



\*0041323000\*

0041323-000

特275-377

教育学概論

阿部重孝・講述

東京プリント刊行会

第3分冊

昭和12

AHB



昭和十二年度東大講義

教育學概論

了

阿部重孝教授講述

〔第三分冊〕

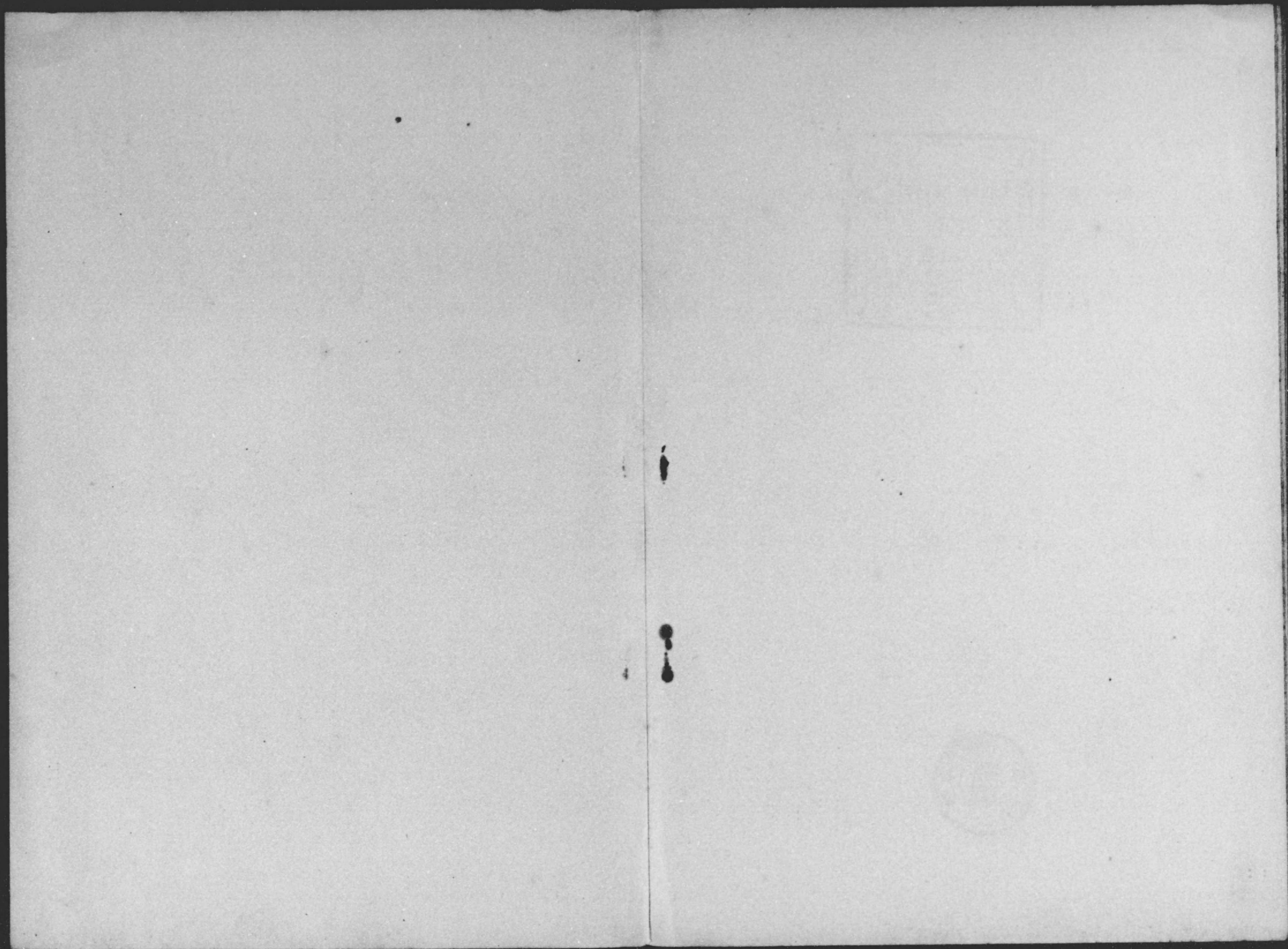
東京プリント刊行會版



372  
164

特 275  
377









阿部教授



教育學概論

第三分冊

第七章

教授の方法

127

正誤表

巻末





(前章に終く)

1918年以後、特に1923年以後は種々の方法が用ひられ、又種々の問題に就いて、更に立ち入った研究が行はれるに至つた。23年以後になると *Curriculum* に関する文献だけでも数百種に上つてゐる。

で、この大勢を知る為には分類を必要とする。この場合一つの大きな方法としては、*Life-activity* を考へ、之を分析して手がかりを得ようとするのである。之は一般的には生活を観察し、之を主なる活動 (*Activities*) の分野に分けるのである。

前に述べた *America* の中等教育改善委員会の定めた中等教育の重要目的、(第2分冊53頁参照) の決定とか、*Franklin Bobbitt* の普通教育の重要な目的として10の活動の分野を挙げてゐるが、之等は何れもこの活動分析法に依るのである。

*Curriculum* の問題は単にかゝる大きな分野を決定するのみでは不可であり、更に詳細の点に亘つて、我々の活動を分析する必要がある。そこ



(113)

でかゝる詳細の点になると所謂活動分析法が更に幾つかの方法に分れるのである。今日の所謂活動分析法 (*details* の奥にまで分析する法) の中には次の如きがある。

(I) その一つは、「内省法」である。

この方法は分析しようとする活動をよく知つてゐる人間、研究者に依つてのみ用ひられる方法とされてゐる。

この方法によると、「我々が或る活動を営む爲に如何なる知識、技能、態度、習慣を必要とするか」を研究者の内省に訴へて、しようと言ふのである。故に活動の決定について、充分なる知識経験を持つ者のみが爲し得るわけである。

(II) *Curriculum* の研究者自身が自ら仕事に

従事する事に依つて、その活動を分析する。研究者自身が實際の活動をやって見て如何なる知識、技能が必要かを決定しようとするもので之も相當廣く用ひられてゐる。

(III) 今一つの方法は、問題となつてゐる活動を

営む又は体験する事によつてその活動を承知し、其を材料として運動の分析をやらうとするのである。

(114)

(IV) 今一つの方法には質問紙法である。……之

は豫め注意深く、用意された質問紙を用ひて、必要な *data* を蒐集し、それに基づいて特定の活動を分析的に考察し、或活動を営む爲に如何なる知識、技能が必要かを決定しようとするものである。

(V) 第五には特定の仕事の観察である。之は分

析しようとする特定の仕事を営んでゐる者を研究者が観察する事に依り以上の目的を達せんとするものでこの場合は一人でなく数人の観察者が同一目的を以て観察し、その結果を綜合して行ふものである。

(VI) 第六には、活動の記録の分析である。でこ

の目的の爲には最も普通には新聞、雑誌等が用ひられる。之等を用ひるに就いては勿論一つの仮定則ち新聞雑誌が我々の生活を反映する様なものであると云ふ仮定の下に一定の問題に就いてそれが新聞や雑誌に如何に表れてゐるかを一一調べて、その結果活動分析の目的を達せんとするのである。唯この場合新聞でも雑誌でも特定の色彩を持つてはならぬので、かゝるものは除かねばならぬ。而して又之等を出来る限り永い年月を以て調べると言ふ事である。新聞や雑誌に頻りに問題に



(115)

なつてゐる事は我々の家庭にも頻繁であらうと云ふ仮定の下にするのであるから、短時日では不可である。古くは、地理の教科書の決定にこの方法が用ひられた。然し、従来は地理学者の研究が教材とされたのである。而してかゝる事は既にある教科目の内容を決定する上から従来よく用ひられて来たのである。然し、之では、「生活」に如何なる真が必要なのか、よく分らないで公民の教科目の決定にも用ひた如く、*Frequency* を求める方法則ち、最も *frequent* に出て来るものが教材としての重要性（勿論それも相対的だが）を拵つと言ふ見地から、従来教科目の整理再組織によく用ひられたのである。

以上が活動分析 (*activity-analysis*) の方法であるが、然し、一般に一つの方法で一つの目的を完成する事よりも多くの方法によつて為す事の方が多し。上述の活動分析も一つの方法であるが、その他に二、三の方法がある。

その一つは多くの人の意見を求める方法である。

つまり、*Curriculum* 構成の場合に多くの人の意見の一致に基いて之を決定するもので歴史的には最も古くから用ひられ、又最も広く用ひられて

(116)

ある方法の一つである。或は又、*Curriculum* 研究に於て、他の方法を発展し得なかつた又は為し得ぬ國に於ては殆ど唯一の方法で、我國の如きもその一例であり、今日なほその域を脱しない。即ち *Curriculum* 決定の場合、委員会を催し、委員の意見によつて決定する等、之を明に物語つてゐる。而して又、今日、義務教育の延長に就いても委員の一致を求めてゐる。

所が今日でも之が一つの方法として挙げられるのは、今日我國で行はれてゐる様なものを認めてゐるのではない。今日、意見の一致を求めるとしても餘程組織的な方法に依るのである。その例としては、*Fr. Bobbitt* の普通教育の70の目的並にその各々の目的を達成する為に必要な *abilities* に分析した事で、あり、之などは此の方法の一つの *typical* な例とされてゐる。則ち、最初 *Bobbitt* の作り上げた草案が本になつたのであるが、それが多くの人に依つて修正され、結局出来上つたものが今日のもので、それまでに如何程の年月と人手を要したかと言ふと、12年間で協力者は1500人と言ふ報告を *Bobbitt* が為してゐる。1500人は、*Chicago Graduate*



*School Bobbitt*の学課課程を聴講した者であつた。更にその目的は *Rosangels*の中等學校で教育目的として採用したが、やはり同市の1200人の *high school* 教師が修正してゐる。故に *Bobbitt*の場合には多数の専門家の意見の一致でなく、一般社会人の意見の一致を求めるのは特定の學科の教材を求める場合である。かかる場合の人の選び方は職業的には全体の職業を含み、支々の職業の代表的の人間が選ばれるべきだとし、かかる人々の意見の一致を求めるとした。然し、一致と言つても *frequency* を求め *topics* を整理するわけである。最も多くの人々が希望する事柄によつて、*Relative Construction* を定める。之が大體個々の意見の一致を求める方法である。

今一つ他の方法としては、既に出てゐるもの学課課程との比較研究である。之は国内的に行はれる事もあるし、又異人類間に行はれる事もある。而してその間の一致点を見出し、その差違を促さんとする方法である。兎に角出来得る多くの学課々程構成の一基準にしようと言ふのである。之は我國の如く教育の普遍的に行はれてゐる国では国内の相互比較は問題にならぬが、国内各地に於て、比較的自由的な教育が行はれてゐる国ではかかる研究を行ひ得る。従つて我が國で従来用ひられたものは諸

外國のものとの比較研究、又は外國相互の比較研究であつた。現在行はれてゐるものを比較する事はそこに一つの意味があるので、それは、何れの國でも地方でもその最善と考へる所が *Curriculum* に現れてゐるのであり、その相互の比較研究は *Curriculum Construction* に重要な一つの基礎を与えるのである。

此の事は一應は尤もこの事の様であるが、注意を要する。則ち学課々程を調べるのに現行のもののみを見るのは相當危険があり、結果から見ても、この方法が思用される場合がないではない。我が國の従来の教育ではその点が相當に考へられる。即ち、外國の学課々程を参照した場合にその時々々の外國の状況をかなり考慮に入れたらしいが、その結果は余り満足なものでなかつた。而して今日の教育の欠陥がそれ等から生じたと思はれるものが多い。それは當時の現行規定のみに重きを置いて歴史的に見なかつたからであらう。我國とは教育の教へ方や學制の異つた國のものをもそのまま我國に適用した爲に面例な問題を残したのである。それは、儲て、この方法は又、学課々程全体、又個々の教科目に就いても従来用ひられた事は記す



べきである。

今一つの方法は教科書の分析である。之は前に述べた如く、古くから用ひられたものであるが、今日も用ひられてゐる。之には比較的単純なもの、(重なる *topics* に費される頁数を数へる簡単なもの) から、色々の頁から *text book* を分析する複雑なものまである。

我國では國定教科書が定つてゐるのでこの種の研究は出来ないが、國定教科書に就いても之を分析的に研究する必要がない訳ではない。國定教科書の変遷の頁、又夫々の教科の爲に編まれた教科書が、必要な頁を含んでゐるかに就いての分析的な研究は可能であり價値がある。

最後に子供の活動や興味 (*natural activity interest*) の分析がある。子供の活動の分析の中で比較的よく分析されてゐるものに *play-activities* がある。遊戯は子供の一つの仕事であると言ふ風に言はれるもので、かなり子供の生活には重要なことなので従来色々の頁から *analyze* され、年齢及び性により如何なる *play* の差があるか、又地方及び季節によりそれに如何なる變化が起るか、の見地から、従来分析的に研

究されてゐる。子供が最も好む *play-activities* とか最も時間を費す *play-activities* は何かの点から、分析される。

之が明になるにつれて、子供の爲の *Curriculum* 構成上重要な *data* が与へられる。

興味の研究に就いては、子供が如何なる事を好むか、を分析しようとするもので、従来我國では理科に関するものが多く行はれた。動物、植物、鉱物の何れに子供が興味を持つか、等の研究が行はれた。又課外読物の分析によつてこの方面の子供の興味を決定する企もある。

子供が如何なる事を知りたいか、その分析も今日はかなり行はれてゐる。之は特定の教科を中心として、子供が知りたい事を記述させるのである。之は何れの場合に於ても子供の中に最も困難なものが学課々程構成の一つの重要な基礎をなすと云ふ考への下に行はれてゐる。

大体 *scientific research* の下に行はれてゐるものの大体の形勢は以上のもので唯全体を通じて觀得されるものは現在の發達の段階に於ては多くの *research* が個々別々に行はれ、断片的の *research* が非常に多数を占めてゐる事で以



上の方法の中、何れの方法でもその一つを以て解決し得るものは現在存在しない。かゝる方法を用ひるにしても色々な方法を併用する必要がある。それを着し誤つて、或一つの方法を以て問題を解決したと考へると大きな誤を犯す事がある。

尚、一つ注意すべき事は學課々程に現れる社會國家の要求は如何にして決定されるかは従来の *scientific research* に依つて殆ど手がつけられてゐなかつた。或る人の活動に於ては現在の *adult* を見習ふか、子供の場合には子供の興味とか、活動のみが問題にされ社會國家の要求との關係は考へられなかつた。

最後の問題に於ては人に依り *scientific research* の價值を疑ふものもある。然し、全ての問題を決定しなくても之までやられた所だけでも重要な見地や必要な *information* を我々に与へてゐる。然し、現在の發達に貢獻されないからと言つて、*Curriculum research* に従事する人の功績を見逃してはならぬ。

では現在主な國で *Curriculum* の改正の情況は如何。

以上述べに *Curriculum* の研究に就いては

多くアメリカの事例を挙げた。然しそれは *Europe* にかゝる運動がないと云ふのではない。*Europe* の新しい學校、新教育、ドイツの *Versuchsschule* は一面から見れば方法上の問題もあるが一面からすれば *Curriculum* のものである。アメリカのをよく言つたのは *Europe* の研究は客觀的研究をとるに至らぬ。この意味でアメリカの *objective* な研究が我々に *suggestive* であらうとしてゐた。

折が實際の *Curriculum* の改正はアメリカも、*Europe* も大差ない。つまり研究方法、研究はアメリカの方が *objective* ではあるが、實際になると大差ない。例へば *Curriculum* と社會生活との *gap* が満されてゐるか否か、或は *Curriculum* と子供の興味とか能力間の *gap* との關係、と言つた問題を取ると五十歩百歩と考へられる。實際教育界の *Curriculum* の改正は部分的 相的で根本的でない。而してそれにはそれ相當の實際的理由がある。それは實際の *Curriculum* の改正が如何なる人々によつて行はれるか——を考へると自ら明らかになる。それは我國でも同様だが、廣い意味の教育關係者、(即ち



教育行政家等)よりなる委員會によつて為されるのが最も普通である。所がかくて出来た委員會の *member* を見ると廣い意味の教育関係者ではあるが *Curriculum* の研究者でない。かゝる人々に改革を委ねる結果は如何と言ふと、現行の *Curriculum* が改革の出発点となり、それに新教材が附加される。或はその中から古い教材が削除される様にして改革が行はれる。その場合従来の *Curriculum* にとらはれず新しい見地を取る事は實際的には甚だ困難である。例へば、新教育の主張の様に見童生活から出発して *Curriculum* を根本的に改正する、又は社会生活から出発する等、實際には殆ど不可能の様に見えるのである。故にこの結果出来たものは、多くの學課の「寄せ集め」となつてしまふ。之は下らぬ様だが實際にはかくて教育の内容が決定してゐると言つてよい。

例へば今日の義務教育の延長に伴つて内容をかへるに尋常小学校等では、すべての基礎教育であるから余り多く異論はあるまいと思はれる。唯、高小、の部になると問題がある。現に用ゐられてゐる原案は、従来のものと殆ど變りぬ。それは、

現行の課程も出発点としてゐるし、又、國民教育とは一定の知識、技能が与へらるべきものと考えた事が多い。そこで殆ど根本的の改革がない。

高小の八割は実生活に入るから、職業生活上、又は社会生活上の教育の、見地からして教育をすれば *flexible* の *Curriculum* がたてられよう。

然し、實際は、この見地が難しい。この点では比較的には *America* が思ひ切つた事をやつてゐるがやはり五十歩、百歩である。

然し、現在の改革に於ても我々にとつてかなり *suggestive* な方面もある。

その一つは、従来各學科目の間の境界を除き之を教育的に再組織する傾向が著しい。(例へば、従来は歴史、地理、公民と別にしたのを之を社会科 [*social sciences or social-study*] とし、又算術、代數、幾何の別を除き一般數學 [*general or composite mathematics*] 又、博物、物理、化學の別を除き、一般理科 [*general sciences*] とす)。従来の科學をそのまま *Curriculum* としてやるのは必しも、*effective* の教育とはならぬ。然し學校教育を



行ふ限りは、教材を幾つかの部門に分つ事は避け難いものである。

で、現在の教育は、この部門数を少くして部門の範囲を廣くしようする傾向である。つまり之は種々関係ある教材の間に存在した障壁を除いて統一あるものとせんとするのである。

(我國では一般理科、を行つてゐるが、他のものは行はれてゐない。)

今一つの問題は *Versuchsschule* (実験学校) 又はアメリカの *New School* の *Curriculum* に及した影響である。所謂 *New School* の特色は子供の興味と自己活動を力説する点にある。就中、自己活動を力説してゐる。(我國でも新教育(會)がある、然し之は別にする) 従つてかゝる学校は先生の話や講義を聞くのではなく、子供が活動する所謂 *child-centre* である。

この学校は従来の意味に於ける *Curriculum* を先づもたない。むしろ、之に反するものもある。と言ふのは従来の *Curriculum* は、大人が作ったもので子供は知らない。故に子供から出発すべきである。(之はドイツの *Gemeinschaft-*

*tschule* でも言はれた。)

では、かゝる学校は、*Curriculum* と如何に關係ありや。之は子供の生活に力を置く意味に於て従来の *Curriculum* に反省を与へ、又かゝる学校が子供に生氣を与へた事は、*Curriculum* 研究者の一應注目をひいた事である。

たゞ、之等にも弱点がある。<sup>5</sup>(之は見解の差異かも知れぬが)之は教育的の *Waste* がありはしまいか——と言ふのは、之等の学校では子供の活動それ自体が目的となり、子供の活動を教化したり統制する *criteria* には缺けてゐる様に見える。で、この点、新学校の理論と實際が吟味されねばならぬ。ことに集團的の学校の一つの狙ひ所は最少の勞力で最大の効果を挙げることでなければならぬ。若し然らばこの新教育は余りに *plan* が無さすぎると考へられる。もつと教育を計画的に教へる必要はないかと言ふ事になる。或は生徒や教師の自発的運動にまかせるのは、子供に教育的には、でたらめにならぬと言ふ保証がつかかねる。(之が *Waste* の問題である。)

*Curriculum* から新教育を見れば一つの注意すべき点ではある。



以上の点が、大體現在の情勢で注目すべき諸点であらう。では将来はこの問題解決の「目安」が立つか、と言ふと一面的には、Curriculum研究の発達に俟つの他はあるまい。

具體的のCurriculum構成には三つの大きな仕事がある。その一つは教育の具體的の目的を決定する事である。

第二にはその目的に従つて教材を選定すること。

第三は、その教材を幾つかの部門に組織して之を各學生に配当すること。

である。所が之等の問題は、かなり厄重な仕事であるから、眞のCurriculumを作る爲には多數の人の協力が必要になる。それ以外には解決の方法はあるまい。實際的の教育の内容が教育の實質を定めるのであるから、このCurriculum研究の専門家の協力を俟つのである。

## 第七章 教授の方法

教授法も本質に於ては他の活動のそれと変わらぬ。即ち或目的達成の爲、その材料を如何に應用するかの方法の謂で、故にその良否は結局豫期せる効果如何に依つて決する。

所がこの方法は吾々の活動を離れては存せぬ、又常に特

定のmaterialsと關係して来るのである。所が教授の方法は特定のmaterialsから切離して考察するが、之は全く便宜上の事である。(本當には關係させて考へねばならぬ。)

で、その「方法」は教育者の立場からせば如何になるか、—と言ふと、それは結極教師の活動の撰択排列を意味するのであらう。或は、最高可能の程度に希望する結果を得る様な活動の、撰択排列問題になる事と考へられる。

そこで教育者(教師)にとっては自己の教へる事柄に關する知識は勿論教師の活動にとって不可缺のものである。この意味からすれば、教へる事柄に關する知識は教授を効果的にやる第一歩ではあるが、然し單なる知識は有効なる教授の効果を擧げる事にはならない様である。兎に角何等かの方法、或は技術をよい教授には必要とする。この問題になると、従来の教授は、この方面をneglectした傾向があつた。而して方法の研究の方はあまり発達してゐない。

この点からすると方法の重要性は將來力説されるものと思はれる。學に於ても實際に於ても、方法は重要だが然し方法に れる事。— 特定の方法



(129)

と偶像の如く崇拜する事。—— 実際にはよく見られるか—— 之によつては立派な教授が出来ないのであるまいかと思はれる。この点は一概に注意すべきであらう。この点から言へば、教授の方法は余程 *flexible* でなければならぬもので、この「方法」は教育者の指南役、(*guidance*) として役立つべきであり、固定したものと考ふべきでない。

かゝる考への下に、実際に教育の目的到達の爲に教育者(教師)自身が如何に活動すべきか、教育者の活動を通じて被教育者の活動を如何に指導すべきかが方法上の問題となるのである。この点を考へると従来普通のものは、知識技能の獲得の基本となるべきものの熟達と組織化された知識の獲得を區別してゐる。

で、最初の "*skills*" と言はれるもの、(*physical* のみでない。読み書き算術などもその一つに入る。知識獲得の *tools* になるから。) を習得させる場合教師は如何に活動すべきかが問題である。

その場合には一般的には、*spelling* や基本的計算を教授する爲に *model* を生徒に示し、教師の監督の下に生徒をして *model* に従つて練習さ

(130)

せる。(先生が模範を示し、生徒が之を真似たり、*copy* したりする) 之が單純であればある程よく行はれるのであるが活動が複雑になると單に *model* を示しても之を *copy* させるのみでは目的が達せられぬ。この場合教師に要求される事は、習得させんとする活動を要素に分析し、次にその要素の相對的重要性を測定し、次いで、各要素を生徒に習得さすべき順序を決定し、最後には各々に對して適當な練習を與へる。—— と言つた事が大體に於て要求される。所がこの考へ方は、所謂新教育の一派の人々とは相當に異なる事に注意すべきである。つまり以上の様な主張は生徒を單に *trials and errors* で学習する方法である。この點に新教育派の人々は反對するのである。前述の考へ方は「生徒の自己活動にまかせて、教師の指導なしに、やる方法」に反對であるしこの點新教育派の人とは合はない。

この考へでは、學習に際して、その活動の裏面を力説し、生徒の犯し易い *errors* に特別の注意がはらはれるので、その限りに於て *trial* の *errors* による學習が制限される。全然子供の *self-activity* に委ねようとする新教育の考



へ方とは違ふと言つてよからう。我國の新教育は之とは少し異り、一定の主義方針が無い様である。一方では子供の自己活動を唱へ、一方では日本精神が主張されてゐるが、之が両立するの否かは疑問であり、この様なことを行ふ處から見て、日本の新教育はその例外に属するものである。

然し、ヨーロッパやアメリカに於ける新教育は徹底的に子供から出発したもので、この何れが正しいかは今日に於ける教育學の力を以つてしては決定出来なからう。然し乍ら、若し、子供の教育を各々の自己活動にまかせるとか、又は全然 *trial* も *errors* によれば所謂今日の様な學校教育の存在理由がなくなると考へられ又之は人類過去の經驗を無視してゐる点があると考へられはしないか。學校の如き形式的な教育の出来た事は單なる *trial and error* とか、*incidental* なものに委ねて置けぬと言ふ人類の經驗を主張したものでないか。この点からして所謂新教育の説は充分賛成は出来ぬが然し、と言つて、前述の主張は生徒が *errors* をしてはいけなかつたか、それを認めぬのでない。ただ *errors* の爲に時間を *waste* するのを恐れるのである。則ち、生徒

の *errors* とか *trial and error* だけを頼りとする學の *waste* を、除かんとするのである。

然らば、實際教授の場合如何なる点に注意せねばならぬか、そこに何等か一般的原則があるかどうか、と言ふと之については數ヶの箇條があげられる。

- (1) *skills* を要素に分析して、習得の困難なるもの程、注意を要す。
- (2) 教師の指導監督の下に各要素につき適當の練習を興へる。
- (3) 好い *model* を興へること。
- (4) 若し可能ならば生徒自身をしてその學習が適當に行はれたか否かを知られる様にしてやる。
- (5) 進んで練習する様に *motivate* [動機誘発] してやる。

等があげられ大体以上の点が注意すべきでその他活動をよく生徒に知らせる事が必要だと言ふ説もある。

所が、この *skills* の習得、就中知識獲得の根本なる読み書き算術ではなほ問題がある。その問題とは知識獲得の基本となるものの習得に於て、どの程度まで之を *incidental* な方法に委ね



うるが。(之は形式的教育によらぬものである。)

どの程度迄この *incidental instruction* に委ねうるかの問題も教育学の現状から言ふと、充分に答へる事が出来ない。この問題に関しては、現在少なくとも二つの相反した主張がある。その一は知識獲得の基本となる事項は、他の活動をやつてゐる間に *incidentally* に習得させる事が出来ると言ふのである。つまり子供が他の目的の爲に活動する場合その必要から *incidentally* に読み、書き、算術、を学ばせるもので、むしろ子供の計算はさうした方がよからうと言ふ主張で、之は合課教授と言ふ中にもかゝる考がある。之は旧式なものでは *formal* なやり方をしてゐるのである。之に對して反對するものは、勿論あるが、その反對の論據は、若し子供が他の活動をやる間に *incidentally* その習得が出来れば学校の存在の必要はない。つまり学校が存在した事は、習得する事柄の困難さと言ふ基礎に立つのである。一種の歴史的理由である。

更に之に對し最近に於ける學習に對する研究の結果からこの *incidental* な學習の方法が如何に不経済 (*wasteful*) なものであるかの事実を

挙げて反對するものもある。大体この方の反對論の主張の背後には多く學習の經濟を考へ、經濟的學習の爲にはむしろ *formal* なるべき事を主張するのである。

以上の二つの對立する説があるが、この是非を批判する力を今日の教育学はもたぬし又、批判するに困難な事情にあると言ふのは種々の異つた教授の方法の下に種々の異つた精神発達の程度のもを挙げうるので、その學習の效果及速度と言ふ事になると、恐らく充分な研究はあるまい。不充分である故に、以上の主張に對して學術的に判断する事が困難なのである。

然し之までなされた読方、書方、とか *Spelling* とか、算術等の學習の過程から見ても *incidental* な方法がよいと言ふ事は言へない。むしろ之までの *incidental* な方法ではならぬと言ふ事が言へよう。

以上が大體知識習得の *fundamental* な *skills* に就いてで、之を生徒が習得すると、次の問題は、或組織立てられた知識を與へる事である。即ち單純な *skills* の習得が段々少くなり、*logical* に組織された知識の理解把握が問題とな



つて来る。而して之は児童の年齢が高まれば高まる程それが必要である。所で *logically* に *systematic* された知識を得る事は *logical* な順序に従つてやればよいと言ふのではない。之は從來もさうであつたし、又今日でも然りである。教材として採用する學課目教科目はむしろ成熟し教養ある人に *appeal* する様に組織されてゐる。今日の教材となつてゐる學課は専門科學者が自分の興味から組織化したものをそのまま採用してゐる。

で問題はかゝる形式で組織された教材を用ひる事は教育的には不合理でないかと言ふ事である。我々が被教育者をして、その教材の意義を理解するにはどうしても被教育者の興味とか必要能力とかを考慮に入れねばならぬ。故に特定の教科を被教育者に傳へる場合には、*logical* にやるよりむしろ *psychological* にやらねばならぬ。と言ふ事が言へる。その点からすると教材の組織は必しも *logical* にならねばならぬと言ふ事はない。子供が小さければ小さい程、*psychological* の方法が取られねばならぬ。

然し *psychological* な方法で養育のすべて

の方法をつくすと言ふわけではない。年齢が長じ教育の程度が高まるにつれて *psychological* から *logical* にならねばならぬ。特に高等教育に於ては然りである。學生が *logical* に組織された知識を自由に取り入れ獨力で *master* する様な方法が大切である。

然し最初は、*logical* な方法がよくない事は一般に言はれる。

今日は所謂方法、その意義、長短。

- 1) *Lecture Method* — 籠んで字の如く、だが一般には *discuss* をしなかつたり、或は學生生徒をして直接に *active* に授業に参加させず口頭を以てやるので、學生、生徒は口頭を *Note* を取る。——どこまでも *passive* の状態でやる。然しこの方法に長所があると云はれる。それはつまり教授者の音声、*Gesture*、表情から来るひびき、又その人格、熱誠に影響されると云ふのである。
- 然し、生徒をどこまでも *passive* に置いて *active* に働かせぬから、低程度の学校では適當でない。たと書物その他の文書によつて容易に得られぬ *Information* を得んと希望する上で學校の學生の場合にのみ適當とされてゐる。



何となれば、教授者がある知識を口授する事は生徒がそれを学習する保証にはならぬ、まして、それを実際に考へたり使用したりする保証にもならぬ、学生、生徒の方から、んで *inform* を求め、それを駆使する力ある学生生徒に於てしか適當でない。

然し、実際にはかなり低い程度の学校でも *lecture* が行はれる場合が少なくない、この場合 *lecture* のみをやる事はよくない、又他の方法を入れても、<sup>lectureが</sup> 余り長くは適當でない、この方法を全く除く事も適當でない、それは後の方法の際に簡単な事を口授する方が便利だからである。

では如何なる場合にこの方法を用ふべきか、又如何にして行ふべきかは今日も教授法の *Technique* の一つとされてゐる。

この意味で *Lecture method* を考へてゐるのである、*Advanced Students* は之のみでもよいが小さい者にも用ひうるのである。

かゝる方法は *Printing* の出来る前に *Lecture* のみがあつたので、今日の大学(の講義)に於ても *Lecture M.* のみよるのは如何と思はれる。

2) *Method of Discussion* — 前記の *L. M.* が被教

育者を全然 *Passive* の状態において、その興味をなくさす事になり、之に対し、その興味を刺激し、その活動を興味を希望する方向に導く機会を教員に與へる方法である。

之は小学校等では一つの基本的 *Method* と考へられてゐる事がある。

この方法は子供に知識を如何にして養見し、使用し、応用するかを教へ、又社会的集團中にて共同的に仕事をし、事を教へる上に於て最も適當な方法の一つであり、その意味から教育界に人気のある方法である。

この方法は通例 *Information* の表現、発表、問題の討議、意見の検討、問題の解決、と云つて事柄に多く用ひる。

かく外方面に用ひられる事が、実はこの方法が濫用される危険を伴つてゐる、そこで實際行はれる *discussion* は種々の形をとれる様である、それは「唯目的もなく思ひつきをしやべり合ふ」と云ふ事もある。

教師、生徒間だが「まともな物」もあり、又は「組織的」のものもある、それから

*discussion* を教師が *Lead* もし、未だし、生徒の



側で *lead* も出来るし又両者が之に参加する事が出来る。

で一般的には如何なる場合でも *discussion* はやはり計画的にせねばならぬとされてゐる。

同時に教師は常にその結果を明かにし、生徒をしてその学習した所を充分に使用をさせ本当に *effective* のものをうる機努力すべき也。

なほこの方法が教授の方法として問題となるのは、前述の L.M. とか子供が *Text Books* をよむと云つた方法では、子供は充分 *active* に活動するに至らぬ。従つて與へられた *information* を充分に *master* 出来ないと云ふ見解からである。則ち種々の *questions* を出したり又 *suggestions* を與へたり、問題をとかせて、子供を本当に *active* に参加させられるの位と考へてゐる。

然しこの方法はそれだからとて無制限に使用すべきものとは考へられてゐない。特に子供が独立で研究、学習する力を促進する者には *discussion* と云ふものに次第に生徒の個人的研究、実験にその道をゆづるべきであるとする。

かゝる見地からして、或る *Conclusion* 或は応用 (*application*) と云つたものが問題にされる

場合に於て之をやる。

何れにしてもこの方法は事實的内容の豊富の学科には一般に有利に使用されろと云ふが、之を有効に使ひこなすには非常な熟練と判断とを要すると云はれてゐる。(我國でもこの方法を用ひるが、*disc.* はまどまらぬものになる。)

*Discussion* が如何にして *Individual Difference* に *adjust* するかは今一つの問題である。現在では困難である——秀れた子の場合にはす、むが *dull* の場合にす、まない。故に所謂 *class-discussion* と云ふもので、その各 *member* を *active* に *discussion* に加へる事は非常に困難である。

今日では、中等学校以上では *Individual study* に重きを置き小さい *group* をつくり、それで *disc.* を行ふ。

この方法の *advocates* する社会的意味には注意を要す。権利階級を異にする *situation* に於て、冷静、公明正大 (*fair*) 等の性徳を養ふ上に力あり。

この英教育のあらゆる段階でも用ひるべしとも云ふ。

*Discussion Method* の一つの *Form* として



*Socialized Recitation* と云はれるものがある。

一人によつては一つの方法と見る者もある。

(*Recitation* は教育ではないが *America* では授業と云つた意味で用ひる事がある。それは *Text-Book Method* に依つたからであると云ふ。)

この方法は生徒を小さい社会 (*Group* 又は *Committee*) に組織し、教師は全般の学業を計画する。而して陰にあつて生徒を指導するのであるが、実際の仕事は多くは生徒の手で行はれる。この方法が、*Socialized* と云はれる所以は生徒又は教師が一人で働くのではなく実社会中の人々が協力してゆくと同様、授業でも、生徒同士、生徒教師が協力してやる。では如何にして行はれるか—先づ問題について仕事を分担する。而して自分のしらべた所又は実験によつて、生徒は各々 *discussion* をやる。而して教師が最後に判断を下す。——と云つた形式である。

この方法は生徒の仕事に社会的な動機を興へ 適当な社会的態度を興へ、教育の実を結ばすと云ふ長所がある。

然し、この場合にも前述の場合の如く適当な教師なくば全く形式化する事になる。

### 3) *Problem Method & Project M.*

この二つの方法は、授業をやる場合に教師のみがこの目的を明かにしてゐるのでなく生徒もその目的を明かにして、その授業に *active* に参加させると云ふ考へ方の上に立つてゐる。

*Problem M* は生徒の熟慮反省を要する様な問題を生徒に興へて生徒自身に解決させる方法である。この方法設置の背後には我々がものを考へる場合そのものを解決をして進む所に始め<sup>教育が</sup>て<sup>成立</sup>すると云ふ考へ方が存するのである。従つてこの方法には一定の履むべき順序がある。

第一の *step* :— 興へられた問題を理解する。

第二の *step* :— 問題解決の爲に一つの *hypothesis* を作る。

第三の *step* :— はこの *hypothesis* に基いて問題をとく爲に *data* をあつめて、自分の *hyp.* にもとづき推理する。

第四の *step* :— この結果を実際にあてはめてみる。

この方法は勿論すべての授業に用ひるのではない。然しか、る方法を用ひる事によつて生徒



の思考によい習慣を興へる矣がよい所である。

之に対してその後 Project M. が新方法として論ぜられた。この場合 Project とは何になるかと議論がある。Project が計画を意味する矣は異論はないが、之を教育的如何に意味づけるかになると論者間に異論がある。例へば Prof. Kilpatrick 及びその同輩は Project を purposeful activity 又は whole-hearted purposeful activity としてゐる。之に対して問題解決

に重きを置いて見んとする一派あり。然し何れにもせよ實際の方法は殆ど異らぬ。唯何処に stress を置くかによつて差異を生ずるのである。

つまり價値ある生活單位を目標とし、生徒自から之を計画し、その計画を遂行させるもの。價値ある生活單位とは、計画、遂行があるが故にかく云つたのである。

この方法も實際行ふ場合には従ふべき一定の順序あり。それは大体 Problem Method と同様だが、第一の Step に於てのみ異る。

Project M. の方では、第一の Step では生徒自らが目的を定め問題を構成するのでこの異だけが Problem M. と区別される差異矣である。

Problem M. では問題は教師が興へるが Project M. では問題が生徒によつて提議され問題とされる。この異が Project M. は生徒自らが為さんとする機会を興へ、又然する様に獎勵するのである。と云はれるのは全くこの異にある。

然し、人によつては両方の方法を区別せぬものもある。又中には Project-problem Method と云ふ人もある。然し、之は實際の活動は大部分両者に共通だが教師の Point of View には両者に区別すべき異がありはしまいか。前者には教師がその位置を保ち、生徒に仕事の配当をやり、Proj. M. では教師は問題を興へぬから、従来 of 教育者でなく子供の指導者、協力者の位置を得る。ここに区別あり。

但し、それではどこまでも子供の望むまゝにやらせるかと云ふと必ずしも然らず。所謂 child-centre の新教育の方針とちがふので、價値ある生活單位も云つてゐる如く、それが充分教育的活動がひきおきぬ場合には禁止出来。又問題がない時には suggest 出来る。で全く生徒の自由によるのではない。

この方法は我國では濫用された頃があるが、こ



の方法には一定の制限がある。それはすべての学  
 課目に之を適用出来ない。若し、すべての課目に  
 之を行へば時間と精力の空費である。理科、手工  
 家事、実業、農業等は、一般に之が行はれるが  
 他ではある場合にのみ行ふべきである。所が我國  
 では *Herbart* 派のはやつた頃 何でも彼でも之を  
 やつた。

もう一つの制限は生徒の能力との関係でおこる  
 ものである。之はつまり一般に云へば *bright* な  
 少年には有効だが *average*, *dull* の少年には之  
 は有効でないよりむしろ適用困難である。

之等の制限を知つて用ひれば、之も *problem  
 solving* の方法として有効である事は確である。

今日は、教授の効果の決定について云ふ。

従来教授の効果は多く筆記試験によつてはから  
 れた。が、之には主観的な要素が混入する為、  
 教授の効果を決する道具としては適当でない  
 と主張されて来た。就中最近の研究が、従来  
 の筆記試験とちがふ、何か客観的方法により  
 教授の効果を決すべき事を立証するに至つた。

(それは、従来採用法では、その採法者に  
 依つて異なり、だから不正確な採法によつて

は生徒の教授効果を決められぬ)

この要求に応じたのが、教育的検査 (*Educational  
 Test*, 之は *mental, intelbetual test* に対す) であ  
 る。

(この *Test* の事に就いても云はねばならぬが  
 時間的關係から、主なものは研究室にある。  
 今日では大抵の学校にある)

この教育検査が、如何なる性質のものかき  
 のべよう。こゝに効果の問題はこの *Test* の問題  
 を主として扱ふ。

ではこの *Test* が教育的に云つて、何時頃か  
 ら行はれる事になつたかと云ふと、之は大抵今  
 世紀の発達であり、これの発達に貢献した人  
 は主に心理学者、教育学者であるが、就中  
 心理学者のそのれが注目すべきである。例  
 へば *Thorndike* とか、*C. W. Stone*, *S. A. Courts*,  
*L. P. Ayres* 等。彼等は初期の教育検査の  
 発達には特に力があつた。之が一般に用  
 ひられるに至つたのは、1910年代、就中  
 1915年以後であり、今日では殆ど各課に  
 ついて標準化された。我國にも教種あるが  
 アメリカ程多量もなく、又充分に標準化さ  
 れたものはない。では、その教育検査の  
 性質は如何と云ふと、



それは、精神現象そのものが量的なもの (*quantitative* に存在するもの) である以上之は測る事が出来ると云ふ考に基く。

その結果、従来 *qualitativ* な事柄と考へられた事も *quantitativ* の *term* で記述する。 *Educational Test* の中に、 *Hand-writing* の *Test* の一つの *Scale* がある。勿論その巧拙は性的のものであるが、それを *Hand-writing-scales* によつてはかる時は之を量的 (〜尺) に記述するのである。( *Hand-writing-scale* は研究室にあるが。) 之は昔からあつたが、その標準が異つた。ただ之を *objektiv* の標準によつてやるのである。

他の客観的性質としては教育検査は行蹟成績によつて測定す。何となれば我々は性能を直接には測れない。それが何かある行蹟にあらはれた時のみ之を知る事が出来るのである。

故に性能を測る場合にはその性能は何か仕事をしうる *capacity* を意味する。従つて若し何等の作業も為し得ぬ性能があつたとしても、それはこの場合問題にならぬ。

(温度を測るに寒暖計によるのと同様で、子供の *ability* を計りたくても出来ぬので、事

を為させて、之によつてはかる。) )

であるから、性能の作用 <sup>ハツ</sup> *Condition* がすべての子供に対して同一である。

この性質をよく理解しない所から、教育検査を非適する人もある。例へば *Test* で測る所は、授業末節の事で、それで測られぬ所に教育の価値があるのである。故にかゝる検査は止めた方が宜いといふ事を云ふ。

然し、之は思ひ違ひであつて、何も之ですべてを測定するのではない。又教育を測定不可能としても測定しうるものを測定せぬと云つた考。すべてを測定出来ぬからと云つて測定しない立場には賛成し難る。

その他には *educational test* の中に含まれてゐる仮定がある。 *Test* の性質をみ、又は實際に施すについて注意すべき事である。いくつかある。

(1) 作業は測定される性能と常に *functional relation* を有する。性能に変化があれば作業の成果に変化を伴ふ。又その逆もある。

この仮定をしなければ、この教育検査の方法は無意味となる。



(149)

(2) 作業の結果は一定の性能の作用いた結果である。その場合他の性能は作用かぬか作用いてもこの *functional relation* を乱さない程度である。

算術の *ability* 測定について、その *ability* 以外の *abilities* が絶対に参加せぬ様にするは不可能。で参加する。がその場合に参加してもこの関係を乱さぬとする。

(3) 測定の目的で一定の性能を作用かす事が出来るとする。

と云ふのは実際の場合に、ある *test* を行ふ場合、各々 *test* されるものをして同一の性能を作用かす事が出来るのである。

若し、さうでなければ同一の *test* で同一の性能をはかるとするは無意味。

(4) 検査の条件は之を *control* 出来るとする。

*Test* の *condition* とは時間の与へ方、生徒の *condition*、その他作業に影響ある外的の条件である。若し、この影響が、不等であれば、*functional relation* を乱されるからである。

か、る仮定があると云ふ事はそれだけ *Test* が不

(150)

完全なる事を示すものである。この仮定が若し、文字通り *realize* され、ば完全であるが、この仮定が *realize* されぬ所にこの検査の結果に誤があるのである。

以上の仮定が絶対的に実現されるならば、今までよりも信頼しうるものである。

然し、現実にはそれが実現されぬのであり、そこに不完全さがあるのであり、そこに又発展があるので、その不完全の故に之を棄すべしと云ふのはよくない。

(以上 教育学終了)



教 育 学 正 誤 表

(編者より)

第一分冊に於ては、たとへ不則の爲とは云へ、  
かくも多数の誤謬を含めたま、諸兄の前に提出  
した事を深く恥ぢると共に、この忠言を承へて呉  
れた方々に対して衷心より感謝の意を表します。

編者が此処に若干の訂正と共に正誤表を挙げる  
事によつて、此の御好意の万分の一にでも報い得  
たならば、幸此の上もない事であります。

(正)

(編者の言) 2行

Krieck's Ernst.

4行

The quest---



(2)

(正)

P.6. 4行 高尚な方面を  
 " 8行 より、効がある、----  
 " 22行 今後、時が----  
 P.7. 3行 教  
 P.10. 3行 (Lehrer)  
 12行 有意的、具案的(plan-  
mässig)----  
 P.12. 3行 否かと云ふ事は向題である。  
 " 8行 制約(Bedingungen)  
 " 12-13行 分類の仕方により教育は....  
 作用である。----  
 " 18行 personal の関係と考へ  
 ておる様に  
 P.13. 2行 あらばれるのは革命であ  
 るが、革命を見れば  
 " 2-3行 (又革命でなくとも----  
 を見れば)----  
 " 13行 Individuelle Paedagogik  
 " 14行 Paedagogik.  
 P.14. 6行 関係は如何と云ふと、Nat-  
orpは----

(3)

(正)

P.14. 17行 ----社会なし)と云ひ、この  
 P.15. 7行 Vermunft(wille)  
 " 8-10行 ---考へ方は(則ちNatorp---  
満さうとしを事は)----  
 " 9行 Gemeinschaftをカ説...  
 " 18行 individualistisch  
 9行 緊密で永久的  
 P.18. 13-15行 児童少年がその社会(Ge-  
meinschaft)に依つて実  
 現された所の、型(Type)  
 に導かれる事である。  
 P.19. 2行 精神生育。  
 " 7行 Stätigkeit  
 P.20. 9行 実際教育家には  
 P.22. 4行 社会を見ると  
 " 14行 Gap  
 " 19行 Attentiveな努力を----  
 " 20行 習慣を知らぬ者に対し、或は...  
 P.24. 12行 ものを領つ----  
 P.25. 5行 は、その一側面----  
 " 14行 実際にはなかつたと云へる。



(4)

	(誤)	(正)
P.26.	附説	附.
"		問題 <u>設定</u>
"	3行	<i>Influence</i>
"	8行	問題と <u>考へ</u> られる。
"	14行	前述の如き態度では
P.27.	10行	選擇は <u>ある</u> らしく----
"	13行	...あるとしてよいか。又
"		<u>若し</u> あるとす----
"	15行	<u>之等の問題</u> を精神的の----
P.28.	2行	作用の <u>余地</u> がある。
"	11行	遺傳の <u>法則</u>
"	13行	順応する <u>能力</u> つまり
"	17行	一般生物に <u>於ては</u> その----
"	20行	而して。
P.28	22行	} <b>全部削除</b>
P.29	1行	
"	5行	人間 <u>並びに</u> 他の生物
"	11行	経。
"	14行	組織的 <u>教育</u> ----
"	21行	教育に <u>依り</u> 次の

然して...  
 高には  
 比して極めて  
 ...変化する

教育正誤表二

(誤)

(正)

(5)

P.31.	4行	つた。か、る... <u>つてからである。</u> かる----
"	5行	意識を <u>して</u> おなかつたし、又その----
"	6行	を考へなかつた。
"	9-10行	... <u>時代</u> )
"	10行	...へと <u>移り</u> 次第に----
"	"	知識が <u>専横</u> ----
"	14行	性を <u>考へる</u> に至つた。
"	15,20行	<u>企图的</u> ----
P.32.	5行	此は
"	8行	尚その他に教育は恐らく----
"	"	始つたであらうと <u>考へ</u> られる。
"	10行	有限である <u>のみ</u> であるから特殊な...
"	12行	各 <u>Function</u> を令科せしめる...
"	15行	全然令科した----
"	"	生活を <u>する</u> 申は
P.33.	3行	危機に <u>際した</u> 場合---
"	9行	<i>systematic</i>
"	16行	同時に又所謂----
"	17行	...所となつたのである。
"	17行	...事情の故に教育を----
"	20行	この <u>事</u> の爲に----
"	21行	<i>trainings</i>



(6)

P. 34.	3行	(正) 企图的形式
、	4行	<u>Initiation</u>
、	5行	(成年式と云ふ) <u>あり</u> 、之
、	7行	関係がある。 <u>この</u> ----
、	8行	<u>前述の</u> ----
、	9行	こゝに <u>その他の</u> 多くの ----
、	10行	生ずるに <u>至つた</u> 。
、	11行	強要されて来るが、 <u>前述の</u>
、	14行	...となるに <u>際し</u> その <u>leader</u>
、	19行	<u>Ceremony</u> 。
P. 35	3行	<u>保守的</u>
、	4行	<u>成年式</u>
、	5行	<u>Professional</u>
、	6行	な <u>教育</u> と異なる。
、	13行	<u>Tradition</u> (因襲) 習慣。
、	20行	<u>Sacred</u> 。
P. 36	2-3行	傾向がある。
、	3行	(例へば...が之である)。
、	4行	の如きは <u>之が</u> 教育に ----
、	14行	...の上に <u>依存</u> すると ----
、	17行	保つ <u>やう</u> に見えるが ----
、	17-18行	...である。 <u>と云ふのは</u> 文字は ----

(7)

P. 36	17行	(正) <u>Conservation</u> を---
、	20-21行	<u>今日では</u> 更に ----
P. 37	2行	<u>習得</u> を保証する ---
P. 38	1行	絶してゐる。 <u>又他の</u> ----
、	3行	<u>更新</u> は ---
、	9行	<u>順応</u> してゆけない。
、	13行	ものになつた。
P. 39	1行	<u>順応</u> 。
、	17行	<u>普遍的</u>
、	15行	小学校 <u>教育</u> を延長する。
、	16行	<u>一考する</u> 必要があらう。
、	22行	<u>simplified</u>
P. 40	9行	<u>simplified</u>
、	18行	その社会が <u>永続</u> せよ ----
P. 41	10-11行	( <u>defects or demerits</u> )
、	11行	殆ど
、	14行	之は <u>現実</u> ----
、	17行	教育として は ----
、	19-20行	ならしめ方から <u>である</u> から ---
P. 42	1行	非形式的 ( <u>informal</u> )
、	7行	演ずる <u>者</u> に
、	13行	限らぬが <u>学校</u> に ----

教育正誤一ニ  
中



(8)

P.42 13行  
 " 14行  
 P.43. 2-3行  
 " 9行  
 " 10行  
 " 15-16行  
 P.44. 11行  
 " 15行  
 " 18行

(正誤表、第一分冊分終)

P.45 20行  
 P.46 5行  
 " 17-18行  
 P.53 15行  
 P.56 14行  
 " 19-20行  
 " 21行  
 P.57 15行  
 " 18, 21行  
 " 22行  
 P.58 1行

(正)

著しいのであり而も学校  
 要する。  
 非形式的教育の長所  
Curriculum.  
 補はれようが、その ---  
 組織化の為に人的 ---  
缺陷の中で ---  
 先づ己むを得ない。  
 阻止を学校が為す ---

学の如く ---  
 理想化したものを ---  
 それと不可分な ---  
 7) Ethical ---  
 問題になるのどが ---  
 成熟が他に比して ---  
 親からうける ---  
 多くの反応 ---  
反応  
 新しい反応 ---  
adaptation を refine ---

(9)

(正)

P.60 2行  
 P.61. 13行  
 P.62. 1行  
 " 6行  
 P.65 22行  
 P.67. 5行  
 " 18行  
 " 22行  
 P.68 17行  
 " 18行  
 " 20行  
 " 21行  
 P.71. 13-14行  
 P.73. 17行  
 P.76. 22行

三才からだがニ才から ---  
 集团的生活か、社会的 ---  
 となし。  
 教育を Preparation ---  
 経済的負擔.  
 衣食住に何等の ---  
Suggestion  
 大きな gap があ  
 教育上にも考ふべき  
Chinchinachi  
 ひろく用ひられた.  
工場  
Compensation Theory.  
positive な ---  
 見つめる以上さうである.



後 の 感 想

學 科 目

讀後の御感想を御洩し下さい。書店備付の  
投書筒へ、又は發行所へ直接御郵送下さる  
も差支へありません

昭和十二年二月

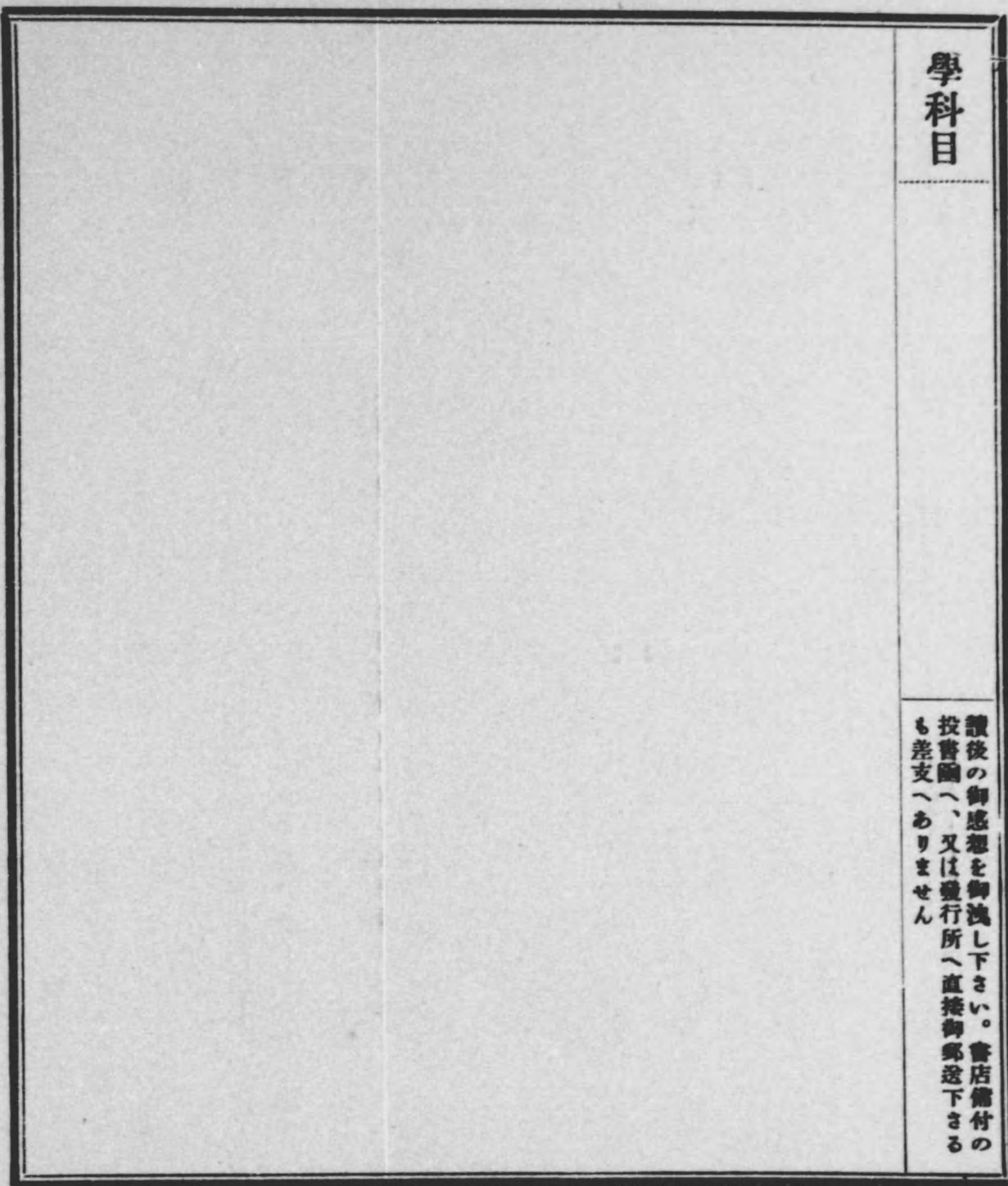
東京市本郷區帝大赤門前  
東京プリント刊行會編輯部



〔讀後の感想〕

學科目

讀後の御感想を御洩し下さい。書店備付の投書筒へ、又は發行所へ直接御郵送下さるも差支へありません



.....切.....取.....線.....

永らく御愛讀を賜はりました本プリントも愈々本分冊を以て完結致しました。

他社との激烈なる競争にも拘らず、本プリントが大好評裡に完結し得たことは、偏へに讀者諸兄の絶えざる御援助の御蔭と信じ、茲に皆様に厚く感謝申し上げる次第で御座います。

本會も創業以來十餘年を経、基礎益々固く逐年「皆様の爲のよきプリント」發行を念願として一步／＼向上の道を辿つて参りましたが、本年は殊に編輯員の懸命の努力と本會のプリントを御愛讀下さる讀者諸兄の絶大なる御支持とによりまして、斷然他社を壓倒し、名實共に「東大プリント界の王者」たることを得ました事は、皆様と共に深く喜びとする次第で御座います。何卒今後とも引續き御愛讀下さるやう切に御願申上げます。

然し乍ら本會は本年の成功を以て満足せず、更に躍進万全を期し、明年度は更によりよき絶對的なるプリントを提供しやうと目下研究者慮中ではありますが、それには何と申しましても讀者諸兄と密切な連絡を保ち、皆様の忌憚なき御感想を伺ひ、以て將來の参考と致し度く存じ、先般、販賣店にさ／＼やかなる投書箱を設け、讀者の偽らざる御感想を募集して居りましたが、本書御讀了の上は、讀後の感想内容の如何等につき、ありのままの御感想を御洩らし下さらば幸甚でございます。それによつて明年度は一層の完備無缺を期し度いと存じます。

もはや試験期も近く、本會はあらゆる努力を拂ひ「講義終了三日以内出版」を旨として、本月中にはすべての發行を終了する豫定でありますから精々御利用の程を願上げます。

終りに本プリントによつて皆様が優秀なる効果を擧げられん事を祈ります。

昭和十二年二月

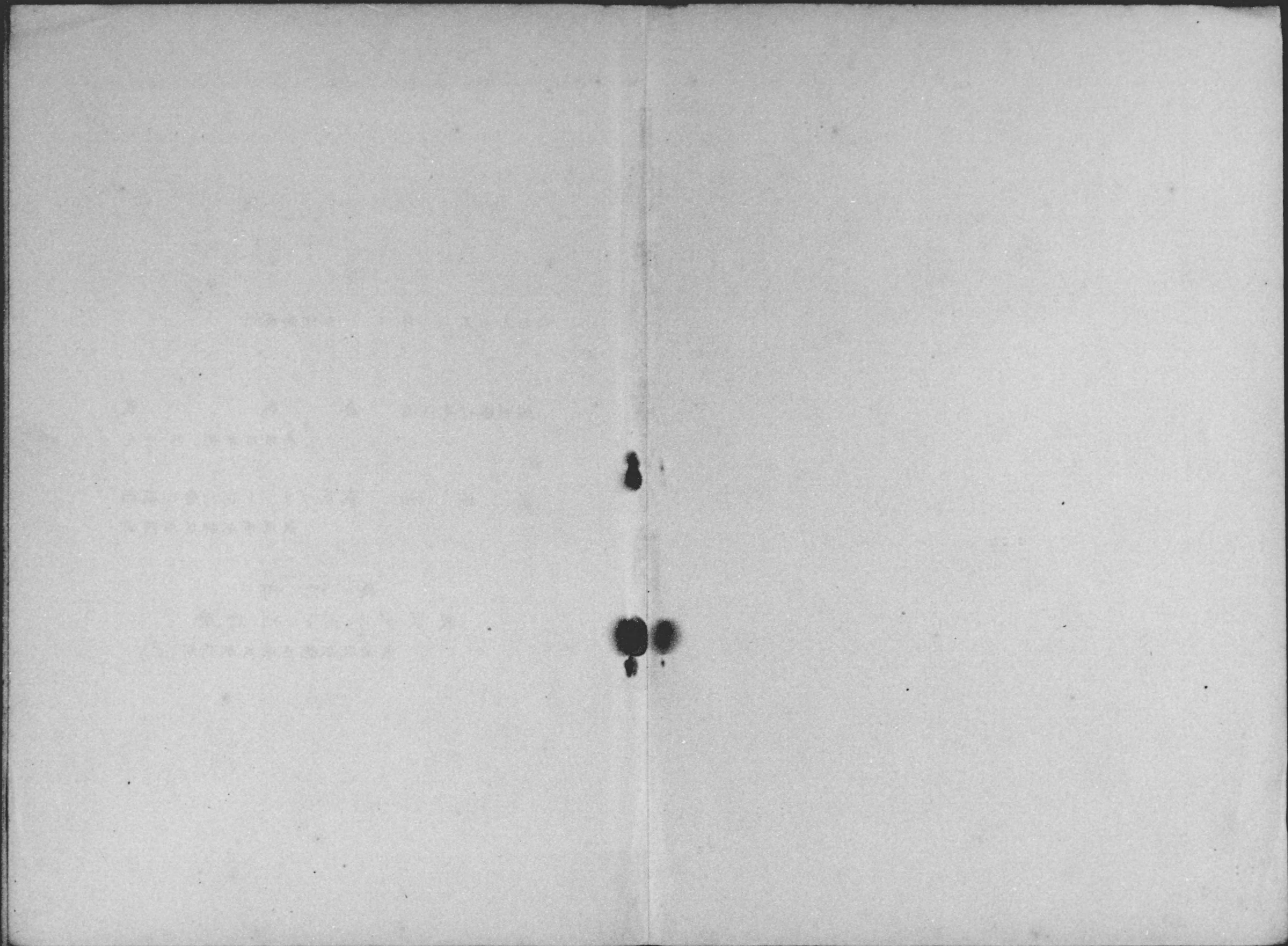
東京市本郷區帝大赤門前

東京プリント刊行會編輯部

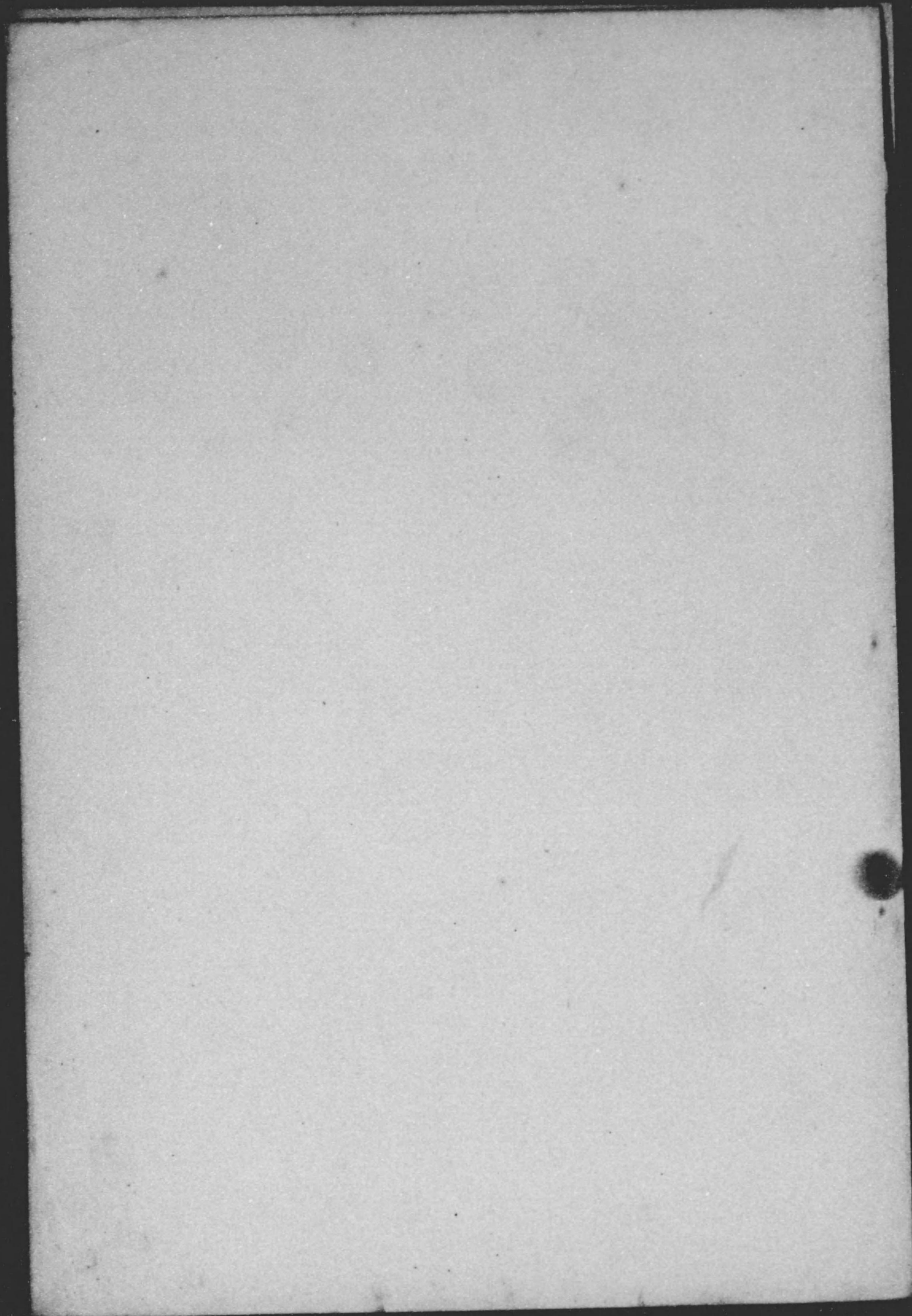














特275

377