

259.5-134

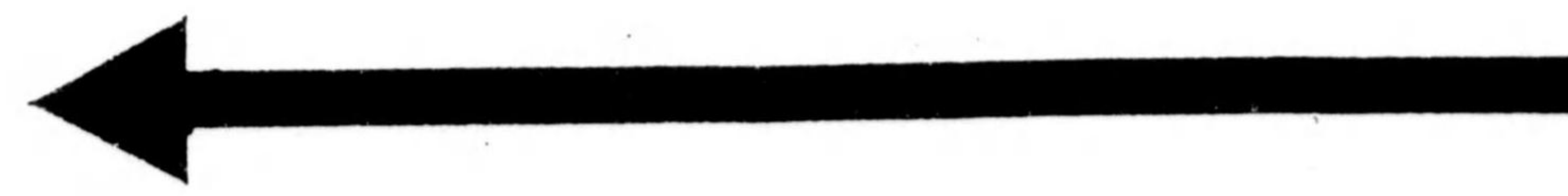


1200501349821

134



始



538

編輯 一寬中田 士博學文

師範大學講座

倫理・教育・心理の部

東京建設文館刊行



26/

文檢試驗問題答案例 1

編輯部

目次

文檢教育科試験問題解答……………一

大正元年豫備試験……………一

大正元年本試験……………八

文檢國民道徳要領問題解答……………三

大正五年……………三

師範大學講座編輯部編

〔師範大學講座〕

文檢教育科修身試驗問題答案例

〔自第一回至第五八回〕

東京 建文館 刊

師範大學講座編輯部編

〔師範大學講座〕

文檢修身教育試驗問題答案例

〔自第一回
至第五八回〕

東京 建文館 刊

目次

文檢教育科試驗問題解答	一
大正元年豫備試驗	一
大正元年本試驗	八
文檢國民道德要領問題解答	三
大正五年	三



大正元年

文部省の中等教員教育科試験問題の解答を述べるに先だつて、解答方針について少しく述べておく。最近に施行される試験では、その問題が六あつて、解答時間は四時間のやうである。従つて一問題に答へる爲に費し得る時間は平均四十分である。四十分といふ短時間に即座の論文を書くのであるから、かなり簡単に書かなくてはならぬ。簡単に書くとすれば、餘計なことは少しも述べないで、つとめて要點を的確に述べることが肝要である。そこで今我々がこゝに模範的に解答案例を書くとするならば、四十分といふ短時間内に書き得るやうな短い論文でなくてはならぬわけである。けれどもこれでは或はその解説内容の了解を不十分ならしめるかと思はれるので、我々は問題によつては實際に書くべき答案よりも稍々詳細に述べるつもりである。これ讀者をしてその問題に關する内容的知識を稍々正確に

文檢教育科試験問題解答

まへがき

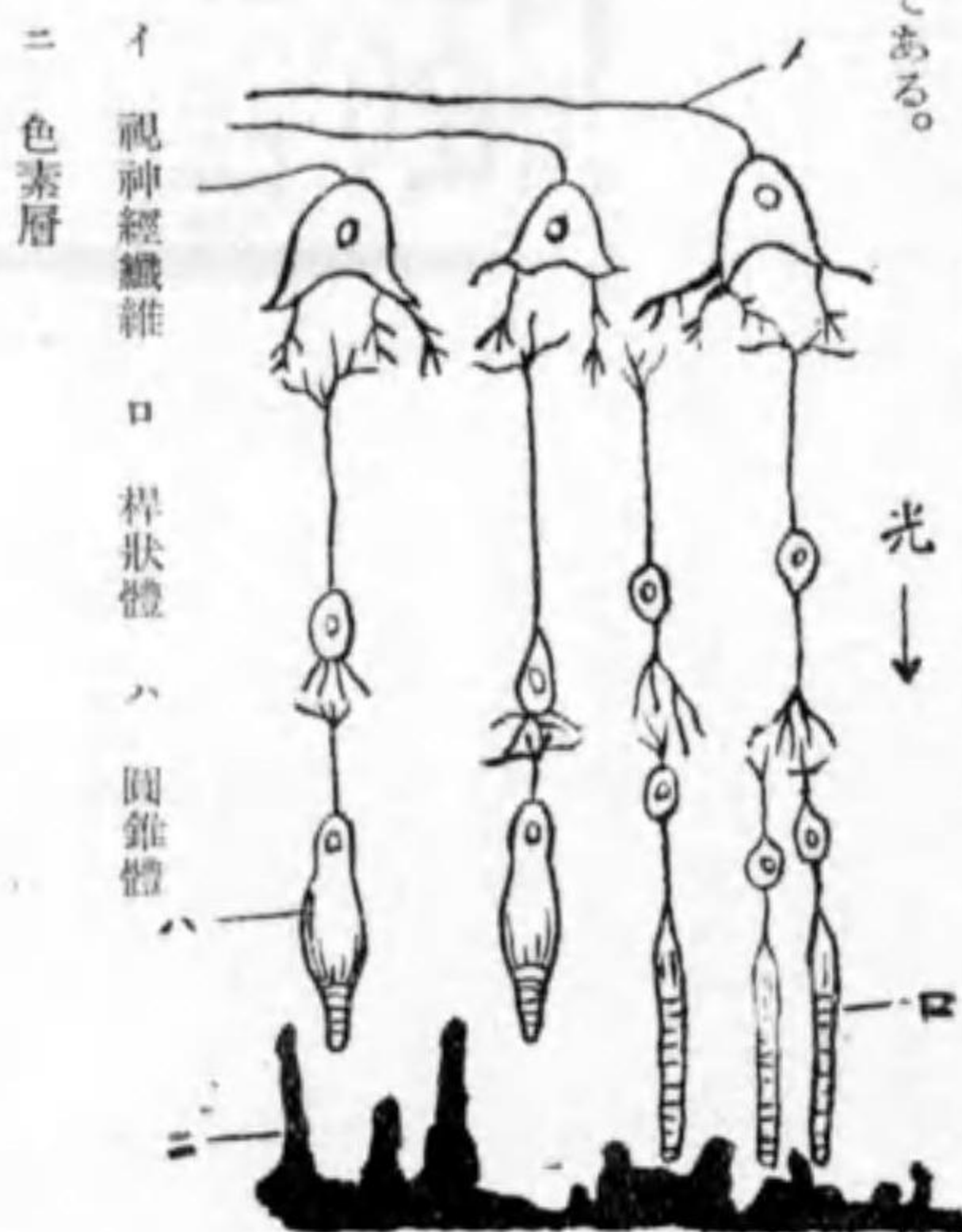
獲得させる資料ともなるからである。かういふ注意を以て以下に述べる解答を見てもらひたい。

大正元年 豫備試験問題解答

問題一、視覚機關の構造及作用を説明せよ。

解答 視覚器官は普通には眼であるといつて居るけれども、光波といふ刺激を感受する器官は、その眼の網膜にある。この網膜に分布せる視神経に起つた神経興奮(又は神経衝動)が、大脳皮質にある視覚中樞に達してこゝに視覚が生ずる。(我々の實際的經驗からしていへば、こゝで視知覚を生ずる。)眼に於ける網膜以外の器官は、主として視覚を助ける補助器官といつてもよい。水晶體は外界から來る光線を屈折して、網膜上の中央小窩に物像を映寫し、瞳孔は光線の入る量を調節し、六種の眼筋は眼球を運動させるが如きは即ち之である。視覚器官として最も重要な網膜には、次の圖に示すやうに二種の神経原がある。その一は圓錐體といひ、他は桿狀體といふ。圓錐體は色に感じ、桿狀體は光に感ずる。中央小窩と名づけられてゐる所は、圓錐體の密集してゐる所で、事物を最も明瞭に感受する。中央小窩にやゝ近い所に盲點と名づけ

る部分がある。これは視神経が叢がつて入つて来てゐる部分で、圓錐體、桿狀體を缺き、従つて光にも色にも感じないのである。



問題二、定義及分類の意義を説明し其要件を擧げよ。

解答 (一) 定義に就て。

定義とは(1)一概念内容を規定して他の概念との區別を明かにする作用、及び(2)其の結果得たる命題を云ふ。即ち通常定義は定義せらるべき概念の直上の類概念を擧げ、之に定義せんとする概念の、それと同位にある他の概念と區別す

るに足る特異性、即ち種差を加へることによつて成立つものである。

而して其の要件とする所は、

第一、定義さるべき概念の本質を表明すること、即ち必ず直上類概念と種差とを示すこと。

第二、定義は定義さるべき概念と同一の内包を有する。

第三、定義は定義さるべき概念と其の外延を一にする。

第四、定義中に定義せらるべき概念又は之と同位の概念を含まざること。

(二) 分類に就て。

分類とは一定の原理に従つて、或る概念の外延を分解して、その外延に於ての完全なる系統を組織立てることを云ふ。

而して其の要件とする所は、

第一、一度用ひられた原理は一の分類の終るまでは確實に保持せらるべきこと。

第二、區分せられた各部分は相互に相排斥せざるべからざること。

は解することを得なかつた。

然るに一度文藝復興の曙光を見るや、學校教育も亦宗教の束縛から解放せらるべき豫約を興へられた。されど其の舊縁は俄かに絶ち得ず、學校は教會の爲に存するものにして一般教養の爲に存するものではなく學校を教會の財産と見、學校教育そのものを信條維持の手段であり支柱であると見る考が尙全教育を支配してゐた。

此の傾向は暫らく續いたが、文藝復興以來徐々に發達し來たれる人知の解明は宗教改革を引き起し、新らしき宗教觀、國家觀が提唱されるに及んで學校教育を宗教の手より解放して國家の手に移し、宗教教育と一般人間陶冶とを分離せんとする端緒を得た。即ち學校教育自體は宗教の爲に行はれるに非ずして人間の一般的陶冶を目指し、教養ある有能なる公民を養成するにあるとし、従来の宗教が學校教育全般に及ぼせし指導的地位は一轉して、宗教は學校に於ける一教科として宗教の一般的眞理と、あらゆる宗派に通ずる道德的教養に限らるることとなつた。従つて學校教育に於ける特殊な宗派團體の宗教教育は拒否されるに至つた。斯かる思潮は政治の發達、科學の隆昌と相俟つて全歐洲に浸潤せるものにして、特

問題三、歐洲に於ける學校教育と宗教との關係を沿革的に略述せよ。

第三、區分せられた各部分を合すれば元の概念と其の外延を同じうすることを要すること。

第四、分類は漸進的なること、即ち順次に其の類の直下に來べき種を擧ぐる。

解答 沿革的に歐洲に於ける學校教育と宗教との關係を考察するならば略々之を四期に分ち得る。即ち(1)中世、(2)文藝復興期と其の直後、(3)宗教改革期、(4)轉近の趨勢となる。

凡そ人類の文化史を通じて最も宗教の指導的勢力を有せし中世に於ては、宗教は全精神生活の指導者として専ら國家を支配し、教育を支配してゐた。従つて學校教育は宗教教育であり、教養を通じ禮拜を通じて神を愛し、キリスト教徒の義務を説く人類愛の教育であつた。故に學校教育の主要部分をなす教授も訓練も、其の核心をなすものは宗教を基礎とする原理にして、學校は忠實なる牧師、敬虔なる使徒を養成する宗教團體の一分身の觀があつた。かくて中世に於ては學校教育は宗教に對する支柱と考へられ、宗教を離れて學校教育

に十八世紀後半より十九世紀を通じて、時折の反動のありしにも拘はらず、大體に於て學校教育に於ける宗教教育の領域は限局されて行つた。

抑々教育の理念と宗教の使命とは、人の生命伸展を對象とする點に於て共通しており、等しく世界觀に立つ點に於て一脈相通するものがある。此の意味に於て古來教育と宗教とは最も密接な關係に立つものであり現今宗教は學校教育の一教科として限局されたにもせよ教育上重要な價値を有する。轉近に於ける各國の傾向は宗教教育に對して極端なる宗派的關係にあるものは之を注意すれども概して自由なる態度を取つてゐる。即ち宗教科を教科目に加ふるも、家庭並びに地方の狀況に應じて取捨し得ることになつてゐる。

問題四、轉近に於ける教育學研究の趨勢を述べよ。

解答 十八世紀より十九世紀の初めにかけて思想界を指導せる主觀的知主義は、歴史的社會的事實を重視し、その究明を第一義とする客觀的實證主義の擡頭すると共に衰へた。殊にヘーゲル以來のドイツ哲學の頽勢と共に自然科學の勃興となり社會的事實の探究となりて實驗的科學の風潮が一般學界

に強く現はれて來た。勿論十九世紀末に於ては十九世紀前半

の獨逸哲學及びキリスト教思想の影響を受けて非自然科學的傾向を生ぜるも尙科學的研究は事象探究の原理として一貫してゐる。轉近教育學研究の趨勢も此の兩面に胚胎してゐる。従つて教育學の哲學的研究と自然科學的研究が其の主潮流である。而して是を客觀的に見るならば教育學の「學」としての樹立並びに教育學に於ける多面的研究とが轉近の趨勢と考へられる。茲に其の主なるものを擧げやう。

第一、實驗的教育學の研究

教育教授の有効適確なる方法は單なる哲學的思辨からのみ得ることは困難にして、人の精神並びに身體の實驗的統計的研究、其の時代並びに社會の要求の分析的研究から得べきものであるとなすのが其の根本思想である。

此の思想は十九世紀初めの新人文主義の反動と後半に於ける自然科學發達の刺戟によりて生れたものである。即ちウエーバー・フェヒネル・ヴント等によつて實驗心理學が大成せられ、それが教育學に適用されるに及んで學習作用、知能の測定等に於て一生面を開いた。殊に實驗教育學の研究、獨逸のモイマン・ライ・シュテルン・ブライン、佛のピネー、伊

のピッツリ、米のスタンレイホール等の出するに及んで、益々實驗的教育學は發達し教育に對して重要な貢獻をなしてゐる。

第二、社會的教育學の研究

教育が社會的事實であるのに着目して、教育の根本原理を社會的事實に置かんとするもので、純粹に學的考察から社會的教育學を建設せるものはシュライエルマツヘルである。彼は教育を年長者が幼年者に及ぼす系統的影響であるとし、幼年者を社會文化の中に導き入れ、併せて社會の缺點を改造する素養を興ふるを教育の職能とした。ウイルマンも亦「教授學」を著して教育の社會的陶冶を述べ、フキツシャも社會的教育學者として知られてゐる。ナトルプは社會的教育學を哲學的見地から考察し、ベルゲマンは生物學的見地から建設してゐる。又デューウイも「學校と社會」等に見らるる如く、教育の要は未開の時代より今日に至るまでの社會的經驗を兒童に經驗せしめて、それによつて兒童を社會化すべきであると説いてゐる。かくて教育學の社會的研究も亦重要な一方面である。

第三、生物學的教育學の研究

生物の進化の過程を研究し、之を教育學に適用せんとするもので、生物の進化を外界への順應に依るものとし、順應と教育とを合一するものと見る考である。此の思想はレッツィングやフレイベルに其の萌芽を見得るが組織的に論ぜるものはスペンサーである。彼は自然界の考察から進化を内外の二要素の適應による發達と見、進化の法則を教育に適用し、人の指導に利用し得ると考へた。ヘンダソンも教育は個體を其の環境に順應せしむる作用であるとし、従つて人類に特有なる現象ではなく一切の生活體に存するものと見た。即ち教育は有機體の欲求と之に不調和な外的條件から生ずるものと見た。此の思想はライ其の他にも多く之を見受くる。

第四、哲學的教育學の研究

近代自然科學的考察が、教授法・兒童心身の發達並びに個人差等の心理的研究に對しては多くの貢獻ありしにも拘らず教育の目的に關しては實驗統計等の方法は全く用をなさない。經驗科學に依つて鮮明されるものは要するに「在る」ものであつて「在るべきもの」ではない。茲に哲學的研究に多大の領域が殘されてをり、教育の自然科學的研究が哲學を排斥せるにも拘らず一貫せる領域を保持する所以である。かく

て教育を合理的科學たらしめ、組織的に總括的に研究せしむる爲には哲學的根據は必須的條件である。轉近に於ても哲學を根據とせる學説は極めて多様にして新カント學派（ランゲ・コーヘン・ウインデルバンド・リツケルト）オイケン學派（オイケン・ブツデ・ケストナー）プラグマティズム（ジェームス・デューワイ・シラー）精神科學派（ディルタイ・シュブランガー・シュテルン・リット）を代表的なるものとして擧げ得る。かくて教育學の哲學的研究は益々盛にして經驗科學の脅威を受けることなく其の研究は隆盛となりつゝある。

問題五、教育上復習の必要な所以及之を最有効ならしむる方法を述べよ。

解答 同一の事物又は事件を再三再四繰返して學習することを復習といふ。かゝる復習は一方では教育上望ましい事柄を習得させるに必要であると共に、他方では教育上望ましくない性質を抑制させるに必要である。

復習する對象となる材料は便宜上、これを天賦のもの、後天的のものに二大別する。歩くと、掘むこと、泣くこと、笑ふこと、怒ることの如き反應は天賦のもので、こ

れを反復練習する時は、他の條件が等しければ、その反應をして一層迅速、確定容易ならしめる。

後天的の材料を復習するといふいひ表し方は甚だ拙いが、これは書字、談話、讀書、水泳等の如く教育によつて後天的に學習したものを復習するといふ意味である。後天的の學習はどうして起るかといへば、それは二つ（又はそれ以上）の狀況が、同時に度々現はれる時に出來上る。例へば兒童に對して「旗」の實物を示した時に、兒童はその事物を認知する。旗を示してゐる間に「ハタ」といふ言葉を反復するならば、遂に兒童は語を聞いただけでその事物を思ひ出すに至る。

次に「旗」といふ事物を見てゐる間に「ハタ」と書いた文字を見せる。これを數回繰返す時は、兒童は「ハタ」といふ印刷文字を見たならば、その事物を思ひ出すに至る。

我々の知識は上述のやうな原理によつて獲得して居るものであるから、兩者間の結合を強める爲には、どうしても反復練習といふことが大切である。

次には反復練習によつて、獲得せる性質を抑せる性質を抑制禁止させる例をあげよう。幼い兒童が何か玩具を以て愉快に遊んで居るとする。その側で大きな音を立てると幼兒は驚

いて恐怖状態となる。このことを繰返して居ると、幼兒は遂

にその玩具を見れば、これをもてあそばないで、むしろ恐怖の反應を示して逃げるやうになる。即ち最初には玩具に對して愉快に遊んで居たのであるが、こんどは恐怖がその代りに結合するに至る。かゝる新しい結合を生ぜしめるには反復といふことが必要である。

次に復習の効果を最も有效ならしめる方法を述べよう。一般に動物及び人間は、苦痛、監禁、不成功、徒勞は之れを避け、之に反して監禁や苦痛から免れ、食物を得、親切にしてもらへる行動は之れを繰返す傾向がある。そしてその結果が満足であればある程、屢々繰返すものである。故に十分に獲得させたい事柄に就いては、兒童の満足と結合させるやうに圖り、禁止させたい性質に就いては、兒童の苦痛と結合させるがよい。

附記 こゝでは復習の必要な所以を教育上から述べたのであるが、若しこれを教授上といふ見地から述べるとすれば、その述べ方がやゝ限定され、その最有效ならしめる方法もかはつてくるであらう。なほこれに類似の問題を左に掲げておく。

大正七年本試

一、教育上練習を必要とする所以を心理的

に説明せよ。

大正十三年豫 五、學習の原理を述べよ。

昭和二年本 四、學習の本義を説明し其の心理的條件を述べよ。

問題六、學校生活が品性陶冶に及ぼす影響を論ぜよ。

解答 學校は教師・生徒・校會の三者から成り、法規を以て規定されたる生活内容を有し、一定の指導原理に即して日々の生活が繰返さるるを以て學校生活の全内容は一貫した品性陶冶の部面である。而して學校は社會の小模型にして學校生活の全内容即ち課業・諸儀式・校友會・學級會・通學自治團・運動會・學藝會・諸作業等を通じて常に生徒の品性を陶冶し純化する。然も之等は具案的・組織的なる一定の意圖を以て導かれる故に、偏愛に流れ易き家庭教育、組織の整はざる社會教育に比して最も教育的であり、品性陶冶に及ぼす影響も決定的である所以である。従つて茲に於ては品性陶冶に及ぼす影響も善なる方面のみを考へ得る。若し學校生活自體が品性陶冶に悪影響を及ぼすものとすれば、それは學校存立の意義を失ふ。尙現實の學校に品性陶冶に悪影響を及ぼすものあ

りとするも、それは學校生活自體の罪にあらずして、外部からの悪影響によるものである。

今之を個人的に見るならば以上の諸生活を介して、教師の生徒に對する愛と權威とによる活動、生徒相互間の交友を基調として生徒の各種の本能が発現し陶冶されて、親愛・正義・廉直・公正・長幼の序等の諸徳が陶冶され、又之を團體的に見るならば奉仕・責任・共存・犠牲——一言にしていへば團體社會に對する諸徳が陶冶される。

之を要するに學校生活は家庭生活と社會生活との中間に位置し兩者の要素を共有し有意的に構成せられた特殊の社會生活であるが故に品性陶冶に及ぼす影響も、教育的(善き影響)・決定的・包括的なるものである。

大正元年 本試験問題解答

問題一、言語が思想の發達に及ぼす影響を述べよ。

解答 我々は人類の用ひる言語の確否、精粗によつてその思想の確否、精粗を推定する事が出来る。例へば原始民族は身振・語及び單語の併列の如き表現を用ひる。短氣な教師が兒童を打つ」といふ意味をば、未開人は「人—學校—短氣—行

の言語の特質とする所は、自己中心的事であること、抽象的思想によつて社會的な言語を用ひるのは、凡そ七八歳以後のことである。

言語の發達は大要上述のやうである。そこで兒童教育上からいへば、その發達程度に應じて、適切な指導をなし、幼兒の語彙を擴張し、その語の内容を豊富にし、以て思想の發達を助け他人と正しく思想の交換をなし得るやうにしてやらねばならぬ。

問題二、ナトルプの教育説とベルゲマンの教育説との異同を論ぜよ。

解答 兩者の教育説は共に社會的教育學説と稱せられ、人は社會に生れ社會に於てのみ人たり得ると云ふ點に教育の究極の目的を置いてゐるが、其の立論の學的根據に於ては全く異つてゐる。前者は之を哲學に求め後者は生物學的見地に置いてゐる。兩説の異同は此の點に發してゐる。

(一)ナトルプの教育説
ナトルプの教育説は氏の社會的教育學に見られるが如く、意識の發達を衝動・意志・理性の三段階に分ち、その究極の

「打—兒童」の順で發表する。かかる言葉を用ひる所からして、未開人の思想を推定してみれば、その特徴は(一)直觀的具體的の性質を有してゐる、抽象的でないこと、(二)狀態的思想は重きをなさないで、比較的變化の無い對象についての思想が主となつてゐること、(三)斷片的の性質をもつてゐて、一個の思想又はその結合が系統的でなく、並列的聯合的であること之れである。

幼兒が誕生後漸次發達するにつれて、表現する言語の發達もまた思想の發達を見るに役立つ。尤も兒童は周圍に居る文化せる成人即ち親や兄弟から直接に教はるが故に、未開人の場合ほど十分な研究資料とはならないにしても相當な價值はある。幼兒の言語の最初とも見るべきものは泣くことであるがこれは單なる音聲といつてもよい。誕生後數ヶ月を経ると所謂片言をいひ始め、十ヶ月餘を経ると「マンマ」「パア」などの言葉を模倣し始め、やがて自發的に單語をいふやうになる。この時代を一語文章時代といふ、一歳半をすぎると語を結合し始めるやうになる。そして名詞の外に動詞をも用ひるやうになる。單文の並列的使用の時代を過ぎて、從屬文を用ひるに至り、質問を盛んに發するやうになる。五六歳の兒童

發達を意識の最高統一に置き其の根據を社會に求めてゐる。即ち意識の發達は、それ自身のみにては不可能にして人と人との相互關係即ち社會を介してのみ行はれるものである。而して其の最高統一は社會に依つてなされると共に社會的のものでなければならぬ故に教育は要するに社會的のものでなければならぬとした。斯く氏は教育原理の核心を意志に置き道徳的陶冶は勿論知的陶冶も亦意志にあることを説いてゐる。従つて氏の教育説は、哲學的であり、演繹的であり、論理的であり、批判的である。

(二)ベルゲマンの教育説
教育は社會に於て自然の勢として行はれるものにして社會を離れた單なる個々人を對象とせる教育はあり得ない。而して生物界に進化の事實が存する如く社會にも亦進化の原則が行はれ常に進展して止むことがない。社會は實に一の有機體であり、個人は其の細胞であると、有機體に於けるその如きものである。従つて有機體を離れた細胞を考へ得ざるが如く、社會を離れた個人を考へ得ない。かくて個人は社會に從屬し、社會法則に支配されつゝ社會を介してのみ人となる。氏はかかる社會觀より教育の目的は個人の性能を十分に發

育せしめて社會的生物たるの職能(保存と完成)を全うせしめ延いては社會の一成員として有用なる公民を養成するにありとした。氏の教育説は斯く陶冶の核心を社會的共同生活の進化したに置き、生物學の見地より教育は社會的たるべきを論ぜざるものにして著しく經驗科學的であり、歸納的である。

(三)兩説の比較

〔類似〕(1)人は社會に生れ、社會に育ち、社會に於て人と
なると見る教育目的の樹立

〔相違〕(1)ナトルプの説の哲學的演繹的なるに反してベル
ゲマンの説は科學的・歸納的なること。

(2)前者は陶冶の核心を意志に置くに反して、後者
は社會的共同生活に置きしこと。

(3)前者は超個人主義であり、後者は個人主義を排
除せること。

(4)前者は教授の目的を意志に求めしに反して、後
者は知情意の併行を主張せること。

(5)前者は陶冶の理を論理的に究明せるが後者はそ
れに對する組織的なるものを持たない。

問題三、遊戯の本質を論じ其の教育的價値を述べよ。

解答 (1)遊戯の本質。

遊戯は兒童の働の自然の表現で將來の效果如何に關心せず活動其のものを目的とする身心の自發的活動を言ふ。遊戯と作業とは自ら異なる。作業は一定の目的を豫想し其の目的達成の爲に必要な選擇をなすものにして、遊戯の如く自發的ならざることを其の特徴とする。故に遊戯と作業との主要なる相違は自發的なりや否やにある。苟くも興味あり自發的勢力の強い時は、それは一種の遊戯である。遊戯に於ては人は全く自由であり、唯活動に没入して他あるを知らない。然し乍ら遊戯は休養ではない。遊戯の後に於て心身は作業以上に疲勞することがある。蓋し遊戯は全自我の全努力を促すからである。

遊戯に關しては(イ)活力過剩説、(ロ)自己育成説、(ハ)減殺説、(ニ)發散説、(ホ)補充説、(ヘ)休養説の六種の説あるも、各異れる立脚點に立てるものにして畢竟見方の相違に歸するを得べく互に相補充して始めて完全なるものとなるであらう。

(2)其の教育的價値。

といつてよい。このやうな方法に反對して、一般的全體から要素に進む方法が發達するに至つた。その中で文章から進むものを文章法といひ、語から進むものを範語法といふ。範語法では一つの語を全體として提示し、これに直觀物を結合し、後これを綴字、音などに分析し、意味と文字と發音との聯合を得させようとするものである。

我が國に於ける假名教授は、舊くは五十音又は「いろは」の教授から始めてゐたが、近時では範語法、範文法を用ひるやうになつた。最初から意味のある語を取扱ふ點はこの方法の長所であるといつてよい。

(二)數へ主義 數へ主義は算術教授上の數觀念を得させる一つの主義で、ベスタロツチ氏等が、數は直觀によつて得られるといつたのに反對して起つたものである。數觀念は直觀によつて得られるものではない、唯數へることによつて生ずるものであるといふにある。例へば7に5を加へてに12なることは、7及び5なる量を如何に注意して直觀しても知られるものでない。これは數へることによつて始めて知られるものである。けれども初歩の算術教授では、實物又は數圖などによつて、數を直觀させることが大切である。即ち空間的に直

問題四、範語法、數へ主義、瑞西式を説明し、且之を論評せよ。

解答 (一)範語法 西洋に於ける初歩の讀方教授で最も永く行はれたのは綴字法で、これはアルファベットの名及び形を教へ、次に之を綴及び語に構成させるものである。次には發音法が行はれたが、此等は要素から全體に進む方法である

第一、遊戯は人の内からの漲溢する力によつて身體各部の機能を増進せしめ、延いては健康を増進せしめる。
第二、意志のままに筋肉活動を統制する能力を養ひ、事變に善處する活動を得しめる。
第三、遊戯は正義・廉恥・勇氣・注意・努力・決斷・共同心・社會的同情・公憤等の道德修養の機會を提供するのみならず反社會的、有害なる本能的傾向を矯正し純化する働きをなす。
第四、特に遊戯に於ける共同動作は、共存同榮の社會生活の原理を體得せしめ、統制指揮等の能を練る機會を與へる。
第五、遊戯は消極的には寂寞・無聊・失望等より生ずる惡徳を豫防する効がある。

観させ、時間的に數へさせることによつて確實な數觀念を得させ得るといつてよい。

(三)瑞典式 瑞典式とは體操教授の一つであつて、その始祖はリング氏で、その原理とする所は、リングの弟子によつて一八四〇年に發表された。その特色は(一)運動の演習順序を生理的原理によつて定めたこと、(二)姿勢に重きをおいたこと、(三)歩調の軽快なことである。けれども運動の順序を重んじすぎてこれに拘泥すること、鍛練的でない點などはその缺點とされてゐる。

問題五、特殊兒童教育の種類を擧げ、其發達の大要を記せ。

解答 特殊兒童とは普通兒に對する言葉で、通例は感官に缺陷のある盲兒、聾啞兒、並びに智能に缺陷のある白痴・低能兒を指すやうである。けれどもこの語の中には四肢の運動の不完全な不具兒、性格に缺陷のある不良兒及び神經質兒童なども含んで居る筈である。これ等の兒童を何故に特殊兒童といふかといへば、普通兒とともに教育するには、あまりにかけはなれた特質を持つてゐて、特別の教育を實施する必要があるからである。

あるからである。而もこの特殊兒童を普通兒と共に混じて一學級内に於て教育することは、普通兒にとつても、特殊兒にとつても共に困惑する所である、これを分離して教育することは、兩兒童にとり共に幸福であり、従つて社會的に有意義なことといつてよい。

次にその教育の發達を記さう。

盲教育は、佛人ヴァランタン・アユイーによつて創められ、世界最初の盲學校は、一七八四年、氏の力によつて佛國パリに建てられた。それから英・獨・澳等の諸國が相尋いて之れに倣つて盲學校が立つにいたつた。

聾啞教育も十八世紀の末葉に於て、佛人ミシュル・ド・レペー及び獨人ザムエル・ハイニツケの兩氏が、各別々にこの教育に志してから始めて整備するに至つた。ド・レツペーはパリに聾啞學校を設け、主として手眞似、身振りを用いて教育した。これ組織立つた手話法の祖である。ハイニツケは主として發音を以て教へる方法を考案したので、口話法の祖といはれてゐる。從來聾啞教育の方法は手話によつてゐたが、ハイニツケの口話法が漸次用ひられるに至り、今日では廣く文明各國に於てこの方法が採用されて居る。

文檢國民道德要領問題解答

(本科目は大正五年より新に加へられたる科目である)

大正五年(第三十回)

問題一、國民道德の意義を問ふ。

解答 國民道德といふ言葉は、普通二様に解されて居る。即ち狹義に解される場合と、廣義の場合との二つである。狹義にこれを解すれば、國民道德は、國民に固有又は特有の道德とするのが適當であらう。人間が集團生活を爲す場合には、共通の風俗・慣習が自ら作られ、従つて又共通の道德意識が養はれるに至るものである。即ち各の家に家風があるやうに、郷土・組合・教會等の各團體には、それ／＼何等かの風習があり、規約・慣例があつて、道德生活にも多くの共通點が見出されるのである。さて社會の中で最も完全に發達したものが國家である。國家が形成されるに至るまでに、多く民族の永い傳統があり、共通の風習が養はれて來たのであるが、一度國家が建設せられるに至るや、國民の結合は益々強くなり、

我が國に於ては明治十一年初めて京都に盲啞院が設立され、また中村正直氏等同志によつても明治十三年東京に訓盲院が設立され、やがて訓盲啞院となり、明治十八年これが文部省の直轄となつた。これ東京聾啞學校及び東京盲學校(明治四十三年分離)の前身である。大正十二年新に盲學校及聾啞學校令が發布されて、我が國に於けるこの方面の教育はやや充實するやうになつた。

白痴・低能兒の教育も、十八世紀の終末に於て、獨人グツゲンモース、佛人イター及びセガン等の努力によつて始められた。我が國に於て白痴教育の施設として名高いのは、東京の瀧野川學園、藤倉學園、京都の白河塾、大阪の桃花塾などである。低能兒童の爲には東京、大阪、名古屋などの大都市では、特別の學級を設けて適切な教育を實施してゐる。

不具兒童の教育施設としては、我が國に東京市外中野に柏學園といふのが唯一つあつたが、昭和七年更に東京市立として光明小學校といふ不具兒の爲の小學校が創設された。

不良兒の教育的施設を感化院といひ、我が國では國立感化院の外に公立私立の感化院が各府縣に一二校宛あつて不良兒の性格矯正につとめてゐる。

共通の慣習が重んぜられるは勿論のこと、國民共通の道德意識も亦明瞭となるものである。こゝに於て國民特有の道德として、國民道德の成立を見るに至るのである。併しこゝに注意すべきは、道德には特殊的の性質があると同時に、普遍的性質も亦これを認めねばならぬ。即ち國民道德は國民に特有の道德であると同時に、人類一般の道でもある。謂はば國民道德は、人道が特殊の形を以て表現されたものである。

廣義の國民道德とは、國民として行ふべき道德と解することが出来る。この意味は、國家の傳統によつて養はれて來たその國固有の道德が、必ずしもそのまゝ其の國の將來の道德理想とならねばならぬといふわけのものではない。國家の存續・發展の爲に、國民が十分の自覺を以て行ふべき道德であれば、凡て國民道德と稱することが出来る。随つてこれは、傳統の道德よりも遙かに廣い意味にとられて居るのである。

今この二つの意義に就きて考ふるに、前者は傳統に重きを置き過ぎた爲に、國民生活の現状を無視する傾があり、後者は其の將來に重きを置いて、ともすれば傳統の價値を忘れようとする缺陷がある。それ故國民道德の最も一般的の定義としては、「國民生活を本位とする道德の全體」とすべきである

と思ふ。

問題二、教育に関する勅語中の「國體ノ精華」の意義を説明し、且これに就きて感ずる所を述べよ。

解答「國體ノ精華」の意義は、教育に、關する勅語を拜讀すれば自ら明かにされる。即ち我が國體の精華として次の四つの事項が擧げられて居る。一、肇國の宏遠 二、道德國家 三、忠孝 四、君民一體。我が肇國が宏遠であつて、世界に其の比を見ないことは今更説くを要しないが、こゝに注意すべきは、皇統の一系なることである。皇位の安固は、國家の確立並に發展に絶対に必要な條件である。我が國が永遠の發展を遂げることが出来るのも、實に天祖の神勅により皇位の繼承が定まつて居るところにその根源を見出すことが出来る。更に皇統の一系から君民の同祖となり、かくて義に於て君民なれども、情に於て父子の如き所謂君民一體の關係となり、皇室尊崇の美風と共に徳治主義の政治が行はれるに至つた。尙ほ君民同祖の事實より忠孝一致の美風を産み、これが我が國民道德の中軸となり、こゝに美しき道德國家が現出するに至つたのである。これ等の點は我が國體の精華であつ

て、他の諸國家と其の趣を異にするところである。

感想 近來、世界の風潮に伴つて我が社會思想は甚だ複雑を極め、或は單なる理想のみによつて國家を改造しようとしたり、或は徒らに國家を超越する思想に支配されたりして、歴史的に發達し來つた我が國家の現實を無視しようとする傾のあることは遺憾である。我等の國家に對する考方は、どこまでも現實を離れてはならぬ。即ち永き歴史によつて養はれ來つた我が國體の特性を忘れてはならぬ。世界に冠絶せる國體の故に、我が國は永遠に繁榮すべきであるから、我等はかゝる國に生れ合せたことを幸福に思ふと共に、我が國體の精華を發揮して我が國の發展に貢獻するところがなければならぬ。

問題三、恭儉の重んずべき理由を述べよ。

解答 恭儉は自己を處理する徳即ち個人道德である。人として、體得すべき多くの徳の中で、先づ自身自身を處すべき徳の修練を第一とする。恭儉は、これを克己・節制・儉約・禮讓・敬慎等の諸徳で表現されるものであつて、個人的修養の主要なる部分を形作つて居る。

人は幼少の時は本能及び衝動によつて生活するものであつて、全然道德的でない。然るに自我の自覺が起り、これが進むにつれて責任の觀念が起り、道德的生活を営むに至るのである。併し本能・衝動は人間の本性に基くものであるから、我等を支配する力が強い。我等の良心はともすれば本能や欲望に征服されて、放縱・無節度に流れ易い。これは精神上の動搖の多い青年時代に於て特に甚だしい。かくて恭儉は最も基本的且つ重要な徳となるのである。特に近年自由・平等を主義とする種々の社會思想が世に行はれて居る爲に、恭儉が恰もこれらの思想と相反するものであるかのやうに誤解され、甚だしきに至つては故意に傲慢・放縱の風を裝ふ等のことすらも見受けられる。この意味で恭儉は現代に於て特に重んぜらるべき徳目であるともいへるのである。教育勅語に「恭儉己ヲ持シ」と仰せられ、國民精神興詔書に「恭儉勤儉業ニ服シ」と仰せられたのも、この徳の重んずべきことをお示しになつたものと拜察せられるのである。

問題四、國家と個人との關係を論ぜよ。

解答 國家と個人との關係は、結局社會と個人との關係に歸

着する。社會と個人との關係は、學說により種々に解釋されて居る。よし何れの解釋によらずとも、社會と個人とは別物ではない。全體と部分との關係でもない。個人を幾人集めても、それだけでは社會は成立しない。或人は社會と個人とは同一物の見方の相違だとした(クレー)。何れにしても兩者の關係は至つて微妙である。社會の特色はその拘束性にある。即ち社會意識は我等個人を拘束する。併しそれによつてこそ社會の統一が可能なのである。この關係は國家と個人とに就いても同じである。

政治は權力だといはれて居り、その政治といふ力によつて國家を支配することは可能であるけれども、それによつて國家の眞の統一は期し難い。國家は國家意識即ち國民精神によつてのみ統一を永遠に保つて出来るのである。國民精神は國民個人の活動を拘束する。これによつて個人は自由勝手を許されない。併しそれは全き第三者が無理解にこれを強いるのではなくて、むしろ個人の眞の自由の爲の本質的の要求と見るべきであらう。國家は個人に利己的自由を許さぬと同時に個人の自律的自由、即ち道德的自由を許すのである。即ち國民個人は國家に於て最も自由に生き、且つ眞に人格的生

活を営むことが出来るのである。他方國民精神はそれ自身單獨に表現せられることなく、必ず國民個人の心意に表現せられるものであつて、隨つて國民精神の向上發展は結局個人と獨立になし得ないものである。かやうに國家と個人とは、非常に密接な關係にあるといふことが出来るのである。

着する。社会と個人との関係は、學說により種々に解釋され得る。一、何れも解釋にせざるも、社会と個人とは別物ではない。全體と部分との關係でもない。個人を幾人集めても、それは社会は成立しない。或人は社会と個人とは同一物の見方の相違にすぎた（ケール）。何れにしても兩者の關係に至つて微妙である。社会の特色はその拘束性にある。即ち社会意識は我等個人を拘束する。併しそれによつて社会の統一が可能となる。この關係は國家と個人とに就いても同じである。

政治は權力だといはれて居り、その政治といふ力によつて國家を支配することは可能であるけれども、それによつて國家の統一は期し難い。國家は國家意識即ち國民精神によつてのみ統一を永遠に保つて出来るのである。國民精神は國民個人の活動を拘束する。これによつて個人は自由の手を許さない。併しそれは全き第三者の無理解にこれを強いるべきではない。むしろ個人が己の自由の爲の本質的の要として、個人が自由、自由、即ち道徳的自由を許すのである。即ち個人が國家に統一、自由を望み、且つ自ら人格的生

活を営むことが出来るのである。他方國民精神はそれ自身單獨に表現せられることなく、必ず國民個人の心意に表現せられるものであつて、隨つて國民精神の向上發展は結局個人と獨立になし得ないものである。かやうに國家と個人とは、非常に密接な關係にあるといふことが出来るのである。

文檢試驗問驗答案例 2

編輯部

目次

文檢教育科試験問題解答 一
 大正二年豫備試験 一
 大正二年本試験 七
 文檢修身科試験問題解答 一四
 大正元年豫備試験 一四
 大正元年本試験 二二

文檢教育科試験問題解答 2

大正二年 豫備試験問題解答

問題一、模倣の心理を説明し教育上の注意に及べ。

解答 模倣は一般に反射的と意識的とに區別される。前者は母親の笑ふのを見て、直ちにその嬰兒が笑ふが如き模倣で、後者は模倣しようとする意識を以て模倣する場合である。反射的模倣はまた本能的模倣といつてもよい。生後數十日を経た嬰兒に、話したり歌つたりして見せると、その唇を動かす、また時、一或る種の音を發するが如きこの種の模倣である。

意識的模倣にはその精神に應じて種々の段階があるが、これが行はれる所以は、我々の精神的態度の一致に基づく。即ち我々はどこかに一つである爲に相互に模倣する。原始的社會では各社會の行動様式がなほ一定して居るので、従つて模倣が多くなる。模倣と精神的態度の一致が生ずるので、

孤立した個體的又は運動的内容の知覚から起るものでないから、模倣の一要を精密に模倣するものでなく、大體を模倣する。若し模倣の行動をよく理解するならば、模倣は従つて精密となる。かの流行の如きもかかる理由によつて生ずるのである。

教師の模倣をよく兒童が模倣するは、即ち精神的態度の一致に基づく。されなければ有益な模倣をなさしめるには、先づ第一に教師と兒童との所謂愛の精神によつて相互に相一致して居なければならぬ。次には教師の模倣をよく理解せしめることが大切である。尤も兒童の理解する能力又は模倣に用ひる各種の器官は發達してゐるものであるから、急速に完全な模倣を要求してはいかぬ。例へば幼兒の前で「タビ」と再三繰返して「タビ」と言ふも、暫くして彼が「タビ」と言つたとする。これは幼兒の不注意に基いてゐる。彼の言葉を理解する能力及び之を發音によつて發表する器官の發達のなほ不十分なのに基いてゐる。従つて急速に「タビ」といふを「タビ」と矯正したくても、長するにつれて正しく發音するに至る。教育上の模倣の適用に於いてまた之と同様に、よく理解し得る模倣を第一之を模倣させることが大

目次

文検教育科試験問題解答 一
 大正二年豫備試験 一
 大正二年本試験 七
 文検修身科試験問題解答 一
 大正元年豫備試験 一
 大正元年本試験 三

文検教育科試験問題解答 2

大正二年 豫備試験問題解答

問題一、模倣の心理を説明し教育上の注意に及べ。

解答 模倣は一般に反射的と意識的とに區別されてゐる。前者は母親の笑ふのを見て、直ちにその嬰兒が笑ふが如き模倣で、後者は模倣しようとする意識を以て模倣する場合である。反射的模倣はまた本能的模倣といつてもよい。生後數十日を経た嬰兒に、話したり歌つたりして見せると、その唇を動かす、また時として或る種の音を發するが如きがこの種の模倣である。

意識的模倣にはその精粗に應じて種々の段階があるが、これが行はれる所以は、我々の精神的態度の一致に基く。即ち我々はどこかに一つである爲に相互に模倣する。原始的社會では各社會の行動様式がかなり一定して居るので、従つて模倣が多くなる。模倣は精神的態度の一致から生ずるもので、

孤立した視的又は運動的内容の知覺から起るものでないから、模範の一々を精密に模倣するものでなく、大體を模倣する。若し模範の行動をよく理解するならば、模倣は従つて精密となる。かの流行の如きもかゝる理由によつて生ずるのである。

教師の模範をよく兒童が模倣するは、即ち精神的態度の一致に基く。それならば有益な模倣をなさしめるには、先づ第一に教師と兒童とが所謂愛の精神によつて相互に相一致してゐなければならぬ。次には教師の模範をよく理解させることが大切である。尤も兒童の理解する能力又は模倣に用ひる各種の器官は發達しつゝあるものであるから、急速に完全な模倣を要求してはいけない。例へば幼兒の前で「タビ」と再三繰返してきかせてみると、暫くして彼が「タータ」といつたとする。これは幼兒の不注意に基くのでなくて、彼の言葉を理解する能力及び之を發音によつて發表する器官の發達のなほ不十分なのに基くといつてよい。従つて急速に「ターター」といふを「タビ」と矯正しなくても、長ずるにつれて正しく發音するに至る。教育上の模範の適用についてもまた之と同様で、よく理解し得る模範を示して之を模倣させることが大

切である。

問題二、推論式 (Syllogism) の第一圖式 (Fisuro) に於て大前提は全称、小前提は肯定なるを要し、結論に於ては總べての質と量との命題を出すことを得、其の理由如何。

解答 推論式第一圖式は

M-P
S-M
∴ S-P

である。假りに大前提が全称でなく特稱であるとすれば、媒概念Mは前提に於て少くとも一度周延せられねばならないから小前提は否定とならざるを得ない。前提の一つが否定である場合は結論は否定となるが故に結論のPは周延されることになる。

結論のPが周延される爲には前提に於て豫め周延される必要がある。従つて大前提は否定とならざるを得ない。かくすると兩前提は共に否定となり、従つて此の三段論法は成立しない事になる。故に大前提は全称でなければならぬ。

次に小前提が肯定でなくて否定であると假定すれば結論も

亦否定となつてくる。然る時は結論のPは周延される故にPは大前提に於て周延されるを要し、従つて大前提は否定とならざるを得ない。其の結果は大小兩前提共に否定となつて三段論法は成立しない事になる。故に小前提は肯定でなければならぬ。

以上の事から推論式第一圖式の前提として其の規則に合するものは次の四箇となる。

- (1) AA, (2) EA, (3) AI, (4) EI,
- 是に相等の結論を加ふれば次の六箇の式が可能となる。
- (1) AAA, (2) (AII) (3) EAE (4) EAO (5) AII (6) EIO

只 AAI, EAO は全称判断を結論として持つ事が出来るのに殊更に特稱としたものに過ぎない。然しそれ等は共に正常なる三段論法たるを失はない。故に以上により明らかなる如く結論は總べての質と量との命題を出す事が出来る。

問題三、宗教改革が教育の發達に及ぼせる影響を述べよ。

解答 宗教改革は羅馬教會の弊風矯正に其の端を發してゐる。十五世紀から十六世紀の初めにかけて、教會は私欲の府と化し、僧侶は墮落し教義は歪曲せられて、宗教は救世の大

道より遙かに遠いものがあつた。此に於て教義典禮を是正し僧侶の素行を純化し、以て宗教の眞の使命を遂行し、延いて社會人心の改造を行はんとする運動が隨處に現はれるに至つた。就中之が主唱者は十六世紀初めのマルチン、ルーテル、ウルリツヒ、ツェングリ等である。此の運動が教育の助長發達に及ぼせる影響は蓋し大なるものがある。今之を思想的・事實的の方面に分けて考察するならば、

一、思想的方面

(1) 宗教改革の精神は直ちに人を神に接せしめ、人をして眞の信仰的修養により眞意に適する生活をなさしむるにあつた。而して信仰並びに修養の唯一の根據を聖書に置いたが故に聖書の研究が盛となり、延いて知的・理性的教育を重視する新教育を勃興せしむるに至つた。

(2) 宗教改革は當時擡頭せる人性の解明と強く關聯するを以て著しく究理的となり従來の宗教教育並びに文學教育に反して科學的眞理を認め自然科學を重視した。

(3) 宗教改革は國民をして宗教的關係を意識し會得せしめるにあつたから教育教化に關する注意は社會の各階級に向けられ、延いては計畫的自主的になつたが故に教育を國家の手に歸せしめ、後年の國民教育の端を開いた。

(4) 宗教改革は自然を尊び自由を重んじたが故に、従來の他律的盲目的訓育に反して、自律的自由なる學習及び訓育の道を開發した。

二、事實的方面

(1) 従來教會の分身と見られた學校を改善し、進んで國民學校を設立する機運を作つた。

(2) 教育の普及は女子教育の振興を促し、延いて女學校の設立を見るに至つた。亦特に教師としての女子の才能を認め後世女教師輩出の素地を置いた。

(3) 各國民をして其の國語で記された聖書を讀解せしめたが故に國語の研究並びに教授に注意し近代語の發達を促した。

(4) 教育が主知的となるに及んで歴史・地理・哲學及び數學等が教課目として發達した。

(5) 寺院改良の基礎は家庭及び學校に於ける兒童訓練にありとし、家庭教育の改良と優良なる教員の養成とを促した。

問題四、明治五年の學制頒布について知れる所を記せ。

解答 一、學制頒布

明治初年以來政府は銳意教育の普及發達に力め、内には制度取調局を置いて學制を研究せしめ、外には人を派して歐米各國の學制の調査視察を行はしめた。かくて明治四年七月には文部省が設置され、超へて五年八月には學制が頒布せられ、更に九月には學制實施の方法を規定せる「中學教則略」及び「小學校教則」が發布せられた。此の學制は明治新政の國是を教育上に具現せるもので、學區・學校・教員・生徒等の學事に關する諸般の事項を網羅し全編通じて百九章より成つてゐる。

二、學制の精神

學制の精神とする所は、明治五年六月文部省が學制の草案を具して大政官に提出せる伺書に對する大政官の指令にも明かに示されてゐるが更に八月大政官から發せられた「學事獎勵に關する被仰出書」によく現はれてゐる。人々自ら其の身を立て其の業を治め其の業を昌にして以て其の生を遂るゆゑんものは他なし、身を修め知を開き才藝を長ずるによるなり。而して其の身を修め智を開き才藝を長ずるは學にあらざ

れば能はず……と、冒頭先づ修學は立身處世の本義なるを説きて實學主義を強調し、更に「自今以後一般の人民必ず邑に

不學の戸なく家に不學の人ならしめん事を期す。人の父兄たるもの宜しく此の意を體認し其の愛育の情を厚くし其の子弟をして必ず學に従事せしめざるべからざるものなり。」「高上の學に至つては其の人の才能に任すといへども幼童の子弟は男女の別なく小學に従事せしめざるものは其の父兄の越度たるべき事」と、義務教育の方針を明示して教育の普及徹底を期し、庶民教育を高調して國民等しく文化の惠澤に浴せしめ、以て國運進展の基礎たらしめんとしたことが窺はれる。

三、學制の概要

學制は略フランスの教育制度に倣ひたるものにして全國を八大學區に分ち、每區に一大學を置き、一大學區を分ちて三十二中學區とし、每區に一中學を置き、一中學區を更に二百十の小學區に分ち每區に一小學校を置くことにした。即ち全國に大學八、中學二百五十六、小學五萬三千七百六十を置く豫定であつた。而して學校を監督するために文部省に督學本局を置き各大學區毎に督學局を置いて區内諸學校の監督に任じた。亦一中學區には學區取締を置いて小學區を分擔監督せ

しめることにした。之と同時に農・工・商等の實業學校及師範學校更に法・醫・理・工・農・高等の専門學校の諸規定並びに視學規定も完備されてゐる。而して其の内容即ち教材目・就學年齡・授業料・給費制度・試験・入退學等をも詳細に規定されてゐる。小學校は之を上下に分ち六歳より十三歳とし、中學校は十四歳より二十歳迄を修學年限とし、之を上下に分けた。

問題五、勤勞創作を重んずる近時の教育説の論據を擧

げて之を批評せよ。

解答 一、勤勞創作の思想が教育學説の論據と見らるる點は

第一、教材萬能の思想を排して兒童を尊重し、受能的教育を排して生徒の自己活動を重んぜしことである。兒童は常に活動衝動に充ちてゐる。此の衝動は他の精神現象の發達するに従つて所謂仕事の衝動となるもので眞の教育は兒童の旺盛なる活動衝動を見逃しては成り立たない。

第二、兒童が他物に對して働きかけんとした時には、既にそこには動機が存する。——目的活動——然も兒童の目的活動は相當に目的が明瞭であり之を固執する力も強い。従つて智

的概念的でなく意的行動的なるものである。

第三、創作し發表する作業、即ち行動としての作業なるを以て、そこには體驗が伴ふ。單に教師の教授模範による學校には生きた體驗がない。體驗なき教育は生きた教育とは言はれない。

第四、勤勞創作はそれが自己活動である限り兒童の生活から溢れ出たものである。兒童の生活に觸るるものは兒童の活動を刺戟し興味をそそる。従つて勤勞創作を通じて生徒の實生活に教育に利用し得る。

第五、勤勞は生産的であり職業的である。近代産業組織は國家社會を一の作業共存體とした。されば教育も亦一部此の作業共存體の組織を持つ一の國家社會の縮圖と見る必要がある。勤勞創作の思想は切實に此の社會生活の要求を充たすものである。

第六、勤勞創作は勞得を伴ふ。此の勞得と云ふ活動は精神作用を全體として陶冶し、延いては個人並びに社會生活上の諸徳を涵養する。

二、其の批評。

此の思想は從來の偏知教育の反動と近代社會の要求とから

生れたもので教育を著しく實踐的活動的なものとし教育方法論上新らしき領域を開いたものである。特に教材萬能教師本位の教育を排除して生徒の自發活動を重んじ自由に創作し發表することを教授に於ける主なる方法としたが故に常に生徒の創造、勤勞、反省を新にし體驗を通じて判斷・批判・思考綜合等の諸能力を練磨し得る。即ち單なる知識の習得に止らず之を活用し得る能力を練磨する力の教育たらしめる。更に勞得を通じて氣力・耐久性・決斷力・責任感・自信等の諸徳の涵養をなし得る。

亦此の思想は社會並びに生活に即せる點に於て教育が社會生活の根本機能たることを如實に表現せるものである。而も近代國家社會で一の作業共存體である以上教育も亦之に沿ふべきものである。然し乍ら作業にのみ偏してすべて之に従はしめんとする時は偏狹な方法を生じ易く知的・情操的方面に缺陷を生ずる。殊に兒童の力を過信して放任する時は非教育な恐るべき弊害を讓すに至る。要するに教育説としては經驗的・實踐的なものにして系統的なものとは言ひ難い。

問題六、美的感情の修養が品性陶冶に及ぼす影響を論

を無視し、經濟的活動、社會的活動、科學的活動を輕視して、自己中心に墮することがないでもない。社會的に高尚な人格者とするには、美的感情の外に、倫理的感情、論理的感情或は宗教的感情の諸方面に亘つて、修養させる必要がある。少くとも小學校時代の兒童に對しては調和的に修養させて、將來特色ある人物となる基礎を築くやうに心掛なければならぬ。

大正二年 本試験問題解答

問題一、良き記憶の特質を擧げて之を養ふ方法を述べよ。

解答 何等かの刺激によつて、かつて經驗したことがある觀念が意識に現はれ、それに「過去に於て經驗したものである」といふ意識を伴ふ時は、これを記憶といふ。従つて記憶過程に含まれてゐる精神過程は、學習、把持、再生及び再認の四過程である。良き記憶とは此等四過程の確實完全である場合である。よき記憶を得る方法を四過程について述べよう。

1、學習法、よく記憶する爲には次のやうに學習しなければ

せよ。

解答 光や色や音に基づく運動の感から美的感情は漸次發達して、自然、美術、詩、音樂等の鑑賞に進み、またこれと共に繪畫や詩歌を創作するやうになる。かういふやうにやゝ發達せる兒童の美的感情を、更に發達させる必要を説くものが、藝術教育である。藝術教育の主張する所は、實利主義及び主知主義に反對して、放棄されてあつた想像並に感情生活の眞價を認め、感情は一切の文雅生活の基調であり、また民心を一致融合させる原動力であり、想像は創作力を高めるものであるから、これを重要視しなければならぬといふにある。かゝる主張の下に實際に美的感情を修養させる方針は、之れを二種に分けることが出来る。一は鑑賞主義で、美を鑑賞し、これを享樂する能を養成することを主とするものであり、他は創作主義で、美的表現の能を進め藝術的創作力を養成しようとするものである。

かゝる主義主張のもとに、我々が綴り方、唱歌、圖畫、手工などの教科を通じて、兒童の美的感情を養ふ時は、彼等をして藝術品を創作してこれを享樂する精神を養ひ、文雅な生活を営ませることが出来る。けれども往々にして現實の制約

ばならぬ。

(イ) 特徴を見ること、事實の關係及び事實の意義を觀察する方が、單なる繰返しよりも能率的である。
(ロ) 有意的暗誦、學習者が課業を一二回讀了した後に、單にそれを讀み續けないで、直ちに思ひ出されるやうに暗誦したいものだと思ひ、原文と照合しつつ、積極的に暗誦するがよい。

(ハ) 間隔をおいて反復すること、若し記憶すべき材料を一定の時間に學習せねばならぬとすれば、その學習の配分は、間隔をおいた方が、間隔のない反復よりも一層有效である。この際如何なる間隔が最も經濟的であるかは、課業の長さ及びその性質による。

(ニ) 全部學習をすること、長い課業を銘記する際に、それを部分に分け、各部分を習得するまで學習するのが經濟的であるか、或は課業を全體としてその全體を學習するのが經濟的であるかといふに、實驗の結果によれば全體として學習する方が有效である。

2、把持法、學習法の所で述べた原理は、また把持にも適用出来る。單に暗誦するよりも、材料中の關係や結合を見出

して學習した方が忘却が遅い。受動的に學習したよりは、發動的に暗誦したときの方が忘却が遅い。忘却は無間隔の學習の後の方が遅い。又忘却は部分學習の方が遅い。

3、再生法、再生を容易ならしめるには次のやうにするがよい。

(イ) 妨害的情緒の除去、情緒は我々の再生を妨げる。例へば自分で心配してゐると思つたり、眼前の状態を恐れたりすると、よく學習せる言葉でさへも出なくなり、よく練習せる所作さへその再生を妨げられる。故に此等の妨害的情緒を起さぬやうにすることが大切である。

(ロ) 自分の再生能力を信ずること、自信を持つて氣苦勞を避け、必要な言葉は再生出来ると確信すれば、演説などもよく出来る。

(ハ) 氣をあせらぬこと、再生の出来ぬ時は、暫くその事柄から離れ、そして新しく再び違つて来るがよい。例へば一度名前が再生出来なかつたときに、頑強にその名前を出さうと追つてゐるはよくない。三十分も後になればわけもなく思ひ出されるものである。

4、再認法、再認の完全さには程度がある。最少極限で

は、單に親熟の感情の伴ふだけのもので、最大極限ではその物の位置が詳細に定められた場合である。この兩極端の間にいろいろの程度がある。再認を増進させる爲に如何に訓練すべきかは今の所分らぬ。唯一群の事物を再認することに於ける練習は、親熟の感情が信頼し得るか否かに關するその人の判斷の標準を改良することは分つてゐる。正しい再認を興へた感情と、屢々誤りに導く漠然たる感情とを區別することは出来る。(ワッドワース著心理学に據る)

問題二、兒童個性の種類を擧げて其取扱上の注意に及

べ。

解答 個性には二種の意義がある。一は自然的個性で、他は理想的個性である。前者を在る個性といつてよければ、後者は成る個性といつてよい。心理学では主として前者即ち在る個性を取扱ひ、倫理學では後者即ち成る個性を取扱ふ。教育では在る個性を導いて成る個性に至らしめるのである。而も二つの個性に共通な特徴は、他人と異つてゐるといふ點である。

上述のやうに考へれば、兒童は幼ければ幼い程在る個性は

存するけれども、理想としての成る個性はなほ存しない。成る個性を自覺するのは青年期の兒童である。さてこの問題は「兒童の個性の種類」といふのであるから、在る個性即ち自然的個性を指すものと解してよい。

自然的個性を如何に分類するか。これは極めて困難な問題であるが、性別にすれば男女の二種類に分れ、智能別にすれば、俊才、優秀兒、普通兒、劣等兒、低能兒といふやうな區別が出来る。若し操行といふ見地から分ければ、善行兒、普通兒、不良兒となり、感官の完否によれば、雙瞳兒、盲兒、不具兒、普通兒となるであらう。我々はその何れかの分類に従つて、兒童の自然的個性を種類別にし、その取扱法を考慮しなければならぬ。

個性の種類如何に關はらず、一般に自然的個性は尊重すべきものでなくて、顧慮すべきものに過ぎない。これを顧慮して各自の理想的個性に導くのが教育である。唯理想に提はれすぎて、在る個性を無視するやうなことがあつてはならぬ。

問題三、自然的教育説に關してコメニウスとルーソー

との意見を比較論評せよ。

解答 兩者の教育説は共に自然的教育説と稱せられ天受の性質を發達せしむることを其の職能と見たものであるが、前者は方法上に於て之を説き、後者は目的論乃至は教育理想論として説いたものである。

一、コメニウスの教育説。

コメニウスは人生の目的を神の世界に於て神と共に永遠の幸福を享受するにありと見て、地上の生活をそれに達する手段と考へた。従つて神の世界に入るためには先ず天受の性を啓發せねばならない。即ち人は知的道德的階段を経て宗教的階段に進むものであるが、それには教育を必要とする。かくて氏は自然界に行はるる法則を極めて之を教育に適用した。即ち教育は人生の春なる少年期に初めて壯年期に及ぶべく、年齢に應じて難易の度を高め、實質を興へて形式を後にすべきであると説き、亦自然の恩寵が萬物を生育するが如く教育も一面に於ては太陽の光の如き慈愛を以て兒童に接し他面秋霜烈日の如く嚴格に訓育せねばならないと説いた。

二、ルーソーの教育説。

ルーソーの教育理想は彼の名著「エミール」に見られる如

く教育に於ける自由である。兒童の教育は外部からの強制、壓迫によつてなされるべきものでなく、兒童の中に存する本性を尊重し、之が開發を以て其の任とすべきものである。従つて彼の教育は一定の國家社會の爲の教育でもなく、一定の宗派教會の教育でもなく全く個人の自由なる性情に委せ、自然の欲するままに伸張せしむることを教育の根本義としてゐる。かくて命令・服従・強制・規則等の言葉を彼の教育の領域から抹殺してゐる。

三、兩説の比較論評。

コメニウスの教育説は其の目的を人生の目的に従つて樹立せんとしたもので、立論の根據には著しく宗教思想が流れてゐる。其の方法とする所は自然界に行はるる法則の模倣であつて自然的なるものである。然るにルソーは人間性の發展それ自體の教育目的を置き教育に於ける自由を高調して自然主義を唱へ、當時の弊風傳統の方法の誤謬を指摘したものである。故に前者は目的定立に於て宗教的であり後者は反宗教的である。又方法論から見ると前者は之を組織的に論述せるに反して後者は系統的に論述せるものではない。

之を要するにコメニウスは自然界の秩序法則を認めて之を

教育に適用せんとせるものであるが當時は未だ心身の發達の

研究が十分でなかつたが故に自然法則の適用による教育も十分なものであつた。然し教授論に於て教育の科學的研究の基を開いた功は大である。

ルソーの教育説は人の性を善なるものとのみ見たこと、凡ての文化事業は自然に反する故に不可としたこと等に於ては誤謬を侵したるものと認め得るが、兒童の權利を尊重し母による養育・母の愛・幼兒の自由等に就ては教育上に於ける新思想として後世教育思想に及ぼせる功績は大である。

問題四、學校生活に於て健全なる自治的精神を養ふ方

法を述べよ。

解答 社會生活の根本原理たる共存同榮の精神は健全なる自治的精神を俟つて初めて完きものにして、社會の模型たる學校が訓育の一として自治的精神の涵養に努むることは自明の理である。然し乍ら生徒は完成人ではない。故に完成人としての、社會人としての自治は許さるべきものではなく、自治の範圍と指導の範圍とは自ら區別さるべきものである。唯其の間の密接なる調和こそ教育上大切なる點である。亦生徒の自

治には一定の型を與ふべきものではなく、學校生活の全般に亘りて徐々に助成發達せしむべきものである。而して之が養成には

(一) 自治制度によるもの、

(二) 行事及び事業によるもの、

(三) 自學自習によるもの、

等を擧げ得る。之を稍詳しく述べるならば、

(一) 自治制度によるものは學校全體を一の自治團體と假定し、之を學校全體の自治會と學級の自治會とに分けて考ふることを得る。學校全體の自治會は各級より委員を選出して、委員會を組織し隔週位に之を開き、主に全校の秩序・清潔・整頓・風紀等を掌らしめる。學級自治會は學級全員を以て組織し學級内の改善・清潔・衛生・整理・整頓・規律・秩序等を掌らしめる。之が會合議事には議長を置き、其の施行には委員を選出して教師の周到なる注意の下に行ふ。

(二) 學校生活中規定以外の行事及び事業としては、校友會の事業・展覽會・學藝會・旅行・遠足等を擧げ得る。是等は自治的訓練をなす好機會にして、學校生活中生徒の最も自治的に處理し得る部分であり好箇の訓練場である。此の際に

意すべきことは自治に非ずして放任に流れ易く、訓練に非ずして弊害に陥り易きことである。校長職員は生徒と共に事業に當り直接の事業は之を生徒に行はしめ適切なる指導と注意とを教師の任として過意なきを期さねばならない。

(三) 自學自習に於ても自治的訓練は常に行はれるものである。自學自習は之を學科の補成と自由研究とに分けて見得るが之を自治的方面より見るならば生徒には學科目並びに研究題目の選定が許され仕事の計畫・遂行方法等の自由選定が許される。茲に於ては生徒の必然的努力と趣味とを伴ふを以て其の輔導宜しきを得ば單に學業成績を向上せしむるのみならず亦自治的訓練に於ても大いに注目すべきものがある。此の際教師は生徒の全體の計畫・方法等に適切なる助言を與へ其の結果を檢閲し之を記録せしめて時々反省の機會を與へ一貫した組織的方法を採らしむることが肝要である。

問題五、兒童を中心とする近時の教育説の論據を擧げて之を批評せよ。

解答 近時の兒童中心の教育説としては革新的教育を述べれば足りる。革新的教育學は其の源流を遠くルソーに發する

ものであるが二十世紀に入つて再び擡頭し教育の全分野に亘つて可成の勢力を振ひつゝあるものである。此の派の代表者としてエレン・ケイ、ルドウイヒ・グルリット、グスタフ・ウイネケン等を擧げることが出来る。

一、教育説の概要。

その教育説は兒童本來の性質の絶対に善なることを信じて其の善性を外部から束縛を加へずに、すなはち、自由に、然も伸び得るだけ伸ばさうとする意圖に外ならない。従つて教師は兒童固有の性質を抑壓し其の自由なる發展を阻害するものを防ぎ、懇切・周到なる助成者たればよい。即ち教育の目的は兒童の心理的自然性に基いて之を自由に發展せしむることを意味し、哲學的に超個人への發展を意味するものではない。亦其の方法に於てもルーソーの如く自然に従ひ自然の權利を充分に發揮させやうとする云はば消極的・自然主義的・個人主義的方法を取る。彼等は言ふ「我々の自然的教育は決して人間の手出しを求めないであらう。人間の手出しによつては自然の能力が發揮されないからである。又新教育法は子供の自然が要求しない何物をも子供から要求しない」子供を行爲にまで力にまで教育しようとする人は子供を出来るだけ早く

から、子供自身の創造欲に委せなければならない。かくて兒童の環境を整理して兒童を束縛する懲罰・試験等を廢し、設備の完成・個別指導を重要視した。

二、其の批評。

革新的教育學は其の祖ルーソーが「從來の教育の道をなせ、さうすれば殆んど間違はないであらう」と叫んで當時の教育に對する根本的革新を主張した如く十九世紀以來の科學の發達、社會事情の變化が強要した教育に對する不滿憤怒の叫びとして擧げられたものである。然し乍ら廣い考察と深い研究とから生れた科學的組織的體系を持たざるが故に教育説としては理論上成立し得ない。特に其の前提として兒童の性を善なりとして自然の發達のまゝに放任し適度の指導強制を與ふることを肯んぜざるは、教育的に大なる矛盾である。亦情意的教育は之を強調するも知的陶冶を説かざるは缺點である。然し乍ら教育が規矩準繩に泥んで生氣を缺き、負擔過重と行きつまれる場合に於ける状態打破の一思想としては十分の價値がある。

問題六、圖畫教育上の價値を述べ、其有効なる教授法

創造的、構成的に自己の思想感情を表現せしめようとするのである。分析法による時は、臨畫、寫生畫を重んじ、總合法による時は、自由畫、考案畫を重んじることとなる。我等は兒童の心意發達の程度に應じ、この兩方法の長所を併せ用ひるやうにすべきである。

問題七、被教育者の能力著しき差別に應じて編制を異にする教育組織の得失を論ぜよ。

解答 被教育者の能力は種々の見地から分類し得る。性別、感官の完否、智能の優劣の如きはその例である。若し男女の別を著しき差異と見る時は、男女別の教育組織を作らねばならぬ。小學校低學年ではその必要な高學年では、兒童數多き時はなるべく性別に學級を編制するがよく、中等教育に及んでは性別に學校を作るがよい。これ男女の別によつて教材を異にし、訓練方法を異にするからである。

感官の完否による場合は、聾啞學校、盲學校、不具兒學校となる。此等は普通兒と著しく異つて教材及び教授を用ひる必要があるが故に、各別々な教育組織とするがよい。

智能の優劣による場合は、概ね白痴院、特別學級、分團式

の要點を記せ。

解答 圖畫は、身振、言語及び文章と等しく思想發表の一方便であつて、圖畫教授の任務とする所は、製作と鑑賞の二途に存する。製作は自然又は心内の美を光・色・形の三形式によつて平面に表現すること、その爲には事物及び形體を精密に觀察し、各部分をよく識別して、正しい觀念を得、進んではその物體の特徴を了解しなくてはならぬ。次にはこれを描き出す方法を學ばなくてはならぬ。描寫の方法は美的知識の取得と實地の練習とによつて體得される。かくて兒童は形體を看取してこれを畫く能を得るのである。

鑑賞は製作品の中に宿れる美的價値を味得すること、これによつて美的感情を養成し、趣味を向上せしめなくてはならぬ。かくて製作鑑賞の能の増進と共にやがては自己の思想感情を表現する力を得、工夫創作の力を得させることは、美術・工藝進歩の基礎を作る所以である。

圖畫科の教授に關しては二大傾向がある。その一は分析法て他は總合法である。前者は外物の形體をその一々について觀察描寫の能力を得た後、始めて之によつて思想感情を表現せしめようとするもので、後者はこれに反して初めから既に

編制法の三種に分たる。白痴院は到底普通の小學校にて教育を受けることの出来ない程の低能を收容して教育するものである。特別學級はこれを細分すれば、(一)優良兒學級、(二)低能兒學級、(三)補助學級となる。優良兒學級は優良兒を收容して、稍々高尚な教材並びに多くの教材を教へ以て知識技能の向上を圖ると共に一面自慢心を抑制する。低能兒學級は之に反して低い程度の教材を選び、而もなるべく少量の教材を教授し、彼等に劣等感をなるべく起させないやうに訓練的努力を拂ふのである。こゝで補助學級といふは、病氣缺席又は轉校などの爲に進度の後れた兒童に對して、基本的知識を授與するを任務とするもので、補助學級の兒童は元の普通兒學級へ復歸せしめるをその任務としてゐる。

分團式編制法は一學級の兒童をその智能の度に應じて多くの分團に分け、複式的取扱ひをなす方法であつて、兒童は一つの團から他の團へ移動することが出来るのである。教師にその人を得ればこの方法もまた有効である。

要するに此等の教育組織は、何等かの弊害に對して考案されたものであるから必ずや一つの長所を有してゐるのであるが、我々がこれを實施するに當つてはひとり教授上から見る

だけでなくて、また養護上並びに訓練上の利害得失を考へ、更に教師の力量をも併せ考へて以て適當な施設を作るがよい。

文檢修身科試験問題解答 1

大正元年 豫備試験問題解答

問題一、家族制度と國民道德との關係を論じ且つ日本の

家の觀念を説明せよ

解答 一、凡て家族制度に於ては家といふ思想が中心をなしてゐる。即ち家は子々孫々相繼いで斷絶することなく、祖先の靈に護られて、家業に勵み、家長を中心に一家擧つてその家の存續發展に努めるものであるといふ思想である。かゝる家族思想に基づいて立てられた社會組織を家族制度といふ。この家族制度に對するものは、個人を以て國家・社會の單位と認める個人制度である。我が國の如きは家族制度の國家であつて西洋諸國の社會は個人制度に依るものと言へる。

二、我が國の家族制度の特質

我が國は皇室の擴大したもので、國そのものが大きな家であり、天皇は其の家長にましく、國民は其の家族の生々繁榮しつゝあるものである。國語のオホヤケといふのは、大き

い家といふ意義であつて、もと皇室をさしたものであるが、皇室が擴大して國家となつたから、國家公共體をもオホヤケといふやうになつたのである。だから我が國は一大家族制度の國家といふことが出来る。

三、我が國の家族制度と國民道德との關係

隨つて我が國の道德は家族道德と考へることが出来るだけでなく、事實上、國民道德即ち家族制度の道德なのである。皇室は本來國民全體の皇室であらせられ、或る特殊階級の皇室でないから皇室と國民との關係は普遍であり、皇室では歴世愛民を以て天職としたまい、國民は皇恩に浴することを光榮とし、皇室に奉仕して、敬虔な愛君の至誠を捧げること道を道としたのである。更に忠と孝とが一本となるも、この一大家族制度が皇室を中心とし淵源として發展したのに基づき、忠君と愛國とが一致するのも亦國に盡くすことは、恰も家につくす道が結局家長を扶ける道であるが如く、皇室に忠誠をいたす所以となるからである。

四、日本の家の觀念

上述の如き家族制度隨つて國民道德體系は、結局我が國の家の觀念に基づいてゐるのである。我が國の家は之を渾然た

一個の團體として、單に家といひ、又之を家族主義の家族ともいふ。現代の西洋の家族は個人を本位とした組合のやうに考へられ易い。即ち個人主義の家である。之に反して我が國の家は祖孫一體の生活を存續發展することを本義とするから、西洋のやうに單に夫婦と子供といふ一代のものではなく、祖父母も曾祖父母も同一家族をなすのである。

問題二、倫理學上より自然主義を批評せよ。

解答 一、自然主義の意義

同じく自然主義にも、形而上學的、倫理學的、社會學的、審美學的の區別は出来るが、こゝでは勿論倫理學上の自然主義に限定する。而して倫理學上の自然主義は大體次ぎの二者に區別される。一は、道徳を自然的なる素質、衝動、興味等の事實に基づいて説明しようとするものである。他は、自然に従へる生活を以て最高の生活とするものである。

二、各自然主義の批評。

A、第一の意味の自然主義は機械的自然主義ともいふべく道徳的現象を自然科学的に説明しようとするものである。例へば個人的快樂説や公衆的快樂説（功利説）など凡て之に

は、あまりに廣義に失したものと云はなければならぬ。但しBに屬する自然主義に於ては、一般に自然の概念が不明或は漠然に過ぎてゐる。

かく倫理學上の自然主義は、倫理學説として不當の要求を含んでゐるか、或は意味が明確でないおそれがある。

問題三、正邪と善惡との差別を論ぜよ。

解答 道徳的判斷の標準に法則と目的とある所から、正邪と善惡の差別が生じて来る。即ち道徳的法則に照して之に適合せる行爲は正であり、之に反する行爲は邪である。更に道徳的目的を達成するやうな行爲は善となりこの達成を妨げるやうな行爲が惡となるのである。

随つて正は社會の慣習風俗等に合する所、法律規則などを遵守する場合に用ひられ、倫理學では義務論と結合し、正義は正に關する主徳をなしてゐる。歐米諸國人は概して個人主義的であつて、各個人の關係を法的に規律することが多いから、随つて正義を非常に大切な徳目と考へる。道徳的善と道徳的正とをあまり區別しない學者もある。

正——邪が行爲の外面的合法性に發してゐるに對し、善惡

屬するもので、ギリシャのソフ スト・キレーネ學派・エピクロス學派は固より、近世に於てもホツプス・ベンザム、ミル更にスペンサーの如きこの主張者と見るべきである。

併し此等の人の説くやうに、我等の行爲が、悉く機械的に生起するものであるならば、我々には自由はなくなる。随つてこの自由なき行爲に對して善惡の判斷を下したり、或は、善を爲せとか惡をするなどいふのは無意義であるばかりでなく、不可能事を要求することとなる。故にこの意味に於ける自然主義の倫理學は道徳を否定するものである。

B、更に自然に従へる生活を以て道徳的生活と稱するものは、或る種の自然生活を以て理想と考へ、かゝる理想的な自然生活を實現するを以て道徳と解するのであるから、理想的自然主義と名づけられる。ストア學派の自然主義やスピノザの自然主義の如きが之に屬する。即ち人間自然の性に適合せる生活を道徳的生活と稱するのであるが、彼等に従へば、理性的動物としての人間の本然の生活が自然性に合した生活となり、或る意味では合理的な生活を意味することとなる。斯様な生活をも尙果して正當に自然生活と言ひ得るかは何問題である。少くとも現在ではかくの如き主義をも自然主義といふ

は行爲者の實現すべき價值及び内心の問題に關する。随つて正邪が結果的であるに對し善惡は動機的である。又法則は内容を有するから、正邪の方が内容的であるやうに思はれながら、判斷から言へば非常に形式的である。之に反して善惡は動機心術に關するから形式的と思はれ易いが實際に於ては、一々内容を創造しなければならぬから、善惡の方が内容的である。一は規矩準繩を主とし他は價值を主とするからである。最後に目的なる概念の方が法則の概念よりも重大な意義を有するが、時期から言へば即ち發生的に言へば、法則の概念の方が先きに表れる。随つて發生的には人類は他律的から自律的に進む。

問題四、大學の三綱領を倫理學上より説明せよ。

解答 一、大學の三綱領

大學の三綱領とは朱子が大學の最初にある「大學之道、在明明德、在親民、在止於至善」の中の明明德、親民、止至善を以て、大學の大綱を示したものであるとして、かく名づけたのによる。以下大體朱註によつて説明する。

二、明明德

明德を明かにするとは、天から授かつた自然の徳即ち人間の性を明かにし、其の性を正しき方向に修養すること、修己の義である。明德の本體は明鏡の如く虚靈不昧である。故にあらゆる道理を圓滑に具足して、何事にも應じ得る作用を有する。其れは鏡の如く時の塵埃におほはれて曇ることもあるが、磨けば再び本の如く澄むものである。即ち我々はこの明德が良心を指すものであることを知る。良心に聽いて身を修むべきことを説いたのである。

三、親民

民を親にするとは、民百姓をして己れと共に各々其の明德を明かならしめ、日々新なる生涯に入らしむるといふ意味で、治人の道によつて人を新生涯に導くことを意味する。道徳的社會建設の要道を説いたものである。

四、止至善

至善に止まるとは、其の各々の項目に就いて最善をつくすといふ義であつて、この境地を一步去ればそれだけ至善の地位を一步下ることになるから、此の境地に住すべきを説いたのである。即ち常に道徳に住して、至高善たる善なる活動を須臾も離れずあるべきを述べたものと見られる。

五、三綱領の關係

道徳と政治とが合一せる支那の古代に於ては、この三者が不離の關係を有してゐた。道徳的社會の存續が同時に道徳及政治の理想であつたが、之に達するには、治者が身を修めて先づ道徳的人格たることが先決要件であつた。而してこの人格の感化と支配によつて次第に民を道徳化してこゝに道徳的社會を作り上げ、これを維持して行くのがその方法であつたのである。そしてこの方法は、所謂八條目によつて明示されてゐる。八條目とは、格物、致知、誠意、正心修身、齊家、治國、平天下である。

問題五、吉田松陰の團體に關する見解如何。

解答 吉田松陰は長州の藩士である。初め名は次次郎、後に寅次郎と改む。名は矩方、字は義卿、松陰は其の號である。又別に二十一回猛士とも號した。(之は答案に書くに及ばぬ) 松陰は幕末國歩艱難の世に生れ、早くより、國體の顯揚と國威の伸張とを期し、君國の爲に一心を捧げて皇室中心主義を實行しようとした人である。随つて世の儒者が外國を貴んで我が國を賤しむのを難じ、國體の意義を闡明して、國體と

は神州の體あり、異國は異國の體あり、異國の書を讀めば、兎角異國の事のみ善しと思ひ、我が國をば却つて賤みて異國を羨む様に成行くこと、學者の通患にて、是れ神州の體は異國の體と異なる譯を知らぬ故なり。」と述べ、又「坐獄日録」には我が國體の尊嚴なる所以を説いて、「抑も皇統綿々千萬世に傳はりて變易なき事偶然に非ずして、即ち皇道の基本亦爰にあるなり。蓋し天照皇太神の神器を天孫瓊々杵尊に傳へ玉へるや、寶祚の隆興天壤無窮の御誓あり。されど漢土、天竺の臣道は吾知らず、皇國に於ては寶祚素より無窮なれば、臣道も亦無窮なること、深く思を留むべし。云云。臣道如何にぞと問はゞ天押日命のことたてに海行は水つく屍、山行は草むす屍大君のへにこそ死なめの外には死なし、是なん臣道なり。」と言つて居る。更に又皇統と神器との關係については「講孟劄記」の終りに「神器ノ在ル所ハ必ス正統ニシテ正統ノ在ル所ハ必ス神器アルナリ、神器ト正統ト別ニ見ルヘカラズ、云云、神器正統一體ト云ハ禪受ノ正シキヲ言ナリ、奪取タルコトニ非ス、神器豈奪テ得ベキ者ナランヤ、云云、嗚呼神器ハ正統ノ天子ノ禪受スル所ナレバ君臣上下死ヲ以テ固守スヘキコト、其義昭々ナリ、善ク此義ヲ明ニシテ後、神器正統

一致ナルコト益々昭々ナリ、故ニ是ヲ即位ノ初ニ正ウシ、是在位ノ間ニ守リ、是ヲ禪位ノ終ニ慎ム、是萬世帝王ノ大法ナリ」と論じてゐる。(此の項同文館哲學大辭書による) (松陰の國體論は上述の様に神州の國體と他國の國體と異なる點、我が國體の尊嚴、及び皇統と神器の三つの立場から論ずればよい。この外松陰に就いては忠孝論、士道論に關して研究しておくといふであらう。)

問題六、人格修養に就きて教案を作れ。(但し生徒は最高級、時間は二時間)

解答

一、題目 人格修養
二、要旨 人格の意義及び特質を明かにし、その道徳的意味を知らしめて人格の修養に資せしめると共に、自らその修養法を工夫せしめる。

- 三、學年 中學校第五學年
- 四、時間 二時間
- 第一時

1、人格の意義及び特質

2、人格の尊嚴

第二時

1、道德的人格

2、人格の發達

3、人格の修養

五、方法 主として問答法によつて生徒の反省に訴へて教授を進める。

六、教授要項

第一時

(一) 豫備

目的指示——人格とは何を指すかを調べて見よう。

(二) 教授

1、人格の意義

イ、質問——人格とは何か

ロ、人格の二義

a、凡ての人は等しく人格を有するといふ場合の人格——自然的人格

b、或る人は人格者であるといふ場合の人格——道德的人格

ハ、自然的人格の意義——法律上の自然人の如き。

ニ、道德的人格——修養によつて得られる人格。

2、人格の特質

イ、自然的人格と道德的人格の關係——兩者の關係は結局人格の本質の顯微に基づく。

ロ、人格の特質

a、動物と人との相違

b、自覺

c、自由

d、統一

e、自覺・自由・統一の一體關係

3、人格の尊嚴

イ、目的としての人格——自他の人格

ロ、道德の究極目的は人格の完成

(三) 整理

カントの人格説を例に引いて、人格の自己目的であること、その尊嚴なる所以を説いてまとめる。

第二時

(一) 豫備

前時間の復習——道德的人格の意義如何

(二) 教授

1、道德的人格

イ、人格と責任

ロ、人格者

2、人格の發達

イ、人格は發達する

ロ、個人的發達——他律より自律へ

ハ、社會的發達——社會我の擴大

3、人格の修養

イ、人格を自覺的に發達させるのが人格修養

ロ、人格修養は人格の完成で又道德の理想

ハ、人格修養は個人的と社會的の兩面がある

ニ、人格敬愛によつて自他一體の意識に進むが理想

ホ、修養法——反省、聖賢の道を學ぶ、道德の實行

(三) 整理

1、人格の二義と其の關係如何

2、自殺の不道德なる所以

3、道德的目的とその手段の關係

大正元年 本試験解答

問題一、祖先崇拜は國民道德と如何なる關係を有するか

解答 祖先崇拜とは一家の祖先を追憶敬慕し、その靈を祀ると同時に、志を繼承することをいふのである。だから祖先崇拜は、祖先を中心として立てられる家族制度と離れることが出来ない。之家族制度が行はれてゐないと考へられる歐米諸國に於て祖先崇拜の道德が存しない所以である。

我が國は本來擴家族的なる、一大家族制度の國であるが故に國民道德も亦家族制度の上に立つ——従つて祖先を中心とする——道德體系である。我等國民の道德的意識に於ては、祖先是我等の存在の淵源であるのみでなく、同時に神の意識に連つてゐる。即ち祖先是我等存在の淵源として身體的に連なる親であるのみならず、現在の生活をかくあらしめた親であると同時に、又精神的には既に此の世の塵埃から抜け出た、潔白無垢なる親しみ多き人格神として、我等の行爲の監視者でもある。

我等が祖先を崇拜するは、一つには我等のオヤとしてであ

り、一つには神としてある。前者に於ては報本反始の念に基づく感恩の情となり、後者に於ては神意を伺ひつゝその志を繼述しようとする努力となる。而して祖先の祭祀はこの兩者の念の形に現れたものに外ならない。古、我が國に於て祭政が一致であつたのも、この精神に出たものである。否現在に於てもこの精神は依然として我等を支配してゐる。その外孝の念も忠の念も、忠孝一本の思想も悉くこの祖先崇拜の念と結合してゐると見ることが出来るのである。

問題II、希臘の四元徳(Four Cardinal Virtues)を説明せよ。

〔註〕元徳とは又主徳・大徳などとも言はれてゐるが、要するに、諸徳の中で最高位を占めて居り、その他の徳が之に従屬してゐるやうな場合に用ひられる。

解答 ギリシヤ人の倫理説は、之を概して言へば、幸福説である。而して彼等は之に達する手段を以て、有徳者たるにあると考へたから、彼等の倫理論は又徳論でもある。一般にギリシヤ人の重んじた徳は、智慧、勇氣、節制、正義並に敬虔、友情、中庸などの諸徳であつたが、就中前四者は根本的

なものと考へられてゐた所であり、特にプラトンが之に哲學的體系を與へたので、これがギリシヤの四元徳と稱せられるやうになつた。

プラトンに於てはこの四徳は彼の心理説に對應してゐる。プラトンによると精神は理性、氣力、欲望の三部分から成つてゐる。理性の徳は智慧であり、氣力は理性に従ふべく、その徳は勇氣である。欲望の徳は節制であつて、これも理性に従ふべきである。而して正義の徳とは以上の三部分がそれぞれ自己個有の任務を適當に果す所に成立する、全體的な徳と考へられた。

精神の三方面に對應して、國家の三階級即ち治者、軍人、庶民の三者があり、治者の徳は智慧であり、軍人の徳は勇氣であり、庶民の徳は節制である。而してこの三階級がそれぞれの任務を適當に遂行して國家全體が圓滿に調和した状態が國家の全體的な徳、即ち正義の實現である。

問題三、意志と品性との關係を説明せよ。

解答 一、意志の意義

意志といふ概念は、最高義では行爲と同じほどの意味を有

は單に 意志↓品性 ではなく、品性↓意志 でもなく、意志↑品性 といふ相互制約的な關係にある。

意志が意志である以上は、自由な意志でなければならぬから、それが自由であるといふのは、品性が決定的に行爲を支配してゐないことを意味し、又品性が品性である以上は、或る所まで行爲に一定の形式を與へることを意味するから、その程度に於て意志が自由でないことを示してゐる。隨つて意志決定を改めることなくして、品性を更へることは出來ず、品性を變更することなくして意志決定を換へることも困難である。品性と意志とは先後の關係がないとも言へる。

唯意志の方は動的、自覺的、自由的と考へられるものであり、品性は靜的、固定的と考へられるから、意志決定によつて次第に品性を改め、品性を改めることによつて意志決定を變化させなければならぬ。故に意志決定によつて品性を改めることは、別の品性の形式によつて、意志が他の品性に支配されるやうにすることを意味してゐる。意志は水流の如く、品性は河底の様である。別言すれば意志は動的品性であり、品性は靜的意志である。

し、狹義では、行爲から外部的な動作をとつた、内部的要素を指す。この場合には目的觀念や、欲望、思慮、選擇、決心などを含んだものとなる。併し更に限定していふと、選擇、決心のみを指すこともある。こゝでは第二の意義即ち行爲の内部的要素を總稱するものと考へる。

二、品性の意義

品性とは先天的な素質と、後天的な同一種類の行爲の反復によつて生じた、個人の行爲の習慣性をいふのである。

三、兩者の關係

我等が純粹に自發的な意志によつて全く新しき行爲をするといふことは中々困難である。殊に意志的活動の充分に發達しない年少の時など、一層それが出來ない。而も年長となれば既に色々の習慣が固定してゐるから、習慣を擺脫した行爲をなすことは、又決して容易でないことになる。故に分析的な考へ方からすれば、習慣や品性は意志決定による行爲の反復によつて出來たものと言へるが、實際の場合に就いて言へば、未だ有意的行爲を爲し得ると言ひ得ない前から、色々の習慣が出來てゐて、個々の意志決定も、この習慣によつて既に或る程度の規定を受けてゐるのである。従つて兩者の關係

問題四、「人心惟危、道心惟微、惟精惟一、允執厥中」の意義如何。

解答 元來書經の大禹謨（偽作なりといふ）にある言葉で、舜が禹に位を譲る時授けた教訓とある。宋代では之が眞に舜の教と信ぜられた爲でもあらう、之に對して種々の解釋が下された。就中二程子、朱子、陸象山、王陽明などの解釋が有名である。こゝでは中庸章句序の朱子の解釋に従つて意義を明かにする。（筆者注意、かゝる問題に出會つた時は、色々の諸説を引き合ひに出す必要はない。こゝに解くが様に、中庸章句序に従ふことを斷つて説いておけば澤山だと思ふ。）

朱子の「中庸章句序」に「人心惟危、道心惟微、惟精惟一、允執厥中」者、舜之所以授禹也」とある。この意味は、人の心は肉體がある爲に、物欲に迷つて邪道に陥る危険がある。従つて人が本來具有する道義の心は、物欲の爲に蔽はれ、微になりがちで明かにし難い。それ故人は宜しく人心と道心との區別を精密に考察し、肉體の欲から來る人心の私欲を離れず、道義の心の正しきを一向に執り守つて、失はぬやうにし、道心が常に主となり、人心はその命を聽くやうにせねばならぬ」といふにある。

問題五、貝原益軒の倫理説を敘述せよ

解答 貝原益軒は筑前の人、名は篤信、字は子誠、小字は又兵衛、益軒又は損軒と號す。

初め陸王の學を好んだが後之を棄て、朱子學者となる。晩年大疑録を著し、再び朱子から離れた。その倫理學説に於ては人道を天道より説明し、宇宙の運行が道德の典型と考へた。かやうに倫理の本源を天地に置くは儒教の根本思想であるが、益軒は更に之を詳細に説いてゐる。

朱子は、程子が道心及人心を以て禮記の樂記篇の語なる天人欲に配するものと考へたのを承け、少しく修正して、彼の理氣二元論の立場から、理に基づく心を名づけて道心と言ひ、氣に基づく心を人心と言つた。即ち惻隱羞惡の念の如きが道心で、飢食、渴飲等一切の嗜欲が人心である。

〔註一〕 この問題は「人心・道心」となつても同じであることとを注意するがよい。
〔註二〕 更に「允執其中」となると、之は論語堯曰篇にある言葉となつて、幾らか説明が變るから、讀者は就いて研究されることを望む。

三、學年 中學校第五年級

四、時間 二時間

第一時

- 1、責任の範圍
 - 2、責任の意義
- 第二時
- 1、個人の責任と社會の責任
 - 2、動機と結果

第一時案

- (一) 豫備 目的指示——責任に就いて調べる。
 - (二) 教授
- 一、責任の範圍——始めは生徒の理解せる責任の概念から出發する。
- 1、我等は何に對して責任を問ふか
 - 2、本能的動作と責任
 - 3、有意的行爲と責任
 - 4、品性と責任

問題六、責任につきて教案を作れ。

(但し生徒は最高年級、時間は二時間)

解答

- 一、題目 責任
- 二、要旨 責任の意義及び範圍を明かにし、進んで人格との關係に就いて教授する。

二、責任の意義

- 1、責任の意義——行爲が行爲者に歸せられること。
- 2、責任の要件——道德律、自由決定の能力（人格的統一）
- 3、責任と人格——カントの語「道德的責任能力ある者を人格といふ。」

(三) 整理

責任の輕重と人格との關係を問ふ。——大なる責任を負ひ得る者が大なる人格者。

第二時案

(一) 豫備

- 一、前時間の復習

(二) 教授

- 一、個人の責任と社會の責任
 - 1、個人と社會の關係
 - 2、共同責任と連帶責任
 - 3、責任の社會的歸責
 - 4、群衆の行動と責任
- 二、動機と結果

- 1、動機が善くて結果の悪いといふ場合の例を挙げさせる。
- 2、結果がよくて動機の悪い場合の例を挙げさせる。

3、イ、動機善——結果善

ロ、動機善——結果悪

ハ、動機悪——結果善

ニ、動機悪——結果悪

4、行爲の全體性

行爲は一つの全體性、連續性を有するものである。故に我等の連續的全生活から、切り離すことは出来ない。故に自己の爲した行爲の結果が悪かつた場合にはどこまでも責任を負ふといふ風でありたい。動機が悪くなかつたからなどと言つて逃げてはならぬ。動機の悪の場合には道德に叶はぬ。

(三) 整理

現時の社會思想と責任觀の關係を考へさせる。

文檢試驗問題答案例 3

編輯部

目次

文檢教育科試験問題解答……………一
 大正三年豫備試験……………一
 大正三年本試験……………七
 文檢修身科試験問題解答……………一三
 大正二年豫備試験……………一三
 大正二年本試験……………一九
 文檢國民道德要領問題解答……………二五
 大正六年……………二五

文檢教育科試験問題解答 3

大正三年 豫備試験問題解答

問題一、決意を生ずる心理的過程を説明せよ

解答 意識の發動的方面を總稱して意志といひ、決意の生ずる場合は、概ねこれを執意といふ。即ち執意とは狹義の意志である。廣義に解すれば意志には衝動意志と執意とあるわけであるが、こゝでは執意についてその心理的過程を述べよう。

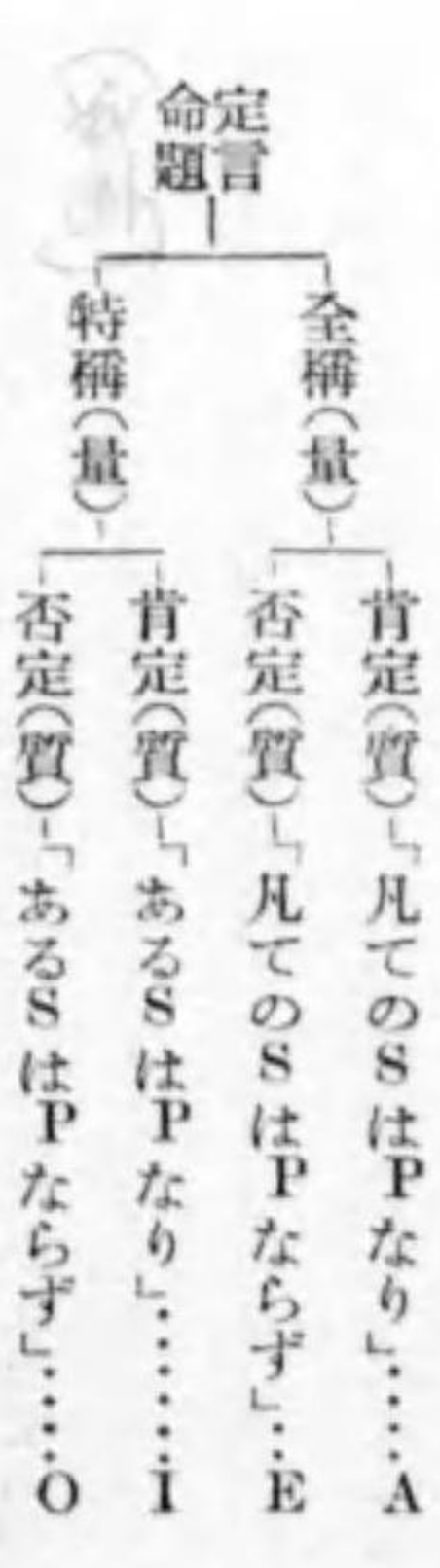
- (一) 動機、意志的行爲の原因たるものを動機といふが、執意の場合ではこの動機が二個又はそれ以上が、同時に意識に現はれて、互にその勢力を争ふものである。
- (二) 思慮、個々の動機について、その際に於ける價值と、その實現の可能性とを考慮する。
- (三) 選擇、思慮の結果、最も適當と認める動機を一つ選擇する。

(四) 決意、選擇したものを實現しようとして決定する。決定して動作に實現するまでを決意といふ、決定には安固の情を伴ふを常とする。

執意は通常身體的の運動となつて外部に現はれるけれども、時としては外部へ現れることを禁ずることがある。この時は内部意志又は内部意志動作といふ。内部意志に於ても、決意の生ずる過程は外部意志の場合と同様である。

問題二、量と質とに由りて命題を區別し其の對當 (Correspondence) を説明せよ

解答 一、量と質とに由りて命題を區別すれば次の四種となる。



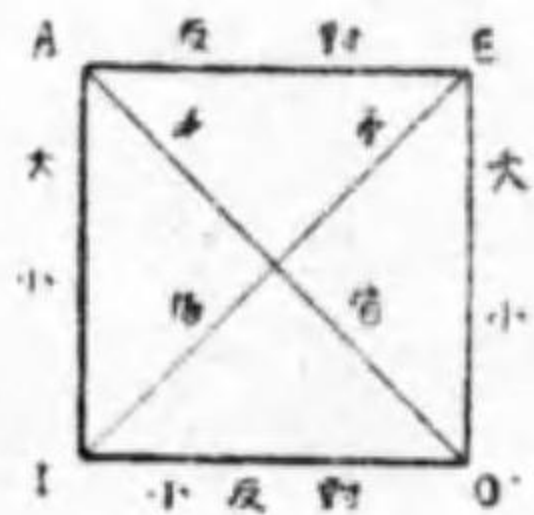
二、對當

A・E・I・Oの四種の定言命題に就て其の對當を擧げるならば、

- 第一、Aに就て
A-E
A-I
A-O
- 第二、Eに就て
E-I
E-O
- 第三、Iに就て
I-A
I-E
I-O
- 第四、Oに就て
O-A
O-E
O-I

右の中より同種の關係を省略する時は、

- (1) A-E
- (2) (A-O)
(E-I)
- (3) (A-I)
(E-O)
- (4) I-O



(I) A-Eの對當(反對對當)

例へば、(A)「凡ての人は死ぬ」が真ならば、(E)「凡ての人は死なぬ」は偽である。故に此の場合は一方が真であれば他方は偽である。

次に(A)「凡ての學生は勤勉である」が偽なる時は、(E)「凡ての學生は勤勉でない」は眞偽不明である。故に一方が偽である時は他方の眞偽は不明である。されば反對對當に於ては兩者同時に眞なることはあり得ないが、同時に偽なることはあり得る。即ち一方の眞なる時は他方は必ず偽であるが、他方が偽なる時は一方の眞偽は不明である。

(2) A-O, E-Iの對當(矛盾對當)

後成人の域に進む。

青春期的特徴は、力の發達と精神の動搖とである。彼等は男女共にその身長、體重を増加し、また體力をも増加する。これに伴つて怒り易く、その理想とする所は英雄であつて、好んで活動し實行を重んずると共にまた反抗心も強い。それが間もなく消極的態度をとつて不快の感情が主となり、神經過敏となり、その行動は著しく動搖的となる。かゝる性質も性的成熟と共に鎮靜になりやがて青年期の域に入る。

青年期になると身體各部の機關が特に大なる發達をなし、特に性的成熟によつて性腺が發達し、これに伴ふ諸特性が現はれる。聲がはり、鬚の生ずること、乳房の發育著しきことなどはその一例である。精神的特質としては自我の發見、生活計畫の構成、文化的諸領域への進入などである。兒童はとかく外界に眼をつけてゐるが、青年になると眼を内に轉じ、自覺し、反省するので、こゝに自我の存在を認め、自己の能力を誇張的に信するに至る。これと共に生活態度を決定し、世の中を自己の理想によつて理想化しようとすると共に、また自己の適職を選択するに至る。世の中の人々は道徳、藝術、科學、法律、政治、宗教等の文化價値を認めて、それ

例へば(A)「凡ての人は死ぬ」が眞なる時は、(O)「或人は死なぬ」は必ず偽である。又(O)「或人は死なぬ」が偽なる時は(A)「凡ての人は死ぬ」は眞である。故に一方が眞なれば、他方は必ず偽であり、一方が偽なる時は他方は必ず眞であつて、二者同時に眞なることも、將又偽なることもあり得ない。

(3) A-I, E-Oの對當(大小對當)

例へば(A)「凡ての人は死ぬ」が眞ならば、(I)「或人は死ぬ」は必ず眞である。然し反對に(A)が偽なる場合、(I)は眞偽不明である。又(I)が眞なる場合、(A)は眞偽不明であるが、然し(I)が偽である場合(A)は必ず偽である。

(4) I-Oの對當(小反對對當)

例へば(I)「或生徒は怪我をしてゐる」が眞である場合、(O)「或生徒は怪我をしてゐない」は眞偽不明である。反對に(O)の眞である場合にも同様に(I)は眞偽不明である。従つて(I)と(O)とは共に眞であり得る場合はあるが共に偽たることを得ない。

問題三、青年期に於ける心身發達の特徴を述べよ

解答 兒童は所謂兒童期より青春期を経て、青年期となり、

それの方面で生活してゐるが、青年は此等諸方面の生活領域に對して關心を持ち、何れかの方面へ進入し、やがては自己による何等かの創造を加へようとするに至る。かゝる特徴を有することは、或は彼等の好んで讀む讀物により、或は彼等の作文日記により、又は他人との交友關係に於て見出される所である。

問題四、社會的教育學說の由來並びに要點を明かにし其の實際教育に及ぼしたる影響を述べよ

解答 社會的教育學說は教育史上決して新しいものではない。既にギリシヤに於てはプラトーンによつて説かれ、ローマ及び中世は宗派の手を通じて實質的に社會教育を行つてゐる。然し乍ら近世に於て之が思想を再興せしめたものは十八世紀末葉の政治運動であると見られてゐる。當時歐洲諸國は何れの國も佛國の侵略に苦しみ、國家社會を重視する思想の強く擡頭せる時代である。特に獨逸には佛國との對抗上國家社會的教育の思潮が強く湧き上つた。フイヒテの「獨逸國民に告ぐ」は其の先驅をなし、シユライエルマツヘルも、間接であるにもせよ此の時代の動向から彼の社會的教育學說を創

設せるものと考へられる。十九世紀末に至つては更に國際關係が複雑化し、社會問題の續發するに及んで教育の領域にも社會的顧慮が叫ばれ、益々此の思潮の隆盛を促すに至つた。就中シュタイン、チーステルウエツヒ、ナトルプ、ケルセシナイナー、ベルゲマン、デユウイー等の出するに及んで理論的にも實際的にも、非常な發達を見た。

此の社會的教育學說の要點とする所は、社會事實即ち人の社會に於ける活動に着目して「人は社會に於て社會を通じてのみ人たり得る」として、教育の社會的諸條件と社會生活の教育的諸條件とを研究せんとするものであるが其の學的究明の態度に於ては自ら異なる。左に主なるものを表別すれば

一、實際的必要に基くもの

(1) 純教育的のもの……デルフェルト

(2) 教育行政的のもの……シュタイン、ケルセシナイ

ナー

二、理論的考察に基くもの

(1) 宗教的のもの……ヴィルマン

(2) 哲學的のもの……ナトルプ(前掲)

(3) 生物學的のもの……ベルゲマン(前掲)

4

從來の個人主義的教育學說は或は個人の性能を發育せしむることを其の任としたり、或は個人を活社會から抽出して架空的に教育を行はんとせしに反して、人の現實社會に於ける活動を重視しそれに適應せる能力ある人物を養はんとせるもので、それを教育の根本原理として實際教育を指導せる功は大である。教師は社會の情勢に注目して活社會に處する修養に勵むに至り、教材は社會化して廣き分野を網羅し、實際・觀察・統計等を重要視し、學校を社會の小模型と考へ、生徒に社會の一員としての自治的訓練を行はしむるに至つた。之を要するに社會的教育學說は教育の各分野をして著しく社會的ならしめたものと云ひ得る。

問題五、公民教育の意義及び價值を論じて其の方法に及

べ

解答 公民教育の意義に就ては國により人によりて其の説く所を異にしてゐるが、畢竟するに國民をして社會共同生活を完うさせんが爲に、家・學校・自治團體・職業・國家並びに國際關係等を理解させ、特に立憲自治の思想・經濟觀念及び公徳心の涵養に留意して、之を實際生活に實現し、併せて國

家社會に奉仕せしめる精神を涵養するに在る、と云ふことに歸し得るであらう。即ち共同生活の成員たるに必須なる知識を教授すると共に品性を陶冶することに在る。

從來の學校教育が稍々ともすると知育偏重に流れて、綜合的教育に缺くる所あるに鑑みて、之を補つて知的にも道徳的にも公民としての圓滿なる教育を希求せる所に大なる價值が存する。即ち公民と云ふ見地から、家・郷土・國家・社會・經濟等を眺め、それに關する日常必須なる知識を習得させ、社會の一員としての責務を自覺せしめて愛他奉仕の精神を養ふにある。現今社會の情勢は益々人を驅つて偏狭な利己的個人主義に追ひ込み、人をして正しき義務と責任との念を失はしめつゝある。公民教育はかかる世相を反省して共同生活に對する理解と信念とを喚起し、國家社會に奉仕せしむる強き確信を養ふ所に最も大なる價值を持つものである。

以上説く所によりて明かなる如く公民教育は其の方法として教授と訓練との二方面を有する。即ち公民教育は公民たるに必須なる知識を授けると共に公民たるの品性を陶冶するにある。茲に於て公民科は特に教師其人を得ねばならない。教授に於ては政治・經濟・法律を修め、更に倫理道徳・地理・歴

史等をも合せ修め、社會問題に對する洞察と批判力とを有する人たることを要し、訓練に於ては常に強き公民意識を以て生徒の教養に當り得る人たることを要する。更に學校生活そのものは一貫せる共同生活の訓練所であり公民教育の部面であるが故に其の訓練は單に關係教師に止るべき問題ではな

問題六、教授の段階に關する主要なる説を擧げて之を批評せよ

解答 教授法に關する研究は近世教育の發達と共に成長を見たのであるが、其の萌芽は既にコメニウス、ルソー等の自然的教育者の中にあつた。然し乍ら段階説として一定の心理的乃至は論理的根據を持つに至つたものはベストロツチー以後の事で、主要なるものとしてはヘルバルト、チラー、ライ

第一、ヘルバルトの四段階説

ヘルバルトは教育の究極目的を道徳的品性の陶冶に置き、その前提として知識の統一を求め、それが統一の方法として専心致思を説いてゐる。而して更に之を静止と運動との両面より考察して四種の段階説を立てた。即ち明瞭、聯合、系統、方法、これである。斯くの如くヘルバルトは、教授過程を觀念の類化に求め、十分なる論理的基礎を持たないが故に、方法論としては不備である。

第二、チラーの五段階説

チラーの説はヘルバルトの説を繼いで一層整備せるものである。即ちチラーは教材は之を單元に區分して、習得に易からしめ且教授の方法は教材内容如何に拘らず常に一定の形式を踏むべきことを主張した。而してヘルバルトの「明瞭」を分けて分解と綜合とし、聯合、系統、方法、と合はせて五段階とし、之を以て知識習得の規準であると論じてゐる。其の組織の整へること並びに説明の精細なることに於てはヘルバルトを凌ぎ教授段階として初めて其の建設を全うせるものであるが餘りに形式に拘泥して論理的根拠を欠き誤謬が少くない。

第三、ザルウェルクの三段階説

知識の習得は論理的認識活動の結果であるが故に、其の方法は論理的研究に俟たねばならない。而して認識の心的過程は各人同一であるが故に認識要素の陶冶に關する方法は同一なるべきものである。然し習得の速度、類化の確否等に就ては個人間に差があるを以て、別に心理的方面も考へねばならない。従つて教授は論理及び真理の両面に立脚すべきものであるとした。かかる根拠に立つて彼は教授の段階を誘導、提示、整理の三部に分けた。彼の説は論理的基礎を重視した所に賞揚すべき點を持つが然し知識の分類に誤を犯し、之を共通な形式にて收得せんとした所に缺點がある。

第四、ライの五段階説

ライは運動感覺の價値を重んじ學習の根本原理たる直觀も、感情や意志の發達も基く所は運動感覺、運動觀念であるとして心理學上の新らしき認識の上に新教授を唱導した。而して彼は教授過程を直觀、類化、發表とに分け、之に豫備と編入とを加へて五段階としてゐる。此の説は行動心理に基いて兒童の活動を第一義とする勤勞主義に轉換せしめたことは大なる功績であるが、感覺運動のみを重視することにより、

運動によつて思考する、と云ふ缺陷を暴露し延いては器械的教授となる弊がある。

第五、ワルゼマンの三段階説

近時ワルゼマンは教授學史上の諸種の段階説を批判して、直觀並びに認識關係に基く段階説を立ててゐる。彼によると教授段階は教材によつて異なるべきもので、之を科學的教授、技術的教授に分け、更に之が教授をなすに當つては、直觀段、認識段（技能科—練習段）、應用段の三段階を経べきものとした。ワルゼマンの段階説は各教科教材間の論理的關係を究明した點で従来の諸説に優るが稍々煩瑣に流れ、新段階説としては新味がない恨がある。

大正三年 本試験問題解答

問題一、發表運動の種類を挙げ其心意發達に及ぼす影響を述べよ

解答 發表運動の意味を運動感覺と略同一意義に解すれば、その種類は筋肉の運動による筋覺、關節の運動による關節覺、髓の運動による髓覺となる。若しその意義を表現形式にと

るならば、手による書寫、口による談話、足による歩行、全身による遊戯などとなるであらう。此等の運動は一面に於て兒童心意の發達に伴つて上達するものであるが、他面に於てこれ等の運動を十分に有效に働かせることによつて、その心意の發達を助ける所もまた大である。體操、遊戯、競技、綴方、書方、圖畫、手工、唱歌、裁縫等の技能科は勿論のことであるが、その他の知的學科に於ても、眼、耳などによつて得たところを、運動に發表させることによつて、十分確實な知識とならしめる場合が多い。これ教育上勤勞を重んじ發表を尙ぶ所以の一つであつて、これを適當に指導して、敏速確實な行爲を練成させ、以て心身の發達を全うさせることが大切である。

問題二、個性(Individuality)と人格(Personality)との意義を説明し、其關係を論ぜよ

解答 個性とは人々相異なる特質をいふ。人々相異なる特質に二種類ある。一は天賦的に存する個性で、他は修養によつて成れる個性である。前者は身長の高低、智能の優劣、力量の強弱等の如き個人差であつて、自然的の個性といつてもよい。

後者は眞善美の價値を認め、價値の實現に向つて働く場合の独自の價値實現の特質である。従つてこれは修養によつて成るものであつて、自然に存するものではない。理想的主觀的のものであつて、客觀的のものではない。教育上では、存在としての自然的個性を顧慮して、理想としての個性の形成へと努力するのである、眞に理想的の個性が形成されるならば、即ちこれは人格の成れるものである。

人格とは自己意識を有し、統一的に自己活動を営む個體であるけれども、教育上に用ひる人格としては、倫理的に解しなればならぬ。さうすれば、眞善美の價値を認めその實現に向つて自覺的に働く場合に人格といふ言葉を用ひなければならぬ。かくて理想としての個性と人格とは同一の状態を二つの異なる見地から見たものにすぎないこととなる。即ち個性は特殊の方面から見たものであり、人格は一般的の方面から見たもので、前者は具體的性質に關し、後者は一般的性質に關するものである。和氣清藤呂も、楠正成も、乃木希典も人格體として眺める時は何れも忠誠報國の士で共通であるが、その忠誠報國の理念の具體的實現方法は全く相異して居る。これを個性が異るといふ。修身科及び國史料に於て個性的人

物を取扱ふ所以は、これによつて兒童の人格的自覺を促し、その自覺によつて更に彼等をして個性的（模倣的でない）實現に至らしめるにあるといつてよい。

問題三、直觀教授に關する思想の變遷を明にし、且之を

批評せよ

解答 直觀とは、直接に感覺器官によつて事物事件を統一的に經驗すること、心理學上といふ知覺に等しい。この直觀による教授を直觀教授といふ。幼兒はその周圍の年長兒童及び成人から諸種の言葉を模倣的に學習するが、成人の場合とは違つて、その言葉の内容が頗る貧弱である。こゝに於て幼兒が用ひる言語はこれを外面的に思想豐富なものとならなければならぬこととなる。これと共に新しく言葉を教へる必要がある。その際に單に言葉を言葉として無内容のまゝ教へては、正しい思想交換の用具とすることは出来ない。これ等の理由によつて、教育上直觀教授が重んぜられるに至つた。その開祖はペスタロッチであるが、これより先コメニウス及ルーン等も直觀教授の必要を高唱してゐた。ペスタロッチは直觀

教授を以て凡ての教授の基礎と認め、事物の直觀は之を數、形及び言語の三方面から行ふがよいといつた。デイーステルヴェットは更に直觀教授の方法を工夫し大いにこれを教育上に用ひたのである。

上述のやうに一般教授上直觀主義が重んぜられるに至り、後には特に直觀科が設けられやうになつた。また直觀教授は初めは實物、圖畫、模型、標本等によつて教授することであつたが、漸次その範圍を廣め、教師の言語、身振等により眼に見る如く説明すること、或はまた時間的なる歴史年代を空間的の圖表に現はすが如きことも直觀的といふ名稱を以て呼ぶやうになつた。直觀せしめる事物も初めは教室内のものによつたが、漸次擴張して學校園、郊外の自然界、實驗室、或は陳列場、工場等の事物によるやうになつた。又直觀は最初は受動的のものとされてゐたが、後には發動的のものも加はり、自己活動主義、運動主義の唱導と共に益々身體各部の運動に訴へることが重んぜられるに至つた。

直觀教授は必要なものであるけれども、兒童の心意發達に無關係に必要なものではない。即ちこれは幼兒に於て重んずべきもので、學年の進むと共にその必要を減ずる。これ兒童

は發達するにつれて抽象的に學習し得るからである。直觀科を設けるとしても幼年時代に限るべく、而もその教材の選擇、排列が人爲的にならぬやうに注意しなければならぬ。

問題四、近世に於ける技能科教授の發達を略述し現時の

狀況に及べ

解答 知的教科が量・質共に近世に於て異常なる發達を見た如く、技能科も亦文藝復興以來の人間性の解明に沿つて發達せるものである。勿論音楽・體操の如きは早くからギリシヤに行はれてゐたが、教育の主要なる一面として發達したのは實に近世の事である。之を前期（文藝復興—ペスタロッチ—）と後期（それ以後—現代）とに分けて考察しよう。

（1）前期—主としてジョン・ロツク、コメニウス等の自然的教育學者、ルーテル等の宗教家、汎愛主義者等に依つて教育の理論的考察から説かれたものである。唱歌—唱歌は十五世紀末に至るまで組織ある研究を見なかつたがルーテル出て、從來の亂雜なる教育歌を統一し、唱歌教授を稍々整へた。コメニウスは心理的に教授法を考察して唱歌の時間を特設した。而してペスタロッチに及んで唱歌教授は一新生面を開

いたものと言へる。體操—近世に於ては先づロツクが體育の必要を説いた。之を繼承して發展せしめたものは實に汎愛主義の徒である。パセドウ、ザルツマン等は従来の教育の缺陷の一として體育の缺除を挙げ、精神と體育との交渉を力説し毎日二時間の體操を課した。之を一層大成せしめたものは、ペスタロツチである。圖畫—之も亦宗教改革の時期までは學校の課程になかつた。コメニウス出でて「世界圖繪」の序文に於て之を論じ、ロツクも手の能力を養ひ觀念發表の手段として圖畫の必要を説いた。然し隨意科として論じたものである。圖畫が學校教科の一つとなつたのは汎愛派からてパセドウは圖畫の一般的價値を論じて學校に取入れた。ペスタロツチは圖畫教育上重要な人物で教育學的原理より圖畫教授を建設し人性の一般陶冶に不可欠のものとした。手工—手工も亦汎愛派に依り初めて學科に入りしもので、パセドウは一七七年より毎日一時から二時まで手工及び園藝を課した。

された。次いでナトルプ、リンドネルに依りて理論的確立を見、ヘンチエルに依りて基本的練習と唱歌課程とが分かれ、學校唱歌教授の大成を見た。ライは國民學校唱歌科の細案を立て今日の基礎を與へてゐる。體操—十九世紀に入りて教育が國家化するに及び體操は益々重要視され、學校に於ける必須課目となつて毎週二時間—四時間課せられるに至つた。殊に體操の父ヤーンが出づるに及んで單に學校教育のみならず國民教育の主要なる一要素となつた。圖畫—前二者に比して稍々劣り其の方法も單に實物の模寫か臨畫位に過ぎなかつた。一八五〇年プロシヤの法令は毎週三十二時間中唯一時間であつた。それが一八七二年初めて強制的のものとなつた。一八八〇年—九〇年にかけて従来の幾何學的圖畫教育に對して藝術的並びに科學的の立場から反對運動が起され、必須課目としてのみならず其の方法に於ても學年の高底、難易に依りて臨畫、寫生、建築畫等を課せられ、一九〇一年にそれが細則を見て今日の基礎をなした。手工—汎愛派により主唱せられて以來其の進歩は遅々たるものであつたが、機械工業の發達に伴つて、折紙・厚紙細工・木工等から金工へと發達し學校に於ける必須課目となつた。

現今に於ては列國何れも必須課目として法規により規定され、國民學校に於ては一般的陶冶の方法として各科毎週二—三時間を之に當ててゐる。而して技能科的教科に對して教育理論の要求からも將亦實生活の必要からも大いに助長完壁を期さねばならない。

問題五、自治的訓練に關する現時の思潮を擧げて之に對する意見を述べよ

解答 人の創造性を重んじて、之を教育の方法としたことから教育に於ける自由主義が生じて來た。即ち教授に於ては自學自習となり、訓練に於ては自治的訓練となつて強く唱導せられるに至つた。訓練は生徒を教師の權威に服せしむるのみでは其の目的を達し得るものではない。寧ろ其の目的を達成する爲には自由主義に基く自治的訓練に依らねばならない。例へば校規・校則の如きも之を上からの絶對至上命令と見ずに、學校と云ふ共同社會の嚴守すべき規則として、團體の一員としての責任を感じつゝ、遵奉して行く様にする、と。自由の存する所には責任がある。兒童の自己活動に任せつつそれに責任を負はしめ、以て自治的精神を體得せしめんとするも

のである。故に此の自由主義は放縱無節制を意味するものではない。訓練に於ける強制を認めて自由と指導との間に嚴密なる區別を置くものである。此の思潮は自由主義一般の發展に即しつゝ、早く歐洲大戰以前より唱へられたるものであるが、教育史的には従来の教授法に對する辯證的發展である。實際教師が知識を注入して兒童に盲目的に暗記せしめて教育のこと終れりとした專制的型式の教育は時代錯誤である。此の思潮こそは兒童の個性獨創を尊び、自己活動を重んじ、教師はそれに對する刺戟を與へて補導する眞の教育方法に眼覺めたものと言ひ得る。而してそれが教育活動の當然の到達點であつたと考へられる。然も又此の思潮は立憲政治の發達と共に公民教育に關連して益々高調せられ、生徒・兒童に善良なる社會の公民としての素地を與へると共に實際訓練上の一基調をもなした。かくて此の思潮は著しく現實的社會生活の要求を充たしたものと云ひ得る。

問題六、如何にして補習教育を最も有效ならしむべきかを論ぜよ

解答 補習教育を有效ならしむべき方法としては、(1)指導者其の人を得ること、(2)教科の取捨並びに取扱ひの宜しきを得ること、(3)施設經營を整ふること、(4)被教育者の性情並びに環境に留意して適宜の處置を講ずること、が主要なる問題である。

(1)指導者其の人を得ることは何れの場合に於ても、肝要なる問題であるが補習教育の如く、被教育者が一定の教育を終り、年齢も相當に達し、而も動搖し易き時期に直面する時に於ては、一層重大視せらるべきで特に其の指導原理と精神的態度(教育的熱意)に留意せねばならない。次には指導者の學的素養である。單に一學科の教師と雖も廣く諸學を修めて、適正なる指導をなし得る者たることを要する。

(2)補習教育の振はざるは多く、學科の無味乾燥にして青年の心情に即せず實生活に遠きにある。此の點に就いては、取扱上(イ)青年の心理に立脚して、(ロ)教材を自家藥籠中のものとして授けること、又教材の選擇に當つては、(イ)青年の實生活に觸れた、(ロ)具體化され、(ハ)郷土化された、ものに着眼すべきこと。而して地方により一定の標準に基く教科書・統計・調査物等を作成して之を教材とすることを良し

とする。

(3)施設經營も亦宜しきを得ざれば往々にして教育を有名無實に終らしめることがある。教材・教具等を整ふべきは勿論、進んでは給與・貸與の制を設け、更に圖書館を整備して自學自習・實際問題の解決等に資する様にする。學科・修業年限・時期等は地方の状況に應ずべく、又常に遠足・登山・試作會・品評會等を催して志氣を鼓舞し、實際生活と密接に連絡を保つこと。

(4)地方の經濟状態・風習等を詳細に調査研究して教育に利用すること、若し看過する際に於ては、形整ふとも全く實なき教育に陥ることがある。此の傾向は補習教育に於て特に著しきを以て注意せねばならない。

文檢修身科試驗問題解答 2

大正二年 豫備試驗問題解答

問題一、倫理研究の目的と其の關する所の範圍を論ぜよ

解答 一、倫理研究の目的

倫理研究の目的は、手短に言へば道德現象の説明にある。即ち道德的事象の本質をなす道德的價値の究明乃至道德的事象間に存する法則或はその發達様式等を明かにするのがその任務である。勿論研究の動機に至つては、各個人により純理論的立場にあるものもあれば、實踐的要求に基づくものもあるけれども、その期する所は、行爲の客觀的原理の發見確立にあると言つてよい。

二、倫理研究の範圍

倫理研究の範圍は極めて廣範に亘る。併し之を大別すれば、經驗的に研究して行くものと、哲學的に研究するものがある。之を細別すれば、

經驗的

A 歴史的

1、道德史

2、學說史

B 記述的

1、國民道德學

2、比較道德學

3、統計道德學

哲學的

A、形而上學的——權力主義的、直覺主義的、目的論的

倫理學

B、批判的——カントの倫理學、新カント派の倫理學

C、現象學的——シェーラー、ハルトマン等の倫理學

〔注意〕倫理研究の目的及びその範圍といふことを廣義に解した。「倫理學の目的及び範圍」とある時は更に限定して書くがよい。

問題二、個人主義を批評せよ

解答 一、個人主義の意義

個人主義は、哲學或は倫理學上、政治上、經濟上、色々の

方面に現れてゐるが、凡て個人の自覺に基づき、其の權利を主張して他からの干渉を拒絶しようとする主義である。これを大別すれば、權利を中心として自由平等を主張する個人主義と、個性的價値を中心とする個人主義とある。

二、個人主義の批評

個人主義の主張は、正しき方にも、誤れる方にも傾く特徴を有してゐる。今その長所から見れば、

長所、

A 人格の尊重。個人主義は個人の自覺に基づくが故に、個人としての價値特に人格價値の自主獨立性を主張し、他の團體或は個人的手段となることを排撃し、目的としての人格を高調する點。

B 個性の尊重。價値の特殊性の意義に基づいて個性の發展を重視する點。

C 自由の尊重。人格尊重個性尊重は同時に自由の要求である。自由なき所に、人格もなく個性の發展もない。随つてそれは他の干渉を排する思想を含む。個人主義は自由を離れることが出来ぬ。

D ベンサムが「一人は唯一人として計算せらるべく、何人

も二人以上に計算されてはならない」と言つてゐるが、これが平等思想の根本原理であつてデモクラシーも之に基づく。凡ての人が同等に尊敬せられるといふことは正しい。この意味で人は平等であるべきである。個人主義が之を主張する點は汲まねばならぬ。

短所

A 個人の自覺に發して遂に個人のみが實在するかの如く考へるやうになり易い。即ち個人を社會から切離し社會は個人の契約によつて成立するが如く考へ、社會を個人の手段とさへ見ようとするに至る弊がある。

B 自由平等の思想は屢々利己主義と結合する。即ち個人主義は自己の權利を主張する點からして利己的個人主義に陥り易い。

C 自由と平等の間には論理的に相容れない所があるに拘らず、個人主義は之を實踐的に結合しようとする傾向が多い。

問題三、「誠者、物之終始、不誠無物」の意義を説明せよ

解答 「誠者、物之終始、不誠無物」は中庸にある言葉であつ

て子思の哲學思想を示してゐる。子思の哲學に於ける「誠」は、恰もストア學派に於ける「ロゴス」の如く宇宙的原理であつて、同時に人生を指導すべき道徳原理でもある。

「誠は天の道なり、之を誠にするは人の道なり」と言つてゐるが、子思に於ては誠と道とは一つのものであつて二ではない。徳から言へば誠であり、萬物が凡て之に由る所から見れば道である。天地の道や人の本性が誠であるばかりでなく、萬物の本性も誠であつて、誠がなければ何物も存しないのである。「鸞飛んで天に反り、魚淵に躍る」が如きも、又草木の四時に開落するが如き、皆誠の發現である。「誠は物の終始、誠ならざれば物無し」といふのは即ちこの意味である。かやうに子思の思想によれば一切の現象は誠の發現であつて、萬物は誠の道によつて生滅終始するものであり、誠の道の外に出づれば存在を失ふのである。これ誠が宇宙人生の本體であり、又其の原理である所以である。

問題四、神道の國民道徳に及ぼせる影響如何

解答 一、神道の意義

神道は我が民族固有の惟神の道で、敬神尊重の旨を體し、天

理、人道を明かにするのを理想とする宗教である。之に廣狭二義があつて、廣義では神社をも含み、日本建國の當初から存在してゐた。狹義では所謂教派神道を指し、大體徳川時代から、明治の初にかけて出来たものである。こゝでは廣義に解する。

二、神道と國民道徳

神道の精神は惟神の道である。而して神に祀られたものは色々あるが、就中我等の祖先である人格神である。これ等の神々は敬慕措くことのない神々であると同時に、我等の典型とすべき理想神である。神の心に通ひ神の心にあやかることが神道に於ける禮拜の目的である。敬神崇祖もこゝに出てゐる。この故にこの神の特質と考へられる、「淨き直き心」「光明」「潔白」「清淨」「無垢」「清澄」「素直」「廉潔」「素朴」並に現世的にして死をおそれず淡泊、快活、溫和、寛仁といふやうな徳目が、同時に我が國民道徳の大切な徳目となるのである。

神道が敬祖崇祖の觀念を基礎とすることは、我が國民道徳が祖先崇拜を中心とする家族制度に立つ道徳體系であることと離れることの出来ない關係にある。我等が國民道徳として神を崇ひ祖先を祀るは、神道の精神に於て之をなすのである。

随つて忠孝の觀念も神道の精神に通つて始めて我が國民の深き信念となるのである。

五、德育上過渡時代に注意すべき點如何

解答 一、過渡時代の意義

過渡時代といふのは二義に用ひられる。例へば現代は過渡時代であるといふ場合と、青年は過渡時代であるといふ場合である。一は歴史的社會的であり、他は個人的である。その各々に就いて述べる。

二、歴史的社會的過渡時代

舊制度が社會の進歩に順應し難くなり、而も未だ新社會に適合する制度が確立してゐない時代が、この意味で特に過渡時代と稱せられる。德育上注意すべき點は、

- 一、批判的精神を養成して附和雷同せしめないこと。
- 二、傳統的なるものゝ價値を明かにすると共に、新事實の價値を正しく認識せしめること。
- 三、破壊的に出でしめず常に建設を考へしめること。
- 四、理論的に可能なことゝ實際上に可能なことゝを混同せしめないこと。

五、制度の意義を自覺せしめること。

三、青年期

青年時代は個人の自覺期であり、随つて他面には懷疑的、反抗的である。随つて青年の心理状態を利用しつゝ導くことが大切である。

- 一、青年に自己の心理状態を反省せしめること。
- 二、青年は批判的であり、理論的であるから、出来るだけ理論的に彼等の確信を得させること。
- 三、同時に世の中が理窟一偏で處理出来ないことを知らしめる。
- 四、青年は自覺的である。故に強制をさけ自律的に指導する。
- 五、彼等は理想的である。現實をかけはなれないやうにその理想に向はしめる。
- 六、青年は血氣にはやり易い。故に理論的に價値の本末輕重を正しく反省せしめるやうに導く。
- 七、其の煩悶を解決してやる。併しこれが爲には教師が深き同情と青年から信頼されるだけの十分な徳を有てゐなければならぬ。

問題六、山鹿素行の倫理説を敘述せよ

解答 素行は我が國古學派の祖であり、武士道を始めて組織的にした人である。

一、道德論 素行の道德論中最も大切なのは義利の辨である。君子と小人の分るゝ所は、唯義と利とにあると考へ、「君子は義を以て利となし、小人は利を知りて義を知らず」と言つてゐる。即ち素行が利を以て行爲の動機と考へたことがわかる。「今天下の人情を以てはかるに、人の性、利を以て本とせざるはなし、利を本とするが故に此の道立ちて行はれ云云」と言ふのを以ても、それが理解出来る。併し何を利とするかにとつて聖人と小人との區別が出来るのである。義も亦利なりとすれば利とは利己的ではない。故に素行の本来の説は義利を辨じ義を利とするに至るところにありと言はねばならぬ。かゝる利は彼の言ふが如く、公利であらう。

二、國體論 素行は神道佛敎等をも修めたが、深く儒敎を尊信し、時の人と共に漢土を尊んで中華、中國、聖人の國となし、道は全く儒敎に在ると考へてゐたが、後に其の非を悟り我が國體の優れたるを自覺して、率先して我が國を中朝、中

國と稱し、支那を外朝異朝と呼び我が國の皇祖祖宗の道を述べるやうになつた。

問題七、公正 (Justice) と慈愛 (Benevolence) との関係に就いて教案を作れ (但し生徒は最高學年級)

解答

- 一、題目 公正と慈愛との關係
- 二、要旨 公正と慈愛とが相待つて社會生活が正しく且圓滿に行はれることを教授する。
- 三、學年 中學校第五學年級
- 四、時間 二時間

第一時

1 個人と社會

2 公正の意義

第二時

1 社會生活と慈愛

2 公正と慈愛

五、教授要項

第一時案

一、豫備
個人と社會との關係を反省せしめて直ちに教授段に入る。

二、教授

1 個人と社會

イ、共同生活に於ける個人——社會人

ロ、社會人と社會人との關係

ハ、個人主義的思想とその誤り

2 公正の意義

イ、社會人の間の平等關係

ロ、個人の權利

生存權

法律上の權利

人格權

ハ、公正と權利義務

ニ、公正の意義

公正は平等思想に基づき法的意味を多く有する、人格間の公平關係を示す徳目である。而して絶對的平等の意味の公正と、差別を差別として認める公正と

がある。前者は不可能であり、後者は標準に苦しむ。随つて何が公正にかなふかは容易に判定し難い場合がある。

ホ、分配の正義と報償の正義（前に關連して説く）

三、整理

1、個人主義と公正思想との關係如何。

2、民主主義と公正との關係を選舉に就いて考へさせる

第二時案

一、豫備

公正とは何か

二、教授

1、社會生活と慈愛

イ、利益社會と公正——公正は利益社會に於て重んぜられる徳

ロ、共同社會と犠牲的精神（慈愛）

2、慈愛と公正

イ、慈愛の意義——同心一體の感から出るものであつて、謂はば大我の自愛である。

ロ、慈愛と公正

二、特殊なる徳目

A、孝行を重んずるは家族制度と祖先崇拜との思想から来た徳目であつて、一切の徳の中心をなしてゐる。家族國家の立場から見れば、孝は忠と稱せられ、父は君と稱せられる。故に君臣の關係は父子の關係となり、忠孝は一致するのである。

B、家を愛するは家長を中心とする一家を愛すること、換言すれば家長が祖先より承けた使命を果すことへの協力と同義になる。之を家族國家としての皇國に就いて考へれば、國を愛するは、天皇の尊き御使命の遂行を扶翼し奉ることであつて、愛國は直ちに忠君となり、忠君は又愛國となる。

C、我が國の倫理は家族制度に立つものだから、階級道徳ではない。征服者が課する道徳ではない。又強者の道徳ではない。この故に君民一徳である。

D、以上は主として家族制度を本とする徳目であるが、敬神崇祖を本とするものには、潔白、清廉、素直、誠實、正直等を數へることが出来る。

かく我が國の倫理思想は家族主義に基づく所が大であるから、他面には個人主義の特色なる、正義、權利、自由平等な

問題一、日本の倫理思想の特色如何

解答 一、根本特色

A、我が日本の倫理思想の根本的特色は、家族制度に基礎を置く所にある。我が國は擴皇室の家族的國家即ち皇國であり、萬世一系の天皇を中心に仰いで國民全體が同胞一體の愛の生活に昌榮することを以て最高の理想とする。我が倫理思想は常に此の理想を中心として其の全體系を立てゝゐる。

B、家族制度と一體の關係にあつて、それに基づく道徳體系を動かす所の力となつてゐるものは、敬神崇祖の思想である。

どに關する思想の發達が乏しい。

問題二、行爲を心理學的に説明せよ

一、行爲の過程

缺乏感 我々は、日常の生活に於ては常に何等かの不足不満或は缺乏の感を有する。之を反面から言へば價値追求の要求がある。之が抑々心理學的に見て行爲を起す動力である。

目的觀念 この缺乏感が意識されて來ると、之を如何にかして脱せんとして目的觀念が表れる。

欲望 かゝる目的觀念は常に其を實現しようとする感情を伴つてゐるものである。かく感情を伴つた目的觀念を欲望と呼ぶ。

選擇 併し欲望は一つに限らぬ。一つの場合は直ちに實行に移つて外部的動作に現れるが、同時に幾つかの欲望が現れると、それ等の間に意識の中心を占めようとする抗争が起る。この抗争状態を思慮選擇と稱してゐる。

決意 此等諸種の欲望の抗争が止んで、其の中の最も勢力あるものが意識の中心を占めることを決意といふ。

動機 決意に於て意識の中心を占めた欲望のこと。

意志 意志とは廣義では缺乏感より決意までの過程を稱し、狹義では決意だけをいふ。

動作 決意されると外部的な、積極或は消極の動作となつて表出する。之を動作といふ。

結果、この動作によつて加へられた外界の變化を結果と言ふ。又廣義では動作並に其の動作によつて生ずる一切の影響を總稱することもある。

二、行爲と品性との關係

一つの行爲は前述の様な過程を経過するが、一度なされた行爲は反復し易い傾向を作り、之が度々なされると次第に固定して一定の習慣を作る。この習慣のことを倫理學上品性と云つて居る。

三、行爲と素質及び環境

行爲は有意的なものを特色とするけれども、其れに表れる實質的な内容は、遺傳的な素質又は環境の影響によつて決定せられることが甚だ多い。

〔注意〕 行爲の心理的説明といふのに注意しなければならぬ、讀者が、行爲の倫理的説明を試みて彼此對照せられることを望む。

問題三、道德と經濟との關係如何

解答 一、人生と道德及經濟

人間生活を總括的に規制しようとする道德と、其の利用厚生の方面の技術たる經濟とは、我等の生活に至大の關係を以て來る。何故かと言へば、經濟生活がなければ我等の生活は少しも發展しないであらうし、道德生活がなければ、社會生活が成立たぬからである。この兩生活は他の一切の生活にも増して重大な意義を有する。然るに兩者の關係が事實問題になり易いのは、道德の要求と經濟の要求とが屢々相容れない所がある爲でなければならぬ。

二、兩者の關係

「正直なものは富むことが出来ぬ」(希臘の諺)とも言ふが又「正直は最善の政策」ともいふから、これ等は必ずしも確實な真理でないこと、随つて經濟と道德とが必ずしも相容れないものでないことがわかる。併し此等の諺は何れも經濟生活を中心として作られたものであつて、道德的意味を含むものではない。

思ふに道德が人間の社會生活を可能ならしめる爲の不可缺

の軌範だとすれば、如何なる生活も道德によつて統制せられるのが當然である。然るに經濟生活特に道德的に制約され

ることは明かである。又道德的であれば貧窮するといふやうな事實があれば、之は經濟的ではなく、道德的に改めることを要する。

勿論世に行はれる所の個々の經驗的な道德律は經濟生活に關するものが多く、又、經濟組織の影響を受けて居るものが多い。併しそれは經濟の理想から道德が生れたといふ意味ではなく、經濟組織の重要性を人生の理想から認めたこと外ならない。經濟の重要性は人間生活に對して存するのであつて經濟生活の爲に人間生活があるのではない。それ故にこそ道德に合せざる經濟組織は、如何に經濟的に有効であつても之を禁じたり、改めたりする必要があるのである。この意味に於て道德は經濟生活を統制するものである。

問題四、天命の道德上に於ける意義を論ぜよ

解答 一、天の思想

支那殊に儒教思想に於ては「天」に關する信仰が、その政

治道德並に宗教の基礎をなしてゐる。天を只青空と見ることもないではないが、青空の彼方に在る神と見るのが普通であつて、又皇天、上帝などと呼ぶ、この思想によれば天は萬物の根本で、人間も亦天の子であり、天と萬民は親子の關係にある。

二、天命と道德

1、天命と君主 天は父母として萬民を子の如く育くむ。併し直接に育くまないで、人民中の優れたものを選んで、代つて治めしめるのである。即ち君主は天命によつて任命されたものであるから、常に天命を畏み、天意に従つて民を治めねばならぬ。之が君主の職分である。

2 民主思想 天は又常に君主の政治を監督し、人民が悦服すれば、能くその任を盡くすもの、不服なれば之を怠るものと認める。之は反面から見れば人民の意嚮が天意を代表するものとなるから、君主は常に人民の意嚮を察して政治すべきものとなり、或る意味では民主思想に近いとも言へる。

3 易姓革命の思想 君がよく其の任を盡くすと、天は麟鳳龜龍其他の瑞祥を降して賞し、若し之を怠ると、天災地變を起して之を警しめる。尙改めないと之を罰して其の位を廢し

之に代るべき聖賢に對して新に天命が下る。天命常無し只徳を是れ輔く」といふは是である。こゝに於て革命が起る。即ち此の天と君主との關係からして、支那に於ける易姓革命の風が起り、革命に對する道德的根據が與へられるわけである。

4 君臣の關係 君臣の關係は天意に依つて起るけれども、絶對的ではなく、相對的である。君主が天意に従ひ天徳を奉ずる限り、人民は天に仕ふるが如く之に服従する義務があるけれども、君君たらずばその義務も消滅して、相對的である。

三、結論

かく天命思想は、その理想的な考へ方からすれば、道德上幾多の優れた政治形態を生み出すべきものであり、殊に堯舜禹の如き聖人が、比較的限られた社會を統治する場合には最も優れたものと言ひ得るであらう。易姓革命の如きも、本來天命思想と不可避的に結合するものではないと思ふ。之を民主主義的政治に改めることは容易である。併し實際上の思想としては、勢力あるもの、利用に便なるものであつて、易姓革命の如きはその最も悪しき弊である。

問題五、貝原益軒の倫理説を論ぜよ。

解答 大正元年本試験問題五參照

二、教授

つて利益の主張を貫徹し得る可能性である。

1 道德上の権利の種類

道德上の権利がありとすれば如何なるものか。

a、生存權

b、自由權——個性の發展

2、道德上の権利の意義根據

イ、目的としての人格

ロ、人格の實現は凡ての人の最高の理想にして義務

ハ、道德的權利——人格の實現は義務なるが故に、その義務を遂行する爲に自由に行動し得る權利が認められねばならぬ。これが道德上の權利である。

三、整理

生存權と失業問題に就いて考へしめる。

第二時案

一、豫備

1、法律上の權利と義務との關係如何。

2、戸主權に就いてそれが同時に權利であり義務である點を考へよ。

問題六、道德上の權利に就いて教案を作れ(但し最上級)

解答

一、題目 道德上の權利

二、要目 道德上の權利の意義範圍を明かにする。

三、學年 中學校第五學年級

四、時間 二時間

第一時

1、道德的權利の種類

2、道德上の權利の意義根據

第二時

1、權利と義務

2、道德上の權利義務と法律上の權利義務の異同

五、教授要項

第一時案

一、豫備

法律上の權利の意義如何

法律上の權利とは法律上の人格者が、法律の保護によ

二、教授

1、權利と義務

イ、道徳上の權利は同時に各人の義務である。

ロ、人格の發展を義務として、之が爲に努力しない者は、權利を主張する資格がない。

2、道徳上の權利義務と法律上の權利義務の異同

イ、法律上の人格と道徳上の人格

ロ、法律上の人格と道徳上の人格は結局一つのものから出てゐるが前者は法律に依存し、後者は、自我の自覺に依存する。

ハ、随つて兩者は範圍が一致しない。法律上のは法律に規定する限りであるが、道徳上の權利義務は正當なる限り法律上のものを包括する。

ニ、従つて一の制裁は外的他律的であるが、他のものは内的自律的である。

三、整理

1、婦人問題と道徳的權利の關係如何。

2、労働問題と道徳的權利との關係如何。

文檢國民道徳要領問題解答 2

大正六年(第三十一回)

問題一、教育に関する勅語中の「威其徳ヲ一ニセンコト」の意義を説明し、且之れに就きて感ずる所を述べよ

解答 言葉の意義からすると、威は皆で、國民全體、一にするとは同一にすること——或人は、一にするとは完全にすることだと説くけれども、この説をとらぬ。よつて「國民全體が徳行を同一にすること」といふ意味になる。

更にこれを、勅語の前後の關係及び内容につきて説明すると、「斯ノ道」(爾臣民父母ニ孝ニ)から「遺風ヲ顯彰スルニ足ラン」までに現はされた國民の守るべき道(我が國に於ける歴史的事實であることを述べ、且つ従つて未來の國民の道徳規準たるべきことを述べ、更にこれが時間と空間とを超越して普遍的の道たる所以を説き、かくて天皇は臣民に率先してこれを服膺遊ばされ、國民全體が其の徳を一樣に實現せんことを誓ひ願ふと仰せられたのである。單に徳の規準をお

示し遊ばされたとか、或は徳の實現を御命令になつたとかいふのでなく、天皇親ら率先遊ばされて、國民と一緒になつてこれを實現し、以て國運の發展を期し遊ばされたことは、我等國民として恐れ多き極みである。

次に注意すべきは、初めに「斯ノ道」とあり、後に「其徳」とあり、兩者の言葉の遣ひ分けに就いてである。道は單に行爲の規準を示すのみであるが、徳は道の體得を意味する。明治大帝が「斯ノ道」を國民と共に實現して、徳として身につけたいとの御誓願の雄々しき御決心のほどを拜察し奉ることが出来るのである。

感想 先づ第一に感ぜられるのは、道徳に於ては君主と國民との區別なくこれを行ふべきこと、即ちその平等性を明瞭にお示し遊ばされたことである。併し、天皇が率先して道徳の實踐を遊ばせられるといふことは、我が君民一致の特殊の國體より來るものである。我が國が道徳國として世界に範を垂れることが出来るのも、こゝに由來するのである。明治大帝は、この道徳國家建設による國運の發展に特に御軫念遊ばされ、親ら國民道徳實踐の範をお示しになり、國民の據るべきところを明かにせられたのであるから、我等國民は深くこ

れを心に銘し、御聖旨に副ひ奉るやう碎心これに努めねばならぬ。

問題二、我國に於て孝道の特に重んぜらるゝ理由を述べよ

よ

解答 人は生まれて先づ家に於て育つ。家は社會生活の單位であつて、あらゆる社會的慣習も道德も家に於て養はれる。かやうに家は人の成長に缺くことの出来ぬものであつて、我が國に於ては古來特に家を重んじた。家に於ける中心の道德は孝道である。それゆゑ、孝は單に人の子として自然の情から起る道德といふ意味ばかりでなく、特殊なる我が家族制度の家に於ける中心道德といふ意味で非常に重んぜられて來たのである。

教育勅語に「我が臣民克ク忠ニ克ク孝ニ億兆心ヲ一ニシテ世々厥ノ美ヲ濟セルハ此レ我カ國體ノ精華ニシテ」と仰せられたやうに、忠孝は古來我が國民道德の基本をなして居る。忠と孝とは、同じ誠の心が向ふところの對象の相違による區別であつて、元來無關係のものではない。就中我が國に於ては、君民同祖の國體の故に、親に孝ならば即ち君に忠となり

又君に忠ならばやがて親に孝なる所以となり、所謂忠孝一致の美風をなして居る。かくて孝道は、我が國民道德の中軸をなすものである。我が國家生活に於て家が特に重んぜられるのも故無きでない。斯様に考へれば、我が國に於て孝道の重んぜらるゝ理由も明かとなるのである。

問題三、國民道德の見地より我が立憲政體の特徴を論ぜよ

よ

解答 我が立憲政體の特徴は、憲法制定の精神よりこれを推測することが出来る。諸外國の立憲を見るに、多く國民の意志によりこれを強要して成立したものであるが、我が國に於ては天皇の意志によつて制定せられたる所謂欽定憲法である。これは決して天皇の權力の制限ではなく、天皇の自己規定である。而も單に諸外國の立憲政體を眞似て作られたものではなく、皇室を中心生命とする、君民一致の獨特の我が國性をそのままに成文法となしたるものである。憲法の條文によるも又憲法發布當時の諸詔勅によるも、このことが明かにされるのである。天皇は神聖にして侵すべからざるものであり（憲法第三條）、憲法條文の規定以外に無限の權能を有し給ふので

あるが、天皇は民の心を以て心となし給ひ、また一方、代議政治は、國民の意志によりこれを行ふものであると雖も、決して君權を抑へて民權を張るといふが如き國民の利己心に依らず、君權と民權とは更に矛盾することなく全き一致をなすものであつて、結局が皇國永遠の發展といふ理想に向つて我が立憲政治は運ばれてゆくのである。

かやうに考へる時は、天皇と臣民との關係は治者被治者といふ政治的關係のみでなく、また權利、義務の法律上の關係でもなく、實に君民一致の美はしき道德的關係である。これによつて我が國が單なる政治上の國家でなく、實に道德的國家なることが明かにされるのである。これを要するに、我が立憲政治の運用は我が國民道德の實現と見るべきであらう。

問題四、國民道德と人道との關係如何

解答

世には、國民道德といふが如き特殊なる道德の必要無く、人類一般の道德即ち人道のみがあればよいと説く人もあり、またこれと反對に、人道の如き抽象的の道德は更にその必要を見ず、ただ國民道德だけで十分となす人もある。これは何れも誤つた見解であつて、道德といふ事實はかやうに多

様に存在するものでなく、ただ一通りあり、これを見る立場の相違によつて、或は人道となり、或は國民道德ともなるのである。例へば親に對する徳孝は、我が國民道德の中心をなすものであるが、これを人類一般から見ると、人として最も重んずべき徳即ち人道となるのである。即ち同一の道德事實を、國民生活を本意とする考方に立てば國民道德と見られ、また人類生活を本位とする考方よりすれば人道と做されるのである。これを要するに、國民道德と人道とは、人類の道德事實を國民といふ特殊の方面より見るか、また人類といふ普遍的方面より見るかの相違であつて、兩者に根本的の差違のあるものではない。

文檢試驗問題答案例 4

編
輯
部

目次

文検教科試験問題解答……………一
 大正四年豫備試験問題解答……………一
 大正四年本試験問題解答……………六
 大正五年豫備試験問題解答……………二
 大正五年本試験問題解答……………六
 文検修身科試験問題解答……………六
 大正三年豫備試験問題解答……………三
 大正三年本試験問題解答……………三
 文検國民道徳要領試験問題解答……………六
 大正七年……………六

文検教科試験問題解答 一

大正四年 豫備試験問題解答

問題一、注意の性質を説明し、其心意識達上に及ぼす影響を述べよ。

解答 我々の事物に注意を注ぐは、他の多量の精神活動は一切停止せしめ、その事物に集中せしめらるゝものである。この集中は、注意の性質、即ち注意の集中性を示すものである。注意の性質は、外的条件と内的条件に分けておける。外的条件とは、(一)刺激の強いこと、(二)刺激の大きいこと、(三)刺激が反復されること、強い刺激と弱い刺激との差があること等、(四)刺激が天賦的であること、自然に注意を惹き起すこと、内的条件とは、(一)個人によつて異なること、(二)年齢によること、(三)商人、農夫と異なること、(四)見聞の注意と、教師の注意と異なること。

うと努めるもの、の間に連絡する所があるが、これはその例である。

注意は律動的のもので、或時は強く、或時は弱く、互に交代して進む。我等が何か注意を向ける時には、身體的調節を伴ふを常とする。例へば注視する時は、眼がその方へ向ひ、水晶体は調節され、頭はその方向へ向けられ、また呼吸なども静かとなることがある。場合によつては脈搏や血行の上にも變化が起ることがある。

注意は精神の発達に伴つて発達するのであるが、教育上ではまた注意させることによつてその正常な心意の発達を促さなくてはならぬ。凡ての學習は注意を基礎とするもので、よく注意すればする程よく理解しよく記憶し得るものである。兒童注意の発達には十分注意を用ひる必要がある。その爲めに或時は注意を惹き起すやうに努め、或は兒童の環境を整理することが大切である。然し注意は選擇的で、總べてのものに注意することは出来ない。それ故に兒童をして正常なものに注意せしめ、或は注意を惹き起すやうに努むべきである。兒童に價値あるものに注意せしめ、或は注意を惹き起すやうに努むべきである。

目次

文検教科試験問題解答……………一
 大正四年豫備試験問題解答……………一
 大正四年本試験問題解答……………六
 大正五年豫備試験問題解答……………二
 大正五年本試験問題解答……………三
 文検修身科試験問題解答……………六
 大正三年豫備試験問題解答……………六
 大正三年本試験問題解答……………三
 文検國民道德要領試験問題解答……………六
 大正七年……………六

文検教科試験問題解答 4

大正四年 豫備試験問題解答

問題一、注意の性質を説明し、其心意發達上に及ぼす影響を述べよ

解答

我々が一事物に注意するとは、他の雑多の精神活動は一切止めて、その事物を明瞭に意識することである。この際の精神状態は、選擇的て更に何か或るものを期待してゐるのが常である。

注意を惹起させる條件は、外的條件と内的條件とに分けてあげることが出来る。外的條件とは、(一)刺戟の強いこと、(二)刺戟の大きいこと、(三)刺戟が反復されると強い刺戟と同様な効果があること等で、これ等は天賦のもので、自然に注意を惹くものである。内的條件とは、その人々にとつて價值ありとするものに注意することである。商人と農夫とは注意の對象が異り、兒童の注意する所と教師の注意させよ

うと努めるものとの間に齟齬する所があるが如きはその例である。

注意は律動的のもので、或時は強く、或時は弱く、互に交代して進む。我等が何かに注意を向ける時には、身體的調節を伴ふを常とする。例へば注視する時は、眼がその方へ向ひ、水晶體は調節され、頭はその方向へ向けられ、また呼吸なども靜かとなることがある。場合によつては脈搏や血行の上にも變化が起ることがある。

注意は精神の發達に伴つて發達するのであるが、教育上ではまた注意させることによつてその正當な心意の發達を促さなくてはならぬ。凡べての學習は注意を基礎とするもので、よく注意すればする程よく理解しよく記憶し得るものであるから兒童注意の發達には十分に意を用ひる要がある。その爲めに或ひは注意を惹き起すやうにつとめ、或は兒童の環境を整理することが大切である。然し注意は選擇的で、總べてのものに注意することは出来ない。それ故に兒童をして正當なものに注意させるやうにすることを忘れてはならぬ。即ちその場合に價值あるものによく注意させるやうに努むべきである。

問題二、概念發達の程過を述べ論理的概念の特質を示せ

解答 具體的の事物につき、それ等の事物に共通な普遍的性質を認識する働を概念作用といひ、その概念作用の結果得た抽象的の觀念を概念といふ。その概念は發達の程度に應じて分ける時は、心理的概念と論理的概念となる。極めて幼い兒童には未だ概念は存しないであらうが、既に誕生後十ヶ月を過ぎれば、その萌芽は存する。例へば常に母の姿を見てゐるので、何時とはなしに母を母として認めるが如きは概念の萌芽といつてよい。併しこれは心理的概念の初歩的のものに過ぎない。更に家族と他人とを見分け、繪畫中の事物を區別するに至れば、兒童の概念作用もやゝ進んでゐるといへる。言葉がいへるやうになると益々これが進む。けれども兒童に褐色の馬を三四度見せて「あれが馬である」と教へた後に、白毛の馬を見せて「あれは何か」と尋ねると「それは分らない」と答へる。白毛の馬もあることを教へ、更に普通の馬の外に、小馬も見せる時は、兒童の馬といふ概念は、漸次心理的のものから論理的のものへと進む。心理的概念は自然に成れる概念で、言葉としては同一に用ひられても、その内容

は區々たるを免れない。それが論理的概念になると判然と明瞭の二條件を具へて科學的のものとなる。論理的概念を得るには、(一)多くの事實の觀察からして、その屬性の異同を比較し、(二)次に此等の事物に偶有の屬性を捨象し共通の屬性を抽出し、(三)その後これにこれを概括しなければならぬ。而もそれが判然と明瞭の二特質を有するところに、論理的概念の特質が存する。

問題三、フレイベルの教育説を擧げ特に現時の教育思想に關係せる點を明にせよ

解答 フレイベルの教育思想は其の著「人の教育」及「幼稚園の本質」に於て良く之を窺ひ得る。其の根本思想とする所は「人及び自然は常に生成發展し(フレイベルは之を生活と云ふ概念を以て現はしてゐる)雑多な様相を呈してゐるものがあるが、其の中には自ら存する統一がある。即ち多様な諸現象を一括する理がある。それは神である。神は總べての物に存して之を支配する。萬物の職能は自らに存する本體(神)を發展せしめ表現せしむるに外ならない。特に人は萬物中最も高尚なる現象にして本體を表現し得る最高能力を有する。教

育とは畢竟するに此の本體の發現を助成するに外ならない。人が自覺を持ち自力に依つて考察し理解するに至る道程及び方法を明かにすることである。かくて教育は有限に於て無限を見、現世に於て天國を發現せしめ人に神性の現れを期すべきものである」とする。而して彼の教育説は特に幼児教育に於て卓見を見る。

此の教育上の本質論からして彼は教授上に於ては、兒童の自己活動を重んじて開發主義をとり實物教授・直觀教授を重視して自然的方法を多く取り入れた。

フレイベルの教育説中特に現時の教育思潮に影響を及ぼせる點は、

- (1)發展及び陶冶の根本要件として自然が與へたものは活動性である。之が指導を怠る時は粗暴放漫となり之を抑壓すれば無氣力・遲鈍となる。之を尊重し之を指導する時は知的にも情的にも教育上多大の効果を收め得る。此の活動衝動を重視し之を教育上の最高原理としたことは彼の卓見で現今教育思潮の根幹をなすものである。之は同時に現今の個性尊重の思想にも強く影響を與へてゐる。
- (2)幼児教育に關する彼の説も現時の教育説に對して一礎石

を與へてゐる。即ち幼兒の身體を鍛へ感覺を練り、精神を働かしめることを目的として、其の方法を遊戯・作業に求め其の方法を説いた點である。

(3)教授方法上新らしき領域を開拓したこと。特に教材の研究に就ては現今の教育の先驅をなすものである。それは固よりペスタロッチーに負ふ所が多いけれども兒童の生活を觀察し、それに對する教材をば心理的考察に基いて精密に研究した功蹟は大であると共に後世に影響してゐることも極めて多い。

問題四、現今の個人的教育思想の要點を擧げ之を批評せよ

解答 現今の個人的教育思想としては、所謂新個人主義的教育思潮を擧げ得る。其の説く所は知・情・意の何れの一方にも偏することを避け、夫れが調和を計らんとするものである。固より此の思潮には情に近づくリンデの人格的教育學、主意主義に傾くブツデの説、自然主義に還るエレン・ケー、グルリットの徒等の稍傾ける學説をも含まれるのであるが、是等も等しく根本思想は個人主義であると云ふ意味に於て、前者

と同じである。其の要點とする所は、

- (1) 自由主義に立脚すること。即ち自我の自由なる發展を企圖し活動主義を重んずること。
- (2) 個人本位であること。自我の自由なる發展を主張する結果として自己本位に傾く。

(3) 主知的論理主義に反對すること。知識の嚴密なる分析を喜ばず却て自由なる想像的思索を尊ぶこと。其の結果として感情を重視する傾向が強いこと。

(4) 知識が斷片的であること。即ち論理的に組織立てられた知識體系を持つと云ふよりも斷片的着想を取扱ふことが多い。

(5) 獨斷に陥り易きこと。即ち批判力に乏しいこと。

以上は大體に於て現今の個人的教育思想に共通せるもので主知主義の反動として現はれ、ロマンテツクの一の流れに掉させるものと言ふことが出来やう。

而して此の思潮は從來の主知的教育が機械的に流れた弊害を矯正した所に其の價值がある。即ち兒童の精神活動の形式的陶冶を重んじて、それに留意せしめる點に教育上の多大の效果がある。然し乍ら前述の如く主知的論理主義に反對し、

知識が斷片的で批判力の缺けてゐる點は此の思潮の大なる缺點である。

要するに新個人主義の教育思想は行き詰まれる教育の打破の爲には、破壊的な役目は務めるが自己の主張のみに提はれて他の方面を顧慮することなきは其の弊である。

問題五、訓練上服従と自由との關係を論ぜよ

解答 教育が自然人から理性人への助成であるとすれば、訓練も亦服従から自由への助成でなければならぬ。而して服従と自由とは兒童の生理的・心理的の發達に應じて段階的取扱ひをなすべきもので、道徳意識の幼稚なる兒童には自由意志によつて道徳的行爲を行ふことが出来ないから、他律的に指揮命令を與へて、之に服せしめて以て善良なる習慣を養成し漸次成長するに従つて、指揮命令の範圍を減じて兒童の自律的活動に委せ、それが一定の道徳的規範に合致し得る様に訓練して行くべきものである。

若し初步の訓練が自由に偏する時は無規律放縱となり、利己の支配欲を高めて協調的精神を欠き、延いては道徳的品性の陶冶を阻害することになる。又終始一貫服従を強ふる時

て注意するに至り、歐米先進國を始め我が國に於ても諸種の施設を見るに至つた。

身體虛弱兒童の爲に特に設けられるに至つた施設の主なものは次のやうである。

林間學校、これは始め獨逸に起つたもので、林間に簡易な屋敷を設け、こゝで教育を施しつゝ、兒童の健康の保護増進をはかるものである。

戶外學校、これは普通の學校に於てその校舎の一部を改造し、新鮮な空氣と日光とを十分に受け入れ得るやうにして、そこで虛弱兒を教授するのである。

休暇聚落、これは主として夏季に行ふもので、身體虛弱兒童を集團として、森林、海岸などの健康地に於て生活させるものである。

養護學級、これは虛弱兒童だけを普通の教室に於て教授するものであるが、教材の選擇に意を用ひ、遊戯體操などの如き身體の健康を恢復増進するものを最も重んずるものである。

智能の劣る兒童に對する施設としては、低能兒學校と低能兒學級とある。前者は未だ我が國に於ては設立されてゐな

は、或は卑屈無氣力となりて依頼心を助長せしめ、或は陰險固陋となりて反逆心を懐くに至らしめる。かくて訓練を通じて自由に過ぐるも、將命令に過ぐるも共に非理たることを免れない。兩者は宜しく兒童の心身の發達に即して其の度宜しきを得べきである。かく服従と自由とは訓練上缺くべからざる要素で、量と質との差こそあれ、訓練の領域を二分して常に存するものである。然も其の取扱上單に前後の關係をなすのみでなく、同一事項、同一人に就ても二者の關係は表裏をなすものである。

問題六、能力薄弱なる兒童に對する特別なる教育的施設について知れる所を記せ

解答 能力薄弱なる兒童は、これを身體的に見る時は、低能兒童となる、これ等の兒童に對して、特別の注意を拂ふこととなる。これ等の兒童に對して、特別の注意を拂ふことなく、普通の兒童と共に教育する時は、その負擔が重く、爲に益々健康を害し、知識技能の取得を阻害し世の落伍者となるを免れない。そこで從來から此等の兒童については教育上顧慮する所がないもなかつたが、近來は益々これ等の兒童に對し

い。此等の施設に於ては、その教材を減じ、且その程度を下げて教授するやうにし、一學級の児童も凡そ十五名位にして、児童の能力に應じて個別的に取扱ふやうにとめるのである。知的の學科よりも技能科を重んじ、やがて卒業後なるべく獨立の生活を營み得るやうに職業的陶冶に力を入れるやうな工夫を用ひるのがその一般である。

大正四年 本試験問題解答

問題一、教育學の性質に関する諸説を擧げて之を批評せよ

解答 教育學の科學的性質に關しては大體に於て三様の見解が行はれてゐると考へられる。第一教育學は科學としての獨自性を有せざる應用科學であり一種の技術學であるとす見解、第二否定的見解、第三教育學は普遍的獨自性を有する科學であるとす見解之である。

第一、近世に於て早く教育學に着目して其の理論を學的に祖述せるものはヘルバルトである。ヘルバルトは教育の目的を倫理學に借り方法を心理學に求め、結局教育學は倫理學乃至は心理學に附屬する一種の技術學に過ぎないものとした。

周匠に把握し、記述し、説明し、更に其の法則的關連を認識することを任務とするもので一の經驗科學としての獨自な存在を有するものと見る。他の一はナトルプやヘーニヒスワルドに見る如く、教育學は經驗科學的方法を以ては解決し得ない。認識批判的方法を俟つて初めて解決し得るもので結局教育哲學に達して解決するものであると説くものである。

以上要するに教育學の科學的性質に關しての研究は多様であるが、今日に於ては一、二は問題ではなく、教育學は科學として立派に成立し得ると云ふ第三の見解に歸着するであらう。教育學は確かに自然人から理性人への助成として——篠原教授の説かれる如く——獨自の研究領域、獨自の研究方法、獨自の目的を持ち、「教育」てふ特殊の文化現象に就て、其の本質・特性・他の文化機關との關聯を研究することを職能とする獨自な科學である。

問題二、疲勞に關する近時の研究の結果に就いて教育上参考すべき事項を擧げよ

解答 一定時間活動する時は、客觀的にはその作業量が減退し、その質が悪下し、主觀的には一種の不快の感情が起る。

然も此の主張は近世教育學として廿世紀の初まで學界を支配して來たものである。シュライエルマツヘルも教育學は倫理學の應用であり政治學に平行して考へらるべきものであると斷定してゐる。ロイスも亦心理學的根據に立つて一の技術學と考へ初期のレーマンも此の主張をとつてゐる。以上は教育學を一の應用科學とするもので獨自な科學性は認め得ぬとの見解に立つものである。

第二、デイルタイは倫理的見地から教育學の普遍性を疑つて次の様に述べてゐる。人は時間・空間に制約された存在即ち歴史的に規定された存在であるが故に、人の教育は或る時代或る歴史を一定の規範として、それに準據せねばならない。が故に教育の目的は倫理學に依つて規定されると云ふ從來の主張さへ成立し得ない。況んや教育學獨自の科學性はあり得ない、と。ベルゲマンも亦否定的見解を懷いてゐる。彼は教育の目的を倫理學に依つて定立せんとすることは不可能にして、世上説く所の理論は架空的抽象論で無意義なものであるとしてゐる。

第三、之には二様の見解が對立してゐる。其の一はペータの主張するが如く教育學は、教育界に於ける經驗的事實をこの状態を疲勞といふ。疲勞を測る方法には生理的方法と心理的方法とある。生理的方法は身體的疲勞を測るにはよいが、精神的疲勞を測るには不適當であるといはれてゐる。心理的方法としては、計算検査、抹消検査、記憶検査、觸覺計による検査などが用ひられてゐる。今疲勞の實驗的測定の結果教育上参考とすべき事項を左に擧げよう。

一、最近に至るまで、教師や父兄は學校の課業は非常に兒童を疲勞させるものであると信じてゐた。課業の前と後とに或は記憶範圍を検し、或は加算、減算、乗算、除算を課し、或は抹消検査を施してゐるに、兒童の成績の差はあるとしても極めて僅かであることが分つた。兒童の検査成績は學校課業によつて殆んど減少しないやうである。若し疲勞が現はれるとしても、それは恐らくは教授や周圍の單調及び興味喪失に基くものやうである。

二、心理學的實驗によると有名な疲勞は學校兒童には普通にはない。併し幼兒は年長兒よりも一層速く疲れる。これは幼兒に學習する習慣が未だよく形成されてゐないからである。年少兒童は年長兒童に比べて、仕事をしようとする慾望が少い。それ故に課業に於て、屢々、休憩させ、而も課業時

間を短くし、容易な課業と困難な課業とを交互的になさなければならぬ。また教授の方法をその年齢に適應させるやうに努めなければならぬ。兒童の自己活動を重んずる場合は、兒童は常に仕事に對して要求的であるが故に疲労の問題は殆んど無いといつてよい。

三、疲労恢復のために、睡眠と栄養に注意しなければならぬ。

問題三、近時に於ける國家主義の教育思潮を述べ其の

實際に及ぼしたる影響を示せ

解答 國家主義を基調とせる教育思想の現はれたのは極く最近の事である。十八世紀より十九世紀にかけ列國は互に自國の富強と繁榮とに意を用ひ、之が培養の手段として教育に着目し、教育を國家の手に收めるに至つた。特に列國は國家存立の重大なる要件として之を保護助長した。かくて國家の力に依る國家の爲の教育と云ふ思潮が起つて來た。

國民としての精神教育は單なる道德教育に關する知識教授ではなく、國民としての活動に須要なる力ある精神の陶冶でなければならぬ。今日の國民としては特に國家組織の一員

として、國家の政治に參與し、其の責任を分つを以て、利己主義的精神を去り公共的團體的精神を養ひ、協同・遵法・奉公・責任等の諸徳を涵養することにある。同時に他面に於ては國家の政治・經濟・社會等の諸問題に關する知識を授け、國民をして社會共同生活に處する能力を得しめることにある。即ち國家主義教育思想は國家組織並びに國際關係に對する諸般の知識を授け、而して其の責務を理解せしめて公共に奉仕する國家の一員を養成することを眼目とせるものである。

國家主義に基く教育は近時著しく實際教育に取り入れられ、初等教育・中等教育等に於ては實際の教授なり訓練上の施設なりに特に現はれてゐる。即ち小學校に於ては修身科・國語科等に公民教育の材料を多く加味して、基礎的陶冶を興へ、中等學校に於ては特に公民科を設置して組織的に自治的國民の養成に努める様になつた。又此の國家主義教育思想の産んだ最も大なる施設は補習教育・成人教育である。義務教育を終了せしものに對して、從來の初等教育を繰り返す態度を一變して國家公民として必要なる政治・經濟・産業の知識を興へ、一面に於て國家の一員を養成すると共に他面に於ては職業教育を施すに至つた。成人教育に於ても國家公民の見

地より實際上の問題を取り上げて之が批判研究をなす國民大學・民衆大學等の施設が盛に實施せられる様になつた。之れ全く國家主義教育思潮の具體化せるものと言へる。

此の思潮の最も早く實際教育に現はれたのは革命後のフランスにして、輒近に於ては獨逸が其の先驅をなし、今日に於ては英・米・日・伊等何れの國も熱心に之が思潮の實現に努めてゐる。

問題四、教式の主なる種類を擧げて之を説明せよ

解答 教授の際に於ける兒童と教師との活動の外部的形式によつて次の四種の教式がある。

一、示教教式、これは直観を有效にして確實な知識を得させようとするもので、理科、地理、國史、算術等に於てよく用ひられる。直観物としては實物を主とすべきであるが、實物を示し難い場合には、繪畫、模型、標本、寫眞等を用ひる。常にこれ等の觀察に際してはその要點を掴むやうに指導しなければならぬ。

二、示範教式、これは兒童に模範を示してこれに倣はせるもので、國語、圖畫、手工、唱歌、體操、作法及び裁縫など

の教授に於て最もよく用ひられる。示範は確實明瞭であつて、その説明と實習の批正とは相照應しなくてはならぬ。

三、講話教式、これは直接に兒童の想像、感情、意志に影響を興へようとするもので、修身、國史などの教授に於てよく用ひられる。その長所は全體の關係を纏めて提供し得ること、講話の語調によつて兒童の情意に一種の力強い印象を興へ得ることなどであるが、専ら聽覺に訴へるのであつて、注的に傾き易い短所がある。

四、問答教式、これは發問對話の中に教授を進行するもので、これによつて判斷を練り、記憶を喚起し、注意を喚起することが出来る。問は全級に向つて發し各兒をして悉く問はれたことを自覺させるやうにしなければならぬ。繼續的に問を發する場合には前後相聯絡してゐることを要する。兒童の答の出来ない場合はその原因が兒童にあるか又は教師にあるかを調べて適當に處置しなければならぬ。なるべく兒童の解答を利用して教授の進行を拂らせることが大切である。

以上述べた諸教式は實際の教授に際しては適宜併せ運用すべきものである。

問題五、教授上教科書の價值を論じて其の使用上の注意に及べ

解答 一、教科書の價值

教科書は教授上一定の進路を示し、教授と學習との梗概をなすものにして、之が價值に就ては次の數點を考へ得やう。

(1) 國家の認定であること。即ち學識經驗の豊富なる練達之士の編纂に成り國家教育上の規準を明示するが故に、教師は信用し安心し確固たる態度を以て兒童に臨み得ること。

(2) 組織的統一的であること。教材の配列が論理主義に依るにせよ、心理主義によるにせよ、一貫した立場に於て知識の分野を裁斷せるを以て既知から未知へ、易から難へ一步一步系統的に教授し學習し得る利がある。

(3) 兒童の發達に即して教材の配列をなすを以て教授學習に無理を生ぜざること。

(4) 教材取捨の範圍が包括的綜合的なること。勿論時により教材に依つては特殊な地方的なるものを取る場合があるけれども、少くとも一般的陶冶を目指す初等教育に於ては、人として國民として文化人として知らねばならぬ初步的知識は、時間的にも空間的にも廣い範圍を網羅することを要する。此

の意味に於て教科書は其の要求を充たすものと云へる。

(5) 唯劃一に流れ瑣細な點に至るまで拘束する嫌はあるも、それは教師の取扱ひに依つて除去し得る。

二、使用上の注意

(1) 編纂趣意書を熟讀すること。編纂上の注意は其の儘教授上の注意であり、其の全體の組織的構成は又教授上の重要な方針を與へる。

(2) 教科書其のものを研究すること。教科書は系統的に一貫した知識は與へ得るが實際教授に當つては縦横に研究を深め、廣い立場から適度に敷衍説明して、教科書を活かして用ふる様に心掛くべきこと。

(3) 教科書は全國的に劃一された規準を示すものなるを以て、良く地方の事情を考慮し參照して、兒童の實際生活——特に地方的部分的の——に相應する様努むべきこと。

(4) 方法上教科書中心主義を取ること。識見高邁經驗豊富な教師に於ては時に教科書を離れ獨自の案に依つて教授することもあり得べきことではあるが、教科書は國家の認定にてそれを教へることに依つて國家の認めた教育を遂行することになる。故に第一に教科書を中心とすべきである。

問題六、男女の別によりて訓練上特に注意すべき事項を説明せよ

解答

男女は共に人間であるといふ立場から見れば平等であるけれども、その身體及び精神の特質について兩者を比較する時は、尋常二三年以上になると稍々明かなる差異が現はれてくる。身體的にいへば先づ身長、體重、胸圍などの發育状態が女子は男子と異なる發達過程を辿り、女子は凡そ一二年早く成熟の域に進む。握力、背脚力、肺活量の如き力の發達は平均的にいへば、女子は常に男子に劣り、青春期以後に於ては殊にそれが甚しい。又性的成熟に達する時期も女子は男子よりも一二年早い。このやうに身體的發達が異なるだけでなく、精神的にも異なる所がある。女子が男子に比して母性愛に強いが如きはその一例である。

次に男女はその天職とすべき方向が異なる。女子の一天職は子女を保育するにある。こゝに於て一定の年齢に達してからは、男女の別によつて訓練上特に注意するところがなくてはならぬ。學科としては女子の爲に裁縫、家事の如きが必要とし、訓練としては婦徳の養成に力を致さねばならぬ。やがて妻として母としての徳を養ふやうに意を用ひ、從順温良の徳

を養はなくてはならぬ。男子はやがて獨立の一職業人とならねばならぬのであるから、剛毅、勤勉、進取の氣象を養ひ、職業的陶冶に意を用ひなければならぬ。かゝる次第であるから男女共學といふよりも、むしろ我が國法令の示すやうに、尋常小學校第三學年以上にありては、なるべく男女によつて學級を分つがよいといつてよい。

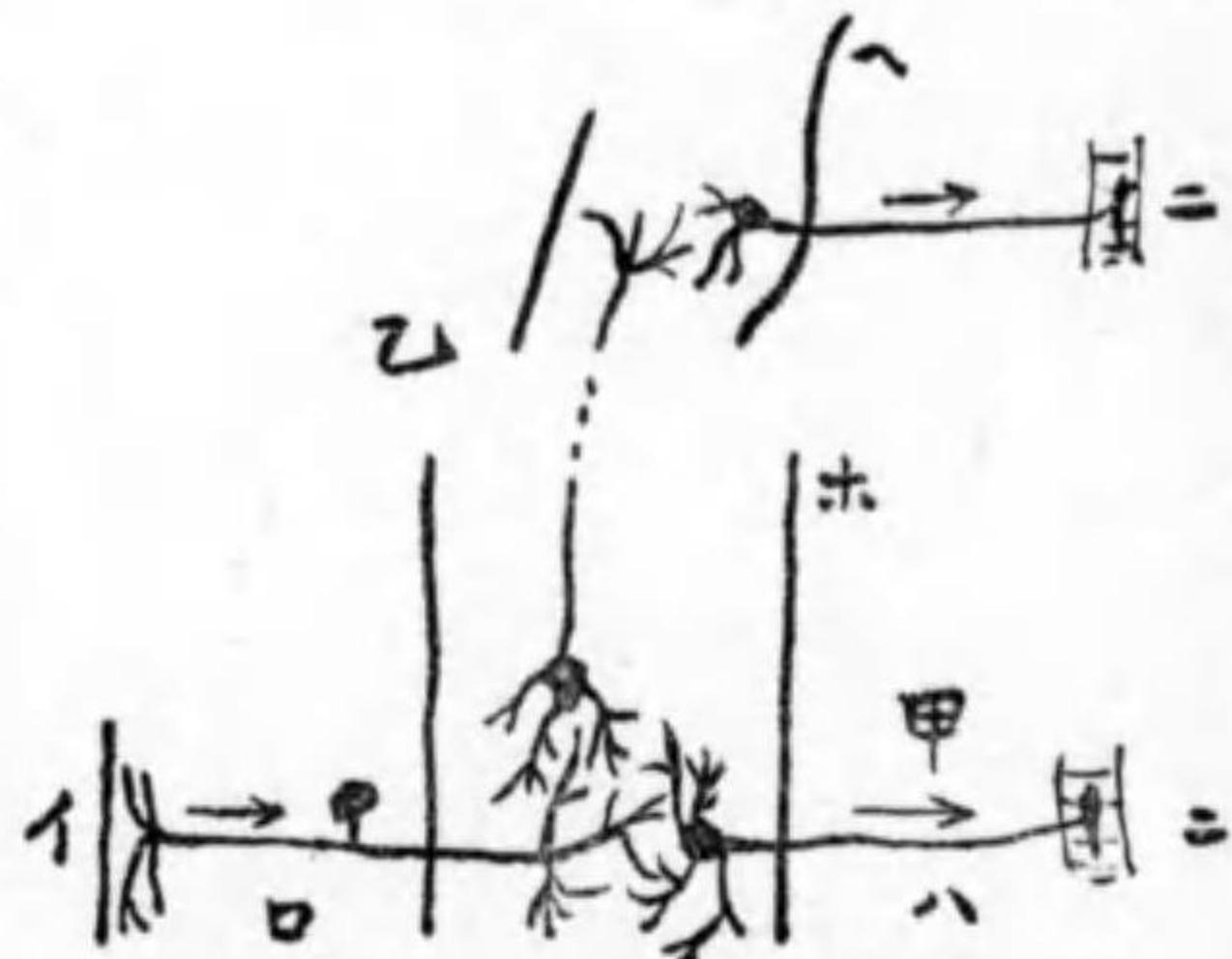
大正五年 豫備試験問題解答

問題一、神経系統と心意作用との關係を説明せよ

解答 神経系統はこれを二種に分つ。一は脳髓神経系統で、

他は自動神経系統である。

脳脊髓神経系統は感受器と聯合装置と反應装置の三部に分けることが出来る。感受器官は即ち感覺器官であつて、明暗、色彩を受容する器官は眼の網膜にあり、音波は蝸牛殼に於て、頭の運動は三半規管に於て、香は鼻腔内に於て、味は味蕾に於て、感受する。皮膚には凡そ三百萬乃至六百萬の感覺器官があるといはれてゐるがこれ等は痛、壓、冷及び温を感受する。身體内部にも恐らく百萬以上の感覺器官がある。また筋肉、髓、關節にも感受器がある。感覺器官が刺戟される時



イ 感受器官、ロ 感覚神経原、ハ 運動神経原、ニ 筋肉、ホ 脊髄、ヘ 脳幹

は、そこに神経衝動を生じ、その衝動はやがて反応を生ぜしめる。感受器官と反応の器官との間には結合の装置がある。その装置は神経原といはれるもので、感覚器官に起つて神経中樞に終つて

るものが感覚神経原である。神経中樞とは大脳、脳幹、小脳、脊髄である。脳幹又は脊髄から出て、頭、腕、胴體、足などの筋肉に及んでゐる神経原を運動神経原といふ。感覚神経原から運動神経原に神経衝動を傳へる神経原を中樞神経原又は聯合神経原といふ。指の皮膚を軽く突く時は筋肉の收縮が起る。若しこの際極めて短時間に反應すれば、上の圖の甲のやうな連絡をとつたものであり、若し刺戟が強くてその人が頭を振り、又は叫び、且呼吸や心臓の動悸の増加の如き内的變



ト 大脳、矢は神経衝動の方向を示す

自動神経系統はまた一に交感神経系統といはれ、主として

化が起る場合は乙のやうな連絡をとつたものである。知識技能を學習するやうな場合では感覚器官に起つた神経興奮は神経原の連結によつて大脳の皮質部に達する。その神経興奮は他の中樞神経原に傳達して遂に身體の何れかの部分に至つて反應となる。第三段階の聯結を示せば次の圖のやうである。反應装置は筋肉、腺及び大脳である。筋肉には骨格筋、平滑筋の別があり、腺には有管腺と無管腺の別がある。大脳の神経原に於ては、知覺及び心象の如き意識的反應活動が行はれる。

食道、胃、腸、血管の壁及び各種の腺にある平滑筋を司つてゐる。涙腺、汗腺及び消化腺の如き有管腺並びに甲状腺、副甲状腺、副腎の如き無管腺の活動は、身體的反應及び意識に著しい影響を與へる。殊に恐怖、怒り、楽しみの如き情緒と關係する所が大である。

問題二、兒童に於ける想像の發達を述べて教育上の注意に及べ

解答 通例想像とは過去の經驗を想起し、これをその要素に分析し、そして分析によつて得た結果を更に新しく結合する作用をいふ。想像は記憶に比べて新しいといふ感じが伴ふの特色とする。新しく結合する際に、その結合方法の統御的程度に應じて各種の想像がある。最もよく統御されたものは構成的想像で又一に推理といつてもよい。最も統御されないものは夢又は空想である。この兩極端の間に各種の想像が存在する。兒童の想像は統御されないものから、統御されたものと發達する。四五歳から七八歳の兒童は、統御されない想像に富む時期で、従つて空想的色彩が強い。お伽噺話を好むはこれが爲である。お伽噺はその舞臺といひ、その登場人

物といひ、事件の進行といひ何れも皆空想的で、現實的合理的でない。兒童は七八歳以上になると漸次合理的の想像を好むに至る。古代史譚を好み、旅行談を好むは即ち兒童の想像が稍々統御的となつた證である。年長するにつれて、國史、地理の如き學科をよく理解するは、これ兒童の想像が一層統御的となり合理的となつたが爲である。

我々は上述のやうな兒童の發達によつて、教材を選擇し、教法を工夫しなければならぬ。幼年の兒童にみだりに合理的教材を教へることがよくないと同様に、尋常四五年に及んでもなおお伽噺のやうな教材を主とすることもよくないことである。空想的想像から、統御的のものに及び、更に合理的の想像に進み、正しい推理への練習を怠つてはならぬ。文藝、科學の進歩發展はこれ等想像の所産による所が大であるから正しい想像へ導くやうにつとめなければならぬ。

問題三、契合法 (The Method of Agreement) 及差異法 (The Method of Difference) を説明して其の例を示せ

解答 一、契合法

契合法とは「若干の現象を取り上げてそれ等の現象に共通な事情を考へる時、それ等の現象に共通せる事情は唯一つであり、其の一つの事情に依つてのみ、それ等の現象が一致する場合其の事情は、それ等の現象の原因又は結果である」となす法である。左にミルの説明を引用すれば、

(1)	A.B.....a.b	上圖に於てAを原因aを結果とする。
(2)	A.C.....a.c	原因Aから唯一の結果aのみ起ること
	は稀である。多くの場合AはBと結合
	A.....a	するか、或はCと結合して起つてくる。

同様に結果aもb或はcを伴つて生じてくる。此の場合の因果關係を考ふるに、

イ、Bのみを原因と見做すことは出来ない。何となればBの存在せぬ所にaが現はれてゐるからである。

ロ、同様にCもaの原因と見做すことは出来ない。何となればCの存在せぬ所にaが現はれてゐるからである。

ハ、かくてBとCを取除く時には最後にAのみが残る、而してaと云ふ結果の存在する所には常にAと云ふ事情がある。故にAを原因aを結果と見ることが出来る。即ち「ある要件を取り除いても現象に變化を興へないもの」と定義

し得る。

例へば健康保持上から見て食物・空氣・溫度・周圍の事情等要件となるものが多々ある中常に或る食物(A)を食する時にのみ身體に故障(a)を起す。斯かる場合食物(A)が故障の原因と認め得る。以上の推論は結果より原因を發見する際にもかく言ひ得る。要するに契合法の場合に於ては其の(A)と云ふ要件を除いては他の凡ての要件の異つてゐることを必要條件とするものである。

二、差異法

茲に或る現象が起る場合と起らざる場合との二つの場合を取り上げて見る。此の場合兩者に異なる事情は唯一つて他は全部共通してゐる。かかる際現象を起すと起さざるとの差異を生ぜしめる其の一つの要件は、其の現象の原因或は結果である。即ち取り除くと現象に變化を興へるものは其の原因である。即ち云ふ根據に立つてゐる。例へば「針を刺すと痛い」と云ふ場合と「針を刺さないと痛くない」と云ふ場合とを考へて見る。此の兩者を比較して見ると、「痛い」と「痛くない」との二つの現象の差異を生ぜしめるものは針を刺すと刺さないと云ふ一つの事情である。

契合法と差異法とは次の數點に於て異つてゐる。

イ、契合法は不要なる要素を取り除くことに依つて間接に原因を認め差異法は直接に其の原因を確立すること。

ロ、契合法は觀察せらるべき現象の多數なる程有效であるが差異法に於ては二つの場合に限ること。

ハ、契合法に於ては凡ての現象に共通なる二つの事情A aを除けば他は全部異なるものであるが差異法に於ては變化する事情を除けば他の凡ての事情は同一であること。

ニ、契合法は事情の一致する場合を研究し差異法に於ては二つの事情の差異を研究すること。

ホ、契合法は結果より原因を推定するによく差異法は原因より結果を認定するによい。

問題四、明治年間に於ける本邦女子教育の變遷を略述せよ

解答 明治年間に於ける本邦女子教育は一般學校教育の發端と共に明治五年の學制に其の端を發してゐる。

第一期(明治五年——十二年)

明治五年六月廿四日の文部省に對する太政官の指令には

「一般ノ女子男子ト均シク教育ヲ被ラシムベキコト」の箇條を擧げてをり、越へて八月二日學制の頒布に當り太政官の發した布告「學事獎勵に關する仰出書」中には「……自今以後一般の人民華士族卒農 必ず邑に不學の戸なく家に不學の人なからしめん事を期す……」とある。以て創成期に於ける政府の方針と熱意とを知ることが出来るやう。此の學制によつて小學校に「女兒小學」を設け、尋常小學教科の外に女兒には特に手藝を加へることとした。齡は下等小學六歳より九歳上等小學は十歳より十三歳迄のものであつた。又學制は男女を論ぜず歳に依り教員たることを認めたが故に女子の教員養成機關として明治七年東京に女子師範學校の設立を見た。女學校に就ては學制には何等の規定も見なかつたが文部省は明治五年二月南校境内の舊龜岡藩邸に女學校を開き國書・英學・手藝・雜工等を教へ女學校の模範たらしめんとした。越へて八年教則を改め小學校以上の學力を有し年齢十四歳以上十七歳以下の女子を入學せしめ修業年限を六ヶ年とした。又同四年には京都に新英學及女子紅陽の開設を見、後の京都府高等女學校となり、府縣立高等女學校の先驅をなした。

第二期(明治十二年——十八年)

明治十二年九月「學制」を廢止し新に教育令を定めた。此の中に於て小學校女子教育の爲には裁縫科を設けた。十五年には東京女子師範學校に附屬高等女學校が設置され、大いに女子高等教育の爲に努力する所あつたが、全國に於ては微々たるものにして明治十九年頃までは僅かに京都・栃木・岐阜等の數校を數ふるに過ぎなかつた。

第三期（明治十九年—卅年頃）

明治十九年五月の小學校令は現今法令の基礎をなすものであるが小學校を分けて尋常・高等の二とし年限は六歳より十四歳の八ヶ年であつた。女子教育には變りはなかつた。高等女學校に就ては廿八年一月詳細なる規定で現はれ、學科・教授時數・修業年限が初めて整つた。かくて女子教育も漸く進み明治卅二年頃には全國に於て三十七校八千八百餘人の生徒を數ふるに至つた。廿三年には女高師も男子より分離して名實共に女子教育機關の最高のものとなつた。

第四期（明治卅二・三年頃—四十年）

明治卅三年小學校令を改め修業年限尋常科を四箇年高等科を二箇年とし女子の爲には裁縫・手工等を加へた。高等女學校令も卅二年二月に改正せられた。時は日清戰役後であり國

も到底男子には及ばなかつた。

問題五、フイヒテの教育説の大要を擧げて之を論評せよ

解答 フイヒテの教育説は其の著「獨逸國民に告ぐ」の中に、新銳熱烈なる文字を以て踊つてゐる。彼は當時の教育に就て次の様に述べてゐる。舊教育を受けた子弟は、其の教育の道義的觀念や訓戒に従つたものではない。却つて彼等自身の衝動、即ち教育の助けを受けることなく全く彼等の利己心の衝動に従つたのである。舊教育法は二三の言葉を以て記憶力を充たし、二三の色褪せた畫圖を以て冷かなる想像力を充たすことだけは能くし得たけれども、道義的世界法則の畫圖を生々と高潮せしめ、生徒は之に對する熱き愛と渴望とに依つて動かし、又實際生活に於ける實現を促して利己心をば弊履の如く捨てさらしむる熱烈なる力を缺いてゐた。…從來の教育は人間にあるものを作り與へるのであるが新教育は人間其のものを作らねばならない」と。之に於て見得る如く彼の教育説は、精神生活を説いて物質的欲望を排し、利己心を否定して愛國心を強調した點にある。人は理性の要求に依つて組

民意識の強く現はれた際である。従つて教育振興の叫びが強く擧げられ女子教育の擴張が唱へられ、郡市町村・町村學校組合及び私人にも高等女學校の設立を許可することにした。かくて戦前に於て極めて不振であつた女子教育は時勢の進運に伴つて益々盛となり明治卅九年迄には百一十一枚三萬六千の生徒數を數ふるに至つた。此の期に於ては女子の専門學校の出現を見、日本女子大學・青山女學院等設立せられて女子高等教育は益々深められるに至つた。

第五期（明治四十年頃—末年）

明治四十年三月小學校令を改正して尋常科六箇年高等科二箇年となり、女子には男子以外に裁縫を加へた。高等女學校は四十三年十月に改正あり、從來の學校の外に家政を主とする實科を置くことになつた。かくて地方の實情に即せしめ女子教育に多大の便宜を與へた。又四十一年には奈良女子高等師範學校が新設されて東京と共に女子の最高學府となり、全國各府縣には女子師範學校が續々新設された。女學校教育も之と並んで益々多きを加へ明治末年迄には實科を合はせて二百四十八校生徒數六萬四千餘となつた。かくの如く女子教育は日を追ふて發達を見たが男子の比ではなく量的にも質的に

續せられた社會の一員であり、此の社會が心的生活の連續として存在する以上、個人は心的生活の發現系列の一節である。従つて社會を愛し其の秩序を保たんと爲に人はそれ自身を神聖なものとしなければならない。即ち神性の發現でなければならぬ。又現世に於て天國を見、現世の事業に不滅の魂を打ち込み瞬間的のものに不變の分子を植ゑつけねばならない。國民及び愛國心は此のことに連關して始めて有意なものになる。茲に彼は教育の意義を見出してゐる。従つて彼の教育の究極の目的は宗教的陶冶であつて、宗教教育を重視してゐるもの之に由る。其の方法はペスタロツチの教育法により直觀教授と身體の練習とを重んじた。彼の教育説は社會の階級に依つて教育を區別することなく一般人類の進歩繁榮を圖つたこと、直觀と自己活動を教授の原則としたこと、及び身體の練習に深く留意したことは注目すべき點である。然し乍ら學説としての組織的體系を持たないし、同時に國家主義教育は時局救済の手段としては卓見なるも偏狹な非を免れない。

問題六、實驗教育學の性質を述べ其價值を論ぜよ

解答 自然科学の發達に伴ひ、實驗心理學が起るに至つた。實驗教育學はこの實驗心理學から生れたもので、諸種の教育問題を精密な實驗によつて解決しようとするものである。この學派に屬する主なるものは、獨のライ、モイマン、米のソーンダイク等である。モイマンは、ロツク、カント、フイヒテ等の人々は哲學の片手間の教育問題を考へただけで、教育學を獨立の科學として認めてゐないし、又ルソー、ペスタッチ、フレイベル等は兒童中心的に教育を考察したけれども、なほ科學的でなく、更にヘルバルトの教育學は、その根柢は思辨哲學的であつて實際的でない、そこで新しい教育といふ特定の經驗的事實を對象とし、これを實驗心理學の方法によつて研究し、獨立の經驗科學として確立されねばならぬと説いた。

實驗教育學は實驗心理學から生まれたものであるけれども、單にその應用ではない。その實驗も心理學的實驗と異り、教育的見地から行はれるのであつて、この見地から研究された主なものは、(一)兒童の身體的精神的發達、(二)兒童の禀賦、(三)疲労及び學習經濟、(四)讀方、算術、書方、圖畫等の研究である。近時盛んにならんとしてゐる智能測定、

學力測定、操行評定、優良兒、劣等兒の研究、智能の遺傳の研究なども、また科學的に教育問題を研究しようとするもので、實驗教育學に屬するものである。

併し實驗教育學は教育學の全問題に亘つてこれを解決することは出来ない。例へば教育の目的、學校の制度の如きは到底實驗又は統計によつて解決し盡すことは出来ない。尤もこれ等の問題と雖も、兒童の心身の状態を顧慮して考察せねばならぬことは明かである。

問題七、實質的陶冶・形式的陶冶の意義を明かにし兩者の關係を論ぜよ

解答 一、形式的陶冶

形式的陶冶とは學習若しくは攻究が其の收得し得た實質即ち内容から離れても心意の上に残るべき效果其のものを意味するものである。即ち人の心身の發達に留意し、其の人格を練り、將來職業に従事せる際の基礎たるべき性能を養ひ、以て精神の調和的發展を圖ることを主眼とするもので、單に一技一能を練り特殊の職業の準備をなすことではない。現今の普通教育は即ち此の形式的陶冶に當るものである。

二、實質的陶冶

形式的陶冶が飽くまで學習の一般的效果を目指すに反して實質的陶冶は、學習の實質的内容を攝り込むことを目的とするものである。即ち客觀的内容の知識を攝取することである。實質的陶冶が特殊の機械的練習に陥ることなく、實務に於ける修養的要素を發見して之を利用することは決して教育上無益なことではない。然し乍ら教育を直接に生活の準備をなすものとし、初めから之を専門的職業的のものにしようとする傾向がある。若し實質的陶冶が、かかる意味に解せられるならば、それは正しいものではない。

三、兩者の關係

形式的陶冶と實質的陶冶とは決して矛盾せる對立したものである。成程形式的陶冶は全人格の修養を目指し、發達の廣き基礎を與へるものであり、實質的陶冶は知識技能其のものの傳達を目的とするものであるから一見異なる如く見ゆるも、前者は後者を包括し後者を通じて前者は全きを得るものである。特に陶冶は是等兩方の目的の融合でなければならぬ。兩者は相補ふべきものにして一方に偏することは不可である。教授は一面に於ては知識技能を獲得する能力を練磨す

ると共に、それを通じて修養をなさしめ、他面に於ては知識の客觀的具體的内容を得しめねばならない。此の意味に於ても形式的陶冶と實質的陶冶とは密接に包含せしめられねばならない。

問題八、體罰に関する思想の變遷を説き之に就て意見を述べよ

解答 教育史上體罰に関する思想の最初に現はれたのは古代ギリシヤである。所謂スパルタの教育に於て之を見得る。即ち個人は國家の財産にして兒童の教育は國家の手にあつた。國家は柔弱な教育法を警め兒童の不法行爲を嚴罰に處し、單に鞭うつのみならず監禁・勞役等を加へた。又スパルタには鍛練の目的を以て即ち苦痛に堪へ得る練習として鞭うたるる規定があつた。アテネの訓練法はスパルタとは趣を異にして道德的要素が主であつたが端正な舉動・謹嚴なる訓練を主義として同様體罰が行はれた。

羅馬時代より中世にかけて、教育は専ら神に捧げられた兒童即ち僧侶たらんとするもの教育であつたが故に嚴格なキリスト教主義による出世間的禁欲主義が行はれた。而して訓

練は教權による命令で極めて峻嚴なものであつた。體罰に就ても宗教上の應報主義・償罪主義が行はれ、勸善懲惡のためには苛酷なる體罰が科せられ道徳上の過失のみならず學習上の過失に對しても容赦なく加へられた。鞭撻は惡魔を拂ふことであるとは僧庵學校の主義であつた。此の傾向は單に中世の僧庵學校のみならず近世に於てもゼンエイト教團を初め宗派教育の多くは此の主義を取つた。従つて略々十九世紀の初めに至るまで道徳上宗教上の過般を矯正し學習上の過意を責むる手段となつてゐた。又中世に於ける武士教育も勇敢なる人格を養ひ神と君主とに盡し弱きを助け強きを挫くことを主義とした故に其の訓育は嚴重を極め他人に仕ふることは學ぶことなりとして幼時より他人の中に於て嚴格なる鞭の下に教育せられた。而も體罰は上長の命令であつた。

然るに近世文藝復興以來の教育者の中には教育を以て心身の調和的發展を圖るべきものとして罰に關しても溫和なる主張をとるものが多くなつた。ロツクは教育上體罰を不當とし、それは行動の劣等な動機を生ぜしめ奴隸的心情・無氣力怯懦の氣風を生ぜしめると説いてゐる。ルソーは一切の外的制裁を排除してゐる。汎愛主義の徒・ヘルバルト等は體罰を

最後のものとし、且其のものを時と處とにより區別して極めて慎重な態度をとつた。かくて十九世紀以來體罰は之を否定すべきである。然し罰其のものは全く排除されるべきものではないと云ふ思想が一般に行はれてゐる。體罰は之を用ふべきではないと考へる。訓練上より見てそれは兒童を徒らに恐怖せしめて怯懦に流れしめるか、卑屈なる反抗心を生ぜしむるに過ぎない。

大正五年 本試験問題解答

問題一、智能測定の意義を明にし、其主なる方法を述べよ

解答 人間に賢愚の別の存することはかなり舊くから注意されたところである。併しこれを何によつて知らうとしたかといへば、舊くは身體的特質によつて智能の別を知らうとした。次には簡單な心理的實驗によつて之を検査しようとした、これ等の企てが孰れも失敗であつた時に、佛のビネーは智能は複雑なものであつて、また天賦的のものであるとして一つの検査法を發表した。これは一九〇五年のことであるが、これを實施してみても、始めて一九〇八年に智能測定に成

功した。この智能測定法を世にビネー・シモン法といふが、その特徴とする所は、(一)諸種の問題を用ひて智能を測定しようとしたこと、(二)検査の實施法並びに採點法を標準化したこと、(三)智能程度を現はすに精神年齢の概念を用ひたことである。ビネー・シモン法はその後獨、英、米、伊、日等の文明諸國に移植されてそれぞれ改訂されたのである。併しこの方法には二つの短所がある。その一はビネー・シモン法は個人検査であつて検査する爲に多くの時間を要することである、その爲に一九一七年頃から團體智能検査が行はれるやうになつた。次の短所はビネー・シモン法は國語(言語)を用ひる所が多くて、外國生れの兒童や聾啞兒の智能検査に適さないことである。この爲に言語不要検査が行はれるに至つた。此等の検査が従来の學力試験と異なる點は前者はその素質を測定するを目的とし、後者はその素質が如何に教授によつて知識技能を獲得してゐるかを測定するにある。

現今行はれてゐる智能測定の主なる方法を、同時に検査し得る被験者數によつて分ける時は、個人検査と團體検査となり、國語を用ひるか否かによつて分ける時は、國語を用ひる検査と國語を用ひない検査となる。これ等の智能検査が

測定といはれるが爲には、検査問題の作製が妥當的なものであり、検査方法が具案的であり、採點方法が客觀的でなくてはならぬ。即ち少くとも(一)検査目的が確立して居り(二)測定の基點と(三)測定單位とが客觀的でなくてはならぬ。ビネー・シモン法は此等の點に於て少くとも従来の方法よりは著しく進歩せるものであつたが、その後の検査法に於てはなほ若干の理論的改善を加へるに至つた。若しその改良が進む時は、得られた智能の賢さの度の恒常的傾向が高められる筈である。即ち智能測定の見差す所は、智能の現在の程度を知ると共に、恒常的傾向の存する賢さの度を知つて、その兒童の將來を豫斷するにある。

ビネー法は低能兒診斷の爲に工夫されたものであるが、今や智能測定の方法は低能兒のみならず優良兒の選抜にも用ひられ、教授効果の調査にも用ひられ、また職業指導上にも用ひられる等相等的に亘つて用ひられるに至つた。

問題二、實科主義の變遷を述べ其の實際教育に及ぼしたる影響を記せ。

解答 一、實科主義の變遷

眞の意味に於ける實科主義の起源は十七世紀であるが其の根本精神とする所は既に文藝復興にあつた。文藝復興は宗教及び神から離れて、科學の總べての領域に自由な批判的・懷疑的な眼を向け、政治上・社會上の生活に就ての蒙を開いたものである。が特に自然科學の領域に鐵を入れ天文・物理・化學・動物・植物・地理等の諸科學を勃興せしめ實利的知識の獲得と組織とに於て急轉廻をなしたものである。教育上に於ても亦其の影響を受けて生活其のものの爲の教育が唱導せられるに至つた。それが實科主義の起りである。

而して從來のスコラ哲學を指導原理とする宗派教育が言語・文字を弄し注入的暗記的教育に依りしものを打破して、科學の成果を利用し之を實際生活に適用し、學問知識の習得・身體の練習等に重きを置いた。然し乍ら初期の實科主義は未だ羅馬文化を脱し得ず言語的技能を總べての教育の基礎とする羅馬の思想に傾きラテン語ラテン文學を尊んだ。

此の思想の初期に於てはラブレ、モンテーニュ、ペーコン等により中頃に於ては、ロツク、コメニウス、ルーソー、ヘセドウ等に依りて繼承されて徐々に發達を見、十八世紀に入りては明かに兒童の自然性の自然の發達を貴重する自然主

義に傾いた。特に十八世紀後半に入りては思想的にも敬虔主義が衰へて理性主義となり、又自然科學の發達・經濟組織の變遷・交通の發達等の影響を受けて實利主義的傾向は著しく濃厚となつた。殊に十九世紀に入りてはラテン語學校が市民的・近代的陶冶を充たすために古語を止めて近代語を採用する様になり、反面に於ては實科學校の續出を見、それが制度化されるに及んで實科主義に基く教育は頂點に立つたものと言へる。かくて爾來益々此の思想は教育界に隆盛を極めてゐる。

二、實際教育に及ぼした影響

1 教育思想上——從來の言語・文字を弄する教育を一變せしめラテン語に代へるに近代語を以てした。科學の成果を生徒の内的必然的要求として發達せしめんとしたこと、即ち易より出發して強制することなく自然的に習得せしめること。現在及び直接の事實を貴重し、現實的・物質的効果の爲に一層高い陶冶を犠牲にしたること。教科書を編纂してそれに據れること。

2 教授法上——受納的態度・注入的教授を難じ權威を利用して盲信せしむるが如きことを避けた。而して兒童の自然的

活動を重んじ直観を尊び對話・發問を重要視したこと。かくて學習及び遊戲を愉快なるものたらしめ恐怖及び嫌忌の情を發せしめぬ様にしたこと。

3 訓練上——溫和な取扱を主張し、兒童の自由を束縛し粗暴なる教師の憤怒及び氣分の犠牲たらしむることを避けた。特に強迫及威壓は生徒の性質を卑劣にし遲鈍ならしめ教育的方法ではないとしたこと。

右の諸點は實際教育に及ぼした有力な點で近代教育を色彩つてゐるものである。

問題三、教育學研究法の方法を論ぜよ

解答 教育學研究の方法は其の科學的性質如何に依つて、多方面に分れやうが主なるものは自然科學の立場に於ての實驗的教育學・心理的教育學・生物學的教育學と哲學的思辯的方法に依る哲學的教育學とに分けて考へられる。然し兩者に共通し而も其の根本的要素をなすものは文献の蒐集である。如何なる天才、如何なる識見を有するものと雖も一つの學説を體系づけるに全然自己の主張にのみ基くものは稀である。必ず長き時代の經驗と先人努力の集積との結果を基礎として

成るか、乃至は辯證的に其の中より牽れ出する理論の體系化にある。此の意味に於て哲學的研究方法と自然科學的方法との何れを問はず古き文献を蒐集して組織的に分類して其の中より學説の歸趨を求めることが第一義的條件である。更に之を比較考量し批判研究することが肝要である。

次に教育學が生起の科學として經驗的客觀の方面を重視する見解を取る時には其の方法として實驗的統計的材料を必要とする。例へばクリークの如く教育は社會共同生活の根本機能にして言語・宗教・法律・道德等が人類共同生活の中に發達顯現する如く教育も亦社會生活の根本機能として存する現實の事象であると云ふ見解をとる時には存在の科學として國家・社會・民族等に存する教育現象を蒐集分類して統計的に科學的研究せんことを必要とする。之と略々同様な行き方を取るものに實驗的教育學・心理的教育學等がある。

之に反して教育學の科學性を哲學的に論究せんとする哲學的方法がある。經驗科學に依つて明かにされるものは「在るもの」で「在るべきもの」ではない。然し乍ら目的は常に價値を含み或る世界觀を豫想するものであるが故に教育目的の樹立は自然科學的方法に依つては能はず、價値・規範・理念等

に依つて呼ばれる哲學的省察に依らねばならない。而して目的によつて方法が規定されるとするならば教育の研究方法は又哲學的方法に基く認識的考察に依らねばならない。即ち其の方法は認識批判的思辯的なものとする見解である。

問題四、共同作業の教育上の價值を論ぜよ

解答 論議の便宜上共同作業を兒童の自發的に行ふものと、教師の監督指導の下に行ふものとに分けて考へる。凡ての學習・訓練が兒童の自發的の自己活動に依る場合に於て最も効果的である如く、共同作業も其の根本精神とする所は兒童の自治的共同作業を第一とする。即ち自覺に基く共同作業中には多分に現代社會の生活原理を具現し、最も良く教育の本旨に添ふものである。特に大なる價值を有するものは共同作業を通じて共同の力を發見することである。古來共同の力は或は三人寄れば文珠の知恵と言ひ、一本の矢は三本の矢に如かずと言ひ心身鍛練上の、社會生活上の一大鐵則である。今日に於て特に然りである。第二には共同其のものには一面に於て協力・相互扶助・隣人愛・犠牲等の諸道徳が涵養され、他面に於ては他人に迷惑を及ぼすまいとする努力・規律を尊ぶ心・

競争心等を振ひ起さしめる。第三、其の結果として身心の諸機能・諸能力を鍛鍊し、利己心を防ぎ惡癖を矯正し眞面目に眞剣に事を處する性格を形成するに至る。第四、共同作業の實質的成果を樂しみ收穫それ自身を尊ぶに至る。以上は共同作業の理想的價值を述べたものであるが其の指導宜しきを得ず、之が誤用されて多量の力が惡意に曲解されることがあるならば恐るべき結果を招來する故注意せねばならない。

又教師の指導監督の下に行ふ時は年齢の多少作業の難易に依つても指導の範圍を異にするを以て、若し監督に過ぐれば共同作業の價值を減ずることになり、寛に流れば指圖命令と云ふ點よりして自發心を減退せしめて無效果に終らしめることがある。之を要するに教育上共同作業は價值最も大にして缺くべからざる鐵則であるが故に其の指導全きを得て、之を通じて實社會を理解せしめ、生活の原理を體得せしむる様、共同作業の精神並びに實際を生かすことに留意せねばならない。

問題五、習慣形成の原理を述べて教育上の注意に及べ

解答 或種の動作を反復するときは、生理的には神經傳導の漸次減少してくる。故に望ましい行動は度々反復させ、望ましくない行動は練習の機會を與へないやうにすることが肝要である。

學校訓育の目的は良習慣を得させてやがて自治自律の域に達しさせるにあるから、教師は常に良い範を示してこれを反復實行させることが必要であり、これと同時に環境を整理して、不良の感化を受ける機會をなくすることが大切である。なほ特別の習慣を形成させようとする際には、兒童に強い希望を起させ、非常な興味と熱心とを以て着手させるやうに努めねばならぬ。

問題六、身體薄弱なる兒童に對する教育上の施設を擧

げて之を説明せよ

解答 身體虛弱兒童を普通兒と共に全然同一の教育を受けさせる時は、その負擔が重くために益々その健康を害し發達を妨げる處がある。その爲に近時これ等兒童に對する特別の施設を見るに至つた。今その主なるものを擧げれば次のやうである。

一、養護學級 身體薄弱な兒童を普通の教室に集めて教育

通路が容易となり、心理的には始め有意的であつた動作が次第に半意識的又は無意的に遂行されるやうになる。かゝる状態を習慣といふ。尤も反復を要しないで唯一回の經驗で習慣となる場合もある。例へば「やけどをした子供は火を恐れる」が如き場合で、これは強度によるものである。一般に兒童の習慣を形成するに主なる條件となるものは次の四つである。

一、満足即ち愉快な結果が得られる時は、速やかに學習し且度々反復するものである。

二、不愉快な結果を伴ふ場合は、繰返して學習するものでもなければ、また速かに學習するものでもない。兒童は或る行動に對して或は叱られ或は小言をいはれるならば、不快であるからその行動を反復しなくなる。従つてよい習慣をつけようとする際に小言をいつたり叱つたりしてはならぬ。罰は亂用してはならぬ。一部分に於て望ましくない活動を思慮なく抑壓した爲にその行動中に望ましい要素を含んでゐる活動を禁止することがある。

三、同一の動作を練習する時は、その動作は一層速かとなり、一層確かとなり、一層容易になる。

四、練習を廢止する時は、その動作の速さ確かさ容易さは

するもので、體操、遊戯を重んじ、つとめて外に出て新鮮な空気を吸ひ、十分な光線を得させるやうにする。この種の施設は東京、大阪などの大都市に於て設けられてゐる小學校にあり、中には開放教室の設備をしたものもある。

二、林間學校 一般小學校兒童中から貧血質、腺病質及び肺、心臓の虚弱なものを選定してこれ等に適當な教育を施し、その健康の恢復を目的とする特殊の學校で、一九〇四年獨逸に始めて設けられた。校舎としては通風採光の十分なベラツク式のものをも有するけれども、雨天の外は林間で教授する。一學級の兒童は凡そ二十人、教授の一時間は二十五分、四時限以上連續して教授するやうなことはしない。

三、戶外學校 林間學校は市外の森林中に設けられたものであるが、學校の一部を改造し、又は戶外に天幕生活をなさしめ、特殊の校舎を新築しない場合はこれを戶外學校と稱する。教授の目的やその方法は林間學校に同じである。

四、休暇聚落 大都市に於ける貧民社會の病弱兒童を夏季休暇中、山間、海濱、森林地方に轉地させてその健康を増進しようとするもので、一八七六年瑞西のピオンがこれを試みてから世の注意を惹くに至つた。休暇聚落に全聚落と半聚落

の別がある。全聚落の場合には、空氣清澄な休養場所を選び、そこに凡そ三、四週間滞在する。兒童は七八人乃至十四五人を以て一團とし、團毎に監督の教師が居て、總數は六十人以上を普通とする。半聚落といふは兒童を日々自宅から一定の所へ集合させて、教師之を伴ひ、市外の森林、海濱又は原野に於て遊戯、運動、唱歌などをなさしめて後歸宅させるものである。

問題七、實地授業を批評するに當り注意すべき事項を挙げよ

解答 實地授業の批評をなすに當つて、批評者の取る態度に二種類ある。その一は授業者の授業方針に即してその立場から反省してみる方法であり、その二は批評者の理想なり方針なりから批評するものである。教授者の採用した方針に従つて批評する時は、教授者の理解や反省を助けることが多いが、立場を異にして批評する時は、所謂水掛論となる場合もある。批評の進行は教授の進行の順を追うてするものと、教授の論理的順序を追うてするものと、以上二者を混合するものとある。今批評に當り注意すべき事項をあげよう。

問題八、校地選定上考慮すべき條件を挙げて其理由を説明せよ

解答 校地は一度決定した上は、容易に変更を許さざるものであるから、その選定に際しては十分に注意しなければならぬ。校地選定上特に注意すべき條件を挙げれば次のやうである。

一、道徳上の條件 刑務所その他風教上嫌悪すべき場所の附近を避け、歴史的の遺蹟等を有し、自ら兒童の道徳的情操の涵養に資するが如き場所を選ぶがよい。

二、教授上の條件 閑靜で理科的教材に富む地がよい。工場、停車場その他兒童の注意を攪亂するが如き場所は避けるがよい。河川、森林、田畑などの自然の動植物、風光、地勢を利用し得るところは望ましいことである。

三、衛生上の條件 高燥で排水良好であり、地質は水分の浸透性良く、空氣清澄で、南方に丘陵、森林などの光線を遮るものゝないのがよい。特に飲料水のよい場所であらぬ。その他有害なガスの發生する土地、煤煙の飛散する土地は避けねばならぬ。

四、通學上の要件 なるべく各部落の中央の地點に位して

するもので、體操、遊戯を重んじ、つとめて外に出て新鮮な空気を吸ひ、十分な光線を得させるやうにする。この種の施設は東京、大阪などの大都市に於て設けられてゐる小學校にあり、中には開放教室の設備をしたものもある。

二、林間學校 一般小學校兒童中から貧血質、腺病質及び肺、心臓の虚弱なものを選定してこれ等に適當な教育を施し、その健康の恢復を目的とする特殊の學校で、一九〇四年獨逸に始めて設けられた。校舎としては通風採光の十分なベラツク式のものをも有するけれども、雨天の外は林間で教授する。一學級の兒童は凡そ二十人、教授の一時間は二十五分、四時限以上連續して教授するやうなことはしない。

三、戶外學校 林間學校は市外の森林中に設けられたものであるが、學校の一部を改造し、又は戶外に天幕生活をなさしめ、特殊の校舎を新築しない場合はこれを戶外學校と稱する。教授の目的やその方法は林間學校に同じである。

四、休暇聚落 大都市に於ける貧民社會の病弱兒童を夏季休暇中、山間、海濱、森林地方に轉地させてその健康を増進しようとするもので、一八七六年瑞西のピオンがこれを試みてから世の注意を惹くに至つた。休暇聚落に全聚落と半聚落

一、教授者の最初の豫定方針が實現し得たか否かを吟味してみるがよい。若しその實現に苦しんだ點があつたならば、如何にすればよかつたかを懇切に教へてやるがよい。

二、教授の進行は論理的要求に合すると共に心理的要求に合致してゐなければならぬ。それが果してどの程度に實現されたかに就いて助言してやるがよい。

三、教授者の自尊心を傷つけるやうな評言は避けて、一層努力奮勵するやうな懇篤な言葉を用ひるがよい。

四、授業上改善すべき點の指示は、その授業者の實行し得る程度のものでなくてはならぬ。初歩の教授者に對して徒らに高尚な又は熟練を要する手際の要求をするは酷である。漸を以て矯正させるやうに導くがよい。

五、教授者の人身攻撃になるやうな言はさげ、單に教具、教材、教法等の如き非人格的要素について批評するがよい。

六、一般に批評といへば悪口をいつたり小言をいつたりすることであると誤解してゐるが、教授上の美點を美點として認めることも批評の一つである。美點を認めて益々その美點を發揮させるやうに獎勵するがよい。

るる地を選び、通學の途中溪流、鐵道線路を渡るが如き危険の多い場所は避けるがよい。通學の最遠距離は、尋常小學校に於ては約三十分、高等小學校に於ては約四十分の路程を以て限度とするがよい。通學距離があまりに遠い時は、兒童の睡眠時間を減少せしめ、通學の爲に徒らに疲勞させるからである。

文檢修身科試驗問題解答 3

大正三年(第二十八回) 豫備試驗問題解答

問題一、國民道德に於ける儒佛二教の影響を論ぜよ

解答 一、儒教と國民道德

應神天皇の御代我が國に傳來した儒教は、家族制を本とする漢土に發展したものであり、修身、齊家、治國、平天下を理想とし、三綱、五倫五常などの徳目を立て、殊に忠孝の道を重ねた爲、我が國固有の風俗、思想と同じものが少くない。随つてその影響も大であり既に推古天皇は儒教の徳目に倣つて冠位の制を定め給ひ、聖德太子の御制定の十七條の憲法中にも「群卿百寮禮を以て本とせよ。其れ民を治むる本は要は禮に在り」「君に忠、民に仁」「信は是れ義の本なり」「私を背いて公に向くは是れ臣の道なり」「民を使ふに時を以てするは古の良典なり」など、あつて、材料を儒教に御採りになつたと思はれるものも少くない。大化の新政も儒教の理想及び

之を本とせる漢土の政治、制度を採用せられた所が甚だ多い。降つて江戸時代には上下擧つて儒教を尊信し、爲に尊外卑内の惡風を醸成し、國民的自覺を失ふ結果を招いたが、中には神儒一致説を立てるものもあり、更に儒教を信じながら我が國體に立つて之を取捨すべきことを論ずるものもあり、又中には儒教その他の思想を併せて我が國體を發揮したるものもあつて、我が國民道德の思想は大なる發展を遂げた。

かくて儒教の徳目は我が國民の道德思想を整へ、その學説は、國民道德の解釋となり、政治や制度の制定にも非常な影響を及ぼした。且つ江戸時代の儒學の勃興は積極的消極的に國民道德に影響して國學の勃興を來す因ともなつたのである。併し儒教の天命思想に基づき、禪讓放伐の思想は我が國固有の道德と一致しない爲徹頭徹尾排除されたのであつた。

二、佛敎と國民道德

欽明天皇の御代に傳來した佛敎はその後間もなく上下の歸依する所となつたが、由來我が國土とは非常に異なつた地に發達した教義であるから、我が國固有の風習、思想と相容れないものが多かつた。儒教と異なりその傳來の當初から物議をかましたほどである。その説く所も著しく厭世的であり、

又家族道德と一致しない所がある。我が國民が現世的、樂天的であり、國を重んじて神國となし、君臣、父子の大倫を重んずると相反するかに見えた。併しそれにも拘らず、次第に盛んになつたのは、我が國民の精神生活を満すところがあつたことを示し、又それが國家の保護の下に國家的色彩を帯びた教義に變ぜられたことによつてであるといへる。このことは後年僧侶が神佛を習合して本地垂迹の説を爲すに至つて一層弘まつたことによつても窺ふことが出来る。更にその十善五戒、十惡五逆等の教は、徳目として屢々反復せられ、四恩の教は國民の報恩思想を啓發し、慈悲の教は國民を博愛慈善の道に導きその布教と經典が國民に宗教的安心と哲學的思想を與へたことは看過することの出来ない效果である。

問題二、徳の本質を倫理學上、心理學上及び社會學上より説明せよ

解答

徳を廣義に解すれば、惡徳(Vice)をも含み得るが、こゝでは普通の意にとつて、之を積極的な善徳(Virtue)の意に解して説明する。

一、倫理學的説明

倫理的に見れば、徳とは道德的品性を個別的に見た場合につけられる名稱である。品性は同じく意志の習慣性であるにしても常に人格全體の立場から考へての言葉であり、全體的、包括的な名稱であるが、徳といふ場合には、個々の本務を遂行する場合の意志の特殊な能力に向つて言はれるのであつて、これ等の諸徳を有する品性が道德的品性なのである。だから品性には善き品性と悪き品性とだけが問題になるが徳の方の分類は種々雑多となるのである。

二、心理學的説明

心理學的に見れば徳は特殊な道德的行動の反復によつて形成された行爲或は意志の習慣性である、従つて特殊な行爲の習慣性であるから、この點に於て一般的な意志の習慣性としての品性とは區別さるべきである。

三、社會學的説明

社會學の立場から見れば、徳とは、風習、法律、道德等の社會制度を内容とする行爲の習慣性に外ならない。従つて徳の内容は、社會により、又時代の推移に應じて幾分變化するものであつて、必ずしも一定ではない。社會學上はこの内容そのものが社會的現象となつて問題になつて来る。

従つて人凡て君子聖人たる本質を有するけれども、聖凡の別るゝは、この自反慎獨の程度如何によるのである。人の見ないところで自ら欺くものは小人であり、獨を慎むものは君子である。かやうに藤樹によれば如何なる人にも本來良知が具はる。それは人の天に享けたところであるのみならず、天そのものであり上帝の我に顯れたものである。世界の主として見れば上帝であり我の主として見れば良知である。

二、良知の倫理的意義

藤樹の良知説はフイヒテの倫理説に通ふ所がある。或は良心はミクロコスモスであり上帝はマクロコスモスとも考へられよう。更に上帝は宇宙精神世界精神とも考へられ、優れたる唯心論を展開してゐる。従つて良知は經驗的、實踐上から見れば良心に近いが、決して良心ではない。それは先驗的自我とも言ふべきである。かくの如くして之を理論的に徹すれば、藤樹はこの良知の説によつて宇宙論的倫理學を説いたことになるが、彼自身はその孝の説によつて窺はれるが如く實踐的な立場から立論したものである。

問題五、孝弟也其爲仁之本與（論語學而篇有子の語）を

問題三、道德と經濟との關係を論ぜよ

解答 大正二年(第二十七回)本試験問題三を参照せよ。

問題四、中江藤樹の良知説とは如何

解答 一、良知

中江藤樹の學説は概して言へば致良知の説に歸着する。而して彼が良知の本質並に惡の起源として説く所は、大凡之を王陽明に承けたものと見られるが、併し彼獨自に發明したところもある。

藤樹は、天地を造り萬物を生ずる上帝を考へ、上帝は世界の根本實在であつて宇宙に遍滿し、到る處、あらゆる時上帝の存せざるはなく、上帝は如何なる些少の善惡と雖も之を知悉する。この上帝の我に顯現したものが、我心即ち良知である。彼にあれば上帝といひ此にあれば良知といふに外ならぬ。良知はかく上帝の我にあるものなるが故に、我等若し、よく自反慎獨してこの心裡の上帝を發見し、擴充して之と合一し得るならば、遂に天地間に充實することが出来るのである。

説明せよ

解答

〔註〕この言葉は論語の學而第一の問卷第二に出て来るもので全文をあげると意味が一層明瞭になるから、こゝに引用して見ると、有子曰、其爲人也孝弟而好犯上者鮮也。不好犯上而好作亂者未之有也。君子務本。本立而道生。孝弟也者、其爲仁之本與。この最後の文句である。

此の言葉は有子が孔子の理想なる仁に達する方法を述べたもので、仁を行ふには、孝とか弟とか日常何人もが行ふことが根本であること即ち道は遠きになくして近きにあることを説いたものである。更に詳しく言へば、一面には、仁に達するには忠恕によるが、忠とは己を盡すことであるから、先づ自分に最も近い者に對して、即ち入つては孝、出ては弟であれば、それがやがて衆を愛して仁に親づくことの出来る道であることを示し、他面には儒教の根本思想なる治人の要道が身を修め家を齊へるにあるといふ説の現れでもある。

問題六、自立に就きて教案を作れ（但し學級最高級時間

二時間）

解答

- 一、題目 自立
- 二、要旨 社會生活上自主獨立の大切なる所以を知らしむ
- 三、學年 中學校第五學年級
- 四、時間 二時間

第一時

- 1、自立の意義
- 2、經濟的自立
- 3、精神的自立

第二時

- 1、自治の精神
- 2、社會國家の自治
- 3、自立と協力

五、教授要項

第一時案

一、豫備

福澤諭吉の話をする。

二、教授

- 1、自立の意義(個人の自立)

イ、自立とは自己を尊敬し、自己の力に依頼して、自己の天地を開拓して行くことである。自主、獨立、自助、自治等皆同義語

ロ、自立に經濟的自立と精神的自立とある。

2、經濟的自立

イ、衣食住の費えを一切自分で支辨する。

ロ、我が家族制度の弊

3、精神的自立

イ、人格の獨立

ロ、自主自由——自律

ハ、毀譽褒貶と自立

この三者は凡て「人格の獨立」の中に含むべきもの、精神的自立は道德的自覺に基づくもの、眞の自立はこれに發しなければならぬ。

三、整理

福澤諭吉は經濟的自立のことを「身體の獨立」と稱し、精神的自立のことを「心事無形の獨立」と稱した(福翁百話)。これを説明しつゝこの一時間の教授事項をまとめらる。

大正三年(第二十八回) 本試験問題解答

問題一、國民道德より「中朝事實」若くは「中興鑑言」を論ぜよ

解答 一、「中朝事實」解題

中朝事實は山鹿素行の遺著。上下二卷よりなり彼の國體論政治論を窺ふことが出来る。上卷は天先、中國、皇統、神器、神教、神治、神知の七章、下卷は聖政、禮儀、賞罰、武德、祭祀、化功の六章を含む。

二、その國民道德的意義

山鹿素行をして國民道德史上に重からしめたのはこの「中朝事實」であつて、素行は此の書に於て我が國體の優秀なることを述べ、時人が漢土を尊んで中華、中國等と稱するに對し、我が國を以て中朝、中國と稱し支那を外朝異朝と呼び、我が國の皇祖皇宗の道を述べてゐる。此の書は實に彼の我が國體觀を示すものである。更に廣く外國の文物も採り入れるべきであるが先づ我が國の事を本として次第に外に及ぶべきであることを説いた。

(附)「中興鑑言」は水戸學の三宅觀瀾の著。觀瀾は京都

第二時案

一、豫備

イ、市町村などの自立のことを何といふか——自治。

ロ、これと同様に個人の自立のことを自治ともいふが普通に自治といふのは前者の場合。

二、教授

1、自治の精神(社會的自立)

イ、自治の必要

ロ、自治の事實

2、社會國家の自治

イ、地方自治團體

ロ、國家の自主獨立

3、自立と協力

イ、社會生活に於ける自立と協力

ロ、個人の自立と協力

ハ、社會の自立と協力

三、整理

現代生活に於て自立、自力の必要なる所以如何。

の人木下順庵の門に学び、學成つて水戸義公に仕へ、大日本史の編纂に従事した。中興鑑言は我が建國史を明かにする所多く、殊に、神勅、神器觀に就いては遠見を示してゐる。

問題二、倫理學と哲學との關係如何

解答 ヴインデルバンドは哲學を以て、世界認識並に人生觀に關する一般的な問題を學的に取扱ふことであると言つてゐるが、妥當な定義であると思ふ。而して倫理學の究極の問題は人生の理想如何といふことであり、人生の理想如何は結局人生觀の問題に歸するが故に、倫理學の根本問題は同時に哲學の問題である。善「人格」「自由」「意志」等の倫理學根本の問題は直ちに哲學の問題である。古來哲學と倫理學が不離の關係にあるのも全くこの爲であつて、これ等の問題が倫理學の問題である限り、哲學と倫理學はいつまでも分離することは出来ないであらう。たゞ實證主義の倫理學や所謂社會倫理學の如きはかゝる問題を固有の問題としない爲、その縁が薄くなつて来る。

問題三、道德上に於ける個人主義の價値を論ぜよ

解答 この問題は前回に解答した豫備試験問題二の「個人主義を批評せよ」の一部に該當する。従つてその部に該當する所が一層詳細に述べらるればよい。即ち道德說としての個人主義の長所を力説すればよい。個人主義の非難すべきは、社會を個人の集團とのみ見る理論的な偏見と、利己主義に陥り易いといふ實踐上の缺陷の故である。これ等の點を除いたその他の點例へば、「人格尊重」「自由尊重」「自主獨立の力説」等の點に於ては尠なからざる長所を有することを考へねばならぬ。讀者は前回の答案を参照しつゝ、これ等の點を強調して答案の作成を試みられよ。

問題四、關齋學派の特色如何

解答 一、關齋學
關齋學は南學系統より出た純然たる朱子學派を代表するもので、單に程朱の學を祖述するものに過ぎないが、開祖山崎關齋の人格の偉大なること、其の學說の同化的傾向によりて、朱子學を借りて祖國の精神を發揮するやうになつた。この學說はその學說そのもの、價値よりも影響の大なりし點

に於て注意すべきである。

二、關齋學派の特色

關齋の學派は關齋歿後分かれて四派となる。第一は淺見綱齋の學派、第二は佐藤直方の學派、第三は三宅尙齋の學派、第四は玉木葦齋の學派である。此の中、前の三派は朱子學派であつて、後の一派は神道學派に屬してゐる。關齋學派はかく四派にわかれるけれども、上述の關齋學一般の特質を有する外、概して左の如き特色を有する。

- (一) 堅く師説を奉じて新機軸を出す事を努めざること。
- (二) 實踐躬行を重んじて詞章記誦を務めざること。
- (三) 多く筆記によりて師説を傳へ以て秘傳とするの風ありしこと。

これ等は關齋が門人子弟を同一の模型中に入れて、鑄鑄陶冶せる劃一主義より生じた。關齋の學はかくして水戸學派に影響し、又竹内式部、山縣大貳の變を喚び、終に維新の大功業に關係するやうになつた。

(この項、井上哲次郎氏著「日本朱子學派之哲學」に據る)

問題五、東洋倫理に於ける功利説を擧げて之を批評せ

よ

解答 一、題意

功利主義を、公衆の福利を以て道德的善と解する學說と解する。従つて「最大多數の最大幸福」といふまでは至らないが、公衆的快樂説の意に取る。而して東洋道德(支那倫理想)中、之に該當するものを墨子の説と考へるが故に、それの敘述批評を試みる。

二、墨子の功利説

墨子の根本思想は社會人民の安寧幸福にあつた。彼の有名な兼愛説もこの根本目的から出たものに外ならぬ。己を愛すると同じく他人を愛し、己の親を愛すると同様に人の親を愛し、自他の別を設けないのを兼愛といふのであるが、之と同時に彼は利の説を説く。天の欲する所は愛と利とであつて、惡む所は之に反するものである。人を愛し人を利するものは天必ず之を福し、人を惡み人を賊するものは天必ず之を禍すと云ひ、更に進んで、仁人の事は務めて天下の利を興し天下の害を除くを求むるのであるとした。社會は利によつて維持せられるのであり、利は幸福を増進し進歩を助長するものであるが故に、古來聖人の務めた所も之に外ならぬと考へた

のである。この功利説に立つて實行的には、節用論、非樂論、節葬論等を述べた。

三、批評

彼の功利説は經濟を基礎とする經世論ともいふべく、此の點英國の功利主義的倫理學者が經濟學者であると面白き對比をなしてゐる。墨子の場合には特に時勢の影響に迫られてこの説をなしたものとも思はれるが、我々は此の意見を儒教の批評に煩はされることなしに公平に見直す必要があると思ふ。

問題六、自由と服従とに就いて教案を作れ(但し最上級)

時間は二時間)

解答

一、題目 自由と服従

二、要旨 自由と服従の意義を説明し、兩者が單に兩立するばかりでなく、互に不可缺の條件をなすことを知らしめる。

三、學年 中學校第五學年級

四、時間 二時間

第一時

ことを、積極的に敢行し得る意志力。——従つてこの自由は常に當爲に關係す。

2、自由と放縱、放縱とは心理的に自分の思ふ通りに行爲することをいふ。即ち心理的自由を以て眞の自由と心得るものはこの弊に陥る。

3、自由と法則

眞に自由な行爲とは無規律なる行動ではなく、自己の以て従ふべき所以を自覺した法則に従つて行動することであり、本然の自我の要求通りに行動することである。

三、整理

1、子供に眞の自由がないこと、従つて道德的責任の間はれないことを考へしめる。

2、交通に例をとつて、無規律な通行が、却つて自由な交通を妨げることを説く。

第二時案

一、豫備

自由と法則の關係の反省

二、教授

1、服従の意義

1、自由の意義
2、自由と放縱
3、自由と法則

第二時

1、服従の意義
2、服従と自由
3、自律自由と自律服従の一致

五、教授要項

第一時案(主として發問式を利用す)

一、豫備

自由の共同考案から入る。——我等は自由であることを望む。それでは如何なるが自由であらうか。——かくて教授段に入る。

二、教授

1、自由の意義

イ、心理的自由——外部からの拘束を受けないと感ずる消極的自由、而して自由には常にこの消極性のあることを注意する。
ロ、道德的自由——自己の實現すべきであると思へる

イ、屈從——金錢、權力等利益の爲の服従
ロ、盲從——無自覺の服従

ハ、眞の服従——服従すべき所以の自覺に基く服従——従つて積極的に言へば當爲の實現的行爲

2、服従と自由

當爲の實現といふことから見れば、いづれも規範の實現すべき所以を自覺して之を爲すところにあるから、同一事實の兩面。

3 自律自由と自律服従

イ、眞の自由も眞の服従も、道德的自我が自ら立法して之に服することに外ならぬから、自由は自律的自由であり、服従は自律的服従といふことが出来る。

ロ、自律と他律

心理的自由、並に屈從盲從は他律的な自由であり服従である。

三、整理

1、他律の必要な場合を問ふ
2、社會的規範に従ふべきことを自覺して服従する場合それが自己立法となる所以如何。

文檢國民道德要領問題解答 3

大正七年（第三十二回）

問題一、教育に關する勅語中の「國ヲ肇ムルコト宏遠

ニ」の意義を説明せよ

解答 文字通りにこれを解釋すれば、我が皇祖皇宗は廣大に
そして遠い古から我が國を肇め造らせられたとなる。茲に注
意すべきは、肇めるは創開の意であるから、特定の人又は時
代を限るべきものと考へられるけれども、我が國に於てはさ
やうに考へず、皇祖によつて古の時代にも亦皇宗によつて何
時の時代にも、繼續的に我が國が肇造されてゆくと解するの
がよいと思ふ。事實に就いて見るに、皇祖とは特定の人を指
さず、神武天皇に至るまでの神代の神々を指すのが穩當であ
り、而もその中心が天照大神であることは謂ふまでもない。
かゝる神代から我が國の基礎は確立し、且つ歴代の天皇が天
祖の神勅に従ひ、我が國を肇造・發展せしめられて今日の隆

盛を來すに至つたのである。「肇國の宏遠」と「樹徳の深厚」
とが我が皇祖皇宗の二大御事業であり、而も樹徳の深厚は肇
國の宏遠に當然結び付けらるべきものである。我が國體が世
界に冠たる所以も、この肇國の宏遠なるに基くものといはね
ばならぬ。

問題二、我が國に於ける家の觀念を明かにし且之に對

する心得を説け

解答 我が國に於ける家は、歐米に於ける個人制度の家でな
く、家族制度（正しくは小家族制度）の家を意味する。勿論
この家は家屋とか、單なる血族的集合とかいふ外形的のもの
を指すのではない。家族制度の家は、個人制度の如く夫婦の
みを基礎として成立するものでなく、夫婦の外に父母・祖父
母・子孫等に依りて成り、戸主によつて統率せらるゝ血族的
團體である。個人制度の家は一代限りのものであるが、家族
制度の家は親子といふ縦の關係を主として、永久に存續すべ
き性質のものである。かやうに我が國の家は、血族者の共同
生活といふ横の關係のみならず、祖先よりその後裔に至る縦
の關係を重んずるところにその特徴がある。更にこの縦の關

係を重んずるところから、祖先崇拜の慣習が起り、宗教的祭
祀が家を中心として行はれるやうになつたのである。我が國
の家に於ては、戸主即ち家長に家を保護・存續せしむべき權
利と義務とが與へられて居り、従つて家の成員は家長に服従
すべき義務がある。もとより、血統近き者が相集りて共同生
活をなすは人間の自然に基くものであつて、その結果家族の
各々が相互に暖い心を以て扶け合ふことになるのである。そ
れゆゑ家長と家族の人々との間も、法律上の權利義務の關係
でなく、暖い相互扶助の關係である。かくて我が國の家は國
家社會生活の眞の單位をなすものであり、従つて國家的社會
的道德生活の教養の場所であつて、家の如何といふことが國
家生活及び國民の道德生活の上に甚大の關係を有するもので
ある。

心得 近時我が國の都會生活に於て、從來の家族制度がと
もすれば崩解せんとする傾きがあり、文化の進歩につれて個
人制度に向ふべきものと説く人さへもあるけれども、これは
單なる抽象論であつてとるに足らぬ説である。我等は我が國
の家の發達の特殊性をよく認識してかゝる謬論に耳を貸して
はならぬ。次に、既に述べたやうに、家は國家社會生活の單

位をなすものであるから、家に於て國家社會生活の基礎とし
ての修練を行はねばならぬ。更にこれと關聯して、國家的社
會的諸道德も亦家に於て養はれるものである。我が國の道德
の根本義としての忠孝一本も、先づ家に於て養はれる道德で
ある。それゆゑ家は單に經濟上の方便の爲の團體でなく、右
の如き重要な意義と使命とを有するものであるから、我等
は我が國家社會生活の維持向上の爲に、家の使命を果すやう
に心掛けねばならぬ。

問題三、博愛の重んずべき理由を述べよ

解答 博愛の徳の基礎をなすものは愛であつて、その愛の對
象は特定の範圍でなく、非常に廣い範圍即ち一般の人、或は
公衆である。博愛の徳の基礎としての愛は、具體的に謂へば
同情である。同情とは、相手の人の不幸に對して、その人の
心になつて共に悲しむこと、即ち心を分け有つことを意味す
る。従つて單なる「憐み」ではない。單に施してやるだけで
は同情にはならないのである。そこで博愛即ち同情を公衆に
對して及ぼす場合にも、同情の本質を失つてはならぬ。
キリストの愛、孔子の仁の如く、愛は道德の中心をなすも

のであつて、従つて博愛は他人に對する徳の根幹である。即ち博愛は社會生活を營む上に於て中心の徳であつて、これがあるが故に社會生活は非常に暖く且つ明るく感ぜらるゝのである。新聞記事に現れた不幸の一人の子供の爲に、如何に社會の各方面から同情の雨が灑がれるかを見ても、近代生活に於て博愛が重要な役割を演じて居ることを察知することが出来る。今日の如く國際關係の親善が進める時代に於ては、國家を超越して廣く世界に愛を推し及ぼすべきであつて、一人に博愛の徳の重要さが感ぜらるゝのである。教育勅語に「博愛衆ニ及ホシ」と仰せられたのもかゝる御趣旨と拜察されるのである。

れぬやうにも考へられるけれども、正しい國民道徳であるならば個人の自由平等を不必要に制限するものであつてはならぬ。どこまでも個人の主張を生かすものでなければならぬ。併し個人主義は個人を目的とし他の凡てを手段とする思想であり、國民道徳は個人を目的とせず國家を目標とする道徳なるが故に、根本に於て兩者には一致し難きものがある。それが故に我が國に於ては、國民道徳の立場から個人主義を認めて居ないのである。たゞ個人主義思想に於ける個人尊卑の觀念が、我が國民道徳に刺戟を與へ、個人の價値を重要視することに多大の貢獻をなしたることは認めねばならぬ。

問題四、國民道徳と個人主義との關係如何

解答 國民道徳（大正五年度問題一解答参照）とは、國民生活を本位とした道徳を指すものであり、個人主義とは、個人の自由平等を主張する思想である。従つて道徳と思想との間には二次的の關係が存するに過ぎぬけれども、實際上には考慮すべき問題がある。國民道徳が國民生活を本位とする以上個人の絶對の自由平等を認め難く、従つて個人主義とは相容

文檢試驗問題答案例 5

編輯部

つらもつて、従つて博愛は他人に對する徳の根幹である。博愛は社會生活を發せしむるに於て中心の徳であつて、これがある故に社會生活は非常に暖かく且つ明るく感ぜらるゝのである。新聞記事に現れた不幸の一人の子供の爲に、如何に社會の各方面から同情の雨を降られるかを見ても、近代生活に於て博愛が重要な役割を演じて居ることを察知することが出来る。今日如何に國際關係の善美を進める時代に於ては、國家を超えて置く世界博愛を推し及ぼすべきであつて、人に博愛の徳が重要だと感ぜらるゝのも、教育勸諭に「博愛」と及ぶこと仰せられたりもかゝる御趣旨を具察されるのである。

問題四、國民道徳と個人主義との關係如何

解答 國民道徳 大正五年問題(解答参照)は、國民生活の本位として博愛を指すものであり、個人主義は、個人の自由平等を主張する思想である。従つて道徳と思想との間には、次第的關係を有するに過ぎないけれども、實際上には考慮すべき問題がある。國民道徳が國民生活を本位とする以上個人の權利自由平等を認め難く、従つて個人主義とは相容

れぬやうにも考へられるけれども、正しい國民道徳であるならば個人の自由平等を不必要に制限するものであつてはならぬ。どこまでも個人の主張を生かすものでなければならぬ。併し個人主義は個人を目的とし他の凡てを手段とする思想であり、國民道徳は個人を目的とせず國家を目標とする道徳なるが故に、根本に於て兩者には、致し難きものがある。それ故に我が國に於ては、國民道徳の立場から個人主義を認めて居ないのである。たゞ個人主義思想に於ける個人尊重の概念が、我が國民道徳に刺戟を與へ、個人の價値を重視することにも多大の貢献をなしたることは認めねばならぬ。

文 檢 試 験 問 題 答 案 例 5

編 輯 部

目次

文検教育科試験問題解答……………一
 大正六年豫備試験問題解答……………一
 大正六年本試験問題解答……………八
 文検修身科試験問題解答……………一六
 大正四年豫備試験問題解答……………一六
 大正四年本試験問題解答……………二〇

文検教育科試験問題解答 5

大正六年 豫備試験問題解答

問題一、觀念表象と感情との性質を明かにし其關係を述べよ

解答 實物の物を眼前に提示されて、これを指し呼ぶと教へられた後に、その旗を取去り、暫くにして旗といふ言葉を聞き、又は旗といふ文字を見るときは先に見た旗が眼裏に生きたまゝに浮んで来る。かゝるに思ひ出されたものを觀念又は表象といふ。是れこの際その事物の名稱は本質的のものでない。すべて直接感官に現はれてゐない事物事件を眼裏に再現するところの觀念といふ。若し現在その事物によつて、その事物のすゝかたに浮んでゐる時は、これを知覺といふ。故に觀念といふ場合は代用刺激によつて以前に經驗したものを思ひ出されたものを指していふ。

感情とは快不快の經驗をいふ。感情は感覺的刺激に伴ふもの、砂漠を歩め、快を感じ、刺されて不快を感じるが如きは、その場合、快不快の距離が長くなる時は、その快不快の

感情は觀念に伴つて生起する。觀念に伴ふ快不快は、實に主觀的であつて、各個人によつて著しい差異がある。同じ月を眺めても、或る人は愉快を感じ、或る人は悲哀を感じる。これは月に伴ふ觀念を異にするからである。情操教育は、理想的狀態に向つて、一定の刺激に對する觀念とこれに伴ふ感情とを同一方向のものたらしめようとするものといつてよい。困難な問題を解決するを好み、そのままにしておくを不快とするが如き、また人の善行を聞いて快を感じ、悪行を見て不快とするが如き感情を養成するは情操教育の一方面である。情操は抽象的觀念に伴ふ複雑な感情状態であるから、こゝに我々は觀念と感情の最も密接な關係を見出すのである。

問題二、假説(臆説)の性質を述べ、これに必要な條件を擧げよ

解答 假説(臆説)とは Hypothesis の譯語である。Hypothesis はギリシヤ語の Hypothesis (synthesis) の轉化せるものにして、Hypo は下 (under) thesis は置く (Placing) 即ち下に置かれるもの之義である。何等かの事實を説明するため立てられた假説的の説である。従つて假説は想像に基づく。

目次

文檢教育科試験問題解答 1
 大正六年豫備試験問題解答 1
 大正六年本試験問題解答 1
 文檢修身科試験問題解答 1
 大正四年豫備試験問題解答 1
 大正四年本試験問題解答 1

文檢教育科試験問題解答 5

大正六年 豫備試験問題解答

問題一、觀念(表象)と感情との性質を明かにし其關係を述べよ

解答 實物の旗を眼前に提示されて、これを旗と呼ぶと教へられた後に、その旗を取去り、暫くにして旗といふ管聲を聞くか、又は旗といふ文字を見る時は先に見た旗が腦裏に生き生きとして浮んで来る。かやうに思ひ出されたものを觀念又は表象といふ。尤もこの際の事物の名稱は本質的のものでない。すべて直接感官に現はれてゐない事物事件を腦裏に再現せるときのがたを觀念といふ。若し現存せる事物によつて、その事物のすがたが心に浮んでゐる時は、これを知覺といふ。故に觀念といふ場合は代用刺戟によつて以前に經驗したところを思ひ浮べたものを指していふ。

感情とは快不快の經驗をいふ。感情は感覺的刺戟に伴ふもので、砂糖をなめて快を感じ、刺されて不快を感じるが如きはこれである。併し兒童の年齢が長ずる時は、また快不快の

感情は觀念に伴つて生起する。觀念に伴ふ快不快は、實に主觀的であつて、各個人によつて著しい差異がある。同じ月を眺めても、或る人は愉快を感じ、或る人は悲哀を感じる。これは月に伴ふ觀念を異にするからである。情操教育は、理想的状態に向つて、一定の刺戟に對する觀念とこれに伴ふ感情とを同一方向のものたらしめようとするものといつてよい。困難な問題を解決するを好み、そのまゝにしておくを不快とするが如き、また人の善行を聞いて快を感じ、悪行を見て不快とするが如き感情を養成するは情操教育の一方面である。情操は抽象的觀念に伴ふ複雑な感情状態であるから、こゝに我々は觀念と感情の最も密接な關係を見出すのである。

問題二、假説(臆説)の性質を述べ、これに必要な條件を挙げよ

解答 假説(臆説)とは Hypothesis の譯語である。Hypothesis はギリシヤ語の Hypothesis (prophets) の轉化せるものにして、Hupo は下 (under) thesis は置く (Placing) 即ち下に置かれたるもの義である。何等かの事實を説明するため立てられた假説的の説である。従つて假説は想像に基く。

然し乍ら空想ではない。想像は事實から出て事實に歸りくるもので空想の如く虚構的創定に基くものではない。

此の假説の想定には二つの異つた方面がある。例へば自然界に於ける現象系列の相互間の數量的關係を定めることに依つて假説を説明する場合―光線反射の法則から他の反射、屈折等の法則を誘導する如く―と、現象の生起する原因を想定することに依つて、現象の説明を試みんとする場合―物體の運動を説明する際の引力―とがある。前者は之を法則の假説或は記述的假説と呼ばれ、後者は原因の假説或は説明的假説と呼ばれる。

其の必要なる條件は、

第一、事實に立脚すること。

假説は經驗的事實を基礎として成り立ち、更に事實に依て之を立證するものであるが故に、事實的のものでなければならぬ。故に神とか靈的なものとかは自然現象の原因たり得ない。従つて夫等は假説たり得ない。

第二、假説は自然的法則及び精神的法則と矛盾せざること。

一つの假説が或る事實を明瞭に説明し得ても、他の事實を

説明し得ざる場合はそれは誤である。此の意味に於て假説それ自身は、自然界並びに精神界に行はる諸法則と矛盾するものであつてはならない。

問題三、コメニウスとベスタロツチーとの教育説の異同を論ぜよ。

解答 コメニウスもベスタロツチーも共に一つの流れの教育思潮に倅さず自然主義的教育者である。従つて兩者は其の學説及び實際に於て多くの共通點を持つてゐる。茲には次の三點から異同を考察して見やう。

1 思想上―兩者は等しく自然的理性主義であると云ふ點に於て學説上の論據を同じうするが、コメニウスは初期に屬して未だ宗教的教育を支配する力の強かつた時代故、其の教育思想には多分に宗教的關心を藏してゐる。即ち彼は教育の目的を人生の目的に依つて規定せんとし、人の生活を植物的・動物的・理性的の三段階に分ち、人は永遠の幸福なる天國の生活に入る爲に此の理性的生活に於て、それが準備をなさねばならないとし、現實生活を天國に入る準備と見、教育を幸福なる天國に入る手段と考へた。然るにベスタロツチーはコ

メニウスに後ること約五十年、自然主義もルソーやザルツマンを経て純化され、著しく宗教味を失つてゐる。彼は人の本體を認め其の十全なる發達をなさしむるのが教育の目的であるとし、人の性能の一般的陶冶を教育の第一義としてゐる。かくて前者は教育を手段と考へ、後者は教育自體が目的であるとする點に於て異つてゐる。

2 方法上―方法も亦兩者は相通する。即ち注入的・受動的の方法を避けて開發主義を取り能動的自發活動を教授の原則としてゐる。特に直觀主義を力説し教授方法に對する大なる貢獻をなしてゐる。唯前者は自然界を理想として其の方法も多く之に據つたが故に方法上の研究は少かつたが、後者は直觀を總べての認識の絶體的基礎とすることに依つて、教授の最高原則を確立し、雜駁なる教授を排して根本的方法を樹立してゐる。此の點に於て兩者の研究は大いに異つてゐる。

3 訓練上―コメニウスは教育に於ける訓練を重要視し自然界の運行に則つて寬嚴宜しきを得べきことを説いてゐる。太陽は常に光と熱とを送つて人を愛撫するが時には暴風・雷鳴を以て戒しめる。訓練も亦常に慈愛を以てのぞむべきであるけれども、時には忠告・叱責を以て善導せねばならない。ベ

問題四、教育學と哲學との關係を論ぜよ。

解答 凡ての科學が哲學を母胎として發達せる如く教育學も亦學的淵藪を哲學に置いてゐる。古來教育學と哲學とは密接不離なる關係に立てるものにして、教育學は哲學の一部門であり、その應用科學であるとなす見解は歴史的に最近に至るまで斯學を煩悶せしめてゐたのである。

元來教育學と哲學とは何れも人間の使命・價值・本質等を究明し人生に於ける當爲の問題を解決せんとする點に於て共通してゐる。教育學が單に「あるもの」を取扱ふ説明的科學に非ずして「あらねばならぬもの」を取扱ふ規範科學であり當爲の實現を目的とし、それが達成の方法を講ずることを任とするに於て然りである。即ち目的は常に或る種の價值評價に基き、或る種の世界觀を豫想するものである。従つて

教育目的を決定し學的論據を指示するものは價值・規範・理念等の領域に關する哲學的省察のみあり、それは認識批判的考察を俟つて初めて解決し得るものである。哲學的考察のみがよく個々の雜多なる知識を教育學的體系に綜合し得る。然し乍ら之を以て兩者を同一とし直ちに教育學を哲學の一部門となすべきものであるとは言ひ得ない。教育學の使命とする所は個人を固有の相に於て客觀的價值を具せる人格にまで陶冶することであり、目的・方法・教育組織等は被教育者にとりて如何なる價值を有するかと云ふ視點の下に提起される。従つて茲に明瞭なる教育學の領域が存し、哲學と截然と區別せらるべき見地がある。今日に於ては最早や哲學は教育學に君臨して之を支配するものではなく、寧ろ自律的教育學に對する素材を供給するものである。茲に於て兩者は相共に獨立し相互に影響し合へる確固たる存在である。

問題五、國家主義の教育の意義を述べて之を論評せよ

解答 一、國家主義教育の意義 人類生活の基本的形式を國家に取り、その隆昌發展を第一義として、夫に相應すべき教育を念とするのが國家主義の教育である。換言すれば國家の

力に依る國家の爲の國民教育の謂である。

國家主義の教育は一面に於て、國家の組織・政治・經濟等の一般的知識を授け、國民をして社會共同生活に處し得べき能力を得せしめることにあるのは勿論であるけれども、特に國民としての精神教育を高潮せることは其の特異とする點である。即ち教育は國民としての活動に須要なる精神の陶冶でなければならぬ。個人主義を排して愛國犠牲の精神を高揚し、利己主義を排除して公共團體的精神を助長し、協同・遵法・奉仕・博愛等の諸徳を涵養することを以て教育の本義としてゐる。此の思想が制度の上に現はれ劃一強制的なものとなりて實際を指導するに至りて國家主義の教育が具現されたものと云へる。

二、其の批評

國家主義は國際主義に對する語である。従つて國家主義は他面に國際主義を豫想せねばならない。近世列國相對峙して自國の富強と繁榮とに意を用ひ、其の手段として教育の國家化の力説せらるゝ際に此の思潮の擡頭を見たることは當然であるが、教育を限局して一民族一國家の繁榮の手段とのみ考へるならば、それは妥當ではない。そこには固陋なる排他

心と偏狹なる愛國心とを助長せしめ、人類の福祉に資すべき教育も却て人類文化の向上を阻害することとなる。然し乍ら現實の情勢は單に教育は人類文化の向上と福祉の増進に資すべきものであるとの漠然たる解釋を許す餘地がない。先づ教育に依つて國力の充實發展を企圖し、次で國際平和人類の福祉を考へる。けれども此の兩者の主張は必ずしも矛盾するものではない。國家主義の教育も第一義的には自らの使命を遂行すると共に同時に國際關係をも顧慮せる國際正義に則る教育を平行せしめることは不可能ではない。即ち國際的な考を含めつゝ國家主義の教育の行はるべきことは自明のことである。

問題六、體育の沿革を述べ、且教育上の價值を論ぜよ

解答 一、體育の沿革

明確なる教育上の意圖と具案的組織とに依つて人の福祉の増進に資せんとした體育の起りは全く近世のことである。然し乍ら其の淵源は遠く之を古代ギリシヤに求め得る。身體と精神との調和を圖りしギリシヤ人は、優美なる姿勢優美なる歩調を得る手段として一聯の體操を持ち、今日の競技に當る

運動を持つてゐた。是等の事實は埃及並びに其の他の古代諸國にも之を見得る。羅馬に入りては軍事的鍛練の手段として専ら競技・水泳等が行はれたが體操に類する身體的練習は行はれなかつた。更に中世に於ては宗教思想の抑壓から肉體輕侮の思想が全歐に漲り、僅かに騎士の七藝を除いては約一千年の間凡ゆる身體運動が歐洲の地から姿を没してゐた。

然るに一度文藝復興の曙光を見るや、初めて禁欲主義から覺め先づ心身の平衡を叫び、古代競技の復活と共に新體育が相次いで提唱されるに至つた。

近世の初に於ては専らルーテル、モンテスマネ等に依つて唱へられ、下つてコメニウス、ロック、ルソー等の自然的理性主義者に依つて説かれた。けれども眞の意義に於ける體育の祖と稱せられる者はバセドーである。彼は體育と精神訓練とは互に助け合ふべきものとし、自らギリシヤ體操を創始した。彼の助手ザルツマンも亦バセドーの説を奉じてシュネツフェンタールに教育學院を作り跳躍・平均・投擲等を課し、創成期の體操を開拓すること大であつた。此の流を汲むものにグーツムーツ、ヤーン等がある。グーツムーツはザルツマンの學校に十五年間教鞭をとり、兒童と共に起居して専ら體

育を研究した。彼には「青年の體育」及び競技の二著がある。何れも生理的見地より高適な識見を述べてゐる。ヤーンは獨逸體操の父と稱せられる人にして有名なる愛國者である。「獨逸體操術」なる著書を公にして運動と愛國心とを結びつけ全力を擧げて其の普及發達に盡力した。以上の獨逸式體操に對して瑞典式體操の創始者にリングがある。リングは體操が教育・醫學及び國防上より適切なることを確信し、人の構造及び要求より身體練習法を選び出した。是即ち醫療體操である。現今體育の基礎をなすものは此の獨逸・瑞典の二系統であるが體育を學校に採用して生理學及び體育法に關する組織的訓練を施せるものは丁抹である。

二、體育の價值

體育の價值は之を肉體的方面と精神的方面とに分けて考察し得る。

肉體的方面に於ては消極的には、生理衛生の理法に従つて身體諸機能の完全なる發達と保全とを目的とする所に價值が存し、積極的には進んで身體を鍛練し如何なる障害にも堪へ得るに至らしめ、合はせて種族の向上發達に資する。身體的方面に於ては常に爽快調達、氣力旺盛なる精神を養ひ、謙讓

にして事に堪へ沈着にして勇敢なる精神を陶冶し、合はせて公共的犠牲的精神を訓練し得る所に大なる價值がある。體育の價值は唯身體の改造にあるのではない。之に依つて民族的精神を純化し向上せしむることも見逃し得ない點である。

問題七、ヘルバルト派の形式的段階の根據を明かにして之を批評せよ

解答 ヘルバルト學派の形式的段階説は、ヘルバルトの心理説に基くものである。ヘルバルトは教授の究極目的を道德的品性の陶冶に置き、之が手段として雑多な知識の統一を説き更に其の方法として専心・致思の交互關係を擧げてゐる。即ち或る一物に就て興味を感じる時は之に専心し、之を考察して正しく理解せんことを努める。而して個々の専心から多方面の知識を得たる時は、夫等の知識の綜合統一を必要とする。そこに致思がある。かくて知識習得の基本形式は専心と致思とである。更に専心と致思との兩者には靜止的なるものと進動的なるものとありて四種的作用を生ずる。靜止的専心は純粹に一個の對象を知ること明瞭に當り、進動的専心は更に他の對象の専心に進むもので所謂聯合である。又靜止的致思

は多數の對象關係の秩序を定め系統づけ、進動的致思は此の系統から新らしきものを導き應用に至る結果に留意すること、即ち方法である。以上四個の關係、明瞭・聯合・系統・方法が交互完全に行はれる時教授は立派に進行をなすものであるとする見解である。

ヘルバルトの教授方法論は彼の觀念動力説に基く心理説に立脚するもので、それは最早今日に於ては、正當と認めるところは出来ない。従つて彼の四段階説も、科學的教授段階説の序曲としての功は認めらるるも誤りである。特に思考形式の論理的究明を缺く點に於ては賛意を表することは出来ない。然し乍ら教授に依る訓練を主張し、教育的教授・品性陶冶等を力説したことは知識の教授に終る教授法に一つの生命を吹き込んだものと言ひ得る。

問題八、兒童の性行上の主なる缺陷を擧げ、之に對する訓練の方法を述べよ

解答 兒童は天賦的又は習得的に諸種の慾望・動機を有して居る。飢餓の時食物を得たい動機、渴の時水を飲みたい動機、眠い時眠りたい動機、社會から稱讃されたい動機、優れたい

動機などはその一例である。かういふ動機を悉く實現させようとするならばその兒童は争鬭的・攻撃的となり、之に反して悉く抑壓しようとするならば無活動・卑屈となる。然しかういふ極端な場合は事實上では存しない。世の中の實際では動機は容易に實現し得る場合と、天災地變、社會の慣習、道德、宗教などによつて容易に實現し得ない場合とある。この兩者の場合を適當に指導することによつて、兒童は正常の人間となる。若しこの二つの場合の處置取扱ひが偏する時は、兒童の性行上に缺陷を生ずるに至る。あらゆる動機をなるべく實現させるやうな條件の下で育てるならば、概ね我儘・放縱・不規律となる。之に反して兒童の有する動機の實現を抑壓すること強く、従つて正當な慾望さへも禁止するやうにして育てられるならば、兒童は概ね卑屈、怯懦となり、又強情虐待、虐言の性質を有するに至る。動機慾望はたとへ一時的には抑壓し得たとしても之れを根絶させることは殆んど不可能であるから、一つの慾望の満足は禁止されると他の要求の満足も以て代償させるに至る。こゝに強情、虐待、虐言を生ずる。所謂不良少年の發生もこれに基くことが多い。我々は先づ第一に兒童に對して、動機慾望相互の價值を教へ

上級の動機をして下級の動機を統制させねばならぬ。次に修身、國史などの教授によつて國家的團體的精神に基く動機を養成し、これに高い價値をおくやうに導かねばならぬ。次に訓練の實際としては、何れの児童にも正當な動機は満足せしめ、殊に仕事をしたいといふ動機を満足させ、優勝動機を、過去の記録と現在の仕事と比較することによつて満足させるやうにすることが肝要である。

大正六年 本試験問題解答

問題一、模倣と創作との關係を論ぜよ

解答 模倣とは他人又は自分の思想又は行動をそのまま模倣反復するをいふ。他人の思想又は行動を模倣することによつて、社會的に傳承されてゐる文化、殊に習慣、風俗、道徳、言語等を習得する。自分の思想又は行動を反復することによつて、學習せる事項は一層確實となる。こゝに於て模倣は教育上重要なものといはなければならぬ。模倣を單に受動的のものとして解してはならぬ。模倣は模倣しようとする動機の發動がなくては其の効果はない。児童の言葉を模倣する様を見て分るやうに、児童の方で學ぶといふ動機がなくては、如何

に周圍のもので言葉を教へても模倣するものでない。彼等が外界に順應しようとする動機が現はれてこゝに模倣が生ずる。若し從來の行動及び思想様式だけで順應し得ない狀況に出遭つたならば、單に反復する代りに、新しい改造を必要とし、こゝに創作が生ずる。従つて創作は構成的想像の結果であつて、一定の目的觀念を中心として、過去に習得せる材料を新に組織し統整したものである。組織は新しいものであるけれども、個々の材料は模倣によつて既に習得せるものである。こゝに於て模倣によつて學ぶところがなければ、創作することは出来ないといへる。尤も多くの材料を學習しても、これを組織化する力がなければ創作することは出来ない。教育上では過去の文化を傳達繼承せると共に、これを組織化する力を養ひ、新しい狀況に對してもよく順應し得るやうに創作を重んじ、文化の擴充進歩に貢獻させるやうにしなければならぬ

問題二、遺傳と境遇との教育に及ぼす影響を述べよ

解答 児童の遺傳的性質は、その類似の度に應じて便宜反射、本能的傾向、情緒、能力に分けることが出来る。膝蓋反射、
 各民族各個人の差異の最大限度まで知識技能を收得させるのが教育の仕事である。無差別の平等を假定する時は、何れの児童に對しても一様の知識技能を收得させようとする。併しこゝに低能兒に對する重荷といふ無理を生じ、秀才兒に對しては輕荷ともいふべき、能力以下の仕事をさせる弊を生ずる。各児童の遺傳的素質を發見してこれに適應して最大の努力を致させるやうにしなければならぬ。殊に國民的信念、道義心の養成の如きは境遇によつて支配されるところが最も大であるから、教育はたとひ遺傳的素質の劣る児童に對しても、それ相當の努力を盡して、これが教育を完うしなければならぬ。

問題三、普通教育と職業教育との關係についての思想の變遷を述べて之を評論せよ

解答 文藝復興期に起つた人文主義の教育では、中世の思想に反抗し、世間的生活の價値を認め、従つて希臘の文藝を尊重し古語の修養を重んじた。この思想は十六世紀に於ては大學及び多くの高等學校を支配したのであるが、十七世紀に於ける科學の勃興に伴ひ、從來の言語偏重の教育に反對して

頭を動かすこと、泣くこと、乳を吸ひ込むこと、怒り恐れること、智能の如きは遺傳的のものといつてよい。併し反射を除く外ものは、程度の多少こそあれ境遇の如何によつて支配されないものはない。唯無制限に支配されるものでなくて一定の限界がある。この限界の存するところに遺傳の力を認めなければならぬ。境遇の力が如何に偉大であつても、種族を變更し、男女の別を變更することは出来ない。智能の如きも亦然りであつて、これは或る程度まで變改し得るとしても一定の限界以上にはどうすることも出来ない。白痴低能を優秀才とすることは出来ない。情緒、本能的傾向についても遺傳の力が相當にあると思はれるけれども、今日のところではあまりに早く境遇によつて變容するが故になほ十分に明かでない。教育はこの遺傳の事實を顧慮して行はなくてはならぬ。これを基礎としてその上に諸種の文化財を習得させて國家的社會的の公民を養成するのが教育である。遺傳的性質は知識技能習得の基礎となるものでなく、これは全く教育といふ境遇の作用によつて習得するものである。而もこれ等文化財の習得は無限のものでなくまた各人一様のものでない。即ちこゝに遺傳により民族的に差異があり個人的に差異があ

實學主義が起つた。コメニウスの如きはその實學主義に基く教育説を唱へた名高い人である。十八世紀後半に新人文主義の起るに及び實學主義は一時衰へたけれども、十九世紀に於ける科學の隆盛により再び盛んになり、かのスペンサーの如きはその方面の名高い教育學者である。かゝる二大思潮は相互にその勢力を消長しつゝ今日に及んで、一方では文化のあらゆる領域に陶冶財を求め、圓滿に全一的な人格を育成しようとする教育思想があると共に、他方では手工、裁縫、理科を始め、農業、工業、商業、作業などの如き職業人となるに直接必要な教材を特に重んじようとする教育思想がある。

普通教育の整備したのは、一七三六年プロイセンに普通學校令の發布された頃といつてよい。その學校令による教科は宗教、國語、算術、唱歌であつて、未だ職業教育に就いて顧慮するところは殆んど無かつたといつてよい。十九世紀に於てペスタロッチーやフレibelは勤勞作業の教育的價値を高調したが、これを最も重んじてその實施に努力したものは、ケルンエンシュタイナーである。氏によると現在の教育制度には被教育者を先づ一般的に陶冶せられた人間を経て職業的人間にまで導入せんとする理想主義的の制度と、之に反して被

教育者を先づ職業的に訓練せられた人間を経て一般的に陶冶せられた人間にまで教育しようとする實學主義の制度とあるが、將來の教育制度は是非實學主義の制度によらねばならぬと説くのである。かくの如くにして古來基礎的陶冶と職業的陶冶との間に論争が絶えないのであるが、大體に於て低學年に於ては基礎的陶冶を重んじ、高學年に及んで漸次職業的陶冶を加味し、上級の學校に進むにつれて職業教育を重んずるやうにするのが穩健であると思はれる。

問題四、寺子屋教育の沿革及び狀況を略述せよ。

解答 一、沿革 寺子屋教育の起源に就ては明かではない。然し乍ら王朝時代の末より鎌倉時代にかけて、一般庶民教育は僧侶の手を通じて寺院に於て行はれてゐた。従つて寺子屋教育の濫觴も鎌倉時代にあつたと考へられる。鎌倉時代より南北朝時代に入りては、僧侶のみが戰亂の外にあつて専ら寺院を中心に庶民の教化に努めた。それが同時に衆生濟度の事業となり、「讀み・書き」は勿論、工藝・交通・行儀作法・醫療等をも信仰と合はせて庶民の上に傳へられるに至つた。越へて室町時代に入りては益々發達して其の形を整へたが

末年より戰國時代に入りては、公卿・士庶の階級亂れ、貴族の流浪する者野に下つて教化事業に従事するに至つた。従つて文明以後（日本教育史料に依れば、寺子屋の最も古きものは文明元年—應仁の亂勃發後二年—に起つたことを傳へてゐる）數多く現はるる寺子屋の經營者は僧侶よりも寧ろ武士・平民・神主・醫者等が多くなつた。之れ寺子屋教育が僧侶の手から解放せられて、廣く行き亘つたことを意味するものである。

江戸時代に入りて天下は泰平となり平民の勢力の擡頭するにつれて、寺子屋教育は廣く深く進展して行つたが初期に於ては文教の中心はやはり上方カキガタにあつた。然るに幕府の勢力加はりて江戸の安定するに及んで、中心は江戸に移り、特に元祿以後綱吉の獎勵は天下の無事と相俟つて庶民好學の風潮を激成した。かくて寛政より天保年間にかけて寺子屋教育の最盛時を現出し、以後引續いて今日の小學教育の前身をなす感があつた。

二、狀況

寺子屋教育は全く教師中心主義で教師を「お師匠」或は、「師の坊」と呼び、多くは一人にして年長者乃至は優良生が

助手となつて指導の任に當つた。

生徒は寺子又は筆子と呼び、入塾を登山、退塾を下山と呼んだ。年齢は六・七歳より十四五歳まで、期間は三年乃至五年であつた。

學科は讀・書・算を主體とし、外に修身・商業・武道・裁縫・活花・點茶等をも教授し、男子には兒童教、實語教、四書五經等を、女子には女大學、女今川、女小學、百人一首等を教へた。

授業時間は不定で午前と午後と分けたり、或は午前七時頃始め午後及ぶ等塾により季節によつて異つてゐた。休日休日は朔日・十五日・二十五日・五節句・祭日等であつた。又年中行事として書初・天神講・七夕・五節句等には夫れ夫れの競演を行つて好學心を助長せしめ、親睦を計るを常とした。

教授法は個別指導で専ら注入に依る反覆練習主義であつた。けれども今日の如く知育に偏せず徳育をも十分注意して行つたが故に徹底した人材教育をなすことが出来た。この點は特に寺子屋教育の長所である。

尙寺子屋の經營施設に就ては多くは師匠の私營で、師匠は寺子の父兄からの束脩に依つて衣食した。

問題五、明治年間の本邦教育に及ぼしたる歐米教育説の影響を概説せよ

解答 明治年間を略五期に分けて其の概要を略述する。

第一期 明治初年より五年まで。

維新後新思潮の奔流の中に教育界も歐米の學説を輸入して我が國教育の創設に資する所あつたが、未だ諸般の教育的施設も其の緒に就かず、確固たる教育組織を持たなかつたが故に歐米の教育説の影響する所は少かつた。然し乍ら舊習打破と新制樹立の氣運は強く擡頭してゐた。

第二期 明治五年より十二年まで。

明治五年學制が頒布せられて教育組織は略整へられた。而も其の方針とする所は實學主義にあつたが故に、我が國に紹介せられた歐米の教育説も亦此の傾向を帯びてゐた。明治八年には蘭人ファン、カステール譯「學室要論」(ハート著)、九年には「教師必讀」(ノルゼント著)が現はれて廣く教育社會の人々に讀まれ、次で十年には「那然氏小學教育論」(ノルゼント著小泉外一名譯)、十一年には甲斐織衛譯「加氏教授論」(カルダーウード著)等出て、教育界を益すること大であつた。

又明治初年に來朝した米人エム・エム・スコット氏も實利主義に基く米國の實際教育を傳へて我が國教育思想・教授方法等を大いに啓發した。

第三期 明治十二年より廿年まで。

明治十三年に出た「斯氏教育論」(スペンサー教育論文集)一時我が國の教育界を風靡し其の實利的思想は前代に續いて益々國民の間に浸潤して行つた。彼の系統に屬するペーン及ジョホノツト等の著は續々翻譯せられ十七年には有賀長雄譯「如氏教育學」(ジョホノツト著)、十八年にはジョホノツト氏の教育書に基く「教育新論」が出た。

かく實利主義が教育目的を支配する間に他方に於ては方法論に一大革命を生じ從來の注入主義が開發主義に一變した。

即ち米國から歸つた伊澤修二、高嶺秀夫等はベスタロッチの開發主義を紹介して其の普及に力めた。かくて教育者にして開發主義を語らざるものなきに至つた。尙十五年には伊澤修二編「教育學」(ボエラン著)、十六年には元良勇次郎著「教育新論」等出て、歐米の學説の影響漸く大となつた。

第四期 明治廿年より卅三年まで。

明治廿年頃よりベスタロッチの開發主義が凋落してヘル

るとの得失を論ぜよ

解答 書方教授の目的に就いては、藝術的見地と實用的見地とある。前者は美麗で雅致ある文字を書く能力を養つて藝術的に陶冶しようとするもので、後者は書方は文字本來の職能たる思想發表交換の單なる方便であるとして、硬筆書き方を力説し、細字の練習を重んずる。小學校に於ける書き方は大體に於て實用的見地に立脚し、かねて美しく書寫させるやうにすべきであると思ふ。従つて結局は細字を主とすべきであるが、兒童の心身の發達殊に、手腕の筋肉の發達は、低學年から細字によるを許さない程幼稚であり粗大である。元來書寫運動は多くの基本運動から成立つ複雑な作用であつて、指、手、肘、肩の運動がこれに参加する。この外呼吸は運筆に密接な關係をもち、眼球は書寫の運動を導く。これ等諸種の運動の協合作用の結果書き方が行はれるのであるが、低學年に於ける兒童はその發達が未だなほ不十分で、學年の進むと共に漸次その精緻さを増す。それ故に低學年ではなるべく相當な大字を書かせ運筆と間架結構を指導し、尋常第四學年頃から中字、細字を加へるやうにするがよい。中字は細字の基礎となると同時に實用的に用ひられるものでもある。日常使用

問題六、書方練習に於て大字を主とすると細字を主とす

第五期 明治卅三年より末年まで。
此の期は日清・日露の兩役を経て國家的社會的思潮が強く起つて來た時である。教育説に於てもヘルバルトの個人的教育説を越へて社會的教育學が勃興した。卅一年には、谷本富著「將來の教育學」が出て、先鞭をつけ、續いてベルゲマン、ナトルプ等の社會的教育學が紹介せられて、國家的社會的教育説が盛に唱導せらるるに至つた。尙他にもモイマン、ライ等の實驗教育學、リンデの人格的教育學等が移入されて影響する所大であつた。

されることの多い細字の練習が、結局の到達点であるけれども、これに至るまでには、児童心意の發達と教授上の指導と批正を容易ならしめる便宜とからして、始めは大字を主として練習させるがよい。

問題七、訓練上名譽心を鼓舞することの利害を論ぜよ

解答 児童は天賦的に他人に優勝し、社會的稱讃を得たい衝動を有してゐるものゝやうである。指揮者となつて他人を統御し、また何かの長所を有するものとして人々から稱讃されることを好む。このやうな動機は満足は児童の非常に愉快とするところで、その反對に他人に統御され、社會的非難を蒙ることは最も苦痛とするところである。褒賞と懲罰の如きは一つはこの動機を利用して、人格の向上を圖らうとするものである。名譽の動機はひとり訓練上利用されるだけでなく、教授上これを利用する時は、児童の學習効果を増進させる場合が多い。

併し名譽心の利用は、その度を過ぎるときは却て幾多の弊害を生ずる。自分だけが最高の名譽を得なければ善行もしなければ課業の學習もしないといふやうになれば、即ち却て我普通であつたのに、近時二部教授編制法、三學級二教員制の如きものが現はれるに至つた。二部教授編制法は主として經濟上の事情によるもので、教育的には望ましいものではない。若し止むなくこの制を採る場合はなるべく年少児童に對して行ふがよい。三學級二教員制も主として經濟上の事情に基くもので、これを行ふ場合は年長児童に對して行ふがよい。教育上の理由から設けられたものには補助學級、低能兒學級、身體虛弱兒學級、優秀兒學級などがある。これ等は一括していへば特別學級といふべきもので、特別の児童の爲に設けられた學級である。

然るにまた一面には更に普通兒に對する學級編制が特別に考慮されてゐる。マンハイム式學級編制法、バタヴィア組織、プエブロ式編制法、分團組織の如きはその例である。マンハイム式は主級系、進級系（復習級）、補助系の三種に分ち、別に白痴學級がある。児童は最初主級系第一學年に入り、成績普通のもの主級系を經ることゝし、能力優秀で中等教育を受けるものは第二學年の終りに豫備級に入り、能力劣等又はは氣缺席等の爲に學業不進のものは復習級（進級系）に入り、能力最劣等のものは補助系に入れて特別教授をなし、學習不

備の習性を生ぜしめたことゝなつて品性陶冶上有害である。他人の名譽を羨み羨み、これを陥れるやうなことゝなつても有害である。こゝに於て我々は名譽の動機を満足させると共に、またこれに反對してゐる動機例へば服從動機を満足させるやうにしなければならぬ。これと共に優勝動機を、他人との比較によつてではなく、自己の過去又は過去の記録と比較してこれよりも優れてゐることによつて満足せしめるやうにしなければならぬ。かくて年長するにつれて漸次名譽による行爲を義務による行爲に高めるといふことが大切である。

問題八、學級編制に関する近時の研究を擧げて之を批評せよ

解答 學級とは一人の教師が一教室内に於て同時に教授する児童の一團であつて、その一團は一箇の學年から成るのが最も普通であつて、二箇以上の學年から成ることもあり、また時としては六箇學年から成立つてゐることもある。このやうに全校の児童を一學級に編制するものを、單級編制法といひ二學級以上に編制するものを多級編制法といひ、二學級以上に編制するものを多級編制法といふ。かういふ編制法が最も

可能な白痴はこれを白痴學級に入れる。

バタヴィア式は學級教授に個別教授を巧みに加味せるもので、毎日教授時數の一半を普通の學級教授に充て、他の一半を以て児童の自習を指導して必要な補助を與へることゝしたのである。プエブロ式は學級教授の共同的方面を輕視して、個別指導を最も重視し、各児童の能力に應じて、出来る限り早く進級させるものである。分團組織は、學級の中で適宜兒童を分團して、彼等の互助と自助とによつて充分に學習させるものである。恐らく普通の學校に於て廣く採用し得るものとしてはこの分團組織であらう。この外に、教師の指導案によつて児童が自學自習するを課業の骨子とするダルトン案があり、一定の單元を明示し之れを自學せしめ、學力検査によつてその學習程度を明かにして教科目毎に又兒童別に進級を認定するウインネツカ組織がある。これ等の組織はその精神に於て學ぶべきところが多いけれども、今にはかにこれを我が國小學校に適用することは困難である。殊に極端に自學自習を重んじて學習の指導を輕んずるやうなことがあつてはならぬ。

文檢修身科試験問題解答 4

大正四年(第二十九回)豫備試験問題解答

問題一、快樂主義と自然主義との異同を論ぜよ

解答

(註) 此の様な問題に出會つた時には、抽象論をなさぬやうに注意する必要がある。倫理學史に就いて見ると、自然主義唯物主義、快樂主義、利己主義などは、畢竟事實上同一の説を異なる視點から見たに過ぎないことが多く、互に非常に緊密な關係にあるからである。

一、快樂主義並に自然主義の意義

快樂主義とは快樂又は快感を人生の究極の目的と考へ、道德を以て之を實現する手段と見る説である。倫理學史上では立場によつて個人的快樂主義、公衆的快樂主義、進化論的快樂主義と稱せられるものがある。

自然主義は人間自然の要求を本として道德説を立てるもの

であつて、倫理學史的には、大體之を二大別することが出来る。一は人間自然の衝動の満足を以て道德の基礎と考へる感性的或は機械的な自然主義であり、他は人間の當に有すべき本性本質を自然と考へ、この自然の實現を道德と考へる理想的な自然主義である。

二、同様な點

快樂主義は物質的であれ、精神的であれ、人間自然の要求を求快避苦にあると考へ、こゝに道德の基礎を置く點に於て自然主義である。又感性的或は機械的自然主義を唱へるものも倫理學史上に徴すれば、結局悉く快樂主義者である。かく快樂主義と自然主義は非常に密接な關係にあつて、快樂主義は廣義の自然主義の中に包攝される。

三、相異點

併し理想的なる自然主義の中には快樂主義に屬しないものがある。例へば、ストア學派やスピノザの自然主義の如きはこれであつて、寧ろ克己主義ともなるものである。

又、公衆的快樂説即ち功利主義の如きは、根本に於て個人的快樂主義に屬するけれども、尙社會的要素を重んずる點に於て自然主義ならざる契機を含む。

問題二、理想と善との關係を説明せよ

一、理想の意義

理想とは現實に對し、あるべき價值、實現せらるべき目的を意味し、客觀的にして普遍妥當性を有するものと考へられる。従つて現實には存在せず、實現せらるべきものであり、而も客觀性を有し普遍妥當性を有すべき點に於て、個人の心理的主觀的な願望の目的や空想から區別せられる。

二、善の意義と理想との關係

道德的にあるべき價值が善である。従つて善も亦理想の一であると言ふことが出来る。かく善を以て他の理想例へば美的價值、論理的價值、宗教的價值に並んで對立的に存在するやうに考へる立場(獨逸の新カント派の如きこれ)と、更に善はそれ等の諸價值と對立的なものでなくて更に根柢的な究極的な理想と見る立場(プラトンの立場の如きこれ)とがある。又此の後者に屬するものと考へられるがシュブランガーの如きは、諸價值の調和的綜合的價值を善と見てゐる。孰れにしても善が理想的價值と考へられることに於ては變りがない。たと唯一の理想と見るか、對立的に存する理想の中の一

つと見るかの相違がある。併し我々は善が對立的な理想ではなくて統一的な理想であると信ずる。その限りに於て善は唯一最高の理想でなければならぬ。

問題三、國民道德の特色如何

解答 大正二年(第二十七回)本試験問題一の解答参照

問題四、「誠者、天之道也、誠之者、人之道也」の意義を説明せよ

解答

(註) 此の文は中庸第二十章に見える。第二十七回(大正二年)豫備試験問題に「誠者、物之終始、不誠無物」といふのが出てゐるが、それは「誠者、天之道也」を現象の例から示したものと考へられる。若し「天之道」を宇宙の體に就いて言つたとすれば「物之終始」などはその用に就いて述べたものである。彼此相参照あれ。

一、誠者、天之道也。

誠は中庸の根本思想である。子思によれば、誠はそれ自身根本であり、本體であつて、他物によつて存するのでなく、

それ自身に於て存する宇宙原理である。即ち誠は萬物が之によつて流行する天道であつて、誠は即ち道、道は即ち誠であり、二物ではない。徳それ自身から言へば誠と名づけ、萬物皆之による所から言へば道といふに外ならぬ。

二、誠之者、人之道也。

此の道は人が天から賦與されたところであつて、人は之を受けて性としてある。「天命之謂性」とはこの謂である。併しながら、天性のままに誠なる者は唯生知安行の聖人のみが之を能く體得する所であつて、常人に至つては未だ誠即ち眞實無妄であり得ない。従つて學知利行の者は此の天から受けた性に従つて眞實無妄の誠に近づくかねばならぬ。これが人たるの道である。「率性之謂道」とは即ち之を斥したのに外ならぬ。而して「誠之」の方法は「擇善固執」即ち精密に善惡の區別を辨へ、專一に之を固守するにある。

かくて子思は誠と人性との關係を説いて修養論に及ぶのである。

問題五、伊藤仁齋の倫理説と物徂徠の倫理説の異同を

論ぜよ。

解答

一、學風
兩者共に古學派に屬する。徂徠は始め仁齋の影響を受けて古學に入つたが、古學を修むるには古文辭を修めなければならぬと主張した。故に彼の學は古文辭學と稱せられる。

仁齋は純粹の道學者であつて専ら修養に努め、個人倫理に就いて考究する所が多い。之に對して徂徠は道學者といふよりは文學者政治家肌の人であつた。或は寧ろ道德問題には冷淡であつたとさへいはれてゐる。

二、倫理説

1、仁齋は孟子を尊信して仁義を以て道と心得たに對して徂徠は孟子を賤視し、荀子を稱揚して、禮樂刑政を道と考へた。
2、仁齋は道と徳とを同一と考へたが、徂徠は兩者を分離し道は禮樂にして先王の作爲する所の外部的のもの、徳は各個人が禮樂の効果によりて身に得る處をいふと言つてゐる。

3、従つて仁齋が人性を善と見て道はこの自然の性に基づくと思へたに對して、徂徠は寧ろ性惡と見、道は先王の作爲にかかるものと考へた。即ち徂徠が尙宋儒的に正邪の標準を主觀に置くに對して、徂徠は之を客觀的と見たのである。

2、意思作用

3、善意志

第二時

1、意思と性格

2、意思修養の工夫

五、教授要項

第一時案

一、豫備

意志の強い人、弱い人とはどういふ人をいふか。

二、教授

1、精神の三作用

精神は全體として統一的に働いてゐるが、其の主要な點に着目して見ると、知的、情的、意的の三作用となる。

a、知的作用の例

d、情的作用の例

c、意的作用の例

これは大體の區別であつて、この各々の作用の中にも亦知情意の三方面がある。

2、意思作用

4、仁齋は個人的倫理に傾いたが徂徠は功利主義的である。
三、修養論
1、仁齋は聖人を道德の理想と考へたが、徂徠は聖人は聖人に非れば知ることが出來ず、又聖人は學ぶことの出來ないものとした。
2、仁齋の立場では氣質も變化すると見られるが、徂徠は之を否定して、氣質不變化説を立てる。
3、尙學問の方法に關しては、仁齋が哲學的考察を重んじたに對して、徂徠は古語學的方法によつて、之を排した。

問題六、意思修養に就きて教案を作れ(但し二時間)

解答

一、題目 意思修養

二、要旨 道德の實行上意思修養の大切な所以を明かにし、その工夫に及ぶ。

三、中學校第五學年級

四、時間二時間

第一時

1、精神の三作用

行爲の過程の心理學的分析をなして、其の内的過程を意思作用といふことを明かにする。同時に意思作用に知的情的要素のあることをも授ける。

3、善意志

カントの「善意思」に関する説明をする。道徳律に對する尊敬の念を動機としてどこまでも之を貫徹する意志こそ、最も強固な意志。

三、整理

今一度「強固なる意思」を如何に考へるかを聞く。

a、決斷の果敢なこと。

b、實行力の大きなこと。

c、正善を執つて動かないこと。

第二時案

一、豫備

強固なる意思と眞勇との關係を問ふ。

二、教授

1、意志と性格

a、意思と性格との關係

b、性格と氣質

c、性格と環境

2、意思修養の工夫

善意思に従つて敢行し、強固なる性格を作るには如何にすればよいか。

a、困難に打勝つ習慣を作ること。

b、正邪善惡に關する判斷を正確にすること。

c、人間の共同生活に關する正しき知識を得ること。

d、經驗を廣めること。

三、整理

1、「惡に強い者は善にも強い」といふのはどういふ意味か。

2、性格の弱い者と強い者との注意すべき事項

大正四年(第二十九回)本試験問題解答

問題一、倫理學の特質を列擧して之を論ぜよ

解答

一、倫理學の特質

1、倫理學は其の立場によつて或は道徳現象を説明する經驗

科學とせられ、或は善惡の本質に關する先驗的な哲學とも考へられる。(例へば新カント派)

2、更に經驗科學とするものは、之を説明科學に對して規範科學といふ。(例へばヴント)

3、又その何れに於いても之を單に理論科學としようとするものと實踐科學としようとするものとある。

二、倫理學の定義

以上の論争は倫理學の定義如何によつて起るものである。

我々は倫理學を以て「在るべき價值」即ち道徳的價值に關する學問と見るが故に先驗學に屬することとなる。尙この研究に於て正しいと考へられたこと、眞理とせられたことは、我

の任意に使用すべきものでなく、人間として必ず實行すべき行爲の原理なるが故に、倫理學は最も正しき意味に於て實踐學である。

問題二、「カント」の所謂「無上命法」の意義を説明せよ

解答

一、カントの倫理說に於ける無上命法の位置

カントは其の認識論に於て認識の普遍妥當性を求めて、それが、時間空間因果律など、認識の形式に存することを見出したが、倫理學に於ても道徳的意志の普遍妥當性の根據を求めて之を「無上命法」なる形式に於て見出したのである。故に「無上命法」は彼の倫理學の中心をなすものである。

二、無上命法の意義

無上命法は又斷言命令、定言命令なども譯され、假言命令に對する。假言命令といふのは、或任意的目的に到達せんとすれば之に従ふべき命令であつて、例へば「汝健康ならんと欲せば、衛生を守るべし」といふ様なのである。即ち常に條件附の命令であつて、その條件を欲すると否とは各自の任意である。之に反して無上命法は絶対無條件に「汝かくすべし」と命ずる命令である。即ち條件付きにて意志を規定するのが假言的であつて、結果の如何に拘らず無條件に意志を規定するものが無上命法である。かゝる命令は理性の立てる道徳法のみが下す命令である。

故に道徳法は凡て無上命法の形で課せられ、無上命法の形をとり得るは道徳法のみである。これ無上命令が道徳法の根本をなす所以である。

三、無上命法の形式

カントによれば無上命法の形式は次ぎの様な形式で表はされる。

「汝の意志の格率が常に同時に普遍的立法の原理として妥當し得るやうに行爲せよ」

或は

「普遍的法則となることを意志し得るが格き格率に従つてのみ行爲せよ」

又目的其者たる人格者の概念を導入することによつて、

「汝自身の人格に於ても、或は他人の人格に於ても人間性をば、常に目的として使用し決して單に手段としてのみ使用せぬやうに行爲せよ」

といふ形式となる。

問題三、國體と國民道德との關係如何

解答

一、國體と國民道德

國體とは狹義では國家組織に於ける主權存立の體制を指すが、こゝでは一般に國家組織の體制を指す。而して國民道德

儒教の三徳的な説明を施して居り、更に一條兼良に至つては最も明白に三種の神器は儒教の三徳徳を示されたものと道破してゐる。併し此等の人は嚴密に言へば儒者ではないから、我々は之を左の人々に限定して述べようと思ふ。

雨森芳州、芳州は朱子學派の人、鏡は明、劍は武、璽は仁とし「明以て之を屬し、武以て之を斷じ、仁以て之を成す」と言ひ、是等三器は元經であつて、孔孟の學はこの脚註であると言つた。

山崎闇齋、元朱子學の人、神器を以て神徳を代表するものと考へ、劍は義、又は勇を表現し、璽は仁、鏡は智を表し、何れも人の鑑戒であると説いた。

中江藤樹、藤樹は陽明學の人、その著「神道大義」に於て鏡は萬物を照し辨ふる徳を象り、璽は寛裕、溫柔、慈悲の徳を象り、劍は堪忍にして物を破らず、神武にして物を殺さざる徳を象るのである。故に唐土の知仁勇と其の意義相等しと解釋してゐる。

熊澤蕃山、藤樹の門人、三種の神器は神代の經典であり、璽は仁、鏡は智、劍は勇の象であると述べてゐる。

山鹿素行、古學派の祖、「中朝事實」に於て、璽は温仁の徳

はその國民生活を本として立てられた道德であるから、國家組織の體制としての國體が國民道德に密接の關係あるは言を俟たない。

二、我が國體と國民道德

我が國體の最も特異なる點は、萬世一系の天皇を中心組織せられ、國家統治の大權が皆天皇に總攬せられてゐる處にある。従つて天皇と國家とを二つに分けることは出来ない。か皇運の隆昌は直に國運の隆昌であつて別のものではない。かくて天皇と國民とは一體不離、君臣の利害は一致する。此の意義に於て我が國は皇國といふ國體をなしてゐる。故にかゝる國民の生活に本づく道德も自然皇室中心主義に立ち、君民一體の道德なのである。我が國民道德に於て忠君が直ちに愛國となり、君民一體である所以も全くこの國體に本づくが故である。

問題四、儒者は三種の神器を如何に道德上より説明せ

しか

解答 三種の神器に就いては上古より深遠な意味が附せられてゐたやうである。北畠親房は神皇正統記に於て之を詳論し

を、鏡は致知の知を、劍は決斷の勇を表し、殊に鏡は明の徳を表はす最も重きものであると説く。

三宅觀瀾、水戸學の人、其の著「中興鑑言」に於て、三種の神器は祖考の靈の憑依する所て、天下の人心は皆是に歸する。従つて之に従つて政治すれば、中道に協ひ、天命の常に率ひ、民之を仰ぎ、國家の秩序立ち、神人祖孫一體となつて隔てなく、これ賢許の隆なる所以であると解した。

栗山潜峰、水戸學の人、三種の神器は天祖の親ら天孫に授け給ふ所、特に御鏡は天祖の御心を示し給ふものなれば、三種の神器は天位の信であり、神器の存否を以て人の向背を定むべきものであると考へた。

問題五、倫理學上より大學の三綱領を説明せよ

解答 大正元年（第二十六回）豫備試験問題四に同じ

問題六、國交に就いて教案を作れ（但し最上級、二時間）

解答

一、題目 國交

二、要旨 國際道德の本義を明かにし、國交の重要性を知ら

しむ。

三、學年 中學校第五學年級

四、時間 二時間

第一時

1、世界の平和

2、國際主義

第二時

1、我が國交の國是

2、國際道德

五、教授要項

第一時案

一、豫備

人類の理想如何——人類が互に協力して、各國独自の文化を發展せしめ、その幸福増進を圖るにある。

二、教授

1、世界の平和

a、人類の現状——國家の對立、利害の衝突等を説く

b、平和論——戰爭論

c、人類の理想——平和

2、國際主義

a、世界平和と國家——世界主義

e、國際主義——各國家の獨立の主權を尊重し、其の各國家の協調によつて世界の平和を確立し、人類の福祉を増進せんとする主義

c、國際聯盟——由來と目的

目的——戰爭防止、國際恒久の平和確立、世界の秩序と安寧の保持、國際協力を促進して人類の福祉を圖る。
方法——國際間の紛議を兵力に訴へないで國際正義と法によつて決する。

三、整理

カントの永久の平和論に就いて話をする。

第二時案

一、豫備

マキアヴェリズムを説いて往時の國際關係を知らしめる。
十九世紀の帝國主義に就いて述べる。

二、教授

1、我が國交の國是

a、上世以來平和を旨とす。

b、鎖國

c、江戸幕末より現代に至る外交方針——五ヶ條の御誓文

戊申證書

2、國際道德

a、各國民の意義

b、國民外交——外交は全國民の正しき意志の上に基礎を置かねばならぬ。

c、他國人との交際

禮儀、貿易

d、世界的國民——その資格

e、世界道德

三、整理

マキアヴェリズムとユートゴ・グローチウスの説を對立して話す。

文檢試驗問題答案例 6

編輯部

目次

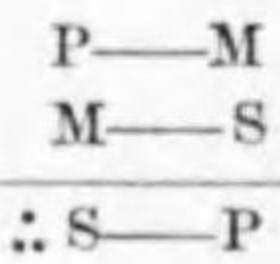
文檢教育科試験問題解答 一
 大正七年豫備試験問題解答 一
 大正七年本試験問題解答 一
 文檢修身科試験問題解答 一
 大正五年豫備試験問題解答 一
 大正五年本試験問題解答 一

文檢教育科試験問題解答 6

大正七年 豫備試験問題解答

問題一、推論式 (Syllogism) の第四格 (Figure) に於て
 前提は特稱否定たるを得ず、又結論は全称肯定たるを得ざる理由を説明せよ

解答 推論式第四格は



である。此の式に於て假りに、

(イ)大前提 P-M を特稱否定なりとすれば結論は否定(前提の一に否定を含むを以て)となりて、大概念を周延せしめる。然るに大概念を周延せしむる爲には大前提は全称でなければならぬ。之れ前述の假説に反す。仍て大前提は特稱否定たり得ない。

(ロ)次に小前提 M-S を特稱否定なりとすれば、其の媒概念 M は周延しない。然るに M は兩前提の何れか一方に於

て周延せしめられねばならないが故に、大前提に於て周延せしめられねばならない。若し M を大前提に於て周延せしめんとせば大前提は否定でなければならぬ。かくする時は兩前提共に否定となりて結論を得ない。

(ハ)兩前提共に特稱否定なる場合は前述の理由により結論を得ることが出来ない。

次に其の結論を見るに假りに、

(イ)結論 P-M が全称肯定であるとするならば、主辭 S は周延されねばならない。若し S が周延されるとせば小前提の賓辭 S も亦周延されねばならないが故に小前提は否定となる。然るに前提の何れかに否定を含む場合には結論に否定を得るを以て肯定とはなり得ない。之明かに矛盾である。

仍て推論式第四格に於ては前提が特稱否定たることを得ず結論が全称肯定たることを得ない。

問題二、情緒と其身體的表出との關係を説明せよ

解答 怒、恐、悲しみの如き感情を情緒といふ。情緒の状態に於ては身體外部の變化を伴ふ。例へば怒つて齒をむき出す

とか不平をいふとか、笑ふとか涙を流すとかする。かゝる表出は他人の行動に影響を興へるのに役立つと共に、動機の実現を容易ならしめるに效がある。例へば怒りの時眼を小さくすれば攻撃する事物を凝視するに役立つ、恐怖の最初に呼吸の緩徐となるは聴覚を鋭敏ならしめるに有效である。顔面だけてなくて四肢にも變化が起る。怒には拳を握り、腕を扼し、恐怖には痙攣を起し、歡喜には躍動する。

情緒は身體外部の變化を伴ふと共に、身體内部にも變化を起させる。その内的變化は自動神経系統が司つてゐて、消化作用及び呼吸作用に於ける變化がその主なるものである。憤怒及び恐怖の如き強い危急の情緒の場合には唾液腺、胃の腺及び腸の腺の分泌活動を減少せしめ、時としては殆んど全く之を停止させることがある。又胃の攪拌運動、腸の蠕動運動も著しく不活動となる。これはこれ等に費す勢力を減じて筋肉的行動を充分ならしめる爲のやうである。又循環作用も著しく變化し、心臓の鼓動は速かとなり呼吸は一層速かになる。又副腎を刺戟してアドリナリンを分泌して血液中に注ぐ。アドリナリンが肝臓に作用する時は、糖原を分泌せしめて筋肉活動を十分ならしめる。

原始時代に於てはかゝる表出も有意義であつたであらうが今日に於ては身體的活動を伴はない情緒的興奮は却つて有害のものである。兒童の情緒を興奮させるやうな刺戟を避け、その安定性を高めるやうに修養させねばならぬ。

問題三、兒童心身の發達を主なる時期に分ち、其各時期に於ける特徴を述べよ

解答 兒童期を何の特徴によつて分けるかは困難なことである。若し身體的特徴によるとすれば、永久齒の生える時と、乳房の發達し聲がはりのする時とは時期區分の目印となるであらう。さうすれば前者は六七歳の頃であり、後者は十三四歳の頃であるから兒童期は幼兒期、學童期、青年期の三期となる。併し幼兒期中誕生から歩行までの一ケ年間を特別の時期として乳兒期とすることが出来、また學童期と青年期との間に特に體力の發達する青春期ともいふべき一時期を特徴あるものとして認めることも出来る。

乳兒期は誕生後一ケ年間の時期である。誕生時に於て乳兒は泣き、くさめし、しゃくりし、手足を動かし、頭を動かし乳を吸ふなどの活動することが出来る。此等の活動は學習的となつて自らの判斷によつて生活態度を決定するが故に、時として急進な改革者として行動するが、また自立自營について考慮するに至り、自らの志望に向つて努力するやうになる。

上述の時期は人爲的に分けたもので、兒童の心身の發達は突然的ではなくて漸次的であるといふことを忘れてはならぬ。

問題四、スペンサーの教育説の主要を挙げ、其の本邦教育に及ぼしたる影響を述べよ

解答 一、教育説の概要

スペンサーの教育説は彼の進化論に基く。彼は其の哲學に於て現象と實在とを區別し、現象の生起發達の過程を考察して之を進化と名づけ合成と分化とを其の二要素とした。更に彼は此の進化の法則が自然界並びに人類界を支配することを指摘し、人も結局此の法則に支配されつゝ外界に適應し發展するものと見た。

彼はかかる進化論的根據に立つて教育一般を論じてゐるのであるが、特に人間教育の主要なる方面を科學に置き、人生の主要活動を五種に分ち科學も亦之に對應すべきことを説い

したものでないから天賦的行動といつてよい。かゝる活動をしてゐる間に漸次乳兒の身體は發育し、神経組織もまた發育してやがて學習し得るに至り、事物を區別し、初歩的の知的活動を示すに至る。

幼兒期は一歳から六歳までであつて、その主なる特徴は(一)想像が活潑であつて、想像と現實との區別がない。(二)暗示にかゝり易い。(三)著しく自己中心的である。他人と協同するといふことが少い。お伽噺・童話と遊戲を好むはこの時期の兒童の外的特質といつてよい。

學童期は六七歳から十二三歳までであつて、小學校時代の兒童がこれに相當する。遊戲から眞面目な仕事に移り、従つて想像の世界から現實の世界に進み、家庭的環境から社會的組織に入つて行くのがその特徴といつてよい。従つてとりとめもない遊戲は殆んどなくなり、競技が増し、讀物の如きも英雄物語、冒險物語を好むに至る。

青春期は學童期と青年期との間にある一時期で、力量の著しい發達に伴つて腕白になり反抗的である。

青年期の特徴は性的に成熟することと自我を發見して外界へ向つてゐる心が内へ向ふやうに轉回することである。自我

てゐる。即ち人生活動には(1)直接的自己保存(2)間接的自己保存(3)子孫の養育(4)正しい社會關係の保存(5)閑暇並びに嗜好の享樂があり、之が教育の手段として(1)生理學(2)數學・物理學・化學・生物學(3)心理學・教育學(4)歴史・社會學(5)文學・美術等を擧げてゐる。其の方法も簡より繁へ、具體より抽象へ、經驗より理論へと進化論的法則を巧みに適用してゐる。

此の科學を重視する彼の教育説は德育にも強く現はれ、科學は獨斷を排して研究的精神を養ひ、忍耐及び誠實心を高め、自然界・人類界の一般法則を尊重せしむるに役立つものにして德育の一の根據とすべく、訓練も自然的制裁に依るべきものにして人為的制裁によるべからざることを説いてゐる。

體育に於ても當時の社會に行はれた過度の節約並びに禁慾思想に反對し、飲食・運動等に於ても自然積極論を高唱してゐる。

二、本邦教育に及ぼしたる影響

スベンサーの教育説が我が國に紹介せられたのは明治十三年尺振八譯「斯氏教育論」に初まるものにして、有賀長雄・小田貴雄等出て之が普及に盡力し、更に同學派のペーン・ジョホノット等の著書が續々と翻譯せられるに及んで一時全

く本邦教育界を風靡するに至つた。

此のスベンサーの進化論を基礎とする教育説は、明治以來實學主義を鼓吹せる本邦教育思潮と合致して、之に理論的根據を與へ、學的研究の少かつた教育學界に對して革新的影響を與へた。特に自然科學を尊び、心理學を重んじたが故に教育方法に一大衝擊を來たし、從來の素讀講義教授が一變して開發主義となり實驗實習を重んずるものとなつた。之は理科教育に於て特に然りである。又師範學校にはジョホノット氏の教育書が用ひられ本邦初等教育界を啓發すること大であつた。

問題五、學校教育と社會教育との關係を論ぜよ

解答 學校は社會の必要に依つて生じた一個の社會的施設であつて、廣き一般社會の縮感であり模型である。而して兩者は常に流動的に相疏通し飽くまで同質的な存在でなければならぬ。従つて學校教育は社會的要求に答へ、社會的使命の達成を其の任とすべきである。と同時に合はせてそれが指導啓發を任としなければならない。かくして學校教育と社會教育とは密接不離なる關係に立つて相互に一環をなすものに社會的要求に聽かねばならない。

あると云ふことが出来る。

然し乍ら兩者には自ら對象・限界・方法等には異なるものがある。學校教育は其の對象を大體兒童生徒に置き、教育的心理的な要求と社會的必要とに依つて、理想的見地より教材を取捨配列して教育の圓滿なる遂行を企圖するものであるが、社會教育の對象とする所は一般社會人であり、其の内容も年齢・教養・地位等極めて複雑多岐であり、其の限界も一定してゐない。方法上に於ても前者は兒童生徒の生理的心理的要求を顧慮して、養護・訓練等に至るまで具案的理想的なる方法に依つて行はれるが後者はそれに對して餘り顧慮する所がない。又其の目的よりすれば前者が人として社會人としての將來の生活の準備たるに反し、後者が現實生活の改良指導を旨せる點に於ては大いに異なる。

以上の如く兩者の關係は密接なるものであるが、學校教育が一の制度下にある限り、そこに獨自の歴史と地位とを作り一般社會より孤立し勝ちてゐる。それは同時に學校教育を固定し弾力性を缺くに至らしめるもので社會教育の流動的弾力性あるものとは其の趣を異にする。然し乍ら學校教育は飽くまで社會情勢の推移に沿ふべきもので指導的立場にあると共に

問題六、教授上生徒の自學を重んずる思想の根據を明かにせよ

解答 人の心的作用は其の活動の現はれる方面より見て、之を智・情・意の三方面に分け得るが、自學を重んずる教育説は此の中特に意に重きを置くものである。意的活動に優位を與へ、之が活動を俟つて教授は完きを得るものであるとなす説である。

即ち元來教授は教師の注入的態度を排して寧ろ生徒各自の積極的學習欲に期待すべきであるが故に、活動を重んじ實行を尊ぶ意的活動を以て教授の中核となすべきであると見るものである。然し乍ら勿論意的活動のみを重んじて、他の智的活動乃至は情的活動を輕んずる謂てはない。教授は必然的に事物の因果の理を究め結果に就ての快・不快を惹起せしむるものであるが故に知的活動並びに情的活動は、教授上意的活動とは不可分の關係にある。唯心理的見地より意的活動に重點を置く所以である。

又精神生活の全面より見るも人は常に創造性と自律性とを

有し、自發的活動を重んじて他の不羈拘束を厭ふものであるが故に、教授に於ても精神作用の此の根本的傾向を没却してはならない。特に兒童は衝動から漸次意識の領域を擴大し自我の自覺に到達するものであつて、そこには旺盛なる自主的創造性が多分に働く。故に教授は此の根本性情を見逃しては成立たない。

以上は心理學的見地より自覺を重んずる思想の根據を述べたのであるが哲學的見地よりも亦之を推論し得る。元來意的活動は本元的な形而上的なものであり、智的活動は第二次的形而下のものである。従つて知的活動は意的活動の支配を受け、教授の進行は旺盛なる意志活動を俟つて初めて可能なるものと言ひ得る。

問題七、遊戯と作業との異同を辨じ且其の關係を明かにせよ

解答 遊戯とは兒童の活動の自由なる現れて、將來の效果如何を豫想せず、活動其のものを目的とする純一な自發的活動を言ふ。従つて遊戯に於ては理性と感性とは自然に一致し、全自我を全一的に渾然と調和して發現する。兒童は何等の拘束もなく天賦の個性のままに活動するを以て、一面に於ては身體各部の機能を伸張せしめて健康を増進すると共に、他面に於ては眞の意志活動を強力ならしめ、合はせて社會生活に關する諸徳の涵養に資すること大である。

然るに作業に於ては一定の目的を豫想し、目的達成の爲に有意的努力を必要とする。固より作業に於ても作業そのものに純一に没入する態度を缺いてはならない。之を缺いた作業は作業に非ずして苦役である。併し遊戯に於て自然に合一せる感情と理性とは作業に於ては明かに分離對立し、従つて目的か當爲として意識せられてゐる。之を要するに遊戯は、自我の自發的自由なる活動であるのに反して、作業は目的を豫想せる選擇的努力的活動である點に其の相違が見られる。

遊戯と作業とは以上の如く本質的に其の目的を異にしてゐるけれども其の教育的價値に就ては多くの類似點を有してゐる。遊戯の活動そのものに向つて注がれる純一的態度は、やがて作業に向つても同一態度を取り得る前提的修練となり、遊戯に於て習得されたる共同心・社會的同情・統制指導等は亦作業に於ても重要な原理として尊重されなければならない

い。特に作業が最初分離されたる理性と感性とは終局に於て調和統一し遊戯の直接性に歸る。之が作業の終局目的にして其の渾然たる調和を來たらしめる點に教育及び陶冶の使命がある。そこに作業と遊戯との最も深き關係がある。

問題八、學校生活に於て共同精神を養成する方法を述べよ

解答 學校は社會の縮態であり模型であつて、社會生活の原理たる共同精神の養成は、學校生活中最も主要なる訓育の部面てなければならぬ。

之が養成の方法は第一に學校生活の指導原理に置くこと。學校生活自體は勿論共同生活であるが、更に之を理念によつて一貫せしめ、校訓・校歌・訓話等を通じて明確に意識せしめると同時に、日々に力強く倦まず反復することを要する。日常の刹那的な事例を引用して之を修養の機會とすることも勿論肝要であるが、それが人の社會生活に基く原則によつて統一された指導原理の表現であることは尙望ましいことである。

第二には其指導原理を學校生活に即して具現すること。學

校の往復・教室の出入・座作進退並びに風紀・衛生・看護等の當番・園藝・工作等の諸作業、其他遠足・旅行・運動會・展覽會等全學校全學級の共同生活に即して、適切妥當なる方法を以て實際的に訓練すること。是等は容易の様に見えて難事である。此の際兒童・生徒の一時名譽心・利己心を煽動して弊害を生ぜしめざる様豫め細心なる注意と方法上の具體案とを必要とする。

第三には教師も兒童生徒も共に利己心を去つて犠牲心團結心を陶冶する様心掛けねばならないが、特に指導者の協力一致と熱と愛とを擧げたい。若し指導者にして協力一致を缺き一の善事を他方に於て嘲笑漫罵し或は非難せんか、決して其の効果は期し得るものではなく、又永年に亘る克明なる熱と愛とを缺くに於ては、共同心の養成も譬へ一時的の効果は得たにしても、全局に於ては却つて失敗に歸して、結果は恐るべき利己的反動心を助成するに至るものである。

大正七年 本試験問題解答

問題一、教育上練習を必要とする所以を心理的に説明せ

よ

解答 一定の刺激に對する一定の反應を繰返す時は、その刺激と反應との結合の強さを増して、反應が一層容易となり迅速となり確實となる。B×Bが刺激とすればは反應である。このB×Bを繰返すことを練習といふ。反復練習する時は刺激と反應との結合が強くなり、所謂よく記憶するに至り、忘却しないから、練習は教育上大切であるといつてよい。併しながら反復練習する爲に刺激と反應との結合が弱められる場合がある。何度努力して試みても何等その結果を見ることが出来ない場合には、その試みを中止するに至り、その後その刺激を興へても何等反應を呈しない。こゝに於て單なる反復練習は却つて効果のないものといはなければならぬ。この反復練習をして有效ならしめるには、満足の感を起させるものでなければならぬ。

我々が普通に練習と稱してゐる場合に於て、單なる反復は殆んどない。常に何か新しいものがこれに加はりつゝ反復されてゐる。即ち新しいものが前のものに結合され組織されつゝ反復されてゐる。故に練習はむしろ組織化の進行である。練習曲線とは組織化の程度を圖示したものと云つてよい。一

定の中心的動機によつて諸種の反應が結合され組織され統整されるには練習を必要とする。満足の感を伴つて練習することによつて組織化は益々進む。従つて忘却しなくなる。満足不足はその時の動機によつて決定される。故に教師は練習させるに當つては、正當な動機を起させることを忘れてはならぬ。

問題二、兒童の藝術心について其特徴を挙げ、且其養成の方法を述べよ

解答 繪畫、彫刻、詩歌、音樂などを藝術といふ。これ等の藝術に於ける學校兒童の藝術心は、圖畫科、手工科、綴り方、唱歌科に於て見ることが出来る。そしてその藝術心は、美的創作と美的鑑賞とに分けて考へることが出来る。兒童の最初の美的創作は大人の眼から見れば觀念的放逸的で、やがては全く想像的又は空想的である。年齢が稍々長ずるにつれて漸次現實的、規則的となる。この頃から美的鑑賞眼が進んで來て、批判的となる。従つて自分の作品を實物又は他人の作品と比較してその缺點を自覺する爲に、却つて勇氣を失ひ、美的創作が遅滯するに至る。教育の方法よろしきを得るならば

兒童は更に創作的努力を起すに至つて、それから眞の藝術的作品を作る基礎を築くやうになるのである。

藝術心養成の方法としては、圖畫、手工、綴り方、讀方、唱歌などの諸教科の教授に於て意を用ひると共に、教室内に兒童の理解し得る限りの美術品を掲げてその藝術心を刺激することが肝要である。また時としては美術館、博物館、音樂會などを利用し、遠足、旅行によつて自然の美、古社寺などの人工美を味はしめるがよい。兒童の鑑賞眼が進んで創作的努力の停滞する頃には、教師は兒童をして一般にそのやうな心意變化の生ずることを知らせ、以て彼等をして落膽させることなく、むしろ孜孜として努力精進するやうに奨勵するがよい。

問題三、教育學と論理學との關係を述べよ

解答 一般に科學は多くの事實を蒐集分析して、其の間に存する法則を求め、之を一定の立場から統一し理解することを其の職能とするものである。而して教育學も論理學も共に科學である限り、此の學的豫想の上に立つことは自明のことである。従つて兩者は對象及び目的は之を異にするも、其の研

究の方法に於ては多くの共通點を持つてゐる。

論理學は思考の規範的法則を研究する學問にして、他の諸科學に對して其の方法を論じ、又其の體系組織を論ずるものである。従つて論理學は他の諸科學研究の形式的道具たる役割を果たすものであると言ひ得る。此の意味に於て他の一般科學が論理學に負ふ所大であると同様に、教育學も亦其の研究の方法に就ては論理學に負ふ所頗る大である。特に教育學は教育てふ現象を研究する學問にして、他の一般科學の如く單なる存在としての現象を對象として研究するものでもなく又理念的存在としての現象を對象とするものでもなく、存在と價值との關係から起り課題として、存在から價值に高まる一種獨自の現象を其の研究の對象とする。従つて教育學に於ける存在から價值への諸現象を蒐集分析して其の間に法則を求め、その法則を提供する論理學も他の一般科學に比して、教育學に於ては一層重要な位置を占めるものと言はなければならぬ。

然し乍ら論理學は既に存する知識を純化し體系化するに役立つのみで、發見の方法を教ふるものではない。従つて教育學樹立に於ても、論理學は其の方法上に裨益することは大で

あるが目的を提示するものではない。

問題四、教育の理論並に實際に及ぼしたる進化論の影響を述べよ

解答 進化論の發達は實に十九世紀に初まる。ダーウキン Darwin (1809-1882) が「種の起源」及び「人の由來」を明かにして生物進化の法則を説くや、從來學界を支配してゐた説明的・思辨的方法が一變して經驗的、歸納的方法が生じた。特に進化論が發展の見地に立つて不可思議な自然界を偉大なる發展の相互關係に置き、藝術的直觀に代へて科學的討究に訴へたるを以て、發展の思想が全科學の領域に及び其の影響する所極めて大であつた。

一、理論的方面

進化論の中心は生物の進化と云ふ事實に存する。而も進化は遺傳と獲得とを其の要素とし、遺傳によつて親の形質を繼ぎ外界への適應によつて新なる形質を獲得する。茲に教育上看過し得ざる「發達」としての要素がある。即ち人の精神並に身體は個人に於ては發展し人類に於ては進化し來たもので、一連續的過程をなすものである。従つて個人に於ける精神上

の事實は身體的事實に依るものと之と關係せしめて知るべきものであり、更に種族の心身進化の全貌に照らして攻究すべきである。従つて教育理論も單なる一人の精神作用に關する研究に止らず、人類の過去・現在・未來の精神作用及び心的状態の如何を定め、其の生理的状态から精神作用の理解に進むべきであると、することである。而して遺傳と環境並に發生發展の考は極めて重要なるものとして教育理論の中に位置づけられた。

二、實際的方面

進化論は單に發達し來たつた結果のみを見ないで、之を生ずるに至つた經過を明かにしたが故に、其の發展の思想に立脚して兒童生徒の身體的・精神的方面を考察し之に適切なる教育を施すに至つた。而して其の最も大なる影響は教授・訓練方面に於ける實驗觀察に基く方法である。例へば兒童の心理研究―衝動・情緒等を考察して遊戯・作業等の實際教育上に於ける效果の意圖・或は生物學に於て從來の乾燥無味なる分類系統を排斥して身體の構造と生活上の必要との間に因果關係を發見して之を實際教育に適用する等其の影響する所殆ど今日の教育の礎石を形作つてゐる。自然科學方面に於ける

實驗施設等に於ては特に著しい。

問題五、奈良平安時代に於ける教育の状況を述べよ

解答 奈良平安時代は、漸く我が國礎の確立せる時にして諸般の國家的施設と共に學校教育も初めて制度化されるに至つた。其の根柢をなすものは、本邦最初の法令たる大寶令にして、奈良平安時代の教育は概ね之を基礎とするものである。

(一)當時の學校は官學と私學とに分れ、官學は都に大學、諸國に國學があり、私學は主に權門勢家の手により都に置かれた。其の目的とせる所は何れも貴族を對象とせる高等教育乃至は官吏の養成であつて、庶民階級並に女子には及ばなかつた。制度は亦唐制に倣ひ科擧の制を採つたが故に儒教の精神に基く人格陶冶と云ふよりも、寧ろ紀傳文章に巧みにして漢才に長ずるものを理想としてゐた。他面私學が大いに勃興して藤原氏の「勸學院」和氣氏の「弘文院」在原氏の「獎學院」等榮え社會教化の重要な機關となつた。

(二)社會教育にも頗る見るべきものがある。奈良より平安にかけて佛教が最も隆盛を極め、行基・最澄・空海等の高僧出でて佛教弘通の傍、庶民教化に努力したことは看過し得

ない。溝渠を開き農・耕を教へ、醫藥治療を圖る間に安身立命を説き倫理道德を教へた僧侶の衆生教化は、最も大なる社會教育であつた。而して之が中心をなしたものは聖武天皇以來の國分寺であり、施藥院・悲田院・圖書館等の社會施設であつた。

(三)奈良時代は儒佛二教の隆盛と共に漢學の阿倍仲磨・吉備眞備等出て之が發達に貢獻し、和歌に柿本人麿・山上憶良等ありて其の業見るべきものが多かつた。又古事記・風土記・日本書記・萬葉集等成り、學問の進運に裨益する所大であつた。

平安時代に入りては、假名文字創始せられて國文學擡頭し、紫式部の「源氏物語」清少納言の「枕草子」紀貫之の「土佐日記」等今日尙模範と稱せられる傑作が出て和歌にも「古今和歌集」「拾遺集」等優れたものが多かつた。又佛教を通じての建築・彫刻・繪畫等の發達と共に社會文化の水準が高められ、間接に人の教育に資する所が尠くなかつた。

問題六、幼児教育に關するフレーベルとモンテッソリーとの説の異同を明かにせよ

解答 一、フレイベルの教育説は哲學に其の基礎を置きモンテッソリーのそれは心理的・生理的根據に基く。

フレイベルは幼時教育に於て、幼児の活動性を重んじ、之を自然に與へられた發展並びに教育の緒口とし、之が指導を缺き自由に放任せば或は破壊心に傾き或は粗暴放漫となり、之が抑壓を圖れば無氣力遲鈍に陥るが故に兒童の活動には原則を必要とし、適宜指導啓發せしめねばならないと。かくて彼は哲學的見地から教育の調和的統一的原理を説いてゐる。然るにモンテッソリーは幼児の内部からの活動力を自由に發現せしめ感覺を練り經驗をなさしめ、一定の原理を與へて之に準據せしむるよりも幼児の自由なる自發活動を以て知識習得の方法とし、自發活動を助長せしむることを教育上の原理と見た。かくて彼は幼児の心理的・生理的要求に答へ個別的に取扱つた。

二、兩者は共に幼児の生活を觀察し、之が教育の中心を遊戯に求め、遊戯の種類及び器具に就ての精密な研究を行つた點に於ては相通する。然し乍らフレイベルは遊戯を以て人の内部に存する神聖なるものの發顯即ち人の發展に資すべきものと見た。従つて其の遊戯は全く象徴的性質を有し、小兒には

不可解であり無味乾燥なるものとなつた。更に幼児の遊戯が將來の生活を豫示するものと見、幼稚園を一つの家庭と考へ

家庭生活に則つて秩序的に調和的に訓育し、業務の準備たらしめやうとした所から遊戯の固有の性質を害し價値を失つた。

モンテッソリーは遊戯に於ても「自由・自發」筋肉及び感覺の練習を主眼として心理的法則に立脚して、教材を科學的に系統的に考究し自由なる訓育をした。彼の有名な「子供の家」も家庭教育を補ふものであつて必ずしも家庭生活に準據するものではない。然し乍ら兒童の日常の課業を以て將來の準備と見た點はフレイベルと同様である。

問題七、修身教授と訓練との關係を論ぜよ

解答 修身教授の目的は「教育に關する勸語の趣旨に基きて兒童の徳性を涵養し道德の實踐を指導する」にある。この目的を達する爲に童話、寓話、假作物語、歴史譚、例話、人物傳記、訓辭、格言、偶發事項等の教材を選び、その教法は事實又は例話を授け、そして道德的判斷をなさしめつゝやがて格言又は訓辭等に達し、最後に實踐の工夫をなさしめ、日常

の行爲について實踐上の指導を與へるのが普通である。

訓練は兒童の躬行實踐を指導して道德的品性を育成するにある。即ち示範、命令、訓諭、賞罰の如き手段によつて良い習慣を養ひ、やがて自治自律的に確固たる信念を以て道德的生活をなさしめるのが訓練の任務である。

我々の行爲には動機が存する。その動機の善悪は道德的知識によつて判斷されるのであり、その執着は道德的情操によつて支配される。そしてこの道德的知見並びに道德的情操の養成は共に修身科教授に於てつとむるところである。即ち修身教授が基礎となつて我々はその行動を反省し改善する。また修身教授に於ける實踐指導によつて兒童の行爲は左右されやがて道德的習慣が養成される。

また他面では訓練によつて兒童の道德的實行が發達し、殊に自律的になるにつれて、益々兒童は道德的知識の向上を求めめるやうになり、進んで他の修身書又は修養書を讀むに至り修身科教授の效を大ならしめる。

問題八、智能の優秀なる兒童の爲に特別の學級を編制することの可否を論ぜよ

解答 兒童を智能の優劣からして大別する時は、優秀、普通、低劣の三群に分けることが出来る。この智能程度が若し教授の良否によつて生ずるものであれば、さまで問題とならないが、これは主として遺傳的傾向によつて天賦的に決定してゐるが故に特別學級編制の問題も起るのである。それでは優秀兒の爲に特別學級を編制する企てがあつたかといふに、それは外國に於てもまた我が國に於ても行はれてゐる。ケンブリッジ式編制法、エリザベス式編制法、セントルイス式編制法、プエブロ式編制法、マンハイム式編制法、京都府師範學校附屬小學校の優良兒學級の如きこれである。これ等の中或るものは早く進級させるが、或るものは分離教授を施すも特別の進級は許さないものである。我が國に於ては特別に早く進級させるやうなことをしないのが一般である。

かゝる企てに對して、優秀兒は特別の教育を施さなくても自然に發達するとか、特別の教授は學校の任務でなくて家庭ですべきであるとか、普通兒學級の指導者を失ひ、その普通兒學級の兒童の努力と教師の熱心とを殺ぐとか、優秀兒をして高慢自負ならしめる弊があるといつて反對するものがある。これ等は何れも謬見であつて優秀兒とても教育しなくては自

文檢修身科試驗問題解答 5

大正五年(第三十回)豫備試驗問題解答

問題一、自然的善と道德的善との異同を述べよ

解答 一、善の意義と種類

最廣義に於ては善とは目的に適合するといふ意味である。更に詳しく言へば、目的の實現に有利なものが善と考へられて居る。随つてこの意味では、自然的善と道德的善の區別がない。「よい雨」「よい天氣」「よい香」「よい人」「よい仕事」「よい行」など「よい」といふ形容詞はこの廣義の場合に用ひられてゐることが多い。

併しかやうに用ひられる「よい」には未だ必ずしも道德的意味が出てゐない。道德的意味に於ける善とは人格を實現して行く有意的行爲に就いてのみ用ひられるものである。従つてこの狹義に於ける道德的善以外の善を自然的善として區別することがある。

然に發達するものではなく、また學校で教育する限りは家庭に任すべきでなく、優秀兒が普通兒と伍する時は、普通兒の活動を刺戟するといふよりもむしろ阻害する場合が多い。優秀兒を特別學級に入れる時は高慢となるといふはむしろ反對であつて、普通兒又は低能兒と同一の課業を課せられる際にこそ高慢自負に陥り易いのであつて、優秀兒の仲間に入つてはむしろ勤勉努力するのである。

優中劣の兒童に對して劃一的教育を施す時は、劣等兒は過重の負擔に苦しみ、優秀兒はあまりに容易な課業の爲に却て惡戯をしたり遊んだり高慢になつたりする。かくては國家社會の指導者となるべき優秀兒童をして、勤勉努力の眞摯な態度を失はしめ、やがては性格上の缺陷を生じて凡庸化するやうになる處がある。従つて特別の學級を編制して、彼等の能力を充分に發揮させねばならぬ。

優秀兒の爲の特別學級の教材の選擇は如何にすべきかはなほ研究さるべき大きな問題であり、また特別進級の可否も一つの問題である。

問題二、物質的進歩の道德に及ぼす影響如何

解答

一、人格と物質生活

人格生活には精神的方面と身體的方面とがある。而してこの兩者は互に密接な關係を有してゐて、相互に目的となり手段となる。否相寄つた所に一つの人格的目的が成立するのである。殊に身體的生活は物質を要するが故に人格的生活そのものも物質の如何、又は生産様式によつて種々に制約せられる。それではこの物質的進歩は我々の道德生活に如何なる影

響を及ぼしたか。

二、物質的進歩と道德

道德的生活には主觀的側面と客觀的側面とがある。主觀的側面は所謂心術道德の問題とする所であつて、物質的進歩によつて影響を受ける所は比較的少い。物質的進歩によつて人格の墮落を來すこともあらうが、又反對に向上の氣運を促進することもあるから一概に言へない。

之に反して道德生活の客觀的側面に對しては非常な影響が見られる。近世に於ける物質的進歩は、人類の生活の形式を變化せしめた。その爲時處によつて變異する所謂慣習道德の形態は著しく變つた。

一、從來主として個人的徳目が重んぜられたのに對して社會的徳目が前景に現れて來たこと。

二、家庭道德の様態を變化せしめたこと。

三、人格の生活を著しく豊富にしたこと。

四、時として人間を機械の如く考へる弊風を生んだこと。

問題三、國民道德上より天壤無窮の神勅の意義を説明せよ

解答 天壤無窮の神勅は、實に我が日本の建國の精神國體の本義の最も彰明な顯現である。我が國民生活の理想の表明であり、我が國の道はすべて此の神勅を本として發してゐる。此の神勅によつてこそ、萬邦無比なる我が建國の歴史もよく理解せられ我が國家の肇造を無窮ならしめることを得るのである。

一、神勅には、我が國體は一系の皇統を絶對の中心とするところが現はれてゐる。即ち「豊葦原の千五百秋の瑞穂國は、是れ我が子孫の王とますべき地なり」とはこのことを指すと按ずる。

二、神勅には、一系の皇統は同時に「しろしめす」といふ皇道の傳統であるといふことが現れてゐる。神勅に「治らせ」とあるのは、我が國特有の貴い道徳的統治の觀念が現はれたものである。

三、神勅には、皇國無限の創造性が現はれてゐる。

「豊」といひ「瑞」といひ「隆」といひ、何れも價値の豊富な創造性に富むことをあらはした言葉であり、更に「千五百秋」といひ「天壤と興に」といひ、何れも創造が無窮に行はれることを意味してゐる。

四、神勅は、超時間的な我が根本國性の最も崇高な表現である。

實に此の如き神勅が我が國に存し、靈驗が萬世に新であるといふことは、それを我が國の根本性の最も崇高な權威ある表現と見るより他に解釋すべき道はない。(以上眞理堂三郎氏の名著「建國の精神と建國史觀」による)

問題四、伊藤仁齋の倫理説の特色を論ぜよ

解答 仁齋は經書の中に於て「論語」を以て最上となし「孟子」を以て之に次ぐとして居る。一言にして言へば仁齋の學は「孟子」によつて孔子に合するにある。固より宇宙論に就いても一家の言をなしてゐるが道徳を以て主眼としてゐる。彼の道徳論に於ては、「道は即ち仁義なり」と道破し、道は奇なるものでなく、幽玄なものでなく、各自の平生行爲する所でありと唱へる。かくて宋儒が道即性、性即理といふのを排してゐる。特に朱子の如きは理氣心性を説くこと最も詳細にして徳を説くこと割合に少きに反し、仁齋は徳は天下の至美萬善の總括と稱して大いに之を重んじてゐる。而して、道も徳も畢竟仁義の二者に歸し、仁義は即ち道徳なるを辨じて居

る。又仁義は之を詳しく言へば仁義禮智であつて、孟子の所謂四端を以て、本と性の有する所とし之を發展擴充すればその結果は仁義禮智となるものと論じた。併し仁齋は宋儒の如く、仁義禮智を以て性とするは斷然排斥し之を以て道徳なりと斷定してゐる。而して右の仁義禮智の中仁義を以て主となし、禮智の二者は之より出づるものと考へ、進んで仁の一字が一切を包容するとし、其の仁を更に愛なりと説いた。かく仁齋は宋儒の靜寂主義に反し世界と人生とを併せて悉く之を活動的に解釋した。かく仁齋の思想は健全なものである。儒教の長所を大いに發揮する所があつた。

問題五、中庸に所謂性道教とは何ぞや

解答 中庸の開卷第一に「天命之を性といふ。性に率ふ之を道といふ。道を修むる之を教といふ」とある。之を中庸の性道教といふのである。

中庸によれば、吾人の本性は天の命じたもので、この性の自然に従ふのが、儒教の所謂道である。従つて天人合一の觀念と、道の本原は天に出たものであつて、決して先王の作つたものでないといふ思想が明かに出てゐる。而して道を修む

る教と言つたのは教育修養の理想を示したものである。朱子は性即理也と言つて性とは生れながらにして心に具へてゐる理であると解してゐるが性が實現せらるべき性であるならば、朱子の如く理と解すると穿つたものと言はねばならぬ。

問題六、人格尊重に就きて教案を作れ(但程度は中學校最上級、二時間)

解答 第二十六回大正元年豫試問題六参照

大正五年(第三十回)本試験問題解答

問題一、國際間にも道徳ありや否や。之に關して意見を述べよ

解答 題意

この問題の意義を理想的、現實的の二様に解して、(一)道徳は國際間にも妥當するか否か。(二)現實の國際間に道徳が行はれてゐるか否かの兩義に採り、この二つの立場から答へたいと思ふ。

一、道徳は國際間にも妥當するか否か。

妥當する。道德生活は人格生活である。それは國家生活の形式をとるにせよ、その他の社會形態をとるにせよ、苟も人類の生活の存する限りは存すべき理想であつて、假りに現實の國家間に道德的事實が存しないにしても、それは道德生活にまで高まるべきであつて、それが我々の正義、人道觀の要求である。

二、現實の國際間に道德が行はれてゐるか否か。
行はれてゐる。近世の始め伊太利のマキヤベリの如きは國家のみが唯一の生活であつて國際間の道德の如きものは存しないといふ考へであつた。併し少くとも現在斯様な考を抱くものはない。事實としても、國際法なるものがあり、國際聯盟なるものが在するのは、そこに國際道德があつて、その根柢をなしてゐるのであることが明かである。その他軍備縮少といひ、之又決して單に經濟的事情のみに基いて起つたことではない。

問題二、プラトリーの倫理學説を述べよ

解答（第二十六回大正元年本試験第二問参照）

問題三、國民道德の人道との關係を見論せよ

解答 國民道德は國民の道德的生活を中心として立てた道德體系であつて、道德の中最も具體的なものであり、我等の生活の中心目標をなすものである。従つて、その性質上、一國の風土や國民性、或は建國の事情、國體などの制約を受けた道德的體系であることは當然である。換言すれば國民道德は一國の歴史的社會的環境を基礎として發生したものであり、それを土壌として立てられた理想である。

之に反して人道とは例へばストア派の四海同胞主義や、基督教の博愛主義に於けるが如く、人類全體を規定すべき、人類全體とし如何に行爲すべきかの方面からのみ立てた體系である。従つてその道德體系は我々の實際生活からは餘程離れたものである。
本來國民道德も人道を無視して立てられるが如きものであつてはならず、人道も亦各國民の特殊事情を考慮に入れないで立てられるやうなものであつてはならないから、互に背馳すべき性質のものではないが、實際上には、何が國民道德の體系であるか、何が果して人道の要求する正義であるかに就いて意見が一致するとは言へないから、理想的には矛盾し

ない兩者も事實上では相容れないことが多い。
だから單に人道の要求だからと言つて直ちに國民道德を犠牲にすべきでなく、又國民道德の要求だからと言つて人道の要求を無視してはならぬ。實際問題としては中々困難な問題であることを承知しなければならぬ。

問題四、山鹿素行の國體論は如何

解答（大正二年第二十七回豫試問題六参照）

問題五、王陽明の良知説を説明せよ

解答 王陽明に於ける良知説は所謂致良知の説であつて、彼獨創の思想である。

良知は本來孟子に見える語であるが、孟子は良知良能と言つてゐる。陽明は併し良能を説かぬ。孟子の良知とは「人の慮らずして知る所」即先天的の知力であるが、陽明の良知は之にも増して遙かに廣く、「心の虚靈明覺なるより、之を良知と名づけ」良知は即ち心の本體であると言つて居る。即ち陽明に従へば心とは形式的な名で良知はその實質的な名である。彼は良知を更に天理、聖人、眞吾、太虚、未發之中なども

よんでゐるが、その名の示す通り、良知は絶對であつて、萬物皆之より生ずるから、人が良知を具有するのみならず、草木瓦石も亦著しく良知を具有するのである。
唯、人と萬物の相違は氣稟の偏正による。吾々は良知を具有するが、氣稟の濁れる爲、私欲に蔽はれ天理に純なることが出来ず、良知を放つて求むることを知らぬ。致良知の必要はこゝにあるといふ。かくして彼は良知説からして、致良知説を導き、この致良知の方法として格物の必要を説くのである。

問題六、職業に就きて教案を作れ（但し生徒は最高級、二時間）

解答

一、題目 職業
二、要旨 職業の社會的、倫理的意義を明かにし、職業道德、職業選擇に就いての注意をする。

三、學年 中學校五學年
四、時間 二時間
第一時

- 1. 職業の社會的意義
- 2. 職業の倫理的意義

第二時

- 1. 職業道德
- 2. 職業の選擇

五、教授要項

第一時案

(一) 豫備

- 1. 職業とは何であるか。
- 2. 人は何故職業を持たねばならぬか。

(二) 教授

- 1. 職業の社會的意義
 - a. 社會生活と職業

社會生活が營まれる爲には一定の必要な仕事が必要ならぬ。
 - b. 社會生活の發達と仕事の分化

社會生活が複雑となるに従つて、仕事も分化して行く。田舎店と都會の店を比較して考へさせる。
 - c. 社會生活と個人の職業

個人は自己の職業を通して社會生活に參與するのである。社會がなければ職業といふことも無意義である。

d. 個人の職業と生活の資料

社會の機構を考へると、個人は自己生活資料を、社會的なる職業に従事することによつて得られるといふ形式になつてゐる。

2. 職業の倫理的意義

- a. 職業の貴賤、何れの職業にしてもその社會生活の存續發展に重要なものである限り貴賤の區別はなすべきてない。たと社會生活に害毒を流すが如き職業は次第に退けねばならぬ。
 - b. 人は職業を持つべきである。社會生活に與るものはその社會に有用なる仕事を分擔すべき義務がある。而して之は職業を通してなすべきである。
- (三) 整理
- 1. 労働は神聖なりとは如何なる意味か。
 - 2. 働かうとして職のない者を如何にすべきか。
- 第二時案

(一) 豫備

- 1. 「人は凡て職業を持つべきである。」の意味を説明せよ。

答 一、積極的には何人も職業を持たねばならぬ
二、消極的には失業者を如何にすべきかの問題にふれる

(二) 教授

- 1. 職業道德

凡ての職業には夫々その職業固有の道德といふものがある。又各種の職業を通じて守るべき徳目もある。

 - a. 各職業を通じての徳目は、忠實、勤勉、忍耐、興味、研究心等である。
 - b. 特殊な職業道德としては商業道德、工業道德、更に官吏には官吏の道德がある。尙商業道德の中にも色色の部門によつて特殊な道德が出て来る。
- 2. 職業の選擇
 - a. 社會的條件

社會の需要供給の關係に注意すべきである。
 - b. 個人的條件

自己の才能素質、家庭の事情等を考慮しなければならぬ。

らぬ。

c. 新しい職業の開拓

(三) 整理
生徒は五年生位になると自らの將來に就いて色々悩を有してゐるから、出来るだけ相談相手になることを暗示し、個人的に指導する機會を捕へる。

文檢試驗問題答案例 7

編輯部

目次

文検教科試験問題解答……………

大正八年豫備試験問題解答……………

大正八年本試験問題解答……………

文検教科試験問題解答 7

大正八年 豫備試験問題解答

問題一、歸納推理の根據を明らかにせよ

解答 歸納的推理を三段論法の形式にて現せば

ABC DはQなり。

ABC DはPなり。

故に、凡てのPはQなり。

この場合、ABC Dが單にPの一部に過ぎぬ故Pは周延されず従つて結論は誤謬となる。然しABC DがPなりと見て兩者全然一致するものとする結論として全稱判断を導き出す事が出来る。

故に歸納的推理は特殊より普遍に移るものであるが、そのよつて立つ原理は演繹推理のそれと同じく「總體及び皆無の法則」であり唯演繹推理の場合に於けるものを換位して「全體の各部分に就いて云はるゝ事は是を全體に就いても云ふ事が出来る」となしたものである。

かく特殊又は部分よりその全體に亘れる結論を下すに就い

てはそこに所謂歸納的飛躍をなさねばならぬ。何故なら全體と部分との間には到底同一視得ぬ間隙があるからである。かかる飛躍は然らばいかにして正當なりや。その根據は即ち歸納的推理の根底に横はる一個の基本要求に外ならない。この基本要求なくしては歸納推理は極度の蓋然性は得ても必然性も得る事は出来ない。即ち臆測にとどまつて眞理なり得ない。此の基本要求をそれは自然の齊一情とよんでゐる。その意は凡て宇宙に於ける事象は同一事情の下には常に同様の働きを爲すものである。故にまだ吾人の經驗範圍に入らざるもの、經驗の範圍を超越せるものも同じ事情の下には、吾人の直接觀察し、實驗せる範圍のものと同一の動作をなすものであると云ふのである。この要求は又一方同一の原理とも呼ばれてゐる。

要するに歸納的推理の根據は、吾人の思考が其の本來の性質上統一性を有するもので、各々の事實は必ず孤立せるものでなくして必ず普遍と何等かの關係を有すとなし、部分によつて全體を見る所に存するのである。

問題二、心理學上の主意説 (Voluntarism) を説明せよ

解答 古來精神作用を知、情、意の三つに分けることが行はれてゐるが、これ等三つの働の中、何れが根本的のものであるかを決めることによつて、知的心理學、感情心理學、意志的心理學となる。知的心理學は主知説ともいはれるもので、知的作用を以て全精神現象の起原變化を説明しようとするものである。能力心理學、聯合心理學、表象機制の心理學などは之に屬する。

感情心理學は、感情は主觀のみに備はつて居る心的過程であるので、之を基礎として全精神現象の起原變化を説明しようとするのであるが、感情は不明瞭な心的過程であつて分析が困難なために顯みる人少く遂に獨立の心理學説ともならなかつた。

意志的心理學はまた主意説ともいはれ、ヴントの主張する學説である。ヴントは意志は、明瞭に意識される心的過程であつて、無意識的存在でもなく、また實體的存在でもない。内に顧みて「働の感じ」のあることを經驗するその感じを意志過程としたのである。さういふ意志過程を何故に重んずるかといへば第一には意志過程には、感覺、感情、表象、情緒などの殆んどあらゆる要素が包含されてゐる。第二には凡べ

てて教材は、兒童の心的組織の複雑さに相應じたものでなくてはならぬ。

反復練習は組織化を容易ならしめる。故に最初把握することが困難な教材であつても、反復練習してゐる時は漸次兒童は何とかして組織するが故に遂には記憶するに至り、従つて忘却しないやうになる。それでも早く忘却するならば、それはその兒童の生活目的に何等關係するところがないからである。

問題四、歐洲に於ける文藝復興が教育の發達に及ぼしたる影響を述べよ

解答 上古の學術は中世に於て決して絶滅したのではない。文藝復興とは要するに古化文化の精神の復興であつた。即ち基督教精神より更に上古に於ける精神を純粹な源に於て味はんとした。されば文藝復興は實に人文主義の運動に初まつたのである。之は伊太利より發し古代の教化及理想を獲得しようとするものであつた。即ち考察の方法を一新し、觀界を改造し、中古時代の看過した方面から上古に接近しやうとしたのである。上古の詩歌・演説及び歴史に於て優美な姿で發現す

ての心的過程は過程であつて瞬時も停止してゐないが、意志過程に於てその變化的性質が殊に著しく認め得る。第三には凡べての心的過程の複合は意志の働によつて生ずるのである。即ち意識内容を統一的に結合する働を有してゐる。かういふやうな理由からして意志を重んずるのである。

問題三、忘却の心理を述べて教育上の注意に及べ

解答 以前に經驗した事項を再生し得ざる場合之を忘却といふ。經驗した事項もよく記憶し得るは、これを兒童の自己活動の下によく組織化した場合に起るもので、組織化の行はれない場合に忘却が見られる。兒童の理解し得ない事項を教へる時は、記憶も困難であるが、また忘却も著しい。自己目的に合致するものは、有意的に之を組織化しよく記憶するが故に、容易に忘却せず長くその事項を保存してゐる。従つて忘却するか否かは第一には兒童の心的態度即ち兒童の生活目的により、第二には兒童の心身發達の程度に合するか否かによる。兒童の生活目的に合致するものは忘却することなく、心身發達の程度に合致するものはよく理解しよく同化し、よくその經驗を自己活動の下に組織化するが故に忘却しない、凡

る人道を發見し考察し、模倣する事を現代の務とし、上古の書は古學者の活潑な言語を反響し、現代の人に前代の精神を理想的に體認せしめると考へたのである。

かくてこの運動は自己意識を昂進せしめ、單に過去の残した残留にとどまるのではなく却つて自己を新時期の作者となすに至つた。それ故に上流階級は支配力を益々強く欲求し、下層のものは自由を欲する事を増大した。各々自由に立脚し服従を拒絶し大膽に自己勢力の増大を圖るものを理想としたのである。その結果はげしい闘争を一般的に惹起せしめた。かくの如き文藝復興の精神は教育にも種々の影響を與へたかの事物の真相をキリスト教又は宗教的に曇らざるゝ事なく明らかにしようとする思考力、又は知能を啓發しようとする教育が起つたのである。又教育はすべてのものを利用し得る自由な生活、人たるものの眞に備ふべきもの人類生活の内容となるもの等々へ觀點をおくに至つたのである。それ故に教育に對し自由の思想を復活し、人道尊重は人間の本性への反省を深め、著しく形式的偏重的教育をその弊より救はうとした。従つて心身の調和的發育を必要とし心的諸能間にも偏重なからしめる事に意を用ひるに至つたのである。

人文主義的傾向はかくて。同傾向によつて實際教育に従事し、且教育上の意見も發表されたものを多く生むに至り教育は益々刷新進歩せしめるに至つたのである。尤も其の結果に於てついに又再び形式化せらるゝに至つた等々の諸々の餘弊を列擧する事が出来るが、文藝復興の精神は如上の好影響を教育の上にもたらし新時代への教育の根源となり來つた事は疑ふべくもない。

問題五、徳川時代の藩學に於ける訓練の状況を述べよ

解答 徳川時代幕府組織當時の指導精神である武家諸法度に基き文武弓馬の道を専らに奨励した結果昌平坂學問所の官學を始めとし諸藩の薩學も多に興つた。殊に松平定信の政策施行によりその實績を上げるに至つたものが多い。鹿兒島の造士館、熊本の時習館、岡山の閑各齋、米澤の興讓館、會津の日新館、仙臺の養賢堂、尾張の明倫堂等は名高いものである。之等藩學の教育方針組織は積極的には昌平坂の官學を範とし、消極的には異學の禁等のあつた爲め武家の氣質に恰好する朱子學を重んじた。教師は文武各科に渡つて世襲であり、祭酒(學長)に統率され、然も背後には藩主の威力が存

在してゐた爲め、教權は實に強大であつた。従つて訓練の如きも嚴格に施された様である。教授内容が精神鍛練を主とする所謂人文主義から次第に實質的傾向に移つて行くにつれ、訓練も「鍛練」から「習熟」への傾向を取つたと云へ、儒教及び武士道に現はれる諸目は理想的にまで實行されるを訓練の方針とした様である。師弟間・長幼間・男女間等の道德上の事から、讀書百篇自ら意通するが如き知的訓練の上から一國の子弟の表的たるべく訓練された。従つて懲罪の如きも嚴格で苛酷に渡るものさいあつた。然し師弟の關係は實に近接で、その情誼の如きは極めて厚かつた様である。尾張の明倫堂は藩學中最も淵源の古いものであるがその規則中に五ヶ條の戒約を定め、その最後に「この堂中は、一國の子弟の表的となる處にして、風化の本づく處なるべければ、尤戒慎恐懼すべきなり、若或は戒約に有て、枚蕩浮華の聞へある輩は深く責讓して、其の品によりて、臨時に退館せしむべき者也」と記してある。これを以ても如何に訓練に重きを置いてゐたかが伺はれるのである。

問題六、美育の價値を論評せよ

解答 一、審美的情操陶冶をなすことによつて美の鑑賞能力を啓培し、藝術的構想力を養へ、美を創造し得る様に教育するのが美育であるから一般藝術教育を包含する。云へ代れば審美的體驗をすることによつて藝術的文化創造まで教育する事を美育の本質と考へる。

美並に美育の價値に關しては古代ギリシヤに於けるプラトンやアリストテレスのイデア論は暫くおとして獨乙のシラ1、英國のラスチン以來高調され教育運動の上にも理知主義科學萬能説に對する、根強い反動として表はれて來た所である。

則ち藝術教育の圖畫、手工、手藝等の造形的方面では光、色彩、形象、構造等に關する美の内在價値を見出し、鑑賞及び價値評價の力が養はれ、藝術創造への意思活動と創造可能の力が陶冶される。詩歌・作文・修述・朗讀等の媒介藝術方面では文字により内面的生活の遺憾なき表現として藝術的創作及び發表の眞義が次第に發揮され、文藝鑑賞的評價の力が養成される。音樂體育藝術の教育に於ては美の音に關し動的リズムに關する鑑賞・價値評價創作構想の方面が陶冶される。

二、美育の道德的人格の陶冶方面的價値、

三、個性との關係、
四、社會的經濟的價値、

問題七、理科教授と品性陶冶の關係を論ぜよ

解答 教則第七條第一項

「理科は通常の天然及自然の現象に關する知識の一般を得せしめ其の相互及び人生に對する關係の概要を理解せしめ兼ねて觀察を精密にし、自然を愛するの心を養ふを以て要旨とする」

思ふに人類は精神物理的なるものとしてそれ自ら自然物であり、他面單なる自然物と異なる精神的なるものを有する。而して自然界は萬物皆有機的關係あり、その背後に一般的理法が存在して一切を支配してゐる。この中であつて獨得な地位に立つ人類は自然に支配されつゝ更に自然を征服し行くものである。かくしてこの人類はその生命保全の途を講じて永遠に發展し得るものなのである。

理科教授はかかる關係に基き吾人をめぐる自然界、更には自然の一部としての身體等の現象を觀察學ばしめ生命保全の途を知らしめるものである。又知識の取得と共に精密な觀察