

363
633



3

0043650-000

特218-471

複式教育学精義

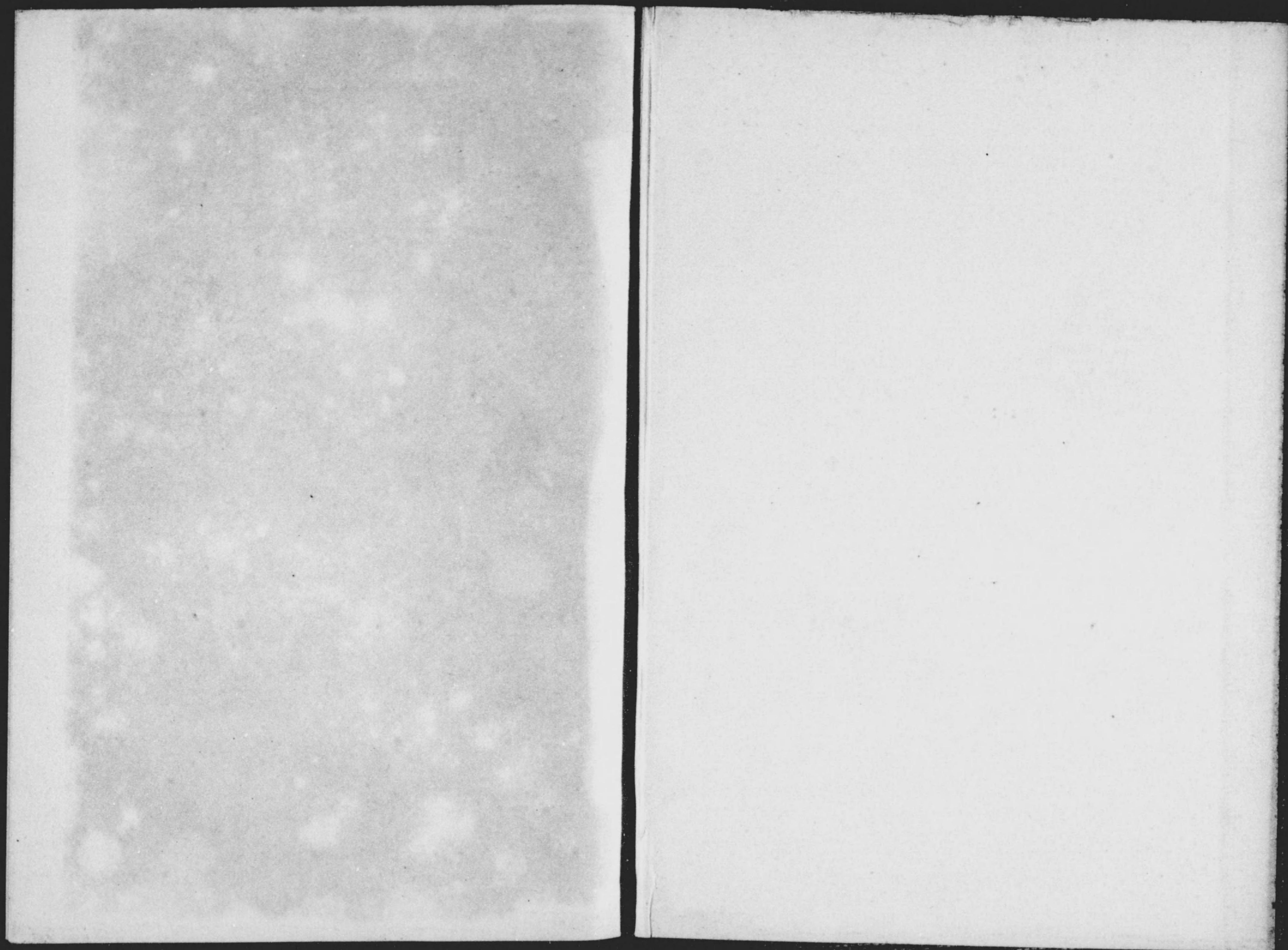
水木梢・著

高踏社

昭和10

AHE

この著作物は、著作権者不明のため、著作権法
第67条の規定に基づき、平成12年5月15日
付けで文化庁長官の裁定を受け使用するものです。



特218
471



東京高等師範學校
圖書印

水木梢著

教育學精義

東京高踏社發行



は し が き

近來一般に複式教育に關する正鵠なる認識、眞摯なる検討のなされつゝある事は、邦家のため、我が教育界のため、洵に欣ばしき傾向である。

元來、複式は兒童數及學級數の問題や、學校經費などの外的事情によつて、萬止むを得ざる見地から施設され來たつたものであるが、今日の複式教育は、かゝる消極的見地にのみ立脚するものではない。行政上の事情のための複式教育から、教育本然の眞使命に立つ複式教育へ。單なる永く教育上の畸形兒としての不満を嘆じてきた複式教育も、こゝに輝やかしき新生命に浴するに至つたのである。

想ふに、今日みる複式教育の進展開發は、社會性の原理、差別性の原理、活動性の原理に基く自學教育の勃興に因由するものである。複式教育に據るとき社會性、差別性、活動性の原理は、その要求を遺憾なく充填される。また自學主義による分團學習の如きも、これ既に複式教育が夙に實行し來れる學習シス

テムである。即ち複式教育は古く、且つ最も新しき自學の精神に立つ。整美された單式教育を羨む勿れ、複式教育の制度と環境の不備不完全なることを、自卑する勿れである。寧ろそこにこそ、複式教育の誇るべき独自の境地が拓かれ、伸び行く教育の明日への方向が基礎づけられる。

本書は即ち複式教育本然の見地に立つて經營せる實際體驗の記録である。些か諸彦の複式經營上の指針ともならば、且つ御高批と御教示を賜はらば、著者の光榮これにすぐるものはない。

著者識

複式教育學精義

目次

一 複式教育の基礎法規	.....	(一)
學級の意義	.....	(一)
複式教育の起因とその意義	.....	(二)
複式學級編制の基礎たる法規	.....	(三)
關係法規の各條項の趣旨	.....	(五)
法規の運用と實際の施設	.....	(二)
二 複式教育の積極價值	.....	(三)
消極から積極へ	.....	(三)
活動性の原理	.....	(四)
社會性の原理	.....	(三)
差別性の原理	.....	(五)
三 複式教育の教育原理	.....	(七)
總說	.....	(七)
總體の原理	.....	(八)
共同の原理	.....	(九)
自治の原理	.....	(三)
發展の原理	.....	(三)
單一の原理	.....	(三)
結合の原理	.....	(五)
接近の原理	.....	(七)
隔離の原理	.....	(八)
周流の原理	.....	(九)
轉換の原理	.....	(三)
配分の原理	.....	(三)
統合の原理	.....	(三)
普遍の原理	.....	(五)

一三 間接教授の具體的方案	.....	(一六)
複式の間接教授	.....	(一六)
間接教授の目的	.....	(一六)
複式教授と環境	.....	(一六)
複式教授と児童	.....	(一七)
間接教授上の注意	.....	(一七)
一四 複式教育の訓練要訣	.....	(一八)
家庭的教風	.....	(一八)
自發學習	.....	(一八)
興發愛	.....	(一九)
相互扶助	.....	(一九)
獨斷專行	.....	(一九)
連帶責任	.....	(一九)
一五 複式教育の利弊	.....	(二〇)
複式教育の長所	.....	(二〇)
複式教育の短所	.....	(二〇)
複式教育の前途	.....	(二〇)

複式教育學精義

一 複式教育の基礎法規

學級の意義

複式教育といふことは小學校に於ける學級編制の様式として現はれたものであるから、これについて考へるには、先づ以てその「學級」なるものの意義を明にすることが必要である。學級といふ語は今日小學校の實際教育に従事して居る人々の間には、内容的確な一用語として用ひられて居るが、一般には極めて漠然たるものである。私は嘗て職務上から東京に在る某獸醫學校を視察したことがある。この學校は當時各學年とも九〇人内外の生徒を持つて居つたと記憶して居るが、何人あつても同學年の生徒を一教室に收容して教へて居つたためか、その學校の設立者も教職員も、學年と學級の區別を全然知らなかつたのに驚いた。昔の法令には上級下級とか初等科第何級とか、或は何年級などといふ用語があつたために、その「級」といふ字を階級と見て、學級と學年とを混同する向があるやうである。

その後法令の上にも、學級は兒童の一つの集合體を意味することになり、組とか團とかいふ觀念に用ゐられる様になつた。例へば一人の教師が二つの教室の間を駆け廻つて教授するのは所謂「かけもち教授」で、教師は一人でもそれは一學級ではない。又教師が一人で同一教室で教へて居つても、兒童を前後の二部に分けて教授すれば、それは二部教授であつて、矢張二學級となるのである。即ち「學級」とは、主として一人の本科正教員が、同一の場所に於て、同時に指導す

べき、児童の一團をいふ」とでも定義したら適當であらうかと思ふのである。此の定義を吟味して見ると四つの要件をもつて居る。第一が教師の問題、第二には教へる場所主として教室の関係、第三は指導の内容即ち教授の課程のこと、第四が児童の員數及其の内譯等についてである。

複式教育の起因とその意義

各小學校は近時漸くその規模及組織が大きくなりつゝある。昔は一小學校の學級數は十二學級以下といふ標準であつたが、現行の規程では二十四學級以下となつて居る。然し特別の事情のあるときは、知事の認可を受けてこの制限に依らななくてもよいことになつて居るので、今日では中都市以上に於ては非常に學級數の多い小學校が各地にあるやうになつた。その児童數が各學年五六十人見當の學校では一箇學年を一學級に編制するのが普通である。又各學年の児童數が百人乃至百二十三人内外ならば、各學年を二學級づつに編制するのが自然である。然るに各學年の児童數が二十三人以下であつて一箇學年の児童を一學級として編制するには勿體ない。二箇學年を合しても、數の上では一學級として敢て差支ないといふ場合があらう。又一箇學年の児童を一學級に編制しては多過ぎるが、二學級に分けては少な過ぎる。第一學年及第二學年の児童について、各適當な數で各一學級づつを作り、その兩學年の殘餘の児童を合して一學級を編制するならば、數の上では適當であるといふやうな場合もあらう。

前に述べた所により、又以下述べる所に依つて明になるものであるが、前項の學級の意義に於ても示す通り、一人の教師が一教室で教授することが出来て、一定の児童數の制限を超過さへしなければ、異なる學年の児童を以て一學級を編制することを禁じては居らぬ。これが複式編制學級なるものの因つて起る事實である。

今日の所謂複式編制學級のことを、昔は官廳の通牒や教授法管理法などの書物には合級編制といふて居る。これも前に述べた通り、合級の級の字は二箇以上の年級を合せたといふ意味であらうか、又教師の間では連級などともいふた。何れも學級の意義が法令の上で確實に定義されない明治二十三年以前に用ひられて、今日の學年を年級と云ふて居つた時代の因襲である。組織されたグループが學級であつて、その構成分子たる一箇の學年はそれだけでは組でもなければ學級でもないから、合級連級何れも今日の學級といふ通念からいふと、落ち付かない語である。此に於て複式なる用語が出たのであらう。

然し此の複式といふ語を用ゐると、時代と共に更に廣い意義をも持つやうになる。單に複式編制の學級といへば、以上述べた様に、二箇以上の異なる學年の児童を以て編制した學級といふことになつて居るし、又法規の豫想して居る所もそこにあると思ふが、實際教育上の運用とか、又複式教育といふ廣義の立場から見ると、同一學年の児童を以て組織してある一見單式の學級でも、その學級の構成が能力別に數箇の組別があつて、教科目によつては分團的に異教材異程度で教授するとか、或は男女を合して編制してあるとか、實驗室實習室などの關係で、時間によつては児童を二分して取扱ふとか、又高等小學校に於て選擇科目、隨意科目の制を廣く適用して居る學校などや、又普通兒の外に若干の異常兒を入れて居るとか、或は所謂補助學級などといふものは、皆複式編制の學級即ち複式教育になるのである。

然し何れにしても、その指導法の原理と方法とは共通に考へられようから、實際の教育上に於ては、児童重視の學級教授の研究をすればよいのである。

複式學級編制の基礎たる法規

學級編制について、中學校では「學級ハ同年ノ生徒ヲ以テ之ヲ編制スヘシ」と規定し、高等女學校は同じく「學級ハ同科同年ノ生徒ヲ以テ之ヲ編制スヘシ但シ實科ニ在リテハ此ノ限リニ在ラス」と規定してあつて、實科高等女學校の外は、明に異學科異學年の生徒を以て學級を編制することを禁じて居る。然らば小學校はどうであるか、事實上複式編制の學級は全國の小學校に隨所にあるが、それは如何なる法規に基いて、實施して居るのか、異なる學年の兒童を以て學級を編制することを得とどこに明定してあるか、これに對しては何と答へてよいであらうか。

勅令である小學校令には「小學校教則及小學校編制ニ關スル規程ハ文部大臣之ヲ定ム」と規定して、文部大臣に委任になつて居る。故にこれについては先づ文部大臣は、省令たる小學校令施行規則に於てこれを定むべきである。然るにその小學校令施行規則中の「編制」の節には、複式編制の可能なることを正面から明定してない。さればとて、中學校や高等女學校のやうにこれを禁止してもない。前に述べた様に、一學級の兒童數や男女についての要件や、又教授の程度などについて種々細かに學級編制上の注意を定めてある條項を通覽すると、數學年の兒童を一學級に編制することを明かに豫定してある。これが複式編制を可能とする基礎法規である。

今小學校令施行規則の中から複式編制に關する條項を抽出して見ると、

- 一 第四十一條——小學校の學級編制は小學校側に保有されて居る。
- 一 第二十一條——異なる學年の兒童に對し同課程に依つて教授することの可能。
- 一 第二十四條——従つて修業證書の外に學習證書の授與を認む。
- 一 第三十條——一學級の兒童數の最限度は定めて居るが、異なる學年の兒童を合併教授することについて言及せず、即ち土地の情況、學校の都合によつて複式編制をすることは自明の事實たることを示してある。

- 一 第三十一條——男女によつて學級編制上の標準を示し學年に言及せず、寧ろ數學年を合して一學級を編制することを肯定して居る。
- 一 第三十三條——教科目に依つては更に規模の大きい聯合教授を認めて居る。
- 一 第三十九條——單級小學校の存在を認め、最も複雑な複式學級の編制を肯定して居る。

關係法規の各條項の趣旨

茲に小學校令施行規則中にある複式學級の編制に關係する各條項について、立法上の趣旨を略説して見よう。

(一) 學級編制は誰がするのか 第四十一條の「小學校ノ學級ヲ編制シ又ハ變更シタルトキハ遲滞ナク管理者又ハ設立者ニ於テ府縣知事ニ届出ツヘシ」といふ規定に依つて、學級編制は學校當事者に於て適宜行つてよいのである。而して經費に關係することであるから學校長の一存で決定することも出来ないで、市町村立小學校ならば管理者、私立學校ならば設立者がこれに關與して決定し、その編制の結果を管理者又は設立者から府縣知事に届出るのである。而して學年の始めに於てその學級編制を届出るのであるから、途中變更した場合には、それを届出づべきことは當然である。

要言すれば小學校の學級編制は實際その學校の經營の任にある學校長及び之を管理する理事者が中心となつて、他の條項に定めてある學級編制に關する各要件に違反せざる範圍に於て適當に決定し、その結果を監督官廳に届出るのである。即ち學級を編制すべき権能は管理者が持つて居るのである。

従つて複式に編制しようが單式に編制しようが、他の法規に抵觸せざる限りその市町村又は設立者の自由である。法定の一學級兒童數の最限度を超過せねば、全校兒童を一學級に編制してもよいのであつて、これが第三十九條に示してあ

る單級小學校と稱するものである。

(二)一學級の兒童數は何人まで差支ないか 一學級の兒童數は何人位を以て適當とするかといふ問題は、教育上相當研究すべき事項である。兒童の素質にもよるし、其の學校の教育方針にもよる。又市町村の財政にも關係することが大であるから、單に教育的の立場のみから論ずるわけには行かないが、教育理想の上から云へば、餘り多くない方がよいことは勿論である。一つの主義を以て經營する私立小學校であるとか、市町村立小學校でも特別な兒童又は或る目的の下に施設する學級などでは、三十人内外、多くても四十人以下に留めることも出来ようが、普通の市町村ではなかなかそうはゆかない。

現在我が國に於ける實際の事實について見ると、尋常小學校の一學級の平均兒童數は四十九人、高等小學校は四十人、尋常高等を通じての平均は四十八人となつて居る。

小學校令施行規則では、第三十條に「一學級ノ兒童數ハ尋常小學校ニ在リテハ七十人以下、高等小學校ニ在リテハ六十人以下トス」と規定してその標準を示し、「特別ノ事情アルトキハ前項ノ制限ヲ超過シテ各々十人マテヲ増スコトヲ得」といふ一項を添へてあるから、最多の極限は尋常小學校に於ては八十人、高等小學校では七十人までの學級を編制することが出来るのである。換言すれば此の數を超過して學級を編制することは出来ないのである。

一學級兒童數の法定の最多は以上の通りであるが、然らば最少はどの位のものであらうかといふに、それは法文にはどこにも定めてない。それで少いのはいくら少くともよいのである。然しこれは少し場合はちがうのであるが、文部省に於て嘗て省議で定めた事はある。それは第三十一條に「尋常小學校若ハ其ノ分教場ニ於テ同一學年ノ女兒ノ數一學級ヲ編制スルニ足ルトキハ男女ニ依リ該學年ノ學級ヲ別ツヘシ」と規定してあるのに對して、實際家の立場としてはその「一學級

ヲ編制スルニ足ルヘキ女兒ノ數」といふのはどの位の數にきめたらよいか、これを認定するのに困つて、地方の府縣から文部省へ伺つて出たのである。それに對して文部省では、凡そ三十人以上と心得たらよからうといふことに省議を決定して回答したことがある。

爾來其の問題について討議したことがないから、先づ一學級の最少を考へる必要のあつたときは、三十人見當と見て差支なう。

しかし最多とちがつて、定めてないのだから財政の事情などが許すならば、それ以下の兒童數で學級を編制することは勿論差支ない。斯くの如く一學級の兒童數はその最多の限度を定めてはあるが、その内容について學年などの制限は定めてない。これが複式學級の可能を語るものである。

(三)男女の共學についての態度はどうか 男女共學のことも教育上の實際問題として永い間の研究事項である。現在に於ける實際家の態度は餘程共學の利を信じて居つて、尋常小學校に於ては最高學年まで共學の學級があるやうである。現行の小學校令施行規則では、原則として男女分學の方針をとつて居る。即ち前項に於ても別の見地から掲出したが、第三十一條に「尋常小學校若ハ其ノ分教場ニ於テ同一學年ノ女兒ノ數一學級を編制スルニ足ルトキハ男女ニ依リ該學年ノ學級ヲ別ツヘシ」と規定してある通り、同一學年の女兒の數が三十人以上あつたら、なるべくそれだけで一學級を編制させようとするの趣旨である。然し尋常科の第一學年及第二學年に在りては、その規定に依らざることが出来るのであるが、それも前項の規定から除外するといふのではなくて、依らざることを得となつて居て、分ければ尚よいので原則には變りはない。此の男女分學の方針を重視すると、その結果として學級編制に當つて、複式學級の出現する機會を多く與へることになる。

又同條に「高等小學校若ハ其ノ分教場ニ於テ全校女兒ノ數一學級ヲ編制スルニ足ルトキハ男女ニ依リ學級ヲ別ツヘシ」と定めてある。即ち第一學年及第二學年の女兒數の計が三十人以上あるならば、なるべくそれだけで、一學級を編制せよといふ趣意であるから、本項の如きは明に高等小學校に複式學級の出現を促す結果となるのである。

(四)如何なる學年を以て學級を編制すべきか 上述の如く、數箇の學年の兒童を以て一學級を編制し得ることを肯定されては居るが、然らばその學年は何れの學年を以て一學級を編制するか、又何箇學年までは一學級に編制して差支ないのか、といふことが問題になる。然しこれは法規では特に定めてない。明に定めてないから自然の結果として、どの學年を合しても自由であるし、何箇學年を合せても制限はないのである。

故に之れを具體的に云へば二箇學年の編制ならば、一二、三四、五六、一六、二三、四五、其の他種々の組合せがあらう。又三箇學年の編制ならば、一二三、四五六、一二六、三四五等があらうし、四箇學年ならば一二三四、三四五六等があらう。然し實際に於ては接近した學年を一學級に編制するのが、課程を同じくする上にも訓練上には便利が多い。複式學級用の教科書もそれを豫想して編纂してある。尙五箇學年六箇學年の複式も出来る。尋常小學校の單級小學校は六箇學年の複式編制なのである。

課程を同じくするについても、必ずしも組織された凡ての學年を同程度にするのではなく、接近する二箇學年又は三箇學年を同一にする場合が多い。例へば四箇學年の複式編制に於て、算術や讀本は各學年とも各所定の課程に依つて四種とし修身や體操は四箇學年を略ぼ一つにし、圖畫、唱歌、習字などは二箇學年づつを合して二種にするなどがその例である。何れにしても編制する學年については法令上では何の制限もないが、四箇學年以上の複式はなかなか六ヶしい。擔任者も骨が折れる。さもあらばあれ、小學校教員加俸令では「市町村立尋常小學校ノ本科正教員ニシテ單級學校ニ勤務スル者」

「多級學校ノ一學年ヨリ四學年五學年又ハ六學年ニ至ル兒童ヲ以テ編制シタル學級ヲ擔任スル者」には、特別加俸を給することが出来る様に定めてある。

此にもう一つ注意すべきことは、尋常高等小學校に於て、尋常科の兒童と高等科の兒童とを合して一學級に編制し得るや否やの問題である。これは嘗つて久しき以前に、文部省に於ても相成らぬと明示したこともあつたが、その後種々地方の情況を參照して、差支ないことに變更したから、今日では都合によりては尋常高等兩科の兒童を一學級に編制しても遠反にはならないのである。

(五)複式學級の教授の程度を如何にすべきか 複式編制の學級といふ以上は、教師と教室とは同一であつても、その兒童は數箇の異なる學年の兒童を合して一團に編制したものであるから、自ら甲學年と乙學年とは教授指導の程度を異にするのである。最も簡單な形の二箇の學年を合したものであれば、凡ての教科目を區別して、所定の各學年の課程の通りに教へることも不可能ではなからうが、三箇以上の學年を合併した場合とか、又は長幼男女とを網羅する複式教育の長所を發揮しようとする見地から見るときは、兒童の心身の發達を害さない程度、教授力の徹底をそこなはない範圍に於て、異なる兒童を同教材で指導することが必要である。

此に於て、第十七條に「尋常小學校各學年ノ教授ノ程度及毎週教授時數ハ第四號表ニ依ルヘシ」(高等小學校については第十八條に規定す)と定めて、各學年の課程を表示して命令してあるにも拘らず、複式編制の學級に對しては此の課程表に依らざることを許容してある。即ち第二十一條に「尋常小學校若ハ高等小學校ニ於テ數學年ノ兒童ヲ一學級ニ編制スルトキハ各學年ノ程度ニ拘ラス全部又ハ一部ノ兒童ヲ同一ノ程度ニ依リ教授スルコトヲ得」と定めてあるのである。これによりその編制したる學年に依つて、連続せる二箇の學年を同教材にするとか、又教科目によつては、三箇の學年を同教

材によつて教へることも敢て差支ない。

此の要求に應ずるために教科書も複式用の修身書や甲乙種の國語讀本も編纂してあるのである。従つて例へば第三學年であつても、甲の年は其の學年の課程を學ばずに第四學年の課程をふみ、第四學年になつてから、乙の年に第三學年の課程を行ふ場合もあらう。そこで修業證書のみでなくて、學習證書を與へる途をもあけて居るのである。

(六)二箇學級以上の聯合教授は可能なりや 此は複式編制の學級についての研究ではないが、一種の複式教育の様式であるから此に述べて置くが、二箇以上の學級の兒童を合併して教授することが出来るか否かの問題である。

即ち換言すれば一學級の兒童數の最多も定めてあり、各學年の教授の課程も法令の上に一定して居つて、複式學級以外にはその課程の変更も許してないが、若し必要の生じたときは、便宜、二箇以上の學級を合して所謂聯合教授をなし得るかといふのである。それには第三十三條に「修身體操唱歌裁縫手工實業及小學校令第二十條第二項ニ依り加ヘタル教科目(外國語等)ハ數學級ノ全部又ハ一部ノ兒童ヲ合セテ同時ニ之ヲ教授スルコトヲ得但シ裁縫手工實業ニ就キテハ兒童ノ數七十人ヲ超エサル場合ニ限ル」と定めて、教科目に依り又兒童數の過大ならざる場合に限り、聯合教授の可能を示して居る。

これは多くの場合が、同一學年の兒童が二學級以上あるときに適用されるもので、體操、唱歌などにその例を見ると思ふが、數學級とのみ云ふて、同一學年と限定せざるに於ては、異なる學年の兒童を合併する場合も豫想し得るのである。講堂修身などは數學年に及ぶ例と見たらよからうか、そこで此の聯合教授の効果を擧げるには、複式教育の研究に待つ所が多いと思ふのである。

法規の運用と實際の施設

複式教育の研究については、幾多の調査研究すべき問題があると思ふ。法規の定むる所は極めて一般的事と及び編制上の限界を示してあるのみであるから、實際上その範圍内に於て如何にこれを運用し如何に施設すべきかは實際教育家の大に研究努力すべきことである。

近時教育上に於ける學說の進歩は、自學自習の方法の指導と、その習慣の養成に相當力を入れることとなり、學習は耳目に訴へるのみでなく、手指手腕に訴へて自ら實驗し工夫することを獎勵し、個性の尊重及び勤勞の愛好を初めとし、社會的及自治的の訓練を爲すことは人格養成上最も重要な事項と認められる様になつた。此の思潮はやがて複式教育をして一層教育的効果を大ならしめることとなるのである。

一寸考へると單式學級の教授は、教授力の徹底には遺憾がない様に見えるが、教授の効果は、必ずしも教師と兒童とが直接交渉する時間の多少や、教師の口を通じて提供する教材の分量によつて評價すべきものではない。要は兒童自らの自發活動を基調とすべきものであることは此に論ずるまでもないことである。而して複式學級の教授は、或學年に對する教師の活動を著しく減削されるので、自然兒童自らを活動させ、自律的に研學せしめる様になるのである。それが爲めに理論上に於ても經驗上に於ても、複式教育の兒童の學業成績は、單式學級に比べて却つて顯著になることは事實である。

素より斯ういふことは教師その人の力量にも依ることであるが、相當の人でさへあれば、複式編制は組織上當然斯ういふ好成绩を來さしめる様になつて居ると思ふのである。さればといふて強いて凡てを複式に編制する必要もないが、複式編制の學級に對しては、相當の教員を配當して、その特長を發揮すべきものである。

二 複式教育の積極價值

消極から積極へ

今日一般の複式學級に對する概念は、極めて消極的な悲觀的なものが多い。唯々經濟上の問題のために、兒童人員の増加について止むなき事情のために、教員整理のために、さうした非教育的な、只に經濟上の外部的な見地の上に複式學級と云ふもの存在價值が考へられてゐる。かゝる思想の下にある複式學級は教育上決して價值あるものではない。茲に敢て複式教育を辯護するわけではないが、時代の要求は積極的解釋によるところの複式教育の正しき歩みを促してゐる。複式教育は過去の變則的の誕生から矯正されて、今後は正しき教育へと樹立されなければならぬのである。次には積極的なる複式教育の樹立と云ふ見地に立つて、卑見を述べてみようと思ふ。

社會性の原理

従前の教育は、個人を恰も個人として獨立孤立したものの如く考へ、個人を個人として育成することが教育であり、教育の眞諦であるかのやうに誤信したものである。しかしこの個人的教育學の誤謬は、社會的教育學の勃興によつて完全に打破されるに至つた。即ち個人は個人として孤立するもの、また孤立しうるものではなく、人は社會によつて人ととなり、社會からはなることの出來ぬものであり、社會の中に個人をよく生かすことが人としての生活であるから、教育の眞個の目的は兒童を導きて社會の一員たらしめ、有爲なる社會的活動をなさしめるところにあらねばならぬ。換言すると教育

の眞の目的は、社會性を有する個人を育成することにあるのである。尤も個人は社會によつて生長し、社會によつて完き個人となるものにちがひはないのであるが、個人は社會の目的を達するための器械ではない。個人はそれ自身に目的を有するものであり、然も社會の目的と背反するものではない。この個人と社會との目的の調和に立つこと、この調和に立つて教育することが眞個の教育道でなければならぬ。然るに往々社會に重きをおき、個人の價值を無視する傾向も、一つの反動としてみとめられる。即ちベルゲマンの社會的教育學やマルクスの思想には、社會の目的を達するためには全く個人は器械視されつゝあるものをみとむるのである。個人はあくまで個人としての目的を有するものである。

以上の所説よりして、兒童の本質的活動の原理は社會生活の原理を調節しなければならぬ。社會性の上に立脚して教育を徹底させることが眞教育の使命である。即ち従前の個人的教育學による學級概念は、兒童各個の各個のままの集合所であつて、兒童の集團的社會生活を營む場所としては考へられてゐなかつた。しかし今日における學級概念は、學級を組織してゐる成員としての個人としての生活も、學級といふ團體の社會生活をも共に正しく調和させ、指導して社會的陶冶をはからうとする場所と解釋するところにある。

以上述べ來たつたところから歸結すると、複式學級は、もつともこの社會性の原理を發揮せしめることに適切なる教育の場所である。複式學級は年齢の相違する兒童、學年の異なる兒童、男女兒童が混合して編制されたものであるから、單式學級にみられざる雑多の個性の集合となり、特殊の社會を形成してゐる。單式學級が學年を同じくし年齢を同じくする事に反し、複式學級は特殊の共同社會を形成するものであるから、それだけ眞の社會生活に近似し、然るが故に最も高い社會的訓練の機會に富み、最もよき社會個性の發揮の場所たらしめることが出来るのである。複式教育の單式學級のそれに異なるところは、單に文化財の傳達とか教材の授與とかいふ方面にのみあるのではなく、雑多の兒童と共同生活を營む

といふことの上にある。複式學級は、兒童により高い社會共同の生活を行はしめるには最適の場所、環境である。若し學級の仕事の中に、全員としての文化價値のより高い仕事に當るならば、それは單に知識の收得といふこと以上に社會的感情を刺戟することとなり、社會的人格形成上のよき過程となるものである。

活動性の原理

従來の教育は、他律に終始し、兒童の自由活動、創作的活動性を無視して、千篇一律に拘束し、劃一的の活動的教育に總始し來たつたものである。文化財の傳達を行ふにしても、全く抽象的な注入の方法を採り、確實に多くのことを記憶させることを以て教育の能事畢れりとなしたものであるから、兒童の活動性の發揮による創造生活の建設といふ點には多く注意しなかつたのである。しかし自由教育の提唱以來、兒童は發見者となり、教師は指導者の位置に立ち、兒童その者が學習の本體となり、兒童自身の活動による自學自習、即ち創作的學習が重んぜられるに至つたのである。

何れにしても従來の教育は、萬事について拘束にすぎたものである。兒童の活動性、兒童の自律性をも無視して、教師は自己の力を過信し、何事をも教授し注入しなければ駄目だと考へたものである。しかし今日の教育において、従前の如き他律的教授が清算され、兒童を學級のな位置におかずして、兒童をして自律的に積極的に自主的に學習活動せしむることはよろこぶべき傾向である。この創作的なる自學教育の教育思潮からみるならば、複式教育は洵に兒童の自學に最適のものである。兒童の活動性を十分に發揮させ、その創作的自學自習を擴充させるべく、その環境は、最も妥當の場所である。第一に複式學級の擔任教師は、單式學級の教師のやうに兒童を劃一的に律することが出来ない。他律的に注入することが出来ない。一組の兒童に直接指導を行ふ場合には、他の一組の兒童に對してはその自發活動性に訴へて自學自習を命

ずるより外に道はないのである。何れにしても複式においては、兒童の活動性に訴へるところあらゆる限りにおいては、その自學自習によらざる限りにおいては、學習指導を發展遂行することは出来ないのである。この意味において複式教育は、兒童の活動性の原理に立つものであり、自學自習を指導の本體とすべきものである。

複式教育に當る教師は、兒童の自發的活動性に自覺を持つべきである。複式教育を消極的に考へることなく、兒童の活動性を發揮させる無二の教育環境たるの大なる自負に立ち、單式學級にまさる教育効果を擧げること努力邁進すべきである。複式において、注入的方法を採ることは、教師の努力上よりみても大なる負擔である。また兒童の側よりみても大なる損失であらねばならぬ。教師の直接指導なきときには、自學ではなしに自由に遊ぶことに放任されてあるやうでは複式の教育効果の擧らざることは言を俟つまでもない。而して従來の複式教育は、この大なる徒勞の教育であつたと斷定される。

差別性の原理

教育において個性の十分に尊重すべきことは言ふまでもないことである。個性尊重の教育とは、個人々々の特異性を發揮させて行くことである。然るに従來の教育をみると、非常に劃一的であつて、恰も大工場における大量生産にあづかる職工のやうに、教師はその仕事に個性を尊重することなく十把一束的な教育を施して、兒童の個性を抑壓し來たつたものである。即ち従來の劃一教育は、兒童の個性を無視し、これを没却して來たものである。それが教育上における個性の發見と共に、茲に劃一教育の弊が打破され、個性中心の學習が提唱され、個人差に基く學習が熱心に唱導されるに至つたのである。彼のダルトン・プランの如きも、つまりは個人差といふ差別性の原理に立つ教育思潮であり、個性發

擇の教育に外ならぬのである。

凡そクレーの見解に従ふと、「個人と社會とは同一物の兩面である。また個人と社會とは双生兒であつて、一を知ると直ちに他を知るものである。したがつて他我から分離獨立してゐる自我の觀念の如きはイルージョンにすぎない」と云つてゐる。即ち個人と社會、個性と社會性といふものは相關的のものである。環境をはなれ社會をはなれて、眞によき個性の發展といふことはむづかしいのである。社會において雑多の個性と相接觸することによつて、その個性は漸次に個性としての發展生長を遂げるのである。社會と何等の關係なき個性と云ふものは、つまりは社會に益するよき個性ではなくまた社會人の存在價値もなきものである。また一方社會の方は、よきこれらの個性の發達によつて、延いて社會の發展をみる事が出来る。個人の自由や個性を尊重することは洵に結構のことにはちがひないのであるが、社會を顧みないところの自由や個性は、何の價値も有しないものである。今日の時勢は、個人と社會との關係を一體として個性を尊重し、才能の自由なる發揮をはかり、獨立自營の人物を作り、社會國家の發達隆盛をはからうとしてゐる。社會文化の發達をはかるには、差別性に立ち各個の個性を尊重し、その個人の實力を充實せしめるより外はないのである。

複式學級においても同様である。複式は實社會に近似せる共同社會を形成してゐるものであるから、兒童の個性接觸の機會も多く、且つ有益なる個性接觸の可能なるものである。男女混合の複式學級においては、更に個性のよき接觸融和をはかる事が出来る。或は複式においては個別指導の機會に稀だと云ふ難者もあるかもしれないが、個別指導のみが個性に即する指導ではない。複式は劃一ならざる教育であり、自學自習のすべての機會において、また共同社會生活のすべてにおいて、兒童の個性に留意するの機會は恵まれてゐるのである。只教師は個別的取扱に流れて、共同社會生活といふ點を凌却せざることである。個性と社會性との調和といふことを常に念頭からはなしてはならぬ。

三 複式教育の教育原理

總 説

複式學級の教育は、單式學級の教育に比して異なる教育原理の上に立たなければならぬ。即ち複式學級独自の教育原理の上に經營をなし、教育をなさねばならないのである。

何故となれば、複式學級はその組織編制に於てその教育方法に於て、單式學級のそれとは非常に異なるものがあるからである。勿論複式學級も單式學級もその教育の理想及び目的に至りては、兩者間に何等の徑庭あるべき筈はなく、等しく普遍的なる人間形成の理想と目的を共有し、それに向つて精進せねばならない。これ教育の有する普遍性である。

右の如く普遍的見地に於ては、複式學級も單式學級も共通の理想と目的を有するものであるが、その理想を追及しその目的を貫徹すべき手段方法に至りては、兩者互に根本的に異なるものあるを免れない。これ教育の有する特殊性である。

今、複式學級の特殊性についてこれを見るに、複式學級は單式學級に比して、その學級組織が複雑であり、その教育方法が繁雜なるが故に、單式學級に適用さるる教育原理のみによりては、到底、教育經營の圓滿なる進行を斗ふことは出来ない。茲に複式學級独自の教育原理の必要なる理論的根據が存するのである。

例へば複式學級は二箇學年以上の學年兒童を以て組織さるるから、或は學級の學年作業は常に幾つかに区分され、或は學年程度が無視されて同一の作業が課され、或は教材發展の順序が轉倒され、或は學習過程が省略されたりしなくては、各學年各兒童の學習を満足に進展せしむることが出来ないのである。この方法は單式學級に適用さるる教育原理とは、根

本的に異なる教育原理の上に立脚せねばならないものである。

この複式學級に獨自なる教育原理を分ちて、(一)總體の原理、(二)共同の原理、(三)自治の原理、(四)發展の原理(五)單一の原理、(六)結合の原理、(七)接近の原理、(八)隔離の原理、(九)周流の原理、(一〇)轉換の原理、(一一)配分の原理、(一二)統合の原理、(一三)普通の原理、(一四)特殊の原理の十四となす。以下これについて詳説する。

總體の原理

學級は單なる個人の集合ではなく、有機的に結合したる社會團體を縮少したるものでなくてはならないとは、最近に於ける新學級觀である。これは確に進歩したるものであるが、從來の學級觀に於ては、個人と團體との矛盾衝突を避けんがために、「眼前に學級を置き乍ら眼中尙個人あるが如し」といふことを教育原理として提唱したのであるが、それにも到底、個人と團體の矛盾衝突を説明し得なかつたのである。

學級が一の社會團體である以上、團體がその團員たる個人を進歩せしめ個人の進歩が延いて團體を進歩せしむるこの相互關係を説明し得なくては、個人が團體の犠牲になり、又團體が個人に累されたりするといふ不合理を除去することが出来ない。

こゝに於て學級といふものが、兒童の全體と擔任訓導とが打つて一丸となつて總一體を形成し、こゝに有機的な社會團體が生れなくてはならない。かゝる有機的な團體に於ては、もはや個人と團體といふ對立關係は消失して團體は個人に働きかけ、個人はまた團體に働きかけることになり、環によりて連續された鎖の如く、互に相依り相輔けて全體を構成し全體を離れて部分なく、部分を離れて全體なき、一統體を形成するのである。

かゝる有機關係の學級觀念に於てのみ、學級の陶冶力、即ち學級に内在する教育力を認めることを得べく、又學級を向上發達せしむる團員たる個々の兒童の責任をも認め得られるのである。

しかしこの學級が有機的な總一體をなすといふ總體の原理は、もとより單式學級に於ても、とつて以て有力なる教育原理として學級經營の上に運用してゐるのであるが、複式學級の教育に於て、この總體の原理を運用することは、單式學級のそれに比して頗る異なる意義があるのである。これ總體の原理を以て、複式教育の獨自特殊の原理となす所以である。

然らば複式學級に於て總體の原理を教育の規範とする意義が、單式學級のそれと異なるものがあるとは何故であるか。曰くそれは絶對的であり必然的であり且つ不可欠的であるからである。見よ、尋一から尋六までの六箇學年の複式學級(六箇學年の單級小學校)で、(A)一二年が算術、(B)三四年が讀方、(C)五六年が修身といつた同時異教科の學習の場合に於て、學級全體が總體であるといふ根本意識を排除するに於ては、この學習は到底行はれ得べきものではない。この部分たるA、B、Cが全體たる學級の學習成績の部分となすものたる以上、A、B、C各部分が夫々その學習成績の向上を計るのみに止まらず、互に協調を計り、夫々の學習が相互の學習を援助し合つて、その學習効果の強力化を計るのでなくては、この學習の効果を得ることは出来ないのである。茲には便宜A、B、Cの三つに區分したが、これは事實に於てA、B、C、D、E、Fの六區分に分れてゐるのであるが故に、層一層、一學級が總一體をなすの根本意識の上に立つに非ずんば、この學習は收拾すべからざる混亂の状態を招くの結果となるのである。これは單式學級に於ける個人が全體に對する關係とは、到底目を同じうして語ることが出来ないものである。これ複式學級に於ては總體の原理は、絶對的であり、必ず至的であり且つ不可欠である所以である。

共同の原理

總體の原理は、複式學級の一員たる兒童をして、恰かも人間の目、口、鼻、耳、皮膚等の五感が夫々自分の任務を分擔することによりて、その生活の安全を得らるる如き有機的關係を成立せしむるのであるが、共同の原理はその學級の團員たる兒童が、共同一致することによりて始めて總體の原理の満足なる使命が達せらるることを知るのである。

共同は各自の意識統制を分散せしむることなく、互に同一の目的、目標に向つて、注意を集注し、互に相助け相勵してその目的貫徹に努力せしむるものであるが故に、そのエネルギーの不經濟消費は絶対になく、有効的確に學習の効果を獲得し得べきものである。

尙、兒童各自が共同する場合には、個人々々が單獨に學習する場合に比して、著しく能率を擧ぐるものであることは、特に牢記すべき事實である。即ち兒童各自が單獨に學習する場合の學習効果の合計高は、共同して學習する場合の學習効果の合計高に速く及ばないのである。この附加されたる學習量即ちプラスアルファは、總一體をなせる學級の共同學習の賜である。

しかしてこの共同の原理は、單式學級に於ても適用することはあるが、それは時に採用さるところの原則にして、複式學級がこれに依らずんば、學習を進展せしめがたきものとは、その必要の程度を異にしてゐるのである。複式學級に於ては團員たる兒童各自が、共同觀念を排除するときは、學習統制は混亂に陥り、所期の目的を達することが出来ないのである。従つて共同の原理は、複式學級に於ては、絶対的であり且つ不可欠である。この點複式教育に携はるものは、共同の原理が複式教育獨自のものであることを再思三考すべきである。

自治の原理

共同の原理と共に自治の原理は複式學級に於ては絶対的であり且つ不可欠のものである。しかしこゝで述べるところの自治は極めて廣意義に解釋すべきものである。

自學自習を初めとし、學級に於ける自治の諸訓練をも含めて自治と解するのである。即ち一々教師の命令干渉に依らずして自發的に學級生活を営ましむることである。

複式教育は、その學級の組織編制の本性からして、學習を初めとして其他すべての學級生活が自治的でなければならぬ。何故となれば二箇學年以上の複雑なる組織の學級に於ては、教師の直接教授は常に學級の一部分に止まるから、間接教授を受くるものは一々教師の命令を俟つことなく、自治的に行動せねばならない。若しすべての兒童が、單式學級の如く一々教師の命令指示による行動を要すとせば、複式教育は立所に破綻せざるを得ない。従つて自治といふことは、複式學級に於ては絶対的根本的の原理である。

故に複式學級に於ける自學自習の訓練と學級自治の訓練とは、單式學級のそれに比して徹底的なるを必要とするのである。即ち單式學級に於ては、自學自習といふことは、學習の原理として採用されること多いが、複式學級に於ては、教師の教授力分配の原理として採用されることが多い。従つて自學自習を採用するにしても單式學級と複式學級に於ては、その態度が異なるのである。單式學級に於ては、教科教材の側から見て自學自習を必要とする場合にこれをなさしめるのであるが、複式學級に於ては、教授力分配の必要上、その學年には、間接教授即ち自學自習せしむるより外に方法手段ないときに、これをなさしむることが多いのである。勿論、複式學級の自學自習を教科教材の側から必要なる場合に行はせるこ

とはあるが、それは本體として實行出来ないのが通例である。

かくの如き事情を以て、複式學級の自學自習は教科教材の側から見るときは、兒童の要、不要を論ぜず、自學自習を以て學習の本體とする程度にまで自學の訓練を徹底せしめて置かなければ、教師の教授力分配の要求からの間接教授の目的に合しない憾みが生ずるのである。これ前に複式學級の自學訓練は單式學級のそれに比して徹底なるべきを要すと言つた所以である。

又學級の自治訓練と雖も、單式學級に於ては、所謂自治態度養成のため、即ち自治涵養の訓練としてなさしめることが多いのであるが、複式學級に於ては教師の命令指示省略の手段として自治が行はれることが多いのである。即ち、單式學級であれば一々教師の命令許可を俟ちて行動すべきところを、複式學級に於ては一々教師を煩はすことを省略するため自治が許されるのである。故に複式學級に於ける兒童の獨斷專行は、單式學級に比して頗る多く、且亦その程度も超えてゐるのである。しかしそれだけに、複式學級に於ては兒童が教師の意圖を察して、獨斷專行の處置を執り得る訓練が先決問題として必要である。若しこの獨斷專行の機宜の處置を誤るときは、當然に兒童の責任として問はるべきことである。

發展の原理

複式學級に於ては、教師の教授力分配の關係から、時に學級の部分たる學年性を無視したり、能力性の優劣を稀釋して學級全體の團員の能力を同程度と見做して、一齊教授を行つたり、或は異なる學年同士を故意に同程度と見做して、同一の自動作業を課したりすることがあるのである。かかる結果は往々にして、學級を器械的に一樣化する弊に陥つて、學年の發展性教科教材の發展性を無視し去ることがあるのである。

かくの如きことは、單式學級に於ては夢想だもせざる事實であるが、複式學級に於ては、この學年の一樣性、教科教材の一樣性に陥る弊害を避くべき深甚の注意が、常に喚起されるべき必要がある。例へば尋常三、四年の複式學級に於て、第一年度には四年用の修身書を三、四年に共用しめ、第二年度には三年用の修身書を三、四年に共用させるが如き方法を執るがため、學年の發展性を無視し、三、四年を一樣化する結果になるのである。

又尋常五、六年の複式學級に於て、第一年度に六年用の地理書の下巻を五、六年に共用せしめ、第二年度に五年用の地理書の上巻を五、六年に共用させる如き方法を執るときは、地理學習の一般的發展として、郷土地理から日本地理に入り最後に外國地理に及ぶべき原則を全く顛倒して日本地理から外國に入り、最後に郷土地理に入るといふが如き教科教材の發展性を無視する結果となるのである。これが國史科などに於ては殊に極端なる結果を見るので、國史の中途から學習し始めて現代に及び、しかる後に神代古代に歸るが如き不合理なる結果となるのである。

かくの如きは如何に辯護するとも複式教授の弊害として蔽ふべからざる事實である。故にかくの如き弊害を除去すべく複式教育の改善進歩を計らなければならぬのであるが、現状に於てはこの弊害を除去するまでに研究が進歩してゐないのである。吾等はこの弊害を僅少度に終らしむべく努力するの外はない。故にこの發展性の原理を想起して學年の一樣化教科教材の發生的順序の顛倒を、正しき位地に正しき順序に引戻すことを考案して、兒童の學年發達を是正し、教材の正常順位を是正することが必要である。

單一の原理

複式教育は學年及び教科教材の發展性を考慮する結果として、その方法の複雑化を招來し、しかしてその方法の複雑化

を企つる所に、破綻の因を孕むのである。

要するに複式學級の如き複雑なる學級組織體に於ては、その取扱を單一化する所に、その進路が開かれ、又單式學級の如く一齊教授に陥り易き單一なる組織の學級に於ては、その取扱を複雑化（個別指導、分團指導）する所に、一段の進展を計ることが出来るのである。單一化の工夫といひ、個別指導といひ、分團指導といひ、之は夫々の學級の特殊相に立つて個人々々の學習を有利に展開せんとする独自の着眼であり、方法であり、將亦現實打開の方途である。

複式教育はこの單一化の原理によりて、その教育過程を圓滑に進展せしめ得るのである。例へば教材の大單元的提示の如きは、單一化の原理の應用である。教材の大單元的提示とは、一週間乃至幾週間分の教材を、兒童の自學自習によるプランで一時に提出することである。例へば歴史では、

- 一 教科書によりて平安朝時代を全部通讀すること。
- 二 その年代の天皇名を順序に列記すること。
- 三 天皇の御在位年數を調べること。
- 四 その年代に活動したる著名なる人物とその事蹟を記述すること。
- 五 その年代に生起せる事件とその内容を記述すること。
- 六 平安朝時代の年代表を作成すること。

又理科などに於ても數週間位の教材を一時に提示して、指導方法の單一化を計ることが出来る。其他讀方、算術、地理手工、圖畫等の諸教科に於ても、指導に單一化の方法を工夫し得らるのである。其他讀方、算術、地理

教材の大單元的提示は複式學級の特殊相から生れたる独自の方法ではあるが、これが單式學級などに於ては、到底夢想

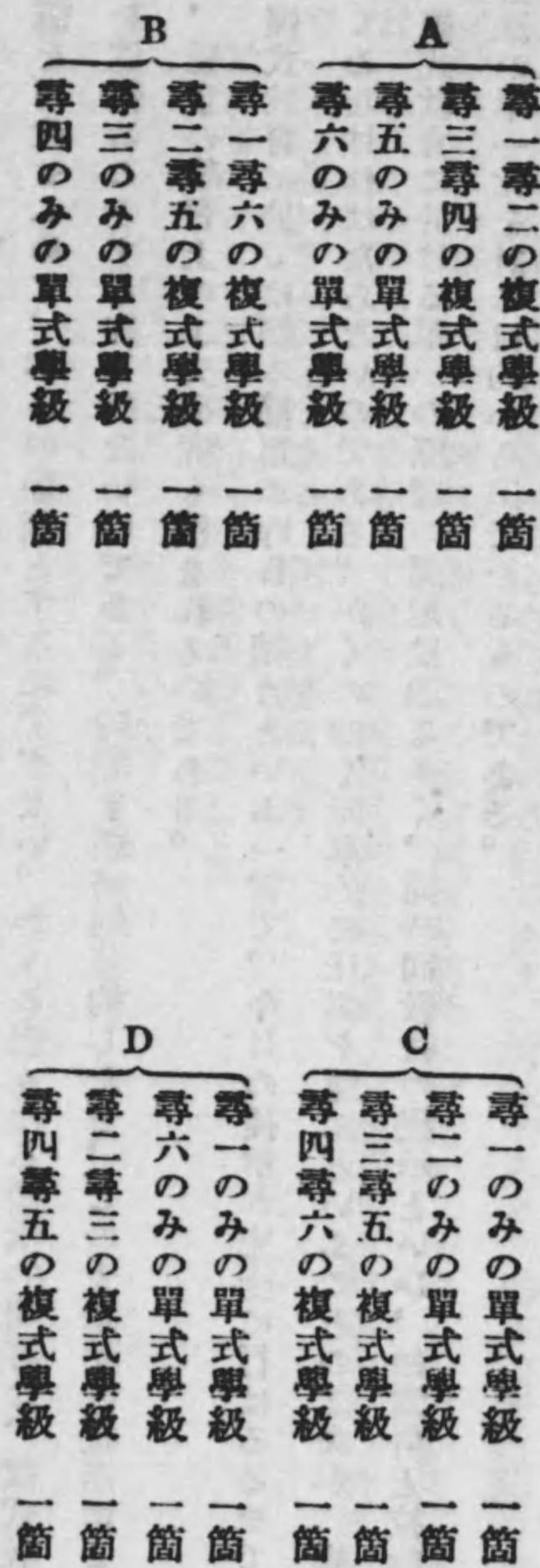
だもせざる有効なる結果を招來するものなる事を思ふときに、複式教育なるものが消極的理由のみに於て支持されるべきもではなく、進んで積極的理由に於ても、大に支持されるべき理論的根據を有つものである事を知るべきである。即ち單式學級などに於ては、豫習を基礎とする學習方法は、多く有名無實で、實際に兒童が豫習を行つて來てゐるにも拘はらず、教師はその豫習を何等顧みる所なく、不必要なる豫備を教室で行つて提示に入らるるが通例であり、又日々々の學習もそれが完結すると否とに拘はらず、その日が打切であり締切であつて、決して翌日に學習を連結させないのが普通である。従つてこの方法には指導の繼續化といふ事は發見し難いのである。唯僅かに豫備的問答といふ長々しき問答によりて前日の記憶を再生せしめて、本日の豫備とするにすぎない。かゝる悠々たる豫備的問答は、複式教育に於ては時間の經濟上到底之を真似ることすら許されないのである。時間を經濟的節約したる、この大單元的提示によりて學習の繼續的指導も行はれ、兒童の學習上の工夫研究も積まれるのである。

複式教育に於ては頗る簡単に昨日の續きといふ一言で、今日の提示が完全に行はるるまで豫備といふことが、單一化されてゐなければならぬのである。かくの如く能率的に仕事を運ぶといふことの工夫が、複式教育の重要な着眼である。複式教育に於ける單一の原理の運用は頗る多く、同時同教材の提示といひ、知識科と技能科の組合せといひ、何れも皆方法の單一化を計る目的から出でたるものである。

結合の原理

結合の原理は、學年組合せ及び教科組合せの原理であつて、複式教育に於ては重要な一原理である。複式教育の要諦は一にこの結合の原理の運用の如何にかゝはるとも言ふべきである。

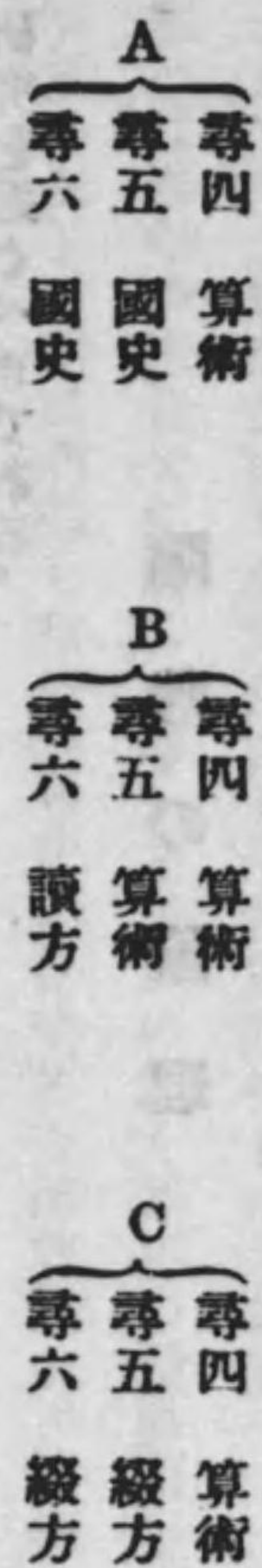
學級編制の場合、尋一より尋六までの六箇學年を以て一學級の單級を組織編制するなれば、學年組合せは何等問題ではないが、之を以て二學級乃至數學級の學級を組織編制するとなれば、學年の結合上にも頗る苦心を要するのである。例へばこの場合二箇の單式學級と二箇の複式學級を編制するとき、何れを單式とするも複式とするも自由であるとすれば、その學級編制の方法は多種多様である。次にはその二、三例を示すこととする。



右の組合せの仕方は、比較研究することによりて夫々の長所と弱點とを有することを知り得るものであるが、Aは尋五尋六の如き高學年教育を主としたる場合の組合せであり、Bは尋一、尋二の如き低學年と尋五、尋六の如き高學年との接觸感化を主としたる場合の組合せであり、Cは尋一尋二の如き低學年教育を主としたる場合の組合せであり、Dは低學年と最高學年を主としたる場合の組合せである。

教科組合せは、時間割編制の場合に必要なことで、複式學級では智識教科と技能教科との組合せを通則としてゐるやうであるが、しかしこれにも種々研究の餘地が残されてゐるので、未だ決定的にこれを是認しがたい點があるのである。

又數箇學年の複式學級に於ては教科組合せは容易ならざる難點を多々含むのである。例へば尋四、尋五、尋六の三箇學年の複式學級の場合について時間割作成の二、三の例について研究することにしよう。



右は午前中の第一時若しくは第二時の時間割の實例であるが、Aは尋五、尋六の國史を同教材として扱ふとして、尋四の算術と結合せることは、教科の性質上不可であると斷ぜざるを得ない。何故となれば國史の如く兒童の興味を惹き易き教科と尋四の算術と組合せるときは、尋四兒童の注意を擾亂する恐れあり、Bは教授力の分配上、何れかの學年が復習教材又は練習教材でない限りは有効ならざるべく、Cは最も實現可能のものである。

接近の原理

接近の原理とは互に性質の類似したるものを同時に取扱ふことを以て教育上有利なりとするもので、學年の組合せ及び教科の組合せに通用さるるものであるが、しかしこれは必らずしも絶対的のものではなく、相對的のものである。

例へば學年の組合せに於て、尋一と尋四とを組合せるよりも、尋一と尋二と組合せる方が、學年が接近してゐるので取扱上の單一化が容易に行はれるので便利であるといふのである。これは確に一理あることである。即ち同時同教材にして暗算を課するとしても、尋一と尋二とでは尋一を主としたる教材は、尋二には復習と考へられ、尋二を主としたる教材は尋一の優等生の啓發と考へられるので、取扱上困難が比較的少いのである。

しかしこれは相対的のもので接近してゐるために却つて不便な場合もあるのである。例へば尋五、尋六の複式學級で算術を同時異教材として扱ふとせば、六年は既知なるが故に、五年の學習を授けることもあるが、反對に五年の學習に必要なる容喙をなすので、却つて五年の學習を妨害する結果となつたりすることもある。この場合、一年と六年の組合せでは、一年は六年の學習については無知識であるが故に、六年に助けられてこそすれ、六年に妨げられることはなく、又自らは六年を妨ぐることはないのである。故に接近の原理は絶対的のものではなく、相対的のものであることを牢記すべきである。

教科の組合せに於ては、讀方と綴方、書方と圖畫、手工と圖畫、體操と舞踊等の組合せは、教科の性質が類似してゐるので、取扱上便利が多いと言はれるのである。しかしこれも決して絶対的のものといふことは出來ず、やはり相対的のものといふべきである。例へば手工と圖畫が教科の性質が類似してゐるがために、學習上にも指導上にも便益を受けるが又互に他人の作業に注意を奪はれ易く、自己の作業に専心し得ざる結果、結局兩方共に十分の學習効果を期待し得ざることとなることがあるといふのである。

しかし之等は組合せの方式に考案を運らせば、その効果を絶対的ならしめ得べき可能性があるものであるから、十分なる研究を遂ぐべきである。

隔離の原理

隔離の原理とは互に性質の背反したるものを同時に取扱ふことを以て教育上有利なりとするもので、接近の原理とは全く相反するものである。これ恰も平方根にプラスとマイナスの二根あるが如く、順逆全く方向の異なる正反對の原理である

が教育上かゝる反對の原理は往々にして成立することがある。

この隔離の原理は接近の原理と同じく、學年の組合せ及び教科の組合せに適用さるるものであるが、接近の原理と同様に必ずしも絶対的のものではなく、相対的のものである。

例へば學年の組合せに於て、尋一と尋二の如く學年の發展順序が接近したる學年を組合はせるよりも、尋一と尋六の如く學年が上下の順に隔離したる學年を組合せる方が取扱上、總體の原理に照して便利であるといふのである。之は接近の原理が方法の單一化が計られるので便利であるといふに反して、隔離の原理は總體の原理に照して、即ち長幼相扶け一團が打つて一丸となつて活動する、つまり家族的なる級風を樹立する上に便利であるとしてゐるので、その依つて以て立つ理論的根據が異つてゐるのである。

尋一と尋六の如く、最低學年と最高學年の組合せの場合に於ては、六年生は全く兄さん氣分姉さん氣分で、一年生を衷心から勞はり授け、時には一年生の我儘をも許してその面倒を見るので、眞に美はしい家族的雰圍氣を醸成するものであることは、經驗に徴して明かである。しかしこれは絶対的のものでなく、尋三と尋五の如き隔離程度の學年では却つて反對に長幼互に争つたりして、好ましからぬ結果を見ることがあるから、隔離の原理はやはり相対的のものとして断ぜざるを得ない。

教科の組合せでは、隔離の原理の適用は一般に危険がないとされてゐる。即ち知識教科と技能教科の結合の如きは、教科組合せの理想的形態と考へられる位で、兩者の學習方法が根本的に異なるので、相互の學習を妨害することがなく且又教師の教授力分配に都合がよいと信じられてゐる。しかしこれは教師が指導上に自己の教授力を分配する關係から好都合であるといふに過ぎず、その言外に技能科學習を智識科學習の犠牲に供するといふ意味が多分に含まれ、一抹の不安を伴ふ

もので、これ隔離の原理の運用上大に研究を要すべきことであらう。

隔離の原理の適用に於て、技能科の學習を智識科の學習の犠牲に供するといふことは、それが前提として認められるのでないにしても、或點までそれを豫想してゐることは事實であり、これは隔離原理として今一步研究を要することで、この危険を除去すべく隔離せる教科の取扱法を研究するにあらずんば、本原理は絶対普遍のものと認めることは出来ない。

周流の原理

周流の原理とは、或る學年の指導的效果を他の學年にも周く及ぼさんとするもので、指導效果の波及性、擴散性に立脚するものである。例へば標かなる池の水面に一石を投ずれば、波紋は石の投下點を中心に四方八方に波及するが如く、又氣體が擴散性ありて四方八方に擴散するが如く、或る學年に加へたる指導的效果が、その學年のみに止まらずして學級組織内の他の學年にも周く及ぶものである。

これは複式學級に於ける教育原理として頗る重要なもので、この適用によりて複式教育の停頓は、俄に局面が展開され、坦々たる進路が拓かれることが多い。しかし一般に周流原理の適用は、複式教育の權道であつて常道ではないと思惟してゐるが、それは誤れるも甚しい。かくの如きは周流原理の何たるかを解せずして、或は事實を曲解し或は虛無の事實を認むるものであらう。

この周流の原理の適用には、無意識的適用と意識的適用との二つの場合がある。無意識的の適用とは、例へば尋一から尋六までの六箇學年の複式教育に於て、尋常三學年の兒童に修身科で儉約のことについて訓話してゐるとせよ、この場合に訓話の直接対象は、尋三の兒童であるけれども、その指導的效果は尋三の兒童のみに止まらずして、尋三の上下の學年

兒童にも周く及ぶものであり、下學年には豫備的效果を齎し、上學年には復習的效果を齎すものである。勿論これは間接的であり、無意識的ではあるが、その指導的效果を十分に認め得らるべきである。

意識的の適用には、(一)大豫備的學習、(二)大復習的學習の二つの場合をあげる。其の他種々の適用を考へることが出来るが、こゝではこの二つについて説明することにしよう。

大豫備的學習は、學年を單位としこれを對象とする場合の豫備教授を指すものである。例へば一學級内の下學年の兒童に、下學年の内に上學年に至つて學習すべき部分を學習せしめ置き、以て豫備的效果を收めんとする方法である。

大復習的學習とは、やはり學年を一單位としこれを對象とする場合の復習教授を指すものである。例へば一學級内の上學年の兒童に、嘗て下學年にて學習したることを更に復習せしめ、以て復習の効果を獲得せんとするものである。

以上の二つの方法は學校に於ける正課内或は正課外に行はせたり、家庭に於ける自由學習の時に行はせたりするものである。これは復習以上に新しき知見の開発にもなることがある。何故となれば、學年が進んでゐるからである。

轉換の原理

轉換の原理とは、教科教材の發展の順序を前後に轉換して學習せしむるもので、一種の教科教材の逆進的排列法である。例へば國史に逆進法による記述形式があつて、神代、上古、中古、近古、近世、現代の順序を全く逆轉して、現代、近世、近古の順に速く神代に及んでゐる。これは近きより遠きに及ぼすといふ心理的順序に依つた記述法であるが、轉換法はかかる心理的順序に則つたのではないが、これと稍々類似した方法によつて教科教材の排列をなさんとするものである。

即ち尋五と尋六の兩學年に、國史を授くるに、第一年度には尋常小學國史下卷を使用させ、第二年度には尋常小學國史

上巻を使用させるのである。これは異學年同教材主義が、單一化の原理に照して便利であるといふ見地から、國史教材の排列の轉換をなしたのである。しかし如何なる理由あるにせよ、悠久三千年に亘る日本國史を、赫々たる建國精神の躍動する神代より説き起さずして、國史の途中、織田信長時代（國史下巻）から始むることは、國史の本質を無視したる方法で賛成しがたきものである。

又地理に於ても同様の方法がとられる。即ち第一年度には尋常小學地理書卷二を使用させ、第二年度には尋常小學地理書卷一を使用させるので、之もやはり郷土を出発點として漸次遠隔の地に及ぼして行く地理教授の根本原理に背反するのであるが、異學年同教材主義の便益に累されてゐるのである。

其他、修身科、讀方科、技能科等の教科に於ても、同様のことが行はれてゐるが、その弊害は國史地理ほどに甚しくはない。この轉換原理のことは複式教育の問題としては未決で、吾等に課されたる一の宿題である。

配分の原理

配分の原理とは、教師の教授力又は命令を分配することで、複式教育に於ける經濟的處辨として重要なものである。複式教育は切り詰められたる僅少の時間に、教師が種々の命令を發したり、様々の處置を取らなければならぬので、すべての仕事を能率的に運ばなければならぬ必要に迫られてゐる。従つてかうした配分の原理の適用によりて時間の經濟、勢力の經濟を計らねばならぬ。

例へば尋一から尋六までの複式學級で、各學年別に教授の目的指示を行へば、六通りの目的指示を行ひ、六通りの作業命令を發しなければならぬが「昨日の續きをいたませう」更に簡單に「昨日の續き」と一言だけ告ぐることによりて

豫備、目的指示、作業命令の三つの統合意志表示が、六箇學年に一齊に下されたことになる。しかも學習は立所に開始される。これが目的指示の分配であり、作業命令の分配であり、教師の時間と勢力の經濟となるのである。

又複式教育では、教師の教授力を分配すること、即ち直接教授と間接教授の按配といふことが重要な問題である。複式教育は結局は教師の直接教授力を如何に學級内の各學年に分配するかといふことに歸着するものといふべきである。従つてこの直接教授を各學年に分配することの巧拙が複式教育の成否の岐路になるわけで、或學年のみに直接教授力を集注し、他の學年は殆んど間接教授のみで、直接教授の分配を受けないといふが如き片手落の教授力分配は、極力避けなければならぬのである。

顧ふに分配の原理は、複式教育の運用上頗る緊要なるものであるが、その研究が未だ徹底の域に達してゐない憾みのあるのは、複式教育の發達のために大に悲しむべきことである。これ同志諸君の發奮を望んで止まない所以である。

統合の原理

統合の原理とは、教科教材の分離孤立を避けて、或る中心に統一することである。各科は生きた具體的のものを各方面各立場から見たものであるから、それらが統合連絡せられ具體的な全一とみて、關聯的に見らるることが必要である。

例へばゲーテは唱歌の中に各教科の知識を含むやうに連絡して教へ、テラーは文化を中心とし、デカルモは人文と自然と地理を中心（共列法）とし、其他に郷土中心、國家中心、人格中心、生活中心、合科教授等があるが、何れも關聯と全一の立場にあるものである。

複式教育に於て、この統合の原理の適用による場合が少くない。例へば綴方に於て、海軍記念日に因める題材で綴文さ

せる場合は、その中心は國家中心の海軍記念日にあるのであるが、文題は一、二年は東郷大將、三、四年は日本の海軍、五、六年は日本海軍と戦つたなどは、統合の原理の適用によるのである。

しかし複式教育に於ける統合の原理は、異學年間の教科教材が分離孤立することなく、互にその關聯に於て、統合連絡して授けんとするもので學級全體として眺むるときに、連絡統一をなす、所謂横の統一であつて、縦の統一ではない。従つてこの連絡は各學年とも前後に連絡を計らんとするのではない。これは單式學級に於ける統合とはその目的を異にする所である。

統合の原理は、複式教育に於ては、時に教授の單一化の手段とも考へられ、時には接近化の原理とも考へられるのであるが、これによりて複式教授の複雑化が救はれ、單一化の弊が除かれ、複式教育に一新方面を拓かしむるものである。

普通 の 原 理

複式學級はその編制の單位が、二箇學年以上に亘るから、その組織の複雑なることは言を俟たない。複式學級の本性的なこの複雑性を單一化するところに、複式教育の進路が拓くるものであることは、本章の初頭に於て論じたところである。

従つて複式教育は、この單一化の原理のために、學級組織の單位たる各學年教育が、器械的に一樣化される弊から免れることが出来ない。若し敢てこの一樣化を避けんとせば、複式教育は破綻の一路を辿る外はない。これ小學校令施行規則第二十一條に

尋常小學校若ハ高等小學校ニ於テ數學年ノ兒童ヲ一學級ニ編制スルトキハ各學年ハ程度ニ拘ラス全部又ハ一部ノ兒童

ヲ同一ノ程度ニ依リ教授スルコトヲ得
ト規定されたる所以である。

かくの如く複式學級に於てはこの單一化によりて普遍的なる學級教育の目標を樹立し、學級組織の單位たる各學年兒童に對して平等に同一の要求をなすものである。

しかりと雖も、複式學級の教育は、この第二十一條にのみ拘束されるのではなく、小學校令第一條の

小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並ニ其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス

との規程にも普遍的に拘束されるものであるから、身體の年齢的發達、知識技能の學年的發展を無視し去ることは出来ない。これ特に小學校令施行規則第一條第四項及び第五項に

兒童ノ身體ヲ健全ニ發達セシメントラ期シ何レノ教科目ニ於テモ其ノ教授ハ兒童ノ心身發達ノ程度ニ副ハシメンコトヲ要ス

男女ノ特性及其ノ將來ノ生活ニ注意シテ各々適當ノ教育ヲ施サンコトヲ務ムヘシ

と規定される所以である。従つて複式學級に於ては、學級独自の根據たるべき小學校令施行規則第二十一條あつて、學級組織の全體を普遍的なる學級教育の目標によりて律し得べきではあるが、一面に又普遍的なる小學校令第一條並に小學校令施行規則第一條第四、五項の制肘を受くるのであるが故に、極端なる學級一樣化の教育方針を樹立することは出来ないのである。こゝに複式教育の特殊原理の必要なる理論的根據が存するのである。

特殊の原理

複式學級は二箇學年以上の兒童を以て編制さるる學級であるから、學年を單位として見るときは、少くとも二單位以上の學年が含まれる、例へば第一、二學年の男女混合の學級の場合には、四要素を以て組織され、第一、二、三學年の男女混合の學級の場合には、六要素を以て組織されてゐる。尙、實際に於ては、六要素以上の複雑なる組織の學級も夥しく存在するのである。

學級が單一學年から成る單式編制で同性學級であれば、その教育目標は、單式編制の異性學級よりも單純であり得る。單式學級に於てすら、かくの如く組成分子の如何によりて、學級教育の目標に差異を生ずるのである。

況して複式編制の學級に於いては、その組成分子の複雑の程度に應じて、その教育目標に格段の差異を生ずべき筈である。

この學級の特殊相を十二分に、學級教育の目標の上に反映することは、複式學級の本質に照して、到底不可能のことに屬することは言を俟たないところであるが、去りとてこの學級の有つ特殊相を全然液却して複式學級相互に何等の差異のなき定型的の複式學級教育、又は複式學級として單式學級と何等區別のなき定型的の學級教育を施すことは、教育の根本義に反するものである。

のみならず、複式學級の單位をなせる各學年の教育は、學級教育によりて夫々の學年の特性を液却し去らるべきものではなく、所謂全一の學級に於て尙且部分たる學年の教育がその特性に従つて顧慮さるべく、斷じて學年教育が學級教育の犠牲たるべきではない。

前に述べたる如く複式學級の教育は、教育の普通原理に於ては、單式學級と何等の差異あらざるべく、又組織編制の異なる複式學級相互間に於ても何等の差異あらざるべく、又學級組織の單位たる各學年相互の教育に於ても、何等の差異あらざるべきであるが、他面夫々の特殊相を考ふるときは、茲にその特殊性に従つて、教育目標を樹てその貫徹に向つて進むべきことの必要を痛感するものである。これ複式教育の特殊原理として重要なることである。

この特殊原理によりて始めて、複式學級に包含さるる各學年兒童は、その本性に随ひ、學年教育は正しき立場に於てその發展的進歩を遂ぐることを得べく、又複式學級相互の特殊性をも發揮し得ることとなる。

かくて普通の原理と特殊の原理とは、互に對蹠的位置を占むるもので、兩々相依り相輔けて複式教育の完璧を築くものである。

四 複式學級の編制

複式學級編制の原理

(一)性別の原理 性別によつて學級を區別すべきか、或はこれを混合するを、教育上妥當とするかの問題は、諸外國あたりではすでに検討済みのものであるが、我が國は事情を異にするため未だに懸案中のものである。しかし議論の如何に關せず、小學校において男女混合の學級を編制してゐるところは多い。しかもこの傾向は複式學級にこれを多くみる。次に小學校令施行規則を擧げるが、之についてみても、性別によつて男女兒童を區別すべしとの嚴密なる規則は見出せない。第三十一條 尋常小學校若ハ其ノ分教場ニ於テ同一學年ノ女兒ノ數一學級ヲ編制スルニ足ルトキハ男女ニ依リ該學年ヲ分ツヘシ

第一學年及第二學年ニ在リテハ前項ノ規定ニ依ラサルコトヲ得

高等小學校若ハ其ノ分教場ニ於テ全校女兒ノ數一學級ヲ編制スルニ足ルトキハ男女ニ依リ學級ヲ分ツヘシ

特別ノ事情アルトキハ第一項又ハ第二項ノ規定ニ依ラサルコトヲ得

以上の法規を解釋すると、第一項では男女を區別して學級編制せよと明示してあり、第三項に於ても、例へ複式の場合であつても男女を區別して學級編制すべきことを明示してあるが、第四項に至つては、特別の場合には以上の規則によらなくとも差支ないとしてある。これを要するに法規の要旨は、男女は可及的に性別に區別して學級編制することを理想とするものであるが、左程嚴密な拘束を設ける必要は認めないのである。尤も男女はその性質が根本的に相違し、將來の生活方面も異つてゐるし、また學習能力においても幾分の差はみとめられる。故に男女を區別することは教育上たしかに妥當

の事柄であらうが、また男女混合に編制することによる利得も多い。即ち異性に對する神秘感を減却させ、眞に異性を理解し、また相互に社會的訓練も出來、有無相通じて情操の陶冶をはかることも出来る。男女混合の學級編制においては一長一短もあるが、要するに男女混合學級は、これを接近の原理に基くものと云はなければならぬ。男女兩性を接近させることを以て、より高い教育の實を結ばんとするものである。

學級編制には、接近の原理と隔離の原理とが二つの根幹をなしてゐる。而して接近の原理によつて編制されたものは異性複式學級であり、隔離の原理によつて編制されたものは同性複式學級である。即ち一、二年の男兒によつて、三、四年の女兒によつて、それらの同性複式學級を編制することは、この隔離の原理によるものである。また一、二年の男女兒を、三、四年の男女兒によつて、それらの異性複式學級を編制することは、即ち接近の原理によるものである。

(二)學年の原理 複式學級の各學年によつても、そこに接近の原理と隔離の原理とをみる。例へば一、二年の二、三年の三、四年の如き複式學級は、接近の原理によつて編制されたものである。即ち複式學級における兩學年の學年の接近してゐることは、接近の原理に即するものである。學年は接近することを以て教育効果を擧げ得るとなすものが接近の原理である。全く接近の原理に基く學級においては、兩學年の兒童の發達程度に著しい差異をみとめざるものであるから、その教授においても、訓練においても非常に都合がよいのである。教授を経済的ならしめることも可能であり、兩學年は相互に勵ましあひつゝ學習する。また學年の差の著しく異なる複式學級のやうに、訓練上に障害を來すこともない。かゝる學級では高學年兒のよからぬ風習は直ちに低學年兒に感化を與へる。俗悪なる流行歌などは直ちに低學年の兒童に感染してしまふ。また高學年兒童は低學年兒童のために、その學習を犠牲に供さねばならぬやうな場合も稀ではないのである、何れにしても複式學級においては、接近の原理に基きて學級編制をなすことは利得がある。しかし前にも述べたやうに、こ

の接近の原理は絶対的のものではなくして相対的のものであるから、これを學級編制に適用する場合、勿論その短所をもみとめねばならぬ。

一、六年、二、五年、二、四年の如き複式學級は、隔離の原理に基くものである。隔離の原理とは、兩學年の學年の差を大ならしめることによつて教育上の効果を擧げることが出来ることと断ずるものである。兩學年の差が大であると、低學年の兒童は高學年の兒童の感化を自然のうちにつけ、その知識の世界を擴充することが出来る。兄弟の多い家庭の兒童が、兄弟のない兒童にくらべて語彙が廣く、常識に富んでゐることは、吾々のよく知るところである。また隔離の原理による訓練上においても非常によい結果をみる事が出来る。高學年兒童は教師の代りとして低學年兒童を補導する機會も與へられ、そこに弱者をいたはる優美の徳性も培はれ、低學年兒童には長上を敬する精神が培はれ、うるはしき學級王國を建設することが出来るのである。尤もこの隔離の原理も絶対的のものではなくして相対的のものであるから、この短所もこれをみとめなければならぬ。而して接近の原理によるを可とするか、隔離の原理によるを可とすべきか、その輕重の度はこゝでは断定されない。

(三)能力の原理 能力別によりて複式學級の編制をなすことも可能である。凡そ人は天賦の差があり、境遇が異なるによりて更に幾多の差を生じ、且亦個性が異なるので、夫々異つた教育を施すことの必要なることは一般に認められるところである。そこで能力別編制の種類をあげて見ると、

イ 優等兒學級を編制する方法

ロ 劣等兒學級を編制する方法

ハ 一組を優中劣に編制する方法

ニ 優劣と中等組に別け編制する方法

以上四種の方法は、能力別編制の主なるもので、この外に種々異つた方法が外國には行はれてゐるが、之等の方法を複式學級の編制に採用することは、篤と考慮を要するのである。單式學級に比して複式學級は一段とその組織が複雑であるから、その上更に能力別による編制を加味することは、その方法宜しきを得ざれば所謂方法倒れになる弊がある。

複式學級編制の種類

(一)單級編制 同じ單級編制のうちでも、尋常科のみの尋常科單級、高等科のみの高等科單級、尋常科高等科をひつくるめた尋常高等科の單級編制がある。尤もこれらは、六箇學年單級とか八箇學年の單級と云ふやうな名稱をも用ひられてゐる。單級編制においては男女を性別によつて區別することはない。これは贅言を要するまでもない。全學年を通じた、而して男女混合の單級編制なのである。單級の編制についての可否は問題外である。單級は環境事情の止むなきところに編制せられるものであつて、これを教育上の理想境なりとするものもあるが、俄にかく断ずることは出来ない。しかし單級編制が全然教育に無價値のものとするものではない。單級には單級としての道も拓けねばならぬ。少々無理の學級編制ではあるが、兒童人員の少き場合には、またそこに効果多き場合もみとめられる。

(二)同性複式編制 二箇學年三箇學年、からなる學級にしても、それが男兒は男兒のみ女兒は女兒のみの學年の組合せになるものは、これを同性複式編制と云ふ、これは一般に廣く採られてゐるところであるが、單級の小學校のみは同性複式編制と云ふわけには行かぬ。單級小學校の編制は次の異性複式編制によるより外には、道はないものである。この同性複式編制に對しては前節に述べたから略記するに止めるが、何も苦しんでこの編制を固守するの必要はなく、事情によつて

は小學校令施行規則第三十一條第四項の條文を適用して可なるものである。

(三)異性複式編制 二箇學年、三箇學年からなる學級にしても、男女兒童の混合によるものを異性複式編制の學級と云ふのである。事情の止むを得ざるにおいては、異性複式學級を編制することを可としなければならぬ。異性複式學級は世人の考へるが如くに弊害多きものでもなく、教授上においても訓練上においても相當の効果を擧げつゝあるものである。殊に低學年においては、この編制によつて情操陶冶に大きな期待をかけることの出来るものである。只高學年にあつてはこの異性複式編制は安當とすべきものではないやうである。しかしながら單級小學校の如きにおいては、高止むを得ざるものであるから、論議の外である。

複式學級編制の仕方

(一)編制の方法 複式學級を編制するところの理由は、兒童人員の僅少なるか、或は小學校令施行規則による規定の學級數を超過する場合か、乃至は兒童人員の増加するに反し、學級増加の見込みなき場合などに限られるものである。故に兒童人員の僅少なることに原因する場合は概して複式學級のみが編制されることになり、學校經費の上より學級増加の見込みなき場合には、單式學級と複式學級との混合の編制をみるのである。而して近來は學校經費の大節約から、勢ひ複式學級の編制が一般に行はれるやうになつてゐる。兒童人員は年々増加するに、學級を新に増加する經濟上の餘裕は許されないから、こゝに單式學級と複式學級との混合編制が一般の傾向となるに至つたのである。

(二)適用の仕方 兒童人員が百五十名乃至二、三百名の學校にあつては、複式學級の編制によるべきものの如く吾々は先入主によつて概念づけられるものであるが、實際においては必ずしも複式編制によるものとは限らない。小規模の兒童

人員の二、三百名位しかない學校に於ても單式學級を編制してゐるところも多い。單式の三箇學級をも編制し得るのである。故に兒童人員の僅少であると云ふことのみを以て、直ちに複式編制なるべしと斷ずることは誤りである。單式學級編制の可能をみとめるならば、その方法を探つて教育教授の徹底をはかることが肝要である。尤も兒童人員の僅少のために學校經費を切り詰めること云ふならば、それは複式編制によるより他はない。

小規模の學校が必ずしも複式編制によるものに非ざるが如く、兒童人員の多い學校でもそれが單式學級のみを編制とは限られてゐない。大規模の學校にあつても、複式のみを編制によつてゐるところもある。また單式學級と複式學級とを混合して編制してゐるところもある。故に大規模の學校即ち單式とは云へない。且つ積極的な研究の意味によつて複式學級を編制する場合もある。即ち教育上の理想から、眞摯な研究の目的から複式學級を編制するのである。故に複式學級は、徹頭徹尾消極的の意味による編制のものとは云へないのである。教育上の理想から出發して、複式編制をなすことも出来るのである。

普通一般の學校において複式學級を編制することは前に述べたが、また單式學級において複式的編制を行ふことも可能である。むしろ嚴密の意味よりすれば、普通の單式學級もすべて複式的取扱を行ひ、複式的編制によるべきだと思ふ。即ち如何なる學級にも優等兒があり劣等兒があり、且つ病缺兒もあり、新入兒童もありと云ふやうに、一齊教授の不可能なる場合が非常に多いのであるから、適宜に複式的取扱によらなければならぬのである。どの學級にも五六人はどうにも仕方のない劣等兒をみる。この劣等兒を他の兒童と共に一齊教授することはむづかしい。彼等を救済するには少くとも讀方算術の取扱だけでも複式編制の方法によつて、異つた材料を與へ、別に一組編制し、時間外にもこの科を教授するやうにしなければならぬと思ふ。また半學期や一學期も病缺した兒童に對しても、彼等が一般の進行に追いつくまで複式的編制

をとり、技能科の一部を割いても重要教科の教授に當らなければならぬ。また他校から轉學した新入児童に對しても、その進行のおくれてゐる場合には複式的編制の方法をとり、各兒に適切の教授を深めねばならぬ。

(三) 編制の實際

イ 全校單級編制 全校單級編制の中にも尋常科の單級、高等科の單級、尋常高等の單級編制の別がある。

A 尋常科の單級 尋常科のみの單級小學校は内地だけでも二千五百校、朝鮮臺灣を加算すると相當の數に上ることと思はれる。單級の學校は山間僻村の児童數の少いところに編制されるもので、児童數が四十人以下とか、經費の少い場合教師を一人以上置く能はざる場合などにこの單級の學校が編制される。尤も小學校令施行規則には、一學級の人員は八十人までを許してあるのだが、この法規を楯にとつて六七十人もの児童を有しながら單級小學校を編制することはよろしくない。出來得べくば一學級の児童數は四十人以下とし、かくの如き場合には二學級を編制するやうにしたいのである。編制の方法としては、次の如き種類がある。

學年	時間	第一時	第二時	第三時	第四時	第五時
一年						
二年					△	△
三年						
四年		△				
五年		△				

毎週一年は三時限とし、二年と三年は三時限の直接教授を経た後第四時には自習を課する。四、五、六年には第一時に自習させ、研究問題を樹てさせ、一年が歸り、二、三年が自習する第四時からみつちり直接教授を行ふ方法である。(△印は自習時間)

六年	△
----	---

學年	時間	第一時	第二時	第三時	第四時	第五時	第六時
一年							
二年							
三年				△	△		
四年							
五年		△					
六年		△					

五、六年は前と同様に第一時に自習を課し三四年には第三時に自習を課し、二部教授の方法を適用するのである。

學年	時間	第一時	第二時	第三時	第四時	第五時	第六時
一年							
二年							
三年							
四年							

これは各學年とも一定の時間にはじめるものであり、最も普通の編制の方法である。それだけ變化がなく固定的すぎるものである。まだこの他にも二三の編制の方法があるが何れがよいかと云ふことは、それ〴〵の特質があつて一概には云へない。しかし何れかと

五年	
六年	

左右せられるものであるから、それらを考慮した上で何れか妥當の方法を探るがよろしい。

B 高等科の單級 高等科のみの單級小學校と云ふものは非常に稀なものである。多くは八箇學年の單級小學校として尋常科と合併されるものである。高等科のみの單級小學校の編制は學年が二箇學年乃至三箇學年なるため、また児童数が僅少なるためにその編制に何等困難を感ずるところはない。高等科の單級編制については次節を参照して頂くこととして茲では省略する。

C 尋常高等科の單級 尋常科と高等科とを併合した八箇學年の編制は云ふまでもなく非常に變則的な、不可解なる編制である。しかし困難なる編制と雖も、その事情止むを得ないならば、この編制によらなければならぬ。また八年義務教育が實施されるやうになつたら、當然八箇學年の複式即ち現在の尋常高等科併合の複式學級も生れるわけである。なほかゝる複式は、児童数が二三十人程度の場合に編制せられるもので、その教育効果を擧げるに困難なることは贅言するまでもない。次にはこの編制の方法の二三を示してみよう。

學年	時間					
	第一時	第二時	第三時	第四時	第五時	第六時
一年						
二年						

五、六、七、八年には、第一、二時には自習をさせる。一年から四年までには、三時間に主要の教授を行ひ、一、二年は下校させ、三、四年はその後の一時間を自習に當てる。

三年							
四年						△	△
五年		△	△				
六年		△	△				
高一	△	△					
高二	△	△					

第三時限は全學年共通の指導となつてゐるがこの時間には圖畫と手工と唱歌のやうに、直接教授を比較的に必要なものを課するやうにすれば、割に樂に行くことであらう。而して六年以上には、第四時限からみつちりと學習させて行くのである。

□ 全校二學級の複式編制 一校の児童数が四十人以上六十人程度の場合には二箇學級を編制して二級學校とするのである。尤も児童數七十人を有してゐても、法規を楯にとつて單級小學校を編制するやうなところもあるが、なるべく教育の理想から、二級學校を編制するやうにしたいたいものである。而してこの二級學校には、尋常科の二級學校と高等科の二級學校と尋常高等科の二級學校との三者のあることは云ふまでもない。

a 尋常科二學級の編制 六箇學年を三箇學年づつ組合せて三箇學級を編制するのであるから、組合せの方式によると次の如く二十の組合せを行ふことが出来る。これには學年の接近と隔離が含まれてゐる。

一、二、三年 四、五、六年 一、三、五年 二、四、六年 以上のやうな組合せの方法を擧げることが出来るが最も一般に行はれてゐるものは一、二、三、五年 三、四、六年 一、四、五年 二、三、六年 三年複式學級と四、五、六年複式學級を組合せ

一、二、六年 三、四、五年 一、四、六年 二、三、五年 事である。この方法により二箇學級を編制し
 一、三、四年 二、五、六年 一、五、六年 二、三、四年 A教師は毎年一二三年學級をB教師は毎年四五
 六年學級を擔當するやうにして行くと、學級が固定的となり更に他の教師の教へた児童を受持つこととなつて、教授上い
 ろ／＼の不都合を來すことが多いものである。また低學年ばかりの組合せであると、すべて發達程度が大同小異であるか
 らして、管理上に不便を來し易いのである。低學年兒童は學習態度が確立してゐないのであるから、相互に學習を妨害し
 あふやうなこともある。四、五、六年の高學年の學級においても、同様に不都合を來すのである。故に三箇學級において
 は持上りの方法により、妥當の教育を徹底せしめて行くべきだと思ふ。そこで持上りの方法によるためには、次のやうな
 組合せによるとよろしう。

年度	學年(A教師)	學年(B教師)
初年度	一、二、三年	四、五、六年
二年度	二、三、四年	五、六、一年
三年度	三、四、五年	六、一、二年
四年度	四、五、六年	一、二、三年
五年度	五、六、一年	二、三、四年
六年度	六、一、二年	三、四、五年
七年度	一、二、三年	四、五、六年

この組合せの方法によると、丁度六年を以て一周し舊に復
 することとなる。この方法によると次のやうな利點が擧げら
 れる。即ち先づ、教師が初學年より卒業まで受持たれること
 によつて計画的な永續的な教育を施行することの出來ると云
 ふことである。次には時々學級編制に變化が出來、即ち新學
 年兒の入ることによつて、研究も出來、學級を目新しくする
 ことも出來て面白いのである。また教師間においても、二人
 とも同様の變遷を繰返すものであるから不公平がなくなると
 云ふことである。尤も、教師その人が複式教授に對して腰掛

的であり、教育上の永續的の計の方針がないならば、初學年より持上りの方法をとるとしても、教育上の効果は大したも
 のではない。

b 高等科二學級の複式 高等科における二學級編制は、二箇學年複式と同様のものである。高等科は普通二學年まで
 のものであるから、二學級編制を行ふことは二箇學年の複式編制に即すればよいわけである。この點については別にむづ
 かしい問題はない。尤も高等科において二學級を編制するのは、児童數三十人乃至六十人を有する場合であるから、單級
 としても差支ないのである。故に正教員に補助教員一人を加へて二學級を編制するを可とするものである。なほ高等科二
 學級編制にありては、同性學級のみを二學級作る場合と、男女混合による異性複式學級を二箇學級編制する場合がある。
 何れかと云ふと、高等科においては、同性複式學級によるを可とする。

c 尋常高等二學級の複式 實際ならば七學級乃至八學級を編制すべきであるが、一校の児童數が三四十人程度と云ふ
 ときには、二學級に編制するのである。尤も三四十人位の児童數ならば單級の尋常高等小學校としてもよろしいわけであ
 るが、やはり二學級として教育の徹底をはかるがよろしい。尋常高等の二學級編制としては、次の四つの方法が考へられ
 る。即ちその一は、一、二、三、四年と五、六年及び高等科を以て二學級を編制することであり、その二は一、二、五、
 六年と三、四年及び高等科を以て二學級を編制することである。その三は、高等科と尋常科とを區別して二學級を編制す
 ることであり、之は拙劣なる方法たることは贅言を要せざるところである。そこで尋常高等における二學級編制としては
 前の尋常科の二學級の編制の如く、持上り式、移動式の編制法によるを可とするものである。
 即ち次の如くにする。

年度	學年(A教師)	學年(B教師)
初年度	一、二、三、四年	五、六、七、八年
二年度	二、三、四、五年	一、六、七、八年
三年度	三、四、五、六年	一、二、七、八年
四年度	四、五、六、七年	一、二、三、八年
五年度	五、六、七、八年	一、二、三、四年
六年度	一、六、七、八年	二、三、四、五年
七年度	一、二、七、八年	三、四、五、六年
八年度	一、二、三、八年	四、五、六、七年

この方法をとると、丁度八年を以て一周し舊の學年に復するのである。教師は初學年より卒業まで兒童を擔當することとなるから、そこに妥當の教育の施され、効果を收め得ることは云ふまでもないところである。

ハ 尋常科三學級の複式編制 兒童數を三分して三學級を編制する。これを三級學校と云ふ。尤も尋常科において三學級を編制するとしても、これを全部複式とする必要はないのである。即ち複式の二學級と單式の一學級、複式の一學級と單式の二學級を編制することも出来る。以上も三級學校と稱することが出来るがこゝでは一般的の意味における三級全部複式の場合について述べてみたいと思ふ。そ

こで編制方法はどうかとみると、一二年、三四年、五六年を組合して三學級を編制するのが普通のやうに考へられてゐるが、この方法によると一人の教師で持上りに教育して行く事が出来ぬ。移動的ではなくして固定的の學級なるために、教師は充分の教育を行ふことが出来ぬのである。また他の教師の教授した兒童を受持つこととなるために、兒童に終始一貫した教育を施すことが出来ぬ。學級が固定すると、教授には便利であり經濟的かも知れないが、眞の人格教育と云ふものは出来ぬ。したがつて一二年で一學級、三四年で一學級、五六年で一學級を作り、教師を各學級に固定せしめる方法はよろしくないのである。

何年と何年とを組合せて三箇學級を編制するがよろしいか、その組合せ法には多くのものがあつて一概には断定されない。少し嚴密に云ふと、六箇學年の中から二學年づつの組合せであるから、例の如く組合せの方式に従つて、その結果は十五となる。即ち

五、六年	四、五年	四、六年	三、四年	三、五年
三、六年	二、三年	二、四年	二、五年	二、六年
一、二年	一、三年	一、四年	一、五年	一、六年

と云ふやうに組合せて行くと、その方法は十五を數へることが出来るのである。しかし最も一般的な方法は、一二年と三四年と五六年とを組合せて三學級を作り、これを教師の持上りとし、移動式たらしめることである。即ち固定式編制法に對して移動式の編制法をとるのである。次にその例を表示する。

年度	學年(A教師)	學年(B教師)	學年(C教師)
初年度	一、二年	三、四年	五、六年
二年度	二、三年	四、五年	六、一年
三年度	三、四年	五、六年	一、二年
四年度	四、五年	六、一年	二、三年
五年度	五、六年	一、二年	三、四年

この方法による六年を一周として舊に復することとなる即ち兒童は入學の當初より卒業に至るまで同一の教師にづくことになるのであるから、教師と兒童との人格的接觸が圓滿に行き、人格教育を徹底させることが出来る。而して複式の長所はこの持上りによる人格教育によらねばならぬと考へられる。またこの編制の方法によつて考へられることは、この中に接近の原理と隔離の原理の存在することである。一二、三四、五六と兩學年の接近する學年度もある

六年度	六、一年	二、三年	四、五年
七年度	一、二年	三、四年	五、六年

かと思ふと、また反對に一六、二五、二六などと兩學年の差の著しくなるときもある。尤も接近隔離の原理は相對的のものであるから、教授上有効なる場合もあるが、不利の場合もある。しかし學級編制に變化があるから、その度に學級の氣分を新たにし、教師の新しい研究問題も生ずることになり、却々教授上面白いものである。

以上述べたる如く、複式學級の編制は、單式學級の編制に比較するときは頗る複雑なるものであるが、その學習取扱は編制の複雑性以上に、複雑なるものであるが故に、この上更に能力別編制を採用することは、實際上に於ては、困難を加重するものである。故に實際問題としては、複式學級に於ける能力別は、二箇學年複式以外に於ては、儘かに能力別を加味する程度に止むるを安全なりとするものである。

要するに複式教育は、その組織、方法を複雑化する所に、破綻の因を孕み、單一化する所に、洋々たる進路が拓かれるものであることを忘れてはならない。吾人は複式教育の積極價值を高調すると共に、その發展進歩に障害を與ふるが如き屋上屋を架するが如き、理論倒れの論議を警戒せんとするものである。

五 複式學級と兒童の席次

座席排列の條件

座席を如何に排列するかと云ふことは、學習態度を確立させ、學習の景園氣を醸成させる上に大きな關點を持つものである。座席の排列が妥當でない場合、學習上に諸種の故障を生じ、その効果を減却せしむることは云ふまでもない。座席排列に當つては、先づ次の諸條件を考慮に入れる必要があらう。

(一) 身長 複式においては、學年の相違、年齢の相違ある兒童を含むものであるから、その身長が區々となる。單式學級であれば、兒童の身長も大體一定してゐるが、複式學級の兒童の身長は不同であり、その差が大きいのである。この條件を無視して座席の排列を行ふと、身長の高いものは身長の大なるものの背後にかくれて、教師の板書を充分にみる事が出来ないやうになる。これを無理を試みるために、背伸びしたり、或は身體を左右にしたり、或は席をはなれたりしなければならぬ。その兒童の不便なることは云ふまでもなく、そのために學級の學習氣分をみだし、折角の指導の効果を低下せしむるに至るものである。身長に關する條件を守り、座席排列の上に重要なことをみとめなければならぬ。即ち身長大なるものはこれを座席の背後に、身長の小なるものは座席の前方に配置するのである。中には成績順によつて座席を排列してゐるところもあるが、これによると身長の高さを無視せねばならぬこととなり、不當である。また成績順によると云ふことは、全く意味のないことである。

(二) 視力 座席の排列に當り、傳染性の疾患を有する兒童に對しては、これをなるべく隔離する方法を採るやうにしたがよい。例へばトラホームの如き接觸傳染のものにあつては、座席の上に必ず留意を拂はなければならぬ。次に近視眼

兒がある。これは文字をかいいたり、手藝をしたりするとき、眼を近くして仕事をするとき、近視眼になるが、またこれには傳染性のももある。近視の兒童に對してはその座席を黒板の近くに設け、視力の不充分なところを補充してやるやうにしなければならぬ。また光線反射の關係上、黒板の面が光つて板書の字のみえないこともあるから、適當に座席を変更するか、反射をさけるやうな方法をとらなければならぬ。要するに近視兒童に關する考慮を行ふことは座席排列上の一條件である。次に遠視であるが、これは小學兒童には少い。普通のものより前後径が短いので、外界の物體からくる光線が網膜より後に集合するので、調節の際には兩眼を鼻側に近づけるものである。これも座席を妥當に排列しないときには、眼性疲労を起し易いものであるから、適當の處置をとるべきである。亂視は眼球の歪になつてゐる病氣であり、事物がはつきりとみえないのである。亂視に關しては、醫師の治療をうけさせた後に、妥當の座席を排列しなければならぬ。また左右何れかの眼に故障があつたり、近視であつたりする兒童も多い。かゝる兒童に對しては、その病態に應じて妥當の方法をとらなければならぬ。即ち右方の眼に缺陷あるものに對しては、その座席を黒板に面して右方へ、左方の眼に疾患あるものに對しては左方にその座席を設けるやうにしなければならぬ。要するに兒童の眼性を身體検査の結果から考查して座席の妥當をはかることを大切とする。

(三)聽力 聽力障礙のある兒童も多くみうける。聽力の正當でないこと云ふことは兒童にとつて不幸なことは云ふまでもない。水泳時の不注意のために中耳炎にかゝるものもあり、耳垢の耳孔につまつた結果として、これが耳疾への原因となるものもある。耳疾あるために、教師の言語がきくとれずに、劣等生に陥るものも少くないのである。

身體上の缺陷の爲に、満足の學習の不可能となることほど氣の毒なことはない。故に教師は言語を明晰にすることに留意すると共に、なるべく黒板作業を主として視覚に訴へるやうにし、更に座席に注意を拂はなければならぬ。即ち耳疾あ

る兒童の座席は、なるべく教師に近い前方に定むべきである。なほ左右によつて耳疾の爲にちがひを有するものもあるから、その點への留意をも忘れてはならぬのである。またかうした耳疾ある兒童のみをまとめて一團體を作り、座席をきめることも肝要である。要するに耳疾に留意することは、座席を設ける上の重要な一條件である。

(四)學年 複式においては、學年の相違によつて座席を變改しなければならぬ。幾つかの異なる學年を如何に妥當に排列すべきであるか、その座席の選定を考察しなければならぬ。二、三箇學年あたりの複式學級に於ては殊に學年に即する座席の妥當なることをはからなければならぬ。尤も單級小學校においては、兒童人員も少く、尠なるものにあつては座席についての考慮の要はないであらう。しかし二三十人の兒童を包含する單級小學校にあつては、充分兒童の座席について考慮を拂はなければならぬ。各學年の座席を如何に排列するかと云ふことを考へなければならぬ。而して學習の効果をあげて行くやうにすべきである。

(五)能力 兒童の能力もまた座席排列上の一つの條件たるにまちがひない。しかし、これは成績順の器械的の排列法によるものではない。複式においては、學年が異なるためにその各兒童の能力も區々である。これを同一時間において同教科或は異教科として學習せしむるものであるから、座席の排列が妥當になされてゐないと、種々の障礙を惹起するのである。言語の衝突を來すこともあり、學習態度を紊亂される場合もあるから、複式においては座席は妥當に排列して、學習を経済的に圓滑ならしめて行くやうに心がくることが大切である。

座席の排列の種類

座席の排列は、これを縦式と横式との二つに大別することが出来る。座席の排列は、學習の効果を左右するものである

から、各教師はこの排列に意を用ひなければならぬ。従来の身長順の排列や成績順の排列は、あまりに器械的のものであり、殊に複式としてはその學習に不都合を來すものである。座席の排列を行ふには、前節に述べた各條件を考へて、更に教師の工夫を加へ、學級の特殊事情に即するやう留意しなければならぬ。次には、縦式と横式との座席排列につき、その要點を述べることにする。

(一) 縦式 縦式の座席の排列には、縦列排列と放射狀排列との二つのものがある。次にはこの兩者について、説明してみよう。

(1) 縦列排列 これは一般に従前より行はれてゐるものである。教壇に對して三列乃至五列に縦に排列するものである。この縦列排列は器械的のものであり、別に教育上の特殊の意見を體したのではない。云はゞありきたりの排列であり、兒童を排列するために排列したやうな方法である。この排列の方法によると、一列の長さがあまりに長く伸び、教師の個別指導に不便を感じる場合が多い。また縦への連絡はあるが、横への連絡がなく、各個人を獨立孤立させて學級學習としての特色を失ふこととなる。またこの排列の方法によると、左右の一行はどうしてもやゝ斜に身體を捻じ向けねばならぬやうになる。教師の方に注視するには、また黒板をみるには、少し斜に向かねばならぬ。こゝに無理を生んで來る。姿勢の歪を招來するは云ふまでもないことである。若し耳や眼に疾患ある兒童が不注意の下に左右兩端の一行に加へられるとますますその疾患を増大せしめることとなるのである。注入教授に於ては、この縦列排列をとることも敢て不當とは云はれないであらうが、兒童の學習を中心とするものにおいては妥當の排列ではないやうである。縦列は軍隊の排列であり、一齊的とはいへだらうが、學習中心の指導においては種々の不都合を生ずるものである。これを要するに縦列排列は、學級兒童相互の連絡をとるに不都合と云ふ點に大きな缺點を有するものである。教師の器械的の注入と個人學習に終始した

従前にては、この縦列排列の方法をとることを宥されたが、今日においてはあまりに器械的な劃一的方法として排されなければならぬ。

なほ縦列排列に少しく變改を加へ、左右の兩列だけ教壇に向つて斜むきにする方法もある。この排列によれば、教壇に向つて身體を捻じ向けると云ふ努力は失ふことが出来る。何れの兒童も正しく教師を注視することが出来るのである。しかしこの排列の方法によると、どうしても傾度をつけた列の兒童は、學習態度を確立することが出来ないやうに思ふ。しかし縦列排列の方法によるよりも、この方法による方が妥當である。座席の排列法としては新味を有するものである。

(2) 放射狀排列 この排列は、教師及び教壇を中心として放射狀的に机を排列するのである。議會の座席は尤も背後に坐るほど高くなる段階式のものであるが、これも一種の放射狀排列によるものと云ふことが出来る。放射狀排列の方法は三列乃至四列のもので、この方法をとつゝあるところも多い。放射狀排列は、全兒童が教師に向つて座席するのであるから、教師の説明は充分に徹底するものである。注意力を集中させ、全兒童の學習心を一に統制することは出来る。しかしこの方法も、何れかと云へば兒童中心の排列法ではない。教師を中心として排列したものであるから、兒童自身が自習する場合には兒童相互の連絡がうまく行かず、學習雰囲気醸成することも出来ないものである。つまるところこの放射狀排列は、教師の講演をきくには好都合のものたるにちがひないのであるが、自學自習のためのよき排列方法ではない。前の縦列排列の方法と同様に、教師を中心とする旨趣に出るものであり、兒童を本體とする排列方法ではないのである。なほこの放射狀排列は、その整頓に難色があり、掃除後の机の整頓に難澁するものである。何れかと云へばこの排列法によらざる方がよろしい。即ちこの排列は、講演式の教授のみ適用の可能あるものである。

殊に複式に放射狀の排列法をとることは嚴禁さるべきである。放射狀排列は、教師を中心として擴がるものであり、教

師への注意の注集と云ふことを主眼としてゐるものであるから、複式の排列としては全然意味をなさないのである。児童相互に相裨益しあつて、自習を徹底しなければならぬ複式において、この排列の方法をとることは大きなあやまりである。複式の座席の排列は、放射状排列の如き教師中心ではなく、児童中心に行ふべきだと思ふ。

(二)横式 座席排列法としては、次に横式のものがある。従前の縦式は一般に難點が多く器械的のものであるが、横式排列はあたらしい排列方法であると云ふてよい。元來人間は、縦に並ぶよりも横に並ぶ方が仕事をする上に便利でもありまた相互の親和の情も増すものである。吾々の間においても親しい間柄のものは相並んで歩み、仲の疎遠した同志は相並ぶやうなことはない。武士と仲間とは前後して縦に並び、親しい者同志は横に相並ぶ。これを児童にみても縦列にして歩ませると、相互に話すことも少し静肅をたもたれる。しかし児童を自由にまかせると、彼等は縦列をくづし、横に並んで四五人一團を作つて話し興じながら歩むのである。これを要するに横に並ぶと云ふ事には、何事をする上にも都合がよろしく、また社會性を増大せしめる効果あるものである。この意味からして、學級全體が一の有機體となり、相互扶助的に自學自習を徹底せしむべき複式にあつては、必ず横式による座席の排列法をとらなければならぬ。而して相互による自學自習を都合よく、且つその間に社會性を發揮せしめて行くやうに心がくすることを大切としなければならぬ。次には横式排列としての凹字形排列と、圓陣形分團的排列の二つについて略述してみよう。

(1)凹字形排列 凹字形排列とは馬蹄形排列とも稱されてゐるものである。即ち凹字の形に座席排列し、その中央部に教師の位置を占めるやうにするものである。尤もこの場合には一段高い教壇の如きは必要としない。教師も児童と共に學級の一員として、椅子と卓子さへ用意すればよろしい。凹字形排列の長所とも云ふべきところは、各児童が面接し合ふこととなり、そこに團樂的な雰圍氣の生ずるところにある。縦式排列の如く教師を中心として、児童相互の連絡なきもので

はなく、家庭的に児童相互の密接な連絡をはかるものである。児童人員の多い學級にては、凹字形を二重三重にすれば、その形をせまくし、集團を更に密集することも出来るから、より児童相互の親密な連絡が可能となるものである。殊に修身の指導のやうに、しんみりと話さねばならぬやうなときには、この凹字形排列は非常に効果がある。その形のせまく小さければ小さいだけ、児童相互は内面的關連をたもち、學習態度を確立するに至るのである。何より凹字形排列の方法においては、教師と児童との間に親密の情を濃厚ならしめるものである。教壇と云ふ一段高いところに立つて指導するのはなく、凹字形の中央に位置し、誰の顔もみえるところに位置するのであるから、児童は教師に親密の情を覚えるのである。また複式の如くに教師の仕事の多忙なところにおいては、この凹字形排列によるが便利である。即ち直接指導と間接指導とを妥當に、而して合理的に經濟的に行ふには、児童を凹字形に密集させておくことを條件とするのである。しかし、凹字形の排列には如上の長點がみとめられるが、また缺點とするところもある。それは學習態度の紊亂を來し易いことである。相互に密集してゐるために學習心理の連關を保つには有利ではあるが、また學習態度の紊亂を招來する危険もあるのである。これは凹字形排列に陥り易い缺點である。したがつて教師は、凹字形排列の方法をとる場合には、常に學習態度の確立に留意しなければならぬ。

(2)圓陣形分團排列 圓陣形分團排列は、児童を分團に分けて、各分團において、發動的學習を行はしむるに好都合である。この座席の排列は児童を幾つかの分團に分け、一分團において、共存共力の學習を行はせるのである。各児童はその責任を守つて獨自研究に當り、分團學習において各自の學習結果を發表し、分團全體の研究をまとめることにするのである。而してこれをまた全體學習にはかるやうにするのである。この方法によると各児童は責任を以てその自習に當り、團體學習の開發をはかるやうになるのであるから、全體學習も活潑に徹底されることとなる。複式においては、學年によ

つて分團を作り、圓陣形分團排列を行ふのである。児童人員の多いところにあつては、更に各學年を小分團に分けるやうにしてもよるしい。何れにしても圓陣形分團排列は、縦式の如き一般的方法によることは出来ない。机も分團によつて隔離し、その分團と分團によつて、教師を中心として圓陣を作るやうにしなければならぬ。

この圓陣的分團排列の方法には、次の二つの方法がある。即ちその一は階級的分團であり、他の一つは水平的分團である。前者は、児童を能力別に分け、均等の能力を有するものを一團として學習させる排列方法である。この階級的分團は能力に適合する教材を妥當の方法により學習させようとする個性重視の精神になるものである。最も能力的な個性的の學習に可能なるものは、この階級的分團の排列方法であらう。しかし複式においては、一箇學年の児童人員が少く、これを階級的能力別に分團に分けることの困難なる場合が多い故に、常にこの分團に分けよと云ふことは斷定せられない。次に児童の能力別によることなく、研究の都合上各種の能力を含む児童を混合する方を水平的分團と云ふてゐる。階級的分團は分團と分團との能力の差があるが、水平的分團においては分團間の児童の能力が略均等してゐるために、水平的分團と云ふのである。要するに幾つかの分團を、何れも児童能力に大差なきやうに組織したものを水平的分團と云ふのである。この二つの分團においては夫々得失があつて一定したことは云へないが、複式においては何れかと云へば水平的分團の方法によるを妥當とする。圓陣形分團排列は、複式としては最も合理的な性質を有するものであるから、教師はこの排列の方法をとるがよるしい。これを要するに、座席の排列にあつては、縦式よりも横式の方法によることを肝要とする。

座席排列の適用

(11)二、三箇學年複式學級 複式における座席の排列は、児童人員の多少や、學級児童の能力などに左右されるもので

あるから、一定した限定論を行ふことは出来ない。しかし複式においてもまだ二三箇學年ぐらゐの程度のものであるならば、大して單式學級の場合と差異あるものではない。何れの排列法によるかと云ふと、縦列排列や放射狀排列はよろしくなく、矢張り横式排列の方法によるべきものである。圓陣形排列は二三箇學年の複式では、児童人員の關係上却つて複雑混亂を來し易いものであるから、凹字形排列の方法によるを可とする。この排列の方法をとれば、教師の直接指導及間接指導につき、妥當に行ふことも出来るものである。即ち教師は排列した座席の中心にあつて、指導するのであるから、充分に注意が行きとどくのである。尤も黒板使用と云ふ點には難色もあるから、直接指導を行ふ學年に對しては、これを黑板の近くに座席を變更せしむるやう留意することを肝要とする。児童の座席は不可變のものとは限らないのであるから、指導に都合よろしきやう變改することを大切とする。なほ二、三箇學年の座席排列においては、次の點に留意することを忘れてはならぬ。

- (1) 耳疾あるもの、視力に缺陷ある児童に對しては、その座席を教師に近きところに設けてやらなければならぬ。
- (2) 學習成績のよろしくないものは教師の近くに、また優等生に近いところにまとめておくやうにする。優等生の近くに座席を排列すれば、學習上裨益することが多いのである。また劣等生を指導することにより、相互の社會性を發揮することも出来るのである。この點に複式學級の眞骨頂があらうと思ふのである。
- (3) 行儀のわるいもの、注意力の足りないものに對しては、それ／＼その席次を考慮して排列しなければならぬ。即ち教師に近くして他の児童の學習の妨害とならぬやうに考慮することを肝要とする。

(12) 四箇學年以上複式學級 四箇學年複式とか單級小學校などにあつては、児童人員が七八人から二十四五人どまりと云ふやうなところも稀ではない。かゝるところにあつては、全児童をまとめて一丸として指導することもよるしい。しか

し児童人員が七十人前後に上るところでは、その座席の排列に妥當の考慮を拂はなければならぬのである。従前においては、單級小學校なら一年から六年までを六列に一列づつ排列したのであるが、之は第一、列が縦に長くなり、児童の注意力が散漫となり、教師の机間巡視や個別指導が不十分となり、且つ縦式であるからして児童相互間の學習心理の連關を缺く嫌ひがある。またこの縦列排列の方法は、教師中心の注入教授の場合にのみ適用さるべきもので、複式の如く児童の自學を本體とするものにおいては、妥當ではないのである。故に四箇學年以上の複式にては、次の如き排列法によるを可とする。

例へば四箇學年の複式であるならば、之を四字形の排列法によるがよいのであるが、單級小學校ならば全體を六列とする縦列排列の方法をとる。縦列排列と云つても、普通一般のものではなく、第一二列の前半には一年、後半には二年、第三四列の前半には三年、後半には四年、第五六列の前半には五年、後半には六年と云ふやうに排列するのである。またこの方法をとるにしても、更に各児童が前方に向ふ場合と、第一列と第二列、第三列と第四列、第五列と第六列とが互に相向ふやうに排列するものもある。その何れをとるか云ふことは、相方共に得失があるから、一概には云へぬ。故に何れか妥當と思ふものにつけばよろしい。何れにしてもこの方法は一學年の排列が比較的短いから、教師の指導上都合がよろしい。また各學年が接近するから、相互に學習を裨益するところも多いのである。複式においては、教師は多忙であり、更に單級においては多忙なるものであるから、最も妥當なる排列の方法をとるやうに工夫しなければならぬ。

次には教師の位置の問題であるが、従前は教壇の前に一定せられて、教師はこゝから指導を行はねばならぬもの如く考へたものである。しかしこれはあやまつた考へである。教師の位置は必ずしも教壇上になくともよみしい。可及的に児童に接近した位置につくことを肝要としなければならぬ。

六 教科組合せと教材選擇

教科組合せの原理

(一) 接近の原理 接近の原理とは、教科の性質の稍々相似せるものを接近させ組合せることを以て、複式教授の教科組合せを妥當とする原理なのである。複式教授における教師の教授力の分散することを防止すると云ふ點よりみたる時、この接近の原理は首肯され、また教科の組合せ上尊重さるべきものである。しかしながらこの接近の原理は、絶對的の意味、教科組合せ上に絶對的の價値を有するものではなく、相對的のものである。次節に述べんとする隔離の原理とは相關的の關係に立つものである。これを要するに、ある場合においては、接近の原理に依ることによつて教科の組合せを妥當ならしめ、複式教授の徹底をはかることが出来るのである。

例へば、圖畫と手工の二つの教科を考へるとき、兩教科は共に技能科に屬するものである。而して兩教科の學習過程においては、連絡の可能な點が多く、圖畫から手工に入り、手工から圖畫に入り、兩教科を混合させて學習させることも可能なるものであり、時にはこの兩教科を教科別に截然と區別して學習させるよりも、却つて學習上の効果を擧げうることもあるのである。これを要するに兩教科においては連絡が容易であり、非常に類似した教科であると斷定することが出来る。そこでこの兩科を組合せると云ふことは、接近の原理によるものであり、複式としてはこの原理に則ることによつて教授を経済的ならしめ、合理的ならしめることを肝要とするのである。

すべて接近の原理は、教師の教授力の分散と云ふことを防止するために大なる効果がある。圖畫と手工に、接近の原理を適用しないならば、教師は二の教授力を注がなければならぬのであるが、これに接近の原理を適用すると、教師は一の

教授力ですまされることとなり、三箇學年複式などにおいては非常に大きな効果を擧げ、且つ教授を經濟的ならしめることが出来る。前に述べたやうに、兩科の中には連絡すべき事項が多く、また連絡が極めて容易であり、且つ連絡することによつて兩科を合科的に取扱ふことの出来るものであるから、この場合可及的に接近の原理を適用すべきものである。またこの外に讀方と綴方、綴方と書方、綴方と圖畫なども、これらの教科は夫々に類似したところがあり、連絡の容易なるものであるからして、接近の原理に立つべきである。

これを要約するに、接近の原理とは何れの教科をも接近させて組合せよと斷定するものではなくして、ある二つの教科がある場合において接近させ組合せよと云ふのである。即ちそれらの教科が相互に類似せる性質を有するとき、また連絡の容易にして、且つ連絡によつて一層の教授効果を擧げうると確認せる場合において、接近の原理を適用せよと云ふのである。即ち接近の原理とは絶對的なるものに非ざることを茲に重ねて云ふ。

(二) 隔離の原理 隔離の原理とは、前節に述べた接近の原理とは反逆的のものである。即ちその性質内容の相異なる二つの教科を相互に隔離することによつて、各教科の教授を徹底せしめることが出来ると云ふのである。接近の原理は、類似せる性質を有する二つの教科を接近させ組合せることを以て便としたのであるが、隔離の原理は隔離せしめることを以て教授上の便とするものである。尤もこれは接近の原理と同様に必ずしも絶對的のものではなく、相對的のものである。すべての場合にこの原理を適用出来るものではなくして、ある場合においてのみ隔離の原理を適用すべきものである。なほ前には、その性質の相異なる二つの教科を相互に隔離させることを隔離の原理なりと云ふたが、之は性質の相似せる二つの教科を隔離することをも含むものである。即ちこの原理は相對的のものであるからして、相似せる教科に對しても隔離の原理を適用して可なる場合も生ずるのである。

例へば讀方と歴史の如きは、接近の原理によるべきではなくして、隔離の原理に即すべきものである。隔離の原理を適用すべきものである。尤も讀方と歴史との間においては、時には連絡すべき事項もあり、連絡を可とすべき場合もあつて接近の原理によるを必要とすることもあるが、概して歴史と讀方とは隔離の原理に即すべきものである。言語上の衝突と云ふ明白なる障害は云ふまでもない、何れか一方に自學自習を行はせるとしても、歴史と讀方の組合せに接近の原理を適用することは妥當の方法とは思はれないのである。吾々はこの教科の組合せを、事實の上からは勿論、原理の上からも排斥しなければならぬのである。これを要するに教科の組合せには、接近の原理と隔離の原理との兩者がある。而してこの原理の適用には、教科の性質と特殊の場合とを考慮に入らすべきことを附加しておく。

教科組合せと教材選擇

教科組合せと教材選擇の方法としては、同時同教科同程度、同時同教科異程度、同時異教科異程度の三つのものがあるこれについて略述する。

(一) 同時同教科同程度 この組合せの方法は、一般に最も教授効果の擧げうる良方法とされてゐるものである。同時同教科同程度の組合せとは、例へば三箇學年の複式ならばその三箇學年に一つの同教科を充て、これを同程度の材料として教授するのである。程度の異なる三箇學年に同程度の材料を教授することは、一般には規則違反の事項のやうにも思はれてゐるが、これは小學校令施行規則第二十一條に明白に許容されてゐるところである。即ち止むを得ざる場合においては、學年は例へ異なるにしても同程度の材料を以てこれを教授して差支ないことが條文の上に明白にされてゐるのである。

しかしながら、施行規則の上からは許容されてゐるとしても、このことは止むを得ざるの場合であり、積極的にこの方

法をとることはよろしくない。學年の異なる兒童に、能力程度の異なる兒童に、同教科ではあるにせよ同程度に授けようとすることは、發展の原理を無視すること、その不當なるは明白なることである。尤も一二年とか、二三年とか、或は三四年とか五六七年とかの、比較的その學年の接近したる複式學級においては、この同教科同程度の教科組合せの方法をとることは許さるべきである。兩學年の兒童の能力に大なる差はないのであるから、兒童の學習に何等困難は伴はざるのみか指導上便宜の多いものである。しかし四箇學年の複式とか、或は單級小學校の如き場合において、この教科組合せの方法をとると、折角のその教授は不徹底に歸すものである。即ち同時同教科同程度の教科組合せの方法は、二箇學年の複式とか乃至三箇學年の複式において適用さるべきものであつて、それ以上の複雑なる複式においては、換言すると異學年の多い複式においてはこれを適用すべきではない。而してこの教科組合せに適するところの教科は、算術の如き段階的の教授法を採るべきもの、讀方の如き學年程度に著しい差のあるものはよろしくなく、修身とか綴方の如きものがこれに適する教科である。

(二)同時同教科異程度 この教科の組合せは、最も一般に廣く用ひられてゐるところである。同時同教科異程度の組合せとは、同一の教科をとるにしても、その程度を學年別に異らしむるのである。程度を異にすると云ふことは、その教材を異にすると云ふことと同一の意味を有してゐる。即ち學年に相應するところの學年並の教材を以て教授することである。この組合せの方法によると、前の同時同教科同程度の方法よりも、よほど妥當に行く。大して失敗することもなく、所期の効果を收めることが出来る。これは學年に即して學年程度の教材を教授するためであり、同教科同教材の場合の如き無理をしないがためである。その効果的なることは當然の結果である。

しかしながら、この同時同教科異程度の教科組合せの方法には、當然の限度がおかれなければならぬ。何れの場合にお

いても、それが有利であると云ふ譯には行かないのである。二箇學年乃至三箇學年位の複式學級においてはこの同教科異程度の組合せを行ふことも妥當であり、比較的教師の教授力を分散せしめるやうなこともなく、教師の努力によつてはその教授力を巧みに統合し、それぞれの各學年を異教材異程度ながらに統一して、所期の効果を收めることも出来るのである。この程度の複式ならば大して無理とも云へぬのである。然るに四箇學年複式乃至單級小學校の如きものになると、同教科異程度異教材の組合せを行ふことも困難となつて来る。單級小學校において、それ／＼異なる學年に異なる教材を配しこれを授けて行かねばならぬとするならば、考へただけでも非常に困難である。教師は殆んど八面六臂の勇者でなければその教授を妥當ならしめることは出来ないものである。即ち同時同教科異程度の教科の組合せは、二箇學年乃至三箇學年程度の複式に採用されて可なるものであり、あまりに複雑なる複式においては、教師の教授力のこれに添はざることを知らなければならぬ。

(三)同時異教科異程度 兒童の注意を攪亂するとか、教師の負擔の重きにすぎるとか、いろ／＼の非難はされながらもこの教科の組合せは廣く一般に用ひられてゐる。同時異教科異程度の組合せとは、教科の異なるものを配し、しかもこれに異なる程度の教材を以て教授しようとするものである。教科の異なる以上はその教材が異り、その程度の相異なることは云ふまでもないところである。この組合せによる教授の効果の擧らずして困難なることは云ふまでもない。二箇學年乃至三箇學年ぐらゐの複式においては、この方法によつてもある程度の成功は期待することが出来るのであるが、單級小學校の如きものになると、全然にその活用はむづかしい。しかし複式である以上は、この同時異教科異程度の教科組合せを作ることには到底免れざるところであるから、教師はこれを如何にして効果的ならしめるか、その點に考慮を拂ふべきであらう。

同時同教科同程度

(一)適用 同時同教科同程度の教科組合せは、大體において次の如き場合である。二學箇年複式學級の場合には、一二年の複式であれば、算術、讀方、綴方、體操、圖畫などの教科、三四年の複式なれば算術、讀方、理科、圖畫、裁縫、體操の教科を、五六年の複式においても前と同様の教科が同教科同程度に組合せられる。

(二)實際 同時同教科同程度の組合せを適用する教科は、前節に挙げた如くであるが、これは小學校令の規則に即する時間割の場合であり、教科教授の徹底をはかるためには、換言すると理想の私案としてはなるべく同教科の組合せはこれをさけるやうにしたい。即ち二年の複式においては、算術のみは全部この組合せを適用してもよろしいが、讀方は一週一時間のみを同教科同程度とするのみに止めたい。尤も算術科の如きも段階的のものであるから、なるべくならば同時同教科同程度の組合せの方法を採りたくはないのであるが、複式であるから止むを得ない。また實際に行つても、大した支障も困難もないものである。

(三)長所 同時同教科同程度の組合せは、次の如き點に長所を有してゐる。

イ 同教科同程度であると、教師がその教授力を分つと云ふことが少い。教師は單式教授の場合と殆んど同様に、教授力を統合して焦點を一つにして教授することが出来るのである。教授効果の擧がることは云ふまでもない。

ロ 間接教授を行ふ必要がない。兒童の自學の學習態度が確立してゐるならば論外として、兒童に自律の習慣が出来てゐないときに、間接教授を行ふ事は不安であり、教師は安心して他の直接教授に當ることが出来ない。故に同時同教科同程度の組合せによるとこの缺點が除去され、教師は何等の不安も感ずる事なく、直接教授を徹底させる事が出来るのである。

ある。

ハ また同時同教科同程度の組合せによると、全體がさうした學習の心理状態となるから、學習に利便である。教師の側よりみても、兒童の側よりみても利便である。即ち一方の組に知的の教科をやり、他の組には情的の教科を組合せるやうなことがあると、自然に片方の兒童の注意を攪亂してしまふやうなことになる。全兒童の注意を集め、學習の雰囲気を作るには同教科同程度の教科組合せに限るのである。

ニ 同時同教科であると、また相互の連絡がとれて都合がよろしい。同一教材を用ふる場合は問題ではないが、學年相應の教材を採るとき、相互の連絡上洵に好都合のものである。例へば算術科において、兩組とも加減の暗算を必要とする場合、これを同時に行ふことも出来るのである。

ホ 教師の側から云ふと、その仕事が他の組合せの場合にくらべて單純であるから、準備の方面に勞力を費すことが少い。全く複式教授の複雑難澁なる所以は、すべての上において準備の煩瑣なることにあらうと考へる。方便物の準備はもとより、教材研究その他の準備に忙殺されるものである。それが同時同教科の然かも同程度の組合せとなると、尤も單式學級のそれよりは困難ではあるけれども、よほど準備の煩瑣から救はれることが出来るのである。

ヘ 最後に時間割の作成が便利であると云ふ長所もみとめられる。これは教授の内容そのものに関する直接の長所ではないが、時間割作成上には好都合のものである。法令の時間に適合するやうに時間割を作成するためには、どうしてもこの同時同教科の組合せを採らざるわけには行かぬのである。

(四)短所 同時同教科同程度の組合せの短所としては、次のやうな點を擧げられる。

イ 同教科同程度の組合せによると、どうしても何れかの學年に無理をさせねばならぬこととなる。即ち學年相當の

授業をすることが不可能となる。三四年の複式であれば、三年を中心として教授すれば四年に安易なることとなり、四年を中心とすれば三年の児童に對しては困難にすぎることとなるのである。即ち能力程度に即して的確なる教授の出来ぬことは、同教科同程度の組合せの缺點とするところである。

□ 次に同時同教科同程度の組合せによると、各教科に固有なる教授力の繁簡を互に調節しあつて行くことが出来ない。即ち教授が固定的なるものとなつて、皮相化せざるを得ないのである。以上において同時同教科同程度の長短を述べたが、何れかと云へば長所の方が多い。この組合せは、複式としては効果多いものである。

同時同教科異程度

(一) 適用 同時同教科異程度とは、一、三年とか二、五年とか一、六年とかの如く、學年の差のある複式において組合せられるものである。この教科の組合せに適用せらるる教科は、次の如きものである。修身、讀方、算術、體操、理科、手工などである。尤もその他の教科も挙げられるが、これらは三箇學年乃至單級小學校の如きにおいては、同教科として組合せられるものである。

(二) 實際 讀方とか算術の如き教科も、同時同教科異程度として教授することも出来るけれども、なるべくならばこの方法によりたくはない。時間割作成上の都合がつかずならば、異教科として授けるやうにしたいものである。體操や修身の如きは、同時同教科異程度としても、ある程度の調節は採つて行くことも可能であらう。何れにしても教師の直接教授を多く要するやうな教科は、これを同教科異程度として授けることは困難である。

(三) 長所 同時同教科異程度の組合せにおいては、次の如き長所を挙げることが出来る。

イ 前の同教科同程度の組合せにおいては、兩學年に同一教材を用ふるものであるから、従つて學年相當の授業を行ふことがむづかしかつたのであるが、同教科異程度となるとその學年に即する教材を採るのであるから、自然児童の發達程度に適應する教授を行ふことを得るのである。児童の能力に餘る授業、或はあまりに安易にすぎるやうな弊から救はれるのである。即ち児童は實の入つた學習を行ふのである。

ロ 各學年に異程度の教材を授けるのであるからして、云ふまでもなく教師の教授力は分散するのであるが、これを連絡することも可能のものである。同教科であるからして、その程度は異つても、これを連絡することによつて更によき教授効果を擧げることが出来るのである。また同教科異程度の組合せにおいては、この連絡の方法を可とする。

ハ 同教科であるから、教授の準備の勞を軽減することが出来る。尤も同時同教科同程度の組合せの場合よりも、準備の勞は増大するのであるが、教科を同じくするものであるから大した準備を行ふ必要はないのである。

ニ 時間割の作成と云ふことも容易に行はれる。三箇學年以上の複雑なる學級においては、この同時同教科異程度の組合せを行ふと、時間割の作成上非常に都合がよろしいのである。

(四) 短所 同教科異程度の組合せにおける主なる短所は、次の事項である。

イ 先づ言語の衝突の多いと云ふことがこの組合せの短所である。殊に言語發表の機會の多い教科にあつては、この短所が愈々痛感され、教授を混亂に陥れ、児童の學習態度を擾亂するものである。殊に讀方などの場合においてはどうしても言語の衝突が多く、そのために教師は自然に児童の質問を封じこむやうになり、児童は啞の如く無氣力の學習を行ふことになるのである。そこで同教科異程度の組合せにあつては、教師は言語の衝突をさけるやう注意するところあらねば

ならぬ。

□ 教授力の繁簡を調節することの出来ぬ短所がある。どうしても間接教授を少くして、兩組に直接教授を多くして行かねばならぬので、教師は多忙に追はれ、落ちついて兒童の學習の波に乗り、教授力の繁簡を調節することが不可能となるのである。教師は出来るだけ兒童を本位とし、兒童の學習要求に即して教授を進めて行くやうにしなければならぬ。

同時異教科異程度

(一)適用 同時異教科異程度の組合せとは、異なる教科を組合せ異なる教材を以て教授を行ふものである。この組合せには次の如き教科を適用される。修身に對しては唱歌、讀方には綴方、書方、圖畫など、歴史乃至地理には綴方、圖畫などの組合せを行ふが最も妥當であらう。組合せの不可なる場合には、一方に自習を課すればよろしい。

(二)實際 二箇學年の複式にあつては、異程度の教材を用ひても、その程度を接近させることが出来る。しかし異程度であつても、教師の教授力に大した支障を來すことはない。ところが三箇學年以上の複式となると、二箇學年は同教科として行ふか、或は一箇學年に自習をさせて、残りの二箇學年に異教科として行はすかの方法をとらねばならぬ。そこに當然教材の程度が問題となつて來る。算術はなるべくこの組合せによらざるがよく、讀方も可及的に同教科同程度としたい。

(三)長所 次の如き長所を挙げ得る。

イ 學年適應の教授を行ふことが出来る。即ち兒童の發達程度に即して教授するのであるから、その教授の難易にすぎることなく、適合したる教授を徹底させることが出来るのである。

ロ それく異教科であるからして、言語の衝突をさけることが出来る。例へば讀方と書方の如き組合せであれば、

完全に言語の衝突をさけることが出来るのである。しかし三、四年に讀方、二年に書方といったやうに三箇學年の複式にあつては、ある程度の言語衝突は免れ難いものである。

ハ 教科に固有の教授力の繁簡をはかり、適當の組合せを行ひ、これを調節して行くことを得る。

(四)短所 同時異教科異程度の組合せにおいては、次の如き短所を挙げなければならぬ。

イ 異教科異教材を以て教授するものであるから、教師の教授力は完全に分割されるものである。殊に三箇學年以上の複式となると、教授力の分割はいよ／＼甚しく、教師は一つの焦點に向つて教授力を振ふことは出来なくなる。即ち散彈的な教授となる。

ロ 兒童の學習心理が區々となり、學習の雰囲気を作り出す事が不可能となり、その統一をはかることが出来ない。

ハ 兒童の注意を擾亂することの甚だしきものである。一方の組が計算問題をしてゐるところに、他方の組では面白い歴史のお話があるやうでは、算術の方の兒童はすつかりその方に注意を奪はれてしまふのである。

ニ 教授の準備に勞力を費すことが多いのが大なる短所である。異教科の組合せであるから、教師は單式學級の教師の二倍も三倍もの勞力を、この準備のために費さなければならぬのである。全く複式教授の不成功に終る最も大きな原因は何かと云ふと、この教師の準備の粗漏と云ふところにあらう。多忙の教師としては洵に無理からぬところではあるが、この困難を打開して、準備の充實をはかるべきである。

ホ 時間割の作成の困難と云ふことも、この教科組合せの缺點とするところであらう。これを要するに同時異教科異程度の組合せにあつては、その長所とするところは極めて少く、その短所の方を多とするものであるから、良方法とは云はれなう。

七 教授學習と疲勞

疲勞の意義

疲勞は生理的現象であると共に、一面において心理的現象である。疲勞による生理作用の變化は生理學の研究部門であり、疲勞による精神状態の弛緩は、即ち心理學の問題に屬する。疲勞は吾人の作業能力の減少を意味するとの定義もあるが、疲勞の事實あつて疲勞を感じざる場合もある故に、この定義は妥當でない。即ち疲勞とは極端なる使用の限度に對する生理的、心理的組織の自然的擁護と定義すれば無難であらう。

疲勞の原因

疲勞の原因としては、次の三つの事項を擧げることが出来る。

- (1) 作業活動を爲しつゝある部分における化學的作用に要する酸素の缺乏。
- (2) その部分に一種の疲勞の毒素の堆積するため。
- (3) その部分に貯藏せられた神経的、筋肉的勢力の減少するため。

以上のうちで疲勞の毒素の堆積することが、疲勞の最大直接の原因となるものである。故に生理學者は、疲勞を一種の中毒作用と云つてゐる。この疲勞が身體全部に感ずるやうに至ると中樞神経をも冒すやうになり、遂には綿密なる思考を要する學習にはたへられないやうになる。身體の疲勞は精神の疲勞を招來するものであるから、吾々は過度の勞働をした後に綿密なる思考をなすにはあまりに疲勞を感ずるのである。身體的活動と精神的活動との間には、直接の相互關係があ

る。即ち吾々が勞作をなした後は、神経細胞の著しく收縮し、且つ老廢物の堆積せられることは疑ふべくもないところである。そこで疲勞を回復するところの手段は、有毒なる老廢物を除去して新たに複雑なる化合物を生ずることにある。要するに疲勞の原因は、以上擧げた三つの事項によるものである。

疲勞の法則

(1) 疲勞の發生 兒童の疲勞についてみても、彼等が學習活動を開始した直後においては疲勞を感じない。而して全精力を集注し全神経を刺戟して學習に熱中するのは、それはじめより少し時間の経過を経た後にある。しかし、やがて疲勞の感が起つてくる。學習活動の開始と共に、その活動の部分に血液が流れて行くが、やがてそれが漸次に増加し、鬱積してこゝに疲勞の毒素を生ずるに至るのである。

(2) 局所的疲勞 疲勞の中には局所的疲勞と云ふものがある。局所的疲勞とは、身體の全部が疲勞するのではなくしてその一部分の疲勞を指すのである。例へば手とか足とかの一部の筋肉、中樞神経、眼とか耳とかの局所的疲勞を覺ゆるときがある。これは即ち局所的疲勞である。しかし、神経中樞の疲勞と筋肉の疲勞とは決して同一でないことが、ロンバートの實驗によつて實證せられてゐる。例へば讀書による疲勞の如きものは、眼の運動に伴ふ筋肉の疲勞に原因するものであるが、この場合中樞神経の疲勞と筋肉の疲勞とは、決して同一のものではないと云ふのである。ロンバートは、勞作によつて指が非常に疲勞してゐるところに、電氣を以てこれを刺戟するとよく收縮することが出来ると云つてゐる。即ち指の筋肉は疲勞しても、その中樞神経はこれと同一の疲勞はしてゐないのである。しかし局所的疲勞が激しい全體の疲勞を來し、全體の疲勞の甚だしい場合は局所的の疲勞を來すものである。

(3) 疲勞の律動 疲勞には増減のリズムがある。律動を生ずるものである。ロンバートは、次のやうな實驗の結果を報告してゐる。即ち指を屈曲する運動を續けて疲勞の極に達すると突然新勢力が出て疲勞の度を少く感ずるやうになる。しかしこの状態は長く續かずして、また完全な疲勞の状態になるが、また新勢力を回復し、次いでまた疲勞に陥る。かくて結局疲勞回復の度は最初の場合が最も著しいと云ふのである。疲勞の増減の律動あることは、吾々は經驗によつて知ることが出来る。また兒童の學習疲勞の律動によつても實證することが出来る。どうして疲勞には、このやうに増減の律動を伴ふものであるか、この事實に就いて學者の斷定を知ることが出来ないが、一説によると、斷食する際に平素貯蓄した脂肪によつて生命を維持することの出来るやうに、疲勞においても現に疲勞せる中樞から新勢力を供給するために、疲勞を回復することが出来るであらうと考へられてゐる。

(4) 疲勞の強弱 疲勞の強弱はその者の健康状態、身體的及精神的活動の多少によつて異なるものである。同一分量の學習を行つても、早く疲れ強く疲れるものと、疲勞が遅く且つその程度の低い者との別がある。また疲勞は、一日の中においても強弱がある。普通一般に起床後正午までは精力旺盛であるが、正午から夜になるにつれて漸次に疲勞の度を増す。これは睡眠による疲勞の回復を實證するものである。しかし、このことは人によつて一概には云へない。普通一般には午前中が活動力に富むのであるが、また人によつては却つて午後に至つて活動する者もあり、中には夜になつて活潑なる活動を行ふものもある。故に夜間の睡眠によつて疲勞が回復するがために午前中精力に富むとは云へないのである。即ち一日中の疲勞の強弱は、その人の過去における勞作と休憩の習慣に原因するものなのである。

(5) 疲勞感の存在 疲勞した場合には、疲勞警告によつて疲勞の感を生ずるのであるが、疲勞の極に陥ると却つて疲勞の感を伴はぬものである。試験勉強のために夜間學習をつづけ、ある一定の疲勞の度に達すると、その後は却つて疲勞の

感を感じず、徹夜學習をつづけ翌朝に至つて急に全身疲勞の感を生ずるものである。どうして疲勞しながら疲勞の感を生じないかと云ふと、その理由は簡明である。即ち學習活動をつづくる中に、遂に神經勢力の消失に對する抵抗力を失ひ、血管もまた不斷の擴張のために弾力を失ひ、そのために疲勞警告の倦怠の不愉快も感ぜないので、學習を疲勞のままに持續することが出来るのである。而してこのやうな場合の疲勞は、その疲勞感の弱いために格別の害もないやうに考へられ往々血氣に逸つて無理に無理を重ね易いものである。若しこの過度の勞作をつづけて十分の休養を採らないならば、疲勞は堆積して遂には激烈なる強度の神經衰弱に陥るのである。

(6) 活動と疲勞 活動状態の如何によつても疲勞の遲速強弱を伴ふものである。規則正しい活動と休養とからは、疲勞を生ずることが遅く且つ弱い。不規則な而して急速の活動からは、疲勞を生ずることが早く且つその度が強いものである。慣れた歩行者は同一步調を以て歩行するが故に疲勞の度を少くする。練路工夫はリズムの遅い調子に合して勞働する故にその疲勞は少いのである。すべて一定の時間による律動によつて、規則正しい活動を行ふときには疲勞をよほど減却させることが出来るのである。

(7) 疲勞と年齢 疲勞の強弱遲速の年齢によつて相違することは云ふまでもないことである。成人と比較すると兒童は疲勞が早く、また兒童と幼兒と比較すると、幼兒の疲勞はもつと早く来る。要するに身體精神の發達低き者ほど疲勞の度は強いのである。調査によると、三歳兒は二十分、九歳兒は三十分、十二歳兒は四十分にして疲勞する。故に授業時間における一時限の四十五分乃至五十分と云ふのは、低學年兒童にはもとより、高學年の兒童に對しても稍々不當のものである。中には十分間ですら、休息も變化もなくしては同一の勞作につくことの出来ぬものもある位である。しかし兒童の疲勞は早い、またその回復も早いのである。したがつて、興味的の方法によつて疲勞の度を減却せしめ、回復を早からし

める方法を考へることが大切となる。

(8) 疲勞の個人差 疲勞は年齢によつて差別あるばかりではなくして、また個人間にも疲勞の性質に差異を有するものである。早く疲勞して早く回復するものもあり、疲勞も回復も共に遅いものもあり、疲勞はおそくして回復の早いものもあり、また疲勞することの早いくせに回復の遅いものもある。最後の場合は、低能児に多くみられる疲勞の特性である。教師がこの疲勞の個人差に留意すべきことは勿論である。

(9) 筋肉と精神の疲勞 筋肉と精神の疲勞關係については、區々の説があつて一定されたものはない。身體的運動の後においては、精神的勞作の力は増加すると云ふものもあるが、また減却すると云ふものもある。即ち體操の後においては兒童の思考力は減退すると云ふ者と、反對に増進すると云ふ者がある。尤も過激なる運動、變化なき單調なる運動は疲勞の度を強くするものにちがひないが、新鮮な室外の空氣に當つての自由なる運動は、兒童の疲勞を高め、精神的勞作の力を減退せしむるものとは思はれない。運動の過激に失せざる限りにおいては、それが精神的勞作の力に及ぼす疲勞の度は微弱なものである。また精神的勞作の後には、身體筋肉の方面に疲勞を來すと云ふ説もあるが、握力計で實驗の結果却つてその反對の現象をみたとの説もある。これを要するに筋肉の疲勞と精神の疲勞とは密接の相互關係はあらうけれども、疲勞の度についての定説はない。

疲勞の徵候

疲勞の第一の徵候は注意力の散漫である。また強いて注意せんとするの努力があらはれ、それが肉體的の苦痛を呈して來る。即ち額をしかめ、唇をかみ、また指を歪めたり噛んだりする。また顔色容貌にもあきらかにその徵候があらはれる

また手跡が亂雑となり、發音を誤り、氣むづかしくなり、怒りつぽくになり、頭痛がし、記憶不良、理解力の缺乏することも明らかに疲勞の徵候である。即ち神經衰弱にも、これらの徵候があらはれてくる。

疲勞と教科

學習においては、先づその教科と疲勞との關係を考察することを大切としなければならぬ。疲勞の度を標準として教科の難易の順位を定めた神博士の研究を次に紹介する。

算術(疲勞價五〇、〇)、國語(五〇、〇)、讀方(四三、八)、修身(四三、八)、郷土科(三七、五)、書方(三一、三)、裁縫(二五、〇)、遊戯體操(一八、八)、地理(一一、五)、英語(六、三)、圖畫(〇、〇〇)、博物(二五、〇)
またウアグネル氏の實驗報告によると次の如くである。
數學(疲勞價一〇〇)、ラテン語(九一)、ギリシヤ語(九〇)、體操(九〇)、歴史(八五)、地理(八五)、算術(八二)、國語(八二)、博物(八〇)、圖畫(七七)、宗教(七七)

この測定の結果として、吾々は形式教科は實質教科よりも疲勞の價の大なることを確認しなければならぬ。これらの結果よりみても、形式教科は兒童の心意活動の最も旺盛な、學習慾に燃え立つてゐる、疲勞の度の少い午前中に配當しなければならぬことが首肯される。然し午前中が兒童の活動力が旺盛であるからとて、疲勞價値の大なる教科の次にまた疲勞價値の大なる教科を配當することはあやまりである。かくては形式教科を長時間に涉つて教授することとなり、疲勞のためには學習の能率を低減せしむるの結果をみるのである。

次に圖畫や唱歌や遊戯の如き教科は、疲勞價値が非常に少いものであるし、時には疲勞を回復せしめる効果を持つもの

である。これらの教科は、別に綿密なる思考を要するものでもなく、身體的勞作の力を減退せしむるものでもない。遊戲においても、巧みに變化あらしめ、その疲勞の度を少くすることに心がくれば、精神的勞作の力を減退せしむるものではない。故にこれらの教科は午前中に配當することなくして、午後に配當すべきである。兒童の疲勞せる時間において課すべきである。或はまた午前中、形式教科の學習において兒童が疲勞したる後、この疲勞を回復せしむるためにこれらの教科を配當することもよろしい。

時間割作成の原則

兒童の精神及身體の活動には、一定の律動を有するものである。これは前節の「疲勞の律動」に述べたところによつて明白である。また兒童の疲勞は、教科によつてその疲勞價値を異にする。このことも前節に述べた。故に時間割作成の原則を生むには、この二點に立脚して考察されねばならぬ。尤もシューベルの原則と云ふやうなものもあるが、茲では私見としての原則を擧げてみよう。

- (1) 月曜日は兒童の心意活動の旺盛なること。
 - (2) 午前中の活動力は旺盛にして、午後は漸次に衰退すること。
 - (3) 第一時は順應力に缺けること。
 - (4) 體操は精神及身體の疲勞を來すこと大なること。
- 先づ大體において、以上に擧げた事項を時間割作成上の原則とする。次に簡単な説明に移る。

(一) 疲勞の律動によると、一日の午前中は活動が活潑であるやうに、一週の中においてもその初めは疲勞の度が少く、精神活動が活潑である。これは新しい週のはじめに期待すると云ふ心理的影響によるものである。しかし反對に日曜日に遊びつかれてゐるから、まだ疲勞が充分に回復してゐない。したがつて學習に順應することが出来ないといふ人もある何れも一理あるところである。時間割を作成するには、この點に對する考慮を拂ふことが大切である。

(二) 疲勞の律動によると、兒童の身體精神の活潑なる活動は起床後より午前中にして、正午より漸次に疲勞の度を増加するのである。前に述べたやうに、人によつては午後において、或は夜間において却つて活潑なる活動をする者もあるがこれは過去の勞作と休息との習慣によるものであり、兒童としてはかうした特殊の習慣を持つ者はないから、この原則に矛盾を來すことはない。かく午前中は兒童の心意活動、身體活動の旺盛なるときであるから形式教科を配當し、みつちりと學習させることに努めなければならぬ。而して午後に至つては、疲勞を過度ならしめざるやうな、疲勞價値の低い教科を配當すべきものである。現在の時間割においても、この原則は一般に用ひられてゐるところであるから、詳述するの必要はなからう。

(三) 活動のはじめにおいて、兒童の活動力のこれに順應しないことは前に述べたところである。活動を開始して少し経過したところで、最善の能力を擧げることが出来るのである。學習においても同様である。第一時においてはどうしても兒童の學習に對する順應力が伴はぬ。第二時あたりからその活動は活潑となるのである。即ち第一時は疲勞しない時間であるが、兒童の順應は第二時の方がよいのである。八時になつて學校に來る、さあ學習をはじめなさいと云つても、なか／＼兒童は教師に順應しない。始めの一時間は氣のりがせず、仕事も捗らないが、第二時あたりから學習しようといふ氣が起つてくるのである。尤も第二時は順應力は強くとも、學習の疲勞は第一時に劣るから、その點は十分に考慮して、時間割の作成に當るやうに考へなければならぬ。

(四) 身體的勞作は、精神的勞作の力を減退せしめないと云ふ説もある。尤も變化あるところの遊戲や、軽い活動は却つて疲勞を回復し、精神を爽快ならしめるかもしれないが、變化のない體操の後においては精神的勞作の力を減退せしめることに疑ひないのである。故にこれを原則として、時間割の作成について考慮しなければならぬ。即ち體操は身體的にも精神的にも疲勞を與へるものであるから、午後においてこれを課す。

以上述ぶるところの時間割作成の原則は、次章の「複式の課程と時間割」に於て、更に研究を遂げらるるものである。要するに、複式教育に於ける時間割は、單式學級に於ける時間割の如く、右に述べたる原則を簡單に適用して作成さるべきものではない。これ複式教育は、その學級編制が單式學級に比して頗る複雑を極めてゐるから、時間割作成に於ても種々の點を顧慮する必要があるのである。

本章に於て述べたることは、主として學習と疲勞との關係であつて、その目的とするところは、次章の時間割作成の基礎たらしめんがためであつたが、傍ら教科學習の疲勞よりその學習方法の改善を促さんとする意圖の含まれることも忘れてはならない。

八 複式の課程と時間割

教科課程

(一) 授業日數 法規の上に於ては、一箇年圖を通して幾日の休日と授業日を豫定してゐるかといふに、小學校令第二十七條に、

小學校ノ休業日ハ日曜日ヲ除クノ外毎年九十日ヲ超ユルコトヲ得ス、但シ補習科ハ此ノ限ニ在ラス

と規定されてゐる。これによれば、夏季休業を一箇月とし、冬季休業と學年末休業とを合して大約一箇月と見積り、更に祭日、臨時休業等を加算しても、尙且半箇月間は休業可能日として残る譯である。問題はこの日數の利用にある。

しかし休業日の最多のみを法規に定めて、必須授業日數を積極的に定めてないのは、片手落であるが、更にこれ以上休業の必要あるときは、第二十七條第二項に

特別ノ事情アルトキハ府縣知事ニ於テ前項ノ日數ヲ増加スルコトヲ得

となつてゐて、表向き府縣知事の權限に屬してゐる。

しかし事實に於て、府縣知事の定むることは、學期だけで（小學校令施行規則第二十五條、小學校ノ學期ハ府縣知事之ヲ定ムヘシ）あつて、學期内の授業日や授業時數の問題は全部小學校長の權限内にある。（小學校令施行規則第二十條及第二十六條——毎日ノ教授終始ノ時刻ハ學校長之ヲ定ムヘシ）

要するに小學校の一箇年間の授業日數は、事實上約四十週の二百四十日となるやうである。

(二) 教授時數 毎週の教授時數をいかにすべきかといふに、小學校令施行規則第十七條に

尋常小學校各學年ノ教授ノ程度及毎週教授時數ハ第四號表ニ依ルヘシ
手工ヲ加フルトキ又ハ第一學年、第二學年ニ於テ圖書ヲ課スルトキハ其ノ毎週教授時數ハ學校長ニ於テ他ノ教科目ノ
毎週教授時數ヲ減シ之ニ充ツヘシ

となつて居り、又小學校令施行規則第十八條に、

高等小學校各學年ノ教授ノ程度及毎週教授時數ハ第五號表又ハ第六號表ニ依ルヘシ

となつてゐる。法規がかくなつてゐる以上、複式教育に於ても當然これに依らざるを得ないのである。しかし組織の複雑なる複式教育に於ては、この法規に従ひ難い場合が當然生ずるのである。この場合は小學校令施行規則第十九條に、

土地ノ情況ニ依リ管理者又ハ設立者ニ於テ府縣知事ノ認可ヲ受ケ、左ノ制限内ニ於テ第十七條及第十八條ノ規定ニ依ル時數ヲ増減スルコトヲ得

一 尋常小學校ノ毎週教授時數ハ三十時ヲ超エ又十八時ヲ下ルコトヲ得ス

一 高等小學校ノ毎週教授時數ハ三十二時ヲ超エ又二十七時ヲ下ルコトヲ得ス

第三十四條ノ規定ニ依リ二部教授ヲ爲ス場合ニ於テハ毎週教授時數ハ各部十八時以上トス但シ年少ノ部ニ在リテハ之ヲ十二時マテニ減スルコトヲ得

とある規程を運用すればよい。従つて、複式教育に於て、自習時間を特設するが如きことは、この第十九條に依るべきである。

(三)一時間の長さ これは法規の上で、何等定められてゐない。三十「時」とか、十八「時」とかいつてゐる場合、その「時」は時間を意味しない。一定の教科目のため「時限」を意味する以上、一時間の授業量は三十分でもよく、四十五

分でもよい。しかし、普通は一時間の授業量は四十五分といふことに、相場が定められてゐる。これは故人となられた湯原元一氏が提唱されて、全國小學校が習慣的に之を踏襲してゐるにすぎないとの説がある。

實際の経験からすると、一時間の授業量四十五分は、五六年位の児童には適當してゐるが、之を三四年や一二年にまで器械的にすることはよろしくない。尤も特別の教科や教材にはそれでも差支ないとしても、通則としては、一二年は三十分乃至三十五分、三四年は四十分、五六年は四十五分を適度と考へる。

しかしこの問題はさう簡単に決し兼ねるものである。何故となれば、一學校として、一、二年生が學習の最中であるにも拘はらず、三、四年は休憩時間で運動場で遊んでゐるといふやうなことは、統制上不都合である。これは學校の建築、施設等と密接なる關係ある問題であるから、理想通りの實現はむづかしいのである。

(四)休憩時間 これも法規の上には、何等定められてゐないので、種々の説が行はれてゐる。曰く休憩時間は十分がよい、十五分がよい、第一時と第二時の間の休憩は五分でよい。等々。獨逸ベルリン市は休憩時間について、

第一時の終 五分間 第一時は午前八時(夏期は七時)より五十五分まで

第二時の終 二十分間 第二時は午前九時より五十分まで

第三時の終 十分間 第三時は午前十時十分より十一時まで

第四時の終 十五分間 第四時は午前十一時十分より十二時まで

の規定がある。これは市學務課の承認を経て變更し得ることになつてゐる。しかし理想的に言へば、休憩時間は朝は少くし、午後によく、疲勞の強い教科の後には多くするがよい。しかしこれは實現が容易でなく、學校全體を統一するといふことは到底出来ない。従つて各學級に於てこの精神を加味して行くの外はない。しかし晝食後の休憩は、全校統一的に

長くすることは実行が容易である。これは消化のために、血行を盛んにする上から必要なることである。

(五)教授終始の時刻 これは法規の上に校長の権限に属す(小學校令施行規則第二十六條)と明記されてゐるから、各學校に於て任意に定め得るのである。殊に複式教育の學校に於ては、自習時間を特設することによつて、教授終始の時刻が異なることもある。勿論自習時間を正規の教授時數に算入する場合は、この限にあらざるである。

以上第一項より第五項までに述べたることは、尙研究の餘地の多い問題である。特に複式教育にとりて重要なる宿題である。切にその研究を望んで止まない。

時間割の作成

(一)時間割作成の原則 これは前章の教授學習と疲労の最後のところに述べておいたのであるから、複式學級の時間割作成も當然にこの原則を適用すべきであるが、複式學級はその學級編制の特殊性からして、單式學級には普遍的に適用し得るこの原則をそのまま適用し難いことになるのである。

例へば單式學級では、疲労の多い教科は午前中に、疲労の少ない教科は午後配當するといふやうな原則は、大して除外例なく適用し得るのであるが、複式學級ではさう簡單にこの原則を適用し兼ねるのである。何故となれば、一學級に異なる學年が含まれてゐるから、一學年だけのことを中心に考へては、時間割の作成が出来ないので、種々の立場から教科の配當と組合せを考へて時間割を作成しなくてはならないのである。

(二)教科組合せと教材選擇 複式教育の時間割では、教材組合せと教材選擇とが重要なる事である。即ち異なる學年を組合せた複式學級に於ては、異なる學年の夫々に、同時に如何なる教科、教材を學ばせるかといふことを決定しなければなら

ない。之に凡そ三つの方法のあることは、既に述べたところである。即ち、(一)同時同教科同程度、(二)同時同教科異程度、(三)同時異教科異程度の三つである。

しかして同時同教科同程度に於ては、複式學級内の全學年に同一教材を課するのであるから、時間割作成上問題はないが、同時同教科異程度に於ては、教科はすべての學年が同一であるが、教材は異なるのであるから時間割作成上注意を要する。しかしこの場合に、或る接近した學年は、同教材を用ふこともあるから、同時同教科異程度といつても、すべての學年が悉く異つた教材によるといふことには限らないのである。

同時異教科異程度に於ては、すべての學年が異なる教科、異なる教材によるのであるから、時間割作成上大いに苦心を要する。即ち組合すべき教科の選擇、學年と教科の配當等考慮を要することが多い。しかしこの場合に、或る接近した學年は同教材を用ふことがあるから、同時異教科異程度といつても、すべての學年が悉く異つた教材によるといふことには限らないのである。

(三)教科の配當 このことも可成重要なることには相違ないが、未だ定説はない。次に述ぶることは、多く經驗上からの議論である。

第一に教科と疲労の関係である。即ち、重要なる教科を先にするとか、疲労の恢復した時に配當するとかいふことである。

第二に時限と教科の配當である。例へば第一時に算術、第二時に讀方といった工合に教科を配當することである。これは第一時は疲労しないから算術(神博士の研究——疲労價五〇)第二時は第一時に次いで疲労しないから讀方(同上)——疲労價四三・八)を配當するといふ原則に依つてゐるのである。しかしこれも實際家には種々異論がある。例へば第一時は

疲勞しないが、順應は容易でない。第二時は疲勞はするが順應が容易であるといふのである。技能科の配當についても、午前がよいか、午後がよいか、最終時がよいかとの問題もある。

第三に一週間内に於ける教科の配當である。讀方、算術の如く、一週間の中に數時間ある教科は毎日課するがよいか、それとも一日二時間位にして続けて二、三日間課するがよいか、それとも隔日位に課するがよいかといふ問題である。

又、一週二、三時間位の教科でも、適當の間隔を以て月、水、金とか、火、木、土とかいつた工合に配當するがよいかそれとも月、火、水とか、木、金、土とかいつた工合に連續して配當したかといふ問題である。

又、一週一、二時間位の教科は、週の初に置くか、途中に置くか、終に置くかといふ問題もあり、又一時間位の教科は一時間一回がよいか、三十分宛二回に配當するがよいかといふ問題もあり、又修身の如きは月曜第一時が適當であるといふ問題もあり——前週の反省をなし、本週の計畫をなすに都合よい——又、圖畫、手工の如き教科は、準備や後片付等に時間を要するから、一時間づつ二回よりも、二時間位続けた方がよいかといふ問題もあり、又唱歌、體操などは同一日に重ねてもよいか、同一日に重ならぬがよいかといふ問題もある。

第四に最終時に配當する教科のことである。手工、圖畫、理科の如き、準備や後片付を要する教科は、最終時がよいといふ問題である。

第五に教科相互の關係である。例へば體操を終へて、次に圖畫を課することは不可であるといふことである。これは身體の基本筋を運動せしめた體操ののちには、微細筋の運動を主とする圖畫などは適しないといふ生理的根據に立つ問題である。

以上述べたることは、夫々理由とするところはあるが、一概に何れが可で何れが否であると斷言は出来ないのである。

故に自己の經驗に他人の説を参考として決定するの外はない。

(四)直接教授と間接教授 複式教育は單式學級の教育とは異りて、兒童の自學即ち間接教授といふことに多くの時間を配するものであるから、時間割作成の上には、このことは念頭から離してはならないのである。

即ち教科の配當とか組合せとかが、たとへ理想的に考慮されて作成された時間割であつても、この直接教授と間接教授の接掛、所謂教師の教授力の分配といふことがそのよろしきを得なければ、時間割としては拙なるものといふことになるのである。

又、複式學級は異なる學年を含む學級である以上、教授の終始の時刻も當然異つて来るから、或學年が退散した以後の時間に直接教授を主とする學年の教科を配當して、時間割を作成するといふことも考へなければならぬのである。

要するに複式學級の時間割の作成は頗る困難であるといふことになる。何故に困難であるかといふに、それは時間割作成上顧慮すべき原則が多いといふことに歸するのである。

次に掲ぐる複式學級の時間割例も、極めて一般的なもので、時間配當は文部省の規程に準據したものである。従つて變化あり妙味のある時間割といふことは、もとより出来ないものである。

實際に複式學級を擔任せらるる各位は、之等の時間割例は參考するに止め、上記の趣旨に従つて、理想的の時間割を作成されんことを望む次第である。

六箇學年單級の時間割

曜	土	金	木	水	火	月	時
	123 456 算 自(隨)	123 456 讀 自(隨)	1234 56 修 自(隨)	123 456 算 自(算歷)	1 23 456 讀 自(讀)	1234 56 修 自(算)	第一時
	123 456 體 算	123 456 算 自(算讀)	123 456 讀 書	123 456 讀 圖	1 23 4 56 書 讀 自(理地)	123 456 綴 裁(女)	第二時
	123 456 唱 體	123456 綴	123456 體	123 456 圖 算	123456 體	123 456 讀 書	第三時
	456 讀	123 456 自(算) 算	456 讀	123 456 自(讀) 歷	23 456 自(隨) 讀	123 456 自(算) 算	第四時
	裁(女)	456 讀	456 唱	456 理	456 理	456 綴	第五時
		56 地	56 修		56 地	56 修	第六時

習自の意隨は隨 習自は自 一 考備
操體習自はのるあの印。に下の體曜土 二
工手畫圖はるあと圖 三

九 複式教育の教授様式

教授様式の意味

(一) 教授の様式 教授の段階は如何なる教材に對してもこれを適用せしむる法式であるけれども、教授の様式は教材の異なるに伴つてその様式を異にするものである。即ち教材は教授段階を左右し決定することは出来ないものであるが、教授の様式は教材の如何によつて異なるものである。而して教授段階とは教授の進めらるる順序であるに對して、教授の様式とは教授の進められる様態を指すものである。教授の行はるところに何等かの様式の生ずることは、茲に贅言を要しない。かくて教授様式には、講演、説明、開發、練習の様式を擧げることが出来る。古代の教育についてみても、孔子は修述の方法を採つたに對して、孟子は問答法を用ひ、ピタゴラスは示教により、ソクラテスは對話によつたのである。また近世の宗教的教育の教授様式としては、問答と説教との二つの方法が發達してゐる。要するに教授の様式とは、教授の行はるる様態を指すもので、それが教材の如何によつて適宜に異なるべきは明白である。

(二) 教授の教式 教授の様式とは教授の進めらるる様態を指したものであつたが、教授の教式とは教授における一つの規矩を指して云ふのである。教授の作用は、教師と児童との間に生ずる教育活動であるが、教師はこれに對して一定の規矩を與へることが出来るのである。この教師の與へる規矩を教式と云ふのである。即ち示範教式、示教教式、講話教式、問答教式は、教授における一つの規矩である。而してこれらの教式は、教材の異なるに伴つて適宜の教式と變更され、或は他の教式を適宜に斟酌加減して運用さるべきことは、茲に言を俟たざるところである。教授の様式と教式についてはこの

程度にし、次には教授様式の基礎原理たるべき六つの形式について述ぶる。

教授様式の基礎

(一)分析 分析とは何であるかと云ふと、思考における知覚の要素を分析する、その分ける働きを指すものである。而してこの分析によつて常に正しき判断が行はれるのである。認識における根本作用はこの分析であつて、分析なきところに正當の判断はあり得ない。全く認識の最も大切な方法は、分析即ち要素に分けると云ふ事であり、教授法の一大根本要素はこの分析の上にある。即ち直観教授は何によつて行はるるか云ふと、實にこの分析によつて、行はるるものである。この點を明確に了解せずして、只單に直観教授は大切であるとか、直観に訴へしめねばならぬとか唱へても、それは極めて渾たる考へにすぎないのである。この點を知らずしては、直観教授はどうして營まれるかの理法を明かにするに不十分である。この理法を明確にしてゐないと、教授において痒きところに手の届かぬ曖昧の感を残すものである。これを要するに分析即ち知覚をその要素に分けると云ふことは、認識の最も大切な一方法とするところであり、教授法の一大根本要素たる所以である。

(二)綜合 綜合は分析の反對である。綜合は分析と同様に認識の一大根本である。では、綜合とは何かと云ふと、分析したるものを組立てる作用と考へる。而してこの綜合には、次の二種がある。

(1)再現的綜合 分析したものをそのまま組立てるのが再現的綜合である。教授においては、一應吟味し分析した事柄を更に整理すると云ふときに、この綜合の作用による。即ち既有觀念の整理は、再現的綜合の作用である。したがつて再現的綜合の作用からは、別に新知識を得ると云ふことはないが、ヘルバルトもこれを強調しており、低學年の教授におい

ては再現的綜合の作用の運用を多くすることが肝要であらう。

(2)産出的綜合 再現的綜合は分析したものをそのまま組立て綜合する作用であつたが、産出的綜合とは、分析したるものの中からある要素だけを抜取り思想の法則に即して綜合する作用であり、その結果は前に分析したものの再現ではない。別個のものを産出する作用を指すのである。應用問題の如きは、この産出的綜合の作用を活用したものである。例を挙げると、九州地方の地理を學習させた後において、九州地方の主要都市を二日間で旅行するにはどう云ふやうにしたらよいかと、その交通關係などを考へさせることは、即ちこの産出的綜合の作用によるものである。以上によつて分析と綜合については極めて簡単に説明したが、この兩作用によつて正確なる觀念と云ふものが初めて生ずるのである。而して概念と云ふものは、分析、綜合よりまた少し複雑なる思考作用によつて生ずるものである。

(三)抽象 抽象は分離を意味するもので、前節に述べた分析とは非常によく類似したものである。抽象とは何か、これを端的に云ふと、ある複雑なる觀念からあるものを選出してそれを結合し、これを要素として一つの概念を作る作用を抽象と云ふのである。即ち抽象は分離の作用を有してゐるから分析と混同され易いが、分析は只分けると云ふだけのものであつて、全く離してしまふと云ふものではない。しかし抽象の作用は、ある觀念の中からあるものを抜取り採みつけて、その残つてゐるもののみを要素として概念を作るものである。而してその概念は個々の觀念からはなれてしまふ、そこに抽象が起るのである。

教授は常に直観に訴へなければならぬのであるが、常に直観に終始しなければならぬと云ふことも、また意味のないことであらう。常に直観にのみ訴へるやうな教授の方法によつてゐると、遂には進んだ抽象の段階に到達することは出来ないのである。即ちその結果は、常に事實實物によらざれば理解することが出来ないことになり、抽象の精神力の發

達を阻止してしまふのである。常に直観によらなければ何物をも理解了得することの出来ないこと云ふことは、人として極めて不幸のことである。即ち教授においては、尤も直観も初歩教授においては大切ではあり、また随時に直観を生かして行かなければならぬのであるが、教授の要は適當の方法によつて兒童の抽象力を向上せしむることにあらうと考へる。

(四) 限定 限定とは前に述べた抽象の反對のもの、即ち逆である。抽象はある觀念からあるものを抜取つて之を概念化するところの作用であつたが、限定はこれとは反對に、ある抽象化されたものに漸次にその成分を附加へて、遂に概念を確立するところの作用を指すものである。例へば算術問題における、六と四で十になると云ふことは一つの抽象判断であるけれども、これに對し六羽の鳩と四羽の鳩とで幾羽になるかと尋ねるのは即ち限定なのである。また理科教授において一つの法則を特殊の場合に當てはめて説明することは即ち限定によるものなのである。これは算術や理科の場合のみに限ることではなく、修身において格言は一つの抽象であり、その含蓄を説明することは限定の作用によるものなのである。

これを要するに抽象と限定とは正しき概念を得る道程である。前に述べた分析と綜合の二作用は、正しき觀念を作る所のものであつたが、茲には正しき概念を作る抽象と限定の二作用を明らかにしたのであるから、あとに残るのは正しき法則を作るところの働きである。これには即ち演繹と歸納との二つの方法がある。次にはこの演繹と歸納とについて、少しく述べることにしよう。

(五) 歸納 吾々は歸納的とか演繹的とかの言語をよく使ふのであるが、その理が眞に了解されてゐるかどうかはうたがはしい。中には、歸納と演繹とを混同して考へてゐる人もあるやうであるが、この兩者は全然異つてゐるものである。即ちこの兩者は、如何なる點において異つてゐるか云ふと、第一には關係において異り、第二には結果において異つてゐる。前者は個々の事實より入つて普通の法則に導くところのものであるに反し、後者は普通の法則から特殊の事理を推定

するものである。然らば法則とは何であるかと云ふと、概念と概念との關係に成立つものである。而してこの法則に導くことが歸納することなのである。

歸納の論理を詳細に説述することはこゝではむづかしいから、以上に省略するが、扱て實際の教授において歸納につき大切なものは、歸納の材料を常に巧みに、且つ汎くもつとも有効なるものを選ぶと云ふことである。教師は常に日常生活において目撃するところの歸納の材料を集め、兒童の發達程度に應じてこれを活用することに努力しなければならぬ。而してこの歸納の材料を活用する上の工夫と云ふことも、教授の効果を左右する大きな原因となるものである。

(六) 演繹 演繹は歸納の反對である、即ち逆である。歸納は個々の事實現象から出發して普通の法則に到達するものであるが、この法則を出發點として出るのが演繹である。然らば歸納の到達點が演繹の出發點であるかと云ふと、必ずしもさうではない。演繹も歸納と同様に法則を明らかにするものであり、その働きは歸納の逆にはちがひないが、それは個々の事實現象に到達するものではなくして、一般の法則から更に他の法則に到達するところの作用なのである。この點は、吾々の安易なる早合點をつゝしむやうにしなければならぬところである。

しかし乍ら演繹は、歸納に對して一つの利點を有してゐる。それは何故かと云ふと、すでに一の法則から出發するものであるから、その最初の出發點であるところの法則が正確であるならば演繹は非常に容易に行ひうるのである。故に若しその最初の法則に誤りがあるならば、それだけ骨折つて演繹しても、結局は誤りに終ると云ふ結果をみるのである。尤も歸納にも演繹にも相互に長短得失を有するものであるから、相補充してすゝむことを肝要とする。

(一) 講演 教授の行はるる様態を指してこれを教授の様式と云ふことは前に述べたが、この教授様式は教材の如何によつて變改される性質のものであるから、これは細く分類され應用される。即ち教材の如何によつて、教授様式は如何にも變改されるのが妥當であるが、これを大別すると、次の四つになる。即ち講演教授、説明教授、開發教授、練習教授がそれである。尤もこれらのものは單獨に教授様式とされることは稀で、これらを混合し應用して教授されるものである。右の中の講演教授と云ふのは、教師が講演叙述の方法によつて述べて行く教授様式である。例へば修身科とか綴方とか讀方においては、この様式による場合が多い。しかし講演教授は往々にして兒童を受動的ならしめるものであるから、一般にはよろこばれないものである。

(二) 説明 次に説明教授と云ふのは、教師が教材の個々の點についていろ／＼と解釋し補説し、節を追ふて進んで行く教授様式である。説明教授も講演教授と同様に教師一方のみの活動となり、兒童の自主的な能動的な學習活動に訴へることの少ないものであるから、今日の教授においてはあまり歓迎すべき様式ではない。しかし説明の教授様式を全然不必要とするものではなく、適宜に採用さるべきものである。

(三) 開發 開發教授と云ふのは、問答によつて兒童の思想を啓發し開發させて行くところの教授様式である。開發教授は、前の講演教授及説明教授にくらぶれば、よほど兒童の自主的活動をみとめるものであり、兒童の自主活動を本體とするものである。教師はこの様式により、兒童の學習した思想に更に飛躍發展の道を拓いてやるのである。開發教授は、問答の様式ばかりではなくして、問題の様式においても行はるゝものである。

(四) 練習 これは練習せしむることによつて、教授の目的を到達せしむるものである。即ちこれは練習の教授段階において用ひられる教授様式である。以上で四つの教授様式に對する大體の説明を行つたが、これらの異なる所以は如何なる點

に理由するかと云ふと、第一にはその教授の目的の異なること、第二にはその教授經過の異なる點にある。また兒童の心意發達の程度によつても、それ／＼それに適應するところの教授様式を選択しなければならぬ。

教授の教式

(一) 注入 教師と兒童との間に起る教授的活動の形式において、主として教師の活動する場合と兒童の活動する場合とがある。而してこの場合前者を指して注入的教式と云ひ、後者を開發的教式と云ふ。換言するならば前者は傳達であり、後者は輔導によるものである。今日の教育實際においては、開發的教式が重んぜられる事に些少の疑ひもないが、また注入的教式を全然忘却して可なりと斷ぜられるものではない。教科教材の性質によつて、兒童の發達段階において、注入的教式によるべき場合がある。この場合にも開發的教式によるものと、時間の浪費となり、徒らに兒童を過勞に陥らしめるやうな場合を惹起するのである。次には注入的教式の種類を擧げて少しく説明を試みる。

(1) 示教 示教とは、兒童の直観に訴へて學習させる教式であり、知的教科の學習においてはこの示教教式を用ひられる。即ち直観教授の重要視される今日においては、この示教教式を當然重んじなければならぬ。示教の教式による直観教授による場合には、事物は自然のままにおいて觀察させ、直観させるのであるが、固定的な觀察の方法まで注入することはさなければならぬ。觀察の腹案は指示しても差支ないが、これに拘束されたる形となり、その能動的活動を阻止し、自發的な獨創的な觀察態度を失くするやうなことのいやや留意しなければならぬ。

觀察は實際現象によることを原則とすべきであるが、止むを得ず實物を示し難き場合には繪畫、模型、標本、實驗などの方法を用ひてこれを補ふべきである。しかしこれは止むを得ざる場合に限り許さるべき事項である。また示教において

はなるべく多くの感官を活動させるやうにしなければならぬ。作業教育、勞作教育は近來の教育において特に重要視せられるものであるから、この點に考慮すべきである。

(2) 示範 示範とは教師が兒童に模範を示して學習させる教式である。示範教式はその起源が極めて古く、裁縫、手工唱歌、圖畫などの技能教科は、この示範の教式によるべきものである。尤も圖畫科においては、一頃自由畫の全盛時代には兒童の創造性を極度に尊重し、示範の教式によることを罪惡なりとして、全く獨創的に學習せしめられたものであるが今日においての圖畫はまた示範の教式によつてゐる。即ち模範を全然失くすると云ふことは出來ないのである。しかしまた従前のやうな模倣一點張りにも危険がある。兒童の活動を硬化せしめ、その創造性を枯死せしめると云ふ大なる危険を伴ふものである。従つて同じ示範の教式によるとしても、この危険をさけるやうに工夫し、以て模倣を創造への飛躍の段階たらしめることが大切である。示範の教式によるからとて、模倣に没頭せしむることは危険である。

示範は確實にして明瞭なることを肝要とする。また技能の學習においては、運動の觀念と運動そのものとの協調がむづかしい。特に低學年においてこの困難がある。故に示範教式にては、その必要に即して分解的に綜合的に示範することを忘れてはならぬ。而して必要に應じこの兩者を併用すべきものである。また示範の後には練習に移るのであるが、この練習には一齊に行はせるものと個別に行はせるものとの別がある。一齊にするものは、活氣を添へて劣等生をも誘導し、倦怠を防ぐ利點はあるが器械的の模倣に流れ易い。個別的の練習はその優點を矯正するには便利であるが、練習の興味がうすく倦怠に陥り易いものである。故に兒童の學習程度と教材の如何によつて適宜に調節して行くことを大切とする。またこの練習においては、すべて能動的の自覺によつて、模倣しながらも自己の個性に覺醒せしめるやうにし、自己批判の習慣を體得させるやうにしなければならぬ。

(3) 講話 修身、國史、地理の如く直接經驗によつて直觀的に學習させることの不可能なる教材を取扱ふには、教師の說話によつて兒童の觀念的直觀に訴へるより外はない。かうした教式を講話教式と稱してゐる。尤も郷土地理の如きは實物直觀に訴へることが出来るから、これは示範教式の方法によるものであるが、歴史の如きは全く講話の教式による外はない。では講話の教式には如何なる長短が存するかと云ふと、第一に兒童の直觀し難いところを示し得ると云ふ長所がある。第二に全體の關係をまとめて授け得るのである。例へば歴史を自學に訴へさせると、個々の研究は出來ても全體としてのまとめは却々むづかしい、これを講話式によると容易にまとまつた知識を收得させることが出来るのである。また講話のリズムや音調によつて兒童の情意に一種の満足を與へ得ると云ふ利點がある。即ち歴史教授においては、史實の理解と云ふことだけでは充分ではなく、史實による情意の陶冶と云ふことを大切とする。しかし講話式の短所とするところはこれは専ら聽的方面に訴へるものであるから、視的方面及動的方面が充分に活動させられないことである。大體において講話式は以上の長短を有するものであるから、これが適用においては、次の點に留意することを肝要とする。

講話は出来るだけ直觀的に、具體的にし、その把握を的確ならしむることを大切とする。そのためには繪畫、標本、實物、模型などの直觀代用物を使用するのであるが、より大切なものは教師の說話である。講話式において、その教授効果を左右するものは、一に教師の說話即ち話術の巧拙にありと斷じて差支はない。そこでこの講話においては、出来るだけ用語は平易なるものを選び、句讀は明晰にし、兒童の了解を正確にすべきである。あまりに早口でしゃべるのもよろしくない。教師は何より說話そのものに熱意を有たなければならぬ。熱意なき說話であれば、如何に修辭的に巧みなものであつても、人の肺腑を打つ、兒童の情意に喰ひこむ說話たらしめることは出來ないのである。また熱意を持つと共に、教師は充分の腹案を立て、而して講話するがよろしい。順序の立つた簡明の講話たらしめることである。なほ說話のときに、

補助的な身振り口調を真似る教師もあるが、これは感心したことではない。かゝる卑俗の技巧は教師として採るべき事ではない。説話の間に、二、三の問答を行つて、兒童の注意力をぐつと引きつけて行くことも大切な要點であらう。尤もこの問答は問答の教式に入るべきものではあるが、この點の併用が講話には肝要である。

最後に教師の説話は、散漫に陥らざるやう留意すべきものである。説話が散漫に流れては、その教授効果の擧らざることは云ふまでもない。この説話の散漫に流れることを防止するには、説話の中心點を常に明確に把握し、即ち教材の主要點を明確に擧げて、個々の事實をこの中心に常に結びつけ、結合させて指導するやうにして行かなければならぬ。説話においては、その中心點の把握と云ふことが肝要事である。

(二) 開發 主として教師が活動し、講演し、説明し、兒童は靜的に受動的の學習を行ふものを注式的教式と云つたのであるが、これに反して開發的教式とは、兒童が主として活動し、教師は輔導者として兒童の思想の啓發に當るものを開發的教式と云ふのである。これも注式的教式の項で述べたと同様に、教科教材の種類により、兒童の心意發達の程度によつて適用されるものである。而して主として知的教科の教授にはこの開發的教式が用ひられる。今日の教授においては、開發的教式により兒童を自主活動させなければならぬと決定的な考へを有する人もあるやうだが、これは大なる誤謬であらう。即ち開發的教式の主張者たるベスタロツチの如きも、「鷹や鷲にさへも鳥がまだその卵を生み落さざる前に之を掠奪することを得ず」とて、開發教授の過重に偏することを戒めてゐるのである。これを要するに開發的教式によるか注式的教式によるかと云ふことは、一に教科教材の性質と兒童の發達程度とによるものたることを牢記すべきである。次には開發的教式の種類を擧げ、これに對して簡単に説明を試みてみる。

(1) 問答 開發教授の一部門として問答教式がある。問答は兒童の注意を鼓舞し、記憶を喚起し、判斷力を練り、その

學習を啓發するものである。問答教式は知的教科にも情的教科にも何れの教科にも適するものであるが、その問答的確を期するには、問答の要點を擧まなければならぬ。而してこの問答には、新舊の二種がある。古い問答教式とは、教師が主となり發問者となり、適當に問を發して兒童の學習を進せしめるものである。現在においてもこの問答教式は行はれ且つ大切な事項であるが、この方法によると兒童は教師の腹案のまゝにあやつられ、教師の思ふツボには入るが、兒童自身を自發的に活動させるものではない。これに反して新しい問答教式とは相互學習における問答である。この場合、教師は輔導者の位置に立ち、單に兒童の問答の整理に當り、簡潔の重要問答のみを行ふに止める。この兩者は共に問答教式として重要なものであるから、これを併用するやうにしなければならぬ。次には、教師を中心とする、教師を發問者とする問答教式の注意を擧げてみる。

先づ全體に向つて發問し、然る後一生に答へさせる方法を探る。教師の發問においては、全級兒にすべて發問事項を自覺させねばならぬ。何處吹く風かと云ふやうな無關心の兒童のなきやう留意する。一般の注意を喚起させるには、席次に係はらず指名する、また舉手しない兒童にも指名する。發問は多きがよいが、駄問のみ濫發するやうであつては、學習を支離滅裂ならしめる。發問は要點にふれた的確有効のものを適當の時機において發することを必要とする。また指名は一部の兒童に偏することをさけねばならぬ。問答教授の活動者が常に一方に偏するやうでは、正當の教育とは申されない。發問には等級をつけ、優中劣の兒童に妥當の發問をなすべきである。問の難易にすぐることをさけねばならぬ。各兒童の能力に即して適切なるものを探るべきである。以上にて發問上の注意點は述べたのであるから、次には答の處理に關する注意點を述べてみよう。

(イ) 兒童の答が正しいものであつても、はたしてそれが正しい理解から生れたものであるか、どうかを確むるを要す。

そのためには發問の形をかへて、答の理由を説明させるのである。

(ロ)兒童の答の誤ある場合、乃至は答の不能なりし場合には、その原因が教師にあるものか兒童にあるものかを厳正に考察して、適當の處置をとらなければならぬ。

(ハ)答の誤謬は更に指導によつて訂正され、確實の了解を與ふることに努力すべきである。答は冗長に流れず完結した言葉によらしむる。

(ニ)答の内容が誤謬でなくとも、その發表方法の誤ある者に對しては、教師は充分の指導を加へてやらねばならぬ。

(ホ)教師の裁決は常に明確でなければならぬ。決して曖昧であつてはならぬ。教師の裁決が曖昧であると、兒童の心意に混淆を生ずるものである。

(2)課題 開發教式の一部門として課題教式がある。この課題教式は徹頭徹尾兒童の自學に俟つものであり、教師は輔導者としての位置に立つ。教師は兒童の能力に應じてこれを二つ三つの分團に分ち、これに適切なる課題を與へ、これによりて自學させるものである。例へばダルトン・プランにおいてアツサイメントを與へるが如きは、この課題教式の一つであると云つてもよろしい。而してこの課題の教式において、兒童がその學習態度を確立するに至つたならば、その教育目的の一半は達成せられたものとみてよろしい。實にその自學の學習態度を培ふと云ふことが、この課題教式において重要なところである。殊に複式教育の如くに自學に俟つべき部面の多きものにとつては、この課題教式によることを忘却してはならぬ。

この課題教式にては、教師は輔導者の位置に立つのであるが、またその最初と最後において重要な直接指導を行はなければならぬ。その最初の指導は、兒童の自學のスタートにおいて鼓舞を與へ、自學の方法についての注意を與へること

であり、最後においては學習結果に補正と評價を與へるところの仕事である。課題は宿題として家庭にて行はれるものと學校にて行はれるものとがあり、更に既習教材についての課題を與へる場合と、新教材についての課題を與へる場合とがあるが、その何れも大切なることである。ことに新教材に對して課題教式を採ることは、その教式の目的とする最高標であり、また困難なるところである。教師はこの課題教式によつて、兒童の自學自習の學習態度を確立せしむることに努力するがよい。

複式教授の様式

(一)複式教授の原理 複式教授は、兒童の自學自習を基礎として行はれるものである。この自學自習の學習態度が確立されないとするならば、如何に方法的に外的に教授の萬全を期してもその所期の効果を擧げることには困難であらう。即ち複式教授は、兒童の自學自習と云ふ教育上の理想を目標とするものである。したがつて複式教授の徹底をみるためには、何より兒童の學習態度の確立をはかることである。自學の態度を確立させることを肝要としなければならぬ。

兒童に自學自習させると云ふことは、教育教授の原理であると共に、複式においては、それがまた方法上の原理ともなる。即ち複式においては、兒童が自學の學習態度を確立し、自學に依らざる限り、萬全に複式教授を遂行することは出来ないのである。方法上において混亂し脱線し不都合を招來することになつて、教授は失敗に歸するのである。然るに兒童の自學の態度が確立すると、教師は他の組の兒童に向つて直接教授を深化せしむることが出来る。而して間接教授をも妥當に行ふことが出来る。これを要するに複式教授では、兒童の自學を原則とし本體とする。これを中心として動く。自學の學習態度が確立すれば、一方への直接教授が萬全に行き、直接教授が萬全に行けば間接教授も妥當になされる。而して

正習に於てはこの自習の結果を補正して行くのである。

(二)自習 兒童の自習を教師の側より云へば即ち間接教授である。複式における間接教授及び自習は、正習即ち直接教授と同様に極めて重要なものであるから、教師のこれを徹底すべきは言を俟たない。自習の場所は、學校のみとは限らない。家庭も校外も自習の場所たることが出来る。教師はすべての場所と時間を利用して自習させるやうはかるべきである。自習の方法としては、個人學習と相互學習に二大別される。個人學習としては、兒童文庫を利用しての圖書館學習、課題學習の様式によるを可とする。故に文庫の完備とか課題表の作成などの設備を充實せしむることは、自習を萬全ならしめるに不可欠の事項である。次に相互學習としては、討論の教授様式を探らしめるがよろしい。しかし相互學習においては、他の一組との言語の衝突をさけしむるやうに工夫しなければ、學習を混亂に陥れるやうなことになる。

(三)正習 兒童の正習は教師の側より云へば直接教授である。直接教授は、兒童が獨自學習において收得したる事項を補正するの事であるから、これを的確ならしめねばならぬ。直接教授は兒童の學習の締めくくりである。兒童の學習態度が確立されてゐない場合には、その自習も粗漏のものであるから、この直接教授を更に徹底しなければならぬ。直接教授は室内ばかりでなくして、校外においてもこれを行ふがよろしい。時間割の作成に工夫をこらし、校外教授の機會を持つやうにはかることが大切であらう。

直接教授においても、個人學習と相互學習との二つの大別をみる事が出来る。個人學習においては、前節において述べたやうな多くの教式を活用して、活潑なる教授たらしめねばならぬ。相互學習も複式においてはこれを可及的に利用することを肝要とするものである。相互學習において、更に發展的な、飛躍的なる學習を行はせるのである。所謂分析と綜合との學習原理をこゝに應用することによつて、兒童の思想を擴大させなければならぬ。

一〇 複式教育の教授段階

學習の順序

(一)發生的考察 學習の順序を明確にすることは、教授法の基礎として重要にして不可欠の事項である。分析的心理學的考察ももとより大切であるが、これを發生的に生物學的に考察することも必要である。次には先づ學習の順序に對する發生的考察について述べてみよう。

(1)試行錯誤 學習と云ふものを發生的に考察すると、先づ第一に起るものは試行錯誤である。即ち學習は試行錯誤にはじまるものとみてよろしい。Aの方法をとつて失敗するとBの方法をとり、Bの方法をとつても失敗すると、C、D、E、Fのあらゆる方法をとつて失敗を重ね、遂に學習の成功を遂げるに至るものが試行錯誤である。吾人の祖先もまた、この試行錯誤によつてあらゆる失敗を重ねて、生活に必須なる知識技能を習得して來たものである。また今日の野蠻人もこの試行錯誤によつて生活に必須なる知識技能を習得しつゝある。

未開人が一個の弓を作るにしても、批評は彼等自身がなされなければならぬ。品質の強弱をしらべ、長さの如何を考へ弦の性質を考へ、如何様にしても失敗を重ねて、遂には一個の完全なる弓を作り出す。これは即ち試行錯誤の例である。幼兒の積木あそびの如きも、一つの試行錯誤である。何度もやり直しやり直して、遂に完全な積木あそびを習得するに至る。これを要するに試行錯誤は、最も原始的な自然的な學習の方法であるが、それだけ今日の世界においては不經濟の方法である。未開時代においては、批評と云ふ獨立した特殊のものが存在しなかつたがために、各人は各人の試行錯誤によつて文化財を習得しなければならなかつたのであるが、今日はその事情を異にしてゐる。即ち批評といふ教育の權威が存

在してゐる。これを無視して原始的な試行錯誤によつては、到底今日の文化財を認識することは出来ないのである。

(2) 模倣と創造 模倣はまねる、まねび、學ぶことであり、學習における最も廣き姿はこの模倣であらう。心理的にみても、模倣が學習の最も一般的の形式であり、不可缺のものたることが分る。而して教育を社會化の一過程とするならば模倣は學習に緊要のものと考えねばならぬ。また學習におけるところの模倣とは、單に器械的の模倣ではなくして、創造への段階そのものであり、創造へのかけはしとなるものである。模倣は模倣に終始するものではなく、模倣がすすむにしたがつてそこに選擇の力が加はり、自他の區別意識がはたさき、模範に近いものを構成せんとして目的を樹て計劃を樹てるに至る。そこに自我の力が働き、獨自の方法があらはれてくる。即ち模倣の中にも創造の芽があり、この芽が模倣の殻を破つて長ずるのである。絶対に新しきもの、絶対に創造といふものあり得ないことと同様に、絶対に模倣といふこともあり得ないのである。模倣は創造へと進展するものであり、また常に進展しなければならぬ。兒童の學習が模倣から創造へとすすむのも、これを以て首肯することが出来る。兒童の模倣の學習も、やがては創造價値を生み出させるための學習である。尤も模倣から直ちに創造へと一足とびに飛躍することは困難であり、漸次に創造への歩みを辿らなければならぬ。

(3) 遊戯と作業 次に學習の順序としては、遊戯と作業とが擧げられる。兒童の學習は即ち遊戯から作業へと發展するものである。遊戯は學習の自然的初步的過程であり、漸次にその中に社會性が織込まれて行くものである。また強制せられた活動は、知的のものでも動的のものでも、完全の意味においては教育的のものではなく、疲勞に終り易い。更に遊戯は大人の考へるやうなあそびではなくして、兒童は遊戯によつて生長し、大人の生活を模倣するものである。而して學習の初步としての段階はこの遊戯であるが、これから作業へと進展する。尤も作業と遊戯とは、その本質において異なる。

のである。遊戯は遊戯することそれ自らを目的とするものである。けれども作業は他の目的を達成するための手段と考へられる。

遊戯と作業とはこのやうにその本質を異にするものであるが、遊戯は作業への段階をなし、作業が遊戯から出發することとは、これを疑ふことは出来ない。兒童の學習も、この遊戯から漸次にある目的を有する作業へと進むもので、學習においては、この自然の發展段階を無視してはならぬのである。即ち遊戯と作業とは學習の主要なる根源であり、初步的の段階においては遊戯を指導し、漸次に學習に一つの目的を樹立させることによつて、遊戯を作業にまで統整させなければならぬ。今日一般に作業教育を重視し、作業による學習を重んずることは、實にこの所以のものである。

(二) 分析的考察 發生的考察は綜合的の見方である。次には學習の順序、過程に對する心理的分析的考察について述べることにする。

(1) 感覺と知覺 學習順序を發生的にみると、その初步的の作用は試行錯誤であつたが、これを分析的にみると、その初步的のものは即ち感覺である。感覺とは外界の刺激をとり入れる精神状態を指すのであるが、この感覺は如何なる場合においても知覺を含み、過去の經驗に照して意味をつけるものである。味覺や嗅覺の如きは下等感覺と稱せられるもので最も早く發達するのであるが、色覺や音覺は却々發達がおそい。また知覺について考へても、空間の知覺や時間の知覺の如きは最も大切なものであるけれども、これが發達をみることは却々おそい。これを要するに兒童の統覺は一般に感覺的であり、受動的であり、分析的ではなくして想像的なる事に留意しなければならぬ。而してこの統覺の發達する段階を、ブラウンは次の三つに分けてゐる。即ち一は不完全なる綜合の段階、二は分析の段階、三は完全なる綜合の段階に分ち、七八歳頃までは一の段階であり、外界を想像的の全像としてみ、個々の特徴は不確實に把握されると云つてゐる。二

の分析の段階は青春期末までつき、個性の性質を吟味するのであるが、全體としてまとめない。三の完全なる綜合の段階においては、個々のものをみてそれを全體に結合することを得、漸次に成人の型へとすすむのである。したがって教師はこれらの發達に應じた取扱、それをすすめる手段を考へることを大切としなければならぬ。

(2)記憶と想像 學習の過程を分析的に考察してみると、記憶と想像の作用がある。一度知覚したところの内容に對しては、これをよく把住しておき、必要に際してこれを憶起せなければならぬ。知覺の内容を把住はしてゐるけれども、それを憶起する作用を缺くやうではいかぬ。この把住と憶起とを指して記憶作用と云ふのである。而してこの記憶と云ふことは、學習上に於ける不可缺の事項である。記憶は學習において最も重要なものの一つでなければならぬ。物覚えのよろしきことは、學習の一つの條件である。記憶に關して、ネツチャゼフは次の如き研究の結果を發表してゐる。

(イ)記憶の種類は年齢と共に漸次に増加して行く。しかし同様ではない。而して青春期末に至つて停止する。

(ロ)記憶の種類は、その發達に於てそれ／＼異なるものである。

(ハ)數の記憶と抽象的の語の記憶とは平行するものである。

(ニ)女兒は一般に男兒よりも記憶がよろしい。

次に學習の過程として想像の作用がある。即ち知覺の内容を結合し、加工するところの活動としての想像がある。想像は優秀の精神活動である。創作發見へのみちであるからして、教授上想像の作用を重要視しなければならぬ。而してこの想像には、再生的想像と創作的想像と産出的想像とがあり、後二者は特に重要なものである。

(3)思考 思考は表象内容を正と云ふ點から考へて加工するものであり、前に述べた分析、綜合、抽象、限定、歸納、演繹の活動をなすものである。ある問題を解くには、この思考の力をからなければならぬ。思考は概念と結びつき、概念

は思考活動において最終のものであると共にまた最初のものである。概念なくして思考の活動するところとはならない。何れにしても思考は、學習活動において重要なものである。教師は兒童の思考力の練成に充分の力を致すことを忘れてはならない。

(4)疑問と研究 學習の順序として過程として、疑問と研究とがある。疑問は一切の新らしきものを生むところの母胎であらねばならぬ。「哲學は疑問から起る」と云ふ言もあるが如くに、疑問は新しきもの、新しき價値の芽である。疑問から研究にすすみ、そこに新しき價値を創造する。即ち疑問は啓發への最初の段階である。而してこの疑問は、自ら湧くこともあるが、また他からの刺戟によつて誘發されることもある。一度疑問が内に生ずれば、これを解決せずば止むところを知らない。この解決によつてまた内部的生命は、それだけの生長を遂げる。しかしこの疑問を解決せんとするところの要求は、研究と云ふ努力なくしては到達されるものではない。學習においては、先づ兒童にこの疑問を把持させるやうに、よき刺戟を與へることを大切としなければならぬ。學習は眞にこの疑問に出發しなければならぬものと思ふ。而して學習指導の要諦は兒童の疑問を導くことによつて、その研究をすすめさせるところにあると考へる。實に學習の鍵は、兒童の疑問とこれが研究努力にある。これを要するに、學習においては兒童を能動的の學習者たらしめ、すべてに疑問を持たしめるやうに、よき刺戟を與へなければならぬ。

教授の段階

(一)教授段階の意義 學習に順序ある以上は、教授にも順序がなければならぬ。ある一つの教材を教授するに當り、そのふむべき順序を指して教授の段階と云ふのである。教授は無方針に行はれるものではなく、一つの順序をふむべきだ

この思想は古くアリストテレスの時代から考へられたことであるが、實際に照らしてこれを考案したのはベスタロツチが最初の人である。次にヘルバルトはこの點に留意して教授の段階を定めたのであるが、その後幾多の補正修足を加へ、チラーに至つて遂に形式的段階なるものを生ずるに至つたのである。尤もこの形式的段階の中には、心理的基礎を重んじたものもあり、論理的基礎を重んじたものもあり、幾多の模範形式が立てられてゐる。これを要するに教授の段階とは、教授するに當つてふむべき教授の順序を指すものに外ならない。

(二)教授段階の存在 近來兒童の自學が提唱せられるやうになつて以來、教授段階を無視し、教授の進行は兒童の學習要求に應じて臨機應變なるべきものであるから、教授段階は定め難い。段階は教師中心の教授には必要であるが、兒童本位の學習指導には不必要だと極端論を吐く者もある。そのため教授段階に對する一般教師の研究を缺く事は、洵に遺憾である。尤も學習指導は臨機應變に行はなければならぬのであるが、學習の進行に順序のある以上、段階は存立せざるを得ぬのである。教授段階に異説を立てることは、拘泥することは、拘泥する者の罪であつて、何等段階そのものの罪ではないのである。形式に捉はれるやうなことなくして、兒童の學習要求に即する生きた教授をせよと云ふことは洵に當然のことであるが、そのために教授の形式を否定することは出来ない。教授のある以上教授の形式は存在し、學習のある以上學習の形式は存在するものである。生きた教授は巧みにこの形式を辿るものと云ふべきである。即ち教授段階に拘束されることは排し、これを活用することに努力すべきである。

(三)教授の單元 教授するに當つては、その教材を段階に適切するやうに分節することを大切とする。その分節された教材を教授の一單元と云つてゐる。また教材に對して題材とも云ふのである。この單元を定めるには、もとより無方針によるのではなく、先づ兒童の能力程度と教材の性質を考へてかからなければならぬ。教材の難易と兒童の能力の如何とに

よつて、單元は決定されるのである。從來においては分解的に教材を出來るだけ小さく分節することを重んじたのであるが、今日においては大單元のとり方を重んじてゐる。例へば讀方に於て一課を分節して小單元を定め、これを教授することになると、全體としての文の生命を没却し、徒らに器械的にして形式的の教授に墮し終るのである。小單元の取扱によつては眞に讀みを深めることは出来ない。故に常に大單元を定めて、全體を通じて分節への深究に入つて行くやうにすべきである。これは讀方ばかりではなくして、他の教科においても同様のことか云へるのである。所謂全體的取扱と云ふのは、この大單元の意味に外ならぬのである。

(四)教授の模範的形式 教授の模範的形式に就て唱導した人は即ちザルヴユルクである。彼は教授の仕事は、知識技能を兒童に授けると云ふことそれ自身の上にあるものであるから、知識技能のあらはされてゐるところの論理の法則によつて教授しなければならぬと云ふ。而してその論理の法則と云ふものは、つまるところ心理の法則と一致する性質を有つものであるから、段々と兒童の程度に應じて漸次に論理の過程に一致するやうになすべきだと唱へてゐる。即ち教授の模範的形式とはこの論理的なることと心理的なることの上に立脚して立案されたる教授を指して云ふのである。

(五)ザルヴユルクの形式段階 ヘルバルト派の五段教授法を三段教授法に變改するところの主張をなしたものがザルヴユルクであり、その教授段階を指して一般に教授の模範形式と稱してゐる。ザルヴユルクは教育の原理として三つものを挙げ、第一の原理は自然發達、第二の原理は内心の統一、第三の原理は社會の教化としてゐる。而してこの三つを合したものが教育の目的であると斷じてゐる。即ち具體的に云へば、教育は兒童を自然的に發達せしめ、さうして社會的に活動する有爲の人たらしめることを目的とすると云ふのである。次にザルヴユルクの教授段階を示すと。

一 豫備 (イ)教授材料の豫示

(ロ)基礎の整理

二 提示 (イ)教授事項の提示

(ロ)擴充

三 整理 (イ)結果の整理

(ロ)結合

の三段に分たれてゐる。而して各々の段階は更に二つの部分に分たれてゐる。豫備の段階は事物の豫示であり、教授にとりかゝる前の種々の豫備的行動を指すのである。基礎の整理と云ふものは既有的の経験を整理し、綜合させ、教授にはいる準備の基礎を確固たらしめるものである。第二の段階は提示である。こゝで教授事項を提示する。ザルヴェルクは、この教授事項の提示を、後に「模範事項の提示」と改めてゐる。即ち教授事項中の模範的のものを提示するのである。次に擴充と云ふことは、即ち觀念の擴充を云ふのである。而してこの提示の段階が、教授における最も力點を要するところである。こゝにおいて、教材を提示すると云ふ主たる事項を終つて、次に整理の段階に入ることとなる。

第三段の整理の仕事は、提示せられた事項をこゝで整理するにある。この整理の段階に於ても二つに分たれ、先づ結果の整理を行ふのである。提示したところの模範的事項や、その應用的事項などを整理し、これを正しい觀念の系列にまとめ上げさせて行くのである。次に結合と云ふのは、整理された事柄を一つの系統的のものにまとめあげる仕事を指すのである。之を以て教授を終るのである。以上がザルヴェルクの教授段階であるが、之を検討すると、ザルヴェルクはヘルバルトの教授段階を基礎としてゐる事を認知せざるを得ないのである。試みにラインの段階をみると豫備、提示、綜合、總

括、應用の五段となつて居り、之に豫告と云ふことを加へてみると六段となる。而してこれを二つづつ順に組合せてみると豫告と豫備と云ふ段階はザルヴェルクの豫備の段階に相當し、提示と綜合の二段階はザルヴェルクの提示と云ふ段階に相當し、更に總括と應用との二段階は、ザルヴェルクの整理の段階に相當してゐるのである。尤もその間には多少の相違はみとめられるが、大體においてザルヴェルクもヘルバルトの教授段階説を基として、その上に立案したものとみてよらしいのである。即ちこの點からみると、ザルヴェルクはヘルバルトと同様に理性主義及主知主義の教授思想に立脚するものたることが分明する。

(六)ザイフェルトの教授段階　ザイフェルトの教授段階は、ザルヴェルクの三段階に對して四段階の方法によつてゐる彼はヴントの哲學による精神發達の原則に基いて教授の段階を立てたもので、その原則とするところは、(一)複雑的精神發達の原理、(二)前進的結合の原理、(三)前進的強化の原理、(四)前進的器械化の原理を原則とするものである。而してこの教授段階は次の如くである。

一 同意

二 新教材の獲得

三 意識全部の熟達

四 形式的整理

以上の第一段の同意と云ふのは、兒童の意志活動を喚起させ、感情を學習に向けしめる仕事を指すのである。即ち學習動機を高め、學習興味をたかめ、充分兒童の意志が學習に對して、自發的に積極的の活動を起すまでに至らしめるのである。第二段においては、新教材の獲得である。これを消化するのである。而して第三段に至つて、これを全人格的に意識

内容として消化するのである。かく第四段に至つて形式的の整理を行ふ。

(七)イツケナーの教授段階 イツケナーは三段階の教授段階を立ててゐる。ザイフェルト自身はチラーとその教授論を殆んど同一にする事を表明し、兒童の自己活動を教授の原則としてゐることと同様に、イツケナーも亦人格活動を中心として、この教授の段階を立ててゐる。イツケナーによると、兒童自らが材料をとりいれ、これを整理して發表する、その順序を定めるものであると云つてゐる。更に第一に刺戟によつて觀察し、次に感情の判断によつて決定し、最後に意志活動によつて行動にあらはして、こゝに人格が表現されるのであると説いてゐる。したがつて、彼の教授段階を貫くものはこれを主觀的にみれば、一に直觀であり、二に認識であり、三に發表である。イツケナーの教授段階を次に示す。

一 材料收受の段階

二 材料と人格の競争の段階

三 人格の自由活動による材料征服の段階

これがイツケナーの教授段階である。次には、ワルゼマンの教授段階について少し述べることにする。

(八)ワルゼマンの教授段階 ワルゼマンは、三段の教授段階を立ててゐる。即ち直觀の段階、認識の段階、應用の段階の三つである。彼は「教授に於ては先づ兒童に教材を確立させ、明瞭に腦裏に表現する事が必要であるから、教授表現の第一手段として直觀が来る」と云つてゐる。また第二段の認識については單なる認識を指すものではなくして、兒童の將來生活に必須なる役立つところの規則的なる認識を指すものである。而して第三段に擧げてゐる應用は、單なる應用とはその意味を異にしてゐる。即ちこの應用とは、分析を確定し、建設を練習し、判断を確定し、發展を練習して記憶を固定するところの應用を指すのである。次にワルゼマンの教授段階を示してみよう。

科學的教材に對する教授段階

一 直觀の段階——その目的は教材の表現であり、二つの段階を含むものである。即ち

(A)分析 再生分割によつて、知的の所有物を新教材の把握準備に持ち來すのである。

(B)建設 感覺活動及表象活動について新しきものを産出し建設し、一層明瞭なるところの意識に高めるのである。

二 認識の段階——教材の整理に當ることをこの段の目的とし、これも二つの段階に分つのである。

(A)判断 思考關係の確立によつて、普遍的命題發見の基礎を作るのである。

(B)發展 普遍を形象し印象する。

三 應用の段階——學習によつて收得したる知識技能と生活との結合をはかることを以て、この段の目的とするものである。

技能教科に對する教授段階

一 直觀の段階

A 分析

B 建設

二 修練の段階——改善制御によつて、確實なる技能の收得を行はしむることを以て、本段の目的とする。

三 應用の段階——收得したる技能を、實生活の要求に順應すること。

(九)一般の教授段階

(1)豫備 豫備は教授のスタートである。教授の出發點の大切なることは云ふまでもない。この豫備において、足並揃

へて、全兒童が教授の下に統率されなければならぬ。然らば豫備における仕事は何であるかと云ふと、先づ學習動機喚起と云ふことである。學習に對する興味を把持させ、學習せんとする強き自發的の要求を起さしめることを大切とする。學習動機を喚起させて、その學習への導入を自然的興味的ならしめるのである。然らば、その學習動機は如何にして喚起するか。或場合には既習事項の復習を行ふこともあり、基本練習の豫行を行ふこともあり、兒童の既知事項に對する問答を行ふこともあり、發表會を行はしむることもあり、とにかく學習に對する旺盛なる期待心を啓發させることを以て、豫備の仕事とするのである。故に豫備の仕事は、學習の出發點として却々重大なるものである。出發點をあやまれば、遂には教授の失敗に歸する場合もある。教師は豫備の仕事を輕んじてはならぬのである。

(2) 教授 次に教授の段階がある。教授段の仕事は正確なる判断をなさしめ、確實なる認識を行はしむることにある。しかし知的教材と技能教材との間には、前者が認識を目的とし、後者が實現を目的とするものたる以上、その教授の過程に幾分の差異をみとめるものである。次にはこの兩者を分けて、教授段の仕事につき概略してみよう。

(イ) 知的教材と教授段の仕事——知的教材における教授段の主要なる仕事は、正確なる判断を得させ、認識をふかめさせ、十分の啓發を行はしむることにある。即ち觀念的な教材にあつては、分析綜合によつて正確なる觀念的判断をさせ、概念的な教材にあつては、抽象限定によつて概念的判断をさせ、法則教材にあつては、歸納演繹によつて正確なる法則的判断を行はしめなければならぬ。しかし判断の仕事をして教授段のすべてとすることは出来ない。即ち類似と反對事項順列と系統、方便と目的、原因と結果などの知識の關係を明らかに理解させ、判断の上に更に思想の啓發を行ふことを大切としなければならぬ。何れにしても兒童の能力程度を充分に考慮に入れ、確實なる啓發を行ふことを以て教授段の重要な仕事としなければならぬ。

(ロ) 技能教材と教授段の仕事——技能科の教材を二大別すると、模倣教材と創造教材とに分けることが出来る。而してその教材の異なるが如くに、その教授段における仕事も異なるものである。即ち模倣教材は示範式によるもので、教師は少しく説明の勞をとればそれでよろしいのである。しかし模倣教材とは云つても、全然器械的の模倣では意味をなさぬ。創作的に創意を加へて模倣せしめるやうに心がくべきである。次に創造教材については、充分にその創造性を發揮せしむべきことは云ふまでもない。模倣教材にしても創造教材にしても、兒童を受動的の態度におくことなく、充分に自主的に自發的に活動させ、その創造のよろこびを體得實現するやうに心がくべきである。技能教材と云つても、單なる技能の習練を目的とするものではないのである。

(3) 整理 整理は教授の仕上げである。この仕上げがおろそかにされると、折角啓發習得されたところの知識技能も、これを精練することが出来ずに終るやうなことになる。整理においても、知的教材と技能教材との間には幾分の差異があるから、これを分けて述べることにする。

(イ) 知的教材と整理段の仕事——知的教材における整理段の仕事としては、

A 啓發習得した知識を、これを既有的思想系統の中にまとめさせ編入させることである。そのためには、教師は適切有効なる發問を行ひ、兒童の學習了解の程度を吟味しなければならぬ。と同時に兒童自身にもさかんに發問させ、不審のところがあれば徹底的にこれを分明にさせ、自己整理を充分ならしめねばならない。

B 次には他との關係の上に應用させること、而して知識と技能との結合をはかることである。これも兒童の自由發表を促し、應用適用の範圍を出来るだけ廣汎たらしめることを肝要とする。

C 更に啓發された知識を實際生活の上に活用させることである。そのためには、あらゆる機会において、それが適

施の方法を開拓してやらなければならない。

D 最後には継続的ならしめることである。即ち継続的研究を行はしむることを大切としなければならない。かくの如き解決された問題の継続的精練は、また新らしき問題の解決を要求することとなるから、継続発展への土臺を與へると云ふことを整理段の仕事として忘れることは出来ないものである。

(ロ) 技能教材と整理段の仕事——技能教材の整理段においては、その練習應用に充分の力をつくさなければならぬ。模倣教材においては、模範と比較して自ら反省させ、自己批評を徹底させ、鑑賞の能を養ふことを大切としなければならぬ。創造教材においても同様である。これを要するに技能教材における第三段の仕事としては、反省、鑑賞、批評、この三面の仕事を重ねなければならない。而してまた、技能教材は練習によつて上達するものであるから、継続的指導を忘れてはならぬのである。

複式教授の段階

(一) 複式教授の獨自性

(1) 豫備、教授、整理の順序に従ふ場合——複式教授においては、教師の直接教授から入るにしても、その獨自性を十分に發揮することを肝要としなければならない。つまり止むを得ざるがためではなくして、その獨自性を積極的に振起するのである。先づ豫備においては、充分兒童の家庭課業を重んじ、或は自習室における豫習を徹底させ、豫備的の自習をさせておくことを忘れてはならぬ。複式の教師の豫備の取扱は粗漏に陥り易いものであるから、兒童は自ら學習動機を起し、學習の目的を自覺するやうに心がけさせることを大切とする。そこで複式における豫備の段では、學習動機をあほる

ことと、兒童の自學自習の結果を檢討することから入らねばならぬ。

次に教授段においては、認識を目的とする。而してその認識は體驗によるところの把握である。生命そのものの對象的把握である。豫備の直観においては兒童自身の活動することが多いのであるが、教授においては教師の存在とその活動とが絶対に必要なのである。然も重要な點は、複式における教授段は、教師と兒童との共學的態度をとらなければならないと云ふことである。複式だからとの理由によつて、安易な注入の方法によつていゝことはない。複式であればこそ、その獨自性を發揮して、兒童との共學的態度の形をとらなければならないのである。最後に第三段の應用即ち整理においては直観し、認識し、習得した事柄を、意志の力によつて更に自己擴充にまで進展させることを目的とする。整理段の仕事としては、

(イ) 兒童自身に反省させる。

(ロ) 兒童に感想を發表させる。

(ハ) 教師が感想を發表する。並に激勵する。

(ニ) 次時間に対する豫報を行ふ。

などを擧げることが出来るが、更に複式としては、継続的な學習たることを念としなければならない。複式では多忙なるために、この結果の處理が充分に徹底されることなく、次の單元に取りかゝるやうになり易いから、先づ結果の處理を徹底させ、正確なる認識を把握させ、反省させ、更に継続的學習を行はしめるやう、兒童の意志に訴へなければならぬ。

(2) 自習を基礎として行ふ場合——複式は自學自習を原則とするものであり、自習に出發して自習に継続的發展を行はなければならないものである。そこで複式の自習は單式の自習とは、その性質を異にしてゐる。獨自性を有するものである

單式の自習も教師の教授力 同様に結合さるべきものにちがひないのであるが、複式においてはいよいよその結合方面を充分にすべきものである。自習を基礎として行ふ複式教授については、これを次に詳述する。

(二)自習を基礎として行ふ場合

(1)自習結果の検討 自習結果の検討は、主として児童自身に行はしむべきものである。教師は有効なる暗示を與へる程度に止めておくがよろしい。この検討は、自習の發展として教師の直接指導に入る前提であるから、即ち豫備の段に當る。故に先づ児童には、自習検討の目的を認識させ、検討を徹底させなければならぬ。

(イ)自習の態度——これが確立せしか 先づ自學自習の態度が確立されなければ、到底自習の効果を上げることは出来ないものである。自習の態度が確立されてゐれば、たとへ自習の結果はさほどまでのことはないとしても、その過程を尊重すべきものである。結果主義の教師は、その結果のみに價值標準を定めたがるものであるが、結果はどうでもよろしい。その自學の過程、即ち自習の態度の確立と云ふことが最も尊重さるべきものである。自習については、教師にこの點の誤算なきことが大切である。

(ロ)自習の目的——これが確持されしか 自習の目的が確持されることなく、何のために自習するのか、してゐるのかそれすら不分明の者がある。目的のない仕事、目的の確持されてゐない仕事ほどたよりないものはない。目標がなければ手段もなく、行きつくところはないのである。直接教授の前提としての自習を行ふ場合にも、自由研究を行ふ場合にも、共にその目的の確持さるべきことは云ふまでもないところである。目的の確持は自習の第一歩たることを反省させねばならぬ。

(ハ)自習の方法——これを工夫せしか 何を自習すべきか、その目的は確持されてゐるとしても、どうして自習すべき

か、その方法の分らぬ児童がある。自習方法が不明で自習に手もつけぬものに對しては、勿論充分の指導を必要とするがまた自習方法の工夫についても適宜の指導を加味することが大切であらう。即ちそれ／＼自習の目的の異なるにつれて、その方法も異なるわけであるから、千篇一律には行かぬのである。自習の目的に適合する様な自習の方法を工夫させることを肝要としなければならぬ。實驗實測を行はしめたり、参考書を読ませたり、郷土調査を行はしめたりする、自習上の工夫を練成せしめることを大切とする。

(ニ)自習の程度——この深淺は如何 自習に慣れた、換言すると明確に自習の目的を知り、その工夫を練つた児童の自習は、その程度が深層的確である。自發的に自主的に眞に自習に當る者の自習は深く突きこんでゐる。例へその結果において、自習が失敗に終つたとしても、その熱をとるべきである。自習の深淺は、かならずしもその結果の深淺のみを、確實か否かと云ふことのみを意味するものではないのである。自習に對する児童の意志の如何をみるべきである。この點に立脚して、教師は児童の自習の深淺を検討しなければならない。

(ホ)要點の把握——これをなせしか 児童が自習の要點を確保し認識してゐるかどうか、この點を充分に検討しなければならぬ。要點の把握といふことは、先づ自習の方法即ち過程における要點と、その結果における要點との兩者を指すものである。自習が要點にふれてゐないとすれば、その結果の要點にふれざることは云ふまでもないのである。自習を経済的に効果的ならしめるには、何より要點に對する把握と云ふことが大切となる。この要點把握に對しては、第一その児童自身に反省せしめると共に、教師自身は要點の把握に對する注意を徹底せしめるのである。

(ヘ)解決すべき疑問——それは何か 自習の結果解決すべきところの疑問が残る、この疑問を明確につかませると云ふことが教師の大切な仕事である。児童は果して解決すべき疑問にまで到達してゐるかどうか、疑問をもまだ把握してゐな

いのではないか、即ち五里霧中の中にあるのではないか、この點を検討してみ、彼等に明らかなき疑問にまで到達せしめなければならぬ。共同の材料による自習であるならば、その疑問點は同一のものでなければならぬ。疑問の深淺はあるにしても、同一の疑問に到達するべきである。この疑問の把握の如何を検討して、然る後これが解決にすむのである。尤も各兒童の自由材料による自習であるならば、その疑問も各々異なるわけであるから、各自に検討させ、教師はその疑問點への開明につとむべきである。

(ト)兒童の難解點——これは何か 次には、兒童の難解點は何かを検討しなければならぬ。難解點は、各兒童によつて各々相違するであらう。平凡な點に難解で行きつまつてゐる者もあらうし、深い發展的の自習によるところの難解點に達著してゐるものもあらう。教師はその個々の難解點を明らかにして、解決にすまなければならぬ。解決への鍵を、もれなく各兒童に附與してやるやうにしなければならぬ。その難解點を明確にするためには、教師は發問によつてこれを知りより外にはない。即ち發問によつて、有効的確に兒童の難解點を把握すべきである。

(チ)兒童の誤解點——それは何か 兒童の學習の結果において、何を誤解してゐるか、その誤解點を明確にすることを肝要とする。難解點は發問によつてこれを知り得ることも出来るけれども、誤解點に至つては却々知り難いものである。誤解點は兒童自身も気がつかぬものであり、これを教師が察知すると云ふことは却々むづかしい。しかし教材には、大概共通の誤解し易い點があるから、教師は先づこの點から検討をすゝめて行けばよろしい。また發問することによつて、漸次に誤解點を分明ならしめるやうにして行くべきである。何れにしても誤解點を明らかにして、正しき解決へとすゝまなければならぬ。而してこの誤解點の検討は、一部の兒童にのみ偏することなく、全體に行きわたるやうに留意されることを肝要とする。

(リ)興味と努力——その程度は如何 兒童が如何に興味を以て自習に當つたか、如何に自習に努力したかを検討しなければならぬ。兒童に自發發動の學習心が誘發されてゐるならば、その自習は興味と努力に充ち／＼たものであるべきである。自習においては、この興味と努力を買ふべきである。結果はどうでもよく、結果にのみ重きをおくことは自習の眞の目的ではないのである。兒童が自習の過程において示した興味と努力、これを検討し、賞むべきは大いに賞むべきである。かくて愈々自習に對する熱意を有たしめるやうに仕向けることを肝要とする。

(ヌ)自習の援助の程度——自習結果の検討に於て援助の程度を考へなければならぬ。兒童の自習に加はつた他人の援助の有無及びその程度を察知することが大切である。教師はこのことをよく理解して補正を加ふべきである。補正によつて注入するやうなことは、折角の兒童の自習の効を殺すやうなものである。自習の補正を妥當ならしめるために、兒童の自習の結果を全班に亘つて考察吟味し、自力による自習の程度を検討することが大切である。

(2)自習結果の補正 自習結果の検討のすんだ後に補正にすむのである。これは豫備段に對する提示段の仕事に相當するものである。教師はこの段において、充分正確なる判断をなさしめ、認識を確實ならしめることを肝要とする。

(イ)要點を理解——複式においては、間口を廣くすることよりも狭くすることを旨とし、奥行をふかくすることを肝要としなければならぬ。自習結果の補正に當つても、教師は要點の理解と云ふことに全力を傾注するやうに心がけねばならぬ。教材の核心を明らかにさせ、要點の明確なる把握が行はるゝならば、それで満足しなければならぬ。あまりに學習上に要求を多くすると、却つて兒童を混迷に陥らせ、要點の理解を難避ならしめるやうになる。間口をせまくして、要點の理解に全力を傾注すべきである。

(ロ)誤謬の指摘——補正の仕事として、教師は誤謬を指摘してやらなければならぬ。誤謬の指摘は、一部の兒童に偏

することなく、全體の者に行きわたらなければならぬ。誤謬には共通的のものもあるから、さうしたもののについては學級全體に提示するやうな方法をとるのが経済的である。然る後に個人的の個々の誤謬を指摘するやうに留意する。この場合においては、机間巡視を行ひ、個別指導を行ふことを忘れてはならぬのである。特に劣等生に對する誤謬の指摘には、親切をつくさねばならぬ。

(ハ)疑問の提題——補正の段においては、疑問の提題を行はなければならぬ。疑問點の確立と云ふことから、補正の仕事に導入するのである。疑問は兒童各自に發表させる方法をとつてもよろしい。教師は、各兒童の發表するところの疑問を、黒板に順次に板書するのである。而してその中より主なるものを選び、これを學級問題とする。兒童の自力によつて容易に解決出来るやうなものは、これをその場において解決せしむるのである。眞に價値あると思惟する疑問のみを、學級問題として決定するのである。

(ニ)解決法の考究——學級問題が決定したならば、その解決法を考究せしめなければならぬ。その方法は學級全兒童に相談せしめて決定する。ある場合には、更に獨自學習をふかめて解決につとめることもあらう。教師が研究の方法、例へば實驗實測とか調査の手順を指示してやることもあらう。或はまた相互學習に訴へることもあらう。何れにしても最も妥當と思はれる方法を、こゝに考究し、その決定したる後に解決にすましむるのである。

(ホ)豫備知識の喚起——補正においても、教師は豫備知識を喚起してやることに努力すべきである。自習は綜合の作用によるものであるから、豫備知識を喚起してやらねばならぬ。學習問題の解決に必須なる、而して兒童のすべてが既知識と思はれることは、これを妥當の方法で喚起させねばならぬのである。即ちあらゆる角度から、その記憶作用を刺戟して、獨自的の解決をなさしむるやう努力することを忘れてはならぬと考へる。

(ハ)内容の深究——兒童が如何に充分に自習を徹底させるにしても、それだけでは満足のものではない。内容の深究は教師の補正に俟つてなされるべきである。内容的の深さは、これを深化すれば深化するだけ可能のものである。例へば讀方における文の讀みの如きは兒童の自習だけでは、尤も一通りの了解は出来ても、深い文の味を汲みとることは出来ない。かう云ふ内容的の文の深みの學習は、どうしても教師の指導に俟つより外はないのである。通り一片の理解が出来たからとて、これを以て學習の到達點とすることは誤りである。

(ト)誤謬の訂正——誤謬點が明らかにされたならば、これが訂正を徹底させなければならぬ。誤謬の訂正は器械的になされることなく、有効的確になされなければならぬ。眞の了解の行くやうに訂正されるべきである。而して誤謬が訂正されたならば、これをノートさせ、正確なる認識たらしめるやう留意すべきである。

(チ)要點の回顧——補正によつて要點を明らかにされたならば、これを確實に判斷させ、認識させることを旨としなければならぬ。も一度學習過程を考へ、自習時において到達した要點の把握と、補正後の要點との相違を考究せしめなければならぬ。何れにしても要點を把握することが出来たならば、これを反覆考慮し、要點の確認をなすやう努力することを肝要とする。

(3)自習と補正との整理——これは第三段の整理段としての仕事である。複式としてはこのまとめの仕事を重ね、認識を確實ならしめて應用へと發展せしめねばならぬ。

(イ)自習結果と補正結果との比較——獨自學習における自習の結果と、相互學習における結果とを反省させ、考察させる。而して、自己の判斷、思考の誤りを發見させ、更に明確なる認識をなさしめるやうに努力するのである。相互學習によつて如何に發展したか、その過程を反省させ、自己生長のあとを辿らせるのである。

(ロ)自習すべき問題への展開——かくて自習の過程をふんで最後の補正に到達したならば、更に次の自習への問題に展開する。或は継続的な自習へと展開する。教師は兒童に學習動機を與へ、學習興味を與へ、一二の必須なる豫備事項を喚起させるやうな方法をとるべきである。何れにしても自習においては、環境や機會が與へられなくとも、自學自習するの習慣を培ふてやることを大切としなければならぬ。また自學自習の習慣を作ることと旨とすべきである。複式は常に自習にスタートして、自習に還るものであるから、一つの自習の過程がすめば、更に次の自習へのとりかゝりを自然的ならしめなければならぬ。發展から發展へと、自學自習の弛緩を來すことなく、張りきつた學習を行はしめることを忘れてはならぬのである。殊に継続的の自學自習の習慣を作ること、教師は複式の第一義と心得べきである。

要するに自習は、複式教育の生命線であるから、その訓練には萬全の注意と十二分の努力とを拂ふ必要がある。若し複式教育に於て、自習訓練がその宜しきを得ないとすれば、複式教育は破滅の路を辿るの外はないのである。故に複式教育を破綻に導くと否とは、一に自學訓練にありと覺悟しなければならぬ。

しかしてこの自學訓練は頗る困難なるものである。何故となれば、自學は自治によること多く、自治は往々にして放肆に陥り易く、放肆に亘る學習は無價値なること多く、これ指導者の最も警戒を要すべき點である。

一一 複式教育の學習指導案

學習指導案の作り方

(一)指導案の要項 指導案に含まれるところの要項は、各教師の考へによつて異なるものであるから、一概には云へぬ。しかし指導案の理想から云へば、先づ教授の目的、教材觀、兒童觀、方法觀、指導觀、時間配當、教辨物の準備、反省などの各要項を擧ぐべきであらう。尤も要項の順序は、これも一定したるものではない。教師の記入に都合よきやう、その順序を決定してよろしい。しかし大體において目的の項を冒頭におき、その要項において指導の目的の大觀をなし、概約を行ひ、然る後に他の要項を記入して行くやうにすべきである。兒童觀、方法觀の如きは、一般にこれは教材觀の中に含まれてゐるものであり、要項の分派することの煩をさけるためには、これを教材觀に集約しても差支ないものである。また平常の指導案に、兒童觀や方法觀の如きを記入するに至つては到底この煩にたえないものである。これを要するに指導案の要項としては、目的、教材觀、指導觀、時間配當、準備、指導、整理の各要項をとり、大體以上の順序によることを一般とするものである。必要以上の煩瑣の形式は、教師を過勞に陥らしめるものに外ならぬ。

(二)目的の書き方 指導案における目的の項は、指導の目的を直截に書くのである。この指導の目的は、教材そのものに對する指導の中心點を明確に把握するところに確立されるものである。教材に對する考察や吟味をあやまると、指導案における目的も誤つたものとなるは言を俟たないところである。故に指導案の目的を書くには、先づ教材そのものに對する考察吟味をふかめ、正しき認識をふかめ、その目的とするところを明確にしなければならぬ。なほ指導案の目的を書くには、出来るだけ個性的なることを肝要とするものである。その目的の項は、概して類型的に形式的に墮し易いものであ

る。教材に對する考察が皮相的に一般的のみ行はれて、甚だしく淺個性の指導の目的を記入するやうなことになる。指導の目的は、各自の教材に對する個性的の考察吟味の結果によつて確立されなければならぬものであるから、勿論その目的の項は個性的の特異點を含むものでなければならぬ。尤も一般的の教材に對して考察するのであるから、一々全然その吟味の結果を異にするものではない。只教育環境の特殊事情があり、各學級の兒童は特殊的存在であるから、これらの特殊事情を考慮するとき、指導における目的は各教師によつて幾分の差異を生じ來るべきは必然である。

次に指導案における目的の項は、これを出来るだけコンデンスして書くやうにするがよろしい。研究教授の場合の目的の項は、これを他人にみせるものであるから、出来るだけ具體的に叮嚀に書く事がよいのであるが、平常の指導案においては、冗長を排してコンデンスすることを旨としたい。必要以上の冗長や具體化は、教師の勞力を過大ならしめるにすぎないのである。例へば「燈臺守の娘」なるところでは、

本文をとほして燈臺守の娘グレース・グリーンダールの殊勝な勇敢な、そしてやさしいうるはしい心情を味はせたい。

と書けばよろしい。これを要するに、指導案の目的の項においては、教材の中心點を明確に把握し、個性的にこれを考察吟味し、コンデンスして書くことである。

(三)教材觀の書き方 教材觀は教師の教材研究によつて派生するものである。教材研究なきところに教材觀はない。また教材研究が皮相的で不徹底であるならば、その教材觀も皮相的なものである。教材觀は教師の教材に對する考察、吟味の結果を記すものであるから、具體的に書く様にしたがひたい。教材觀の抽象化すること、類型化すること、常識化すること一般的、器械化することをつゝしみたいものである。教生や若い指導は、教材觀を樹立することに難澁するやうであるがこれは教材研究の充分徹底しないところに原因するものである。教材觀の問題は、先づ眞摯なる教材研究に出發しなければならぬと思ふ。

ばならぬと思ふ。

次に教材觀について申したいことは、教材に對する批判力を充分はたらかすことである。教材觀と云ふ以上は、教材に對する正しき認識以上に高い批判を含むものでなければならぬ。教材觀は即ち批判の形にまで高揚されなければ、教材の長所も短所も認識されるものではない。尤も批判のための批判に陥ることは異説を立てることとなるが、少くとも正しい批判を用意することを忘れてはならないのである。次には讀本の「月光の曲」の教材觀を示してみよう。

この文の三十八頁に「若い女の聲である。」と云ふのと、「と兄の聲」と云ふところがある。この二つの箇所は少し不自然ではなからうか。或家でピアノを弾いてゐる。それをきいた二人は、家の外で立ちどまつた。ピアノを止めると女の聲がする。しかも若い女の聲である。そこまでは無難であるが、その次に若い女からいひかけられた人が返事をしてゐる。それは別に若い女の聲が「にいさん……」と云つてゐる通りだから、その聲が男であれば、それを「兄の聲」とすることにはためらはない。しかし二人とも戸外にゐるのだ。そのために前にも「若い女の聲」といつた位である。それをこゝで「兄の聲」と決定してしまふのは、餘りに唐突で不自然の氣がする。想像を主として云ふなら、前のも「若い女の聲」とするより「妹の聲」とした方がよろしい。……相當いゝ文ではあるが、技巧が勝ちすぎてゐる。「と兄の聲」驚いたらしい様子」などの名詞止めが多い。かう云ふ修辭法はもう古い。かうした修辭法で、文に餘韻をもたせようとしたのは一昔前のことである。技巧と云つても、この文は古い型の技巧である。

この教材觀をみると、何よりその考察の上に個性的の鋭さがある。鋭角的である。常識的な、通り一片の教材觀とは異つてゐる。教材そのものを無批判に肯定することなくして、鋭俊なる批判を下してゐる。教材觀としては、この程度に個性的であり、教材研究の行きとよくやうに留意しなければならぬ。一般的小座なりの教材觀にならぬやう、教材を形式

的にも内容的にも、充分個性的に考察することを忘れてはならぬ。

(四)指導観の書き方 指導案そのものが一つの指導観の具體的表示に外ならぬものであるから、別に指導観の項を設ける必要はないやうにも思はれるが、やはりこれを設けた方がよろしい。指導観を特記することにより、教材に對する指導観を更に深めることになるから、結果において非常に得るところの大なるものである。この指導観を書くところの要訣と云へば、これは何より教材そのものの研究を徹底せしむるところにあらう。教材の要求するところの要旨、教材の中心生命とも云ふべきものを明確に把握し、この要旨を顯現するために如何に指導するかと云ふことを考究する、これが妥當なる指導観となる。そこでこの指導観は、教材觀と同様に個性的なることは云ふまでもない。教材は例へ一般的のものであるとしても、兒童の能力程度により、郷土事情の如何によつて、これを特殊の下に指導されなければならぬ。即ち郷土化と云ふことを考へる以上、指導観の上にその考へが及ばなければならぬ。指導観は個性的に、特殊たることを旨とすべきものである。

次に指導観の形式上の問題について一言すると、これは出来るだけ長く書くやうにしたがよろしい。しかし、あまりに冗長にすぎ、不得要領のものはよろしくない。即ち要點をはつきり表示し、簡潔をつくすことは云ふまでもない。尤も各教科によつてその指導の様式なり教式を異にするものであるから、自然その指導観をも異にしなければならぬ。何れにしても先づ教材研究をふかめ、その的確なる指導観を樹立することに努力すべきものである。なほ詳細は第六項「教法の書き方」のところにゆづる。

(五)時間配當の仕方 指導案を立つるに當つて、その時間配當に留意すべきことは云ふまでもない。定められた時間内において、能率的の價值高い學習をさせるためには、時間の配當を適切にし、これを効果的ならしめることを肝要とした

ければならぬ。多く時間配當は機械的の仕事であるから、教師の中にはこれに興味を有せず、無方針主義を採るものもある。従つて中には時間配當に、甚だしく妥當性を缺いたものもみうけるのである。よろしく時間配當を輕視することなくその妥當なる考慮を大切としなければならぬ。

時間配當は妥當になされなければならぬが、これを不可變の原則とみることは、あまりに窮屈な考へ方である。これに全然拘束されて、指導を殺し、生きた學習を行はしめることの出来ないやうな事になれば、却つて弊害を生むものである。時間配當は一つの豫定にすぎない。故に不可變のものではない。教師の注入教授の場合ならともかくとして、兒童の獨自學習を本體とする場合において、時間配當は更に自由性を有たなければならぬ。しかし指導に當つて、教材を研究し、如何に時間配當すべきかを妥當に考慮することは忘れてならぬ事項である。

時間配當は教材の性質によつて考察されなければならぬ。重要な教材に對しては多くの時間を充てて學習の徹底を計らねばならぬ。教授細目によつて大體の時間配當は決定されてゐるとしても、これに拘束される必要はないのである。新教材の場合、練習教材の場合、或は野外學習の場合などによつても、それ／＼時間配當の適切なることを期さねばならぬ。しかし教材の性質、教材の輕重のみばかりではなくして、兒童の能力程度の上よりも考察し、時間配當の適切たることをはかる必要がある。なほ一言しておきたいことは、教材の性質に對する考察である。これは形式と内容との兩方面から、これを考察吟味しなければならぬと思ふ。而して形式よりも内容に重點をおいて時間配當を行ふことを忘れてはならぬ。例へば讀方教材の中には、形式としては長篇文の如き、時間配當を多くすべきものの如く考へられてゐるが、決してしかのみとは限らない。長篇文にしても内容的にみては、時間配當を少くして可なるものもある。反對に短篇文にしても、その内容よりみれば、時間配當を多くして重視すべきものもある。即ち形式の上よりして、直ちに時間配當の問題を決定す

ることは出来ない」と云ふのである。

時間配當は、また季節の關係によつて、或は兒童の疲勞状態によつて、時間配當を自由に變改すべきものである。もとよりこれは立案後の問題であるが、夏季の兒童の疲勞し易い時に於ては、教材をすくなくして時間配當の延長をはかるやうにしてもよろしい。何れにしても時間配當は決定的のものではなく、不可變のものではないから、時機に應じてその變改をみるべきである。

(六) 教法の書き方 如何なる教法によるか、その考察吟味の結果を記入するのである。教法とは教授様式である。教授様式とは教授の行はるる状態を指すのである。即ち算術の學習指導に於ては、歸納的方法によるか、演繹的方法によるべきか、更に云へば分解的方法によるか総合的方法によるべきか、發見的方法によるか實驗的方法によるか、遊戯的方法によるべきか、その教法を考究してかゝらなければならぬ。讀方にしても、作業學習によるべきか、圖書館學習によらしむべきか、或は討論式學習によらしむべきか、何れにしても教材の性質によつてその採るべき學習方法は決定されるべきものである。學習指導をして妥當ならしめるためには、先づその方法の妥當なることを期さなければならぬのである。

(七) 準備の書き方 準備の項は、各教科によつて複雑を要するものと簡單にすまされるものがある。理科、歴史、算術、地理などの教科においては、可なり準備すべき教養物が多い。準備は充分に行はなければ、教授の効果を減退せしむるに至るものである。しかし準備の項は、形式的に教養物方面のみを考へて能事畢れりとされるものではないと思ふ。教授全體の上からみた一切の準備即ち形式上の準備だけではなく、内容上の準備をも記入するやう心がけねばならぬ。また準備の中には教師の準備と兒童の準備との二項目をあげるやうにする。教師本位の注入教育ならば、教師の準備だけで簡單に事足りるのであるが、兒童の學習を中心とする學習指導においては、兒童の準備方面を重視すべきは贅言を要せぬと

ころである。例へば教師中心の注入教育の準備であるならば、これを讀方の「選舉ノ日」ととると、

選舉のピラ、名刺、推薦狀、立札、寫眞、投票箱の寫眞、選舉當日の選舉場の光景(新聞による)

などを準備すれば充分であるが、これを兒童の活動に俟たうとすると、選舉に關する記事や寫眞のある新聞、推薦狀の如きものを各家庭から持参させなければならぬ。何もかも教師が準備すると云ふことは兒童に親切のやうにも思はれるが、却つて兒童を害するものである。兒童の自發活動を重んずるためには、兒童に可及的に準備させなければならぬ。

複式指導案の作り方

(一) 複式指導案の特色 複式指導案は單式のそれに比べて非常に複雑にして難澁なるものである。教師はその指導案の作成に苦しめられる。二箇學年乃至六箇學年の兒童を指導するのであるから、その煩瑣なることは云ふまでもない。しかもこの指導を有効的確に遂行せんとするには、並々ならぬ工夫考究を必要とするのである。指導案の作成に苦心を要するのである。複式の指導を遺漏なく、効果的に妥當ならしめるためには、指導案の完全を期すべきである。

複式指導案の特色として擧ぐべきことは、その指導のわたりにあらう。教師の指導力は分配されて數箇學年に對するものであるから、指導のわたりを肝要とする。一時限の間、教師の間接指導と直接指導とを區別して、他の一組には全然に直接指導を行はないと云ふなら、その作成は樂であるが、これでは本當の良心ある指導ではない。些少の時間の間においても、直接指導を行ふためには、そこにわたりの必要を痛感する。このわたりのおき方について、教師は考慮を拂はなければならぬのである。これは單式の指導案にみられないところの複式指導案の特色とするものである。その他の個々の特色については、次に項目を擧げて、順次にこれを述べて行かうと思ふ。

(二)學年 單式學級においては、云ふまでもなく學年は單一であるが、複式においては二箇學年以上を含むものである。兒童の能力程度が異なるから、そこに指導案立案上の工夫を必要とする。能力程度はともかくとして、學年の差異は指導の上に著しい變改をもたらすものである。學年がちがへば體力の上にも、疲勞の上にも、常識の上にも、思考判断の力にも差異を有するものである。かくの如く異なる學年を同時に指導するにおいては、先づ指導案の作成上に留意することを忘れてはならぬ。即ち各學年の能力程度、心意發達の程度を考察吟味し、兩學年に妥當なる指導案を作成することに努むべきである。殊に單級の如きに至つては、一年から六年までの兒童の混合になるものであるから、能力程度も區々となり、そのために學習の雰囲気を作り出すことが困難であり、學習態度の紊亂を來し易いのである。單級小學校においては殊に學年間の有機的の連絡といふ點に留意すべきである。即ち學年を對峙の形にみることなく、幾つかの學年を有機的に聯合體とみて、その間に指導上の連絡をつけるやうにして行くのである。

(三)教科 單式學級においては、單一の教科をとつて學習指導を行ふのであるから、教師の教授力は集中され、その豫期の効果を擧ぐることが出来る。しかし複式になると、單一の教科による學習と云ふことは殆んど不可能である。修身科などは、偶發事項を教材にすれば全學年に課すことも出来ようが、難易の弊は依然として免れ難いところである。讀方とか算術の如き重要教科は、これを同時同教科として課するを妥當とするのであるが、これも三箇學年となると異教科を混入しなければならぬ。二箇學年の複式にあつては、單一教科をとることも出来るが、この場合においても教材の難易の程度を考へ、何れか一方を犠牲にしなければならぬやうなことになる。何にしても複式においては、教科の單一をはかることが出来ず、混合の止むなきものである。複式指導案の特色の一つは、この教科の單一ならざる場合の多きことにある。教科の組合せについては、すでに前に述べたから省略するが、とにかく教科相互をよりよく生かすことに留意し、相互の

學習上の衝突を可及的に防ぎ、教科學習を徹底せしむるやうにしなければならぬ。而して複式においては、重要教科が重んぜられ、技能教科の比較的輕んぜられるに至ることは、又止むを得ないところである。即ち技能教科の類は、重要教科に附加的に組合せられるものであるから、教科編制上どうしてもその取扱が低調子に墮することとなるのである。意識的に技能教科を輕視することは出来ないが、教師は須らく積極的に教科に差異輕重をつけることなく、教科のすべての學習指導の徹底をはかることを大切とする。

(四)教材 複式指導案において、その教材の單一ならざることは云ふまでもない。異教科の組合せられる以上、教材も異教材の混合となるわけである。複式における教材は、これを可及的に自由に取扱はなければならぬと思ふ。教材の順序にしても、必ずしも教科書の順序に拘束されるの要はないのである。これは單式においても、郷土の事情のためや、その他の理由によつて自由に變改されてゐるが、複式においてはより以上にその自由性をみとめなければならぬと思ふ。教科の組合せの如何によつても、兒童の能力程度によつても、教材は自由に選擇されてよろしい。また教材の單元の定め方においても、必ずしも教授細目に倣ふ必要はないのである。その全部を完全に課す要はなく、重要な部分のみ抽出しコンデンスしてこれを課すやうにしてもよろしい。また教材の間口はこれをせまくし、その代りに奥行をふかくし、重要事項のみを的確に徹底的に課することを肝要とするものである。要するに複式指導案を立つるに當りては、教師は教材に對して自由變改の態度をとり、これを複式學習に適切ならしめるやうに心得べきである。教材を器械的に限定的にみることは、複式としては不必要の事である。事情の如何によつて教材に對する自由裁量を行ひ、學習に適切なる教材たらしめることを肝要とする。この點は複式指導案の持つ教材の一特色として牢記すべきものである。

(五)教法 複式指導案の特色とする所は、間接指導と直接指導とを混合する事にある。而してこの兩者は交互に行はれ

なければならぬものであるから、教師はその變化の點に注意しなければならぬ。即ち間接指導と直接指導とを如何に妥當に織なして行くべきか、この點に對する立案上の工夫をつまなければならぬのである。これが複式指導案として最も困難なるところであり、また最も留意を要するところである。また複式としては、指導力の經濟化をはかるために、且つ兒童の學習を變化あらしめ、能率的ならしめるために、その指導の様式を工夫しなければならぬ。例へば自由研究式、これは自習の場合に行はれるのであるが、その他相互問答式、分團式、討論式、模倣式、講演式、自習式などの方法によらしめることを肝要とする。指導案の立案に當つては、教師は先づ間接指導と直接指導との分野を考へ、然る後に如何なる教法によるべきかと云ふことを、充分吟味すべきである。

(六)過程 學習において大切なることは、この過程である。結果主義の人たちは、學習の結果の如何のみに重點をおくものであるが、結果よりも過程を尊重すべきである。複式では教材の指導の間口を狭くすると云ふ理由から、結果主義的に手取り早く知識を授けるもの様に考へられ易いが、決してさうではない。複式にては結果よりも過程を重んじ兒童の自習を徹底せしむることにあらねばならぬ。この意味から複式では、その學習結果を決して急いでならぬ。過程主義を重んじ、例へ失敗してもその過程の努力を賞揚する方法をとるべきである。故に複式指導案の作成に當つても、過程主義に立つて工夫をつむべきである。つまり直接指導においても、兒童の自學を主體として立案するのである。而してこれが複式指導案の一特色でなければならぬと思ふ。

(七)時間 先づ教材に對する時間配當にしても、單一の場合の如くに容易には行かないであらう。他の教科教材と組合せられるものであるから、時間配當の上にも幾分の變改をみなければならぬ。もし時間がほしいと思ふときでも、時間の余裕なき場合もあらう。複式においては、教師にも時間の餘裕がないが、兒童にも時間の餘裕がないのである。そのた

めに整理段の仕事が輕視されることになり、整理反省が不徹底となり易いのである。この點に對しては、充分教師の留意を必要としなければならぬ。即ち複式においては、限られた時間内において、如何に學習指導を適切有効ならしめるかと云ふことを考究することを大切とするのである。また一六年の複式の如きでは、第四時限は三十分にして尋一兒童が下校するやうな場合が多い。而してその後は尋六兒童の學習のみが繼續されることとなる。これも複式の弱點であり、複式の指導案にのみみうけるところの特色であらう。以上によつて複式指導案の特色とするところを簡単に概説したのであるから、次には複式指導案の實際例を示してみよう。

二箇學年複式指導案

二、三年の讀方、綴方學習指導案例

第 學期	週	讀方	月 日	曜 第	時	
組別 甲組(二年)	題目 二十一 汽車の旅	目的 作者が父と共に、軍隊の兄を訪ねて汽車の旅をしたことを知らせ、その間に見聞した途中の景色及び地理的事項を理解させ、本文の理解を十分にしたい。	乙組 (三年)	節分を中心とする自由作。	節分を中心とした子供の生活を表現させ、生活を樂しませる。	自分の實行したる實際經驗、他人のやつてゐるのを觀察したこと、何れも順序通りに細かに書かせる。

時間 一時間

教材観

(一)地理的材料である。卷三の「私の村」及び卷四の「私ども町」によつて、郷土の意識を培つてきたのであるが、本文に於ては、その郷土を出で他郷に汽車の旅をする所である地理的事項としての注意を要するのは次の如きもの。

汽車、停車場、鐵橋、トンネル、河、河上、地方の雪どけ海、港の景色、軍かん、へいえい。

(二)「昨日 おとうさんと朝九時の汽車で、軍たいにゐる兄さんの所へ 出かけました。」の一段で注意すべきことは、「昨日 おとうさんと朝九時の汽車で」の表現によつて、旅行の時日、同行者、乗物を明らかにしたことである。故に第二段からは「てつけう」と書き出して、停車場から汽車に乗つたこと、發車の様子などは一切省略してある。

「河上の方で雪がとけはじめたのだらう。」説明してゐる人は誰ともないが、同行者の關係から云ふと父であらう。

「いつ見ても よいけしき……」とあるから、作者はこれまでに度々こゝを通つたことが明らかである。

「ちやうど 大きな船が おきを通つてゐました。」から「軍かんだといふことでした。」までは、表現が自然で、作者のみた順序に叙してあるから、作者の境地にあつてこの景色をみ

一時間

参考文献 まめまき

きのふ朝ごはんをたべて、うちであそんでゐたら、しらどさんがきました。おかあさんが「まめを一しようほどこやうだい。」と、いつたので私は「まめをかつてどうするの。」と、おかあさんにおたづねしますと、おかあさんが「としこしだから、まめまきをするの。」と、おつしやつたので、はやくばんになるといふなあと、おもひました。やう／＼ばんになつたので、私はよろこんで、はやく、おとうさんが、かへつてこられたらいとおもつて、大正ばしのところまでおむかへに行きましたら、おとうさんが、ここにこわらつていらつしやつたので、いそいでうちへかへつて、おかあさんに「おとうさんがおかへりになつたから、すぐごはんたべて、まめまきませうね。」といつたら、おかあさんが「おふるもすんでからよ。」とおつしやつたので私はおふるへは入らなくともよいから、はやくまめまきしたいなあとおもひました。おふるも

軍かんであることを發見することが出来る。

讀本の挿畫は、この場面を示したものである。

三人で町を見物しました。

ひるのごはんをたべてから、へいえいを見せてもらひ、弟へ「へいたいばうをおみやげに買つて、夕方の汽車でかへりました。」

見物する位の町で、兵營のある位だから、可なり大きな町だと云ふことが分る。兵隊帽の土産を買ふところに、軍隊の兄を訪ねたと云ふ色彩が出てゐる。

指導

一 豫習 「汽車の旅」の文を豫習させる。自由に獨自になさしめて、この文を自分の力で一通り理解させる。

三 試讀

(1)この時の讀みは、文章の正しい讀みに中心をおきたい。

(2)次の漢字には特に注意させる。

汽車、軍かん、河、船、乗る、買ふ、着く、見物

四 語句の研究

難解の語に對して特に注意して指導したい。

五 問答

ごはんもすんでから、おとうさんがひとりでまめまきをはじめたから、「私にまかしてちやうだい。」といつて、まめをもらつて、大きなこゑで「ふくはうち、おにはそと。」といつて、まめまきしました。あとでまめをたべました。

二 出題

(1)節分の行事をよく反省させ、想起させ、取材せしむる。

(2)記述上の注意を與へる。

(3)記述させる。

<p>(1) 作者は誰と、誰をたづねて行きましたか。</p> <p>(2) 電車に乗って行きましたか。</p> <p>(3) あたりの景色は、どんな風でしたか。</p> <p>(4) 作者は、はじめてその汽車に乗ったのでせうか。</p> <p>六 朗読練習</p> <p>指名読</p> <p>範読</p> <p>指名読、齊讀</p> <p>七 鑑賞</p> <p>(1) この文は同じ尋常二年の子供が作ったのですが、綴方としてどう思ひますか。</p> <p>(2) その批判を、小黑板に板書しておき、次の時間の研究資料とする。</p> <p>(3) 書取練習。</p> <p>九 整理</p> <p>朗読練習。</p> <p>難語句の書取。</p>	<p>八 自己訂正。</p> <p>充分自己訂正をさせる。</p> <p>何度も／＼よみかへさせる。</p> <p>十 児童作品をあつめる。</p>
---	--

三箇學年複式指導案

A 一、二、三年の算術學習指導案例

第 週	算術學習指導案	月 日	曜 第 時
<p>組別 甲組 (三年)</p> <p>要項 復習。</p> <p>教材 教科書問題(1)(2)</p> <p>要旨 加法及減法に関する復習をなさしむることを目的とする。</p> <p>準備 計算問題を謄寫せるものを児童数だけ用意する。</p>	<p>乙組 (二年)</p> <p>6、7にて割りて餘りある割算。</p> <p>總括的練習</p> <p>本課教材も割算の基本となるものであるから練習の徹底を計るを肝要とする。特に餘りの意義につき等分除及び包含除兩様共に充分明瞭にしておくこと。</p> <p>事實問題を謄寫せるものを児童数だけ用意する。</p>	<p>丙組 (二年)</p> <p>幾倍ナルカラ求ムルコト。</p> <p>第二グループの教材。</p> <p>何十は何十の何倍なるかを教へること。</p> <p>謄寫刷にした事實問題を児童数だけ。</p>	<p>指 導</p> <p>2 計算問題をさせる(謄寫刷のものを配布)</p> <p>7 児童に家庭課業として歩測させたこと</p> <p>1 計算練習問題を提示する。</p> <p>5 檢答。</p> <p>3 豫備練習。</p> <p>イ 二十人の二倍は何人で</p>

B 一、二、三年の書方、讀方學習指導案例

第 週 書方 讀方 學習指導案 月 日 曜 第 時

<p>整理に當る。</p> <p>イ それぞれの歩数を發表させる。</p> <p>ロ 各自の一步の歩幅を確定させる。</p> <p>ハ 自作問題を作らせる。この中より學級問題を選ぶ。</p> <p>8 學級問題の解題に當らしめる。</p> <p>14 檢答。</p>	<p>イ 解答を發表せしむる。</p> <p>ロ 共同批正を行はしむる。</p> <p>6 事實問題の提出。(謄寫せるものを配布する)</p> <p>12 檢答。共同批正。</p> <p>13 事實問題の提出。</p>	<p>すか。</p> <p>ロ 三十本の二倍は何本ですか。</p> <p>4 事實問題の提出(謄寫刷)檢答。</p> <p>9 次の数之二倍を云ひなす。</p> <p>10 2, 8, 4, 8, 9, 7, 6, 5, 20, 30, 40, 50, 60, 70,</p> <p>11 事實問題の提出。</p>
<p>組別 甲組 (三年)</p> <p>題材 モスリン (第二時)</p> <p>要旨 モスリンを主として、織物の種類や製法を知らせ、對話文を練習させる。</p> <p>準備 モスリン、絹絲、木綿絲、麻絲、毛絲、ラシヤ、フランネル、セル、絹、友禪など</p>	<p>乙組 (二年)</p> <p>ナゾ (第二時)</p> <p>ナゾの答に達した経路を確實にみ出させる。本文を統制的に讀解させることを目的とする。</p>	<p>丙組 (一年)</p> <p>日、月、山、川の練習。</p> <p>各文字の間架結構および運筆、「曲尺」と「趨」の要領、懸針を授けて、漢字の用筆結構の基礎を了得させる。</p>

<p>教材觀</p> <p>一 面白い材料ではない。しかし、こんな材料もあつて無駄とは云はない。それにしても、文の構成は何か工夫ほしいものである。女はよろこぶかもしれないが、男はきらふ。だが、かく云ふことも、男として知つておく必要もあらう。</p> <p>二 この文は短いし、初めから終まで、こゝで切らうと云ふところもないから、全體を一單元とすべきである。</p> <p>三 對話文については、</p> <p>イ 地の文の中に對話を入れたもの。</p> <p>ロ 對話ばかりのもの。</p> <p>ハ 對話を主として、地の文をわづかに入れたもの。</p> <p>四 この文は全く形式的のものであり、姉の言葉にも妹の言葉にも情味が缺けてゐる。従つて、これが對話の上々のものと思つてはならぬ。</p>	<p>このナゾの求めてゐるものは、文末の「私ドモハ何ト何デセウ。」である。兒童は容易に答へるであらう。しかし、かうした讀本材料のナゾや考へ物の取扱は、これから後にある。故にどうして、その答を得たかと云ふことを突きこんで説明させなければならぬ。次にはどちらが砂糖で、どちらが鹽であるかを、つきこまねばならぬと思ふ。</p>	<p>一 筆法、並に結體上より考へて二字づつ練習させる。</p> <p>二 兩頁とも、向背關係を充分に了解せしめる。</p>
<p>指導</p> <p>一 通讀させる。</p> <p>五 問答。</p>	<p>二 通讀させる。</p> <p>七 深究。</p>	<p>三 説明及示範。</p> <p>四 練習させる。</p>

<p>1 着物や帯はどんな糸でおりますか。 2 その種類をあげなさい。 3 モスリンの模様はどうしてつきますか 六 指名讀と文の深究。 八 精査。 1 この文には、どう云ふことが書いてありますか。 2 文はどう云ふ形になつてゐますか。 3 文と内容。 絹絲、木綿絲、麻絲、毛絲、ラシヤ、フ ランネル、セル、モスリン、友禪、白地 など。 十 讀方の練習をさせる。 十二 對話文を作らせる。</p>	<p>どうして鹽と砂糖といふことにな りますか。 ○ 雪のやうに白いがそれほど冷 たくない。 ○ 日にはとけないが、水や湯に はすぐにとける。 ○ 一人は皆にすかれるが、一人 はすかれない。 ○ 二人とも大切なもので、どこ の家にも行つてゐる。 九 更にどちらが砂糖で、どちらが 鹽かと云ふことの比較にうつる。 十一 朗讀をさせる。</p>
<p>四 箇學年複式指導案</p> <p>三、四、五、六年の讀方、地理學習指導案例</p>	
<p>十三 書方の個人批評訂正。</p>	

第 週	讀方 地理	月 日	曜 第 時
-----	----------	-----	-------

組 別	三 年	四 年	五 年
教材 卷六 第八 虎と蟻	<p>要旨 協同一致の力は、よく大敵をも敗り、強いものを孤立す ると何事もなし得ざることを知らしめるのであるが、なほ寓 話としてのおもしろみを感じしめることを大切とする。</p> <p>時間 三時間。 準備 掛圖。</p>		
教材研究	<p>共同一致の教訓を含むところの寓話である。蟻がその群集生 活において、如何によく共同してはたらいてゐるかは周知の 事である。また虎がその體力を自負して百獸をもものともせ ず、人間をも恐れぬ強猛さは何人も首肯する。この兩者を對 比するとき、虎のおろかさ、蟻の賢さと思はれて、感興 ふかくよませるのである。</p> <p>文の内容を分類してみると次の如くなる。</p> <p>1 虎が獨りごとを云ふと、蟻は聞いて笑つた。……虎の慨 嘆と嘲笑。 2 虎が何故笑つたかと云ふと、蟻がわけを答へた。……虎 の詰問と蟻の抗辯。</p>		
近畿地方 四 商工業	<p>近畿地方の産業發達の現勢を明らかにし、更に今 後の發展について研究させ、特に本地方が商工業 の發展を來せる理由を地理的に考察させる。</p> <p>一時間 近畿地方地圖、工業地帯を現はす地圖、工業品標 本、産額表、年鑑類など。</p>		
一 工業發達の理由。	<p>1 原料を得るに便利なること。 2 一大消費地帯であること。 3 労働力の得易いこと。 4 資本の供給の容易なること。 5 交通上の要路に當ること。 6 動力燃料の供給の充分なること。</p>		
二 阪神地方	<p>この地方は我が國四大工業地區の 一であり、工業の發達著しきものがある。</p>		
三 京都地方	<p>この地方には美術的工業が發達し てゐる。次に参考資料を掲ぐ。</p>		

3 虎がふみつぶさうとすると、蟻が合圖した。……虎の憤怒と蟻の大群。

4 蟻が大學して虎に喰ひつく。……虎と蟻との争闘。

5 虎がよはつて蟻にあやまつた。……虎の降服。

かう云ふ文の取扱においては、讀後の印象を生かして、そこに讀解の出発点をおくことが最も自然であり、且つ有効でもある。即ち讀解の力の低いものにしても、何か本文をよんで印象されるものがはつきりしてゐるのである。又はつきりしてゐるのみならず、虎と蟻に對して多少なりとも批判的にはたつきかけて行くことは事實である。例へば

虎は大きくて強いけれども、馬鹿だ。

蟻は小さく弱いけれども、なか／＼智慧がある。

と云ふ程度には分るのである。

注意すべき語句としては、次の如きものがある。

どうも(どうしても) 生けどり(生きてゐるまゝ)につかまへる(ごまつぶほどの蟻(ごく小さい蟻)分り切つた事(云はなくとも分つてゐること) あいづ(何かによつて知らせる手を上げるとか、首をふるとか) すき間もなく(あいてゐるところもなく、ぎつちりと) 数かぎりもなく(とてもかぞへきれないほどたくさん)

1 西陣織 西陣とは京都の西北部堀川以西、

三條以北の地の總稱、應仁の亂に西軍であつた山名宗全の陣地をしいた事から起つた名。

明治初年には不振に陥つたが、時の知事榎村正直氏が明治七年「京都織殿」を建て、その改革を計つたので今日の盛運をみるに至つた

2 友禪染 これは加茂川染とも云ひ、金澤の人、祇園町にて染を業としてゐる中、この染法を發明したのである。明治初年西村氏が畫家の岸竹堂と共に改良を加へ、明治十三年堀川新三郎といふ者がモスリンに友禪染を施して成功し、また廣瀬治助は、ちりめんに應用して成功するなど、漸次に工夫を重ねて今日に至つたものである。

3 清水焼 その起源については二三の説がある。僧行基が聖武天皇の勅によつて清閑寺村に土器を焼いたのに創まるとも云ひ、又一説には慶長年間、碗屋久兵衛と云ふ者が、京都五條坂に窯を設けて、金青赤の釉薬を施した陶器を作り出したのを創めたと云ふ者もある

正 習

一 教材を指示して自由下調 思ふ存分自由にしらべさせる。朗讀。

1 指名讀 二三名。

2 範讀。

3 指名讀。

五 讀みとり。

1 この話をよんでどう思ひますか。虎は、蟻は。

2 どんな話の筋ですか。

はじめの一切り。

後の一切り。

次の一切り。

終の一切り。

通讀。

六 印象の發表 讀後の感じとして、ある印象が残され、ある感想がわき、ある批判が動いて来る。これを發表せしむる。

どんなに思ひましたか。虎は、蟻は。

イ 虎は何にも知らない、馬鹿だ。

ロ 虎は自分をひばつてゐる。

ハ 蟻の方が利巧です。なか／＼智慧がある。

二 目的を指示して、産業の概観をさせる。(共同學習による)

教科書の産業の部を通讀して、地勢と産業との關係を考察させ、近畿地方の産業の分布について概観させる。

商工業——中部工業地帯。

農業——中部平野地方。

林業——南部山地。

水産業——海岸地方。

鑛業——西北山地。

三 個別學習 次の研究問題を與へて、各自に學習させる。

1 近畿地方は我が國第一の工業地區である。本地方に工業の發達する理由を考へなさい。

2 我が國の四大工業地區はどこ／＼ですか。

3 近畿地方の工業の分布、工業の種類を概観して、要項を表解しなさい。(教科書の程度にてよろしい)

4 本地方の工業に要する原動力はどこからき

- ニ 自分が大勢かゝつて重いものを引いて行くから知つてゐたんでせう。
- 七 虎と蟻の考察。
 - 1 虎は何故、馬鹿ですか。蟻はどうして利巧ですか。
 - 1 虎の馬鹿のわけ。人間に生けどられるわけを知らない。蟻でも共同すれば、どんなに強くなれるかといふことを知らない。みなが一つになつて働く力を知らぬ。そこが馬鹿である。
 - 2 蟻の賢いわけ。蟻は平生自分が大きなものを引きつけてゐるから、力を合すれば、どんなことでも出来るといふことを知つてゐる。そこが賢い。
- 八 讀方練習 讀みあやまりの訂正。默讀を命ずる。

十 整理。

- ますか。
 - 5 大阪、神戸が商工業の都市としてすぐれた點をあげなさい。
 - 6 各工業について、産額、工業品、發達理由などをしらべなさい。
 - 7 大阪附近の沿岸に紡績工場の多い理由を考へなさい。(原料輸送上、職工供給上、水力利用上)
 - 8 阪神地方の工業と京都地方の工業との比較をなし、その發達の理由を考へなさい。
 - 9 灘地方が造酒に適する理由を考へなさい。
 - 10 大阪地方の工業製品はどこに輸出されますか。
- 綿織物
綿 絲
機 械 支那
製鐵品
- マツチ——印度、海峽植民地、香港、フィリッピン。
樟腦——北米地方、印度。
- 九 整理。

六箇學年複式指導案

修身、讀方學習指導案例

組別	第 週	級 修 身 方	年	月 日 曜 第 時			
教材 孝行 (尋二教材)	一	二	三	四	五	六	年
要旨 おふさの孝行について話し、これによつて親の心を安んずべきことを感知させることを目的とする。							
準備 修身掛圖。							
時間 二時間の中の第一時。							
教材観	<p>一 人は誰しも親から非常な大恩をうけてゐる。親の子に對するその愛は、何物にもまさつて大きい。しかし子供は小さいから、親に對して何物も意識しない。まして親の恩の大きなこと、親に報すべきことは知らない。然し兒童には感激性がある。親の愛に感激することの重なる度に、親の恩を有難く思ふ心が培はれてくる。</p> <p>二 例話はあまりに貧しい子供のことであり、時代をはなれて</p>						
自由作。	<p>季節に即して題材をとり、自由に記述させる。</p> <p>参考文献を謄寫刷にしたもの。</p> <p>一時間。</p> <p>参考文献について。</p> <p>一 繪をみるやうな美しい寫生文である。この時代の少女の情操を出したる模範文として、鑑賞させる。</p> <p>二 寫生にとりかゝるまでの叙述は、この長さの文としては冗長のきらひはあるが、その緊張ぶりが直接に讀者に訴へてくる。また、この點の</p>						

みて充分とは思はれないけれども、子供の感激をよぶにはよろしい。

三 何れにしてもかう云ふ例話と共に、親子の関係については色々経験してゐるだけに材料は多い。病氣して親に心配をかけたこともあらう。家への歸りのおそくて、親の氣をもんだこともあらう、或は父母をよろこばせたこともあらう、かうした経験について反省させるのである。

指導

一 修身書を読ませる。尋一兒童に對しては、挿繪か掛圖を觀察させ、學習動機をよび起す。

四 目的指示。

五 生活回想。

1 父母について。

イ 父母は皆さんにどんなことをして下さいますか。

ロ 病氣のときは、どうして下さいますか。

ハ どう云ふときに父母はよろこびになりますか。

ニ どういふときに、心配なさいますか。

2 連絡「お八重の話」「猿と職師」「お梅と一郎」ではどんな話をききましたか。

技巧は賞すべきだと思ふ。

三 最後の「繪を横目でちろ／＼みながら」御飯をたべたといふのは、その自己自省の鋭さに感心するより外はない。

二 参考文献を配布する。

1 この頃の季節を題材にして記述すること。

2 参考文献に拘束されぬやうに氣をつけること。

3 なるべく長くかくこと。

三 記述させる。

1 おちついてかくこと。

2 靜かにすること。

3 分らない字はかなでかくこと。

八 出来上つたら、相互に作品を交換して批評し合ふやうにする。また訂正するも可。

九 作品をあつめる。

六 例話 おふさの孝行。

1 百五十年ほどの前のこと。

2 近所の人の子守をしたこと。

3 父の手だすけをしたこと。

4 召使となつたこと。

5 よく母に仕へたこと。

七 例話に對する感想を問答する。

綴方科 参考文 春の日ぐれ

油のやうにとろんとしたいゝ日です。やはらかいあたゝかな春の日は、お庭の植木欄に美しく輝やいてゐる。と云つてもあまりお天氣がよいので、家にゐてもたいくつだ。近所にはお友達もゐないし、つみわらや、どて下のあつたかなかけに行つてねころぶことも出来ない。机よりかかつて「おとぎの泉」と云ふ本をよんでゐた。お母様が次の間から「末子や少し教科書の復習でもしたらどうですか。今のうちに勉強してないとあとで困るよ。」と、私が何時も雑誌や、お伽噺ばかりよむので注意される。私は、はつと思つて「お母様、寫生に行つてもいゝでせう。」とお尋ねすると、お母様が「寫生へー それでは行つてゐらつしやい。」とおつしやつたので、大いそぎで用意にとりかかつた。筆洗には水を入れ、パレットへはチュウプから繪具を出して家を出た。近所の子供達は面白さうにわらひながら、まゝごと遊びをしてゐる。私はあくびをしながら、どこへともなく、ぶら／＼と歩いて行く中に、いつの間にかやら師範學校の横へきて、あたりをみまはしました。ふと、うしろをみると、そこはきれいな小川が、さら／＼と音を立てながら流れてゐる。水の底にはきれいな小石がみえてゐる。あたりは黄色いまんじゆのやうな百姓家で、周りは竹や

ぶが、こんもりとしげつてゐる。その少し向ふには、高良山や美濃山がはてもなくつゞいて、何とも云へないよい景色です。白雲がふはりふはりと、かるさうにとんでゐる。私はしばらく心をうばはれて、このどかな景色をうつとりとながめてゐた。

スマレヤ、たんぼの咲いてゐるやはらかい若草の上に、腰を下ろして、さつそく紙はさみからペーパーを出して形をとりにかかつた。今日は氣もちのよいためか、自分の考へどほりに、すら／＼とかけたので非常にうれしかつた心をおどらせながら、筆洗とパレットを出した。すみきつた小川、みどりの野山、こんもりとしげつた竹やぶ、思ひどほりに彩色はすん／＼とはかどつて行く。私は自分一人ホク／＼しながら、一生懸命になつて、夢中に繪筆をはこぶ。どうやら出来上つたので、そろ／＼かへる仕度をはじめた。あたりはいつのまにか、夕ぐれ近くなつてゐる家に戻ると、丁度夕めしときだつた。私はにこ／＼しながら繪をみせると、お父さまや母様や姉様たちが、大へんよく出来たとほめて下さつた。私は繪を横目でちろ／＼みながら、ふだんよりもおいしくごはんをいただいた。

一二 複式教育の學習法

學習の種類

(一) 自習 複式の學習には、自習と正習との種別がある。自習は教師の側から云へば、即ち間接教授である。また自習には、既習のものを綜合して整理することを目的とするものと、新教材を豫習することを目的とするものとの別がある。尤も別があるとは云つても、この兩者は全然別個の獨立したものではない。従前の自習はたゞ自習時間において、何の關係なく統一なしに學習させたので、これでは自習を正習において生かすことも、正習を自習において確定づけることも出来なかつたのである。即ち自習と正習とはどこまでも相關的のものであつて、はじめて有効の學習が出来るのである。次には自習の場所であるが、之には學校、家庭、校外の三箇所あり、學校では教室と自習室とがある。教室で自習させると教師の監督下にあつて靜肅に學習が出来る。自習室においては、教師の眼からはなれるのであるから、どうしても學習が喧騒に陥り易い。兒童が自習室で騒ぐことは、まだ自習の學習態度の確立されてゐないがためにである。學習態度さへ確立されるならば、自習は自習室に限る。自習室には學習方便物が多いから、自習を効果あらしめる事が出来るのである。

(二) 正習 正習とは自習に對して相關的の關係に立つものである。正習は教師の側より云へば直接教授である。兒童が自習において學習した事柄を、正習において教師の助けをかりて學習の結果を確認せしむるものである。自習も大切であるが、複式教授では教師の直接接觸の機会が少いから、この正習における直接教授を重んじなければならぬ。尤も正習の効果の如何は、兒童自習の如何に關係するところも多いが、教師は何より兒童の自習の結果を知り、これを正習において

補正するやう留意あるべきである。

自習の方法

(一) 家庭の自習

(1) 家庭における自習の長所 家庭における自習には、次の如き長所を擧げることが出来る。

(イ) 時間に制限がないから、充分の個性能力を發揮することが出来る。したがつて獨立的思考を多く要するもの、例へば綴方やある種の製作の如きものは、家庭の自習によつて好成果をみるものである。

(ロ) 学校の自習は、教師の督勵や友人との競争心理によつて行ふので自發的とは云へないところもある。之に反して家庭の自習は獨自の自律心に訴へて行ふものであるから、學習に對する創作的態度を増ふことが出来るのである。(ハ) また家庭は學校よりも靜肅で、學習を妨害されることも比較的に少いから、自習に好都合である。

(ニ) 家庭における自習の短所 短所としては次のものを擧げることが出来る。

(イ) 家庭の自習は學校の自習よりも、一般にその成績の劣ることは、シュミットやマイエルの研究に依つても明白である。その理由としては、家庭は必ずしも學習のためにのみ好都合には出来てゐないのであるから、學習氣分の起らないことに原因する。

(ロ) 家庭の自習は、とかく不規律に陥り易い。而して兒童相互の競争がないからして、興味もうすく努力の念も起り難し。

(ハ) 學校の自習室のやうに方便物が用意されてはゐないから、自習に種々の不便を來すことになる。その結果自習

を徹底させることが出来ない。

(3) 自習の事項 以上の長短から考察すると、家庭の自習は學校における自習には及ばないものであるから、家庭自習には復習を主としたいと思ふ。低學年においては、特にこの方法を探りたい。而して尋常四年あたりから漸次に豫習も行はせるやうにして行きたい。あまりに早くから家庭で豫習をさせても、その効果はあがらず、却つて過勞に陥らせる弊害がある。そこで家庭の自習は復習を本位とする。次に復習事項を擧げる。

(4) 復習事項

讀方科——朗讀の練習。文字の讀み方、書き方、應用。節意、大意の把住。記述内容の復習。筆寫練習。補説された事柄の復習。

算術科——計算の練習。應用問題の解法練習。度量衡器の使用に慣れる。實測練習。作題とその資料の調査。算術に關する實質的知識の復習。

歴史科——人物相互關係の探究。事件の原因、結果、影響を考察すること。教科書の朗讀練習。ノートの整理。

地理科——地圖の讀み方。地圖の描き方。補説されたことを中心としてノートの整理。郷土の特徴をつかむこと。

理科科——各部分の名稱、特徴、効用などの復習。類似のもの名稱を復習。存在の場所、人生との關係についての復習。ノートの整理。實地實物の觀察。動植物の飼育。

圖畫科——自由寫生。模様や圖案の工夫をなさしむる。名畫類の蒐集。

なほ自習における豫習事項は、この復習事項に準じ、その程度を低く、その範圍をせまくすればよろしい。

(二) 學校の自習 學校の自習時間には、三つの種類がある。即ちその一は普通の時間の十分か二十分を適宜の時にあ

て随意に自習に當てるもの、その二は正時間として自習時間を設けるもの、その三は正時間外に三十分乃至一時間を設けるものである。即ち朝の三十分か放課後に自習時間を設ける方法である。次にはこの三つの方法をひつくるめて、学校の自習に對する長短を考へてみる。

(1) 學校における自習の長所 次の如きものはその長所とするところである。

(イ) 友人同志相互に裨益するところが多い。友人に啓發されて豫期以上の効果を得ることが多いのである。

(ロ) 方便物が完備してゐるために、自習に都合がよく、比較的樂に充實した自習を行ふことが出来るのである。

(ハ) 競争心を啓發することによつて、成績の劣つた者も自然に自習の態度を確立するに至る。兒童全體が自習の景團氣を作り出すのである。

(ニ) 學校の自習は教師の監督の下にあり、兒童相互の自治に訴へるのであるから、比較的に規律的に行はれるものである。

(2) 學校における自習の短所 次の如き點に短所をみとめられる。

(イ) とかく靜肅を缺き、方便物も奪ひあひなどをし、おちついてみつちりと自習することが出来ぬ。喧騒になり易いのである。

(ロ) 時間に制限が設けられてゐるから、眞に自由の自習を行ふことは出来ぬ。また自習の課目の制限もあるから、どうしても自發的な能動的な自習を行ふことは出来ない。

(三) 校外の自習 學校における自習、家庭における自習と共に校外における自習をも擧げねばならぬ。複式教授だからとて、兒童を教室内のみ閉ぢこめておく必要はない。教師の監督下におくする必要はない。一方に直接教授に當る場合、

他の一方の組には圖畫、理科などの自習を課し、これを校外に解放するがよろしい。教師の訓練のよろしきさへ得れば、充分その目的の効果を擧げることも出来よう。尤も理科や地理の校外自習の際には、觀察事項を指示することを忘れてはならぬ。

兒童が下校後、自由の時間に郊外で自習することも、教育上非常に効果が多いものである。教師はなるべくこの種の郊外自習を多くするために、適當の自習事項を指示してやるやうにするがよろしい。その指示事項は、各兒童に適切なるやう、その發達程度を充分に考慮に入れておかなければならぬ。

(四) 自習の時間と時刻

(1) 時刻

(イ) 學校における自習の時刻 學校の自習の時刻は如何様にきめたらよいか、これにはいろいろの案があつて一概には云へない。定時間毎週二十七八時間とすれば、毎朝正時外に三十分づつ自習を課してもよい。また正時間を二三時間減じて、これに自習時間を以て補充する方法もある。正時間を少し増して、正時間中に自習の時間を便宜に加へて行く云ふ方法もある。單式なら何れの案によつてもよろしいが、複式ではどうしても、正時間を二三時間減じ、これを自習で補充すると云ふ案によらねばならぬと思ふ。

(ロ) 家庭における自習の時刻 家庭における自習の時刻には次の三つの場合が考へられる。即ち早朝、歸宅後、夕食後の自習である。早朝の自習は家庭の手傳をする必要のない家庭ならば、自習の能率があがる。然し、兒童の倦怠を早め、疲勞を速かならしめる缺點がある。學校に行く時刻を氣にして、おちつかぬと云ふ缺點もある。歸宅後の自習は、日の長い季節、夜來客があつたり、夕食後の自習の出来ない家庭であれば、可及的に歸宅後に自習を行はせるがよろしい。

最後に夕食後の自習は、時間の長くとれること、心におちつきのあることと云ふ利點もあるが、夜の自習はあまり感心したことはない。夕食後はやはり静かなお話などして、早く就寝せしむる方がよろしい。

然らば家庭における自習の時刻は、如何に決定すべきであるか、これは次の條件を考慮に入れた後に決定すべき事だと思ふ。即ち

- 一 季節によること。自習の有無によること。
- 一 兒童の年齢によること。
- 一 家庭の事情、父兄の都合を考へること。
- 一 兒童の性質に即するやうにすること。

以上の四つの條件を考へて、適當の時刻をみはかち、自習させる様にすべきである。何れにしても家庭の自習と云ふことは却々行ひ難い諸種の事情にあるから、なるべく學校において自習時間を設けるやうにすべきである。

(2) 時間

(イ) 學校における自習時間 自習の時間を如何に決定するかと云ふことは、學級編制の都合により、また各教師の考へによつて決定するものである。が、大體において學校における自習時間は、次の如く配當するを可とする。

尋常一、二年 一週一二時間 (三十分宛)

尋常三、四年 一週二三時間 (三十分宛)

尋常五、六年 一週三時間乃至五時間 (一時間又は半時間宛)

(ロ) 家庭における自習時間 大體家庭においては、兒童の養護なり訓練なりを目的とするものであるからして、科

目による自習を多く負擔せしむべきではない。これは低學年になるほどその必要を痛感する。故に家庭の自習は可及的にその量を少くするを原則とする。なほ家庭における自習時間をきめるには、次の三つの方面から考へなければならぬ。即ち學年の程度、家庭の事情、身體の健康狀態の三方面から考へるのである。學年の程度を考へ、高學年兒童に低學年兒童より多くの自習時間を當てさすべきことは云ふまでもない。家庭の事情の宥さぬ場合には、強いて自習を行はす必要はない。尤も身體の健康を害してまで自習を敢行させる必要はない。しかし自習も、衛生上に注意して規律的に行はしむるならば、だら／＼と遊ばせておくよりも身體の健康のためにもよろしい。少し氣分が悪いからとて自習をさせぬことは、兒童を懦弱に意氣地なしにするものである。

以上のやうないろ／＼の事情を考へて、大體の自習時間の標準は次の如くにきめればよいと思ふ。尤も學科により、曜日により、その他の事情によつて時間の伸縮をはかることは申すまでもない。

尋常一、二年 毎日約三十分位

尋常三、四年 毎日約一時間位

尋常五、六年 毎日約二時間位

なほ次には参考までに、家庭自習時間に對する諸家の案を示しておく。

	ヤンケ氏	ハルトマン氏	ルーデ氏
尋常一年	十五分	三十分	三十分
尋常二年	四十五分	四十五分	三十分
尋常三年	四十五分	一時間	一時間

尋常四年	一時間	一時間十五分	一時間
尋常五年	一時間	一時間半	一時間半
尋常六年	一時間	一時間四十五分	一時間半

(五) 自習時間の種類と配置 自習時間には次の如き種類がある。即ち

- (1) 随意の教科を随意に自由に學ばせる自習。
- (2) ある教科を決定し、ある材料を指示し、正時間との連絡をとつた自習。
- (3) 正習時間と何等の關係もなく、課目だけきめて自習させるもの。

以上の方法はこれを混用すべきであるが、何れかと云へば正習と連絡をとるやうにして行かなければならぬ。自習は従前の如き復習のみを意味するものではなくして、正習への發展段階に立つものである。即ち自習は復習ではなくして豫習であり、これを正習へ連絡することを肝要とする。

以上の意味から考へて來るとき、自習時間の配置は、授業の後に課せらるべきものではなくして、授業の前に課せらるべきことが分明する。即ち自習時間は復習練習が主でなく、新しく研究することが主となるものであるから、朝の第一時及第二時に配置するを可とする。朝であれば兒童の頭腦も鮮新潑刺として活動し、些の疲労をもみせないから、自習の効果を挙げ得るのである。尤も一日の最後の時間に自習時間を配置すると云ふ方法もあるが、これによると、兒童の頭腦は疲労して自習にたえることが出來ないし、また折角の自習の結果を正習にうつすことが出來ないと云ふことになつて、都合がよろしくない。故に自習の時間は、兒童の精神活動の活潑なる朝の第一時第二時に配置し、これを正習と連絡あるやうにすることが大切である。

學習の方式

(一) 個人學習

(1) 獨立研究式 これは兒童に全く獨立的に、自由に學習させる方法である。自由教育に於ては、この獨立研究式の學習を盛んに實施しつゝある。獨立研究式の學習においては、兒童は全く自由の立場におかれ、教師は一切これに交渉するところはない。兒童は如何なる教材を學習してもよい、如何なる方法によつて學習してもよろしい。すべては兒童の自由裁量であり、その創造性に委せられるのである。かく兒童の自由に委せると、學習に統一がなくなり、その結果が亂雜に陥りはしないかと云ふ非難もあるが、學習態度が確立されてあり、ある程度まで兒童の自律性が發達してゐるならば、豫期の杞憂はないものである。兒童は却つてその自律性に訴へて、學習を完全に遂行するものである。一週二時間位は、この獨立研究式の學習をさせ、兒童の自律性に訴へて、學習態度の確立をはからしめるやうにするがよろしい。

(2) 指導式 これは前の獨立研究式の學習とは異り、ある規範や教師の指導の下において、兒童が然も自主的に自發的に學習して行くものである。したがつてある規範や指導がはたらくからと云つて、兒童が全然受動的立場に立つものではなく、注入による教授につくものではないのである。而してこの場合の規範や指導と云ふのは、兒童の學習様式の指示にすぎない。例へばダルトン・プランにおけるアツサイメントの如くに、ある學習事項を定め、これに對する學習上の指導を行ふことはこの指導式の學習に類似のものである。單式學級においてもこの指導式を必要とするけれども、複式教授においては特にこの様式を尊重しなければならぬ。

(3) 問題式 複式教授においては、この問題式の學習法を採ることも面白く、効果の多いものである。問題は如何な

るところに生ずるか、自己の知らないことを知らうとするとき、疑點を明確にせんとするとき、そこに問題を生ずるに至る。すべて問題式學習は、この問題に出發し、問題の解決に終るのである。而して問題による學習訓練が出来ること、すべてのものに對して眞面目なる疑點を持つやうになり、これを解決して自己生長に資して行かうと考へるやうになり、第一物に對する研究の着眼が異つてくる。尤も兒童の問題の中には、断片的なものも多く、個人的學習によつて個人的に容易に解決の出来るものも多く存する。この種ものは、問題式學習の問題としては、大して重要なものではない。重要なものは討論的解決を要するもの、相互學習による解決を必要とするものである。故に問題式學習においては兒童は個人學習として問題そのものの發見に努め、これを相互學習に發展せしめて、その問題の解決をはかることとするのである。

(二) 相互學習 相互學習とは、即ち兒童相互によつて、級全體として學習を行ふ方法である。個人學習に對して相互學習と云ふのである。相互學習の方式としては、次の如きものが挙げられる。

(1) 相互問答式 複式教授においては、相互に言語の衝突することを防止するために、言語發表を少くしようとするものである。その缺點を補ふために、こゝに相互問答式の學習をとるやうにしなければならぬ。相互問答式の學習は、兒童の學習活動を活潑ならしめ、また學習に對するところの興味をたかめ、何より彼等の社會性を向上せしめるものである。この相互問答式の學習は、讀方、算術、理科、綴方その他の教科に最適のものである。尤もこの方式のみで一時間を押し進すことはむづかしいが、適宜にこれを活用して行くがよろしい。綴方などにおいては、相互批評においてこの學習の方式をとるのである。讀方においては、情的教材にこの方法をとることはよろしくない。而して相互問答は兒童相互の學習になるものであるから、教師はそれを補導するの位置に立つ事を要する。教師の干渉のすぎること、さげなければならぬ。

(2) 群團式 複式の間接教授においては、この群團式の學習を行はせるがよろしい。この群團式には、優中劣の兒童を四五人に合して一團とするところの方法もあるが、優等兒は優等兒、中等兒は中等兒と組合する方法もある。兒童の社會性の發揮と云ふ點より云ふならば、もとより前者をとるべきであるが、これによると優等兒が劣等兒の犠牲となる缺點がある。又反對に劣等兒は優等兒に信頼心を起すと云ふ缺點を有つものである。更に後者の能力別の群團式は、教師の指導には極めて都合がよい。しかしどん栗の膏くらべとなり、訓練上面白くない結果を招來するものである。以上の二つは人爲的の別け方による群團式であるが、また自然に群團に別れる場合がある。教師が何の世話をしなくとも、兒童が自然により集まつて群團を作る、この自然の群團を尊重するやうにしたい。群團式學習による場所や席次は自由であつてよろしい。即ち黒板の前、教室の隅、兒童の机、廊下と云ふやうに適當の場所を利用させるがよい。

(3) 討論式 今日と言論の時代である。兒童にも言論の自由を宥さなければならぬ。教師一人の言説のみを聞かせて、兒童の口を拘束すると、受動的無考慮的に陥らしめ易い。批判的な考へ方をする兒童を作るには、自己の意見を發表させ、討論させ、その眞偽をきはめさせるところの討論式學習を重んじなければならぬ。討論式學習は、他人のあらをさがすのではなく、揚足取の名人にさせるのではなく、自己の意見の眞か偽かをたしかめて、正しき自信をつかむところに目的を有するものである。次には序として討論式學習上の注意點を挙げる。

(イ) すべての兒童を活動させるやうにしたい。一部の兒童のみの獨占的活動とならざるやうにしなければならぬ。さうして多數の兒童が發言の機會を與へられるやうに、教師は留意すべきである。

(ロ) 發表の必要を自覺させることを大切とする。何を討論してゐるのか、それすら分らぬやうな無自覺の兒童を出

さぬやうにすべきである。

(ハ) 平素あまり發表しない兒童を先に發表させるやうに仕向けて行く。たとへどうしても發表しない兒童があつても討論式學習に内的活動はするやうに心がけさせて行かなければならぬ。

(ニ) 注意散漫の兒童に對しては、教師は適當の注意を與へて行くやうにしたい。

(ホ) 討論式學習は主知的の教科に適するものであつて、情動的の教科には適切ではないと考へる。故にすべての教科に對して、この討論式學習を實行すると云ふことは、妥當の事ではないのである。この點教師の注意を要するところである。

(三) 聯立學習 聯立學習とは、兒童と教師との聯合の上に行はるる學習を云ふものである。次にその種類を擧げて、簡單なる説明を試みる。

(一) 問答式 問答式の學習は古くから用ひられてゐる。しかし古い問答式學習は、教師が發問者の位置に立ち、兒童の疑點は無視して、教師の豫定案通りに發問をすゝめるものであつた。その方法によつては、發問は器械的となつてしまひ、教授の外形は華々しいかもしれないけれども、その實際に於ては、兒童の學習要求にふれたところの發問ではないのである。即ち新しい問答法においては、この缺點を打破して、兒童自身が發問者の位置に立つものである。而して疑問の點を教師に發問する、教師はこれを更に全兒童に答へさせる、そこに討論式學習も起つてくるのである。しかし問答式學習は有効ではあつても、時間を要するものである。故に無駄の問答をつゝしむべきことは云ふまでもなく、問答ばかりを一時間通して行ふことはさけなければならぬ。

(二) 示範式 模倣は人としての本能であり、兒童にはこの模倣の度が強い。全く兒童は、模倣によつて生長すると云

つても過言ではあるまい。模倣は決して模倣に終始するものではなく、模倣は創造への段階である。はしわたしである。尤もすべてを模倣させることはよろしくないのであるが、模倣による示範式學習を無視することは出来ないのである。この示範式學習をのけては、眞の學習はあり得ない。模倣も創造への段階と云ふ意味を體して、示範式學習の徹底をはからなければならぬと思ふ。

(三) 講演式 講演式と云ふと、之を直ちに注入教授の如くに考へる人が多いが、講演式が必ずしも注入的のものとは限らないのである。またこの講演式の方法をとらずしては國史や地理などの教授を行ふことは不可能なのである。自學の過重に陥つたものは、國史までも自學によらしめ、主知的な解釋に終始させてゐるが、これでは國史教授の一半の目的を達しただけであつて、情意の陶冶と云ふ大切な點を忘却するものである。またこの講演式の教授においても、兒童の心意が常に活動的であり、能動的に教師の講演を追及するとするならば、それは決して受動的、注入的のものではないのである。形式は注入であつても、事實は能動的のものである。したがつて、講演式を注入的とする所以は更にものである。

(四) 自習式 複式は自習を本體とし、原則とするものである。自習を無視しては、複式における効果を收めることは到底むづかしいのである。複式においては、自習時間を可及的に多くし、兒童の自學の態度を確立させなければならぬ。而してその自習の結果に對する處理を、正習において徹底せしめねばならぬ。

一三 間接教授の具體的方案

複式の間接教授

複式教授の單式教授に異なるところは、この間接教授にある。尤も單式においても自學輔導などの方法によつて、間接教授と云ふものもあり得るが、複式のそれは直接に教授の形式を決定するものである。教師はその教授力を分配し、一方の組に直接の教授に當るとき、他の一方の組に對しては止むなく自學自習を行はしむる。兒童の側より云へば自學の時間であるが、教師の側より云へば、これは間接教授である。複式教授の困難なる所以はこの點にあるもので、またその教授の妙諦も間接教授にある。故に複式教授の徹底をはかるためには、先づこの間接教授を如何に妥當ならしめるか、如何にして遺憾ならしめるかといふことの研究を大切とするのである。複式教育に當る者の最大の難關はこの點にあり、努力の焦點もここにあるものである。

間接教授の目的

一般に間接教授は、教師の教授力の分配のために、止むなき方法手段として採るものゝ如く消極的に考へられてゐるがこれは妥當の解釋ではない。即ち止むを得ざる場合にこれを課するのではなくして、その組が教師の勢力を省く状態にある場合又は他の一組に教師の教授力傾注を必要とする場合に間接教授を課するのである。

次に間接教授は、兒童の自發的活動性に訴へ、自學自習の精神を發揮させる事を目的として課するものである。故にそ

れは自由の放任ではなくして、兒童の自律活動を目的としてゐる。又兒童が直接教授によつて收得したる學習事項を復習し、これを整理することを間接教授の目的とするとは贅言を要しない。

これを要するに間接教授は、以上の諸點を目的とするものである。間接教授を教授力の分配上止むを得ざる手段と解するが如き、消極的の目的観はこれを極力排すべきである。

以上において間接教授の目的は明白にされたから、次には間接教授の具體的方案につき順次に述べることにする。

複式教授と環境

(1) 學習室 複式の學習室は、從來の單式學級の如く、これを單なる知識技能の授與の場所として考へる事はよろしくない。學習室はあくまで兒童の共同社會生活の場所たらしめ、また社會生活實現の場所たらしめるやうに心がけねばならぬ。教師もまた學級成員の一人として、その机、書籍の如きも學習室に設置するがよろしい。而して萬事に和氣藹々の雰囲気をかもし出すやう、設備上の留意を怠つてはならぬのである。また複式の學習室は、兒童人員の多きが普通であるから、その設計上にも經濟的なるやうに妥當の考慮を拂ふべきである。即ち複式の學習室は、單式のそれよりも稍々廣くする必要がある。兒童一人宛の面積は、十歳以下の兒童ならば一平方米、十歳以上の兒童ならば一・五平方米が普通とされてゐるが、複式においては十歳以下で一・五平方米、十歳以上は二平方米を可としなければならぬ。この位の餘裕をみておかなければ、複式においては兒童の自學自習を重んずるものであるから、種々の故障を生じ、學習の妨害を招くことになるのである。なほ机は一人用のものとし、それも兒童の身長に應じて屈伸出来るものを採用するがよろしい。

(2) 博物館 博物館には實物、標本、模型、繪畫、統計表の類を設備し、兒童の學習に資するのである。又博物館を郷

土博物館たらしめ、郷土の文化財に關する材料を蒐集陳列して、兒童に郷土理解への一助たらしめる。博物館へは自由に出入出来るやうにし、常にこれを利用させる。折角の設備を完全にしながら、これを公開せず兒童の自由に委せないとこ
ろも多いが、これでは設備の趣旨に反することだと思ふ。博物館はこれを常によく利用されることによつて、その教育上
の價値も高まることだと考へる。

(3)鑑賞室 兒童の情操を陶冶し、その鑑賞力を高揚させるために鑑賞室を設備したい。鑑賞室には、各校の兒童文集
や、兒童繪畫、手工、玩具その他一切の藝術的なるものを採擇するのである。鑑賞作品は相當に鑑賞價値あるものでな
ければならぬ。上級學校の生徒の作品や教師の作品、専門家の作品なども陳列して、兒童の鑑賞心を満足させ、その鑑賞力
を高め、刺戟する事を肝要としなければならぬ。なほ鑑賞室は、教師の設備の仕方に獨特の工夫をつむことを要する。即
ち美的なるやう、整然たるやう、この二點に留意すべきである。

(4)兒童文庫 兒童文庫設置の肝要なることは、茲に贅言を要するまでもないところである。第一兒童文庫を設備する
と、兒童の趣味性を高め、讀書欲を充足させて讀書愛好の習慣、性格を形成させ、學習能力を増進させることとなる。複
式の行はれるのは多く田舎の學校であるから、兒童の常識世界を文庫によつて補充する事が出来る。また複式においては
兒童の自學に訴へるものであり、その自學は一つの參考物も研究資料もなき所に完全に行はれ得るものではない。實に複
式に兒童文庫の必要なることは、魚に水の如く必須のものである。兒童は文庫の利用によつて、その自學を能力的に行ふ
ことが出来よう。なほ兒童文庫に設備すべき書籍の選擇においては、次の諸點に留意する。

- (イ)兒童の發達段階に適合すべきものたること。
- (ロ)趣味の一方に偏せざること。
- (ニ)内容の正確なるものたること。
- (ハ)兒童の個性助長に資するものたること。

- (ホ)思想は堅實なるものたること。
- (ヘ)高尚なる趣味に富むこと。

(ト)兒童の學習に資するものたること。

次には兒童文庫に設備すべき兒童圖書を彙類的に表示してみよう。

兒童圖書	修養	英雄偉人傳記、教訓、金言集、修養書、宗教書
文學	童話、寓話、お伽噺、神話、傳説、童謡、兒童詩歌、現代作家の兒童文學	
歴史	國史、外國史、英雄偉人傳記、自然人文地理、旅行記	
地理	動物、植物、礦物、物理、化學などの兒童讀物	
理科	日常生活の數學的考察、數的基礎に立つ社會的事象	
數學	各科の課外讀本、副讀本、參考書の類	
學習書	國語、漢和、百科辭書、各科辭書など	
辭書		

兒童圖書の配列は、趣味的のものは全體用とし、學習用のものは各學年別とする。一室を設けて兒童文庫を設備すれば
申分ないが、教室の一隅に棚を設けて、そこに設備してもよろしい。一箇所に集合的に設備するか、分散的に設備するか
兩者には共に得失があるから、實際に當つて考究してみるがよろしい。なほ兒童文庫を充實することは、複式學級の經費
としては困難なる事情にあるが、保護者會の利用、篤志家の寄附などに依ることを肝要とする。

複式教授と教師

(1)熱意と信念 複式における間接教授の徹底をはかるには、先づ教師その人の大なる信念と熱意と手腕とに俟つべき

は言ふまでもないところである。間接教授の徹底は、教師その人の質によつて左右せられるものである。しかも複式の教師には、すべて優良なる教師が配置されてあらうか。その事實は、遺憾ながらこれを否定しなければならぬ。折角優良なる教師が複式の學校に配置されても、彼等は種々の理由に託し、運動効を奏して都會地の學校に轉任してしまふ。多くは複式の教授に當ることを腰掛的にみ、一向に腰がおちつかぬために、そこに深甚の計劃ある教育も實行されない。その日稼ぎの如く行き當りばつたりの、よい加減の教授にお茶を濁すこととなる。複式の間接教授の不徹底なることは、一に教師自身が無自覚であり、複式を輕侮し、自己の職務に對して嫌惡の感を抱き、自卑の念にかられ、何等積極的の意企を有せざることに原因するものである。

複式とは、斯かる無價値のものであらうか、間接教授とは教師の責任なき放任に俟つて差支ないものであらうか。間接教授は兒童の自學心なくしては萬全に行はれない。自學自習の學習態度の確立なくしては、間接教授は徒勞に歸するより外はない。故に教師は、兒童の自律心に訴へ、自學心の芽を育成させる重大なる責務を帯ぶるものである。また間接教授においては、兒童が相互に人格を尊敬しあひ、妨害しあふことなく、相互に抱擁誘掖するの人格的接觸がない限り、單式の如く非常に強い孤立な個人意識が働き、競争心かられて自學自習の妨害をも惹起するのである。これを要するに間接教授の徹底のためには、自治自律の訓練を充分にし、且つ人格教育に腐心すべきものであるから、教師の責任は決して生易しいものではない。複式が老朽教師や成績不良の教師の躰上の如き一般の解釋は、この點に於て根柢から打破されなければならぬ。

複式教育に當る教師は先づ自己の眞個の使命を自覚するを要する。單式學級の教師にまさる誇りを持ち、その困難に打ち克つといふ熱意と信念に勇躍しなければならぬ。複式の教師たることを自卑し、消極的に教育の意志を忘失することは

何等の理由もなきことである。須く複式の教師は複式教育に當る者としての自尊心を高むべきである。その教育の困難なる環境に感謝すべきである。教師にこの熱意と信念の烈々として動くところに、複式の道は拓けるのである。間接教授は妥當に進捗するのである。間接教授の徹底を不可能事として放棄することは、複式の教師として資格なきものである。教師の熱意と信念、この力によつてはじめて間接教授は徹底するのである。

(2) 餘裕と努力 複式の教師ほど餘裕なき者は他に求むべくもない。單式學級擔任者にくらべて複式學級擔任教師は、二倍乃至三倍の勞務につかなければならぬ。二三人分の仕事を一人で行ふやうなものであるから、八面六臂の勇を振はなければならぬ。尤も人間の精力は仕事の量によつて増減するもので、習慣的に8の仕事の量と與へられてゐる者は、その8の仕事完成させることを以て自己の最高能力の如く思惟するものである。しかしこれに9の仕事の量と與へると、またそれだけの能力を發揮することは出來るのである。複式學級擔任の教師は、單式學級の教師に對して文字通り精一杯の能力を發揮して、その激務を遂行する者であるが、矢張り人間には適度の餘裕を持たなければ、疲勞に對して相當の休養をとらなければ、その精力の永續を求むることは出來ない。全精力を發揮することはよろこばしいことであるが、これを永續させるためには、この精力の過勞に餘裕を持たせることを肝要とするものである。一般には教師の勞力節減の手段の如く考へられてゐる間接教授にしても、その實際は決して教師の休養の時ではないから、茲に餘裕の問題を考慮しなければならぬ。それには次の點に留意するのである。

(イ) 學級擔任を濫りに變更しないことである——之は最も容易なる方法であるが、複式としては、教師の勞力を輕減する上から、また間接教授を徹底させる上からは止むを得ない事である。學級擔任をなるべく固定しておく、教師は新しく教材研究を行ふ必要もなく、準備の時間と勞力も輕減され、指導方法にも慣れ、新しく教授の工夫も加味することが出

来て、容易に且つ確實に教授を徹底させることが可能となるものである。

(ロ)すべての教師の最も大なる負擔とするところは、言ふまでもなく教材の研究である。教授の徹底を期するためには教材研究を深めねばならぬ。單式學級擔任教師の如くに時間と努力の餘裕があれば、充分の教材研究も出来るが、複式の教師はさうした事情の下にはおかれてゐないから、出来るだけ經濟的に教材研究を徹底させるやうに心がける。そのためには教材解説、教材研究を主とする雑誌や刊行物によつて研究するがよろしい。

(ハ)教授細目及教授日案を設定することを肝要とする——これは教授準備を經濟的ならしめ、教師の努力を軽減するに効果大なるものである。これらのものには刊行されたものが数多くみうけられる。それを複式用に改編すればよいのである。而してこの場合にも、間接教授を主體として立案すべきは勿論である。

(3)結果の處理 複式教授殊に間接教授の最も陥り易い缺陷は、即ち結果の處理方面の等閑に附されることである。折角兒童が充分の自學自習を行つたのに、教師がその結果の處理を行はないならば、佛作つて魂を入れざるの譬である。兒童の自學自習は、その自律心による直接興味にあるべきであるが、兒童はまだその點まで學習態度を高揚してはゐないから、どうしても教師の賞揚といふ間接興味に對する考慮を肝要とする。教師に賞められれば更に發奮し、缺點を指摘されるれば反省する、かくて自學自習の態度を振起せしめることによつて間接教授は妥當に行ふことが出来るのである。また結果の處理を行ふことは、教師の側よりみても大切である。兒童が如何に自習したか自學したか、如何なる程度の能力を有してゐるかを考查することは、教師の教授上の指針となり基底となるものだからである。結果の處理なきやうに放しでは、到底この間接教授を徹底せしむることは出来ないのである。尤も毎時に處理を行ふことは困難事であるかもしれないが、出来るだけ結果の處理につとめ、以て間接教授のしめくりをなして行かねばならぬ。

複式教授と兒童

(1)學習態度の確立 間接教授は兒童の自學自習に俟つものであるからして、茲に學習態度の確立に努力しなければならぬ。間接教授の際には、教師から解放されて自由に遊ぶと云ふあやまつた觀念を持たせることなく、自律的に自學自習に努力するやう習慣づけることを肝要とする。この自治自律の學習態度を確立するには、教師は直接教授の場合においても兒童を拘束することなく自學せしめるやうに心がけることである。一方において注入の教授を行ひ、間接教授において自學せしめようといふことは矛盾も甚だしいことである。これでは學習態度の確立はむづかしい。

(2)間接教授と學習要項

讀方科自學要項

(イ)全體に目を通して通讀させる。(ロ)大體の事項、何を書いてあるかをたしかめる。(ハ)文の中心點を書きとらせる(ニ)語句をしらべさせ、文段の意味を確認させる。(ホ)文の批評、鑑賞を行はせる。(ヘ)更に飛躍的に、文を読んだ感激から創作をさせる(ト)漢字の書取、語句の應用などに注意させる。(チ)全文の書寫練習。(リ)挿畫の説明文などを綴らせる。

綴方科の自學要項

(イ)記述の順序を考へさせ、記述させる。(ロ)推敲させる。(ハ)作品を交換して相互批評を行はせる。(ニ)兒童文集を鑑賞させる。(ホ)組組の指揮によつて相互推敲をなさしむる。

書方科の自學要項

(イ) 手本をよくみて、工夫創作によつて書くこと。(ロ) 各字各行の配合に注意させる。(ハ) 姿勢を正しくすること。
 (ニ) 下書を與へて透寫練習。(ホ) 自己訂正をさせる。

算術科の自學要項
 (イ) 暗算になれさせる。(ロ) 概算概測をさせる。(ハ) 數字の書方練習。(ニ) 算術事實問題を作成させる。(ホ) 實驗實測をさせる。(ヘ) 統計圖表を作成させる。

國史科の自學要項
 (イ) 史實の原因結果を考察させる。(ロ) 史實の底にひそむ精神を考察させる。(ハ) 關係的に學習させる。(ニ) 年代や場所
 所に注意させる。(ホ) 要項の筆記。(ヘ) 教科書を讀解させる。(ト) 批判評論をさせたり、感想文を發表させたりする。

地理科の自學要項
 (イ) 郷土と關係づけて比較研究すること。(ロ) 地圖を描き、グラフによる統計を作り、模型を作らせる。(ハ) 地圖中心の自學をさせる。(ニ) 要項の筆記。(ホ) 標本、寫眞の類を觀察させる。(ヘ) 教科書の讀解。(ト) 郷土の地理事項の調査。
 理科科の自學要項

(イ) 實物、標本、模型、繪畫の類を觀察させる。(ロ) 實驗實測をさせる。(ハ) 要項の筆記。(ニ) 参考書の讀解。
 (3) 間接教授と方便物 兒童に自學自習を行はしめるに、方便物の肝要なることはいふまでもない事である。一つの方
 便物もなくしては、完全に自學を行ふことは出来ない。間接教授を徹底させるためには、この方便物を妥當に採擇すべき
 である。

(イ) 自學の手引 自學の手引は必ず教師自身の手になつたものでなければならぬ。自學の手引は教師の教へんとする

意志のあらはれであるから、教師自身の作成したものでなければその意味を失ふこととなる。學習書の如きも幾種類とな
 く坊間に流布されてゐるが、これは絶対に不可である。これらのものはすべて營利主義に立つものであり、自學せしむべ
 き事項を全部説明によつて埋めてあるから自學の手引とはならぬ。のみか兒童の自學自習の習慣を根柢から破壊するもの
 である。教師の作る自學の手引は、騰寫刷にして兒童に配布することは云ふまでもない。次には参考までに、自學の手引
 の一二の例を示してみよう。

讀方科學習の手引

十二

ネズミノチエ

本ヲヨク ヨンデ ドンナコト ガ カイテ アルカ シラベテ
 ゴランナサイ。

年	(ヨミ ト ヲケ)	
ナカマ	(ミウチ、オナジクミ)	(1) 年トツタ ネズミ ガ ナカマノ モノニ ドンナコト ヲイ ヒマシタカ。
ナルホド	(ホンタウニ)	2) 子ネズミ ガ ソノトキ ナント イヒマシタカ。
クフウ	(カンガヘ、オモヒツキ)	(3) ミンナ ガ 「ヨイ カンガヘダ」 ト カンシン シマシタカ、ド ウデセウ。
年トツタ	(トシヨリ)	(4) ナゼ ミンナガ ダマツテ シマツタ ノ デセウカ。
カンシン	(ヨイトオモフコト)	(ツギノ プン ヲ ヨミナサイ)
ソノスズ	(ネコノクビニツケルスズノコト)	(1) マサヲ サンハ イロイロ ト クフウ ヲ シテ、ヒカウキヲ コシラヘマシタ。
ツギノ	コトバラ ツカツテ	
ブンヲ	ツクリ ナサイ。	
カンシン		
	(カキトリ)	
	トシヨリ	
	オホキナ	

クフウ
ナカマ
ナルホド
年

コトシ
マイニチ
ヤマノナカ
ニチニチ
ドシドシ

(2) オチイサン ト オバアサン トハ 年トツテ イラツシヤイマ
ス。
(3) ナルホド アノ子ハ カンシンデス。

裁縫科學習の手引

縫ひ方順序

- (1) 袖 元祿袖、筒袖共、部分縫をみてぬひなさい。
- (2) 身頃
 - (イ) 背は袋縫ひ、折は肩明を右手に持ち前にかける。
 - (ロ) 本身にならつて肩當をつける。實物標本をみなさい。
 - (ハ) 衿縫、部分縫の通り、つまみぬひにし、衿の方に折をかける。
 - (3) 衿付 裏衿をつけ、標が出来たら部分縫にならつて衿をつける。肩まわしに注意。

待針の順序

- 衿の中央と背を合す。
- 肩まわし (イ)
- 肩まわし (ロ) 大切

○衿下り

○衿丈と衿下の標を合す。他は適當に折つてよろしい。(以下略)

(ロ) 兒童用の黒板 自學自習の方便物としては、兒童用小黑板を缺くことは出来ない。最近の自學輔導、相互學習の提倡以來、その小黑板は愈々方便物としての價值を高め、必須のものとなつてゐる。兒童が算術の自學において、問題を作つたときには小黑板に發表する。自分の自由研究によつて疑問に達着したならば、その疑問點を小黑板に發表する。小黑板への發表の機會は、自學自習において非常に多いものである。而して後に直接教授の機會において、この小黑板を中心とし、相互學習を徹底させることが出来る。即ち自學から相互學習への自然の展開をはかることが出来るのである。

(ハ) 兒童文庫 この事項についてはすでに述べたところであるから、茲には省略する。間接教授には、換言すると自學自習には兒童文庫の活用といふことを不可欠の問題とするものである。

間接教授上の注意

兒童に對する期待にすぎ、兒童の自學の持續力を過信することはよくない。あまりに永い時間に亘つて自學させると、兒童はこれに興味を失ひ、延いては折角芽生えた自學心の芽を枯死せしめるやうな結果ともなる。故に兒童の學習持續力を充分に考查した上で間接教授を行ふやうにしなければならぬ。

間接教授は可及的に自由なることを原則とする。學習に際しても、自由に席をはなれ、運動場や廊下に任意の行動をとらせることも宥さるべきである。從來の劃一教育の習慣を守つて、何から何まで教師がこれを統率するはよくない。兒童

には自由を興へると共に、同時にその自律性に訴ふべきである。拘束と束縛は自學自習の敵であり、間接教授の不徹底を意味するものである。

間接教授は自由であると共に、また動的に變化あらしめるやうに工夫されることを大切とする。兒童は動的のものであつて靜的なることを好まず、また同一事項に永き注意力を傾注することの困難なるものであるから、遺般の理を充分理解して、變化ある動的なる間接教授たらしめなければならぬ。即ち靜止による學習よりも、勞作による筋肉活動に訴へる學習たるべく補導することを忘れてはならないのである。

兒童の發達段階に應じて間接教授を行ふべきことは、贅言を要するまでもない事である。あまりに容易なる學習につくとすると、兒童は時間を空費することとなり、勢ひ喧騒にながれ、且つ困難を征服して學習をすましたるものではないから、自力で解決したといふ快感の度が少いのである。反對にあまりに困難なる學習においては、兒童は時間を徒費し、また成功の希望を失ひ、絶望感を深くし、自學自習に對する興味を喪失することとなるのである。故に兒童の發達段階を考慮することにより、妥當の間接教授たらしめるやう努むべきである。

前にも述べたことであるが、間接教授においては結果の處理といふことを最も肝要とするものである。結果の處理なくして放任するとせば、兒童は自學に對する興味を失ふは當然である。故に教師は結果の處理を行はねばならぬ。その日の兒童の自學に對しては、なるべくその日にこれを檢閲し訂正し、批評して、兒童の努力をみとめてやり、且つ足らざるところを指示してやるやうに心がくべきである。而して教師も亦、結果の處理によつて今後の間接教授の指針たらしむべきである。

一四 複式教育の訓練要訣

家庭的級風

複式學級は單式學級と異り、その組織要素が單純でなく、少くとも二要素以上、多きは十要素以上に及ぶ場合がある。従つてその内容は、男女長幼相混じり、教師を家長として恰かも一家族の形態をなしてゐるので、家庭的の級風を樹立するには、誠によき條件を備へてゐる。

複式學級は、教師が一家の家長の如く、その統率の下に、異なる學年の男女兒童が、長幼異なる兄弟姉妹の如く相集りて、和氣霽々たる家庭を營むに似てゐる。従つて教師は、時には父となり時には母となり、家族たるべき男女長幼の別ある兒童を我が子の如く愛撫して行かなければならない。家族たるべき異なる學年の男女兒童は、教師を父とし母として尊敬し、互に兄弟姉妹の如く、睦み合ひ互に助け合つて行かなければならない。

かうした家庭的雰囲気の間接教授を、單式學級に期待することは、到底不可能であり、複式學級にのみその期待をかけることが出来る。複式學級はその級風が、家庭的の團樂の域にまで到達しなければ、複式學級そのものの持つ價値を發揮することも出来ないから、是非ともこの理想境まで漕ぎつけなければならぬ。

しかし複式學級の級風が、單にその學級の組織要素がよい條件の下にあるからといふだけで、容易にこの理想境に達し得るものとなすは早計である。單にその組織要素が具はつてゐれば、家庭的の級風が生れるものではなく、その學級を組織する教師兒童が眞に精神的に結合し、この理想境に向つて精進して、初めてこの美はしき級風が溫暖されるので

ある。これ教師、児童の級風樹立に、一段の努力を必要とする所以である。

學 級 愛

家庭的の級風が樹立すれば、自然に學級愛が起るものやうに考へられるが、實はさうは行かない。何がこれを阻むかといふに、それはやはり學級組織の複雑性であるといふことになる。

複式學級は單式學級と異りて、數學年の児童の合成であるから、學級を愛する全級愛とその組織要素たる學年愛とは時に對立することがあるから、立派な家庭的の級風が出来ても、直ちに學級愛といふものが出来ると、斷言出来ないのである。學級愛の確立にはどうしても、この全級愛と學年愛との對立が解け合つて來なければならぬ。

家庭に於ても、普通に自己愛が家庭愛に勝つことが多いと同様に、複式學級に於ても、學年愛は全級愛に勝ちやすいものであるから、全級愛と學年愛とが對立することとなつて、全級の統制が素れ易いものであるから、兩者の對立を解くことが最も肝要事である。

複式學級に於ては、各児童が自分の學年を、大切にすると同様の精神で、全級をも大切にするといふ心掛けが大切である。この域に達して初めて學級愛が確立したといふことが出来る。

勿論この域に達するまでには中々骨が折れる。何故となれば初歩の段階に於ては、各児童は、學級愛のためには、學年愛を犠牲に供しなければならぬといつた矛盾を感じて心が落ちつかないからである。かうした矛盾撞着とか犠牲とかいつた氣持が解け合つて、學級内の全児童が眞の學級愛に向つて一心になつて手をとつて進むことの出来るまでには、教師の指導と児童の修養とが必要である。

故に複式學級の擔任教師は、常に児童の觀察を怠らず、學年愛と全級愛の養成につきて、適當の指導と誘技とを加ふることを忘れてはならない。この絶えざる注意と努力によりて初めて、學級愛は立派な花を開くであらう。

獨 斷 專 行

獨斷專行とは、児童自らの判斷、意見に基づき行動すること、教師の命令干渉によらざることである。何故に複式學級の児童にかゝる訓練を必要とするか、それは學級組織の複雑性に因るがためである。

複式學級の児童が、學習に關する行動に於て、單式學級の児童の如く一々教師の許可命令を必要とするせば、教師はその煩に堪えないであらう。鉛筆削るにも、硯に水を注ぐにも、便所に行くにも、一々舉手して教師の許可を受くるとせば、複式學級の教師は、恐らく全時をその應接に費すとも及ばないであらう。こゝに複式學級の児童には獨斷專行の訓練が必要となるのである。

しかし獨斷專行は氣權勝手と解してはならない。それは軍隊に於ける獨斷專行と同様に、教師の意圖を察し、その意圖に合する如く、慎重に思慮判斷して行動すべく、その行動に對しては、全責任を自己に負ふの覺悟を有すべきである。この責任を自己に負ふといふところに獨斷の權威がある。責任なき獨斷は斷じて許すべきではない。

例へば自分の隣生が、顔色蒼白、今にも嘔吐を催さんばかりに苦悶してゐる、この狀況を教師に訴へてその手當を乞ふ餘裕を許さない、この場合に獨斷を以て、この児童を教室外衛生室に運び、その手當を學校看護婦に乞ふなどといふ類である。この際、自分がその隣生を背負ふだけの體力もなく、途中に於て怪我でも負はせる恐れあるときは、斷じて自己でなすべきではない、即ちそれは十分の責任を果すことが出来ないからである。

かうした獨斷專行の訓練が十分に出来てゐなければ複式教育は結局自滅するのである。従つて複式學級の兒童には、かうした獨斷專行の訓練を、平生から十分になして置く必要がある。換言せばこれは自治の訓練である。

自發學習

自發學習とは、他からの命令干渉によりて學習するのではなく、自らの燃ゆるが如き學習慾から進んで學習するのである。つまり止むに止まれぬ好學心からなす學習である。これは複式學級獨特の訓練でないかのごとくに見えるけれども、若し複式學級でこの訓練が、徹底的に奏効してゐないならば、學習を圓滿に進行せしむることは恐らく不可能であらう。教師の眼の届くときだけは眞妙に學習してゐるが、教師が他の學年の直接教授で、自分の學年の方には眼が届かないといふ時には一向に眞面目に學習しないといふが如きことでは、複式學級の訓練は全然失敗といつてよい。しかし單式學級では、教師の眼が常に全級に配られてゐるから、訓練が不十分でも兒童は、不眞面目な學習をすることが出来ない。

つまり複式學級の兒童には、教師が見てゐるとゐないと拘はらず、何時でも自發的に學習してゐる、しかもその學習は、自ら喜び勇んで進んでやつてゐるといふ態度でなくてはならない。恰かも教師のために學習してゐるやうな態度は、複式學級では禁物である。即ち兒童が好きで勉強してゐる、勉強せずにはゐられないで勉強してゐるといふのが、眞の自發學習である。豆を地に降けば、自然に發芽する。それが自發である。丁度そのやうに、兒童自らが他人の命令、干渉を待たずして、自分自身の意志で學習するといふ態度でなければならぬ。

けれどもこの訓練は決して容易に徹底するものではない。馬を水邊に誘ふことは容易であるが、水を欲しない馬に水を飲ませることは容易に出来ない如く、勉強を好まない兒童に勉強させることは難中の難である。従つてこの自發學習の訓練

といふことは形式的では到底成功しない。眞に兒童を心の奥底から勉強好きにならせなくてはならないのである。それは兒童をして勉強の面白味といふことを味はせなくては、勉強好きになり、教師の監督の有無に拘はらず進んで學習するといふ域には達しない。

相互扶助

相互扶助といふことは、複式學級には必要な訓練である。複式學級が家庭的になつてゐるからといつて、直ちに相互扶助がその間に行はれるとは斷言できない。それは家庭に於ける兄弟姉妹が、互に喧嘩ばかりして一向に相互扶助しない事實に徴しても明かである。

若し複式學級に於て、この相互扶助の訓練が徹底してゐないとすると、複式教育の効果そのものは、半減されるのである。年齢の異なる男女の兒童が、手不足なる一教師の下に學習してゐるのであるから、時には共力し援助して學習をなさなければ、その成就の不可能なことがあるのである。單式學級であれば、容易に教師の援助を求め、判断を乞ふことが出来る場合でも、複式學級ではやむなく兒童自身の手で解決しなければならぬことが多い。こゝに兒童の相互扶助が必要となつて來るのである。

上學年の兒童は、兄や姉の氣持で、下學年の兒童の學習の援助をなす必要があり、下學年の兒童は、弟や妹の氣持で、上學年の兒童の學習に助勢をなす必要があるのである。この場合、兒童に相互扶助の精神がなければ、共倒れとなり、學習上非常なる損失を招く結果となる。

しかしこの相互扶助といふことは、兒童相互の依頼心を助長するやうでは、却つて學習を妨げることとなつて、相互扶

助の眞精神に反するのである。學習上、相互扶助は必要なりとは云へ、自力でなすべき所をも、敢て他人の助力を仰ぐが如きは、自發學習の眞諦を解しないものである。

故に相互扶助の訓練をなすに當つて注意すべきことは、他人の學習に助勢を乞はれた場合、快く助勢することは勿論必要であるが、助勢することの是非は、一應考慮する必要がある。若し助勢することの非を知つたならば、之を拒絶することの、却つて相手のためによいことを知らしむべきである。

連 帶 責 任

相互扶助といふことが、複式學級の訓練として大切なことであるが、それと同時に連帶責任といふことも等閑視すべからざる訓練である。

連帶責任とは、つまり責任を共同で負ふといふことである。これは複式學級の兒童としては當然の訓練である。複式學級に於ては、教師の手不足のためから、兒童各自の獨斷專行といふことが許されねばならず、獨斷專行には責任といふことが必須の條件であることを説いて來たのであるが、こゝでは更に、連帶責任の訓練の必要を説くのである。

元來、複式學級そのものは、連帶人たる兒童によりて組織されたるものと考ふる事が出来る。

複式學級で家庭的なる級風を樹立するとか、學級愛を養成するとか、相互扶助するとかいふことを訓練上大切なものとして教へたのであるが、之等は結局は、兒童各自が連帶責任を重んずる連帶人でなくては、その効を收むることの出来ないものである。各自が責任を重んずる精神がなければ學級内に家庭的な氣分は生じないし、學級愛といふ氣持も起らないし、相互扶助といふことも起らない筈である。

つまり自分の學級といふものを立派に育てて行くことは、各自の連帶責任であり共同責任であると、強く意識するのになければ、決してその學級といふものは、複式學級としての價値を發揮しうるものではない。互に責任を回避するやうでは、學級自治の完成といふことも望みがたく、延いて學級の圓滿なる發達をも期待しがたいのである。故に複式學級の一員たる兒童各自は、學級の成績をあぐるといふことについては、連帶責任を以て學級のためにつくすといふ覺悟を必要とするのである。

以上複式學級の訓練について重要な事項をあげたのであるが、それは主として複式學級を單式學級と比較して異なる點を力説したのであつて、單式複式の別なく普遍的に必要な訓練事項については、これを割愛したのであることを忘れてはならない。

例へば各科學習態度の養成、體育衛生の習慣養成等は、複式學級單式學級の別なく、すべての兒童に訓練すべきことである。これ等の研究は、複式教育學に於て詳説することを避け、讀者の研究に任したのであつて、決してその必要なしと思料したのでないことを諒とされたい。