

265

6



始



265-6



教育

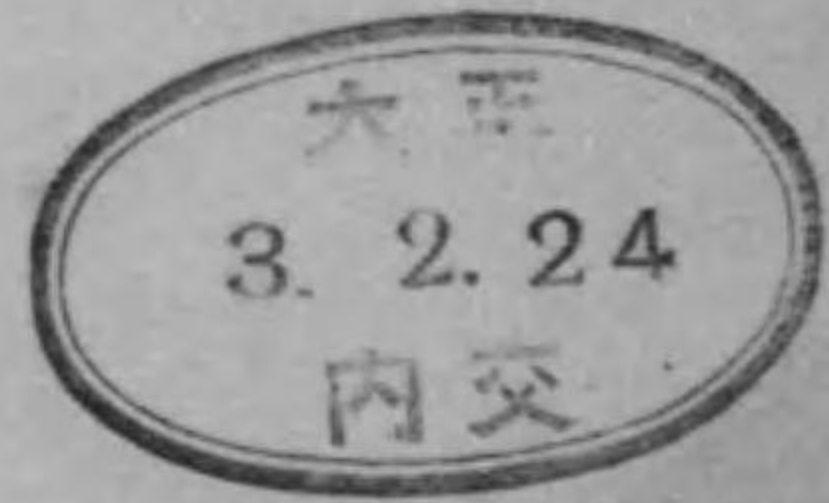
批評

の要訣

全

前文部省國定教科書
編纂委員京都市
京都府師範學校
京都府女子師範學校
主事
鹽見
山田代吉
保雄
合著

發兌 明治出版協會



緒言

教育教授の實際に關する研究には種々の方面があるが、その計畫又は實行に就いて互に批評し合ふといふことは、今日最も廣く行はれて居ることであつて、それが又進歩改善を促すのに最も適切有効な方法であらう。

吾々が教育教授を観るのは理學者が自然物を觀察するのとは大いにその趣を異にして、先づ主觀的にそれを批判すべき規範がなくてはならぬ。即ち其

の規範を尺度として批判的に觀察するのでなければ何等の効果が無い。而してその規範は如何にして構成せらるべきものであるかといふのに、大體に於て二つの方面がある。一つは教育の理論であつて、一つは實地の經驗である。教育教授の結果を明確に査定して確實なる規範を定めることは望ましいことであるけれども、それは不可能であるから、實地の經驗によつて推定的に定めるより外に方法がない。

本書は教育教授に對する批評の規範として、又平素研究の好伴侶として、教育實際家・爲政家又は師範學校學生諸君に提供せんがために余等が平素學校を視察したり、小學教育や師範教育に従事したりして得た實地の經驗を徑とし、現代に於ける教育教授の理論を緯として編述したものである。尙ほ杜撰不備の點も少くはなからう。其れは將來更に諸種の研究を加へて完成したいと思つて居る。幸に大方諸賢が細大洩さず本書に對して批評忠言をたまは

らんことを切に希望する。
終に臨み本書著作については東西諸大家の所説によつて一層の光彩を添へることを得た。茲に銘記して感謝の意を表す。

大正三年一月春淺き七日筆硯を清めて

著者識

教育教授 批評の要訣

目次

緒論

現代教育教授の思潮と缺陷……………一

個性の擁護—人格的陶冶と職業的陶冶—勞作教育—筋肉運動主義—缺陷—知識過重—靜的教育—劃一教育

本論

參觀及び批評論……………二

參觀の目的及び態度—參觀の豫件—教授の參觀—參觀後の整理—批評の價值—批評の着眼點—批評の規範—批評者の注意—批評を受くる者の態度

第一章 教授論

(甲) 汎論

第一節 教師論……………三七

第一 教師の體力……………三六

第二 教師の人格……………三九

第三 教術……………三〇

目次

第四節 準備 二六
 準備の必要—準備事項

第二節 兒童論 二七
 第一 外的方面 二六
 身體の發育—言語—態度—姿勢—清潔—學用品
 第二 內的方面 四一
 注意作用—努力—自學的習慣—觀察の習慣—思考の習慣—獨立的判斷の習慣

第三節 教材論 四四
 第一 選擇 四四
 標準—國定教科書使用上の注意—批判の標準—教材の研究
 第二 分量 四八
 教授の二方面—教材過多症—その原因
 第三 排列 五三
 論理的—教授と建設—心理的
 第四 分節 五四
 單元—分節の注意

第四節 方法論 五五
 第一 教授の段階 五五

第二 教授案 七三
 教授案の必要—不必要論—教案と教材—批評の要項—目的—教材—方法—體裁
 意義—歴史的的研究—ヘルバルト以前—ヘルバルト派—ライ氏—其の他の段階—我が國の學者の所説—横山教授—森岡教授—谷本博士—吉田博士—小西博士—教授段階の適用

第三 豫案と實際 八三
 運用の必要—因はれた教授—組織した教授—目的の徹底

第四 教授力の分配 八七
 努力點—各段階と時間—兒童の精神活動の過程と教授

第五 教師と兒童の活動範圍 九一
 從來教授の弊—ヘルバルト派—兒童の活動尊重—兒童の活動輔導—發達程度に適應—無理な要求

第六 個別的取扱 九四
 現今の弊—學級教授と個人的取扱—分團式教授

第七 教式 一〇三
 種類—指示教式—示範教式—講演教式—問答教式—課題教式—發表教式—教式の適用

第八 教授と訓練 一〇九
 巧みなる教授と訓練—着眼の要點

第九 教授と養護……………110

兒童の姿勢—眼の衛生—疲勞問題

第五節 教室論……………113

第一 教授方面……………113

教授上の施設—美觀

第二 訓練方面……………114

清潔—整頓—裝飾

第三 養護方面……………119

採光—通氣—採暖—兒童用机腰掛

(乙) 各論……………121

第一節 修身科の批評……………121

第一 教授の目的……………121

要旨—教育勸語—徳性の涵養—道徳の實踐

第二 教材……………123

實際化—特長發揮—前後の聯絡—徳目聯絡—偶發事項

第三 教授の實際……………125

一般的批評—假作物語—實話—訓辭格言—作法

第二節 國語科の批評……………129

第一 國語教授の目的……………129

第二 讀方教授の批評……………131

要旨—目的—任務

(5) 讀方教授の目的……………131

目的—任務—各學年と努力點

(ろ) 教授の實際……………136

(A) 全體的着眼點—(B) 部分的着眼點—尋常科第一、二學年—同第三、四學年—同第五學年以上

第三 綴方教授の批評……………156

(5) 綴方教授の目的……………156

目的—任務—各學年と努力點

(ろ) 教材……………158

(は) 教授の實際……………162

構想指導—記述の指導—成績處理—批正教授

第四 書方教授の批評……………170

(5) 書方教授の目的……………170

目的—任務—各學年と努力點

(ろ) 教授の實際……………171

新教授—練習—其他

第三節 算術科の批評……………175

第一 教授の目的……………一七五
 要旨—目的—各學年と努力點

第二 教材……………一七七
 選擇—形式的方面—實質的方面—排列

第三 教授の實際……………一八六
 教則—理會—習熟—應用

第四節 日本歴史科の批評……………二〇〇
 第一 教授の目的……………二〇〇
 要旨—目的

第二 教材……………二〇一
 選擇—排列

第三 教授の實際……………二〇三
 人物教材—政治的教材—戰爭的教材—文藝的教材—年代觀念—直觀

第五節 地理科の批評……………二〇八
 第一 教授の目的……………二〇八
 要旨—目的

第二 教材……………二〇九
 選擇—排列

第三 教授の實際……………二二二

第六節 理科の批評……………二二六
 教材の取扱—教授の基礎—直觀—地圖の讀解—推究—地理的要素—練習

第一 教授の目的……………二二六
 要旨—目的

第二 教材……………二二七
 選擇—排列

第三 教授の實際……………二二八
 一般的方法—博物教材—理化的教材—家事的教材

第七節 唱歌科の批評……………二三三
 第一 教授の目的……………二三三
 要旨—目的

第二 教材……………二三四
 選擇—排列

第三 教授の實際……………二三五
 準備—提示—練習

第八節 體操科の批評……………二三七
 第一 教授の目的……………二三七
 要旨—目的—各學年と努力點

第二 教材……………二二九

第三 教授の實際……………三三〇
選擇—排列
 順序—基本形式—姿勢—準備—示範—目的—遊戲

第九節 圖畫科の批評……………三三三
 第一 教授の目的……………三三三
要旨—目的
 第二 教授の實際……………三三三
一般的方法—臨畫—寫生畫—工夫畫

第十節 裁縫科の批評……………三三五
 第一 教授の目的……………三三五
要旨—目的
 第二 教授の實際……………三三五
運針練習—部分練習—示範—說明—理會的—齊教授と個人指導—巾布—用具等

第十一節 手工科の批評……………三三七
 第一 教授の目的……………三三七
要旨—目的
 第二 教授の實際……………三三八
創作—課題—設計—指導—示範—基本教授—用具—原料等

〔附〕複式教授の批評……………三四三

第一 複式教授の參觀法……………三四三
單式的參觀—素人參觀—黑人參觀—超然的參觀

第二 教科配合に關する批評……………三四三
教科の配合—同教科同教材の長短—同教科異教材の長短—異教科の長短

第三 教材に對する批評……………三四六
選擇—排列

第四 教授の實際に對する批評……………三四八
準備—教授案—教授力分配—出發點と終點—直接教授と間接教授—自動作業—課題法—自動力—兒童の使用—黑板—訓練

第二章 學校經營論……………三六一

第一節 校地……………三六一
通學上より見て—道德上より見て—衛生上より見て—教授上より見て—教則

第二節 校舍……………三六四
 第一 位置……………三六五
 第二 配置……………三六五
普通教室—特別教室—其の他の諸室

教育教授批評の要訣

緒論

現代教育教授の思潮と缺陷

戦近に於て教育教授に關する研究が大いに進み、日に新にして日に又新なる勢を以て諸種の意見が盛に發表せられ、その意見は又直に教育の實際方面に影響を及ぼすことが頗る大である。随つて教育の實際になづさはつて居る者は先づ現代教育思潮の趨勢について理解する所がなくてはならぬ。以下その實際方面に關係のある主なるものについて述べよう。

緒論 現代教育教授の思潮と缺陷

上田代吉
 小山保雄
 塩見静一
 合著

第三節 施設	二七〇
第一 教授上の施設	二七〇
教科に關する施設—特殊事項に關する施設	二七〇
第二 訓練上の施設	二七二
訓練綱領—校訓—兒童心得—朝會	二七二
第三 養護上の施設	二七三
運動會—遠足—兒童衛生狀態	二七三
第四 對外上の施設	二七五
保護者會—同窓會—通知簿—校報—其の他の會合	二七五
第四節 諸表簿類	二七六
校規—訓練要綱—教授細目—教授案—教授方針—觀察簿—學曆—沿革誌—學籍簿等	二七六
第五節 職員	二七九
第一 職員組織	二七九
校長—職員の人事—親和	二七九
第二 職員の待遇	二八〇
待遇法—服務の狀況	二八〇
第六節 經濟論	二八一
豫算案—費目と配當率—基本財産	二八一
結論	二八三
目次終	

一、個性の擁護

個人主義の勃興は十八世紀から十九世紀にかけて思想上の一大特徴であらう。教育上に個人的の學說を唱へたものは近世に於ては言ふまでもなく夫の思想界の革命者ルソー (Rousseau) に創まり、ダルキン、ニーチエ (Nietzsche) を經て、近くエレンケイ夫人 (Ellenkey) グルリット (Gullitt) 氏等に至り、最も明瞭に表はれて居る。

ニーチエ (Nietzsche) は教育者でなく、哲學者であるが、その意見は強烈なる自我を中心とした個人主義である。總べて社會の進歩發達は凡俗の社會から卓越したる個人によつて催進せられるものである。凡俗なる人間の群集に向つて方面を與へるものは超人である。かゝる意味に於て個人は社會の精神生活に對して原基的意義を有つて居る。個人は社會の方便でなく、社會に對し精神生活の自立的代表たるに足るものである。故に子供の個性は大いに尊重せなければならぬ。濫に抑壓を加へず、毫も型に箝めないてその天真を自由に發揚せしめねばならぬ。かくして天才俊才は現れ出づるものである。

と説いた。

エレンケイ夫人 (Ellenkey) はその著「兒童の世紀」(Jahresbericht des Kindes) に於て遺憾なく個人主義の教育意見を發揮した。本書は既に大村氏によつて翻譯せられて居るから、多くは之を讀まれた事と思ふが、未だの方に對しては一讀を推奨する。夫人の教育意見は兒童の自己發達といふ觀念が根本思想をなして居る。教育の根帶は兒童の自己發達にある。然るに現今の教育は却つて兒童の自己發達を防遏することにとめて居る似而非教育である。現時の學校教育は兒童をして精神的に自殺せしむる場所であると痛罵し、尙子供の人格を尊重する上から體罰を絶對的に否認し、學校の學科の如きも同一に課すべきものでなく、大いに個人の天稟を考へなければならぬと論じ、更に未來の學校としては兒童の個性を重んじて、之を發達せしむるために光と熱と喜悅を與へる様な設備をしなければならぬとして種々なる理想を述べて居る。夫人の議論としては直に實行の出來ない殆ど空想に近いものをも混じて居るけれども、その思想は獨り獨逸のみならず、歐洲の天地に向つて少からぬ反

教育教授批評の要訣

響を與へ、賛成意見が續々として多くの學者から發せられた。グムリット氏 (Gumliit) の如きもその一人で、盛に個性教育を主張して居る。

洋の東西を問はず、從來の教育の實際、否現今尙その多くは學級教授のために極端なる劃一主義に陥り、兒童個性の自由なる發展といふ方面を全く等閑に附して居るのは教育上の一大缺陷である。以上諸氏の所説は仲には随分極端なる議論もあり、直に採つてそのまゝ實現することは出來ないとしても、たしかに時弊に對する頂門の一針である。

二、人格的陶冶と職業的陶冶

ヘルバルト (Herbart) が教育の目的は道德的品性の陶冶にありとして教育的教授を唱へて以來、教育の目的は人の人たる所以の本性を發揮せしめるもの即ち人格の陶冶でなければならぬ。随つて職業的陶冶の如きは一種の専門教育で、普通教育の圏外にあるべきものであるといふ様な議論が一般に信ぜられてゐた。ところが十九世紀から二十世紀にかけて社會の組織は日に日に複雑となり、各個人の一生涯は、經濟的關係を離れて成り立たない。随つて新しい

き、人生觀に基く教育は、又經濟的方面を十分に顧慮せなければならぬ。故に前に述べたヘルバルト (Herbart) 一派の哲學的見地の教育學説は今日の社會状態に適應しないもので、改革の必要があるといふ意見が起つた。この意見によると教育は社會生活の實際を基礎として定めなければならぬ。兒童の一生涯の準備としては、職業的方面、經濟的方面にも十分に考慮せなければならぬ。即ち人格的陶冶と職業的陶冶はヘルバルト (Herbart) 一派の考へた如く、決して分離すべきものでない。勿論初等教育に於ては専門的の技能そのものを直に教授するといふことは不可能であるけれども、その基本的教練に力を盡くすのは至當なるつとめである。要するに普通教育を職業教育と全然別物の様に、又一方は非常に高尚で一方は卑賤なものである如く考へて居るのは現今の社會を基礎としたる人生觀から見ると一大誤謬であつて、實際生活を離れた教育は最も不都合であるといふのである。この意見の代表者とも見られるべきものは獨逸のミュンヘンの視學官ケルセンシュタイネル氏 (Kerschensteiner) で、氏の意見はアルバイトシュール (Arbeitsschule) の問題によつて天下に

反響を與へて居る。

三、勞作教育問題 (Arbeitschule)

學校は學習學校でなくて勞作學校(勤勞學校)でなくてはならぬといふ呼聲は近來特に盛になつた様である。この起因は凡そ左の三つの方面から考へることが出来る。

- 第一は實業方面の要求である。以前は教育と實業を全く無關係の地位に、否寧ろ反對の如く考へてゐたけれども、かゝる考は現今の社會狀態に適合しない。今少しく學校教育と實業方面との接近調和を計る必要がある。そのためには今より作業的學科を多くし、兒童をして勤勞に服せしむる主義の教育を施さねばならぬといふのである。
- 第二は個性尊重の精神に基づく要求である。これは特殊の兒童に對しての擁護であつて、特殊の兒童に對しては精神的作業の負擔を軽減して手工其他の筋肉的作業を増加せねばならぬといふのである。
- 第三は人の精神作用に關する活動的見解の變遷に基づく要求である。前には

人の精神活動としては、主としてその靜的方面のみを見たのであつたが、最近に到つて動的方面を重く見る様になつた。即ち人間の價値はその活動にある。意志の實行にある。故に教育に於ても亦兒童をして自ら活動せしめて精神的活動の力を養はなければならぬと説くのである。

- 勞作學校の主張者たる次のケルセンシユタイネル氏 (Kerschensteiner) は次のやうなことを主張して居る。
- 學校教育の目的を達するためには、
- 第一、學校は生徒をして職業的活動に堪能なるものたらしめなければならぬ。
- 第二、國家に有用なる國民は全體のために役立つ所の仕事をなし得る人格を有たしめなければならぬ。
- 第三、國家に有用なる國民は理想に向つて働くの習慣を有たしめなければならぬ。

而してこの目的を達するためには(一)手足の勞働に關する教科目を多く採用し、(二)手足の勞働による教授を行ひ、(三)手足の勞働を多く課することが必要で

ある。

要するに氏は國民的生活本位の教育主義に基いて學校を一の作業的團體とし、意志の活動を増進し、獨立的な精神活動をなすことの出来るやうに教育しようとして居るのである。

筋肉運動主義

四、筋肉運動主義の教育

ミュンスタール・ベルヒ氏(Muensterberg)がその「心理學」の中に於て「活動の定理」といふ名で、感覺的運動的順程といふものを、一方は感覺、一方は運動といふ様に二ツに分けるべきものでなくして、寧ろ一の教育心理上の單位として取らなければならぬ」といふ意見を詳しく説明した。後、ライ氏(Lay)は此の點から出發して大いに筋肉運動主義の教育を其の著「實驗教授學」によつて主張した。この意見は獨り獨逸のみならず全世界に波及し、我が國に於ても或は發表主義とか或は練習主義といふ名によつて唱導せられて居る。

翻つて我が國教育の現状をこれ等新しき思潮に照して考へて見ると、缺陷と認むべき點が少くない様に思ふ。今其の甚しきものを擧げると

ライ氏

教育教授の缺陷

知識過重

一、知識過重の弊

維新後我が國民が外國と接觸して第一に不足を感じたことは彼我文明程度の差違である。随つて知識の獲得は國家としても又個人としても實に最大急務であり、個人の價値は知識の多少によりて直に判定せられた。故に教育に於てもなるべく多くの知識を授けんとしたことは已むを得ないこと、其の習慣が大正の今日に尙存して居るのである。その結果として、(イ)教授の唯物主義に陥る。(ロ)口語込教育となる。(ハ)勞働を厭ふ。

即ち頭の人を作つて手の人を作らない。理窟のみをいふ口の人を作つて實行力のある人物を出さない。然るに社會組織を見ると頭を使ふ職業は果して何パーセントあるか。殆ど大部分は勞働によらなければならぬ運命を有つて居るのである。然らば即ち知識過重の教育は他日の生活準備といふ見地からしても甚しき間違といはなければならぬ。

二、靜的教育の弊

我が國の教育は一般に教師本位であり、教科書本位である。兒童は常に受動

靜的教育

的地位に置かれ唯教師の命ずるまゝに動き、その講演を聞いてこれを逸せざらんことにのみ汲々としてこれ努めて居る。或る人は子供は學校生活中反射運動の聯列をなしたに過ぎないといつたが實にその通りである。斯くの如くして六ヶ年乃至八ヶ年を終つた兒童は少しも反撥力もなく活動力もない精神的玄勢の人間となつて社會に送り出されるのである。モンテッソリー (Montessori) 女史が「現今の教育は痲痺教育である。通學の期間が長ければ長い程多く發動力を痲痺せしめる。」といつたが、必ずしも奇警の言のみとして見逃がすことは出来ない。

三、劃一教育の弊

各社會的地位及び個性を異にせる五十人六十人の兒童をマツチ箱の様な教室に押込んで、同時に同一の教材により、同一の方法の下に同一の取扱をなし長きものは斷ち、短きものは強いて引き、六ヶ年の後に到り數十人の同型同類の凡俗者と數人の落伍者を送り出して居る我が國の教育ほどみじめなものはあるまい。實に國家社會の政策上、又人道問題上の山々しき大事である。

本論

參觀及び批評論

一、參觀の目的及び態度

教育教授を參觀するのに參觀者の目的によつてその態度に四通りある。

第一模範的參觀 師範學校に於て訓導の模範教授を教生が參觀したり、或は崇拜せる教授者の教授を參觀する時の態度であつて、その教授を自己の模範として之に倣はうとして觀るのである。即ち一種の信仰的の見方である。

第二指導的參觀 師範學校に於て職員が教生の教授を參觀したり、又各地の小學校に於て校長又は首席教員等が部下職員の教授を參觀する時の態度である。即ちその教授に就いて一々仔細に觀察して、その可良なる點は益之を獎勵し助長すると共に、缺點は之を指摘し懇切周到にその改むべき方法をも指示して、教授者の進歩發展に資せんとする者である。

第三批評的參觀 視學の様な視察者又は監督官の執る態度であつて、全く批判的に見るのである。勿論これには第二の指導の意味の伴ふことは當然であるけれども、本來の主目的はそれによつてその學校を評價し、その教授の價値を判定せんとするものである。

第四研究的參觀 これ一般に廣く行はるゝ學校參觀又は教授法の研究會等に於て行ふ普通の參觀であつて、參觀者は學校の經營或は教授の實際に就いて批判的に考察して、その長所は之を採つて自己の有とし、短所はこれを擧げて自己反省の材料とすると共に當事者の參考にせんとするものである。即ちその結果は教授者も參觀者も共に利益を得ようとするもので、教育教授の實際方面に關する研究法としては其の効果の最も多いものである。然るに往々にしてこの研究的參觀が變じて第三の批判的態度に出、他の非難を以て快とし、或は人の缺點を拾ひ上げることを以て得々たるが如きものあるは、誤れるの甚しいもので、かゝる參觀態度は何等研究的價値がないのみならず、徒らに他人の惡感情を買ひ、自己の傲慢心を満足

せいむるに過ぎない。

二、參觀の條件

參觀者が一の學校を參觀するにしても、又一時間の教授を見るにしても、第一に知り置かねばならぬ要件がある。即ち參觀に先つてその當事者に就いて調査すべき條件は

- 第一 地方の狀況——地方の産業、風俗等
- 第二 兒童の家庭の狀況——職業生活程度、教育思想等
- 第三 學校の教育方針、或は教授の主義
- 第四 學級擔任者に對しては

- (イ) その學級を擔任せし年月
- (ロ) 學級教育上特に注意せる點

少くもこれ等の事情を知つた上でなければ、眞に透徹したる、又實際に適合したる觀察は出來ない。すべて參觀者は平素自己の關係して居る學校又は學級を標準とした眼で見る傾がある。随つて往々間違つた觀察をしたり、又無

理な批評を試むることがある。

さりながら、學校を參觀する者は學校長の氣焰とか、抱負とかを聞かされて、それに捲き込まれたり、又應接室に飾り付けられた諸表簿類の堆積に驚いて、感服する様なことではつまらぬ。學校の價値は、こんな靜的方面でなくて、活動的方面に存する。而して學校の活動方面の單位は、學級である。故に最も注意して見るべきは、學級の教授で、學級を中心とした參觀でなければ、眞の效果はない。

三、教授の參觀

苟も人の教授を參觀せんには眞面目な態度を保ち、教授者に對して十分の敬意を拂はなければならぬ。參觀中に缺伸をしたり傍の人と私語したり又は室の外を覗いたりする程不作法な振舞はなく、又これ程教授者に對して不愉快の感と與ふる者はない。厭になつたらば寧ろ教室を出るのが自他の利益である。多くの參觀人中には随分斯くの如きものを見受けることが少くないのは遺憾である。

少くも研究的に觀んとするならば、一時間の授業が完結するまでは居らなければ何等効果がない。單に十分や十五分の瞥見では如何に炯眼の人でも、教師の言語態度等僅に外形に現れたもの、外、教授の眞の價値を見ることは不可能である。

教授の參觀は常に主觀的の規範の下に批判的に觀察するのであるから、見て居る時直に之はよいとか或は悪いとかいふ斷定を下し得るものもあるけれども、之は多くは部分的の事に屬するので、全般に關する大問題になると教授の全體を見渡して後でなければ、是非を決定することが出来ない場合が屢次起つて来る。故に參觀しつつ、大體の教授の經過を時間的に記録する必要がある。これ後に於ける唯一の研究資料である。教授の經過については教師の活動はいふに及ばず兒童の活動狀態例令ば正しい答をした者が何程あつたとか、如何な誤に陥つて居つたとか、いふ事をも詳しく記して置くと、後に於て教授の効果を研究するに當つて正確なる根據を得る譯である。

◎參觀記録用紙の形式一例

時	教師方面	児童方面	批評
45分			此の欄には參觀中に感じた批評を記入す。
40分			
30分			
20分			
10分			

四、參觀後の整理
 人の教授を參觀したならば、その批評を他に發表すると否とを問はず、自己の研究として前に記入した參觀記録を材料として之を整理し、その長所と短所を明らかにして後日の參考資料とするのでなかつたならば、折角の參觀も何等の効果が無い。今一例を擧ぐれば

參觀後の整理

教授の時間が不足したとすれば、その原因が何れに存するかを明らかにせねばならぬ。その缺陷が教授の方法にあるか。或は教材にあるか。

(一) 教授の方法にありとすれば

教師が緩慢であつたか。

叙述説明が迂遠であつたか。タドかつたか。

無用の手續をしたか。

準備が不足であつたか。

児童の活動が意の如くならなかつたか。それは何に原因するか。

(二) 教材にありとすれば

分量が多きに過ぎたか。多しとすれば

何れの部分を省いたらばよいか。

或は全部を簡略にするか。

次の時間に一部を讀るか。

教材が児童の程度に適せなかつたか。

かくの如く諸種の方面から研究した上で、この點に注意したならば、數分間を節約することが出来るといふ結論にまで達して、初めて効果があるのである

本論 參觀及び批評論

只今日の教授に於て時間の不足したのは缺點である。といふが如き漠然たる批評は殆ど批評としての價值がなく、何等参考ともならない。斯くの如くして研究の結果は之を左の各項に分つて纏めて置くことが整理上必要である。

- (1) 教師の方面、
- (2) 児童の方面、
- (3) 教材の適否、
- (4) 方法の適否、
- (5) 教室の設備、
- (6) 總評、

この各項についての詳細なる着眼點は以下章を逐ふて説くこととする。

五、批評の價值

批評といへばいふまでもなく、事の是非善惡正否美醜等に對する斷定である世の仲には批評といふ語を只醜惡不正の方面に對する論争と見て居るものがあるが、眞の批評といへば美は美とし、醜は醜とし、正を正とし、不正を不正として、一面に或物を非難し、破壊すると共に、一面に或る物を賞揚して、建設するの意味でなければならぬ。かくの如き批評は事物の進歩發展を促す上に効果が頗る大である。昔から自己を眞に知る者は最も偉大なる人物である。

といつたが、眞の自己の價值は自分では判らない。自分が善良と信じて居る事が案外間違つて居つたり、又意外の缺陷を有つて居るものであるから、自己の進歩發展を希ふものは、他人の批評を受けて改善することが最も必要である。又批評者も正しい批判を下さんがためには、先づ大いに自己の修養が必要となる。研究會等に於て批評を聞けば批評者の價值は大低之を推定するところが出来る。故に眞の批評は之を受けるものの利益なるのみならず、批評者自身にとつても亦大いに有効である。

六、批評の着眼點

第一其の時間教師の活動振を主として観る者

凡て教授は児童をして容易に且つ明瞭に理會せしめる教師の働であるといふ見解が、今尙ほ一般に存して居る上から、參觀といへば教師は如何にして児童に理會せしめたかといふ教師の活動方面にのみ注目して、児童の學習状態には一向無頓着な風がある。處が教授の効果といふ上から見ると必ずしも教師の活動の巧拙に伴ふものといふことは出来ない。教師の言

語は緩急高低其の宜しきを得、手振身振は仲々巧妙に、臨機應變の處置もうまく、而して教授は教案通りすらく、と何等の滯滞なく進行し、観る者をしてアツとばかり感歎の聲を發せしむるが、いざ兒童の方面はと見ると只拱手傍觀するのみで一向に活動して居ない。かゝる場合參觀者の多くは教授者の手品に欺瞞されて、その巧妙を讚嘆謳歌する。かゝる傾向は教授者をして徒に技巧の末にのみ苦心せしめて、所謂參觀者の爲めの教授、他所行きの見せ教授を行はしむるの惡結果を來し、教授法はよふしく拙なるべしなどといふ奇言を聞く様になつたのである。教授者には教才派人格派、藝術派の別があるが、かゝる觀方に對して成效するものは常に教才派の花々しき教授振である。

第二其の時間の兒童の活動振を主として観る者

教授は教材のためにするのでもなければ、勿論參觀人のために行ふものでもない。いふまでもなく兒童のためにするものであるから、常に兒童の活動を中心として観なければならぬ。換言すれば兒童を透して教師の活動

振を見なければならぬ。教師の如何なる活動も、それが兒童に何等の影響効果を與へないならば、價値のない無意味な盲動である。殊に兒童を批評するのは教師に對する間接射撃であつて、その結果に於ては同じことでも直接教師を批評するのよりも圓滑で都合のよいことがある。

第三過去に遡つて考察する者

事の成るは成るの日に成るのでない。殊に教授の如きは人の觀て居る只その一時間をうまく誤魔化さうと如何に努力しても、少しく眼識ある者に對しては無効である。例令ばよく批評教授等の際に見る事であるが、國語教授に於て平素は少しも文の構成などを行つて居ない癖に、その日に限り行つて居る様な風に裝ふてもそれは駄目である。又兒童の讀み振が非常にたしかであるとするれば、平素如何なる風に工夫せられたかを見ねばならぬ。即ちその時間に現れたる兒童の成績とか、或は學習状態を透して、平素の教授を洞察せなければならぬ。我が國では教授の參觀殊に批評會等に於ては必ず新教材の取扱に限る様に思つて居るが、これは考へものである。

と思ふ。獨逸あたりでは參觀をと請へば復習を示すことが少くないといふことである。

要するに從來の批評は教師の働にのみ多く加へられて、児童に向つて考察せられることが少い様に思ふ。前にも述べた通り教育教授の主體は児童であるから教師の價値は児童の成績によつて上下せられるものであると言つても過言ではない。

七、批評の規範

批評は前に述べた如く事物の是非善惡美醜正否に對する斷定である。換言すれば事物の價値に對する判斷である。故に批評にその標準即ち規範が無くてはならぬ。其の規範によつて批評は正しくもなり誤にも陥るのである。然らばその規範となるべきものは何であつて、如何にして構成せらるべきものであるか。一は教育に關する理論であつて、他の一は其の價値即ち結果の成否でなければならぬ。而して其の結果の成否は或る特殊の場合を除くの外は精神作用に屬するもののみであるから、之を正確に測定することは到底

不可能である。故に形の上に現はれたものの外は、實際の經驗によつてなされたる推定を以て満足せなければならぬ。此に於てか、批評者に向つては、理論方面の研究と共に、大いに研究的態度を以てなされたる經驗を要求するのである。

八、批評者の注意

人は誰しも名譽欲が強いから、たとへ自分では十分その缺點を自覺し、又眞理のためと覺悟はしてゐても、大勢の中で彼是と批評せられるのを聞くと余り心地のよいものではない。往々地方の小學校に於て眞理の研究が却つて感情衝突となり、職員間不和の源を開いたといふ様なことを聞くことが少くない。眞理のためといふ點から見ればその狭量や實に憫れむべしと雖、併しそこは所謂感情問題で理性の範圍外に屬する部分が多い。故に人の教授を批評せんとする際には十分考慮した上に慎重の態度を以てせなければならぬ。

(1) 教授者の美點を認めよ。如何なる教授に於ても如何なる教師に就いても美點の全く存しないものはない。故に多くの場合に於ては批評する際に先

づその美點を擧げて賞揚し、然る後徐ろに、併しこれ／＼の缺點のあつたのは惜しむべし、と説いたならば、教授者は一種の満足感情を以てその批評を受取るであらう。「あの男は實力がないが才子だ。」といふより、あの男は才子だが實力がない。」といつた方が内容は同じくして、聞く者に及ぼす感情の差はなるものがある。教授者をして一種の反感を抱いて聞かしめるやうでは、何等の効果が無いのみならず却つて害がある。

(2) 教授者の苦心努力を認めよ。我々の經驗によつても教案を作る時又は教授の實際に於て自分が最も苦心し努力した點に向つて批評せられるのを聞くとき、その可否はとにかく、自分の知己に會つた様な氣がして、快感を覺えるものであり、若し批評がその點に及ばない場合には、甚だ物足らぬ感がする。又教授そのものから見ても、そこが最も肝要な主眼點と認めなければならぬ。

(3) 批評は囚はれざる判斷でなければならぬ。批評者は公平無私少しの感情を挟まず、滿腔の誠意を以て批評せねばならぬ。かの嘲罵的破壊的の言論は眞正の批評といふことは出来ない。

(4) 批評は必ず理由を伴ひ、なるべく構成的の案を具したい。只白を白とし、黒を黒といふが如く事實を述ぶるのみでは批評として其の價值が少い。

(5) 批評は動もすると理想に奔り學校の事情、兒童の狀態、地方の關係等を少しも顧慮しないで、實行難の事を責めることがある。例令ば教材の如きこれも必要彼も必要と責めるが、さてそれを教へるとしたならば、時間は如何にするかといへば畢竟出来ない相談である。

(6) 教授者の意見を少しも尊重しないで、これを粉塵せずんば止まないといふが如き態度は慎まなければならぬ。教授者にも常に一面の活路を與へることが必要である。

(7) 人格問題に立入つて教授者を侮辱する様な批評は慎まねばならぬ。感情の衝突は多くかかる批評から起るものである。

(8) 主觀的の事情即ち批評者が參觀した時の氣分、及びその教師に對して有つて居つた感想は、甚しく正鵠を誤らしむることがある。故に自ら反省して、この誤に陥らない様に努めねばならぬ。

九、批評を受ける者の態度

人情の常として如何に自分では覺悟してゐても人から非難を受けるのはあまりよい心地のせぬものである。況して多人數の前で彼此と批評せられる場合には、一種不快の情が起り、動もすると反感を生ずる患がないともいへないが、こゝは批評を受ける者が大いに我慢せなければならぬ。即ちその教授は自他の修養のために、又真理の研究のために材料を提供したものであると考へ、襟度を大にし心を空しくして冷静に眞面目に批評を受取らねばならぬ。而して若し批評者の意見と異にする所があれば十分に辯解し、正々堂々と議論を上下して、真理を究めることは何等差支がないのみならず、これが即ち眞の研究として必要な措置であるけれ共、かへすくも注意すべきは決して感情を挾んでならぬ。尙ほ批評については十分に反省し、熟慮して後日の参考とするのでなかつたならば、何等の效果なく、其の間に於て何等の進歩、發展を見ることが出来ないであらう。

第一章 教授論

(甲) 汎論

第一節 教師論

幸福なるべき天來の權利を有する兒童の肉と靈とを生かすも殺すも教師の手にある。兒童は教師の反映である。教師の恐るべきは、己の凡てが兒童に映じて凡ての兒童が教師のまゝに化する事である。教師の樂しきは、其の自己の影を凡ての兒童にそのまゝに寫し得る事である。蓋し此の恐を慎み此の樂を知るものは眞の教育者であらう。己の影を寫さんとして無垢なる清き鏡の前に立つ者、己の影の醜なるをかこたんよりは己の姿の醜なるを認めねばならぬ。されば教育教授の實績も兒童の成績も一々かゝつて、教師の良否に存するのであるから、教授の實際を參觀し、其眞價を知らんには、教師其人を熟察するに如くものはない。而して教師其人の如何を知悉するには左の三點について着眼せねばならぬ。

教育教授批評の要訣
 第一體力 第二人格 第三教術
 今順次に其の要領を述べよう。

第一 體力

兒童は潑刺として造次顛沛暫くも靜止するものではない。活動するのは兒童の天性である。それがまた自然である。この活動性に富んだ兒童を教養するものは、この自然を阻害せずこの天性を育成し助長するため、兒童の活動を喜び尊重せねばならぬ。教師にして身體玩弱なるときは意氣亦鎖沈して、生きたる兒童の伴侶となり師傅となつて、其の天性を育成する事は出来ない。却つて兒童の天性を仰壓し活動を制止して遂には兒童をして意氣鎖沈せしむるに至るのである。

健全なる身體は健全なる精靈の住家である。身健康にして、體力の強壯なるは、智力的の基礎であるばかりでなく、大に道德的富有を支配するものである。即ち生理的健康は、道德的の仕事を成し遂ぐるの基礎と認められるのである。

體力强健なれば精神快活である。教師快活なれば、兒童も亦快活である。兒童の意氣の揚るも揚らざるも一に教師の體力に原因するものである。殆んど凡ての重罪犯人は生理的不具者である。教師にして不健康なるときは、人の子の肉と靈とを蝕し活動と道德とを奪ひ、天來の幸福たるべき權利を掠奪するものである。

されば體力の増進身體の鍛鍊に向つて、十分の努勉をなすや否やは其の本務を完うするに關係甚だ大であるであらう。故に教師にして教師を視るものは、教師の體力からあらはれた影響を着眼せねばならない。

第二 人格

眞正の教育は無言の裡に行はれ、不言不語の間に得られ、不知不識の中に透徹するものである。教育の目的は兒童の人格を陶冶するのにある。此の目的を達するには、教師の活きたる人格を以て、直接に兒童の人格を建設する偉大なる感化力を有する事が最も肝要である。而して此の人格的感化なるもの

は教育者の直接的の模範によつて與ふるものが最も大なる力を有してゐる教師の高き生活、高き實現は、兒童を高き人格の雰圍氣中に揚ぐべき最良最大の力である。吾人は最良最大の力によつて、各人の心情中に潜める神徳の萌芽を育成するために、人格的修養を一日も忘れてはならない。此の修養に力を致し、此の覺悟を持つならば、この喜ぶべき親むべき己の影が、あどけない愛らしき兒童に美しく映るであらう。此の時の愉快は王公の富貴も何ならん豁然として其尊嚴なる天職の眞味を悟り、いひ知れぬ微妙の音は全身のあらゆる血管に響き渡つて、限りなき妙趣と偉大なる力とを感ずる様になるであらう。教師を視るもの、此の妙趣と力とを果して如何程迄に得たりや、又得つゝいあるかを觀察せねばならない。

第三 教術

教師を評價すべき唯一の標準は兒童の學業成績である。學業成績の良否は教師の知識の貧富、技能の熟否、教法の巧拙及び熱心の程度に因るものである

これらを合せて教術といつてよからう。乙竹督學官は、教授の術とは教師の技能が教授の方法を運用致すの實際を指す。と説かれてゐる。すべて技能は天稟に屬する事である。教授の方法に於ても凡そ様式は定まつてゐるもの、之の運用の實際に臨むと適不適巧拙良否の區別を生じて、各々色彩を異にするのである。故に教術といふものは一概に論ずる事は出来ないが之を修養練磨の如何によつては、技能と方法とを相合致せしめて、即ち教術といふものを體得する事が出来る。此の教術の如何を見るに、凡そ左の三派に歸結する事が出来る。一時間の授業を観るにしても、此の三派中の何れに屬する教師であるかを、正當に觀察せねばならない。

(一) 人格派

言語澁訥なれども莊重態度敏捷ならずと雖も威嚴備はる。教授の進行教授の豫案に添はざれども悠々自適として泰山の崩るゝも敢へて恐るゝ氣色はない。實に餘裕釋然たるものである。教授には固より變化もないから隨つて興味に乏しく、兒童の活動も亦盛でない如くに見える。然れども兒童が飽

く事もなく耳を傾けて其談話を聴き、營々として務むべき作業に従ふてゐる。是れ教師其人の人格が兒童を謹聽せしめ、作業せしめる迄信服せしめてゐるのである。晴々とした派手な教授振は出来ないが、朴質で地味なゆかしい教授である。

(二) 教才派

輕快なる口調、敏捷なる態度、教授の進行流暢にして而かも、變化多ければ兒童は全く教師の手中にありて、洵然として酔ひ、魂飛び、心奪はるゝの佳境に導かれて尙倦むところを知らない。其方法の運用甚だ妙を得て豫備を終り、統括を行ひ、應用に至る。蓋し興に乗じて岐路に陥る事は屢々ある。然れども時間切迫するや、急轉直下、直ちに一躍して統括應用に結び、觀者をして啞然たらしむるものは、天稟の教才あるものと謂ふべきである。夏日俄然として風雲を呼び忽ち電光雲間に閃き、亦忽然として黒雲は白雲と化し、白雲飛散して蒼穹たる碧空を見るの觀あらしめる者は、即ち此派に屬するものである。

(三) 教術派

言語態度共に緩急抑揚其宜しきを得て、自ら兒童の注意と興味を惹起し教授の進行澁滞する處なく、而して亦岐路に陥る處なく、豫定の教授案は實際の教授と相呼應して、時間の推移と共に着々進捗し啓發あり、注入あり、問答あり、分解あり、總合あり、反覆練習刻々兒童の腦裡に徹底するの趣は、觀者をして參觀の度數を増す毎に教術の巧にして味あるを覺えしめる。蓋し常に教壇に立つに先ちて必ずや周到なる豫案と精密なる教材の調査に磨心し而かも日夜勵精、前日の失敗を今日の成効に、今日の非を明日の是に練成せんとし、苦心慘憺以て經驗に經驗を重ね之を理論に實際に照らし遂に自信ある域に達して、自己の技能と教授の方法とを合致せしめ、其の運用の妙を得るに至つたものである。

右は大要に過ぎないが教師の凡べてが是の一に必ずしも該當するものではない。此の内の二者或は三者を混じて併有するものであるから、截然純乎たる此の何れか一派なりとは摘示し難いけれども、其の特有なる色彩は必ずや此三派中の何れかの一に相當するのを知るであらう。授業を參觀する人は

教育教授批評の要訣
此の鑑識の眼なくしては批評する事は出来ない。又是れらの鑑識の標準となるべきものがなくてはならぬ。其標準は教師其人の言語・教態・服装等である、今其の見るべき要綱を摘示しよう。

(一) 言語

(甲) 言語の力の方面から見る標準。

- (1) 言語は明瞭なりしか。
- (2) 言語の遅速高低の度は適當なりしや。
- (3) 音量の多少及び音に力ありしや。
- (4) 冗語多辯の傾きなかりしや。
- (5) 教材の論理的又は情操的なる性質に應じて適當なりしや。
- (6) 教材の輕重に對して言語の効力ありしや。

(乙) 言語の調子の方面から見る標準。

- (1) 叙述の仕方兒童を話中の人物たらしめしや。
- (2) 説話の調子は莊重なりしや輕快なりしや。
- (3) 緩急強弱其の宜しき調子を得たりしや。
- (4) 不自然なる言語句調はなかりしや。

(二) 態度

(甲) 兒童の方面より見る標準。

- (1) 教授者は兒童に對するに同情の念ありしや。
- (2) 兒童に常に奮勵心を起さしめしや。
- (3) 兒童の狀態學年の組織に添はざる態度なかりしや。
- (4) 兒童を尊重せしや。
- (5) 兒童の質問を親切に應對せしや。
- (6) 兒童を壓迫し抑制する傾なかりしや。
- (7) 個別的色彩の助長に努めしや。
- (8) 兒童が信服し近づき易き態度なりしや。

(乙) 教師自身の方面より見る標準。

(イ) 教師の内性に基づくもの。

- (1) 教態活氣ありしや。
- (2) 教態嚴肅に過ぐる弊なかりしや。
- (3) 教師は溫平として醇々迫らざる態度なりしか。
- (4) 教師は教材の取扱兒童の取扱上輕卒狼狽せしことなかりしや。
- (5) 教師の人格の眞價如何。

教育教授批評の要訣

- (6) 教師は熱誠努勉なりしか。
- (7) 教師は臨機應變の敏腕ありしや。
- (8) 教師は滑稽頓才ありしや。

(ロ) 教師の外貌に關するもの

- (1) 教師の眼は全級の児童を支配し得たりしや。
- (2) 教師の手は児童のために動きしや。
- (3) 身振りは教授の調子に添ひしや。
- (4) 教鞭の使用は適當なりしや。
- (5) 教師の位置は全児童の視焦點に在りしや。
- (9) 教師の位置の變化は適當なりしや。
- (7) 教師の服装は頭より足に至るまで相當の注意拂はれたりしや。

第四 準備

準備なき教授は其の効を奏することがあつてもそれは偶然である。多くの場合に於て失敗に歸することを免れない。教術は天稟による部分も少くないが、教術の拙劣は準備の周到によつて之を補ふことが出来る。十分の用意の

上に立つた教授はたとへその外觀に於て見劣りのすることはあつても、落度なく進行して効果を擧げることが多い。教師の準備すべき方面は

- (1) 教材の調査研究
 - (2) 教授案の作成
 - (3) 教辯物
 - (4) 實驗を要する際には實際の試み
 - (5) 小塗板を要するものは小塗板の記入
- などであつて、熱心な教師はすべての方面に遺漏のないものである。

第二節 兒童論

教育の主體は兒童である。教育教授のすべての施設經營方案は常に兒童を中心として工夫し計畫せられねばならず、又その結果が兒童の上に好影響を與へないものであるならば、教育上何等の價値は存しないものといつてよい。如何に教師の教術が外觀上巧妙であつて一舉一動藝術の法則に通ひ、以て參觀人を喜ばしめ兒童を喜ばしめるものがあつても、又教授の方法が心理の法則論理の法則に適合して居ても、その結果が好成绩でないとするれば決してそれを以て眞に巧妙なる教授といふ事は出来ない。教育に大切なものは方法の正

不正ではなくして、結果の利害得失である。故に教育教授の參觀に於ても、着眼の中心は常に兒童に置き、兒童の上に現はれたる結果を透して、方法の適否を論ずるのでなかつたならば、決して正鵠を得たものと謂ふことは出来ない。然るに従來の參觀に於て兒童に關係なく教師の活動方面をのみ多く觀て批評の焦點としたのは本末顛倒といふべく、それがために起つた弊害も亦決して少なくない。

外的方面

一、外的方面 先づ第一に眼に着くのは兒童の外形の上に現れた方面である。而してこの外形に現れたものは内面の反影に過ぎないとすれば決して輕々に觀過することは出来ない。

身體

(1) 身體の發育 心身相關の理は今更こゝに述ぶるまでもなく、教育の基礎を身體に置かんとするは現今に於ける新しき思潮である。身體の發育が可良にして潑瀾たる元氣が充ち満ちて居る兒童は如何に幸福であるか。發育に對する嚴密なる標準は大正二年十一月の官報に文部省が發表した全國學校生徒兒童の體格検査五ヶ年間の統計によるを適當とするが、其の概観は一見

言語

直覺的に知ることが出来る。而して其の良否については其の原因が或は家庭にあるか、或は學校にあるかにつき詳しく研究することが必要である。

(2) 言語 明晰であるか、或は方言訛言を混じらないか、又發音は正しいかといふことは直にその學校の國語教授の成績を現したものである。兒童の言語さへ聞けばそれ以上幼年生の國語教授は參觀する必要はないといつてもよい。

(3) 態度 兒童の舉止は端正であるか、敏活であるか、或は快活にして愉快さうにして居るか、これ等はすべて平素訓練の積重である。又教師に對して親しくあるかなつかしげに見えるか。これ即ち教師の人格の反映として窺ふことが出来る。

態度

(4) 姿勢 姿勢は實に重大なる問題である。姿勢の良否は實に教師の努力の

姿勢

パラメーターである。随分校訓とか教育方針等には麗々しく兒童の姿勢は注意すと標榜してある學校は少くないが、其の實際を見て成程と首肯せしめるものは殆ど無いといつてもよい。若し兒童の姿勢の正しい學級であるならば、他の事は一々見なくとも、平素に於ける教師の周到なる用意が偲ばれる

姿勢としては

(イ)座つた時 (1) 聴聞する時の姿勢

(2) 書寫裁縫等の作業する時の姿勢

(ロ)立つた時 (1) 直立して答辯し、又は談話する時の姿勢

(2) 讀書する時の姿勢

尙ほ大切な事で忘れられて居るのは眼の位置である。眼は精神の代表であつて、眼の不動は精神の不動を現すものである。軍隊に於て特に眼の着け所を八ヶ間しくいふのは實にそれがためである。

(5)清潔 兒童の身體、特に頭髮、頸筋、手爪並に服裝の清潔は平素の訓練を知るよき方便である。近來何れの學校でも清潔には十分注意せられて、校舎内は上下履物を別にしたり、又朝夕二度の掃除も行届き、床板は美しく拭き清められて、滑る様になつて居るのはまことに心地よく養護の上からも、訓練の上からも喜ばしいことであるが、さてその中に住んで居る兒童はと見ると随分穢いがある。これ今日の教育が形式に囚はれたる弊を現したもので、本末顛

清潔

學用品

倒も甚しい。

(6)學用品の整頓及びその使用

(イ)机内の整頓

(ロ)筆記帳の使用

(ハ)筆記帳の文字の書き方

(ニ)算術の計算の書き振

等によつて兒童の學習の習慣が如何に形作られてゐるかを知ることが出来る。

二、内的方面 兒童の學習に對する態度は如何に訓練せられて居るか。

(1)兒童の注意力は強い。如何に教師が熱心に教へようとしても、常に兒童の注意が動揺して散漫しやすければ、何等の効果を奏することは出来ない。教授事項中には時に困難なこともあり、面白くないこともあり、又單調なこともあるのは己むを得ないが、斷えず教授に注意し一心不亂に努力する様でなければならぬ。

内的方面
注意作用

(2) 児童は努力的であるか。児童は自己に課せられた作業をなし遂ぐるために努力したか。算術に於て少しく面倒なる問題や計算に出會した時、或は體操遊戯の時に於て児童が全力を悉くし努力して根氣強く其の課業に當る風があつたか。教授に於て可成児童を苦しめない様に又面白く楽しく受けしめる様にとその方面に苦心した所謂軟教育の結果は児童の努力を甚しく消耗せしめた。吾人は意的教育として大いに児童の努力的習慣を養ひたい。

(3) 自學的習慣が出来て居るか。自學自習は近來の一思潮であるが、たとへ複式學級でなくとも、又分團的の取扱をせずとも、児童に自學的の習慣を養ふことは極めて必要である。教師から一々指圖せられなければ動かないといふ様な他動的のものは役に立たない。教師から命ぜられた仕事ですんだならば自分で問題を作つて又自分で仕事を作つてそれを研究するといふ様でなければならぬ。

(4) 物を觀察する時の習慣は成立して居るか。これは多く上級児童に必要なことであるが、理科等に於て實物を觀察する時に方法の要領を會得してゐて

それを實行したか。即ちその主眼點を十分に觀察して要點を逸しないとか、或は不必要な部分に注意を向けないとか、その物品の整理始末等に於て遺漏なかつたかといふ事を觀なければならぬ。

(5) 思考についての習慣は成立して居るか。すべて事物について正確透徹明瞭に思考する習慣が出来て居るか。例令ば算術の應用問題とか理科の應用方面の問題が與へられて解決せなければならぬ時に順序正しく思考したか、論理的に思考したか、解決の結果は更に他の方面に及ぼしたかといふ事を觀なければならぬ。

(6) 獨立的判断の習慣が成立して居るか。自分で判断し得る様な事項については一々教師を煩はさなくて自分で断定し之を實行するか。一面からいふならば自治的の訓練は發達の程度に應じて十分に出来て居るか。

第三節 教材論

第一 選擇

教材は即ち教授の内容であつて、教育上最も重大な關係を有つて居るものである。如何にその方法が巧妙であつてもその内容にして不適當な場合には教師も兒童も殆ど無益の時と力を費したに過ぎない。然るに一般に教授の方法にのみ關心して教材の選擇を等閑にする傾のあるのは本末顛倒といはなければならぬ。即ち方法は教材の上に生れ出るもので、教材を離れて方法を求むることは出来ない。近來動もすると教授案の不必要などを唱ふる議論を耳にする様であるが、その一面の理由として教授の方法にのみ力を用ひて教材研究を忽にする現在の弊を拯はんとする聲であるかの様である。故に教授を批評する場合にはその方法を論ずるに先つて教材の選擇が當を得て居るか。換言すれば

(1) 價値ある内容であつたか。

教材の選擇

教材選擇の標準

實用的陶冶

(2) 兒童の發達程度に適應して居るか。

について考察せなければならぬ。

教材選擇の標準は二ツの立場から見ることが出来る。一は社會的の見地で、一は心理的の見地である。我々の教育せる兒童は他日この社會に出て活動し、自己の生存を保持すると共に、社會の開化發展を増進せなければならぬ。随つてその社會的生活を營む準備として十分なる智識技能即ち精神的財産を與へなければならぬが、この精神的財産は世の文明が進み社會制度が複雑になるに従ひ益多きを要する次第である。然れども兒童の心身には負擔に限があり、時間にも亦制限がある。故に社會的見地よりの要求を心理的見地によつて制限し按配するを以て至當と思ふ。

近來實用的陶冶といふ聲が盛になつて、すべて教材は社會生活に間に合ふものでなければならぬといふことを主張し、其の智識技能はそのまゝに役立つものを授けようとする傾がある。議論としては結構であるがその實際の適用を誤つて居る様なことはないであらうか。例令ば某高師教授は講習

會に於て現今の教育が非實用的なるとを非難する具體的事例として、小學校の理科教授に於てポンプの理論を授けるが兒童は石油汲出しポンプの跡始末の方法を知らないとか、ランプの燃焼する理は教へるが口金の掃除を授けないとかいふことを擧げられた。小學校の教材は實社會生活に有効なものであるべきは勿論であるが、一生涯に於て遭遇すべきすべての場合を悉くすといふとは不可能である。随つて一々の場合を擧げずとも、逢着したる事情を理解し、解決する基礎的の智識技能を授け、判斷推理の精神作用を發達せしめるのが即ち眞の實用的陶冶といふべきものである。前例を以ていふならばポンプの理論を授けて置けば一々學校でポンプの跡始末ばかりせよとか破損した時にはかくせよとか、ポンプについて起るすべての場合を豫想して授けずとも、時に應じて處置するだけの力あらしめなければならぬ。それを實用といへば直に社會に於て起る一々の場合について授けねばならぬやうに考へるのは、實用のはき違へて却つて非實用的の融通のきかぬ教育である我が國小學校は數年前より國定教科書制度により教材の大部分は既に與へ

られて居るものであるから、これ以上教師は教材選擇について顧慮する必要はない、教材選擇論の如きは實際には無用であるかの如く考へて居る人も見受けるのであるが、若しも教師は教科書によつて定められた教材をそのまま兒童に傳達すればそれでよいものとするならば一種の機械であつて、蓄音機代用のつまらぬ役廻りではあるまいか。いふまでもなく國定教科書は全國共通であり、或る一部分を除いては男女共用である。今之を使用するに東京の中央と豆腐屋に三里の片田舎と同一様なりとせば滑稽の至である。國定教科書使用については少くも

(1)如何に郷土化せられ居るか。

(2)如何に男女性別によつて斟酌せられて居るか。

(3)時勢につれて改むべきは改められて居るか。

といふ點に着眼せなければならぬ。

要するに教材の適否を見る標準としては

(1)その時間の目的を達するために必要な教材を逸して居る點なことはないか。

(2)比較的 unnecessary なる換言すれば、價値の少い教材を加へて居りはせぬか。

教育教授批評の要訣

- (3) 郷土化せられて居るか。
- (4) 男女性別を顧慮してあるか。
- (5) 時勢の進運に伴ふて居るか。
- (6) 他教科との聯絡は十分に考へられてあるか。
- (7) 教材前後の聯絡は十分に調査せられてあるか。
- (8) 教材に誤謬はないか。

嘗て東京市に於て某氏が小學校教員の漢字成績を發表してより以來、小學校教員の實力問題は一層社會の注目する所となつた様だが、如何に教授の方法に成效しても、教材その物に對する智識が淺薄であつたならば、到底、兒童の實力を増進することは出来ない。のみならず時に誤謬を傳へないとも測られない。故に教材の選擇に苦心すると共に教材の内容について十分研究に研究を重ね、その正確を期せなければならぬ。教材研究の結果は常に正確なるばかりでなく、難然たる教材について一瞥よくその輕重を判ち取捨を斷行し得るの眼識を養ふことが出来る。

第二 分量

教材は質に於て選擇せられたりとするも、更に量に於て取捨せなければならぬ。事情が許すならば可成多くの教材を授けることは望ましいことであるけれども、時間の上からの制限があり、又兒童心意の上からの限界が存して居る。故にたとへ教材そのものとしては必要なものでも時に割愛せなければならぬことが屢ある。

教授の目的に實質的陶冶と形式的陶冶の兩方面あることはいふまでもないが、今日一般の弊として或は意識的に或は無意識的に教材の分量が過多の弊に陥つて居る様に思ふ。換言すれば教授の唯物主義に陥り、實質的陶冶にのみ重きを置いて居る傾向がある。その結果は教師の活動が教授の大部分を占めて注入教授に偏し形式的陶冶を怠り心力の練磨が缺くるのみならず、時間の不足を告げるために毎時間反覆練習等整理する餘裕がなくて鈴が鳴るといふ不始末に終り、折角詰込んだ教材も直に下痢症を起し、その効果微々たるものとなつてしまふ。現今動もすると教授の徹底しないといふ非難を聞くが、その原因は教材過多に存するではあるまいか。明治三十九年十二月六

日の官報に載つて居る横山教授の獨逸通信中に明治三十八年に來朝した獨逸フランクフォートの模範中學校教諭ヘーフェル氏の歸國後に發表したる報告がある。

日本に於ける總べての學校は殆ど信ずべからざる程の多量の智識を、大なる漏斗を以て少年の頭腦に注入して居るもの如し。

と。かく教材を過多に採る原因とも見るべきものを擧げると、

(1) 老婆的の親切 教材を調べて見ると、これも將來必要である。彼も他日有用である。教へて置いてやれ、間に合はう、役に立たうといふ心から、彼も此もと授けたくなるので、その親切や實に嘉すべく、その熱心や實に感ずべき至りであるが、さてその結果はと見ると兒童は教材食傷を起し、虻蜂取らずに終る如何に滋養分と雖、食い過ぎては胃腸を害することを免れない。これをこそ最負の引き倒しといふのである。

(2) 忘却の見越 忘却は自然の作用である。今日教へたことも數日経てばその半分位は忘れてしまふ。五十教へて置けば半分忘れて残り二十五だが百

教へて置けば七割忘れても尙三十残る。多く教へて置きさへすれば、少少忘れた所尙殘類が多いといふ忘却見越しの教授である。

(3) 街氣の犠牲 これは動もすると師範學校の教生の教授とか、又は少壯の教師に於て見る弊で、兒童の前に自己の學力豊富なことを街はんがために、生徒のノートそのまゝを披いて大風呂敷をひろげるのである。その稚氣や愛すべき點もあるが、その罪や輕くない。

(4) 無定見の誤 多くの參考書について詳細な教材でも調査すると遂にそれに囚はれて、何れを取り何れを捨つべきか不明に陥つた結果から來たものもあれば、又他の學校を參觀した結果それに感心してどこその學校は斯様な事を教へてゐたから教へてやらうと、學校も兒童も全く其の性質を異にして居るのに氣づかずして、無暗に模倣することより生ずる誤であつて、これも餘程注意しなければ陥り易い弊であるが、要するに教師の無定見より來るものといはねばならぬ。

(5) 習慣の誤 現今に於ては左程必要でない智識であるにかゝはらず、それが

過去に於て必要であつたがために、教師は知らず識らず習慣を尊重して授けようとするものである。

(6) 實用のはき違。これは前に言つた通り基礎的教材と、應用方面の材料との關係をまちがへあれも實用これも實用として授けようとするもの。

以上の原因によつて動もすると教材過多症にかゝり易いから、自分で教授する場合にも、又人の授業を參觀する際にも十分この點に注意を拂はなければならぬ。要するに教材はなるべく精細に調査研究せよ。而してなるべく精選して少分量を取れ。

第三 排列

教材の排列

教材の選擇分量に次いで考察すべきはその排列である。こゝに排列といふのは極めて狹義の意味で、教材提出の順序といふに過ぎない。

各教科にはその性質上固有の順序系列がある。この順序を妄りに破壊し變更することは科學としての系列を破ることになる。加之、教授は常に出來上

心理的排列

つた智識を兒童に傳達するといふ意味でなく、兒童と共同して、一の科學を建設する構成的の作業でなく、はならぬ。今日までの教授は主に傳達的の意味にのみとられてゐたが建設的である以上はその進行は必ず論理的でなければならぬ。近來教授方法の基礎として心理學以外に大に論理學に頼らんとするものは實にこの意味である。然れども兒童をして想像せしめ、類化せしめ、思考せしめようとするのには、その心理作用を顧慮すべきことは亦理の當然である。故に排列を考察する標準としては

(1) 論理的に排列せられて居るか。即ち科學的進行としたか。

(2) 兒童の心理的要求に應じて排列せられて居るか。

の二つについて精査せなければならぬが、更に兩者の割合は兒童發達の程度によつて斟酌する必要がある。即ち幼年生は心理的方面を重んじ、上級に進むに従ひて論理的にならねばならぬ。

近來ある一部に於て理科教授の如きは効用方面より入るべきものであるといふ議論が行はれて居る様である。これ兒童の心理的要求に従つたもので

あるが、あまりにそれに囚はれて論理的方面を等閑にすることがあつては不都合である。

第四 分節

分節

教材の一單元は一時間に完結することもあり、又數時間に亘ることもある。數時間に亘る場合には各時間に割り當てて之を如何に小單元に區分するか又一時間の教材は之を幾つに分節して取扱ふか。假令ば讀本教授といふならば一課を三時間に配當するとして全教材を三分するか、或は第一次に讀み方、第二次に意義及び内容最後に語法方面及び應用練習とするがよいか、といふことについては議論の岐れる所である。

- (1) 論理的に區分せられて居るか。
- (2) 教材の性質に適して居るか。
- (3) 兒童の發達程度に適して居るか。
- (4) 時間との關係は適當であるか。

教授の段階

は分節を批判する標準である。

第四節 方法論

第一 教授の段階

教授はもと一種の活事業で、教授せられる兒童は活物であり、取扱ふ材料も亦千種萬様であるから、教授は材料の性質とか兒童の程度とか、及び教授する際に於ける特別の事情によつて、種々に變通せなければならぬことは勿論で、ある規則を機械的に形式的に定めてしまつて、すべてを一定の鑄型に當て籍めやうとすることは不可能である。夫のメスマル氏の如きは教授の進行は臨機應變で教師の任意の進行によるべきものである。豫め一定の形式を定めたりなどすると教授の作用はそれがにめに拘束せらるゝこととなるといつて居る。併し又一方から見れば教授の手續に於て巨細の取扱方からいへば常に千變萬化はあるにしても、心理的論理の見地からして其の間に於て自ら一般に通じたる法則の成り立つことをも是認せなければならぬ。これ即ち

教授の形式的段階である。教授の形式的段階とは教授作用の順序分段で教授方法の根本的段取となるべきものである。而してこの段階に關しては古來より多くの學者により種々なる學説が唱へられ、それが教授の實際に影響を及ぼして居ることが大であるから、苟も他人の教授を觀てそれを批評せんとするものは先づ一通りの學説に通じて居らなければならぬ。

(1) 教段説の歴史的研究

(イ) ヘルバルト (Herbart) 以前 我々は教授の段階といへば直にヘルバルト派の五段説を聯想するのである。これ段階説がヘルバルトによりて始めて一の理論として構成せられ、その派の人々によつて大いに適用せられたのによつてであるが、ヘルバルト以前にこの考が少しもなかつたかといふのにそうではない。ギリシヤのアリストテレス (Aristoteles) は人の智識の獲得については智得、思惟活動の三段を経べきものといひ、ピタゴラス (Pythagoras) 學徒は正しき學習の要件として第一記憶、第二學習事項の確保及び收得、第三精神の敏速といふ三種の精神作用を區別し、近世に入つてコメニウス (Comenius) は理會

ヘルバルト以前

アリストテレス氏
ピタゴラス
學徒

コメニウス氏

ペスタロッチ氏

ヘルバルト派

記憶應用の三作用を擧げ、ペスタロッチ (Pestalozzi) も亦數形語の説を立てた。かくの如く遠い昔からこの思想は常に學者の頭の中に往來し、又實際にも多少行はれて居つたのであるが、之を科學的に組織し説明せなかつたのである。(ロ) ヘルバルト派の五段説 ヘルバルト氏に到つてこの思想を科學的に表明し大いに教授の實際方面に近づかした。これ同派が段階説首唱者の譽を得た所以である。この派の學説は一時我が國にも盛に唱道せられ、非常な勢を以て全國を風靡し、教育の實際に向つて甚大の影響を與へた。ヘルバルト氏に従へば、人間の精神は觀念の集合體に外ならぬ。種々なる觀念が集合離散して以て或は智的作用となり、或は感情となり、意志となるのであるとして居る。故に教授に關しては觀念を明瞭に授けるといふことが第一の務であつて、觀念を明瞭にするといふことによつて同時に力が出て來るものであると考へた。而して觀念を明瞭にし、力を與へるといふことについてヘルバルトは二様に考へた。

第一 觀念自身について意を専らにして觀念自身が明瞭になつてこなければ

ばならぬ。換言すれば一つの觀念が深く心意の中に入り込むことである

〓〓 專心

第二 其の觀念が他の觀念との關係に於て明瞭になつて來なければならぬ

〓〓 致思

而してこの作用には又各二ツの別がある。

專心 靜止的 明瞭

進動的 聯合

致思 靜止的 系統

進動的 方法

靜止的專心の結果は一ツの觀念自身に對する意識が明瞭となり、進動的專心は一ツの觀念が他のものに働いて行く上について思を専らにし、その觀念を明らかにするのであるからその働は聯想となる。次に致思の方は靜止的作用として一ツの觀念と他の觀念と結合して觀念界に事物の系統を立て、進動的となつては更にその觀念系統が活動して行くといふ方の側に慮を回らし

て、他の場合を明らかにするところの方法を定めるものと考へたのである。この四ツの段階を明らかにすることによつて、觀念は明晰となるを得るのであるから、教授の際に新しき觀念を授ける場合には當然この四段階を履んで行くべきものであるとして、これを實際の教授に應用し次の如くに言つた。

第一 實物を兒童に示す。これが即ち觀念を明瞭ならしめる手段である

第二 新しき觀念を他の觀念に結合して行く。

第三 觀念界全體の統一を得しむる。

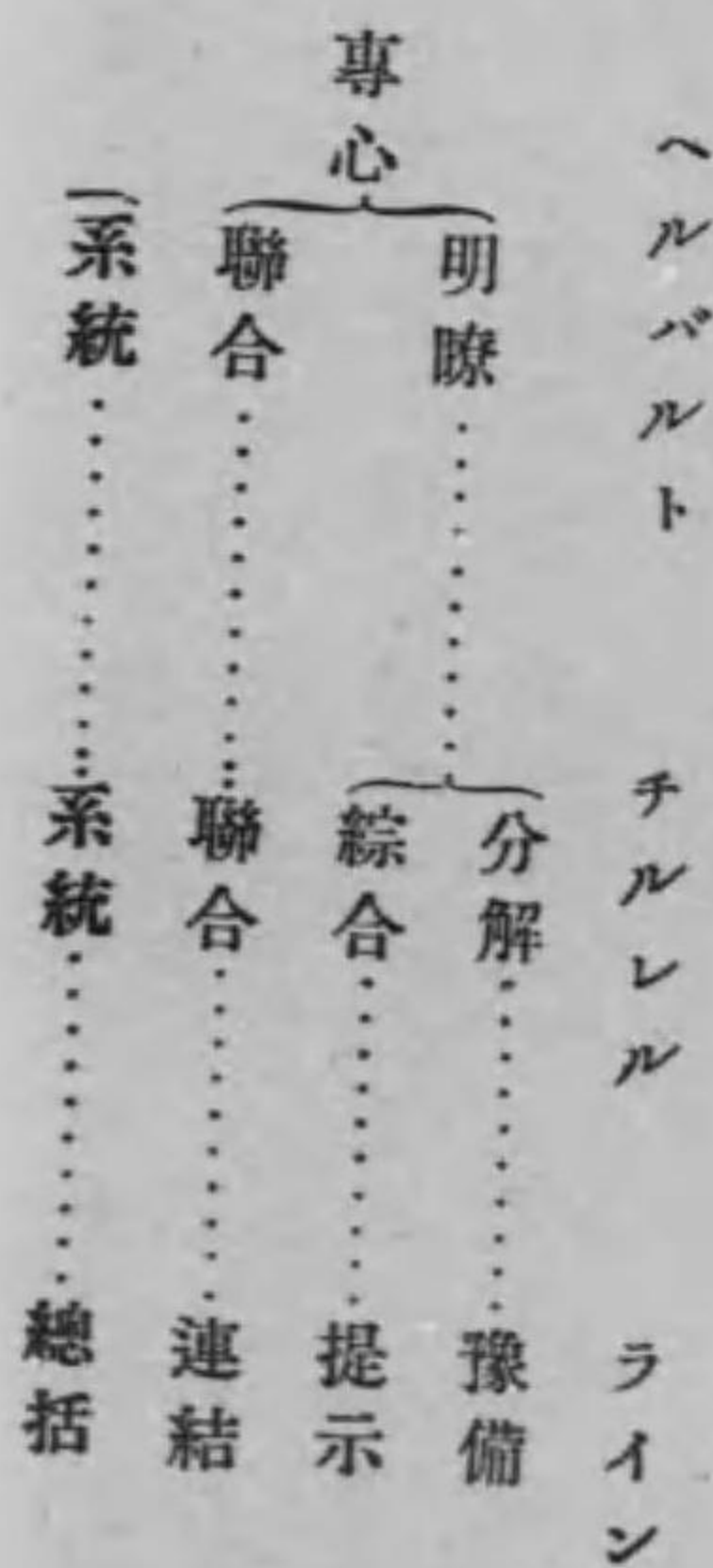
第四 教訓を授けてそれが働いて行く様に戒めて行く。

以上はヘルバルト氏の意見であるが、その後弟子のチルレル (Ziller) に至つて第一の段階を更に二ツに分けて、一ツを分解とし、他の一ツを綜合とした。即ち凡て單元を處分するには先づ舊智識を分解せなければならぬ。かく分解によつて舊智識を喚起しその混雜の状態にあるを整理し、誤を正し足らざるを補ひ、新智識を教授する目的を示し、以て兒童の十分なる期待心を喚起し

ライオン氏

進んで専心致思交換の原則に基いて新智識を舊智識に類化せしむることが必要である。これを綜合といひ、こゝで初めて五段教授が成立したのであるところがライオン (Rein) にいたつて更に研究を重ね、學習を類化作用と抽象作用の二ツとし、實際教授上の便宜よりして、その名を通俗的にし、茲に豫備提示連結總括應用の目を作つた。これ即ち一般に所謂五段教授の段階であつて教授の段階といへばこれではなくてはならぬかの如くに考へらるゝまで我が國の初等教育に於て廣く深く行はれたもので、今日尙ほその餘勢侮るべからざるものが存して居る。

◎以上三氏の段階を對照すると



ライオン氏

致思

〔方法〕……………方法……………應用

(ハ)ライオン氏の教段説

近來世間の注意を惹いてやかましくいはれるのはライオン (Lay) の教段説である。氏の段階説の根本主義はミュンスターベルヒ氏 (Munsterberg) の活動の心理から來て居るのである。活動の心理といふのは人間の求心的に内部に受容する所の作用及びその作用を司る機關は、遠心的に外部に發表する作用及びその作用を司る機關と連珠の様に一筋に連つて居つて、離れ離れのものではなく、決して二種類の作用ではない。而して觀念の生氣と活動とはこれを發表する度合に關係するので、發表せられない所の觀念はその生氣に於てその活動の勢力に於て甚だ微弱なものであつて、遂には消滅してしまふと説くのである。斯くの如き見地からライオン氏は直觀印象又は活動類化適應又は聯想發表表出又は反應の三段を以て教授の基本段階とし更にその効果を顯著ならしめんがために直觀の前に豫備段を置き、發表の

教育教授批評の要訣

後に編入段を設けた。而して就中發表段は順序からは第三位にあるも價値からいへば全教段の生死の大權を握つて居るものであるとして大いに之を重んじた。

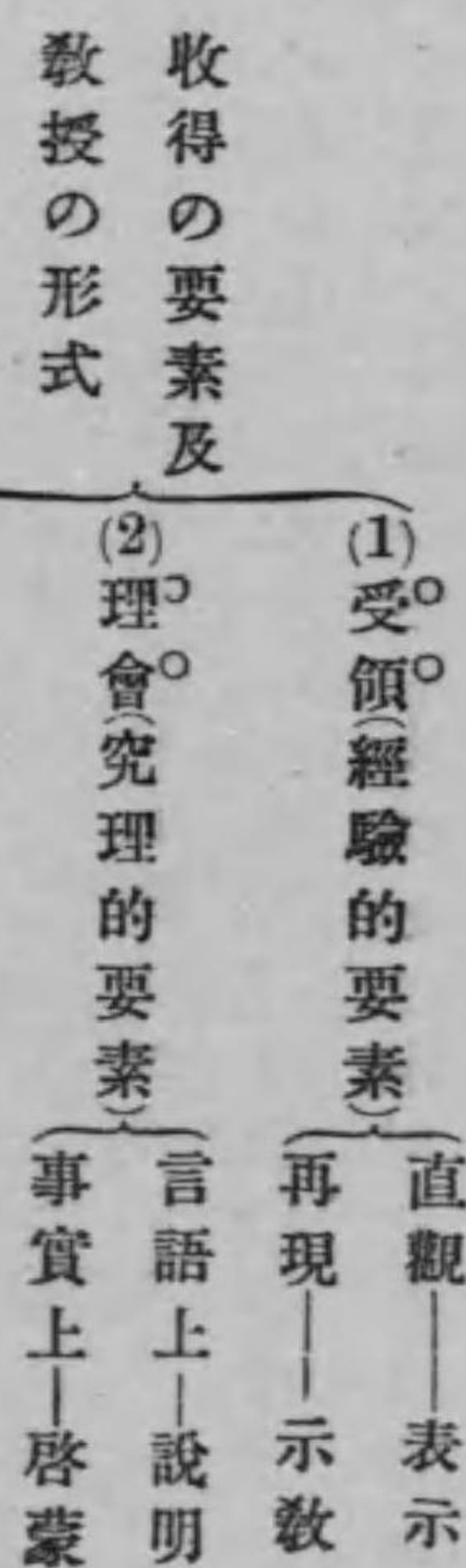
(ニ) 眞の他の段階説

デルフェルト氏

キルマン氏

デルフェルト氏 (Darfeld) の教授段階

(1) 直観(經驗的收得) (2) 思念(抽象理論的反省) (3) 應用(實際的反省)

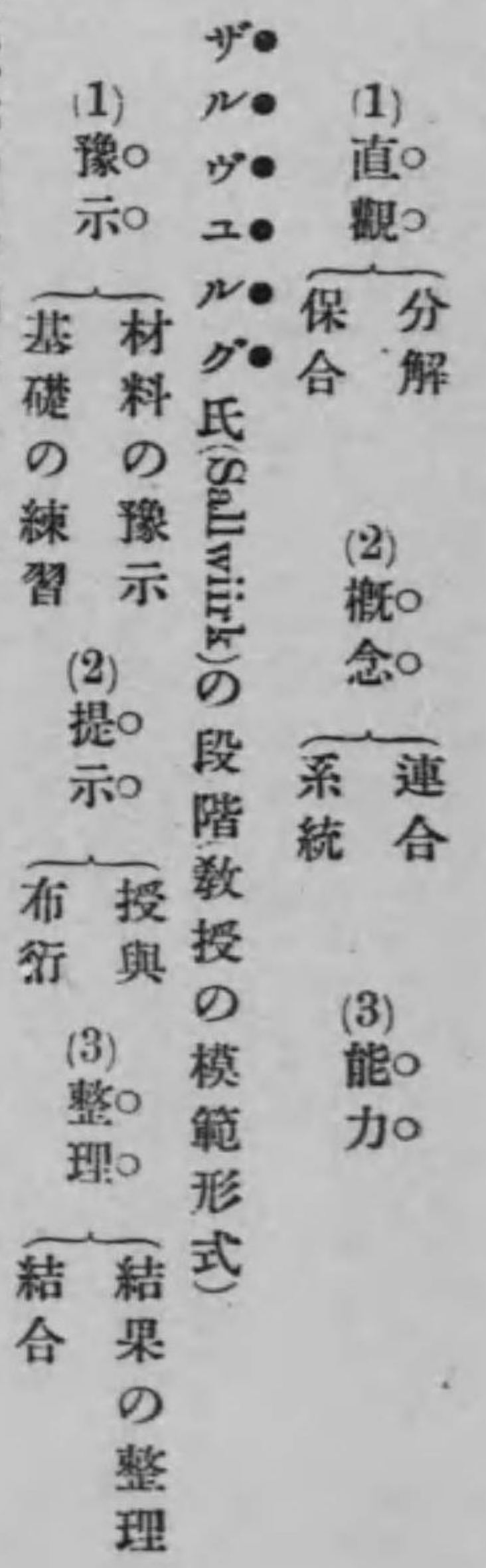


ウキーゲツト氏

ウキーゲツト氏 (Wigetz) の段階(教授)の形式的段階

ザルヴニルグ氏

横山教授



(ホ) 我が國の學者の所説

横山教授 はこの方面について時々研究意見を發表せられる。先づ明治三十八年に於て「教授の段階に關する研究」を著し、悉く教段の歴史的理論的研究を試みられ、尙同氏の意見として豫備提示整理の三段説を主張せられた。現に多くの實際家によつてこの名目が用ひられて居る様であるから、少しく詳しく述べて見よう。

豫備|| 兒童をして學習の動機を起さしめる。

- 方法 (1) 目的物の豫示
- (2) 既に授けた材料中新授の材料と關聯する事項の喚起及びその整理
- (3) 既有的の經驗中新授の材料と關聯する事項の喚起及びその整理

第一章 教授論

(4) 外形上の準備

提示 || 教授本部の作用で新授の事項を十分に了得せしめる。

方法 || 教材そのもの、性質によつて異なる。

- (1) 經驗的知識完全な直觀的方便物を用ひる。
- (2) 歴史的知識 | 主として教師の言語により、言語的傳達の補助として直觀的方便物を用ひる。
- (3) 推理的知識 | 主として言語の指導による。
- (4) 技能 | 模倣の例示による。

整理 || 提示段に行はれた諸種の教授の整理をなす。

方法 || 提示に於ける教材の性質によつて異なる。

- (1) 具體的知識の傳達を以て提示の本體とするもの。
要點を摘みて摘要表を作る。
既授事項を復演せしめる。
概念を啓發し得べき教材にあつては概念の啓發をする。
既習事項の大體を再考せしめる。
- (2) 概念の啓發或は概念の啓發と具體的知識の傳達の二つを以て提示の本體とするもの。

既得の概念を種々なる場合に適用せしめる。
啓發した概念を原形のまゝ若くはその形式を変更して復演せしめる。
既習事項の大體を再考せしめる。
(3) 技能教授 || 既授の技能を反覆練習せしめる。

ところが、同氏最近の著「小學校に於ける實際的問題の理論的研究」に於て、この豫備提示整理の名を豫備主部整理と改められた。而してその理由として、教授は教科の性質學年の高下を問はず、必ずその主要部がなくてはならぬ。提示といへば新教材を提出するの意であつて、適用の範圍狭きに失して居るの嫌があるからであるとして述べ居られる。

森岡教授は其の著「教育學精義」に於て様範的教段、換言すれば、最も完備した場合に於ける材料取扱の順序として五段階を挙げ、而かもライオン氏(Lyons)の命じた名稱をそのまゝ襲用せられて居る。

谷本博士は其の著「新教育講義」に於て教授の段階を豫備提示、總括、實習の四段となし、豫備の中には目的の豫告や觀念の配置の外に提供復習等の働が含まれ、提示段に於ては教師の朗讀、解釋、説明、實驗、示範も兒童の筆記、質問、討論、觀

吉田博士

察模倣等の働もある。總括段には比較抽象して概念を構成する外に或は表を作り規則類を書取らせるとか、難字を抜き書きさせるとか、學習した要點を抜萃して書かせる等の働も含まれ、最後の實習段は應用と練習に分れ、作文も復習もこの中に含まれるものであるとして、この段に重きを置かれて居る。

吉田博士 は其の著系統的教育學に於て理會に必要な段階は自然の理として三つの形式を履まなければならぬ。第一には與へられたる智識を受取るなければならぬ。次に受取つた所の智識は理會せられねばならぬ。最後に理會した智識は後まで力のあるもの、働のあるものとして残らなければならぬとし、大體キルマン氏(Willmann)と同説で、受領理會應用の三段説をとるものであると主張せられて居る。

小西博士

小西博士 は、學校教育に於て大體ライ氏(Lay)の意見に賛成の旨を述べ、これを筋肉運動主義の段階と名け、各段についてやゝ詳しく説いて居られるが、その中につき注意すべき一二を挙げると、博士は教育上智識教科技能教科といふ様に區別するのは不自然であつて、技能といふのは必竟智識の實行に外な

らぬ。唯便宜上の分ち方に過ぎないといふ見地に立つて居られる。尙ほ古の教授法は主として機械的誦讀で詰込的であつたが、進んで事實的直觀的となり、開發的となり、類化主義となり、更に一轉して今度は實行主義、活動主義、運動主義となつたのであるとして、大いに發表の必要を唱へ、運動中樞及び運動機關の働を重んじて居られる。尙ほライン氏(Lay)の五段の各目と比較して未熟初步のものは、なるべくライン氏の名目を使用して、その内容は博士が主張せられて居る事項原理に關して注意し、教授に慣れたものは横山氏の三段の名を使用するが便利であると述べられて居る。

小西氏

ライン氏

横山氏

豫備

豫備

豫備

直觀

提示

類化

連結

提示

發表

總括

應用

編入……

整理

(一)以上内外教育家によつて唱へられた教授段階説中の主なものに就て述べたが、これ等の學説については夫々根據があるが、一長一短を免れない。又名稱は同様の文字が用ひてあつても、その内容にいたつては之を使用する人によつて多少異つて居る。例令ば同じく整理といつても、横山教授の説をそのままに奉じて居るものと、小西博士の意見に従つて居るものとは其の間に甚しき差違あるを免れない。故に批評者はこれ等各教授段階説の精神を知悉して、教授者の依れる所はその何れにあるかを見抜き、適用の可否を斷定するの資に供せねばならぬ。

(2) 教授段階の適用

すべて形式的段階は一般的方式を示したものに過ぎない。凡そ一般論は實地特殊の場合に悉く當て筈り得べきものではない。即ち實際の教授に於てはすべての段階を一時の間の中に悉く履まねばならぬといふ譯もなく、又如何なる教材でもすべての段階を経なければならぬといふこともない。教

教授段階の適用

材の種類性質と兒童の状態等、各箇特殊の事情によつてその適用を考へ、臨機の處置をとらなかつたならば所謂形式に囚はれたる教授となつて、メヌメル氏が論じた如く、教授作の用はそれがために拘束せられ、教授の自由を失ふ弊に陥るのである。實地の運用に當つては各段階の手續を一々明らかに形の上に見えずとも、精神に於て之を逸しない様に注意すればよい。

(二) 形式的段階は兒童の發達程度に適合したか。

幼年の兒童は既得の經驗が無秩序であり粗雑であるから、新事項を提示するための準備として既得の觀念を整理し之を明瞭ならしめるために多くの力を要する。換言すれば豫備の仕事を重く見なければならぬ。けれども上級に進むに従つてその必要は漸次減じて遂には不必要となるものである。又總括せしむる概念も初は極めて粗雑なものでよいが、上級になれば漸次高尚となり眞の科學的概念となるのである。

(三) 形式的段階は教科の性質に適合したか。

教材は普通その主なる目的によつて知識的教科と技能的教科に分ち、又均し

く智識の教授といつても、單に具體的智識の傳達授與を主とするものと概念の構成を目的とするものがあるから、その性質によつて教授の段階も亦異ならなければならぬ。チルレル氏(Ziller)は嘗て五段の形式的段階を呼んで理科教授の方法にいつた如く、この段階は先づ具體的觀念を授け次にこれを基礎として概念を構成する場合に限つて最もよく適して居るものである。然るにヘルバル派(Herbar)の學說が盛行にはれた當時にはすべての教科教材をこれに當て箝めようと苦心して、書方にも圖書にも體操にも豫備だ、比較だ、總括だ、とつとめたもので寧ろ滑稽の觀があつた。この餘風は今も尙ほ情性となつて一部に潜んで居る傾がある。

修身科に於て先づ實例の談話から格言又は道德的法則に導いて總括し更にこれを實地に應用せしめる様な場合には五段の形式によることが出来るが情操の涵養を主とする様な場合には五段の中連結總括の必要を見ない。ウキーゲット氏(Wigot)は道德上宗教上の事に關しては感情の涵養が主眼であるが故に五段の形式は採るべからずと論じて居る。

地理、歴史の教授も小學校に於ける多くの場合は抽象的事實を教へるのが主ではなくて、寧ろ具體的事實を授けるのが重なる仕事である。故にこの際に於ても五段の形式に拘泥することは不適當である。ヘルバルト派は教授事項を纏めて話すことを以て連結總括の仕事として居るけれども是は寧ろ提示の中に入るべきものである。

技能科の教授は模範を示して之を説明し提示児童をして之れを反覆練習せしむればよいのであるから、多くの場合に於て連結總括の二段は不必要である。

要するに教授の段階は教科によりても異り又同一教科に於ても教材によつて斟酌せなければならぬからよくその精神を體得して實地に當つては材料の性質により便宜取捨するのが即ち活用である。杓子定木的に只その方法を墨守することをのみ知つて運用を誤るものは愚の極である。

(三)各段は渾然としてよく統一聯絡があつたか。

理論として研究する時には便宜上各段は別々に系統立て、考へるけれども

愈これを實地に運用する時には、互に相關聯し、錯綜して現はれるのが自然であつて、決して、時間的に判然と區劃せらるべきものでない。即ち提示中に豫備的問答が現はれることもあらうし、或は應用せなければならぬ場合もあつて、各段渾然としてその目的を達すべきものである。某附屬小學校で教生の授業を參觀して居ると兒童が密にそれ今豫備がすんだ。これから提示だと彌次つてゐるのを聞いて覺えず失笑したことがあるが、練習中はこの型に囚はれて不自然に陥ることがあるとしても、早く形式から脱化して形式に囚はれずして形式に適合した教授をする様に注意せねばならぬ。

(四)形式に囚はれなかつたか。

師範學校の實習授業とか又は批評研究會等に於て行ふ授業に於ては動もすると理論に走り過ぎ形式に囚はれて、豫備段のために豫備を行ひ應用段のために應用を行ふといふが如き無用の手續を見受けることがある。兒童の狀態を基礎として形式の適用を誤らぬ様にせねばならぬ。

第二 教授案

教師が教壇に上るは常に軍人が戰場に立つの覺悟と用意がなくてはならぬ。一步を誤れば何れも人の靈と肉とを併せ殺すものである。計畫の充分ならざるは戰鬪の敗衄する最大なる原因である如く、不周到なる準備は又教授をして不成效に終らしめる原因である。建築家は家屋の建築に當つて先づ總體的と部分的の設計をなし、旅行者は日程道順の豫定を作つて後出發する。凡て一の事業をなすに當つては先づその豫定案を作らなくてはならぬことは多言を要しない。然るに仕事の中でも最も複雑であり又最も責任の重大な教授に於て往々教授案を作ること、反對の意見を聞く様である。反對者の所論の大意を摘記すると

- 一、教授案を作るために教師は徒らに方法上の技巧工夫にのみ苦心して一面教材の研究を忽にする様になる。
- 二、教授案は實地教授に方つて勞力に酬ゆるだけの効果がない。

三、教授案あるがために却つてそれに囚はれて教師の自由な活動を害するやうになる。

といふのがその主なるものである。かゝる非難は教授案の作成について大いに顧慮しなければならぬ聲であるが、之を以て直に教授案の價値を否定するだけの有力なものであらうか。更に一步進んで考へたならば人の罪又は方法上の缺陷を以て教授案そのものに災して居るのではあるまいか。餘りに無謀の説といはねばならぬ。

教授案には教材取扱についての方法を記載すべきものであるが、その方法は單に方法として獨立的に成立つべきものでなくて、材料があつて初めてそこに方法が生ずるのである。随つて眞に方法上の工夫をなさんとするものは先決問題としてその教材に精通せなければならぬ。即ち教案を作る時には先づ方法には頓着しないでその教材を調査する。教材の調査研究が十分に出来たならば、それを兒童に徹底せしめるためには、何れの方面より入るべきかといふ問題に達着して豫備の内容が決定し、更にこの教材を永く保持し自

由に應用し得るに至らしめるのには、如何なる手續を行ふべきかといふことの工夫の下に、整理段が決するのである。かくの如くしたならば方法のために教材研究を忽にするといふことは如何しても出来ない。然るに現在多く行はるゝ所を見ると、教師は教材の研究も碌々に行はないで直に教案簿に向つてペンを走せ、豫備と書いて何かよい材料は落ちて居ないか、整理と書いて適當な應用材料はないかと探し歩く。即ち先づ方法を掲げてその材料を漁るのが常であるから、動もすると方法に囚はれて方法のために材料を作り、無用の内容を並べて氣付かない様な誤に陥り、遂に教材研究の不足を非難せられ、一方方法も亦極めて不自然なものとなるのである。

第二の非難は屢學力豊富な教員又は教才派即ち教授に對し先天的に技術の才ある人から聞くのであるが、毎時間何れの教授をも何等の案を豫定することなく唯思ひ付き次第に行きつきばつたりの教授をするといふ事は極めて危険無謀な企てであるといはねばならぬ。いふまでもなく教授は教師と兒童との共同作業であつて、その兒童は活物であるから、前日に豫案を作つて置い

でも仲々その通りに實行の出来るものでない。即ち臨機應變の處置の必要が頻々として起り來り時には教授案と全く異つた進行をとらなければならぬことさへある。併しこれがために少しも教授案の價値を損せざるのみならず、却つて益その必要を感ずるのである。偶然に起つて來る事情に對して周章狼狽することなく直に最も適切なる臨機の處置をとり得るは、一般的の方案が十分に出來上つて居るものに限るのである。尙ほこゝに注意すべきは、教授案の實行上支障の起るのは、教師の兒童に對する研究が足りないのに原因する場合が多い。例令ばこれ位の事は兒童が知つて居るであらうと豫定して立案したのに、實際知らなかつたために更に教授を行はねばならず、全進行に齟齬を來すが如きは全く教師の罪である。十分に、兒童を、知れる、熟練な教師が研究して作つた教案は、實際に當つて齟齬を來す恐は甚だ少い。又、教案には唯その方法ばかりでなく、教材の記憶し難いものは無理に記憶せざともこれを記載して置くとは便利である。學力豊富なものには不必要かも知れないが、不必要な教師は果して幾人あるであらうか。更に穿つて考へる

と効果の少いといはれて居る教案は其の記載が不適當であつて眞に教案としての要件を具備してゐないのであるからうか。併し體操圖書唱歌書方裁縫科の如く何れの時間に於てもその方法が殆ど一定して居て、教案を書けば特殊の場合を除いて同様のことのみ記載するより他に途のないといふものは、師範學校の教生として練習して居るものゝ外は、ある部分を省略しても差支ないと思ふ。

第三の非難に至つては教師自身の未熟を言ひ現したものに過ぎないてはなからうか。

要するに教授案は其の時間に於ける教授の計畫であるから、教授を參觀する場合にはその實際に臨むに先つて之を研究する必要がある。若しこの計畫にして誤らんか其の一時間は曾に徒勞に歸するのみならず、却つて人の子を賊ふものである。世の中はその結果たる教授の方法についてやかましく議論する割合に基礎たるべき教案についての研究が足りない。これ教案は實際のための案であつて、教案そのものとしては、獨立的價値を有つて居ないか

らであるから知らないが、眞に、教授の研究をなさんとせば、第一に教案の研究會を開き、次にその研究の結果に成つた教案によつて教授した實際について更に研究して始めて首尾完結したものと云ふことが出来よう。將來はどうかかくありたいものである。批評會等に於て往々今日の教授は無効であつたといふが如き根本的非難を聞くことがあるが、研究の方面からは何等差支ないけれども、一時間を犠牲に供せられた數十人の兒童に對する罪は永久に贖ふことは出来ない。以下教授案の批評について順次その要綱を述べよう。

1) 目的について

一單元或は一時間の教授は全教授の一部分である。毎時間の教授が常に有効に行はるれば、それが積り積つて有効なる教育が築き上げられる譯であることは極めて明白なる事實でありながら、僅かに一時間の教授のみとして輕んぜられる傾向のあることは注意せねばならぬ。一時間の教授を有効にするためには、第一に、その時間に於ける教授の目的を明確に定めることが必要

である。其の目的が定めればこゝに初めてその目的を達するため都合のよい教材が選擇せられ、方法が工夫せられるのである。即ちその目的の決定はその時間に於ける教授の成否の岐るる所である。一單元或は一時間の教授は全體の目的に到達する一階段であるから、常に全體の目的即ちその教科教授の目的の上に立脚せなければならぬ。故に批評者も先づその教科全體といふ大きな點から着眼して一時間の目的の適否を判断するのが至當である。各教科教授要旨は小學校令施行規則に示されて居るが、その詳しいことは後章各論の下に譲る。若し一單元或は一時間の教授に於て數個の要求がある場合には、先づその中につき特に重要なものを主眼點として全力をそれに注ぎ、その他のものは他日に譲る様にせなければならぬ。二兎を逐ふ者一兎を得ざるの愚は動もすると批評教授等に於て演出せられる所である。

2) 教材について

既に目的が定まつた以上はこれを基礎として次に論ずべきは教材の適否で

ある。教材の事は既に前に教材論の下に於て詳しく説いたから、こゝには略するが、批評者の着眼すべきは

- (イ) 選擇の適否
 - (ロ) 分量の適否
 - (ハ) 排列の適否
 - (ニ) 分節の適否
 - (ホ) 内容の正否
- の五點である。

(3) 方法について

- (イ) 教授段階の適用は教材の性質と兒童の發達程度に適應してゐるか。
- (ロ) 教式の適用は教材の性質と兒童の發達程度に適應してゐるか。
- (ハ) 教具の準備に於て遺漏ないか。
- (ニ) 教材に對する時間の配當は適當であるか。

(4) 體裁について

- (イ) 記載事項は繁簡その宜しきを得て居るか。

小學校の教師は毎日五六時間の授業を擔任し、放課後には當日の整理をなし更に翌日の準備をせなければならぬ。餘程無用の勞力と時間を節約して經

濟的に使用せなかつたならば、やがて心身過勞症に陥る患がある。教案作成は翌日の準備として最も多くの時と力を要するものであるが、比較的 unnecessary な點に力瘤を入れて居る様な誤があつたならば、第二の如き非難を蒙らざるを得ない。換言すれば可成少き時間に於て實際上有効なる教案を作成するのが理想である。

教案に記載すべき事項は二方面に分けて考へることが出来る。第一は教材研究の結果で、第二は方法に對する案である。

教材研究の必要及びその注意は前節教材論の下に述べたが、その研究の結果は教師が記憶して居ることが出来ればそれで十分であるけれども、何も強いて記憶して居なくとも教案に書き付けて置いて必要に應じそれを見れば十分である。併しそれは研究の結果を悉く記載せよといふのではなく、その中につき特に紛らはしい様な事柄を、書き留めて置いた方が便利であると思ふ事項、假令ば読み方に於ける應用文語、綴り方の文の範例、算術の問題、歴史上の年代人名、地理の地名統計類の如きもののみでよい。随つてそこに書き現

はされた結果が必ずしも首尾一貫して居るとか、或は教材全部に互つて系統的に排列せられてゐなくとも差支ない。教師の頭とそれが合してこゝに一の完全なものが出来る譯である。世間に行はれて居る教案を見ると往々教材として教科書をそのままに謄寫したり、只それを表解的に書き改めたのに過ぎぬものがあるが、かくの如きは所謂無用の手續である。次に方法上の方面から記載すべきことは第一は教授段階の適用であるが、尙ほその他に説明の方法、發問の形式、圖解の方法、拔書の要項、教具使用の時期及びその方法等をも豫め考へ置く必要がある。勿論これ等についてはその全部を記載する必要はないが、極めて重要な部分、困難な場合はその主要なもののみは記入して置くがよいと思ふ。これ等に對する準備が不十分であるがために實際の教授に當つて不成功に終ることが少くない様である。要するに批評者は教案については教材の方面と方法の方面の二ツから見て必要な部分を脱すとか、或は不必要な記載をしてゐないかを攻究せなければならぬが、常に教案は教授者のために作るものであることを忘れてはならぬ。

方法の方面

批評者の着眼點

精案と略案

教案には精案と略案の二ツがある。教生の實習中はなるべく精しく立案して置くのが、教生自身の参考としても又訓導より一々指導を受ける上から見ても必要であり有効であるが、既に習熟した教師は略案で十分である。併し略案と雖、必要な部分を省略することは出来ない。あまりに簡單なものは實際何等の効果がない。前來述べた所は略案に於ても具備すべき要件である。(ロ)記載は簡明にして一瞥して分る様に出來て居るか。(ハ)記載が論理的になつて居るか。教案の論理的なるはやがて教授の論理的になる前提である。項目の分ち方大題目と小題目の關係など論理的になつて居らねばならぬ。(ニ)字句文章に不適當なもの、或は誤謬はないか。

第三 豫案と實際

教授案は一種の理想案で兒童が教師の要求するまゝに活動するといふこと

を豫期しそれを前提として立てたものである。ところが児童の心理状態はその日その日の特殊の事情に支配せられることも少なくないので、仲々教師の注文通りには動いてくれない。如何に研究し工夫して立てた教案でも實地に當つては教案の運用といふことが必要になつて来る。こゝが即ち教師の技倆の存する所で批評者は常に豫案と實際に着眼せなければならぬ。獨逸イェーナ大學の附屬練習學校では批評の要點を擧げて居る中に、教授草案と實際の教授との關係が適當であつたか否や、即ち不適當に教授草稿を固守する傾向はなかつたか、又不正當に教授草稿を離れることはなかつたか、といふ一ヶ條がある。

一、教授案に因はれた教授になりはせなんだか。

教授の進行は児童本位でなくてはならぬことは前來屢次述べた所である。常に児童の心意活動の状態を中心に於て處理せなければならぬ。教授案はこの場合に於ける一の参考書類たるに過ぎない。然るに動もすると教師は教授案に引き付けられその奴隷となつて行動する傾がある。換言すれば教

授案のために教授して居るかの如き奇觀をさへ呈することがある。これ曩に教授案に對する第三の非難の出る所以である。教授案を精密に研究して作成するのは實際に當つて臨機應變の處置をなすに遺漏なからんがためであつて、これに束縛せんがためではない。故に児童が思ふ通りに活動せなかつたならば必ずしも教授案に豫定しただけの教材を全部終らなくても差支なく、又教式を變更するもよい。批評者は教授案を児童に適應せしめて教授を進行したか如何かといふ點に着眼することが必要である。そこで若し豫定案と甚しく齟齬した場合には、

二、豫定案と齟齬したのは何故か。

を研究せなければならぬ。即ちその原因を調査研究してこれを明らかにするといふことが研究上極めて必要である。

第一計畫の疎漏 これにも二通りある。第一は教授案作成の場合に於ける教師の研究の不足から起るもので、第二は教師がその學級の事情に十分精通してゐなかつたために生ずるものである。後者は擔任後、日尙ほ淺き教

師などに屢次起る問題で、尙ほ恕すべき點はあるけれども、前者は全部教師の怠慢の罪に歸すべきものである。其の學級の事情、兒童の思想界並にその個性に十分精通した教師が熱心に研究し緻密に考へて計畫を立てたならば、その計畫たるやよく兒童に適合して、實際に當り甚しき齟齬を來す憂はあるべき筈がない。

第二方法の拙劣 たとへその計畫は完全であり、適切であつても、これをうまく運用するのは教師の技倆に存する。答辯の處理が拙であるとか、板書が遅いとか、或はその活動が緩漫である等のために、時間を空費して計畫の實行に支障を來すことが少くない。

第三偶發の障害 偶然起つた出來事のために兒童の心意活動に變化を起すことがある。例令ば天候の如何は兒童に影響を及ぼすことが大であり、又普通の小學校等に於て多數の參觀人のあつた場合には兒童は緊張して平素の如く活動しない。而してこれは立案の際に豫期することの出來ない事柄で、卓越した教師はよく臨機の處置をとるが、そこがつまり見所である。

併し批評者としては大に情狀を酌量して教授者に同情を寄せなければならぬ點である。

三、教授の目的はよく徹底したか。

教授の效果如何は初めに豫定した目的を標準として見なければならぬ。教授の實際は教授案の豫定通りすらくど進行したが、十分徹底した教授であつたか如何か。兒童中心の教授でなくて、教師本位の教授、教案本位の教授に於ては動もすると教授の體裁はまことに立派に行くが、所謂上滑りに終つて少しも徹底しないことが多い。批評教授等の際には特に陥り易い弊である。故に批評者は、只だ教師の活動、即ち身振り、手振り、や、講話の巧妙に眩せられ、ないて豫定の目的が如何程まで徹底せられたかにつきて着眼せなければならぬ。

第四 教授力の分配

教師は一時間中に於て如何に其の勢力を使用したか。一時間中別にこゝと

いふ點はなく平均に使用したか或は特に努力した箇所はあつたか。

前に教授案の下に於て一單元又は一時間の教授には必ず目的がなく、てはならぬ。若し同時に多數の要求がある場合にはその中につき特に主眼點を定める必要があることを説いた。その時間の効果如何は即ちこの主眼點の徹底の程度によつて決する問題である。故に教授に當つては教師兒童共にこの主眼點に向つて勢力を集中し飽までその徹底に努力せねばならぬ。到底一時間の全部延びては一日の全部教師も兒童も終始緊要の状態を持續することは不可能であり、又不經濟である。その主眼點さへ十分に徹底すれば、その他の部分は少々不十分な點があつてもそれは他日に完成を期して大目に見逃がせばよい。それを一から十まで悉く完全ならしめようとして却つて一もとらず二も取らず空漠に終るが如き弊は屢々見受ける所である。これは批評者の側からも注意すべきこととて、批評會に於て銘々自分勝手に、これも必要あれも肝要と教授者がとてもその要求に應ずることの出来ない多くの

註文を持ちかける癖がある。夫の批評教授等の場合に於て動もすると目的多岐に亘り一も徹底しない様な不成功の教授を見るのは、多くは教授者が批評者の批評を見越して、少も缺けた所のない教授を行はふと苦心した結果てこゝに到つた罪は勿論教授者の無定見によるとはいへ、批評者が責任に屬する部分も決して少くない。

二、各段階に費した時間は適當であつたか。

多くの研究教授に於て或は豫備が長きに過ぎたとか、整理が短かつたといふ批評を聞くが、教授に於て最も多くの方を費すべきはその主要部なるべきは言ふまでもなく、又技術科の教授に於て教授の説明や示範のために多くの時を奪ふて最も大切なる兒童の練習にかかるとはや鈴がなり、時間が不足するといふが如きは往々にして見受ける弊害である。

三、兒童の精神活動の過程と教授

兒童の精神活動は須更も同一の状態にあるものでなく、刻々變化し、一張一弛一進一退、一定のリズムがある。これを一日について見ても一時間について

考へても、その間に消長があることは近來特に實驗心理の研究によつて明らかに證明せられて居る。又必ずしも一々實驗を施さなくとも少しく經驗のある教師は兒童の状態を一瞥して直覺的にこれを知ることが決して困難でない。故に教授に於ては、重要なる仕事、即ち其の時間、主眼たるべき點は、兒童の精神活動が最も高潮に達した時に於て力を入れるのが適當である。要するに常に兒童の精神活動の經過に相應じて仕事を進めて行く様に考へなければならぬ。参考のために檜崎文學士が心理研究に發表せられた研究を抄録するに、最初の二十五分は興奮の増加して學習効果の最も有効な時であるから、この時に新智識を授與し、或は技術上の基本的動作を分解的に理解練習せしむるがよい。その後の十分間は精神作業均衡期に當り、興奮の増進は中止し學習の効果少しく衰ふる傾きがあるから、教授を中止し練習或は熟練に精力を集中せしめ、最後の五分は質問によつて智識を精練せしむるがよいと。

第五 教師と兒童の活動範圍

數年前に硬教育が盛に唱道せられ、近來に至つては或は勞作教育といひ勤勞學校と稱し、或は自學輔導といひ動的教育といふ様な聲が頻に學者實際家の間に持て囃され、又それが實際の上に現れて來た様である。これ過去に於て教授といへば傳達授與を意味し、教師は如何にして學ばしめんかといふより如何にして容易に理會せしめんかといふことを考へつとめた結果、教師は教授の主體となりその活動が常に中心となつて、兒童は全く受動的の地位に立ち、教師の命のまにまに反射運動の聯列をなしてゐたに過ぎなかつた弊を救はんとの叫であつて、夫の活動の心理が唱へられ前に述べたライ氏の教授段階となるに到つて一層その聲が力を有する様になつた譯である。過去の教授に於て兒童を他動的の地位に置く様になつた原因は、ヘルバルト派の學說がその根をなして居る點が多い。ヘルバルト派の教育説では被教育者に明瞭な觀念を與へるといふことにのみ工夫して、ある事柄を授ける場

教育教授批評の要訣
合には類化を本にした一定の段階を履んでさへ行けば、必然的に効果があるものとして、兒童自身の自發的活動の價値に氣がつかなかつたのである。随つて教授に於ては常に如何にすれば理會し易く、兒童に易々とわかるかといふことの工夫にのみ力を盡して、最もわかり易きも、獨主義の教授を以て巧妙なものとした。

元來教授の主體は教師でもなければ教材でもなく、兒童でなければならぬ。兒童が活動の中心となる教師は、寧ろ輔導の地位に立つべきものである。かくして初めて必要なる智識技能が授けらるのみならず、兒童の精神作用も漸次發達して所謂形式的陶冶の目的も完全に達することが出来るのである。

一、教師は兒童の活動範圍を侵さなかつたか。
兒童の力で觀察の出来るものは、兒童をして自ら觀察し、説明せしめよ。推究の出来るものは自ら推究せしめよ。即ち兒童をして自ら思考せしめ、發明せしめなければならぬ。近來理科に於て發見的教授法が盛に唱へられるが、それは常に理科ばかりでなく、すべての學科にその精神がなくてはならぬ。兒童の

かでない能ふ領分に立入つて干涉するのは教師の越權である專横である。既に自力で立つて歩くことの出来る子供を無理に歩かしめないうて、手を引いて助けんとするものに等しい。これ活動の眞理から見ても又意志的修練から見ても教授本來の目的から言ふても一大禁物である。

ヒューズ曰く

(1) 教師は生徒の自ら爲し得ることをなすべからず。

(2) 良好なる課業は常に生徒に對して多種多様の勞作を要求し、常に刻苦して之に當らしめんことを求む。

二、兒童の活動を輔導助成したか。

兒童の活動は必要であるとはいへ、全く放任して傍觀者の地位に立つて居るのは教育でない。兒童をして自ら活動し得る様に、或は暗示を與へ、或は機會を作り、或は適當の指導を與へるのが、即ち教師の任務である。

三、兒童心身の發達程度に適應してゐたか。

硬教育も過ぐれば酷教育となる。漸くにして五貫を扛ぐるものに對し、七貫の荷を負はせて之を鞭撻するが如きは、殘酷な、無謀な教育である。兒童の活

無理な要求

動は常にその發達程度に適應したものを要求せなければならぬ。未だ學習的訓練の十分に出來てゐないものに對し、自働を強ゆるもそれは不可能である。上級に進むに従ひ漸を逐ふて兒童の活動範圍を擴張するのが至當である。四難きを求めなかつたか。

兒童の經驗又は過去學習の結果によつては、到底解決の出來ない問題を提出して、強いて解決せしめようと努むるものがある。これ實に無用の努力で勢力と時間の不經濟の上もない。教師から傳達せなければならぬ部分と、兒童をして働かしめる部分とは豫め研究して難きを求むる様な弊に陥つてはならぬ。

第六 個別的取扱

近來個人主義の思想が勃興するにつれ、教育界に於ても亦個性の擁護は最も人の注目する問題となつたことは緒論に述べた。人は各其の面貌が異なるが如く、その精神に於ても、身體に於ても、遺傳の原則と機能の原則とに支配せら

個性を無視した教授

れ、之に加ふるに週期の原則と營養の原則とが働いて、或は先天的に或は後天的に、夫々特性を有つて居ることは今更改めて言ふまでもなく明らかな事實である。然るに現今多く行はれて居る學級教授を見ると、この個性的差別を殆ど無視し、全部を一律に取扱はんとする弊がある。ために劣等兒は一時間何等なすことなく、只戦々競々として鈴を待つといふまことに憫れむべき状態で一ヶ年を無爲に送りつゝあるに引きかへ、優等兒は力餘つて無聊に苦しみ、果は遂に不善をなして教師の目玉を頂戴するに到るのである。而も尙ほ教師は益優者を抑壓し、劣者を鞭撻せんと努めて居る。實に残忍酷薄、或る人はこれを以て殺人教育と罵つたが、たしかに個性を殺す教育である。近時學級組織について種々なる革新が叫ばれ、既に歐米に於てはマン・ハイム組織とか、パトピア組織が實施せられて居るが、何れも多額の經費を要するもので到底これ等の組織を直に我が國に見ることは出來ない。かの分團式組織は今日の狀態に於て直に實行し得るもので、比較的適切なものであらう。要するに教授者は常に學級兒童の個別的差異あることを念頭に置き、教授上の取

扱についてその差別に出来るだけ適應した教育を施し、學級兒童個人個人の力量をそれ相應に遺憾なく發揮せしめる様に努むることが必要である。故に批評者は教授者が如何程にまで學級教授に於て個人的取扱に注意したかを考察することが必要である。

一、教師は發問に注意したか。

教授に於て兒童の活動は發問の巧拙に關することが多い。批評教授等の場合に於ては兎角發問が優等生にのみ偏して一學級中僅に數名の活動舞臺となる弊に陥り易い。優等生劣等生に夫々其の力に相應した問を出して答へしめ、以て全級兒童の活動を促すことは少しく心ある教育者の常に注意するところである。

二、問題の提出に注意したか。

算術科等に於て數題の練習問題を提出するが如き際に、誰にも必ずなましめねばならぬ必要なものと、然らざるものと、或は問題の難易によつてその順序に工夫してあるかどうか。

三、机間巡視によつてよく個性的の指導を行ふたか。

机間巡視には或は一般に通じた缺點を見出すとか、或は教授の徹底の度を見るとき、或は個人的の指導をするとか、其の場合によつて夫々目的を異にせねばならぬが、學級教授に於て個性的の指導殊に劣等生の救済に最も適當な機會を與へるものは机間巡視である。而もやゝもすれば机間巡視が只形式的に無意義に行はれて何等その効を奏しないことを見受ける。

四、席次の排列について何等の工夫があつたか。

劣等生を一方に集めるとか、教師の最も注意し易い位置に置くとか、或は優等生と列ばしめるとか、夫々種々な方法があらう。

五、作業を早く終つた兒童に補足教材の準備をして居るか。

與へられた一般的の作業を早く終つた兒童例令ば綴り方に於て早く作れた兒童、算術を早くなしたものの裁縫を早く仕上げた兒童の如きもの、取扱に對して如何なる準備をしてゐたか。

特に分團式教授について。

一、分圖の時期は適切であつたか。

現今の組織に於ては學級的の取扱を本體とし、その及ばざる點を補ふ一方、便として分圖的の取扱をするのであるとするのが穩當な見解である。随つて分圖する時期は重大な問題となる。早きに失する時は優劣の分類を誤る患がある。嘗て研究の中心たる某小學校の尋常科第三學年算術科の分圖的取扱を觀た。教材は除法の初教であつたが、教師は板上で一回運算形式を説明して再び同じ問題を兒童に課し、檢答の結果その成績によつて直に分圖し、教師は優等組には練習問題を課し、劣等組を教壇に集めてその指導にかかつた。然るに優等組と見込まれた兒童で、その練習題が完全に出來たものは僅に三分の一に足らなかつた。かゝる間違は分圖式の熱心から陥る弊で、寧ろ因はれた結果といはねばならぬ。

二、優劣の認定が正しかつたか。

若し教師が優劣の認定を誤つたならば、それこそ根本的の失錯で、その罪や實に輕くない。分圖式の取扱については固定式と可動式の二つがあり、可動式

の方が理想であるけれども、教授の進行中に於てこれを區別するには、教師の鋭敏なる觀察眼がなくてはならぬ。誰しも先入觀念が主となるもので、常に劣等生であると思つてゐる子供は左程甚しくなくとも、それが劣等として眼に映ずるものである。輕卒なる分類は夫の人の子を賊ふや實に大なりと謂はなければならぬ。

三、兒童の學習訓練が十分に出來てゐたか。

分圖的取扱はいふまでもなく一種の複式組織であるから、その効果は兒童の自學的學習訓練の如何によるのである。然るにその訓練が未だ十分に出來上つてゐない間にこの取扱をなすのは無謀といふべく、却つて有害無効に終るものである。

四、作業の分量を異にしたか。

優等組には多くの作業を與へ、劣等組には之を少く課し、分量の多少によつてその活動に應じたか。

五、作業の内容を異にしたか。

例令ば読み方に於て、或る一部分には語法を授け、修辭を説き、その文を玩味し得る程度にまで進み、一部分は唯讀んで解し得る點で満足する様に、内容の深淺廣狹を附したか。

六、分團のために却つて劣等生を萎縮せしめ、優等生を驕慢ならしめる様な嫌はなかつたか。

分團的取扱に於て其の取扱を一步誤ると、劣等生には我は劣等生なりとの自覺を興へて自暴自棄の結果、向上的精神を消耗せしめ、又優等生には傲慢の情を起さしめ、劣者を輕侮し、自らも奮勵努勉の精神を失はしめる様な結果を醸すことがないとも限らぬ。可動的分團は一面にこれを顧慮して起つたものであるが、教師は取扱上常にこの點に向つて何等かの用意があつたか。

特に劣等生に對しては衷心よりの愛情を以て之に接し、たえず鼓舞獎勵の態度あることが必要である。

七、一方にのみ厚くして他を犠牲に供する様なことはなかつたか。

劣等生の輔導、優等生の助長、何れも大切であるが、學級中最も多數を占めて居

るのは普通の兒童である。然るに劣等生或は優等生に特に力を費したために影響を他に及ぼす様なことはありはせなかつたか。

八、教授力を分割したために却つて効果を少くせなかつたか。

個別的差異を極端に見れば、五十人の兒童は五十種であるから、その取扱も亦各異ならなければならぬ。全くの個人教育であるのが理想であるが、その理想になるべく近い實行方法として分團式が生れた。随つて分團はなるべくその數が多いのが適當であるとしても、又一面教師の側からも考へて見なければならぬ。教師の力にも限がある。教師の教授力を餘り多くに分割することは果して有効であらうか。理論としては結構であるが、その實際は虻蜂取らずに終つて、何れの兒童にも不徹底の結果を來す様なことになりはすまいか。こゝは大に教師の技倆に存する所で、未熟な教師は虎を描いて猫にも似ないことがある。批評者はこの點に向つて着眼することが必要である。

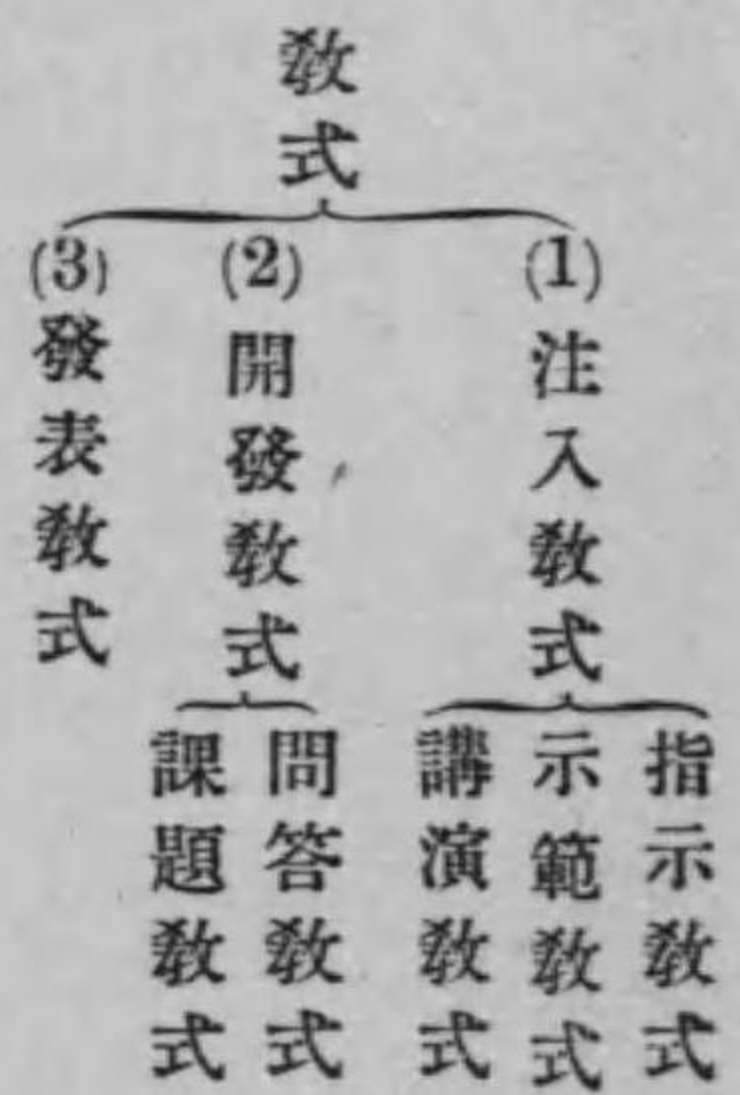
第七 教式

教式の種類

教授は教師と児童との精神作用の活動に外ならぬ。彼の氣合のかゝらぬ教授といふのは多くはこの心理的關係を誤つたのに原因する。されば教授に於ては教材の性質によつて教師と児童とは如何に活動すべきか。換言すれば前に述べた各教段を踏むのに教師と児童とは如何なる態度をとるべきかといふ即ち教式の研究は極めて必要である。

教式には種々な分類があるが、通常児童の活動する開發教式と、主として教師の活動する開發教式とに分ける。小西博士はその上に児童自身が全く活動の中心であつて教師は殆ど監督の地位にある發表教式を加へて居られる。開發といふと常に教師の働きかけるといふ作用が伴ふて、児童は活動せしめられる傾があるが、發表といふと児童が主動者となるといふ意味に於て前者より一步を進めたものである。更にこれを細かく分類すると。

指示教式



一、指示教式

(1) 指示する實物・實驗・模型・繪畫について。

準備は十分であつたか。

教授要項を完全に具備してゐたか。

指示すべき事項を示すに都合よく出来てゐたか。

大きさは適當であつたか。

要點が明瞭であつたか。

教師の工夫した跡はなかつたか。

(2) 指示する方法について。

提出の時は適當であつたか。

教育教授批評の要訣

提出の方法は適當であつたか、例令ば教壇上から全體に示すか、全體又は一部分づゝを集めて示すか、或は机間を廻るか等の處置が適當に行はれたか。
提出の順序は正しく工夫せられたか。
觀察の指導は適當であつたか。
實物の準備は其數が適當であつたか。
觀察を補ふために擴大圖・説明圖を適當に使用したか。
多くの感覺機關に訴へしめたか。
兒童の觀察の結果を處理するのが適當であつたか。

二 示範教式

(1) 教師の模範について。

模範は正確完全であつたか。
模範ば要領を得て居つたか。

(2) 示範の方法について。

示範は適度に分解して行つたか。
示範は兒童の見得るに適當の位置に於て行つたか。
説明は簡明でよく要領を得て居つたか。
示範に伴ふ收得的練習については適當の指導を行つたか。

(3) 批評について。

一般的批評と個別的批評は適當に行はれたか。
批評の趣意はよく徹底して有効であつたか。

三 講演教式

方法について。

講演は巧妙で兒童の想像作用を促し、内的直觀せしめるのに十分であつたか。
秩序整然として論理的であつたか。
簡明で要領を逸しなかつたか。
言語は明晰で緩急高低その材料に適應してゐたか。
兒童をして倦怠せしめる様なことはなかつたか。
板書板畫は適當に行はれたか。

四 問答教式

問答教式はその應用方面最も廣く、教授の巧拙は問答法の如何によるとまていはるゝ位で、仲々にむづかしい。問答の種類はその目的に従つて豫備的問答、試験的問答、開發的問答の三ツに分れる。

(1) 發問について。

教育教授批評の要訣

児童の發達程度に適當してゐたか。
 言語は明瞭平易で且つ論理的であつたか。
 教師の要求が明確であつたか。
 児童の思考を費さなければ答へ得ないものであつたか。
 児童に思考の時を適當に與へたか。
 児童の活動を振起せしめるのに有効なものであつたか。
 全體の児童をして活動せしめたか。
 問答の濫用に陥らなかつたか。

(2) 答辯の處理について。

正しき場合にはよくこれを利用したか。
 多少誤れる場合には適當に指導し補正したか。
 全部當らざる場合には適當にその蒙を啓いたか。
 全部答辯に苦しんだ場合又は皆誤つた答をした時、教師は反省して、(一)教師の發問の形が不適當であつたか、(二)児童の程度に適しなかつたか、(三)児童の不注意なためであつたかについて、夫々適當の處置をしたか。

五、課題教式。

(1) 課題について。

題意が明瞭であつたか。
 児童の發達程度に適して居つたか。
 児童の個性の差異を考へてあつたか。
 量は適當であつたか。

(2) 提出について。

提出方法は適當であつたか。
 説明は適當であつたか。
 演習中の指導は適當であつたか。
 檢答は適當であつたか。
 児童の成績物を尊重したか。
 課題は規律正しく遂行せられたか。

六、發表教式。

(1) 教師について。

適當に指導したか。
 干渉して児童の自由を束縛する様なことはなかつたか。
 児童の發表を適當に處理したか。
 児童の成績を尊重したか。

(2) 児童について。

自ら十分努力し工夫したか。

発表は要領を得て居ったか。

発表は正確であつたか。

七 教式の適用。

教式はかくの如く種々あるが、児童の心的状態と教材固有の性質及び教授の手續に随つてこれを活用せなければならぬ。教授案を作成する際には前にもいつた如く豫め何れの教式によるのが最も適當であるかを考へて置く必要はあるけれども、實際の運用に當つては児童の心的活動の経過に鑑みて臨機の處置をとるべきはいふまでもない。且つ同じ教式をのみ永く用ゐると児童の疲勞を増し倦怠を招き易いから適度に變化することは極めて必要である。幼年級ほど變化の必要が多い。又児童に少しく倦怠の氣味が現れた時には教式を變化することによつて注意作用を持続することが出来る。臨機の處置はこゝに必要である。而もその變化は極めて圓滑に行はれねばならぬ。

第八 教授と訓練

眞の訓練は多く教授と同時にに行はれるものであるに拘らず、一般に教授方面にのみ苦心して訓練方面を輕んずるが如き傾がある。殊に批評會等に於ては教授者も批評者も唯教授といふことにのみ着眼して、それによつて訓練が如何に行はれたかといふことを度外視する。換言すれば教授と訓練とを全く離して考へるのは一の缺點である。

一 眞に巧みなる教授は有功なる訓練である。眞に児童中心主義の教授をなすならば、児童は注意して一心不亂に喜んでその課業に服し、或は精神方面、或は筋肉方面の活動をなしてときの移るを忘れる状態となるであらう。これを訓練的方面から見れば、或は意志の修練として、或は勤勞の習慣養成として、其の他種々の價值が存するのである。之に反し彼の拙劣なる教授は児童に對して不注意怠慢不柔順等あらゆる不徳の習慣を養成する好機會を作りつつもるものである。往々管理によつて教授を補はんとする教師を見受

教育教授批評の要訣

けるが、これは本末顛倒したもので、自己の拙劣を表すものといふことが出来る、
二、批評者の着眼すべき要點は、

- (1) 兒童の態度
 - (2) 兒童の言語
 - (3) 兒童の行爲
 - (4) 學用品の使用
 - (5) 教師の態度
- 等につき訓練上特に注意をはらひ、適當の處置をなしたか如何かといふことである。

第九 教授と養護

學校に於ては體操遊戲によつて身體的方面の發達を増進することに努むることはいふまでもないが、學校生活中最も多くの時を費す教授中に於て養護方面の注意を怠つたならば知らず識らずの間に兒童をして不具畸形に陥らしめ、一生涯恢復すべからざる不幸を與へるものである。現にこの法律に觸れざる一種の過失傷害罪を犯しつゝあるものが決して少なくないではあるまいか。

一、兒童の姿勢。

十餘年前、三島醫學博士が我が國小學校及び師範學校に就いて調査せられた所によると、兒童生徒の七〇パーセントは習慣性脊柱彎曲症にかゝつて居るといふことであるが、その原因は多く姿勢の不良にある。姿勢と離るべからざる關係のあるのは机腰掛の設備であるが、姿勢の良否は主として教師の努力に比例するものである。絶えず長くその矯正に努力せなかつたならば、到底効果を奏するものでない。脊柱彎曲症は常に外形に於てその美を損ずるのみならず、惹ひて諸病發生の源となるので、或る醫師は脊柱さへ正しければ決して病氣にかゝるものでないと言つて居る。姿勢の崩れやすいのは書寫裁縫其の他腰掛けて作業する場合若くは立つて讀書する際である。

二、眼の衛生。

近視眼は學校病中の最も著しいもので、その原因も多くは教師の不注意にある。

(1) 讀書する時書物と眼の距離は適當であるか。

教育教授批評の要訣

- (2) 書寫する時機面と眼の距離は適當であるか。(標準一尺二寸位)
- (3) 書寫する文字の大きさは適當であるか。
- (4) 採光は十分であり、又光線の直射を防いだか。
- (5) 板書その他兒童に示す繪畫、地圖等は適當の大きさであり、且つ、鮮明であつたか。
- (6) 長く眼を使用する作業を繼續せなかつたか。

三、疲労問題

近來實驗心理學の研究が進んだのにつれ、疲労問題も實際方面の注意を惹く様になつたことは喜ぶべき現象であつて、時間割の編制、教授時間、休憩時間等の方面についても今後尙ほ考慮し改善すべき部分が少くないと思ふが、唯一時間の教授に於ても教師は兒童の疲労に注意し、教授の斟酌をなし、或は教式の變化をなし、時には體操科に於けるが如く暫時の休憩を與ふることが必要である。かの唱歌教授に於て徒に多く聲を使用せしむるが如きも注意すべき事である。

第五節 教室論

教室は兒童が最も多く教育的影響を蒙る場所である。一面兒童の作業場であると共に一面最も嚴肅なる意味の教育場で、彼等の知識技能の殆どすべてがこの内に於て授けられるのみならず、彼等の性格もこゝに形成せられるのである。英國の「イートンカレッジ」に行く時はその多くの偉人傑士を出した古い教場や、歴史の遺物が、後進子弟に及ぼせる感化の大なるに思ひ及ばざるものはない。この重大なる教育的意義を有つて居る教室が如何に注意を拂はれてゐるかといふことにつき研究することは決して無益の業ではない。而して教室に就ては教育のすべての方面から考察せなければならぬ。

一、教授方面より見たる教室。

教授に資するためには何等か特別の施設がありはせなんだか。教室に年代表、地圖等が掲げられては居ないか。又算術の九々表とか漢字表などはないか。若しありとすればそれ等は果して必要なもののみであるか。或は大さに於

て組織に於て、適當なもので、それがかく利用せられて居るか。尙こゝに注意すべきは餘りこれ等の方便物を多く並べ、却つて教室の美觀を損じ、教室に入ると一種不快の感を抱かしむるが如き弊に陥つて居りはせぬか。
 學級圖書館又は學級博物館等の設備があれば、それ等は如何に教授上に影響を及ぼせるか。教師や兒童は如何に之を利用するか。排列整頓の方法は適當であるか。

兒童の排列は如何なる主義によつてあるか。男女の關係は如何になつて居るか。優劣兒童は如何か。

二、訓練方面より見たる教室。

居は氣を移すといふが、兒童は教室に入ると何となく氣が落着いて端然となる様でなければならぬ。そのためには教室が一丝亂れず整然として居るといふ事が必要である。數年前より美的趣味養成の聲が高まつた結果、教室も亦趣味ある様に装置しなければならぬといふので、或は盆栽を並べたり、生花を挿したり、或は扁額を掲げたりして、種々裝飾を凝す傾向となつた。併し第

一に注意すべきはこの積極的方面でなくて、消極的方面の整理整頓でありはすまいか。教室内の清潔及び整頓は美の基礎であつて、それが一通り出来上つた上に種々なる裝飾が加へられてこそ眞に美感を養ふことが出来るのである。故に吾人が教室に入つて第一に着眼すべきは教室の整理清潔である。

(1) 机腰掛の配置は縦横正しく並んでゐるか。
 昔は席正しからざれば座せずといつた。これ心も亦正しからざらんことを恐れてである。幼年生とか又は男兒の教室に入ると随分亂雑になつてゐるのを構はずそのまゝで教授にかゝるのを見受けるが、これ管理の亂れる第一歩である。

(2) 掃除はよく行届いてゐるか。

床の上は清潔か。

机腰掛の上又は脚に塵埃はかかつてゐないか。

窓のガラスは奇麗に拭はれてゐるか。

戸障子のサン又は敷居の上に埃はないか。

天井は奇麗か。

午後になると教室内は非常に穢くなるが、不注意な教師はそのまゝに放任して少しも構はない様なことがある。午後は児童も既に倦怠を生じ、さらだに注意の散漫になり易い時であるから、一層かゝる方面の清潔整頓が必要である。

(3) すべて、の器具は正しく整頓し、始末せられて居るか。

教卓の位置は正しいか。教卓内の物品はよく整頓せられて居るか。児童の机内をやかましくいふて、時には検査までする教員が、お手許拜見と出ると亂雑至極なものが往々にして存する。これでは訓練も何もあつたものでない筈、雑巾バケツ水入等は夫々正しくしまはれて居るか。折々黒板の下から雑巾が下つたり、教卓の横に塵拂ひの吊されてゐるのを見受けるが、これほど見苦しいものはない。毎日この見苦しい様を見せつけられて居る児童こそまことに迷惑な譯で、それが習慣となり、別に不快の情を起さない様になつた時児童の美的情操の一部分は全く腐蝕せられたものである。

(4) 壁が落ちたまゝであつたり、窓掛が不潔になつたまゝ、破れたまゝであつた

りするのは、訓練上甚だ面白くない。

以上の各方面について教師は如何に注意して居るか。これ等消極的方面に十分の注意が出来た後、徐ろに裝飾にとりかゝるのが至當の順序である。

裝飾の目的 裝飾を施すのはいふまでもなく、児童をして美的趣味を起さしめるためであるが、中にはこの藝術的の見地のみでなく、道德教育のために教室を裝飾するものもある。例令ば偉人傑士の肖像畫を掲げたり、格言を懸けなどして、それによつて知らず識らず道德的感化を受けしめんとするものがある。

(1) 裝飾は、児童の發達程度に適して居るか。

裝飾は児童本位でなければならぬ。児童の美的趣味は我々大人のそれに比して甚しき差がある。我々が以て大に美しいとして居るものも、彼等にとつては何等の反應を與へない場合が屢次あるのは當然である。故に教師本位の裝飾は児童にとつては猫に小判で何等の効果もない。然るに一般にこの點に向つて多くの注意が拂はれてゐないのは一缺點である。これにつき小

西博士が嘗て「教育研究會講演録」に發表せられた意見を参考のために抄録すると、

第一 兒童の生活狀態を描いた繪。

第二 兒童の自ら見聞した人事界の出來事を描いた繪。

第三 兒童の経験せる自然の景色又は自然物を描いた繪。

(2) 裝飾として用ひられて居るものは適當のものか。

(3) 裝飾は却つて野卑に陥つて居る様なことはないか。

兒童の發達程度に應じたものを要すると雖、兒童を歡ばしめるもの必ずしも適當なものでなく、却つて趣味を低下する様なことに陥る。

(4) 適當の場所が選ばれて居るか。

(5) 裝飾のために却つて兒童の注意を亂す様な患はないか。

尙ほセントルイの萬國博覽會に提出された紐育小學校の教室裝飾の方法を摘記して参考に供しよう。

紐育學校の裝飾法

第一 各教室の裝飾は統一して居らなければならぬ。即ち一定の理想を表明したものでなければならぬ。

第二 教室の裝飾は之を見舞ふ兒童の興味を起し、且之を鼓舞するものでなければならぬ。

第三 教室の裝飾は出来るだけ其の級に於てなされる所の文學及び歴史の教授と聯絡せねばならぬ。

三、養護方面より見たる教室。

余りに教授に熱中すると養護方面の注意を忘れてしまふことがある。教生の授業などに於て、往々光線が兒童の机上に直射してゐてもこれに注意しないで無頓着に教授を進行する様なことを見受けるが、汝の眼は汝のすべての知識よりも大切なり。とは實に至言である。この考が寸時も教師の頭の中を離れてはならぬ。

(1) 採光 光明は吾人に快感を與へ氣分に影響することの大なるはいふに及ばず、眼の衛生上より見て最も大切な問題である。今日は學校の設備よく整ふて採光上不都合な教室は殆ど存しない様になつたが、これを使用する教師は窓掛等を利用して光線を調節することに遺憾ないであらうか。

(2) 通氣 多人數の兒童が狭い教室内に群居して居ると呼吸作用により或は

養護上よりの教室

採光

通氣

採暖

衣服頭髪等の汚物によつて空気を汚すこと實に甚しい。汚れた空気が衛生上に害を及ぼすはいふまでもなく、兒童の氣分に關係し、惹いて學習状態に影響することも亦大である。教室の設備としては或は天窓を開け回轉窓を設くるなど十分なる装置がしてあるにかゝはず、不注意な教師はその利用を怠つて、教室に入ると一種厭ふべき臭氣が鼻を衝く様なことがある。殊に冬季嚴寒の時に於て時々窓の開放を注意せねばならぬ。

(3)採暖

多くの學校では教室に寒暖計がかけてある。その用意は實に周到であるが、それが果して如何程まで利用せられて居るであらうか。ことに冬季寒氣烈しい地方では教室内に煖爐を用ひるが、その際特に、

(イ)炭酸瓦斯の發生が盛になることについての用意。

(ロ)空気が乾燥して咽喉を害する患があるから、それに對する注意。

(ハ)塵芥の浮動に對する豫防策。

が講ぜられてゐるか如何かに注意せねばならぬ。

兒童用机腰掛

(4)兒童用机腰掛 現今一般小學校に於て兒童の姿勢が不良なのは一大缺陷であるが、其の原因は机腰掛の不適當なものを使用せるによる場合が少くな

い。同一學年の兒童とはいへその身長を見るに最長と最短は數寸の差がある。然るにそれを同一の机腰掛によらしめんとするのは無謀な話である。教室の外觀的體裁からいふならば、高低種々混交してゐるよりは同一の高さの机が揃つてゐる方が整然としてよいけれども、決して教育的見地から許すことの出来ない重大問題である。

(乙) 各論

第一節 修身科の批評

第一 教授の目的

小學校令施行規則第二條に曰く

修身ハ教育ニ關スル勅語ノ旨趣ニ基キテ兒童ノ徳性ヲ涵養シ道德ノ實踐ヲ指導スルヲ以テ要旨トス。

一、教育に關する勅語 小學校の修身科は教育勅語を以て唯一の材料とすると共にその御旨趣に適合する日本國民を養成するを以て目的とすべきもの

教育勅語

教授の要旨

徳性の涵養

實踐の指導

であることは言ふまでもない。修身科に於ては多くの徳目につき或は例話により或は訓辭格言を用ふるがそれ等はすべて廣義の勅語教授である得心常にその根源を聖旨のある所に求めることを忘れてはならぬ。

二、徳性の涵養 これを心理的に分解して三方面から考へる。即ち知的方面では正邪善惡を識別する判断力を養ひ、道德に關する正しい理想を構成し情的方面では正善を愛し、邪惡を憎惡する所の徳的情操を涵養し、意的方面としては理性の判定する所に従つて常に善良なる行爲を實現せんとする努力を生ぜしめねばならぬ。即ちこの三方面が適當に發達して道德的良習慣が成立する様になれば、こゝに始めて徳性を涵養したといひ得る。

三、實踐の指導 道德教育最後の目的は道德の實行にある。これ修身が訓練と關聯する所が密なる所以である。すべて實行についてはその方法に關する知識技能を授けねばならぬ。即ち訓辭とか、訓話によつて高尚な道德的知識を啓發し徳的情操を涵養するのみならず、日常の生活に於て必要な極めて卑近なる道德につきてその實行を指導せねばならぬ。殊に幼兒は自律的に

教材

實際化

特長發揮

行動することなく、多くは長者の指揮によつて他律的に行爲するものであるから一層その必要があるのである。尙ほ現在に於て直に實行し得られないものは唯知識としてこれを附與し、將來必要の場合に臨んで直に實行上に現はるゝだけの力を有たしめなければならぬ。

第二 教材

教材については汎論に於て詳しく説いたが、こゝには修身科につき特に注意すべき事について述べよう。

一、教材は適當に實際化したか。

全國劃一の教科書を使用して有効な修身教授をなすのには土地の情況に應じ、兒童の境遇性別を考へて、或は教材を補足したり、或は變改して、實際生活に觸れた教授をせなければならぬ。

二、教材の種類について各其の特長を發揮したか。

教材は之を大別して例話、訓辭、格言作法とし、例話にも亦假作物語と實話があ

る。而してこれ等には夫々その特長がある。教授者はよくその特長の發揮につとめたか。

三、同じ徳目につき前後の聯絡を保つたか。

修身書の教材排列は教科本來の性質と兒童の發達を顧慮して、段階教案と環狀教案の拆衷案と見るべきものである。即ち何れの徳目も殆ど皆二三回は反覆せられ、中には毎學年に出て居るものもある。併し其の内容を見ると兒童の發達に伴ふて漸次高尚となつて居る。これ編纂者の大いに意を用ひた點であるに係らず、教授者は前後の關係を考へないで、孝行といへば尋常二學年でも、三學年でも、又五學年に進んでも、同じ様なことのみを繰返して言つて居る弊がある。このために兒童は何等の興味もなく不注意に陥り、遂に修身といへばお定まり文句を並べられるものとして厭忌する様になるのである。

相互の聯絡

四、徳目相互の聯絡を保つたか。

教科書に擧がつて居る徳目の數は實に多い。中には異名同質のものもあり又一部交叉して居るもの、又よく類似して居る者もあり、主従の關係のあるも

偶發事項

のもある。故にこれ等諸徳の聯關に注意してよくその統一を圖らなければ徒に徳目の群雄割據をなさしめ、支離滅裂に陥らしむるに過ぎない。

五、偶發事項の利用に注意したか。

偶發事項は生きた材料として最も兒童の感興を惹き易いものであるから、教師は常に時事問題并に兒童の生活に注意して適當の材料があつたならば、その利用につとめなければならぬ。

第三 教授の實際

一、教師の誠意が表現してゐたか。

只技巧の上からのみ兒童を動かさんと苦心してもそれは無効の努力である。火をやすものは火である。教師の誠意の溢れて表はれた自然の技巧、これが即ち修身教授に於て最も貴むべき寶である。かの厭々ながらの修身、お役目流の教授は徒らに兒童をして道德に對する嫌惡の念を増長せしむるに過ぎなす。

教材一般の批評點

教師は道德に對する信念が堅くなければならぬ。
 教師は説話中に自ら感入してゐなければならぬ。
 教師は説話中の人物に對し十分の同情と敬意を有たなければならぬ。
 二教師の説話は巧妙であつたか。
 十分の誠意がある上に尙ほ説話が巧であるならばそれこそ鬼に金棒である
 修身教授に於ける教師の説話は一種の藝術的技能を要する。それによつて
 兒童を假相界に導き、或は泣かしめ、或は切齒扼腕せしめ、或は悲憤慷慨せしめ
 るだけの術がなくてはならぬ。
 三教師は常に身を以て率ゆるの覺悟があつたか。
 四教師の態度言語は適當であつたか。
 五直觀方便物の使用は適當であつたか。
 繪畫類の準備及びその提出片付の時期、觀察の順序、問答等は適當に行はれた
 か。又説話の進行に伴ふて黑板書を利用したか。
 六特に假設教材について

(1) 教材を具體的に潤飾して趣味あらしめたか。
 假設教材は教科用書に書いてあるものだけでは極めて単純で、兒童の感興を起し難いから
 適當に潤飾を加へ、なるべく事實に近いものゝ様にして話し、兒童をして眞に話中の人たら
 しめなければならぬ。これが即ち假設教材の取扱について最も努力し注意すべき點で、兒
 童をして作り話であると思はしめる様ではその話に何等の權威がない。されどそのため
 に主眼點を逸してはならぬ。
 (2) 教師は訓辭を例話中に渾然として統一したか。
 假設教材は日常生活上に現はれる事實を以て構想としたものであるから、事實其の物が直
 接に教訓の價值ある點が一の長所である。
 (3) 教師は假作物語に對して適當に賞讃的態度を持したか。
 七特に實話教材につき
 (1) 教師は説話の人物に對して畏敬の念を有つて居たか。
 (2) よく説話人物の信念に立入り、その靈火に接觸せしめたか。
 (3) 説話の時代の背景を十分に理會せしめたか。
 (4) 分節は適當であつたか。
 (5) 講演式と問答式を適當に用ひたか。一般に感情に訴へる話は問答を交へると知的に陥り
 熱が冷えるから、交へぬ方がよい。
 (6) 數譯に亘る説話の取扱方は適當であつたか。

教育教授批評の要訣

現教科書は徳目主義を基礎としこれに人物主義の長所を配した折衷案であるが實際は徳目に囚はれた不自然の排列である。即ち密接不離の行爲を無理に分割し、又年代の如きも顛倒して居る場合がある。教授者は取扱上如何にこの兩主義の調和を圓滿に行つたか。

⑦ 兒童の境遇に適合する様に應用したか。

八、特に調辭につきて

- (1) お儀式的の調辭に陥らなかつたか。
- (2) 例話とよく聯關したか。
- (3) 常に兒童の知識經驗を基礎としたか。
- (4) 實際生活と聯絡あらしめたか。
- (5) 教師も兒童と共に修養せんとするの態度であつたか。
- (6) 格言の提出についてはその時期及び方法が適當であつたか。
- (7) 格言の妙味を感得せしめたか。
- (8) 格言はよく兒童に記憶せしめたか。

九、特に作法教授につきて

- (1) 作法の精神を會得せしめたか。
- (2) 作法の形式はその地方及び兒童の境遇に適應してゐたか。
- (3) 兒童の發達に適してゐたか。

- (4) 教師の示範は適當であつたか。
- (5) 作法は反覆練習したか。

第二節 國語科の批評

第一 國語教授の目的

小學校令施行規則第三條に曰く
 國語ハ普通ノ言語日常須知ノ文字及ビ文章ヲ知ラシメ、正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ、兼ネテ智徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス。

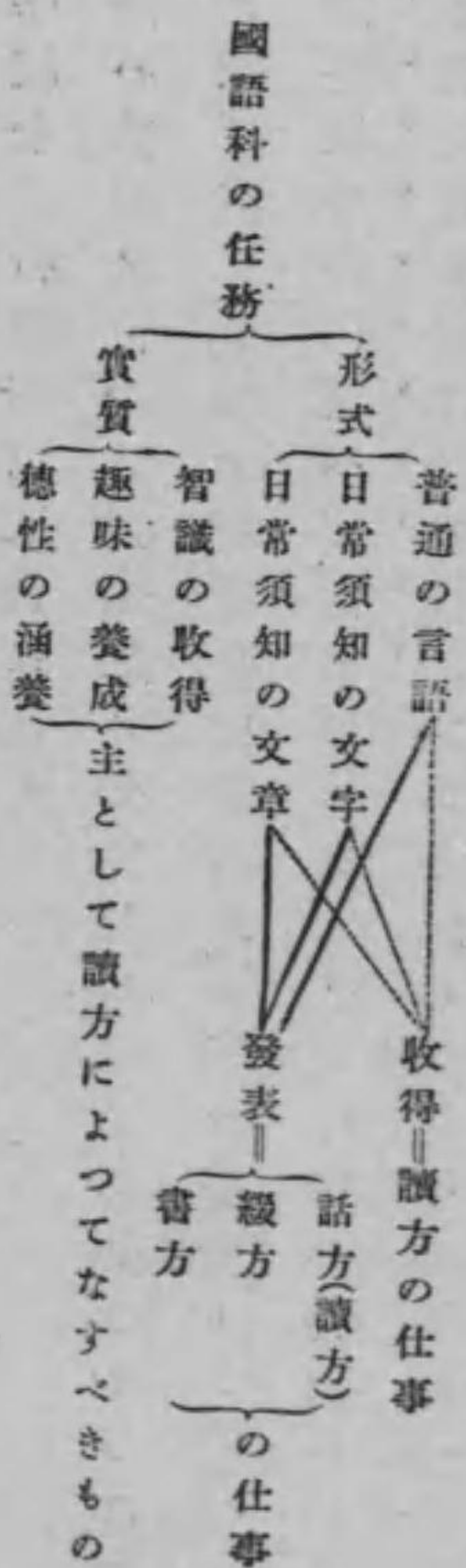
國語科は嚴密に言へば、讀方、話方、綴方、書方の四分科に分れる筈であるが、讀方と話方とは密接不離の關係があるからこれを合して一分科とすれば、自然三分科に分れるわけである。而してかく分るれば又各分科についてそれぞれの任務目的がある。今國語科全體の目的任務を概説して、各分科の目的なり任務なりの派生する所を明かにして見よう。

普通の言語

形式 日常須知の文字を知らしめる。
 日常須知の文章

智識の收得
實質 趣味の養成
徳性の涵養

以上によつて、國語科の目的は概要を表示したわけであるが、尙ほこの目的に副ふた任務を有つてゐる。その任務を遺憾なく果さしめるといふことによつて、國語教授は完成され、其の目的は全く達せられるのである。



右に述べた所によつて、各分科の任務は明かになつたわけであるが、順序として各分科毎に其目的の任務を一通り述べて後に各科の教授の方法と批評の要訣に移らう。

第二 讀方教授の批評

(5) 讀方教授の目的

讀方は國語科中の一分科ではあるが、他の各分科の基礎たり中心たるべきものである。讀方に於て遺憾なき取扱ひが出来て居れば、他分科の成績は、自然良好を期することが出来るが、もし本科に於て其取扱が不充分であれば、他分科に於て如何に其完全を求むるも到底不可能のこととて、水に縁つて魚を求むるの愚もこれ以上ではなからう。

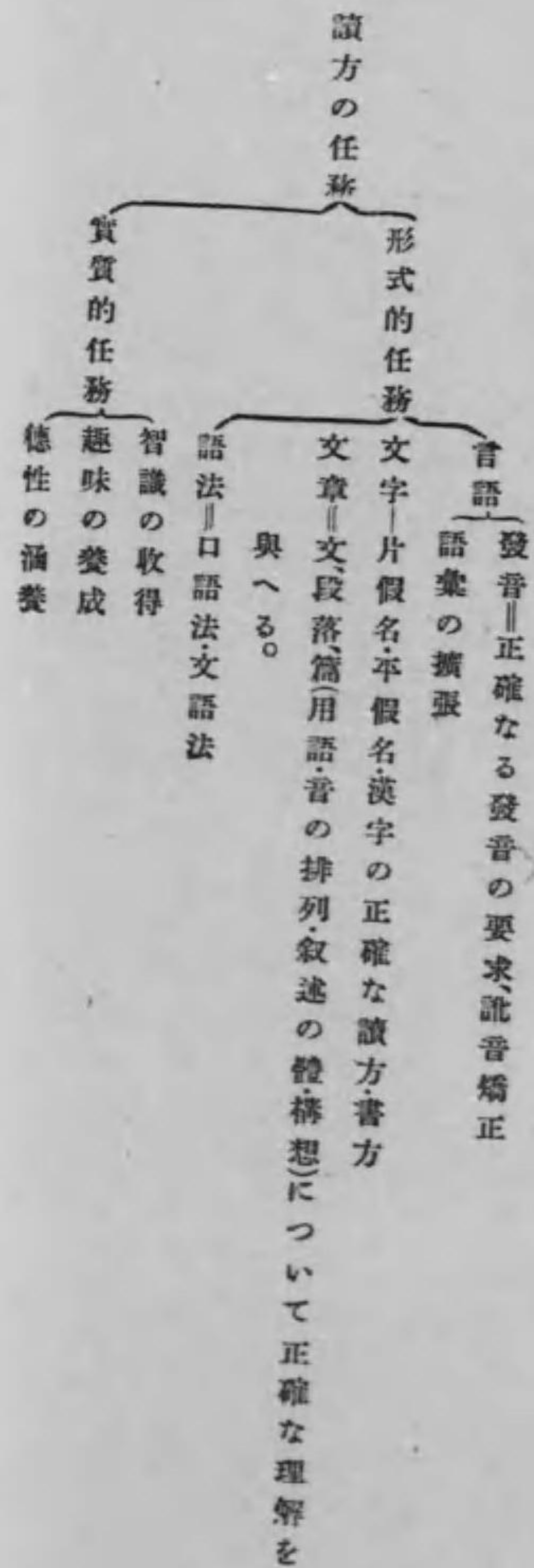
一、讀方の目的

讀方教授の目的は國語科全體の目的の大部を占めてゐる。従つて形式的方面の目的として、普通の言語を知ること、文字を知り文章を知ること、尙ほ言語によつて自己の思想を表彰することなど、皆この目的である。實質方面に於ても智識を收得せしむるとか、徳性を涵養するとか、趣味を感得せしむるとか、このことは總て本科の負擔すべきことであつて、他分科に對しては多きを望み

得ないから、讀方の目的が重大であつて、しかも國語科の目的の全體を包含するほどに責の重いのは前にも述べた通り讀方は他分科の基礎たり中心たるものであつて、他の成績の良否は該科教授の良否のよつて與る所が多いからである。

二、讀方の任務

任務も全體の目的の所に於て述べて置いたから、多言を要せないわけであるが、改めてこゝに稍詳細に摘記して見よう。



これが遂げられ、たら、讀方の教授は、先づ、完し、と言ひ得られるので、従つて、他分科の基礎たり、中心たる取扱は、出來得たのである。尚ほこの實質的方面の任務については全體の任務を略述した時に、主として讀方として置いたが、趣味の養成の如きは讀方に於てのみでなく、多少綴り方に於ても得られるであらう。しかし綴方の基礎たるものが讀方である以上、やはり該科の任務とすべきである。のみならず、眞の趣味を感得せしめるのは、綴り方、でなく、讀方に於て、趣味的に取扱ふことによつて得らるのである。趣味に於て既に然り、況して智識徳に於ては尙更のことである。

三、各學年の努力點

以上述べた目的任務を充分ならしめる上に於ては、更に横に輪切的に各學年に配し、其學年に於ては如何なる點に努力すべきか、注意を必要とするか、其學年中に於て如何なる點まで完成し置くべきかを明かにして、然る後其趣旨に叶ふやうな取扱ひを講じなければならぬ。

◎各學年と努力點

教育教授批評の要訣

要項	學年	言語	文字	文章
第一二	尋一	發音 訛音矯正 標準語收得 方言矯正 話し方 自由發表を主とし 正しき語文として の發表を要求す	片假名 一年 平假名 二年前期 漢字	讀ましむ 單文 主部述部 重文 獨立節 複文 主節屬節
尋三四	尋三	發音 訛音矯正 標準語收得 語彙擴張 方言矯正 話し方 論理的發表	漢字 局旁を授く 劃數を授く	理會せしむ 口語文 敬體常體 文語文 段落 文と文との關係 一段落の着想
尋五六以上	尋五	語 語彙の擴張 話し方 論理的發表 稍審美的發表	假名 變體假名：讀み方 のみ 漢字 音調を授く 文字の總括的取扱	玩味せしむ 音の排列 散文體文 敘述の體 議論 記事、説明 組織 追歩、尾括、頭括、 散列、兩括、頭括、 段落と段落との關係
備考	備考	尋三四以上にては發音は特に強調のもの、又は困難なる語についてのみ注意すれば可なり。 話し方は一二年に於てはあまり多くの要求は不可。只發表の不自由を感ぜざる程度まで修正すべし。 片假名混用は二年後期に於て完成すること。 三四年にては文字の劃數を授くるは五年に入りて字書使用の準備的取扱なり。 五六年にては熟字についての教授に努力を要す。 變體假名は讀本以外向一般使用せるものをも選んで教授するを要す。	〇一二年にては文を單位として取扱ふ。 〇三四年にては段落を單位として取扱ふ。 〇五六年以上にては篇を單位として取扱ふ。	〇三四年にては文語口語の比較より文語を口語に解釋するに導くのみ。 〇五六年にては口語法と文語法との異同を明かにし稍概括に及ぶ。 〇語法教授は決して法則的に授くるものにあらず、個々の事實より最後に稍概括的に導くのみ。 〇修辭は修辭として取扱ふにあらず、内容の理解感得の方便として取扱へば可なり。 〇こゝにあげたるは讀本に出で居る修辭中尤も代表的にして理解し易きもののみをあげたり。 〇他教科との聯絡を考へ適當の敷衍説話を要す。

第一章 教授論

用應	内容	修辭	語法
書取 視、聽、暗寫、 語句の運用 填寫、語、句 短文類方 話方	觀念を整理す	直喩 擬人	主、述、客補語 助動詞の時 示格助詞 句讀點 (〇〇のみ)
書取 聽、暗寫 語句の運用 填寫、語、句 短文類方 話方	地、歴、理科の基礎觀念養成及び常識養成に資するつもりにて取扱ふこと。	擬人 誇張 斷叙 漸層	主部と述部との關係 助動詞の時と相 助詞及び他品詞の職能 文語と口語との比較 句讀點 (〇〇、)
書取 類字の蒐集 類語の蒐集 難字句、佳語句、 文の運用 話方	地、歴、理科の補遺的取扱及び國民教科の取扱ひに注意	現寫 側寫 斷叙 隱喩 内容美の感得	文語法と口語法との比較 各品詞の總括的取扱
〇五六年以上にては文の運用、話方などは毎時間なすの暇もなかるべければ毎課教授の終に總復習の場合にすれば可なり。	〇他教科との聯絡を考へ適當の敷衍説話を要す。	〇修辭は修辭として取扱ふにあらず、内容の理解感得の方便として取扱へば可なり。 〇こゝにあげたるは讀本に出で居る修辭中尤も代表的にして理解し易きもののみをあげたり。	〇三四年にては文語口語の比較より文語を口語に解釋するに導くのみ。 〇五六年にては口語法と文語法との異同を明かにし稍概括に及ぶ。 〇語法教授は決して法則的に授くるものにあらず、個々の事實より最後に稍概括的に導くのみ。 〇修辭は修辭として取扱ふにあらず、内容の理解感得の方便として取扱へば可なり。 〇こゝにあげたるは讀本に出で居る修辭中尤も代表的にして理解し易きもののみをあげたり。

(ろ) 教授の實際

着眼點の二方面

吾人の教授する上に於ても、又他人の教授を參觀する上に於ても、常に着眼すべき點がある。これは勢二方面に眼をつけなければならぬ。即ち全體を通じて其教授が完全に目的を遂行し得べく、最善の方案がとられたか、或は一部分の目的が、一語句なら語句の教授が充分であつたか、といふ全體と部分の教授にも着眼しなければならぬ。吾人が一時間の教授を參觀して部分部分の目的は遺憾なく徹底され、しかも最後に全體を通じて些の手ぬかりもなく、最も努力の表れた最善の方法によつて教授されたと言ひ得るならば、その教授は先づ萬全なものと言つて差支ない。而も吾人鞭を採つて壇に立つものも、參觀によつて自己の修養に資し、又他人の指導に當らんとするものも等しく、こゝに到達せんことを翹望して已まない所である。だから自ら教授し參觀し批評し指導せむとするものは、必ずこの二點に眼を配ることを忘れてはならない、以下この二方面について項を逐つて述べよう。

單元の取方

教材と單元

(A) 全體的着眼點

全體として着眼すべき點をあげて來れば、いくらかもあらうけれども、只吾人が一時の授業を見て其可否を決する上に於て尤も注意すべき二三の點を摘記して見よう。元來教授とか教育とか言ふものは一時間二時間で其眞諦が解りさうな筈がない。又これによつて可否を決しようとするのは大膽で早計な仕事と言はねばならぬ。それをしも一時間て可否を決しようとするには必ず一時にして全體に通じ、百時間も參觀した位前後の教授、日常の教授の一斑を察知し得らるゝ見方でなければならぬ。則ち一時百時に値する參觀法でなくてはならぬ。以下其着眼點の主なるものをあげると、
一 單元の取り方は適當であつたか。

教授する以前に於て單元を決定するといふことは尤も肝要なことであつて其單元の取り方如何を見て、教授者が其文に對する研究用意も窺ひ得らるれば、又日頃の教授の方法なり其學級の兒童の實力なりが推し量られる。

(1) 教材と單元に注意する必要がある。文學的の教材であるとか訓戒的のも

のとか叙事的に叙述してあつて分解を許さない教材であれば、一課一單元として最初の時間には文字讀方全篇の大意を授け、次の一時又は二時に語句の意義、各段の着想形式内容美について稍分解的に取扱ひ、最後の時間に段落と段落との關係、全篇を通じての主眼、作者の苦心、時間の経過と事件の變遷などに就いて智識を明確に授け、趣味の養成とか、國民志操の養成とかの實質目的の徹底を計らんければならぬ。又分解しても差支なく、分即することによつて、より多く明瞭な智識を授け得らるゝものは、一課を教單元に切り部分の目的を充分到達させて、最後に全課として取扱つて、纏まつた智識として兒童の腹中に押込んで、實質的方面の目的を徹底させねばならぬ。

(2) 學年と單元といふことも亦顧慮すべき問題である。いかに材料が不可分のものだとて一年でも、六年でも、高等科でも、同一方法によつて一課一單元案を採ることは出来ぬ。だから幼學年に於ては、文學的教訓的叙事的の材料であれば、先づ全課に亘つて内容を主とした説話をして、次に各單元毎に分解的の取扱をして最後に總括的教授をすれば全篇の主眼を害することは無い。

全篇としての取扱を要しない課に於ては、各文に分解して各文毎に形式内容共に相應に徹底させて、最後に總括をすればそれで事は足りる。

二時間の配當と教授の主力點は適當に按排されたか。

其時間中に取扱ふべき教材の主眼點を、一時間中の兒童の心意活動の尤も旺盛な時に於て徹底する如く教授することに於て、その教授は成功するものか、あることは前に述べた。如何に兒童の取扱ひ方法が巧ても教式の變化に於て真似の出来ぬほど巧妙を以てしても、其教材の主力點を兒童の腹中に押込む時を誤つたら、管に不成功といふのみならず、一時間多くの兒童を弄んだものと見て差支ない。教授後に於ても尙ほこの大缺陷に氣がつかないやうだつたら、其人は教師としては誠に慙むべきもので、一學級數十の兒童を面白く遊ばせるといふ兒童傀儡師に外ならぬ。吾人はこんな傀儡的手腕のみを有して他に何等の用意を有せない人を吾教育界には一人も要求したくないのである。

三、各兒の能力と教授の到達點は顧慮せられたか。

讀方教授に於ても、個人の個性を鑑み、天分相應に、彼等の實力培養をしてやらねばならぬ。だから中優劣と各到達する目標を定めてそれに對して到達せしむべき方法を講じなければならぬ。例へば一單元を取扱ふに於て、優等生にはこの文の形式内容美の感得、作者の苦心、情調の感味などの點まで到達せしむべく、中等生には内容形式を正確に理解する程度にし、劣等生は讀みと解義がやつと出来れば可なりといふ風に到達目標を定めてかからねばならぬ。よろしく教授者たり批評者たるものはこの點に留意して可否の判決をなすべきである。

四、**兒童中心であつたか教師中心であつたか。**

凡そ教授に於て教師中心の教授ほど平易でしかも樂なことはない。けれども教育教授の理論及び實際方面の研究が進んだ今日、教師中心の尤も拙劣なることが闡明された。従つて教師中心は禁物である。だといつて兒童中心を標榜して總てを兒童にのみ任せるといふに至つては又思はざるの甚しきもので危険千萬である。現今の教育思潮はこの二大分野の分岐點に立つて

ゐる尤も注意すべき時である。が吾人は何れに偏するも贊しない、兒童本位であらねばならぬことは主張するが、不完全なる兒童にのみ總てを任せることは甚しき危険を感ずる。と同時に自治的精神を有し、自ら獲んとする慾求を有する兒童に干渉しすぎて彼れ等の權威を無視したくないだから教師が中心となつて働く部分と、兒童が中心となつて働く部分とを劃然區別して、常に兒童が満足し得るだけに活動の餘地と動機を與へてやらねばならぬ。而して各が中心となつて活動すべき分量と時機は新教材取扱ひの場合と、復習教材取扱ひの場合と、兒童と學年とによつて異ふ。

(1) **新教材の場合**に於ては幼年級なれば文字語句文の理解、内容の説話などは教師が中心となつて一通り授け終つた後に於て兒童を自ら中心となるべき地位に立たしめ、書取讀方話し方など適當の指導の下に自己活動させるべきである。高學年(尋五六年以上)ならば文字語句文の理解など、それ相應に教師が相當な指導をしたならば自ら學ばしめられる。而して力足らず、教師の教を乞へるものには先づ他の力あるものをして答へしめ、尙足らざれば教師が

教へてやればよい。但し内容の説話だけは教師中心となるべき場合が多からうと思ふ。尙文の鑑識内容美—情調の感味などに至つては教師の授くべき點指導を要すべき點もあらうが、これも學年の進むに従つて手加減をして高等科などに至つては自ら求めさせて足らざるを補ふだけでよい。

(2) 復習教材の場合には幼年級でも、高年級でも、兎に角一通は授けてあるのだから、殆んど兒童中心として總括應用總てを適當に指導し、兒童活動の動機を與へればよい。只この場合には新教授の折、授け得られない事項とか又は取扱洩れの點を補遺的に取扱ふ必要がある。

右述べた數項は特に全體を見互しての着眼點であるが、尙以外言はんとする點は已に一般論に於て缺陥として大要述べてある筈だし、只それを讀方科に饒直すに過ぎないから再び贅せないことにする。

(B) 部分的着眼點

部分としては輪切的に各學年について着目すべき點を略述して見よう。

一 尋常小學第一、二學年

(1) 形式的方面の取扱

(イ) 言語教授は適當であつたか

教師が正確なる言語を用ひ、正しい發音を以て範を示し、兒童をしてそれに倣はしめることが肝要である。言語教授に於て尤も注意すべきことは教師自身、言語に對する研究と努力である。研究について如何なる方面に留意すべきかとせば、

(a) 發音學上音の系列及び音の轉化し、易きものを知悉すること。たとへば轉化し易いものとはマ行音がナ行音になつたり、ダ行とラ行と轉じたり、拗音が直音になつたりするやうなものがある。

(b) 一語中音の位置の轉換し、易きものを研究し置くこと。例へばトダナがトナダ、カラダがカダラ、ハカマがハマガとなるなどである。

(c) 各音の口形、舌の運動の工合を研究し置くこと。即ち舌をどうするとか、口の形をどうするとか總てについて調査研究を要する。

(d) 各兒童につき五十音中如何なる音を如何に誤るかを調査し置くこと。これは入學の當初に於て一學年擔任の必ずなさねばならぬ仕事である。

以上のやうなことを調査研究して置いて更に教授中に一層の努力を以てせなければならぬ。その努力點は、

(a) 各兒につき正しき模範の模倣を強ふること。これは單に一回二回したり、一齊にさせてはい

教育教授批評の要訣

かぬ、何回も各人について強ひなければならぬ。各人について順々にやつてゐる間は他の児童は他の作業を興へて置けば時間に於て些の差支がない。

(b) 殊に其音に對して發音難いもの(前に調査したものによつて直ぐ分る)には、一層の注意を要する。甚しきものは課外に於ても矯正しなければならぬ。

(c) 口形舌の運動の要領を會得させること。

これ等のことについて發音教授をすれば決して不成果には終らない。と同時に觀る者もこの考を以て觀なければならぬ。

話方としては正しき發音、正しき言語を要求しなければならぬ。しかしあまり形式上やかましく言つたため、児童に發表を厭はせるやうな傾向を生ぜしめてはならぬ。だから批評する場合にても、殊に諛辭を多く用ひて、特に甚しい點だけに氣をつけて批評すればよい。

教師の使用する言語についても注意を要する。大抵幼學年擔任の教師は児童と親密を謀るためといふ口實でぞんざいな語を使用するものがあるが、無論児童教養の任に當るものは、児童語を知るのは當然であるが、しかし言語教授の基礎はこの時にあるのだから相當な注意を以て言語を謹まねばならぬ。

(口)文字教授に遺漏がなかつたか。

文字では幼學年に於ては假名！片假名及漢字と區別して述べねばならぬ。

(a) 假名教授の状況は如何なりしか。

片假名教授は先づ讀方筆順筆法の教授をなし、書方練習をして音と文字の結合を謀り、書きも讀みも出来るやうにまでせなければならぬ。殊に其文字について主眼となる點を注意して取扱ふ必要がある。例へばッを教授する時に、力を入れて置けばンと間違ふやうな氣遣はない。又時宜によつては類似文字などと比較するもよい。然しこの場合には類字文字との差異點を明確に授けて置かないと、却つて毛を吹いて傷を求めるやうなことになる。尙最後の書取練習の折に他の既習文字と結合して色々とかき綴らせて、文字の運用を充分ならしめると共に他の類似文字との區別を明かにして置かねばならぬ。

平假名教授は二年の前期の極最初一、サクラから六、ヒバリまでに出でゐる。これは本文教授とあまり密接の關係がないから取扱ふ時機に困るが、其時間

の終りに於て取扱へばよい。其取扱方法、練習方法は片假名教授と大差はない。尙濁音は「がばだ」の三字だけしか出てゐないが、他は適宜に使はせたり、教授すればよい。

(b) 漢字教授は適當であつたか。

漢字教授

教師の文字

一二年の漢字は極初歩であるから多く注意を要せないが、この學年には象形(山川・月日)とか指事(上下)などの文字が多いから、それ等と關係をつけて各文字の主眼點に氣をつけて教授すればよい。

教師の文字について特に注意を要するのはこの學年である。兒童は全體を見て了解するのでなく部分點劃に分解して然る後總合して知るのであるから、教師がかく文字は正確にして大きく、部分に分解し總合し易いやうにしなければならぬ。尙よく誤字略字をかくものであるが、これは大に努力して小學校の兒童に教へる文字位は、是非間違へずにかげなければならぬと同時に、教壇上の文字は特に細心の注意を要する。

(八) 語句教授は最善なりしか。

語句教授

一二年の語句は極簡單なもので、しかもそのまゝ用ひて日常使用すべきもののみであるから、その語の内容を明かに理解させて、理解した後は應用其他話方に於て教師も兒童も、とつめて使用して其使用の途を誤らしめないやうにせねばならぬ。本學年あたりて何を苦んで他の語に言ひかへしめようなどと苦心するの愚を學ぶ必要があらう。

(三) 語法教授は如何なる方法によりしか。

この學年では、何處で何事を何時何に如何にせしか。といふ六何法を用ひて主語述語客語補語の職能を明かにすればよい。例へばト^ンボ^ガト^ンデ^キマ^ス。でも何がどうしてゐるといへば主語と述語との別は明かに了解出来る。助動の時^キマ^シタ。キ^マス。ア^リマ^シタ。ア^リマ^ス。ア^リマ^セウ。などと並列して比較すればよくわかる。助詞の格を示すものでも、ヲ^ニガ^ハなどの異つた場合と比較して授くれば此の困難を感じない。

句讀點の(○)は話のおしまひに打つものとして教授すれば誤りはない。そ

修辭

れをアリマスのスの下とか、アリマシタのタの下などいふと、兒童は語の一成
分をなしてゐる。スタの下にもおかまひなしに打つことがある。僅かのこと
ではあるが注意を要する。「」の如きでも同一筆法で授けられる。
修辭などについてもたいした困難はない。修辭の施してあるものとないも
のを比較して其妙を知らしめればよい。

(ホ)文章教授は適當なる方法なりしか。

文章は各文の主部と述部とを明かにし、主語を修飾する語述語を限定する語
なども明かにし、尙そこに使つてある助詞の價値なども理解させれば其文
の取扱は充分である。尙重文に於ては單文と比較し、前節の文の終りが中止
形であることによつて文の形が稍ちがふこと、二つの思想の並列してゐるこ
とを具體的に知らし、複文に於ては重文と比較して二文の接續の工合の違ふ
こと及び主節が主であつて屬節は原因を表すものであることなどを具體的
に了解せしむればよい。

(2) 内容方面の取扱。

文章教授

方言矯正

話方

内容については、只事物の名稱形態色彩用途などについて兒童既知の觀念を
整理し、系統化し、足らざるを補へばよい。文としては童話(國民傳説)寓話など
適當に教授中又は教授前に敷衍説話をして、國民性養成の精神なり徳性涵養
なりの大眼目を逸せないやうに取扱はねばならぬ。蓋し童話は國民精神養
成の目的であり、寓話は訓戒的色彩を帯びたものである。

二尋常小學第三、四學年

(1) 形式的方面の取扱。

(イ) 言語教授は適當に取扱はれたか。

發音についてはあまりやかましく言ふ必要もないが、方言の矯正にはこの期
に於て力を用ひなければならぬ。ある方言を矯正せんとせば標準語と並記
して同一内容を有することを知らせれば直ぐ了解が出来る。

話方にしても讀本でならつた語句言語を用ひて直ぐに發表させるやうにし
て語彙の擴張を圖るべきである。而して話し振りは只暗誦したものを反射
的に話すのに満足せず、一旦自己のものとして縮約敷衍隨意にして首尾貫徹

文字教授

したものとして話すやうに導かねばならぬ。
〔四〕文字教授は適當であつたか。
讀本が扁旁によつて教授するのに便なやうに出來てゐるから、これを利用して何扁に何と教へれば覺え易く教へ易い。尙兒童の心理の類化の作用を利用して、これと類似文字をあげさせて、それと類化させると同時に其差異點に於て力を入れて了解させて置くことも肝要である。尙四年では劃の教へ方なども教授して置けば、五年以上になつて辭書を使用して自ら學習する上にも便利である。

〔八〕語句教授は適當な方法を取られたか。

語句は本學年に入ると同時に稍面倒になるが、概して日常使用すべき語が多いのであるから、事物直觀動作同意語又は他の言語を以てその内容を明瞭に授け、應用によつて使用の途を誤らしめないやうにすればよい。

〔二〕語法教授は適當に取扱はれたか。

助動詞の時は比較法によつて過去未來などを比較して授ければよいし、相も

語法教授

比較法によつて敬相の文と、被相の文、勢相の文などと比較し、勢相被相の文と能相の文と比較すればそれによつて了解出来る。尙相の異なることによつて述語と補語との關係とか、主語の位置の轉換などもわかる。例へば「猫鼠をとる」と「鼠猫にとらるる」の二單文によつても以上の語が證明出来る。其他の品詞に於ても用言の語尾の活用とか、助詞副詞の職能などを了解せしむる取扱も要する。

口語についても三年の前期の中頃に常體が出てゐる。それも敬體と比較して取扱へばよい。文語についても同様三年の後期の始めの方から出てゐるが、口語文と文語文とを並記して比較し其差異點を明瞭にして置けばよい。

修辭も同じく加除法即ち修飾した文の修飾を削つたり、修飾の施してない文に修飾を施したりして、修辭の用を知らしめ、又對比法によつて即ち他の修辭を用ひたる同一の内容を有する文と、對照比較して其妙を會得させればよい。
〔ホ〕文章教授の方法は適當であつたか。

文章は各文にまで分解して各文の内容を充分に理解せしめ、これを段落にま

文章教授

とめて一段の主想を握らしめねばならぬ。これには各文毎の内容から進んで一段落の大意を把束させ最後に其段の主眼となる所を指摘させるやうにまですれば文章は充分に理解出来る。尙文語文と口語文との比較上、文語文が口語文に改譯出来るやうにまでして置かねばならぬし、口語文文語文何れも其内容を摘んだ話し方が出来るやうにまでして置かねばならぬ。

(2) 内容の取扱は遺憾なかつたか。

内容では地理歴史理科の基礎觀念を養成するために適當な點までは敷衍説話をする必要がある。殊に歴史的材料は國民性養成の一助ともなるものであるから、その心して取扱はねばならぬ。尙理科的のもので五六年に於て理科の教材になきもの—地方によつて異なるから一定しがたい—は特に取扱上注意を要する。

三尋常小學第五學年以上

- (1) 形式的方面の取扱
- (イ) 言語教授は適當なりしか。

本學年に於ては言語として特に注意すべきものはない。只話方に於て讀本の本文に捉れず、其思想をのみ採つて形式は加除隨意にして自ら工夫し論旨徹底した話方を要求せねばならぬ。尙時宜によつては審美的に自己の感情の流露した話方を要求せなければならぬ。

(ロ) 文字教授は適當であつたか。

文字は音訓兩方共取扱ふも時には必要である。訓によつて讀方意義を知らしめる時には、會意の理を利用し、音を授ける時には諧聲の理によつて授くれば譯なく漢字の教授は出来る。尙三四年と同様類化の心理を利用して特に注意すべき點だけは力を入れることも忘れてはならないことである。

(ハ) 語句教授は完全に取扱はれたか。

語句に於て固有の名詞は直觀に訴へて事物と言語とを結合させ、其他の語は同意語又は内容を説明する言語を以てし、又は他の用例をあげて其意味及び使用の途を知らしむるなど、其場合に尤も適合した方法を探ればよい。

熟字の如きものの取扱ひとしては適宜語源に溯り、故事を述べることによつ

語法教授

修辭

文章教授

て内容の了解を助けるものはその取扱をするがよい。
 (二) 語法教授は適當なる方法によられしか。
 文語法と口語法との活用の違ひ法の違ひたとへば既然段にばをつければ文語では既定法になるが口語では假定法になる如きを知らせねばならぬ。又其他の品詞に於ても今まで授けた個々のものを總括的に取扱つて、用言の語尾變化を總括したりするなど、この學年に於て取扱ふべきことは多々ある。修辭に於ては其取扱方法は前學年と大差なく、只姿體が高尙になつてゐるかから取扱に注意して、其眞意と巧妙とを味はさなければならぬ。
 (ホ) 文章の教授方法は充分なりしか。
 各段落に分節して主想を明確にとらし、最後に一篇の主想と精神を握らしむることに注意しなければならぬ。尙段落と段落との關係に於て形式上の關係と内容上の關係を明かにする必要がある。ともすると兒童は段落に於て形式まで連絡關係を附すべきものの如く思つて、綴り方に於て接續詞を無闇矢鱈に使用することを往々見る。これ讀方教授の不備を證明するものであ

る。だから形式上の關係及び内容に於ても、各段落毎に一つのまとまつた思想を表してゐるものであつて、これ等が題目に引括られることによつて、不離の關係を生じるものであることを了解させればよい。叙述の體についても材料と體との關係、作者の目的と體との關係をも心して取扱はねばならぬ。尙趣味的材料、美文的なもの、韻文に於ては津々たる情調を感悟せしむることを第一として形式を別とせねばならぬ。尙ほ作者の苦心を十分に知らしめねばならぬ。
 (2) 内容方面の取扱は遺憾なかりしか。
 地理歴史理科の補遺的材料は其心して取扱はねばならぬ。例へば卷十一の瀬戸内海の如きさうである。高二の朝鮮支那畧史の如き補遺的ではないけれども、新領土隣國の歴史として、我歴史とも密接の關係があるから、心して取扱はねばならぬ。尙この外帝國議會とかの國民的志操なり、智識なりの養成の目的あるものは、その目的に副ふた取扱を要する。これ等は特に要するだけ敷衍もして、内容を明かに押込んで置かなければならぬ。

第三 綴方教授の批評

(5) 綴方の目的

綴方は、日常須知の文字、文章を以て、自己の思想、感情を正確に表彰せしむるを以て目的とすべきである。従つて國語科に於ける整理發表教科である。兒童が學習に於て、經驗に於て得た所の智識を整理して一思想として發表せしむるの任務がある。故に、小學校の綴り方は、別に創作家を養成するのでない。要は、只日常の普通の文字、文章を以て、自己の思想したことを發表する能を養へばよいのである。換言すれば、文で以て用の足りる文をかくやうにすればよいのである。しかしこれを曲解して、實用だからと言つて、日用文ばかりを課したり、之れに到達する方便として、普通文を見る如きは、妥當でない。やはり寸刻の時を利用して一寸自己の感じたことを紙片にかきつけることの出来るだけの餘裕ある國民を作るといふ上からは、普通文も、日用文も、等しくこれ用を足す上に必要である。吾人はこの二方面とも小學校程度に完成せん

目的及び任務

各學年と努力點

ことを希求するのである。

◎各學年の努力點。(京都府女子師範學校 附屬小學校案)

學年	主眼點	教法	文話	批評の標準	備考
第一尋	文字の運用に習熟せしむ。	七 指導法 視、聽、暗寫(主として二年) 直觀描寫(一年は主として動作) 實物(二年は繪畫)		一、誤字 二、脱字 三、句點 四、兩假名の混用(二年)	
第二尋	自己の思想を自由に發表せしめ、以て想と文との暢達をはかる。	三 共作法 敷衍法	一、文は自己の經驗感想をその儘發表すべきこと。 二、推敲の必要及び其方法 三、日用文の作法(後期)	一、わかればよい程度 二、語句の重複 三、文の接續 四、主客の轉倒 五、句讀點 六、口語の常體、敬體の混用(後期)	推敲の習慣を養成す。
第三尋	構想及び發表の兩方面に關する指導に主力を注ぐ。	七 縮約、敷衍法 (想の精叙、略に對する指導) 臨地指導 文段法(構想發表の指導) 範文法	一、文の題目的により、想に輕重あること。 二、想の輕重により、精略叙の別あること。 三、思想排列に順あること。	一、想の適否 二、正確明瞭の要求	相互訂正を行はしむ。
第四尋			一、文種の別、特徴、記述上の注意 二、文の組織 三、候文作法	達意の要求 (段落の適否、語句の適否) 構想技巧の適否	
第五尋					

教育教授批評の要訣

高等	六	尋	發表の練 熟をはか る。
同右	三	七	成べく 多作せ しむ
文段法 範文法	三	七	技巧の方面
同右	七	七	膝下批評を多くし以て個 性の發表を期す。 達意の要求
同右	七	七	一、構想指導の完成 二、文の形式的要素に關 する組織的取扱。 (尋常科に於て斷片的に 授けたる事項を概括す)
同右	七	七	同右

(ろ) 教材

◎文題の選り方は尤も良好なりしか。

文題の選擇如何といふことが、綴り方成績の上に、多大の關係あるといふことは今更喋々するまでもない。文章をかく上に、好文題を捉へれば、文題だけで既に半ば以上の成效とまで言はれる位であるから、兒童に文題を課する上に於ても、全學級兒童の尤も興味を有つものを選べば、其教授は方法に於て甚だ拙劣なるものにもせよ、其結果は案外良いといふことは、幾多經驗した事實の

吾人に教へて呉れた所である。綴り方は何でもよい書かせれば役がすむといふので、文題について何等の考慮を用ひず、今綴り方だといふ時間の前になつて、何といふ文題がよからうなどと、他人に聞いたり、何かの書物を引繰り返したりしてゐては到底駄目である。まだこんなものなら多少許すとしても、今といふ時間まで平氣でゐて、愈々壇に立つてから頭を二三遍振つて、右顧左盼窓の外に犬がゐた。よし、犬がよいなどと、犬と大きく板書して、無定見に方法も何もなしにサア書けと命じてコソコソ、机間を巡視する杯沙汰の限りである。こんな不用意な無定見な文題の選擇法をして、兒童の成績をとやかく言ふならば大外れた事である。そこで文題の選擇はいかにすべきかと言ふと

(1) 取材方面

(a) 學習事項

(b) 經驗事項 | これを分けて | 家庭的方面

(c) 處世上必要な事項

(2) 材料選擇の標準

幼學年に於ては學習事項を多くして、修身の話とか讀本の中からとか多くつて、經驗事項からは多く取らないがよい。なぜなれば兒童にはあまり多く經驗を有さない。よしあるにしても其經驗は極斷片的のものである。それを材料として發表させるには逆も幼稚な頭で自らの經驗を整理して發表することが出来ぬ。だから經驗方面は多く取りたくないと言ふのである。所が高學年では學習方面をなるべく少くして、經驗方面から多く取ればよい。それは實際に當つて綴り方の材料なるものは兒童は將來に於て經驗から取るものが多いのみならず學年の進むにつれて、整理する能力が出来てゐるのであるから、經驗を主として差支ない。

(3) 文題選擇の要件

この文題選擇の要件は第一に、兒童の意識に明瞭なるものでなければならぬ。綴り方があるものを整理して發表させるのが任務である以上、各兒の頭にはつきりしてゐるものでなければならぬ。同時に高學年では内容の廣汎なものを取つて差支ないが、低學年になるほど内容の狭い限定的のものを選ばな

ければならぬ。さうでないといふか、何をかいてよいか其多岐に迷ふ憂がある。

(4) 文題選定と教師の用意

文題を選定する上には教師は周到な用意と努力を要する。一文題を選べば教師が兒童の身になつて、兒童がかき得る程度の尤も完全な文を自らかいてそれをかくのにかほどの苦心を要するかを考へ、然る後兒童に適するや否やに思ひ及ぼして、取るか取らぬかの決定をせねばならぬ。愈々決定すれば學年相當に如何なる方法によるべきかを考へねばならぬ。かく手を盡して後に壇に立つて失敗すれば、人事を盡して天命を俟つたものといつてよい。

(は) 教授の實際

(A) 構想指導は最善であつたか。

文題をなげ出して、サア書けては小學校程度の兒童には逆もかけるものでない。必ず學年と文題―題材の種類によつて、相當な指導を要する。いつもかも必ずしも指導する必要はない。究極は自作―何等の指導なしに自ら綴り

指導の目的

得る程度に達せしむるのが、小學校綴り方最後の到達點であるが、それに達するまでには手順として指導を要するので、こは一つの方便である。故に時には指導しなくて題を與へばかして綴らせるのもよい。

(1) 構想指導の目的

指導する目的は只其文を容易に綴らしめようといふのが主目的でない。無論これも一つの目的ではあるが、尙この指導することによつて、この種の文はかくして綴るべきものだといふ、作文上の呼吸を呑み込ませしめるのが目的である。

(2) 指導する仕事

指導する仕事は先づ文題を附與すると同時に、兒童をして止み難いほどに興味が起るやうに持ちかけなければならぬ。而して其の興味を利用し、兒童と問答して彼等の有してゐる思想を發表蒐集させて、然る後にこれ等の思想を一全體の思想として發表するには如何なる思想を選択し、如何に排列すべきかを考へさせ、次に其思想の何れが中心點なるかを求めて、それに重きを致

指導に要する仕事

言語事項

し叙すべきことなどを指導して、更に低學年とか、又其他必要あるときには言語發表をさせた後に記述に移らしむべきである。但しこの指導上注意すべきことは、あまり親切にしすぎたため、興味を減殺したり、無理にある思想を附與したりするやうな態度に出たり、各人の思想を同一形式にあてはめてしまつて、綴り方の生命である個性の發露を没却してしまつたり、或は比較的小さな自負心の強い兒童をして甚しく自尊心を傷けたりしない範圍に於て行はなければならぬ。

(3) 指導の繁簡と學年

指導は學年によつて、其繁簡の度を異にしなければならぬ。尋六以上に於ては殆ど指導を要しない位でなければならぬ。が低學年ではなるべく丁寧に婆心が過ぎる位にまで指導をしてやらねばならぬ。高學年に於ては特に其學年に於て完成を期すべき點及びその文に對して指導と注意を與へなければならぬ點だけについて指導する位にして、終には指導の手を全く離れても差支ない位にまで導かねばならぬ。

指導法の繁簡と學年

(4) 指導上の主眼點
學年文題目的と指導上の主眼點との一致を謀らねばならぬ。その學年に於てこの點に於て指導して、この點だけは是非完成して置かねばならぬと言ふ(各學年努力點参照)目的の下に指導をして、この文題は特にこの點に注意を要するといふ點、この文は文の歸重點に力を入れることを知らしめるとか、又は題材の排列を知らせるとかの點、これ等によつて目標を立て、主眼とすべきである。

(5) 指導の要不要

指導の必要でないのは、高學年は無論であるが、低學年でも文題は同一でも各兒の經驗の異なる場合、又は文題を一つに限らず自由に選題させる場合とか、何か特に目的のある場合とか、同一形式の文を何回も綴らせる場合などである。

其他の場合に於ては、大抵指導を要するものと見て、差支ない。

(B) 記述の折、教師は適當なる態度、適當なる活動をしたか。

記述すべき前に記述に對する注意、註文をして置いて、めい／＼に腹稿を立て

させ、その出來たものから記述に取りかゝらせる。而して一旦筆を採れば脱兎の如く一氣呵成にして、決して途中で筆を止めたり、滯らせたりさせないやうの習慣をつけて置かねばならぬ。記述中の教師の態度及び活動は、なるべく思想の流れを斷絶させない態度をとらなければならぬ。側に立つて、かきづらく思はせたり、文字の誤や誤文などを發見しても、かれこれ干渉だてせないことが肝要である。この場合に於て教師は劣等生指導に任じ、劣等生を自分の机邊に寄せて指導するとか、又は個人についてかきあぐんでゐる個所の指導をするとか、或は二次の批正教授の折の材料を蒐集するための机間巡視とか、有意味にこの時間を利用せねばならぬ。

(C) 成績處理は充分用意ある方法であつた。

綴り方成績の完成は成績處理によつて得られると言つても差支ない。該科の成績はこれによつて左右せられるといつても不可はない。だから綴り方成績處理法とか、これに關した教授を參觀することによつて、殆んど其級兒童の作文力を推し、同時に、教授者其人の該科に對する教授力(教授法と實力)が洞

察されるやうな氣持がする。

一 自己推敲

自己推敲

自己推敲は文を彫琢せしめ、生氣あらしめ、完全ならしめるものである。推敲なき文はいかに名文と雖も大成の見込がない。頼山陽が九州漫遊の途に上つた時、佐賀の古賀穀堂の所へ立寄つて、詩文の技を戦はしたが、古賀の一氣呵成にして百篇立所になり、しかも皆金玉の文字なるに驚いたが、漫遊を畢へて後、再び其寓居を訪れて先きの詩文を請ひ見たが、一字の改削増減がなかつたので、これならば大して驚く必要はないと言つたとの話である。此一事を以てしても他を語る必要はあるまい。

兒童が記述後、提出前に推敲して自分の意に満たなければ何回でも讀み返し加筆して後、提出するの習慣をつけねばならぬ。

成績を返附されて後も訂正すべき箇所、再考を要すべき點などの示指されてある所を再三考へ直すだけの手数を自ら取るの努力と熱心とを養つて置かねばならぬ。

批正教授

二 批正教授

批評の適否

批正教授は何れてもせなければならぬといふわけではないが、これによつて消極的、積極的に兒童の成績を完成し、作文力を助長することは甚大なものである。これについて心得べき要件をあげて見ると、

(1) 批評の適否といふことである。あまりくたくしく批評して肝要を失ふることを避け、簡明にして肯綮に中るものを選ばなければならぬ。批評する上に心すべき要件は、

(a) 批評の主目的と一致することである。例へば構想指導の折、思想の中心に重きを置きて精叙せよと註文してあれば、批正教授に於てそれを主目的として、果して要求通りであるか否かを批評せねばならぬ。

(b) 一般共通の缺點をあげて批評することも肝要である。しかし少數のものは批評の折に入れない方がよい。

(c) 批評する言語の具體化が肝要である。何處が、どうの、かうの、美しい、悪いのといったとて、眼前に其實例をさらけ出さなくては効果が薄い。だからこゝはかうだから悪い。こゝはよいこんなのだと示してやれば、兒童はなるほどと合點するであらう。

(d) 美點の稱揚が必要である。いかによいと言つても缺點のないものはない如く、どんな缺點

教育教授批評の要訣

の多いものでも、美點の探るべきものはない。僅かにせよ、其美點を認て賞揚してやらなければならぬ。これ児童をして綴り方に努力せしむる一方便であると共に成績向上の一手段である。

(2) 共同批評上注意すべき要件をあげると。

(a) 批評の目的と第一次教授の目的と一致しなければならぬ。例へば第一次教授に於て、想の輕重によつて、精略の別をつけて叙することを主としたならば、批評教授も亦この目的の下に行つて児童にかくして輕重をつけるものであることを會得させねばならぬ。尙この二つの教授の目的の一致と同時に、批評教授の第一歩たりし批評の主眼點とも一致させなければならぬ。

(b) 批評の目的と材料の選擇についても考慮を要する。その目的に尤も適合した好材料をぬき出して、他の部分に不可の點があれば、稍手を加へて批評の折そこに手を加へなくてもよいやうにして、主に其目的に合致した缺點にのみ力を注ぎ得るやうにして置かねばならぬ。

(c) 批評の目的は僅少がよい。あまり多くの目的を懲ばり過ぎると、不徹底にもなるし、充分に手を加へることが出来ない。なるべく僅少にして必ずそれだけは児童の腹中に押込む覺悟がなければならぬ。

(d) 目的の僅少と共に材料も僅少なることを要する。材料が多すぎると、前と同様の弊に陥り易い。又對手が小供ながらも大勢であるから、奇聞珍案が續出して意外に手間取ることもある。だからなるべく僅少を要する。

(e) 學年と批評の主目的といふことに注意を要する。凡そ尋常四年なら四年の批評の主眼は定まつてゐるのであるから、各學年努力點参照なるべくそれと一致するやうに主目的を取つて行かねばならぬ。但しそれにはそれまでの學年に於て其學年の主眼點は必ず完成されてゐなければならぬ。

(f) 方法としてあまり檢束的になつて何でもかでも教授者が前に豫定した通りにしなければならぬやうではいかぬ。なるべく児童の答を尊重してそれを取り上げねばならぬ。しかしあまり放奔的になつては又弊を生ずるから豫め一定の標準を定めて置いて児童の活動狀態と答の良否によつて取捨變更何れにでも出来るやうにすればよい。

(g) 批評の時作者の意を酌んでやるのが大切である。児童の綴つた文を材料にして教師が勝手にこゝはかうだらう位に考へてそれをよい加減に訂正してしまふといふと飛んだ間違を起すことがある。元より間違はれる位だから表示方は拙く又誤つてゐるかも知れぬが、思想まで狂げて訂正されはたまらぬものでない。だから教師はあまり臆断に出てぬやうにして、批正文として提出する前に児童を呼んで其意中を正して置くか、又批評する時に其児童に自ら表さんとした思想を根本として批評の指導をして行かねばならぬ。

(h) 批評後の處置と利用とについて最善の方法を用ひなければならぬ。即ち

(イ) 批評前後の文の比較をすることを忘れてはならぬ。これによつて批評したことによつてこれほど完備したものになつたとか、この點はかく訂正されたとか其箇所を再考させて、其目的の徹底を謀らねばならぬ。

(ロ) かく批評することによつて得た智識を基礎として、自己の返附された文を推敲訂正して文

教育教授批評の要訣
 の完成の途を講じなければならぬ。

D 其他の着眼點

一 教師が綴り方に趣味を持ち、修養を怠らずに心掛けてゐるか。

二 教師の努力は惜まれずして拂はれつゝあるか。これは兒童の成績處理法を見ればわかる。

三 兒童の記述力は如何かといふことにも氣をつけねばならぬ。いかに想があつても氣があせつても思ふことが十が一も筆が走らなければ書けない。もしそんな病根があるとすればそれは基礎時代に於ける練習が不充分であつたのである。

第四 書方教授の批評

(い) 書方の目的

書方科は文字を正しくかくの能を得しめて、早く且つ美にかく技能を與へ、手指の運用に習熟せしめるのが其主なる目的である。従つて任務は文字||假名||漢字の大小||小字をも正しく、早く、美しくかゝせるといふのが其主なるものであつて、それが出来れば該科教授は先づ出来たものと見てよい。

◎各學年努力點

主眼點	要項	尋	一	二	尋	三	四	尋	五	六	以上
	劃問架結構	劃	問	架	結	構	一	以上全體の完成			

(ろ) 教授の實際

一新教材の教授は適當であつたか。

新教授の場合には説明示範批評練習の状態などに着眼して仔細に觀察しなくてはならぬ。先づ其一々について着眼すべき點をあげて見よう。

(1) 説明 文字の構成の順序と主眼點に氣をつけて、詳細に説明しなければならぬ。即ち構成の上から筆順を授け、しかも筆順は歴史的・心理的の上から説明しなければならぬ。次に筆路についてこの點劃は筆が何れの方から來て何れの處に於て表れ落筆何處に收まつてゐる(止筆)かを明かにし、それと同時に間架法について縦架と横架と關係線間などの説明をして、結構について直方□背方()向方()斜方◇▽△等其形を明かに示すなど細かい點まで注意が必要である。但し學年によつてそれゝ重きを致す點を違へねばならぬ。(因みに結構は澤山あるが、小學校の手本に出てゐる文字は大抵この四つの何れかにあてはまる)

(2) 示範 示範は白堊でも出来ないことはないが、筆の勢力のある所を示したり筆の表裏を示したりするには充分でない。必ず毛筆で以て他に準備した黄漆紙か新聞紙か他の半紙に書いて見せねばならぬ。その場合には説明との連絡をつけて筆路に於て説明したら其通りに大きくして見せるとか、間架でも結構でも説明すればその通りにして示さねばならぬ。幼學年では筆勢をより多く表す方法として言語によつてこれを助けることが其効果を大ならしめるものである。例へば力の入れ處を示すのに、こゝでウーンと力を入れてスィと引いて又こゝでウーンと力を入れる。などいへばよい。

なほ文字の大きさと太細といふことについても、よく注意する必要がある。幼年級ではいくらか注意しても筆をダブ／＼にして墨をつけるからよく氣をつけて筆先を此處より本の方まで墨をつけたら下手だなどと言ふてやればその弊もいくらか救済出来る。尙三四年以上では横劃は一般に縦劃よりも細いことを注意して示範に於ても説明に於ても其心すべきである。

尙附たりとして教師の文字に就ても注意を要する。自身が上手であればと

にかくあまり上手でないならば、よほど修養して示範に差支ないやうにして置かねばならぬ。もしその示範が不充分であるならば兒童を害することは鮮くないだらう。よし上手であるにしても手本の文字について研究せず居れば、これまた其効果に於て甚だ疑はざるを得ない。だから下手は尙更上手といへども自己の修養と手本の研究に、甚深な造詣があつてほしい。

(3) 練習 練習には文字の主眼と基礎練習に力を入れなくてはならぬ。たとへば尋一二であれば點劃に力を入れて其練習をした後に全體の練習に移るやうにすればよい。尙練習の場合には説明に於て、示範に於て、特に注意した點の完成に力を入れて兒童の成績をしてこれに近かしめるやうにせなければならぬ。

(4) 批正 批正には一般批正と個人批正とあるが、一般批正は主として時間最初の方に於てするがよい。しかし時間のしまひでも必要があれば仕方がない。而して批正する材料としては机間巡視に於て一般共通した缺點を見出し、其都度それに對して板上その他に於て注意し批正すればよい。但し一般

批評は時間と教師の勞力の經濟ではあるが其効果に於ては個人批評に劣つてゐる。だから充分の効果は個人批評と指導とに俟たねばならぬ。この際は教師は朱筆を持ち批評してやるとか、親ら手を持つて指導してやるとか何とかの方法を以て指導してやらねばならぬ。

二練習教材の取扱ひは遺憾なかつたか。

(1) 説明 説明はこの場合には個々については、いらぬが、しかし新教材の取扱ひの時尙兒童の誤つた點を指摘して注意したり、全體から見渡しての配字上の注意や、姓名の書き方まで注意し説明する必要がある。尙假清書をさせた時には、それを利用してそれによつて成績の向上に資せねばならぬ。

(2) 示範 この折にも矢張配字に注意して、加ふるに墨の濃さなど總てに亘つての注意を怠らぬやうにして、やはり説明と喰つて範書しなければならぬ。

(3) 練習及批評 一般に共通した點は一般批評をして、他は個人について批評し指導しなければならぬ。殊にこの場合には主要な着眼點—その教材の目的に副ふやうに注意して取扱はねばならぬ。

三其他の着眼點。

- (a) 姿勢に注意したか。又兒童の姿勢は良好なりしか。
- (b) 執筆法は大字は双鉤に細字は單鉤によつたか。但しこれは以上を普通とするけれども必ずさうでなくともよからう。
- (c) 腕法は大字は懸腕に中字は提腕、小字は枕腕であつたか。これは是非これによらしめたい。
- (d) 其他準備とかあとの整理は充分に意を用ひられて居たか。
- (e) 兒童成績向上獎勵策として如何なることが講じて居たか。
- (f) 手本の利用と兒童の觀察法は綿密であつたか。

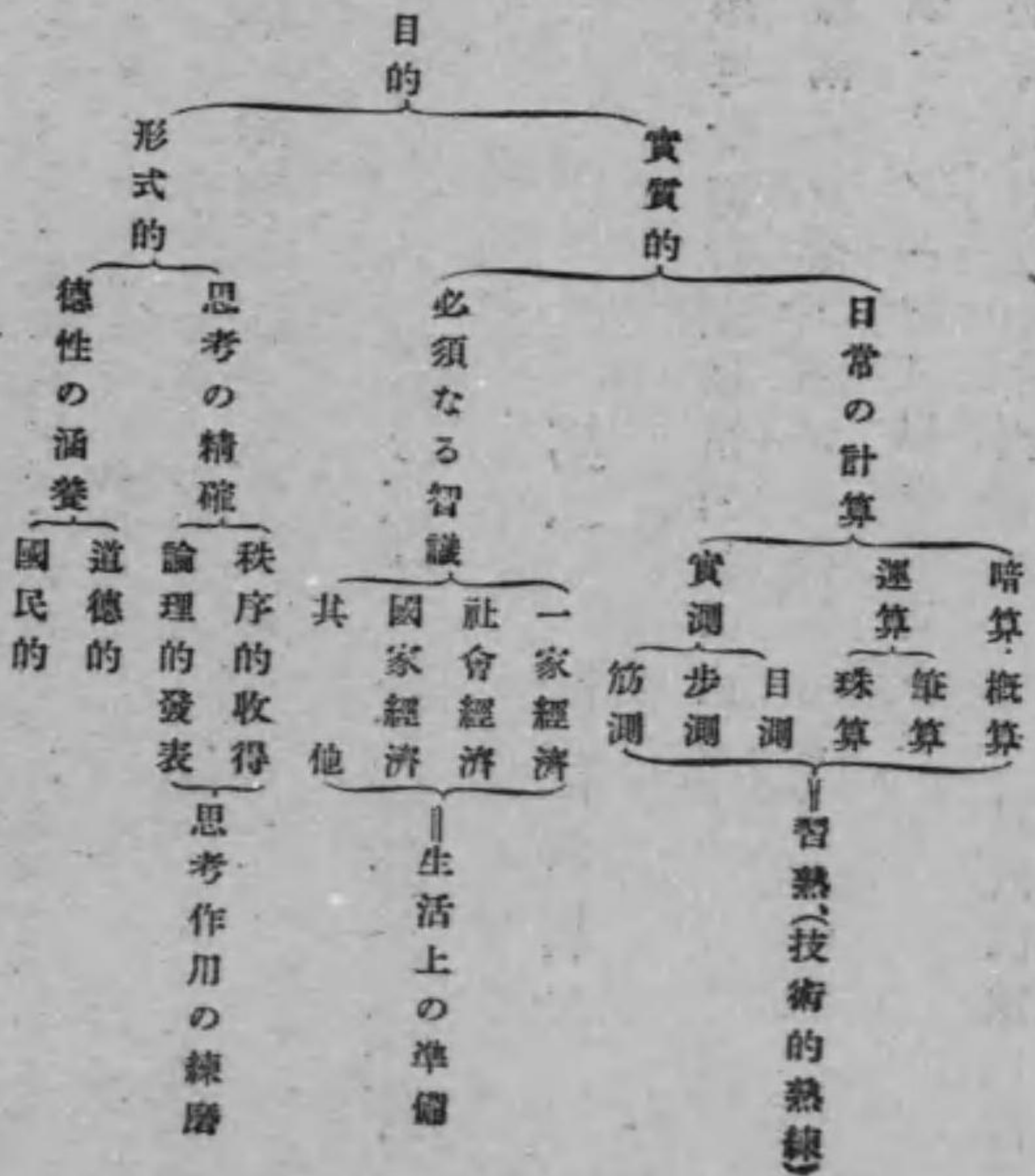
第三節 算術科の批評

第一 教授の目的

小學校令施行規則第四條に曰く

算術ハ日常ノ計算ニ習熟セシメ生活上必須ナル智識ヲ與ヘ兼テ思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トス

此の要旨によつて、之を窺ふに其目的は左の諸項に分類する事が出来る。



これは實に吾々教授者が、本科を教授するに當つて、遵奉すべき大本であるから、常に教材教法の凡てに對して、背違せぬ様注意せねばならぬ。
 ◎各學年と努力點。

(一)教材の選擇

第一章 教授論

第二 教材

學年	第一學期	第二學期	第三學期	完成事項
第一學年	<ul style="list-style-type: none"> ○十に關する加減 ○基数を足して二位數に關係するもの。 ○二位數より基数を引き、二位數に關係するもの。 	<ul style="list-style-type: none"> ○基数を足して十一の數となるもの。 ○十一より基数を減じて基数の残るもの。 	<ul style="list-style-type: none"> ○百以下の數の成立 (命數法、記數法) 	數觀念、加減基礎確立
第二學年	<ul style="list-style-type: none"> ○基数を足して二位數に關係するもの。 ○二位數に關係するもの。 	<ul style="list-style-type: none"> ○基数除(餘あるもの) 	<ul style="list-style-type: none"> ○基数にて整除し得るもの。 ○法二位數のもの。 	命數法、乘除基礎確立
第三學年	<ul style="list-style-type: none"> ○四位數の加減 ○法三位の乗除 	<ul style="list-style-type: none"> ○里程、通法、命法、加減乗除 	<ul style="list-style-type: none"> ○小數の成立(命數法、記數法) ○小數の乗除法。 	筆算習熟、應用問題の理解
第四學年	<ul style="list-style-type: none"> ○小數除法 ○面積と體積 	<ul style="list-style-type: none"> ○求積(諸等數) 	<ul style="list-style-type: none"> ○メートル法換算法 	計算熟達、應用問題の熟達
第五學年	<ul style="list-style-type: none"> ○分數の意義及加減乗除 ○小數との關係 	<ul style="list-style-type: none"> ○比の觀念 ○元高、歩合、歩合高の關係 	<ul style="list-style-type: none"> ○計算熟達 ○思考問題の解決 ○實際的智識の整理 	分數、歩合算、全事項完成
第六學年				

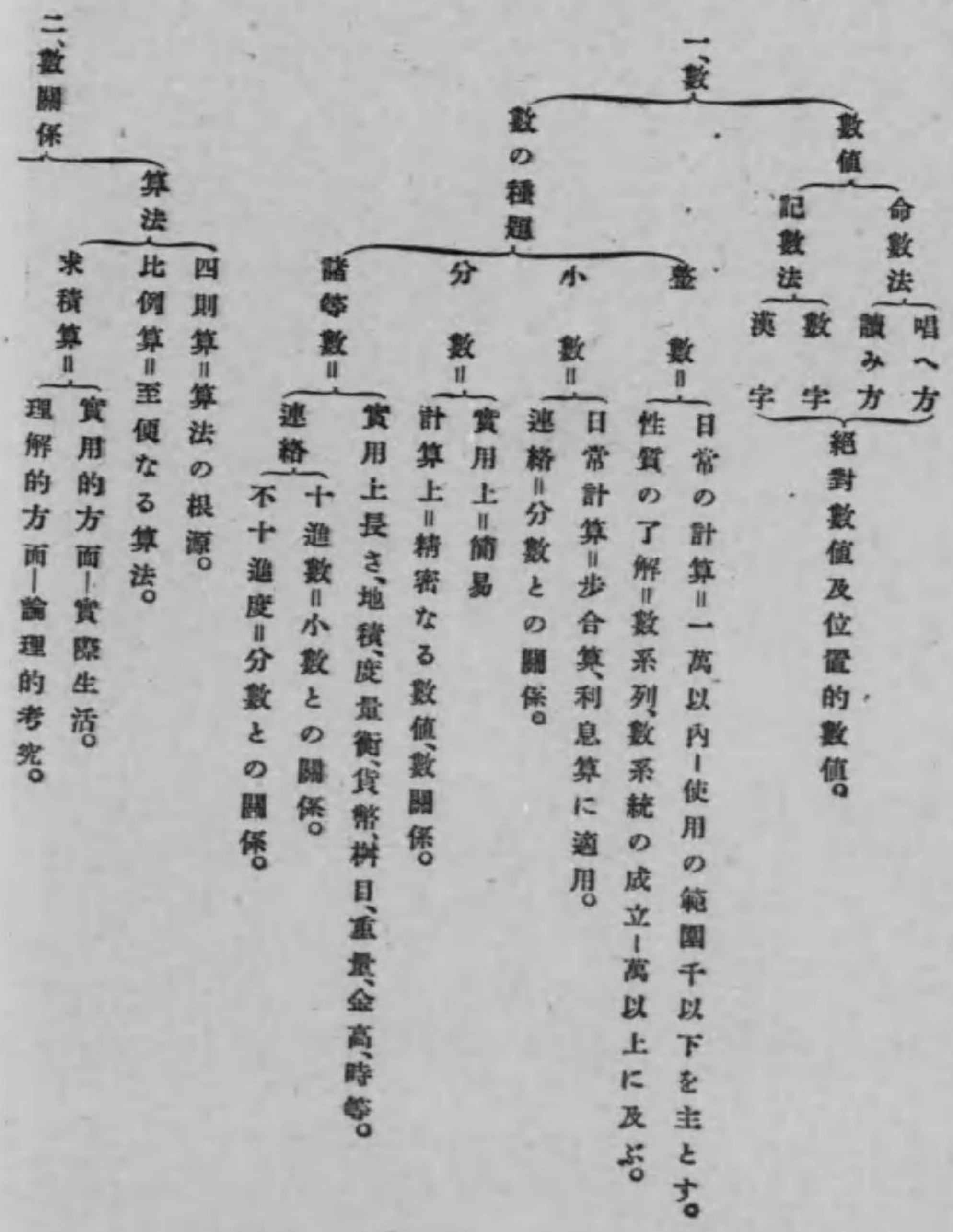
形式的方面

数

数值

数の種類

教育教授批評の要訣
(A) 形式的方面



數關係
算法
計算問題

實用的材料

眞實材料

計算の熟達。
計算問題、事物的智識の附與。
思考の練磨。

B 實質的方面

一 實用的材料であるか。

小學校に於ける算術教材は實用的事物智識を選択せねばならぬ。算術教授は特に商業交易等實際生活の計算事務のために準備する一方便である事を忘れてはならぬ。然るに往々非實際的な非實用的なる教材によつて、心力の陶冶を企て、計算の熟達を計らんとするのは、誤れるものといはねばならぬ。其目的は計算習熟、將又心力陶冶にありと雖も、實際をかけ離れたものや、實用に遠いものは、所詮小學算術教材としては、價値のない材料である、生命のない材料である。

二 眞實なる材料であるか。

商業交易の事物と計算との状態を其儘反映して、實際生活の當該狀況を寫實するものでなければならぬ。苟も社會の實際や、事實と相違せるものはない

か、果して眞實に接近せるや否やを調査探究せねばならぬ。例へば物品、時價、賣買價格、税率、諸法規、制度等は時々改變され、世の推移と共に變遷されるものであるから、細心注意して此の眞實に適合して違算なからしむる様に教材を選択せねばならぬ。此點から教師は常に新聞附録の物價高低表に注目せねばならぬ。

三 必要にして、有用なる教材であるか。

實際生活及其の計算上の要求と需要とが、特に選出する所の數範圍、及び計算の種類以内に選擇せねばならぬ。必要の程度、有用の多少によつて、材料を鑑別し、地方の職業に應じ、社會の實際に觸れしめる様に、教材を携へ來りて授けねばならぬ。

四 了解され得る材料であるか。

本科の如き嚴密な論理的階段を、逐ふて、思考を要するものに於ては、教材が果して、兒童心意發達の程度に適應してゐるか否かを考究する事が最も必要であつて、兒童精神の發達階段と其の精神的要求とに、完全に適合する様に選ば

必要有用材料

理解的材料

興味的材料

ねばならぬ。兒童の程度に合致せないものは、如何なる理想案の下に組織されたものと雖も、全然効力を收め得ないばかりでなく、却つて算術に對して嫌厭の念を起さしめ、遂には心力發達の障害をなす事がある。而して材料は教科書によつて其の一斑は示されてゐるが、土地の狀況、兒童の能力に留意して斟酌し適應せるものを施さねばならぬ。

五 興味ある材料であるか。

諸多の條件を備ふる所ありと雖も、多方面なる興味を、兒童に覺醒し、兒童の同情を惹起せざる材料は、其價值甚だ微少であつて、且つ決して教育的でない。而して興味あるものとは

- (1) 了解され得る理解的材料でなければならぬ。
- (2) 兒童に直接せる周圍から選んだものでなくてはならぬ。
- (3) 既往に於て習得したものに連絡附け易いものでなくてはならぬ。
- (4) 種々なる算法を適用する事の出来るものでなくてはならぬ。
- (5) 千變一律でなく、變化を帯びたるものでなくてはならぬ。

の諸項を具備するもので、即ち理解經驗連絡適用變化の五項は、興味ある材料