

272

27



始



272

27

五十嵐乃校閱  
遠藤早泉著

中國語  
中心成績考查之新研究

東京 二松堂藏版

五十嵐乃校閱  
遠藤早泉著

中國語  
中心  
成績考查以新研究

東京 二松堂藏版

大正  
3. 4. 1  
内交

## 序

遠藤君。

私の経験によれば、特別なる個人に對していはない言葉は、とかく空疎なる御座なりになる傾きがあります。で、此の序文も特にあなたに對して申上げることにはしたい、而して讀者諸君には、あなたを通ほして知つて戴くといふ事にしたいと思ひます。

私はこれまで自分の著述に序文を書いて貰つた事がありません、従つてどういふ序文を貰ふと嬉しいものかといふ事を知りません、けれども私は平生、著者と讀者とのいづれをか、或はいづれをも益せぬ序文は、書く値打の無いものと信じて居ります。又自分の欺かぬ感じを書いて人を益せぬ序文は書くに足らぬものと信じて居ります。

私は小學教育に全く経験がありません。私の父は片田舎の村夫子でありましたので、近所の子供等が、學校の合間々々に、よく温習豫習の本讀みに來て居りました、そして私も父の留守な折や、客來の折などに、屢々若先生になりすまして不束な代稽古を致しました。これが私の生涯に通じて唯一の小學的教育的經驗であります。かういふ無經驗な頭で、教育學、教授法の研究が、千住の「ヤツチャ場」のやうに賑かな時代に一頭地を抜んでやうといふあなたの新研究を讀むのです。理解のある「掴み方」の出來る筈がありません。況んやそれが時勢に後れて居るか、先んじて居るか、並行して居るか、などいふ事の、見分けのつく筈がありません。けれども私は考へます。土から掘り出したやうな素直な心には存外眞理が歪まぬ影を映して呉れるものであると。私のやうな無經驗者が全國の模範と稱せられる學校へ往つて、擇拔きの先生の教授振を見る時にも、たまには「是れは？」と首をひねるやうな事があります。謂はゆる素人考も

一概に捨てたものではありません

私はあなたの處女作を喜んで拜閱しました。文字詮索の好きな支那の大學者の一人の説によりますと、「閱」といふ字は、「讀」といふ字が一字一句沈潜して讀み味はへる事を意味するのに對して、サラリと走り讀みすることの意味するのださうです。世間の博士達の「校閱」といふ事をされるのも、多分さういふ意味でありませう。私も其の意味では、あなたの著述に對して僭越ながら自ら恥ぢぬ程度の「閱」を致しました。そして大層面白いと感じました。たまには面白くないと感じた所もありましたけれども、どんな偉い人の偉い著述にも、少しは必ずアクビをかゝせる處があるものです。そして有益だと感じました、そして、有益でないと感じた事は少しも有りませんでした。又私一個に取つて大層爲めになる教訓をも得ました。廣い世間には必ず私と同じ程にあなたの著述から教訓を得られる人があるだらうと信じます。

此頃私は都會の模範的と稱せらるゝ學校には本當の教育者よりも寧ろ巧者な教授振と教育界游泳術とに於いて秀でた優勝者があるやうに思ひます、而してさういふ優勝者が地位を利用した、形式の整つた仔細らしき言説が、地方の熱誠餘りあつて才に疎き教育家を軟化させ形式化させる傾きがあるやうに思ひます。今日は田舎の教育者が都會の教育に學ばねばならぬと同じ程に、都會の教育者が田舎の教授の下手な眞の教育者に學ばねばならぬと思ひます。従つてあなたのやうな地方の篤學者の親切な研究の公にされることが我が教育界の喜びだと存じます。

私はあなたの誠實と謙遜と進取の氣象とが此の有益な著述を成さしめたことを喜びます。そして此の著述の成功があなたの誠實と、謙遜と、進取の氣象とに益々加ふる所あらんことを衷心から希望致します。

大正三年三月四日夜

「半農生活そのまゝ」の稿を了へたる日

五十 嵐 力

## 自序

本書は、國語科を中心として、小學校に於ける成績考査の方法を講究したものであります。殊更に新研究と名づけたのに特殊の意味はありませぬ。唯だ從來斯かる研究を見たことなかつたのと、旁々さう書きたかつたから書いたまでのことであり、ます。

總べて如何なる研究にも、「かくありたい」といふ理想的の方面と、「かくあつた」かくある」といふ實際的の方面との、二元的見地のあるのが普通であります。教育研究の上にも勿論此の意味に於いて二つの分野が明かに認められます。而して本書の研究が専ら後者に屬する著述であることは言ふ迄もありません。

然して、斯の如き兩面の事實や、及び其の何れを先とすべき耶などの

論究は、既に教育界今日の問題ではありませぬ。唯だ思ふに従來教育上の研究は、餘りに其の理想的方面に計り越つて居たといふ遺憾はなかつたでせうか。随つて比較的實際方面が輕んぜられて、勢ひ教育實際家といふ者が、極めて低い地位に甘んじてゐたといふ現象はなかつたでせうか。「學說」と「法令」との前には何等の權威もない「實際」の果敢ない姿。縱し其れは著者一人の色眼鏡に映つた管見であつたとしても、少くも著者一人にはそれが動かし難い事實なのであります。反之、若し著者自身の眼鏡に色がないものであつたなら、斯かる傾向は頗る寒心すべきものでありませう。昔、希臘の哲學者が、天なる星に見惚れて溝に陥つたことがあるとか聴きましたが、私達は星の光も知らねばならぬにしても、溝にはまつて靴を泥にしたくはありませぬ。片寄れる此の發達はいつか中道に歸らねばならないとは私達の久しく信じて居たところでありました。果して今や教育界の傾向が、漸く拓かれざる此の半面——實際の島

に其の手を擴げて來たといふことは、當然の歸結ではあるが、喜ぶべき現象であると信じます。

抑々今日に於ける教育研究の大なる缺陷の一つは、教育作用の效果に加へられる評價に具體的標準が更にないといふ點にあると考へます。或は「國民的教育說」に行き、「人格的教育學」に歸り、或は實力主義を唱へ實用主義を叫ぶ。種々の教育學說教育理想は唱導されますが、扱それならば如何なる箇人、如何なる具體的程度に達したものが、其の主義主張の上の「人間」と究められると甚しく明瞭を缺くのが、我人共に困難とする所ではありますまいか。ましてや其の實價認識上の細かな手續に至つては不幸にして未だ何人の吟味をも聽くことを得ないのであります。

本書は斯かる大問題に答へるに於て、不充分の箇處が多くあるに相違ありません。たゞ本書が斯の如き實際的方面に幾分かの貢獻を爲し得たといふ動機から企てられたことは事實であります。尤も初め著者が此

の研究の計画を立てた時には、種々の方面に亘つて更に一層の廣さと深さを豫想して居りましたが、借實際にあたつて見ると、自己の不學に加へるに、發行時日の逼迫などの都合から、理想には遙かに遠いやうな結果に終つて了ひましたのは、寔に汗顔の至りに堪へません。たゞ著者自身が何れの場合にも常に忠實に此の問題に對してゐたといふことだけは、自ら快く感じて居るのであります。

本書半面の意義は、成績考査といふ平凡なる、しかし活きたる問題を捕へて、是を整理したといふ點に置かるべきものと考へます。更に研究の内容に於ても其の箇々に就いてよりは寧ろ総合的な経過に於いて其眞意義を採つて頂きたいのであります。それ故に本書の内容たる實例には、殊更露骨に正直に實驗地や其他の結果やを明示して置きました。著者の考によれば、此の結果なるものが何れの處何れの場合に於いても決して絶對的の者と許さるべき筈はない、唯だ斯の如き形式を追つたとい

ふことが動かすべからざる半面の意義を持つのだと信じたからであります。要するに本書本來の目的からすれば、事實といふ事自身が意義なのであります。最後に國語科を中心とした理由に至つては、著者が日常聊か斯の科の研鑽に志しつゝあるが爲で、他に何等特殊の事情はありません。

國語を中心としたといふ意味に於いて、著者が私淑する斯界の泰斗五十嵐先生の校閲を請ひ、併せて身に餘るやうな序文をも賜つたことは、深く著者の光榮とする所であります。又、間接に本書研究の動機を與へられた木村康哉氏、並に同僚諸君の御厚意に對しては、併せて茲に感謝の意を表したいと考へます。

大正三年三月七日の朝

並木の寓居にて

著者識



中國心語 成績考查の新研究 目次

第一編 總論

第一章 成績考查管見……………一

第二章 成績考查の意義……………六

第二編 目的論

第三章 目的論吟味……………一七

第四章 成績考查の種類……………二七

第一節 客體による分類……………二九

第二節 主體による分類……………三〇

第五章 成績考查の場所……………三壹

一	修身科	三九
二	國語科	四二
三	算術科	五一
四	日本歴史科	五三
五	地理科	五七
六	理科	五九
七	圖書科	六二
八	唱歌科	六三
九	體操科	六五

### 第三編 方法論

#### 第六章 實際考查法

第一節	考查法概論	六八
-----	-------	----

第二節	口頭法	七三
第三節	筆頭法	七九
一	回数	八〇
二	時日	八一
三	選題者	八五
四	問題自身	八九
五	施行法	九五
六	評點評語	一〇〇
七	採點法	一〇三
第四節	結果の利用	一〇八
一	講評	一〇九
二	記録	一一〇
第七章	各學年と考查法	一一三

- 一 尋常科第一・二學年時代……………二四
- 二 尋常科第三・四學年時代……………二六
- 三 尋五以上高學年時代……………二七

### 第四編 實際論

- 第八章 成績考查の實際……………二九

- 第一節 成績概論……………三四
- 第二節 問題の研究……………三九
- 第三節 講評に就いて……………四二
- 第四節 二三の統計……………四五
- 其一 韻文解釋率……………五三
- 其二 書取率……………五五
- 其三 常識語……………五八

### 附 録

- 第一 成績考查の雜感……………一八六
- 第二 中等學校入學試験に就いて……………一九

- 其四 應用問題解釋率……………一五六
- 其五 問題提出法……………一六〇
- 第五節 所感一束……………一六五
- 第九章 結論……………一八四
- 第一節 現行「考查規定」と其批評……………一八四
- 第二節 草案「考查規定」……………一八八
- 第三節 結收……………一九五

中國語成績考査の新研究目次終

中國語  
中心 成績考査の新研究

遠藤七兵衛著



第一編  
第一章  
總論

成績考査管見

教育は事實であるとか、實際は理論より尊いとか言ふことは、よく世の人の説くところでもあるし、又われ自ら口にした経験も何回かあるけれども、恥づかし乍ら予は真にしかく強く感じて聴き、又語る者ではなかつたのである。「言語が思想であり思想が言語である」といふ極端な一派の人々の主張に服することの出来ない自分は、よし人生の努力からすれば結局到達點は其處にあるとしても、其れは理想の問題である。知行合一とか言行一致とか言ふ言葉の絶えぬ現

實の世態には、矢張り言語は言語の語法を守り、思想は思想の系統を有つといふ見解を妥當とせねばならないと信するのである。假令兩者の間には相一致する或點が少からず存するとしても、乍併相侵し得ぬ獨特の天地を戴いて並び行く言語と思想とが、鮮やかなる國境を見せて行くのは實に悲しむべき現實なのである。——而して、此の關係は直に移して形式と内容、理論と實際といふ上に同様に當嵌まることを予は悲しむものである。

顧みて考へると、予は學校の教室で教育學の講義を聞いた時、或は教育法令を調べた時等には、予の心意は單に其の正面のみを見て、直に教育の全部であるがやうに直觀した。換言すれば、教育の「學」とか「法」とか云ふもの以外に吾等の論究すべき天地分野といふものが無いかの如く考へてゐた。されば言葉の上では事實とか實際とか叫んだけれども、其れは決して盾の兩面を考量した後の、眞の意味の言語では無かつた。故にかく曰ふ内心には、經驗とか實際とかいふ語を弄するのは、要するに老朽した種族の自己保存に必要な遁辭と言ふべき者で、畢竟は哀れな言説でこそあれ毫も齒牙にかくべき教育上の問題ではない。

斯の如き憐憫の情からして、予は教育は事實であるとか、實際は理論に勝るとか鹿爪らしいことを叫んだ。世の若き教育者の中には、今猶、予の如き人々の幾人かは必ずあるに相違ない。「人之易其言也、無責耳矣」。お互に殆うかつたことである。

果然、前後數箇年に亘る實際教育者としての生活は、予の此の態度を根本から覆した。言語は言語、思想は思想で行くけれども、其の意味に於ける言語は寔に無意義な者であつた。「學」法以外、實際の天地は更に々々曠大なるものがある。教育界の先輩と號する人達が若し此の分野に立入つて深い研究を進めて居るとすれば、決して老朽した人々の自己保存どころではなく、立派な教育界の恩人として、予は改めて多大の敬意を捧げねばならぬ。と感ずるやうになつた。却説、予にとつては新らしき、此の實際教育の領土には、生命ある問題が數多くあつた。而して茲に本書が講せんとする「成績考査」の研究も亦其の一である。思ふに現今小學校經營要目の中には、必ず一様に成績考査といふ項目がある。けれども、世の教師達の此れに對する見解に至つては頗る混沌たる有様にあるや

うに思はれる。

極めて單純に言ふならば、成績考査に對する教育者の態度には、今日極端な二派があるではなからうか。其の一派の人々は、考査其物に就いては深い論究をしないで、たゞさういふなき行事として學校曆に繰入れてあるが、而も其の點數に對する執着に至つては激しいもので、何事の事狀は差措いても其の點數の多少に一喜一憂する。併るに他の一派は全く枯禪の流れて、平均點などの如きは頭から眼中に置かない。さうして彼等は曰ふ。教育は點取り乞食を造るのが能事ではない、目的は實力を養ふのにあると。茲まではよい。が、而も彼の一派の人々は斯く唱へつゝ多くは實力を養ふことをすら怠つて居るのである。たゞ此の美しくしき言説にかくれて安逸を貪ばらんが爲に、世の競争を避ける姑息に至つては全然予の贊同し能はぬ所である。予は勿論前説をも肯定するものではない。乍去決して後者の態度にも左袒し得る者ではないのである。世の若い教育者が往々にして前説に傾き、所謂老朽者と罵られる人々の多く後説に傾くのを見る毎に、寧ろ三角形の二邊を巡る憾はあつても、絶えず走れる前者の行

路が慕はれる折も屢々ある程である。

乍併、予は茲に自らの態度を定めるのではないから、詳しい批判は好まないが、兎に角に成績考査といふ作業は、かばかり單純な仕事であらうか。學期末だからしようとか、學校曆の行事に出て居るからして見ようとか、乃至は思ひついたから試みようといふやうな不誠實な考へからすべき性質のものであらうかは大なる疑問である。況んや教育は點取り乞食を造るのではないと號して全く考査に風馬牛なるに至つては、更に大なる疑問である。假令、一校の行事として成績考査なる施設をする事自身は悪くないとしても、其の方法は幾重にも其の價值を左右する。考査其物の目的を吟味することの不充分であるが爲に、無系統な選題無責任な考査に終ることは往々にして世に見られる處である。特に郡とか縣とかいふ官廳の施行する實力考査といふ中に、かゝる恨みのより多く數へられることのあるのは痛ましい事實である。

遮莫、かくの如き態度の不一致といふことは、畢竟するに吾人教育者が其の實際に對する研究の明瞭でないといふ消息を語つて居るものでなければならぬ。

後章説くが如く重大な教育事業の一面である成績考査のことであれば、實際教育の衝に立つ人々は、先づ出来得る限り明晰な理論の上に、能ふだけ論理的な方法を講じて、さうして最大限度の効率を全教育の上に獲得せねばなるまい。

予は斯くの如き注意の漸く我が教育社會に漲り来る兆候を喜ばしく思ふ。大正二年度に某縣が派遣した縣外教育視察團の取調事項といふのを見ると、其の「教授訓練ニ關スル件」といふ中に左の八項が立てられてあつた。

- 一、教育勅語及成申詔書ノ御趣意徹底ニ關スル事項
- 二、實業科ニ關スル事項
- 三、兒童實力養成並ニ成績考査ニ關スル事項
- 四、二部教授ニ關スル事項
- 五、優劣兒童取扱ニ關スル事項
- 六、神社崇拜及服忌ニ關スル事項
- 七、地方特有ノ缺陷矯正ニ關スル事項
- 八、其他參考トナスベキ事項

取調事項の全般に對する兎角の評は免れまいが、予は成績考査といふことが兎に角教育勅語其他と並べられてあるといふ新味に就いて深く賛同の意を表するものである。が、唯だ其の取調の結果に對しては自ら一種落莫の感に堪えなぬものがあつた。何となれば其の視察報告によれば(勿論其の詳細なことは不明だが)ソコに何等注目すべき事實も無かつたからである。但此の寂寥の感は視察員に對して、生ずるといふのではなく、折角斯かる要項を備へて探らんとした人々に對して、自分の満足を與ふべく餘りに貧弱であつた日本の教育界に對して生ずる感想なのである。知らず、何れを探らば吾等の心は充足すべき。轉々望洋の感に堪えぬのである。

予は聊かでも如上の要求に満足を與へたいといふ動機から此の著の研究を思ひ立つた。勿論經驗も淺く學識も少い身の研究であれば、究極する所、貧弱な羅列に落ちるかも知れないが、兎に角出来得る限りの系統を立て研究を重ねて、比較的完全な論程を行ふにベストを盡して見ようと思ふ。

## 第二章 成績考査の意義

成績考査の正面の意義は、小學校令施行規則の第二十三條に、

小學校ニ於テ各學年ノ課程ノ修了若ハ全教科ノ卒業ヲ認ムルニハ別ニ試験ヲ用フルコトナク兒童平素ノ成績ヲ考査シテ之ヲ定ムベシ。

といふ明文の規定する所にある。然して是の明文の理由とも認めらるべき文部大臣の訓令には左の如き一節があつた。

小學校ニ於テ各學年ノ課程ノ修了若クハ全教科ノ卒業ヲ認ムルニハ平素ノ成績ヲ考査シテ之ヲ定メ試験ノ方法ニ依ラザルコト、セリ。是レ心身ノ發育未ダ充分ナラザル兒童ヲシテ競争心ニ驅ラレ試験前一時ニ過度ノ勉強ヲナシ是ガ爲ニ往々心身ノ發育ヲ害スルハミナラズ試験ノタメニ勉強スルハ陋習ヲ馴致スルヲ避ケンガタメナリ。

今日普通に行はれて居る成績考査といふものは、右に述べたやうな趣意によ

つて實施されて居るのである。而して此の改革の問題は今や小學校以上の全教育系統に亘る活問題となりつゝある。が予は本書に於いては主として初等教育

——小學校に單位して、出來得るならば諸他の問題にも枝葉を張らうと思ふ。

教育の結果又は効果といふもの、如何にあるかを知悉することは、古きを温めて新しきを致すといふ趣旨の如く、吾人教育の當事者に採つて甚だ必要なことである。教育といふ仕事をして行くのには、平素常に實驗經驗といふものの上に實驗經驗を積重ね、第一の斷定は第二の結論の前提となり、更に其の結論が第三斷案の前提となるといふ風に、順次に研究の歩を進めて行かねばならぬ。此の故に吾人は一舉手一投足の微も、苟もソレが教育者としての動作であるなら深く其の感應に留意しなければならぬ。而して此の感應を知る、ことが考査である。と假定するならば、吾人は一刻も考査を離れて完全な教育を理想することとは出來ないといふことになる。随つて考査といふ作用の存在、場所が通俗の考へよりも更に廣汎になるわけである。例へば今一つの教材一つの單元を、或方法に依つて授けたとすれば、其の知識内容といふものが、如何の状態に於い



て被教育者の心意内に理會され會得されてあるかを知るでなければ、決して次の教材次の單元に移らるべき筈がないのである。かくの如く考察して來るならば先づ吾等は次の如く宣ふことが出來ると思ふ。

#### 考査ノ意義ハ教育ノ過程ノ中ニ成立スル。

更に蓋然的に考査の意義を探つて見ようならば、「教育」といふ仕事は今日の國家精神からすれば一箇純然たる義務問題である。現今の法令によつて學齡兒童を六箇年間就學せしむるといふことは、吾等が所得税を出し營業税を納付するといふことと、義務遂行なる形式から見ても何等差違なきものである。彼等學齡兒童の一部が尋常全科を卒業したといふ宣告は、即ち其の兒童保護者が其の國家に對する責任解除——國民として先天的に負擔する債務履行の聲に外ならぬのである。而して斯の如く國民となり若くは國民たるの義務を終るべき宣告は間接に小學校長の權能にあるのであつて、而も最初に引いた如く此の爲に「別ニ試験ヲ用フルコトナク」、「平素ノ成績ヲ考査して決定する」といふ精神から論ずるならば、即ち考査といふ仕事は直に法令上の義務問題に關聯して居ると稱して

毫も差支ない。されば、隨つて正面から前項に加へて考査の意義は

#### 法令上ニ成立スル。

と言はねばならない。

かくの如く、成績考査といふものは、根本的の意義からして、教育事業に重大なる一箇の要件であり作業である。此の點から考へても前章に聊か評論した英雄派(考査の點などはと超越してゐる一派)の人々の誤謬は明白である。乍併、點採り主義の人々も、其の考査の總てが理想的に行くでなければ充分なる意義が生じて來るものではない。換言すれば英雄派に反對する點採り主義の人であら、其の現實が自己の理想に遠ざかつてある最近時の状態では、事實、英雄派の人々と五十歩百歩の實際を守つて居るのである。吾人は更に正しき道と新らしき泉とを掘り宛てなくてはならない。

成績考査の正當なる意義を握らうが爲には、先づ第一に吟味すべきことは「成績」といふ語義である。今日普通の見解からすると、「成績」といふ熟語は頗る狭い外延しか有つて居ないやうな姿である。例へば學校の成績とか企業の成績とか

いふ特殊の限られた方面にしか使用せられてゐない有様で、偶々日常茶飯の事柄に用ゐると寧ろ奇異な感じを抱く位である。けれども勿論之は正しくない。予の思惟する所によれば、世の作業の何物にも「成績」の伴はないものは無い。或る準備から始まつて或る経過をして結末に達した仕事であれば、必ずや其處に「成績」を考へる餘地があるべき筈である。予は今茲にあらゆる廣い方面に向つて解釋を企てようとは考へない。是を小學校だけに局限して説て見ようにも今日の大多數の小學校で考査とさへ言へば、直に學業成績の考査と思ひ成績が良いと聞けば直に學業成績の佳良を言ふのだと合點するのが通例ではあるまいか。斯くの如き主知的傾向は、一面には思潮界の根本的要求に根ざしてゐて、輕卒には論評し得ない事情もあるが、乍去、小學校の如く法令的に其の目的を明示せられてある場合には、其の外延の吟味も比較的容易になつて來る。さて小學校では一言以つて「成績」と掩ふけれども、其の語の中には當然小學校の目的（小學校令第一條）が含まれて居らねばならぬ。随つて、

#### 一、兒童身體の調査

#### 二、道徳的方面の價値

#### 三、國民教育上の資格調査

#### 四、知識技能の考査

の各方面から綜括したのでなくては小學校の成績と言はれない。但、或は四の項は二三と齟齬するかと疑はれるかも知れぬが、予は相重複する點は凡て四に入れたい考である。されば今日の通俗的の考へからいふ成績——學業成績は、どこ迄も學業成績である。「部分」は常に「部分」で、「一部」が「全部」であるといふことは、いつの世の數學も認容して居ないことを承知して居らねばならぬ。一部の成績を見て、宛然全教育の良否であるが如く律するのは大なる誤解でなくば愚解である。

第二に吟味を要するのは「考査」といふ語義である。明治四十年現行法規の改訂以前には「考査」といふ言葉は無く、現に中等學校以上に行はれてゐる試験——試験制度が小學校内にも儼存して居たのである。然るに一朝にして「試験」變じて「考査」となつた、其處に何等かの理由がなくてはならぬ。予は靜かに考査といふ

語の齎らす冥想的聯想と及び其の語が試験といふ語に代へられた徑路とを更に少しく偲んで見たい。

思ふに「試験」も「考査」も、或物が或他の物の力——成績が如何にある乎といふことを檢閲し了知するといふ點に於いて別種の仕事でない。唯だ其の實施の方法等に就いて其の外貌——形式を異にするばかりである。即ち「試験」は公然に行はれる。が、「考査」は私かに生徒と試験的沒交渉に行はれるのが本領である。前者を對外的といふならば後者は對内的とでも曰はうか。前者が公々然と特別な日割と時間割とを發表して執行してゐるのに對して、後者は決して斯かる高壓的態度に出ない。日常不斷の成績から主觀的に推論を押し進めて、遂に調査最後の目的に到達するのである。ソレ故に考査をなすものは、より深く自己の考量といふことを加へねばならない。併るに多數の人々の中には往々にして見易き此の理をも沒却する者がないではない。予は昨元年度「國語科研究」第二の卷末に考査を論じて、中に次の如く言つたことがある。

一、世には極く單純な考から、(歌聲)位に吟味を止めて、年々歳々花

相同じき行事として考査を施してゐる向も尠くない。乍併、考査といふ者はかばかり雜作ない者であらうか。否、決して其の如き輕忽なものではない。名は實の實だとかや聞く。名既に試験でなく考査であるならば、實體も亦試験でないのだから、儘に考査をなすべきである。斷じて試験をなすべきでない。

二、試験といふ制度は決して中學以上の教育に於いても充全の方法ではない。點探虫とか試験勉強とかいふ語が夫々嘲笑名辭の一標本となつてゐるのでも明白である。況んや小學校に於てをやである。考査といふ仕事は試験制度に反抗して起つたのは決して偶然ではない。

三、唯だ試験に代つた考査であるが、其の勝利の究局する所に安逸の弊を醸し、今は再び試験てふ故郷にかへらんとする。波動の原則は茲にも現れて來たのである。(抄録)

近代の教育革新家として人の知るエレン、ケイ女史は其の著「兒童の世紀」に於いて試験を難じて、

抑々試験なるものは兒童心身の發達上、大なる躓きの石である。斯の如き障礙物は、出來得べくんば此の世の外へ抛り出した程のもの、それを學校の制度にされては甚だ困る。

といふことを述べて居られる。予は、絶對的に、試験制度を否定する者ではない。併し其の方法、其の目的の如何によつては、絶對的に保守派の人々を擯斥する必要も認めない。それが正道である、と信するからである。即ち最初に引用した文部大臣の訓令に對しても、吾人は決して之に盲從したくない。勿論兎角の研究は含まれてゐるのであるが、細かいことは後章更に説くこととして今はたゞ考査の正面又は正則の説明として、上述べた如く成績考査の意義を見て置かうと思ふのである。

## 第二編 目的論

### 第三章 目的論吟味

成績考査の目的観——之を通俗的に碎いて言へば何のため成績考査といふものをするかといふ、吾人は先づかゝる簡單なる事柄から嚴密な吟味を築き上げて行くべき責務がある。

或人は之に答へて、及落の判定をなすが爲にするのだと曰ふであらう。然り、寔に然りである。或方面から論ずるならば、教育最後の目的は兒童に及第させ或は卒業させんが爲の作用であると論ずることも出來るであらう。一年三百六十五日、營々として營々の功を積むのも、畢竟二年生から三年生へ、五年は六年へ進級し進級させたい讀りの努力である。かくて此の努力の結果として得

たも効果に對して及第の判定といふ者が宣告されるのである。是れだけの所論には何等批議すべき點はない。唯だ其の効果如何の測定法である考査法に對しては一二疑問なき能はぬものがある。

或論者は懷疑して曰ふ、考査によつて實力が解るものであらうかと。乍併、之は即ち考査を以て直に試験と同一視して居るもの、所説で、其の全内容に就いては敢て採るに足りないが、世に言ふ「實力」といふ語に對しては吾等も深く思ひ感ふ所があるのである。實力が有るとか無いとか、乃至は實力の養成が本校の方針であるとか言ふことはよく耳にすることであるが、儻然らば實力とは、いふんかかと横鎗を入れられたなら鳥渡困るに相違ない。第一「實力」といふならば其の反對に「虚力」ともケナすべき力が存在するかといふに決してさうした力は無い。若し出来さうであつて而も不成績な人、即ち見掛、仆しの人を實力の無い人といふならば、其れは甚だ不當な命題である。何となればかゝる人は「實力」も「虚力」も無い、即ち「空力」の人である。力の無い人を力の有りさうに見たのは、見た人の罪で決して見られた人の罪ではない。畢竟此の見地からすれば「實力」は

イクオール「力」である。けれども予は次の如き原據を以て「實力」といふ言葉が使ひたいのである。

「實力」が内包する概念の第一は練習せられたる力である。陶冶せられたる力である。單に六箇年の小學校、五箇年の中學校の教程を通過しただけでは成らぬ。ノート式、白墨臭を脱した力として充分に練習應用を経たる力でなくてはならぬ。プラグマチズムの人達は知何なる場合にも其の知識者に向つて、

- 一、貴方の知識はどれ丈の役にたつたか
- 二、貴方はソレで何が出来るのか
- 三、貴方はソレで何程の成績が擧るのか

と發問するといふが、實力と呼ぶべき一面の要素としては斯る方面が無くてはならない。次に其の第二としては其の力が局部に偏してゐてはならない。古い言葉で言ふなれば「德育・知育・體育」の三方面に於て有機的の統一を保つて居るでなければならぬ。知解はあるが無道德とか、若くは體育はよいが無智だとかいふ類、或は同じ知育の中にして、某學科はよいが他は全く零である等

ふ者は、決して普通教育上實力のある人だとは言はれない。尙、第三として予は上述べたる三育——即ち教育の總量の間、明に差等の存すべき者であらうと思ふ。是れは寔に第二の要件に矛盾する如く思はれるが左様ではない。現今我國の初等教育の有様を見るに、全然劃一的制度によつて實施せられて居る。最近な例で言ふなれば教科書の國定制の如きが即ち之である。今日特殊地方——殖民地とか秋季始業地とか——の學校を除く外、日本の小學校では、此點に於いて悉く劃一教育を施されてゐるのである。かつて予は某國の文相が内閣の椅子に倚りつゝ、自國何十萬の小學兒童が現在何の教科書の何頁を學びつゝある乎を知つて居ると誇つたといふことを聽いて、寔に儂ない舊世紀の夢であると思ひきや、現に吾等はいかに實例を目に近く見ることが屢々である(たとひソレは小だとしても)。所謂教育界の先覺者がよく口にする「地方化」とか「郷土化」とかいふ説は、蓋し新らしき卓見であるが如くであるが、實は露骨にいへば國定制の反對とも見らるべき舊説なのである。要するに斯くの如き普遍的立場よりも更に特殊な見解から其の價值と意義とを保つことが「實力」の要件である。以上の

三要項を備へた「實力」といふものが、即ち吾人が教育の理想として熱望して止まぬ到達點である。

予は前章に於いて、成績考査は教育事業の重大な要項の一つであると言つた。實力養成が教育最後の目的であるならば、其の目的を認容する唯一の手段である成績考査に充分の意義の存するといふことは勿論である。沙翁は其の「ハムレット」の中で、「劇は自然に對して明鏡をかゝげるものである」と言はせてあるが、予は成績の考査について、似たやうなことを考へて居る。今茲には深遠な哲學的論證をするのではないが、通俗な考察からしても吾々の知識は發表の可能なものである。されば其の方法に於て不備なる點が無いとすれば、「考査によつて實力が分らうか」など、言ふ懷疑は成立たぬものではなからうか。諸々の要件の上、合格して遺憾ない方法の上に實力を見ることの出来るといふのが成績考査の理想である。かうした上の論戰としては、成績考査の第一義は實力の認識であるとも、或は及落の判定であると稱しても、毫も差支ないのである。

成績の考査が被考査者の實力に對して顯微鏡の役目をする仕事であるとして

次には然らば實力の如何を如實に知るといふことが如何なる役目、目的を抱持するものかといふ更に廣く深き研究が必要になつて來るのである。

何のために實力を知ることが、吾人教育者に重要なのであるか。予は是れに對しては、凡そ左の四項を以て答へたいと思ふ。

一、法令上の判決を與へんがために

二、學級主任が自己の教授力徹底程度の如何を反省するため

三、學級成績の比較をする時

四、某教科目に就いて如何程の力を有つてゐるものであるかを知らうがために

此の一二三四中、何れか其の一つを把持して、實力を握つた場合に初めて成績考査が有意義になり得るのである。即ち實力を握ることは此の四者其一を目的として居ねばならないといふことにもなる。と、予はかう思ふ。但、此の三に單に學級成績と言つて學校とか其他の語を用ひなかつた理由については第六章に第四種考査方法を論じた條に明かであるから参照せられたい。

借、以上は總て實力の認識といふことを主眼に置いて成績考査の目的を論じたものであるが。予は成績考査を單に一箇の政策として施行するものをも甚だしく否定したくないのである。例へば其の考査では充分に實力を測定することは六ヶ敷いとしても、蓋然的に考査をするといふ事自身が、直接何かの奨励策となり得るやうな場合もある。かゝる折には予はソレに相當の意義と價值とを認めるといふのである。但、ソレが相對的のものであることは言ふ迄もない。又、此の意味での考査には現在の實際に殆ど見られない程周密な注意を要するけれども、是を目的とすることが決して不合理のものではない。今日の學校で突然に行はれる校長の考査とか、郡縣の如き官廳施行の考査には、方法としても目的としても随分と無責任なものもあるが、唯だ此の目的論の上だけに肯定したいと予は思ふ。「實力檢定論」からして行はるゝ官廳の考査には、方法として予の深く當局者の見解に奇異の眼を放たざるを得ない場合もあつた。若し純乎たる政策であるならば政策としての方法に頼らねばならない筈だといきまいたこともあるが。

猶、政策としての成績考査に在つては、上の如く日時不定——突然に施行するものみに止らず、通常の所謂「試験」の如き形式に仍つて、全然日割を興へて施行することも一部分許容したいと思ふ。かう言ふと全然第二章に引いた文部大臣の訓令に矛盾するが如く考へられるが、ソレに就いては予は一條の見識を有つてゐる。蓋し文部大臣が試験を止めて、代ふるに考査法を以てした理由は其の訓令の語るが如く、「試験前一時ノ過激ノ勉強」によつて、「心身ノ發育未ダ十分ナラザル兒童ヲシテ競争心ニ馳ラシテ、其れが原因をなして、

(一)心身ノ發育ヲ害シ

(二)試験ノタメニヌル陋習ヲ作ル

ことを憂へたが爲に外ならないのである。是は決して無意味の杞憂ではない。乍併、斯の故に競争心と言へば蛇蝎の如く厭ふのは恰も美に懲りて膽を吹くの類、甚だ笑止な醜態ではないが。競争心といふものは、人生の期間に極めて重要な意味を有して居る。之を大きくして言へば世に進歩のあるといふことは、一重に競争といふ作用があればの賜である。之なくして何で世の中に進歩の行程

があられう。彼の社會主義者と言つても色々あらうが茲にはマルクス一派の共產主義者の理想郷といふのは、一人を嚴格に一人と數へて、而して其の各一人は常に同一の勞働と休息とを得て、皆同一の分配を享けようといふ處にある。併るに開が如き境涯には絶えて人類の競争といふものがなく、随つて進歩がないといふ論據から、彼等社會主義者の宣言は盛んな駁論を浴びせられつゝあるではないか。現在社會の趨勢は各方面に於いて更に緊張せる競争の必要に逼られつゝあるのである。然らば斯かる社會の一員たるべき小學校兒童に、子供相當の競争を許容するのは決して不都合のことではなく、寧ろ妥當なる積極的訓練法の一つではないか。但之に就いて忘るべからざる一つの注意事項がある。

總て何事にも一長一短はある。競争の重要な事は右の如くであるが、ペスタロッチも言つたやうに、競争する心は恰も火の如きものだ。若し之を善用し得るならば三萬噸の船も駛らせ得るが、萬一之を善用し得ねば却つて身を破り己を焼く。文部大臣の試験禁制の精神は即ち此の悪用の方面に對する豫防工事ではなかつたらうか。故に吾等は常に此の精神を忘れてはならぬ。唯だ其の故に



兒童をして競争的去勢兒たらしめんとすることは大なる誤謬であると思ふ。相當なる吟味の下には、此の意味に於ける政策的考査の立派に成立すべきことを予は固く信する者である。

以上の如く成績考査といふ仕事は其の仕事の目途自身からと、及び其の仕事の形式からとの両面から完全に意義が成立するものである。故に予は進んで其の種別論に立入らなければならぬ。

#### 第四章 成績考査の種類

倫理學を説く學者の中に結果論者といふ一派があるのは誰も知つてゐる所である。彼等の説く所に従へば我々の行爲の中で其の動機や過程に屬する部分は毫も倫理的評價の対象に與らない。たゞ其の行爲の結果さへ公衆を利するか或は快樂を持來すかであれば善であると批判するのである。然るに茲に或一派は全く之に反對する。而して此の徒は言ふ。吾人の行爲(結果)はかく過重視すべきものではない。今日の如き不完全な社會組織に於いては、動機が其の儘結果に現れないことも多い。故に自ら善いと考へてしたことでも、往々にして悪い形になり終ることがある。乍併、かゝる場合に、徹頭徹尾不善であると断定し評價し去ることは無理な判決である。若し眞に誠意から出たことならば、矢張りソレは善としてやらねばならぬ。即ち人の行爲は動機が善であるならば善

であると評價すべきものである。かういふのが動機論者の主張する所である。此の結果論者對動機論者の確執は倫理學界に永い宿題である。予は今茲に此の二説の上下をしようとするのでは無い。唯だ常に予が興味を以て觀することは此の倫理上の極端な二説が、あらゆる點に何等かの形を以て其の姿を見せて居るといふことである。

予は教育上に現れた態度の前者を結果説と名づけ、後者を経過説又は過程説といふ語を以てしたのである。さうして予は其の何れにも偏同することを憚りたといふことを先づ明言して置かねばならぬ。結果説の人々が、唯々其の成績の、(と言ふよりは點數の)可からんことをのみ盲望するの、又過程説の論者らが、結果といふ者に盲して方法にのみ腐心するの、共に或程度迄正鵠を失した謬見である。眞理は常に中庸を行く。予は考査の経過と及び其の結果とに充全な吟味を施して、其の何れをも踏まへた適確なる考査觀の上に、靜かに考査の分類をして見よう。

予の考へる所によると、考査分類の標準見地には凡そ次の二點があると思ふ。

第一 考査の客體即ち兒童の側を主とする標準見地

第二 考査の主體即ち教師の目的を主とする見地

予は此の兩方面の見地から、徐ろに考査種別の分類を試みようとする。

### 第一節 客體による分類

小學校に於ける成績考査は、第二章の吟味からして先づ次の四種類となすことが出来るであらう。

甲種 身體の發育成績(體育)

乙種 道徳力の發達成績(徳育)

丙種 一般的知力(知育(美育))

丁種 生活上必須なる方面(民育)

此の四種の考査に合格して、初めて實力ある人の域に達するのである。眞の實力の人とは此の各種に當嵌まる力を有する人でなければならぬ。前章参照併るに今日の小學校を見ると、寧ろ丙種のみかと疑はれる程重い吟味を知育にして、

而も他に疎かであるのは遺憾である。特に甲種考査に欝けてゐることは、よく天才とか秀才とか呼ばれるものゝ、太く短かい最後を遂げるのを見ても其弊が仄見ゆるではないか。予の説は功利派めくかも知れないが、自己の見る所を率直に吐露するなれば人生の功績は現世を去つて後に定まるもので、而も其の總量を以て比較せらるべきものであると思ふ。一年の「天才」と百年長らへた「凡人」とで、其の國家に致す功績は如何あるべきぞ、そは自ら明白なことである。尙、其の他乙種丁種の考査に就いても、依然として學究的講壇的の考査の域を脱し得ないのは寔に恨事である。予は今後に於ける教育界の革命は、斯の如き地殻の弱處に先づ一聲を聴くべきものであると思ふ。

備、次には、

## 第二節 主體による分類

を試みて見るなれば、是には施行者の目的によつて彙類が極めて數多くなる。一體限りない教師の動機、目的の事故には一々肯定すべき者のみではないが、予

は是を綜合し分類して左の如き四種の成績考査法を、今日普通なる方式と立てたいのである。

第一種考査 學級主任が各兒童の箇々或は當該學級の成績を見んがために行ふもの

第二種考査 教科主任が全校に亘つて其の教科の成績如何を考査するもの

第三種考査 學校長の意志によりて、教科學級の成績を考査するもの

第四種考査 此は以上三種の考査以外の總てである。是には、時によつて他學校若くは他學級から要求されることもあらうし、又は郡とか縣とかいふ所から施行されることもあるであらう。凡て是らを總括して第四種としたい。但、第三種及び第四種の考査は第一種第二種の目的の凡てを包括する。

今、試みに此の四種の考査に就いて少しく目的を吟味して見るならば、第一種の考査は全く箇々の兒童本位のもので、實際の教授者たるものは絶えず自己の教育効果を考査すると共に、兒童の享受率を知悉して、法令上の所謂課程修

予や卒業を認める前提を作つて置かねばならぬ。即ち各兒童の實力を見るといふことには、一方其の兒童の價値を認識するといふことに加へて、他方にはソレに依つて自己の教授力の測定をして自己反省の資料とするといふ兩面の目的を含んで居るのである。予は完全に此の二目的を並立させたい——とよりは寧ろ一致させたいのである。併るに予の管見する所を歸納すれば、今日の實際には唯だ法令的の注意はするが、反省資料としての講究は極めて尠いかと思ふ。仔細に觀察すれば左もなき教育者の日常にも頗る夥しき考査が行はれて居るのである。例へば書方圖書といふやうな成績物の採點は勿論、一時間毎に行はれる所謂教授段階中の應用といふ場所は總じて斯の種考査の好時機である。

第二種の考査は教科本位のもので、國語とか算術とか或は地理歴史の間とか云ふ對象に於いて試みらるべき性質のものである。又、單に該科主任が當該教科に於ける狀況を知つて理想を立する前提とすることもある。何れにしても、是が嚴密な考査は甚だ困難なことで、現在の如く不完全なる吟味の上の施行と、而も之を以て唯一なる學級や教科やの比較とされて居ることに就いては、轉

寒心に堪えぬ點が多いのである。

學級間の考査は主として第三種の職責に嫁したいものである。元來、競争と一口に包括すれば簡略なもの、其の中には随分雜多な性質がある。その中で、兒童の一人を、一學級の一員たる自覺の上に相共同して競争させるといふことは頗る肝要なことである。前章に於いても論じたやうに、競争絶對に悪いのではない。吾人の見解よりすれば、自己一人の縦の競争即ち時間の中に現はれる發達を競争することや、或は學級本位の横の競争などは、極めて教育的に穩當な競争であるし、又政策といふ側から見ても、兒童と教授者とに對して常に油斷をさせず、一種緊縮した氣分を以て活動させ得るといふ點に於いて貴重な考査である。

第四種の考査といふのは、極めて偶有的のものであつて、豫め之を期することとは出來ないが、社會の實際から見ても、又、純粹に目的觀から擴げて言つても重要なことである。が、併し、是は方法上に大なる吟味を要する事後章説くが如くである。即ち方法上理想的のものであるならば、其の價値や元より十分で

ある。

成績考査は更に形式の點より分類することも出来る。乍併、茲には態と之を説かぬ。以上叙説したる各種に就いて充分の活用が出来たら、蓋し教育の功値は更に著しい者があるであらう。嚴肅なる目的と、あらゆる場合を豫想する種類と、さうして更に明晰な方法が切に望まれて來るのである。

## 第五章 成績考査の場所

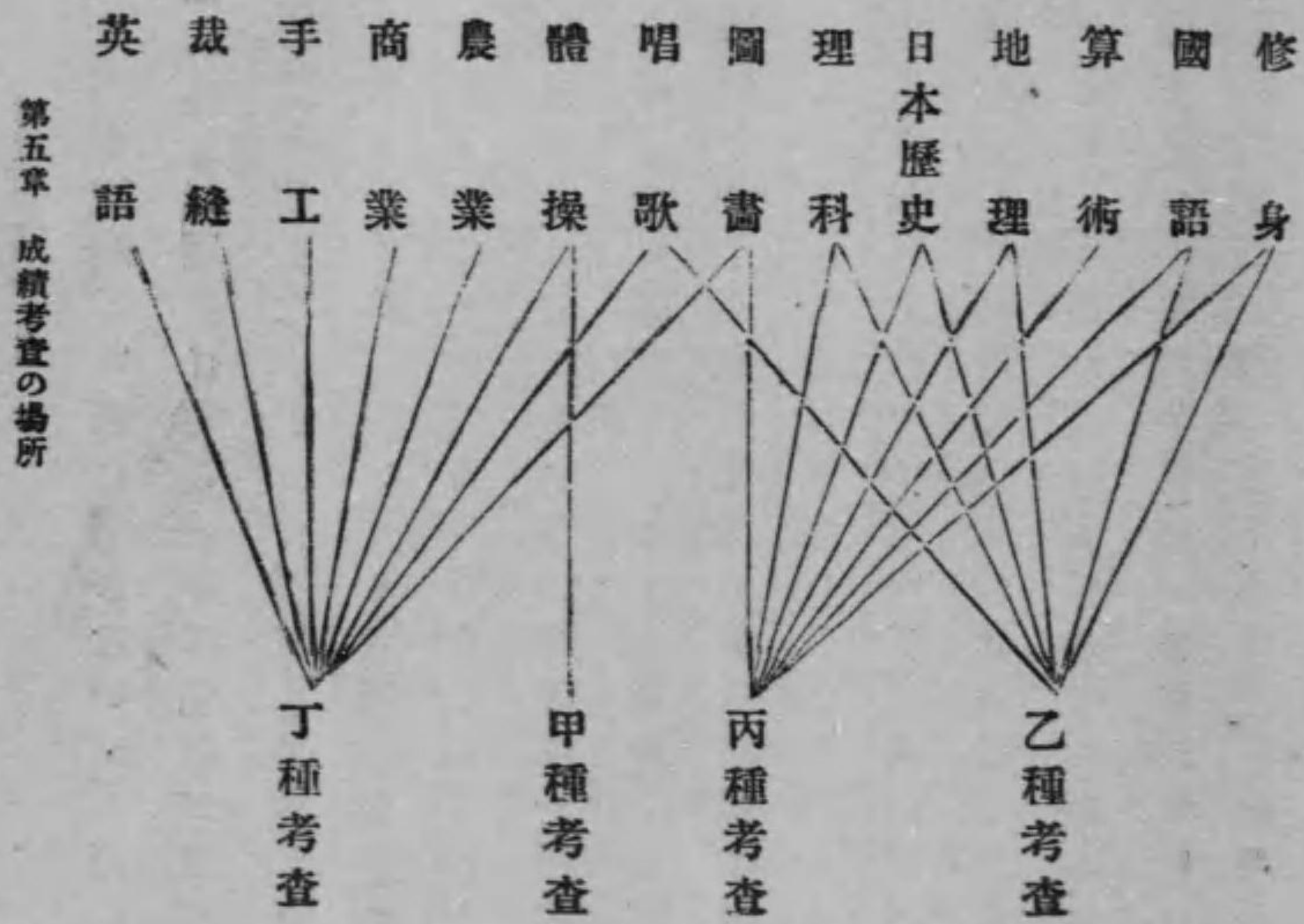
予は第二章に於いて、「成績は何物にも存する由を説いた。併らば行く處として成績の存在せぬといふ場所はなく、随つて到る處に考査の場所は發見せられるに定つてゐる。何も事新らしく場所を論定する必要もなさうにも考へられるが、乍併、事は決してそんな單純の者ではない。特に研究の系統上から言つても一應の吟味を要するのである。

茲に場所といふ、甚だ地理學的の語を選んだのは決して徒に奇を弄したものではない。如何なる地點場所に考査を行ふが最も適當である乎の研究は、明に充分の價値を有つて居る。前言の如く何物にも存する成績であるとしても、考査は決して教育の全部に行はれる者ではない。例へば一ケ年四十週の國語教授

が高等科各學年共三百二十時間あるとしても、其の考查の爲に流用される時數は僅々數時を越えないのである。此の多からぬ時間を利用して、より多くの理想を希求するのだから、勢ひ其の機會や場所やに就いて充分の吟味が重要な問題になつて來るのである。又之を教科の性質から論じて見ても、或教科の如きは單に日常考查許りで宜く、本書が主として論ずるやうな特別考查を、殊更に必要としないものもあり、左様でないものもある。旁々場所の吟味はどうしても肝要なことになる。但、茲にいふ考查は甲種以外總ての考查を併稱して用ゐるのである。

却説、併らば甲種以下四種の考查は如何なる場所に存在するか。僅にソレを考へて見たいのである。

先づ予は教科を主として、ソレから派生する各種の考查を示して見たい。是に依つて吾等は各種考查の立脚すべき場所を明に知ることが出来るであらうと思ふからである。



第五章 成績考查の場所

右は頗る概略の觀察に過ぎないが、更に細かく考察するならば、各種の考査と、諸教科との間には更に複雑な關係が成立するであらう。乍併、茲には左程精細な深究を要しないが故に、單に各種の考査が成立する場所を略究するに止めようと思ふが、是に就いても各種の考査が決して教科の箇々に於いてのみ成立する者でないことが首肯されることであらう。例へば乙種即ち道德的方面の成績を見る場合にしても、唯に從來の一派の如く、修身科萬能を以て之を決定する如きは狭きに過ぎる。少くも修身、國語、算術、地理、日本歴史、理科、圖書、唱歌の如き諸教科成績の綜合に成立せなくてはならぬ筈である。丙種以下亦同様であらう。之は教則に云ふ要旨からして直に明かなことである。

次には各教科の箇々に亘つて、其の教科の全量の上の如何なる場所又は一般の教材からして如何なる要件を具備した方面が、何種の考査を施行すべき場所として適切のものかといふ極めて概略の説をして見ようと思ふ。勿論、各教科の主眼とすべき場所要項は、教則が明瞭に指示して居る以上、殊更に取出す必要もないのであるが、是も系統上の必要から、されば其の特殊なる點のみを列

擧して置かうと思ふ。

### 一、修身科

修身科の成績といふ者は、特に修身科の成績を考査しなければならぬ。之を換言すれば修身科の成績考査は嚴密に修身科の場所に行はねばならない。恁麼事は今更事新らしく述立てる迄もないやうなことから、往々にして忘れ勝のことであるから考へて置きたい。今日一般の學校に於ける成績考査表といふものを見ると、必ず修身科と品行又は操行と名づける欄とが並立して居る。併るに現在多數の人々は該科の考査にあつては種々なる見地を有つてゐる。即ち或者は他の教科の如く單なる知的成績の上のみ標準を置いて行つたり、或は品行のみから全成績を考へようとして、欄だけは修身科と操行と立派に兩立して居ながら、其の實質から行けば同様な品行欄がダブつて居るやうな奇觀が往々にしてある。其の點が宜しくない。

教育上に於ける訓練の効値は甚だ高い。是は今更いふ迄もないことで、即ち

よい習慣、よい人格を作るといふことは教育最終の目的であらう。少くも教育作業の中心に位置すべき者である。是れ故に教育の實行的方面にある品行とか操行とかいふものゝ考査には充分の意義がある。(乙種考査 肯定論)されば前項の如き憂慮を齎す所以の者は畢竟修身科の考査に不備なる分野の存するに基するのである。元來、修身科は如何なる成績を希求する教科であるか。

是は言ふ迄もなく、

(一) 兒童の徳性

(二) 道徳の實踐

といふ二ツの方面から答へなければならぬ。此の兩方面に就いては二者決して其の一を偏廢することは出来ない。即ち前者は知(主として)であり、後者は感情であり意志である。品行査定と修身と、ダブると言つたのは、此の前者に薄くして餘りに後者に厚き徒の失であると共に、後者に薄くして前者に厚いといふ徒も過激であるは前に述べた如くである。何れの教科もさうだが、教科は總て知識であるといふ唯理主義の立場は修身科に於いて特に危険である。修身科其

物の目的は決して單なる知的意義以外に一步することも出来ないといふやうな者ではない。「知ル」は其の初階段である。「知ル」は更に進んで道徳を愛好し、是に興味を有つて努力し實行するといふ情意方面が加味されるに至つて初めて完全なる修身的全部が提供されるに至るのである。それ故に修身科考査の場所は其の知的方面にもあり情意的方面にもあると言はねばならぬ。唯だ注意すべきことは修身科考査の場所として考へる情意方面といふのは決して彼の操行訓練といふやうな獨立的の重大さを孕んでは居ない。教身科教授の徹底として或度迄の實行の參考されることが當然であるといふ論旨である。殊に修身科に於いても該科の要望全部が決して各學年の箇々に懸つて居るのではなく、必ずや其の幾部分宛が各學年に配當されてあるのだから、其の配當された眼目、徳目を立脚地として考査すれば宜い。之を他の訓練からするなれば時には修身の實行と訓練の要目と合致するやうなことも無いとは限れまい。が乍併、彼に獨特の段階があれば此にも獨立した分野がある。決して修身科と操行との重なることはない。



更に時間の上から場所を吟味するなれば、最も多く、日常嘔嗟ノ間ニ考査の場所を發見し易く、又發見しなればならぬのも修身科であらう。思ふに人物の價值程客觀的に認識し難いものは尠からう。修身科は言ふ迄もなく人物の陶冶を頗る重大な仕事にしてゐるから、随つて該科の考査は極めて困難なものである。そこでどうしても主觀的に成績を認容することが肝要になつて來るのである。即ち直接に教師の「我」が兒童の「我」に接觸して、體得的に成績を考査せられねばならない。斯る場合が多い。ソレ故にかゝる考査は劃一問題によつて筆と紙とに審議することが出來ない。日夕不斷の考査が肝要になつて來るのである。

## 二、國語科

國語科、特に其の讀方に就いては、第六章及第八章に亘つて稍々詳細な研究を試みようと思へるから、茲には唯だ一二の雜件と、及び綴方書方に就いての卑見のみを叙して見よう。

A 讀方に就いて

讀方に於いても、修身科の場合に似たる二つの場合と場所があるかと思ふ。ソレは一が學問的の方面で、他の一は實際的の方面である。而して茲には此の實際的方面を叙し、前者即ち學術方面に就いては詳しく第八章に述べようと思ふ。唯だ第八章に實際と稱し、又本章にも所謂實際といふ語を用ふるのは何故か。

茲に實際的方面といふのは、同じく國語力ではあるけれ共、ソレが單純に讀本とか教室作業とかいふやうな活字的臭味を帯びるのでなく、一般的普遍的の國語力を意味するのである。肉筆——是が最も適切に予の實際的といふ意味を象徴してゐると思ふ。或人が文部省の檢定試験に出た時に、活字本はスラノ、と物の見事にやつて退けたが、扱最後に源氏が何かの肉筆を突付けられてとうとう面喰つて終つたといふ話を耳にしたことがあるが、是れは初等教育でも大に考慮せねばならぬ問題であると思ふ。實際と理想との關係といふ者は寔に活字に對する肉筆の如きもので、決して活字本を揃へて四角な机の上で讀解をするやうな場合許りが實際の上には許されぬ。事は意外の邊に其の力を活

らかせるものである。故に讀方の考査も單に讀本本位のみでなく、肉筆的方面(文字のみでなく總ての實)にも亘つて其の場所を發見すべきである。

更に他の一つの場所は音の上である。

予が小學校の低學年に在つた頃には、公然と試験があつた。さうして今の國語讀方の試験には、いつも一室(試験室)に呼入れられて各一人々々試験されたものである。よくアノ△△といふ老教師が卓を控へて、垢すれのした讀本を出して、各冊順次に葉で止めた頁を開いて、何頁の何行目から何頁の何行目迄讀めとか或は其の中の難語句の深究をされたりなどしたことが頭に残つて居るが、今日ではかゝることが割合に少くなつた。従つて第六章第一節に説くやうな形式は晩近の考査法には頗る減少したかと思ふが、是は乍併國語科の實際部面を吟味するとしては寔に遺憾な傾向である。國語の本質からしても決して記號方面にのみ單立することは出来ない。どうしても音響の方面に一脚を跨またげねばならないのだから、考査の場所も此の「音」の上に有力な根柢を作つて置かねばならないと思ふ。

又、話方といふ側から見ても、決して今日獨立した話方はないのだから、其の考査の場所とでも見られること、或は加味すべき仕事も、讀方とするより外には無い。此の點から見ても、話方——讀方の音響的方面の吟味といふ者は、考査の場所論に充全なる一項を占むべきものである。

#### B 綴方について

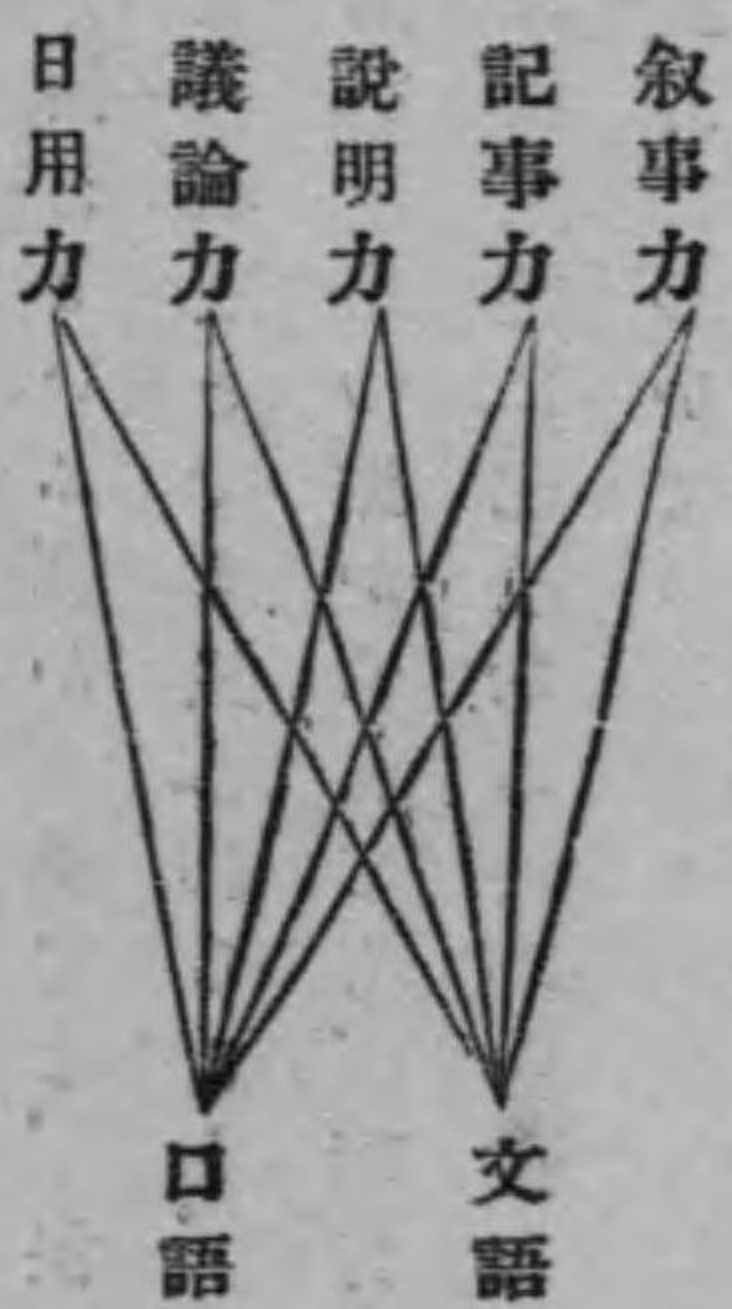
如何なる作品に綴方の理想を置くべきかといふことは、別言すれば如何なる綴方が到達點であるかといふことで、ソレは直に綴方成績考査の場所は奈邊に存するかといふ深究になるのである。

是については先づ各學年各學級に於いて、確實なる具體的標準があるべきである。若し之が無くば結局考査といふ者が不可能に終るべきではないか。單に教則の示すが如き思想ヲ表彰スルノ能能とか、又は其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭明瞭とか言つた處で、其の如き抽象論だけでは、要するに實際考査の活きた型型とすることは出來ず、随つて考査の標準とすることは六ヶしい。今日よく綴方の教授法を説く人が、模範文とか要項とかいふ者の編纂が必要であると要求して

居るのを屢々耳にするが、予は教授法の上から立論するのとは論程を逆にして、結果の査定認容の方面から見て、依然として其の肝要であることを附記して置きたい。

然らば其の各學年に相當する綴方とは何ぞやといふ點に立至つては、今日茲に陳ぶべき限りでないから之は略くが、普通世人が認めて綴方能力といふものゝ多くが其の内容にのみ偏する傾向の見ゆるのは宜からぬことである。既に綴り方といひ、又は形式とか内容とかいふ以上、力めて形式といふ場所に重きを置きたいものである。

是を例へば、



の各方面から見ると宜し、

- 一、達意
- 二、技巧
- 構成
- 文章
- 語法
- 修辭

の方面からするも肝要である。

更にタイムの上から場所を論定するならば、綴方は日常普通の間にも其の場所を発見すべき者であらう。入學試験や検定試験などでは萬止を得ない場合もあるけれども、左もない小學校の考查などでは、一定の時間割に依つて作らしめる外、左もない他の時日に實力を見ること、最も穩當正確である。袴を着て書いたものでも力は現れるが、何の飾りもないフとした手紙とか自由な日記とか、若しくは形式に拘泥しない他教科の答案などに眞の綴方能力を認むべき場合が往々にして之れ有る。故に主體としては、勿論綴方細目に並べられた者から考查されねばならぬとしても、上記の如く廣き諸方面に參酌すべき場所の存することを忘れてはならぬのである。次には、

## 〇書方の上に

一言を費して置かう。文字の書方其物に就いては事新しく其の場所を限定する必要は尠い。時間の上に吟味すべきことも綴方の場合に等しい。押しなべて論ずるならば、書方考査の場所としては大要二箇の方面があらうと思ふ。即ち次の如くである。

## 甲、純書方の場所

## 乙、實用的書方の場所

併らば甲の場所とは如何なる方面かといふに、之は乙の場合に反對の事もあり一致することもあるが、兎に角其の教材が結體上若くは學習の系統上、模式的のものであると許さるゝ點、即ち斯る意味の上に價值ある場所を指定すべきである。之を率直に言ふならば、現行の如き材料過多なる「書方手本」を與へられたる教育に於いては其の箇々教材に就いての評點評語を一々登録することは極めて煩雜であるから、上記の如き要件に適つた場合を限つて考査の場所と定めたいといふことである。

乙の場所は主として筆記的の文字になる。ソレが實用的の者であるからである。儲實用的といつても大凡二つの方面、即ち(一)文字の大きさ(二)文字の字體といふ立場から吟味されねばならぬが、予の信する所によれば(一)今日の實用としては所謂「細字主義」(二字體としては「行書主義」であるべきである。而して行書や細字をと予の採るのも予は決してドグマの見だとは考へてゐない。最近文部省が現行「書方手本」に對する批評を募るに應じた五十六附屬小學校の意見の中にある

- 一、細字教授を増せよといふ意見 八校
- 二、行書教材を増すべしとの意見 二校
- 三、草體に近き行書を加へよとの批評 一校
- 四、書簡文の讀解、社會の實際の要求に應へんがために、尋常科にも草書を加ふべしとの説 二校

の如き現況に徴して決して不條理でないことを會得されるであらう。

更に是に關聯して考へて置きたいことは、書方が他の諸教科の口に現れることである。之は綴方の場合にも同様であるが、よく吾等は他教科の考査や試験やの折に「彼は文章家だから割が良いなどといふ聲を耳にすることがある。

或は茲で綴方や書方が他の教科に其の殖民地を有して居るといふ断定は稍々穩當を缺くかも知れない。文が上手(實は其科の發表的方面に達してゐる)で地理や歴史の成績の良いのを屬つて恰も實力は無いのだが文の力(價値は無)で僥倖に好成績を得たやうに言ふのは甚だしい誤謬である。开は各教科に就いて言はうにも、若し其科に於いて發表し得ぬ(言表に拙なのではない、發表し得ないのだ。)知識を有つて居るものは、發表し得る知識を有つて居る者よりも低い。それ等の人の不成績であるのは不幸なのではなく、必然なのである。而して綴方は之に與り知らぬのである。即ち他教科に綴方があるのでなく、綴方と本體を同じうする部面が他教科にも存するのである。是の如きことは書方に於いても同様に論ずることが出来る。但、子が他教科の口に綴方並書方ありと稱するは實體上よりの立言であるは勿論である。

要之、子が茲に言はんとする處は、此の如く綴方書方の如き(本體的の)ものが諸教科に存するのだから、よしソレ許りを純粹に其科の本領であるが如く盲信するのは宜しくないが、綴方科書方科としては、考査の場所の乙として適當の取扱を要するであらうといふことになる。又一面から考へると、かうした方法が寧ろ眞の國語に於ける應用的方面の考査とも謂ひつべき者ではあるまいか。予にはさう思はれてならぬ。

### 三、算術科

教則第四條によれば、小學校で授ける算術科の主眼とする點は大略左の三點にある。

1. 日常ノ計算ニ習熟セシム
2. 生活上必須ノ知識ヲ與フ
3. 思想ヲ精確ナラシム

此の故に考査の場所も當然此の箇處に存在すべき筈である。乍併、之のみだと考へたならソレは甚だ狹義に失するであらう。

教則同條の第五項には、

算術ヲ授クルニハ理解ヲ精確ニシ運算ニ習熟シテ應用自在ナラシメンコト

ヲ務メ又運算ノ方法及理由ヲ正確ニ説明セシメ且暗算ニ習熟セシメンコトヲ要ス

とあるから、是から往くなれば較々重複する氣味はあるとしても、

#### 4. 算法理由の説明

#### 5. 暗算

といふやうな新らしい場所を規定することも出来る。又更に同條第四項によれば筆算許りでなく珠算を課する學校もあるわけ故に、

#### 6. 珠算

といふをも加へるべきである。

先づ以上の各場所に、適當に各學年でする教材を照合して考査すべきである。世間では無闇に六ヶしい問題を許り云々して毫も其の種別を眼中に置かぬ人もあるがソレは極めて妄である。又今度の問題は案外に易しかつたとか易し過ぎたとかいふことを聴くことが折々あるが、勿論此の選題者が以上の場所に明確なる自覺が無いのならば知らず、併らざる場合には之れ迂ならずんば愚かなる

言分である。

第三種第四種の考査などに於いて大體の傾向を測るとか、若くは考査の最後の統計などの折には、

#### (一) 計算問題

#### (二) 應用問題

といふ二大部門に分つて施行する等も良い方法であらう。又速算といふ方面から見れば、時間の上からも場所を指摘し得るであらう。運算力とか解題力とかのレコードを作製して、ソレから割出して一箇新しい致方場所を拵へるも宜しい。

### 四、日本歴史科

日本歴史科が普通教育に於ける職能は、之を分つて形式内容の二方面から覗くことが出来よう。即ち之を教則(五)からいふならば、

#### (一) 國體ノ大要ヲ知ラシメ(實質)

(二)國民タルノ志操ヲ養フ(形式)

かうなつて居る。別言すれば前者は知的の方面であり、後者は情意の方面である。

ソコで考査をずるとして先づ考へるのに、知的のことは差支ないとして、感情方面の測定といふことは、これ一箇の持説はあるとしても比較的困難なことで、之を殆ど成立し得ない者と見るも穩當であらう。されば該科考査の場所としての(二)は蓋不適當なものである。其の嚴乎たる發表性を有するのは知的方面である。かく言へばとて其の故に形式陶冶の不要を叫ぶのでは決してない。唯だ本書の眼目が主として記述性——書寫し得る成績物を材料としての講究でもあり、又一つには修身に於ける實踐よりも考査に困難の度の多きあたりから斯く限定したのである。

倍、然らば其の知的といふ文字に概括される内容は何かといへば、教則第五條の第二項に依つて、

尋常小學校では

- 建國ノ體制
- 皇統ノ無窮
- 歷代天皇ノ盛業
- 忠良賢哲ノ事蹟
- 國民ノ武勇
- 文化ノ由來
- 外國トノ關係

高等小學校では

此趣旨ヲ擴メテ稍々詳ニ我邦發達ノ蹟ヲ知ラシムル

といふことになつてゐる。

教科書は此の趣意を體して編纂されてあるのであるから、具體的の標準としては直に是を教則其物と見ても差支ないであらう。故に教科書が包藏する實質的材料は悉く考査の場所と見て差支ない。が特に其の中について類を分つて。

- 一、人物の事蹟
- 二、事件の解説
- 三、年代

- 四、因果關係
- 五、國民的必須條件
- 六、批判
- 七、郷土的事項

此の外にも尙幾多の場所はあるかも知れぬ。が今はたゞ徒に問口のみ擴げることを避けて、左に二三の問題を示すに止めよう。

參考問題

1. 新井白石の事蹟をあげよ(尋六)
2. 北清事件とは如何(同上)
3. 次の人々を年代の順に並べよ(高一)
  - 鳥 佛 師、 王 仁、
  - 長 髓 彦、 蘇我稻目、
  - 聖德太子、 神功皇后、
4. 金璣勳章の由来を述べよ(同上)
5. 平氏と源氏との關係如何(尋六)
6. 佛教の傳來と日本との關係を問ふ(高一)
7. 應仁の亂の原因と結果とを問ふ(尋六)

五、地理科

地理科に於いても、日本歴史科に於いて吟味したやうな形式内容ちふ二方面の在ることは争ふ可らざる事實である。而して茲に考査の場所として、所謂知的の内容はといへば、「地球ノ表面、人類生活ノ状態ニ關スル知識、本邦國勢ノ大要」(教則六)といふ部面である。其の「愛國心」といふが如きに至つては勿論測り知り難いことに屬する。

教科書と教則との關係に就いても日本歴史に論じた所と同様である。が、此の與へられたる教科書の雜多な材料の内、何れの方面に考査の場所を定むべきかは獨立した點がある。

- 一、存在(地勢)の記憶——地圖、
- 二、政治的諸項
- 三、人種——民族
- 四、(價值)批判
- 五、法則



六、比較方面(自國中心)

七、統計的問題

此の如き思ひつく場所を探つたならば、更に數多くの場所があるであらうが、玆にはソレ等に深い吟味を強いる必要を認めぬので、次に例によつて若干の参考問題を附記して終結としよう。

参考問題

1. 關東地方に於る重なる織物の産地をあげよ
2. 千葉縣の重要な産物をいへ(以上尋五)
3. 諸君が今歐洲に旅立たんとすれば、いかなる順序に行くべきか(以上尋六)  
○或人によると、地理教授の眼目は凡て旅行案内的のもののみであると信じてゐる人もあるが之には程度といふことが甚だ肝要である。勿論實用といふことも肝要なのであるが。
4. 中清地方の貿易について
5. 亞細亞洲の獨立國とその首府とをあげよ
6. 清國の略圖を描きて左の各地を記せ  
天津、關東、東洲、
7. パルガン半島の國々を記せ(以上高一)  
香港、武昌、長春、黃河、

六、理科

小學校に於ける理科は、其の中に動物も植物も礦物も、乃至は物理も化學も生理も衛生も一括して包藏されてゐる。故に考査の場所は斯の如き分科にあつて存すと稱すべきである。ソレで差支ないやうに思はれるが、乍併實は之は甚だ漠たる宣告で、實際に當つては頗る頼少い感がある。何となれば以上の如き各分科は之は小學教育の全系統に於いて論せらるべきもので、配列せられたる各學年に在つては必ずしも如上の分科が數へられる者ではない。例へば尋常五年の第一學期は植物で同じ第二學期は動物であるといふ工合に編まれてゐるのだから、随つて考査の場所も自ら他の方面から吟味さるべき餘地がある。

今、斯科の教科書に就いて見るも、他の教科書に比較すると餘程簡略に作ら

れてある。之は實科の書物としては極めて適切のものと思惟するが、ソレとは別に、かゝる教科書である故に他教科の如く教科書を頼りとして場所を考察することも成らず、其の爲自ら他の吟味を要するといふ理由ともなると思ふ。

子の低き理想からすれば、彼の教則第七條にいふ、

——其の相互及人生ニ對スル關係云々

といふ「人生」を以て最も重要な場所の一つとしたい。之を人本主義と言つても宜い。人間中心主義と稱しても差支ない。兎に角あらゆる分科選題の上に「人生」といふ立場の最も鮮かであることを強い要件としたい。例へば今銅の價値を要求する選題をするとしても、「銅ノ効用ヲ述ベヨ」とあれば、無論其が答案は人生に對する關係を叙するに定つてはゐるが、乍併、尙之を明かにして「銅ガ人ニ大切ナル理由ヲ書ケ」とか「銅ノ人生ニ利用セラルル點ヲアゲヨ」とかいふ形式をとつて、更に意識的に人生中心を現した方が、頗る教育的——初等教育的であるやうに思ふ。猶又予は「人生」といふ以外に、「通俗」「卑近」なる方面に一つの場所を認めたいと思ふ。高尚幽遠な學理は兎もあれ先づ初等教育に於る實科に於いて貴ば

れることは極めて卑近なる事實でなくてはならぬ。例へば鑛物でいへば茲に一つの原鑛を採つて見ても、先づ其の電解の方法を學ぶよりは、其の原鑛の黄鐵鑛であり磁鐵鑛であることの鑑識を先立てねばならぬ類である。

こんな風に考へて來ると考査の場所といふ者を吟味することは頗る重大なる意味を有つて來ることになる。然り小は日々時々の教授から大は一教育學の建設迄、總て此の正當なる場所が決定し、ソレから打算して整理せらるべき者であらう。若しさう云ふことが出来るならば教授の眼目と考査の主眼とは共に合致すべき者であると稱しても良いのである。されば予は前述の如く結果より改革する方法を、決して教育上不條理だとは信じてゐないといふことを告白して置きたい。

#### 參考問題

1. 栗の實はどうして出来るか
2. 蛙の蟲を捕へる仕方を書け(以上尋五)
3. 人の運動と筋肉との關係
4. 物體の水に浮ぶ理由如何

5. 左の事項について知る所を記せ

(イ) 揮 發

(ロ) 炭 水 化 物 (以上高二)

### 七 圖畫科

圖畫科は先づ純然たる技能科である故に、次章に論ずるやうな形式はない。無いとは言ふものゝ成績はある。併して事實成績があるとすれば、必ずやソコニ考査の場所の存すべきは論外の事實である。

予は法令の精神や社會實用の要求やから考へて、大凡左の三大方面に向つては常に場所の指定を冀はねばならぬものと思ふ。

一、臨 繪

二、寫生繪

三、考案繪

言ふ迄もなく臨繪は與へられたる手本を旨として描かれるのであるから改め

て説く迄もないが、他の二者に至つては大に顧慮せねばならぬ點がある。特に工夫畫の批判については頗る困難で深く審査員の人物と慎重さとに信頼しなくてはならない。

一般から考へて、算術科に於る速算流に速寫といふことも必要なことであらう。如何に「通常ノ形體ヲ看取シ正シク之ヲ畫ク」(教則八)とは言へ無制限なる時間 に於る製作を豫想してゐるのではない。其の實用といふ立場からすれば「速ク」といふことは少くも重大なる要件の一つになつてゐるのである。故に予は此れをも一つの場所? に數へるを憚らぬものである。

此の外、美的觀照(兒童が)だとか、玩味批判だとかいふ煩鎖細密な場所については茲に説くことを止めるが、要するに上記の主眼點を逸せざる範圍に於いて考査といふ者は行はるべきである。

### 八、唱歌科

唱歌については特に言ふべき事項は多くないが、同じく考査の場所といふ立

場から一二の思ふ所を論じて見ようならば、元來唱歌に於いては、

### 一、官能方面

### 二、唱歌技

の二方面が其の主たる場所になるのであらう。故に單に官能の構造から來る方面のみを考査する、例へば天性美聲を有するやうな兒童を理想として、即ち一のみから成績を考査するといふことは餘り狭きに失するとおもふ。さうかといつて、唯だ唱歌技——例へば旋法や拍子や或は音域・音程・速度の如き者許りからして該科の全成績を評決するといふことも極端な方法であると思はれる。

ソレ故に唱歌の考査は先づ其の唱歌技について吟味せられねばならぬが、其れも共に天性の諸官能を深査しなければならぬ。無論此の官能と技とが合致して好い成績であるならば理想的であるけれども、若し此の一致を缺く場合には、主として努力を要する唱歌技の方面を、努力は少い先天的の官能方面よりも重からしめたいものである。乍併單純に官能とか唱歌とか言ふも其の微細なる點に立入つては更に幾分もの論野があり場所がある。考査者は常に其の主眼

點を没却してはならない。

### 九、體操科

我國小學校の數ある教科中に於いて、其の教材の朝に夕に變改したことの多かつたのは、蓋體操科に如く者はあるまい。尤も之は各國即ち國境を超越した體操科の上に起つたことかも知れないが、或は瑞典式といひ或は獨逸式佛蘭西式といふ。殆ど應接に違なからんとする有様である。併も此の改正又改正の動機たるや要するに、更に一層よい體操を組織せんとする意志から生じたことは論を俟たないことである。併らば、良い體操とは何かといへば、即ち其の體操(現在の從へば、體操遊戯)をすることによつて、所謂身體ノ各部ヲ均齊ニ發育セシメ四肢ノ動作ヲ機敏ナラシムル等、該科の目的をよりよく達せしむることの出來るものに外ならぬのである。

體操科の教材其物が、斯の如く完全なる域に進んだとすれば、吾人は其科の成績考査に「上手な者」を採るといふことにして差支ない。但、上手といつても單

に術の上手なものと許り考へてはいけない。其の上手といふ概念には内包に充  
分なる目的の約束を入れて置かなければならない。左もないと上手といふこ  
とが恰も興行物にでも對するやうな一種の技巧的の喝采に陥らぬとも限らぬの  
である。

借、斯の如き吟味を要する考査は、當然、

一、體操

二、教練

三、遊戯

の上から総合せられねばならない。單に其の一つのみを採つて全豹を議するは  
宜しくない。

猶最後に一言して置きたいのは「元氣」の問題である、勿論他教科に於いてもさ  
うであるが、予は特に本科に於いて此の精神的の顧慮をして欲しいと思ふ。之  
は法令の精神も然りであると信するが、よくよく大勇と小勇とを分ち元氣と無  
暴とを分別して、元氣の存在を成績判定の場所に加味して貰ひたく望んで止ま

ぬのである。蓋之れ現代が要求する一大要件であると思ふ。

以上、予は(一)教科本位を以て其れから派生する各種の考査を考へ、次に(二)各  
種の考査から見たる各教科の場所を吟味して見た。勿論淺學なる著者の考察で、  
而も自ら充分の叙述をも成し得なかつたと自覺するのだから、讀者諸君が場所  
として總ての解決を本章に求めらるゝならば或は失望せらるゝかも知れぬ。が  
本書に於ける本章の職能は、考査の場所としては斯かる方面にあるといふこと  
を臆氣にも探り宛てることが出来らばソレで充分であつたのだ。されば裁  
縫、手工、農業、商業、英語の如き殊殊教科に就いては何事をも語るを欲しな  
かつた。蓋、管々しき叙説を此の上に引延ぶることを必要としなかつたからで  
ある。

故に希くは更に深く廣き場所の考究を、我が讀者諸君に請ふと共に、一つに  
は或程度までは既に吾人の説明を要しないことであることを信じて、茲には以  
上を以て訖り、他は割愛することにしたのである。

### 第三編 方法論

## 第六章 實際考查法

### 第一節 考查法概論

成績の考查をする目的は既に第三章に於いて説き了つた。そこで如上の目的のために行ふ考查といふ仕事は一體如何なる形式を以て其の方法とするかといへば、予は之に對して左の諸法を以て答へて見ようと思ふ。

- 一、考察
- 二、設問（1口答、2筆答）
- 三、統計

乙種並に丁種考查は考察の形で行はるべき性質のものである。人格とか品行

とかいふものは、日常の見聞を基礎として其の全豹を考察する外はない。逆も或一定の出題をして其の價値を定めるといふことは出来ないものであるから。而して其の爲には勿論教師に嚴密精確なる主觀の存在が肝要である。若し幾分たり共主觀に缺陷が在るとすれば、ソレは直に考察による考查をする資格の無いものといふことになる。

三に統計といふことは、身體各部の發育狀態即ち身長、體重、胸門其他について、體格検査の結果を示す數字の統計によるといふ義である。甲種の考查に對しては是非さうせねばならぬ。ソレ故に今後の學校に於いては少くも一箇年二回以上の體格検査が行はなければならない。さうして必ず其各回の間に於いて正確なる比較が行はなければならないものである。併るに今日の小學校に於ける現況に照すと、體格検査といふのは一年多きものも二回、而も其の多くは疾病・眼疾の如き衛生的醫學的立場にのみ行はれて、教育的考察に乏しいのは頗る遺憾な事である。

但、是は各箇人に就いての考查即ち第一種のものであるが、之を他種（第一種

云々を入れて第二)の者から考へても、其の間の健康状態を調査する上に肝要である。著者は常に疑ふ者である。何故世人の多くは教科から許り平均點や統計表を案出して、健康といふ上にしかく冷淡であるのかと。教育調査をする人は何故教育全部の考査をしないで狭義な教科にのみ着眼して動かないのであるかと。教育は知育でもなければ徳育でもなく又體育でもない。即ち其の三育の總てである。さうすれば吾等は一學校の長としても、又は一學級の主任としても、其の學校其の學級の兒童が優秀なる知識(教科)の進歩をしたと誇ると同時に、其の兒童の健康が卓越なる發達を告げたことを、同じ意味に於いて誇り得る筈ではないか。

予は大正二年度の暑中休暇にドレ位身體上に及ぼす影響があるものかと、受持兒について其の體重を調べて見た。ソレによると、

高一男、五一名	
一、休暇前(七月三日)	總重 四二五六二貫
二、休暇後(九月三日)	同 四三一九一貫

### 三、増額 總計 六、二八貫

### 四、平均 〇、一二三三貫

是を文部省調査の理想額に比較して見るに、彼の調査によると、十一—十二歳が二七、二盃、十二—十三歳が二九、八盃、即ち此の一箇年には二、六盃(三〇、六九)の發達をすればよいので、即ち一箇月平均五、七、七五匁の増加を見れば先づ普通になるのである。然るに大正二年度凡一ヶ月の發達が一、二、三、一匁であつたのであるから、先づ好成绩であると信じたのである。否、予は之を以て暑中休暇の生活が、日常學習生活の拘束に反して如何に心身上に此種の善影響を及ぼして居るかを立證したのである。

乍併、今は是を主題とするわけには行かない。要するに上の如き統計調査といふ者が、即ち予の考査法分類の上にいふ統計といふ形なのである。此の種の考査が、箇人の上にも團體の上にも絶えず行はれたいものと冀ふのである。さて、二の設問の形によるものが、今日普通に呼ばれる考査で實は狭義の考査なのである。本書が主として説明を試みようとするのも亦是である。以下順

を追うて、(一)口答せしむる場合、(二)筆答せしむる場合、(三)結果の利用といふ項目に對して詳細なる解説を試みようと思ふ。

## 第二節 口頭法

口頭法とは、言ふ迄もなく言語を以て發問して、同じく言語を以て之に答へしむる方式である。普通教授法を説く學者の、教式といふもの、中に曰ふ發問式といふのが之に相當するのであらう。即ち此の式によつて觀た兒童の實力を記録するか又は記憶するかして參考に供せられるのであるが、其の仕事が頗る咄嗟の間に行はれる丈に、考査者の極めて鋭敏な直覺が必要になつて來る。

此の方法について特に留意すべき事項は次の如くである。論ずる迄もなく、世の中に或人の如く筆答を重んずるが故に口答による考査を輕んずるもの、あるのは大なる誤解である。予は常に言ふ。「力(學徳も、)」は記號文字でもなければ音響言語でもない。其の或物である力の本體に對しては、言語も文字も到底一箇の方便であるといふ點に於て全然一致するものである。彼が重くして此が輕いといふ道理はない。」と。事實、諸々の形而上の事柄は、其の總てを科學萬能



の唯物説から許り説くことは出来ない。言語や文字やは偶々其れが外界に言表された表徴たるに過ぎないのである。随つて十人十色の人々の中には、言語型の人もあるべく又文字型の人もあらう。之れが實驗心理上の事實である。併るに若し言語の發表には巧妙であつても文字の發表に拙劣な兒童に、筆答による考査のみをしたならば甚だ可愛相であるし、又その反對の兒童に口答のみを施しても氣の毒である。ソレ故に「公平」には其の兩者を採用するに限る。予が茲に口答筆答の二項を立てたのも此の趣旨に外ならぬのである。

借、或課題をして口答即ち言語を以て答へしむる形式は、多くの場合、特殊の時日を選んでする考査でなくて、日常不斷の教授作業中に行はれる形式である。而も其の考査は露骨に或權威を以て施行されるのではない。窃に考査の實を握つて、之を考査手帳の中にさりげなく登録さるべきものである。さる人のしたやうに、生徒の面前で一問一答毎に、見て置けがしに點數を記入するのは酷である。(但、ソレが或特殊の目的を) 含んである場合は別として) 少くとも小學投では斯る致方は避けたい。然らば口頭法に就いて吾々の注意しなくてはならぬことは何か。次に其の點

を詳かにして置かうと思ふ。

#### 注意要項

一、問題發問の形は限定されて居らなくてはならぬ。餘り多義廣義に亘つて複雑に失するものではならぬといふ要求で、希くは一問一箇の意義答義を有する者であつて欲しいのである。例へば地理について言へば、「千葉縣とは如何」といつたやうな問題は殆ど問題たるの資格がない程漠とした要求である。それは須く千葉縣の物産とか地勢産業とかいふやうに限定されなければならない。勿論ソレは學年に依つても同一ではないが概して廣義の發問は宜しくない。

二、適切なるものでなくてはならぬ。其の内容に於いても時期に於いても、極めて適切なるべき必要がある。是は言ふ迄もないことであらう。而も必要は、斯の如き極めて卑近なる場所にまで根を張つてゐる。伏し内容については前章「場所論」に説いて居るから再説はしないが、時期としては、教授段階中ヘルバルト派の「比較」、或は現下新教授派の「整理」といふあたりで行ひたいと思ふ。之は單に考査論から論ずる許りでなく、教授論の要求からするも適切な處置である。

三、實力に對して行はれなければならない。其の發問が見えにやるとか、お付合にされるとか、若くは申譯まをわけに行はれるといふのでなく、眞に考査の本領に立つて政策的氣分を容れぬ者であるならば、吾等は充分の同情と厚意とを兒童の上に持たなければならぬものである。實力を以て之を解くことが出來ぬとすれば止を得ぬことではあるが、實力で解くといふところに迄及び至らぬ間に困難な事狀があつてはならぬ。

四、發問の形としては平易でなく、といふことも、要は三の要求に應すべき一箇の要件である。可成なま適切な用語を用ひ、簡單で精確に、而も兒童の解し得る言語のみによるが宜い。徒に難解の題意に囚はれ 本問の解釋に到り及ばぬなどは頗る愚劣な所行である。

五、應答の處理は最も注意すべきものゝ、一である。處理の問題は専ら考査といふ立場よりか教授の側からより、多大の必要を感ずるかも知れぬ。が、教授も考査も要は大なる教育作用の一過程で密接の關係が存するのであるから、左に二三の注意を叙して置かう。

1 答の形は論理上文法上正格であるべきである。

2 答の形は明亮を求める。一般の語尾の低いことや、女兒の答の低いなどはよくあるが注意して矯正してやるがよい。何となれば、斯かる答は善良なる答といふことが出來ないからである。

3 全然の誤謬も徒に残忍な嘲笑に葬つて終ふことなどをせず、徐ろに批正してやるべきである。而も出來得る丈其の答の正確な點を活かしてやるといふ心掛を以て之に對するでなければならぬ。

4 誤謬ではなく全く無關係なことを言ふ者もある。俗に「明後日あしたのこと

をいふ兒の事である。是らは反問を試みるか或は注意を與へるかして、よく反省せしめるが必要である。

5 或答の中には、一部は正しくて他の一部の誤つて居る場合もある。之等は同様の方法によつて修正若くは補説を要すべきである。

の上に存するかと。さうして其の救済矯正をせねば大なる不幸を彼等に與へるであらう。

以上の外、純教授法の見地からすれば尙多くの注意要項があるに相違ない。が、茲には此以上教授法に亘らず唯だ考査の方面から見ゆる項目のみを示すに止めようとする。たゞ所論の餘りに抽象的に終つたのは遺憾である。が、之が具體的の考査は略々第三節に述べる筆頭法に兼ねしめることが出来ると信ずるが故に、茲には態と之れだけに止めて置く。

### 第三節 筆頭法

筆答させるといふのは、前節口答せしむる場合の言語に代へるに文字を以てするといふだけの違ひしかないのである。かるが故に其の形式に於いて、彼と此とは共通の點が多い。今茲に論究する多くの事項は直に前節の各場合に當嵌まるべき性質の多量を包含するであらう。

そこで此の節に於いて吟味すべき諸項目はと考へて見ると、大凡左の七ヶ條程に縮約し得るではなからうか。

- 一、回数
- 二、時 日 附科目
- 三、選題者
- 四、問題題數、性質、系統
- 五、施行方法

六、評點、評語

七、採點上の注意

予は以下順次に此等の各項に解決を與へて見たいと思ふ。但、其の解決の多くは斷案のみを下して其の前提を省略するかも知れない。が、之は煩鎖を厭うての處置であつて、決してソレが無茶な立論ではないといふことを豫め讀者諸君の了承を得て置きたいのである。即ち必要に應じて其の資料を提供し得るものであるのである。

一、回数

回数といふのは、成績考査を何回位施行するのが最も適當かといふ問題である。是は各種の考査に依つて同一ではない。予の経験によれば先づ次の如くするがよいやうである。即ち、

第一種 是は日常不斷に行ふが、  
第一學期 二―三回

第二學期 二回  
第三學期 二回

第二種 每學期 二回以上

第三種 臨時時

第四種 不定

の如くするがよい。但、教科の異なるに従つて不同のあるのは勿論である。假令は國語算術の如き主要教科は、どうしても回数を多くするやうなものである。

二、時 日

成績考査の標準回数を上の如く決定して、扱次に考へねばならぬことは時日の間額である、いつ考査をするのが最も適當であるかといふ問題である。

世間には、考査はいつでも出来るものだといふ一種の樂天說と、イヤ、左様ぢやない。矢鱈に考査をされては甚だ困るといふ嚴肅說との二派があるやう

に思はれる。乍併、之の論争は全く目的と可能とに没頭した輕浮な論者の言で、其の目的次第で兩者が肯定もされ否定もされることを忘却したことに基づく齟齬である。で、予の見るところでは、

第一種は、

第一學期	四月
	五月
	七月
	平均(七月)
第二學期	十月
	十二月
	平均(十二月)
第三學期	二月
	三月
	平均(三月)
學年平均	三月

◎四月に行ふものは、新しき學級主任が、受持當初の力を調査して

置くといふ特殊目的のために行ふので、之によつて對兒童の新しき學年目的が成立するのである。

第二種 是は、七月、十二月、三月の三回共に其の二十日前後が最もよい。

但夏季休暇の異なる所(八月一日より三十一日迄でない)では別である。

第三種及第四種 については、特殊の政策としてでない限りは學年末に於いて施行するのが最も適切であると思ふ。

右の如き時日の一定したものは、各自其校の年中行事の中に繰入れて差支ない。恰も之れ證書授與式日を定めるに等しいからである。次に、

◎科目 が聊か時日と關聯する所があるので茲に一言して置かうと思ふ。

第一種第一學期中、四月には國語算術だけで宜しい。是は小學校教科中の中樞教科であるからである。何となれば此の二科は性質上各教科の基礎をなす者でもあり、教授時數の量から見ても第一位を占めて居る故である。(本書附録参照せら)

四月以外は原則として全教科に亘つて施行されるのが理想である。但、第三

種第四種に於いては、

(一)中樞教科

(二)最も奨励する必要を有する教科  
といふ順序を以て選擇せられねばならない。

又、變則として、若し全教科に亘り切れない時分にあつては、

(一)最も多くの教授時數を有する教科

例へば、

國語  
算術

(二)考査法に最も多く直觀式を使用し得る教科

例へば、

圖書  
唱歌  
體操

裁 縫

の如くにして止め、其他は折を見て補ふがよい。さうした上に回數を折合せることがよい。

三、選題者

誰が問題を選択構成すべきかといふことも重大な問題の一つである。併して此事は當然各種の考査に依つて異らねばならない。故に之を一言に盡すことは出来ないから左に其の各種の本旨から二三の注意だけを記して置かう。

(1)第一種の考査をする人が、他の學級主任の選題を請ひ、若くは教科主任其の主任で、實は其の學級には何等の交渉をも持つてゐない人に出題を要求する者もあるが、予は絶對的に之を否定したい。斯の如きは決して第一種の考査ではないからである。かうしてしたのでは單に學級主任が監督者に立つたといふ丈の話で、實は前者は純然第四種、後者は第二種の考査と見るべきものである。故に是を以て教授者が自己反省の資料とするのは毫も差支ない。而も法令上の意義から資料にとるのは斷じてい

けない。それには自ら行くべき道があるからである(第三章、實力を深る)要するに第一種の選題者は當該學級主任か若くは其教科に對する教授者でなくてはならぬ。

(2) 第二種 は勿論當該教科の主任であるべきである。而して其の主任は言ふ迄もなく各學年に就いて経験のある者でなくてはならない。一體今日の小學校に在る教科主任には、名ばかりの主任で、ホンの器械的な夥しく無意味な任命も多いやうであるが、是は非常に嫌惡すべきことである。若し斯る人々の選題であるならば寧ろ予は第二種の考査其物を否定したい。勿論今日の教育系統の上からすれば、小學校の訓導は良いへば凡て偏頗のない圓滿な人物、悪く言へば廣くて淺い鈍栗の背競べなのだから、之に向つて或程度以上の専門教育的の要求をするのは法令を知らぬといふ誹謗を免れないとも思ふが、ソレ程の高い希求でない迄も、少くも予は教科の理論的研究と併べて各學年に於る實際の經驗を持つた人でなくては完全な教科主任になれぬものと思ふ。

猶、其の如き教科主任が、同一人で各學年の選題者となつて欲しい。でないとは各學年に於る系統を失ふやうな場合に立至らぬとも限らぬのである。

(3) 第三種 は學校長の考査であるから、其の選題者に就いては殊更説く迄のこともなく、其の資格要件の如きは前項に於ける者と同一であるから是も改めて論じないが、是の種では特に調査委員を任命して合議體の組織から出題をさせるのも一法である。現今の主任制度といふ者は、前陳の如く軽い意義のものであるのが多いので、各教科主任から一名宛位の任命を行つて、學期末とか學年末とかに調査委員會といふやうなものを成立させるのも有効なる方法であらう。

(4) 第四種 是に就いては第三種の中に言つたことが更に痛切に望ましい。之が選題は可成的小學教育に實際經驗もあり又理想を把持する人にさせるが良い。無鐵砲な行政官などの中には、時によると常識とか何とか仰有つて途方もない無理な發問や出題をして、而も單に其の結果から打算して其學級其學校の全教育を批判する事もないではない。乍併、考査は勿論其問題自身の如何に依るのであるが、若し假に其の發問が、「教科書には無いが常識として知つて居る筈で

あると思つてすることが當然であるとして、提出された題であつて、不成績であるときには、其の一面には勿論教授者の至らぬ點がある。けれども、又一方から言へばソレは兒童教師が悪いのではなくて、然あらしめたる教育制度が悪いのだとも言はれ得る。故に上記の如き方法は之を本則とすることは出来ない。特殊の變則として許すより外ないのである。

其の科目に於いて、随つて問題に於いて、及び是に關聯する諸問題に於いて要するに最も影響することの強いのは此の第四種の考査であるから、當局者は最も慎重なる態度を持せねばならぬ。

(5)最後に一言して置きたいことは、今日の小學校の制度では、前記の如き主任や委員やの任命からして、時によると主任或は委員としての自己が、學級主任としての自己の教授した兒童に選題することがある。さうすると、同學年の他の學級の兒童に比較すると、其の學級は大變に割が良くなる。第二種第三種の如き最も「公平」を要求する場合に、相競争する二つの學級で他の一學級の受持が選題者であることは、一般感覺の上に一種の不安を感じさせる者である。

さりながら、其の選題者に充分の常識があり、さうして選題並採點に亘つて充分の吟味を経るならば決してかゝる杞憂はない。此の故に必ずしもソレのみを他人の選題に依頼して(2)に陳べた系統を破るべきものではあるまい。予は同人選題を原則とする。

但、如何しても宜しくないといふ者は、之を全然、他人即ち第三者に依託するとか、或は第三者と合議しても差支ない。けれども、他人に謀るといふことも、普通の場合の如くでは、他人の考を以て自己の信念を證明するか若くは「自己の信念に他人の賛同を求める」かの形になつて、結局合議が合議でなくなるのは大に留意すべきことである。

#### 四。問題自身

問題自身に對して吟味すべきことは、既に前章及び本章に於いて略々其の內容論を示してあるから、茲には其の形式方面である問題の數量とか系統とかいふことを概説して見よう。



## イ、何題が好いか

1. 第一種から第四種に亘つて、評決即ち點數を主として行ふ者以外にあつては、其の主意が既に點數の如き象徴を検するが唯一の目的になつて居ない。即ち其の具體的事實を探つて將來の参考にしたいといふ側の者故に、是に就いては題數の制限といふ者は「無い」各々思ふ所に従つて差支ない。

2. 次は前項の目的と全く反對なもので、兎に角其の成績に對して十點とか百點とか標準點を立て、それに評決を與へようとするのだから、先づ標準點に照合せて題數を定めるがよい。乍併、單に點數に照しての都合のみで定めるのは充全の策ではない。勿論當面の要求があつて、ソレとコレとが合致すれば良いのである。で、

低學年(尋一—四)

五題

高學年(尋五以上)

四題

が最も適當かと思ふ。

猶、是らの實際については、第八章に實驗の一二を述べたいが、元來是の題

數が定つて始めて問題の内容や考査時間の限定やといふ者が、第二次整理の問題として現れ出る者であるから、順序として、右の意見だけを記して置くのである。

## ロ、問題の性質

偕、然らば如何なる問題を選ぶべきかといふと、是は既に前章の場所論にも論じた所であるが、更に一二叙して見れば、

・ 第一に適切なものでなくてはならない。是を更に具體的の言葉で言ふならば其の問題は「教授細目」によく連關して居るものでなくてはならない。是の點からして「教授細目」には明確に教授の主眼點が示されて居なくてはならぬ。然るに今日往々に見る、備品としての教授細目には是がない。よし有るとしても極めて不完全になつてゐるし、又一方からは之を活用する人にも乏しい、是等は大に願ふべきことである。

次に其の問題の難易の配合について、或人は「コンナ事を云うた。問題は劣生分二題、中生分二題、優生分二題の割合に選ぶべきである」と。劣生分、優生分の

「分」が振つて居るではないか。それは兎に角、此の論には一應の眞理はある。教科に依つて若し出来得るならば斯る注意は悪いことではない。斯る心得で選題をしてやるがよいのであるが、但、之は純粹考査の本領ではなく、教育といふ側から来る同情であるといふことを忘れたくない。さうして明かに第一義と第二義との區別をしたいものである。

第三としては題意の解説である。主眼である内容は在りながら、たゞ題意の困難であつたがために、其の内容知識の表し方がなかつたとあつては寔に可哀相ではないか。併るに此の可哀相なことが、現實に於いて往々見る處であるのは悲しむべき事實である。予がかつて大正元年度研究会に於て試みた國語科講評の中に、次の如き一項があつた。

- 乙、と、問題文に對しては次の如く徹底させて置いて頂きたいのです。
- イ、……………假名をふれ(假名遣ヲ見ルノテアル)
- ロ、次の文をよめ(讀みソノマ、ヲ寫セバヨイノテアル。假名遣ノ詳シイコトヲ要求スルノテハナイ)
- ロ、口語に直一(運字的ニ直譯サセルノテアル)

- ニ、……………わけを記せ(何レモ意譯サセル心)
- キ、意義を述べよ
- ヘ、讀解せよ(ロノ如キ讀、カト、ニ、ホノ如キ要求トヲ合セヌノテアル)

是等の事は充分日常に注意して、之を明瞭にして置かなければならない。一體是等の基礎に立脚すれば日常の教授方面に向つて充分なる注文があるのであるが今は茲に之を陳べることはしない。

最後に世の或人は、「之は細目にはないが、併し世間普通の事だから知つて居るだらう。又知つておねばならぬから。」といふ主張から施される出題もある。之は三の(4)にもいつたが、例へば教へはせなんだが、朝鮮併合やバナマ運河のことは如何に知識し居る乎と試す類である。予は之について絶對的に反對はしない。たゞ教へたることについての効率を見る場合の考査としては不合理である。之を一完成期の教育例へば卒業時とか修了時とかいふ場合には或は歓迎すべき者と信じてゐる。それは兎に角其の一完了時故に。其の程度としての全人的價値を測定すべき必要をも有して居るからである。由來、予は人としての價

値と、教科としての價值とを兩立させる者である。されば之を沒却せる世人の錯誤に對しては明かに抗議を有つ。

尙、此れが詳しい具體的説明は第八章に於いて試みようと思ふ。

#### ハ、選題の系統

前述の如き問題の要件が立つても、其の問題は孤立せず自ら一種の系統が立つて居らなければならぬ。勿論、教科書を參照し、細目に據つて作られた問題であるならば、自ら其の間に系統のないといふことはないけれども、更に吾人は其の如き制度的系統以外に教師の理想から生ずる有意的系統が欲しいのである。

系統其物には自ら二つの方面がある。其一は同一學年に於ける時期の系統であり、他の一は對學年間の系統である。尤も第一種の考査にあつては後者を特に必要とするのではないが、他の各種に於いては、前後二者を必要とするのである。前者は同一學年中、大凡各學期間に系統立てるので宜しく、後者は横の聯絡であるから特にいふべきことがない。詳しくは第八章を參照せられたいのである。

である。

(第八章第  
八表参照)

#### 五、施行の方法について

次には愈々施行の方法であるが、之については左の時間、監督問題人、答案、告示の如き諸項に亘つて説明すれば略々盡きると思ふ。

#### ハ、時間

時間といふ中には(一)解答を完了するに要する時間の長さといふこと、(二)其の作業日の時間割に於ける考査時の位置といふこと、の二箇條を含むのである。實驗の結果から言へば(一)は一時間(五十分)が最も可く、(二)は其の第一時が可いと答へなければならぬ。但し之も随分と發達程度に支配されることで、低學年などにあつては半時間でよい所もあるし、高學年などでは一日中の第二時第三時になつても致方がない場合もある。たゞ原則としては是をとりたいたいといふ丈のことである。

#### ハ、監督問題

監督する者とか出題する者とかいふ人の問題について陳べる。予は第一種以外の考査の監督者としては、成るべく其の學級なり其の學校(第四種考査の折には)なり利害關係の尠い第三者であつて欲しいと思ふ。殊に出題者としては頗る重大なる責任を負うてゐるのだから、是非共、「人」の問題に充分の吟味がなくてはならぬ。左に一二予が註文したいと思ふ點をあげて置かう。出題監督者(人)と監督法(法)とに亘つて。

(1) 出題者監督者共に或意味に於ける選題者でなくてはならぬ。自己の出題した者は如何なる理想標準を要望して居るかを明瞭にして居らねばならない。但し茲に出題といふのは、選ばれた問題を持參して、受験者の前に板書する丈の働に名づける。

(2) 特別の注意の無かつた者は、題意の説明を充分にして貰ひたい。而して其の題の要求する所が奈邊にあるかを明かにして後に實力を見るべきである。左もないと題目の正しく要求してゐる實力が浮ばないで、却つて題意の解釋に對する解釋力の批判になる場合がある。

(3) 正當な徑路に於いて總ての兒童に満點採らせようといふ態度であつて欲しい。是は選題の場合にも必要であるが、考査の實際には更に必要である。併るに時によると遺憾なことがある。特に第四種の考査などにあつて、相對立する二校の教師を交換して監督者に任命する場合などにあつては、往々にして其の受験者を敵視するなどの奇現象もある。其の爲にすぎなく急がせたり或は早く消して終つたりすることも實見したことがある。是では決して實力考査にはならぬ。

(4) 成るべく兒童に同情を表して、「何となくオドオドするといふ空氣を室の中に充たしたくない。而して各兒が平然として其の有してゐる實力の總量を、如實に發表し得るやうにして貰ひたいのである。

(5) 考査中談話は禁止

(6) 考査の途中で質問をする兒童がある。是に對して或人は一言も返答を與へないものがある。「先生！なんかと手を舉げる兒があつても、「質問か、不可！」と一言の下に拒否するのであるが其れは「不可！」其等に對してはよく正して見て、

若し「題意」の如き範圍であるならば丁寧<sup>ていねい</sup>に答へてやるべきものである。

(7) 書き直しといふことは、最初から注意をして禁ずるが良い。

(8) 多くの兒童の中には、速く答案を提出することを以て一種の誇としてゐる者もある。併し是は大なる誤りで、實際に徴すると、飛離れて速く提出する者は最優生でなければ多くは普通以下の兒であることを示してゐる。故に是の如き一團に對しては充分の注意と處分とを要求する。其の爲には、假令書き終つても一定時間中提出を禁じて置いて、一時に之を出さしめるといふ規定なども決して不條理のものではなからう。

o、答案について

綺麗<sup>きれい</sup>で而も良く分るやうに記させるのが、答案の理想である。けれども是は其場になつてあせつても逆も及ばないことであるから、日常の修養から自然一つの習慣にして置かなければならない。女生などの中には随分思ひ切つてくどくどしく並べ立て、置きながら、借最も大切な要領を落して終つて居るなどよく見ることである。それゆゑに之らは平常から餘談は兎もあれ要領は落さない

習慣を養つて置くことが肝要である。故に或は綴方細目の中に斯の如き練習をも含ませて置きたいと思ふ。

答案には必ず署名させるが宜しい。二枚に亘れば二枚、三枚になつたら三枚、必ず各一枚毎に署名させるのが正則である。が、或は又署名に代へるのに番號のみを記させて置くことの甚だ必要であることを考へる者でもある。

或はよく世間で聽く試験問題の漏洩とか或は感情による考査の是非とかいふことについて、予は顧みて恥かしい過去を持つてゐない。乍併、第一種考査の如き日常極めて近く相接して居る兒童の考査には、不知不識の間に、優生には割がよくて劣生には詰らない評決を下し易いのが全く人間自然の傾向である。之を防ぐ方法としては答案に署名するのを避けて全く番號ばかりを署して置くのが良法であると思ふ。

d、豫告

最後に施行方法の一つとして、豫告するか如何といふことも問題になる。是についていへば勿論法令の精神として豫告してはならぬ筈である。小學校に於

ける考査の本領から黙つてかゝて突然に施行すべきものである。が、高學年になつて眞に其の實力を見ようとか、若くは或種の政策としてやる場合にあつては、決して絶對的に豫告を否定すべきでないと思ふ。要するに、其の時期と場合とを斟酌して種々適當な方法を探るが宜い。

施行の方法としては、大略右に説く程の注意で足りるであらう。偕、次には斯くして得たる答案(成績物)に對する處置について一言して置かう。

#### 六、評點評語

予は今大正二年度第一學期末の考査所感を述べた中に、次の如き一節を叙して置いた。

##### 一、(略)

二、採點を終り、平均點を彈き出して後常に思ふ。——ことは其の比較の問題である。正直に言へば吾々の眼中に「點數」といふ者はない。といふ

と餘り極端になるかも知れないが、事實點數を唯一の理想に置くなどは、甚だ低級な批評眼であり態度であると申さねばならぬ。

三、是の事は資料三にも申陳べて置いたことであるが、平均點に依つて各學年間の優劣をされるのは同じく各學級(同學年)間の比較標準とされるよりも心苦しい。同學年の學級ですら、男女の別を無視しての選題で採點した者の比較はあてにならないのに、況してや其れを以て學年間の比較をされるのは予の心苦しく感ずる第一である。

四、教科主任としての考査の理想からすれば、當該教科に對する教育の程度(その缺點と、)を知悉して其の教科發展のために研究し努力せんとする所に主眼がある。其れ故に考査の目的は、既に其の成績物を點檢して採點するまでの道行に存する。既に採點し若くは點檢し終つた時は、既に其の目的の達せられた時なのである。或はハルトマンの所謂「方法目的」といふやうな類ではあるまいか。採點評決後に殘る「點數」は、要するに極めて一般的で大まかな成績の表徴に過ぎないと思ふ。

右は勿論第二種の考査に就いて立言したのであるが、是を一般成績考査の上から見ても、多くの場合、評點か、評語かを與へる方が萬事に都合が宜い。たゞ其の與へられたる評點評語を如何に見るかに至つては自ら別問題である。其の必要に應じて或は之を第一義となし或は第二義となすことは自由である。其の餘、次には評點評語其物について考へるに、評點は十點を滿點とするがよい。評語も種々あらうが、是は左程複雑に考へなくても宜しからう。自分の學校では、甲乙丙丁を採用して、其の「整理規定」の中に、

「整理規定」第七條 兒童ノ成績ハ左ノ標準ニヨリテ教授及訓練ノ進行ヲ考査スルモノトス

- 一、當該學年ノ程度ニ於テ優長ナルモノヲ甲トス
- 二、當該學年ノ程度ニ相當スルモノヲ乙トス
- 三、當該學年ノ程度ニ於テ、乙ニ比シ稍々劣リタルモノヲ丙トス
- 四、當該學年ノ程度ニ達セザルモノヲ丁トス

といふ工合に規定されてある。評語は是に代へるに他の語(美、良、可)を選んでも毫も差支ない。たゞ常に評語と評點とを併用する處は勿論、評語のみを採用する

者であつても、數字との照合を明瞭にして置く必要がある。即ち甲に相當する點は何程で乙は如何と内規する類である。左に示す如く、

甲	八・一——一〇點
乙	五・二——八
丙	二・二——五
丁	〇——二

などとしては如何であらう。平均點などを算出する場合、兩者を置換するには斯る表がなくてはならぬ。

#### 七、採點評決の方法

單に其の成績答案に依つて其の内容許りを見ようといふのなら別であるが、苟も其の答案に對して評語なり評點なりを附けようとするならば、其の審査の方法は最も嚴密であるべきを要する。

先づ審査をする者は、其の採點を始める以前に於いて、自己の理想した(兒童とは

して斯くあるべし) 答案を作製して見るがよい。若しソレが忙しくて出来ぬとすれば頭の中だけでも良いから整理して内容に一定の兒童的標準がなくてはならぬ。無定見——無標準で答案にぶつかると答案のために引擦られて往くやうな状態に陥らぬとも限れない。但、此の標準は第一種以外の考査の場合に在つては、先づ答稿の概算を終つて後に作製するのが便利である。たゞ無暗にドグマ的に拵へたなら、兒童の實力に合はない架空の者になつて終はないとも限れないのである。世間の教育者中には「自分の學級は餘り成績が悪過ぎる」と慨嘆する人があるが、其れ等の多數は、過度に高い要求を持して兒童に臨んでゐるので、事實は其の程度相當として案外に成績の好いことなどの多いのは幸福である。故に吾等は若し餘りに兒童が不成績であつたやうな場合には先づ自分の標準に一應の吟味を施すべきである。

次には各題に相當する點數を分け定むべきである。是に就いては算術科の如きは比較的一定するのに都合がよいけれ共、他の教科にあつては困難であるものが多い。故に選題の初めからよく此點を豫想して出來得る限り科學的數學的

の考査をして置くが肝要である。さうして五十人なり百人なりの同一答案を見るのであるが、此の際に於ける見方としては、點檢の順序として(一)は(一)のみで、五十人百人のを先づ見終へ、かくて(二)は(二)のみ(三)は(三)のみと全部通觀してから(四)へ(五)へと順進するのが肝要である。

第三に考へねばならぬことは「氣分」のことである。採擇者は以上の如く理想案を作製し、各題に對する採擇の標準を定めて、倦怠々答案の箇々を檢閲し初めたとして、誰でも「審査をする」といふ一種特別の「氣分」に囚はれるものである。確定した標準を忘れるのではないが、其の標準の到り及ばぬ細微な點は、此の一種の空氣に依らねば闡明し得ないのだから致方がない。囚はれるといつては或は適切でないかも知れぬ。若し別の言葉で言はうならば、考査の場合には主觀的の氣分が強い活力を示すといふのである。而して此の主觀的の氣分といふ者は決して不合理のものではない。寧ろ或程度迄はなくてはならぬものである。但此の氣分は要するに感情に過ないのだから、第一以種外の考査にあつては往々にして危険なことがある。よく第一種に劣つてゐる者が他種の考査に成功したり、



他種に勝れた者も實は第一種の劣生であつたりなどすることもある。之は一つには其の知的要求の標準の異なる爲でもあるが、他に其の主觀的氣分の違ふ人によつて審査されたといふ原因にもよるのである。故に單に「氣分」と言つても大に尊重、少くも重視せねばならぬことである。

最後に一言して置きたいのは「平均點」のことである。評語で記入してあるのを平均して、且其の「平均點」を「平均評語」に直すといふ仕事の中には餘程面倒な問題もあると思ふが、今は平均の爲に起る小數以下の處分に一言して置かう。予の考では平均點の小數以下に、四捨五入法が最も可いと思ふ。若し又切捨か切上かをするやうな場合には、

第一學期	切 捨
第二學期	切 上
第三學期	切 捨
學 年 末	切 上

の如き標準に従ふが宜しからふ。今茲に一々其の理由は陳べる必要がないと思

ふから言はないが。

上來說き至つた諸項によつて、筆答せしむる場合の概略は略々終つた。依つて、此の口答筆答によつて得た結果から、考慮すべき善後策を次節に叙述して見ようと思ふ。

## 第四節 結果の利用

予が此の研究を思ひ立つた動機の一つは、現今普通教育界に實行せられてゐる考査法の整理をして、より多く、教育上の價值を此の方面から收めさせたいといふ婆心からであつた。併して此の目的を達するに最も有力であるのは結果利用の段にある。掴み得たる結果に對して如何なる利用をするかといふことが、直に考査が教育的に行はれるか否かを示す針となると思ふ。

扨然らば如何に結果を利用すべきかといふことに至つて、予は彼の結果説と経過説(第四章成績考査の種類の参照)との論據を更に顧ることになる。即ち彼等兩派の言ふ所を聞けば彼等は相争ふ。「評點さへ分ればそれでよい。他には何も要らない。」いや弾き出された點だけには何の意味もない。経過に回顧して前途を卜するのが第一義である。」と。駁論。駁駁論。

乍去、極端を歩く人達の語ことばには、前にも説いたやうに吾々としては何れにも傾

く必要がない。吾等は其の長處を採つて短處を捨て、往つて毫も差支ない。それで予は利用の方法として左の如き數ヶ條を立てた。

## 一、講評—對教授者

對兒童

## 二、記録—登錄

公表

講評記録

是等の諸項に依つて一々處決して行くならば蓋し大なる遺憾はなからうと思ふ。で、次に其の箇々に對する簡単な説明を試みて見ようと思ふ。

## 一、講評

講評は其の對象(人)によつて對兒童、對教師の二つとする。先づ對兒童の要意を言はうならば、其の第一種に於いては各學級成るべく箇人に直入して、而も一般に具體的に施さるべきである。第二種以外では集合教訓などを利用するなども良法である。吾等の先入主としては露天とする學術講評は、境遇上深い感

銘や印象を與へぬやうに考へてゐたが、之は明に誤つた先入主であるやうに思はれる。即ち集合教訓の形式を利用する一つの理由である。

對教師の講評は即ち講評會である。是は第二種以下の考査には必ずありたいものである。時に或は講評會を改めて共和組織の研究會にするのも宜からう。さて講評會に於いては、

- 一、選題の理想
- 二、調査の實際
- 三、將來の意見

の三段に亘つて講評——而も無遠慮なる批評を試むべきである。而して會員は講評に對して批評を挿むべき限でない。但、特に講評者の質義・希望の際、及び研究會なる場合には特別である。

## 二、記録

利用の第二は記録である。さうして其の一つは講評會の事實の記録である。此の記録があつて始めて次の學期なり學年なりの理想方針を定めることが出來

る譯の者であるから、之は大に肝要なことである。特に其の學校に於いては、學年當初に各教科主任から提出せしめた意見(三學期間の講評内容を平均して作るも可)と、學級主任の意見とを折衷して、學校長(或は教務主任、若し)に於いて次學年度教育の理想を制定すべきである。さうして日常教授の際深く此の理想に留意すべきものである。次に記録といふ中の他の一作業は、點數の登録である。是は勿論各種考査を括論することは出來ない。夫々少し宛の差異點があるのだから、左に其の各種に就いての概説を試みよう。

### 第一種

是の考査の結果を記録するためには、先づ學級主任として特定の原簿を備付る必要がある。自分の學校では、

- 一、教務手帳
- 二、成績考査簿
- 三、成績考査表

の三帳簿を備付けてある。一は毎時授業の際所持して居て日常成績を記入する

者で、二は即ち學級主任正式の臺帳である。三は學校長に提出するためのものである。(第九章、規定) 第六條參照) 即ち日常考査の結果は、絶えず手帶に控へて置いて、一定の時日(同上第五條參照)に考査簿に登録する。さうして各學期學年に決定判決する場合に考査表に登録して學校長の認定に備へる仕組とするのである。

さて其の登録の場合であるが、第二種以下の考査にあつて採つた評點評語を、其の儘第一種の帳簿に登録する者を往々見ることがあるが、是は全然悪いと否定するのではないが、併し毎學期一回以上には出ないがよい。其の理由は前節七を參照して貰ひたい。

成績點數の公表といふことは、普通の場合しないのが今日の小學校の常軌となつてゐる。乍併、事實は通信簿など稱して父兄保護者に報する形で聽て兒童に知らせられるのである。それは直に公表といふことになるのである。此れは悪い仕方ではない。殊に高學年にあつては、極度の競争を禦ぐ範圍に於いて、或度迄競争の具として此の公表を利用して差支ない。

序に第一種考査の結果として考へて置きたいことは、「落第」と「優等」の制度に就

いてゐる。落第に就いては、近來屢々意見を聽いて居るが、予は茲に其の箇々に對する私見を述べようとするのではない。今たゞ其の歸結のみを言ふなれば、予は落第については正に消極的意見を持つてゐる。成るべく落第といふ者は作りたくない。少くも二回以上の落第はさせたくない。是は單なる生物的の愛からばかり言ふのではない。全國一箇年二十萬もの落第生が、果してどれ程の効果を示して居るか考へて見ると、轉々其の制度に寒心せねばならぬ所がある。予は國家的見地からしても箇人的發達の上から見ても落第を少くする方に左袒する。若し夫れ學級教授の必要上學力を平にする爲にする落第ならば、成るべく低學年に於いて施すが宜しい。論者の中には低學年の落第は發奮努力の刺戟となること少いから、落第は高學年に限るといふ者もあるが、低學年と雖も教師の手加減によつて如何にもなると思ふ。

何れにしても必要であることは、救済の主眼を忘れないといふことである。落第をさせるのも、勉強をさせるのも要するに其の成績不良兒を救はうが爲である。人にもより原因にも依つて、種々なる方式を持つて行くべきもので、ソ

レには先づ周到なる研究が第一である。

優等は一定の標準を立て、ソレに據つて表彰するが良い。是に就いては附條第一に少しく論ずる所があつた。就いて見られよ。

第二種第三種

此の兩種の考査は、主に政策として行はれるのであるから、要するに其の主意の徹底するやうな方法を探るが肝要である。先づソレには、帳簿に記録することも必要だが、更に各學級の平均點を採つて、之を公表することが肝要である。さうして各學級の間には、競争を促すが宜しい。

公表の方法について一二を言へば、(一)時日としては講評會の前後、成るべくは當日が良いと思ふ。(二)場所としては、校長室、職員室、各關係教室、に亘るがよい。(三)其の形式としては、左表の如き用紙を用ゐるがよい。

學級	一	二	合計
在籍人員			
受驗人員			
總得點			
平均點			
均數			

(四)は公表の期間であるが、之は兩種同一のものと、確定はされない。大凡左の標準に従ふがよい。

第二種は、次學期間。

第三種は、イ、學年末に行はれた場合には、次學年間。但、學級主任の意見によつては、次學期だけに止めても宜い。

ロ、學年末以外に行はれた場合には、次學期間。

の公表で宜い。要は公表の目的に添うて、充分に其の効果を擧げることが出来るならばよいわけである。

第四種

以上予は第一種乃至第三種の考査に對する記録的の利用法を説いた。さうして茲に第四種の利用を説くべく進んだ。さて此の種に就いては特に予の考へて見たい點もあるから、單に結果の利用ばかりに止めず、やゝ廣く自己の經驗から所感を敘して置かう。

由來第四種の考査といふのは、郡府縣の如き官廳とか或は其他或意味に於る

権力者の施行する考査なので、其の考査の如何にか、はらず表面に批議の言を大きくことの少い爲に、兎角其の研究の怠られ勝になる傾があるのである。高等批評は何處も同じ秋の夕ぐれを感じがある。予は次に三つの方面から聊か苦言を其局にあたる人々に提供したく思ふ。

### 一、選題論上

其の趣旨其の目的に依つて一概には言はれまいが、要するに其れが比較評價の材料を得る爲に施行される考査であるならば、どうしても凡て同一の問題によつて考査されなくてはならぬ。元來予は極端なる劃一制度を排する一人であるが、併し斯の如き場合には致方がないと思ふ。たゞ其の如き吟味を常に選題上に加へて貰ひたく望む。現在吾等の經驗からすれば此の種の選題には往々にして不合理矛盾の者があるではないか。何故かなれば、

監督官の人々は世の識者と口を揃へて、よく各地方に亘つて郷土化とか地方化、とか稱して、地方特有の教育、各地方特異の力の入れ方を指導して居なざるではないか。さうした教育の要望をして置きながら、而も他の考査といふ方面

からは、或地方には適當であるが、他には共通しない選方をし居るのは甚だしき矛盾ではあるまいか。畢竟は劃一を破れよと望んだ教育に對して劃一的の選方をするのでから、先づ(一)最も根本的のものか(二)最も普遍的のものを選擇するでなくてはならない。此の二つの理想から出た題目でなければ過つことが多いと思ふ。

### 二、方法論上

方法に就いては(一)監督者 (二)審査者 の二方面から見て置かねばならない。先づ監督者からいへば、之は理想として最も公平なる一人であるがよい。若し其れが不可能であるならば、最も其れに近い方法で選擇すべきである。監督するなら誰人でも宜いといふやうな現在の方式は頗る面白くない。

採點者も亦同一人であるが宜い。成るべくは選題者も監督者も乃至は審査員も同一の自然人でありたいのだが、若しそれが出来ぬとすれば、よし同一人でないとしても其の理想に於いて一貫したものでなくてはならない。選題の理想を充分に審査員に徹底させて置いて、然る後嚴密な採點を施すべきである。何

でも可いから君等で行つてよとか、或は委託された二三校で申合せてつけるなどは、前にも論じたやうな主觀的氣分などを全然没却した妄舉であつて、是で公平を求めるとは恰も木によつて魚をもとめるの類である。

猶、當局者は斯の種の考査に際しては、常に當該考査の關係者に向つて、其の折の所感並意見を徴するがよい。さうして二回は一回より、三回は二回より改善して遂に理想的の考査をと望むべきである。

### 三、結果の處置

現今行はれてゐる第四種考査の結果利用法は、單に其の平均點の如きものの公表をなして各校の比較をなし、以て露骨なる競争の端緒を開くに止つてゐる。是は餘りに幼稚過るではないか。

第一吾等は斯の如き方法によつて、眞に實力の比較が出来るものか如何かを怪しむものである。或特定の二科若くは特定の課題を以て其校の實力を測定するといふことは、眞面目なるべき教育界に輕佻な投機心を惹起せしめる惡因である。

特に縣郡の如き比較的資金——經濟上の力量を具備せる團體にあつて、上の如き結果を得てゐながら、何等之に對する救濟策を施さぬのは迂愚極まることである。例へば考査の結果綴方科に遺憾があつたとすれば、(一)綴方本位の視察をしてみるとか、(二)綴方に對する意見を募集するとか、或は(三)特に綴方に對する著述を試みるとか其外種々なる方策を講じて、其の素願を達せねばならぬのである。唯だ單に遺憾であるといふことを知つただけで、他になす所を知らないものは未だ其の一を知つて二を知らぬものである。

要するに、以上縷々陳べて來たが、成績考査の教育的價値の死活は、大部分懸つて結果の利用にあると思ふ。如何に詳密なる研究も實驗も、單に其の審査員の腦中に秘められて、毫も其れが對兒童の方面に成立することがなかつたらば殆ど無意味に終ることである。故に苟も事に教育の任にあたるものは、須く此の點に向つて深い考慮を致さねばならぬ。考査必ずしも難きにあらず唯だ其の活用易からざるのみである。冀くは考査といふ寶の山に入りながら、徒に手を空しうして歸つて來ないやうに、誰もが相當な高嶺の花を手折つて來たいも

## 第七章 各學年と考査法

予は前章までに、兎に角種々なる方面から、其の考査の種類と方法とを説いて來た、乍併、此の總ての種類と方法とが、被考査級の發達階段を全然無視して、何れの學年にも同一様に施行し得べきものであらうか。予は本章に於いて一應之が解釋を試みて置かうと思ふ。

借、此に就いて第一に吟味して置かねばならぬのは、發達階段(學年)の如何によつて考査の種類を加減すべきものであらうか如何といふ事である。乍併、此の問題は事新しく論ずる迄もなく、各發達階段に亘りて成立すべき者であると信ずる。其れが假令第一學年であらうと第八學年であらうと、苟も學校に於いて教育作用を施した以上、必ずソコに相當の成績があり、従つて考査の可能と必要とが存在するのである。低學年だから甲種の考査は出來ないとか、或は高



學年であるから乙種の考査が肝要であるといふやうなけぢめは毫も存しないのである。

學年と考査種目との關係は、以上陳述した如くで、全く其の交渉がないのである。併らば第二に吟味せねばならぬのは考査方法についてである。さうして主として學年別に或交渉をもつて居るのは、此の方法論であると思ふ。

考査方法論は、其れ自身の特質から觀ても、其の如何なる方式を以て、何れの學年に擬しても差支ないといふわけには行かぬ。故に吾等は稍精しく之を吟味して置かねばならない。

却説、考査の方法といふと、直に考へられるのは、前章に叙した口頭法と筆頭法とである(詳細は同章参照)が、尙、同章に予は口答筆答といふ兒童本位の分類許りをしたが、更に教師本位である課題法にも、言語を以てする口問とでも名づくべき者と、文字記號を以てする筆問とも稱すべき二つの形があるのである。試に之を記して見ると、

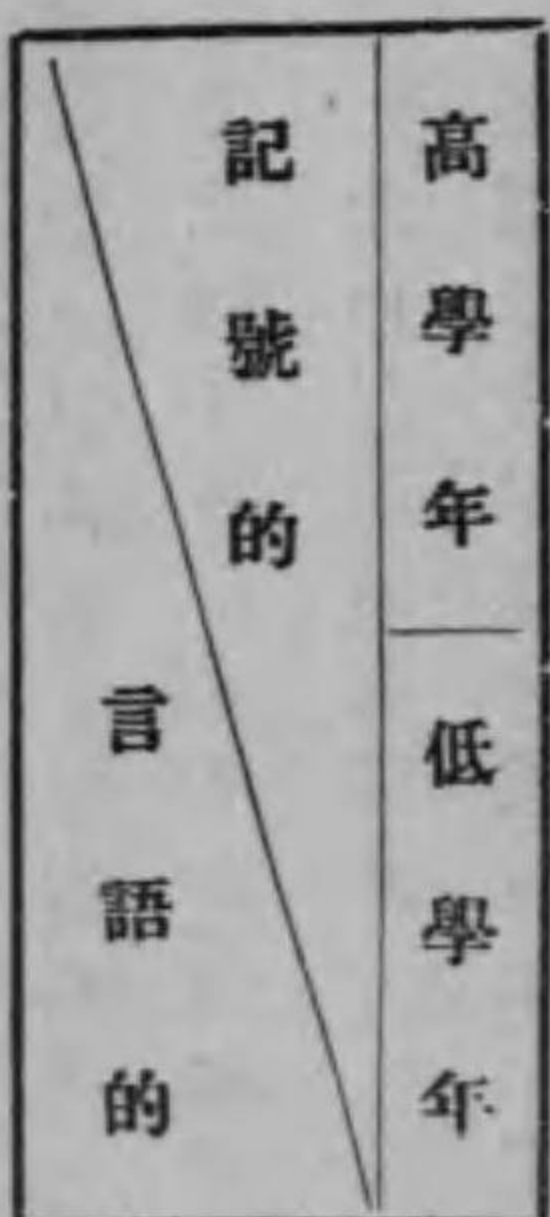
口 問……………口 答

筆 問(半)…………筆 答

筆 問(純)…………筆 答

の如き形式が豫想せられる。併して當面の問題は此の各形が如何なる方法順序を以て各學年に伴つて行くか又往かしむべきかといふことにある。

大體から言へば、言語を以てする考査の間も答も之は最も多く低學年に使用さるべき形であると思ふ。さうして漸く高學年に進むにつれて、文字に依つてする問答が漸次其の數を増して行く。即ち、



の圖の如き割合となるのであらう。たゞ注意したいのは最低學年の當初にあつては、全く記號的の考査を要求することが出来ないが、さりとて最高學年の最

終時に至つたからとて、全然記號的考査許りにしてはならないといふことである。即ち、最低學年の最當初と、最高學年の最終時とでも、結局正反對を示すといふことはないといふことである。

併しながら右の比例は寔に大東な議論であつて、是で完全であるとは許し難い。依つて、次に此の二法の取扱方と、及びソレに伴ふ提出方などを合して、大體發達階段に配當して叙述を試みよう。

#### 一、尋常科第一・二學年

此の時代に於いては、勿論言語を以てすることが多い。特に尋常一年の如きにあつては、逆も筆答などは出来ない。況んや記號を以て課題する形などは企て及ぶことではないのだ。故に尋常一年などに何か訊くことがあるなら其の總てを言葉でせねばならぬ、假令へば、

「太郎の乗つてゐるのは何ですか」

「八つから四つ引いたら何程になりますか」  
などといふ類である。

言語を以てする發問(課題)法は比較的長い間續けねばならぬものであるが、是に對する兒童の應答は、比較的早く筆答に進ましめることが出来る。是は假令へば、

「太郎の乗つてゐるものは何ですか。分りましたか、ヨシ分つたなら、口で答へずに其の儘紙へ書いて御覽なさい」

と言ふ風に誘導して認めしめることが出来るから、容易なことである。一年の終りから二年にかけては、此の式が必要でもあり、實際に於いても履行はれるものである。

又、かうして課題したとしても、是に應じて答案を書く場合には充分に其の書記法に注意を與へることが重要である。言ふ迄もなく低學年程此の注意が深く要するのである。左もないと、實際有つて居る力——實力といふ者が現れないことになつて、若し假に實力が現れないとすればソレは既に批判の對象を失つて終ふことになつて、根本から考査といふ事業が覆されることとなるわけである。

尋常二年の頃となると、漸く口問許りでなく、

「太郎の乗つてゐるものは何ですか」

と口で許り言はないで、幾分其の要項を板書することもして行かねばならぬ。それには極く簡単に、

太郎ノ乗ツテキルノハ何デスカ

といふ風に、極めて平易な言文一致で書かねばならず、加之、尙其の文章に充分了解の出来るやうな言語上の補助解説を與へてやらねばならない。

## 二、尋常三・四學年時代

尋常三・四學年時代といふのは、言語による問答が漸く記號文字によつてされるやうになつて、其の發表理解共に、文字上に自由にならうとする時代である。ソレ故に必ずしも此の時代は言語のみを尊重して考査する必要がない。

「お祭りといふのは、未だ純粹に記號的方法にのみ頼つて、毫も言語的分子を加へないといふのでも決して面白いものでない。先づ三分程の説明を伴はせぬと宜しくない。

記號的提出と言つても、此の時代にあつては其の形が、口でする提出法に對して言文一致であらねばならぬ。例へば其の内容は同じく「お祭り」の解釋であつて、之が提出を記號的に要求するものだとしても、

「お祭りとは如何」

と出すよりは、

「お祭りとは何か」

と記す方が平易であり、更に、

「お祭りといふのは、どんなものですか」

とした方が、更に一通俗であるやうなものである。さうして、此の中學年にあつては、常に第三の如き通俗さを望むのである、

## 三、尋五以上、高學年時代

所謂高學年と(普通)呼ばれる尋常五年以上になると、先づ考査の形から行つて、如何なる形でも自由自在に出来ると見て差支ない。特に必要な者に限つては題意の説明をするといふことも妨げないが、先づ大抵のものは原則として、

提出したまゝ、できかせて差支ないと心得る。又それが必要であると信ずる。併し、茲に注意しなくてはならぬことは、記號的方法が主要事であるからと言つて、言語でする方法を全く忘れるといふことの非なることである。尙ほ前既に論じたことでもあるが、要するに予が高學年猶言語的方法を抛つ莫れと叫ぶ所以の者は、全く人間に心理上の事實として言語型の者の存在するのを認識すると共に、其の價値を没却しないが爲である。或事に對し若くは或物に就いて眞實に知識を有つてゐながら、而も其人が言語型の人である爲に、常に行はれる記號的考査上成績の結果に陥るやうの事があつては、寔に憐憫の情に堪へぬ許りでなく、一つには又決して教育的なことでないと思ふからである。ソレ故に、公平なる考査法の理想としては終學年に至る迄言語的方法をも採用せねばならぬとおもふ。

以上論述した所を、便宜表示して見ると、大凡次の表のやうになる、  
各學年考査方法

學年	種類	考査方法
尋一	各種	言語的方法
同二	同上	同上、簡易ナル筆頭法
同三	同上	同上、稍々高キ筆頭法
同四	同上	同上
同五	同上	筆頭法ヲ主トシ、口頭法ヲ副トス
同六	同上	同上
高一	同上	同上
高二	同上	同上

寔に大體論であるが、先づ吾人の理想的方面に關する管見は以上叙したるが如くである。依つて予は更に章を改めて成績考査に關する實際上の記述を試みようと思ふ。

## 第四編 實際論

## 第八章 國語を主とせる成績考査の實際

前數章に亘つて予の說いた處は、多く成績考査の理想方面に屬する事柄であつた。中には純粹に理想ばかりの立論でない點も何程かあつたけれ共、先づ其の大部分が理想に屬するものであつた。ソコデ本章に於いては、聊か其の實際方面に關する叙述を試みて置かうと思ふ。

尙、ソレに就いて豫め斷つて置きたいことは教科選定の問題である。元來から言へば本書の論ずる所は單に教科の一部でなく、其の全部、否、甲乙丙丁各種の種目に亘つて居るのであるが、茲には此の各種に對して一々其の實際を説く暇がない。故に今は説明を教科に採り、而も其の國語科讀方によつて之を代

表させたいと考へるのである。但、諸他の教科も略々之に準ずる者として大過ないと思はれるからである。

尙、記述に就いて特殊の要項は單獨具體的のものを採用したが、一般的に統計し平均し得るものは、可成的概念的科學的に現した。之れ或は學窮臭を免れぬ點であるかも知れないが、ソレは讀者諸君の寛恕を請はねばならない。さて予の實驗は前後五回の綜合であるが、それは千葉縣佐倉町尋常高等小學校に於いて、次の如き各時期に施行せられたものであることを先づ明かにして置きたい。

第一回	明治四十五年二月	八五八名
第二回	同 年七月	七六六名
第三回	大正元年十二月	八七六名
第四回	同 二年三月	八五六名
第五回	同 年七月	七一六名

即ち前後五回に亘る總人員四千七十二名について、著者が該教科主任として試

みた記念である。故に是の報告に絶対的の價值のあるわけでも何でもない。たゞ普通平凡な、誰にでも出来、又誰でもやつてゐるやうな経験を讀著諸君の參考に供する許りである。

右記した五回の實際は、之を學期に宛て、見ると、

第一學期	二回	〔第二回〕
第二學期	一回	〔第五回〕
第三學期	二回	〔第一回〕
		〔第四回〕

の如くになつて、第一學期が千四百八十二人、第二學期が八百七十六人、第三學期が千七百十四人の受験者と數へられる。但、第二回及び第五回、即ち第一學期分には尋常科第一學年が除かれてあるから、該學年には第二三學期の總計三回しか試みてないことになる。以下其の實際に立入つて、

- 一、成績概論
- 二、問題に就いて
- 三、講評について

#### 四、二三の統計表

#### 五、考査後の所感・私見

といふ目次に従つて、其の概略を説くことにしようと思ふ。

第一節 成績概論

予は先づ第一に前記の五回に於ける成績の一般を表示して置きたいと思ふのである。乍併、之は唯だ唐突に其の結果許りを示す丈けでなく、同時に其の回毎の問題を一々對照すべきが至當の方法であらう。が、かうすると至當の方法ではあるけれども、他に斯の方法によると煩鎖に堪へないといふ嫌もある。されば至當ではあるが適當ではないといふことにもなる。よつて茲には一々問題の對照はしないで、單に表示のみに止めて置いて、問題に就いては第二節を參照して貰ふことにした。

【第一表】各回平均得點表

乘別	人	員	得點	平均率
第一回	八五八	五八五三・八	六八	
第二回	七七六	五一二九・〇	六七	

第三回	八七六	六三八二・一	七三
第四回	八五六	六七七三・三	七九
第五回	七一六	四九九〇・七	七〇
累計	四〇七二	二九一二八・九	七二

斯の表によつて、其の回毎の成績が概略明了になつたが。一帶から論じて四千七十二人の平均七點二分といふのは優良な方である。(但、予の出題が當該學年に對して最も適切なるものと假定して、更に此の數字の示す内容はどうかといふことについては、以下に示す諸表が自ら語つて居る。

【第二表】回に伴ふ各學年平均得點表

回	第一回	第二回	第三回	第四回	第五回	同六	高一	同二
平均	七、七	七、九	七、二	七、一	六、二	六、八	六、六	七、八
第一回	六、七	八、〇	七、二	六、七	五、八	六、六	六、四	七、四
第二回		六、三	六、七	六、九	五、五	六、八	六、四	八、三
第三回	七、三	七、九	八、〇	七、一	六、三	六、三	七、三	七、九
第四回	九、〇	九、六	六、七	七、八	六、八	八、三	六、九	八、二
第五回		七、八	七、四	七、一	六、七	五、九	六、一	七、二

(註) 一々此の数が宛てにはならぬが、よく其の進歩の跡を探つて参考にされたなら幸甚である。

【第三表】學期に伴ふ成績表

學期	同 數		人 員	得 點	平 均
	同	數			
第一學期	二	二	一四八二	一〇一九、七	六、八
第二學期	一	一	八七六	六三八二、一	七、三
第三學期	二	二	一七一四	一二六二七、一	七、四

此の表によれば、各學期に於ける成績向上は頗る順當であるやうに思ふ。乍併、それも各學年に就いて箇々を調べると必ずしも同一ではない。是は次の第四表を見ると明かである。

【第四表】各學年學期別平均

學年	學 期					
	第一學期	第二學期	第三學期	第四學期	第五學期	第六學期
第一學年	七、一	七、一	七、〇	六、一	六、四	六、三
第二學年	七、六	七、九	八、〇	七、一	六、三	七、三
第三學年	七、九	八、八	七、〇	七、三	六、三	七、五

(註) 大體に於いて第三表に同じい

更に此の成績表は男女による性別比較表を作つて見る必要がある。此等の表は單に兒童の獎勵とする許りでなく、更に大いなる教育上の資料となるべきものである。次には男女別にして成績表を示して見よう。

【第五表】男女別對照表

彙 別	男		女	
	人 員	平均率	人 員	平均率
第一回	三八九	七〇	三七七	六四
第二回	四三二	六九	四二六	六七
第三回	四五八	七四	四一八	七一
第四回	四四七	八〇	四〇九	七八
第五回	三八〇	七一	三三六	六八
合 計	二一〇六	七三	一九六六	七〇

上記の如き諸表から歸納して言ふ時は、當然左の如き大體の結論を得ることが出来るであらう。



- (一) 學期の上から言へば第一學期から順次第三學期へと向上し、
- (二) 性の上からは女よりも男が上、
- (三) 學年でいふなれば、

尋常科第二學年  
 高等科第二學年  
 尋常科第一學年  
 同 第三學年  
 同 第四學年  
 同 第六學年  
 高等科第一學年  
 尋常科第五學年

といふ順序を示す。之は勿論天下に共通しないとしても少くも予の校としては事實にあつた順序である。

(四) 其他のことは省く。

## 第二節 問題の研究

既に「成績」をいふならば、先づ第一に「問題」の内容を明にして置かなければならぬ筈である。而して此の「問題」といふものを説くのも、兎や角理屈を言はずに具體的に問題其物を提供するが最も賢い方法かも知れないが、併し之は前節にもいつたやうに容易の話でない。(假に平均一學年四題として一回三十二題だから五回分、百六十題となり、随分と煩はしい。) 依つて今は極めて總括的に、分量系統内容について陳べ、終りに二三代表的の實例を擧げて置くに止めようと思ふ。

### 一、分量

【第六表】 問題分量

彙別	第一回	第二回	第三回	第四回	第五回	平均
尋	一	四	四	三		三、六

尋	同	同	同	同	同	同	同	尋
二	三	四	五	六	一	二	均	二
五	三	三	四	三	四	四	三・八	三・八
六	五	五	五	五	四	五	四	五
五	四	四	四	四	四	四	四・三	四・三
四	四	三	三	三	三	三	三・三	三・三
五	四	四	四	四	四	四	四・一	四・一
五	四	四	四	四	四	四	三・八	三・八
四	四	四	四	四	四	四	四・一	四・一

(註) 各學期毎の平均は之を略く

分量としては四題が適當であると許して、次には問題の内容に如何なる性質のものを如何なる割合に入れたかを表示して見よう。

二、内容

〔第七表〕問題内容割合表

尋	書	讀	解	釋	題目	應用	韻文	文とし	常識語	語句とし
一	取	讀	解	釋	總數	問題	文とし	提出	常識語	語句とし
二	一	一	一	一	四	二	一	一	二	一
二	一	一	一	一	四	二	一	一	二	一
二	一	一	一	一	四	二	一	一	二	一
二	一	一	一	一	四	二	一	一	二	一
二	一	一	一	一	四	二	一	一	二	一
二	一	一	一	一	四	二	一	一	二	一
二	一	一	一	一	四	二	一	一	二	一
二	一	一	一	一	四	二	一	一	二	一

(註) 是は第三回のものに據つたのである

三、系統

問題内容の割合が右の如く定つたならば、次には其の内容の間に系統が立つて居らねばならぬ。乍併、多くの場合、問題は其の各學年教授の主眼及其の讀本に依つて定められるのであるから、根本的に系統が立つて居るものと見て差支ないのだと思ふ。故に茲に立てなくてはならないといふ系統とは、唯だ一つの問題内容の統計であるといふ形になつてかまはないと思ふ。而して系統の内

容も(一)文字、(二)語法、(三)詞姿、といふ三つ位に止めて置いて差支ない。左に一例を示して置かう。

【第八表】問題内容の系統

彙別	尋	二	同	三	同	四	同	五	同	六	高	一	同	二
文字	(九割)													
法語	助動詞 ムカッテ、 アゲテ、 助動詞 テス、 見よう(未) だらう(想) ゴランナサイ	助動詞 いたしません ナラス(打消) キヨ(命令)	助動詞(時) 申シ残シタ リキ 戦死セシ マウアデント	助動詞(時) す(打消) 副詞 スイハユル スコブル	助辭 のやの のみ	助動詞(時) ぬき 與ぬへん 與ぬへん 候はば	反語 深からずや 豆神波 任せんか 助動詞 至らむ							
詞姿	省略法 君が代は ……まで( )	諷喻法	曲言法	例裝法	直義法 省略法	引用法	反語法							

(註) 第二回のものに據つたのである。

問題の内容は先づ右の如き諸項と系統とを具備することが必要であるとして、  
借此の如き要意の上に實際具體的成案として現す場合には、通常次の如き諸項

に亘つて吟味せらるべきである、否、予はしかしたのである。次に之を列記して置かう。

一、文字

イ、實用上より

日常生活に必須なるものとして、次の如き書取をした。

七月二十日(尋二)

歩兵第五十七聯隊(尋五)

(以上第二回より)

ロ、學習上より

例一、劃の多少によりて

尋二、三 四 五 六

南(九) 釜(一) 寫(五) 聯(七) 曜(八)

例二、類推作用の上より

タ、ナ、ラ各行の假名

やう——ようの別

歩兵

二、語法

イ、其の解釋

ロ、其の活用

ハ、誤謬の觀識

三、詞姿

主として其の意義

四、文體

五、文章

此の中には短文其物の提出も入り、又語句の課題を文章的に提出することも入れる。

是の標準に依つて定めた實際の問題は、五回共完備してあるが、前にも言つたやうに其の全部を茲に示すことはしない。只、次に第七表を本位として、内

容と學年とに亘つた代表的の問題許りを舉げて置かう。他は略々類推し得らるゝであらうから。

問題例

一、聽寫書取

第三回、尋一

(一)ハヒフヘホ、マミムメモ、  
タチツテト、ナニヌネノ、  
ラリルレロ、

第二回、尋五

(二)註文、歩兵第五十七聯隊、  
大尉と水兵、全快、旅行、

二、視寫書取

第一回、尋四

(三)イ、なんきよく、ちきう、

かいぐん強く、しやうせん多し、

第五回、尋六

(二)せいけつ、しいか、でんせつ、

りよかうにつき

三、

單讀(讀む(音)とほりに  
假名を記すもの)

第一回、高二

(二)次の文をよめ、

ポアツナード君よ。君の第二の本國が、立法及び諸般の事業に於いて、如何に發達するかに注意して、幸に吾等のために必要なる勸告を怠ることなかれ。

四、假名遣

第二回、尋四

(三)勤工場ノ中ノ店ヲ、西洋紙ヲ買ツタガ割合ニ安クテカケ直ガナイカラ便利デアアル

第三回、尋二

(四)町の店、海、雲、

大豆、

五、讀解(讀みと意義とを)

第四回、尋五

(二)労働、行在所、難破船、

供御、談笑す、

第一回、尋三

(二)味方、神社、ユダン大敵

三日月ナリノ白イ毛

六、直譯を要求するもの

第四回、尋五

(三)次の文を口語に直せ

御立寄下され候はゞ小生も御同行致すべく候

第二回、尋四

ソマロニ佛教ノ盛ナリシ奈良時代ヲオモハシム  
(四)カヘリ道ニ坂ノ上カラ見下セバ、コ、モマタ見渡スカギリ人家ナ  
ラザルハナシ。明日ハ芝公園ヲ見テ、ソレヨリ四十七士ノ墓ニマ  
ウデントス。

七、意譯を要望するもの

第一回、高一

(三)イ、いざさらば雪見に轉ぶところまで(芭蕉)

第五回、高一

(四)イ、巧言令色鮮し仁

ロ、骨を埋むる豈墳墓の地のみならんや人間到る處青山あり。

八、應用問題

第一回、高二

(一)次の書取と解釋

皇位ハ皇長子ニ傳フ

第三回、尋三

(二)十二月十六日、月曜、晴

朝學校へくると、第一番に讀方のかうさがある。五だいながらで  
きて私はうれしい。書取)

九、律文

第三回、高一

(三)左の解釋

大原や蝶も出て舞ふおぼろ月

寒月やわれ一人行く橋の音

第二回、尋六

(三)かへらじとかねて思へばあづさ弓なき數に入る名をぞとらむる

十、常識的のもの

第五回、尋六

第八章 國語を主とする考査の實際

(一)書 取

自動車、飛行器機、潜水艇、

第三回、尋三

(一)八應用に同じ

十一、語の提出

第二回、尋四

(二)讀解せしむ

名馬

天顔

蘭

日用品

第五回、尋六

(三)維持、行在所、元服

落成、別離の宴

十二、文句としての提出

第一回、尋二(視寫填充)

(一)シロいトリ、マツのエダ

第三回、高二

(二)げにムカシながらのホフリウジよ。汝がケイダイにたゞすみて、

そゝり立つダウトフガランを照すユフヒ落ちて、夜を守るホシの

またゝくを見る時、行人誰かクワイコのナミダなからん。

◎因、に、曰く、語としての提出とは孤立した語について課するのであって、文(句)としての提出といふのは、単に一字の讀み又は意味とせず、一文として其の讀み又は意味をあてしめようとするもので、比較的た易いと信ずるものである。(第四表第十五表参照。)

### 第三節 講評について

講評のことについては、既に前章に簡単な形式を説いて置いたが、先づ其の順序としては、

- 一、出題の理想
- 二、経過中の注意
  - イ、文字
  - ロ、語法
  - ハ、詞姿
  - ニ、文體文章
  - ホ、其他の雜件
- 三、將來の理想、方案

此の順序が最も可いと信ずる。さて此れが實際の例としては、本章第五節を見て頂きたい。

### 第四節 二三の統計

何れも平凡な統計ではあるが、予は世間の教育者心理學者の研究に裏書するといふ位の意味を以て、臆面なく、二三の實驗統計を列記して見ようと思ふ。

其一、韻文の解釋力

此の實驗比較は第一・二三の三回に試みた。先づ其の問題をいふと左の如くであつた。

#### 第一回

波風の靜かなる日も船人はかぢに心を許さやらなん(尋六)

いざさらば雪見にころぶところまで(高一)

(註)高一のは應用問題として課したものである。

#### 第二回

かへらじとかれて思へば梓弓なき數にいる名をぞとらむる(尋六)

七重八重花は咲けども山吹のみの一つだになきぞ悲しき(高一)

蟲干や甥の僧訪ふ東大寺(高二)

時鳥なくや雲雀と十文字(同上)

#### 第三回

第八章 國語を主とする考査の實際



東風吹かばにほひおこせよ梅の花主なしとて春を忘るな(尋五)

大原や蝶も出て舞ふおぼる月(高一)

寒月やわれ一人行く橋の音(同上)

親思ふ心にまさる親心今日のおとづれ何ときくらん(高二)

ふみ分けよ倭にはあらぬ唐鳥の跡を見るのみ人の道かは(同上)

是の問題によつて試みた各回の結果は次表の如くである。便宜散文と對照して見て貰ひたい。

【第九表】韻文解釋率

施行時	學年	人員	平均	
			韻文	散文
第一回	高等	一六	二〇三	五、八
第二回	高等	一・二六	三二二	八、一
第三回	高等	一五・二六	四〇六	七、三
合計	高等	一五・二六	九二二	七、一

是の表によると、僅かに散文の解釋率の方が、韻文のそれよりも良い。是が勿論原則となるといふこともあるまいが、乍併、亦何等かの規矩たり得ないも

のでもないと思ふ。次に猶韻文について考へたいことは男女間の比較である。ソレに就いての實際は第十表の如くである。

【第十表】男女別韻文解釋率

施行時	學年	人員		平均	
		男	女	男	女
第一回	高等	一六	一六〇	六、六	一五二
第二回	高等	一・二六	一〇三	六、四	一〇一
第三回	高等	一五・二六	二〇〇	七、三	二〇六
合計	高等	一五・二六	四六二	六、八	四五九

此の表によると、男兒の解釋率は女兒のよりも〇一程高い。乍併是は僅か千に満たない兒童の實驗であるから必ずしも之で充全だとは許されない。讀者諸君が更に精確な實驗を積まれて御批正下さるならば、予は喜んで是を改めたいが、今はたゞ自己の經驗を偽らずに示して置くに止めよう。

其二、書取率

次に示す書取率といふのは、耳から聽いて文字を書取する場合と、目で見て

書取る場合との比較統計である。

【第十一表】耳と目による書取率

施行時	學年	人員	平均		總平均
			聽	寫	
第一回	尋二・三・四	四一四	六、七	七、〇	六、九
第二回	尋二・三	二二四	七、一	七、二	七、二
第三回	尋三・四	二二八	六、九	八、四	七、七
第五回	尋二・高二	七二三	七、〇	七、一	七、一
合計		一五七七	六、九	七、四	七、二

是の如き表示も寔に平凡極まるやうな統計であるが實際教育上の問題としては甚だ重要なものである。斯かる基礎があつて始めて課題内容第七表などの割合も定まるべきものと思ふ。

其三、常識語

茲に常識語といふのは、「日常普通に使用する言語」といふ程の意味である。此の意味に於ける常識語が如何に授けられてあるかといふことを調べたくて、

或回に於て次のやうな課題をして見たことがある。

それは第二回と三回とで、

第二回

(一)七月二十日、馬ノ走ルヲ見ニ行ツテ、舟ニノリ虫ヲトル。(尋二)

(二)註文、大尉と水兵

歩兵第五十七聯隊、(尋五)

因に云。當地は歩兵第五十七聯隊の所在地である。

第三回

(一)君がよは千代に八千代にさゞれ石のいはとなりてこけのむすまで。(尋三)

(二)十二月十六日、日曜、晴、朝學校へ來ると、第一番に讀方のかうさがある。五だいながらできて私はうれしい。(尋二)

何れも聽寫書取であつた。斯の結果は第十二表の示す如くで、僅か四百四十人についての實驗であるから強くも云へぬが寔に不成績であつた。

【第十二表】常識語成績表

施行時	學年	人員	常識語 得點率	普通語 得點率
第二回	尋二・五	二二三	三三	七一
第三回	尋二・三	二二七	八〇	七九
平均	尋二・三・五	四四〇	五七	七五

最近初等教育界に於ける高き呼聲の一つは、儘に教材の郷土化といふことであらうと思ふ。地理、日本歴史、理科、といふやうに、あらゆる教科に亘つて其聲が喧すしい。が、予の淺見未だ其の聲の國語科内に響き入つたといふことを承知しない。或は世間の人は國語に地方化はないと考へてゐるのであるまいか。乍併、予は信ずる。國語科亦郷土化方面を立派に有するものであることを。而して斯の如き地方的に力を入れるべき箇所を探し出して、さうして教授上の参考となすべきこと、若くは其の事實發見の如きことが、地方化といふ大なる仕事の一つであることを明かなる事實と予は信ずる。蓋し、常識語の如きは、地方によつて同一でない、即ち國語の差別的方面の仕事である。

其四、應用問題解釋率

數學書、特に國定算術書などを繕くと、先づ或る形式算が出ると直ぐソレを原據とする應用問題が現れてゐる。算術書の編纂學習には是非さうなくてはならないのである。が、國語にあつても此の方針は眞理であるに相違ない。たゞ教科の性質上、かゝる編纂が出来ないと、よし編纂は出来てもソレと斷つて居ないために、吾々お互のやうに近眼な教師が盲めくらして居ると見えて、應用といふ島は案外開拓を忘られて居るのである。

今、次に應用問題と、學習問題との成績を比較して見ようと思ふ。而して茲に問題を記載することは止めるがソレは存外單純なものであつたといふことを記して置く。さうして而もその成績は第十三表の如くであつたことを、甚だ心淋しく予は感ずるのである。

【第十三表】應用問題に對する成績

施行時	學年	人員	應用 得點率	學習 得點率
第一回	高一・二	二〇五	七三	七五

第 二 回	第 三 回	平 均 計
高 等 一 二 六	高 等 一 二 三	高 等 一 三 二
二 六 八	一 七 八	六 五 一
五 九	七 五	六 九
六 七	八 一	七 四

是の表によれば、應用問題と學習問題とは、六十九對七十四の比を示して居る。必ずや底に何等かの問題が潜んで居らうといふ者である。併し、予には今確定した意見は言はれない。單に世の一般教授書にあるやうなことは避けて、更に研究の歩を進めたいのである。

其五、問題提出法としての文と語

是の表は左して重大だと見るのではないが、低學年と高學年とに於いて、自ら趣を異にして居るものがあるから参考の爲に見て置いて頂きたい。即ち或語句の書取(解釋)をさせるに中つてソレを系統ある文の中の者として提出するのと、單獨な一箇として提供するのとの比較である。

【第十四表】 低學年に於る提出法比較

施行時	學 年	人 員	文的提出法	語句提出法
第一回	尋二・三・四	三四九	六九	八〇
第二回	尋三・四	二三一	七二	七九
第三回	尋三・四	四七〇	七六	七五
平均	尋一・四	一〇五〇	七二	七八

(註) 尋一・二・三・四を低學年とす

【第十五表】 高學年に於る提出法比較

施行時	學 年	人 員	文的提出法	語句提出法
第一回	尋五・高二	三八〇	六八	七二
第二回	高 尋五・一六	三四六	六八	五八
第三回	尋五・高二	四〇六	六	六四
平均	尋五・高二	一一三二	六八	六五

(註) 尋五以上を高學年とす

以上の諸表は、要するに概ね外的諸要求を基礎として、ソレが齎した結果を

羅列したのに外ならぬのであつた。が、而も是の表を楯にして大過ないと思はば、次のやうな歸納を成し得るであらうと信ずる。

- 一、韻文は散文よりも困難である。
  - 二、韻文の上から見ても、女兒は男兒よりも成績が宜しくない。(是は子の豫想が全く裏をかゝれた。若し讀者諸君の中に、是と反對の資料を有せらるゝ方があつたなら、予は其の詳細を知りたいものである。)
  - 三、書取の上から、視寫は聽寫よりも成績がよい。即ち易しいといふことになつてゐる。
  - 四、燈臺下暗しの譬喩、常識的の語句が閉却されて居つた。是は大に注意せねばならない。
  - 五、應用上の知力が乏しい。
  - 六、低學年では文としての提出よりも語句としての提出の方が易く、高學年に到ると全く之に反してくる。
- 是らは必ずしも偶然の現象ではない。亦他山の石として尊重すべき者であら

うと思ふが故に、敢て煩をいとせず記述したのである。

最後に其の考査の際には、次の如き表を各學級及各學年、進んで全校に就いて作ることが肝要であるとおもふ。蓋し、劣等兒教育、天才教育の方面からも必要である。

【第十六表】成績等級表

合 計	學 年 別				上	中	下	劣	計
	尋 常		高 等						
	男	女	男	女					
二五九	一〇三	一五六	二二五	三三二	七七八	一一七	一二四	二七九	
三二七	一六二	一六五	三三三	四八	一一七	一一七	三二二	二七九	
一〇四	五七	四七	一九	一五	三八	三二	六	二七九	
七二三	三三五	三七八	八四	九九	二五	二五	二五	二七九	

(註) 上ハ八・二一〇點、中ハ五・一一八、下ハ二・一五、劣ハ二點以下トス

●本表ハ第五回ノモノニ據ル

以上は子が實際考査の際に、思ひ付く儘、統計を採つて見た記録に過ぎない。子は勿論之に依つて一定の規準を立てようなどといふ野心は持たない。故に單

に統計表を示すのみで、別に詳細なる説明を施さない場合が多かつた。予はソレを以て満足したのである。

要之、是の如き統計をも試みたといふ即ち予の歩んだ道が、何分なりとも讀者諸君の参考となり他山の石となることが出来るならば、蓋し予としては望外の幸ひである。さう考へたが爲に茲に此の一節を設けたのに外ならない。

されば此處に掲げた諸表並に歸納した結論の如きも勿論絶對的の者ではない。故に之を以て總てに演繹することは出来ない。あらゆる方面に、更に多くの實際を試みて、ソレに相合した結論を得て始めて鞏固なものとなるのであらう。唯だ一言斯かる實驗を試みようとする人々に注意して置きたいことは方法の慎重といふことである。予は本節に於いて方法手續に對し詳説する所はなかつたけれども、若し實驗者にして最も適切なる考査が方法に對してなかつたならば多く失敗に終るであらう。充分の慎重さが欲しい。

### 第五節 所感一束

從來吾人が採つた態度は、寧ろ經過說に傾きかけて居た點が尠くなかつた。随つて考査の主力が其の一半を考査所感並に其の改善に對する意見、即ち前者の消極的觀察なる事實に加味するに、後者の積極的理想を以てして、始めてそこに考査の實績が光るものと信じて居た。而して其の信念は依然として今も其の光りを失はない。然り、第一種考査の場合に於いても、廣義の教育上から見るなれば、斯の如き信念に、偉大なる權威を認めるべきが明白な公理であらう。されば、吾等は單に此の所感にのみ就いて之を叙しても、ソレのみで一つの研究を形られると考へる。即ち、繰返さるゝ所感の中に、整理歸納の歩を進めて、其の間に一貫の條理を立し得るならば、寧ろ今日の如き理想的哲學的論理的の教育的豫想に對して大なる革新を企て得るであらう。乍去、斯の如き大膽な統計研究をするには、吾人の經驗は餘りに貧弱であるが故に今茲にかゝる大

は敢てしない。たゞ其の中から特に數多く目に觸れたとか、又は特殊の研究が欲しいと感じたものゝ二三を記して、此の項の形式的任務を終りたいと思ふである。以下、聊か是に就いて記述して見よう。即ち次の如き五項に分つて。

(一)音韻上 予は主として次の二つの轉訛を此の地方通有の弊であるかと考へた。

イ、伊段に於る佐行音波行音の混淆

例一、シをヒとするもの

静(ヒツカ)品物(ヒヤモノ)。白(ヒロ)い。四季(シキ)。座敷(ザシキ)。

印(ヒルシ)島(シマ)等。

例二、ヒをシとするもの。

人(ヒト)。戦利品(センリヒン)等。

ロ、佐行各列間の混亂

例三、

盗(ヌス)んだ。君子(クニシ)。

易(ヤシ)く……等

予は最近に於いて、何故世間の教師たちが、アレ程標準語をやかましく言つて居る。辯に、標準音に充分の意を注がないのであらうかと痛切に感ずるのである。現に予の縣にも、シとス、イとエの如く音韻上の訛りがあつて、而も尙嬌正の出来ないやうな地方も多いが、之は寔に恐ろしいことである。中にはシスの發音の誤の如きはホンの御愛嬌であるやうに考へて居る向もあるが是は大なる誤謬である。例へば文章を耳から聴くやうな場合に、若し讀手にシとスとの誤りがあると、文法上、中止法と終止法との混淆を生じて文脈を滅却して終ふことなどがある。音韻上の事は基礎として寔に重要なものである。

(二)文字論 文字の誤りは種々なる方面に表れて居るが、左に其の一二を擧げて見よう。

(イ)字形の認識

例四、左の如き文字を時々見る。

正 誤

オ	レ	い	モ	七	長	陸
ナ	ヅ	シ	子	十	長	郭

斯の如く、文字の認識については、全く線の方向や位置などに就いて反対の記憶をされて居ることが往々ある。宜しく心理的根柢から、錯覺上の討究を施さるべきものである。今日、漢字研究者の多くが、漢字其物の研究にのみ没頭して、之が認識者である人生本位の態度に乏しいのは甚だ遺憾である。どうぞ更に斯かる態度からの新しい研究が望ましいものである。

(ロ)平假名と片假名との混亂

例五、冬の夜更フユノヨ更シヨくるまで……………。

◎此の外、じぢぢ、ずづづ、めぬ等、音や形の上から間違ふことも

あるが、歴史的の假名遣に對しては、餘り強請せぬ方が宜しからう

(ハ)意字と音字との混淆

例六、漢字と假名とを一緒にする。

正	誤
狸	田ぬ木
水	見づ
心	心ろ
牛	牛し
足	足し

是の如き缺陷を救済するには、勿論意字音字の根本的な研究と、其の教授方法を吟味する必要があるけれ共、又一方には彼の少年雜誌の考物や語呂合の如き遊戯か甚だ邪魔になることを考へねばならぬ。即ち彼にあつては奇智といふ者を最上とするのに、學問としては斯かる浮いたことは許さないのだからであ



る。予は決して少年雑誌の類を敵視するのではない。たゞ其の長所を認めると共に、短所にも注目せねばならぬと信ずる許りである。

(三)漢字形と先入主

漢字を書く場合に、既有的文字が先入主となつてゐる爲に思はぬ誤字を書くことなどがある。例へば、

例七、

正	發	強 <small>(讀本卷五の二十三)</small>
誤	發 <small>(尋五)</small>	強
	步	少 <small>(全卷四の十七)</small>
	步 <small>(尋五)</small>	少
	勉	色 <small>(全卷三の二十一)</small>
	勉 <small>(尋四)</small>	色

の如きものである。

是等の例は、何れも下に書いた強、少、色のやうな字形が先入主となつて、其の爲に、後出新らしい文字の字形の系統を紊して居るではなからうか。

(ホ)數詞を漢字でないやうに考へてゐるもの

是については、普通今日の社會では、本來の數詞には振假名をしないのが通例である。ソレは餘りに平易であるからである。併し、小學校では、殊に尋三以下の低學年では、學習上矢張り一箇の漢字として他と並んで假名もふるやうにやつて行きたい。小兒を直に大人扱ひにするのは、往々にして苦い思ひをさせることがある。

(ハ)漢字の音(送)も假名の問題

或は送り假名と稱へても差支ないが、實は或る數の音を含んで居る漢字に對して、一體其の漢字には幾つの音が含まれて居るのかといふことの明確でないものがある。其れらの兒童が惹き起す誤謬が、左に掲げる例に見るやうな者である。

例八、

正	お休み	誤	お休み
	神 <small>カミ</small>		神 <small>カミ</small>

鳥	鳥り
光 <small>ヒカ</small>	光 <small>ヒカ</small>
私	私し
天氣	天ん氣

是の例の中には、單に送假名許りでなく、接頭語・接尾語の方面からも種々なる交渉が現れて居り、又單に振假名のみでなしに、書記の方面の誤りなどもあるけれども、要するに、總てがよく漢字の音といふ者を承知して居らないのに基因するのは明かな事實である。

(ト)漢字の讀みについて

一般に予の考へる所によると、今日の國語教授に於いて漢字の尊重せられる割合に讀音といふ者が輕視せられて居るではなからうか。昔ながらの讀み書きに安んじてゐるのが新代の教育から赤毛布視される爲、兎もすれば玩味とか應用とかいふ點に趨つて、文字の讀み方書方には比較的迂遠なことがある。同じく音であるとしても、漢音・吳音・唐音・支那音何れを區別なしに使用しても良いと

いふのではない。必ずや充分の根據の上にドノ音コノ音と定つて居らねばならぬ。併るに實際教授の上には、随分と無鐵砲な雜讀みとも稱すべきことが現れる。尤も之は彼の少年讀物の類から來る影響も随分多いやうである。又單に漢字のみではなしに、假名遣の如きも、此の少年讀物の爲に其の破壊の力を逞しうされることがある。現に第五回考査の折などに誤つて未教授の文字を課したことがあつたが、而もソレを書いたり振假名したりした(ソレは假令間違だらなごした者が甚だ多かつたに徴しても明かであらう。故に吾等は教育者の一員として、常に世の少年物の記者諸君と相携へて行かねばならぬ必要を感ずる。單に國語上の理由許りではない。其の趣味思想の上からも左様であると思ふ。)

(三)語法上

1、方語法<sup>△△</sup> 或は俗語法と稱しても可からう。ソレは普通吾々が、一つの詞を對象として地方言といふ者を決定すると同理で、一つの語法を對象として其の地方的なものを予が方語法と名づけたのである。例へば次の如きものである。

例九、

誤	死 <small>い</small>	正	死 <small>ぬ</small>
	隠 <small>ね</small> る		隠 <small>れ</small> る

○此の外予の地方では「言葉と言ふ」ことを「聞く」又は「言葉を聞く」などと稱へることがある。共に國語科に於いて矯正すべき事項である。

2、語幹語尾の不明瞭

例十、

許ゆるすぞく。  
傳つたふ。  
行いふ。

是は特に語法的方面のみを取出して言つたのに外ならないが、例八にも關聯して居ることは無論である。

假名遣に於ける重大な誤謬の一つは慥に此の點の不注意に因することである。

あると思ふ。活用形といふことには明かな觀念を持たせて置くべきである。

要するに、予が特に區別した語法上のこととして、主として用言の上に行はれることが多いので、學問上の語法としては他に分野があるが、ソレは更に他の場合に生ずるものとして取扱ひたい。

(四)解釋の方面

此の事に關して茲に言つて見たいことが四つある。

い、具體的の解釋。低學年では語句の解釋が全く具體的になつてゐる場合が多い。

例十一、

近ちか處ところに住すんであました。  
正ただ直ただ吉よしは正ただ直ただでした。

○右は△△印が問題で、〃の下が答案の解釋である。低學年に正しい解釋が不可能であらうか。之によると甚だ疑はしいのである。

ろ、讀んで字の如く。是れが生半可に漢字を覺えた中學年頃の兒童に往々あるのである。が之は大に警戒すべきである。

例十二、

自首——自分の首のことを「ジシユ」といふ。

保護貿易國——保ち護る貿易國。

朝敵——朝の敵といふこと。敵。

版圖——活版で刷つた圖書といふこと。

是等の例には、意字と音字とを混同する點から生ずる場合もあり、又或る熟語に對して熟語其物としての解説の存することを忘れて、單に引離した箇々の文字としての解釋を縛ぎ合す解き方をする者もある。是らは何れも教授者が充分に意識して、意字と音字、熟語、のやうな者の特殊態度を夫々に呑込まして置けば差支ないことだ。併し右に調べた原因は忘れたとか知らないとかいふことで、兎に角自身は誠實に努力してゐるのだから恕すべき點もあるが、他の一つとして自ら知らぬことを自覺してゐながら、人の眼を暗まさうが爲に、いゝ加

減に恣那解説を施すものゝあるのは容赦ならぬことである。彼等の動機の中には、殊によつたら何點かにありつけよう。といふ輕佻な投機心が籠つて居る。教育上の投機心といふものは恐るべき害毒を流すものであるから、斯かる傾向が見えたなら早速除去せねばならぬ。但し注意せねばならぬことは、自學自習の結果、自らの既有知識から努力してした者が往々其の結果に於いて投機的の者と同一視されることのあることである。是は教育者たる者が平常からの眼光を以て識別して、努力の結果は賞讃し、投機の結果は充分に誡めてやるべきである。

は、反對律 心理上に曰ふ觀念聯合が、反對律の働く方向に誤謬、誤解を生ずる者がある。例へば、

例十三、

輸入品——外國へ賣出す品物のことです。

保護貿易國——關稅ヲトラナイ國ヲイフ。

の如きものである。