

272
45



始



KIWI-10

273-45



越川彌作著

兒童成績考查法の新研究

東京

合資會社 育英書院發兌

大正
8.9.18
内交

序

凡そ教育的効果の検証は、實に教育の最終にして、同時に又教育の最始なり。思ふに教育の存する限り、其効果を検証すること、は、單に過去の批判としてのみならず、將來の指針として亦必要缺くべからざるなり。一面理非功過を明にし、一面改善進歩の道を發見し、以て教育最終の目的に到達すべきものたるは、蓋何人も疑を容れざる所なり。然るにも係らず、動もすれば、此問題を閑却して、唯僅に過去の慣習を襲ひ、或は漫然論議するに止まり、何等体系的研究の之なきは、吾人私かに以て憾とす。本校附屬小學校越川主事、夙に茲に着眼し、研究を試むること多年、略其業成るに及び、更に其大成を期し、遂に本書を成すに至れり。今本書をとりて一讀するに、兒童の成績考査に關し、各方面より精

細に研究する所あり、且論旨着實穩健、學界を裨益する文字尠からず。殊に予は年來力の教育を唱導しつゝあり。偶々本書に於て會心の文字を發見し、衷心喜を禁じ得ざるものあり。敢て一言を序し、併せて本書を江湖に紹介す。

大正七年六月

山口縣山口師範學校長

菊池俊諦識

はしがき

- 一、本書は全體を三編に分ち、汎論、各論、結論と名づけることにした。其の第一編は更に十三の章に分ち、成績考査法研究の機運が熟して來たことから、其の必要なる所以、沿革、試驗論、考査の眞義、目的、主體、客體、範圍、機會、形式方面等を述べて、評定表出法に及んで居る。本編に於ては考査の概念を限定し、力めて教育的の解釋を企て、且つ一般的方法の大要を記することを目的とした。
- 二、第二編は第一編の要旨により、各科における實際上の方法を述べることとした。だからこの點に於ては、實際問題と切實なる接觸を、保つて居るのである。
- 三、第三編は考査したる結果を、努めて教育上有効なる様に取扱ふ方法を、研究した積りである。従つて或は繁に失する様に考へられる讀者も、無いとは限らぬ。それ等の人は、ただ其の眞意を酌んで、實際の方案は、各自はしがき

に研究せられる様に願ひたい。

四、全編を通じて、児童の改善、教育法の改善といふことを眼目として、この立場から考査の理論及び方法を研究したつもりである。従來の考査に於ては、其目的が餘りに近視眼的であり、其の方法が餘りに常識的であり、更に、其の結果が餘りに一時的であつた様に思ふ。一言でいふと、教育的でなかつた様である。本書は努めて是等の點に注意して、説述を試みる様にした。

五、本書の研究を企てた時、或る友人は、かゝる末葉の問題を研究しても、つまらぬではないか、と忠言を試みられた。然るにこれが抑の間違である。吾々はこれを決して瑣末の問題とは思はぬ。單に一時的に児童を評價するに過ぎないものであるならば、成程價值が少ないものであらうが、児童の成績はあらゆる教育作用の歸結であると共に、將來の指導の基礎となるものである。これが眞に分らなければ、實は眞の教育は出來ぬ筈である。やりつばなしにして、後の結果を見ないのは、或は我が國人の一短

所であるかも知れぬ。

六、吾々は始め實際上の必要に逼られて、出來るだけ書物や論文を探つて見た。然しどうも満足なものが見當らぬ。少くとも單獨にこの問題を研究した書物などは、我國には殆ど無いといふても、宜い位である。論文などは時々雑誌などに見えるが、どうも充分なる論述をしてゐて呉れない。教育學の書物なども、多くはこの問題に觸れて居ない。又實際の方を調べて見ても、根據の確かなものを多く見出すことが出來ない様である。勿論我々の寡聞なるの致すところであらうが、少からず失望した。然るに一方に於ては、教育雑誌の企て、懸賞募集をやつたり、論文を歓迎したりすることがあらはれ、近く、廣島高等師範學校の附屬小學校で、この爲めに全國の訓導會を開くの聞いて、實は誰れでも困つて居る一問題であるといふことを、切實に感ぜざるを得なくなつた。これが不文を願みず、本書の公刊を早めた一つの理由である。

七、成績は教育の歸結であるから、之れを論述するには、勢他の教育問題例

へば各科の目的や主眼點などに、觸れなければならぬ。だから本書に於ても時々蛇足を加へたり、或は稍主題と縁遠き方面に亘つたりして、脱線的の論議を試みて居る。従つて成績考査法と題しては居るが、一面から見ると、結果の方面から、逆に論じた我々の教育論であると見ても善い位である。

八、本問題の研究を始めてから、最早一年有半の時日と經過した。其の始めは大なる抱負を以て着手したが、出來上がつたのを見ると、案外低級のものになつてしまつたのは、汗顔に堪へぬ次第である。

九、本研究に關しては、特に同僚たる左の諸君の、それ／＼の方面における多大の援助があつた。

- 修身科考査法……………樺 總 一氏
- 國語科考査法……………白 上 貞 利 氏
- 算術科考査法……………山 本 實 作 氏
- 日本歴史科考査法……………案 野 耕 輔 氏

地理科及操行考査法……………熊 野 隆 治 氏

理科考査法……………河 本 基 助 氏

圖書科考査法……………佐 伯 廣 男 氏

體操科農業科及身體考査法……………山 縣 里 策 氏

裁縫科考査法……………阿 野 た み 氏

手工科考査法……………野 村 尙 志 氏

其の外汎論結論の方面に於ても、右諸氏の忠言に由ることが甚だ多い。猶同僚關根益三氏、内山太平氏、倉田晋七氏、栗林頼治氏等が直接間接に多大の援助を與へられたことも、多謝するところである。

大正七年五月

鴻峯東麓の僑居に於て

著 者

追記

本書の公刊將に成らんとせし時突然育英書院主榊元熊藏氏の不幸に際會し、延引遂に今日に至れり。然れどもこの種の研究の極めて必要なは、今日に於ても變ずることなく、この方面の著書の甚だ少きことも亦同様なり。而して本書の内容も大體上猶之れを改むる必要を感ずることなし。たゞ僅かに語句を改むる方可なりとするあるのみ。されば暫くそのまゝ之を公にすることとせり。時日に關する記述等に時として不合理の點あるはこれが爲めなり。讀者幸に諒せよ。

大正八年八月

著者しるす

兒童成績考查法の新研究

目次

第一編 汎論

第一章 成績考查法研究の機運……………	一
研究の旺盛 其の原因 澤柳博士の説 徴兵検査の成績 共通	
試験の流行上	
第二章 成績考查法研究の必要……………	七
反對説と其の辯駁 直覺判斷尊重説 評定困難上よりの説 考查の價値を疑ふ説 考查の眞義 反對説通評	
第三章 實力檢證法の沿革……………	一〇
西洋の部 英吉利 獨逸 佛露 合衆國	
東洋の部 支那 禮紀の規定 唐代 宋代 現時 日本	
大寶令の規定 徳川時代 明治時代 試験過重の例 教則大綱	
第二十一條 六號訓令 現行法 小學校 中學校 高等女學校	

第四章 試験に関する論議……………三

- 胡瑗の説 程伊川の説 ニーマイエルの説 ヘルダーの説
- ルレルの説 バウルゼンの説 パーナムの説 ネチャエフ、ロブジ
- エーレン等の説 ベルグマンの説 エレンケーの説 ケストナーの説
- リンデの説 フオスターの説 パビロンの説 リースの説
- 幣原博士の説 乙竹教授の説 成瀬校長の説 諸説の通観 試験
- 驗肯定説批判 實際上の考察 教師と設備 理想上と現實上と
- 小學校の場合 吾等の態度

第五章 成績考查の眞意義……………三二

試験の種類 試験と考查 成瀬校長の説 中等教育に対する想像

第六章 成績考查の目的……………三九

概言 一、對教師及學校上 二、對保護者上 三、對兒童上 四、對法

第七章 成績考查の主體……………四四

主體の意義 直接主體と間接主體 共通試験其の種類 之れに對

第八章 成績考查の客體……………五二

客體の意義 教育主體 教育の客體 個性研究と成績考查

第九章 成績考查の範圍……………五八

従来の考查範圍 横山督學官の説 山杉鶴吉氏の説 愚見 人

第十章 成績考查の機會……………六八

時期より見たる機會 平時 臨時 教授の進行上から見た機會

第十一章 成績考查の形式……………七五

提示前 提示中 提示後 直接記憶と考查上の注意

考查形式の意味 其の種類 直接法 松本某氏の案 間接法

第十二章 成績考查對象の方面……………八六

従来の弊 分解不足 分解過繁 實力の二方面 評定上の三主

第十三章 成績評定表出法……………九九

第一節 評定標準論
 二種の標準 絶対標準法 相對標準法
 第二節 成績物點檢法
 先入的兒童觀の影響 其の救済法 點檢法の種類 順降法 全體法 部分法 類別法
 第三節 進度評定表出法
 實力評定と進度評定 進度評定の意味 其の必要 注意事項
 進度評定用語例
 第四節 實力評定表出法
 實力評定の意味 外國特に獨逸の例 我が國の例 三十年來の問題 教科評定表出法 圖書科の特例 書方科の特例 カード法
 カード法の長所 評詞法適用上の注意 各種表出法の評價關係
 採行成績評定表出法 評定段階及び用語 身體成績評出法 體位といふ語 分解法 分解方面 評定段階及び用語 分解總合法
 概評論

第二編 各論

第一部 教科成績考查法

第一章 序 説……………一四二
 法令の要求 其の解説 自習自練の陶冶……………

第二章 修身科成績考查法

考查の方面及び輕重 考查方面の解説 修身科と訓練……………一四三

第三章 國語科讀方成績考查法

考查の方面及び輕重 考查方面の解説……………一五四

第四章 國語科書方成績考查法

考查の方面及び輕重 考查方面の解説 考查の方法 (附説)手本との關係……………一六四

第五章 國語科綴方成績考查法

考查の方面と輕重 考查方面の解説 考查の方法……………一七七

第六章 國語科話方成績考查法

考查の方面と輕重 考查方面の解説 考查の方法……………一八〇

第七章 算術科成績考查法

考查の方面及び輕重 考查方面の解説 考查の方法……………一九〇

第八章 日本歴史科成績考查法

考查の方面及び輕重 考查方面の解説 考查の方法……………一九九

第六章
 考查の方面及び軽重 考查方面の解説 考查の方法
 第九章 地理科成績考查法 1107
 考查の方面及び軽重 考查方面の解説 考查の方法
 第十章 理科成績考查法 1112
 考查の方面及び軽重 考查方面の解説 考查の方法
 第十一章 圖書科成績考查法 1125
 考查の方面及び軽重 考查方面の解説 考查の方法 (備考語方面)
 第十二章 唱歌科成績考查法 1134
 考查の方面及び軽重 考查方面の解説 考查の方法
 第十三章 體操科成績考查法 1131
 考查の方面及び軽重 考查方面の解説 考查の方法
 第十四章 裁縫科成績考查法 1136
 考查の方面及び軽重 考查方面の解説 考查の方法
 第十五章 手工科成績考查法 1144

第十六章 農業科成績考查法 1149
 考查の方面及び軽重 考查方面の解説 考查の方法
 第二部 操行成績査定法
 第一章 序説 1155
 操行の意義 操行と訓練 操行成績の範圍 理想的操行の要件
 第二章 操行考查の實際方法 1167
 操行考查の方面 考查方面の解説 考查の方法
 第三部 身體成績考查法
 第一章 序説 1197
 養護の意味 身體成績考查の對象 理想的身體の要件 長大
 強壯 整美 機巧
 第二章 身體成績考查の實際方法 1204
 考查の方面及び評定の階級 考查方面の解説 考查の方法 考查者
 時期 實際方法 (附言)日本人の身體的傾向

第三編 結論

第一部 成績整理

第一章 整理の意味及び其の必要……………三三三

第二章 整理の要件……………三三四

一、目的上 二、方法上

第三章 整理の種別……………三三六

整理の三大別

第一節 時間的整理

一、最短期の整理 心證法 二、臨時定時の整理

第二節 空間的整理

個別的整理 學級の整理 學年の整理 全校的整理

第三節 題材的整理

教育題材の三大別 養護、教授訓練の關係上 教科間の整理

第四節 進度成績整理

第四章 見込評定整理及席次の決定……………三五〇

一、見込評定 二、席次決定

第五章 整理の諸表簿……………三五四

考察の諸方面 表簿の種類

第一節 教科成績整理用

(1) 平時評定表 其の様式例 (2) 個別整理表 其の様式例 (3) 學級整理表 其の様式例 (4) 一時的整理表 其の様式例 (4) 全校整理表 其の様式例 (ロ) 繼續的整理表 其の様式例

第二節 操行成績整理用

(1) 平時評定表 其の様式例 (2) 個別整理表 學級整理表 全校整理表

整理表様式例

第三節 身體成績整理用

個別整理表様式例 學級整理表 其の様式例 全校整理表 其の様式例

第四節 表簿形式の整理

整理の要件 實行的努力の必要

第二部 成績研究

第一章 研究の機會……………三九四

教師自身のみの研究 同學年擔任調導會 各主任調導會 調導總會 保護者會又は家庭訪問 其の他の機會

第二章 研究方面……………三九六

成績にあらはれたる傾向 一、個人の傾向 二、學級の傾向 三、學校の傾向 四、男女別傾向 成績の原因の研究 一、教育主體上 二、教育客體上

第三部 成績處理

第一章 兒童に對する處理……………四〇五

時機上 (1) 平時臨時 (2) 定時 兒童數上 (1) 個別處理 (2) 團體處理 手段上 (1) 報告法 (2) 暗示法 表證法 處理主體上 實際上の諸方法案 (1) 個別調諭 (2) 成績展覽 (3) 賞罰 (4) 進級 卒業落第 甲、進級論 乙、卒業論 丙、落第論

第二章 保護者に對する處理……………四三三

捜査會 (1) 保護者會 (2) 家庭訪問 處理要件 (3) 成績通知 (1) 教科成績 (2) 操行成績 (3) 身體成績

第三章 法規に對する處理……………四二七

第四章 社會に對する處理……………四二七

第五章 自然界に關する處理……………四二八

第六章 學校に於ける反省改善……………四三八

總括略表

(目次終)

兒童成績考查法の新研究

越川彌作著

第一編 汎論

第一章 成績考查法研究の機運

概近に於ける我が國初等教育界には、幾多の研究問題が提出されて居るが、成績考查法の如きも、最も注意すべきものの一たるを失はない。現に或る教育雜誌の如きは、これが爲めに懸賞論文を募集して居るし、廣島高等師範の附屬小學校に開かるべき、第二回全國小學校協議會の研究問題の一つにも、之れが提舉せられて居る。該會は全國より要望問題を募集して、研究問題を定めるのであるから、成績考查法の研究は、全國大多數の教育實際家

第一編 汎論 第一章 成績考查法研究の機運



其の原因

の切望して居るものであることが分る。

かゝる機運を惹起したことは、固より幾多の原因事情に由ることであらうが、少くとも次の數件を擧げることが出来ると思ふ。

功率思想上

一、一般功率思想の勃興。功率即ちエフィジエンシーの思想は、輒近に於て著しく高調して來たと思ふ。最小の犠牲を提供して、最大の效果を得ようといふことは、實に總べての實社會に於ける、最も切實なる要求である。誠にこの激烈なる生存競争場裡にあつて、優勝者の地位を贏ち得る爲めには、この問題は、寸時も看過することの出来ぬものである。教育上に於ても、須らく經濟的なるべしといふ叫びが、高まつて來たのも、至當のことであると思ふ。然も一舉一動の功率を増大し、經濟的ならしめんためには、其の立條件として、具案的に自分が與へた影響が、實際上果してどれ位まで效果があつたかを、檢證しなければならぬ。成績考査の研究の必要は、この點から起つて來るのである。

效果の反省上

二、小學校教育の實際的效果に對する反省。今日小學校の施設經營は、

大體に於て非常に立派に出來て居ると思ふ。やれ何々方針とか、或は何々主義とか、堂々と之れを標榜し、其の實際案としても、綿密周到を極めて居つて、一見其の理想的なるのに、驚く様なものも少なくない。然も其の實際的效果に於ては、果してどうであらうか。澤柳博士が第六回全國小學校教員會議に於て講演されたといふものが、近頃或る教育雜誌に乗つて居たのを見ると、次の様なことがある。

澤柳博士の説

（前略）公平に見て一體どれだけの成績を、あげて居るかを知ることは、頗る大切なことである。其の點に於て今日の教育家は、自分の努力の結果を成るだけ確實に精密に測定する注意が足らぬのではないかと思ふ云々と一喝を與へ、それから大正三年に於て山口縣、其の翌四年に於て三重縣に行れた、全縣下の共通成績考査の成績と、明治三十四年より大正四年迄九ヶ年間、調査を行ふた京都府に於ける成績とを通覽して、

（前略）それに表はれた兒童の成績は甚だ悪い。一々茲に擧げるまでもないから、唯驚くべき結果である事を、申して諸君の想像に訴へて置かう。

と、薄氣味の悪い様な結論をして居られる。これ等の共通試験の方法が、果してどんなであつたかは暫らく問はないでも、兎に角児童の成績が、其の施設や教師の努力に比して、餘り立派でないことは、斷言して差支ないと思ふ。本年六月某縣某郡に於ける、壯丁八百三十四名の學力試験の成績について、調査したものを見るに、次の如き結果を示して居る。

問題

正解者百分比

- (一) 日本最初の天皇の名 八七
- (二) 伊勢大神宮の祭神 七二
- (三) 紀元節日及び意義 六六
- (四) 天長節日及び意義 六三
- (五) 明治天皇祭日 四五
- (六) 父の年齢母の年齢 九三

猶昨年度に同縣下五郡に互つて行つた結果の平均は、次の如くである。問題は多少形が變つて居たが、内容は全く前掲のものと同じであつた。それ

徴兵検査の成績

共通試験の流
行上

で、一問より順次に、其の正解百分比が、八三・六%、六六・一%、五七%、五五・一%、四六・八%、七二・九%となつて居るのである。即ち前掲の郡だけについて見ると、平均より多少進歩して來た様な形になつて居るが、それでも大同小異である。

こんな實例は、あまり珍らしいことではあるまいと思ふ。此に於て實際教育に従事して居るものは、大に反省するところが無ければならない。如何にせば、其の成績を一層進歩させることが出来るだらうかといふ難問は、眞向から教育者の頭腦に、ふりかゝつて來るべきである。然もこの爲めには、まづ成績考査の方法を、精究しなければならぬのは、云ふまでもないことである。

三、共通試験の頻發及び之れに對する批難 児童成績の向上を圖ると共に、一面からは監督の意味を以つて、共通試験を行ふといふことが、餘程流行して居る様である。其の爲めに學校に依つては、之れに對する準備をすることに、熱中して居るものもある。極端なものになると、漢字などの困難

なものを、カードなどに記して児童に與へ往復の道途に就て常に之れを見て來る様に、強要するところもあるとのことである。其の理由を問ふと、試験にはよく書取が出るからと答へる。更にそれだけの準備をする必要があるかを詰ると、この成績は教師のパンの問題に、關係を及ぼすからといふ様なものも、實際にあつたといふことである。

それで以上の様な結果を來す共通試験といふものゝ要、不要が議論となる。中には弊害について心配するものもある。更に眞の實力といふものは、果してそんな風の試験で分るものであらうか？元來眞の實力とは、どんなものであらうか？といふ様なことが、自ら問題になつて來る。それから遂に實力考査法の研究といふことに進んで來るのは、當然の成行といはねばならぬ。

以上の様なことから、成績考査研究熱が、一般に高くなつて來たのであらう。學校の參觀者なども、いひ合はした様に、考査法についてしつこい質問をするのが常である。吾々が微力を省みず、之れが研究に着眼し、杜撰なも

のではあるが敢て之れを公にしようと思つたのも、強ち時期を誤まつたものではあるまいと思ふ。

第二章 成績考査法研究の必要

前章に述べた様に、我が國の教育の實際界には、次第に成績考査法研究の情勢が高まつて來たが、之れに對して、却つて冷笑的の批評をするものがある。これには凡そ次の如き種類のものがある様に思ふ。

一 児童の成績如何を考査するに、別に特殊の名案がある筈はない。平生教師の心證に映じた其のまゝが、眞の児童の實力である。教師は日常自分の取扱つて居る児童の實力をよく洞察する眼識を備へて居らなければならぬ、そうしてそれさへあれば、別段の方法はいらぬのである云々。

この説は教師の直覺的判斷を重んずるもので、一面から見ると、大に道理のあることである。理想的にいふと、教師たるものは、如何にもかゝる能力を持つて居るものでなければならぬ。然しこれは直に誰にでも、要求する

反對説と其の
辨駁

直覺判斷尊重
説

ことの出来るものではあるまい。否寧ろ慎重精確なる研究を遂げ、之れを體得した結果として始めてこの境界に達することの出来るものではあるまいか。普通の人であると、特殊の考查法を行つた結果が非常に豫期に反する場合も、珍らしくないことである。要するにこの種の説には、見のがすべからざる眞理があるとはいへ、考查法研究の必要を否定する議論とはならないのである。

二、眞の實力は到底考查の出来るものではない、特殊の方法を講じた考查の結果は、生きてるものを殺しまつて居るものを引離し、其の一方面だけを見たものに過ぎないから、却つて實力についての誤謬の評定をすることになる、云々。

これは實力評定の困難から、立てた説である。成る程困難は困難であるが、これが爲めに考查法の研究の、不要を唱へる譯にはいかぬ。困難であるから、研究する必要があるのである。誤謬の評定を防ぐために、正當なる方法を發見せんとするのである。

評定困難上よりの説

考查價値を疑ふ説

三、教育に於ては、誠心誠意兒童を陶冶すればよい。兒童の先天的の素質と、社會的自然的の環境とは、教育以外に種々なる影響を與へるから、成績の如何は、教育者の如何ともすべからざる部分が多い。従つて大體上から見て、成績の考查は、兒童の進級卒業を決定することが出来ればよいので、特別精細なる研究を、するまでもないことである、云々。

これは考查其のものゝ價値を認めないところから來る説である。然し考查といふことは、決してそれほど無價値なものではない。唯單に進級卒業を決定するといふことだけとするならば、成るほど論者の説の通りであり、これが亦從來多くの人の考へて居た、少くとも事實に於ては、行なつて居たことであるが、眞の考查といふものは、決してそんなことだけを、目的とする様なものではない。單に現在の實力の評定をすることのみが目的でなく、更にこれが將來の教育の準備となるものである。簡單にいへば、兒童の成績といふものは、教育の歸結點であつて、同時に出發點となるものであるから、教育者たるものは、最も慎重精確に、之れを行ふ方法を講究すべきは、勿

考查の意義

論のことである。要するに考査法研究の必要を認めない説は、皆甚だしき偏見に屬するか、或は世をすねたもの、言分て取るに足らぬものである。輓近の機運を見ても、これ等の説が殆ど言議に値しないものであることが分ると思ふ。

第三章 實力檢證法の沿革

歴史の教ふるところによると、兒童生徒等の實力を檢證する方法は、所謂試験といふものから、考査といふ方法に變化して來た様である。

泰西に於て、最も早く試験を行つたのは、英國であるといはれて居る。一五六二年に、マーチャントテラー・スクールで行つたものは、蓋し普通教育に於ける大規模の試験の、最初であらうといふ。この試験は、寺領内の教育監督者が學校の兒童の學力を檢査する爲めに行つたもので、監督的檢閱的のものである。

以上の様な監督的の試験が始まると、人情の常として、之れに應ずる工夫

を考へなければならぬ。それで準備試験が學校だけで行はれることになつた。即ち學校長が年に三回、全校の兒童に對して、學力を調査することが始まつて來た。この試験は、午前六時から始めて、午後の五時まで行ひ、筆答をさせて考査したといふことである。

一般の學校に對して行つたのは、英國では一八一六年以來であるとのことである。この試験は、六歳以上の兒童に對して行つたもので、其の目的は兒童其のものにあるのではなく、やはり監督的檢閱的の意味のもので、其の結果の如何によつて、亂暴にも、教育上の施設や、教師の手當に對する經費の額を加減したといふことである。この試験の施行者は、視學であつた。かういふ方法によると、當然幾多の弊害を來すことになるもので、英國に於ても、一八九七年にはこの法を廢止したといふことである。

其の中に次第に多級學校も出來、中等學校との聯絡關係も生じ、遂に進級卒業、入學等、今日多くの場合に見る様な意味の試験が、施行せられることになつたといふことである。

次章に詳述する様に、試験については、早くから弊害を認めるものがあつたが、容易に改善の方法が講ぜられなかつた様である。英國に於ては、既に一九〇三年に、文部省の調査委員が、平時の考査を以て試験に替ふべきであるといふことを報告したに拘はず、依然として今日猶小學校に於ても、盛に行つて居る。尤も度數は之れを制限して、一年四回以上を行ふことを許さない。又學校長が充分に職員を監督することの出来る位の規模の學校では、一年二回の正試験を行ふのを限度として居るといふことである。この試験の目的の一つとしては、生徒をして不慣れの形式の問題に對して、之れが解決を試み、知力を應用する力を得させようとする、陶冶的の方面があるとのことである。試験の様式は、下級生は皆口頭により、上級となるにつれて、筆答を加へてする様になつて居るそうである。

獨逸に於ては、進級には別に試験を用ゐないで、擔任教師は、平素の成績によつて案を立て、學校長はこれを職員會議にかけて、協議決定するといふ。然し卒業試験は、非常に嚴肅に行はれ、視學や學務委員は必ず之れに立會し、

獨逸

佛露

父兄も亦參觀を許される。試験をするものは擔任の教師であるが、試験問題については、視學と學校長とが干與する。試験の始には、祈禱や唱歌をなし、終ると臨席の視學から、獎勵の訓辭があるといふ具合で、餘程儀式的の意味が、加味せられて居るといふことである。

其の他佛蘭西や露西亞などにも、可なり試験が行はれて居る様であるから、一般に歐羅巴にては、猶試験が有力なる實力檢證法となつて居るといふことが出来ると思ふ。

米國にては、後章に詳述する程に、モズリ委員の報告などを見ても、餘り試験を重んじて居ないことが分ると思ふ。

東洋では支那に於て、早くから試験の方法が具はつて居た様である。禮記の學記に、次の如く記されてある。

比年入學、中年考校、一年視、雖經辨志、三年視、敬業樂群、五年視、博習親師、七年視、論學取友、謂之小成、九年知類通達、強立而不反、謂之大成、云々。即ち隔年に、試験を行つて居たのである。

東洋の部
支那
禮記の規定

唐代

兒童成績考査法の新研究

一四

唐代に於ては科擧制擧の法が悉しく定められた。これは何れも官吏登用試験である。科擧は常法であつて、これに次の二種がある。帝都及州縣の諸學校の卒業生を尙書省に送りて試験するものを生徒といひ、學校の卒業生でないものを先づ州縣で試験し、更に尙書省で試験するものを貢擧といふ。科擧を科によつて分けると、秀才、明經、進士、明法、明字、明算の六種となる。制擧は非常の才を待つ所以のもので、定まつた科目なく、天子特に之れを定めて試験するのである。支那に於ては、以上の試験法が後世まで残つて居たのである。尤も宋時代、に於て、胡瑗や王安石などの言義があり、一時改革したり全廢したりしたが、積年の慣習は一朝にして改めてしまふことが出来ず、南宋以後再び盛となり、最近民國の出現するに及んで、漸く全廢の實が擧げられたさうである。

大寶令の規定

日本

現時

宋代

我が國に於ては、唐の制度を摸倣して、奈良朝時代から、科擧の試験を行つた様である。大寶令によれば、明經、明法、秀才、進士、書算の六道を設け、學生を試験したが、後には秀才、進士を合して、記傳となし、明經、明法、算を加へて、四道

徳川時代

明治時代

例試験過重の實

としたのである。この科擧の試験の外に、大學及び國學に於ては、學力の試験があつて、素讀と講義との二つを調べた。素讀は十日内に一千字を讀み得る様になつてから行ふので、千字の中三字を覆ひ、讀することの出來ないものは罰する。講義試験は、其の名の様に、學習題材の義理を試験するのである。又時期からいふと、月試と年試とがあり、月試は一ヶ月三回、年試は毎年七月に行つた。素讀には、其の中の月試だけを課したのである。徳川時代の幕府の諸學校では、毎月試業、春秋試、夏冬詩文試等を行つた。毎月試業は三八の日に定めてあつた。此外素讀吟味と學問吟味といふのがあつた。前者は毎年十月に行ひ、後者は三年を隔て、一度行つたのである。明治になつてからも、其の五年に學制が頒布されてから、同三十年前後までは、主として試験によつて、學校兒童の學力を査定し、其の弊害も、隨分大なるものがあつた様である。

今暫く山口縣について、當時の試験の状況の大體を記して見よう。(このことについては、同僚椿總一氏に負ふところが多い)。當縣に於ては、明治十五

年八月の縣令で、試験規則を發布し、小學校生徒の試験は、學務委員、訓導協議の上之れを施行することにし、種類を定時臨時の二つとし、更に前者を小別して、月末毎に行ふ月例試験、六ヶ月毎に行ふ改級試験、一等を卒る毎に行ふ進等試験とした。月例試験は其の學校の教員が之れに當り、改級試験及び進學試験は、他校の訓導で、特に郡區長が其の管内の優等訓導を、試験、訓導としてこれに當らせ、郡區吏員列席の上に行はしめたのである。又試験場にはなるべく生徒の父兄をして、入場參觀せしむる様にした。試験の結果は、舉行後五日以内に決定し、必ず父兄を同伴して證書授與式に臨ませ、及第生に對しては、それ／＼證書を授與し、優等生徒には、相當の褒賞を與へることにして居たのである。採點法は、十點を以て定點とし、各學科の得點平均六點以上を及第とし、六點未満及一科二點未満のものを落第とし、成點九點以上をもつて優等と評定した。別に行狀點といふものがあつて、修身科得點に合算せられ、又出勤點といふものがあつて、月例試験の得點中に入れられた。以上の外に、罰點といふものがあり、直立五分間を以て一點と定めら

れて居たが、これは試験の得點には關係せざる定めであつた。

上述改級及び進等試験は、甚だ嚴重に行はれたものであつて、其の際における受験生徒の心理状態を考察するに、試験に對して一種神聖なる感情を持つて居り、試験當日の如きは、恰も式日の如くに思つて居た様である。この點に於ては、獨逸に於ける卒業試験に、彷彿たるところがあると思ふ。従つて試験の場所は、式場の様にし、兒童は皆晴着をつけ、新調した學用品を持つて行つた。父兄の試験に對する感想も、亦これと同様で、學用品の如きは、毫も其の費用を吝まず、只管其の愛子が、好成績を得る様にと、祈つて居たのである。だから席次の一上一下は、獨り兒童ばかりではなく、同時に父兄の一喜一憂となり、不幸にして落第にでもなるならば、それは／＼無限の屈辱を受けたかの様に感じたものである。

斯く教授上の結果として、試験は最も尊重せられ、學校創始以來、知能啓發を主とした當時の傾向に際し、法規は愈々精細を加へて、試験の種類名稱、時期、方法、採點の内容、限定、褒賞法等、殆ど遺漏がない程であつた。爲めに試験

は學校事業中の重要な事項となり、教授は試験の爲めに犠牲となつたものが多く、學業過重の弊も、漸く其の極に達する様になつて來たといふことが出來よう。

明治十六年本縣は、更に小學校獎勵規則を發布し、翌十七年以後は、一郡内小學校又は數郡内小學校の共通試験を行ひ、大に生徒の學力を學校別郡別に批判し、獎勵鞭撻する様になつた。其の翌十八年四月に、試験の種類を改めて、月次試験、學期試験の二種とし、二十年四月更に小試験大試験の別に改めたが、其の主旨及び方法の多くは、毫も改變するところが無かつたのである。

以上は明治前半期に於ける、山口縣下に於ける試験状況の大要であるが、これは唯本縣ばかりそうしたといふのではなく、全國に於ても大體これと同様に行つて居たと思ふ。爲めに試験の弊害は、次第に大となり、漸く識者の議に上り、終に明治二十四年十一月、文部省令第十一號、小學校教則大綱第二十一條を以て、試験の目的を明示せられることになつた。

同案に曰く

小學校に於て兒童の學業を試験するには、専ら學業の進歩習熟の度を檢定して、教授の參考に供し、又は卒業を認定するを以て目的とすべし。けれども、積年の餘弊は、容易に改めることが出來ず、嚴格なる試験は、依然として全國各地方に行はれたのである。是に於て明治二十七年八月、文部省訓令第六號が發布せられ、一層其の主旨を明にせられることになつた。同訓令に曰く

小學校に於て施行するところの試験法は、或は褒貶の意味に偏し、點數によつて毎大席次を上下し、又は賞與を與ふる等過度に生徒の神經を刺衝する弊あり。此れ獨り普通教育の主張を誤るのみならず、亦生徒の體育を害するものなり。自今各學校は、試験によれる席順の上下を廢すべし。但し各學級に、優等生若干人を選抜して、以て獎勵を示すことを妨げざるべし。

と、是れ實に井上文部大臣の卓見に基くものであつて、世に六號訓令と稱せ

現行法

られたものである。これより試験法改善の機運が次第に熟し、遂に明治三十三年八月文部省令第十四號を以て、現行小學校令施行規則第二十三條の法文が、あらはれることになつた。

同條に曰く

小學校

小學校に於て各學年の課程の修了若は全教科の卒業を認むるには、別に試験を用ふることなく、児童平素の成績を考査して之れを定むべし。即ちこの一例によつて、我が國の小學校に於ては、全く試験を廢して、全部考査の形式によるべきことになつたのは、何人も熟知する通りである。最後に參考の爲めに、中等學校方面に對して、一瞥を加へておくことにしよう。

中學校

現行中學校令施行規則第四十七條に曰く
各學年の課程の修了、又は全學科の卒業を認むるには、平素の學業及び試験の成績を考査して之れを定むべし。但し正當の事由ありて、試験に缺席したるものに對しては、平素の學業の成績のみを考査して、之れ

高等女學校

を定むることを得。

試験は學校長の見込に依り、之れを行はざることを得。
と。更に高等女學校令施行規則第四十六條に曰く

各學年の修了、又は卒業を認むるには、平素の學業を考査して之れを定め、又は平素の學業及び試験の成績を考査して之を定むべし。

と。即ち中等學校に於ても、考査の形式によつて、進級卒業を決定しても差支ないのであるが、其の大部分は、嚴密なる試験を行つて居り、これに於ては、生徒は勉強しないと考へて居るものも、少なくない様に思ふ。中等學校以上に於ては、大多數は四角ばつた試験を實行して居り、學生は一年間に數度は、非常に神経を緊張させることの止むを得ない状態である。尤もこれについては、色々と論議をするものもあるから、次章に其の二三を紹介することにしよう。

第四章 試験に関する論議

胡瑗の説

程伊川の説

ニーマイエルの説
ヘルダーの説
チルレルの説

兒童成績考査法の新研究

試験については昔から随分論議があつた様である。先づ支那について見るに、前章に一寸述べた宋の胡瑗は當時の學生がたゞ策科の爲めに學問する状態であるのを見て自ら湖學といふのを始め、時代の風潮を他處にして、科擧のことなどを顧みず、只管人物陶冶を行つた。程伊川なども科擧試験の廢止を主張し、改試爲課といふて居る。西洋に於ける試験は、支那の科擧試験とは趣が違うであらうが、これ亦色々の論議がある。

ニーマイエルは、近頃或る一部の人の考へて居る様に時々行はれる試験は、生徒を勉強させるのに必要な教育方便であるといひ、ヘルダーはこれを以て、學校の活氣を保つ爲めに、必要なものであると考へ、チルレルは稍懐疑的であるが、猶國の爲め家の爲め、學校では何をして居るかを知らしめ、之れに信頼せしむる方便として肝要であるとの意見を持つて居た。然しながら、これ等の肯定論には、傾聽に値するものが少なく、寧ろ否定論には、大に注目すべきものが少なくない様である。殊に最近における否定論に於て、

そうである様に思ふ。

パウルゼンの説
パーナムの説
ネチャエフ、
ロブジーエン
等の説

パウルゼンは、現時に於ける試験を批難し、試験は止むを得ざるときにのみ行ふべきものであることを忘れてはならぬと喝破し、パーナムも種々の改革案を提出して居る。實驗心理學者たるネチャエフは、露國の試験法が生徒の體力體重を減少させた事實を證明し、ロブジーエンは、兒童に對して試験といふことを公言して算術問題を課すると普通課業の形でするよりも、一、二語も異が多くなるを確かめ、ハンズフレッフェルも書取實驗を行つて見て、

エレンケイの説

して居る。マルブマンは、試験は全廢すべきものであると絶叫し、エレンケイは、數多の學校を優等の成績で卒業しながら、學生たちが何物をも獲得して居ないといふことは、容易ならぬ非道である云々。試験によつて與へられた知識―それは立派に組織だてられ附票をつければ、碁盤の目の様に整へられて居る知識であるが―は直ぐ消滅してしまふ。

ケストナーの説

（原田氏）兒童の世紀參照と論じて居る。乙竹教授、晩近教育事實の進歩、横山督學官、實際問題に關する理論的研究參照、又人格的教育論者たるケストナー

リンデの説

「は、試験は心身の内容を問題として居らぬ、時間も不經濟なものであるとし、リンデは眞の人格者は、試験の成績には不良である、人格に觸なれいものはせぬからとて試験を蔑視して居る、

又千九百二年に、モズリー氏の企劃によつて、英國から米國の教育を視察の爲め、派遣せられた委員の中の數人は、口を極めて試験に頓著せぬ米國の教育法を稱揚して居る。今其の中の一二の説を紹介しよう。(民友社、米國現時の教育參照)

フォスターの説

ロンドン大學のフォスター氏は報告して曰く、

英國に於ては試験制度の結果、教員は試験によつてのみ、學生を支配しようとし、最も重きを試験におき、平日の課業をして、甚だ興味のない、熱心の無い、器械的のものとならしめて居る。けれども、之れに反して米國の教員は、學生の日々の進歩に、多大の興味を感じ、學生の研究心を指導するを、愉快な義務として、之れに熱中する云々。

バビロンの説

更に前牛津大學の講師バビロン氏は、更に興奮的の口調を以て、次の如く述

べて居る。

試験制度—英國の中等教育及び高等教育の學校に於て、學生に大壓虐を加へる試験制度—が米國の教育界にないことに對しては、羨望の情を禁ずることが出来ぬ。我が英國の中等教育の學校及び大學の全制度は、苛酷な試験制度によつて、學生の競争の絶えない、弊害多い制度となつた。即ちこの制度に於ては、教員は餘り重要でない細末の問題に醒醒し、學生の知識を偏狹にし、且つ彼等の個人性の發達を毀害する。それで學生は、試験の爲めに苦心して、自己の發達の爲めに勉強することを忘れ、徒に有益でない問題に心力を絞る、學校を出るときは、彼等の元氣は甚だしく鎖磨して、意氣の壯な青年の様でなくなる。云々。試験は奴隸としては善き奴隸であるが主人としては悪しき主人である。云々。

と、自國の試験制度を罵倒して居るが、試験其のものゝ善用については、其の効果を認めて居る様である。然し試験といふものは、結局バビロン氏の批評

リースの説

して居る短所に陥るるのが寧ろ自然の歸着ではないだらうか。猶同委員の一人たる、牛津大學の教授リースは、更に一層激越した言論を以て論じて居る。曰く、

此の試験たるや、オクトバスの様に、其の縦横あらざるなき糸を以て、苟も教育と名づけられるものゝ一切を、盤繞絞殺しようとする脅かして居る。そうしてこの最も厭ふべき弊害は、米國に於てはまづ、首尾よく驅除せられて居る。云々。

と次に語をつぎて、故ウ、イター、イターが彼に向つて、牛津の大學に於て眞に教授がしたいと思つたのは、唯聴講生に對してである。何故とならば、學位を目的とした大學生は、教育の爲め及び彼等の心性の進歩の爲に、費やすべき時間を持つて居らぬ。唯だ大學が或る時期に於て、彼等の知識を育ぎらせようとして課するところの試験の爲めに、俄勉強のみをしなければならぬからである。云々といつたことをあげて、米國の制度を稱揚して居る。以上の諸説を見ると、大體に於て、所謂試験といふものに對して、同情を持

幣原校長の説

つて居らぬことが分る。次に我が國における一二名家の考を調べて見よう。

廣島高等師範の幣原校長は、其の著「學校論」に於て、試験の必要について、次の如く述べられて居る。

中學生の様に、別に責任もなく、欲望もまだ無いものにあつては、試験が無かつたならば、實際勉強心の減退の恐がある。既に小學校でも世評がある位である。又試験は行ひやうによつては、左程弊あるものではない。豫習復習練習の注意も行届いて、平素も試験の際も、青年の勉強状態があまり變らぬといふに至らば、試験は決して有害なものではないのである。其の上に、此際平素學んだところを統一して、學力の進歩を圖ることが出来るから、なか／＼有效なることが多い。

即ち條件的に試験を推賞せられることになる。嘗て三重縣に於て、全國教育會が開かれた際、文部省から小學校に於て、試験廢止後の結果を諮問したところが、其の會は、やゝ學力の減退した嫌はあるが、たいしたことはない、と

乙竹教授の説

答申して居る様に記憶して居るが幣原先生の小學校云々といはれしは、これ等のことを指して居られるのではないだらうか。

東京高等師範の乙竹教授は、其の著、晩近教育事實の進歩に於て、現在試験についての大體の意見は、(一)教育上においては眞の教育活動を妨げ望ましくない學習をさせる様になり、(二)衛生上に於ては、過勞神經衰弱を來す原因となり、自殺の原因となることも珍らしくない、(三)心理上に於ては、不規則なる考慮並に勉強の仕方をなさしめ、實力があらはれぬことが證明せられるといふ様になつて居ると詳に述べられて居る。

成瀬校長の説

更に女子大學の成瀬校長は、其の著、新時代の教育に於て、試験に對し痛棒を加へて居る。曰く

試験は學生の知識を知る便法なりと雖も、往々たゞ記憶力の強弱を知るに止まることなしとせず。試験は學生をして奮勵せしむれども、目前一時の糊塗に止まり、却つて學習の興味を萎縮せしむることなきに非ず。試験は進歩の元氣を刺戟すれども、主我的競争心を惹起し、友人

の失敗を希ふにいたるが如きことなしとせず。云々。形式的試験は、蓋學生の勉學に對し、機械的他律を以て壓迫するものにして、實に實際の弊の大なるのみならず、自學、自動の趣旨に反するの大なるものなればなり。云々。

成瀬氏の説は、主として中等學校以上の學校に就て論じたものであるけれども、其の精神は小學校にも適用して考へることが出来る。其の他、モズリ委員の報告や、幣原校長の説なども、同様に考へて見ることが出来るのである。

以上の諸説は、甚だ多端に亘つて居る様であるが、其の主要なるものは、次の如く纏めて考へることが出来ると思ふ。

肯定論者の立論要旨

- (一) 學生をして勉勵せしむる刺戟となること。
- (二) 平素の學習事項を統括せしむる機會となること。

否定論者の立論要旨

諸説の通観

(一) 試験では眞の實力を見ることが出来ぬこと。
 (二) 學習の動機を誤まる様にならしめること。
 (三) 心身を過勞せしめ、往々之れが爲めに病患を引起すにいたること。
 兩々相對して通觀すると、肯定論者の要旨の如何にも貧弱であることが分る。其の(一)は今日の中學校などに居る實際家も、往々口にするところのものであるが、勉強も其の動機が正當でなければ、直に之れを稱揚することは出来ない。其の(二)の如きも、たいした理由にはなつて居ないと思ふ。統括的知識にも色々ある。所々に網をかけて作りあげたものや、丸飲にして整理した様なものは、決して褒むべきものではないと思ふ。元來試験準備の爲めの統括は、同じく統括であるけれども、通常の場合のそれとは態度が違ふ。何といつても人情の弱點、來るべき試験が第一の目當となつて居る。即ち始めから、一時的の記憶を目的として居る。そうして其の結果がまだ實際一時的記憶に過ぎないのは、學生々活を經過したものは、何人も經驗して居るところであらう。實に眞の實力といふものは、平時に於て、ゆつくり

試験考査法

實際上の考察

教師と設備

理想上と現實上と

と組織だてたものである。この點から見て、試験を廢する説には、動かすべからざる眞理がある。然るに實際これを中等學校に於て適用した狀況を見ると、其の結果は却つて案外面白くないのが多い様に思ふ。これには種々の事情もあらうが、主要なる理由は教師の陶冶が出来て居らぬこと、學校の設備の不充分なこと、であらう。現今我が國における普通の教師は、充分に生徒の學習動機を惹起し、之れを立派に指導していくだけの手腕がない。だから試験を廢すると、生徒は勉強しなくなつてしまふのである。又よしや手腕はあつても、設備が整はない爲めに、充分に誘導獎勵の出来ぬことも少くない。だから私は、吾が國の中等學校以上における試験については、今直に肯定否定何れとも、斷言は出来ないと思ふのである。即ち理想に立脚して論ずるときは、一も二もなく、廢止論者に左袒するが、現實に立脚すると、當該學校の事情によつて、何れにもしなければならぬ。或は現時に於ては、試験といふものを以て威しつけなければ、生徒は勉強しないといふ様な學校が、最も多數を占めて居るのではないだらうか？

小學校は多少其の事情を別にするけれども以上の道理はやつぱり適用して考へることが出来る。試験を廢して學力の低下するといふのは、即ち教師がつまらないのである。學校がつまらないのである。然し私は今更之れを昔の試験制度に戻して貰ひたくはない。現在の状態を改善し、直に理想的の状態に突貫したいと思つて居る。即ち試験を用ゐずに、平素の考査を改善し、之れをして最も教育的價值あるものとしたいのである。然らば試験と考査とは其の根本に於て、果して如何ほどの相違があるであらうか？これが次章の問題である。

第五章 成績考査の眞意義

實力を検證する方法には、色々の名がついて居る。今一二を挙げて見ると、試験、考査、吟味、調査、檢閲などといふのがある。これ等の中で最もよく使用せられるのは、試験と考査とであるのは、何人も知つて居るところである。これ等は何れも、實力の程度を取調べるので、この點から見ると、本質上其の

間に何等の區別もないのである。何れもエグザミネーション又はブリュッフィングに相當するものである。然しながら、吟味、調査、檢閲等は、暫くおくとして、試験と考査との間には、慣用上より見て、差違があるのは申すまでもない。文部省に於ても、小學校に於ては試験を禁じて、考査をする様にしてあるのを見ても明瞭である。然しながら、元來其の本質上に大なる相違があるものでないから、其の適用の方法如何に依つては、考査も遂に試験となつてしまふ。試験も亦考査の形式で、其の目的を達することが出来るのである。

上述の通りであるから、吾々は成績考査法を研究するに當りて、先づ第一に、試験と考査との差別を明確にしておく必要がある。

吾々は試験といふ語を、獨逸に於けるエントシャイデンデブリュッフィング(決定的試験)と同様に解して居るが、これと所謂考査といふものとの間には、少くとも次の數種の相違點を見出すことが出来ると思ふ。

一、目的上 試験に於ては受験者現在の實力、然も特別に要求したる數個の方面に對する、答述の適不適によつてあらはされた實力の如何を見

ればよいのである。

考查に於ては、或る種の具案的影響が果して如何なる結果を來したかを檢證し、更に將來教育陶冶上の方案を改善し、被考查者の實力を進めてやることに、重きをおくものである。決して考查當時の實力を調べて、其の實力上の資格價値を評定することを以て満足するものではない。

要するに試験は評定其のものを重んじ、考查は其の結果を教育改善に資することを主とするものであるといふことが出来ると思ふ。

二、時期上 試験は特別時間を定め、之れを公告して行ふのが常であるが、考查は平時に於て行ふのが本則である。尤も大體上考查の時期を定めたり、時間を豫定したりすることがあるが、それは教師のみの考の中にあるだけで、被考查者に豫告する様なことはないから、兒童生徒から見ると、皆平時隨時に行はれることになるのである。

三、方法上 試験は特別に改まつた方法で行ふのが普通であるが、考查は平素の教授の間に、それとなく、考察するのが本體である。尤も考查に

時期上

方法上

心調上

於ても、時に答案を態々書かせたりするが、試験における様に、嚴格なる制規の下に實行させる様なことはないのである。

四、試験又は考查せらるゝ者の心調 試験に於ては、被験者の被験意識、ともいふべきものが、甚だ鮮明過敏で、一問に失敗するも、自分の浮沈に關することが甚だしいといふ意識が伴ふものである。従つて徒に神経を勞して、無理な一時的の準備を行ひ、或は僥倖を期して、受験題材の各所に網をかけたたり、拔萃をして受験場に携帶したり、人の答案を盗み視したりして、兎にもかくにも、其の場を通抜けようといふことになり、時としては、色々の不正手段が行はれ、被験者をして思はぬ罪を作らせることになる。考查に於ては、全くそんなことは無い。多くの場合に於ては、何時考查せられるのかを知るまいし、亦いざ考查だなどと知つても、直にこの一舉が、自己の運命を左右するといふ様にも考へず、却つて之れを以て、自己改善の資となさうと考へる様なものである。従て考查に於ては、不正手段によつて一時を糊塗し、僥倖を得ようとする様な卑劣な精神は、起さない

ものである。

是等の外回数なども實際上兩者を區別する一方面となるであらう。即ち試験は割合に回数は少ないが考査は殆ど數限りもないのである。

以上諸方面の中で最も注意すべきは、一と四であらうと思ふ。四は調査檢査される人の主觀狀態に關するものである。即ち試験の様であつても受験者が被考査的意識を以て之れに臨むならば、彼に取つては少くとも考査である。一は之れに對して客觀的性質を有するもので、調査檢査を教育的に意味あらしめる爲めに、其の結果の利用は、必要缺くべからざる根本條件となるものである。

右に述べた様に、考査は其の結果の教育的利用を主眼とするものであるが、考査によつて得た結果は、一方から見ると、被考査者の實力の表明となるが故に、之れを以て、其のものゝ實力評價と見做し、必要のある場合には、價値的資格を決定する條件としても、何等の不都合もないのである。否卒業や進級を決する必要がある以上、後章更に細説する様に、これ亦考査の一目的

とすべきものである。だから考査によつて試験と同様の目的を達することも、出来ることになるのである。考査といふ名稱で行つても、其の仕方がよくないと、所謂試験と異なるものになるであらう。

吾々は試験其のものを、絶対に嫌ふのではない。然し少くとも小學校に於ける兒童の實力檢證には、教育的見地から見ても、法令上の規定から考へても、眞個の教育的成績考査を行はなければならぬと信じて居る。尤も試験といひ考査といふ、其の名稱は、どうでもよいが、其の實は眞に教育的のものでなければならぬと思ふのである。成瀬女子大學校長は、試験の眞意について次の如く述べて居る。

成瀬氏の説

抑も眞正なる試験の本義は、是をして可成多大なる教育的價値を生ぜしむるにあり、而して試験をして多大なる教育的價値を生ぜしむるは、試験を以て單に教師の仕事の爲めの便法とせずして、學生其の人の進歩の機會、寧ろ自己教育の一法たらしむるにあるなり。即ち試験は教師が學生の性向能力進歩の程度を知り、以て學生が向後の勉學方針を

定むる相談相手となり、有益なる助言を與ふる機會を作り、材料を得る方法として、之れを行ふを要す。學生よりいへば試験を受くることによりて、自ら能力の如何を檢し、知識の精粗を解し、從來の勉學法を改善し、或は進級と否とを自ら決定する方法として、之れを受くるを要す。従つて試験は學校或は教師より、強いて課せらるゝに非ずして、學生自ら自己を省察檢視する方法なり。又教師より有益なる助言を與へらるゝ機會なりと解すべきなり。云々。

同氏は更に進んで

試験てふ語をも改廢し、之れに代ふるに寧ろ學力査定等の語を用ひ、その方法としては前段論じたる如く、學生平素の行動、性向、能力及び自己省察等の進歩の度合を觀察注目し、又學課の撰擇、天賦に關する相談に預る等のことにより、直接に學生を觀察せば、從來の形式的試験の弊を除去すると同時に、學生の進歩の程度を判定するを得べしといふにあり。

と論明せられて居る。これは中等學校以上の場合について立論せられたのであらうが、其の眞意に至つては、吾々の考へて居る考査といふものと、符合する意見である。氏の説の様に、中等學校以上の試験法を改善する必要が、刻下に逼つて居るのではないだらうか。由來中等學校以上の學校に於ては、其の教育方法上の研究が、餘りに進んで居らぬと思ふ。試験法の如きも、多くは慎重の研究を経て、教育的に施されて居るといふことが出来ぬではないだらうか？

第六章 成績考査の目的

從來の成績考査に於ては、其の目的が適當でなかつた様に思ふ。少くとも、實際に行つて居た仕方を見ると、かゝる感じを起させるものが、多かつた様に思ふ。いふまでもなく、成績考査は、教育活動といふ大系列の中の一作用であるから、教育の目的を達するに役立つ様になければならぬ。兒童の成績は、畢竟教育の目的に向つて、兒童を進めてやつた其の程度に外なら

ぬのである。そうして其の考査は、單に現状を知るばかりでなく、更に將來如何様に取扱ふべきか、如何なる方向に進めてやるべきかを考へなければならぬ。以上のことは、あらゆる學校の考査及び試験に對して、いはれる道理であるが、本書は小學校に於ける考査法を研究するものであるから、吾々はこの根本思想を懐抱し、小學校の考査の目的を述べて見ようと思ふ。猶本章以下單に考査といふときは、小學校のこと、解して貰いたい。其の他の名辭のまぎらばしいものも、何等の斷りもない時は、亦同様に願ひたい。

さて小學校に於ける考査の目的を考へるには、少くとも四方面に注意する必要があると思ふ。(一)教師及び學校經營(二)兒童(三)保護者(四)國家の要求即ち法令がそれである。今この四方面から考査の目的を定めると、次の様になると思ふ。

- (一)教育の効果を檢證し、將來の教育方針方法を決定する參案に供すること。

教育上の活動は、總べて具案的でなければならぬ。教師は過去に於て、自

分が具案的に加へた影響が、果して如何様に兒童の上にあらはれて居るかを見なければならぬ。心なき教師は、平生に於ても、何等の見識に基づくこともなく、教科書を器械的に取扱ひ、考査に於ても、何等の根據に依據することもなく、殆ど發作的に行ひ、其の結果に對しても、別段の考察を加へないものであるが、それではならぬ。教育方法の生み出した結果が成績となつた、少くとも其の一部分となつたといふことを、充分に自覺し、それを調査するといふ目的の下に行はねばならぬ。更に其の結果によつて、自己の將來の方針方法を改善する心得でなければ、考査は教育的であるといへないのである。以上は擔任の教師だけについていつたのであるが、全校の經營法についても、固より同様にいふことが出来る。この一條は見易い道理であるけれども、實際上に於ては、從來あまりに注意せられなかつた様に思はれる。

- (二)兒童の長所短所を明にし、保護者の注意を促がすこと。

教育は學校のみに於て、立派に出来るものでないことは、申すまでもない。成績考査は兒童の長所短所を明にし、保護者に於て、正確に其の兒童を理解

する様に、仕向けてやることを一つの目的としなければならぬ。これに依つて始めて家庭の協同を求めることが出来るのである。

従来も家庭に對して、通告はして居たが、往々にしてたゞ形式的のものに終つてしまふ嫌があつたと思ふ。考査に於ては始めからこれをも、一目的として居るといふ充分なる自覺を以て行はねばならぬ。保護者は之れに依つて、家庭教育上に改善を加へ、更に進んで、児童將來の職業について、選擇することにもなるであらう。

(三) 児童をして自己の實力を自覺せしめ、自奮自勵の精神を鼓舞作興せしむること。

これ亦考査における、最も大切な一目的である。現今教育界に於て、自學自習云々の聲が非常に高いが、自分の力を自覺させることは、少くとも自學の一動機を形成し得るものである。尤も児童に提示反省せしめる方法については、色々考へなければならぬことがあらう。若し誤ると、児童は徒に尊大傲慢となるか、或は自暴自棄となることがあらう。然し全然提示せ

對兒童上

ずにおくのは、それだけ考査を無意味にするものである。この道理は誰れも承知して居ることであるから、多くの學校では、教育手帳といふ様なもので知らせて居るが、これも一片の形式になつてしまふことが、少くない様と思ふ。

(四) 特に學業に於ては法令上の規定により、児童の進級卒業を決定する。參案に供すること。

從來の考査法は、この一箇條のみを非常に重んじ、其の他は殆ど忘れられて居たではあるまいか？ 少くとも實際に於ては、そうであつたのではないだらうか？ 勿論この方面も、亦考査の一目的として、重要なものである。教育上に於ては、これから更に新なる教育方面に入るべき實力の認定となり、法令上に於ては、國家の要求する教育の義務の幾分又は全體を、果たしたことになる。けれども總合的に、其の資格實力を認定する様なことだけが、考査の目的の全體ではない。たゞ重要な一方面としてのみ考ふべきである。

對法令上

吾々はこの最後の方面を述べるに、特に學業に於てはと限定した。成績の考査としては、更に操作及び身體の方面が問題になつて来る。これ等は何れも後章に於て更に詳述しなければならぬものであるが、吾々は所謂進級と卒業とを決定するは、専ら學業に依るを適當とすと信ずるものである。法令に於ても、この爲めに身體状態や操作の如何を考ふる必要を明示して居らぬ。蓋し純理想的見地に立ちて論ずれば兎に角實際上に於ては其の程度を定めることが殆ど不可能であるからであらう。又身體の如き、如何に一定の條件を確定したにせよ、先天的に善くない素質を持つて生れて来たならば、殆ど人力の如何ともすべからざるもので、之れを以て及落を決するの不合理は、誰れにでも明瞭なることであると思ふ。

第七章 成績考査の主體

主體の意義

考査の主體とは、考査を施行するものをいふのである。教育的の經營に従事して居るものは、皆自己の施設實行の結果が果して如何なる効果を來

直接主體と間接主體

したかといふことについて、隨時調査を試みる必要がある。だから最も廣い意味でいふならば、下は一科一學級の受持教員より、上は文部大臣に至るまで、皆考査主體となり得るものである。

主體は更に分ちて、二種とすることが出来る。今之れを直接主體及び間接主體といはふ。前者は直接児童に接して、考査的處理を行ふものである。後者は其の考査的意志を、前者をして施行せしむるもので、児童に對しては、間接の關係を有するのである。學校管理者が其の管内児童の實力を調査する爲めに、各受持教員をして、行はしめる様な場合は、即ちこれである。

次に主體たり得べきものを列舉して、一々吟味して見ようと思ふ。

一、級担任又は專科受持教員。この兩者は最も主要なる直接主體である。概言すれば最も多く直接に、具案的の影響を與へたものが、最良の直接主體である。他の方面からいへば、児童と最も親しみある者が、それである。児童をして被驗的意識を過敏ならしめぬといふ點から見ても、眞の實力を正しく評價し、將來の教育の實際を改善するといふ方面から考へても、かくあ

擔任教師

各部擔任教師

らねばならことは勿論である。要するに、日常教へて居る人、導いて居る人が最も適當なる直接主體である。

二各部主任 學校の經營には、校長の下に各種の主任をおくが最もよい。又實際多くの學校でも實施して居ることではあるが、中には絶對的の中央集權を主張し、萬事萬端自身が裁斷しなければ承知せぬ様な學校長もある。固より小規模の學校ならばそれも善いが、稍大きい學校では宜しくない。勿論大體の方針は、學校長の方寸より出づべきものであるが、其の施行上の細事については、それ／＼主任者に委せ、然も其の自由活動範圍を、稍大きくしておいて、充分積極的に責任を持つて委任範圍の事項の改善進歩に努力せしむる様にしなければならぬ。それでなければ暖かみのある、元氣に充ちた、効果の多い學校經營は、決して出来ぬと思ふ。かゝる道理は、常套平凡のものではあるが、極端に干渉の好きな校長もあるから、一言蛇足を加へた次第である。

さて主任として考査し得べきものには、少くとも次の如きものがあらう。

學校長

即ち教○科○主○任○訓○練○主○任○養○護○主○任○がそれである。學校長はこれ等主任に大綱を提示し、充分に之れを信用し、人格識見技能の著しく劣悪なるものに對しては兎に角として各主任は單に自己の受持の學級についてのみならず、全校に於ける主任方面の改善に盡瘁する様にあらねばならぬ。それで時々其の方面の考査を行ふといふことも、自ら必要になつて来る。考査の結果大體の傾向を看破し、之れに處する道を講じなければならぬ。尤も考査の實際に於ては、主として間接主體として活動するがよい。

以上の様にするときには、實際上同僚間に感情の阻隔を來す様なことが無いでもあるまい。然しそれは餘りの狭量から來るものである。眞に兒童を思ひ、學級學校を思ふものは喜んで各主任の意見を傾聽しなければならぬ筈である。萬事についての深い研究は、誰れでも出来るものでない。比較的造詣の深い主任者の意見は、この點から見ても、甚だ尊いものであるといはねばならぬ。

三學校長 も時々考査を試みる必要がある。これも前と同様主として

間接主體となつてするがよい。尤も訓練結果の或る方面の如きは直接に考察することも勿論出来る。

以上は學校のうちのものです、主なる考査の主體たることは、申すまでもない。更に監督官廳の方面を見ると、次の數種がある。

四、郡市當局 郡市視學及び郡市長がそれである。これ等は其の視察の際又は其他の必要ある場合に、問題などを課して考査する。五、府縣當局 府縣視學知事などが、前同様に行ふものである。更に最高監督者たる、六、文部省がある。督學官などの行ふのがそれである。其の方法は直接に行ふこともあれど、間接にするのが本體である。けれどもこれ等のものが餘りに手を出し過ぎると、所謂試験といふものになり、色々の弊害を來すことになる。

此頃流行するものに、共通試験といふのがある、其の主體に二種あると思ふ。即ち數學校の教員が、打解けて教法改善の目的を以て行ふものと、監督者が監督の意味を以て行ふものとがそれである。前者は餘り大なる弊

郡市當局
府縣當局
文部省

共通試験
其の種類

之れに對する
論議

害を伴はぬと思ふが、後者については考へなければならぬことが澤山ある。これについての多くの人の論議は、次の二つに分けることが出来るよう。

(1) 有害とする説 其の理由は次の如くである。(第一)に教師兒童の兩者をして、たゞ試験のみを目的として準備せしむる様にすること、(第二)にかゝる試験は、決して實力を示すものでなく、僥倖によることが多いこと、(第三)にくだらぬ競争を起さしめること。

(2) 有益とする説 其の論點は次の如くである。(第一)に兒童の實力表現によつて、一般の教授法の巧拙及び傾向を比較研究し得ること。(第二)に答案の書方によつて、訓練の如何をも知ることが出来ること。

これ等は各一方面から見た説で、眞理があると共に、不合理な點もある。答案の書方の如何などは、直に其の學校の訓練全成績を示すものであるとはいはれない。かういふ判定を下すのは、盲人が象の耳を撫でて、象は箕の様なものであるといふのと同じである。又試験にあらはれだゞけの成績が、教授成績の全體でないことも同様である。然しながら、全體は分らぬにし

ても、少くとも一部分は分る。だから全然無用有害のものであるとも斷言せられない。一方に於ては純試験準備やくだらぬ競争やの爲めに色々の弊害を來すのも事實である。以上の様な點から、吾々は共通試験に對しては、直に其の是非を判定しない。たゞ行はんとする動機と、其の方法の如何によつて、善くもなり悪くもなると思ふ。これについて、少くも、次の如き注意が大切であらう。

- (1) 餘りに屢することは斷じていけない。
 - (2) 監督的意味にのみ偏してはいけない。改善指導といふことが主なる目的で、又その眞精神がよく誰にも徹底して居なければならぬ。數回の共通試験が、學校長や教育のバンの問題に、直に關係を及ぼすといふ様なことがあつてはならぬ。
 - (3) 直接主體は受持教員たらしめねばならぬ。そうでなければ子供の受験意識を過敏にして、文字通りの試験になる。
- 最後に監督者に對して、是非注意して貰はねばならぬことがある。それ

實行上の注意

監督當局に
言す

は授業視察などの際に、児童の眼前で教師そつちのけにして、色々の質問考査を行ふことである。然も監督者といふ權威から、教師に對しても丁寧な言葉を用ひずに、授業を拉取する。このことだけか既に児童に對して、善い影響を與へない。まして児童が權威に撃たれて喫驚し、答がうまく出來ぬのを見て直にこの學級學校はつまらぬと、速斷してくれては迷惑である。某知事は隨行員二三と、或る中等學校に臨んだとき、一生徒に對し、突然知事はどれだと問ふたといふことである。然も同知事は、それまでに一度も學校に來たことがなかつたが生徒の答の不充分であつたのを以て、直に其の學校の常識教育を、批難したとのことである。權能の點からいへば、勿論あらゆる考査の主體となり得るであらうが、其の適用上に於ては、慎重なる注意をして貰はねばならぬ。これは決して吾々の私言ではなく、多くの實際家の等しく感じて居ることであらうと思ふ。

以上の如く考査の主體には色々あるけれども、本書はいふまでもなく、小學校に於ける教師が児童に對する考査法を研究するのが目的である。

第八章 成績調査の客體

考察客體の意義

調査の客體とは、調査によつてあらはれた價值評定に對し、其の原因者となり、責任者となるものをいふのである。この意味における客體を研究するには、先づ児童の實力といふものが如何にして出来るかを考へなければならぬ。猶此に實力といふのは、單に學力のことを意味するのではない。道德的方面、身體的方面をも含んで居る。簡單にいふと、人格全體の價值をいふのである。更に一言に人格力といふことも出来ると思ふ。児童の人格力を決定するものは、大きく分けて見ると、次の二方面となるであらう。

- (一) 教育的影響を與へるもの……教育の主體
- (二) 教育的影響を受けるもの……教育の客體

從來の調査に於ては、單に(二)の方面のみに、重きを置き過ぎた嫌があるではなからうか？換言すれば、調査は單に児童に對するものであつて、かゝる見

教育主體

自然

社會

童を養成した教育の主體に關する考察が、不充分ではなかつたらうか？固より児童の現狀にあらはれた實力が、評定題材となるのであるが、其の原因者責任者は、決して児童のみではない。一面の圖書や書を見て、これは下手だ上手だと批評するのは、そこにある圖書や書を相手にして曰ふよりは、寧ろ之れを作つた畫家書家に對するものである。同様に児童の實力は、之れを陶冶育成したもの、價值を、あらはすものであらねばならぬ。然らば児童の實力を形成する外的の事柄、即ち教育の主體には、果して如何なるものがあるだらうか。

- 一 自然。例へば地形や氣象や動物の分布などがそれである。けれども自然の影響は無意識であり、且つ自ら改善し得る性質のものでないから、評價は受けなければならぬとしても、責任を負はしむべきものではない。
- 二 社會。時代思潮や風俗習慣等がそれである。これ等は陰に陽に、將た直接間接に、児童に影響を與へるものである。其の多くは無意識的に來るものであるが、社會の改良は不可能事ではない。第二の立派なる社會を

家庭

形成する爲めには、社會の指導者は卒先現社會を改良して、児童に良好なる教育的影響を與へる様にする責任がある。

三 家庭 保護者の人格や、家庭の慣習などがそれである。家庭が教育的環境として、重要な地歩を占めて居ることは、今更申すまでもない。殊に訓練の如き養護の如き、學校だけの力では、殆ど如何ともすることの出来ぬものが非常に多いといふことを忘れてはならぬ。然るに世人は往々児童の成績如何を以て、單に學校だけの仕方によるとし、之れを以て直に學校を褒貶する材料とすることがある。家庭の人も社會のものも、各自が其の責任の一部を負ふべきものであるのを顧みず、學校のみを論議する。勿論教科成績の如き、大部分は學校の責任に歸すべきものではあるが、それとて家庭の指導法が甚だ大なる影響を與へるといふ事實を見免がしてはならぬ。

學校

四 學校 即ち教師の人格や、學校經營法の適否がこれである。前述の如く、社會や家庭は有力なる影響を児童に與へるけれども、學校は更に遙に大なる教育力を、被教育に加へるものである。のみならず、家庭の善導社會

教育の客體

先天素質

の改良、自然界の利用も、一面から見るときは、教師の努むべきところであらう。一言にいへば、教師はあらゆる外的勢力を、教育的に整理利用すべきものである。だから、前陳の如く、児童の實力を、單に學校のみの影響に歸するは、社會家庭の立場から見ると無理であるが、教育者自身の立場からいふならば、喜んで之れを引受けなければならぬ。換言すれば、児童の實力に對する全責任を、進んで負ふだけの覺悟が、大切であると思ふ。家庭が悪いから、社會が悪いからといふて、聊かでも責任を回避しようとすることは、決して意氣ある教育者の取るべき態度ではない。

以上の見地からいふと、教育者は、自ら考査の主體たると共に、一面に於ては、最も有力なる考査の客體たるべきのであるといふことが出来る。

次に(二)の方面即ち教育の客體であつて、同時に考査の客體たるもの、換言すれば、児童について考へて見なければならぬ。この方面に於て注意すべきは、左の諸事項である。

一、兒童の先天的特質 これは先天的に存する性質であつて、固より兒童

自身の責任でもなければ、教育者の責任でもない。かゝるものを評價するは、雨や風の道徳的責任を問ふのと、同様になるではないかといふ議論も成立する。實に理想的見地よりいふならば、評價は責任を負ひ得る方面に對して、すべきものであるかも知れぬ。けれどもそういふのは、評價それ自身に、餘り重きを過ぎ過ぎた考である。この説を主張するならば、成績の考査は、絶對的に出來ぬことになる。教育はこの先天的性質を豫定しなければ、出來るものではないし、其の成績もこのものを混入した、現在状態に對して、となければ出來ないからである。然しながら教育的の考査は、決して善惡の評價を、主とするものでない。たゞ實際状態を調べて、教育上の參案に供するを、主とするものであるから、先天要素の混入したものに對して、施しても、毫末も不都合はないのである。

二、兒童の努力 先天的要素の如何は、多少この努力の如何によつて補ふことが出來る。この方面は眞に兒童に對する評價となるであらう。考査者は充分にこの點を見てやらねばならぬ。

兒童の努力

外力の影響

三、外的影響の程度特に學校教育の效果 この方面は教育的主體の影響が顯現したものである。考査に於ては、其の中特に學校及び教師から與へたものに、注意しなければならぬ。この結果如何によつて、眞に教育方法の善惡を知り、更に其の改善の策を講ずるといふことも、出來ることになるのであるから、學校側から見ると、最も重大なること、云はねばならぬ。

以上の三方面は、出來るだけ別々に見る様にする必要がある。この爲めには、先づ個性の研究を正確にすることが大切である。けれども其の個性は、生れたまゝのものについて見なければならぬ。これが實際は不可能事である。實驗教育學者や、心理學者などが色々個性を調べて居るが、其の題材たるものには、既に後天的性質が混入して居る。果してどこまでが先天的のものであるかは、容易に分るものでない。子供の道徳意識などを調べるとして、小學校兒童に問題を與へ、其の答案によつて、統計的研究をするものなどは、充分にこの點に留意しなければならぬ。だからこの三方面の甄別は中々むづかしい。結局交錯したことになることが實際の結果であら

個性研究と考査

う。けれども多少しても判断がつけばそれだけ参考になるのであるから、出来るだけの努力はして見なければならぬ。又多少錯誤があつたにしても、教育的考査の目的を達する上には、何等の差支もないのである。

第九章 成績考査の範圍

成績の考査は、従來多くは單に教授の結果、即ち知的方面のみに重きをおき、成績といへば、直に學業のそれを意味した様な觀があつた。法令における規定も、主として學業のみについて、立言して居る有様である。けれども、教育的の考査として、かく一方面にのみ偏するは、果して適當であらうか？ 横山督學官は其著、小學校に於ける實際問題の理論的研究に於て、次の如くいはれて居る。

成績考査といふのは、詰り教育の結果を測ることである。即ち學校に於て行つていつたところの教授訓練、及び其の他の教育作用が、児童の品性學業及び身體の上に、如何なる影響を及ぼして居るかといふこと

従來の考査範圍

横山督學官の

を知るのである。

前半の議論は兎に角として、後段の品性、學業及び身體の全部に對して考査するといふ説は、誠に傾聽に値するものであると思ふ。

この點に關して最も痛快に論明して居るのは、山松鶴吉氏であらう。「模範的小學校經營の實際」の中に、次の如く説が出て居る。

世間普通の小學校に於ける、児童の成績考査の實際を見るに、其の多くは専ら其の知識技能の方面のみ詳細に調査し、之れに粗略なる操行調査を加ふるのみであつて、小學校教育の效果全部の調査をせぬものが多いのである。云々。

と、まづ現在の狀態の短所を指摘論評し、更に進んで、

理想の小學校に於ては、教育の全部、即ち児童身體の實質及び活動の狀態、児童の人格及び操行、並に其の知識技能の實力、此の三方面に亘りて、詳細に調査し、其の結果を總合して、反省の資料として行かねばならぬのである。云々。

山松鶴吉氏の

以上兩者の説は、吾々の持論と一致してゐるものである。時弊についての山松氏の所感も、吾々の見るところと、全く同一である様に思ふ。

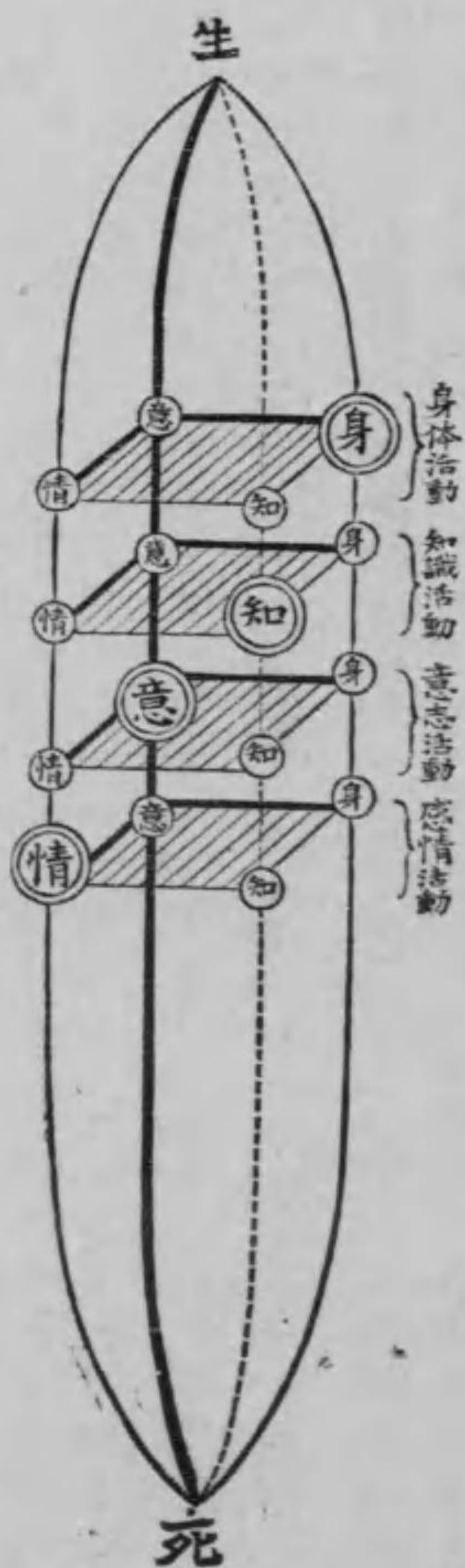
前述の通り吾々は、教育的の考査は少くとも具案的に企劃し、影響を及ぼしたものの全部に亘つて、行ふべきものと思ふ。換言すれば、人格の全範圍に對して、すべきものであると思ふのである。それで一個の人格體は、通常の分類に従つて、次の如き四方面に分けて見ることが出来る。尤も此に人格といふのは、極端なる論者が、人性の一方面例へば情意等を以て人格とする様な説をとらず、全方面を包括したものであると解して貰いたい。

人格の四方面

人格
身體 固よりこの四方面は、純論理的に見た分類で、人格はこれ
知識 等が無造作に、混合された様なものでないのは勿論であ
感情 否却つてこの四者は、各有機的關係を持つて、互に
意志 因となり果となつて、人間の生活過程を形成して居るのである。詳言すれば、身體なき精神は考ふことが出来ず、知識なき情意も想定されない。これ等四方面は、皆かゝる依從關係に立つて居るのである。

愚見

四方面の相關



それでこの關係から人間の一生中の心身過程の代表的のものを圖示すると、次の様なものとならうと思ふ。

即ち身體活動の一方面には、知情意があり、所謂知といふものも、其の實他の三方面を伴ひ、たゞ知的活動が、比較的、高調せるのに過ぎないのである。情及び意についても、全く同様である。だから心性の三分説は、學問的には確實なものでないといふことは、心理學上明瞭なることである。この點か

ら、教授と訓練とに分つ教法論については、反對するものが少くない。森岡圖書官其他の者は、教育雜誌などに時々この事に關する論文を投せられる様である。然し吾々はかゝる問題に深入することを避け、従來の分類を便宜上採用することにし、教育の方法を、養護教授、訓練の三種に分類する。けれども學理上當然のことは、充分加味して考へなければならぬのはいふまでもない。

以上の見地からすると、人間の三方面情意を合して一としてと、學校教育の三方法と考査の三種類とは、次の如き關係になるのである。



更に學業、操行、身體の成績は、既に詳論せる如く、諸種の原因に基くものであるから、特に前掲教育の三方法の結果を、出来るだけ抽出して、其の他の作用

と共に、考察する必要のあるのは、勿論である。

考査の三種即ち學業、操行、身體の三種が、かくの如き密接なる關係を持つて居るとしたならば、三者の評定を如何にして決するか？ 學業の成績は同時に訓練作用の結果をも混入し、操行成績が養護作用にも由るといふならば、評定の方法が無いではないか、といふ疑問が起る。嚴格に理論的に論ずるならば、勿論そうである。けれども便宜上主なるものに依つて、各別々に考査することが出来るのである。即ち三者各の考査範圍を、限定することが出来るのである。實際上に於ては、次の様にするのが便利であると思ふ。

- (1) 學業成績考査 於ては、各教科の實質的智識の體得程度を檢證すると同時に、各教科の目的上、方法上、本質的に密接不離なる關係ある、諸種の慣習や形式的能力をも、併せて考へることにす。例へば理科の成績に於ては、教授題材に關する知識を調べると同時に、實驗法の細密粗雑等本科に對する學習態度をも、併せて見る様にすることである。
- (2) 操行の査定 於ては、心術的方面に於ては、一般的の情意の傾向、身

體的方面に於ては、其の容儀的活動形式の如何を考定するのである。即ち心操と行狀との二方面について見るのである。然し修身科に於ける作法に於て、特に時間を設けて教授し、習練せしめたるものは、法令の關係もあることとして、便宜上修身科に、又同様に體操又は遊戯として、特別の教授指導を行つたものは、體操科の成績に譲るのである。

(3) 身體の調査 は、一般に身體各部の形態的發達、機能的發達狀況を考へると同時に、養護作用と本質的に密接不離なる關係を有する、諸種の慣習の様なもの、學業の場合と同様に、この方面に於て併せて考定する。然し體操科に於て、特別に教授し、練習させたものについては、操行査定と修身科との關係と同様に見做し、體操科に於て考定することにするのである。

以上の様にいふと、一見甚だ明瞭なる區別の様であるが、更に精細に考察すると、交錯して來るものが少なくない。例へば修身科に於て、よく學びよく遊べ、といふことを習ひ、正直に之れを實行するとしよう。これは學業に

これ便宜上の
こと

も關係があるが、一面からいふと操行であり、他方からいふと養護にも熱心なものである。これを如何に、また何れの方面として考定すれば宜しいかといふ様なことは、一見直に明瞭なる事柄とはいはれぬ。けれども吾々は、元來純理的に、正確なる分類によらなければ、どうしてもいかぬとは考へない。諸方面から考へて見て、何れにも合するものであるならば、或る程度までは、關係する總べての方面に入れても、差支ないと思ふのである。心身の諸要素が、前述の如く、有機的關係を有して居るとするならば、寧ろそれが當然であるかも知れぬ。要するに分類は、便宜的のものであることを、忘れてはならぬのである。

身體を考查對象とすることについては、種々の議論がある。其の主なる論據は、次の如くである。即ち身體に於ては、先天的の部分が非常に有力であつて、自分の力では、如何とも爲し難いものが多い。従つて之れに評價をするといふことは、餘りに殘酷である。云々。吾々もこの論旨を傾聽するものである。けれどもこの説には、次の様な誤解が伴つて居ると思ふ。

身體評定反對
論

(一) 先天要素は絶対に評定してはならぬといふこと。然し先天要素の影響は前述の如く、單に身體にのみ限つたものではない。若し宿命論を正しいとすれば、人間萬事皆これ先天的に定まつて居るのである。少くとも知識における優劣の度、道德における情意の傾向は、先天的方面が随分重きを爲して居る。シヨッペンハウエルの如きは、人は根底に於て遺傳的であるといつて居る位である。身體の方面では比較的それが大であるかも知れぬが、畢竟常識的程度觀の問題に過ぎない。またよしや先天的の部分が如何に大であつても、吾々の考へて居る、教育的考査の目的から見るとそれほど大問題とならぬといふことは、既に論明したところである。

(二) 考査を以て直に善惡の評價を爲し、褒貶するものであると思惟すること。吾々の立場から見ると、考査は決して單純なる褒貶ではない。これ既に讀者の了解を得たことと思ふから、蛇足は略しておく。

(三) 進級卒業の問題と、混同すること。これも上來述べて來たところから自ら解決せられることであると思ふ。考査の目的は、決して進級卒業の決

定のみではない。進級と卒業とは、専ら學業成績を以てすべきであることは、既に明言したところである。

吾々は養護が、苟も教育方法の三大方面の一として、其の地位を認められ、又別に各種の施設經營を行つて居る以上は、其の結果に對しても適當に考査を爲し、兒童の身體を考定し、更に之れに基きて、改善の方策を講ずる必要があるは、言を俟たざることであると信ずる。更に兒童自身の反省の爲め、又は父兄の參案に供する資料として、其の價值を評定するといふ上より見るときは、先天要素が如何に多大であつても、何等の支障も無いことである。山松鶴吉氏はこの方面について、勿論生來に依り、體格體質が劣等であるからといつて、之れを落第させるといふことは、不穩當であるから、之れにより及第を決する條件としなくとも、しかも運動を怠り、活動を厭ひ、爲めに身體の成績の宜しくないものは、進級若しくは卒業させぬのが至當であるとして居るが、味ふべき言であると思ふ。けれども進級卒業については、吾々は前述の様に考へて居るから、敢へて主張はしない。

要するに身體調査の結果を成績として見る場合は、褒貶の爲めでも進級卒業の爲めでもない。たゞ眞の教育的の考查を行ひ、改善を期したのである。單に身體方面ばかりではない、操行に於ても同様である。山松氏は更に「兒童の人格の如何操行の良否に依つて進級卒業を左右することは、最も必要なことである」と斷言して居るが、吾々はこの説は、實際上種々の弊害を來すことになるのを怖れるものである。甚だ獨斷の様ではあるが、純理論的理想的の方面よりの考察は別として、今日實際家の落付くべき穩當なる立場は、本書の説の様にすることであらうと思ふ。即ち教育的の考查を行ふために、身體及び精神の全範圍を、考查の對象とする、但し進級卒業は、學業成績のみに依つて之れを決定するといふのである。

第十章 成績考查の機會

成績考查の機會は、時期の上よりと教授進行の上よりとの二方面から、考へることが出来る。

(1) 時期より見たる機會 これに平時、臨時、特定時の三つがある。

一 平時 平素に於て、觀察した事實に基いて、心證的總括的に行ふものである。これは小學校に於ける考查の、主要なる機會で、赤裸々の實力を見る事が出来るであらう。然も兒童の被驗的意識は、殆ど全く起らないのであるから、最も自然的のものであるといはねばならぬ。然し仕方が悪いと、色々の弊害が起る。例へば平素に子供の狀態を調べて居るといふことが、子供に知れると、遂に表裏ある行動をしようと、いふことにもなる。又平生の評価は、次の三條件によつて、正鵠を失ふことが有り易い。

(一) 先入主となるものがあつて、眞の評定の出來ぬと。若し全然平素の觀察にのみ、依るといふと、最初の考定は、後々までも影響を及ぼして行く。即ち善かつた生徒は、或る程度迄實力以上に評價され、悪かつたものは、終りまで浮む瀬がないともなる。このとは、少しでも教育の經驗ある者は、何人も認める事實であらうと思ふ。

(二) 學級其の他に於て特殊の活動地位を得て居るものは、多くの場合に於て實力よりも善く評定せられるものである。例へば級長といふ様なものがそれである。このことは中等學校などに於ては特に甚だしい様に思ふ。某中等學校に於て或る學級の級長をして居た生徒は、非常に良好な成績を得て居つたが、校長が代り、試験制度か勵行せられる様になつたところが、急に中以下の劣等生になつてしまつたといふ實例がある。この事實は小學校に於ても同様にあるべきことは疑ふべくもない。

(三) 感情の混入が免かれぬこと。嚴密な試験法により、其の答案を調べる時でさへ、幾分感情の影響を受けるといふことはある。これ人情の弱點として、何とも致方なきことである。これが平生の觀察によつてのみずるといふことになれば、一層其の制肘を受けることになるは、勿論のことである。

尤も平素の考査法にも、次の如く數種のものがあると思ふ。

平時考査法の種類

1 印象法

2 觀察法

イ、一般的觀察法

ロ、特定の觀察法

A 兒童別觀察法

B 題材別觀察法

1. は無具案的のものでたゞ偶然心に映じた事實に依つて、判断査定するものをいふ。この法は勿論餘り推賞すべきものではないが、訓練の結果などを見るには、この法が自然適用せられる様になることが随分珍らしくない。

2. 特に考査せんとする意志を以て、觀察する方法である。其のイは、一般の兒童を對象とするものである。ロは特に對象の範圍を限定するもので、更に二つの場合がある。Aは特に若干兒童を定めて、或る期間中、主として之れを觀察考察し、順々に全兒童に及ぶ方法である。Bは教育題材の

或る方面を特定し、平生特に之れに重きを置いて、観察する方法である。この二種の場合とも、兒童をして奇怪の感を起さしめぬ様にすることが肝要である。

臨時

二 臨時 各教科の小段落の終了した場合、其の他特別に兒童の學習傾向を調査する必要を感じた際に、臨機に行ふものである。

定時

三 定時 學期末其の他に於て、一定の時期に考查する様にするのがこれである。定時の考查を必要とするものは、學期の中央と終りに於て施行するのがよいと思ふ。けれども、勿論厳格な試験の様なものとして行ふべきではない。兒童の被考查意識を餘りに顯明に起させぬ様にして、總括的復習の結果を確かめ、平素における考查的觀察結果の誤謬などを訂正することが出来る様にしなければならぬ。

以上の三時期における考查法の適用は、學年と題材とによつて、それ／＼斟酌をしなければならぬ。低學年における如き、教授事項の簡単な場合に於ては、固より平日の考查に依るべく、高學年に至るにつれて、次第に定時の考

査を加味すべきである。まづ尋常科四學年頃から始めるのが適當ではあるまいか？

定時考查と試験

時期を定めて、考查を行ふといふことについては、必ずしも異論が無いではあるまい。即ちそうすると所謂試験と、何等の差違も無いではあるまいかとの疑も起る。けれども吾々は澤柳博士と同様に、これは一に方法の如何に依ると信ずる。勿論一般には、兒童に時期を豫告し、試験的の準備を爲さしめる、といふ様なことがあつてはならぬ。けれども時々復習要點を指導し、總括整理の方法を知らせるといふ様な處置は、寧ろ必要な場合があると思ふ。

要するに教師の側より見ると、定時考查であるけれども、兒童から見るときは、平素の考查であると感ずる様に、取扱ふのがよいのである。

(2) 教授の進行上から見た機會 これに次の三つがある。

教授進行上

一 教材の提示前 新教材の提示前に於て、一般既授の事項の領得の程度を考查するもの、及び新教授材料の理會に、必要な基本的知識の

如何を考察する様な場合が是である。

二 教材の提示中、教授間における口述、或は簡單なる解答、成績品の點檢等によりて、教授事項體得の程度を考察し、主眼點の徹底如何を檢證する様なのは、是である。

三 教材の提示後、或る範圍の教授が終つてから後、児童の體得の度合を考査する様なのが、是である。

二は主として現在における領會の程度、及び直接記憶の良否を、査定することになる。平素における觀察は、動もすればこの方面だけに、重きをおき過ぎる嫌がある。現在における領會と直接記憶とは、必ずしも眞の實力の、決定的條件となるものではない。學習典型に遲緩と敏速とがある。然もこれ必ずしも、永續的記憶と密接なる關係を持つて居るとは限らない、否概していへば、敏速型式のものは、忘却も割合に速く、遲緩型式のものは、比較的永く忘れないといふことは、實驗教育學者に依つて、研究せられた結果である。だから教授中における直接記憶だけ見たでは、決して眞の實力の調査とは

直接記憶と考査上の注意

ならぬ譯である。

第十一章 成績考査の形式

考査形式の意味

考査の形式とは、實地考査の際における施行上の様式をいふのである。これを大別すると、次の二種になると思ふ。

其の種類
直接法
自然的觀察法

- (一) 直接法。これに亦次の二種類がある。
- (1) 自然的觀察法。

これは児童の行動を傍より觀察し、自然的にあらはれた點に就て、考査を行ふものである。だから児童は之れに對して、何等の被考査意識をも起すことがなく、率直に其の實狀を表現するであらう。この方法の長所も、主としてこの點に存するといふことが出来る。この方法は、更に印象法、觀察法の二種を含むのであるが、それ等は便宜上、前章に於て論明したから、此には略することにしよう。

實驗的觀察法

- (2) 實驗的觀察法。

これは故意に或る種の活動を爲さしめるか、又は特に或る方面を限つて、調査するものである。即ち問題を與へ、其の答案を徴して考査する様なもの、或は體操科などに於て、特に命じて、或る種の運動を爲さしめて見る様なもの、一切を包括するのである。

この方法は實行方法を誤ると、小學校に於ては既に過去に葬られた所謂試験といふものと、同様の弊害を生ずることになるであらうが、具案的に教授の結果を検證するには、どうしてもこの方法を棄てる譯にはいかぬと思ふ。其の外現在の時勢から考へても、陶冶的目的を以て、この方法少くとも其の中の或るものは、平生より課しておく必要があると思ふが、それ等は追々述べて行くことにしよう。

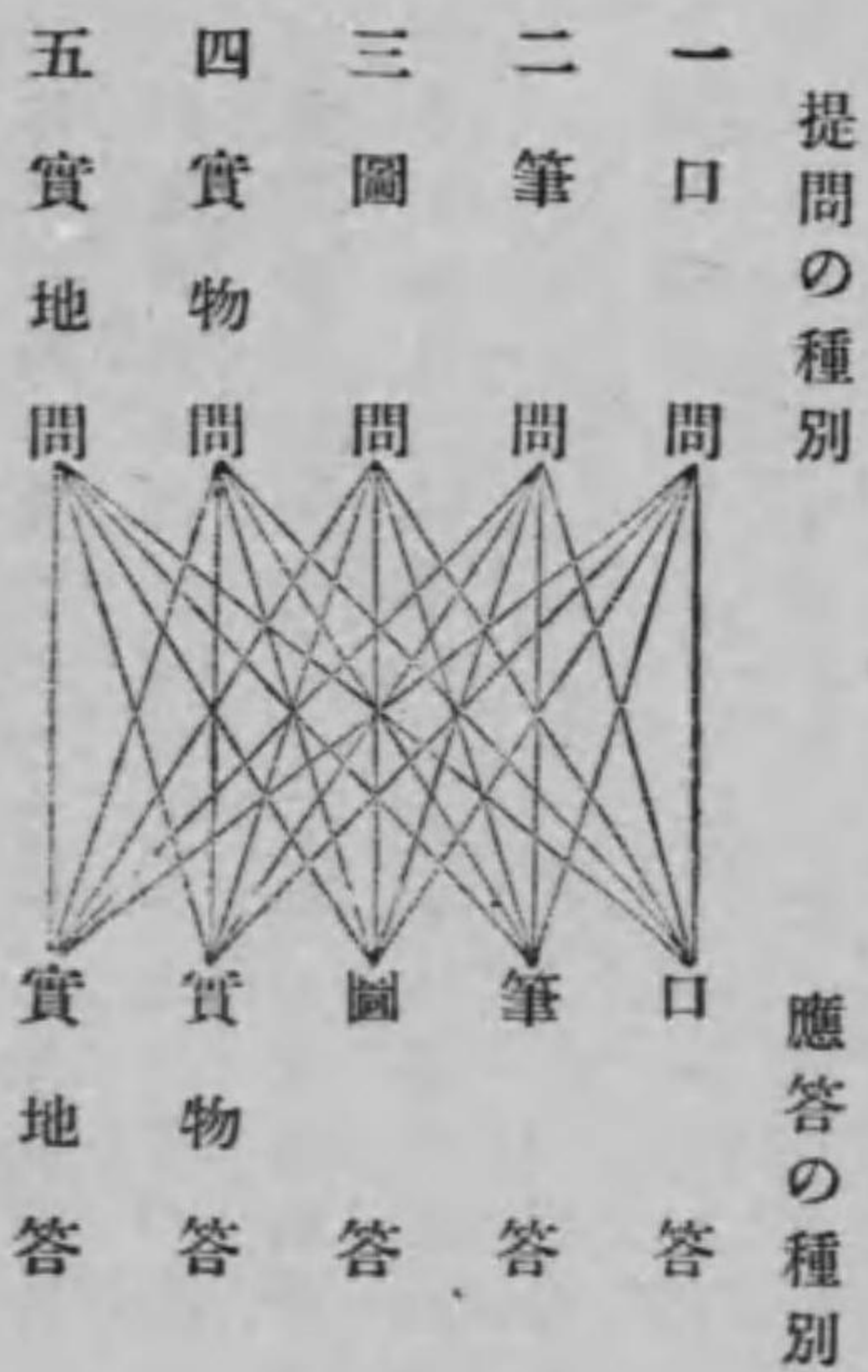
この方法には、二つの要素がある。即ち提問と應答とがそれである。提問は考査主體からの要求表示である。これに暗提法と明提法との二種がある。暗提法は兒童をして、全然被考査意識を起さしめぬ様に提問するので、平時の口問などに於て、適用せらるゝものである。明提法は、臨時特定

提問と應答
暗提法と明提法

松本氏の案

時などに於て適用せられるもので、兒童は或る程度の被考査意識を有するものである。筆問の場合の如きは、多くはこれである。應答は考査主體の要求に應ずる、各種の反動をいふのである。

松本卯之助氏は、明治二十五年頃に著はされた、試験法に於て、問題の提出法即ち本書に所謂提問と、應答との各には、五つ宛の種類がある、これ等を組合せると、二十五種の提問應答關係があることを述べられて居るが、其の名稱と組合とを圖示すると、次の如くなるのである。



口問口答は、特更申すまでもない。筆問筆答も普通に行はれて居るものである。圖問圖答は、圖表や繪畫などによつてするもの、實物問實物答は、實物例へば博物科其他の郷土の實物等を用ひ、最後の實地問實地答に於ては、實際に行はしめる方法例へば理科實驗や體操の場合の如きによるのである。

口問口答

この分類や組合はせについては、論理上實際上、多少無理な點がある様であるが、今一々それを論議する必要もないから、それ等の中で、實際上比較的多く利用せられるものだけについて述べて見ようと思ふ。

一、口問口答法 上下學年を通じ、最も廣く適用せられるものである。殊に平時に於て、不絶この法が適用せられる。この方法の長所及短所の主なるものは、次の通りである。

其の長短

甲 長 所

- (イ) 最も便利にして適用自在なること。
- (ロ) 兒童をして全く被考査意識を起さしめぬ様に、實行することが

出来ること。

(ハ) 偶然的の成功失敗を以て、直に眞の實力と評定する弊を防ぎ得ること。これは單に一通の表述のみを見るのではなく、表裏自在に提問することが出来るからである。但し其の際適當なる注意が無ければ、この長所は、充分に發揮せられぬ。否却つて短所に陥ることもなるであらう。

(ニ) 答案の調査の必要がないから、其の爲めの時間と手數とを省くことが出来ること。

乙 短 所

(イ) 問額を兒童毎に別にしなければならぬから、其の難易關係から、不公平になり勝なること。

(ロ) 口述の巧拙によつて、其の實力評定に誤を來すことあること。

口述の巧なるものが、必ずしも優等の實力を有するものでない。口述ばかり見て優等なるものに、筆答をさせて見ると、意外な結果を來

すといふことは決して珍らしい事實ではないのである。

(ハ) 其の他前章平時考査法の陥り易き缺點について述べたことは、皆この短所となつて來るのである。

(ニ) 適用の範圍に限りあつて、技能科訓練等には施すことの出來ぬこと。

この方法は小學校における成績の考査上、主なる手段ではあるが、前述の様な缺點のあることを、充分に自覺する必要がある。即ちたゞこの一方法のみによつては、考査の妥當を缺く場合が、少なくないことを、豫定しなければならぬのである。

二 口問筆答法 これも随分廣く適用せられて居るものである。筆問筆答に入る一段階として、これを用ふるのは善いことと思ふ。又提問の爲めに、特定兒童の被考査意識を強くしないといふことも、長所であらう。然し時としては、提問の旨意を取違へたまゝ、終まで氣がつかぬ様なことも、絶無でないことには、よく注意する必要があると思ふ。

口問筆答

口問圖答

三 口問圖答 其の他口問に對する各種の應答法がある。それ等は前二法のように、一般の場合に用ゐられるものではないが、特殊の事項については、適用の機會も、決して少なくない。今一々についての吟味は略して置く。

四 筆問筆答法 今日試験として行はれて居るものは、多くはこの形式に依つて居る。けれども、筆問筆答は直に試験であること、即斷することは出來ぬ。小學校の考査に於ては、必ずしもこれを用ゐなければならぬといふものではないとしても、猶次の如き長所を有することを忘れてはならぬ。

(イ) 提問の旨意が明瞭であり、之れに對して充分考へて答へるのであるから、實力がよく表はれるといふこと。

(ロ) 慎重に問題を考察し、其の要求の主眼點を明にする必要があるから、従つて之れに應ずる慣習實力の陶冶が出来ること。

(ハ) 一定時間内に、既有的知識を整理し、發表し得る實力の陶冶が出来ること。

筆問筆答

ること。

(ニ) 答案に必要な要件に、脱漏を生ぜざる様注意する慣習を陶冶することが出来ること。

(ホ) 綴方書方の實際的習練が出来ること。

(ヘ) 一般の試験に應ずるために、必要な氣分の陶冶が出来ること。

然し亦短所も無いではない。

(イ) 被考査意識を餘りに顯明にせしむる嫌あるにいたるべきこと。

(ロ) 題意を誤解又は解釋し得ざる等により、見當違の答述をすること、これは主として問題用語の不適當、兒童の輕急等の爲めに、起りて來ることである。

(ハ) 適用の範圍に限あること。技能科や訓練方面等に於ては、この形式によることの出來ぬものが多い。これは口答法によるのと、共通の短所である。

五 筆問、圖答、同、實物答、圖問、實物問に對する、口答、筆答の如きも、屢適用す

他 筆問圖答其の

べき機會がある。例へば地理理科の如きに於て、殊にそうである。實地問に對する諸種の應答も、利用せられることが可なりであるが、細説することは略することにしよう。

小學校における考査は、試験であつてはならぬことは、法令の要旨から見ても、明瞭なることである。筆問筆答其の他に於ては、動もすれば、所謂試験となる恐がある。教師はこの爲めに、充分に留意するところが無ければならぬ。

然し一面から見ると、試験的準備陶冶は、必ずしも不要なことではないと思ふ。否却つてこれが父兄及び兒童の切實なる一要求であるといはねばならぬ。法規の示すところによると、尋常科卒業後直に中等學校に入るこゝとが出来ぬ。この爲めには是非とも入學試験といふ關門を通つて行かなければならぬ。然るに小學校に於て、何等この種の慣習が出来て居らぬとすれば、其の場に臨んで充分に實力を發揮することが出來ず、爲めに無殘なる劣敗者となることになる。實力不足の爲め、この結果になつたならば固

試験的陶冶論

より至當のことであるけれども、受験的の慣習の出来て居らぬ爲めの失敗であるとするならば、甚だ憐れむべきものではあるまいか。尤も此に試験的準備陶冶といふのは、所謂試験勉強のことをいふのではない。試験勉強は、實力向上の上から見ると、其の効果が甚だ少ないものであるが、それとて生存競争上、或る程度までは認めてやらねばならぬ點もある。まして受験的慣習の出来て居らぬといふ爲めに、劣敗させるといふことは、寧ろ酷であるといつてもよいかも知れぬ。

以上の様な考から、吾々は或る程度までの受験的陶冶の必要があると信ずるのである。それとて勿論極端なことを要求するのではない。たゞ沈着に問題を讀解し、適當に思想を整理し、論理を正しくして、簡明に記述することなどの習練に過ぎないのである。教育は時代の現状に適應しなければならぬといふことが、果して眞理であるとするならば、今日の様に何もかも試験を通つて行かなければならぬ状態に應ずる爲めにかゝることを主張するのは、強ち非理ではあるまいと思ふ。若しそれがいかぬといふなら

間接法

ば、吾々の議論が間違つて居るのでなくして、時勢が間違つた徑路を進みつゝあるといふことにならねばならぬではあるまいか？吾々は小學校に於ける、然も慎重なる注意を拂はれた筆問筆答の考査法によつて、この目的が同時に達せられると、信ずるものである。

(二) 間接法。これは直接兒童について觀察するのではなく、別に他の間接的手段によつて、推定するものである。例へば兒童自身の告白、父兄の申告などに依つて、考定する様なものである。この種の方法を適用する場合も、決して少なくないのである。家庭における學習状況を聞いて、學習態度考定の參案と爲し、訓練に於て、自己の告白他人の申告によりて、徳目實行程度を察し、一年中における出缺の調査により、兒童身體の健否を考へる如きは、皆この實例である。

間接法を適用する際には、慎重に注意をしないと非常なる誤謬に陥ることもある。これは多くは左の如き事情に依つて、起つて來るのである。

- (1) 兒童自身の告白は、往々眞實を缺くこと。

(2) 保護者の申告は、時として公平を缺くこと。これにも次の如き場合がある。

- イ、餘りにほめはやすことがあること。
 - ロ、要求程度餘りに高き爲め、過度の不滿をあらはすこと。
 - ハ、謙讓のつもりにて、殊更割引して申告すること。
 - (3) 他児童の申告は、私的交誼關係により影響せられること。
 - (4) 他人の報告等も、誤解の混入が少なくないこと。
- だからたゞ参考にするまでに止まるものである。

第十二章 成績考査對象の方面

小學校に於ける成績の考査は、全教育作用の實際上の到達程度を檢證し、更に其の後の教育の出發點を考定するものであるから、諸方面から、適確なる觀察調査を行ふことが必要である。即ち児童現在の實力の全範圍に亘つて、檢査する必要がある。従來の考査の實際を見ると、この點に於て、少く

とも次の様な短所に、陥つて居るものが少なくないと思ふ。

- (1) 單に一部分一方面的の考査を以て、全實力を代表するものとし、直に之れを以て、全體の決定的評價とすること。例へば書取や字句の解釋を以て、直に讀方の全成績と、見てしまふ様なものである。
- (2) 各方面により、輕重が必ずしも同一でないことを顧みず、全くそれ等を同一視し、本末轉倒の評定を爲し、却つて爲めに主眼點を逸する様になること。
- (3) 殆ど何等の成案的の考査を行ふことなく、朦朧的印象のみに依つて評定し、遂に評定と實力とが、殆ど無關係になり、考査をして全然無意味のものとならしめること。

更に反對に、之れ等の短所に陥るまいとして、却つて次の様な弊に、陥つて居るものもあらう。

- (1) 徒らに各方面を、詳細に分解し過ぎて、考査の實際上、非常に不便を感ずる様になり、遂に實行が出来ぬことになること。

(2) 各方面の部分的の評定を、あまりに嚴密に考查した結果として、實際の評定を器械的ならしめ、却つて有機的對象の調査として、妥當を缺くものとならしめること。

(3) 各方面の部分的價値の評定標準を誤り、却つて又主眼點を疎にする様になること。

元來成績の考查は前述の如く兒童現在の實力に對する調査であるから、先づ其の實力とは、果して如何なるものなるか、問題になる。吾々の考では、實力には少くとも次の二方面があると思ふ。

(1) 個別的的部分的特殊方面の事項の體得程度

(2) 關係的總體的一般方面の事項の體得程度

それで二方面は、有機的に合して全人格の内容を形成して居る。外面から眺めると、各方面によつて其の表はれが別々に見えるが、内面に立入つて洞察すると、實は一全體を形成して居るのである。離るべからざる緊密の關係を以て、有機的關係を有して居るのである。這般の消息は、曩に心身の關

係を圖解したのから見ても、蓋思半に過ぐるものがあらうと思ふ。そこでこれを調査考定する場合にも、見地を異にするに従つて、自ら次の様な三つの主義があらはれる。

(1) 總合的評定主義 兒童の實力を總合的に觀察して評定し、部分的に各方面に亘り吟味しない仕方に依るものをいふ。

(2) 分解的評定主義 考查の對象を、更に數個の方面に分け、各評定を行ひ、更にそれ等を總合計算し、決定的評定とする方法によるものをいふ。

(3) 分解總合的評價主義 これは一方に於て、分解考察を行ひ、他方に於ては總合的判定を行ひ、兩者を考合せて、決定的評定を爲す方法に依るものである。

總合主義の實行は、勢平時における兒童の行爲が、其の都度教師の心證に映じ、それが自然に主觀的に統一融合して、兒童に對する評價意識となつたものである。だから、或る條件の下に、特別に行ふ考查の様なもの、餘りに重んじない。いはゞ教師の直覺斷判に依つて、一括的に評定してしまふも

のである。この主義の主張者は、次の様なことをいふ。平生少し教へて見れば、児童の實力は分るものである。細かい調査などを行ふと、色々偶然の事情に制約されて、却つて眞の評定は出ぬことになつてしまふ。實力は有機的の一體を爲して居るものである。それを特殊の方面から、特殊の方法で調べようとするのが、抑の誤である。云々。この議論は如何にも尤なところがある。然したゞこれだけに信頼するのは、甚だ危険である。此の問題に觸れた議論は、既に各所に述べて来たから、讀者は大體吾々の意見のあるところを、諒解して呉れたであらう。兎に角一寸内省して見ると直ぐ其の不完全なところが分ると思ふ。

次に分解主義は、實力の部分的表現の方に、重きを置いた見方であるから、各方面の傾向を明にすることが出来、指導上の参考となることが多い。成るほど人格といふものは、一つのオーガニックホールとなつて居るのであるが、それでも各部分の特殊的表现がある。之れに注意して評定するといふことも、必要なることである。たゞ漫然たる総合主義ばかりによるるとき

分解主義

は、長所短所が明瞭にならぬといふ缺點に陥るであらう。

要するに分解主義を採る主なる理由は、次の數箇條として考へることが出来るであらう。

(1) 各教科等には、各方面の活動を包含するものであるから、單にそれ等の一部だけで、全般を代表させることは出来ない。少くとも主なる方面については、それ／＼児童の實力如何を、考定する必要がある。例へば前にも挙げた様に、單に書取がよく出来るからといつて、直に其の児童の國語能力が、一般的に優秀なものであるとは、斷ずることが出来ぬといふ様なものである。

(2) 各教科等に於ける諸方面の活動中、其の目的上、性質上から見て、主副輕重を異にするものがある。分解考査を行ふと、少くとも其等の中の主眼點には、特に注意し努力することを、忘れぬといふ様になること。

(3) 猶分解的に考査することになると、勢大ざつばない、加減な考査で、誤魔化すといふことも出来ないから、自然に比較的正当なる評定をす

る様になることもあらう。

著者はこの問題に關して研究する爲め、全國四高等師範學校、及び主として關西地方の師範學校と、合せて二十餘校の附屬小學校における考査方法を調査して見たが、其の多くは、分解主義を採用することが分つたのである。けれども單にこの方法のみによることも、考査を器械的のものとしてしまひ、其の決定的評定が、無難作な總計平均となつてしまふといふこともある。それで本書は、第三の分解總合主義を主張するのである。この主義を實施する上の要件は次の二つに歸する。

- (1) 考査すべき對象の各方面を分解し、各別々に其の輕重に従つて評定すること。
- (2) 前項の如くにして得た結果を、總計考察し、更に教師の心眼を以て、平素直覺的に行つて居た評價意識と合せ考へ、決定的の評定とするこ

と。
尤も心眼直覺は、各教科等の部分の考査を行ふ際にも、自然這入つて來る

ことであるが、此處では主として總括的方面を意味するものである。吾々はこの主義によるときは、よく主觀の誤謬を正し、各題材の目的本質にも、副ふた見方をする事が出來、比較的眞の實力に近い評定をすることも出來ると信じて居る。

考査方面の分解決定には、少くとも次の三箇條に留意することが必要である。

- (1) 餘りに精細繁雜に陥らざること。
- (2) 本質上可成分別し易きものによつてすること。
- (3) 輕重主副の評定標準を正確にすること。

(1)は取扱上の便不便を顧慮するものである。從來とても、分解考査を行ふて居るものが珍らしくはないが、餘りに精細に規定する爲めに實行が出來ず自然に廢止となつて、次は莫然たる總合主義をとる様になる。次に總合主義の短所を知つて、再び分解主義に歸り、次に又前同様の徑路を採つて、また總合主義になるといふ風に、層々繰返されて來た様に思ふ。尤もこれ

には教師の熱心が足らぬといふことも問題になる。正確に物事を處理するには、固より多少の面倒がある。それを厭ふては研究も何にも出来ぬのは、知れきつたことである。分解法に對する批難の一は忠實に實行もして見ぬものゝ口から發せられたものではあるまいか？

(2)は教育題材の性質より來る原則である。國語科に於て考察すべき方面と、體操科においてすべきものとの間に相違のあるのは、この爲めである。教師は全教育題材を、諸方面から考察して、各題材の關係的地位を明にし、更に其の本質に應じた様に、分解しなければならぬ。

(3)は第一に目的より考へなければならぬ。これが爲めには、法令の要求其他を參酌して、決定する様にしなければならぬのは勿論である。これは即ち客觀的究竟的の要求であるが、更に主觀的方法的の要求をも考へなければならぬ。即ち兒童の發達段階を考へ、又之れを次第に究竟的目的に誘導する爲めの、方法的見地からも考へて、輕重關係を定めるといふことにならねばならぬのである。

本質上

輕重上

分解考察方面
の決定

實質的方面
形式的方面

修養態度

以上の見地に立ちて、實際分解考察する場合に於ても、亦種々なる標準から分類することが出来る。勿論其の細目に至つては、各教科によつて異なつて來る。然しまづ大體上各題材とも、次の二方面に大別することが、便利であると思ふ。

- (1) 實質的方面 内容を豊富にすべき方面である。
- (2) 形式的方面 能力の練成を努むべき方面である。

實質形式といふ語は、時と場合に依つて、色々の意味に使用せられて居る様である。まづ形式の意味を見ても、或は表面的、規則的、或は符號的、或は共通的一般的といふ様に、色々あると思ふ。従つて實質の意味も、之れに對してそれ／＼異なる様になる。然し吾々は今暫く、前述の様に使用することにする。換言すれば(1)は材料に關するもので、(2)は力に關する方面である。更に全題材に通じて、修養態度の良否の一項を加ふることが至當である。固よりこれは形式的方面の中の一部であるが、看過することの出来ぬものであると思ふ。小學校の教育は、完成的の教育ではなくして、基礎的のもの

である。將來進んで行くべき根本の陶冶が、主なるものである。然し其の基礎的といふ意味には、少なくとも、次の如き兩種の方面が含まれて居ると思ふ。

- (1) 其のまゝ他に利用され得る實力といふ方面
- (2) 向上の基本的慣習といふ方面

この第二の方面は、即ち本書に所謂修養態度の良否と、いふものになるのである。此に修養といふのは、心身の全方面に關するもので、これにまた次の如き三方面がある。

- (1) 修養に關する基本的の能力
- (2) 修養上諸種の良習慣
- (3) 自己完成の興味即ち修養上の努力の愛好

この中(3)は更に、其の方面によつて、次の三方面に分けて、考へることが出来る。

- (1) 身體的方面(即ち養護上)……………自衛心

其の三方面

自己完成の興味

- (2) 知識的方面(即ち教授上)……………自學心
- (3) 情意的方面(即ち訓練上)……………自修心

小學校を卒業してから、僅々數ヶ年の間に、驚くほど忘却してしまひ、徴兵検査官などをして、小學校教育の權威を疑はしめる様なところのあるのは、この自己完成の興味の缺乏により、全然修養を放棄するから起ることであらう。吾々は兒童教育の基礎的陶冶を、前述二方面に解釋するところから、この方面における兒童の實情をも、是非とも考察しなければならぬと信ずるものである。

以上は一般に、總べての教育的題材に關するものであるが、更に之れを基として、それ／＼各種のものゝ實際上の考査方面と、其の割合とを考定しなければならぬ。これについては第二編に於て、各題材毎に、案を示すことにする。

猶最後に、輕重方面の評定上の實際に關する、二三の要件を附加へておくことにしよう。

二三の實際的注意

- (1) 各教科における成績の完全なものを十と見做し、更に各方面に分けて、數字を以てそれ／＼の輕重割合を以て評價標準を定めておくやうにするが善い。
- (2) 前項における各方面の評價標準の數字は、直に其の方面の決定的評點と見做してはならぬ。たゞ單に、大體上の割合を示すものである。又其の分解した方面も、何時でもそれだけを、同時に觀察しなければならぬといふ様な窮屈なものではない。考査題材に依つて、其の中の一部のものがだけに就いて、見る様にしてもよい。否時としてはかくするところが、却つて適當なることもあらう。要するに、徒に器械的形式的になるのは、最も避けなければならぬことである。
- (3) 尤も分解採點に便宜ある教科教材に於ては、又それを便とする教師に於ては、精確なる部分滿點標準を以て採點し、全體の合計を、其の成點とする様な方法を探つても、必ずしも差支はない。要は大體の標準を示すことにある。其の適用は、取扱者の自由裁量に委せるがよいのである。

二種の標準

絕對標準法

である。

(4) 或は各方面に配當した數の回数に相當するだけ、それ／＼考査を行ひ、各十點滿點で評定し、其の總和を全考査回数にて除し、當該教科の採點を爲し、これに依つて評定する様にするも、場合に依つては一方法にならうと思ふ。

第十三章 成績評定表出法

第一節 評定標準論

兒童成績の評定をするには、先づ其の標準について研究しなければならぬ。これに次の様な二つの立て方がある。

- (1) 絕對標準法
- (2) 相對標準法

(1) は各學年各教科其の他に於て、要求する程度を確定し、之れに照らして成績を考定するものである。この方法に依るときは、

- (一) 標準が確立して居るから、児童の眞の實力進歩の程度を、正しく評定することが出来る。
 - (二) 一學校における各年度の、同學年児童についての前後の成績の比較が、明瞭に出来るから、教育力の影響如何を、正確に判定することが出来る。従つて教育法の長短善惡を、明瞭にすることになり、教育法改善上には、非常に有益なるものとなるであらう。
 - (三) 單に一學校に於てのみならず、多くの學校の同一學年児童の實力の比較研究が、正確にされるところから、前項同様の効果を、更に一層大なる様にする事が出来る。
 - (四) 各人の長所短所を知るにも、其の標準が明瞭であるから、正確なる判断を爲し、指導法を有効にすることが出来る。
 - (五) 進級や卒業を考へるにも、情實やなにかに抑制せられることが少なく、公平に決定することが出来るであらう。
- だから理想的の考査法に於ては、これに據ることが、理論上から見て、最善

- いことは勿論であるが、實際に於いては、色々の難點が起つて来る。其の最もなるものは、如何にして理想的の實力標準を定めるかといふことである。國定教科書を標準として、其の全部に通ずることを、理想的満點とするといふ説もあるかも知れぬが、そうすると第一満點を與ふべき児童は、恐らくは天下に一人もあるまい。それはよいとしても、教科書の無いものは、何とも致方がない。技能科の様なもの、殊に困る場合が多いと思ふ。だから各教師の主観によつて、それ／＼定めなければならぬといふことになる。従つて標準たる權威も、それだけ小になるといふ譯である。この方法に據るには、次の様な注意をすれば、割合に正確なものになると思ふ。
- (一) 學年持上りの制度を廢し、各教師は年々同一學年の児童を受持つ様にすること。
 - (二) 成るべく多數の學校より、同一題材に關する多數の答案を集め、比較研究を行ふこと。
 - (三) 同一學校に於ても、各學年度に施行せる答案を保存しおき、前後の

比較研究を行ふこと。

(四) 主として理論的實質的教科又は造形技能科について、これを適用する様にすること。

(五) 教育題材の主眼点を定め、教授に於て之れに力を注ぐと共に、考査に於ても之れに注意し、主として其の要求に照して、評定する様にすること。

相對標準法

(2)の相對標準法は、各學年各學級に於て、比較的に最良の應答を爲したものに、滿點を與ふる如きものをいふのである。この方法に依ると、

其の長所

(一) 評定は單に比較によつて定められるのであるから、比較的に容に出来ること。

(二) 同學年同學級中における各兒童の能力の、比較的價値の大小が一見分る様になること。

其の短所

等の長所はあるが、更に短所としても、次の如きものがあることを、忘れる譯にはいかぬ。

(一) 標準となるものが一定して居らぬから、同一時における各兒童の比較には、差支はないが、前後又は他學校兒童との比較を行ひ、教育法の如何を明瞭に判斷するはむつかしい。

(二) 父兄にしても、又兒童自身にしても、其の實力に於て、果して鶏口となつて居るか、又は牛尾になつて居るかといふことが分らぬ。要するに小範圍の中における比較的の能力だけが知れるといふに止まることとなる。

(三) 進級卒業にしても、遂比較的のことになる。同じ程度の學校の卒業生の實力にも、種々様々の程度のあるのは、これに基くものである。

然しながら、絶對標準によることが非常に困難なものに於て、無理にいゝ、加減な客觀的固定的の標準を定めるよりも、寧ろこの方法によるが、安全であることが少なくあるまい。大體から見れば、技能科の如きは、これに依るべきものであると思ふ。又所謂知的教科の中の、技能的形式的の性質を持つて居るものも、亦同様にするべきものであらう。

先入的児童観
の影響

第二節 成績物點檢法

其の救済法

児童より成績物を徴して、之れを點檢する場合には、努めて先入的児童観に支配せられない様にすることが大切である。それは自分の愛好して居るもの優等生であるとの考が先立つもの、成績等については、自然に其の瑕瑾を見免がしてしまひ、其の反對の児童の成績については、却つて長所美點を見失ふ様になるのは、人情の自然であるからである。これを豫防する手段として成績物には児童の實姓名を記す代りに、形式的の番號などを用ふるものもある。前者を記名法と名づけ、後者を無記名法と名づけよう。後者も亦一種の方法には相違ないが、かゝる器械的の仕方では、決して充分であるといはれぬ。筆答などの場合では、よしや姓名はなくとも、其の字體筆法や書寫様式やが直に其の主を語るからである。要するに教師の主觀的方面に於て、充分注意するのが、最良の方策であると思ふ。

點檢法の種類

次に注意すべきは、児童より集めた成績物を檢閲するに、始めから順々に見て行くべきか、或は數段に分類して見るべきかといふ問題である。前者

順閱法

全體法

部分法

を順閱法と名づけ、後者を類別法と名づけよう。

順閱法には更つの種類がある。其の一つを全體法と名づけよう。これは數問を提出して答案を得たときなどに、人別に其の全部を評定して行くものをいふ。他の一つを部分法といはふ。これはまづ一問だけについて、全答案を通覽評定し、次に他の問題のに及び、かくの如くして全部を檢閲し、最後の場合に總合通計を行つていくものをいふのである。小學校の考査に就ては、かゝる點を顧みる必要ある場合は甚だ少ないが必ずしも皆無とはいはれぬから、一言を費すににする。概していふと、答案の分量の多いときは全體法によるのは面白くない。それは次第に疲勞を感じたり、途中で色々の出來事に際會したりするので評定標準がどうかすると變動し、従つて評定が正しく行かぬことになるからである。部分法に依ると、この心配は割合に少ない。實際の經驗に徴しても、この方が却つて、時間及び勞力の經濟になる様である。順閱法は主として筆答に對して行ふべきものである。類別法は、先づ全體を通質し、次に之れを優中劣等の數種に分類し、必要あ

類別法

る場合に於ては、更に其の各について、再び細別分類を行ひ、後其の部分毎に、同様の評定を行ふ方法である。この方法は可なり廣い範圍に亘つて適用することが出来るものであるが、細かな採點を要するものに對しては、却つて不便である。書方、圖畫、裁縫、手工等に於ては、この方法に依るべき機會が多くある。何故かとすれば、單に評定上に利便であるといふばかりでなく、全體に通ずる類似點及び長短の通覽が出来るので、指導上參考とすべき幾多の事項を、比較的容易に發見することが出来るからである。

猶體操科のやうなものは、成績物といふことは出来ないが、この方法を適用するのが、至つて利便であるのは、實際家の誰れでも經驗して居ることであらうと思ふ。

第三節 進度評定法

考查の標準については、前々節に於て大體論明したが、更に今一つ述べておかなければならぬことがある。それは劣等生優等生に對する爲めのものである。元來考查の對象は、上來述べ來つたもの、外に、注意すべき他の

實力評定と進度評定

進度評定の意味

其の必要

一方面がある。それは進歩の程度に對する評定である。上述のものを實力評定法といふならば、これは進度評定法といふことが出来るであらう。前者は、考查當時に於ける兒童の實力、其のものに對する評定であるが、後者は、全體としての實力如何に拘はらず、努力進歩の程度に對するものである。だから他の兒童との關係上は、優に最完美或は明瞭に最劣等の成績であるとしても、これ等に對して、必ずしも最上最下の評定をするものではない。否時としては、却つて後者に最高、前者に最低の評定を下すことになるかも知れぬ。要は兒童をして、相當に發奮努力せしむるといふ方法的のものである。猶この法の必要なる所以を列記すると、次の様になる。

- (一) 實力に對する評定ばかりであると、大體に於て優等生と劣等生とが、恒常的のものになつてしまふ結果となる。
- (二) 其の結果優等生は最早進むことが出来ず、或は餘り勉強せずとも、他の兒童より優越して居るといふところから、自ら慢心を増長し、努力に對する興味を失ひ、或は妄りに他の兒童を輕侮する、といふことにも

なるであらう。然るに進歩の程度に對して評定するときは、いくら進んでも限りはなく、或は他の児童に對しては優等であつても、自分だけの前後について比較して見ると、却つて退歩といふことにもなるから、よく其の努力心を繼續せしむることが出来るであらう。

(三) 劣等生については、前項と反對の方面に於て、然も同様の効果を來すことになる。即ち、彼等は他のものに比して、常に低級の評定を受け、てばかり居るから、勉強してもつまらないといふ感じを起して來る。それでいよく、自暴自棄することになる。然るに進度評定法を適用すると、實質から見ると、或は最低級であつても、自己の過去から見ると最も長足の進歩をして居る。即ち進度評定上は、最高級のもを贏ち得ることもあらうから、其れについて自ら慰め、發奮努勉の甲斐があることを會得するであらう。

この外平素に於て、特に獎勵褒貶の意味を、加味する必要ある場合に於ては、實力に拘はらざる評定を行つてやることもよい。例へば甲の價値ある

方便的評定

注意事項

ものに對しても、事情に依りて乙をつけるといふ様なことである。これを^〇方便的評定と名づけることにする。猶之れを適用する場合に於て、注意すべき要項は次の如くである。

(一) 亂用してはならぬ。(二) 児童をして不公平の感じを、起さしめない程度に於てしなればならぬ。

進度評定に於ては、普通の評語や評點など、簡單なる形式とするのは、成るべく避けるのが得策である。親切なる評詞を添加する方法に依るか、或は次の様な評語を用ゐるが善いと思ふ。

1. 速進 進歩の非常に顯明なる場合に用ゐる
2. 普通 尋常の進歩のものに用ゐる
3. 滯進 進歩が遅滞したので、更に一層の努勉を要するものに對して用ゐる

4. 背進 成績にあらはれた實力が、退歩したものに用ゐる。技能教科の評定等に於ては、之れを利用する機會が少なくあるまい。但し妄りに

進度評定用語

使用するときには、却つて弊害を來すことになるのであらう。

この評定法は、單獨に使用しても勿論よいのであるが、適當の實力評定と共に用ゐると更によい。即ち兒童は之れによつて一方眞の實力價值を知ると共に、他方に於ては、自己の進歩の状況を、知ることが出来るからである。

第四節 實力評定表出法

實力評定の意味

實力評定といふは、前節に於ける如き方便的のものではなく、眞の兒童實力の評價となるものをいふのである。

外國の例

外國の例を見るに、英國及び佛國にては、概して評點を以てあらはすが、獨逸に於ては、多くは評語を以てし、點數を用ふることは、殆ど無いといふことである。今後者について、其の實際を見ると、次の如くなつて居る。

- 一 人物の評定 これには行狀、勤惰、注意の三種についてする。尤も之は小學校、中學校の場合で、高等女學校に於ては、行狀、姿勢、注意、秩序の四面又は行狀、姿勢、注意、勤惰、秩序の五方面に就て評定するといふことである。
- 二 學業の評定 これには次の五階の評定を用ゐる。

- (1) 甚可 (Sehr gut)
- (2) 可 (Gut)
- (3) 充分又は中等 (Genügend oder Mittermässig)
- (4) 未可 (Mangelhaft)
- (5) 不充分又は不可 (Ungenügend oder Nichtgenügend)

これ等は點數を割當てると、それ〳〵五、四、三、二、一となる。然も實際上この點數を利用することは、前述の如く、殆ど無いといふことである。

我が國の例

我が國に於ては、明治の初年以來、色々の變遷をして來て居る。即ち始めは甲乙丙丁の四階級を用ゐ、其の後評點を用ゐるとになり、一點乃至六點までに採點し、次に十點までになり、更に進んで百點までになつた。尤も全體としては、餘り統一が出来て居なかつた様である。明治二十五年に出版せられた某教育書に依ると、當時地方に依り學校に依り、採點法が非常に相違して居り、其の種類も色々あつた。即ち十點法、二十點法、五十點法、六十點法、百點法、千點法等があつた。同書の著者は、差違を明にする爲めには、百點法

に依るがよい、千點法は餘り數が多くて、實際上の取扱に不便が多く、六十點法五十點法も不便が多いと論明して居る。

又當時の成る教育雜誌に、學科に依りては、十等は扱て置き、五六等の評點から、下し難きことあり、彼の圖畫の如き體操の如き、唱歌の如き、習字の如き如何にして甲には百點を附し、乙には九十五點を附し、順次下つて二三十點の低きに、至らしむるを得べきか云々といふ議論を、掲載して居るのを見ると、これ等については、此の頃より既に論議せられて居たことが知られる。けれども百點法は、一時は最も多く使用せられて居た様である。今日も中等學校以上に於ては、實際上之れに依ることが多い様である。其の後更に甲乙丙が復活せられ、今日小學校に於て、主として之れを用ゐることになり、法定の學籍簿中にも、この三階法を以て記入することになつて居る。だからこれはいはゞ公式用のものであつて、我が國今日に於ける決定的評定用語は、これに一定して居るといふことも出出るであらう。然しこれは最後の歸結たる評定であつて、これを得るまでには、實際上各種の評定法が行は

三十年來の問

れて居ると思ふ。今其の主なるものを列舉し、利害長短について調べて見よう。

現在に於ける各種評定表出法

教科評定表出法

甲 教科成績評定表出法

全體から見て、評定法には分解法、總合法、分解總合法の三種があることは、便宜上既に第十一章に於て述べ、最後のものが最も穩當なることを明にしたが、それは主として學業及び操行を調査する場合に、適用せらるべきことである。今再び繰返すことを避け、此にはたゞ評定階級及び用語について述べるのである。これに次の四種を數へることが出来る。

評點法

(1) 評點法

點數の多少を以て、實力の評定をするものである。現今に於ては、小學校用としては、十點法が最も廣く用ゐられ、中等學校以上及び諸種の資格試験に於ては、百點法が最も多く適用せられて居る様である。これには各長所及び短所がある。十點法は大體の評定をなす際に、比較的簡便であるとい

其の種類

長所を有すると共に段階が十等だけであるから、往々にして半點などを使用する様にもなる。これは短所といへばいへる。百點法の長短は、大體に於て前者に反對となつて居る。兩者に通じて、評點法には次の如き長短がある。

長所 精密に段階を附して、評定することが出来ること。これは百點法の場合に、特にそうであるか、十點法に於ても、他のものと比較すると、確にかくいふことが出来る。

短所 児童の實力を、一二の點數を以て評價することが、却つて背理となる場合が少なくないこと。殊に技能的教科についてそうである。この短所は百點法には特に著しく、十點法に於ては比較的の小である。

小學校に於ては、従來の通り十點法に依るのが最適當であると思ふ。但し特別のものについては、百點法が利便であることもあらう。

(2) 評語法

これは評定の階級をあらはすのに、簡単な語を用ゐる方法である。これには色々のものがある。其の一二を挙げると次の如くである。

- (イ) 上
- (ロ) 中
- (ハ) 下
- (ニ) 優
- (ホ) 中
- (ヘ) 劣
- (イ) 最優等
- (ロ) 優等
- (ハ) 尋常
- (ニ) 劣等
- (ホ) 最劣等
- (イ) 美
- (ロ) 良
- (ハ) 可
- (ニ) 稍可
- (ホ) 又は未
- (ヘ) 不可
- (イ) 又は不
- (ロ) 又は四段として
- (ハ) 甲
- (ニ) 乙
- (ホ) 丙
- (ヘ) 丁
- (イ) 又は五段として
- (ロ) A
- (ハ) B
- (ニ) C
- (ホ) D
- (ヘ) E

(これは語ではないが、便宜上此に入れる)

右は實際それ／＼使用せられて居るものであるが、これ等は更に色々に組合せられて、多種多様のものになつて居る。例へば上の上、中の中、下の下、又は甲の上、乙の下等といふ様なものである。然しこれ等は次の二種に大別することが出来る。

- (イ) 單に上下の階級のみをあらはすもの、例 A、B、C 等
- (ロ) 上下の階級を表はすと共に、語に意味のあるもの、例 美、良、可等

其の長短

けれども實際上に於ては、意味のあると無いとは、殆ど顧みる必要がない。一様にたゞ階級のみをあらはすものとして使用せられて居る。また斯くせざるを得ないのである。この法の長短は、概して次の如くである。

長所

1. 大體の上から評價するのであるから、却つて眞の實力を誤まらぬものとなるべきこと。
2. 取扱上甚だ簡便なること。
3. 如何なる題材に對する評定にも適用せられること。

短所

1. 精密に調査し、細微の差違を表はすことが出来ぬこと。然しこれは場合に依つては、同時に長所ともなる。
2. いゝ加減に評定をする様に傾くこと。然しこれも善用すれば長所ともなる。

要するにこの法は、最も穩當なる評定法であらう。獨逸に於ては、前述の

普通に行はる
もの

通り、この方法を主として用ゐるといふとであるが、至當のことであると思ふ。然し實際適用する場合には、以上に列擧した段階の外に、多少の方法的段階を加へて、獎勵努勉の用に供するが、利便であると思ふ。

上述の通り、評語の種類は非常に澤山あるが、其の中最も廣く利用せられて居るものは、次の二つである。

イ 十干法 (假りにかく名づけよう)これは甲・乙・丙・丁等を用ゐるもので

ある。これは前述の通り、吾が國に於ては公式用のもので、學籍簿には

丙まで三階を以て評記するのは、誰れでも知つて居る事實である。然し日常の成績物に評定する際や、教育手帳等で父兄に通知する場合などには、今少し段階を増した方が善い。次に各一例を擧げて見よう。

日常使用の場合

特甲・甲 甲 甲・乙 乙 乙・丙 丙 丙・丁

特に父兄に通知する場合

特甲 甲 乙 丙 丁

美良可法（假りにかく名づけよう）これは美良可未不と使用するものである。時としては未不のかはりに稍可と不可とを用ゐるが文字の多いだけ不便でもありまた文字の調子が他と合はぬので面白くない。この評定法は嘗て故南慶綱紀翁の撰定されたものであるとか聞いて居る様に思ふ。この法も十干法と同様に平常使用の際には次の如くするがよからう

美・良　良　良・可　可　可・未　未　未・不

補助的に以上の様な段階を用ゐることに必ずしも反對が無いではあるまい。即ちそうするならば寧ろ點數を用ゐたが善いではないか、といふ様なものもあらう。けれどもこの法に於ては、點數の様に明瞭過ぎぬところに長所がある。即ち教師の心の中の感じを、莫然とあらはすこと及進度評定を加味するところに棄てられぬ妙味があることを忘れてはならぬ。

(3) 評號法

この法は文字でない簡易な表號を以て評定するものである。これは勿

論平時に於ける補助用に過ぎないが、取扱が非常に簡便であるのは、棄てられない長所である。短所は誰れが見ても、直に評定の意味が分るといふことの出来ぬ點である。これには色々のものを工夫することが出来るが次の四條件に合ふことが必要である。

- イ、成るべく簡單で記し易いこと。
 - ロ、成るべく美的なること。
 - ハ、各の間に間違少なきものなること。
 - ニ、階級の意味が成るべく善く表はれること。
- 以上諸條件を考へて、此に一案を提出して見よう。

◎ ○ △ ×

三重輪は特甲又は美に相當し、×は丁又は不に相當するものである。

(4) 評詞法

これは簡單なる章句を以て、評定の意味を記述する方法である。これには次の如き長所短所がある。

長所

- イ、評定の意味が善く分るから、兒童の自覺を促し、努力改善の心情を惹起することが出来る。
- ロ、父兄其の他の者はこれに依つて、家庭指導の努力點を見出すことが出来る。
- ハ、改善の方法をも、随時に指示することが出来る。
- ニ、個性に應じ、優劣に應じたる激勵の言をも、自在に附加することが出来る。

短所

- イ、總合的の優劣の評定が、明瞭に分り難いこと。然しこれは時としては、却つて長所ともなるであらう。殊に高等科の女子などに對して、嫉妬心や、卑屈心を起させぬことなどに於て、そうである。
- ロ、取扱が比較的面倒なること。

この方法は單獨に用ゐることも勿論出来るが、前諸法と並用するときは、

圖書科の特例

最も妙である。これ亦教師の兒童に對する一親切たるを、失はないものであらう。たゞ概括的に評したのよりも、遂に教育的の價値のあることは、疑ふことの出来ぬ事實である。

評詞は其の性質上、一定することの出来るものではない。けれども特殊の教科などに於ては、方面だけでも定めておく方が、便利なものがある。次に圖書科及び書方科について、同僚白上貞利氏の立案せるものを、實例として挙げよう。

圖書科（尋常科第四學年以下）

わ	ぐ	ん	り		
い	か	い	か	い	
ち	た	ろ	ち	ち	
か	か	か	か	か	
が	が	が	が	が	
た	た	た	た	た	
き	き	き	き	き	
な	な	な	な	な	
ま	ま	ま	ま	ま	
へ	へ	へ	へ	へ	
ぜ	ぜ	ぜ	ぜ	ぜ	
ん	ん	ん	ん	ん	
た	た	た	た	た	
い	い	い	い	い	

わ	ぐ	ん	あ	う	か
い	か	い	か	い	
ち	た	ろ	ち	ち	
か	か	か	か	か	
が	が	が	が	が	
た	た	た	た	た	
き	き	き	き	き	
な	な	な	な	な	
ま	ま	ま	ま	ま	
へ	へ	へ	へ	へ	
ぜ	ぜ	ぜ	ぜ	ぜ	
ん	ん	ん	ん	ん	
た	た	た	た	た	
い	い	い	い	い	

書方科の特例

第一編 汎論 第十三章 成績評定表出法

かきか						
かたち	つりあひ	てんかく	にくづき	すみいろ	じくばり	ぜんたい

書方科(尋常科第五)
(學年以下)

寫生							
種類	整理	位置	形状	明色暗彩	線かか	きかか	りかか

書方						
種類	間架	結構	點畫	肥瘠	墨色	配字

同科(尋常科第六)
(學年以上)

考案							
種類	位置	形状	用線	線かか	きかか	りかか	寸法

兒童成績考査法の新研究

同科(尋常科第四學年以上)

臨畫							
種類	位置	形状	明色暗彩	線かか	きかか	りかか	其他

しやせ					
かた	い	か	い	か	ぜん

考案							
種類	位置	形状	配色	線かか	きかか	りかか	其他

工作圖				
位置	形状	せんのかき	方かき	寸法

カード法

以上示したものは、それ／＼カードとして印刷して置き、各相當欄に、簡單なる評語を示し、児童の成績品に貼付けてやるのである。各要目は批評の方面を定め、児童をして其の後改善すべきは、何れの點であるかを、明瞭に知らしめることが出来るもので、便利であり有效である。カードを使用する代りに、各それ等の印刷を作つて置き、児童成績品に押捺して記してやるのも、一方法である。又長い間に就いて見ると、經濟的であるかも知れぬけれども、吾々は次の三點から、カードの方が善いと判定するものである。

イ、児童の成績物を汚すのは、いかぬ。適當なる訂正は、勿論必要であるが、其の外は成るべく奇麗に取扱つてやるのがよい。教師から先きに、妄りに書きなぐつたり、押しつけたりするから、児童も之れを丁寧に取扱はないことになるのである。

ロ、大きな印刷を捺すのは、多少の巧も入るし、勞力も比較的は大である。糊を使用するのは、一寸面倒である様だが、所要の數だけ同時に糊をつけておいてすれば、決して手数を多く要することはないのである。

印章法

評詞法適用上の注意

ハ、カードにすれば、紙が一定して居るから、ペンでも、筆でも、自由に評語が立派に書ける。

手工料の如きも、或る場合にはこれと同様に處理することが出来るであらう。けれども他の教材に於て、總べての場合に通じて、評語を一定することは出来ぬから、次の様な注意を拂つて、臨機に適當に記してやる外はない。

- イ、成るべく簡潔なること。
- ロ、明瞭なること。
- ハ、児童の發達階段に應ずること。
- ニ、改善の要點を逸せざると共に、長所の指摘をも忘れぬ様にするにと。
- ホ、濫賞濫陟せぬ様にすること。

評詞法に依るのが、教育的に見て最も善いといふのは、其の評詞が適當なる場合に限るのを忘れてはならぬ。

以上諸種の表出法について、主なるものを述べて來たが、それ等の評價的

關係は次の如くなるのである。

評	點	評	語
◎	10	100	美特 甲甲 良甲 良甲
○	9	95-99 90-94 85-89	良甲 良甲 良甲
○	8	80-84 75-79 70-74	可乙 可乙 可乙
△	6	60-64 55-59 50-54	未丙 未丙 未丙
×	4	0-44	不丁

これ等は皆實力其の儘に對する評定用のものであるが前に屢斷つておいた通り最後の決定的評定は我が國の現在に於ては學籍簿の要求により十干法を用ゐ然も甲乙丙の三階に決定するものである。又この方法は一般的にいふと最も適當であると思ふ。他の細かな段階はこれに適する過程を見るべきであらう。要するに悉しく調べて大體に評定するが善い

である。尤も學校だけに保存しおくものとしては必ずしもこの三階法に依る必要のないのは勿論である。

乙 操行成績評定表出法

訓練に於ても分解総合的の評定法を適用することが肝要である。尤も學業の場合とは多少手心を異にするものがあるから此に更に略述することにしよう。

(1) 分解的評定法

この方法は兒童の各方面の長所及び短所に對してそれ／＼具體的の評定を行ふものである。改善の意味を重く見るところの教育的考査に於てはこの種の方法が最も價値あるものと思ふ。人間にはそれ／＼特色個性といふものがある。個性は全體としても表はれるけれども猶各特殊の方面について表現する。其の善なるものは益之れを助長し、惡なるものは二葉の内から矯正する様に工夫しなければならぬ。大まかにざつと評定をしたのではこの爲めに何の役にも立たぬであらう。

分解法による評定は、便宜之れを特評と稱することにする。特許に於ける評定は、評詞法によつてするが適當である。即ち親切に細かに注意を與へ、児童及び父兄をして其の後の改善に充分注意し、具體的に矯正修養の方法を講ずることが出来る様にすることが必要である。一方から見ると、それが學校における個性調査の一資料となり、學校訓練法の適否を判定し、將來教育法の改善を圖るべき、一根據となるものである。けれども分解的に見たゞけでは充分でない。操行の様に人格とか、品性とかいふ統一のものについては、特にそうである。だから、一方に於ては、

(2) 總合的評定法

が必要になる。即ち各方面の特徴が全體として如何に統一され、調和されて居るかを見るのである。吾々は人に接する毎に、色々の直覺的感觸をおこすものである。即ち何となしに、其の人物に對する總合的の評價をするのである。固より莫然たるものには相違ないが、全體としての評定は、この何とはなしの感じの方が、却つて正鵠を得て居る様な場合が、少なくないの

である。各方面と分けると、生きてる者を殺してしまふ。生きてるまゝの評定は、總合的の見方に依るのが善いのである。けれども、長い間に亘りて各方面の觀察を、精細にすることも大切である。殊に教育上指導上に於てそうであることは、前項に述べた通りである。要するに何れでも一方だけではないかぬ。兩方面から調べていかなければならぬ、といふことに歸する。それで矢張、

(3) 分解總合法

といふのが、理想的のものになるのである。

分解的考察の際には、特評を付けるのがよいことを述べたが、決定的の評定は、概評を用ゐなければならぬ。概評は人格品性の全體を、一括的に見下した評定である。このことに關しては、必ずしも議論が無いではない。其の論旨とするところは、大體次の如くであると思ふ。

- (1) 人間の價値は、各其の有する特色の方面に於て、見てやらなければならぬ。反對に其の短所は、亦特殊の方面に於てのみあらはれて居るとを

考へてやらねばならぬ。概評はこれ等を一括した見方で、長所を没すると共に、短所も見免がしてしまふことになるから、不當である。

(ロ) 概評の必要は始めから無いのである。教育上よりは、たゞ特評だけで充分である。即ち長所を知り、短所を明にすれば、外には何物をも要しないのである。

(ハ) 概評をするのは、實際上非常に困難である。正確にすることは殆ど不可能ではあるまいか。いゝ加減に一括した概評で児童の人格品性を公表することは、児童に對する徳義上宜しくないことである。教師の評定が幸に正しければよいが、若し誤まつたならば、誠に言譯の出来ぬ失態となる。實際上教師自身に於て、決して間違が無いと確言することの出来るまでの自信ある評定を爲すことの出来るものが、果して何人あるであらうか？ 學校で評判の善くない児童生徒が、他の方面では優良であつたり、或は他日に至つて大成し、立派な人となることは、決して珍らしくない。これが何よりの證據である。

(ニ) 時としては児童に、悪暗示を與へることもなる。劣等な評定をさせると、いよ／＼劣等の氣分になるといふ様なこともある。

(ホ) 教師の不公平を疑はしめる様なことも、絶無でない。他の児童と自分とを比較し、別にたいした相違はないが、彼には優等の評定をし、自分には最劣の評定をしたなどといふ不平もないではない。これは多くの場合に於ては、児童の比較判断の粗漏に依つて起る不平であらうが、何れにしても教育上面白くないことである。

以上の議論は何れも立派な理由がある。實際家たる者は充分に傾聴しなければならぬと思ふ。けれども其の大部分は、方法に依つては、必ずしも避け得られない事ではない。猶これ等の諸説に對する吾々の考を述べて見よう。

(イ) 概評をするのは、必ずしも特色を没するものではない。たゞこれを唯一の見方とすれば、或はそうなるかも知れないが、特評といふものを、一方に於てするのであるから、必要ある際にはそれを參酌すれば善いので

ある。又いくら特長があつたからとて、非常な缺點のあるものは善いといふことはどうしても出来まい。人間は特長も有しななければならぬが、全體から見ても、善良なることを必要とする。これ等の點から見ても、概評は必ずしも不合理のものではない。

(ロ) 我々の訓練する児童は、品性全體について善良なるものたることを要する。これが訓練の目的である。この目的に向つて一歩／＼に進めて行くことが訓練の仕事である。概評は其の結果を示すものである。この意味に於ける概評の不必要を論ずるは、餘りに破壊的の議論といはねばならぬ。固より特評は非常に必要であるが、吾々はこれと同時に、概評も亦甚だ大切なるものであると信ずるものである。

(ハ) 概評は成るほど困難であるに相違ない。萬誤りが無いとはいへぬかも知れぬ。けれどもそういふならば、學業に就ても同様である。微弱なる人間のすることであるから、理想的に完全であるとは、何事に就てもいへぬかも知れぬ。けれどもそれは、必ずしも差支は無い。世人はいふ

であらう。「教育者よ、吾は爾の衷心の確信に信頼すると。好悪愛憎の念に驅られてするのでなく、心底の良心に照して愧かしくない様にさへ評定すれば、それで宜しいのである。若しそれでも出来ぬといふならば、訓練の効果を調べる事が出来ぬといふことになる。従つて品性の改善も、具案的には出来ぬといふことを表明することにはならぬだらうか？公表といふにも種類がある。これは堂々と天下に向つて公告する様なものではない。父兄に知らせてやる位のことには、何の不都合があらうか？たゞ教師の見たる児童を、彼等に知らせ、將來改善助長の一助とするのである。間違つては濟まぬからといふ遠慮はいらぬ。父兄の見たる児童とは、違つて居るといふことが分れば、更にそれを參酌して考へ直せば善いのである。これは訓練上大切なことである。それをも敢へてしないのは、臭いものに蓋をするのと同様である。間違つた児童觀の上に陶冶を行ふほど危険なことではない。だから父兄に知らせるのは、よしや間違つて居ても、それが児童に對する不徳義とはならぬ。却つて児童に對

する親切の上のことである。人の品性人格を妄に他人にいふのはいかぬといふ論法からいふことも出来ぬ。児童は出来上がった人格者ではない。吾々が一定の理想に従ひ、國家の命令父兄の委任を受け、正に陶冶を行ひつゝあるものである。そうして其の一段として、父兄に通告の手續を採るのである。これに何等の不都合があらうか？

(ニ) 劣等なる評定をしたが爲めに、児童がいよ／＼自暴自棄となり、悪くなるといふこともないではない。けれどもそれは處理の悪い爲めである。一隅も放つておいてやらぬ仕方の結果である。必ずしも評定報告の必然的結果ではない。

(ホ) 教師の不公平を疑はれるのは、元來教師の平素の取扱振りと、其の根本たる人格の缺陷に依るのである。だから根本的の修養をして、生徒より絶對的の信頼を受ける様にするのが第一である。猶適當なる注意を拂へば、必ずしもこの缺點に陥ららずに、済む様にされると思ふ。以上は蛇足の様であるが、上述の様な反對の説を、折々聞くことがあるか

評定段階及び用語

ら、序に述べて、吾々の考を明にしたのである。

閑話休題、概評に用ゐる段階は、三つにするのが普通である。時には五つにするものもあるが、多くすればするほど評定が困難になり、過誤も多くなつて来る。だから吾々も三段説を採用して、次の如く評定しようとするものである。

甲 優等なるもの、即ち其の操行上大なる短所無く、長所多く、他の児童に傑出して居るといふことが、容易に見分けられるものに對して、この評語を與へる。

乙 尋常なるもの、即ち其の操行上大なる短所もなく、特に長所として認むべきものも無いが、又は有つても少ないものに對して、この評語を與へる。

丙 劣等なるもの、即ち其の操行上短所多く、長所は有つても非常に少ないが、又は殆ど無く、他の児童に比して、明瞭に著しい遜色あることのあるものに對して、この評語を與へる。

尤もこの評語を用ゐることに對しても、時に異論を爲すものもある。即ち甲乙丙は、餘り明瞭に上下の階級が分るから、児童に對して面白くない結果を生ずる、美良可法等に依る方が善いと。これは餘り大問題ではない。けれども十干法と美良可法と、其の階級を示す上に於て、理論上も實際上もたいした相違はない。丙といふより可といふ方が善く響くからといふのであらうが、児童が既に共に同列であることを知つた上は、殆ど同様である。元來丙でも可でも、劣等の評語を受けるものは、將來児童父兄教師の大努力を要するものである。この點から見ると、寧ろ比較的強く丙といふ方が、児童父兄の奮勵を促す點に於て、勝つて居るといふことが出来よう。

以上の評語に加へて、進度評定即ち速進普進、滯進、背進等の評語をも使用することが出来よう。これは前にも述べた通り、其の進歩の程度に評定するものであるから、努力の状態に應じ、其の個性を斟酌して評定することが出来る。従つて方便として利用し、相當に効果を擧げることが出来ようと思ふ。

美護成績表出法

時としては點數を以て、操行成績をあらはすものもあるが、其の不當なることは、今日既に教育界の輿論といへる位であるから、改めて論議せずにかう。

丙 身體成績評定表出法

身體を考査の對象とすることに就ての意見は、便宜上第八章に述べたが、今日の様に、身體調査がたゞ形式的に行はれて居る様では、何とも致し方がないと思ふ。文部省規定の検査表の要目だけでは、どうも満足が出来ないといつて今のところ名案も無いから、たゞ一案を提出するだけにしよう。

考査の主義は、前同様分解總合法に依るが、最も善い様に思ふ。猶以下記述する場合に、體位といふ語を屢使用する。これは全體としての身體の状態を指すので、從來の所謂體格に當るのである。この語は高木男爵の體位下落の表といふのに用ゐられたのを借用したのである。體格の語を避けたいのは、別に體格といふ語を使用したい爲めに外ならないのである。

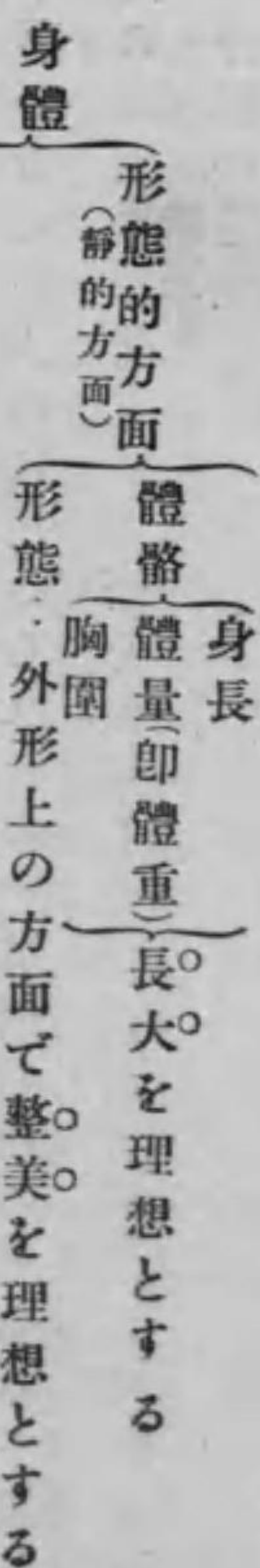
體位といふ語

分解法

分解の方面

評定段階及び
用語
分解總合法

概評論



體格は、美、良、可、形態は、完、不、體質は、強、中、弱、機能は、正、否等に評定す。

總合的評定即ち概評に於ては、以上の各方面を參照して、甲、乙、丙の三階に評定するのである。この實際に當るものは校醫とし、教師はたゞ特殊の方面に對して、出来るだけの調査を行ひ、校醫に提供して參考とさせるのがよ

す。尤も概評については、訓練の場合と同様、色々の反對の意見があらうと思ふ。けれども吾々はこの場合に於ても、特評と共に併立的に行ふ必要があると信ずるものである。徒に空間的にのみ發達し、大きくなつたからとて、直にそれが善いのではない。いくら強壯で運動が精巧であるからとて、一

寸法師では仕方か無い。だからこれ等の全方面を一々調査し、合せ考へた評定が、實際に其のものゝ體位を表明するのである。勿論前に既に述べた通り、毀譽褒貶の意義を有するものではない。道德的の善惡を以て論ずべきものではない。たゞ實狀を表明して、兒童の家庭及び學校において、注意すべき材料に供するまでである。猶委細は各論に述べることにする。

(附言)

以上教科操行身體の三方面に就きて、それ／＼成績の表示法を述べて來たが、何れも終には十干法の甲乙丙等に概評することにしてある。これ等の三者は夫々別々に整理して、おいて差支はないのであるが、必要ある際は、これに基きて直に人格的評定表出をすることも出来る。此に人格的評定と稱するのは、有機的の人間をたゞ一方面からばかり見ず、全方面から總括的に見、一全體としての價値の評定をすることを指すのである。即ち教科操行身體の何れに於ても、最も優等なるものは、此に所謂人格として最も優等なる評價に値するものである。小學校に於て、かゝる評定

をすることが果して必要なるか否かは別問題としても、前述の如くに、結局十干法に概評しておくのは、これ等の必要ある場合にも、利便があるであらう。即ちよしや其の内容方面は、全然異なるものなるにせよ、階級といふ點から見ると、何れも甲なり乙丙なりであるので、其等を總括考定して甲乃至丙等に評定することも、必ずしも出来ぬことではないのである。

第二編 各論

第一部 教科成績考査法

第一章 序説

法令の要求

教育上の成績は、國家の要求して居るものを、児童に體得せしめた程度に外ならない。だから考査を行ふ際には、先づ其の要求して居ることを、吟味する必要がある。

教則第一條に曰く

小學校に於ては小學校第一條の旨趣を遵守して、児童を教育すべし。

道德教育及び國民教育に關聯せる事項は、何れの教科目に於ても、常に留意して教授せんことを要す。

智識技能は、常に生活に必須なる事項を選びて之れを教授し、反覆練習して應用自在ならしめんことを務むべし。

兒童の身體を健全に發達せしめんことを期し、何れの教科目に於ても、其の教授は兒童の心身發達の程度に副はしめんことを要す。男女の特性及び其の將來の生活に注意して、各適當の教育を、施さんとを務むべし。

各教科目の教授は、其の目的及び方法を誤ることなく、互に相連絡して補益せんことを要す。

以上法文の要項を分類して見ると、次の如くなるであらう。

其の解説

イ、實質的方面

生活に必須なる知能の授與

ロ、形式的方面

1、道德的國民的陶冶

2、知能の活用力の附與

ハ、方法上の注意

1、心身の發達に副はしむること

自習自練の陶冶

方面と輕重

- 2、性別的取扱及び將來の生活に注意すべきこと
- 3、目的及び方法を精察し教科の聯絡に注意すべきこと
- 4、反覆練習すべきこと

これ等の諸項は、吾々の規矩準繩となすべきものであるが、猶大切な一方面を缺いて居る。即ち自習自練の能力陶冶のことである。然し小學校令第一條に見える「基礎」の意味を、稍廣く解して之れを其の中に包含させて考へ、教養もし考査も行ふのが善いと思ふ。

第二章 修身科成績考査法

(一) 考査の方面及び其の輕重

修身科の成績を考査するには、左記の各方面に亘つて調査したものに基き、略下記の割合を以て輕重を附し、之れを資料として全成績を評定するのである。

(1) 實質的方面

一、道德的知識の多少

- 1、目的に關するもの……………
- 2、方法に關するもの……………

二、道德的知識の正否

- 1、目的に關するもの……………
- 2、方法に關するもの……………

(2) 形式的方面

一、道德的判斷の確否

- 1、目的に關するもの……………
- 2、方法に關するもの……………

二、道德的感情の強弱……………

三、作法上の實技の巧拙……………

四、學習態度の良否……………

考查方面の解説

(二)

(1) 道德的知識の多少とは、

一、道德に關する理想(目的上)

二、道德の實行に關する方法的知識(方法上)

の分量的の考察であつて、この點における修身科の努力は、兒童を道德的の無智から救済するといふとにある。即ち知識の内容を豊富にし、實際の場合に處して思慮判斷し、其の向ふべきところ、取るべき手段を考定する資料を與へるものである。考查の際に於ては、例へば國家に對する本務を擧げさせて、其の知的範圍を調べるといふ様なのは、前者であつて、如何にすれば君に忠になるかを問うて、其の方法的知識の如何を知らうとする場合などは、後者に屬するものである。

勿論目的といひ方法といふも、多くの場合に於ては、相對的の關係を有して居る。一行動の目的たるものも、更に其の上位の目的に對しては、方法と見るべきである。同様に一方法的活動も、更に其の低位なる行動に對しては、却つて目的となるのである。換言すれば唯一絕對の究竟善に

對するときは、總べてが皆其の方法に過ぎぬものとなるのである。けれども小學兒童に對しては、勿論かゝる究竟的問題を提出すべきでない。少くとも其の必要ある場合は、極めて稀少であるといへる。だから此に目的といひ方法といふは、兒童の能力に相應したものであるのは、いふまでもないことである。若し具體的にいふたならば、修身教科書中における徳目は、大體に於て彼等の目的となり、例話は之れを實行する方法に相當するものゝ一つである、といふことが出来るであらう。

道德的知識の正否

(2) 道德的知識の正否とは、

質的方面から見たものであつて、道德に關する理想と、其實行に關する方法的知識が、正當であるかどうかといふ價值的の考察である。此點における修身教授の努力點は、兒童を其の道德的誤解から救済することにある。以上量質二方面は、互に有機的關係を有するものであつて、實質を二個の見地から見たものである。世人往々一般の教授を知識の授與と解し、修身科の考査などに於ても、たゞこの方面だけについて行ふ様である。

道德的判斷の確否

たゞ與へられたまゝの知識を保有することだけでは、其の價値が甚だ少ない。或は倫理學などでは、自ら別個の問題となるかも知れないが、修身科に於ては、それだけでは斷じていかぬ。これが更に形式的方面について、考査することの一層必要な所以である。

(3) 道德的判斷の確否とは、

目的上及び方法上の諸種の道德的事實に對して、敏速に其の正邪善惡を判斷し、誤ることが無いかどうかを謂ふものである。換言すれば、道德的原理を、具體的の事例に適用判定する上の、誤の有無をいふのである。小學校(否一般の學校)の修身科といふものが、往々實際とは没交渉であつて、特別に「學校修身など」といはれる様のあるのは、教師たるものゝ注意が足りない爲めである。或る兒童教師に對して、先生、うちの御父さんは病氣にならぬからこまる。教師驚いて、何故? 兒童平氣で、だつて孝行が出来ないもの。これは決して單に一笑話とのみ見てしまふ譯にはいかまい。教師は平生から、多種多様の實際問題—兒童各自の境遇に合適

道徳的感情の
強弱

したところの—を提供し、彼等の判断力を練磨してやらなければならぬ。それではなければ徒に知慧のある没常識者を養成することになるであらう。この方面の考査の必要も、これ等の理由から起つて來るのである。

(4) 道徳的感情の強弱とは、正義を愛好し、邪惡を嫌惡して、道徳的の實行を刺衝する信念が強盛であるかどうかの謂で、畢竟純潔正美なる道徳的情操の程度を指すものである。冷靜なる知識は、決して直に實行となるものではない。所謂充情直觀的に學んだものでなければ、行爲の指導原理とはならぬ。情操を動かす様になつて始めて訓練との密接なる關係も、生じて來るのである。熱烈なる情念は、直に意志となり、行動になつて來る。修身科の教授も、この程度に導くことが出來ぬ間は、理想的とはいはれない。

作法上の實技

(5) 作法上の實技とは、主として起居動作の禮法的見地から見た、練熟の度をいふものである。其の標準は、作法として教授したものである。勿論單にこれだけが、児童

學習態度

の行動の全部を律するものではないが、他の多くは訓練に於て、考定することにするのである。この區別も實は、便宜上のことに過ぎないのはいふまでもない。又この方面は主として、身體上外形上のことであるが、精神の籠つて居ない行動は、如何に巧妙であつても、決して作法上完全であるとはいへぬから、其の評價には精神的要素も、混入する様になることは止むを得ない事實である。

(6) 學習態度の良否とは、修身科に對する愛好努力的の程度如何を意味するもので、之れはやがて發動的の自修心となつてあらはれて來るのである。勿論目的及方法の全方面に關係するもので、本科平生の教授も、よくこの點に留意して行ふことが肝要である。

考査の方法

(三) 考査の方法

本科の考査は、左の方法に依るべきである。

(1) 道徳的知識の多少

(2) 道徳的知識の正否

の二者は、各其の目的方法の兩者に就きて、主として平素の學習の際における觀察、又は問答等によりて、常に之れが理解記憶の程度を、整理考定して怠らないと同時に、特に毎學期二回以上、學期の中間と其の終末とに於て、筆答を課し、併せ考へて考定すべきである。後者は學年の程度を斟酌することが必要であるのは、勿論のことである。(汎論參照)

(3) 道徳的判斷の良否は、

同じく其の目的及び方法の兩者につき、如何に敏速に、如何に正當に、其の判斷を下すことが出来るかを、教授中における問答、又は其の他の場合における、児童の自然的言行の觀察によつて、考定するのを本體とし、又毎學期毎に筆答を課して、之れを補ふ様にすべきである。

(4) 道徳的感情の絶的は、

児童が自他の行為に對して、道徳の尊嚴を感じ、快不快、満足稱賛、悔恨、羞恥等の感情を生ずる程度を、主として平素における觀察によつて、考定する

のである。勿論この方面の考定は、比較的困難なるものであるか、情感の表出は、自然的に起るもので、慧眼なる教師は、よくこれを洞察することが出来る筈である。

(5) 作法上の實技の巧拙は、

作法の練習其のものが、直に評定題材となるものである。けれども單にそれだけでなく、實際上に於て種々の機會を設けて、具體的の實習を行はせて見る様にしなければならぬ。例へば父兄や參觀人の應接等に於ては、特に高學年の児童を使用する様なことである。これ等のことは、一面考査の良機會であると共に、陶冶上からも甚大なる價值を有して居る。作法も亦「學校作法」といふ厭ふべき批難を免かれ、眞に之れを體得させる爲めには、最も大切なる行事である。猶教師はこれ等の場合に於て、児童内心の状態をも、併せ考へなければならぬのは、勿論である。

(6) 學習態度は、

平素の學習の際に於ける児童の態度、即ち受業に對する愛好熱心の程度

及び其の自修心の程度、實行上の敏不敏等を、學校に於て觀察すると同時に、家庭における狀況を、觀察聽取して考定するのである。この爲めに教師は事情の免す限り、屢家庭訪問を行ふべきものである。少くとも普通の小學校に於ては、一學期に一度は、實行したいと思ふ。これは他の科についてと同様のことであるが、多くは實行難の爲めに、其の名ばかりになつて居る。然しこれは教師の教育に對する熱心努力の程度に依つて、解決せらるべきものである。

終りに修身科成績の考査と、操行の査定との關係を考へて見よう。この事に關しては、既に汎論に於て、多少論議を費して置いたが、吾々の態度を明瞭にする爲めに、更に此に一言を加へることにしたのである。

操行は心操と行狀とに考へることが出来る。(第二部參照)兒童の操行の如何は、其の先天的性質及び境遇の如何に關係するのであるから、勿論學校教育以外、先天的には遺傳の影響、後天的には自然及社會家庭の影響も、亦極めて大であるといはなければならぬ。けれども研究の便宜上、こ

ゝに學校教育の影響上のみから考察すると、主として道德に關する教育、即ち德育全體の結果と見なければならぬ。然るに修身科は、他教科に比して比較的直接に、德育に關して居るとはいへ、然もたゞ德育手段の一部分に過ぎず、決して其の全部といふべきものでないのは、言を俟たないところである。即ち修身科の成績は、一週僅々二時間ほどの教授の結果に過ぎないのに、操行は苟も主として道德に關する學校教育の全部の結果である。殊に考査の目的とするところ、操行は主として意志即實行にあるに對して、修身科の成績は、主として知にありて感情に及ぶのである。だから修身科の考査は、操行の考査と、各獨立的に考定すべきものである。従つて修身教授における事柄が、やがて行爲にあらはれ、習慣となり、品性を形成するとを、究竟の目的として居るとはいへ、操行の行査を別に行ふことにする以上は、修身科の成績考査に於ては、第一項に擧げてある様に、其の方面を定めなければならぬと思ふ。たゞ其の學習態度、即ち自修心ともいふべきものに於ては、或る程度まで修身科の成績考査が、操行の考

査に重複する様になるまである。然も汎論に於て既に論述してある通り、元來が有機的に統一關係にあるものを、便宜上分解考査するのであるから、多少の重複は、固より避けることの出来ぬものであり、又教育的の考査の眞目的を達する上から見て、少しも差支あるを感じないのである。猶各方面における評價に於て、實質的の方面四に對して、形式的方面を六としたのは、小學校における本科の性質上、實地の行動と結付けられることが、最も大切であるのと、基礎的陶冶の性質上、學習態度に重きを置く必要を感じたからである。

第三章 國語科讀方成績考査表

方面及び輕重

(一) 考査の方面及び其の輕重

讀方の成績を考査するには、左記の各方面に亘つて調査したものに基き、ほゞ下方に示せる様な割合を以て輕重を附し、之れを資料として全成績を考定するのである

方面の解説
文字語句文章
の讀方意義の
記憶

(1) 實質的方面

- 一、文字語句文章の讀方意義の記憶……………二
- 二、語法並に修辭法の理解……………一
- 三、書取の正否……………二

(2) 形式的方面

- 一、解義力及び玩味力の大小……………二
- 二、誦讀法の巧拙……………一
- 三、學習態度の良否……………二

(二) 考査方面の解説

(1) 文字語句文章の讀方意義の記憶とは、

既に教授せられたそれ等のものを、記憶する程度をいふもので、これには分量的方面と性質的方面とがある。即ち豊貧の程度と、確否の如何とである。この方面は考査の實際上、最も容易なるもので、従來の考査は、多くはこの方面に偏して居た様に思ふ。教授の實際に於ては、これのみが讀

方の本領とでも心得てか、殆ど全力をこれに集中した様な時代も、あつたと思ふ。けれどもそれは、本科の職能に對する考察が足らなかつたので、單に一方面たるに過ぎないのは、いふまでもないことである。

語法並に修辭法の理解

(2) 語法並に修辭法の理解とは

文語法、口語法、修辭法等に就きて、知識として理解せる程度をいふので、これも亦考査のし易い一方面である。讀方教授の歴史に於ては、この方面を餘りに重んじ過ぎたこともある。殊に修辭法の如きは、特に注意をし過ぎた嫌もあつた。勿論教授の實際に於ては、かゝる方面にも觸れなければならぬのであるが、一部の人の考へて居る様に、讀本にあらはれて修辭法が直に全部綴方に應用せられると思ふは誤である。理解程度のもの、應用程度のものとは、多くは其の程度に於て異なつて居る。漸く理解し得る様なものを、直に綴方に利用させ様とすると、木に竹を繼いだ様なものになる。要するに餘りに重きを措き過ぎては、いかぬといふことになる。従つて其の評定上における部分價值も、前に示した様にする

書取

のが、大體上適當であると思ふ。

(3) 書取の正否とは

字形字劃に關する記憶の正否を吟味するの謂で、殊更説明するまでもあるまい。是亦最も考査し易い方面で、實際上今日履行はれる共通試験などでは、過度に考査題材とせられる嫌がある。従つて之れに對する準備として、或る學校に於ては、異常の努力を之れに集中して居る。字形字劃を正確に記憶させることは、本科における一要點に相違ない。殊に今日の如く、相當の地位あるものまでが誤まつた文字を平氣で書くほど、この方面の實力が低下した際に於ては、特に重んずる必要がある。文字は約束上のものであるから、時代に依つて變化して行くことは、一部論者のいふ様に眞理であるが、自分勝手の文字は許されないのは勿論のこと、兎に角多數の學識あるものゝ使用するものを以て、標準としなければならぬ。他の方面からいふと、國定教科書に使用するものに、統一する様になければならぬ。この見地から、吾々も比較的、重きをおき、部分評價を

考定して居るが、餘りに重きを置き過ぎることにも、固より反對である。

(4) 解義力とは
章句を讀解して、其の中に包含されてる思想を、會得了解する心力の謂である。この心力の養成は、讀方教授の中心目的であつて、前述諸項は、換言すればこれに至る方便に過ぎない。だから成績の考查に於ても、之れを重要視する必要がある。

解義力を考查する際には、更に次の如き諸方面に亘りて、吟味することを要する。

一、文字符號の分解總合

- 1、句に關するもの
- 2、節段等に關するもの
- 3、章に關するもの
- 4、全篇に關するもの

二、思想感情の喚起

- 1、思想の喚起
- 2、感情の喚起

三、想情の取捨統整

- 1、正言の眞意
- 2、曲言の眞意
- 3、比喩の眞意
- 4、省畧の眞意

四、想情の輕重判別

- 1、概説と細説との關係
- 2、本文と引例との關係
- 3、本文と對照との關係
- 4、本文と比喩との關係

次に玩味力といへるは、

文章の取材と發表とに對する趣味を、玩味する力の謂で、讀解の知的作

用なるに對して、このものは情的作用である。従つて之れを査定するは、甚だ困難であるが、平素兒童の答述、顔容、眼色等に依つて考察すれば、中らずと雖も、餘りに遠からざる査定を行ふことが出来ると思ふ。

眞の文章讀破は、この程度までに達しなければ完全とはいはれないが、現今の國定教科書の文章には、兒童を此まで導くことの殆ど不可能の文章もないではない。従つて之れを獨立的の方面とするは、不穩當なる嫌があるのので、著者は解義を主として玩味を副とするのを適當と信ずるものである。

誦讀

(5) 誦讀の巧拙とは

誦讀様式が、明朗、流麗、適想なるか否かの程度を意味するもので、讀解力、吟味力が主として精神的方面に關するに反し、これは主として技能的方面に關するものである。誦讀方を吟味する際には、次の各項に留意するものが、肝要であると思ふ。

一、誤讀の有無 これでは次の諸方面に注意しなければならぬ。

- 1、誤讀 読み方の誤れるもの
- 2、脱讀 文字をぬかして讀み去るもの
- 3、挿讀 いらぬことを附加して讀むもの
- 4、重讀 同一文字を重ねて讀むもの
- 5、顛讀 顛倒して讀むもの

二、誦讀調子の可否 これには更に數種の方面がある。

- 1、發音の明否
- 2、誦讀緩急の適否
- 3、音調高低の適否
- 4、音聲強弱の適否

誤讀は一字一言に對して表はれるものであるが、誦讀調子は其の連續について起るところの様式である。

三、心調の適否は發表形式に相當する内面的の情感をいふのである。これが適當に發動しなければ、誦讀法としても不完全である。又國語

學習態度

科が人格的陶冶の効果があるといふも、主として心情の誘發に依るので、これが誦讀の際、理想的に伴ふときは、文旨と自我と發表形式との一致融合の状態となるのである。

(6) 學習態度の良否とは

本科に對する兒童の嗜好の態度、並に學習に於ける自發的努力の程度を謂ふのである。即ち先天素質の優劣以外におけるもので、優等生であるからといつて、この方面に於ては、必ずしも最高の評價を得べきものではない。蓋し兒童の將來は、努勉を外にしては、大成の道がないのは、論ずるまでもないことで、兒童現在の實力傾向としては、忽にすべからざるものであるといはねばならぬ。

考査の方法

(三) 考査の方法

(1) 文字語句文章の讀方意義並に書取は

毎時の教授が一面に於て主要なる考査の機會となる様にしなければならぬ。之れと共に時々ノートの記載狀況並に其の他の成績物を調査し、

高學年に於ては、少くとも毎學期三回以上の課題筆答を行ひ、それ等を參案して、決定的の評定を行ふべきである。

(2) 語法修辭法は

口答又は筆答に徴して、毎學期二回以上、其の成績を評定するが善いと思ふ。

(3) 解義力及び玩味力

(4) 誦讀力

(5) 學習態度

右三者の考定は、平素の學習狀況の觀察、又は隨時の課題筆答の査閱によりて、毎學期三回以上評定するが善いと思ふ。

右諸方面の筆答取扱には、次の如き二つの種類がある

- (1) 一回の考査にはたゞ其の一方面だけに限つてする方法
- (2) 同時に諸方面の推問をする方法

これ等は本科にのみ限つたことではないが、本科の様に、諸方面の細別が

非常に多くなるものに於ては、これ等のことにも注意しておく必要がある。①の様にする、と度数を多くしなければならぬ。②の様になると、各方面の調査が、比較的粗漏にならざるを得ない。要は學級學年の事情を考へ、二種の方案を巧みに適用し、あらゆる方面について、相當の考査が出来、る様に、することが必要であるといふのである。

第四章 國語科書方成績考査法

方面及び輕重

(一) 考査の方面及び輕重

書方の成績を考査するには、左記各方面に亘りて、調査を行つたものに基づき、ほぼ下記の如き割合を以て、輕重を附し、之れを資料として、全成績を評定するのである。

- (1) 實質的方面
 - 一、字畫書體の正否……………一
 - 二、書方心得の理解……………一

(2) 形式的方面

- 一、字形筆法の巧拙……………三
- 二、配字の巧拙……………一
- 三、姿勢執筆の正否……………一
- 四、學習態度の良否……………二

(二) 考査方面の解説

(1) 字畫書體の正否とは、次の二方面を包括するものを總稱したものである。

- 一、字畫の増減並に誤寫が無いかどうか
- 二、書體の誤寫が無いかどうか

字畫を誤るものは、比較的に少ないけれども、書體を誤るものは、随分多い様に思ふ。であるから、平素の指導の際に、充分この方面に注意し、其の傾向を除去する様、努力しなければならぬのは、勿論成績の考査に於ても、よく是等の點を吟味して、児童の平素に於ける用意慣習の傾向を、察知しな

方面の解説
字畫と字體

書方心得

ければならぬ。

(2) 書方心得の理解とは

- 一、文字吟味上の心得
- 二、配字吟味上の心得
- 三、用具使用上の心得
- 四、姿勢執筆等についての心得

等、總べて書方に關聯せる事項について、心得べきことを理解し記憶し居るか否かの謂で、綴方科に於ける綴方心得に相當するものである。尤も技能的の教科に於ては、知解よりも慣熟を主とすべきこと勿論であるが、児童の程度として必要なる事項は、知らせておくが善いと思ふ。これは實に彼等自身の行動上の一理想となり、實習中の注意の一標準となるもので、従つて習慣の形成上効果がある譯である。

字形と筆力

- (3) 字形筆力の巧拙とは
- 一、全體の形即ち結構

- 二、縦横の釣合即ち間架
- 三、點畫の形狀即ち點畫
- 四、筆壓の加除即ち筆壓
- 五、運筆の方向即ち方向
- 六、筆速の緩急即ち緩急

の六項を總稱するものである。其中第一項から第三項までは、紙面にあらはれた靜的結果であつて、視的要素又は字形ともいふべきものである。第四項から第六項に至るまでは、紙面に書寫する動的原因であつて、力的要素、又は筆法ともいふべきもので、從來筆勢、運筆、筆力等と稱したるものは、皆この筆法の別名、又は其の一方面に過ぎぬのである。但し此に筆壓と稱するは、筆先の紙面に對する壓力の強弱を謂ひ、筆速とは、それが紙面を走る遲速の意味である。字形は主として文字の整否及び形態上の美醜に關し、筆法は主として墨色、品生氣に關するものである。勿論美の本質上より見るときは、これ等の兩方面を具備すべきものにして、始め

て眞の美といふことが出来るであらうが、便宜上兩方面に分けて觀察するのが善いと思ふ。

小學校の書方に於ては、字形より入るべきか筆法より入るべきかといふことは、屢論議せられたことがある様に思ふが、上述二方面の中の何れかに特に重きを措いたものである。何れも極端なるものはいかぬ。主觀的立脚地より見て、児童の發達段階に應ずる爲めには、比較的無雜作なる様式の運筆練習から入るべきであらう。けれども客觀的見地から、児童の美的判斷力練磨をする爲めには、初めから字形をも努めて美的に書く様に導く必要があらう。又この兩者は本來有機的關係を有するものであるから、大體上吾々は兩者の平行説を穩當とするものであるが、何れかといへば、下學年に於ては形より力の方に、比較的に重きを措いて指導するが善からうと思ふ。其の理由の主なるものは、次の諸項である。

イ、始めより形に重きを置き過ぎるのは、児童の發達段階に應じない。爲めに筆寫上の姿勢までも、著しく不良ならしめる傾向がある。幼

兒は腕力の調整的活動が出来ぬ爲めに、いらぬところに暴力があらはれる。この力を制限して、形の善いものを書く爲めには、異常なる注意の集中と努力が入るので、遂に執筆や姿勢を忘れてしまうことになる。小學校に於ては、まづこの不從順なる腕力をして、漸を追ふて正しく從順になる様に導かねばならぬ。噪急にするから徒に他の方面の筋肉に、異常な緊張を來し、これが習慣となつて、所謂不良の姿勢となるのである。

ロ、幼年の児童の美的標準は、比較的強烈に刺戟を與へるところの、艶麗華美なる色彩に關するものであつて、形體上の美などには、割合冷淡である。だから單に白いものに黒く書く文字などに對して、美の醜のといふ評價を下し得るものでない。勿論上述の通り、之れに親しむことが、やがてこの力の養成となるのであるが、始めから重きを置くのは、無理である。又極端にいへば、形式的の運筆力さへ理想的に機巧となれば、形は如何様にも出来る譯である。生理心理上の自

然的要求を無視して、始めるからこのものに、大なる努力を用ゐるまでの必要はない様に思ふ。

ハ、實際上の経験に依るに、始め形の方にのみ苦心したものが、後に力を出さうとするは、非常に困難である。之れに反して筆力の雄健なるものが、形を整へるのは、比較的容易である様に思ふ。然しこれは狭い経験であるから、確言はしない。

配字

(4) 配字の巧拙とは

- 一、各文字相互の關係
- 二、各行相互の關係
- 三、文字と字間の餘白 字行と字行間の餘白との關係
- 四、本文と落款との關係
- 五、文字圖と全紙面との關係

の概稱であつて、上級に於ては、最も重きを措かなければならぬ方面である。特に中字細字の教授和歌俳句、書簡文、公用文等の様に、一定の書式の

姿勢執筆

あるもの、教授に於ては、特にさうである。従つて考査に於ても、程度に應じて、多少の斟酌が必要になる。

(5) 姿勢執筆の正否とは、

- 一、脚法 兩足の整正法で、従來は多くは顧みられなかつたが、椅子に凭る場合は、學校に於て是非指導してやらねばならぬ。
- 二、腰法 腰の据ゑ方である。脚法と共に指導するが必要である。
- 三、腕法 従來の懸腕提腕枕腕の諸法で、特にいふ必要はあるまい。
- 四、執筆法 これ亦説明を要しないことである。これに
 - イ、執筆様式 即ち單鉤雙鉤等がある外に、理想的にいへば
 - ロ、執力 假りにかく名つける、即ち、筆竿に對する指端の壓力も、考へなければならぬと思ふ。然し其の考査は、甚だ困難であるといはねばならぬ。

以上は總べて書寫に關係ある身體的態度の謂であつて、學年の低いほど重要視する必要がある。但し低學年に於ては、大體の態様に重きを

おき、學年の進むにつれて、細部の用意をも併せて考へる様にするが善いと思ふ。

(6) 學習態度とは、いはゞ書寫に對する精神的習性の總稱であつて、次の三方面を含むのである、

- 一、清潔整頓
- 二、努力勤勉
- 三、嗜味愛好

以上の中、努力勤勉の程度如何を中心として考察し、他を參考して評定すべきである。

(三) 考查の方法

考查に當りては、左記の要項に注意することが必要である。

- (1) 字書書體の正否
- (2) 字形筆力の巧拙

の兩方面に關しては、主として大字練習の際に之れを吟味し、成るべく毎

回の清書に就いて、其の成績を評定し、よくが善い。

(3) 配字の巧拙は

主として中字及び細字の練習の際に之れを吟味し、これ亦前同様、成るべく毎回の清書に就いて、其の成績を評定すべきである。

(4) 書寫心得の理解は

口答によつて平時調査すると共に、毎學期二回以上筆答又は口答などに依つて、體得程度を吟味するが善いと思ふ。

(5) 姿勢執筆の正否は、

平素の學習狀況を觀察して、毎學期二回以上評定指導するが有效であらう。

(6) 學習態度は

學校家庭に於ける精習多習の程度、其の他を觀察又は聞き取りしものを參考として、是亦毎學期二回以上評定するのが適當であらう。

以上書方成績考查の實際的方面を述べて來たが、更に此に今一つの問題

が存在して居る。即ち書方の優劣と書方手本との關係についてある。具體的にいへば其の優劣は書方手本との類似の程度にのみ依るかどうかといふことである。これに就いて次の二様の見解がある様である。

- (一) 手本との類似を以て優劣を定めるとの説
(二) 手本との關係如何に拘はらず、兒童の實力如何に依つて決定するとの説

(一)の主張者が其の理由として述べて居るところを見ると、大抵次の如く三つの根據に基いて居る様である。

- (イ) 手本は國家の定めたものであるから、之れを使用する小學校に於ては是非共之れに類似する様に教授しなければならぬ。
(ロ) 手本を使用しなければ兎に角一旦手本として採用した以上は、これが唯一の標準にならなければならぬ。それでなければ無意味になる。

(ロ) 國定手本の筆者の手蹟は、最も優良なるものであるから、之れを規

矩準繩としなければならぬ。

(イ)は官僚臭味の稍強き當局者の中に、往々唱へられる様である。(ロ)は教育家の中にも、随分主張者がある説である。(ハ)は多くは固陋な専門教師の口から出るものである。この場合は通常三種の中の一様のみを推奨して説を立て、他は恰も異端の如くいふが常である。反之(ニ)を主張するもの、説は、大體次の様である。

- (イ) 元來教師の手續が一定して居らぬのに、手本を一定するは誤である。又教師の手續を一定する必要は、今後に於てもない。各特色を發揮して、自由に兒童を指導させるが善い。自分にも書けぬ様な手本を推しつけられるから、筆端愈澁滞して、充分な教授が出来ず、兒童の成績も上らないのである。

(ロ) 教師の個性を尊重しなければならぬと同様に、兒童の個性も尊重しなければならぬ。數百萬人の兒童を、僅々二三種の型にあてはめようとするが根本的の誤謬である。現國定の二三種のみが優良の書體

でない。假令優良なるにせよ、兒童には自由なる發達を遂げさせなければならぬ。之れがやがて書道の發達を來すものとなるものである。以上の諸説には、皆相當に理由がある。吾々は始めは(一)の(ロ)説に賛成して居たが、(二)にも充分なる理由があることを認めざるを得ぬ様になつた。教育の實際家は、これ等各方面の説に鑑みて、穩當に其の立場を確定しなければならぬ。吾々は現在に於ては、次の様に考へて居る。

- (イ) 手本として採定したる以上は、平素の教授に於て、充分其の筆致を傳達する様にしなければならぬが、或る程度までは個性を尊重する。
 - (ロ) 成績の考查に於ては、單に手本への類似程度のみからするのでなく、兒童の個性の表現でも、教師の手蹟の感化でも、兎に角優劣を絶對的見地から評定する。
- いはゞ折衷的の態度である。而して今日に於ては、最穩健なる考方と信じて居る。

第五章 國語科綴方成績考查法

(一) 考查の方面並に其の輕重

綴方の成績を考查するには、左記の各方面に亘つて調査した結果に基き、ほゞ下方に記した様な割合を以て輕重を附し、之れを參案して、全成績を評定するのである。

(1) 實質的方面

- 一、思想の正否豊貧……………一
- 二、符號の正否豊貧……………一
- 三、綴文心得の理會程度……………一

(2) 形式的方面

- 一、整理の巧拙(思想)……………二
- 二、描寫の巧拙(符號)……………三
- 三、學習態度の良否……………二