

ふことは、よくあり勝ちといはねばならぬ。

何故に彼等は漫心するか。それは餘りに、教師の寵に溺れ過ぎた結果から來ることもあり、又家庭や、世間のチャホヤから、子供心に、如何なる問題でも解き得るぞ、といふやうな考へを起したり、或は先生は僕がやればどんなことでも通してくれる、などといふ途には咬い考へをさへ起して來て、何んの算術位とか、何んの地理位とか、と考へるやうになり果てはこれが嵩じては、先生を先生と思はぬやうな天狗になる結果、學業を投げ出して、豫習も復習も怠り、遂に不成績を招くといふやうなものである。

斯くの如き兒童を戒めるには、平素の彼等の取扱ひに一層の嚴格なる注意を拂ふと共に、時には、深刻な質問を發し、兒童の世界以外に他の更に廣い世界のあることを知らしめることもよからう。又天狗が鼻についたたと見たならば、それとなく辛い點數をつけて、その原因が何處にあるかを慎重に反省せしめることも一つの方法であるに違ひない。

それから家庭との連絡を密にして、かゝる漫心の習癖ある兒童に對しては、つとめて彼等の反感を招かぬやうに、出来るだけ温和の手段を以て、漫心を矯めるやうにしなければならぬ。たとへ學校に於てのみ、これを嚴重に取締つても、家庭に歸れば唯我獨尊で、親を親とも思はぬやうなことであつては、折角の教師の努力も、遂に水泡に歸せざるを得なくなる。といつたやうになり勝ちのものである。

而して一度不成績を取り、その原因が彼等の油斷から生じたものであるとしたならば、彼等と呼んで、如何にしてこの不成績が招來したかといふことを考へさせなければならぬ。而も、彼等は無心の小兒である故に、その原因の奈邊にあるかを考へ得ないかも知れない。そんな時に寓話や、訓話や、比喩等を以て巧みにその原因の油斷にあることを知らせるやうにし、深くこれを反省せしめて、彼等をしてその誤りを二度せざらんことに努めしめるといふ風にするがよい。

注意散漫で不成績の戒め方

一體兒童といふものは、決して一つとところに止まつてゐないもので、あちらにきよろ／＼こちらにきよろ／＼目に觸れ耳に觸れるもの悉くが珍らしく感ぜられるが故に、彼等は常に何か新奇なものに目を奪はれ、心を捉はれ易いのが普通である。かと思ふと、又一方には、到底大人も及ばぬやうな見方をして、その質問に大人が啞然たらしめられることも亦有り勝ちのことである。が、それは兎も角として、兒童の注意は散漫に流れ易く、これを統一せしめて行く教師は並大抵ではないのである。

しかし乍らこれが高學年になるに従つて、注意力を愈々増して行き、一切の注意をある一事に纏め得るといふやうな時代がキツト來るものであり、又さう來なければ、教師も努力した甲斐がなく、學校教育の効果も亦疑はざるを得ないのである。

一般には、如上の過程を履んで、高學年になるに従つて、おちつきも出來、注意力も増して來ることは既に述べた通りであるが、然るにかうした年輩になつても、尙且つ、その注意力が散漫で、成績が不良であるといふのを見受ける場合が決して尠くないこんな場合には、如何なる戒め方をなすべきであるか、これも一つ考へて置くのは決して無用の業ではない。

ではどうするかといふに、先づ彼等におちつきをつけることである。これは中々一朝一夕では出來難いと思ふが、その兒童に對しての對策は、家庭と連絡を密にして、一切をそこに歸納して行く、といふ方法を取るのが一番である。家庭に於ては、出來得るならば、彼等の勉強室の周圍等は出來るだけ精神を鎮靜せしめるやうな色彩をなし、電燈カバーその他にも意を用ひ、更に、雑音から遠ざからせるやうにして、靜かに自己を反省するの時を與へるのも一つの方法であらう。

又こんな注意散漫の兒童にも、何かしら必ず自分の最も好む學科、又は遊戯、運動といふやうなものがある筈である。さうしたものがあつたとするならば、出來得る限り、これに熱中させ、注意力の伸展を計り、時にはそれに對する感想を聞き、又質問を發し、絶えずそれに注意を向けさせるやうにする。そして、それが稍目的に近づいたと見るならば、その

熱を他のものに移らせるやうに仕向けるといふことも一つの方法であるに違ひない。

兎に角かうした兒童にあつても、注意散漫から來た不成績であらうが、なからうが、本人は一向お構へなしであるものが多いのであるから、教師は常にこれを觀破して、これを善導して行くことを忘れてはならない。

素質低劣で不成績の戒め方

油断とか、事故とか、その他の原因から成績不良を招來した者に對しては、幾多の學力向上に對する鞭撻法や、戒め方もあるであらうが、先天的に素質低劣なもので、成績不良なるものに至つては、最早やこれを生れ更らす外に、學力向上の術はない、と見なければならぬ。

しかし乍らそれが學力低劣なるが故に、更にそれが先天的素質低劣に原因せるが故に、といつて、これをそのまま放任して置くといふことは、實に責任ある教師の執るべからざる所であると共に、兒童にして、かゝる無責任の教師の下にある。これより不幸なことはあるまいと思ふ。豎子教ふべからずとなすも尙且つこれに盡すに手段を以てする位の氣構へがあつて欲しいものである。

さてかうした難物にブツかつた場合はどうしたらよいか。随分難しい問題である。牛馬と雖も尻に鞭をあてれば動くのである。而し、かうした手合は鞭をあてやうがどうしようが、更に學力が向上するものではない。恰もそれは石に躓いで石を鞭つの愚をなすの類である。

しかし乍ら考へて見ると、それが白痴でない限り、何かしら、その兒童に個性のあることを看落してはならない。これは老練な教師と雖もよく看落すことで、況んや若い教師においておや、彼等は最早や救はれざるものとして、かゝる兒童を路傍の石視する傾きの多いのは慨嘆に堪へない。つまり、如何なる兒童にも個性がある。必ず取り柄がある筈である。

學問は出来ないが身體が並はづれて發育がよいとか、學問が出来ないが、力は馬鹿に強いとか、忍耐力は強いが學問が

出来ないとか、といふ話は日常よく吾人のきく所である。かうした兒童の個性を觀破して、これが伸張を計つてやることこそ彼等にとつて最も妥當なる戒め方であると思ふ。只徒らに、學問が出来ないからといつて、これを叱りつけたり、怒鳴りつけたり、といつてそれで向上するものでないことはいふまでもない。

のみならず、それが出来ないからといつて見切りをつけ、嘲笑の的となし、座談の圓拔けの對象とするが如きは沙汰の限りといはねばならぬ。かゝる場合には飽く迄、その個性の發見につとめ、これを發見したならば、極力その個性の伸張につとめてやらねばならぬ。これを鞭ち、學問を無理矢理に詰めることが、決して學校教育の全體でないことを牢記せねばならない。

鐵には鐵の用途があり、金には金の用途がある。金尊しと雖も、必ずしも鐵の代用物とすることは出来ない。ここが現代教育の狙ひ所でなければならぬ。學問が出来なくとも力業に秀れてゐるならば、力業の方面にこれを伸張してやらねばならぬ。又身體が強壯であるならば、これを勞役の方面に指導して行かねばならない。そこに現代教育の眞使命があると信するのである。

成績漸進者の褒め方

凡そ熱し易いものは、冷め易い。といふのは天下の常法である。地道にヂツクリと進歩の過程を辿つて行つたものにはどこにか底力がある。成績の場合も同じことで、普通出来ない兒童が、急に良成績を得たとなると、何かそこには原因がなくしてはならない。皆々さうとはいはれぬのかも知れぬが、得てかうした急激な良成績の裏面には、必ずといつてもよい位大人の智慧が働いてゐる。

つまり兄弟の入智慧、家庭教師の策動等々が多分に働いてゐる場合が尠くない。その結果、教へられて來たことだけは叱られるのが怖さに、棒暗記して來るが、さてこれの應用となると、テンデ應用の方が利かない。つまり、彼等は自分の

本當の力で、苦しみ苦んで地道の地歩を固めて来たものではないから、そこには自分の勉強といふものがない。自分の成績といふものがない。従つて表面的には良成績であつても、本當の力がついてゐない。かうした児童は小學校では成績がよいにも拘らず、入試などで躓く場合が多く、又入試を都合よくパスしても、入學後一向成績が思はずしく、遂に中道にして自暴自棄に陥るなどといふ例はよくあることである。

これに反して地道に、一步は一步より固く履み固めて行き、その進る過程を悉く自己薬籠中のものとして進んで行つたものには、その間に拂はれた自分の苦心、努力が必ず自分の中に美しい實を結んでゐる。かうした成績漸進者に對する時教師の喜びや蓋し想察するに難くないと共に、かうした喜びは教師であつたればこそといふ感じを泌々と味ふことが出来ると思ふ。

考へて來ると、かうした成績漸進者を澤山作る。といふことが、つまり優良な教師のパロメーターであるともいひ得るのであるまいか。健全なる精神は健全なる身體に宿るの古言は永久に眞理である。この場合、健全なる身體は優秀なる教師であり、成績漸進者は、健全なる精神である。又瓜の蔓に茄子がならぬといふことも、吾々を欺かざる眞理である。優秀な教師にして、よくこの境地を解して得られると思ふのである。

さてかうした成績漸進者の褒め方はどうすればよいかといふに、教師にして見れば、自分の努力の結晶がそこに表はれたのであるから、實に目に入れても痛くない程可愛いのは無理もない。撫でてやりたい。嘗めてやりたい。よくやつて呉れたと手を執つて共にその努力を泣き合つて見たいのは人情である。しかし乍ら斯くの如きは、正に優良教師の成績漸進者に對する途ではないのである。より刻苦せしめ、より勉強せしめて、更に大なる花を咲かせ、實を結ばすべき責任はかかつて教師の双肩にあるのだ。褒むべき成績漸進者が、褒むべき程度に達して來たのであるから、これからはもう褒めたのである。今一息で、自己の理想はそこに實現せられるのである。

かうした場合に、只徒らにこれを賞揚するが如きは婦女子のことであつて、決して有髯男子のなすべきことではない。

かゝる場合には徐ろに彼等の努力を勞ふと共に、一層の奮發心を起さしむべく、彼等を更に一努力の苦惱の彼方に追ひやることを忘れてはならない。獅子はその子の強弱をためさんがために、その愛子を千仞の谷底に落とすとき、教師の成績漸進者に對する褒め方は、正にこの態度を學ばねばならない。かくしてこそ、彼等児童の既得の知識は、更にその固きを加へると共に、未知の世界を開拓する鍵鑰となつて、いやが上にも彼等の世界は啓發されて行くのである。

成績漸退者の戒め方

成績が急に上つたり下つたりする児童には、何かその裏面に突發的原因があり、その原因をつきとめて、教師児童兩者相俟つて、これが向上矯正に盡力するならば、決して、これを常態に復することは難事ではないが、これがだん／＼に上つたり又だん／＼に低下するやうなものにあつては、その原因も亦相當根強いものであるから、これが除去に就ては、一段の努力を要する。

尤もだん／＼成績が向上して行くものにあつては、その裏面に児童の異常の努力を認めねばならぬことで、スローリー・パット・ステッデイに進む進歩の仕方は、確實に何物かを自分のものとして、歩一步を踏み固めて行くのであるから、これを如何に褒むべきかに就ては、前節に於て述べた通りである。

然らばこれと反對に成績のだん／＼に低下して行く児童に對しての戒め方はどうか。これは前にいふ通り、隨分根強い原因が、その根底に横はつてゐることを先づ考へなければならぬ。そして、第一にその原因の奈邊にあるかを究明し、これを除去するの對策を講ずることが必要である。

而して、その原因が病的のものであるならば、直ちに醫療を受けしめることが必要であり、家事上の問題、又は家庭的事情に類はされての結果であるとしたならば、又それ／＼それに順應した對策を講じて、これを救済指導してやるがよい而してその實際に當つては、該児童を呼んで、靜かに不成績の原因を考へさせるのである。どうして過去によい成績を取

つたものが、今日さうした不成績になつたか。となると児童は病氣のためとか。家庭上の問題に傾はされてゐるとか、又は怠情からであるとか、必ず告げて来るに相違ない。

その時教師は口を極めてこれが對策に就て諄々説き、彼の反省を促すと共に將來の奮發を誓はしめ、且つその奮發心をして空に終らぬやうに努力せしめることに努めねばならない。が、ここに一つ成績漸退の原因が存在してゐることを忘れてはならぬといふのは、これは高等一・二學年等の比較的高學年の児童に、ともすると有り勝ちのことであり、而もそれが現はるべくして表面に表はれず、生涯の不幸を児童等に與へつつある原因である。

それは他なし、自瀆行爲の害である。青少年期勉學期の時代にあつて、手淫程彼等の身體を破り暗記力を鈍らせ推理力を減退させ、奮發心を消耗せしめるものはないのである。醫師の統計によると、現代青少年期に於てこの自瀆行爲をなさざるもの、殆んど數パーセントに過ぎず、他は悉くこれの洗禮を受けてゐるといふに至つては、實に一大寒心事といはなければならぬ。

タカが小學校生徒であるといつて、家庭も教師もまだ児童扱ひをしてゐるが、高學年となると、十四、五歳で、正に青年期に入らんとする児童である。殊に、近代文明の副産物として、都會と鄙とを問はず、凡べてが急テンポで進むと同時に、一切から放散する享樂的刺戟は、彼等をして、往時の十四、五歳程度の児童とは雲泥の差をその思想にも、肉體にも與へてゐる。

自瀆行爲の害たるや、茲にその詳細を説くを憚るが、實に恐るべきもので、高學年に於ける成績漸退に對しては、かうした方面もある程度まで考慮の中に入れて行く必要がある。そして、かうした児童に對しては、その恐るべき害を説き、一日も早くその惡習から脱却せしめることに努めねばならぬ。といつて、何も知らぬ児童にこれを究明して、却つて珍らし半分にこれ等の惡習を實行するものが出来て來ぬとも限らぬから、これを究明指導するには、一段の手心を要するのはいふまでもない。

成績不良で落膽者の戒め方

近頃成績不良を悲觀して、小學生が自殺を計つたといふことは、屢々新聞紙上に散見することであり、その都度教育界の問題を惹起してゐるのは由々敷大事であると共に、世智辛い世相が児童を驅つて、事ここに至らしめるに至つては、吾々は亦痛切に考へさせられざるを得ないのである。

彼等は純眞無垢であつて何事も知らない。成敗利鈍は世の常であり、七轉び八起きは世の常法であることを知らぬ彼等は、一度び悪成績を得ると、極度の悲觀に陥つて遂に死の途を選ぶといふ極端な所に行くのでは、ウツカリ悪い點數もつけられないといふものである。が、事實は如何とも迂けることは出来ない。然らばこんな時にはどうするか。

かうした極端な児童は、神經的の児童に多い。それ故に、不斷からさうした個性の児童に注意して、かゝる児童が不成績を取つた場合には、直ちにこれと呼んで懇ろに慰め乍ら、そのよつて來る原因を自學させ、且つ極力これを勵まして、捲土重來の意氣を燃え立たせるやうにし、將來に大なる希望を與へるやうにするがよい。

この際教師も亦家庭も叱つたりするやうなことは大禁物であつて、彼等を慰め、懇ろに勞り乍ら、共に將來の發奮に努力するやうにすることが大切である。

成績不良で無反省者の戒め方

児童の中には、前に述べた通り、極端に神經的で、何もかも氣にかけ、くよくよしてゐる性質のものもあるが、それと全然反對に、箸にも棒にもかからぬ、といへば少し語弊があるが、一切お構ひなしに成績が悪からうが、よからうが、我關せず焉を極め込んで、當るを幸ヤンチャ振りを發揮するといふやうな性質のものもある。

しかしどつちかといへば、前者よりも後者の方が心配もなく、又扱ひ易い、が成績が悪いのにも拘らず、如何にこれを

反省せしめても、馬耳東風と聞き流してゐる連中にも困るもので、かうした兒童に如何にして反省せしむべきか、といふことも教師としての一苦勞である。

さてこんな場合にはどうしたらよいか。これにもその場合々々によつて、各々特徴ある手段が取られねばならぬと思ふが、その一般的方法としては、やり家庭との連絡が極めて必要であることを痛感する。親馬鹿チャンリンで、どんなに學校で、その不成績を反省させようと努力しても、家庭にあつて親がこれをかばひ「何アに家の子供は勉強は出来なくとも食ふに困らせませんから」とか「勉強は出来なくても運動が上手である」とか「伶俐である」とか色々なことをいつて、一時を糊塗してゐたのでは、決してその反省の効は擧リツコはない筈である。

それ故にこれは飽く迄家庭との連契を緊密にして、兒童をして反省せざるの餘儀なきに至るやうに仕向けるがよい。どうしても無反省の癖が直らぬとせば、場合によつて校長様の鬚の威光を拜借するのもよからうと思ふ。それでも直らぬといふ兒童は……先づあるまいと考へる。兎に角、かうしたことは學校一つの手ではとても立派にその効果を果たすことは出来ないから、呉々も家庭との連契を忘れてはならない。

學級生活と個性の生し方

學級生活と個性の生し方

學級生活と個性の生し方 目次

第一章 個性に基づく各科學習

劣等生を少くする學級組織……………	(一)	反覆學習を怠らざること……………	(二五)
劣等生の負擔軽減……………	(二〇)	リーダーとして立たせること……………	(二六)
基本的のこをしつかり教へ込む……………	(二)	一齊教授の着眼……………	(二六)
段階的に教授を進めること……………	(三)	個別教授を重んずること……………	(二六)
興味に訴へること……………	(三)	個別的進度を重んずること……………	(二九)
直觀的に學ばせること……………	(一四)	黒板作業のさせ方……………	(三〇)
各種の感覺を共同させて理解させる……………	(一五)	劣等生の教科書の使はせ方……………	(三)
知能典型の特質に應ずること……………	(一六)	劣等生の自習書の使はせ方……………	(三)
經驗を出發點とすること……………	(一八)	用具の取扱方訓練……………	(三)
作業的に學ばせること……………	(一九)	劣等生に對する教師の言語と態度……………	(四)
遊戲的に學ばせること……………	(二〇)	劣等生への發問の仕方……………	(三)
生活化學習を行はせること……………	(三)	劣等生の答辯の誘導の仕方……………	(三)
協同的學習のさせ方……………	(三)	劣等生の豫習のさせ方……………	(三)
映畫によりて學ばせること……………	(二四)	劣等生の復習のさせ方……………	(四)

第二章 個性を伸ばす学習指導

修身の教へ方と學ばせ方	(一四)
讀方の教へ方と學ばせ方	(一五)
綴方の教へ方と學ばせ方	(一六)
書方の教へ方と學ばせ方	(一七)
算術の教へ方と學ばせ方	(一八)
地理の教へ方と學ばせ方	(一九)
國史の教へ方と學ばせ方	(二〇)

理科の教へ方と學ばせ方	(二一)
圖畫の教へ方と學ばせ方	(二二)
手工の教へ方と學ばせ方	(二三)
唱歌の教へ方と學ばせ方	(二四)
體操の教へ方と學ばせ方	(二五)
裁縫の教へ方と學ばせ方	(二六)
家事の教へ方と學ばせ方	(二七)

第三章 個性を生かす問答法

論理的發問の仕方	(二八)
心理的發問の仕方	(二九)
具體的發問の仕方	(三〇)
抽象的發問の仕方	(三一)
複合的發問の仕方	(三二)
分解的發問の仕方	(三三)
段階的發問の仕方	(三四)

發問の選擇の仕方	(三五)
考へさせる發問の仕方	(三六)
多岐に亘らぬ發問の仕方	(三七)
問に答を含ませぬ發問の仕方	(三八)
甘く考へさせる發問の仕方	(三九)
テストとしての發問の仕方	(四〇)

第四章 個性を助くる操行善導

操行善良の標準の示し方	(四一)
操行不良の訓戒の仕方	(四二)
修身と操行の關係の見方	(四三)
教師の見る操行の善良	(四四)
兒童の見る操行の善良	(四五)
従順ならしむる訓練	(四六)
快活ならしむる訓練	(四七)
無邪氣にする訓練	(四八)
清潔整頓の訓練	(四九)
節約の訓練の仕方	(五〇)
校具尊重の訓練	(五一)
動植物愛護の訓練	(五二)
服装の訓練の仕方	(五三)
辨當と食事の訓練	(五四)
金錢の訓練の仕方	(五五)

買喰禁止の仕方	(五六)
訓練に校長利用の仕方	(五七)
家庭に教師利用の仕方	(五八)
訓練に級長利用の仕方	(五九)
級中牛耳者利用の仕方	(六〇)
弱者虐待防止の仕方	(六一)
兒童間の黨派禁止の仕方	(六二)
プロとブルの融和の仕方	(六三)
綽名禁止の仕方	(六四)
友達喧嘩の裁判の仕方	(六五)
兄弟喧嘩の裁判の仕方	(六六)
早熟兒の監督の仕方	(六七)
通學途上の訓練の仕方	(六八)
相互往復の訓練の仕方	(六九)

第三章 學習時の個性訓練……………(一七〇)

學習時の姿勢の訓練……………(一七〇)	作業の形式と實行訓練……………(一八一)
教科書の取扱訓練……………(一七一)	豫習復習の習慣と訓練……………(一八四)
學習書の選擇と使用訓練……………(一七二)	朗讀法の訓練……………(一八六)
辭典の選擇と使用訓練……………(一七三)	舉手起立の訓練……………(一八七)
學習帳の形式と使用訓練……………(一八二)	質問答辯の訓練……………(一八八)

學級生活と個性の生し方

一 個性に基づく各科學習

劣等生を少くする學級組織

所謂適者生存と云ふ冷たい理法一片の下に片づけてしまへばそれまでの話であるが、學校教育に於ては、優秀兒童だけをその教育の標準とせず、劣等兒或は低能虛弱兒に對しても萬全にその救済の路を講じなければならぬことは今更贅言するまでもないことである。併し事實に於てこれ等低劣兒は甚だしく冷遇の状態にあり、厄介視せられつゝあることは、我が教育界のため、將又教育の眞の目的のため遺憾とするところである、些か劣等兒救済に對して意を用ひ、一學級の兒童數を三十名内外と規定してゐる學校では、完全ならずとも救済後の効果は擧げ得らるゝことと思惟するのであるが、これが法定限度の六十名を超過し、更に七十名甚だしきに至つては八十名をも收容する學級に於ては、蓋し劣等兒の輩出或は普通兒の劣等兒化は當然の歸結であると云はなければならぬ。

斯かる多數兒童の學級組織とすれば、勢ひ玉石混淆の止むなきに至り、男兒あり女兒あり、優秀兒あるかと思へば劣等兒あり、虛弱兒あり、優者必盛の生存理法は必然的に劣等兒の退化を彌々如實たらしむる忌むべき状態となり終るものである。即ち優秀兒は益々獨自的活動を恣まゝにし、教師また優秀兒に目標を於て劣等兒に一瞥を與へる暇なきに至るは、或は故意に意識的とは斷定されずとも、自然の結果として現はれる。従つて劣等兒は優秀兒よりの侮蔑及び壓迫を受け、

加ふるに教師よりは不當の冷遇を受け、益々卑屈に不振に陥り、學習を嫌惡するに至るは敢て珍しい現象ではない。實に教育の偏頗、劣等兒放任は寒心すべき問題と云はなければならぬ。併し又これを一面より考察してみると、劣等兒の進歩に重點をおくことによつて、普通兒童の成績に停滞を來すことや、教授の運轉が遲滞を來すなど、云ふ結果を招來するは事實である。故にこゝに劣等兒救済のためには、劣等兒を主とするところの學級組織の方法が考察されねばならないことになる。

併し又劣等兒學級組織の實際が甚だ面倒な問題であつて、先づ經費の多少によつて制限を受ける難關を控へ、又學校の學級數及び兒童數によつても制限を受け、或はその地方の民度、文化、生業、教育に對する熱度の如何によつて大なる支障を來すものである。熱度の低い地方に於ては、學校當事者がその設備の緊急なる事實を、如何に熱意を以て説いても事實を摘發しても、普通學級の完全なる編制すら不可能なる場合が多い。従つて劣等兒學級の組織に當つては、百方經費の捻出に奔走すべきは勿論であるが、一方經費輕減の方策又劣等兒そのものゝ選擇を嚴にする必要があらうと思ふのである。即ち可笑しな言葉であるが、劣等兒の質の經濟である。

二

然らば劣等兒の選擇方法は如何、兒童の知能程度の鑑定は如何なる方法によるか、この點に就ては、東京高等師範學校附屬小學校の調査法に據るが最も適切であると思惟する。以下その概略を紹介する。

一 學校に於て調査すべき事項（前學年の受持教師に就て聽取する）

- (1) 教師に就て聽取すべきこと
- A 落第の回数、並に其の學年。
- B 學業一般の成績、比較的良好なる學科、最も劣等なる

學科。

- C 性質、操行、性癖。
- D 身體の缺損、健康狀態。
- E 出缺席の狀況、轉學の有無。
- F 家庭の職業、生活の程度。

G 從來の教育法、將來の見込。
(2) 兒童に就て調査すべき事項。
A 教室内に於ける兒童の様子。
B 遊戯場に於ける兒童の様子。
C 身體の様子。

- 1 全身……體格、血色、營養の良否。
 - 2 頭……過大（小）頭形、瘰癧。
 - 3 顔面……表出の有無。
 - 4 眼……近遠、亂斜視、眼球運動、眼瞼の震顫、眼疾。
 - 5 鼻……形狀、鼻疾。
 - 6 口……大小、齒牙、腭形、開口、呼吸、扁桃腺。
 - 7 耳……耳殼の畸形及び左右の鈞合、耳聾、耳重、漏聽。
 - 8 手……指の様子、震顫。
 - 9 足……歩行の異常、閉目直立の能否。
- D 精神に就て調査すべきこと。
- 1 言語……吃音、訥音、噪音、鼻聲。

- 2 共同運動……心身の共同運動の狀態。
 - 3 獲把力……經驗的事物の名稱等の記憶力の狀態。
 - 4 記憶……記憶の有様。
 - 5 復起の遲速……記憶の復起の有様。
 - 6 差別力……類似や混合し易きものゝ差別の有様。
 - 7 概括力……概念構成、抽象作用等の有様。
- (3) 家庭に就て調査すべきこと。
- A 安眠するか（寢言、齒切、遊行）睡眠時間。
 - B 異食なきか、食物の好ききらひ。
 - C 遺尿はなきか。
 - D 著しき性癖（從順、執拗、怒り易い）
 - E 年少者と遊ぶか、好む遊戯。
 - F 何科を好み、何科を嫌ふか。
 - G 母胎の健康狀態、歩行を初めし時期、言語の發達は普通なりしか、父母に飯酒の癖なきか、兄弟中に低能、精神病、神經病等のものなきや。
- H 兩親の兒童に對する見込如何。

大體以上の調査によつて、所謂劣等兒及び低能虛弱兒の各自に科學的な考察を加へ、その學級編制を適切ならしめる周密な用意を持たなければならぬ。併し普通成績劣等と云はれる者にも二種あることを教師は考慮に入れておかねばならない。即ち假性の劣等と眞性の劣等である。假性の劣等兒とは、缺席を長くしたとか病氣をしたとか云ふ對外的な故障のた

めに一時學習を停滯せしめ成績不良に陥つてゐる兒童を指すのであつて、やがて故障の排除と共に學習を回復し、普通兒童の列に入り得るものであり、斯かる兒童に對しては、又眞性の劣等兒と別個の取扱を要すべきは言を俟つまでもないところである。眞性の劣等兒にとつては、かゝる異分子の混合は迷惑である許りでなく、劣等兒學級の眞の効果を減殺する結果を招来し易い。劣等兒教育は、とりも直さず劣等兒を救済し少くすることを以て根本の要訣としてゐるのであるから、劣等兒にのみその萬全の施設を施すべきは勿論である。尙又假性の劣等兒のみとは限らず、男女長幼の差別の餘りに複雑に陥つたり、兒童分團の組織を過多に行ふことなども、劣等兒教育の實際に當つては、不利益な問題と云はなければならぬ。以下劣等兒の學級組織の方法に就て、一般的に廣い範圍に亘つて考察を進めてみよう。

三

先づ擧ぐべき編制法は能級別による學級組織である。實際に於ては、成績不良の劣等兒と所謂眞性低能兒との嚴密なる區別は甚だ困難ではあるが、教師はその間に明瞭なる特徴・相違點を認めて、兩者を混合することなく、一は劣等兒學級、一は低能兒學級として兒童の質を明確に同一規準に統一する、これが能力別編制法とされてゐる。この學級組織によれば各兒童の知能程度、粒が揃ふことになるので自然教材の種類が單一となり、煩雜を脱し取扱は自由になり、兒童の理解は迅速となる。又兒童自身の立場から觀ても、各兒童の知能程度が同じであるところから、學級内に於ける兒童相互間の壓迫卑屈などの惡傾向を伴はず、特殊的に學習圈外に追ひ出されることもなく、兒童相互の感情は融和し、氣苦勞することなく、安心して學習活動の一員として生活するに至るのである。教師も亦優秀兒童に教授の力點を奪はれる懸念なく、各兒童の能力及個性に最もよく適切したる指導を施すことが出来るのである。かくして劣等兒及低能兒はその特質に應じた萬全の指導をうけて生長するのである。

併し又この能力別學級組織の反面の缺點も教師はよく考慮してかゝらねばならぬ。一利一害はこの方法に於ても免れ難

いところである。その缺點としては多々擧ぐる事が出来るのであるが、第一根本の問題としては、その能力の自然の變化推移と云ふ點であらう。初めは嚴密な調査によつて知能程度の統一を計つたと云へ、漸次にその知能程度に差異を生じ来るは當然の事實である。併し教師はこの推移に兎角着眼を誤まり注意を怠り、遂に能力別學級組織の目的に反する結果をも惹起し易いものである。又この特別學級が普通學級の中に組織せられた場合は、全々孤立、蔑視、毛色の變つた學級の兒童として全學校の注意を受け、壓迫を受け、甚だしい不名譽侮辱を與へられる、かゝる兒童の父兄も兒童の被侮辱に一言の辯なからずと問題を引き起すのである。従つて能力別による純粹なる學級組織は、その方策としては誠に結構であるが、その實際に當つて種々の困難の伴ふことを前以て熟知しておかねばならない。

四

次には劣等兒と低能兒を明瞭に區別せず兩者を混合する學級組織の方法がある。勢ひ能力別學級組織はその性質として兩者混合の状態とならざるを得ないのである。即ち不純粹の混合の状態と進展するが正當である。併し劣等兒と低能兒の混合の状態に於ても、滿更長所なしと斷定することは出来ない。その長所とするところは、低能兒を主とする學級に學習劣等而て低能兒に優る劣等兒の存在することによつて、教授の標準が劣等兒に集注され、低能兒は劣等兒から種々の暗示を受け發憤を促されて次第に向上の傾向を示すやうになる。又普通兒から劣等兒と稱されるものもこの學級にありては級の高位に立ち、自ら自信を持ち、誇りを以て學習に對する良習慣を作り、漸次に普通兒の知能程度にまで向上を辿るものである。この點がその長所と云はなければならぬ。

併しこの種の混合組織の方法に於ては、缺點とするところも多く擧ぐる事が出来る。知能程度の差の生ずることによつて分團を生じ、その結果間接的指導が多くなり、教授量は必然的に減少すると云ふ状態を示すのである。かくの如き直接教授に見離される結果となれば、劣等兒教育の目的、精神から遠く離れ去つたもので、劣等兒の救済は勿論不可能とな

されなければならぬ。劣等児教育に於ては、劣等児の知能を尊重し、個別取扱を重んじ、各兒童に教師の直接の指導を與へてこそ初めてその効果を期待することも出来るものである。然るに劣等児教育の實際に當つて、この混合學級組織は殆んど一般的に認められるところであるから、教師は十分にその實際を反省し、兒童各自の能力に適切な個別取扱の方法を考究しなければならぬ。

五

或は又年令別による等級組織の方法もある。この方法は兒童の知能程度に準據せず、單に年令の同一なる點を以て組織するのである。普通行はれる學級組織と思へば間違ひはない。この方法にも一利一失は免れず、長所とする點は一齊教授を活用する特長、教授量を多からしめる點、兒童相互間に能力接觸の場合が多く切磋琢磨の機會を與へるなどの諸點をその長所として擧ぐる事が出来る。又缺點としては、年令の同一なるを基調としたため勢ひ知能の差異を生じ、その知能の差異に對して知能別に取扱ふこととすれば、必然的に制限以上の組數若は分團の數を多からしめる結果となり教授は統一を缺き分裂に陥り實績を擧ぐるの困難に至るのである。

六

次には男女共學による學級組織の方法がある。この方法は言ふまでもなく、男女の性別にその組織の基調をおいたものであつて、普通兒の學級組織に於ては、未だこの方法は採用されておらぬやうである。支那聖賢の所謂「男女七歳にして席を同じくせず」の理念が堅く、歐米思潮の吞吐これ暇なき我國の教育界も、この方法に於てのみは獨り臆劫にして左顧右眄の觀がある。

併し劣等児教育に於て男女共學の組織を採ることは、その弊害のみに着眼して分離教育萬能を絶叫する一部論者の説く

如く、何等有利なき方法ではない。寧ろ劣等児教育の實際に當つては、この男女共學によつて得るところ大なるを信するものである。第一劣等児はその經驗世界が狭く、觀念世界も亦貧弱であるから、男女兩性の特性を互に理解経験せしめ健全な理性の發達を進らしめることは、彼等の將來の社會生活上から觀ても極めて必要事項であらう思ふ。この點に關しては、シヨペンハウエルもその男女觀の中で「男子は女子に女子は男子に、その自らの中に有たぬ特異性を探究する。男の美艶は女にとつて憧憬であり、女の臀部、柔軟性は男にとつて明かな美の對象である。畢竟美感の成立はこの點に關する。それは自己補充の欲念に外ならぬ。男女は相互に有無相通することによつて自然の生長を進ることが出来る。」と述べてゐる如く、男女の結合と云ふことは、人間發達の自然法則たることは明々の事實である。又劣等児は慈愛なき極めて無味枯燥の生活者であるから、相互の特性を以て調和を與へ、その孤獨から、その亂暴無智から救濟しなければならぬ。又實際に於て男兒は女兒と接することによつてその暴虐なる慘虐性を矯め直し、女兒は陰險なる孤獨境より來るところの嫉妬心、暗闘癖を調和さすこと、恰もアルカリ性反應の如く顯著である。

併し男女共學の美點にのみ心酔することは勿論宜しくない。普通兒は理性の發達と共に正當なる理解をその相互の上を持ち得るのであるが、これが劣等児或は低能兒となると、事甚だ面倒である。先づ彼等低能兒級の兒童は劣情の本能的發作が普通兒に比較して早く且つ猛烈で、理性錬磨のため往々宜しくない問題を惹起することも決して珍らしい事ではない従つて男女共學の學級組織は、これを低學年の劣等兒にのみ課すべきであらうと思ふ。又高學年に至れば、必然的に兒童の精神智能や、生理的事情に著しき相違を來すものであるから、これを同一視しての取扱は不當と云はなければならぬ或は又これら劣等児は上級學校に進むものでなく、多く卒業と共に實業或は家事に従事するものであるから、その將來の生活上の用意に對しても明確なる區別を立てる必要があるのである。要するに男女共學による學級組織は、低學年に於てなし、その間に十分相互の理解、且つ正當なる特異性の攝取を完全ならしめねばならぬ。

次には又進級の順不順による學級組織方法を擧げねばならない。即ち學年進級の如何を兒童の成績の良否によつて決定するか否かの問題である。先づ順進級學級組織に於ては如何なる特點があるか、第一この組織によつては滞りなく六學年を卒業し、國民としての義務教育を修了せしめる點、例へ成績劣等と雖ども六學年を蹉跎なく修了したと云ふ點に自信を覚え、公民的責任感に喜悅を覚えしめる、と云つた諸點がその特點である。勿論各兒童の知能本位を採るものであつて一つの標準を規定せず、五學年の實力でもその兒童の最高能力と思惟する事によつて卒業の資格を與へるものである。言ふまでもなくこの方法によれば、自己を實力以上に買ふ虚榮心を培養し、學習に對する生氣を缺き、又普通學級と同一行動を採らしめるの止むなきに至つた場合、兒童に實力以上の負擔を負はしめるが如きことも起り易い。

又順進級學級組織と反對の場合、不順進級學級組織の方法に於ても、吾人はその缺點のみを多く擧げ得る。兒童の能力本位の前者に對して、後者は兒童の實力と學年との關係を密接ならしめ學業の進歩に重きをおき、容赦なく落第を課す。言ふまでもなくこの方法に據れば兒童の實力は或は幾分の向上をみるかも計り知れないが、その落第による兒童の苦感は比較にならぬ程の重壓と云はなければならぬ。又一この例外を除いて、劣等兒が落第によつて實力を向上せしむるが如く事實は多く之を聞かぬ。教師の眞實兒童愛から出でたところの落第を以てしても、劣等兒には素直に公の眞實が受け入れられない。毒食はば皿までの言葉の如く、一度落第の不名譽を受ければ二年三年と常習犯となり、能力の退化のみか、却て品性の墮落にまで悪傾向を及ぼす事實は、吾人の平常見聞するところである。落第必らずしも兒童の能力を向上せしむるものではない。劣等兒は寧ろその能力に即して進級せしむる方策をとるが當を得たるものと思ふ。不順進級學級組織は吾人の採らぬところである。

或は又固定學級と移動學級の特質に就ても考察を進めねばならない。固定學級とは贅言するまでもなく、一度學級に收容された兒童は卒業するまで同一學級から移動せしめない方法によるものである。この學級組織は劣等兒教育には最も適切であり便利である。元來劣等兒は機敏な行動が不可能であるが如く、その順應性も極めて遲鈍であつて、學年毎に新なる教師に就き、新なる慣習の下に、新なる取扱を受けるに適應しないものである。兒童も勝手速ひに困るのであるが、教師も劣等兒を方向づける點に於て一層困難の感を感じることは言ふまでもないところである。従つて固定學級によることは兒童に一貫した慣習を把持させるために、又教師の立場から云つても兒童を統括的に指導するの良結果を得ることとなるのである。併し固定學級に據る二三の缺點も指摘し得られる。即ち永き幾年もの間に全く同一教師と同一友達とのみ相接することを持續すれば、勢ひ視野は偏狭となり、新を好む勇氣と決斷力を失し、低迷氣分に陥つて消極的の性格となり終る。又その學習時に於ても、清新の氣を缺く陳腐反復全くだらしない刺戟なき状態となり易い。

然らば移動學級組織とは如何なるものか、この方法には二様の場合がある。即ち學年の初めに於て他の學級に移動せしめる場合と、學科の種類とその學科の難易によつて他學級に移動せしむる場合とである。この方法の得點としては、固定學級の無刺戟無變化に對して兒童に清新なる氣分を與へる點を擧げなければならぬ。同一教師及び同一友達から脱して未知の兒童と相接することになるのであるから、勢で兒童は經驗を廣め社會性を自然の中に體得することになるのである。又何かの變化を多く與へることによつて、劣等兒の特質とする適應性の缺如を漸次に補充して行く積極的方策とも執られる。或は學科の難易に應じて學級を變化せしめることは、兒童の能力に最も即した方法と云はなければならぬ。即ち算術劣等なる兒童は、下學級に於て算術を學び、歴史、理科、圖畫の如き得意の學科は之を上學級に於て學ぶ、この方法は兒童の能力本位に即して最もよい方法であらうと信ずる。併しこの方法にも缺點は免れない。大體に於て固定學級の場合の

缺點と同一であるが、學科による變化、移動を行ふこともその實際に於ては、徹底を抜き氣分の調和を缺くことが尠くないやうである。

以上に於て極く大體に尙單に現今行はれてゐるところの劣等兒學級組織の一斑に觸れたつもりであるが、要するに劣等兒救済に最適の學級組織は以上の諸點の理解の上に立つて考案され断定されねばならない。又學級組織はその原動力を學級の經費如何に俟つのであるから、その組織の經濟化も十分考慮に入るべき點である。兎に角劣等兒或は低能兒のための補助學校又は補助學級の特設を促進し、適當なる教育作用を施してこれら劣等兒救済に當ることは、人道問題として社會問題として目下焦眉の問題であらう。

劣等生の負擔輕減

低能兒及び低等兒に學習材料の負擔輕減を行ふべきことは、今更こゝに喋々を要するまでもあるまい。普通兒童にとつても、學習の範圍は決して狭くなく、複雑なものである。この學習材料をそのまま劣等兒に與へことは、勿論當を得たるものではない。隨分の重荷であり、無暴であると共に一の効果、否百の弊害さへ伴ふものである。劣等兒は精神量が極めて尠い。普通兒と同一時間、同一材料を與へられても、比較にならぬほど早く疲勞して了ふ。つまり、劣等兒には學習に對する興味と云ふものが全然あり得ないからである。學習の理解に對する興味を起すことがないからである。普通兒は自己の好む課業には、一種の期待や熱意さへ持つて學習に取掛るものであるが、劣等兒にはこの興味と云ふものがない。徹頭徹尾學習は苦痛である。

故に劣等兒が疲勞兒に陥つたからと云つて、種々の方法によつて心意轉換を計り、疲勞を慰藉し、尙も豫定の教材をこれでもか、これでもかと詰め込もうとする態度は當を得たものとは云はれない。劣等兒の疲勞は決定的なものである。従つて劣等兒に學習の無理押しは結局無意義であり、遂には教師自身の疲勞を得ることたることを知らねばならない。否心

身の疲勞と無益の時間を空費するだけでなく、彼等の心身にいつか重大な惡結果さへ招來するものである。劣等兒を救ふものは所謂知識ではないのであるから、彼等の能力以上の學習を強ひることは、彼等を知らざる彼等を虐待するの愚と云はなければならぬ。

要するに學習材料の單純化、これが劣等兒教育の第一條件であらう。廣く取扱ふべきところは狭く、深く取扱ふべきところは淺く、或は一部分の省略とか、方法の轉換とか、その教材によつて隨時隨所に適した方針を採らねばならない。併し單純化と云ふことは、單純の如くして單純にあらず、教師の教法は普通兒の場合より、より密により計畫的に用意されなければならぬのである。殊に知的教材、體力的に劣等たる兒童に與へる體操の如きには、特に學習範圍の輕減が必要である。

又學習時間の輕減も勿論必要とするところである。彼等は忍耐や我慢や氣力を持たない。疲勞は急速度に増加し、あくびを連發する。かゝる注意力散漫の場合に無理に學習を續行しても何の得る處がない。寧ろ短時間の緊張時に簡潔に正味の學習を行はせて、直ちに休息せしめるべきである。

基本的のことをしつかり教へ込む

劣等兒教育と云ふ言葉はよい聞き慣れてゐるものであるが、さてその實績の上つてゐることは甚だ稀にしか耳にしない。これは低能兒及劣等兒教育の目標が誤算されてゐるところから起つて來るもので、もと／＼「子弟の心身を調和的に發達させて社會に有用な個人の人格を育成するにある。」と云ふ實質目的を標的とする點に變りはないとしても、普通兒同様の實績を挙げしめんとすることは遂に徒勞に終るものとみななければならぬ。普通兒にとつても實現困難の教育理想を劣等兒に強要することは、言を俟つまでもなく明らかな誤謬であり無謀である。低能兒は兎も角劣等兒は將來の社會人を目標として教育さるべきものではあるが、「有用な個人の人格」を念願とすべきではなく、むしろ社會人として的一般素質を培

養し、社會の負擔とならない人格たることを劣等兒教育の理想とすべきであらうと思ふ。

この意味に於て劣等兒教育は、彼等の實生活に基調をおき、實生活に有利な訓練を受けしめることが最も肝要な點であらうと思ふ。従つて劣等兒には積極的、廣く應用的な訓練を施すよりも、先づ基礎的な訓練を主眼とすべきであらうと思惟する。基本的な點をしっかりと教へ込む、この基本を輕視して、普通兒と同一の學習過程を踏ましめることは、その出發點に於て既に方向を誤まつたものと云はなければならぬ。又實際に於て彼等の能力は、基本以上の學習には適さないものである。彼等の精神作用は、何れの方面にしろ凡て單純なものにはなし得ることが出来るのであるが、學習内容が複雑さを増すにつれて困難を訴るに至るものである。従つて學習範圍の擴張、教材の發展と云ふことよりも、學習範圍の限定教材の基本化と云ふ點を考慮しなければならぬ。と云つて決して質の低下と云ふ意味ではないのである。量よりも質を重要視する意味である。最小限度の量を質に於て豊富にするに云ふことは、要するに學習の單純化と云ふことである。學習を單純化すると云ふことは、又教材の基本に合一すると云ふことになる。最も單純なる基礎練習、これが劣等兒教育の一眼目である。

段階的に教授を進めること

普通兒の教授に於ては、言ふまでもなく自學自習を重んじ、教師は單にその援助者、輔導者としての小範圍の立場に立てばよいのであるが、劣等兒教育の場合に於ては然らず、教師の活動範圍は擴大され、徹頭徹尾教師自身が源動力となつて最後まで彼等を教導しなければならぬ。普通兒教育では、教授案の豫定は決定的な意義を持たずとも、之を全く欠くことは不可とされてゐる。従つて教師の活動を主とする劣等兒教育に於ては、教授案の適不適はその教授の死活に關する問題であらねばならない。

劣等兒なるが故に、と云ふ誤つた輕蔑的態度で、行き當りばつたりの出鱈目の教授をなすことは劣等兒に當る教師の資格を全然缺くものである。劣等兒教育に於ては、何より教授の段階を重んじなければならぬ。近來一般に教授段階に對する思想が輕視され、殆んど陳腐停滯、新學習に對する病根の如く誤信されてゐるのは遺憾である。如何に自學自習とは云へ、正しい教授効果ある學習は、必然的に整頓された段階の上に立つものたることを確く信する。劣等兒教育の實際に當つては、尙更教科及教材の研究を萬全になし、兒童の能力を考察して、完全なる段階を用意してかからなければならぬと思ふ。

興味に訴へること

普通兒の學習に於ては自學自習をその中心とするのであるが、劣等兒教育に於ては、徹頭徹尾教師の指導計畫の方法によつて終始されるのである。従つて教師は、彼等の心理を十分考察して以て萬全の指導を施さねばならないのである。勿論贅言するまでもなく、劣等兒は放縱で無秩序で殆んど學習に對する自發心と云ふものがない。こゝに劣等兒教育と普通兒教育との大きな相異點がある。即ち自發心なき、學習に對する緊張を缺く劣等兒を如何にして學習に參與せしめるかと云ふ問題である。

これは言ふまでもなく、兒童の興味に訴へるより外にはない。全く劣等兒教育に於ては、この興味と云ふ點が學習の凡てである。普通兒に於ても興味喚起と云ふことは、學習上の重要な問題ではあるが、劣等兒に於てはもつと決定的に、全部的に學習を左右するものである。つまり教材を如何に興味的に取扱ふかと云ふ點によつて學習効果は上下するのである。兒童が教材に興味を覺えると云ふことは、とりも直さずその教材に注意を働かせると云ふことである。ところが、劣等兒の折角の興味と云ふものが、持續が極めて短く、弱く、且つ注意の波が低平である上に、思考的な興味は全然起らず、尙興味と共と行動が粗暴となり、教室の靜肅を亂して、注意は單に感覺的な點にしか止らないのである。即ち教師は、これらの複雑な心理的考察の上に立脚して、彼等の興味注意を根柢とする指導をなさねばならないのである。尙西久保氏の劣

等兒の興味、注意力に對しての意見を紹介して參考に供することにする。

注意

- (一) 練習及び成長の少いために注意の範圍が狭いこと。
 - (二) 一定時間に於ける注意の焦點は一事物の思想又は一概念的系統に限られてゐる。一事物又は一條件に注意し得るにすぎない。
 - (三) 一時に幾つもの注意を急速に轉換することは不可能だから同時に澤山の仕事は課せない。
 - (四) 注意散漫にして持續が弱い。
 - (五) 注意の選擇及制御作用不發達のため、不要の身體的隨伴運動を多く行ふ。
 - (六) 刺戟に對して感覺的に注意する。
- 興味

- (一) 抽象的思考の興味は全然不可能である。
 - (二) 製作、圖畫、動物飼育、穴掘り、芝居の眞似など粗暴な實際的興味は旺盛であるが、計畫的なものは少い。
 - (三) 無秩序にして放縱なる行爲に興味を持つ。男兒に多い。
 - (四) 長じて性的差異は年齢の進むほど大となることは、普通兒に同じである。
- 尙學習に興味に訴へて遊戯的ならしめる點に關しては後に述べる。

直觀的に學ばせること

劣等兒が知能作用に缺損あることを先づ教師は考慮に入れなければならない。缺損とまでは行かなくとも、普通兒に較べて劣低なる點のあることは争ふべからざる事實である。即ち彼等は意志陶冶力に甚だしい缺陷を持つものである。知識

收得の合理方面、應用的方面、組織的方面にも缺けてゐるのである。従つて兒童に組織的な學習法、發展的な學習法、理性化による學習をなすしめることは、劣等兒教育としてその策の宜しきを得たものではあるまいと思ふ。

劣等兒教育の實際教授に當つては、勉めて兒童の直觀的作用に訴へることに注意せねばならぬと思ふ。言ふまでもなく兒童の直觀的作用に訴へるとは、兒童の視覺と聽覺作用を鋭敏に利用活動せしむることである。頭から主知的な組織的な方法によつて、普通兒に與へる學習法を採らしめることは、劣等兒教育として眞の指導法でなく、又その方法によつては結局徒勞に歸するのみである。教師は劣等兒を校外へ誘ひ、事實實際に觸れしめ、最も自然な、興味的な状態に於て、彼等の直觀を働かせなければならない。

各種の感覺を共同させて理解させる

劣等兒及び低能と稱せられるものは、普通兒に較べてその感覺活動が甚だしく遲鈍である。又感覺の遲鈍は、直ちにその知的作用を鈍感ならしめるものである。トラホーム、筋骨の缺陷、聽覺の缺陷など、これらの缺陷ある兒童に、劣等兒及び低能兒の多く發見されることは、如何に感覺作用の知的作用に密接と云ふより、絶對的な關係を持つてゐるかと思ふことを證左して餘りある、と云はなければならない。彼のチンと打てば、カンと打つて答える感覺反應の鋭敏さは、到底劣等兒及び低能兒には求め得られぬ。チンと打てば、先づ彼等はその聽覺による攝取だけでは曖昧であり、一應視覺によつてその動作をみ、然る後自己の筋覺に訴へる、迂遠の方法を採らねばならぬのである。併し如何に劣等兒とは云へ、指導によつては、絶えざる練習によれば、その遲鈍なる感覺をより活動的ならしめることは絶望ではない。

教師の先づ着眼すべきことは、學習に於ける劣等兒の感覺を共同的に活動せしめると云ふ點である。彼等の感覺の單獨活動、何れか一つの感覺の獨自的活動と云ふことは甚だしく不得手である。例へば唱歌の學習に於て、彼等に聽覺だけに

よる教授を強ふることは、彼等に倦怠を與へるのみで豫想の効果を擧ぐることは出来ない。聽覺のみでは彼等は教材の核

心に觸れることは出来難く、想像力を働かせることも不可能である。従つて視覚に訴へる繪畫が必要となり、より想像力を密接ならしめるためには、そこに筋覺に訴へるところの動作を盛にしなければならぬ。かくて兒童は初めて學習活動に入ることになる。これが算術科の如き知的教材となると、より感覺の共同活動と云ふことが必要缺くべからざる問題となる。「十個の林檎を、五人に平均に分けるには一人何個づゝとればいゝか。」と云ふ問題も、之を單獨に提出するのみでは何等の知的作用に敏治に響いて呉れぬ。従つて十個の林檎を示し或は圖解し、或は實際に觸れしめて漸くその理解を得るに至るのである。勿論普通兒と雖も諸感覺の共同活動は必要であるが、劣等兒及び低能兒には之が決定的な問題である。又高學年に進むに従つて、劣等兒の感覺には自ら消長を生ずることであるから、聽覺を得意とする者もあり視覺を得意とする者もあり、従つて教師はこれら兒童の感覺の特異性を十分考察して、努めてその特徴に副ふ用意を持たなければならぬ。

知能典型の特質に應ずること

兒童の有する各種の感覺を共同させて理解力を早むべきことは前節に述べた通りである。言ふまでもなく感覺の單獨活動と云ふことは、極めて稀な現象であつて、吾人は視、聽き、動くことによつて、完全に外界との交渉を全ふするものである。ところが劣等兒は、この感覺の調和的活動が完全に行ひ難く、彼等の感覺作用には何等かの缺陷あるを普通としてゐる。従つて劣等兒教育の實際に當つては、劣等兒の感覺の缺陷を十分に實驗調査して、その完全なる發達を期すると共に、特種の注意を施して行くことが必要となる。又反對に感覺の特質に應ずるためには、兒童各自の感覺活動の状態を常に考察して、一は教材の性質を考慮し、十分その間に遺漏なき教育上の注意を施して行かねばならない。

各種の感覺機關が知識收得の門戸たることは贅言するまでもないところであるが、中でも視覺は知識收得に最も有力な機關とされてゐる。アメリカの心理學者は、聽覺からの知識收得と、視覺からの知識收得の密度の比較を研究し、その結

果を發表してゐるが、最も正確に收得される知識は、聽覺からではなくして視覺活動によるものだと言つてゐる。即ち優秀なる學生は、聽覺からの知識收得は不明瞭であり、敏速でなく、何うしても視覺の活動に訴へるものである。而して劣等兒になる程反對の現象を呈して、視覺活動は不活潑であるが、聽覺活動は視覺に反比例の状態を呈するものであると述べてゐる。要するに優秀兒と劣等兒は、その知識收得の密度の差は言ふまでもないが、その感覺活動の消長も自ら區分されてゐるのである。即ち劣等兒は、視覺活動の遲鈍なるは明確な事實として疑點なきところであるから、先づ劣等兒の視覺機關の完全か不完全かの度合を調査すると共に、又視覺練習を頻繁ならしめねばならない。

勿論劣等兒は、視覺に訴へる學習の方法、例へば圖解によるとか、掛圖を用ひるとか、自由畫を描くとか、言ふことを好むものであるが、好む割合に比して彼等の觀察力、把握力は豫想外に貧弱なものである。又記憶力、注意力、想像力の如きも低劣である。例へば少し複雑な迷路歩みの如きテストを與へ、これをなさしめるとすれば、劣等兒は注意力が散漫であり、持續力が薄弱であるから、初めは興味に乗つて努力してゐるが、直にそれに倦怠を訴へると云ふ結果になるのである。これを換言すれば、劣等兒の視覺活動は、皮層的な興味に流れて、知的作用にまで連關する視覺活動をなすことが出来ないと言ふことが斷定される。理科の實驗に於ても、彼等は單に化學的變化が外觀的に彼等の興味を惹き注意力を促すのであつて、視覺が直ちに知的活動に移入することは不可能である。従つて、視覺活動によつて惹起される兒童の注意力を如何なる方法によつて持續させ、注意力を集注せしめて知的活動にまで高めると云ふ點に考慮を拂はねばならない。視覺のその外形にとまる注意力から、その真相及び内容に至る觀察力にまで高めねばならない。

次に聽覺作用は、劣等兒にとつては最も効果的なものであるが、實際に於て彼等は之を好まぬやうである。即ち學習時に於て、聽覺にのみ訴へて彼等の知的收得をなさしめようとすることは、當を得たものとは云はれない。修身科に於ても彼は教師の説話を聴くだけでは不完全であり、教材の核心に觸れることは出来ない。彼等の意志にまで訴へるには、どうしても聽覺から入つて視覺を活動せしめ、次に筋覺を働かして彼等の想像活動を起さしめる必要がある。又國語科の新出

文字の教授に於ても、先づ文字の形態を知らしめ、寫字せしめ、發音せしめることによつて、初め知識として收得せしめることが出来る。要するに劣等兒は、聴くことによつて直ちに知的活動を惹起するだけの順應力、想像力を持ち得ないのである。聽覺練習に對して、米國フエアホープに於けるジョンソン夫人の有機學校に於ては次の如き方法を採用してゐる。「全級生徒が靜座して聲一つ立てずにゐる。そしてその中の一人が自分の席から教室の外へ爪立ちして歩いて行く。その前に他の總ての生徒は目を閉ぢておつて、どこに前の生徒がゐるかと言ひ當てる。また一人の生徒が何か云ふと、他の生徒はその聲で誰だかと言ひ當てるやうなこともする。」

最後に筋覺の活動は、劣等兒將來のため、最も重要な指導を俟つべきものだと思惟する。劣等兒の中には、多く筋覺作用の鈍重なものを發見するが、特殊的に技能方面の優秀な劣等兒も亦少くない。知的教科に低劣で技能方面に優秀なる兒童は、劣等兒と稱せられる者の中に多く發見するところである。教師はこれらの優秀兒の優秀なる特質を十分考察して、その特質に順應するところの指導を施さねばならない。又低能兒及び劣等兒は、卒業と共に家庭及び實業界の人となるものであるから、筋覺方面の發達に留意し、彼等に勞働の習慣、勞働に對する正しい見解を與へておかねばならない。

要するに之等の感覺は、協同的に活動せしむることに歸するのであるが、教材の性質、教授の方法によつて、そこに自ら主となる感覺の摘要が必要となり來るのである。教師は兒童の感覺の特質と缺陷との兩面に就て十分考察を加へ、その學習を適切ならしめねばならない。

經驗を出發點とすること

劣等兒や低能兒は所謂聯合作用と云ふものを持合さない。又經驗した類似點の多い二つの事柄に對して、その二者の區別を明確になすことができない。彼等は現在の經驗生活から過去の經驗を聯想することは、極めて困難なる事なのである。即ち限定された、寸時の現在の經驗にのみしか彼等の知覺は働きをみせないのである。従つて彼等の經驗世界は、局限さ

れ縮小されたところの、非常に狭い範圍のものなのである。言ふまでもなく、人間の經驗が役立つて行くのはその經驗の生ぜしむる精神過程の餘影が、次のこれと同一のみでなく類似した經驗をする場合に役立つところにあるのである。然るに劣等兒には、この最も大切な類似聯合、類推、類化の推理作用が甚だしく困難なのである。

従つて劣等兒や低能兒は、自分の經驗以外の事柄、經驗の時日を遠く經過した事柄、印象の稀薄な經驗に對する事柄などには、容易にそれを理解し、受領することが出来ないのである。劣等兒に於てもやゝ普通兒に近き能力を有する兒童は自己の思考作用の及ぶ範圍に於ては、類推し、類化するの推理作用が働くのであるが、低能兒となると類推作用は全くゼロである。

故に劣等兒教育に於て、この經驗の類推作用を輕視、或は思考の外におくことは、その指導の出發點に於て大なる誤謬に陥つたものと云はなければならない。劣等兒或は低能兒の心性を十分に察知せず、彼等の經驗に立脚せずして、不用意に彼等の知能作用を強要することは、木によつて魚を求むるの愚と云はざるを得ないのである。低能兒、劣等兒教育に於ては、經驗第一である。彼等の經驗を出發點としなければならない。類推作用の働く範圍内に於て學習せしめることを先づ考へねばならない。而してこの類推作用を漸次に發展進歩せしめ、思考作用を旺盛ならしめねばならない。即ち類推作用經驗から誘出するところの類推作用を旺盛に活動せしめることは、とりも直さず兒童の知能の進歩である。要するに、知識の根據を經驗におき、漸次に經驗を離れて、類化し類推するところの思考作用へと誘導しなければならぬのである。

作業的に學ばせること

低能兒教育に於いての作業と云ふ意味は、普通作業と遊戯との中間に位してゐるものである。普通兒が精神作業のみによつて、容易に理解し把握し收得するところのものを、劣等兒は筋肉運動に訴へて、思考關係の過程を理解易くなし、興味に訴へて彼等の作業を持続せしめ、類推作用を不知不識の裡に發達進出せしめようとするところのものである。従つて

興味的な作業ではあるが、又意志的訓練をも意味してゐるのである。彼等を興味的に誘導し、自發的ならしめ、作業の困難に抵抗しそれを突破することに意志的な興味を體得させる良結果を得ることとなるのである。こゝに作業の大なる價值をみ出さねばならないと思ふのである。即ち劣等兒教育の實際教授に當つては、作業によつて學習を興味的に、或は意志的に訓練すると云ふ點を考へねばならない。

又作業による學習は、實に實際生活に對する準備に外ならないのである。即ち生活的ならしめることに外ならないのである。作業は自然の活動を正しい方法による正しい作爲にまで導く、この點作業は劣等兒の學習にとつて實際的な價值を與へるものである。又作業の訓練、作業の習慣は、不知不識の間に兒童に作業への親しみを懐かせ、作業を體得させ、無聊煩悶の機會を少くする役徳をも持つものである。所謂世の低能兒なるものが、無爲無聊、思考力を缺き作業の勞を厭ふものたることを觀ても、如何に作業の必要なるかを痛感せずにはゐられないのである。殊に共同作業に於ては協力互助の必要を知悉させ、連帶責任の何たるかを自得させて、眞の學級精神、團體精神の發露を念願せしめると共に、又個性の發揚にも努めしめることとなる。即ち劣等兒に少しでも連帶者としての責任及び自覺を起さしめることは、この作業による訓練の外にはない。作業は身體を強健にし、勤儉の良習慣を養成し、將來社會人としての資格を附與せしめることとなる。或は又作業によつて生活の全般に亘らしめ、自然界との接觸を十分ならしめ、健全な偏頗ならざる人生觀を抱懷せしむることとなるのである。以上の諸點は、必ずしも劣等兒にのみ必要ではないが、劣等兒には殊に作業による訓練が必要缺くべからざるものと思惟するのである。

遊戯的に學ばせること

劣等兒教育に於ては、學習を遊戯的に誘導することが何より必要である。普通の兒童にとつても、遊戯は彼等の生活の大半である。遊戯することが彼等の生活であり、仕事である。従つて劣等兒には、この兒童らしい生活の環境を與へてや

ることゝ、遊戯のよい學習的な指導を必要とするのである。勿論、兒童が遊戯を行ふ場合には、そこに興味的な對象が採り入れられる、そしてその興味ある對象とは、多くの場合玩具が選擇されるのである。劣等兒を遊戯的に學習せしめようとするには、教辨物即ち玩具の使用が必要かと思ふのである。全く玩具は兒童とは密接不離の關係にあるもので、兒童性來の好奇心に投ずるものである。よき玩具は兒童の知識を啓發し、想像世界を深め廣めて、愛情の念を涵養し情操陶冶に盡すこと決して尠少ではないのである。併し玩具は全部が兒童の心野を、充實せしめるに足るものでなく、時には兒童に悪影響を與へることも多いのであるから、教師はこれが十分なる選擇をなすべきである。殊に教授上に玩具を使用せんとする場合に於ては、その玩具の有する特質、兒童に興へる興味の良否を慎重に考慮しなければならぬ。

玩具採擇の方針としては、先づ兒童の直觀に訴へる玩具を選擇すべきことである。例へば電車の玩具、それもネヂ仕掛でレールの上を走る仕組となつており、轉轍機があり、信號燈のあるやうな、科學的で精細で實際に近いもの程効果が大きい。兒童はその電車を自由に運轉せしめ、弄ぶ中に自然と半遊戯的興味の裡に、種々の知識を獲得することとなるのである。又劣等兒は推類作用が不活潑であり、自己の經驗以外の事柄を理解し或は想像することが困難であるから、想像力養成に資する玩具を提供することも必要である。殊に低能兒となると、よく惨忍性を帯び粗暴な性情を發揮する者が多いのであるから、愛情を涵養するに資する玩具を與へて、彼等の情操を美化せしめねばならない。最後に推究的思考に資する玩具を提供することも必要である。この玩具は劣等兒の學習には、最も有効であらうと思ふ。劣等兒と雖も努力によつては記憶の點だけなら普通兒と變らない。缺點とするところはその推究力である。故に推究的玩具、兒童に「ハテナ、どうしてだらう、おかしい」と疑問を抱かせ、興味の中に推究を働かすものを與へ、漸次に劣等兒の推究力を養成すべきであらうと思ふ。

生活化學習を行はせること

生活化學習とは學習を生活化することである。學習を生活化することは、學習によつて生活訓練をなすことに外ならない。劣等兒教育に於ては、教科の指導も勿論必要ではあるが、兒童の實生活の訓練と云ふ點がより重大なる目的であらねばならない。生活と云つてもその生活内容には、認識生活、實行生活、觀照生活などの部類があるのであるが、劣等兒教育に最も適切なるものは實行生活である。彼等の生活は不潔であり、怠惰であり、遲鈍であり徹頭徹尾本能的である。又抑制の意志力を缺き斷案なくして行動をなし、その日常生活は怠惰なるが故に甚だしく不潔であり、敏活、正確を缺くことが多い。又道德的判斷力もなく、その萌芽らしいものもみとめられない。従つて劣等兒教育に於ては、これらの缺陷を十分に察知して、極く單純な道德的行動をなさしめ、その行為を反覆せしめることによつて漸次に良き習慣を作らしめ、怠惰から勤勉に、不規則から規則的へ、本能生活から理性生活への向上の過程をふましめねばならない。

この習慣養成に就ては、道德的習慣、觀照生活によつて美的習慣を養成することを第一要點とすべきであらう。然らば如何にして良習慣を養成すべきか、ソーンダイク氏とジエームス氏の説を藉りることとする。

ソーンダイクの説 一の與へられた情況に於て不快を生じないところの心的状態又は動作は、その情況と聯合して來てその情況が再現すると、その心的状態又は動作も前よりは一層再現する様になる。而してそれによつて生ずる満足が大である程聯合は強い。反對に一の與へられた情況に於て不快を生ずるところの心的状態又は動作は前ほどに再現しなくなる而してそれによつて生ずる不快が大である程聯合は弱くなる。故に好ましい傾向を習慣とするには、それに褒賞の如き快感を聯合させ、好ましくない傾向破壊には、責罰の如き不快感を聯合さすべきである。

ジエームスの説 (一)新習慣を形成し舊習慣を絶つには、發端に於て能ふだけ強く進むやうにしなければならぬ。(二)新習慣が根柢を固めるまでは、例外の生ずるのを許してはならない。(三)努力の源を潤らさないため、毎日少しづつ練習すべきである。(四)神経系統を吾人の仇とせず味方とする。このためには出来るだけ早く、出来るだけ有益な動作として自動的、習慣的となさなければならぬ。是等の法則は、道德的修養にも適用される。(五)疲勞は習慣の形成を困難にする。

にする。

協同的學習のさせ方

劣等兒教育の實際に當つては、その本質上個別指導、個別的取扱に據るべきことは、今更殊新しく喩々を要するまでもないところであるが、徹頭徹尾個別的取扱に終始することは、一を知つて二を知らざる杓子定規の見解と云はなければならぬ。劣等兒に自學的態度が絶対にないからと云つて、之に放任の態度を採ることは宜しくない。教材の種類はその性質を十分に考察して、劣等兒と雖もある程度まで自學自習の範圍を與へる。即ち兒童の自學的活動が可能と觀れば、之に分圖による協同的學習の方法に出でさしめねばならない。教師のこの點に關する考察と方法の宜しきをさへ得れば、劣等兒は注入の固定から離脱して、自己の活動分野を發見し、豫想外に生き／＼とした學習状態を持つことになるのである。

言ふまでもなく劣等兒の協同的學習は、之を随時的に行ふものであつて、之が直ちに劣等兒學習の全部的基底となるものではない。鑑賞感銘を主とする取扱の場合であるとか、一般的の説明に注意を與へるやうな場合であるとか、或は又豫習や課題やその他の點に就て兒童に發表させる場合であるとか、これは特殊な場合であるが、研究事項を協定した學習であるとか、學習せしむべき標準にまで補成する場合であるとか、又はすべて問答を一々行つて學習を進行せしめるのが有効な場合、以上舉ぐるが如き場合に於ては、勿論學級學習、全體學習によらなければならぬ。

併し豫習に關する問題などの場合に於ては、時間の幾分を割いて冒頭に、協同的に學習せしめることは、最も効果的であらうと思ふ。或は又復習の場合に於ても亦協同的學習は、劣等兒の孤立的通弊を破つて必ずやある程度のおよき結果を與へるに違ひない。この外教科の學習以外の自由の事項に就ての學習なども、是非協同的學習に訴へなければ萬全の結果を得ることは困難である。或は課題や宿題の處理に關しても、この協同的學習によらしめて、夫々の意見を發表せしめ研究せしめる。かくて劣等兒も、漸次に學習に興味を覺えるに至り、自學的なよき態度が培はれて來るのである。協同的學習

を頭から不可能なりと決定してかゝらず、飽くまで劣等児救済の一路に立つて、之に積極的な協同的學習法を採らしめることを教師は忘れてはならない。

映畫によりて學ばせること

映畫に依る教育上の價値は、今日最早これを疑ふ者はあるまい。映畫教育の提唱は、近來急激に熾烈を加へ來たつたかの感がある。單に提唱だけにとどまらず、これが實施も各方面に於て實現化せられてゐる。映寫機一臺持たぬ都市の學校は、こゝ數年間の裡に殆んどみ當らぬ勢力となるかも知れない。併し映畫の種類、教育映畫の種類を大別すれば、これを二つの部面に分類される。一は情操を主とするところの道德的映畫即ち情操映畫であり、一は教材を主とするところの教材映畫である。情操映畫は映畫業者の手によつて全國に分布され、又借入費の經費豫算や取扱上、契約上の面倒や、効果上の實際問題からみても、これは學校内で映寫するより、常設館で兒童デーを催し、團體的に公開的に映寫展覽せしめる方が効果の上から云つても、遙かに有利ではないかと思ふのである。

従つて學校内で映寫すべきものは、比較的經費の少い、取扱上にも困難ならざる教材映畫を適切とする。又情操を主とする、明るいユウモア味を持つ線畫、千代紙映畫の類も最近盛んに製作されつつある。要するにこれら短篇教材映畫は、普通兒の學習にとつても勿論有効であるが、殊に劣等児指導には適切かと思ふ。即ち劣等兒の知的情的方面の一般特質を十分に察知して、實際生活に有益な訓練をなしつゝ、一面教材映畫によつて知、情の補充教育を施すことは、劣等兒にとつて非常に効果多いものである。

第一映畫そのものに兒童が興味を感じ、期待を持つことによつて注意の散漫と云ふ根本的な缺陷が除去される點である。又その興味も相當長持續することが出來、類推作用も生き／＼と活動する。又映畫は實感的であり、直接的であり、その上説明は具體的であるから、彼等の理解は容易になされる。單一に眼或は耳の感覺を刺戟するよりも、映畫によつて視覺と聽覺を同時的に共働させ、然も興味的に指導すると云ふことは、その理解の上に大なる差の生ずることは疑ふべくもないところである。尙主知的な教材映畫のみならず、情操映畫に於て同様の効果を示すことが出来るのである。何よりも映畫の實感性、これが教育映畫の根本の生命である。

反覆復習を怠らざること

劣等兒教育に於ては反覆復習と云ふことが重要な問題たることは贅言するまでもあるまい。彼等に一通りのことを理解せしめることも普通兒より二倍三倍の勞力と時間の流出を餘儀なくされるものであるが、又その教へ込んだ知識を完全に體得せしむるためにも、普通兒より二倍三倍の勞力を要するのである。一度教授しただけで復習を萬全ならしめないことは、折角の教授を無意義にしてしふものである。或は不心得の教師は、劣等生だからと云ふ間違つた觀念からいゝ加減に、形式的に義務的に教授しただけで、さつさと通過してしふものもある。かゝる教師の手にかゝつた劣等兒こそ救はれない不幸と云はなければならぬ。教師は劣等兒なるが故に、より一層の努力と關心を以て教授に當らねばならぬ。普通の復習は、もとより兒童自身で行ふところであるが、劣等兒の復習には教師の補導がなければ到底復習の効果をあげることは出來難いものである。勝手に復習をやらせると云ふ意味でなく、教師が復習を指導する立場に立たねばならぬのである。殊に劣等兒は記憶することも困難ではあるが、その記憶の持續と云ふ點になると、より一層の困難を訴ふるものである。で記憶を正確に體得せしめるためには、何うしても根氣強い反覆復習によらなければならぬ。

又反覆復習の場合に於ても、復習を全面的に行つてはならない點を注意しなければならぬ。即ち要點、特に精選された極く狭い範圍の要點を反覆練習すると云ふことが必要である。又この反覆復習は、單に一時限の教授の際のみでなく、或る時間に教授した材料は、其後幾多の時間に於ても反覆復習することを忘れてはならない。要は廣い領域に亘るものゝ難敵な復習をさせて、的確なる範圍の要點に觸れた點の正確な知識を體得せしめる復習を第一要件としなければならぬ。

のである。如何に劣等児とは云へ、正確な知識を眞に體得する習慣を漸次に高めることによつて、遂には高尚なる類推作用も可能となる域にまで到達するものである。

尙反覆復習に於ては、兒童の心意を一層興味的な状態におくことが必要である。兒童に嫌惡の情を起さしめず、努めて實際的な方法をとつて、復習を兒童の生活に密接たらしめねばならない。

リーダーとして立たせること

兒童はその容貌の相異する如く、性質も特質も夫々相異する。換言すれば個性を持つてゐる。智的推究を厭ふ者もあり感情的な者もあり、粗暴なるものあり、冷靜なる者あり、千態萬様である。従つて一長一短、劣等児と云はれる者の中にも、その得意點を持つ天才兒は時に發見されるものである。天才兒とまでは行かなくとも、普通兒程度の優秀點を持つことは、すべての劣等児に於て發見されることである。即ち劣等児教育に於ては、この優秀點の發見、助長の云ふ點に注意するべきである。劣等児が劣等児として取扱ふことは、彼等に劣等児として扱ふべからざる失望を與へるものである。又普通兒に對する反感、普通兒からの壓迫感をより増大せしむることになる。その結果は無暴となり、惡戯となり、喧嘩となり、學習態度を棄すこと甚だしきに至るものである。

従つて劣等児教育に於ては、彼等の優秀點を認めてやつて、彼等に一の誇りを持たしめることである。算術に劣等にして讀方に優秀なる兒童には、讀方に於てリーダーとしての誇りを與へてやる。この外體操などにもリーダーとして適する劣等児は多く發見されるところである。かくして兒童は劣等児としての打負かされた失望から救はれて、學習を愛し、自己の不得意とする學科に對しても、努力を惜まない良き習慣を作ることとなるものである。

一齊教授の着眼

一齊教授の場合に於ては、その教授の標準を何處におくべきか、と云ふ點が重要な問題であらう。標準を普通兒におく場合は、劣等児は除外されるところとなつて一齊教授の意義に反するところとなる。又標準を劣等児におくとすれば、普通兒にとつては學習の不經濟となり停滯ともなる。何れにせよ一利一害を免れない。併し劣等児の特別學級の一齊教授の場合に於ては、先づ普通兒に近き兒童の能力に標準をおくべきであらうと思ふ。又一齊教授に當る場合には、教師はその得失を十分に考察して、その効果を的確ならしめる用意を持たなければならぬ。次には一齊教授の得失點に就て簡單な考察を試みることにする。

先づ一齊教授の得點として擧ぐべき點は、短時間に多數の兒童に多量の教授を施すことの出来ることである。この點が一齊教授の特點である。一學級が多數の兒童によつて編制されてゐるとすれば、個別教授を施すことは勿論實施さるべくもない。併し一齊に教授すると、一部の兒童には不適當な傾向も當然生ずるのであるが、或る部分の兒童には共同的に受領せしめると云ふ便利があるのである。併し劣等児の一齊的教授は、多數の兒童に多量の教授を同時に實施するのであるから、兒童の學習に對する態度の訓練と、教師の教授の方法が十分に考察されてゐなければならぬ。でないと教授は皮層的に不徹底となり易いものである。

斯く兒童の學習に對する態度の訓練が或る程度まで向上されれば、劣等児と雖も學習の界圍氣に超然たることを得なくなる。自己より以上の能力を持つ兒童が、盛んに活動するを目標すれば、自然そこに暗示を受け、教訓を受けて、優者の活動範圍に近づくことを念願するやうになるものである。これらの點が一齊教授の得點として擧ぐべき事項であらう。

次に缺點として擧ぐべきことは、一齊教授が劃一的に流れ易いことである。一般兒童に同一様の形式と内容を持つて教授するのであるから、必らず各個人の知能程度や、個性に不適當なる事柄が起つて來る。この弊害は必然なる結果として止むを得ない。又延いて、兒童の知能程度の優劣の差異を起さしめる點も必ず考慮に入れなければならない。

個別教授を重んずること

普通児の教授には一斉教授の採用も全然否定することは出来ないのであるが、劣等児教育に於ては、是非この個別教授によらなければならぬ。劣等児教育に於て學級人員を少くすると云ふ點も、個別教授の本旨に副ふたものに外ならない。第一劣等児の注意散漫なる點、怠惰にして順應性なき點、協同學習に不慣れな點などが一斉教授を受けるには到底堪え得ないのである。又個人差が甚だしく、知能の點に於て、個性の點に於て、一斉教授の如き取扱ひにては勿論圓滿なる學習を遂げしめることは出来ないものである。この外、普通の學習に於ては、教師は單に口述によつても十分理解せしめることが出来るのであるが、劣等児は口述だけでは理解が困難である。即ち視覚、聽覺、筋覺などの諸感覺の協同によつて初めて理解を得ることが出来るのであるから、勢ひ學習は個別的となり、教師は數倍の活動を惹起しなければならぬのである。又劣等児の疑點曳出と云ふ點が、個別教授の最重要の問題であらう。普通児はよし理解は不可能としてもその不可能なる點を明かにして質問するだけの能力を持つてゐるのであるが、劣等児はその疑問點に對しても極めて漠たる感じを持ち得ない。疑問はあり理解は不可能であるが、さてその疑問なり理解不可能なる點を明確に指摘して質問することが出来ないものである。従つて教師は、疑問點の質問を試みさせると云ふことよりも、疑點を明確にせしめる方策を講じなければならぬのである。教師は五里夢中に迷ふ兒童の疑點を探索に自ら出掛けて行かねばならぬのである。この點が劣等児教育に於ける根本問題である。この教師の根氣強い親切と、個別取扱の用意のないところに、劣等児の救済はあり得ないのである。

併し個別教授の缺點に對しても、これに當る教師は考察すべき必要がある。即ち個別教授の時間上の不經濟、或は教師の直接指導を受くる時間と分量が尠くなること云ふ二點が個別教授の缺點とされるところであらう。併しこれらの片々たる缺點は、その得點のためには黙殺されべき事項であらう。即ち個別教授が個別的に親切の度を加へれば加へるだけ、必然的にさうした缺點は起り來るものであるから、別に缺點として擧ぐべき性質のものとは云へない。

個別的進度を重んずること

普通児は教師の訓練によつて或る程度まで、全級兒童の知能程度を平均せしめ、各自の知的作用に甚しい差異を生ずることは稀とされてゐるが、これが劣等児となると甚だ困難な状態となるのである。劣等児は普通児に比べてその性質及氣質に於て非常な特異性を持ち、知的作用が千差萬別、従つてその知能程度もこれを一概に總括してゐることは不可能なのである。

従つて劣等児教育の實際に當つては、兒童の能力、知的作用の特色に應ずることを根本の要諦すべきは言を俟つまでもないところであらう。即ち兒童各自の特色を仔細に調査し、理解して掛らなければならぬ。十パーからけにして、總括的に教授を行ふことは宜しくない。劣等児教育に於ては、個別的取扱をその基本とするところは論外であるが、又個別的取扱に應ずるところの個別的進歩を重んじなければならぬのである。

併し現今の教授では、各個人の知能程度を尊重し、これに最も適當したる教授を行ふことに努力してゐることは疑ふまでもない明白な事實である。劃一無差別を排して、兒童の知能本位、知能程度の高低、強弱に取扱の根據をおき来たつたことは、甚だ有意義な効果を招來するものと思ふ。殊に劣等児教育は、普通児教育より困難な特殊教授であるから、一層個別的取扱を徹底せしむべきは贅言するまでもあるまい。

即ち教師は、常に各兒童の進度に個別的な考案を下し、その方向を誤まらざるやう注意しなければならぬ。兒童の知能程度の如何なる點に教授の標準をおくかと云ふことは、又別問題であるが、要するに個別的進歩を無視することは劣等児教育の意義に反すると云はなければならぬ。兒童には各自その能力に應じての進度がある。教師はその進度を適確に理解する。單に牛の重荷を負はせて叱責鞭打遲歩をなじるが如き無理解な方法に出で、はならない。兒童の進度に應じて

それに適合したる材料を與へてやらねばならない。四學年たる能力なき兒童には、宜しく三學年の材料を與へてやる、面倒ではあるが兒童に即した個別的取扱をなし、個別的進度を重んずることが、劣等兒教育の要點である。

黒板作業のさせ方

黒板作業を劣等兒に行はしめることは、極めて効果なものだと思ふ。黒板には普通の黒板、兒童の個人に使用する小黒板の二種類があるが、何れもその教授に適切な教鞭物或は用具であると思ふ。普通教師の使用する黒板に於て劣等兒に作業せしむることは、劣等兒に尙一層の知能の困亂を來さしめ、恐怖の念を生ぜしめ、良き結果を得ることの不可能を説く人もあるやうであるが、その結果の如何も要するに教師自身の指導の適否に依るものたることは言を俟たないところである。黒板作業を頻繁ならしめると共に、その作業の適切を期することを教師は忘れてはならない。

如何なる場合に劣等兒に黒板作業を命ずるかを、先づ教師は考慮に入れなければならぬ。劣等兒は常に教師の指名、教師の注意の目を向けられることを極端に恐れてゐるものであるから、突然の作業指名は、言ふまでもなく劣等兒の心意を解せざる慘酷の處置と云はなければならぬ。無理解不用意の作業指名は劣等兒にとつて一の効果も挙げ得ないことは勿論、却て黒板作業に對して絶對の嫌惡感を與へしめるに至る。従つて黒板作業は、複習の場合か、或は兒童が自發的にこれをなさんとする場合にのみ指名せしめるのである。若し劣等兒がかくして黒板作業に成功し得たとすれば、彼の得意は絶頂に達し、日頃の壓迫から解放されて、再び黒板作業に指名さるべく興味的に學習を營むことになるのである。故に教師は兒童の心意を考慮し、それに順應し、決して不意打ちやこまらせの指名をなすべきではない。

又小黒板は兒童各自に持たしめて、努めてその使用を頻繁ならしめねばならない。普通縦一尺横一尺三寸三分位の半紙の大きさと稍同じ比例を保つて作つたものがよい。この小黒板は殊に書方や圖畫に於てその使用を盛んならしめる。色チヨクを使用せしめ、圖畫に於ては季節々々の畫題をとつて、彼等の想像性及び情操の陶冶を計るのである。正月前であれば「お正月の門飾を描いてごらん」とか「お姉さんの羽子板」とか描かしめるのである。第一使用が大膽で自由であり疎漫なる劣等兒特有の筋肉を敏活に働かしめることが出来る。興味的であり、遊戯的な點も劣等兒の學習には好適である。黒板作業に於ては、飽くまで兒童の心意に順應すると共に、之を大膽に自由にせしめることを要點としなければならぬ。

劣等生の教科書の使はせ方

劣等兒教育の實際に當つての教科書の問題も、斯教育の重大なる一面である。これは勢ひ教師の教材觀、教材論とも關係するものであるが、要するに劣等兒教育に於ける教科書の取扱には、普通兒と違つた特殊の工夫と用意とを持つべきことは言を俟たない。又劣等兒教育に於ては何より教材即ち教授量の單純化と輕減と云ふことをその第一條件としてゐるところであるから、兒童にもその輕減された單純化された大體の範圍が分明するやうになさねばならない。教材を單純化し教授を輕減すると云つても、直ちにそれが學習の皮膚化を指すものではない。只要點の抽出とその要點の收積、而て教授範圍の限定を計るのであるから、教科書に對しても亦これを普通兒の場合の如く單に漫然と兒童に提供するだけでは當を得たものとは云へない。即ち單純化され、精選された要點を、最も効果的に傳達するためには、その要點に傍線を引いて彼等の記憶を明確ならしめ、記憶に依る夾雜物の排除を計るべきである。

或は教材の性質によつて、勢ひ教授量の加減を加ふることは、劣等兒教育として止むを得ざるところであるが、と云つて劣等兒に不適當の教材なりとて、之を無視して前に進むが如きは宜しくないと信ずる。餘りに高度の主知的教材の如きは、教師の教授法の困難煩雜なるため、劣等兒に不適當の言辭を以て住々却下されるのであるが、かくの如き方法の不可なることは今更贅言するまでもないところである。教科書は劣等兒にも、之を漸進的に進めて行きたい。躍進的に學習せしめることは、學習のリズムを中斷し、却て兒童に混亂の上に混亂を重複せしむる結果となるものである。

又豫定よりも學習が進行せず、學年の終りに於て未學習の分が残餘するとすれば如何、これを放棄して上學年の教科書に行かしのむべきか、劣等兒固定學級であれば、四學年としても三學年の殘餘を學習せしめることは容易であり、又これを放棄せざるが當然である。併し移動學級に於ては、種々困難の場合に遭遇する場合が多いのであるが、上學年の受持教師の了解を得て、是非教科書の全部を學習せしむる方法を採るべきであらうと思ふ。

劣等生の自習書の使はせ方

劣等兒に自習書を使はせると云ふことは、甚だしく不自然であり、劣等兒の性質及び能力荷が重すぎるとの觀もないではない。劣等兒の學習に適する緊張した時間は、只教室にあつて教師の指導下にある場合であり、校門を一步出れば、彼等の想念は學習から一躍して遊びの世界に夢中に没入して了ふ。また劣等兒の知能程度では自習はその能力範圍外の仕事である、とも考へられる。

と云つて劣等兒を教ひ難しとなし、之れに自習を課せず、自習書を絶対に與へない方法に出ることも、勿論宜しくないと思ふ。劣等兒とは云へ、劣等兒にはその能力範圍内に於て活動すべき分野がある。その分野に於ける折角の活動を、これを無視して無駄にするが如き方法は當を得たるものではない。教師はその點を十分考慮して、彼等の能力に適切な、又彼等の興味に即した自習を奨励する方法を採るべきである。

或は又教師は、劣等兒の家庭に於ける状態をも十分察知すべきである。彼等の中には、家庭の仕事の手傳を命ぜられ、殆んど自習の時間を持た得ざるものも多々存することであるから、その點に關しても注意を拂はなければならぬ。併し普通の家庭に於ては、殊に父兄の自習に對する了解を求めておかねばならない。劣等兒に對しては、自學自習をなさしめることが目的でなく、指導がその目的とされてゐるから、反覆自習を父兄から命じられるやうになし、漸次にその記憶をたしかめる方法を採るがよい。

現今用ひられてゐるものの中には、種々の自習書が挙げられるが、劣等兒に好適のものとしては、その独自の工夫と創造とを要する高度のものより、手取早く理解を早める自習書を理想としなければならぬ。普通兒にはいろいろ／＼非難の點もある全科詳解の如きも、劣等兒の自習には好適であらう。これに辭典の如き精力と工夫と自發心を要するものを與へるとは、愈々劣等兒に自習の難澁を與へる結果となるものである。要するに劣等兒に自習書を使はせるには、何よりも興味的に兒童の感興を惹くことである。初めから自習書に嚴正な態度で對せしむることは、兒童に臆怯さを感じしめるだけである。惡戯書きなどもある點まで許容しなければならぬ。この點、父兄の指導の如何に關するものである。

用具の取扱方訓練

所謂劣等兒と稱されるものの中には、概して利己的な人間が多いやうである。自他の觀念が極めて變則に發達して、自分のものは自分のもの、人のものも自分のものと云つた、間違つた考へ方に陥つてゐるものを多々見うけるところである。又物に對する經濟觀念がなく、自分のものは利己的に大切に扱ふけれども、自分以外の所有に係るものは、之を無茶に粗暴に取扱ふて恥ぢない。自他の區別は明瞭であるが、他人の所有になるものゝ利害に關しては正しい觀念を持つておらぬ。又自分の所有になるものを大切に取扱ふと云つても、それは正當な秩序立つた取扱方ではなくして、只所有そのことに關してしみつたれの意味である。先づ劣等兒に對しては、自己の所有に關する用具の取扱方を正しく指導すると共に、他人の所有に係るもの、即ち他人のもの、學校のもの、家庭のもの、國家社會公有のものに對する正當なる區別を判然たらしめねばならない。

先づ用具を大切に敬愛の念を持つて取扱ふことを訓練すべきである。劣等兒は清潔と云ふ觀念を缺き、服裝において不潔なるが如くそのノートも亦亂雜なるが普通である。教科書をくる／＼にまるめて木劍の代用となし、教室内に於て劍劇ゴツコをやり初める。インクの栓を締め忘れて、机の中は青いしみだらけとなし、半紙は亂雜に重ねられて皺だらけの狀

態をなし、靴には人形などの悪戯がきをなして、その醜状みるに堪えざるものがある。又机の横を小刀で削り、白墨の粉をふりまき、白墨の屑をかき集めて廊下に悪戯がきをなす。花瓶を割り、硝子を割り、掛圖を破り、扉を破壊するなど、これみな劣等児の所行と断定して差支へない。劣等児に破壊性を有するものが多く、亂雑な粗暴な行動を喜ぶ傾向が然らしめるところである。

教師は何より物に對する正當なる觀念を與へると同時に、整頓と云ふ點に銳意指導を心掛けねばならぬ。勿論用具の取扱方の訓練は、消極的より積極的な訓練でなければならぬ。口で教へるだけでなく、教師自ら兒童と共に、その取扱に實際に當らねばならない。朝登校すると共に自分の机の整頓は勿論、教室の一員として學級の整頓に當らしめる方針を採らねばならぬ。教師は時折り兒童の用具を檢閲して、その誤まれるものには個人的に訓戒を與へてやるべきである。劣等児と雖も努力によつて矯正することは不可能でない。

劣等生に對する教師の言語と態度

劣等兒教育は徹頭徹尾愛の教育である。純眞な愛の教化なくしては劣等兒を眞にその不幸の生涯から解放し、光りの生活へと送りこむことは出来ない。即ち教師が如何に愛の力によつてこの面倒な仕事を克服し、事實實際家としての手腕を發揮するかは根本の問題である。ところが劣等兒教育に對する教師の往々口にするところの愛なる言葉が、全く自慰的な獨斷的人道主義思潮、唯我獨尊的な氣持から出てゐることが甚だ多い。普通吾々が劣敗者に對して抱懐するところの愛の心之は言ふまでもなく美しい衣に包まれた不純の愛である場合が多いのである。「可愛い奴」とか「可哀さうな奴」とか「うとい奴」とか云ふ愛のシンボルは、眞實對者に對する愛の放射でなくて、實は自己陶醉に外ならない。即ち劣敗者をあはれむことによつて、自己の高きを自ら持する、一種の自己満足に外ならないのである。換言すれば、對者への放射ではなくして自己攝取に外ならない。かゝる自己慰樂的な「愛」呼ばりを以て劣等兒教育に従事する教師ありとせば、先づそ

の教師の思ひ上つた誤謬を痛烈に責めなければならぬ。

併し劣等兒教育は、單に觀念上の事ではなく、實際上の仕事である。實際である以上、尙教師は個人的な偏見、個人的な自己慰樂の觀念を放棄しなければならぬ。劣等兒に對する輕蔑、差別觀念を放棄して、眞に劣等兒をして有爲な社會人たらしめる、眞の人道的情愛に燃え立たねばならない。壓迫、不安、恐怖に驅られて、宛かも獄舎につながれた囚人の如く、無理解、愚答から罵詈雑言の的となり、學習は彼等にとつて死よりも辛い重壓となつて来る。従つて粗暴となり自棄的氣持となり、或は陰氣となつて愈々生活力を薄弱ならしめるに至るのである。若し彼等を永遠の救ひなき社會に劣等兒のままに送り出さんか、本人の苦痛不幸は云ふも更なり、社會の損耗、弊害は想像以上のものであらう。

これらの諸點を眞に體得して、教師は人間創造の教育へと着眼しなければならぬ。第一教師の使ふ言語である。劣等兒なるが故に、と云ふハンディキャップを附することは可笑しいのであるが、普通兒に對するよりも以上の注意を要すべきは言を俟たない。劣等兒に無理解な教師は、恰も馬鹿の見本でも弄ぶ如く、殊更嘲弄的な言辭を弄して全級兒童の笑ひを誘發し、劣等兒を侮辱のどん底にけ落し取てその非を恥ぢようとしめない。不可能を豫測される質問を故意に發して兒童の苦痛をこれみよがしに眺める、變態趣味の教師もゐる。或は百雷の如き豪傑聲を張り上げて、頭から畏縮に掛る教師もゐる。どこ吹く風かと云はん餘りに涼しく勝手にしやべつて、兒童など眼中にない教師もゐる。又は猫撫で聲で、時々意地悪い眼を劣等生に光らす教師もある。共に教師として賞むべき言語及び態度ではない。劣等兒教育に當る教師の言語は、叮嚀であると共に卒直さを持たねばならない。又優しい愛の抱擁力を持つものでなければならぬ。ケン／＼聲やドラ聲では、兒童の粗暴な性情は決して陶冶されはしない。沈着とやさしみと卒直さと差別的言葉遣ひのない明るさと、最後に相談的な調子を以て兒童に接することが何より大切である。高飛車に出る言語を用ひず、平たく劣等兒のよき相談相手としての言語、これこそ兒童に信頼を抱かせしめる最上の力である。

次に劣等兒に對する教師の態度であるが、態度は勿論快活なることを第一條件としなければならぬ。教師が爺々むさ

いしがあつ面なし、沈鬱に打沈み、不愉快さうに、而も興味も乗らず面白くない態度で兒童に接すれば、兒童も勢ひ無言の壓迫と打しめりたる鬱々たる氣分に襲はれて、學習に興味を感じざるは言を俟つまでもないところである。これに反して教師の態度が快活にして明るく優しい朗らかな笑顔で向へば、兒童も愉快に明るく學習に従事する。又教師が熱誠面に表はれて渾身の力を振へば、兒童もその熱に打たれることは、必然のことである。かくの如く兒童の純真な心意は教師の態度に影響されるところ大であるから、教師は快活なる朗かなる態度を持ち、兒童を明るく親愛の氣を以て教師に接せしめるやう訓練すべきである。

又細心にして親切なることも、劣等兒教育に當る教師の忘れることの出来ない條件である。先づその缺點を責めるより長所を賞めることを第一とし、兒童に缺點指摘の不安、恐怖の觀念を持たしめないや、注意しなければならぬ。不良成績や過失に對しても、之を正面から、然も衆人の前で酷評するが如きことはあつてはならない。兒童は常に侮辱を受けることを恐怖してゐるものであるから、その恐怖觀念の除去に教師は努むべきである。併し不良成績や過失に就て徹底せしめる時には、親切の心情を以て、優しく教へてやるべきである。即ち細心の注意と、優しい心情を以て劣等兒に對することを忘れてはならない。

次に忍耐力を把持すること、これが劣等兒教育に當る教師にとつて何より必要かと思ふ。もとより劣等兒教育は生やさしい仕事ではない。一朝一夕に成績の上るものでもない。教師が如何に笛を吹いても兒童はちつとも踊つてはくれない。馬の耳に念佛、馬耳東風で、教師は遂に笛を吹き疲れ、やれ／＼と投げ出し易いものである。併しこの苦難を乗切る勇氣と忍耐の態度が教師には欲しいのである。

最後に兒童を愛し親愛の情を以て接するのみでなく、劣等兒と雖も亦一個の人格者として取扱ふところの敬愛の態度が望ましいのである。言ふまでもなく劣等兒は、家庭に於ても級友間に於ても壓迫され劣敗者としての失意の状態にあるから、そこに教師の敬愛の情が示されることは、教師に信服せしむる上に於ても最も効果があらうと思ふ。要するに教師の

兒童に對する態度は、方法ではなく内からの愛の發露に外ならない。

劣等生への發問の仕方

劣等生への發問は、多くの場合發問によつて効果を來すことは少ない。兒童の理解を知るには、發問は的確であり手取り早く一目瞭然ではあるが、劣等生は發問による答辯に多く不慣れであるから、その眞意、眞の理解を知ることが困難と云はなければならぬ。従つて劣等兒には、出來得る限り發問せざるが上策と思惟されるのであるが、併し全然發問の存在しない教授と云ふものは到底考へられないところである。故に劣等兒に對する發問は、最小限度の範圍に於て簡單に一般的に、而して劣等兒の能力に適する發問であらねばならない。

反對に如何に劣等兒であるが故にと云つて、故意に感にもつかぬ發問をなすことも勿論慎まねばならぬ。教材と何ら關係を持たぬ常識的な愚問を發することは、兒童に發問の權威を冒瀆せしめる要因ともなるものである。止むなく發問をなす場合には、教材の要點に觸れた發問たることは言ふまでもないが、又一般的に、兒童全體が理解に困迷したる點に向つて發問すべきである。發問に當つては、尙その發問の内容に就て兒童を注意の一點に集注せしめておき、疑問を疑問とする點にまで導いておき、然る後發問すべきであらう。普通兒に於ては抜討の發問も不可ではないが、劣等兒への抜討は發問の要點を把捉するに困難を生ずるのみである。故に發問前に於て、兒童の疑問點を暗示的に明示すると云ふことを考慮すべきである。

或は不都合なる教師にありては、故なくして劣等兒を輕視し、嘲弄的な發問をなすものがある。或は教師は發問を兒童を威嚇するための方便として使用するものもある。これは不意打の發問である。劣等兒が一寸他見をしたり、惡戯をなしたり居睡りでもしようものなら、不意打ちの發問をして指名する、指名された兒童は發問の内容が分らず、まご／＼して醜態を演ずる。勿論この發問は、目的は答辯ではなく叱責である。然しこの種の嘲弄的發問、方便的發問は、發問の權威

のためにも、發問の目的のためにも排斥さるべき邪道的發問と云はなければならぬ。

發問は要點に觸れて簡單なものでなければならぬ。殊に劣等兒に對する發問は、懇切平易なる點を第一要件とし、發問の中に答辯の要諦を暗示したものであらねばならぬ。劣等兒は劣等兒なるが故に、一層精選された發問が用意されねばならないのである。

劣等生の答辯の誘導の仕方

劣等生の答辯を誘導することは、最も困難なる重要な仕事である。先づ劣等兒から正しい答辯を得ることを期待するよりも、答辯そのもの、頻繁な要求を注意しなければならぬと思ふのである。言ふまでもなく、劣等兒は普通兒の如く自學自習を行ふことは不可能であり、徹頭徹尾教師の注入指導によるものであり、學習によつて收得した知識を明確にまとめ上げることが困難であるから、その答辯も勢ひ要點を外れた、極めて漠然たるものとなり易いものである。従つて發問の内容、要點を十分玩味熟慮する習慣を養ひ、然る後答辯の適否に就て自己反省をなさしむべきであるが、これらの點は最後の指導點であつて、寧ろ主要なる緊急なる問題は、劣等生をして如何に答辯に興味を持たしめるかと第一に考ふべき要點であらうと思ふ。即ち正しい答辯及び正しい答辯への訓練より、答辯に對する理解と興味湧出の方法を考究すべきである。

然らば如何にして劣等生の答辯を誘導し、答辯に對して怖れしめず、寧ろ進んで自由に答辯するやうに指導すべきであるか。これは答辯を努めて自由に遊戯的に取扱ふことが何より必要であらうと思ふ。即ち答辯に對して責任を持たしめないこと、自由ならしめること、息苦しさを感じしめざることなどが、その要諦とされねばならない。如何に見當違ひの答辯でも、決して教師はこれを笑つたり、叱責したりしてはならない。そして特殊的に指名によつて答辯を要求する方法を採らず、一般的に自由に答辯せしめる。「間違つててもかまひません。自分の思つたやうに云つてごらんなさい。」と

前以て注意して、先づ劣等兒特有の缺點たる臆病さから解放してやるべきであらう。かくすることによつて、劣等兒は答辯に親みを覚え、自己發表の表現欲を生じ、引いては興味的に學習にいそむ習慣を養成することとなるのである。これを要約して云へば、答辯の質に重きをおかず、答辯の宜しきを賞して、悪劣を責めず、而して兒童の能力上の差を的確に意識させず、答辯に對して退嬰的に陥る傾向を矯めて、努めて萬遍なく具體的に平易に答辯を集收する方針を採るべきであらう。

如何に正しき正當なる答辯を得るために指導すべきかは、第二第三の問題である。答辯の特殊的向上より、普遍的量的向上を、先づその主眼とすべきであらうと思ふ。

劣等生の豫習のさせ方

知能劣等であり、殆んど自學的態度を有せぬ劣等兒に豫習をなさしめると云ふことは、甚だしく矛盾した當を得ざる問題の如く考へられる。併しかゝる考へ方は皮層的な考であつて、劣等兒を劣等兒のままに放任して、之に拱手傍觀的態度を採つて自ら潔しとなすことは、教育の眞義に反するところであつて、眞の教育家の採るべきところではあるまいと思ふ。知能程度の優劣こそあれ、劣等兒も亦就學兒童としての適任者である。劣等兒の不幸なる點は普通兒に較べて能力の低劣なると、知的缺陷である。劣等兒と雖も教師の指導の宜しきをさへ得たならば、眠れる彼等の能力を覺醒さし、活動を促し、漸次に自學的態度を喚起せしめることもさして困難ではあるまいと思惟する。要は劣等兒の放任ではなくして、教師の熱である。教師の萬全なる方法である。

先づ劣等兒に豫習の習慣をつけさせるためには、劣等兒に豫習による誇りを感じしめることが必要であらう。「お前たちは劣等兒だから、豫習など柄にもない。」と頭ごなしに輕蔑せず「豫習は出來てゐますか。感心ですね。」と賞讃することによつて、彼等に自尊心を與へはけみを與へ、豫習に對する興味を植ゑつけることとなる。畢竟劣等兒と雖も將來に於て

は、一個の社會人として獨立する資格を與へられてゐるものであるから、自己は自己で造らねばならぬ、自分のことは自分でする、と云ふ習慣を涵養せしめねばならない。劣等兒にそのまゝ劣等兒の意識を與へることは餘りにも慘酷ではあるまいか。かゝる意識を劣等兒に與へることになれば、劣等兒は、周囲の壓迫と脅威に萎縮してしまつて、愈々向上の念を失し、學習を放棄し、自墮落に陥つて行くものである。従つて劣等兒に對しては、豫習の可能なる誇を持たしめることが何より必要かと思ふのである。豫習の結果の良否よりも、豫習そのものに對する習慣の養成である。

即ち「劣等兒だから」と云ふ偏見な先入主を除去することである。劣等兒を輕蔑せぬことである。學校教育は一の備りではないのであるから、厄介物の劣等兒を如何に安全に迅速に卒業せしむべきかの點にのみ考慮せず、彼等も亦普通兒以上の努力を惜まず發達せしめなければならぬ。劣等兒と雖も、相當に考へる力は有してゐる。が考へる方法を知らないだけである。従つて教師は、劣等兒に考へる方法を指導してやれば、彼等も相當に自分の力で豫習を行ひ、解決をなすことも不可能事ではない。彼等は「どうなつてゐる」と云ふ事實を観ることは出来ても「なぜに」と一歩進んで推理することが出来ない。彼等には判断、推理概括の念が極めて乏しいのである。この點が豫習の自立的態度を困難ならしめる一障害であらうと思ふ。教師はこの點に考察を下して、彼等の判断力、推理力、概括力を容易ならしめて、然る後適切な方法の下に豫習を課せしむる方法に出でなければならぬ。

然らば豫習は如何なる方法によつてなさしむべきであるか、この點に關しては種々の方法も適用されてゐるが、宿題の形式によるが最も當を得たる適切な方法ではなからうかと思ふ。單に漫然と豫習を命ずるだけでは、兒童は家庭に於てまとまつた學習をなすことは殆んど不可能とされねばならない。併し豫習すべき分を宿題によつて課することにすれば、兒童は自習に一の根據を與へられることになるので豫習は容易に遂行される。即ち晝間學校にある時、家庭に於て豫習すべき凡その範圍や材料を指摘してやり、兒童にある標準を與へてやれば、兒童は豫習にさほど困難を感じることはない。復習せよ、豫習もして來いと漠然たる命令を與へるだけでは、兒童は如何なる方法によつて、如何なる範圍に豫習すべきか

その去就に迷ふて遂に豫習を放棄して顧みざることになるのである。この豫習嫌惡の習慣を作らしめざるやう、教師は注意しなければならぬ。範圍の限定と共に、方法の説明も懇切を要する。國語科などの豫習に於ては、新出文字を選択しノートに筆記せしめ、「それだけの字を調べて來なさい。」と命ずる。この方法によつて、兒童は容易に豫習を遂行することが出来るのである。

併し豫習の命令は漸次にその度を薄めて行かねばならないことは贅言するまでもない。この豫習の方法を、規則的に合理的に反覆することによつて、兒童は必らず一定の學習の方法、手加減を覺え來る、時には教師の指定した範圍外にも豫習を進めることもあるのであるから、終始一貫命令による豫習は當を得たものでほない。即ち教師は、兒童の豫習の状態豫習訓練の結果を十分に考案して、漸次に兒童の發意による豫習を行はしめねばならないのである。

併し豫習の弊害に關しても、教師は一應考慮を拂はねばならない。先づ飽くまで兒童の能力本位たることをその要訣とすべきである。相當に軽い課題でも、教師の命令が氣にかゝつて何かと氣苦勞が絶えない。劣等兒には精神薄弱兒が普通であるから、その心痛は氣の毒で、家庭團樂の中にも入り得ぬ程である。その豫習問題が兒童の能力以上とすれば、これは問題外である。又豫習課題を唯一の言ひがりにして、家庭の仕事を選ける兒童もあるから、その點の考慮も教師には必要である。殊に女兒の劣等兒などは、家庭に於ては母親の補助の立場に立ち、學習方面は重要視されぬものであるから、かゝる兒童に對する特殊の注意も怠つてはならない。要するに豫習は、復習の量と相關的な關係に立つものであるから、その點に關する兒童の能力考査も忘れることは出来ない。

劣等生の復習のさせ方

復習の方法は、これを豫備復習、單純復習、整理復習の三つの方法に分類することが出来る。即ち一の豫備復習は、次に本習せしむべき内容の豫備として、十分に復習して基礎的觀念を喚起せしむる、所謂次の學習にかゝる前の豫備として

の復習である。この單純復習は、別に豫備を持たず知識の確實の度を高むるために行ふ復習である。三の整理復習は言ふまでもあるまい。即ち本習の時に與へられた知識は、劣等児に於ては復習なくしてはこれを徹底して體得せしむることは不可能である。又本習そのものが條理整然を缺く場合は決して少くはないのであるから、さうした場合にこの整理復習を行ふことは、全く當を得た方策と云はなければならぬ。

然らば復習は如何なる時限に於て課すが最も正當で効果があるか、復習を如何なる時に於て課すべきかは種々問題もあるが、大體これを三種に分けることが出来る。即ち正課時間中の復習、特設時間中の復習、家庭に於ける復習である。何れも一長一短、その特質を有してゐるが、これを限定的に取扱ふことは勿論差控へなければならぬと思ふ。これら三者の自由無碍なる使驅、兒童の心意と過勞の程度を十分考察し順應して最も適切なる復習法を採るべきであらう。

併し劣等兒教育に於ては、概して正課時間中に於ての復習法を上乗の方策とすべきであらう。劣等兒は少くとも注意力の集注し、學習状態を呈する間は只學校にある間だけであつて、一步校門、否終業の鐘を聞くや否や、彼等の心は遊びの中にとんで行つて了ふ。學習した事も豫習のことも注意の外にけし飛んで了ふのである。従つて放課後家庭に於て復習を命ずることは、中斷された電話線で電話を聞くが如く、一の効果をもあり得ない。劣等兒はその學習活動を放課と共に完全に中絶するのであるから、家庭に於ての復習は高學年に於てのみ可能とされねばならない。

従つて復習は正課時間において行ふことが、最も得策である。正課時間は劣等兒と雖も環境に伴つて心力の緊張が強くと且つ注意力も集注してゐるものであるから、正課時間に於て復習を行ふが肝腎であるとされる。従つて正課時間中に復習を行はしむるためには、教材の量を質的に壓縮し單純化し時間の餘裕を作つて、十分復習に殘餘の時間を當てしめねばならない。言ふまでもなく教授の失敗か否かと云ふ點は、教授量を過多にして復習の餘裕を減却する點に存するのである。併し教師の多くは教材第一主義を採り、徒らに練習なり復習なりを正課時間から排除し、これを家庭復習に課して兒童の負擔を層一層重からしめて平然たるものがある。普通兒の場合に於ては或は許されるとしても、劣等兒教育に於てはかゝ

る方法は極力排斥すべきであらうと思ふ。即ち復習も本習の一部として尊敬し、これを正課時間中に必らず割り當てることが必要とされるのである。

併し物にはすべて一長一短があり、正課時間に復習を行はしめるためには、本習の教授分量を軽減すると云ふ缺點も伴ふのである。又劣等兒教育に於ては個別的に、各自に不明瞭な點や誤解の點を矯正してやるのであるから、割り當てられた時間内に於ては、これを十分に満遍なく凡ての兒童に行渡らせることが不可能となる。従つて特設時間中の復習と云ふことが考へられて來たのである。併し復習は正課時間に於て行ふことを本體としたい。

特設時間の復習と云へば大體放課後の時間を指すものと云つてよい。言ふまでもなく放課後の時間に於て、復習のみを行はせることは、時間が餘裕を示し、正課時間中に不十分なる點を十分に補ふことが出来る。又特設時間に於ける復習に於ては、兒童を幾組かに分類し、これに協同的な復習を行はしめるのである。かくすることによつて、活動を停止してゐた兒童でも、案外に種々の質問を行つたり、答辯を自由に大膽になすやうになる。

併し特設時間の復習に於ても、その弊害は寧ろ利得の方面より多い位である。即ち精神量の少ない精神薄弱の劣等兒に正課時間外に更に復習時間を設けることは、明かに兒童の過大なる勞力負擔と云はなければならぬ。又やつと正課時間を経過して、ホツと一息ついた劣等兒に、「これから残つて復習をやります」と宣告することは、可なり慘酷である。精神薄弱な劣等兒は疲勞の上に疲勞を重ねて、その復習が完全に遂行されないことは言ふまでもない結果である。

或は又命令によつて特設時間の復習をやるとしても、兒童の気分は學習に適せず、注意力は校外に飛んでゐることが多い。兒童はみな放課後の解放された氣分を喜ぶものである、誰しも早く家庭に歸りたい、遊びたい、殊に劣等兒に於ては然りである。その期待を慘酷に裏切るのであるから、教師は餘程興味的に彼等を誘導しなければ、彼等の機嫌は悪く、復習の實は舉らない。故に特設時間の復習は、低學年には課せず、高學年、早晚學校を卒業せんとする兒童に課すべきだと思ふ。如何に劣等兒とは云へ壓制は酷である。

二 個性を伸ばす學習指導

修身の教へ方と學ばせ方

修身書の使はせ方——今日一般に修身教科書は如何なる順序によつて取扱はれてゐるかを觀れば、先づ機械的に修身教科書の編纂順に従つて平凡極りなき取扱をなすもの、教材の徳目本位に従つて内容の近似するものを選択順位を決めて取扱ふもの、兒童の生活展開或は季節及び環境に即して取扱ふものの三種の方法が擧げられる。一の場合は、言ふまでもなく固定的な取扱であつて兒童の生活とは何らの交渉をも持つことなく、この場合の教材の徳目本位によることは、一の場合より學習効果の深化を計ることは可能ではあるが、尙兒童の道德生活を刺戟し、實踐への指導力を持つまでには至らない従つて三の場合の兒童生活の展開順に従つて教科書取扱の順序を決定する方法が最も適切なものとなる。こゝで再考を要すべき點は、即ち二の場合の如く道德思想を涵養する方法を前にして實踐（兒童生活）を後にするがよいか、又は三の場合の如く低度の實踐に即して道德思想を生命化する方がよいかと云ふ問題である。贅言するまでもなく教科書本位の盲從的取扱を避けて、兒童の生活に即して教科書を生命化する取扱を採らなければならぬ。

要するに教科書の範圍内に於ての限定された教授を排しなければならぬ。又低學年に於ては、主としてその道德生活の基礎となるところの良心の培養を目的とするのであるから、教科書を離れて挿繪或は童話、寓話、假話などを自由に活用する必要がある。勿論教科書の教材もこれらの挿繪或は童話と結合させることによつて効果を高めなければならぬ。又高學年に於ては問題の解決、實行を主とするものであるから、思惟、深究、實踐指導を主とするところの教材に重きをおくべきは言を俟つまでもない。

實話の使はせ方——實話取扱の根本の要訣としては、先づ實話の模範的人物の思想なり行爲なりに教師が深い感動を持つ

ことである。この感動と云ふことは、實話以外の例話に於ても無論看過することの出来ない必要條件ではあるが、殊に實話が生々した生きた教材である以上、そこに密接な感動が盛られてゐなければならぬ。教師の感動が光の反射の如く兒童の心意に反映するところの感情移入は、最も深い感動の場合に於てのみ可能である。この感動を措いて別に取扱の方法の如きものはあり得ない。感動こそ最も自然而して適切な方法と云はなければならぬ。

併し如何に深い感動を得たものと云つても、そこに指導の工夫を要せぬと云ふ理由ではない。生のまゝの實話をそのまま與へることは、往々兒童には消化不良となり、實話の徹底をみることは困難となる。即ち實話の世界が必らずしも兒童の生活と同一世界又は同一程度のものとは限られてゐないのであるから、實話の世界を兒童の經驗に於て及ぶ範圍内の所に換置すると云ふことが必要となつて来る。甚だしく時代的差のあるもの、同情の相違するもの、境遇の相違するものなどは、兒童の經驗と密接な交渉を持たず、従つて實話の感動によつて實行の衝動を與へるまでの力を有せざるものである。故に時代、國土、境遇の相違をよく各自の生活と照應して理解せしめ、然る後指導を加ふるべきであらうと思ふ。

又實話取扱の重要なポイントは、その人物の思想及び行爲過程に移る動機であらう。「何が故に彼はかくなつたか。」と云ふことは、即ち彼は如何なる環境におかれたと云ふことである。環境征服と環境と人物との苦難、この點に十分意を注がなければならぬ。或は又實話に於ては往々一片の勸善懲惡主義と化し、善を極端に表現せんとするため、勢ひ反面に惡を細らなければならぬが如き誤謬に陥り易い。宮本武蔵と佐々木小次郎、大岡越前守と天一坊、兩者共眞の觀るところ惡でないのであるが、人間の方便辭はこれを善惡に區別して道德化せねばすまぬ。併し個人惡から社會惡への歸趨は、兒童にとつて少々無理かと思ふから、幾分個人惡への着眼も宥されなければならぬ。が兒童をして反對暗示に陥らしめるが如き惡の抉出は之れを控へねばならぬ。

又外國人中でも劣敗國の實話、近き例では支那、朝鮮などの感心すべき實話を採り來たつて指導することは、兒童に正しい國際觀念を培養せしめ、世界觀を培養せしめることとなる。又郷土的には人物の遺跡、墳墓を訪れてその人物の逸話

を聴かしむべきである。

假話の弊かせ方——假話は教師の創作になるものと、他人の創作になるものと別があるが、何れもその改作潤色は自由であり、兒童に躍如たる効果を與へんがために手心を加へて、却て荒唐無稽或は破綻の多い假話となる。不合理なる點や誇張された點などには、兒童は最も敏感である。兒童から誤謬を指摘されて恥をかく場合も多いのである。兒童に假作の眞に對する疑點を與へ、假作の假作たることを悟らしめれば、假作の意義及び價值は無効となる。

假作は又主知的な効果に訴へることを目的とするものではないのであるから、數量的な内容を持つものを避くべきである。數量的な事實に觸れた假話をなして、兒童に假話たることを看破されることも多いのである。而してかゝる失態を繰返すことによつて、假話は次第にその本來の意義から縁遠いものとなり、あら探しの興味に終始するものとなる。慎むべき點であらうと思ふ。

又假話取扱に於ける注意點は、假話中の人名、地名を誤まらざることである。正確な根據のないところから、教師は人名、知名を前後錯綜して話す、これは兒童の笑ひを買ふのみか、假話に對する信頼及び熱を消失せしめることとなる。假話は實話の場合の取扱と同じく感動的、然して興味的に、眞面目に話さなければならぬ。假話の採擇に當つては、兒童の實生活に密接な、一般兒童の經驗に内在するものに立脚すべきである。

寓話の話し方——寓話は教訓本位に創作されたものであり、又兒童に對する教訓と云ふより、大人の生活に對する卑近な諷刺、人生處生の心掛と云つた方面を主要としたものであるから、寓話の取扱に於ては、先づ寓話の兒童化と云ふ點に工夫を要さねばならない。「寓話に説教者なし」の言の如く、寓話は寓話それ自身が一つの教訓であつて、これに「皆さんはこれのお話からどんなことを悟りましたか」など聽問するのは、甚だしい蛇足、或は寓話の目的に反するものと云はなければならぬ。即ち露骨な教訓を避けて、批評的態度をさけて、努めて興味的に話さなければならぬ。

寓話はイソップ物語など現今廣く採擇されてゐるものである。イソップ物語はその作の精神が極めて東洋的であり、東洋的諷刺に富んでゐる。併しイソップ物語も兒童の嗜好にその儘投することはやゝ不消化なものであるから、これを面白く肉をつけて興味的に彩色すべきである。イソップ物語のみとは言はれないが總體に寓話の類は、荒削りで教訓が先に立ち、筋の柔軟さ情緒の優雅さと云ふ方面には甚だしく缺けてゐる。筋が骨張つてゐる。この點に教師は注意してかゝるべきである。

又寓話取扱に於いては、兒童の想像力を旺盛に活動せしむるため、教師はよきセスキユアを考慮すべきである。言語はやさしく物語的に、身振態度は野卑ならざる程度の動きを採り入れねばならぬ。

訓話の仕方——訓話に於ても抽象的説明をさけて、具體的觀念的な取扱を必要とする。直截明瞭を貴ぶと云つて冷たい一片の抽象的説明及び命令的口調で兒童に對すれば、兒童は理解を得ずして一片の訓話に終り實踐化の方法をも知らない。従つて訓話は具體的に、實行の方法及び實行上の障害突破にまで範圍を廣めてかゝらねばならぬ。又訓話をなすに當つて教師が如何にも道學者振つた態度を採らぬことである。教師も兒童と共に修養する、よき人間たらんことを念願する、そこに兒童は訓話に對する親しみ、訓話を自己の生活に顯現し實行せんとする樂しさを感じるに至るのである。

又訓話は直截明瞭をその目的とするところから勢ひ無味乾燥に陥り易く索莫たる無感興になり易いものであるから、努めて兒童の日常生活及び過去の經驗と聯絡して以てその内容を生氣あらしめねばならぬ。即ち訓話の反對の經驗、例へば「親切」と云ふ訓話とすれば兒童が「不親切」なりし經驗を思ひ出させて訓話の適切な生活化を計るのである。

次に訓話に於ては、特殊の取扱をなさず、一般的取扱を重要視しなければならぬ。換言すれば訓話の内容を兒童生活に卑近なものたらしめることである。ある兒童は忠君愛國と云へば戦死、孝行と云へば親の病氣の時とこれを特殊に考へ訓話を日常生活からは縁遠いものの如く考へ易いものであるから、この點に就ても教師は一考しなければならぬ。

格言の扱ひ方——最近社會一般各方面に於て、能率増進標語とか産業振興標語とか盛んに提唱されてゐるのであるが、その目的は生活上の眞理を最も簡潔明瞭に體得せしめんがために外ならない。併し標語は多く常識的であり永遠の生命力

を持たないものであるが、格言は先哲人の経験から歸納して得たものであり、一般的であると共に久遠の生命力を持つてゐる。吾人は煩悶の時、失意の時、生活の危路に立つた時格言によつて迷夢から醒め、勇氣づけられ困苦の生活を突破して成功を獲得するに至つたのである。

又格言は吾人の生活信条の壓縮である。尖端である。深い含蓄と廣い意義を持つ、汲めども盡きぬ程の意味深長のものである。併し教師はこの格言の意味を眞に理解してないと、往々飛んだ誤謬に陥り、方面違ひの意味によつて物笑ひの種ともなる。特に狭義の意味たる「一事が萬事」これは格言と云ふより怪謬であらうが、これを廣義に採ることは注意しなければならぬ。吾人の生活に於ては一事が萬事を明示することは非常な特殊な場合である。かゝる淺薄な即断は格言と云ふに反する。

格言取扱に於ては、これを教授のクライマックスに達した時に授くべき點である。説明せずとも兒童が眞意を悟り、胸打たるゝ程度に學習の進行した時授くべきであらう。又格言は正確に記憶せしめ、これを座右の銘として日夜詠誦せしむるやうに指導すべきである。

實行のさせ方——修身教授に於ては、單に道德觀念の養成に努力するのみではなくして、進んで道德生活に參與し進展せしむることが最も重要な問題である。學校、教室内に於てのみの修身教授ではない。校門を一步出れば、教室内では尤もらしい胡してゐた兒童が直ちに無頼の兒童になるやうでは、折角の修身教授も臺なしである。思想から實踐へ、これが修身教授の窮極の目的である。然らば如何にして實行せしむべきか、強制的に之を行はしめるか、現行はれてゐる實踐の方法には一日一善などもあるが、この方法は意識的であり、兒童が自發的になすと云ふより、受動的に止むなく努めると云つた弊害も伴ふものである。併しなさぬより勿論ましではあるが。

最もよき方法は修身宮の採用であらうと思ふ。教室の一隅に修身宮を設備しておき、最初は毎日教師が發問を發して隨意に修身宮に回答を投入せしめるのである。この方法を初めて實行する場合には、先づ「面白いと思つたこと、嫌と思つ

た事を書いて入れなさい。」と兒童に問題を與へて兒童に自己評價の訓練をなし、兒童の自己を評價する態度がある程度まで向上すれば、次には「悪いと思つたこと、良いと思つたことを書いて入れなさい。」と自由評價から道德的評價へと誘導し漸次に兒童の道德生活を最も自然に自發的に向上せしめて行くのである。兒童は

十一月四日

向原 琴子

ケフ私ハトコヲアゲテ ノメラレマシタ。

とかき、やがて

十一月五日

吉田 利雄

コレカラ 文コノゴホンヲ キレイニシマセウ。

などと將來の生活への理想を示す兒童も現はれて来る。この方法に據れば第一兒童は道德的關心を深める、反省力を養成する、道德に關する協力學習をなすと共に社會生活練習の一端ともなるのである。

讀方の教へ方と學ばせ方

讀本の讀ませ方——讀方教授に於ては「讀む」作用が基本的な問題とされるところである。讀方教授の大部分の仕事は兒童の文章を讀むことを最も能力的に心理的に生理的に指導する點にある。教師は先づ讀みに對する考察を深めてかゝらねば、讀みの作業は結局根底なき徒勞に終るものである。芦田氏は「讀むとは自己を讀むことである。」と述べられ、この外「生命を讀む」とか「生命の所在をさぐる」とか、兎に角「讀むことの考察」は、教師にとつて一つの仕事であり、用意であらねばならない。兒童の讀む作用を理解せずして、萬全なる讀方教授はなし得ない。

平田華藏氏は讀む速度に就て「我國では讀方の速度が餘り教育界の問題になりませんが、海外では讀方の速さは讀書能率の重要な一面として早く研究論議され、今後も益々研究される問題であります。昔と今との讀方の學習は背景が違つ

て来てをります。今日の文化生活に於ては讀方の材料が著しく豊富になり、讀方が人々の精神生活の重要な一面となつて、文章による思想の吸收、交換が敏活豊富になりました點から考へてみれば、讀方の速度は現今の切實なる要求であると云つてもよいのであります」と述べられてゐる如く、讀む速度の訓練は蓋し讀方教育の重要な一面であらねばならないと思ふ。實際に於て、優等兒と劣等兒との讀みの速度は甚だしい差異があり、低學年の兒童は、感覺から知覺への導入が甚だしく遲鈍で文字の形態を知るに困難を感じるものである。

又音讀と默讀との生理的關係に就ても教師は之を熟知しなければならぬ。ヒューエーの實驗によれば、音讀は默讀よりも六割六歩も遅く、最も急速度で讀んでも音讀の方が五割六歩も遅いのである。勿論讀書態度として默讀の優れた點は既に疑ふまでもなきところであるから、讀みの理想を默讀におくべきは贅言するまでもないところであるが、併し小學校に於ては文字を音聲に發する讀方は是非必要とするところであるから、その點にも遺漏なきやう注意しなければならぬ。要するに讀みの作用も、反覆練習することによつて、これを正確に迅速に訓練せしめねばならぬ。又低學年の誤謬の多い讀み方を矯正せずしてそのまま固定することは、心理的な讀書態度を養ふ上に於ての障礙となり、遂には習慣となつて容易に矯正し難い結果を招來するものであるから、初歩の時より正しい讀書法によつて、その完全な發達を計らしめねばならぬ。

然らば教授の實際に當つて、兒童の讀みに對する如何なる心理的願慮を拂ふべきであるか、先づ主要點を擧ぐれば一つ一つの部分を精密確實に教授することである。漢字を教へるにも一畫々々を正しく判然と教へ、その字形の混亂を來さないやうに記憶せしめる必要がある。確實綿密に讀ませ、誤りたる讀方はその讀みの場合直接訂正するやうにする。文字と讀方との結合のない、換言すれば内容を持たぬ讀方は極力これを排しなければならぬ。又挿繪によつて兒童の推理を誤まつた方向に向けしめぬこと、挿繪の心理的價値は、文字・讀方・意義の結合から考へることが必要であつて、單なる直觀の具としての價値に局限してはならないのである。

讀本初歩の進み方——最初から無理押しに讀本を押しつける取扱は當を得たるものではない。教室で本を讀ませる、字を書かせる云ふことは、初歩の讀ませる字を書かせると云ふことは、初歩の讀方學習に於ては一部分の仕事である。讀本にかゝる前に十分讀方學習の基礎を培養しなければならぬ。頭からこゝと詰め込むことより、先づのんびりとした自由な氣分で讀本に觀しませることが必要である。「サア本を出しなさい。側見をしてはいけません。これはアメ、言つてごらん「アメ」振え聲ではいかん！ 大きな聲でもう一度！」この調子では、兒童は閻魔の前に曳きづり出された亡者のやうに小さく縮こまつて、個性もその自由な學習態度の芽も無慘に摘み捨てられることになる。要は讀本及び讀方への親みである。

又學習と照應して語彙の調査、發音の調査なども必要である。「ランプ」を「ダンプ」、「タコ」を「チャコ」、「イチゴ」を「エチゴ」などは間違ひ易い發音である。又必ずしも時間割通りに規定的に取扱ふ必要もない。

讀本挿繪の進み方——高學年の教科書には挿繪の数は減じてゐるが低學年では毎課にその内容をあらはした挿繪がついてゐる。挿繪の巧拙、挿繪と内容との錯誤點などは自ら別問題であるから他日に譲るとして、先づ挿繪の取扱方法である。低學年に於ては、言ふまなく挿繪によつて文の持つ内容、情緒を喚起せしめ、概括的な理解を得せしむることが必要である。挿繪を開いて「こゝにはどんな繪が描いてありますか」とその主題となる點を指摘せしめるのである。かくしてイリユジョンを明瞭に腦裡に焼きつけて後、板書に入るのである。

併し挿繪取扱に於て注意すべき點は、挿繪によつてのみ内容を解し、直接に之に即した内容把握を怠ることである。挿繪を讀んで文の内容を汲みとらないと云つた誤謬に陥つては、挿繪は有害無益の存在となる。例へば挿繪にのみ注意力を奪はれる兒童の例を擧ぐれば「フロフ」のところ、「ふくらふ」のことを猫鳥と云ふわけを答へなさい」と發問すると、彼は「カホガネコノヤウデ」とのみ答へて「ネズミナトツテカラ」を忘れてゐる。これは彼等が挿繪にのみ注意を奪はれる適例である。注意すべきである。

漢字の覚えさせ方——漢字は片假名や平假名と違つて可なり複雑な字形や字劃を持つものであるから、これを正しく覚えさせるためには、反覆練習をなしてその記憶を正確ならしめねばならない。又方法としてはその文字の要素的分解或は類字比較又は文字の發生史的な説明を加へることも、兒童の興味に訴へ、その理解を正しからしめるものだと思ふ。

要素的分解に於ては、イ(人偏)イ(行人偏)ト(立心偏)ン(二水偏)シ(三水偏)ホ(示偏)ネ(衣偏)などの總體に亘つてその正確を期せねばない。中でもン(二水偏)とシ(三水偏)の相違、一般に間違ひ易いホ(示偏)とネ(衣偏)などは最も注意を要するところである。この要素的分解に巧みになれば、自然辭書の使用上にも効果的であると思ふ。又類字比較の場合には、その文字の構成原理にも多少觸れてみることも効果的である。蜜と密との違ひ、矢と失、未と末、瓜と瓜、みなこれらには相違に關する文字の意味が含まれてゐる。瓜に於ては「瓜に瓜なし、瓜に瓜あり」と述べ、矢と失に於ては「矢がどびだして見えなくなつたから失と云ふ」などと、興味的に取扱つて行くと、兒童は類字の相違點を明瞭に把握することが出来る。

或は又發生史的に之をみるも面白い方法である。東と云ふ字は、日と木の組み重ねであり、魚はその字形によつて魚の繪を描くことが出来る。

體名邊の覚えさせ方——複雑極まる所謂吳音、漢音、唐音、支那音等を類別して讀ましめることは言ふまでもなく不可能な事であるが、音讀みと訓讀みとはこれを嚴密に區別して讀ましめる必要がある。彼の重箱讀みの如く、讀めば讀めると云つた勝手な讀方を慎まなければならぬ。又音讀みには送り假名はつかないのであるが、訓讀みには送り假名のつく場合が多い。送り假名については次に詳説するのであるが複雑な面倒な問題であるから十分の注意を要するのである。

又音讀みと訓讀みとは、これを同時に會得せしむべきか否かの問題がある。例へば「寝る」と云ふ訓讀みの場合、これを音讀みと區別するために「寢食」の如き語句を授くべきか否かである。これはなるべく同時に取扱ふ方が音訓の區別を明瞭になさしめてよき結果を得るものであるが、兩者の理解の程度が甚だしい場合、例へば「行く」と「行燈」の如き

時には、之を他日に譲つて何れか一方のみを授けておく方がよい。併し同一教材内に音訓兩者の介在する場合は、これを並列して授くる。例へば「青海原」と「青濫色」の如きである。或は音訓兩者を混合さして課題を出し、これに假名をつけさしめることもよき方法であらうと思ふ。例へば、

正直 || 正しい行 民草 || 民屋 青色 || 青年 殘念 || 名殘 病人 || 秋に病む 夏蠶 || 養蠶 往來 || 往くの如き方法である。

送り假名のつけ方——近來生命の讀方教育、創造、個性による教育が擡頭し來たつて以來、讀方の形式的方面、即ち假名遣、送假名等の取扱にはルーズな傾向を伴て來たつたやうである。言ふまでもなく生命の教育は結構であるが、形式的方面の一應の整理もこれを忽に取扱つてはならない。勿論送假名を正確になさしめることは、兒童はもとより相當教養ある大人でも仲々困難なる問題である。上學年には文法の規則を詳細に學習せしむることは不可能であるから大體の規則を覚えさせ、低學年にはその時々に応じてこれを具體的に自然的に會得せしめるやうにする。兒童の中でも極端なものになると私し 風せ 話し 心ろ

などと餘計なものを送るかと思へば、又僕は一度汽車に乗ることが有ます。

と云ふやうなものもある。大體に於て活用するものと活用しないものとの區別を、實際の例をとつて教へ込み、明瞭に自然に意識づけねばならない。何段活用など、これを一般的な標準にまで知らしめる必要は認めないのであるが、高學年の兒童になれば、幾つ活用するが位は、大體に亘つて實際例を擧げて研究せしめるがよいと思ふ。又特殊のものには特に注意しなければならぬ。例へば、

少し、少なし、少けねえ、少からず、逃げ、逃しては、申し上げ、申候、乗つた、乗るなどの如き場合である。

新出・讀替漢字の教へ方——從來の方法では、教師は幅廣の大きな紙面に新出漢字を書きつけて、これを教室の一隅に貼りつけておいたものであるが、この方法は効果的とは云はれない。又教師の方で漢字表をまとめても、それをそのまま書き寫させるやうなやり方では、折角の努力も却つて害になるのみである。これもまた教師の活動を學習の原則とした時代の餘弊であつて、兒童は安易に皮層的に新出漢字を注入されるのみであり、そこに兒童の自發的な活動の餘地がないことになるのである。従つて兒童の活動を主眼として新出、讀替漢字を授けねばならない。その方法としては教師の新出漢字表作製よりも、兒童自身に新出漢字表を作らせなければならない。讀本に漢字が現出すると同時にこの帳面を用意せしめて一定の形式の中に一々書きとめしめる。而して兒童は漢字帳によつて自由に學習を進めることが出来るのである。左にその形式を示すと。

新出漢字表			
課	新出漢字	讀	熟語
項			主要な語の解釋

の如きものとなる。教師は勿論練習の方法を十分會得せしめねばならぬ。兒童は漢字の項だけみて讀みを知り、熟語を覚え、新出漢字の項を塞いで、讀みをみて漢字書取の練習をやる。斯様に何れか一方をふさいで、反覆練習を重ねるやうに指導するのである。又教師は机間巡視をなして、兒童の新出漢字帳の活用状態を注意しなければならぬ。尙讀替漢字表もこの形式によつて別に作製させてもいゝのであるが、又直線で仕切りをつけて、一つの表としてもいゝと思ふ。

新出語句の教へ方 新出語句は從來の方法では、教師が文を讀む前に板書して、讀みも意義も授けてしまつたものであるが、この方法は形式偏重、教師活動に重點をおいた方法であつて本質的な教授とは云はれない。新出文字及び語句を抜き出して授くる方法より、矢張り文の流れに即して授くる方法を本質的と云はなければならぬ。兒童に讀ましめて讀みの

不可能な場合讀みを受け、解釋の不可能のとき意義を授ける。かくすれば新出語句は、單に獨立した語句としての意義以上文の生命の一ポイントとしての意義を持つことになる。又語句の意義を單獨に授けること程困難で正確を缺き危険を伴ふことはない。讀方學習に於ては、必ずしも語句の一般的通性によらなくともいゝと思ふ。否この一般的通性による教授をなすことは却て兒童の理解を混亂せしめるものである。昔六人の盲人が象の評話をしたお伽噺の如く、語句の正しい解釋は畢竟之に即してのみ適切と云はなければならぬ。之を離れて獨立せしめて語句を取扱ふことは、象の耳を知り、尾を知ることであり、夫々の場合を知ることである。従つて語句を授くる場合には、單なる言葉としてこれを取扱ふことを排し、内容に即した解釋、更に本質的に云へば作者の生命の流れの一動として之を生かさねばならない。併し從來の抜き出して教授する方法も全然これを否定し去るものではない。

文章解釋の關係——從來解釋と云ふことが如何に考へられ、如何に行はれてきたかと云へば、單に語句の解釋や大體の意味の把握と云ふ極く狭い範圍の主知的外面的方面の分析的解釋に限定せられてきた、と云つても過言ではあるまい。併し現今云ふところの解釋の意味は、從來の解釋より範圍が廣くなり、文の本質に即する即ち鑑賞や批評の範圍にまで到達してゐる。換言すれば文章解釋とは、文の本質を了解得することに外ならない。從來の解釋は、分析的に單獨的に主知的な理解を得せしむることが、その職能とされてきたところであるが、こゝで云ふ解釋とは、文の本質、生命の流れに徹して何よりその全體的な文の作用に眼目をおくものである。

兒童に學習せしめる場合に於て、之を全體的に眺めさせずにこれを分析的に眺めしめ、個々の言葉の出典原據を正したり、文の構造の文法學的の正しさにのみ關心して来た從來の所謂解釋は、文の核心を把握せしめるものではない。それは文の解釋ではなくして、部分的な語句の解釋である。部分的な考察も勿論必要ではあるが、と云つて全體的取扱、本質的取扱を無視する態度は根本的の誤謬であると云はなければならぬ。又從來の解釋法はこれを主知的、分析的に取扱ふが故に、時に文全體の性質に反する解釋をなすに至るものである。例へば「坊や……もうねんねちたの……」と云ふ文中の

「ねんね」や「ちたの」と云ふ言葉を「眠つたの」と換言するとすれば、果して母の慈愛溢るゝ風貌が生きて来るのであらうか。「眠つたの」と解釋すれば意味は判別するが、その生命をまだ把握することは出来ない。即ち餘りに主知的な部分的な解釋は、却つて文の生命を逸する結果となるものである。

従つて文を眞に解釋せしむるためには、先づ必要以上の蛇足たる文字、語句、文章、内容等の除去に努め、純粹な第一印象を得せしめることが必要である。而して第一印象を得れば實に一段と深い解釋を進め、かくして三度四度と全的印象を深めることによつて、遂に文意を把握し、個々の語句も單一的ではなく、文に即して眞に了得せられることとなる。

次に注意すべきことは、文のリズムを體得せしむることである。文段の取扱も畢竟リズムの取扱である。文段も之を固定的に取扱はず、全體の關係に關連して解釋して行くところに、眞の文意を把握せしめることが出来るのである。

方言の矯正の仕方——地方の學校に於ては、教育の地方化或は郷土に即した教育と云ふ意味を誤解して、標準語をわざわざ方言に直して教授してゐる處もある。標準語理解に困難なる山間僻地に於ては或は止むを得ぬ事態とも云はれるが、別に理由なくして方言を利用することは之を慎みたい。一日も早く方言の標準語化を計つて、學習二分の無駄を省かねばならぬ。

然らば方言は如何にして矯正すべきか、一例を挙げれば對話體の文章を鑑賞文として與へて、漸次に兒童の方言を矯正する方法もある。即ちこれを暗記せしめて實際に兒童相互に對話せしめる。又方言と標準語との區別を書いたものを常に教室の一隅に掲示しておく方法もいふと思ふ。方言を赤字で書き、その下に標準語を青字で書き、大きく常に兒童の注意を惹く場所へ貼りつけておくのである。又教師は兒童に親まんがために努めて方言を使用する者もあるが、もとより讀むべき事柄とは云はれない。教師のこの態度は、兒童に却つて方言誘發の傾向を助長せしむるものである。慎むべきであらうと思ふ。

讀本の復習の仕方——讀本の復習は、學習の整理として重要な一事項であらねばならない。教師は個別的に出来るだけ

周密に親切に取扱ふべきは言を俟つまでもないところである。兒童は單純なものであるから、誤まつた認識をそのまま何らの批判も疑點もなしに信奉してゐることがある。又經驗の不充分なために思考の不正確なものもある。斯く不正確な點、不十分なる點を指摘し補充し精密にすることが復習の仕事であらねばならない。

教師は先づ成績劣等の兒童に讀みをやらせて、十分に讀みを理解したか否かを確かめる、發音の不正確な讀點の切り方などに就て注意しなければならぬ。次に簡単に書取をやらせる。「間違つてゐる人、丸きり知らなかつた人はありませんか」御本を出して「さういふ」と云つて訂正させ記憶を明瞭になさしめる。類字、間違易い字は特に抜出して注意しなければならぬ。次に語句の解釋を正す。「意味の分らない所はありませんか」と問ひ、二三の兒童に發問する。可なり誤まつた解釋をしてゐる兒童も多い。特に注意を要する語句を兒童に發問する。一通りすれば應用に入る。類似の語句を幾つか合せて之を作らせてみる。或は反對に應用文を解釋せしめてみる。又兒童の認識には誤謬がないとしても、經驗が不十分なため、どうしても理解に不徹底な點があるものである。さう云ふ點に關しては、教科書以外に教師が補充して兒童の理解を萬全ならしめねばならない。鑑賞はこの復習の後に課すやうにしたがよい。

副讀本の使はせ方——先づ副讀本の選擇方法である。教師は淺狭な自己の趣味から、單に文學的方面の副讀本のみを與へようとする傾向が一般にあるが、何より兒童生活の全野に亘つて着眼、採擇すると云ふことが必要であらう。勿論文學的副讀本を主とすることは贅言するまでもないところであるが、尙それ以外に科學的な副讀本も與へねばならない。又副讀本を與へるについては、その弊害にも一應の考察を要すべきところである。即ち讀書力及び讀書の興味は旺盛となるが、その反面に讀書の散漫になる點、興味にのみ終始して眞面目な學習態度を破壊され易い點、センチメンタルとなり、思想的に科學的なものに無感興となり、文學的な影響によつて情緒の陶冶される點は是とするも、その反面に意力の沈滞を來す點などを十分考案してかゝらねばならない。或は又成績劣等の兒童に限つて副讀本に親み易きものであるから、その點の考慮も必要かと思ふ。

實際に副讀本を與へる場合には、これに耽溺せしめることによつて、教科の豫習復習を怠らしめざる注意を要する。又耽溺によつて生活の規律を紊さぬよう、適當な時間と場所とを教師が與へるやうにしたがよい。濫讀の弊をさけ、讀書の散漫を妨ぐために讀了したる副讀本の大項、感想を書き取らしめるやうにする。これには備忘帳を一冊持たしめておき、讀了の日と讀物の書名とを書添へしめるやうにするのである。要するに副讀本は兒童各自に選擇せしめるよりも、學級によつて購買し、教室に於て讀ましめ、教師は時折り指導してやるべきである。

綴方の教へ方と學ばせ方

文題の選ばせ方——綴方に於ては課題主義によるものと、自由選題によるものとの二種の方法がある。言ふまでもなく兒童の創造發揚のためには、自由選題によるべきものであるが、又兒童の能力統一の必要上時には課題主義をも看過することは出来ない。課題主義による場合と雖も、兒童の個性を十分考慮し、彼等の經驗の有無を調査し、季節の變化等をも考慮して、その上兒童の發表に容易なる題材を二三種課題すべきであらうと思ふ。而してその中より各自に密接なる題材を選擇せしむるのである。課題主義にせよ、自由選題にせよ、先づ兒童の綴らんとする興味に訴へることが、何より必要である。

又自由選題だからと云つて、教師は之に一の指導をも加へないが如きことあつてはならぬ。「何でもいゝ綴りなさい」では、兒童は何を綴るべきか、經驗の收拾に混惑するのみである。故に教師は巧な暗示を與へて兒童に潜在せる經驗を顯在意識として誘導し、以て彼等の創造活動を刺戟しなければならぬ。又彼等に綴らんとする經驗上の對象をはつきりとまめしめるためには、彼等の經驗事實に觸れた暗示を行ふ事も必要であるが、又鑑賞文を與へることも効果的である。鑑賞文を與へることによつて、兒童は自らの生活に反射を受け、一の印象を明瞭に抽出することが出来る。低學年に於ては鑑賞文を學習の初めに與へて彼等の生活を十分照應せしめるがよいと思ふ。文題は要するに題材選擇の後に決定せられる

ものである。内容と適切な文題たるべきは贅言するまでもないが、最初はこれに嚴密な指導を加へず、漸次に兒童の心意發達に伴つて訓練すべきであらうと思ふ。

着想と構想のさせ方——着想とはヒントである。藝術家の例をとつて云へばインスピレーションである。靈感は獨創的な着想を生む。併し兒童の綴方に於ては、この種の高次の着想への訓練よりも先づ着想その自身への訓練を主眼としなければならぬ。着想も要するに努力である。ある作家はヒントを得る方法として數多くのカードを用意し、そのカードの一枚一枚に「金」「女」「デパート」「坂」「銀行」などの文字を記し、そのカードの幾枚かを拾つて、文字の有する内容を暗示によつて收積して一の着想を得るとも云はれてゐる。即ち作家の着想に於ては經驗の複合と云ふことが第一條件であるが兒童の綴方では經驗の選擇が必要である。換言すれば印象の尖鋭化である。教師が兒童に經驗暗示を與へることによつて着想を得せしめることとなる。經驗を反省し印象を鮮明ならしめることになる。従つて兒童に着想を迅速ならしめるためには、教師の經驗暗示が第一條件とされねばならない。

次に構想のまとめ方は創作上の重要事項であり、こゝで細論することは不可能であるが、その要訣を擧ぐれば、第一に文の主題及び主流を鮮明に把握せしめること、主題が決まれば文の起りと結末は必然的に決定し、主流に沿ふて無駄な點の削除、不足の分の補充も考へられて来る。兒童は文の主流と何ら關係のない性質のものでも、そこに新發見をしようものならそれを捨てるに吝にて、却つて文の構想を混亂せしめるやうな結果に陥り易いものである。併し文の主流にふれた取捨選擇、秩序整然たる構想は、専門家と雖も至難のところであるから、兒童には如何に書くかと云ふ方法上の問題よりも、「何を書くか」と云ふ着想上の指導に重點をおかねばならぬと思ふ。兒童は何を書くかと考へるのが精一杯で、之を如何に表現しようかとまで内省を高めることは出来ない。従つて題材を豊富にすること、綴る順序を決めて主流を一貫せしめること、この程度の指導が宜しいかと思ふ。所謂美學上の不完全型構想、これを兒童の綴方に於ては主體とすべきであらう。

伸びた文、書かせ方——綴方の理想としては、短文よりも長篇文に長せしめることである。短文に巧妙なるは技巧上の問題に盡きるが、長い文に長せしめることは、何より兒童の感情を伸びくると、而して複雑な観察をその中に盛りしめることとなる。伸びた文、長い文と云つても、何も短文の内容をそのまま長文に伸ばしたやうなものであつてはならない。長文には短文に盛り込まれないだけの観察と経験とが用意されねば書けるものでない。又、時に枚数を與へて長文を書かせることは、必然的に兒童の觀察力を培養し経験反省の良き結果を得ることとなる。

然らば長い文を書かせるには如何なる指導が必要であるか。別に方法はないが、唯教師は兒童の経験と季節に注意すべきことである。夏季休暇、正月の後、旅行の後などは、この長篇文指導に好適である。各兒童は一般に同一経験を有してゐることであるから「お正月の面白かつたことを、なるだけ長く、よく先生に分るやうに詳しく書いて下さい」と注文すると、彼等は書く事柄を豊富にみつげ出し、自分の感想をも交へて樂に長い文を書き終るのである。又「皆が知らないで一人だけで知つてるやうなことがあれば、それも詳しく書いて下さい」と注意すると、彼等は月並な原文さから離れて、可なり獨創的に独自の経験を記述するものである。かくして漸次に材料は豊富に觀察は多面的に記述は理解的となり初めて長い文へと到達するものである。

推敲のさせ方——推敲指導の窮極の目的は兒童の獨自推敲である。併し獨自推敲の態度樹立までには、教師の文話、相互推敲などの各種の指導を必要とする。又兒童の推敲力は、その文章觀の發達に伴つて進展するものであるから、一も二もなき低學年の兒童に徒らに推敲を強制するが如きは、誤謬も甚だしいと云はなければならぬ。先づその文章觀の程度を十分考察した後に推敲指導を施すべきが正當の過程である。

推敲指導に於ては、第一に推敲による故事を授けてその如何に創作上に大切なることを知らしめるのである。アンナカレニナを書いた當時のトルストイの苦心、ボヴァリイ夫人とフロウベルの苦心、尾崎紅葉と金色夜叉の苦心、芭蕉と古池やの推敲苦心談など、尙推敲の苦節を語る方便物があれば、それらを實際に兒童に見覽せしめて、一字一句の忽に出來ない點、名文の生れる苦みを十分に知らしむべきである。

次には相互推敲の方法である。一兒童の作品を選出して謄寫版刷となし各兒に一枚宛配布して、その作品に就て自由に相互研究を行ふこととなる。先づ作者に通讀せしむる。次に兒童各自の質問となり、作者は之に一々答へることとなる。教師は推敲作品はなるべく、誤謬を多く含んだものを選択しておくべきである。脱字や誤字を指摘せしめ、後語句の誤謬に就て研究せしめる。語句の重複せるもの、混淆せるもの、脱漏せるもの、過剰せるもの、句の切れすぎるもの、句の續きすぎたもの、語句の位置不適當のものなどに就ての研究は、兒童にとつても興味的であり、不知不識の裡に彼等の推敲力を培養するものである。例へば「一番恐ろしかったのは、幽霊の話聞いたのが怖ろしかった」と重複をやり、私は兄さんと芳さんと魚釣に行きました」を混淆しこの外にも多く兒童の語句使用上の誤謬は挙げられる。兒童は相互推敲によつて漸次に推敲の必要と習慣とを培養し、遂には獨自推敲にも親むこととなるのである。又眞に推敲の態度を確立せしむるためには、時折り推敲のみによる學習時間を設くべきである。

文の伸縮のさせ方——文を伸ばし、文を縮めると云ふことは、要するに短を補ひ無駄を省く推敲に外ならない。従つて推敲指導が十分に施されてゐないと兒童はどの點を伸ばし補足し、どの點が無駄であり又當を得てゐないかと判断しないこととなる。従つて教師は、文の主流及支流は完全な調和を保つてゐるか、主流を離れて支流にのみ描寫の偏したる點なきか、又主流にのみ流れて一本調子となり、報告的文章となりたる點なきかなどに就て教授し、文の要點の把握力を常に培養しておかねばならぬ。

又兒童作品になる鑑賞文を與へて、文の伸縮を行はせてみる方法も採るべきである。この方法は、兒童が如何なる程度の理解力と鑑賞力と分析力を獲得したかの確實なる證左ともなる。鑑賞文を伸縮すると云ふことは先づその文を十分に理解することなくしてはなし得ない。又分析し要點を明瞭に抉出することなくしては、短縮はなし得ない。故に鑑賞文の伸縮は、兒童の文章觀のテストともなるのである。

或は又文を縮める場合には、冗漫な語句を緊密な語句へ換置する語句選擇の訓練を施さねばならぬ。説明の平面より描寫の立體へ文の單純化と云ふことは、決して文の平面化でなく却つて立體的に複雑化する手法上の要點を教師は實例を以て授けねばならぬ。又文を伸ばす場合には、文の冗漫、重複に流れ易い弊を戒めて、何より觀察眼の複雑化を指導せねばならぬ。一の中實を一の觀點に立つて觀るだけでなく、多くの觀點より考察せしめる。そこに複雑多彩な内容が生れて來る。内容の増量は必然的に描寫の増加となるのである。

添作の見せ方——添削は教師にとつて可なり重大な努力負擔である。理想としては添削はなるべく精密なるを可とするも、實際に於ては個別的に完全な添削をなすことは殆んど不可能である。何にしても部分的な添削をなすことは困難となり、一般的な全體的な添削となる。と云つて兒童の作品をロクに讀みもしないでルーズな添削をなす教師があるが、之は勿論教師のその態度をこそ添削すべき性質のものである。

又折角の添削をそのまま一言の注意もなくして兒童に消失せしめることも宜しくない。兒童に十分添削の部を考察せしめ「何故惡いか分りましたか」と發問してみる。兒童は種々の質問を發するだらう。教師はこれに一々親切に答へてやらねばならぬ。又一般に誤謬の多い語句に對しては、十分に注意して再び誤まらないやうに記憶せしめねばならぬ。只この場合注意すべきことは、兒童の文章の一節々々にまで添削の筆を加へぬことである。文脈を改作することは兒童の個性を殺して規定的とし、何より創作の自信を兒童から減却せしめる結果となる。語句の誤謬や、冗漫なる描寫(描寫)不足なために意味不明の點などに就いて、傍線を引く位が適當であらうと思ふ。

文話の聽かせ方——文話を兒童に徹底せしむるには、先づ指導者自身がよき生活者でなければならぬ。修養もせず自己の醜さも貧しさも知らずして、兒童の生活を指導しようとすることは、木に魚を求むるが如き錯誤である。又生活の純化情操の陶冶を誤解して、強く明るく伸展すべき兒童に、徒らに感傷的な文話をのみ聽かせようとする指導者も多い。共に注意すべき點であらうと思ふ。

又文話を聽かせるには、前以てその用意を怠つてはならない。指導者は參考文、創作談、或は逸話集の如きを十分用意し、聽かせようとする文話の核心を明確に把握しておかねばならない。話方は興味的に、而して兒童の個性に即し指導を採らなければならぬ。勿論文話は、その結果として表現力の向上を祈念するものであるから、實際の學習時とある程度の照應を持たしめねばならない。平常文話を活用すべきは發言するまでもない。

文集の讀ませ方——學級文庫に用意された文集は、言ふまでもなく課外に於て自由に讀ましむべきが至當であらう。併し自由と云つても、それは文集選擇上の自由であつて、讀書の態度は十分教師の指導が加へられなければならない。多讀濫讀に流れ讀了してもその内容の一斑をも記憶してをらぬやうでは、折角の文集讀破も無駄となる。又文集の偏頗な選擇も注意すべきである。教師はこれらの弊害を少くするために讀了後には必ずその感想を短かく自己のノートに書き止めしめるやうにする。その日付も忽論書きとめしねばならぬ。或は又一般に關する感想だけでなく、部分に亘つた節々々の批評をも書きとめしめる。感心した點、拙いと思つた點などを記さしめておく。そのノートは別に用意せしめ、或は學級用の部厚なノートとして用意してもよい。而して教師はそのノートを参照して、兒童と時折り文集に關する問答を試みて、その讀書の正確の度を計つてみるのである。

書方の教へ方と學ばせ方

筆の選び方は「弘法筆を選ばず」との古言もあるが、筆の良否は兒童の成績に重大なる影響を持つものである。筆の選擇法も知らず、兒童は柔毛やバラ筆、すぐ毛の抜け散る筆を買つて來るかと思ふと、兒童の手にはおへぬやうな上等の筆を持參して却て筆に困らされる兒童もある。従つて筆の選擇は、大體に於て教師の選擇に一任すべきであらうと思ふ。又購入方法も纏めて買つた方が確に經濟的である。然らば如何なる筆がいゝかと云へば、教育大辭典によれば「臂字にはその毛長一寸及至七分にして、毛質こわきさばけを可とす。腕字には毛長七分及至五分を適度とす」とある。尙その

使はせ方の注意に就ては、先づ筆を尊重するの念を養成せしむることである。筆を御用の十手とみなして剣刺ごつこをし
たり、悪戯書きは十分これを慎ませねばならぬ。學習を終れば綺麗に水で洗ふやうにしたい。

書方手本の見方——書方に於ては出来るだけ手本本位に教授すべきが正當かと思はれる。癖のある教師の範書を示すと兒
童は手本を離れて、教師の癖を見習ふ如き結果を招来するものである。殊に教師に絶対の信頼をおく低學年の兒童に於て
然りである。併し極端に走つて運筆の順序を示さざるが如きは又亂暴である。實際に寫字に掛る前には、先づ姿勢を整へ
て、腹部に力を入れ、左右の手に同じく注意を拂ひ、からだを眞直にして手本をみなければならぬ。然らざれば一字々々
が飛ばれたり列を亂したり、甚だしきは斜に書下ろしたりすることになる。又當の一字に注意を拂ふと共に、全體との關
係に常に關心せしめることも必要である。

範書の仕方——範書は運筆の順序或は力の入れ方などの諸點を教授するためのものであつて、範書の書體をそのまゝ兒
童に模倣せしめるものではない。教師はこの點を十分兒童に云ひ含めておかないと、遂には教師の癖をのみ模倣せしめる
結果ともなるのである。従つて範書はなるべく癖を矯めて手本に眞似て書くべきである。低學年ではその運筆の順序を十
分に知らしめるために、教師と兒童と調子を合して範書をなすもよい。即ち教師だけが範書をして、兒童は單に傍觀して
ゐるだけでなく、兒童も調子をとつて教師の運筆を追ふのである。普通範書は大きく一字々々を摘出するのであるから、
その字配りに就ては不徹底である。字配りに適切な書方用具もあるが、あの種のもは餘りに便宜すぎて兒童の工夫を練
る上に於て却つて害になると思ふ。故に一字々々の範書だけでなく、字配りに就ても一應の指導を加ふべきだと思ふ。

文字の大きさの定めさせ方——文字の大きさを定めることは、書方學習に於ける第一段の仕事である。全體との關係を十分考
へないで徒らに大きく書き、後の方が詰まらなくなつたり、尻切とんほに後の方に行くに従つて小さくなつたり、或は又
小さく書きすぎて明きが出来、一字と一字との聯絡を缺くやうなことも多いものである。この種の失敗は高學年に進むに
従つてなくなるものである。教師は先づ字の大きさを十分に考察せしめて後筆を採らしめることにする。又一字の大きさが決

まり全體の字配りが明瞭に浮んで來るまでにならなければ、眞の學習は出來るものでない。教師はこの態度を練るために
兒童の使用する紙數を限定するもよき方法である。紙數が限定されれば、兒童は勢ひ工夫を練つてかゝるやうになるから
である。

伸びた文字の書かせ方——文字の上手下手と云ふ問題ではなくして、伸び／＼してない字癖のある字を書く兒童も多い。
實際處世上に於ては、之等の個性を生かした文字も結構であり、一口に排斥されもしないのであるが、學校に於ては何よ
り癖のない、書方の正道を行くところの伸び／＼した文字に熟達せしめることを目的としたい。従つて癖のある、筆勢の
伸び切らない兒童には、又特別の指導を加へなければならぬのである。斯かる兒童には、手本全體よりも一字々々の取扱
に要點をおくべきだと思ふ。一字々々を十分に訓練指導しなければならぬ。一劃々々を素直に書き得るまでに指導する
ことが必要である。手本全體の取扱を急いでならぬと思ふ。

元氣ある文字の書かせ方——元氣に充ちた筆勢のある文字を書かせるには、何より文字に對する十分の理解を與へると
云ふことが必要であらう。一劃書いては手本を見、棒を引いては手本を見たりしては、到底元氣のある文字は出來ない。
一氣に書く、不安氣なくして書く、調子に乗つて書く、これが筆勢ある文字を書かせるものである。従つて教師は、十
分運筆法を理解せしめなければならぬ。反覆練習して文字に親みをさへ覚えしめねばならぬ。手本を先づ凝視せしめ
例へて目目して文字の幻像を描くまでに訓練し、筆を握れば文字即私の唯一境にまで指導しなければならぬ。出來得べ
くんば一字一息の境にまで誘導すべきである。

算術の教へ方と學ばせ方

暗算練習のさせ方——暗算熟達の目的は、暗算の活用を第一條件としなければならぬ。獨立暗算を特別扱して容易に暗算
で出来ることも筆算形式に訴へる馬鹿らしさを排し、算式を立てたら必ず暗算によつて解決して行くよう、暗算の活用

方面に指導の眼目をおかなければならぬ。勿論暗算の獨自学習も必要ではあるが、児童が随時随所に暗算を活用する利用的暗算の指導も之を看過してはならない。斯く暗算は児童の活用によつて意義を持つものであるから、教師が問題を提出するよりも児童相互に自發問題を提出させて練習させた方がより効果的であらうと思ふ。教師の問題提出によれば問題が偏し、児童の感興を惹かぬ場合が多い。

併し児童の相互練習による場合には、教師の學習指導の宜しきを得べきは贅言を要せぬ。問題提出の児童は適當の速度と明瞭な口唱を要する。時には必要な數量や條件を板書するもよい。質問には責任を以て答へ、教師は思考時間を十分に優等児のみの活動舞臺化を防がねばならぬ。劣等児には筆算を許す。問題提出兒が検討者となり、單に回答だけを聴くだけでなく、計算徑路をもたしかめるようにする。勿論この間には教師の問題提出をも加へねばならぬ。かくて児童は變化ある興味に乗つて暗算に熟達することとなる。又暗算の系統案は案としては結構であるが、實行難を伴ふものゝやうである。近來は又暗算練習器が製作されてゐるが、之は經費の許す範圍に於て購入されたいものだと思ふ。

筆算熟達させ方——筆算熟達の要訣としては、事實問題に即して指導を進めることである、計算關係が漸次に複雑になると共に、児童は暗算に不安を覚え筆算を要求するやうになる。この要求に應じて筆算の形式算を指導し、適切な事實問題に連絡して形式算を取扱つて行くやうにすべきである。例へば「金の星一さつが二十六匁、十五さつでなん匁か。」の問題を暗算で解くとすれば、

$$\begin{aligned}6匁 \times 15 &= 90匁 \\20匁 \times 10 &= 200匁 \\20匁 \times 5 &= 100匁 \\100匁 + 200匁 &= 300匁 \\300匁 + 90匁 &= 390匁\end{aligned}$$

の如く複雑となるものであるが、この場合に筆算乘法を教へてやると、児童はその便利な算式に興味を感じて體得する。斯くの如く事實問題から形式算に入ることが、筆算熟達の要訣である。

數量觀念の得させ方——児童に數量觀念を得させるためには、實物指示に依るべきである。この方法は最も初歩の方法であり又本來の方法でもある。吾人人間が數量觀念を持つに至つた根本の要因は、自然が個々の實物によつて數を表示してゐるからに外ならない。従つて児童に數量觀念を得させるためにも、先づ實物によつて表出された數に就て學ばせると云ふことは、今更暇を要するまでもないことである。併し児童入學前の児童に數量觀念が全然ないかと云ふとさうではない。彼等も亦感官を刺戟されて極めて漠然たる數量生活は經驗してゐる。が、もとより家庭時代に得たる數量觀念は、多く不確實なものであり、又児童の個別的差異も甚だしいものであるから、教師は彼等に明瞭確實な數量觀念を得させることに努めねばならぬ。

併し數學的な數量が明瞭になつただけでは不徹底である。釘が二十個、チョークが二十本、西瓜が二十個、ダイヤが二十個、蟻が二十四、これらは同じ二十の數であるがその數量觀は甚だしく違つてゐる。即ちこの數量觀念を確實に把握せしめるには、何うしても生活に即した材料で、その取扱の目的、場合をまで自覺せしめて、數量的効果を體驗せしめねばならない。階段を數へればその數と階段の高さ、格子の數を得れば更にその數と欄間の廣さ、窓硝子の數を得れば更にその數とその使用量にまで反省せしめねばならない。

學習書の使はせ方——先づ學習書の選擇が教師の重要な任務でなければならぬ。杜撰極りない學習書を與へることはこれを與へざるよりも却つて害あるものである。單に營利のために編まれた、児童に媚びて便利重寶なる學習書は、児童の活動範圍を限少して、自發的學習態度を減殺する結果を招來するものである。教師の學習書選擇は、又重大な注意を要するところであらう。

學習書の缺點を舉ぐれば、第一児童の思考力を減殺することである。児童は答だけを知つて事實關係の理由に就て理解

を深め、自ら解法を案出する努力を持たぬ事となり易い。従つて應用力、計算力が進歩しない。併し長所を擧ぐれば、學校に於て學習した許りでは不正確だつた所、或は一度習つた解法を忘れたる場合などには、學習書を開けば明瞭に記憶を新しくすることが出来る便利がある。又自己の誤謬を發見することも出来る。要するに學習書は、これを豫習のみの具たらしめず、復習の場合にも使用せしむべきだと思ふ。教師は兒童の學習書使用の状態に就て、實際の成績と比較研究を怠らざるやう注意すべきであらうと思ふ。

鉛筆の握り方と使はせ方——算術科のために特別の鉛筆を用意せしめることは、兒童の經濟上許さるべき問題ではないが概して柔らかな圖書用鉛筆に對して堅いものを使用せしめるがよい。柔らかな鉛筆はすべりはよろしいが、その反面に字體が大きくなり、亂雑になり、書いた後がふやけて殆んど判別に苦むまでになりがちのものである。堅い鉛筆はすべりの遅いと云ふ缺點はあるが、それだけ算術科の如き思考を練る學習には最も適切したものである。字體も崩れず整然と記すことが出来る。

鉛筆使用上の注意點としては、大體に於て一般學習の場合の注意と同様であるが、算術科に於ては、最後まで使はせて途中で捨てさせない、合理的な使はせ方をすると云ふことが大切である。又鉛筆は種々雑多のものをなるべく集めさせて、學習の場合には、直ちにこれを方便物とする。實驗實測に最も手近の鉛筆を使用せしむることは、最も効果的であらうと信ずる。

計算問題の出し方——算術科の重要な仕事は、問題の解釋及び問題そのものにある。問題の任務又重大と云はなければならぬ。應用問題に對する計算問題は、思考推理の諸作用を練磨發達せしめることよりも正確迅速に運算を行ひて正しき答を出すことをその目的としてゐる。従つて計算問題は、兒童の心意及び筋肉の器械的、反射的作用を十分練磨するに足るべき性質のものでなければならぬ。又計算問題選擇に當つては、重要な場合を盡すこと、特に多くの練習を要する場合には類題を多くすることの二點に就て注意すべきである。勿論計算問題は一部に偏することなく普通的な問題を取

扱ふべきは言ふまでもないところであるが、徒らに例題を多く提出することは當を得たものではない。故に重要な場合を徹底せしめることが必要となるのである。又重要な問題の中でも特に練習を要するものには、これに類題を多く課すべきは當然である。

或は又計算問題にありては、口唱して必要な數を書きとらしめる方法も有効である、問題提示上の注意としては、計算練習は初めは正確明瞭なることを主眼とし、漸次に敏速なることを要求して行くがよい。なるべく基本的のものを多く提出し、幾分の複合、範圍の擴張をなして、ある程度の推理を働かしめることも忘れてはならない。問題提出時の教師の言葉は、簡單明瞭にして、問題の核心を把握した自信に充ちたものでなければならぬ。

應用問題の出し方——計算の熟達と云ふことは餘り困難な問題ではないが、應用問題の解決、事物問題の明快な解決に導くには大きな障害がある。その障害の一には、兒童の興味に訴へる應用問題の乏しいことも擧げ得られる。非實用的な難問題で思考を陶冶せんとする點、尙低學年の算術教授が事物應用問題を度外視して兒童は不名數の計算のみ課せられ、名數と不名數との明瞭な區別を有せぬ點などである。従つて應用問題は低學年よりこれを課し、問題が明示しない算法も容易に直覺的に發見するに至るまで指導しなければならぬ。

然らば、應用問題提出に當つては如何なる注意を必要とするか、先づ不明瞭と不安心の觀念を伴はざる完全なる文章の問題でなければならぬ。問題の形は最初は極く簡單なものから初めるがよい。何より兒童の眼前に横はれる事實に關する問題を探つて、兒童の直觀で實際的な興味に訴へることが必要である。或は兒童日常の經驗内の事實に關係する問題を探すべきである。總じて實用的、兒童の生活に密接なる問題は、兒童をしてその思考に努力せしめるものであるが、非實用的な問題は教師の強制によつて止むなくこれに當るものである。即ち兒童の生活に觸れたる問題を多くすること、奇抜なる問題を多少加へること、實際生活上價值多き問題を探ること、或は又「こんどは何にしようか。」と兒童に相談し、彼等が計算したいものを發表せしむるがよい。兒童は種々の方面を列挙する。それによつて教師は問題を作り、兒童に與

へてやる。

問題の置き方——問題の理解を敏速ならしめるためには、何うしても問題の読解力を養成すべきであらうと思ふ。問題提出に當つては、難語句の解釋にも教師は用意を持たなければならぬ。児童の生活に即した、児童の経験内の問題であつても、児童の中には事實關係に無理解は愚か、常識用語の理解さへ持たない児童すら多々發見されるところである。徒に教師の作問になる場合には、特にこの點の注意が必要であらうと思ふ。

教師は問題提出と共に、問題の意味に不明なる點なきやを發問しなければならぬ。問題の主要目的から離れた字句の多い問題は、事實關係の把握に困難である。児童は思考に入る前に先づ問題の表面上の意味理解に停滞する。故に教師は平常から算術の問題内容となるべき環境に對して、児童の常識を涵養してをく必要があらうと思ふ。問題を反覆熟讀して理解を深め、あわてゝ式を立てにかゝらない注意も勿論必要である。

解法の考へさせ方——問題の解決は、児童自身の自讀自解に依らすべきである。問題解決の發見的學習、これが算術科の根本目的である。児童個人で解けない場合は協力學習に依つて解かしめる。協力が依つても解けない場合は教師の指導となる。最初から卓近な豫備的問題を與へて解決を容易ならしめることは、児童の獨自性を滅殺するものである。教師はこの點に注意しなければならぬ。又解法を工夫せしむるに至るまでの暗示を與へると云ふことも必要である。この巧拙によつて児童の學習効果は左右せられるものであるから、暗示の限界に就ては細心の注意を拂ふべきである。

次に問題の読解力の訓練を十分に施さねばならぬ。児童一般の缺點として、事實關係が分ると後段の目的を早呑込みし易い。先づ問はれたるものは何か、これを求むるための材料となる數量は何か、の二點に十分注意せしめねばならぬ。何より解法の第一條件としては、問題を具體化して試みるものである。事實物に就て具體的に考へず、單に問題の解決のみ急ぐ結果は、往々非常識な誤りをさへなましめるものである。先づ問題の具體化と云ふことが大切である。

次には圖解法に依らしめること、旅人算、大小算、植木算、求積算の問題は、圖解によつて容易に考へ出すことが出來

るものである。併し圖解は便利な方法ではあるが何時までも圖に頼らしめることはいけぬ。後には圖なくして容易に考へ得る程度にまで指導すべきである。又表圖による方法も確に効果的である。併しこれらの思考像だけではどうしても問題を理解的に解くことの出來ない場合には、實演法に依らしめるのである。概念的抽象的な方法では、眞に理解せしめることの出來ない場合も多いのであるから、この實演法によつて具體的に理解せしめることが必要である。例へば鉛筆の分配算などの場合には、實際に鉛筆を分配せしめて理解せしめるのである。

次に分解式と總合式の問題であるが、これら各児童の能力によつて適用すべきである。概して五年以下は分解式、六年以上に多少總合式を加ふべきであるが、もとよりこの種の限定に依るべき必要はない。又教師は児童の發達程度を無視して機械的に總合式を注入せず、なるべく児童自身に總合式の便利なる點を發見せしむるやうに指導すべきである。又算式に簡単に説明をつけることも有効な方法である。時間の不經濟、問題練習の不足と云ふ缺點はあるが、算式の意味を明瞭にし、児童の思考力を練り、問題解決の實力をつける上に有効であると思ふ。

式の立てさせ方——問題を解くには、四段階を踏まねばならぬ。即ち題意の理解、解算法の決定、計算、驗算である。従つて式を立てるには、第一に題意の理解、問はれたるものは何か、之を求むるための材料となる數量は何かの二點を十分ならしめ、次に數量と求むる數量との事實上の關係を吟味し換算法を定めるのである。こゝに於て初めて式が立つのである。併し注意すべきことは器械的に式を立て答を合せるだけでなく、式を立てた理由を十分明瞭ならしめることである。單に答が合つて式を立てた理由に不十分な児童は多々發見する所である。

式の形式としては、言語と式との併用になるもの、言語のみを用ひるもの、式のみによるもの三種がある。例へば、「一萬圓を三人に分配するにAは五千二百圓、Bは二千三百圓の割當なり、Cは何圓とすべきか。」の問題があるとして、前の三種の解式によれば次の如くなる。

(イ)
 (言語と式との併用によるもの)
 三人の割り當は……10000圓
 Aの貰ふ分……5200圓
 Bの貰ふ分……2300圓
 故にAとBとの割當合せて……
 ……(5200圓+2300圓)=7500圓
 故にCは…10000圓-7500圓=2500圓
 答2500圓

(ロ)
 (言語のみによるもの)
 元金10000圓である。
 Aの割當は5200圓Bは2300圓
 ABの合計は7500圓である。
 これを10000圓から引けば残りは2500
 圓となる。これがCの割當である。

(ハ)
 (式のみによるもの)
 $5200圓 + 2300圓 = 7500圓$
 $10000圓 - (5200圓 + 2300圓) = 2500圓$
 或は
 $10000圓 - (5200圓 + 2300圓) = 2500圓$

右の三種の中イは式を立てた理由に多少でも觸れる點に於て解式の器械化の弊を避けるに効果あるものと思ふ。併し(イ)(ロ)の形式は煩勞に堪えず簡單明瞭を缺く嫌がある。従つて實際の方法としては、(ハ)の略法を用ひしめるべきであらうと思ふ。併し解法を記帳せしめる場合の形式としては、(イ)(ロ)を採用しなければならぬ。

式から計算のさせ方——兒童は式を立て終るまでは綿密な思考を働かすのであるが、後段がどうも失敗に終るやうである。式を立て終るとホツと一息ついて計算に身を入れぬ。その結果は答が違つて折角の式を無駄にすると云ふことになる。教師は式を終つたら計算を十分に注意すべきことを授けねばならぬ。又式が合つて答の合はぬ兒童には、その場合々に注意してやるべきである。

又計算の方法は、低學年に於ては分解的に取扱はしめるが當然であらう。例へば四十六プラス八の如き問題があれば、先づ六に八を加へて十四、次に四十に十四を加へて五十四と計算せしめる。が漸次學年の進むにつれて數の全體を念頭に

おきつゝ(別にしておくことなくして)部分の計算を行つて行くやう訓練すべきである。又兒童が計算に慣れて來れば暗算に依らしめてみるべきである。暗算は簡單な計算であれば、筆算によるよりも迅速に出来る。これに熟達することは勞ひ學習經濟ともなるのである。

答の吟味のさせ方——答の吟味も兒童にとつて重要な仕事である。併し兒童は解答を得ると檢算までの興味を失くし、次の問題へと取り掛かるものである。檢算は一題々々確實になさしむるやう指導しなければならぬ。この兒童の檢算嫌ひは教師の指導上の缺陷にも因してゐる場合が多い。問題を過重に提出して、單に速度の優劣を賞めたり、解答だけを聽いてその檢算にまで踏入つた指導をなさななため、兒童も勢ひ檢算を輕視するやうになるのである。教師は解答を得れば、答の合はぬ兒童に再檢算を命じなければならぬ。式が合はぬ兒童には特別の注意を要するところである。而て彼等自身に誤點を發見せしめ、檢算の必要を痛感するまでに訓練すべきである。或は又答が名數となつたり不名數となつたりする不明瞭な答も續出する。事物關係に就て、兒童が明確な理解を持つてゐない結果である。かゝる兒童の答は、勿論間違つたものの方が多い。教師は何故名數の答であるべきか、或は不名數であるべきか、個別的に指導しなければならぬ。又兒童自身に吟味せしめねばならぬ。「三圓」となるべき答が「三人」となれば、兒童は容易に自己の誤謬を發表したがらないものであるから、その點に對する細心の用意も必要とするところである。要するに檢算の終局の目的は、兒童自身に自發的に答を吟味せしめることである。教師の干涉に過ぎることは排しなければならぬ。

概算のさせ方——問題の事實關係に考慮を拂はず、唯計算にのみ没頭する兒童は、時に突飛な誤算をなすことがある。従つて一應必らず概算させてみる必要がある。この概算の訓練は、學校に於ける學習上に効果ある許りでなく、兒童が將來社會人として獨立する場合に於ても大いに有効となるものである。概算は不確實ではあるが、ある程度の推理の上に立つべきものたることは言を要するまでもない。

然らば如何にして概算をなさしむべきか、概算は式を立てる前に於て凡その答を想像する場合と、計算後答の正否を檢

する場合に用ひられる。要するに訓練された暗算力によつて概算すべきである。單位の間違ひなどは、計算による場合には失念するものであり、突飛な答を得て不審を抱くところであるが、概算を十分にやれば單位の間違ひなどは未然に防止される。教師はこの點に留意して、兒童に概算の習慣を養成せしめねばならない。

誤算の發見のさせ方——誤算は必ず兒童自身に發見訂正せしめねばならぬ。誤算をそのまゝ、別に正しい解答を與へてやるやうでは、兒童の思考力は到底發達し得ないものと思はなければならぬ。如何なる點が間違つてゐるか、事實關係を如何に觀たか、計算上に於て間違つたのか、問題の目的を取り違えてはゐないか、などの諸點に就て十分兒童自身に考究すべきである。「間違つた人は、も一度考へ直してこらんなさい。」と教師は兒童に再吟命を命ずる。兒童は再び事實關係の理解より入つて計算に移る。誤算が計算上であれば訂正は容易である。併し事實關係の思考の錯誤であれば解決は困難である。分り難い兒童には暗示的な圖解を與へてやるもよい。また思考想像で困難な場合には、方便物を與へて實測せしめるがよい。教師はすべて誤算の根本に入つて、そこから糸をたぐるが如く正解へと導かねばならぬ。正しき解答は第二義である。先づ正しき解法への思考指導を重視すべきである。

度量衡器の使はせ方——小學校卒業までには一通り度量衡器の使用に熟させて置かねばならない。之は將來の生活に役立たせるといふ意味も勿論あるが、そのみならず、日々の算術の學習を有意義にし徹底的にするといふ立場から見ると特にその必要があるのである。度量衡器の中でも、衡器の使ひ方が一番むつかしいのである。衡器といつてもその種類が澤山あるから、その種類について話すと共に實物を見せて、一應その使ひ方を知らせて置く必要がある。又衡器は一番狂ひを發見すること、その取扱上の注意をも話して置く。

度量は日常使ひ慣れてゐるのは、多く一メートル以内のものであるが、それ以上のものになるとやはり使ひ方を知つて置かねばならないのである。

量器は日常生活に於ては比較的使用の度数が少いのであるが、使ひ方の一通りは教へておかねばならない。

地理の教へ方と學ばせ方

地圖の讀ませ方——地圖は見るべきものでなく讀むべきものである。兒童の讀圖力の如何によつて地理學習の効果は左右せられる。然らば讀圖力を十分に涵養せしむるには如何なる指導を必要とするか、先づ原則としては郷土地圖の知識から出發せしむべきである。未見の土地を最初から想像類推せしめようとしても、地圖を透しての實際に對する想像實感が浮かないのである。従つて郷土地圖、それも廣汎に亘るものもとり不可能であるから、最も手近の最も密接な教室の縮圖を實習せしめて、地圖と實地との比較對照を研究せしめなければならぬ。方眼紙を使用せしめて教室の百分の一縮圖を實習せしむる。この場合注意すべき事は、縮圖の割合が長さを基にした點である。廣さを計らんとすれば百分の一の二乗の一萬分の一となるのであるから、縮圖を一萬倍すべき事を教へる。斯くして漸次に校舎、校地と縮圖の對象を廣めて行く。

縮圖の觀念がかくて確實になれば、次に模型を作らせてみる。粘土又はボール紙、最近では砂地圖製作などの方法もある。これも郷土地圖を作らしめるべきである。勿論この際符合を教へて、實地を地圖によつて想像實感を誘ふまでに指導する。斯くて兒童は一通りの讀圖力を養成されたことになるのであるが、次には地圖を内面的に讀みとる深さにまで到達せしめなければならぬ。例へば高地から急に低地になつてゐるから急流であるとか、海濱と山岳との距離から海底の深淺を推究するとか、山脈の方向、風の方向或は水陸の分布から氣候の如何を推測するとか、或は尙進んで都會の發達狀況に至るまで推測を活動せしめる讀圖力の徹底を計らねばならない。尙讀圖力の基礎となるべき符合の讀方は、これを十分に暗記せしめなければならぬ。

挿繪の見させ方——折角の挿繪を利用することなくして、兒童が挿繪に注意を奪はれるをすら吝む教師がある。挿繪をみせ、その説明を與へる時期は、教材の性質によつて種々の場合があるが、概して本文の説明と並行して挿繪を熟覽せしめ

るがよい。又教師の蒐集した模型、標本、繪畫などが別にあれば、それを比較對照して理解せしむべきである。

教科書の調べさせ方——地域——先づ郷土からの位置、他の地方との關係を明瞭になさねばならぬ。引ひては日本全國から見て如何なる位置にあるか、對外的に如何なる位置にあるか、更に人文發達上に於て注意すべき諸點を考察せしめねばならぬ。府縣名や府縣廳所在地などは讀圖や或は描圖せしめて教へ込む。が地域の部に於てそれらの徹底を計る必要はない。最後の都邑の部に行つて纏めるものであるから、こゝでは區分の便宜上一通り學習せしめておけばよい。併し府縣名と府縣廳名の同一ならざるものに對しては特別の注意を要する。兒童の記憶に適切な方法を採るべきである。

地勢——地勢を調べさせるには、正確な地勢圖によらせることが必要である。附圖を活用せしめ、地勢略圖や断面圖の利用もさせる。尙又地勢圖を兒童に描かせてその大體を考察せしめ、砂地圖を製作せしめて地圖の立體感を深めしめなければならぬ。砂地圖はボール紙や粘土を使用するよりも遙かに經濟的であり、そこに水を流して河川の實感を盛ることも出来、學習上効果多いものであると信ずる。又地勢の學習に於て、初めは大體の部分に亘つて調べさせ、漸次に精細な點に及ぶべきであらう。その學習すべき事項が、生活上、歴史上、氣象上、將來に對して意味深いものを標準として選擇さすべきは言ふまでもない。家でも土地の血管と云はれる河に就ては十分に學習せしむべきである。その人文發達上に及ぼした關係、將來への推測、河川の位置、方向、流域、引いては平野の所在と産業、交通、都邑發達の關係、これらも亦郷土の實際生活と照應して學習せしむべきは數々を要するまでもない。尙又海岸線の出入と港灣の多少との關係、ひいてはそれらの事情の人文發達に及ぼす影響などに就ても着目せしむべきである。尙山脈と氣候の關係の有無に就ても特別の注意あらねばならない。

氣候——氣候の學習に對して重要な問題は、氣候がその土地の産業或は住民の氣質に及ぼした影響を考察せしむる點である。これも亦郷土の氣候に對して比較對照せしめなければならぬ。位置からみて南は暖く、北は寒い點、山脈の位置及び方向から見て、北に山脈があると暖で、南に山脈があると寒い點、これも郷土の實際に就て考察せしめる。尙土地が

高ければ寒く低ければ暖い點、海洋と土地の距離によつて寒暖の差の生ずる點、潮流の關係、風の方角などに對しても十分考察せしむべきである。殊に氣候の學習は無味乾燥であり、單なる記憶に流れ易いものであるから、郷土との實際の照應に立脚せしむべき必要がある。

産業——産業學習は、經濟思想を涵養し、日常生活に必要な常識を高めしめる重要な位置を占めるものではあるが、從來の學習法は材料の價值輕重を吟味せず玉石混淆して以て餘りに多きを指示した弊があつた。従つて學習材料の精選と云ふ點が必要となる。左にその一般を擧げて學習材料の精選を計る。

(一)日本全體から見て重要産業、(二)郷土に即した産業、(三)一般輸出品四將來有望なる産業、(五)産額多い産業(六)我國に不足の産業、(七)近來發達した産業、(八)人類努力の結晶たる産業。

次に産業學習上の注意としては、先づ主要産物と名産とを混合しないこと。地勢、氣候、歴史的關係、個人的關係への着眼。産物の販路及び交通關係を描圖せしめること。産額比較圖及び實物標本の用意。將來に對する状態をも考察せしめる。

交通——交通學習に於ては、交通機關の起點終點を明瞭にすると共に交通系統をも明確に考察せしむべきである。更に郷土を基點としての交通への着眼を重要視しなければならぬ。海上航路に於ては、外國航路と内國航路とを明瞭にし、更に陸上交通との關係にまで考察を進めしめねばならない。尙自動車、飛行機の最近の進歩に就ても特別の注意があつてよい。郵便、電信、電話、海底電線、無線電信などの通信に就てもなるべく實際に就て學習せしめたい。勿論教科書の範圍を規定として學習すべきである。

都邑——道路が土地の神經とすれば、都邑は恰も神經節のやうなものである。従つて都邑學習に於ては、先づ自然上の實際、換言すれば位置上及び地勢上の關係に就て學習せしむべきである。海陸交通の位置、大都會との距離及び港灣の状態、或は景色の美とか氣候との關係をも見逃すべからざる問題である。

又その都會が工業都市か商業都市か政治經濟上の中心都市か、軍事上の都市か、宗教上の都市か、學術上の都市か、又は名所舊蹟の都市かの諸點に就ても考察せしむべきである。更に將來への状態に對しても一考察を要す。要するに都邑に關しては、その發達の原因と共にその特徴を明瞭に把握せなければならぬ。或は又最後に注意すべきことは、都邑を獨立的に取扱はず、都邑相互の有機的關係に注意せしめねばならないと思ふ。

具體的説話の仕方——「地理教師見て来たやうな嘘をつき」と云ふ川柳があるが、嘘をつく位ならまだしも、教科書の棒讀み棒暗記を以て教授の徹底とすましてゐる教師も多い。これでは學習は蠟燭の燭むが如き無味乾燥となり、兒童は理解に苦む。もとより想像や類推は以ての外、記憶するだけでも關の山である。然も折角暗記したとしても、實際に役立つ生活上の常識とはなり得ないものである。従つて地理教授に於ては、教科書の直譯的注入を極力避けて、具體的な説話を用ひ理解を容易ならしめねばならぬ。

例へば棒讀の寒氣を兒童の實感に觸れしむるためには、内地では旅行運動會シーズンの十月二十五日頃が既に初雪の平均記録である點、シベリヤでは地下二百尺餘凍結し、夏になつても僅かに二三尺しか解けない。氷雪が融解すると濕潤な沼澤地となり蘇苔などの雜草が生じて馴鹿などの姿を見る、など、説話し向それらの標本繪畫等をも十分採擇すべきである。

尙又アジャ洲の人口八億と云つても實際にどれ程のものか分らないが、八億人を一列横隊にして地球の赤道上に整列させると、地球を六周して尙餘りがある。若しこの列に點呼を命ずれば、一人の番號を唱へる時間平均一秒とみて、「一」から「八億」と唱へ終るまでに驚く勿れ不眠不休實に二十五年四月十四日六時十三分二秒を要すると話せば、如何に八億の多きかと兒童の實感に響くのである。

然らば如何にして興味ある具體的説話の教材を蒐集すべきか、これは旅行者、外國視察者の土産話、各種の講演會、統計表、或は又雜誌などの統計繪圖を常に注意しておくことが必要である。

統計圖表の見せ方——統計圖表の種類には、面積比較、人口比較、各種産額比較、陸海軍兵數比較など殆んど枚舉盡せない。統計圖表は複雑な社會現象を數量的に簡單に明示したもので、一見甚だ無味乾燥であり、兒童は數字の羅列と見るだけで眞に統計圖表に興味を覺えない。併し人口とか面積とかの數字を抽象的に記憶せしめるより統計圖表によつて具體的に明瞭ならしめる方が教授上効果あることは否まれない。尙自國と他國との國勢上の比較を明瞭に體得せしむるに的確なるものがある。教師は十分に統計圖表の表示法、點圖法、線法、地圖法、點地圖法、象形法などに就て授け、統計圖表を單に報告的に取扱はず、これに具體的な説話を試みて兒童の想像類推力を深めなければならぬ。海軍力の比較、東京と諸外國の首都及び郷土との統計圖表を製作させてみるもよい。教師は常に統計圖表を活用せしむるためには、最新にして正確なる統計材料を蒐集する事に注意を拂はなければならぬ。

野外實習のさせ方——地理に於ける野外實習の必要なることは今更敷々を要するまでもない。地理に於ては、廣き空間に亘るものを系統立て、一片の想像に訴へ平面地圖を唯一の對象とする教室教授だけでは満足せず、一步實地に出で、自然現象を觀察し、想像を経験に徹してその妙味を體得せしめねばならぬ。その方法としては、授業時間の一二時間を割いて行ふもよし、又休暇等の場合若干日に亘る實習を命ずるもよし。要するに最も手近の郷土及び環境の實地觀察による實習をその出發點としなければならぬ。例へば寒暖計による溫暖、雨量の統計、物産陳列所の見學、商店、工場、博覽會の見學、郷土物産の蒐集、郷土日用品の産地及到着順路の調査、郷土地圖の簡單なるものゝ製作など兒童に課すべき實習の對象は無限である。

尙修學旅行は、兒童の觀察力を養成するに最も適當なる機會であるから、出發前に十分の準備と用意とを要する。その目的とする處は人文地理及び自然地理の觀察である。出發前に兒童に旅行案内を與へて、汽車、電車、汽船の便否の比較、哩數、賃錢、通過沿線の主なる都邑などを調査させてみるもよい。實際に當つてこの準備としては、地圖、旅行案内、雙眼鏡、スケッチブック、手帳、色鉛筆などを用意せしめねばならぬ。併し注意すべきことは、野外實習の後の整理である。

確實な知識の把握は、この整理に俟たなければならぬものであるが、時にこの整理を忘れてやりつ放しにする教師も多い
慎むべきと思ふ。整理方法としては種々の方法がある。兒童の觀察材料を蒐めて適宜批判を加へなければならぬ。旅行展
覽會を開くもよい方法である。又旅行報告會を開くことなど整理の方法は教師のよき研究に俟たなければならぬ。

數量の覚えさせ方——數量内容はその性質上、絶對的數量、比較的數量、關係的數量に分類するが出来る。何れの數量に
せよ、近來數量の取扱は甚だしく厄介視せられてゐるやうである。山、河の如く不變の數量なら兎も角、日々變化する産
額の數量を詳細に記憶せしめることは、その眞意を疑ふと云ふのである。と云つて「大さう輸出高が増しました。」では
甚だ漠然たるものである。従つて數量は極くその大體に亘つて記憶せしめるべきだと思ふ。又數量を單なる數量として與
へるだけでなく統計圖表を與へ、或は兒童自身に統計圖表を實習せしめるがよい。尙總數、平均數、割合、比例、歩合、
百分率などは、算術科と聯絡をとつて、十分兒童の數量に對する基礎觀念を培養すべきだと思ふ。尙また人口密度は、
面積と人口とを與へて兒童に算測せしむべきである。要するに無意義な數量の取扱は兒童を混亂に導くことを注意すべき
である。

附圖の使はせ方——第一圖にある圖例と諸記號に就て十分理解させることが必要である。第二圖以下も第一圖を對照せし
め繼續的に練習せしめる。表圖と裏圖の記號の相違に就て注意せしめねばならぬ。言ふまでもなく教科書との聯絡に遺漏
なからしめねばならない。特に表圖の方は彩色が施してあり兒童の注意を惹くのであるが、裏圖は彩色がなく、又場所が
一定してゐないから見落し易く利用が足りない傾がある。教師は十分注意して、附圖を十分に活用することを忘れてはな
らない。裏圖の活用を圖るには、これに彩色させてみるがよい。彩色させるには第一精密に地圖を觀察して掛らねばなら
ぬのであるから、學習上意外な効果を招來するものである。又兒童は興味的に之に没頭し、不知不識の裡に地理的事情の
印象を深くする。この場合、鐵道、航路變化の新材料などは訂正させるやうにすべきである。尙出來得べくば尋六に於て
高等小學地理書附圖を使用せしめれば便利な點が多いと思ふ。

國史の教へ方學ばせ方

教科書の調べさせ方——人物カーライルは、人類の歴史は偉人の歴史である。偉人を認めて彼等より汚點を清め、之を柱石
の位置におくは歴史家の任務である、と云つてゐる。些か時代精神に缺けた英雄尊重の嫌なきでもないが、偉人の業績は
これを十分兒童の腦裡に彫刻せしめねばならぬ。ナポレオンもセントヘレナの孤島において、「我に恐るべき者なし、只
恐るべきは英雄傳を好む少年のみ」と云つてゐる。歴史教授も亦道德的批判の上に立つて兒童を指導しなければならぬ
又人物の行動をのみ知らしむのみでなく、行動の動機及び行動結果に亘つても考察を深め、批判を加へしめねばならぬ。
その時代的背景、偉人を生むに至つた情勢に對しては特に注意せしめる。

戦争——戦争は本教授中重要な位置を占むるものである。先づ原因、經過、結果の三過程に分ちて學習せしむべきは贅
言するまでもない。原因に對しては、戦争に至らしめた主要原因、當時の社會及國家狀態を明確ならしめねばならぬ。
或は戦争要因の時代的變化に對して考察を深めしむべきである。即ち弘安の役の如きは戦争のための戦争、或は商略のた
めの戦争などである。經過は勿論、結果に對しては政治上、社會上、思想上、戦争が如何なる影響變化を及ぼしたかを考
察せしめねばならぬ、殊に歐洲戦争の影響に對して調査せしむる事は、實感が生々しいだけ効果も大なるものがある。思
制度——制度の考察は、政治史的方面に於て主要なるものである。近來の國史教育に於ては、政治史や權力史、或は戰
争史を排斥し輕視して、所謂文化史へと力説する人もみうけるが、かゝる人は文化史の裏に潜む政治的原動力の偉大さに
氣附かざる人々と云はなければならぬ。國史教育に於ては、人類社會に於ける政治的關係、所謂風習や制度や法律を正當
に認め、それらが如何に進歩し發展したかを理解させねばならぬと思ふ。然して制度の眼目となるべきものは爲政者の精
神、即ち爲政者の政策と主義方針に外ならない。制度の學習に於ては、この點を明瞭にしなければならぬ。又惡制度と善
制度とに對して、兒童の批判力を活動せしめねばならぬ。又制度とその時代的背景との關係に就て十分考察せしめ、時

代に適當したる制度なりや否やをも考察せしめねばならない。或は制度學習に當つては、常に現代の制度と比較對照してその價値を批判せしむべきである。寺小屋の學校と現在の學校など興味ある比較對照をなさしめることが出来る。

美術工藝——美術工藝はその時代の國民の徵表である。時代精神を把握せしめ、美術工藝の時代色を反映せるものたることを把握せしめなければならぬ。尙その時代の美術工藝の現代の生活に及ぼした反映をも推究せしめねばならぬ。顯著な發明品などが現はるれば、その時代的影響の點に一層の注意を要するところである。

文藝風俗——文藝風俗は最も具體的にその時代の社會生活を表示するものである。國民精神の聲であり、又色でもある併し文藝風俗の時代的特徴を専門的に把握することは到底出来難いところであるから、先づ文藝に對する、風俗に對する求知心を起さすべきである。その時代に如何なる文藝が起り、著名なる著述の内容は如何なるものであるか、又風俗は如何、この求知心さへ十分惹起せしめるに成功すれば、文藝風俗の學習は完全に遂行されたものと見てよい。教師は努めてこれらの参考品を蒐集して、兒童の疑點、求むるところを満してやらねばならない。文藝風俗の學習は國民思想の推移、國民生活を知るに重要な役割を占むるものである。

挿繪の見せせ方——挿繪の多くは動的のものであり、兒童は興味的にこれに對する。兒童は挿繪に對する種々の質問を發して教師を困却させる。教師は又一般に挿繪を輕視する傾があり、挿繪のもつ時代的考證がないところから、兒童に對する萬全の回答を與へてやる事が出来ない。實に遺憾なことである。挿繪も亦學習の重要な一部である。挿繪指導の宜しきか否かによつて國史教授の効果は左右される、と云つても過言ではあるまい。教師は平素挿繪に對する十分の準備をして兒童に満足を與へる熱を持つと共に、兒童に挿繪に對する正當の理解を持たしめねばならない。一例を挙げれば弘安の役の挿繪は、蒙古襲來繪詞の原據から採つたもので、原圖はこの戰に参加した竹崎季長の實戰談を基として自ら土佐長隆及びその子長章に描かしめたものであり、圖中の三大艦は敵艦、彼我の武器の相違はお話にならず、敵は石弓、半弓、盾、槍（日本には當時なし）火箭、毒箭、鐵炮などがある上團體行動に熟練してゐる。最も手前の敵艦で敵兵を組伏せ刺

さうとしてゐる人は竹崎季長、季長は肥後國豊富の住人など、豊富なる知識をあせらすゆつくりと教へ込まなければならぬ。挿繪を生かすも殺すも教師の挿繪研究の如何と、その指導法の如何によるのである。

數量の覚えさせ方——歴史教授に於ける數量の取扱も亦一般に厄介視せられてゐるやうである。甚だしい兒童になると明治年間の事蹟にすら曖昧なものを發見する位であるから、現在の生活と縁遠い天正、永祿、天文などの昔の年代が一々明瞭に記憶せられないのも無理はないことである。建武二年には如何なる事變ありやと問へば、歴史教師でもこれは速に答へ得る者は多くあるまい。従つて大化の改新は紀元一年三百五十年であるとか、新羅征伐は紀元八百六十年であるとか紀元年數や年號を、或は兵數其の他の數量を小僧のお經か何かの如く暗誦せしむることは、勞して効なき問題と云ひたい。と云つて年號や年數を全然記憶せしめないでいゝかと云へば勿論否である。唯番地の如き數字をそのまま記憶せしめたただけで正しい時の觀念が培養されるか否かを疑ふのである。正しい時の觀念さへ與へ得れば、片々たる年號などはさ程重要視して記憶せしめなくてもよい。足利義滿が先か北條時宗が後か、源義經と加藤清正を同時代の人と誤解したりする誤まつた時の觀念を打破するために、先づ説話の具體化をこそ計るべきであらうと思ふ。年號や年數は、重要なものだけ精選して記憶さすべきであらうと思ふ。

年代圖の作らせ方——年代圖は年代表よりも複雑であり、兒童の獨自製作はやゝ困難と思はれる。教師はその製作順序を個別的に十分指導しなければならぬ。用紙は方眼紙を用ひ、グラフの形式を採つたものである。年代表に較べて一目瞭然、然もより複雑した内容を盛ることが出来る。左にその簡単な一例を示してみよう。

が一人物をとり出して研究する場合、児童は如何なる方面に着眼し、批判を進めるべきであるか。教師はこの點に關して特に指導の要點を持たねばならない。その人物は如何なる事業をなし、その時代に如何なる影響を與へたか、即ちその人物が時代を代表した點は如何なるところにあるか、その性格は如何、その人物の少年時代の逸話などに就て明瞭になつた後、初めて人物批判が出来るわけである。教師は大體教科書及び補充事項を基礎として問答式によつて彼等の人物に對する概念を深化せしめることが必要であらうと思ふ。一人物の批判は言ふまでもなく児童の頭から割り出さねばならぬところであるから、先づ人物に對する基礎概念を明瞭になさしむる必要があると思ふ。即ち次に擧ぐるが如き事項を問答してみる。

- (一)何時頃の人物か。
- (二)どんな家柄、何處に生れ、何處で仕事をしたか。
- (三)少年時代はどんな人であつたか。
- (四)事業、どうしてそんな事業を起したか。
- (五)その人の仕事(人格)の時代に對する影響。

大體右の問答は教科書の記述に明瞭であり、既に學習した所であるから、これを整理の項として問答するがよい。その後人物の批判の問答をなす。その回答はノートに認めしめる方法もあり、個人に指名によつて回答せしめる場合もあらう。

- (一)若しその時代に、その人がゐなかつたら。
- (二)その人をどう思ふか。
- (三)今日、その人がゐたらどうだらう。
- (四)その人のいゝところ、悪いところ。

歴史讀物の要ひ方——歴史讀物の必要なることは、今更暇々を要するまでもあるまい。併し近來は童話或は童話の類に推されて、歴史讀物は餘り振はないやうである。遺憾な點だと思ふ。従つて教師は、常により歴史讀物を採擇して之を児童に與へるべく心掛けねばならない。歴史讀物は児童の學習を助くるためばかりでなく、讀書欲を旺盛ならしめる點から云つても價值あるものである。

歴史讀物の取扱ひは、多くは自習の場合に家庭に於て親ませるやうであるが、時には知解を助長するために正課の場合に與へてもいゝと思ふ。學級文庫には豊富にこれらの讀物を用意し、常に自由に讀ましめ、親しましむべきだと思ふ。尙戯曲の形式を採つた歴史讀物があれば、教師の指導によつて、朗讀會を開くと面白い。

理科の教へ方と學ばせ方

理科趣味の起させ方——理科はその性質上最も児童の興味に訴へその知識欲に投ずるものである。併し實際の學習に於ては児童は之を嫌惡し、その成績甚だ振はないものがある。この矛盾は如何なる點に關してあるか。要因を擧ぐれば多々あるが、先づ教師自身の指導法の誤謬を指摘しなければならぬ。教師は始業の鈴の鳴る直前に教師用書に目をさらし、型の如き決算報告書の教授をやる。即ち何を教へようかと焦慮することが理科學習を無味乾燥、不振に陥らしめる要因である。然らば理科學習を興味的に趣味的ならしめるには如何なる指導を要すべきか。別に方法はない。如何に児童をして理科的生活をなさしむべきかに注意すればいゝのである。言ふまでもなく注入ではなくして自律學習の態度である。先づ児童を理科的環境に導くことである。その生活の中から、自然に對する疑問を引き出さしめることである。例へば蜘蛛の巣にかゝつた蠅をみては、児童は數限りない疑問にぶつたり、その疑問を解かんとする興味を覺える。教師は児童のこの發動する状態を把握しなければならぬ。要するに理科學習を生活的に取扱ふと云ふことが児童に理科趣味を培養する根本條件である。

理科書の使はせ方——現在の理科書だけに學習させることは、少くとも兒童には無理のやうに思はれる。餘りに系統立つてをり、知識の羅列であり、單調すぎて兒童に學習の興味を起させないやうである。従つて豫習復習の場合に充てるためには、是非とも完全な學習書を與へてやるべきだと思ふ。又教科書本位に、その編輯順に教材を進展せしむる必要も別に認めなくともいふと思ふ。季節と兒童の能力とその生活に順應して學習展開を計るべきであらうと信ずる。併し學習の結果は、必ず教科書によつて整理すべきである。要は教科書の範圍を出でざる學習でなく、教科書以外の新事實にも觸れしめる必要を認めると共に、又教科書を學習の基點とする點を忘れないことである。

模型標本掛圖の見せ方——大體に於てこれらの教辨物は、教師用と兒童用とに類別しておく方がいふと思ふ。中でも鑛物標本の如きは、觀察することを以て目的とするものであるから、數少く優秀な標本を教室の一隅に陳列しておくべきだと思ふ。兒童には別に實習用の標本を與へてやるがよい。言ふまでもなく鑛物標本の類には、名稱數量を一々表記し貼付しておかねばならぬ。又注意すべきことは、これらの標本類を破損せしめざるやう丁寧な取扱を命じなければならぬ。一寸物珍しい物でもあり、兒童は硬度を試すと云つて無茶に小刀で削り取つたり打ち割つたりするものである。或は次々に幾種類かの標本を觀察せしむる場合には、坐席の兩端即ち右と左とから順送りに觀察して送らしめるがいふやうである。全兒童を一時に集めて觀察せしめることは、徒らに騒々しく結果を招くのみで何らの効果もないものである。次に掛圖は綴つておけば整理上には非常に都合がいふのであるが、實際教授に當つては甚だ不便である。即ち離辨花と合辨花とを比較して示すやうな場合になると都合が悪く、兒童に對照研究せしむることが出来ない。故に整理の方法さへあれば一枚宛離して置いた方がいふと思ふ。

次に考ふべきことは、教辨物と教師の説明の順序である。模型掛圖などは、言ふまでもなく説明しながら兒童に觀察せしめるべきだと思ふ。併し兒童に實習せしむべきものは、説明の後に觀察せしむべきであらう。併しもとより教材の性質教授の方法によつてこの順序は一定したものではない。要するに種多な教辨物を提供して兒童をお祭氣分に導き、注意力

を却て散漫ならしめるやうな結果を招かざるやう、前以て十分注意しておくことが必要である。換言すれば教辨物に對する眞摯な學習態度を醸成しておくことが必要と思ふのである。

博物教材の研究の仕方——生物教材が他の教材と異なるところは、その研究の對象が生物と云ふ點にある。従つて生物教材は、生命に對する即ち生活現象に對する不斷の研究を目的とするものであると斷定される。と云つて解剖の如き研究法は兒童には避けしめたい。知識の獲得よりも殺伐性の増長と云ふ弊害を伴ひ易いからである。併し飼育、採集などは生物の生態研究に缺くべからざるものである。採集は措き、飼育すべき生物には如何なる種類のものを選ぶべきか、これには種々異論もあることであらうが、先づ永續的に觀察可能の對象、例へば鶏、家鴨、蠶などの類が適切だと思ふ。植物教材では、西瓜、生瓜、空豆類など日常吾人に親きものを選択すべきである。又兒童の生活環境に即して生物教材の選擇をなす點も考へなければならぬ。或は反對に平生實物によつて確實な知識となつてゐるものには、教材の省略と云ふことが必要であらう。要するに教材は地方的事情によつて變化し、又變化すべきは贅言するまでもないが、強いて教材研究の力點を擧ぐれば、飼育と云ふ如き作業に適する材料を多く選擇すること、生活現象の研究に都合よき内容を選択することである。次に鑛物材料の研究には物理化學の知識が基礎となるのであるが、尋常科に於ては嚴密な意味に於ての鑛物研究ではないのであるから、自然物の觀察訓練の一材料としてみればよい。尙成分や成生に就ては深入りしない方がよい。要するに鑛物教材は觀察力を緻密にするための一材料であつて、必ずしも兒童に専門家的鑛物知識を與へる非らざることを知るべきである。化學との聯絡は高等科に於て計るべきである。

物理化學教材の研究の仕方——物理研究の過程としては、事實より原理に入る場合、即ち兒童の經驗を主として研究に入るものと、原理より事實に入るものとに區別される。前者は兒童の日常生活上の事實を研究の出發點とする點に於て心理的であり、殊に低學年の物理研究には適切なやうに思はれる。玩具、汽車、電車、活動寫眞、ラヂオ、自動車などの如き教材や、兒童の生活に密接な家庭内の物理現象と云ふ點に着眼してかゝることは、當を得た教法と云はなければならぬ。

い。併し材料によつては實驗から事實へ入る後者も採擇しなければならぬ。次に注意すべきことは、物理學習に於てその結論を早急に導き易い點である。時間の經濟上幾多の事實に就て實驗觀察せしめる方法を怠るためであらうが、一は教師の方法上の缺陷にも原因してゐる點があらうと思ふ。

次に化學上の變化は實に微細なる誤差がその結果に於て重大なる影響を及ぼすものであるから、實驗の訓練には特に教師の注意が欲しいと思ふ。又實驗に對しては、目的觀念の確立、實驗操作の計劃、結果への有効な整理、靜かな思考、これらの四要項に對する基礎的態度を十分馴致すべきであらうと思ふ。特に材料器具に對しての注意力を培養しなければならぬ。兒童は藥品が不純になるを考へないで勝手な化合を行ふものもあるから十分注意すべきである。又化學教材は大體に於て兒童の實驗本位に取扱ひたい。實驗は單に實驗を行はしめることに止めず、實驗を透して實驗と云ふことが科學的方法中重大な任務であることを知らしめたい。要するに化學の學習は、單に結論に注意するのみでなくして、その原因、經過、結果の三過程が完全に一聯の知識として整然と統一せられるところまで行かなくてはならぬ。従つて器械的な結論の記憶を排して、全體を有機的に統一すると云ふ點に重點を置かなければならぬ。最後に化學學習に於て正確な知識を授けんとするには、比較對照と云ふ點に重點を置くべきを知悉すべきである。

生理衛生教材の研究の仕方——國民の健康、個人の體力を充實せしむるためには、衛生法の根本的の了解と衛生法の必要を眞に悟らしめる必要がある。言ふまでもなく人體を一の機械としてその構造機能を知らしめる即ち解剖、生理の研究を輕視してはならない。併し單に衛生上の知識を授與するだけが本教材學習の目的ではない。一步進んで積極的衛生法を力説し、人身全體としての生活作用を理解せしむることを要旨としなければならぬ。掛圖と成人の模型を教示して解剖的な知識を授與することはもとより結構ではあるが、尙兒童自身の身體を基礎として觀察實習せしむることが何より大切である。模型を唯一の對象としての講義だけでは健康増進の合理的方法を理解的に知得せしむることは到底至難である。視力、聽力、肺活量、呼吸數、唾液の作用など兒童が各自で或は兒童相互で實習すべき教材は決して少くはない。

尙兒童自身に各自の身體を觀察實習せしむる方法は、彼等の興味に訴へる點に於て効果がある。要するに生理の知識は特に具體的に取扱ふべきであると思ふ。生理衛生の研究の對象は、構造の複雑なく體の觀察があるから劣等兒にはその理解が仲々容易ではない。従つて實際教授に當つては、教授を具體化し直觀化し理解を容易ならしめる方法を考究しなければならぬ。又成る點まで兒童心理を考慮に入れる必要がある。餘りに學理に偏し偏知的態度を採つたがために、却て病的な兒童を神經過敏に陥らしめる結果を招來し易いからである。故に恐怖觀念を伴ふ消極的方面を重視せず、努めて積極的方面の開発に當るべきである。救急手当法を知らしめることとか、女子には看護法の知識一斑をも附與することを忘れてはならない。又性教育、性衛生に當つては直接實際教授を施さぬとしても、一通りの性知識を有すべきは教師としての責任である。殊に發情期と身體機能、精神作用への障害、引いては學習との關係に重大な影響を持つものであるから、教師は特に病的な兒童にのみ個別的な取扱を要すべきであらう。

天文地文教材の研究の仕方——天文、地文に關する傳説的、迷信的、邪説的虚偽の觀念を除去するためには、實際との對照に依らしめるがよい。斯くて兒童に外面的知識の眞の知識でないことを悟らしめ、無知を自覺せしめて求知の熱望を起させる。併し兒童は理知的には理解しても、一度植えつけられた感情的な舊觀念が去らず、宇宙に對する迷信的信仰は絶體的な力の如く思はれる。従つて兒童には天文地文の正當なる知識の授與をなすと共に、一面自然好愛の念を助長する點を忘れてはならない。即ち兒童の理知的な追求をなすが如きは當を得た方法とは云はれないのである。

又實驗實測の範圍を擴大することが必要である。春分、冬至、夏至、秋分の教授に當つては講話のみに止めず、兒童自身に太陽出入の方向及高度を測定させるべきである。土の性質を研究するにも、粘土、土、砂の水分の浸透力を一々比較研究させてみ、水の作用を研究するには、水蝕、運搬、沈積などの諸現象を觀察せしめてみる。要するに實證的態度を以て先づ彼等の力量に應ずる實驗實測を計るべきである。又天文地文の研究は、多く架空的に流れ易いものであるから、事實實物を基礎とし、事實實物を觀察せしめて自然の聯關をなしさしめる點を忘れてはならない。併し兒童の宇宙に對する宗

教的信仰まで突入して故意に之に打撃を與へる要はない。理知的な吟味の裏に宗教的の伏線を張ることをも忘れてはならない。

■ 観察のさせ方——理科教授に於ける観察の要訣としては、何より虚心平氣偏執なき態度でその対象に當らしめることである。先入主に囿せられ錯覺を生んで思はざる誤認に陥ることは決して少くない。一々實例を擧ぐることは控へるが、これは経験に徴して明かな事實である。次に明確精細たるべきは贅言を要しない。又理科に於ては兒童の發明發見創作的技能の修練をも加へんとするものであるから直接兒童の感官に訴へて観察せしめねばならない。或は観察すべき點に全意識を集注せしめて観察の主要點を隠らざる注意を要する。観察の順序を秩序よく統一し遊戯的觀察の態度を排する。或は觀察材料の少ない時又は多い時には如何なる方法に限るべきか、これは教師の工夫に一任すべき問題である。尙觀察指導の方法としては口唱、板書、印刷物に依るの三種がある。夫々得失點を十分考慮して、教材に對するよき方法の選擇を誤らぬ注意を促したい。而て最後に注意すべき點は、觀察指導を個別化すること、教師と兒童の活動範圍の區別、相關的に觀察せしむべきの諸點である。

次に實驗には單に物理化學教材に限らず廣く博物教材をも實驗に限らしめる必要がある。實驗教材選擇上の注意としては、基礎的なもの、簡易なもの、經費少きものを選び、何より危害の少ないものを選ぶべきである。最も適當なる組別としては、二十人の兒童を二人一組づゝに分團して實驗せしむるがよいと思ふ。尙實驗に對する一般の注意點としては、準備後仕末に注意すること、學習態度の訓練に努めること、又實驗は多大の時間と手數とを要することであるから時間割の編制に研究を要する卑近なる材料を採り、兒童に理科趣味養成上好影響を與へるものを選ぶ、簡易なる實驗法の工夫などを諸點と擧ぐべきであらう。言ふまでもなく實驗方法は、一齊式より漸次に個別式へと訓練づけて行くべきである。而て個別式採用の場合には、綿密な實驗案内様のカードを兒童各自に與へて教師の直接指導に換へることを忘れてはならない。

■ 採集のさせ方——吾人は夏休の一日林間に蟬取りをして遊び廻つた記憶を持つてゐる。兒童の蒐集本能は無意的であり、模倣的であり、兒童相互の競争心に動機を持つもののやうに思はれるが、この蒐集本能を目的とし計制的となし理科學習上に導くことは大いに價值あるところである。併し飽くまでその本能的な點を考慮して、これに強制的な採集を命ずるが如きことあつてはならない。又兒童相互の競争心を巧みに利用すると共に、その蒐集物の數の多少よりも種別の多少に重點をおきたい。教師は勿論これを整理し保存するやうにしなければならぬ。

■ 復習のさせ方——理科の復習はその性質上容易に行はれないやうである。兒童は復習の方法と順序を工夫することが出來ず、種々の障害にぶつかつて復習を投げ出して終ふやうである。第一實驗觀察材料の蒐集と云ふ面倒な事項がある。時間を要する。一部の兒童は父兄の援助で復習をなすとしても全兒童は多く不可能の状態に置かれる。従つて教師が復習すべき範圍と順序と方法を前以て要領よく兒童に授與すべきであらうと思ふ。この點特に本科に於て注意を要するところである。復習には是非信用を置くに足る學習書を使用せしめ、整理欄を活用せしめ、挿繪の類はこれを採色させる。而て教師は時に學習帳を一齊に檢閲して復習の状態に就て知る必要がある。

■ 畫帖の教へ方と學ばせ方

畫帖の使はせ方——理想的の畫帖と云へば、ワットマン四切り可成部厚なものの方が使用上便利である。併しその畫帖の大きさの問題は、各學年の兒童の描寫能力によつて決定されるものであるから決定的な事は云へない。又不經濟的な缺點も擧げねばならぬ。が水分吸収力の迅速な點から云へば、矢張りワットマン紙による畫帖であらう。木炭紙の畫帖は多くは手薄であり、水分が後の紙にまで透つて乾きが遅い。紙が反ね返る缺點を持つ。目が細くて水彩畫には適しないなどの缺點を持つのであるが、兒童は専門家ではないのであるから、木炭紙程度に止めおくがよい。

而て畫帖は寫生、野外寫生の場合にのみ使用せしむべきだと思ふ。尙出來得べくば二種の畫帖を用意せしむるがよい。

小型と大型の二様で、小型は鉛筆スケッチ或は部分寫生の場合に使用せしめ、大型は一つのまとまった寫生の場合に使用せしむるのである。従つて小型畫帖は練習帖となり、大型畫帖の亂雜化を妨ぐ良き結果を得るのである。又畫帖の使用上の注意としては、素りに紙を破棄せしめざること、裏頁から書き初めたり、中途に書いたり、一定の順序なき使用法を注意して、必ず最初の頁から順を追ふて描かしめる訓練を要する。又裏表に描かしめることは経済的とも思はれるが、成る可くなら表にのみ描かしむべきである。第一學習帖が不潔になり、亂雜になり、中途で畫帖に倦かしめるため却て不經濟である。又美的陶冶の學習態度を害される虞れがある。尙寫生を経ればその下部に必ず寫生月日を記入せしむるがよい。この外、寫生以外の漫畫、無駄字の羅列などは是非慎まされなければならぬ。

寫生のさせ方——寫生指導の目的にも自ら二種の類別が考へられる。即ち十一は兒童の寫實的描寫能力を養成するため、に與へられるものであり、一は兒童の創造個性發揚のための指導である。教室内に於ける寫生指導は前者に屬すべく、野外寫生は後者の部である。その何れに重點を置くべきかは容易に決定される問題ではないが、要は精確な描寫能力の體得の後に、創造發揚を目的とする印象把握の指導に就くべきであらうと確信する。併し何れの場合にせよ、寫生畫に範畫を與へることはその目的に反するものたることを知らねばならぬ。範畫を與へれば兒童は必然的に暗示にかゝり、對象に對して自由な独自の觀察を持つことが出来ない。教師の指導の方法及び指導の範圍の考察を要する所以である。言ふまでもなく寫生畫に於ては、之を精密に描かしめる場合と簡略に描かしめる場合とがある。これは時間の配當、教材の難易、天候の如何によつて左右せられる問題である。

教室内に於て靜物寫生を行ふときは、對象を自然の状態に置いて寫生せしむることが必要である。盆提灯、國旗の如きはこれを高くつるして下方より寫生せしむるを可とする。野外寫生の場合には、教師は必ず寫生上の注意をなして後實習せしむべきである。對象の把握即ち描かんとする自然の範圍、地平線の位置、陰影の效果、重量感の問題、聯絡線の關係（立體感）などに就て注意するところなからねばならぬ。又野外寫生の場合には、相當濃厚な色彩を施したと思つてゐても、それが室内に於てみると、豫想外に淡色となるものである。従つて直接の光線下に於て見る場合と、室内に於てみる場合の色彩の變化に注意させ、その間に手心を加へしめねばならない。最後に寫生時間の豫定と云ふ問題を考へしめねばならぬ部分的な描寫を排して全體的な大膽な描寫法を採らしめねばならぬ。忠實な寫實よりも、印象的な放膽さを採るべきである。

遠近の表はさせ方——繪畫に遠近をつけると云ふことは、とりも直さず重量感を持たしめると云ふことであらねばならぬ。即ち繪畫に立體感を持たしめる。單なる遠近は平面的な繪畫にも表はされるが、立體的な重量感を持つまでの遠近たらしめねば折角の遠近法もその意義をなさないこととなる。吾人は兒童の頃、一直線の道路の兩端に電柱を林立せしめて遠近をつけた方法を教へられたことを覚えてゐる。勿論吾人はその附圖によつて十分奥行は感じた。併し立體感を感じなかつたやうである。これは單に平面的な遠近のみ表はさうとして、立體的な遠近に就て看過されてゐたためである。言ふまでもなく奥への廣がりを持つとすれば、上下への廣さをも持たしめねばならぬと思ふ。即ち立體感、重量感が圖畫に必要となるわけである。

併しこの問題は言ふべくして行ひ難き事項である。前後及び上下への遠近を持たしめると云ふことは高學年の兒童にも困難である。一個の花を描く、或る風景を描くとしても、彼等はトーンやそのタッチにのみ氣を奪はれて重量感に到達することは出来ない。然らば如何にして立體感を持たしむべきであるか。これは組織的に計劃的な線の結合によつて成立されるものであるから、兒童の經驗と直觀によつて方法を攝取せしめるより外に道はない。併し教師の十分な指導によること、鑑賞畫を觀察せしめて、その立體感のよつて來る要點を分析的に説明することが必要である。立體感の充足した繪畫は、決して不用意に天惠的に即興的に製作されたものではない。必ず合理的な破綻のない線の結合によつて合一せしめられてゐる。要は教師自身が、繪畫に對する正當なる認識と、テクニクを把握することである。

明暗の表はさせ方——明暗を正確に描寫せしむるには、靜物寫生に依らしめるがよい。纏まつたものよりも、單に明暗の

みの基礎練習として、単純な器物寫生をやらしむべきである。又明暗と云つても、勿論その對象の性質によつて明暗の調子は一定しない。例へば豆腐や提灯の如き柔軟性なものを持つ明暗と、小刀やインキ瓶の如き硬く而て透明なものを持つ明暗は、その調子に於て硬度に於て千差萬別である。この點を十分比較研究せしめねばならぬ。又靜物寫生より風景寫生となると、その明暗は一層複雑さを加へる。近き影は濃く遠き陰影は薄くと知悉してゐても中々思ふ通り行つて呉れない又光線の變化によつて明暗の位置が活動する。そこに破綻が起る。併し兒童は、光線變化による明暗の矛盾ではなく、無意識的に明暗を看過する場合もある。問題は自ら別であるが、最近フランスから歸朝した藤田畫伯の自畫像にも氏の意識的な明暗上の破綻がある。即ち顔面に強き明暗をつけ乍ら、そのシャツは殆んど浮世禪式の線によつてのみ描かれてゐる點、筆者の大いに疑問とする處である。何れにせよ、明暗の破綻は畫面の不安を招來する因である。兒童には明暗を全體から大局的に取扱ふ注意を要する。

色彩の使はせ方——兒童の色彩感は甚だ貧弱である。又色彩を、一つの纏まつた有機體として感得することが甚だ困難のやうである。多くは生のまゝの色彩であり、部分的な色感の層である。凡そよき繪畫ほど色感が統一化され單純化され、却て複雑味が織込まれ沈澱化されてゐる。彼のけばくしい繪畫は、素人の繪に見受けるところである。理想としては色彩感の統一と云ふ點を重視しなければならぬが、要するに小學校に於ては色彩の基礎的觀察力を培養するに止めていゝ。教師は鑑賞畫を提供して、その色彩の深さに注意せしめると共に、繪具の使用法を十分訓練指導すべきである。色の明暗、強弱、寒色、暖色、不純色、類似色などに就て一々周到な指導をなす必要がある。色の見方の訓練と共に色の出し方の指導も必要とする所である。

手工の教へ方と學ばせ方

小刀の使はせ方——小刀はなるべくなら手工科専用のものを用意して欲しいものである。併し經費の都合上止むを得な

いとすれば、普通の肥後守を用ひせしめても十分足りる。要はその使用上の訓練である。鋏に至つては尙一層使用上の訓練を要する。世に云ふ「馬鹿と鋏は使ひやう」の言の如く、如何に鋏が優秀なものでも、兒童が使用するに無能であれば仕方がない。教師はその初歩學習及び手工時間の最初に於て毎時手の訓練を施すべきであらうと思ふ。小刀の握り方、鋏の持ち方、筋覺の働かせ方、全注意を視覺と指先の筋覺に傾けて、軽く迅速に働かせることを指導しなければならぬ。又これらの用具に不慣れたため、正當の使用法を知らざるために、誤まつて傷つく兒童も少くないから、教師は刃を絶対に内側に向けざることを注意しなければならぬ。又小刀、鋏を使用前に一度十分に磨き、使用後は丁寧に拭いて油を塗りをくことを習慣づけねばならぬ。器具取扱を丁寧ならしめること、器具への慎重な態度、これを第一に訓練づけねばならぬ。

鑿の使はせ方——鑿及び鉋は小刀や鋏に比較してその構造が複雑であり、使用上にも特別の注意を必要とする。小刀や鋏は單に指先への注意を向ければいゝのであるが、鑿、鉋に至つては全身の筋覺を働かせなければならぬ。小手先の器用さだけでなく、相當力の平均を保つ上にも注意を持たねばならぬのである。鑿、鉋使用の訓練をなすには、最初は一齊教授によらしめるべきであらう。一々教師の指圖によつて作業を進めて行かねばならぬ。鉋、鑿使用上の正當な訓練が十分であれば、彼等は作業の順序を誤つて削る。小刀や鋏の場合なら、若し誤るとしても、相手はボール紙か竹ぐらいなものであるから、簡単に誤りを補充することが出来る。併し鑿、鉋で一度誤つたとすれば、さう簡單には行かないのである。従つて鑿、鉋を使用せしめるに當つては、製作の順序を十分考慮せしめ、愈々誤りないことを極めて後初めて使用せしめることを訓練しなければならぬ。又力の不均のため鉋が歪んだり、削目が横に外れたり、止むべきところを不注意にして進んだりするから、この點に十分注意せしむべきであらう。鉋の裏刃にたまる木屑を指先でほじくらせるのは危険である。

木工の磨き方——木工は言ふまでもなく高學年に課すべき性質のものである。木工は粘土細工、竹細工に比較して製作品

の範圍も廣く、又その製作品は實生活の用具たるものが多く著しく複雑味を加へ来るものであるから、特に指導上の注意を要するところである。工具の類も、初めから一時に纏めてその使用法、工具名を教へるよりも、製作の順序に従つて漸次に教授すべきであらうと思ふ。工具用法はその方法を一般的に述べるだけでなく、如何にせば巧みに使用出来るかに就てまで指導を加へねばならない。児童中に左利き、又は不具者があればその點に關しても特別の注意を拂ふべきである。模式的に一齊教授による場合もあるが、多くは児童に製圖せしめ、圖によつて製作せしめねばならぬ。題目は一定するもよし、児童が作らんと欲するものを自由に製作するもよし。尙本教授は用具が雑多であり、煩雜に流れ、鉋及び鋸などの作業の場合は可なり騒々しくなるものであるから、特に設けたる手工教室に於て行はしめねばならぬ。併し經費の都合上止むを得ざれば、出来るだけ靜肅に普通教室に於て行ふがよい。この場合注意すべきことは、工具の簡易を計ると共に教材の簡略に重點を置くことである。次の學課に支障を來さざるやう注意しなければならぬ。本教材に於ても、児童生活或は家庭用具或は學校用具の修繕など總て彼等の生活に密接なるものを製作せしめ、児童に「生活上有効な作業をした」と云ふ誇りを持たしめることが肝要である。題目としては、木札、拍子木、鉛筆削り筒、額縁、茶碗筒、郵便受筒、羽子板、三角定規、菓子筒、腰掛椅子、運動用具などの製作或は修理など擧ぐれば限りがない。

金工の働き方——金工作業も高學年に於てのみ學習すべきものである。殊に金屬を用ひて作業せしむることは、大工の場合よりもその對象の硬度が硬く複雑であり綿密な製圖と巧みな作業を必要とする。又製作品も木工の場合の如く大まかなものでなく、可なり精細な技巧を要するものであるから、指導上特別の注意を要する。又金工作業は、動力を用ひたり種々の藥品をも使用することになるのであるから、危険の度も増大するわけである。作業中は精密にして大膽な行動を採らしめ、危険を未然に防ぎ注意を持たしめねばならぬ。殊に動力裝置に對しては、一通りの電氣學上の知識を授けてよくがよい。金盞、バケツの修理に要するハンダづけの藥品に對してもその用法を十分會得せしめねばならない。

金工作業に於ても、最初は新しき工具の使用法から入るべきである。先づ手の練習を十分ならしめ、簡單な用具の類を

各自に自由に製圖せしめ製作せしむる。この製圖は家庭に於てなさしめる。教師は準備すべきものをその圖によつて用意し、児童に用意せしむべき諸項を命ずる。工具使用上の注意は當然個別的に取扱はねばならない。教師は絶えず机間巡視をなし、製作の順序を誤つたものには、この誤謬點を指摘してやらねばならぬ。要するに金工作業に於ては單に完全に間違ひなく製作すると云ふ以上に、優美に精緻に製作せしめる點に重點を置くべきである。製作せしむべきものには、金網、漏斗、灰均し、匙、皮ムキ、文鎖、手錐、切出、運搬車の車輪、魚燒、臺所用屑籠、叩筒、呼鈴、電信機模型、如露などがある。

竹細工の働き方——竹細工作業は、児童にとつては最も興味的である。材料としての竹は教師がこれを用意するより児童自身に用意せしむべきである。出來得べくば附近の竹箨へ放課後を利用して引率し、児童に自由に採取せしむべきである。その際雄竹、雌竹、モウソウ竹などの種類を教へる。児童は自分の採取した竹によつて作業することに無限の興味と親みとを覚えるものである。先づ竹の割り方、剥ぎ方、曲げ方、削方を十分指導しなければならぬ。曲げるには藥品を使用せしめるもよい。雖にて穴を穿つ場合には、初め小刀にて穴を穿つ部分に軽く×字形を彫りつけてから穿たしめるがよい。凡て竹細工は細心の注意を以てなさねば失敗し易い。竹の性質、及びその製作方法の基礎的知識は、一齊學習によつて收得せしめるがよい。又竹、丸木、板片の接合法も授けねばならぬ。この方法には押糊附、膠附、釘附などの方法がある。最も一般的なものには押糊附であるが、アラビヤゴムなどの使用は少々贅澤すぎるやうに思はれる。尙艶出には艶出藥、著色には著色藥を用ひ、紙ヤスリ、木賊などを用意して竹の琢磨を實習せしめなければならぬ。

ボール紙細工の働き方——ボール紙による製作は、主として低學年に課すべきは贅言するまでもない。小刀、鋏、糊、澁などの使用上の基礎的訓練を施すべきである。一齊教授に依り、確實な製作技能を習得せしむることに努むべきである。優美と云ふことも必要條件であるが、尙その上に正確なることを期せねばならぬ。殊に女兒に於ては又特種の指導上の注意を要する。製作せしむべきものには、提篋、椅子、絲卷、立方體狀の筒、繪葉書入、筆入、寫真挾、六角筒、コップ、塵

取（礎を引く）走馬燈などがあり、共同作業によつて製作せしむべきものには村落、パノラマなどがある。要するに低學年の指導では、その順序を明確ならしめること、工具取扱に慣れしめることに重きを置くべきである。

唱歌の教へ方と學ばせ方

音の大小の教へ方——聲音の大小と云へば、聲帯の震幅如何によつて變化する差を云ふものである。言ふまでもなく聲が大きいから良い、小さいから悪い、と云ふが如き問題は又別問題である。要するに世人は大概正常な發聲法を知らずに、又自分の發聲機關の實力をも知らず、矢たらに大聲で吐鳴り散らせば美聲が出るものと思ひ込んで、無暗に力を入れて大きな聲で歌ひたがるものである。彼のバイオリン流しの如きその代表者である。如何に大きい聲音でも、それが鼻腔から響くところの鼻音であつてはならぬ。又甚だしく咽喉を痛めつけるやうな力み返つた聲音でもいけない。發聲法は最も自然な状態に於て、口腔と鼻腔との兩方に美しき響き、頭腔中に或る震動を感じしめるものであらねばならない。兒童には音量の少ないことを決して耻辱と思はせてはならない。血の出るやうな咽喉の痛みを感じるやうな聲は決して出させてはならない。

初等者に對する正當なる發聲法の練習としては、兒童が出し易い中位の高さの音から始まる下行音階を極く弱い聲で練習せしむるがよい。鼻歌でも歌ふつもりで安樂に、寧ろ聴者は鼻音發聲ではあるまいかと思はれる調子で歌はせるべきである。聲は小さくても美しく柔かでありさへすればよい。斯くて頭聲の練習が十分出來上つたのち次に中聲の練習に移り中聲の練習が出來つた後今度は胸聲の練習へと移る。この方法は發聲法練習上の重要な原則であるから、この點を無視しては、最早音聲の正當の發達を期することは出來ないと思はなければならぬ。彼の「寒聲とり」の如き強いて聲音を枯らして大きな聲を出さんとするが如きは自ら美音を殺すの類である。注意すべきである。要するに發聲上の注意としては兒童の力量に應じた範圍内に於て、最も安易な氣樂な調子で柔らかな聲を出さしめることに注意すべきであらう。衛生上の

要訣としては、十分睡眠すること、音樂教室は清潔に埃りを立たしめざること、聲音練習の直前に生水を呑ましめざること、この外飲酒、喫煙の慎むべきこともあるが、これは兒童にとつては問題外である。

音の高低の教へ方——音の高低の不十分な所謂見當ちがひの歌を歌ふ人は吾人のよく見受ける處であるが、これは學校に於て聽音練習に不十分な訓練をうけた證左であると思ふ。當人は先天的な聽覺の缺陷によるものだと云ふのが普通であるが、實は左にあらすで、或る程度まで十分な聽音練習によつて、その弊から免れることが出來ると思はれる。從來の聽音指導によれば、初め教師がオルガンによつて或は他の樂器によつて一番又は數音を示し、その音を言葉や筆を以つて答へさせたものである。併しこの方法では間接的であり、聽かんとする正しい聽音への指導は或る程度まで出來るとしても、直ちにそれを發聲による練習にまで進めることが出來ない。單に聴くだけでは、この方面に能力劣等の兒童は如何とも救済し難い。従つて從來の方法、所謂「ミでありませす」とか「ソであります」とかの間接指導を排して、直接的な指導訓練を施すべきであると思ふ。教師は音の高低聽力の不能なる兒童のみを集めて一のリズムを捉へ、兒童にその氣合をそのまま受けつがせ、その流れに乗つて齊唱を以て答へしむべきであると思ふ。教師も亦兒童の氣合を受けて問題を提唱する。斯うして追つかけ追つかけ、息もつかせず直接的に兩者は結合した状態になる。この方法を毎時繰返すことによつて、高低に不確な兒童も、漸次に高低を正確に把握するに至るものである。教師の努力と熱によるべきは今更贅言するまでもないところである。

音の強弱の教へ方——弱く軽く靜かに歌ふべきところを、強く雜然として歌ふ兒童もある。多くは歌の現はさんとする精神を知らず、唯歌はんがために歌ふからである。教師はその歌詞の意味を十分説明し感得せしめ、歌の持つ感情と兒童の感情とをびつたりと結合の状態にまで高め、教師は又兒童の感情を統率する、所謂感情の統一を計らなければならぬ。この渾然と融合同化した感情によつて初めて學級は唱歌學習に適するところとなる。

又教師は何處を弱く歌ふべきか、何處を強く歌ふべきかに就て問答して見るがよい。がこの方法は主知的な分析に偏し

た方法であり、唱歌教授として如何とも考へられる。結局は教師の範唱によつて、十分その真味を體得せしむべき性質のものであらう。この音の強弱に關して幾尾氏は次のやうなことを述べてをられる。「文部省唱歌五年用『海』の自習を命じた時、兒童は「松原速く」の次の休止符及び「きゆるところ」の次の休止符を省いて、如何にもゆつたりと取扱つてゐた。そこで其休止符を取扱ひ明瞭に歌つてみせた處、忽ち兒童の反對を受け「松原が續いてゐない。切れ切れになつてゐる」と突つ込まれた。ところが一兒童は私は先生に賛成です。作者が狙つてゐる所は松原が續いてゐるところでなく、白帆の影のところですよ。その景色を現すために殊更に強い硬い節を前に置いたのでせう。」と云つた。」と述べられてゐる如く、兒童の歌ふこともこの態度にまで向上せしめねばならぬと思ふ。

音階の教へ方——音階練習の目的は、音階的全系列を會得せしめること、音階的全系列のピッチ觀念及び各音の音律觀念を得せしむることであつて、發聲練習は從屬的に取扱ふべき性質のものである。從來の方法では、全音單音の律度や音階を無意識的に盲目的に模唱せしめて、寧ろ發聲練習が主で音律の觀念授與が從の觀があつた。併し音階教授に於ては、その根本的な要素と形式に立脚して明確なる觀念を養成することを目的としなければならぬ。

先づ聽音の練習を十分ならしめることが必要である。單に情性的にド、レ、ミ、ファ、ソ、ラ、シ、ドを唱へしめるだけではいけない。音階的全系列に於けるピッチ觀念を明確に會得せしめるには、音の高低の差異に就て聽音練習を頻繁ならしめねばならない。全系列の順唱、これが十分唱へられるやうになれば、次に逆唱、次に順唱逆唱の何れにも習熟せしめることを要す。殊に幼年兒童や地方の兒童はピッチに對する感受力が甚だ鈍感であるから、音の高低の差異だしきものを與へて聽音練習を施すがよい。又一般には全音と半音とを前後に奏して、何れが半音か何れが全音かを答へしめるがよい。言ふまでもなく音律觀念を明確に把握せしむるためには、反覆練習に依らしむべきである。

拍子の教へ方——萬物の運動はすべてリズムによつて統率されてゐる。リズムはあらゆるものゝ脈搏である。従つて物の眞に觸れんとするには、このリズムに乗る必要がある。リズムを把握する必要がある。このリズムを組織的に整理した

ものが即ち拍子である。拍子は強聲の位置を規則正しく配當したものと云へる。従つて氣合の統一を計る學校唱歌に於ては、拍子の理解を與へることが肝要と思ふ。併し實際に於て拍子に對する理解及び利用の方面が、一般には甚しく看過されてゐるやうである。拍子を忘れて或は理解しないで歌曲の形骸だけを教授する場合は多い。これは言ふまでもなく要點を外れた、歌曲の心奥まで透徹する眞の教授とは云はれない。

例へば誘ひ出しの「ハイ」の如きにも教師は周到な注意を以て當らねばならぬ。即ち拍子に合ひリズムの流れを把握する必要がある。延いては唱歌全學習を一のリズムにまで高める指導を要しなければならぬ。拍子練習の方法としては、手拍子をとらせる方法、歌曲に合せて身體表現をさせる方法、タクトで拍子をとる方法、聽音練習によつて拍子を聞きわける練習、歌曲を奏唱してその拍子をとらせる方法などがあるが、注意すべきことは、騒亂に導き學習態度を甚しくかき紊すことである。要するに正しい拍子を理解せしむるには、兒童の感情を統一し、巧みなタクトを持つこの指導に俟たなければならぬと思ふ。

單音唱歌の教へ方——何より唱はしめんとする強制的壓制的態度を除去しなければならぬ。兒童には自由な境地、自由な態度を採らしめたい。殊に唱歌の目的は知識の注入ではないのであるから、徒らに學級の統一を計るために、否教師の教授案を豫定通りに遂行せしめんとするために、兒童の自由を無視する態度は宜しくない。歌は自己の生命の聲であり、力の發露であり、感情の自然な流露である。従つて唱歌學習に於ては楽しく歌はんとする、兒童の自發的狀態に着眼しなければならぬ。

又複音唱歌との區別を明瞭にし、聲音の統一を計つて歌はしめる注意を要する。兒童の中には殊更奇聲を擧げ調子を破つて快を叫ぶ不心得者も多いのであるから、その點注意すべきである。歌詞に對する情緒も或る程度までは表情的な顔色なり姿勢なりに發表せしむるがよい。が殊更らしく勿體ぶつた態度は嫌味である。尙單音唱歌の練習に於ては、獨唱の指導を主眼とすべきであらうと思ふ。兒童は將來に於て合唱する場合より獨唱する場合を多く持つものであるから、この獨

唱への練習を十分ならしむべきである。綺麗に歌はせることを主眼とすべきは言ふまでもない。併し獨唱による場合は、劣等兒童或はにかみやの兒童には特別の注意を必要とする。

體操の教へ方と學ばせ方

正しき姿勢の執らせ方——體操に於ても受動的態度を捨て、兒童を發動的状態に置くべきである。發動的状態と云つても皮層な興味から来るものではなく、兒童の體育に對する眞の自覺に依らしめることである。靈肉一致の境、そこに自ら教師と兒童との氣合が凝つて一丸となり、嚴肅な法悦境を顯現するこの境地にまで到達せしめなければならぬ。兒童の姿勢の如きもこれを形式的に考へて機械人形の如く人造人間の如く木偶の如く堅くなつただけでは決して眞の正しき姿勢とは云はれない。姿勢の正しい法則に準據せしむるは勿論であるが、根本條件としては兒童の氣魄である。矢が降つても、「休め」の號令までは動かかないと云ふ氣合が透らなければ眞の姿勢とは云はれない。併し低學年に於ては、この種の硬教育は少々無理であるから、漸次に訓練づけて行かねばならない。「氣をツケ」の號令をかけて教師が不謹慎にも笑ふが如きことあつてはならない。尙又正則の姿勢を執り得ない肉體的缺陷のある兒童、精神的缺陷のある兒童には、その缺陷が絶對的なものでない以上、氣長に辛抱強くその矯正に當らねばならない。

模範の示し方——教師の模範は體操科の如き實行的教科では特に重要視すべき問題である。教師の一舉一動は直ちに兒童に反映するものであるから、教師は常に見識を高めて完全な模範を示す點に努めねばならない。又模範は形式上の模範だけでなく、教師の人格の模範を示すものである。メラ漢の教師の模範はメラ／＼とした體操となり、快活剛毅なる教師の模範によれば、兒童も自ら快活活潑なる體操を示す。實に體操科は明白的確なる人格の接觸によつて進展する。

従つて教師は氣合に凝つて、不用意な行動を慎まねばならない。失敗を防ぐために、教授前に一應模範を練習して置く必要がある。模範を示すべき位置は、全兒童より明かに見得る所でなければならぬ。又教師の模範に對して十分注視せし

むることを注意しなければならぬ。模範指示中に勝手に模倣したり、私語惡戯する兒童に訓戒を與へねばならぬ。動作は活潑に正確にして何度も之を繰返すことは宜しくない。高き臺を使用すれば全兒童の注目を惹くによい。

運動の要領の得させ方——運動の要領を得せしむるには、先づ説明の簡潔なるを要す。不得要領のくだ／＼しい説明は却て兒童に煩雜さを與へるにすぎないものである。簡明なる運動の説明をすると共に、運動の意義及びその要點特に注意すべき事項を知らしむべきである。要するに説明は長談義無用なる事。次に模範はその指示中に兒童に勝手に模倣さすべきでないことを前節に述べたのであるが、これは勿論高學年の兒童の場合にしか通じない。十分教師の模範を注視してその順序方法要點までも把握する注意力、は到底低學年兒童には望まれないところである。故に模範の場合に模倣せしめることも許されなければならぬ。

運動の要領を得せしむるには、言ふまでもなく矯正に依らしめねばならない。併し全兒童に亘つて細大漏さず完全に矯正することは、煩雜にすぎた到底實行し難いところであるから、先づその誤謬なる根本的な一般的な大切な點を、全體的に矯正すべきであらうと思ふ。然して後尙矯正出来ない兒童に、個別的な矯正を施すべきである。その矯正の方法としては、言語を以ての矯正、舉動を以ての矯正(例へば手の前へ出たる兒童に、教師も手を前に出して矯正する)手を以ての矯正、教師自身の模範による矯正などがある。何れにせよ、反覆練習が要領への捷徑たることに間違ひはないのであるが、その度を越せば又却て害となる。あまりに執拗な練習、同一運動の練習は兒童の活氣を減殺し、要領は愚か運動せんとする意志さへ消却せしめるものである。教師は十分兒童の疲労の状態を考察するに敏でなければならぬ。

競技の要領の得させ方——競技の要領は、所謂勝たん哉主義、目的の前には手段を選ばずの卑劣な根性を棄て、堂々と華々しく勝つスポーツマンシップの獲得によつて達成される。禮節を尙ぶと云ふこと、秩序を尙ぶことも運動精神の現れである。又研究的態度を持たしめることも競技の要領に觸れしめる捷徑である。彼の保守的な人達が競技者を指して人間的能力の低級呼ばはりするが如きは、競技の持つ科學的要素に盲目なることを自ら明示して恥ぢないものである。尙競技

の要領は疲労少くして能率を擧ぐる點にある。故に疲労と準備運動との關係に就ても研究する必要がある。準備運動としては、呼吸運動、脚の運動、體側運動、臂の運動、全身運動、徐走、發走練習などがある。

走法にも全力走、大股走法、準全力走、小股走法などがあるが、これは兒童の性格とその特質によつて決定さるべき問題であらう。又發走法にも種々方法があるが、要するに反覆練習によつてその要領を收得せしめねばならぬ。尙競技が兒童の本能に即して興味的だと云つてこれを放任しては仕方ない。「君達は勝手に走れ。」では競技の要領を得せしめることは愚か、兒童は走らうともしないであらう。競技と雖も教師の指導に俟たなければならぬ。教師の緊張、兒童の緊張があつて初めて要領ある競技は遂行せられるものである。要するに競技の要領を得せしむることは、緊張した練習の反覆によつてなるものである。

用具の使はせ方——運動用具使用の目的と云へば、運動の効果を的確ならしめるためのものに外ならない。困難なる運動を用具を使はしめることによつて容易となし、又用具を使ふことによつて體力の鍛練を計ることとなる。經費を出來得る限り計上して用具は多く、而してその使用を頻繁ならしめねばならぬ。用具としては水平棒、吊繩、跳箱、肋木、雲梯、平均臺、などがある。用具は團體に於て使用せしむるものであるから、勢ひその數も兒童數に割當て、用意して置くべきである、いざ使用と云ふ場合になつて用具の不足を來し、用具に對する割當人數を増加せしめることは學習態度の混亂を導くはもとより、第一學習の甚だしき不經濟である。理想的に云へば一回若くば二回にて全兒童が行ひ得る程の用具を用意すべきである。併し交代の迅速な跳躍用の用具は少くても差支へない。又用具は多く兒童にその運動を命ずるものであるから平常に於て叮嚀なる取扱をなさしむべく訓練するを要する。實習に當つては用具に對する親みを感じしめねばならぬ。多くは用具はその運動方法に於て困難なるものであるから、臆病にして運動劣等の兒童は、用具に對して時たま恐怖の念さへ生ずるものである。果ては親の仇の如く用具を嫌惡する。この點教師の十分なる個別指導を要すと思ふ。

競技のさせ方——競技は先づ兒童の興味に最も投ずるものを採擇すべきである。如何に體育上有効であつても兒童に興味

が皆無であれば競技としての價値は全然ないと見ていゝ。兒童の最も好むところは、走高跳や走幅跳の如き練習と無變化のものよりも走ることそれ自身にあると思はれる。故に多く短距離の指導をなすがよい。教師は親切にして豪放な態度を持つて指導に當り、研究的熱心さを、持ち又兒童と共に緊張しなければならぬ。競技説明は簡單に、準備は整然と迅速に競技の場所は注意深く點検して前以て怪我なきやう用意しなければならぬ。競技を中途で放棄するが如き忍耐力なきあきらめ早き性質を矯め、最後まで走る習慣、一事實徹の良習慣を培養すべきである。發走法も十分訓練して、何より卑劣行為を取らぬ純潔を貴ぶスポーツマンシップの培養に努むべきである。

裁縫の教へ方と學ばせ方

運針の教へ方——運針練習に於ては裁縫の基礎となるべき、姿勢の矯正を忘れてはならない。腰に梓の弓を張り一本の杖を便りにトボくと歩む彼の老婆の姿を想起せしめて十分慎ませるがよい。脊を屈し頭を垂れ目を布に近づけては運針の自在を缺く。と云つて眉を凝らし兵隊さんのお針のやうでも困り者であるが、針の持方は右手の中指に指貫を穿ち針先を右手の拇指と食指とで摘み、針頭を指貫に定着させて軽く握り固める。布を持つには両手の間隔は初め10cm位とし、熟練するに従つて20cm位とし、胸部の前方眼より30cm位の所で布を支へ軽く兩腕を張らせる。初歩の間はぎこちなく手首ばかりを動かし易いものである。先づ拇指と食指とを交互に動かす練習を十分になすがよい。最初は又針を持たないで手の練習だけなさせるもよき方法であらう。糸のこき方も實際に就て注意するところあらねばならぬ。途中で折角の糸を切るやうなことのないやう軽くこかせねばならぬ。すべて教師は正しい模範を示し、個別指導を十分ならしめねばならぬ。縫ひ上げた後縫目をみれば、恰も糸の散歩の如き状とならぬよう注意すべきである。

見積り方の教へ方——見積り方は裁縫學習の中でも最も計劃的であり、緻密な注意力と應用力とを要する性質のものである。殊に見積り方に於て誤まるとすれば、一反の反物は直ちに廢物となるのであるから、餘程之に對する工夫と熟練とを

指導訓練するところあらねばならない。見積りに對して何らの不安をも感ぜしめない程度にまで指導すべきであらうと思ふ。見積り方を授くるには、裁方圖を示して折方を圖解し、用布の丈並に裁ち方寸法を授けねばならない。この場合總丈は袖丈の四倍と、袖丈の和であることを理解させて計算させる。次に袖丈は身丈に縫丈を加へたものであるから、袖丈の四倍と身丈の五倍と、それに11目加へる、矢張り前の様に總丈を出すことが出来る事を知らしめねばならぬ。これらの見積り方の計算は實物につきて實習せしめ十分、誤りなきをたしかめさせねばならない。尙袖丈と縫丈を知つて、身丈を求むる方法をも應用して計算させねばならない。

見積り方の指導をするに當つては、計算力の確實を計ると云ふことと、その應用力の收得と云ふ點に重きをおかねばならない。従つて算術科の教授を十分應用させ、教師もその點に連絡をとるべきは言ふまでもないところである。併し裁縫と云ふ独自の立場を忘れて計算のための計算に流れず、何處までも實習本位に進むべきである。尙見積り方の練習に實物を使用することは不經濟でもあり、指導上不便を伴ふことも多いのであるから、紙質つよき日本紙をつぎて用布の代用とすべきである。併しその大きさは實物大にする必要はない。實物の二分の一に短縮すれば、その取扱にも便利である。

裁ち方の教へ方——扱て裁ち方の實習となると、兒童は若し裁ち損じてはと不安の念に驅られ、教室は喧噪の巷と化して終ふものであるから、前以て靜肅なるべきことを注意し、落ちついた態度を以て學習するやう注意すべきである。教師は机間巡視をなし、寸法に誤りはないか、折方を誤つた兒童はないか、個別的に、敏活に注意して廻る必要がある。兒童にも十分注意せしむる。用布の扱ひ方、尺度の使用法、鉄の使用法も十分訓練されなければならぬ。却てこれらの用具に翻弄されるようでは、まだ指導が行き渡らないと思はなければならぬ。

裁ち方實習の順序としては、先づ用布の縫丈を計らしめる。きずや汚點はなきかを調査せしむる。表を中にして布の一端から丁寧に巻かしめる。積り方によつて各部分の寸法を定めしめる。寸法通り袖四枚、身頃四枚、衿一枚を順に折たむ。教師は寸法に誤りなきかを檢閲する。布の過不足の場合、手輕の處置を兒童自身に考究せしむるがよい。折り揃つてゐる方を全部裁ち切り、次に縦を二つに折つて裁切る。衿肩は耳のきれいな方に、布目に注意してあけさせる。裁つた布は、しわのつかぬやうに丁寧にたゞませる。全部裁ち終つたならば、裁ち方實習に就て個別的に批判し今後の參考にすることを決して忘れてはならない。

縫ひ方の教へ方——合せ縫に於ては布の揃へ方に注意せしめる。待針の打ち方は縫代の部に直角の縫目に位すくつて針を打たしめる。糸の留方は既授事項の復習として返し留又は抄ひ留を練習せしめる。縫目の曲直、縫目の正否、大小、深淺などに就て自己批評をなさせる。伏縫に於ては表に出た針目が一直線上にあるか、距離の異なるかなどを檢閲させ、糸のもつれないやうに又糸のこき方を注意させる。三つの折縫では最初布の縦に、次には布の横にと變化をつけると同時に實際の場合に役立つやうに指導すべきである。袋縫では、初の縫代をなるべく淺くすること、縫代は普通始めは1cmに1cmとするが、縫込の多い時は適宜深くする點を注意する。かゞり縫では糸がしまり過ぎないやうに、ほつれないやうに、布の端がまくれないやうに注意する。すべて體裁よく迅速に縫ふことを主要目的とする。

家事の教へ方と學ばせ方

家事趣味の起させ方——家事は裁縫及び唱歌と共にその性質上最も女兒の愛好するところの如く思惟されるのであるが、實際は必ずしもさうとは思はれない。第一面倒臭きこと、教師の指導がその要點を外れてゐる點も、女兒に家事嫌惡の念を醸成させ易い。嫌惡と云ふ點にまでは行かなくとも、之に熱意を持ち自ら進んで楽しんで學習せんとする態度を持たしめない事は、確かに教師の指導に缺陷が存してゐるからである。家事は先づ主婦らしさを志してゐるが、女兒は乙女らしさを欲してゐる。この徑庭も十分の注意を要すると思ふ。即ち家事趣味を養成させるには、主婦としての立場よりも現在の女兒の立場としての適切な知識技能を授けることを本體とすべきであらうと思ふ。

メンチボールやボークソテーチの實習をせしめるよりも、もつと一般家庭の日常生活に密接な教材を選択する要がある

或る社會にのみ又はある地方にのみ實際的價值あるやうな教材は、採るべきではない。又兒童に家事趣味を養成せしむるには、理解の程度に應じて教材を採擇し、これを興味的に學習せしめると云ふ點に重點をおかなければならない。何より家事の郷土化、家庭化、及び現代文化の要求に合致と云ふ點に注意しなければならぬ。家事趣味は家事學習の基礎的態度として十分涵養せしめねばならない。趣味のないところに學習は遂行されない。殊に家事科の如き現在の生活に密接不離の交渉を持つものでは、これを強制的に壓制的に學習せしめることは禁物である。實習の器械的に理論的に流れることも注意しなければならぬ。飽くまで兒童の感情に立脚して、和氣に充ちて嬉々として自由に實習するやう心掛けねばならぬ。

家事説話の仕方——家事教授では説話の抽象化を慎まねばならない。又教科書一天張りで趣味も、何もない、説話をなすことは宜しくない。説話は具體的でなければならぬ。努めて實際例をとつて、多くの経験と觀察を授けねばならぬ。教師の失敗談、成功談も兒童には興味がある。時には兒童の既往経験にも觸れしめて、教師の獨り舞臺の弊をさげねばならない。斯くて教師と兒童とは密接な學習環境を醸成するに至るのである。又説話の取材は兒童一般に理解される内容を持つものでなければならぬ。特殊の経験はそれが獨り合點にならざるよう具體的に分りよく話さなければならぬ。家具の取扱法を授くる場合でも、單に要點に觸れるだけでなくして、實際例から要點を生かして行く方法を採るべきである。衛生看護でも理論的な衛生法及看護法を授くるのでは兒童はあくびを止めない。兒童が實際に看護した経験を語らせ、その看護法の誤謬點或は長所に觸れて行けば、兒童は興味的に學習を進めることとなる。

家事實習のさせ方——家事實習は、言ふまでもなく家事學習の論理過程の技術化である。實演である。即ち身の活動に訴へて技術として表現せしむるものであるから、理論が主でなく手の働きが主となるものである。然して又家事學習に於ては、技術を兒童に實際に會得せしむるのが目的であるから、この方面の發達を輕視してはならない。理論は具體的に簡單に、實習は生活的に頻繁ならしめねばならない。

實習上の要訣としては、先づ實習の順序方法が普通教授の要旨と合致すべき點である。論理學習から實習へと進むべきは發言を要しないところである。材料は兒童自身にその家庭から持参せしむるがよい。家庭的な材料を選択し、用具も家庭で使用し得られるものを用ふべきである。材料は季節によつて變化をつける。作業に於ては心身を敏活に働かせ、清潔を旨とし、その變化を吟味しつゝ進行せしめねばならない。個別的に實習せしむる場合と分團的に實習せしむる場合とあるが、要するに材料の如何によつて決定すべき問題である。教師は常に机間巡視をなして注意を與へ個別的指導を施す。實習の場合には兎角喧噪に流れ、殊に染色法實習の場合は、薬品の溢出して着物を汚し障害を招來し易いものであるから、各自に十分注意するところあらねばならない。教師の注意は明瞭簡潔なるを要す。

應用のさせ方——教師の説く論理過程に立つて、教師の指導によつて實習を行つただけでは、眞に家事の實力を養成するものとは思はれない。どうしても既授の経験を基礎として分解應用する方法を採らしめねば、知識をして兒童自らのものとして獲得するには至らない。家事を應用實習せしめるには、教師は間接指導或は補導者としての立場に立ち、兒童は獨立した態度の下に攻究するところあらねばならない。材料は既習のものを使用せしめてもよいが、その結果は獨自のものたることを要す。参考書と與へて讀書に依らしめて應用實習せしめる場合もある。家庭に於ての経験を輪廓として應用實習せしめる方法もある。要するに兒童の分解綜合力と技術の訓練を目的としなければならぬ。

三 個性を生かす問答法

論理的發問の仕方

教授は技能の授與と共に知識の授與を最も大切とするものである。藝術的考察に立つところの美的陶冶も肝要であるが思考陶冶は教授の全班を負ふ重要な部門であると考へられる。況して教授の方法、教授の進行に當つては、もとより美

的心理的の考察を必要とするものに相違ないところであるが、方法と進行との徑路を示すものは、大部分論理的な考察に俟たなければならぬ。即ち古來から論理的考察は多かれ少かれ、不斷に教授上に施行され来たつたものである。彼の有名なソクラテス法、換言すればソクラテスの發問法の如きも夫れである。アリストテレスの論理學も寧ろ論理的辨證的分子にすぎてゐた。近世に至つてはペーコンの歸納的論理學が教授上に重大なる影響を與へてゐる。

しかし論理學がアリストテレス以來乃至ペーコン以來殆んど進歩しなかつたために、教授の論理的考察は甚だ不振の状態にあり、心理學の進歩によつて心理的基礎の闡明に壓倒せられた、教授は單に心理的基礎の上に立脚せらるべきものであるといふ意見が一般教授上に優勢の地位を保持し来たつたものである。しかしザルヅユルクやメスマーによつて、最近認識論的論理學が闡明され、これを應用して教授の論理的基礎を闡明しようとする思潮が擡頭して來てゐる。即ちザルヅユルクに従へば、彼は教授の第一の任務は知識を授くることであり、第二は兒童の精神力を發達せしむることであるとしてゐる。而して凡ての知識の收得は(一)信仰に基づくか、(二)建設(演繹)によるか、(三)歸納によるか、(四)臆説によるかであると言つてゐる。第一の場合は論理的に確立することの出来ない分子を含む所謂修身教授の如きものであるが、之も合理的のものとするのが出來ると述べてゐる。第二の場合は算術代數などの如きもので、凡て數學は演繹的推論的の知識である。第三の場合は自然研究に關するもので、化學は材料の分析により、物理は實驗により、生物學は統計的研究によるものであるが、すべて歸納的認識には三つの作用があるものと説く。即ち先づ個々の場合を觀察し、次に類似及び差異を決定し、最後に因果關係に結合するものである。第四の臆説によるものも認識の手段として有力なるもので、歸納も亦臆説によつて導かれるものである。斯くてザルヅユルクは教授の模範的形式として、第一指導(A、對象を示す。B、その關係を説く)、第二、提示(A、新教材の提示。B、他の場合に於ける對象の提示)、第三、整理(A、認識

せるもの、形式的整頓、B、編入)の三段階を立てゝゐる。これは勿論認識の論理によつて定められたものであるが、ザルヅユルクは又心理的にも一顧を要することを附言してゐる。尙メスマーも「吾人が教授を行ふときには、それは心理的過程でなく、精神作業即ちある要求に合致する如き過程を取らなければならぬ。その要求は知識經驗の論理的正確と精神力の經濟と云ふことである」と説いてゐる。而してメスマーは、認識陶冶の方法は論理的過程の上になければならぬと述べてゐる。何れにしても以上述べ来たつたところによつて、教授に教ける認識過程に於て如何に論理的考察の肝要なるかを知悉されたことであらう。然らば教授に於て論理的發問を行ふには如何なる注意が必要とされるか、その點に就いて考察を進めなければならぬ。

先づ論理的發問に於て注意すべき點は、所謂ザルヅユルクの教授の模範的形式たる三段階を規範として、その認識陶冶の論理的行程に従ふことである。論理的發問は論理的過程、論理的追求、論理的必然性の上に立脚しなければならぬ。論理的發問を要する内容を有する質問に於て、發問の順逆を誤るが如きことあつてはならない。贅言すれば教授が論理的に進展するにつれて發問の對象も論理的に進展すべきである。即ち論理的發問は、追求する目的のために増進的行動意識によつて導かれねばならない。換言すれば發問の對象の飛躍、目的の轉換と云ふことが禁止されねばならぬのである。例へば星に關する發問の次に交通道德に對する發問を行ふが如きは、その二者の發問の中に増進的要素もなく連關もなく之は論理的發問とは云へないのである。兒童が若し兩者の發問の間に何等かの聯關を持つとしても、それは象徴及び暗示力に依るもので、之は明かに心理的發問と云はねばならない。

更に論理的發問に於ては、何より正確なることを尊ぶものである。正確なる論理的發問によつて正確なる概念、判斷推理に導き、兒童の誤れる思考作用を矯正することに努めなければならぬ。勿論この場合には、單に發問によつて誤りを

指摘するのみでなく、自己の正確なる考へ方、話し方によつて論理的思考の模範を示して正しきに誘導する積極的方法を肝要とするものである。この點にまで徹底してこそ論理的發問の眞價は發揮されるものである。即ちウエルトンも「教師の發問の仕方は大いに兒童の思考の進行に影響を與へるものである。教師が若し無鐵砲なる不秩序なるやり方をなし、又は不正確なる發言・推論・非論理の決論をなす場合に於ては、兒童は明瞭的確に物を思考することに慣らされないのみでなく、思考陶冶の妨害となるものである。これに反して教師の發問が整頓され、その推論が正確である時には、兒童は知らず／＼正確の考へ方に慣らされるものである。故にすべての教授は論理的でなければならぬ」と説いてゐる。ウエルトンのこの言は常識的な分りきつたことのやうに思はれるが、それだけ教師の日常十分注意すべきことである。

尙教科の上からみて國語・算術・理科・歴史などは、殊に論理的要素を多分に含むものであるから、論理的發問によつて兒童の思考作用を誘導しなければならぬ。國語科は勿論美的、文學的要素にも意を注がねばならないが、特に論理的方面に重要性をおくべきは施行規則にみても明白なところである。算術科に於て論理的發問の重要なことに努力せしめるよりも、論理的發問によつて論理的正確へと誘導すべきである。算術科に於て論理的發問の重要なことは今更暇を要せぬところである。算術教授に於ては、直觀に訴へるが如き論理的發問を行ひ、確實な想像力を練り、増進的に兒童の思考の進展を圖らなければならない。理科は算術・國語に比較して一般に論理的要素が少いやうに思はれてゐるが、決して實際はさうでない。自然現象は矢張り合理的基礎の上に立脚してゐるからである。従つて理科に於て單に記憶に止めるが如き發問の方法をとつてはならない。主觀的な不定見な發問であつてはならない。即ち自然物と自然現象につき「何故」なる發問を發して、兒童に兩者の關係を論理的に思考吟味せしめることに努めなければならぬ。歴史科に於ては、時間的に起つた事實の因果關係を兒童に理解させることは無理であると説く論者もある。しかし文化の由來、外

國との關係、我が國の發達變遷の順序などを知らしめるのに、因果關係の考察を無視した、即ち論理的考察を無視し、連絡なき秩序なき教授でいふと云ふ理由はない。即ち歴史も單なる暗記でなく、必ず論理的考察によつて増進的に進展せしめらるべきものである。換言すれば論理的發問によつて、兒童をして自ら區別、比較せしめ、原因、根據をさぐり、目的を追求せしめて行かねばならない。かゝる論理的發問を行つて教授を徹底せしめるには、勿論教材進展の論理的行程、兒童の認識行程に綿密なる論理的考察を下さねばならない。

心理的發問の仕方

心理的發問は論理的發問の對象として考へねばならぬものである。しかし心理的なこと、論理的なことの兩者に全然聯關のないことはない。即ち學習の場合、思考の如きは論理的であり、聯想の如きは心理的である。而して聯想と思考とを峻別することが不可能であるが如く、論理と心理を峻別することも亦妥當とは考へられない問題である。強いて論理と心理とを區別して考へれば、第一に論理は正確でなければならないが、心理はそれ自身正確といふこともなければ不正確といふこともない。第二に論理は追求する目的のために増進的行動意識によつて導かれるものであるが、心理は何等増進的行動要素を持たないものである。第三は論理は永遠に不變であるが、心理はあらゆる状態に伴つて變化するものである。第四に論理は自身を制禦的に見通すが、心理は制禦的に見通すことはない。第五に論理は客觀的であるに對し、心理は主觀的である。以上はメスマーの論理と心理に對する峻別であるが、これによつて吾人は論理的に取扱ふべきものと、心理的に取扱ふべきものとの區別を識ることが出来るのである。即ち教授方法に於ける心理的發問の場合、論理的發問の範圍に對して甚だしく限定されてゐることが承認されねばならぬのである。然らば心理的發問は如何なる場合に、又如

何なる目的のもとに行はれるものであるか、その點に就て考察を進めてみなければならぬ。

先づ第一に心理は、それ自身正確といふこともなければ不正確といふこともないものであるから、心理的發問の要求する内容は、つまり解答は論理的な決定的なものであつてはならない。さうであるとか、さうでないとか、AであるとかBであるとか、所謂解答がはつきりした位置を持つものに對して心理的發問は成立しない。即ち思考行程が論理的考察に依らざるものに限つて心理的發問を行ふべきである。例へば暗示とか想像とか象徴とか限定的な内容のものにあらざる場合に心理的發問は成立する。第二に心理は何等増進的行動要素を持たないものである。これは換言すれば、心理的發問は何等漸層的に進展する論理過程を踏まないものである。例へば論理的な必然性のない事柄でも、次の發問と聯關のない事柄でも、その場合適切有効と思へば發問する、この種の發問が心理的發問である。従つて心理的發問は、整理の學習段階に於て發問すべきものを豫備の段階に於て行つても差支ないことであり、或はその反對の場合であつても何等差支ないものである。例へば國語讀本卷十一の「ふか」に於て、最初の二三節に於て「少年はどうなるでせう。老砲手の心はどんなでしたでせう」と發問することは、明らかに認識行程の飛躍であり、増進的行動でなく、論理的發問でなく心理的發問である。しかしこの種の想像と類推とに訴へる心理的發問も、この場合大いに有効なるものであると考へる。第三に論理は客觀的なものであり、心理は主觀的なものである。即ち論理的發問は客觀的考察を必要とするものに限られるが、心理的發問は主觀的考察を必要とするものに限られるものである。換言すれば客觀性と規範を必要とする算術科及び理科などの學習に於ては、全然心理的發問の餘裕を見出すことは出来ない。即ち歴史に於て「和氣清盛をどんな人と思ふか」と云ふ發問は、もとより論理的考察の上に立脚して答へなければならぬものであるが、又幾分の心理的主觀性をも加味して差支ないものである。

尙最近の國語教授に於ては、心理的讀方の權頭をみてゐる。而してこの心理的讀方は、今後の讀方教授の主流をなすものとみられてゐる。何れにしても文字・語句の形式的傳達をその全部と目されてゐた讀方から、生命を讀む、生命に關れる讀方教授にまで進展した讀方教授は、單に論理的考察によつて兒童の思考を陶冶しその知識を増進させるだけでは倦き足らずとするものである。即ち文字・語句の傳達以上に文の生命に兒童を參與せしめ、文の生命に觸れさせしめ、文を文として生活せしめるためには、何うしても論理的發問によるのみでは不可能である。彼等の想像生活を刺激し、その類推力を誘導するためには、思考の飛躍を意圖しなければならぬ。而して思考の飛躍を誘起せしめるためには、何うしても心理的發問に依るべき必要を感じるものである。何れにしても心理的發問は、今後讀方教授に於て愈々重要視されるべきものである。

具體的發問の仕方

バグレーは「教育上理論上稠密に考ふべき判斷の二種類」として、實際的判斷と概念的判斷とに區別してゐる。この區別は教授上全く至當である。吾人はこの具體的實際的思考と抽象的概念的思考とを區別して考ふることを至當とする。實際兒童の中には、具體的思考は誤なく正確に判斷しても、概念的抽象的思考の出来ない者も多く發見されるものである。勿論思考陶冶に資する點から考ふれば、抽象的思考により重要性が附與されてゐるものであるが、吾人は機能主義の論理にも一應従ふ必要がある。即ちバグレーの説を藉るまでもなく、抽象的概念的思考に至るには先づ具體的實際的思考から出發すべき性質のものであるからである。換言すれば抽象的思考は具體的思考の上に成立され誘導されるべきものである。従つて抽象的思考が兒童にとつて可能となるまでには、そこにある程度の間隔を生ずべきは必然である。即ち思考能力に

従ひ低學年に於ては具體的實際的思考を目標とし、漸次に高學年に進むにつれて抽象的思考へと誘導すべきである。要約すれば高學年に於ては抽象的概念的思考を、低學年に於ては具體的實際的思考をその目標とすべきである。

以上によつて明白なるが如く、低學年に於ては具體的に實際的に思考せしめるやう教授上の取扱に注意しなければならぬ。實際的に思考せしめることによつて、思考内容を的確に正確に認識せしめることが出来るのである。従つて發問の方法も亦必然具體的發問に依るべきは贅するまでもない。即ち具體的發問とは、兒童の具體的實際的思考に適應するやうに案配されたところの發問の謂に外ならない。而して具體的發問は、その多くが初期の思考陶冶に於て行はれるものであるから、その點に就いて綿密なる考察をする。即ち初期の思考活動は、先づ身體的活動と連關して起ることを注意しなければならぬ。兒童が身體の運動を支配し得るに至るのは、言ふまでもなく試行錯誤法に依るものであるが、それにも意識的選擇が加つて初步の思考を形成するものである。即ち換言すれば、身體の支配といふことは、兒童にとつては思考の問題、知の問題に外ならないのである。具體的に言へば、兒童は身體的活動と連關することによつて初期の思考活動を具體的實際的ならしめるものである。従つて「十から三ひけば幾らですか」と抽象的に發問する事の反對に「おはじきを十拾ひなさい。それから三つだけとりなさい。皆さんとりましたね。そこで後には幾つ残つてゐますか」と發問することは具體的發問である。即ち兒童の身體活動に連關させて、具體的に實際的に思考せしめる効果多い具體的發問である。尙遊戲の如きも最も興味多き身體的活動であるから、遊戲を通して具體的思考を練ることも有意義なる方法である。即ち遊戲に連關した具體的發問を行ふこと、即ち兒童が遊戲の身體的活動を経て思考し解答を得るが如き發問を行ふことが必要である。

もとより具體的發問は、發問そのものゝ内容が具體的であるべきことは贅するまでもない。身體的活動によつて思考を

具體的ならしめざる發問に於ても、兒童がその發問から直ちに具體的思考を働かせるが如き内容のものでなければならぬ。従つて具體的發問を行ふに當つては、教師は先づ發問を具體的ならしめることに注意しなければならぬ。例へば「孝行」に就て「孝行とはどういふことですか」と發問することは、抽象的であり低學年の兒童は之を概念的に思考することが出来ないが、「孝行とはどういふことをするか。皆さんの考へを発表して下さい。」と發問すると、兒童は「孝行」を具體的に思考し、實際的に連關して諸種の實例を擧げることが出来る。即ち「孝行とは親を安心させることです」とか「偉い人になることです」とかいろいろの解答を得ることが出来る。要するに具體的發問は、心理的に具體的に思考せしむることを目的とするものである。而して具體的發問によつて具體的解答を得たならば、教師はその解答から、巧妙な誘導によつて之を抽象的概念的な思考にまで到達せしめなければならぬ。勿論この具體的實際的思考から抽象的概念的思考への誘導は漸層的なることを妥當とするものである。尙具體的發問は抽象的發問に比較して、學習上の不經濟を伴ふ缺陷を持つものであるから、學習經濟といふ點に就て適宜の考慮を必要とするものである。具體的發問を如何に經濟的に誘導して行くべきかに教師の研究と考察とが下されなければならぬ。

抽象的發問の仕方

バグレーに従へば、具體的實際的判斷は、具體的經驗の意識的適用であり、抽象的判斷とは概念的に集中した經驗の意識的適用であると説いてゐる。即ち具體的判斷に於ては、分析・綜合・比較・抽象といふが如き過程も勿論行はれるものであるが、具體的特種的の經驗を憶起して適用するものであるから、その判斷は原理に關して行はれるものでなく表面的であると考へられる。兒童の判斷推理は多くそれであるから、之を概念的なものに誘導して行かねばならぬ。具體的判斷

に反して抽象的判斷は、原理によりて總括し、原理の適用によつて判斷するのであるから、具體的判斷に於けるが如き個々の具體的經驗で處理されるものではない。即ち抽象的判斷は、表面的でない物の真相に突入して誤らない判斷をなすものである。勿論抽象的判斷を行ふまでには、經驗の集積、即ち概念法則が必要であり、概念的陶冶はこゝにも必要とされるものである。即ち前節に於て述べた如く具體的發問は、兒童の初期の思考活動にのみ役立つもので、眞の思考陶冶に價値あるものではない。概念的陶冶思考陶冶を期するには、何うしても抽象的發問によつて、兒童の思考を概念的にまとめ上げしめなければならぬ。例へば「孝行」の意味は「親を安心させること」とか「偉い人になること」とかの具體的判斷によつて判斷されるべきものでなく、何うしても物の眞根に突入するには抽象的發問によらなければ不可能である。

教授上抽象的發問の重要なことは以上によつて明瞭であるが、然らば抽象的發問は如何なる注意の下に行はれねばならないか、その點に就て考察を下さなければならぬ。先づ第一に兒童が論理的思考にある程度習熟した後に抽象的發問を行ふべきことは贅言を要しないところである。又抽象的發問は論理に依るものであるから、論理的要素を特に多く有する教科、例へば國語・算術・歴史・地理・理科に於て之を用ひなければならぬ。又抽象的發問は教材の種別に應じて按配するばかりでなく、時限に應じて考慮するところあらねばならない。低學年・中學年・高學年を通じて抽象的發問は、教授段階の整理の項に於て特に重要視すべきものである。即ち整理の段階に於ては、豫備と教授の時限を經過して、兒童の經驗は集積されその知識は集中されて、その知識は一の概念を形成するに至つてゐるからである。この場合に於て抽象的發問を行ふことは、最も兒童の學習心理に適合することであり、又發問を最も効果的ならしめるものであると考へられる。

次に抽象的發問に於ては、その言語に對して敏感でなければならぬ。言語の選擇に就て注意を持たなければならぬ。言語と思考との間に密接なる關係あることは明瞭であるが、デューキは言語の思考陶冶に關して三つのものを擧げてゐる。

言語の豊富・正確・連續、以上がそれである。即ち第一に言語の豊富の度を増すことは、やがて思考の修練の機會を加へることになる。言語は事物の記號であり、意味を有してゐる。その修得には物と人とに接すること、耳と目とから直接言語を取入れて意味を理解することもあるが、要するにその間に知性、思考を練習する。従つて抽象的發問の効果を擧げんとするには、先づ兒童に言語の修得を豊富ならしめておく必要がある。第二の言語の正確といふことは今更贅言を俟たないところである。抽象的發問もその發問の言語が正確でなければ何等の効をもなさない。所謂發問の内容の概念の明晰と分明とを何より必要とする。發問そのものが論理的に不完全であるとすれば、兒童より定義的な解答を求むることはもとより不可能と思はねばならない。何れにしても發問を曖昧の程度に止めて暗示を加へることは、抽象的發問の眞意に反するものであり、且つ思考の進展を妨害するものである。従つて曖昧を脱するためには、限定、概括を目的としなければならぬ。第三の連續といふことは、秩序ある連續、依存關係の吟味といふ意味である。即ち抽象的發問に於ては、この秩序ある連續を破り、系統的思考を害はぬやうに注意することが肝要である。しかし連續とは、單なる發問の連續ではなく、又心理的なる發問の連續でもない。もとより論理的に秩序ある系統的な發問でなければならぬ。一般に陥つてゐる餘りに分析にすぎた抽象的發問は、兒童の思考を非系統的に紊亂せしめるものである。従つて教師は、發問と發問との間に必ず論理的な聯關を持たしめて、兒童の思考を系統的に活動せしめることに努めなければならぬ。尙これは抽象的發問の場合のみとは限られてゐないが、解答の誤謬の訂正にのみ注意して發問の連續を破り、連續の機會を奪ふことを慎むことが大切である。要するに教師の發問に要する言語は、兒童の思考に直接重大なる影響を持つものであるから、豊富・正確・連續の三要點に即することに努めなければならぬ。

複合的發問の仕方

複合的發問はその取扱ふ範圍が廣汎に亘つてゐる。即ち單純なる「イエス」とか「ノー」とかの解答を要求するものでなく、幾つかの解答を綜合して一の解答を要求するものである。例へば「ロシアの露露戦争に敗れた原因」を云ふが如きは複合的發問である。この複合的發問に答へんとすれば、その原因の一つ／＼を列挙して行かねばならぬ。例へば(一)兵力の誤算による、(二)國民全般の思想動搖を妨止し鞏固一致の實を擧げんために意金された戦争であつたため、(三)社會經濟の困窮、(四)國民に戰ふ意志のなかつたこと、などの諸原因を擧げなければならぬ。従つて複合的發問に於ては、その解答の一部分を得たのみでは満足とされない。その要求の全班に亘らなければ満足と云はれない。故に複合的發問は、兒童にとつて最も困難を感じる複雑な發問である。兒童の思考が正確に、その判断が連續的に行はなければ複合的發問に答へることは出来ないのである。そこで複合的發問を行ふには教師は如何なる用意を必要とすべきであるか、その點に就て考へなければならぬ。

先づ複合的發問を行ふに際しては、教授段階に注意すべきである。豫備と整理の段階に於て複合的發問を行ふべきで、提示の段階に於てはその必要を認めない。といふより複合的發問を發する餘地がないのである。即ち兒童の知識が全班に統括された場合、思考の綜合を必要とする場合にのみ複合的發問の必要が生ずるものである。提示の中途に於て複合的發問を發するとすれば、もとより兒童の解答は部分的となり、複合的發問の眞意義に反することとなるからである。即ち複合的發問は、その教材に於ける知識を收得し、その知識を分解し、整理し、綜合せしめるの必要に應じて發すべきものである。換言すれば複合的發問に於ては、思考の分解と綜合と云ふ二點を目標とすべきものである。この意味に於て、必然

複合的發問は兒童へ個人に指名して答へさせるが妥當である。「食都の理由を一つづゝ順に擧げて下さい」と順送りによつて答へさせる方法を採用することは、思考の分解、綜合といふ複合的發問の折角の目的を無價値に終らしめるものである。従つて複合的發問を要求される兒童は、勢ひ優等兒に限定せられる結果となるが、これでは教授の偏頗を招來する嫌があるから、時には中劣等兒にも指名しなければならぬ。兒童がその場合満足の解答をなし得ざる場合は、教師の適宜の暗示によつて指導すべきである。尙整理の段階に於て、學習結果を綜合的發問によつて、兒童自身の分解、綜合力に訴へて整理せしむべきか、それとも教師が整理すべきかの問題があるが、これは教材そのものゝ難易にもよるが、一應兒童自身の分解、綜合力に訴へるべきであらうと考へる。即ち自學自習の尊ばれる今日、必ず複合的發問によつて兒童に整理させ、然る後教師の補導を必要とするものである。何れにしても複合的發問は、兒童の分解、綜合力の練達を目的とするものである。唯注意すべきことは、複合的發問の優等兒にのみ發せられる點である。教師は複合的發問を適宜に考慮して、全級兒童を活動せしめるやう注意しなければならない。

分解的發問の仕方

分解といふとき吾人は綜合といふことを反射的に考へる。即ち思考及び判断作用は分解するものか或は綜合するものかに就て考へねばならない。ヴントは論理學的見地より判断を以て表象内容の分解であるとして分解説をとり、シグワルトは綜合説に依つてゐるのであるが、之については多くの論者が大凡一致してゐる如く、分解綜合の兩者を含むと見るべきが妥當である。即ち分解と綜合とは別個に對立するものではないからである。ボサンケーも、判断は常に一事或は一觀念内容の要素の分解及び綜合であるといふのが最も簡單であり、且つ眞であらうと説き、ピルスベリーは、意識にあらはれ

たものが非分解的の一團であるとすれば、判断の過程はたしかに分解的で、二要素が明かに意義にあらはれたものとすれば、判断作用は綜合だと云つてゐる。更にデューキ、各判断は重要を取り、些末を捨て結論に合しないのをすてて合するを取り、又區別、辨別を含む限りに於て分解的であり、選擇せられた事實がおかれる決定的状態としては綜合的であると述べてゐるのである。要するに判断作用に於ては、對象の分解を以て出發すると同時に、その決定の時はたしかに綜合作用であるから、判断は分解、綜合の兩者を含むとするのが實際の状態であると考へる。以上述べ来たところによつて分解的發問の意義を考察すれば、畢竟綜合的判斷に至るまでの一過程とみるが至當であらう。即ち判断作用に於ける一過程である。換言すれば分解的發問の對象とするものは、それ自身に於ては完全なる思考の對象ではなく、綜合判斷への聯結に於て完全なる思考を果すものとなるべきである。

以上の如く考察すれば、分解的發問は甚だ無價値な、而して思考陶冶上重要性のないものゝ如く思惟され易いが、實は決してさうではない。新く綜合判斷に到達するまでの一過程としての分解的發問であるだけ、それだけ教師の發問上の注意も必要であるし、又兒童の思考陶冶に資する點も多大であると考へられる。然らば分解的發問に當つては如何なる注意を必要とするものであるか。先づ考ふべきことは、分解的發問が判断の出發點を目的とすべきであるといふことである。もとよりこゝに云ふところの判断は、分解的發問でなく綜合的發問の對象とする判断である。従つて分解的發問の内容は、必然ある綜合的な内容の一分科であらねばならない。例へば、 $A \parallel B \parallel C$ なるとき、判断の順序は先づBからCに行き、ABは改めてCに統括さるべきものである。この場合發するまでもなくAは綜合的發問であり、Bは分解的發問であり、Cは解答である。即ち最初「Bとは如何なることですか」と分解的發問を發して兒童の判断作用を誘起させ、Bに對するCなる解答を得、然るに「Aとは如何なることですか」と綜合的發問を發して、AのCに對する最後の決定に到達するので

ある。もとより容易なる判断に於ては、吾人は直接AよりCを判断するものである。これは經驗と知識の集積された成人に於ては比較的概念の收得が容易だからである。しかし兒童は最後の決定に到達するまでに分解的な判断作用なくして解答をみ出すことに困難を感じる。即ち教師は先づこの點に注意しなければならぬ。分解的發問が判断の困難なる問題に於て利用さるべきは今更贅言を俟たないところである。要するに分解的發問は、兒童の判断を分解的に容易に導き、最後の決定に綜合せしめるための一手段であり一過程であると考へなければならぬ。尙分解發問に於て注意すべきことは、この發問の位置と使命を忘却して、中途に於て兒童の判断を中絶せしめたり、外らしめたりせざることである。即ち前例に於て、 $B \parallel C$ なる解答を得ることは、分解的發問として妥當なるものであるが、たゞそのみにては分解的發問の眞目的を發揮しないこととなる。即ち $A \parallel B \parallel C$ なる最後の綜合に至つて始めて分解的發問の價値を發揮するものであるから、教師は分解的發問をそれ自身獨立した發問と思惟する誤謬から、脱却することを肝要とするものである。

段階的發問の仕方

段階的發問には二つの部面がある。その一は困難なる問題を捉へて發問する場合、兒童の思考を容易ならしめるために、問を幾つかの段階に分解して兒童の判断作用を順次に綜合決定へ導く方法である。従つてこれは分解的發問と同意義のものであり、詳細は分解的發問の項に就てみるべきである。しかし分解的發問は、多く兒童自身の分解力に訴へて解答を要求するものであるが、段階的發問は豫め教師の側に於て發問を分解して、兒童の思考を最後の決定へと導くものである。即ち兒童の活動を主とするか、教師の輔導を主とするかといふ點に分解的發問と段階的發問との區別が生ずるのである。餘論は排して先づ段階的發問に於て注意すべき點は、段階の立て方である。換言すれば問題の分解の仕方である。この問

題の分解が適切でない、児童は思考の混乱に陥り、最後の決定へ容易に導かれぬことになる。故に段階と段階との間には常に緊密なる聯關を持たしめておかねばならない。この緊密なる聯關のもとに段階的發問を行へば、児童は一の問題を判斷し、その判斷から次の問題を判斷し、斯くて最後の決定へ綜合されることが出来る。しかし、段階的發問の方法は、これを困難なる問題にのみ用ふべきである。段階的發問を濫發するとすれば、児童は思考の困難を避けて、容易なる問題にも段階的發問を欲するやうになるからである。教師はこの點にも留意し、時には抽象的發問によつて児童の思考活動を刺戟するところあらねばならない。

段階的發問の第二の場合は、所謂一般に云ふ段階的發問である。第一の場合は、困難なる一の問題の分解による段階的發問であるが、第二の場合は一時限に對する段階的發問である。即ち教師は豫めその時限に於て發する發問を選定しておき、その段階を豫定するものである。この段階的發問は、教授の進行を容易にし、児童の認識行程を順調ならしめる上に於て効果多いものである。殊に研究教授の場合に於ては、精選された段階的發問によらなければならぬ。もとより段階的發問を行ふには、教材研究を第一條件とすべきである。教材研究によつて發問すべき要點を決定し、その發問を更に精選しなければならぬ。又段階的發問が断片的なものでなく、孤立的な意味のものでなく、その時限に發するすべての發問と何等かの點に於て連結あるべきは必然である。孤立的な發問であれば、段階的發問とは云はれない。従つて段階的發問は、一々連結の上に組織立て、一時限を一貫する發問でなければならぬ。しかし教授の進行の都合によつては、豫定の發問を必要とする場合も多く發生するものであるから、必ず段階的發問、即ち豫定の發問にのみ依據するといふ迷妄は無論排しなければならぬ。要するに段階的發問は、教授進展に對する一規準として最も効果あり、價值多きものである。而して注意すべき點は、段階的發問の豫定に捉はれて、教授の進行を不自然ならしめざることであらう。

發問の選擇の仕方

「教師の教へ方は大いに児童の思考の進行に影響するものである。教師にして無鐵砲なる不秩序なるやり方をなし、又は不正確の推論、非論理の決論をする場合には、児童は明瞭且つ的確に物を考へることに慣らされないのでなく、その妨げとなるものである。これに反して教師の發問が整理され、その推論が正確である時に於ては、児童は知らず／＼正確の考へ方に慣らされるものである。」以上はウエルトンの言であるが、之によつて如何に發問が教授上重要なかと判別することと思ふ。即ち教授の失敗或は成功、教授進行の度合などは、一に教師の發問の巧拙に關するものであると斷言して誤りない。従つて教師は、先づ發問の選擇に對して十分の用意を持たなければならぬ。發問の選擇に當つて綿密なる考察を施さなければならぬ。然らば發問の選擇に當つては、如何なる注意が必要であるか。發問の選擇に際しては、先づ之を教材の上からと教授段階に即して考察を下すべきが妥當であると考へる。

第一に教材であるが、之は算術・地理・理科の如き數理的教材と、讀方・話し方・修身・歴史の如き文學的教材と、書方・圖畫・手工・唱歌の如き技能教材との三種に區別せられる。従つて發問は、之等各教材の特質に即して各々適宜なるものを選択すべきである。勿論教材を全然別個に限定的に區分することは不可能であるが、然して數理的要素を多く含むものは科學的教材であり、心理的要素を含むものは文學的教材であると言へる。従つて論理的要素を含む教材に於ては、論理的思考に限る論理的發問、抽象的發問、分解的發問、段階的發問などを多く採用すべきである。之に反して文學的教材の取扱に當つては、心理的發問、具體的發問に重要性をおくべきは言を俟たない。しかしながら之はもとより大ざつばな區別にすぎないものであつて、各教材共論理的發問、心理的發問の兩者を併用すべきが妥當である。要は教師その人の發問に對

する見解の如何に関する問題である。適所適材、事に當つて妥當なる發問を選択することが肝要である。尙綴方の如きは美的陶冶を目的とするものであるが、その初期にあつては思考陶冶によつて思考の正確を期せなければならぬものであるから、論理的發問によつて兒童の思考を正確に基礎づけることを肝要とするものである。

次に教授段階に應じて如何なる發問を選択すべきかの問題である。先づ豫備と提示に於ては心理的發問、具體的發問、分解的發問を選択し、整理の段階に進むに従つて抽象的發問、論理的發問、段階的發問、複合的發問などを選択すべきであらう。元より之は概括的な意見であつて、要は教授の都度その兩者を適宜に併用すべきものである。只整理の段階に於て兒童の思考を正確に、論理的發問によつて兒童の誤謬點を摘發するといふことを忘れぬやう心がけねばならない。尙學年の上よりみれば、低學年に於ては心理的發問、具體的發問、分解的發問を選択し、高學年に進むに従つて論理的發問、抽象的發問、複合的發問を發すべきは贅言を俟たないところであらう。即ちそれ自身正確でも不正確でもない心理的發問、判斷作用の最初の過程たる分解的發問から、漸次に論理的發問へと漸進誘導すべきである。更に優等的發問、中等的發問、劣等的發問の各發問を適宜に接配して全級兒童の活動を諒起せしむべきことは言ふまでもないところである。要は各發問の意義と目的とを十分に明瞭に認知して、その有効なる活用に慣れることを肝要とするものである。

考へさせる發問の仕方

發問は兒童の思考陶冶に資するためのものである。従つて如何なる種類の發問にもせよ、兒童の思考、判斷に訴へるものでなければならぬ。發問の目的を十分に顯現させ、その意義を十分發揮させるよう努めなければならない。例へば鷓返しに兒童が容易に答へ得られるやうな發問の方法は、それが如何に價値のない發問にせよ、妥當な方法とは云はれな

いものである。「それは悪いことですか」と單純な發問を發すると、兒童はその發問の内容を仔細に思考し判斷することもなくして、直ちに「ハイ、悪いことであります」とか「イエ、善いことであります」とか單純に答へるのである。今度は少しく發問の組織を複雑に「さうすることは善いことと思ひますか、それとも悪いことと思ひますか」と發問するとしても、兒童はどちらか一方に決定すれば間違ひはないだらう位に思つて「悪いことですか」とか「善いことと思ひますか」とかと答へる。而してその場合、「どうして悪いと思ひますか、又善いと思ひますか」と反問すると、兒童は多くの場合答へ得ないのである。答へ得るとしても、又その場に臨んで改めて思考を始めるものである。従つて斯くの如き種類の發問は、甚だ無價値な不合理な發問の目的に反するものと思はなければならない。以上の如き發問を無反省に亂發してゐると、遂に兒童は發問によつて思考を働かせることに無力となり終つてしまふものである。即ち兒童の思考活動の收得と否とは、一に教師の發問に對する見解と發問の方法に関するものと云はねばならない。然らば兒童に思考し判斷せしむる發問は如何にしてなされるか。

先づ「イエス」とか「ノー」とか單純に答の得られるが如き發問の方法を排しなければならぬ。例へ最後は「イエス」か「ノー」かに決定さるべき發問としても、先づ發問を分解し組織立てることを肝要とする。即ち直接解答へと導かずして、中途に於て思考の機會を作つてやらねばならないのである。例へば「太郎は感心な親孝行の少年でした。お父様のおつしやることは何でもよく守りました。ある時お父様は太郎に、お宮の池から鯉を盗んで来いとお命じになりました」と云ふ説話の一節があるとする。この場合多くの教師は「太郎はお宮の池へ行つたと思ひますか、それとも行かなかつたと思ひますか」と發問する。これは最も一般的で、常識的な發問である。この發問に對する兒童の答は「行つたと思ひます」「行かなかつたと思ひます」の單純なものである。勿論思考判斷の後に案出された解答であるべき筈がない。而してこの

場合兒童に思考さすべき要點は「行く行かない」の問題でなく、外の部分にあることを知らなければならぬ。即ち「お宮の池に太郎が行つたであらう、行かなかつたであらう」といふことは、思考の結果であり、思考それ自身は「太郎がお父様の命令をよく守ること」と「お池の鯉を盗むことは善いことか悪いことか」に關するものである。この點から發問を段階的に進展せしめて行けば、兒童は必然正確な認識行程を辿ることとなる。何れにしてもイーディーな發問を慎むべきである。兒童が思考を活動せしめることなく答へ得るやうな發問を採らざることである。或は容易な發問であれば、その間に巧妙なる反對暗示を布いて、兒童の思考を複雑ならしめることも有効な方法である。鸚鵡返しに答へ、發問に於てはこの點を最も慎むべきである。

多岐に亘らぬ發問の仕方

發問に當つては多岐に亘らぬやう注意しなければならない。發問の要領は、發問の要點を的確に兒童に投ずることにある。多岐に亘つた、要點の不明なる發問を發しておきながら、兒童が不得要領の解答をなすを責めるは、全く本末を誤つた謬見であると云はねばならない。發問はすべての確を奪ふ。而して兒童の思考を一點に集中せしめることを要訣としなければならぬ。多岐に亘つた發問は、兒童の思考を混亂に導き、その判断の過程を誤るものである。Aの意義を質すに當つて、BCはおろかDEFとAとの關係にまで發問の範圍を擴めることは、明かにAの意義を混亂せしめるばかりでなく、兒童に徒らな疲勞感を與へるものである。思考の分離は贅するまでもない。例へば歐洲大戰の原因を發問するに際して、歐洲大戰當時の我國一般の情勢を發問するが如きは、明らかに兒童の思考の系統から分離した發問と云はなければならぬ。斯くの如き發問は一見含蓄に富む發問の如くも思はれるが、その實兒童の思考と判断を混亂せしめる以外に多くの價

値を有せざるものである。教師は先づこの點に留意しなければならない。然らば多岐に亘らぬ發問をなすには如何なる注意を必要とするか、その點に關して考察を進めてみる。

多岐に亘つた發問とは、畢竟枝葉に亘つた發問の謂である。従つて多岐に亘らぬ發問をなすには、發問の眞道に突進するより外に方法はないと考へられる。發問の眞道とは、とりも直さず教授の正道である。教授取扱上必ず兒童に思考せしむべき要點にのみ觸れて發問することである。そのためにはもとより教師の教材研究と云ふことが最も肝要とされる。教材研究によつて教師は、發問の精選を行はなければならぬ。有効的確なる發問のみを豫定しておかねばならない。この發問の精選なくして教授に臨む場合に、多岐に亘る無價値な發問を連發して兒童の思考を混迷に陥らしめるのである。所謂「行き當りばつたり」の發問は、かゝる教材研究の不足な、而して發問精選の不足な場合に惹起されるものである。故に教師は先づ教材研究によつて發問の精選を行ふことが肝要である。しかし教師は多く不知／＼の裡に發問の邪道に陥るものである。即ち兒童が教師の豫定通りに活動しない場合には、教師は思はず教授の正道から離れた無價値な發問を連發するに至る。又教師の術學的態度が多岐に亘る發問を行はしめる場合もある。例へば自分の得意とする教科では、自らの學識を誇らんがために、たゞそれだけの理由の下に、教授の正道から外れた發問をなして兒童を手こずらせる。斯くの如き發問は教師の嚴に慎むべきものである。單に兒童の思考を混迷に陥らしめ、教授の眞核を逸するばかりでなく、學習上非常な不經濟である。要するに多岐に亘らぬ發問を行ふには、十分教材を研究し、發問すべき要點を把握し、尙その發問の精選を行ふことを肝要とするのである。何れにしても發問の目的が教授の目的から外れぬこと、教授以外の發問を行はぬこと、これが最も大切なるところである。尙發問の順序を段階的に組織立ておくことも、發問の多岐に流れるのを防ぐよき方法である。發問は決して多きをよしとはしない。發問の連發は慎むべきである。殊に參觀者のある場合は、教

師は自己の活動を街はんために、得て多岐に互つた發問の連發を行ふものである。之は自らの愚を自ら發表するものである。發問は少量に的確に要點を得て教授の正道から外れぬこと、この點に留意しなければならぬ。

問に答を含ませぬ發問の仕方

劣等児には問に答を含む發問を與へて、彼等を活動せしめることも必要であるが、優中等児には問に答を含ませぬ發問をなさなければならぬ。然らば問に答を含ませぬ發問とは如何なるものか。要するに之は教師の發問に用ひる言語の如何によつて決定する問題であると考へられる。暗示或は反對暗示を發問の中に含んだだけでも、兒童は容易に答を發見し得る。即ち思考を活動せしめることなく、或は全然思考に依らずしてその暗示によつて答へ得るものである。従つて教師はなるべく問の中に無用の暗示又は反對暗示を含ませぬやう注意しなければならぬ。例へば「さうすることは悪いが、君はそれの場合どうするか」と云ふ問を發するとすれば、兒童は直ちに「さうすることは悪い」と云ふ暗示にかゝつて容易に答へ得る。以上は一例にすぎぬものであるが、要するに教師は發問に無用の言語を使用せぬやう注意しなければならぬ。

具體的發問を避けて抽象的發問を探ることも、問に答を含ませざるよき方法であると思はれる。解答は具體的に述べさせるとしても、その發問は出来るだけ抽象的に發するがよい。例へば貨幣制度以前の物々交換の社會生活を訊ねる場合に、「貨幣の出来るまでの一般人民は、どう云ふ風にして暮してゐましたか」と發問することは、問に答を含ませた無價値な發問である。この發問であれば、兒童は容易に物々交換と答へ得るであらう。一度學習した後の發問であるから、この場合は「貨幣の出来る以前の社會經濟」と抽象的發問を發しても差支へない。斯くの如く抽象的發問を發すれば、兒童は勢ひ、思考活動を旺盛ならしめて具體的な解答を行ふこととなる。要するに暗示を含ませぬ發問、抽象的發問、この二點を要

點として發問すべきである。あまりに具體的に發問の形式を整へて、却つて兒童の思考を容易ならしめざるやう注意することである。發問の形式は單純にして簡單なることを第一條件とするものである。

甘く答へさせる發問の仕方

發問する以上兒童に解答を完成させることを理想としなければならぬ。兒童が豫め解答の不可能なることを察知しながら、尙も單なる惡戯から、單なるこらしめのために、指名して發問する教師がある。斯くの如き教師は發問の眞意義を没却すると共に、自ら學習不經濟の因を作るものである。發問するに際しては、出来るだけ兒童の思考を活動させ、解答を完成せしめることを目的としなければならぬ。殊に研究授業、發表教授などの參觀者を有しての教授の場合に於ては兒童にうまく答へさせる發問の方法を考究しておく必要がある。その要諦としてはいろいろあるが、要するに兒童の思考活動を十分に刺戟して、問題を解かんとする意慾に驅らしめることを第一條件とする。そのためには教師は、發問の言語に注意すべきである。兒童の學習心理をうまく把握することである。例へば同じ發問としても「この問題は易いですよ。君にはわけなく出来るでせう」と奮勵の辭を與へてやれば、兒童は困難な問題でも思考活動を刺戟されて解決するやうになる。これに反して「とても君には出来やしないが、マアやつてみる」では、折角容易な問題でも解決不可能なる結果となる。おだてるといふと誤弊があるが、兎に角兒童の思考、判斷作用をうまく刺戟することが發問の妙諦である。兒童が巧く答へるか否かは、一は教師の發問方法の如何に關するものである。

尙兒童の中には容易に解答の出来る自信を持ちながら、單に答へることの面倒臭いために「知りません」と引退る兒童もある。従つて教師はこの種の不精な性格の兒童を、平常に於て十分觀察し調査しておくことが肝要である。而して若し

斯くの如き兒童に發問する場合は、「知りません」を防禦するための豫防線を張つて發問することを肝要とする。例へば「この問題は君に出来ないことはない。やつて御覽」といふ風に發問して、「この問題が出来ますか」の如き發問の方法を慎むことである。何れにしても頭から呑みこんで解答を求めらるる方法に出づるを上乘とすべきである。更に劣等兒に巧く答へさせるには、優中等兒に較べて發問の上に於て幾分の變改をみるべきは必然である。優中等兒に對しては抽象的發問によつて彼等の思考活動を一層旺盛に導くべきであるが、劣等兒に對しては抽象的發問を避け、具體的發問によつて、單に暗示を附加することによつて彼等に問題解決の喜びを知らしめなければならぬ。劣等兒にうまく答へさせるためには、幾分の指導も亦止むを得ないものである。

テストとしての發問の仕方

テストとしての發問には二種がある。即ちその一は指名によらざる發問で、その二は指名による發問である。前者はもとより學級全班の知識收得の程度、理解程度、傾向の如何をテストするには上乘の發問であるが、的確に個人の能力をテストすることは希まれないものである。之に反して指名による發問は、個人の能力程度を的確にテストすることは出来るが、全體の動向を察知することに困難である。従つて指名による發問と、指名によらざる發問の兩者を併用すべきを妥當とするものである。そこで指名によらざる發問の場合であるが、この場合は段階的發問によるを妥當とする。指名によらざる發問も、結局は兒童の中の希望者に指名することとなるものであるから、教師は豫め發問を段階的に豫定し、發問の質によつて指名すべき兒童を考慮しておく必要がある。テストに於ては先づこの程度の嚴密な用意を必要とするものである。

更に指名する發問の場合は、教師は兒童の能力を十分に察知し、指名の的確を期することが肝要である。即ち兒童の能力査定に於て教師の側に誤算があるとすると、容易に答ふべき兒童が答へ得なかつたり、解答困難なる兒童が却つて容易に答へ得たりして教師を混迷に陥れるものである。既に教師がこの混迷に陥れば、テストは決してテストとしての正確さを發揮し得ないこととなる。故に教師は兒童の能力を十分に察知したる後に、その能力に即した發問をなさねばならない。即ち優等的發問、中等的發問、劣等的發問の區別を設け、兒童の能力に應じてこれらの發問を使驅することが肝要である。もとよりこれらの優中劣の各發問は、問題それ自身の差別によつて生ずるものでなく、教師の發問組織の如何によつて生ずべきものである。同じ質の發問にせよ、教師の工夫如何によつて優中劣各發問となすことが出来るものである。即ち容易な發問も之を抽象的に組立てて優等的發問たらしめ、困難な發問も亦具體的に組立て、劣等的發問となすことが出来るのである。

發問に於てはその發問の形式を第一條件としなければならない。行きあたりばつたりと單に平常の習慣に墮して常識的に發問することを慎まなければならない。發問には教師の反省が伴はなければならない。近時發問の如きは甚だしく輕視され、發問法の研究を沒時代的に觀る傾向があるが、これは勿論遺憾な事實とするところである。ウエルトンの言を藉るまでもなく教師の發問の方法乃至發問の形式の如何は、兒童の思考の進行に重大な影響を持つものである。教師が不用意に不秩序の發問をなし、又は不正確なる發問の形式を採るとすれば、兒童は明瞭に的確に問題を思考することに困難を感じるものである。只困難を感じるばかりでなく、思考活動の一大妨害物となるものであることを考へなければならない。

四 個性を助くる操行善導

操行善良の標準の示し方

明治廿六年文部省は訓令第九號を發して

「修身ノ教ハ専ラ師道ニ由テ學グルコトヲ得ベク、一篇ノ教科書ニ依頼シ數時間ノ誦讀ヲ以テ満足スベキニアラザルナリ……尋常小學校ニアリテハ市町村學務委員ノ意見ニヨリ生徒用教科書ヲ用キズシテ専ラ口授法ヲ用キルコトヲ妨ゲザルベシ」となし、また「教科書中ニ參照トシテ引擧スル所ノ古今ノ人ノ善行ハ兒童ヲシテ感奮興起セシムルノ益アリト雖或ハ矯激ニ流レ中庸ヲ失ヒ又變ニ處スルノ補道ニシテ歴史上ノ美談トナスベキモ以テ教育上ノ常經ト爲スベカラザル者アリ各教員ハ教授ノ際普通教育ノ適當ナル範圍ニ注意シテ及ブダケ隔弊ヲ避ケルヲ要ス」と明示してある如く、模範人物の訓話例話をなすに當つても、先づ兒童の現在の生活程度及び道德標準の斟酌をなすことが肝要である。古來の聖人君子が「よく近きに喩をとる」とか「器に従つて誘導す」とかと教へたやうに、操行の善導に於ても常に兒童現在の境遇に於て最も必要にして而も實行し得ることを範圍として、その操行善良の標準を示さなければならぬ。

所謂望遠鏡式に、燈臺下暗し式に、徒らに高所高遠の道德或は哲理を説いても、兒童は些の感奮もその生活の中に見出すことは出来ない。斯くの如き方法を採用することは、理念の獲得のみに流れ巧言令色の徒を製造するものに外ならない。明日の教育にあらずして飽くまで今日の教育である。道は近きにあると云ふ古言の如く、兒童の日常生活の中にこそ操行の標準はおかるべきものである。又兒童が一平凡事を容易に實行し得るものゝ中にも、その操行の價値を見出さすべきである。望遠鏡的教授に侵害された兒童は、何か英雄的な事異常な事をやらねば操行無價値の如く思惟するものであるから、而て大公望式に遠大の視野に心を走せて日常の修養を怠り勝ちなものであるから、教師はこの點に十分注意しなければならぬ。

らない。勿論英雄的な人命救助の如き行爲は大いに賞むべき性質のものではあるが、何より手近の毎日の修養に努むべきことを知らしめねばならない。即ち操行善良の標準は却て兒童が平凡視してゐるものゝ中にこそあることを十分認識せしむべきである。突發的偶然事に對する道德的行爲と、日常平凡事に對する道德的修養の中に些かの價値の輕重なきことを十分認識せしむべきである。朝寝をしないこと、間食をしないこと、學業を怠けないこと、親に孝行をなすことなど、兒童が容易に實行し得る道德的行爲を以て操行の標準とすべきである。

操行不良の訓戒の仕方

操行不良の訓戒をなす方法として、學級全兒童に一般的な訓戒を行ふ場合と、對人的に個別的な訓戒を行ふ場合とがある。言ふまでもなく一般的な方法は比較的薄いものであるが、特別の場合、例へば學級全體が良からぬ惡戯をした場合、その外一般的に訴へて効果あるが如き場合には、もとより全體的に訓戒を行ふがよい。併し總じて訓戒は個人的に對談的になすが最もその効果を高めるに力あるものである。操行不良兒を放課後教員室或は應接室に呼んで、教師と云ふ職業的な冷めたい殻を脱ぎすて、父兄の如き温い愛の態度を以て之に接しなければならぬ。

訓戒には何より兒童愛の必要なること、柔ならず剛ならず、頭から壓迫することなくして、自然に兒童に反省の情を興へる眞實な態度が教師には必要である。剛魔さまに淫柿を食はせたやうな苦い顔で叱り飛ばすことは却て兒童に自棄の心を興へるやうなものである。概して不良兒は剛情であり、教師の訓戒を素直に受入れることの出来ない者が多いのであるから、之に對するには飽くまで深い愛の力を以てしなければならぬ。又通り一片の義理扱ひの訓戒では、兒童には何のショックをも與へない。先づ操行不良の原因を認知し、その對策を十分練らなければならぬ。家庭の冷淡などの事情によつて不良化した兒童には、冷たい修養の理窟より、具體的な説話による愛を披瀝することが特に肝要である。操行不良の兒童には、その境遇の上に確かに何かの障害があり、不足したものがあつた。教師はその障害を發見して取除き、自ら父兄

の心を心としてその不足した點を充足してやらねばならない。交通調査の如く機械的に、その不規則な操行不良を叱り飛ばすだけでは、兒童の障害及び不足點は愈々増大する計りで、遂には徹底した不良化をみることもなる。無責任に、皮相的な事實にのみ即して、淺薄な理窟を列べてやたらに叱り飛ばすことを教師は慎まなければならぬ。

又「叱るも怒るな」の言葉がある如く、訓戒を行ふ場合の教師は、飽くまで透徹した理智の人でなければならぬ。自分一個人の盲目的な感情に驅られることを慎まねばならない。叱ることと怒ることとの間には大なる差がある。叱ることは愛のシンボルである。叱るうちはまだ相手を主として考へる。ところが叱ることから怒るとなると、もうそこに相手はない。自己の感情に溺れ、自己本位に物を言ふ。「生意氣な奴だ！」「何て分らない奴だらう」「圖々しい奴だ！」と野獸のやうに眼をむいて怒鳴り散らす。斯かる怒る訓戒からは兒童は何ら反省させられるところはない。否却ていよく剛情に反抗的な態度に出るばかりである。従つて訓戒に當つた教師は、疇癩玉を爆發せしめないこと、相手の存在を忘れて自己に即した感情で物を云はぬこと、この點に注意しなければならぬ。

又訓戒は、兒童が不良な行爲をなした場合に即して行ふことを忘れてはならない。嵐の前の静けさとも云つた妙に冷淡な氣味悪い沈黙を續けてゐて、兒童の不良行爲が幾つかたまつた場合に一度に疇癩玉を破裂さして叱り飛ばす、この方法は宜しくない。怒り甲斐はあるかも知れないが、正しき訓戒の立場からみれば宜しくない。第一陰險である。計劃的であり、慘酷味すらある。斯くの如き方法は、正しい兒童愛に燃える教師の採るべきものではない。

最後に訓戒に當つては、必ず一方の血路を開いてやるのが肝要である。全く袋の中の鼠同様にグウの音も出ないやうに押しつめて「お前は何か何まで悪いぞ」と宣告することは、とりも直さず、兒童に絶望感を與へるやうなものである。「自分は何一つとり得のない人間か」と云ふ氣になり、それが何だいなどと反抗的な捨鉢さに變つて、遂に救ひ難い不良兒となるものである。従つて訓戒するには、兒童の長所も認めてやらねばならない。俗に「頭を打つて背を撫でろ」と云ふ言葉もある。如何なる操行不良兒と雖も、一の美點をも持ち合せない兒童はない。徒らに叱責するのみで美點の伸展

を無視することは、その美點すら摘み取る結果を招來するものである。要するに兒童に絶望感、反抗的氣分を與へるやうな訓戒の仕方を慎み、兒童愛から寛大にすぎず放漫に流れず、又嚴に失せざる温厚な態度を以て訓戒に當るべきであらうと思ふ。

修身の成績と操行との關係の見方

嚴密な意味から云へば、修身の成績は即ち操行の成績でなければならぬ。操行は即ち修身であり、修身は即ち操行に反映するものである。この兩者は一物の表裏の如き密接不離の關係にあるものである。一は觀念であり、一はその實踐的方面を現はすものである。併し實際の採點の場合には、この兩者はさ程まで密接な關係の下にみられてはゐない。又見ることとも困難である。修身操行各自の採點の場合に、觀念的方面と實踐的方面との兩者の結合状態を嚴密に觀察し、その状態の良否を明確に觀取することは困難であるばかりでなく、到底不可能な問題である。従つて修身の成績査定の場合にはその觀念的方面即ち記憶的方面を重視し、操行査定の場合にはその實踐的方面を重視すると云ふが如く、その方面を區分して考查しても差支へないものと思はれる。又多く一般にこの方法を採用してゐるやうである。

然らば修身の成績甲の兒童がその操行丙の如き場合は如何、斯くの如き甚だしい差のある場合は稀ではあるが又絶無とは斷言されない。父兄及び兒童自身はその差に必らず疑問を抱懐するに違ひない。従つて教師は前以て修身の成績と操行のそれとの關係を十分に、兒童及父兄に知悉せしめておかなければならない。即ち修身の成績甲にして操行丙の如き兒童は、修身教科書の記載事項及び教師の例話の記憶的方面、觀念的方面は優秀であり、道德の何たるかを知的に理解することは出来るのであるが、實踐的方面が之に伴はない。所謂「論語よみの論語知らず」で、知つてゐるだけで之を行爲に移すことが出来ない。之に反して修身の成績乙にして操行のそれが甲の兒童は、觀念的方面、記憶的方面は思はしくないが實踐的方面で缺點がない。換言すれば、兒童の修身成績、操行成績を區別することによつて、その兒童の個性傾向をも明

確に認知し得るものである。

教師はこの點に着眼して、父兄懇談の場合に、適宜の具申をなすべきである。この兩者の考查目的を理解せしめ、修身の主知的成績宜しくして操行方面の思はしからぬ兒童には、實踐指導の緊急事たること、早熟せしめざることを注意し、實踐的方面は可にして修身の成績不良兒に對しては、その實踐をして道德的意識たらしめ、その實踐を道德觀念の獲得によつて範圍を廣め向上せしめ、より積極的な實踐たらしめるやう指導の必要なることを悟らしむべきである。殊に前者の如き道德觀念のありて而も實踐力の伴はざるが如き兒童には特に訓戒の必要ありと信ずる。知的犯罪を行ふが如き人間は、この種の個性を持つ人間に多く見るところである。

教師の見る操行善良の共通點

教師も亦缺點多き一個の人間に外ならない。その兒童を観る觀察は、風の如く迅速でなく神の如く正確でもない。理念としては公平無私、私念を捨て、直接教育家として兒童に接せんとしても、不知不識の間に我執の子となり終るものである。即ち一個人としての好惡によつて、兒童の成績を左右せんとするものである。中にも最も査定困難な兒童の操行を観るに、この偏見に囚はれることが多い。教師は常に私念を捨て、先入主を排し、狭い好惡の感情に支配されることなく、高所より嚴密周到の觀察を下さなければならぬ。

我執によつて兒童の操行善良を観るとすれば、第一詔ひ兒童の如きは教師のお眼鏡にうけ入れ易い。用もないのに教師を訪ねる。花などを持つて來、下宿住ひの教師であれば、室の掃除をなしてやる。教師は悪い氣はしない。社交的であり掃除好きの兒童位に思つて印象が深い。ところが斯くの如き兒童に限つて實直な家庭の掃除を嫌ふ不作法者である。時にはお菓子なども提供する。併しこゝまでは無難である。教師訪問による相互の親密さは寧ろ賞むべき性質のものである。弊害はその花なり菓子なりが、兒童にとつて小さな賄賂の形式をとることである。兒童は巧言令色有ることないことを告

け口して教師の御氣嫌をとり結ぶ。従つてこの種の小社交兒童は操行善良と指定されることになる。全く陰日向の兒童が無責任に操行善良の部に混入されてゐることは決して珍しくないものである。又虚言の巧い兒童も操行善良の兒童に目されるものである。教師は嘘つき兒童の口の先きに欺しこまれて、その裏を観取することが出来ない。この種の兒童は虚言に慣れて、決して馬脚を現はさない。勿體ぶつた嘘をつく教師の前だけお上品ぶる。教師は遂うま／＼と欺まされて操行善良の折紙をつけることになるのである。

この外教師の趣味に投じて兒童も、安直に操行善良の兒童となる。教師が運動好きであれば、選手はきまつて操行善良である。その兒童の性格を全部的に考察することが出来ない。運動好きの好ましい點だけが印象に深く、その他の行爲は看過され易いものである。選手が如何に手に負へない亂暴者であり、卑劣な兒童であつても、教師の前で熱心に運動に興ずる兒童だけしか教師の眼には映らないのである。要するに教師が兒童をみる誤まつた共通點は、詔ひ者或はお利巧ものと云はれる兒童がきまつて操行善良である點である。教師も亦難いと云はなければならぬ。

兒童の見る操行善良の共通點

兒童も相互の操行をみるに共通した缺點を持つてゐる。未だ操行に對する正當なる深い認識を持たない兒童であるから漠然と概念的な操行觀察を爲すも敢て當らずとなせば、それまでの話であるが、操行には是非正しい見方考へ方を持たしめたい。例へば「あの人は大人しいから操行がよい」と漠とした考へでなくして、もつと深い觀察を持たせなければならぬのである。寧ろ操行善良と指定されるには、石佛の如く大人しいだけではいけない。消極的な病人ちみた大人しさよりも、もつと積極的な潑刺とした善き行爲をなす兒童をこそ操行善良とみるべきである。又すべて兒童は行爲の全幅をみずして、その一部にのみ操行の標準を置きたがるものである。單に「體操が上手だから」とか「休まないから」とか「算術がうまいから」とか、兎に角一事を萬事的に片づけようとする。恐るべき偏見と云はなければならぬ。

又「良薬は口に苦し」で、児童は兎角硬骨漢を操行善良とみないものである。例へその硬骨児が操行善良なる正しい児童としても、児童は一般に之を敬遠する。忠告や訓戒を遠慮もなくすばくと叩きつける児童を操行善良とみない。却てお調子とりの、詔らひ者や表面だけ面白く可笑しく遊び暮すことの出来る児童を親友とし、操行善良となす。これは児童總體に共通の缺點である。教師はこの點に注意し、悪い行爲をなさぬ児童だけが操行善良児ではなく、寧ろ積極的に進んで善き行爲をなす児童を操行善良児とすることを理解せしめなければならぬ。

従順ならしむる訓練の仕方

操行の善導に當るには、すべて家庭との聯絡に重きをおかなければならぬ。學校に於ける生活状態のみを觀てその児童の理性を即断することは危険の上もない。正反對の觀察を以て正しい觀察となすが如きは決して稀なことではない。従つて操行善導の方向を誤らざるためには、教師は家庭訪問の度を頻繁にして、父兄から直接児童の生活状態を聞き、又家庭に於ける児童の生活状態を教師自ら實際に觀察するところあらねばならぬ。而して學校と家庭と兩面相俟つての指導に當らなければ偏頗の指導からは免れ得ないものである。

殊に所謂「影辨慶」式の児童は、家庭で強情を張り不従順の極みを盡し乍ら、學校に於ては借りて来た猫の如く従順を街ふ二重人格の所有者である。この一事に想到しても、教師の家庭訪問の必要なることはうなづけるものである。即ち教師は、斯かる児童から學校と家庭との生活氣分を同一たらしめるために特に個人的な指導を加へなければならぬ。併し「影辨慶」式の児童は未だ救済の道は容易である。困難なのは家庭學校兩方面で強情、不従順の児童である。この種の児童は特異例は勿論あるが多くは冷やかな家庭に育つたものにある。世の中を白眼視してみる。人を信じない。ひねくれてゐる。人が甲と云へば乙と云つてみなくては氣がすまない。偏屈である。山本百三氏の戯曲に「海彦山彦」と云ふ作品があるが、この戯曲を讀むと、山彦が偏屈な心から素直に罪を詫び得ない、兄弟の心理的争闘に涙ぐまされる。全く自分の

感情なり思想なりが、素直に相手に受け入れられないこと程いやなものはない。自分の信實が相手に歪んで受け入れられる。これ程たまらないものはない。併し不従順を矯正せんとして徒らに嚴に失した微罰を加へることも宜しくない。不従順も一種の習慣、悪癖である。初めは一寸した事に強情を張る、物事を歪んで受取るすると相手が反對する、と勢ひ強情の度を増して、それが正しくない強情と知りながら意地でも強情を張りとはすやうになるものである。従つて物事を素直に理解し受取る態度を養成することが第一肝要なる問題である。即ち物事の正しい判断力、理性を深化せしめることが必要である。

併し従順と盲従を混同せしめてはならない。従順には理性が働くが盲従には理性が働かない。唯々諾々として何らの節操なく低劣極まりなきものである。教師はこの盲従と従順との正確な判断力を進展せしめるために、時に適宜の研究問題を與へて彼等の判断を求めるとよい。その初歩に於ける研究題の一例を示せば「今日は澤山宿題が出た。家へ歸るとお母さんが、直ぐ××さんのお宅までお使ひにお行きなさい、と仰つた。お使ひに行くと宿題が出来ない。僕はどっしよう」の如き一文を黒板に示して、その答、即ち僕なる児童がお使ひに行くべきか行かざるべきかを考察せしめるのである。これは單純な従順の例であるが、盲従の例などは教師の觀察によつてその題材は無限にある。この方法を時機に応じて指示して行けば、児童は不知不識の裡に従順の美德を養成することになる。

快活ならしむる訓練の仕方

快活なるも快活ならざるも、それは児童の個性に依ることである。と云つてしまへばそれまでの話であるが、凡そ児童は快活なるを以て本體としてゐる。發育旺盛の児童期は、活氣横溢の概がなければならぬ。蒼空に似たすがすがしさがなければならぬ。じめじめした陰氣な爺々むさい児童は、個性と云ふより明かに病的である。健全なる成長過程にある児童とは云はれない。この病的現象を個性の然らしめるところと、無責任に放任するが如きことあるとすれば、愈々その

兒童は不幸な結果を辿る。従つて快活ならざる兒童は低學年の頃より特に個人的に着眼して、その矯正の方法を講じなければならぬ。

子供らしくない快活ならざる原因は、多くはその兒童が臆病質なるに依る。第二は冷やかな殿に失する家庭に育つたことにも要因する。第三には家庭に於て偏頗な取扱ひを受けたために自然に快活性を虚脱したものである。何れにしても不幸な要因によるものである。そこで教師は、その快活ならざる原因を各自に就て明確に把握し、矯正の要點を誤まつてはならない。先づ第一の不健康な兒童には適宜の運動を課すことである。日常の健康に對する注意を與へると共に、放課後などには努めて遊戯などに参加せしめて、軽い運動を採らしめるがよい。又座席なども日當りよき通風宜しき位置を與へてやるがよい。斯くして漸次に健康體へと訓練し、快活なる兒童たらしめることが出来るのである。

次に冷やかな家庭で殿に失した教育を受けた兒童には、何より兒童は兒童らしく快活に元氣に學び遊ぶべきことを諭すべきである。感情の枯れた老漢學者のお爺さんから教育を受けた兒童などには、殊にこの種の弊がある。悪く東洋的な寂しみが有り、孤獨的であり瞑想的である。頭もよく勉強もするが、兎角ぎこちなく楽しく明るく衆と共に遊び耽る自由さを知らない兒童となるものである。併し第三の家庭に於て偏愛の取扱を受けて育つた兒童となると、その弊害が一層ひどい。單に陰氣であるばかりでなく、偏屈であり、ひねくれ屋であり徹底した孤獨癖を持つものである。集團と共に遊び耽ることを知らないのみか、その集團の明るく樂しきことを憎み呪ふ。自分の偏屈を忘れて、理由もなく集團を呪ふ。従つて級友からは排斥されるものである。併し教師も共にこの種の兒童を輕蔑し、嫌惡し、救ひ難しと放任してはならない。罪はその兒童になく、その家庭にある。偏愛な教育を受けたがために人を信ずることが不可能となり、故なく脅迫觀念に脅かされて、小さく自己を孤獨の中を守る不幸な兒童である。その不幸な兒童を學校に於ても教師の偏愛におくとすればその兒童の將來は如何。思ひ半ばに過ぎるものがある。故に教師はその兒童に深い同情の念を以て對し、温い愛の力でその偏屈な冷たい心を解きほぐしてやらねばならない。級友達にも、その兒童と遊ぶことを諭してやらねばならない。教師

はその兒童の恐怖とならざる程度の快活さを以て相對し、自ら率先してみんなと明るく遊んでやらねばならない。勿論この種の偏屈な陰氣な兒童が急激に快活になるやうな結果は期待されない。教師は不倒の忍耐力を以て、半永久的にその訓練に當り、漸次に快活なる傾向へと導いてやらねばならない。四五週間で効果なしと見離すことは、即ち急激な教師の態度變換はより一層その兒童を反對傾向へ追ひやるやうなものである。

無邪氣にする訓練の仕方

快活なると無邪氣なるとは、一見相似て非なるところもある。即ち無邪氣とは明るく子らしきことであるが、快活の中には無邪氣にして亂暴者もあるからである。たちのよくない子供らしからぬ惡戯をして、而も快活なる兒童もある。併し概して無邪氣ならざる兒童は、快活ならざるを普通としてゐる。陰險にして猜疑心強く、偏屈で理屈つほく、その言行は子供らしくない。いやにませた大人の子供化したやうな兒童も最近多くみうけられる。甚だ遺憾なことだと思ふ。兒童は飽くまで子供らしいところに愛らしさがあり、成長の潑刺さがある。老嬢みたいな陰險な早熟は、兒童の健全な發達状態とは考へられない。教師はこの點に着眼して、明るく無邪氣な兒童たらしめることに努めなければならぬ。

この無邪氣ならざる兒童を養成した重なる要因は、教育の目的を大人としての準備教育に置いた點にも關係してゐる。併しもつと手近の教師の兒童に對する態度の誤謬にもその罪の一半は歸せなければならぬ。即ち第一の要因としては、教師が偏愛的な取扱ひをとつて、兒童に猜疑心を植ゑつけたことである。「××さんは、先生のひいきで、試験の問題なんか前に知らしてゐらつしやるに違ひない。××さんがあんなによく出来るわけはない」と怨嗟の聲が學級のあちこちに高まつてくる。この猜疑心が深まつてくると萬事に猜疑の眼を向けなければ承知出来ない様になる。人を素直に信ずることが出来ないことになる。自分自らの心の扉を堅くとざして、人に敵意を以て對するやうになる。斯くて兒童はその本來の無邪氣さを次第に削り取られて行くのである。従つて教師は、公明正大な態度を以て兒童に接することが肝要である。特

に女子には猜疑心が強いから、この點特に注意しなければならない。

次には教師自身も亦明快な重心を以て兒童に接することが肝要である。教師の言行性格が兒童に反映するところは大きい。爺々むさい教師に兒童がなつかないことは言ふまでもないが、その教師の陰気さは不知不識の間に兒童の無邪氣を侵蝕するものである。又矢張り大聲を張り上げて叱責し、兒童に畏怖の念を與へることも宜しくない。斯かる教師に訓育せらるゝ兒童は、恰も漢學者の子弟の如く殺風景極まる性情を持つに至る。教師は先づ明るく重心に歸つて、兒童と手をつないで遊び戯れるがよい。「俺は教師だぞ！ 何でも知つてゐる。偉いぞ」と云つた傲慢さを見せないことである。「それはまだ皆さんの頭ではなか／＼分りません」と言ふ言葉と「さあ、先生も皆さんと一緒に考へてみませう」と言ふ言葉とはその兒童に與へる結果に於て雲泥の差異がある。即ち兒童の知識を教師が輕蔑の眼を以て視ることを慎まなければならぬ。先生はお偉いんだ。近より難いとビク／＼敬遠せしめることは、兒童にとつて痛ましい。兒童が教師を尊敬すべき朋友として、無邪氣に接し戯れる情景こそ尊いものは又とあるまい。無邪氣に教師に接せしめる秘訣は畏敬されることより、愛敬されることに着眼することである。

清潔整頓の訓練の仕方

不清潔不整頓の兒童は、殆んどすべてその家庭の實情に感化されたものである。彼等は不清潔を不清潔と感ぜず、不整頓を不整頓と氣づかない。彼等の物に對する感覺は、全く鈍磨されてしまつてゐる。着物は垢だらけでよれ／＼のを平氣で着、手足には垢がこびりつき、ノートはインキのシミで汚なく、机の上は埃りが積り、雜誌教科書が古本市の如くちらばつてゐる。従つて彼等の頭も亂雑であり、秩序がない。一部藝術家の中には、この種の投げやりを亂雑の統一として喜ぶ人もあるが、これはもとより特殊人の場合で、普通常識人は清潔を喜び、整頓を尊ばねばならない。又學習上或は社會生活に於ける事務、能率の上にこの清潔整頓の役立つことは想像以上である。亂雑な時間の不經濟ばかりでなく、頭腦の

亂雑を來して、その處置を過らすことが多い。暗中に於ても何は何處何は何處と、探り當てるだけの整頓さが望ましいのである。

清潔整頓の訓練をなすには、もとより家庭から改造してかゝらなければならぬ。併し父兄を兒童と同一視して押しつけがましいことも出来ないものであるから、先づ學校に於て兒童に清潔整頓の環境を與へてやるのが肝要である。清潔整頓の好ましいことを知らしめるのである。ごみ／＼した室に慣れた兒童に秩序整然としたすが／＼しさを味はせるがよい。何より不清潔と不整頓と清潔整頓の大きな差異を知悉せしめるのである。シャツ、足袋、靴下、手拭の不潔な物は、時間の都合をつけて各兒童に洗濯せしめるがよい。机の中の整頓に平常注意せしめ、時折り検査することも忘れてはならない。記憶に便なるために採點しておくことも忘れてはならない。又兒童二三人宛清潔當番に當らせ、室内一般の清潔整頓に當らせる。言ふまでもなく掃除當番とは區別した方がよい。花瓶の水替へ、黒板の掃除、器具の整理、ガラス拭きなど、その事は決して少くない。又兒童に清潔整頓に當る意志さへあれば、積極的に教室内の美化清潔化を計ることも出来るのである。而て又當番以外の兒童も、清潔整頓ならざる點に氣づいたとすれば、それを直ちに當番に忠告してその不注意を責めるやうにする。斯くて教室は整頓され清潔となり、兒童は漸次に不潔不整頓から救はれることになるものである。

併し清潔整頓の訓練が餘りに嚴に失して、兒童に病的な傾向を與へることは宜しくない。清潔整頓にのみ神經を戦かせて、主體たる學習不可能に陥らしめてはならない。作家上司小劍氏の潔癖は餘りに有名なゴシップであるが、氏は机の位置、机上の視箱の位置などを一分一厘と間違ひなく置かねば氣が散つていけないさうである。一事が萬事で、遂には毎日通るある家の表札の歪んでるのをみて、それがどうも毎日氣が／＼りで仕方ない。で、ある夜決心して密かに金槌を用意し歪んだ表札をコツンコツンと叩き直してゐる中に「コラッ！」と家人は怒鳴りつけられたと云ふ話もある。上司氏の話は少し病的すぎる。餘りに神經過敏に陥らしめて、樂々と學習が出来ないやうでも困りものである。教師はこの點にも注意して、清潔整頓ならざることに恐怖を持たしめざるやう適宜の處置を採るべきである。

節約の訓練の仕方

節約訓練の必要な児童は、一部中流階級の児童に限られてゐるやうである。一般の児童は必要な學用品も満足に買つて貰へない氣の毒な状態である。併し贅澤な児童が必要以上の上等の學用品を誇らしげに持つて來ると、他の児童もそれを羨望し、嫉視し、不知不識の間に奢侈の風習を學級内に織り込ませることになる。従つてこの種の贅澤児童に節約の何たるかを十分徹底せしめ、その禍根を未然に断たなければならぬ。又貧困児童には奢侈の慎むべきことを説き、節約の尊いことを理解せしむべきである。

併し節約など、説くと、児童は頭から耳を藉さうとしない。殊に江戸つ子は「ケチ臭いことを云ふな。江戸つ子は背越しの金なんか使はねえんだよ」とタンカを切る。この種の人こそ遂には人生行路難に踏み迷ひ、タンカに乗せられて行路病者となる人である。節約は決してケチではない。ケチは吝嗇のことである。黄金狂のことである。出すべき筋合ひの金を出し吝む者の意である。寧ろ節約は、出すべき金を用意するための節約である。奢侈に流れず、吝嗇に失せざるところに節約の眞意義がある。

殊に最近世の中は世を擧げて緊縮時代である。一にも緊縮、二にも緊縮である。筆者は通學途上の三四年の児童の口から緊縮と云ふ言葉の出たことをある驚異を以て聞いた。これ程緊縮の風潮は深刻に世を洗つてゐる。併し児童は、否一般社會人は未だ緊縮の眞意義に徹してゐないやうである。「俺たちプロから何の節約ぞ」と怒鳴り散らす人もある。が緊縮即ち節約は他人のためでなく、實に自分のための節約に外ならない。零細な間食の金でも節約するとなれば、習慣を打破する努力に俟たねばならぬ。何でもなし、十錢、十五錢位節約でもあるまいと考へるのが間違ひである。即ちこの點に注意しなければならぬ。殊に児童は消費者の立場に立つて生産の苦痛を知らないものであるから、一層この點の徹底を期せねばならない。

併し最近の東京某新聞の報ずるところに依れば、小學女児童の奇特な一美事がある。東京某小學校の女児三名がある日某署に署長を訪ねて、三圓内外の金を貧乏な氣の毒な人達に渡してくれと申出たとの事である。而もその金は日々の小使錢を節約した金で、教師の命令に依つたものでなく、全く自發的にその舉に出たものである。その擔當教師は「學級自治會でやつたことでせう。こんなことは珍しくありません」と云つてゐる。この教師の言を信ずれば、何と尊い自治會の精神であらう。こゝまで節約の意義が徹すれば、全く奢侈吝嗇の大人をして慚愧せしめる。

校具尊重の訓練の仕方

児童の中には、生來不作法で校具取扱ひの亂暴な者と、自己の所有に係る器具の取扱は叮嚀だが、自己の所有以外の他人の器具及び校具は亂暴に取扱ふ、と云つた二種がある。後者は「人の物は自分のもの、他人のものは自分のもの」と云ふ誤まつた觀念を抱く者である。何れにしても、その不作法を矯正せしめ、自己の所有物も叮嚀に扱ふが、又他の所有物も殊更叮嚀に取扱ふべきを理解せしめなければならぬ。校具は學級の學校全體の所有物たることを知らしめねばならぬ。併し校具尊重の念を高むるために、餘りに校具を神聖して、児童に校具恐怖の念を與へることも宜しくない。

要するに公德心の授與である。日本人の通弊たる自分さへよければよいと云ふ島國根性を矯め直さなければならぬ。公園の立札が如何に見苦しく、日本人の公德心の缺乏を明示してゐるか、而も、排日騒ぎ時代の亞米利加加洲の公園には「日本人入るべからず」の立札さへ立つてゐたことを知らしむべきである。この立札は、勿論排日氣分の現はれであり、示威の一種ではあるが、又日本人が公園を汚す公德心のなきことを如實に語るものである。實に遺憾に堪えないところである。教師はこの種の説話を興味的に訴へ、公德心の必要なるを説き、延いて校具の尊重すべき點を明示すべきである。

例へば黒板拭きをボール代用にして、教室内を白墨粉だらけにしないこと、机を無意味にゴリ／＼と削らないこと、又記念のためと云つて机に署名するため、ナイフでゴシ／＼削らざること、硝子窓を打破らないこと、學級日誌を鼻紙代用

にするため引き裂き、或は悪戯書きなどしないこと、机或は廊下にインキのとばつちりをかけぬこと、掛地圖を破つたり
鑛物標本を失敬したりしないこと、フラスコを壊したりアルコールをこぼしたり、マツチを失敬したりせぬこと。など舉
ぐれば懲罰がない。要するに不注意であり、不作法であり、自他の所有觀念の正當な定見なく、公德心なきところにこの
種の弊が起る。兒童の校具取扱ひの亂暴さを發見すれば、教師は直ちに訓戒を與へなければならぬ。而も命令的、威壓的
でなく、相談的に出るがよい。兒童を小さな紳士として取扱ひ、その公德心に訴へたがよい。頭から吐鳴りつけるより、
考へる、判斷力に訴へしめた方が確かに有効である。併しこの方法でも改められない場合には、訓戒を徹底的ならしめね
ばならない。

動植物愛護の訓練の仕方

兒童は動植物を愛護するよりも、これを虐待することに異常な興味を持つてゐる。兒童は決して平和な天使ではない。
人類が大古原始林を駆け廻つた時代の野蠻性そのまゝである。飽くなき殘虐性に燃えてゐる。

彼等の興味の對象は、殘虐にある。犬を棒で叩き、猫の首を締め、蛙の皮を剥いで熱湯の中につけ、蛇を生殺しにし、鶏
に油をそゝいで火をつけ、その苦悶する様を眺めて恍惚となり、快哉を叫ぶ。實に榮村の無道、姐妃の慘虐、ネロの暴虐、
デリラの如き性情である。教師はこの點に着眼して、動植物愛護の精神を附與することに努め、進んで人類愛の徳性にまで
導かなければならない。

殊にこの慘虐性は、尋一二の頃に於て徹底的に驅逐するを最上とする。この無知な無意味な慘虐性が思春期にまで持續
されることになる。その慘虐性は情欲の中に根を下ろして、遂に倒錯的なアブヘールな性情者となり終るのである。中
でも女性的な骨格を持つた男兒、女孿に似た發聲をなすもの、而て一見温和優柔なる男兒には、先天的な慘虐兒が多いの
であるから、特に注意して訓戒を與へなければならぬ。斯くの如き兒童こそ、ビルディングの硝子拭きを見て、「落ちな

いかなと」憐愍な期待をかけるものである。

然らば慘虐性を矯正して、進んで動植物愛護の精神を高潮せしめるには如何なる指導が必要であるか。先づ兒童の慘虐
性を刺戟するが如き不純なる讀物を與へないことである。至純な優美な讀物を與へることである。この讀物による情操教
育も決して輕視することは出来ない。次には動植物虐待の情景に接せしめざることである。要するに兒童の慘虐に對する
興味を漸次に削減し、その興味を別の方向に轉換せしめることが肝要である。尙進んで動植物愛護の精神を養成するため
には兒童自らに動植物の培育にあづからしめねばならない。校庭の一部分を割きて、動物園及び植物園を設けねばならぬ
い。兒童には當番を課し、動物には餌をやり、植物には肥料及び水を與へて、その成長を樂ませねばならない。斯くて自
らその成長に慣れ親む間に、不知不識動植物愛護の精神を獲得するものである。

服装の訓練の仕方

出来ることなら兒童の服装は洋服に一定したい。運動に輕快であるばかりでなく、諸種の點に於て和服よりも優れてゐ
る。大部分の學校では、概して洋服九に和服一の状態となつてゐるが、まだ地方では和服全盛である。和服では第一地質
柄の一定が困難なためにいろいろの弊害を伴ふものである。虚榮、奢侈に先天的に生みつけられた女兒は、好んで上等の
服装をこらしたがる。「袴の色がさめたから可笑しい」とか「あの着物は袖が短いから嫌や」と強情を張つて父兄を困らせ
る。この奢侈虚榮の増長を妨止するためにも服装の一定が望ましい。

又和服では綻び易く、垢がつき易いものであるから、衣物は平常さつぱりとした、清潔なものを着せしめねばならぬ。
手拭又は手布を用意せしめて、手の汚れなどを着物で拭くやうな不作法を慎ませねばならぬ。着物が綻び或は破れた場合
は、直ちにそれを修理せしめておかねばならぬ。矢鱈に豪傑風を吹かせたがる兒童は、破れた袴、袖のちぎれた着物、お
尻の綻びた洋袴を着して、而も得意満面如何にも英雄振つて歩きたがるものであるが、その稚氣はよし、硬骨は大いに賞

すべきも、その積風は餘り香ばしくないものである。第一人に不潔の感を與へるものである。亂雜さを與へるものである。服装は清潔にして、而も奢侈に流れない、質實なものを選択せしむべきである。

殊に女兒には贅澤な服装を慎ましむべきである。柄あひの選擇にこれ父兄を困らせないやうに注意しなければならぬ。又綻びや破れは、必らず自分で修理する習慣を養成せしむべきである。洗濯も母や姉の手を藉らず、兒童自身になさしめるがよい。學校から歸れば直ちに家庭着と着替へて、學校着は埃りを拂ひ、正しく疊んで折目をつける丁寧な習慣を養成せしむることに努めなければならぬ。すべて自分で出来ることは他人の手を藉らない。自治の精神を高めなければならぬ。

辨當及び食事の訓方

辨當も出来得べくば軍隊式に一定した方がよい。強弱の差異こそあれ、同年同級にあつて、而も同程度の運動をなす兒童が、さう辨當の量の相違をみることは不自然である。食物の量も一の習慣に外ならない。大食家必ずしも強健ならず、小食家必ずしも病弱ならず、否その反對の現象が多いものである。飽食を以て人生一切と解する支那人の如く、無闇に詰りこむことを以て能としてゐると、遂には所謂「腹ふくれば眼垂る」の理に應じて、精神の正純なる動作を鈍磨たらしめ、只飲み、食ひ、眠る、恰もこの世に人造肥料の製造に生れ来たつたかの如き珍結果に至るものである。従つて辨當の型の大きさはなるべく一定した方がよい。

ところが反對に、女兒は揃ひも揃つて少食家である。みな辨當箱は小さい。これは體裁を飾る女性心理の現れであつて大きなお辨當が恥しいのである。で、猛烈な運動をしてお腹がぺこぺこにもかゝはらず、お人形の辨當のやうな少食を攝つて我慢する。實に愚の至りで、發育盛りの兒童が、辨當箱に脅威を感じてお腹の具合を我慢する程つまらない話はない。食べるだけは大いに食べるべきである。辨當箱に遠慮させる愚は矯め直さなければならぬ。併し俗に云ふ「腹八部」の

理法をも忘れてはならない。

次に問題なのは、そのお茶である。「梅干なんて見つともないや」とか「ちえつ！ 今日も澤庵か」とか「鯛か」とかのお茶の不腹を慎ませねばならない。粗食に甘んずる習慣を養成しなければならぬ。乃木大將のお辨當の話もなすことも面白い。梅干辨當が日本の國旗に似てゐることを話してやるがよい。又お茶と飯はなるべく別々の器具に盛るやうにしたがよいと思ふ。お醤油がこぼれたり、澤庵の臭い匂ひが飯の熱氣に蒸されて、神経質な兒童は兎角いやがるやうである。又暑中などには、お茶のために御飯が腐つて、思はぬ大事を惹起することも稀ではない。

尙食事は教師も兒童と共に、愉快に攝るやうにしたがよい。ゆつくりと落付いて食事することを注意しなければならぬ。教師は食事の場合には苦虫を噛んだやうな顔をし、兒童に氣がねさせない、明るく愉快な態度を採らなければならぬ。兒童は早く食事をすまして遊びたいのであるから、競争のやうに食事を急ぐものである。教師は「早食の早死」の理を十分理解せしめる必要がある。又食事の前には、一度窓をあげ放つて、新しい空気を室に充し、埃りを立てぬやうにしなければならぬ。お辨當箱を手を持つて、頬張りながら教室内を歩き廻るが如き不作法を慎ませねばならぬ。又「あなたのお茶なあに？ あら鯛なの」など人のお茶を覗きたがる不躰さもたしなめてかゝらなければならぬ。尙食事がすんだ後では一々十分うがひせしめるがよい。言ひ忘れたが、食事にかゝる前には手を清水にて拭き清めしめねばならぬ。

金錢の訓練の仕方

金錢の訓練もまた決して輕視すべきものではない。「武士は食はねど高揚子」で金錢取扱ひを卑俗となし、高潔の士は宜ろしく金錢に盲目たれとのん氣な言を云つてゐた時代ならいざ知らず、今日に於ては最早さうした悠長な態度は有されぬ。金錢の正しい價值を知らしめてこそ、彼等の實生活を確固たる基礎の上に築くことが出来る。金錢の價值を知らしめるとは、とりも直さず經濟觀念を附與することである。米一升の價を知らざることはお殿様として昔は敬はれる素材とな

つたが、今日鉛筆一本の價を知らぬ兒童は、常識以下として輕蔑される。又金錢に對する正當の價值觀念の稀薄なために兒童は時に贅澤な物品を父兄に強要して一步も後に退かない強情さを發揮するものである。金錢に對する訓練は決して早むべきことではない。否經濟觀念は一日も早く兒童に植ゑつけておかなければならない。

金錢訓練の實際に當つては、學用品の類は父兄或は女中の手を藉ることなく、兒童自身に買はしめるがよい。お殿さま扱ひすることは宜しくない。又節約貯蓄の美德を養成するために、貯金箱を與へて、毎日小使の幾分を割いて貯蓄せしめなければならぬ。玩具繪本の如きは、この貯蓄の金より買つて與へるやうにしたがよい。纏まつた金目のものを無造作に買ひ與へるが如き方法は慎むべきである。子弟が可愛ければ可愛いだけ、勸諭貯蓄せしめ、金錢の價値を十分に知らしめなければならぬ。

尙高學年に進めば、學校内に賣店を設け、賣店當番を定めて、その賣買に當らしめねばならない。必らずしも將來商人を約束されない兒童と雖も、社會人として立つ以上この金錢の訓練は缺くべからざる必要事である。出納簿も兒童に記入せしめ、整理せしめるがよい。物品の購入も兒童に委せたがよい。教師はその報告を聞き、時折り帳簿を檢閲する位に止むべきである。この當番を何回か繰返し、その賣買の表裏に通じて來れば、社會人としての金錢に對する常識は養はれて來る。併し低學年の兒童に賣店當番を課することは、徒らに事務の混迷を招來する因であるから、これら低學年の兒童には物品價値の比較對照を實際に取扱はしめるがよい。例へば鉛筆十本を買ふお金で、晩のお菜を買ふとすれば何が買へるか。勿論答は不統一であり、漠然たるものである。併し一定の標準は存するものである。即ち答の標準を離れて突拍子もないもの、全然答を得ない兒童には、特に指導を施さねばならないのである。

買喰の禁止の仕方

買喰の習慣ほど恐るべきものはない。一度この習慣に陥れば、その重圍から脱出することは容易なことではない。人

倍強い意志と忍耐力に俟たなければならぬ。併し兒童が自發的に買喰の習慣を禁止すると云ふ事は、先づないと見なければならぬから、何うしても父兄なり教師なりが抑壓的にその習慣を矯正するより外に方法はない。一番よい方法は初めからこの買喰の味を知らしめないことである。併し買喰の味を知つた以上は、抑壓的手段に訴へるより外に方法はないのである。

併し大人ですら買喰の習慣を急激に禁止することは可なりの苦痛であり、困難な事である。禁酒、禁煙の容易に永續しないことは、吾人の多く見聞するところである。即ち意志の相當に發達した大人ですら習慣の打破は斯くの如く困難である。況して兒童の苦痛、困難は吾人の想像以上である。従つて一時に急激に之を禁止することは宜しくない。必らず漸次にその度と量を矯正して行かなければならない。最初は買喰ひに替へるに、家庭の菓子と與へるがよい。それも極く少量而も餘り兒童の好まぬものゝ方が効果は多い。兒童は必ずすねる、強情を張る。或は買喰と同じ菓子を與へてとすねる、彼等の中には自ら買つて食ふことに一段の興味を持つてゐる者が多いからである。併し父兄は、こゝで兒童のすね方に參つてはならぬ。兒童可愛さに親馬鹿チャンリンとなつてはならぬ。

或は又買喰を禁止する替りに、一の有利な交換條件を與へてやる方法も面白い。只何の交換もなしに買喰を禁止するのは、兒童はなか／＼承知しない「買喰ばかりしてゐると、大人になつてから罰が當ります」とか「買喰する子は人買ひにやるよ」とか脅したり、すかしたりしても、兒童は頑として承知しない。理窟を列べても駄目である。従つて有利な交換條件を與へることが肝要となるのである。即ち「買喰のお金をためて、今に何か好きな玩具をお買ひなさい」と約束するのである。この方法に依れば、兒童はいろいろ買ひたいものもあるから、容易に買喰を止めるやうになる。勿論餘分の金は決して持たせないやうにしなければならぬ。お八つ位は與へてやつた方がよい。又駄菓子屋の菓子よりも家庭で製造したものゝ方が、清潔であり新鮮であり、危険がない。最後に一言注意することは、買喰を絶対に禁止し、お八つをも與へないことである。斯くの如き父兄は全く兒童を理解せざる無智な父兄と云はなければならぬ。この絶対禁止によつ

て時に却て意外な悪結果を招来することさへある。筆者の記憶にも、この無智な父兄の犠牲となつた不幸な児童がある。買喰禁止を受けたその児童は、習慣の勢力に打克つことが出来ず、遂にある日、隣家の塵箱を襲つて西瓜の喰ひ残しを盗食してゐるのを筆者は見た。實に淺ましくとも痛ましい情景である。その不幸な児童はその後駄菓子屋の硝子箱を襲ふやうになり、盜癖さへ習慣づけられ、果ては飲食物以外の級友の學用品にまで魔手を伸ばし、到頭感化院の御厄介になるやうな不始末をし出かしたのである。その後その不幸な児童の状態を知らぬが、恐らくは盜癖の習慣から脱出することは困難であらう。全く斯くの如きは些細な買喰習慣の禁止のために、恐るべき盜癖を新に與へたやうなものである。一を知つて二を知らざる愚と云はなければならぬ。父兄及び教師はこの點に十分注意して愛兒の將來を誤らしめざるやう指導しなければならぬ。

訓練に校長利用の仕方

校長は確かに児童にとつて一のフレッシユな刺戟劑である。一學校の長としての重みがあり、權威が備つてゐる。この意味からみても、校長は平常に於てその人格の全貌を總括的にみせ、主として對外的の事務に關して銳意劃策すべきであらうと思ふ。徒らに教授の切賣りをなして、折角の刺戟を児童から削り去ることは當を得た方法とは云はれない。而て操行指導に於て、特に校長の刺戟の必要な場合だけ、校長を利用すると云つた方法を探る方が有効であると思ふ。高所から總括的に慣れ尊ばせることが肝要である。校長も普通の教師も相違ない程度に、児童に慣れしめることを慎まねばならぬ。

特に手に負へない操行劣等の児童が現れた場合、斯くの如き場合は校長利用の好機會である。教師は十分校長にその児童の操行の全面を理解的に訴へ、尙その児童の家庭の事情をも具陳して、對談的に訓戒を與へて貰はなければならぬ。児童は教師のお説教は聞き慣れて平氣になつてゐるものであるが、校長自らの訓戒には流石に緊張する事の重大なるを感じ

て自ら反省を試みてみるものである。勿論この校長の訓戒も度々繰返されてはその効力を減殺する虞れがある。従つて適當な機會を選んで校長利用の方法を探るべきであらうと思ふ。又反對に特に賞揚すべき児童の現出した場合にも、校長を利用することが肝要である。同じ賞揚するにしても、教師の賞揚より校長の賞揚の方が權威があり、刺戟が強い。児童への感化力も格段の差異がある。「先生に賞められた」と云ふより「校長先生から賞められた」となると、ぐつとその感激の度が違つて来る。

この外教育勸語の講義なども、教師より校長にやつて貰ふ方が効果が多いと確信する。修身の時間を校長が受持つてゐるところもあるが、普通教師が行つてゐるものであるから教育勸語の如き修身科の基本となるものは、校長の出馬に俟つてその感激理解を層一層深めてかゝることが肝要である。又校是などの教授にも校長を利用した方がよい。又この外新しく學校全體で行ふべき規則などが出来た場合も校長を利用した方がよい。教師が「私も皆さんと一緒に守りませう」と云ふより、校長が「私も皆さんも共に守ることに致しませう」と云つた方がその眞意義が徹底するものである。要するに教師は、校長利用の機會とその限度を十分考究してかゝらねばならない。その校長利用の度が餘りに頻繁で却て児童に習慣となり無刺戟となることも宜しくないが、又「校長などは何うでもよい。俺は俺自身の考へでやる」と教師一天張りて通すことも、校長のよき存在を無視するものである。

家庭訓練に教師利用の仕方

出来得べくば、家庭と教師との交渉は最大限度の親密さを持たなければならぬ。單に一家庭と物質的な巧利的な條件の下に親密になる意味でなく、精神的な意味に於て教師と家庭とは全く同化すべきである。この程度にまでお互ひの理解が深まらなければ、児童の操行善導は完全とは云はれない。従つて父兄は事情の宥す範圍に於て頻繁に教師を自宅に招待すべきである。而て児童の學校に於ける生活状態、學習状態を詳細に訊ね、家庭指導の方針を樹立すべきである。又児童

が操行上不良の傾向が見えた場合には、直ちに教師を招待して、父兄の前で訓戒して貰ふべきである。父兄の知らぬ點まで教師は知悉してゐるものである。先づその友達が判明される。友達の性向、學習成績の如何が明確に判明する。そこに指導上の要諦も決定されるものである。

尙理想的に云へば、父兄は時折り兒童を伴つてその教師を訪問するがよい。學校に於ての教師への親頼より、直接自宅での教師への親みは格別である。その感化力も豫想外である。事情が宥すなら、毎日一定時間教師の宅に兒童を行かしめて直接豫習復習を行はせて貰ふ。併しこの方法は教師も面倒であり、他から陰口を叩かれる缺點も伴ふから、容易に實行されるものではない。従つて教師を招待して直接訓戒を與へて貰ふ位の程度に止めておいてよいと思ふ。又一般の家庭に於ては、兒童が悪戯をする時「先生に云ひつけますよ」と脅迫しながら、一向に教師に告げないところが多い。斯くの如き父兄は教師を案山子視して、その利用の方法を知らざるものである。又兒童はこの嘘の脅迫に慣れて、遂には平氣で悪戯をなすことになる。「先生に云ひつけますよ」で兒童がその悪戯を止す傾向がなければ、直ちに教師に請ふて訓戒を與へて貰はなければならぬ。何れにしても兒童に嘘をつくことは父兄の慎むべきところである。

又家庭で教師を非難するが如き口吻を吐かぬことである。「あの先生は幾ら位の月給かしら」「辛い分賃乏たらしい」などと兒童の前で話してはならない。兒童は單純なものだから、暗にその教師を輕蔑することになる。この輕蔑の念が生じては折角の教師の訓戒も馬の耳に念佛である。で、父兄は教師に對する信頼の情を兒童の前で聞かさなければならぬ。教師への尊敬の念を兒童に與へなければならぬ。斯くて兒童は、不知不識の間に教師の人格に陶冶されることになる。

學級訓練に級長の利用の仕方

級長は學業に優秀であるだけでなく、操行方面に於ても善良なるものを選択しなければならない。操行が善良であるばかりでなく、一般を統率する手腕家でなければならぬ。一般の兒童から信望される人物でなければならぬ。要するに

級長は級の代表であり、教師と全級兒童との中間に立つて、教師の趣旨を圓滿に貫徹せしむるところの重大な役割を持つものである。従つて教師は、この級長利用と云ふことに考究を怠つてはならない。級長を利用することによつて訓練の効果を上げることが忘れたらならない。又訓練に級長を利用することによつて効果を上げる場合は實際に於て少くない。

例へば學級自治會の統率者にも必ず級長利用と云ふことが肝要である。名目は自治會であり、兒童相互が自發的に自治會の仕事を計劃すべきが正當ではあるが、その間に教師の間接的な補導も不必要とは云はれない。又自治會の初歩の指導には是非教師の意見が必要となる。即ち兒童が自治の精神を正當に理解し得ない段階に於ては、教師がその自治の何たるかを補導してやらねばならない。併し教師が表面に立つて直接指導することは自治の精神に反するものであるから、こゝに級長を介しこの指導が必要となるわけである。教師は自治の觀念を如何にして全級兒童に徹せしめるかを級長に説きその具體的方策を授けなければならぬ。級長は自治會の統率者として、教師の術策を自己の意見として、全級兒童に提出するのである。この級長利用は確かに有効であらうと思ふ。

又全級兒童が操行の點に於て一般に不良の傾向ありと認められた場合には、級長をして訓戒を與へしめるがよい。教師の訓戒も言ふまでもなく必要ではあるが、級長が對談的に全級兒童の覺醒を叫ぶとすれば、その刺戟される程度も大いに違ふものである。尙級中に於て特に操行不良の兒童にも、級長の訓戒を必要とする。又は教師の代理としてその家庭を訪問せしめ、漸次に友人關係を作つて、級長に感化せしめる方法を採るべきである。要するに、級長利用の方面は教師の手腕によつて無限に發見される問題である。

級中牛耳者の利用の仕方

級中の牛耳者は、必ずしも級長とは限らない。否級長でない場合が多いとさへ云へる。級を代表するものとはもとより級長を以て外にないが、級の實權を握り良かれ悪かれ級の信望を左右する者は他にある。即ち辯舌に秀でた兒童である

とか、選手であるとか、腕力が強いとか云つた一方に圖抜けた兒童が級を牛耳ることになる。而て又この牛耳る兒童の實績は決して輕視すべき性質のものではない。級の信頼も亦意外に厚いものである。時には教師の實績よりも強大な場合さへ稀ではない。教師が不用意に牛耳兒童を罰しようとしたために「××さんを罰するなら、先生私も罰して下さい」と遂に全級兒童が申し合せたやうに牛耳兒童に義理立てし教師を困らせたと云ふ實話さへある。斯くの如く一級を牛耳る兒童は不思議な實績と魅力を持つてゐるものであるから、例へば操行不良の牛耳者と雖も、之を輕視してかゝつてはならぬ。

先づ教師は、その牛耳兒童を心服せしめることに努めなければならぬ。この牛耳る兒童さへ心服せしめるとすれば、他の兒童は唯々として教師の訓戒に耳を傾けることになる。殊に轉任早々の教師は、牛耳る兒童を明確に觀取して、尙その兒童の性向までも的確に觀察してかゝることが肝要である。又教師は、牛耳る兒童には特別の親密さを現はして接するがよい。威壓的に出てその兒童の反感を買つてはならない。何處までも一級の代表者、勢力家としての自尊心を傷つけないことを忘れてはならない。懇談的に優しみを以て相接しなければならぬ。殊に牛耳る兒童が操行劣等の手に負へない兒童であれば、教師は一層威壓的に出る態度を慎まなければならぬ。操行不良の牛耳る兒童は、平素に於て教師に反抗的な氣分を持つてゐるものであるから、威壓的に出るとは火に油を注ぐ様な結果を招くものである。従つて人格的に懐柔する方策に出づるを可とする。教師は人格を以て心服せしめることが肝要である。要するに牛耳る兒童を利用すると云ふことは、この心服に盡きる。牛耳る兒童が教師の意のままになれば、他の兒童も亦教師の訓戒を守ることになる。

弱者虐待を禁ずる仕方

全く現代は世を擧げて剣戟流行、喧嘩萬能時代である。劍劇は日本人の殺伐なる趣向に投じて、津々浦々に至るまでチヤンバラの掛聲に賑やかである。兒童も亦この例にもれず、玩具の十手を振廻して「寄らば切るぞ！ 虎徹が喰るッ」

と白眼をむいて見えを張る、又弱い兒童を縛り上げて校庭を罪人同様に引き廻す。ひどいものになると、縛つたまゝ塵箱に押しこんで、上に大石を乗つけて、そのまま逃げ出して丁ふ。兒童は忘れっぽいものだから、その兒童のことをすぐ忘れて了ふ。この惡戯のために誘拐犯人現ると新聞紙上で騒がれたことさへある。全く殺伐たる氣風は憂ふべきである。然もその殺伐さに反して、兒童の心は日々輕佻浮華に流れ、眞の勇ある兒童は雨夜に星を探すが如きものである。

従つて弱者虐待を禁止するには、この殺伐さを矯正することが主眼とならなければならない。兒童に活動をみせぬこと十手捕縄などの玩具を買ひ與へないこと、絶対に劍劇ごつことをさせないこと、などを父兄に懇談する必要がある。劍劇ごつての替りに、教師は活潑な競技を指導するがよい。又勇壯な物語類を與へ、又教師が時にそれを興味的に話してやるやうにしたがよい。英雄傳、冒險物語などはこの種の兒童の好むところである。又教師は眞の勇氣が如何なるものかを理解せしめなければならぬ。多くの兒童は、亂暴即ち勇氣と皮相に誤解してゐるものであるから、弱者を虐待することは却て卑怯者のなす行爲なることを知らしめるがよい。若し弱者を虐待するところに教師が都合よく巡り會つたとすれば、教師は我武者羅に虐待兒童を怒鳴りつけることを避け「弱い者を虐める者は卑怯者だよ。強い者は弱い者を助けてやらねばならぬ。それでこそ眞の勇者と云へる」と優しく説き聞かせるがよい。教師が威壓的に出ると、兒童はその鬱憤を又弱い兒童に向けるからである。殊にたちのよくない惡戯、例へば男兒が女兒を通せんぼしたり、石を投げたり、蛇を投げついたりする惡戯をなした場合には、特に訓戒が必要である。斯かる兒童は女兒童一同の前で謝罪せしめるがよい。而て十分羞恥の念を與へるべきである。この方法に依れば、二度と惡戯をしないことになる。

兒童間の黨派を防ぐ仕方

兒童間に黨派の生ずる場合は、男兒よりも女兒に多く見うけるやうである。併し男兒の黨派は女子の如く隱微にして表面に表はれぬものでなく、事毎にその黨派の勢力が表面に現れる。例へば級長を中心とした黨、運動の選手を中心とした

る黨、腕白盛りの惡重を中心としたる黨などいろいろある。又その勢力争ひがなか／＼輕視されない問題である。お互ひに黨の結束を固めて、他の黨を壓迫せんとして汲々たるものがある。惡重共が黨を組んで他の黨派の兒童を通學の途上に待ちうけて「今日は宿題をしてきたと云つてはならぬぞ」とか「試験の時には教へろ」とか「勉強するな。なまけろ」とか脅しつける。個人々々としては、この暴壓もさして問題とすべきものではないが、背後に黨を持つことになる、事面倒である。事實高學年の兒童になると、正義黨とか柳美黨とか忠告會とか云ふ勝手な黨名をつけて黨勢力を頼りとするものである。その弊害も亦到底一々擧げることが出来ない。鹿兒島などの未だ蠻骨消えやらぬ地方に於ては、又牛耳取を、中心として、黨と黨との喧嘩を引き起すことは、決して稀でないといつてゐる。教師はよろしく黨の撲滅に努めることが肝要である。

黨撲滅の方法としては、組織立つた黨の集會を嚴重に禁止することが必要である。又確然とした黨確立まで行かない、漠然とした黨形體を持つものには、友人選擇上の問題に就いて、その家庭と懇談するがよい。操行上危険な友人との交渉を絶たしむべきである。又黨勢力の中心となる兒童を他の學級に追ひやるか、又はその勢力を殺ぐ方法を探るべきである。黨派の確立は明らかに二兒童の勢力争ひであるから、何れか一方の兒童を賞揚して、その級の信望を一兒童に集中せしめなければならぬ。この外女子の黨派は潜行的でなかなかその實際を觀取するに至難である。同性愛の傾向などもこの黨派の進化するところに起因する。教師は鋭敏なる觀察力を以てその黨派の愛情を知り、その對策を誤つてはならない。

プロとブルを反目させぬ仕方

プロとブルとの階級対立が今日の如く熾烈を極めることはない。今や階級闘争は世界を擧げての一大思潮であり、時代の流れに乗つてゐる。併し小學兒童のプロとブルの反目は、所謂階級闘争の意味にはとり難い。勿論その父兄が直接小作争議や勞働争議に關係してゐる地方では、日常その感化をうけて幾分階級的な小さな心意を持つてゐる者もある。又無産

者の憤滿をその綴方に記して發表し、教師の注意をうける兒童も皆無とは斷言されない。併し實際に於て階級思想が兒童の心意に侵入してゐるものとは考へられないのである。プロとブルとの反目と云つても、多くは金持の息子と貧乏人の息子、市町村の名譽役の息子と無權威者の息子と云ふ、ありきたりの漠とした反目である。従つてその反目の要因も單純にして淺薄とみてよい。

プロとブルの反目をさけるには、先づ教師自身が公平無私の態度を持つて兒童に接することである。この公平無私の態度を持つてと云ふことは、極めて常識的な言葉ではあるが、教師の實際は公平の態度を缺き、偏執に陥り、兒童間に教師自らプロとブルの忌まはしき反目を醸成しつゝあるのである。例へば市町村の權威者の息子、即ち名譽職の息子には教師は一步を譲つて、教育の神聖を無視して顧みない。責むべきにも責めない。兒童及びその父兄の權威を怖れて、只々間接的態度をとつて唯々たるものがある。正に教育家として慚死すべきところである。而てその權威者から壓迫に對して、教師は無權威者の子弟に對しては人一倍暴君である。その態度は雲泥の差で、貧乏人の子弟なるが故に故なく教師から叱責される場合も多いものである。實に不當の至りである。

この教師の不公平なる態度が、兒童に反目を植ゑつける因となるものである。換言すれば兒童間のプロとブルの反目は教師自身の態度に要因するものである。従つて教師は、常に教育の本道に嚴として立脚し、故なくして權威者を怖れず、その壓迫に堂々と反抗し、反面無權威者の子弟を輕蔑せずして、一視同仁の態度を以て接することを念慮としなければならぬ。

綽名をつけることの禁じ方

兒童は綽名をつけることに於ては天才的手腕を持つてゐる。教師の惡癖を發見するには異常な觀察力を持つてゐる。教師の一寸した惡癖でも兒童の綽名つけのよき對象となるものである。又教師と云ふ教師のすべてが、この綽名の御厄介に

なつてゐる。××先生と本名で呼ばれるよりも、綽名で呼ばれる方が通りがよいと云ふ珍現象さへ多いものである。ある學校では「動物園」と稱して、教師に動物名を冠して得々たることもある。又その綽名が教師の全幅を表現して餘りないものである。全く兒童の觀察力は意想外であり、その弊害も決して輕視されない。尙綽名によつて教師の權威の失墜されることも甚大である。教師は先づ怖るべきこの綽名の豫防策を考究しなければならぬ。

綽名をさけるには、先づ教師はその惡癖を矯正してかゝることが肝要である。その綽名の出所が先天的な缺陷、例へばその背がチヤボの如く小さいとか、仁王様の如く大きいとかと云ふのなら仕方ないが、後天的な惡癖なら、教師はある程度まで意志によつて矯正することが出来るものである。要するに綽名をつける缺陷のない、内にも外にもノーマルな人間たることである。一步進んで兒童をして心服せしむることである。次には綽名に怒りを以て對することを慎まなければならぬ。綽名を平然として聞流す餘裕をみせることが大切である。學校の便所や教室に自分の綽名を落書きしてあると云つてカン／＼に怒ることは慎まなければならぬ。教師が激怒することは却て、兒童に反對効果を與へるやうなものである。兒童は愈々その綽名に興味を感ずる。教師を怒らせようとする。従つて教師は綽名に平然たる大雅量を示す必要がある。筆者の知友に「タチモノ」と云ふ綽名を奉られた先生があつたが、この「タチモノ」氏ある日、黒板に置々しく示された綽名を見て、ふふんと一賦「これは僕の綽名ですか」と呵々として大笑したさうである。これでは兒童の方で張り合ひ抜けがして、何日かその綽名も立消えとなるものである。

次に綽名の積極的禁止策としては、綽名の名付け親を衝くことである。綽名は一個人の發案によつて全級全校に擴大されて行くものである。従つて教師は、綽名に興味を持つところの、即ち教師の惡癖觀察に興味を持つところの不良兒童を警戒して、前以てその兒童に訓戒することが必要である。併し綽名をつけるなど自分の綽名を露骨に豫防することは却て兒童の乘するところとなるものであるから、婉曲なる訓戒を試みるべきであらう。

友達喧嘩の裁判の仕方

友達喧嘩の裁判に當つても、教師は温情を以て接しなければならぬ。然も片手落しに一方に温情示をして、一方に冷酷なるが如き態度は宜しくない。その喧嘩の理由はともあれ教師は日頃自己の好める兒童には、温情を示し易いものである。従つて日頃教師から嫌惡される兒童は、その理由の正當なるにも關せず、不當の叱責を受くることになる。教師はこの點に注意し、飽くまで教育家としての高所より裁判を下さなければならぬ。即ち私情をすて、公平の立場に立たなければならぬ。

裁判に當つては、その結果よりの判決よりも、その原因からの判決に重きをおくべきである。兩者の申立てを充分傾聴してその是非曲直を考究すべきである。何れか一方だけの陳述を聞いて早急に判決を下すが如きは、不當の處置である。教師は往々自己の好める兒童の陳述を正當と誤信して、その事實を誤り視るものである。注意すべきである。又裁判の場合には、頑固爺の如く疍癩玉を破裂させることを慎まなければならぬ。喧嘩した兒童を叱りとばすと云つた心構へではなくして兒童 憤懣を傾聴してやると云つた信頼の情を示すことが肝要である。と同時に嚴肅さも忘れてはならない。兒童の喧嘩をお祭視して茶化すが如きは宜しくない。兒童の喧嘩と云つても、本人にとつては少くとも眞剣なものであるから、眞面目にその喧嘩の是非を愉す心がけが欲しいものである。

最後に裁判の結果としてその喧嘩の是非が分明したとしても、一方を賞しただけに止め、一方を叱責するだけに止めることは宜しくない。教師は冷たい裁判官ではないのであるから、喧嘩の是非を分明させるだけではいけない。又叱責するだけではいけない。如何なる場合に於ても兒童を絶望感に陥らしめる事なく、一の希望を持たしめることである。頭から頑強に冷淡に叱責することを排して、これを温かく抱懷してやることが肝要である。

兄弟喧嘩の裁判の仕方

兄弟喧嘩の裁判に於ても、父兄なり教師は公平なる態度を以て之に當らなければならぬ。兄弟喧嘩を偏頗な取扱ひによつて無責任に片づけて行くと、つまりは陰險な、容易に人を信じない、偏屈な人間となり終るものである。一例を示すと兄弟喧嘩が進展して果ては夫婦喧嘩さへ惹起する家庭がある。父親は太郎を愛し、母親は次郎を太郎よりも、より愛してゐる。太郎が悪いと知り乍ら父親は次郎を叱責し、次郎の悪い場合には母親は太郎を叱責する。お互ひに叱責の理由は何とでもつく。結局は夫婦間の喧嘩となり、兒童は愈々その愛顧を得んとして兄弟の仲を險惡に導くものである。實に愚の至りと云ふべきである。兄弟喧嘩の裁判に當つては、その父兄は私情を棄て、兄弟の人格を正當に認めてやらねばならぬ。偏愛のまゝに裁くことは宜しくない。又兄弟喧嘩を裁くには、父母兄と雑多な多くの人によつてなすよりも、權威ある一人によつて正當に裁かるべきである。尙裁かれた後に於て、他の人から彼此評言を下さることも兒童の心意を素すものである。太郎が父から訓戒されて折角その非を悟つてゐるところに、母がその偏愛から太郎をかばふが如き言をなすことは、折角の父の訓戒を誤るものである。特に母親はこの點に注意しなければならぬ。

言ふまでもなく、喧嘩の理由の如何に拘はらず、兄は弟をいたはり、弟は兄を敬する本道を説き忘れてはならない。又訓戒者は「何又いつもの喧嘩か」と云つた面倒臭い顔をみせてはならない。軽々しくその裁判を下してはならない。飽くまで慎重な眞面目な態度で公平に訓戒を與へなければならぬ。勿論頭ごなしに無頼漢を叱責するが如く怒鳴り散らして、その子弟を徒らに萎縮せしめることは宜しくない。嚴格であると共に、その底には一種の温情を盛らねばならない。成程と心服する相談的な態度をみせることが肝要である。

早熟兒の監督の仕方

早熟兒は所謂子供らしくない、ませた、お利巧ものである。概して世才に長けて學力は思はしくない者が普通である。「あんな利好きな子が落第した」と父兄をして疑問視させる兒童は、多くはこの種の早熟兒である。その早熟兒を養成する一要因は、確かにその父兄の誤つた方針にも歸さねばならない。心なき父兄は、子弟の學業の成績よりも、子弟の淺薄なおべんちやらに興味を持つ。子供らしくない利巧さを頼もしくさへ思ふ。兒童は愈々學業を輕視して、ませた生意氣な口を叩いて得々たる態度を採るやうになる。早熟兒の成長は正當な成長發達ではない。教師及び父兄は、早熟兒を子供らしい無邪氣さに導かなければならない。子供は純眞にして子供らしきことを誇りとすべき點を十分知らしめなければならぬ。

早熟兒をその早熟さから脱せしむるには、純眞無邪氣な讀物を與へて、不純な讀物から遠ざからしめる事である。又世智にたけた大人の話に興味を持たしめぬことである。家庭の和樂の場合に於ても、大人の話を中心とせずして、子供中心の明るい純眞な話をしなければならぬ。大人らしい會話に兒童の興味を惹かせてはならない。子供中心！これがその子弟を子供らしく純眞にする要諦である。父母の語草によつて、その近隣の家庭の内情を知悉するが如き所謂早熟兒は、父兄の注意の足らざるによる。又斯くの如き早熟さを利巧として誇る、誤つた兒童觀を持つことによる。子供は飽くまで子供らしい世界に生活させてこそ、初めて眞に健全な成長を辿り得るものである。

又早熟兒はその性的自覺も意外に早く、手淫の害も決して輕視放任することは出来ない。教師及父兄は、その早熟兒の性的自覺の傾向を堪えず注視する必要がある。又手淫の惡習慣に陥らしめざるやう萬全の對策を考究しておかねばならない。一言すれば遊動圓木、木攀りの如き局部を強く壓迫する遊戯は努めてこれを排すべきである。又洗濯して緊くなつた腰巻、猿又の類も排し、成るべく新しい柔軟な綿布を與ふべきである。一度手淫の方法を知つたとすれば、直ちにその怖るべき害を説いて、積極的に之が矯正に當らなければならぬ。訓戒を一日伸べれば一日の害が加はる。遂には抜くべからざる惡習慣ともなるものである。早熟兒には特に手淫の弊害が早く伴ふものであるから、教師及び父兄はこの點に注意

するところあらねばならない。

通學途上の訓練の仕方

嚴寒霜を見る朝、春眠曉を覚えぬ春の朝、可愛いお手々をつないで元氣に登校する兒童の姿をみることに程愉快なものはない。これに較べて惡寒五六人、解けかゝつた校具の包みをぶら下けて、昨夜みた活動の話か何か熱中しながら、ぶら／＼歩いてゐる兒童をみることに程氣を悪くすることもない。兒童の登校は元氣に潑刺とした氣に燃えた態度に訓練しなければならぬ。玩具を學校に持参することも極力改めさせねばならない。教師は時折り兒童の服裝検査をして、玩具を取締る必要がある。玩具をひねくり乍らのらくらとして登校する兒童の姿こそみつともないものはない。だらけ切つたものはない。

都會地の兒童の登校には、又交通上の危險が伴ふものであるから、常に登校時の注意を訓告することを忘れてはならない。東京東橋の泰明小學校では、兒童のための交通巡查へ用意されてゐるのであるが、かゝる施設のない學校に於ては別の方法によつて兒童を交通の危險から安全區域に守つてやらねばならない。その一対策として、同一道路を辿る兒童を一纏めにし、その中の上級生を選択して班長とし、その班長に責任を持たして、下級生の交通事故を未然に防止する方法である。この方法は自治の精神にも合致し、團體生活にも慣れしめ、良結果を招来するものだと言ふことができる。之に反して田舎の學校では、兎角行動の敏速を缺く嫌ひがある。冬の朝であれば路傍の枯草を集めて焚いたり、春であれば積糞の影に一休みして無駄話に興じたり、兎角道草を喰ひ易いものである。故に遅刻缺席が頻發し、果ては學業劣等に愈々操行不良となり終るものである。故に教師は、この點に注意し、各自の家庭から學校までの往復時間を統計にとらしめたり、その歩幅からその距離を算出せしめるなどの方法を採るべきである。又漫然と登校せしめず、一の課題を與へて登校時を有益ならしめる方法を採るべきである。例へば「藥屋と宿屋が何軒あるか數へてきて下さい」とか「毎朝どんな大人の人に會

ひますか」など、訊ねてみるのである。この方法を繰返す中に、兒童は漸次に登校時の中途の風物に鋭い注意と觀察を試みることとなるのである。

相互往復の訓練の仕方

相互往復にも一の規律を守らしめねばならない。教師は相互往復の限度及びその時間などを一定してやるべきである。丁度社會人の面會日指定の如く、兒童にも相互往復の時間一定が肝要である。折角豫習にとりかゝつた頃に「××さん遊びませうよ」と訪ねてこられては、豫習も何も滅茶になる。又豫習の氣分を作るには大なる困難が伴ふものである。従つてお互ひにお互ひの豫習復習時間を妨害されぬ範圍の往復時間を一定してやるのが肝要である。併しこの問題は兒童にのみ計つただけでは實行不可能である。故に父兄との相談によつて、父兄相互の訓練に待たなければならない。而してその規定として限定された往復時間以外の訪問は、父兄によつて之を拒絶するやうにする。この方法によれば、兒童は勢ひ自發的に豫習復習に勵むやうに訓練されるものである。又勉學と遊戯との限界が明確に區別されて、健康上にも有益であらうと思ふのである。

相互往復の規定としては、兒童の歸宅後一二時間を豫習復習の時間とするがよい。言ふまでもなくこの時間は、學年の程度及びその日の學科の種目、或は家庭の事情などによつて一定さるべきものではないが、大體に於て一二時間の自由な勉學の時間を與へることは約束される。又黄昏時の各家庭の忙しい頃の相互往復は之を控へさせたがよい。又夜おそくまで遊ぶことも慎ませたがよい。尙登校の際には常に誘ひ合つて共に登校するやうに訓練する。要するに相互往復に於ては、お互の學習を妨害せず、無規律に流れず、お互の時間及び事情を尊重する風習を養成することが肝要である。

五 學習時の個性訓練

學習時の姿勢の訓練

第一に直立時に於ける姿勢であるが、その時は身體を直立にし、口を閉ぢ、兩足を自然に揃へ、足尖を適當に開き、兩手を自然に垂れ、そして眼は前方を正視せしめる。着座時に於ける姿勢では、上體は自然の直立を保ち、その重心點は兩坐骨結節の中間に落ちる位置を取り、兩脚は自然に開き、兩下腿を垂直にし、兩足は平かに床面を踏み、兩手は股の上に置き、眼は前を正視せしめる。着座讀書時に於ける姿勢では、前の着座時に於ける姿勢を保ち、机と腰掛とは無距離とし、眼と書籍との距離は三五六程程度にし、書籍は兩手で兩端を中程より少し下を軽く持たせ、兩肘は机につけしめる。尤も中學年以上は机上に書籍を置いたまま讀ませるがよい。その時は兩手は股の上に置かして、首を幾分前屈みにさせる。次に起立讀書時に於ける姿勢では、直立時に於ける姿勢の要領で、書籍は下端を兩手で餘り力を入れずに持ち、心持ち前へ傾けしめ、眼と書籍との距離はこれも三五六程程度にする。

書寫製作時に於ける姿勢では、机と腰掛との位置は無距離とし、上體をば少し前方に傾け、そして目と手との間には必ず三十程の距離を保たしめる。また毛筆の時は必ず左手を右手の肘の後に置かして、太筆は二本の指（人差指と中指）を掛けしめ、軸の中位より少し下を持たしめ、右肘を机につかしてはならぬ。所謂懸腕直筆的に書かされる。細筆の時は人差指一本を掛けて太筆の時よりも少し下を軽く握らしめるが、これも右肘についてはならぬ。

歩行時に於ける姿勢では、直立時に於ける姿勢から、兩脚は平均して身體を支持し、兩手は自然に握り、前方を直視し

て靜かに歩かせる。板書せしめる時の往復はこの姿勢であらねばならぬ。

これらの姿勢の訓練と共に注意せねばならぬことは、不良姿勢の矯正である。一體姿勢の不良は習慣となり易く、そのために遂には色々な生理的缺陷をも生ずるに至り、或は學習上にも障害を來たす虞れがあるから、努めてこれが矯正を圖らねばならぬ。それには前記の各種の正しい姿勢を常に失はせぬやうに特に注意すべきである。尙容易に矯正の出來ぬものには、矯正器を用ふべきである。

教科書の取扱訓練

教科書はこれを丁寧に取扱ふべきことは、當然のことであるが、中にはいたづら書きをしたり、粗末に取扱つたり、滅茶々に書き入れしたり、無暗に折つたり、唾をつけてめくつたり、はては置き所を忘れ持つて來なかつたり、紛失したりするものも少なくない。兒童がかういふ風に教科書をぞんざいに取扱ふのは、つまり教科書の尊重すべき理由を知らず、その有難味を解せぬによるものである。

そこで教師は殊に低學年の兒童に、教科書は吾々に最も尊い知識を與へる糧であり源泉であるから、これはどうしても尊重せねばならぬ神聖なものであるといふことをよく教ふべきである。殊に教育勅語を掲げてある修身教科書の如きは、特に尊敬して鄭重に取扱ふことを教へねばならぬ。尙天皇のことや皇室のことを書いてある所は、苟も吾々國民として慎んで讀まねばならぬと共に、これを粗末にすべきでないといふことを懇々と教へさすべきである。一體に教科書を粗末に取扱ふ兒童は、學業の成績の思はしくない兒童で、畢竟彼等は教科書を一種の繪草紙の如き玩具と心得てゐるのである。従つて彼等には殊に教科書の教科書たる所以を知らしめねばならぬ。そしていたづら書きをせぬこと、なめてめくら

ぬこと、徒らに折目をつけぬ事等其の取扱ひ方を教へると共に、その置き場所は常に一定の處にきめて、紛失せぬやうまた一寸見當らなくて學校へ持つて來ぬことのないやうに注意すべきである。

かく教科書を大切に取扱ふ訓練をなさしめることは、一面兒童に學習の神聖さを教へると共に、將來一般に書籍を大事に取扱ふといふ習慣をつけしめるものであると共に、物を粗末にせぬといふ習慣をもつけるものである。そこで、教科書取扱を中心として一般物品の取扱の訓練をなすことは、最も効果的なことである。

尙兒童には教科書の取扱訓練をなすと共に、その読む姿勢と態度の訓練を中心として一般の讀書の姿勢態度の訓練をせしめねばならぬ。低學年の兒童には家庭でお伽噺などを讀む時も教室で讀書する時の姿勢を取らしめ、兩手で本を持たしめるがよい。中學年以上は本は机上に置いてよましてもよいが、兩手は用のない時は必ず兩股の上に正しく置かされるがよい。そして眼は必ず一定の距離、即ち三十五六種の距離を持たしめるやうに注意するを要する。これは姿勢ばかりでなく、近眼になることを防止するものだからである。それで病氣などの時の外は、決して寝てゐる讀書せず、必ず机に向つて讀書すべきことを、この近眼の點からも教へるがよい。また野外で讀書する時も餘り眼を書に近かつかぬやう、そして日光に直射さして讀まぬやうに注意すべきである。

學習書の種類と使用訓練

學習書は各學科に必ず要するといふわけではないが、中には兒童の自習豫習を助ける上で必要な學科もある。従つてこの學習書の種類といふことは教師の重要な任務であらねばならぬ。杜撰極まりない學習書を與へることは實に有害で、これを與へないよりも却つて悪い結果を招來する。單に營利のために編まれた、云はば兒童に媚びて單に所謂便利重寶な學

習書の如きは、兒童の活動範圍を限少して、自發的學習態度を却つて減殺してしまふ。以下最も學習書を必要とするものに關し、その選擇法と使用訓練とについて少しく述べて見よう。

讀方科に於ける自習書に就ては、教師は淺狭な自分の趣味から、單に文學的方面の自習書のみを與へてはならぬ。何よりも兒童生活の全野に亘つて着眼、採擇せねばならぬ。勿論文學的方面を主とするも、それ以外に科學的方面のものをも採擇することを忘れてはならぬ。尙讀方科自習書を與へるについての弊害をも一應考察するの要がある。即ちそれによつて讀書力及び讀書趣味は旺盛とはなるが、その反面に讀書の散漫になるといふこと、興味にのみ拘泥して眞面目な學習態度を破壊される虞れあること、動もするとセンチメンタルとなつて思想的な又は科學的なものに無感興となり、意力の沈滞を來たすことなども十分に考察するの要がある。殊に成績劣等の兒童は却つて自習書に親しみ勝ちであるといふ點を考へて見ねばならぬ。

次に算術科の學習書であるが、その學習書の第一の缺點は、兒童の思考力を減殺することである。即ち兒童は答だけを知つて事實關係の理由について理解を深め、自ら解法を案出するといふ努力を持たせぬといふことに成り勝ちである。従つて應用力、計算力が進歩しない。しかし長所を挙げると、學校に於て學習したばかりでは不正解であつた所、或は一度習つた解法を忘れた場合などには、學習書を開けば明瞭に記憶を新しくするといふ便利があり、また自分の誤謬を發見して正しきにつくことも出来る。そこで、學習書はこれを豫習のみの具とせず、復習の場合にも大いに使用せしむべきである。一方教師は兒童の學習書使用の状態に就て、實際の成績と比較研究を怠らぬやう注意するの要がある。

それから國史科の自習書であるが、近來は童話類の類に推されて歴史讀物は餘り振はぬやうであるが、これはよい傾向と云へぬ。兒童にはどうしても歴史讀物の必要がある。そこで、教師は常により歴史讀物を採擇してこれを兒童に與へ

ねばならぬ。それは児童の學習を助けるためばかりでなく、その讀書欲を旺盛ならしめるといふ點から云つても價値がある。學習書は教室で使用せしめぬを原則とする所から、歴史讀物の取扱ひも多くは自習の場合に家庭で親ませるやうであるが、時には知解を助長するために正課の場合に與へてもよいこともある。學級文庫には豊富にこれらの讀物を用意して置き、常に児童をして自由に讀ましめ、親しましめたい。もし戯曲の形式を採つた然るべき歴史讀物がある場合には、教師の指導でその朗讀會を開くことも興味のあることである。

左に吾等が多年の経験に基いて自習書として可なるものを挙げて、自習書選擇の参考に供する。

(一) 修身用

修身書教師用	各〇、四〇	文部省著	東京敬文館
修身書お伽	〇、七〇	藤川淡水著	東京敬文館
修身文庫逸話讀本	一、〇〇	川島外二名共著	東京目黒書房
學校家庭修身の話	一、五〇	熊田章城著	東京實業之日本社
少年美談	二、〇〇	同	同
優等學生勉強法	〇、六〇	實業之日本社編	同
内外教育訓物語	三、六〇	馬淵冷祐著	東京實業之日本社

(二) 讀方用

カード式讀方自習書	用各〇、一八	石川太一著	東京高踏社
外國の讀本	上下各一、四〇	眞田幸憲編	東京目黒書房
讀方學習の仕	自〇、六〇	山路兵市著	同
學語一	至〇、九〇	河野伊三郎著	同
標準國語副讀	一、〇〇	秋田喜三郎著	同
鑑賞國語副讀	一冊〇、四五	東京兩高師訓導共著	同
興國課外讀	上中下各〇、五〇	興國教育會著	東京明治出版
兒童文藝學讀	一冊〇、二五	蜂川龍夫著	東京目黒書房
帝國少年讀	一冊〇、二五	葛原齒著	東京目黒書房
第一種修習讀	卷一〇〇、二五	小久留武彦共著	東京目黒書房
第二種修習讀	卷二〇〇、三五	友納友次郎共著	東京目黒書房
第三種修習讀	卷三〇〇、三五	文部省著	東京目黒書房
國語讀本	〇、五〇	野澤正浩著	東京目黒書房
國語讀本	〇、四〇	秋田喜三郎著	東京大日本圖書株式會社
國語讀本	二、〇〇	同	同

(三) 綴り方・話方用

(六) 地理用

中等學校模範地圖	各一、四四	大阪毎日新聞社發行	東京三	省	堂
毎日新聞	一、〇〇	大阪朝日新聞社發行	東京	日本	出版
朝日新聞	〇、八〇	大阪朝日新聞社發行	東京	日本	出版
教科摘要	一、五〇	總井忠一著	東京	日本	出版
地理の學生の日本地理	〇、四五	小學教育研究會著	東京	日本	出版
旅行案	〇、二五	中等教育全編	東京	日本	出版
學生の日本地理研究	一、一〇	鶴居滋一著	東京	日本	出版
地理と地理學	〇、八〇	山内俊次著	東京	日本	出版
地理と地理學	一、〇〇	角田政彦共著	東京	日本	出版
趣味の日本地理	一、九〇	橋本辰三著	東京	日本	出版
新しき世界地理學	〇、四五	村井金三郎著	東京	日本	出版
地的考察を最	五、八〇	桑島安太郎共著	東京	日本	出版
其底とせる	三、二〇	山崎清一郎著	東京	日本	出版
鐵道旅行案	上下各五、八〇	鐵道省著	東京	日本	出版
研究大日本地理精説		栗原寅次郎著	東京	日本	出版

(七) 理科用

兒童疑問理科智囊	一、〇〇	堀七藏著	東京	同	文館
兒童の疑問日常の化學	一、〇〇	同	東京	同	文館
子供の問たがる理科の話	各一、五〇	原田三夫著	東京	同	文館
母の指導する子供の理科	一、二〇	神戸伊三郎著	東京	同	文館
理科問題と答案	〇、六〇	橋本爲治著	東京	同	文館
最新智識子供の科學叢書	各〇、七〇	原田三夫著	東京	同	文館

(八) 其他

中學校第一學年教科書
 高等女學校第一學年教科書

(九) 雜誌

伸びて行く	毎月〇、四〇	奈良女高師附	東京	赤い鳥	社
赤い鳥	毎月〇、四〇	關小學校	東京	赤い鳥	社

辭典の選擇と使用訓練

三年位からは兒童に辭書を使用せしめるがよい。學級に一つ位はこれを備へて置くべきであつて、出来るならば兒童各自に一冊つつを持たしめたい。しかし乍ら兒童用として最も適當な辭書が今の處非常に少い。現今あるうちでは「自習漢

辭典」(芳賀剛太郎著、東京至誠堂)、「全科辭典」(大阪毎日新聞社發行)、「小學讀み方綴り方辭典」(佐々政一、芦田惠之助共著、東京育英書院)等は比較的手頃であつて、内容も相應である。その他立派なものもあるが、あまり大部であつたり、兒童にむづかしすぎるから、實用とはならぬ。茲で注意せねばならぬことは、何々の早わかりとか、何々詳解とか云つた内容のよくないものが世間に流布してゐるが、これはその使用を嚴禁せねばならぬ。兒童は手つ取り早い爲めに鬼角これを使用する傾向があるが、これは兒童の好學心乃至研究心を消滅させるものである。即ち學習過程を経なくとも、直ちに解答を知ることが出来るから、兒童は遂に教ふべからざる怠惰者となることがあるからである。

辭典の引き方の指導は、初めは個別的よりも一齊にこれを指導するがよい。勿論この場合は兒童が一冊づつ所持してゐる時である。この一齊指導の時は兒童の中で解らぬ字を言はしめて、他の兒童や教師が答へる代りに皆して引くのである。かうしたやり方は、兒童に辭典を引く興味を起させ、知らず識らず熟練して行くものである。辭典を引くことは相當面倒なことであるから、初めから之に嫌惡を起させぬやうにすることが肝腎である。次には個別指導も大切で、十分に具體的に教へて引き方に徹底熟練せしめねばならぬ。かくして十分に辭典の引き方を教へられ會得した兒童は、知識慾と興味とからその學習は益々進歩する。即ち彼等は自己の努力に價値を認め、従つて自學的、研究的の態度を確實にすることが出来るのである。

辭典の引き方を具體的に教へる上では、まづ文字の一構成を知らしめることが必要である。即ち扁、旁、冠等について簡單に知らしめねばならぬ。扁(へん)は例へば冷、清、吹、梅、紙、語、錢に於いてその左方にあるもので、シは「にする」、シは「さんする」、口は「くちへん」、木は「きへん」、糸は「いとへん」、言は「ごんべん」、金は「かねへん」といひ、旁(つくり)は例へば即、形、殺、斷、酒に於いてその右方にあるもので、刀は「ふしづくり」、イは「さんづくり」、ル又

は「るまた」、酉は「へよみのとり」といひ、冠(かんむり、かむり)は、例へば交、冠、守、物、笑、雷に於てその上部にあるもので、ナは「けいさんかんむり」、ワは(わかんむり)、ウは「うかんむり」、穴は「あなかんむり」、竹は「たけかんむり」、雨は「あめかんむり」といひ、垂(たれ)は原、廣、病に於いてその上方から左方にたれてゐるもので、「がんだれ」、尸は「まだれ」、尸は「やまひだれ」といひ、達(ねう)は延、起、進に於いてその字の一部を乗せてゐるもので、走は「いんねう」、走は「そうねう」、辶(えん)は「しんねう」といひ、構(かまへ)は句、匠、區、國、氣、街、間、圓に於いてその上下左右のうち二方又は三方乃至四方を圍んでゐるもので、勹は「つづみがまへ」、匚は「はこがまへ」、匸は「かくしがまへ」、匚は「くにかがまへ」、冫は「きがまへ」、行は「ゆきがまへ」、門は「もんがまへ」、門は「たかひがまへ」といひ、首(かしら)は、公、罪、發、髮に於いてその上方にあるもので、八は「はちがしら」、(四)网は「あみがしら」、乂は「はつがしら」、彡は「かみがしら」といふこと、そして衣、肉、心の如きは、篇となる時は衣(ころもへん)、月(にくづき)、巾(りつしんべん)の如く所をかへることなどを知らせ、併せて漢字の部屬する部首と、畫の數へ方とを教へ、畫引の方法を會得させねばならぬ。

學習帳の形式と使用訓練

學習帳はその形式は學科によつて多少の相違がある。讀方科以外の學習帳、例へば算術、國史、地理、理科等の學習帳は、野の引かぬものがよい。しかし低學年では算術科の學習帳でも野の入つてゐるのを用ひしめる。それから綴り方科では原稿用紙を使用させ、一畫に一字づつ、そして句讀點その他の符號をも正しく書くやうにせしむべきである。

この使用訓練としては、鄭重に取扱ふこと、いたづら書きせぬこと、溢りに千切り取らぬこと、餘りむだに使はぬこと

(必要以上に大書せず、餘白もあけぬこと)、よみづらい程細字でかゝぬこと、丁寧にかくこと、徒らに折目をつけぬこと、そして裏面をも使用すること、そのためには敷板を使用すること、使用後は一定の場所に置き、紛失などせず又學校に忘れて來ぬやうにすること等を注意し、これを實行して、習慣づけなければならぬ。むだに使はせぬには、即ち經濟的に使用させるには紙の大切にすべきことを非常に手数のかゝる製紙過程を教へることから反省させてもよい。物品を粗末にせず經濟的に使用するといふことは、將來に於ても益々必要な習慣であるから、機會ある毎にこれを徹底的に習慣づけたい。兒童をして前記の使用の注意を實行させ、一方自習を眞面目に行はせる方法としては、教師が各兒童の自習帳を時々檢閲することである。即ち兒童はその檢閲を恐れて、注意事項を嚴守し、また眞面目に自習もするやうになるからである。教師は一々兒童の自習帳に檢印を捺し、總括的に或は個別的によい點、悪い點、褒むべき點、戒しむべき點等を批判するがよい。兒童は自分の學習帳と照合してよいにつけ悪いにつけ大いに反省する所あるであらう。従つてこの學習帳の檢閲といふ點は、最も肝要なことである。

作業の形式と實行訓練

作業は原則として兒童の獨立作業たらしめ、教師はその輔導役、相談役でありたい。しかし低學年の作業は獨立では行へぬし、又その學科によつては教師の輔導を主とせねばならぬこともある。要は作業の効果を的確たらしめ、作業を漸次に兒童自身に自發的ならしめるにある。

兒童の作業を自發的ならしめるには、兒童を計畫者たらしめねばならぬ。即ち教師がプランを立てず、兒童自身に教材の選擇を行はせねばならぬ。素より全然教師の交渉なくしてはプランは立てられぬが、例へば圖書、手工、裁縫、家事等

の比較的自由的教材にあつては、時々兒童に教材を選擇せしむべきである。それによつて兒童は異常な興味を覚え、従つてその學習心は盛んになるし、兒童の頭腦は次第に計畫的になり、凡て自發的に作業するやうになり、遂に兒童の獨立作業は完全に行はれるやうになる。他の學科に於ても教師の指導に委せてばかりではいけない。即ち教師の指導を仰ぐと共に、兒童自身も常にその計畫に參與して作業を自發的にせねばならぬ。例へば書方教授に於ての字配りや、圖書科に於ての色彩の手法等に關しても、教師の指導は八分にとどめて、後は兒童の獨創的な計畫にまかすべきである。

作業に際しては、まづ第一に、すべての物にはプランを明確に立て、然る後實行に取りかゝるべきことを教へ、プランが十分に決定せぬうちは、決して作業に取りかゝらしてはならぬ。そして一旦作業に取りかゝつたならば、遊戯気分にならざること、冗漫に亘らざること等を豫め戒告せねばならぬ。兒童は用具の澤山あることや、特別室等の環境の相違することのために、とかく騒ぎたてるものである。例へばさし當り用もない用具をいぢつて見たり、珍らしさうに人の席を覗いて見たり、教師の許しも得ずに起立して勝手な行動を取つて見たり、聲高に話をして見たり、全く手のつけられぬ混亂さを呈するものであるから、作業室に入るに際してはこれらの點も豫め戒しめて置くべきである。また作業時間には多くの疑問が生じ來るものであるが、兒童同志の會話を嚴禁し、その質疑は直接教師に訊くやうに注意し、そしてその質疑に對しては教師は懇切丁寧に答ふべきである。

經費の節約を圖るために、作業材料はこれを或る程度まで節約せねばならぬが、それと共に兒童の作業材料に對する取扱方をも訓練せねばならぬ。即ち、學校の所有に屬するものと兒童自身の所有に屬するものとの何れたるを問はず、作業用具は常にこれを大切に取扱はせねばならぬが、それには用具に對する感謝の念を抱かしめるやう常に訓練するがよい。實際に於て書方や圖書の場合に、用紙を何枚も何枚も平氣で破り棄てるといふ兒童があるが、しかもその破り棄てる紙は