

最新

教育学

東京文理科大学教授
文学博士

田中寛一著

東京松三松堂發行



0041554000

0041554-000

特201-822

最新教育学

田中寛一・著

松三松堂

昭和14

AHB

特201
822

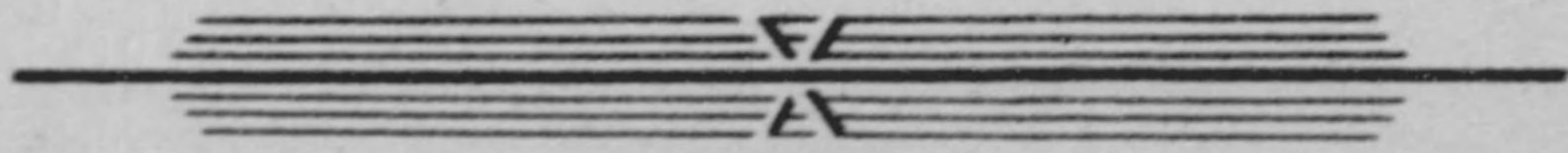


學育教

授教學大科理文京東

士博學文

著一寬中田



堂松 色松

凡例

一、教育科は師範学校の重要學科であるから、その教授の粗漏のあらう筈はない。それにも係らず、その成績が不十分なのは一部分は教科書の不備なものによるものと見なければならぬ。よつて私は鈴木光愛、土井壯良、北澤種一、島田民治、日田權一の五君と共に相圖り互に研鑽を重ねて、去る大正三年十月に始めて統合教育教科書を編纂した處、幸に師範學校用又は教員檢定試験用として各府縣に採用され、永く信望を保つを得た。その後、數回に互り、一部又は全部の訂正を行つたが、日に新たなる學術の進歩と月に進む教育實際の向上に應ずる爲に更に訂正を行ふ必要を感じしめられて居たとき、偶々教授要目の改正があつたので、その趣旨に據つて、島田、日田兩君の協力を得て、こゝに一大訂正を加へることにした。

- 一、本書の改訂に當つて特に注意したのは次の諸點である。
 - イ各分科の統合聯絡を圖つたこと。
 - ロ最新の學說と實地教授の經驗とに基づいて師範教育の實際に適するやうにしたこと。
 - ハ機會ある毎に我が國教育の本義發揚に留意したこと。
 - ニ從來教育の原理がとかく小學校の教育と沒交渉になりがちの弊があるので、なるべくその所說を實際的にすると共に、地方教化の向上に對する奉仕精神の涵養に努めたこと。

昭和十四年十月

著者しるす

最新教育學

緒言

- 一、本書はさきに編纂した統合教育教科書中の教育學を昭和十二年三月改正の教授要目に準據して改訂したものである。
- 一、本書の説述は忠良有爲な皇民教養の理論とその實際的適用法に主力を注ぎ、それに配するに一般的な教育理論の解説を以てした。随つて本書は之を日本教育學と呼んでもよいであらう。
- 一、本書の記述に於ては教育學科中既刊の他の教科書の内容と密接な聯關をもたせて全體として統一のあるやうにすることに努めた。

一、本書の改訂に當つては多くの方々の援助を得たが、特に丸山良二氏の協力に俟つところが多い。このことを記して感謝の意を表する。

昭和十四年十月

著者しるす

最新教育學

目次

第一章	教育の意義	一	第二節	被教育者	四五
第二章	陶冶性	七	一	兒童期	四六
第三章	社會生活と教育	二三	二	青年期	四八
第四章	教育の目的	一九	第三節	教育的態度	五一
第五章	小學校の任務	三〇	一	叱責と稱讚	五一
第六章	教育者と被教育者	四二	二	兒童觀	五三
第一節	教育者	四二	三	現在と將來	五五
			第七章	教育の方法	五七
			第八章	養護	六一

第一節 養護の目的……………六

第二節 養護の方法……………五

一 間接養護……………五

二 直接養護……………六

第九章 教授……………七

第一節 教授の目的……………七

第二節 教授の材料……………七

一 教科目の選擇……………七

二 教科課程の編制……………八

三 教科課程の實施……………八

第三節 教授と學習……………九

一 教授と學習との關係……………九

二 教授材料と學習との關係……………九

第四節 教授の段階……………一〇

一 教授の單元……………一〇

二 教授作用の計畫……………一〇

三 教授段階の變遷……………一〇

四 教授の段階……………一〇

五 教授段階適用上の注意……………一〇

第五節 教授の様式……………一一

一 輔導的教式……………一一

二 自學的教式……………一一

三 教式の運用……………一一

第六節 學級教授と個別指導……………一二

第十章 訓育……………一三

第一節 訓育の目的……………一三

第二節 學校訓育と家庭及び社會との關係……………一七

第三節 訓育の方法……………一七

一 個別的訓育と共同的訓育……………一七

二 直接的訓育と間接的訓育……………一七

甲 直接的訓育……………一七

乙 間接的訓育……………一七

第十一章 教育の效果とその測定……………一六

第一節 教育の效果……………一六

第二節 教育的測定の目的とその方法……………一七

第三節 教育的測定の三方面……………一七

第十二章 家庭教育……………一八

第一節 家庭教育の特質……………一八

第二節 家庭教育の任務……………一八

第三節 家庭教育の方法……………一八

第十三章 社會教育……………二〇

第一節 社會教育の任務……………二〇

第二節 社會教育の施設……………二〇

一 青年學校……………二〇

二 青年團……………二〇

三 成人教育……………二〇

四 教育的觀覽施設……………二〇

五 婦人教育……………二〇

六	勞務者の教育	二二二
七	教化團體	二三三
八	常會	二三三
第十四章 職業指導		
第一節	職業の意義	二二五
第二節	職業指導の由來	二二八
第三節	職業指導の必要	二三三
第四節	職業指導の方法	二三八
第十五章	幼稚園の保育	二三五

第一節	幼稚園の必要	二三五
第二節	保育の目的	二三七
第三節	保育の四要件	二三九
第四節	幼稚園の設備	二四三
第五節	保育の方法	二四五
一	遊戯	二四六
二	唱歌	二四九
三	觀察	二五一
四	談話	二五三
五	手技	二五四

最新教育學 目次終

最新教育學

第一章 教育の意義

教育の意義を明らかにするには、教育される兒童の生育史を顧みるがよい。兒童は父母の子として家庭に生まれ、家庭に於て育てられる。その家庭は、祖先の家庭から分れ出たものが子々相承けて營む共同的生活團體であるから、兒童は祖先の性質を受けた血族團體の一員として生育されてゐるといはねばならない。すべて各家庭は孤立的に存在してゐるものではなく、之を小にしては部落又は鄉村、之を大にしては日本國といふ共同的生活團體の一分肢に過ぎない。即ち一つの精神的統一の下に相協力し相助けつゝ、生存して居

る。家庭は我が國家の一分肢であつて、決して單獨に存在してゐるものではない。兒童はかゝる家庭の一員としてこの世に誕生したのである。

誕生當時の兒童は嬰兒と云はれて、親の保護と愛育と教とを受けないならば成長し發達することは出来ない。長い年月の間、親の厚い愛育と懇篤な教によつて、身體も大きくなり、體力も増し、知識技能も進み、行も善くなるのである。日常用ひる言葉や家庭の風習を始め、行儀作法やその他の知識技能は、何れも天賦のものでなくて、親から教はり、親から學ぶのである。かうして長じて小學校に入學するに及んでは、家庭で學んだ教を基として種々の教訓や新しい知識技藝を學習し、かくて兒童は自らが家庭の一員であることを悟り、家庭のために努力するやうになる。例へば庭掃除をするとか廊下を拭くとか、または母の手傳をしたり用使に行くやうになる。この

教育の意義

間に兒童は一層切實にどんな行爲は爲すべきであり、どんな行爲は行つてはならぬかを學ぶ。

これは一般に兒童の生立ちであり、また私達の生立ちであつて、ここに既に明らかに教育の何たるかが示されてゐる。即ち家庭に生まれた兒童をして、身體の發育に留意して、國家に有用な知識技能を學ばせ、そして健全な國民にならせるやうに、その發達を助成し且指導する作用が教育である。家庭の一員たる兒童の發達は家庭の發達となり、これはまた部落なり又は郷村の發達となり、やがては我が國の發達となる。前代に於ける社會の進歩發達は後代の個人の發達を促し、その個人の進歩はやがて次の時代の進歩を促進させる。こゝに教育による社會の存續發展が考へられる。

教育するものを教育者といひ、教育を受けるものを被教育者といふ。教育者が被教育者を立派な日本國民たらしめようといふ意圖

無意的教育

を以て、計畫を立て、且それに達する方法を考へて彼等の發展を助力し指導する場合に、その教育を有意的教育といひ、これに反して、特別の計畫がなくて行はれる教育を無意的教育といふ。無意的教育は主として日常の生活を通して、自然に影響を與へるもので、特に一定の目的、方法等を工夫、考案しないで行はれる教育であるが、その影響する所は極めて著しい。幼兒が周圍の人々の用ひる言語を習得し、その坐作進退を見習ふが如きは概ねこの無意的教育に屬する。有意的教育は、これに反して特別に定めた目的を有し、その目的を達するため、一定期間具案的方法によるもので、學校教育の如きはそのよい例である。しかし家庭教育、社會教育の如きも、若し意圖的計畫的に行はれるならば、それは有意的教育であるといはねばならない。古代に於ては學校の如き特殊の教育的施設がなかつたので、子女の教育は所謂無意的教育による所が多かつたとみるべきである。

教育の變遷

奈良・平安の時代には學校は設立されたけれども、極めて少數であつたから一般の人々はやはり家庭に於て自然の中に教育された。鎌倉・室町時代に於ても少數の寺院に於て教育する以外には、學校教育は振はなかつた。併し「家訓」の如き教によつて家庭教育を施したものは有意的教育と云つて差支ない。徳川時代に至つてやうやく多くの學校が設立され、且塾や寺子屋の如き教育所が普及したので有意的教育が漸次廣く行はれるやうになつた。明治の時代となつてからは、小學校の外に中等學校、專門學校及び大學が各地に設立され、その上に家庭教育並びに社會教育が重要視されて、教育は大いに盛んになつた。

教育と國運の隆昌

思ふに若しこのやうな教育が衰へたならば、その時は祖先から傳はつてゐる道德・科學・藝術の如き所謂文化は杜絶し、人々は價値の何たるかを辨へないやうになり、遂に人心は亂れ、國運の衰微は免れな

いのである。教育が振興するにつれて、國民はその向ふべき所が明らかとなり、一致協力して徳を修め知識技能の向上に努力し、身體的鍛鍊を怠らないから、従つて各人としてはその身體は強健となり、文化價値は向上し、國家としてはその文運が進み、愈々隆昌に赴くのである。これが文明諸國に於て國家が兒童の教育に力を致すわけである。

第二章 陶冶性

兒童は祖先傳來の教を學習し、その教を一層立派なものとして後代に傳へ、これによつて社會の存續發展に貢獻するのである。この際兒童が教を學ぶといふ事實に對し、教育者の側から見て兒童に陶冶性があるといふ。併し若しこの事實を兒童の側から見ると、陶冶性の代りに形成性といふ方が一層適切である。それは元來、兒童は陶土の如く外力によつて造形されるのでなくて、彼等自身が自發的に形成する力をもつて居るからである。

形成性

自發活動

人間はすべて内から發展して行く力をもつて生まれてゐる。單に外からの注入を受容するのではなくて、内から求めて外からの影響を攝取する。勿論外からの刺戟が自己活動を覺醒させる機縁となるけれども、その主となるものは内から求める自發活動である。

これによつて人間はより善く、より高く、限りなく進んで行くことが出来る。

内からの陶冶性を重んずるか、外から與へる道德・科學・藝術の如き文化財を重んずるかについては、人々の間に意見の相違がある。とかく世の人々は、兒童の心を白紙にたとへて、教へ方如何によつて如何なる人にも成し得るやうに考へ、文化財の如きも與へれば之を單に受容するものゝ如くに考へ易い。併しこれは大きい誤であつて、兒童の陶冶される所以は、兒童自身の中にその發展性が存するからである。教育者は兒童を刺戟してその發展性を振起させ生活の向上を圖らせるに過ぎない。即ち兒童の向上發展を助成しその方向を適正ならしめるやうに指導し得るだけである。文化財は兒童の發展を助長しその方向を規定する爲のものであつて、發展の本性は兒童が生まれながらに具有してゐることを忘れてはならない。

陶冶性の個人差

それでは陶冶性は各人一様の強さで發現するかといふに決してさうでない。例へば動物と人間との陶冶性について比較する時はそこに極めて著しい差異が存する。動物には殆んど陶冶性は無いといつても過言でないが、人間にはそれが顯著である。しかし同じ人間に於ても各人一様でなくて陶冶性に富むものとさうでないものもある。所謂智能の優秀なものは陶冶性に富むが、智能の低劣なものはその逆に乏しい。苦學した二宮金次郎が、寺子屋の如き教育所へ通つた他の兒童よりも、一段と優れた學識を示したが如きは、金次郎が友人よりも努力した爲でもあるが、また生來陶冶性に富んでゐたと見るべきである。修養によつて立派な人となるには環境も大切であるが、それと同時に智能が優秀で生來陶冶性に富んでゐなければならぬ。孔子は「上知與下愚不移」と云つたが、上知のものと下愚のものが同一の條件の下に育ち、同じ學校教育を受けたとして

も、その學力や識見は格段の差となつて現はれる。即ち上知のものは學業成績の進歩が著しく識見高邁であるが、下愚のものは遅々たる進歩を示すに過ぎない。

陶冶性は一つの素質であつて内容的に見れば漠然とした不定的なものである。その内容は即ち文化財の攝取によつて規定される。例へば同じ素質の兒童であつても日本で教育される時は、日本語を學習するが、ドイツで育つならばドイツ語を學習する。この二人の兒童の陶冶性は等しいとしても、學習した言語は異なつてゐて、一は日本語であり、他はドイツ語である。國語が異なる時は自ら人心も異なり、行爲にも差異を生ずる。例へば私達は我が國を大君の國として君國或は皇國と呼ぶが、ドイツ人は自國を祖國と呼ぶ。このやうな差異は、歴史的に發達し來た文化財に差異があるからである。我が國に傳統せる文化財を學習することによつて、兒童はその發

文化財の影 響

展内容を得、その發展の方向を規定するのであるが、しかも兒童にはかかる方向への發展を思慕する性質を具有してゐる。これが文化的思慕であり、價值生活への思慕である。兒童にかゝる思慕がある爲に、種々の文化財を教育者の教育的活動を機縁として學習し、以て自己を發展させ、また、社會國家の意味を體得してその發展に對して協力するやうになる。

第三章 社會生活と教育

家庭的な生活

人は一個人として孤立しては一日も生活することは出来ない。人はそれぞれの家庭の一員である。家庭は両親を中心として兄弟姉妹が互に横につながりをもつ共同生活體であると同時に、又祖先からの血族的遺傳があり、精神的傳統があつて、肉體と共に精神的に縦のつながりがある。このやうに家庭は横と縦のつながりをもつ血族團體であるが、その家庭の所屬する町・村・部落の如きも同様な共同的生活團體であつて、そこにもまた精神的のつながりが存する。

郷黨的な生活

町・村・部落等の郷黨的な生活に於ては各種の職業が行はれてゐるけれども、その所屬員は相互に郷黨的な存續發展を計るといふ一定の目的を共通にもつてゐて、相互に相助け、事ごとに共に喜び共に憂へる。こゝに郷黨的な生活に精神的な横のつながりが見られる。又地方に

國家的な生活

は地方特有の傳説・習慣・風俗等があつて、これが次から次へと相傳へられると共に、氏神の昔ながらの祭事に共に参加し、記念碑に古人をしのぶ等のことによつて縦のつながりを自覺させられる。

このやうな縦と横のつながりは、共同生活體として一層大きいそして一層よく統制せられて居る國家生活に於て一層明らかになつて認めることが出来る。國家にはその國の獨立を維持し、國運を進展させるといふ確乎たる目的がある。各個人はそれぞれ一つの家庭の一員であり、町・村・部落の如き郷黨的な一員であり、そして農・工・商等の各種の職業に従事してゐるとしても、中心思想に於ては國家の一員即ち國民として國家の繁榮を希ふ共通的感情を有し、相互に有機的關係に於て生活してゐる。手近な例として我が身邊の日用品または書籍などのことを考へてみても、お互に社會生活をして居ればこそ手に入れることが出来ることに思ひ至るのである。これと共に

國家には歴史がある。我が國は肇國以來數千年の久しきに及ぶ歴史をもつて發展してゐる。そこには萬世一系の天皇を上にしただいて國運の隆昌と文化の發達に努力し來つた我が祖先の業績が見られる。

このやうに述べてくると、或は人は國家の上に全人類又は全世界が存するといふかも知れない。なるほど全世界は一國家よりも人口は多く土地の面積は廣い。けれども全世界には之を統率するものがなく、従つてそこには統制は見られない。むしろ強力な國家相互の協約や條約によつて、全人類の平和が保たれ、全人類が指導されてゐるに過ぎない。こゝに於て私達は國家が最も有力な統制體であつて、強力な國體相互の提携協力によつて始めて全人類は指導されるものであることを認めなければならぬ。

郷黨は國家の一分肢體であり、家庭はその郷黨の一分肢體であつ

人は國家から教育される

て、兒童はそこに生まれ、そこで生育され、その間に言語・風俗・習慣を始め、各種の知識技能を學習することは既に前に述べたところである。今兒童が學ぶ内容を概括分類して道徳・科學・藝術といひ、更に之等を總括して文化財といふならば、この文化財は家庭・郷黨・國家といふ社會から學ぶといはねばならない。兒童は横につながりのある現代の人々から或は直接に或は間接に學ぶのであるが、その學ぶ内容は縦につながりのある歴史的・傳統的の文化財である。かゝる文化財を學ぶことによつて兒童はその人格を發展させ、社會生活の如何なるものであるかを悟り、進んで文化の發展を希求するやうになる。これを一言でいへば兒童は社會に生まれ、社會からの教育によつて始めて眞の人間となるのである。

然るに西洋では往々個人が集まつて社會を構成するものであると解し、個人を主とする教育説を説くものがある。これ等の人々は

祖國とか市民といふ語を嫌ひ、個人の權利を主張し、自由な發展を高調する。しかし各個人は既に存する家庭の子供として生まれるのであつて、生まれてから家庭が出来るのではない。その家庭は郷黨の一肢體であり、郷黨は國家の一肢體であるから、即ち各個人は國家といふ一つの大きい社會の一員として生まれ、こゝで育てられ、こゝで教育されるのである。かういふ社會を離れては一日も生存し得ないし、また社會に生存しながらも、若しその社會の存續發展に對して故意に反抗するならば、刑罰に處せられ、その社會から排除される。國家による教育を無視して、單に個人の自由を主張する考だけで教育説を説くならば、それは故意に國家生活といふ現實を無視した誤つた説と云はなくてはならない。

各個人は社會の一員として社會から教育され、その教育によつて始めて國民としての立派な人格にまで發展することは明らかかな事

個人の存在

意義

實であるが、しかしまた他面に於て國家の發展は國民各自の努力に俟つものであることを考へなくてはならぬ。國家の目的は國民各自の精神内に存在するのであつて、國民を離れての他に存するのではない。その目的は各個人に發現されねばならない。各個人の職業を通して實際の業績の中に顯現される。即ち國家の本質は個人生活の上に具現される。そこで各個人が國家の本質を十分に發現するやうに努力する所に、その社會の進歩發展がある。社會の進歩發展は個人の努力に俟つ。各個人は社會の進歩發展に努力する限り、に於ては自由であるから、社會によつて教育されると共にまた自ら進んで工夫し創造し、以て社會の發展に寄與し奉仕することが出来る。事實に於て精神的に縦と横につながりのある社會では、かゝる個人であつて始めて眞に人格あるものとして永遠の生命を有し、ここに眞の個性の發揮が見られる。楠木正成、頼山陽、吉田松陰等そ

れぞれ社會へ盡した方法は異なるけれども、皆皇運を扶翼し奉つて國家の存續發展に奉仕したといふ本質に於ては同じである。

社會生活の如何なるものであるか、各個人の責務はどこにあるかを知らしめ、これを實踐にまで導くことが教育の任務である。かゝる教育が行はれて始めて、人々はその生存の意義を明らかにし、爲めに家庭生活も郷黨生活も整ひ、かくてまた皇運を扶翼し奉ることが出来るのである。

第四章 教育の目的

我が國には、肇國以來一貫した道と確乎たる教とがあつて、御歴代の天皇は御躬らこれを御實踐遊ばされ、臣民に範を垂れ給うた。又我が國の教育を普及し、文化の發達を圖るために、古くは儒教、佛教並にこれに伴ふ大陸の文化を、近くは西洋の學問、技術を攝取し、これを保護獎勵あらせられた。このやうに大御心を注がせられたのは、一に皇祖肇國の御精神をひろめ、國運の隆昌、民福の増進を圖らせ給ふためである。従つて我が國の教育は國體に基づき、國體の顯現を中心として、肇國以來の道と教とにその淵源を有すべきは云ふまでもない。

皇祖天照大神は神勅を皇孫瓊瓊杵尊に御授けになつて、この國に降臨させ給うた。その神勅には、

豊葦原の千五百秋の瑞穂の國は、是れ吾が子孫の王たるべき地なり。宜しく爾皇孫就きて治せ。行矣。實祚の隆えまさむこと、當に天壤と窮りなかるべし。

我が國體

と仰せられてある。この仰せのまにまに萬世一系の天皇が我が國を御統治あらせられてある。これ我が萬古不易の國體である。天照大神の神勅によつて我が國の基が定まつたのであるが、その御子孫たる御歴代の天皇はよく皇祖皇宗の御遺訓を繼承せられて、無窮に我が國を御統治あらせられる。そして臣民は天皇の大御心を體して天壤無窮の皇運を扶翼し奉つてある。天皇を中心とし奉り、天皇に絶対隨順する道が忠である。忠の道を実行することが我が國民の最も大切な道である。

御歴代の天皇は、敬神の御志篤く、また常に皇祖皇宗を御祀りになつて祖孫一體の實を示されるが、私達も忠誠を致した臣民の子孫として、神を敬ひ祖先を崇び忠誠の志を繼ぎ、これを現代に生かし、後代に傳へてゐる。かくて忠の道と敬神崇祖とは全くその本を一にする。この一致はまた愛國と一致する所以である。實に我が國は皇室を宗家とし、天皇を中心と仰ぐ君臣一體の一大家族國家である。それ故に國家の繁榮に盡くすことは、即ち天皇の御榮えに奉仕することであり、天皇に忠を盡くすことは、即ち國を愛し國の隆昌を圖ることに外ならない。忠君なくして愛國はなく、愛國なくして忠君はない。

私達の家は國家といふ統一體の一分肢であるが故に、忠君愛國と孝とはよく一致する。孝は直接には親に對する道であるが、親が萬世一系の天皇に對し誠を致したのであるから、その親に對する孝はまたよく忠と一致する。實に私達の祖先は天皇の大御心に副ひ奉るやう努力して來たのであるから、私達が天皇に忠を盡くすのは、即

ち祖先の遺風を顯すものであつて、これはやがて父祖に孝なる所以である。我が國に於ては忠を離れて孝は存せず、孝は忠をその根本としてゐる。

忠君は愛國と一致し、また忠孝一本である我が國に於ては、和の精神に満ちてゐる。人々があくまで自分を主とし、私を主張する場合に、夫婦相和し、親子相和し、渾然と一體となつてゐるが故に、我が國運は今日の隆昌を來たしたのである。

上述のやうに、萬邦無比の國體を有する我が國に生まれた國民を教育するには、その根本を我が國體に置かねばならない。明治二十三年十月三十日に畏くも明治天皇がお下しになつた教育に關する勅語の中に「我カ臣民克ク忠ニ克ク孝ニ億兆心ヲ一ニシテ世々厥ノ美ヲ濟セルハ此レ我カ國體ノ精華ニシテ教育ノ淵源亦實ニ此ニ存

教育の根本

目的

ス」と訓へ給うた如く、一に我が國體に基づき、肇國の御精神を奉體して皇運を扶翼し奉り、我が國の道と教とを體現する國民を育成することに教育の目的を置かねばならない。

教育の根本目的は明らかとなつても、かくの如き終極目的は一舉に達成せられるべきものではない。それは被教育者は年齢的に發育しつゝあるものであり、また個性が存するからである。こゝに於て目的を達成するには自ら順序がある。その順序として一般的陶冶と職業的陶冶が考へられる。

一般的陶冶 立派な國民であり、よい日本人であるがためには、先づその身體を健全に發達させねばならない。身體その物は一の生物に過ぎないとしても、人の生命は之によつて保持せられ、人の理想は之によつて實現せられる。故に身體を健全に發達させることは第一に肝要な基礎條件と云はねばならない。しかしながら唯身體

自然的生活
價値的生活

が健康であつて生まれながらの衝動本能によつて自活し自動するとせば、それは所謂自然的生活である。自然的生活は動物の生活であつて、それは人間の生活ではない。人間の生活としては更に價値的生活がなくてはならない。しかもこの價値的生活によつて自然的生活を統制する所に眞の生活が見られる。若し價値的生活に於て我が國體の本義に基づき皇運を扶翼し國家の隆昌に奉仕することを第一の最も大切な價値として生活するならば、それは國民的生活である。國民的生活の内容は國民的文化である。この國民的文化によつて諸種の價値を統制し、また自然的生活を支配する所に眞の人間生活が見られる。自然的生活を全く無視し、これを罪惡とするのは誤つた考である。西洋の中世紀や印度古代の教育では身體を罪惡の庫と考へたことがあつたけれども、之は誤である。それは理想も價値も國民的任務も健全な身體でなくては之を實現し得な

國民的生活

いからである。

價値

兒童は幼い時には未だ十分に價値を自覺せず概ね自己保存の衝動と本能によつて活動してゐるに過ぎないやうであるが、漸次長ずるにつれて「かくなければならない」「かくあつてはいけない」といふ當爲の要求に覺醒するやうになる。こゝに現状に對して理想が現はれてくる。理想が現はれ、規範が意識されるに及んで眞善美等の價値に目醒める。「眞」の價値の實現されて行く所に科學が生まれ、「善」の價値の實現されて行く所に道德を生じ、「美」の價値の實現されて行く所に藝術が生まれる。科學は雑多な事象に根據を與へ系統を立てて認識を統一させ、道德は私達の當に爲すべきことを自覺させその行爲を正善に導き、藝術は私達の心を楽しませ趣味を豊かにさせる。科學・道德・藝術等の價値に於て何れを重んずべきかに就いては、人に異なる意見があるであらうが、私達の生活が國民的生活であら

ねばならぬ點から云へば、道德價值が最も重要視されねばならない。科學・藝術は何れもこの道德に統制さるべきであつて、我が國民生活に無益有害な學問や藝術はまた人生にとつて無用である。國民的生活に於ては道德を主位におき、この統制の下に科學・藝術その他の諸價値をそれぞれの特色を有たせながら調和させ得るのである。かゝる國民的生活の完成こそ教育の目的であり、而も最初の教育目的であるから一般陶冶といはれてゐるが、併しその達成を兒童・青年の期間に望むことは出來ない。況してその理想的狀態に達するには一生の修養によつてもなほ困難である。無限の努力と修養によつて一步一步とこれに近づくより外にない。それ故に被教育者をしてかゝる絶えざる努力心・向上心を喚起させることは極めて大切なことといはねばならない。

職業的陶冶

私達は成長するならば、やがては何かの職業に就い

て國家活動の一部に參與し、そして我が文化の創造發展に寄與するところがなければならぬ。このためには兒童が一定の年齢に達してから職業的陶冶を施す必要がある。幼い頃は、將來如何なる個性にまで發展するにも必要な素地が自然に發達する時期であるから、自然の素地として心身の正常な發達を遂げさせ、將來の眞の個性の發展する一般的陶冶を施せばよいのであるが、既に十三・四歳の青年期に達してからは漸次職業的陶冶を加味する必要がある。それはこの時期から種々の文化に接觸して種々の興味を喚起し、その中に自ら中心を生じ、眞の個性が自覺的に發展し始めるからである。十三・四歳の頃から職業的陶冶が必要であると云つても、所謂徒弟制度の如くこれのみに偏してはいけない。これでは自己の職業にのみ専心であつて、廣くその職業が國家的活動の如何なる地位を占め、社會的要求として如何なる意義を有するかを知ることが出來な

高等な一般
陶冶

い。また十三・四歳の後に於ても一般的教養を積むことは、縦に横に精神的つながりのある社會生活をする上には極めて重要なことといはねばならない。故に職業的陶冶を施すと同時に、また從來の一般的陶冶をも深めて行くことが肝要である。例へば師範教育では農業學校・商業學校・工業學校などと同様に職業的陶冶を施すのであるが、併し單に教員練習をするのではなくて、低學年では高等な程度の一般陶冶が行はれ、中學年に於て教育者として必要な學科目である「教育」を學び、高等年に於て始めて教育實習が課せられることとなつてゐる。このやうに職業的陶冶に於ても常に一般的陶冶を加へ、以て公平な判斷の下に國家の目的、國民全體の聯關を考慮して常に奉仕的精神をもつて活動する國民たらしめねばならない。

之を要するに兒童の發達といふことを顧慮して、始めは身體的發育に留意し、價値的生活の重要なことを教へ、年齢の長ずるにつれて、

更に職業的陶冶をも加へ、かくてやがては國體の本義に基づく國民的生活にまで導くのが教育の任務であるといふことが出来る。

第五章 小學校の任務

教育機關の種別

古代に於ては學校がなく教育は専ら家庭に於て行はれた。庶民が一般的陶冶として普通教育を受けるに至つたのは、主として徳川時代に寺子屋が發達してからのことである。明治時代には小學校が普及して學校教育を受けるものが著しく多くなり、今日では義務教育として何れの兒童も小學校教育を受けねばならぬこととなつた。しかし幼い時期には専ら家庭教育によるのであつて、これは古代も今日も變りはない。小學校教育を家庭教育と比較する時は次のやうな點に於て家庭教育と異なる。

- 一、家庭は兒童の教育を唯一の任務とするものではないが、學校は之を唯一の任務とする。
- 二、家庭教育は個別的に行はれるが、學校教育は概して學級生活

の中に行はれる。

三、家庭教育には修業年限がないが、學校教育には一定の修業年限がある。修業年限があるために學校教育では基礎的教材を精選して學習させる。

小學校の外に、國民としての一般的陶冶を目的とする學校に中學校、高等女學校及び高等學校等がある。これ等を

各種の學校教育

帝國(内地)の教育 (昭和十二年三月末)

	學校數	生徒數	人口千に付生徒	生徒一人に付世帯
小學校	2,5840	1156,6912	164.6	1.2
青年學校	1,7043	196,4599	28.0	6.9
師範學校	101	3,0256	0.4	446.3
中學校	566	35,4761	5.0	38.1
高等女學校	985	43,2536	6.2	31.2
實業學校	1301	43,3437	6.2	31.2
專門學校	135	7,1750	1.0	188.2
實業專門學校	60	2,6591	0.4	507.9
高等師範學校	4	2670	0.0	5057.8
高等學校	32	1,4656	0.2	921.4
大	49	7,3014	1.0	185.0

上表は上記各學校に類する各種學校及び盲學校、聾啞學校、教員養成所、臨時教員養成所、實業教員養成所を含んでゐるない。

社會教育

通例普通教育と呼んでゐる。學校教育としては普通教育の外に實業教育・専門教育・師範教育・特殊教育などの別がある。今内地に於ける學校數及び生徒數等を表示すれば前頁の表のやうである。

良い國民を作るには、家庭教育及び學校教育だけでは十分でない。兒童青年は一般社會から常に諸種の影響を受けてゐるからである。それ故に、近時社會一般の改善のため、學校以外の施設によつて一般國民の教養を高めることを目的とする教育が盛んになつた。これが即ち社會教育である。

義務教育 徳川時代に於ける寺子屋は明治時代になつてからは小學校と變つたのであるが、最初に設立されたのは明治二年であつた。明治五年には學制が頒布され、兒童は男女共に小學校を卒業すべきものとした。明治十二年學制を廢して教育令を發布し、六歳から十四歳までを學齡と定め、兒童は學齡期間中、少くとも十六箇月、普

義務教育の
變遷

通教育を受けべきものとし、學齡兒を就學せしめるのは父母・後見人等の責任であるとした。當時は學齡兒童を就學させることは、父母或は後見人の責任であつて、未だ義務とはされなかつた。然るに明治十九年に小學校令が發布されて、父母・後見人等ハ其學齡兒童ヲシテ普通教育ヲ得セシムルノ義務アルモノトス」と規定され、始めて義務教育の意味が明らかとなつた。明治二十三年小學校令を改正し、その第一條に小學校の目的を規定して、小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」とし、また學齡兒童の教育は公立小學校に於てこれを行ふといふ原則を明らかにした。またこの年教育に關する勅語を下し賜はつて、我が國の教育は國體の精華に基づき、我が國民道德の涵養を眼目とする旨が明らかになつたのである。明治三十三年小學校令を改正して、義務就學年限を四年に一

強制教育の
起る所以

文化と教化

定し、明治四十年これを改正して尋常小學校の修業年限は六箇年とし、その年數を義務教育年限とした。以前には兒童の教育は家庭又は一般社會に一任されてゐたのであるが、近時は何れの文明國に於ても義務制度となつた。何故に強制的教育が行はれるに至つたであらうか。それは國家の存續發展のためにも、また鄉村教化の開拓のためにも極めて重要であることが認められたからである。財寶を蓄積した者が之を子孫に傳へようとするは自然の人情である。精神的財産に於ても亦同様であつて、一技一藝に達した者は之を子弟に傳へようとし、一代に傑出した大思想家は知己を後世に求め、教を百世に垂れたいと希ふ。社會もまた同様な精神を有し、前代の精神的財産を繼承して之を次代の社會に傳達しようとする。かゝる精神的財産が即ち文化であつて、この文化を普及させることを教化と云ふ。そして社會は實にこの教化に依つて永遠に進歩發

達するものである。社會の教化には自ら二方面がある。一は過去の文化を繼承保存すること、他は之を傳達して次代を進歩發展させることである。けれども時代は一時に交代するものではなく、時刻々に推移變遷するものであるから、この二方面は常に相俟つて同時に行はれ、教化の普及はやがて過去の文化の繼承保存で、又次代の進歩發展の基礎となるのである。

教化の機關

社會の教化は種々の機關によつて行はれる。藝術家又は技術家の師弟間に行はれる個別指導があり、公衆に向つて直接に傳達する講談、説教及び演説の如きものがあり、印刷物によつて廣く傳播する新聞、雜誌及び書籍の如きものがあり、又圖書館、博覽會及び諸種の展覽會の如く各方面の精神的財産を蒐集して一般の觀覽に供するものもある。その他之に類するものは數へきれない程ある。これ等の機關によつて行はれる教化の影響は蓋し甚大なものであらう。

しかし、これ等の機關は各別に固有の目的を有つてゐるから、その影響は必ずしも悉く健全で、教育上皆有益であるといふ譯にはいかない。されば、かゝる機關にのみ教化を委ねて置く時は、たゞにその普及が不十分であるばかりでなく、教化の統一を失ひ、時代思潮の廢頹、道德・風教の墮落を來し、延いて社會を害し、國家を衰頹させることがないとも限らない。こゝに於て國家は文化の普及發達を唯一の目的とする機關を特設し、之に要する設備をなし、精神的財産を精選して之を次代の後繼者に傳達しなければならぬ。この機關が即ち學校である。それ故に學校は社會文化の普及發達の機關で、時代精神の源泉となり、又道德や風教を振興し、社會の進歩發展を指導するものでなければならぬ。

されば學校による教化機關は國家自ら之を統督し、且之を振興せねばならぬ。これが國家の獨立發展の本である。そしてその最初

學校の社會的任務

小學校の社會的任務

の基礎機關は小學校である。小學校は國家の繼承者として、國家の前途を託すべき者に必須な最低限度の教化を施す機關である。即ち最低限度ではあるが、國家の繼承者のすべてに對する最初の基礎教育であるから、國家の前途に對して最も重要な教化機關である。そこで國家はその普及發達に努力し、法律を以てその目的・内容及び方法等を規定し、強制的に之を勵行して居るのである。青年學校が義務教育となつたのもまたこれと同じ趣旨に基づくのである。

小學校教育の目的 現行の小學校令第一條には、明治二十三年の改正小學校令に於けると同様に、小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」と規定してゐる。これは小學校教育に於ては、先づ道德教育及び國民教育の基礎を授けて、他日成長の後、善良忠誠な日本國民として生活し得るの基礎を養ひ、日常生活に必要

道德教育

な一般的知識技能を教へ、且兒童身體の養護發達に努めるべきことを指示したものである。

一、道德教育 道德教育とは、兒童の徳性を涵養し、これが實踐を指導して、以て社會的に圓滿な人格者たらしめることである。徳なくしては一日たりとも生活し得ないのであるから、人たるの道を教へ、その徳性を培ひ、良い習慣を養ひ、他日完成の基礎を得させることは極めて肝要なことといはねばならない。

二、國民教育 國民教育とは、日本精神を養ひ、國民としての責務を完全に果し得るやうに導くことである。我が國には我が歴史があり、國語があり、又我が民族特有の風俗習慣があるから、兒童の教育に當つてはそれ等のものによつて國民的思想・信念・性格を養ひ、國家の存續發展に貢獻する素地を作らねばならない。

道德教育及び國民教育は極めて重要であると同時にまた極めて

普通の知識技能

困難であつて、一朝一夕のことではなく、その完成は將來の修養に俟たなければならぬ。これが小學校令に「道德教育及國民教育ノ基礎」としてあるわけである。

三、普通の知識技能 小學校に於ては、兒童を「善良な子」たらしめると共に又「賢明な子」たらしめねばならない。蓋し、兒童は他日一家を維持し、國家社會に對して何等かの貢獻をなす責任をもつて居り、そしてこの責任を果すためには、個性に應じた職業に従事する必要があるから、教育に於ては、實際社會の生活に必要な知識技能を授け、且思慮深い人たらしめねばならない。しかし、人生に於ける職業はその種類が極めて多いから、小學校では或特殊の職業のために準備すべきでなく、單に一般的陶冶を與へ叡智を開發することゝ満足すべきである。小學校令に「普通ノ知識技能」とあるのはこのためである。

身體の發達

四、身體の發達 教育に於ては健全な精神を養ふと共に健康な身體を得させねばならない。殊に、人の一生中兒童期は身體の發育が旺盛な時期であるから、その養護發育に最も留意する必要がある。若しこの時期に身體の發達が阻害されると、往々、精神の發達を妨げ、將來の社會活動を不可能ならしめることさへある。これは個人にとつても國家にとつても大きい不幸である。故に小學校に於ては、先づ兒童身體の健全な發育に留意しなければならぬ。

之を要するに小學校教育の目的は、兒童が將來一國民として各自の個性に應じて分擔すべき文化的使命を自覺し、之を遂行し得るやうに導くための基礎的陶冶を施すことを主とするのである。

第六章 教育者と被教育者

第一節 教育者

教育者は、(一)兒童に對しては直接の教育者であり、(二)國家に對しては次代國民の養成者であり、(三)鄉村に對しては地方の開拓者である。そしてこの三大任務は一に學校の完全な經營によつて達せられるべきものであるから、また(四)學校に對しては校務の經營者とならねばならない。これ等の諸方面に互つて修養を積まなくては優良な資格を具へた教育者とはいはれない。そこで、教育者としての資格を鍊成するに重要な事項を左に述べて見よう。

兒童教育者としての資格 教育者は常に道德的修養に努め、知識技能を磨き、身體の健康に留意せねばならない。

一、 道德的修養 教育の事業は人を感化するにある。故に教師は常に自己の修徳に努め、身を以て範を示し、児童をしてその徳に染まり、その行に化せられるやうに務めなければならぬ。かくて教育者の具ふべき諸徳は枚擧に遑ないが、中でも敬愛・同情・威信・公平・誠實・熱心・忍耐等は最も必要なものである。愛情は教育者の児童に對する至情で、猶親の子に於けるやうなものである。しかも之に溺れることなく、貴い「人の子」に對する敬意を失つてはならない。同情は所謂思ひやりの心である。教師は児童の個性・境遇に同情して始めて眞に之を教導することが出来る。威信は教を立てる所以である。既に慈母の愛情と同情とがあり、之に加ふるに嚴父の威信を以てすれば、教育の實は擧らないことはない譯である。公平は衆を率ゐる所以である。學校教育は團體教育であるから、一視同仁ですべての児童に對するがよい。貴賤・貧富・愛憎等によつて差別をつけてはな

らない。誠實と熱心とは児童を感動せしめる所以である。熱誠を以てして動かないものはない。けれども教育は一朝一夕のことではないから、之を完成しようとするには忍耐がなくてはならない。

二、 知的修養 教育者の知的修養の深淺厚薄は直接に児童の學業成績に影響する。その上教師の好學心は非常に児童の學習に對する興味を刺戟する。教師の感化は多くかゝる間に行はれるものである。されば教師は常にその修養に勉め、直接教授の材料に關する學術技藝についての研究は勿論、特に教育の理論に通曉し、その方法に熟達する必要がある。又廣く社會の實際問題に注意して、豊富な常識を修養し、時勢の進運に遅れないやうに努めるべきである。

三、 身體の健康 學校教育の事務は極めて繁劇であるから、身體が強健でなければ忠實にその職務を果すことが出来ないばかりでなく、児童の好伴侶として終日活動することが出来ない。この故に

教育者たる者は特にその身心の健康を保全して、その務を盡す素地を養ふことを務めねばならない。

次代國民の養成者としての資格 教育者は又次代の國民の養成者として我が國體の精華及び國民道德の眞髓を體得し、兒童の儀表として立たねばならない。そして常に國家の前途・社會の大勢及び思潮の趨勢に留意して、將來の國家を託するに足るべき國民の指導に努めねばならない。

地方開拓者としての資格 教育者は又地方の開拓者として、その土地の自然及び人文を研究し、生活の程度及び産業の状態を究め、風俗人情を察し、自治の施政方針と相俟つて地方の開拓に力を盡さねばならない。

學校經營者としての資格 教育者は直接の兒童教育以外、學校の經營者として又特別の修養を要する。今その重要な諸項を左に述

べよう。

一、學校を統率する者は、殊に剛毅・耐忍・威重・懇誠・勉勵の諸徳が必要である。蓋し剛毅であつて始めて難に勝つことが出來、耐忍であつて久しく持續することが出來、威重であつて人を服させることが出來、懇誠であつて衆を懐けることが出來、勉勵であつて事を爲すことが出來るのである。

二、一校を經營する者は特に教育に關する法規に精通し、國家の指示する教育の方針並に自己の職務・職權を明らかにしてよくその趣旨に副ふやうにせねばならない。

第二節 被教育者

兒童はその始めに於ては自然的生活をしてゐるやうであるが、長ずるにつれて社會から文化的生活を學び、更に我が國の歴史につい

て深く考へるに及んでは國民的志操が養はれ、國民的生活をするやうになる。即ち歴史的文化を重んじ、國民道德を最高規範として種の生活方面を統制するやうになる。被教育者のこのやうな發達を便宜上兒童期と青年期に二大別して述べることにする。

一 兒童期

兒童はその始め極めて幼弱で生存の獨立さへ保ち得ないものであるから、常に自己の完成に急であつて他を顧みる暇がなく、その生活は主として自己保存の衝動によつて支配せられ、利己的傾向のみが獨り優勢である。従つて日常の行爲は多く利己的に決定せられ、眞に自他の立場を考へて公正な判断をすることは出来ない。多くは自己的衝動か、又は他人の教唆命令によつて支配され、意志の選擇も自由でなく、従つてその行動も亦社會の客觀的道德に合はないことが多い。兒童の生活はまだ眞の道德的意義を有しないものである。

自己本位的
傾向

順應性

る。即ち道德的とも又不道德的とも云へなくて、これから漸次道德的生活に入る準備を爲しつゝあるものと見なければならぬ。兒童の主我的傾向が強勢であるからとて、みだりに之を抑壓してはいけない。これは即ち彼等が早く自立自營の域に達しようとして自己の完成に急であることによる。宜しくその發展性を尊重して之を善導し、自律的生活に進む基礎を作らせなければならぬ。兒童はかゝる主我的傾向の反面に於て、又外界に對する順應性に富み、常に周圍の人々の模範に倣ひ、社會の風習を學びたがる心が強い。されば教育者はこの順應性を善用して、兒童をして漸次社會の客觀的文化を習得させ、且常に濫い心情を以て感化薰陶することが必要である。又兒童の成長するに従つて、次第に交友に對する社交性が發展し、同情及び共同の精神も亦漸次發達するので、彼等の主我的傾向は自ら緩和される。この故にこの時期に於ては(一)その衝動

的生活を漸次自制させ、且主我的傾向を善導して自主自律の基礎を作らせると共に、(二)その順應性を善導して客觀的文化を學習させなければならぬ。前者は内部から自律的基礎を作る所以であり、後者は外部から文化財習得の基礎を與へる所以である。

二 青年期

兒童が漸く成長して青年期に入れば、精神的自我の自覺を始め、彼等の生活はこゝに新生面を開き、その生活に對しても一段の進展を見るやうになる。今その顯著な特質を左に挙げよう。

一、この時期になれば、種族衝動がその萌芽を表はし來り、兒童をして個體的生活から進んで團體的生活に入らしめ、從來の純利己的傾向に對して均しく内部から純利他的傾向を發展させる。こゝに於て彼等の意志選擇は最早利己の爲に如何なる利益又は方法を選ぶべきかの問題ではなくて、利己の爲にすべきか、また利他の爲にす

利他的傾向

べきかの問題となり、こゝに始めてその行爲は社會的意義をもつやうになる。

二、從つて社交性特に共同的精神が著しく發達し、遊戯の如きも從來の如く單に自分の功名の爲に之を好むのでなくて、團體の成功の爲に之を好むやうになる。かくて次第に自分の爲といふ外に、他人の爲、公共の爲に盡すべき義務を感じるやうになる。

三、この時期は又理想構成の時期である。彼等は從來の如く自分の模範を周圍の父母教師にのみ求めず、廣く歴史・文學等の中に之を求めて自分の最高最善と認める理想的人物を立て、之を崇拜敬慕してその思想又は行動を模倣しようとする傾向を生ずる。

四、特に著しく發達するのは自主獨立の傾向である。彼等は從來の他律的生活から脱して自律的生活に入らうとし、外部からの命令干渉を好まず、自分の判斷に依つて行動しようとする。從つて傳

社會性の發
達
自分の爲と
いふ外に他
人の爲
理想の構成

自主獨立

統的の習慣及び教育者の訓戒等にも批判的態度を執り、教育者その人よりもその教訓の合理的なことに敬服し、既成の習慣規則よりも彼等が自ら協議して作成した規約を尊重するやうになる。かくて學校の規則、社會の秩序、國家の法律、道德の規範等は徒に之に盲従することなく、合理的に理解して後之に従はうとする。

かくの如く彼等の生活は全く新たな發展をなしつゝあるが、大體に於ては尙甚だ生硬粗野で、その思想の矛盾、行動の粗笨、態度の不遜等甚だ不調和なことが多い。これはこの時期がまた過渡期と稱せられる所以である。さればこの時期に於ては(一)彼等が覺醒し始めた自主獨立の傾向、批判的態度及び自覺的服從の傾向を善導して自律的生活に入らせ、(二)自ら理想を構成して自制せしめ、進んで文化の諸領域へと進入させ、(三)やがて一定の職業によつて社會の進歩發展に貢獻する決心を起させることが肝要である。かくてこの時期を終

る頃までには、國民道德を最高規範として社會生活をしなければならぬことを充分に悟らせておく必要がある。

第三節 教育的態度

一 叱責と稱讚

徳川時代に於て山崎闇齋と荻生徂徠とは共に儒者であつて、その弟子が多かつた。併しその教育法に於て闇齋はよく弟子を叱つて激勵し、徂徠はよく稱讚して奮發させたといふ。教育的態度として叱責と稱讚の何れがよいであらうか。何れも激勵し奮發させる心から出るものであるが、しかしその結果に於て何れがよいかを考へねばならない。一般に體罰や叱責の如きはその行爲を停止させるために用ひられる。兒童の不良行爲を再びさせない爲に罰を用ひる。その理から云へば學問を獎勵する手段として叱責を用ひるの

藤樹の教育
愛

はよくないのであつて、却つて逆の結果を招く虞がある。訓育上では罰として叱責を用ひる必要も生ずるであらうが、それ以外にはみだりに使用してはいけない。蓋し、學業成績は、智能とか又は家庭の事情の如き兒童としては如何ともしがたい種々の條件によつて左右されるからである。叱責よりは中江藤樹が大野了佐を教へたやうな教育愛が大切である。大野了佐は性魯鈍であつたので、とても武士になれなかつた。そこで了佐は藤樹につき醫書を學び醫者にならうとした。藤樹は了佐に醫書を教へたが、僅か二三句を教へるに二百遍ほど讀んで聞かせた。それでもその後同じ所を再び讀ませてみると皆忘れてゐるのでまた練習しなければならなかつた。かういふ有様では内容の詳細な醫書は到底學び得るものでないから、藤樹はわざわざ了佐のために一冊の醫書を書いてこれを教へたといふことである。學問が出来ない、物覚えがわるいからと云つて

之を叱つただけでは弟子の志は達成されるものではない。人間には何かの長所があるからさういふ點を稱揚するならば、その人は心勇んで自信をもち、根氣よく勉強しようとするものである。

二 兒童觀

中江藤樹は陽明學派の學者であつて、人の性は善良であると信じてゐた。了佐を教へる態度もまたこの信念から出てゐるやうに察せられる。西洋の中世紀ではむしろ人の性は悪であるといふ考から兒童を教育してゐた。人の性は悪であるから、人に現はれる自然の性能はこれを矯正しなければならぬ。そのためには兒童の生活をして十分に規律あらしめ、罰を嚴にし、教育者の訓戒には絶対に服従させる必要があるとするのである。このやうな教育はエスイタ派の教育に於てこれを見ることが出来る。

西洋に於けるこのやうな兒童觀に敢然と反對して立つたのはル

エスイタ派
の教育

ルソ一の教
育意見

ソ一である。ルソ一は人の性は元來善良で、且自ら發展する力をもつてあるといふことを主張した。そして氏は人の自然性は善良であるから、これを放任するがよいとし、社會の手によつて干涉されるために人は墮落すると考へた。また自然性は自ら發達するものであつて、これを早めたり妨げたりしてはならないと主張したのである。この兒童觀によれば、兒童の性は善良であるから干涉を避け、兒童に自由を許し従つて學問の如きも彼等の望みに任せることとなる。そして兒童の發達には段階があるとするのであるから、兒童の教育は成人の教育と區別され、同じ兒童でも年齢によつて區別されねばならない。かの有名な教育者たるペスタロツチやフレイベルは、實にかゝる兒童觀を基礎として教育したといひ得る。しかし兒童の性は善でもなければ惡でもない。最初は唯自然の生活である。これを教育によつて文化的國民的生活にまで高めねばならな

いのであるから、その目的を確立し、この目的達成の方法として或は權威と罰を、或は寛容と自律を用ひるやうにすべきである。

三 現在と將來

ルソ一は人生には發達の時期があつて、各時期にはそれぞれの意義がある。即ち兒童期には兒童期としての独自の價值があるから、教育者はこれを認識して、兒童現在の自由と幸福とを尊重せねばならない。不確實な未來のために現在を犠牲にしてはならないと主張した。このやうな考は將來の準備を重んずる説に對して現在を尊重する説である。

將來を重視してその準備をする考は古くからある。兒童は成人の準備であり、成人は天國に入つて神と共に永遠の幸福を享けるための準備であるとみるが如きは、その極端なものである。かゝる極端な準備説に對して、また極端に反對したものが、ルソ一の現在尊重

の考である。極端な準備説が誤であるが如く、極端に現在を尊重して少しも將來を顧みないのもまた誤である。兒童は青年となりやがて成人となる。その間に自然的生活から漸次文化的生活に移り、やがて國民的生活をしなければならぬ。若し將來を少しも考へないならば、それは無方針となり無方向となる。それは教育ではない。教育に於ては常に將來を考へてその方向を誤らぬやうに指導すべきである。しかし將來のために現在を無視してはいけぬ。成人と青年との間には心身の特質に於て差異があり、青年と兒童との間にもまた差異がある。即ち發達の時期に應じて心身に特質がある。これを無視して、兒童をして一躍成人たらしめやうと努力する準備説は、あまりに兒童の特質を無視した同情のない考である。現在の兒童の生活に適應した教育によりながら將來を忘れないで徐々に指導し、その發達を助成するのが正しい教育方法である。

第七章 教育の方法

教育の目的は被教育者をして國民的性格を形成させ、國家の存續發展に必要な國家活動の一部に參與し、以て國民的文化の向上に奉仕する確乎たる國民を養成するにあるが、この目的を達するため、教育の方法は通例養護、教授、訓育の三方面に區分される。

養護 健全有爲な國民として國家的活動に參與するには先づその身體が健康でなければならぬ。病弱であり、短命であつてはその任務を十分に果たすことが困難である。そのためには兒童の頃から常にその身體並に各部の機能を完全に且調和的に發育させて、健康と體力の増進を圖ることが肝要である。このやうな身體の健全な發達を遂げさせ、以て國民的志操の下によくその任務を實行し得る素地を養ふ教育方面を養護といふ。

教授 國民的文化の存續發展に努力させるには先づ我が國に傳統した道徳・科學・藝術等の各方面に亘る文化財を學習させる必要がある。次には理解し修得した文化を、更に個人の創造力によつて之を進歩させる必要がある。文化財を理解し修得して之を日常生活に應用し、或は進んで更に新しい文化を創造するには、また種々の技能を練習しなければならぬ。文章の綴り方、文字の書き方、形態の描き方、測量の方法等に習熟させるのは即ちそのためである。かゝる方面の教育的活動を教授といふ。

訓育 我が國の文化には、その文化創造の根源となつてゐる誠の心即ち日本精神が存する。私達はこの日本精神を體得して日々の行爲をこれによつて統制する必要がある。かゝる人であつて始めて國民的性格が形成されたといひ得るのであつて、さうでない時はたとひ身體は強健であり、知識技能は優秀であつても社會の人として、また國民として何の役にも立たない。こゝに於て國民として

た社會人として爲すべきことは、常に之を實行する習慣を養成する必要がある。日本人として正しいこと爲すべきことはよく之を實行し、正しくないことや、してはならぬことは、之を自制するといふ意志的實行力を養ふ方面を訓育又は訓練といふ。

三方面の關係 養護・教授及び訓育の三つは一の教育作用の三方面であつて、唯その主たる作用によつて名付けたに過ぎない。各獨立したものでなく、互に相關し、相補成して始めて教育の目的を達成するものである。身體を健康にするには生理衛生の知識を必要とし、その知識を實行して身體を或は保護し或は鍛鍊しなければならぬ。知識技能を習得するには身體が健康であると共に、また教師を敬ひその教に従順であつてよく自制しなければならぬ。次に日本人として正しいことを實行するには、先づ國民的文化を學ん

で正邪・善惡の別を知らねばならぬ。そしてこれが實行に當つては身體が強健でなくてはよく之を斷行することが出来ない。このやうに教育の三方法は相互に相關聯してゐるものであるが説明の便宜上これを三分して述べるのが普通である。

第八章 養護

第一節 養護の目的

養護の目的は、兒童身體の自然の發育を助成して、その健康と體力とを増進し、且その各部の機能を練磨して活動を自在にさせ、以て國民として健全な實行力を養ふにある。この目的を達するには、兒童をして單に教育者の養護を受けさせるだけでなく、自ら進んで自分の身體を尊重して、その健康と熟練とを増進しようとする意志を養成し、且之に必要な知識と訓練とを習得させねばならない。

それ故に養護は教授によつて之に關する知識を授け、訓育によつて自發的に之を實行する習慣を養成しなければならぬのであつて、常に訓育及び教授と相提携して行はれるべきである。しかしな

榮養
運動

休眠

がら、この養護の目的を完成することはひとり學校の任務だけでなく、また家庭の任務に屬すべきものもあるから、よく家庭と連絡を取つてその目的を達成するやうにしなければならぬ。

養護の任務は之を生理學的にみれば、自體の身然の成長發達を遂げさせるにあるが、之を助成するものは日光・空氣・溫度等を除けば第一には榮養である。榮養は食物として攝取される。第二には運動である。運動しなくては身體は成長發達しない。しかし運動するには勢力を要し活動を繼續した後は疲勞を生ずる。疲勞を恢復するには適度の休息及び睡眠を要する。それ故に兒童身體の發達は、榮養と休眠とによつて貯蓄される生活力から、運動のために消費される生活力を控除した殘餘の生活力によるものと見ることも出来る。發育の盛んな兒童が食欲が強く、且長い休眠時間を要するは全くこのがためである。

列國人の平均餘命

男子

年齢	日本(内地) (大正14—昭和5)	イギリス (昭和5—7)	アメリカ (昭和4—6)	フランス (昭和3—8)	ドイツ (昭和7—9)
0歳	44.8	58.7	59.1	54.3	59.9
5	51.9	60.1	59.4	56.5	61.7
10	47.9	55.8	55.0	52.1	57.3
15	43.6	51.2	50.4	47.5	52.6
20	40.2	46.8	46.0	43.3	48.2
25	37.0	42.5	41.8	39.4	43.8
30	33.4	38.2	37.5	35.4	39.5

女子

年齢	日本(内地) (大正14—昭和5)	イギリス (昭和5—7)	アメリカ (昭和4—6)	フランス (昭和3—8)	ドイツ (昭和7—9)
0歳	46.5	62.9	62.7	59.0	62.8
5	53.0	63.2	62.2	60.3	63.6
10	49.2	58.9	57.7	56.0	59.1
15	45.1	54.3	53.0	51.5	54.4
20	42.1	49.9	48.5	47.4	49.8
25	39.2	45.6	44.3	43.5	45.4
30	36.0	41.2	40.0	39.5	41.1

平均餘命は同一年齡の生存者が全部死亡するまでに各人が生存した年齢を合計し、之を當初の生存者數で除して得たものである。

なほ之に關聯して特に述べておきたいのは國民の平均餘命年數である。前頁の表に示す如く一般に我が國民の壽命は、歐米諸國のものに比べて著しく短い。これは兒童青年の養護に於て特に留意せねばならない重要な問題である。

學校に於ける養護上の任務

榮養・運動及び休眠の三者は養護の根本要件であるが、これが悉く學校に於て出来るものではない。即ち十分な榮養と休眠とを與へることは家庭の任務であつて、學校の任務は單に積極的には適當な運動を行はせて身體の發達を助け、且消極的には學校生活から起る心身の過勞を防ぎ、併せて不良の習慣を作らせないやうにすることである。かゝる意味に於て、學校が養護に關して當然盡すべき任務は、大要左の通りである。

一、學校の設備及び管理に於て衛生に注意し、兒童身體の諸機關及び諸機能を保護すること。

二、體育上必要な知識を授け、その實行を獎勵すること。

三、體育上必要な習慣を養ひ、永く之を繼續させること。

四、遊戯・體操及び作業等によつて積極的に身體の練習及び鍛鍊をさせること。

右の中(一)は養護の任務に屬すべきものであるけれども、學校管理法と關聯してゐる點が多い。(二)は教授の任務に屬し、(三)は訓育と相俟ち、(四)は教授・訓育と相俟つて始めて行はれる。されば實際に養護の目的を達しようとするには、これ等の諸作用と協力して遺憾のないやうにすることが必要である。

第二節 養護の方法

一 間接養護

間接養護には二つの方面がある。(一)は兒童の生活環境を整理し

てその養護に適せしめることであり、(二)は養護に必要な知識を啓發することである。この二者は共に兒童の實行に訴へるべき直接養護に對する間接の手段であるから、之を間接養護といふ。

環境の整理 養護の第一手段は兒童の生活環境をその養護に適切なものとする點にある。されば校地の選定、校舎及び運動場の設備等を始として、校舎内の採光、通氣、教室内の机、腰掛、黑板、その他校具、教便物等、皆養護上の注意を要すべきものである。近來大都市の兒童や身體の薄弱な兒童の爲に設けられる林間學校及び臨海學校等は、皆この生活環境の整理によつて彼等の健康を増進しようとするもので、頗る有効な施設である。

養護上の知識の啓發 養護の究竟目的は、兒童をして自ら衛生に留意してその身體を鍛鍊させ、以て自衛の道を講じさせる點にあるから、養護に必要な知識を啓發することは大切なことである。その

身體検査

爲には(一)身體生活の保持に關する衣食住即ち榮養、空氣、溫度、日光等に關する諸般の知識、(二)感官、神經、筋骨、皮膚及び内臟諸機關に關する知識、(三)身體的鍛鍊及びその運動方法、(四)休息及び睡眠に關する知識、(五)日常生活上の規律、清潔、節制等に關する知識を授けるがよい。是等の知識は多くは理科、修身及び體操等の教授に於て之を授け、常に訓育と相俟つてその實行を促さねばならない。殊に兒童に自分の身體の狀況を知らせることは、體育に關する興味を喚起することになるから、身體検査は成るべく精密に、且度々之を行ひ、その結果を兒童自身は勿論、その保護者にも通知し、互に相協力して養護上の注意を怠らないやうにすることが肝要である。

なほこゝで特に述べておきたいことは、疲勞の問題である。疲勞は活動する以上は避くられないものであるが、若しそれが過勞になる時は、兒童の發達を阻害し、罹病の機會を多くする。それ故に活

動の後には適當な休息を與へることが大切であり、これと共に夜の睡眠を十分とらせる必要がある。兒童は早く就眠させそして長く安眠させねばならない。小學校の低學年兒童には十一時間位、高學年兒童には十時間位、青年期には九時間位睡眠を取らせるのが適當であらう。

二 直接養護

直接養護にも亦二つの方面がある。(一)は消極的に日常生活の間に於て養護上必要な良習慣を養成させることであり、(二)は積極的に兒童身體の發育を助成し、且之を鍛鍊させることである。兩者孰れも直接に兒童の實行に訴へる方法であるから、之を直接養護といふ。**養護上の習慣の養成** 兒童をして日常生活中常に自分の身體に留意させて、養護上適當な習慣を養成させることは極めて大切なことである。されば幼時から起居・寢食の規律を守らせ、且常に姿勢を

整へ容儀を正して惡習慣を馴致させないやうにし、又清潔を重んじ、身體・衣服・用具等は勿論、日常居室を清潔に保たせるがよい。又勤勞を尊んで懦弱・因循に陥るのを防ぎ、且節制を守り飲食を慎しんで不攝生をさせないやうにするがよい。これ等は家庭に於ても、また學校に於ても、常に留意すべき重要な事項である。

身體の鍛鍊 積極的に兒童の身體を鍛鍊するに、(一)自然の發達を助成して體力を増進させようとするものと、(二)身體各部の作用を鍊磨して實用的堪能を發達させようとするものとある。前者は主として遊戯・體操及び運動等によつて行はれ、後者は主として作業及び技能教授によつて練習される。

一、遊戯 遊戯は本來發育の旺盛な兒童の心身に横溢してゐる活力の發露によるもので、その運動は多くは内部から起つて來る衝動的傾向に基くものであるから、その練習は心身の發達上重要な目

遊戯

的をもつて居る。けれども彼等自身では之を意識することなく、ただ活動そのもののみ興味をもち、心身の全力を傾注して活動することがその特徴である。しかもその活動の間に身體の發育は促がされ、その筋肉は鍛錬され、活動的志氣は養はれるのである。されば身體の活動を主とする運動的遊戯は、養護の手段として最も自然的で、且最も重要なものである。遊戯を奨励するには、先づ兒童の心身に横溢するほどの活力を養はせることが肝要であつて、そして遊戯による運動の練習は一局部に偏することなく、全身の調和的發達の資けになるやうに注意せねばならない。

二、體操 體操は兒童身體の發達上特に必要な運動を選択し、それによつて人爲的に鍛錬させようとするものである。されば遊戯のやうに自發的でないから、時に興味の尠いこともあるが、養護上極めて有效なものである。小學校に於ては一の教科目として教授し

體操

て居るけれども、その性質上から云へば、寧ろ養護に屬すべきである。さればその教授要旨にも、身體の各部を均齊に發育させ、四肢の動作を機敏にならせて、全身の健康を保護増進すべきことが規定してある。その方法に關しては、各科教授法の中で細説するから、ここには之を省く。要するに、一般に幼少なものには遊戯を主とし、成長するに従つて次第に體操を課し、且鍛錬的運動を多くするがよい。又之によつて矯正した姿勢は常に之を保持させるやうに注意せねばならない。

特殊運動

三、特殊運動 遊戯又は體操のやうに養護を目的とした特殊の運動法に、各種の陸上競技、遠足、登山、水泳、スキー、スケート、劍道、柔道、弓道等がある。各種の競技は近來大いに發達して心身の鍛錬に適し、遠足は四時共に宜しく、最も自然的な全身運動で、極めて有效なものである。登山及び水泳は頗る興味に富んで夏期の運動に適し、スキ

作業

スケートは冬季寒地の遊戯として兒童の感興をひく。殊に以上の諸運動は皆戶外で行はれるので、養護上最も價值がある。又劍道・柔道・弓道は我が國固有の武術であつて、しかも心身の鍛錬に適する。

四、作業 作業は遊戯と異なり、一定の目的を自覺し、之を遂行しようとして努力する活動である。作業に精神的作業と運動的作業の別がある。日々の課業の如きは前者で、諸種の當番勤務及び學校園の手入、家事の手傳等の如き各種の特殊作業は多く後者に屬する。何れも遊戯の如く必ずしも自發活動によるのではない。従つて必ずしも活動そのものに對して興味がある譯ではない。唯その目的を遂行しようとする義務の觀念及びその成功の快味に對する努力の感があるのがその特徴である。されば本來は訓育の手段として課せられるものであるが、運動的作業は養護としての價值も亦尠くない。即ち(一)目的遂行の爲に努力する結果自ら積極的に身體を鍛

技能教授

錬することが出来るだけでなく、(二)その運動が日常生活に大きい關係を有つてゐるから、之に習熟することはやがて實用的堪能を發達させることにもなるのである。

五、技能教授 一般に技能教科に於て練習する技能は、それぞれ身體の諸機關を實用的に練習して、之に關する身體の各部を發達させるものである。けれども、このやうな實用的練習は、やゝもすれば局部的發達に偏し、全身の調和的發達を害することがあるから、遊戯・體操その他の方法によつて常に之を矯正する必要がある。

第九章 教授

第一節 教授の目的

教授の目的は第一には我が國の傳統的文化財を學習させるにある。第二にはこれによつて被教育者の考への方角を正しくし、學習の方法を修得させ、その方法によつて進んで知識技能を學習するやうに努力させ且新しい文化財を創造させるにある。第一は主として文化財の收得であるから實質的陶冶と稱し、第二は進んで自學的に文化財を學習し新しい文化を創造する方面であつて所謂力を養ふことであるから形式的陶冶と稱する。何故に形式的陶冶が考へられるかといへば、文化財は豊富であるのに、修業年數には限りがあつてこれを十分に學習させることは不可能であり、その上に在學中

實質的陶冶

形式的陶冶

に學ばなかつた新しい知識技能については、それは自力を以て學ばねばならないからである。それ故に實質的陶冶も大切であるが、形式的陶冶もまた大切である。一方に偏するのはよくない。

被教育者をして何等の判断をもさせないで、他人の爲した判断の結果である思想内容をそのまま授けることも重要であるけれども、若しも、兒童に何等の要求もない文化財を唯機械的に反復して記憶させるならば、それは實質的陶冶の極端なものであり、之に反して生活上毫も價值のない事柄を心意の練磨として或は觀察させ或は推理判断させるならば、それはまた極端な形式的陶冶に陥つたものであつて、共に教育的の教授とはいはれない。種々の文化財を學ばせながらも、同時に文化財學習の方法を會得させることも出來、その學習態度を指導することも出來、またよく判断し推理する練習をもなし得るのである。かつてヘルバルトは教授の目的として興味を説

興味

き、間接的・受動的興味を排斥して直接的・追求的興味を推奨し、授けられた實質は一時的のもので忘却することもあらうが、之によつてひき起された追求的興味は人の生涯を通してその精神を支配するものであると説いた。このやうに教授の目的としては、國民的生活に必須な基本的知識技能を習得させるだけでなく、進んで工夫・創作の力を養ひ、自學自習の域に達しさせることが肝要であるといはねばならない。

第二節 教授の材料

一 教科目の選擇

教授の目的を達する爲に先づ選定せねばならないものは教授の材料である。その材料は第一に國家生活に必要なものでなくてはならぬ。これ兒童を教育するのは彼等をして自然的生活から國民

教材選擇の標準

的生活にまで向上させるにあるからである。それ故我が國に發達して來た歴史的文化の中で我が國の社會生活上になくしてはならぬものを選ばねばならない。これと共に被教育的の發達に應じて選ばなくてはならない。即ち教授の材料は被教育者のよく理解し得るものであつて、そして彼等の使命遂行に有用なものであることを要する。されば文化財としては客觀的に妥當な價值を有し、社會的に有用な財産であつても、それが被教育者によく理解されてその人格的發展を助成するに足るものでなければ、教育上陶冶價值のある教授の材料とはならない。文化財でなければ陶冶價值を有することは出來ないが、道德・學術・技藝・宗教・美術・經濟等各般の文化財がすべて陶冶價值を有してゐるのではない。被教育者の人格的發展を助成し得るもののみが陶冶價值を有して教授の材料となり得るのである。従つて小學校の教授材料は道德教育及び國民教育の基礎を

教科目

養ふに必要なもの、及び生活に必須な普通の知識技能を得させるに必要なものであつて、しかも兒童の心意發達の程度に應じてゐて兒童のよく理解し得るものでなければならぬ。この二大標準に據つて選出すべき材料は多方面に涉り、各種の知識技能を包含して居て、その儘では取扱ひ難いから、實際の教授に於ては之を類別し、若干の教科目として之を取扱つて居る。かくして選定せられた小學校の教科目は左の通りである。

尋常小學校

修身・國語・算術・國史・地理・理科

科・圖畫・唱歌・體操・裁縫(女兒)

必設教科目

手工

加設教科目

高等小學校

修身・國語・算術・國史・地理・理科・圖畫・手工・唱歌

體操・家事(女兒)・裁縫(女兒)

必設教科目

(1) 實業(農業・工業・商業)の一科目又は數科目

(2) 外國語其の他必要なる教科目

加設教科目

實業前項の教科目及び第三學年の圖畫・唱歌

隨意科目となし得る教科目

國家は上述の要求によつて一般的に教科目を定め、且教授の要旨及び教材選擇の方針を指示して居るが、一方には又十分個人的要求を容れる餘地を存し、土地の情況、男女の性別及びその他の個人的事情等によつて教科目を異にし、且教授の方針及び教材の選擇を斟酌すべきことを示して居る。されば小學校に於ては國家の一般的要求に副ふ範圍内に於て、各地方及び各兒童の差別的な要求を顧慮して、土地と兒童とによつてそれぞれ適切な教科目を選定することが肝要である。

二 教科課程の編制

教授の材料として選定された教科目は、その難易繁簡の度に應じ、之を各學年に排列してそれぞれ教授の順序を定め、全體として統一のある組織を立てねばならない。これは即ち教科課程の編制である。教科課程の編制について考究すべき問題は次の三つである。

教科目の排列 全教科目は如何なる順序で之を各學年に排列すべきか。之が決定については、先づ(一)各教科目固有の性質及びその教育的價值、(二)各學年に於ける兒童發達の程度及び教授時間の總數等について考へねばならない。

全教科の排列については、從來種々の方案が行はれた。今その主要なものを挙げれば、各學年を通じて一時に一科目を授け、學年の進むに従ひ順次之を變換して全教科を教へ終らうとする單行法がある。これは一教科目の前後の聯絡を圖るには便利であるが、全教科

單行法

並行法

折衷法

の統一・聯絡を失し、且兒童發達の順序に適合し難いことになる。又各學年を通じて同時に全教科目を並行して授けようとする並行法がある。これは全教科の統一・聯絡上前の單行法に勝るところはあるが、教科目の性質によつては、兒童の能力に適しないものがある。で、始から並行して課し難いものが尠くない。そこで、初學年に於ては之に適應した少數の教科目に止め、學年の進むに従つて順次その數を増加しようとする折衷法がある。これは並行法の短所を補ふに單行法の長所を以てし、全教科の統一・聯絡を圖り、且兒童心身の發達の程度にも適應するやうにし易いから、教科目の排列上最も適當な方法とせられてゐる。我が國現行の教科課程表は、大體に於てこの排列法に據つてゐる。

一教科目内の教材の排列 一教科目内の教材を排列するに當つては、先づ(一)各教科目固有の性質による前後の聯絡、(二)他教科との聯

直進法

絡及び季節との關係、(三)兒童發達の程度及び學習上の便宜等について考慮せねばならない。今從來行はれてゐる排列法中の主要なものを挙げれば、先づ教材固有の性質による一定の順序によつて授け、同一教材は再び反復することなく、一直線に進行しようとする直進法がある。この法は教材固有の順序を重んじ、前後の聯絡を取るに適して居るが、その順序は必ずしも學習難易の順序と一致せず、且一般に反復練習の機會に乏しく、教材を確實に收得せしめ難い不便がある。前法に反し、每學年、各教科を全般に互つて反復し、學年の進むに従つて漸次その範圍を擴め、且その深さを増さうとする循環法がある。これは前法の短を補ふ利はあるが、又一方には同一事項を屢反復する爲に兒童の興味を減殺し、且教材の固有の順序を亂して、教授の進行上徒勞となることが尠くない。そこで前二法の長を採り短を補ひ、教科目の性質と學年の程度とを考へ、循環の度數及び直進

循環法

折衷法

の時期を斟酌折衷した折衷法がある。これは諸法中比較的適當な方法である。我が國現行の教科課程表は、大體に於てこの方法に據つたものである。

教科目の統合 教科課程編制上更に考ふべきことは、全教科の教材をして相互に聯絡を保たしめ、全體として統一あらしめることである。教科目相互の聯絡統合を圖る手段として從來種々の方法が考案せられたが、要するに、次の二法に歸する。その第一は主要な一教科目を中心とし、その他の教科目を悉くその下に隸屬させて全體の統合を圖らうとする中心統合法である。これは中心となる教科目は重視せられて固有の順序を保つことが出来るが、その他の教科目は固有の順序をみだされて獨立の價值を認められず、従つて餘りに人工的で却つて統合の精神を失する虞がある。その第二は各教科目の固有の價值、順序を認め、自然の聯絡關係を求め、その中最も親

中心統合法

有機的統合
法

近なものを先づ結合して伍となし、伍を合せて團となし、更に團を併せて全體を組織しようとする有機的統合法である。これは前法の如く牽強附會の統合を求めることなく、各教科が各、その順序を保ち、適當にその價値を認められて、自然に有機的聯絡を保ち得る點に於て大いに優る所があるから、我が國現行の教科課程表は、大體に於て之を採用して居る。

現行の教科
課程表

之を要するに、我が國現行の教科課程表は、全教材の順序及び一教科内の教材排列に於ては、従來行はれた諸法の長短を考へて折衷し、又その相互の聯絡に於ては、大體有機的統合法によつて自然の聯絡を取らうとするものである。その詳細については規定してないが、それは教授の任に當る者がその趣旨に従つて聯絡統一を計り、よく之を運用せねばならない。

合科

最後に一言すべきは、兒童の生活を中心とする一種の統合法につ

いてである。これは普通合科と稱せられてゐるが、以上のやうに既に幾つかの教科目を設けて後に其等の間に相互の統一を計らうとするのでなく、かゝる教科目を設けないうで、直接に兒童の生活を中心として、その生活の要求に應じて適當な教材を選択し、之に即して生活せしめることによつて教育しようとするのである。換言すれば、幼稚園の保育に於けるが如く、教科目を分けないうでなく、教授とか訓育とか養護とかといふことすら全然分けて考へないで、唯兒童に正當な生活を爲させることによつて教育しようとするのである。さればこれが完全に實現出來さへすればよいことであるが、實際に於ては、兒童の生活を過重する餘り、各教科目の固有の性質を顧みない弊に陥り易く、現代の如く文化内容の發達した時代の小學校教育に於ては、低學年の外は大體に於て行はれ難い。唯入學當初、家庭生活と學校生活との激變を避ける爲に、初學年に於てはこの方法によ

つて教育し、漸次兒童が學校生活に慣れ、又彼等の生活内容の發展するに伴ひ、その教科内容を幾方面かに分化し、次第に之を所定の教科目に導いて、所定の教科課程によつて教育するやうにする事は一の方法有效なであらう。

元來教科の統合は、案上のみで完全を求めるとは、如何なる方法によるにしても、畢竟不可能のことであるから、寧ろ之が運用上に聯絡を圖るのが至當である。されば教授者は常に全教材に精通して、之を自己の人格上に統合し、實地の授業に際して十分に相互の聯絡を圖ることが肝要である。小學校に於て教師の受持を定めるに當り、主として學級擔任主義に従ひ、持上り主義を採るのは、一は訓練上の目的からするのであるが、一は教師の人格によつて教科の聯絡統合を圖らうとするものである。

三 教科課程の實施

教科課程は各教科目の排列及び聯絡等についてその大綱を規定するに過ぎないから、之を實地に運用してその目的を達し、教授の効果を擧げるには、更にその細目に互つて教材を精選し、且その統合を圖らなければならぬ。これがためには、教授細目、教科書、教授録及び教授案等種々の具案的手續が必要である。

教科課程實施上の教材選擇の標準 我が國現行の教科課程表を運用するに際しては、國家の一般的要求に副ふ範圍に於てなるべく特殊的要求を容れ、各地方及び各個人に適切な教材を選択すべきことは、既に述べた通りである。今各學校、各學級に於ける教材の選擇に際して、考慮すべき標準を示せば次のやうである。

甲、一般的要求に基づく標準

一、教則に示された各教科目の教授の要旨及び教材選擇の方針に従ふがよい。國家は小學校令施行規則に於て、各教科目の教授の

一般的要求
に基づく標
準

要旨及び教材選擇の方針を明らかにして居る。これは各教科目の教材選擇に於て第一に標準となすべきものである。

二、國定教科用圖書編纂の趣旨を考慮するがよい。文部省は各國定教科用圖書につき、それぞれ編纂の趣旨を公にして使用上の參考に供して居る。國定教科書を使用するものは、この趣旨につて教材を取扱はねばならない。

乙、特殊的要求に基づく標準

一、兒童の發達に適應したものを選ぶがよい。教授材料が眞に兒童發達の程度に適應する爲には、(一)その性質が兒童發達の内部的要求に適應し、(二)その難易が兒童の理解力に適應してゐなければならぬ。それは兒童發達の内部的要求に適應しない教材は、その心身の發達を助成するに足らないし、兒童の理解力に適應しないものは、強ひて之を注入しても、徒に無益の知識を詰込むに過ぎないからであ

特殊的要求
に基づく標
準

る。

二、郷土的教材を出發點とし、又歸着點とするがよい。すべての教授は直觀を基とせねばならないが、兒童の爲に最も手近にその直觀物を提供するものは郷土の生活環境である。又すべての教授はその應用的方面に於て實生活に歸結せねばならないが、兒童の爲に最も親近な實生活は郷土の生活である。これが教材が郷土的材料を出發點とし、又歸着點とせねばならない所以である。かやうにして郷土に親灸させ、その生活を了解させることは、やがて愛郷心を養成し、延いて愛國心を喚起する基である。

三、季節に適應したものを選ぶがよい。これは、郷土的材料を重んずることに伴ふ自然の要求である。郷土の季節に合して、始めて人文的にも、また自然的にも直觀的教材を選擇することが出来るのである。

四、男女の特性とその將來の生活とに適切なものを選ぶがよい。男女はその特性の未だ十分に發揮せられない初學年に於ては殆んどその教材を區別する必要もないが、學年が進むに従つて、その特性の差異が次第に現れて來るだけでなく、將來の生活も亦同様でないから、それぞれ適切な教材を選択して教授するがよい。

教授細目教科用圖書及び教授案 教科課程表に於て各學年に配當せられた教材は、更に之を各學期各週に配當して實地教授の細目を豫定せねばならない。之を教授細目といふ。教授細目は一學校の教授の根本で、その地方的要求、特にその學校獨特の要求を一層具體的に規定すべきものである。されば之が編制に當つては、前項に挙げた標準に據つて各教科目の教材を精選し、每學期の教授日數及び毎週の教授時數等に應じて適當に之を配當し、且各教科目内の教材の排列及び區分を適當にして、全教科目間の聯絡統合を圖らねば

教授細目

ならない。

かやうにして編制せられた教授細目に基づき、各學校に於てそれぞれ適當な教科用圖書を編纂することが出來たら、教授上の便利の上もないことであらう。けれどもこの事は非常に煩瑣でもあり、教科書の編纂、印刷等の經費の點からみても不經濟である。それよりももつと大切な要件は國家的要求を十分に満足させ得ない虞のあることである。かゝる事情によつて現在では國家はその一般的要求に基づき、一定の教科用圖書を編製して之を使用させることとして居る。今日小學校では教科用圖書中、修身・國語・算術・國史・地理・科家事・圖書に關しては、文部省に於て著作権を有するものを用ひさせ、その他の圖書に限り文部省に於て著作権を有するもの及び文部大臣の檢定を経たものの中から府縣知事が採定することに法令上定められてゐる。これの等國定教科書を用ひるに際してもなほ十

國定教科用
圖書

分各地方及び各學校に於ける特殊的要求を容れる餘地を存してゐるのであるから、宜しくその精神に基づいてこれを活用することが肝要である。教科書のない國語科の綴り方の如きは、特殊的要求を顧慮すべき場合が非常に多い。

日課表

實地の教授に當つては、なほ法令上定められた各教科目の所要教授時數の多少によつて適當に排列した日課表即ち教授時間割が必要である。日課表の作製に當つては特別教室や教具の使用上のことを考慮し、また高學年では教材の性質によつては二時間を通じて同一の學習を繼續させるやうに工夫するがよい。

教授案

教授細目教科書及び日課表に基づいて、實地に取扱はれるべき教授の豫定は立てられる。毎週に於ける全教科の教授豫定案を教授録といひ、その教授録によつて立てられた日々の教授豫定案を教授案といふ。教授案作製の單位は教材によつて一樣ではないが、一題

目又は一教授時を本とするを普通とする。

第三節 教授と學習

一 教授と學習との關係

從來教育が主として教育者の側からのみ考へられて居た時代は、教授に於ても教師の側から如何に教授すべきかといふことが専ら考究せられて、兒童が如何に之を學習するかについては殆んど閑却せられて居た。時に之を説く者があつても、多くは教授による知識技能の傳達を受容する受動的活動に過ぎないものゝやうに解して居た。然るに輓近教育が次第に被教育者の側からも考へられるやうになり、教授も亦兒童の自學自習を重要な基礎とすべきことが明らかになつて來た。元來兒童は新境遇に處すれば自ら之を統御し、新經驗を習得して舊經驗を改造しつゝ、自ら成長發達して行くもの

自學と他學

である。之が即ち兒童の學習作用で、この作用が明らかになつて始めて、之を助成するに適當な教授作用が考究されるべきである。かゝる學習作用は、之を外面から見れば、單に新しい知識技能を受容してゐるやうに見えるけれども、實はさうでなくて、兒童が一の人格者として自發自展して行く自己活動に基づくのである。その活動の根柢には生命そのものが自己を創造し行く内的活動が働いてゐる。學習活動の根柢にはこの自己創造の内的活動の存することゝを忘れてはならない。所謂教授はかくの如き自己創造活動を助成することに外ならないから、之を兒童の側から學習として見れば、常に自學であり、自己創造である。他人から與へられる文化をその儘受容し、その儘實現しようとする時は之を他學と云ふとしても、かゝる他學に於ても、無意識の裏に自ら受容するだけの要求があつて、その要求に應ずるものが受容せられ、又自ら實現するだけの必要があ

學習の本質

つて、その必要に應ずるものが實現せられるのである。何等の要求も必要もない所には全然何等の學習も起らない筈である。されば文化の受容も實現も、自學も他學も、要するに學習の動機、目的又は作用等に對して自覺があつて行はれるか否かの相違で、根本的の相違ではない。學習の本質は本來自學であり、自己創造の活動である。この自己創造活動を助成する作用が教授であり、その媒介となるものが教授の材料となり得るのである。

二 教授材料と學習との關係

教授の材料即ち教授と學習との媒介となり得る文化財には種々の種類があるが、今之を大別すれば、(一)眞の價值を媒介するものとしての知識教材と、(二)美又は善の價值を媒介するものとしての情操教材と、(三)是等の價值實現の手段としての技能教材との三つとすることが出来る。勿論是等の區別は實際に於ては判然とし得ないこと

教材の三大別

もあるが、此處にはたゞ主な方面によつて之を區別するに過ぎない。よつて今一例を擧げて三者の關係を考へて見よう。

憎しとてたゞくにあらず笹の雪。

この一句の文化財を教材として學習させるとせよ。然らば先づその符號なる文字や發音を知らせなければならぬ。次にその符號の一團が表現する所の事實を一々明らかにして、その事實と符號との關係を明らかにせねばならない。嚴寒の朝、雨戸を開けると庭は一面の銀世界、縁先の吳竹が夜來の積雪に堪へないで今にも折れんばかりにたわゝに曲つてゐる。これを見た主人がとん／＼と軽く叩くと笹の雪がぱつと散つて竹は眞直に立つた。そこで「憎くて叩くのではないぞ」との主人の述懐、これがこの十七音の符號によつて聯想せられる事實であらう。けれどもこの事實が明らかに理解せられたからとて、まだこの句の眞意は分つてゐない。その眞意はこ

三大別の根 據

の事實から考へ出される思想によつて明らかになる。しかしその思想はこの事實を考へる人々の主觀的態度によつて異なる。

例へば叩いた主人が自然科学者で、平素研究してゐた弾力性の問題を考へ、この曲れる竹で實驗しようとしたものとすれば、眞理研究の爲に叩くの「だ」と解せられるのがその思想即ち意味で、かく解する主觀的態度は一の眞を求めて萬象を唯一様に物的事象と見る自然科学者の心であらう。又その主人が風流な人で、日頃愛する吳竹に同情して雪を拂ひ、靜寂な庭の景色に一興を添へんとしたものとすれば、趣味鑑賞の爲に叩くの「だ」と解せられるのがその意味で、その主觀的態度は一の美を求めて草木にまで情をかける風流人の心であらう。更に又その主人が年來不良の子供に心を悩ます慈父で、雪に撓める吳竹に不圖我が子の姿を思ひ出し、竹が我が子か、我が子が竹か、思はず叩いたとすれば「可愛さあまつて折檻するのだぞ」と解せら

れるのがその意味で、一の善を求めて之を實現せしめんとする底知れぬ親の慈愛がその主觀的態度であらう。

かやうに考へてみると一つの事實の認知も、單なる箇々の事實でなく、全體としてそれぞれの意味を生ずる素材としての事實となる。従つてその素材から生ずる意味即ち思想にもまた之を生み出す所の中心の態度によつて、或は科學的知識となり、或は道德的知識及び藝術的知識となる。これ等の思想はこれを文字、文章、繪畫の如き手段によつて之を客觀的に表現する必要がある。こゝに更に表現の技能を修得する必要を生ずることはない。かくて文化財が一の教材としてその教育的價值を全うさせるには、實に被教育者の精神の中心に正しくこの發動的の主觀的態度を惹起し、これによつて教材の意味を理解させこれを正しく表現し得る技能を體得させねばならない。

教材の三種類

先に大別した教材の三種類は、大體右のやうな考に基いて分類したもので、(一)知識教材とは主として科學的知識の了得並びにその素材としての事實の認知をいふのであるが、中でも直接又は間接の直觀によつて事實の認知を主とするものを事實教材といひ、思考作用によつて概念又は法則の推究を主とするものを思考教材といふ。(二)情操教材とは主として道德的又は藝術的の意味を理解する媒介となる教材をいひ、又(三)技能教材とは内的の體驗活動を表現する手段の習熟に關するものであつて、その體驗が道德的のものならば行為となり、科學的のものならば技術となり、又藝術的のものならば藝術となる譯であるが、行為に關することは後に訓育として述べるから、教授に於ては主として藝術及び技術に關するものを取扱ふことになつてゐる。そして技能教材は學習者の創作考案による時は之を創作教材(又は考案教材)と稱し、鑑賞する時は之を鑑賞教材といひ、

與へられた手本に似せようと努力する時は之を模倣教材といふ。

第四節 教授の段階

一 教授の單元

實地教授の立案に當つて先づ決定すべきことは、一定の教授時間内に授くべき教材の分節である。そしてその分節した教材の一節を教授の單元と云ふ。教授の一單元は全教材の一分肢として完結した一定の内容を有し、且その分量も適當でなければならぬ。さればこの分節を爲すに當つて先づ豫定すべきことは、その教授に要する時間である。教授をなるべく兒童の自發的學習に委せようとする者は、兒童の欲求を機械的に教材の區分に依つて制限するを好まず、教材は唯順序よく排列してあればよいので、敢て之を機械的に區分する必要はないと考へる者もある。又實際に於て一箇月又は

一週間を一期として大きく之に對する教材を分節するに止めてゐる者もある。けれども通常は一時間又は二・三時間を一期とし、之に對して適當に教材を分節することになつてゐる。又それが特別の場合を除く外は適當であると思はれる。

教授單元の決定は教授計畫の第一歩であつて、一切の教授及び學習の作用は之と密接の關係をもつこととなる。されば之を定めるに當つては、教材の性質及び兒童發達の程度を考へて最も適當に分節すべきであつて、徒に教科書の題目や頁數等に拘泥して機械的に之を決定するのはよくないことである。

二 教授作用の計畫

教授の單元が決定したならば、之が教授作用の一般計畫を定めねばならない。

自學的か補
導的か

第一には自學的にすべきか、將た輔導的にすべきかを考へるがよ

い。教授はなるべく兒童を自學自習させるやうに仕向けるべきであるとしても、實際に於ては常にこれを輔導しなくてはならぬ。けれども大體に於て之を自學的にすべきか、又輔導的にすべきかを定めることは出来る。又部分的には全く自學自習によらせるべき場合も尠くない。されば大體に於て孰れを主とすべきか、又兩者を如何に配合すべきかは、教授單元の決定に次いで考慮すべき問題である。そして全然自學にする場合は別に之を考究するとして、普通の場合に於けるが如く、何程か輔導的なる限り、更に次の問題を決定せねばならない。即ち、

啓發的か獨
斷的か

第二には啓發的にすべきか、將た獨斷的にすべきかを考へるがよい。獨斷的にするとは、教師が自己の豫定した案によつてすべての教材を決定的に傳達しようとするものである。されば兒童は單に教師に追隨し、各自の能力に應じて之を收得する。従つて教材は既

に完成したものととして注入せられ、兒童はその儘之を受容することとなるから、かゝる教授を獨斷的教授又は注入的教授と云ふこともある。之に反して啓發的にするとは、常に教材を未成のものとして提供し、兒童をして各自既有の經驗によつて之を解決させ、又完成させようとするものである。従つて兒童は常に先に立つて活動し、教師は常に後にあつて之を指導啓發するものであるから、かゝる教授を啓發的教授又は開發的教授と稱することもある。そして教授は、今までに度々述べたやうに、兒童の自己創造による自學自習を本義とすべきであるから、純然たる獨斷的又は注入的教授と稱すべきもの、あるべき筈はないが、今はたゞその主な傾向について之を分けたのである。よつて一般的に云へば、教授は勿論啓發的でなければならぬが、所謂獨斷的教授にも亦時に棄てられない所があるから、兩者孰れによるべきか、又如何に之を併用すべきかは、教材の性質及

び兒童の程度等を考へて適當に之を決定するがよい。

三 教授段階の變遷

既に一定の教授單元を定め、その性質と兒童の程度とを考へ、教授立案の根本方針を確定したならば、之によつて教授案を作製して實地教授に臨む順序となる。そしてその授業が全然自學的に行はれるならばいざ知らず、苟も輔導的に取扱ふ場合に於ては自ら一定の順序がなければならぬ。その順序の大體は、教材の性質及び兒童の程度によつて規定されるから、實際に於ては種々の場合が起つて来る。然るにヘルバルトが始めて理論的に教授の順序を定め、チラーが之を實地に應用して教授の形式的段階を定めてから、多くの學者又は實際家によつて幾度か改造せられ、或は兒童の發達の程度に重きを置いて、その心理的作用を主とし、或はその教材の性質に重きを置いて、その論理的作用を主として、幾多の形式的段階説が唱へら

*O. Messmer

れた。けれども之を理論的に劃一にしようとして成功したものは未だ曾てないのである。こゝに於てメスマー*の如きは、教授の進行は元來臨機應變なもので、實際に臨んで教師が適當に定めるべきものであるから、豫め一定の形式的段階を定めるべきでないと唱へ、之に和するものも亦尠くない。元來實地教授に於て餘りに劃一に過ぎた理論的段階に拘泥するのは、教授の自由を妨げ、その精神を没却することもあるので、臨機應變の處置の必要なことを言を俟たない。けれどもその大體の順序を豫定する必要も亦之を否定することは出来ない。更に之を多くの經驗に徴しても、實際的方面から最も便宜で且有效であると認め得る程度に於て、共通な段階を定め得べきことは、一般に是認せられて居るところである。

四 教授の段階

教授の段階とは、一單元の教授の順序に對して名づけたものであ

る。そしてその單元の大きさの如何に拘らず、實地教授に於ては、之を授けるに際して相當の豫備的作用が必要であり、又之を授けた後には相當の整理作用が必要である。この故に實際教授の段階は、之を三段に分節するのが最も適切で且便利である。即ちこれを豫備教授・整理の三段階に分けるがよい。

豫備 すべての學習過程は求めんとする心、學ばんとする意志に始まる。それが無ければ視れども見えず、聽けども聞えず、食へどもその味を知らず、何物をも習得することは出来ない。さればこの求めんとする心、學ばんとする意志を喚起することが教授の第一の務である。従つて之が豫備段の任務でなければならぬ。通常之を學習の動機を喚起するといふ。實にこの動機の喚起の成否は、やがて教授の成否を定める第一歩である。學習動機の喚起法には色々あらうが、これから學習させるべきことを一の問題の形で提供し、兒

學習動機の

喚起

問題の提供

童をして進んで之を解決しようとする研究心を喚起させることが肝要である。

之が爲には教授事項に對して學習の價值を知らしめ、必要を感じしめ、眞の興味を以て之に向はせることが肝要である。それには平素からその科の教授に成功して兒童の追求的興味を旺盛ならしめ、又時には授業前に教授事項の豫習又は豫備的觀察をさせて、兒童の研究心を鼓舞することが肝要であり、またこれによつて新教材について漠然ながらも大體のことを把握させておくがよい。

教授 既に學習しようとする動機が内に發動して、解決すべき問題即ち學習の主要目的が明らかになれば、進んで之に新資料即ち新教材を提供し、その問題を解決してその目的を達せさせねばならない。これが教授の段階である。その教授の順序は、一般に先づ(一)教授すべき事實を一瞥してその全體の概觀を得させ、次に(二)その全體

を各分節に分析して一々明確に之を認識させ、更に(三)その各部を再び反省して全體としての明確な思想及び意味を得させねばならぬ。技能教材の場合にもこれと同様に最初に漠然ながらも全體的の概観を得させ、それから部分的に考究させ、最後に全體を纏めて或は練習させ或は實習させるがよい。

時として教材の分量が多過ぎる時は更に適當に分節して小單元となし、各單元毎に漠然とした全體から部分に進み、最後に再び反省して全體的のものを把握させることもある。最後の全體的把握に當つて常に忘れてならぬことは、先の問題提出の目的と前後照應して首尾一貫すべきことである。

整理 この段に於ける任務は、既に解決した問題即ち明確に認知し得た知識技能を更に整理して確實に記憶させることである。今その主要なものを左に挙げよう。

- 一、教授事項を要綱に概括させること。
- 二、その要綱を既有的知識系統中に編入させること。
- 三、教授事項を反復練習して、その記憶を確實ならしめること。
- 四、教授事項と實際生活との關係を密接ならしめること。
以上の任務を盡す爲には、教材の性質により、(一)適宜に系統を立ててその要綱を記述させるもよく、(二)又略畫・地圖・言語・文章等によつて之を發表させるもよく、(三)教科書を使用する場合には之に歸結させ、然らざる場合には(四)その要項を筆記させてもよい。之を要するに、この段は授業の終結として教授事項を十分收得させて、その學習の價值及び必要の感を深めさせ、進んでは次の教授に對して益、追求的興味を惹き起させるやうにすることがその生命である。

五 教授段階適用上の注意

- 一、教授段階の適用上最も注意すべきは、よくその精神を活用し、

その手段たる形式に拘泥しないやうにすることである。從來この段階の適用に對する非難は、多く教授者が教材の性質及び兒童の學習状態の如何を顧みないで、徒に精神のない手段を機械的に取扱ふことから起つたやうである。例へば豫備段階に於て無用の問答の爲に長時間を徒費して兒童の嫌厭を來たし、教授段に於て無意味の比較をなして却つて兒童の思想を混亂し、基礎となるべき事實教材の直觀が未だ十分收得せられないのに直にこれより概念又は法則を抽象・歸納させようとし、又整理段に於て、補成檢證すべき新概念又は新法則がまだ確認せられてゐないのに直に之を應用させようとするが如きは皆これである。

二、上に述べた段階は、新教材を授ける場合の一般的順序を説いたものであるが、實際に於て教授は常に新教授のみではない。復習の場合もあれば、應用の場合もあり、又既有の知識・經驗の整理に止ま

る場合もある。かゝる場合には、正式の順序によらないで、臨機應變の適用を爲すべきである。

三、教授段階は元來一単元の教授について定めたものであるから、その順序は必ずしも一時限の教授の順序ではない。されば一單元が二時間に互つた場合には、前時限は段階の途中で中止し、次の時限に於て前時限の主要事項を復習して豫備とし、更に進んでその餘を授けるがよい。されど餘りに長過ぎるのは不便であるから、大單元は更に分節して適宜の小單元にするがよい。普通一單元は一時限乃至三時限以内に完了するのを適度とする。

四、複式教授の場合に於ては、各學年に於ける教授力の分配上、單式教授のやうに正式の順序を踏むことは困難である。従つて或る手段は之を省略し、又は之を前後することも止むを得ないが、かゝる場合に於ては、特にその精神を没却しないやうに注意しなければな

らない。

第五節 教授の様式

教授の實際に於て各段階の目的を十分貫徹しようとするには、教師と児童とは如何なる關係に立つて活動すべきかを研究せねばならない。この活動關係を稱して教授の様式又は單に教式といふ。今之を先に述べた教授作用の計畫によつて大別すれば、(一)輔導的教式及び(二)自學的教式の二つとなる。(一)は教師が常に児童の學習を輔導する場合で、普通最も多く用ひられる教式である。この教式はその輔導の程度によつて更に別けて、獨斷的教式及び啓發的教式の二つとする。前者は主として教師の活動により、後者は主として教師と児童との相互の活動による。そして(二)は専ら児童の活動を主とするものである。

輔導的教式

一 輔導的教式

獨斷的教式 獨斷的教式は更に之を(一)示教式(二)示範式及び(三)講話式に分けることが出来る。

一、示教式 この教式は實物・模型・繪畫等を示し、或は實驗を行ひ、或は實際に臨んで現象を眼前に現はし、直觀的に示教する様式で、實物事實に關する正確な直觀を得させることがその目的である。この教式は單獨の教式として用ひられることは殆んど稀で、多くは理科・地理・歴史等の事實教授等に於けるやうに講話式又は問答式と共に用ひられるのが常である。今之について注意すべき事項を左に挙げよう。

(一)直觀的方便物はなるべく模式的のものを選択せよ。

(1) 正確で明瞭な實物又は實驗を選べ。

(2) 模型及び繪畫は簡明にその要點を表示したものを選べ。

(3) 校外教授等の場合には、兒童の管理に注意し、要點の觀察を逸しないやうにせよ。

(二) なるべく多くの感官に訴へて直觀させよ。

(三) 實驗又は觀察の方法を指導して要點を逸しないやうにし、觀察させた所は一々之を發表させてその理解の確否を檢するがよい。

(四) 觀察の指導及び説明に用ひる言語は簡明なるがよい。冗漫で兒童の觀察を妨げてはならない。

(五) 直觀せしめるべき事物は共同・個別又は組別等の方法により、全體の兒童に最もよく觀察させることが出来るやうな方法を講ぜねばならない。

示範式

二、 示範式　これは教師が自ら兒童の面前で模範を示し、兒童をして之に倣はせる様式で、技能の實習法及びその成績に就き直接に感知させることをその目的とする。圖畫・書き方・手工・裁縫・唱歌・體操・読み方・話し方・作法等すべて技能教材の教授はこの教式によることが多い。今左に之について注意すべき事項を擧げよう。

(一) 示範はこの教式の基本で、兒童の模倣の標的であるから、正確な上に明瞭でなければならぬ。

(二) 示範は常にその技能の成績を示すだけでなく、その方法を示すことが肝要である。

(三) 示範には適當の説明が必要である。そしてその説明には手眞似・口眞似及び圖解等を活用するがよい。又なるべく簡明にするがよい。

(四) 示範の説明は後の實習の批正と相俟つて前後照應しなければならない。

(五) 示範には全體を総合的に示範する場合と、之を分節して一部分づゝ分解的に示範する場合とがある。よくその得失を考へて、之が適用を誤らないやうにするがよい。

講話式

三、 講話式　この様式は教師の講話によつて兒童の觀察を助け、記憶・想像を新にし、感情を惹起し、又思考を導いて理解を進め、且發表の指導を爲すことを目的とするもので、單に器械的に傳達注入するの意ではない。講話はその事柄によつて物語敘述・説明の三種に分

ける。人生の出來事又は人物の行動について談話するのを物語といひ、物體の状態、土地の情況等を述べ、實地に之を目撃する觀ありしめるのを敘述といふ。以上の二つは間接直觀に訴へて特に情意の興奮を催進することを目的とするもので、歴史及び地理等の教授に多く用ひられる。説明は主として事物の關係を闡明にし、兒童の思考を導くことを目的とする。その中語句、文章の意義及び語法等を説明する場合を講義的講話式といふ。是等の教式は孰れも殆んどすべての教授に用ひられるものである。今之について注意すべき事項を左に擧げよう。

- (一)この教式に於ける唯一の手段たる教師の談話は、一方に於てその内容を闡明にすると同時に、他方に於て兒童の談話の模範とならねばならない。よつて之が爲には左の事項に注意するがよい。
- (1) 兒童の程度を顧み、平易で了解し易い言語を用ひ、みだりに彼等の知ら

ない言語を挿まぬやうにするがよい。

- (2) 談話の内容は之を分節し、順序を立て、確實に取扱ふがよい。
- (3) 物語及び敘述をなすには適當な直觀物及び方便物を利用し、且身振表情語調等に注意し、その内容を直觀的に躍如たらしめるがよい。
- (4) 巧に比喩例證を用ひて意義を明瞭にし、兒童をして一々首肯させるやうにするがよい。
- (5) 野卑の言語を避けると共に、敬語過用の弊に陥らぬやうにすべきである。
- (6) 辯舌は快活なのが良いが、強ひて快辯を弄してはならない。又滑稽諧謔に過ぎてもよくない。
- (二)すべて講話はその材料の排列及び方法の變化に留意して單調に陥るを防ぎ、兒童をして倦厭を催させないやうにするがよい。
- (三)講話しようとする事柄は、教師に於て先づ之を熟知し、十分自信のあるものとせねばならない。かくして始めて兒童の信念を強め、且その活潑な興味を惹起することが出来るのである。

啓發的教式 啓發的教式の代表的なものは問答式である。問答が児童と教師との間に交互に反復せられるのを對話式と云ひ、一定の問題によつて自働作業を課するのを課題式と云ふ。對話式は元來個人教授に用ひるべきもので、學級教授に用ひることは尠く、課題式は児童の作業による點からすれば寧ろ自學的教式と見るべきものであるから、此處には主として問答式について説明することとしよう。

問答式

問答式 この教式は發問によつて児童の觀察の不足、思想の矛盾を指摘して正しい觀察、正しい判斷に到達させ、且思想を整頓してその發表に習熟させることを目的とする。従つてこの教式に於ては、教師は絶えず児童と心意上の接觸を保つて彼等の實力及び個性を知り易く、児童は常に自發的に活動して自分の實力を自覺するの機會が多く、且教師の指導感化を受けるの便利があるから、教授上頗る

有效である。故に如何なる教式にも之を伴はないことは殆んどない。けれどもその適用を誤り、徒に質問を濫發する時は、却つて児童の學習を妨げ、興味を殺ぎ、思想を混亂させる虞がある。よつて少しくその方法について講究して見よう。

發問の要は先づ児童の反省を促し、彼等の觀察の不足、思想の矛盾に注意させ、如何にしてその不足を補ひ、矛盾を正すべきかを考究させるにある。不足を知れば必ずその觀察を精確にしようとし、矛盾を知れば必ず之を正さうと努力するであらう。そこに發問の教育的價值がある。よつて發問について注意すべき主要點を左に擧げよう。

發問上の注意

(一)發問は明瞭であることを要する。即ち用語が適切であり、簡明正確であつて、児童の理解し易いものでなければならぬ。

(二)發問は適當に限定すべきである。即ち發問の意義が多岐に涉らず、又廣

狹に失しないやうにするがよい。

(三)發問は適切であることを要する。即ち發問は兒童の程度に應じ、且その機宜を失ふことなく、教授の進行上有效なものでなければならぬ。

(四)發問は有力であるがよい。即ち巧に兒童の思想を啓發し、勇氣を鼓舞し、進んで之に答へさすやうな暗示力に富まねばならぬ。

(五)發問は聯絡統一がなければならぬ。即ち繼續して發問する場合には、前問は次問の豫備となり、次問は前問の解釋となりつゝ、前後一貫した聯絡を保つて進行するやうにすべきである。

(六)發問は普及徹底せしめよ。即ち全級兒童をして各その力に應じて活動させるやうにするがよい。而して之が爲には、

- (1) 發問の難易は兒童の優劣に應じて之を定めるがよい。
- (2) 發問は全級兒童に偏頗なく行き亘るやうにし、一部分に偏してはいけ
ない。

- (3) 先づ全級に向つて發問し、兒童をして一通り思考させた後、始めてその中の一人を指定して答へさせるがよい。

答の處理上の注意

發問の効果は之に對する答の處理によつて定まる。答の處理に關しては左の諸點に注意せねばならない。

(一) 一二の兒童の答によつて直に教授を進めてはならない。常に全級兒童の理解を標準として進むべきである。

(二) 兒童の答が正しい時は、果して理解に基づいてゐるか否かを考へ、疑はしい時は形を變へて反問して明答させるがよい。

(三) 答はなるべく完結した言葉でさせるがよい。

(四) 發問に對して兒童が答へることが出来ないか、又は答へてもそれが誤つてゐる時は、その理由が果して兒童にあるか、又教師にあるかを反省し、場合に應じて適切に處理せねばならない。

(五) 答の意義が不當でなくとも、その發表を誤つてゐるものは、兒童の程度に應じて指導を加へ、之を完成させるがよい。

(六) 兒童の誤つた答に對して決して嘲笑してはならない。

(七) なるべく兒童の解答を利用して教授の進行を圖るがよい。

(八)教師の採決は明確を旨とし、決して曖昧であつてはならない。

二 自學的教式

自學的教式は、輔導的教式が教師對兒童の關係に於て輔導を主とするに對して、兒童各自又は兒童相互の關係に於て自學自習させようとするものである。眞の自學自習は小學校に於ては未だ容易に行はれ難いけれども、教授の究竟の目的は、兒童をして教師の直接指導を離れて獨立して自學自習し得るやうにならせるにあるから、なるべく兒童各自又は相互に自學自習し得るやうに漸次指導して行かねばならない。今その方法の主なるものを挙げれば、次の如きものがある。

豫習法 豫習には學校に於て所定の課業中又は課業前に於てする場合と、家庭に於てする場合とあるが、豫習させる時には、その教材の性質、兒童の程度及び家庭の事情等を考慮せねばならない。當然

學校に於いて教授すべきものを強ひて家庭で學習させようとするのは、單に家庭を累はし兒童を苦しめるだけでなく、自學の根本精神に反することがある。豫習を課した場合には、その教授に於ては豫習させたことを基礎として進行せねばならない。

復習法 一定の教授には必ず何等かの復習を要する。復習も亦學校に於て課業中又は課業後に行はさせることもあれば、家庭に於て行はさせることもあるが、單に教授したことをその儘反復するに止まらないで、進んで種々の應用練習を行はせるやうに仕向けなければならぬ。また復習させたことは、多少に拘らず、之を檢閲し批評を加へて指導するがよい。

課題法 課題は教授の豫備として課することもあり、又應用として課することもある。又學校に於てすることもあり、家庭に於てすることもある。要するに自學自習すべき作業を問題として與へた

豫習又は復習と見てよからう。課題法を採るに當つて特に留意すべきことを擧ぐれば次のやうである。

- (1) 始めに課題の目的を明らかにし、一旦課した後はみだりに指導干渉しないがよい。
- (2) 協同作業を行はせようとする場合は、全體の目的は勿論、兒童各自の分擔すべき任務を明らかにすることが大切である。
- (3) 課題の程度・分量・時間等が兒童の程度に適應すべきことはいふまでもない。
- (4) 所定の教授以外に於てする課題には、新に參考書觀察資料その他必要な施設を缺いではならない。

相談法 圖書室又は研究室等に於ては勿論、學級教授中に於て共同學習を命ずる場合に、兒童相互に相談して研究させることがある。この場合には、學習させるべき問題の性質について兒童の優劣を考へ、適宜之を幾團かに配合して、すべての兒童がそれぞれ力に應じて

その相談に預りながら、しかも全體としてその協議が正當に進行するやうに指導し、單に二三の優良兒のみによつてその協議を支配させぬやうにせねばならない。

討論法 討論法は全級兒童に豫め一定の問題について研究させて置き、その結果を報告して之を討究させる方法で、相談法の更に秩序立つたものである。これは各自の研究の長短を相補ひ、思考を練り、發表に慣れさせる點に於て大いに有效であるが、指導を誤れば、徒らに駄問駄答に陥り、遂に他人の説の缺點を摘發することをのみ努めて喧噪を極め、眞の考察を爲し得ないことが尠くない。

プロゼクト法 プロゼクト法(構案法)は近來學校教育上いろいろの意味に用ひられてゐるが、之を一の教授法として見れば、自學的教式の最も進んだものであらう。この方法は授けようとする教材を一の作業として兒童に課し、兒童をして之を遂行する爲に自ら工夫

を凝して一定の計畫を立てさせ、且その計畫を實地に遂行し、その結果を報告させて之を指導しようとするので、眞の實地經驗により學習させようとするのである。この課題が多くの問題を含む時は之を數箇の問題に分ち、全級の兒童を之に應ずる數團に分けて之が研究を分擔させることもある。かくて各團の兒童はそれぞれ分擔して研究に従事し、その爲に時としては一二週間を要することもある。このやうにして研究を終つた各分團は、再び一場に相會して各團毎に代表者をしてその研究を發表させて全體の討議に附し、各方面から質問討究させるのである。この方法は幼少な者には困難であるが、上級の者には一つのよい共同學習法である。けれども一教材の學習にも極めて多くの時間を要することもあるので、すべての教材をこの方法によつて學習させることは困難である。宜しく教材の性質及び兒童の程度を考へて適當に之を活用するがよい。

三 教式の運用

以上述べて來た諸種の教式は單獨に使用せられることは極めて尠く、多くは長短相補つて併用せられるものである。そして是等の教式には各自獨特の長所があるから、一律にその價值を上下するとは出來ない。如何なる場合に如何なる教式が最も適當であるかは、一に教材の性質及び兒童發達の程度によつて定められるべきものであるから、教授の實際に當るものは深くこの點に意を注いで、その活用を誤らないやうにせねばならない。

第六節 學級教授と個別指導

現今の學校教育は普通、學級を單位として行ふことを本體としてゐる。よつてその教授は多く學級教授で、その學習は共同學習である。かゝる共同學習にはそれ自身に於て教育上他に換えられない

學級教授の
價值

價値のあるものであるが、現在の如く單に經濟上止むを得ず、餘りに多數の兒童を收容した學級教授には又大きな缺陷がある。この缺陷は勿論改めるべきであるが、しかし教育作用がその本質に於て一の社會的活動である以上、合同教授及び共同學習をその本體としなければならぬ。之を全然個別教授及び單獨學習に取換えることは出来ない。唯その一學級に於て共同に學習すべき兒童數を適當に制限すること、及びその組織を改めて、なるべく兒童の能力に従つて、個別的學習を仕易くすることが大切である。

一學級の兒童數は幾人が適當であるかを適確に決定することは容易でないが、一般的に云へば、教師の適當な指導によつて兒童が共同生活を爲し得る程度を以て適當とする。されば兒童の程度によつて異なるが、一學級兒童數は三十人乃至四十人位が適當であらう。如何に經濟的事情があるとしても、五十人以上は無理である。餘り

一學級の兒童數

個別指導の必要及び方法

- (1) Manheim system.
- (2) Batavia system.

に多數であつては兒童自身が直接の交際によつて共同生活を爲し得ないだけでなく、一人の教師の負擔としても餘りに過重である。學級の教育では、各兒童の能力及び個性を顧慮してなるべく自發的の學習をさせることは重要なことである。之が爲に普通の教授を改善してすべての兒童が各自の力に應じて活動するやう工夫すべきは勿論、特別の方法として、或は兒童の能力に基く學級編制法を爲し、獨逸に於けるマンハイム組織、又は米國に於けるバタビヤ組織に倣ふのもよく、又特に甚しい特殊兒童の爲には特別學級又は特別學校を設けるがよい。或は又普通の學級に於ても、その能力により適宜分團に分けて學習させることを一齊教授の間に適當に加味して、所謂分團式教授法を採るのもよい。或は又適當な指導案を作製して、自學自習の設備を完成し、一定の標準を定めて學習の進度を明らかにし、毎日の時間割を寛大にして、兒童各自の能力と個性とに應

(1) Winnetka system.

(2) Dalton plan.

じて興味が続く限り、故意に之を中斷させることなく、なるべく自由に學習させようとして計畫せられたウインネツカ組織及びドルトン案等は参考すべき點があるであらう。けれども是等の方法は、それぞれ特殊の事情を有し、特殊の設備を施し、十分之を運用し得る人があつて始めて行はれるものであり、又之をその儘實施することになれば、教科課程案等をも組織し直さなければならぬ點もあるから、是等の準備について何等の用意もなく、單にその一部を見て之を實施しようとするが如きは、却つてその精神を没却し、意外の弊害を生ずることがある。

之を要するに、學級教育に於ては、一面に於てその共同生活によつて社會的生活の教養を與へると共に、兒童各自の個性的發展を阻害しないやうに努めなければならぬ。しかもこの二者は決して相反するものではない。個性的發展とは單なる特異性の發揮を意味

學級教育の
二方面

するものではない。人としての個性は單獨の獨自學習によつて發展するものではない。寧ろ適當な共同生活に参加し、各自が適所に配在せられ、各自の長所を以て團體の爲に活動する所に於てのみ、人としての眞の個性は發揮せられるものである。

第十章 訓育

第一節 訓育の目的

我が國民として爲すべきことは之をよく實行し、爲してはならぬことは之をよく自制する國民的性格を陶冶することが訓育の目的である。日々の行爲を指導するのが訓育であつて、強固な意志的實行力の養成をその任務とする。

兒童は幼い時代から既によく活動しよく行爲する。けれども、その行爲は衝動的行爲と云はれてゐて、多くの動機について思慮選擇して然る後に行爲する所謂意志的行爲ではない。幼兒の衝動的行爲は、自然的行爲であつて未だ價值的行爲ではない。時としてその行爲が道德的であるやうに見えても、思慮選擇の結果によるもので

衝動的行爲

ないから、偶然的のものに過ぎない。その行爲を眞に意志的のものたらしめるには、年齢的發達に應じて正邪善惡の別を教へなくてはならない。學校に於て爲すべきことと爲してはならぬこととの別を教へるのは主として修身科の任務とするところである。兒童は修身の教によつて事の善惡を判斷し、行爲すべきか自制すべきかを思慮してその後始めて之を決定するやうになる。これが修身科が訓育と相關聯して極めて重要な教科といはれる所以である。しかし人は事の善惡を判斷し、正邪を辨別するだけでは未だ人格のあるものとはいはれない。即ち之をよく實行しなければならぬ。敢然と善を行ひ、惡を自制することが出來て始めて立派な人格者といはれる。こゝに於て強固な實行力を陶冶する必要がある。強固な實行力を養ふには、實行の機會を與へなくてはならない。この意味に於ては幼兒の衝動的行爲をみだりに禁止するのはよくない。

幼兒の行爲は道德的に見れば非難すべきものであるとしても、實行力陶冶の見地からは價值のあるものである。幼兒が或は遊戯に於て、或は駢足競走に於て、熱心によく活動して居る際に見られる努力と忍耐は、強固な實行力養成上極めて重要なものといふことが出来る。この實行力はそのまま存せしめ、しかもこれを益、強固にさせつつ、同時に行爲の内容を道德的にならせるやうに指導するのである。そこに訓育の要諦がある。

習慣

個々の行爲について、これが實行に當り、常に一々熟慮してゐてはその繁に堪へない。こゝに於て行爲の習慣を養ふ必要がある。日の行爲が漸次習慣的となるにつれて、新しいことを學び、新しい行爲を生ずる。始め思慮選擇した行爲も習慣的となる時には遂に意識に上らないやうになり、衝動的行爲と同じものとなる。一つの行爲が習慣となる時には次の行爲の思慮選擇が容易になる。その行

爲も習慣となる時には更に次の行爲の思慮決定が容易になる。このやうにして日常諸般の行爲が習慣的となる時には、必要な行爲をよく實行し得るやうになり、常に一定の行爲の傾向を生ずる。このやうに習慣によつて意志の方向が確立する時に、性格又は品性が成立したといふ。故に兒童は幼い時代から指導して善良な習慣を養ひ、成長の後には、その性格をして國民的なものにならせるやうにしなければならぬ。

自律

兒童は幼い時代にはその行爲を指導する必要があるけれども、長ずるにつれて漸次自律的にならせねばならない。一々指導するは即ち他律的であるが、他律的である限りは、たとひ善行であつてもなほ眞の善行ではない。自らの判断によつて行爲し、自らの習慣によつて行爲して始めてその人の責任となる。故に兒童の行爲は他律的から漸次自律的にならせることが大切である。

生活指導は
即ち訓育で
ある

訓育の任務は強固な意志的實行力を養ふにあるが、しかし學校教育に於て「教授」の如く特別の時間が設けられてゐるわけではない。これは兒童のあらゆる生活に互つて訓育せねばならない爲である。従つて「養護」の際にも、「教授」の際にも訓育がなければならぬ。身體の鍛鍊には果敢・勇氣・忍耐の如き強固な意志的努力を要し、知識技能の學習にもまた精神の集中・忍耐・自制の如き意志的努力を要する。かゝる意志力がなければ、兒童はその身體を鍛鍊し、動作を機敏にし、知識技能を學習することは出来ない。こゝに於て學校に於ては、教室に於ても、運動場に於ても常に兒童の行爲を指導してその實行力を強固にさせることが肝要である。訓育的指導は、訓育なる特別の時間を設けてその時間だけ之を指導し、他の時間には之を顧みないといふやうな性質のものではない。

前にも述べたが如く強固な實行力を養ふと共に、その行爲の方向

教師の模範

は道德的であり、國民的であらなくてはならない。若し邪惡の行爲を敢爲に實行する人があるとすれば、その社會の被むる害毒は極めて著しい。こゝに於て教師は修身・國史を始めその他すべての教科の教授に於て、常に兒童の行爲を道德的にならせ、その性格を國民的にならせるやうに努力し、また自らは常に之を實踐躬行してその模範を示し、協力一致して訓育の實を擧げるやうにせねばならない。

第二節 學校訓育と家庭及び社會との關係

兒童の訓育はひとり學校だけで之を全うし得るものではない。それは兒童は學校以外に家庭に於て生活し、また社會の諸現象にも常に接してゐるからである。こゝに於て學校は努めて家庭との聯絡を保つて家庭の空氣を教育的なものとし、進んでは兒童の直接に接近する社會の状態までも出來得る限り教育的に改善する必要が

ある。これが訓育上家庭の協力及び社會の改良を必要とする理由である。

學校と家庭との聯絡

學校と家庭との聯絡に關して、學校は二様の見地を有し得る。その一は父兄に對して教育的關心及び思想を開拓することであり、その二は父兄をして教師と協力して學校教育を援助させることである。かゝる教育思想の普及は直接に兒童訓育に反映するだけでなく、間接に一般の社會を改善する上に好結果を與へるものである。

學校と社會との聯絡

社會教育に對しても二様の立場がある。その一は兒童の爲に社會の状態を教育的に整理することであり、その二は社會その物の爲に之が教化を行ふことである。前者は教師本來の事業で、後者は間接の事業である。けれども學校が一郷の教化の中心として立つことは、眞に學校の教育を徹底させる所以であるから、學校の經營者たるものは餘力を以て進んでこの方面の開拓に従事せねばならない。

かくの如く四圍の事情を教育的に整理したならば、學校に於ける訓育的努力は何等外圍の故障を受けないばかりでなく、却つて其等の勢力の援助によつて愈、その効果を擧げることが出来る。更に家庭及び學校以外に於ける少青年及び成人の教育は單に學校訓育の爲だけでなく、それ自身に於て重要なことであるから、この點については後に社會教育として改めて之を説くこととする。

第三節 訓育の方法

一 個別的訓育と共同的訓育

訓育の方法は、その對象から見れば、各個の兒童を對象とする個別的訓育と、一團の兒童を對象とする共同的訓育とに別けることが出来る。この二大別は、之を訓育の目的から見ても當然の結果である。即ち訓育の目的は、國家社會の一員として公共生活を完成し得べき

訓育の二方面

國民的性格を養成するにあるから、共同生活によつて適當な共同的訓育をする必要があるが、これと共にまた各個人の個性及び環境によつて、その性格の具體的内容は個性的でなければならぬ。各個人はその個人的特質に應じて、國家的活動に參與すべきものであるから、そこにまた個人的取扱の必要を生ずる。

共同的訓育 共同的訓育には自ら二様の別がある。一は個人を共同生活に適應させる爲にし、二は共同生活によつて個人の天性を啓發陶冶する爲にするのである。されば學校訓育に於ては一方に於て各兒童をして共同生活に適應させると共に、また他方に於ては、共同生活によつて各兒童の天賦の個性を啓發陶冶することを忘れてはならぬ。之が爲には、學校といふ一の社會生活が兒童の教育といふ一の共同目的を以て十分に統整されねばならない。第一に教職員の間、教育精神を確立し、常に一致協力して眞に兒童を愛し、教

育を樂しまうとする氣風が振作されねばならない。第二に全級兒童の生活が一の共同生活團體としてなるべく自治的に組織されねばならない。その組織には先づ學級が單位となり、此處にその發達の程度に應じて自治的共同生活が營まれるやうにするがよい。即ち日々教室に於ける課業に於ても、運動場に於ける遊戯に於ても、常に相助け、相親しみ、各自の分に應じて學級の公共生活のために盡し、ここに健全な級風を起させる必要がある。その爲に役員や當番等を設けて種々の任務や作業に當らせ、又相當の學年からは學級自治會を設けて自治の習慣を養成するがよい。又學校全體の共同生活に關しては、次に於て述べるやうな諸種の會合、共同作業、當番勤務によつて之を指導し、また全校自治會を起し、各學級から委員を選出して全校兒童の生活を自治的に訓練すること等も有效なことである。このやうにして、全校に溢れる健實な校風を振起することが大切で

家庭調査

ある。

個別的訓育 個別的訓育をするに當つては、各兒童の個性及び境遇を知悉することが肝要である。こゝに於て家庭調査及び個性觀察の必要が起る。

一、家庭調査 兒童教育上の參考として、家庭の状態、家庭に於ける兒童の生活及び父兄の觀察する兒童の個性等を調査し、兒童教育の方針に關して聯絡統一を計らうとするものである。その調査事項は目的によつて多少異なるけれども、大約左の通りである。

(一)兒童保護者については、

- (1) 家庭生活の状態及び職業。
- (2) 郷黨の風習又は周圍の社會狀況。
- (3) 兒童との續柄。

(二)家庭については、

- (1) 父母、祖父母、兄弟、姉妹及び婢僕の有無。
- (2) 兒童教育の主任者。

(三)兒童の生活状態については、

- (1) 日常の起居動作及び家族に對する態度。
- (2) 學校課業の復習、豫習及び家事の手傳。
- (3) 校友に對する態度。

(四)兒童心身の特質については、

- (1) 過去に於ける重大な疾病。
- (2) 四肢及び感官の故障。
- (3) 體質及び氣質の特徵。
- (4) 顯著な嗜好及び習癖。
- (5) 性質及び才能の長所。

(五)兒童教育上の方針については、

- (1) 躰けの過去の経過及び現在の方針。
- (2) 將來の志望及びその指導。

個性觀察

二、個性觀察 兒童の個性觀察は、(一)訓育の方針を定める爲、(二)又その結果を見る爲、及び(三)兒童將來の指導をする爲に行ふものである。個性に關する研究は近時種々の方面から試みられ、參考とすべきものが尠くない。けれども實地教育上要求する所はなるべく簡明で實際的なものにある。即ち學校に於ける學習の情況及びその成績、作業、遊戯の情況、教師及び交友に對する態度、並に訓育事項の實

踐狀態等を觀察し、家庭調査の結果と併せ考へ、大約次のやうな事項について調査すべきである。

(一) 内的傾向については、

- イ、道德的方面。(1) 徳性の發達。(2) 日常訓育事項の實踐等。
ロ、一般的方面。(1) 情意の發達。(2) 智能・才幹・氣質等。

(二) 外的傾向については、

- (1) 容姿。(2) 態度。(3) 言語。(4) 動作。(5) その他習癖等。

右の如き事項に關して調査するに當つては、みだりに成人の標準を以て兒童の心情を忖度し、又は或る特殊の觀察から直に概括的判斷を下してその眞相を誤ることのないやうにせねばならない。

このやうな調査をすると共に、教師はその調査の結果を參酌して、一般的訓育方針を或は地方化し、或は個人化して、兒童の行爲をそれぞれ適切に指導することが肝要である。

直接訓育

二 直接的訓育と間接的訓育

訓練の方法はまた之を直接的訓育と間接的訓育とに別けることが出来る。直接的訓育とは、直接に日々の共同生活を通じて良習慣を養ひ、感情及び意志を陶冶して、社會的訓育を施すことである。家庭及び學校に於ける全生活は、すべてこの見地から見ることが出来る。しかし特殊の場合としては、遊戯・作業及び交際等の形によつて行はれる。間接的訓育とは、間接に意志の動機を養ひ、行動を導き、又道德的判斷を正し、理想の構成を助けて、個性的使命を自覺させることをいふ。學校に於ける教授、特に修身教授は之に屬すべきものであるが、特殊の場合としては、家庭及び學校に於ける示範・訓諭・命令・禁止及び賞罰等の形によつて行はれる。この二つの方法は相俟つて始めて訓育の實を擧げ得るものであるが、兒童の發達の時期により自らその主とするところが異なるのは勿論である。

間接訓育

遊戯

甲 直接的訓育

遊戯及び作業の意義

兒童の遊戯に關しては種々の説がある。或は心身の餘勢の發露した自發活動であるといひ、或は本能的傾向を練習させて心身の發達を完成し將來の準備をする活動であるといひ、諸説が一定してゐないけれども、とにかく遊戯は兒童にとつては、單なる娛樂ではなくて、實に生活そのものであり、又成長發達の最良手段である。實に遊戯は(一)餘勢の發露した自發活動であつて、(二)心身の發達に缺くことの出来ない本能的要求に基くものであるが、敢て之を自覺することなく、(三)唯その活動にのみ興味を有する自由活動であるといつてよい。従つて自由は遊戯の特質で、之を制限すれば漸次その本質を消失するものである。

作業

作業とは一定の目的を自覺してその結果を得る爲に努力する活動の謂である。従つて遊戯の如く、(一)その活動は必ずしも餘勢の發

遊戯及び作業の特質

露した自發活動によらないことがあり、(二)その目的も亦發達上必要な本能的要求に合しないことがあり、又(三)必ずしもその活動に興味を有しないばかりでなく、時としては多少の苦痛をも伴ふことがある。その結果を唯一の目的とし、責任の感と努力の念とを以て之を遂行しようとするのがその特徴である。けれども兒童をして直接に自己の全力を傾注して遂行させ、その意志を實行させる點に於ては、兩者共に同一である。而して兩者の訓育的價值も亦實にこゝにある。しかしその間に自ら差別がないではない。作業は時として困苦に堪へ、倦怠を排し、努力によつてその責任を遂行させねばならないこともあるが、遊戯は興味を以て之を行ひ愉快の中に自ら種々の能力を鍊磨し、知識を收得することが出来る。この故に幼稚園及び小學校初年級の教育は多く遊戯的に行はれるが、複雑な社會生活の準備ともなるべき學校教育は、單に遊戯のみで出来るものではない。

い。従つて本能的な要求を伴はないで、直接に生活上の要求から取得させねばならぬ知識技能も亦尠くない。これ學校教育が上級に進むに従つて益々作業的にならねばならぬ所以である。

この故に小學校教育に於ては、純然たる遊戯と作業とは比較的尠くて、多くはその中間に位するものである。普通に自由遊戯と稱せられる競技の如きも、全體としては確に遊戯的であるが、部分的には作業的などころが多く、又普通に作業と稱せられるものも、部分的には遊戯的なものが尠くない。そして遊戯は之を作業化することが出來、作業は之を遊戯化することが出來る。作業を遊戯化しようとするには、よく之を兒童發達の程度に適應させ、活動そのものに興味を持たせて成功の快感を覚えさせるがよく、遊戯を作業化しようとするには、よくその目的を自覺させて、活動そのものに關する興味をその目的の遂行に移させるがよい。かやうにすれば、目的遂行の興

遊戯の作業 化と作業の 遊戯化

味はその成功の興味と相俟つて、漸次困苦に堪へ、倦怠を排し、努力して事に當らうとする作業的習慣を馴致することが出來る。

遊戯 學校に於ける兒童の遊戯は、幼兒の本能的遊戯と異なり、極めて複雑で、作業的性質を有するものが多く、その種類も亦一樣ではない。一般に遊戯はその活動の方面から見れば、精神的遊戯及び運動的遊戯に分けることが出來、又その組織から見れば、個人遊戯、共同遊戯及び競争遊戯即ち競技に分けることが出來る。この中個人遊戯は極めて稀で、多くは共同遊戯又は競争遊戯の組織によつて行はれ、又純然たる精神的遊戯は甚だ尠くて、多くは運動的遊戯である。

遊戯の價值

一、遊戯は自發的に兒童の本能的傾向を調整鍊磨して、身體各部の諸機能を發達させ、健康を増進し、且心情を快活にする。

二、遊戯は横溢した活力を傾注し、自己の好む所に従つて自發的

學校遊戯の 種類

に行動するから、意志活動を修練して自治自營の基礎を作り得る。

三、共同遊戯及び競争遊戯に於ては、協同・同情・正義・廉恥・勇氣・熱心等の諸徳を陶冶することが出来る。特に團體行動によるものは、規律に服従する習慣及び他人を指揮命令する才幹を養ふ。

遊戯指導上の注意

四、作業的遊戯は、眞の作業的精神及び習慣を養ふ基礎となる。遊戯の訓育的價値は右に述べた通りであるけれども、之を十分に發揮させるには適當の指導を要する。左にその指導について注意すべき諸點を挙げよう。

- (一) 遊戯は心身の勢力の充溢を要する。これ實に自由活動の源泉で、又遊戯の原動力である。
- (二) 自由は遊戯の生命である。されど共同遊戯及び競争遊戯に於ては、適當に規律を守り、秩序を保つて始めて各自の自由は得られるものである。
- (三) 遊戯の選擇はなるべく兒童に任せ、彼等の好む所に従つて、全力を傾注して之を行はせるがよい。

(四) 遊戯の種類は心身諸機能の發達に伴つて變化するものである。生後一二年間は主として感官的練習を伴ふ遊戯をなし、四五歳頃は想像を伴ふ遊戯をなし、六七歳から十一二歳の間は身體的諸能力の發達に伴ひ、之が試練を爲さうとして大いに競技を好み、次いで思考力の發達と共に思考的遊戯を選ぶやうになる。その發達の順序を考へ、適當に之を指導するがよい。

(五) 競技に於ては眞の實力及び熟練を競争させるがよい。徒に勝敗を争うて卑劣な行爲をさせてはならない。従つてその審判は極めて公明正確であることを要する。

(六) 遊戯は漸次共同的努力、責任の遂行及び成功の快味等を樂しませ、進んで作業に入る階梯とせねばならない。徒に娛樂に耽り、放漫不規律に流れ、遂に作業をいとふが如き不良の習慣を馴致してはならない。

作業の價値

作業 學校に於ては始めから眞の作業を課することは出来ない。従つて多くの作業は、一の遊戯のやうに活動そのものに興味を感じ

させると共に、作業として一定の目的によりその結果を得る爲に努力遂行させるがよい。かくしてその指導宜しきを得たならば、將來喜んで作業に従事する習慣を養成することが出来るであらう。作業の訓練的價値も亦こゝにある。作業を課するに當つては、左の諸項に注意せねばならない。

作業實施上の注意

- (一) 作業は兒童心身の發達の程度に應じて、始めは活動そのものに興味あるものを選び、漸次興味の如何に拘らず、一定の目的遂行の爲に爲し得るやうにせねばならない。
- (二) 作業は如何なる場合にも、その目的を自覺して之が成功を期せしめねばならない。目的の自覺と成功の快味とは作業の生命である。蓋し目的の自覺は責任の觀念となり、成功の快味は努力の根源となるものである。
- (三) 作業はなるべく兒童自身の奮勵努力によつて之を遂行させ、その結果に對する責任を感じさせるがよい。
- (四) 共同的作業は各自をして全體の計畫と各自の任務とを明らかにし、一致

學校に於ける作業

教授

協力して之を遂行させるがよい。

學校生活に於て作業と見るべきものは凡そ左の通りである。

- 一、教授 教授は兒童にとつて眞面目な作業である。されば教師は兒童をして學習に對する動機を明らかにし、自學自習の態度を確立させなければならぬ。近來學校の學習をなるべく作業的にしようとして、所謂作業學校の主張せられるのは、全くこの精神から出てゐる。教授はその學習させる所の實質が兒童の道德的見地を進め、徳性涵養の資となるだけでなく、之を收得する兒童の學習の態度が直接に作業的訓練とならねばならぬ。徒に受動的間接興味を濫用して教授を娛樂化することなく、目的に對する追求的直接興味を増進して眞の作業的精神を發揮させるやうに努めるべきである。

當番勤務

二、當番勤務 兒童をして級長及び副級長の任務、教室及び校庭の掃除、校園の手入、動物の飼養、その他諸種の當番勤務に服させるこ

とがある。これは單に學校の便宜の爲に兒童を使役するのではなく、之によつて自治的精神を養ひ、公共的訓練を爲すためである。宜しくその勤務配當を公平にし、各自の任務を明らかにし、責任を以て之を遂行する習慣を養成すべきである。

諸種の會合

三、諸種の會合 學校に於て時々開催される學藝會、運動會等も亦作業的訓練を爲す好機會である。是等は單に學藝及び體育の成績發表とのみ見ることなく、兒童の爲し得る事はそれぞれ之を分擔させて一の共同作業とするがよい。かゝる作業の訓練は自治共同の精神を養ひ、事業に對する計畫遂行の才幹を練るものである。

遠足及び校外教授

四、遠足及び校外教授 遠足及び校外教授は、多くは教授上の目的によるものであるが、又團體的訓育として規律、共同、忍耐等の諸徳を養ふ好機會である。されどその訓育が十分に行はれない時は、ただに教授の目的を達し得ないばかりでなく、時に不慮の災害を生ず

交際の訓育的價值

ることと尠くない。されば平素からかゝる團體的訓育に留意し、且之を實施するに當つては豫め實地踏査をなし、詳細な豫定案を定め、その準備に遺漏のないやうにしなければならぬ。

交際 學校及び家庭に於ける兒童の交際は、訓育上最も注意すべきことである。こゝに所謂交際とは、廣く家庭に於ける家族及び朋友並に學校に於ける教師及び學友との交際をいふのである。されどその主なものは朋友殊に學友との交際である。交際の訓育的價值は、(一)同情及び共同の精神を養成し、(二)自己の價值を正當に認めて自ら發憤させ、且又(三)社會性を發達させて實生活に入る直接の準備を得させる點にある。

交際指導上の注意

社會性の發達は兒童の本能的傾向に基くものであるから、朋友及び學友との交際は彼等の最も好む所で、その影響も亦頗る大きい。そしてその影響は學校生活の時期に最も著しい。蓋し家庭に於て

父母を信頼してゐた兒童は、年が長ずるにつれて父母、教師に對する愛着から離れて、友達に愛着を感じるやうになる。されば日常交際の間、於て、言語動作を始めとして、その心情に及ぼす相互の無意識的感化の多大であることも亦推して知られる。一般に、かやうな學友間には、時にその輿論を作り、制裁の實權を握る中心兒童のゐることがある。これが即ち指導者である。指導者の人物の良否は直接その團體に影響する所が大きいものであるから、教師は常にこの中心兒童の指導に留意しなければならぬ。又兒童は一般に自己と意氣の投合した者とのみ交際しようとし、時に種々の黨派心を起して相軋轢することがある。これも亦大いに注意しなければならぬことである。一般に學校は全體として常に長幼の序を正し、上級兒童をして下級兒童の模範たらしめ、全校は恰も一家のやうに、交友は恰も同胞のやうにありたいものである。

乙 間接的訓育

示範 兒童を訓育するに當つて、教育者が自ら實踐してその模範を示し、彼等をして之に倣はせることを示範といふ。示範は人格の自然の表現で、その殊更ならざる所に感化の力が湧く。故意の示範は虚偽を意味し、不信を招く基となる。權威による強制は弱い者を萎縮させ、強い者を反抗させる。模範の眞價は機械的模倣にもなく、又強制的屈從にもない。心からの信頼敬慕による憧憬にある。この内に缺けたるもの、求めて止まないものをその上に見出させるところにある。その缺を補ひ、その求に應ずるが故に之を採り、之に倣はざるを得ないところにある。されば教育者たるものは常に自己の修養に努め、滿腔の愛情と誠實とを以て兒童に接し、何等の隔意なく一體となつて共に生活する内に自ら模範を示し、知らず識らずの裡に感化薰陶しなければならぬ。

命令禁止 訓練上兒童の意志を尊重することは勿論大切であるが、時に之を放任することが出来ず、教育者の意志を以て命令又は禁止によつて誘導せねばならないことがある。命令は積極的に實行させる手段であり、禁止は消極的に抑制する手段であるが、共に強制的に教育者の意志によつて、他律的に道德的規範に服従させることに於ては一である。兒童の幼少な時はこの方法を用ひることが多いとしても、次第に成長して自律的の生活に入るに従ひ、之を減少してなるべく自發行爲を促すやうにすべきである。

命令禁止の
實施上の注
意

(一)命令禁止の眞價も亦教育者の威信によつて始めて現れるものであるから、教師はその人格に於ても、又その實力に於ても、常に兒童に敬服信賴されねばならない。

(二)命令禁止は合理正當で兒童の實行し得るものでなくてはならぬ。難きを責めるのは却つてその實行を輕んじさせる所以である。

(三)命令禁止は一途に出でねばならぬ。前後に於て矛盾があつてはならぬ

い。學校の如く多くの教育者のある所では特に全體の統一を保つことが極めて緊要である。

(四)命令禁止は簡明有力であることを要する。冗長に互り曖昧に失する時は誤解を招き、遁辭を設けさせる虞がある。

(五)命令禁止は一時に多くを發してはならない。一事を爲し終へた後更に一事を命ずるがよい。

(六)命令禁止は常にその實行の成績を見て獎勵するがよい。實行せられない場合、その原因が兒童にあれば勿論之を勵行させねばならないが、若し又教師にあれば宜しく公明正大に之を撤回するか、又は訂正するがよい。決して私心を以て之を左右してはならない。

訓諭 訓諭も亦命令禁止のやうに教育者の意志によつて兒童の意志を誘導するにあるが、命令禁止の如く強制的でなく、兒童の反省を促して自律的に實行させることである。それは教育者の考を強いて兒童の考に置き換えることなく、彼等の考の不足矛盾を反省

させて正しい判断に導き、自ら進んで之を實行させるにある。

訓諭の實施上の注意

(一)訓諭の要は至誠と同情とを以て兒童の心琴に觸れて反省を促すにある。
 (二)反省を促がすは兒童の考の不足矛盾を指摘して如何に改めるべきかを熟考させるにある。決して輕蔑嘲笑の態度を取つてはならない。彼等の境遇氣質を考へ、或は婉曲に、或は率直に常にその方法が宜しきを得なければならぬ。

(三)訓諭を與へるには自ら時機がある。機を逸すれば効果を失ふ。

懲罰 懲罰の目的は兒童の非行に對し故意に苦痛を與へて之を矯正し、その再犯を防止するにある。懲罰は之をその動機から見ると、應報的・贖罪的・威嚇的及び矯正的等種々の別があつて各一得一失があるが、教育上の懲罰は常に矯正的でなくてはならない。時に威嚇的のことがあつても、それは萬已むを得ない最後の手段である。

課罰上の注意

懲罰を爲すに當つて、その罰を定めるに非行の動機によるべきか、

又結果によるべきかは一の問題である。懲罰を以て應報的又は贖罪的に考へるものは、その結果に重きを置かうとする傾向があるけれども、教育的懲罰は矯正的であるべきであるから、その動機に重きを置かなければならない。殊に兒童の行動は多く衝動的で、まだ眞の道德的行爲と見ることの出来ないものであるから、徒にその結果によつて之を責めては當を得ないことがある。

教育的懲罰

教育的懲罰は之を體罰・自由罰及び名譽罰の三つに分ける。(一)體罰は直接に兒童の身體に外部から苦痛を與へて懲罰しようとするもので、實際には古くから行はれ、諸外國には今尙之を用ひてゐる所もあるけれども、我が國の小學校に於ては法令を以て之を禁止してゐる。家庭に於ては幼少な者に對しては時に之を用ひることもあるが、一般に成長した者には用ひないがよい。(二)自由罰は兒童の自由を拘束して精神的の苦痛を感じさせようとするものである。休

懲罰實施上の注意

憩時間に於ける外出の禁止、放課後に於ける留置、又は特殊の課業の停止等の如きものがこれである。(三)名譽罰は兒童の名譽心又は廉恥心に訴へ、精神的に苦痛を與へようとするもので、教師の不快・不満を表明する表情や叱責を始とし、席次の區別、交際の制限、榮譽的任務の褫奪及び出校停止等の如きがこれである。今その實施上の注意を左に列挙しよう。

- (一)懲罰は最後の手段であるから、之を課するに當つては、先づ精密に事實の審査を遂げて適切有效にしなければならぬ。
- (二)懲罰の程度及び方法は、その動機を考へ、兒童の道德的判斷及びその境遇等を斟酌して之を定めるがよい。
- (三)懲罰には常に兒童の個性的特質を考慮しなければならぬ。それは同一の懲罰も之を受ける者の性質によつて感じを異にするからである。
- (四)懲罰は至誠と公平とを以てし、決して私情を挾んではならぬ。
- (五)懲罰は寧ろ輕きに從ひ、且過用すべきでない。重きに過ぎると強い者に

は反抗心を起させ、弱い者には自暴自棄の態度をとらせることがある。

(六)懲罰は時機を失せず、兒童の非行に對する情の最も切な内に之を課するがよい。この時機を過ぎると効果が尠くなる。

(七)懲罰は速に之を忘れるがよい。兒童の非行に對しては之を懲罰するとしても、改悛の様子が現れる時は舊に倍する温情を以て之を愛撫するがよい。

(八)懲罰は特別の場合を除く外、なるべく之を秘密にし、兒童の廉恥心を傷けないやうにするがよい。

褒賞 褒賞は兒童の善良な行爲に對し、故意に之を獎勵して益、その善行を勵まうとする意志を慫慂するもので、性質上懲罰と相表裏する。蓋し前者は行動を阻止することによつて非行を防止しようとするに對し、後者は之を是認し獎勵して善行を習慣づけようとするものである。褒賞も亦懲罰と等しくその動機に重きを置き、主として兒童の將來の勸善に資すべきである。

褒賞の種類
及び實施上
の注意

兒童に對して褒賞を行ふ方法は種々あるが、その中の主なものを挙げれば、(一)教育者の満足及び稱讚を表す言語・容貌態度、(二)兒童の欲求する自由の時間及び特別の榮譽的任務、その他賞品・褒狀・賞牌等の授與、(三)公衆に對する表彰等である。之が實施に關しては、先に懲罰について述べたところと略同様の注意を要する。唯懲罰はなるべく秘密に行ひ、且速に忘れてやりたいが、褒賞はなるべく公衆の前で行ひ、且永く記憶してやりたいものである。その他褒賞に關して特に注意すべき事項を左に挙げよう。

(一)褒賞は眞の努力によつて爲した特別の行爲に對して施すべきである。これは兒童をして將來益奮勵せしめる所以である。

(二)褒賞は屢、他の猜忌・嫉妬を誘起し、教育上種々の弊害を生じ易いものであるから、その審査を公平正確にしなければならぬ。

(三)褒賞は一般に幼少者に多くし、次第に成長して自律的になるに従ひ漸次之を減ずるがよい。その方法は、初め幼少な間は感覺的欲望を満足させ

るやうなものでもよいけれども、次第に發達するに従つて名譽心の満足を以てし、終には自己の良心の満足を以て最高最善の褒賞と感ずるやうにさせねばならない。

第十一章 教育の効果とその測定

第一節 教育の効果

教育の普及によつて社會は存續發展し、個人は人のなすべき道を辨へ、價値の何たるかを知り、その使命を自覺するやうになる。若し有意的無意的の何れにせよ、教育の作用が行はれないとするならば、恐らくはそれは動物と同様な自然的生活をするに過ぎないであらう。教育が行はれるが故に、國家は發展しその文化は傳統される。前代の精神的財産が後代に繼承され、更にその繼承者によつて之が改善されて、また次の代に繼承されるに至るは一に教育の力による。實に教育の力は偉大であるといはねばならない。

單に一個人の進歩發展について見ても、これと同様であつて、教育

によらなくては眞の人間になることも、眞の國民になることも出来ない。家庭の子として祖先に孝を盡し、郷黨の人として公に奉仕し、國民として皇運を扶翼し奉るべき所以の道を明らかにし、之をよく實行するのは一に教育の力による。

このやうに教育の効果は偉大であるが、しかしこれは一般的の考察であつて、現に學校に於て教育を受けてゐる兒童については、このやうな教育効果を収めてゐるとは云はれない。兒童は成人でなくて成人になる發達の途中にあつて、なほその教育が完成されてゐないからである。

それ故に兒童に就いては、唯教育の効果は偉大であるといふ一般的考察を以て満足しないで、これを個別的に觀察し調査して、果してどれだけの効果を収めてゐるかを考察する必要がある。さうしなくしては兒童の現狀に適應した教育方針及び教育方法が樹立しない。

教育効果の
差異

それは現に教育を受けつゝある兒童について考へれば、そこに天賦の差があり、家庭の状況が一様でなく、また生活年齢に差があり、學年に別があるからである。故に一つの小學校兒童について見るも、現在の教育効果は全部一様であるとはいひ得ない。そこには著しい差異がある。例へば尋常科第六學年の兒童は尋常科第一學年の兒童よりも體力が強く、學力が優れ、操行も優良であるといふ場合、その優劣の差は即ちこゝにいふ教育効果の差異であるが、しかしこの場合尋常六年生は尋常一年生よりも五箇年年齡も長じて居り、またその間長く教育されたのであるから、その差異は理の當然である。これは生活年齢の差と學年による差とであつて、世の多くの人はこの差異に對して無頓着であるが、しかし一度義務教育年限の長短が教育効果に如何に影響するかといふ問題になると、この差異を意識するやうになる。在學兒童の教育効果を考察する際には、常に學年又

年齢と學年
による効果
の差

は年齢を規準として、それ相應であるか、それ以上であるか、これともそれ以下であるかを評價しなければならぬ。成人とは異なつてなほ進歩發展の道程にある兒童のことであるから、年齢上又は學年上から見て相應な教育効果をあげてゐればよいわけである。しかし果して年齢相應の發達を遂げつゝあるか否かは一定の方法によつて測定してみなければ明らかにされない。

家庭状況に
よる差異

同一年齡の兒童について考へても、そこに家庭の状況が教育的によくないといふ場合がないでもない。例へば貧窮のため十分な榮養を攝取し得ないで身體發育の阻害されてゐる兒童もあり、また母親の死別などのために十分な親の愛をうけないで育つた兒童もある。このやうな家庭的事情の不幸は、多くは兒童としては如何とも致し難いところである。たとひこれ等の事情のために教師が望むだけの教育効果が見られないとしても、それは兒童自身の努力

が足らぬ爲ではない。むしろかゝる兒童に對しては教師の要求する効果程度が果して妥當であるか否かが問題となる。この種の兒童に對する要求程度は、他の兒童に對するよりも少し低い方が妥當であるかも知れない。

智能による
効果の差異

このことは智能の問題に於て特に然うである。中江藤樹が懇々と教へてもなほその醫書を容易に理解し記憶し得なかつた大野了佐の場合に於て、その不成績は根氣が足りない爲でもなく、教へ方の良否の問題でもなく、むしろ主としては了佐の智能が低劣であつたのによる。同一年齡の他の兒童に比して學業成績が著しく劣るか又は著しく優秀であるのは、多くの場合智能の低劣又は優秀に基づく。概して智能の優劣は天賦的のものである。そして智能の優秀なものは他の事情が等しければ、智能の普通なものよりも精神を集中することが容易であり、熱心であり、そして道理をよく理解し、よ

く應用する。智能の普通なものは、その低劣なものに比して同様の點に於て勝つてゐる。智能の優劣即ち賢愚の差は大體に於て天賦によるものとすれば、既に賢愚の差のある兒童達に對して同様な學業成績を望むのは無理である。寧ろ智能相應の成績を收めるやうにすべきではなからうか。果して智能相應の効果を集めてゐるか否かは一定の方法によつて測定してみなければ明らかになれない。

第二節 教育的測定の目的とその方法

測定の目的 何の爲に測定すべきかといへば、それは第一に教育者が自己の教育的努力を反省するがためである。豫期の効果を擧げてあるか否かを一層客觀的に知るには教育的測定によらなくてはならない。豫期の効果を收めてゐる時は、從來通りの教育方法によつてゐる差支ないが、然らざる時は教師は自己の教育方針や教育

方法について反省し適切な改善を加へる必要がある。これが教育的測定の主要目的であるが、この外になほ教育的測定はこれを兒童の職業指導に利用することも出来るし、また兒童に成績進歩の程度を知らせて一層奮勵する資とすることも出来る。

測定の方面 教育的測定は、その目的よりして身體學業及び操行の三方面に大別して行ひ、學業は更に各教科に分つて行ふのである。そしてこれ等の測定は教育全般に互つて爲し得るものでないから、測定事項を選定するに當つては、平素の教育方針及びその實際を顧み、測定の目的に適合した代表的なものを選択しなければならぬ。歸納推理の場合と同様に、代表的測定事項によつて、その兒童に於ける教育効果を一層包括的に推理しようとするものであるから、測定事項の選定に當つては最も意を用ひ、本質的のものを選ぶやうにしなければならぬ。

現在と過去 との比較

上述の方法によつては單に現状が明らかにされるに過ぎない。それだけではなほ不十分である。現状の因つて來る原因を明らかにする必要がある。その爲には比較的測定を採用せねばならない。兒童の現在の状態から一層よい状態へと進歩發展させるのが教育の任務である點から見れば、教育測定は先づ兒童の現在の身體狀況、學業成績の状態、操行の状況を測定し、一定期間例へば一箇年教育した後にまた同様な状態について測定して見て、後の結果を一箇年前の結果と比較し、以て一箇年間に收めた効果を明らかにすることが肝要である。卑近な例を擧げてみるに、讀本に新出されてゐる漢學を以て一つの漢字書取検査を作製し、そしてこれを學年始に課し、同じ検査を學年末に課するならば、その時は前後の成績の比較によつて漢字習得の効果を或る程度まで明らかにすることが出来るであらう。

兒童の努力
と他の條件
との比較

現在の成績と過去の成績との比較又は現在の成績と將來の成績との比較の外に、なほ兒童の努力を中心として比較する測定が肝要である。例へば盲人が圖畫の成績に於て低劣であり、聾啞又は重聽兒童が唱歌の成績に於て低劣であり、肢體不自由兒童が體操の成績に於て低劣であるとしても、これ等の缺陷は兒童の努力外に存するものであるから、その責を兒童に負はせることは出来ない。智能の優劣の如きもこれと同様であり、家庭狀況の良否の如きも兒童にとつてはこれと同様であつて、兒童の内的努力に對しては外的事情である。教師の目前に現はれる兒童の教育的効果は、兒童の内的努力と外的事情との掛け合はされた積のやうなものである。盲であり、聾啞であり、肢體不自由であり、愚鈍であり、家庭狀況不良といふが如き外的事情に缺陷があり劣等である時は、等しい努力を拂つたとしても、これ等の外的事情が普通であり優秀であるものに比して、教育

的效果の總體に於て劣るは止むを得ない。こゝに於て一方では外的事情を測定し、他方では身體・學業・操行に於ける成績を測定して、その兩者の關係から兒童の内的努力を推定する企が起らなくてはならない。かの成就値(學力)標準値(學業)の如きはこの種の企の一つである。

測定の基點と單位 測定するには必ず測定の基點(零點)と單位とが定められておなければならぬ。例へば皇紀二千六百年と云へば、その紀元年數測定の基點は神武天皇の御即位の年であつて、その測定の單位は年である。教育測定に於て用ふべき基點は平均であり、單位は標準偏差である。この二者は何れも人爲的のものであることは、恰も寒暖計に於ける基點と單位の如きである。同一學年又は同一年齡の無選擇の多數の兒童について一定の検査を施行する時、又は一定の評定方法を適用する時は、その検査又は評定の結果に

對し評點又は得點が與へられる。この得點は高い點から低い點に及んでゐるが、統計的に處理するならばその群團の平均點が得られ、同時にまたその平均點に對し標準偏差が得られる。こゝに得られた平均點を測定の基點(零點)とし、標準偏差を測定の單位として用ひるのである。

標準検査 測定の基點と單位の明らかかな検査を標準検査又は標準検査と呼ぶことがある。標準検査に於ては次の公式によつて偏差値を求め、これを以て検査

$$\text{偏差値} = \frac{\text{各自の得點} - \text{平均點}}{\text{標準偏差} \times \frac{1}{10}}$$

成績を表現するがよい。前に述べた成就値は、學力・智能

の兩検査を實施して智能偏差値と學力偏差値とを比較し、その差からして學力が智能に對應せる程度を測定しようとするものである。圖書書き方の如く評定用の尺度を用ひる場合では、その尺度は檢

査の代りに用ひるのであるが、尺度によつて得た評點からはまた偏差値を求め得る。この外に家庭狀況・身體狀況・操行狀況等についても偏差値が求められる。これ等を相互に比較する時は、從來よりは一層客觀的に兒童の内的努力を明らかにすることが出来る。

第三節 教育的測定の三方面

教育的測定は之を教育方法の三部門たる養護・教授・訓育に對應して、身體的測定・學力測定及び操行評定の三方面に分けられる。

身體的測定 身體發育・體力・體格の如き諸方面は、學校の施設・體操・教授及び養護方法の良否等によつて左右されるから、これ等の方面について時々検査を施行し、その結果を過去の成績又は近村の成績と比較し、時としてはまた他府縣の結果とも比較してみても養護に關する反省資料とするがよい。この外にまた兒童の罹病率・死亡率を

始め近視眼、脊柱彎曲などの異常者率について調べ、之を他地方のと比較すれば養護上注意すべき點が發見される。身體的測定はひとり養護上の參考となるだけでなく、また進學指導及び選職指導の際に參考資料として之を利用することが出来る。

學力測定 學力測定は即ち各教科に於ける成績を測定するものであるが、この結果を教育的に利用するには同時に身體狀況、家庭狀況、智能程度などを調べておくがよい。そしてこれ等を相互に比較して考察しなくては、兒童の文化的努力を正しく推定し得ないわけである。學力測定には一般的検査と診斷的検査との別がある。しかしこれは測定目的による比較的の類別に過ぎない。一般的検査は一般學力を測定し、これによつて凡その教授的效果を推定しようとするものであり、診斷的検査は各兒童の得手不得手の點を發見しやがてはこれを助長或は治療しようとする目的で課するものである。

一般的検査 診斷的検査

なほ検査の實例については「最新各科教授法」を参照されたい。

操行評定 道德實踐の程度を知る爲に行はれる測定が操行評定である。操行評定に當つて先づ留意すべきことは、兒童の徳性は年齢と共に漸次發達しつゝあるといふことである。兒童は成人として觀察すべきでなくて、例へば六歳とか、八歳とか、十四歳とかといふやうに年齢を念頭において觀察しこれを評定すべきである。

操行査定に際しては、評定すべき徳目を選定することが大切である。兒童の行爲の如何なる方面を査定するかを定め、これについて各兒童の實踐程度を評定せねばならない。評定に際しては、評定者の主觀的態度が動搖しないやうに若干の代表的人物の操行を心に固定しおき、これを基準として、これに照し合はせて査定するがよい。評定結果の表現方法としては圖示的方法がよいであらう。その實例については「最新心理學」(下)を参照されたい。

第十二章 家庭教育

第一節 家庭教育の特質

兒童は家庭に生まれ、家庭に於て教育を受け、六歳になつて小學校に入學する。小學校に入學した後も引續き家庭教育を受ける。實に家庭は最初の教育所であると共に、最も長期の教育所である。故にその人の一生に及ぼす影響が著しく、人々の性行の基礎は皆家庭に於て養はれる。古來「三つ子の魂百まで」と云はれてゐるのはこのためである。ペスタロッチーは最良の教育所は家庭であり最善の教師は母であるとして、「母の愛は教育の原動力である」といつたが、誠に至言といふべきである。

家庭の特徴

兒童教育所としての家庭の特徴を考へるに、(一)親子の愛情は最も

自然で且深厚である。幼兒はこの裡に抱擁せられ、純眞無垢の愛情と同情との下に陶冶される。(二)兒童心身の要求や特質を知ることには父母に如くものはない。故に家庭は最も個別的教育に適する。特に母はよくその子の性質を観察し、その心身の要求を感知することが出来る。これ母が主として兒童教育の任に當らねばならぬ所以である。(三)家庭の秩序統一は國家的精神の基礎を作るものである。家族が家長を中心として統一し、家長の意志に従ひ、一致協力して行動するのは、やがて國民が上に天皇をいただきその大御心に従つて國家の爲に行動する基となり、かゝる家長の恩愛によつて養はれる奉仕・信賴・從順の念は、やがて國民として大君に對する至誠・純忠の念となるものである。(四)家庭はまた孝道體得の場所である。蓋し家庭に於ては祖先を尊び、家名を重んじ、父母を中心として同胞相助け、家運の隆盛に努めるから、祖先崇拜の美風を發揚し、孝悌の至道

を感得させることが出来る。そしてこれは即ち我が國民道德の根柢を養ふ所以である。兒童の教育上に於ける家庭の特徴がかくの如きものであるとすれば、家長並に長上者たる者は深く心に留めて益、その長所を發揮させ、以て子女教育の効果を完うさせなければならぬ。

第二節 家庭教育の任務

家庭教育の目的 子女はたとひ幼弱であつても、家の寶であり、郷黨人であり、國家の一員である。古人は「銀も金も玉も何せむに優れる寶子にしかめやも」と歌つてゐる。そこで子女の教育は家の子として、郷黨の一員として恥しくないものとなし、國民として立派なものとするを以てその任務とせねばならない。

身體の養護

その爲には第一に兒童の身體を養護して健康なものとする事

が大切である。兒童は發育盛りであるが、未だ抵抗力が弱いから、これを保護しつつ、健全な發育を促がすことが肝要である。年齢が長ずるにつれては、年齢相應の鍛鍊を必要とする。保護が過ぎると却つて身體を弱めるからである。

敬信の態度

次には兒童に特に敬と信の態度を養はねばならない。敬し信じ、てこそ親の教も教師の教も身につく。親教師を敬することも信ずること出来ぬ。如何なる道德も、知識技能も之を學ぶことは出来ない。それ故に親は一方では子女を愛撫すると共に、他方は子女をして祖先を尊び、神佛を禮拜させ、以て從順畏敬の態度を養ひ、これが美質の保護助長につとめねばならない。皇室に關する事については尊崇の意を以て取扱ひ嚴に不敬のこのないやうにしなければならぬ。

言語の教育

家庭に於てはまた言語の教育に意を用ひねばならない。正しい

日本語を用ひて始めて國民相互に相和して共同的生活を營み得るのであるから、端正な日本語に習熟させることが肝要である。訛りの多い方言を用ひても、地方的生活には差支ないが、國家的生活をすることは出来ない。國民の一員として生活するには、端正な國語を用ひることを要する。それ故に、家庭に於てはこの言語教育を重要な一任務とするのである。

なほ家庭に於て日常生活に必要な起居動作に對し、善良な習慣を形成せしめることが必要である。食事・睡眠に於ける習慣を始め、來客長上に對する禮儀作法の如き風習は之を指導して年齢相應に教へなくてはならない。祝祭日に於ける國旗掲揚、神社への參拜の如き國家的行事にも參加させ、以て國民として必要な習慣をも養成するやうに留意すべきである。

家庭教育の重要な任務は身體を養護して健全な發育を遂げさせ、

習慣の形成

國民的品性の基礎を養成するにあるのであつて、小學校教育に於けるが如き知識の教授を重要視してはいけない。心身の發育のなほ幼弱な兒童に對して、系統的の知識を授け、規律的訓育を加へるが如きは、なほ無理であつて自然の發育を阻害するといはねばならない。

母の教育的使命 家庭に於て直接に子女を養育し、之を直接に教

育するものは母親である。それ故にここに特に母の教育的使命について述べておきたい。家庭には祖父母・父母・子供があるが、一家の中心となるものは母親である。母親と子供との關係は特に密接であつて、母親を離れては子供は生活することが出来ない。子女が誕生した時、最初の哺育者となり、唯一の愛護者となつたものは母親である。晝となく夜となく身心を勞して愛育したのも母親である。最初の言葉を教へ、飲食・坐作の行儀を諭したのも母親である。紀貫之は「世の中に思ひあれども子を戀ふるおもひにまさる思ひなき

かな」と歌つた。子供の行末を案じ、これを最も正しい道に導かうと苦しむものは母親である。この母の愛こそは實に尊いものである。けれども母の愛は盲目的であつてはならない。母自らが家庭の人として、國家の一員として正しい知識を有してゐなければならぬ。ことは云ふまでもないが、これと共に兒童を愛するにも正しくなければならぬ。正しく導かなくては、その子は我儘となり易く、また社會の人郷黨の人として恥づべき人となる。

母親は事の善惡について正しい判断が出来ると共に、また子供の性質に就いて十分な知識をもつてゐる必要がある。子供の身體の情態、子供の知識收得の程度、子供の性行などに就いて、之をよく理解してゐて、それに應じた指導をなすつゝ、進ませることが肝要である。しかしかうした理智のみが母親の特質ではない。これを實行するところに眞の母たる面目がある。子供の將來がよくなるやうにと

祈つて、あらゆる苦行をも意としないところにその使命がある。この母を手本として子供は育つ。子供は母の敬するものを敬し、母の信ずるものを信ずる。實に母の教はすべての教の基礎となり、人間一生の行爲の原動力となる。それ故に古來の偉人が母の養育に感謝してゐる例は頗る多い。中江藤樹や頼山陽が母をおもふ至情に厚かつたことは名高いが、吉田松陰は刑場の露と消える今はの際に、「親思ふ心にまさる親心けふの音づれ何ときくらん」と至孝の情を叙べて居る。西洋でもフレibelは早く母を失つて教育上母親の大切なことを感じ、幼稚園を開いたといはれ、ペスタロッチーは長く母に養はれたことを常に感謝し、遂に「最善の教師は母である」と唱へた程である。

第三節 家庭教育の方法