

個人的差異に因由する學校組織の

新運動と將來の學校組織

田 中 廣 吉

己 分科的組織

一發達 兒童の年齢の進むにつれて兒童の最も好む教科目又は最も長ずる教科目に差異を生ずる様になる。然るに一人の教師が此れを受持つて居れば其の教師の長所又は趣味に適合しない傾向を持つて居る兒童は勢ひ其の長所を發展せしむることが出来ないで非常な不幸を被る事が多い。此れを防止する爲には、高年級に於ては、多少分科的受持の傾向を帶ばせるのが、策の得たものであるといふ考が、此の組織を導くに至つたのである。而して此の首唱者とも稱するのは Dr. C. W. Eliot, Haaren. (紐育市視學官) Kilpatrick, Pery. 等である。

二組織 此の分科的組織 Departmental System は米國各地に於て盛に實施せられて居るもので、多くは小學校の七八學年、又は最後の二ヶ年位に適用せられ、初學年中學

年には、實施せられない。何れの所でも中心教科目である國語科 English は、共通に學級擔任教師が受持ち、其他の教科目は各其の長所によつて分擔するものである。其の實例は次の通りである。

教師

普通教科目

分科教科目

甲

國語

算術

乙

國語

歴史、音樂

丙

國語

地理、理科

丁

國語

手工、圖畫

此れが大組織の學校になると、多數の學級を分科受持にするといふ事になる。此れは次に擧げる種々の弊害を最も甚しく現はすといふ事になる。依つて分科受持範圍を限定し、各グループ毎に此れを實施するといふ事にして居る。而して此のグループを Haaren は五人、Kilpatrick は六人を以て組織するを限度として居る。

三利弊

此の組織の利益とする所を列舉して見ると、先づ各教師は専門の深い知識を持つて居るから、兒童に深い興味と、確實なる印象を與へる事が出來、從つてよく其の長所を發揮せしめる事が出来る。次に教師は、教材に精通し、周到なる準備をな

し、教材に適切なる教授法を實施する事が出來、其の教授に生氣あらしめる事が出来る。之に反して又其の弊とする所も少くはない。先づ教師は自己の専門方面に固着して、普遍的な陶冶を與へるに困難である。次に兒童の個性を知る事は、比較的漠然となり、引いて個人的に適切な、教授訓練上の注意を與へる事が出來ない様になる。のみならず各教師が各任意の要求を兒童になして、兒童の負擔を重からしめ、時によつては、精神衛生上の法則を侵すに至る恐がある。されば此の方案は、高年級に對し、特別の統一注意を以て、始めて有效であるといふ事になる。

庚 補助教員使用組織

一發達 一學級を一人の教師で受持つ時に當つて、一學級の兒童數が非常に多い場合、若くば特別兒童の多い場合では、到底此等兒童に適切なる教授をなす事は不可能である。此處に於て、此等兒童に對して有效適切な教授をなさうとする爲に、正教師の外に、更に此れを補助する教師を常置して、其の缺陷を補はうとしたのが、即ち此の組織を產出した紀元である。此の部類に入るものには、次の二つの有名なるものがある。

二 バタビヤ組織 Batavia System. 此れは ニュートホルクの バタビヤに於て、John Kenne

by. によつて、實行せられたものであるから、此れをバタビヤ組織と稱する。此の組織の發見は、眞に偶然とも稱すべきもので、一定の理想から割出されたものではない。即ち一八九八年に於て、同地の或小學校で、一學級に於て六十人兒童を收容せねばならぬ必要が起り而も之を二分すべき教室がなかつた。此處に於て、視學官 Keenedy は、正學級教師の外に、尙一人の補助教師を入れて、二人を以て同學級を教授せしめた。此の際正教師の力は一般的教授、補助教師の方は個人的指導を受持つた。然るに其の結果は、非常に良好である所から、更に此れを他學級にも適用した所が、其の好成績である事は、依然として變りがなかつた。是に於て其の好成績は、全く教師の良否による許りでなく、組織其のものに長所があるのであるといふ事が分り、遂に之を同地に於ける一般學級組織法とするに至つたのである。但し此の際補助教師は、准教員又は代用教員といふ様な未熟者を採用するのではなく、全く正教師と同格のものを採用し、其任務も個人的陶冶の方面を分擔し、正教師と對等に働くのである。斯様な具合であるから、よく個人的陶冶の目的も達せられ、一齊教授の弊を矯める事が出来たが、然し教室の餘裕があつても、尙一學級二人の教師を配當するがよいか、又一學級の兒童數が餘り多くない場合でも、當然二人の教師を必要とするか、此れは大なる研

究 題である。此の點に關して、一つの實際的改革案を提供したのは、ニュートン市に於ける學校組織である。

三 ニュートン組織 Newton System. 此れはマサチューセツ州のニュートン市に於て Dr. F.E. Shaulding によつて實施せられたのであるから、此の名がある。此の組織では、通常の學級教師の外に、數學級について一人づゝの學級を擔任しない教師 Unassigned teachers があつて、此れが數學級から集つて來る特別兒童に對して、殆んど個人的教授をなすのである。例へば月曜日の第一時の前半には、第三學級の兒童六人が算術の二桁の割算について指導を受け、此れが學級に歸ると、次に第七學級から又四人の兒童が、分數除法の算法について、指導を受けに來るといふ具合に、各學級から此の教師を利用して、各兒童に對して遺漏のない様に、教導して行くのである。されば此の案では、學級内で補助教師が活動しないから、他の兒童の注意を亂す恐れがないけれども、學級教師と此の補助教師との間の連絡に困難なる所があり、また補助教師は、各學級兒童の交替して、變化著しい所から、十分の愛情が兒童に集まらぬ缺點がある。然し一般普通兒童の側からいふと、學級教師の最も手数を要する特殊兒童に、教授力を分割せられない所から、非常に利益を受け、又特殊兒童も、徹底した教授を受ける利益

がある。

辛 科學的管理組織

一發達 此組織の因由する所は、全く經濟的事情からして餘儀なくせられ、入退學の頻繁な所から、必然的に導かれたものといつてもよい。此組織は、インディアナ製鋼會社の所在地たる、ゲリイ市に於て、W. F. Wiltによつて實行せられたのを始めとするから、普通に Gary System と稱するのである。而して John F. Bobbit は此れを評して「教育上に於ける科學的管理法の應用である」(The Elementary School Teacher, Vol. 12, No. 3) といつたのを借りて、余は假に科學的管理組織として區別したのである。

今此の組織の案出せられた動機を、具體的に叙述して見ると、ゲリイにインディアナ製鋼會社が設立せられたや、今迄は荒涼たる沙原に過ぎなかつた所が、急速の發展をなし、人口は益々増加し、或年の如きは、一ヶ年間に二倍に達した事もあるとさへいはれた位である。而して會社は、工場の用地として盛に附近の土地を買収するから、地代は益々騰貴し、爲に學校は其の敷地を得る事困難となり、加ふるにインディアナ州の法律によると、教育費は二ヶ年前の地價を標準として、徴收するから、斯様な急速發展をなす都市の學校經濟は、實に困難で、到底普通の學校の要求する校地校舍設備等を得

る事が困難である。加ふるに此等新開地に伴ふ兒童の入退學は、頻繁を極め、到底普通のシステムでは學校は成立しないといふ事になつた此處に於て *Wichita* は、此のゲリ市に適應する學校編制法を案出して、實施するといふ事になつたのである。

二本組織の特徴 第一に出来るだけ校地教室等を、經濟的に使用する爲に兒童の仕事を一つに分ち、一つは普通學科、一つは特別學科となし、平行級の一つに普通學科を課して居る際には、他のものには特別學科を課し、かくして此れを交替する事によつて、教室其他の設備を二重に使用し、少しも隙のない様に利用する。従つて兒童には定まつた座席なく、時間毎に教室を變更するのである。此の點から教師は學科別擔任といふ事にして居る。第二には、教師の數を最少限に減じ、勤務時間を増して居る。即ち一學期を三ヶ月とし、一學年を四學期に分ち、休暇なしに一年間學校を開き、其の中兒童は、三學期出席すればよい事になつて居る。若し四學期全部を出席する事となると、四學年の處は三學年で済むといふ事になる。又米國では一般に、一週中土日の兩日を休むが、此市では毎日學校を開き、土曜日曜には重に初級兒童を教へる。又一日の授業時間も、朝の八時から晩の五時まで續ける。従つて兒童は、實習的作業的に學習して、徹底悟了する迄學習せしめられる。又授業時間が長いから職工の家

庭から惡影響を受ける時間が短くなるといふ事になる。第三には、兒童の個性によつて教育せられる。即ち學科の選擇を自由に行はせる。普通科丈けで特別科はやらなくともよい。四分の三丈け普通、四分の一特別といふ風にしてもよい。又其反對若くば二分の一づゝでもよい。又兒童の能力、精勤の具合によつて、短時日の間に卒業する事も出來るといふ様に、非常に個性を重要視する。第四には、學校を社會化する事に努める。即ち校舎は學校兒童によつて、頗る經濟的に使用せられて居るが、此外に午後二時から九時までは、一般市民にも利用させる。例へば夜學校を開き、講堂水泳場等を利用して講演會を開き、又娛樂會も開くといふ有様である。

三利弊 以上の特徴を持つて居る所から、其の利益として、兒童が在校する時間が長い所から新開地の職工の家庭から惡影響を受ける時間が少くなる。と共に協同の精神を養ふに利益がある。のみならず、課業が活動的作業的である所から、樂しく學校の仕事に従事させる事が出来る。専門の教師によつて教へらるゝ所から、確實なる知識を得しめる事が出來、且又學校が市民の中心となるといふ利益がある。然し其の弊として、又警戒を要すべきものがある。先づ第一に、尋常第一學年位から、學科の自由選擇をなさしめるといふ事は、一般的陶冶の上からは、如何にしても許容す

る事が出来。第二には教室設備等の物質的方面に拘泥して、教授時間を定めるといふ事は、勢ひ精神衛生上の法則を侵すといふ事になる。第三には、教師の数を極限まで減少し、一日、一週、一學年の各授業時間を、極度まで増すといふ事は、教師として疲労困憊せしむるか、又は教師をして遠謀熟慮を缺き、其の場限りの皮相的教育をなすに陥らしめる恐がないともいへぬ。要するに科學的管理法應用の精神は、大に參考とすべき點があるが、然し其の適用と監督の上から、十分の警戒を要するものがあると思ふ。

四 新組織及施設の歸趨點

前節に於て説明した諸組織及び諸施設には、各それに伴ふ長所と短所とが存在して居つたが、之を全體の上から達觀して見ると、自ら又此等に共通する歸趨點が存在する。今之をニユーヨーク並にブルックリン教員協會に於ける、學校編制調査委員會の決定によつて、之を總括して見ると次の通りである。

一、學校編制の歸趨として、吾人は兒童の全能力を發揮し得る機會を與へる事を主眼とせねばならぬ。此の機會を十分に與へ得る學校でなかつたならば、理想的の學

校ではない。

二、此の機會を與へる手段としては、學校組織は、固定的でなく、フレキシビリティを持たねばならぬ。即ち教課設備、組分け、進級は、單に中等兒童をのみ目標とするのみでなく、又各兒童の要求をも顧慮して企畫せねばならぬ。

三、學校編制の根本條件は、兒童の實力即ち教課の領得程度の如何に置かねばならぬ。従つて兒童は、其の領得程度に應じて、相當の學級に編入せられ、決して他兒童の爲に牽制せられ拘束せらるべきものではない。

四、進級は理想としては、兒童が完全に規定の教課を履修した時機に、隨時に實行せられねばならぬ。従つて修業期間を定め、其の修業期間の終りでないと、進級を許さぬといふ様な事は、理想的とはいへぬ。換言すれば修業年限が進級を定むる唯一の條件であつてはならぬ。

五、自働的學習の時間を豫想して、學校編制をなすといふ事は、最も必要な事である。一齊的注入的に學習せしめ、斯様な自働的學習をなさしめる時間を與へなかつたならば、彼の眞の進歩を認定する事も出来なければ、又兒童をして、有效確實なる智能を收得せしむる事も困難である。

六、教授法に於ては、先づ兒童の健全なる身體的活動の基礎の上に、兒童の興味を喚起する事に努め、各兒童を目標として、全級の課業を定め、且又各兒童をして、自己を發表する機會を與へねばならぬ。普通に行はれる協同的練習は、最も排斥すべき禁條である。眞に善良なる教授とは、學級的に教授しても、各兒童に學習すると共に考察の機會を與へ、個人的發表及個人的進歩の機會を與へ、常に兒童の實力を量りつゝ之を進めるにあるのである。

七、兒童學習の功過を記錄する事は、兒童の實力を察知し、之によつて其の兒童を指導する方向を豫察し得るのである。而して此れが又進級又は受持變更の際にも多大の便宜を與へしめるのである。普通に行はれる、學期末又は學年末に於て、任意の問題によつて採點し、一定の評語を附するに止まる如きは、兒童の實力を察知する上に效果鮮少である。

八、集團教授 Mass Teaching は、學級的個人教授 Class-Individualized Teaching に變更せられねばならぬ。此れによつて各兒童は、自己の全能力を發揮し得るものである。眞の教育は、單に學級を通過するといふ事によつては達せられないので、自己發達の過程を順當に進むことによつて達せられるのである。

以上の諸條項は、同委員會で整理した改良案の重要なものである。尤も此等の條項を生むに至つた資料は、全米國有名の教育家から蒐集せられたものに基いたといふ事であるから、新傾向の結論と見ても、大なる誤差はないと思ふ。更に Dr. Franklin Jones は此の傾向を要約して、學級編制及進級は凡ての教科目に通ずる、形式的の試験によつて實施するよりは、寧ろ其の能力を適切に現はす特殊の教科目によつて、個人的に領得の程度を調査した結果によつてなされねばならぬ、(Study of Grading and promotion.—Psychological Clinic, May and June, 1911.) といつて居る。要するに此の思潮は、學校編制上個々の兒童の實力を精査して、能力相當に教導し、拘束なき自由なる發達を遂げしめようとするに外ならぬのである。今此れを前節の實際的編制に照合して考へると、實に其の眞髓を捕捉したものだといふ事が出来る。而して此の新傾向は、從來不明若くば忽諸に附せられて居つた方面の開拓であるとすれば、將來の學級編制條件としては、是非共顧慮せねばならぬ新條件である事になる。茲に於て從來の學校編制條件は、其の成否及び内容に向つて嚴密なる再審を経なければならぬといふ事になる、以下更に節を進めて、從來の學校編制條件の成否及び内容に向つて、検査して見たいと思ふ。

五 將來の學校編制條件の推定

從來の學校編制條件は、兒童の個人的差異に無頓着である觀がある。従つて從來の條件によつて編制せられた學級は、個人的陶冶を施す上に、頗る不利とする點が少くない。従つて今此の新傾向を加味する上から、此等の條件の缺陷及修正について、研究の歩を進めようと思ふ。

一 經濟的要件 市町村は其の區域内に住居する學齡兒童を就學せしむるに必要な經費を支出するの義務がある。従つて教育上必要とする施設をなす上について、當然必要とする費用の支出は、之を拒否する事は出來ぬ。然し其の教育上必要とする施設に、種々の段階程度があるから、結局は其の市町村の富力の如何によつて、種々の施設を産む事となるのである。されば經濟的條件は、依然として學校編制の根本條件たるを失はぬものとなる。

二 教師の教授力 此れは其の教師の學識技倆と體力の相違によつて、大なる差異のあるものであるから、一概に其の定限を決定する事は不可能である。然し現今各國の法令は、一般的に其の極限を規定して居る。其の一學級の兒童定員を、極度に増

大して居るのは、日普の六十人乃至七十人(特別の事情ある場合には、尙十人を増すを得)である。之に反して之を非常に縮少して居るのは、英米の二十人乃至三十五人(各州又は公私によつて相違あるが先づ大同を採つて云へば)である。勿論英米は女教員の數が多い。千九百八年の調査によると、女教員の數は普魯西の一九・六%に對し、英倫に於ては七・五、八%、北米合衆國に於ては七八・九%(一〇^九年)を占めて居る。従つて定員の極限が英米に於て少く、獨に於て多いのは、大に意味ある事となる。然し斯様に相違して居るのは、尙他に大なる原因がなくてはならぬが、今此處に此れを論究しない。然し此の實際に照しても、教師の能力を、兒童の定員によつて決定するといふ事は、絶對には不可能であるといふ事が分る。然も我邦從來の一齊教授を以てして、尙一學級の兒童數が此の制限を持つとすれば、新傾向に従つて個人的陶冶を徹底せしめる上からは、總體的に、一學級の兒童數を減少する必要があると思ふ。個人的陶冶の徹底不徹底は、一面からは此の兒童數に影響せられる事が多いと思ふ。此の點から考察すると、個人的陶冶を重んずる英米に於て、一學級の兒童數が非常に少ないのも、大に意味があるといへる。要するに余は個人的陶冶を重要視する上からは、總體的に學級兒童の數を減少して、教授力を一齊教授から解放する事の、愈多からん事を

望むものである。

然らば第二次の問題として、學級の兒童數を從來と同様にし、個人的陶冶を從來より一層徹底せしむる爲には、教授力の關係から、如何に學校編制に要求をなすべきか、此れについて更に考究して見たい。さて兒童數を從來と同一にし、今一層個人的陶冶を徹底せしめる上からは、一齊に平等に取扱ふといふ事は、不可能といふ事になる。何となれば過去の經驗が其失敗を證明して居るからである。従つて一學級内に於ても、更に此れを小分して數多の組分けをして之を取扱ふか、又は之を二部教授に準じて取扱ひ、同時に教授する兒童の數を減ずるか、何れかの方法を採らねばならぬ。前者は學級内の組織を複雑にする原則の上に立ち、後者は學級内の組織を簡單にする原則の上に立つものである。勿論同一學年の兒童を能力によつて數學級に編制する場合は、此の二つの型式の何れにも入らない様であるが、よく考へると、個人的陶冶を徹底せしめる上からは、尙此の各に如上の原則を適用するを有利とするのであるから、此れも教授力適用の上からは、如上二原則の何れかに包含さるゝものとして置きたいと思ふ。

今此の二原則を現今の學校編制の上から考察して見ると、前者は單級教授に類似

し、後者は二部教授に類似する。而して單級教授と二部教授との實際の成績を考察して見ると、ザクセン、バーデン、ヘッセンの如きは單級教授を排斥して、二部教授を獎勵し、之に反してプロイセン及び瑞西では、單級教授に重きを置き、我邦でも、兵庫縣の如きは特に二部教授を獎勵し、其の他の府縣では、寧ろ單級教授を獎勵して居る傾向があるのに徴しても、何れが是、何れが非といふ事は俄に斷定する事が出来ぬ。若し事情を同一にすれば、學級内の組織を複雑にすれば、教授力を分割して其の效力を減じ、之に反して教師の教授時間を長くすれば、教師の疲勞によつて、亦其の效力を減少する。されば兩組織共に一利一害ある事は、免れる事は出来ぬのである。然れども教師にして、教授が巧であり、殊に複式的教授に熟練した教師であつたならば、複雑組織の學級も、大に其の効果を發揮し、之に反し多少教授法は拙でも、體力の永續する教師であれば、二部組織の學級も、大に其の効果を發揮する事となる。故に此の問題の解決は、教師の能力に適應して居る編制を採るより仕方がないと思ふ。即ち教授法に堪能な教師は、學級内の組織を複雑にし、教授法は拙でも、體力の永續する教師は、二部組織を採用し、此れによつて個人的陶冶を徹底せしめるのを有利と思ふ。

三 兒童の能力 此れに關しては、前既に細論した様に、從來の學校編制條件として

は、頗る微弱であつた。此れに對しては、余は新傾向の歸趨たる點を、十分顧慮して、學校編制の有力なる條件としたいと思ふ。本論の主眼とする所も、亦此の條件の徹底を期せん事を主張するに外ならぬのである。

四 兒童の年齡 第二節に於て論じた如く、兒童の年齡による能力の判定は、非常に不確實なものである。例へばビネー・シモンのスケールによる調査結果も、ソルンダイクの調査による結果も、同一年齡に於て發達上數年間の遲速がある事を證明して居る。然し大體に於て同一年齡の兒童の能力は、相類似して居るものが多いといふ事は事實である。此處に於て兒童の年齡は、學級編制の一つの目標として、有效なものであるといふ事は出来るが、充足せる條件といふ事は出来ぬ。換言すれば、補助條件としては便利なるものであるが、此れを正則の條件とする事は、正鵠を缺く事が尠くはない。從來は此の年齡に拘泥し過ぎた所から、一學級内に於て、種々の程度を異にする兒童を收容せねばならぬ缺陷を生じたのである。此年齡的判斷が兒童を平等扱ひにする弊源となつたかの觀があるされば兒童の能力によつて、之に適應する教授を進めようとするならば、此の條件は單に一の補助條件として取扱ひ、兒童の能力を判定する資料のない時に限り、假に此の年齡によつて、學校編制をなし、兒童の能

力の判明を待つ位の補助條件と見て置きたいと思ふ。

五學習單位期間　一學年を以て進級の單位とし、教科課程編制の單位とする可否については、米國に於て既に四十年以來の討究問題となつて居る。然し英獨等に於ては、今尙一學年を以て單位とし、これについては餘り議論の種とならない様である。されど仔細に此れを考究して見ると、亦編制上の一問題たるを失はぬものと思ふ。

今一學年を單位とするを利とするものゝ論點を總合して見ると、凡そ左の三點に歸する様に思はれる。

(イ) 一學年を單位とすれば、教科課程の排列上、循環的擴張に便利である。何となれば季節上、身體の發育上、齊一の期間を得る事が出来るからである。之に反して、三箇月又は半年を單位とすれば、此等について不齊一の單位が並列する事となるから、取扱上面倒である。

(ロ) 一學年を單位とすれば、一學期三箇月又は四箇月半學年を單位とするに比し、教師の變動が少い。従つて兒童の個性を熟知し、之に應ずる取扱をなすに便利である。

(ハ) 一學年を單位とすれば、兒童數の少い學校では、一學期又は半學年を單位とする

ものに比し、學級内に異程度の兒童の混在する事が少い。従つて教授力を分割する機會が僅少となる。

此れに反して、一學年單位を否とする理由は、次の二點に歸する。

(1) 一學年を單位とすれば、優等生の進級の機會を少くする。何となれば、一學年を飛び越へて進級する事は容易でないけれども、半學年若くは一學期となれば、容易に上級に進級し得るからである。又一方では劣等生を落第せしむる事が困難である。何となれば、若し一度落第せしめると、反覆の必要な教科目までも、一學年間反覆せねばならぬ事となり、爲に多少無理を忍んで進級せしめんとするに至るからである。此れ大に學級のフレキシビリティを失はしむるものである。

(2) 一學年を單位とすれば、學年の終りに近くに從つて、著しく程度の相違せる兒童が學級内に雜居する事となり、學級教授をなす上に手續が複雑となる。

以上は一學年を單位とする事によつて起る當然の利弊である。若し兒童をして力量相當に取扱ひ、個人的陶冶をなす上から考察して見ると、一學年單位は、利少くして弊多き様に考へられる。

更に半學年を以て單位とする案に對して、考察の歩を進めよう。千八百九十一年

に於て Dr. E. E. White は "The United States Commissioner of Education." の依頼によつて、學級に於ける進級法及試験法について、精細なる研究をやつた。殊に進級期間については、其の期間を異にする學校組織によつて、比較研究をやつた。而して其の結論として、半學年進級法を以て、小學校に於ては、最も利益あるものと結論した。但し最初の第一、二學年は此の例外であると斷つて居る。即ち半學年單位に於ては、一學年單位の弊とする點を緩和すると共に、又一方では此の進級によつて、學級の動搖を整理する。十分の時間を得るのである。換言すれば、進級と之によつて生ずる學級の動搖との最も適當なる調和點であるといふ事になる。更に半學年單位の利益なる點は、優等生の秩次の進級によつて、高級兒童の減少を防止し、上下學級を通じて、同大の學級を整へる事が出来るのである。若し一學年單位として、落第に次ぐに落第を以てせば、中級以下は、此等の兒童集積し、之に反して進級兒童の僅少なる結果は、當然高級兒童の減少を來するのである。若し無理に其の弊から脱せようとしたならば、劣等生にても忍んで進級せしめねばならぬといふ事になる。此れが現今我邦の學校で見る様に、高級に於て非常に能力の相違せる兒童の混在する状態を呈するに至るのではあるまいか。然し此の半學年單位にも亦弊の伴ふ事は免れぬ。White に従へば、兒

童數の僅少なる學校に於ては、同一學年を更に程度によつて分つ事が出來ぬから學級内に於ける組數、一學年單位のものに倍加し、從つて、一人の教師にて、數組を取扱はねばならぬ事となり、爲に著しく教授力を分割し、不利を與へる事少くはない。然し此の一學級内に二組以上の混在する事は、彼の Dr. Harris 及び Chalmers に従ふと、他の組の妨害に打勝つて注意を集注する習慣を養ひ、又餘裕の時間には、他組の課業を見聞して、不知不識の間に自學する効果があるといつて居る。

以上の論究によつて、一學年單位及半學年單位の利害得失を列舉した。然し以上の論證のみを以てしては、何れを是とし、何れを非とするかといふ確固たる證憑を缺くといはねばならぬ。然し個人的差違を認め之に適應する教育を施す上に於ては、大體に於て半學年制を以て、利とする點が多い様である。然し半學年制に對する經驗も狭く、之が利弊についての研究も、まだ一般的に認められたといふ事は出來ぬのであるから、今暫く半學年單位を以て、充全なる條件となす事を差控へ、中、高年級に於ける組の移動、優劣學級に於ける級の移動に適用するに止めようと思ふ。

六兒童の性別 個人差の方面からいふと、兒童の性別は差程重要でない。Thorndike の調査によると、一般に智力的方面の個人的差異は、男女兩性の差異よりも著しい。

といつて之が事例を列擧して居る。今此れを眞とすれば、差別的方面を重視するといふ立場からは、男女性の相違に重きを置くよりは、寧ろ各性に於ける個人的差異に重きを置くが、自然であるといふ事になる。然し男女には亦各天職の相違がある。

従つて此の天職に應ずる教育をなす上からは、男女別に重きを置くが至當であるとも考へられる。此處に於て立場を異にするによつて、重きを置く方面を異にするといふ事になる。然れども尙仔細に考察して見ると、男女天職の差異的方面は、兩性の分化の微弱である幼少の時代より重要視する必要はないと思ふ。此の兩性の差異の稍著しく現はるゝは、春情發動機前後からである。従つて兩性の差別的方面の重要視は、此の時期より遅くはないといふ事になる。斯く論究して見ると、幼年級及中年級に於ては、個人的差異の方面を重視し、高年級に於ては、性的差異の方面を重視するといふ事にすれば、最も適當な解決を得る事と思ふ。されば余は兒童の性別を學校編制の條件とする事は、現今の高等小學校に限つて之を認容したいと思ふ。

以上論ずる所によつて、學校編制條件の輕重を研究し、尙從來の學校編制條件の内容を補正したのである。今此の新編制條件によつて、學校編制をなせば、如何なる案が成立するか、次の想定の下に其の適用を考究したいと思ふ。

六 將來に於ける學校編制案

學校編制の條件の輕重及び内容の變化は、前節に於て論じた通りである。而して此の條件によつて、學校編制をなすに當つて、先づ想定せねばならぬ條件がある。第一は、一學級について正教員一人以上を配當し得るといふ事と、一學級について一教室以上の教室を持つといふ事である。第二には、兒童の員數である。今此の員數を次の四つの場合に分類して置かうと思ふ。

甲の場合 || 同一學年の兒童數のみにて、數學級を編制するに足る場合。

乙の場合 || 同一學年の兒童のみにて二學級以上を編制し得ざるも、一學級以上は編制し得る場合。

丙の場合 || 同一學年の兒童のみにては、一學級を編制し得ざるも、全校にては二學級以上を編制し得る場合。

丁の場合 || 全校兒童の數一個學級より編制し得ざる場合。

以上の想定の下に尋常科六學年の兒童につき、學校編制の實際案を考究して見ようと思ふ。

(一) 經費比較的豊富なる場合

富有の市町村にして、教育上必要と認定せらるゝ諸施設を遺憾なく實現し得る場合には、前記の四種の場合に應じて、夫々最良の編制をなし得るのである。

甲の場合 大都會に於て、普通あり得べき状態であつて、此場合には、數系統並立組織を以て、最も有利なるものと考へる。即ちマンハイム式の如く、兒童の能力によつて其系統を異にするのである。而して又マンハイム式の主級系に相當する系統でも、同一學年の兒童數々學級を編制するに足る場合では、又能力によつて優劣の學級を分ち、此の優劣級中の移動は、半學年宛を以てし、進級は一學年の終りとしたい。同式の促進級系は之を廢し、其代りに主級系に於て、數學級につき一人宛の學級を擔任しない教師を置いて、恰もニュートン案に於けるが如き、該學級に於ける特殊兒童を個人的に指導せしめ、或事情の爲に學力の低下せる兒童を救済すると共に、此處にて到底救済の方法の確立しない兒童は、補助級系に移すを可とする。主級系と補助級系とは、教材の程度分量を異にして、各能力に適應せしめ、而して主級系及補助級系共に、其學級を教授する方法は、學級的個人教授の趣旨を徹底せしむる様にし、以て新傾向の歸趨たるべき點を實現する様にしたい。斯くせば豫備級系は必然的に必要で

あるとは考へないが、然し學級數の非常に多い場合には、同一目的に向つて進む兒童を、一學級に集めて置くといふ事は、諸種の場合に便宜を得る事が多大であると思ふ。尙夏期又は冬期に於て、薄弱兒童の爲に、前節に挙げた諸種の施設をなす事も、富有なる都會兒童としては、必要なる事であると思ふ。

乙の場合 若し同一學年の兒童にして、二個學級を編制し得る場合は、先づ兒童の能力に由て、優劣の二學級を作り、第一學年は例外とす、優等學級の兒童數は、多少之を多くし、劣等學級の兒童數は之を少くする。斯くして全校に一二人の學級を擔任しない教師を置いて、ニュートン案の如くに、異狀ある兒童を臨時に收容して、恰も正則學級に於ける病院の如くする。而して優等學級及劣等學級よりは、半學年毎に其の能力によつて、兒童を移動する事を得しめ、恰も特別進級組織に於ける、進級降級の事實を實現せしめ、教材も優劣の學級によつて其の程度及分量を異にする。而して何れの學級に於ても、出来るだけ個人的陶冶の精神を徹底せしむる様にし、時にはグループ、システム、時にはノースデンバー、システム時にはバタビヤ、システム(幼年級受持教師の受持兒童下校後補助せしめて)の教授法を適用して、何處までも無差別的取扱を排したいと思ふ。尙一學年一學級の場合は、優劣の並行學級を作り得ない事の外

は前記の方式に準じたいと思ふ。

丙の場合 此れは比較的富有な村落に起る場合で、全校二、三、四學級位の學校に適用さるゝ場合である。此の場合では、補助教師を置く事は多少贅澤に過ぎ、又斯の如き場合には、寧ろ學級數を増すを得策とするのであるから、補助教師は無いものとせねばならぬ。然らば如何なる組織をなすを可とするか。若しこれが單に二箇學級編制の場合では、次の單級組織の准教員使用の場合に準じて取扱ふ事が出来るから、此處には略する。若し三個學級を編制し得る場合では、第一學年及第二學年の兒童にて、一學級を編制して、之を熟練なる教師に任せ、學校訓練に重きを置いて、教導せしめる。而して第三學年以上は、能力によつて四組乃至五組に分ち二人の教師が教科目の種類に應じて、最も直接教授を多く要する教科目の時間には、組數を少くして學級を編制し、自働作業に依據し易き教科目の時間には、多少組數を増加し、又は直接教授と自働作業とを主とする教科目を組合せて、時間毎に學級を編制し、豫め時間割によつて以て、個人的陶冶を徹底せしめたい。要するに第三學年以上は組を單位として、時間毎に學級を編制して、教授力の分配を均等ならしめる様にするを要旨とするのである。而して其の學級内に於ける教授法は、乙の場合に準するのである。

若し四個學級に編制し得る場合であれば、第一學年丈けは一人の教師に固定し、第二學年以上は五組乃至六組となし、臨時に可動的の三學級を編制し、教科目の性質によつて、各教師は一學級宛を受持ち、第一學年教師は、第一學年兒童の下校した後は、ニュートン組織の補助教師又はバタビヤ組織の補助教師の任務を分擔する事としたい。若し又五箇學級に編制し得る場合では、第一學年及第二學年を固定して、他を四乃至五組に分ち、教科目の性質によつて、此れを可動的の三箇學級に編制し、第一、二學年教師は受持兒童の下校後、他學級の補助教師の任務を分擔する。而して學級内の教授法を個人化する方法前と同様である。

各場合を通じて、第一、二學年は學校訓練及び基本的學習に重きを置く所から、個人的助長の方面は之を第二次とし、第三學年よりは、各兒童の能力によつて、其の取扱を異にするを本體として取扱ひ、組と組との兒童の移動も半學年毎に之をなし、以て各組の能力の不平衡を防止し、以て學級内各組に於ける異程度兒童の段階を成るべく少くする様にしたいと思ふ。

丁の場合 此れは多く富有なる山間の小部落に起る學級組織の場合に該當するのである。此の場合は正教員一人、専科裁縫を主とす、教員一人、尙兒童數多少多き場

合には、准教員又は代用教員一人を有するものと想定する事が出来る。今若し正教員一人の場合、裁縫は別としてに於ては、其の學級教授は、其の教師の能力によつて、二様の場合が生ずると思ふ。即ち其の教師が教授法に巧で、複雑なる學級を處理するに適當した人であれば、所謂三、四組から成る複式教授法を採用する事が出来るけれども、若し其の教師にして、教授法は餘り巧ではないが、然し體力が永續する場合には組によつて始業終業の時間を多少異にし、所謂二部的教授法を採る方が利益であると思ふ（全く半日宛の交代とせず）。若し准教員又は代用教員、専科教員を、普通教科目教授の補助に使用する事が出来れば、デリー式に於けるが如くに、教授と練習又は實習とを分つて、正補教員の分擔を定め、各比較的少數の兒童を受持ち、又は補助教員使用組織に於けるが如くに、補助教員として個人的陶冶の方面を分擔せしめたい。勿論何れの場合にも各組は能力によつて分ち、それを半學年毎に移動せしめて、各組間に於ては、能力の著しい不同のない様にしたい。

(二) 經費の極度に節約せられた場合。

此の場合には貧弱の町村で、教育上必要とする最少限度の經費より支出する事が出来ない場合に、生起する學校編制であつて、一學級の兒童數は多く、又教師も一學級一

人より外になく、設備等も完成しないといふ條件を持つて居る。

甲の場合 同一學年の兒童は、其の能力によつて學級を編制し、優等學級は其の人數を多少増加し、恰も Group System に於ける Grade Group (學級分團) を組成するがよいと思ふ。而して優級は自働的學習を多くし、劣級に至るに従つて指導的學習を多くすると共に、其の教材の程度を下げ、分量を減じ、又各級に於ては、所謂 Shifting Group (可動分團) の方法によつて、教授するを可と思ふ。更に進んで個人的陶冶の精神を徹底せしむる上からは、低學年擔任教師をして、其の受持兒童の下校後、バタビヤ組織又はニエトトン組織の補助教師の任務を執らしめたいと思ふ。而して優級と劣級との間には半學年毎に、兒童の進歩の状態を參照して、級の移動を行ひたいのである。

乙の場合 先づ同一學年の兒童、二箇學級を編制し得る場合には、優劣によつて學級を分つが、一學年一個學級の場合では、此れが出来ないから、優劣兒童の懸隔非常に甚しいのである。依つて此の場合には一般の方法として、最も程度の懸隔の甚しい教科目(讀方、綴方、算術)を主として、能力によつて組を分つ事、恰も Group System に於ける Constant Group の如くする。而して其の組の程度によつて教材の程度、分量を異にする。斯くして若し多數の教師が教授法に巧で複雑なる内容の學級を同時に取扱ふ

事が出来れば、複式的教授法によつて、教授を進め、下年級教師は、受持兒童の下校後は、バタビヤ及ニュートンの各組織に於ける如くに、補助教師の任務を務める。然し教師が複雑なる教授法に熟練せざるものが多い時には、ゲリー式又は二部教授式に則つて、一學級を二分し、一教授時間中の教授法を單簡にし、教師の教授時間を延長する。要するに此の何れを採用するかは、其の學校に於ける多數教師の能力によつて決したいと思ふ。其又組と組との間に兒童を能力によつて移動する事は、前述の通りである。

丙の場合 特別に教授法に巧である教師が揃つて居る場合には、(一)の丙の場合に準じて學級を編制し、然らざる場合は、ゲリー式又は二部教授式に則つて、教授時間を延長し、前に度々説述した諸方法に従つて、個人的陶冶の精神を出来るだけ徹底せしめたい。

丁の場合 特別に教授法に巧なる教師は別として、本體としては、ゲリー式又は二部教授式に則つて、教師の教授時間を延長し、兒童の自働時間を多くし、教授法を單簡にし、前に度々説述せる方法によつて、個人的陶冶の精神を徹底したい。

尙最後に附記したい事は、進級及卒業の年限問題である。能力優秀なものは、年限を短縮して進級せしめ、卒業せしめてもよいか否かといふ問題である。新傾向の精神から云へば、俊愚を同様に拘束するといふ事は、不合理である。俊才は短時日にしてよく規定の教課を修めるに反して、劣者は長時日を要するは、必然の結果である。我邦の法令でも全く賢愚を同一に取扱ふといふのではなく、教課の未修了者に對しては、落第によつて年限を延長する方法はある。然し規定の時日より早く修了したものに對する取扱法は、排除して居るといふ事はいへる。此れについては、余は別に又論ずるつもりであるが、要するに俊才に對しては、劣者に對すると反對に、年限短縮の方法を規定する必要があると思ふ。今假に義務年限を固執するとしたならば、俊才の保護者で貧窮なものに對しては、規定の課程修了と共に、假卒業證書を授與して、自由職業に従事せしめ、義務年限内は、時日を定めて召集點呼し、異狀なきものに限って義務年限の終了と共に、卒業證書を交付して義務を解除し、又若し保護者にして、兒童の永き修學に堪へるものは、假卒業後高等小學校の課程を修めしめ、兼て將來の目的に従つて、準備的學習をなさしむる様にし、義務年限の終了と共に卒業證を交付したならば、前述の余の諸種の學校編制案は一層徹底したものとなる。要するに年限

に拘泥して俊才を永く拘束して置くのは、頗る妥當を缺いた處置であると思ふ。余は從來の義務年限制の原則の下に、除外例の認容を希望するものである。

七 將來の學級編制と教授法の根本要件

吾人は前節に於て、將來の學級編制に對する諸種の形式を論定したが、此れを要するに學級内に於て、個人的要求の必要を滿し、學級教授をなすと共に、個人的陶冶を一層徹底せしめようとする學級的個人教授の趣旨を徹底せしめたいと思ふに外ならぬのである。然らば此の學級的個人教授に對して、如何なる教授上の要件を必要とするか、余は本論の趣旨からして、次の特徴を明瞭にしたいと思ふ。

一、兒童の學習に對する動機を旺盛ならしむること。Dr. Harris は劣等兒の劣等なる所以を研究して其の兒童の智能の薄弱に因由するよりも、寧ろ意志の薄弱に因由する事の多い事を切言して居る。此れ大に一面の眞理を現はしたもので、古來幾多の教育家も亦力説した點である。而して兒童の意志を刺戟して、學習の動機を盛にする方法としては、Holmes は亦特に教師の兒童に對する同情と、快活と、克己とを以てして居る。教師が愉快に活氣に滿ちて兒童に接すると、遲鈍の兒童もよく其の智能

を活躍せしめ、困難なる學習も進んで、之をなし、容易に之を征服する事が出来る。兒童の困難と戰つて苦んで居る際に、教師の注ぐ同情は、兒童に百千の味方を得た感を生ぜしめて、益、奮闘せしめ、遂に之を陷落さす事が出来る。教師の兒童に接して、二回は三回、三回は四回、十回は二十回と、不撓不屈の精神を發現して、挫けなかつたならば、兒童も不知不識の間に、漸次之に慣れて、困難を意とせず、自ら進んで之を征服せようとする旺盛なる元氣を振興するに至るであらう。新編制の學級は、此の教師の原動力によつて、先づ兒童の學習動機を振起せねばならぬ。

二、兒童學習上の根本的障礙を早く發見し、之を除却せねばならぬ、教師は常に兒童の學習狀態を精察して、兒童の獨力では、到底之を征服する事が出来ぬ難點を發見した時には、個人的に或は數人を一團として、或は教卓側に或は兒童席について、低聲を以て懇切に指導を與へ、其の端緒となる點を徹底せしめねばならぬ。之を放任すれば、遂には自暴自棄亦學習せんとの精神を失ふに至るであらう。

三、教師は兒童を誘導して、自發的に學習するの習慣を養はねばならぬ。此れには特に二つの點に注意を要する。第一には、兒童獨力を以て結論を導き出す能力を涵養する事が必要であるけれども、然し兒童に其の結論を導き出す材料の缺乏して居

る事を發見した時には、直に其の資料を補充せねばならぬ事である。然るに此の自發的學習を過重する結果は、恰も涸れた井戸から水を汲まうとするの愚を演じて、兒童の學習欲の挫折する事がある。第二には、兒童の爲し得る事に、餘り干涉し過ぎ、遂には教師のみ働いて、兒童に活動の餘地を與へない事がある事これである。教育の根本原則は *Self-activity* である。教師は其の保護者である事を、忘れてはならぬのである。

四、教師は兒童に學習の方法を會得せしむるを要する。讀本の讀解には讀解の順序方法がある。算術の問題を解き之を檢査するには、自らまた其の方法がある。教師は此の學習法を會得せしむる事を努めねばならぬ。

五、教授と自働的學習とは、何れに偏倚してもならぬ。兒童は自ら發見し、自ら練磨する事によつて、眞の智能を收得するものである。而して教授は、到底兒童の獨力を以てしては、發見し、工夫し、練磨する事の出来ない事項に向つて、端緒を與へる事を目的とするものである。従つて自働的學習の名の下に、必要なる事項の教授を怠れば、舵なくして舟を行ると同様になり、又教授に専心し、自働的學習を等閑に附すれば、机上に於ける水練と同様となる。されば教師は何れにも偏倚せず、必要なる端緒、目標

は此れを與へ、此れからして各兒童に自働せしめねばならぬ。而して教師は、各兒童の自働的學習の時間を以て各個人の要求に應ずる差別的の指導を與へ、各兒童の素力に相應する發達をなさしめねばならぬ。

六、各兒童の個人的に補助を受けた點は、之を記錄せねばならぬ。斯くすれば、各兒童の實力と、智能進歩の傾向とを歸納し得、その兒童が如何なる長短の才能を持つて居るかと、具體的に分る。教師は之によつて適切なる指導方案を立て、其の長所短所を助長補正する事が出来る。漫然たる記憶は、近視的に實力を判定し、皮想的に兒童を理會するに終ることが多いのである。

七、一教材教授の完了は、全級の蓋然的收得の如何によつて、判斷しないで、個人的徹底の如何によつて判斷せねばならぬ。學級教授は方法であつて目的ではない。目的とする所は、各個人の徹底である。されば其の教材が各個人に收得せられたか否かによつて、其の教授は完了したか否かを判斷すべきもので、其の學級の大多數が、大體收得したか否かは、教材進行の決定的條件ではない。換言すれば教師の要求する普通教材は、皆滿點を以て及第し、無段階的であらねばならぬ。但し此處に注意すべきは、其根柢より派生し、應用し、創作すべき個人的教材に對しては、各程度分量を異に

すべき事を記憶せねばならぬ。之が即ち學級的個人教授の眼目とする所である。要するに個人的完成は目的であり、學級的教授法は其の方法である。従つて學級教授法は、個人的完成を豫想して始め、個人的完成を以て終了すべきものであると思ふ。されば學校編制は或種の條件の下に、此の二者の關係をして、此の要求に適應せしむる最も便利なる方法を採らねばならぬといふ事に歸するのである。換言すれば學校編制の究竟の目的は學級的個人教授の精神を徹底せしむるにあるものと思ふのである、大正五年十二月五日稿)

參考書

(本論第二部を草するに當つて、一般的に參考とした著述を列記して感謝の意を表する。)

- 1) Kilpatrick, *Departmental Teaching in Elementary Schools*. 1908.
- 2) Holmes, *School Organization and the Individual Child* 1912.
- 3) Kennedy, *The Batavia System*. 1914.
- 4) Bagley, *Classroom Management*. 1908.
- 5) John F. Bobbit, *The Elimination of Waste in Education*,—*The Elementary School Teacher*. Vol. 12, No. 6, 1912.
- 6) 心理研究第九卷第一冊(吉田博士、グリーンスン論)
- 7) Monroe, *Cyclopedia of Education*.
- 8) Thorndike, *Educational Psychology*. Brief Course. 1914.
- 9) St. Hall, *Some Defects of Our Public Schools—Educational Problems*. Vol. II. 1911
- 10) 武部欽一氏日本教育行政法論