

東京專門學校
文學部科第回字講義錄
教授法

中島半次郎

62-388



1200701679797

62

388



始



中島半次郎述

教授法

完

東京專門學校出版部

教授法目次

總論

第一節 教授法とは何ぞや

第二節 教授と教育の目的

第三節 教授と他の教育事業との關係

第四節 教授法研究の必要

第一講 教授原理

第一節 教育的教授をなすべし

第二節 形式的陶冶と實質的陶冶とを調和すべし

第三節 心意自然の發達に従ふべし

第四節 論理的の順序に従ふべし

第五節 教授は開化に合すべし

第二講 教授の材料

第一節	教科變遷の大要	二四
第二節	教科選擇	二七
第三節	各教科の教育的價值	二九
第四節	教科の排列	三三
第五節	教科の統一	四〇
第三講 教授の順序		
第一節	五段教授法	四四
第二節	豫備上の注意	五一
第三節	提示上の注意	五二
第四節	比較總括上の注意	五四
第五節	應用上の注意	五五
第六節	五段教授法を要せざる教科	五六
第四講 教授の形式		
第一節	六種の教式	五七

第二節	各教式適用の注意	五九
第三節	問答上の注意	六一
第五講 教授者の注意すべき事		
第一節	教授上の準備の必要	六三
第二節	教授は氣を要す	六四
第三節	教授は快活なるべし	六五
第四節	教授は工夫を要す	六六
第五節	教授と愛情	六七

教授法

總論

第一節

教授法とは何ぞや

中島半次郎 講述

茲に講述せむとする教授法とは如何なることを言ふか。教授法とは、教育者が、児童に知識技能を傳達するに當り、如何なる原則に依り、如何なる方法に従ひ、如何なる材料を用ひ、如何なる注意を爲さば、其の知識技能が、最も能く児童に取り入れられて、容易に其有となるかを示す一の技術に關する研究なり。

凡そ如何なる技術を論ぜず、其の技術の理を知り、其理を實際に施して以て経験を積むにあらずは、名手とならむこと難し。中には其理を知らず、唯經驗に依りて有名なる技術者となる者あれど、かゝる者は非凡の天才か、又は熟練の結果其爲す

所暗々に理に適ふものにて、斯くの如きは一般の人に望むべきことにあらず。一般の人には、理論に依りて實際を導かしめ、實際に當りて理論を顧みる如くせざるべからず。此故に、建築に建築術あり、機械を作るに力學あり、其他一般の美術を作るに、それ〴〵の理法ある如く、兒童に知識技能を傳達する上にも、亦それ〴〵の理法あらざるべからず。

建築や機械や美術を作るには其材料すべて死物なるを以て、之が理法は割合に簡単に立つことを得べし。簡単に立つるといふことを嫌は、其材料既に死物にして、之を試験すること容易なるを以て、容易に其経験を重ぬることを得べし。然るに教授法の材料となる兒童は活物にしてそれ〴〵の活動性を有し、之が教授の理法を立つること頗る困難なるに加へて、一度之を試みて失敗する時は、即ち其兒童を傷ふに至るを以て、之が理法は頗る慎重に討究せざるべからず。

慎重に教授の理法を討究せむには一方には古往今來教授に當りたる人の經驗に顧み、他方には兒童の心意の發達を示す心理學と、其思想の進行の順序を示す論理學との言ふ所を聞かざるべからず。一方の經驗のみに依頼する時は、經驗は時

に誤を傳ふることあるを以て、他方に科學の言ふ所に之を照し合せ、經驗を糺すに理法を以てし、以て確實なる教授の原則を立てざるべからず。

確實なる教授の原則一たび立たむか、教育者は之に依りて以て巧みに活きたる靈氣あり、自治心ある美術品を作ることを得べし。かの機械を作るか、若しくは美術品を作る場合には其材料の死物にして、容易に之を作ることを得るに比例して、我が理想を之に宿さむこと頗る難く、其上乗なるものにありてすら、僅に之を活けるが如く、觀しむるに過ぎず。然るに人を作る場合にありては、其材料活物にして、之を作ること困難なるに準し、若し能く之を作ることを得ば、我が理想は如實に之に宿ることを得るのみか、其理想は活きて働くこととなるべし。一枚の紙、靈火を借りて之に筆を揮へば、龍蛇飛動し雲烟奔騰するを、人は見て之を巧妙の技術と呼ぶに今一個の人に我が理想を吹き込み、其人活きたる理想の化身となるとせば、之を最も巧妙の技術と呼ぶべからずや。技術に數多ありといへども、人を作る技術を最も困難のもの、又従つて最も高尚の技術と呼ばざるべからず。

かゝる困難の技術、かゝる高尚の技術を導くもの、即ちこゝにいふ教授法なり。

教授法は、最も高尚なる技術者たる教育者に、其の最も高尚にして至難なる職務を果さしむる業となるものなり。尤も教育者の人を作るには、一に教授に依るのみならず、其他に種々の方便ありといへども、教授を其重なる事業とし、教授を其至難なる方法とす。「教授なき教育は、殆んど考ふること能はず」とヘルベルトの言へりしは眞ならずや。

説きて此所に至れば、自ら教授と教育の目的、教授と他の教育事業との關係に入らざるべからず。

第二節 教授と教育の目的

「教授なき教育は、殆んど考ふること能はず」とせば、教授なる事業は、教育の目的に對して如何なる關係を持つか。教育の目的を離れて教授あるべからず、教授は教育の目的を達する爲めの方便なり。世に教授の目的として、事々しく唱へ出す人あれど、教授の目的は畢竟教育の目的の中に含まれざるべからず。従つて茲に教育の目的を掲げ來らざるべからず。

教育の目的につきては、古來より種々の説あれども、先づ教育の目的は、被教育者をして健全なる身軀、明快なる智力、穩健なる感情、堅固なる意志を有せしめ、かくて社會に立つ時には、能く己を治むると共に、又能く社會の爲めに働く如き、善良なる自治的の品性を得しむるにあり。とするを穩當の考とすべし。

此の定義に於て教育の目的として明快なる智力を得しめむことを要求せり。人に智力の開發なくんば、無學文盲、野蠻の状態を去ること遠からざるべく、又此の智力の開發なくんば、身軀より起る欲望を整理することを得ず、感情を清潔にすることを得ず、意志の行動を導くに正當の原則を以てすることを得ず、従つて己を治むるにも世に立つにも、一定の指針といふものを失ふに至るべし。こゝを以て教育上、身軀の鍛鍊、感情の修鍊、意志の訓練の諸事業ありといへども、知力を開發する教授といふ事業實に其最要部を占めざるべからず。

教授は斯く教育の目的に於て重要なものなるが故に實際に於て、教育の事業とし言へば、其の大部分は教授なり。殊に希臘のソクラテスの如く、知徳同歸の説を

取らば、教授といふことは、教育上に於て、殆んど唯一の事業とならざるべからず。ソクラテス謂へらく、人の悪を爲すは、未だ能く其の知見の開けざるが爲めなり。眞に知見の開けたるものは決して悪を爲すことなし。悪を爲すは、畢竟謬りたる判断を爲すに基づく。こゝを以て、眞に善を知らば、即ち有徳の行を爲すと。此見は、吾人に感情と欲望とありて、知に於て之を善と知るも、之が爲め、往々不善の途に踏み迷ふことを見落せる心理上の詮索の未だ至らざるより、かゝる説を立てたるものにて、之を全然の眞理と看做すことは難けれど、しかも吾等の道とし踏み行ふものが、知見の開発に依属する所の多きを疑ふべくもあらず。こゝを以て、ソクラテスの見は、道徳的行爲が、智力に負ふ所の多きを提起したる點に於ては眞なりといふべく、従うて、教授が教育の目的を達するに、頗る重要な位置に立つものなることは認めざるべからず。

更に之をヘルバルトの如く心は主として觀念の順列、錯列及び其の統合より成るとし、感情は其の調不調の調子に外ならず、意志は其の觀念が一定の目的に向ひて傾注する状態に過ぎず、品性といふものも、其の觀念が一點に湊合して、永久に其

の湊合せる習慣の状態を持続するに外ならずと見れば、是亦教授を殆んど教育の全事業とするに至るべし。何となれば、觀念を精鍊することが其の感情を高め、其の意志其の品性を成せしむることとなればなり。ヘルバルトの見は、餘りに其の觀念の力を過重に見、又其の觀念といふ意味には、普通にいふ智力といふ意味とは、聊か異なる義を含み、直ちに其の所説を承認するに難き點ありといへども、其の觀念を練ることが、其の、人と爲りを爲し、其の感情を高くし、惣じて教育の上に重大なる責を有せることは否むべからず。こゝを以て、ヘルバルトが、教授なき教育は考ふるに能はずと言ひし眞義は、十分に首肯すべく、又其の教授論の上に精密の考察を立てし點は、決して輕々に看過すべからず。

殊に之を社會上より考ふるに、兒童をして十分に其の才智を練りて以て社會的活動を得しむることは教育の目的に於て、實に主要とする所なり。如何に知情意圓滿の人も、其の社會的活動力を有することなくんば、社會の一員となる日に價值ある生活を營むべからず。今日にありては、唯正直にして蚤も殺さず、蚊も殺さぬといふ如き人より、寧ろ社會に立ち、活潑に社會の進化を助くる如き人を道徳的價

値ある人と見ざるべからず。而してかゝる社會的活動力ある、道德的價值ある人を作らむには、教授の上に、十分の力を致し、以て其の活動力を刺激し、其の活動力を自立する所おらしめざるべからず。

こゝを以て、教授は教育の目的と、如何に親密なる關係を有するかを知るに足るべく、又其の他事業の上に如何に重大なる責を有するかを知るに足るべし。教授なくんば、教育の事業は盲目となりて活動せず、遂に能く其の目的を達すべからず。ヘルバルト派に於て訓練は直接に意志に影響し、教授は間接に觀念を練りて、然る後品性に及ぼすを以て、教授は訓練に比して間接の事業なりとせるも、これ毫も教授を價值少き事業と見たるにあらず。却りて教授を訓練より一層深奥の、一層根本の一層難澁の事業とせるは、其の教授論に、殆んど全力を注ぎしを見て知るべし。教授の教育の目的と、相始終せる所以て見るべく、其の方法の講せざるべからざる所以亦従つて明かなるべし。

第三節 教授と他の教育事業との關係

教授は、右の如く教育の目的を達する上に重大の事業とせられざるべからざるも、しかも單獨にては其目的を達し得べくもあらず。教育の目的を達する爲めの事業としては、教授の外、管理、衛生、訓練の三つ數へらる。管理に於ては、理想的人格を練る上に、衛生、教授、訓練を施すに差支なき丈の準備を爲し、衛生に於ては、其人格の生理的基礎を堅くし、訓練に於ては、教授にて施せる道德上の知見を實地に行はしめて其品性を練らしめむと力む。故に教授にして、若し此三事業の助力を受けざる時は、其効果舉るべからず。殊に教授は、訓練の助力を待たざるべからず。之を心理的方面より云へば、教授は先づ彼教育者の知力を開發して、然る後其人品を練らんとするものにて、人品を練るは、其間接の目的とする所なり。然るに訓練は、直接に其感情を練り、其意思を強固にすることを力むる事業にして、教授を實際に活用する役目に當る者なり。故に教授は訓練の助を得て、其教授せし事が、實際に行はるゝに至りて、初めて十分に其効果を擧ぐることを得べし。而して又之を他方面より見れば、訓練に於て、悪しき感情、悪しき欲望の起るを拒ぐにあらずば、教授は成立することを得ざるのみか、其會々教授せし事、かゝる悪感情、惡意思の方便と

なるに至らむ。

然れども、此四つの事業中、教授を以て其中心とし、其最も重大なる事業とせざるべからず。これ人間生活の上に、觀念が實に重要な勳を爲せばなり。觀念なくんば、人間生活はなかるべく、殆んど動物と均しかるべし。ラウリは、人間の他動物に異なる點を挙げ、其觀念、殊に理性を有すると、此理性に従つて意識的に行動する意力を有するとにありと云へり。而して此意力や、理性に導かれざれば、盲目的行動を爲すべし。こゝを以て他の教育の三事業は、又教授の助を假るにあらすば其効を擧ぐること能はず。管理に従はしむるには、先づ之を知らしめざるべからず。衛生の事業を擧げむには、十分に衛生上の知識を與ふること必要なり。而して訓練にて行はしむる道德行爲は、先づ教授に於て、其何が正邪善惡なるかを知らしめざるべからず。教授は此等の三事業が十分の助力を爲さずとも行はれ得れど、是等の三事業は、教授を欠きては殆んど爲す所ならず。寧ろ是等の三事業は、相依りて教授を助け、教授の爲めに役立ちて、以て教育の目的を成就するものと見るべし。

第四節 教授法研究の必要

教授は教育上各重大の事業なるを以て、教育者としては、是非とも教授法を研究せざるべからず。教育者にして、從來の仕來りに安んぜず、眞に其教ふことが生徒の有となりて、生涯其知識技能を活用せしむると共に、其知識技能をして其品性に資せしめむと欲せば、光づ教授法を研究せざるべからず。教育者にして經驗にのみ齟齬し、自身の苦んで考へ居ることが、すでに先人の攻究せし所なりとも知らず、一の新らしき理法のあるをも知らず、所謂無駄骨を折る愚を免れんと欲せば、先づ教授法を研究せざるべからず。教授法は、實に教育者に最も確實なる教授の原理と方法とを示して、生徒の心に無理せしめず、同時に教育者自身に無駄骨を折らしめざる所の實際の指針を與ふるものなり。

教授法の知識の教育者に必要なるは、猶醫學の知識の醫者に取りて必要なるが如く、又法學の知識の法律家に取りて必要なるが如し。醫學の知識に深き者直ちに信用すべき國手とは言ふべからざるも、其の熟練なる技術を導く所のは、即

ち最新の精確なる醫學上の知識ならざるべからず。最新の精確なる醫學上の知識に依りて、其の醫術の手練を積みこゝに初めて信用すべき國手たるを得。法律家に於けるも然り。法學の知識ありとて直ちに實際の有力なる法律家とはなれざるも最新の精確なる法學上の知識を活用するに至り、茲に初めて有力の法律家となるべし。人誰か安んじて經驗のみを唯一の便とする庸醫に其の生命の恢復を依頼する者あらむや、又た誰か知りつゝ舊思想の代言人に其の辯護を依頼する者あらむや。果して然らば、人は又教授法上の知識なき教育者に其の子の教育を托するを屑とせざるべきも推して知るべし。教育者に取て、かくも必要なる教授法を研究するは、第一に如何なる原理に依りて教授すべきかを見、第二に如何なる材料を以て教授すべきかを調べ、第三に如何なる順序にて教授すべきかを定め、第四に如何たる教式に依るべきかを規定せざるべからず。

第一講 教授原理

教授の原理は分ちて五つとなす左の如し。

第一節 教育的教授をなすべし

第一に教授に於ては教育的教授をなさざるべからず。教授は單に兒童に知識技能を授くるのみならず、又其人と爲りを練らざるべからず。是教授は教育の目的を達する爲めの重なる方便なるに依る。教育の目的を達せんが爲めの教授なれば、而して其教育の目的は如何なる學派の見解よりするも、均しく倫理的品性を作り上ぐることに異論なければ、教授は必然に教育的の趣旨を帯ばざるべからず。此の故に教授に直接間接の二目的あり。直接の目的は、知識技能を附與することにして間接の目的は依りて以て其品性を練ることなり。知識技能を附與することゝ、品性を練ることゝは、相衝突することにあらずして、寧ろ一致せざるべからざる事とす。ヘルバルト派は此二個の目的を併せ達するを稱して「教育的教授」とい

ひ、右の直接の目的のみを目指す教授法を、教授唯物論と唱へて、大に之を攻撃せり。これ蓋しヘルバルト派にては、品性陶冶を教育の主眼とし、其品性陶冶の爲めに、各學科を教ふるといふ見地に立つが故なり。此考、單にヘルバルト派のみならず、教育を主とする教授に於ては、是非承認せざるべからず。若し然らざる時は、教授は人を作るにあらずして職人を作ることゝなるべし。

かく言ふは、必ずしも各學科に強ひて倫理的意味を持たしめて教授せよといふにはあらず。如何に品性を練ることに遠しと見ゆる學科も其の教へ方と教師の熱心とに依りては、大に品性を練ることに資することを得べし。ヘルバルト派の一人ヴァイツは曰く、如何なる學科も、若し正當に教授せらるゝ時は、心情の發育に効能あらざることなし。しかも万一方法宜しきを得ざれば、如何なる材料も心情を發育せしむるに足らざるなりと。即ち教授の方法を研究すると、之を教授する人の熱心とに依りては、各學科の教授をして、自然に教育の目的を達することに役立つしむることを得べし。學校の教授にして若し此教育的の趣旨を有することなかりせば、かゝる學校は教育的の場所と呼ぶことを得ず、かゝる教師は又教育者と呼ぶを得ず。

古代の希臘人は謂へらく、學科を學ぶは必ずしも其學科の達人たらむにあらず、音樂を學ぶも音樂家となるを要せず、文章を學ぶも文章家となるにあらず。要は誰人品に徹底するにあり。所謂人品に徹底すとは、教育を受けたるものは、内心堅固、思想活潑、思慮常に健全にして、容易に外物に動かされず、始終欣然として樂む所あるをいふと。此故に希臘人は、修養の爲めに教育を受くる者と、糊口の爲めに教育を受くる者とを嚴重に區別し、前者は自由市民の學ぶべき精神にして、後者は實業者の學ぶ精神とし、學問を實利に關係せしむることを非常に攻撃せり。詭辯學派がアゼンス市民の嫌惡をうけたる主なる原因は、其束脩を修め、月謝を取りて知識を教授したる點にありき。教授に於ては、此希臘人が修養を重んぜし精神は、十分に汲まざるべからず。

然らば教授に於ては、少しも實際の用を顧みずして可なるか。左にあらず。人の世に立つには、實際の知識技能なかるべからず。こゝに修養の必要を説くもの教育及び教授に於ては、知識技能のみを以て立つ職人を作ることなく、人を作れと

いふことを主張するにあり。而して此問題は自ら第二の教授原理に入る。

第二 形式的陶冶と實質的陶冶とを調和すべし

第二に、教授に於ては、形式的陶冶と實質的陶冶とを調和せざるべからず。教授する折に、心の一般の力を練るを主とするを形式的陶冶と言ひ、成るべく後日有用なる知識を與ふべきを主とするを實質的陶冶と云ふ。抑々人間の知らざるべからざることは千万無量なり。従つて個々の知識、個々の道理を學校にて知らしむるは、不可能の事に屬す。寧ろ心の一般の活力を養ひ大體に着眼する見識を附與し、其活力、其見識を活用して、世間の紛雜せる事務に當らしめ、猶又其活力見識を資本として、生涯種々の知識技能を研かしむる如くすべしといふもの、これ甲の意見なり。之に反し、人は學校より出で、直ちに社會に出づるものなれば、其學校に居る間に、力めて實用の知識を與へざるべからず。學校に居る間に、心を練るを名として、實際に縁遠き知識技能を與へおきて、之を複雑極る社會の活動せる潮流に投ずるは、慘酷極まらずや、學校にありては、煩瑣極まる死知死語を前後十年もかゝり

て修業せしめながら、かゝる教育をうけたるものを通商に従事せしめむとす。滑稽是より甚しきものあらんや、「ロツク」の語、學校の教授は、須らく實用的なるべし、盡く實地の生活に關係あるものたるべしといふもの、これ乙の意見なり。甲の意見は即ち人文派の取る説にして、自ら教授の間接の目的を重く見ての意見は即ち實利派の唱ふる所にして、教授の直接目的を重く見る方なり。

甲の弊は、心の一般の活力を練るを名として、實用的の知識技能を卑しめ、土地の状況時勢の要求を考へず、學校にて教ふることは、殆んど實際社會に關係なきか如きことを以てし、學校と社會との間に、超ゆべからざる障壁を構ふるに至り、乙の弊は、有用なることを餘り多く知らしめむとする結果、生徒の心力を使ひ過ぎ、其活用を萎靡せしめ、之か爲め例令一時外面上の見えは繕ふことを得るも、將來永く其有せる知識技能を活用せしむること能はずして已むに至る。甲の如き教授をうけたる者は、學校に居る間に何故今少し有用の事を習はざりしかと悔い、乙の如き教授をうけたる者は、何故今少し識見と活力とを養はざりしかと悔ゆ、甲の弊は心を空虚にして世と伴はざる人を作り、乙の弊は心を充たし過ぎて活力なき機械的人

を作るに至る。

こゝを以て教授の此二目的は、之を同時に果す道を講せざるべからず。初めに此二目的を併せ達せざるべからざることを主張せるは、ニーマイエルにして、後或人は甲を重く見、或人は乙に重きを置くに至りたるも、之は共に一致せしめざるべからず、かの幼時神童と呼ばれ秀才と呼ばれし人が、實際の生活に當るに至り、案外早く活力を失ひて、顯著なる事業を爲すこと能はず、却りて學校にて課業に汲々たりざりしものが永く其活力を維持して、實地の生活の成功するが如きは、教授の形式的目的が決して軽く見るべからざるを證明するものなり。教育及び教授は、人間の全躰、人間の一生を考慮すべく、決して一時の必要に驅らるべからず。現今世間の人一時の結果を以て人に價値を附て、一時の結果を以て一學校と他學校との優劣を論じ、爲めに教育及び教授をして、機械的に陥らしむるは、謬れるの甚きものなり。さりとて、學校にて教へたる知識技能が後日役に立つものならむことは、最も望ましき事にして、學校にて受けたる知識技能が、一生を指導する活力となり、指針となる如くせざるべからず、要するに、教授に於ては有用なる知識を相當に與

ふると共に、之を以て其一般の力を練り、其判斷力を養ふ如く計らざるべからず。』

第三節 心意自然の發達に従ふべし

次に教授の原理とすべきは、兒童の心意自然の發達に従ふべきことは是なり。此原理は自然主義の唱へられしより明になりしものにて、所謂開發主義の教育の根柢なり。此原理は、言ひ換ふれば、同化の理を追ひて教授せよとも言はれ、又ヘルバルト派の言葉を借れば、倫理的觀念を與ふるより、心的觀念を啓發せよとも言ふことを得べし。而して此原理は、更に細かく分てば、左の五個條となる。

- 一、教授は、感覺、知覺、記憶、想像、推理の諸の心力の發達に應ずべし。
- 二、直覺より概念に進め。
- 三、近より遠、易より難、既知より未知を及べ。
- 四、兒童の自己活動に訴ふべし。
- 五、諸種の興味を誘發すべし。

右の第一則は、生徒の心が、必らず此段階を爲して進むといふにはあらず、畧其發達の時期あるを以て、それ／＼其時期に應じて、て教授の材料を配當し、又其時期に

其心力を伸ばすことを計るべし。第二則は、ペスタロッチが殊に強く主張したる所にして、先づ實物につきて明瞭なる直覺を得、然る後其個々の物を總括する概念定義又は法理に達し、更に之を新なる個々物に應用すべきを言ふ。これ自ら歸納法より演繹法、言ひ換ふれば、分解法より總法合に進み、初めに知識を發見して、後之を應用し、知を能に變ずる論理的の順序に一致せり。第三則は心の同化する順序より云ふも、觀念の聯合する理法よりいふも、當に然るべきことにて、既知より未知に、知識の範圍を擴張すべし。第四則は兒童の心は、自ら活動的のものにして、自然に自ら働きて知識を啓き、技能を練らむとする傾向に訴へ、成るべく兒童自らをして其力を發揮せしむべし。然る時は其力確實なり。第五則は兒童の心は自ら多方面に働くものにて、教授に於ては成るべく多方面に兒童の心を働かしむべし。ヘルバルトは、教授に於ては、經驗的、推窮的、審美的、同情的、社交的、宗教的の六種の興味を起さしむべしと主張せり。前三者は重もに知識の興味にして、之れを見聞の興味、思考の興味、及び味ひの興味とも云ふべく、後のものは、重に感情の興味にして、個人、社會及び神に對する同情の興味とも云ふべし、教授に於てかゝる

諸種の興味を誘發することを得れば、益深く其興味を追求し行きて學びしこと永久に保存せられ、從つて其人品を練ることに資することを得べし。

第四節 論理的の順序に従ふべし

次に教授は論理的の順序に従はざるべからず。ヘルバルト派が唱ふる如く、初めに啓發すべきは心理的概念なるべきも、其論理的概念を次第に形成して、精密なる科學的の知識を得しむる如く計らざるべからず。しかするには、前節に云へる如く歸納演繹の兩法を用ひて、論理的に見童の心を啓發すべきは勿論、又其教授する材料を盡く論理的の順序に従ひて整頓し、其順序を追ひて之を教授せざるべからず。ローゼンクランツいふ、凡そ教授の材料となるものはそれ／＼の定まれる性質を有するものにて、之を見童に教授するには、必らずそれ／＼の論理的順序あらんことを要すと。此故に、教授者は教授に當り、宜しく其科目の一部分と他の部分との間にも、又部分と全體との間にも、動かし難き論理的順序あるを見出して、其順序に従はざるべからず。未だ地球の圓形なることを教へざるに五帶の區別、經緯線の方など教ふる如き、或は算術に於て、整數の性質の能く理解せられざ

るに分數を教ふる如き地理に於て、自然地理を教へざる前に邦制地理を教ふる如き、すべて論理的の順序に背けるものなり。

教授に於ては、唯にかく其教ふる順序を論理に従はずべきのみならず、又其順序を踏みたる様は、自ら其學科全體が、一大論理に纏められて、系統になりて、其心に會得せらるゝ如くせむことを要す。若し教授に於て、其教ふる事柄の間に論理的順序なく、又之を一大論理に纏むる用意なき時は、兒童の心は散漫に教授せられて、確實なる纏まりたる知識を得ること能はざるべし。

第五節 教授は開化に合すべし

最後に教授は開化に合せざるべからず。教育は現時の解釋に依れば、現時代の文明を能く理解せしめ、其弊は之を根本より救ひて、次の時代に善美なる社會を作らむとする事業なり、ミルの如きは、教育とは現代の者か、次代の者をして、今日迄得たる文明を維持し更に之を進歩せしむる爲めに、後代の者を感化する事業をいふと云へり。此故に開化に後れたる兒童を養成するは、これ兒童を過去に引き戻すものにして、社會に適合し、同時に之を進歩せしむる如き人を作る所以にあらず。教

授に於ては兒童をして其現代の文明を理解し、之に適合すると共に、之を改善する知見を得しめざるべからず。これダイーステルウエッロが、殊に教授は開化に合すべしと主張せる所以にして、氏は更に之を、一、兒童に有用なることを教へよ、二、兒童將來の位置に注目せよとの二則に分てり。

第一則の兒童に有用なることを教へよとは平凡の言の如くなるも、實際死知死語を教ふるもの滔々として之あり。氏曰く「拉丁語希臘語は、幾何の訓練を與へ得べきか佛語の熟練は貴女に取りて何程の益ありや、是等皆明瞭なる答辯を得べからざる問題なるにかゝはらず、滔々として世に流行するにあらずや」されば教育其者は、時と處と風俗習慣とは思慮を傾くること緊要なり」と第二則の兒童將來の位置に注目せよとは、之も亦珍らしく聞えされど、實際兒童が退校後の事を顧慮せずして教授を施す者多し。兒童が退校後如何なる境遇に立つか、其境遇に立ちて如何に其身を處置するかを考へずして教授する所の知識技能は、すべてこれ架空無益のものとなるべし。

第二講 教授の材料

是迄第一講に於て教授の原理を尋ね、教授を施す際に則るべき原理を説きたれば、こゝにそれ等の原理に従つて教授すべき材料は、如何なるものなるべきかを詮索すべし。之を爲す前一應古來よりの教科變遷の概要を見るべし。

第一節 教科變遷の概要

先づ希臘にありては、一般の教育としては、体操音楽の二科を課したり。体操は以て身体を練り、音楽は以て其心を練るものとし、此音楽の中には音楽其者の外に、讀書習字の如きものを含め、略今日いふ文學に相當せり。希臘人は此二科を以て、心身の圓滿に發達せる美的の人を作らんとせり。此外猶希臘にては、數學殊に幾何學を課し、猶其専門としては哲學の科を尊び、プラトーンが其共和國にて教へんことを希ひたる學科は音楽、体操、數學、天文學、及び哲學の諸科にして、アリストートルが其リセウムにて實際に教へたるものは修辭學、政治學倫理學及び哲學にして、其哲學には論理學、形而上學を含み、猶自然と人間との科學的説明をも含めたり。而して又詭辯學派の如きは修辭學、政治學、天文學、數學、古詩解釋、教育術、或は体操、戰術の

如き諸科を教授したり。しかも概して云ふ時は、体操と音楽との二科を其重なるものとし、文學的の教科を重んじたり。

羅馬にありては、一般に教へたるものは、讀書、習字、算術及び羅馬法の暗誦にして、之に宗教的訓練と軍隊的訓練とを加へ、それより進みて教育をうけんとするものは希臘語を學びて、政治、法律、修辭學、及び雄辯術の諸學科を學びき。羅馬教育家の代表者と云ふべきクインチリヤンは、公立學校に教ふべき教科として、文法、修辭學、幾何學、音樂、哲學の五科を擧げ、其哲學の中に論理學、自然研究及び道德學の三科を含めたり、概して之を云ふ時は法律と文學との教科を重んじたり。

中世紀に入りては所謂七個の自由藝術課せられたり、七科は文法、論理學、修辭學、數學、幾何學、天文學及び音樂の謂にして、前の三つを三科と謂ひ、後の四つを四術と言へり。此七科は、無論基督學を中心として教ふるものにて、此七個を基督敎の中心に結び付け、所謂基督敎的文學を組織して教へたり。中世紀には概して宗教の科が重んぜられたりと云ふべし。

文藝復興時代より宗教改革時代即ち十五世紀より十六世紀にかけては、希臘羅馬

の古文學復興し、基督教に新生命を與へ、又中世紀に對する反對と時世の進歩とより、自然科學次第に重んぜられ來り、教科は次第に複雑となりて文學、宗教及び自然科學を含まんとするに至れり。宗教改革の大立者ルターが一般の教科として課せんことを希ひたるものは、第一宗教、第二語學、第三數學、第四自然研究、第五躰操第六唱歌なりき。此時に及びては、文學、宗教に關する學課が合躰せられんとしたるものと見るべく、餘ほど活々したる社會的人を作られんとする傾向を帶び來りしを見るべし。

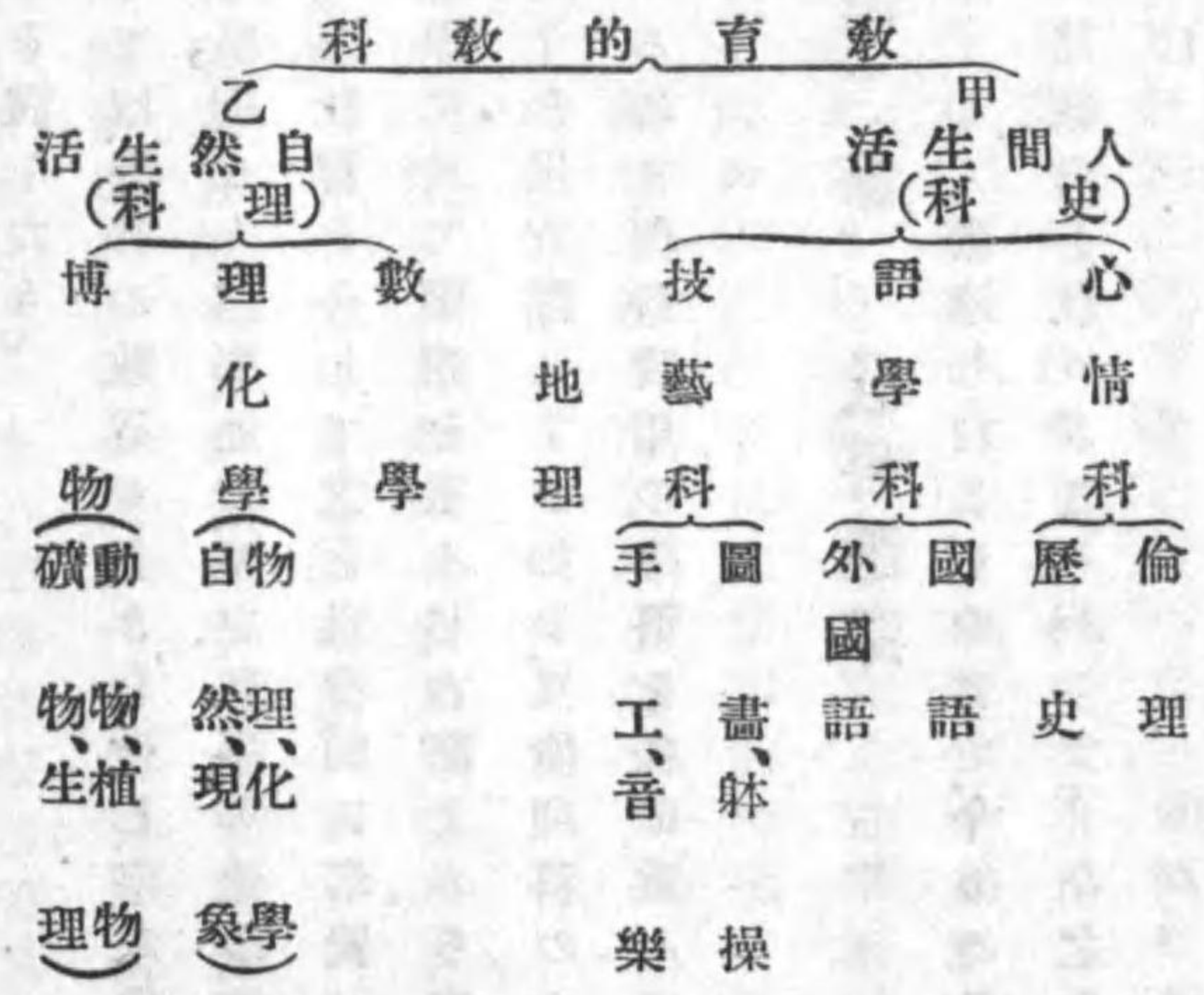
十七世紀に至りて、一般に行はれたる教科は、宗教文學に關するものなりきといへども、此期の教育改革家の代表者とも云ふべきコノニウスは、小學校に於ては、讀書、習字、算術、唱歌、宗教、問答、歴史及び地理とし、拉丁學校即ち中學校に於ては、文法、物理、數學、倫理、論理、及び修辭とし、是等を成るべく實地に訴へて教ふべきことを主張せり。此時代の學科に殊に注意すべきは、語學に於て殊に國語を重んじ來りたること並びに自然の研究を重んじ來りたることは是なり。此時期に於て宗教、文學、科學の三材料が合躰せんとしたる様を見るべし。

十八世紀に至りては、十七世紀の傾向一層明瞭となれり、此世紀教育家の代表者と見るべきベスタロッチの學校に於ては、宗教、語學、唱歌、美術、幾何、圖畫、習字、地理、歴史、自然研究、及び躰操を課したり。

十九世紀に入りては、學科の數益々多きを致し、宗教(佛國、伊太利、白耳義及び瑞西は宗教より倫理を區別せり)語學、地理、歴史、數學、理化學、博物、圖畫、躰操、手工、音樂を含む宗教、文學、科學の三教育を合して、之を社會的に活動せしむる如し教授せんとするに至れり。其語學に於て國語を重んじ、古語よりも寧ろ隣國語を重んじ、地理歴史の教授に於て郷土を出立點とする如き、又倫理科の中に、國民教科を加へて、社會倫理を説かんとする如き、理科實用の學科を殊に重んずるに至りたる如き從來にばかりし所なり。

第二節 教科選擇

教科は以上の如くして發達したるものにて、今後の兒童には、是非とも十九世紀までに發達したる諸教科を教へざるべからず。今之を其性質に依りて分類すれば左の如くなるべし



教育に用ふべき教科は右の如く大體は人間に關する史料と、自然に關する理科とに分れ、人間に關するもの更に心情科、語學科及び技藝科の三つに分れ、自然に關するもの更に數學、理化學、博物と分れ、而して地理は一面、人間生活に關し、他面自然生活に關するを以て、此兩生活の中間に位する。今次節に是等諸科の教育的價値を説くべし。

第三節 各教科の教育的價値

先づ人間生活の心情科より言はん、其第一の倫理は人の人たる道を教ふるものにて教科中にありて最も大切なる科とす。歐米諸國には、此倫理を宗教と殆んど同意義に取り、宗教の教授即ち倫理の教授とせるものもあれど、近時倫理は各人一般に強ふべきもの、宗教は寧ろ各人個々の信仰に一任すべきものなれば之が區別を立つること必要なりとの見起れり。此科に於ては、明瞭に自己、家族、國家、世界に對する義務を知らしめ之を實行に現はさしむるを主とす。此中には國民教科をも含めて教ふべし。國民教科は一に公民學とも言ひ、國家社會の組織につき、公民として當に知悉すべき公民として當に實行すべき公共の徳義を教ふるものにて今日にては一科とせざるまでも是非とも教へざるべからず。コムベールいふ

「租税を収めても何故之を収むるかを知らず、兵役に服しても何故に護國の義務を負ふかを子供に知らしめざる如きことあらば、教育は何の爲め施すか明ならず」と。歴史は今日までの開化を知らしめ、同時に今日の社會を理解して之に自身を處する知見を得しむる學科なれば能く此價值に着眼して教へざるべからず。

次に人間に關する語學科に於ては、文字を知らしめ依りて、以て智識を得、交際をなさしむるを主とす。言葉は智識の鍵、交際の重なる手立にして教科中にありて總ての科の基礎として注目せられざるべからず。ウイスマンは、數學と共に、此の科を基本的教科と稱せり。此の科は國語外國語の二つに別れ、各讀書、作文、會話、習字の四分科を含む。讀書科は主として受動的に文字を學ばしめ、作文科は能動的に文字を活用せしむ。讀書科、作文科に於ては其の授くる事柄によりて大に高尚なる感情を養ひ、其の品性を練らしむることを得べし。會話科は言語を練らしめ更に習字科は文字を書く上に熟練と優美とを得しめんとするものにて、實際生活に資するを務む。兒童に此の語學科を教授すべき必要は無學文盲の人が、如何に不便に、且つ如何に其の智識の狭き範圍にあるかを見れば之を解することを得べし。」

次に技藝科の圖書は目と手との知覺を練習し、筋肉を自在に使用しかねて審美的の興味を起さしむるを務む。躰操手工は共に全身の運動を促し、筋肉を強壯にするを主とするものにて、躰操は同時に規律を守る心を養ひ、手工は知覺を鋭敏にし、併せて實用に資する價值を含む。音樂は萬物節奏の式により、心情調整の理に基き、耳の練習をなして審美的の興味を起さしむるを主とす。希臘にありては大に此の音樂を重じ、音樂は躰操と共に必らず學ばざるべからざるものとし、其の哲學者の一人プラトンは精神は美を通じて善に上るとの考を有して、音樂の節奏と調和とは、深く精神の底に徹して之を感化すること最も深し。人之に依りて正當に教育せらるゝときは、ひたすら美なるものを賞翫するに至るべく、かくして長く此の美なるものを賞翫するに至れば、自ら之に薰染して有徳の人となるべしと云へり。

次に地理科は、自國及他國の地理を知りて、日々の出來事の如何なる場所に起るかを知らしむるを主とす。人にして此の地理の智識なからんか。事につけ物に觸れ、正格なる智識を缺きて不便云ふべからず。かく地理科は實際上の利益を與

ふると共に、未だ見聞せざる山河の形勢を説くことによりて想像上の興味を起さしめ、又各地の風景を説くことによりて審美的の感情を起さしむることを得べく、且又自國と外國との地理的關係を説くことによりて、國家的感情をも養はしむることを得べし。

次に自然に關するもの、内にて數學科は又是非とも教へざるべからず。物品の賣買金錢の貸借、一家一國の經濟皆これ數學の智識あるによらずば處理することを得べからず。特に此の科は、一毫の過ありても其の答を出すこと能はざれば思考の力を練り事物を處理するに慎重の習慣を養はしむることを得べし。理化學に至りては兒童に之を解せしむるにあらざれば、今日の文明を理解せしむること能はず。今日の文明は實に理化學の賜なり。從て此の智識なくんば、兒童は假令人間に關する事柄を知り得たりとするも、其の智識の半面は尙暗黒なりと云はざるを得ず。昔は此の理化學發達せざりし故、其の文明進まざりき。今此等の學問發達して、今日の文明をなし居れば、今日に處しては、此の智識を與へて、之を活用せしめんことを計らざるべからず。此の科も亦數學と均しく、精密なる思想を養は

しむる効あり。更に博物に至りては、兒童に動物、植物、礦物及人身の生理に關する智識を得しむるものにて、是亦自然を理解せしむる大切の學科なり。而して是等の事柄を知らしむれば、自らは等の物に對する審美的の感情と同情心とを起して、此の天然自然の美妙なる秩序を覺えしめ、大に其の人品を練ることを得べし。今日兒童を教育するには、是非とも以上の諸學科を教授せざるべからず。此等を完全に教授することによりて、兒童は人間と自然とに對して相當の智識を得、兼て各種の技能を覺え、今日の文明を理解すると共に、之等の智識技能を活用する徳性を得、完全なる公民として世に立つに至るべし。

第四節 教科の排列

以上の如き教科を生徒に教授するに當り、之を如何に排列すべきか。之につきて三個の考案あり。コメニウスの「直進法」、ストイ派の「圓周的教案」及びチルレル派の「開化史的段階説」よりする考案是なり。

コメニウスの直進法とは、コメニウスが、拉丁學校(今の中學程度)の課程として工夫せしものにて、左の如く一科を一學年に配當するにあり。

第六學年 第五學年 第四學年 第三學年 第二學年 第一學年

修辭 論理 倫理 數學 物理 文典

ストイ派の圓周的教案とは、コメニウスのとは正反對に、各科を始めより圓周的に有機的に統合し、簡より繁、單より複に入るの順序に、教科を毎學年繰り返すやうに排列し、第一學年に於ける教科は相合して一小團體即ち一圓周を爲して第二學年に進む豫備をなし、第二學年にありては前年度のもの更に固定擴張せられ、これが又一團體を爲して次學年の素養を爲し、漸次斯くの如くして終に最終の圓滿廣大なる全體を形成せむとするにあり。
チルレル派の開化史的階段説よりする考案とは、各教科を世界の歴史が開化せし順序に従ひて排列する考案にして、之はヘルバルトが、吾人各個には過去の全時代が生活すと假定せし原理に據れるものなり。吾人各個が幼時より成年に至る發達の順序は、正に世界が蒙昧の時より今日の開明に至りし順序と相對せり。従つて開化史の段階に従つて教科を排列すれば、即ち最も能く吾人心情の發達に相當すと。かくてチルレルは、左の如く開化史の段階と小學の八學年とを相對せしめ

たり。

第八學年 第七學年 第六學年 第五學年 第四學年 第三學年 第二學年 第一學年
宗教改革 使徒の傳記 耶穌の傳記 イヌヅエルの王政時代 士師時代 族長時代 ノロヒンソ 詩的言語

而してチルレルは、此の順序は、即ち兒童心界の發達に相應するを以て、他學科もすべて此の歴史に準じ、之と相關係せしめて排列すべしとせり。
教科の排列に關する此の三個の考案は、何れも得失ありて完全のものにあらず。先づ之を失より云へば、コメニウスの案は、餘り究屈に過ぎて、心の各方面を同時に啓發すべき眞理を看過せり。ストイ派の案は、唯各科を圓周的に統合して繰り返すといふにありて、其の統合の仕方空漠に失し、又各科を毎學年繰り返すことに依りて興味を減殺する恐あり。チルレル派の案は、大に苦心の跡見ゆれど、世界の開化と各個人の發達と一致すとは一の假定に過ぎず。よし此假定を許すとしても、其發達を、何故小學の八學年に相當せしめたるか、若し世界の今日迄の開化と、各個人の成人に至る迄の發達と相一致すとすれば、此順序はよろしく中學期大學期までに通ずべきものにあらずや。而して又數學、理科、博物の如き、時の關係を有せざ

る學科を此の順序に排列せむとするは牽強附會に近し。以上の三案、是等の過失あるよりして取ること能はず。

されど之を得より言へば、コメニウスが或學科は或學年に教ふべしとの見は正しといふべく、ストイ派が各學年の各教科は、各有機的に統合し圓周を爲して、易より難に進むべしとの見も、各學科を初年級より繰り返す煩雜を除けば、其の精神は宜しく取るべく、チルレル派が歴史の發達と、兒童心界の發達と同一視するは取るべからずとするも、之を心理發達の順を追ふべしとの意に取れば正しといふべし。

故に今教科を排列するには、一に心理發達の順を追ひ、其發達に應じて、各教科を配當し、或教科は或學年より始むることあるべく、或學科は或學年にて止むることあるべく、而して其の各教科の排列は、圓周的にはあらず、前學年は後學年の豫備と爲しながら、更に新なる題目に入ること、チルレル派の見の如くすべし。此の意見より、さきに撰擇せる十一の教育的教科を小學の八學年に排列すれば左の如くなる。

教科	第八學年	第七學年	第六學年	第五學年	第四學年	第三學年	第二學年	第一學年
----	------	------	------	------	------	------	------	------

倫理	全	全	全	全	全	全	全	全	實踐道德の要旨
國語	全	全	全	全	全	全	全	全	讀書、習字、作文、會話
歴史	自國の現勢	全	全	全	國史	郷土史			
地理	自國と外國との地理的關係	全	全	全	自國郷土地理				
數學	比例の百分算	分數比例百分算	小數、分數比例	四則、度量衡及小數	万、千、百、十、一の四則	千、百、十、一の四則	百、十、一の四則	二十、十、一の四則	
理化學	理化學との關係	全	全	簡易なる物理化學	理科の直覺教授				
博物	博物の相互關係、人生との關係	全	全	動、植、礦					
圖書	全	全	全	全	全	全	全	實物摸寫	
体操	全	全	全	全	普通体操	全	全	遊戯	

第一、午前には午後よりも多くの時間を配當すべし。午前を四時間として午後を二時間とする如きは是なり。

第二、宗教は常に課業の始めに置くべし。

第三、教科の難易に注意すべし精神を疲労せしむる教科、即ち宗教、數學、讀書の如きは、兒童の精神の最も活潑なる時間か、又は休息時間の後に於てすべし。而して右の如き教科は前後に引續かしむべからず。宗教の次ぎには圖書を課し、然る後數學に及ぶが如し。

第四、一日の時に注意すべし。即ち午前は思考を要する教科を授くるに適し、午後は技能の教科に適す。習字及び圖書の如きは、光線の如何に注意すべし。

第五、一週の中に注意すべし。即ち月曜と木曜、火曜と金曜、水曜と土曜とは教科の排列互に相均しからんことを要す。

第五節 教科の統一

以上の如くして、各教科を生徒に教授するに當り、之を各科離れ々に教授する時

は、意識の統一に合せずして、其知識技能が、其有となると能はざるはもとより、其品性に徹底するとは思ひも寄らざるべし。ヘルバルト派は、此點に心付きて、大に教科の統一を主張せり。之ヘルバルト派が、教育學上に於ける一の効績なり。前節に述べたるストイ派の圓周的教案、チルレル派の開化史的段階説は、其考案に依りて教科を排列すると共に、亦之を統一せんとの底意より出てたるものなり。就中チルレル派、最も此點に苦心せり。

チルレル曰く、一科の教授にも、一學級を通じての教授にも、常に全體に統合せる思想を授與せざるべからず。殊に道德的宗教的品性を練る爲めに、一の心情科を湊合の中心として置かざるべからず。而して爾餘の學科は、其周圍に配置せられ、其中心よりして諸方に連絡の糸口を走らしむべし。斯くすれば、兒童の思想團の諸部分は絶えず統一連絡して、其倫理的品性を完成すべしと。これ所謂其中心湊合法にして、氏は左の如く此考を小學第一學年に應用せり。

一、心情科 クリムの十二童話。

二、郷土材料 童話に關係して兒童に興味ある郷土材料を採用す。

三、圖書 郷土材料のものを書題とす。

四、唱歌 唱歌の材料も心情科及び郷土材料より取る。

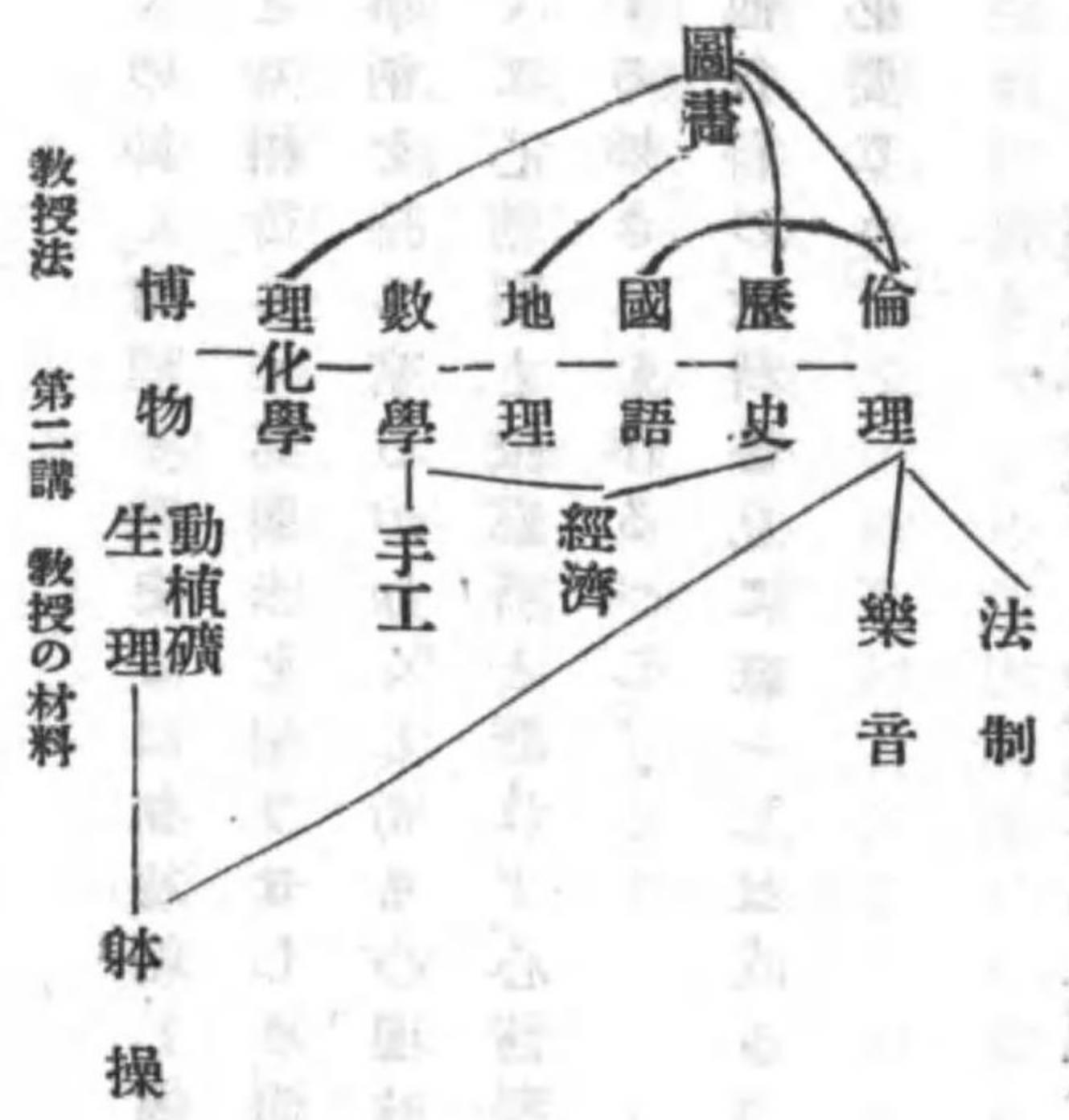
五、數學 既に授與せる心情及び郷土材料に於ける物件に連絡す。

六、讀方及び習字 此教科亦心情科及び郷土材料より選擇せらる。

之は第一學年に於ける湊合法なるが、氏は之を八學年に通すべき意見を有し、現代のラインに至り、氏の此案を修正して大成せり。

此教科を統一すべき考案は、實に有益なることにて、チルレル派も、右の如く心情科を中心に置くことは、敢て他教科の内容を變更することを要せず、唯其課程を變ずべき意見にてありたるも、しかも勢ひ一科に重きを置きて他教科を之に連絡せしめむとする時は、自ら他教科の價値を損はざるを得ず。各教科は教育の目的より選擇し、教授の原理より排列する如く、其統一は亦之を教育の目的に湊合し、而して其湊合する具合は、一に心理の規則に従ひ、故意に之を枉ぐべからず。各教科心理的に統一せらるゝものは、何處までも密着に之が統一を計るべしといへど、心理的關係なきものは、強ひて之が統一を計らざるを可とす。ライン曰く、教授の首位に立

つべきものは、如何なる學科なるか、言ふまでもなく、意志を訓練する材料なり。此意志を訓練する材料は、第一宗教的倫理的、第二史的材料、第三文學的材料是なり。圖書唱歌の如き技藝科は、亦右の諸科と調和し、而して又自然生活を討究する万有學は、之と相關して、兒童の自然に對する經驗を擴張せざるべからずと。此意見は心理自然の統一に従ふといふ意味に解すれば、取ることを得べし。今最も統一し易しと思はるゝ教科を連絡せしむれば左の如し。



教授法 第二講 教授の材料

斯くの如く、倫理と歴史とは相連絡し、倫理には又音楽と法制とを統合し、地理と歴史とも相待ちて其興味を深うせしめ、而して數學の問題には、地理歴史にて教へたる事柄を持ち來るが如くし、苟も心理的に統一し得べき者は盡く之を連絡せしめ、かくて心情科と技藝科と離れず、心情科と理化學博物とは亦相携へて自ら其目的とする如き人を作るべし。

其他各科の教科書互に統一し、又成るべく一人の教師にて一學級を擔任することも必要なり。

第三講 教授の順序

以上にて普通教育にて教授すべき材料と其排列の仕方統一の仕方も明になりたればこゝに如何なる順序に依りて各學科を教授すべきかを講ずべし。

第一節 五段教授法

教授の順序は、通例は之を豫備、授與、應用の三段とせるも、ヘルバルトに至り、之を其心理學說の上より四段とし、其徒に至り、之を豫備、提示、比較、總括、應用の五段とせり。

本講に於ても、亦此五段教授法を採用す。これ蓋し一は心理上の法則に協ひ、一は論理上の法則に合するを以てなり。但し此五段教授法を取る理由は、ヘルバルト派の説く所其儘を取るにはあらず。

第一段豫備は、前に學びたる事、或は見聞したるを思ひ起さしめて、新らしき教科を導き入るゝに適せしめ、第二段提示は、新らしき教科を授與し、第三段比較は今度の新らしき概念と、之に因める古き概念とを比較して、其明瞭の度を増し、同時に之を強固に統合せしめ、第四段總括は、其比較統合より之に通ずる一般の概念法則を抽出せしめ、第五段應用は、其概念法則を新らしき場合に應用して、之を實際の用に轉せしめ、以て觀念の擴張を爲さしむるをいふ。

此順序は、一は心理上の法則に合し、一は論理上の法則に適す。心理上より言へば、これ觀念同化の理を追へる者にて、豫備に於て混沌たる觀念を此度教へんとする方向に傾注せしめ、かく觀念の此度教へんとする所に高まりたる所にて、新教科を授與して觀念界に新らしき原素を附加し、さて觀念界には其以前之に似寄れる觀念あるを以て、比較に於て之を對照し、總括に於て此新舊兩觀念に通ぜる一般の定

義を得たる上は、應用に於て之を個々の場合に應用して之を擴張せしむ。心は此順序に依りて其同化を遂ぐ。次に之を論理上より言へば、始めに個々の場合より一般の法則を得て、後又之を個々の場合に應用するを、知識を收得し、併せて之を擴張する順序とす。始めの順序はこれ歸納法にして、後の順序は演繹法なり。歸納法は個々の場合を検して分拆的に知識を見出す法にして、演繹法は其得たる知識を新なる個々の場合に應用して、總合的に之を擴張する法なり。今五段教授法の始めの四段は分拆法にして、應用の一段は總合法なり。これ直観より概念に進むの教授原理に合し、分析より總合に移る論理の法則に一致す。此五段は、一時間の教授に於に之を踏ましむるとあり、又は數時間に涉りて之を踏ましむることあり。其教授の切り盛りは、一に教育者の見込にあるとにて、かく五段を踏ましむる切り盛りを爲す一節を「方法的單元」といふ。言ふ心は、方便の爲に單位を定めたる義にして、此單位毎に五段を踏ましむる意なり。しかも成るべくは一時間に五段を踏ましむるやう、單元を定むるを可とす。一時間(四十五分)に五段を踏ましむるとして、其の時間を細分すれば、教科に依りて多少の差異はあるべき

も、豫備五分、提示二十分、比較總括應用各五分の割をすべし。此間に、提示の如き長時間を要する折には、生徒の注意散漫に流るゝ恐あるを以て、かゝる折には、問を發して生徒が如何程提示せることを了解せるかを檢し、其知識の明となりし所にて、又さきの説話に進み、かくて漸次其觀念を明にし行くべし。之を名づけて「漸明法」といふ。此五段教授法は、右の如く心意を啓發する順序なるを以て、技藝科即ち圖書、体操、手工、音樂の諸科には通用せず。技藝科は、教師提示し、生徒練習するのみにて可なり。尤も技藝科にありて、其技藝を練習する理法を説明するため一定の理法を授くる場合には、五段教授法を用ふべしといへども、技藝を授くる場合に心意を啓發すべき順序をして立てたる五段を踏ましむべき理由は非ず。而して又心意を啓發する他科にありても、歴史地理等にありて、唯事實を授くるのみにて、概念又は理法を引き出す必要な場合には、比較總括の二段は省きても可なり。五段教授法の最も能く適合するは、倫理、法制、經濟、理化學、博物にして、他科にありては、此五段を踏ましむる場合もあれど、又比較總括の二段を省くべき場合もあり。

五段教授法の一例

(本教案は小學第三學年に課する修身科の一例として立案せり)

第一段 豫備(五分)

教師 本日は小川泰山といふ人が、幼時非常に勉強せしことを語るべし(かく目的を提示するは、目的の提示として五段以外に置く者もあれど、豫備の中に入れても差支なし)其説話に入る前、諸子に雪降りの摸様を問ふべし。之を知られる者は舉手せよ。

生徒 しかく、と答ふ。

教師 然り、雪降りには面白き者なれども、之が爲め寒さを増し、且つ歩くに困難なり。諸子雪の降る日に、學校に來りし時、如何なる困難を見しか(と一生を指して答へしむ)

生徒 其摸様を答ふ。

第二段 提示(二十分)

教師 昔小川泰山といふ人ありけり。幼少ながら學問に熱心にして、能く師の教を守り、嘗て違ふこともなかりき。或冬の日、師の許に行かんとするに、

雪大に降り出てたれば、泰山は大なる笠を被り、衣に降かり、る雪を打拂ひつゝ、道を急ぎぬ。然るにさきに諸子の云へる如く、雪の道は困難なるが上、笠の雪次第に重くなりたれば、かよわき身の如何で之に堪ゆべき。忽ち仆れて膝を傷けたり。其時通りかゝりし人、泰山を抱き起し、切りに内に歸らんことを勧めたれど、泰山は一向に聞き入れず、再び立ちて師の許に行き、遂に教を受けて歸けり。かゝりしかば、泰山は遂に名高き學者となれり。

(右にて説話を終へ、生徒が之を了解せしか否かを檢するため、其主要の點を語らしむ)

第三段 比較(五分)

教師 よし、諸子は能く余が説話を了解したり。今諸子に問はん、是迄修身の話の折に此小川泰山の如く、勉強せし人を挙げたるならん。其人を記憶せるか。

生徒 各其人を挙げ、中に小野道風の、蛙の柳の枝に飛び付くを見て奮發し、遂に能く名を爲し、ことを擧ぐ。

教師 然り、小野道風も能く勉強したる人なるが、諸子試みに其勉強の仕方を較べ見よ。

生徒 之を比較して述ぶ。

教師 然り其勉強の仕方は各異なれども、共に似たる點なきか。

生徒 思考し共に勉強して名を成ししことを云ふ。

第四段 總括(五分)

教師 然り此二人とも共に志を變せず勉強し、遂に能く名を成したるなり。茲に一の格言あり。之は能く此意味を言ひ表はしたるものなれば、記憶し置くべし。

つとむればことかならず成る

諸子此格言の意は、勉強さへすれば其爲すこと必ず出來上り、人に勝ることを得との意なり。諸子は此所にかゝる古人の話を聞き、かゝる格言を覺えたるのみならず、之に倣ひ、此格言に、從はんことを勉めざるべからず。

第五段 應用(五分)

教師 諸子の中には雪の日は愚か、雨の日にすら學校に來るを物憂しと思ひたることあらざりしか。諸子は勉強すべき時に遊ぶ事のみ氣を取られたることなかりしか。諸子は遊びにのみ耽る時と、勉強して後遊ぶ時との心持は違ふことなきかなど問ひ、以上の事例、以上の格言を、實際に行はしめんことを勉むべし。

第二節 豫備上の注意

五段教授法を採るに當り、其の各段につき注意すべきことを述べんに、先づ豫備に於ては、目的を提示し、此目的に關して、生徒の有せる舊觀念を悉く呼び起さしめ、其舊觀念を一に此目的に、集注せしむべし。同化の理により、舊觀念が豊富となるだけ新觀念の收得も正當に舊觀念が明瞭なるだけ新觀念の收得も鋭敏なれば、教授に當りては、第一に此度教へんとする舊觀念をすべて呼び起さしむべし。

舊觀念を呼び起すには、教科の性質に依りて其趣を異にせざるを得ず。歴史や數學の如き前後の關係の連續せるものを教ふる場合の豫備は、前回の事情を思ひ起さしむるを以て豫備と爲すべく、或は理化學博物の如き教科を教ふる場合には

其の是迄見聞せる所の經驗を呼び起さしむべし。語學を教ふる場合の如きは、或は前に學べることを復習せしむることあるべく、或は其經驗を喚び起さしむるとあるべく、要するに教師能く其教科に應じて是等の手段を活用せんことを要す。舊觀念を喚び起さしむるには、唯秩序もなく斷片的に之を思ひ浮べしむべからず。必ず秩序を立て、之を喚び起さしめ、其不明の所は之を分解して明瞭となし、能く之を今度教へんとすることを消化し得るやうに整理すべし。若し此整理能く行き届かざる時は、豫備は却りて生徒の思想を混雜せしむることとなり、豫備を爲さざる方却りて勝るが如きことあるべし。

豫備の場合に於て、唯だ分り切りたる如きことを復習せしむる時は、生徒は直ちに倦厭の念を起すべきを以て、教師は能く其着眼點を考へ、少しく新奇なる方面より、生徒の舊觀念を喚び起さしめんことを力むべく、又若し此度教へんとする事が簡單明瞭にして、格別豫備を爲す必要を認めざる時は之を省くをよしとす。

第三節 提示上の注意

豫備に於て、新らしき教科を受け入るゝに適する準備成らば、提示の段に進むべ

し。提示は教授の最要部と言ふべく、之には十分の力を盡すべし。

提示に於ては、成るべく實物若しくは其模型を示し、適當なる順序に依り、明瞭にして兒童の理解し易き言葉を用ひて之を説明し、之を見聞せしむるに止まらず、深く之を理解せしめ、之を理解せしむると共に之を深く心に牢記せしむべし。但し其牢記たる之を理解力に訴へて記憶せしむべく、決して機械的の暗誦に依らしむべからず。語學の讀書科の如き場合には、其文字及び其事物を理解せしむるに必要なる豫備を爲したる上、其新らしき文字を教へて、先づ讀み方を習はしめ、次に其意義を解せしめ、次に其大意を能く記憶せしむべし。理化學、博物の如き場合には、教師成るべく實物を提出して精細の觀察を爲さしめ、次に十分之に對する説明を加へて深く之を了解せしめ、次に之を繰り返して其印象を深く心に牢記せしむべし。

提示は教授の主要部に於て、且つ時間を要することも長きを以て、之を幾節かに分ち、一節毎に兒童をして興味を追ひつゝ學ばしめ、一步一步に固めて進ましむべし。これさきに言へる漸明法なり。かく漸明法を採りて教授する場合には、其全

節を最後に總括せしむべし。漸明法の運用如何は大に教授をして巧拙あらしむるものにて、能く之を用ふる時は大に兒童の知識を明瞭ならしめ、其倦厭を拒ぐことを得べし。

提示の際には教師動もすれば主となり生徒を受動の位置に置き易きものなれば、宜しく此弊に鑑み、成るべく問答法を用ひて、生徒の自己活動に訴へ、生徒をして常に活潑なる奮勵の態度にあらしむべし。

第四節 比較總括上の注意

提示にて新らしき知識を得しめたる以上は之と既往に有せる觀念とを比較し、一方には今度新に得たる觀念を他と對比して之が明瞭の度を増さしむることを計り、他方には其新舊の觀念に共通せる原則か概念かを總括する準備を爲さしむべし。かくて比較終らばいよく其新舊觀念に共通せる原則か概念かを成るべく生徒自身に抽出せしむべし。比較と總括との異なる所は比較は猶未だ個々の知識に止まりて統一せるものにあらざるに、總括は即ち之を抽象して統一せるものとする點にあり。

比較の務めは、右言へる如く二重にして、一方には今度新に得たるものを舊き者と比較して、寧ろ既習の事項を復習せしめ、他方には之を總括の準備と爲さしむるにあり。故に又比較に於ては、新と舊とを對照せしむると共に、之を一に括らしめんとする用意を爲さるべからず。其對比せしむるは、即ち之を括らしめんとする所以なることを注意せざるべからず。而して總括は、之に通ずる概念又は原則を抽出して、之を實際に應用する上の規律を見出さしめんとするものなり。

さきにも言ひし如く此比較總括の二段を踏ましむべき學科は概念又は法則を引く博物倫理の如き學科に限るものにて、歴史地理の如き單に事實を教ふる學科には適用する必要なきものなり。技藝科にありてはもとより然りとす。

第五節 應用上の注意

總括に於て一の原則又は概念を得しめたる以上は、之を個々の場合に應用せしむることを計らざるべからず。應用は知識を能力に變ぜしむる作用なり。抽象的の空理を實際の事實とならしむる事業なり。知識は此作用に依りて擴張せられ、一の實際上の技能となる。

此段に於て博物にて一の種族概念を得しめたらば之を以て個々の動植物を判定して分類せしむべく、倫理に於て一の原則を得しめたらんか、之を以て個々の道義的行動に處する標準たらしめ之を日常の生活に應用せしむべし。

歴史、地理の如き單に事實を教へたる場合の應用は其事實を基として、想像的に其時代に生活せしめ或は想像的の旅行を爲さしむべし。

應用はかく實際の用を貴ぶを以て、此段に於ては、殊に生徒をして自動的に其得たる所を活用せしむべし。

第六節 五段教授法を要せざる教科

知識を開發する學科の中にありても、悉く五段教授法を適用するに及ばざることは、上に述べたる如くなるが、技藝科即ち圖書、体操、手工、音樂、語學科中の習字及び女子の技藝裁縫も之に準ずべしに至りては、無論五段教授法を適用するに及ばず。技藝科は教師提示し、生徒練習するのみにて可なるが、委しくは示例説明練習の三段を以て足れりとす。或は場合に依りては、示例を説明の次に置き、説明して例を示し、然る後練習せしむるも可なり。

示例に於ては、教師其技術の實物教授を爲す所以なるを以て全力を注ぎ完全なる模範を示すを要す。此際教師の示例にして、生徒の批議を容るゝ所とならば、其教授の効力を失す。説明に於ては其技術の理法と、其技術を爲す順序とを、叮嚀に説き、練習するに、少しの困難なからしむべし。練習に於ては數度繰り返して巧みならしむるを主とし、務めて精確の練習を爲さしむべし。必ずしも其度數の多きを尙ばず。練習の際には、教師は能く生徒の技術を看視して、誤れるもの又は拙劣なるものは之を正することを務むべし。

第四講 教授の形式

以上教授の原理、材料及び之を教授する順序を説きたれば、こゝに如何なる形に於て、右の原理に依り、右の材料を、右の順序にて、實地に授與すべきかを説くべし。

第一節 六種の教式

教式を始めて研究せしは、カントにして、氏は之を

講義式——教師單に講義するもの

問答式

教師問ひて生徒答ふるもの
教師生徒互に對話の位置に立つもの

とせしが、近時に至りては、

一、示例的教式

二、觀察的教式

三、講義的教式(カントの擧げたるもの)

一、發問的教式(カント問答式の二)

二、課題的教式

三、對話的教式(カント問答式の二)

と分つ。所謂注入的教式とは、教師主動者となり、生徒は唯受動的に之を學ぶものにて、之に体操、唱歌の如く、例を示して之を學ばしむる示例式と、理科の如く、實物を示して、之を注視せしむる觀察式と、修身又は歴史に於ける如く、講義に依りて知識を與ふる講義式とあり。次に所謂開發的教式とは、右の注入的教式と反し、教師は單に指導者の位置に立ち、主として、生徒を働かしめ、其生徒の有する力を自由に働

かしむるものにして、之に教師問を出して生徒に答へしむる發問式と、教師題を出して生徒に之を考案せしむる課題式と、及び生徒よりも遠慮なく問を出さしめて教師之に答へ更にそれに依りて問を出さしむる對話式とあり。

第二節 各教式適用の注意

此注入開發の二方式には、それ／＼其長短ありて、何れにも偏すること能はざる者なれば、教育者は題に應じ課に臨み能く是等の諸式を活用すべし。世には注入式は古の教育者の取りたるものにして、今に適せずと、一概に排斥する者あれど、實際注入式に依らざるべからざる者あり。要は其一に偏せずして、能く之を活用するにあり。唯概して言ふ時は、教育の要は、ディステルウツヒが主張せる如く、主として生徒を働かしめ、其獨立自爲の態度を成就せしむべきものなれば、大方は開發法中の問答法に依るを可とす。問答法には發問式對話式の二種あれども、實際の教授に當りては、或は單に發問することあるべく、或は又互に對話することあるべく、要するに生徒固有の力を働かしむるを主とす。對話式に依る時は、生徒の觀念界の明確なるか不明確なるかを檢することを得ると同時に、其足らざるは之を足

さんとする奮勵の態度に立たしむることを得べし。此方法は希臘の昔ソクラテスの初めて用ひたるものにて、ソクラテス法とも唱ふ。所謂ソクラテス法には、二重の方面あり。一は消極的の方面にして他は積極的の方面なり。消極的の方面は、ソクラテス其天才の嘲弄的辯舌を以て巧みに向うの人を疑路より疑路へと導き、遂に今まで知れりと思ひしことも、實は知らざりしことなりと自白せしむる。此點より言へば、此の方法は破壊的なり。しかれども、ソクラテスは之に止まらず。之に一步を進め、若し今まで知れりと思ひしことも、實は明確に知らざりしことなれば、是より共に眞正の知識に達せんとて、遂に自ら事物の定義と原理とに達せしむ。此點より言へば、氏の方法は積極的にして、氏は、余は知識を授くるにあらず、知識を産ましむる産婆なりと言へりし眞意も伺ふに足るべし。

ソクラテスの此言は、實に能く教授の秘訣を捉へたるものなれば、大方は此法を採り、之を補ふに課題式を以てし、又注入法中の示例、觀察、講義の三式を以てすべし。注入法の中にて能く用ひらるゝは講義式なるが之は能く巧みに辯舌の力を勞するにあらずば、注意を減殺するの恐あるを以て能く修辭を顧み、又其講義中には時

々問答して其理解を確むべし。

今是等の教式を大體の上より教科に配當すれば、

一、 示例的教式 語學中の讀書及び習字、圖畫、体操、唱歌、

二、 觀察的教式 理化學、博物

三、 講義的教式 修身、地理、歴史

一、 發問的教式 何れの科にも適用す

二、 課題的教式 語學科中の作文、數學

三、 對話的教式 何れの科にも通用すれど、少し進みたる生徒ならざるべからず

となり又之を大體の上より教授の段階に配當すれば、

注入的教式——授與

開發的教式——豫備、比較、總括、應用

となる。而して之が活用は一に教師の技倆に存す。

第三節 問答上の注意

教式の中にありて最も有効なるものは、開發法中の發問式及び對話式の二つな

るが、此の二教式を用ひて問答する時に、能く注意すべきことあり。先づ發問するには、全級の者が注意して我が發問を待ち受くる時を見て發し。而して其問は之を全級に向つて試み、然る後或生徒を指名して答へしむべし。其答へしむるには、席順に依らず、諸方に渉るを要す。發問の意義は明瞭にして簡潔に、且つ音調鋭敏なるべし。發問にして少しく生徒の力に困難なりと覺ゆる時には、暫時の猶豫を與ふべし。かくて生徒の答辯したる時、其答辯が正しくとも、唯機械的に之れを答へたる疑ある時は、更に之を問ひ返して急所に切り込むべく、或は其答辯大體當れる時は其足らざる所を問ひ返して生徒自らに其缺點を悟らしめ、之を修正したる上は、更に一度明瞭に之を反覆せしむべし。或は又生徒の答辯全く無きか、全く誤れるかの時には我が問の無理にあらざりしかを反省し、若し然らざりし時には更に他の生徒に答へしめて、前の生徒の奮勵心を惹き起すべし。要するに問答の際には、ソクラテスが自ら産婆を以て擬したる心得を失ふべからず。問答の際、我が國の通弊とも言ふべき、教師も生徒も共に遅々として教授の活氣を失するが如き、或は生徒に於て最も耻づべき、知りませぬの語を發せしむるが如きは、根本より之を矯正せざるべからず。

第五講 教授者の注意すべき事

第一節 教授上の準備の必要

以上教授に關する大體の原理を説きたれば、こゝに結末に臨み、教授者の心得居るべきことを注意すべし。

教授者の第一に注意すべきは、教授に臨む前、以上の原理に従つて、十分教授上の準備をなし、十分其教へんとすることを呑み込み、綽々として餘裕ありて、其餘裕ある十分一を教授する位の準備あらんこと是なり。其教授する主眼を定め、生徒の力と時間とを計りて、之が教授の階段を定め、其教式を撰定し、十分腹を据えて、始めて教場に臨むべし。漫然教場に臨み、其教授の主眼とする所確かならず、其教授の順序立たざる時は、生徒をして常に時間を空費して何の得しむる所なきのみならず、前の教授と後の教授との間に連絡を欠き、逆も明確なる知識熟練なる技能を得しむること能はざるべし。教育者の中には、教授に熟練せる結果、教案も作らず、格

別工夫をも費さずして教授に當るものありといへども、斯くの如きは、甚だ不親切の心得と言はざるを得ず。如何に容易に見ゆる教授事項も、之に工夫を費せば、費すほど、工夫の出づるものなり。教授する折には我先づ兒童の位置に立ち、兒童の心となり、兒童の心理を能く考へて、之に適當する教授の材料と、方法とを用意せざるべからず。其用意としては、如何なる學科も、出來べきだけ、之を實地實物に訴ふることを計るべく、若し實地實物に訴ふること能はざる場合には、模型若しくは繪畫を以てすべし。

第二節 教授は氣力を要す

教授上の準備成りたらば、教授者は十分の氣力を以て教授に當るべし。氣力とは一部は精神の力を十分に込めて、一念其事に熱中して突進するをいひ、一部は又身體の力を之に注ぎ、手の舞ひ足の踏みを忘るゝに至るをいふ。此境涯は恰も能く大美術家が精神を込めて其技術を揮ふに似たり。教授する際、教授者が氣力を込めず、其教授に一點の隙あらば、生徒の注意は直ちに亂れて喧騒するに至るべし。氣力を込めて教授する人の教場に臨むや、其氣力全教場を蔽ひ、活氣充てども、しか

し靜蕭に、其聲は一々生徒の耳朶を貫きて肺腑に入り、其眼は全級の者を一瞬の中に收めて、注意隅々に届き、毫も他事の生徒の心を亂すことなからしむる者なり。かくて教授は巧みに其功を奏し、教授者自身も、生徒自身も一時間がいつ立ちしかと思ふべし。教授者にして教授の際十分の氣力を注がず、時間の立つことのみを考へ、或は他事を念頭に置きて、一念之に當る覺悟なき時は、引ききて生徒の注意を亂し、教授の功舉ること能はず。教授の際には精神の力と、生理的の力とを注がざるべからざるを以て、教授者は後に疲勞を感じずべし。疲勞を感じざる位の教授ならば、逆も生徒をして専心に學ばしむること能はず。デイステルウッヒが氣力を有して教授せよといふ一原則を立てたるは、此故に外ならず。

第三節 教授は快活なるべし

次に教授は快活ならむことを要す。古の教授は快活なること能はざりき。教師は威を以て生徒に臨み、生徒はイヤ／＼ながら之を學び、爲めに學校を牢獄の如く思はしめたり。これ近世教育の始めに、ラトケ、コメニウス、パセダウなどが、切りに教授を愉快ならしむべきことを主張したる所以なり。教授を快活ならしむると

は必ず強ひて生徒の笑を買ふの謂にあらず。笑はずとも生徒が面白がりて學ぶ如くあれば可なり。強ひて生徒の輕佻なる笑を買ふ如きは、却りて教授の功を散漫ならしむ。快活に教授するには第一教場が一體に沈鬱ならぬやう、光線の取り方、風の通り方に注意するを要す。第二に教授者が其氣分を平にし、自ら愉快の氣力外に現はれて、舉止、輕快に教授に當らむことを要す。第三に、其教ふことが務めて生徒の同化力に適合するものならむことを要す。第四に教授者は身、自ら兒童の位置に立ち、兒童の心となりて教授せむことを要す。第五に教授の間に、十分に心を働かせたる後には調子を緩めて、聊かの休息を與ふる如く、絶えず生徒の心の働の緩急を見計はむことを要す。第六に實例を巧みに引くを要す。第七に能く生徒を働かせ生徒に答へしめ、説明せしむる機會を作らむことを要す。

第四節 教授は工夫を要す

教授は五段教授法の如き一定の方式に従ひて施すとは言へど、其間に常に工夫を要す。言ひ換ふれば氣轉を要す。工夫なき時は、生徒の注意を繋ぐこと難く、教授平調に流れ易し。教授平調に流れずして變化あること、これ又生徒の注意を繋

ぐ秘訣にして、此變化は工夫即ち氣轉より來るものなり。此故に教授者は如何に平易なる課業を教授するに當りても、又既に幾度も教へて十分に經驗あることを教ふるにも如何にせば能く生徒の心に入るべきかと、工夫を凝らすを要す。工夫するに依りて、乾燥なる材料も割合に能く學ばれ、長き時間の教授も短時間の如く感ぜらるべし。工夫は能く繪畫に訴ふることを要する者ゆゑ、教授者は多少繪心あるを要す。繪によりて氣轉の利きたる説明を爲す如きは、最も教授を有効ならしむるものなり。次には能く兒童の心理を知りて、其心理を一轉する道を明らかにするを要す。

第五節 教授と愛情

今一項教授者の心得として加ふべきは愛情を本として教授すべきこと是なり。敬神派に屬して空前の教育事業を起したる獨逸のフランクは曰く、世の多くの教師は、忍耐と愛情とに依りて、生徒の心情を陶冶するよりは、寧ろ嚴格なる罰に依りて兒童を矯正せむと務め、親の如き心配と、基督教的の溫和とを欠くと。又曰く兒童が物を理解せざるが爲めに之を罵るべからず、若し生徒の理解力乏しき場合に

62

388

は其骨折を二倍にすべしと我が國の中江藤樹又大野了佐と言ふ愚鈍の醫生に醫書二三句を授くるに二百回するも忘るゝを根氣よく教授して終に人とならしめたることあり。藤樹後に人に語りて曰く予了佐の爲めに殆んど精氣を渴せしかも彼が幸に人と爲れるもの彼の刻苦勉勵に依る愚鈍彼が如きも勉勵の功此くの如し況んや了佐ならざるものちやと。これ藤樹の自ら謙りて人を推すの言了佐の人と爲れる全く藤樹の誨へて倦まざりしに依る教育者此の根氣と愛情となかるべからず。

思ふに以上説ける教授の方法亦此教師の愛情ありて初めて活動すべし胸に愛情なく根氣なく而して徒らに教授の方法を弄せば形唯だ整ひて兒童の精神を練ることは能はざらむ教授の原理方法の研究もとより必要なものこれと共に教育者は常に之を活かす本たる自己の兒童に對する愛情を練ることを怠るべからず

教授法終

三教一

終

