K270-26
263.2
31

中等教育國語科教授法

中等教育教授法研究會著

東京
大阪
寶文館藏版

048337-000-3

263.2-31

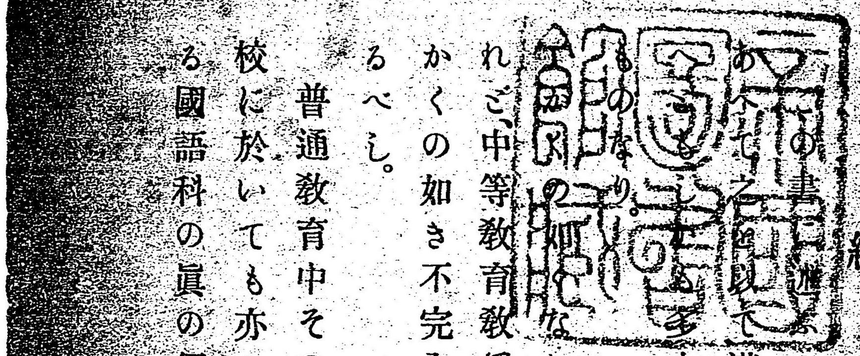
中等教育国語科教授法

中等教育国語科教授法／著

M38

BEF-2394

緒言



この書に述ぶる處は著者一己の私見に屬するものにして、あへて之を以て滿足するものと固信するものにあらずといへども、しかも多少は獨立的の研究の存することを公言するものなり。

明治
38 3 8
内交

すべての如くなれば、この書は實に完全なるものにあらず。されど、中等教育教授法の研究は未十分の成績あらざる今日はかくの如き不完全なるものも亦多少の價値なきにもあらざるべし。

普通教育中その中堅たるものは國語科たり。しかして中學校に於いても亦この國語科は重要なるものなり。この貴重なる國語科の眞の價値は未世に十分に認められざるが如し。こ

れを以てこの著、先その教科の價値及目的を論じて國語科の精神を明せり

かく重要ある國語科の從來の教授法を見るに無規律なるもの甚しく、未滿足すべからざるは殆世人の認むるものなれば、今論ずるまでもなし。たまゝ〳〵教授法を云爲するものありこゝみれば、全然小學校式にして生徒の心身の發達と教材の性質とに適應することを忘れたる觀あるものも少からず。こゝに於いて本書はこの點につきても二三の注意を與へたり。

中等教育は多くの場合に於いて教科により教師を異にす。これ止むを得ざるものなるべしといへども、これ又今の中等教育の大なる缺點といふべし。しかもこの缺點は殆さくべからず。さればこれが救濟策は又中等教育の三思すべき處なり。本書はこの點につきては主として國語科と他一切の學科との連絡を論じたりといへども、又一切の教科の統一にも論及せり。

中等教育の教授は初等教育の教授と同一なるべからざるは論なしといへども、又一般の教授法上の理論は決して應用せられざるものにあらず。著者の意見によれば如何なる高等教育如何なる專門教育といへども、この理論を外にしては決して教授といふ事實の存すべきいはれなし。然るに世の誤見者流はいはく、教授法などは小學校にのみ研究せらるべきものにして、中學校以上に至りては何等の教授法の研究を要することなしとあゝあやまれるかな。

又所謂教授法と稱する一種の形式に固執するものあり。こ

れ亦謂なきことなり。これらの論者は來りて余が教授法の基礎と稱する一節をよめ。この一節は教授法の眞意を闡明せるものなれば、國語科を教授せらるゝ人にかぎらず、一切の教授と稱する事業に從事せらるゝ諸君子に一讀の榮を賜はらむことを望ものなり。

本書内容につきて二三の特異の點をいはゞ、從來の國語科教授の殆かへりみざりし漢文漢語の國語科におきての價値を論じて、之を輕視せることを非難せるものあり。こは國語國字改良の事業と現今の實用とを混同したる短見にして決して教育者の忘斷すべきものにあらざるなり。

又從來の國語科教授は世間的ならずして學者的なりき。卽常識を養ふ事には殆何等の考慮をも費さゞりきといふをうべし。間、二三の之に注意せるを見るといへども、なほ一層研究すべき必要あり。又國語科は一面常識を養成すると共に他面においては善美なる情感を養成すべきものなり。この點につきては、種々の方案を示せり。

本書殊に世人の注目を冀ふものは作文課の教授なり。從來の難澁にして無興味なりしこの課は吾人の方案によれば活潑々地の最生氣あるものと化すべきなり。この著の誇る所この點にあり。

著者は中學教育にのみ經驗あるものなればすべての意見は中學校を中心としたり。他の教授に從事するものは斟酌する處なかるべからず

擔當著者しるす

中等教育

國語科教授法目次

第一編　教科

第一章　國語科の價値及目的……一頁

第二章　國語科の內容……八

第一節　程度及分課……八

第二節　教材……一九

第三節　教材の配置……三六

第四節　教科用書……四七

第二編　教授

第三章　教授法の基礎……五〇

第一節　教授の二方面……五〇

第二節 學習の定律……五一
第三節 教授の二階級……五七
第四節 教授の心理的要件……五八
第五節 教授の樣式……六三
第六節 教授法の發生の契點……六八
第七節 被教育者の心的生活……七三
第四章 國語科教授汎論……七八
第一節 國語科教授法の基點……七八
第二節 言語の本性よりの觀察……八一
第三節 言語の用途よりの觀察……八五
第四節 心的生活の方面よりの觀察……八七
第五節 國語科教授の根本主義……八九
第六節 語學教授に應用せらるべき教式……九二
第五章 國語科教授各論……九三
第一節 講讀課……九三
一、講讀教授の契點……九三
二、講讀教授の二方面の概觀……九三
三、講讀教授の方法的基礎……九七
四、講讀教授上練習の程度……一〇二
五、講讀教授練習上の用意……一一一
六、講讀教授の實際的方法……一一四
七、講讀課と他課との交涉……一二七
附、文學史の教授……一二八

一、文學史教授の二方面……一二八
二、思想的方面の教授……一二九
三、文體的方面の教授……一三〇
四、文例の教授……一三一
五、文學史課と他課との交渉……一三三
第二節　作文課……一三三
一、作文教授の契點……一三三
二、作文教授の觀察的二方面……一三八
三、作文教授の方式的二方面……一四一
四、作文教授の内容の方面……一四二
五、作文教授の智識の方面……一五一
六、作文教授の技術の方面……一五三

七、作文教授の實際上の方法……一六一
一、講話……一六一
二、實習……一六三
三、批評……一六六
八、作文課と他課との交渉……一七一
第三節　文法課……一七二
一、文法課教授の目的……一七四
二、文法教授上の方針……一七五
三、文法教授の方式……一七六
四、文法教授實施上の注意……一七九
五、文法課と他課との交渉……一八二
第四節　書法課……一八四

中等教育

國語科教授法目次

終

目次

一、書法課教授の主點……一八四
二、書法課の事業……一八六
三、書法の教授……一八七
四、書法の練習……一九一
五、書法課と他の學課との交涉……一九三

結論

中等教育

國語科教授法

中等教育教授法研究會著

第一編　教科

第一章　國語科の價値及目的

教育上に於けるすべての教科はその被教育者の德操智能を發達せしめて完成せる人格を有せしむるにあることは論なし。而今之を中等教育に限るときはその目的及價値に於いて稍明瞭ある限定を生ずべし。

中等教育は中流社會を組織するに適する人を養成するものにして、その性質として、高等なる普通教育を施すにあるは明なり。

この高等なる普通教育といふことは名の示す如く普通教育としてはその頂點に達せるものなれば、中流社會として要すべき德操智識技能の素は、こゝに一先完

成せらるゝものなることは忘るべからざる要點なり。

今この目的の爲に供せらるゝ國語科が如何なる價値を中等教育の上に有するかを檢せむとす。

先國語科の教育は國民教育の中堅として國家生存の上に重大なる價値を有するは今ことごとしく論ずるまでもなきことなれば、こは唯一言これをことわりおくに止めむ。

さて國語科の事業は我國の言語文章を知り、運用せしむるにあり、この言語文章を知る事は他の思想情感を收得する方便として最大なる要用あるものにして、これなくば殆他の思想情感を收得すること能はずと斷言するをうるばかり重要なるものなり。卽他の學科のすべては、この言語文章の媒介なくしては、決して學得することあたはざるなり。この故に國語科のこの方面の價値は至大あるものにして他の如何なる學科といへども、到底肩を比すべき價なし。この意味に於いて一切の基本となるものといふべきなり。

次にこの言語文章の學得は如何なる效を呈するかといふに、言語は思考力を發達せしむるにかくべからざるものなり。卽人間は初步の間は、或は言語の助なしに思考をなしうることあらむ。しかれども稍發達してよりは進むに從ひて言語の力によりて思考の運轉をなし、高尙ある思考に至りては言語の助にあらずんば到底運用しわざる程のものなり。この事實は心理學上、思考と言語との關係として特に攻究せられてある問題なり。今少しく之を紹介せむ。

先言語の起源よりいへば、言語は人間に行はるゝ協同普通なる心的作用の發達として用ゐらるゝ記號なりかゝれば言語の收得は、一面この心的作用を收得したるものといふをうべきなり。次に言語は、共同普通の經驗に基礎を置きて概括したるものなり。而ある國語は國民の思想の標準的概括をあらはすものなるなり。この故に言語の收得はこの概括したる心的作用の收得といふをうべし。次は思考を言語の代りに用ゐることなり。こは前に經驗して得たる觀念を材料として思考する時にその觀念を一々心中に再現せしむるに及ばず、之を概括したる言語を用ゐるは多くの場合に於いて吾人のなす事にして、若一々觀念そのものを再現せざるべからずといふに至りては、吾人は一の思考をな

すにも到底その繁にたへざるべし。この故に思想の代に言語を使用することは心的生活の發達したるものにはかくべからざるものなり。しかれども、これを以て教授の際に思考を與へでも、言語のみを與ふれば可なりなどの誤解をなすなかれ。これ言語の教育上の效はかく思考をも富ますものなることを説明せるにすぎざるなり。

次にはこの言語文章を使用して自己の思想を發表するにあり。この思想の表彰も亦言語文章にあらざれば殆んどなしゐざるものといふべくして、この點に於いても亦國語科は重要ある價値を有するなり。

國語科の主なる價値は以上の如しといへども、中等教育にありてはこの國語といふものに附帶する副產物をも收納する必要あり。そは何かといふに、第一一切の言語文章を通じてあらはされたる文學的趣味なり。文學上の趣味と稱するものは言語文章によりて傳へらるゝものにして、高等普通教育といふ以上はこの方面の教育もかくべからず、之を滿足せしむるは國語教科の任なりとす。次には國民的思想情感の特性を知り且味はしむるなり。これ事實上國語に附帶して呈供せらるゝものにして、高等普通教育としてはこの方面の收得をも望まざるべからざるものなり。

以上を概括すれば、中等教育に於ける國語教科の價値は、言語文章を了得し之によりて思想的媒介物を收得し、他人の言語思想を了得し、自己の思想を表彰し、且又文學上の趣味及國民的精神を了得するにあり。

以上の價値を十分に發揮せんは即この科の目的とする處なれば、中等教育の國語教科の目的はこれらの價値をば、中流社會の一員として必要なる程度に十分に適合せしめざるべからず。即その收得せる言語文章上の產物を了得しうべく、又その表彰ぬものなるべく、普通世に行はるゝ言語文章上の趣味に於いては社會の有する地平線までは少くとも進ましめざるべからず。國民的精神は強固に之を識得せしめおくべきなり。以上は國語教科そのものゝ價値及目的なるが之を實際上に施すによりて更に又他の利益をも收得すべきなり。

第一は德性の涵養なり。その教材としたる事項の性質によりて自然的に期しら

るゝ處のものなり。卽敎授者の注意によりては材料を活用してこの副次的利益を收むることをうべく、又そは敎育上望むべき事なりとす。

次は智識の啓發なり。こはこの言語文章を敎授するには、これによりて表彰せられたる思想情感をも識得するものなればこの科の材料として引き來るべき者の實質的智識は自然に與へらるべきなり。されればこの科を敎授するにもこれを利用して、傍、あらゆる有要なる智識を收得せしむるは又必要なりとす。

更に心性練磨の方面よりこの國語科の價値を檢せむ。すべていづれの敎科といへども、その相當の心力を練磨するに用ゐられざるものなく、又いづれの敎科といへども一切の心的作用に關係あるものなれども、その中自然に學科の特性に適應したる心的方面なきにあらず。これを國語科に顧みるに、その採用する材料の實質によりて自然に差あるは勿論なりといへども、しかもその敎科本來の性質としてによりて練磨せらるべきは、主として記憶想像の二作用なり。元より他の作用も要せずとはいはず。されども、主としてこの科の要するものはこの二作用なり。この故にこの科はこの二作用の助によると共に、之が適良なる作用を促しその發達強健を計るはこの數科の價値の存する所にして又目的とする所なりとす。この二作用は吾人の心的生活の上よりも亦重要なる價値を占むるものなれば、之が敎養を怠るべからざるなり。

次はこの科の實施上の目的につきて述べむ。すべて言語の研究には、幾多の異なれる主義あり。その主なるものは實用的のものと科學的のものとなり。中等敎育に於ける國語科の目的は主として實用的のものなるが故にその敎授もこの目的に適するものならざるべからず。しかるに世にはこの目的を口にしながらも、そのす所はいはゆる從來の國學流の方式又は新奇を好むあまり言語學的研究の風を以て生徒を敎育せむとするもまゝみゆるあり。これらはみな轉倒の見にして敎師としてそれらの智識によりて根底を敎ふるは大に可なりといへども、之を普通敎育に實施するは斷じて不可なり。卽この科の精神は實用的研究にあることを須臾も忘るべからざるなり

第二章　國語科の內容

第一節　程度及分課

中等教育の高等普通教育なるべきことはすでにもいひたる處なるが、今又こゝに之を顧みるべき要あり。卽中等教育の要旨は中等階級に屬する國民たるに適する普通の教育をなすにあり。これを普通教育の點より見ればその最高度に位するものなれば、中等教育は國民普通識の頂點に至らしむるを目的とすべきは明なり勿論この普通識といふものゝ高低は觀察によりて其の差あるべきは論なしといへども、社會の趨勢は大體に於いてこの程度を暗示することは誰も默會する處なるべし。論じてこゝに至れば中等學校の教育の智識上要求するものゝ大體を認むるに難からざるべし。

今余は項點を論じて自然に立脚點を疎にしたり。まことや中等教育の出發點は高等小學二年程を經過し來りしをもて第一歩の對象とす。かくして現今の制度によれば、中學課程は五年を以て終るものとすれば、この高等小學二年課程修了者を五年間の教育によりて高等ある普通識をとるに至らしめざるべからず。

この最高と最低との間に於いて進行せしめらるべき國語科の事業は如何といふに文部省はその教授要目中に指定して曰はく

現時の國文を主として講讀せしめ、進みては近古の國文に及ぼし、又實用簡易なる文を作らしめ、文法の大要、國文學史の一斑を授け、且習字を授くべし。

これの實施につきて多少異見ある人はあるべけれども、この言につきては誰も非難するものあらざるべし。これ卽この程度を示せるものといふべきなり

この程度につきては誰も異見があるまじけれどなほ之を解說せむ、講讀せしむべきものは文として現時の文ならざるべからず。それは如何にといふに高等小學校二年修了位の力にてはこの現時の文を十分によみうるものにあらざるは論ずるまでもなきことなれば出發點としては是非共現時の文にして現時の思想に適したるものならざるべからず。しかしてその講讀の實力はこの現時の文に於いて十分に養成しおかざるべからざるものなる故上級生に至りても決して之を輕視すべからず。しかれども高等普通教育としては唯にこゝに止まらずして近古の文につきても相當の講讀上の能力を有せしめざるべからず、あまりに高尙なる講讀上

の力を望むは專門教育に陷るべきを以て近古までのに止むるは妥當なる意見といふべし。而して又國民文學史の一班を心得ることは中流社會の一員として必要なるものなれば國文學史を加ふるも亦可なりとす。さて又文章を作らしむるについては〻中等教育は專門教育にあらざる以上は國文專門家が弄するが如き文又は文學者と稱するものゝとれるが如き文は教授すべき必要もなく、勿論さる邊もあるべきにあらざれば、實用簡易なる文を作らしむといへるも妥當あることなりとす。その作らしむべき文も本發點は高等學校二年の學課を參考として定めうべきが、その頂點は殆誰も思惟せざるべし。しかも吾人はかの高等普通教育といふ點よりして多少之を實質的に指定しうべきなり。そは如何にといふに、先現代の文ならざるべからず。次にはそは生徒の思想に適合したるものならざるべからず。こゝに於いて吾人は中學校五年級の作文をして第一年級所用の教科書の文體程までに至らしむるを以て頂點とせよといふ。勿論思想は異なりといへども、文體の據る處はこゝにあれといはむ。こは著者の五六年來の持論なり。文法も亦その大要を授くるは必要なること論をまたず。

さて習字に至りては少しく論あり。習字をば字の如くに解して文字を習はしめよといふにあるのみならば吾人また何をかいはむ。しかれども之を一の分課として特立せしむるに至りては不贊成を唱へざるべからず。習字を以て美術として重貴し、之のみを練習するを以て教育上の大事業としたる閑時代はすべて五十年の昔となりぬ。今の中等教育におほこの閑事業をなすは實に教育上の最大不幸なり誠に吾人は文字に拙なり。然りといへども、小學校教育六ヶ年の課程は何をなしたればかくまで中學教育に累を及ぼすか今少しく範圍外にわたれど、小學校に於ける習字教授の弊をのべむ。

吾人が小學生徒たりし時よりして中學生徒たる時に至るまで習字科は唯なまけの時間なりき。吾人は又小學教育にも從事したりき。その時の事業も實に莊然なすなくたゞ机間をめぐりて偶然的に訂正をなすのみ。かく書すべしと一般に教授したりとて、そは實に過半は徒勞なりき。試に思へ、白紙の上になにらの限界もなく目標もなき上に何をたよりして筆を下すべきかたゞ漫然、手本の形に似することを盲目的に繰返しをりて、しかして小學六年及中學三年の習字教授術なく策なき

教授と盲目的の練習とに空費せられし習字教授は、たま〳〵得る處あらば偶然的に上達するもの、稀に存するのみ。あゝ習字科を以てかくまで貴重なる位置を占めしむるもの果して何に因するか漢字の材料たるべきものゝ學得に前後九年の永きを要してその得る所のもの果して彼教育者の天稟以外に何ものをか利したる。又思へ、記載の材料たる漢字の形體練習は小學校六年の上に中學に於いて三年の間の教授を要するに最困難なりと稱せる作文課に中學校全級を通じて隔週に一時間を與へて之を計數的にいへば習字科と同じ時間を與へられたるあはれさよ。あゝ習字はかくも難きものなるか。しかれども吾人は自己の拙劣なるは自ら恥るところなれど、又現今の如き方法にてはこの以上なほ一二年教授したりとて決して大なる差あるものにあらずと信ず。吾人はこの科の教授につきての方法は教授の原則より考ふるとも今日の如きさまにては最惡の教授法なりと思ふ。こゝに聊小學校に於ける習字教授の方法につき意見を述べむと欲す。

吾人の方案の原理とする處は文字の記載は器械的練習によるべきものなるこ

と。白紙の上に何等の指導方法なしには筆劃を正しく書きうるものにあらぬことは、認識は差別より生ずとの原理にて明なることなるによる事、言語上の練習は模倣によることなり。この三點よりして今日の教授法を否定するに躊躇せざるなり。今吾人は第一に尋常小學校の習字科はかの西洋のペンマンシップに則るべしといふかの方案を斟酌して、漢字かなに適合する方法をとれといふなり。卽草體の文字には圓を以てし、楷行體の文字には方形を以てして之をすべし。先之を手本にも施せ。而、草紙には之を廓大にしたる區劃をのみあげおくべし。かくする時は生徒はその本手の筆劃の位置を模するに目標を得て容易に形體を習字しうるに至るべし。實に今の習字教授の弊は形體に熟せしめざるにあり。しかして又形體に熟せむと之が爲に最苦心せるも事實なり。かくすれば形體に熟し從つて、白紙に向ひても容易にかきうるに至るべきなり。其の他筆力なども又この形體習熟と同時にうべきは易々たる事なりかくして四年級の終りに至れば、自然に界線なきものにも相應なる成績をあらはしうべし。

高等小學校にても亦この界線式を用ゐよ、まゝ白紙式にもよらしむべし。見よ、い

かなる書家といへども多數の文字に至りては大抵紙を折りて之を配置するにあらずや。字の配置と筆劃の配置とは大小の差こそあれ。その關係に於いては一なり。習熟鍛練自ら一家をなせりと稱するものにはかくするものを幼稚軟弱なるものをしひて無限界なる白紙の上に點劃を畫せしむるはこれ何等の慘酷ぞや。吾人はかの教授法を喋々して一歩も假借することを好まざる人々の今なほ平然としてこの慘酷なる事實を試むるを見て呆然たらざるをねざるなり。吾人は上述の界線式の方法によりて小學六年間に略文字になれしむるをうべきを信じて疑はざるなり。この法の實施につきてはなほ意見を有すれども。そは小學校授教法に屬するが故に今は省く。

かくの如くにして小學六年の教授は文字を書しうるに至るべしといへども。中學に入り來る頃はなほ熟せざる處あるべきは論なし。こは年齢に竝行すべきものなればせん方なし。然れども余は習字科をおくよりも時間に經濟にして、實際に效果あるべき案を有す。そは一切の課題(數學外國語のある場合を除く)は悉く毛筆にて答へしむ。かくて文字の組惡なるものは之を矯正せしむといふことなり。實に今の教育の大勢を通觀せよ。文字は習字科の際のみ謹直に書くのみ。他の場合には更に顧みる處にあらず、生徒も怪まず、教師も怪まず、かくの如きは教育上何等の效果かあらむ。

以上の方案によりて習字といふ獨立の一分科は中學教育の教授より退くべし。

こゝに吾人は國語科の分課につきてのぶべし。元來國語科の事業は混然として一體たるべきものにして之を分つべきものにあらずといへども亦これをその小部分の特別なる目的に從つて分ち、各その部分の主眼點に力を注ぐことも亦方法上可なるものなりとす。この故に教科の方法的區分も亦教育の思考をめぐらすべき問題なりとす。

元來國語科の目的は言語文章を收得せしめ之によりて他の思想情感を吸收せしめ、又之を使用して思想情感を表彰せしむるにあるものなれば、この收得の方面と使用の方面とは自然に二大別を生ず。この區別は最初の間は區別なく教授しうべしといへども、中學校に至りては到底この區別なしに教育の目的を達する方便あらず、この收得の方面は講讀課と稱せらるゝものにして、使用の方面は作文課と

稱せらるゝものなり。この二者互に表裏の關係を有するものとす。今國語科を混然たる一體として見むか。先言語文章を收得するより始めて之を使用するに終らしめざるべからず。之によりて見れば講讀課は作文課の基礎にして作文課は講讀課の應用ありといふべし。しかもその主眼とする處、一は收得にあり、一は使用にあればなほ自然に二者を區別する必要あり。さらば二者の區別の中心點如何にといふに、講讀課は外的機制より入りて思想に進ましむるもの作文課は思想より外的機制にあらはれしむるものなれば、二者各特別の目的をあらはすものといふべく、その方法上に大なる差別を呈するに至るなり。而この二者は表裏前後の區別こそあれ、中等教育にありては價値の上にても決して輕重の別あるものにあらず。この二者を偏廢せば國語科の目的は達せられず。現今の制度は確に作文科を輕視せり。上は文部省より學校當局者たる教師さては被教育者たる生徒に至るまで皆然らざるはなし。これみなその價値を認めざるものなるのみならず、從來の傾向は作文科につきては何等の施設なく、あればたゞ小學校の模倣に止まり、誰も〳〵中學の作文教授につきそは何等の術策もいでざるものとして寧

之を敬して遠くる傾ありしにあらずや。文部省は思想を正確に且自由に發表せしめよといへども今日のさまにては果して何事のしいだされるゝものぞ。吾人はこの點につきては世の國語教育者に三思を乞はざるを得ず。卽この著又自己が經驗にかゝる作文課教授に關しての卑見をのべたり聊この邊の缺陷を補ふことあらむを冀ひてなり。

講讀課の附屬として自然に分離し出づべき一科は文法課なり。而文法課といふ一目を立つる時はたゞに講讀の補助の爲のみならず、作文課も亦これにより規律をたてうべく更に又自家獨特の目的をも有するに至るなり。卽國語そのものゝ本性に關する智識なり。この爲には又文法課は一の分課として存在すべき價値あるなり。若講讀作文の手段としてのみならば別に一課を設くるにも及ばざるべし。

現今の中小學校教育にわたりて不備なるは記載法の教授なきにあり。この故に小學も中學もその卒業生に文字使用上の誤なき文を草するは稀なり。これ記載法の教授の不完全なるを證するものなり。この記載法の教授は講讀課にて與へし材料を全く使用しうべく練習せしむるものにして單に講讀のみの教授にては之を

使用しうるまでの練習をなすこと難し。而、この練習なくば、作文課の材料は自由に使用することあたはざるなり。この課の目的とするところは智識にあらずして練習なり。かなづかひ書取の如きもの之に屬す。世にかなづかひと稱して教授するものを見るに單に智識に止まるが如し、かくの如きは何の效もなきものなりといふべし。この故にこの一科も亦獨立の目的にて教授すべきものなりとす。

以上のべし所にて國語科の事業的分課を見るべし。この分課は四あり。講讀作文、文法、記載法の練習これなり。この四者各その目的とする處も異にしてその教授上の用意も異なり。今これをその價値と目的との上より見むに。

價値	目的	分類	教育上の價値
目的的科目	他の思想情感をとる	講讀	智的
	己の思想情感を表す	作文	能的
方便的科目	言語の想的組織を示す	文法	智的
	言語文書との外的組織を示す	記載法	能的

この目的的科目と方便的科目とはその價値に大なる差あるを忘るべからず。即方便的のものは、便宜之を目的的科目に於いて教授しうべしといへどもその教授の進むに從ひて自然に分離して教ふるを可とするなり。又この智的のものと能的のものとは教授上大なる差異あることを忘るべからず。即智的のものは主として智識を與ふるにあり能的のものは技能的の鍛練をなさゞるべからず。自然にその教授方法の上にも差異を呈するものとす。

この記載法は吾人は之を書法課と稱すべし。

この外に國文學史の一課を設く。この故に國語教科は五に分つをうべし。

講讀、作文、文法、書法、文學史。

第二節　教材

一、講讀課の材料

講讀課の目的は文字言語文章によりてその精神的內容を富まし普通の言語文章を解しうる樣に進ましむるものなればその材料は自然にこの目的に適せざるべからず。

一、文字　文字は我國語にては音をあらはす假名の外に漢字をも使用するものなればこの漢字は普通の言語文章に使用せらるゝだけのものは之を教授しおかざるべからず。

かなは音を代表するのみにしてこの讀方は中學生として知らぬものなきは勿論あれどなほ中學に入りては今の文部省の字音假字遣と普通の字音假字遣との區別あればこの邊の關係を教へざるべからず。又國語にて漢字にてもこれを綴りたる語に至りては種々の形ありて發音も異なるものなれば之に注意せしむべし。

漢字は早晩我國文より排斥せらるべきものあらむといへども現今急に之を除きうべくもあらず。當分の間は今の勢にて進まざるを得ず。然らばこれにつきて相當の研究をなし教授上の功を奏するに盡力するは現今の教授上必要なることの第一に屬す。

漢字は三方面より研究せらるべきものなり。字形、字音、字義、かくの如し。この三者は相環連して終る所なきものなれば、これにつきて大體の智識を生徒に與ふるは蓋し必要の事ならむ。この字形は象形、指事を單元として之に固有の音と義とあり。相合して一方に於いては會意として新義を生じ新音を生ず。他の一方に於いては形聲となり音を存して義を變ず。この際又多少の音轉もあり。形體的發達はこの二者に止まる。これより以上は字形字音をそのまゝにして字用を轉ずることを生ず。音をかるものを假借といひ、義を轉用するものを轉注といふ。かくの如くにして今日の漢字は存せり。これを教授の際必要に應じて各字の形、意義の關係を教ふるは決して無用の事にあらずして必要の事に屬すべからず。

又漢字の外所謂倭字と稱せらるゝものにつきても教授する處あちざるべからず。而又別に日本的字用をも教授せざるべからず。たとへば「賄」のまかなひ「鮎」のあゆ「勘」の「勘氣」といふ如き日本特有の發達によれるものあり。これら決して漢文學の教授しうべきものにあらず。吾人はかくの如き苦惱を催すべき事を教課として教授せざるべからず。嗚呼實に漢字は早晩廢止せざるべからざるものなるかな。しかも今日遂に廢止すべからずとせば上述の苦惱は甘んじてうけざるべからず。苦惱なりといひて放任するものはたま〳〵職に忠ならざることを表するものといふべ

し。

なほ一歩を進めていへば、今の所謂字音字形は一概に康熙字典を以て律すべからず。わが國に入りて特種の發達をなせるものも亦少からず。この故に殆んど準據なきなり。されば、又この點につきての國語科教師の困難はかられざるものあり。

この漢字はその智識上材料として概幾何の數まで教へざるべからざるか。この點につきては吾人は明確なる意見をきくことをえず。今落合直文氏中等國語讀本により統計しゐたる數をあげむ。

卷一、卷二、	總字數	二〇三三
卷三、卷四、	新加字數	三五九
卷五、卷六、	同	四〇一
卷七、卷八、	同	二八三
卷九、卷十、	同	八四
總計		三一六〇

となれり。而吾人はこのすべての漢字を集めて文部省が尋常小學校にて課すべき漢字の制限として示したる千百九十六の文字と比較し、その他の者に普通漢字一覽としてあげたるものと相比較し、互に出入あるを認めたるがその出入ある點につきて一切を包括したるに四千二百三十九といふ數を得たり。もとより多少の誤算あきを保せずといへども、大約四千字は中學卒業生に收得せしむべきものと見て大差なからむ。

この四千字も入學の當時約二千字は知りをるべきを以て之を今の比例にて進めば一、二、三年間は各四百字位を程度とし、四年と五年とにて四百字位を教ふるものとせば、約三千六百字迄は實際教授しうべきものなり。之に加ふるに他の教授にて得るものを以てせば、大抵四千字に達すべきなり。

この四千字の漢字といふとも之を字源に約する時は千に滿たざるものなれば毎年教ふる漢字の四百は字源に於いて百內外なるものなり。さればこの百內外の字源を相當の方法にて教授し、たゞに練習して進む時は中學卒業の頃までには殆んど大抵の文字はしりうべく、又たまゝ〳〵難字に出逢ふとも困難を感ずることなかるべし。

個々の文字の外に熟字を知らしめざるべからず。熟字は熟語とは觀念を異にす。即一語をあらはす爲に集められたる文字の集合にして原字の本義以外のものをあらはせるものをいふ。これは文字の方より教ふべきものにして、これ亦二方面あり。漢語的熟字、即杜鵑、燕子花の如きものと日本的熟字「四十物」「九十九」の如きものこれなり。これらはその國語としてのよみ方と意義とは原字の音と義とは別なることを教へざるべからず。勿論根底に至りては相通ずる處あれば、この點につきて智識を固むるも一法ならむ。

二、言語、言語につきてはその發音と意義とを教へざるべからず。これと同時に記載をも忘るべからず。而これにつきても音と義と形とを忘るべからざるなり。

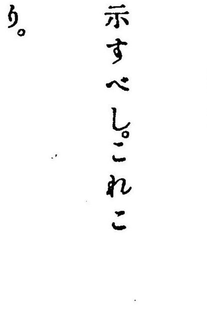
語につきては又その本來の意義を離れて特別の意義を寓せられたる場合の慣用上の語、又は修辭上の語は、之をその本來の意義との外に説明せざるべからず。熟語も亦然り。なほ單語に止まらずして、慣用上又は修辭上の句も亦特別に教授せざるべからず。

語句は普通の文章中にあらはるゝものは大抵之を教授すべきなり。この故に漢語古語も、ある程度までは教授せざるべからず。殊に漢語に至りては、甚必要ありとす。即現今の言語として名詞の殆んど漢語にてなるものなれば、この點に於いて甚重要ある地位にたてるものなりとす。即現今の社會上、政治上、法制上、經濟上、哲學上、文學上、科學上、藝術上事業上、萬般の術語科語は悉皆漢語なりといふをうべきさまなれば、何はさておきこの近世文明を代表せる漢語はその大要を知らしめざるべからず。吾人が漢語といふは必しも支那文學上の套語をのみさすにあらず。而この近世文明をあらはす漢語は支那思想の産物にあらずして、かへりて漢學者流の好まざるばかりのものなれば漢文學の力にまつべきものにあらずして當然國語科の負擔なりとす。この故に漢語といふとも一概に論ずべきにあらず、吾人はにの漢語を三種に分ちて見るなるなり。

一、漢文學より來るもの。
二、佛教より來るもの。
三、近世文明をあらはすもの。

一のみは漢文學者の得意とする處なれども、二三は決してかれらのよくせざる處なり。而國語中の漢語は殆んどこの三に等分せらるべき比例あれば、この漢語は決して漢文學者の手に委して顧みずといふこと能はざるなり。この教授の爲には教師は漢文學を知るのみならず、多少の佛典に通せざるべからず。又近世文明に對して相當の智識なかるべからず。

古語は多少授くべしといへども、奇僻に陷るべからず。卽近古までの文を授くるを以上はその文の讀誦に要するものは授けざるべからず。卽近古までの文を授くるとへども下等社會の語又は溫健ならざる文學上の語又は殊更に古きを衒ひたるものなどは授くべきものにあらざるなり。すべて一の語を教ふるには必次の如く統一し教ふるを要す



發音につきては中學校にては殆んど注意せずといへどもこは甚不可なり。一の語につきて發音としては訛音を正すべきは勿論音量、音勢につきても注意すべきなり。こはなほ讀方の條にいふべし。

意義を授くるにはその定義を授くると共に、ある特徴をとりて示すべし。これこの觀念を具象的からしむる方法なり。

文章を授くるにはその意義と讀方とにつきて教授すべきなり。

讀方につきては語としてはその主調の存在につきて十分の注意をあらしむべく又單語としての音の集團を明にせしむべし。卽一單語の音と二單語の音との混同を來さゝらしむべし。たとへば「こまつな」小松菜と「こま」「つな」獨樂綱の如き音の斷絶につきてなり。又句讀を明にして各句讀につきて音の斷絶高低を明瞭ならしむべし。又意義上よりみて之に相當する音調をとかしむべし。この點につきては教師は聲音學と朗讀法とを研究するを要す。

意義につきては單語の解釋、句の解釋、全文の講義と區別して授くるを要す。

解釋はこれによりて口語を練習する用にも供するをうべし。この故にその解釋

の發表を口語にてなす時は教師も生徒も標準語を用ゐるを要す。その標準語が十分に了解せられざる場合には止むを得ず方言を用ゐることもあるべし。

講義の口語は一の完全なる口述の體を具へしむるを要す。地の文と、引用文との區別とは明に之を區別して發表せしむべく、散文に律語の混合せるものも亦區別あるやうに發表せしめざるべからず。

文章は又その性質によりて生徒の暗誦の材料に供せらるゝものあり。律語又は聲調の美なる文等なり。

文章は種々の文法上の實例を呈供することあり、殊に近世以上の文にありて多しとす。これらは又文法としての材料としても敎授するを要す。

課すべき文章は如何なるものなるかといふに、先普通の時文を中心とすべきは論なく古文も亦近古以後のものは可なるべし。散文に於いては以上の如くなるがその時文近古以來の文といへども、その材料はあらゆる處より、なるべく多方面より蒐集し來るを可とす。卽我國の事物は勿論外國の事情を知るものも亦必要なるべく、海國思想、愛國尙武の念を養ふも可なるべく、科學藝術上の好尙を與ふるものも可なるべく、實業上社交上の事實も必要あるべく、紀行もよろしく、傳記逸話も可なるべし。而それらは標準的の文たるべきは論をまたず。

律語にては新體詩、今樣俳句、短歌、長歌を主として稀に旋頭歌を容るゝも可ならむ、しかれども、その他のもの、俗歌俚謠等は之をとらざるを可とす。以上の律語といへども、その思想の野卑淺薄なるものは採るべきにあらず、又生徒の腦力に適せざるものは勿論いかなる名篇といへども不可なり。

二、作文課の材料

文の種類

この文の種類につきては今文部省は

書翰文、記事文、叙事文、傳記文、論說文と分てり。こは勿論學問上の分類にあらざるべきが、さりとて之を以て方便上すべての類種をあげ盡したるかと檢するに必しも然らず。

すべて修辭學上にては文を記事、叙事、議論、解說の四種に分つを法とせり。しかる

にこの分類にても文のすべてを盡さゞるものなれば、この分類によりて文を課する時は全く練習せられずして終るべき文あるべきなり。修辭學上の分類は抽象的のものとして必しも實際上の文の分類の規準となすに及ばずといへども、文部省の分類とても又、叙事のうちより、傳記を分ち出し、議論と解説とを合一せしめたるのみにてなほ大なる差あるものに非ず。吾人が缺陷と稱するものは他にあらず、情感を寓したる文なり。この種の文は記事文にあらず。事物を記述するにあらざればなり。叙事にもあらず。勿論論説のいづれにもあらず。しかもこの情感を寓したる文は事實上存在するは誰も否定することあたはざるものなり。この情感の文と他との差をいへば記事叙事の二文は客觀の事物を記叙するものなるにこれは情感てふ純主觀のものを發表す。論説は著しく思想的なりといへどもそは理性的にして情感的ならず。この故に吾人はこの情感の文の學問上事實上共に存在を認むべきものなりと思ふなり。しかしてかの四種との關係は左表の如くなるなり。

文
- 情感的の文
- 理性の文
  - 議論文
  - 解説文
- 思考的の文
- 直觀の文
  - 記事文
  - 叙事文

余はこの分類の採用せらるゝと否とに關せず。情感の文の文章練習上採用せらるべきものなりと主張す。而この情感の發表は一面作文教授の基本となるものなり。文は精神内容を發表するにあれば、外より得たるものにつきての思考の發表よりも單に主觀たる情感の發表の方遙に易きものなり。而して、世の教育家は美育情育を呼ばるにその美的情操又は良好なる感情の發表の機關たるこの種の文を課せざるは何ぞや。この故に余は中學校初年級より上級の終までこの感情發表の練習をなさしめ、傍美育情育に資せむと現に努力せるなり。

この情感の文に加ふるに今の文部省の指定する種類の文を加へば恐らくは作文教授の上に於いて遺漏なかるべし。

作文の文體及程度は之を明確に指定すること難し何となればこれ個人の品格を發表せるものあれば人格の異同によりて差異を生ずるは免るべからずといへども、又これを豫定しおくべき要あり。著者は先にもいひし如く第五年級終までに

達せしむべき標準を第一年級の讀本中の文章におかむとす。これ時文の標準となるものを採用せるものと認定するが故なり。而その思想の程度によりてはなほ上なる級の讀本の中なる時文を標準として之に近づかしむるはまた〳〵可なり。若之を標準とせずば讀本中の文章は作文の模範たるものを課すべしといふ主義に反すればなり。

文體は略標準を得たり。用語の如きも亦すべて之に準じて課することをうべし

三、文法課の敎材

文法は主として現代の文に關する法則を授くべきなり。こは又口語との區別につきて明瞭なる意見を與ふるを可とす。かくて又次に近古以來の文を授くるにつれてそれらの文法をしらしむるを要すべく、又今の文法は中古文法を基礎とするものなればこれの一斑をもうかゞはしむる必要あるべく、又國語に關する智識を明確にせしむるが爲めに國語の沿革の一斑を授くるは不要の事にもあらざるべし。

たゞ文法課の事業としてかなづかひを課することはたゞの一片の智識として授

くるのみならば大なる不都合なり。從來かなづかひを學問とおもへるが不都合なりしなり。かなづかひの原理は學問なるべしといへどもかかづかひそのものは名のあらはす如くに、一の技術なり。たゞの智識のみにては決してやましむべきものにあらず。從來の國語學者は學理的に研究せしが故に學問ともしたれ。今日の普通敎育は國學者養成の場所にあらず、さる迂遠なることのみして實用に益なき時はその苦心も水泡に歸せむ。現にかなづかひの敎授は吾人の見聞する範圍にてはみな徒勞に歸したりといふべし、吾人もこの苦き經驗を有せり。余は斷じていふ。かなづかひは技術なり。練習によるにあらずばこれを學課すること難しと。この故に余はかかづかひは書法課の材料とせむとす。

次に聲音論を以て敎授材料とせるものまゝ見ゆ。こは今の敎授要目の如く斷じて除くべきものとす。何となれば、聲音論の智識は言語運用上の智識として大なる價値あらず。言語研究上の價値は至大なれども、そは科學的研究の事にして普通敎育上の事にあらず。且又今の聲音論ほどの智識は自然にその大體に通ずべければなり。

一、書法課の材料

書法課にては文字の形體、その構成及かき方を知り且慣れしめ、句讀法、送假名法をも正確に學得せしめ、文字文章を正しく書くこと完全にかくこと、速にかくことの技能を練磨せしむるなり。

之の課に用ゐらるべき文字及文章は主として讀本中の材料たるべしといへども、その悉皆をとり來るに及ばず。その故如何にといふに。こは技能練習として書くことの基礎をつくるにあれば、その練習の方法當を得たる時は之れを應用して他にも及ぼしうるものなれば、その使用する材料を根底的に敎授すれば可なるによりての事一なり。二は智識としては社會普通の事を汎く廣く知るべしといへどもその文章は時代文に限りて古文體にて發表せしむるに及ばず、又その思想情感の範圍が一個人に止まれば如何にしても多數の人の發表の總計よりも少きものにて足るを得べければなり。現に文章家といふものにても知れる文字よりも使用する文字の方遙に少きものなればなり。大抵漢字千五百字を書しいれば、普通の文は草しうと曰ふにあらずや。この故に書法課の材料としての文字はその數多きを要せず。奇矯なる漢字などは、講讀課にはたとへありともそは書法課の材料としてとるべきものにあらず。

さて又この課にてはたとへ讀本にあらずとも實用上必要なる文字につきては練習せざるべからず。又字形字劃の上の智識、かなづかひ、漢字用法、句讀法、送かな法の一般法則を知らしめ、日用普通の文字は讀本中になきものも敎授する要もあるべく、之が練習に全力を注がざるべからざるなり。

それらの練習には主としてある篇をなせる文をとるべし。これによりて文字、句讀、送りかな、段落等につきての實地應用の技能を養成すべきなり。

一、文學史課につきて

文學史課につきて文學思想の變遷、文學的趣味の發達、文體の沿革等みな可なりこれらは現に今代に關係を有せる點につきて注意して敎ふべく、又國民精神の發揮せられたるものには最大なる注意を起さしむべく、文學的趣味はこの學科の特有なることを忘るべからず。而、又文學上の逸話、文學者の小傳の如きものも亦敎授するに於いてはその益あるべきなり。

文例につきてはそはその時代を十分に代表せるものなるべく、又作者の特質を發揮せるものにして、しかも趣味あり、又講讀上の利益を收むべきものを選むべしたとへ文學史上の例としては可なりとも教育上害あるものは缺ぐを妥當とす。

第三節　材料の配置

この節にては材料の配置をのべむ。すべての材料は之を配置するに必しも一樣の方針にいづべきものにあらず。吾人の見る處によれば、練習を要する學科は毎年毎年繰返し〳〵進みて、漸次にその範圍を擴大にすべし。系統的に發展する學科はその事項の繼續のまゝに進むべしといふなり。

今中學五年級に以上の教材を配置せんとするに、この二方案を參配すべきなり。しかるにこゝに顧るべき重要なる事實あり。そは中學五年の間に生徒の心的生活の發展の上にこの時期あることなり。卽少年後期に屬するものと青年前期に屬するものとなり。前者は一二年級にして、後者は三年級以上なりとす。この心的生活の異なるは學者間の定論なれば、この點は大に顧みざるべからず。この故に吾人は、この一二年級を一括して初級生と稱し、その他を上級生と稱して多少斟酌する處あらむとす。

講讀課につきていはゝ先散文につきては今文は各學年を通じて授くるを可とす。而第一年は主として今文、第二年よりは漸次近世文近古文を加ふるにつれて比を減じ、第五年に至りては全散文の半に達するに至りて止むべし。近世文は第二年級頃より始むるも第一年級より始むるも可なり。その思想の了解し難きものは第三年級にも適せざるべし。德川氏時代の溫健なるものは時として今文よりも遙に解し易きものなればなり。とにかくに、この二年間は主として現代の模範文たるものに止まるべし。たとへ德川時代のものといへども、そは近世文なるが故に課すといふ目的にあらずして、現代文としての模範に適すといふを主意とすべきなり。第二年級に於いては現代文七、近世文三の比なるは妥當ならむ。

近世文の近世文たる特徵をあらはせる文は第三年級頃より始むべく、而近世文も亦その思想の溫雅にして教育上有效なるものは第五年級に至りても課すべし。近古文は第三年級の終頃より課し始めて第五年級に至らしむべし。かくてこれらの比は次の如くなるべし。

	第一年	第二年	第三年	第四年	第五年
今文	一〇	七	七	六	五
近世文		三	二	二	二
近古文			一	二	三

これを思想より見れば左の如し。

	第一年	第二年	第三年	第四年	第五年
情感の文		情感の文	情感の文	情感の文	情感の文
直觀の文		直觀の文	直觀の文	直觀の文	直觀の文
		論説の文	論説の文	論説の文	論説の文

律語につきては文部省要目は不可なり、又實際行はれをるものにあらず。律語は單にその體によりて教授上の階級を附すべきものにあらず。たゞその形體及内容の程度により次第せらるべし。初級生には新體詩同樣を主とし、短歌の平易なるも

のも亦適す。長歌は古雅なるもの故に最上級にのみ課すべし。三四年は短歌を味はしむるに適すべし。俳句も亦味はしむべしといへども、こは特殊の趣味を有するものなれば四年以上にてはじめて可ならむ。その配置は左の如し。

	第一年	第二年	第三年	第四年	第五年
新體詩	新體詩	新體詩	新體詩	新體詩	新體詩
新體詩	新體詩	新體詩	新體詩	新體詩	新體詩
短歌	短歌	短歌	短歌	短歌	短歌
			俳句	俳句	俳句
					長歌

旋頭歌は課するに及ばざるべし。その體は文學史にて教ふれば可なり。

律語の分量は散文の分量に比して五分の一位なるを妥當なりとす。

すべてこれらの内容上の配置は之を確實に指定すること難し。たゞ生徒の心性の發達と智識の進歩とに適したるやうにせざるべからずといふを以てやまむ。

作文課の材料配置につきては今の教授要目に對して異見あり。
之を述ぶるにあたりては、又文章分類上の意見より始めざるべからず。先にもいひし如く、修辭學上之を

直觀の文
論說の文
情感の文

の三者に分つべきは著者の持論なり。これ實に文の三大別なりとす。余は思ふ如何なるものといへども、中學校に入らむとするものは、既にこの三種の萌芽を有せり。この故にその區別はあながちに教授上の階級を定むるものにあらず。又かの

記事、叙事、論說

の區別が修辭學上の區別としては至當のものなりとするとも、この四者は決して難易の程度によりて區別せられたるものにあらず。又その次序も難易の次第によれるものにあらず。而この四者の區別は理論上の分類にして事實上の分類にあらず。卽具體的にいはゞ論文と稱するものは解說文其の他の要素を含み、叙事文といへども記事解說の要素を含み、一概に論ずべからざるは誰も知る處ならむ。かくの如くなれば、この修辭學上の區別順序が教授上の順序に適合するものなりとはいかにしてもいひうべきものにあらず。この故に吾人はこの修辭學上の分類順序を盲從的に一づゝ進めて教授しゆくことの教育上無意義なることを斷言す。

こゝに於いて、余はかの餘の三分類のうちにつきて如何なる性質のものは易かるべく、又いかなる性質のものは難かるべきかをのべむと欲す。

先、情感の文はすべて生徒がそれ相應に情感を有するものなる以上は之を適宜に發表せしむることは教師の指導によりて容易になしうるものなれば、こは初級生にも適するものにして又最終に至るまで課して佳なるものとす。

次に直觀的の文につきていはむ。直觀的の文は事物を見るまゝ、きくまゝしるまゝに叙記すれば可なるものなれば、之を思想的に分解し又總合するが如き論說の文よりも容易なることは明なりとす。

直觀的の文にても、その對象によりて二の區別を立つるをうべし。靜的事物の記述、これ所謂記事文なり。動的事物の記述、これ卽ち叙事文なり。修辭學的にいへば、記

事文は、叙事文に先つといへども、生徒作爲の難易を顧みれば、未遽に贊同すべからず。今之を兒童心理の發展に顧みるに、初生兒のまづ注意するものは靜的事物よりも動的事物なり。兒童は活動を愛して靜止をきらふ。この意義は少年に於いても青年に於いても適せり。この點よりいへば、吾人は記事文よりも寧叙事文を先にすべきを思ふ。卽靜止的事物に注意するは動的事物に注意するよりも難し。又靜的事物の吾人の心を刺戟するは動的事物に及ばず。變化、差別は認識の基礎ありとせば、自ら變化差別をあらはす動的事物は靜止する事物よりも吾人に感せられ易きは事實なり。且又靜的事物は之を觀察するに故意に心を用ゐざるべからず。動的事物は心を勞すること少くして變更を認めうべし。又靜的事物は之を記述する順序を自ら構成せざるべからず。動的事物は其の變化のまゝに之を記述せば可なり。これらの諸點を總合し來らば記事文よりも叙事文の先にすべきは明ならむ。しかれどもこれ性質上の論にして絶對的に記事文は叙事文より難しといふにあらず。寧複雜なる事實は之を記述することすべての文中最難しとする處なり。この點より見れば、記事も論說も叙事の難文に比することあたはず。この故に余は叙事文を最初の事業とし、又最終の事業とせむと欲す。

記事文と稱するもの、うち科學的記事文と稱するもの余は解說と殆大なる區別なきものと思ふ。たゞ解說は嚴密なるの度に於いて少しく異なるのみ。その美術的記事文と稱するものは、決して簡單なる叙事文よりも易きものにあらず。

この故に余は直觀の文としては叙事文を最初に課し、最終に至るまでも課すべきものと思ふ。記事文はその科學的記事文と稱するものは第二學年より之を課し、美術的記事文と稱するものは上級に至りてはじめて試みしむべきものなりと思ふ。

理性的の文は分解總合の作用により、又推理の作用によるものなれば、推理作用のやゝ發達せるものに至りて、之を課すべきものと思ふ。而論說の文と議論の文と區別につきて之をいふ時は解說の文は分解總合の作用のみにて出來、議論の文は論式を知らずば出來ぬもの故、解說の文はやすしといふべきは自然の數なりといへども嚴密なる意義にての解說文は論文よりも一層困難なるは事實なり。この故如何といふに、論議にては多少作者の意見を主張するが故に興味あるものなれど、

純粹なる解說文は全く抽象的に作者の主觀を離れ嚴密に理性の法則に從ふものなればなり。この故に著者は論文をば第四年級より始め、解說文は第五年級に至りて之を課せむと欲す。

以上は修辭的にみたる文の性質上の分類につきての意見なるが、こゝに又交際的の文の一體あり。これ別に敎授すべきものなり。交際的の文とは

書翰

吉凶慶弔の儀式上の文

この外上表の文、公文式などありといへども、そは特別に敎授するにも及ぶまじ。この書翰は普通の文と體裁を異にするものなれば、之を敎授しおく必要あり。こは主として初級生に課すべきなり。儀式上の文はある場合には之を作らしむることもあるべけれども、まづは特に敎ふるにも及ばざるべしと思はる。但讀本などにこの文例を入れて敎授しおくことは甚有益なりとす。

その配當及比は左の如くにて可ならむか。

第一年	第二年	第三年	第四年	第五年
情感の文（二）	情感の文（二）	情感の文（二）	情感の文（二）	情感の文（二）
叙事文（五）	叙事文（四）	叙事文（五）	叙事文（三）	叙事文（二）
	記事文（科學的）（二）	記事文（科學的）（三）	記事文（科學的）（二）	記事文（美術的）（二）
		論文（三）	論文（二）	論文（二）
書翰文（三）	書翰文（二）			解說文（二）

文法課につきては、初級生と上級生と區別するを要す。初級生の場合にては系統的の文典を課するに及ばず實用上の智識を口語と比較して敎授せざるべからず。而その敎案は循環的排列によりたるものなるべく、この際殊に文の構造、用詞の語尾につきて熟したる智識を有せしむべし。從來はこの點に於いて單語論を初年生に課し上級に至りて文章論を課すとすれど、この二者は表裏をなして進むものなれば必しも之に拘泥せず。二者合せ授けて進むを可とす。

さて上級生に至りては系統的に進むべし。卽第三年にありては現代文に行はる
る法格を一切組織したる簡明なるものを授け次年には中古以來の文の法格を授
け第五年に至りて國語沿革の大要を授くるは至當の順序なりとす。
書法課の事業は專練習にあるものなるが、之を配當すれば次の如し。

第一年級	第二年級	第三年級	第四年級	第五年級
かなづかひ	かなづかひ	かなづかひ	かなづかひ	かなづかひ
漢字用法	漢字用法	漢字用法	漢字用法	漢字用法
漢字構造	漢字構造	漢字構造	漢字構造	漢字構造
送りかな	送りかなの理法	練習	練習	一班を組織的に教ふ
句讀點	句讀點	句讀法の理法	句讀法の理法	句讀法の理法

書法課の事項は級の上下によりて區別する要あらず。唯その材料が生徒の力に適したるものなることを主眼とす。又この課は始めは正確に記載することの練習より進みては美麗且迅速に書きうるやうに奬勵せざるべからず。

文學史課の配置は現今の文部省は第五年級の第三學期に於いてせり。これ生徒講讀の力の略完成せられたる上に課する主義なれば吾人の大に贊成する所あり。

第四節　敎科用書

敎授にはその方便として敎科書を使用するを可とす。敎師が一々その場合に臨みてその敎材を選出することは望ましきことなれども、そを多數の生徒に配付することは煩雜にすぎて敎授上障害を來す恐あるが故に豫め敎材を選擇し且之を適當に配置したる敎科書あらば之に依るを最良の方法とす。しかれども、分課の性質によりて必しも一定せず。卽講讀課の爲には讀本と辭典とを要す。辭典は敎科用として從來重きをおかざりしかど、甚必要なりとす。文學史にはその敎科書、文法には文典、書法にはその敎科書又は書方辭典をもたしむるを可とす。而作文は主として生徒の思想を發達せしむるものなれば、之を豫定したるものは用ゐるに困難なり。唯作文上の用意を記載したるものならば、參考として、もたしむるも可ならむか。

讀本につきてはその材料の撰擇配列は前來述べし處によるべけれどもなほ之に一二の注文あり。卽卷末に語彙を附して、雜字雜語、故事成語等普通の辭典にて求

むべからざるもの、解釋をなしおくべし。且又文の作者の略傳等は之を適當の場所に掲げおくべしこれらにつきては教師の教へをかりて始めて知るといふが如きは不可なり。出來うる限り生徒の目前に提供しおくは、かれらの自習練習にも益あり。又教場にて時間を節約することをうべしこの點の注意は從來の教科書は全く放擲せり。その他地圖繪畫等の之を掲ぐるにあらずば理會に不利なるものは讀本中に挿入しおくは甚利益あり。かくすべき所以は後章に至りて明ならむ。

讀本と相まちて功を奏すべきは辭典なり。辭典は講讀教授の用具としては甚必要なり。必生徒をして所持せしめ、かれらの力にてなしうる限りの研究はこれにてなさしむべきなり。その辭典もかなにて引くものと、漢字にてひくものとの二方面を具すべきものなるべきなり。この普通の辭典に見ざるものは、讀本附錄の語彙中にて求めしめ、教師の力をからずして出來うる限りの智識をうるにあれしめざるべからず。

文典は法則の説明をのみ主として文例の少きものは不可なり。文例は出來うる限り多く集めよ。教場にて教授しわすとも、そは參考として大なる價あるものなれ

ばかり。その他は材料の撰擇と配置とにつきて實地の觀察によりて決すべきなり。

書法の教科書は一切の記載法上の現象を記載しおくべし、而書法の實例、字體及配列につきて多數の實例をあぐること、今の習字教科書の如くからしむべし。但あの如く大なる文字に及ばず。手紙上の文字筆寫に用ある文字につきての記載例を示す要あり。

作文用としては作文辭典又は節用辭典の類は必使用せしむるを可とす。而讀本文典、書法教科書、作文辭典はみなこの科にありて活用せらるゝものなることを忘るべからず。作文教科書といふものあらば、そは作文上のすべての用意と模範文例とにて可なり。その他は教師と生徒との間の活きたる應用にまかせざるべからず。

文學史教科書はその文學史上の事項は上に述べし適當の教材と認むべきものをとるべく、文例につきては讀本と同樣の用意をなすを要す。

第二編　教　授

第三章　教授外の基礎

第一節　教授の二面

教授の事業は教育上の手段にして之が對象としては生徒を要し之をなすものとしては教師を要することは今更の事ながらこの二方面は教育者の片時も忘るべからざるものなり。

教授は實に教師と生徒との間に行はるゝ有目的の行動なれば、教授法の研究は自然に教師のなすべきことゝ生徒のなすべきことゝの二方面に分る。甲は所謂教授にして乙は所謂學習なり。世の教授法を云爲するものは往々教師の事業即教授の方面にのみ偏して生徒學習の方面を忘れたるが如きもの少からず。こは教授法研究の第一着に注意すべき重大なる事實なり。

吾人はこの小冊子上に教授學上の言論をなす餘裕を有せず。直に教授法の基礎たるものにつきて論ぜむとす。

第二節　學習の定律

すべて教師たるものは教授と稱する事業の生徒と教師との間に於いて完成せらるゝ所以の基礎的智識を有せざるべからず。この智識なきものゝ教授及之を願みざるものゝ教授は決して成效せる教授にあらざるなり。

今學習の心的手續を略概觀せむに第一學習といふものは、生徒が知らざるものを領解し之を所有するに至らざるべからざるを以て、その始は必受動的のものなるべし、知りうるものならば、そは教授にも學習にもあらざるなり。しかしてその受動的のものが、教師の盡力生徒との努力とによりて遂に自家のものとなり、こゝに之に對して能動的にこれの上に活動しうるに至るまでにならざるべからず。この故に一言にいはゞ學習は受動的に始まりて能動的に終るものなり。この受動的と能動的との中間にありて之を媒介すること、これ實に教授と稱する事實の中心なりとす。

この故に教授と稱する精神的事業は生徒の心内に於いてこの三段の過程を起すものなることを見るべし。卽受動的にその教材を受領すること、次は之を十分に

理會して、精神に融合せしめ、終には能動的に之を使役し、同化し應用しうるに至らしむることこれなり。

教授と稱するものは必この三段の過程を經て成立す。否學習といふものはこの三段の過程を經て成立すといふを尤妥當なりとす。

從來の五段教授法又は三段教授法と稱するものは吾人の見地より見れば、顚倒せる誤見なりとす。かの五段又は三段の教順と稱するものは、決してその順序として不可なるものにはあらざるべし。しかも之を教授の順序なりといふに至りては大なる誤見といはざるべからず、この點に於いては吾人は所謂教育學者の見識の小なるに驚かざるを得ざるなり。

この三段五段の順序を以て教授法の順序なりと思惟するが如き偏見を有するが故にその教授の弊害甚しく形式に流れて收拾する能はざるに至れり。

實にこの順序は生徒の學習の心的經過にすぎずして、教授の形式とは稱すべからざるものなり。見よいかなる人間といへども、あることを學得するにあたりて、この順序によらざるものあるべきか。今なほこの學得的心的過程につきて微細なる點にまで說明し及ばむとす。

この三段につきてはヰルマン氏は種々の方面より語をかへて說明せり。今余はそのうち吾人の必要なりと思ふものを摘出せむ。

領得の三階級

同義なりとす
- 受領……理會（精神的感徹）……應用
- 注視……了解……練習
- 直觀……了解……施行
- 智識……理會……技能

對象にていふ時は　經驗的……合理的　要件……技術的　要件

教授の方法　叙述……說明……固定

教化內容　經驗的科學……合理的科學……技術……經驗的興味

興味にては　思想的興味……技藝審美的興味

これらを通觀してその眞意をさとるをうべし。

いかなる人間にても、いかなる事物にても、學得するには必この段階を經過すべ

きは自然の事にして秋毫も疑ふべからず。といへどもこは理論上の順序にして實際必ずこの如くに形式的になさゞるべからずといふの理なし。たとへば大前提小前提結論の三段論法は一切の論法の原理にして基礎なりといへども、すべての議論はこと〳〵く形式的に之にあてはむべき要あらず。吾人はこの事實を無視する教授法は不可能なりといはむ否一切の學得と稱する事實は存在せざるに至るべしとまでにいはむとす。いづこにか受領せずして理會しうるものあらむや。又理會せずして應用しうるものあらむや。いかなる人の教授がこの三段の順序を顛倒しうるものぞ。誰か先應用せしめて理會せしむるものあるか。かくの如きはあまりに明白なることなりといへども、世にはこの順序を以て教授法攻究者の專一的事實なるが如くに喋々して得々たるもの、甚だ多ければ一言之を駁しおくものなり。かくの如くこの三段の順序は實に心的順序として必然的のものにして、いかにしても之を紛亂せしむべからざること科學上の定律の如し。吾人は之を學習の定律と稱す。この順序をふまずしては教ふるといふ事實と習ふといふ事實は共に存在せざるは明なり。

世の誤解せるもの教授上の事業を見るにある一時間の授業は必ずこの三段に分つべきものゝ如くになすを以て正式の教授なりとせり。これ實に教授の方法と學習の理法とをとりちがへたる愚見にして殆んどとるに足らず。かくの如き者流を形式に拘泥するものといふ。恐らくはこれらの人々は教授の眞義を知らざるものならむ。勿論ある一時間にはじめてこの三段階が唯一回の過程をとることも希にはあらむ。しかれどもかくの如き永き教課は受領の間に非常の時間を要したるものなるべくして之を四五十分と見積る時は十五分を應用の練習として終りの三十分は受領と理會とに費さるゝものならざるべからず。しかるときはその受領のために費す時間に果して生徒のたへうる時間なるか。

吾人のいふ所の受領と理會とはかの誤鼎者流の受領理會のいひにあらず。今こゝに一の文字ありとせよ。その文字を板上にかき之を指示してよみ方かき方意義を教へたる時はすでに受領より理會にうつらん時なり。之をよみかきうるに至りてはすでに應用にうつりたるなり。理會とは心的經過にして決して外的教授の形式にあらざるなり。この故に外的教授の形式につきていはゞ之を指示したるのみ

にて直に受領し理會しうるものもあり、又叙述によりて受領し理會しうるものもあり。又説明によるべきものもありずべて受領は外的現象に關係あるものにして理會は心的作用なれば、いかにしても外的に之を區別すること不可能なり。吾人はかくの如くに受領と理會とを解す。この故に教授はその順席よりいへば受領理會せしむる一の事業と應用の如何を檢する事業の二の方法に歸すべきのみ。然るにこの心理的作用をとりて外的形式の名となす。愚も亦甚し。一字一語みなこの三段によりて學得せらる。ある一時間によりてはじめてこの三段の經過の唯一回經過すといふが如きことを事實上眞の意義上にてありうべしとせば余はその生徒の神經系統の延長の幾億萬里あらむかを、とはざるべからず。世にあにかゝる怪物あらむや。世の教育學者と稱せらるゝものゝ迂も亦極まれりといふべし。

以上の如くなれば、一事一物みないかなるものといへども學得するにはみなこの三段の順序を經過すべきものあることを忘るべからず。これにつきて教育學上異論あらむものは何人といへども、吾人は之に對して論辯するを辭せざるなり。

上述の如くなれば吾人が第一節に生徒の方面を忘るゝなかれといひし眞意も知らるべきなり。實に從來の教授法は口にてこそ生徒を忘るゝなかれといひながら生徒の心的經過を無視することの甚しきことかくの如くなりしなり。

第三節　教授の二階級

さて上述の如く、教授の事業は自然に二樣に分る。一は受領よりして理會に達せしむる作業之を狹義に於ける教授とす。一は理會より應用にうつらしめ、之を習得せしむる作業之を練習といふ。若吾人に教授の段階如何といふものあらば、二段教授といふ名目にて答へむ。名目の如きは吾人のいふ所にあらず。たゞ教授と練習との事業によりて一の教授といふものは成立するなり。これとても一時間の教授はこの二段階なりといふが如き狹隘なる見に陷るべきにあらず。その教授の材料によりて、幾度もこの二樣を交互にくりかへし〳〵なすべきものもあるべくたゞ一回にて佳なるもあるべく、又練習のみくりかへし〳〵なすべき必要もあるべく、又一時間に數回この順序のくりかへさるゝことあるべく、又一時間は教授のみに費さるゝことあるべく、練習が次の教材の爲に受領の豫備となるもあるべく、かゝる事柄はあらかじめ一定したる方法のあるべきものにあらず。教授は決して形式

的機械的の運動にあらず。人間の靈活なる事業かゝる。あにかゝる形式に拘泥する愚を學ぶべけむや。

第四節　教授の心理的要件

生徒の學習を助けむが爲の教師の直接の作業を教授とす。その教授は生徒の學得補助の方法にして決して目的にあらぬことを忘るべからず。從來の教授法上の論は教師の側を主として論じたるが故に大なる誤解を生せり目的は生徒にありて教師にあらず。教場は教師の活動獨舞臺にあらず。生徒をして活動せしめよ。その活動は形式的にいふにあらず。生徒の心的活動を主としていふなり生徒の心的活動を旺盛ならしめざる教授はいはゆる睡たき教場として決して成效せる教授にあらず。教授の第一要訣として、すべて生徒、あるを知りて己を忘るゝにあり己れを忘れざるによりて種々の惡弊を生じ來るなり。

教授の事業は教授と練習とに分つをうべしといへどもこは、これ生徒の學習を補助する事業にすぎずといふことこれ亦忘るべからざる要件なり。

されば教授と稱する事業は生徒の學得の爲に障碍なからしめ、之を容易ならしめ助長せしむることを主眼とするは明なり。この主眼よりして教授上の實際上の事業は發生し來るあり。

今之につきて教授に要する心理上の注意をあげむと欲す。

先、受領しうべき心的興奮なきときは決して教授は行はるべからず。これ從來の教授法が豫備といふものを大切なりといふ所以なり。然れども、吾人のいふ所は之と異なり。かれのは、ある一時間のはじめのみにつきていふなり。吾人はしからず一事一物みな然りといふなり、實に然らずや、心的興奮なくしていかにして之を受領するものあるか。この故に吾人は受領の前には心的興奮なかるべからずといふ。すべて時間の始めにあれ、中途にあれ、心的興奮なき時は教授をなしわざるは明なり。この心的興奮も亦形式的にいふにあらず。教授の始には必形式的に豫備なかるべからずといふが如きことは實際上必しも然らずといはむ。たとへば非常に興味を感じをれる事實を前日に教授しおきて本日なほ之を繼續せむとする場合の如きは生徒の今日之をなすべきことを既に熟知せる時は何等の豫備と稱する形式なくて教師が教壇に立つにてすでに生徒は心的興奮を起しをるものなればなり。

しかれども生徒が受領すべきものに對して何等の關知するものなき場合には、いつの時間にても、いかなる時に關せず。即時間の中途にても終りにても、その心的興起を惹き起さしめざるべからず。この際の事業は如何なる形式にても可なり。ただ生徒の心をこの受領すべきものに奪へば可なり。この際行ふべきものは通常は目的の指示なり。この目的の指示は心をして之に向はしむるものにして、之を心理的にみても認識論の方面よりみても意志なきときは心的輕過は生せざる事實に基礎をおく。この故に生徒の意志が既にこの教材に向ひをるものに對してなほ形式的に目的を指示するは形式的教授の弊なり。次に受領せしめむが爲には之を提示して感官に訴ふるを要す。この際にありてはその生徒にあたふる知覺的及感動は明晰にして興味あるものなるべきは必要なり。

教材の性質によりて受領して直に理會するもあるべく又受領は易きも理會の難きもあるべし。この理會の難きものにつきては教師之が補助をなさゞるべからず。この理會といふ心的作用は分解總合の二法により思想連合の法則にて活動するものなれば、之を補助するにも亦この二方面によらざるべからず。されば理會の困難なるものは之を分解して受領せしめざるべからず。次に之を總合して一の完體となさしめざるべからず。而して之が記憶を固めしめむが爲には之を類似若は反對のものと比較判斷してその精神上の位置を正しくし之を同類のものと連絡せしめて概括し、以て精神上の位置を安固にせしむべし。かくの如くにして理會は完成せらるべし。但生徒の理會しをれるものまでも、しかするは徒勞なり。すべてこれらの事みなある一時間に次第をおいて、なすべきものにして、之を教授の方法と思ふは非なり。これらは又教授の心的作用上の要件といふに止まるべきものにしてかのある一時間の教授を豫備、教授、應用と三段に分ち教授を提示聯結、概括の順序にて唯一回經過するが如きものを以て正式の教授方法となすが如きは又實にあやまれるものなり。

練習に關しては教師は種々の方法にて之を指導すべし。その練習の原則はその觀念的のものは連想の法則を基本とすべく、技術的のものは習慣の法則を基礎として進まざるべからず。なほいひもてゆかば、皆習慣の法則に歸すべきなり。唯連想は思想間の習慣に外ならざるなり。されば練習に際しては耳目より入りたるもの

を口及手にて發表すべく練習せしむるは勿論思想より發表に、發表せられたるものより思想に自由自在に連結することを練習せしむるを要す。この練習を巧妙に行ふことこれ又教授の方法によるものなり。

以上述べし所の學習の定律及教授上の注意を以て一切の教授法の基礎とす。教授法とはこの基礎の上に建設せられたる人爲的方法なり。ずべての教授法はこれを基礎とし、之によりて組織し、之を補助し、之を害することなからむを期すべきなり。然れどもこの順序の外に人爲的方法を附加することを能はざるものは決して可なるものにあらず。

すべて一時間一事項を授け而その事項の最早單純なるものに歸着すべき科學の如きものは時として世の所謂五段教授法の如き形式にてあることもうべし。しかも材料のかく一時間に適合して長きにすぎず短きにすぎずといふ如きものはたとへ數學物理學の如きものにても甚稀なるべきは明なり。況んや複雑なる人爲的現象や錯雑なる語學教授がこの經過の一回のみなることのあにありうべきことならむや。

この一章は吾人の見る所にては一切の教授と學問とに通有せる基礎なれば、いかなる教育學問に從事する人にても必之に依頼するものなることは明なり。なほこれが基礎にして方法ならぬことの主張は吾人の創見にも屬すといひても可なるものなれば世人のこれに對しての意見は喜んできかむと欲する所なり。從來の形式教授の弊を除かむと思ふ人は希くばこの方面に研究の歩みを進めよ。余はこの著の小冊子なるが爲と時日のゆるさゞる爲とによりてこの教授上の原理と基礎とを單獨に發表すべき機會を得んまではこれ丈を世人に發表するにて止まむと欲す。

第五節　教授の樣式

教授の基礎は以上の如きものなるが、全はなほその實地の教授といふ現象が、その教材の性質によりて種々の形體をもちうべきことをのべむとす。

教材の性質によりて、あるものは主として受領せしむるに力を盡すべきものあり。かくの如きは殆理會せしむるには何等の補助をも要せずして之を受領せしむるが、爲に大なる力を要する性質のものなり。又或ものは受領せしむるには何等の

特別の事なしといへども、之を理會せしむるが爲に大なる補助を要するものあり。

受領せしむることに特に努力すべきものにつきての教師の作業は二樣あり。直觀によりて受取らしむること。これ卽生徒の感官に直に訴ふることにして、之が爲には事物を指示すること。又は働作によりて所置して示すことこれなり。又生徒の再生的智識によりて意識に受取らしむること、これが爲には物體又は狀態は之を平叙して示すこと、又作用行爲は之を物語りて示すこと。この際には生徒の記憶と比較せしめ、想像を喚起せしむることを要す。しかれども、これらみな直觀的性質を有せるものにしてその理由をいふを要せず。實際然りといふことを領得すれば足れるものなり。これすなはち受領して理會する材料なりとす。

又他の材料に至りてはたゞ之を指示し叙述したるのみにては不足なるものあり。卽之が名目を知らしめ、又その實質を知らしめざるべからず。その名目を示すものは言語にあらはされたる思想を對象としたる時になすべき方式にして之を說明すといふ。語に對してはその訓話を敎ふべく、文に對して意義を理會せしめざるべからず。實質につきてはその對象の本質を捕へて認識せしめんとするなり。これ

はその關係を發展的に敎授せざるべからず。

以上はヰルマン氏の分類なるが氏の原統は左表の如し。

受領
- 直觀によつて受取ること…指示敎式（目前指示敎式）
- 以前の直觀を再現して意識に入るゝこと…叙述敎式（目前處置敎式）
  - 物體（平叙）（物體狀態）
  - 作用（物語）（作用行爲）

理會
- 名目的理會……說明敎式
- 實質的理會……發展敎式

さてこの敎式といふものは區分はあるが、ある一科は必一の敎式にてのみ敎授せらるべきものがある一事項は一の敎式にてのみ敎授せらるべきかといふにこれも亦決して拘泥すべからず。たとへば歷史の如きにありては之を受領せしむるに物語をなす事實を敎ふるのみにてその間の關係を敎へずとも可なる時はこれにて狹義の敎授終れるなり。然れども、そのうちに細密に前後の關係を示すべきこと又は關係的に複雜な事項あらばこれを實質的に理會せしめざるべからず。又その地名人名等の難解のものは之を說明せざるべからず。かくの如くあればいづれ

の學科は何の教式によるべしなどいふことは、これ實に形式に拘泥する弊なりといふべし。しかれども、又自然の勢として、ある科には特に多く用ゐらるゝ教式ありといふべし。物理化學の如きものは之を指示するには多くは處置して示さゞるべからず。之を理會せしめむには發展的教式によらざるべからず。而して指示説明又は叙述などもまゝ入り交はることあるべきは論なしといへども主たるものは上の二法なりといふをうべし。

生徒はかくして教授せられたるものを精神に固定せしめざるべからず。固定は智に關するものは之を牢記せざるべからず。能に關するものは鍛練せざるべからず。この固定を又二樣に分ちみるをうべし。卽純存理會あるものは思慮なり。受領のみにして系統を付すべきものならぬときは機械的なり。この機械のものも亦場合によりては可なり。

この記憶といふものは、之に對して直接に教師の關しうるものにあらず、主として生徒の努力によるべきものなれども、又教師の之れに干渉するを要するなり。教師が生徒の記憶を幇助する方法は理會を完全ならしむるを第一とし、應用しうべきものは之を應用せしむべし。之につきてキルマンはいへり。應用しうべきものを學ばしめ、學ばしめたるものを應用せしめよ。又いはく應用によりて自ら生徒の腦裡に固着しうるものは殊更に之を牢記せしむる用意を要せず。又ある材料をよく應用しうる樣に至らしむる爲にこれを牢記せしむる用意を要することありと。又いへり、教授の進行中屢反覆し來る材料は自然の記憶に委ぬべく、稀に反覆する材料は教師の手腕にまつより外に道なし、

教師は與へたる理會の生徒に徹底せるか否かを檢査するを要す。これは重要なる教師の任務の一にして、これによりて一は生徒の果して之を理會しをるか否かを見ることをう。この場合に於いては教授の效果を客觀的に檢するなり。一は生徒の精神的財產を整理し之が散亂を豫防するにあり。

かく牢記せるものを檢查し、且之を練磨してます〳〵之を牢記せしむるは、屢之を發表せしむるを以て最良の方法とす。技能に關しては之を反覆修練せしむるを要す。すべて練習と稱する教授上の作業は、この檢查と練磨との二目的を果す方法

なり。これをなすに二樣の方法あり。一は課題の方式なり。こは一定の題目を與へ、それに對しての內容を充實せしむるなり。一は發問の方式なり。こはその事項につきての智識技能を發表せしむるものなり。練習の方式としてはこの二方法あるのみ。而この二方法はその事情に應じて之を使用すべきこと論なしとす。

第六節　教授法發生の契點

以上に述べ來りし如く、教授とは生徒の學習を幇助する教師の作業なれば、教師たるものは如何なる準備的智識を以てすればこの教授を適良に完成しうるかといふに、これにつきては、教師の研究してあるべきものは、其の材料と、教授を受くるものゝ心的活動の狀態と、この材料と心的活動とを適良に結合する事との三點なり。卽教師は教材を十分に體得しをらざるときは、靈活なる生徒の心的活動に應じてその材料を自由に使用し之を供給することあたはざるは論なし又教師たるものはその客體たる生徒の心的生活がその材料とその教授が心的生活の上に如何に影響すべきかを知らざるときはその教授は盲目的にしてたとへ成效することありとも之はその教授者の功として認むべからざるなり。この故に教師は常々材料と心理學とを熟知せざるべからず。

しかれども、材料と心理學的の智識とを有したりとて、これにて教師はそのなすべき事業をつくせるにあらず。否、寧、そはたゞ豫備的智識にすぎざるなり。眞の教授法とはこの材料とその心理學的の法則との關係を發見して之を以て學習を幇助する方法を案出するにあり。而その方案は全く人格的事業にして決して一定の形式にあてはめうるものにあらず。たゞ理論上にてはそれらの一般に通ずる方法を研究するに止まるのみ。如何なる方法にもあれ。上述の目的を完全に達しゐたるものは完全なる教授法にしてそは實質的にみるべきものにあらざるなり。卽實質的に見るとはそが果してその材料を處置する方法なりしか。而してそは生徒の學習を幇助せしむるに於いて有效なりしかといふことを主とすべく、かの世の形式的教授の如き弊害を生ずべき批評は避くべきものなり。

今教材の方面よりして教授を觀察すれば、その教授せらるべき材料は必ずしも生徒の心的發展の次第によるべきものにあらず。何となれば、教授を材料的にいはば一種の遺産相續なればなり。卽前代よりして、その思想感情技能等を之をかれらの

必要物として、又社會的の要件として之を附與するものなれば精神的遺産といふべきものなり。この故に、その財産中にはまゝそれらの心的生活と竝行せざるものなきにあらざるなり。この故にその材料の配列は教師の手腕によりてかれらの心的生活の發展に伴ふ如く、なしうる限りはなすを要す。その本性の明ならぬものにても之を相續せしむべき必要あるものは、まゝ強制的に之を與ふるが如き場合もなしといふべからざるなり。然れども、そは決して生徒の心的生活を無視せよといふにはあらざるなり。之を學得せしむべき方法は何等かの手段によりて發見せらるべきは論をまたざるなり。

教授法と稱するものはかの三段の順序と心理學的幇助の方式と教授練習の形式との有機的統合をなさしむべき教師の人格的事業をいふなり。吾人は學習と、教授と、授教法とは相互に離るべからずして、ある點に於ては融合して一體となるべきものなりと主張すといへどもこの三者はもと一にあらざることを主張せむとす。世には學習の方式を教授の方式と混同せるものあると共に教授と教授の方法とをも混同せしむるものも存するなり。この點につきて明晰なる區別を認めざればその教授は、又形式的に陷らむなり。

とにもかくにも學習と教授と教授法とは區別あるべきものなり學習は生徒の方面の活動にして教授は教師の方面の活動なり、而教授法はその學習に對しての教授を良好ならしめむとの技巧なり。即教授を有效になさむとの方便なり。この故に又これを教授そのものと一樣にいふべからず。その教授法によりて行はれたる作業は即教授と稱する事實なり。教授法は技巧にして教授は事實なるの差に注意せざるべからず。世には往々この區別をも沒却せるものあり。これ亦甚しき誤あり。

教授方法の案出は人々の技能によりて差ありといへども、しかもそがよりて立つべき立脚地としては二の因子あるを忘るべからず。その二の因子とは一は材料にして一は生徒の心理狀態なりとす。この二因子は、吾人が教授法の契點と稱するものなり。この二因子の中間に立ちてそが調和を圓滿ならしめむとの方法をさして教授法といふ。

されば學習の定律と教授の心理的要點とは、一定不變のものなりといへども、教授法は必しも一定不變のものにあらずして、種々に變化すべきものなり。今之を述

べむ。

それ教授上の材料はその性質種々ありて之を一律にいふべからぬことは既にものべし處なり。さればその材料の性質に應じて、それを學習すべき方法も異なるは論なきことなり。この方面より見れば、材料の性質の異あるに應ずる文の教授法の異なるものあるべきは明なり。卽材料の性質の異なれる方面と教授法の變化とは正しく比例すべきものなるべし。

之を生徒の心的生活の方面より見れば、人間の心的生活は生長の時期に從ひてその活動の方面及主點に差異を來すものなれば、之の心的生活の發展に從ひて教授の方法も異なるやうにせざるべからず。こゝに於いて又教授方法は心的生活の發達に伴ひて變化せざるべからず。この故に教授法はその材料に從ひて又生徒の心的生活に伴ひて變化あるべきものなれば、材料の異なると共に心的生活の異なるものにつきては非常の多樣に達すて變化せざるべからざるなり。之に加ふるにその材料は亦その小區分につきても違ひ、又心的生活も時々刻々に變化しゆくべきものなれば教授の方法は到底之を形式にはめて一定しおくべきものにあらざるなり。

しかれどもかくの如くなるのみにして殆一の捕捉すべきものなきならば吾人は豫め之を研究しうべきものにあらずといへども、之を概觀すれば、材料にはある略共通せるの性質を有する集團ありり心的生活にはある時期によりて之を概括して考ふべきものあるが故にこの材料の普通の性質とその生徒の心的生活のある時期の普通の特徴とを基礎として、ある時期に於るある學科の教授法は略之を研究しうるものありとす。しかれども、これもたゞ一般の傾向にすぎざれば決して之を以て細目を盡しうるものと信ずべきにあらざるなり。

今この點につきて中等教育の國語科教授法につきての考察の方針をいはゞその教授は語學教授なることを忘るべからざると同時に學生の心的生活の如何を顧みるべき必要あるなり。

第七節　被教育者の心的生活

一、被教育者の心的生活

余はまづ、一科の教授方法を考案する前にその客體たるもの、心的生活を檢せ

ざるべからず。これ實に最初の立脚地なればなり。

今中等教育をうくるもの、心的生活をかへりみるに、心身發達の現象によりて學問上通常少年期の後期青年の前期と稱する時期に該當す。中學校に入學しうるものは滿十二年以上なるべきを以て見れば、それより六年間の年齡はこの期にあたればなり。

さても人間の發達の時期分けにつきては種々の説ありといへども、大抵これを分つに左の如くす。

幼年期　乳歯脱落するまでの時期　六七歳頃まで
少年期　發情期までの時期　十三四歳頃まで
青年期　生長の完成までの時期　二十四五歳頃まで
成人期
老年期

もとより個人的には多少の前後あるは免れずといへども大抵は以上の區別に從ふものなり。これを以て見れば中等教育の時期は少年期の終りより青年期の初期にかゝるものなればそれらの點のみにても小學教育と同一の方法にて教授せらるべきものにあらざるあり。

この少年後期より青年前期にかけての精神生活は如何といふに、キルマン氏は次の表の如きことを説明せり。今すべての學校期のものを參考として共にあぐることと次の如し。而この少年後期と青年前期との間には、大なる差あることをいへりこの點に注目すべし。但一般及國語科に關係するもののみをあぐ。

	幼年後期	少年前期	少年後期	青年前期
傾得の順序	受	領	微	應用
起動力	直接の興味		間接の興味	高等の目的
行ふ所	一般の元素		攻究の元素	學校的學修
基本學科	言語教授		言語及文學教授	言語及文學教授
漢學の部分のみをあぐ	國語	初等の外國語	他國の言語及文學	他國の言語及文學
技能	手工的修練		手工的修練	熟練

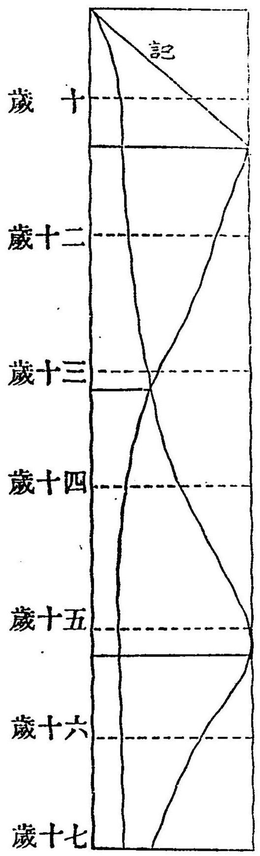
今このうちの一二の注意すべきものを註解せむ。

領得の順序の受領、徹底、應用とはその止まるべき點をあげたる也。起動力の直接の興味とはその對象その者を以て興味の目的とせるものをいひ、間接の興味とは之を方便として賞讃名譽等を得むと欲するをいひ、高等の目的とはもはや間接興味によらずして高等なる目的を認め之に向つて進むをいふ。

行ふ所の學校的學修といふは系統的に學修するをうるものをいひ學校的攻究とは目發的に攻究したるに至れるをいふ。

今これらの期に屬する種々の心的現象を說明せむ。

先記憶と理會との年齡的盛衰を圖式に示す時は左表の如し。



されば、この期の始は記憶の作用は尤旺盛なるものにして終といへども、決して衰へたりといふべからず。十二歲より十七八歲までとすれば記憶作用の旺盛なる時期なることを忘るべからず。之と共に理會力は漸次に發達し行くことをも忘るべからず。

少年期に於いては想像記憶の二作用最活潑の動作をなすによりて生徒のこの二作用によりて教授の材料を把捉するは前後に比すべき期なきなり。又少年後期に於いては受領したるものを十分に心の中に貫徹せしめ之を消化する樣になるものなり。

されば、この點より國語教授を見るに、この期には唯の言語の教授に止まらずして文學の方面の教授にも進みまた文法を授くるにも可なりとす。

青年期に入れば生徒は思辨をなし始むるものなり。而又趣味を感じあらゆる成人的心情は之に薄弱ながらも形を構成するに至るものなれば、この點に於いて十分に考案する所なかるべからず。

余は教育者のこの少年後期と青年前期とを區別して考ふるを望む。余自身は一

二年級を少年後期に屬するものとして之を初級生と概稱し三年級以上を青年前期として之を上級生と稱す。この二區別は又心的生活の差を示し從つて教授上異なる注意を要するを忘るべらず。

第四章　國語科教授汎論

第一節。國語科教授法の發生

さきには一般の教授法の發生すべき契點を明にしなほその客體たる生徒の心的生活につきての特點をのべたり。かくてこの章に入りて國語科教授上の全般の概見を示さむとするに先ち國語科教授の發生すべき要點をのべむとす。

先言語研究の目的は實用的研究と、古典學的研究と言語學的研究との三方面あるものなるが、この三方面は互に相助くる處なしとはいふべからざれども、しかも嚴として區別すべきものなり。近來起れる言語學的研究の聲盛んなるに至るや、まま中等教育に於いても之を試みんと企つるものあるにあらずといへども、こは大なる誤見にして、中等教育は決してこの科學的の研究を目的とすべきものにあらずして斷々乎として實用的研究を主として進むべきなり。又從來の國學者の遺風として古典學的に流るゝ弊もなきにあらず。しかれども、これ決して從ふべきものにあらず。しかりといへども、國語科の事業はこの古典的言語學的の事項を極端に排斥すべしといふにあらず、その目的とする處こゝにあるべきをいふなり。

中學校の國語科の目的は實用的研究をなさしむるものなりといへども、しかも古典學的科學的の智識の自然にあはせわらるべきものは之を收得すること、決して不可なるにあらずもと〳〵かの三方面は相連絡せるものなれば、而之を教授するものゝ方面よりいへば古典學的の智識と言語學的の智識とをかくものは決してこの教育の效を收めうべきにあらざるなり。

言語そのものについていはゞその本性を知らざるものは如何にして之を教授しうべきものぞ。この點より見れば、教師は深く言語學上の智識を有せざるべからず。

言語の内容よりいへば、又古典學上の智識も輕視すべからず。殊に普通實用的の國文を教授せむものは古典のみならず、佛典漢籍にも通せざるべからざるなり。

之を文學としての方面より見れば、文學上の智識なきものは決して教授をなしうるものにあらず。この故に文學そのものに關する研究上の智識、國文學史、修辭學等の智識なきものは文學としての方面の教授は決して効を奏すべからず。

教師は又その實用上の相當の技能を有せざるべからず。これなきものは決して教授上の效をあぐることをうべきにあらず。

吾人がかくことくしく教師に望む所以のものは教授の眞の方法は主として教材の性質によりて決せらるべきものなれば、この教材の性質、内容に精通するにあらざれば決して良教授は行はるべからず。勿論教授法の案出せらるべき所因あらざればなり。余はくわんとしていはむとす。善良なる教授は教材の性質の研究によりて半達せらるゝものなりと。教材の性質を離れて、いはゆる教授法のみを喋々する徒は所謂形式的の教授法に拘泥せるものなり。みよや古來の學問技藝に精通して一代の大家と稱賛せらるゝ人々の教授法をかれらの教授法は實に圓滿なるものにして殆ど批難すべき點なきものなり。これらはその教材の性質に精通せるよりして之を完全に教授せむとする熱心には自然に教授學上の一切の法則に適合し、その結果こゝに至れるのみかれらあに今日の所謂教授學心理學を知らむやしかも至人のなす所は自然の法則に合す、實に欣して慕ふべきにあらずやこの故に余は再いふ教材の性質内容に精通せるものは自然に完全なる教授法を案出すとしかれども吾人は至人にあらず又教材の性質内容を完全に知りをるものにあらず。この故に一面教材を研究すると共に一面教授學心理學の方面より研究してこの理想に近かしめざるべからず。

こゝに於いて余は次の二方面よりして教材の性質を檢して以て教授法の資とすべきものを知らむと欲す。

一、言語の本性の方面
二、言語の用途の方面

かくて別にこの言語に對する心性の方面よりの觀察をして、これらを總合して國語科教授上の大方針を定めむと欲す。勿論こは余の狹き研究よりいでたるものなれば、なほ自研究して、ます〳〵この方面の改良を計るべきなり。

第二節　言語の本性よりの觀察

言語的素材と稱すべきものは、文學、聲音、言語、文章の四の方面なり。語學の教授的はこの四者を十分に學得せしむるにあるは明なり。

されども、この四者は各單獨にて存在しうるものにあらず。まづ聲音ありて之れを組織したるもの言語となり、その聲音及言語を個々に記載する符號は文字にして言語を文字にて記載したるものは文章なり。しかるときはこの四者の關係明なりといへども、なほこの四者そのものは自家のみにて存在しうべきにあらず。之が本源たる思想を離れては何の効果もなきものなり。

實に語學的素材は思想を離れては何の價値なきものなりといへどもしかも之が學得に際しては思想をさておきて考ふべきものなきにあらず。そは何かといふに、聲音文字の學得につきてのある外的部分あり。

この聲音及文字は外形的にいへば、思想を離れて學習すべき點あるものなり。たとへば、發音機關の熟練に關し、又、文字形體の記載に關してはかゝる意義なるが故にかく發音すとか、かく書すとかいふが如き關係なきことあり。この發音文字の如きものゝ學得は必器械的修練によらざるべからざるなり。

器械的修練は聲音及文字の外的機制の學得に關してとるべきものとす。卽聲音に關しては發音機關の運用につきて、文字に關して手腕の練熟によるべきものなり。而して又文字は手腕の作用と共にある形體をあらはすものなれば、この形體は其の構成の順序方法及構成の巧拙につきても注意を怠るべからざるなり。

言語文章は思想をはなれては學得しねぬものなりといへども、又これにその材料の方面と構造の方面とあることを忘るべからず。この材料の方面は語句と稱するものにして構造の方面は文體と稱せらるゝものなり。材料の方面の智識のみにては構造の方面を知ること能はざるものなれば、この點も亦偏頗ならざる樣に教授すべきなり。

而材料の方面は材料としての個々の價値を有すれどもその全體に關することを忘るべからず。構造の方面の智識は全體の上より助立せざる時は認識しうるものにあらず。

かくて又材料の方面より見ればその語句が、言語上の現象として比喩的に用ゐられたりなどいはゆる修辭上の現象として又慣用語句として、本來の意義と異

なりたる意義をあらはすことあるを忘るべからず。これらはその本義と混同せざるやうにせざるべからず。

又そが構造の方面にも亦構造の手續のみに關したる方面あり。所謂文法これなり。これも亦構造そのものとは區別して學得せしむるを便宜なりとすることあり。

之を要するに語學の教授には五の方面あることを見るべし。

一、器械的方面
二、語釋の方面
三、慣用語、修辭の方面
四、文法の方面
五、文學の方面

終の文學の方面は、この期の生徒はすでに趣味を領得しうべきに至りたるを以てこの方面をも顧みざるべからざるを以てなり。

中學期の生徒はすでに相當の語學的教授をうけ來れるものなるを以て、器械的方法の如きは今は重きをなさゞるなり。文語釋の如きはいつにてもかくべからざるものなりといへども、この期の特色にあらず、この期の始にあたりては、語釋の方面と文法との二方面に力をそゝぐべし。やゝ進みては慣用語、修飾の方面を加ふるべし。

器械的の方面のものは技能的の練習によらしむべし。語釋は連想の法則により練習すべし。慣用語修辭上の方面及文法は、之を十分に理會せしめて後に練習すべし。文學の方面は之を感情想像に訴へざるべからず。

第三節　言語の用途よりの觀察

凡言語は之を使用するに於いて價値を生ずるものなれば、教授はたゞその本性のみによらずして之が用途をも顧みて方法を案せざるべからず。

語學的教材の用途は二あり。一は之れによりて智識を收得し、思想を深くし、一は之によりて思想を發表するにあり。この二者は統合せられずあるべからず。今少しくこの二者につきての内容をいはむ。

第一の用途によりては、先與へられだる思想感情を理解體認すること、次には人心活動の材料を蓄積すること、即言語的材料の豐富なるを期し、一朝之を使用せん

とする時に缺乏を感せざるやうに準備すること。これと同時に又思考の材料ともなるなり。それ單純なる心的作用はあへて言語にまたずといへども複雜高尚なる心的作用は言語の助によりて之を概括して一團となしつゝ進行すべきものなれば、言語の豐富は一面思想運用の方面の擴張なりとす。この方面の事業としてきゝとる事、讀書、文法等によるものとす。

第二の用途によりては發表することの練習をなすこと。これが爲に思想整理の方法をも學ばざるべからず。聲音文字の處置にも熟せざるべからず。作文書取等はこの方面の事業なりとす。

今之らが思想との關係につきていはゞ收得の方面にてはその材料と思想とを結合せしむべく、發表の方面にては思想より發せしむべし。卽それらは皆眞正なる智識感情と結合せるものならざるべからず。この際に思想をかゝばその教授は無效に至らむ。

さてこれにつきてかの器械的練習とこの思想的方面との關係につきていはむ。吾人が器械的練習と稱するものはそは材料につきていひたるものにして用途につきていひたるにあらざることに注意すべし。材料的にいへば文字の書き方はかくかくが故にかくといふにすぎざるなり。用途的にいへば、文字の意義と形と實とは必連合せしめて教ふるを可とす。たゞその形の構造は器械的に練習せざるべからずといふのみ。

第四節　心的生活の方面よりの觀察

この點よりいへば、言語を學得せしむるには人間の言語を習得する手續によるべきなり。言語發達の理法には必しもよるを要せず。何となれば言語の發達はたゞに心的發達に平行するものにあらず、社會上のあらゆる現象に影響せられて發達するものなるなれば、さる複雜なる現象は之を生徒の心的生活に適用すべきものにあらず。則人間がその生長の徑路に於いては自然に習得したる次第を研究して之に依據するを最安全なりとす。

言語の習得は最初は模倣なりとす。この故に言語の教授に於いても生徒のしらざるものは模範を示して之に模倣せしむるを以て原則とすべし。たゞしこの模倣といふともそが內容を離れての模倣は既にかく發達せる生徒に對しての點より

見ても、又その用途上の見地よりしても不可なりとす。

さて新しき思想あるときは之をあらはす言語を教ふるときもかくの如きものなりといふ模範を示して之に倣はしむべきものなり。模倣を離れて生徒をして之を案出せしめむと企つるが如きは甚しき誤謬なり。これは文法につきてもいふをうべし。文法を歸納法に發見せしむるは生徒の心力を練る一方法なりなど稱して多くの例よりして法則を發見せしめむと企つるが如きも亦根本的の誤謬なり。

言語は又類推によりて習得せらるゝことあり。されば又類推せしめて之を學得せしむることもあるべし。但類推は往々誤たる意見を抱くに至るものなれば、漫に之を用ゐしむべからず。

いかなる語學的材料といへどもすべて意義に依存するものなれば、この意義を離れて形式のみを教授するが如き弊あるべからず。

次に心の論理的方面よりしての觀察にうつらむに、分解總合の二法は共に用ゐらるゝなり。卽分解の方面をいはゞ表示せるものよりその意義に至らしめ、符號より思想に至らしめ、表出手段より精神内容に至らしむるものこれなり。總合の方面よりいへば意義より表出手段の發見、思想より符號の發見に至らしむるものなり。

この分解と總合との關係をいはゞ、總合は同時に受領と理會とをなさしむるものなりといへども、分解はこの前に受領をなさしむるもあらざるべからず。而して又總合がつゞきたらざるべからず。この故に分解教授をなすには左の形をとるべきものなり。

（受領）總合―分解（理會）―總合（應用）

第五節　國語科教授上の主義

以上の觀察によりて吾人はこゝに國語科教授上の主義を定むるをうるなり。

第一、思想上よりいへば、國語教授は主として連想の法則によらざるべからず。言語の學得は思想上いかなる場合といへども、連想の法則によらざるものなし。この故にこの方面の原則としては必これによらざるべからず。之を無視し、之を害するが如き教授は必失敗す。

第二、言語習得上よりいへば、必模倣せしめざるべからず。いかなる言語も模倣によらずして習得せらるゝことなしかの言語文章を新に案出せしめむとするが如

きはこの方面より見て確に誤謬なり。この故に良き語學教授は良き模範を與ふを第一着の事業とす。然れども模倣も無意義に陷らしむべからず。

第三、言語用途上よりいへば具像的からざるべからず。一の字も語も文もその思想意義を離れては空のものとなる。この原則も又言語の用途を考ふる時は必要なることは明なり。字の形のみ教へて意義も發音も顧みざる如きは斷じて不可なり。

第四、教授の目的よりいへばこは實用的のものなるが故に十分に學得せしめざるべからず。これが爲には完全に習得するまで練習せざるべからず。

以上のべし

連想、模倣、具像、練習

の四は國語科教授の四大原則なり。この四の一をかきたる者は完全なる效果をあげうべきものにあらず。しかれども、この四の要點は個々にのみ行はるべきものにあらずしていつも表裏して行はるべきものなり。卽この四は國語科教授の四の方面にあらずして、四の性質の完備せるものが國語科教授と稱せらるべきものといふべし。卽物の質たとへば、形、色、剛度、等が物を離れて存在せず、又物は必この性質をまちて物たるを得るが如く、このうち一をかゝば吾人は語學教授といふを欲せざるなり。この四者の統合せられて一となりていつもあらはるものをもて吾人の國語教授に於ける統一主義とす。

上述の統一主義は思想的の方面なるが、吾人は方法上の統一主義を立す。そは他にあらず、讀本中心主義なり、實に讀本は作文の模範文をのせ、文法上の例を引き來る所となるべく書法練習の材料もこれより發源すべきものなり。この讀本中心主義の必要なることは、又さきの思想上の統一主義を具像的にしたるもの、といふべきなり。若その讀本がこの統一主義をなすに適せざるものならば不完全なるものといふに憚らざるなり。

こゝに於いて國語科教授上の根本の主義は明になりぬ。今之を表にて示すべし。

語學教授
- 語學教授の思想上の性質統一主義
  - 連想の原則（思想上）
  - 模倣の原則（言語習得上）
  - 具像の原則（言語用途上）
  - 練習の原則（研究の目的上）
- 讀本中心主義

この主義によりてかの學習の定律に照し、心理的要件に適合せしめ、生徒の自發的學習を促す樣になさば、教授は殆目的を達せらるべきなり。

第六節　國語教授に應用せらるべき教式

語學は經驗的方面と技術的方面とを結合せしめたる學科なれば、之に要する教式は自然この二方面より生じ來る。卽

訓話、講義は說明教式

言語練習は技術的教式

文法學は發展教式

等なり、おほ各分課につきての應用をのべむ。

講讀教授に應用せらるべき教式は受領としては指示教式、こは目前指示教式もあり。又ある事實を教授すべき必要あらば、叙述教式も可處置教式も共に用ゐらるべし。

なり。理會の爲には主として說明教式によるべし。實にこの說明教式は講讀科教授の基礎となるものなり。而その訓話教式も講釋教式も共に應用せらるべきものなり。應用に關しては主として發問教式を使用すべきものとす。

作文課につきてはその作文上の要項の教授には發展教式を主として用ゐ、說明教式も亦用ゐらるゝことあるべし。

文法はその理會の爲には發展教式を用ゐるべく、その練習の爲には題課發問共に用ゐるべし。

書法はその要項は發展教式か說明教式によるべく、その應用は主として課題教式によるべきあり。

以上はたゞの一斑にすぎず。その教材の性質に適宜の教式を採用すべく、必しも一に拘泥すべからざるなり。

第五章　國語科教授各論

第一節　講讀課

一、講讀教授の契點

講讀教授の事業は言語、文字、文章の外的事物よりして內心に思想を傳達する方法を學習せしむるにあるは明あり。さればこの教授にありては如何なることを主

眼とすべきかを明にしおかずば、その事業をなすに大なる誤謬を生ぜんなり。

先この教授にありては內外二者の媒介をなす事なりといふをうべし。外には與へられたる文字、言語、文章にして、之を外裝としたる思想感情をば生徒の腦中に於て起さしめむとするものなり、原作者の有せる思想感情と同樣なる思想感情を與へしめむとするにあり。この原作者の思想感情は其の原物のまゝに生徒の腦裡に生じうべきものにあらざるは論なしといへども、然れども、出來うべき丈之に近よれる思想感情を與ふべきは講讀教授の責任なりとす。

講讀教授の事業は文字を教ふるにもあるべく、又單語を教ふるにもあるべく、又生徒の用上の語句を教ふるにもあるべく、修辭上の事實を教ふるにもあるべく、慣心的作用を練習するにもあるべく、嗜好を高尚にするにもあるべしといへども、しかもそれらの根抵に存する最大なる要點は決して須臾も忘るゝべからず。そは何だといふに、これら言語的現象と精神的現象との結合なり。

すべての教授は思想連合の目的によりて生存し、又思想連合の方法によりて教授せらるべしといへども殊に國語科の教授はこの思想連合の事實を以て生命とす。而してそのうちにても最之を重要とするは講讀の教授にあり。まことに、こゝに文字ありとせよ、之れが形を認めうるものありとも之が思想と連合してあらずばこれ何の用をかなす。世にいはゆる文盲と稱するものはこれにあらずや。かれらあに文字の筆畫の形態を認めざらんむやしかも之と思想との連絡を有せざれば、何らのこれに適合せる思想も感情も起すことなきなり。

今、なほ文字の場合につきてのべむ。文字の如きものは、全く人爲的のものにして社會的約束によりて之に意義を與ふるによりて生じたるにすぎず。かの象形よりいでたるものと稱せらるゝ漢字の如きに至りても、「一」「二」「三」の如きものを除きて他に何等外形と意義との必然的連絡を直覺的に認めうるものぞ。かくの如くにして文字と聲音言語との連絡も人爲的なり。言語と思想との連絡も殆人爲的なり。されば、これらの連絡は必然的に人爲的の努力にまたざるべからず。この故にこれを見れば、講讀教授の根抵はこの語學的素材と思想との結合を以て根本主義とすべきや明なり。

然れども語學的素材と思想との結合は國語科のすべての分科に通じて存する

處なれば、こゝに又講讀科として特別の見地なかるべからず。

先にものべし如く講讀と作文とはある意味に於いて對角線的に反對したるものなり。作文は思想より出發して、之を發表して、語學的素材を意の如く使用しおほせたる處に終る。講讀はこれと正反對の途をとりて、語學的素材によりて組織せられたるものを出立點として之よりして、之があらはせる思想感情に至りて終る。一は思想より出發して口と手とに及ぼさるべき技能あり。一は目と耳とよりして思想に達せしむべき精神的運動なり。この故にかの作文課とはその教授方法を嶄然異にすべきは勿論なりとす。

かくの如き關係によりて見れば講讀課の教授は主として思想的事業なることは明なりとす。すなはち、あらはされたる思想を理會し、感情に同感せしむることを以てその極致とするなり。この理想の理會感情の體認はこれ講讀教授事業の目的とする處なり。この故に講讀教授に從事するものはこの思想の理會感情の體認に至らずば止まざる底の決心を要す。

かくの如く見來れば、吾人が先に述べし四科の分類は之を約して講讀、作文の二科となしうべし。何となれば講讀科は語學的素材によりてあらはれる精神内容を受納するにありとすれば、之が受納をなすに必要なる手段を教授する文法教授は必然講讀科の支流にすぎず。又作文科が思想より發足して技能に終るものとすればこれが材料の使用の練習は作文科の附屬事業にすぎざればかり、然れども發達したる國語教授は分業的に四科に分つを便なりとす。

講讀科の事業はかく語學的素材と思想感情との中間に立ちて之を結合せしむるにあることは今明になりぬ。而その出發點は語學的素材にして歸着點は思想感情にあることも明になりぬ。

二、講讀教授の二方面の概觀

今この講讀教授の出發歸着の二方面につきての概觀をのべむ。

すべての事業は之を歸着點まで達せしめずばその事業は終らざるものなることとなるを忘るべからず。世間往々皮相の理解に止まらしめて、之を放棄するものなきにあらず。かくの如きは、決して教育上有益なりといふべからず。このすべての出發點は歸着點まで達せしめよとは如何なることなるかを少しく説明せむ。

文字についていはゞ假字は必音と結合せしめよ。而してそがたゞの音をあらはしたるものならぬ以上は卽語としてあらはれたる以上は必その意義と結合せしめよ。この際に於いてかなづかひ上文字と音との區別あらば、必これを發音と結合せしめよ。而してこれらの結合は又自覺たらしめよ。

漢字に至りてはそが音標として使用せられたる場合には音と形とを結合せしめよ。而その音標的文字が語をなせる場合には必その意義と結合せしめよ。その他の場合にありては漢字は必形と音と義とを緊密に結合せしめよ。これ文字より出發して思想に歸着せるものなり。

次に語は如何。卽語は必その本體に直に結合せしめよ。たとへば思想をあらはしたるものはその思想に直に結合せしめよ。働作事實をあらはしたるものは、その觀念に結合せしめ、なほその觀念の實地に示しねん又示しても敎育上の損害なきものは之を實地の働作事實に結合せしめよ。又事物の語は之を觀念的に說明せることの外に之を直觀せしめよ。これ語に對する講讀敎授の要領なり。

次に文法的體形につきての用意をのべむ。文法的體形は言語使用上の形式なり

といへども又必之に殆併行せる心的作用あるものなれば、たゞ上すべりして進むことなく、之をその心的作用に結合せしめ、思想運用の手續を會得せしむるに努力せざるべからず。

○習慣上の語句はその要素たる語に分解するよりも、その實地の用例上の意義に直に結合せしめざるべからず。

○修辭上の現象はその說明はたゞに言語上に止まるべからず、必その技巧と意義との關係を完全に說明せよ。而してその本義を十分にさとらしむるを要す。この愼用語句及修辭上の現象につきては十分に滿足すべき敎授をとれるもの蓋少なからむ。今後は之を改良せざるべからず。

○而して若その文が文學上の文ならば、又之を文學的に解釋して眞意を味はしむるを要す。趣味あるものは趣味を感せしめ、理あるものは理を領せしめよ。而して若そが併語ならば之をうたはしむるまでに至らしめよ。吾人の出發點と歸着點との結合を緊密ならしめよとの主張は右の如し。

次にはこの講讀敎授の歸着點たる精神內容につきてのべむ。從來の多くの國語

教授は理解せしむるのみにて味はしむるに於いて缺如たりき。吾人は之を救濟せむと欲す。

實に從來の國語教授は殆この感情を與ふることをも、又發表せしむることを侮蔑せりき。すでに講讀科に於いては感情的のものをもおるべく理解的に解釋し去りて顧みざりき。かくの如きは實に重大なる缺點ありといふべし。されば、世に行はるゝ國語教科書の大抵はこの情育に於いて頗無味なるもの多きなり。然れども、いかなる言語も、文章も多少感情の含有せられざるものなきは明なればたゞ感情の語又は文ならずとも、そが感情的方面を蔑視すべからぬ事は明なるなり。然らば、この情は如何にすべきかといふに。吾人は卽感情に就ては之を體認し、同情同感せしめよといふなり。たとへば、こゝに「樂し」といふ語あらば、之を感情の方面よりして例示することを要すべく「樂し」といふ事實は之を教師又は生徒の例示にまつべく、又各自の樂しきを回顧せしむるも必要あるべし。然れども、かく單純なる語又は事實は生徒も之になれたれば、たゞ言語にていひたるのみにて感情を喚起しうべきが故に中學生徒の如きにありては之を練習するまでもなかるべけれども、文全體がある感情をあらはしたる場合又は複雜なる感情等は之に類似の感情を提起し又は想像せしむることの要あり。かくの如く感情は之を味はしめ、之を體認せしむることは美育の上重大なることなるを忘るべからず。この缺乏は常にすべての國語教授にあらはるゝものあるが、殊に中等學校の講讀教授に多しとす。美的の文章又は歌をば相當の教育をうけたる生徒に對しても味はしめたることの實驗を見ざるなり。殆すべての學校はこの美文又は歌をば試問に出すに解釋せよといふに止まりて、之を味ひたる思想を發表せよといはず、否中等學校教員を檢定する試驗にだに歌又は美文につきての情感想像をとひたることなし。これあに大なる缺點にあらずや。國文教授は趣味の教育を分擔せざるべからずとは殆すべての國文教育家が自ら口にせるものなるにかゝる現象あるは如何にぞや。この故に吾人は想像すべきものは想像せしめ、同情同感せしめよ。と絶叫せむとす。然れども美文又は伴語等は必先言語文章の解をおしねざるべからず。解しねぬものいかでか味ひ感ずるをねむ。著者は中學四年五年に至りてはこの味ひ感じ、想像する事の習慣をつけむと欲して、平常之を習練し、筆答試問の課題としては

毎時必この種の問題を提出せり。卽ある文又は歌を出して、その場合感情を敷衍せしめてその有せる感情想像を發表せしむるなり。

三、講讀教授の方法的基礎。

講讀教授の事業は語學的素材より出立して思想感情に歸着すべく、之を媒介する事業あることは既に明にしたる處あるが之を結合せしむるは觀念連合の法則によるものあることも既にいひたり。今はこの事業の方法的基礎を觀察せむとす

方法的に見れば講讀教授の目的は語學的素材と精神内容との連絡を容易にし且之を強固にせしむるにあり。若この連絡容易ならざれば、吾人の語學的事業は甚しき煩をなすものなるべきなり。而又之が容易に連絡するのみにては甚十分ならず、何となれば一の素材より内容に連想することは容易なりとも、いつも、始めより覺えたる手續をくりかへすが如きは決して可あるものにあらざればなり。されば之を強固にして永く之を記憶しうるやうにせざるべからず。而してこの容易に連絡することゝその連絡の強固なることは歸する處一なるものなり。さらば、この二點はいかにして達しうべきかといふに、たゞ一の方法あるのみ。練習これなり。反覆練習して、其の結果文字の結合よりして、個々の文字を認識すると同時にそのあらはせる言語を認識し、同時に内容を認識するに至らば、文字教授の目的を達したるものなり。又一の文章をも之をよむと同時に思想感情を心内に畫きうるに至らば文章教授の目的は達せられたるものなり。かくの如くならしむる方法はたゞ善良なる練習の一方法あるのみ。

かく練習の一法あるのみなれども、この練習はたゞに同一物を永久に習練するが如きものをいふにあらず。この習練は必ず一方には上昇すべく習練せざるべからざると同時に擴張せざるべからず。卽程度の低きものより習練し始めて、之を習熟しゐたる後には之を基礎として上級の智識に進ましめざるべからず。又その範圍は既習のものを基礎として順次に擴大せざるべからず。其の區域の擴張と程度の上昇とは論ずるを要せずそはこの教科の材料の論なればなり。

今この習練の方法につきての二三の要點をのべむ。

相類したるものを共に示すこと。これ卽他との連想を起さしめて、これの連絡を堅固にするものなれば。出來うべき限りはこの方法をとるべきなり。卽文字言語の

教授に於いてさきに授けたる類似の形したる文字又は類似の意義ある文字或は類似の意義を有せるものと共に教ふる事又はさきに教へし同樣の結構なる文を基本としてある文を教ふること、又は類似したる事實を回想せしめて之と結合せしめおく事等は著しくその記憶を助け、連絡をかたくするなり。

これと他の異りたるものとを比較對照してそのうつりゆきに勞せざるまで練習すること。こはその觀念を明晰にして誤解を防ぐものにして他の事項と混亂することなく、その事項と他との區別を堅く認めしむるものなれば之によりてその觀念の基礎强固となるは必然の數なり。卽この方法の爲にはなほ類似の形あるもの又は類似の意義あるものを文字、言語等を相對して教ふるなり。而して之に練習し終らば之を基礎として又他の形又は意義の多少類似せるものをも比較して教授するが如き方法をいふなり。

連想を直接に具像的ならしめ、間接に抽象的ならしめむこと必要なり。これ卽前節の精神なるが、なほ一二をいはゞ實地に示すをうるものは之を示すべし。卽實物を示すことをえば之を出來うる限り示すべし。又實地になして示すべき動作は之を示すを可とす。又思想的のものは之に類似したる思想を想起せしむるを以て最可なりとす。次に實地に示すことのかなはざるものは之を直觀しうる方法にて示すべし。卽模型を以て示すこと、卽地圖、繪圖、寫眞、繪畫にて示すをいふ。以上二法を用ゐざる場合には、なるべく類似のものを以て類推せしむべし。たとへばある魚をしらざるものには、その知れる魚にて大體類似せるものを基本として之にその差異點を示して類推想像せしむべし。想像的のものにありてはその全部又は各部につきて類似のものを基礎として想像せしむべし。而してそのもの、形質のみならず、必要と認むる限り、由來、作用等を說明すべしたとへば蒸汽車の模型のみを見せたりとて何等の說明をもせずば、殆直覺的に示したる效なきなり。卽具象的ならしむるが爲には動くものは動かすべく、なくものはなかしむべく、使用するものは使用せざるべからず。かくの如くせざれば決して具象的といふべからず。たとへば電氣燈とはかくの如きものなりといひて示したりとて之を點火せざれば又點火するものなることを知らずして見れば、殆無意義のものなるにすぎず。この故に具象的といふは實地的といふことの意にして形體

あるものはその實體を直觀せしむべく、作用あるものはその作用を直觀せしむべきをいふなり。然れどももと〳〵言語によりて思想を惹起するに止まるべきものにしてその思想だに起らば可なるものなれば、その根抵までも遡りて他の學科の事業をもなすべしといふにあらず。卽その程度は常識的に言語によりて起さるべき思想にて足れりといふなり。

この常識を程度とすることは國語講讀科の智識內容の重大なる點なるを忘るべからず。世には國語の教授の單に形式的に流るゝを慨する、あまり、實質を重んずるに過ぎ、國語の教授時間がある時は地理の教授となり歷史の教授となり、さては修身となり、博物となりて、其の基本たる言語文章を沒却し、而之と思想感情との連絡の練習をも拋ちて何等の國語教授の實習上の利益を收めずして、盲進するものありと。かくの如きは又改むべき弊なりといふべし。この種の人はその事實の穿鑿には甚しく力を費すといへども、その教場に於いての事業は唯自己一人の滿足と、生徒の之に謹聽することは、たとへこれあらむとも、その國語科教授の目的は絕對的に零なりとす。

かくの如き弊は必矯めざるべからず。然らばいかにすべき。これ又一の問題なり吾人の意見によれば、すべて、これらの事實の生徒の知れるものは、之を繰返して教授することを要せず。その事を生徒に再演せしむるにも及ばず、たゞその題目を一言して之を回想せしむるに止まるべし。若その實質をあらはし來らざる時は教授に不都合なる場合か、又は生徒の觀念の不明瞭なる事を認めたる時は之を再演せしめ、之を教授するも亦可あり。次に事實等はその必要の度、文の意義に關する程度に止め、之より溯るを要せず。又生徒の既に理解しをるものは之を教授するに及ばず。又智能の發達の程度によりて言語的の提示にして十分にその觀念を記しうべきものは、又之を實地に示すを要せず。卽銃を知れる生徒にむかひては讀本にはじめ銃があらはれたりとて銃を實物的に示す必要あきなり。この故にこの點につきては次の一言を以て示すことをうべし。曰はく

一、生徒の智能の發達によりて、その事實を知れるものは一の指示を以て足ること。

二、又かゝる言語にてその觀念を十分に起しうるものには必しも具像的に示す

に及ばざること。

吾人がかくくど〳〵しく論ずる所以のものは從來の教授法に關しての人々の態度を見るに往々之を形式的にのみ見て眞意を誤解するものあれば、吾人の意見も亦かゝる誤解を招かんと思ふが故なり。

次には出來うる丈連想を確實になしうるやうに注意すること。これにつきては先その教科書は用意周到のものならざるべからず。今この點につきていはむ、連想を確實にするには、第一、誤解の起ることを防がざるべからず、第二、連想を容易ならしめおかざるべからず。この二の用意ありてはじめて之を確實にせしむる基礎立つ。屢誤解するが如きものは、その練習は他の誤解せぬ場合のものよりは困難にして、しかも、連想の力薄弱なるは論なく、容易に連想しうる場合のものは連想の容易ならざるものよりも練習の力を要すること少く、又その連想の確實の度多きは當然の事なりとす。この故に余は國語讀本中のよみ難き地名人名、竝に物名その他雜字等は之をかなづけになしおくべきことを主張す。又すべての讀本には、必卷末に語彙を附して、難字、難語、故事、成語等の解釋を附しおくべきを主張するものは決して好事の言にあらずして、全くこの連想を容易ならしめ、誤解の場合を少くせむとの精神なり。これにつきて余は實驗上の事實をこゝに附加せむ。余が第五學年級の生徒に課する教課中に橘千蔭の長歌「庭萩」あり。その中の一節に「なにはのうらのあしかけになびきこねふし」の語あり。之をある生徒の解しうといふものに解せしめしに、大阪にて脚氣にかゝりて床に臥しをるをいふ」といへり。之に於いて、之を訂正して「なにはのうら」は決して事實上の大阪にあらずして「あのけ」の序詞として使用せるものなること「の」とありて「に」となきに注意すべきことを教へたり、かくて衆生みな之を傾したるが如くなりしが程へて之を以て試問の課題としたるにかの「大阪にて」の解釋をなせるもの總員の殆三分の一に達せりこゝに於いて先入主となるの事實なるをさとり、深く自ら恐れ戒めたることあり。今若難語難字のよみがたきものを現今のすべてのまゝにおかば、かの「難波の浦」の二の舞たらむこと必せり。それもかゝる心配は無用なり。教師自らいつもまづよみ且講義すべければなりといふ人あらば、吾人また何をかいはむ。かゝる非教育主義の人は吾人の共に齒するを好まざるものなり。

とにかくに吾人の主義としては出來うる限り生徒をして自動的に出でしめざるべからざるなり。かくの如くなれば吾人は各生徒にむかひて各相當の辭書をもたしめ、毎時、前日に必豫習し來らしめ、生徒の知らぬ箇處につきて教授し、さてかれらをして己の力にて出來うるだけの講讀をなさしむる方針をとれり。この方針は數年來かはらざる處なり。これらの實驗よりして前述の施設ある教科書の切に必要なるを感せり。實に教師は辭書の取次役にあらで生徒の學習の指導者なるにあらずや。辭書を教師の唯一の玉手箱としてをまでもおさしめざるものは、これ生徒の獨立心を害する行爲にして、之を教育するにあらで、之を害する惡教授あり。若し辭書を生徒に渡したる以上は教師は何のなす處もなしといふ人あらば、余はかゝる人は教育者として尊敬する所以を知らず。かへすがへすも教師は生徒の指導者なることを忘るべからず。教師は決して辭書の索引にあらざるなり。

以上の要求の如く難字、難語のよみ方意義等の困難なく生徒の前に提出せらるるによりてはじめて容易に之を運用し、練習して、吾人のいはゆる講讀教授の大目

的は達せらるゝなり。

四、講讀教授練習の程度

講讀教授は練習を目的とすといふとも一切の材料を同一の程度まで練習すべき必要あらず、卽その材料の性質によりて程度の差違自然に存す。その程度凡三あり、今これをのべむ。

第一の程度はそのものを見て、直にその意義上のあるものを想起して、前後の關係を知り、又はそれの一般性質を知るに止まり、必しもその實質に入り、又は之を完全に記憶するに及ばざるもの。吾人は之を知るに止まる材料と稱す。かくの如き材料は比較的重要ならざる事項に屬す。だとへば、多くの戰記中にあらはれたる將士の名、これが大立物なる時、又は歷史上著名なるものなる時、又は前後の關係上、十分に知るべき必要ある時は詳しく說明するも可なるべく、又之をよく記憶するも必要なるべきが、それが勢揃の顏觸にたゞ一回あらはれて前後に何等の關係もなく、又著名なるものにてもなく、且又大立物にても勿論なきものゝ、穿鑿に時を費し、力を費さしむるが如きは決して可なるものにあらず。又歷史上の日附の如きものは之

を敎授するには正確なるべきは勿論なりといへども之を記憶せしめて、時々試問するが如きは歷史科ならぬ國語科には必要の事にあらず。その他人の系圖の如きものも亦之に準ず。すべてこの種のものは知らしむるに止めて、之を常に暗誦的に記憶せしむるを要とせず。この種の材料の個々につきては敎師自ら判別して定めざるべからず。

第二の程度のものはその意義を牢記せしめおくべき性質のもの、卽これは文字よりして言語、言語よりして思想に達しての緊密なる結合あらしめ、之の結合を堅固確實ならしめ、文字を見て直にその言語を認め、思想よりして直に文字にうつり言語よりして、直に思想と文字とにうつるをうるまでに練習しおくべきものにして、講讀科材料の殆すべてはこの程度に進ましむべきものなりとす。

第三の程度はその意義等を牢記するより進みてその外形をも暗誦するを要す。授の中心的事業はこの程度の事業なりとす。

るまで練習せしむるをいふ。これは第二の程度のものと、いひもてゆけば同じやうにおつべけれど、かれは意義を主としていへり。これは外形にまでも及ぼせり。勿論

第二の程度にても文字言語につきては外形をも記憶せしむるといへども文の形をなしたるものにまでも及ぼさゞりしなりとい、ふなり。かく文そのものゝ形式までも暗誦せしむる必要あるものは格調の美なる文にあり文の美なる所以はその思想の美なるに止まらずしてその格調の美なるに原因するもの又少しとせず。かくの如き格調の美は之を講讀科の事業として敎授すべき責在は當然存するものなるがこの格調の美なるものは、之を分解的敎授したるのみにては決して美あることの完全なる敎授にあらず。美は其の統一ある點に存す。この故に之を一の渾然たる體として敎授すべき必要あり。かくして之を一體として敎授するにはたゞ之を一の完全なる體として生徒に提供する外に道あらず。而之を味はしむる道は之を熟讀玩味せしめざるべからず。これを熟讀玩味するにつきては之をいつにてもその格調のまゝ思ひ浮べうるに至るまで練習せざるべからず。之をいつにても思ひ浮べうるに於いて、はじめてこの格調の美を體認しうるに至りしものといふべきなり。この故に暗誦せしむべきものは格調の美なるものに限るべし。而之を敎授するには分解のみに止まらず、總合して美な

る所以の指示をなさゞるべからず。之を美なりと認めたる上に於いて、之を熟讀玩味したる上に於いて、更に之を自己のものとせしめざるべからず。即暗誦しうるまで練習せざるべからず。暗誦の材料と必要との理由以上の如し、慢然暗誦を課するが如きは斷じて不可なりとす。

五、講讀教授練習上の用意

先材料の上よりいふべし。

すべて一の文字は之の形を明瞭に認識せしむるを始とす。而して進んで音と義とを知らしむべし。かの形を粗略にとりあつかひて音と義とをのみ教へて、義をのみ教へて音を教へざるも不可なり。音をのみ教へて、義を教へざるも不可なり。義をのみ教へて音を教へざるも不可なり。生徒の知れるものは教ふるを要せずといへども、時間だにあらば念の爲に必之をいはしめ試むべし。すべての文字はこの統一主義によりていつも教授せられざるべからず。

語句は之を發音すると共に必ず意義を知らしむべし。生徒に讀ましむる場合も發音すると共に意義を語らしめよ、これを個々に教授するが如きことあるべからざるかりずべての語句はこの統一主義によりていつも教授せられざるべからず。

修辭上の現象はその技巧と眞義とを必同時に教へよ。若止むをえずば眞義をのみ教へて技巧を後になすべし。然れどもこれ望ましき事にあらず。技巧を教へうべからざる底のものは寧その力に適するまでまちて可なり。いかにしても技巧をのみ教へて眞意を忘却するが如き失態あるべからず。

すべての篇章は之を熟知しをるものなるべからず。若何の意義をも知らずして東洋流の所謂狼讀をなさしむるときは遂には惡しき習慣を附すべし。朗讀は其思想情感を口に上すものなれば、その思想情感を有せざるものは之を口に上すことあたはざるは明なり。だとへよむともそは鸚鵡流なるにすぎず。この點に於いて余は解釋と朗讀とは必個々に分離せしむるの不可なることを主張す。即根本主義としては解義せるものは又朗讀せしむるにあり。これ余が現に數年來實行せる主義なり。但特に解釋のみに止むることあり。

朗讀講義等は模範を示す必要あり。生徒の自動的に活動するを主義とすと雖ども、その活動の素を與ふるは教師の任務なり。朗讀及講義の模範は必要を感じたる

際には躊躇せずして之を與ふべし。但生徒の事業を奪へといふにはあらざるなり。

一の語を教へたる場合には必、その文字をもあはせ示すべし。これ殊にわが國文の如き記載法の錯雜せるものには最必要なり。而かなづかひの異常なる場合のものはそのかなをも附して教へよ。かくの如きは上にいひし結合を明瞭ならしむる手段ありとす。

歌謡の類はその言語を釋しうると共にその思想情感をもあらはしむるは勿論なるが之と同時に格調に注意せしめざるべからず。この故に余は口述の際は如何ある場合にても歌は講義するのみに止まらしめず、必之を口唱せしめてしかして講義せしむるを主義とせり。卽一の文を講義する場合に數文は講義にて進み來るとも歌に至りてはその格調を示すが爲に一回之を口唱してさて「その意義は」云々といひて講せしむるを例とせり。かくして一文の講義終りたる後に通じて之を朗讀せしむるを例とせり。されば歌はこの際には前後二回朗讀せしめらるゝものとなるなり。

一の文はその意義を了解したる上は之を縮約して大要を擧げしめ、又は之を敷衍せしめ美的文章は之を自己のものとして味はしむることの練習を要す。この縮約敷衍玩味したるものは之を相當の方法にて發表せしむるを可とす。この發表の方法は必しも一種ならず。或は之を口語にあらはさしめ、或は之を文章にてあらはさしむるも可なり。場合によりては之を地圖繪畫の如き造形術に訴へしむるも可なりたとへばある地點の如きは之を口演又は筆述せしむるよりも地圖にて位置をあらはさしむる方はるかに明瞭あり。又有形的事物の記述の如きは之をさらに造形せしめて如何なる點まで理會せるかを試むる方かれらの理會の更に確實明瞭となる事あるは明瞭なり。余は作文にだに、その説明の參考として繪畫繪圖の挿入をなす習慣をある點までは承認するものなり。

次に余は文章上の常感といふものを練習によりて養成せむことを望む。この文章上の常感といふものは文章のあらはす感情又は語の内容たる感情にあらずして文そのものに對しての常感をいふ。そは具象的にいはゞ、その文の意義は精密ならずともその大體は之を認むることをうるが如き知覺をいふ。この知覺は殊に文につきて必要なるものにして、若そのうちの僅々一語につきて知る處なきが爲に

全體の意義を感ずることのあたはざるが如きときは日常生活の上に大なる打撃を加ふるものといふべし。文をよむに習熟せるものは、かく一語一語の精密なる智識の外に之を集合せる一體としての認識をも有せざるべからず。この文そのものの認識はその材料たる個々の語句の認識とは別かることは大に注意せざるべからず。世には往々個々の語句の智識を傳ふるを以て講讀課の能事終れりと思惟せるものなきにあらざれど、そは偏せる見にてこの二者はもと全然同一のものにはあらざることたとへば木材瓦石は相保合して家屋を組成すといへども、個々の木材瓦石そのものは直に家屋にあらず。又その個々の木材瓦石が數量的に堆積せりとてこれも亦家屋にあらざるが如し。家屋の材料はまことにこれらの木石を要すべし。しかれども家屋にはこの材料の外に家屋としての構造上の形式を要す。この形式は決して個々の木石の結果にあらざるなり。即その材の木たり石たるを十分に詳にせずとも、家屋たることは人の認めうる處にして、その結構形式等も亦その材料を離れて考へらるべき性質のものなり。吾人が文に對しての常感といふものは、この家屋の結構形式を材料に考へ及ばずして認むるが如くに文章に對しても

亦その素材を考へずして直にその思想のある印象を腦中に描き出すものをいふなり。この文章上の常感の養成は極めて必要なるものなれば、講讀の教授をなすものはつとめて之が養成をはからざるべからず。

實にこの文章上の常感ありてこそ吾人は文をよみ、又はきゝて之を直觀しうるが如くに感ずるものなれば、この練習は中等教育に於いて甚重要なる位置を占むるものなりとす。こは幼稚なるものには容易にのぞむべからずといへども、しかも余は幼稚なるものにも望みうべしと信ず。今之を養成する上につきての二三の注意をのべむ。

先かくの如き常感を養成しつゝ進まむとせば、その教材は最生徒の腦力に適合せるものを配合せざるべからず。されどこは教材の論なればこゝにはいはず。即その教材の生徒の腦力に適合せるものならむには、之を練習すること難からず。はじめは上にのべし大意の縮約を練習せしむることを以て出發すべし。この大意の縮約は必意義を十分に知りねたる後ならざるべからず。幼稚なるものにある文章を初めより大意を語らしめなどするは往々見る處なれど教育上無益にして有害な

り。何となれば、まだ、その文章のあらはすが如き思想の程度に達せぬものはその文章の意義のあとをおふにだに勞苦を感せり。いかにして之を縮約して發表しうべきぞこの故に余はこの縮約を文をよみ又はきくと同時になしうべき時期をば次の如き時といはむとす。卽大體に於いて生徒の心力がそれと同種同量位の文につきて意義を解しうる能力を有し、又之を縮約する能力をも稍十分に有するに至りたる時はその既知の文に程度の略同じき他の文につきてはじめて、この常感練習に着手しうべし。この時期は中學校にては第二學年級の終頃より課しうべしと思ふ。時期と、その程度とは上の如し。之よりして上級に至るに從ひて之を練習することいよ〳〵しげく卒業の頃には一通りの常感を養成するやうに注意せざるべからず。

さてこの練習は或は教師、又は生徒がこの文を朗讀して、生徒はこれをきゝつゝその大要を領得すること、又耳よりせずして目よりすること、卽一定の時間に之を默讀して、その大要を看取することをなさしむるなり。しかしてこの練習は宿題的のものなるべからず。之を提出したる、やにはに於いて之れを領得看取しうるものならざるべからず。この領得看取したるものは之を發表せしめざるべからず。之を發表するは口演、又は筆述によること勿論なりとす。かくの如くに練習しゆかば、遂にいかなる文に對してもその感をうるに至るは必せり。但余のこの主義は語句を蔑視せよといふにあらず。語句の練習の外にこの練習の必要なることをいひたるなり。家屋の形式は木石の代用たることを能はざるなり。

六、講讀教授の實際的方法

茲に講讀教授の實際上の方法にうつらむ。

先教師の準備をとかむ。教師は先その時間に教授すべき材料の範圍を確定せざるべからず。之をせざる教師は必失敗せるものなり。

次にその教材中の教授要項を視察すべし。新に教授すべき、文字、語句、文法的體形修辭上の現象につきて、之と類似せるもの及之を教授する程度、之を教授するに要する準備的事物等を蒐集せざるべからず。

次にその教授の思想感情のいかなるものなるかにつきて熟考し、之を如何にし

て理會體認せしむべきかを豫定せざるべからず。以上の如きことは教師の日常準備としてなさゞるべからざるものなり。

次に生徒の側の準備をのべむ。生徒はその次に來るべき教授課程(教師は之を指定しおくを要す。日常の事なれば、別段に指示なくても各自に之を知るをうるあり たゞし特別の場合にては必之を指定せざるべからず。特別の場合とは特に通常なしをる分量又は方法と異なりたる場合又は教科書の課目を省略又は前後せしむる等の場合をいふ)につきて自己の力にてなしうる限りの研究をなして要點を摘記し、なほ自己の力にてなしゑざる各種の疑問をも摘記しおくべきを要す。この爲には摘記の帖を供ふるを要す。

かくてはじめてある時間に於ける教師及生徒の準備は整へるなり。この準備は一日も怠るべからず。教師は自己が怠らざると共に生徒をして怠らざらしめむが爲に適當なる管理の方法を講せざるべからず。語句又は各種の事實の教授をなすには先教師は生徒より質問を提出せしむべし。この質問はその性質と時機とに應じて教師自ら之に答へ、又は他の生徒をして之に答へしむべし。余は普通の方法として生徒中の知れるものに答へしめて、之が訂正すべきは訂正せり、されどその甚だ些々たる事又は到底生徒の答へうべからぬ難問は生徒に問ふの煩をなさゞるなりこの時にこの質問は全生徒の答へうべからぬ難問は生徒に問ふの煩をなさゞるなり。この時にこの質問は全生徒の共に問ひ、共に答ふる組織をとるを可とす。余は先一生を指名して、出でゝ板上に自己の疑點のすべてを摘記帖より寫上げしむるを例とせり。而之に答ふることは前述の手續による。次にはこの以外に疑問を有するものは口頭にてその所在の頁行と其の前後又はその疑點をあげしめ。いかなる點の解答を要するかを述べしむ。この際その一人の有する疑點は連ね問はしむ。ことを解すること前述の如し。かくなほ他の疑問を有するものをして提出せしめ、順次に之に答へ、生徒の疑問終りたる後、教師のかゝるものは教授しおかざるべからずと豫定せる要項のすでに生徒よりの疑問にて終りたるものを除きその他のものにつきて生徒に發問す。しかして知ればいはしめ、しらずば教ふ。かくの如き方法は、吾人の日常とれる方法にして、しかも之に拘泥するにはあらず時々種々の方式に之を變更す。しかれども必生徒又は教師の發問によるを最佳なりと信ずるものなり。

以上は語句又は事實の各種の事柄にして個々に教授すべき事項につきての教

授方法なりとす。文章全體につきては又他の方法あり。

文章全體につきてはその教授方法に二樣あり、一は總合的方法にして一は分解的方法なり。總合的方法とは上述の如く各要項を分解しおきて教授し了りたる後に之を基礎としてその文を講せしめその講終りて之を朗讀せしむるものをいふ。分解的方法とは、先文全體の前後の關係につきて教ふる事、こは總合的方法とても要項教授の際になすものなれども、分解教授も亦之をなすを要す。そは何ぞといふに、作者、文題、又は抄出文の時はその原著の性質、前後の關係を教授す。この時も亦生徒の知れるものは生徒をしてなさしめよ。しかして、文の常感を會得せしめ、次にその大體の義意をさとらしめ、不完全ながらも之を略解することをもなさしめ、次に語句の教授に至りて終るものをいふ。然れどもこの二方法は截然區別あるものにあらずして又交へ用ゐうるものなれば、名に拘泥すべきにあらず。分解教授の終りたる後は直に之を總合せしめて事實上の終りとせざるべからず。この二者いひもてゆけば一におつべけれども、今かりにかくは名づけたるなり。而この分解教授は律語の教授に最適す。

律語の教授は散文の教授と同一なることあたはざる事情あるものなれば、たとへ語句の教授終りたる後といへども、分解的方法によるをよしとす。すなはち數回之を朗讀してその格調を研究せしむるも可なるべく、その意義は大體の點をはじめ、看取せしめ、次第に分解して微細なる點に及ぼすを便とするなり。かくの如くにしてその意を領したる後は亦之を朗讀しその格調を味はしめ、次にその格調と意義との關係を味はしめてこゝに教授を終るなり。

講讀の教材料として採用したる讀本中の課目は必しも一時間一課目と限らずこの故に一の課目を數時にわたりて、教授すべき場合屢起る。この時はその取扱に二樣あり。その課目の全體につきてのある各方面の教授を時に分つこと。たとへばこの時は朗讀講述をなさしめ、その次の時に之が構成法を研究せしむるが如きなり。こはあまり好ましき方法にはあらねども、又その文章の情態によりて、然かせざるをえざる場合もなきにあらず。今述べし如き方法にて三時間にわたりて教授せし余が實驗は第五年級に村田春海の「芳宜園大人を祭る文」を教授する時にとりし方法なり。

上の方法は比較的に短くしてしかも分解するに不便ある文體なるによりて止むを得ずとりしにすぎず。普通の場合に於いては適當の段落によりて區分してその時間の課程を定めざるべからず。かくしてその時間はそれを一の完全なる體なるかの如くに取扱ふなり。さてかくの如き數時間を重ねて一の文は終りをつぐるなり。されども、その各時間は皆前の時間との連絡を顧みしむべく教授すべし。しかして各段落の教授終りたる時は更にその文の冒頭より結尾までを通じて觀せしむるを要す。さほど長からざる文は之を數回講義朗讀せしむることの時を多く要するにすぐるものは之を朗讀せしめよ或は又之を縮約せしむるも可なり。

以上の如くにして種々の方法によりて教授し終りたる後は之を練習せしむることの必要存す。之を練習せしむる方法は既に上に述べし處なり。さて又ある時日を隔てゝ之を復習せざるべからず。復習の際には必しも教授の際の方法によらず適宜種々の方法にてなさしむべし。

復習すべき箇所はすべての既習課目なるべしといへども殊特に誤解し易き個所及生徒の遺忘多き箇所は反覆之を練習すべし。又既習の事項は通常教授の際にも之を復習する精神にて教授すべきは必要なることなりとす。

七、講讀課と他學課との交渉

講讀課は國語科の中心となれるものなれば、一切の他の分課はみなこれと關係す。即文法課はこの課の事業を分配せるにすぎざる程のものにて初年級にては特に然りとす。實に文法上の智識なくては文は明に解すべからざるものなれば、講讀課は自然に文法上の教授をなしをるものなり。又文法課にて得たる智識は直に講讀課の方便として應用せらるゝものなりとす。書法課は又この課と密接の關係を有す。即教へられたる文字は之を筆記することをなさゞるべからず。又文章は之を書取ることに慣れしめざるべからず。それらの材料は主として讀本より供給すべきものなり。而又作文課とは相表裏して深き關係を有す。即講讀課の文章は作文の模範となりその文字言語等は作文の材料となるなり。なほ之に止まらず。大意を筆記し、文章を縮約敷衍せしむる等の事業は一方より見れば講讀課の練習的事項にして他面より見れば、作文課の事業なり。

他の學科との關係も亦密接なるものは國語科のうちにても講讀科なりとす。他の學科の教科書の文章は理想的にいへば國語讀本より一階級位易き程度のものたるべきなり。たゞその學科特有の術語成語は別として他の語句は國語讀本を標準とせざるべからざるものなりす。

附文學史の教授

一、文學史教授の二方面

既に述べし如く文學史の教授は國民の思想感情を自覺せしむると、高尚なる趣味を味はしむると共に近古以上の文章の講讀上の力を助くるものなれば自然にその事業に二の方面あるを見るかくの如く一方にてはその思想の變遷を研究せしめ各時代の趣味好尚の如何を知らしめ同時に文體の異同文章構造上の古今の變遷言語の沿革等を實地にさとらしむることをつとむべく、一方にてはその文例によりて講讀上の事業を分擔すべきものなりとす。この故に余は之を三段にわかちて論ぜんとす。一は文學史の思想的方面の教授、一は文體的方面の教授、一は文例の教授これなり。

二、文學史の思想的方面の教授

文學史は一面は國民の文學思想の發展をあらはしたるものなれば教師たるものはこの文學史を教授するにあたりてはこの方面の消息を傳ふること最必要なりとす。出來うべくんば、その思想情感を説明するにあたりても今人の有する思想情感と比較して教へよ。卽かくの如き場合には今人のかく思惟しかゝる感想を起せるに其時代の人はしかく思惟し、さる感想を起せることをあげて比較せしめよ。而してその差異の由來する本源につきて知る處あらしめよ。又今人の有する思想情感の過去の文學史上の現象の遺物なるものは之を指示することは頗有益なりとす。かくの如くにして現今の思想情感と過去の思想情感とを結合せしむることをうべし。

思想情感を講明するに必分解總合の二法を互用せざるべからず。分解に於いて各思想情感の要素をあげて教授すべく、總合に於いて各思想情感を一體として教授すべし。この二方面はいづれもかくべからざるなり。

思想情感の時代的變遷を說くにはその原由する處をとくは勿論なりといへども、そは必前代との比較によりてその差異を明にしたる上ならざるべからず。かくせずして盲從的に、又は教科書朗讀的に陷るべからず。

思想情感の教授は一面國民的好尚を體認せしむる事業にして一面は一般の審美的情操を涵養するものなれば、深く之を體認せしむることを必要とするなり。

三、文學史の文體的方面の教授

文體的方面の教授は日本文學の體形の成立よりして今日の文體に達するまでの變遷を明にするものなれば、今日の文體の源泉となれる點につきては殊に注意すべきは勿論なりとす。

各文體の發生は之をその原因よりして說明すべし。而して個人的に文體の異なる點をも味はしめ、文體の差異は性格に基因するものなることをさとらしめよ。即個人の性格の異なる如くに個人の文體の異なることよりして、時代の精神の共通なる所以はこの異なれる各個人の文體の間にも共通の點あることを知らしめ、各時代も亦文體的特性を有することをさとらしめよ。かくして文體教授の極致は出來うべくば文をその文體によりて時代の如何を指示しうべきまでに習練せしめよ。なほ進みては、著名なる作者のものはその性格と文體とを連絡しわしめて、文體を見て、如何なる種類の作者なるかを略判じうるまでに進ましめよ。

なほ進みてはその文體と思想情感との諧和につきて學ぶ處あらしむべし。この點の教授は趣味の養成に重大なる價値を有するものなり。あらゆる散文律語みな然りといへども、ことに律語に於いてはその格調は必又その内容の發表形式として妥當なるものならざるべからず。散文といへども嚴肅なる内容なるは嚴肅なる格調を要し、溫和なる内容は溫和なる格調を有し、優美なるものは優美なる格調を有する等の事實を例によりて十分に味はしむることを要す。

四、文例の教授

文例は上に述べし思想的方面文體的方面の實例としてあげたるものなれば之を教授するには、上述の注意によりて遺漏なきを期すといへども、しかも亦文例としての特種の注意を要するなり。その特種の注意とは何ぞや

それ文例は文學史の引例としての必要ありて引けるものにして、必ずしも生徒の學力に應せしめむが爲のものゝみに限りうることかたし。いはむやこの目的は又近古以上の文章を講讀する力をも與へむとするに於てはなほ更の事なり。卽その文例のあるものは決して生徒の既知のものにあらざればこれを教授するにあたりては講讀の教授の例によらざるべからざるなり。

されども文例はいづこまでも文例あれば之は文學史上の事實を知了したるのちにはじめて講讀的教授にうつらざるべからず。この故に著者はこれを二重に使用することゝせり。

第五年級の終頃に至りては生徒は既に文章上の常感につきて多少の發達をなしをるものなれば、これによりて文學史上の現象を説明叙述する際に文例をひきて之を朗讀して大體を考察せしめつゝ之を説明講話の際材料とするなり。かくて文例にうつる、その教授の手續は講讀教授に同じくす。しかしてのち再之を概括して先に授けたる文學史上の現象とこの文例との間の關係を明にしてしかして次の事項にうつるを例とせり。

五、文學史課と他の學課との交渉

文學史課は講讀課と大なる關係を有すること今更いはずもがな。次に文法課と大なる關係を有す。いかにといふに、この文例中古代のものは現代と異なれる文法によれるものあらはれ來るべきは自然の事なり。かく古文法のあらはれ來ることは文法課の事業としては國語沿革の大要を教授する材料とあるものなればなり。又作文課の爲には文章に對する批評眼を養成する益あり。書法課の爲には今日の記載法の由來を知らしむる益あり。

又他の學科との交渉をいはゞ文學史は歷史教授と密接の關係を有す。ことに普通の國史とは表裏を有するものなれば、互に相助くべきことを要す。而思想文體の上に印度、支那の影響大なるものなれば、東洋史上の智識を基礎として教授すべき事項も亦少からずとす。

第二節　作文課

一、作文教授の契點

作文課教授につきて古來二樣の異なりたる見解あるが如し。卽一は觀念説とい

ふべく一は方式説と稱すべきものなり。

觀念説と稱するものは、思想を主として觀念發生の順序に重きをおきて文の形式を輕視せんとする傾向を有するものをいひ、方式説とは思想發達の如何にかゝはらず文章の方式に依らむとする主義をいふなり。然れどもこの二主義は共に偏する處なしといふべからず。今少しくこれを述べむ。

之を論ずるにあたりて、所謂文なるものゝ本質を審査せざるべからず。この質だにあきらかあらば、この論は立ろに決すべきなり。

文章は人間の抱懷せる思想情感の表現なり。然れども、一切の思想情感は必しも文章にあらず。又思想情感の表現の一切も亦必しも文章にあらず、卽文章は其の思想情感言語にあらはし、之を文字にて記載せるものに限るといふべきなり。この故に文章は思想情感を離れて存在するものにあらぬと同時に言語文字を外にしては存在するものにあらざるなり。內容たる思想情感が先存在して、而外形たる言語文字の方便を借る。この二者一をかけば既に文章たることあたはざるや論なし。

この故に之の立脚地よりしてかの二説を見るに共に偏せるは明なり。觀念説は

思想發展の順序を以て作文教授の規範とせよといふ。これ可あり。然れども、これにのみよれといふは不可なり。何となればこれ內容のみに偏して外形を忘れたればなり、誠に內容の重んずべきは誰か異議あらむ。然れども、この內容をあらはし、之を形づくる方法はたゞに思想發展の順序によりてのみ生じうべきものにあらざるなり。こゝに於いて方式を顧みるべき必要あり。

然れども、方式説も亦偏せり。誠に方式は大なる必要を有す。この方式を知らではいかにしてか、文を作成すべき。しかしてこの方式は又特別に學習せでは一朝一夕に達しうべきものにもあらず。又この方式は社會的產物かれば、個人心理は必然的にこゝに至るべき運命なきなり。この點より見れば方式の教授は又大切なることも論あし。然りといへども、方式は思想の外形にすぎざるを忘るゝなかれ。これに偏して思想を忘るゝものは空虛となる。たゞに空虛に陷るのみならず思想の發展に伴はざる、方式の教授は、たゞの模倣となりて教育上ゆゝしき大害を貽すべきなり。かの往時行はれし記事論説文例範流の作文教授を見ずや。被教育者をして虛僞模倣に陷らしめしのみならず、其の心的發達を害し又文の作爲法式そのものを意識

的に學得することあたはざりしにあらずや。吾人は幼時この式の教授にあひて、作文科ばかり、心を苦ましめ惰を害したるものなかりきと今も追憶するだに身の毛もよだつ思ひするなり。

上に述べし如くなれば觀念説も方式説も共に偏すべきにあらざるなり。卽この二方法共に相保合して進むべきなり。所謂文質彬々たるべきことこれ作文教授の原題に注意すべき第一主眼點なり。

次にこの二方法の權衡につきていさゝか見をのべむ。この二方法は素より相助けて進むべしといへども、しかも先後なかるべからざるかり。こゝに至りて作文科の主眼點をのぶべし。

讀書課が所働的なるに反して作文課が能動的なるべきことは既に述べし所にして今更論ずべきにあらずといへども、この區別は實に重大なるものにして多くはこの區別の觀念明瞭なるものあらざるよりして非常なる誤見を有せるものとなるなり。

作文課は實に能動的の事業あり。然らば、この能動的のものは能動的に教授せざるべからざるは論なし。

能動的なることは種々の意義を有す。生徒自己の思想よりして出でたるものなるべきものも能動的なることなり。生徒自作の文を課すべきことも能動的なり。然れども、こは作文の能動たるべきをあらはすものにして、作文科教授の能動なるべきことの謂にあらず。

作文科教授の能動たるべきことの謂は外形よりして之を強制せずして、思想よりして發足するものたるべきをいふなり。卽外形に動されてはじめて思想を生ずるが如きことは作文科教授の望む所にあらず。必ず思想を主として、之をあらはさむが爲に外形を求むるが如き方式ならざるべからずといふことなり。世には言語文句を與へて之によりて文を作爲せしむることを以て作文教授の一法と見るものもなきにあらず。然れども、かくの如きは嚴密なる意義にての作文教授にあらで寧ろ言語文句の用法練習にすぎざるものなり。かくの如きは斷じて作文教授の良法にあらざるなり。但余は之を絶對的に廢止せよといはず、これ亦方式練習の一助たるものなればなり。

この故に吾人の見地は自然にかの觀念説と方式説とに先後の次序を立つ。この先後の次序といふとも、そは決して形式的にいふにあらずして精神的に一を先として自然に次にうつるべきものなりといふなり。すべて吾人の所論は之を形式的に儕すべからず、精神的に之を熟會するを要す。さてこの先後の次序は何かといふに、先思想ありてはじめて之に必要なる方式を學ぶを要すといふことなり。例へば一の出來事あり之を記述せむと欲す、こゝに於いてはじめて之を記述すべき方式を撰ぶといふが如き方法によれといふことなり。

二、作文教授の觀察的二方面

前節に述べし如くなれば作文教授は一面は觀念の發達に一面は作文の方式に依據すべきは又言をまたざるなり。茲に於いて教授項目の順序の一般法則は亦應用せらるべし、曰はく

教授項目の順序は第一に心理的の基礎におき第二論理學上の順序に置け。

といふことなり。

かく作文教授を分解し來るといへども、その思想と方式とは頗異なるものなれば之を並行せしむといふは必しもなしうべきにあらざるなり。何となれば方式の難易は必しも心理的發展の順序の並行すといふべからざればなり。こゝに於いてこの二面を如何に調和すべきかの問題起る。

然るにこゝに一の便なる事實あり。そは他にあらず學生の思想はいかに鬱勃たりといへども、指導者の方針によりて或程度まではその方向を指定しうべきことあり。この事實の存するによりて教師はある事物ある事實に對しての記述の慾望を生徒の心中に喚起しうべく、又ある他のものを思ふことあらざらしむることをうるなり。勿論この事實は絶對的に教師の指導のみに依賴するものにあらず、又依賴せしむべきものにあらずといへども、教師の暗示又は指導が學生の心理的方面をある程度まで支配しうべきは事實なり。

この事實よりして教師はその教授せんと欲する事項に生徒をして殆自發的に向はしむることをうるなり。これ即所謂開發的教授法の依據する所なりといへども、余がいふ所は必しも開發的教授法によりてなすべしといふにあらず。たゞ如何なる方法にもせよ、適當なる方法ならば生徒の思想の方向をある程度までは指示

しうべしといふのみ。かくてこの指導によりて殆自發的に卽能動的に發作し來りたる思想を發表せむと努力せしむるにあたりて相當の方式卽教師が之を授けむと豫期したる方式をも授くるをうべきなり。然れども、この豫定は決して必すべきにあらざれば豫定に反したる結果ありたるときは臨機の處置をとりて之に適する方式を教授すべきは勿論なりとす。くれ〴〵も形式に拘泥して、自己の見を立てむとて生徒の發展を害すべきにあらず。而してかくはするものゝその教授は豫定に於いてか、實施の手續中に於いてか、失錯あることは當然のことなりとす。

かくする時は大體に於いて觀察的に區分したる二方面は調和せらるべき望を有す。

この調和方法は卽內容よりいへば學生の心的發展を基礎として方式的教授に便なるべき暗示指導をとりて進むにあり。方式よりいへば、この心的發達によりて立てたる內容によりてそれに適當すべき方式を便宜教授すべきにあり。

然れども、方式も亦一の教授要項なりとする時は、たゞに內容にのみ依頼すべからずこゝに於いてその方式は豫め一定の順序をたてゝ各學年各學期等に配當しおくべきなり。この配當方法は出來うる限り心的發達の順序によるべきなり卽圓周的教案によるを可とすといへども、この方式は必しもかくなしうるに限らずとせば、繼續的教案とす。してその先後を心的發達の方則に依據して定むべきあり。

三、作文教授の方式的二方面

作文教授の方式的方面は又二方面を有す。卽一は智識的方面一は技術的方面なり。

智識的方面とは言語、文字、文法、修辭法文體學上の智識をさす。この智識は又文章作成上知らざるべからざるものなりしかれども、作文はもと、智識に止まるべきものにあらず。必自己の思想情感を自由に發表すべき技倆を養成することが最終の目的なりとするときはこの技倆の養成は重大なるものなり。

かくの如きが故に智識的方面は得識作用を研究して其の教授方法を知るべく技術方面は一般の技術の教授方法によらざるべからず。技術は熟練を要す。熟練は是を有意的に反復して遂に一定の習慣たるに足らしむるを極致とするなり。

余は先、作文教授を、內容、智識、技倆の三方面に分ちて觀察せむとす。

四、作文教授の內容的方面

內容的方面の觀察として第一に顧みるべきは生徒作文の材料なりとす。

作文の材料は如何なるものより求むべきか。如何なる範圍に求むべきか。これ實に世の教育者のいひふらしたる處にして、卽生徒の既知の事項たれといふに止まるが如し。然れども吾人は必しも既習の事項たるべきに限らずと思ふ。特に中學生徒の如きは又想像的のもの情感的のものも可なり。要は生徒の能くしうべきものたれといふに止まるなり。試に一二を列擧せむ。

一、學校にて教授せられし事項

二、日常見聞せる事項

三、各自の意識にてなしうる限の想像情感

この三者は教師たるもの、常に注意して材をとり來らざるものなり。この三者の一をもかけば、作文教授を能動的になしうるものにあらざるなり。第一の爲には作文教授をなすものは出來うる限り、その生徒の過去及現在に教授せられて有する智識的財産の內容を知らざるべからず。卽一切の學科殊に作文科の材料となるべきものは常に注目を怠るべからず。この爲には教師は出來うる限り、生徒の接

觸せる萬事に注意して之を知るに努力しをらざるべからず。社會的出來事といひ自然的出來事といひ、これをとりて以て材料とすべきあらば、而その適材なる時は之を利用することを怠るべからず。次に各自の想像情感を發表せしむることをも忘るべからず。これ亦大切なることなり。而教師はこれらの想像情感に同情同感せよ。作文教授は決して形式的のものにあらず。教師の同情同感なくして、如何にして生徒の善美なる情操を養成すべきか。之を養成だになしえずとせば、之を發表することの不可能なるは論なきなり。余はこゝにあらずと否、寧一切の教授は形式的のものにあらざるをいはむと欲す。

次には作文教授の材料は如何なる性質のものなるべきかといふことの問題なり。卽この方面よりしては材料は智的のもの、意的のもの、情的のものたるをうべく、意的のものたるをうべきなり。

今智的のものにていへば、あるものを直觀的に記述することも可なり。論理的に分解綜合するも可なり。想像的に構成したるものも亦可なり。要はこの事の智識上審美上、道德上の不可なる點あくば可なり。

情につきていはゞ、各種の感情々緒、情操悉く發表せしめて可なり。たゞその權衡を失して審美心を害し、道德を傷ぶることあらしめずば可なり。

意志につきても自己の意志を發表し他人を勸誘するが如き皆可なりとす。

次は教授材料の程度なりとす。この問題につきては、生徒の一切の心的生活に適合せるものたるべし。往時は時として小學生徒に課するに人の父母たるものゝいふべきが如きものを以てしたる事もありき。これらは、決して可なるものにあらざるなり。すべて生徒の境遇に適合せるものに非ずば、決して能動的に作文教授をなすものといふべからざるなり。かくの如きことをいはゞ或はかくの如き作文教授は處生上何の要なきものなりといふ人あらむ。然れども社會萬般の具體的事實は三五年間の教育にて悉くつくしうべき事にあらず。多少の具體的事實を教ふるは必要ありといへども、この具體的事實は日に月に改まり行くものなれば、今日の事決して明日に墨守すべきにあらず。たゞ一の形式をのみ墨守せしむるが如き教授は死教授にすぎず。教育の要は社會にいで、活動すべき素をつくるにあり。この故に生徒が自己の思想を自在に發表することを學ぶはこの素を養ふものにして、そ

の素あらば社會萬般の變に應ずるは決して難事にあらざるあり。吾人の教育は本を立つるにあり。末を教ふるに汲々たるものにあらず。勿論末も教授すべき餘地あらば、教授するは更に可なりといへども、恐らくはその暇なからむ。

以上は材料につきての論なるが、この材料が生徒の面前にある一篇の文としてあらはるべく要求せらるべき手續は如何といふに、吾人は之を次の二方面に分ちて觀察せむ。

一、教師によりての提出

二、生徒によりての提出

教師によりての提出とは、教師自身が豫定せる順序によりてある時間に至りて之が題目又は内容を指示して之を綴らしむるをいふなり。

これに又種々あり。内容のみの指示、題目のみの指示、内容及題目の指示これなり。

内容を指示するにつきても單にその文の性質を指示することあり。又文の要項を指示することあり。これらは時の便宜により多樣に變化あらしむるを可とす。

生徒によりての提出とは生徒各自の希望にまかせて、或種の文をなさしむるこ

と又は生徒多數の意見によりて一般に課する如きものをいふなり。これ亦內容題目の指示に種々の段階ありといふべきなり。

すべてこれらの要求は場合によりては强制的に執行せしむべきこともあるべしといへども、敎師はその手腕を以て生徒をして能動的に奮發して從事せしむることを要す。その方法の一二をいはゝ、ある他の學科にての敎授事項を論理的に記述することの練習又はある感興ある社會的出來事の眞相を描くことの如きはこれを生徒の心胸にうつたへて深く感動せしむることあるべきなり。かくの如くにしてはじめて能動的に作爲するに至るべきなり。

次にこの材料を集むる方法を敎授すべき必要あることあり。これは勿論方式的方面にも屬するものなる故に之に述ぶべし。敎師は或る時はこの材料を一切供給することあるべし。ある時は材料の所在を指導することあるべし。又材料蒐集の要項を指定することあるべし。又全く自家にて材料を見出さしむることあるべし。これその材料の難易と、題目の性質と、敎授上の便宜とによるべし。たとへば、卽席題の如きものにては要項を列擧して之を參考せしむべきなり。

かくの如くにしてあらはれたる想を整理するは既に一の技術に屬し、又智識的方面にも屬すといへども、この想につきて觀察の三點あることを忘れしむべからず。そは他にあらず眞なること、善なること、美なることこれなり。この三者につきて多少の注意を常になすべきなり。

眞なることゝは、必しも智識的にいふものにあらず。卽思想的に眞なることゝいふなり。この點はかの記事論說文範流の作文敎授は重大なる誤謬を吾人の幼時に敎授したり。卽遊記をかけばいつも日曜日にして、天氣晴朗、一甕を携へて、日の西山に舂くを見てかへるといふが如き、これあに少年者流の遊びならむや。これ卽情の眞ならざるものなり。かくの如き文をかゝしむるは抑誰の罪ぞ。余は、いづこまで、事實の眞と、理の眞と、情の眞とを失はざらむことを注意して敎授すべきことを思ふ。

然りといへども、其の事眞なりといへども、美を害すべきものは之を避けしめざるべからず。醜穢見聞すべからざる底の言動事物は之を思ふだに害なり。これらはその事たとへ眞なりとも之を避けしめざるべからず。

且、又その事眞にして又美なりといへどもしかも善ならざることは又さけざるべからず。但、これらはすべて絶對的にいふことをうべからず。要は生徒をしてこの眞美善を離れしむべからずといふなり。たとへその事小醜なりといへども之が爲に美を反映せしむべき必要あるものならば、必しもとがめず。又その事惡なりといへども之を論議匡正するを目的とする場合に於いて大なる害あらざるものは又咎むべきにあらず。況想像情感の文にありて、やゝ眞を失して誇大なるものありといへどもこれ亦累とすべきにあらざるべきなり。要は教師の鑑識にあり。

内容に關しての生徒に對しての要求の究極する所は、この眞美善の鑑識にあり。生徒にして、この三者の鑑識に於いて聊にてもうる所あらば、卽一歩を進めたるものなりといふべきなり。

而文章組織上最重大なるものは美の鑑識にあり。材料を整頓して之を取捨布置するは一にこの美的鑑識の力によるものなれば、教師たるものはこの美的鑑識を養成するに頗力を盡さゞるべからざるなり。

次に内容的方面の生徒の方面にていはゞ、たゞに文思を養成してあるべきことなり。これその文章構成上大なる助を與ふるものなれば、教師は又この方面をも指導せざるべからず。この方面の指導は如何なる方法によるべきかといふに讀本中の模範的文章を指示して、その要點を知らしむること一法たるべし。各自の感想を試問して、その可否を判定する一法なるべく、又交互に自己の名文と思惟するものを提出せしめて、之を統計して生徒に示し、若くは教師が批判するも可なるべく、又その結構布置の可なりと思ふ文を抄錄せしめおくも可なるべく、又各自可なりと思惟せる文を提出せしめ又は朗讀せしめてその要點を指示せしめて教師又は他の生徒之を批判するも可なるべし。又各自に作文法につきての意見を提出せしむるも可なるべし。これらは皆機に應じて用ゐうべくあらかじめ一定の法案をこゝに示すこと能はざるなり。

材料たる思想を所置するにつきて生徒につねに忘れざらしむべきことはその思想の撰擇なり。この撰擇は何によりて定まるかといふに、その文の主點と範圍とによりてあり。撰擇の前にあたりて主點と範圍とを明にするに慣れしむべく。而してこの主點と範圍とによりて又取捨撰擇するを實習せしむべし。この實習は教師

の補助によりてなることもあるべし、教師の指示することもあるべく、生徒の希望を教師の訂正することもあるべし。又全く生徒に放任することもあるべし。然れども、生徒の大多數が熟練するまでは之を放任するは不可なり。

次には之の思想の布置あり。これは全その場合によりて種々の方法あるべきなり。これらの材料收集、取捨、布置は皆思想的事業にして教師は始之が補助をなすといへども、順次に獨立して之をなしうるやうに指導すべきを要す。

然れども一切の文はかならずかくの如くなるかといふに必しも然らず。卽情感を寫する文のあるもの又は隨筆體のものに至りては始よりして布置撰擇あるものにあらずして、かへりて一端あらはれたるものにつきて反省すべき必要あることあるものなり。この故にこの方法も亦拘泥すべきものにあらず。

この情感的の文章隨筆的の文章の如きものは絕對的に課すべからずといふにあらねども、あまり多く課すべからず。又下級生には有益なるものにあらず。何となれば放縱なる作法上の習慣をうる恐あればなり。この故に多少文章作爲上の習慣をねたるものにして、所謂心の欲する處に從ひて則を踰ねずといふに至らずともやゝ之に近き程度のもの卽上級生に至りて之を課するは又一の方法といふべきなり。

文の內容方面の敎授上の注意の大要、以上の如し。

五、作文敎授の智識の方面

作文敎授の智識的方面とは言語、文字、文法、文形、修辭法上の智識なりとす。これらを敎授するは一般智力發展上の法則によりてすべきは論なしといへどもしかもこれらは必しも圓周的敎案によるべきものにあらず。

言語文字は大體讀書課にても書法課にても敎授せられてあるものなればこの敎授は作文課には大なる必要あらずといふべし、然れどもなほこの作文科にて言語文字の敎授すべきものあり。そは何ぞといふに、第一言語の使用法なり。これは讀書書法いづれにても思想を發表すべき手段としての敎授にあらざればこの邊の缺陷は作文科にて補ふべきものなり。言語の使用法の重なるものは、敬語、名分語の使用なり。これらの使用法は往々誤用するものありて世の笑を招き、時として知らず識らず不敬に涉ることもあるものなり。又類語類句及熟語の類、これ又必要に應じ

て敎授しおかずば、文章作爲上大なる困難を來すことあり。次には日用文字なり。日常生活に要する文字を知らで、大に世の非難をうくる例は少からず。而してこの日用文字も亦讀書書法の必しも授くるものにあらざれば、これ亦機により授くべきなり。

この言語の使用法又は日常文字の如きものは完全なる辭典あらば、必之を携帶せしむるを可とす。これを知らでは決して作文はなしうべきものにあらず。

この言語文字は特別に機を見て敎授しおくべきことも論なしといへども、又、作文の際時としては生徒の要求に應じて其の當座必要なるものを敎授することも亦可なることあり。

次には文形なり。こゝに文形といふは文の外的形式をいふ。卽段落毎に行を改むること。符號用法の如きものをもいふ。これら亦隨時敎授しおきて可なり。

次には修辭法なり。こは二に分ちて論せむ。

文の形式につきての事は先文を論理的に條理あらしむること。これ卽修辭學上にいはゆる。明晰といふものなり。これあらしむることは主として論理的に思想を整理するによりて生ずることを指示すべきなり。次には文を美的になすこと。これ卽修辭學上にいはゆる優麗に該當すべてこれらの事は科學的に敎授するを要せず。隨時機を見て敎へて可なり。

文の形式に統一あらしむることは尤大切なり。卽各布置結構の整然たるによることを知らしむべきなり。

すべて修辭學上の要項は或は講話の式により或は問答の式により或は添削の際に必要に應じて文を敎授するに怠るべからざるなり。

六、作文敎授の技術の方面

一切の技術は熟練を要す。作文も亦技術として深く之に習熟せしむるを要するは論ずるまでもなきことなり。

技術の練習はいふに易くして行ふに難し。須らく成功に急なるべからず。又之に倦み之を怠るべからず。徐々として一歩々々に規則正しく進め、而して間斷なく之をおさしむべし。相應の時日の後には自然に熟練するに至るべきは明なり。

この故に技術としては吾人は二方面の觀察を有す。一は技術の基本的敎授にし

て一は反復的習練なり。基本的教授の際には一事一件確實に明晰に生徒の內心より其の眞意を理會しつゝ其の事をなすが如くに教授するを要す。而してこの際には苟くも惡習慣の萠芽となるべき一切の傾向は之を防止せざるべからざるなり。この惡習慣は一旦之に染むときは容易に矯正すること能はざるものなればなり。この基本的教授の要項は一歩々々に進め行かずばその效なきこと既にいひたる處なり。

一事項の基本的教授の終は直に反復練習の始なり。技術は實にこの反復の習練によりてはじめて自己のものとなるものなれば、つとめて之をなさしめざるべからず。その極致は殆無意識的に之をなしつゝもなほ法則に適する迄に至らしめざるべからざるなり。これ實に容易なることにあらざるなり。

余は上に作文教授の方法的基礎を說きたるが、次には作文教授の實際上の手續をのべむ。

第一課題の方法　課題の方法は吾人は之を三種に類別せり。宿題、豫告題、席上題これなり。今三者の區別及精神につきてのべむ。

宿題とは一定の題目又は內容を指示して之により作文せしむべく約束して一定の時日を期し、その時日までに提出せしむる方法をいふ。これ世人の常になせるものにして珍らしき方法にあらずといへども、世人は往々この課題方法の眞精神を沒却せるものあり。それは如何にといふに若人ありて何が故に宿題を課するかといふに之に答へうる人幾人あるか。たとへありとするとも、大抵はいはく時間少き故に家にありて機を見て作らしむと。而して其の提出せるものを見るに僅々一時間に足らずして十分に作りわらるゝものを提出せるも更に之を咎むることなし。かくの如きはたゞ生徒に作苒日を遷すべき習慣を敎ふるものにすぎざるなり。宿題の精神やかゝる淺薄なるものにあらざるなり。

それ文章の作爲や之を嚴密に見れば一の大なる事業なり。思想を構ふることより草稿を起すこと、之を彫琢して一の完全體となすこと、これ實に作文手續の三段なり。而してこの彫琢たるや熟練の功をつまずば、一朝一夕のよくすべきにあらず。僅々一週一時にだに足らざる敎授時間のなに事をかなしゐむ。こゝに於いて宿題といふ方法あり。この方法や生徒をして自作の草稿を千思萬考十分に訂正補

刪をなして自ら琢磨せしむる時日を供給したるものなり。この故に著者は宿題の主義を明にして次の如くに生徒に宣言せり。曰はく

作文の事業は熟練を要す。熟練の方法は先之を種々に研究するを要す。之をなすには多少の時日を要す。この故に作文には宿題といふ方法を以て諸子に課す。この故に課するものありといへども、僅々一二時は實に學校にては時間足らざるが故に課するものにあらで實に彫琢の時間を要するが故に間の時間の足らざるが爲に課するものなり。この故に宿題の文をばある僅少なる時間にあしてそを藏しに課するものなり。この故に宿題の文をばある僅少なる時間にあしてそを藏しおき所定の時間に提出するが如きは余の望む所にあらず。なほ又之を放擲しき提出すべき前日に急速に製造し來るが如きは尤も不可なり。宿題を課せられたらば、宜しく其の日に草稿を屬し終るべし。止むをえずば。次の日に屬し終るべし。しかして提出の前日までは毎日機をだにえば之を出して、すべての點に彫琢を加へて研磨すべし。而その前日に至りて之を清書して提出すべし。すべて宿題は自己の力の十二分を盡したるものなるべきを要求するものなれば、自己が當然知りをるべき事項につきての誤謬過失などあることは大なる恥辱なりと心

わよ。宿題の作文は自己の最善をつくしたるものなることを內心よりして宣言しうるものなるべし。この故に文學言語文法修飾法につきての相當の程度の教育を受けをる上級生の如きはこれらの過失誤謬の一もあるべきものにあらず然らざるものは余は直にその生徒の責任を問はむ。

といへり。この言中、宿題の精神をいひたりと思ふ。實に宿題は作文教授中の中堅となるべき必要事件なり。任に作文教授にあたるもの、決して之を忘るべからず。

豫告題とは一定の內容又は文の種類を豫告しおきて一定の時間に至りて之が實習にとりかゝらしむるものなり。內容を豫告するとはある事項につきて文の材料を收集し來らしめ。之をある時間に至りて如何なる主義によりて作文するかを指示して構成せしむるをいふ。たとへば地理的事項につきていはゞ嚴島につきての知りうる限りの智識を集めて學校に來らしむ。しかし之を以て如何なる文を作製するかは生徒の豫め知らざるものなるを要す。作文教授の時間に至りて教師は或は之を以て記事せしむることもあるべく、又手紙の文に應用せしむることもあるべし。又ある歷史上の人物の事蹟を豫告して、その時に至りて傳をつくらしむるこ

ともあるべし。これに反して文の種類を豫告するは其の内容は明にせず。或は次回は傳記をかゝしむるとか、又は論文をなさしむるとか、又は風景を描かしむべしとか豫告しおくなり。この際又その模範文を指示することあるべく、又生徒に各自の佳とする模範文をあげしむることもあるべく、又全く放任しておくも可なり。かくてその時に至りて教師はこの傳記なり、論文なりの實質を指定するなり。この豫告題の主とする處は内容の豫告にありては、生徒をして一定の思想を突嗟の間に好む處の文に作成する習慣を養成するに必要なるものにして、種類の豫告にありては、文の作成方法を研究して之を應用するに慣れしむるに必要なるものにして、又文章の技術練習上かくべからざる方法なりとす。

○席上題と稱するものは豫告もなくして席上に臨みて題目又は内容を指示して作成せしむるものをいふ。この課題式の目的とする處は僅少の時間に思想を整頓し之を筆載しうる習慣を養成するを目的とす。而學校にては一時間にて作成せしむべき必要あれば短文に限る必要あり。

この三方法は相まち、相助けて進むべきものにして決して一をも廢すべからず。

而基本となるものは宿題にして豫告題は材料の整頓及屬稿を一定の時間になさしめ、席上題は始より終まで一切の事業を一定の時間になすことをねしむべき習慣を養成す。而豫告席上の二方法は生徒が宿題として課せられたる作文の習練の如何なる程度まで自己のものになりたるかを試むる機會にして宿題如何に佳なりといへども、その事十分に自己の技倆となりをらずば、この豫告席上の二方法にて一定の時間教師の面前にての作文に於いて不十分なる成績をあらはすべきなり。これを以て豫告席上の二方法により出來たる作文は宿題のものにして多少多くの瑕疵あるべきは自然の數なりとす。然れども上級に至りてはこの席上題においても何の缺點なきものたるに至らしむべきは作文教師の義務なりとす。

文題すでに與へらるゝや生徒は之を以て文の思想を整頓せざるべからず。これらはすべて情感の文、漫錄體の文ならざる限りは思想を整頓せざるに漫に筆を下すことの習慣あらざらしむることに注意すべし。

思想すでに整頓せば、文の冒頭に注意せしむべし。この冒頭は情感的の文、漫錄體の文といへども謹むべきものなれば、その他の文に至りてはなほ更のことなり。こ

れ亦良習慣を養成せざるべからず。漫然筆を下すが如きは甚不可なり。次には稿を屬するにつきては文思の斷絶せざらむやう、文勢の摧けざるやう、滔々縷々間斷なく進行することの良習慣を養成すべし。この際にあたりて遲疑固滯するは文の生命を害するものなることを十分に知らしむべし。言語文章のしらぬものはやむをえず。便宜の手段をとりおきて進行に急がしむる事に注意すべし。次は結尾の語を十分に考へしむべし。これ結尾の語は人の交際にていはゞ告別の辭の如きものなれば、この一句一言によりて全文に大なる光輝を添ふることあるものなることを十分に認識せしめ、之を忽にすることなからしむべきなり。

かくて第一回の屬稿終らば反復叮嚀に添削補正をおすことの習慣をねしむべし。かくて生徒一己の力にてなしうる限りの事を盡しての後にはじめて教師の前に提出する習慣を養成すべし。決して自作の文を漫然人に示すが如きことを以て習慣たらしむべからざるなり。

かくして提出せられたる作文に對してはじめて批評の事業あり。この批評の事業は生徒のなすあり、教師のなすあり。二法交へ用ゐるを可とす。

批評事項は別に述ぶべきが、この批評の前にあたりて注意しおくべきことは從來多くはこの作文をたゞ他人の目に訴ふるのみなりしが如しといへども余はこれを種々の方法に耳にも訴へたり。今少しくこれにつきて述べむ。

耳に訴ふるとはその文中佳なりと見ゆるものをとりて教師自ら之を生徒の面前にて朗讀してきかすることあり。又その佳なりとする文を作れる生徒を指名して自ら之を朗讀せしむることあり。これ如何なる必要ありやといふに單に目に訴ふるものなりとの感を破ぶるのみにあらで、人々各特異の思想情感あるものなれば之をきゝて自己のものと比較し、又他の種々の人々の文を相比較しうるに於いて種々の思想の方法と發表の方法を自得し、又自然に批評の鑑識を養ふをうべく一は各自の奬勵ともなるべきが故なり。且又學校教育は多數の人々と協同して學ぶ上に多大なる利益あるものなれば、之の利益を空しくするは教育上の損失少からざるべきなり。次には又特に指名せずして全級の生徒をして交互に各自己の文を言語にて發表せしむ、即朗讀せしむることあり。この際には前述の利益は一層大なるが上に各自非常に責任を重んじて作文するに至るは著者の實驗して知る處

にして、各生徒は自己のみにてはこれにてよしと思へるものもよみ行くうちに意外の誤謬を發見して驚けるなど、生徒の反省を促すに甚大の效あるものなり。此の如くにして從來生徒をして尤興味なき學科として感せられし作文科は頗大なる興味を以てむかへらるゝに至りしは、著者の實驗して知る處なり。而してこの如き場合に著者は生徒の鑑識の程度を知るをえたり。卽この各生徒をして朗讀せしめたる際、宣言して、他の生徒は必ずこの朗讀したる一一の文章につきて各自與へうべしと思へる評點を附せしめてその評點を平均して著者の批評上與ふべき評點と比較せしに大抵一致せるを發見せり。これらは生徒各自にも亦興味あることゝしてむかへられしなり。

批評の外に添削も亦教師のなすあり、生徒のなすこともあり。生徒になさしむるは主として殆一般に通ぜるが如き誤謬ある場合に限るべし。個人的の性癖過失の如きは之を多數の前にあらはすは教育上利少くして害多きものなりとす。

七、作文教授の實際上の方法

作文教授の方法は之を二の形式に分ちて論ず。

一、教授　　二、實習

教授にては作文上の要項を教授し又各種の注意を與へ、思想情感を練り、言語文字の使用につきて智識上の啓發をなすをいふ。

教授の事項は之を二つに分つ、卽積極的教授事項、消極的教授事項これなり。積極的教授事項とは文の要素を供給するものにして、消極的教授事項は一旦生徒の文中にあらはれたるものにつきての種々の誤謬過失瑕疵に就ての矯正をいふなり。

積極的の教授事項は主として、實習の豫備として、又は實習上の材料を供給するものなり。これをなすは講話の事業とす。この故に余は作文教授の事業を事實上三に分ちて論せむとす。

一、講話　　實習、批評、

一、講話

作文科上の講話にて教授すべき事項は左の如し。

材料的方面思想的方面

材料の收集、思想整頓、

形式的方面、

言語文字、語句の撰擇、模範文構造式、實習上の注意、

材料的方面のうち思想的方面としては先材料蒐集の方法を敎授する要あり。

材料蒐集の方法とは必しも各書籍實物を蒐集するに努力せよといふにあらずして事物觀察の方法を示すなり。卽觀察の要項を指示するなり。この觀察方法の巧拙は文の思想の貧富に大なる關係を有するものかれば敎師は注意して之に馴れしむべし。たとへば歷史上の事實についていはゞ。

時、處、人、原因、繼續、結果、

といふが如きことを要項とせば大抵要點をうべく又ある物體を記述せむとせば

形體、量積、色彩、材料、

等を注意すべき事など、又景色にては。

天象、地物、動植、人工物。

の各項に注目すべきこと等これらは一々之を定むべきにあらずといへども、之を注意するは大なる必要あること、又記事文にてはその事物の項を逐ふに一定の方式あるべきこと、又理性的の文にては分解總合の二法につきて知る處あらしむべきこと、と甚必要なり。而これらは敎師自ら注入的に敎授するに及ばず生徒自ら之を發明することあるべきを忘るべからず。これを指導して正鵠を得しむるは良敎師の事業なりとす。

思想の整頓は實習上の事にして敎師之を積極的に敎授すること甚難し。然れども、思想の撰擇排列等につきては修辭學上の法則を機に應じて敎授しおくこと甚必要なりとす。

形式的方面に於いて先言語文字の使用法なり。これらは或は生徒各自に之を研究せしめ之は之を敎授して之を控へおかしむるも亦可なり。卽そは大抵讀書法の課にてのものを分類彙集せしめおき、傍別に敎師が之に必要なりと認むるものを加へ授くべし。これ後來實習上の材料として必要なるものとなるべきなり。

模範文は主として之を讀本中に求め、亦他の敎科書中よりも求めうべきときは之を求むべく、而してはこは敎師自ら又は生徒と共力して、作文的に批評解剖してこの解剖の次第を別に筆記して模範文なる一の控帳を製せしめおき之に集めし

むべし。これ又價値あるものなれば、これ亦怠るべからず。

文の構造式は模範文として教授したるもののうちにつきてとるべきものあらば之につきて隨時、全般的の構造式を示し、これに習熟せしむるを要す。若この模範文としてのうちになきときは他の相當なるものをとり來りて之を與へ之を批評解剖して模範文のうちに加へて更に之によりて構造式を示すべし。ずべてこの構造式を示すが爲に必要なる模範文は單調なるべからず。實質に於いても形式に於いても多方面なることを要す。

實習上の注意として積極的に教授しおくべき事項はたとへば。

主點と區別との決定、順序段落の工夫、

用語の程度發端結尾の注意、

などはいづれも注意すべきこと又實習の三要點。

構想、落筆、補正、

の各につき十分なる注意を常になすべきことを教へおくべきなり。

二、實習

實習につきて種々の觀察點あり。先課題の方法の三あることは既にいへり。

なほ文の作爲の程度につきていはゞ、

全然生徒の自作にがゝるもの、

與へられたる思想材料によるもの、

の二方面あるべし。この與へられたる思想材料によるものは嚴密にいへば作文の豫備的事業にすぎずといへども、全く自作文のみに限るべき必要もあらねば、時々之を課するも可なり。

この作文の方法につきては小學校にては次の多樣の方法をとれり。

後文

○連綴文

○變換文

約節、敷衍、飜譯、變體、轉意、

○填字文

○正誤文、

自作文　（町田氏小學教授作）

然れども連綴塡字正誤の如きは殆中等教育にてはなすを要せず。これらは、文字用法の練習にすぎずして、これらの用法を練習せねばならぬが如き生徒は中學に入らしむべき價値なきなり。而してこれらは又一面は文法科の事業にも屬するものなればなり。

復文は口語を文語に復せしむるものなれば、まだ十分に文語にあれざる初級生には多少文をなさしむべき必要ありと思ふ。然れども余は之を第二學年までにて止めむと欲す。この復文を實習せしむる際教師は動詞の語尾用法助詞用法文の接合の方法及感動呼應の語法を十分に練るを要す。著者はある時初年級のものに次の口語を與へて復文せしめたることありき。

（オヤオヤ大變ナ事ガ出來タ、誰カスグキテクレイ。

然るに之を完全に復文しわしものの殆一人もなかりき。今の一年二年生も亦然るなり。かくの如きものゝみの練習をなすべきにあらねども、この練習は文語の基本的のものなれば深く留意して練習せしむべし。

變換文は頗必要なり。約節法としては讀本その他の文の比較的に錯雜せるものを之を約節して簡明にあらはすことは自己の思想に對しても必要なるものなれば大に練習せざるべからず。而してこの際は要點を看取することを練習するなり。

敷衍文は想像力によりてその文面にあらはれざるものを敷衍するものにしてこれ亦文思を發達せしむるに效あるものなれば、忽にすべからず。かく敷衍せしむべき材料は譬喩、格言、俚諺、和歌、俳句の如きものなり。以上の二者は主として生徒の思想の發達に利益あるものなり。

飜譯變體は思想をそのまゝにして形體をかふるものにして、こゝに飜譯と稱するは異なれる國語の間にいふものにして變體とは國語の間にいふものなり。而して飜譯にて語法の差異あるを以てたゞの變體と異なりとす。變體とは歌を手簡にたゞの文になほすが如きことあるをいふなり。和歌を散文になほすが如き手簡をたゞの文になほすが如きことあるをいふなり。著者かつて十六夜日記の贈答歌を往復の書翰に變體敷衍せしめしことありしが、これ亦頗興味ある事として生徒に歡迎せられき。

轉意文とは一の文の形式に依據してその意義を轉じて使用するものをいふ。これと飜譯變體の二體とは意義の變更と形式の變更との區別あれども、共に言語文句の練習たるは一なり。卽約節敷衍の二法と相對しての價値を有す。

次に文章實習上の法式の配當は如何といふに先かの復文は第一二年級位にて止むるを可とし、變換文は上下相通じてなさしむるを可とし、自作文は上級に至るに從ひて他に付する比を大ならしむべし。卽次の如き關係をなすを可なりと思ふ。

第一年　第二年　第三年　第四年　第五年

復　文(五)　復　文(四)

變換文(三)　變換文(三)　變換文(二)　變換文(二)

自作文(一)　自作文(二)　自作文(五)　自作文(八)

作文實習上嚴密に守らしむべきことは文字を丁寧に書かしむること、次に必毛筆墨汁にて書かしむることなり。文字は天稟によりて巧拙ありといへども、之を無雜にかゝしむるが如きこと、又鉛筆等にて淸書せしむること等は敎師の怠慢なりとす。

三、批評

批評の前にあたりて、時として生徒をして自己の分を朗讀せしむることの利益あることは旣に述べぬ。

さてこゝに批評の事項に入らむとす。批評の事項は之を二種に見る。全體に通じたる事項、個人的のもの、これなり。

全體に通じたる事項と認むるものは便宜之を提出して之を批評し、各生徒をして反省する處あらしむべく、又この際の敎授方法は敎師直に之をなさずして生徒の意見を徵するも可あり。

個人的の事項は最大なるものはそのもの〻個人的性癖に基く缺點なり。こは全くそのものにつきて注意せしむるを要す。その他の誤謬過失みなそが殆全般に通せざる限りはこれを個人的に指示して反省せしむるを可とす。然れども、これ亦必しも拘泥すべきにあらざるなり。

批評事項の區別は右の如し。批評の方法は敎師自ら之をなすあり、生徒の之をなすことあり、又生徒のなしたるものを更に敎師の批評することあり。著者はある時

生徒をして組合はしめ、互に批評を加へしめ、更に之を徴して、その文に對しての著者の批評を加へ生徒の批評の當否とを判定したることありき。

又批評添削の方法としては直に之を修正して與ふることあり。又この缺點たることのみを指示して如何に補正すべきかを考へしむることもあるべし。但これらは便宜交へ用ゐるを可とす。卽添削の方法としては一回添削と二回添削とあり。一回添削とは直に之を補正して完結せるものとするなり。二回添削とは第一回にはある符號によりて缺點を區分に暗示して再考せしめ、更に提出したる際にこの再考の箇所の可否を檢して之を補正して完結せしむ。

八、作文課と他の學課との交渉

先讀書課との交渉をいはゞ模範文を主として之に求むること、文字言語の用例をこれに求むることなり。この模範文は作文課としても亦讀本を使用して之が批評解剖に從事することあるべく、文字言語の用例は之を分類彙集しおかしむるを要するを以て國語讀本は作文課の爲には重大なる寶庫たることを忘るべからず。

文法課との交渉は文法課にて教授せる事項は之を作文に應用せしむることにつきて一刻も躊躇することあるべからず。而して文法上の誤謬は之を作文上の過失とするよりも文法上の過失として算することを著者は實行せり。この故に文法課のみにて文の誤謬なからしむるが如きことなからしむることをねたり。次に文法上の誤謬の作文上にあらはれたるものにして文法上なほ教授せざるものといへども之を機會として教授するに怠るべからず。かくして教授したる事は文法課の教授報告中に記入しおくを可とす。

書取課に於いて教授せる事項も亦直に作文課に應用せしむべし。これを應用することを怠らざらしめ之に過失ある時は書法課の缺點として之を算する底の覺悟あるべし。又作文上の過失にして書法上の事項たりといへども直に之を教授しおき之を書法課の教授控中に記入しおくを要す。

而模範文の寫取等は之を速記筆寫せしめて書法課の事業を助くるを佳とす。又この模範文の控書及作文清書等の檢閲は之を審査して書法上の採點をなすことを忘るべからず。

その他の學課にていはゆる漢文課も亦作文に密接の關係あり。飜譯の原文を求むること、言語文字を求むること、これなり。その他の文學的學科はみな作文科の爲には材料、供給の源泉なり。博物科地理科修身科唱歌體操すべて之を利用しうべきものは之を利するを忘るべからず。

而又これらの教科書の文にしてまゝ模範文となしうるものあり。これらはとりきりて材料とすること甚可なり。又之に使用せる言語文字の如きものも亦之を分類彙集して生徒の語彙を富ましむることに注意すべし。

又すべての學科の答案も出來うべくば作文科の材料となすべし。歷史地理科の答案は叙事文の實例なり。物理化學修身數學の答案は時としては解釋文論文の實例なり。國語講讀、漢文、英語等の答案は時としては解釋文、時としては情感文の實例なりこの故に之を利用して教授せば頗面白き事實を生ずべしと思ふ。余は常にいふ。少くも國語講讀の筆答案文は悉く文の體裁を有するものならざるべからず。この故に之を制裁すること頗嚴なり。

第三節　文法課

一、文法科教授の目的

文法は一面講讀課の補助機關となり、他面は作文課の津梁となるものなり。而又一面は自己の目的即國語の文法的組織を教授するなり。

かくの如きものなれば、中等教育にて文法を課する目的は二樣なり。即普通に文法課の價値としてみるべきは應用的方面なり。然れども、應用的方面のみならば、組織的の文法を教へずとも、時々生ずる臨時の事項につきて教授せば足れり。何となれば外國語の如きは文の理脈を解せむには文法の智識なかるべからずといへども、自國語にありては之なくとても大體は過失なきものなればなり。然れども又智識的方面として、多少之を教授すべき必要ありとせむか、そは一考を要する價値あるなり。何となれば、この組織的文法は一面抽象的なるが上に、一面思想的なるが故に幼年者の腦力には不適のものなりとこれ余が三年級以上に始めて課すべきものなりといふ所以なり。すべて中學の目的は文法學を專門的に教ふるものにあらず。且この學は之を組織的に學ぶことは甚困難あるものなれば初級生には特に系統的に嚴密なる形にて教ふるは益なし。この故にこの期にはある重要なる項目その

みとりて教ふるを利とす。

體系ある文法は第三年級より始むるを適度と信ず。而之を教授するにはたゞに文法上の智識を授くるに止まらず、論理的思考を練磨する效あることを忘るべからざるなり。

二、文法教授の主義

文法教授の中等學校に於ける最大なる意義は文法の爲に文法を教ふるものにあらざるは既に述べたる處なり。而して文法の爲の文法ともいふべき組織のものは第三學年級頃より開始せられてもおそからざることも亦述べし處なりとす。こゝに於いて余はこの中學校に於ける文法教授の主義につきて述べむとす。

文法は唯その法則の記憶のみに止まるものならば、中學教育上殆效果もなきものたるは明なり。この故に中學校の文法教授は乾燥なる論理的説明に陷るべからず。必その引例の豐富なるを要するものあり。この引例は文法の實際上の場合を種種の方面より示すものならざるべからず。而そは先づ生徒の知れる文中よりひき來れ。かくしてかの類似的の方法によれる練習をなすをうべし。しかれども必しも

生徒の知れる文中に限るべからず、又之が普通に使用せらるゝ一般の用例をもあぐべきなり。この引例につきては大抵四の點につきて注意すべきなり。

第一、曖昧なる點なく確に且明に規則を説明するものなるべきこと。

この點につきては他の法則にして、しかもまぎらはしき類似の形を有するもの等はさくるを要す。

第二、他の文と關係なく理解せらるべきやうのものを撰むべきこと。

これは前後の關係によりて理解せらるべきものを中間より切りぬき來るが如き弊なからむの注意なり。

第三、その文典の取扱ふ國語の上からとるべきこと。

こは勿論のことにして國語の文典の説明に漢文などを引き來る教科書はかゝる點の注意をかけるものなり。

第四、は例が普偏的なるべきこと。こはいつも同一の例を反覆するが如き弊を矯むべきをいふものにしてさきに余が述べし如くに種々の場合をつくすべき爲に努力せざるべからず。

次には例を使用するものゝ注意をいはゞ、例は其の意味の知られてあるものなるを要す。しからざれば之を説明するを要す。その説明は精密にすぎて文法上の引例としてよりも講讀教授の材料たるが如き觀あらしむるまでに至るべからず。若かゝる事あらばその爲に文法上の構成を檢するを忘れて過ぐる如き弊あればなり。

さてこの引例と説明とにつきては世の極端なる論者の中には引例をさきにして之によりて歸納的に文法をさとらしむるものとせば、そはたゞ時間と精力とを徒費せしむる惡教授にすぎず。何となれば文法上の法則は歸納的に發見せられたるものなるは論なしといへども、すべての教科はその發見せられたる手續の順序の如くに教授すべきものにはあらざるなり。若しからば、地理上の智識の如きは發見時代の手續によるか、又は地圖などは觀測測量の方面より教ふるを要するに至らむ。次にまた歸納的に教ふるはその手續上他の學科の如き困難なしとするとも、その歸納せし人は智識能力の十分に發達せし後に發見せしものなるに、之を頭腦も幼稚なる、智識も不十分なるものに自ら發見せしむるが如き事は決して可なるにあらず。これ時と勞力とを空費するものとの譏を免れざるあり。かくの如く例をさきにすることは實際上何等の利益なくしてかへりて説明をさきにして之が例を豐富に供給する方遙に效あるは實驗上之を斷言するをうるなり。

次には單語論と文章論を學年的に次第して教ふるものあるも亦不可なり。こはスキート氏も論じおきし所なるが、かく區別する時は之を統合する點に於いて缺點あるものにして從來の形式的教授に見たる如く、斷片的智識に止まるに至るべきなり。卽吾人の主張する所は文法教授は圓周的教案によりて進むべきことにあり。この點に於いては余は文部省の現今の教授要目に對しても非難をなさむと欲するものなり。

三、文法教授の方式

文法の教授はすべての文法上の智識を授くべきものなりといへどもそのうち自輕重の差あるべきなり。その最重大なるは用詞と助詞と文の組織とにあり。

單語論中にありて最重大なる任務を有するものは用詞と助詞とにあり。この二

者をよく知らば、日本國語は殆あやまりなく運用しうべし。所謂品詞の區別論の如きは實用上大なる必要なし。一斑を知らしむるにて可なり。

國語の文法を教ふるに外國語の文典と比較して教ふるは甚必要にして又興味あるものなり。この故に余はこの點に注意して進まむことを望む。かくの如くに進む時は名詞等も頗興味あるものとなるべし。しかしてこは教師の考案によりて、僅少の勞にて得らるべきなり。

文法教授上の實驗によるに、その事項によりて形體より説き起すべきものあり、意義を先にすべきものあり、作用を先にすべきものあり。その性質を精査して、之に適當なる措置をとるべし。卽かく種々の點よりして教授を始めうるその順序を決定するは、其の事項に應じ、生徒の智識の程度に照し、相當なりと思惟するものをとるべきなり。

文法教授練習上に使用せらるゝ方法は大抵左の方法によるを可とす。

一、説明せしむること、こはある文例を出して之をその智識によりて説明せしむるなり。文中に於ける語と語との關係の如きものはこの方法によりて練習すべきなり。

二、抽せしむること、こは文中より所要の部分を抽出せしむるなり。これ單純なりといへども、基本的の練習として缺くべからず。

三、添加せしむること、原文に更に任意の要素を附せしむることにして例へば、助詞又は用詞の語尾を添加せしむることなり。これらは語と語との連續上の法則を熟知せしむるに必要にして、從來多く缺けたる練習方法なり。

四、交換せしむること、こは文の種類、組織、又は語の意義を變換せしむること。たとへば、複文を分解して單文になさしむること、感動の文を叙述の文に改むることと、働掛けを受身に改むることの如き練習をあさしむることこれ亦必要なる方法なり。又口語を文語に飜譯せしむることもこの方法の一種なり。

五、正誤せしむること、こは誤り易き文を出してその誤を訂正せしむ。この際にあたりては生徒の觀念の不十分なりと見ゆる際にはその理由をも共に述べしむべきなり。

以上の五方法を交互に用ゐてはじめて練習の目的を達すべきなり。但その事項の

性質によりてその練習の方法の用ゐらるべき區域に限あり。

四、文法教授實施上の注意

文法教授は之を一定の時間内に行ふは勿論なりといへども、之を系統的に教授するは第三年級以上に於いてし、第一二年級にては唯讀書、作文、書取の際要する點のみを便宜教授すべし。文法などいふいかめしきものは幼少の頭腦に適當せず。この期にはたゞ具體的の例になれしむるを可とすべし。第三年級以上にては抽象的のものになるゝが故にこゝにはじめて文法と名づくべきものをさづくべし。しかも聲音論の如きものは、第五年級頃に一端を教ふるはいざ知らず。その他には組織的のものを教ふる要なし。この故に聲音論の如きものは各年級皆臨時必要の生じたる場合に説明するに止むべきなり。

文法は一面智識的なると共に一面は應用的のものと見ざるべからず。この故にたゞ智識的方面にのみ偏すべからず。應用的方面とは教授せし事項の領會及之を基本として他の文章を指摘し訂正しうる批評力と、實地の運用の方面となり。卽自己がいひがたく言語文章中に誤格破格をなすことなからしめざるべからず。思ふに智識は之に富めるも、慣れざれば批評の眼乏しく、批評には熟せるも自家の誤謬を脱せざるは比々として皆然り。この故に文法教授の極致は次の三方面を完全に奏功せしむるにあり。

一、文法の智識
二、文法の批評
三、文法の運用

第一の智識は狹義の教授によりて與ふべきものにして、主として生徒の智識を整理して之を記憶しおかしむるより他の方法なし。之を練習するは主として説明法抽出法、また添加交換の二法も應用せらるべし。

第二の批評は、全く練習によらざるべからず。この練習は實地の問題を與へて之に熟せしむる外あらず。この練習に效あるは主として正誤法なりとす。交換法も多少の益ありとす。

第三の運用は一面は故意的の運用に習熟せしめ、一面は無意識的に誤謬なからむことを期せしむるなり。故意的に之を練習する方法は添加法及交換法によるべ

きなり。無意識的に誤謬なからむまでに熟せしむることは、之、文法運用の極致にして、余はこれに對しては一切の作文、書取上に偶然的に現出し來る文法上の誤謬過失は之を作文、書取上の過失とせずして、文法上の過失として計算せり。但こは初級生には應用せず。四五年級文法の智識稍完成せるものに適用せるなり。これ過酷なるが如しといへども、文法運用の極致は必これに出づるを可とすべく、又作文が單に文法上の過失のみにて採點せらるゝが如き弊なからむことを期したるなり。

五、文法課と他の學課との交渉

文法課は第一に講讀課と多大の關係を有す、而之と殆同等の程度に於いて作文課との關係をも有す。實に文の法格は文法の智識なくては理解しうべからざると同時に、作文は文法上の智識に熟せざれば正しき記述をなすこと能はざるものなり。その他この文法課は外國語の文法課との關係を十分ならしむることを要す。

第四節　書法課

一、書法課教授の主點

文法課が講讀課と體文課との媒介をなすが如く、書法課も亦講讀課と作文課との媒介をなすものなり。たゞ一は思想的にして一は材料的なるの差あるのみ。

講讀課の目的の一半は生徒の語學的材料を豐富に有せしむるに在し、作文教授はこの材料を使用して思想を發表せしむるに在し、書法課の事業は與へられたる語學的素材を運用する習慣を養成し、必要に應じて何時にても之を使用して遺漏なからしめむ豫備をなすものなれば、主として講讀科より得たる材料を作文課の爲に準備する兵站部なりといふを適當なる比喩とす。卽講讀課に對して復習練習となり、作文課に對しては準備となるものなり。

然れども書法課の價値はこれにとゞまらず。今たとへある文字を見て之を認識しねたりとするとも之を書記することゝ、その讀みうることゝは別なる事業なり。之をかくには相當の手の練習なかるべからず、又その文字に對しては下筆の順序ありて之を知るにあらずば之を筆すること能はざるなり。されば講讀課のみにて書法上の練習をなさずして直に作文課にうつるが如き、從來の教授法、卽殆書取を無視したる從來の教授法としても教育