

明治二〇年代高等師範学校附属小学校における

直観教授実践の歴史的展開

新井孝喜

一・研究の目的と課題

本稿は、明治二〇年前後の小学校における直観教授の実践のなかで、直観教授が、事物についての内容を扱う「教科」の教授法として定着していった過程を示すことを目的とする。

明治一〇年代後半に「開発教授」という名称で広く普及した教授法としての直観教授は、明治二〇年代にはいと、その形骸化を批判され、またヘルバルト派の教授理論の普及の影に隠れて、徐々に教授法研究の中心問題ではなくなっていく。しかし、明治三〇年前後には、高等師範学校附属小学校（以下、高師附小）で、「地理」・

「歴史」あるいは「日本地理」の低学年での教授として「近易ナル事物」の教授が設定され、「庶物ノ直観教授」（「尋常小学地理歴史理科」という「教科」の特設がなされるようになる。

こうした、直観教授を教授法の原理にすえた「教科」の設定は、各「教科」にわたる教授法として導入され、成立した「開発教授」が、やがてその適用範囲を限定させて、事物についての入門期の教授としての「直観教授」へと姿を変えていったことを示している。

これまでの明治期の教授法についての研究では、こうした直観教授の歴史的展開についてどのように明らかにされてきたのであろうか。いくつかの先行研究について、この点をみてみたい。

「庶物指教」と「開發教授」という、明治一〇年代までの日本での直観教授の受容の結果として試みられた教授法についての研究は、これまでに数多くなされている。伊藤四三九⁽¹⁾、堀松武一⁽²⁾、西脇英逸⁽³⁾、麻生千明⁽⁴⁾等、多くの研究者によって、東京師範学校（高等師範学校、東京高等師範学校の前身）を中心とする、アメリカ・ペスタロッチ主義に基づく教授法の輸入とその日本的改変が明らかにされてきた。寺子屋における、個別の「手習い」という学習方法にかわって、近代学校の「学級」での一斉教授法として直観教授が導入されたことは、広く知られている歴史的事実である。

また、その普及過程において、アメリカに留学し、「開發教授論」を日本に持ち帰った東京師範学校校長の伊沢修二および高峰秀夫のはたした役割や、その影響を受けた若林虎三郎・白井毅編『改正教授術』（一八八三、四一）明治一六、七一年）の内容の特徴についても、稲垣忠彦⁽⁵⁾、中川隆⁽⁶⁾等の研究によって明らかにされている。さらに、こうした「中央」の教育理論が各地に普及していく実態が、各地方の教育史の堀りおこしの中で明らかにされてきた。伴野敬一（長野）⁽⁷⁾、阿波根直誠（沖繩）⁽⁸⁾等の研究は、それにあたる。

これらの研究を通して、明治一〇年代に一世を風靡した「開發教授」が、次のような特徴を持っていたことが確認されている。

①ある事物を示しながらそれについての問答を繰り返していくことによって、子どもの知識・認識の「開發」をはかろうとしていたこと。

②問答という方式の内包する形式性やそれを実行する教員の未熟さもあって、「開發教授」は形骸化していったこと。

③こうした形骸化の根底には、ペスタロッチがもっていた直観原理の思想性への理解が欠如していたこと。さらに、教育内容の統制が、直観原理の理念の把握を必要としない「教授法」の普及を助長した。

そして、こうした特徴を持った「開發教授」に代わって、明治二〇年代後半以降には、ヘルバルト派の理論が主流を占めるようになっていくとされている。この過程は、稲垣によって「公教育教授定型」として示されているが、一方で、明治二〇年代において「開發教授」がどのように変貌を遂げたかについての研究も重ねられている。例えば、小松周吉⁽⁹⁾は、石川県を事例として「開發教授」の停滞の理由と関連させて実業教育振興の教育行政

の動きを説明している。小松の指摘は、各科の実用性の強調と結びついた実業教育振興の動きが、「開発教授」に「五段階教授」を「接木」する役割を果たしたというものであった。さらに、今野三郎⁽¹⁰⁾は、「開発教授」についての批判の質が、一八八九（明治二二）年前後から変化し、それまでは「開発教授」に賛成の立場からの批判であったものが、それ以降、ヘルバルト派に依拠した国家主義的な教育理念に基づく批判が主流を占めるようになったと指摘している。また、中川隆⁽¹¹⁾は、「開発教授」が一般的な教授術としての「問答法」の発展を伴いながら、ヘルバルト派教育学と融合したことを明らかにしている。

以上、明治一〇年代および二〇年代の「開発教授」の特徴を明らかにしてきた先行研究について概観した。それでは、高師附小における直観教授の実践として、この「開発教授」の消長を見ると、どのような特徴が判明するのであろうか。直観教授の実践に関連するものに限りて明治二〇年代の高師附小の動向について記述した先行研究をあげると、梅根悟⁽¹²⁾、稲垣忠彦⁽¹³⁾、溝上泰⁽¹⁴⁾、川合章⁽¹⁵⁾等のものがある。これらの研究では、「開発教授」の後に続く直観教授の実践成果としての一八九二（明治二

五）年の高師附小の『小学科教授細目』の検討が行われている。これらの研究の指摘によれば、『小学科教授細目』に記された「地理歴史」科には、小学校低学年段階からの「理科」に相当する内容が含まれ、またその教授の方法をみると、実物による教授としての直観教授の原理を踏襲しているとされる。すなわち、この「地理歴史」科には、教授内容として身近な事物が含まれ、教授方法としてその事物を実際に観察するということが行われるとされていたのである。

しかし、いずれの先行研究においても、高師附小において明治二〇年代以降も直観教授の実践が継続されていたことを指摘するにとどまっており、その過程でどのような変遷があったのかについては、明らかにされていない。高師附小が、直観教授にこだわり続け、その後、直観教授の原理に基づく単独の「教科」の特設にまでたどりついた理由を明らかにするには、この間の事情をさらに詳細に検討する必要があるであろう。

以上、先行研究で明らかにされていない点として、明治二〇年代の直観教授の実践の流れにそって示される次の二点を、本稿の課題としてあげることができる。

①明治二〇年前後の「開発教授」の隆盛の時点で、後

に独立の「教科」として設定される可能性をもつ教授内容はどのようなものとして構想されていたのか。

②明治二〇年代の高師附小における直観教授の実践は、どのような過程で進められたのか。

二・研究の方法

上に示した研究課題を明らかにするために、本稿では次のような方法をとる。

①明治二〇年前後の高師および高師附小における「開発教授」の実践状況を、当時刊行された関係者の執筆した単行本や教育雑誌の記事によって明らかにする。

その際の視点は、この時点での「開発教授」の実践姿勢、あるいは理論的把握が、教授内容にある特定の領域に限定させるような方向をもっていたかどうかという点に置く。

「開発教授」の形式化が批判され、一時の隆盛を過ぎた時、それでもなお、直観教授の可能性に注目する者たちは、その特性をどのような内容領域に生かそうとしていたのか、またそれが可能であったのかどうか、その隆盛の時点での問題として、これによって明

らかになるはずである。

②明治二〇年代の高師附小における直観教授に関連する「教科」の編成はどのように推移したのかを、高師附小の教育課程の変遷や一八九二年の『小学科教授細目』中の記述から明らかにする。

これらの作業の際に用いる史料は、①については、若林・白井編『改正教授術』、高師関係者の執筆している『東京若溪会雑誌』・『教育時論』等の雑誌の記事、②については、『高等師範学校附属学校規則』、『高等師範学校一覽』、高等師範学校の『小学科教授細目』等である。

三・明治二〇年前後の「開発教授」実践の状況

①『改正教授術』にみる「開発教授」の特徴

一八七二（明治五）年の「学制」公布以来、日本では近代学校の組織・教育内容にふさわしい教育方法が模索された。それは、近世以来の「手習い」に代わる、学級制に対応した一斉教授の方法であった。新しい教授法を実践し、その全国への普及に中心的な役割を担ったのが、一八七二（明治五）年に設立された師範学校（後、東京

師範学校、高等師範学校を経て、一九〇二—明治三五—年に東京高等師範学校となる）であった。ここでは、アメリカ・ペスタロッチ主義の直観教授が実践され、はじめ「問答」科が設定され（一八七三—明治六一年）、ついでそれが「実物」科へと改変されていく（一八八〇—明治一三一年）。

明治一〇年前後の「問答」、「実物」の両科は、アメリカ・ペスタロッチ主義の直観教授（Object Lesson）を日本の実状に合わせて翻案した「庶物指教」に代表される直観教授の試みであった。しかし、政府の教育内容統制に対応する形で、この試みは変更を迫られ、直観教授に対応する内容を「教科」として独立させていた時期は短かった。

そして、独立の「教科」領域での直観教授にかわって、全教科にわたる教授法の原則として、「開発教授」が採用されるようになる。これは、先の「問答」科が暗記主義に陥った弊害への批判意識も持ち合わせていたものであり、暗記ではなく子どもの知識・認識を問答によって「開発」しようという意図を持っていた。

「開発教授」の実践の中心地もまた、東京師範学校であった。明治一〇年代に相次いで校長を務めた伊沢修二

と高峰秀夫は、ともにアメリカへの留学を経験しており、そこで「開発教授」を生み出す直観教授の原理を学んでいた。これが、日本で、東京師範学校における試行をふまえて、同校および附属小学校の教員である若林虎三郎と白井毅によって『改正教授術』としてまとめられた（一八八三—明治一六一年）。

その教授の主義は、子どもの「天性」を活発なものであるとみなし、自然の順序で「心力」を開発する、としたものであった。そこに示されたいくつかの教授法の例から、その特徴をみてみよう。

まず、「作文」の例である。

一、題目 此梅ノ花差上候

二、方法

教、（梅ノ花ヲ持チテ）是ハ何ナリヤ

生、梅ノ花ナリ級決 教可

教、梅ノ花ト書シ得ルモノアリヤ

生、一生来リテ書板ス級決 教可 各斉 各唱

教、今此ノ梅ノ花ヲ某生・・・ヨリ某生ニ・・・贈

ラントスルニ言語ヲ用キズンテ手紙ヲ以テセン

トス 如何ニ書スベキヤ知ルモノハ拳手セヨ

生、・・・此梅ノ花ヲ遣ルト書スベシ

・ ・ ・ 此梅ヲ上ゲマスト書ス

教、略ボ善シ マスハ俗言ナリ 他ニ如何ニ書スベ
キカ・ ・ ・ (16)

ここからわかるのは、まず梅の实物を子どもに見せ、具体的な場面を設定しながら手紙の書き方をわからせていくという授業の流れがあるということである。これは、具体的な事物を出発点として、問答によって子どもから答えを引き出すという「開発」の把握があることを示している。

「算術」の場合も、これと同様に、「一つ」という觀念を開発するために、それぞれの子どもに一つずつ石や豆などを持たせ、どんなものであっても教としての「1」は「1」であることをわからせようとしていく。(17) これは、物そのものの特徴や性質に依存しない実物の提示である。

また、「地理」の場合は、はじめ「方位」、「距離」から教えられ、室内の物の位置、校内の物の位置を知っている、やがて地図が読めるようになるという流れで教授が行われるとされている。そして、その教授は、学校の周りの地理の理解へと広がり、その知識は「実地ノ観察」を踏まえた確かなものになるというのである。「此課ハ
・ ・ ・ 実地ニ伴ヒテ観察セシムルヲ最良法トス」(18)とい

う地理教授にとつての直観教授の原則が、ここには述べられている。このことから、地理教授の方法として実物の（あるいは実地の）「観察」が大きな意味をもっていることがわかる。

以上から、『改正教授術』に示された「開発教授」の特徴は、①教授の導入にあたっては、実物を提示する、②問答によって、子どもの知識や認識を広げていく、というものであったことが示される。

一方、「作文」・「算術」の場合と「地理」の場合を比べてみればわかるように、実物の提示（あるいは子どもによる「観察」）が、教授の導入としてのみ意味を持っている場合と、後まで教授の主要な方法として行われる場合とがあることも、ここからは読み取れる。すなわち、「開発教授」は、各「教科」に共通の教育方法として、実物の提示と問答を取り入れたが、その適用の範囲は、教材に応じて異なっていることがわかるのである。いいかえれば、実物による教授がふさわしい「教科」（内容）とそうでない「教科」とがあり、すべての「教科」や教授内容にわたって実物教授が一貫しているわけではないのである。

多くの教師は、この違いを無視して、無限定に「開

発」と称して実物の提示と問答を行った。ここに、後に実物を示してそれへの問答を繰り返していくという「開発教授」が形骸化されていく主な原因をみる事ができる。しかし、逆にいえば、実物の提示や問答による教授がふさわしい教授の段階や教材があり、それらを確認していくことが、直観教授の発展をもたらすことにもなったのである。

続いて、そうした直観教授の積極面に着目した主張のいくつかをみていきたい。

②丸尾錦作の「実物課」における子どもの「知識」観
丸尾錦作（長崎県猶興館学長）は、一八八七（明治二〇）年の『東京若溪会雑誌』に「実物課」という論説を掲載して、子どもの年齢にそった教授内容と方法が必要であることを主張した。⁽¹⁹⁾

この時期には、すでに附小での「教科」としての「実物」科は存在しておらず、また、「開発教授」の誤用についての批判も始まっていた。⁽²⁰⁾ そのような時期に、丸尾は、「児童ノ知識ハ実物ナリ」と主張したのである。

その内容をみてみよう。

丸尾は、子どもの成長を「実物経験ノ区域」に分けて、次のように示した。

〔1〕誕生ヨリ一箇年ハ支体運動及五管ノ発達ヲ専シ兼テ他動ニ因テ少シク五感ヲ練習ス

〔2〕一年ヨリ二年ノ終迄ハ四肢发育シテ歩行ヲ始ムルヲ以テ父母ノ給与シタル物体及ビ自動ニ因テ室内ノ器物ヲ玩弄シ其ノ変化ヲ経験ス

〔3〕三年ヨリ四年ノ終迄ハ既ニ室内ノ経験ニ厭倦シ且経験ノ範圍ヲ拡張シ家宅近傍ニ歩行シ動植鉱ノ諸物ヲ観察シ且其実物ヲ変化セシメテ経験ス

〔4〕五年ノ一年ハ多年ノ経験ニ因リテ経験ノ範圍ヲ拡張スルト共ニ実物ノ名称及物体関係ノ容易ナル觀念ヲ心意ニ印象スルニ至ル⁽²¹⁾

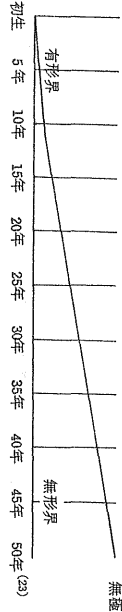
丸尾は、ここに、子どもが「誕生ヨリ六年迄心意ノ発達ニ伴随シテ実物ニ因テ知識ヲ得ル」ことを示し、さらに、「児童ハ実物ニ非ラザレバ知識ヲ得ル能ハズ」とまで主張した。

そして彼は、知識を「無形界」のものと「有形界」のものとの区分し、多くの人が「有形界」についての知識は浅薄であると思っているがそうではないと論じた。

「児童ガ実物ヲ観察シテ練熟シタル有形界ノ知識ハ互ニ相関係シテ次第ニ無形界ノ思想ニ変化シ児童ノ心意発達ニ從ヒ実物ノ特殊ノ知識ハ概括シテ全称ニ変シ」ていく

というのである。⁽²²⁾

丸尾は、こうした「有形界」と「無形界」の知識の関係を、次のような概念図で示した。この図の表している意味は、誕生時には「有形界」についての知識が多くを占めているのに対し、年齢が上がるにつれて次第に「無形界」の知識が割合を増やしていくということである。「無極」というのは、どこまでも「有形界」についての知識がなくなるわけではないということを示している。丸尾はこの図で、子どものうちは「有形界」についての知識が主要なものであることを訴えているのである。



さらに丸尾は、「有形界」についての知識が必要な時期に、それが適切に獲得されないと、結局は、「無形界」についての知識も「曖昧模糊」なものになってしまうと警告している。

以上のような丸尾の幼・少年期における実物を通して知識の獲得の重要性についての指摘は、経験的な論から

のものであった。しかし、適切な年齢で実物による教授をすることの必要性の主張として注目されるのである。

③ 「博物学」・「地理学」教授における実物観察の重視

上で丸尾は、「実物課」の教授内容の具体例をあげてはいなかった。そこで、同じ時期に『東京若溪会雑誌』に掲載された記事のなから、実物による教授の必要性が示されている「教科」の例として、山縣悌三郎(『少年園』主幹)の「博物学教授法一斑」⁽²⁴⁾と中村五六(東京師範附小訓導)の「地理学教授論」⁽²⁵⁾から、教授内容や方法の具体的な姿をみてみたい。

山縣は、「博物学」の教授にあたっては、「生徒ノ観察力ヲ十分ニ発達セシメントヲ望ムベシ」⁽²⁶⁾と述べた後で、「蠅」についての小学中等科(現在の小学校四学年から六学年に相当)の授業を紹介している。

その授業では、「教授用器具」として、「蠅ヲ書キタル図」、蠅の各部分の拡大図、蠅を入れたビン、ムシメガネが準備されている。授業の様子を引用しよう。

(一) 教師先ヅ通常ノ蠅ヲ生徒ニ示シテ其名ヲ問ヒ

然ル後其翅ヲ指シテ問ヲ発ス

(教)此等ノ部分ハ何ト称スルカ・・・

(生) 翅ト称ス

(教) 蠅ニハ幾許ノ翅アリヤ

(生) 其数ニ枚アリ

(教) 両翅ノ大小及ビ形状ニ就キテ汝等ノ視ル所ヲ言

ハ

(生) 両翅俱ニ相均シ

(教) 翅ハ何レノ部ニ付着セルカ

(生) 其体ニ付着セリ

・

(教) 今汝等ニ向ヒテ蠅ノ頭ニ就キテ此等ノ部分ヲ搜

素セヨト言フトモ汝等ハ定メテ之ヲ見出ス

コト能ハズト思フナラン其故ハ如何

(生) 頭ノ各部極メテ小ナルヲ以テナリ

(教) 茲ニ顕微鏡アリ之ヲ用ヒテ蠅ヲ見レバ頗ル其形

ノ廓大ナルコトヲ視ルベシ然レドモ尚ホ恐

クハ汝等ハ其耳目鼻口ヲ見出スコト能ハザ

ラン是ニ於テ教師蠅ノ図ヲ生徒ニ示シテ曰

ク茲ニ二個ノ球アリテ殆ト其頭ヲ掩ヘリト

因リテ更ニ蠅ヲ取りテ之ヲ点檢セシム」⁽²⁷⁾

この授業の紹介からは、子どもに蠅の実物を見せて、その形や名称を問うていくという導入の仕方がわかる。

そして、さらに説明が必要になる部分では、適宜図も使
用していることが述べられている。

ここからは、「博物学」の授業では、実物に基づく子ども
の「観察」と、その「観察」をさらに深めていくため
の問いが準備されていることがわかる。これは、不自然
な授業の進め方ではないであろう。実物の「観察」と、
それを引き出す問いがふさわしい「教科」の場面では、
直観教授が盛んに用いられ、定着していたことが推察さ
れるのである。

実際の「観察」を重視するという点では、「地理学」の
授業においても同様であった。中村五六は、「地理学」の
初歩の段階では、「実地ニ施シ実物ヲ採ラサル可ラザル
ナリ」⁽²⁸⁾と主張して、「地理学」を教えるにあたっての方
法的な原則を述べている。

中村は、授業の様子を紹介してはいないが、近隣の地
形を知るために、「生徒ノ住居セル地方自然ノ有様ヲ観
察セシムベシ」⁽²⁹⁾因テ生徒ヲ卒井テ土曜或ハ日曜ノ徜徉ハ欠
ク可ラザルナリ」(土曜・日曜に、子どもと散歩をし
て自然を観察せよということ)と述べているなど、観察
を広げていくための工夫がみられる。そしてここでは、
「地理ノ基本タル諸物ヲ授クルニハ実物教授ノ方法ニ従

フ」⁽³⁰⁾ことが原則とされているのである。

このような山縣や中村の「博物学」や「地理学」の専門的な教授における観察重視の姿勢の前提には、丸尾にみたような幼・少年期における具体的な事物の観察（あるいは事物への接触）の必要性の自覚があったと考えられる。そして、東京師範附小においては、このような子どもの知識についての発達観に基づく「教科」が（たとえすべての「教科」についてはではなくても）、構想されていたとみなせるのである。

かくして、東京師範学校に比較的近い者たちの論からすでに明治二〇年前後に、実物教授としての直観教授の積極面が「博物学」、「地理学」の教授にみいだされると考えられていたことがわかる。

これは、しばらく後に「開発教授」をめぐってなされた論争のなかで、「開発教授」に対し批判する側からも認められる肯定面であった。例えば、本庄太一郎は、「如氏教育学論評」という論文で、日本の「開発教授」の理論の基礎となったジョホノットの論を批判しながらも、観察力を育てるための実物による教授は、「外界ノ有形物ニ就テ、教授スルノ法トナスコト実ニ至当ナリトス。」⁽³¹⁾と認めている。

やがて、高師附小において、直観教授がある学年段階でのある特定の教授内容に集中的に採用されることが構想されていくのは、こうした批判に依拠することでもあろう。しかし、上述してきたように、「博物学」、「地理学」の入門期における実物による教授は、「開発教授」がまだ隆盛だったころから主張されていた。低学年の「教科」としての「直観教授」の設定は、こうした主張にもとづく実践の延長線上にあったとみることができるのである。

四、明治二〇年代高師附小における

直観教授実践の展開

①高師附小の教育課程における直観教授の位置づけ

明治二〇年前後に盛んになり始める「開発教授」への批判を行う者は、当然、高師附小にもいた。しかし、それらのなかには、より適切な直観教授のあり方を模索する立場から出されたものもあった。『改正教授術』のころの無限定な教授への実物教授の適用の誤りが、次第に認められていったのである。

「開発教授」の形骸化は批判されるべきである、しか

し、ある内容の領域については、事物に基づく教授が不可欠なものである、というのが、明治二〇年前後に直観教授の実践を進めようとしていた高師附小の関係者の立場であるともなせる。その例が、上で中村にみたような「地理学」の初歩の教授における「実物教授」、「観察」の重視であった。

明治二〇年代中頃になると、こうした主張が、「教科」の編成としても具体化してくる。

同時に、教授の全般にわたる原理として浸透し始めていくのが、ヘルバルト派の教授学であった。実物の提示、問答という教授法の適用から、教授段階の取り入れへの変化がそこにはみられるようになるのである。

高師附小においては、直観教授の適用範囲を「実物教授」へと限定させ、それは、「博物学」（「理科」）、「地理学」の入門的段階の「教科」として構想されていた。

その過渡期におけるひとつの例が、一八九一年の『明治二十四年仮定 高等師範学校附属学校規則』に登場した「小学科」（当時の「尋常科」四学年、「高等科」二学年を合わせたもの）の第一学年から第三学年までの「地理歴史」としての「近易ナル事物」、そして第四学年の「近易ナル事物、郷土ノ地理、地球及日本史話」である。⁽³²⁾

ここでは、「近易ナル事物」は週一時間、「近易ナル事物、郷土ノ地理、地球及日本史話」は週二時間の授業が行われるとされている。しかし、これは、あくまでも「仮定」とされているように、高師附小の公式な教育課程としては採用されなかったようである。そのことが記載されているはずの『自明治二十四年四月 至明治二十五年三月 高等師範学校一覽』に示された小学校の課程は、従来と変わらず「尋常小学科」四年、「高等小学科」二年の編成のままであり、「尋常小学科」の「教科」としても「地理」、「歴史」、あるいは「理科」に相当するものは記されていない。⁽³³⁾

しかしながら、「仮定」とはいえ、高師附小において、低学年からの直観教授を、「教科」として独立させた「近易ナル事物」として設定しようとしていたという事実が認められる。このことから、明治二〇年代にも、高師附小では継続して直観教授の実践が行われていたのうかがえる。しかもそれは、低学年からの、「地理歴史」という領域においてであり、このことは、この学年段階で、この「教科」領域において、直観教授が行われることがふさわしいという見解を高師附小の関係者が持っていたことを表している。

高師附小の公式な教育課程としては、低学年からの「地理」に相当する「教科」として、一八九四（明治二七）年度から「近易ナル事物」が登場する。⁽³⁴⁾

②明治二五年『小学科教授細目』における「地理歴史」科の特徴

上にみてきたように、高師附小では、明治二〇年代も、低学年からの直観教授の実践が継続されていた。これが公式の教育課程として記録されているのは一八九四（明治二七）年度以降であるが、これに対応する内容や教授法の準備は、それ以前になされていたことがわかる。すなわち、一八九二（明治二五）年に発表された『小学科教授細目』の内容がそのことを示している。

当時の小学校における教科目の設定は、一八九〇（明治二三）年の「小学校令」で定められていた。その中に、「日本地理」については尋常小学校から加えることができる⁽³⁵⁾と規定されている。そのため、高師附小の『小学科教授細目』では、「日本地理」の授業を「尋常科」一学年から行うとして、そのなかに、それまでの低学年直観教授についての実践成果を反映させたのである。⁽³⁶⁾高師附小ではこの「教科」を「地理歴史」と名づけた。

この「地理歴史」科の内容は、一学年で「諸物の位

置」、二学年で「方位ノ諸点」、「尺度」、「教室ノ測定」、三学年で「校舎ノ測定」、「学校の測定」、四学年で「東京市地理」、「地球」というものであった。このような授業を通して、身近な空間の測定を経験することで地理的感覚を養わせ、後に知識を獲得する時の基礎にしようという⁽³⁷⁾のが、この「地理歴史」科の中心的な目的である。

そして、その教授の際には、「地理学ヲ授クルニハ実地ノ景状ヲ目撃シ実践シ且ツ之ヲ知ラシムルヲ要ス」、「地理ヲ授クルニハ実地ノ観察ニ基キ以テ確實ナル智識ヲ得セシメンコトヲ期スル」⁽³⁷⁾とされ、子ども自身による観察が必要とされていた。

そして、その中で意識的に「理科」的な内容も教授されることになっていた。第五学年（高等科第一学年）以降にも、「理科」との接続や関連も意識されていたが、それ以前の段階で「理科」という「教科」を設定しなくても、それに相当する内容を「地理歴史」科で教授すると⁽³⁸⁾して、次のように位置づけられていたのである。

「郷土及ビ近傍ノ地形方位等児童ノ目撃セル事物ニ就キテ地理学ノ端緒ヲ聞クノ際人民ノ生活ニ関係アル重要ノ生物等ヲモ観察探究セシムルコトヲ怠ラザルベシ」⁽³⁸⁾

ここではもはや、形式的な「問答」という立場はみられず、子どもの「観察」という活動が重視されていることがわかる。そして、この『小学科教授細目』における「地理歴史」科という「教科」は、その中に「理科」の教授内容をも含んだ、実物による教授を担当する領域だったのである。

さらに注目されるのは、高等科第一学年の「理科」の教授において、「第一段 予備」、「第二段 教授」、「第三段 応用」という教授段階を用いて説明がなされている点である。「地理歴史」科ではこのように明示されていないものの、教授の例のなかで同様の手順をふんだ手続きがあげられている。「(二) 教室内諸物ノ位置」をとりあげてみる。

「生徒ヲシテ其座スル教室内ノ位置ヲ唱ヘシム
床ハ足ノ下ニアリ天井ハ頭ノ上ニ在リ壁ハ四辺ニア
ルコトヲ唱ヘシム

黒板上ニ四壁ノ外線ヲ描キ生徒ノ言ニ従ヒ其教授シ
タル諸物ノ位置ヲ描写ス此ノ如クシテ教師ノ描写終
ルトキハ生徒ヲシテ石盤又ハ画学用ノ野紙ニ之ヲ写
サシムルコトアルベシ」⁽³⁹⁾

ここで、上の「理科」に示された段階で、この教授の例の手続きを説明すると、「予備」が「生徒ヲシテ・・・唱ヘシム」という子どもの活動による導入となり、「教授」が「黒板上ニ・・・描写ス」という教師の活動となり、「応用」が「生徒ヲシテ・・・写サシムル」という子どもの活動というようになる。もちろん、ここでは明確に教授段階としてそうした教授の手続きが意識されていたかどうかは判断できないけれども、少なくとも別の「教科」で明示されていた教授の段階に相当する教授の手続きがふまれていたことは認められるのである。ここには、この『教授細目』の特徴について稲垣忠彦が指摘するように、「実物科以来の開発主義教授法の伝統をうけつぎつつ、ヘルバルト主義の教授段階を参照しつつ構成された、教授過程の合理化という志向を認めることができる」⁽⁴⁰⁾といつてよい。先にも述べたように、実物の提示から問答へという授業展開の流れが、「予備」・「教授」・「応用」という教授段階に置き換えられているのである。

かくして、明治二〇年代の高師附小における直観教授の実践は、その教授内容を入門期の「理科」（「博物」）、「地理」に限定させながら、当時影響をもちつつあった

ヘルバルト派の教授学もとりいれて進められたのである。

五・まとめと今後の課題

以上、本稿では明治二〇年代の高師附小における直観教授の実践の展開を明らかにした。明治一〇年代の「開発教授」がほとんどの「教科」に適用される教授法として実践に移されたのに対して、「観察」を重視するという方向性で直観教授にふさわしい教授内容を構想していくという実践の姿勢が、高師附小ではみられた。

これは、幼・少年期には、具体的な事物に基づく教授が必要であり、それが後の抽象的な知識の教授の基礎になるという教育観が背後にあることを示唆している。そして、その教育観が生かされる内容領域が、「地理」、「理科」(「博物学」)なのであった。高師附小の明治二〇年代の「教科」構成の試み、そして一八九二年の『小学科教授細目』の「地理歴史」科に示された教育内容編成の特徴は、「実科」と一括されるこれら「地理」、「理科」などの「教科」の内容の教授には直観教授がふさわしいと認め、それらをひとつの「教科」領域としてまとめあげたことである。

その意味で、「開発教授」の宿していた、「問答」と「観察」という教授法としての特徴のうち、「観察」に関連する部分が、明治二〇年代の高師附小において実践され、深められていったとみることが出来る。もう一方の「問答」は、ヘルバルト派の教授理論と接続して実践され、「教授段階説」とあわせて各「教科」にわたる教授法として、「観察」とは別の方向で、各「教科」の教授法に教授定型として定着していったといつてよいであろう⁽⁴¹⁾。

こうした「観察」に重点を置く高師附小の試みは、その後も続けられ、明治三〇年代以降には、より洗練された内容を持つ「尋常小学地理歴史理科」として結実する。それは、「郷土科」や「活動主義」という、直観教授以外に外国から輸入された新しい教育の動きを日本において総合させたものであった⁽⁴²⁾。

以上が、本稿で明らかにしたことのもまとめであるが、残されている課題について触れておきたい。

まず第一に、『小学科教授細目』の編成までの高師附小の動きが、「教科」の編成でしか示せなかった点でがあげられる。さらに広く、当時の史料にあたり、実践事例や関係者の論から、この「教科」の教授内容と教授法

の実際の姿を補う作業が必要であろう。

次に、問題を高師附小の「教科」編成にしほったため、本来明治二〇年代の教授法について研究する際には決して無視できない、ヘルバルト派撰取の動きと関連して論じることができなかった点があげられる。直観教授実践にたずさわった高師附小の関係者が、直観教授の発展の方向性を、教授方法としての「観察」の組織化に求め、教授内容としての「実科」に求めていったとはいえ、本稿では例えば「教授段階説」の影響を示したように、やはり当時支配的であったヘルバルト派の教授法は意識していたはずである。この点がどのように高師附小における直観教授実践の展開に影響を与えたかも、さらに考察するべきであろう。

そして、最後に、上と同じ理由により、社会的背景からの影響についても、まったく触れられなかった。「実科」の重視は、実業教育の振興の主張と結びついた形で説明することもできる。「観察」で期待されていた科学的な知識の獲得は、国家としての科学・技術の振興の主張とどのように関連していたのか、この点を、明治二〇年代の政治的・経済的背景という枠で考察する必要があるであろう。

註

- (1) 伊藤四三九「明治初期の開發教授について」、愛知学芸大学『研究報告（人文科学）』第三輯、一九五四年。
- (2) 堀松武一「開發教授の実態と教育の近代化」、日本教育学会『教育学研究』第34巻第2号、一九六七年。
- (3) 西脇英逸「明治期近代外国教育思想の受容―ベスタロッチ教育思想について―」、大阪教育大学『大阪教育大学紀要』第20巻第IV部門、一九七一年。
- (4) 麻生千明「開發主義教授法の受容と展開―父兄の教育観および教師の意識に焦点をおいて―」、東京教育大学大学院教育学研究科教育学専攻『東京教育大学大学院 教育学研究集録』第15集、一九七五年。
- (5) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』、評論社、一九六六年。
- (6) 中川隆「東京師範学校における開發教授論の形成過程」、教育史学会紀要編集委員会『日本の教育史学 教育史学会紀要』第18集、講談社、一九七五年。
- (7) 伴野敬一「長野県における開發主義教授法の導入過程―能勢栄と明治10年代後半を中心にして―」、信濃史学会『信濃』第29巻第11号、一九七七年。
- (8) 阿波根直誠「沖繩におけるベスタロッチ教育思潮についての試論的研究―その受容過程の史的分析を中心に―」、琉球大学教育学部『琉球大学教育学部紀要 第一部』第20号、一九七六年。

- (9) 小松周吉「明治20年前後における開発教授と実業教育―石川県学事報告を中心として―」、日本教育学会『教育学研究』第31卷3号、一九六四年。
- (10) 今野三郎「明治二十年代の教育方法」、日本大学人文科学研究所『研究紀要』第22号、一九七九年。
- (11) 中川隆「明治期における開発主義と問答法の発展」、東京学芸大学『東京学芸大学紀要 第1部門』第21集、一九七〇年。
- (12) 梅根悟「社会科の歴史」、石山脩平他編『教育文化史大系Ⅱ』、金子書房、一九五四年。
- (13) 稲垣、前掲書。
- (14) 溝上泰「社会科教育方法論の研究―わが国における直観教授の成立(その4)―」、広島大学学校教育学部『広島大学学校教育学部紀要 第1部』第5巻、一九八二年。
- (15) 川合章『近代日本教育方法史』、青木書店、一九八五年。
- (16) 若林虎三郎・白井毅編纂『改正教授術 卷一』、引用は稲垣忠彦編『近代日本 教科書教授法集成(全十二巻) 第二巻 教授法書2』、東京書籍、一九八二年、一一九頁。
- (17) 若林虎三郎・白井毅編纂『改正教授術 卷二』、引用は同上書、一二二頁。
- (18) 同上書、一四二頁。
- (19) 丸尾錦作「実物課」、『東京茗溪会雑誌』第四八号、一八八七年一月。なお、丸尾は後に学習院教授。
- (20) 例えば、湯本武比古「秋田県学事巡視日記」、『東京茗溪会雑誌』第三四号、一八八四年一月など。
- (21) (19)と同じ、三〇頁。
- (22) 同上書、三一頁。
- (23) 同上書、三二頁。
- (24) 山縣悌三郎「博物学教授法一班」、『東京茗溪会雑誌』第二六号、一八八五年三月。
- (25) 中村五六「地理学教授論」、『東京茗溪会雑誌』第六四号、一八八八年五月。
- (26) (24)と同じ、四六頁。
- (27) 同上書、四七一―五一頁。
- (28) (25)と同じ、一八頁。なお、中村五六は、一八八四(明治一七)年六月から一八九〇(明治二三)年三月まで、高師附小の訓導であった。
- (29) 同上書、一九頁。
- (30) 同上。しかし、地理上の範囲が広がると、この原則は適用されず、例えば日本の地図を学習するときは、まず日本全体を教授するとされている(平易ナル全ヨリ部ニ及フヘシ)―同上書、二二頁―と主張されている。
- (31) 本庄太一郎「如氏教育学論評」、『教育報知』第二百七号、一八九三年三月。
- (32) 『明治二十四年四月仮定 高等師範学校附属学校規則』、一八九一年筑波大学図書館所蔵。
- (33) 『自明治二十四年四月 至明治二十五年三月 高等師範学校一覽』、一八九二年筑波大学図書館所蔵。
- (34) 『明治二十七年十一月調 高等師範学校一覽』、一八九四年

筑波大学図書館所蔵。

- (35) 「小学校令 第三条」(明治二十三年十月七日 勅令第二百十五号)。文部省『学制百年史 資料編』、ぎょうせい、一九七二年、九十頁。
- (36) 東京茗溪会編『東京高等師範学校附属 小学科教授細目』、東京茗溪会、一八九二年。
- (37) 同上書、一二四頁。
- (38) 同上書、一一九—一二〇頁。なお、先行研究でも指摘されていることであるが、この『小学科教授細目』が「理科」の教授にあたって、自然の共同性、相互依存性を強調する、F・ユンゲの立場を採用していることは、「理科」教育史としても興味深い点であることを強調しておきたい。
- (39) 稲垣、前掲書、一四七頁。
- (40) 前出『小学科教授細目』一二二—一二三頁。
- (41) 「問答」がどのように明治二〇年代に実践されたかについては、(11)の中川の論文、および豊田久亀『明治期発問論の研究—授業成立の原典を探る—』、ミネルヴァ書房、一九八八年、を参照。
- (42) この経過については、拙稿「明治後期東京高師附小における直観原理による特設教科の歴史的展開」、筑波大学大学院博士課程教育学研究科『教育学研究集録』第14集、一九九〇年、を参照。