

新教授法原論

羅迪先譯

原序

著者入澤宗壽君，爲一個教育學者，在我國教育界裏，聞名已久。關於本書的價值怎樣，多數的教育者，不待我的推獎，自能直覺了。

著者是個稀有的篤學者，日夜研究，爲我所欽佩的。前在神宮皇學館任事時，常不離新出版的西書，等到轉任到東京帝國大學，差不多在教育學研究室裏，和書籍爲友。著者之教育學的研究，雖關及於多方面的，但其最所注意的，在教育教授的新思潮。本書實在可以說是著者多年研究的結晶，關於現今世界上教授法原論之新學說，都包括在本書裏了。我當本叢書監修之任，能把這樣良書加入本叢書之內，實在是喜悅得很。述我所感，隨以爲序。

大正十一年五月十日

教育學研究室

吉田熊次

著者自序

本書是系統的敘述關於教授最近的思潮及研究，題爲教授法原論，但不僅限於方法，而教授一般的學說也是論述的。這因爲教授法的研究，常爲教授的目的所支配，又和教材的考察，密接相關的緣故。

但是既經稱爲新教授法原論以上，關於教授法的基礎及原理之新思潮新研究，是爲本書的主眼，而且爲著者常所用意的方面之一。實在自從拉鐵凱康美尼烏斯以來，到了今日的實驗教育學，教育檢定爲止，教育研究的中心，向着這一點。教育的理論及實際，對於應該怎樣指導學生的研究，實不能一日忽視的。

本書祇是原論，對於各個問題，說是提綱挈領，却不敢自信，但明瞭現今一般的傾向，主張對於日常的工作，提供方針和指示，這是我的目的。可是著者的學識淺陋，恐怕不合這個目的，幸而有讀者的補讀省察，能夠爲本邦教育促進的一資料，這是最所希望的。便以此爲序。

大正十一年三月下旬

東京市外田端的僑居

著者識

新教授法原論

目次

第一章	教授學及教授的意義	一
第二章	教授研究的進步	九
第三章	教授研究的基礎	二四
一	生物學的基礎	二四
二	心理學的基礎	二七
三	論理學的基礎	三三
四	認識論的基礎	三九
五	美學的基礎	五三
六	社會學的基礎	五八
第四章	教授的目的及規範	五九

第五章	形式陶冶論	七〇
第六章	教材價值論	七九
第七章	教材分配論	九四
第八章	學習過程論	一〇四
一	發生的考察	一〇四
二	分析的考察	一一九
第九章	精神作業論	一三一
第十章	教授的階段	一四三
第十一章	教授的樣式	一六四
第十二章	教授的原理	一七三
一	自由原理	一七三
二	生活原理	一七九
三	設計原理	一八〇

四	作業原理·····	一一一
五	個性原理·····	一二六
第十三章	教授和情意·····	一二二
第十四章	教授和教育·····	一二六
第十五章	教授效果的測定·····	一二九

新教授法原論

第一章 教授學及教授的意義

教授法即指教授的方法。教授方法的研究，不能離教授全部的研究——即不能離教授學的全部，所以本書雖以關於教授方法之新研究新思潮做中心，但亦說到教授的全體。教授研究即教授學是什麼？教授學把來做對象的教授是什麼？我們關於此種問題，都先有思考的必要。

教授學 (Didaktik) 一語，從 “Didaskkein”，即「教」和「學」的一語而成，就是教授及學習之學。這句話在康美尼烏斯 (Comenius) 當做教育全體之學；衛爾曼 (Willmann) 當做教化學；雷因 (Rein) 當做教授學 (Unterrichtslehre)；拉衣 (Lay) 氏也採同樣的解釋。康美尼烏斯雖取這種廣義，但是他所注重的中心點不過在於當教言語及技術的時候，想從自然裏找出最容易最簡單的方法來。雷因拉衣固不必說，即其他一般學者，在今日決沒有把教授學和廣義的教育學同樣用的。但在康美尼

烏斯的學說，他已把教授與學習的關係這一項，與教授及學習的法則一項相對並論，而教授與學習的關係這一件，在決定教授學是什麼的問題上，確是一個重要的着眼點。

斥舊式之教師的教授爲非，主張以兒童的學習爲主，這是近代的趨勢。而新教授法的中心，可以說是就在這裏。取了教的（教授）態度，自然成注入的，所以以兒童的學習活動爲根柢，使之自發的活動，這當然是正當的。但是教師只任兒童的自發的心理的活動，那麼，有時也有不適於教育的目的的短處。這就是說，學習一事不僅僅是指兒童的活動，并須爲適於教育教授的目的之活動。美斯馬（Mesmer）把精神作業（Geistige Arbeit）解爲合於目的的活動，才是正當的。學習既取這樣的意義，那麼當然須合於教授的目的，自不待言，而教授及教授學，就是做這種活動的事業及理論了。講到這裏，兒童心理學和教授學有個區別，教育者不可不想一想。兒童心理學尤其於學校兒童之實驗教育學的研究，當作教授學的基礎，雖有莫大的貢獻，但是決非教授學的本身。

關於明示這一點的美斯馬，我們有說述他的必要。照美斯馬的意思，教授學決非應用心理學；教授學和心理學，應該有明瞭的區別。科學依據研究的對象而有區別，可是這不是根本的區別；而研究的見地之不同才是根本的差異。同是以人類的身體做對象的學問裏面，解剖學考察身體及其各部的構造；而生理學研究身體及其各部的機能；心理學和教授學的不同也就如此。此外并且這兩者做對象的現象也各有不同，如心理學中之幻覺，錯覺，夢等之現象，在教授學上，反要避去。所有心理過程，不是同時都有教授學的意義。這是因為教授學和心理學見地不同的緣故。

元來心理學和教授學，大體都以兒童的精神為對象，因為這個對象同一，所以兩者的問題容易混淆。人們往往把心理學的問題，就看做教育學的問題，這是沒有想到見地不同的緣故。心理學的見地，是兒童的精神之自由的活動及發達，故無關於目的。可是吾人在社會上，不能任兒童自由的無計劃的無目的的發達；對於他要有具案的意識的須得去干涉他，這是教育。教育是對於自由發達的一個強制，這個強制，是區別教育教授上的問題和心理學的問題之條件。

教育者所要求的活動，是一個作業，一個工作。所以教育上的精神作業，與心的過程或心的活動不同，是指合於教育者的要求之精神的活動。教授學以求這個精神作業的正確做中心。教授學要使這作業正確，應該怎樣構成表象，就是問題。心理學只說怎樣成立，對於心理的概念之是否為論理的，科學的，是不成問題，心理學是把聯合的一切形式做問題。而教授學則不然，却從這一切之中，區別應陶冶和應避的事項做問題。兒童心理學只注意兒童的注意狀態有幾多花樣，而教授學却以怎樣程度的注意才算良好來做問題。心理學不問迂路近道，但教授學却是取近路的。換句話說：教授學有闡明經驗的正確及精神力發育的要求之任務。

我們當教授的時候，不單是造心的過程，是要造精神作業，即合於某要求的過程。這個要求是：（一）結果的正確，（二）精神力的經濟，教授是向這兩個努力的。這兩個是教授學上的規範，教授學是規範科學。

美斯馬闡明教授學的意義很好，但他主張這兩個規範，應依據論理學，而排除心理學一點，未免是極端的論調。我們為求教授學的基礎的完備起見，對於學習活動

之心理過程，須得十分注意。因為心理過程明白以後，方纔依據目的的選擇也能辦到。近時僅依理想主義的教授論，往往不察心理過程，而單從論理過程來講方法，就難免是偏論。教師不明瞭心的過程，決不能够行論理的指導。因此，本書所論，關於普通教育心理學的部分也有涉及的。但這不過是基礎，指導的方針，却是依據目的而來。

以上就教授學的性質而論，但是為這個對象的教授乃至學習（真正的學習即美斯馬所說精神作業）的內容範圍怎樣，這是以下要討論的問題。

教授的原語（Unterricht, Instruction）含有指導，報告，準備，形成等意義。從報告之義，知的作業之教授的意義生了，由指導及其他意義，學習的輔導，精神活動的形成之義，也出來了。但僅僅是這樣，還不能和其他區別，使他內容判明。康美尼烏斯把教授學用做廣義的，已如前述，但他同時在這個廣義的教育中，却仍把訓練和教授二者區別。洛克（Locke）雖把學習分做行儀訓練，但意識的區分教育活動的，却是康德（Kant）。康德在他教育學裏的序論：教育分保護，訓練，教授，陶冶四種。這個保護在

防備兒童把他的力量作有害的使用，在動物自然的備有這防備力，在人類的幼兒，這也是必要的。訓練在使兒童感觸法則的強制，和海爾巴脫（Herbart）的管理相當。至與海爾巴脫的訓練相當的是那個陶冶。康德對於這個陶冶，雖有用做廣義的地方，大體所論是指着德育，是指自由的訓育。第三的教授，在動物是不十分必要的。他說：禽獸的教授的適例，只有小鳥學歌一件，這樣看來，他所謂教授，彷彿是指訴諸知的作用，以施行教育的手段，但在有的地方，他又把教授和德育相對。例如他謂學校不僅僅是教授的場所，亦是教育的場所（訓育的場所）就是明證。而在教育學的本論裏，他又以爲教育終脫不了是身體的（修練）或實際的倫理的。前者是養護，後者是道德。他更分這實際的道德的教育爲三部：一、學者的——器械的陶冶——教授的；二、實用的——睿智；三、道德的——德性。他并以爲這三個終局，都在品性的建設。在此地他所謂教授又似指海爾巴脫的教育的教授。雖吾人推敲上述諸點，康德大體指教授爲教育活動之知育，然他所說，時有矛盾出入之處，他所謂教授的內容實在極不明白。

尼馬耶(Niemeyer)和此不同，以為教育和教授各有區別。教授不論其在目的與手段都和教育有異。他以為教育是力的練習，教授乃是知育，他使訓練和教授互相對立。他以為教育的目的，是陶冶稟賦，增進能力，造完全的人類，教育是想從自己陶冶，以求達到這個目的。但是，這是遲緩的，偏頗的，不能與兒童以豐富的知識的。所以依據教授與知識也是必要。大凡教授有兩種目的：第一由練習而喚起學生所積蓄之力，在這一點，教授是教育的一種；第二乃是傳達教材。第一是形式陶冶，第二是實質陶冶。照這樣說，關於教材的選擇，排列，教式等問題的研究，才稱做教授的理論或教授學。形式陶冶，在前述的意義，是在教育學裏論的，教授學却是除此以外專論關於知育之材料方法的學問。總之他主張以教授作為知識的授與。

海爾巴脫把教育活動，分管理，訓練，教授三種，為一般所熟知的。彼之所謂教授，是在由經驗和交際以求認識和同情的豐富。因為經驗和交際，倘一任其自動，是不能成為多方面的，所以教育上需要教授這個手段。這樣看來，教授對於認識，對於同情，既都有關係；那末，對於知育對於德育也就有關。比較尼馬耶，這個區別也是不明確。

的。

到了雷因，教授學和教導學有了區別，前者是海爾巴脫的教授論，後者是訓練及管理論。衛爾曼區別教授與教，教者單在敘述教材，教授者注意印象的修練，大學只有教，小學校大體偏重教授。

嗣後巴爾脫（Barth）從知情意的三方面，分類教育，以知育的研究爲教授學。但世上對知育卽教授一點懷疑的人却還不少。不過這種懷疑似可不必。爲什麼呢？例如康德，如上所述，固不僅以知育爲教授，但考其主見，要以知的陶冶爲教授的目的，其他如尼馬耶巴爾脫等，都把教授和知育同一看待。所以吾人把從來的用法總括起來說：教授可以說是以知的陶冶爲目的，而且利用知的活動的手段，但這樣解釋也是不十分明瞭。元來知情意爲心的三方面，那麼知的活動之中，不得不顧到情意的要素。近來無論實驗的研究，無論作業學校論者，都表示意志在知的活動上營很大的活動。可是心既可分三方面來想，那末，教育現象的研究，未始不可分知育德育（道德的情意陶冶）美育三部。所以吾人把教授學看做知的作業之研究，在研究上

是很便利的。同時，吾人把教授看做知的陶冶及知的作業，也大體是正當的見解。

然亦有下面這樣的論者。他把教育活動分間接的與直接的。間接的是教授，直接的是教導即訓練養護。此外還有人說，教授乃在規定的時間內所行施的循環的教有作用，訓練是臨時所行的手段。然仔細想來，技能的教授也可解作直接的，而訓練也時有循環的實施，所以不拘何種分類，斷不能截然明瞭。從來的知育即教授的見解大體沒有什麼不可。這樣，教授是知的作業（含知識技能），教授學為其理論的研究。本書就是根據這個解釋論述一番。至於在知的作業上應考慮情意的要素；在教授上要顧到訓練的方面，那是當然的事，更不消說得了。

第二章 教授研究的進步

本書的主旨在敘述關於教授的最近研究。現在先從鳥瞰古來的發達，概觀最近進步的傾向開始。

蘇克拉底（Socrates）是第一應注意的人，他的教授法為蘇克拉底方法，實在為教授法并且是為新教授法的淵源，是極可注意的。他的手段在先使兒童覺悟自己

所懷抱的思想是錯誤，他以爲如要使兒童獲得真正知識（爲教授的目的）不得不去兒童既有的偏見或誤解。這部分的手段是蘇克拉底方法中消極方面之反語法。次之，蘇克拉底又使兒童積極的獲得知識，追求到概念定義爲止。這個知識，決不是從外部注入的，是從兒童的內部引出來的，所以這種方法稱做產婆術。這個徑路和自動的方法，是近時諸家力說點的淵源，是近時組織的方法之中心。

柏拉圖（Plato）亞里斯多德（Aristotle）的教育論，是以教育制度改造論如德育論爲主，暫且不說。在希臘羅馬時代，君德里安（Quintilian）是本章注意的一個人。他第一對於兒童，注意學習的敏活性。他說世上，往往以爲七歲以下的兒童，不能了解什麼，也不堪學習的勞作，但兒童的成熟的狀況，也不可以輕易看過。并且他又說，對於幼小的兒童，養成樂受教授的習慣，也是必要的。如美斯馬所說，教授應該從目的來推敲的，但是要達這個目的，不得不思考兒童的心理的基礎。在這一點，君德里安不可不謂是先覺者。美斯馬從經濟的立腳點曾作個性的顧慮；而君德里安却很早就力說個性。他說：教師最要在確知兒童的能力及傾向（這句話和盧梭所說的

「研究兒童爲第一步」這句話相同）兒童能力之主要的徵候，是記憶，在這一點兒童傑出的有二方面：（一）容易感受，（二）忠實的把住就是。其次的徵候，是模倣，模倣是表現教育可能的傾向。此外在兒童感受有銳敏與遲鈍之別。又有的兒童能繼續的作業，有的兒童則能一時拼命趕做許多事情。他的教材論教科論裏很有可取的議論，而這個心理的個性的着眼，實可看做近時研究的萌芽。

文藝復興時代的教育思想家愛拉斯姆（Erasmus）及范衛斯（Vives）都傳襲君德里安的學說，且把來發展。愛拉斯姆把君德里安的興趣加於學習，更有詳細的說述。范衛斯主張關於個性的稟賦，一年應數回檢查兒童知識的內容及行動，并主張教授的方法，應由觀察實行而歸納的判定。他關於各科教授，也有詳細的論述。范衛斯對於教育查定，結果測定，已經想到，煞是卓見。人們說，至裴斯太洛齊爲止的各項教育原理，都含在他的論裏；這決不算溢美之言。

到了十七世紀，教授的研究，由拉脫坎（Ratke）及康美尼烏斯而發展。拉脫坎是努力發見「兒童的學習上容易的方法，尤其在一般的方法。」他的學說雖原不過