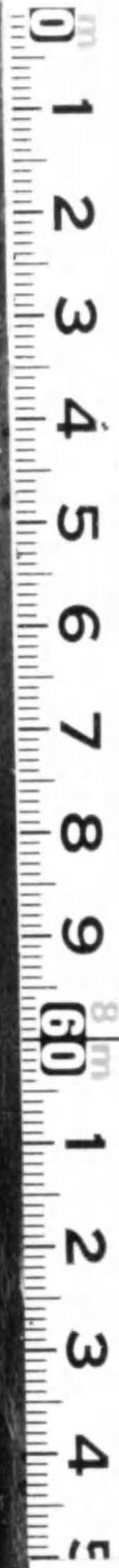


研 究 錄

(1)

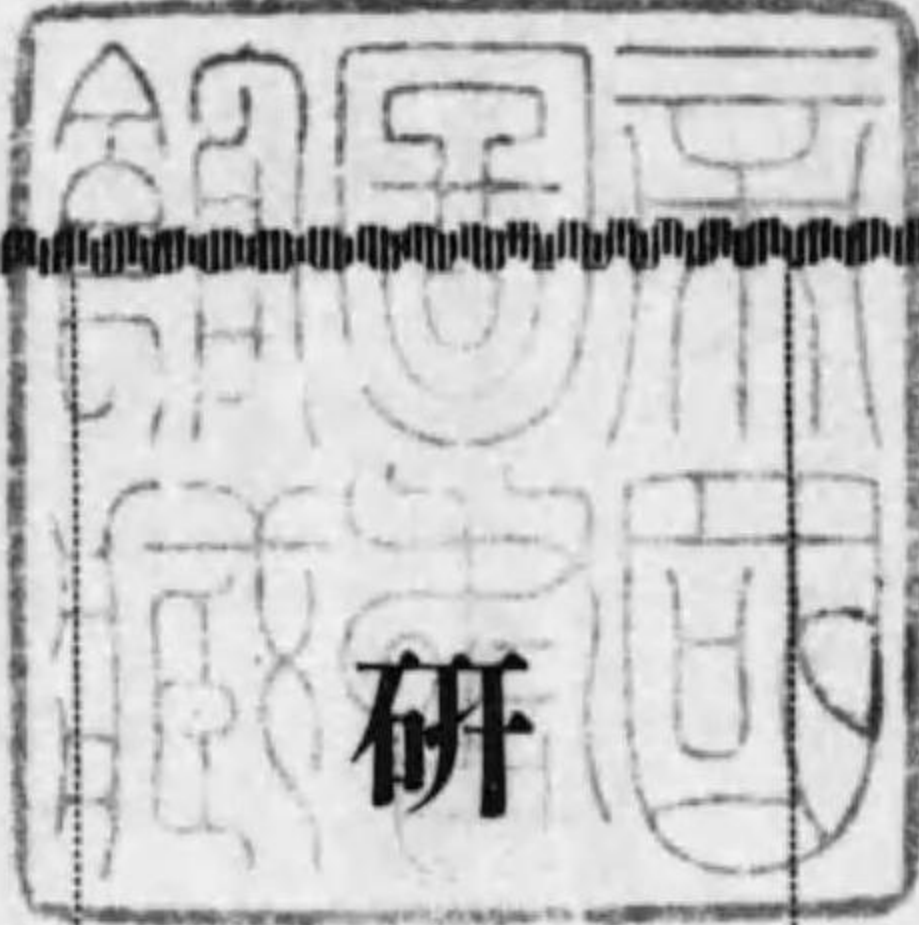
北海道旭川師範學校附屬小學校
北海道教育研究會



始



特 231
723



教育研究叢書第三輯

究
錄
(1)

北海道旭川師範學校附屬小學校

北海道教育研究會



發刊の辭

旭川師範學校長 小野貞助

我が國の教育は明治維新以來眞に日進月歩、今日に於ては世界何れの國に比較しても遜色のない状態にまで發達してゐる。惟ふに維新の皇謨がよく宇内の進運に一致し、輔弼の施設がよく機宜に適した結果であることは勿論であるが、又國民が協力一致専ら國運の發展に努めた結果であることも亦忘れてならぬ事實である。乍併、これは主として形式外見の方面に就いて云ひ得ることで、其の内容方面を仔細に吟味すれば工夫改善を要すべき幾多の缺陷を含んで居ることは否定し得ない。一時文化に立ち後れた我が國は、維新以來先進諸國の文化の吸收に忙はしく形式完備の爲めに其の手段方法を熟慮選擇する餘裕がなかつたのである。歐米に發生した教育學說其のまゝの紹介模倣となり、形式的抽象論の呪ふべき流行を見るに至つたのである。

教育上種々の新學說新主義が時々刻々に流行推移し、實際教育家は夫等の送迎に忙殺され其の去就に迷ひ、遂には自らの足下を忘れたるかの觀を呈するに至つた。其の所説と教授の實際とは往々にして乖離し、甚だしきは反つて反對の結果を示すことさへあるのは誠に遺憾なことである。例へば、自發的學習態度を養成する爲めに興味の喚起を必要とすると説くはよいが、其の具体的方法に至つては不十分である。徒らに、名譽本能、勝利本能等の如き本能的快感に基く低級なる享樂的興味の喚起のみに終始し、敢へて其の淨化に努めざるが如きは誤れるも亦甚だしいものである。又自學自習の必要なることは今更言ふまでもないが、只單に各教科の豫習を命ずるを以て其の唯一本領なりと思惟するが如きは吾人の贊成

し得ないところである。兒童の經驗は淺く其の背景は少ない、従つて彼等の自學し自習し得る範圍には自ら制限あるは當然である。然るに何の設備もなく補助もなき家庭に於て、教師さへ時に困難を感じる新教材の豫習を、何等の條件もなく慢然型の如く兒童に課し、之を強制して以て自學自習の目的を達成し得ると思ふならば、暴も亦甚だしと云ふべきである。勤勞教育、自由教育、ダルトン案、ウキネチカシユステイム其他新舊一切の主張に就いても全様であると思はれる。

今や我が國は獨自の文化建設の爲めに、國民的自覺に基く純日本式教育發展の爲めに、其の内容の充實と改善とに向つて大に努力精進せねばならぬ時期に際會して居る。これが爲には制度の改善も必要である、設備の完成も肝要である、教育原理の確立も亦大切である。何を如何に教ふべきかの前に、先づ何故に教ふべきかの研究が必要である。教材の選擇も教授の方法も、其の目的價値に對する確信から生れねばならぬ。乍併、方法上の原理が立派に出來、施設がよく整頓すればとて、それだけで千遍一律に、誰が、何處で、何時、誰を教へても常に美事な効果を擧げ得るものとは限らない。人を要するの切實なる所以は實に此所にあるのである。

之を要するに我が國教育に於ける刻下の急務は、歐米模倣の形式的な單なる議論の世界にのみ止まることなく、純日本の理論に基く具體的實際的方法の研究に進出し、其の力強き適用に依つて眞正なる教育効果の實績を擧ぐるに努力することであると信ずる。

今回當附屬小學校が第四回教育研究大會を開催するに當り、教育方法上の實際的施設に就きて研究の一端を集録し、敢へて江湖の批判を仰がんとする所以は全く叙上の意味に基くものである。多數各位の熱烈なる御援助と眞摯なる御叱正とに依つて斯道發展の爲めに何等かの努力を捧げ得るならば、獨り當校の幸福のみではないのである。

序 言

教育の理想並に方法問題に關する一般的な抽象論、是も確かに本質的に必要な部分に違ひありません。といふのは夫が凡ての教育活動の根本的豫件であり、又實際計畫の大凡の輪廓と方向とを決定し、それに意味と價値とを與へるものだからであります。けれども、これは極めて一般の場合のみ適用され得るに過ぎないので、特殊の事情と、具体相とを持つた如何なる特定の場合にも到底緊密には適合し得ないものと存じます。現實の具體的特殊の問題に當面してその解決打開の爲に深き悩みを體驗しつゝ有る教育實際家に取つて、其れがどれ程信頼し得るものであり又どれ程有力な指針たり得るかは頗る疑問でなければなりません。我々は過去のさうした單なる論議の世界にのみ止まる事なく教育活動の實際的進展にまで敢進する所がなければなりません。我々は誤れる過去の所謂研究的態度を脱脚し、あらゆる教育活動の特殊化、實際化、具体化を標榜して敢然躍進して行き度いものと存じます。我々は斯の如き態度と意味合とに於て第四回研究大會を開催し同時に我等の貧しき研究の一端を纏めて公刊することに致しました。けれども我々の標榜と發展内容とが如何程の程度まで一致し整合するかは頗る疑問でありますが凡ての研究は標榜と實際、理想と現實との完全なる一致を永遠の彼方に期待しつゝ確實なる歩を刻みたいと思つてゐます。何卒此等の點御含みの上懇切なる御批判と御指導とをお願ひ致します。

昭和四年七月

旭川師範學校附屬小學校主事

石 原 惣 六

研究 録

目 次

發刊の辭	小野貞助
序 言	石原惣六
教育方法の根本問題としての個性觀察	主事 石原惣六〔一〕
修身教授に於ける感情の純化	工藤清〔三〕
文字教育 — 漢字の問題 —	澤崎松四郎〔九〕
話方指導の回想	山中峻〔三〕
自作問題より數量生活の擴充へ	村瀬喜多伴〔四〕
數字練習を中心としての試み	西尾進〔五〕
尋一に於ける算術遊戲の實際	森本清水〔六〕
分數意義教授	小西昇七〔七〕

國史學習に就いての一考察	名護屋卓郎〔五〕
國史年代表に就いての一研究	内越正〔六〕
郷土地理指導の實際案	榎本昌一〔七〕
理科教育の野に私の足跡を想ふ	石川彦三郎〔六〕
天文教材の學習の跡	松浦久吉〔一〇〕
寫生材料についての注意及其他	安井喜衛〔一七〕
球技の實際	阿部政雄〔二四〕
家事科と家庭との連絡について	清藤きぬ〔二九〕
學習指導の爲の基礎的調査の試み	神田左武郎〔三三〕
學級の自治訓練に就ての管見	吉越吉雄〔二六〕
訓練要目	重野孝三〔三三〕
學校衛生の一所見	吉田テツ〔三七〕

目次終り

教育方法の根本問題としての個性觀察

主事 石原 惣 六

○個性と教育

教育作用を形式的に定義すれば、被教育者の自己陶冶の助成であり、又、規範意識の陶冶であるとも言へると思ふ。更に實質的に言へば、客觀的文化の傳達、擴充をなし、更にこれを通じて一層價值ある文化を、創造せしむることであると概言し得るのである。

然し以上の叙述は時代國家の如何を問はず、客觀的に妥當すべき教育の普遍的、概念的規定であつて、吾人教育實際家が、現實に與へられたる國家に於て、特定の地方又その特定の學校や兒童に於て、如上の理念を是等の上に實現せんと企劃するにはどうしてもその教育的活動の舞臺たる國家、郷土及び其の背景上に點出せられた所の教育活動の對象たる兒童そのもの、特質個性を明かにした上でなければならぬと言ふことは、あまりに明瞭な事柄である。

假令、向ふべき窮局の方向、目標は萬人に妥當すべき共通のものであるとしても、一人々々が夫々特異なる遺傳や環境や教育を経て來て居るところの、各々獨特の、此の世に於ける唯一の存在であつて見れば、十把一束的に同一の教材や方法で取扱つて、同一の効果を期待するといふことは全々無謀なことであらう。恰も夫の醫師が病人の一人々々について、綿密に診斷した上で病氣の種類によりそれに應ずる醫療や投藥をするのでなければ、唯一種類の萬能藥などでは押し通し得ないのと同一である。

「教育は宜しく個性に即せねばならぬ。」「個性に應じた教育をせよ。」との聲は心ある教育家に依つて、随分古くから唱へられてゐる一つの主張であり、又、文部省でも近年特に、個性教育のための、個性調査を色々の意味に於て獎勵してゐるやうである。

此等は誠に結構なことであると思ふが、斯様な教育界に、最も古く唱へられた根本的の原理、主張をば、從來の教育實際に適用して、どれほど眞摯なる研究がされ、工夫や考案があり、又、その實行や結果の教育的利用や、處理が爲されてゐたか、なされつゝあるかと言へば、誠に貧弱なるものであるやうに思はれる。

何々研究会等々に於て口を開けば洩れるであらうところの言葉―教育教科書の一冊もやつた人であるならば誰しもが承知して居り、又、誰もが斯く信じてゐる教育界の、寧ろ常識的な通語であるところの個性研究が、殆んど未開拓の状態に放置され、昔ながらの極めて形式的の「帳簿があるから」……式の漠然たる超科學的の叙述に甘んじ、何等實際教育の上に活用されず徒らに棚や箱の中に、塵埃の積るに委してあるといふ實際の状態を思ひ較べて見ると、誠に不可思議の現象である。あまりにも皮肉であると思ふ。その原因が奈邊に存するやについては別の機會に譲るとしても、斯る現状に於て如何に流行の抽象的教育思潮や、理想に關する論議を闘はして見たところで、兒童教育の實際は殆んど進展しないものと思ふ。

は信する！個性の研究闡明はあらゆる教育活動の、アル、フ、ア、であり、オ、メ、ガ、であらねばならぬ。「個性、教育、と教育、とは同義異語である。」と。

○個性の意義

私はこゝで個性の意義についての詳論をする心算はない。たゞ往々世人の口にするこの言葉が、その内容に於て頗る異なるものがあり、時に或は相反對する内容の盛られた場合なども少なくなく、かくては意見の交換なり、議論なりにしても

無用な仕事になり終ることが少くないのである。

個性は單に各人の特徴とか、特性とかいふ極めて輕常識的の意味に使用される場合もあり、又、自然科學的、心理學的の意味で、自然人としての差別相を、分析的に見るといふ場合もあるし、哲學的、價值的見地から統一して觀る場合もある。又、職業、指導の立場から見た、職業的個性といふものもある。

斯様に夫々の立場があり、その見地や統一點の相違がある上に、夫々の學者に依つて、色々な定義がなされてゐる。で一概に萬人共通の又如何なる場合にも、妥當性のあるところの個性の意義を述べることは困難なことであると思ふ。然し個性の見方の極く大きな二つの對立は、自然的な見方と價值的な見地とである。

前者は個人を自然的存在と見て、その差別相を分析的―自然科學的に考察するものであつて、所謂差別性である。後者は個人をば目的々統一と見、價値實現の可能性を持ち、又、使命を持てる存在物と見て、これを精神科學的文化學的見地、又は哲學的見地から考察して行く遣り方である。

種々の議論や主張はあると思ふが、限られたる紙數に於て一々述べることもできないが、要するところ吾々は教育家であつて、個性はたゞ單に調査や觀察するばかりでなく、教育活動の全般や將來の方向決定等の上に於てこれを利用せなければならぬのであつて見れば、教育的、指導的見地から兒童の特殊相を觀て行かねばならぬ。例へば身体の特徴の叙述に於て、色が白いか、黒いか、鼻の高低などを極く綿密に測定しても、それが我々の身体教育、即ち身体健康や、体力の増進を助長する上からは、別に緊密な關係はない。又、精神に於ても同様のことが言へると思ふ。

凡ては知性の指導、徳性の涵養、藝術的及び宗教的教育、更に將來の職業選擇指導や、學校選擇等の見地から見て、統一的に考察し、直接的、積極的關係のある部面のみを中心として見て行くべきであると思ふ。

更に、このことは個性教育といふことを、如何に解するかといふことに依つて、決定されるのである。私見に依れば自然的個性即ち、自然科學的研究法によつて、寫出されたる没價值的個性に應ずる教育が個性教育であつてはならぬのである

私の言ふところの個性教育とは、あるべき價値の見地から統一されたる、個性相に應ずる教育をなして、理想的價値的個性の發揮を目標として進むのが、眞の個性教育でなければならぬと信ずるのである。

若し然らずとすれば、没價値的自然的個性が、如何に精細に叙述されたとしても、それを以て直ちに、理想的人格的個性を顯現せしむることはできないのである。價値的に無なるものから、價値的有を作り出すことは不可能でなければならぬ。故に吾人の所謂個性とは、諸々の文化價値實現の可能体としての、特異性であり、獨特なる價値を創造すべき萌芽として考察されたる、兒童の特殊相である。特異の目的關聯的精神構造である。

○個性の形成

次に斯る個性―性格―は如何にして顯現して來たか、その生成如何の問題については、多くの論者は、又、その強調點を異にするやうであるが、最も普通の見解に従へば、それは遺傳と環境と教育とであり、この三者が色々の程度や、方面の性能なりを左右し、決定してゐると考へられてゐる。

生物學者は遺傳を、社會學者は環境を、教育學者や、教育關係者は、教育を最も主要なる要素であると、主張する傾向がある。吾人がこれに對して、最も公平に、多くの觀察されたる事實を、根據として判斷すれば、遺傳上の極く例外的（天才とか白痴とかの如き）の場合を除いて論ずれば、環境教育の勢力が殆んど決定的の力を持つてゐるのではないかと思はれる。世間には往々にして遺傳の勢力をあまり過重視してゐて、教育や環境の力の全々微弱なものであるかの如き、見解を抱いてゐるものが少くないが、それは當つてゐないと思ふ。環境中でも最も主要なる位置にある、家庭の力が偉大であつて、それが先天的の素質と、緊密に結合して、殆んど遺傳そのもの、如くに、見える場合が少くないために、誤解を惹起するのではないかと思ふ。

素質は潜在的な可能性の萌芽であつてこれを、顯在的な一定の具体相を持つたものに、形成して行く所縁―直接原因乃至必須條件は環境であり、その中の最も有力なるものが、生後日尙淺き頃より彼等を包圍する家庭内又は學友の諸影響である。

彼等の感受性、模倣性、被暗示性、一約言すれば可塑性の最も旺盛な時期に於ける、常住的影響が恰も生得的性質なるかの如く、見ゆるのは寧ろ當然であるかも知れない。然し斯く見ることは事實ではないと思ふ。もし又百歩を譲つて如上の私の論述が假に、誤であるとすれば、教育上の運命論となり、吾人教育家の活動すべき、余地が殆んどないことになり、人力の如何ともなすべからざるものとならねばならぬ。ところが一々例に徴するまでもなく、それは事實に合致してゐないのである。

又、教育家は斯く考へ、斯く信ずることによつて、教育者の精神を旺盛にし、その活動に専念没頭することができるのである。否らざれば教育の實際的效果は、殆んど、期待し得ないと思ふものである。

要するに個性の型成には遺傳のみならず、否、多くの場合に於て家庭具の他の關係即ち環境や、教育の力が遙かに大なる影響を與へるものであるからには、これらに對する考慮を怠つてはならないと思ふ。

○個性觀察票の要件

個性の觀察は相當學的な根據を持たねばならぬと思ふが、それかと言つてあまりに煩雜な方法や、精密な機械や、特殊の技術を要するやうなものであつてはならぬ。

何となればそれを實際に觀察し、記入し教育的に利用するものは、教育實際家なのであつて、多くの人は諸種の事からは、それらの資格を持たず、又、充分の閑暇もない。かゝる状態であるから、如何に立派な表でもその利用に困難なものは、殆んど徒勞だと思ふからである。それ故に教育實際家側の要求をも容れて、ある程度まで兩者を調和し、満足せしむるやうな記述の形式や、方法にしなければならぬと思ふ。

先づ吾人は如上の考へ方から、實際教育上より妥當の個性觀察票の、具備すべき條件を、理論的方面と實際的方面とから考察して見やうと思ふ。

一、理論的方面の要求

最新心理學の世界的傾向たる、形態心理學や、文化主義教育學、史學、社會學、現象學等人間精神の考察法に従つて、左の如き要件をあげ得ると思ふ。

(1) 形態性の認識及び叙述

單なる自然科学的没價值的分拆性能の總計によつては、全人間性を闡明することはできないと思ふ。部分的考察は、全体的特性の認識を前提として成立し、且つこれに依つて意義づけられるのである。それ故に個性票も斯様な意味の考察をなし、之れを記入する方法を講じなければならぬ。

(2) 價值的考察の要求

教育の仕事が自然人を理性人たらしめ、個人をして文化の了解、創造をなさしむる仕事なる以上、價值的見地から考察しなければならぬことは、自明の理である。

(3) 類型の叙述

人間の個相を全体的に眺めることは一面から見れば類型を叙述することになる。何となれば類型は、全体の考察に依つて認識し得る特質である。彼の局部的特性の單なる羅列からは、何等の個性的指導原理も、その端緒さへ得られない

類型の考察はその個人の本質の直観である。該人格の中心價值—根本衝動の把握である。それを掴むことに依つて彼の合人間性を、意義關聯的なる統体としての、精神構造を理解するを得、これに依つて個人に即する陶冶の原理、理想を確把し得ると思ふ。

(4) 社會的環境の考察

個性の具体的形式は、それが誕生し、發育せる社會的條件に左右せられ、その背景の前景として、了解して始めて眞の意義を認識し得る。

個人の背景に對する相互作用を、抜きにして抽象的に外面上よりの考察は皮相にして、個性の全き相に於ける眞實の了解ではない。

それ故に個人と家庭、交友、近所の事情、學校生活等の社會的方面の考察を怠つてはならぬ。

(5) 發生的歴史的考察

潜在的なる素質萌芽が、時間的に現象的に、その本質を顯現せしめて行くプロセスを考察しなければ現在の状態の眞の把握はできない。

現在は過去の全過程を通じて、それに依つて生み出された總結果である。單純なりし源流を探らずしては、複雑多岐なる末流を知るに由ないであらう。即ち遺傳、家庭生活—發育史等の記入欄を要する所以である。

二、實際的要求

(1) 観察・記入法の簡易なること

専門學者ならざる多くの教育實際家でも、容易に記入し得るものでなければ、充分に記載し利用することができない。この要求に合ふためには、常識的、直觀的、方法を採用し、専門的技術の所有者に非ざれば不可能だとか精巧極まる複雑な機械を要するやうなものは人物財力共に拂底せる、教育實際界にあつては望み得ないことである。さればと云つて從來の如き獨斷的な漠然たる常識の世界にのみ、止つてはいけない。

それ故に直觀常識の科學的處理—直覺的、閃光の科學的、分析的、敘述をなすやうに、工夫すべきことを必要と信ずる。常識といつても、それを合理化し、科學的に處理して行けば、仲々悔り難いもので、却つて個性の真相に達し得る機會が多いと思ふ。

(2) 記録の結果が各方面に利用せらるゝ事

これは前述の理論的要求や、實際的要求に合致さへすれば、それを日常の教授、訓練、及び養護の實際活動の上に、有利に利用し得ることと思ふ。

又、將來の職業の選擇又は指導、學校選擇等に有効に利用されなければならぬ。

即ち保存のための個性觀察ではなく、利用、活用のためのものでなければならぬ。

(3) 全票が一目瞭然たるものでなければならぬ

以上の諸要求を充たすためには、一見して直覺的に了解できるやうにしなければならぬ。學科や操行の如きには、殊に圖式、或はグラフに依る方がよい結果を擧げると思ふ。

以上の如く理論及び實際的の、諸要求の悉くを満足せしむるやうな案は、到底不可能のことであると思ふが、左に掲げた私案の個性票は、大体に於てこの理想に近いものであると思ふが故に、參考のため掲げることにした。

記入上の微細な注意や、結果の解釋、利用等については他日を期して御紹介申し上げたいと存じます。が、左に極く大體の説明を添加いたします。

職業型は東京中央職業紹介所谷口文學士の分類を拜借せり。(同氏の著、職業選擇法參照)
 知能型は優秀兒、力量型は劣智にして、身體強壯なるもの、經綸型は中間の智能(寧ろ中以下)にして才に長じ廣く
 淺く氣の利く性質あり。技術型は集中型にして一技一能に殊に優秀で、智能は中上か普通である。
 教授訓練に對する結果の利用方法の詳述は極めて局限されたるパンフレットでは、到底不可能であるので他の機會に譲
 ることにします。(七月一日稿)

修身教授に於ける感情の純化

工藤清

一、精神活動の三方面

我々の精神は一つの渾然たる統一体で、分解的な働きの許されない機能であるが便宜分解して考へるのが普通である。或は感情一元といひ、又は意志一元を唱ふるも智情意の三方面に分解するのが普通である。この智情意は價值的に云へば眞善美で、文化的にいふなら哲學道德藝術である。元來この智情意は一元の三面であるから偏すれば圓滿なる人格とはならない。知に偏すれば角が立ち、情に掉させば溺れ、意地を突張れば窮窟となる。修身教授に於ける忠孝陶冶などの主眼點を考へても又次ぎの様に三方面があり、其の何れもが共に目的を達せられねば圓滿なる道德善とはならない。

1 道德的知見の開發

何故に忠孝を盡さねばならぬか、又如何にすれば忠

であり孝であるか。

2 道德的感情の純化

忠なり孝なりは人間自然の純情である。爲さねば止まぬ意志の強さも其の奥底に貯へられた純情のひらめきである。

3 道德的意志の鍛練

日常の行爲の上に忠孝の實行を促し、忠孝の行を繰り返すことによつて善良なる習慣を養ふべきである。然るに概して云へば今日の修身教授の多くは知的方面の取扱が勝つてゐる。道德教育に於て理知的方面の取扱の大切な事は申すまでもない。何れかと申せば日本人は情熱的にはなり安いが、理知的生活に缺けてゐる所が多い様に思ふ。忠の問題に就て考へても盲目的に忠が強いられて居はしまいかと思はれる。忠君愛國も伊勢の神風や天祐ばかりではない。國家成立の所以、國家存在の意義、國家と國史列國との關係、戦争と平和、國民道德と人道主義等、これ等諸問題を正確なる知見として養つてその上に忠道を立てなければならぬと思ふ。

修身教授に於ける知的陶冶の方面もしつかりと捉ませて

置かなければならぬと思ふが、知から實行へ移らうとする
飛躍的な考のもとになされるならばそれは甚だしい錯誤で
あらう。

修身教授に於ける知的陶冶もまだ研究しなければならぬ
点が多々あるが、より以上開拓されて居ないのは情意
の方面である。

二、感情の強さと純化

我々の行動の原動力は感情である。子供の言動は感情に
支配される場合が多い。野蠻人などもそうらしい。我々も
又感情に支配される事が多い。酒に酔ふた場合、夢の中の
行動等は總べて感情にのみ支配されてゐる。

理窟でいくら説いても應じない人が、一擲の涙に身も世も
台なしにしてしまふ。我を動かす人を動かすに感情ほど強
いものはない。

維新の際島津公が西郷大久保の兩雄を召して大政奉還の是否
を問ふた。大久保甲東は理路整然一糸亂れず大政奉還の理の當
然を進言した。公之を聞いて感ずる所多かつたが未だ決行力が
起らなかつた。目を轉じて南洲の大山巖々默然たる其眼より豆
粒大の涙のホタリ／＼下るを見て、公は一も二もなく彼等を越

前に土佐に長州に派遣して大政奉還の大難事に着した。維新の
偉業の根柢に一擲の涙あるを思ふべきである。

涙は底力の強い根本力であり、萬事を根柢から覆すだけ
の異常なる力ではあるが盲目的な場合が多い。情に棹させ
ば流れるで感情には明かな方向がない。盲目的な原動力で
盲蛇におちさるの力である。従つて感情を美化し純化する
ことが、人格陶冶の一大作業である。現今藝術教育の主張
の盛なる又理のある事である。

三、修身教授に於ける情的取扱

兒童の感情は修身科に限らず、總ての教科に於て陶冶さ
るべきものであるが、修身教授に於ては特に考へられなけ
ればならぬ問題である。今迄の修身教授には筋道の通つた
明瞭な論理的な教授はよく見られるが、心の底にくひ入る
様な、又は温情春の如き教授は割合に少ない。

この様な意味から今日の修身教科書に對して相當な不滿
を懷かせられる。勿論教科書の教材にも尊い材料は澤山あ
る。併し教材や教科書は死物で、教授者の熱情が加つて始
めて人を動かすだけの血と熱とが通ふものである。教師自

身の感激による身振り口調態度呼吸等が如何に兒童を動か
すことであらう。

教師の説話や態度と相待つて兒童の心情を動かすものに
詩歌、文章、童話等がある。捉はれた修身教授の窮窟さ固
苦しさから逃れて、彼等の純粹感情を直接に刺激し、強い
感激を興ふるものはこれである。特に詩歌、文章等は印象
を深く強く繼續的ならしめ、繰返す事によつて同じ情調
に浸る事が出来る點に於て實例童話以上である。

我と來て遊べや親のない雀。

雀の子をこのけ／＼お馬が通る。

ねがへりをするぞわきよれきり／＼す。

一茶の句である。尋常三年にも鑑賞が出来る。これを讀
ませ味はせる事によつて彼等の愛の芽生えがどんなにか暖
かに育て上げられる事であらう。

母の愛

母親は眞心こめてお祈りしては、
寝てゐる赤兒をさも嬉しきうに眺めやる。
赤兒は搖籃の中にすや／＼眠つてゐる。
母親にはまるで天使のやうに見えるであらう。

母はそつとキスしては抱いてみる

抱けば此世の苦勞なごみんな忘れてしまふ。

そして我が兒の行末に

美しい夢を描いて楽しんでゐる。

この様な文章を讀んだ時には誰でも優しい母の愛に感激
せぬ者はなからう。現今孝道のふるはざるは親の愛になれ
て愛を知らざることにもよると思ふ。子に大孝を強ゆる以
前にこの親の本然的愛に感激せしむる必要がある。

それは説明では出来ない。感激の材料を興へて、兒童の
心の底の琴線にふれしむるのでなければならぬ。この文
章などは兒童に對してかなり強い響きを興ふることが出来
ると信ずる。

盲人

盲人といふ言葉の意味を諸君はよく御存じですか。少しく考へ
て下さい。何一つ見えないのです。夜晝の見わけもつかない
ば空も見えず、太陽も見えず、自分の父母の顔も見ることが出
来ないので。我々の周圍にあるあらゆる物、我々の手に觸れ
るあらゆるもの、これ等盡くの物が見えないのです。一生涯暗
黒の中に暮してゐます。諸君よ、かりに眼をつぶつて御覽なさ
い。そして其の状態で一生涯居なければならぬとしたらどん
なに悲しいか考へて御らん。諸君は幾日も／＼涙のある間泣く

ここでせう。そして遂に絶望の叫びを上げるかも知れない。世の中には、こういふ可憐な人達が澤山あるのです。國難に殉じて眼を射ぬかれ、或は思ふも痛々しい手術を受けて眼を抉り取つた人々を思ひ浮べて御覽なさい。又或者は生れながらに何の形も色もない墓の底の様な世に生れて其の儘で終る者もある。輝しい水晶の様なひびきを持つた諸君よ、何と幸福ではないか。苦しい悲しい思ひの人達の中を察しておやりなさい。

この様な種類の材料が澤山ある。陶工柿工門、用水池の庄屋、青の洞門等他に求むるまでもなく讀方教材の中に、澤山ある。この様な材料が適宜修身教授の中に折込まれ、たなら、兒童の感情が温く柔く強くどんなにか洗練され、純化されて行く事だらう。そしてそこに根ざした意志の力をこそ眞に偉大なる實行力をもつものである。

※ ※

次ぎにこの様な考から自分が實際取扱つて見た教授案を一つ二つ載せて御参考に使いたいと思ふ。

題目 尋三第十九恩を忘れるな

題材観 感恩報謝の念は共存共榮の生活の根源である。感恩報謝の念は君臣の分を明かにし主従の感情を和げる。今日の如き思想傾向の時代には感恩の念の如き特に尊い情操である。併し恩に報ゆるといふ事は稍々もすれば功利的な考になりやすい。

つたら、親子はどんなに喜び感謝する事であらう。

4 説話 アンドログロスと獅子

話だけに止め批判はしないつもりである。

題目 尋三修身書 忠君愛國

題材観 忠君と愛國とは本来別な徳目であるが、君國同体なる我國に於ては忠君愛國といふ一つの徳目となる。そこが我國の特長であるから其の様な意味も明かにする必要もあらうが、尋常三年では其様な事は中々出来ない。尋常一二年では忠義として君に對する道だけを説いて来たが、本學年では國に對してといふ考を取り入れなければならぬ。尋三あたりの兒童は不思議な程各が日本人であるとの自覺の不明瞭なものである。君と國との關係については別に説明せずに教授者がふくむ事にとゞめる。

題材の区分

第一時 日本人であるといふ自覺

君國の有難さ。イタリヤ少年の戦死

第二時 谷村計介の話及び結び

本時の取扱 (第一時)

1 私たちは日本人である。

神を念ずるは恵みを受けて居るからではない。念せずに居られないからである。報恩の情は自然の純情である。感恩の第一歩は感激であり、感激は無條件の承認である。本教材についても學年は低いから感激の程度で満足したいと思ふ。

教材の区分

第一時 愛に對す感激とアンドログロスの話

第二時 前時の反省と教科書の佐吉の話

本時の取扱 (第一時)

1 何か有難いと思つた事があるか。(あつさり)

2 次の詩を讀ませ愛の純情にふれさせる。

雪はふる／＼夜のまちに、
あはれな親子がありました。

「母さん僕は歩けない。」

男の子供がいひました。

「お、さぞやひもじかる

何か買つてもあげたいが

お金はないし宿もない

せめてこの夜が明けたら」

母はなく／＼いひました。

雪は降る／＼風も吹く

他國のまぢの夜は更ける。

3 母子の苦しみを思ひ、我と我が身に引きくらべて考へさせ

この様な母子を助けて暖いご飯と柔かなベツトを與へる人があ

2 日本の世界的地位

日本はどんな國か (讀方大日本より)

世界の國々、競争國

日本をよい國にするは日本人のつこめ

既習復習 木口小平 廣瀬中佐

4 例話 イタリヤ少年の戦死

伊佛聯合軍がオーストリアと戦つた時、伊國の一少年が祖

國のために樹上に偵察の任務を果し遂に戦死を遂げた話

伊國の少年は伊國のために英國の少年は英國のために身を

も捨てる。日本人は日本のために努めればならぬ。將來の

日本を強くもし弱くもするのが日本の少年である。

ドイツの子供たちは次のやうな歌をうたつてゐる。

麥畑と赤いげんげの畑の道。ひばりは唄ふ。

静かな村。あかるい海。やはらかい風

よろこばしい音。日を受けて麥がゆら／＼うごく。ひる

の鐘がなる。

ドイツの國はよい國。

どこの國よりもうつくしい國。

私たちも負けないでうたひませう。

あたまを雲の上に出し

四方の山を見おろして

かみなりさまを下にきく

ふじは日本一の山。

青空高くそびえたち

からだに雪のきもの着て
霞のすそを遠くびく
ふじは日本一の山。

文字教育

—漢字の問題—

澤崎松四郎

思ふのである。

私は文の生命を見やうと試みる人達の中に修練の手続を甚だしく飛躍し、爲に當然の悲劇を現出させて平氣であるといった風の實際家のゐる現在の讀方教育の一つの弊を指摘したい。

どうも近頃の人の文字に對する意識が朦朧として來たやうである。文を正確に讀むといふ訓練の第一歩を誤りたくないものである。

讀方教育の對象である文章が、文字といふ象徴を持つ限り、讀方教育の問題として文字教育が考へられなければならない。

我國の國字問題に就いての意見は餘程前からの宿題で、今以て解決してゐない、が意見の歸趨は大體二つに於て眺められるやうである。即ち

- 一、漢字制限論
- 二、漢字全廢論
- 1 假名専用論
- 2 ローマ字専用論
- 3 新國字専用論

◇文字教育の重視

讀方教育に於て讀むの義を極めて單的にいふならば、文字の聲音化といふことになる。或は文字の言語化といつてもよい。讀方教育は、この讀みの修練によつてのみ其の目的が達成されるのである。

故に、文字を理解し、記憶し、使役するに至るといふことは、解決としての鍵を握るといふことになるのである。こゝに文字教育の動かぬ根據を見る。

然し文字の價値は、どこまでも記號としてである。意味の象徴としてである。讀方教育の目的を達する手段としてであることは論をまつまでもない。文字をマスターするといふ事が讀方教育の唯一最奥の目的であるなどといふ妄論は生まれる筈もないが、文字教育輕視の傾向を甚だ遺憾に

であるその何れに歸結を見るにしても、現下の問題としては、現行の國字による思想の理解と表現とを達する方法に就いて考究することが、吾々教育者の直下の問題である。文字は讀書の鍵である。この鍵を與へる教育を施さないで所謂内容といふ寶庫を開かせやうとするのは、随分無理な譯である。特に文字教育を高潮する所以は實に此處に存するのである。所謂文章本位の讀方教育は何處までも文字教育の確實な基礎の上に立たなくてはならぬといふのである。

◇ 漢字教育の方法

一、漢字教育の要諦

漢字の收得は、確實な体得と、不斷の練習とに俟つて其の効果を收め得るものである。

確實な体得は、漢字の本質である。字形、字音、字義の相關契合の上に立たなくてはならぬ。この形音義三者の契合に立つての漢字の取扱は、漢字に對する精確な觀察、正しい發音、振假名、意義、表記法等の徹底によつて完ふす

ることが出来る。

不斷の練習が大切なことは言ふまでもないことである。

大人と小人とに於て見るに、

受納力(記憶力)は兒童は大人に比して遙に弱いが、保存力(把持力)は、大人よりも兒童、殊に上級よりは下級の兒童が遙に強い。

文字の教育は、兒童の記憶にしつかりと植ゑつけねばならぬのであるから、正確に文字教育を施し、練習の機会を多くするといふことが文字教育の重要な否唯一の條件であると考へられる。

△兒童の第一印象を重視せねばならぬ。一度誤つた記憶をさせると、容易に訂正出來の結果になる。東北地方の或學校で新出漢字の取扱を見たことがある。辛といふ文字であつたが、指導者は、からしと讀む字で立の下に十、しんとも讀む、辛い味さか、からしみといったもので云々形音義の三者を契合させたものの取扱であつた。文の機能としての取扱から見れば甚だしく構造的な取扱で不満であつたが、更に不可思議に思はれた事は、引續き應用的な取扱に入つて、熟語を構成させやうといふ譯であつたが、其の際兒童が生憎發表せぬ。そこで先生「辛(抱)といふことを知らないか。」とやつたものだ。

生徒「知つてゐます。」

先生「それその辛(抱)だ。ばうといふ字を知つてゐる人？」

生徒「わかりません。」

先生「ばうといふ字は木偏に奉、棒だ。わかつたかれ。わすれてはいけないよ。辛棒だ。」

私のかたはらにゐた年寄の先生がクスリと笑つて出て行つた。辛棒と覚えこんだ兒童は、こんどは辛抱に訂正せねばならぬ。

二重三重の負擔である。

感心と書くべきところを、何べん注意しても觀心と書いてしまつて頭をかく大人を私は知つてゐる。

次に兒童の觀念乃至記憶の典型を知るといふことは、文字教育を非常に有効にするものである。が然しこの事はなかなか困難なことである。私はこんな風にして調べて見たことがある。三年の兒童に「傘」といふ文字を與へた。これを與へるのに、字形をその意味からも説明し、板書もし書寫もせしめてかなり懇切に取扱つて置いて、數日を過ぎて傘といふ字はどう書くかと聞いて見た。此の時間他の手すきの先生に手傳つていたとき、夫々の受持の兒童をきめて覺書をして貰つたのである。その結果、

眼を閉ち耳をすまし頭を左右に傾けてかつての説明から思ひ出さうとする兒童もあり、眼をすえかつての板書の文字を描き出さうとする兒童もあり、指頭で空書しながらか

つて書寫した文字を再現しやうとする兒童もあつた。又何の譯もなく手を舉げた兒童もあつた。こんな風の實驗を文字をかへ時をちがへて幾度も繰返しその状態から、聽覺典型、視覺典型、運動典型とその兒童の典型を考へて見たのである。かくて兒童の典型を知ることによつて後に述べる診療的な文字教育の個別指導をなす手がかりとする譯なのである。

兒童の典型がどうかにかゝはらず、文字教育に於ては、或は事物により、或は言語により、或は分析により或は綜合により、或は筋肉運動による等、各種の型式によつて多様の聯合をつくるといふことを意圖せねばならぬ。

又、心理學は男女性別による差異を教へて呉れる、即ち九才頃から十五才頃までは、女兒の方が男兒に比して、器械的記憶が遙に勝れてゐるといふことであるが、これがまた女兒學級を受持つものの考慮すべき點となるであらう

二、誤字誤讀の考察から漢字教育へ

兒童の書取を見る。或は綴方を見る。そこに澤山な誤字を發見する。兒童の讀方を聽いてゐると又そこに澤山の誤

誤があるのに気がつく。誤字を書き、誤讀をするといったのはまだ割合よい部類に入る児童であつて、全然書き得ない讀み得ないといふ文字を澤山もつてゐる児童も相當多いのである。この文字教育の不振の現状を眺めた時、今後の文字教育が一つの展開を來さねばならぬと痛切に思ふのである。

輓近生命の讀方教育といつたやうな主張が高唱せられて讀方教育が形式偏重の弊から救はれたことは慶賀に堪えぬ次第であるが、この思潮の強調が一方に於て形式輕視の風を生みつゝあるといふことはまことに悲しむべきことである。

以下、児童の書取や綴方、讀み等に於てあらはれた誤字誤讀を折々に書きとめて置いたものの中から二三の例を擧げてその事實から文字教育の一つの道を見出したいと思ふ。児童の學習に於てあらはれた誤字、誤讀の因由と見られる範圍も、さう廣いものではなく、およそ左の條項中に含まれるやうに思ふ。

1 誤字

△觀察の不精確といふやうなことに因由するものでは

イ、音讀すべきものを訓讀して

「時間」、「指定」、「平生」……等

□、訓讀すべきものを音讀して

「下火」、「年寄」……等

ハ、雑多な讀方をするもの

「神代」、「綿絲」……等

□字形の類似により誤るもの

イ、形からくる誤讀

「陣」を「車」、「働く」を「動く」、「桃」を「逃」、「柿」を「姉」……等

ロ、漢字を分解的に讀む爲

「皆」を「ヒ白」、「明」を「日月」、「名」を「タロ」……等

□文の内容方面から來る誤り

イ、熟字の含む意味はあてはまるが、讀みを誤るもの
「昨夜」を「昨ばん」、「大切」を「大じ」、「暮方」を「ゆふ方」……等

ロ、既習の熟語に聯關して讀み誤るもの
「海軍」を「軍隊」、「此所」を「此頃」、「着物」を「見

□字形が類似する爲に誤るもの

「休」と「休」、「修」と「條」、「若」と「苦」、「使」と「使」
「爪」と「瓜」……等

□字形の一部分が他の字に似てゐる爲に誤るもの

「汽」を「氣」、「皆」を「皆」、「皆」を「僕」、「配」を「配」、「勉」を「勉」……等

□字形を整へやうとする傾向の爲に誤るもの

「展」を「展」、「武」を「武」、「式」を「式」、「迎」を「迎」
「豫」を「豫」……等

△形、音、義の契合の不徹底に因由するものでは

□同音の爲に誤るもの

「昨」と「作」、「險」と「儉」、「驗」、「檢」、「議」と「儀」
「義」、「着物」を「氣物」、「目的」を「木敵」……等

2 誤讀

□發音の誤り易い爲に誤るもの

「時雨」、「布片」……等

□一字一字の不徹底の爲に誤るもの

「依然」、「荷物」、「製絲」……等

□熟字としての收得が不徹底の爲に誤るもの

物、「弟子」を「兄弟」……等

ハ、類似又は反對觀念によつて讀み誤るもの

「役場」を「市役所」、「裏」を「表」、「起る」を「寝る」……等

□既習の語群のある字の讀みを以て讀めりと思はれるもの

「發明」を「ちやくめい」(發着)、「要路」を「ひつろ」(必要)……等

□文法上の誤りから

「相持なり」を「相もてなり」、「成す」を「なりす」……等

□其他

「本文」を「ちから」、「親」を「となり」……等、でたらめな讀み誤りがある。又句讀點を讀まなかつたり、語の單位がはつきりわかかつてゐないために、切るべきところをつづけたり、続けるところを切つたりする讀み誤りがある。それから「製造」を「せいどう」、「煙草」を「たばこ」等所謂地方讀、訛讀の誤りもある。

以上ありふれた事を列挙したのであるが、児童の誤字、誤讀の因由するおよその範囲を知ることが出来ると思ふ。そこに文字教育の考慮すべき點がおのづと啓示される次第である。

3 漢字教育への啓示

漢字取扱に際しては、確實な体得を意圖せねばならぬ。確實な体得の要件は、漢字の形、音、義の三者を密接に契合させることである。

児童の誤字誤讀はこの取扱の不徹底に基因することが多いのである。

字形については、精確に觀察させねばならぬ。殊に低學年に於ては漢字を形の方面から收得する傾向が強いやうに思はれる、誤讀にもこの傾向があらはれてゐる。此の學年のもう一つの傾向は、漢字を分解的に見やうとすることである。

發音の誤り易い漢字は、振假名により視覺を通して置かねばならぬ。この事は極めて重要なことである。

熟字としての取扱も徹底さして置かねばならぬ。表記法にも充分の指導がある譯である。

誤字、誤讀の諸相から歸納して、漢字の本質である形、

音、義の三者については充分理解させねばならぬ。或は口唱させ、或は視寫させ、或は聽寫させ、或は分解により、或は綜合により。或は一點一畫を數へさせなどして、收得を確實にせねばならぬ。

又類字の取扱等も餘程大切にすべきものである。

類字の取扱で一つの注意は、漢字の把握が未だ朦朧としてゐるうちに他の多くの類字を列挙することをさけるといふことである。児童が既に把握した漢字を再現させる爲に類字の取扱をなすといった考へ方を原則にしたいものであるでないならば、いたづらに児童を混亂に導く。

漢字取扱のもう一つの意圖は、不斷の練習である。

児童は記銘力は弱い、把持力は強いのであるからして練習の機會を多くするのでなければ、漢字教育の効果はあげ得ないのである。

又この漢字收得の過程を靜思するとき、児童の第一印象といふものが、大きな力で影響するものであることが明瞭する。

如上の諸點に細心の注意を拂つて漢字教育の徹底を期す

るのでなければ、把持力の強い児童は最初に陥つた誤りから容易に脱することが出来ないことになる。

三、漢字收得上の注意

一般に漢字收得上の注意として擧げねばならぬ事項はおよそ左の如くである。

△自然の裡に收得させる。

漢字を辭書によつて收得させるのと、文章を與へてその中から漢字を收得させるのでは、收得の率が大いに違ふ。こゝに漢字提出の方法がある。文章によつて提出すべきである。全文書取は此の原理に立つて意義を持つ。更に児童の綴方に於て見るに、随分日常の生活に於て使用されてゐる筈の漢字を知つてゐない事が多い書取が所謂むつかしい文字だけについて行はれた欠陥である。むしろわれ／＼日常使用の漢字について確かな收得を得させることに一段の考慮があつて然るべきである。

振漢字の方法は、漢字の自然的な收得として非常な發見であると思ふのである。成城小學校で夙に研究され

た方法であつて、振漢字による漢字の收得は必要の原理によるものであるといふ故澤柳博士の所論は傾聴すべきである。

振漢字は假名の側に漢字を振る方法で、

例へばハナ、ハト、マメ、の如く日常使用の漢字を選

定して振漢字をする譯である。が振漢字選定の標準をどこに求めるかは重大な問題である。振漢字の選擇を誤れば、漢字輕減の今日の思潮を裏切つて児童の負担を過重にするといふ結果になる。

振漢字選擇の標準を國定教科書の新出文字に求めるのが最も無難であると思ふ。即ち卷一には卷二と三、卷二には卷三と四、卷三には卷四と五からといったやうに國定教科書の新出文字を繰り下げて振漢字をするのを、振漢字選擇の標準とするのである。

尙、日下部重太郎氏著の國民辭典は、この振漢字選擇の根據に非常なる參考となるものである。その收めた六千三百五十八字に就いて調査研究の結果、正体文字五千六百五十一字、別体文字七百七字に分け、凡そ使用能率の多少によつて正体文字を一等から四等まで分

類したものである。それによれば

- 一等文字 八〇三字 十四パーセント
- 二等文字 一三四六字 二十四パーセント
- 三等文字 一七九七字 三十二パーセント
- 四等文字 一七〇五字 三十パーセント

となる。常用漢字といふやうなものは見様によつて様々に變化を來すもので不變不動ではないが、一等文字から二等文字までは使用能率の高率を示すもので常用漢字と見ることが出来る。さう考へると大体常用漢字を二千と見ることが出来る譯である。これを文部省の國定標準漢字一千三百四十八と比べて見て面白いと思ふ。國民辭典は字の頭に一二三等の等位を附してある。然して振漢字は尋常一年から始めて尋常四年で終る位でよからうと思ふ。これは器械的記憶力の旺盛な時機に讀書の武器としての文字をより多く收得させやうといふのである。振漢字は家庭と協力すると容易である筈だが、これは一般に望まれないことである。これを上學年の兒童を使つてやることにすれば、さほど困難な業ではないと思ふ。即ち謄寫印刷にしたものを配布

して、そのとほり國語讀本に書入れて貰へばよいのである。

△興味を中心として收得させる。殊に低學年に於ては興味を中心にして漢字を收得させるといふことが大切である。此の程度の學年は文字の形象に對して非常に興味を持つてゐるから、漢字の形の上から、乃至は構成、意義の上からの取扱によつて興味を持たせて行くことが出来るのである。例へば日、月、山等の形象文字はその形の上から、曇、晴、砂等の會意文字はその構成意義の上から取扱ふのである。

其の他低學年に於ては遊戯的な取扱を加味することによつて種々新しい試みが行はれ、随分面白い取扱が出来る。二三の例を簡単に示すならば

- 兒童の喜ぶ繪を蒐集して置いて、その繪を示して内容をあらはす文字を書かせる。
- 繪のカードと字のカードと二組つくつて歌留多取のやうな具合の遊びによつて文字のカードを拾はせたり、繪のカードを拾はせたりする。
- 板書した文字通りの動作表情といったものを實演さ

せる。等で工夫すればいくらでも出て来る。

△日常生活に使用される文字を中心として收得させる。兒童は案外簡単な文字を書き得ない。國語讀本に提出の文字は殆んど常用漢字であらうけれども、兒童の生活を中心に、漢字收得の途を講ずることは大切な事である。

△畧字

畧字の使用を奨励したい。文字の負擔を軽減し甚だ時宜に適した取扱であると思ふ故に。(文部省の漢字整理案である常用漢字参照)

以上漢字收得上の注意について述べて來たのであるが、これらの注意事項は、兒童の生活經驗に密着することによつて潑刺として生きるものである。文字教育の上に於て漢字に意味を與へ、更にその意味を兒童の經驗に密接に結合させる工夫が行はれるならば、文字教育は將に具體の姿に於て生命を宿すことになるであらう。符號は單に符號としてだけ見るとき、その價値は乏しいものである、が手段として見た文字も生命の具体としての意味が盛られ、符號即生命の一如境にまで止揚されて始めて高き價値を持つもので

ある。

△私はかつて、こんな兒童を知つてゐる。「味喰汁」といふ文字に接して「文字といふよりこまばであるが、如實に湯氣の立ち上る味喰汁を畫いてゐた。又「暴風雨」を讀んで次第に涙にむせんでゐた様であつたが、その時間暴風雨の爲め過ぐる年父をうしなつたといふ悲痛な文をものしてゐた。

四、國語讀本漢字提出の概観

國語讀本の漢字即ち新出文字及び讀替文字について概観するに、漢字の提出時機及び漢字の數については、畧、從來の第一種讀本に據ることは、編纂趣意書に明記してあることである。その配當に於ては、第一種讀本に比べて高學年用に稍減少し、低學年用に増加したことは、漢字收得の心理過程を重んじたことと思ふ。

今一覽的に表示して見ると

△新出漢字

尋常小學國語讀本
尋常小學讀本

卷一 二 三 四 五 六 七 八 九 一〇 一一 一二 計

10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53
54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86
87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97
98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108
109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119
120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130

△讀替漢字

尋常小學國語讀本
尋常小學讀本

〇	一	二	三	四	五	六	七	八	九	〇
一	二	三	四	五	六	七	八	九	〇	一
二	三	四	五	六	七	八	九	〇	一	二
三	四	五	六	七	八	九	〇	一	二	三
四	五	六	七	八	九	〇	一	二	三	四
五	六	七	八	九	〇	一	二	三	四	五
六	七	八	九	〇	一	二	三	四	五	六
七	八	九	〇	一	二	三	四	五	六	七
八	九	〇	一	二	三	四	五	六	七	八
九	〇	一	二	三	四	五	六	七	八	九
〇	一	二	三	四	五	六	七	八	九	〇

となる。

漢字の提出數に於ては以上の如くであるが、更に漢字は字畫の繁簡と應用の多少とを酌量して、教材に適應したものを提出する方針に出てゐる。

教材の選擇については、兒童の日常生活に觸れたものが非常に多く取入れられてゐる。随つて漢字の提出も兒童の生活に觸れたものが大變多い譯である。

編纂趣意書の精神を汲みとるところに、また漢字教育の要訣を見ることが出来る。

五、書取科の特設

である。

或個文を讀んで、これを一兒童に暗誦させる。次に全兒童に書寫させる。教師は遅れて板書し劣等兒を指導する。書き終つて次の個文に移る。或は簡單に個文の意味を發表させたりする、といふやうに、先づ第一に兒童の耳から入らせ、次に口頭發表をさせ、次に筋肉運動に移らせ、更に目によつて確かめさせといふ行方である。且つ又讀むといふことは單なる記號としてのみの文字を讀むのではなく、意味を讀むことであるといふ一つの學習品性を養ふ上にも影響することである

△文字の書取

□兒童の生活に興味のある事柄乃至事件を中心として書き取らせる。

例へば

招魂祭の頃なれば、それを中心として、それに關係ある文字で覺えたいといふ字なら何でも板書して教へてやる。

□漢字に假名をつけさせる。

漢字の一字一字の正確な讀みを點檢することが出来る

讀みと書きとを平行せしめやうとする意識は讀方の力を正しく成長させるものではない。讀むほどの文字はことごとくこれを書き得るといふことはなか／＼至難なことである。多く讀むものが多く書き得るといふことは事實であるやうではあるが讀みと書きとが平行して進むものでないといふことは明かである。

こゝに書取科特設の根據がある。

書取科の特設によつて文字を体得させ、やがて讀書による無限の知識の寶庫を開く鍵を得させやうとするのである。書取の方法には色々あらうが、何れにしても讀方教授と相補益するやうになさるべきである。文の構成的方面に着眼して、書取を課するならば、最もよい。

書取に於てなされる仕事は、

△書寫に關するもの

聽寫と視寫とがある。正確敏速に書かせることが大切な着眼である。それには一字一字を書くといふ風でなく一個文を一氣に書くといふ態度をねらつてゆかねばならぬ。

殊に聽寫を低學年に課することは頗る意味の多いこと

表記法の正確さも見ることが出来る。

□假名を漢字に直させる。

イ、次の片假名のところを漢字に直せ、

ロ、次の文を出来るだけ漢字に直せ、

等の提出の仕方がある。形音義三者の契合の程度を知ることが出来る。兒童の中には當字を書くものがある。反覆練習の少ない文字は、此の際提出するやうにしたい。

□漢字を形の上から見て、

木偏の字、人偏の字を出来るだけ集めて見よ等。

□同意語を書かせる。

「みる」「見、看、視、觀、等

□同音異義の字を書かせる、

「けん」「檢、驗、險、等

□漢字の讀方を知つてゐるだけ書かせる。

「布」「ふ、ほ、しく、ぬの、等

其他、書取の仕事としては、語に關するもの、文に關するもの等があるが、文字教育としての意味より、言葉の教育として重要な位置を得る譯である故、(書取科として纏

めた方が都合がよいのであるが紙面の都合からこの稿では省略する。

○ 讀方學習帳

此の問題について詳論するつもりであつたが、紙面の都合で割く、概論は旭川教育會報第四號に載せて置いた。

○ 讀字力及び書取力の調査と臨牀的處置

兒童の漢字收得の一面として常に讀字力の調査及び書取力の調査が必要である。そしてその結果から診療的な取扱が考へられて來ねばならぬ。殊に讀めぬといふ事は、たゞに讀方教育の上ばかりでなく、他の多くの教科の上の大きな障得である、この障得を除去せねばならぬ。

讀字力及び書取力の調査は

- 片假名讀力調査
- 平假名同
- 漢字全
- 日本數字全

○ 施行上の注意

- 1 年月日曜、學年、性別、氏名等正確に記入させる
- 2 練習問題で答の書き方を充分のみこませる。
- 3 始めの合圖で一齊に本問題に取りかゝる。まちがひなく、はやく。
- 4 時間を限定する
- 5 止めの合圖で一齊にやめる。

○ 結 び

所謂内容主義を奉ずる一部の人の達のやうに、教師の深い文章觀や人生觀の押し賣りで讀方の時間を終始するといふやうでは困つたものだ。といつて所謂形式偏重の主義を奉ずる人達のやうに、文字語句の爲のつめ込みでも困る。

又或人達は、教材の内容も形式もその時間内で徹底させてしまはねばならぬと考へる爲に、随分時間を費して反覆練習し他日再びその教材の練習の機會を與へないやうな取扱をする。が

兒童の漢字收得の實際は、練習の機會を多くして行くのでなければ効果を擧げ得ないものである。

- アラビヤ數字全
 - 以上各項の書取力調査
- の部面に亘つてなされねばならぬ。
- 讀字力調査の一例

讀字力調査		年月日曜		學年性		氏名	
練習問題							
次のかん字に、かなをつけよ							
こめはち依		魚		清し			
.....折.....線.....							
本問題							
国民	お仕へする	かみ代	當ばん	作物			

或は讀方の時間が多過ぎる爲に懇切を極めるのであるかも知れぬが、讀方の教材は讀本だけに限られるものでないかと思ふ。讀本教材を中心教材として、副讀本、補充教材の廣い取扱があるべきである。

要するに文字教育の要諦は、少量徹底主義で行かうとするのは無理である。回数主義分量主義によらねばならぬ。振漢字の實施は此の立場に立つて力強い主張である。

書き終つて随分言ひ足りない氣持がする。が研究の歩を進め、兒童の學習の實際に亘つて有力な資料を澤山掘むことによつて一層力強い主張をしたいと思ふ。

話方指導の回想

山中 峻

小序

『路の落穂拾ひ』私がこんな氣持のする子供の言語發表の指導——話方の路に迷ひ込んでから既にかなりな日があつた。『神祕の扉を敲つ心』それは原人が禁断の實を食ふ心にも似てゐた。『路の奥には何かあるのだ』長い日の限りを自分の心に聴くこの聲に立たせられて亦現される路の姿を見極めやうとした。

土の仕事には明るい夢は育たなかつた。焦慮と苦悶の微動が働きのかげに何時も灰色の闇を作らうとしてゐた。矢張り獨り行く路であつた。大地の深仰にかへつて寂寥の中に祈りつゞける路であつた。だが祈りの心には幽久に亘つて思慕する地の心や草の香りのなつかしい路でもあつた。

私は話方の教育自体を論理的な推究に意味づけ學的な組織に体形づけることを知らない。只土によつた一つの落ち實の上に感ずる心——貧しい行者の營みの深底に内展された姿を、反照調心されたわづかな事實に力づけられて一つの意識の上にとまどめたに過ぎない。

一、話方教育の核心

一年の教室の窓から本校の屋根の上に高く立つアンテナの支柱

三三

が見える。六月始めの或る日のことであつた。明るい陽さしの流れ込む教室で讀方の學習が始らうとした時、前の方にゐた男の子が突然『あ』といつて耳をすました。他の子供は『何だい』とその子にきゝかけた。

『閑古鳥が啼いてゐるんだ』とその子がいふと皆は『うん閑古鳥』といつて静まつた。子供たちはその聲の再び起るのを待ちまうける様子だつた。

『やえんくしい一人一人の眸がちつと据ると呼吸が静かに教場に心地よく流れて行く。一つのものに働きかけてそれを全心的にこらへやうとする時重々しい緊張と沈黙がある。』

その時『クカッコウ、クカッコウ』と啼きつづける聲がきこえた。子供達は『やあつ』と立ち上ると『啼いた啼いた』とそ聲の所在をつきこめやうとして窓側に走り寄つて行つた。緊張と沈黙が一時に碎けて快心の微笑がこぼれる。

『おいあそこにあるんだよ』『あれだ／＼高いなあ』と子供達の嬉きつけられたやうに見入る眼と小さなゆびさしを引いて高い支柱の尖りに身を斜にした閑古鳥が啼きつゞけてゐる。静かな哀韻にふるへて聲は一つ一つたまたまなつて廣い原つばに消えて行く

『先生あれが母さんのリスだね』『鳥になつてカッコウ』を探してゐるんだね』『まだカッコウがみつからないの』子供の後に立つてゐた私をふりかへると子供は口を揃へてたづねた。

私はいつか子供を芝生の上に坐らせて廣く話の『呼ぶ子鳥』をきかせたことがあつた。それからの子供は久しくこの鳥をみながつたのだ。青葉かげの黄昏をさまよふて吾が子を探し廻るこ

ふ閑古鳥の宿命的な寂びしみを子供は小さな胸に、いた／＼しくも握りつめてゐるのだ。

『早くみつかるさいね』『いつみつかるのだらう』子供は到當それからの閑古鳥を探し求められるその日をたづね重れてきかなかつた。私は未知の世界の扉をたゞきつづける者の心、懷疑の底にきゝかける者の姿の懺悔を思はせられずにはゐられなかつた。

激しい動きは内部的な生活開拓の熱意につき出されてくる生命自体の眞實な姿である、聴きかけるこのひたすらな心はやがてより高い自己擴充の殿堂に憧憬して、深刻な苦悶の象徴を辿つて話しかける欲求を、無限に孕むものである。話すといふことも亦生命の内から生れる嚴肅な一念である。聴きかけるものも、話しかけるものも、観する立場の相異に据へられるもので、もともと一体不分の一念の兩相である。

人生に嚴存すること話す心に立つて表出されてくる言語表現を指導するのが話方である。言語表現の指導といふ所に話方独自の天地が割られる。その企圖する仕事には、A 言語の把持習得、B 思想統一の能力の培養、C 表現形式の諸調和、D 沈着沈黙な性格の養成、といふ様なことがあ

られ様がたゞそれ等の孤立分野の僻境にあくびするのであつてはならない。より深い生命的立場に立つて眞正な全一的人間教養の標榜に生きこの理想に統一される表現活動向進の歩みでなければならぬ。こゝに話方教育の核心を据へる時、未だかつてみながつた生氣の更生を諸學科學習の上に人生活動の上に祈念しつゝ子供の魂の純化と伸長が企圖される。

二、言語教育の機會

話方の指導は他教科學習の際にも常にねらはれて行かなければならぬ。しかし正しい表現作業の理想、陶冶の系統から話方學習時の特設を提唱する。私は上述の見解から國語學習の一時間をこれにあてゝ來た。現時の國語教育の一路上に話す營みの喊聲を涌きかへして、讀むこと綴ること話すことがもつと／＼本質的に交渉してまろらかに太り行く天地を拓かねばならぬ。

私の話方教育の行進曲

この四月に卒業した高等科女組の五十四名を私は、二ヶ年間受持つたがそれ等の子供と共に歩んだ路の實際を回想してみたい。以下が私の話方行進曲である。

三三

1 話方意識の薄明時に於ける指導

A 取材は生活の全野から

表現は生活の客観化である。私は常に子供に自己の生活の黒土から話材を求めることを暗示した。そして話方の對象としての生活、即ち現實直下にひらける生活内容の内観凝視の態度を培はせるやう努力した。表現以前のこの営みこそ表現を太らせる唯一のものである。

自己独自の生活内容からすくひ上げるもの、自己の内にもつて芽ぐんだもの、それには必ず主観の燃焼がなければならぬ。静観の底に子供自身の立場が据へられ発表の内容表出の手法に子供自身の世界の閃めきがなければならぬ話方の生命は自己の表現にある。發表そのもののもつ特殊の獨自性への無限の深りに歸つてこそ其處に話方の本質がかゞやきまされてくる。私はこの立場に立つて題材の他方面的捉把を希念せしめた。

B 話材帳の用意

私は次のやうな考へから子供に話材帳を用意させた。
○よりよき生活への思念と不斷の自我の内観に精進せしめるた

かつた子供の涙をふくんだいくつもの顔が夕暮れの校舎のかげに浮いたものだった。口で叱る私、心で泣きつゞける子供、模範とした發表の路を子供と相いだいて懊惱し黎明の空をのぞんでは暗い現實にあてごない低迷をつゞけたものだ。

C 指導者のもつ範話

取材方向の暗示から話材帳の作製へ、しかし内に要求のきざさぬ子供に發表の作業は伸々無理であつた。

徒らな無駄口から嚴肅な發表へ、そのためには全心的に彼等を動かさねばならなかつた。そして私自身猛省してみなければならなかつた。

發表に動かぬ子供に發表を強ふるまへに私自身概念の塔を出でて親切と周到をもつて子供の實生活に深く切り込んで行かなければならなかつた。『言表は自己生活の客観化である。表現は生命の必然的な強要である』この抽象化の世界に描く白日の夢は硝子戸をとほして見た世界でのこぼれてあつた。私自身子供の立つ大地に下り立つてみた。息づまる苦悶、むれかへる焦慮、むれうつ差恥現實の路はこの物凄い野を走つてゐた。まざん、しく直前にゆれてゐた日輪もこの路では螢火の程に淡くも遙かに明滅するのだつた。私は路の遠きを知り新しい勇躍を誓はれならなかつた。私は學級備へつけの話材帳「心の小窓から」を用意した話題を記し發表の方向を示し範圍を定め構想を立て氣持の

めに

○子供の深き内観の心境に湧くものを瞬間的に消滅させぬために

○想の中核の確立、思想の爛熟をして發表の心氣を誘發するた

めに

○言語態語等の表現形式の組織の完成に歩ませ猶思想關係の如何を考へしめるために

○發表の反省に備へ作業の過程を継続的に眺めさせ猶よりよい發表を企圖させるために

○他の發表の結果を記録し感想發表の手がかりとし他の我が發展を静視すために

○指導者が廣く子供の取材の方向を知り發表作業の情熱をうかゞひ、紙上批評、感想意見の記載、個性的指導暗示をなすために

私は常にこれを携帯せしめ土曜日毎に提出させてその整理に對する批評を附記して行つた。

しかし今思ひかへしてみるとその初め子供が未だ正しい發表意識をもたず、作業に興味を感じない時にあつては話材帳の整理は勿論提出豫告の目が來ても眞實な心から生活の記録として私の手もさまで届けて呉れる子供は本當に稀だつた。三、四冊の話材帳が無難作になげだされてゐる机上を見ては放課後の教場で幾度か私は暗い氣持にむせびつくしたものだ。

一里あまりの路を往復させられて話材帳を届けなければなら

中心を暗示し、強要の筈を抛つて淋びしい微笑の裡に私自身表現の旅立ちを試みた。

『巷の母』『蟻地獄』『切られた櫻』『鼠退治』『信する心』『車を挽く子』『文字が發明されてから』『魂をささげた作品』……等がそれである(紙上の關係上その記載を省く)

無言に立つ姿、私自身身ぶるふ實感にふれた。何時の間にか立派に整理された話材帳が机上渦高く積まれる様になつた發表に自信のついた話題が子供の話材帳から深い反省を繰り返しながら、『心の小窓から』に轉記されるやうになつた。『今度の發表の時には私がやりませう』と切な言葉さへ聴かされるやうになつた。私は子供の瞳にさえくしい伸長の望みをみて嬉しみの涙をさへ感ぜさせられた。

私はこゝにはち切れる力に蠢動する快よい事實をみた。

D 話材帳整理の實際例

其の後の子供の話材帳整理の實際の一部面を掲げやう。

—飯坂—

(イ)

○話題……納豆賣りの子(十一月六日取材)

一、中心點 納豆賣りの少年からうけた深い感じ

二、構想

1. 夕もやに包まれるころのあたりの情景

2. 何ものかを暗示されるやうな静けさの中に立つて聞

- 納豆うりのこゑ
3. 近づいた納豆うりの子供の様子、年ごろ、身なり
 4. 私の立場に感じた納豆うりの子供の境遇
 5. 次第に遠ざかる子供のあまを見送る私の心

○発表の感想 (十一月十九日)

○松本さん 雨後の夕暮の街

1. 態度もよく落ちついてゐたし、言葉もきれいにだされてゐた。
2. 富山にゐた時のことだといふ。憎しみの心のかげから起つてくる同情の動きをみつめて行つたところがよかつた。

○井上さん 日本国民として

1. 弾力のある大きな聲だつた。抑揚もあつてよかつた
2. 態度もいつもの通り落ちついてゐた。
3. 内容も日本の遠い歴史の回顧にはじまり現在の日本の立場に進め、自分の立場に歸つて結んだ。十四、五分もかゝる大きな発表をよくあれだけにやつたものだ。

○齋藤さん 家のストーブ

1. 一つのストーブを中心にしての人々の心の動きがよく話されてゐた。小さな弟さんの言葉がよく生かされてゐた。
2. 今朝までめたお話だといふのに筋もよく通り順序も

よかつた。少しむつかしい言葉を使つたと思ふけれども全体としてよく言葉も選らばれてゐた。

○戸水さん 朝顔

1. 寒くなつてから芽をだして鉢植の朝顔を育てやうとして毎朝水をやりたり燗端に運んだりして世話したことがよく表はせられてゐた。
2. その朝顔が寒い霜の朝しぼれてしまつたとのこと『お正月ごろに美しい花を咲かせて』といはれた心とならべてどれ程だつたらうと思はれた。
3. 態度がよく落ちついて来た。笑はなくなつた。言葉もよく選らばれて上手に出来た。

○話題……二十日鼠 (十一月二十一日取材)

- 一、中心点 二十日鼠を發見してからつかまへていたづらをするまでの心の動き

二、構想

1. 讀書してゐて二十日鼠をみつけたときの驚き
2. 驚きから面白い名案へ
3. 名案の實行
4. 發見した鼠をつかまへて姉の家に出かける。えみちやんにつかまへさせた時のゆくわいさ。ねずみが袂から出た時の皆の驚き。しめたさかげだす鼠の様子

三、發表後の反省 (十一月二十九日)

1. 境上で落ちつかうとしたことがかへつてゐるかつた

二、故郷……神田さん

旭川から這入つたさびしい風連の町が神田さんの故郷なのです。發表の順序は

1. 汽車の中で待ちあぐんだ様子。
 2. 風連の町についてからの心離り。
 3. 姉さんの家についてからの涙ぐましい氣持。
- 電氣のない人通りのない暗い風連の町に神田さんはつかしさと明るさを見出してゐるのです。神田さんは發表によくつとめるといつも先生にははれてゐるだけあつて今日のなご本當に立派に出来ました。

三、秋とともに……南波さん

涙のさそはれる發表でした。兄さんの病氣、お家の不幸本當に南波さんはお氣の毒です。落ちついてはつきりいはれるお話の一語一語には力がこもつてゐました兄さんの身を思ふ南波さんの心が私のむねをうちますでも南波さんはえらいと思ひます。暗い心持をおさへて『このさびしさにうちかかつて行くやうにとめてゐるのです』といはれるのですから。

四、可愛い、がために……進藤さん

可愛い、がために働かす。可愛い、がために遊ばせておく。この二人の親について感じたことを話されました面白い比較です。よいところに目がつけられたと思ひます。『可愛いから叱るのだ』といはれる先生や母さ

(中)

—小川—

○發表の感想 (十一月二十九日)

一、二十日ねずみ……飯坂さん

一匹の鼠をつかまへて名案を實行するまでのことが面白く話されました。最後の『たました私もだまされた笑ちやんも姉さんも一度にふきだしました』といふあたり三人の心がびつたりと一つになつた心境がうかがはれます。平和な氣持の中にひたりきる人達の幸福を感じさせられました。言葉もゆつくりだされてゐましたし、出てからじつと落ちついてかゝつたこともよいことです。飯坂さんは發表後の反省で『すねぶんあはて』といつてゐられますがそんなところは見えませんでした。

んの言葉を私も思ひだしてみました。はつきりした心持、はつきりした言葉よい発表でした。

五、心と力……私の発表の反省

1. まへに先生から音聲について注意がありましたので今度こそはと思ひましたが、まだ十分でないやうでした。
2. 壇上に立つた時、少しごきんぐしましたが、少したつとどつしりさ氣持がおちつきました。
3. 机にある時思つてゐなかつたことまでが壇上でうまくままつて力一ぱいで思ふ通りなふとが出来ました。皆もよくきいてくれたので本當に愉快でした。

E 子供相互の生命融合

話材帳の用意、指導者の発表行進、それに暗示され力づけられて漸く覺醒されて行く子供の發表意識を見た私は安心して自己の抱懐する思想を勇敢に赤裸々に卒直に言表し愉快に發表を育てることの出来るやうにするために先づともすれば己れ一個の殻に閉ぢこもらうとするこのころの子供の胸襟をひらいてお互の生命の接觸融合をはからねばならなかつた。私は

○打ち寛いで團体的な遊びに偏狭な世界をすて、自己の儘を踊り

○野遊びを催してはこだはりない蒼穹の丘に靜かな大地の心に抱かれては互の境遇を語り合はせ

○時にふれ折に會しては『五十幾名の者が幾年間もの學校生活を共にし同じ教場同じ受持のもこに喜憂を共にして行くさいふこさは深く觀ぜぬ心にこそ狂はしい不満もあり、不平もあり呪はしい憎しみもあらうが見えぬ力に結ばれた深き神の恩寵を思ふ時胸うつ感激がひた押しにわかかへつてくるではないか』と語りきかせては、愛すべき友、睦むべき友、語るべき友である感じをもたしめた。

魂の接觸を希念し、生命の抱擁を思念し相互の心底を拓いては温かい眞實のよびかけをもたしめ、直接學習時には明るくどやかな場内の雰圍氣を作り母心に通ふ心を据へての聽者の態度を培つて行つた。

發表がたゞなる他我の發表とみられる時、無反省な哄笑もわき嘲罵に似た私語も起る。表現から生活へ、生活から發表者自身の人格へこの傾聴に滲透して全我が發表にうち込まれて行く時、敬虔な育ちを祈る心にも歸る。

F 個人的指導

かくて私は一歩を進めて學級の表現活動を向進させるため子供の心意の動きに乗つて話せない子供への指導に這入

2 話方意識の覺醒期に入つての指導

全級の子供が壇に立ち得るやうになつた。強要されて立つのではない。自己の心地よい言表の中に刻々に進展して行く内部的な叫びが聴かされ眞如照明な自己の姿が面前に佇立して行く歡びに躍り立つ自主自動の營みである。

のぞみはすて、ならなかつた。盡し盡して忍苦の谷越えれば自然として快明な微笑が打ちかけてくる。『嬉しくてならぬ』その共鳴の奏樂が起る。

『發表の時間が待ち遠しい』これがその初め暗い顔にふるへてゐた子供等のしみぐさいふ迷懷の言葉であつた。

子供と共に救はれた境地に立つてよろこび合ひつゝ私等は再び思ひを表現勞作の世界にかへしてみなければならなかつた。其處には尙幾多の問題が残されてゐた。しかし既に欲求は自己の上に立つてゐた。

創造のための勞作―苦悶の極限にさまよひ乍らなほ苦心力行を捧げねばならぬところに覺醒された人間のもつ無限憧憬の本然性がある。

發表そのものもつ深みや味ひよりも先づ壇上に立つことからの初心的な營みの過程からやがて深刻な價值ある發表の総合的な太りの楷程へ局面が打開されて行つた。

つた。話せないといつても嘘ではない。話せない子供にはA. 話す自信勇氣のないもの、B. 話す要求興味のないもの、C. 話材の選擇が出来ず、思想の統一が出来ぬもの、に分れやう、しかし私の場合話せない子供といふのは話材の選擇思想の統一が出来ぬといふ子供は皆無であつて徒らな羞に囚れてといふのであつた。私はこゝで

○直接個人的に激勵を與へ勇氣づけ、個人的に話しかけてはもつ發表の不安な部面を指摘させ、發表以前の具體的な補充誘導をして行つた。

○發表につかへる時には適宜補助を與へ平凡な發表も價值づけ賞讃を與へ、子供の伸長の姿をあせらずせかすに見て行つた。そして刻々に高揚される子供の過程を話材帳の上に附記しては力づけた。『よい題材がみつけれられてゐる。大したものだ、中心點の立派にうち立てられてゐるのも嬉しい。順序もよい。言葉はなるべく平易なものを選んで行きなさい。尊い努力にねりみがかれた話材が壇上での結びをまつてゐるのだ。もう一歩だ。』この指導者の手からかへされる話材帳をひらいて獨り見入る時不知不識の中に發表の心氣が觸發されて行くらしかつた。

私は凡ての子供が話す子供になり得るその自信をもつ。話せないと思つてゐる子供に素晴らしい發表性を孕んだ者がゐるのに驚ろかされたものだ。

其處には

- A 取材の方向について
 - B 内的思想の統一、構想方面について
 - C 言語の選擇について
 - D 態語・身振り表情、音聲について
 - E 態度の語面について
 - F 聴方について
- などのことが一層深く考へられて行かなければならなかつた。

A 取材の方向について

高等二年の女子にもなれば、生活反省の態度も立体的に内面的に深み行く時であり、既に現實生活の中に人間的な情緒が萌すものであつて自己の内に微かな自我のめざめをきく時である。従つて

人生行路の悲痛を現實苦に懷疑を太らせ、優越する絶對者に敬虔の情念を深め人生社會の複雑な諸問題に批判を試み、美しく咲く現代文化に眩想のまざりしさを感じ、神秘的自然界の扉は限りなくうちたくかうとするものである。とぎすまされた心眼は日常平凡なものの中にも自己をうつして眞理を視、意味を視、新味を視、深刻を視而して自己を語るところまで掘りさげられて行くものである。

私は子供に自然にみたまゝをといふ力弱い地點から伸び立つて靜觀の心がやがて或暗示を孕んで止揚され「みつむるものに何等かの力を見出して」の其處に生まれる發表を望んだ。私は子供に心眼のむけられる對象に熾烈な自我の燃焼を要求してやまなかつた。それと共に偏狭な取材の方向に萎縮して徒らに表現の天地を阻め、自繩自縛の藻掻きに陥ることなき様積極的に進み切つて取材の視野に無限の生面を開らかしめた。

丁度一昨年の初冬の頃のこゝだつた。其の頃私は街のある下宿にゐた。旭川の二冬を炭火に苦しめられた私は今年こそコークスのストーブを焚かうとそれとなく宿の小母さんに話してみた。わが壁の六疊の部屋には煙突の出し場がなかつた。小母さんは「それがよいでせう炭火ではねえ……」と同情してくれた。私はそれからそのまゝストーブを注文してしまつた。煙突の穴は何とかならうと思つて……。それから一週間あまりたつて突のひびい夜、學校から歸つて讀書してゐるまゝストーブ屋の若者が註文の品を届けて呉れた。私はいそぐとそれを支那にうけるま茶の間の隅に置いた。丁度宿の人達の御飯時だつたので視線が一個のストーブに集つた。

「コークスのストーブかね、さあ煙突の穴がなかつたがどこへあけやうか」と小父さんがいふ。

「さあ煙突も……灰さまりまでよほごかゝつたんでせう」と小母さんがいふ。

「まあ、可愛い……、煙突も似合ふわ……」と照さんがいふ。

「やあコークスのストーブが嬉しいな早く先生の部屋でみかんをかかしてたべるやうになるさいいなあ」と四年生の正雄さんがいふ。

B 内的思想の統一、構想方面について

私は一つのストーブを立場を異にしてみた人達のこの言葉を味うべきものだと思ふ。話材の他方面的捉把、私はこんな話をして指導の一面に据へた。

渾沌とした思想群が一先づ表出的な態形を構成するのにも並大抵の努力でない。それが愈々外部に表出されて行くわけであるが

發表の勞作そのものには多分に社會性が裏づけられてくる。これが話す者にはかなりな緊張をもたせるものである。すくなくとも内在化された思想が一つの秩序を要求しながら中心思想の確立とともに表出されるには、全我をあげての努力を必要とするものである。

C 言語の選擇について

子供が一つの題材を發見してその中に生活する時飽くまで題材の深みに喰ひ込んで行かうと念願するものであるがこの時忘れてならぬとは話さうとする思想の統一といふことである。私は常に子供に向つて十分な構想を立てなければならぬことをさとらしめた。そして話材帳にその工夫を

練らしめた。前後關係の立派に握られる文字による表現ですら作後の反省によつては原文の形をとゞめぬまでに推敲されて行くものだ。發言してしまへば瞬間にして音波の消滅と共に消えてしまふ。言語發表には寸分の油斷も隙も餘裕もない。息づまる緊張の連続である。

従つて想に對しての表出の準備、構へといふやうな勞作は、題材の發見と同時に始まり、發表以前に至るまで繰り返して繰り返して、つゞけられて行かなければならぬことである。

子供は初め發表の全部を一度ノートの上に整理してゐるらしかつた。一つの草稿にまとまつたものを發表してゐたが、その様子がやがて前述の話材帳に整理されたあの構想の骨組みだけで立派に話されるやうになり、一片の紙上整理のものをもたなくとも堂々所心が話し盡されたもので、勿論初から整理したものを卓上に置くことを避けさせてはゐたが……。

フローベルのいふ「たゞ一つのものを思念させなければならぬ。私は卑俗な言葉を避け氣持よく温ひのある自分の心持ちにびつたりするものを選らばしめた。発表後忘れずに語の抽出をして子供と共に吟味した。

しかし高學年でもあるからむつかしい言葉も随分使用したが、つてゐた程なので、私は別してこれを拒否はしなかつた寧ろこれを善助して語のもつ内容をしつかり考へさせ理解に立つての使用をすゝめた。

D 態語—身振・表情・音聲について

言語発表に表情身振りの総合的な調和がもたれる時一入に発表に光彩あらしめ話す氣分を高潮せしめるものである。言語発表が肺肝を衝く鋭尖深刻な響を作つて生命自体の塑像の佇立するに面接する思ひあらしむるものは實にこの生々しい身振り、表情の相伴的表出作用があるからである。私は話す内容につれてその内容を切實に具現させ発表に全身的な動をもたしめるために態語の自然相伴をすゝめた。しかし顔面手足の動きに何處までも作るのになしに生まれるのでなければならぬ。表現の高潮につれて動いてくる表情身振りは言語表出をよりよいものにするがあまりに極端

になると返つて表現の自然な流れを破るものである。故に根本的に指導を行った。

音聲は言語表出の中心勢力である。私は壇上に立つ以前に靜かに落ちついて呼氣をととのへ、よそ／＼しい心地の動きを排除させた。「平氣である」これに心を据へておけば発表の匂ひに添ふ音聲が流れ出る。自然に生まれる音聲を諸態度の靜調の上に打ち立て、行くのだ。要するに音聲は話者の純真な感情に支配されるもので話の内容と生命に打ち込んだ話者の新鮮な情緒の流れがあることによつてのみなごやかな音色もたしめることが出来る。何處までも技巧的なものは「自然に」の上に反省して行かした。場内にひびき互る音聲をもたしめることは別して困難なことではなかつた。

E 発表の諸態度について

自分の生命を他の生命に傳達しやうとする時先づ第一に聽者に印象をもたしめるものに態度である。話者の眞摯な態度は聽者の感動を動かす上に重要視される局面をもつ。私は「机を離れる時から発表の一步がふみ出される」といひ含めて來た。机を離れる時躊躇したり羞恥に煩はされた

りする時発表は既によき調和から破れる。

○心靜かに椅子を離れ靜肅に壇に進む、靜肅の中に將に切つて放つ生氣のほゞばしりが欲しい。

○壇上では中央に位置して聽者に直面すること。脚は心持前後にひらいてゆつたりと直立し体をゆすつたりせぬこと。

○眼は聽者の三分の二見當の後方に中心点を置き常に全員の上を除ろにくばられて行くこと。

○徒らな笑ひを作つたり輕薄な浮々した態度を作らぬこと。

○手は靜かに兩脇にたれるかゆるくうしろで組む。

○その上眼も手も脚も顔面も話の内容につれて自由に活動させ得る餘裕をもたなければならぬ。

○かくて発表に這入つては常に主想の中心を一貫し表現の企圖に精進し全心身を傾注して自己即表現の力強い自然的眞境に立つことをぞまじめた。かうしてこそ言々句々血のにちむ切實に生き、明瞭的確な音聲抑揚も生まれる。かくて聽者を全身的に握ることが出来る。

○発表が終ると除ろに席にかへるのであるが、昇壇降壇の場合の作法も忘れてはならぬ一形式である。

進歩後の指導の諸方面としてかく抽出し、指導の實際を概括的に書いて來たが、常に表現の營まれつゝあるその刻々にあつてはそれ等の諸點が完全に統一調和されなければならぬ。口で話すのでなくて全生命で全身で語りかける覺

悟をもたしめなければならぬ。生命そのまゝな眞實な姿を如何にして表出し得るか工夫に悩まなければならぬ。發表形式の諸調和の中に自己を披影し魂のまゝな表現に生かすしめなければならぬ。

F 聽方について

聽者には常に全力を傾注して話者の表現に自己を打ち込ませるやうに努めた。聴きつゝ共鳴批評の立場に自由に立たしめた。発表に太れば聴き方にも伸びる。題上に立つ發表者としての自己の深刻な体験は聴き手としての自己の態度を律する。発表の向進につれて常に教場には明るい氣分が溢れて行つた。子供等の賢明な自覺に立つことである。

3 其の他のこと

A 範話について

範話は指導者の試みるもので、指導者自身子供と共なる苦惱に沈み常に発表の眞諦にふれて行くため。

○子供の発表を無言の中に激勵し発表に温かい親しみをもたせるため、「先生も一諸なのだ」この感じに實によきものを

子供に恵む。

○取材の方向、發表の諸形式を暗示し發表の諸態度も明瞭に把握せしめられる。

の諸點に立つて私も常に子供の中に立ちまざつて發表に努めた。拍手してよろこぶ子供のこやかさに私自身子供の世界に歸る思ひがした。發表後は子供と共に反省も述べ感想も聴くやうにした。指導者の發表に作業を明るく輝やかしいものにする。

B 讀書趣味の培ひ

私は貧しい環境におかれて教科書の外に一冊の書も與へられぬ子供等のために高等二年の始めからさゝやかな學級文庫を試みた。旅のかへりに買つて與へたものがそれでも七十冊を越えてゐた。月刊雜誌も與へた。各自もつもの、輪讀もさせた。そして餘暇を見ては讀書の指導もして行つた。私は自由な讀書の世界から素晴らしい未知の自然や人生を理解して行く子供の姿を見た。直接的な經驗の世界以上に讀書の世界に子供の精神内容構成の天地があつた。讀書による精神内容の日々の育ち、學級の子供の表現活動が異狀に向進したといふこともこゝにその一源地があつたやう

に思ふ。

四四

4 話方學習時の仕事のすゝめ

○學習の出發

1. 默想の時間を與へて、發表以前の彈力ある緊張から發表への確心と勇氣を生ましむ。
2. 學習の目的を指示しながら愉快に發表を育てることの出来る雰囲気な教場に作つて行く。

○子供の發表

1. 指名の場合と自由の場合とがある。發表者は話題を板書して發表に入る。
一學習時に大低四、五名位にして前者の降壇を持つて進む。
2. 聽者は靜聽して中心思想の確把と表現手法の吟味
話材帳への感想の要點速記。

○指導者の範話

○反省

1. 話者は一人一人發表の全相に立つて自己反省。
2. 聽者は隨意聽後の感想發表。
提題の方面から。お話の構成の方面から。話材の見方の方面から。表現そのものと態度手法の方面から
指導者の學習に對する批評感想。

話者の發表とその反省について、聽者の聴き方と感想の發表について。

○次時の豫告

○話材帳の整理

四、結 び

私は子供のお話の實際と記録にとゞめた話題の大凡をかゞけたかつたが既に許された紙數も遙かに過ぎてゐる上に一つのお話でも随分長大な紙數を要することになるので一切を他日に譲ることにした。

麥の穂も出やう、ジャガ薯の花も咲う明るい光に恵まれた七月の空には日輪が燃えてゐる。古びた校舎の片隅でまぶしい光を恐れながら貧しいこの稿を結ぶことにした。

自作問題より 數量生活の擴充へ

村瀬喜多件

吾々が一度その生活を凝視するならば人事界より起り來る多くの問題、自然界に横はる神祕な現象の數多存在するに驚かされる、吾々はこれらの問題とか神祕な現象を自ら求め自ら解決せんとする熱烈なる慾求に迫られる、此の慾求の滿されざるは人生としての大きな煩悶であり苦惱である、煩悶であり苦惱であるが故にその解決の後には必ずや絶大な自己の満足が伴ふであらう吾々の新奇を追ひ自ら問題を求めて解決せんとするのは必竟自我擴充の本能を有する所以に外ならない。吾々は斯くの如き本能あるにもかゝらず、他人より或る問題を與へられその解決までも要求せられた場合の如き、その満足は前者の比ではなく却つて不快の念さへ招くとは屢々経験するところである。さて翻つて幼児の生活を透してこれを見るにその時その場所の

如何を問はず目にふるゝ多くのものに疑問を抱きその解決を要求する漸く長じては同様な疑問を發し自らも不完全ながらこれに解決を與へて父母、兄弟等に是非の判断を求め自己の解決の妥當ならんことを望むを知る、勿論こうした現れの中には名譽心とか優勝慾等も多分に働くには相異なるが私はこゝに一面自ら疑問を解決し自我を擴充せんとする本能のあることを見逃してはならないと思ふ。教育の實際が人間の本性を基調とし、被教育者の生活姿体を明かにして各個性に適したものでなければならぬことは何人も認むるところある。然らばこの點の閑却されし過去の教育が如何に變體であつて、眞の文化創造者としての力強さを與へ得なかつたかも首肯される。

個性を尊重し生活そのものに即しての教育であれとは今日の教育界の思潮と言つても敢て過言ではあるまい。斯くの如き思潮の上に立つ今日の教育實際界ではあるが靜かに之を顧みた時に未だ私は多少の不滿を持たざるを得ない。私はこゝに聲を大にして、もつと兒童の生活を見つめよと叫びたいのである。かうした漠然たる考へから以下算術教育の現狀を眺めて見たい。

△

過去幾年かの算術教育は思考、推理、想像等の諸能力を練磨する唯一の教科とせられ、その取扱はれる教材は教科書のみに限られて一步も教室より出ることなく算式公式を機械的に左右して方向極かの机の上で答の求め方のみを研究するに過ぎなかつたのである。

久しい間の此の考へこの取扱もウォルフ氏一派の能力心理學説の否定とその運命を共にして、今日の算術教育界では教材の地方化、兒童化、社會化が一般に是認され數量生活の向上發展を期すべしと叫ばぬものはない。

然らば斯くの如き思潮に立つ今日の現狀は、はたしてどうか「言ふべくして行はれ難きを」私は今更ながら痛切に感ずる。苟も兒童の數量生活の向上發展を期し教材を地方化・兒童化・社會化せんとするならば先づ以つて兒童の數量生活及びその地その社界に於ける數量的な現れの概要を知る必要があらう。私はこうした念願の一部でも達せらんことを欲して自作問題を重視せんとするのである。こゝに所謂自作問題とは机上に於ける概念の構成又は教科書の模倣問題でないことは明白であらう。

私は嘗て或學校の算術の授業を參觀した。教授者は尋六の比例教材の取扱ひを了へて後自作問題を命ぜられた。兒童は頭を傾け瞑目して色々工夫をこらしたやうであつたがやゝあつて二三の問題が提出された、その中次のやうなものがあつた。

「太郎は一分間に百米走つた次郎は一分間八十五米走つた太郎と次郎との速さの比を求めて下さい」

この取扱ひに教授者は太郎一分間に百米次郎一分間に八十五米と板書され「どちらが早い」「どれだけ早いのか」と二つの問を出された。勿論兒童は直ちに太郎の早いこと一五米早いことを答へ得た、教授者は次に「それでは太郎と次郎の速さの比は」と問はれて百米の八五米に對する比となることが決定された。最後に約して二〇の一七に對する比となる答に到達して終はられた。

本問題は計算法の練習、構成力の練磨等から考ふるならば別段不都合もないかもしれない、子供達から異論のなかつたのも無理はない。

併し私は教授者が、これに就いてその事實との比較もなく、何等の補正もなかつたことに多少の不滿を持つのであ

る。

一体尋常五六年の生徒にして、一分間競争して、百米や八五米しか走れないものか、私の組では極く遅いもので百米を走るに十七・八秒内外である。

自作問題を唱へつゝも児童の數量生活を閑却せるものゝかゝる弊に陥つてゐるのではないかと怪しむのである。

模倣問題も概念による構成問題も無價値ではない。學年により児童の程度によつてはその過程として認めないわけには行かぬ、而し若しかゝる自作問題によつて終始するならば彼等の數量生活を擴充することは恐らく望めまい。私は彼等の本性の根ざすところに刺戟を與へ解決への暗示をなしてよりよく環境を數量的に眺めしめ彼等の生活経験を基としての構成問題であり、考究問題であらんことを願ふものである。

△

児童の數量生活を指導せんとするならば、先づ彼等の數量範圍なり程度を知る必要があらう。私は斯く考へてその調査を試みつゝある。次に一例を挙げやう。

(一) 私達の學校の生徒は全部で何人位か、

(六) 一三 四二 (九) 三〇 二五

(七) 三四 二二

問題の個々に就いては今詳細に述べることはしないが極めて特殊なもの二三を取出して見やう。

私の最も面白い表れと思ふのは二番であつた。算術の成績の常に悪い子供でも却つて優等兒と目すべきものに勝つてゐるものが多かつた。記述の内容はその時期その仕事の種類によつて賃金の差のあること男女人夫の相異にまで及んだのが十余名もあつた。中に最優等として自他共に許してゐる、T、kの二名が四圓乃至五圓と答へてゐたこともおもしろい、五番の体重に就いては毎月体重を測定しその變化を児童に示してゐる關係か又比較的よい數を示してゐたのである。

八番の温度に就いては殆ど不明であつて中に十名の答を得てゐるのも、冬の温度のみであつた、之を考ふるに當市に於ては冬季攝氏零下三十度を越ふれば煙火の合圖によつて休業するのである。彼等十名はこれによつて印象付けられてゐたのであらうと思はれる。

私は以上を眺めて漠然ながら日常児童の多く觸るゝもの

(二) 君等の學用品、鉛筆、筆、墨、ノート等の價は、

(三) 此の附近の人夫の一日の賃錢は幾ら位か、

(四) 一時間に普通自轉車は何軒位進めますか、

(五) 君等の体重は何位位ですか、

(六) 君達は普通一軒を歩むに何分位かゝるか、

(七) 學校から旭川驛まで何分位かゝりますか、

(八) 旭川で一番暑い時の温度、寒い時の温度は何度位

か、

(九) 此頃電燈は何時頃点きますか、

以上の如き簡單なものでは、數量生活の程度範圍を知る事は出来ないが、これによつて私はそのアウトラインを知ることが出来、日頃の取扱に幾分の暗示を與へてくれた、勿論この解答に就いての正否は判断しかねるが、私は比較的近いものを正とし、然らざるものを不とした。

左にその表を示さう。

正	不	正	不
(一) 一四	四一	(三) 三八	一七
(二) 四八	七	(四) 一六	三九
(五) 三五	二〇	(八) 一〇	四五

印象付けられし物が比較的觀念として残り易いものであり經驗することの稀な即ち生活に關係の薄いものがその數に於て少く、度に於て淺いことを確めた。

児童はその生活内に起る、各種數量關係を發見し問題を構成せんとするもそこに何等かの指導ない時は私の要求するが如き自作問題は到底望まれないのである。而し私の現在にはこの指導に對する一の定見もない。極めて平凡な事ではあるが私の取扱ひに對する態度の一端を述べて此の稿を終りたい。

一、環境を數量的に整理する「教室内」

申すまでもなく自作問題の徹底を計らんするならば先づ教室内に物價表、各種グラフの貼付及、度量衡器、幾何學形態等の備付をなし、その研究に便を與へるやうにしたい。

二、算術教授中の態度

教科書内に表はれ來る算術的要素即ち物價、賃錢等の如きを地方化し出來得る限り事實との關係を保つて取扱ひたい、それには教師自身がその地方の經濟狀態の一般を理解する必要があらう。

二、他教科の取扱中の態度

地理科に於ける巨離の測定、理科に於ける諸種の計算問題等見方によつては随分算術に取入れるべきものがある。之等にふれた場合直接計算を與へる以上に或る暗示によつて考究して見たいといふ慾求を起さしめてはどうかと思ふのである。

三、郊外に於ける態度

此の項は私の最も主張したいところである。私の學校で五月旭山公園に遠足した、一同目的地に着いて草の上に腰を下した時に居たのといふ子供が「先生學校からこゝまでどれ位あるのかい」と尋ねた。私はさあ今朝學校を出たのは何時だつたかね。と反問した、子供達は異口同音八時半でしたと答へた。そこで私は今十一時半だから何時間かゝつたか分るね、この時間が分れば大体の巨離も知ることが出来るねと言つてそのままにして置いた。子供等は計算しやうとして土の上に棒切で何か數字を書いてゐたやうであつたが大部分諦めてしまつた。けれど翌日の自作問題にこれが表れた。

「私は普通一籽米を十二分かゝります、昨日の遠足は三時間ばかりかゝつたのでした、私の一籽を歩く時間を十

二分として學校から旭山公園まで何籽位あるか見付けて下さい」私はこの問題を學級問題として取扱つた。兒童は非常に喜んで解決した。勿論三時間もかゝつて到着した旭山公園、然も途中で休みもし歩調も十分や二十分歩むのとは相當の違ひがあるので、その巨離は正確には算出し得ないことは言ふまでもない。私は今その正否を問ふところではない。斯くするによつて問題構成の慾求、計算してみたいといふ慾求が養はれるのではないかと思ふ。こゝに私は遠足、其他郊外にあつても絶へず心して機會を捉へ刺戟を與へてこころした慾求を起さしめ自作問題の一助ともしやがて數量生活擴充への糧としたいと望むものである。

△ 私の取扱の方法

一、各自のノート

兒童の發見や解決への慾求は大人に比してその持続性が弱い、其の上種々の數量的事實を一々暗記するも容易でない。私は各自に小さなノートを携帯せしめ、買物をした場合とか、その他日々觸れた數量を記入せしめ、この事實に基いて問題を構成せしめてゐる。豫習時にその指導をするのである。

二、私たちの問題

別に私たちの問題と名付けたノートを教室内に備へ時間外に構成した問題、考へて見たいと思ふ問題を記入せしむ、此のノートに表れた傾向としては最初極めて模倣的な所謂机上に於ける改作に過ぎなかつたが、近頃余程實際に即した問題が提出され、時に考究問題も出るやうになつた

三、提出問題の處理

何事でも結果の處理はゆるがせに出来ない。切角提出した問題も萬一そのままにするが如きことあれば自然と兒童の作問慾も殺がれてしまふのである。

私はこれら提出された問題を各自に發表せしめ解答せしめて行く、これも主として豫習時になすのである。

次に問題によつては學級問題として算術教時中に入入れて相互に研究する、尙補充としてプリンとして渡すのであるが私はこれらの指導中問題を批評し是正しながら、問題は頭で作るのではない、先ず發見するのだ、而して後如何にして問題とすべきかを考へるのだと言ふことを忘れない、以上は取扱の極大要であるが兒童は問題を構成すること、構成問題を解決することを比較的好むやうである。數日前

も算術の問題でどんなのが一番好きかといふ問を出したところ左の三分二ほどまでが「應用問題が好き、中でも私たちの問題が面白い」と答へた。私は幾分の力を得て今後この貧しい足どりを續けて見やうと思ふ。

甚だ獨斷的な愚言を述べたが、要するに私は彼等自身が問題を發見し彼等が自己の問題として解決して行くところに數量生活の向上發展が培はれるのではないかと信ずる、表現の拙さ、愚鈍の至するところその眞意を傳へかねるところを憾とする。

先輩諸彦の御批正御指導にまつて此の貧しい歩みを幾分でも達成して見たい。 「をばり」

數字練習を中心としての試み

西尾 進

算術の時間、私の學級で、用具を出し終るやノートの餘白を探し求めて其所に、ノート上欄の模範數字を見ながら、或は壁間に貼られた大數字を見ながら餘念もなく、一字一字正確な數字の練習を續けてゐるのを見出すことであらう。私は常に「算術する以上は、數字から離れると言ふとは殆んどない。數字を正確に而して整然と書き得る人は、算術に上達する。7とりの見界もつかぬやうな數字を書く者は屹度誤つた算術をするであらう。計算力は向上しない。それのみか正しい數字で整然とノートを使ひ得ない様な者は自分の身邊の仕末すらし得ない者である。」と甚だ方便的な面はあるが、右のやうに説き而して時間の初めに必ず正確に整然と數字を書くといふことに約束されてゐる。吾々が劣等兒と云はれる多くの兒童の數字を見る時、思

ひ半に過ぎるものがある。數字の亂雜が如何に計算に誤謬を招くか、且つ計算力を阻害するかは明瞭な事實であり、延いては綿密整頓の徳性を失つて、訓育上にも悪影響を及ぼすものであると信ずる。

「計算それが中心だ」とした時代は過ぎたとは謂へ、計算を輕視しても宜いと云ふ理由にはならない。計算には計算獨自の使命と立場とがある。而して又一度算術教科書を開くならば、大部分計算問題で充填されてゐることに氣付かれるであらう。勿論一題々々氣潰しに教科書を進める者もあるまいが、此所にも亦或程度まで計算を重視しその向上を計らなければならぬとの暗示を受ける。是等の點からしても、數字を正確に整然と書くと云ふ練習が無意義なものでないことを痛感させられる。

參考までに私の調査した教科書の問題別を示すならば、左表の通りである。

尋常科算術書問題別

問題別	應用問題	計算問題	其ノ他
尋 一	27	632	285
尋 二	27	793	196
尋 三	31	422	135
計	85	1847	616
割合	3.3%	72.5%	24.2%
尋 四	42	590	154
尋 五	36	360	247
尋 六	39	277	0
計	117	1237	401
割合	6.7%	70.4%	22.9%
尋 七	37	415	90
尋 八	31	324	195
尋 九	18	221	0
計	86	960	285
割合	6.5%	72.1%	21.4%
尋 十	105	74	9
尋 十一	112	25	58
尋 十二	65	49	0
計	282	148	67
割合	56.7%	29.8%	13.5%

が一頻りした後「用意！」稍々力の籠つた私の掛聲に右手に鉛筆を差上げた兒童の黒い瞳は燃る。「ドン！」ノートを走る鉛筆の音それは、蠶が桑の葉を喰ふ時の様な静けさの程の響となつて教室に傳る。息詰るやうな三十秒、四十秒、五十秒が過ぎる。六十秒、「ヨシ！」緊張の後に來る弛緩は大きな溜息となつて、其所此所から洩れる。一分間の速書を止めた兒童の頬の紅潮は、私に彼等の崇高さを與へてくれる。

計算は正確に迅速に機械化されるまでになることを目標としてゐる。即ち確度と速度の二者に之を置くべきでありこれら等に對する研究が近時歐米殊に米國に於て、一流の心理學者に依つてなされ、貴重な發表と多種の標準テストを吾々に提供してゐる。正しい字を書くことは計算確度の一部に好果を與へる様に、數字を迅速に多數書き得る能力は、又計算速度を高める一大能力ともなる。この點からして私は毎時一分間の速書練習を課してゐる。器械的技術的な作業は短時間度數多く之をすることで、其の向上を期し得るといふことも亦心理學的に云ひ得ることであらう。

數字の統一並にノートの制定といふことは全校的に見ても重要なことである。當校に於て吾々數學部員に依つて研究の上統一した數字は、七十五度傾斜の直線体であり、ノートは尋四以下方眼となつたものである。數字の大きさも亦規定し、尋一は十二耗、尋二は十耗、尋三・四は七耗とし、ノートの方眼も亦同大である。尋五以上は五耗大としノートは白紙のものを使用せしめてゐる。

これ等規定したノート及數字に就ては、別に述べる期を待ちたい。

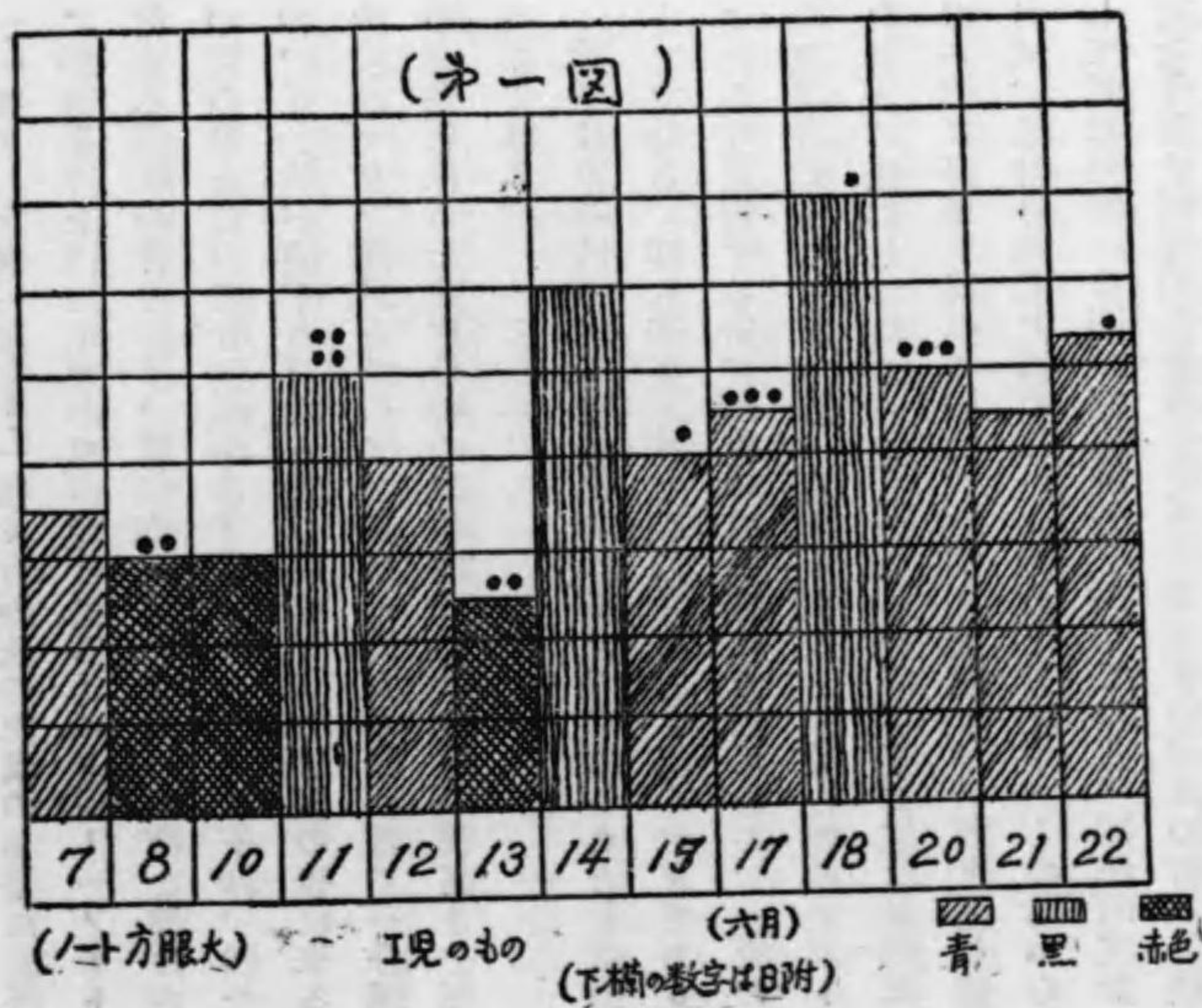
0から9迄所謂丁寧な數字の練習が凡そ三四回なされた頃、私は「時間を取りませう」と告げる。ペーヂを繰る音

割に味気ない此等の器械的な作業を、より良く利用しやうとするとともに、私のもう一つの試みと信念とを見出す近時実験実測等々新しい叫びに遅れまいとてか、是等作業的なものを課してゐるとに多大の新鮮さを感じ敬意を表するものであるが、さて之等課せられてゐる作業はどれ程までに利用され活用されてゐるであらうか。ヤリツ、バナシといふ現状を屢々見せつけられるのである。

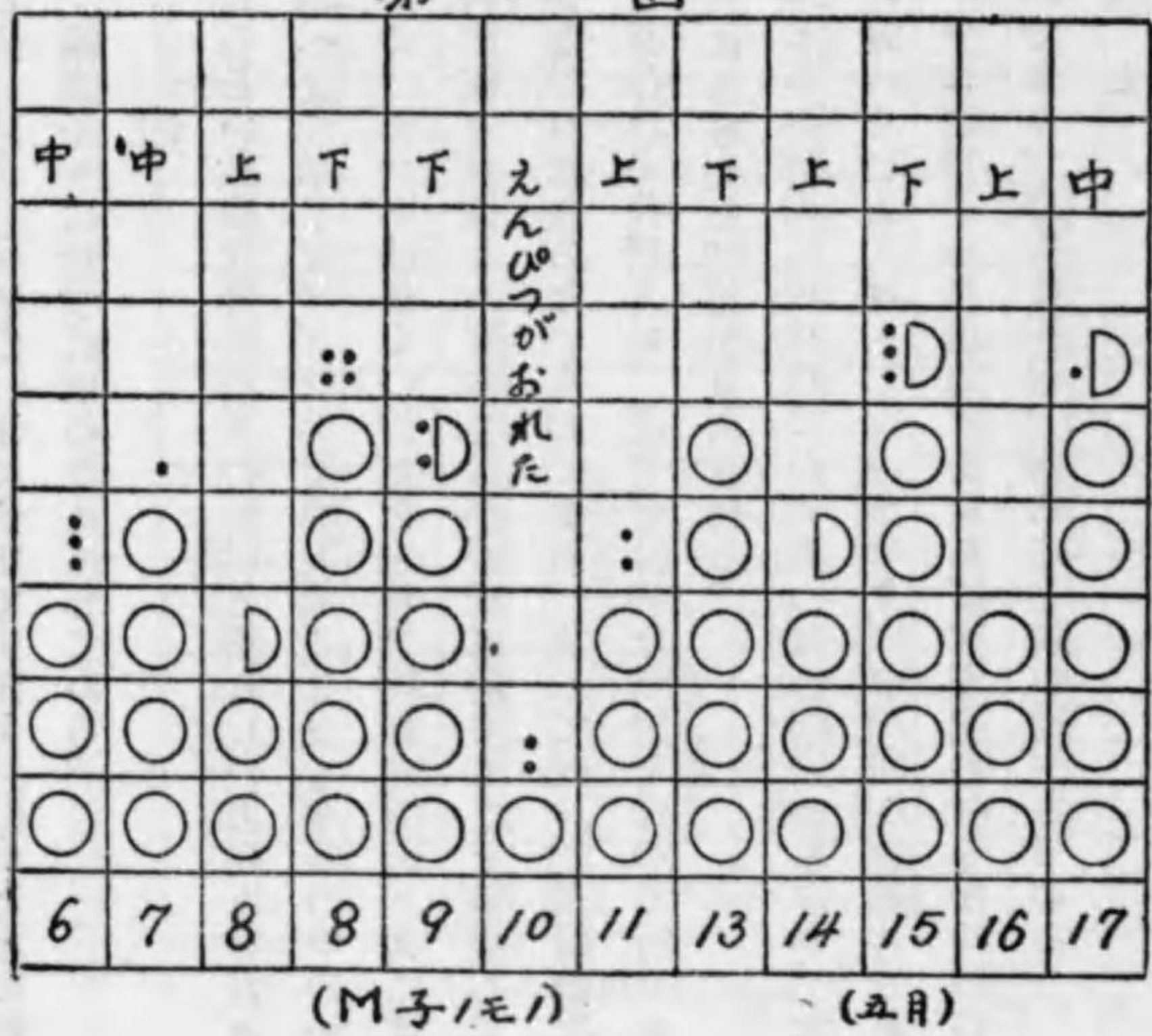
一分間の速書練習の後、児童はノートの最終ページを開いて今日のレコードを記入してゐるであらう。或は赤色クレオンで、或は青色黒色で。そこに記入されたレコード表は第一圖のやうに一種の棒グラフとなつて現れてゐる。色取々に。

私の學級（三四年復式）で、數字練習の始まつた頃「誰が一番多く書いたかね」の發問に、毎時醜い争ひと喧騒！社會の醜い場面の縮圖が教室内に展開されてゐた。對他的な競争は常に醜惡と喧騒を現出する。常に私はそこに惱ましさを感ずる。この惱みに光明を與へてくれたものは、「自分は自分で競争する」といふことであつた。このことを児童と約束した日から、私の惱みは消え、平和な自己満

足の微悦を児童は持つやうになつた。如何な方法で自己競争をさせたか。如何にレコードを記



第二圖



載して行くか。グラフを採用することに依つて解決されたのである。然し直ちに高尚なグラフを用ふることは危険であり、冒険であり、無系統である。私の用ひた最初のものそれは第二圖の方法である。即ちノートの方眼に○を縦に

記入し、○一個を以て數字十個を書いたことを、表示するのである。ノートは甚だ都合よく出来てゐる。この方法に依つた時、端數を如何に表すかが一大問題として、児童間の議題となつたのである。而してDが五を代表することに考へ及んだ彼等は、苦もなく七及三の表示法を發見することが出来た。拍手さへ起る悦びに充たされるまで私は無關心であることが出来た。これ位のものは児童が児童なりに發明し發見するものであるから。

この様な幼稚な記載法は二ヶ月程も続けられた。児童は之に依つて、その日／＼の自己の伸び行く姿を如實に見詰めて悦んでゐた。五月の末私の「○を書くなんて一年喚いね三年らしい四年らしい方法はないものかね」こうした語に、もつと高次のグラフを書くことを児童は工夫し研究した。而して辿り着いたものは、現在用ひてゐる前記記載の第一圖のグラフであつた。此の場合の端數記入の方法は容易に發見されて何等の物議も醸されなかつたのである。「上中下なんて書くよりも色分した方が、見よいくて、早いよ」一兒のこうした發見は、豫期してゐなかつただけに私を驚ろかした。この児童の提案は直ちに採用され、現在

では上は赤色、中青色、下は黒色で方眼を塗潰すことになり、端数の・は鉛筆に依ることにしてゐる。

新らしい數學教育は幾多の暗示と新らしい方向とを吾々に與へ且つ示した。グラフを導入することも亦其の中の一である。グラフは多くの特長を持ち、教育的價值と共に實用的價值を具備したもので、小學校に於ても之を重視して行かなければならないものである。まして統計的頭腦のな

いと云はれる我國人に、之で統計的な頭腦を作つて行くところにも多大な價值が見出される。
然るに算術書に現はれてゐるものは如何であらうか。世潮に遅れまいとて挿入したのか余りに申譯的な貧弱さである。今教科書中から摘出するならば、左記のやうな種類のものであり、尋五に四題、尋六に七題の僅少さである。

- 尋五 七頁 七番 棒グラフ
- 四六頁 四番 扇形グラフ
- 六〇頁 一〇番 扇形グラフ
- 八〇頁 一七番 折線グラフ

尋六

- 二〇頁 一一番 扇形グラフ
- 三一頁 一七番 扇形グラフ
- 三九頁 一六番 棒グラフ
- 六一頁 一四番 函數グラフ
- 六五頁 一二番 折線グラフ
- 七七頁 八番 函數グラフ
- 八一頁 一一番 ダイヤグラフ

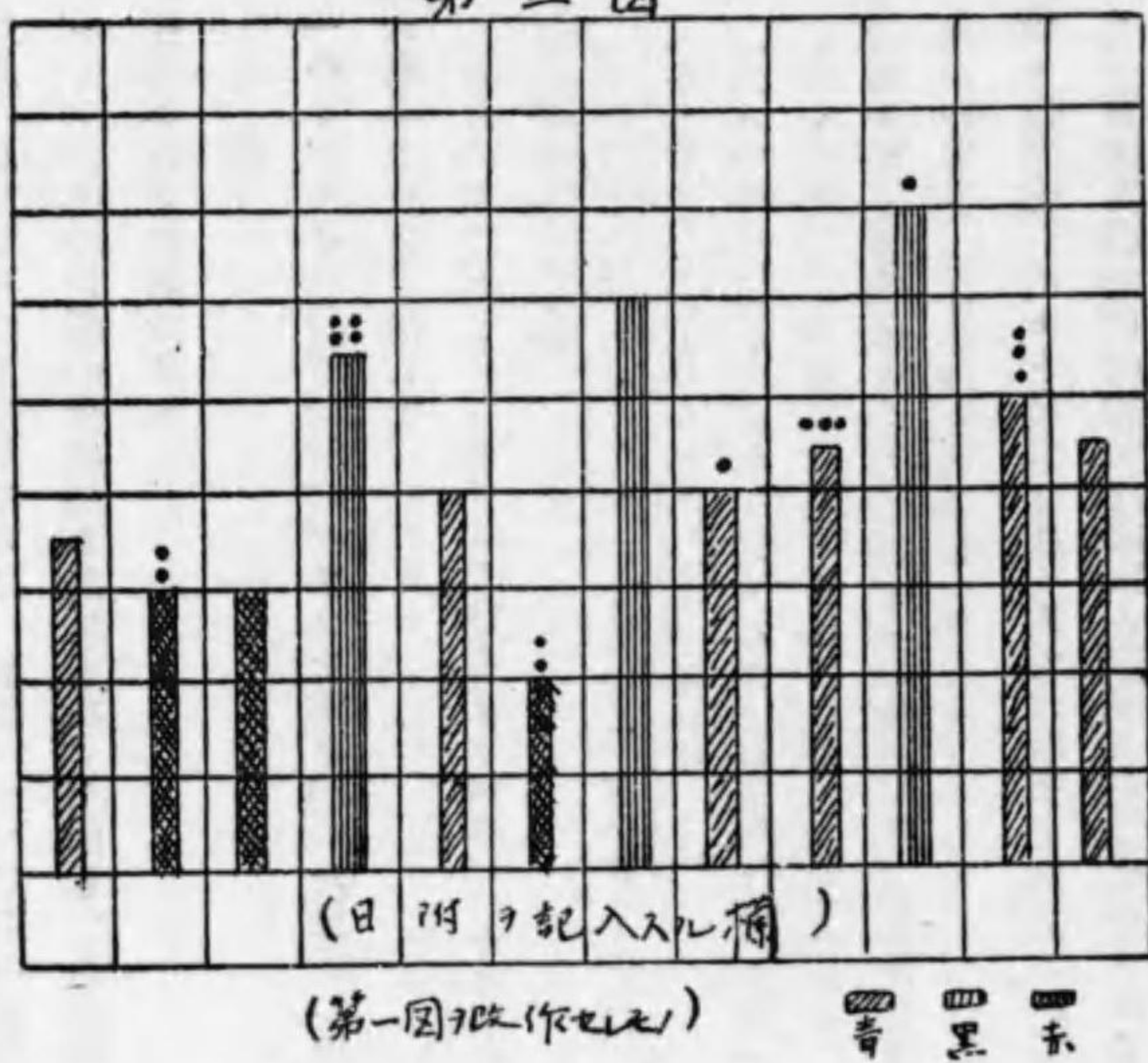
右の通り教科書は尋五に至つて始めてグラフを採用してゐるのであるが、吾々は之に準じて尋五までグラフの指導を拱手して待つべきであらうか。私はこの様な人の無いことを希ふ。而して又尋五に於て、いきなり棒グラフを授ける無暴な人の無いことを希ふ。私は尋一からしてグラフの指導のあるべきであると信ずる。第二圖の様なものも尋一でも何等の困難もなからうし、第一圖の如きも容易に理解され作り得るものと信ずる。其の所には秩序あり、系統ある指導が行はれ、グラフを作る素地が涵養されるであらう。

現在私の學級では第一圖の方法に依るグラフであるが、

之は多分に發展する方向を内在してゐると考へる。即ち第三圖・第四圖迄の指導が、之を基としてなし得られること

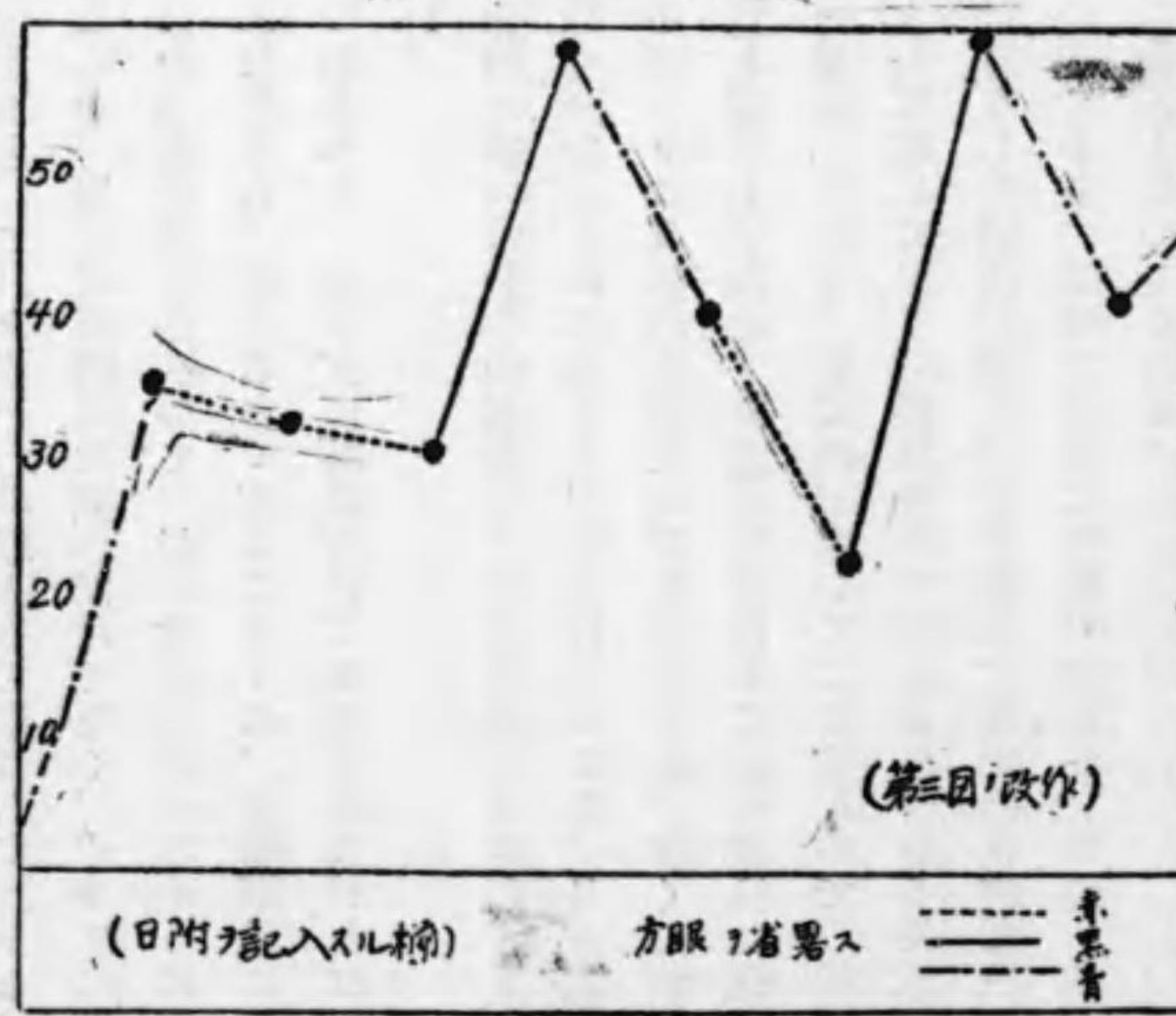
なつて來るので、此の時に至つて始めてグラフ用紙を使用せしむる考へである。

第三圖



であらう。第三圖までは當校選定のノートを直ちに利用して畫くことも出来るが、第四圖即ち折線グラフには不便と

第四圖



述べるまでも無いが、ノート最終頁のグラフは、數字練習の統計である。それに依つてグラフを指導して行かうと

してゐる私は、教科書の問題其の他の材料を圖表示することを指導してゐる。

以上の様に取扱つて来るならば、函數グラフ以前の初歩のグラフは案外自然の裡に然も無駄もなく、而して系統的に指導がなされるであらう。

□ 「ハイ、ハイ」其所此所にグラフを畫き終つた兒童の中から擧手される。而して、

『昨日は三十七でした。今日はそれよりも十四多い。今日はいくつ書きましたか。』

『今日は少し位きたなくても……と思つて、深山書きました。八を七倍したのもよりも三多いです。今日は……』

『六月十八日に四十六書きました。今日は赤でその二分の一よりも多いです。今日は十八日よりいくらか減つたですか。』

『昨日家で練習した時は今日よりも十七多いです。今日は書で四十四です。昨日はいくつ……』

等々の問題が次々と發表され、直ちに暗算で解決されて行く。實際問題だけに非常な興味と潑刺さを以てなされてゐる。

グラフを読むとは、作ることに共に重要である。グラフ

は數量的事實、數量的關係の圖表示であるから、グラフを読むことは、數量的事實の直觀と同様である。そこに幾多の疑問を有ち、これを自己の問題として學習して行かなければならぬ。單に表面的に取扱ふだけでなく、グラフに表はされた事實に立ちかへつて、鋭い考察を試みるやうにしなければならぬ。読むことゝ作ることゝは、相關關係にあるのであるから、兩者互に關係づけて取扱はれなければならぬ。

一分間に書いた數字の個數をグラフに表すと共に、上述の意味で読むことの指導をも同時に行つてゐる。日々記録されるグラフは具体的に變化の姿を語つてゐ、多くの新鮮な問題を提供してゐる。兒童は兒童なりに之を發見し捉へ而して發表してゐる。數範圍が概して二位數なので、暗算教材として適して居り、實際暗算で解決されてゐる現狀である。こうした問題の發見構成發表は、甚だ近代的な色彩を持つのであり、又暗々の裡に自他の比較が行はれ、自己鞭撻の資ともなつてくれる。

□ 日々の貧しい歩みの跡を顧み、これから歩まんとする私

の試みを、斷片的に精鍊されぬ筆で述べた。舊きものゝ裡にも新らしさを見出してこの試みは、甚だ平凡な試みであらう。然も繼續的なプランである。之を始めてから三月兒童は私を勵ます好伴侶となつてくれてゐる。

述べ足らぬところの多いのは勿論と思ふ。貧しいこの歩みにも力強い光を與へてくれる人があるなら幸甚である。

(四・六・一四)

尋一に於ける算術遊戯の實際

森本清水

「算術がすきだ、面白いものだ」と心からこう叫ばしい。一人をも漏らすものか、すきにせずにおくものかこれが私の念願であり、算術教育の方針である。眞理愛好の念も、自信も、このすきな態度から育まればする。

あせつてはならぬ。一學期を通して僅かに10へまでの、數觀念の確立だ。こうは思ふものの實際はそれがなかなか難澁だ。數の内容がはつきりしない内に、仕事しが易いと云ふので、數字を教へ、これのみに終始したならばそれこそ、取返しがつかない事になつて仕舞ふ事がある。

きらいだ。いやだ。一つも面白くない。答を聞かれるのが、おつかない。新入後、二ヶ月位ではやくも斯ふした傾向を有する兒童を作る事がある。新らしき生活に、物珍らしさで、多くの期待と、厚き信頼とをもつて、せまつてくる兒童の魂が、算術をはなれて遠く彼方に遊びたらんには

我等の悲衰！これより大なるものが何處にあらう。抽象數の計算のみの算術教授。さては大人化せられた機械的暗算の強要、比較的原始に近きこの兒童こそ可愛相なものである。彼等の足元にきをつけてやらねばならぬ。彼等の生活に凝視してやらねばならぬ。

生命活動の大部分が、興味によつて支配せられる幼學年殊に一年生にとつては、興味を離れては學習意志も發動しないだろう。この興味を最もよくそゝるものは彼等の遊戯である。少しの暇さへあれば色々の遊戯をして遊んでゐる算術の答が出来なくて叱られた劣等兒が、外に出ればホツト一息、竹の切れを持つてきて地面に輪廓を書き、旗かきの競走に嬉々としてゐる。

彼等日常生活は、ボウジャッコ・天下トリ・オハジキ・一歩二歩等、生活の大部分は遊戯によつて暮され、原始的な競走を意味する遊戯をやつて、知らず／＼數量生活をしてゐる場合が多い。

これら遊戯の中に、最も算術教育に都合のよいものを材料として取入れ、これを作業化して取扱つて行かうとするのが、私の企てである。つまり遊戯を作業化せんとするの

である。然し乍ら、遊戯を作業化せんとして余りにも飛躍があつてはならぬ。遊戯の香を失つて大人化し過ぎては無味なものとなり、一向興味がなくなつて仕舞ふ。

兒童は遊戯と思つて嬉々としてそれに熱中してゐるうちに、教師はそれによつて所期の指導目的を達してゐるやうでなければならぬ。然し遊戯の學習化は算術教育の全部では勿論ない。これはかりによつて、一年中押し通せるものでもない。方法の上の一部面である。算術の時間の後半に行なつて見たり、教科書の教材の出發として行なつたりするのである。

以下この旭川地方の兒童に主として行はれる遊戯を取り入れ、これを兒童の興味を失はない程度に作業化し、少しく系統を加味した積りのものを若干、例を擧げることにする。

一、おはじきとり(一)

方法 兒童には10個宛のおはじきを袋に入れて持たして置く。これは遊戯ばかりでなく、算術教授に數へるのに使用する事に便利である。先づジャンケンで勝つた者が一個宛取ることにする。此の時注意すべきは、

子供に本當に取り合ひをするのではない、うそである。後から人のものは返さねばならないと云ふ事を云ひ合めておく。次にジャンケンの仕方である。中には知らない兒童もあるからよく指導してやらねばならぬ。先づ一時間位はジャンケンの指導に力を注ぐべきであらう。それには優等兒と思はれる者二人を教壇に立たしめて、平勝・石勝・鉄勝、同じの四の各々の場合を練習せしめ、黒板に色々の場合の勝負け同じの繪を書いて、勝敗、同じを明瞭にする。次に其兩人のおはじきを20個前机の眞中におきて、勝つたら一個宛取る。

効果 あまり數へることを初めから強い方がよい。數へなくとも、どちらが勝か、負かは知つてゐる。空間を占める範圍が大か、小か、この認識が最初に行はれる。三・四才の子供でも2個のりんごより5個のりんごが多い事を知つてゐる。幾つ多いかは分らないが。數觀念以前の漠然たる數概念、これが數學の出發である。これを基礎として、除々に幾つになつたか數へさせてゆくのである。具体數に觸れるから觀念構成によい。

おはじきとり(二) 排列

方法 前の方法によつて大体兒童が數詞を正確に唱へるやうになつたならば、長さ15種、幅、種の畫用紙の中に一錢銅貨大の圖を10個描き、勝つた石を圓の中に置かしめるのである。最初は訓練として上段左から右へ、下段から左へと、順々に並べ、とる時には反對に下段右から左へと順々に除く、これを數回行つて訓練がついたならば始める。紙を捨てる恐れがあるから、練習帳の表紙裏にはりつけてやる。



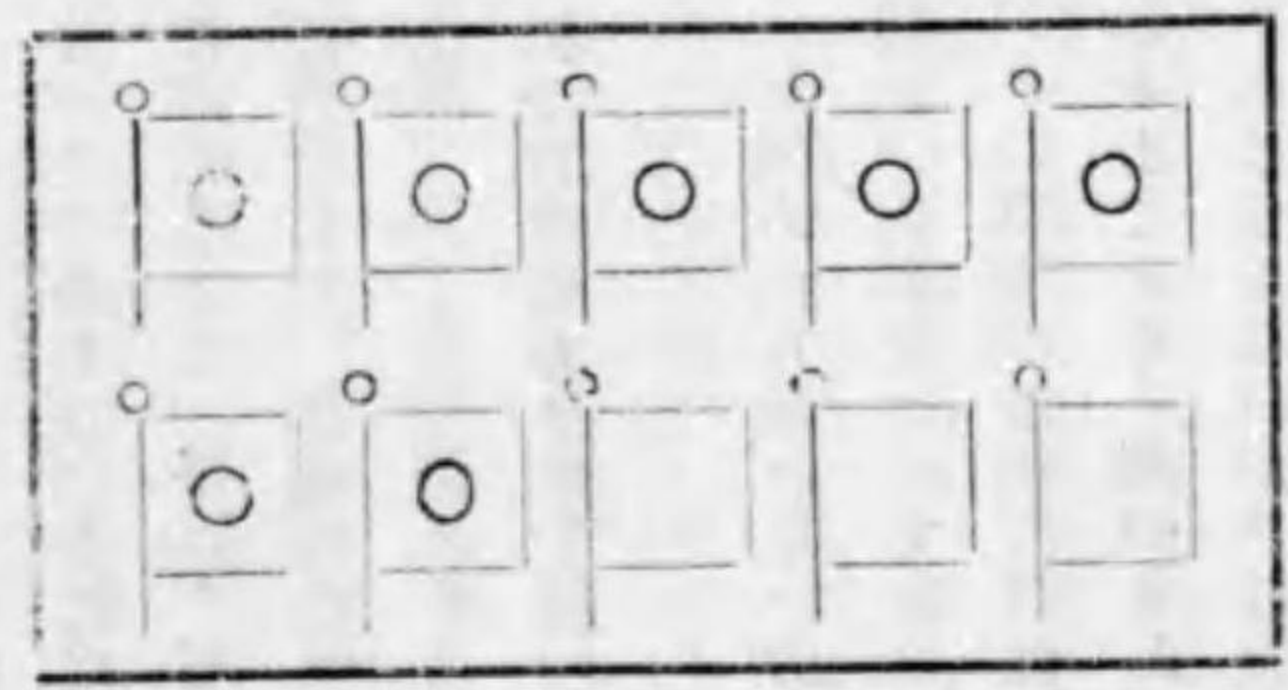
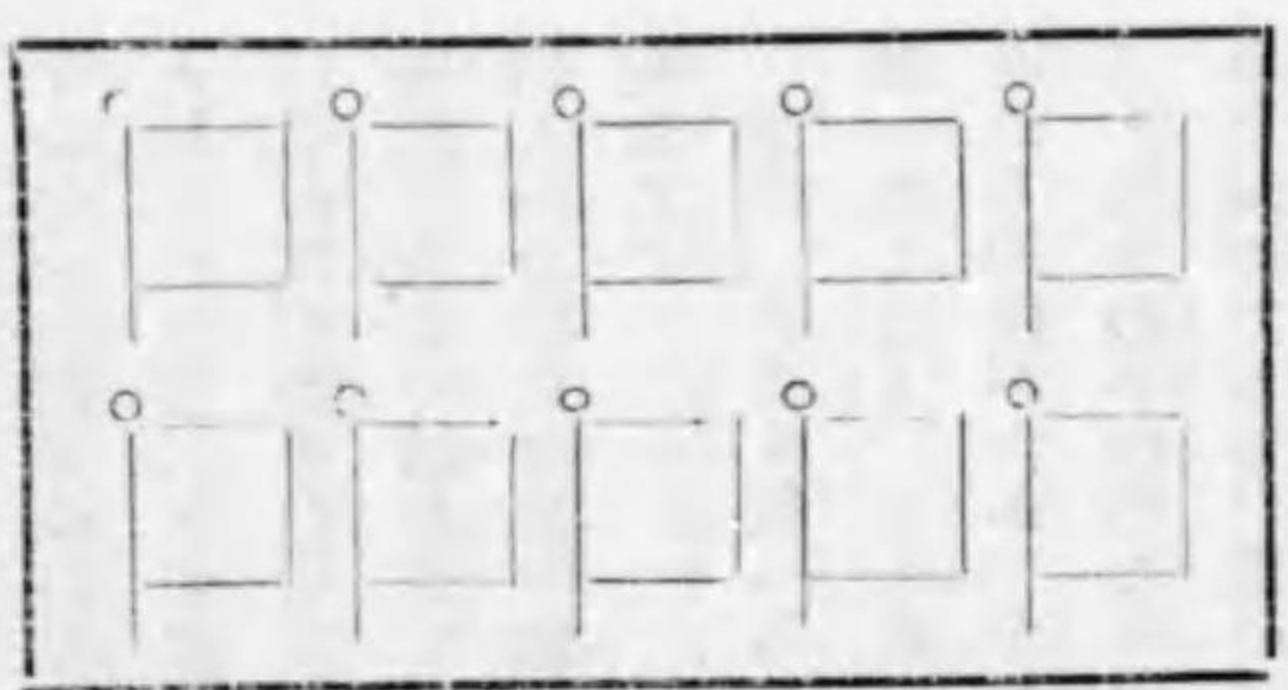
石を上置き

効果 數詞の内容を明確に直視し5を基本として數の形象を心象に映せしむることが出来る。一方の兒童は10以上となり一方は7或は8となつたときに若し7であると7は5と2と5・10に3足らない、こんな加減の計算定理が心理的に行はれる、普通の計算カードよりも兒童が一個一個直接に數に觸れ意識的に運びしかも競争であるから數を

心象に印刻せしむる事が早い。

三、旗かき競争 (一)

方法 圖の始く中央に丸のない、騰寫すりの適當の廣さの用紙を與へてジャンケンで勝つたならば左から順々に丸を



大きく書いて完全な日の丸にしてゆく、並んでゐる人でどちらでも最後に達したならば止める事とする。

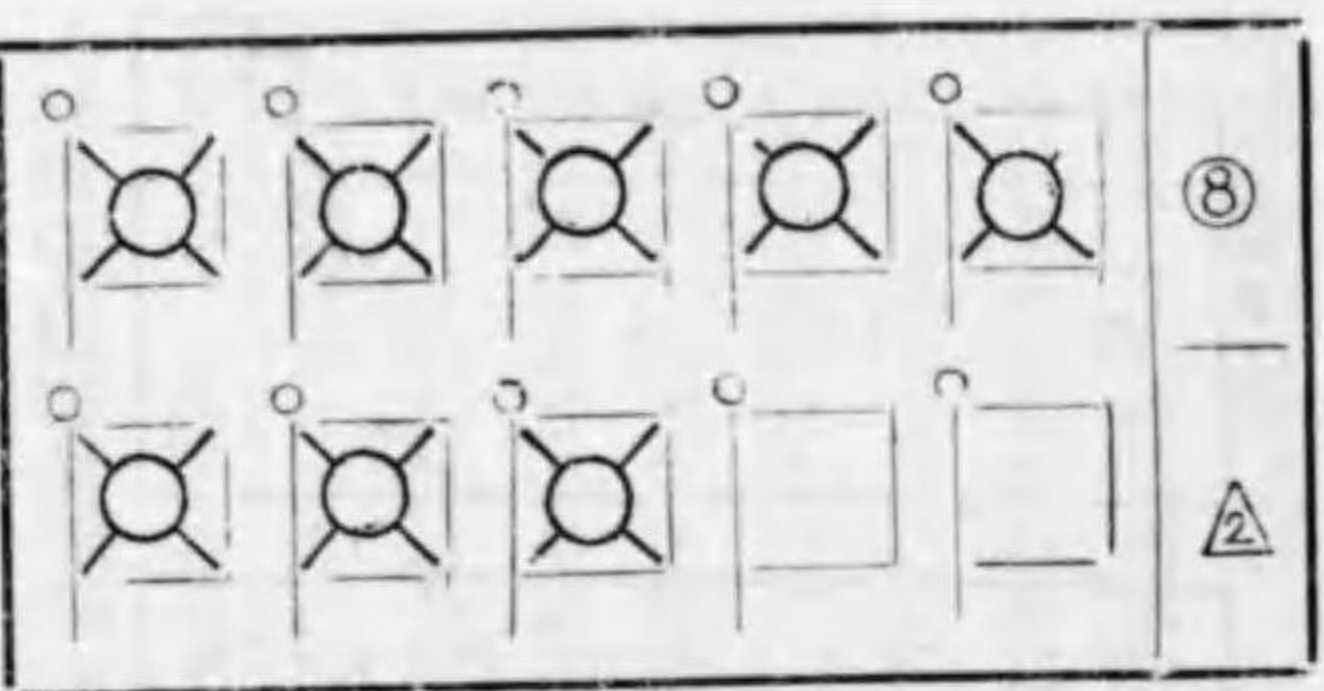
効果 完全に出來た日の丸だけの數を數字であらばさす數量と數字との結合をさせるに都合がよい。劣等兒に近い

兒童でも先生7と言ふ字はどうかきますかと尋ねるやうになる、最後には兒童の産み出した數を發表せしむ、先生は黑板に日の丸の略畫を描いて、Aさんは1點かりさんは2點かりさんは3點かりと1から10へまで數が出来るから書いて數字を讀んだり數を數へたりする。時には兒童に板書せしめてもよい色々の數が産み出され自分の數を採用せられた嬉しさをもつ。

旗かき競争 (二)

方法 ジャンケンが上手になつたならば彼等が外で遊ぶときによくやつて居る、一步二步三歩をきめる時のやうにジャンケンに變化をつける、平勝3點、右勝2點、缺勝1點ときめる。これがよくわかる爲めに最初のおはじきとりで訓練するか優等兒を二名出して勝負及び平石缺の各その權利を見させ黑板に描きたる旗を實際にやらしむ、最後は一方は10點となるが一方は完全の旗だけを自分の得點として數字を記入し、得點へは○をつけ敗けた數だけに△をつける事とする。最後に到達しない時に止めらして勝敗を定めてもよい。

効果 10への分解結合が直觀的に理解せられ、ジャンケン



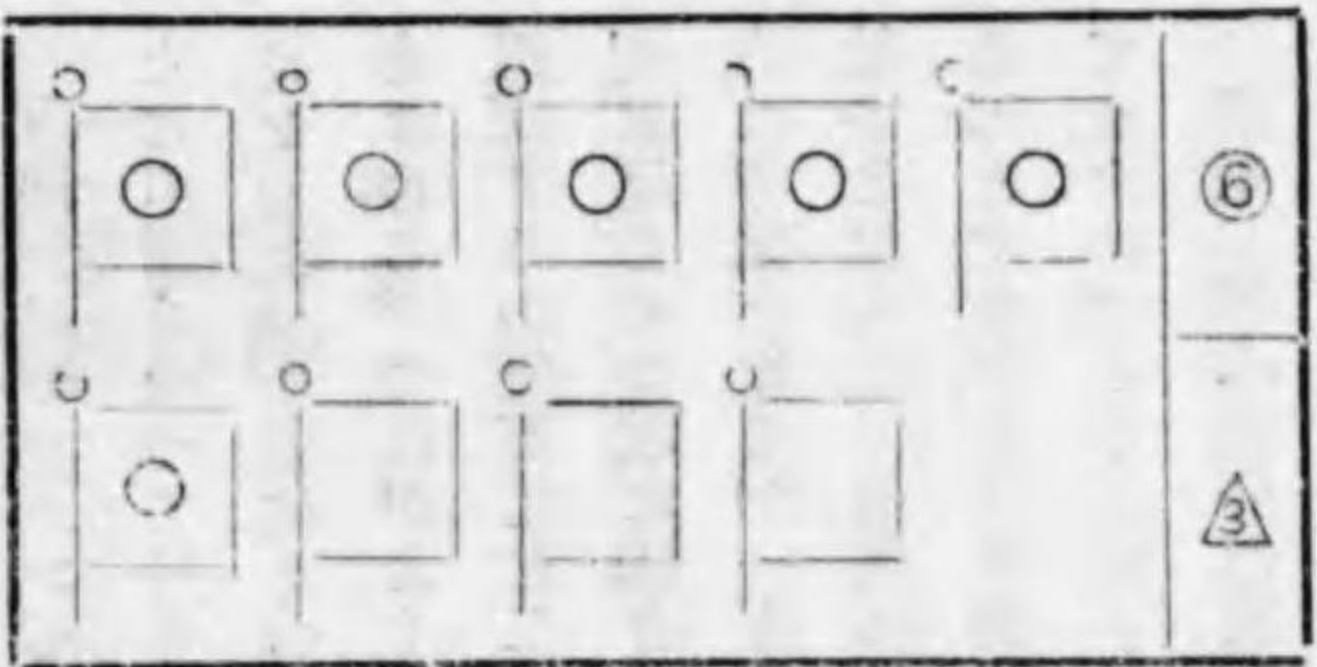
ンが3點2點1點と變化があり、一旗終る迄に5點かゝる事や3の内容がはつきりして來る。Aさんは8點です、それではいくらまきましたか、2點、それでは8と2は10ですねこんな風に色々の數を並べて10の數の觀念をつくる。

旗書き競争 (三)

方法 前のものと區別する爲めに前のを聯隊旗と名をつけ、(一) (二) (三) を日の丸とした方がよい、變化のあるジャンケンでやらせると早くかたがつくから教科書教材の材料(分解)にすればよい。最後の勝利者は數が一定してゐる。

効果 9であれば9までの各々の數の分解が出來、8までの旗、7までの旗をこしらへて、各々數の分解が明瞭に理解せられる。

四、じゃんけん點取



方法 平勝3點、石勝2點、鉄勝1點。勝寫ですつた用紙を與へ、自己の得點、友達の得點を最後に記入して幾ほど敗けてゐるか、幾ら勝つてゐるかを記入さす。

効果 兒童は眞劍となつて指でも計數器でも計算せねばやめない態度が見える、いやしくも勝負だから1點をもおろそかにせず、従來行つて來た遊戯は勝てば數が凡そ一定してゐたがこの採點は結果がなかなか變化に富んでゐる、加減の計算が行はれる。自分の産み出した數はなかなか忘れない、翌日尋ねても結果を覚えてゐる。

五、將棋點取

方法 兒童が日常やつてゐる軍人將棋でよい、僅か10錢出せば七十個も買はれるから大きな學級にもまにあふ。並んでゐる兩人が一個を使用する、ジャンケンをして勝つた

方が先きに投げる。直立及び倒立横立が3點、大將とか中將とか字の方が上になつた時は2點、裏が上になつた時は1點、机から下に落ちた時は0點とする、個人競争の結果を團體競争まで延長せしめてよい。

個人競争を團體競争に延長するには、
一組の右白左赤
二組の右白左赤
三組の右白左赤
四組の右白左赤

(大郎さん)

トモチ	9	8	7	6
ジフン	8	7	6	5
△	2	1	3	2
一カイ	二カイ	三カイ	四カイ	

(太郎さん)

トモチ	8	9	10
ジフン	9	10	11
○	3	2	1
一カイ	二カイ	三カイ	四カイ

白赤の二つに分けて個人採點の結果勝つた人數を先生が板書して團體採點とす。
効果 この遊戯は、將棋に變化があるから兒童は大へん興味をもつて迎へる、採點の用

個人採點

一回	二回	三回	四回	五回	コタへ
2	3	0	1	3	9

團體採點

組	一組	二組	三組	四組	コタへ
白	4	3	2	1	10
赤	2	3	1	2	8

紙だに造つてけば毎日十分間位宛行つて何時までやつても、あきることはない非常に暗算がうまくなる。

團體の勝負にまでも關係があるとよほど緊張する。

將棋點取 (二)

方法 二學期頃になつて従來の遊戯が熟達すれば、二度三度と勝負の回數を増して行ふ。

將棋點取 (三)

方法及効果、三學期頃になつて兒童の數量範圍が擴張して來たならば、一べんに二個の將棋を投げる、一個は直立して3點、一個は字が表れて2點、採點表に記入するときは5點として記載する、一回の記入までも加法に必然性をとも

なはず事が出来る。

目下二年生には倒立30點直立20點等にして數を擴げて行つて居るがなかなか面白い、こんなに或る時期には數を變へてやる事もよい。しかし一年生には急に度々變へたり復雜にしてはいけない。

以上若干の例をあげたが、各地に行はれてゐるカード取り競争やおはじき遊び、射的など遊戯の數は多いが一番よいのはその地方に於て最も兒童にすかれ、數量を含み教室内で作業的に行はれ得るものを選んで有効に利用することである。それには兒童の精神的にも肉体的にも發達程度を考へて興味を失ふ事や無理のない方がよい。遊戯指導の立場としては、教育的にと言ふ事を忘れてはならぬ、兒童には餘りに勝敗のみを念頭に置かせないこと、算術あそびである、負けてもよい、面白く遊ぶんだと言ふ氣持をいだかすやうにしなくてはならぬ。勝つにしても正しき道を通らす事。喧嘩争ひを生ぜしめない様に遊戯に即して機先を制して行き、本能的、自然的傾向にゆだねてはならぬ、遊びから學習へ、自然性を、人格化へ、教育的指導を忘れてはならぬ。

缺席兒童があつて一人になつてゐる者があつたならばすぐいつて相手になつて兒童と共に遊べる指導者でありたい馬鹿くさく思つてはならぬ、我等に兒童を離れて何の楽しみがあらう。嬉々として作業にいそしむ彼等の姿を見てよろこばずにゐられうか、精神的にも肉体的にも伸びゆく姿を樂むより他に何ものもない。

これ等の遊戯によつて加減暗算の實力が進展したる事を信じてゐる。

分數意義教授

小西昇七

一、發 生

凡そ物量の意味付けとしての算術、即ち數へると云ふ本義に其の源を發してゐる小學校算術に於て最も大切な役目を演ずるものはこの數への單位である。而してこの單位に自然單位と人爲單位の二ある事は周知の事であらうが、分數の發生の考察は先づこの「人爲單位を用ひて計量する事」に暫し思ひを潛むべきである。

吾々が物量を測定する時、其の使用する測定單位に變更の自由を許されるならば恐らく分數は發生しないであらう一筋の紐を測定して四纏二耗と其の長さを表現する様に、使用單位の自由なる所には分數の必要も無い。然しながら吾々の慾求は必ずや一制限單位を以て之を計量し様と働きかけるものである。四纏二耗の紐の長さを纏を單位として表現する事は、最早整數のみの世界では不可能な事であつ

て、此處に分數發生の源がある。即ち一制限單位を以て意識的に物量を測定し様とする所に、分數は發生するのである。これは分數發生の數學的考察とでも名づく可きであつて、教師は先づ思ひを茲に致さねばならぬ。

二、教 授

分數は整數小數に較べて其の表現形式を異にし、且つ計算形式の複雑な事から從來六學年に於てさへ最も難解視されたものであるから、之を五學年兒童に學習させるに當つては餘程苦心を加へ、苟くも單なる定義的説明に依つて機械的記憶を強ひたり、無意味の數の運用に墮したる様な事があつてはならないのである。分數教授に於て最も惧る可き事は、彼等に「分數は困難なもの、隨分約束の多いものだ」と云ふ様な感じを懐かせる事である。それは遂に分數の正しき理解者とさせないのみならず、算術そのものに對する兒童の氣持に恐る可き結果を持來するものである。實に分數教授の祕訣はこの困難な分數に對する幼い者の心に「分數つて易しいものだ自分が二三年頃から否入學以前から使つてゐたものだ。」と云ふ感じを植ゑ附ける事であるこの分數への親しみの感じは先づ彼等に自己の日常生活を

充分眺め込ます所に生ずるものである。

一箇の果物がある、この果物を獨占するこの世界には分數は發生しないであらうし、又其の必要も無いが、兒童の日常生活に於ても單に果物に對してのみならず其の他總ての物量に對しても之を獨占し得る事は稀である。一箇の果物は必ずや幾人かの人々に分配されるであらう。否一箇の果物に於てさへ多くの兄弟友人等と分割するのが彼等の生活の常ではあるまいか。斯かる事實は入學前の子供と雖も屢々遭遇してゐる事であり且つ立派に解決を付けてゐる事である。一休子供は自己の利害に關する事に就いては仲々勘定高く如何にも眞剣であるから、彼等の腦裏には算術的に整理せられたものとしての分數は勿論無いにしても或る觀念として存在してゐる事は確かである。この漠然たる觀念が實に分數意識への基礎をなすものであるが故に、分數教授は先づ其の端緒を具體量の分割等分に求むべきである

□

さて、一箇の果物及び之が分配にあづかるべき幾人かの友……。この事實に出發してこの果物は二等分され三等分

等の様に任意の分數量を正確迅速に摘出する練習をさせるのである。

具體量の分割等分の操作に依つて任意の分數を實体的に表現する事に熟練させる事は、實に分數の意義の教授に於ては不可欠のものであるが、この操作の中に發展させる可き學習事項の概略を列擧すれば次の如きものである。

1 分母分子の持つ意味を理解させる事

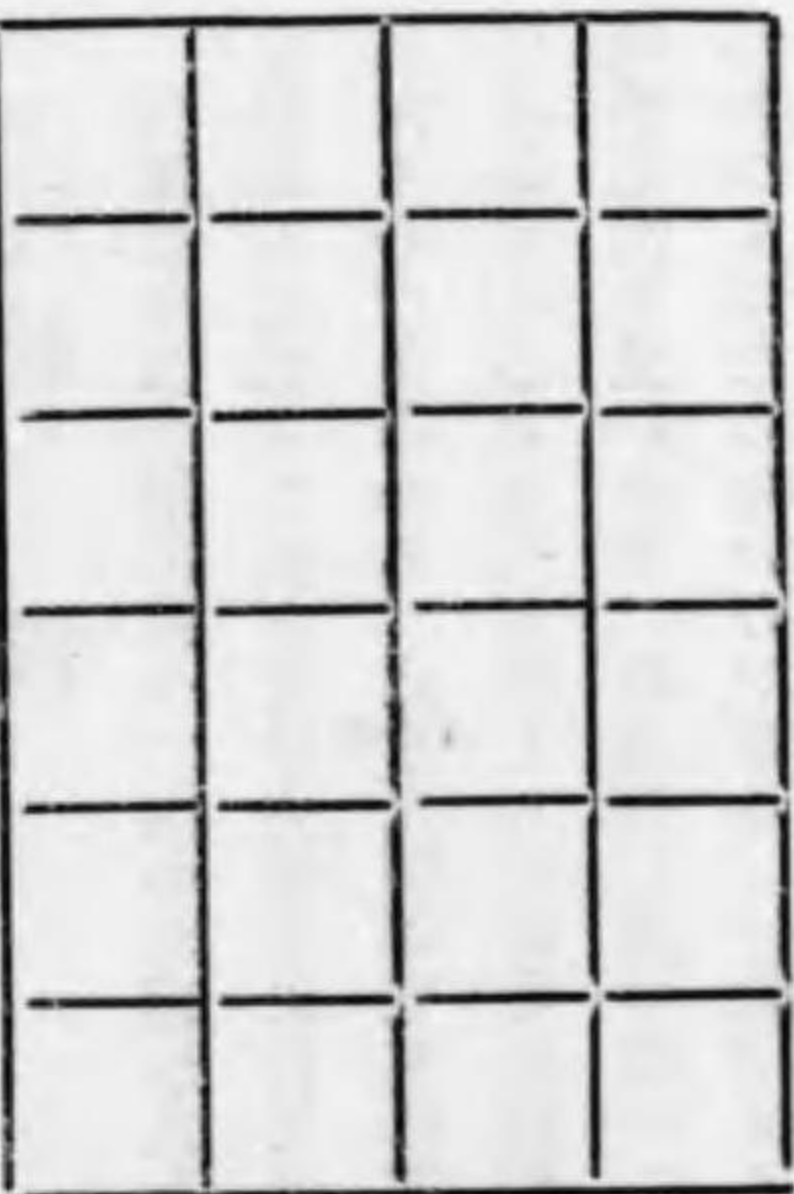
号とは言の五回集合したものであり、号は言の三回集合したものである事を理解させると共に、分母分子の數の増減に伴ふ數値の變化の關係を考察深究させるのである。即ち分子の數が固定して分母の數のみが變化する時は、其の數が増加するに伴ひ數値は小さくなり、反對に減少するに伴ひ其の數値は大きくなる事、而して兩者の増減大小の變化は正に反比例的關係にある事、並に分子の數のみが變化する時は其の増加するに伴ひ數値は大きくなり減少するに伴ひ數値は小さくなる、而して兩者の變化の關係は正に正比例的關係にある事を實驗的に理解せしむるのである。

2 單位分數の觀念を確立する事

号は言の五回集合したものであり号は言の三回集合した

され四等分される。斯く兒童が果物を等分して分數を實体的に直視し、この分割量を一箇を單位として表現し様とする所に所謂分數第一意義の學習が展開し、其の唱へ方書き方の學習が無理なく織り込まれるのである。

この分割する具體量は最初は比較的兒童の好む果物等の様なものを用ひ、漸次其の等分割の正確を要求する必要上葉書・紐・矩形正方形圓形等の平面圖形等を用ふるのが良い。



次に上圖の様方に分割された正方形矩形等の印刷物、或は又數多くの立方體の木片(又は物指等)を使用して、

号を示せ、号を出せ、号はどれだけか、号、号、号、号を出して見よ。

ものであるが故に号の分數單位は言であり号の分數單位は言である事を理解させねばならぬ。即ち号を圖で示せ、号、号を圖で示せ、号は言が何回集まつたものか、号は言が何回集まつたものか。

号を圖で示せ、号、号を圖で示せ、号は言が何回集まつたものか、号は言が何回集まつたものか。

言と言とはどちらが大きいか、号と号とはどちらが大きい

いか、号、号の事を普通何と云ふか。

号と号とはどこが異なるか、1を号を單位として云へ、2を号の分數單位で云へ。と云ふ様に分數單位を確認せしめ、更に1、2、3等の基數を任意の分數單位を以つて表現する事、並びに分數單位の大小を實証的に理解させるのである。實に確實なる單位分數の觀念は爾後の通分教材の學習の直接基礎としての一半を受持つものである。

3 分數種類の學習を導入する事

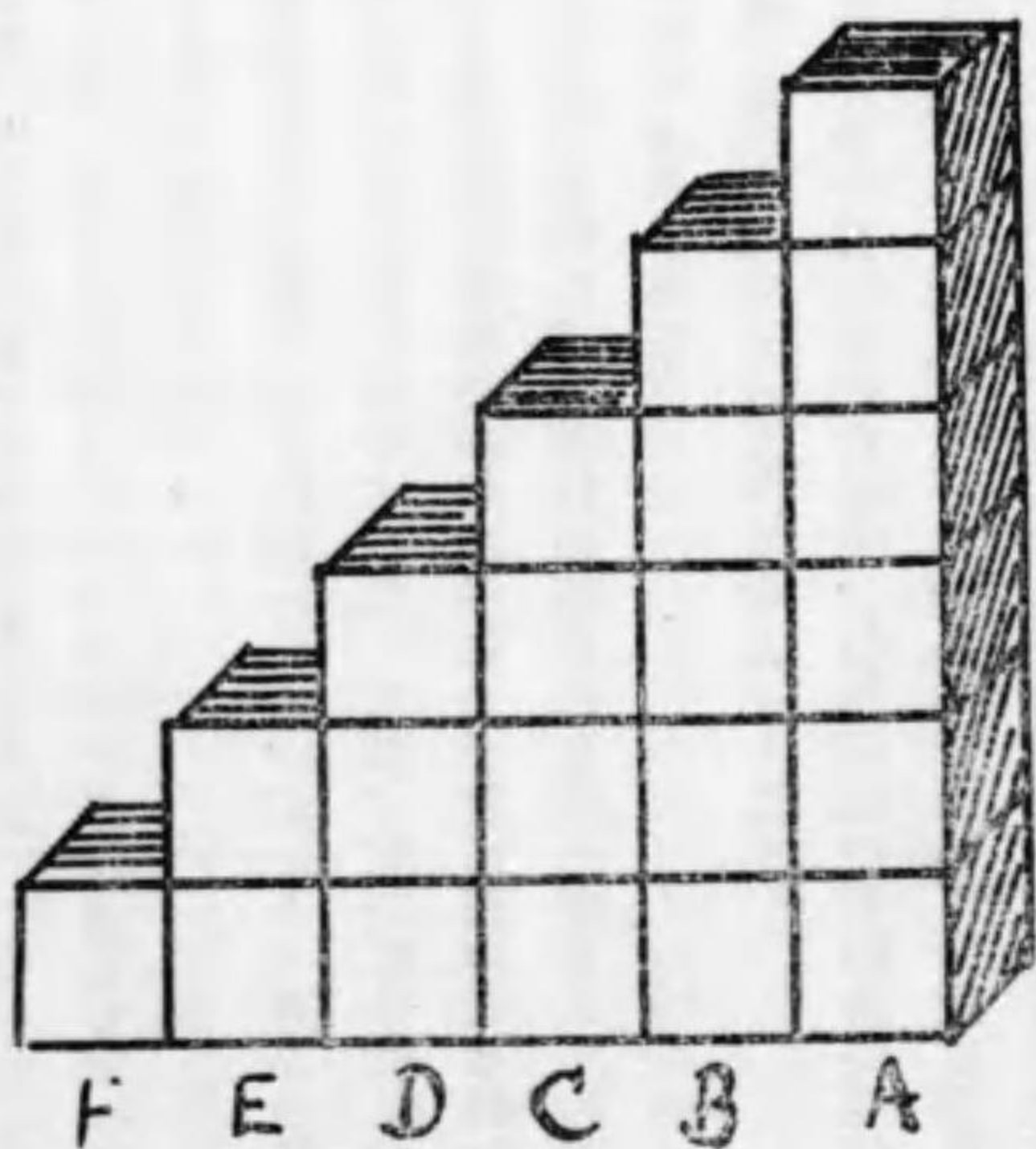
分母分子の持つ意味の深究、分數單位の考察は必然分數種類の學習へと發展するものである。而して分數意義の觀念は其の種類の學習を導入する事に依て一層明確になるも

のである。この故を以て分數種類及び教科書四〇頁の帯分數の假分數化の學習を分數意義の學習中に見出さうとするものである。

4 簡單なる分數の加減及簡單なる分數に基數を乗除する算法の發展

分數意義の學習は其の四則算法を胚胎するものであり、且つ之を發展させる事は單に分數計算への過程を圓滑ならしめるのみならず其の意義を一層明確に理解させる事に役立つものである。故に教科書三十四頁に配當されてある様な暗算四則の教材は其の意義學習中に見出す可きものである。勿論この暗算は單に記載せられたる數の分解綜合、換言すれば單なる數の運用を以て目的とするものでは無く、分數意義のより確認をねらふものであり、分數量を實體的に探究する操作の中に織り込まれる可きものである。

圖は立方体の紙函であつて其の一稜の長さは五種である（一立の方形柵でも良い）之を圖の如く教卓上に積み重ねて、Aを1としてB、C、D、E、Fの各量を分數で讀ますと共に、之等の各量の間に加減乗除の算法を發展させるのである。即ち



ot

Aを分數で云へ。B、C、D、E、Fを分數で云へ。
F、Eの和は幾らか。D、Cの和、E、Dの和、E、Bの和、C、Bの和、E、Cの和はいくらか。

BからEを引いたものは？ CからEを引いたものは？
F、E、Dの和からCを引け、D、Cの和からF、Eの和を引いたものはいくらか。
Eの二倍は？ 三倍は？ Dの二倍は？ 三倍は？ Dの二倍

からF、Eの和を引け。

Cを二等分すると幾らか。それにDを加へると幾らか
F、E、Dの和を三等分せよ。

と云ふ様に次から次へと問題を發展させるのであるが、兒童が常に具體量を直観しつゝするので速度に於て見る可きものがあるのみならず、結果が直ちに實証し得るので平常から算術嫌ひの兒童までが喜んで學習に當り、教科書程度の暗算は苦もなくやつてのけ、猶進んで同分母除法までもする様になり非常に有効であつたのである。以上は一例に過ぎないのであつて、實際この實演の内容は或は方眼紙に依り或は線分に依る等種々に變化させ、猶形式に於ても或は一齊に或は分圖的に或は個人的にさせる様考へられねばならぬ。

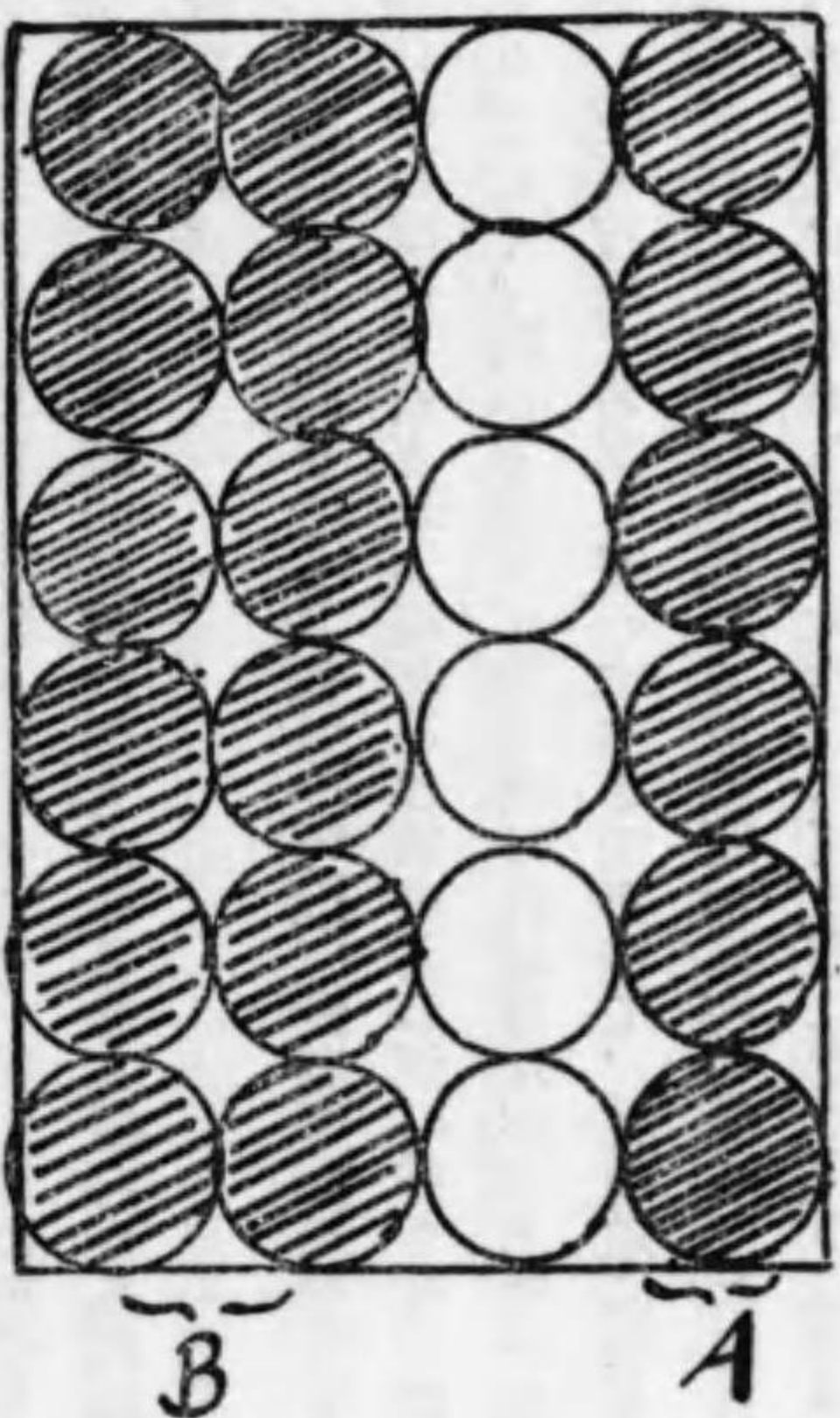
分數教授は何時までも具體量の直観、分割等分の操作を伴はせねばならぬと云ふ様な事は誠に其の煩に堪えないばかりでなく、斯かる操作に依らなければ理解が出来ない様な兒童を養成する事も寒心すべきであつて、其の遂に至る可き所は之等の操作を離れて數の運用自在の境地でなければならぬのであるが、此の處に至る道は實に其の基礎時

代に於て豊富なる具體量に即しての學習にある事を思ひ、苟も功を急いだり、教科書の頁數にとらはれたりする様な事があつてはならないのである。

5 分數變形の法則の發見

分割せられた實體を分數で表現する學習は、意義學習の頭初よりなされて來た事であるが、これは兒童が慣れるに従ひ漸次多方的に讀ませる事、即ち出來得る限り多くの分數單位を用ひて表現する様に導かる可きである。この學習は程度の差違がある兒童各自の力をそれぞれ充分に發揮させる點に於て有効なばかりでなく、實に兒童に分數變形の法則を發見させる所以である。

分割せられた實體A列を本と讀む事は最早困難な事でないが、この實體は更に深究する事に依つて多くの異なる單位を以て表現せられるのである。即ち本は $\frac{1}{5}$ 、 $\frac{2}{5}$ と表現せられ、同じくB列の分割量は $\frac{1}{4}$ 、 $\frac{2}{4}$ 、 $\frac{3}{4}$ 、 $\frac{4}{4}$ と表現される。而して之等の數はそれぞれ同一量の異なる表現であるからもとより其の數値はそれぞれ等しいのである。斯の如く一分割量は種々の分數單位を測度として表現し得る事を理解せしめて、大いに其の練熟をはかるのであ



る。次にこの場合に於ける分母子の變化の狀態を觀察させて何れも分母子は同倍同分の變化をしてゐる事實を發見させて、任意の分數は其の分母子に同倍又は同分の變化を與へる時は其の數値は變らない事、及び分數は其の數値を變へる事なく無限に單位を變へて表現し得る事即ち分數變形の法則を歸納させるのである。

この分數變形の法則並びに前述の分數單位を確認した兒童は、爾後の通分の學習に於て何等の困難を感じる事なく單に加減法成立の條件を反省させ、通分を必要とする事實を與へたのみで殆んど獨力で其の學習を開拓するのである。

6 分數第二意義と一の考察

分數第二意義は第一意義を基底として實証的に理解にまで導ねばならぬ。之を分數第一意義第二意義と云ふ様に矢蓋しく對立的に教授する事は、折角分數に慣れ親んで來た兒童の氣持を害ふ恐れがあるし、この第一意義第二意義は根本に於て一致するものであるから對立的に、又一時に徹底させると云ふ様な事は止めて、之が徹底理解は以後の教授に求むるのが良い。

それよりも分數を考へる場合其の根本基底となるものは數一であるから兒童の持つてゐる一の觀念を整理して置く事が大切である。これは必然「一とは何ぞや」と云ふ様な矢蓋しい問題となるのであるが、斯かる問題は定義的に説明を與へる事は至難な事であり、且つ左程有意義な事でもないものであるので、……

小さな紙片も一枚と云ふし大きな紙も一枚と云ふ。子供も大人も一人二人と數へるかと思へば五十人六十人の集合を一組と云ふ。更に千人二千人の集合を一學校と數へ十万人二十万人の集合を一市、幾千万人の集合を一國と數へる。思ふて此處に至れば實に不可思議なものは數一である。畢

竟數一とは吾々が數を數へる即ち物量の意味付けの根本となる單位である。……

と云ふ様に彼等の既有觀念を整理する意味で極めて常識的意味付けに止めたい。

分數の學習は具体量の直観、分解綜合の操作と共に發展して來たのであり、且つこれが分數意義を確得させる唯一の途であつた。然しながらこの具体量に即しての學習は稍々もすると一を以て伸縮自在のもの、不定なもの、何うにも出来るものと云ふ様な誤つた觀念を抱かせる結果を誘致し易いものであり、この誤つた觀念は遂に分數學習を破壊するものである。一そのものの内容は吾人の見方に依つて無限の内容を與へ得るも、數相互の比較考察をする場合の基底となる可き一は同等の一である事を呉れ呉れも徹底して置かねばならないのである。

7 分數を實物又は圖で表現する事

具体量の直観並びに之が分解綜合は分數觀念養成に忘るる事の出来ないものであつた。之に依つて兒童は困難な分數を自己の日常生活の中に見出しつつ興味を以て學習する事が出来るのであつて之に反する事は徒らに分數を困難な

ものとし、機械的記憶を強ふる事になるのであると云ふことは今まで述べ來つた所であるが、之と共に大切な事は斯かる過程に依つて兒童の腦裏に構成せられた分數の觀念を更に具体量を以て表現させて檢証すると云ふ事である。即ち

号を圖で示せ、 $\frac{1}{2}$ 、 $\frac{1}{3}$ 、 $\frac{2}{3}$ 、を圖で示せ。

と云ふ様に任意の分數を或は更に計算過程をも實量に依つて表現させて檢証するのである。之は分割量を分數で表現する學習と表裏の關係にあるものであつて、只に分數意義の學習の時ばかりでなく今後に於ても要求すべきものである。



以上は大休前年の實際指導の跡を回顧しての記録とも云ふ可きものであつて、分數意義の教授に就いて述べ可き事は未だ盡されてはゐないが紙面が之を許さない。且又言葉では到底表現し得ない幾多のもののある事を痛感するのである。

記述の便宜上逐條の形式をとつて教授上留意すべき事項を述べたのであるが、是等の條々はもとより孤立或は段階的

順序を意味するものではなく、總べてが一体となつて學習に通ふものでなければならぬ。分數の意義教授！教科書に現はれたものは僅々二頁ではあるがこの中にこそ全分數學習事項が一如の姿となつて潜むものである。この全き姿を見得る指導者には分數學習の指導は左程困難なもので無い事を確信する者である。

終り

國史學習に就いての一考察

名護屋卓郎

◇
新らしい酒は、古い皮袋に盛ることは出来ない。時代は國史教育の上にも何等かの轉回を求めて止まないが、併しその方向は結局現實を凝視してその生きた事實の上に求めなければならぬ。その意味に於いて私は最も手近な、國史學習の方法に就いて述べるのである。が勿論この方法の一つ一つに理想の血液が通つて居なければならぬことは云ふまでもない。

◇
現今、教育思潮の影響を受けて、國史教育の上にも、種々の主義や提唱があるやうだが、私はこうした大きな問題には觸れず、只端的に、現在の國史教育に於ける缺陷を指摘して、それに對する私の小さな歩みの跡を述べたい。

◇
國史教育に於ける抽象的理想論が生んだ弊として、左のやうな國史教育の独自の立場に立つた取扱が疎略になつて居る。

- 1 時代變遷の大綱
 - 2 各時代の個性、文化史的意義
 - 3 史觀的批評
 - 4 現代社會と歴史との關係
 - 5 史實の分析及び綜合に就いての陶冶
 - 6 歴史に於ける連續性、創造性、發展性に就いて
 - 7 作業を通じての學習
 - 8 相互學習と發表
- 以上の缺陷を補ふ意味に於いて、左のやうな順序を以て學習の指導をしたのである。
- 一、時代變遷の大綱
 - 二、政治史的推移の大綱
 - 三、文化史的推移の大綱（演習的取扱を基調として）
- 1 時代變遷の大綱
- 尋常五年の最初に、歴史的用語（特に至急必要なものだけ）國名（例へば山城、備前等の如き舊國名の大略）系圖の見方等、國史學習の準備的取扱をなす場合に、時代變遷の大略を教授するのである。
- これは例へば、大和時代の次に奈良時代が起つたといふ風の、ごく大體の知識を與へるのが目的である。
- 歴史教育に於ける過去は、常に現在と結び付かなければならない、單なる過去は一個の死灰に異ならない。

歴史の如何なる過去、如何なる史實も現在の光りに照らされ、現在の社會生活と何等かの交渉を持つところに意義があるのである。

國初より現代までの時代推移の大綱を掴まない時は、如何に過去から時間的に詳述しても、その連鎖が如何なるところに於て、如何なる意義を持つて、現在と結合して居るかといふことを理解することが出来ない。

随つてその時代の意味を考へたり、史觀的批評を加へたりすることは不可能である。

この推移の大綱は政治史的よりも、寧ろ文化史的の方がよい。殊に兒童の熟知して居る興味多き風俗、傳説、人物の活動、若くは戦争等を参照して、歴史教授の特性たる具体性を充分持たしめたい。

この時は郷土誌や、讀方、若くは修身等との聯絡を持つことが肝要である。

今この時代變遷の大綱を授くる際、各時代に關係のある材料を、讀方及び修身の教科書中より、左に摘録しやう。

(時代区分は學者によつて種々あるが、私は主として政權の所在地によつて區分した) 左の() に包まれたのは五・六年に於ける教材。

徳	桃山時代	安土	室町時代	吉野時代	倉	鎌
卷三 第十規則に従へ 卷三 第十七 儉約	卷三 第十二 勇氣 卷三 第十三 堪忍	卷五 第四 志なたてよ 卷五 第五 皇室を尊べ 卷五 第二十二 信義 卷五 第二十三 誠實	卷三 二十三 共同	(卷六 第六 忠孝)	(卷五 第二 忠義)	卷四 第二十四 曾我兄弟 卷九 第十六 東京より青森まで (卷十二 第七 鎌倉)
卷八 第二十一 日光山 卷八 第二十一 大岡さげき	卷八 第四 武將の幼時	卷七 第十八 木下藤吉郎 卷七 第二十三 加藤清正 (卷十一 第七 賤岳の七本槍)	卷七 第十四 川中島	卷六 第二十一 神風 卷六 第二十三 千早城 卷七 第六 鎌倉攻 (卷十 第二十七 兒島高德)		卷十二 第七 鎌倉

時代区分	神代	大和時代	奈良時代	平安時代
修身	第三、第十五 皇太神宮 (卷五、第一 我が國) (卷六、第一 皇大神宮)	卷三 第十六 祝日 卷四 第二十三 祝日大祭日		
讀方	卷五、四 白ウサギ 卷五、三 大蛇たいち 卷六、第二十六 伊勢參宮 (卷十二 第二) 出雲大社	卷五、五 金鵝勳章 (卷十一 熊襲征伐) 卷九 第三 弟橘媛 卷七 第九 大阪	(卷十二 第二十) 奈良	(卷十 第二十三) 大宰府まうで 卷五 第二十 八幡太郎 卷四 第十七 屏のまこ 卷六 第六 くりから谷 卷六 第十 弓流し 卷六 第十五 萬じゆの姫

川時代	明治	大正時代
(卷五 第十九 朋友) 卷三 第六 整頓 卷四 第六 奉行 (卷五 第十七 自信) (卷五 第十四 勉學) 卷十五 勇氣	卷四 明治天皇 卷三 第三 靖國神社 (卷六 第三 國運の發展) 卷三 第二 忠君愛國 (卷六 第十七 憲法)	(卷五 第二十一 度量) (卷六 第二十 國民の務) 卷一 第十七 忠義 (卷九 第二 能久親王) 卷六 第十六 忠義 卷四 第三 舉國一致 卷四 第二十三 祝日大祭日 卷一 第十六 天皇陛下 卷三 皇后陛下 卷二 第十五 天皇陛下 卷三 第十六 祝日 卷四 第二十三 祝日大祭
(卷十 第二十一 日光山) 卷八 第二十一 大岡さげき (卷十一 第十七 松坂の一夜) (卷十二 第二十六 勝安房と西郷隆盛)	卷九 第二十四 水兵の母 卷八 第二十八 乃木大將の幼時 (卷九 第十 水師營の會見) (卷十 第一 神宮參拜) 卷十二 第一 明治天皇御製	卷四 第三十 月三十一日

要するに、児童の歴史的既成観念を時代的に整理する取扱ひである。

2 政治史的推移の大綱

これは尋常科の國史教授の際普通通行して居る方法で、國初から順次に歴史的事實を述べるのであるが、只そこに注意を要することは、常に児童の國史を觀るその觀方を指導すると云ふ立場に立つて、児童の國史心の啓培に當らなければならぬ。

それで人物中心の取扱を要する尋常科に於ては、人物の面目活動を躍如たらしめて、情操方面の陶冶に資するのは勿論であるが、人物は結局歴史的過程の特殊的運搬者であつて、この人物を生み、この人物の活動をなした、背景になる政治史的方面を主とした歴史の潮流、民族發展の相を充分考察させなければならぬ。

そうした仕事を適確ならしめる意味に於ても、児童用年代表に政權の推移等の欄を設けて、児童にその時代が政治史的に見て、如何なる特殊の意義を持つて居るか、といふことを書きとめさせるのはよい方法であると思ふ。併し勿論それには相當の指導を要することで、初めの間は教師

によつて記載事項を整理してやらなければならない。

3 文化史的推移の大綱（演習的取扱を基調として）

この取扱は、主として高等科に於いてなさるべきもので、1の時代變遷の大綱をより一層精細に、内面的若くは立體的に考察せしめるのである。

即ち時代の個性、若くは時代の文化史的意義、といふやうなものを適確に把握せしめることが、この際の大きな仕事である、例へば同じ佛教にしても、これが奈良時代と、平安時代とは、非常に内容に於ても時代への影響にしても異なるのである。

そうした独自の相、或は複雑な立體的構造を分析する眼が現代の文化、或は社會生活を理解する上にも大いに必要なことである。

この方面の指導はやがて、複雑な事實を綜合して、その中より一つの意義を見出すことになり、同時に批判力若くは史觀的批評眼を養ふことになる。

扱こうした方面の陶冶の上に必要なことは、児童をして自ら研究し、それを發表するといふことである。

それで私は児童に問題を出して児童自ら研究するといふ方法を執ることである。

問題の解決は主として既習事項の中より求められるもので

児童は教科書の精讀、ノートの整理、教師の説話の反省、若くは参考書等によつて解答を得るものである。

その問題は例へば、江戸幕府の崩壊の原因の如く、複雑多岐にわたる事實を綜合して一つの結論を見出すものか、或は批判的問題がよい。

例へば家光の鎖國に就いて、その是非を問ふと云ふやうなのはその一例である。

尋常小學國史には、

「かく國を鎖せしかばキリスト教は遂に國內に絶えて、幕府の目的は達したけれども外國との交通は全く衰へ、洋書を読むことさへ禁ぜられて國民は外國の事情にうとく、世界の進歩におくるゝに至れり」三六一―三七頁

と鎖國の不利であつた點を述べ、高等小學國史は海外發展の氣勢くじけ世界進運におくる等不利であつた點を書いた。次に

「然れども國內太平うちつきて産業及學問の發達を來したること少からず」……三十七頁

と結んで居る。児童はこうした教科書の記載、教師の説話を主としてそこに児童自身の批判を打ち立てるのである。

尙これ等の問題の解答は、各自のノート等に記載せしめて提出させるのも一方法ではあるが、児童に口答によつて

發表せしめ、他の児童に對して質疑應答、或は批評をなさしめたりする時は最も有効に處理されると思ふ。殊に當校於いては話方の時間及び豫習時間が特設されて居るので、この機會を多く利用することにして居る。

又児童用年代表に時代の特色の欄を設け、一時代が終つてからその一時代を通過して、その時代の特異性若くは特色と言つたやうなものを記入させることにして居る。

以上國史學習の方法改善に就いて論述したが、未だ研究途上にあるのが大方の御叱正を待つ次第である。

國史年代表に就いての一研究

内 越 正

學習の作業化は新しい教育の一思潮であります。圖畫手工と云つた技能的教科は申す迄ありませんが、從來單に考へる學科、或は讀んで味ふ可きものとされてゐた様な學科に對しても作業化の傾向は著しい據頭を見せてゐる様であります。學習の作業化は換言すれば學習の行動化であります。否或る意味に於ては學習と行動とは二元的な對立ではなくして、むしろ密接不可分の共通要素を多分に含んでゐるものであります。分り易く言へば廣い意味に於ける學習は一切の行動を含んでゐるのであります。心理學の研究に依り、精神と身體とを相關的に考へる事からして、行動に依りて精神陶冶をなすと同時に、精神陶冶が行動に現はれるものと言はれてゐるが如く、精神と行動とが決して各獨立した存在ではないと同時に、學習と作業とは、決して二個の異なつた對立ではなくむしろ全体との關係を有してゐるものであると言ふことは否定出来ません。ペスタロツチが手の作業を重視したのも、又フレイベルが活動主

10

義の教育を主張したのも、皆兒童のあらゆる學習を作業化せしめ、體驗せしめて、自己活動の本領を發揮し、新しく意味付けられた教育の大道に向つて、まっしぐらな歩みを續けさせ様ための、偉大な營みであるとも言はれませう。勿論私の言ふ作業の意味は前述の如く精神活動を無視した單なる行動でもなく、又自由なる精神作業でもありません。兩者が何處迄も一体となつて發動する、生き生きした、而かも全体として統一ある作業を指すのであります。兎に角兒童の作業が教育上深い意味と價值とのあることは今日一般に認められ、強調せられ、且つ實行もされつつある事柄であると言ふ事は喋々を要しません。

然しながら、理論上、あらゆる學習の作業化は叫ばれても、實際問題として、取扱はれる場合、尙ほ幾多の難題が残されてゐる様であります。

以上は學習の作業化に對する私の管見的な眺め方であり、ます。そうして私は茲に學習の作業化と言ふ問題に就いて論じ様とするものではありません。只、私がこれから書いて見たいと思つてゐる事に、幾分關係を持つてゐると考へる節があるので、述べて見たわけであります。

國史の學習が教師の巧みな説話と、情熱とに依りて、満場の兒童をして、或は悲憤の涙にかき暮れさせ、或は欣喜

雀躍せしむれば、例へそれが一時的、瞬間的感情の衝動であらう共、斯る衝動の連續は纏て、鞏固なる國家觀念の養成に役立つものと考へられてゐた時代は既に、過去のことであります。而して斯る取扱ひが全然無價値なもの正しからざるものと言ふのではありません。相當の價値あることを認めます。然し之が國史教授の完璧とも思はれません。未だ残された、割合に重要な問題が二三ある様であります。苟も國史の學習は一國の個性を知る爲めの研究であります。個性は一朝一夕にして出来上つたものではありません。長い年月と、自然的場所（環境と言つても良いですが）との中に育まれて來たものであります。即ち一つの絶えざる大きな生命の流れであります。斯る連續性のある。而かもその中に確乎不拔の精神を包んで流れる國の姿と、魂との研究に當つて、各時代、時代、切れ、切れた事實の末梢に拘泥して、何等一貫した精神を認めることなき骨董品的研究は、恰も種々な色彩の綿をちぎつて一列に無造作に並べた様なもので、各時代から、時代への連續もなければ、又時代を透して不斷に成長して行く、普遍的な精神をも掴めない全く無意味なものになつて了ふのではないでせうか。

その結果、兒童は一時間、一時間の授業を面白い、お話しとして聞いても、纏つた一つの思想を掴むと言ふことには甚だ無關心になつて終ひ易いのであります。それでは國史

の學習が満足な効果を收め得ないのも又當然と言はねばなりません。

然らば兒童に——それは決して専門的であつたり、學的であれと言ふのではありませんが——少く共頭と、胴と、脚とのある考へ方を、見方を導くにはどうすれば良いか。そのためには教師の充分なる注意・努力と、準備研究とを要することは言ふまでもありませんが、私は小さいながら作業を國史學習にも取り入れたいと思ふのであります。作業と言へば少し大きい響きかしますが、要するに、兒童が自ら頭を働かせ、手を動かしてなす仕事と言へば一番分り易いのです。兎に角、教師の説話や、教科書の文を味つて、之を具體的な圖表に書き現はすこと、及び説話や、考へを纏めて圖中に書き込む仕事の價値を強調したいのであります。勿論、今までも教師の板書した事項を單にノートさせてゐたことは事實ですが、どうも此の方法だけでは、時代の變遷や又その蔭にひそんで常に國民に働きかけてゐる民族理念、國民精神と言つたものを一眼に直觀想起させると言ふことは困難でありました。子供でも、大人でもそうではあります。特に子供に於ては單に眼で見、耳で聞いた丈では感じ方も、又記憶の程度も薄い様に思はれます（勿論國史は單なる記憶の學科ではありませんが）眼でも見、耳でも聞き、更に之を頭を働かせながら手の運動にま

で進めねば充分の効果はない様であります。つまり教師の説話や教科書の文章を手の作業に訴へさせ様とするのが私共の意考で次の様な表を作つて見たのです。未だ私自身としては種々な關係上實際に運用させて見ないことですから結果を明瞭に御報告することは残念ながら出来ませんが、當校の國史科主任である、名護屋訓導は嘗て之に似た表を兒童に作製させて實際にやられた経験があるそうでその結果は相當な成績を收められたとの御話で、先生も私共の此の考へに賛成して下されてゐるのであります。兎に角、指導そのよろしきを得れば随分面白い、しかも意義ある學習法であると考へます。

表に就いて一、御説明申し上げる餘裕がございませんので詳しいことは省略いたしますが、實際使用をなす場合尋常科では少し困難であります、最初は表に記入する事柄を教師の方で研究して選擇し、板書の際、特に記入し易い様に纏めてやる必要があります。そうして、毎時間、毎時間記入しなくてもよいので、例へば一教材が終つた時、若くは一時代が終つた時と言ふ様に、史實の區切りの付いた時、纏めて記入するのですが、毎時間の學習事項は極く簡明に要綱文書を別なノートに書き取らせておいてもよい譯です。斯の様にして、學習した中心となる事柄を次から次へと、順次記入して行くのであります、時に教師が

之を提出させて、點検してやる様にしたいと思つてゐます。こゝ言ふ仕事をすゝつと、高等科まで、續けて行くと、兒童は大体その要領を會得し、仕事にも慣れて來ますから、それ程骨の折れることでもないと思へます。表は同一紙質の同一形式のものを學校の方で印刷させて之を兒童に頒けてやる様にしないと統一が付きません。

此の表の特徴とでも言ふ可き點を申して見ますと、表の欄は印刷してあるが他は全部兒童が記入すると言ふこと。(既成の兒童用年代圖も種々にありますが、何れも子供自身で作つたものでない。) 高等科と、尋常科とは殆ど同様の形式で白圖を作つてあること。尋常科で政權の變遷と言ふ欄を、高等科で時代の特色としてあるが、それは教科書の編纂が前者は人物を中心とした政治史であり、後者は文化史的な敘述方法で編まれてゐるので、適當な名を附したので、その何れにもせよ、斯る欄を設けたと言ふ點は私共が力を入れたいと思ふ點で、又國史學習上重要な事柄に屬してゐるのであります。時代の欄には適當に着色させても面白いと思ひます。

その他細い説明は省きますが、要するに、私共が斯る白圖を考へました主旨は、既述の通り一兒童の概念を文字、又は圖に依つて纏める仕事を與へると言ふこと。換言すれば、學習を小さな作業によつて一層効果あらしめ様とする

こと。Ⅱノートに筆記せしものは國史の全時代を直觀すると言ふことに不便が多い故、此の不便を幾分でも補ふとしたこと。Ⅲ特に時代精神を明瞭に掴ませつつ、しかもその後流れて一貫せる民族精神を強く意識させ、國家觀念の養成に微力を致したため一つの小さな手段であります。實際の運用上、幾多の不便と、困難とを豫想して、大いに改善努力したいと存じて居りますが、大方諸賢に於かれましても、充分御覽下さいまして、御指導と御叱責とを惜まれざらんことを御願ひすた次第です。

一九二九—六—三〇—

尙この年代表は便宜中斷致しましたが實際は紀元二千六百年まで記載出来るのです。

元紀											
1100	1000	900	800	700	600	500	400	300	200	100	
											天
											皇
											統
											時
											代
											著
											名
											ナ
											ル
											史
											實
											及
											ビ
											人
											物
											時
											政
											代
											權
											ノ
											ノ
											特
											變
											色
											遷
											支
											那
											西
											洋

郷土地理指導の實際案

榎本昌一

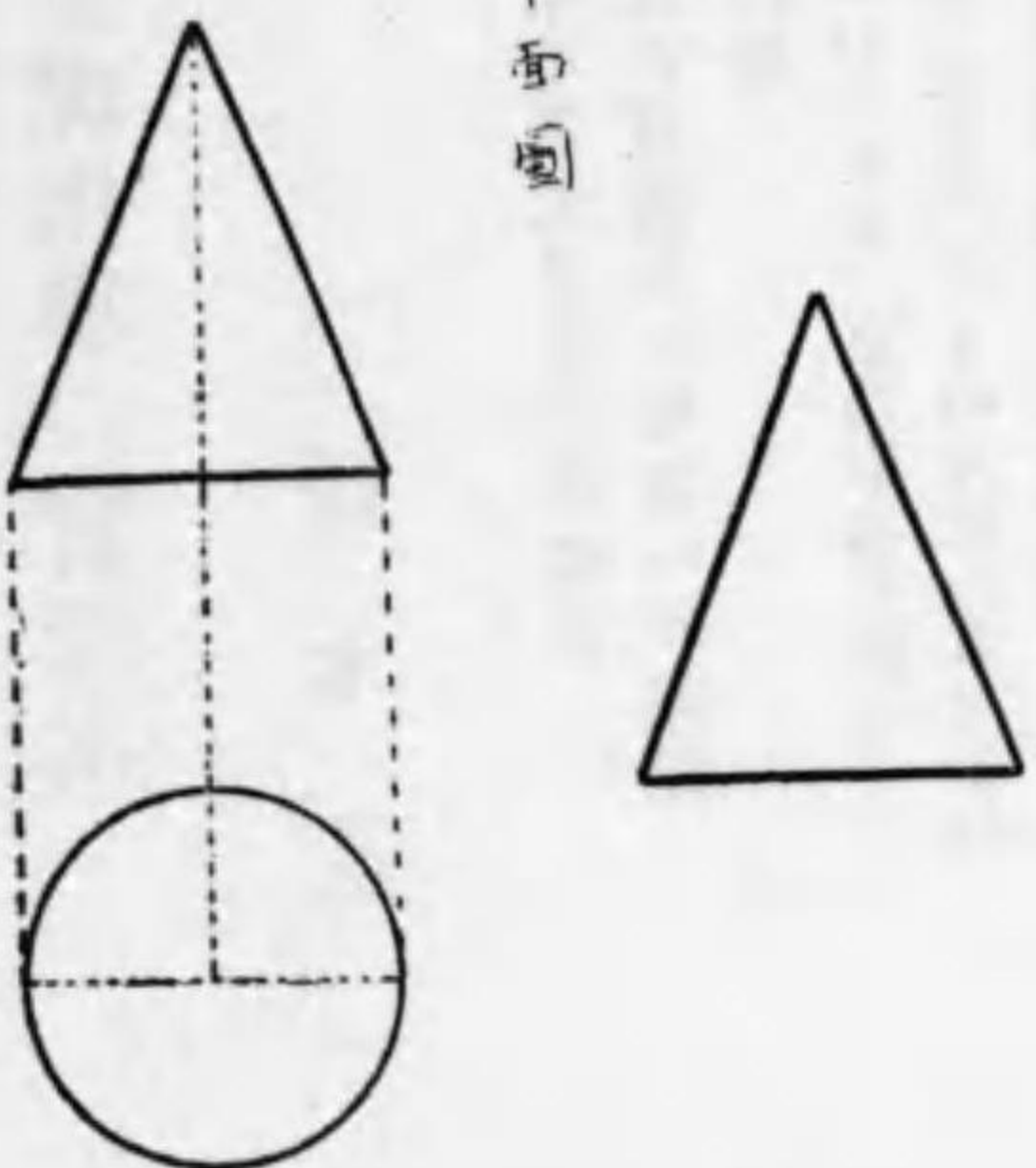
- 一、兒童の環境調査と地理的物語
 - 二、郷土地理の意義及び學習への準備
 - 三、方位と位置
 - 1 方位とは何のことか。東西南北を教授。
 - 2 學校から見て新北門はどの方位にあたるか。
 - 3 北はどの方向か。東は、西は、南は。
 - 4 新北門から見て附屬はどの方位にあたるか。
 - 5 方位は何で知りますか。太陽磁石星などによつて見る方法がある。
 - 6 太陽による法。讀本卷三、十五、四方を復習。
 - 7 磁石による法。羅針盤の構造、實物によりて説明。
 - 8 星による法。北極星の位置を説明。
 - 9 方位を紙上にあらはずにはどうしたらよいか、方位の記號によつてあらはず。方位記號なき普通の地圖では常に上方が北である。方位記號の型は色々あることに注意。
 - 10 地圖上での方位の見方についての練習。
 - 11 方位は何んの役にたつか。
 - 12 地圖上にて學校より附近の主なる建物の方位を見る。
 - 13 尋常小學地理附圖によつて方位を練習する。
- 四、長さ縮尺
 - 1 學校の玄関から新北門まで約何米あるか。一步の長さ或は十歩か百歩の長さを豫め測定して置いて歩數によつて計算せしむるがよい。
 - 2 學校から新北門まで何分かゝるか。一分間の速さを知つて時間によつて道程を知らしむ。
 - 3 實際の長さを割合を變へないで紙上にあらはずにはどうしたらよいか。縮尺を授く、旭川附近模型その他具体的な實例を擧げて。
 - 4 縮尺十分の一とは何のことか、五千分の一とは。
 - 5 校地或は任意の地域の縮尺をつくる。
 - 6 地圖の上で長さを知るにはどうするか、五千分の一の地圖で一センチは五十米である。
 - 7 小學校地理附圖により長さを測定せしむ。縮尺二百万分の一のもの。
 - 8 縮尺と面積との關係について。
 - 9 縮尺に關する練習問題提出。
 - 10 イ、縮尺五万分の一の地圖では五軒が何センチに當たるか

ロ、地圖上(五万分の一)で十センチ離れてゐる兩地間の實際距離はいくらか。
 ハ、縮尺二百万分の一の地圖で二センチの海岸線を持つ實際の延長は何程か。
 ニ、旭川圖葉五万分の市役所より學校迄の距離を計らしむ但直線距離のこと。

五、側面圖と平面圖

1 圓錐体を眞横から見た圖はどうなるか。側面圖。

第一圖 側面圖



第一圖 側面圖

2 圓錐体を眞上より眺めたる圖はどうなるか。平面圖
 3 側面圖と平面圖の意義を明かにする。
 4 湯呑の側面圖と平面圖を描き兒童にも描かしむ。
 5 平面圖と側面圖とを比較對照せしめ平面圖に對する觀念を確實にする。

6 教室の平面圖の既製されたるものを示し縮尺と關聯し觀察せしめ兒童に平面圖を製作せしむ。四人一組にて。

六、學校附近平地の觀察

- 1 平地は何をつくつてゐるか。野菜物が多い。
- 2 水田が少ないのは何故か。
- 3 都會の周りには野菜畝の多いのは何故か。
- 4 野菜のつくり方はどうか。
- 5 野菜物の種類は。
- 6 肥料はなにを與へてゐるか。土はよく肥えてゐるやうだ、どんな土が作物に適するか。
- 7 野菜の販賣法はどうか。
- 8 學校の前の市街にはどういふ店やが多いか。
- 9 近文には住宅が澤山建られてゐる殊に文化住宅と稱するものが大町八九丁目多く建てられたのはどういふわけか。こういふところが住宅地として便利がいふのか。
- 10 學校から近文驛方面に行くと特殊部落がある、それは何か。アイヌ部落。

11 アイヌの生活状態はどうか。
 12 何を職業としてゐるのか。

ト、中島公園

- 1 公園の周りは何にかこまれてゐるか。川。中島といはれる理由は。
 - 2 川が多いから橋が多い、どんな橋があるか。
 - 3 公園の小山に上り四方を見ませう。どちらに何が。
 - 4 公園の樹木は何の役に立ちますか、大切なもの。
 - 5 池の利用はどうでせう。夏ボート。冬スケート。
 - 6 池の水はどこから入つてどこから出ますか。
 - 7 公園にどんな運動具(遊び場)があるか。
 - 8 公園は何んのために作つたのでせう。
 - 9 上川神社願宮にお参りませう。
 - 10 中島公園の略圖をかきませう。
- 八、高さの地形。近文臺
- 1 近文臺は學校の庭よりよほど高いでせう。
 - 2 近文臺全体の形はどうですか。臺地性
 - 3 急な坂を登ると波形に稍平らかになります。
 - 4 この近文臺を横ぎる道に掘割道路がありますね。(人力による自然征服の様子を話して行く)
 - 5 この臺地に何時いつても兵隊さんが演習してゐますね何故でこゝで演習をするのでせう。

6 小遠足で行つたとき、こゝにどんな植物がありましたか。たべられるものにはワラビ、ゼンマイ、ウド、ヨメナ、フキ、セリ、ヨモギ、ポリノ。コゴミ。(理科と聯絡をとつて)。

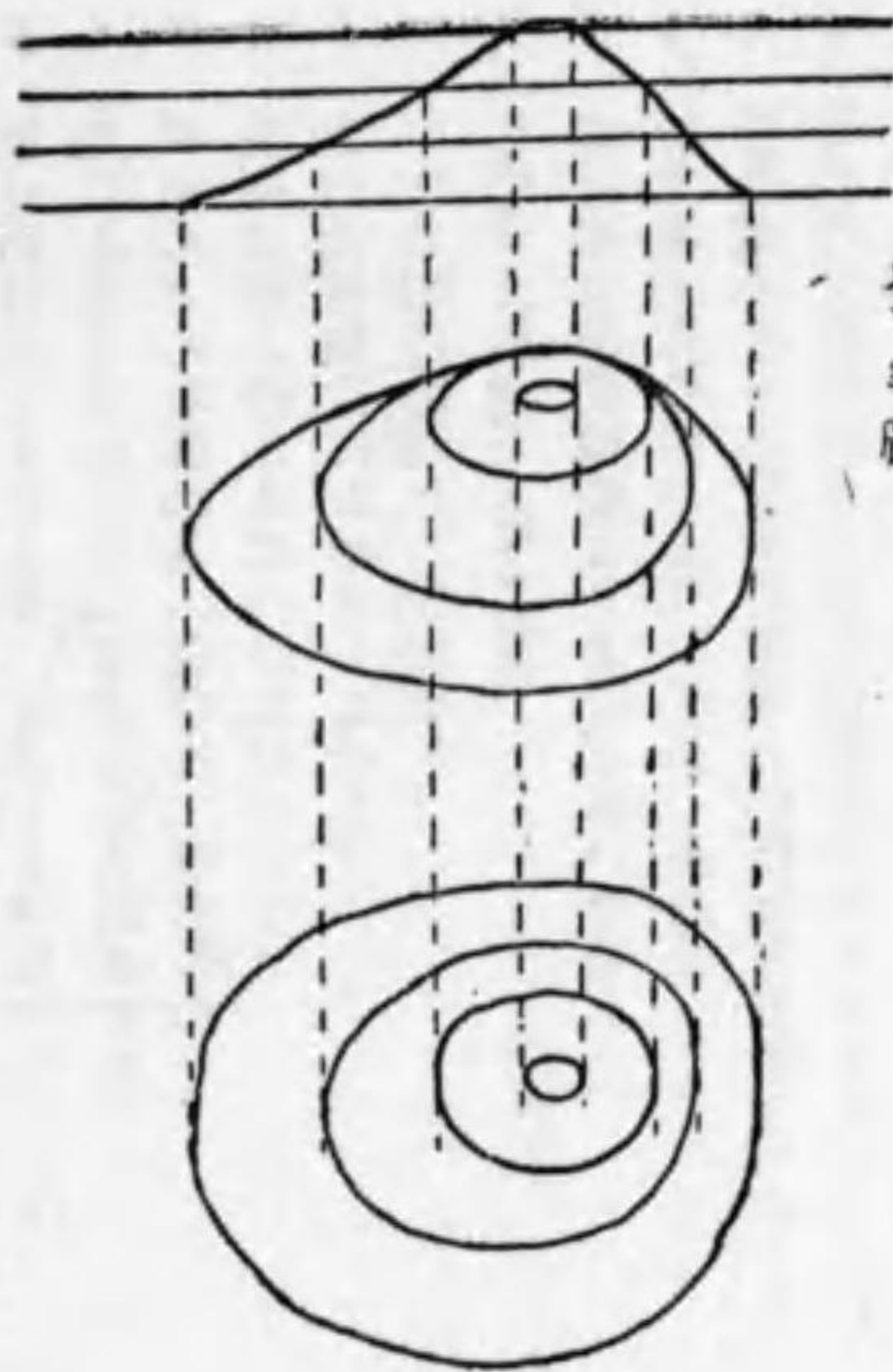
7 冬の臺地でスキーをやるところはどの邊か。春光臺その他。どの斜面がいゝか。

九、神樂岡

- 1 神樂岡は學校より見てどの方法にあたるか、距離は。
 - 2 神樂岡の東斜面と西斜面はどうちがふか、岡の東は緩かで西は急ながけを作つてゐる。東山麓に沿つて鐵道が走り西山麓には忠別川が流れてゐる。
 - 3 忠別川はどういふ方向に流れてゐるか。高きより低きに流る。どこから流れてくるか。どこへ出るか。流れ方。川の營力、堤防、護岸工事の状態、上中下流、支流本流、左岸右岸等の地理的用語について。
 - 4 神樂岡に上川神社がある。その御神體は？、お祭は
 - 5 岡の上から旭川の市街及盆地の水田地が見える。
 - 6 この岡の附近の一部が公園地とされてゐる。
 - 7 位置から見てこの公園は便利か、鐵道のあるのは。
 - 8 旭川の地形として外にいゝところがあるか。
- 十、高低の表し方
- 1 山を眞横から見た場合、側面圖。

- 2 山を斜上から見た場合の圖は。
- 3 山を真上から見た場合の圖は。平面圖。(第三圖)

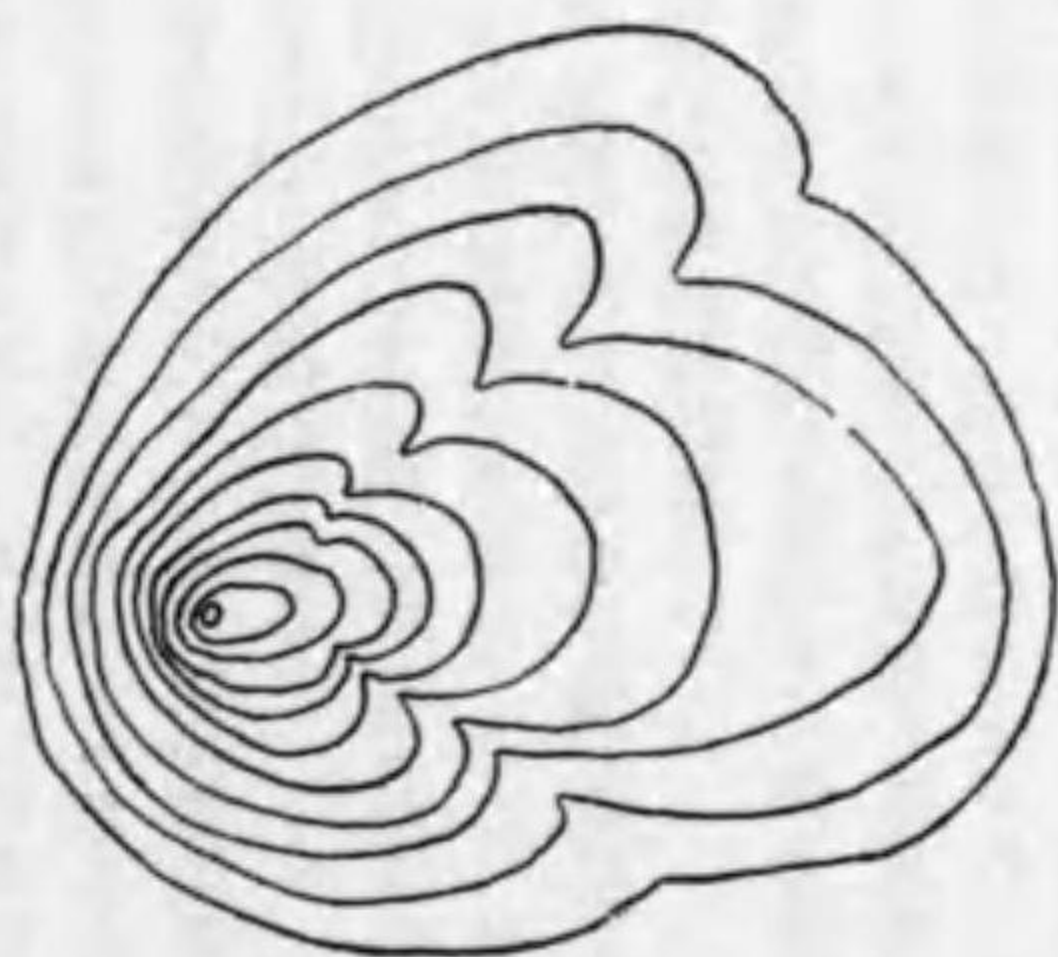
第三圖



- 4 水平曲線(等高線)の意義、圖解、模型により直観、
- 5 傾斜の急なところは水平曲線(等高線)はどうあらはれてゐるか、密に。
- 6 傾斜の緩なところはどうかあらはれてゐるか、粗に。
- 7 等高線の相交することはあるか。
- 8 若し斷岸絶壁の如く直立した地形は等高線はどうあらはれるか。
- 9 高等線の屈曲の大なる所の地形はどうか、地形複雑。

- 10 少き所はどうか。平野の如く單調である。
- 十一、等高線による地形の讀み方練習一(第四圖)

第四圖



- 1 傾斜の急なところはどこか。最も緩な所は。
- 2 一番高いところはどこか。
- 3 一番下の等高線が二十米で二十米毎に等高線があるとすると頂上は何米か。隨時こゝは何米か……。
- 4 等高線が山の頂上に向つて彎入する所はどういふ地形か、谷の地形説明。
- 5 反対の方向へ突出するところはどうかいふ地形か、山、

第六圖

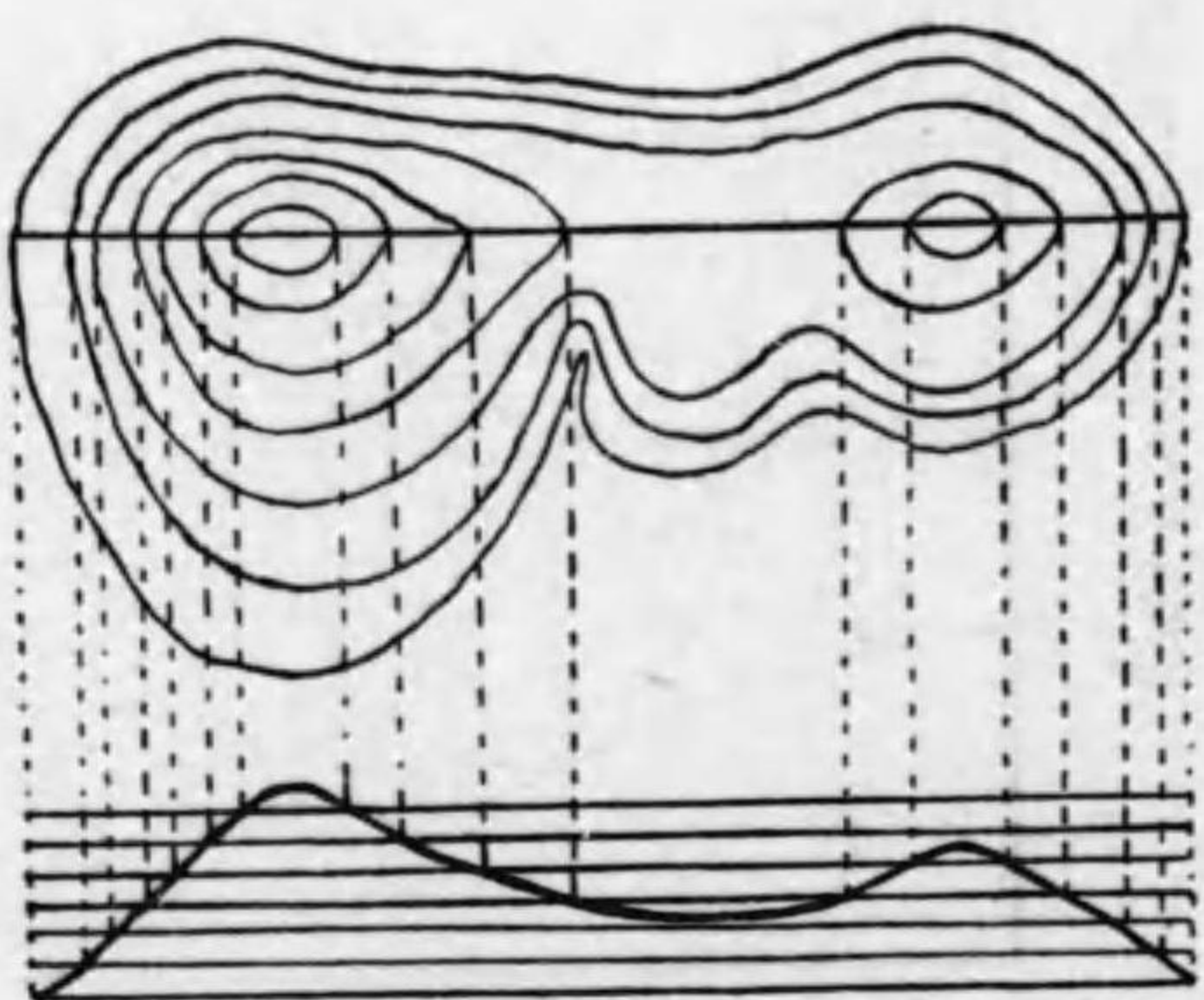
- 又は山稜の地形。
- 6 この山が雪におほわれたときスキーをやるにはどのスキーがよいか。
- 十二、等高線による地形の讀み方練習二(第五圖)

第五圖



- 1 等高線の粗密と傾斜。
- 2 最高点
- 3 平地、西方の地形(臺地性)
- 4 階段狀地形はどこにあるか。
- 5 川の支流或は小川で直ちに海に注ぐもので急なところ緩なところを等高線から觀察する。
- 6 斷面圖の作り方、某地點をとりて。(第六圖)

六圖



- 十三、地形圖の記號
- 1 繪圖と地圖の記號を尋常小學地理附圖の圖例による。
- 2 繪圖を觀察せしめ、然る後繪圖中の地理的要項が地圖に如何に表されてゐるかを對照せしむ。
- 3 五万分の一地形圖の各種記號中の主なるものゝ指導。

(第七圖)

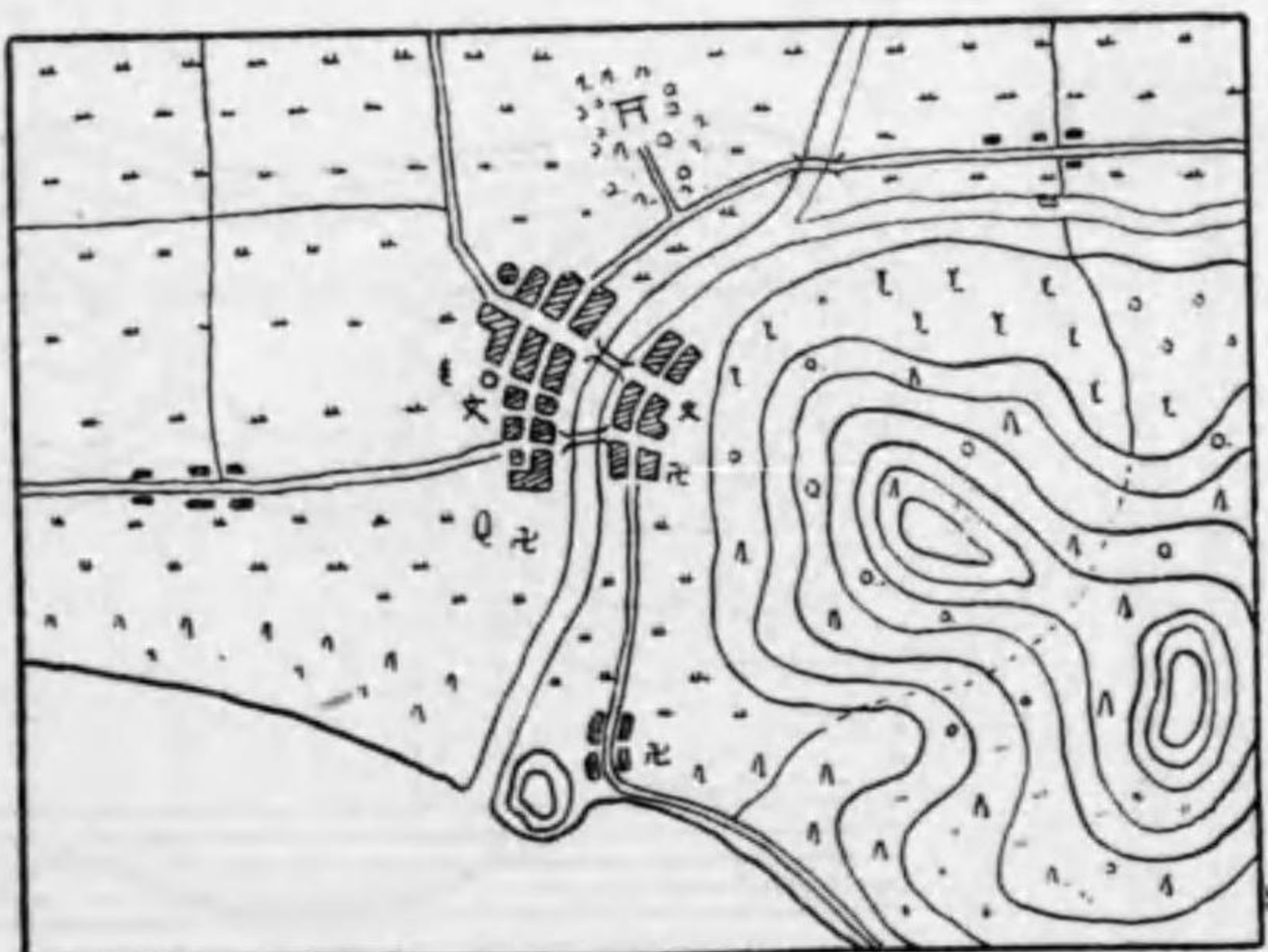
第七圖

荒地	樹林	湖	草地	桑畑	水田	交通
燈台	鐵塔	古戰場	港	裁判所	發電所	病院
佛	學	郵	佛	神	名	温
油	鑛	町	市	山	井	父

十四、地形圖の読み方。一 (第八圖参照)

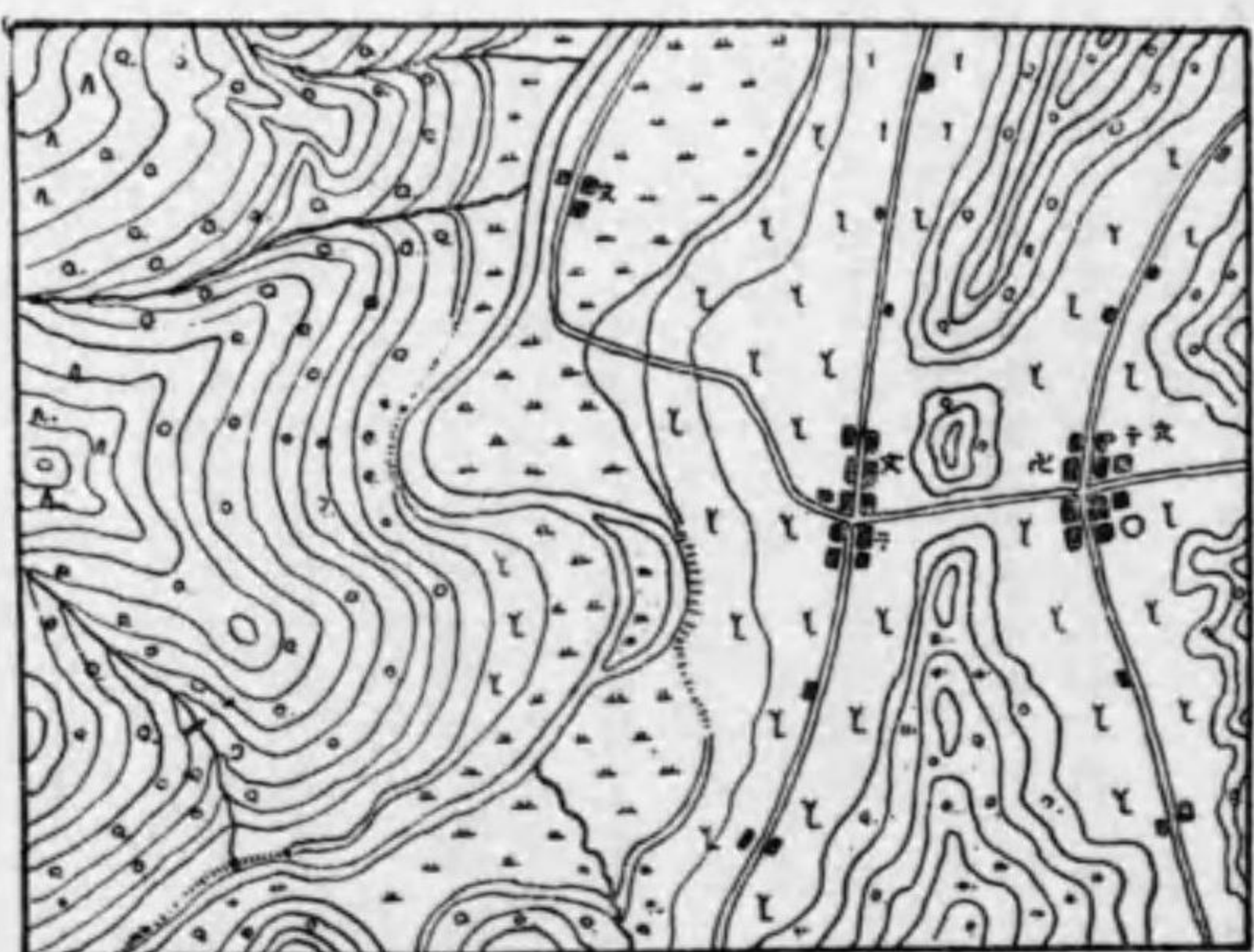
- 約何米あるか、
- 山地にはどういふ木がありますか、粗密の具合は。
 - 平地は一般何が行はれてゐるか。水田
 - 水田の外にどんなものが植えられてゐるか。
 - 町はどういふところに開けてゐるか、川の沿岸に。
 - 道路鐵道の状態は、橋は。
 - 學校はどこに、神社は、お寺は、郵便局は。
 - 川と灌漑水田との關係。
 - 平地と産業交通都邑との關係。
- 十五、地形圖の読み方 二 略

第八圖



- この地形圖には海と陸があります。
- 陸は大きな川によつて山地と平地に分れてゐる。
- 等高線は二十米毎に引かれてゐる。一番高いところは

第九圖



十六、旭川市の交通

- 近文の師團通りは廣いが中通りはせまい、町へ行つても一條二條三條……の通りは廣いが中通りはせまい、それは

- 何故か。道路の大小と交通機關、自動車（岡太郎）の走つてゐる通りはどこか。
- 1 師團通りの輔道と交通との關係は、道路の構造、幅、なぜ練兵場へ鐵道が近文驛から敷かれてゐるか。
 - 2 この鐵道で近文の人（我々）はどういふ便利（利益）があるか。
 - 3 旭川の鐵道の發達はどうか。四方に發達。
 - 4 旭川驛（停車場）のありさまはどうか。
 - 5 どうしてそう發達したか、軍隊との關係、上川平野、米、もつと延長して十勝、北見、留萌、空知方面とは。
 - 6 停車場と倉庫運送業との有様。
 - 7 電車がついたら近文の人（旭川の交通）はどうなるか
 - 8 旭橋のかけかへの必要はどうか。
 - 9 旭川市近郊交通の有様は、郊外交通圖を示して。
 - 10 交通と工業商業との關係を考へなさい。都市は道路及交通機關を完全にせねばならぬことを説く。
- 十七、石狩川
- 1 石狩川の廣さはどうか。
 - イ 旭橋のところは狭い、橋は高い、長さは短い、ロ、新橋のところは廣い、橋は低い、長い、橋の長短高低と道路の傾斜、交通との關係。
 - 2 石狩川の流れぐあいはどうか、方向は、旭川附近では

- まがりまがつてゐる、つまり蛇行流。
- 3 流れの速さはどの邊が早いか、どの邊がおそいか。
 - 4 蛇行してゐるときどちらに水が多くよるか。
 - 5 従つて侵蝕の程度はどうか（破壊作用）。
 - 6 堤防はどういふところに多くしてゐるか、どういふ作り方をしてゐるか。
 - 7 川の小石の皆圓味を帯びてゐるのはなぜか。
 - 8 砂原はなぜ出来るのか（運搬沈澱作用を加へて）。
 - 9 水泳はどんなところでやればいゝか。
 - 10 石狩川の利用はどうか、上流は電力、中下流は灌漑（上川平野の灌漑）神居古潭の灌漑工事と水田。その他飲料水としてゐる。（師團では近文臺の上に石狩川の水を擧げてこゝに水道によつて供給してゐる）
- 十八、近文の區分と商工業
- 1 近文はどうされてゐるか。大町、旭町、北門町、川端町、錦町等地圖によつて。
 - 2 學校附近にはどんな商店があるか。
 - 3 師團通の店やの中で割合數の多いのは、さかすきや、バーの類、軍隊との關係。
 - 4 師團通（表通）と裏との職業の差異はどうか。
 - 5 大町七八丁目の住宅。
 - 6 近文は精米業が盛んだ、何故か。

- 7 市場にどんなものがあるか。
 - 8 市場はどんな便利があるか、市場の有様、商品。
 - 9 旭牧場、北村牧場の有様。牛乳バター製造。
- 十九、師團
- 1 二十六聯隊は學校よりどの方向にあるか。
 - 2 各聯隊の配置はどうか。
 - 3 特科隊はどこにあるかどういふ順序に並んでゐるか。
 - 4 師團司令部はどこにあるか、どういふところか。
 - 5 練兵場の位置、廣さ、一周どの位あるか。
 - 6 偕行社、北鎮學校。
 - 7 招魂社はどこにあるか、誰をまつてゐるか、お祭は何時か、どんなもよほしがあるか。
- 二十、我等の旭川市
- 1 位置、相對的位置を示し更に關係的位置にまで、北海道の略中央に位し鐵道により宗谷北見十勝空知方面に通ずる交通上重要な位置を占む。軍隊との關係的位置上川盆地物質集散の好位置。
 - 2 市街の形狀、道路の走向は何れも碁盤形をなし井然としてゐる。
 - 3 停車場前の通りは何といふか。一條二條……一丁目二丁目……とどの位あるか。
 - 4 市役所は何條何丁目か、中學校は、高等女學校は、小

- 學校は幾つあるか、その他役所の著名なものは。
- 5 旭川市で一番にぎやかなところはどの邊か。
 - 6 旭川の人口は何程か、七萬。
 - 7 いつ頃から發展したか。
 - 8 人口増減の状態は。
- | | | | |
|--------|-------|--------|-------|
| 明治三〇年末 | 三六二七 | 大正一二年末 | 六四三三七 |
| "三五" | 一六四四一 | "一三" | 七一三二四 |
| "四〇" | 三三三九二 | "一四" | 六六二五八 |
| 大正元年末 | 五三二四九 | "一五" | 六六四一三 |
| "五" | 六四三九一 | 昭昭二" | 六八〇二五 |
| "一〇" | 五八八〇五 | "三" | 七〇〇〇四 |
| "一一" | 六二四六二 | | |
- 9 面積はどの位あるか。一、一一六八方里。秆にて。従つて人口密度はどうか。一秆に。
 - 10 將來はどう發展して行くであらう、市民の自覺。
 - 11 市長市會議員はどういふ人か。
 - 12 我等は市民であり道民であり日本人である。
- 二十一、旭川の氣候
- 1 天氣といふ意味は。
 - 2 氣候といふ意味は。
 - 3 旭川の毎月平均氣温は、グラフに表はしたものを用意
 - 4 いつが一番寒いか、何度位か。

- 5 暑いのはいつ頃か、何度位か、その寒暑の差は。
 - 6 こんなに温度のちがふのが旭川の特徴です。
 - 7 夏はこんなに暑いので上川盆地に水田が盛んなのです米作の必要条件を。
 - 8 冬寒さのために學校がお休みになることがありますね温度は何度でしたか、何を合圖にしますか。
 - 9 零下二十度といふあたりはどうなりますか。
 - 10 旭川で今まで一番寒かつた記録は、明治三十五年一月二十五日の零下四十一度である。
 - 11 風は多くどういふ方向に吹くか、夏は冬は。
 - 12 雨はどの位ふるか、いつ頃が最も多いか。
 - 13 雪はどの位降るか、いつ頃最多か。
- 二十二、我等の身邊を見よ
- 1 我等の身邊を見よ、着物帽子靴……云々と。
 - 2 我々の着物は木綿だね、中には毛織物もあるでせうが絹織物をさることはめつたにないでせう。
 - 3 一體木綿の原料は何でせう、綿花。
 - 4 綿花はどこに産するか、北米・印度・支那・エジプト
 - 5 我國はどこから主に輸入してゐるか、印度・北米。
 - 6 我々はこの木綿によつて冬の寒さをも防いでゐることを思ふとあの暑い國の印度人に感謝せずには居られませんね、どの位輸入されてゐますか。

- 7 そうして綿花が綿織物になるまでには……。
 - 8 毛織物の原料は何ですか、どこに出來ますか。
 - 9 これも外國（濠洲）から輸入されます。
 - 10 その他帽子、靴、靴下、足袋、シャツ等夏物から冬物ほんとは我々は世界の多くの人々にお世話になつてゐるこ
 - とだ。
 - 11 こう考へて家中の品物を見てごらん、それは世界の物産陳列場となります。
- 二十三、食膳に上るものは一体どの邊から來るか
- 1 三度三度のお米はこの附近ではどこから出來るか。
 - 旭川市の附近平野は皆米の産地である、鷹栖村、永山、東旭川、東川、神樂、比布、愛別、當麻その他……。
 - 2 どうしてこの邊に米が澤山とれるのか。
 - 3 米産に必要な地理的條件は。
 - 4 上川盆地はこの條件に適してゐる。
 - 5 次に膳に上る野菜物はどこから……。市の郊外ともいふべきところに産てしゐる。
 - 6 おさかなの類はどうして手に入れるか。
 - 7 魚類は海、湖、川等からとれるが我々の食するものは大抵海からとれるものだ。
 - 8 どの邊の海から來るのか、留萌、釧路、北見等の方面
 - 9 どんな種類のものが多いか。

- 10 我々の口にするまでの経路は。漁船で海に出で沖揚げをなし箱につめられ汽車にて運搬せられ旭川市の漁市から魚屋に來りそれから料理せられ食膳に上る。
 - 11 醬油、味噌、食鹽、砂糖等の産地は。
 - 12 果實はどこから來るか、内地産もあれば外國産もあるその他にどんなものがあるか。
- 二十四、復習、特に讀圖の練習
- 1 高低の表し方。
模形、等高線式、ケバ式、ボカシ式、併用地圖等の圖式特徵説明、尋常小學地理附圖によつて。
 - 2 方位、縮尺、平面圖等の練習。
 - 3 地形圖による讀圖練習、五万分の一地圖使用。
 - 4 其他。
- ☒お断り 郷土地理指導の實際案と題して稿を起しました
が順序配列の上に文章の上に遺憾の點が多からうと思ひま
す。又紙數の關係上はぶいたものもあります。何卒御叱正
を願ひます。

(昭和四年六月三十日)

理科教育の野に私の足跡を想ふ

石川彦三郎

論理の世界より体験の世界へ、抽象より具象へ、そして概念の殻を破つて、児童の中に自己を移してゆく時に教育の作用は涙ぐましくも力強い質感となつて、私の胸に強く迫ってくる。

児童と共に、否児童のために苦惱の荊を背負ふ時、あまりに抽象の世界に蠢動し、空虚な偶像の前に拜跪してゐた自己を寂しいものに思はずには居られない。

要請のないところに宇宙の神秘を説くことは冷たい白壁に向つて呼びかけることである。

児童の生活への反省を忘れた形式的な教授は徒らなる軸郭を畫くために汗を流すことである。

―もつと足元から―

―もつと足元から―もつと児童の生活から―
私はかく叫んで、薄明の曠野に佇み、大地に育む私と児童との魂の交響に浸り、靜かに流れる搖籃の歌に耳を澄ませよう。

× × ×

「興へられることを待つよりも寧ろ自ら求むる能動的態度」児童のそれへの本能的境地に礎を置き、高き自覺的なそれへの念願をもつて現在の理科教育を眺めます時に、滿されざる感じを持つもの二つ。その一つは児童自身の生活への科學的反省、一つは児童の科學的作業（前者は自然的自然現象への凝視、即ち科學的精神、觀察力、推理力の養成、後者は、論理的知識の實際化、即ち實行力、創造力の養成であり、前者は自然の理解、即ち自然物、自然現象に對する思想を豊富、確實にし、科學的知識の基礎を養ひ、後者は文化生活への參與、即ち自然の法則、及び自然力の利用、物質文明の理解への發展相を内包する）であつて、この二道へ、まつしぐらなる児童の歩み、そこにこそ、自然に對する愛好の念と科學の世界への興味と追求欲（それは大人の思惟に依つて定立された概念的なものでなく純一な児童の具體的活動としての）が躍如たる生命裡に培はれてゆくのではなからうか、私は理科學習の根據をもつと児童の魂の中に見出し、そこに指導の繩を解かねばならない

× × ×

私等は自然と密接なる關係依存に於てのみ生活を完し得る。従つて私等の外部經驗に於て自然の法則、理法は雑多な事物現象として絶えず神秘と不可思議と驚異とを私等の官能の中に、織り込んでゆくことを認識する。

然し乍ら児童の活動は概して衝動的で、組織だゝす所謂企劃がない。若し又彼等の本能的に鋭敏な直觀が、その中に幾多の疑問を孕み、求知心の能動的な、ひらめきを感じたにもせよ、眞に疑問を疑問として解決への苦惱と、永続的な研究心をもたない。

こゝに理科指導の根柢を置くことを忘れたる教育に於ては、尊い科學心の芽は痛ましくも摘とられ、探究への感激は、水上の泡沫のその様に消滅し、かくて児童の科學的精神は常に蝕まれ、惨しくも躪られてゆく。

お！そこでは薄明りは永劫の闇に呪咀され、凋落と萎縮の悲しき輓歌は響いてくる。

児童の生活への科學的反省（若しこの辭が妥當性を欠いてゐたら、児童が絶えず自然物、自然現象の中に質問してゆく態度と云ひ換えても私の言わんとする内容には更に變りはない）への指導の要は必然的に嚴肅なる要求としてこゝに擡頭してくる。

× × ×

一、科學的精神と研究的態度の養成

―疑問をもて―もつと心眼を見張つて自己の生活を覗け―然らば到るところにあらゆる場合にwhat? why? といふ事實が存在してゐること知るであらう。自然に呼び掛けねばならぬ、自然は只質問を發する者にのみ答辯を興

へ、探究する者にのみその本質を明かに示す、これが私の児童と共に體驗しつゝある標語である。

彼等の大部分は自然に對する注意力と觀察力とに貧しい深く鋭く一現象、一事物に注視してその性質或は因果的關係を組織的に觀察し思考する力に乏しい。

彼等は事實を事實とし、現象を現象として認識し、肯定してゐる。或は時に神秘の淵に映す影に驚異の瞳を張ることがあつてもそれは單なる外部刺戟に依つて起る偶發的觀察の結果であつて、その刺戟が去るとその事實も無意識の奥に投げ入れられて、遂には全くその影を失つてしまふのではなからうか。

私が現在の組（高二男）を昨年度擔任した初め組の児童に就いて種々調査した結果以上の様な寂しい結論を下さねばならなかつた。尙理科の第一時目に「理科の好きな人」と云ふ私の間に對して舉手をするものが一人もなかつた。こゝでは児童は干らびた砂丘に坐して味気ない砂を噛んで居るのだ、こゝでは児童のメスは赤く錆びて用をなさなかつた。児童の興味を失つた理科教育は熱と光とを失つた灰燼の教育である。

私の前に述べた標語は斯くして生れた。私は科學史を繙いた。そして偉大なる先人等の生活或は發見の動機等に彼等の感激を呼び覺まし、自覺的に意識せしむると全時に一

方毎朝豫習所に彼等の疑問に答へてその研究的態度の養成に勉めた。憂悶苦悶數十日私の努力の結果か、兒童の注意は次第に自然の中に働き掛けてゆき彼等の持來る問題も漸次本能的な部面より知覺的な方面に進展して來た時私は更に第二の仕事に移つた。

二、疑問帳の作製

兒童の疑より解決への歩みは彼等の研究的努力の過程であつて、私はその中に尊い彼等の姿を眺めることが出來、又それへ只管に念願をもつのであるが前に述べたるが如く彼等にはその動機が偶發的であるだけに、明白なる結果を得ぬ間にこの疑問も忘却され易い。従つてその刺戟に新たな記憶と、更に自發的活動への機縁をもたせる爲に、又一面彼等の努力に資料を、その方向に暗示と指導を與へる一機關として彼等に疑問帳を備へさせるの必要に迫られる。この疑問帳を備へさせてから、彼等の活躍は實に急激な進展があると云つても敢て過言ではないかと思はれる。自己の印した足跡に對する喜悅と懐しみは、眞に自然愛好の念と、科學に對する興味とを喚起し更に新たな活動への刺戟と營養素とを與へてくれるに充分なものがあらう。

三、疑問帳の内容

疑問帳の記載は兒童の豫期的觀察によつて疑問を構成しその記載に初まつて、研究的觀察實驗の過程とその結論、

即ち概念の構成、問題の解決に至つて終る。

眞白な新しいノートの第一頁にインクの跡は何を辿つて行くか？ 私は蒔いた朝顔の種をそつと掘り返して見る様な氣持で彼等のノートを開いて見た。

然しそれはあまりにも無慚に私の期待を粉々に打碎いてゐた。何故ならそこには何等彼等の研究的な苦惱の表象が現れてない。寂寥は失望となつて私の理想を數々に磨けた。だが大風が一過した後の静かさの様な沈滞した薄明が私の胸に音づれた。私が彼等に望んだものが大き過ぎた。彼等には科學的訓練と基礎的知識とがなかつたのだ。かく感じて私は専ら兒童の興味を中心として能動的態度の養成に勉め、かくすること一ヶ月餘、私は初めて疑問帳の中に細かにも一條の明るみを見出すことが出來た。

弱々しい二つ葉が大地を押し上げる力である。嬰兒が危かしい腰つきで立上つた姿である。

四、兒童の研究法

兒童の研究法を分つて個人研究と相互研究の二つとす。

A 個人研究は兒童の獨自的な生活であつて、彼等の疑問初まり自らこれを解決する爲に、實驗と觀察に依つて事物現象を知覺認識し、更にそれ等に對する觀念相互の比較或は概括して一つの原理なり法則に到着するを以て目的として居るが、基礎的な力が幼稚であり尙その思考道

程にも誤謬が多い。例へば小なる鏡にも大なる像の映する理由を説明せんとして種々實驗觀察した結果、その實體と鏡面との距離に關係あることを知つて直に遠きものは少さく認むると等しくその實體は少なる像を鏡に映すと断定するが如く、或は又その原因や現象の複雑な爲めに殆んど何等のヒントも得られぬ場合も少くはない。けれども彼等の熾烈な努力には涙ぐましいものがあり私は又結果を度外視して彼等のこの努力そのもの、みの中にも大なる價値あるを信ずる。

B 相互研究

個人にて解決つかざる問題は更に他の機關に依つてその研究を繼續しなければならぬ。相互研究はそれへの要求に依つて設けたものである。

1 人員 大に過ぎるより寧ろ小人数の方が實績は良好である。私の組は在籍約四十名これを四組に分けて一組十名としてある。

2 組の組織 組の區分法は兒童の學習とは密接なる關係がある(その理由は省略す)私は現在では教室内に於ける各列を以て組を組織し各組に一名宛組長を置いて組の統一或は他組との交渉その他の仕事に當らせる。

五、私の仕事

以上の如き方法に依つて兒童の自己活動を根柢として彼

等の自由研究を主眼としてゐるが、自己活動と云ひ自由研究と云ふことは「指導者の存在を認めず」と云ふことは全く別問題である。寧ろ眞の指導と云ふ意味はその中に嚴肅な事實として成立する。

私はその責に耐ゆるべく力弱い。私には學がない。術を知らない、そして經驗が乏しい、あるは只兒童の力を延ばしたいと云ふ希望のみである。その理想と現實との隔を小ならしめんとする祈りが私の苦悶と懊惱と努力の體驗である。

A 絶えず兒童の研究的態度に注意し、彼等の質問に應じ或は研究上の着眼點、方向への暗示、方法指導、實驗觀察上の特殊的注意を與へること。

B 同時に相互研究各組の努力活動の獎勵。

C 疑問帳を一週に二回提出せしめて夫々個人指導をなし又問題を一束してこれを分類し時に級全体としての宿題として課し、それ等の整理を時々豫習時或は課外に取扱ひその理解を正確ならしむ等。

六、教科書との連絡

個々雑多な無系統な彼等の疑問と教科書との關係を如何に考へ如何なる交渉を保つべきか？

私はこの問題に就いて簡單に記さねばならない。

元來教科書は利用すべきものであつて囚るべきものでは

ない。然り教科書は學年に應じたる程度と教材の標準と系統とを示すことに依つて絶大の價値がある。私のこの仕事は決して教科書の存在を防げることにはならない。只教科書が大人の世界から兒童の世界へ働きかけるものであるなら私の仕事は兒童の要求から科學の世界に巡禮の杖曳くことである。従つて兒童の問題取扱ひも教科書とは充分に密接な連絡をとるに依つて教科書の眞價を發揮することが可能であると信ずる。故に私は夫等の問題を科學的な原理に依つて已習教材に屬すべきか、今後取扱はるべきものか、或は全く無關係な問題かの三項に分類して適當なる取扱方法を決定する。

今し生ひ繁つた校庭のポプラの緑は強烈な六月の陽を遮えざる。蒸されきつて重苦しく沈滞した空氣が揺いでサラ／＼と葉が白く翻る。汗と埃とを木蔭に除けて先程から六七名の兒童が地上に何か圖を畫いて研究に餘念がない。あゝ何んと云ふ尊い彼等の姿であらう。

私は何物も御前達に與へることは出来なかつた。然し只私は御前達のその眠つて居た魂を呼び覺すことだけは出来たかも知れない。私は靜かに六月の空の様に見えしめて其の大地に根を張るポプラの様にすく／＼と伸びてゆく御前

達の姿を見守らう。私は祈りたい。私の心は強い感激で一杯なのだ。

一、兒童の作業

理科に於て作業と云へば廣い意味に於て實驗、觀察、採取等、兒童の筋覺作用を主とするものを含むかも知れぬが私がこゝで云ふ作業は機械、模型、實驗器具、その他玩具等の製作と云ふ限定された意味であることを先づ斷つて置かねばならない。

依て製作は創造であり、創造は自己擴張の止み難き要請の表れであり、その努力には一種の満足が感が伴ふものである。自己の製作品に對する感激は製作表のみに味ひ得る絶對なる心境であらう。

だが私が特に理科教育の一部面として主張する理由は寧ろ科學的原理の眞の理解、應用と云ふ點に主眼を置く故である。現在の物質文明の表象はすべてが機械化となつて現れた。吾々の生活は直接間接に機械の恩澤を受けること大であるのに、私等の夫等に對する知識は眞に微々たるものである。そこに科學の墮落がある。

小學校の理科に於ても近時之等機械類の教材が著しく増加した様に思はれるが、私は之程困難を感じる教材はない私はいつも内これを抱いて外に逡巡する淺ましい自己を

見なければならなかつた。然しそれでは永遠にペリフェールの世界に逍遙ふ影の薄いものである。

眞の理解は先づ私と兒童とが概念の扉を開いて體驗の光に浴する勇氣を持たねばならない。兒童作業の指導はこの切實な要求のもとに必然的に生れねばならぬ宿命の子である。

二、私の指導法

「先生僕は昨日家にあつた古いレンズを二つ合せて見たら遠くのものが大變近く見えるんです。けれども倒になつて見えるのですがどうしてよしやう。そしてこれを正立させる方法はないんですか？」

こんな種類の質問を受けた時程私は強い感激に打たれる時はない。私は直ぐに準備室よりレンズ數個を持つて來て兒童に實驗せしめ且つその製作の動機、方法、過程等を質問しつゝ凸凹レンズの性質、望遠鏡の原理等を説明し尙凹レンズを用ふれば像の正立することを知らしむ。兒童は喜悅と希望に満ちた面に感謝の瞳を輝かせつゝ私の前を去る私の限りない満足と微笑は彼の後姿に投げられる。その兒童は數日後にはその仕事の完成した事を欣然として私に告ぐると同時に次の製作に移る充分の力と欲求とを痛感するこれは單なる一例に過ぎないが、以て大体私の指導法を了解願へれば幸甚である。

私は特殊のもの以外は出来るだけ自由製作（個性に應じて）にしたいと思ふ。けれども私はこゝでも又悲しい蹉跌に遭遇する。それは時間と經濟と設備の問題である。然し與へられたものが僅少なるが故に躊躇するは消極的である與えられたものを如何に活用するかが兒童の宿題であり、その範圍を如何にして廣げてやるべきかが私の今後の任務である。私の理想へは未だ遙かに遠い、遠い。

「兒童生活から兒童の生活へ」

私は理科教育のすべてを包んでかく叫びたい。

だが私の歩みは、か細くも鈍い足どりである。

偉大な自然へ禮參する行者としての兒童の先導者たるべくあまりに力弱い私である。

黄昏の曠野は果しなく遠く連なる、萬象肅然として寂寥の氣はすべてを押包む。されど夕映が赤々と雲を染むる所靈鐘の鳴りひびく彼方、嗚呼それへ續く白い一筋の野路を私は頬に涙して教育愛の鈴打振りつゝ大地をしつかり踏みつけて兒童と共に寂しくもせめて眞實への力強い歩調を刻んで行きたいものである。

天文教材學習の跡

松浦久吉

太古の科學文明は、皆天文學から始まつたと云つても差支ない位で、バビロニヤ人は既に紀元二千年前に可成精確な天体觀測が出来て居り、一年を月、日、時、分、秒まで區別して居り、埃及人もギリシヤ人も、天文學は大好きであつた支那に至つては、天文に關する事柄は政府が行ひ、日月の蝕は天子以て戒むる所となし、吾々の生活が直接天体に關係ありとなし天体の現象の觀測、星學上の出來事は細大洩らさず、年報に記載されたのである。

彼等が、如何に日月星辰に對して、好奇と尊敬とを持して居たかがわかる。其の研究は、やがて實用化されて農業と結びついて曆となり、航海や大陸には無くてはならぬ羅針盤となつたのである。

然し多年苦心して作り上げた、曆にも一通り成功し、其の發達にも一段落を告げれば當時の文明を以つてしては行き詰まれる天文學は、星辰の運行と人事界の偶然の出來事と結び付いて、色々な迷信が、天文學に寄生する様になつた

ことも止むを得ない事と云はなければなるまい。

悠久なる天空に驚異し好奇の目を見張るものは太古人ばかりでなく、現代人も亦此の無言の宇宙に憧憬し、近來望遠鏡の力を藉りて、深淵なる學理を究めんとしつゝあるは誠に喜ばしいことである。

更に兒童の世界を眺むれば、夏の納涼の空に眞砂子を散りなした星晨の數々、秋の夕に輝く圓滿其の物の如き月の姿、此等は唯兒童文學の對象に止まらないで、彼等の驚異の對象であり、好奇の的となつてゐる。

夕涼に西の空に宵の明星を發見して「一番星見つけた」と云ふ誇りばかりでなく、星つて手が届きさうで屋根に上つても山に登つても届かない、落ちて來さうで落ちて來ない。實に不思議なものだと感ずる。錢湯の歸るさ、眞圓な月が東の山の端を離れて、澄みきつた大空に懸つてゐる時月面の暗影は本眞に兎が餅を搗いてゐる様に見える。然し兒童は、お月様の中に兎がゐるのだらうかと疑念を抱く、七夕祭に、月見に、月蝕日蝕に常に宇宙の萬象に對して疑問を發する。

此等の疑問を單に難解といふ一事を以て葬り去らんとするは如何なるものであらうか。勿論一足飛びに一片の説明で解決し様とすることは無理な事柄で、當抵彼等の腦裡に理解さるべきものでない。

尋常科には天文教材は四課よりない。而も尋四に春分、尋五に夏至、秋分、冬至と季節によつて排列されてゐるがそれが、斷片的であり、同じ様な内容である爲に、多くの人が此の教材に行き悩んでゐる様である。それは四五年の兒童には至難な教材には違ひない。即ち、

- 1 教材其の物が、餘りに漠然とし過ぎてゐる。
- 2 教材に抽象的な部分が多い。
- 3 繼續的觀察をなすには餘程の努力が必要である。
- 4 教材が單獨になつて連絡がなくなり易い。

以上の様に動植物や物理化學教材に比して一層困難な上に、教授者が觀測を基礎とせず理論のみに走る傾向がある爲に至難な教材が益々至難となり、抽象化されて、無味乾燥に流れてしまふのである。

それで此等の教材を取扱ふにあつて充分環境を整理して研究の動機を起させたならば相當な處まで理解され得るものと確信する。

此の教材の主眼とする處は、

- 1 太陽の運行に四時變化あること。
- 2 四時晝夜に長短あること。
- 3 氣候が變ること。

以上の三項であるが、教科書では同一程度の教材を循環して教授する様に書かれてゐるが、それでは單に前教材を

復習するに過ぎない、春分も夏至も秋分も冬至も同一原理によつて起る現象なのであるから一課一課其の理解を深かめて、最後に到達點に達すればそれでよいと思ふ。

左に私の實際指導の經過を大體書き連ねて御批判を御願ひすることにす。

一、太陽の運行に變化あることの發見

1 日の出日の入の繼續的觀察。

此は多く人に唱導されて居ることでも何事も新しい事柄ではないが實際にあたつて仲間面倒な根氣のいる事で大抵は途中で挫折してしまふ事が多い。

私は春分の取扱の處で、研究の動機を興へればよいと云ふ考で、觀測の諸道具を作らしめた。

(イ) 方向盤の作製

日の出沒を觀察せしめるにはどうしても、兒童各自が磁石や分度計等を用意しなければならぬのであるが、此は到底出來る相談ではないから、方位盤と云ふものを兒童各自に作らせた。

之は尋四の三學期に算術教材に角度の教材があるから此と連絡して西洋紙を正方形に切り、此の正方形の中に圓を畫かして分度器で三百六十度に目盛を付けしめ、○度を東、百八十度の點を西、九十度、二百七十度を南及び北と方位を記入しボール紙に張り付けて方位盤とした

斯くして得た旭川地方の日の出、日の入の時刻を記すと左の通りになる。

月	日	日の出	日の入	角 度
三月	一日	前六時〇四分	後五時・六分	南へ五度
三月	二一日	〇五、四六	〇五、三〇	少シ北へ
四月	二二日	〇四、五一	〇六、〇七	北へ、十二度
五月	一日	〇四、三六	〇六、二〇	〇二十五度
六月	二日	〇四、〇三	〇六、五一	〇三十一度
六月	二一日	〇三、五八	〇七、〇三	〇三十三度
七月	二〇日	〇四、二一	〇六、四六	〇二十七度
八月	一日	〇四、三二	〇六、四二	〇二十五度
九月	一日	〇五、一二	〇五、五三	〇十二度
九月	二一日	〇五、三六	〇五、一八	〇約〇度
一〇月	三〇日	〇六、二〇	〇四、一〇	〇南へ一一度
十一月	三〇日	〇六、五八	〇三、五三	〇三〇度
十二月	二一日	〇七、〇四	〇三、四一	〇三三度
二月	二三日	〇六、一九	〇四、四一	〇一三度

以上の様な圖表を學級の児童と共に製作したが、之にも

此の使用法は、學校の位置から見た眞東眞西の方位を東西の遠隔な山に目標を置いて、〇度(東)百八十度(西)と合せると磁石と同じ様に、完全に東西南北を指す羅針盤となる。日の出、日の入の時には此の盤を地上に置いて東西の方位を合せて、朝は、夕日が北何度の地點より昇つたとか、又南何度の地點に没したとかを讀むことになるのである。

此の方位盤は日の出、日の入の見透のつく場所ならば固定せしめた方がよいのであるが、児童の家庭は多く市にあつて、人家の爲に日の出入の位置が見えないことが多いので近距離の移動ならば差支の無い様にしたものである。

又方位盤の裏面には、記録盤を作り張り付け調べた結果を記録して行く。

記録盤には東西の目標を中心として、南北に五十度位の範圍で、山の輪廓を畫かしめ、日の出入の角度、位置、月日、時刻等を記入して行くのである。此等の作業は、始めは非常に困難で方位盤を二枚も三枚も書き直したり、途中で中止する者もあつたが、段々やつて行く中に、優等生が綴方の題材としたり、色々な報告をしたりしたので、他の児童も其れに引き入れられて後には學級の三分ノ一位繼續した。

時刻の不一致や、角度の相違等も免るゝことは出来なかつたが、大体に於て正確に近いものが出来上がった。

児童は之れ等の一年間の繼續的觀測によつて左の事柄を告白してゐる。

- (イ) 非常に期待と興味とを以て觀測した。
- (ロ) 朝早く眼覺時計で起されるのは苦痛であつたけれども日の出前に起きて、綺麗な空氣を吸つた時には實に氣持がよかつた。
- (ハ) タやけよりも、日の出の景色の方が綺麗だ。
- (ニ) 日の出の方が觀測に困難であつた。太陽の出る東の山に雲や霧がかかつてゐる日が多かつた。
- (ホ) 十二月の觀測が一番不成績であつた。
- (ヘ) 繼續して觀測してゐると日の出る場所や時刻が推定され、又よくの中するので面白かつた。
- 等と感想を述べてゐた。更に此の觀測によつて知りゐた事柄はと、訊ねた時に。
- (イ) 春分から段々太陽が日の出、日の入の時、南に傾いて来る。
- (ロ) 夏至を境として、太陽が又もどり始めた。
- (ハ) 秋分近くなると、太陽は眞東から出て、眞西に入る。
- (ニ) 冬至の頃は天候が悪くて、觀測が面倒だつたが日

が一番短かく、太陽が大分南の方に傾いてゐる。

(ホ) 春分と秋分の時は、太陽の出てゐる時間が、略同じだが、少し違ふ。

(ヘ) 夏の暑く冬の寒いのは太陽の出てゐる時間に長短があるからだと思ふ。

等と云ふ答を得た。其の外副次的な効果も大量に得られた事を非常に喜ぶ。

二、正午に於ける太陽の高度及溫度

此は學校の校庭に一米の棒杭を立て、児童の共同作業にしたのである。晝食前當番は影の長さ及溫度とを、教室の後にある、グラフに記入して行つたのである。太陽高度測定器は是非固定したいものと考へて居たが、今夏教生の教具製作品として日時計を作つてもらふことにした。

この影の測定の際に、毎時間の休憩時間に、影の長さを測つて線で結びつけると、正午の時よりも午前十一時三十分頃が、一番短くなつて、正十二時の時には、眞北よりも、十度許り影が東に傾くことを、児童は直ちに發見した。

何が故であるかは児童は勿論わからない。此の時中央標準時と地方時との説明をしたところが、始めて、時計の時間は、太陽運行によつて決定されることを知つたと云

つて、日時計を作つて見ると云ふ児童も出て来た。其はあまり長続きはしなかつた様であるが、日影によつて、時刻を計り得ることを知り、日時計を作つて見様とする處まで、成功したことを喜ぶ。

児童の作つた日時計は、極簡單であつた。五六人の児童が校庭の隅で、中央に三十糎位の棒を立て、時計の様に周圍を十二等分にしたものであつた。午後二時頃までの時刻は、この日時計で間に合つたが、三時になると目盛と一致しないと云つて訴へて来た。私もそこまで説明をしなかつたので、彼等が誤謬に陥つたのも當然である。失敗は成功の基である、もう少し工夫して見よと云つて置いたが、次の日、時計と合せて目盛を合せて完全な日時計を作つた。

今日の様に精巧な時計を生み出すまでには、随分長い歴史と苦心とが潜んでゐるのであつて、日時計、火時計、水時計、砂時計等と色々工夫されてゐる。時を知りたいと思ふ心は昔の人も變りはなかつた。現代の如く交通等も頻繁になり、一秒二秒を争ふ現代人から時計を没收したならば生活に大支障を來たすことであらう。此の時刻の基本が太陽の運行にあるのであるから、教授が、この點まで發展しなければならぬと思ふ。

此の外にも太陽の高度によつて緯度の測定等も出來得た

のであるが大休與へられた紙數にも達した様であるから、最後に理科學習は、繼續的に児童生活に即する様にありたいことを切望して筆を止む。

寫生材料についての注意及其他

安井喜衛

教師の課するところのものであれば、子供は子供らしい大膽さから、どんなものでも一枚の繪として仕上げやうとする。そして事實一枚の繪として、随分無理や、不自然を犯して一枚の繪として仕上げるのである。

繪畫が單なる再現の藝術でない以上は、この宇宙間、視界に映する萬象悉くが表面的な美醜を超えて創作の對象とならざるものはないであらう。しかしながら、さあといふて子供に、これはた土器を描かしたり、汚れたカーテンや、或は古びた模型の果物を描かしたり、することはどういふものであらう。また例へよごれて居なくともいやしくもモチーフ自身が子供に多少なり美しく感じ得ぬものは、我々はこれを描かしめることをさけなければならぬであらう。

さうしたことについては、子供の作畫上の心理を、また子供ならずとも、美的に訓練されて居らぬ者の心理を了解して居ればわかることであるが、子供は此の道に於て實に徹底した寫實主義者である。自覺をもたざる寫實家である

ある外國の統計家がレンブラント作の「兜をかぶれる男」と、フレデリック大王の「寫眞」を示して、其の好き嫌ひを調査したところによれば、ほとんど全部の子供がフレデリック大王の寫眞を好み、且立派なものであるとなした。

一時子供の繪は表現派であるとか、末來派であるとか名づけて、子供をあだかも自覺ある藝術家の如くみなして騒いだこともあつたが、それは現れた子供の繪の上のことのみであつて、子供自身はあくまで忠實に寫實をなしたつもりであるのである。假りに大人の鑑賞家に、寫實とは全然受けとれぬことがあつても、さうした繪の出來たのは、實は彼の觀察が粗漏であつたり、技巧的に幼稚であつたり、或は一枚の十六切の繪さへまとめ得ぬほど意識の統一を缺いて居つたりするための場合さうしたものが出來るのである。

もちろん、さうした繪を私にはべもなく退けやうとするのではない。この不完全の中にこそ實に愛すべきものがあり、伸び行く萌芽を見られるのであるが、事實として子供の作畫意識は寫生に於て、彼の立場に於て寫實家であることを言ふのである。

尙、先に書きし如く、子供は教師の命に従ふものであれば、自身美しと感ぜずとも、與へられたモチーフにむかつて一枚の繪を作る。しかしながら、我々はこゝに於てよく

考へなければならぬ。そして子供自身の作畫心理と、美を味解せしめやうとする圖畫教育上の目的から、寫生材料について、次の如き結論に達せねばならぬ。

物体の内面的美とかなどいふことは、大人の相當高き素養のある者の中に於て通ずることである。たまたま、ごく稀に子供の中にさうしたものを描く者が居たとすればそれは天才とでも言ふべきものであつて、一般の兒童にまで、かかる意味に於ての鑑賞や、作畫を要求することは無理である。されば、子供に描かせやうとするものは、直にその對象を美しと子供自身に感じられ、それがやがて製作へまでの進展を遂げさせる底のものであらなければならぬ。

次に、如何にそれが美しと子供に感じられ、それを描かうとして努力を續けても、子供の力にはぬ場合がある。かゝることが繰り返される時、必然的に子供は重ねて味はゞされる不満足と不快から、遂に作畫を嫌ふやうになるのである。此の點についても我々は充分意を拂はなければならぬ。

以上、圖畫教育に於て、圖畫科の目的とするところと、子供の描畫心理より、そこに意圖ある設備の必要であることとをごく簡單ではあるが示した。だが重に寫生の材料にのみについて及んだのであるが、其の上、圖畫教育の急務とするところは鑑賞資料の集蒐である。

ともすれば、しかもこれ等のことは、教育は精神的なものであるとか、最低限度の設備のもとに於ける最高能力の發揮とかなどいふ美名のもとに、最低限度の設備さへも許されぬ場合が多い。しかしながら、近時、あらゆる文化の進展に於ても明かなる如く、教育の如き仕事に於ては、經費のゆるす範圍に於て、如何に完備せる經營設備が如何に多くの場合良好なる結果を生むかは言をまたぬことではな

いか。

貧しい設備のところ、よくこの次の時間についての仕事を思ひわづらふ經驗は、小學校教育にあたられ、多少なり誠意を行ふとする者の持つところのものであらう。今のところ、一般特別教室等の設備はとうてい願はれざることとして、私の學校などは、僅少なる豫算しか恵まれぬが、さしづめ必要と思はれるものから、徐々に圖畫科としての備品をとり揃へて行かふとしてゐる。そしてそれ等の集蒐については、種々な失敗や成功があつた。さうしたことがらについての私の經驗と考察がこれから私の書かうとする本文である。幾分なり大方の参考になり、或は御叱正を得れば幸甚である。

寫生臺 これは寫生の材料ではないが、寫生の時は非なければならぬものである。間に合せ様と思へば古机でもなんでも手製でするとも出来る。しかし布を用ひないで直布 昔から靜物の畫題の中で布はかなり重要なものとして取り扱はれて来た。また一面布は色々置き方により複雑なふくらみを表すものであるため、光の研究、陰のつけ方等非常に役立つものである。尙その外、布の種類によつて種々な感じの描き現し方等の練習にも重要なものであり其の外バック、敷物として人爲的な構圖の上に色彩上の構成主材となる大事なものであれば此の點より適當のものを考慮して具ふべきである。

近時東京市で組物としてかなりいゝものを賣り出してゐるが、いゝものになるとまたばかにこつたもので、小學校の生徒の練習用としては少しむづかし過ぎるやうであり、さりとて安いものはまた、毒々しい色、上品な色であつたりしてうまくない、とにかく先方の商人にまかせることはよくないやうだ。

布の大きさは普通の大中物で四尺位のところが適當である。品質は白キヤラコ、本ネル或はこれに類似した毛物等二種位がよい。前者は堅く冷く、後者は軟くあたゝかい、しかし本ネル等は相等高價なものであるから綿ネルとても代用が出来る。其の外特殊の味のあるものとしては、麻類、ポプリン、絹、びろうど等の如きものも面白いが經濟上それはゆるされぬことである。

色は模様づきのものと無地一色のものと白とを用意した

接用ひる時は、寫生臺そのものが已に靜物のモチーフとなるのであるから、そんなにむさいものはやはり用ひられぬ。随分複雑な仕掛のものを高價に買つてゐるところもあるやうだが、勿論さやうなものはいらない。寫生臺の條件としては、第一にせいぜい小學校に於ては二尺四方、厚さ七八分より一寸位がよく仕上つた平面の板、これだけののであればよい。出来ることなら特別教室のないところでは折たゞみ式になり、多少高低を調節することの出来る臺附きとなつたものであれば申し分ない。形は方形がよろしく、丸形のもは一般むきとしてかへつて構圖にむづらはしいものである。色調は生地そのまゝのもの（これはよければと汚くなつて美感をそこねる）より、多少褐色の勝つたラック仕上げがよろしく、あまり光澤のあるもの、生地そのまゝになつた白ラック仕上げ等は使用してよろしくない。

ついたて これはバックを張る時、或は餘分の光線をふせぐに使用する。大きさは高さ四尺、巾四尺位が適度、コマイをかつて来て手製で充分であらう。一學級五十名以上のところでは使用困難であらうと思はれるが、是非用意して置くべきものゝ一つであらう。

方がよい。そして無地物はなるべく単純な元始色もさけなければならぬし、またあまりにしぶいものでもいけない。中間位のところで少し明るいものと暗いものと二種位がよろしい。

白、青ネズミ、パーブルの茶がかつたもの、黒みのか、つた紺、以上の如きもの、中間の濃さをもつたものが使つて一番よいやうである。もつとも白は別であるが。

模様附の方は、第一にあまりに對比のはげしい模様のもではないけない。相當調子のひくい、しかもはつきりとした大きい單位のものであることが大事な條件である。

出来ることなら白の布を買つて、種々な染色材料の賣り出されてゐる今日であるから、指導者自身の満足のおくやうな色合に染めたならば一番面白くよいものが出来やうと思ふ。

壺類 單獨にモチーフとして、或は静物の構圖として、または花をもつて、種々な場合に一番寫生材料として役立つのは壺類である。一口に壺類とはいふが、其の大小形状は各々用途によつて様々である。元來壺は水を入れるところの器物であり、尙其の他酒、香料等の如き液体を入れたものであるのだが、現在ではたいい花瓶と全し使ひ方をしてゐるやうだ。また外に獨立した一の裝飾品といふ場合

もあるのだが、小學校に於てはなるべくこれらのあらゆる用途に適當するやうな形状色彩のものを擇んだ方がよい。

第一に氣をつけなければならぬのは形である。これは小長短其の他丸みの加減に於て千種萬様である。しかし普通小學校では、大形大形の高さ七八寸から五六寸のもの四ケ位、小形の四五寸のもの四ケ位、大形のものはいくちの方が長く、小形のものはいくちと丸みのもつたもの、そして大形のものはいくちの割合に小さいもの小形のものはいくちの大きなものを探んだ方が便利である。大形のもので口の大きいものは單獨に描く以外花をいけてはどうしてもかつたらがとりにくく、よくしやうと思へば、花をたくさんにもらなければならぬので子供むきとしてよくない。しかし費用がたくさんあるならば、手工、或は圖案の參考品ともなるのであるからどんなものでもあまりグロテスクなもの、茶人好きでない範圍に於てたくさん描へた方がよい。

次に氣をつけなければならぬのは色彩である。概してこれは淡色のものより調子の強いものがよく、模様も布と同様落ちついた單純さのある美しいものでなければならぬやうだ。白地に藍の模様のもの、七寶風のもの、或は釉を流した複雑な色調のもの等は立体的な描寫をしやうとしても複雑な表面の色彩に迷はされて、子供は思ふやうにかくことが出来ない。

他の器物やなどと異つて、壺はそれ自身一の工藝品、いはゞ美術品であるのだから、購入にあつて我々は此の點充分に考慮しなければならない。なんとすれば、子供は前にもあげし如く、彼自身の意識として、まじめな寫實より外に一步も出て居らぬのであるから。

石膏 觀念描寫期を脱した子供に、物体の形状、明暗等を正確な描寫指導をしてゆかなければならぬ。寫生によつて此の點を助長しやうとする時一番被寫物として勝れてゐるのはやはり石膏である。石膏はたいい自然物に形を得てゐるので、其の自然物によつて石膏に於けるものを學ぶことは出来るが、元來、白色にて無艶、無色なる石膏によるほど、とうてい、形状明暗上の研究は便利に行はれない。繪畫自身存在の要素として、技巧上の重要なものとして、形状と明暗との問題は實に重要なことなのである。

しかし、普通小學校に於てこれを備へやうとしても、随分高價のものであれば數を少く買つて、其の目的をより多く達すべく、これまたよろしく選擇の當を得るの要がある。先づ何より大事なのは、圓錐、圓錘、正四面体、正六面体等の如き幾何形体である。透視畫法と明暗の初歩的觀察と研究にはかくべからざるころのものである。以前はさほど大事と思はなかつたが、長い間圖畫教育をやつてゐて、

明暗や透視に關する知識を中學年に於て與ふるに、これに勝るものはないことを會得することが出来た。次には簡單な浮き彫りである。明暗による肉付け及び、高低の表現の研究、正確な臨劃の描寫練習のためとしてある。動物よりもむしろ植物及植物の硬化されたもの幾何模様等がこの目的を達するに合致する。

次にこれは石膏中もつとも意義深い人體の部分作品であるが、これはなるべく等身以上のものがよい、小型のものは鑑賞用としてはよきもデッサン用としてはよろしくない人物の部分として手、足、頭部、或は腰から上のトルソなどがあるけれども、小學校の兒童用としては購入の主力を頭部のものに注いだ方がよく、手足等はむしろ實物によりトルソは高級なものであるから其の用はない。全身等で鑑賞用として、質のいいものであつたならば備へることは頗る意義のあることである。

まあ大體に於ては、アグリツバ、ヴェキナス、佛蘭西少女ベートヴェンのマスク、男子大額面と呼ばれてゐるもの等半面像で四五ヶあつたら大丈夫であらう。

ガラス器物 寫生のモチーフとしてこれはまた大事なものの、透明体描寫の研究及繊細な感覺表現の練習及製作の上になくてはならぬものである。近時空瓶類組物がごく安く

求めることが出来るので便利である。

酒類の瓶、カップ類、果物高杯、等の如きもの。空瓶の中でビール瓶等が一番面白いやうである。これはなるべくレツテルをよごさぬやう常に四五本用意して置いた方がよい。これは別のことであるが、よくサイダーのあき瓶を描いたり描かしたりしてゐるのを見受けるが、あれはそのまゝでは美しくなく、尙描寫がともめんどろである。であるからガラス器物でビール瓶などと異つた透明度の強いものを寫生せしめる時は中に着色された透明の液をもつてした方がよい。

其他寫生用としての器物、用具、日常家具、器物、等以上挙げたもの以外寫生のモチーフとして適當のものが身邊にたくさんある。紙數の都合があるのでそれ等は次に名稱だけあげることとする。やり方によつては、大がかりに道具だてをしなくとも、ありあはせのもので充分役立てて成績をあげる事の出来るものであることは私のいふまでもないことなのである。

竹籠類、諸種紙製空箱（薬品用、白墨、菓子、其の他）織瓶、土瓶、ちやわん、湯呑、お盆類、皿類、水さし、庖丁ナイフ類、スプーン類、陶製高杯、時計類、灰皿、火鉢類、書籍類、おもちゃ類、靴類、かばん類、帽子類、椅子

質の强健な種々の點で効果的なものを探さなければならぬ。以下ごく普通たやすく出来る草花を寫生用、圖案用と

りませあげてみる。
チューリップ類、ヒヤシンス、水仙類、櫻草類、忘れな草、けまん草、あやめ菖蒲いちはち類、單純な花瓣のばら類、天人菊、ひまはり、朝顔、けし類、百合（てつばう）類、カーネーション、パペナ、アスター類、百日草、グリヤ單瓣菊類、以上學校園に相當作つて置くならば、春夏秋期共に不自由することなく、以上はごく北海道に於て普通に培られてゐるものであれば、ほとんどわづかの手入で用が足りるのである。

類、ラツバ、ストーブ、呼びりん其他べる類、野球道具、ボール類、如露、掃除用具、花鉢類、下駄、ちやうちん、傘類、理科機械類、動物剥製標本類。

以上の外まだたくさんあることであらうが、自分の使用してみたものをあげてみた。中に、の印のついてゐるものは是非特別に備へつけたいものであるが紙數の關係で略して説明しなかつた。

次にこれは備品と異なるものであるが寫生用の草花について一言したい。花は美しいものであるため、よくモチーフとして使用されるところのものであるが、單に美しいだけで、描寫についての難易を考慮しない時は、勞して功なきことがよくあるものである。

先づ條件としては、色彩が比較的鮮明であること、花瓣があまり複雑ならざること、相當の大きさのものであることと等備へて居ればよいのである。單に寫生の畫題のみならず草花は圖案の參考資料として重要なものであり、使用に際しては常に新鮮であることが必要である。したがつて、自分としては出来ることなら、圖畫用の草花は全部學校園で培りたいと思つてゐる。

色々よいと思ふ草花でも、高價だつたり温室で咲かせなければならなかつたりするので、學校で培るには、ごく性

球技の實際

阿部政雄

體操が體育の基本運動として身體各部を均齊に發育せしめ不良なる發育は豫防し矯正し得る點に獨特の使命を持つに對し、競技は體支配力を著しく向上させ四肢の動作を機敏ならしめ、更になほ運動精神の体得競技道德の訓練に依つて諸徳性を實踐して人間性を育成する……所謂精神の方面の陶冶に他の追従を許さぬ特徴を持つて居る事は今更喋々する迄もない事です。

然るに競技は體操の長足的進歩に對し、猶遲々として振はない……ばかりでなく、尙恰も體操に隸屬し、附隨して居るものであるかの考を持つ者の多い事を聞くのは、甚だ悲しまねばならぬと思ふ。競技の短所、欠陥を指摘する人の何故今一步進んで、その特質長所を見出さないのであらう。何故その短所を補ひ、欠陥の依つて起る點を合理的に研究し直さないであらう。團結的精神、協同的行動に對する訓練に、尙多くの欠陥を持つ我國民の其の短所を矯正して、より強き國民とするために、團體競技の普及發達を

提唱すること、眞に現在としての一大急務ではありませんか。

競技は綜合體育であります。體操が體育の基本形式であるならば、その極致は競技でなければなりません、遊戯でなければなりません。古來我國人は武を標榜して立つて居ります。従つて我國人は競技を熱愛する國民であります。人の誰しも持つ最も自然的なそしてまた強烈な競争本能に立脚した點に競技の特質をおくならば、體操は競技にまで進む事によつて價值があるのではありますまいか。兒童を自由に、且愉快に活動させ乍ら其の間身體の健全な發育を計ると共に、生きた道德教育を遂行する爲には、體操の極致である競技、殊に團體競技でなければならぬと信じます

競技の教材を分けて四つとします。即ち

- 一、走技。
- 二、跳技。
- 三、投技。
- 四、球技。

の四つです。然しその實地に於て當然個人と團體に別れる以上、前者を個人競技、後者を團體競技と名付けます。個人競技は純然たる個人の力量乃至技術の最高の表現が

主であり、團體競技はその競技に參與する全員の渾然一體的の活動が生命である事は論を俟ちません。私は競技は體操の極致であると申しました。そしてまた、體操は競技に進む事に依り價値があらうと述べました。

私は更に此の節に於て團體競技は個人競技の極致であると言はねばなりません。そしてまた個人競技は團體競技へ進出するが故に價値あるものであると言ひたいと思ひます此の故を以て再び競技教材を見直して來る時、その第四の球技こそ凡ての競技の極致であると言ひ得る事を信じます勿論團體的訓練、協同的行動を要求する教材として競争遊戯があります。遊戯と競技は勿論異なる事を信じます、が強いて競争遊戯中の最も進んだ教材と、球技の最も幼稚な教材を並べ、その間に遊戯と競技の差を見出す事は困難でありませう。要目に於ける競争遊戯は、唱歌遊戯の二者と相對立しての名稱に過ぎません。その行ふ所は矢張り團體的訓練にあります。が故に競争遊戯も競技の内に入るべきものである事を信じます。

個人競技は團體競技によりその完璧にまで至るてふ言から再び競技教材を見直すならば、球技……(競争遊戯もその内に含む)……はその極致であらねばなりません。殊にも其の競技方法の複雑であり且つ變化に富む團體的運動に

進めば進む程、協同的社會的訓練を要する運動程、その粹であり、その實であらねばなりません。自然の活動性に適應し、興味が豊富であり、投擲本能に立脚し、道德實踐の好機會に臨み得る事が多く、眞に生きた修身教育が出來……自發活動に依り獨創力を養ひ、敏捷活潑な動作を訓練する等、より多くの長所特質を持つ球技こそは體操の極致であり最高のものであり、更に言を擴めるならば體育の最極であらう事を疑ふ事は出來ません。

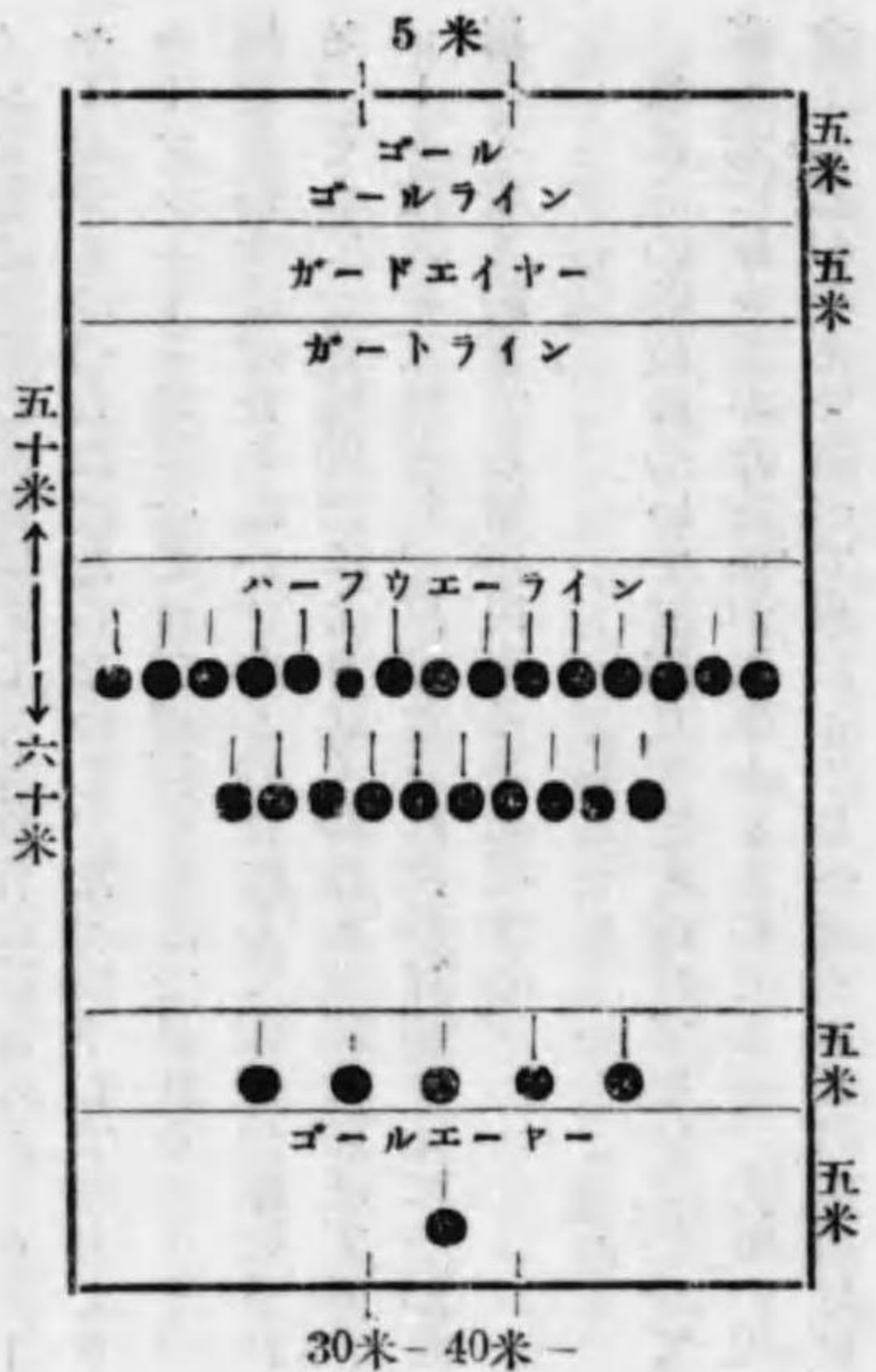
斯く觀じ、かく言つて再び要目の球技教材を眺め、これを考察する時、如何に當局がこの球技を重視してあるかを知ることが出來ます。ボールの基本競技……即ちよく親みよく馴れしむべき基本操法に立脚し、更に基本練習で練り上げたものを反省しては更にまた基本練習をする様に、分解と綜合の關係を圓滑に有義義に考察され研究されたあの排列振りを眺める時、心からな愉快を禁じ得ません。例へば尋一のキックボールによつて練られた運動は更に進んで尋二に於て對列フットボールとなり、圓形ドッチボールによりて鍛へたる後ポートボールとなり、方形ドッチボールと變じ更にコーナーボールと進める等、その發展發達の過程が領づかれる。コーナーボールは更にバレーの練習を加へバスケットの守備攻撃を精進しその得點に興味を持たせ、機を

見るに敏なる動作を要求し、遂にア式蹴球に至り完成する
 實によく考案され研究され合理的な排列法だと言ひ得やう
 ボールによく親しみよく馴れる基本操法のいの一に舉
 げたキツクボールから遂にはかく複雑に且つ變化に富んだ
 ア式蹴球にまで進む過程は眞にかくも合理方案的である、
 要目に舉げられた教材は最後のア式蹴球への爲の練習であ
 るとも見得られる。ア式蹴球は球技の綜合であり極致であ
 ると言ひ得やう。然し今一の方法にラ式蹴球がある。ア式
 蹴球とラ式蹴球の相違は今更言を俟つ必要はあるまいと思
 ふ。ラ式蹴球こそはア式の更に更に複雑になり變化に富むもの
 である。のに何故小學校に於てラ式蹴球を配當されないで
 あらふ。今暫くその論をおき何故キツクボール、對列フツ
 トボールの如き教材のそのまゝに立消になつて仕舞つたの
 だらう。我々はこの點を先づ考へて見なければならぬ。成
 程キツクボール、對列フツトボールはボールに親しみ馴れ
 る基本操法の一つには違ひない。からと言つて骨折つて習
 得されたる競技のいつの間にか片付けられ、いつとはなし
 に消えて仕舞ふ事は如何にも情ない事ではなからうか。主
 として下肢を用ひてボールを操作する團體競技はこの二教
 材を除いては他にはない。勿論他競技を行ふ時下肢にてボ
 ールを操る事は無いが下肢の運動に俟たぬものゝない事は

論を要しないところである。……私は思ふ……キツクボ
 ル、對列フツトボールはその意味に於て當然ラ式蹴球にま
 で發展すべきものであり、他の諸教材も凡てそれを目標と
 して進めて差支へないものであると。
 然し發育未完了の小學校兒童にラ式蹴球の如き激烈な競
 技を課すべきではない。そこには當局の教材選擇上の周密
 な考慮の拂はれて居る事を見出し得るのであるまいか。か
 く觀じ、かく考へて来る時、吾々は下肢競技、即ちキツク
 ボール、對列フツトボールを殺すことなく育て上げる爲に
 何等かの補充教材を考察する必要を感じます。要目の競
 技教材を補充教育と稱ふならば、吾々は、キャプテンボー
 ル、ハンドボール、體研ボール、ラグビーハンドボール、
 等多くの教材を數へ擧げる事が出来る、が以上の競技もそ
 のボール操作は凡て上肢にあるもののみであり、要目に配
 當せられたる種類のものより外には出てゐない。この點か
 ら吾が校に新しい教材を産み出した事を誇と思つて居る。
 私は名づけて小學校蹴球といふ。以下それについて述べる
 事にする。

小學校蹴球は對列フツトボールと、ハンドボールを混和
 したものである。そしてその競技規定も兩者のものをその

まゝ用ひる。即ちその競技の前半は對列フツトボールであ
 り、後半はハンドボールであるからである。然し前半後半
 と言つても紅白二組に別れた紅組が狂ひなく攻撃を續行し
 白組に逆襲されることなく得點する時の前半であり、後半
 であつて、白組に逆襲され一轉した時は再び對列フツトボ
 ールに返らねばならない。先づそのコートから述べる……
 勿論學年によりその廣狭は加減しなければならぬが大略
 左の如きものでよいと思ふ。



全級の兒童を紅白に分け、ゴールキーパー一人、ガード
 五人を除きたる残りを一列として、競技を開始する。即ち
 拳に勝ちたる列より相手方の頭上を越させ、或は列中の弱

部を突いて第一列を破る事に努力する。此の時は凡て對列
 フツトボールの規定に従ふ。第一列を見事破りたる各組は
 更にガードエーヤーの撃破にかゝらねばならぬ。前同様に
 してガードエーヤーを通過した時は、始めて連手を解く權
 利を生ずる。この時よりガードラインを隔て、相手方ゴ
 ールにボールを投げ込む得點するのであるがガードエー
 ヤーの撃破に際し、敵ガードに球を捕へられたが最後、そ
 の連手を越されて、ボールを投返される爲に折角の努力で
 失格せしめた敵の第一列を生かすばかりでなく攻撃軍はそ
 の權利を失ふことになる。故に攻撃軍は敵の攻撃軍列を破る
 と同時に、更にガードエーヤーの攻撃軍とガードの逆襲に
 備へる防備軍に分れねばならぬ。

但しガードの逆襲に備へる防備軍はハーフウエーライン
 より退いてはならない。勿論ガードの逆襲は何等防害のな
 いガードエーヤーからせられなければならない筈である。
 餘程の投擲者でなければハーフウエーライン近くの防備軍
 を越させる事は出来ないし、それに投擲時間も費るので多
 くの防備軍は要しない。がガードエーヤーの撃破に成功し
 ゴール攻撃に入つてもそのゴールキーパーに球を捕へられ
 た時は大變である。先に連手を解く權利を得た攻撃軍は言
 ふまでもなく、ガードエーヤー撃破と同時に新しく連手を
 解く權利の生じた防備軍と共に、忽ちガードエーヤーを出

で巧にパスしつゝ、ハーフウエーラインを越さすべく努力をするガードの防害に任じなければならぬ。もしその五人のガードの巧なパスに防ぎを怠るならば、忽ちハーフウエーラインを越され敵の攻撃軍をして無條件に味方のゴールウエーヤ攻撃をゆづらねばならないし、たゞ拱手して味方よりハーフウエーを越させて再び権利を生んで呉れるガードの働きを待たねばならない。かくの様にして競技は續行される、そして一定時間内によりよく得点した組を勝とする。ゴール投入を二點とし、反則なされた時は相手方に一點を與へる事も約束する事が出来る事と信ずる。

私は此の競技について詳細な規定を設けてない。行つて来た間に種々雑多な内規が出来上るものである。大略の規定……私が今まで述べて来た……さへ兒童に授けて置けば兒童はその足りない部分を考へ出して呉れる。指導者もそれに與つて談じ合ふべきであると思ふ。さうして生れ出たものこそ、眞に彼等の競技であらふと思ふから。

家事科と家庭との連絡について

清藤 きぬ

本校に於きまして家事科、裁縫科と學科担任の實施されましたのは今年度からなので御座います。

従つて本科に關しての研究も至つて乏しく漫然と目を送つてまゐりました事をお恥かしく存じます。

さて生活改善の第一歩は臺所よりとは此頃よく耳にいたしますが、言簡にして短けれど其眞意を味へば輕々に附すべき事ではないと存じます。

わが國開けてより臺所の主權は女性が雙肩に荷なつてまゐりました。現在の教へ子達もやがては其主權の把者となるべきは之れ女性としての人世の歩むべき行路でございませう。先づ第一に我が校兒童の家庭をながめて見まするに労働階級を以つて其半をしめて居ります。

中流以上の方々には豫想つかぬ程のみぢめな状態にある者も決して少なう御座いませぬ。一例をあげて見まするに明日は遠足と學校で申渡された其晩は子を思ふ親心のやるせなさに最よりの質やに古袴天一枚もつて行つて其の子の

キャラメルや林檎の代にするといふ具合で遠足の前の晩や運動會等のある場合は相當質屋への出入が繁いといふ事を聞きまして涙のじみ出る様な事も珍らしくは御座いませぬ。かの天日は一樣に人間下界を照し給ふ様に物質上の恵みもかくあらまほしきものと感ぜらるゝので御座います。なほ學校としての家事科の諸設備は至つて不備の爲思ふ様にまゐりませんでまことに困つて居ります。かの大工さんが道具悪ければ思ふ存分な普請が出来ませぬ。所謂道具が物いふ譬への通目下の所とても理想通りの家事教授は出来ませんのを遺憾に思ふ次第で御座います。そも、高等小學校の女兒に關しては女子本來の職務に關する準備的陶冶を主眼とせねばならぬと考へるのであります。即ち家事の大要を授けると云ふ事をば主婦としての實務的品性を陶冶し其實際的堪能を發揮せしむるを目的として取扱ふべきであるかと考へるのであります。即ち勤勞、親愛、理材の三つは主婦としての實際的品性の要素たるべく、更に齊家上の實際的堪能を得しめんには衣食住に關する裁縫、料理、衛生交際、養育兒に關する作法、接待、看護法、一般家計に關する整理法等につきての智識技能を修得せしめねばならぬと存じます。されば高等小學校に於ける家事教材としてはどこまでも實際的の事項を採擇する様心掛けてやつて居ります。即ち(一)現在に於ける家庭の實際生活を了解せしむ

る上に適切なるもの。(2) 將來の家庭改善に資すべき卑近適切なるもの。此の二方面から適當なものを選ぶ様にし、てやつて居ります。而して「物知り顔に小理屈ばかり云ふ百姓に耕作の上手はない」といはれて居る様に妄りに物知り顔しながら實際の家事向の役に立たぬ女子をあらしめたくないと希ふて居るもので御座います。實際割烹實習等の折は萬事不自由勝なのに何の不平もいはずそれぞれの役割通かひなく皆が働いてくれます事を何より喜んで居ります。それで私が家庭との連絡を次の様にあらしめたいと常に考へて居ります。第一に學校の設備を完全にし學校が凡ての文化の中心となつて兒童の母姉をして家事教授の精神を正しく了解せしめさうして家庭で兒童の實地修練の指導に努むると共に、母姉自ら進んで家庭改善に勵むといふ意氣込みを起させる様になさしめたい念願で御座います。なほ之が連絡方法としては家事の講習會を催したり又は家事教授の實際を參觀せしめたり、又は各自の經驗を談じ合つたり等する機會をつくる事が最も有効であると思ひます又各個兒童の家庭に於ける實地練習の實況は時々訪問して隔意なく教師と母姉が談合する様に努めたいので御座います。こゝまで進まなければ家事教授上の家庭との連絡は其實効を奏する様にはならないと考へます。この點については一に教師の奮勵努力にまたねばならない事と存じます。

すが平凡な頭からは凡な考へよりも出ませんので稿を終へる事に致します。

つづくはへて申上げたいのは今日の一般兒童はあまりに文明の餘澤に浴し過ぎてか、凡て物事に關して感謝の念がうすい様に見うけられます。やがては一家の經濟、ひいては國家に及ぼす大なる責任者で御座いますから常に修身科と連絡を計り、一枚の紙にも親の恩。かな一字にも師の恩といふ事を常に念頭において忘れぬ様にと躰けて居ります。之について手近な現代の實例を御參考までに

三井男爵家に仕へてゐる奥女中の御話に男爵に供した食膳を下げる度びに男爵は自ら傍らの半紙一枚を取つて箸をぬぐふのが例であつた。或時給仕の女中に關して予が使用した箸は臺所へ運んで行つた後はどう始末するかと下問であつたから、即座に奥向きの食器一切と同じやうに桶も拭布も特別にして清潔に洗つて收めておくとのまゝを以つて答へた。ところが男爵は大なる過失であつたかの如き口調で、もし早く此の事をしつたならば食事毎に半紙を濫費せずすんだものをと歎息されたそうである。三井家の富を以てして一日に半紙三枚の消費は九牛の一毛以上の細事では御座いませんか。それにもかゝはらず之が濫費を悔い歎じたといふに至つては自ら持する儉素の程偲ばれて美德の一端をきいただけで全豹がうかゞはれる。三井家の富を致したるは抑も因ある哉である。

何だかあちらこちらとまとまりのない事のみで御座いま

學習指導の爲の 基礎的調査の試み

神田左武郎

教育は單なる教育概念の抽象から初められるのでなく、生命の躍る教育事實の存在から出發するものであると考へます。

で、私は何より先に、此の教育事實の調査が必要であると申したいのであります。此の場合一切の問題をぬきにして考へても生々發展しつゝある被教育者のそれを知らなければ、教育は不可能であり、そこには方法への立案も又出來得べくもない。かく考へると如何にして知るかが當面の問題であります。勿論、透徹した直覺力、或は崇高な人格力に依つて、被教育者を知り且愛し、そして不滅の教育殿堂を築くならわけがないのですが、自らを省りみて、これ等の資格に余りにとほしく、みすばらしさに我ながら情けなくあります。

然し出来るだけの努力は續けてゐます。だが、生來の凡庸、遂になし難く自己主觀の盲念に囚はれ、其の日を送る

浮浪人の如くさ迷つて來るのであります。

思ふに此のよりよく知る事實に對して極めて常識的に極めて非科學的に考へてゐました。の爲か、すべてが不正確な漠然たるものでありまして、的確に子供の力を知り得ない。従つて口に個性尊重、自學學習を説いて實際に注入主義を續けて來てゐました。

以上の意味から今度の調査が生れた譯であります。

△如何にして子供を知るか

人間の現實を最もよく知るに二通あると思ふ、一は身體調査、一は精神調査であります。然るに身體検査のみ科學的な方法を以て調査されてゐるに關らず、最も重要な精神を非科學的に非合理的に而も不確實な方法を以て調査されて來てゐます。その事の云ひ譯に直覺的に知ると私は云ひ逃れてゐました。然し不合理は常に不安である。此の時、最も現代は洗練されつゝある科學的な知識と科學的な方法に依つて調査する事に或る安住を得た次第であります。

△科學的方法に依る精神發達調査

如上の意味から先づ、客觀的な標準問題に依つて、子供の精神發達程度を測定し、個性或は特質を知り、その調査を可成參考として、指導の基礎を樹てやうと考へたのであります。

本調査を發表するに當つて、一言して置きたい事は、稍

々ともすると本調査法に對して、人間を機械的に分析し調査し得るかの論であります。私は分析とは考へたくない何是なら、生々發展性の人間は、只一瞬、唯一の仕事をしたか爲し得ぬ者の存在である。然もその唯一の仕事は金錢的に統一的に發展しつゝある個性の一表現である。今一間に答へ得た事實はそれこそ、個性のにじみ出た全人格の一部分的表現である。斯くして彼等の生々發展の程度を知る事になる。かく知る事が彼をより深く教育する事を物語るるのである。

△當校尋五ノ二組調査の實際報告(四十二名)

一、検査前の仕事として、學級兒の個性の傾向、學習力

依つて來たる原因にまで出來るだけ調査整理して置いた

二、環境生活出來るだけ調査した。

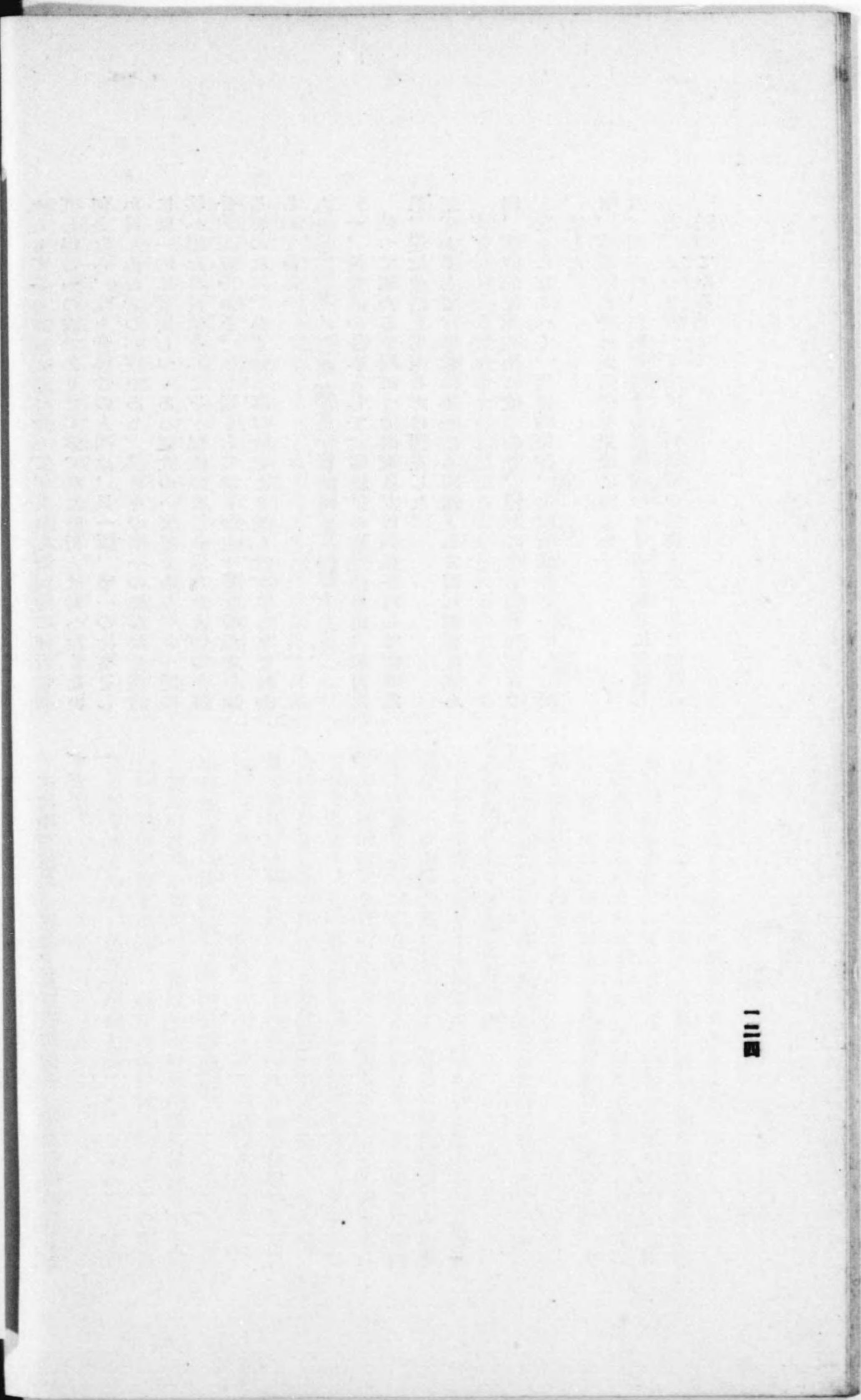
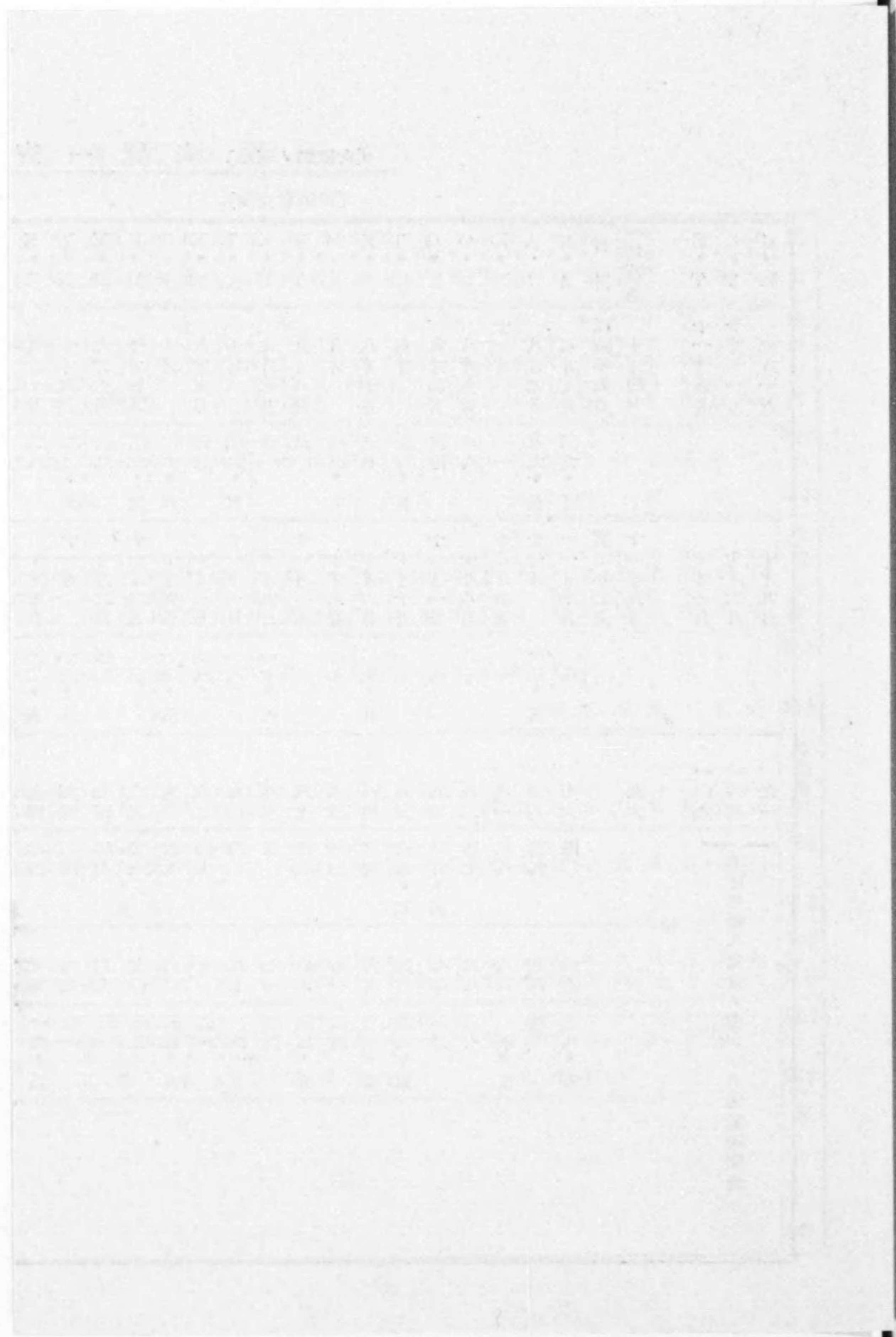
三、かくして、非常に興味ある問題として個別調査に望んだ。

四、客觀的な調査法に依るので、絶対に暗示的發問をさけ公正になるべく、生理的條件、物理的條件を一にして調査した。

五、直觀的に受けた傾向を記録に残した。

六、調査中、作用に對する反作用のタイムを嚴密に記載した。此の事實がすでに一齊學習の弊害と不合理を如實に語つてゐる。

次に検査結果一覽表、及び學級検査一覽表を例示致します。



(女組二ノ五尋) 表 覽 一 查 檢 童 兒 小 附 師 旭

(田神者査調)

氏名	精神年齢	順位	生活年齢	順位	知能指数	順位	平均點科	順位	備考
U. M.	十才十月		十才九月		九一				
K. T.	十才十一月		十才六月		一〇四				
K. T.	十才五月		十才七月		一〇九				
合計	四四年九月		四二年二月		九六				
平均四名	十才四月		十一年九月		九六				
K. A.	八才七月	三九.五	一才十月	一二.五	七六	四〇	五六	三八.五	
A. U.	八才七月	三九.五	一才十月	一二.五	七八	三九	五四	四〇	
K. M.	十才	一一	十才五月	一一	八一	三八	八六	七.五	
O. M.	八才九月	三八	十才八月	二二	八二	三七	五八	三七	
O. K.	九才三月	三四	十才一月	八	八三	三五.五	七二	二二	
T. K.	九才	三五.五	十才十月	一五	八三	三五.五	五六	三八.五	
K. S.	八才十月	三七	十才六月	二九.五	八四	三四	六八	三三.五	
M. K.	九才	三五.五	十才七月	二七	八五	三三	七一	二四	
K. T.	九才八月	三〇	十才一月	八	八七	三二	六八	三三.五	
K. S.	九才七月	三一	十才九月	一七.五	八九	三一	七一	二四	
T. K.	九才七月	二六.五	十才一月	八	九〇	三〇	八七	四.五	
T. M.	十才	二六.五	十才一月	八	九二	二九	七一	二四	
M. F.	十才五月	三三	十才三月	三八	九三	二七	六二	三五.五	
M. M.	十才四月	二二.五	十才九月	一七.五	九三	二七	七〇	三三	
Y. K.	九才六月	三二	十才二月	四〇	九三	二七	六九	三一	
E. S.	十才四月	二八	十才五月	三二.五	九四	二四	七五	二一	
T. K.	九才九月	二九	十才四月	三五.五	九四	二四	七三	二一	
N. M.	十才七月	一九	十才一月	八	九五	二二	六九	三一	
T. H.	十才八月	一六.五	十才一月	八	九六	二一	八七	四.五	
K. A.	十才六月	二一	十才八月	二二	九八	一九.五	六二	三五.五	
E. M.	十才七月	一九	十才九月	一七.五	九九	一七.五	七〇	二七	
K. M.	十才七月	一九	十才一月	八	九九	一七.五	八六	七.五	
M. M.	十才八月	一六.五	十才八月	二三	九九	一七.五	七五	一九.五	
N. K.	十才三月	七	十才二月	三	一〇〇	一六	八二	一三.五	
S. K.	十才九月	一五	十才八月	二三	一〇一	一三	八八	二.五	
T. N.	十才四月	二三.五	十才三月	三八	一〇一	一三	八四	一.五	
U. K.	十才四月	二三.五	十才三月	三八	一〇一	一三	七七	一七.五	
S. S.	十才十月	一三.五	十才九月	一七.五	一〇一	一三	七九	一七.五	
S. S.	十才六月	三.五	十才二月	三	一〇三	一〇	六九	三一	
A. T.	十才一月	八.五	十才八月	二三	一〇四	九	八五	一〇	
H. T.	十才六月	三.五	十才十一月	一四	一〇五	七	八八	二.五	
S. T.	十才十月	一三.五	十才四月	三五.五	一〇五	七	八六	七.五	
M. T.	十才一月	八.五	十才七月	二七.五	一〇六	五	八四	一.五	
E. Y.	十才	一一	十才五月	三二.五	一〇九	三	八〇	一六	
A. Y.	十才四月	二.五	十才五月	三二.五	一〇九	三	八二	一三.五	
T. H.	十才七月	五.五	十才八月	三二.五	一一三	一	八一	一五	
N. K.	十才十月	一	十才六月	二九.五	一一三	一	九二	一	

本學年新入兒童ノ者ニシテ成績未調査

検査結果一覽表

姓名	A.U	女	順	I	II	III	IV	V	VI	補	計
生活年齢	7年5月20日	(11才)	8才	×	○	○	○	×	○		
精神年齢		(8才7月)	9才	○	○	○	×	×	×		
知能指数		78	10才	×	△	×	×	×	×		
検査時日	五月二十一日		11才	×	×	×	○	×	○		
性行			12才	×	×	×	×	×	×		
疾病											

8 歳 兒	11 歳 兒
1 數字ノ20マテノ逆唱37秒。(30秒を以て正答とする)	1 文章ノ再成法
2 釣鐘ノ計算 正答	2 推理問題應答
3 繪ノ順序配列 正答	3 2個ノ圖ノ記憶描寫法 1. 堅い。2. 實が似てゐる。
4 年月日 正答	4 記憶ニヨル2個ノモノノ類似口述—
5 常識問題 1. 間 正答 2. おこる 3. あやまる	5 圖形分割法—
6 不合理ノ繪ノ指適 正答	6 類推法 正答
補	補

9 歳 兒	12 歳 兒
1 四季ノ名稱 正答	1 3個ノ抽象名詞ノ定義
2 重量ノ比較配列3回試行中2回正答	2 繪畫ノ共通點發見
3 既知ノ事物ノ差異 1. 羽が似てゐない。2. 木が正しいカラスわれる	3 文章連結法
4 圖形分割法 9分15秒 3問のみ 3. 半紙うすい。ボール紙厚い	4 語ノ意味ノ應答
5 反對器ノ口述 7問 正答するのみ	5 不合理ノ圖ノ誤譯點發見
6 文章問答 1. 早く来る、2. ていれいによくなる、3. わるい人だと考へる。言葉でさめる。	6 3分間内ニ於ケル60語ノ口述
補 問の意味を理解に困難らしい態度をなしてゐた	補

10 歳 兒	13 歳 兒
1 文章ノ排列ト正否ノ發見—	1 26音節文ノ反復
2 繪ノ解釋 3問 正答 1. 間 水なくんでゐると答へた。	2 反對語ノ發見
3 4個ノ數字ノ逆轉口述 3回試行1回のみ。	2 6個ノ數字ノ反復
4 文章ノ讀方ト應答 1問のみ正答	4 3語ニテ文章構成
5 3個ノ言葉ニテ文章構成意味が通らない。	5 時間ノ發表
6 紛失物ノ發見法計畫が全然ない。	6 類推法
補	補

検査結果一覧表

姓名	N.K	女	年齢	I	II	III	IV	V	VI	補	計
生活年齢	7年10月20日 (10才6月)		9才	○	○	○	○	○	○		
精神年齢	(11才6月)		10才	○	○	○	○	○	△		
知能指数	113		11才	△	△	△	○	○	○		
検査時日	昭和四年四月十八日午後二時		12才	×	△	○	○	○	○		
性行	普通		13才	×	△	×	○	○	×		
疾病	ナシ										

8 歳 児

- 1 数字ノ20マテノ逆唱
- 2 釣鐘ノ計算
- 3 繪ノ順序配列
- 4 年月日
- 5 常識問題
- 6 不合理ノ繪ノ指通 補

11 歳 児

- 1 文章ノ再成法
- 2 推理問題 應答
- 3 2個ノ圖ノ記憶描寫法 半分のみ再起
- 4 記憶ニヨル2個ノモノノ類似口述 3問正
- 5 圖形分割法 全部
- 6 類推法 全部 補

9 歳 児

- 1 四季ノ名稱 正答
- 2 重量ノ比較配列 3回試行全部正
- 3 既知ノ事物ノ差異 1. 蠅は口先が二つになつてゐるか蝶はまいてゐる 2. 木不透明がガラス透明です 3. 厚さを
- 4 圖形分割法5分間
- 5 反對語ノ口述 全部正答
- 6 文章問答 正答 補

12 歳 児

- 1 3個ノ抽象名詞ノ定義—
- 2 繪畫ノ共通點發見 3正答
- 3 文章連結法 全部
- 4 話ノ意味ノ應答 1. 人をなだまじてはいけぬ。2. 自分でしてから助を求める。3. よく鳥のよしあしたをかてから。4. 人の云ふ事を本氣にしてはいけぬ。
- 5 不合理ノ圖ノ誤謬點發見—4問正答
- 6 3分間内ニ於ケル60語ノ口述72語 補

10 歳 児

- 1 文章ノ排列ト正否ノ發見 正答
- 2 繪ノ解釋 説明した。
- 3 4個ノ数字ノ逆轉口述 3回試行中2回正
- 4 文章ノ讀方ト應答 1問3問 正答
- 5 3個ノ言葉ニテ文章構成 正答
- 6 紛失物ノ發見法 半計畫的 補

13 歳 児

- 1 26音節文ノ反復—
- 2 反對語ノ發見 半點
- 3 6個ノ数字ノ反復—
- 4 3語ニテ文章構成 正答
- 5 時間ノ發表 正答
- 6 類堆法 補

右の如き調査の結果を見るに、明らかに、一齊學習の上に或は成績考査の不正確と不合理、乃至は個人の學習能率の上に、如實に物語るものがあります。以下實例を擧げて論じてみやうと思ひます。

△知能品等よりみたる一齊學習の不合理

現在の學級組織は申すまでもなく、生活年齢六才を以て同一學級兒童として、一齊に入學せしめ、一齊教材を以て一齊に取扱ひ、殆んど、劃一な方法を以て指導を續けて來たのであります。従つて單に出來る子供、(優等生)中等兒或は劣等兒と甚だ無標準に然も漠然と分類してゐたに過ぎない、分類された子供こそ、迷惑至極であります。果して分類に誤りないか？ 誤謬なしと假言しても、では如何なる方法に依つて調査したかと問はれた時に甚だ心もとなさを感じる次第であります。

△本調査に依る知能品等

五ノ二組兒童知能品等表

知能指數	兒童數	知能品等	兒童數
50-59		痴愚	
60-69			
70-79	二人	鈍才	十人
80-89	八人		
90-99	十五人	普通	三十三人
100-109	十七人		
110-119	十一人		
120-129		秀才	
130-139			
140-以上		天才	

右の表に示すが如く學級兒童を品等するに、普通上一名普通十七名、普通下十五名、鈍才上八名、全下二名の結果を得ました。で、常識的の品等に對して五、六名以上の誤謬を發見し、私の先入感に見事に鐵鎚を加へられた譯であります。(後に説明する)然し乍ら、此の品等に依つて直ちに、分團式學習の實施、或は個別指導には、尙困難と不合理があります。何故なら、知能指數を以て即同一精神能力とは決定出來ぬのであります。實例を以て説明しますと、K・M 兒は指數に於て八十一を示し、O・M 兒の八十二より寧ろ低き指數なるも、事實、K・M 兒は精神年齢十一才 O・M 兒は八才九月、約一年四ヶ月の相違を示してゐます。

従つてK・M兒は低き指數を示すに關らず、學習能力に於てO・M兒より勝れてゐるのは論を俟たぬのであります。

以上の實例から、知能品等を以て學習單位を定め、學習指導をなすは尙困難と不合理が存します。

△精神年齢を基礎としての學習指導

先に論難した如く、生活年齢を以ての學習指導は種々なる點に、不合理と困難がありますが、最も合理的な考へ方は、精神年齢を標準としての學習指導であると思ひます。

(検査一覽表参照) 當學級兒の精神年齢最高十一才十月、最低八才七月、其の差三年三月、平均年齢、十才四月であります。然るに從來の一齊學習の對照を十一才兒程度を以て進めてゐた事より考へて、如何に非合理であつたかを今更痛感する譯であります。

すでに平均年齢より尙八月高き程度を以て學習全兒童一齊に強いてゐたのみならず、學習進行に順應出來得ぬ兒童を以て劣等兒となし。殆んど指導の手をつけ兼ねてゐたのであります。然らば如何にして、今後の指導方針を樹てるか、もし平均精神年齢程度に學習力を下げるとすれば、十一才以上の學習力旺盛の兒童を犠牲となし、のみならず、九才兒以下の學習能力低き兒童は依然として、舊態より救はれるすべもないのであります。

で、學習經濟としての從來の共同學習を行ふ限りに於て

「本調査に依つても精神年齢を以て學習指導の基礎となすの合理性を証明してゐる。生活年齢に於ては殆んど問題にならぬ係數が出てゐる。」

本調査に依つて大体、一般調査の標準以上の係數を示し良結果を得たのであります。さて實際に一覽表に於てみるが如く個人に於て甚だしい誤謬を發見したのであります。N・K兒は精神年齢、知能指數、學科平均點、共に一位にして、正確なるも、例へば、S・S兒の如きは精神年齢順位三・五位にして、學科平均點に依る順位三一位、其の順位差の二乗値は七五・二五。S・S兒の精神年齢一三・五位にして、學科順位三一番、極端な例を示せば、昨年二學期轉校の入學のN・M兒は入學當日提示した通知箋に依れば、殆んど全部丙を以て評價されてゐた。その後該兒童を注意するに、算術、讀方の日常考査に於て、常に七・八十點の成績を示し、然も本調査に於て明に普通兒である事を知つたのであります。尤も一年近き今日に到るまで、教室に於て一言も發した事のない非常に陰鬱な性格の子供ですから或は身体的に欠陥ある兒童でないかと思つてゐたのですが、事實は何等の欠陥なく、個人調査に於ては、案外簡單に調査を了したのであります。

然しながら精神年齢と學習力の相違は、單に成績考査の誤謬のみとは思はれない。そこには種々なる原因が伏在す

これ等は救はれる事なく、學級兒童の編成を根本的に改造しなければ、犠牲兒童の出づるは必然の結果なのであります。結局理想として個別學習指導は最善の方法なるも、現在の儘では時間と設備と學習經濟、與へられた教科の上から實施至難であるが故に、やはり意義と方法の上に一段と新味を加へた共同學習と、より深く調査された特殊兒童(劣等のみの意味でない)の徹底的指導が必要である。特殊兒童の調査は本調査のみを以て完全と云はれぬ。今後の研究の重點を此の邊に置くつもりである。具体的な方法ももつとつきつめて研究してみようである。

△學業成績結果の不正確の指摘 (検査一覽表参照)

學業成績考査に依る個人評價の正確、不正確を知るのに、客觀的方法に依らねばならぬ。指導者の直覺眼は、得て誤謬が多い。殊に中間兒に於て甚だしい。それが本調査に依つて明確に指摘されたのであります。(調査の方法は頁數の都合上省略す)(検査一覽表及び左記相關係數参照)

△知能指數と學科平均點との相關係數。

プラス零點六六七五

△精神年齢と學科平均點との相關係數。

プラス零點六九七一

△生活年齢と學科平均點との相關係數。

マイナス零點一(ピアソン氏係數算出法に依る)

るであらう。

1 成績評價の誤謬か。

2 日常の活動兒を以て、所謂出來る子供と過信したる爲か。

3 身体的欠陥か。

4 極端な非社會性の子供か。

5 努力の足らざる爲か。

6 指導者との極端なる相違からか。

其の他嚴密に個人調査に依つて、事實を闡明し、その依つて來た病源を確診し、個人治療の實を擧げねばならぬ事を痛感する次第であります。

要するに本調査は、生々發展性の兒童に對して、科學的方法を以て、知能素質を測定し、個人の能力を明確に知り或は教育状態を察知し、其處より樹てられた處方箋に基づいて、個性に即した治療的教育をなさんとするのであります。(昭和四年七月四日稿)

學級の自治訓練に就ての管見

吉越 吉雄

貧しい乍らも自己の教育に對する理想を、遺憾なく實行し得る學級王國の權威としての訓導の生活は、化育の道に參する者に於てのみ始めて體驗し得る喜悅に違ひない。だが一面擔任したる學級數十名の純真なる兒童の現在及將來を左右する力が其の間に働きつゝあるを思ふ時、其の責務の重大にして寧ろ大なる苦痛でさへある事を痛感する。

誰しもが自分の學級を立派に立派な人間に育て上げたといふ祈らぬ者はあるまい。

此處に於て如何にして此の學級をより善く育てるかと言ふ事の方針、即ち學級經營の腹案が重大なる意義を有する事になる。

以下私の學級經營の根本思想としての「自治訓練」に就て卑見を開陳して御叱正を願ふ次第である。

自治的に訓練すると云ふ事は、結局學級兒童各自の自律的、全我的、良心的態度を養成すると言ふ事以外では無い事を爲さむとするに當つては總ての事情に對して偏見を

挟まず、極めて公正なる吟味をなし、其の場合の最善の目的を確知し、之が實現を期し、若し實現に障害となるものがあつたならば何處までも排除して猛進せんとする勇氣を有し、一時の情慾を飽まで抑へ而して斷々乎として、其の目的とする所の事を實行すると言ふ態度、それが習慣性となるまでに育て上げる、これが私の願ひなのである。

然らば此の態度と「自治」との交渉はと考を廻らすに、一人人間たる以上純粹の個人と云ふものは在り能はぬものである。故に一個の兒童といふも、それは學級或は學校、更に一般的に云へば、社會の一員としての個人である。従つて過去の生活よりして、必然的に彼等の精神内容も只單獨に孤立的に形成されたものでは決して無く、互に他のそれを規制し、規制され合つて、概ね大同小異たらざるを得ない様になつて居るのであつて、具體的存在としての自我の姿は社會我と云ふ考を除いては求められぬ、勿論稟賦の相異による特殊相一個性の存在する事は決して看過する事は出来ないが。

此の大同小異の精神内容を有する兒童が先に述べたる如き全我的、良心的態度を以て活動する時、其處には學級全体の意志に反する行爲は絶体になされるものではあるまい即ちかゝる心的態度を稱して私は「自治」と名づけたのである。

此の態度に立つて考へた場合には單たる利己主義は決して社會的にのみ發展せる自我を全我的に、良心的に、満足させる事は出来ない。必ずや己の屬する團體に對する奉仕と云ふ事を度外視しては眞の己の満足—自己實現と云ふ事は有り得ない。換言すれば自治と云ふ概念中には當然社會奉仕と云ふ事が這入つて居らねばならぬ。又一面自治は責任を意味するとも言ひ得る。

斯く言へば甚だ矛盾したる論理であると考へるかも知れぬ。自治とか自律とか言へば權利であつて責任と云ふと自己の義務の方面では無いかと。然し熟考するに責任の無い所には自由、自治は無い、人が己の行爲として爲した事件に對し其の責任を回避する様であれば其の人の行爲は自律行爲で無い事は明である。我々が責任を負ふ範圍を擴大して行けば、それだけ其の人の自律行爲と云ふものが擴がつて行く。そこで我々が自由意志を持つてゐると云ふ反面には必ず責任と云ふ事が豫期されてゐるのであつて、責任感と自由、自治と云ふ人格意識と云ふものは、同一の擴がりをもつて居るものであると考へる。従つて自治的な全我的良心的に働き得る兒童を養成すると云ふ事は、社會奉仕の精神に富める、責任感の強い兒童を作ると云ふ事にもなるのである。

故に末だ智能發達の程度の低い兒童に、最初から前述の

如き全我的、良心的活動を要求しても容易に理會されないかゝる時には却つて社會奉仕、團體に對する責任と云ふ事より押進めて、除々に其處まで導ひて行くのも賢明なる一方法と思ふ。がそれは正道では無い矢張り全我的、良心的態度に立つ事に依つて自然社會奉仕、責任を負ふと云ふ事に一致すべきであると考へる。

かゝる態度を養成するには學校生活に於ける「學級」と云ふものが最も都合であり理想的であると思ふ。數十名の他の人格と同一目的に向つて團體生活を營んでゐる以上小さい乍らも立派な組織的な社會である。而して其の單位が小さい爲め、各員の行爲の結果と云ふものが極めて明瞭迅速正確に現出する特長を持つてゐる。

これが訓練に都合であると云ふ所以である。行爲の結果が明瞭迅速、正確に現はるとは云ふものゝ最初からこれが兒童自身に的確に了解されるものでも無く又假りに分つたとしても兒童は之を鋭敏に感じないであろう。

此處に指導者の最も大なる不満と、苦惱が胚胎するのであるが、かゝる訓練はそう端的に一時的に効果を擧げる事は望み得ないものであるが故に、此の任に當る者は之に對し信仰に近いまでの信念と熱と、しかも倦まざる耐久力とを有し常に瞬間と雖も機會を捕へ或は機會を作ると云ふ心

組を以て、問はず語らずの間に於て、所謂以心傳心以て、眞の自己の悦びは學級全體の喜びを外にしては決して得られるものではないと云ふ信念を誘ひ出さなくてはならぬ。此の心的態度はやがて、眞の學級全體の幸福は、學校全體の幸福を無視しては決して有り得ないと云ふ如き、自己の屬するより大なる團體に對する態度を規制する事にまで自然發展する。

而して此の全我的良心的態度は、狹義の所謂訓練と云ふものにとつてのみ有意義、有價値なもので無い。それは訓練の上から言ふても斯の如き倫理的に見て價値高き治善的態度を養成誘導すると云ふ事それ自身に重大なる意義を有する事は勿論ではあるが、これを學習上に考へて見ても、兒童の自學自習、創造的自己の活動と云ふものを惹起する原動力となる點に於て學習訓練の理想となる。更に養護の方面よりしても、退嬰的、消極的の域を脱して、積極的の境地にしかも自發的に進むと云ふ事になつて、兒童の全生活即ち全人格の根本態度として最も理想的であると確信する。

兒童を成人の縮少と考へ、學校生活を將來の社會生活の手段とのみ見るは大なる謬で、兒童には兒童としての獨自の世界があり、従つて學校生活はそれ自體を目的としなければならぬものであるとしても、學級に於て陶冶された彼

の全我的良心的態度が活社會に於ても亦人格價値創造の理念となるからと云つて。

兒童と雖も成人と雖も「人」として進む道は只一筋であること云ふ事を承認する者は、之に對して決して抗議は申込まないであろう。事實兒童の學級に對する關係は正しく個人と社會との關係に置換され、されは又やがて個人と國家、或は更に國家と國家との交渉にまで容易に轉回する。

此處に又私は學級の自治訓練の強味と自信を更に新らしく發見する事が出来るのである。

元來吾が國人は歴史の示す事實より見ても上下的の關係即ち命令者と被命令者との立場に立つて事を爲す場合が多かつた關係上、之に自然慣れた爲であらう。無批判的な他律的な生活を爲す事に何等の不都合も感じなかつたかの如くに見られる。現今所謂思想國難を招致せる原因の大部分を此處に求むるもあながち附會の議論と斷ずる事は出来まい。私は徹底せる自治訓練を施す事に依て、即ち國民一般が無批判的他律的な迷蒙より醒め、獨自の判斷を持ち、獨自の價値評價をなし、鋭い良心の自由を持つて社會に對する責任を感じ奉仕するで無ければ實際に幸福なる社會生活は望む事が出来ない。と云ふ事の自覺を明瞭に呼び醒し以て現在の混沌たる社會を廓清し得ると云ふ様な夢を見續けてゐる。

る。

此の訓練の時期は、と云ふにそれは勿論兒童が學級の一員となつた其の時即ち入學の第一日から總ての時と場合とに當つて爲さるべきものであると思ふが、精神發達の至つて幼稚な低學年に於ては至難な事である。それは心理學的にも肯首出来ることである。それが四・五・六年と進むに従つて次第に自我に醒め、自律的に活動せんとする傾向が濃厚になつて来る。

私は高等一年を受持つ機會を恵まれたのであるから、此の期を逸せず充分自治訓練を徹底せしめやうと思ふのであるが何しろ、自治、自律と云ふ事の本質上、自分から策を立てて押賣的にやる事も面白くないと色々考へた結果、前述の如く氣長にしかも細心の注意をもつて機會を作り機會を捉へて兒童の心の奥底に潜む自律心を揺り動かし美しい自治の花を咲かしたいと考へたのである。

學級を授持つてから末だ一學期を出ない今日、斯の如き態度を以て訓練した故であると言ひ得ないであろうが、兎に自分の願ふ彼の處に到る過程としての現れを二三記して見ると、

一、私の學級は二つの異なる學校の卒業生の聯合軍で、其の人数は四對一位の割合であつた。従つて入學當初に於ては兩者の間に、感情の融和を缺いてゐると云ふ様な事實

が屢々見られたが現在に於ては、かゝる氣配すら全く無く全學級五十名仲よく暮してゐる。

五月以來喧嘩二件、其の中一つは掃除法についての意見の衝突からであつた。

二、掃除は自分の教室の外、尋常二年の教室をもやる事になつてゐる。これを兩方共一組七八名宛で一週間ぶつ通しやらせる事にした。

最初掃除の組分けをする時には只通學する方面と云ふ事のみを考慮して定めたのであるが、現在では何の組にも一人宛責任者が定まつて居て此の者を中心にして掃除法の研究がなされてゐる。掃除所要の時間等も非常に短縮され、普通掃除（掃いて拭く程度の掃除）では殆んど十分内外で出来るまでに能率が増進してゐる。これは一面教室内を汚さない様になつた爲でもある。

掃除の結果については私は見てやらぬ事にしてゐるが掃除を忘れたり、粗末にしたりすると云ふ事は少しも無い。放課後事故があつて出来なかつた場合には次の朝必ず早く来てやつてゐる。

三、遠足の時（毎學期一回遠足、毎月一回郊外教授）送迎の場合、教育映畫見學の時（臨時適當と認めたるもの）運動會、其の他總ての團體行動をとる場合、許可無くして自由行動をとるとか其の他の事故を起す如き事は全く

四、當旭川市では毎年招魂祭の二三日前に小學生全部が出勤して全市に亘つて街路掃除をやる事が恒例になつてゐる。本年も勿論やつたのであるが其時私の學級の兒童は自分の擔當區域だけの掃除で満足せず遠く擔當區域外の處（此處は郊外で全掃除區域外で誰れに分担區域でも無かつた）までも掃除をやつた。其の爲に他の學校の兒童よりも解散の時刻が遅れたのであるが少しも不平や不満の様子は無く却つて愉快がつてゐた。

五、私は試みに級長を指名もしなければ選舉もせずにはないで置いたのであるが、今日では學級中で學業・操行・運動等總ての方面に秀でた或る者を事實上級長として尊敬し指揮命令に従ふと云ふ事になつてゐる。

六、學習上自學自習の態度を養成すると云ふ事は當校の教授上の根本方針でもあつて、毎日朝の二十五分を自習時間とし兒童の自由研究に任してあるが、此の自習の態度が相當に出來て來た、其の一例として、自習時間並に其他の授業時間に於ても無駄話をする者傍見をする者ぼんやりしてゐる者等が少く、若しこの様な者がゐると他の者が注意を促す様になつて來た。だが然しそれだからと云つて學習上の活氣を殺ぐ様な事は決して無く、疑問は飽まで解決せんとする意氣はある。

七、休憩時間中に劣等兒は優等兒に對して、自己の了解し得なかつた點を質し、優等兒は之に對し悦んで知れる範圍の事を説明してやると云ふ様な傾向が見えて來た。其の爲かどうかは分らぬが極端なる劣等生と云ふのが以前より少くなつた様に思はれる。

八、毎日最後の授業が終つて禮をする時に一同が聲を揃へて「先生左様なら」と言ふ。

これは入學の當初一人二人の者が言つてゐたのを自分は黙つて置いた。所が暫く経つと何時とは無しに皆一齊にやる様になつたのである。

以上列舉した事は、事實其のものより見れば至極平凡な事であり、且これとても吟味すればまだ不満足な點が多い。

だが然し不完全なる僅か二三の事實ではあるが、これの據つて來る所の心的態度即ち自治自律の芽生へに無限の喜びと價値とを強く感ずるのである。自分はこれを何處までも守り育て肥え太らして行きたい。

然して此の態度が何時まで持続するものであるか、將來如何に發展するかに就ては自信はあるもの、矢張り未知數に屬する。

訓練要目

重野孝三

一、吾校の訓練方針

教育に關する勅語の御趣旨を奉體して徳行の實踐指導をなし、以て日常生活に於ける善良なる習慣の養成に努め、殊に皇國の世界的地位に鑑み、忠君愛國の至情を鼓舞し、公共的精神の涵養を圖り、質實剛健の氣象を養はんことを期す。

實踐要目として勤勉、規律、禮儀、協同、清潔の五徳を掲げ、之に基くるに至誠を以てし、之を實踐するに自治を以てす。

明治天皇御製

人はただ誠の道を守らなん

たかきいやしきしなはありとも

これは嘗つて規定された吾校の兒童訓育の中心思想である。この根本原則を展開具現して訓練要目を立案するのであるが、更に要目の選定に當りて再考案を試みたいと思ふ。

二、要目選定の考察

1. 教育に關する勅語と修身教科書とを訓練の根本原則とするのであるが、それは一般的標準であつて、これを現代化し、郷土化し、兒童化し、學校化してゆくところに要目の意義がある。
2. 訓練は生命の躍動する兒童の實際生活問題であるから、兒童の個性や特性といふものに充分の研究と理解が極めて必要な條件である。
3. 更に兒童の生活するところの環境は水と魚との關係の如く離すべからざる大きな影響を、兒童の性格に受けるのであるから、學校家庭社會に於ける兒童生活を最も精密に考察してゆかなければならない。

かうした觀點に立つて、極めて現實的であつて地方的に特殊の意味のある、しかも校長並に教師の訓練に對する最も具体化した細案が要目である。須らく日常生活に極く適切なものを選んで、絶えざる實行に訴へて習慣の確立を圖るものでなければならぬと思ふ。

三、訓練要目

A 社會的方面

第一、規律

- 1 登校の時刻を守つて遅刻しないこと。

- 第二、公德**
- 1 机、腰掛、機械、標本等公共物を大切にする。
 - 2 便所を汚さぬこと。
 - 3 校舎を汚したりらくがきをせぬこと。
 - 4 文庫の本を大切にすること。
 - 5 道路で人の迷惑になるやうな遊びをせぬこと。
 - 6 遊ぶ時は人の邪魔にならないやうにすること。
 - 7 文庫室で勉強する時は静かにすること。
 - 8 自習時間には人の邪魔をしないこと。
 - 9 停車場、劇場その他人ごみの場合は、ゆつくり自分の番を待つてゐること。

- 第三、協同**
- 1 作業の場合には皆一致して自分の責任を果たすこと。

- 第四、自治**
- 1 自分の學用品、所持品の準備後始末をすること。
 - 2 家庭でも學校でも自分の身の廻りのことは自分で始末をすること。
 - 3 素りに他人に依頼せぬこと。
 - 4 悪いと思つた人の言動に迎合しないこと。
 - 5 自分の學級のこと、なるべく學友共同して仕末すること。
 - 6 學級自治會の時には熱心に學級のために考へ、定められたことはよく實行すること。當番や役員になつたらその任務を忠實に行ふこと。
 - 7 自分の學校をよくすることに於いて、學校自治會などでよく考へて見ること。
- B 個人的方面**
- 1 來客や教師に對しては敬禮を正しくすること。
 - 2 友達にも挨拶をすること。

- 3 人の前を通る時には會釋すること。
 - 4 授業をしてゐる教室や、事務室の前は静かに通ること。
 - 5 下品な言葉を使はないこと。
 - 6 人の悪口を言つたりしないこと。
 - 7 言葉は明瞭に言ふこと。
 - 8 敬語の使ひ方に氣をつけること。
 - 9 ボタン、ホック等を正しくつけて、着物はしまりのある着方をする。
 - 10 食事の時は楽しく静かに食へること。
 - 11 常に姿勢を正しくすること。
- 第六、清潔整頓**
- 1 毎朝顔を洗ふこと。
 - 2 手足の汚れた時は洗ふこと。
 - 3 掃除の分擔區域は常に清潔にして置くこと。
 - 4 家の掃除はできるだけ自分ですること。
 - 5 掃除道具は大切にすること。
 - 6 手拭かハンカチを何時も用意してゐること。
 - 7 机の中をよく整頓すること。
 - 8 自分の道具は定められた場所に正しく置くこと。
 - 9 室の中は氣持よく整頓や裝飾をすること。
 - 10 所持品には必ず氏名を記して置くこと。

- 第七、親切**
- 1 下級生をいたわること。
 - 2 友達の困つてゐる時は助けること。
 - 3 外來人にも丁寧な用をしてやること。
 - 4 老人や病人をいたわること。
 - 5 知らない人から道を尋ねられたら、親切に教へること。
- 第八、勤勉**
- 1 心を落ちつけてよく考へ一心に研究すること。
 - 2 自分の好きなことや長所を伸ばすことは勿論、嫌いな學科や短所にも努力すること。
 - 3 疑問の點は何處までも質問をすること。
 - 4 豫習や復習や宿題はよくすること。
 - 5 缺席しないこと。
 - 6 掃除を丁寧にする。
 - 7 手傳を頼まれた時は忠實にすること。
 - 8 家の仕事はできるだけ手傳ふこと。
 - 9 共同の仕事は他人に劣らぬやうにすること。
 - 10 よく働く人を尊敬すること。
- 第九、正道**
- 1 嘘言を言はないこと。

第十、快活

- 1 元氣よく皆で仲よく遊ぶこと。
- 2 自分の考へたり思つたりしたことは、ハキ／＼言ふこと。
- 3 何時でもニコ／＼してゐること。
- 4 よいと信じたならば思ひ切つて成し遂げること。

四、實 施

具体的に列擧した右の項目を、實施するに當りては、兒童の發達段階を考へ、また兒童の事情を顧みて、確固たる教師の信念の下に、巧みに機會を捉えて指導しなければならぬ。漠然たる訓話によらないで、あくまで事實をつかまへて實行によつて指導しなければならぬ要目は生きて働かないのである。單に要目を印刷して兒童に配布して置いたところで、何の役にも立たないのである。

低學年の兒童には特に模範を示し模倣をさせる方針をと、上學年に對しては反省と理解の上にたつて實行へまで指導しなければ無意味である。

學級經營案を立案する場合にも此の要目は、指針になつ

て働くのである。即ち教師は學年相當の項目を選択して、指導細案を作るのである。
要目によつて新らしき時代の子供の輪廓を描き、粘り強く着々と兒童生活を道德化し、道德的良習慣を養ひ、善良有爲の性格たらしめるものでなければならぬ。

學校衛生の一所見

吉 田 テ ッ

私は衛生婦として當校に職を奉じてまだ數ヶ月によりなりませんので、學校衛生に關しましてはまだ經驗が淺く、且つ知識も乏しいので、研究とか申して發表は出来ませんが短い期間に私の感じた事、希望、傷病兒童の統計により借越乍らいさゝか所見を述べ度いと思ひます。

衛生思想の發達した今日時代の要求として學校衛生婦の設置は當然な事でありましてこゝに喋々するまでもなく、其の必要、且重大なる事は既に當局の認める所でありまして學校衛生に關する書籍さへ刊行されて居ります。當市に學校衛生婦を置かるゝやうになりましたのは最近二三年前からのやうで、北海道の都市でもまだ置いてない所もあるやうであります。

今迄で學校の衛生と言ふ事を餘り世間では注目して居らなかつたやうで私も衛生婦として就職してみても初めて重要な事を痛切に感じたので御坐います。

怪我をする兒童と學年別

傷病の多寡は生理的に大に關係を持つてゐるやうに考へられます。高學年の兒童は年齢其他常識からゆきまして事故が少くないやうに考へられますが、生理的に肉体に變化の來す時代であります關係上一番事故が多いのであります。男生徒は遊び方も亂暴でありますので従つて外科的所置が多う御座います。

女生徒はこれに反し精神的、又肉体的に變化を來す時代でありますので内科的所置、殊に頭痛、腹痛が最も多う御座います。

次に低學年（尋常一學年）の男生徒が多う御座います。始めて學校に上かつて嬉しやいら面白いやらであつちこつち飛び廻り向ふ見ずに走りますので、人に衝突したり柱に衝突したりいたしますので主に衄血、擦過傷が多いやうに思はれます。

尋常一年生は當分の間運動場に出さない習慣になつて居るに狭い教室で遊び廻りますので多いだらうと思ひます。

これに反し女生徒は教室に居るため割合おとなしく遊んでますので全學年を通じて一番事故が少くないやうであります。こゝに傷病別統計を掲げましたがこれは昭和三年四月より昭和四年三月迄で一ケ年のもので御座います。

又傷病は時期にも大に關係ある事を見逃せません。

傷病別統計 (昭和三年自四月) (昭和四年至三月)

學年別		高 二		高 一		尋 六		尋 五		尋 四		尋 三		尋 二		尋 一		傷病別
女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	
																		頭痛
																		腹痛
																		齒痛
																		衄血
																		外傷
																		其他
																		計

傷病兒童月別統計 昭和三年度

八月(夏休) 一月(休止除)

月 別	尋 一		尋 二		尋 三		尋 四		尋 五		尋 六		高 一		高 二		計
	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	
四月																	
五月																	
六月																	
七月																	
八月																	
九月																	
十月																	
十一月																	
十二月																	
一月																	
二月																	
三月																	
計																	

陰鬱な冬期を狭い運動場で過ごして急に開放された戸外運動場に移る五月が外科的處置が一番多いのであります。五月は相當暖たかです。足袋もはかなければ上靴もはかずに登校し籠を放れた小鳥のやうに思ふ存分飛び廻つて始業時の鐘が鳴りますとあはて、走り出し途中に多く怪我す

るやうであります。創傷は擦過傷、打撲傷でありまして、極めて輕微な創傷で特別手當を要しないものが大部分で兒童の中には十分か十五分も経過すれば直ぐ治るやうな小さな傷でも痛みを止めて貰ふと思つてすぐ飛んで来る神經質な兒童もあるかと

旭川師範學校附屬小學校撰定

算術學習帳

一年用
二年用
三・四年用
定價各金五錢

實驗實測の重視、兒童作問の尊重、教室算術より野外算術への開放の叫び、即ち作為する事に依る教育は實に算術教育の妙諦である。そして是等の理論はそれが實際教授に生々と働く時に教育教授は眞の進展を遂げるものであるが、一度兒童の學習帳を開き、

1 數字が正確に美しく書かれてゐるか。

2 書体に統一があるか。

3 大きさに統一があるか。

等に就いて考察する時に、是等の尊い理論も未だ此處に及んでゐない事を痛感するのである。數字の亂雜不統一は單に計算の誤謬、思考過程の不明瞭を將來して算術力を低下させるばかりで無く、實に兒童品性の陶冶上由々しき結果を誘致するものでなければならぬ。

本學習帳はこの缺陷を補ふばかりで無く、現代高潮せられてゐる空間教材の學習に利益する點もすくなくない。茲に實際教育にたづさはる方々の御使用に依り其の効果を發揮せられん事を乞ふ次第である。

旭川師範學校附屬小學校撰定品販賣

文房具
書籍商
巴屋商店

旭川市旭町九丁目

小學校兒童
服裝の革新時代來る!!!

輕快!
低廉!
堅牢!

この三要素を完全に具備した弊店の体操服は通學にも運動にも兼用のもので、生地は上下共小倉の霜降、金釦付の極めて優美なもので(女子はスカート付)今や道内は勿論、樺太各地の小學校にも御採用の結果非常に好評を博したものであります。

見本 男一號より六號まで
女一號より六號まで

御中越次第代金引換を以て御届け致します。

小樽市花園町三丁目二九

學校用品御用達

昭和堂
茶碗谷徳次

電話一四五五番
振替口座小樽一九一番

全並
般運
運動
用具
並二

キス一及
一及
品屬
操體
械器

松本運動具店

松本爲一

旭川市七條通八丁目
電話四六二番
振替小樽一二五九五番
木工製作部(七條七丁目)

昭和四年八月二十五日印刷
昭和四年九月三十日發行

〔非賣品〕

北海道旭川師範學校附屬小學校

編輯兼 北海道教育叢書發行部
發行人 北海道教育研究會

代表者 名護屋卓郎

札幌市外苗穂五十番地

印刷人 田中幸司

【營業】
 物理學器械
 化學器械
 博物學及標本模型
 天文及地文學用器械
 一般精密試驗器械

▼製作及直輸入

理化學器械博物學標本製作販賣

◆
 鹽谷製作所

【目】
 科 生徒及兒童實驗器
 自然研究用實驗器
 理科實驗室設備
 計及設備ニ關スル
 工事

▼一般カタログ贈呈

札幌市南一條西九丁目
 電話 三九四〇番
 振替口座 小樽一三九七八番
 本店 新潟市 營所通

終

