

運動、遠足、學習等の實際生活に表はれたる具體的の現象について彼等が好奇心を向け、疑問を起し、解決の必要に迫られたるものを研究の問題としなければならぬ。固より教材は一定の標準によつて選擇せられ、排列せられ、組織立てられてあるから、強ち其の系統を破つてまでも、兒童の氣儘な自由選擇に一任しやうと云ふ極端なる方法は避くべきである。教授細目の配當に従ひながら、只其出發點を彼等の生活中に於ける實際的事象に求めよと云ふに過ぎない。

教科書所載の教材は動もすれば餘りに分析的、論理的排列に偏して彼等の學習動機を喚起し難いものがある。例へば尋六の光の反射の部に平面鏡の像の課の前に一點の像の一課を配當せるが如き、又高等一學年の働と反働の課に於て人爲的實驗によつて動と反働の理を知らしめ、次に二隻の船の引き合衝突を其の具體的の事例となせるが如きそれである。此等はよろしく其の研究の順序を逆にし、具體的の經驗的事象たる船や車の動反動より出發し、其研究の必要上實驗を捕へ來るべきである。又平面鏡の像と云ふ彼等の經驗的事象より出發して、其の研究の過程として複雑なる現象を單純なる要素的のものとしての一點の像を先づ攻究せしめると云ふ順序を取らねばならぬ。

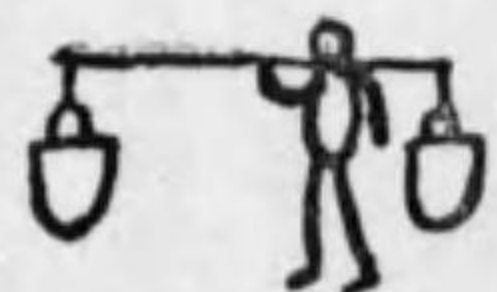
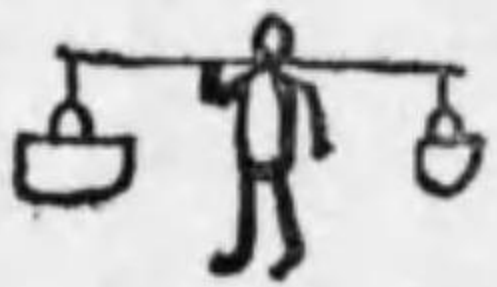
2 兒童の疑問を研究の端緒とせよ

發見的方法は兒童を研究者發明家の位置に立たしめて、其發見者が經由した道程を繰返さしめる

故に其研究の形式方法も亦科學的研究の示すところに従つて、先づ彼等が生活中に逢過せる疑問を以て研究が始められねばならぬ。固よりそれは何等の指導もなさずして、彼等の疑問の起るのを待てと云ふ意味ではない。教師の周到なる環境整理により、又適切なる發問によつて觸發され誘導されての疑問であつても何等差支はない。兒童は該事象については一知半解である。聞きかじりもあり、見損ねもあるが、現に若干の知識を有するが常である。故にその知れる所を確め、不明曖昧なる點を突き止め、彼等をして自己の知識の貧弱であり、不確である點を自覺せしめて之を疑問とし問題として學習の動機とすべきである。即ち兒童の知れるだけを發表せしめ、更に追求して、愈々窮地に追ひつめ彼等の既有知識を以てしては到底説明の出來ぬことを自覺すれば當然其所に疑問が湧く、是れ即ち研究問題の成立である。

尋常六學年第二學期に於て槓杆の理を授くる場合の實例を示す。余は先づ槓杆の應用されたるもので彼等の日常目撃せるもの、自ら實驗せるものについて、その經驗を語らしめた。即ち「六尺棒を以て擔荷せる人はつねに如何なる部分を肩に當てつゝあるか」を問ふた。すると多數の兒童は棒の中央と答へた。次に「然らば常に中央を肩に當てつゝあるか」の第二問を發した。之に對して時には前に長く出して後の方を短くしてゐる時もあるれば、其反對に後を長くし前を短くせる時もある」と答へた。

更に第三問を試みた。「その一方の端に肩を寄せて擔ふは如何なる場合か」。又「中央を擔ふは如何なる場合か」。之に對する答は明瞭を缺いた。第二の間までは全兒童が明瞭なる知識を持つてゐたが、第三問に至りてはさうではなかつた。約三分の二許りの兒童は*



* 精確な觀察をしてゐたが他は漠然としてゐた。そこで余はこの不精確漠然たる點を捕へて研究の出發點となさしめた。即ち

「皆さん其處をよく見て置く必要があつたのに見落したのは残念であつた。それで今その不明な點を明かにせねばならぬ。今少數の人の答は「中央を擔ふときは兩方の重さが等しい。」又「一方に偏した時は近き方が重く遠き方が軽い」といつたその反對に「遠き方が重く近き方が軽い」と言つた少數の人もある。故に此等の正否を正さねばならぬ。之を正すには如何にせば可ならん。如何なる實驗法を用ふべきか。「杆の兩端に同重のものを置いたり、一方に重きものを置いたりしてその何處を支ふれば釣合ふかを見れば宜しい」と答を得て、茲に研究問題と實驗の方法は協定されたのである。余は更に「若し重き方の棒が短いとすれば何程短いか、又反對に軽い方が短いとすればどの位短いか、その割合は如何」の問を發した。之に對しては一人も答ふるものがなかつた。そこでこの不明の點も亦問題となつた。即ち、

- 一、中央を支ふる場合は兩端の重さ如何
- 二、一方に片寄せて支ふる場合は何れが重さか
- 三、何程重ければ何程短さか、又何程重ければ何程長さかの三問題を協定した。

三、問題解決の出發としての假定の構成

1 假定の必要及び性質

問題解決の第一歩は何等かの手掛りを作ることである。只漫然として盲探りをなしても徒勞であるそれは動物の試錯である。人間には動物が有しない思考作用が惠まれてゐる。思考によつて手掛りを作る。其の手掛りとは假定を立てることである。通常之を見當とか見込みとか云つづる。吾人が研究の手段として實驗をなすが其の實驗も此の假定があつて始めて意味がある。

自覺のない器械的實驗、何等の目的なき實驗は考へることは出来ない。此の假定は探究的方法の所謂臆説の一種であつて、想像の産物である。前に述べた様に如何なる場合に於ても未知のことを探るためには、一つの想像作用によつて見込を立てるのが心理自然の順序であり、又思考當然の形式である。

臆説の想定は天才が天籟的創造の産物であるか、若しくは其の道の専門家が苦心慘憺數年を費して始めてなし得ることである。之を天才ならざる兒童に強ひることは無謀であると云ふものもある。併し之は程度の高い假説ばかりを見て、吾人の日常生活上に起る卑近な問題解決に當つて立てゝゐる假定を見落した議論である。全體假定には三種の意義を區別することが出来る。

其第一の意義は假定されたる原因又は因果と言つてよい。例へば吾人が旅行の途中に於て大樹の倒れたものを見るとすれば、何故に倒れたかを考へ、恐らく暴風のために倒れたのであらうと推察しながら之を觀察する。然るに其の倒れ方は暴風の結果と稍々趣を異にする所がある。又周囲の状況も暴風の吹き荒れた痕跡を止めて居らぬことを認める時は、更に別種の原因を揣摩し、改めて觀察をなすであらう。此の如き意味に於て吾人の科學的研究の第一歩たる觀察實驗には、既に何等かの假説を其の準備として要求するものであつて、原因に關し何等の想像をも有せざる時は、觀察なり實驗すらも其効果を得る所なくして終ることになるであらう。第二の意義に従へば、從來吾人の知る法則にては説明の出來ぬ事實に遭遇した時、假りに一種の法則を立てて此等の事實を説明しやうとする。其法則が即ち假説である。例へばガリレオは水はポンプ内に於て約三十三呎の高さに昇るに過ぎないことを發見したのであるが、彼は何故に然るかを説明することが出来なかつた。彼の死

後トリセリは空氣には重量あるべし、此の重量が水面を壓するがため、水をして空氣の壓を受けないポンプの管内に上昇せしむるのであると言ふ假説を立て、水た代ふるに水よりも十四倍重き水銀を以てしたならば、其上昇の高さは水の場合の十四分の一に過ぎないであらうと推理して、水銀を充たせる管を取りて、之を水銀を盛れる盆中に倒にして試みた所が、果して三十吋の高さに降りて止まることを發見した。次に第三の意義に従へば假説は既得の法則を統一し其の相互の聯絡をつけんがために設けられたもので、従つて其中には實際に經驗することの不可能な概念が含まれて居る。これ物理學上の分子説化學の原子説、又は兩者を統一した電子説の如きである。此意義に従へば、假説は常に法則以上のものであつて、經驗的事實によつて證明されて科學的法則となる可能性を有するものではない。

此の三意義は只程度の差であつて畢竟疑問解決に當つて吾人の内部から起る要求たる點に於ては同一である。而して之を發生的に云へば第一の常識的の假定も、やがて第二、第三に伸展する基礎と云ふことが出来る。而して此の三種の意義中第一は兒童と雖も事物の原因について深い注意を拂ふときは斯様な思考の徑路をとるのが普通である。第二の意義の假定も兒童をして原創造者たらしむることは無論不可能であるが、所謂、再創造者として原創造者の思考の跡を辿らしむると云ふことは教育上

至當の要求であるし、又強ち無理なことでない。兒童の生活に即した具體的、實際的問題を捕へ、未完成のものとして提供し、之が解決を彼等の獨立的作業に訴へて作爲させやうとする教育は、當然此の思考の形式に據らねばならぬ。

2 假定構成の指導

問題構成の要件として假定の必要を述べたが、其假定は漫然と考へて得らるべきではない。依るべき方法がある。故に教師の助成によつて其の思考の依るべき方法を指導せねばならぬ。其の方法形式とは因果規定及び類推法である。

(イ) 類似點に着眼せしむる場合

先きに引用した天秤棒の支點と重點力點の關係についての假定は幾多の類似の場合から歸納した契合である。而して自然の具體的事象から假定を立つるには、此の契合法による場合が最も多い。

(ロ) 異差點に着眼せしむる場合

實驗の條に引用せる水蒸氣の實驗に於ける試験管の口邊には湯氣を見るが、試験管の内部には湯氣のないのは温度の差に依るであらうとの假定を立てた如きであつて、之れは兩部に於て温度以外には何等事情の相違がないと云ふ差異法を適用したものである。又弦の張と弛との二つの場合に音の高低

の相異に注目するが如きである。

(ハ) 量的變化に着眼せしむる場合

一現象の量的變化につれて其原因と思はるゝ事情も亦、量的に變ずる場合、例へば音の高低の研究に於て弦が緊れば緊る程高く弛めば弛む程低きことに着眼するが如きである。

(ニ) 類推に訴へしむる場合

先きに作業的學習の段階の條に引用した酸の性質を類推せしめた如きである。

四、假定吟味としての實驗觀察

1 實驗觀察には目的の自覺がなければならぬ。

法則發見に於ける實驗觀察には、假定構成のために行はれる場合と、假定證明のために行はれる場合とがあるが。何れの場合でも何等の目的もなく豫想もなくして、只漫然として自然現象を觀察し又實驗を行ふことはない。

假定構成のために行ふ實驗觀察は、理由の説明に必要な何等かの根據を見出さんとして、其の根據たるべき點が甲か乙か丙かを目標としての思考活動である。然るに想定された假定の眞偽を證明するためになされる實驗觀察は其の假定を目標としての作業である。従つて實驗觀察中は、終始その目標

に向つての作業であることの自覚がなければならぬ。然るに動もすれば児童は單に實驗觀察せんがために觀察實驗をなし、目的を忘れたかの如き態度を持つことがある。此等の欠陥に墮らぬ様に教師は常に注意して、指導に努力せねばならぬ。即ち必ず云々の問題を解くため、云々の目的を達するための必要な手段として、云々の實驗を爲し云々の觀察をなすものである、との確實なる目的意識を持たしめねばならぬ。

2 實驗觀察は目的に適合した條件の下に行はねばならぬ。

實驗觀察は有目的々に作爲する活動であるから、當然其の目的を達するに必要な條件を具備した方法によつて行はねばならぬことは云ふ迄もない。従つて其の方法は教師の獨斷に盲從せしむることなく、生徒の獨立的工夫によらしむるか或は教師生徒の協定によるべきである。既に目的がある。之を達するための手段として實驗觀察の方法は自ら考へることが出来る筈である。従つて此を考へしめることは、あながち無理ではあるまい。只完全なる方法、装置、考案工夫は望まれない。そこに協定があり、教師の助成があり、指導がある譯である。而して目的に合する實驗觀察を如何にすべきかに對する指導原理となるものは、假定の設定の場合と同じく矢張り因果規定法である。

先きに假定を設くるための指導原理として、因果規定を述べたが、茲では假定の眞偽を吟味すると

云ふ目的を果す手段として實驗を指導する原理としての因果規定の適用である。即ち既に設けられた

假定を前提としてその證明的實驗の指導なのである。例へば

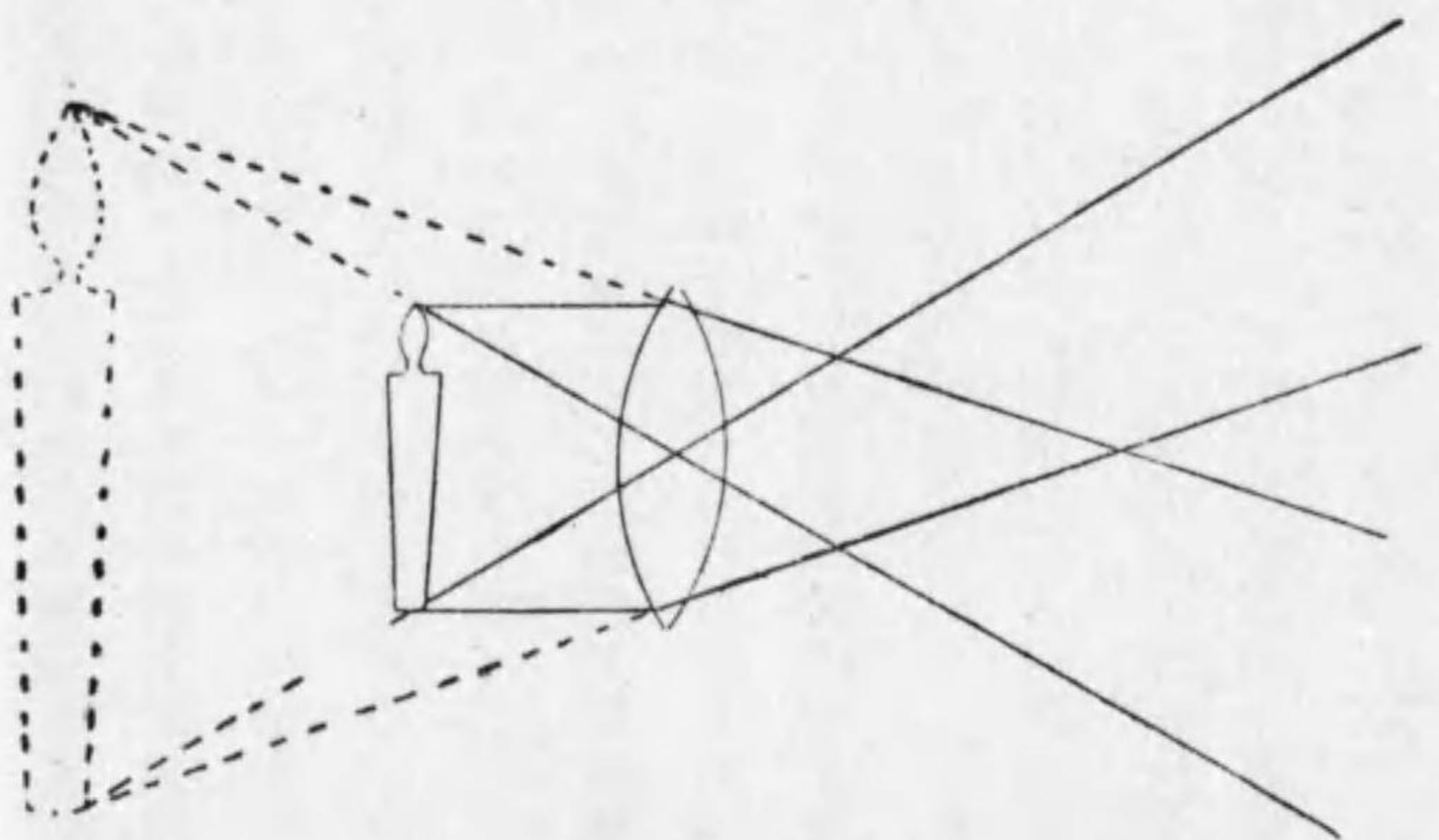
差異法の適用 音の傳達は多分空氣の波動によるならんとする假定が立てられたとして、さて之が眞偽を確かめるには、如何なる實驗法を取るべきか、若し空氣が音の傳達の媒介物とすれば發音體と耳との中間の空氣を除去すれば、空氣のあるときは異なる結果を得る筈である。此空氣除去といふ條件に適合する實驗法として排氣鐘の實驗を選定するが如きである。而して實驗には多くの場合に於て、かかる差異法が適用せられるのである。

其の他共變法又は剩餘法によつて數量的に因果を探ることも亦屢々あるが、假定構成指導に於て述べたから茲には省略する。

五、實驗、觀察の結果に伴ふ考察の指導

1 事實と推測の結果との混同を避けるやうに導かなければならぬ。

法則の發見的研究は實驗觀察と考察とを並行し、又は交錯しつゝ進行する。之がために児童の觀察結果の發表には往々實驗觀察によつて得た有りのままの事實と、その事實を基として考へた理由の説明とを混同することがある。



例へば凸レンズによりて生ずる虚像を研究する場合に於て先づ燭火の實像（倒像）の場合を實驗し、説明し、次に虚像につき實驗せしめ、

(一) 燭火の位置が凸レンズに近づき焦點距離内にある時は、燭火の各點より出づる光が凸レンズを通過したる後集まることなくして實像を結はざる所以を考察せしめ（光の屈折の法則を凸レンズに適用して）て、作圖せしめ

(二) 燭火と同側にて、それより稍々遠き所にある各點より發したるが如き方向に進むことを考察せしめて、上圖の如く點線にて作圖せしむ。

(三) 故に此像は實際光が集まつて生じたものでなく斯く見える虚像であること

を決定したとすれば、第三の虚像と決するのは早計であ

る。之れは單に法則による説明である。凸レンズを通過する光の屈折集散の法則を適用して推理したものである。即ち理論上虚像ならざるべからずといふに過ぎない。事實虚像であるか實像であるかは更に證明的實驗に待たねでならぬ。即ち白紙の上に實像が映するか否かを檢せなければ決定することは出来ぬ。此を無視すれば事實と推定とを混同することとなる。

2 實驗の結果より生ずる第二次の問題と假定

初めに假定を立てて證明的實驗觀察を爲し、其の結果直ちに假定が立證され疑問が解決される場合もあるが、又第二の疑問に逢遇して之を解かねばならぬ場合もある。かゝる場合に於ては更に假定を立てて研究を進めねばならぬ。即ち假定——實驗——結果考察——第二次の問題——問題解決案としての假定——實驗の如く連鎖をなして、次々に問題を産む場合がある。かゝる場合には最初に幾つかの問題を構成することは不自然であり不當である。

例へば水蒸氣の實驗についていへば第一次の實驗に於て左の如き結果を得たとすれば、



問題

結果

- | | | |
|---|----------------------|--------------------|
| 1 | 熱する前後の水の分量を比較せよ | 熱した後著しく減した |
| 2 | 熱すれば(イ)の水は如なる状態を呈するか | 底から泡が立つ |
| 3 | (ハ)の處に何が見えるか | 湯氣が見える(兒童は之を蒸氣となす) |
| 4 | (ロ)の處に何が見えるか | 何も見えない |

次には當然第二次の問題として左の如きものが設定されねばならぬ。

問題 1 水の減じたわけ

2 (ハ)の所に湯氣が見えて(ロ)の所に何も見えぬ理由如何……水の減じたのは姿を變へて口から逃げたに相違ない、それが(ハ)に見えて(ロ)に見えぬのは何故だらうか。

而して(2)の疑問を解決するためには、如何なることに着眼せねばならぬか。(イ)から(ロ)を経て(ハ)に逃げたものが、(ハ)にて見えて、(ロ)にて見えぬとすれば(ハ)と(ロ)とに於て何等かの異なる事情がなければならぬ。其事情は何か。斯くて(ロ)(ハ)の差異點を考察せしめ、以て兩者の間に温度の著しき差異のあることに着眼せしめ、次に若し(ロ)(ハ)に於ける温度の差が果して此の現象の原因であるならば、或方法を以て(ロ)の部にも湯氣を現出さすことが出来やう。即ち(ロ)の外部に水を注

ぎて、その温度を下降せしむれば忽ち湯氣を生ずる筈である。次に第二次の實驗が始まる。

3 兒童の考察法指導

兒童の思考は、自然的、心理的にして、試行錯誤の域を脱してゐない場合も尠くない。故に教師は事物の關係を推究せしむるに當つて、兒童の此の心理的思考を誘導して秩序あらしめねばならぬ。従つて、若し兒童の答が正しい場合でも、直ちに之を承認せず、果して正しき思考の結果であるか、當て推量のものか、偶然正しいのかを確める必要がある。之がためには其理由とか思考の徑路等を追求せねばならぬ。之に反し若し結論としての答は間違つてゐても、思考の徑路に秩序があり、論理的形式と法則に適合してゐるときは、其の點は大いに認めてやらねばならぬ。兒童の思考は其形式法則は正しくても、内容の貧弱なために、又は内容の誤謬から來る結論の誤りも、亦少くないからである。

4 考察指導と誘導的發問

問題構成に於ける疑問の誘發でも、疑問解決の出發點としての假定の想定でも、又は實驗結果の考察でも、之を指導するには、教師の發問が巧みに行はれなければならぬ。巧妙なる發問とは只調子よくと云ふ意味ではない。又單に兒童の思考を容易にして早く答を得んがためでもない。合理的に彼等の思考を導いて、しかく考へるより外に考へ方はないといふ自覺を得さすための發問なのである。

誘導的發問の要件ともいふべきは一、發問の形の腹案 二、兒童の答の豫想 三、發問の順序 四、假定的發問 五、反證的發問等である。問の言ひ廻し一つで答が出たり出なかつたりする。出たとしても正否のよつて分るゝ處となる。故に問の範圍の廣狹、難易、其程度に合せねばならぬ。次に答の豫想は極めて大切で之によつて第二の發問の腹案も出来るのである。而してその豫想は二様にも三様にも考へ、甲の答を得ば斯々、乙の答を得ば云々、丙を得たとすればかくくゝと腹案して置かねばならぬ。でないとなつて發問に窮してまごつくものである。斯くてつきくゝに發すべき問の順序、兒童をして考察せしむる秩序が整然と立つてゐるさへすれば、めつたに齟齬することはない。而して時々如何なる問を出しても容易に舉手しないとか又は的外れの答ばかりで教師の要求する答を得ないことがある。其時は假定法によつて誘ふがよい。即ち「もしも斯々であつたなら如何であらう」又間違つたる答に對しては反證を擧げて再考を促すも一方法である。即ち「諸子はさう言ふけれども斯々のことがあるではないか、之でも諸子はしか思ふか」これだけ策戦計畫を密にして戦鬪すれば容易に勝を制することか出来る。よし色々な事情に防げられても、思ひ設けぬ齟齬があつても見苦しいやうな敗を取る氣遣は決してない。或はいふ人があるかも知れん。毎時々の教授にそんな入念な準備が出来るものかと、これは一を知つてその二を知らぬ論である。何となれば教授中かゝる難關は多くはない。學

科教材の性質によつて既に定つてゐる。又一學科中に於ても一時限中に一箇所か二箇所かに過ぎない。随つて決して過度の要求でない。教授の主眼點を徹底させるには急所々々に對してそれ位の準備がなくては實のある教授は思ひもよらぬ。これ位の腹案なくて教壇に立つのが大膽である。のみならず斯かる準備は初步の間こそ骨が折れるが、熟するにつけて格別の考慮を費さずとも容易に腹案が出来るやうになるものである。後には教壇の上で其場合に臨んで立ち所に陣立の出来ぬものでもない。併し之は日常とるべからざる權道で、敵の應戦振りが豫想外なる場合に適用すべきものである。只念の入つた準備は斯の如く段々後には上達するものであることを言つたに過ぎない。

乙、兒童實驗の指導

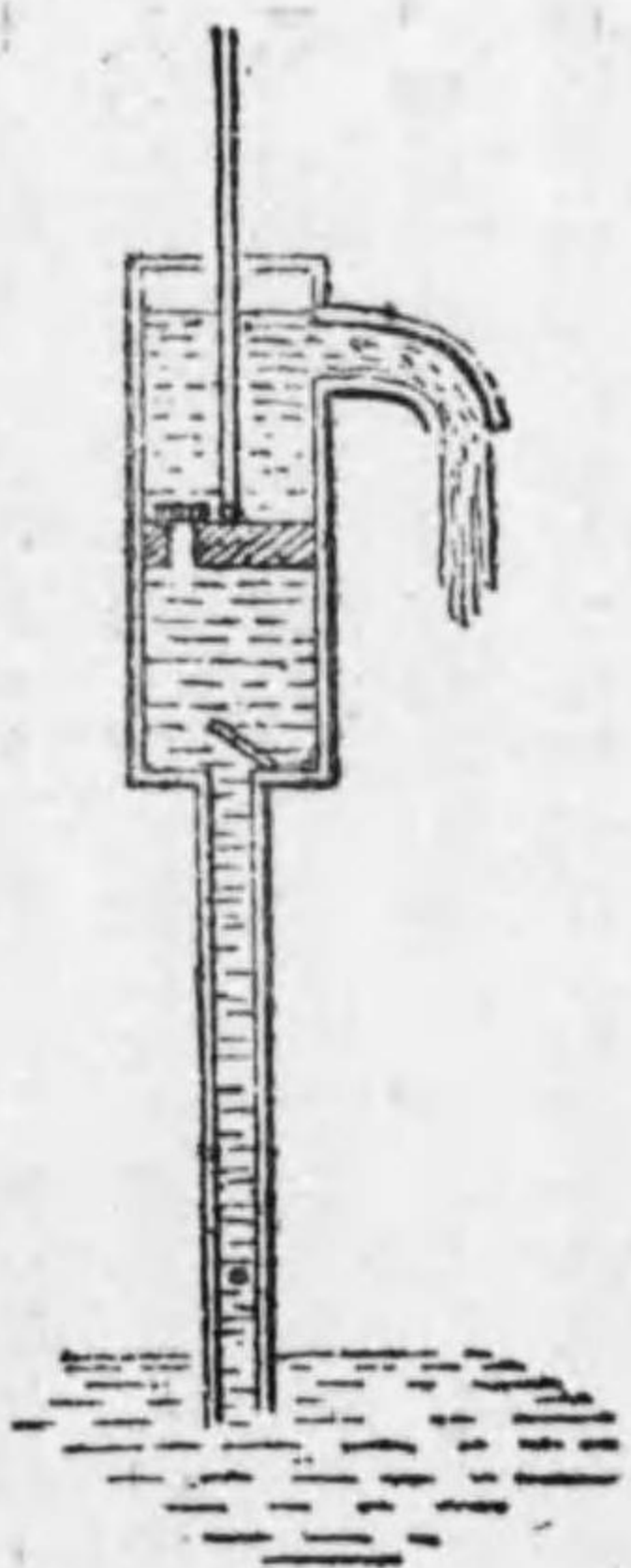
一、實驗の裝置及び方法の指導

兒童の實驗に對しては周到なる指導を必要とする。文章又は繪畫を以て、指導案の上に記し或は板書し或は口頭を以て實驗の裝置、方法順序を指示せねばならぬ。又場合によつては教師の模範的實驗を示してやることも大切である。

二、實驗の觀察要點の指導

觀察は博物的材料に於ける獨立的觀察の場合と大體に於て異なる所はない。けれども實驗は結果の

外経過を観察せしむると言ふことが大切である。博物的材料の簡單なる観察の場合に比べると、時々刻々變化する有様に注意せしめねばならぬ點が異なつてゐる。彼は靜的であるに反して之は動的である、故によく注意してゐないと其變化を見落すのである。而してこの経過の観察は分解的に觀察することが大切である。例へば吸上ポンプの實驗を観察せしむる場合に、一、カツソクの上下につれて筒内に水の入る來ること。

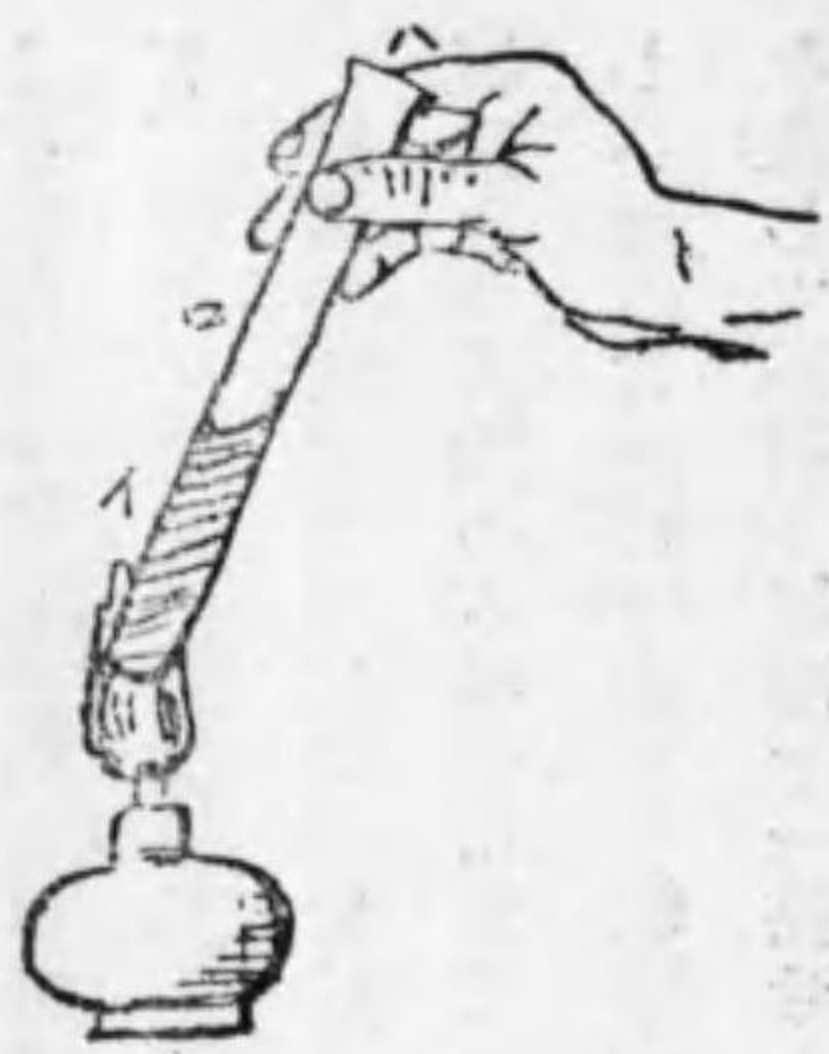


- 二、更にカツソクの押下げにつれ水はカツソク上に上ること。
- 三、次にカツソクを引上げるにつれ、カツソク上の水は出口より出づること、同時に筒内に

水入り來ること。

の如く一步步々明晰に分解して觀察せしむるが大切である。又水を熱すれば水蒸氣を生ずることを實驗せんとすれば、先づ次の如き繪畫を以て實驗の裝置方法を示すと同時に、之を観察すべき着眼點を左の如く與ふるのである。

- 1 熱する前後の水の分量をはかりて比較せよ。



- 2 熱すれば(イ)の水は如何なる状態を呈するか。
 - 3 (ハ)の處は何が見えるか。
 - 4 (ロ)の處は何が見えるか。
- の如く實驗の経過及び結果を観察させねばならぬ。

四、机間巡視と個別指導

兒童が獨立的に實驗に着手したる後は、教師は机間を巡視して細心その成績等に注意せねばならぬ。而して其順序方法を誤りたる者、又は結果の不良なる者に對しては早く注意を促し批評を加へる等適當なる指導を與ふるがよい。殊に問題の條件に合はぬ實驗をなし又は全く方法を誤りたるものゝときは、實驗の目的を喚起してやる必要がある。時々兒童に向つて「何のために實驗してゐるか」と問ふてみると往々問題の趣旨を忘却してゐるものがある。

かくては假令その實驗が正しくとも目的の意識がないやうでは實驗の價値は半減する。机間巡視の際は個人別に細心周到な注意を拂はねばならぬ。大體の方法や裝置は一般的に對して注意を與へることが出来るが、詳細なる點は個人別に注意を與へてやらねばならぬ。でないとしの不注意のために失敗を招くことがある。余が、或時電氣の同種は相斥くことを探るために色々の實驗をさなしたるこ

とがある。その一つとして、二枚の紙片を炙りて之を爪にて摩擦し、之を相近づけることを各兒童に實驗せしめた。この二枚の紙は同質の物である。又摩擦した爪も同一である以上は、それに起つた電氣は無論同種である。同種であれば相斥けなければならぬ。この斥けねばならぬ筈のものが實際の實驗において一向斥けないのみならず却つて相吸引したものがあつたのである。その方法上何等かの原因あるべきことを察し再び實驗せしめて熟視してると、二枚の紙を一部に重ねた儘爪で摩擦してゐることが分つた。即ちその重なつた部分に於ては上の紙に起つた電氣の感應によつて下の紙には異種の電氣が起りつゝあることを發見した。こんなことは屢々あることである。この場合に於ては兒童に感應のことが分つてゐないから氣の付かう筈がないのであるが、假令容易なことでも細かな點になると指導してやらぬと失敗することが多いのである。

五、教師の補足的實驗及兒童の再實驗

實驗の結果處理は簡明ではあるが、若し實驗の結果が不良であつたり不明であつたり、又は結果に疑點あり異論ある場合に於ては、教師は必ず正確明瞭なる實驗をなし、以て其等の不明の點を氷解せしめねばならぬ。而して教師が實驗をなして誤りを正し不明を明かにしたならば、兒童にも亦再實驗を課して不明と疑點を一掃せしむべきである。即ち正誤的の再實驗をなさしめねばならぬ。

第十章 歴史學習の指導

第一節 歴史の本質と歴史教授の任務

歴史を科學的に研究する指導觀念の一つは唯物的自然科學的のものである。ダーウキンは生物進化の理法たる生存競争、自然淘汰、適者生存等を史實上に適用することを試みた。生物學の上に立つた唯物史觀である。次にマルクスは社會民主主義の思想を歴史研究の上に適用せんとしたもので、人間の國家的社會的共同生活の上に現れる一切の史的事件の根本動力となるものは、物質の生産分配に關する經濟關係と觀た。即ち經濟學的の唯物史觀である。

次にコントは實證主義を基礎とし、文化の史的發展は生物學的要素及び經濟學的要素の外に、心理學的要素が重要な役目をなすものであるとし、各時代の文化を比較して文化發展の理法を發見する研究を主張した。是等の歴史觀は皆史實を専ら社會的現象と見て、之を自然科學的に器械的因果法によつて説明し盡さんとしたのである。之に反對するものは價值的見地に立つものである。歴史の對象は人間の活動である。且つ其の活動は理想を自覺しての目的活動である。従つて到底器械的な因果關係

だけで説き盡すことは出来ない。自然科学は、没価値で其目標は一般的眞理であるから、個々の特殊は其眞理の單なる一例に過ぎない。然るに歴史は文化価値の上から考察すべきもので、人物でも事件でも時代でも、實現した價值努力、追求した價值が中心となる。換言すれば價值の構成又は破壊の上から人物事件時代の個性、特殊相が研究の目的となる。歴史は法則にあらすして個性であるから繰返しのない一回限りのものと見るのである。歴史は特殊の個性を捕へるのであるけれども、人物、事件、時代を夫々孤立せしめて、其特殊相を把へるのではなく、人間の活動の連続的な流れを或時間的期間に區切つて考察するのである。一體人間は無限の價值の創造に向つて進むもので、個々の人物、事件、時代の個性も此連続的な發展の流れの一關節たるに過ぎない。

歴史が唯物史觀に立てば全然生産が精神活動を決定することになるが、幾多の史實は然らざること明かに示してゐる。即ち十字軍、三十年戦役が宗教的動力によつたことや、中世期の經濟は半ば教育力宗教力が動因をなした如きそれである。殊に利用價值と目的價值とは互に反目すべきではない。目的價值が利用價值を指導する所に利用價值の健全な發達が見出さるべきである。現今の勞資兩階級の關係の問題の如き、此理想現實の見地によつて指導されねばならぬ。

次に文化價值が史實を捕へる視點であるとしても、是が爲めに史實の考察に全然因果觀を要せぬと

言ふことにはならぬ。人間は自然によつて又社會的勢力によつて、機械的に左右されるものではないが、さりとて活動は毎に地理的經濟的に又社會的勢力との關係を離れることは出来ない。

故に歴史は人物、事件、時代の個性を明かにするのが任務であるとしても、此任務を果すためには生物學的經濟學的、社會心理學的考察を缺くことは出来ない。

歴史教授は文化發展の道程を如實に辿らしめることによつて、兒童の文化意識を養ふ。文化發展の道程を如實に辿らしめることは勢ひ史實の理解に依らなくてはならない。けれども單に理解させるのが歴史教授最後の目的ではない。史實の理解を通して文化發展の理法を會得せしめ、更に文化創造の力を涵養しなくてはならぬ。故に歴史は知らしめる教科ではなくして構成せしめる教科である。況して歴史を以て只過去の事實を暗記させることと解するが如きは、歴史教授の根本義を沒了せるものといはねばならぬ。歴史は現在を理解させるために必須の教科であるとは多くの人の説く所であるが、更に進んで歴史は未來を創造させ構成させんがための教科であると考えなくてはならぬ。

歴史的現象は個々異つたもので同一な歴史現象は繰返し來るものではない。けれども歴史構成意志とも言ふべき純粹要求は、歴史現象の働きとして常に間斷なく繰返される。而して教育に於ては其強度の歴史構成の要求を助長し、其向ふ方向を指導すべきものであらう。要するに自發的な歴史構成の要

求に對して適當の指導を與ふるが根本的任務である。

文化の發展は又必ず民族的な特色を有するものである。具體的な民族精神を離れては文化はあり得ない。文化は民族精神の反映とも言ふことが出来る。世に抽象的文化といふものはない。皆何れかの民族固有の文化である。此意味に於て文化發展の理法を明かにしやうとする歴史教授は民族的又は國民的でなければならぬ。

又人間が一定の民族、國家社會にあつて、文化の發展に加はる動機としては道德意識が中心となる。すべての意識は此道德意識に統一される。我々の文化活動は各人の個性によつて、その方面は様々であるが、道德意識は常に必ず中心統一的作用をなす。かくて歴史教授は文化發展の道程を明かにする間に、文化活動の中心動機をなす此道德意識を明かにし、以て兒童の人格を教養することが出来る。單なる概念によつてでなく、事實を通し、直觀的に又歸納的に兒童の人格を培ふのは實に歴史教授であると言ふ事が出来る。斯くて歴史教授は如實に文化發展の道程を辿り文化發展の事實を理解させ、此事實の中に文化發展の理法を會得させ、更に文化發展の個人的中心動機とも見るべき道德的人格を涵養するにある。

第二節 作業的歴史學習指導の要件

一、歴史的理解の態度を養ふべし。

自然科学と精神科学とが認識の目的及構成の方法に相異なることはデルゲイを始め多くの學者の認むる所である。若し科學的方法論に於て此區別を是認するとしたら、理科教授と歴史教授とは當然異つた道を取らねばならぬ。自然科学では直觀を個々の構成要素に分析し、抽象によつて一般概念法則に達し、翻つて斯くて得た概念法則に基づいて個々の事物現象を説明する。然るに精神科學の任務は因果的説明でなくて記載であり、其方法は理解である。自然科学に於ては分析せられた個々の要素は一般的法則を造る足場であつた。個々の要素が有する特殊性は容赦なく捨象せられ、其一般の方面のみが抽象せられる。然るに精神的科學は個々の要素個々の特殊相は、全體と離すことの出来ない關係があつて、此特殊の要素を捨象すれば全體は忽ちにして全體としての價値を失ひ、其全體的生命は破壊せられる。全體は要素に關係しての全體であり、要素は全體との關係に於てのみ理解せられる要素であつて、二者は離すことの出来ない價値聯關を有する。此價値聯關によつ各要素を統一し全體として具體的に理解するのが精神科學の任務である。

而して自然科学は外部から考へられた統一であるが、精神科學は夫自身の價値意識による統一である。即ち歴史的現象は、それ自身統一的主觀としての個性の表現である。歴史は因果的に説明せらる

べき部分も亦少くないが、其本質上主として理解に訴ふべきである。

歴史家が史的人格又は事件の中に特殊な意味を探ることが理解である。即ち理解は我が價值意識によつて對者の價值とか意味とかを把へるのが主眼である。然らば理解者の價值意識を以て對者の價值意識を如何にして理解し得るであらうか。それは理解者の心意の構造と他の心意の構造の間に一致點の存することを豫想せざるを得ない。若し個人の心意構造が、自己以外の心意の構造及び文化の構造と其本質を異にするものであるなら、之を理解することは全然不可能である。此心意構造の一致が理解の基礎なのである。けれども心意と他の心意との直接の接觸は全然不可能である。他の心意が外部的行爲となつて表現されたものを通して、之に近づくだけである。即ち理解者の創造によつて他の心意を把へるより外に道はない。故に其の把へ得たものは飽くまで自己の所産であり、他の模寫にあらずして構成である。従つて理解者の人格の深淺高低によつて理解に差等を來す譯である。

而して理解は同情とか感情移入とかと同一でない。同情は價值を把へること即ち他を理解せずともなすことは出来るが、又感情移入は木石の如き無心のものに對しても行はれるが、理解は價值認識によつてのみ成立する。又理解は追體驗でもない。理解には追體驗が大切であるが、追體驗に或るものが加はらなければならぬ。即ち歴史的人物に對して其時其行爲のみを見ないで彼の社會的環境の全體

より眺め、彼の個人的體驗の世界よりは遙かに大きな時代と言ふ點より理解する。人格の個々の表現の理解に於ても、亦其人格の全體と關聯して始めて理解し得るのである。

スプランガーは歴史的理解の段階を左の如く述べてゐる。

歴史的理解の過程段階は次の四つの要素から成つてゐる。第一、歴史的傳説や言語文章に表現された文献や行爲や、事件の中に存する個々の材料を、蒐集し觀察することである。第二此等の資料を基として説明をなす想像力が働いて過去の人間の直觀的全體像（構圖）を作る。此全體像の内にその性格や全體の環境其時代の主なる出來事が、指示的ではあるが描き出されてゐるのである。第三は理解せんとする人は、此表象せられた全體の地位から歴史的個人の具體的行動を判斷する。かくして精神構造の一般的類型を、今要求してゐる直觀的全體像の特異點に關係せしめて、個々の生活状態より生ずる意味ある活動と體驗とを、理解する人自身の内部から創造するのである。所謂精神構造の一般的類型とは、政治家とか、軍人とか、事業家とか、學者とか、教育者とか、藝術家とか言ふ精神構造の類型のやうなものであり、又今要求してゐる直觀的全體像の變異とは現に理解せんとする人物の特異點を言ふのである。又其特異點に一般的型類を關聯させてその意義内容を把むと言ふのは、價值的見地の下に全體を統一し、又は部分を全體に關係せしめる。即ち道德的價值乃至宗教的價值の見地に

立つて、歴史的人物及び時代傾向の眞想を把えることである。第四、時としては第三の要求である活動體驗が何等の意義の把握をもたらさぬことがある。かゝる場合は更に第二の要素として描き出された直觀的全體像を更に訂正することが行はれるのである。是等の四つの要素から我々は歴史的理解をなす事が出来る。と説いてゐる。

二、兒童の歴史的生活を基礎とすべし

歴史の理解は精神科學の理解法によらねばならぬが、歴史學習の初歩に於ては兒童の生活に基礎を置かねばならぬ。歴史の學習に於て主に働く心的過程は想像作用である。兒童は想像を通して自己の經驗の範圍を超えてゐる事件を、心に想ひ浮べてその中に生きることが出来る。而して歴史の認知に作用く想像は具體的事物想像と時間的想像とである。

具體的事物想像 は主に空間觀念に基づく想像である。即ち歴史上の人物について知るためには、心眼の中に人物及び場所を明かに想像せねばならぬ。歴史上の人物の傳記を熟知する事は、その歴史的關係を認知する豫備となるものである。即ち兒童に話す物語中に歴史的人物を加へることは後に於て取扱ふ系統的歴史の理解を容易にすることが出来る。次に時間的想像に依つて歴史的人物を過去の時代年代に於ける一定の順序に配置することを必要とする。長い時間の觀念は短い時間觀念に依存し

また時間觀念は時間感に基づく。時間感は又外界の事變の生滅起伏と密接に結びついてゐる。兒童は日々の經驗によつて次第に時の間隔の識別を學ぶ。それは一面外界の事變、例へば食事時間晝夜の交代、一週、一ヶ月の去來、四季の變化などにより、他面こんな時間に數觀念を附與することによつて時間觀念を得るのである。一ヶ月、一ケ年、乃至それ以上の長い年月の時間觀念は數觀念によつて想像するの外はない。従つて初歩の歴史は一人の傳記一つの出來事などの簡單なものでなければならぬ。こんな出來事を兒童の經驗範圍に最も近いものから求めて、次第に遠くに及ぼすやうにするのが兒童の發達に相應する。時代についても、現代から過去へ溯り、又過去から現代へと因果の關係をとつて順逆兩觀すべきである。斯くすることによつて歴史は始めて現實生活と結合することが出来る。

歴史感 兒童は最初は現在と過去、自己の住む環境と遠隔な土地とを區別することが出来ないから、或昔の事件の話も聞いても現在のことで、自己の周圍の出來事のやうに想像する。ところが次第に自然的環境の差別を識得するやうになり、次いで社會環境の差異を考へるやうになり、記憶が發達するにつれて現在と過去を明かに識別するやうになる。斯くして、現在の事から過去の個人の生活環境の想像觀念を構成するやうになる。更に歴史感が發達するにつれて他人の中に自己を移入して生きる事が出来るやうになつて、過去の人の心的生活を理解する。尙一步進めば個人意識の上に社會意識が

發達し過去の社會生活又は國民生活を了解するに至る。

以上具體的事物の想像、時間的想像及歴史感は或時期に達して俄に養はれるのではなく、幼兒既に萌芽を現はし、家庭生活に於て學校生活に於て繪草紙、童話、歴史譚、修身の例話を聞くにつれて漸次に發達するものである。殊に彼等の郷土に於ける神社、佛閣、墳墓、記念碑、古戰場、城址、橋梁道路、學校、役場等の沿革歴史は時間觀念及び歴史感を得るに最も有力で生きた資料である。故に教師は歴史を歴史として學ばしむる以前に於て、彼等の歴史的生活を指導して出来るだけ歴史理解の基礎陶冶をなすことが肝要である。

三、兒童の自己活動に訴ふべし

歴史を歴史として學ぶ前に於て兒童の郷土の事物について歴史感を喚起し物語、修身の例話、讀方の歴史的人物について時空の想像、歴史感を養ひ、兒童の實際生活及び學習生活に即して歴史理解の基礎が出来てゐれば、歴史を歴史として學ぶ時期に於て彼等の自己活動に訴へ生産的、創造的に史實の研究をなさしむることが可能である。即ち教科書及び參考書の獨立的讀解及び直觀的資料の獨立的觀察によつて個々の人物、事件を把へしめ、又それ等の因果及び價值關係を理解せしめ、更に時代の特徴、前後の時代との關係及び時代と個々の人物事件との關係等を、理解せしむることは強ち無理な

ことではない。何んとなれば歴史を歴史として學ばしむる場合も基礎陶冶としての人物事件に比して、只事件相互の關係が稍複雑であると言ふに過ぎない。且つその複雑の度も最初は上古の簡單なる史實より出發して時代の順を追ふて漸進的になつてゐるからである。又理解したものを系統表として製作せしめ、歴史地圖を描かしめるなどは容易な作業である。斯くの如く兒童の自己活動に訴へることが困難でないとすれば、出来るだけそれを指導し助長して史的人物や事件や時代の構造を獨立的に理解する力を練らなければならぬ。

兒童の歴史學習を眞の歴史的理解、精神的科學としての理解作用と比較して、左の二つの理由によつて兒童の生産的作業に反對するものもある。眞の理解作用は歴史専門家のみなし得る處であつて、兒童のなし得ることでない。教師と雖も子供に歴史を媒介するには、歴史家の如く新に歴史を創作し構成するものでなくて、歴史家の構成したものを追創造したものに過ぎぬ。況して兒童の學ぶ理解作用が能産でなく再生であるは言ふまでもない。國史の本質上兒童の自學創造獨立的生産作業等は、到底意味をなさないと言ふが一つの理由である。他の一つは、歴史は情操陶冶をなすことが目的の一半である。然るに兒童をして教科書、參考書等によつて自學せしむると勢ひ其の結果は理智に偏し、心情の涵養が疎外される。従つて此の缺點に陥らぬやうに、よろしく教師の説話によつて教師の熱に

よつて兒童の心意に點火されねばならぬ。此の二つの理由を以ての反對である。けれども此等の理由を以て吾人の主張を覆し得るものではない。兒童の自己構成を否定する理由とはならぬ。即ち第一反對者は兒童の理解は歴史家の如く資料、原據を蒐集して史實を創作するのでなくて、歴史家が創作表現したる教科書によつて追創造するのであつて眞の創造ではない。だから兒童をして歴史を自己活動によつて學習させることは出来ない。なるほど兒童の研究と歴史家とは同一でない。勿論如何なる自學論者と雖も兒童を史家たらしめやうと企つるものは恐らくあるまい。けれども史家が原據によつて史實創作に當る態度と、兒童が教科書参考書によつて史實を探る態度との間には程度の差こそあれ、理解の心理過程に於て相異はあるまい。教科書は現に歴史家によつて創作されたものではあるが、兒童にとつては史家の取扱ふ資料原據に相當する。之を取扱ふ兒童の心理的態度に於ては異なるところはない。尋常五學年用の聖武天皇の課に建築、服裝等萬事唐風にならつたとあるが、それは如何にしてか何のためかは記してない。而して其前々課の聖德太子の課に、遣唐使のこと、留學生のことが記載され、又前課天智天皇と藤原の録足の課に、新羅征伐は唐の後援があつた爲に目的を果さなかつたが、其唐との交通は行はれた事實が記載されてある。けれども聖武天皇の課には其連絡を表示してない。斯くの如く前代、前々代の事件との關係の省略された部分については、兒童獨特な判斷推理の作用の餘地

が充分にある。此等の理解作用は史家の創作と根本的の區別はない。只程度の差である。又教科書に載せてゐる史實及び人物事件相互の關係は、兒童に知らしむべき全部ではない。歴史の本質上の要求から考へて、兒童の程度を越えぬ範圍に於て、その要求に應じ得る尙幾多のことが残されてゐる。例へば家光の性格と事件との關係の如きである。

吾人は只一二の例を擧げたに過ぎないが、此等の類は殆んど凡ての課に見出すことが出来る。又教科書所載の記事は抽象的で具體化せず、そのまゝでは兒童の頭に史實の全體像をありありと描くことは出来ぬ。此等を兒童が獨力的に繪畫、模型、系圖、地圖、参考書の力を借りて綜合したとすれば、此も亦、低度の創造活動である。然るに毎に兒童をして斯る態度に導くことを等閑に附せられた場合には、兒童は受動的に慣れて教科書に明かに記されたる事件相互の關係に向つてすら、注意を缺き、皮相的に受入れて済ましてゐることが多い。之れ受動的學習が常に意識的反省的に考察する態度を缺くためである。

斯く歴史家の創作と兒童の追創造とは根本的の相異でなくて只程度の差である。若し反對者が此の程度の差を以て、自學を否定するならば、歴史専門家の創作までも亦否定せねばならぬ。何んとなれば歴史家でも先人の編んだ歴史記録を資料とするからである。

第二の情意陶冶の目的を達するために兒童の自己活動に反對するものは、教師の説話によつて教師の熱情を以て、兒童の心臓に點火することを強調するのである。けれども此は兒童の自己活動と兩立し難いものではない。固より教師の歴史感によつて兒童の歴史感に點火することが極めて肝要であるのは言ふまでもないが、さりとて、それは決して兒童の獨自學習を否定することにはならぬ。兒童の獨力にて捕捉し得た史實及び其相互關係、及び内部的價值聯關を基とし、教師が之を補足し批正する場合に於て教師の心情は必ず巧みな話術となり生氣ある言語となり、肺腑よりほとばしり出づる熱烈なる語氣態度となつて表現さるのである。茲に史實は教師の人格的媒介によつて兒童の心臓を衝くことが出来る。尙考へねばならぬことは、最初から教師の談話によつて感情的取扱に偏するときは、兒童は盲目的に他の感情に動される恐れもある。談話によつて事實の全體像を描きつゝ感情を觸發するのは單なる同情、感情移入にはなつても、眞の理解にはならぬ。史實の眞相に奥深く突入することによつて點火せられた情操こそ、歴史的理解のねらひ處であらねばならぬ。家康と秀吉とに對する兒童の感情の如き此の適例である。此點より言つても、先づ彼等の獨自的活動に訴へ、然る後、教師の是正補充と共に感情的取扱をなすことは意義あることである。

第三節 歴史學習の基礎的指導

一、基礎教授の意義と任務

歴史の基礎教授とは歴史を歴史として學習さす以前に於て、其學習の豫備となり基本となる觀念を得させ、且つ適當なる學習の態度を養ふことである。兒童は教科として國史の學習を始むるまでの間に於て、既に家庭生活に於て、郷土生活に於て、或は學校の修身國語等の教科に於て、幾多の史實に接してゐる。従つて此等の歴史的事實を適當に指導して學習さすことによつて、空間的想像、時間的想像、歴史感、因果の認識等の歴史學習の態度が漸次に養成されねばならぬ。斯くして歴史を教科として學ぶ時の基礎が充分に準備される。又それ等の史實そのものを把握することは、よしそれが斷片的のものであるとしても、他日歴史を歴史として學ぶ際の類化觀念となり、史實具體化の資料となるものである。要するに歴史の基礎教授の任務は

(一)、兒童の歴史感を養ひ、歴史學習の態度を作る。

(二)、斷片的史實を把握せしめて、他日の歴史學習の資料とする。

而して其材料及び取扱の方法は第一章話、神話、歴史譚、傳記等の談話。第二郷土史的材料の直觀と考察。第三現時の社會的、政治的、經濟的、文化的現象の直觀及び考察である。此等の材料が適當に取扱はれることによつて、兒童の歴史學習の態度と斷片的史實の把握が爲されねばならぬ。

二、童話、神話、歴史譚、人物傳記事件の取扱ひ

此等は修身の例話として、國語讀本の文章として夥しい材料がある。此等の取扱ひに於て、

- 1、何時か、今より何千年前か等の過去の觀念、年代觀念が養はねばならぬ。
- 2、場所の觀念、何處でといふ、史實には必ず其生じた場所を常に考へる習慣を養ふべきである。
- 3、人物の行爲、に對しては其動機を探るやうに習慣づけられねばならぬ。
- 4、事實の因果、史實の起りとして何故にと言ふことを考へ、事實相互人物と事件との關係に考察の心眼を向ける態度が養はねばならぬ。

三、郷土史的材料の取扱ひ

1、郷土史的材料とは兒童の郷土に存在せる歴史的遺跡、遺物口碑傳説等である。此等の材料は之を直觀させ之に關する歴史的談話をなすことによつて、色々な歴史思想を養成し、史事實に對して無限の興味を起すことが出来る。例へば其學校の附近にある社なり、橋なり、寺なりに兒童を引率して其社寺橋の出來たのは何時か、今から幾十年前か、其後如何に變遷したか、今の有様とは如何なる相異があつたか、如何にして現在の社寺橋となつたか等について話して聞かせ、歴史的趣味及歴史感を養ふことが出来るのである。

次に史實に對して其根本史料とか原據とかいふ確實な意味は理會出來なくとも史實には必ず何か據るべきものあることを漠然でも悟らしめねばならぬ。即ち史實は空虚なものでなくて其根本史料とか原據とか信頼するに足るやうな物の必要を感じ、且つそれ等に對する興味をも惹起することが大切である。次には史事實を直觀的材料によつて現實的ならしむるの素地を作ることである。始めは兒童は郷土に於ける色々な遺跡遺物等に接しても、何等の感興をも起さないが、屢々郷土に於ける史料について史的考察をなすときは、次第に兒童は凡ての事物を史的に考察する様になり、一片の瓦一塊の石でも、よく當時の史實を物語るものとして、それを觀察するに至るのである。而して此場合に於ても時の觀念、場所の觀念、行爲の動機、事實の因果關係等の觀念を與ふことは言ふまでない。

2、郷土史的取扱の教科案上の位置

郷土の歴史的教材は地理の郷土的教材及び理科の郷土的教材と共に、地理的資料を根幹として渾一的に取扱はねばならぬ。即ち學校を中心として、其附近より町村に及ぼし漸次場所を擴張して兒童の郊外教授遠足として、足其地を踏み、目その地を遠望し得る、所謂郷土全體に及ぼすことによつて郷土地理材料を中心として、之に歴史教材及び理科教材を附帶して取扱ふが最も適當である。斯くの如く郷土資料による歴史の基礎教授は地理と結合することによつて生きた材料によつて歴史感を養は

ねばならぬ。

併しそれ等の郷土的取扱は、今日の教科案上に適當の位置が與へられてゐないから、國語讀本の材料に附帶して、校外教授により遠足によりて學ばしむるの外はあるまい。何れにしても教師は計劃的に豫定案、細目を編成して遺漏なきやうに心掛けねばならぬ。

3、現時の政治的、社會的、經濟的現象の觀念は地理教授に於ける郷土的資料と同じであるから、その取扱の場合に於て詳説することにしやう。

第四節 人物及び事件の取扱

一、問題構成の要件

甲、事實把握の問題。

1、先づ人物事件の全體像を捉へしむべし。

人物を代表として傳記體に叙述した課に於ては、其人物の幼時より老年に至るまでの全生涯を通じて、成るべく詳細なことが望ましい。けれども小學校の歴史は單なる傳記ではなくて、傳記的の叙述體裁をかりて、國史を理解すが目的である。従つて其人物の活動について、特に當時の社會に著しき影響を及ぼし、又は社會の傾向を代表するに適したことのみに止めねばならぬ。

けれども、其人物の活動を躍如たらしむるに足る性格、性癖、逸話、挿話等を加味することは、やがてそれが事蹟の真相を理解する上に肝要である。例へば頼朝の猜疑心は義經、範頼の肉親を除き、功臣をしりぞけて、自己の羽翼をそぎ、源氏滅亡の原因を作つた如きである。

次に事件を主題として記事本末的に叙述せる課に於いては、其事件の顛末を明瞭に正確に理解させるが主眼である。従つて其事件に關係せる人物については、特にその事件の中心人物のみに止め、他は割愛すべきである。

2、史實を具體化せしむべし。

具體化の目的は史實を現實にするためである。何百年もの過去の事實を恰も現在目の前に見聞してゐるかのやうな思ひをなかしむることである。かの名優の演する劇を見るとき、巧みな講談を聞くとき、又は文豪の傑作を讀む時、知らず識らず何時の間にかその劇作中の人に自らを同化し、佳境に入るにつれて、或は喜び、或は悲しみ、或は愁眉を開き、或は憎惡の念を起し、果ては切齒扼腕し、落涙を禁じ得ないが如きは具體化、直觀化の完全な状態である。

ホルケルトの所謂實感の沈降、假象界に遊ぶこと、即ち實生活の感がなくなつて想像的、錯覺的に眞實なるかの如く感ずる、言換ゆれば、しばし現實界を離れて藝術の世界、錯覺界、想像界の人たら

しむると言ふ美の原則はそれである。

而して其具體化の方法は、(一)詳細なる具體的事實の提供、(二)直観方便物の觀察及び(三)巧妙なる熱ある談話である。第三の談話は共同學習に譲り、第二、第一については適切な問題に依つて指導を與へねばならぬ。即ち教科書の叙述にして抽象的な部分に對しては具體化するに足る材料を記載せる参考書を指示し、又觀察すべき繪畫、標本、地圖等の直観方便を指示しなければならぬ。

3、史實の要點を摘出せしめねばならぬ。

人物を課題とせるものも事件を主題とするものも、其要素たる誰か、何時、何處、何を、何故に、を正確に捕へしめねばならぬ。殊に事件を主題として記事本末的に叙述せる課に於ては事件の經過全體と部分とを明かにし、前後本末を理解せしめねばならぬ。全體一事件を叙述するに當つては、其事件に關係ある幾多の事實が派生的に附帶的に叙述されてゐる。従つて其事實全體が複雑となり思想の混雜を來す恐れがある。故に數多の事實の相對的價值即ち大小輕重を明かにし、本幹と枝葉、主と客との區別を立つることが大切である。例へば尋常小學國史上第廿課、後鳥羽上皇を課題として先づ北條時政の事蹟及び北條氏と頼朝との關係を説き、頼朝が北條氏を信賴することを深くして、却つて自己の羽翼を失ひ、以て源氏の滅亡を招き、幕府の實權が北條氏に移りし事情を明かにし、次ぎに本題の事

件たる承久の亂の顛末を詳述して以て、朝廷の政權恢復の御企圖は當然の事ながら、時機未だ到らずして遂に失敗に終り給ひしを知らしめ、最後に其事件の結果として幕府の勢は却つて益々強盛となつたことが記してある。然るに第一段の事實は承久の亂の原因と見ることも出來れば、又單に獨立的に見てもよい大事件である。けれども此の課の記述の體裁趣旨から考へると、矢張り承久の亂の原因として取扱ひ、承久の亂を主とし之を客として取扱ふが當然である。

4、逆叙的記述と問題の排列

幾つかの問題を構成する場合に於て其問題の順序は通常教科書の叙述の順序に従ふが自然である。けれども因果の兩事實の間に甚だしく年代の隔りあるものを並叙した場合は、多少順序を變更するがよろしい。現行教科書は此因果的叙事法によつてゐるから斯かる場合が尠くない。即ち「これより先云々」、「はじめ云々」、「さきに云々」等の副詞句の下に記された事實は悉くそれである。今尋常小學國史の中からその主なるものを拾つてみやう。

上卷第六 聖德太子の第四節に「これよりさき、太子の御祖父欽明天皇の御代に、佛教始めて百濟よりつたはれり。……」

同第十一 桓武天皇と坂上田村麿の第三節に「さきに日本武尊の蝦夷御征伐の後、齊明天皇の御代に阿倍比

羅夫さらに舟いくさをひきあて……」

同第二十一 北條時宗の第二節に「これよりさき、支那の北方に蒙古といふ國おこり、しきりに國々を攻取りて……」

同第三十一 毛利元就の第二節に「これより先、久しく中國にて勢を振ひたるは、周防の大内氏にして、大内義興は數箇國を領して……」

下卷第三十八 徳川家光の第三、四節に「これより先、後奈良天皇の御代にポルトガル人始めて我國に渡り來りしより……」

同第四十 徳川光圀の第一節に「鳥原の亂の後、西洋の學問全く傳はらざりしも、我が國の學問はますます發達したり。はじめ家康は、武力を以て天下を定めたれども、之を治むるには學問を以てせざるべからずと考へ……」

同第四十二 新井白石の第四節に「さきに綱吉奢にふけり、又大なる寺院などを建てたる爲め幕府の財政困難となりしかば、金貨に銀、銅を多く混ぜ……」

同第四十五 本居宣長の第二節に「これより先、學問といへばたいてい漢學なりしが、契沖といへる僧出て國語國文の研究に心をひそめしより……」

同第四十六 高山彦九郎と蒲生君平の第一節に「さきに竹内式部、山縣大貳など出でて、尊王の大義をと

へ、いづれも幕府に罪せられたりしが、今や尊王論の……」

同第五十一 明治天皇の四、明治二十七八年戦役の第一節に「さきに征韓論やみてより、我が國はつとめて朝鮮と交を修め、公使館を京城に設け、後護衛の兵を置けり。然るに朝鮮には黨派の争ありて、明治十

七年……」

同五 條約改正の第一節に「二十七八年戦役によりて國威をあげたる我國は、之と前後して、諸外國との條約を改正し……其頃までの條約は……」

同六 明治三十七八年戦役の第一節に「ロシア・ドイツ・フランスの三國は、さきに我國にすすめて遼東半島をかへさしめ……」

右に列挙したものは、結果の事實より甚だしく原因の事實の遠ざかつてゐるもののみであつて、僅かな年代の隔りを引下げたものは他に澤山ある。然るに此種の場合は前に言つた様に不用意に授けると、兒童は原因たる事實のおこりたる年代を誤つて、結果の事實を同時代のことと早合點する。或は因たり果たる兩つの事實が緊密に結び付いて居らぬことが往々あるのである。殊に原因の事實が前に出してない場合は一層誤解し易い。此困難を救ふには色々の方法があるが、此處には問題製作及び提出の順序等について注意すべき點のみを述べよう。

(イ) 問題の順序を逆叙的に改むること、逆叙法とは先づ結果の事實を叙して其如何にして斯かることが起つたかを後に述ぶる方法である。即ち原因、結果の事實を逆の順序に表明するの法である。此方法によるときは、因果的關係が明瞭となるは勿論、其時代より遠き以前の年代に遡つて其原因を探りつゝあることを、確かに意識させることが出来る。

(ロ) 逆叙的部分目的指示をなすこと。同じく逆叙的に改むるにしても、右のやうに結果の事實を全部調べ終らずとも、單に部分目的指示を以て代用することも出来る。即ち結果の事實と要點を目的指示の形に於て示し、次ぎに「そは如何にしておこりしか」の疑問を出發點として遠き原因の事實に遡つて研究せしむる。

例へば新井白石の貨幣鑄直しの事實は、教科書には先づ其原因たる事實に筆を起し綱吉者にふけり、又大寺院などを建てたる爲、幕府の財政困難となりしかば、金貨には銀、銅を多く混ぜ、銀貨には錫などを混ぜて、貨幣の數を増して費用の不足をおぎなひ來れり。されど貨幣の價はおのづから下り、品物の價はたかくなりて、人民大いに苦しむたり。又外國貿易の爲めに金銀おびたゞしく國外に出でたれば白石はこれ等を改めんとし、しばしば書を家宣にたてまつりて意見を述べたり。よりて家繼の時に至り、始めて貨幣を鑄直して質を良くし、又貿易の額を制限して、金銀の多く國外に出づるを防

ぎたりき。と記載せり。之を先づ最初に「白石は貨幣の鑄直しをなした、それは何のためか」又「白石は外國貿易を制限したのは何故か」の如き疑問的目的指示として提出し、結果の事實を自覺せしめて、其原因の事實を研究せしむる方法である。

乙、史實の眞相探究の問題

1 人物の動機を探らしめること。

人物の行爲に對しては其動機を探らねばならぬ。動機とは史的舞臺に活動した人間の精神である。内部に潜んでゐる思想感情である。人は無意味に活動するものでないから或人物の活動には必ず其活動を起さしめた動機がある。即ち權勢の慾とか利慾とか正義の念とか名譽とかが心の内にあつて、それが或事柄に觸れ或機會に逢遇して、遂に意志的行爲となり、一の活動を演出するのである。故に此の人物の心根を探るといふことは眞相探究の大切な要素である。

次に人物の動機と史實との關係について明かにせねばならぬ。例へば北條氏亡び建武中興の業成るといふ事實につきて其原因を求るには、其中心たる朝廷及び主なる功臣の此舉をなしたる動機を探らねばならぬ。即ち朝廷は承久以後絶えず北條氏の窺ふ所となる。然かも猶其權力を恢復せんとの希望これ其一つである。足利尊氏もと源氏征夷大將軍の家である。家系遙かに北條氏の上である。故に之

に屈するを快とせず斷然頭角を表はさんとの希望、是其の二つである。新田義貞も亦源氏にして其家を興さんとの希望、是其の三つである。此等の三動機はかねて内部に潜んでゐるのである。偶々朝廷には英邁なる後醍醐天皇位にあつて恢復に熱心である、鎌倉には暗愚なる高時政を失して乗すべき機を與へた。是に於て先きの三動機は外部的活動となり、北條氏亡び建武中興成る。

斯くの如く事實には之を演じたる人々の動機がある。此動機を明らかにするでなければ歴史的事實の真相を理解することは出来ない。故に人物の行爲について動機を探らしむことは真相探究上の重要な指導である。

2、史實の因をなせる經濟的事情を探らしめること。

經濟問題も亦歴史的事實の一大條件である。佛國の碩學「ミシエルヴラン」氏曰く「人間の活動は胃の腑問題の解決の爲に外ならず」と。實に然り衣食住は生活の三要素であつて人間の生活力は之によつて造られるものである。故に人の活動は之が爲に制限されざるを得ない。即ち歴史的事實は經濟的問題のために左右されざるを得ないのである。個人經濟問題が其行動を制限するが如く國家社會も亦之が支配を免かれない。國家の内治外交問題が多くは直接間接に經濟問題と連關してゐることは事實である。かの徳川の政策がよく三百年の大平を保ち得たるが如き大に經濟問題に關係してゐる。

曰く參勤交替、曰く日光廟建築、曰く江戸城修築皆一として大名の財帛を空しからしめ以て其力を殺ぐの計略ならざるはなしである。又時宗の元寇防禦はよく功を奏したけれども、其結果は忽ち財政の困難を來し、遂に北條氏滅亡の期を早めたのである。

又世界今日の狀態も大戰後經濟界の膨脹物貨騰貴商工業の不振財政の窮乏で、たしかに病的である。其他綱吉の遊逸は忽ち財帛を涸渴し、吉宗の勤儉殖産獎勵は諸國の産業勃興し幕府前代の財政を整理し得た如き、皆經濟問題が歴史現象の一素因たるを示せるものである。

3、史實の因をなせる地理的事情を探らしめること。

歴史的事實は人間の活動であるから其の原因は、其活動の主たる人間の思想感情及社會心意が主となる事は勿論である。けれども其活動は必ず一の舞臺上に於て演ぜらるのである。故に其舞臺の状態如何は其活動の上に尠からぬ關係がある。即ち大陸か島國か、土地が廣いか狭いか、平坦か嶮岨か、國の中央部が邊鄙か、其他氣候産物等の如何によつて人の活動は大に左右せられるのである。此の勢力は未開の世に於て殊に甚だしい。人智次第に進み自然の力を利用し支配し征服するに至れば其影響を蒙る事甚しくないが、尙歴史現象の一條件たるを失はぬのである。夫の我國古來外患の少なきは主として國體の美、國民の武勇によるとはいへ、又自然の外濠たる四圍の海が堅固なる防禦となつてゐる

るためといはねばならぬ。又上古三韓の叛服の常なかりしが如き色々原因もあるが、土地遠隔にして交通不便、之を制御するに困難の多かつたことも亦その一つである。奥州地方に叛亂の多かつたのも同様である。又近畿四國九州地方の文化速かにして奥州地方の文化遅かりしが如き主として其氣候産物交通等の差異によるものである。又畿内に近い信長、秀吉、家康等が能く霸業をなし得たるに反して、毛利、島津、伊達等が強大なる勢力を以てして尙中原の鹿を追ひ得なかつた如き如何に地理的勢力のあなどり難いかを知ることが出来る。

4、人物の性格による史實の統一をなさしめること。

人物の性格と史實との關係を明にすることは傳記體として最も大切なことである。代表人物によつて二つ三つの事實を授けたならば其個々の事實相互の連絡を付け通覽して統一をはかり、以て其等の事實が皆人物の性格の發現なることを悟らしむべきである。例へば尋常小學國史下卷第三十八徳川家光の課は二個の事實が叙述されてある。一は幕府の制度の整頓で他は島原の亂である。此の二個の事實を代表さすために家光が選ばれたのである。然るに此二つの事實は事件其のものとしては何等の關係をもたぬ。従つて此等を連絡し統一することは困難である。けれども之を家光の性格によつて之を解釋するときには二者ともに果斷の處置である事が合點されるのである。即ち前者に於ては從來外様

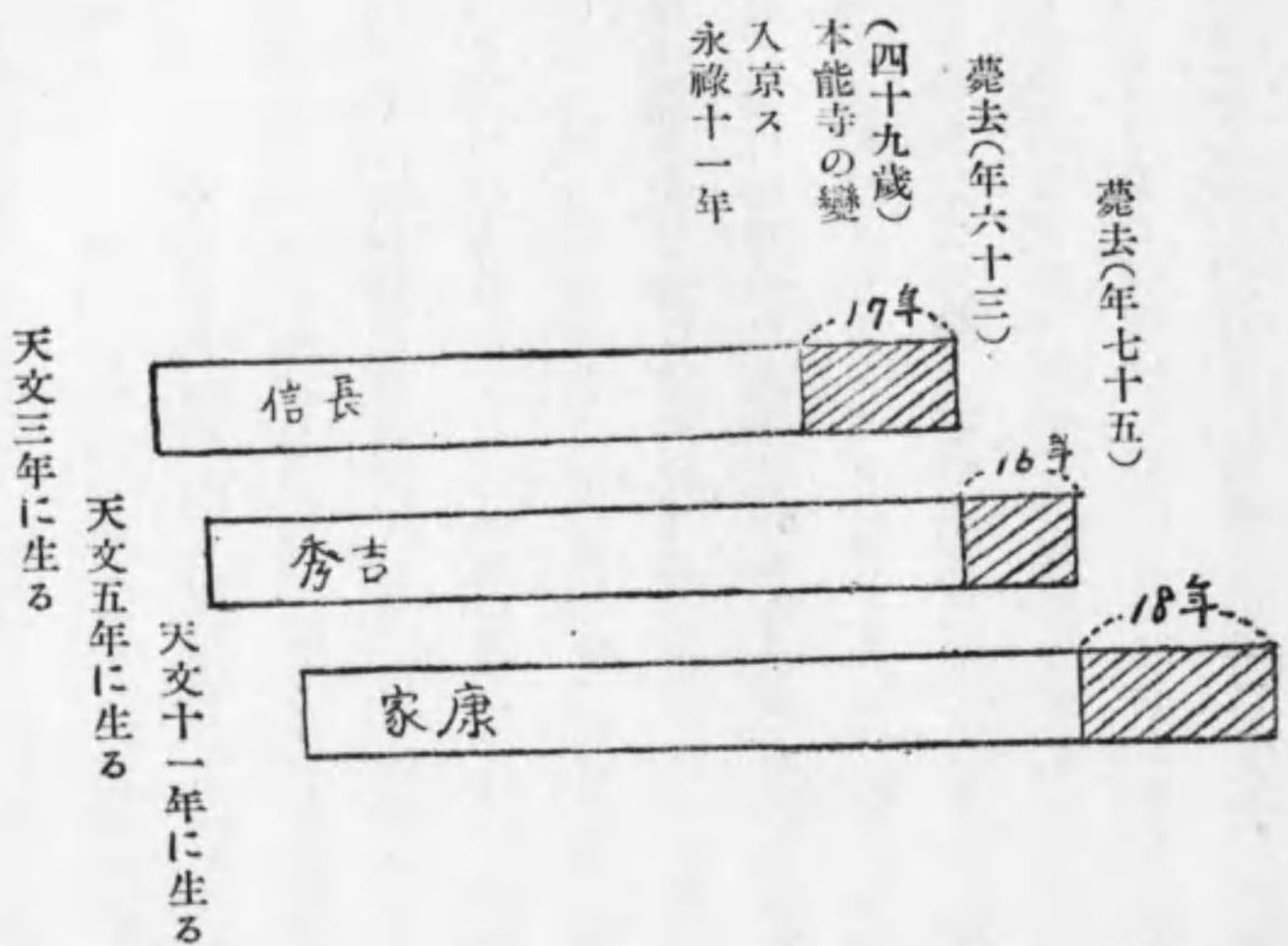
大名と譜代大名との待遇の差別を廢して全く己の臣下とし、參勤交代の制を定めて其自由を束縛し財力を殺ぎたるが如き、果斷な家光の性格の發現である。又後者に於ては秀吉、家康以來基督教の弊を知りながらも除去することが出来なかつたのである。が家光に至つて之が禁止の手段として斷然海外との交通を禁じ信者を迫害して改宗させた如き、亦果斷なる家光の性格の發現と見るべきである。此の如く人物の性格によつて個々の事實を統一する事は眞の理解作用を營ましむる點から言つても又代表人物といふ意義から言つても甚だ大切なことである。

5、人物事件は如何なる時代を代表せるかを探らしめること。
如何なる時代を代表せるか。

即ちその人物を中心として叙述する事實は其時代傾向と一致するものである。故に代表人物を取扱ふに當つては、其事蹟を以て抑も如何なる時代を描き出さんとするかを考へしめねばならぬ。例へば日本武尊の東夷征伐及熊襲御征伐の御事蹟は、單に尊の御武勇を説くがためばかりではない。當時大和朝廷威勢の四方に擴張する有様を知らしめんが爲である。又源義家の事蹟について考へても同様である。當時武士の棟領であつた源氏の代表者として義家は選ばれたのである。即ち義家の個人的武力及其活動を以て當時の武士の武力を示し、藤原氏の爪牙となつて兵馬の權を握るに至つたことを代表

さすと同時に、他方には當時藤原氏の專權榮華にして地方の政治弛み反亂絶えなかつたことをも代表さすべきである。要するに代表人物の事蹟と當時代の傾向との關係を明かにせねばならぬ。人物事件が代表せる範圍を明かにすること

次に時代の範圍とは其人物が代表する年代的長さの範圍をいふのである。前にも言つた通り、單に其人物の傳記として其生涯を叙述するばかりが目的でない、其傳記を藉りて其時代を寫すが目的である。然るに其代表する時代の長さの範圍と其の人物の生涯の年代の長さの範圍とは一致しないことが多い。故に前後の時代との關係によつて其代表的年代を明かにせねばならぬ。例へば尋常小學國史下卷第三十三織田信長、第三十四豊臣秀吉、第三十五徳川家康の三人は戰國時代の末頃から徳川時代の太平に移る過渡時期を代表して居る。然るに三人とも傳記體によつて其生涯を叙してあるからその三者の年代は正しく繼續的でなく、一部分は並行して居る。けれども其時代の代表者としての活動は順次繼承的になつて居る。即ち之を圖示すれば



又之と反對に其人物の生涯よりも ずっと長い範圍の時代を代表して居るものもある。例へば尋常小學國史上卷第十一桓武天皇第十三菅原道眞が並べである。前者は平安朝の初期を代表し、後者は藤原氏時代を代表して居る。而して兩者の間には甚だしく年代上の間隙がある。其間隔は第十二弘法大師及び菅原道眞の事蹟を説く序幕として藤原氏の外戚攝政關白等のことを述べて埋めてある。即ち道眞は其生涯よりもずっと長い時代を代表してゐるのである。要するに傳記體によつて歴史を叙述すると必然の結果として、或は代表人物相互間に年代上間隙があり、或は重り合つてゐることは免れぬのである。故に教授者は此點に注意して年代的關係を明かにせねばならぬ。之れ大事件及大人物を選んで其時代を

代表させ、他の中間に起りたる小事件を其大事件及大人物の事蹟に附記するといふ組織から来る結果である。然るに大事件の前後に附記された小事件は、其大事件の遠因であるとか間接的結果とかである。少しも其間に因果の關係がないといふことはない。故に教授者は其關係を求めて其課題の下に此等小事件を整理し、相互の間に有機的連關を附し以て統一しなければならぬ。

6. 社會状態が史實に與へたる影響を探らしめること。

夫の戰爭常に絶えざる時勢に於ては、生存競争の反動として國內に於て務めて其權力を集中し軍人の勢力獨り旺盛である、其他國務に與るもの總べて優勢の位置を占むるのである、武門政治の世封建の世皆然り、日清日露兩役の後を受けたる當時の我が國狀も亦此傾向があつたのである。又平和の常に打ち續いた時勢に於ては、平和的事業獨り尋常の發達を遂げ神速に文教的資財的勢力加はり前者と位置を顛倒するものである。斯かる社會的勢力は偉大なるものにして、個人的勢力を以て容易に左右する事が出来ない。此大勢の潮流に投じたものは能く成功するけれども、之に抵抗したるものは失敗に終るのである。往々絶世の俊傑ありて社會的勢力を支配して大勢を左右するが如き事實がないでもないが、それは單に表面的でしかも一時的である。今例を徳川時代の四代將軍以降に於ける重臣の弊政と吉宗將軍及び定信老中の改革との關係とについて考ふるときは、最もよく如上の理を説明する事が出来ると思ふ。即ち徳川幕府の組立は内外ともに用意周到であつたが外部に對する政策は殊に堅固である。此周密な謀計に網羅されて王室並びに天下の諸侯は毫も手を出す事能はず、幕府を倒す大望を捨て、皆其分に安んじた結果天下全く無事。そこで上下大平になれ安逸を樂しみ奢侈に耽り財政困難に陥つた。四代將軍家綱の時から重臣の弊習起り、五代綱吉の時に至つて其弊一層多くなつた。蓋人情として成るべく飽食暖衣して逸樂せんことを求むるものであるから、その職を他人に任して逸樂を擅にするも差支ないならば誰が好んで繁務を自らみるものがあらう。斯くて六代家宣七代家繼の世は重臣專横の弊は見なかつたけれども復た弊習の浸染するものは尠くなかつた。然るに八代吉宗精を勵まし治を計り大に勤儉勇武を勵獎した。號して徳川中興といつたけれども、九代將軍家重の時此弊また起り十代家治の時に至りて最も甚しかつた。十一代家齊政を定信に仕じて前代の弊政を改めたが、定信去ると同時に驕奢の弊茲に生じ徳川氏の財政是より困難となつた。一方に於ては地方諸侯も亦徳川氏の鼻息を窺ふ外には爲すことがないので、自然其内政は同様の姿となり終つたのである。斯くて一方の原因は一方の結果を産み、其結果又他の原因となりて他の結果を生じ連綿として相呼應したので、社會逸樂の勢は靡然として風をなした。その間に吉宗定信の賢君良弼出で此弊を矯めやうとして一時は社會逸樂の長夢を覺醒したけれども、長く社會の勢に抵抗することも出来ず、暫時にして再び以前の

有様に立ち戻つたのである。この事實は社會的勢力の強大にして個人的勢力の之に抗するは容易でない、否寧ろ不可能であることを證するに足ると思ふ。

7 批判問題

人物の動機を探るのみならず、更に進んで其動機に對して道德的の判断を下さねばならぬ。例へば阿倍仲磨が唐に仕へて歸朝せざりし行を批評せしむるが如きである。

又一人物についてのみならず、一時代についても同様である。即ち先づ一時代の傾向を明かにしたならば其時代の理想、社會道德の良否について判断させねばならぬ。南北朝時代の武士の多くが尊氏に従ひし事實より推して、其時代の傾向に及ぼし、其時代の理想の奈邊にありしかを探り以て批評せしむるが如きである。

全體事實時代に對する道德的褒貶は補充的談話の際に於て教師の考へが、或は熱心なる態度の上にあらわれ、或は明かに其言語に發表され、或は感情の暗示によつて兒童の衷心を動かすものである。これは非常に尊いものであり又有効なものであるけれども、單にそれのみでは模倣的の觀念、盲目的の感情たるを免れぬのであるから、一方には兒童の道德的判斷に訴へて人物、事件、時代の是非善惡を明かにする必要がある。

二、獨自作業の指導

1、具體化の材料提供

史實の全體像を描くためには史實を具體化して之を現實にせねばならぬ。史實を現實にするには具體的に記述せる讀物を與へること、及び豊富な直觀方便物の提供を必要とする。

讀物 讀物についてはなるべく具體的に記述せる各種の参考書を少くとも一學級生徒數の三分の一か四分の一を設備して自由なる使用に便せねばならぬ。又修身國語等にて既に學べるものを指示することも大切である。直觀方便物としては、

實物模型 實物とは當時の遺物遺跡である。例へば具足とか、着物とか、武器とか、家具とか、建築物、石碑などは即ちこれである。其他當代の日記、記録、古文書、證文とか手紙とか達示とか命令とか言ふやうな書附も此内に含んでゐる。又當時の人の手になつた美術品としての繪畫、裝飾品などである。實物が得がたい時には其實物を模して作つた模型、例へば三種の神器を模したものゝ如きを用ふるか、或は寫真を用ひる。

繪畫 歴史教授の直觀方便中最も得易く、且つ有効なものは繪畫である。併しその性質と種類とを明かにして、その選擇と使用を適當にしなければ、所期の効果を收め難いからよく研究して利用せね

はならぬ。歴史教授の教具としての繪畫は之を類別すると、

- | | | |
|----------|---------|--------------|
| — 原據あるもの | — 靜的のもの | — 代表的中心的なもの |
| — 想像的のもの | — 動的のもの | — 枝葉的一小局部のもの |
- 等がある。

又教科書の挿畫の説明を提供することを怠つてはならぬ。其他の繪畫についても亦説明を附すべきである。

地圖 歴史の事件は必ず某の土地に於て演ぜられる。そして一方には其土地の影響を受けると同時に、又一方にはその土地に對して或影響を與へる。従つて歴史と地理とは到底分離して考ふることは出来ない。従つて歴史教授に際して史實と地理との密接な關係を附し、之によりて史實の理解を助けることは當然のことである。而して歴史教授に使用する地圖は、現代地圖と沿革地圖とである。沿革地圖を必要とするのは、現代地圖では當時の有様を想像さすことの出来ない場合、又は事件の經過を十分に理解さすことの困難な場合である。例へば南北朝時代の天下の形勢の如き、又徳川氏時代の親藩、譜代、外様大名の配置の如きである。又一部の擴大地圖例へば關ヶ原の地勢を示せるものとか、平城京平安京の位置規模を示せる圖とか、戰役發展の順路とか、内外交通の範圍順路の如き亦沿革地

圖を要する。沿革地圖使用上特に注意を要することは、現代地圖との對照をなすことである。これ單に古代の某の地點が今の某地に相當すると言ふやうな位置的關係を了解するためばかりでなく、更に當時の開化の状態即交通、都會、區劃、開拓の程度を知らしめるやうに指導せられなければならない。年代圖、年代表、時代畫 年代及び時代觀念の系列の養成が歴史教授上大切なことは言ふまでもない、之れが養成方法の一としては時代畫の使用である。年少兒童に對しては世間に入りふれた無味乾燥な線とか、長方形で表はした年代圖の外、繪畫を以て表はしたものが最も適當である。けれども之は時代區分を主としたものであるから、別に各宰相、將軍等の各氏族の興亡斷續の年代的關係を示す年代圖と並せ用ゐることは勿論である。

系圖 系圖には左の三種がある。

- 1、家督繼承の順序、分家建設の次第を明かにするために作つたもの
- 2、生殖力發展の有様、稟性遺傳の程度を露すために作つたもの
- 3、等親の關係を確かにするために作つたもの

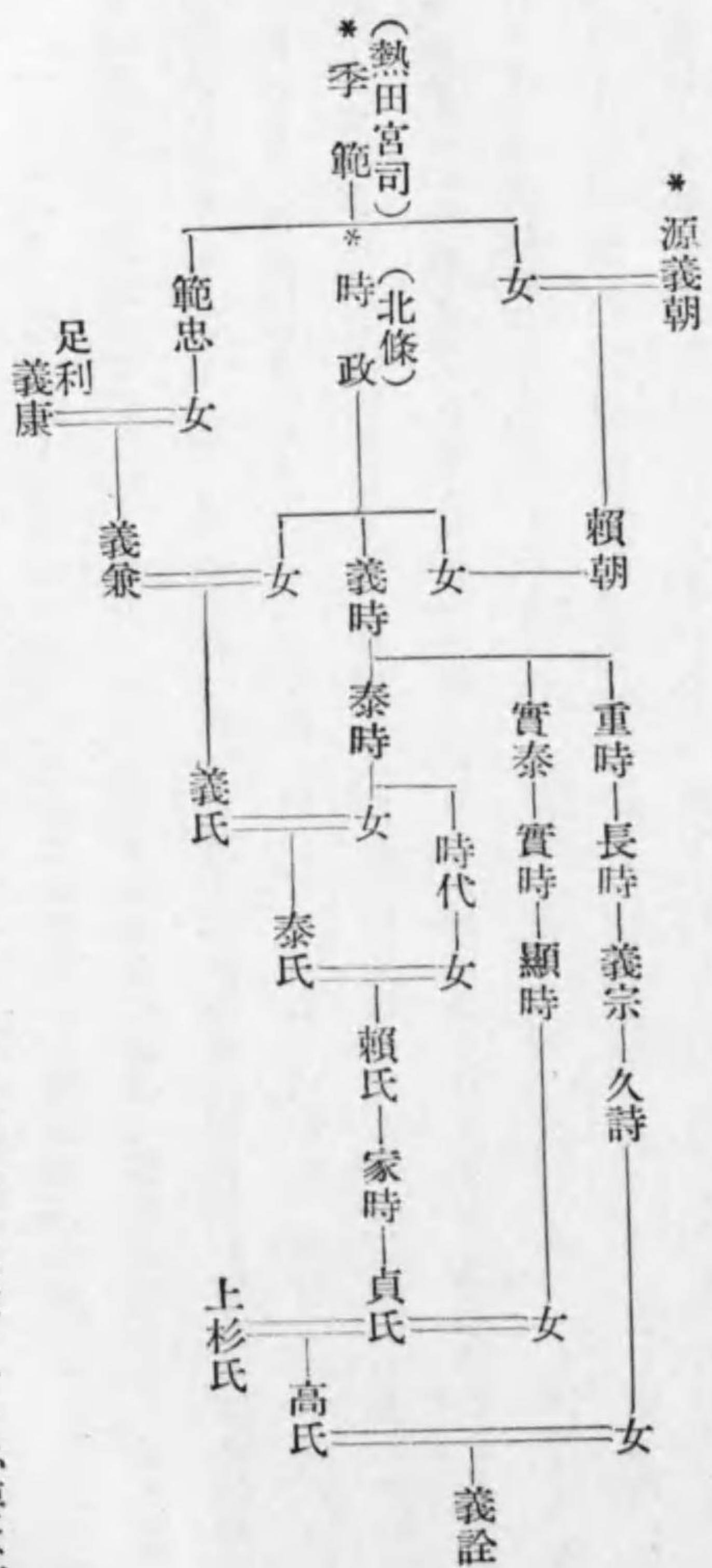
小學校で用ひるものは第一の種類に屬するものが主である。けれども又第二、第三のものを多少加味して示す必要な場合もある。即ち各時代の代表的人物又は中心事件の大立物たる人の家柄につきて、

史實の真相を明かにするために系譜を提供するのは有効である。繼承の順序、縁戚親疎の關係、權勢の有無の關係等を明かにしたが爲に、事件の因果關係及その事件に關する人々の行爲の動機を闡明する場合も尠くない。例へば維新の際に於ける東北諸藩の盟主となつて皇軍に抗した松平容保は、其系圖を見れば幕府との關係さもあるべしと合點される。又第十五代將軍慶喜が皇軍に抗せずして恭順の意を示したわけも、其光圀の裔にして齊昭の子なることを示せば自ら合點されるのである。

又中興の祖と稱せられた吉宗の如き、元祿以來の優柔情弱の風を矯め、華奢の俗を移し、財政を整理し、實學を奨勵し、殖産興業を奨め、裁判を公平にする等前代までの弊政を一新した、之も系圖によつて説明が出来るのである。又建武の際に於ける足利、新田、兩氏が他の忠臣に比して構勢が勝れたのは、其系譜を示せば兒童ながらも合點が行くのである。

次に系圖は精細なものと、簡單なものといづれが適當かと言ふと、それは第一兒童の程度にもよるし、第二其系圖を用ふる個々の場合の目的如何にもよるのである。即ち系譜を全部確實に記憶させようとする場合はなるべく簡單なのがよい。故に知らしめる要なき人名は之を省き、只世代の數を示す記號を以て之に代へるがよい。又その系譜を一々記憶さす必要はないが、其等の繼承の順序、因縁關係を一瞥させて以て事件の真相を悟らしむるために示す場合は、なるだけ詳細なるものがよろしい。

例へば新田と足利との兩家はもと同じ源氏で兄弟の間柄である。而して新田は足利より兄である。然るに足利は頗る勢力があつて新田は之に及ばなかつたのである。之には色々の原因もあらうが、足利の方が代々權門勢家と姻戚關係を結んでゐたことが、主なるものであると思はれる。即ち



此の如きは單に系圖を一瞥させて成程と思はすれば足りる。之を一々記憶させる必要は勿論ないのであるから精しい方がよろしい。或は此の如き専門的の系譜を小學兒童に向つて示す必要はないと言

ふかも知れない。けれども小學兒童と雖ども新田足利兩氏の先祖調べは是非せねばならぬ。先祖を調べると、同じ源氏の分れ家で、且つ新田が兄でありながら、何故に足利が權勢があつたかの疑問の起るのは當然である。之を解くためには足利氏と源氏の宗家との關係及び北條氏との關係を喋々するよりも、系圖を一瞥させることによつて一目瞭然直ちに合點するのである。

言語及び文學 言語も一種の史的遺物である。故に其當時に使用された言語を歴史教授に利用することは、史實を現實にすることになり、又真相を明かにすることになる。例へば日本武尊の東征のことを調べさす場合に「新治筑波をすぎて幾夜かねつる」かゝなべてよには九夜日には十日を」の問答の如き、御經過の日數を明かにする外に、言語そのものが現代のそれと著しく異つてゐる古代の有様を現はしてゐる。之れかために身恰も古人に接するが如き感を惹起するのである。又南蠻寺、南蠻鐵、南蠻人などの言語は、歐人渡來の當時邦人の彼等に對した態度が窺はれる。又今日日常吾人の使用してゐる言語にして史實を物語つてゐるものがある。例へばビードロ、カツバ、カンテラ、などは葡萄牙の言語である。又ランドセル、サーベルなどは和蘭語である。故に此等は夫々その國との修交をなした事實を學ばせるときに引用すれば有効である。

詩歌、俳諧及び古人の文章の類は當時の思想感情を表現したもので、之亦當時の状態を物語る一種の遺物である。従て之を利用することによつて史實を現實にし、且つ史實の真相を明かにする助けとなる。例へば菅原道眞の去年の今夜……の一篇は公が配所にあつて身にうき事のみつもれども、尙君を敬慕し、つゆ左遷を恨むの色なき公の人格が如何に崇高であつたかを知ることが出来る。又藤原の道長の歌

この世をばわか世ぞと思ふ望月のかげたることのなしと思へば

と、三條天皇の御歌

心にもあらでうき世にながらへばこひしかるべきよわの月かな

と示したならば、當時藤原の專横にして得意な境遇と、皇威の御衰微の有様との對照があり／＼眼前に表はれるやうな感がする。

又明和九年を時の人が「めいわくの年」といつた如き、當時田沼父子が政を亂り、賄賂行はれ、奢侈風をなし、租税重く、運上繋ぐ、加ふるに天變地異頻りに起り、大飢饉あつて、人民怨嗟の聲四方に起つた有様がよくわかる。此の如く歴史教育上に利用すべきものが尠くない。

2、真相理解の指導

具體化材料及直觀方便を提供することは、史實の全體像を描き想像を逞しくするためばかりでなく、

又一面それが史實の真相理解に資することになる。けれども尙之等の資料によつて真相をつかむことが出来ない場合もあるから読み物を参考させる。

3、表出作業

兒童の獨自作業によつて事實を獲得し、真相を理解し得たものは、之を確實に記憶せしむること、及び共同學習に於て口頭にて秩序正しく簡結に之を發表し得るやうに整頓させねばならぬ。之れがためには特に、系統表を組織的に作製することによつて史實の經過及び事實相互の關係を明示し、全體と部分、主と副との關係を一目瞭然たらしめ、且つ一面には記憶の據り所ともなさねばならぬ。初步の時期については、共同作業により、又は個別指導によつて適當に導き、其製作方法を會得せしめ、漸次獨立して自ら工夫せしめ、其材料の性質に應じて適切に組織させるがよい。

三、整理

兒童の獨自學習の結果は學級の共同作業に移し、問題の順序によつて發表せしめ、或は相互の批評討議に訴へ、或は教師の補充的談話によつて更に具體化し、真相の誤りを訂正し、批判を是正し、材料の性質によつては教師の歴史觀によつて、熱誠なる表出に訴へて兒童の感情を觸發せねばならぬ。

1、談話による具體化 歴史の教授に於ける唯一の武器は教師の談話講述である。其巧拙は直ちに

成功、不成功の岐れるところである。談話については話の調子、言葉使ひ、具體的表出法に注意せねばならぬ。特に具體的表出については含蓄的に活寫することが大切である。教師の話は只流暢に滔々懸河の辯を以て、説き去り説き來ると言つたやうな話振よりは、寧ろ言葉少く最も必要なる節々を把んで、成るべく簡潔に有力に人物事實を活躍させねばならぬ。比喻的に言へば彼の名畫の一筆が、よく含蓄的にして事物を活々と寫し出すが如きである。例へば高山彦九郎の容貌魁偉を「雲つくばかりの大男で聲は破れ鐘をたたくが如し」とか、又坂上田村麿を描き出すのに、「身の丈六尺、眼は隼の如く鬚は針金の如く、怒れば鬼神も避け、笑へば小兒もなづく」とか、或は平安朝時代の柔弱なる雲上人の有様を「男子にして紅化粧」といつたやうに、數語を以てよく其容貌性質を活寫する類である。

2、教師の史的意識 談話の技巧の根柢には十分なる史的意識が構成されることである。全體歴史の意義には客觀的と主觀的とある。客觀とは史實そのものである。主觀的とは資料による史實の理解である。兒童が談話を聞く其刻々に於ては教師の表出を客觀として理解するのである。故に教師の史的意識が充分であれば、其談話の言語にも態度にも表はれて、兒童の理解も亦十分な譯である。所謂感情的取扱も話者の心中に眞の理解があり、忠良賢哲を尊崇し同情があり、亂臣賊子を惡むの念が内に燃えてゐれば、自ら言語にも、身振りに、自然に流露して兒童の心情を動かさずには置かぬ筈で

ある。

3、真相の誘導的指導

史實の真相が兒童によつて獨自に又は相互の學習によつて完全に理解されることは期待されぬ。其理解が不充分なる點は、教師によつて補はれ是正されねばならぬ。併し直に教師は獨斷的に授くることなく、誘導的發問によつて彼等の判斷を促しつゝ、正當な理解に導くべきである。誘導的發問については理科の指導の章に説いたから之を省く。

4、批判と教訓

事實の真相を理解することによつて人物の動機が明かになり、時代の理想を知り得たならば、更に兒童のなせる道徳的判斷を聞き、若し誤りあらば誘導的に之を批正する。兒童の批判は往々感情的に爲されることが尠くない。徒らに感情に馳せ主觀的好感によつて是非の判斷をなす習慣は危険である。故に此點に對しては特に注意を要する。即ち當代の社會的傾向、人物の境遇事件の原因、人物の動機其行動が、當代の國家社會及後世に及ぼせる影響等の真相に對する兒童の判斷に對して、教師は是正し補足して、以て冷靜に公平に史實を賞讃し、非難し褒貶するやうに指導せねばならぬ。

次に道徳的批判の結果、兒童自身の反省に訴へ國民として臣民として社會人として現在及び將來に

對する覺悟決心を促すことが大切である。全體歴史は道徳的に因果應報の理を悟らして教訓に資すべきことが尠くない。即ち善をなした人は幸福を得、惡をなした人は後に禍を招く。「積善の家には餘慶あり、積不善の家には餘殃あり」と言ふ道理を具體的に知らすことが出来る。人は棺を覆ふて後に定まるといふ諺のやうに、人の生存中の毀譽褒貶は當にはならぬ。其人の行爲の善惡と一致することは寧ろ尠い。死んだ後に始めて其人の善であるか惡であるかが定まる。しかも數十百年の後に漸く其真相が闡明せられて正當な判斷が下されることもある。従つて史實を長い年月見通すことによつて、よく因果應報の理を知ることが出来る。尊氏と正成とは其適例である。當時尊氏は叛逆の志を遂げて成功したに相違ないけれども、後世其墓に鞭うたれ、今日三尺の童子と雖も其逆賊の罪を咎める。之に反して正成は當時恨を呑んで湊川の露と消えたのであるが、芳名を後世に垂れ、後人其節操を慕ひ、其銅像は皇室の鎮護として二重橋前に安置されてゐる。其他奢るものは久しからずとか、勤儉なるものは榮えるとか言ふことは史實によつて明瞭にされる。かゝる因果關係は單に一人物一族についてのみではない。時代の繼續的關係についても同様の事實を認むることが出来る。例へば華奢の世につぐに疲弊の時代が出現し、質朴勤儉の時代は富國強兵の時代を産むが如きである。此くて吾人に向つて正しき道を踏み善き行ひをなすべきを勧め、邪な道を避け惡しき行をなすべからざることを訓

ふるものである。

第五節 時代の總括的取扱

一、時代觀念の系列

時代の系列とは、各時代のつながりである。上古から現代までを通じて各時代相互の間に連絡を附し關係を密にして、一の觀念連系を作ることである。此時代觀念の連系こそ歴史の眞髓であつて、この要素を缺ける斷片的の知識は歴史として何等の價値はない。

由來歴史は各事實及び時代相互の間に因果的に相離るゝを得ない密接な關係を有して居る。例へば徳川時代が織豊時代の母によつて産れ、又明治時代の母となつて現代の社會を産み出してゐる様に、決して個々別々に孤立してはゐない。従つて或一の時代を前後の時代より分離しては到底理解することとは出来ないのである。

又歴史は之を一條の連鎖に譬ふることが出来る。各事實及時代は連鎖中の各環に相當し、各環相連りて一の連鎖を形成してゐるやうに、各事實各時代が系列をなして歴史なるものが成立してゐる。若しその中の一環でも前後のつながりを絶つたとすれば、忽ち連鎖たる資格は失はれてしまふのである之と同様に歴史上の各事實及時代が相互のつながりを有たないで、時代系列の思想を缺いてゐるなら

ば、決して歴史を一全體として通覽せしむることは出来ぬ。即ち上古より現代までの政治的變遷、社會の進歩發達の有様を十分理解することは不可能である。要するに時代の觀念連系を作ると言ふことは、

第一 事實及時代そのものの理會を十分にするため

第二 歴史を一全體として理會するため

に大切である。例へば第一に於ては源頼朝の事實は平安朝の末葉に於ける諸事件と關係なくては理解は出来ぬ。即ち藤原氏の權力武門に移り源平二氏勢を中央政府に得るに至り、源平二氏軋轢して源氏敗れ、平氏獨り權を擅にしたが、再び源平二氏の争ひとなつたことなどと連絡して、始めて頼朝の事實は解せられるのである。第二は例を引くまでもなく明瞭である。又他教科に於て授くる斷片的事實の如きも、此時代觀念の光に照らされて、始めて眞の史的意義を有するやうになるのである。

現今歴史教授上の一大缺點は此時代觀念系列の缺乏してゐることである。試みに小學校を卒業した兒童に向つて、上古より現代までの政治の變遷の概要を言はしめたならば、恐らく満足に答へ得るものはあるまい。之れ恐らく一度構成された觀念系列を忘却したのでなくて、最初から構成するやうに導かれてゐないのではあるまいか。歴史教授が動もすれば武勇談的に、兒童に歓迎せられる面白い話

ばかりに腐心して、技葉に渡ることまで附説するにも不拘らず、歴史の骨格とも言ふべき事實相互の關係連絡等については、甚だ冷淡に取扱はれてゐた感がある。之れ兒童の時代觀念系列の乏しい理由ではあるまいか。

二、時代觀念系列の構成方法

時代觀念の系列を作るには、先づ時代を如何に區分すべきかを考へねばならぬが、現行國定教科書の尋常小學國史の各題目として取つてあるものを小なる時代區分とし、更にそれ等を二三課又は數課を一括して、高等小學國史の題目となつてゐる奈良朝、平安朝、鎌倉時代等を大なる時代として取扱ふが適當であらう。而して小なる時代としての取扱ひは人物事件の眞相理解として述べたやうに、一時代を終れば、其時代の全體を明かにするために、其時代中の個々の事件を綜合して其時代の傾向を知らしめ、又前時代との比較對照によつて、一層特徴を明かにし、更に前時代との因果關係を闡明して相互の連絡をはかり、以て時代の推移を理解せしむることで盡きるのである。故に茲には大なる時代として數課を一括して總括的に取扱ふ場合について述ぶることにしやう、

適當な時代の切目に於て數時代を一括して總括的に復習を行ひ、以て政治上の變遷社會の内部的發達の跡を通覽させる方法である。最初教師中心となりて學級の共同作業により、問答によつて、系統

表を製作して總括の方法を會得さすれば、漸次に獨立作業に訴へて系統表の製作も時代の傾向を探ることも、あながち難事ではない。

三、總括的取扱の要件

一、既授教材を復習せしむるの機會となすべし。

二、單なる復習の外統一的知識を得しむべし。

三、既授教材の要點の取扱に止むべし。

四、凡ての兒童を活動せしむべし。

而して此見地から見ての獨立的作業は即ち

(イ) 事實の系統的發表

(ロ) 時代としての眞相の獨立的探究

の二つである。今各種の場合につきて説明しやう。

四、系統表の作製より眞相探究に移る場合

適當な時代の切れ目に於て數時代を一括して總括的に復習を行ひ、以て政治上の變遷社會の内部的發達の跡を通覽させる方法である。

例……神武天皇、日本武尊、神功皇后の三課の總括的取扱

一、問題

- 1、神武天皇、日本武尊、神功皇后の三課につきて系統表を作れ（教科書によりて）
- 2、神武天皇より神功皇后までの我國の有様はどんなであつたか。

二、獨自作業

- 1、第一問により兒童をして教科書によつて各自製作せしめ、次に之を通覽して
- 2、第二問によりて當時代の特徴を考察するやうに指導する。

三、整理

各自の研究を基とし、共同作業に訴へ、教師の助成により、左表の如く纏める。

神武天皇	御東征
御即位	紀元元年——（紀元節）
崇神天皇	四道將軍
日本武尊	熊襲征伐——蝦夷征伐
國內平定	

朝廷の御威光擴まりて
國內平定し

進んで外國にまで及ぶ

神功皇后	仲哀天皇の熊襲征伐
三韓征伐	紀元八六〇年
應神の朝文學工藝來る	

五、真相探究より出發して系統表を作る場合

以上は第一歩として凡て教科書の内容其まゝ、即ち事實其まゝの復習をなし、第二歩として真相探究に入るの方法であつたが、此場合には順序を變更して真相探究の形に於て問題を作り、それを研究の出發點となすのである。例へば尋常五學年に源義家、平氏の勃興、平重盛、武家政治の起の四課がある。之は中古第三期即ち源平時代を代表せしめた課である。今此四課の總括的取扱の

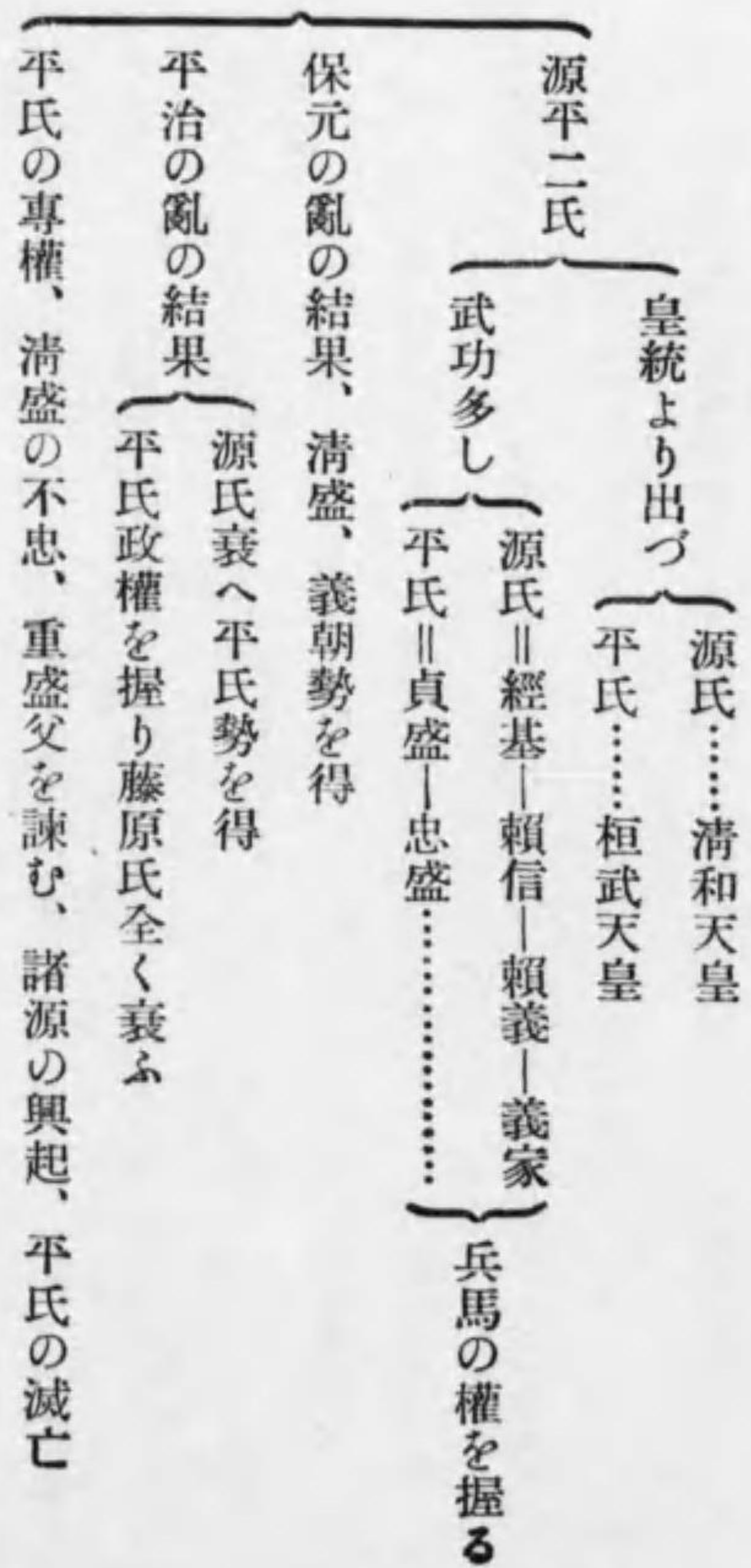
第一歩 として左の問題を協定

- 1、源平二氏が勢力を得るに至つたわけと、源平二氏の盛衰の有様とが明かに知り得られるやうに表を作り、次に簡單に説明せよ。

- 2、其表を見通し此時代の特徴を見出せ。

第二歩 兒童の獨立的作業即ち筆答——（各自系統表の製作）

第三歩 作業結果の處理として共同的に左の系統表を板上に製作する。



『兩氏共に皇統より出づ武士の間に重きをなし、且つ共に武功多く兵馬の權専ら其手に歸し、保元の亂にて兩氏愈々勢を得、平治の亂にて源氏衰へて平氏獨り盛んにして、遂に藤原氏を抑へて政權をも掌握するに至り、專權を極め諸源興起するに至りて遂に亡ぶ。』

此場合の系統表は前の場合に比べると多少の差異がある。彼は教科書のまゝ系統表を作るが是は研究の出發たる真相の探究的問題に合するやうに作るのである。従つて前の場合は一旦出來上りたる表を

通覽して真相を探るが、此場合は始めから目的とする真相を探りつゝ表を作るのである。従つて之に關係なきものは始めより省き、且つ表の形も亦此目的に合するやうに作るのは當然である。又形に表はれた表ばかりでなく、作業としての頭の働き方も正反對の方向をとつてゐる。前者は第一歩として只記憶のまゝを表にあらはし、第二歩として、それを通覽して真相を探るのであるが、後者は最初から事實の因果關係と時代の特徴とを考へながら表を作る。従て表の出來上ると同時に真相が明かとなつてゐるのである。兒童の程度から言へば、前者は初步に、後者は高學年に適してゐる。此二つの方法は材料の性質にもよるから、教師は其の適用の場合をよく考へねばならぬ。

第十一章 地理學習の指導

第一節 地理の本質と地理教授の任務

地理學の本質、學としての地理學は地理的現象並びにその理法を研究するのであるが、その研究對象たる地理的現象を如何に解するかによつて自然的方面を主とする自然地理學と文化的方面を主とする人文地理學との別を生ずる。人文地理に於ては、人間の文化事業に影響を及ぼす自然、人間の文化事業によつて開拓された自然、及び開拓され得べき自然の研究を主眼點としてゐる。自然地理は山脈の大小、高低が河流の大小、長短や氣候や、動植物の分布に影響するが如き自然相互の間に行はれる關係を研究の視點とする。然し自然の意味は人類の文化に關係して始めて生じ、又人類の生活は自然を素材として營まれるものであるから、眞の地理學は兩面の知識を綜合統一したものでなければならぬ。新しい地理學の開祖カール・リツテルの主張する比較地理學は自然相互及び自然の文化に及ぼせる影響を比較することによつて、其相互の關係を支配する法則を發見しやうとするもので、自然科學と同様に一種の法則科學である。併し地勢と氣候、氣候と動物の分布の如き自然相互の關係は因果的に

説明することが出来やうが、人文と自然との關係を因果的に理解し盡すことは出来ない。人間は自然を利用し、又改造する力を有してゐる。従つて位置や地勢や地質や氣候や動植物を利用し又は改造して、或地方に特色ある文化の花を咲かしめる。此人間の活動とそれに及ぼす自然の影響、及びそれによつて開拓される自然との關係を、因果的に悉く説明することは困難である。即ち人間力を以ては到底因果法を枉げ得ないと云ふ點に於ては因果的説明による一方面があると同時に、又他面には自然を利用し改造するのは人間の自發性に基づくのであるから、個々の場合に於ける地人の關係を因果的に説明し悉くすることの出来ない非合理的要素もある。

以上の如く地理學は地人の交渉關係を究めて兩者を綜合統一するもので、しかも因果的に説明し得る部面と説明出来ない非合理的の一面とがあるとしたならば、何處に地理學の本體があるか。土地の自然的區劃に實現されてゐる文化の個性を、位置、地勢、氣候、動植物等との關係から理解しやうとする點にある。即ち地球の表面に於て人類が一つの活動様式を持つてゐる。又其れに影響を與へる自然的環境が特殊の様式を持つてゐる。その幾つかの様式を究めると或地方に於て特殊の型を發見することが出来る。例へば山陽と山陰とは人文の状態の上に特色があり、その特色は兩地方に於て著しく異つてゐる。位置、地勢、氣候、動植物、礦物等が、自然と人間の活動との交渉關係によつて、各々

文化に地方的の個相が形成されたものを、統一的に纏つたものとして、一集合體として研究するのが地理學なのである。一言を以て蔽へば、地理區、區々の個性を理解せんとするもので、恰も歴史が時間の流れの中に表はれてゐる、時代と云ふ時間的の區劃に於ける文化の個相を、把へやうとするのと同じく、空間上に於ける文化の個相を自然との關係の上から究めやうとするのである。

教科としての地理、も亦科學としての地理學の初歩を學ばしむるのが主目的である。教則には地球表面に關する知識及び天體としての地球の事實を知らせ、第二に地球上に棲息する人類の生活狀態に關する知識を得させ、第三に本邦國勢の大要を理解させ、兼て愛國心の養成に資すべきことを規定してゐる。第一と第二との要求は科學としての自然地理、人文地理に相當し、しかも地理學の視點となるものが文化であるとすれば地球の表面の自然は人類生活の狀態と關係せしめて意味がある。第三は國民教育の見地から當然の要求で、國勢の大要を理解するのは國民各自の第一の課題でなくてはならぬ。己が屬する國土の大勢に通じてゐないやうな愛國心が、如何に熾烈のものがあつても空中に築かれた樓閣である。而して國勢の眞の理解は他の國勢との比較對照を重要條件とする。世界に於ける日本を外にしては眞に日本を解することは出来ない。個性は全體に於ける自身の徵表と他との差異を明かにすることによつて知られる。要するに教則の示す三つの要求も亦、地理學の初歩を學ばしめるこ

とによつて達することが出来る。

第二節 作業的地理學習指導の要件

一、地理學習の態度を養ふべし。

包括的に大局から眺められねばならぬ、地理學習の態度は地理科の本質によつて導かれる。地理の本質は自然的區劃としての一地理區の個性をつかむにある。之れがためには、一地理區内の各要素は包括的に取扱はれねばならぬ。個々の要素が孤立的に斷片的になつては地理區の特色を捕へることは出来ない。大局から眺めて該地理區を全體として、各要素はその一全體の一部分として全體と緊密に結合し、各要素相互の間も亦緊密に關係づけられ、地理區内の凡ての要素が所謂有機的に綜合統一されることによつて、始めてその地方の特徴をつかむことを得るのである。而して一地理區が全體として取扱はれるばかりでなく、その地理區も亦大なる地理區の一小部分であるから、その大なる地理區を全體として綜合され大觀されねばならぬ。例へば山陰、山陽を各々一小地理區として綜合したならば、更に中國地方として統一し、又山陽と四國の北部と共に瀬戸内海地方として包括されねばならぬ。斯くして綜合された大なる地理區は更に大なる日本全體として大觀され、日本は亞細亞洲の一部として、亞細亞洲は五大洲及び海洋と共に地球の表面として大局から見通すことによつて、しか

も部分相互、部分と全體が有機的に結合されることによつて、地球表面の大觀が出来るのである。

部分的各要素相互の關係を明かにすべし。右の如く、地理は一小地理區、大地理區進んで全地球の表面の特徴をつかむことが必要である。けれども、之れがためには部分的に地理的要素相互關係が明かにされねばならぬ。此の部分的要素の關係が闡明されずしては、部分と全體との結各も出来ないし、従つて此の特質を捕へることも望まれない。例へば關東地方を取扱ふとして、西北部に連なる山脈、それから流れ出づる利根那阿相模の諸川、その流域と平野丘陵、平野丘陵と農産、養蠶業、養蠶業と機業、海岸と水産、其等の諸産物の集散及び地勢と交通、地勢交通産業と大東京を中心として環狀的に排列された都邑との關係を分解的に研究することによつて關東地方を一全體として理解することになる。而して各要素の分解的研究に於て特に注意すべきことは歴史的の因果である。地理科は自然地理的要素と人文地理的要素との相互關係の上に立つものであるが、自然地理でも人文地理でも、その變遷歴史が一因子となるのである。即ち地球内部から働いた變動及び間斷なく表面に働く破壊、浸蝕の力による過去の變遷は、現在の地形の歴史的原因であり、又過去の人間が肉體維持のために缺くべからざる衣食住を得るために働いた植物の栽培濫伐、動物の飼養濫獲、及び礦物の採掘、家屋道路埠頭の施設等の歴史は勿論、神社佛閣靈域の造營作業と云ひ、大規模の組織ある努力と云ひ、又政治

的統御攻防の必要上なされた城壁、交通機關の經營等の歴史的原因も亦、重要な意義を有する。即ち

自然的要素の變動、人文的要素の歴史も亦該地區を一體として明かにする一因子である。
地理的理法を適用すべし、地理的要素相互の關係を闡明するには地理的理法を適用することを要する。地理的理法の單純なるものとしては、自然的要素と自然的要素との間に存するもの、例へば山があるから川が出来てゐる。川があるからその附近に平野がある。隆起する海岸には平野が出来る。海の附近は海洋的氣候であるが如き、又自然と人文との間になるもの、例へば平野には産業が發達するし、又都邑が發達する。概して海岸線の多い處には良港が發達するが如き、又人文と人文との間に存するもの、例へば工業が發達すれば商業が發達する。交通が發達すれば産業が發達する。産業が發達すれば都邑が發達するが如き、又複合的のものは是等單純な關係が二つ又は三つの間に於ける關係である。而して理法は郷土地理及び各地方に於ける各要素間の關係を比較し、類似的契合點を抽象することによつて歸納的に發見させる。而してその見出された理法は次ぎに来る他の地方の研究に適用される。

けれども地理科に於ては理法研究の材料として地理區が使用されるのではなくして、地理區研究のために理法が適用さるべきである。かの自然科学が法則の説明を目的として事物を取扱ふのとは根本

的の相異がある。即ち自然科学に於ては、具體的事物は法則説明のための一事例に過ぎないが、地理科に於ける地理的要素は、具體的全體そのものが研究の對象で、それ自身が目的である。法則の抽象は具體的事物の或屬性のみを抽象して、他を捨象してしまふけれども、地理の各要素は全體の部分として意味があるのであつて、之を捨象すれば全體も亦意味を失ふことになる。故に地理の理法は此意味に於て只一地理區の分拆的研究に適用されると云ふに過ぎないことを忘れてはならぬ。

二、生活の實現

日常經驗する空間觀念が想像によつて擴張されると、未經験の境地をも、なほ觀念として心に描くことが出来る。かゝる觀念が系統的に組織されると地理の觀念が出来る。空間的想像の發達は空間觀念の發達に依存し、そして徐々に展開する。その要素の一は方向の觀念で四五歳頃になれば、自家附近の建物、街路等について方向位置の觀念を構成するやうになる。更に太陽の出沒等に關係せしめて東西南北などの自然の方向の觀念は發達する。その二は視域から想像への推移即ち視的經驗の擴大である。即ち兒童が足その地を踏み、目に視た山川、海湖、人の生活狀態等の直觀的觀念を材料として、未見の境地を想像によつて、吾等の心中に描く視的經驗が無限に擴大されるのである。かゝる未見の地理的想像觀念を再び具體化し、縮圖してこれを双眸の下に收めることも出来る。これが地圖であり

模型である。地圖模型は記號を介して想像を導く適切な方便物で、記號は地圖を読む言語であり、地圖は未見の地理を現はす文章である。故に地理の學習に於ては空間的想像の發達に應じて、直觀界の地理的内容即ち山河、平原、湖海、産業、交通等の知識と地圖とを密接に結合させることが先づ必要である。而して一旦結合した上は、これを言語として抽象的に活用し、未見の境地を想像し得るやうに指導せねばならぬ。端的に云へば、兒童の郷土に於ける生活に即して、地圖を読み取る力を養成すべきである。

地理的事象は悉くを因果法によつて規定し難い部分もあるが、自然研究と云ふ特別の任務もあるから、因果關係を認め得る場合は歴史に比して一層多い。又歴史に於けるよりも容易である。元來地理は關係の學問と呼ばれる通り、自然と人間活動との關係交渉で、而も社會的事象と關係を有つ自然的事實を、有機的に連結し記述して説明するものである。而して此等説明的思考の出發點は兒童の幼兒より殆んど無關心に親しめる郷土の地理的要素でなければならぬ。即ち彼等が日常釣を垂れ泳ぎ戯れる川の流れや、或は軍ごつこの戰場となれる鮮やかな斷層を見せて、峙つ町はづれの丘陵や、河流と平野平野と産業、産業と交通、産業及び交通と人家稠密等の關係等を悟らしめ、意味ある世界として彼等の心眼の前に展開せしめ、以て因果考察の基礎が築かれねばならぬ。

要するに地理學習の出發點は兒童の直觀的具體的、生活經驗の場所であるところの郷土である。そして郷土の自然人文の地理的事象が未見の境地を想像する材料となり、因果認識の基が與へられるやうに指導されねばならぬ。

三、生産的作業に訴ふべし

兒童は彼等の郷土的生活に即して、直觀界の地理的事象を學習することによつて、未見の地理を想像し得る多くの資料を獲得してゐる。又地理事象相互の關係を考察する因果認識の練習をもなしてゐる。且つ地圖を読み取る能力も養はれてゐるから、此の武器によつて個々の事象を具體的に想像し、事象相互の因果關係を考察する便宜がある。故に彼等は地理を獨立の教科として學ぶに當つては、其の類化觀念、想像の資料、考察の基礎、讀圖力等の武器を使用し、以て獨立的に創造的に學習することが出来る筈である。

殊に地理科は歴史に比して兒童の獨立的に活動し得る部分が多く且つ容易である。歴史の學習は過去の人物事件を想像するためには、文章、繪畫、模型等による外はないが、地理の學習はそれ等にして具體的直觀的に表現した地圖と云ふ武器の力を借りることが出来る。此の武器があるがために地理區に於ける事象の全像をありありと描き出すことが頗る容易である。

又歴史學習に於ける人物行爲の動機及び時代の傾向の理解作用に比して、地理の學習は自然的要素が多分に含まれ、且つ人文も亦單なる人文でなく、自然との交渉の上に立つての理解であるから、因果的に説明し得る部分が多く、且つ自然科学に近いだけそれだけ、因果考察も亦容易である。

更に地圖、分布圖の描寫、グラフ、模型の製作等表現作業に訴へることが多く、それ等の或ものは級全體又は數人のグループの共同作業に訴へることが出来る。固より地理を地理として學習する様になつても其の初期に於ては、教師の指導と觸發に俟つことが多いのは勿論であるけれども、次第に教師の干渉を少くして彼等の創造活動に任すやうにせねばならぬ。いつまでも親切すぎる指導は彼等の創造的學習能力の伸展を妨げるのみならず、兒童にとつては寧ろ有難迷惑である。

第三節 郷土地理の學習指導

一、郷土誌の位置

地理、歴史、理科、學習の基礎觀念は郷土生活による直觀的知識でなくてはならぬ。歐米諸國には郷土的資料を獨立の教科として特設してゐる處もある。我國に於ても、一時教則中に此の郷土誌、郷土史談が置かれてゐたこともあるが、今は獨立の位置を與へてゐない。併し郷土直觀教授を不必要と見たのではない。郷土の取扱ひ直觀教授は小學校に於ける教授の一般的原则である。従つて學科の如

何を問はず、學年の如何を問はず、原則として當然なされねばならぬことである。單に地理、歴史、理科に止らず、國語でも算術でも兒童の生活の舞臺たる郷土が學習の出發點となり基礎となり、又到達點とならなければならぬとの見解の下に、殊更に教科案上に獨立の位置が與へられてゐないのであらう。そは兎に角、郷土の地理的事象によつて地理學習の基礎を得させ、それを基礎として日本地理を學ばしめ、更に外國地理に及ぶべきである。又史實の遺蹟傳説、口碑等の郷土資料によつて歴史學習の端緒が開かれねばならぬ。

近時基礎學習としての郷土的取扱の外、凡ての教科學習の基礎として、又實用的見地より後日の實際生活に最も關係深き郷土を綜合的合科的に理解せしむべしとの主張もあるが、茲には其點に觸れないで、只地理學習の基礎としての郷土地理について述べよう。

二、郷土地理の任務

基礎教授としての郷土地理の任務は、第一は兒童が一般地理を學ぶ基礎として、地理的事象の直觀的知識を得させること、即ち丘陵、河川、氣候、産業、交通及びそれ等相互の關係について、郷土の實地を踏査せしめ觀察し考察せしめて、基本觀念を獲得させることである。第二は地理の術語を具體的に直觀的に理解せしむること、即ち地理的事象の觀念の表現たる流域とか、分水嶺とか、左岸、右

岸とか、上流、中流、下流とか、支流分流といった様な用語を授けることである。第三は地圖の讀解力を養ふこと、即ち實地につき踏査し、考察した地理的事象を記號によつて之を表はし、若しくは、現に表現されたものと實地とを對照することによつて、地圖を讀み取る力を養ひ、以て未見の土地遠隔の地理を想像し理解する武器たらしめるのである。之を表示すれば、



三、郷土教授の時期

小學校に於て以上の任務は如何なる教科中に於て如何なる機會に於て果すべきか。今日我國の教科案に於ては郷土科なるものを特設してゐないのであるから、各學校に於て適切な方案の下に、適當の機會に於て實施するの外はない。而して教科としての地理の學習に入る前に十分なる基礎が置かれねばならぬから、尋常四學年迄に於て取扱ふべきは言ふまでもない。諸教科中最も適當なるものは國語讀本の取扱に附帶することである。又尋常讀本卷ノ一乃至八には「四方」「うみ」「私どもの町」「山の上のみはらし」「水のため」「ていしやば」「汽車のため」「日本」「四季」「遠足」「港」など、かなり郷土地理を附帶せしむるに適當の材料が選ばれてゐるが、國語讀本卷ノ一乃至八には「私の村」「私の町」「遠足」「峠から町へ」位のもので適當の材料に乏しい。何れにしても讀本の材料のみでは到底郷土地理の全部を委すことは望まれないから、別に校外教授遠足を利用して、之を補はねばならぬ。學校としての研究調査になる教授細目を作り、一步一步と順序を追ふて系統的に學習さすべきである。従つて之がために校外教授が特設せられ、且つ實施の度數も亦多くなければならぬ。

四、郷土地理學習の指導法

地理區として有機的に取扱はねばならぬ、個々の地理的要素、地理的用語を直觀的に授くるとして、もそれ等が單に斷片的に取扱はれてはならぬ。纏つた一小地理區を一單元として取扱はれ、其他區内の個々の各要素は相互に密關を保ち有機的に統一され、其地區全體としての型をもつかめしめねばならぬ。例へば某の河の下流地方を一單元としたとすれば、川幅、流速、濁流、川口、三角洲、川岸の町、舟筏の交通、物貨の集散等によつて下流地方としての型が捕捉されることが大切である。又上流地方を單元とした場合には溪谷と支流、縦谷、横谷、分水嶺、流水の速さ、清流、河岸の侵蝕、河床の有様舟筏の交通、兩岸の道路、及び鐵道人煙稀薄なる村落、發電所等につき、綜合されて有機的に關係づけられ、上流らしい型を理解させねばならぬ。又中流地方の取扱ひに於ても中流としてのタイプが把まれねばならぬ。此等の小なる一單元は更に大なる單元として綜合され、某河の流域として其個性が兒童の腦裡に描かれなくてはならぬ。而して郷土誌の最後に於ては郷土全體が綜合的に一つの特色ある地方として、理解されることが肝要である。

實地の踏査 選ばれた一地區を一單元として取扱ふには周到なる教師の豫定案によつて、一日の遠足又は校外教授を實施し、選ばれた地點に引率して、自然及び人文の觀察をなさしめ、用語を授け、次に其の相互關係の考察をなさしめ、最後に其地區としての全體的綜合的の型を理解させる。次に學習事項をノートに筆記せしめ、又は見取圖、鳥瞰圖を描かしめて、學習事項を確實にする。

地圖模型の製作 校外教授に於て兒童がなした學習は、歸校の後教室に於て整理されねばならぬ。學習事項の整理としては、學習地理區の地圖を描かしむることと、模型の製作が最も有効である。設備された砂箱を使用して共同的作業に訴へて、實地踏査によつて觀察し、考察して得たる觀念を模型として表現せしめる。之によつて縮小した立體的像が描出され地理區の事象と模型との結合が成立する。

次に其模型を平面圖に翻譯し、地圖の描寫法を指導する。即ち縮尺、記號の意義を理解せしめつゝ、共同的に黑板上に描圖する。更に之を模して、各自のノートに描寫せしむる。次には模型の横斷、縦斷によつて其斷面を描寫して斷面圖を作製し、斷面圖の意味をも十分に理解せしめねばならぬ。斯かる過程を経て作製された地圖は直觀的地理事象と密關するから、その眞の意味が理解され、未見の境地を想像する媒介物として眞の價値を發揮することが出来る。兒童が地圖の眞の意味を理解し其作製の方法を會得したならば、必ずしも毎に以上の過程を踏む必要はない。或は模型作製の中間作業を略すか、又は既成の模型を利用してよい。或は直ちに既成地圖と對比して理解せしむることがあつてもよい。けれども時間さへ許すならば、郷土地理學習の時期に於てはなるべく兒童をして地圖の製作をさせることが望ましいのである。

分布圖の作製 以上は主として地形圖の製作について述べた。更に郷土全體を綜合的に取扱ふ場合

には、人口の密度分布圖、産業地の分布圖、氣候の分布圖を製作し、又は既成分布圖を地形圖と對照して、その意味を知らしめ、進んでは分布圖相互の比較對照によつて地理的事象の因果をも考察する方法を指導すべきである。

模式地圖、模型の使用 郷土は世界の縮圖である。「世界に存するものは一として郷土に存せざるものなし」と地理學者が云つた通り、何處の郷土にも地理的事象を豊富に有してゐる。けれども兒童が四學年までに實地に踏査し得る地區を郷土の範圍とすれば、其範圍内に於ては、基本觀念としての或要素を缺くことがある。例へば山間の盆地を郷土とする兒童には、海の觀察は出來ぬ。之を補ふためには基本觀念としての凡ての要素を網羅して假想的に構成した模型又は地圖によるの外はない。

第四節 一般地理學習の指導

一、問題構成の要件

1、研究の出發點としての問題 一單元として取扱ふ地理區の學習に着手せしむる最初の作業は、兒童をして彼等の有する既有觀念を想起させることである。彼等は今學ばんとする地方が、自己と何等縁もゆかりもない所ではない、と云ふところに一種の親しみを感じて、學習動機を起すのである。而して如何なる遠隔の地方と雖ども兒童に何等かの關はりを有してゐる。例へば尋常六學年に於て亞米

利加合衆國を學ぶ場合に「亞米利加と云ふ國について知つてゐることはないか」と問ふたならば出稼、ワシントン、フランクリン、大統領、メリケン粉、石油（スタンダード會社）サンフランシスコ、ナイアガラ瀑布……等を列擧するであらう。又は吾人の身邊の器物又は食料品について、其地方の産物を求めたならば、學習動機を誘發するには充分であらう。

次には兒童の既有の地理的知識についての或疑問を提出せしむるか、或は教師の誘導的發問によつて疑問を觸發することである。此の疑問が研究の出發點である。例へば亞米利加合衆國について兒童の既知の地理的事象を喚起した後「諸子は合衆國について斯く色々のことを知つてゐるが此等のことから推して考へたならば、一體どんな國だと思ふか、諸子は合衆國の名を聞く度に平常想像してゐるところはどんなか」等の問を劈頭として、メリケン粉、出稼と面積人口、大統領と國柄、ナイアガラと地勢等について兒童の想像せる所を發表せしめ、此想像を研究の假定とするが如きである。此の疑問と假定を見出すことは、學習動機を旺盛にする有力な方法である。

2、一地區の概觀的問題、吾人が事物を觀察する自然の方法は、凡て全體の通覽に始まり各部の精査に移り、全體の再視に終ると云ふ順序を取るのである、例へば或人物に初對面の場合を考へて見ると、最初から部分的に精細な觀察をなさないで、先づ全體の大觀から始める。即ち此人は身長が高い

とか瘦形とか餘り老人でないとか、官吏らしいとか云つたやうな風に觀るのである。決して目が細いとか、小鼻が低いとか、ネクタイの色が派手すぎるとか云ふやうな部分の精査から這入るものではない。必ず其人を大觀して然る後に部分觀察に移つて行く。而して最後に部分直觀によつて得た材料を綜合して、其人の顔形、姿勢、服裝、それから職業、身分まで知るのである。地理的の學習に於ても此自然の順序によるのが適當である。例へば本州、中部地方を學習する場合には、先づ日本の中央部に位し、高山重疊し、北と南に傾斜して河川は此高地から發して、北流して日本海に注ぎ、又は南流して太平洋に注ぎ、其流域地方に平原平野が發達してゐることによつて大體三地理區に分れてゐると、それから、その三地理區に於ける産業交通、人口の分布等について通覽的に觀察し考察するのである。而して後、個々の山脈の位置方向高さ、河流の位置、方向の緩急利用、産業の種類産額販路、陸の交通、海の交通、物貨の集散、都會の發達大小發達の理由等について精査する。そして最後に再び全體に立歸つて、各要素を綜合的に結合して、中部地方のタイプ、地理的特色を捕へる。

前に述べたやうに地理の學習は各地方の自然、人文、自然と人文との關係によつて地理的各要素を綜合し、その地理區を全體としてその個性を捕へるが目的である。而して地理區を全體として理解するためには、常に個々の事象が相互に緊密な結合をなすばかりでなく、個々の現象が全體と關係し

て大局の上から考へられ、部分は全體によつて説明せられ、又全體は部分によつて明かとなる。斯くて其地理區の全事象が有機的に系統立てられ、一の統一體として理解された時、始めてその地方的特色が把まれ、地理區の個性が構成される。尙進んでは該地方が明瞭にされるためには、その地方内の統一ばかりではなく他の地方との交渉をも明かにされねばならぬ。他の地方との關係を離れ孤立しては眞の理解は望まれない。要するに本科本來の性質上から云つても、個々の事象は當然綜合的に觀察し考察されねばならぬ。従つて構成し提供さるべき問題も亦、先づ概觀的のものから出發して漸次部分的のものに及ぼし、再び總括的のものを以て終りを結ぶべきは勿論である。しかも部分的精査の問題も單に斷片的に孤立したものでなく、常に全體を顧みつゝ研究するやうに構成されねばならぬ。例へば中部地方について云へば、

- 一、中部地方は地勢上幾つの部分に分れてゐるか。
- 二、その分れてゐる各部分は、地勢、氣候上どんな特色があるか。
- 三、又各部分は、交通、産業、都會の分布上どんな特色があるか。

等の問題を構成し、然る後地勢、氣候、産業、交通、都會等の個々の各要素の問題に進むが如きである。

3、各要素の部分的精査問題

一地理區に於ける各要素の部分的精査の場合に於ても、詳細にあらゆる事象を盡すと云ふのではない。餘りに詳細な研究は兒童の程度の上からも望み難いことである。のみならず徒らに個々の事象を斷片的に羅列するのみでは地理としての意味をなさない。個々の事象も全體的の概覽と關係づけ全體を明かにすることによつて、始めて其の價値を有するのであるから、常に部分精査は他の要素と結合し、全體を顧慮しつゝ研究するやうに指導されねばならぬ。従て問題の構成も亦その趣旨に合することを要する。今各要素につきて問題構成の要件を述べよう。

地勢の問題 は先づ土地の高低、傾斜、緩急を地圖によつて觀察させる問題より始め、次に土地の高低、傾斜から推して河流に及ぼし、河流の問題は流速、深淺、流路の形相を見出さしめ、次に河流と平野の形成、交通の便否と都會の分布及び發達等、地形が人文に及ぼす因果關係の問題をも附帶的に課する。又海灣に就ては海岸線の屈曲、海岸の高低、港灣の有無、海水の深淺、陸上交通との連絡海路の交通等の問題を課する。

氣候の問題 氣候は緯度、海流、地勢、風向、水陸の分布等を基礎として考察せしめることが出来る。けれども初歩の地理學習に於ては、未だその考察の基礎たる海流、緯度、水陸の分布等に關する

理法の知識に乏しいから、最初は等温線圖、雨量分布圖、風向圖等の具體的直觀方便物の媒介によつて想像せしめ、先づ事實を事實として獲得させる問題を作り、次に其事實が如何にして生ずるかを探らしむるといふ順序をとらねばならぬ。でないとか察の手掛りなく無理な問題となり時間の空費をなすことが多い。又此程度の兒童には、事實を事實として獲得させることを本體とし、其因果の探究は附帶的又は餘力問題とする位か適當である。又氣候の著しい特徴については具體的説明の材料として参考書を指定すべきである。次に氣候と人文との關係については氣候が産業及び住民の氣質等に及ぼす影響等をも考察させる問題を附帶して課するがよろしい。

産業の問題 農業、林業、漁業等の天産物については、地味、氣候、地勢、潮流などの關係を考察することによつて、如何なる産業が該地區内に發達せるか、又その分布状態は如何等の問題によつて大要を推測せしめることが出来る。農業中米か麥か又は甘藷か等は教科書参考書等の獨斷的説明によつて調べさす外はない。

次に産物については各自、實物標本によつて其形状品質を直觀せしむる問題より始め、教科書参考書によつて天産物の收穫の状態、製造品加工の経路等を研究する問題に及び、その使用の方法及び販路の問題に移る。而して再び各種産業の發達の原因について地味、氣候、交通等との關係を考察せしむる問題、及びその産業が該地區の繁榮に如何なる關係を有するかの問題を以て終る。

都邑の問題 都邑についてはその特徴即ち人口によつて現状を探る問題、及び人口の増減によつて發達の状態を探る問題より初め、次に産業交通歴史との關係を考察せしめて、その發達の原因を求むる問題に入り、次に商工業、交通等の經濟的の都市か、學術美術歴史等の文化都市か、神社佛閣等の宗教都市か、軍事都市かの種類を調べる問題を以て終る。

交通の問題 交通については交通線の起點終點に於ける連絡の關係及び距離を地圖によつて測定する問題より初め、次は交通の分布状態速度回数によつて該地方の文化の程度を探る問題に移り、次に産業地勢都邑等との關係により、其發達の原因及び交通線の主要目的を考察する問題を以て終る。

4、地區の總括的取扱の問題

總括的取扱の目的は既習事項の復習、及び該地區全體の統一的考察である。最初出發點としての全體の通覽は、單に漠然たる同地區の特色を把み得たに過ぎないが、最後の總括は部分精査によつて各要素を分析的に精査し、各要素間の交渉關係及びその地方全體と各要素の關係が明確となつた上の綜合的取扱ひであるから、最初の通覽に比べて正確の度に於ても、明瞭の度に於ても同日の談ではない。即ち内容の充實した概觀である。而して綜合の着眼點は一地理區内に於ける部分的小地理區の特色、例

へば中國地方について言へば山陽地方と山陰地方の二部を地勢、氣候、住民、産業、交通、都會等について對照することによつて傾斜の緩急、河流の長短、平野の大小、海岸の屈曲の多少、島嶼の多少、海の深淺、海面の風波の荒靜、氣候の良否、雨量の多少、産業の發達狀態、交通の便否、人口都會の多少、良港の多少、軍港要塞の有無等について相異を明かにする。又九州地方に於ては東部と西部、北部と南部、朝鮮地方については西部と東部、北部と南部等を對照するが如きである。更に進んで他地理區との對照によつて該地理區全體としての特徴を明にする。例へば關東地方と奥羽地方とを人口の密度、交通の便否、産業の種類程度、都會の多少等について、その差異を明かにするが如きである。反對比較の外、類似比較も亦必要である。

5、補習地理の問題

高等二學年の地理は所謂補習地理で尋常小學及び高等小學第一學年までに於て學習した既習の知識を復習すること、更に之を整理して總覽的に系統立て、地球表面の事象を一全體として綜合すること、及び日本の地理的個性を世界的大局からながめて理解させ、所謂我國勢の概要を知らしめる。而して補習地理は一種の總括的取扱に外ならぬから、前項に述べた方法そのまゝが此所に適用される。而して常に世界的に大觀し、一全體として地形を瞥見し海洋をながめ、民族を綜合し、政治を産業を交通

を總覽し統一せしむることが眼目でなければならぬ。提出さるべき問題も亦此の根本的の考への上に立つて構成されねばならぬ。

二、獨立の作業の指導

問題解決に向つての兒童の作業は出来るだけ彼等の獨自活動に一任すべきである。けれども獨自作業をして有効ならしむるためには、一方には調査研究の資料を豊富に提供し、一方には作業の方法を個別的に又は一齊に指導しなければならぬ。

1、獨立の學習の資料

地理の學習に於て未見の境地を想像する媒介は、教科書參考書の説明文、及び地圖模型、繪畫、標本等である。就中地圖は地理學習に於て最も有効なる武器であるから、地形圖、縱斷面圖、横斷面圖、各種の分布圖、統計表、部分的擴大地圖を提供せねばならぬ。又模型は地圖の讀解を助ける有効な媒介物であるから、一地方全體及び特殊地方の模型を與へるがよろしい。繪畫はなるべく大局から見て重要にして觀察的のものを選び、産業の狀態、都會の特徴、人種、土族、交通、港、風景、史蹟等にして成可く靜的のものよりも動的のものを、且つ具體化したものを豊富に提供したい。

次に參考書は教科書所載の事項を成るべく具體的に説明せるものがよい。併し要素相互の因果關係

は兒童の獨立的考察を妨げない程度に止め、又は卷末等に記載せるものがよろしい。而して理想的に云へば適當なもの二、三種を學級兒童の半數又は少くとも三分の一の冊數を備へる必要がある。

2、地圖の讀解を主とし、教科書、參考書の讀解を副とすべし。

地理の學習に於て文章による説明よりも地圖の讀解を尊ぶ所以は、地圖による學習は、各要素間の相互關係を考察する餘地があるけれども、文章には既に其説明が獨斷的に與へられてゐるから、兒童の働く餘地が少い。只獨斷的に示しても差支のない事項は教科書による外はない。けれども兒童をして創造的に考察せしむる必要ある事項は、教科書參考書の文章をそのまま讀解するだけでは、受動的であり模倣的であつて、何等生産的の努力を要しないから地理學習の眞の態度を養ふことは出来ない。故に地圖の讀解を本體として教科書參考書の使用は副としなければならぬ。而して地圖の讀解力は既に郷土地理の學習に於て一通りは養はれてゐる。けれども未だ熟練してゐないから與へられた各種の地圖を正確に讀み取ることを、個別的に全體的に指導せねばならぬ。即ち人口分布圖、聚落分布圖、生産地帶圖、交通運輸圖、商業地帶圖、政治地圖によつて人類活動の状態を知らしめ、又地形圖、氣溫、氣壓溫度、降水量、風向等の氣候分布圖、植物帶圖、動物區圖等によつて人間活動の自然環境を理解させる。

次に同一地區の各種分布圖を對照して、その一の地圖に於ける一事象の群と他の地圖に於ける群とが同一點に存在するか否かを吟味する。それが一致する場合には、更にそれが相互の間に因果的關係があるか、相關係の關係があるか、地理的習慣性の關係であるか、或は偶然的の關係であるかを決定する。かくして其地の位置と地形と氣候と産業と交通と商業の勢力範圍と、聚落の分布發達と人口密度との相互の關係を順次に闡明されねばならぬ。例へば瀬戸内海の製鹽の盛んなことを考察せしむるには、中國地方と四國とを一括して製鹽業の分布圖と降雨量の分布圖とを比較して、鹽を産する地區と降雨量の少き地區とが一致し、鹽の産せざる地區と降雨量の多き地區とが一致してゐるところから（因果規定法の類同差異法を適用せるもの）降雨量の少きことが製鹽業の盛んな因であることを決定するが如きである。

3、表現作業の指導

兒童の作業は如何なる性質の問題でも純精神的の作業に止まらないで何等かの形式で表現される。或は言語に、或は文章に、或は繪畫に、或は地圖又は模型として、或は統計表として表出される。就中獨自學習の結果は各種地圖の製作及び因果的考察を文章によつて表現する場合が最も多い。而して描圖については郷土地理に於て讀圖力の養成と共に一通りはその描法をも練習されてゐる筈であるが

未だ充分ではない。故に一般の地理學習に於ても適切な指導を與へたい。其目的は地勢を熟知せしめ各要素の分布状態を理解せしめ、且つそれ等の知識を一層正確ならしむるためである。従つて徒らに線條の明緻、色彩の美を競ひ、臨畫と何等選ぶ處ない様な描圖は避けねばならぬ。要點の明示を主として能力の經濟を圖り、白地圖記入又は略地圖を描かしめ、各地の位置、輪廓、土地の高低、海洋の深淺、山系の模様、水系の大勢、都市交通路、人口、産業の分布等を簡明に表現せしむべきである。總じて文章によつて得たる處を地圖繪畫に表はし、地圖によつて理解した事項を文章によつて表現さすことは、單に作業に變化あらしめて、單調を避けるばかりでなく、眞の理解を得しむるに有効な作業である。即ち理解したものを表現せしむるばかりでなく、理解せしめんがために表現せしめ、表現作業に訴へることによつて理解を深むるやうに指導せねばならぬ。

三、作業結果の整理

1 作業結果の發表と相互批正

共同學習に於ては獨自學習の結果を言語により、小黑板上の略地圖描出により、要項の筆述によりて表現せしむる。而して共同的にその正否を検し、或は討論的に批正する。

2、教師の補充的説明

共同學習に於ては兒童の不十分なる研究、誤れる想像考察を、教師の説明によつて正され、補充されぬばならぬ。而して補充的説明に於て最も大切なることは具體化することである。これがためにはその材料が十分用意されねばならぬ。例へば米の輸出としてのビルマのラングーンの状態及びその地方に米の産出する理由を説く場合に、イラワジ河の流域には米の産出が多い。ラングーンはその河口にあるので米の集散地として適してゐる。且つ交通至便の地であるから、此處に大都市が發達して全國政治の中心となり、副總督の政廳があると云ふ程度の説明でも通り一遍の理解は出来る。けれども單にそれ丈では其土地の状態を目のあたり目睹する様な思ひを起さすことは覺束ない。

然るに更に一步を進めて、イラワジ河の流は殆んど五百里に近く、我信濃川の約五倍に相當し、世界屈指の降雨量多き地であるから、河の水量常に多く屢々氾濫して兩岸の地を四里乃至六里に互りつゝ、一、二尺の深さに浸し、多くの泥土を沈澱せしめて、稲作に最良の肥料が天然の力によつて施されつゝあることや、ラングーンは其河口にある九大三角洲中の一たる面積三方里の上に位置することや、汽船はラングーンより二十五里の上流に遡ることや、ラングーンに數多の大船巨舶が碇を下してゐること、人口約三十萬なること等を以てしたならば、假令其説話の方法は巧みならずとも十分に想像せしむることが出来るであらう。

第十二章 國語學習の指導

第一節 國語科の本質と讀方教授の任務

文化財の一切は言語の支へなくしては存立し得ない。それ故に文化財としての言語は價值體系の一部門をなすものではなく、寧ろ思想と結合して價值を表現し、あらゆる價值の支柱をなすものと言ふべきである。

我人は言語を以て思想の單なる記號に過ぎないかのやうに考へるけれども、言語は思想の一種の創造である。何となれば混沌として不完全な意識が其形式たる言語と結合することによつて確實となり、組織的となりて發展するからである。

故に國語はこれを形式的に見れば言語、文字、文章を以て國民相互の思想、感情を交換すると同時に、又これを發展させる要具であるが、これを實質的に見れば、歴史的に發達した我民族特有の文化を藏めてゐる寶庫である。故に國語科の教授は一方に於いては言語、文字、文章によつて自己の思想感情を發表し、且つ他人の思想感情を正しく理解する力を養ふと同時に、他方に於いては國民として

の知徳の啓發趣味の養成を目的としなければならない。

而して國語の一分科たる讀方教授は國語科の本幹であつて、普通の言語日常須知の文字文章を授けこれによつて他人の思想を正確に理解する能力を得させるのが主眼である。自己の思想を表彰することは綴方教授の任務であるけれども、その基礎は讀み方教授に於て養はるべきである。又知徳の啓發、趣味の涵養は國語科全體に於て努めなければならないが、讀方教授に於て其大部分を負擔すべきは言ふまでもない。

讀方教授に於て内容と形式との關係が問題とされるが、思想感情と之れが表現形式とは、單に思想の上には分離して考へることが出来るけれども、實際の文章に於ては引き離すことは出来ぬ。文章は其内容に即した形式、其形式に即した内容であつて、形式と内容とはしつくりと合致し、相即不離の關係にあるのである。故に内容の理解は形式を通して始めて行はるべきである。文章の形式を通して思想感情を讀み取ることが讀方教授の本領である。

従つて讀方教授に於ける國民的思想の陶冶も、趣味の養成も、知識の收得も、文章の形式と離しては行はるべきでなく、徹頭徹尾文章に即して之が讀解によつてのみなされねばならぬ。

第二節 作業的讀方學習指導の要件

一、讀方學習の態度を養ふべし

眞に讀む態度 讀方は文章の形式を通して其内容たる思想感情を理解玩味せしむるのが其本質であるから、只形式のみにこだわつてもいけないし、又内容に偏しても勿論よくない。文章を讀むと言ふことは、單に讀まんがために讀むのでなく、讀むことによつて内容を理解するためである。讀み方を覺えるために讀むのでなく、そこに書かれてある文章の内容たる意味を掴むために讀むのである。従つて兒童をして學習せしむる態度も亦そこに導かなくてはならぬ。意味を考へないで唯立板に水を流すやうに流暢に讀むことを奨励するよりも、寧ろ靜かに文章の意味をかみしめかみしめ味ひながら讀む習慣を養ふことが肝要である。まして語句を文章から切り離して斷片的、孤立的に取扱ひ無味乾燥なものとしたり、又は語句の解釋にのみ拘泥して其の内容たる意味の捕捉に努めないが如きは技葉末節に走りて根本を忘れたるものである。

讀解と鑑賞 次に文章の讀解は文章の種類によつて、その態度及び方法も異らねばならぬ。眞理を傳へる科學的文章は分析的に讀み感情の表現を主とした文學的文章は鑑賞せしめねばならぬ。即ち我々が文章を讀む態度には理解する態度と鑑賞する態度の二つがある。科學的文章は主として知識を收得することが目的であるから、文章を理知的に分解綜合して理解することが出来れば文章を讀

む目的は達したわけである。文學的文章は主として感情を味はしめることを目的としたものであるから、鑑賞と言ふ特殊の状態に這入らなければ、文章を讀む目的を達したものは言はれない。勿論文學的文章と雖ども理解が先だつべきものではあるけれども、其理解に次ぐに鑑賞を以てしなければ、全く無意義なものになつてしまふ。

鑑賞とは如何なるものであるかについては、人によつて様々の説明が試みられてゐる。或は感受の力、同情の力、洞察の力によつて、総合的にその文學的の價値をしみじみと味ふことが鑑賞であると説く者もある。又或人は人の心には共通な思想や感情がある。作者の生命に共鳴する即ち作者が表現した文章を讀者は作者が體驗したと同様な體驗を追創造する、之が鑑賞であると説くものもある。

又鑑賞と感情移入とを同一視する者もある。

又鑑賞の態度を玩味、批評、批評的鑑賞の三つに分け、自己の好惡を以て之に對するもの即ち面白いとか詰らないとか言ふ態度を玩味と言ひ、自己の好き嫌ひと言ふ主觀の態度を全く離れて、文章そのものの品評をなすものを批評と言ひ、更に面白いと言ふのは「如何にしてか」と言ふ問題を提起して、之に答へるためにその面白いと言ふ感情を分解すると同時に、その感情を惹き起した作品を分解すると、兩者の一致を求めることが出来る。斯かる分解をなせばなす程、説明は綿密になつて「如何

にして面白い」の答を得る。之が批評的鑑賞である。而して此第三の態度は丸で感情ばかりではなく又丸で理窟ばかりでない。双方混じたものである。と説く者もある。

以上の諸説の内、共鳴共感、感情移入、追體驗、玩味は大體相似たる意味を表はしてゐるやうであるが、追體驗は精神科學派の所謂了解の心理（フェルシテイン）に相當するもので、他の三者よりも、一層深い意義を包含してゐる。即ち此態度は作者が自然若しくは人生について體驗したものを言語に表現したものが文章であるから、鑑賞者は其文章を通して作者の生命個性を掴み、そして作者の感受したと同様な感情を味ふことである。

而して了解作用は更にそれに止まらないで、その掴み得た作者の體驗の中核中心思想より全文章を眺める時に、その文章の構造文體は勿論一字一句の末に至るまで、其作者の個性的體驗がにじみ込んで、之を荷もすることの出来ないことが了解せられるであらう。此態度は前述の批評的鑑賞に略ぼ一致してゐる。只批評的鑑賞は批評を主とした鑑賞であるが、之れは鑑賞するための批評即ち鑑賞的批評である點が異なる。要するに了解作用は鑑賞の色々な意義を包括されるものといふことが出来る。

以上の如く讀方學習は此文章讀解の二つの態度を得しむることが指導の視點であらねばならぬ。

二、兒童の讀みの生活を基とすべし

讀方學習の指導は讀方に於ける兒童心的生活を基礎としなければならぬ。即ち讀方學習の發展する順序、讀方に於ける眼球運動、意義理解の過程等を明かにし之に即して指導することが大切である。

1、讀方學習の發展

讀方學習の發展する順序は先づ兒童が有形的の文字句が音聲的の言語を現はすものであることを知ることから初まり、尋いて言語と文字の形と連關させることを學ぶことに及ぶ。此連合は言語と實物との結合よりも困難であり、又語の多數を學ぶに到つて益々困難と複雑とを感じるやうになる。次に文字の發音、書方を學習する間に兒童は中心語に附屬する重要語を漸次學習するに到るのである。茲に於て畧々文章の基本を讀み得るやうになる。次に默讀に進んで讀方學習の形式的發達は畧ぼ完成されるのである。

2、眼球運動

讀み方に於ける眼球運動の作用は讀みの發展に重要な關係を有する。從來眼球が行に添つて動き、語は眼球の動く間に認識されると思はれてゐた。然るに最近實驗の結果によると眼球の運動は各行に添つて一種の飛躍運動をなしつゝ進行するものである。即ち連續的に同じ速度で滑定するのではなくて行

の中途に二回乃至數回の停留をなす。文字の知覺はその飛躍中に起らないで、その停留中に於てのみ行はれる。是れその停留點の近傍の幾字かを讀むのみであるからである。文字の知覺ばかりでなく意義の理解も亦此際になすのである。而して幼兒には多數の語を一時に認識する習慣がまだ成立してゐない。彼等は最初は個々の文字又は字の僅かな群に一々眼を停留させて讀むで、後には文學や語の大きな群を捉んで讀み、かくて停留の度數が減るのである。初めは停留中の一統覺にて認め得るのは四語又は五語に過ぎないが、漸次熟するにつれ二個三個の單文すら、同時に認め得るに至るのである。此際個々の文字が悉く注意せられ、知覺せられたのでなく、全體的に統一がつき易いために全體的に注意して、個々の部分は之を後から心的に補充したのである。此補充作用があるから注意の範圍以外に知覺の廣さが擴大される。其知覺は純客觀的のものでなく、客觀的の知覺と心的に補充した部分とからなつてゐるのである。大抵の兒童にあつては第三學年までに高い速度で讀書するに充分な眼球運動の習慣が成立するものである。

而して停留の度數及び長さは、人により讀み物の難易によつて異り、各自特有の眼球運動の作用をなし、夫々の讀み振りの習慣が成立する。兎も角、眼球運動の習慣を確立させることは讀み方學習の基本の一である。

3、連續的讀み方

以上は主として眼球の一停留中に於ける讀みの作用即ち單獨的讀方について述べたが、此單獨的讀み方が連續的に連つて讀むことを連續的讀み方と言ふ。

單獨的讀み方に於いては注意の緊張を必要とし、従つて知覺の範圍を狭くし内的聯想の補充作用が困難であるが、連續的讀み方は其點に於て有利で、文法的に論理的に行はれる。故に一の單獨讀方は其前の單獨的讀方によつて規定され、又次の單獨的讀方を規定し、かくて各單獨的讀方は連續的に結合してゐる。此關係が所謂文脈的關係であつて觀念的に又感情的な一種複雑な心の状態として經驗せられるのである。而して此の文脈的知識が先驅となりて讀む人を導き、讀んで行く前方に豫め準備をなしてゐるのである。かゝる時に實際の知覺の成立は甚だ容易で、僅か二三の客觀的知覺があれば十分である。而して文脈の作用は、文脈が一定の方向に期待觀念を浮ばしめ、此觀念が視覺的知覺と一致すると、期待觀念は現はれて來る言葉の凡ての文字を一層明瞭にする。即ち豫め期待觀念を有してゐれば然らざる場合よりも明瞭に客觀的知覺をなすことが出来る。

4、意義の理會

讀み方に於ける意義は、音聲的運動感覺、部分的意義、全體的意義の順序で成立する。先づ文章に

就て、同時に知覺し得る範圍の印象によつて視覺的感覺が生じ、直ちにこれに音聲的運動感覺が結合して意義の理解が起る。之が部分的意義である。此部分的意義の連結によりて、統一的な全體的意義が成立する。而して前項に述べた様に讀むことと意義を掴むことは引離すべきでなく、讀むと言ふことは同時に意味を捉へることである。従つて單獨的讀方は同時に部分的意義を掴むことであり、連續的讀方は同時に全體的意義を捉へることであらねばならぬ。連續的讀方に於ける文脈的關係は讀むことと意義の把握とが、相即する時に於いてのみ成立することが出来る。従つて兒童の讀方をして器械的讀方の弊に陥らしめることなく、讀み即ち理會の態度を養ふことは肝要である。

三、兒童の獨立の讀解に訴へよ。

讀方教授に於ける作業の原則適用の範圍は頗る廣い。即ち獨立的文意の把握、文字語句の獨立的解釋、文、段落、篇の獨立的分解、及び獨立の玩味鑑賞を始めとして、朗讀練習、書取練習、文字語句の應用的練習に至るまで、或は生産的の作業、或は器械的の作業等、教師の注意と、兒童の作業的學習の習慣と、教材の性質如何によつて彼等の獨立的活動に訴ふべき作業が頗る多いのである。從來に於ても兒童に作業を課したけれども、多くは器械的練習に偏し兒童の生産的活動は多く顧みられてゐない。全體讀み方教授の終局の目的は、兒童をして獨立して文章を理解し玩味し批判する力を得させること

とでなくてはならぬ。勿論理解に對しても鑑賞に對しても教師の指導は必要であるけれども、それは終局目的に達する道程であり、手段に過ぎない。手段を過重して到達せしむべき目的を忘れ、何時までも親切に過ぎた教師の誘導に依頼さすが如きは、兒童をして獨立的に活動する態度を養ふ良策とは言へまい。

又從來は主として語句の穿鑿、文字の記憶等の部分的の作業に對しては随分努力させたけれども、全體的に文として段落として篇としての文旨の發見、主想客想の關係の吟味等には餘り、注意が拂はれてゐない。文字語句の學習は固より大切である。けれどもそれは文章を正確に迅速に理會せしめんがための基礎としての價值である。而して全體的取扱ひに於ては、出来るだけ教師の助成を少くして、兒童の獨立的活動によつて目的に達し得るやうに習慣づけられねばならぬ。それは單に大人となつた場合に實用的執務及び知識補習の鍵として新聞、雜誌、書籍の讀解の爲めばかりでない。即ち他日、實社會に入つた場合の準備として必要なばかりでない。彼等現在の實際生活に直接肝要なのである。讀方以外の各教科の學習に於て、教科書参考書を讀解することの能不能は、彼等の獨立の作業の成果に多大の關係がある。獨立的讀解力の多少は、國語が國民文化を藏めてゐる寶庫であるだけ、兒童があらゆる教科其他に於ける知識技能の收得上、道徳上、趣味の修養上に至大の關係を有してゐると言

はねばならぬ。又初歩の教授に於て教師の指導よろしきを得、兒童の學習が順調に伸展すれば、又彼等の學力程度に相應した文章でありさへすれば、獨立的に讀解し得る筈である。文章を眞に讀む態度即ち讀むこと、意義理解とが、相即するやうに習慣づけられた兒童にとつては、連續的讀方と文脉的關係とが結合して全體的理解がなされるから、教師の過ぎたる指導なくとも、彼等は獨力的に學習し得るのである。多少彼等が困難を感じても、其障害を排除して突き進み、目的遂行に向つて努力をなす處に學習の眞の價値があるではあるまいか。

四、個別指導

兒童の個別指導の基礎は各兒童の能力調査に俟たなければならぬ。默讀能力の測定、音讀能力の測定、乃至診斷的測定によつて兒童個別の理會價値並びに分量價値を考察し、標準に照して其優劣を比較し、理會價値の低いものには内容の收得に一層力を用ゐるとか、注意深く讀む習慣を養ふとか、單語に多くの注意を拂はせるとか、默讀練習の機會を多くするとか、適切の矯正方法を考察すべきである。又分量價値の低いものに對しては、分量の重要なことを意識させ音讀よりも默讀に力を用ゐさせるべきである。其他音讀上の矯正としては呼吸練習、發音練習や句讀と意義の關係等を指導すべきである。是等は、學級全體についても注意すべきは無論であるが、兒童の獨立的學習を主とする教授に

於ては、彼等に課する作業を個別化することによつて、之を矯正すべきである。即ち個人別に矯正を要する缺陷に應じて、作業を差別し又一般的優劣に應じて餘力問題を加へることも亦肝要である。

第三節 略讀と大意捕捉の指導

一、大意捕捉の必要

吾々が壁面に揚げられた複雑な繪畫を見るとき、最初に受ける印象は漠然たる全體像であるが、次には全體との關係に於て各部分が引續き見えて來る。例へば最初は單に海岸の風景とか、山間の幽谷の景といふやうな輪廓だけであるが、次第に松原、砂濱、波浪、漁船、帆船とか部分的の事物が明かになつて來る。文章も亦之と同じやうに初めは、其輪廓だけが見え、次に最初暗かつた部分々々が明瞭になつて來ると、ヴントは讀方の心理について説明を與へた。大意と解釋との關係は此説明によつてあますところはない。即ち大意は文の緣量であつて、各部分の解釋はそこから内面に向つて次第に展開されるものである。かくて各部分が鮮明になればなるほど全文の趣旨が愈々明白となり、更にこれに對する玩味批判も出来るやうになる。文章學習の指導は此心理過程の上に築かれねばならぬ。文章學習が必ず個々の文字から語句へ、又個々の語句から文章へ進むものとばかり考へられたことは、舊來の謬見である。よろしく此心理的過程に従ひ、部分的意義から全體的意義に進むと同時に、又全體

的意義から部分的意義を充すやうに指導することを務めなければならぬ。所謂文章法により文章全體を單元として取り、その大意を背景として各部分の意義を明かにし、又部分を明瞭となすことによつて愈々文章全體の趣旨を確實にすることが肝要である。

文章全體の大意を把握するためには、先づ全文を通讀せしめねばならぬ。通讀は略讀によつて速かに全文を讀過して、その大意を把握することである。一字一句の解譯に拘泥することなく、不明の箇所は保留し主として文脈關係に着眼して全體的意義を掴むやうに指導することが大切である。固より部分的意義に不明の處があり、殊にその不明の部分が文の主要語句である場合などは、通讀によつて掴んだ全體的意義が正確を欠くこともあらうけれども、不正確ながら掴み得た大意は再度の通讀に對して、又は精讀のために有力な背景となつて、意義解釋の助けとなる。即ち全體の意義からして内部的に展開するために重要な役目をなすのである。

讀方教授に於て通讀させ大意を捕捉させよとの要求は従來行はれてはゐるが、之が讀方學習上の職能に對して、教師も兒童も充分の自覺がない。そのために多くは通讀の後に御儀式的に其大意を問答し、一、二優等生の答辯に満足し、全兒童をして假令間違ながらも何等かの意味を掴かむやうに徹底的に指導されてはゐないのである。

三、大意捕捉の要件

大意捕捉の要求を充すためには、第一兒童をして一度讀んだら、必ず其意味を捕へねばならぬ、それが讀むことの目的であることを自覺させることと、之に向つて努力する習慣を作ることとである。第二は意味不明の文字語句にこだはらないで、前後の文脈關係に注意して、文全體、節全體、篇全體に着眼すること、即ち略讀の習慣である。第三には大意を捕へ得るだけの充分な時間的豫猶を與へることである。従來豫習と稱して數分間の時間を與へ、中以下の兒童は一回の通讀が終るか終らぬのに、大意の發表を強るが如き指導法では、到底目的を達し得るものではない。充分の時間をかけて反復默讀することによつて、最初直覺的に捕へた漠然たる意味が漸次明瞭となる。殊に難解の語句文章の場合、あれかこれかと二三の意義を想定し、その想定したものゝ何れが眞なるかを確かむるために、自己の全力を盡して、讀み直し考へ直す所に、眞の獨立的大意捕捉の價値がある。

三、大意捕捉の心的過程

大意捕捉の過程には三つの段階がある。第一全篇通讀に漠然たる大意を直覺的に探ること。第二部分的に注意して各節各段の大意を探ること。第三は漠然たる大意を背景として部分相互の關係、及び各段の文意を並列的にながめて部分と全體との關係に着眼して全篇の主旨文旨を適確に探ることである。

ある。

児童は全文を読み通すことによつて何等かの意味を掴むことが出来る。其捕へ得たものは必ずしも全篇の主想ではないかも知れぬ。客想を主想と間違へることもあらう。殊に著しく注意を惹くやうな引例でもあると、直ちに之を主想と誤解することは珍らしくない。然しこれ等の考へ違ひ感違ひあるために大意捕捉の價値がないとは言へない。此れを假定として再び読み直す場合の背景となるからである、殊に學習の初步に於ては、其捕へ得た漠然たる大意は間違ひが多い。併し假令間違があつても一旦通讀した以上は、必ず全文の意味を掴まうとする態度、即ち大意捕捉の習慣を養成することが作業の眼目である。

漠然たる大意は全篇通讀の結果殆んど直覺的に意味を取り、氣分に觸れたものに過ぎない。正確な意味を掴むための過程としてのみ價値がある。故に正確な大意を捕へるためには更に一步を進めて、分解的に各段の中に含める思想の中心を捕へしめねばならぬ。

斯くて理解し得た各分節の意味を綜合すると同時に、一方には漠然たる大意と連關せしめることによつて、全篇の主想文旨を正確にすることが大意捕捉の仕上げである。

四、文の主想

主想と言ふのは作者の中心思想である。今「日光に遊ぶ記」と言ふものを作る場合に「自分が愉快に遊んだ」ことを後日の記念のために書いたのか、又は「日光にて地理、歴史上の新しい知識を得た」といふ學問上の發表か、或は後に遊ぶ人の爲めの案内記か又は「世人も必ず一度遊ぶべし」と言ふ勸告であるか何等かその文を書くに至つた一定の主張か主義かがなくはならぬ。此主想は統一ある文章には必ず各篇各節にある筈である。それが明かに或個文又は或文段即ち文章の形式上に表はれてゐる場合もあるが、又其底に潜んで表面に表はれてゐないものもある。例へば尋常小學國語讀本卷十一第二十二課リンカーンの苦學の如きは主想が形式上に顯然とは表現されてゐないが、「好學心の強いこと、貧苦の中によく勉強した」意味がある如きである。これ等は全篇の事實を約述する外はない。

五、問題の構成

児童の獨立的作業としての問題は此心的過程に従つて構成されねばならぬ。即ち通讀の後に全篇の大意を想定せしむる問題——各節の大意に着眼せしむる問題——再び全篇の大意に注意せしむる問題が選ばねばならぬ。即ち

(一) 先づ全文を通讀せよ。

(二) 本文は如何なることが記されてゐるか。又は如何なる感じがあつたか。

- (三) 次に各節に注意して、其大意を順序に記せ。
- (四) 此文の作者は何を吾人に知らしめ、何を感ぜしめんとして、本文を草したものと思ふか。
- (五) 其作者の主眼とした心持ちは文章のどの部分に表はされてゐるか。

第四節 精讀と正確な解釋

大意は略語により部分的解釋は精讀によつて行はれる、即ち略讀は大意捕捉を主眼とするが、精讀は部分的意味を捕へることを目的とする。部分的精査の主なる仕事は語句の解釋と文脈の理解である。文章中には兒童の日常語に縁遠い語句、文の關係が複雑にして讀みわけ困難なもの、文章あまりに概括的にして具體化し難きものがある。此等不明の語句を研究させ、複雑な文脈を自ら解かしめ抽象的のものを具體化することが部分精査の任務である。

一、語句の解釋

語句解釋の作業は文章の意味を理解せんがための要求から起る。單に句語を語句としての解釋ではない。斷片的、孤立的の解釋であつてはならない。文脈と關係せしめ、文全體と結合し、全體の一部分として有機的に統一されるやうに取扱はれねばならぬ。略讀によつて既に六七分の理解に達し、不

明の箇所が三四分となつた場合、その點に強き注意が集中されるはいふまでもない。そこに其不明の箇所が、いよく顯著となり、これが解釋の必要に迫られる。此必要を動機として、自ら辭書其他によつて調べるとき語句の眞の理解がなされ、文章全體と融合する。

推讀、推解と辭書 不明の語句も略讀大意捕捉によつて既に略ぼ推讀推解されてゐる筈である。其推讀推解があるから、辭書の幾通りもの解釋中から其箇所に當嵌る意義を選択することは容易であり、勞力の經濟であり、しかも其語句が文章と有機的に結合したもものとなる。

二、文脈關係の研究

文脈關係 兒童の讀書生活の發展の條下に述べたやうに、連續的讀み方に於いては文法的論理的に文脈の關係を辿りながら、一つの單獨的の讀み方に誘はれて次の單獨的讀み方を惹き起す。連續的に一つの單獨的讀み方によつて理解した文意に規定されつゝ、次々の單獨的文意を理解して進行する。而して此前後の文脈關係による規定あるがために、一の文意は、次の文意解釋のために暗示となり期待となりて、其進行を滑かにする。然るに文脈關係の難易は文の内容の難易を暫く問題外とし、只形式のみについて考へるときは、名詞、動詞、形容詞は解き易く、代名詞、接續詞前置詞等は解し難い。又文全體として見ると文の複合して錯綜せる叙述は解釋困難である。例へば

社會の福利を増進せんがためには、吾人のなすべき所甚だ多しといへども、其第一歩は、互に他人に迷惑をかけざるにあり。道路を行くには必ず左側を歩むが如き、集會、面會の時間を厳守するが如き、道路、河水に汚物を棄てざる如き皆是なり。(高等小學卷二、第五課社會奉仕の精神)

此の文では兒童の理解し難い語句は「嚴守」と「汚物」位のものだらうと思ふが、是等の語句は簡單な説明で理解させることが出来る。けれども「皆是なり」の「是」は何を指したものであるかは容易く理解させることは出来ない。それは前文を考へさせると共に後文をも考へさせねばならぬ。前文「社會の福利を増進せんがためには……其第一歩は、互に他人に迷惑をかけざるにあり」の中の「互に迷惑をかけざるにあり」と言ふ句は、此前文の主旨である。又後文「道路を行くには……汚物を棄てざるが如き……」の主旨である。そして其後文は其主旨の實例を列挙したものである。故に此關係によつて「道路を行くには必ず左側を歩むが如きは」何のためか。「互に他人に迷惑をかけざる」が爲であり、又「集會、面會の時間を嚴守するが如き」は何の爲か。それは「互に他人に迷惑をかけざる」が爲であり、又「道路、河水に汚物を棄てざるが如き」は、何の爲か、それも矢張り「互に他人に迷惑をかけざる」が爲であることが理解されると、「皆是なり」と言ふ句の「皆」と言ふ語は、以上に列挙した事柄を指し、「是」と言ふ語は「互に他人に迷惑をかけざる行」を指したものであると言ふことが解るであらう。

文の解剖 文脈の複雑な文章の解釋指導としての要點は文の解剖である。文の成分を文法として取扱ふ必要はないが意義の解釋上之れが補助手段として複文合文を主要成分に分解して意義を適確にすることは大切である。而して文の解剖は文圖として表現することによつて一層明晰となる。例へば尋常小學讀本卷九第十九課空氣の課に

「空氣は形もなく色もなく目には見えざれども、机の引出しにも、たもとの中にも節穴の中にも握りこぶしの間にも凡そ少しにても、すき間ある所には必ず存在せよと言ふことなし」

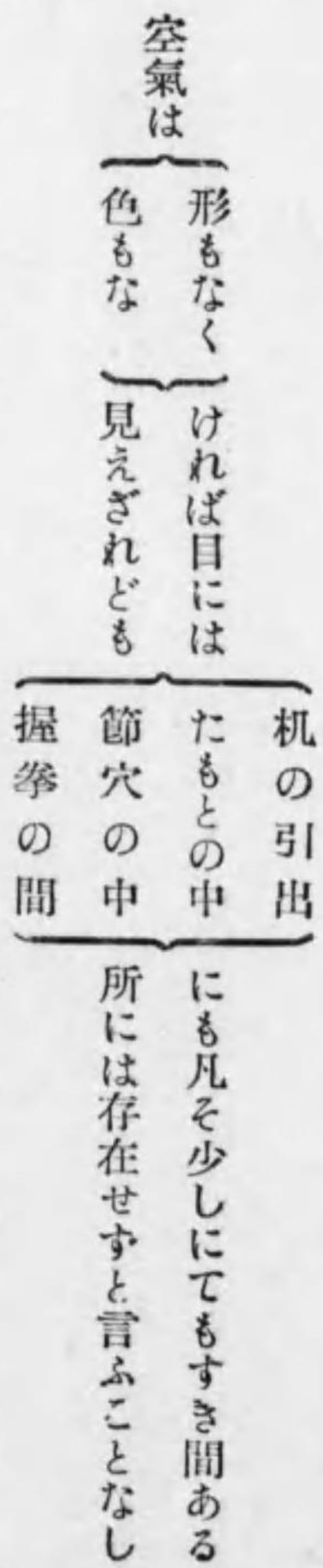
とあるを取扱ふとすれば

「存在せよと言ふことなしとは如何」、「何が存在してゐるか」、「空氣が何處に存在してゐるか」、

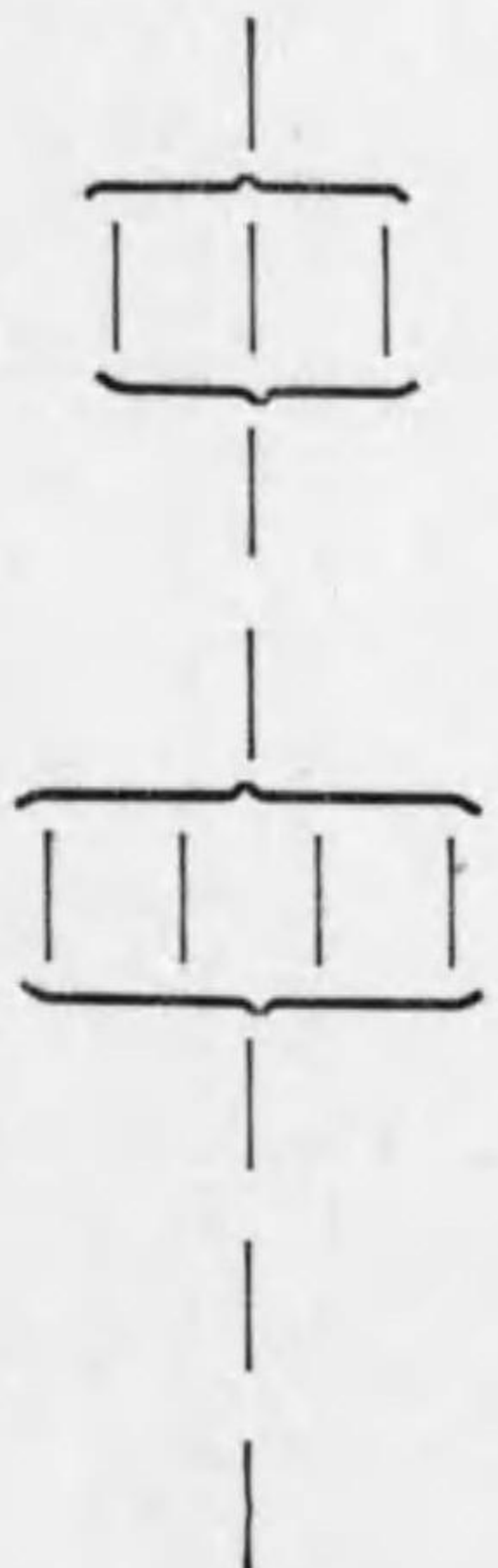
「どこにもある空氣がどうして見えないか」

の如き誘導的發問によつて進行することも一法であり、又

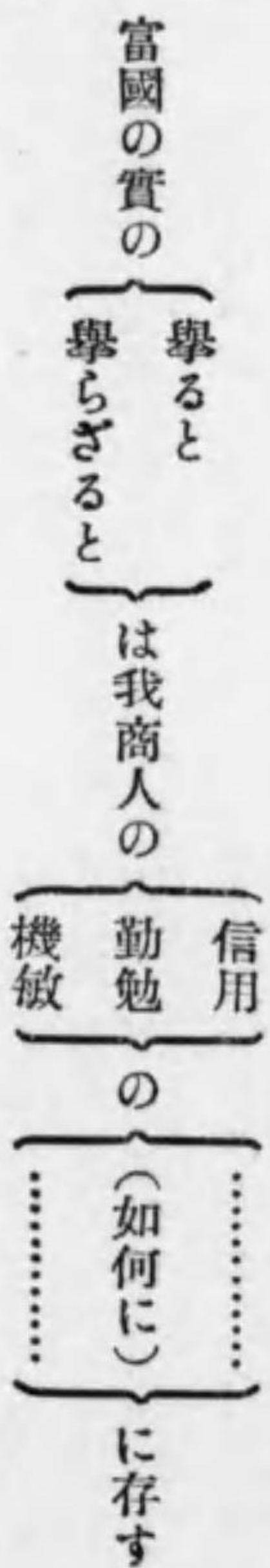
「此處には何と書いてあるか大切な處だけ一口で言つてごらん」の如き漠然たる問をかけて「空氣は何處にでもある」と言ふ答を要求するが如く、兒童の働く餘地を多く存して、兒童の獨立的思考を多くすることも出来る。又、



の如く文圖として發表させることは更に明確となる。或は教師之が圖式を與へて摸作せしむることもよろしい。即ち



又「富國の實の擧ると擧らざるとは、我商人の信用、勤勉、機敏の如何に存す」と言ふのがある。



として見ることが出来る。即ち「富國の實の擧るは我國商人の信用、勤勉、機敏なるに存す。」又「富國の實の擧らざるは我が國商人の信用、勤勉、機敏ならざるに存す。」と全く引わけることが出来る。

この二文が相合して、讀本の本文をなしたのであることが、文圖によつて明晰となる。

三、一段落としての解釋

材料によつては、文の成分としては明瞭であるが、幾つかの單文、複文、合文、或は混文等が連続せる文脈複雑にして、一段落としての統一の意味が取り難いものがある。例へば高等小學讀本卷一第三十課故郷の第一段、第二段、第五段の如き即ちそれである。第二段に曰く

故郷の慕はしきは、必ずしも山水の美なるがために非ず。⁽¹⁾ 又風土の住みよきがためにも非ず。⁽²⁾ 不毛嚴寒の地に住める北極の土人も、百花咲滿つ南方溫暖の地に來りて尙その故郷を忘るゝこと能はずと言ふに非ずや。⁽³⁾ 故郷の慕しきは祖先墳墓の地にして我が幼時嬉戲せし處なればなり。⁽⁴⁾ 祖先幾代此處に生活し、永く此處に眠れるを思へば心なき山河も自ら情あり。⁽⁵⁾ 我が嬉戲せし幼時の樂しき追憶を思ひ起せば木石も亦知友の感なくんば非ず。⁽⁶⁾ 况や父母、妻子、兄弟、姉妹、親族、故舊の我を待つあるに於てをや。

かゝる材料は此程度の兒童としては一段落中の主想を捕ふることは容易ではない。故に教師は各文

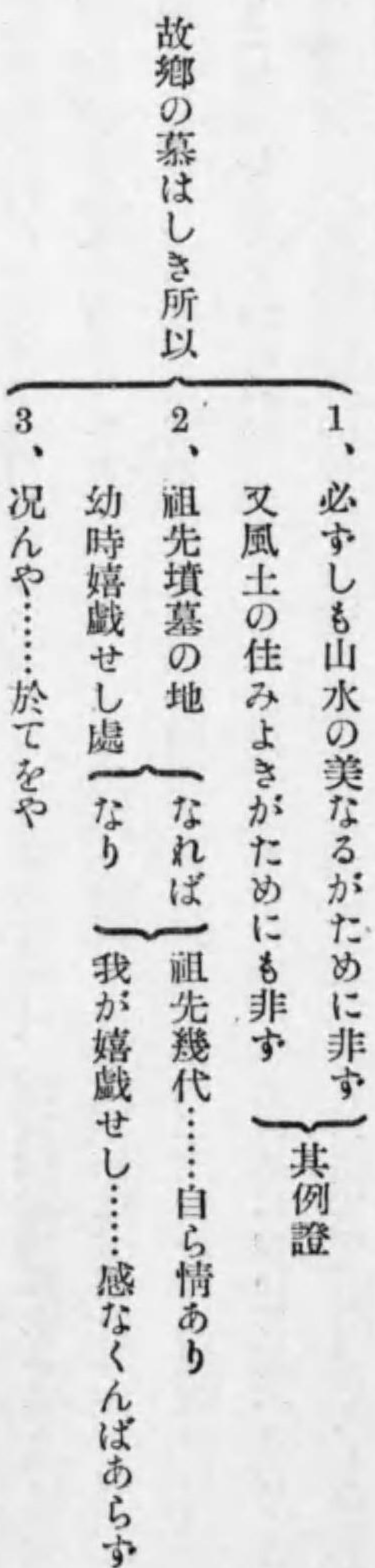
及び相互關係を比較して何れが主、何れが客なるかを識別せしむる點に意を用ひねばならぬ。でなければ文旨の理會は覺束ない。かゝる材料に於ては文字語句又は個文の教授よりも、一段落の主想客想の辨別及び配置の妙を味はしめることが主眼であるから、之に應じた取扱をしなければならぬ。即ち兒童をして獨立的に此主眼點を捕へしむる様に仕向けねばならぬ。即ち要件としては、

- 1、主想客想の發見
- 2、相互の關係發見
- 3、配置の妙を玩味

問題としては

- (1)、此段には何が記してあるか、何を言ふために此段を書いたのであらうか
- (2)、本段の主眼點は何か
- (3)、「然らば水の美なる……非ず」は何のために出したかと思ふか
- (4)、「又不毛嚴寒……あらずや」は何のために出したのか
- (5)、「祖先幾代……自ら情あり」は何のためか
- (6)、「我が嬉戯せし幼時……感なくんば非ず」は何のためか

以上の問題によつて爲された兒童の獨立的研究の結果は、共同學習に於て發表討議せしめ、左の文圖に纏めて此段の意義を明かにする。



然し、一段落の主想と客想とを區別するのは必要であるけれども、さりとて其相互關係を探究したり、又は文圖を作つたりするが如き深入りした仕事を常に爲さねばならぬと言ふことはない。材料の如何を問はず好事家流に適用すべきでない。分解總合は決して分解總合のために爲すに非ずして、意義の理解を明瞭ならしめんがためにするのである。殊更にかゝる手数を煩はすことなくして意義を明瞭に理會せらるゝ材料に對しては、何を苦しんで時間を浪費するの必要があらう。故に故郷の文章の如きも第一段、第二段、第五段こそ分解總合の必要あれ、第三段第四段は必要がない。即ち同じ課の間でも段落によつて異なる。

要するに文章本来の性質が、時間的に前後の關係にある爲めに意義を統一的に考察することが困難である。文圖作製の目的は其の困難な點を除去するための仕事である。即ち時間的のものを空間的に並列して統一的考察に便する點にある。先きに歴史教授に於て時代觀念の條下に述べたやうに、時間的に前後の關係にある史實相互の因果を一目瞭然たらしむる目的を以て時間觀念を空間觀念に翻譯して、年表、時代圖等を方便とするのと同じ原理の上に立つものである。

第五節 鑑賞の指導

一、鑑賞と理解作用

科學的材料が智的理解作用によるに對して、文學的材料は、鑑賞的批判によること、及び鑑賞的批判は精神科學派の所謂フェルシュテーンに相當する作用であること等は指導の要件の條下に述べた。然らば前節までに述べた文意の把握、部分的精査と如何なる關係に立つか。又兒童の自己活動を尊重する學習に於て如何にこれを行はしむべきか。又その指導法は如何等について述べることにする。文學的の散文韻文等の情操的材料は、作者の體驗を有形的に文章として作爲し表現したものであるから、讀者は之を逆の順序を取つて、作者の中心思想に達する。作者の體驗した思想感情が作爲され表現される順序は、

作者の中心思想——人生觀、個性、文を草した目的（文旨）

感情——思想をからませて

想像——感情刺激のため想像に訴へる

表現形式——思想感情に適切な發表方法をとる

讀者の讀解は此逆の順に進む。而して作者の中心思想感情に達するために、先づ作品に接し、之を讀下することによりて、漠然たる文意に觸れ知的に理解すると同時に情意的に或ものを感じ得る。知情意未分の渾沌たる全體の體驗をなす。併しそれは只表面的の事實として把握したに過ぎない。更にその事實を基として、其事實の裏に潜む作者の原體驗を掴まねばならぬ。即ち作者の態度といふか中心思想と言ふか、其文を草した其目的趣意が何邊にあるかを探らねばならぬ。之れがためには單に文章を通してのみならず、其作者の行爲、性格個的型式を探ることによつて、益々其中心思想が適確となる。一旦其中心思想感情が掴まれると、其中心としての文意の穿鑿は内面的に發展し、文の結構は勿論、字句語調の末に至るまで、奥に潜む思想感情のじむでゐること、其性格の表現であること、文旨の徹底のための選擇排列であることが了解される。斯くて其文章全體が其中心に統一され、何處をつゝいてみても作者の生命が漂つてゐることが知られる。斯くて内容と形式が、しつくりと融合し

てゐる所に美感を起す。此く讀者が讀んで面白いと感じたことが眞の玩味であり鑑賞的批評である。之を科學的材料の讀解に比すれば、其特徴は (一)感情的、具體的、直觀的で、そして作者の個性に觸れ、感情的要素が終始一貫して濃厚に讀解に纏はつてゐる。即ち最初の通讀と大意把握にも段意の穿鑿にも文の脈絡をたどるにも、文字語句の解釋に於ても常に知情的の全一的活動である。(二)感情的であるから、文字文章の形式を通して、其内容たる事實を具體的にあり／＼と想像すること、即ち全體像の直觀がなされねばならぬ。(三)更に作者の中心思想、個性、人生觀、感情、態度を探ること、特に情意を掴むことが大切である。科學的文章に比すれば作者が讀者に何を與へ何を感じしめやうとするかの起草の趣旨、目的、感情的主觀を捕へることが著しい相異である。(四)之を基として文の結構と文脈字句等形式を明かにすることである。

二、兒童の獨立的鑑賞指導

更に之を兒童の獨立的自己活動即ち生産的作業として學習せしむるには如何にすべきか。以上科學的材料との相異點が自學としての指導の要點であらねばならぬ。即兒童をして獨立的に鑑賞するためには、

イ、對象としての形式的方面、即ち文章の理解を如何にすべきか。

ロ、對象としての内容を如何に具體化し、現實化し、直觀化せしむべきか。

ハ、中心思想感情を如何にして掴ましむべきか。

ニ、掴み得た中心思想感情が如何に巧みに表現されてゐるかを吟味せしむる方法は如何の四點に歸する。

第一、文章の讀解

1、通讀と大意把握に於て、全體的取扱ひにより、形式内容未分の融合状態から其氣分を受け入れしむること。

2、部分精査として難語句文脈關係等の解釋が必要なことは言ふまでもないが、科學的文章の如く文法的論理的に餘り深入りしてはならぬ。知的解釋に偏してはならぬ。

第二、具體化、直觀化としては、文章を繪畫化して、其内容を兒童の眼前にあり／＼と彷彿たらしむることである。自然描寫でも、人物の活動でも其環境背景、季節、時刻、活動の状態、動機等に對して想像を逞ふする。之がためには、時間的の文章を空間的の繪畫として描かしむることもよろしい。挿畫と對照さすこともよろしい。又作者が其事實を觀察した位置地點を考へさすこともよろしい。

例ば尋常小學國語讀本卷八第十五「町の辻」の韻文を取扱ふとすれば、雪解け道の光景、とぼく

歩み來れる老婆の姿、往來頻繁なる都邑の四辻の状態、老婆を見るや否や自轉車から飛び下りて、老婆を導いた小僧の行動、何故か小僧は眼に涙を催してゐたこと、下駄屋にゐた人が此小僧の行動を見て感歎の聲を發したること等の直觀的全體像を描出し、其光景を彷彿たらしめるが如きである。

更に最後に補充的指導として、教師が模寫的談話（肉をつけ血を通はせ）を以て補導することも亦大切である。斯くて具體化が充分に行はるれば、兒童は恍惚として畫中の人となつて、其畫面にみざる気分感情に心行くまで浸たる事が出来る。即ちホルケルトの所謂「實感の沈降、假象界に遊ぶ」の美の原則がここに適用されねばならぬ。

第三、對象としての全體像を描き、感情生活をなした上は、反省的に作者の此文を草した動機が何邊にあるか、讀者に何を感じさせ又如何なる刺戟を與へることが主眼であるかを考察させる。

例へば前例「町の辻」の文についていへば、文中の登場人物の行動の事實を想像するのみでなく、その行動の内面に潜む動機をも探らしめる。それによつて、作者の中心思想が何邊にあるかも、自ら理解される。即ち誰れ一人として顧みる者が無いのに、小僧が只一人一目見るや、何の躊躇もなく、殆んど直覺的に行動した其心底如何、何故まぶたに涙を催してゐたであらうか。察するに、國に老ひたる母を残してゐる、その母を想起したるならん。兼ねて母思ひの小年ならん。等の真相を探るか如き

である。次に作者を想定し、作者はどこから小僧の行動を見てゐたのか、どんな感じで書いたのか、小僧に對する作者の感じ、下駄屋から見えてゐた人に對する考へは如何等の問題が與へられねばならぬ。第四、としては其中心思想、感情と表現形式が如何に巧みに融合してゐるかの取扱ひである。之れがためにも、亦問題によつて觸發すべきである。前例「町の辻」についていへば小僧の眼の涙を以て故郷の老母を想起したるならんの想像を描かしむるが如きである。

第十三章 算術學習指導

第一節 算術の本質と教授の目的

純理論的には「 $1+1=2$ 」を指定する思惟を出発点として無限に數の世界を展開せしめ、加法から減法を、加減法から乗除法を、正數から負數、虚數複素數等を展開せしめる。小學校の教材の體系も「 $1+1=2$ 」の論理的展開であり擴張である。

然るに數理の世界が子供の心中に出来上つて行く其過程は一種の歸納である。特殊から一般に進むといふ意味に於て歸納的である。子供は二つの林檎、二本の鉛筆を計へることによつて純形式概念たる2を會得し、計數器を使用し、5に3足し8から3を引去ることを経験して「 $5+3=8$ 」「 $8-3=5$ 」を理解する。斯様に數概念、數法則を收得するに至る過程を歸納的と見られることが、聽て初步の教授に於ては直接物に當つての實驗實測を重んじなければならぬと言ふ理由になる。

けれども是が爲に數概念は物からの抽象によつて成立すると考へるならば間違になる。元來我々の物といつてをる概念は複合的概念である。其の中には數も一要素として含まれてをるやうに見えるが

併し數が物といふ概念の要素をなしてをると見えても、數が物に具はる一屬性である譯ではない。我々が數に於て物を観るので始めて物が物として確實な概念になるのである。換言すれば物によつて數が定まるのではなくて數によつて物が物として定まるのである。故に物からの抽象によつて數が數として成立すると考へるならば、それは首尾轉倒の考へ方になる。

従つて演繹的であることを特質とする數學にも歸納的方法が存するといつても、それは單に特殊から一般に進む表面上の過程について言ふことで、之れと自然科学の歸納法とを混同してはならない。自然科学の法則は我々から獨立して存する宇宙の法則として信ぜられてをるものであり、従つて經驗を重ねることによつて、より近づき得るに過ぎないものであるが、數學的歸納に於ては「 $1+2=2+1$ 」といふ唯一つの場合を證明すれば「 $a+b=b+a$ 」と歸結して之を絶對的に確實であると信仰する。畢竟思惟それ自身の能力を肯定するのみで客觀に依存することがないからである。

故に算術教授に於ては常に數理の世界の依つて成立する先驗的方面と發生的方面とを併せ考へることが必要である。數の排列又は之を取扱ふに數概念、數的法則相互の關係を考へるのは、前者で、方法上實驗實測又は兒童の數生活を重んずるのは後者に當る。

算術科の任務は子供を啓發して數理の世界の創造に向はしめるにある。數理の世界の創造とは純學

問的な観方であるが、數學の本質その儘が直ちに教科としての算術の材料と言ふことは出来ぬ。更に實用と言ふ新たな見地を加へて考へなければならぬ。如何なる職業でも如何なる階級でも事物を數的に理解する能力を缺いてはならぬ。又經濟に暗くしてはならぬ。而して事物の數的關係を離れては經濟生活を理解することは出来ぬ。小にしては一身一家の經濟、大にしては全國民の經濟生活に秩序あらしめ統整あらしめるためには、常に事物の數的關係に就いて明かでなくてはならぬ。單に經濟生活ばかりでなく、苟も事物を數的に理解する能力を具へないでは、國民の文化活動に参加する資格はない。

けれども、事物を數的關係で考察する頭腦又は數的實際問題を解く能力が全々數を其形式關係で考察する能力と離れて働くことは出来ぬ。數の形式關係を離れては數的實際問題とてもあり得ない。従つて此二様の見地は、引き離して考へることは出来ぬ。小學校令施行規則に「算術は日常の計算に習熟せしめ、生活上必須なる知識を與へ、兼て思考を精確ならしむるを以て要旨とす」とある。前段の日常の計算生活に必須たる知識と言ふまでもなく實質的實用的見地である。後段の思考を精確ならしむるとは數理の形式的陶冶の見地である。思考の精確とは數理で練つた頭腦が一般的に思考を精確ならしめると言ふ一種の能力移轉説の意味ではない。事物を數的に考察して、其事物について思考が精確になると言ふ意味である。即ち數及數關係及び事物相互の關係の思考を論理的に修練することである。

あり、又それ等を秩序正しく明瞭に發表せしむることである。

我々は如何なる場合に於ても兒童を看過することは出来ぬ。成長しつゝある子供の現在が其儘教育の目的であると言ふ考は正しい。將來の生活の準備のために 供の現在を犠牲に供する教育は許されない。従つて子供を主位にあらしめて考へる時、算術科の目的を如何に觀るべきであらうか、先づ實用的見地について言へば、當然兒童現在の子供としての實際問題の解決であつて大人としての實用的問題の解決であつてはならぬ。即ち兒童生活に於て當面した問題で已むに已まれぬ兒童の要求に合すべきである。併し將來のために現在を犠牲に供することは許されないが、さりとて將來を考慮に加へぬ教育も極端である。將來を目的とする教育の缺點は將來を固定的に見る場合に起るのである。理想としての將來を單に方向として考へるときは、現在の一步々々の中に既に將來が含まれてゐる。小さい兒童の中に既に大人の姿が現はれてゐる。全體算術科を實用的にするといふことは兒童に將來の實用を意識せしめて取扱ふと言ふことではない。兒童の現在の生活に適する限り實用的にせよとの要求である。大人が實用と考へた材料も子供の生活に適する限り子供に取つては生活それ自身であり、子供の生活から生ずる實際の問題である。次に理數の世界を媒介するとの見地については如何、兒童の生活には數理そのものを愛する一面もある。兒童の現在の生活に即しての實際問題の解決は大人の實用で

なく兒童の實用であるばかりでなく、問題解決そのものを目的とする方面のあることは事實である。問題解決の結果を目的とするばかりでなく、問題解決それ自身に興味をもつことも亦兒童の要求なのである。兒童に好奇本能があり、遊戯本能があり、而して其本能を善導して求知心研究心に進め、作業にまで伸展せしむるが教育の一面であることを考へれば自ら明かである。即ち子供の求むるものは實用のみでなく、數理そのものであり數理のために數理を求める眞理自體を愛すると言ひ得る。要するに子供の實際生活に即して實用的の目的を達すると同時に、子供の要求としての數理の世界を創造せしめねばならぬ。言換ゆれば數理的見地と實用的見地とに立つて兒童をして數量的生活を営ましめ伸展せしむるにあるのである。

第二節 作業的算術學習指導の要件

一、數量生活の基礎

數觀念の發生 幼兒は數觀念の成立する以前に既に量の觀念を有する。彼等が菓子數個を有する時その内の一つ若くは二つを失つても直ちに其減少を認知する。之れ不定の多の觀念を有するからである。此不定の多の觀念は、一つ二つと數へることによつて判明な數觀念となり、遂に抽象的の數觀念に進むのである。數觀念が具體的經驗を出發點として抽象觀念に進むことは、兒童に於ても原始種族

に於てもその規は同じい。

即ち初は生活上の必要に迫られて二つの量の多少を比較する。其方法は一々對應法を用ひる。例へば子供の數と果物の數とを比較するに當つて一人の子供に一個の果物を當てがひ、順次一々對應する。若し何れかに剩餘、又は不足があれば、一方が多いか少いか判るのである。次た二つの量を直接に比較し難い場合に出逢ふ時は、間接の一々對應法に訴へる。例へば甲の部落の戸數と乙の部落の戸數との多少を比較するときは、小石とか手の指とかを一々對應の媒介物に使用して多少を知るのである。之れ前者に一步を進めたもので初發の單位である。數詞や數字は此一々對應の媒介物の進歩したものである。此に至つて一つの量の多少を知るには、其量の一つ一つと數詞の一つ一つとを順次に對應させることによつて、簡便に且つ精確に之を知ることが出来る。且つ其結果を記憶し又は人に傳へることさへ出来るやうになる。是れ即ち數へ方である。數へることは分散せる單一を多くの觀念に綜合しなければならぬし、其綜合には記憶も或程度の發達を要する。又數へる事物に對して量的に同一の意義を與へることも必要である。此等は實に複雑な精神過程で兒童には困難なことである。従つて兒童の數觀念は感覺や空間觀念や言語等よりも後れて成立つのが普通である。

計算觀念の發生 數へることは、やがて計算の出發點である。計へることによつて或は二つの數量

を足し或は一つの數量から他の數量を減することが初まるのである。併し彼等の數觀念が未だ抽象的とならない前に於ては、實物を計へる具體的經驗をさせるより外に途はない。即ち初めは木片、小石等の感覺的計算或は點圓等の繪畫的計算により、具體的直觀的に量を分解結合するのである。更に進んで兒童の數觀念が抽象的となるにつれて數詞のみにより、又は數字を使用して分解結合をなすに至る之即ち暗算である。

計算法を知らなくても兒童の生活の必要から多くの實際問題を解決する。其方法は抽象數の計算によらないで、實物により具體的に量の分解結合によつて之を解く。例へば菓子五個を持つてゐるのに更に四個を貰つた。それで幾つになつたかとか、又其内三個だけ姉にやると幾つ残るかの問題を解くには五つの一群と四つの一群とを一ヶ所に集めて、之を初めから數へて之を知るとか、又九個の内から三個だけ數へて、之を他の所に移し、然る後残りを數へるのである。次には、實物の代りに點圓形三角形等を用ひて分解結合する繪畫的計算に移り、次に數字計算により、更に純內的に計算する暗算に達する。而して此過程中に加法及び減法の意味が抽象的に理解され算式の意味と實際問題の解決とが密接に結合するのである。

乗法及除法の計算觀念も亦同様の順序によつて成立する。例へば、兄弟四人が食後果物を二個づゝ

食べるとすれば幾つの果物が要るかの問題を解くには、兄弟の一人一人に實物又は繪畫を二つづゝ對應させ、然る後其全體を數へて八つの答を得るのである。次には數詞のみで二の累加をなし二四六八として計算し暗算に到達する。斯くて抽象的に乗法の意義を理解し實際問題の解決法と算式の意味とが密着する。

之を純數學的に言へば、一旦加法が成立すれば、之を基礎として減法が導かれ、加減の計算觀念が成立すれば加減法の簡便法として乗除法が成立し、又乗法の逆として除法を導くと言ふやうに抽象的に演繹し論理的思考の形式に従つて組織される。併し發生的には前述の如き経路によつて發展する。是によつて見ると初步に於ける計算は成人のそれとは著しく異なることに注意せねばならぬ。即ちそれが大人の場合では確乎と聯合した數觀念の伴つた純機械的の仕事であるが、兒童の場合では猶比較的直觀過程に止まるのである。然らば何歳位より直觀過程を離れて純抽象的にむかと言ふことが、問題となるのであるが、之は一義的に決定することは出来ぬ。整數加減は一學年の後には又乗除は二學年に於て此域に達するが、小數と分數、歩合算比例の如き數の種類が異り計算が複雑になれば、矢張り上學年に於ても最初は直觀過程を経て抽象的計算に進むのである。又そうせねば計算の意味が眞に理解せられず、只計算のための計算となり實際問題との結合は望まれない。

一、生活の實現

兒童の生活を尊重する算術教授は數及計算の學習を發生的見地に立つて指導することが當然是認される。發生的見地による算術指導は兒童現在の數量生活に基礎を置かねばならぬ。即ち兒童の數量生活に指導の出發點であり且つ到着點である。

兒童の數量生活は多く遊戯に於て表はれるが、又實用的方面もあり、好奇の本能求知心によるものもある。かの菓子果物の受授、分配、學用品の購入等の如くに必要に迫られての計算もある。又机の寸法、窓、天井の高さを測つたり、身長、體重を他と比較する如き好奇心に動かされての計算もある。其動機が何であらうとも此等は兒童自身の生活の根本的要求からの實際問題であつて、其解決は彼等當面の肝要な問題なのである。斯かる實際の問題に直面せしめて數及び計算の觀念を養ひ計算の方法を指導し理解せしめることが、彼等をして眞の理解を得しむる所以であり、又數量生活を豊富にする所以である。即ち兒童の學習動機が旺盛であることは勿論、數及び計算の觀念は彼等の實生活と融合して理解は徹底するし、又彼等は日常接觸する環境の事物を凡て數量的關係に於て觀察し、考察する習慣を得ることによつて數量生活は益々伸展するのである。

三、問題の自己構成

生活に即した算術指導は出發點としても將到達點としても、兒童生活の要求から出た實際問題を尊重する。しかも彼等自らの構成したものでありたい。固より環境の整理により又教師の觸發によつて助成するの必要あるは勿論であるが、兒童は數量に對する自己の疑問として之れが解決に直面してゐること、即ち飽まで自己の問題であると自認することが大切である。假令教師によつて作製された問題でも、教師が眞に兒童の實際生活に觸れた問題を捉えさへすれば、兒童自身の問題たらしめ得る。故に教師は常に學校、家庭に於ける兒童日常生活の實際について廣く深く通じてゐることが肝要なことである。特に學級又は學校の共同生活に表はれる問題例へば郊外教授の計劃、遠足、修學旅行の經費時間及び距離の計算の如き、或は學藝會、運動會、展覽會等の計劃についての計算の如き、又は他教科に於て學習した事物で數量的考案に適切な事項の如き、よろしく機會を逸することなく適切な題材を捉へ、否捉へしむるやうに細心の注意を拂はねばならぬ。

四、問題の獨立的解決

問題の解決は兒童自己の力によつて行はれなければならぬ。問題は兒童の生活要求によつて構成されたものであつて外部から與へられたものではない。従つて其を自己の力によつて解決することも亦當然の要求でなければならぬ。自らの疑問は他人の力を借りないで自己の力によつて解決しやうと務

むるのが自然の人情である。此自然的傾向を出来るだけ助長して獨自的作業の習慣を養ふのが教授の要訣である。固より教師の助言と誘導を與へる必要はあるが、児童はあくまで自己解決に努力するの態度が肝要である。従つて児童は之れが解決の方法と順序とを自ら工夫して解決の案を立て、自ら其案の當否を検し、若し正しくなければ、更に他の案を立て、更に之を證明し自認し得るまで此努力を続けなければならぬ。其過程に於ては實物計數器を用ひ、或は數象により、或は圖解を用ひて事實關係に従つて數量關係を直觀的に分解結合することもあらう。或は既に純抽象的となつた計算法公式を適用して算式の構成をなすこともあらう。それ等は児童の程度と教材の如何によることで何れの方法を取るも差支はないが、兎も角も自己の力相應の獨立作業によつて障害を排して解決に努むる態度が養はれねばならぬ。成績中等以下の児童には其解決案を立つるに當つて試錯的に當て推量によるものもないではない。論理的思考力の未だ發達しない児童にあつては、又止むを得ないことである。けれども児童の試錯的方法はかの動物が何等方法手段についての計劃なくて盲動する仕方とは著しく異つてゐる。只思考の形式即ち假定の立て方や證明の仕方が非論理的であつたり、既習の算法の意義、公式等が不確實であるために、他からは試錯的に山をかけてゐるやうに見えるが、其實児童は自己の力相應に思考を廻らしてゐるのである。こゝに個別指導の必要がある。教師は程度々々に應じて助言を

なし暗示を與へ問答により對話によつて、彼等の思考に秩序あらしめ、論理的に導かねばならぬ。斯くて自ら切開くことの出来ない障害にさへざられてゐる障壁を、児童自らの力によつて排除し突破せしめなければならぬ。

五、數及計算の直觀的作業化

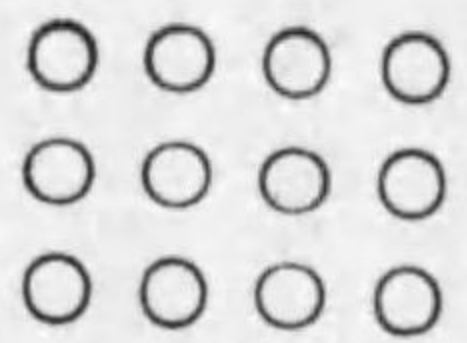
數及計算は元來抽象的性質のものである。併し初步に於ける児童の數及計算觀念は勿論、小數、分數、歩合算等の取扱をなす高學年に於ても、數の分解結合をなすに具體的表象の域を脱することが出来ないものである。故に初步の數觀念及計算觀念の養成に於ける指導の場合は言ふまでもなく、上學年に於ても新算法の取扱をなす時、或は複雑な事物問題を取扱ふ際は、必ず實物、計算器、繪畫、數象圖解等によつて直觀的に分解結合をなし、數量の關係を具體化することによつて眞の理解を得せしめねばならぬ。而して直觀的取扱に熟するにつれ漸次それを離れても分解結合し得るやうに、自然的に抽象されねばならぬ。然るに従來は輒もすれば抽象的の計算に終始して直觀的取扱を怠り、或はよし直觀化するとしても多くは初學年のみに限られ、又高學年に於ては僅かに新算法指導の初發に於てのみ直觀的作業に訴へ、只その新授の時だけに限られ其後繼續して練習されない。言はば全く御役目と言ふに過ぎない。かく抽象を急ぐために數關係と量の關係及事實關係との聯合がつかないで單なる

皮相的の理解であり器械的の計算に終るのである。而して方法上直観化すべき場合は、

實驗實測、實驗實測は問題構成のためにも行はれるが又問題解決のためには更に必要である。而して其實驗實測をなす場合には實際的問題に缺如せる數量を求めるための實測、問題解決の結果を證明する實驗實測、原理法則を歸納的に發見せしめるための實驗實測等がある。即ち

(イ) 問題の缺如せる數を求める場合は尋常五學年五十三頁、國旗の問題、五十九頁エツフェル塔の問題の如きである。

(ロ) 問題解決の結果を證明する場合は、尋常四學年十頁二十三頁七十九頁の如く解答が果して事實と一致するか否かを證明するための實測實驗である。

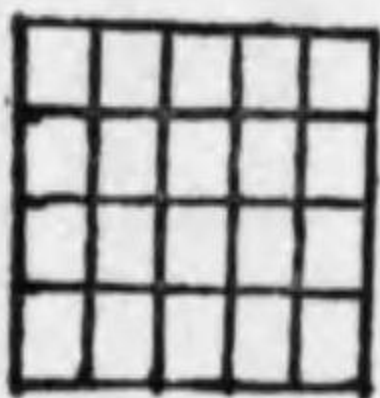


$$3 \times 4 = 12$$

$$4 \times 3 = 12$$

$$12 \div 4 = 3$$

$$12 \div 3 = 4$$

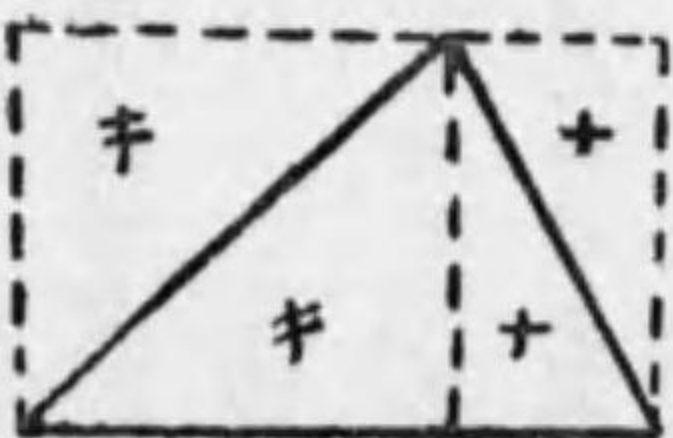


$$5 \times 4 = 20$$

$$4 \times 5 = 20$$

$$20 \div 4 = 5$$

$$20 \div 5 = 4$$



(ハ) 原理法則を發見するた
めの實驗實測、例へば尋常四學
年に於ける乗法の交換定理及び
乗法の逆除即ち

上圖の如き、又尋常五學年一
八頁一九頁、三角形の面積と矩

形の面積（同底同高の）との關係即ち上圖の如き、同學年第二九頁梯形の面積と平行四邊形の面積との關係の如き、次に第六學年一〇頁相似三角形の定理を應用して立木の高さを測る問題の如きである之等は從來の算術教授が公理定理から入り、定理證明のために問題を解かせ、その應用として問題を提出するが如き演繹的方法の偏重に墮せんとするの弊を矯めやうとするものである。従つて兒童が親炙せる自然物その他建物、器具機械等の人工を加へられた諸種の事物について觀察させ、實驗させることによつて兒童自ら一定の公式又は原理を約説するやうに補導しなければならない。

七、個別指導

兒童の能率は凡ての教科に於て差異があるの言ふまでもないが、特に算術科に於て甚だしい。即ち計算能力に於ても事實關係及數量關係の判斷推理に於ても著しい優劣がある。此れ個別指導の必要な所以であつて、特に事物問題の獨立的自己解決のために、各々独自の計劃工夫を以て解決の假定を立て證明をなす獨自作業に對しては、個別的に或は發問により對話により或は暗示を與へることによつて、彼等の實驗實測について圖解について立式について適切な指導の方法を執らねばならぬ。又運算の練習の如き器械的作業の場合でも、兒童は色々の缺陷を有するものであるから個別の注意を必要とする。又事物問題でも計算問題でも兒童能力の差に應じて問題の分量を異にし、所謂餘力問題を優

等生のために附加し、劣等生のために容易なものを課する等の方法も亦是非採らねばならぬ。

六、系統的指導

算術の教材は其本質に於て系統的のものである。他教科に於ても系統を輕視することは出来ぬけれども、本科は特にそうである。即ち乗法は加法の上に成立ち除法は減法乘法を基礎とし、小數分數は整數を其準備とする。又計算の意義に於ても法則に於いても常に前者は後者の準備となり基礎となり又後者は前者を基礎として始めて眞の理解を得る。

從て基礎計算の意義の理解が不確實であり、計算練習が不熟であつたとしたら、其後に來る計算の學習は砂上に屋を築くと一班である。

兒童の生活に即したる實際問題の尊重も此系統を無視してまで、彼等の要求満足を得さすと言ふことは許されぬ。只數及び計算觀念を發生的見地に立つて導けと言ふに過ぎない。只純數學的に定理公理より論理的に演繹して組織立つることは、兒童の數量生活には適しないから、心理自然の過程に從つて實際問題を解決させ、具體的に直觀化することによつて法則に達せしめやうといふのである。それがやがて彼等の數量生活を發展さす唯一の方法である。故に發生的に學習を指導すると言ふことと、教材を系統的に選擇排列すると言ふこととは毫も矛盾するものではなく兩立し得るのである。

要は教師は計算觀念養成に於ても、運算練習の場合でも又事物問題の取扱に於ても常に前後の連關に注意し、一步步々と基礎を確實に築きつゝ順を追つて次々の教材に進まねばならぬ。此がためには教師は教材の系統的研究をなし、其相互の間に於ける依存關係を熟知して居ることが肝要である。

第三節 如何にして獨立的に法則原理を發見せしむるか

一、實際問題の解決によつて法則を見出ししむべし

新算法を指導する場合に於ても兒童の生活に即した實際的問題に直面させて、其問題解決の必要感到に訴へることによつて自己解決の學習動機を旺盛にしなければならぬ。之と同時に一面に於ては具體的の事實に即することによつて其抽象的の法則を具體化して眞の理解を得しめ、又算法の意味をも發見せしむるやうに導かなければならぬ。

二、自己構成に一任せよ

新算法といつても全々新しいものでもなく、兒童には到底齒の立たぬほどの困難な高い程度のものでもない。數及び計算はその本質上系統的の極めて嚴密な意味に於ける組織的のものであるから、飛躍することなしに踏むべき順序に従ひさへすれば、既習の計算法を基礎として新しき算法を工夫し發見することは、兒童にとつても強ち無理な要求ではない。何となれば新算法といはれるものは既習の

算法の幾つかが結合したものに過ぎない。且つ其結合は問題解決といふ一の具體的の目的によつて統一された結合である。であるから新算法は既知算法を分解結合することによつて、當然獨立的に構成し得べきものである。従つて新算法の自己発見は高學年の兒童は勿論、低學年の兒童に對しても少しも無理のない當然の要求である。假令一學年の兒童と雖ども既習の算法さへ確實に理解し熟達してゐるならば、獨立的に構成せしむることが出来る。余は嘗て未だ斯かる主張を有せざる時に他の目的の爲に尋常一學年に向つて之を試みたことがあつたが、其結果によると存外彼等も獨立的になし得る能力を有するものであることを確かめ得た。時期は尋常一學年第一學期で、材料は $3+4$ であつた、何等の豫備的問答もなさず豫備的問題をも課せずして最初から直ちに此材料を提出して「今日は先生は教へないから皆さん自分の力で解きなさい。どんな仕方でもよろしいから、自分のすきな仕方で解きなさい」と命じた、皆「面白い〜」といひながら、おのがじし答を求むべく沈黙して計算を始めた。答を検してみると大低正しく解いてゐた。只時間は比較的多くを與へた。然るに其成績を見ると計算方法が頗る面白い。即ち、

「數へ方により」(イ)單なる數へ方によれるもの
 (一)二つ三つ四つ五つ六つ七つとして加數被加數共に數へる方法

て解けるもの (ロ)數へ足したものを數へずして加數のみを數へ足す方法

(ハ) $3+1$ より $3+2$ より $3+3$ より $3+4$ として7
 (ニ) $1+4$ より $2+4$ より $(1+2)+4$ 即ち $3+4$ として7

系列によるもの (ホ)轉換法によるもの
 $4+3$ なるが故に之を轉換して $3+4$ 即ち7

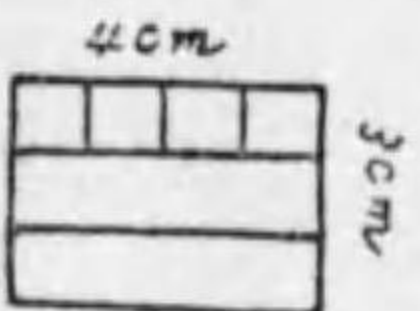
既習定理によりて解けるもの

の如き解き方のあらゆる場合を盡してゐた。而してこれが兒童の力一ばいの解き方である。最も劣等生はイを用ゐ、次は(ロ)(ハ)の順序で最も優等なものは(ホ)によつたのである。實は此實驗の當時は今日余が主張せる獨立的解き方によらしめようとしたのではなかつたのである。他の目的即ち彼等の自由なる計算経路は如何、教師より方法を教へずして彼等が自己の好める方法自己の力に相應した解き方は如何、といふ問題を解決してみる必要があつた爲に實驗的に課した問題であつた。併し副産物として斯かる兒童にも獨立的に計算法の發見が可能であることを知り得たのである。

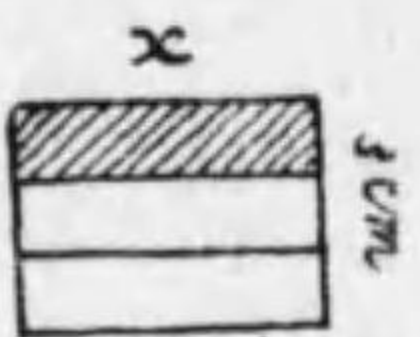
三、自己構成と直観的作業

新算法は既習算法の幾つかが結合して構成されるものであるから、児童自ら発見せしむるにも抽象的に考へ工夫せしむることも不可能ではない。けれども児童の思考力は未だ幼稚で純抽象的とはなつてゐない。又單なる形式算によらないで、生活に即した實際的具體的問題を解くことによつて算法を発見せしめるのであるから、事實關係を量の關係に引直して直観的作業に訴へ、然る後法則に到達せしむるのが自然の順序である。従つて其徑路に於ける量關係は努めて直観的に圖解し、計算器を使用し、實測し、實驗せしめねばならぬ。尋常一、二學年の暗算學習に於ける數圖、計數器の使用による直観的作業化は今更言ふまでもなく、三、四學年に於ける筆算計算の形式の學習に於ても努めて直観的取扱をなし、更に五、六學年の小數分數比例歩合算利息算等に於ても直観化すべき部分が多い。例へば

(4)



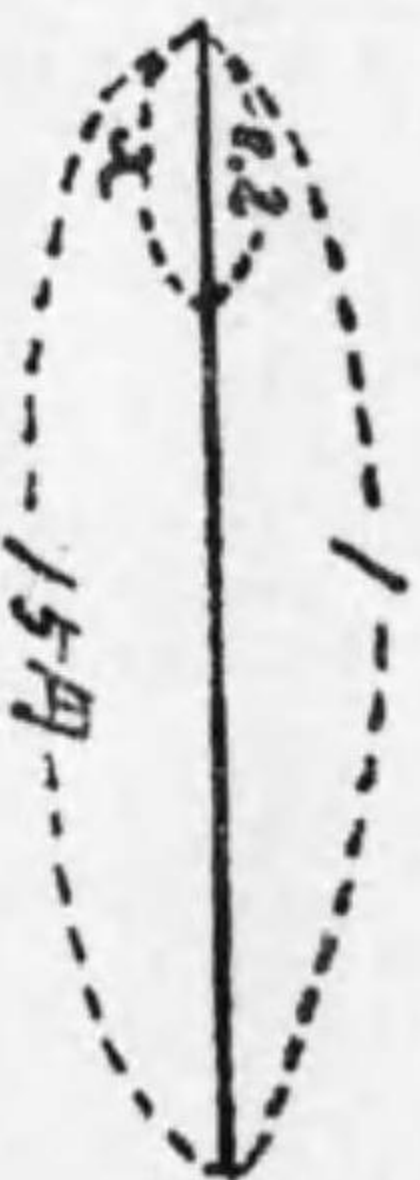
4 平方センチメートル \times 3 = 12 平方センチメートル
 堅四纏、横三纏の紙の面積は
 何平方纏か



12 平方センチメートル \div 3 = 4 平方センチメートル……4cm
 面積十二方纏、横三纏ならば
 縦の長さは何程か

(ロ) 小數乗除法

15圓 \times 0.2,

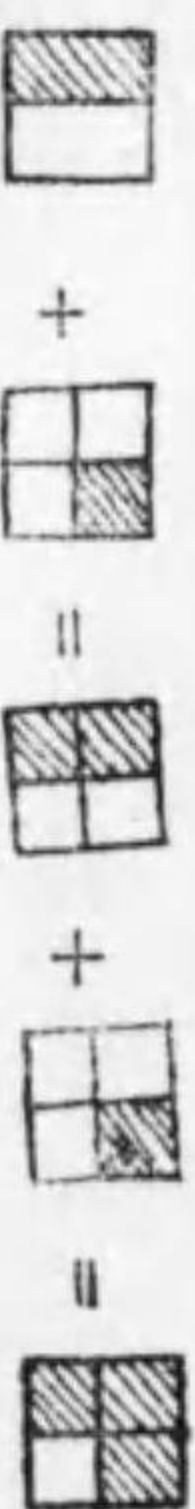


3圓 \div 0.2, 15



(ハ) 異分母加減

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{2}{4} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$$



(三) 分數乘法

$$\frac{1}{3} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{6}$$



次に實驗實測については第二節數及び計算の直觀的作業化の條に於て述べたから之れ以上繰返すことをやめる。

法則構成の鍵 全體新しく構成しやうとする原理法則は既知の法則の分解結合によつてのみなされるのである。けれどもその構成の目的に合するやうに統一的に既習法則を抽象的思考によつて分解結合することが兒童にとつては至難である。即ち問題を解決し新算法を構成するためには如何なる既知の原理法則を適用すべきかの考察が抽象思考によつては得難い。その立案を具體的に暗示するものが即ち直觀的作業である。例へば分數異分母の加法を始めて學ぶ場合に「林檎の $\frac{1}{2}$ を次郎が $\frac{1}{4}$ をお花が食した、二人分にて何程か」の問題を解かしむるとする。然るに $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$ 式は容易

であるけれども、之が計算法として分母を通分することに思ひ及ぶことは、なかく至難である。よし分數の分母分子に同數を乗しても其値は變らないといふ原理を知つてゐても、それを此解決に適用することの思ひ付きが容易に出て來ない。此は創造の尖端でありエランビタールである。しかも問題解決の鍵である、此鍵を提供するものが直觀的作業である、即ち

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{2}{4} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$$

の如く同
分母にな

して加へること、同分母にするために分子をも變化すること即ち通分することによつて、此計算が可能であることを暗示される。此直觀的暗示の鍵なくては解決の意圖を得ることは困難である。

四、既知の法則原理よりの演繹

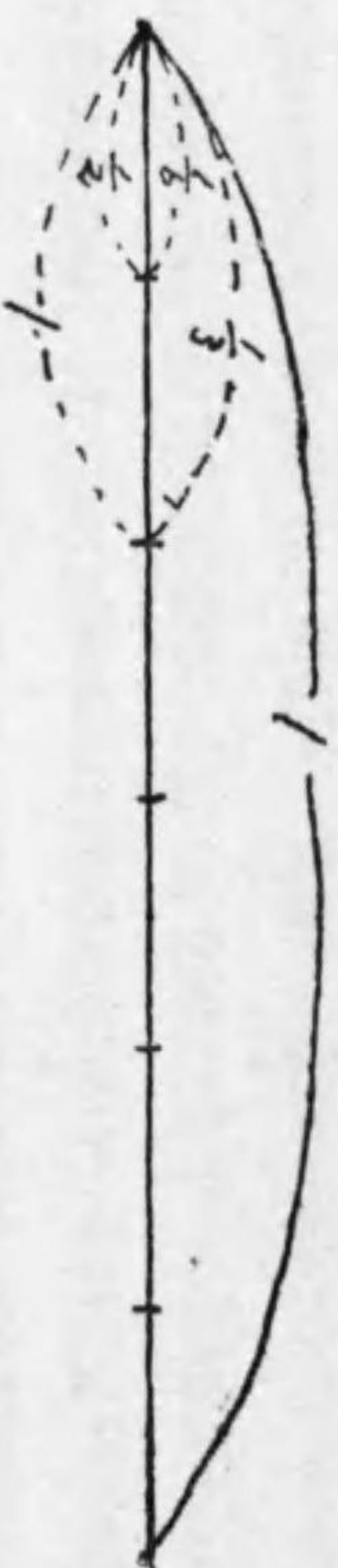
新しき法則の發見は歸納的方法によるべきは右に述べた通りであるが、それは既知の法則や原理を演繹的に適用することを拒むといふ意味ではない。かの自然科学の研究に於ける發見的方法ですら、其過程中には當然既知の法則を根據として適用する。況して數學は根本原理から順次に演繹するのが本來の性質であるから、歸納的方法と相並んで演繹的思考に訴へしむることは當然之を認めねばならぬ。只兒童の數量生活が未だ抽象的思考に堪えぬから、具體的事例を借りて歸納的方法に訴へるので

ある。従つて抽象的思考力の高まるにつれ、其可能度に應じて漸次に演繹的方法によつて新算法を構成するやうに導かなければならぬ。又下學年に於ては主として具體的事例より出發して歸納的に思考せしめ、且つ直觀的に訴へることによつて算法を構成するのであるが、其過程中に含まれる思考は既知の法則を適用しての活動である。全く直觀的作業によつて問題が解決されたやうに見えても、其思考中には既知の法則を應用しつゝ、解決の案を立つることが多い。

又、よし既知の法則を少しも借らずして純粹に直觀的作業による量の變化によつて新法則を構成したとしても、其構成された法則を一度は必ず既知の原理法則によつて檢證されねばならぬ。既知の算法から切り離した新算法はあり得ない。言ひ換れば新算法は既知算法を分解し結合したものに過ぎない。

具體的事例から法則を歸納する際、直觀的作業が法則發見の鍵……意圖……として有力なる役目を演ずることは前述の通りであるけれども、其意圖を確實な法則に構成する過程は既知の原理法則でなければならぬ。例へば分數乗法を初めて學習する場合に

$$\frac{1}{3} \times \frac{1}{2} = x \text{ といふ}$$



によりて $\frac{1}{3}$ の $\frac{1}{2}$ が $\frac{1}{6}$ といふ

なることを知り、此結果 $\frac{1 \times 1}{3 \times 2}$ の如く被乗數の分母に乗數の分母を乗じ、又被乗數の分子に乗數の分子を乗すればよろしからんとの意圖は得られる。次に一、三の類似の問題を同様の手續によつて解くことによつて、愈々事實的の證明をもち得るであらう。けれども $\frac{1 \times 1}{3 \times 2}$ は更に $\frac{1}{3} + 2 \times 1$ によつて始めて強固なる根據を與へられるのである。即ち $1\frac{1}{2}$ 倍とは分數の意義より二で割つて一倍すること、及び整數にて分數を割るには分母に乗ればよいこと、整數を分數に乗するには分子に乗すればよいこと等の既知の法則を適用することによつて $\frac{1}{3} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{6}$ 、 $\frac{1}{3} + 2 \times 1 = \frac{1 \times 1}{3 \times 2} = \frac{1}{6}$ として普遍的法則が構成される。

五、算法とその意味の結合

算法には夫々意味がある。即ち乗法は加法の簡便法であり、除法は乗法の逆、等分、累減(包含)の意味がある。又減法は引と差、加法の逆の意味があり、加法は足す、減法の逆等の意味がある。事物

問題を解くのに法則を適用するのは、此意味を事實關係に當嵌めることに外ならない。従つて此意味の理解は新算法學習の重要な任務である。而して其意味は事物問題を數多へ解くことによつて理解さすべきであるけれども、算法そのものと最初より融合してゐなければならぬ。新算法構成に於ける直觀的作業なる圖解、實驗、實測又は基礎となれる既知算法の適用等の過程中に當然算法の意味が理解されるやうに指導されねばならぬ。

第四節 事物問題の指導

一、事物問題の題材

兒童が自己の生活の要求より實際問題を構成し、且つ解決することによつて數及び計算觀念を得、且つ計算の方法を理會し熟達し、以て彼等の數量生活を伸展せしむることが算術教授の本領ある。けれども他より與へられた事物問題を解くことも亦彼等の生活である。彼等は日々家庭及び學校に於ける遊戯作業中に逢遇する事物につき夥しく數量に關する疑問を起す。此疑問を吾人は尊重する。併し事物問題は常に之のみに止めねばならぬと言ふことはない。彼等の生活を深めるためには、彼等の氣づかす思ひ及ばない數量關係について、問題を觸發し之れが解決に當らしめることも亦大切である。況して算術の教授には、經濟上、社會上の數量生活を生活せしめる實用的方面の目的をも有してゐる。

従つて兒童現在の生活より一步も出てはならぬと言ふことは極端である。若し斯かる極端な考を徹底するならば、單に生活及びその創造衝動ばかりの特權を高潮して傳統の文化を輕視するものである。又兒童のその時々^々の氣紛れの傾向要求にそのまゝ追隨するの弊に墮したものである。けれども他から與へられる問題と言へども決して兒童の現在の生活を無視してはならぬ。問題のための問題であつてはなぬ。彼等の發達の程度に適すべきは勿論、生活環境を整理することによつて、或は教師の直接觸發によつて、彼等自身の問題たらしめることは肝要である。要するに事物問題は計算法の教授と聯絡を保ちつゝ別に系統を立て、しかも兒童の生活に即して指導しなければならぬ。そして事物相互の關係を推究して明瞭な判斷を加へ、問題を解く力を養つて思考を正確にさせると共に、それを計算に訴へて日常生活の要求に應じさせなければならぬ。

二、問題解決と系統的推究

問題の理會 事物問題の取扱は、其問題の意味を理解すること、即ち何を要求してゐるか、其要求に對して如何なる數量が分つてゐるかを理會することから初まる。

事實關係の吟味と算式構成 問題の意味が理會されたら、先づ問題が示した通りの事實の關係を探らねばならぬ。次に逆に所要の答を自的として、示された事實關係を材料として推究する。この際實

物又は繪畫直線等の圖解法を用ひて、直觀的に作業することによつて解決の端緒を與へるか、又は直ちに內的思考作業のみによつて、既知の公式を使つて解決案を得る。次に解決案を得れば算式に之を發表する。算式が出来れば計算して答數を求むる。次に答をもととして事實關係に立ち歸つて式の正、答の正否等につき檢する。

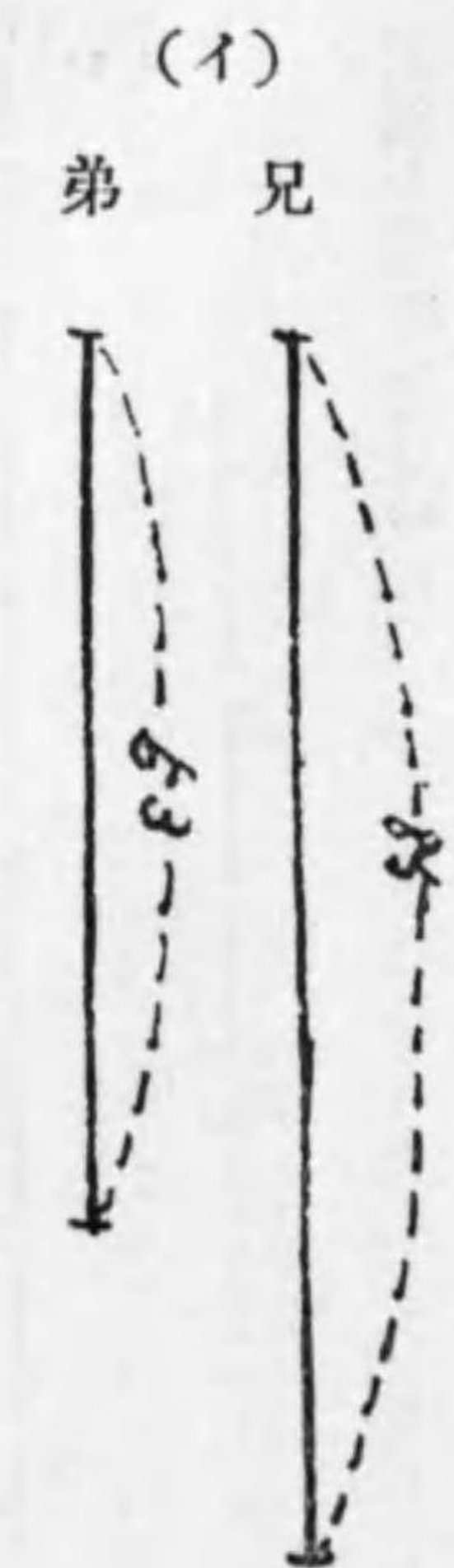
三、解決の假定と立式

實物圖解等の直觀的作業によるも又は公式を適用するとしても、立式までの心的作業は餘程複雑な過程を辿る。事物關係を或は順に或は逆に辿りながら推究して解決の見込み……假定……を立てる。假定が立てば其假定を基礎として再び事實關係を順に又は逆に辿つて推究し、若し正しくなければ更に他の假定を立てる。此方法を反復して自ら其正しきことが證認され自信が出来るまで推究を續ける。愈々假定の正しいことが自認されると之を算式の上に表はす。尤も必ずしも正しいと自認されて始めて立式するとは限らぬ。幾度か假定を立て直す中途に於ても假りに立式して思考を助ける。而して此假定の發見と立式との關係は內的作爲とその表現との關係であつて、同一事實の兩面に過ぎない。即ち直觀的の作業は外的であるが、此外的作業を助けとして問題解決案を見出す働きは內的作爲であり思考である。而して一旦假定が立てば再び人為的約束である記號を用ひて其假定を外的に式として表現

するのである。故に立式そのものは殆んど機械的の作業であつて眞の發見的作業は見出す思考過程である。

四、問題解決と直觀的作業

問題の解決の假定を發見する思考過程に於て實物計數器又は圖解等の作業によれば、解決の案を見出すことが容易である。何となれば問題が示す事實關係を量的に表はし具體化するからである。此直觀化によつて其所要の答と他の數量との關係が明瞭となり、此明かとなつた數量相互の關係を辿つて逆に又は順に考へ、或は其關係の示す通りに實物又は圖解を變化せしめて、所要の答を得るに足る案を發見する。例へば兄は八拾五圓を有し、弟は金五拾三圓を有する、今二人の所持金を等しくするには兄より弟に何程與へればよいかの問題は先づ



の如く二人の所持金を圖示し、而して二人の量を等しくするためには兄の方より何程かを取りて弟の分に足さねばならぬから



(ロ)の圖の如く變化し次に兄から取り去つた長さxと、弟に足した長さxとが等しいこと、従つてxは兄弟の差の半分であることが容易に知り得るのである。斯

$$85\text{圓} - 53\text{圓} = 32\text{圓}$$

$$32\text{圓} \div 2 = 16\text{圓}$$

の立式及答に到達する。

くて圖解は直線圖解、方形圖解又は繪畫等色々にあるが、問題の種類、性質に應じて適切なものを用するやうに指導せねばならぬ。

五、公式の適用

公式とは $\text{單價} \times \text{數量} = \text{總價}$ の如く數量關係が抽象されたものである。既に此公式を會得したものは、最早實物とか圖解とかによる直觀化の必要はない。直ちに問題の事實關係に當嵌るべき公式を見出すことが、彼等の大切な努力點となる。固より公式は抽象的の數量關係を示したものであるから此公式に達するまでには、事實問題を解かしむる毎に直觀的に量の分解結合に訴へ屢々同種の問題が反復されて後に抽象さるべきは言ふまでもない。

六、代數的取扱

事實問題中算法意味の逆取扱によつて解くべき問題は代數的考へ方による作業を指導せねばならぬ。逆取扱によつて解く問題とは、例へば「或人が毎月參拾五圓の家賃を拂ふが、それは月給の $\frac{1}{4}$ に當る此人の月給は幾らであるか」の如き問題で之は乗法の逆としての除法によつて解くのである。

即ち $\text{月給} \times \frac{1}{4} = 35\text{圓}$ 故に $35\text{圓} \div \frac{1}{4} = \text{月給}$ の如く、示された事實關係を逆に考へるには必

ず未知の記號を算式中に導入することが必要である。その記號は△○でもxでも乃至問題中の具體的の事物名でもよろしい。此記號を用ひて推理し算式を作ることが即ち代數的考へ方なのである。従つて代數的考へ方によつて指導すべき事實問題は、事實相互の關係が常に算法の逆の意義を適用すべき問題である。加法の逆としての減法、減法の逆としての加法、除法の逆としての乗法、乗法の逆としての除法が之に當るのである。教科書では尋常第四學年の第一學期に於て、此意味を正式に授くることになつてゐる。即ち逆の意味を含める事物問題を解かしむることによつて、

$$32 + x = 40$$

$$x + 15 = 68$$

$$43 - x = 20$$

$$x - 12 = 57$$

$$8 \times x = 48$$

$$x \times 12 = 60$$

$$84 \div x = 7$$

$$x \div 4 = 13$$

の如く加減乗除の順逆關係を抽象的にした算式を作ること、及び其解き方を指導することになつてゐる。併し四學年に至り初めて之を授けるものではない。一二學年から直觀的作業に訴へて具體的に實物、計

數器、圖解等によつて量の分解結合をなさしめ適當の機會ある毎に、此意味の計算觀念を養ひ、それを基礎として第四學年に至つて抽象的に以上の公式に進み、最後には a 、 b 、 x 、 y 等の記號を用ひて此關係を更に抽象するやうにせねばならぬ。

七、分解式と綜合式との融合

上學年に於ける複雑な問題を解く場合に分解式によるか綜合式によるべきかが問題となる。しかも古い問題であるが未だ首肯するに足る解決法を見ない。吾人は代數的考へ方を分解式に加味することによつて、兩者の短所を捨て長所を取入れることが出来ると思ふ。

綜合式の長所は考へが全部纏つて後に算式を立てるから、兒童が試行錯誤に陥ることがないと言ふ點にある。併し其反面には二重三重の括弧などを用ひて綜合式を立てることは兒童の程度では困難である。少くとも中以下のものには無理であると言ふ缺點がある。次に分解式は問題の要求に従つて一部分づつ答數を求めつゝ次々に思考することが出来るから比較的容易である。併し全體を綜合的に考へず又全體との關係を思考せずに只局部的の思ひつきを式に表はすから、やゝもすれば試錯に陥る弊があると言はれてゐる。

吾人は事實關係全體を綜合的に考へるのが、問題解決案を立てる上に大切であることは綜合式論者

と同一である。全體との關係なしに、局部を考へると言ふことは意味をなさない。常に全體と部分及び部分相互の關係を有機的に推究すべきである。併し茲に考へねばならぬことは、複雑なものになると全體を綜合的に考へるに當つて、其考への一部一部を記號によつて表はすと表はさぬとは、考を纏める上に大いに難易の相異があると思ふ。即ち綜合的に立式するよりも分解的に立式する方が思考の混亂を避ける上に利益が多い。是は綜合的に全體を考へるその心理状態を考察すれば明かである。即ち吾人の意識面には多くのことを同時に意識することは出来ない。一事づつ順次に思ひ浮べるより外はない。然らば綜合とは、どんな心的作用かといへば、次々に意識したことを或關係によつて統一することである。故に其統一的關係を見出すまでは部分的に相尋いて意識するより外はない。そこで事實問題を推究する場合に於て全體として多くの錯綜した事實關係が統一されるまでは、部分々々について次ぎ次ぎに考へるより外に道はない。此部分的考察を有形的に式として表現すれば、全體を統一的に關係づける上に大なる助けとなる。此點に分解式の長所がある。けれども一方に於て分解式は立式と運算とを混へる處に大なる缺陷がある。即ち一式を立てゝは運算をなし、其答を次の式に用ひねばならぬ不便がある。之がために事實關係と數量關係の思考が之に直接關係なき運算によつて、中斷されるといふことは、思考の能力の經濟上不利であり、思考の進行が妨げられる。之がために却つて思

考の混亂を來す弊がある。そこで吾人は代數的の考へ方を加味し、分解式の答の實數の代りに記號を代用し次の式に導入することによつて此弊を除くことが出来ると思ふ。例へば尋常六學年に於ける、「年俸二千四百圓の人は所得税を年四回に納めるとして毎回何程づつ納めるか。所得六千圓までの人の俸給は2割を引去つた金高を課税額として千五百圓までの分の税率は $\frac{2}{100}$ 千五百圓を越え二千圓までの分に對する税率は $\frac{3}{100}$ である。」

此問題を綜合式で解くとすれば、

$$\left\{ 2400 \text{圓} \times (1 - 0.2) - 1500 \text{圓} \right\} \times \frac{3}{100} + 1500 \text{圓} \times \frac{2}{100} + 4 = x$$

となるが、之を分解式に未知の記號を用ひて解けば

$$2400 \text{圓} \times (1 - 0.2) = a$$

$$(a - 1500) \times \frac{3}{100} = b$$

$$1500 \text{圓} \times \frac{2}{100} = c$$

$$(b + c) + 4 = x$$

の如くである。

尙ほaの代りに「課税額」bの代りに「千五百圓を越えたる税額」cの代りに「千五百圓までの税額」等の具體的事物名を以てすれば一層思考を容易にすることが出来る。

七、事實關係の推究と運算との混同

問題の事實關係に従つて算式を作ることとは數量の關係の推究であり、算法の意義又は公式の適用である。此思考過程は出来るだけ判然と明晰とを尊ぶ。それがためには、少しにても直接關係なき不純なものを除却して簡明ならしめねばならぬ。然るに徒に兒童は其過程中に運算又は、運算の經路を混入して思考の混亂に陥ることが尠くない。例へば「木綿一尺を織るに二十分かゝる人は、午前七時から午後七時まで何尺を織るか、但し一時間は中食の休みである。」を解くに兒童は

$$12 \text{時} - 7 \text{時} = 5 \text{時}$$

$$5 \text{時} + 7 \text{時} - 1 \text{時} = 11 \text{時}$$

$$60 \text{分} \times 11 = 660 \text{分}$$

$$660 \text{分} \div 20 \text{分} = 33 \text{(尺)}$$

の如くとする。別に間違ひではない。併し六十分の十一倍は單なる運算であるから算式中に加ふべきでない直ちに $11 \text{時} + 20 \text{分} =$ とすべきである。之は單に形式に拘泥する意味でなしに思考を簡明にするために肝要である。

此事は初學年のときから事物問題の取扱に於て注意を與へ事物關係に對する解法の意味の適用と運算との區別を明かにする習慣を養ふことに務めねばならぬ。例へば「十二錢持つてゐる金で七錢の雜

記帳を買つたが残りは何らかの問題を解き五銭なる答を得たりとして、如何にして見出したかを問ふならば児童は必ず「十二銭の内の十銭から七銭とれば三銭残ります、その三銭と前の二銭とを足して五銭になります」と言ふであらう。此は何等の注意が拂はれてゐない児童としては當然のことであるが、事物關係の思考ではない。事物問題の解き方の説明としては當つてゐない。故に教師は發問を明かに區分し「何算で解いたか」を問ふべきである。又一學年のときから常に事物問題の説明と計算問題の説明を判然と區別し、問題が「足せ」とか「引け」とか明かに示してゐない場合は必ず先ず其何算によつたかを發表せねばならぬことを約束し且つ練習することが大切である。

第十四章 技能科の學習指導

一、技能科と作業主義

作業學校の主張中其意義を極めて狹義に解する人は技能科就中、手工即作業と解してゐる。吾人はかゝる狹義の作業に従はず極めて廣く之を解し、教授の一般原則と見て凡ての教科に適用し、又單に身體的作業に限らないで、寧ろ精神的作業を重んじ、各教科教授に於ける學習態度をして作業的ならしむること、即ち自己活動獨立的學習を尊重するの意味に於て採用すべきであることは屢々之を述べたのである。併しながら決して身體的作業を度外視し、發表技能を輕視したのではない。只身體的作業に限らないで精神的の作業を併せとり、以て學習の動機を旺盛にし、獨立的學習、努力的作業の態度を養成することを眼目としたのである。而して精神的勤勞を重んずると同時に筋肉運動に訴ふる有形的表現を尊重するが故に、時間の許す限り純粹精神的作業に止めないで、出来るだけ發表技能の力を藉るべきことを前に述べた通りである。斯くすべての教科に於て技能の力をかりのみならず、技能科それ自身の學習が作業的學習であることは言ふまでもない。作業主義即技能科學習ではないが

技能科學習は即ち作業的學習なのである。故に技能科學習指導に對して作業主義を云々することは、餘りに自明のことを贅するの嫌がある。従つて茲には只吾人の立場から技能的學習指導に對する希望を述べるに止める。

獨立の自己活動 今日の技能科學習指導は一般に其結果を重んじ過ぎて其作業の過程を無視してゐる。只生産された成績物のみを見て其如何なる努力と如何なる方法と順序によつて作業したかを見ない。従て其成績物の少しにても、良好ならんことを望むの餘り、兒童の獨立の計劃と工夫と努力とに訴へないで、補助誘導其度を過ぎ、不知不識の間に兒童は依頼心を生じて受動的となり、徒らに模倣を以て満足し、創作的能力は伸展されてゐない。勿論技能の基本的練習に屬する學習に於ては教師の模範説明批正も必要であらう。器械的練習も大切であらう。兒童をして獨立的に作業せしめんがためには、其準備としての技能即ち手と眼と頭とに基礎となるべき相當の力を養はねばならぬ。けれども今日の技能指導の缺陷は此れが不足にあるのではなくて、寧ろ兒童の獨立の計劃、工夫、努力を重んじない點にあると思ふ。

生活に即する實際化 次に今日の技能科の指導は其科の學習のみに籠城して、他の教科の學習に於て活用されることの尠い遺憾がある。作業主義の精神を徹底すればする程、各教科の學習は技能の力

を借りなければならぬ。即ち談話文章圖書手工等の表現作用に極力訴ふべきである。之を技能科の方面から言へば各教科に於ける作業的學習の徹底によつて、技能の練習應用の好機會が多く得られるのである。故に單に技能科のみに蟄居することなく、よろしく機會を利用して技能の練習と活用とに努むべきである。此れやがて兒童の現在實生活が技能科に對する切實な要求でもあり又社會生活の實際的要求でもある。此の要求に應じて他學教科の學習の作業化を助け、翻つて技能科自らの練習に利し應用の途を拓くことは二重の得策である。

而して以上の實生活の要求に應ずるには、今日の技能科の指導は今少しく實際的、實用的でなければならぬ。然らざれば其要求に對して間に合はぬ。即ち綴方は長き文章よりも寧ろ短文を正しく敏速に綴り得ること、圖書に於ては密畫よりも粗畫を正しく速く描くことの技能を有することによつて、廣くあらゆる教科の作業に活用される。然るに今日の技能科の指導は此等の實際的要求に應じ得るやうに留意されてゐない。文章でも圖書でも簡單なものを手早く正しく發表する能を得てゐない。一時間も二時間も費やして一篇の文章を綴ることは出來ても、二三分の間に三行五行の文を明瞭に簡潔に正しく綴ることは極めて不得手である。又圖書に於ても同様で笹の葉一二枚を一時間も費して描き上げる様な寫生畫のみに没頭して、四分か五分の間に菊の花一つを理科的に描寫することが出來ない。

斯くて他教科の作業的學習に於ける切り詰めた時間内に於ての作業としては、餘りに多くの時間を要するために、學習經濟上自ら活用の機會が失はれる。發表技能を利用したくても己むを得ず之を避ける。斯くて作業的學習の實施を困難ならしむることは、實に遺憾千萬と云はねばならぬ。此の如く今日の技能教授が非實際的のために他の一般教科の作業教育の實施に障礙を與へ、又技能科自らの練習の機會を逸し、二重の損失を招きつゝある。此の點に於て今後大いに顧慮すべきであると思ふ。

固より技能科には夫々該科固有の任務がある。手工でも、圖書でも、乃至綴方でも、描寫製作と鑑賞とによつて技能の練磨及び美的陶冶等の目的を有してゐる。而して此等の目的を達するためには、順序を追ふて系統的に適切な指導をなすことの必要であるのは勿論である。けれども又一方に於ては之を廣く利用して他教科學習の作業化に資すると共に、實際生活に即して生きた技能の修練をなすことも亦技能科本來の任務でもある。

又生活に即した實際化は教科以外に於ける作業としても多くの機會がある。鳥小屋の修繕、花壇の圍ひの製作、諸會合に於ける會場の準備、裝飾の如き學校又は學級の勤務行事として、彼等の實際的生活に即した作業に活用することも亦肝要である。

二、手工科の指導

創作と模作 手工科に於ても精神的陶冶を重んじ、創作改作の能を養ふことを主眼としなければならぬ。只手先の修練を以て満足すべきでない。けれども手工科の對象は有形的物質の生産であるから其活動は主として物質生産の法則に従ひ、用具の使用方法、材料の性質等の技術的知識と技術的修練を得さすべきは言ふまでもない。又勞費と生産物の價格との關係の如き經濟觀念をも顧慮する必要がある。之によつて技術的物質生産の成功を遂げることによつて生産的興味を起し、活動の動機が旺盛となつて兒童自ら工夫し、考察する學習態度が養はれることになる。又創作の精神と技能とを得さすためには、先づ模作に於て兒童の獨立的活動の態度が養はれなければならぬ。只器械的にモデルを模倣し、教師の模範に倣ひ、説明に盲従さすのみではその目的を達することは出来ぬ。従つて模作の場合に於ても成るべく教師の説明を省略し、兒童自らモデルの形態、構造材料を觀察し、進んで使用の目的とそれ等との關係をも十分に理解することによつて、獨立的に製作の設計を立て材料の見積りを爲し、製作の順序方法を計劃し、用具の選擇をなし得る様に指導することが大切である。模作に於てかゝる態度が養はれることによつて、始めて創作の精神と其技能も亦漸次に伸展する。従來模作と創作とを孤立せしめ、創作と云へば全々放任し、模作といへば細大漏さず教師の説明に従はしめ、模範に倣はしめるが如き模作と創造とを孤立させ、兩者を密接に關係させることが閑却されてゐたやうで

ある。然し兩者の間には少しの飛躍もあるべき筈はない。要するに模倣によつて創作の態度を養ふやうに指導することが、今後改善の要點である。

共同製作 作業主義は共同作業としての共同製作を尊重するけれども、之が實施は多く大作の場合である。大作をするには多くの材料と時間とを要し、且つ社會的訓練をなすに適するから、共同製作によるべきである。而して其作業は兒童の生活に即すべきであるから、學藝會、展覽會運動會等に於ける用具及び裝飾の大作又は學校備品としての運動具、動物飼育箱、地圖、繪畫架の製作又は共用工具の手入れ等を課すべきである。而して共同製作に於て最も大切なことは、全體の目的を十分に自覺せしめ、全體と部分、部分と部分との關係を理解せしめ各自の分擔に對する責任感を深めることに意を注がねばならぬ。又その分業が個人的でなく、組分法による場合は、其分團も亦共同の作業によるのであるから、分團の方法に特別の注意を要するは言ふまでもない。

他教科學習への進出 手工をして眞に作業主義の精神に合せしめるためには、教科としての手工に止めずして、他教科に於ける現表活動として製作々業を活用するを要する。即ち地理の模型、算術科に於ける求積計算の直觀方便としての立體的幾何形體の如き、理科に於ける實驗用簡易器械の如き製作々業によつて他教科に於ける認識的理解を益々確實にせねばならぬ。

三、圖畫科の指導

獨立的觀察力の修練 普通教育に於ける圖畫教育の目的は眼と手との教育である。即ち事物を觀察して正しく收得し、確かに感受する力を練ること、思想を正確に表現するの能力を得さすことである。故に獨立的觀察力の養成は圖畫教育の一半の目的である。人は朝夕接してゐる物體についても、其形體や色彩について精密な觀察をしてゐないで、只其物の符號たる名前及び其一般的屬性のみをつかんでゐる。自己の毎日使用せる机の形すら眼を閉ちて思ひ浮べて見ると形や色がどうであつたか浮び出せないのである。これ觀察方法の不熟と觀察を精密にする習慣の不足によることで、圖畫の指導は當に此點に努力せねばならぬ。然るに從來の指導は此點に徹底を缺いてゐる。觀察せしむることが不充分であるか或は多く教師の説明によつて理解せしむるのみで、兒童をして獨立的に物體を觀察せしむることを忘れてゐる。斯くて兒童は何等の苦心も努力もなくて易々として描畫に移ることが出来る。斯かる受動的態度の學習によつて觀察力を練り觀察の習慣を養へやう筈はない。

描かんとする實物は勿論臨畫に於ける畫手本に對しても精密な、そして正確な觀察を獨立的に自ら考へ自ら努力せしむることが肝要である。(手本の觀察は平面の形態を立體的に間違ひなく解釋するのであるから、立體的の實物と平面的の圖畫との密關を作る鍵なのである。従つて事實を描寫する寫生

畫に對しても、又思想を表現する創作に對しても極めて重要な基礎を與へる。而して其指導の要點は物體の位置、形狀、色彩、陰影及び骨格、輪廓筆順の理解、進んで美なる點、筆意の吟味等である。是等の指導に注意を缺くときは、兒童は十分の理解なしに、只器械的に模寫するのみで單なる手の練習に終るであらう。

かつて著者は尋常六學年に於て筆立の臨畫教授をした。獨立の觀察としては始めてであつたが其手本は左圖の如く問題は左の通りであつた。



然るに(一)(二)(三)は多くの兒童が殆んど間違ひなく解答をなし得たのであつたが(四)の間

(一) 筆立の口の直径と高さとの割合如何。又筒の高さと臺の高さととの割合如何。

(二) 筆立の製作の材料は如何。

(三) 筆立の位置(何處に置いてあるのか、何處から見たのか)は如何。

(四) 三本の筆は何方に倒れてゐるか。

に對しては誤れるもの又は見分けのつかぬものが半分はあつた。余はこの時臨畫には随分實物との結合が不十分なるまゝに描寫されつゝあることが尠くないこと、従つて臨本の觀察理解に一層の注意を拂ふべき必要をつくづく感じたのである。

獨立の描法の工夫 描畫は手の練習であつて圖畫教育の目的の一半である。而して手の練習に於ても兒童自ら考へ工夫せしむべき部分が少くないから、獨立の作業に訴ふべきである。實物の觀察及び臨畫の續解によつて得たところを基礎として描畫の方法順序について工夫せしめねばならぬ。即ち紙面上の位置、太さ、骨格、輪廓、陰影、彩色の方法及び順序を考案させる。

考案畫の重視 考案畫は臨畫や寫生畫と異りて物の形狀色彩を自由に出来るだけ美に描かうと工夫するのである。臨畫や寫生畫の如くに手本や實物に束縛せられることがない。唯美と云ふ範圍内に於て自由自在に豊富に發表することが出来る。従つて第一意匠を練り工夫力を養ふ上に大いに有効である。第二美を標準として作業するから美の理解力を養成することが出来る。第三美の何物たるかを理解するに至れば美に對する趣味も進む。第四圖案練習の結果は一般の工藝圖案に對して著しく興味を喚起するのである。第五工藝圖案に興味を持つ國民が多くなれば、國の工藝品が進歩するに至るのである。而して吾人の所謂作業主義の原因の一として此美的要求が加はつてゐることも亦明かなことである。

あるし、又創作力養成のために生産的作業を課する點に於ても亦吾人の作業主義と密接な關係を有するは論を俟たない所である。而して此が教授の方法に至つては考案畫そのものが所謂生産的の作業其ままであるから、別に取出して言ふまでもない。

他、教科學習への進出、作業主義の教育に於ては何れの教科學習に於ても、恰も言語文字が使用せらるゝが如く圖畫も亦活用せられなければならない。就中手工科とは特に堅い握手をなさねばならぬ。即ち工作設計圖の描畫がそれである。其他國語の美的文章を繪畫として描出し、理科學習の實物實驗の寫生、地理に於ける地圖、歴史に於ける歴史地圖、算術科に於けるグラフの製作等描畫による現表作業に訴へて他教科の學習の認識理解を確實ならしめねばならぬ、此等に對して往々美的陶冶を主眼とする圖畫教育と相容れないものとして、排斥しやうとするものもあるが、圖畫教育の目的は美的陶冶が全部ではない。用器畫と云ふ實用的のものもある。實用的であつても美育と並立し難いものではない。他教科への活用としての描寫中には説明的のものもあつて美育と相反する様に見えるが、實用的のものを美的に表現する處に圖畫としての生命もある。況して兒童の他教科學習生活より生み出された表現活動であり、兒童の現在の實生活に即するのであるから、生命生活を重んずる教育一般の要求に合するし、毫も之を毛嫌する理由はあり得ない。

四、綴方指導

選題、綴方指導の任務は兒童の思想感情を標準的の國語で筆を以て正確に明瞭に且つ淀みなく表現する能力を養ふにある。而して其思想感情の表現作業も兒童の生活を離れてはあり得ない。深い體驗生活があれば之を表現しやうとする要求が内部から湧く、又表現活動は翻つて内的生活を益々深める。發表しやうとする思想感情は兒童の深い内的生活から流れ出づるし、それを綴ると云ふ表現作用によつて思想感情は益々豊かになる、従つて題材の選定も綴ると云ふ技能を指導する標準及び程度も、兒童の生活が基礎であり、出發點であらねばならぬ。

兒童の生活は多方面である。彼等が家庭に於て學校に於て、接觸し收得するところは、文化の全範圍に亘つてゐると云つてよろしい。故に文材の選擇は諸教科にて學習した事項、家庭、社會で見聞した事項、其の他兒童自ら實行したこと及び生活上必要な信書、電信文等の凡ての方面に亘ることが可能であり、又妥當である。けれども彼等の心意構造に適し、發達程度に適合する限りに於てと云ふ制限はある。即ち兒童が明瞭且つ確實に理解してゐるもの、彼等の心力に相應してゐるもの、彼等の境遇に近いもの、成るべく興味を有して發表演機の旺盛なものでなければならぬ。此點について兒童の發達順序を研究せねばならぬ。文題の選定については従來自由選題主義と課題主義との對立があつて大

いに論争されたが、最早此論争は過去の問題である。兩者は互に提携すべきであるから、文材は教師が最も適切なものを選んで與へるがよろしい。けれども文題は記述後兒童自身に選ばせるがよい。適切な文材とは前述の要件に合して兒童の思想感情の琴線に觸れたものである。然るに從來は文材を生活の多方面にとることを忘れて、或一方面に偏してゐるではあるまいか。就中學校生活の大部分を占むる他教科の學習事項を文材に取ることを殆んど置き忘れてゐるやうである。之は諸教科の統合上、合科學習さへ叫ばれる今日に於て極めて肝要であることは更めて喋々するまでもあるまい。

綴、文技能の指導 綴方は兒童の思想感情を自己の文字で表現する力を伸ばさせることが主眼で、眞實味の籠つてゐるといふこと、そして深みのあると云ふことが大切である。従つて其技能として缺陷があり拙なものがあつても、之に對して過度の強求は避けねばならぬ。綴られたものは飽くまで兒童の文章であつて大人の文章ではない。よし平明達意と云ふ點から、思想の順序が不整頓であり、各節間の聯絡がなかつたり、全文が統一されてゐなくても、又文字語句が不適切であつても、此等を大人の標準に照して一々とがむべきでない。況んや文調とか、含蓄とか、有勢とか云ふ巧妙な美的描寫を以て責むべきではない。此がために兒童の表現力を萎縮させる愚を學んではならぬ。けれども是は兒童の綴ることに對して指導助成の不必要と云ふことゝは違ふ。兒童の作品には一切手を觸れてはなら

ぬと云ふことではない。兒童の程度を越さぬ限り指導の必要はある。自然に放任して適切な指導を缺いては兒童の技能に伸展はない。然るに從來此が指導に具案的の方針を缺いてゐるものが多い。兒童の自然的發展に一任して助長や指導を與へることは甚だしき罪惡であるかの様に考へ、記述事項の取捨選擇布置排列等の構想に對して顧みることなく、又用語の入れ替へ適否、冗句贅語の削除、語句の修飾接續、段落の適否等の吟味に對する推敲等適當な指導を與ふべきことが多いにも拘らず、一切放任することを以て得々としてゐるやうな傾向もある。此等は綴方指導として正鵠を得たものとは言へぬ。固より綴方に關する基礎となる知識は既に讀みの指導に於て與へられてゐる。文章の讀解に於いては、構想、語句の修飾、連接、段落等の知識は十分に心得てゐる筈であるから、是等を一々新しく綴方に於て教へる必要はない。けれども讀みと綴りとは裏返しであり順と逆との關係に過ぎないといつても、讀み方にて理解さへ與ゆれば、眞にそれが綴方の上に表はれると言ふことにはならぬ。讀み方は他の思想を讀む受動的な作用であり、綴り方は自己の思想を表現する能動的な作用である。又前者は分析的であり、後者は総合的である。前者に巧みなものが、後者に拙なもの少くないのは、この相異から來る結果である。又知ると言ふことゝ之を活用すると言ふ技能とは同一ではない。理解したことをも之を實際に應用するには、技術上の修練を要する。其文材々に應じて之を適用することは技能

である。此處に綴方としての指導がある。即ち綴文上の知識は殆んど讀方に於て指導されてあつても之が適用の方法的技術の指導が必要である。而して其指導の方法は教師の獨斷的説明によらないで、児童をして如何に材料を蒐集し選擇すべきか、又思想を如何に配列すべきが如何なる語句を選び如何に修飾をなすべきかを獨立的に考案し、工夫せしめるやうに仕向けるべきである。

他教科學習への進出、作業主義による諸教科の學習に技能科の力を借りることの最も多いのは綴り方である。児童が獨立的に學習した結果は多くの場合、記述、描畫圖、製作等有形的に表現されるが就中最も手軽に容易に迅速に且つ精密になし得るものは、文章としての表現である。従つて綴方指導に於ては、他教科の學習に進出して、その學習を助け、且つ綴文練習の機会となさねばならぬ。此がために特に指導上注意すべきは、第一綴方の文材選擇に當つて他教科に於ける學習事項をとり入れることである。之によつて各種の内容に即する各種の文體を練習し、又自ら適切な用語の使用にも修熟さすことが出来る。従つて綴方としても單方的の弊を避け、又他の教科から言へば、其學習に於ける表現作業の基礎を得ることになる。

第二は短文の練習である、他教科の學習に於ける記述は成るべく簡單にして、正確且つ迅速を重んずる。殊に科學的教科に於ては一層それが大切である。而して迅速にして誤りなき叙述の修練は短文練習に於て適切、有効な指導がなし易い。第三は書寫能力の熟達である。概して児童が迅速に短文を綴ることの不得意なのは書寫の修練不足によることも一の原因であるから、視寫法、聽寫法の書取及び談話を文章に改作さす等の方法にて修練されねばならぬ。是は讀み方に於ても當然なさねばならぬことである。第二と第三は單に他教科進出のためばかりでなく、綴方そのものの大切な基礎修練であることは言ふまでもない。分り切つたことではあるが存外此等のことが等閑に付せられてゐるのは遺憾である。

昭和六年八月十日 印刷
昭和六年八月十五日 發行

作業主義の教育

定價金貳圓

著者 梯 英 雄

發行者 辻 本 經 藏
東京市麴町區富士見町五ノ一九

印刷者 溝 口 榮
東京市牛込區西五軒町四一番地

印刷所 東京府下落合町四ノ一五五七
教育研究會印刷部



發行所

東京市麴町區
富士見町五ノ九

教育研究會

電話九段七二七番
振替東京五八一八〇番

文部省實業補習教育主事 千葉敬止著
 内外に於ける**輓近の公民教育及其方法**
 定價 三・八〇 送料・一八

製上判六四
頁餘十八百四

公民教育に造詣深き著者が内外に於ける公民教育の諸説と、教授訓練問題を紹介すると共に、著者の抱懐する實際方法を述べたものであつて、單なる學說の集成にあらず實に系統あり秩序ある實際的研究書である。切に教育家諸氏の御一讀を希ふ。

文部省實業補習教育主事 千葉敬止著
新實業補習教育講話
 定價 四・五〇 送料・一八

製上判六四
頁八〇百六

實業補習教育は國民教育最終の精練たるの大使命を擔へるものである。實業補習教育の施行は獨り日本の興論に止らず、今や世界の大問題である。本書は著者多年の研究に系統づけられたもので、斯教育の理論と實際を詳説して餘す所がない。

六阪日本大學教授 三木正一著
公民經濟學研究
 定價 三・〇〇 送料・一八

製上判六四
頁百四箱

經濟學に關する著書は多く出版されて居るけれども夫等は殆どすべてが理論に偏し又は歐米の經濟狀態を記述し或は譯したもの止まつて居る。本書は此缺陷を補はんがために著されたもので經濟學原理に關する明瞭なる解説をなし且つ我國現下の經濟狀態を敘述して居る。

峯地光重著
新訓導論
 定價 一・五〇 送料・一二

製上判六四
頁餘十七百二

新らしき學校、新しき主張の教育その實際に當れる著者が新しき訓導としての體験を記せるもの、兒童の村小學の長き體験の基礎を築きしもの、有名である著者は此の隨筆であるが熱血の流れてあつて、**新進教育實際家**に非ざらんことを願ふ。

東北帝大教授 篠原助市先生校閱
 東北帝大 山極眞衛著
 研究室文學士 シュライエルマッヘルの**教育學**
 定價 二・八〇 送料・一二

製上判六四
頁百〇〇三

シュ氏の教育學は現今の教育學の最も大なる源流であり文化教育學の基礎である。本書は帝大教授篠原助市先生の嚴密なる校閱を得たる絶好の名著たり。

早稲田大學 内ヶ崎作三郎著
人生學
 定價 二・五〇 送料・一八

製上判六四
頁五十百五

人生の眞體を闡明し人心の歸結すべき所を示し健全なる人生觀を樹立するは識者の正に努むべき所である。内ヶ崎先生はこの人生學に於て多年の蘊蓄を傾け人生問題の種々相を明にせられた。人生の懷疑に悩む人々はまづ本書を手にして樂天的人生觀を確立せられたい。

文部省檢定委員 中島半次郎遺著
 早稲田大學教授 **教育の本質**
 定價 二・〇〇 送料・一二

製上判六四
頁八卅百二

(要摘容内)
 一、教育の起原と其の動機
 二、社會の進化と教育
 三、社會性
 四、教育の目的
 五、教育の方法論(未稿)
 六、教育者と社會教育
 七、教育者としての社會教育
 八、家庭教育
 九、社會教育
 十、教育の學術的研究
 十一、教育文學
 十二、宗教教育
 十三、教育的精神

教育總監部附 文學士 大村桂巖著
 陸軍大學教授 **國民教育の根本義**
 定價 一・二〇 送料・一二

製上判六四
頁百

流轉する新思想のため、懷疑時代にありて悩む我が教育界に、又我が學徒に對して、本書の刊行こそは實に國民への救ひの指針であらねばならぬ。最も健全に於て美しき我國體の中脊に根ざして、廣く深く愛の眞心を以て説かれたる大村先生の國民教育の根本問題に於ける意見書である。

前文部省圖書官 文學士八波則吉著
第五高等學校教授
讀本國語の講習
定價 三・〇〇 送料・一八

製布判六四
頁餘百五

先生は國語教科書編纂委員として長く文部編輯の重任にあつた事は既に我教育界周知の事であらう。本書は先生の深き研究の結果生れたものであつて、世既に定評がある。本書には尋常小學讀本卷一から八までの各篇と童話數篇を收めてある。

第五高等學校教授 文學士八波則吉著
第二國語の講習
定價 三・五〇 送料・一八

製布判六四
頁餘百五

本書は「讀本編者の立場から國語教育に關する諸問題の考察」と題して五日間講述した原稿に「尋常小學國語讀本」卷九、十、十一、十二の各科精説を添へたもので「國語の講習」の姉妹篇である。實地教授者諸君からの懇望がたかく茲に刊行した。大方の期待に副ふものあらば幸甚。

第五高等學校教授 文學士八波則吉著
第三國語の講習
定價 二・五〇 送料・一八

製布判六四
頁餘百四

本書は「國語教育に關する讀本編者の要望」と題して最近和歌山市其他で講じた講習の原稿を整理したもの。「教育雜感」三十二篇と新作童話數篇を附したものである。拙著第一第二の國語講習を横の巻とすれば本書は縦の巻で現行讀本の取扱に對する卑見の總決算である。(著者)

第五高等學校教授 文學士八波則吉著
國語教育概説
定價 二・〇〇 送料・一八

製上判六四
頁百三

本書は最近沼津市教育會の講習會に於て藪翁を傾倒せる講演を速記して著者が修正されたもので前著に洩れたる國語讀本に關する教授上の注意事項を補ひ、其他國語教育の新聞問題に説き及び明快なる解決を與へてゐる。

東北帝國大學教授 篠原助市著
理論的教育學
定價 五・〇〇 送料・二四

製特皮背判菊
頁餘百六

第一 第一章 教育の意義と發展
第二章 教育の目的と内容
第三章 教育の歴史と現狀
第四章 教育の原理と方法
第五章 教育の實踐と評價
第六章 教育の社會的機能
第七章 教育の國際的動向
第八章 教育の未來

東京帝國大學教授 文學博士入澤宗壽著
歐米教育思想史
(太古より現代まで)
定價 五・〇〇 送料・二四

製金天皮背判菊
頁餘廿百六

眞に古今東西五千年の簡明なる教育記録にして又其適切なる批判なり。
第一章 原始時代の教育
第二章 古代教育
第三章 中世教育
第四章 近世教育
第五章 現代教育
第六章 歐米教育思想の發展
第七章 歐米教育思想の特色
第八章 歐米教育思想の對我國の影響

龍谷大學教授 加藤仁平著
三種神器觀
より見たる
國民精神發達史
定價 二・五〇 送料・一二

製上判菊
頁餘百三

國家意識の發展に、畏くも三種の神器が結び付けられて、そこに神器を象徴として國民思想の發展を見るに至つたことは、頗る興味ある現象であるとし、政治的・道徳的・宗教的及び教育的等の温々たる解釋以上に直ちに國民精神發達の越し方行く末を明にせうとせられたもの。

日本大學教授 文學士田中長男著
認識論概説
定價 一・八〇 送料・一二

製上判六四
頁百三

日本大學に哲學を講ぜらるゝ著者が多年の研究によりて成れるものであつて、類書の難解に苦しむ者はまづ本書を手にならされて解りよく、しかも要領を得たる内容に接せられるべきである。

京城帝國 文學士松月秀雄著
個性教育
定價 二・五〇 送料・一八

製特皮背判六四
頁百四入函

水き歐米遊學を了へて今回歸朝されし松月先生の個性教育は今新しく改訂大増補を終つて我教育界に現はれた。蓋し本書こそは我國に於てこの方面の唯一の参考書である。個性教育の教育が益々高唱される時に本書の出現は重大なる意義があるのである。

京城帝國 文學士松月秀雄著
適性教育
定價 四・八〇 送料・一八

製上皮背判六四
頁十八百七

第一講 被教育者の個人
第二講 個人差の研究
第三講 高給なる素質
第四講 即智能(細目略す)
第五講 實際的素質問題
第六講 入學試験にメンタルテストを應用したる
第七講 伯林英才學校、ハワード、ブルラン外五項

東京帝大助教授阿部重孝著
藝術教育
定價 三・三〇 送料・一八

製上皮背判六四
頁十五百四

藝術教育の聲のみ徒らに高く、その眞の教育的意義すら明らならざるが現今の實狀である。阿部先生がこの方面の研究に於て蘊蓄深きは普く人の知る所、藝術教育に關するあらゆる學說を網羅しその實際的方法にまで論及せる本書の刊行は眞に現代教育者の渴望を満たすに足るべき權威書である。

國立武蔵野學院長文學士菊地俊諦著
感化教育
定價 三・〇〇 送料・一八

製布判六四
頁餘十五百

道徳上危險なる情態にある兒童を保護教養することは緊急なる社會問題であると共に重大なる教育問題である。本書は著者が久しき研究に依る結晶であつて感化教育の本質を闡明しその新教育法を明示したものである。

陸軍教授 文學士大村桂巖著
教育學汎論
特價 二・〇〇 送料書留・一八

本美製上判菊
頁十百三

全篇を通じて教育の一般を包含し、専門的にも通俗的にも教育の原理を會得するを得せしむ。
現代各教育主義の誤解及び教育理想と國家との關係より國家の哲學的基礎を闡明してある。
斯學入門者の爲めに絶好の参考書と云ひ得るであらう。

陸軍教授 文學士林圓應譯
教育學概論
定價 四・八〇 送料・二四

製上布判菊
頁十三百六

バルト氏の教育學概論は世界的の不朽名著であるが、未だ之が完譯を企圖した者がなかつた。林先生は此處三ヶ年の長き、寢食を忘れて一字一句もゆるがせにせず、此の大著の完譯に成功されたのであつて、内外古今のありとあらゆる教育問題は、本書に依つて解決せられるであらう。

田制佐重著
教育的社會學
定價 三・五〇 送料・一八

製上判六四
頁餘十三百五

教育的社會學は最近教育思潮の一つで多く北米合衆國に行はれて居る。しかし教育事實そのものは孰れ此國の研究を等閑に附するのには學界の不備でなければならぬ。著者は久しく此研究に従事された人、本書は其の結果を組織的に叙述したものである。

文部省 文學士龍山義亮著
教育制度の新潮
定價 三・八〇 送料・二四

製上皮背判六四
頁餘十五百五

近來思想として教育問題を取扱つた著述は少くないが制度として取扱つたものは少い。著者は教育制度に精通せらるる人であつて本書は學理と實際とを最も調和的に綜合的に研究せられたものである。教育行政家は勿論實際家の必讀書としてお奨めする。

櫻葉 勇著

實演修身例話資料

一、二學年用 定價 五、六學年用 送料各一八
三、四學年用 各一、八〇 定價二、五〇 送料各一八

組號六判六四
頁體百四入箱

教育の實際家たる著者が兒童心理の上に立脚して、興味と教訓の兩方面より最も適切なる例話を選擧し、或は創作して、何人も直ちに實演し得るやう工夫されたもので單なる例話集と其撰を異にする。本書に依つて初めて修身教授の上に新生命を開拓し得るといふも決して過言ではあるまい。

堀尾實善著

新理科教授法

定價 二・〇〇 送料・二二

製上判六四
頁餘十百三

我國理科教授法は、理論及實際共に近時著しく進歩し……教室内……より屋外へ……との叫びは自然物自然現象を對象とする、理科教授に於て必然の趨勢である。本書は理科教授の實際化、即兒童生徒をして實際生活に觸れしめて、理科教授の効果を徹底せしめたといふ理想のもとに、著者が實際に考察し、研究し、實驗の確證を得て論述されたものである。

廣島高等師範學校 前講 師 大林惠美四郎著

現學校體操指導の要點

定價 一・三〇 送料・二二

製上判六四
頁八十七百

從來の學校體操に據らぬ著者が新體育精神の主張のもとに著された新指導法であつて、七十の圖表を挿んでその方法を明示してゐる。

大林惠美四郎著

運動競技法

定價 一・〇〇 送料・〇八

製上判六四
頁十五百

現今の運動競技法を改善してもつと廣く運動競技を行渡らせたいといふ念願から著されたもの、實施法と普及法について委しくかいてある。

神宮皇學館 教授文學士 鶴藤幾太著

宗教學概論

定價 三・〇〇 送料・一八

製上判六四
頁十六百三

本書は宗教學を極めて平易に説いたもので宗教とは如何なるものであるかを知らたい人、世界の珍奇な宗教現象の研究に興味をもたる人、宗教原理宗教哲學の研究に志ある人、既成宗教に信仰を失ひ乍ら而も何等か新らしき宗教を求めてやまぬ人の御一讀を仰ぎたれて居る。

神宮皇學館 教授文學士 鶴藤幾太著

實際教育論

定價 三・〇〇 送料・一八

製上判六四
頁十數百四

著者が滿五箇年間の各地の中學校に教育實際家として眞剣に苦しみ考へぬいた貴い體験からの收穫である。クラス管理のこと、生徒訓誡の法、不良生や劣等生に對する陶冶、其他性教育や修學旅行規則など中等教育凡百の實際問題に就て豊富な經驗と卓拔な對案が披露されて居る。

文學士 高木秀一著

個人價值論

定價 三・〇〇 送料・一八

製上判六四
頁十七百三

教育は個人の價值を基礎として行はなければならぬ。これを無視する教育には存在しない。この意味に於て教育は高き道德的意義を持つのである。著者はその専門の立場から縦横に個人の價值を論じ、それと教育との密接なる關係を明かにせられたもので、教育的倫理學に關する尊き研究である。

東京帝國大學教授 文學博士 吉田熊次著

ドルトン・プランの批判

定價 一・八〇 送料・二二

製上判六四
頁十三百二

ドルトン・プランの理論と實際(土屋周作)本邦に於けるドルトン・プランの状況(淺井誠一)エマソン思想とパーカーストの教育説との關係(吉田熊次)スキフトの思想とパーカーストの教育思想との關係(海後宗臣)モントソリ教育法とドルトン・プラン(陳堯成)デュイの教育思想とパーカーストの教育思想との關係(小澤大助)ドルトン・プランの思想の傳統(吉田熊次)