

書して、即ち

- 一、地勢——高山や急流が多いにかゝはらず、古くから主要な街道
- 二、位置——近畿、關東兩地方の間——が通つてゐる。

といった具合に、一々板書したからとて、其の指導がよいとはいはれないのみならず、地理書をよく活用したとはいはれない。それ程地理教授は文字、文章を板書することを必要としない。中部地方の地勢が高峻で、高山があり、急流があることは、地勢で取扱つてゐるのであるから、地勢圖によつてそれを直観させるがよいし、中部地方の位置が、東は關東地方、西は近畿地方、——我が國に於ける東西兩文化地帯の中間にあることは地圖によつて讀取らせればよいのである。

であるから之等を讀圖せしめて、「地勢」「位置」といふことを兒童の理會なり、記憶の爲に、簡單に板書する程度ならよいが、全く地圖との關係を離れて、地理書の本文を讀ませるなり、前記の如く板書したりすれば、それこそ地理書に對する態度を誤つたものである。

然るに實際は世の中にはこんな指導振を執つてゐる者もあるのだから驚かざるを得ない。之で地理書をよりよく活用したものなど、心得たら大變である。繰

りかへして述べるが、地理書の本文をそのまま採つて、形式だけを模倣して指導したからとて、教科書を活かす所以とはならないのである。

また前章に述べたやうに、我が國の地方別單元取扱の順序に於ても、世界の洲別單元指導の順序に於いても何等そこに地理的に、教育的に考へることなく、地理書の順序がかうなつてゐるから、一も二もなく地理書の順序に従ふべしとなすのは餘りに地理書に捉はれてゐると思ふ。特に我が國の地方別單元の取扱に於いて然りである、其の取扱方に就いては前述した通りであるからそれで御承知を願ひたい。

併しながら、何でも地理書の記載順序に反對して取扱つてみなければ氣がすまぬ、地理書の通りに取扱ふことが如何にも霸氣ないものとして、研究的態度でないとして取扱ふことはよくない態度である。

要するに地理書は教材の源泉を供給するものであることを確立させねばならぬ。吾人は地理書の研究に依つて地理書に對する根本態度——それは、地理書は吾人實際家に教材の源泉を供給するものであると考へたい。地理書に據つて教材の源泉を仰ぎ、教材の輕重を定め、兒童の心理作用を考慮し、土地の實情を重視して地理書を運用したいと考へたいのである。

私の地理書活用の實際は、例へば小地理區を作業單元とする場合の如き、其の形は地理書の體裁に副はないやうに見えるが、私としては地理書編纂の趣意は相當よく理會してゐるつもりであるし、地理書の内容も承知してゐるので、地理書を基として、それに土地の實情なり、兒童心意の發達程度を考慮し、更に時勢の推移を觀、地理的に教育的に、心理的に考察して、新に自分の頭に地理教科書を編成して指導してゐるのである。此の故に、形では地理書と異なる所があつても、最も忠實な地理書を活用するものだと思つてゐる。

二、地理書の精神を誤りなく

現行地理書編纂の趣意をよく調査することの必要は前述した如くであるが、よく研究して編纂者の意の存する所を考究し、其の精神の發揮されるやう取扱ふのが吾人實際家の正になさねばならぬ重要事である。例へば尋常科地理書の地方別單元に於いて、「氣候」の項目を立て、説述してゐるのは、中部地方だけである。即ち中部地方は太平洋方面の東海地方と、日本海方面の北陸地方と中央山地の三區に於いて其の氣候の状態が最も特徴あり、三氣候區が極めて明瞭であるから地理書も「氣候」の項を立て、説述してゐるのである。

然るに他地方は如何かと見るに、之は地勢なり、産業に於いて附説してゐるのである。即ち關東地方では地勢——海岸の處で、「相模灣の沿岸と房總半島の海岸は氣候が溫和で風景がよく」といふことを述べて、氣候を説明してゐるのである。また奥羽地方では「この地方は氣温が一般に低いから農産物の産額が少い」と産業と關係付けて述べてゐるのである。

近畿地方では「南部は氣候が暖かで雨が多いから樹木がよくそだつ」とこれ亦氣候に關係して述べてゐるのである。

以上にあげた三つの例は、房總半島や相模灣の海岸を説明するなり、奥羽地方の農業を説くなり、近畿地方南部の林業を説述するには其の地方の氣候と關係付けることは當然といへば、さうであるが、地理書の精神では、中部地方の如く三氣候區の特徴が極めて明瞭である地方以外の氣候の説明は、他の地理的要素に關係付けて説述するといふのであるから「氣候」の項目がないからとて、氣候の説明を缺くとはいはれない。

次に交通を例として述べてみたいと思ふ。關東地方の陸上交通に「なほ大宮・高崎間には高崎線があり、高崎からは信越本線があつて、直江津・新潟に」とある。然る

に舊地理書には、東京・高崎間には高崎線が通つてゐるといふことがあつたのである。そこで高崎線とは大宮・高崎間である。之は地理書の誤りであるといふので、文部省へ其の旨をいつて來る者もあるし、稀に熱心な者は驛長の證明書までも添へて編纂當局者に其の誤謬の訂正方を申込まれた者もあるとの事であつた。之では餘りうるさい、折角の編纂當局者の考へも滅茶々々だといふので、現行地理書のやうに改正したのださうだ。

成る程、鐵道省では大宮・高崎間の鐵道には高崎線と命名してゐるが、運輸系統からいへば、上野驛から高崎へ直通列車のあるのはいふまでもない、それは上野驛から信越線廻り新潟行列車もあれば、金澤行列車もある。かういふ事實を深く考へずして唯鐵道の起點・終點のみに拘泥することは甚だ了解に苦しむものである。

鐵道省に於ける保線管理からいへば、鐵道の起點・終點ははつきりさせなければならぬが、今日の運輸系統からすれば益々長距離間に運轉される傾向であるから、さうした方面に注意することは、鐵道交通取扱上の一着眼といふべきである。鐵道の名稱からいへば、東海道本線・山陽本線の別があつても、東京・下關間に特別急行の直通列車が運轉されてをり裏日本方面に於いて、青森から奥羽本線——羽越本線——北陸

本線——東海道本線を經由して大阪まで直通急行が運轉されてゐる時代である。やがて東北本線——東海道本線——山陽本線間の直通列車も運轉される時が來るであらう。

さればとて私は鐵道名を無視せよといふのではない。鐵道名を知つてゐると、鐵道時間表を活用する上にも都合がよいのであるから、鐵道名を抜きにして指導すべきなどとは少しも主張はしない。併し餘りの小範圍にわたる距離の鐵道名まで擧げる必要がないといふのであり、我が國の主要幹線に就いては、其の起點・終點を授けることも悪いとはいはない。東北本線・東海道本線・山陽本線・鹿兒島本線・函館本線などの起點・終點は鐵道職員でなくとも、常識的に知つてゐることはよいが、私の主張は更に運轉系統に注意して指導することが絶対に必要だといふのである。

折角地理書が叙上の精神で、東京・高崎間に高崎線のあることを認めてゐるのに、實際家は、其の眞意を理會することなく、之を誤りとなすに至つては、寧ろ滑稽といはんか、驚かざるを得ないのである。是れ結局地理書の精神を理會しないことから來る缺陷でなくて何であらうか。地理書としてはさうした目標があつて記述したのであるが、餘りそれが實際家に徹底されなかつたといふ理由で、現行地理書のやうな記

述をとつたのであると聞いてゐる。其の代り東北本線と信越本線及び上越線の連絡をとつて現行地理書のやうに記述したものと思はれる。

尋五地理書「日本」の處に、「我が國は北東部には寒さのきびしい處があり、南西部には暑さのきびしい處がある。しかし大部分は氣候が溫和で雨量もゆたかである」とあるが、之も意味深淵である。

我が國で樺太は寒い地方である。千島も寒い。北海道も寒いし、特に冬季の寒氣の烈しい所がある。南臺灣は熱帯に入つてゐる所がある。我が國の地形が南北に長いだけ、(1)北日本區(樺太島、千島列島、北海道本島の大部分)、(2)中部日本區(北海道本島の南西部、本州、四國、九州及び朝鮮)、(3)南日本區(臺灣、琉球列島、小笠原諸島)、(4)南洋區(我が南洋委任統治地)に分れ、其の位置の南北によつて氣溫の變化は相當に大であるが、大體觀に於いては溫和であるといふことが出来る。

更に眼を轉じて世界の寒地、或は暑熱地、或は寡雨地に比べると、概して我が國の氣候は溫和だといはれるのである。即ちシベリヤや、西藏高原の寒氣、さてはグリーンランドの酷寒さ、次は暑熱地としてサハラ沙漠、ビクトリア沙漠の暑さは大したものである。また之等の沙漠に於ける雨量の少いことや、ペルーの海岸に於ける寡雨地

帶の如き、降雨の甚だ稀な土地に比ぶれば、我が國の氣候の如きは甚だ恵まれたものと解釋が出来るのである。斯うした觀方——我が國の南北兩地方に於ける氣溫の差異を世界の寒暑地に比較して觀た考へで、地理書の如き記述をとつたのであると其の當時聽いてゐるのである。

この記述の仕方に就いては批評もあらうと思はれるが、編纂者としては右に述べたやうな趣旨で記述されたものである。また「日本」の課に於いて「それ故、一般に山が多く平地が少ないにかゝはらず、種々の農産物が出る。森林地が多いので林産物も少くない。又處々から鑛産物も出る。」とあるが、之も次のやうな趣旨なのである。我が國の農産物は氣候の變化が多いから、農産物の種類は多いが、其の産額は多くないので「出来る」としたのである。また我が國の森林地は多いのであるが、林産物は決して多いとはいはれない。故に「少くない」としたのである。鑛産物にしても、出るのは出るが、我が國の鑛産物は産額が多くない。そこで「出る」としたのである。

この記述に就いても、意見をいへば、意見もあるが、地理書編纂者としては、随分用意周到に筆を使つてをられるのであるから、實際者は其の意を十分に考究することが

必要である。併しながら指導の實際に當つては、前述したやうに、地理書の一字一句を忽にしては悪いといふのではない。地理書の精神を誤りなく吟味解釋するには必要であるが、それを以て直に教授語としたりする必要はないといふのである。あくまで私の考へでは地理書を十分に研究して、教師の指導觀に基づき、兒童の環境に立脚して、教師の頭に新たな地理書を組成したいと希望するのである。

三、地理書の地方化郷土化

小學地理書は吾々實際家に教材の根源を供給してくれるものと考へる。實際家は地理書に依つて教材の根源を受け、之を適當に敷衍して活用すべきものである。活用であつて捉はれてはならぬ。地理書は國定地理書の立場に於いて、國民教育上全國の兒童を對象とすべきものであり、大局的立場から教材に就いて、劃一的に述べてゐるといつてよい。

故に實際の指導者は、教材に輕重を定めなくてはならぬ。地理書の内容記述の方法がいろ／＼と改良されたとはいふものゝ、國定教科書といふ全面的立場に於いて確一的であるといふことは免れない。之も一に其の地方の教育者に活用の實際を任せてゐるからだと思はれる。

然るに、地理書の内容を絶對的のものとして、其の内容を少しも動かしてはならぬ。地理書にあるだけのことは削除してはならぬ。地理書以外には附加してはならぬなどと考へては地理書活用の鍵を忘れたものであるといはねばならぬ。地理書は其の地方々々に於いて活用されてゐることを俟つてゐるのである。重要ならざるものを軽く取扱ひ、重教材に力を注ぎ、必要なことを附加敷衍することは勿論當然である。

繰り返して述べるやうになるが、私は斯くいへばとて地理書を輕んぜよといふのではない。地理書の精神を十分に検討した上に教材の輕重を定め、敷衍をするのであつて、徒に漫然として教科書を活用せよといふのではない。尤もそれでは活用にならぬが。

私は數多の方から「どうも地理の時間に不足して困る。時間が足りないので、教材が残つてしまふ。之は一體どうすればよろしいのか。」といふおたづねを受けることが多い。誰もが經驗するやうに地理の教授時間に餘裕のないのは事實である。一面時勢の推移と國勢の發展とに伴ひ、年々と教授材料が多くなつて來るのは争はれぬ事實である。併しすべての材料に對して之を平等化し、普偏化し、何等取捨せず、

輕重の別も辨へぬならば、どれ程の地理科教授時間があつても駄目だといはざるを得ない。茲に於いて考へるべき問題は教材に輕重を定めよといふことである。然らば如何なる諸點に着眼して、教材の輕重を定むべきであるかといふに、其の觀點をあぐれば次の如くである。

- 一、一國國勢の大勢をうかがふに重要な材料
- 二、人類文化の發達を示す材料——地人相互關係の材料
- 三、地方的教材として有價値の材料——地方の特色を示す材料
- 四、郷土より眺めて關係深い材料または郷土の材料で重要なもの
- 五、模式的教材——地理科基礎觀念養成に適當な材料

之等の事項に就いて其の内容を説明することとする。

一、一國國勢の大勢を示す材料は之を自然及び人文の兩性に求めることが出来る。即ち我が國土の面積——約六十七萬五千平方呎あることも、約一億人に近い人口も我が國勢をうかがふには重要な材料である。イギリスの本國の面積は約二十四萬五千平方呎で、我が國の僅かに三分の一に過ぎない。併し其の海外領土は實に廣く約三千百五十萬平方呎に達し、全世界の約二割五分に近い。また英本國の人口は約

四千六百萬であるが、全植民地を併せた人口總數は約四億八千萬となり、世界總人口の約二割二分を占める大國である。

之等の數字をあげたからとて、之等を一々兒童に記憶せしめるのではないが、一國の國勢を理會するには重要な材料である。併し我が國の面積の約六十七萬平方呎と人口一億は世界に重きをなす國家の國勢を知る基礎的材料として記憶せしめたいと思ふ。

我が阪神大工業地區、京濱大工業地區、名古屋大工業地區、及び北九州大工業地區の産業景觀は我が國の産業、經濟を理會するには重點をなす教材である。また鐵道幹線——東海道本線、山陽本線、東北本線、函館本線、宗谷本線、鹿兒島本線、臺灣西部縱貫線、京釜本線、京義本線、其の他の重要幹線などは何れも我が國鐵道交通を理會するには重要な材料である。

我が國は山地が多く、地形と分水嶺との關係で大河は少いが、雨量が多いから水量も豊かで、流勢が早いから多く水力發電に利用されること、平野區に於ては灌溉交通運輸に利用されてゐるといふことは、我が國河川の個々の事實に徴して重教材である。

二、人類文化の發達を示す材料といふのは、人類が此の自然をば生活舞臺として自然を利用する方面の適應と、同一目的を達成するに、障礙となる或る自然に對抗しつゝ其の障礙から避けようとする對應とが、兩々相俟つて人間と自然との關係を示すもので、適應の進歩と對應の進歩とは人文の發達を將來するものである。彼のスイス國に於いて自然に適應して之を利用する態度は面白い。スイス國は其の國勢が盛でないから、世界列強に重きをなさないが、各種の國際事業の事務所本部の置かれてゐる所として注意すべきであるが、次に述べるやうな自然に適應して之を利用するスイス國人の施設に注意したいと思ふのである。

即ちスイス國は世界に山水明媚の國として廣く知られた國である。されば他國人の此の國に來遊する者が頗る多く、スイス國は之等觀光客に對する歡迎接待の方法は實に至れり盡せりである。交通機關、旅舍等を見てもそれが首肯される。交通機關として、山岳重疊の地に、或はアプト式鐵道の如き、或はケーブルカーの如き、其の發達と施設は實に驚くばかりである。旅館經營には旅館業者協會が學校を設立し、給仕には外國語、地理、簿記等を授け、外國よりの遊覽者に對する禮儀作法も指導する。次にこの國に於ける牧畜に就いてみる。山腹谷地の傾斜地に於ける放牧の如き、

實に自然に適應した利用が愉快に思はれる。季節によつて移動するのである。冬は山間の谷地に舍飼し、春になつて若草漸く萌え出づるやうになれば、谷地を出で、夏季に至れば山腹の高地に及び、夏を過ぎ冷氣が加はり、寒くなれば次第に山麓に下り、斯くして冬には山間の谷地に飼はれるのである。

國人は一般に家畜を愛し、家畜を看視しながら手藝、打紐或は木製の小細工の類をなしてゐる。されば畜産として生肉、皮革、煉乳、牛酪、乾酪等を生産する。コ、アの原料を遠くブラジルに仰ぎ、チョコレートを製するも、内に優良な牛乳を出すからである。

またスイスに於ける工業生産の有様を見ても此の國の自然に適應した生活様式が明瞭に知られるが、茲にはそれを省略し、次は自然に最も對抗して之に對應しながら、之を利用するオランダの施設を紹介してみよう。

オランダは土地が一般に低平で、西海岸は海岸の砂丘帯を除いては水面以下にある。されば堤防か、砂丘によつて海水の浸入を防いでゐる。海面以下の土地は全面積の約四分の一に及び、ユトレヒト附近のフェヒト川の河床は市街の敷地より五米半高い。

排水治水事業は國家的の大事業で、治水事業の如きは世界第一と稱せられる。此

の國に於けるロツテルダム・アムステルダムのダムは堤防を意味するものである。堤防は通例九米から十八米半あり、幅は其の數倍に及び、堤防上には道路があり、車馬の通行が自由である。排水の爲には或は蒸氣機關を使用し、或は風車を利用してゐる。

オランダは埋立工事には成功してゐる。彼のハーレム湖（一八六六平方千米、最深所四六米）の埋立工事も一八三九年より一八五二年の間に工費一千万圓で竣工してゐるのである。さればオランダ國に於ては「神は海を作り、我は陸を作る」の語がある。實にオランダ國民は始終水と戦ひ、之に對抗し對應しながら生きる國民であるといふことが出来る。

三、地方的教材として價值觀の豊かな材料といふのは、つまり郷土色たつぷりのもので、地理教材の對象となすに足りるものである。國家的立場に於いては、採るに足らない材料でも、其の地方に於いては有價值のものがある。かうした材料に着眼して、之を附加し、敷衍する所に、地理教育の生きた分野があり、地理書活用の領域があるのである。

産業方面でも之を國家の立場に於いて、地理書には載つてゐなくても、其の地方々々

々から見て、其の地方の經濟の資源をなしてゐるものが多々あると思はれる、之等を適當に附加して、敷衍することが地理教育上必要なのである。之は唯に産業方面にのみ限らず、地理の各方面に所謂地方材料が存在する。

讃岐平野では古來灌漑用水で苦勞する。各藩が重大視した池掘り政策は昭和の今日までも續いてゐる。寧ろ反つて必要の度を増した形である。藩政時代には甘蔗や草棉が米と共に主要耕作物だったが、今では米・麥作が全部之に代つてゐる。讃岐の灌漑用水は池から七割、川から二割、残り一割は井戸となつてゐるが、年々五六個の割合で殖えて行く池でもまだ足らない。であるから、夏になると、金毘羅さまの淨火を戴いて、青年團員等が、ソレ一式に村へ持歸り、雨乞するのが、年中行事になつてゐる位だ。それで池掘政策は縣當局の重要な仕事である。最近の大事業は田野々池の新設と満濃池の嵩上げ、三郎池、四ヶ池の嵩上などである。池掘りといつても實際には大きな池を掘るわけにはいかぬ。

田野々池でも、山峽を堰止めて、一大貯水池を新設するのである。即ち三豊郡の大野原村附近、百四十五米の山峽に高さ三十餘米、幅三十三米のマルケブル・アーチ・ダムを作る。この多拱式のダムは日本で初めての設計で、佐野利器工學博士が顧問とな

つて計畫した珍らしいものである。

大正十三年の大旱魃に刺戟されて、大關耕整組合の出資と國庫補助と縣費とで、縣營として五十七萬圓で、四年間を費して完成したもので、灌漑面積は四ヶ村、六百餘町歩、實に見事な工事である。滿濃池の方は、四十萬圓の工費で、周圍十六村に堤防一、二米に嵩上げを行ひ、二十五萬立方坪の水量増加を圖つたものである。

かうした具合で、讃岐平野の農業の基本には並大抵ならぬ苦勞がある。が幸に溜池の水は、温度が高く、河川の流れに比すれば、稻の栽培に適應してゐる。この池水の恵みで、讃岐米の味は益々發揮されてゐる。

讃岐平野の例を出した序に今一つの例をこの平野にあげてみよう。麥稈眞田と吠は、誰しも香川の二大家庭工業といふ。農家の副業としてこれ程廣い範圍にわたつて行はれ、これ程堅實な収入をあげてゐるものは他に例が少からう。

麥稈眞田は丸龜市を除き、吠は高松市を除いて、各一市七郡、何處にも産するが、殊に西讃岐に産額が多い。麥稈眞田は綾歌郡が筆頭、吠は三豊郡が斷然第一位である。縣下の農家戸数は七萬七千餘戸と數へられてゐるが、麥稈眞田をつくるものが、四萬一千戸、吠をつくるものが三萬七千戸を算するから、如何に行きわたつた副業であるか

さわかる。兩者を合せた生産額は縣下の林産、畜産、鑛産の總額、鹽を除いた水産額よりも多いのであるから、可なり相當なものだといへる。従つて縣下農民の懷をどれだけ養つてゐるかさわかる。

元來讃岐の氣候風土は麥の耕作に適してゐる。大麥は極く少いが、稈麥は質もよく、收穫率も全國に冠たる地である。麥作が盛な爲、一方では製粉工業が起り、阪出の日清製粉工場の外にも、小工場がある。他方では麥稈眞田が作られる。一時は本末顛倒して眞田を編む爲に、麥を耕作した程眞田がよく賣れたことがあつたといふ。

何でも明治十五年、大阪の人、原田某が小豆島へ來て、麥稈を買占めた、土地の人が怪しんで用途を聞くと、眞田を作つて海外へ輸出するのだといふ。器用で模倣性に富んだ例の讃岐氣性で早速製造し初めたのが濫觴だといふ。

吠は日露戰爭當時、糧秣包用に需要が多かつた頃、出征軍人の家族擁護に帝國軍人後援會が獎勵したのが起原となつた。

戰爭が濟んで一時用途が絶えた頃、專賣鹽の包裝が改正され、菰俵から吠になつた爲、現在の盛況の基が出来た。今では麥稈眞田よりも、確實な副業となつたが、其の需要が鹽の包裝のみならず、朝鮮米の包裝に用ひられてゐる。岡山、阪神方面、朝鮮など

へ移出される高は縣内で用ひられるものの數倍に上る。

讚岐米が良質であると共に、其の稻藁の質もよい。叭製造の發達した主要な内的原因である。縣當局では稻藁の殆ど全部が叭となつてしまつて、堆肥の原料がなくなり、地力が衰へ、米作に影響する事實を發見して頭を悩してゐる。

かうした材料は地方の特色を示す地方的材料として面白い材料である。故に其の地方に於いて特に注意して附加指導することの必要はいふまでもなく、全國的立場に於ても一言附加することが有意義であると思ふ。

四、郷土より眺めて關係の深い材料、または郷土の材料で重要なものは、前項に述べた精神とも一致するのであるが、之は郷土の生活から觀て特に關係の深いものに注意することを指示するものである。

例へば樺太の住民は今日三十二萬あるが、樺太の住民は他の臺灣、朝鮮等の外地のそれに比べて特異性となすは住民構成が大部分内地人であるといふことにある。而もそれ等の住民、中北海道、奥羽地方より移住したものが最も多い。それは其の位置的關係からいつても當然といはねばならぬ。従つて教員の集會に出ても奥羽地方出身者が多いのである。

故に内地に於いて同じく樺太地方を取扱ふ際にも北海道や奥羽地方に於いて指導するのと、四國や九州に於いて取扱ふのでは自らも力の入れ方がちがつて來るのである。それとも北海道や奥羽地方は位置的にも近いし、此の地方との關係が深いから當然なのである。

五、模式的教材——地理には自然と人文及び之等兩性の相互關係について、基礎觀念を陶冶すべく、模式的材料がある。前述した我が國地誌の指導に於いて、地方別單元取扱のスタートを關東地方に採るべしといふ主張には、關東地方には自然及び人文にわたつて地理科の模式材料が豊かであるから、本科の基礎觀念を陶冶するのに都合がよいといふことがあるのである。

即ち自然材料に於いて、山脈、山、火山、脈、火山、平野、河川、湖、海洋、港灣等はいふに及ばず、人文材料に於いて文化の最も發達せる我が帝都の地、東京市あり、また我が國第二の大開港場、横濱港あり、之等の二都市の活動機構を學習することによつて、地理科、人文方面及び自然と人文の相互關係も指導することが出来る。産業方面に於いても、農業あり、養蠶業、製絲業が行はれ、工業が發達し、京濱大工業地帯の發達を見てゐる。また日立、足尾の二大鑛山あり、常磐炭田がある。太平洋に面し、京濱の大人人口地帯を擁

するから海洋を有する諸縣は水産業が盛である。關東地方は交通が最も發達し陸上に於いては鐵道電車はじめ各種の交通機關、海上に於いては汽船、更に飛行場もあり、通信機關も完備してゐる。

併し以上にあげた諸材料はひとり關東地方のみでなく、奥羽地方に於いても、中部地方に於いても、また近畿地方に於いても共通性のものがあり、寧ろ關東地方にないもので、他の地方に存在してゐるものがある。例へば關東地方に於いては牧畜業は振はないが、奥羽地方には牧馬が發達してゐる。また苹果の産が多い。

であるから關東地方の取扱に於いて地理科の基礎觀念を陶冶するといふことは關東地方だけに限定すべきものではない。關東地方を最初に取扱ふからすべてが基礎觀念を陶冶する材料になると思へば、さうも考へられるが、一時に多くのものを模式的材料として注入的な指導をなすは弊害あつて利益することがない。

例へば關東地方に於いて火山と温泉の模式材料として箱根がある。また箱根は複式火山としての模式教材であるから、箱根山によつて複式火山の構造を指導するがよい。即ち地圖及び模型等によつて外輪山、中央火口丘、火口原等を指導するがよい。此の意味に於いて箱根山の取扱には注意を要する。相模川上流の發電に就い

ても、川の上流が發電に利用されてゐることの模式的材料である。此の意味に於いて相模川上流の發電所の取扱には注意を要するのである。

併しそれだからとて、火山に對する基礎觀念は、關東地方——箱根山の取扱で必ず養はねばならぬときめ付けることは兒童に無理である。なぜならば、此の頃の程度の兒童には複式火山として火山の構造に就いても、なか／＼理會され難いものである。それだからとて取扱ふなといふのではない。理會し難いことでも、兒童相應に理會されればよいのであるから、地圖を活用し、模型があれば、之を利用し、また略圖などを描いたりして指導することが必要である。かうして複式火山としての箱根山の構造を指導するのである。

而して此の時に養はれた複式火山に關する知識は、複式火山に對する基礎となるが、それだけで基礎觀念が確立されたとするは極めて捉はれたもので、私の考へを以てすれば、基礎觀念は漸次發展する伸張性を持たねばならぬと思ふのである。複式火山に對する基礎觀念は漸次發展し、九州地方の阿蘇山を取扱つてはじめてその基礎觀念が確立したといひ得るまでに指導することが重要である。

故に私は地理科基礎觀念を陶冶する爲に模式教材を研究しておいて、それに注意

して時間を多く割いての取扱が必要であると思ふが、すべてよく最初の指導に於いて模式材料として基礎觀念を養ふべく必要絶對のものとして、兒童の負擔を多くさせることは警戒を要することであると申し述べねばならぬ。

然るに實際に於いては、地理科基礎觀念といふことに重點を置き過ぎて、これも基礎觀念、あれも基礎觀念養成に絶對必要として詰込の教授をするものがあり、甚だしきは國語的解釋を下し、言葉を以て「山脈とは山の連つてゐるもの」とか、「箱根山のやうな二重式火山とは昔の火口中に、更に噴火したもの」であるとか、「開港場とは外國と商賣する港」とかいつただけで、本科の基礎觀念が養はれたもののやうに考へてゐる者もあるが、之は大いに注意すべきことである。

開港場をたゞ外國と商賣する港といつただけで、開港場の概念は出来るものではない。即ち開港場としての自然性條件も必要であり、人爲的の施設に就いても理會させることが必要である。自然性條件としては、位置、海岸の出入、海の深さ、海底の泥砂、地質卓越風に對する灣口の位置など最少限度として考へる必要がある。人爲的の施設としては、防波堤、埠頭、繫船岸、上空臨港鐵道、燈臺など種々のものがある。税關の如き官廳もある。之等の事項を横濱港の現實に就いて指導して、開港場に關する

觀念を養ふことが必要なのである。抽象的に「凡そ開港場といふものは自然性條件としてこれ／＼、人工的設備としてこれ／＼」といつた調子に授けたからとて、どうにもなるものでない。

併し茲にまた注意せねばならぬ重要事がある。それは先にも述べたやうに、開港場に關する基礎觀念をば、關東地方の横濱港の取扱に於いて確立させねばならぬといふことは、餘りに捉はれた考へだといふことである。成る程最低限度に於ける開港場に就いての基礎觀念は横濱港の取扱に於いてなされることは結構なことであり、またさうありたいと思ふけれども、凡そ基礎觀念といふものには程度があるものである。關東地方——横濱港の取扱に於いて横濱港の自然的條件や、人爲的施設等に就いて指導しただけでも、開港場に關する智識は養はれ、基礎觀念は出来るのであるが、開港場に關する基礎觀念はこの程度で満足すべきものであるか否かといふことである。

私の考へを以てすれば、基礎觀念は漸次發展せしめねばならぬものであり、或程度まで發展せしめた觀念を以て基礎觀念となすべきでないかと思ふのである。或は論者はいはれるかも知れない。基礎觀念といふものが、果して著者の如くであると

すれば、何を以て基礎概念となすかといふことを反問せられるであらうと思ふのである。私は之に對して、基礎概念にはそれ〴〵程度があり、基礎概念に對する人々の概念が必ずしも一致してゐないから仕方はないが、私は餘り基礎概念といふことに捉はれ窮屈に考へ過ぎるのは面白くないといふことを答へたい。蓋し餘り捉はれ過ぎた結果は良結果を將來しないのは事實であつて、往々にして誤解を招くものである。

さて横濱の開港場に對する問題であるが、關東地方の次に奥羽地方の指導に進んだ場合、奥羽地方にはなぜ開港場が發達しないかを、海岸地形、氣候及び陸上産業、交通との關係から相關的に指導すれば、兒童の開港場に對する觀念はそれだけ發展したものである。次に中部地方の指導に移り、太平洋方面では名古屋港、清水港を指導し、日本海方面では新潟港、伏木港の河港、及び敦賀港を取扱つた際に、なぜ太平洋方面には名古屋港の如き大貿易港が發達し、北陸方面に大貿易港の發達しない理由も鮮明され、兒童の開港場に對する觀念はいよ〴〵豊かとなるものである。次に近畿地方の指導に進めば、我が國の最大の貿易港神戸を指導し、大阪についても指導するのであるから、更に貿易港に對する内容が豊かに、且確實となるものである。

近畿地方の此の際の指導に於いては、開港場としての内容のみならず、開港場の發達する爲には、凡そ如何なる地理的要因を必要とすべきであるかといふこともはつきりわからねばならぬと思ふのである。茲に於いて開港場に關する知識が確實化するのであると考へる。

故に地理の基礎概念といつても、漸次成長發展すべき性質のものであり、唯に言語的解釋だけで終らせるのであれば、基礎概念ではないと思ふのである。

さればとて私は兒童に基礎概念を陶冶することを無視するのではない。故に教師としては豫め以上に述べた精神を検討し、此の材料については、最初にはどの程度に取扱ひ、次に何地方の指導に於いてはこの程度にまで發展せしむべきものであることを十分に了得して指導すべきである。此の觀點に於いて教科書の研究も必要であるし、模式教材に對する系統的研究が重要なのである。而して兒童に無理なく、誤解なく、地理的に、心理的に指導することが必要なのである。この問題に就いては可成り長くなつたので之で止めておく。

第三節 地理書挿畫・圖表の指導方案

一、地理書挿畫が重要性をもつ所以

(1) 直觀を基調とする 地理指導上、地理書挿畫が他の教科よりも一層重要性を持たねばならぬ根據の一は、地理指導は直觀を基調とするといふことに在る。地理といふ學科は、土地の實際に即して研究すべきものであり、實地に臨んで指導することを本領とするのであるが、それが實行不可能であるは茲にいふまでもない。

故に地理の指導は、兒童の想像類推の心理活動に俟たねばならないのであるが、兒童が想像し、類推するといつても、出鱈目に想像し、類推するのではなくて、兒童の過去の基礎知識と、地圖を読むことによつて、其の地の實際を知ることになるのである。

茲に於いて兒童の地理は極めて直觀的に指導することが必要であり、此の意味に於いて兒童の地理はあくまで直觀地理でなければならぬと信するのである。

併し直觀地理といつても、兒童が直接に直觀の出来る範圍といふものは、自ら制限のあるものであるから、地理の指導に讀圖力を基調として具體化して指導することが重要となるのである。

兒童が直觀する範圍は所謂郷土の範圍であるが、これとて郷土の範圍が廣汎であると直觀が出来ない。尤も之は直觀といふことの解釋のしやうによつて異なることは前節にも述べた通りである。地理の指導上、直觀の概念をば、唯目に見ることが出来るといふやうに解釋することは餘りに捉はれたものでも、もつと廣い意味に於いて、兒童の生活經驗といふやうに解釋したいと思ふ。

毎日東京の兒童を取扱つてゐる著者としては、大東京を以て最も狭い範圍の郷土と考へてゐる。之は低學年の兒童に對して適當な範圍だと思はれる。

抑々どれだけの範圍を以て、郷土の範圍となすかといふことは至つてむづかしい問題であるが、尋常五、六年の程度では、凡そ關東地方の一帯を以て、郷土の範圍としてよいと思ふ。それは私が從來尋常五年の兒童に就いて、はじめて地理の指導に際して、彼等の有つてゐる既有知識並びに兒童の生活關係といふものを具體的に調査してみ、五、六年の程度では大體關東地方の範圍が、郷土の範圍だといふ結論に達したのである。

かくの如くに考察して來ると、所謂郷土の範圍であつても、相當に廣いのであるから、兒童が直接に直觀の出来る部分は自ら制限を受ける所がある。

況んや地理といふものが、広い世界を學習の對象とするものであることを考へた時、兒童の地理は、出来るだけ具體的に、直觀化することが必要なのである。

然らば如何にして直觀化し、具體化するかといふに、其の方案には種々のものがあるであらう。其の土地の實際に臨んで指導することが理想であるが、その實行不可能なことは前に申し述べた通りである。

茲に於いてか、地圖の外に寫真や繪畫圖表などの直觀化方便物を使用して直觀化したり、説話要領を具體化したりする必要があるのである。

今日は映畫教育が唱導されてゐるが、映畫を以て地理を指導することは最上の直觀化だと思ふのである。例へば我が國陸上交通の中樞であり、帝都交通の玄關をなすあの東京驛の状態を指導する場合を考へても、其の建築の様式なり、壯大な偉觀は、五年の地理書にある「東京驛」の挿畫で知ることが出来る。汽車、電車の發着の頻繁なことは、一日一千回以上に達してゐるといふ實數に徴しても知ることが出来る。乗降客の多いことは、最近の調査に依ると、其の概數が十六萬に上つてゐるといふから、之は中國地方の大都である岡山市の人口に匹敵してゐる。

之等の事實を通して東京驛の景觀を知らせることが出来ても、朝夕のラッシュユア

ワに、主要列車の發着時に、雜沓するあの盛況といふものは、他地方の兒童には到底想像が出来まい。

然るに映畫であるとかうした實況を直觀するのであるから、申分がない。併しかうした設備を整へることの出来る學校は、都會の特殊な學校を除いて一般に之を求め、めることは到底不可能であり、木に登つて魚を捕へることより以上の不可能な現狀ではあるまいか。

故に私どもは地理指導に際して、多くの寫真、繪畫類を蒐集して、之を活用し、以て地理事實の直觀化、具體化を圖らねばならないのである。

2) 地理指導に適切な寫真は少い 然るに巷間、市場の商品として出てゐる繪葉書の類を見ると、多くは景勝地、保養地などの所謂名所遊覽の案内のものばかりで、之を地理指導の立場から考へると、利用價值が甚だ乏しいのである。今日の地理指導に重要性を認められてゐる産業の状態などを示すものは、殆ど見當らない實情ではないか。

つまり現代の地理教育の本質から考へて、名所遊覽的の地理教授に終らせたくはないのである。今日の地理指導は他に主力を注ぐべき重要問題が數多あるのでは

然るに地理書の挿畫なるものは、地理といふものの本質から、挿畫として精選したものである。地理の挿畫として價値のあることはいふに及ばず、即ち地理の立場から、挿畫をしての選擇に苦心をされたもので、或は其の地方に依頼して、現地を撮影したものであるが、或は教科書編纂の當事者が直接其の地に於いて撮影されたものか、或は内外各地の出版物の中から最も適當なものとして吟味、選擇したものであるから、價値の豊かなものであつて、それだけ私共實際家は挿畫活用の途を講ぜねばならぬのである。

序であるから、附言いたしたいことは、私が教へてゐる兒童の挿畫に對する感想とでもいはんか、それをたづねてみると、關東地方の挿畫は割合とよく知つてゐるから、外の地方の挿畫を多く入れて欲しいとか、中部地方の處に出てゐる「スキー」の挿畫は、「この頃のやうにスキーを知らない者のない時代には、其の必要がないと思ひます。」などと甚だ虫のよいことを述べてゐるのである。之も畢竟するに、地理書挿畫の數を増加して欲しいといふ希望に外ならぬのである。何れにせよ、萬國共通語としての挿畫に對して兒童の關心は大なるものがあり、兒

童の心意の赴く處を具體的に物語つてゐると思ふ。

二、挿畫取扱の根本精神

(1) 挿畫取扱に見る從來の弊 次に之等の挿畫の取扱方に關して、從來どんな要領が行はれてゐたかを述べてみたい。之は私の狭い見聞であるかとも思ふのであるが、之には兩極端の二つの様式が現存すると思ふのである。

其の一つは挿畫に最も忠實な取扱方であるが、忠實といふよりは、寧ろ忠實過ぎるといふ方が適當であつて、挿畫に現はれてゐるものは、たとひそれが必要でないことであらうが、細大洩らさず、すべて「之は何、あれは何」といつたやうな取扱方をなすもので、挿畫に示されたものは、一木一草と雖も、之を無視しないといふ態度で、挿畫には甚だ忠實であるが、其の實、感心されないものである。

例へば尋常五年の地理書にある「日立鑛山」——これは製鍊所を中心として示されたもので、數多の建築物、工場が立並んでゐる。熔鑛爐の建物、風を送る所の送風機、室、修繕工場、電車製作工場、事務所などが現はれてゐるからといつて、之等の殆どすべてに就いて「これが何の室、あれは何をする所」といつて、兒童に知らせる必要があるであらうか。假りに兒童に知らせたとしても、それがどれだけの價値を收めるもの

であらうか。私はそこに甚だ疑問なきを得ないのである。必要のないものまでも先生が知つてゐるから、挿畫に就いて調べてゐるから、挿畫の解説書に出てゐるからといつて、兒童に知らせることは寧ろ弊害のあるものだと思つてゐる。

日立鑛山の挿畫に於いては、製鍊に最も重要な熔鑛爐の建物だけは是非いはねばならぬ。其の他は兒童の質問に應じて適當に處理してよいのである。

適當に處理するといふのは、兒童の質問の中、「この建物は何をやる處ですか。」といふのがあれば、「之は日立鑛山のいろ／＼の事務をとる事務所です。」といへばそれで足りるのである。

私は寧ろ之等の數多の建築物工場等を総合的にみて、其の盛況——我が國五大鑛山の一をなすこと。金の製鍊高も多いことを理會させればよいと思ふ。

製鍊の盛なことを知らせる一つの具體材料として、煙突の雄大なことに着眼させたならよいであらう。煙突の高さが約百五十五米、下部の直徑が十米餘、上部の直徑が八米に近く、煙突の下部は此の教室よりも廣いのであると聞かされては、兒童もびつくりしてしまふのである。私は何時も之を経験するのである。

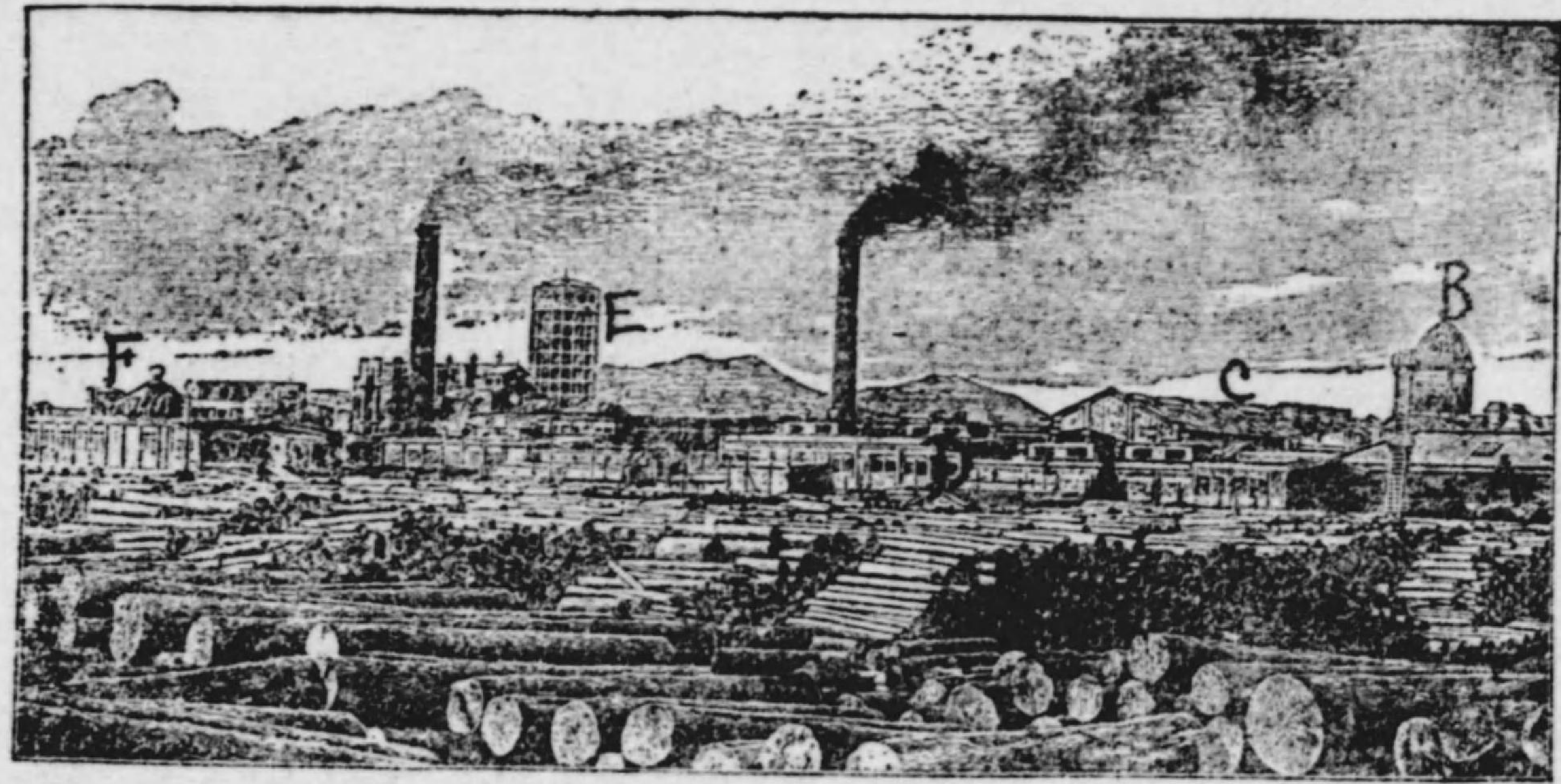
挿畫に現れた山には、草も木も止めてゐない。之は銅の製鍊によつて生ずる亞硫

酸ガスの爲に附近一帯の山岳の草木を枯死せしめたのである。それで土砂が崩れる虞があるので、それを防止する爲に、挿畫の中で網でもかけたやうに見えるものがある。土砂止めをしてゐるのである。それが今ではこの高大な煙突が出来て、亞硫酸ガスは空中高く飛散するので、煙毒から救はれたのである。

九州佐賀の關には日立鑛山のより更に高大な煙突が出来てゐるが、日立鑛山は海拔五百米の山に建設されてゐるので、この煙突を遙か遠方からも望み見ることが出来、大正七年からは海圖にも記入されてゐるのである。

若しこの挿畫を通して、兒童から「日立鑛山の銅鑛はどのあたりから掘つてゐるのですか。」といふ質問が出たら、向つて左の方に見える山の奥の方に採鑛所があるのだと説明すればよい。

私は茲で更に希望することは、關東地方には、足尾・日立の二大鑛山があり、鑛山に関する模式材料として、基礎的指導をなす意味に於いても、他に適當な日立鑛山及び足尾鑛山の寫真類を集めて直觀させるがよいし、また我が國の五大銅製鍊地である栃木の足尾・愛媛の別子・秋田の小坂・大分の佐賀關・茨城の日立鑛山の銅の産額の大體をも示して、銅の産額圖表を作業させるのがよいと考へる。之が私の從來主張する挿



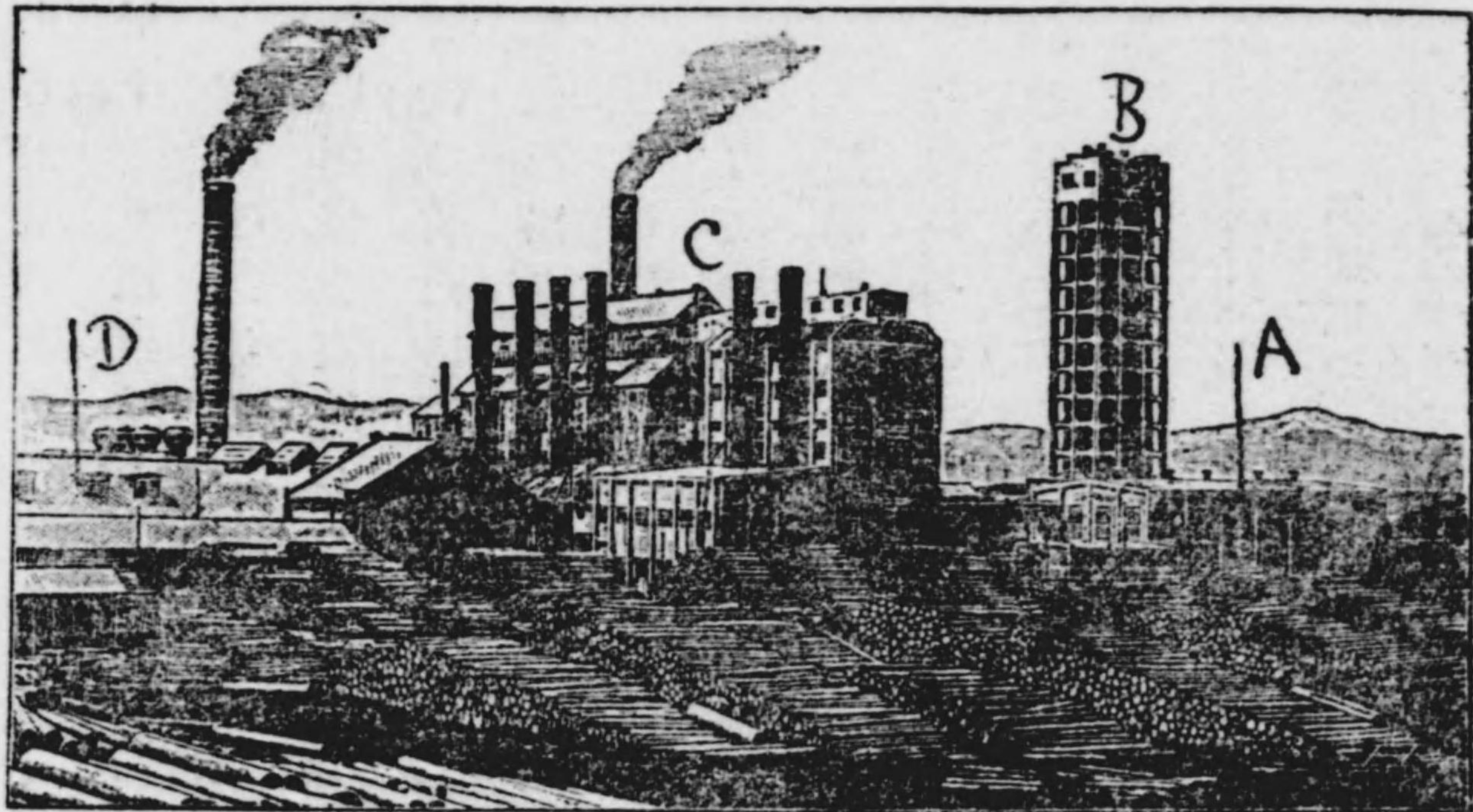
場工紙製るあに牧小苜

室器紙抄 C	塔槽水 B	室務事 A
室木調 F	塔製製 E	室機木碎 D

畫を通しての發展的取扱の一過程なのである。

今一つの例を述べてみる——尋常六年の地理書に製紙工場の挿畫が二つある。一は北海道苜小牧にある製紙工場、一は樺太の豊原のものである。共に王子製紙會社の工場である。

之等の挿畫を取扱ふ時には何時も經驗するのであるが、どの程度に取扱つたらよいかといふことである。パルプ洋紙製造の工程を兒童に知らせたとて、それがどの位理解出来るかも疑問である。私は樺太に於いて大泊・泊居・惠須取・落合・知取のパルプ製紙工場を見學してゐるが、なか／＼理解は出来ないものである。其の大體は理



場工アルパるあに原豊

塔製製 B	室製製 A
室木調 D	室釜木 C

解出來たが、各工場に於ける作業の有様を説明せよといはれても困難である。

かゝる私の經驗からして挿畫に現はれた各工場に就いて一々説明する必要は徒勞に歸することだと思つてゐる。即ち苜小牧の製紙工場では、事務室・水槽塔・抄紙器室・碎木機室・製藥塔・調木室などが現はれてゐるが、それ等の一々に就いて取扱ふ必要はないといふのである。

併し挿畫中、水槽塔の如き、また製藥塔の如きは最も特徴があるので、説明してやるがよい。教師が説明しなければ必ず兒童から質問するに相異なる。即ち挿畫の水槽塔は工場や社宅に給する。パルプ製紙工場では實に多量の水を必用とするので

あるから、水利の便ある所に工場を設置するのが一条件である。製薬塔は木材を分解する重亜硫酸石灰液を造る所である。

苦小牧工場で消費する原木は、主として北海道産のとどまつえぞまつで、主として新聞用紙を製造してゐる。其の製品は東京・大阪・名古屋、其の他各地へ供給してゐる。挿畫の前面に横たはる丸太の木材は、何れもパルプの原料となるえぞまつとどまつで伐り出された木材は一年間位はかくして集積されてゐるのである。

要するにこの挿畫に就いては、各工場の名稱や作業の有様を説明するよりも、挿畫の前方に處狭しと集積されてゐる原木と工場の規模の宏大な全體景に注意させることが緊要であると思ふのである。

他の一つの挿畫取扱方といふのは、前述したのと全くの反對で、挿畫を活用する精神を缺いてゐるもので、甚だ失禮な表現であるが、「その挿畫を見ておけ。」といった調子の甚だ冷淡不親切なものである。これでは折角の挿畫も泣いてゐるのである。洵に遺憾なことではあるまいか。

(2) 挿畫取扱の指導精神 然らば私は地理書挿畫を如何にして活用してゐるかといふことを述べてみたい。

私は平素現代の地理教育は作業主義地理教育——私は之を單に作業地理教育といつてゐるが、作業地理教育の實踐によつて、地理學の主張する新傾向も取入れられ知識偏重の教育を斥けて、知情意の三要素を打つて一丸とした人間の全體教育も實行することが出来ると信するのである。それであるから私の挿畫取扱要領といふものは、自ら作業地理教育實踐の立場からであると承知されたい。

先づ私は挿畫取扱の方案として抑々最初の指導、茲にいふ最初の指導といふのは新教材に對する第一時の指導の意味であつて、この最初の挿畫取扱に於いて、其の地方なり、其の洲なり、其の國の全體觀をなさせるのである。

地理書の本文を最初に兒童が讀解するといふことは相當に困難である。餘程讀解力のある兒童でないとなか／＼讀みこなせないものであることは、讀者各位も夙に御經驗の事と思ふ。然るに挿畫なるものは具體性表現であるから、この挿畫を通して、斷片的ながらも、其の地方の大觀をなす事が出来るのである。

併し、この第一時の取扱である挿畫の指導は、それ程丁寧な取扱でなくてよいのである。「丁寧」といふ言葉は少しく誤弊を招く嫌ひがあるが、詳しく説明する必要はないといふ意味なのである。挿畫を通して地理の事實を認識する程度なのである。

例へば尋常五年中部地方の挿畫に於いて、「富士山と大宮附近の製紙工場」といふのを見る場合には、富士山は餘りにも知られてゐるから、此の際は特にいはなくともよいが、大宮には製紙工場があるといふ事實を認識させねばならぬ。併し此の場合必ず地圖と結び付けて考へることとし、地圖で大宮の位置も、富士山の位置も讀取るのである。

昨年であつたが、此の挿畫を取扱つた際に、或男兒童から「なぜ大宮に製紙工場が出来たのですか。」とたづねられた。之は實によい着眼で、結構な質問であり、この質疑を解決するには、原料である木材の供給、また水の供給、更に動力の關係等から説明しなければならぬが、今は挿畫の景觀を通して中部地方の全體觀をなすのが重點であるから、私は「それはよい處に氣が付いた。あとで富士山麓に就いて調べる」とがあるから、それまで預つておかう。外の皆さんも今のよい問題を忘れないやうにしておくがよい。」といつて、其の時はそれであつさり片付けたのである。

あとで富士山麓に就いて調べる時に、其の問題を再び取上げ、「この前に、誰さんから、大宮の製紙工場に就いてよい問題が出てゐるが、覚えてゐますか。」ときゝたゞして指導したことがあるが、問題を出した生徒に對しても大なる獎勵になつたと思つてゐる。

てゐる。

かくして最初挿畫を大觀し、全體性指導をするから、兒童は何處にどんな挿畫が出てゐるかといふことを知つてをり、指導がだん／＼進行するに伴れ、教師から「之について何頁の挿畫をごらん下さい。」と指示されなくても、兒童自らが挿畫を活用することが出来、兒童自身が挿畫を活用する態度は、挿畫そのものに生命を與へる所以だと思ふ。之が作業地理教育の一の特徴である。

つまりこの時に挿畫に關する要點を説明し、兒童のたづねたいと思ふことを指導するのであるから、一つの挿畫に就いて前後二回指導する機會があるといふことになるのである。其の外挿畫取扱に就いて或つかの問題もあり、希望もあるが、今はそれをやめておき、其の地方の全體觀をなさせる意味に於ける挿畫取扱要領の實際例を北海道にとつて述べてみよう。

「駒岳と大沼」——駒岳と大沼の位置及び駒岳が那須火山脈に屬する火山であることを圖上に讀取らせ、駒岳を背景とする大沼の其の風光美を觀させればそれでよい。「羊蹄山」——其の位置と那須火山脈に屬することは地圖上で讀取らせ、其の山容から「蝦夷富士」といはれることを授ける。

「森林を伐開いて開墾してゐる所」——本道に於ける開墾作業の有様を観させ、森林を伐開いて本道の富源を開拓する痛快さを想はせればよい。

「北海道本島に於けるにしんの陸揚げ」——にしんは北海道水産の重要なものであり、其の豊漁であることを知らせればよい。この挿畫が日本海に面する留萌港であることを授け、留萌港の位置を圖上に讀取らせる。

「トラクター」——北海道本島に於けるトラクターを使用して農耕する景觀を観させ、大農法の行はれる其の特色に着眼させればよい。

「米の分布」——次の挿畫と相俟つて、本島に米が多く生産することを知らせればよい。最も多く生産する地域が上川盆地であることを知らせることはよい。併し此の際氣候との關係を説明する必要はないが、夏の高温と密接な關係のあることを臭はせることはよい。

「水田の草取りと灌漑溝」——「米の分布圖」と相俟つて本島に米を生産すること、水田の規模の廣大なことを知らせればよい。場所は上川盆地であることも知らせてよい。

「札幌附近の牧場」——挿畫の景觀を通して、本島の牧畜として馬牛のあること特に

牧馬が盛であることを観させればよい。場所は札幌附近の眞駒内牧場だといふことを知らせてもよい。本島では牧馬、牧牛の外、牧羊のあることも知らせておくがよい。勿論此の際、本島が牧畜に適する理由などを推究してはならぬ。

「石狩炭田の炭坑」——地圖に石狩炭田の分布を讀取らせ、本圖は夕張炭坑を寫したものであることを知らせる。我が國では九州の筑豊炭田に次ぐ重要炭田であことを知らせるもよい。

「苫小牧にある製紙工場」——苫小牧の位置を地圖に讀取らせ、製紙工業が盛である景觀を観させればよい。北海道本島はパルプ製紙の原木に恵まれてゐることを軽く言つておいてよい。

「室蘭にある製鋼所」——室蘭の位置を地圖で讀取らせ、工場の規模の大なること及び其の製造品に特色あることを知らせればよい。製造品の特色といふのは挿畫の上圖にある大砲の製造を意味するものであるが、其の他の製造品——彈丸各種の兵器、飛行機用發動機、車輛、汽車、汽船、船艦の諸材料、蒸氣機關、ポンプ等に就いては一々説明する必要がない。

「函館港」——函館港が本島の表玄関たる位置を圖上に讀取らせ、水陸交通の要地で

あることを観させればそれでよい。

「小樽港」——この挿畫と相對照して北海道本島に於ける日本海隨一の開港場たる小樽港の位置を圖上に讀取らせるだけでよい。兒童は挿畫中の高架棧橋が眼を惹くので質問するが、「石炭を積み込む爲の棧橋だ」と簡單に取扱つておいてよい。

「札幌」——「札幌市街の圖」と相俟つて札幌市の位置と札幌市街の基盤の目のやうに整然たる區割にある特徴を讀取らせればよい。

以上に述べたのは、北海道地方指導の第一時指導に於ける全體性取扱の立場からの取扱方案であるから、極めて簡單なる取扱であるのである。

併し指導が漸次進んで、再び之等の挿畫を繰返して取扱ふ時にはもつと突込んで指導することとなるのである。けれどもそれ程必要でない事を細々説明するよりも、挿畫の景觀から全體的中心生命をつかませ、其の挿畫を中心として更に、發展的な取扱をなすことが眞に挿畫に生命を與へる所以である。

最後に挿畫の取扱に於いて述べなければならぬことは、地圖と相對照して、其の位置、景觀を讀取らせるといふことである。例へば「室蘭にある製鋼所」の挿畫を取扱ふにしても、「函館港」のそれを指導するにも、室蘭港なり、函館港の擴大地圖があれば、それを活用すればよい。

さうすれば製鋼所の位置もひとりでわかるし、室蘭港に於ける海灣の地形もわかつて都合がよい。函館港の場合にしても亦然りである。此の觀點からして、地理書附圖には部分の擴大地圖があればよいと思ふのであるが、それが少いので甚だ遺憾である。室蘭港にしても、函館港にしてもそれが無い。仕方ないから取扱の實際に當つては、小黑板等に略地圖を以て示せばよい。

(3) 圖表取扱の着眼 地理書には多くの圖表が出てゐる。無味乾燥な數量を具體化するには圖表がよい。産業に關する圖表が最も多い。「米の産額の比較」「麥の産額の比較」などこれである。

小學校の地理教育に於いて細かい數字をあげて産業統計などを説明する必要がある。其の大體がわかり、大勢の理解が出來ればよいのである。大體數を取扱はず正確を期せんが爲に、細かい數字をあげることが、却つて弊害があつて悪い結果となる。

地理書の圖表に就いて遺憾を感じるのは統計が古いことである。現行使用のもののは昭和三年統計のものであるから、今日とは大分異つてゐるのがある。併し地理

書としては之等の圖表を毎年修正することは容易ならぬことである。また實際に於いては特殊なものを除いては著しい變動も少いから、毎年修正する必要はないのである。前述したやうに大勢を知ることが出来ればよいのである。

併し貿易の如きは、年によつて著しい變動がある。地理書の材料は餘り古過ぎる。故に實際の取扱に於いては、最近の材料を示してやらねばならない。

主な貿易品と貿易額の比較を見ても、昭和三年に於いては次の如くである。

總輸出額 約二十億圓

生絲七億三千萬圓 綿織物三億五千萬圓 絹織物一億三千萬圓 砂糖四千萬圓

メリヤス製品三千三百萬圓

總輸入額 約二十四億圓

實綿及繰綿五億五千萬圓 鐵一億五千萬圓 羊毛一億一千萬圓 木材一億一

千萬圓 礦油九千萬圓 肥料九千五百萬圓 機械及び同部分品九千萬圓

昭和十一年の我が國重要貿易品は次の如くなつてゐて、昭和九年以來、我が國第一の輸出品は綿織物となつてゐる。

總輸出額 約二十八億圓

綿織物四億八千四百萬圓 生絲三億九千萬圓 人造絹織物一億五千萬圓 絹織物七千萬圓 鐵七千六百萬圓 機械類八千二百萬圓 罐詰食品七千一百萬圓 車輛及同部分品五千八百萬圓 メリヤス五千萬圓

總輸入額 約二十九億三千萬圓

實綿及繰綿八億五千萬圓 鐵一億九千萬圓 羊毛二億圓 礦油一億八千萬圓

機械及同部分品九千萬圓 豆類八千萬圓 ゴム及び樹脂八千二百萬圓 製紙

用及人絹用バルブ六千七百萬圓

昭和三年當時と比較するに變動が多い。貿易の如き變動性の激しいものでは止むを得ない。そこで私は古い地理書の圖表を如何にして活用するかといへば最新の材料を示して兒童に圖表化作業をなさしめ、新舊の兩材料（此の場合、古い材料は教科書）を比較して、我が國貿易の變遷を回顧するなり、其の推移の状態を知らせるといふ態度を執つてゐるのである。

教科書の材料が古いからといつて、そのままになすのではなくて、教科書の材料に示してある年にはかうであつたが、昨年はこのやうになつてゐるのであるといふやうに兩者を比較して取扱ひ、時勢の推移、我が國の躍進貿易に對する列國の輸入割當

高率關稅等に依る輸入制限などの状態を取扱つてゐるのである。

第四節 教科書國定に就て

私どもは今日の國定地理書によつて教育せられ、國定地理書によつて兒童を指導してゐるので、或る意味に於いては國定地理書或は國定教科書といふものに對しては無關心であるといつてもよい位である。されば國定教科書の仍つて所産された次第といふものを回顧し、當時の社會狀勢を偲ぶことも、あながち無價值とはいはれないと思ふので、左に明治三十六年、「教科書國定に就て」と題する菊池文部大臣の演説の大要を紹介したいと思ふのである。

一、自由採擇に對する反對論據

教科書國定の問題は随分久しい間の問題にして、之に就ては種々の議論あり、御承知の如く近日まで行はれ居たる所の制度に據れば、小學校の教科書は何人も之を編纂して出版することが出来る。それを文部省に提出して、文部省に於いて是は小學校の教科書に使つて差支ないといふ檢定を與ふる時は、それで先づ小學校教科書といふものになる。それから各府縣に於て審査會なるものがあつて、其の審査に於い

て此の府縣では何の教科書を用ひるといふことを定める。此の審査會の設けられたるは、明治二十年にして、其の制度が設けられたる當時より間もなく種々の醜聞を耳にすることがあつた故に、此の制度に就いては歴代の文部大臣が常に苦慮したることなりしも、國定とするに非らざれば、他に良制度を發見するなく、又弊害を杜絶せんとするも終に其の途を得ずして經過し來れり。

明治三十一年に尾崎文部大臣の時に於て、此の審査會は弊あるが故に、是は審査會を廢し、即ち從來の如く一府縣を通じて同じ教科書を用ひるの制度を止めて各小學校長に於て、其の學校長が隨意に選擇することにせんとし、今日論者の所謂自由採擇法と稱して居る所のもの是なり。それに就て高等教育會議に諮問し、當時の高等教育會議に於ては多數之を可とせり。私は當時大學總長として議員なりしが、此の制度の不可なること、實行し難きことを主張したり。然れども其の當時多數は其の意見にてありたりしが、其の事は終に制度として顯れず。翌年小學校令改正の際、他の事項と共に此の事が再び諮問せられ、其の時は自由採擇法を採らず審査會の制度に改正を加ふることを決議せり。即ち審査會中より名譽職參事會員並に小學校教員を省き、府縣書記官、高等女學校長及び郡視學を加ふることとし、皆

其の職務上責任ある所の者、服務規律に従ふ所の者のみを以て組織するの制度にしては如何との諮問に對し、多數を以て其の制度が良しといふことを決議し、それで其の通り小學校令は改正せられたり。即ち今年まで行はれてゐた所の制度なり。

然るに矢張り教科書肆の運動が烈しくして、地方官は實に之が防止に困るといふ所よりして、三十四年の一月、松田文部大臣の時に省令を以て書肆及び其の運動者並に賄賂を受けた者に向つて制裁を加へ、殊に其の書肆を抑へる爲に、若し不正の手段を以て審査採定になつた時には、其の教科書は其の學年限り廢止する。其の採定は無効になるのみならず、斯る不正手段を行つた所の書肆の發行する書物は爾後五ヶ年間小學校教科書として採用することは成らぬと、斯ういふ省令が發布された。

是は極嚴しい罰で僅かに罰金とか、少日數の禁錮位では逆も效能がないから、して書肆に向つて餘程嚴しい制裁を以て、其の運動を止めしむることを企てた。又不正手段で採用された書物は、兒童に用ひしむるは不適當であるといふ意味も此の省令改正に與りて力あつたらうと思ふ。

此の省令の適用は實に今回を以て始めとし、彼の不正書肆が之が爲に苦痛を感ずること甚だしく、彼等が此の省令廢止の爲に狂奔するは、以て此の制裁の有力なるを

證するに足る。然るに何ぞ此際之を廢止するが如きことを爲す可けんや。

然るに此の省令發布後に於ても、亦其の前に於ける如く審査に關する醜聞は絶えず「斯ういふことがあつた」とか、「あゝいふことがあつた」とか風説は常に之を耳にし、時に或は風説以上に殆んど確かなりと思ふことありしも、是を裁判所に訴へる所の材料になる程の證據を得る能はず、其の筋に依頼して探索したることもありたれども、之を得る能はず、懲戒處分を行ふ位の證據も得ること能はず。然れども確かであると思ふ場合に於ては休職にしたこともある。然るに昨年不圖とした出來事からして終に手掛りを得て、之を檢舉することとなれり。其の證據が舉りたるは全く偶然の出來事よりして得たるなり。

要するに審査會の制度は到底其の弊害に堪へざるものなり。

然らば自由採擇は如何といふに、自由採擇とは即ち各小學校の校長が各個自由に選ぶといふことにして、一見すると大層公平なるが如く素人間には甚だ好いやうであるけれども、其の實決して然らず。各小學校長が隨意に教科書を採定する時は、一市一町村の中に於て各小學校が夫々異りたる教科書を用ひることも起る。一郡一縣内に於ては種々の異りたる教科書が用ひられるといふことになる、是は餘程不

都合である。

第一轉校の場合……一の學校から他に轉する場合或は高等小學校が獨立に立つて居る場合に於ては……尋常學校から高等小學校に移る際にまるで前と違つた系統の教科書を用ひるといふことが起る。是は頗る不便であります。(是に就ちちよつと御參考までに申して置きます。今日中學校の教科書も一府縣同一の物を用ひる方が都合が好いではないかといふ論がある。さうして一府縣の中學校長會議などを開いて之を決定しようといふやうな議も起つたこともある。其の理由は矢張り一府縣位同じ教科書を用ひる方が便利であるからといふことで、是は如何なる原因よりして此の論が起つたか……又中學校に在りては何も教科書が異つて居つても、そんなに差支無いことであるから、文部省は府縣に訓令を出して之を止めた。是等の中には全く正直にさう考へた者もあらん。又或は是等は書肆の運動に依るといふことも聞く。此の中學校の教科書に就ても、今日は餘程注意しなければならぬ時機に接して居るといふことは明かなり。)

それからもう一つ各小學校で採擇することに就て困難であらうと思ふのは供給の點なり。各小學校に於て種々の教科書を用ひ居る時は、随分遠隔したる地方に到ると、たつた一學校位の供給の爲に書肆が書物を送るのは面倒とか、或は取次書肆が僅かな取次は利がないといふので供給を怠る處がある。

今一つ自由採擇の反對がある。それは審査會ならば書肆が各府縣に自分の出版した所の教科書を送つて置く故に、審査會に於ては總ての書肆が出した物に就て色々見會せて其の中で採擇する所の便利があるけれども、各小學校長の方は其の總ての書物を見會せてさうして其の中から採擇するといふことは、第一書物の無い所があるから出来ないことである。

以上は自由採擇に對する性質上の反對であるが、尙此の自由採擇に對して最も強い議論と思ふのは、今日審査會員が相應に地位もあり、學識もあるのに、猶今日の如き醜聞がある。況んや全國幾萬の小學校長教員に對して書肆が運動を行つたならば如何なる弊が現はれるかも知れない。是は實に恐るべきことである。自由採擇制度にする結果は、今日よりはもつと甚だしく醜聞が廣く擴がるといふ虞があるといふことは明かなことであるといふのが一の心配なり。

當局者は全國數萬の小學校長職員を彼れ惡魔の如き教科書肆運動の誘引の衝に當らしむることは忍び能はざることなり。

今回の事件に於て最も歎すべく、最も見るべき結果は生徒が校長教員に對する信仰・敬服の念を失ひ、爲に大に教育の効果を減少するの一事なり。若し此の醜聞が全國小學校に擴まるに於ては其の害や實に恐る可き極ならずや。

加之、自由採擇なること果して實際に於て行はれ得可きや否は大に考へざる可からず。前申した議論からして即ち各小學校で自由に別々に選り、一町村、一郡、一縣内の小學校に於て異つたる教科書を用ひることは宜からぬとの議論よりして、或は是は小學校長が集つて採定しようとか、或は郡教育會とか、縣教育會でそれを採用しようといふやうなことが起る、或は更に甚だしきは郡、或は縣の有力者なるものが、勢力を張つてさうして夫等無責任者のいふことが行はれる。實際小學校長の自由採擇といふことは有名無實になつてしまつて、種々の名の下で無責任なる審査會のやうなものが出来るといふことは、是は誠に明白なる事實である。私の見る所では此の議論が最も強い。逆も自由採擇を以て醜聞を絶つことは出来ない。又實際小學校長が自由に選擇することにならずして、市なり、郡なり、縣なりの有力者、或は團體が採定するといふことになる。然る時には今日の審査會の如き、制裁も無い一の無責任なる審査會が出来るといふことになるであらうと考へる。

要するに此の自由採擇法は、是は到底採用したならば、今日の弊よりもつと酷い弊を必ず生ずることと信ずる。私はどうしても此の自由採擇法に依ることは出来ないと思ふ。

二、國定より外に方途なし

さうすると従來の審査會制度もいかぬ、自由採擇法もどうしても行ふ可からずといふことになる、或は是は各府縣の知事が獨斷で極めるといふことに致す外選擇の方法は無いといふことになる。併し此の事も随分色々害の起ることであらうと思ふ。詰り各書肆が自由に教科書を編纂發行することを許す時は、其の中の何れを採用するかを決定すべき良方法がない。故に今日に於て國定——國を以て定めるといふことより外には途が無いと斯ういふ理詰になる。段々此の教科書の審査採定の方法等に就て熟ら考へて來た結果として、どうも國定より外に途は無いと私は考へる。

幸ひに先年(三十二年)よりして、修身の教科書だけは編纂委員が出来て、それが大層骨を折つて居つたが、何分大事業であるから、さう進行する譯に行かなかつた。然るに前申す如く教科書に關する私の意見も略々決定しましたから、昨年の春に至り

殊に編纂委員を促しまして集會日を増す等のことをして、是非共三十七年の四月までに通り仕上げて貰ひたいものだといふことを委員に向つて段々と話をした。

それからして修身書と讀本が小學校の教科書中最重要なものであるから、讀本に就ても早く着手しなければいかぬと考へ、昨年の夏より他の編纂等を暫く見合せて其の費用を以て此の讀本の編纂に掛るやうにといふことを圖書課に命じ、それで丁度昨年の暮には先づ漸く二冊程出來て追々進行して行く運びになつた。それで尙此の事を進行して行く爲に、昨年の暮に議會へ出した所の豫算には編纂費の増額凡そ三千圓程を請求した。是で一ケ年、或は多くも二ケ年位の内に文部省に於て教科書を編纂して、是を以て國定の議を實行したいといふ一の考を有つて居つた。

然るに御承知の如く、昨年の冬に至りて審査會に關する收賄の證據の手掛りが付き、家宅搜索となり、終には充分なる證據が擧つて、御承知の如く多數の者が檢舉になるといふ次第になつた。是は甚だ不祥の事であるけれども、多年の積弊を一掃するに於ては誠に好時機であると認め、又豫て私の是非實行しなければならぬと思つて居つた國定の議は此の際一日も猶豫すべからざるものであると考へ、教科書國定の議を直に閣議に提出して同意を得た。

斯く論じて來ると、此の國定にするといふことは全く採定の方法上已むを得ぬから國定にしたといふやうに聞えますが、決してさういふ譯では無い。唯今の御話は國定にする一の大なる理由と、且一通りの成行を御話したので、尙他に國定にすべき理由が有る。

第一、私は小學校教科書の或ものは、性質上國定にすべきものであるといふ考を有つて居る。殊に修身書の如きものは無論國定にならなければならぬものであると考へる。已に之に就いては貴族院の建議もあり、又衆議院の建議もあり、輿論は一致して居る所だと考へる。それから讀本と地理・日本歴史といふものも矢張り之に關係のあるものである。是等の教科書は總て國體に關係の有る所のものであることは喋々する必要がない。又右の諸教科書は互に關係して居るものである。

今日の有様では甲の書肆の修身書を探り、乙の書肆の讀本を用ひ、丙の地理、丁の日本歴史といふやうに色々交せて用ひて居る縣が多い。さうすると互に聯絡して行くべき所の地理・歴史・修身讀本、此の間に聯絡が無くなり、一方に於ては必要なる事項も載せられず、又一方に於ては事の重複に涉るやうな場合が幾らもある。是等の關係からしても、是は一定のものになる方が都合が好い。詰り内容の方から言つても

無論國定にする方が然るべきであると考へる。

又追々と特殊の讀本を作ることの必要がありはしないか、例へて言はゞ、都會で用ひる讀本と田舎で用ひる所の讀本とは異なつた方が宜しくはないか、東北で用ひるのと、西南で用ひるもの、寒い地方と暑い地方とに於ては自ら兒童が始終見聞する所の物が違ふ。又生活の情態も違ふから、讀本などは矢張り夫は其の地方の兒童に適するやうな物を選んだ方が宜しくはないか。而して是等の物に就ては民間の作るものでは利益の少くなる點からして一向さういふ風の物が出來ない。需要の少ない物は利益が少いから拵へない。是等も國定にする上に於て一の利益であらうと考へる。

特に考ふ可きは代價のことである。代價は國定にすると今日よりは餘程廉い物が出來る。今日の教科書は非常に高い。茲に表もあるが、今日民間に行はれて居る所の圖書の定價を調べてみると、平均一枚の價格——製本仕上げた所の一枚の價格で——修身書が平均一枚三厘八毛、それから讀本は三厘、習字が二厘八毛、是は皆尋常科の方で、それを平均すると、尋常科の教科書は一枚は三厘九毛の割りである。

今度文部省で調べた所に據ると、繡刻發行を許可する所の圖書の最高定價にして

一枚二厘位になるであらうと考へる。平均三厘九毛のものが二厘位の割合に行かうと考へる。(物に依つて多少は違ふが)それから高等科になると更に甚だしい。

今日は一枚四厘以上になつて居る次第であるから、代價の上にも今度の制度に據る方が餘程廉く、即ち國民の負擔の上に於ては大なる違ひがある。

それからして供給の點である。御承知の如く毎年教科書供給の不足を訴へるところであつて、四月一日學期の初から供給すべき所の讀本などが兒童の手に實際入るのは、或場合に於ては六月にも、七月にもなるといふことを聞く。又紙質が非常に悪い。製本も粗末である。殆んど一年間の使用に堪へない。是等のこと、即ち供給及び紙質等に就ては、色々制裁を加へてあつた。併しながら其の制裁を實行する上に於ては常に差支へることが起る。——といふのは書肆が版權を持つて居る。即ち專賣になつてゐる居るので、例へば金港堂なら、金港堂の書物を此の縣で用ひるといふと、其の金港堂の書物より外の書物はどうしても使ふことが出來ない。餘所で出版することは成らぬ、金港堂で供給を怠つても他の書物を使ふといふ譯にはいかない。又紙が悪くても、それをやかましく言へば忽ち教科書が無くなる。即ち紙が悪いとか供給が足らなかつた時に、法令の制裁を加へることが實際出來ない。

之に反して國定にすると、一書肆の專賣でない國で編纂して、それを書肆に翻刻を許すといふことになるから、資格の有る書肆の發行したのも皆同じものである故に、兒童が勝手に何れの本でも買つて用ひて宜しい。一の書肆が供給が出来なければ、他の書肆のを買ふことが出来るから、互に競て供給を怠らない。又紙が一書肆のが悪ければ、他の書肆の良い物を買ふことが出来る。

今日までは專賣の制度であつたから、種々の弊害が起る。其の專賣の制度を改めるといふことになるから、新制度の方でも供給も充分に行くであらう。又紙質製本に就ては取締を今日までよりは餘程善くすることが出来る。又自然書肆自身が競争を自ら良くするであらうと思ふ。詰り今までの制度では此の紙は悪い。是はいかぬと斯ふ思へば、忽ち本に差支へる。併しながら今度のでは一の書肆の紙が悪ければ、今度は他の書肆の方を使へば内容が同じであるから一向差支無いといふことになる。兒童は國定にすることの利益の大なるものである。

所で國定に就ては又斯ういふ反對がある。是は有力なる反對と思ふ。文部省で編纂した書物のみにすると、競争が無くなるのであるから、教科書が進歩しない。民間で書肆が種々の教科書を發して互に競争すると幾ら收賄等のことはあつても、書

物の内容は餘り悪くは無い。互に競争して良い物を出さうと勉める。然るに國定としたならば、之に對しては競争が無くなる故に其の内容が一向進歩しない。即ち段々と時勢に後れるといふ反對がある。是は私は國定に反對の一番強い議論であると認めて居る。此の點に就ては充分注意しなければならぬ。

三、編纂の方法

之に就ては先づ國定とするに就て編纂の方法如何を御話しせねばならぬ。此の際は文部省に於て委員囑託者等に編纂せしめなければ、來年四月の間に合はぬから目下文部省で委員及囑託者が編纂して居るが、尙追ては民間の人でも、或は在官の人でも、此の人に頼んだら宜しからうといふやうな人に囑託することもやらうと思ふ。又個人よりして斯ういふ書物を拵へたが、是を文部省に於て採用して貰ひたいと請求したならば、文部省に於て之を檢查し、適當の物であつたら、買上げるといふ方法も執つて行くべきであらうと思ふ。或は又全部若くは部分に就て懸賞を以て募集することも宜しからうと思ふ。曩に修身教科書の中に加へる爲に國旗の歌を懸賞を以て募集したことがある。

之等の方法を便宜適用して行く積りである。而して教科書が出来上つて出版さ

れた上は、文部省の編修官囑託者は常に改良、修正を怠らぬやうに注意するは勿論であるが、其の他に各府縣の學校に向つて、特に師範學校に向つて、始終此の點には注意を促して實地使用する上に於て此の教科書には、斯ういふ點が面白く無い、斯ういふ風に修正したら宜しからうといふやうな批評を促して、文部省に於ては編修官は常に是等の批評を吟味して其の直に採用すべきものは、之を採用し、又調査すべきものは調査して、さうして修正を加へる。或は僅少の修正ならば次の年から修正して前の教科書と一緒に用ひる。然れども餘り修正が多くなりまして前の教科書と併用して行くことが出来ないやうな場合には、是は年限を切つて行はなければならぬ。餘り教科書を度々變へることは大變父兄の負擔を増すことになる。故にさういふことは出来ないから、前のものと併用の出来ぬ程の修正は年限を切つて、且初年級の方から改める方法を探らなければならぬ。

斯くの如く種々の方法を用ひて編纂を計り、又常に批評を招いて夫等に注意したならば、進歩して時勢に後れぬやうにすることが出来ると考へる。殊に今日の如く屢々教科書を變へることの弊もなくなる。

四、出版の方法

次に出版の方法に就て御話したい。國定として文部省に於て編纂した物の外は使はせぬと斯ういふことになつた上は、出版の方法に就て色々攻究した。今之を大別して見れば、第一、官業、即ち政府で印刷してさうして發賣する方法、第二、一の會社、又は個人の專賣權を與へて請負はしむる方法、第三には制限出版、即ち相當の身元ある者(數を限らす)文部省の許可を得て翻刻出版する方法、第四、何人にも勝手に翻刻出版する方法、凡そ此の四つの方法に大別することが出来る。尙細く之を區別すれば、あるけれども先づ大別して此の四つである。

就中、最も弊害の無い良い方法は、總てのことを官業にする方法で、之に依れば收賄等も一切無くなり、供給も充分に出来るし、紙質等も決して悪い物を用ひない。取締も充分に出来るし、代價に於ても政府に於て見る必要がないから、代價も安く出来る。是が一番良い方法であるが、是に就ては能く考へなければならぬ。今日は諸般の事業を成るべく官業で無く、民業にするといふやうな傾のあることであるから、それで先づ民業で出来ることであるならば官業にしない方が宜しからうといふ議論である。どうしても民業ではいかぬことであるならば、止むを得ず官業にするのである。先づ民業で行くことならば官業にしない方が宜しからう。而して如何しても民業

では行かぬとなつた曉には官業にして差支ないと考へる。故に先づ官業にすることに就て種々取調べましたが、遂に是は止めることにした。

次に會社、又は個人專賣の取調もした。會社、又は個人に命じて專賣を許すのであるが、此の方法に依ると一手に出版印刷を引受けるのであるから、監督が易く、供給の點、紙質の點などは取締が能く出来る。然し凡て專賣には色々の弊がある。今日教科書の弊は多く書肆が版權を持つて專賣して居るに起因することは前に申述べた通りで、此の出版專賣法は、版權は文部省で持つて居るのであるから、其の點は違ふけれども、矢張り專賣に伴ふ弊は免れない。專賣にすると其の會社が不法のことをやつた時に矢張り之を押へることが困難である。是は甚だ危険で宜しくないといふ議論で終に專賣法も止めることにした。

残る所は制限出版と自由出版とであります。自由出版にして誰でも彼でも勝手に翻刻することになつては、全く取締が無くなつて、どんな書物が實際出来るのか譯が分らなくなつて、内容までも随分變へられる慮がある所からして、是は採ることが出来ぬ。終に今日省令を以て定めた所の制限出版法を採つた。是は或點に於ては自由出版である。唯身元の確かな者、相當の資格ある者、即ち三ヶ年以上引續き文書

圖書の出版業に従事すること、及び三年間引續き所得税三十圓以上納むること、此の二つの資格を備へた者であるならば、何人でも宜しい、翻刻を出願する者には之を許可する。

而して又相當の取締法を設けて紙質製本代價等に就て監督の出来るやうにした。殊に此の方法は供給の點に於て疑がありますから、此の供給如何を見る爲に印紙を書肆に下渡し、さうして毎冊に印紙を貼らせることにする。さうすれば書肆が印紙をどの位要求するかに依りて、書肆が何冊程印刷發行する積りといふことがわかる。それで一方には府縣の需要は大概分つてゐるから、それと較べて需要より足らなければ、書肆に向つて印刷を促すやうにする。

印紙を貼付させるのは其の書物の文部省の許可を得て翻刻したものなることを證明するのが目的であるが、尙此の供給の點を見ることが出来る。それからして定價に於ては定價の最高限を定めて何錢以上にすることは成らぬ、それより以下に於ては、書肆の働きに依つて廉くすることも出来る。又競争の結果、廉くなることもあらうと思ふ。併しながら是以上にするには成らぬといふ最高限を付することにした。而して是は互の競争で甲の書肆から、乙の書肆より高い悪い物を出せば、内容

が同じであるから、自然廉い良い物の方を人が買ふことの出来る制度である。

勿論今日に於ても、小學校長が自分の學校の生徒に供給する爲に、一緒に纏めて教科書を買つて遣る、それは便利のことであるが、中には之が爲に書肆からコンミッシヨンを取ることがあるといふことを聞いて居るのであります。(斯くの如く細かい所まで弊害が及んで居ると思ふと實に嘆息の外はない。自由採擇論を主張する人は参考にされたい。)

今度の制度にしても、矢張り甲の書肆の物を小學校長が書肆の依頼を容れて其の出版したものを買つて遣ることが無いとも限らぬ。併しながら是は其の書肆の物を用ひなければならぬといふのでは無い。餘所の書物を用ひても差支無いのであるから、今までの如き心配は無い。此の弊害の虞は多少無いではないが、極めて少なくなるであらうと考へる。どうも全く弊が無いやうにするといふことは、何の方法を以ても到底六ヶ敷い。全然弊を絶つといふことは出来難いことであるけれども、先づ此の方法を以てやつたならば、一大刷新を加へ、今日の醜風を一掃するのみならず、餘程良い書物を得られることになるかと考へる。

それからして勅令では修身と讀本・地理・日本歴史、此の四つは是非とも國定でなけ

ればならぬとしてある。其の他の物は文部大臣の定むる所に随つて文部省で著作権を持つて居る物ばかりにしても宜し、又は民間で編纂した物と双方兩立さしても宜しいと、斯ういふことになつて居る。そこで又斯ういふ議論がある。「夫では五十歩百歩である。何故總ての教科書を國定にしないのであるか、國定にしない教科書に就ては、矢張今までの如き弊害が起るではないか。其は全く構はぬのか。」といふ質問が衆議院でもありました。

之は如何にも一理あると弊害醜聞の起る禍根は數の最も多く賣れる。即ち利益の最も多い教科書である。故に是等のものを處置するのが肝要である。就中其の性質上から勅令で國定にすべしと認められたのは修身・讀本・地理・日本歴史である。其の他は時宜に従つて文部省で定めるのであるが、習字帖の如きは随分數も多く、利益のあるものであるのみならず、讀本と習字帖は始終同じやうな文字を聯絡して行かなければならぬのであるから、是は國定にするが然るべきものであると認め、之も國定にした。以上の教科書を除いた他は、裁縫教科書・英語教科書の如きもので、僅かなものであります。利益もさう澤山は無い。是等は何れにしても、さう差支は無いと考へる。

而して尙教科書なるものは餘り多く用ひない方が宜い、成るべく教科書は無い方が宜い。一體良い教員を澤山得られるならば、教科書無くして教へるのが小學校教育の上にも最も善いのである。又父兄の負擔も少なくなるが、今日の場合さういふことは出来ない。已むを得ず教科書を用ひることになつてゐるが、讀本の外は成るべく教科書を用ひない方針を採つた。例へば修身に於ては、尋常小學一年の如きは全く教科書を作らないで、教師用の教科書だけで生徒には教科書を用ひさせぬ。懸圖に就て修身の話をする位に止めることにした。其の他體操、裁縫、手工理科及び尋常小學校の唱歌などいふものは、是は省令を以て教科書を持たせぬといふことに定めた。

是等は生徒に教科書を持たしては成らぬ、それから又國語書き方、即ち習字帖、算術圖畫の教科書は學校長に於て相當の教員があるならば、生徒に使用させないで宜しい。寧ろ使はせぬ方を文部省では獎勵する。

以上述べたる理由を以て小學校教科書國定の方針を定め、出版の方法を制定し來り、因て以て今日までの弊を杜絶し、並に教科書其の物を改良し、父兄の負擔を軽くせんことを企てた積りである。

演述の順序も立たず、或は重複に涉り、或は明瞭を缺き、御了解のない所も多からん。どうか御質問なり、御意見なり、御腹藏無く伺ひたい。(明治三十六年七月八日發行、文部省官房「教科書國定に就て」菊池文部大臣演說大要に依る。)

〔參照〕

貴族院及衆議院より小學校教科用圖書國費編纂に關する建議

小學校修身科の教育たるや、國家の至大の關係を有するものなるに由り、其の教育を施すに必要な教科用圖書は國費を以て完全なるものを編纂し、其の教育に缺點なきを期せざるべからず、故に政府は特に一の編纂機關を設け、委員組織を以て小學校修身教科用圖書を編纂するの計畫を爲さんことを望む。因つて茲に決議す。

明治二十九年二月四日 (貴族院建議)

惟ふに小學讀本及修身科用書は國民教育の盛衰に關し、延て國家の隆替に及ぶ所以にして其の撰著は最も慎重にせざるべからざるは論を俟たず、然るに現今行はるる所の文部省檢定済の小學校教科用圖書は間々國語國字の用方を誤り、文體を成さず其の意味を解せざるものなきにあらず、且其の紙質粗惡にして毀損し易く、賣價不廉にして細民の常に購求に苦むもの亦少からず、之を書肆の營利事業に一任せば到

底是等の弊を矯むること能はず、依て政府は國家事業として適當なる方法を設け、一定の方針に據り、國費を以て完全なる小學讀本及修身科用書を編纂し、其の賣價の如きも成るべく之を低廉にし、多數の學齡兒輩をして容易に購求することを得せしめ、以て國民教育の實を擧げ、國運振張の基礎を擴充せられんことを希望す。因て茲に之を建議す。

明治三十年三月十九日

(貴族院建議)

小學校修身書は、初學の子弟をして道義徳性を涵養せしめ、彝倫綱常を教導するの軌軸にして徳育の要は善良なる修身教科書を編製し、全國の就學兒童の徳行を同揆の下に教養し、忠孝愛國の精神を啓發し、以て國家の文明を進め、富強を致すに在り、現今各小學校往々修身教科書を異にし、授業の方針亦區々に涉るの弊あり、是れ實に徳育歸一の本旨に非ず、故に政府は速かに修身教科書を編纂し、之を全國の小學校に普及採用せしめ、更に適當なる徳性陶冶の方法を立てられんことを望む。

右建議す。

明治三十二年三月六日

(衆議院建議)

小學教育の國家に至大の關係を有するや、敢て論ずるを俟たず、故に現行小學校用

圖書審査會の制を廢止し、小學校用教科書は國費を以て編纂せられんことを望む。

右建議す

明治三十四年三月十八日

(衆議院建議)

第五節 國定地理書

明治三十六年以來、國定教科書制度が確立し、文部省の大臣官房に圖書課を置き、文部省に於て著作権を有する小學校教科用圖書の編纂をなすと共に、教科書の檢定をなし、また教科書用圖書の發行をなすことになつてゐる。今日では圖書局となつてゐて、それぞれ小學校教科用圖書を編纂發行してゐるのである。

現行小學校令第二十四條は、小學校の教科用圖書に就いて次の如く規定してゐる。
「小學校の教科用圖書は文部省に於て著作権を有するものたるべし。

前項の圖書同一の教科目に關し數種ある時は其の中に就き府縣知事之を採定す。
文部大臣は第一項の規定に拘らず修身・國史・地理の教科用圖書及國語讀本を除き其の他の教科用圖書に限り、文部省に於て著作権を有するもの及文部大臣の檢定したものに就き、府縣知事をして之を採定せしむることを得。

補習科の教科用圖書に關しては文部大臣の定むる所に依る」

この小學校令第二十四條の第一項によつて全國小學校の教科用圖書は文部省に於て著作権を有するものでなくてはならないことになつてゐる。併し臺灣と朝鮮では、それぞれ總督府に於て別に編纂せるものを使用するのである。それ故に臺灣と朝鮮を除いた全國の小學校教科用圖書は、文部省の著作権を有するものでなくてはならない。つまり所謂國定教科書を使用せねばならぬのである。

併し小學校の教科用圖書は全教科のものが文部省の著作権を有するものでなければならぬとは決つてゐない。即ち小學校令第二十四條第三項に於て

一、文部省に於て著作権を有するもの

二、文部大臣の檢定したるもの

に就て府縣知事が採定するのである。之は文部大臣が府縣知事をして採定せしめることを得るもので、修身・國史・地理の教科用圖書及國語讀本を除いた其の他の教科用圖書に限るのである。是等の關係は小學校令施行規則第五十三條に明示されてゐる。

「小學校教科用圖書中、修身・國語・算術・國史・地理・理科・家事・圖畫を除き、其の他の圖書に

限り、文部省に於て著作権を有するもの、及文部大臣の檢定を経たるものに就き、府縣知事之を採定す。但し體操・裁縫・手工及尋常小學校第四學年以下の唱歌に關しては兒童に使用せしむべき圖書を採定することを得ず。又國語書き方・算術・理科・家事・圖畫の教科用圖書及小學地理書附圖は學校長に於て之を兒童に使用せしめざることを得。」

とある。之によつてみれば地理書は文部省に於て著作権を有するものであるから、文部省の編纂したるものを必ず使用すべきものであることが明かとなつたわけである。

併し教科書を眞に活用するが爲に、教材の輕重を決定し、地理書の地方化・郷土化を講ずるといふことは當然のことであつて、之に就いては既述した通りで、飽くまで地理書活用の實を擧げねばならぬ。

小學校令施行規則第五十三條に依れば、地理書附圖は兒童に所持せしめなくてもよいことになつてゐるが、今日の地理教育に之を信する者はない。之は法規の不備といつてよい。速かに改廢さるべきものだと思つてゐる。之が爲に地理學習に缺く可からざる地圖が今日尙「地理書附圖」となつてゐる所以である。

法規は斯くあつても、今日地理書附圖を所持させない學校は一としてない。實に地理學習の本體は地圖を活用することにある。然るに現行地理書附圖を眺めた時に果してあの程度で満足さるべきものであらうか。僅か二十錢以内の定價であるから、徒に希望を大きくかけることは困難だとしても、尋常科の地理書附圖には多く不満を發見する。高等科地理書附圖は尋常科に比して餘程内容が整つてゐる。

私は斯くいへばとて、尋常科の地理書附圖に對して内容の徒に詳しきを慾求するものではない。内容が餘り精細であつてはかへつて兒童に讀圖され難い。私が尋常科の地理書附圖に不満を思ふのは、餘りに特種地圖が少いからであり、特に外國地圖が餘りに不備であるからである。

即ち産業分布地圖なり、都市の擴大地圖なり、氣候圖なり、主要部の精細地圖なり、各種のものが載つてゐると、其等を綜合してはじめて讀圖が出来るのである。然るに現行地理書附圖は地勢圖に都邑と交通を入れた地圖だけで、他に特殊地圖は極めて少ないのである。尤も之は尋常科のものについていつたので、高等科の分は餘程改良されてゐる。

故に我々實際家は、實際使用に當つてはこの不備を補ふべく中等學校の地圖等を

參考とし、擴大して示すがよい。私は毎年々々之等のものを兒童の作業として模造紙に描寫し、之を活用してゐるのである。また著者の勤務する學校に於いては、地圖に限り右に述べた趣旨で中等學校用地圖を使用してゐるのである。併し之は一般小學校に望むべきことではない。

第五章 作業地理教育の特異性

第一節 作業地理教育の指導原理

一、目的性の陶冶

目的性の陶冶といふことは、作業教育の一要素であり、また作業主義地理教育の一要素である。要素といふよりは、寧ろ重要な要素として指導せねばならぬ。

若し、便宜上作業を筋肉作業と精神作業の兩方面に分けることが許されるならば、目的性の陶冶は精神作業であり、全體活動の出発点であるのである。目的性陶冶を以て精神作業であると断定することは、其の間誤解を招く虞がないわけではない。何となれば目的性なるものは、作業教育のすべての基礎をなすからである。即ち児童の目的性によつて作業が計畫され、實踐され、個性と能力とが發揮され、之によつて自主的活動が行はれるからである。

今、作業主義地理教育に就いて、如何なる過程に於いて児童の目的性を陶冶すべき

かといふに、次の數項を必須條件として指導してゐるのである。

一、區域の指導

(1) 位置を圖上で讀取らせる。(2) 行政區劃について指導する。

二、生活環境の整備

(1) 既得知識の發表、整理 新教材に對して児童の既得材料を發表させ、全児童の注意を喚起し、無駄を省き、有意義な材料に注意させる。

(2) 郷土との生活關係を考察する 之は廣義に解釋すれば、前項の「既得知識の發表、整理」といふことになるのであるが、特に新教材と郷土との關係を認識することを強化する意味に於いて、此の考察を入れたのである。例へば樺太地方の修得に就いて、樺太地方に多くの移住者を出してゐる東北地方、或は北陸地方であるならば、この問題に關することもあるので、特にこの材料を取り上げて、児童の目的性陶冶の一資料に供するのである。

三、地理書の活用——挿畫景觀の取扱

目的決定といつても何等の材料なしには成し得るものでない。そこで地理書によつて其の材料を受けるのであるが、新材料學習の最初に於いて、地理書をよく讀

解することは児童にとつて相當無理である。されば最も具體性表現である地理書挿畫の景觀を通して事實材料を認識させるのである。何處までも事實材料の認識が主であるから、個々の事實材料について詳しく説明するのが主眼ではない。

四、讀圖發表

地理書挿畫景觀を觀させることよりも、讀圖發表を先にするのが順序であるかも知れぬが、児童の持つてゐる地圖は前述したやうに其の内容程度からいつても、地圖だけによつて地理の修得は甚だ困難であるから、地理書と相俟つて活用すべきものである。そこで先づ地理書挿畫の具體性表現によつて地理的事實を把握し、而る後地理書附圖を活用するといふ態度を執つたのである。次に讀圖の發表と目的性陶冶について少しく具體的に説明したいと思ふ。

讀圖といつても、其の程度内容には幾段かの階程がある。個々の事實を讀取る程度の斷片的讀圖もあれば、其の斷片的讀圖を連結させて、讀圖する連絡的讀圖もあれば、其處に存在する地理的事實を総合的に讀取るといふ³有機的讀圖もある。

茲にいふ目的性陶冶に於ける讀圖は、以上の三様を包含するもので、必ずしも最も

初歩的な讀圖のみは考へてゐないのである。

從來、私が考へてゐた目的決定の準備工作としての讀圖は、以上の三様を含むものであるが、既往を顧みると、時に唯漫然と児童に臨んでゐた嫌ひがあるのである。児童の自主性を重視し、全體性指導といふ立場から児童の力に委せ過ぎてゐたといふ感がないわけではない。

例へば、九州地方の修得に於いて「九州地方の地圖を見て、どんなことがわかるかそれを發表して貰ひます。」といふことをいつて、児童の斷片的な發表を聽いてゐたのであるが、どうもそれだけでは満足されない。常にもつとつこんだ讀圖がなければ、目的性の陶冶が有効に行はれないとあきたらなく思つてゐたのである。従つて最近に於いては、此の場合には児童の思ひつきのまゝに發表させるといふよりも、教師の指導によつて讀圖發表をさせることが、目的決定にどれ程好都合であるかわからないと經驗してゐるのである。

而も讀圖による全體性大觀をなすことは、地理修得の本領であり、效果的である。今九州地方に例をとり、目的決定の一工作としての讀圖に就いて其の具體例を示してみよう。

先づ「地圖に就いて皆さんのわかつたことを發表して貰ひますが、地理書附圖の外、地理書の地勢圖もよく観ることにしませう。」と指示して、大要次の要領を採るのである。

- (1) 「九州地方の地勢圖を觀て、皆さんの一番に氣づくことはどんなこととせう。」とたづねる。——兒童は海岸線の複雑してゐることを發表するに相異なる。
- (2) 「それなら、どんな半島、灣、島があるか、その主なるものをあげなさい。」とたづねて、其の主なものだけを發表させる。
- (3) 「九州の地勢で、其の他に特色と思はれることはありませんか。」と考へさせて山地、火山、温泉の多いことも舉げさせる。
- (4) 「それでは、どんな山脈、火山脈がありますか。」と問ふ。筑紫山脈、九州山脈、白山山脈、阿蘇火山脈、霧島火山脈を地理書附圖について發表させる。
- (5) 「筑紫山脈と九州山脈では、どんな所が違つてゐるか、地圖でわかりますか。それはどんなこととせう。」と考へさせて、山地の連なりの具合、山の高さ等を比較させる。それが爲には地圖の外、地理書所載の地勢の断面圖も利用する。
- (6) 「それでは、どんな川、平野があるか、其の主なるものを舉げてみませう。」とたづね

て筑後川と筑紫平野、白川、緑川と熊本平野、大淀川の宮崎平野、其の他主な平野をあげさせる。

(7) 「次に、其の外に皆さんの氣付いたことはどんなことですか。——都邑や鐵道の分布はどうですか。」と促して、北九州に都邑、鐵道の分布の多いこと、東九州よりも、西九州に多いことを讀取らせ、其の主なる都邑を舉げさせるのである。

(8) 「地理書附圖『本邦雨量、等温線』によつてどんなことがわかるか。」をたづねて、南九州が温暖であるのはいふまでもなく、雨量の多いことを讀取らせる。なぜ南九州に雨量が多いかといふ地理的理由は此の場合に取扱はなくてもよいが、其の理由推究の態度は起さなくてはならぬ。

(9) 「それでは、地理書附圖『九州地方主要鑛産地』では、どんなことがわかりますか。」をたづねて、石炭、金、銅の鑛産と産地とを讀取らせる。

(10) 「次にこんなことを考へやうではありませんか。——地理書の地圖と、主要鑛産地圖とを比べてみると、そこに何か見出されることがありませんか。」と注意して、兒童の考察を促すのである。之は兒童にとつて、或は考へが及ばないかも知れぬ。つまり、筑紫山脈に炭田、九州山脈に金屬鑛山のあることを讀取らせるのである。

(11) 「今まで皆さんが地圖を觀た所で、薩南諸島や琉球列島は別として、九州島に就いて老へてみた時に之を三つに區分することが出来るが、どのやうに分けるか、それが考へられますか。」といひ、兒童相互に相談しても差支ないこととして考へさせるのである。

斯くして北九州・中九州・南九州の三區ある事に着眼させるのである。

(12) 「九州地方の調べ方は、今も考へたやうに、九州島は北九州・中九州・南九州とし、地理書にもあるやうに、薩南諸島と琉球列島とを別に一區としようではありませんか。」と注意して、調べ方(作業の意味)の大方針を決定するのである。

斯くの如く教師の誘導によつて、或程度までの全體性讀圖をさせるのであるが、全體性指導(第一次指導の意味)としては幾分突込み過ぎたといふ感がないわけでもない。併しこれから先は全體性指導の立前上、一步踏み込んでならぬといふ限度は自ら分別しておかねばならぬ。例へば前述したやうに、南九州に雨量の多いことは讀圖させても、其の地理的理由は此の場合取扱はない方がよい。

私の作業主義地理教育觀からいふと、以上の如き誘導的讀圖を有意義とするから適當な地圖のない尋常科の世界地理指導には大なる支障を感するのである。此の

場合には高等科の地理書附圖を所持させるが適當である。

二、現實性の陶冶

(1) 作業地理教育と郷土 作業地理教育の重要な一特徴は具體性といふことである。作業が具體性であるといふことは、兒童の生活から生産されたものであるといふことである。眞の作業は兒童の生活から産出されたものでなければならぬ。之が作業地理教育に於いて、現實性を重要な要素となす所以で、換言すれば作業教育實踐上、兒童の郷土に於ける生活環境を重視する論據となるのである。

兒童の生活環境を重視することは、廣義の解釋に従へば、郷土に於ける生活關係の重視といふことになるのである。勿論、郷土といふものは種々の概念に解釋され、種々の意義を含むものであり、或は自己の生れた郷土、即ち市町村の行政區劃を單位とした郷土の範圍もあり、或は府縣を單位とした郷土もある。また教育の對象から兒童の生活關係を重視して、特に範圍を吟味した教育的郷土といふものがある。茲にいふ郷土の範圍は後者の教育的郷土の概念に立つものである。

而してこの教育的郷土の範圍は兒童の成長と共に、つまり學年が向上するに従ひ其の範圍は擴張されるものである。教育的郷土は兒童の直接經驗の範圍であるか

ら、児童の現實感の強い世界であり、児童が最も好く働きを及ぼす可能性があると共に、児童を動かす力が大である。

児童の精神生活、物質生活の要素を組織してゐるものは、何といつても、郷土の事物事象であり、郷土の自然、人文の諸材料は我々が直に働きを及ぼすことが出来るものであると共に、郷土の自然、人文の諸材料は我々を刺戟して之に働きかけ、働きを及ぼさせようとしてゐるのである。

働きかける材料が具體性物質であると共に其の材料が郷土の範圍を脱してゐることが現實性を支配する重要な部分である。郷土以外の社會は現實性を缺くことが多いため、働きかける力に乏しいのである。此の觀點から作業地理教育に於いて、郷土の生活を重視し、生活環境を整備することが重要性をもつものである。

識者は「郷土の自然は郷土人の嚴父であり、慈母である。」といひ、或は「郷土は國民精神の搖籃であり、人間愛の源泉である。」といつてゐる。

シブランガーは「人類は地上に於て精神的根據地を必要とする。郷土的感情を持たない者は、自己の中心點を持たぬ人物である。」といひ、またラインゲルは「郷土の自然は少年の心情の發展の爲に決して凋れざる泉である。」といふ。

またシラーはいふ。「自然を尊重するのはドイツ人の天性である。我々は植物動物、礦物及び児童に現はれる人類の自然も、それが我々の感覺を喜ばし、悟性趣味を満足せしめるが故に尊重するのではなくして、唯自然なるが故に尊重する價值ありとするのである。」と、

何れも郷土と郷土人の關係の緊密性を説明するものであるが、郷土に於ける人類の生活といふものは、畢竟するに、地理的生活を經營するといつても過言ではあるまい。何となれば吾人の生活は郷土の自然、人文性、並びに兩者の綜合性の事象に密接な關係を有するものであるからである。

試みに思へ、山地の多い地方では、地方民の生業は何であるか、山地をも如何に利用し、また山地の爲に如何に影響を蒙つてゐるか、平野の地方に於ける郷土民の主生業は何であるか、また冬季寒氣の嚴しい地方ならば、郷土民は如何なる施設によつて防寒にとめてゐるか、年中温暖な地方ならば、地方民は如何に之を利用してゐるかなど、何れも郷土の自然と郷土人との緊密なる關係を物語るものである。

また學校、役場、郵便局、警察署等の如き國家、社會的文化的施設、或は汽車、電車、自動車、汽船、郵便、電信、電話等の交通的文化的施設の恩恵を蒙つてゐることはいふまでもな

く、劇場・娯楽場等の社會的・民衆的施設、公園の社會的・文化的施設との關係も密接である。之等は要するに郷土に於ける生活のすべてをあげて地理生活と稱するも、あへて過言でないことを立證するに足りるものと思ふのである。

(2) 生活環境の整備 茲に於いて郷土の生活を重要となすはいふまでもないが、當校の児童のやうに、其の父母の出身縣が殆ど全國的の廣範圍に廣がつてゐる特殊事情に於いては、郷土の範圍を決定するには非常に困難な特殊性もあるが、また一面には作業地理教育に於ける現實性を充足することが出來て面白いのである。

即ち從來私が地理の指導に於いて調査した經驗では、北は北海道より、南は沖繩縣にわたつてゐる。されば樺太・朝鮮及び臺灣を除いては殆ど全府縣に及んでゐるのである。併し現在の児童中には保護者が臺灣出身の者もあれば、一年中の大部分は臺灣なり、朝鮮で活動してゐる者もあるから、教育上児童の環境を善用する機會が多いのである。

私の作業地理教育觀に於ける全體性指導に於いて、前述した新教材に對して「生活環境の整理」といふのはそれである。即ち新教材中、我が地方別單元であるならば、児童の父母中、其の地方の出身者があるから、従つて児童には關係の深い地方とな

るのである。といふのは、父母が墓參の爲に歸郷される時、いつしよに旅行したり、或は郷土の親類の者で上京するのがあつたり、或は郷土に於ける各種特産物を其の時に觸れ、送つて來たりすることがあるので、其の郷土に對して理會があり、思慕の情禁じ得ないものがある。

故に、私は抑々最初の全體性指導に於いて、前述したやうに児童の既得知識を發表させ、其の地方に對する理會の念を深化し、思慕の情を陶冶することにとめてゐるのである。

また私は児童の生活環境を整備することを強化する精神で、地理指導に必要な寫眞・繪葉書の類から實物(産物の)等の直觀物を児童の環境に於いて蒐集し、整理することを奨勵してゐるのである。最近に於いて、九州地方を指導した時である。クラスの中に鹿兒島縣出身者が三名、熊本縣佐賀縣福岡縣などの出身者があり、それに別府温泉に遊んだりした者があつて、生活事實を把握してゐるので、地理の修得に於いては、児童の家庭から之等の繪葉書はいふに及ばず、博多人形・琉球塗の數々・有田焼・櫻島みかん等の實物を持參する者があつて、地理の修得が直觀化されて甚だ有意義であつたことを經驗してゐる。

中には相當な高級品があり、其のまゝ學校に預つておいたのでは都合が悪いと思はれるものがあり、途中に於いて教材の進度に伴つて之等の直観物を提供するやうに指示したのであるが、自ら自己の環境に活き、計畫的に自己の環境を整備する所に多大の興味と價值を認めてゐるのである。

私が斯くいへば、作業地理教育の現實性は、當校に於けるが如き児童の特殊性環境にある者だけが、獨り實踐し得るものであると思料されるかも知れないが、決してさういふものではない。

児童の環境は學校によつて種々異つてゐる。種々様々な環境にある者を巧に善用する所に教育的効果が擧がるのである。今日如何なる僻遠の農山漁村に於いても新聞雜誌ラヂオのない所はない。児童が自己の環境に於いて可能な範圍に於いて、地理修得に必要な新聞雜誌を切抜することも一の仕事であると思ふ。また其の地方に於ける生活事實を輕視し、郷土と他郷土との關係乃至は他地方との關係を考察することもよい。例へば北海道地方の地理修得に際して、北海道地方の農産・水産と郷土との關係を考へるが如きは、其の一例であるのである。即ち北海道本島は豆類を多く産し、馬鈴薯より澱粉を製し、にしん・こんぶ等の水産物が豊富であるが、郷土

に來てゐるもので、之等のものが北海道本島産なりや、否やを調査するが如きことである。

児童の環境のものが、最も現實性に富むもので、児童の作業となり易いかの一例を具體的に示してみたい。それは先年、當校児童が、學校放送として、尋常五年の児童が東京市見物について三人の児童が放送したことがあるが、其の時の作業の材料である。

研究の方法は児童約百名の代表者十人ばかりを三グループに分ち、教師指導の下に、一は東京驛より宮城・日比谷公園・官廳街へ、一グループは靖國神社より明治神宮、それから乃木邸から芝公園へ、他の一グループは銀座から、上野公園・淺草公園まで、つまり主として下町の景觀を觀察したものである。而してこのグループの合作、つまり共同作業によつて得たのが次のものであるが、児童の原案を教師が學校放送の立場から指導し訂正したものである。

東京市見物

○

(一) 男 兒

「皆さん、これから私達四人で『地理の勉強として』の東京見物をいたしませう。私は先づ東京市

の大體をお話しいたします。

この大東京市は昭和七年十月一日に舊東京市と近所の八十二箇町村を合せて出来たもので、人口はニューヨークに次いで世界第二面積はロスアンゼルス・上海・ベルリン・ニューヨークに次いで世界第五番目であります。

大東京市の人口五百六十萬が、ロンドン・ベルリン・シカゴ・パリなどの大都市を凌いで、一躍に世界第二になつたことは何と愉快な事ではありませんか。我が東京市の人口より多い都市を此の地球上に求めると、七百萬の市民を有するニューヨーク市だけしかないのであります。

しかしそれよりも、もつと大きい誇りは、東京市が大日本帝國の首府で、帝都の地であるといふこととであります。帝都の地に學ぶ私達は、誠に有りがたい事だと思ひます。

この東京市の礎は、今から凡そ四百七十年前、太田道灌が城を築いたことにはじまつてゐます。その頃はアメリカを發見したコロンブスもまだやつと十二歳でした。エンバイヤビルディングやウルウォースピルディングなどの高層建築物を誇るあのニューヨークも、まだアメリカ土人の天地で石ころ一つ積まれてゐなかつた時代であります。

其の後百年餘りを過ぎて、徳川家康が關東を治めるやうになつて、江戸を自分のお城と定めてから、江戸は急に發展して、徳川時代三百年の間將軍の役所がおかれ、遂に大江戸文化の華を開くやうになつたのであります。

今丸の内にある東京市役所の正面玄関をはいりますと、太田道灌と徳川家康との二人の銅像を

見ることが出来ます。

東京市は、武蔵野臺地の東の端の所と、荒川の流して作り上げた土地と、東京灣岸に發達した平野にまたがつて建てられたもので、江戸時代から武蔵野臺地の方を山の手、低い方を下町といつてゐました。荒川の東京市を流れる部分を隅田川といつてゐます。

山の手は臺地といつても、さう高いものでなく、僅か二十數米あるかないかですが、低い下町から見れば、目立つので、山の手といふのであります。

臺地と低地の境には、九段坂・神樂坂・三宅坂・切通坂など數多の坂があつて、東京は決して平な所ではありません。坂の名の面白いのには鼠坂・むなつき坂・幽靈坂などといふのもあります。

山の手は住宅地と呼ばれてゐますが、建物の間には樹木の茂つた庭が到る所にあり、山の手の新市街には和洋とりまぜた建物の赤瓦の文化住宅があります。

下町は商業の盛な所であつて、デパートが並び、大商店のある銀座通り、日本橋通り、神田下谷、淺草などみんな商業の盛な所であります。

○

(一) 女 (兒)

ここは東京驛であります。東京驛が東京第一の大停車場であることは、皆さんも御承知でせう。建物は間口が三百四十四米、奥行は二十米から四十二米ある鐵骨煉瓦造りの堂々たるもので、東京の表玄関といつてもよいでせう。一日の乗降する客は凡そ八萬人位で、汽車は一日に百二十回程發着し、電車は一日に九百回位出ますから、其の混雜が想像されませう。驛の地下室には理髮室浴

室、食堂もありますから旅行者には至極便利です。

東京驛の前には箱のやうな大きい高い建築物が幾つも立ちならんでゐます。其の中で一番大きいのは丸の内ビルディングで、普通丸ビルといふのはこれです。

丸ビルには凡そ九十四米四方の四角な箱型で、高さが約三十一米、地下室とも九階で、地下室と一階と二階とはいろ／＼の商店や食堂になつてゐます。三階以上は貸事務室で、其の室の數だけでも三百もあり、このビルディングへ勤めに通ふ人が五千人に近いさうですから驚くではありませんか。またここに入出入する人は一日四、五萬人もあるといひますから、埼玉縣浦和市位の人口が丸ビルに入出入するといふことになりませう。「四角でも丸ビルとは、これ如何に。」といつてなぞをかける人もありますが、これは丸の内にあるからです。またビルディングの少かつた時には、これをグンデルピとさかさに讀んだ人もあるさうですが、今では丸の内はビルディング街といはれる程澤山ありますから、それも笑話になつてしまひました。

東京驛の隣りに中央郵便局があります。地方から來た郵便物は大方ここへ集ります。一日百七、八十萬通もあるさうです。

東京驛から宮城前までは凡そ十五分位です。二重橋の前でうやく／＼しく宮城を拜します。おごそかで、神々しくて何ともいへない感じといつばいでありませう。

二重橋前の御苑は、今は普通二重橋前大廣場と申してゐます。廣い／＼芝生があつて、枝ぶりのよい松が澤山あるので、大層清々してゐます。其の間を南北に通つてゐる大道路は、日露戦役の大

勝利を記念として開いた凱旋道路であります。

大廣場の西にある櫻田門は大老井伊直弼のことで知られてゐる所であります。

南廣場には楠成正成の銅像があります。正成が馬に乗つて宮城を向いた姿は大層立派で、此の間ここに來た時には、手を合せておがんでゐたおちいさんもありました。正成が湊川で花々しく戦死したのは、今から六百年昔の五月二十五日ですから、明日から楠公六百年祭が神戸の湊川神社で行はれるさうです。

これから道路を越えて日比谷公園に出ます。太田道灌が「わが庵は松原つゞき海近く、富士の高根を軒端にぞ見る。」と詠んだのは、日比谷公園あたりがまだ海であつた頃のことでありませう。變れば變るものではありませんか。

東京には上野公園、芝公園、淺草公園など大きな公園がありますが、日比谷公園には洋風の花壇があり、運動場があり、音楽堂があつて、明朗な代表的公園であります。この運動場では毎日ベースボールやテニスなどを盛にやつてゐます。皆さんが繪葉書などでごらんになる鶴の噴水のあるお池もあり、大きな鯉も澤山泳いでゐます。

日比谷公園を西に出ると、拓務省、司法省、海軍省、警視廳、内務省、外務省、文部省などの役所が並んで此の邊一帶はまるで役所街になつてゐるのです。

堂々たる姿で聳え立つ帝國議會議事堂は、高さが約六十六米、世界でも有名な建物です。建築材料はすべて國産だと聞いてゐます。其の近くには内閣總理大臣の官邸をはじめ、其の他の大臣官

邸があります。今の五年生の中から將來この官邸に住む立派な人が出るかも知れないと思ひます。

今度は宮城のお濠端について九段坂上に行きます。色々の枝振りをした大きな松の木がお濠の水に影をうつして、何ともいへないよい眺めです。

九段坂上には靖國神社があります。九段招魂社とも呼ばれてゐます。靖國神社は明治の少し前から今日まで、お國の爲に戦死された數多の方々をお祀りしたお社で、此の中には女の方が二人あるさうです。私も將來此のお社に祀られるやうな人になりたいと思ひます。

春秋の例大祭には長くも勅使がお参りになります。廣い境内には見世物小屋などが出來て、大層賑かです。

ここには陣羽織を着て、わらちをはいた大村益次郎の銅像があります。これは東京にある多くの銅像の中で一番古い銅像ださうです。あの有名な青銅の大鳥居は高さが二十米餘りです。外に花崗岩の大鳥居もあります。

お隣りの遊就館には昔からの武器武具などが澤山陳列してあつて、滿洲事變と上海事變に関するものも澤山あり、見る私どもの心が心がひきつけられて何時までも動くことが出來ません。國防館には新兵器など珍らしいものがならべてあります。

靖國神社から圓タクを飛ばして明治神宮にお参りいたします。

(一 男 兒)

明治神宮は明治天皇と昭憲皇太后をお祀りしたお社であります。表參道から神宮橋を渡つて境内に入ります。一步境内に足を入れただけでも神々しい氣持がいたします。賑かな東京の真中に、よくこんな場所があると思はれる程清らかな氣分のする所で、大森林の間を通つてゐるやうです。この境内には何十萬本とも數知れぬ樹木がありますが、之は日本全國から献上したものであります。またこの大鳥居は臺灣の阿里山の檜で造つたもので、木の鳥居として日本一のものでさうです。

東京市民は明治神宮を鎮守様のやうにおしたひして、年中參拜する人が絶えません。殊に一月一日と他の三大節には、朝早く何萬の人が參道を川の流れるやうにつゞきます。

拜殿の前でうや／＼しく拜禮し、北の門を出て暫く行きますと寶物殿があります。

寶物殿には明治天皇、昭憲皇太后の御遺物が陳列されてあります。明治天皇がお使ひあそばされたお机、お椅子、硯墨などがありますが、どれも皆御質素なもので、お椅子の皮が破れると、それをお捨てになりませんで、おつくるひになり、またお使ひあそばされました。誠に畏れ多いことだと感じます。

今度は神宮外苑に行きます。ここは廣い／＼お庭で、數限りない樹木が新しい緑の新芽をふいて、其の間に繪畫館、野球場、陸上競技場などがあつて、其の設備は大層立派です。

少しそのお話をしませう。聖徳記念繪畫館は近代式の大建築物で、明治天皇と昭憲皇太后に御關係の繪畫が澤山掲げてあつて、拜觀する人々は明治天皇、昭憲皇太后の御聖徳をしのんでせき一

つする者もなく、誠に深い感に打たれます。

野球場は真中に球場があつて、周りにスタンドがあります。六萬の見物人を入れることが出来ます。春秋の六大學の野球戦の時は非常に混雑いたします。

「打ちました、ヒット／＼」

といふアナウンサーの聲に天下の野球ファンを熱狂させる本元はここなのであります。

ここからまた圓タクで赤坂の乃木神社に向ひます。

乃木神社は乃木大將と夫人とお祀りした社で、大將御一家の忠義と御質素な立派な生活をしたつて、ここで結婚式をあげる人も多きとき、ました。

神社の隣りの乃木邸を見て、すぐに感ずるのは御質素なことです。まるでバラックのやうな二階建です。大將及び夫人の居間、お二方の自刃されたお室、應接室などみな質素そのものです。

大將が馬を可愛がられて造られた煉瓦造りの馬小屋もあります。大將が御自分で造られた畑もあります。四年生の時、讀方で習つた「乃木大將の幼年時代」も思ひ出されてなりません。

これから高輪の泉岳寺にお参りします。ここは浅野長矩と大石良雄等四十七士の墓があるので知られてゐます。

義士の打入りのお話は皆さんよく御承知でございませう。線香の煙がもう／＼と立ち上つてゐるのには驚きます。義士の遺物館には、討入の時に使つたものが陳列してあります。また義士の本像をならべた木像堂、大石良雄の銅像などがあります。

これから芝公園に向ひます。芝公園は東京灣の景色をとり入れる自然の眺めの豊かな所で、ここにこの公園の特色があると思ひます。

關東淨土宗の總本山である増上寺は、徳川氏のみ靈屋のある所でよく知られ、東京見物の一名所であります。二代將軍秀忠のみ靈屋は大層立派で、日光廟にまけない程だと申します。

次は放送局であります。今僕達のゐるこの放送局は愛宕山にあります。愛宕山といへば、J O A Kを思ひ、J O A Kは愛宕山の別な名前となつてゐる程です。

愛宕山の石段は男坂が八十五段、女坂が九十九段あります。昔乗馬の名人曲垣平九郎は、この石段を騎馬で登つたさうですが、近頃竹馬で或少年がこの石段を登つたさうです。實に竹馬のうまい人ですね。

かの廟江鎮の花と散つた爆弾三勇士の銅像はこの近くにあります。この銅像を見ると、ひとりでに勇氣が出て來ます。

○

(一) 女 兒

銀座へ出ました。皆さん「銀ぶら」といふことをおき、でせう。晝も夜もぞろ／＼とぶらつく人の絶え間ないのが銀座通りであります。

銀座はさすがに大建築物が軒をならべた西洋風の街並です。歩道はまるで蟻の行列のやうに人がつゞいてゐます。外國人もまじつて姿勢よく歩いてゐます。音もなく自動車が行く中を満員電車は幾臺も通るし、ほんとうに目まぐるしい程です。何時か田舎から來た叔父さんが「これ

では神経衰弱になる」とおつしやつたことを思ひ起しました。銀座は東京一の商業地ですから、幾つも大きなデパートがあり、其のほか大商店が軒を並べてゐます。

夜の銀座はまた銀ぶらで一層賑かで、ネオンサインはとても美しいさうです。私達は夜の銀座を見ることはめつたにありません。

銀座名物の柳の木は美しい新芽をふいてゐます。大震災前車道を擴げる爲に、いてふの樹に植替へたのを、銀座には矢張り柳がよいといふので、昭和七年三月に今の柳を植ゑたのださうです。銀座からバスに乗つて上野に向ひます。日本橋通りは銀座通りと同じく商業の盛な所で、ここにも幾つかの大きなデパートや、有名な商店が澤山並んでゐます。

四年生の時、讀方で習つた廣瀬中佐の銅像は須田町の萬世橋近くにあります。

さあ上野公園に参りました。ここは犬をつれた西郷隆盛の銅像で御承知でせう。上野公園には櫻が多く、博覽會・展覽會其の他いろ／＼の催し物のある所で、これがこの公園の特色であります。「上野の櫻、上野の博覽會、上野の展覽會」で世間に通つてゐます。

上野公園の櫻ヶ丘に立つて不忍池を眺めます。池には貸ボートが浮び、之に遊ぶ子供も多く、大層面白さうに見えます。

不忍池を越えて向ふの岡には東京帝國大學の大講堂が聳えて見えます。之が本郷の赤門で知られた東京帝國大學であります。私達の學ぶ東京女子高等師範學校附屬小學校も一昨年までは

本郷區湯島お茶水にあつたので、水曜日の運動にはこの公園まで小遠足に來たことも度々あります。今では小石川區大塚町に立派な建築が出來たのでそこへ移りました。

公園内の動物を見物いたしませう。一番愛嬌のあるのは猿山の猿でせう。二十何匹の猿が岩の間の家へ入つたり出たり、山に上つたり、蜜柑の皮を口にしたりして、元氣に遊んでゐます。

動物中一番のつぼの麒麟の前に來ると、長太郎と高子が自慢の長い首をのびしながら、のそ／＼と散歩してゐます。せいの高さが五米もあるといふから物すごいものです。

河馬の居る室に入つたが、河馬はなか／＼水から頭を出しません。やつと頭を出しました。二つの頭があらはれました。とてもへんなかくかうです。見てゐる人はみんなどつと笑つてしまひました。

象の處へ行くと一頭は今運動中です。長い鼻を下げてのそり／＼と重さうに歩いてゐます。何か鼻の先で拾つて食べるやうです。おせんべいのかけらです。

大勢の人がたかつてゐる檻の前に行つてみますと、それは頸に三日月形のある内地産の熊です。二匹の熊が噛み合ひ、ころげあひしてふざけてゐます。まるで角力のやうで金太郎の話を思ひ出してとても面白うございます。

おつとせいあざらしは水で生活する動物ですから勇敢に水の中を泳いでゐます。まるで流線形の飛行船の様です。

又上野公園には帝國圖書館・東京府美術館・帝室博物館・東京科學博物館などがあります。

今度は東京科学博物館に入つてみます。ここへは校外教授で先生につれられて來ることもあります。理工學部・動物學部・植物學部・地學部・天文學部等に分れて、いろ／＼珍しい機械・實物・標本・模型・寫眞・繪畫等が陳列してあります。メキシコのミイラが二つあります。一つは三十歳の婦人もう一つは生れてから八ヶ月位の幼児です。

博物館の中には自由に實驗したり、觀察したりすることの出来るやうになつてゐる所があります。ですから研究には大層便利です。かうした科學博物館をもつた東京で勉強の出来る私達は一層勉強しなければならぬと思ひます。

上野驛の前から地下鐵で淺草へ参ります。地下鐵道は淺草雷門と新橋の間に通つてゐて、この間を普通の電車で行くと、三十五分位かゝりますが、地下鐵では僅か十六分で行けます。夏は涼しく、冬は暖かく、別世界の感があり、夏は避暑、冬は避寒にもよいなどといふ者があります。

淺草の觀音堂の前から表通につゞいてゐる仲見世があります。淺草名物のおこしや、おもちや小間物屋、半そりやなどが兩側に百軒餘りもあります。淺草は相變らず賑かです。此の賑かなのを見て、或田舎の人が「てうど淺草のお祭に出あつてよかつた。」と申したさうですが、さう思つたのも不思議はないでせう。

仲見世通りを通つて觀音様にお参りします。數多の參詣人は手を合せておがんでゐます。之を物珍らしさうにみてゐる外國人もあります。本當に珍らしいのでせう。澤山の鳩が屋根から敷石の上に飛び下りたり、敷石から屋根へ舞ひ上つたりして、お豆をねだつてゐます。

お堂は實に大きい。この大きなお堂の中には、一寸八分の御本尊がゐらつしやるさうです。大正十二年の大震災にも焼けなかつたさうですから、御りやくは大したものです。

お堂を出て賑かな活動寫眞館の集つてゐる所へ出ます。さまざまの看板でここも全く別世界に思はれます。

お正月やお盆の籤入には、女中さんや小僧さんは、押すな押すなで此所へ押し寄せるのですからとても賑かださうです。これで淺草公園は民衆的な娛樂公園だといふことが出来ます。

この雑踏する活動寫眞町を離れて隅田川の吾妻橋に立つて眺めます。初夏の川風に吹かれてよい氣持です。この川を上下する一錢蒸氣が通つてゐます。

隅田川には現代式の立派な橋が幾つもかゝつてゐますが、下流には流線型の駒形橋も見えます。震災記念堂も見えます。また角力で知られた國技館は兩國橋の近くにあります。之で私達の東京見物は終わりました。

兒童の放送はこんなものであるが、之は放送局當事者と相談して種々の音樂や擬音を入れて背景を構成し、其の實況を彷彿させることにとめたのである。即ち抑々の最初に、一兒童が東京市の概觀を話してゐる間、東京市歌のレコードを入れた。

宮城をおがむ時には、君が代を歌ひ、靖國神社にお参りする時には、軍人の行進ラッパを入れ、芝公園で爆彈三勇士を語る時には、廟江鎮の唱歌を入れ、銀座を見物する時

には電車の騒音、自動車のラッパ、かまびすしい靴音等を入れ、廣瀬中佐の銅像では其の唱歌を入れ、淺草觀音堂ではお参りする鈴の音を立て、吾妻橋に立つて隅田川を眺める時は、あの一錢蒸汽の「ポッポッ」といふ音を入れるなど、聴くものをして其の實況が眼前に思ひ出されるやうに仕組んだのである。

③ 生活近接の事物交渉 作業が作業として陶冶價值を修むる所以のものは、具體性であることにある。作業の具體性といふことは、具體物を以て外界に具體的に働きを及ぼすといふことである。言葉をかへていへば、造形活動をなすことである。即ち地圖を描いたり、圖表を作製したり、模型を作つたりするやうな活動姿態なのである。といつて地理作業の内容種類を地圖・圖表・模型に限つたといふのではない。單に其の一例を示したに過ぎない。

兒童が具體性造形活動をなすが爲には、どうしても彼等に具體性物資が必要である。例へば紙・鉛筆・クレヨン・粘土・砂・木片等の材料がなければならぬ。

哲學者ならば何等具體性の物資を要せずして、頭の中に於いて概念として働きかけて居れば、哲學者としての本領が發揮されるのである。併し其の思索をば明瞭化する爲には、或は文字で表はしたり、或は圖に表現さねばならぬことがある。即ち外

界の事物を補助として思索するのである。

作業の作業たる所以は、具體性事物交渉にあるから、我々の身體の一部分、若くは全部を以て具體的に働きかけることで、就中手の働きが重なるもので、手を以て外界に働きかけるのである。作業が筋肉活動を重視し、具體的な世界に働きかけて造形物を作業する教育的價值の一つも茲にあるのである。

右にあげた紙・鉛筆・クレヨン・粘土・砂・木片等は全く兒童の生活中のものであつて、之等の具體的で具體性筋肉活動をなす場合には、計畫性が伴はなければ、教育の對象となすには足りない。兒童が描きたいから描く、作りたいから作るといふことにも意義はあるが、それだけでは教育の對象となすに足りない。

例へば北海道地方の具體性作業に當つて、其の地勢圖を作業するといふ場合に就いて考へた時、兒童が何等計畫を持たずに直に北海道地方の白地圖に色鉛筆を以て既成地圖を模倣して見た所で、其の陶冶價值は極めて乏しいものである。此の種の具體性筋肉作業をやらないよりはよいかも知れぬが、大した期待をかけるべきではない。

然るに、北海道地方の地勢としては、蝦夷山脈（北見山脈・日高山脈）夕張山脈・天鹽山

脈那須火山脈・千島火山脈等の山脈・火山脈・河川・平野としてはこれこれといふやうに豫め其の必須條件を研究して作業するのでなければ意義が少いといふのである。而して更に之と氣候・農林・牧畜等との關係を調べる時に大いに利用せんとする計畫性がなければならぬのである。

以上に述べたやうに郷土に於ける生活事實の尊重といひ、具體物に依る具體性・筋肉活動といひ、何れも兒童の生活に立脚するものであるから、現實性の指導原理は之を生活近接性の原理といつてよい。

四、作業地理教育と社會性

(1) 社會性の發現 作業地理教育の指導原理に社會性を重要な要素となす。如何に兒童が具體的に筋肉作業・勞得作業をやつたからとて、それが目的性に立脚するものでなければ、作業となし得ないやうに、兒童の作業實踐過程に社會性が發現しなければ、作業教育の陶冶價值を修めたとは成し得ない。而も現代の國民社會生活の實相——次第に遠心性を以て社會の鞏固な結合を薄弱ならしめる傾向の顯著な時代にあつては、社會性の陶冶が一層注目されるのは當然といふべきである。

社會性の教養について、思ひあたるのは、東京日々新聞掲載徳富蘇峰先生の「日々

だより」——左の二篇のことである。

起つ鳥跡を濁すの惡風習

「起つ鳥跡を濁すな」とは、如何にも意義深き訓言である。ところが世の中には、兎角跡始末の善くない者多きは、寔に困つたものだ。個人でもそれであるが、團體としては猶更らそれが甚しい様だ。

近頃は山行水宿、ハイキング、キャンプ等、隨所に行はる。此れは甚だ結構のこと。ところが其跡を見よ。キャンプの跡などは、とても安心して足踏みは出来ぬ程、天然を冒瀆してゐる。立ち去る際に、一寸氣を付けて掃除をすれば、何でもないこと。所謂一舉手、一投足の勞に過ぎないのに、亂暴狼籍、罐詰の殻や、紙屑や、甚だしきは其の排泄物や、その儘投げ散し、放り散して顧みないとは、扱ても情けなき次第だ。

如何なる靈境仙郷でも、一たび團體の訪問を受ければ、忽ちそれが人間醜惡の痕跡を留むることとなる。此れでは人間の別名は山荒らし、野荒らし、水荒らしとでも稱せねばならぬ。

小學校の教育などは、別して此の跡始末を附くることから手を付けねばならぬに其の遠足などの不始末は言語道斷だ。生徒は子供なれば、其の教師達が篤く心得ね

ばならぬに、教師自身が不始末の模範を示すが如きは、甚だ以て心外千萬である。

世の中には人に依頼する時には、御百度参りも敢て辭せざる程熱心であるが、いざ其の依頼事が成就すれば、挨拶は愚ろか、一言の報告さへも爲さない者が少くない。

又た他人に請うて紹介状などを書かす者は少くないが、其の行衛は暗夜に鐵砲玉を放つ如く、未だ曾て其の效果に就て、報告を與ふる者はない。全く無いとはいはぬが殆んど無い。固より一通の紹介状なれば、之を恩に被する程のものではない。けれども其の效果に就て、報告を受ければ、紹介を受けたる相手に向つて挨拶す可き場合もあらうに。

人間には公私共に、其の跡始末が大切だ。未は野となれ、山となれとの氣持は、我等として全く頽廢、放恣、自情落界に齎すものだ。人間教育の第一歩は跡始末を附くるより始めねばならぬ。(昭和十一年七月念七、嶽麓山中湖畔双宜莊に於て)

對隣教養

過日本邦人の誰やらの歐洲紀行を瞥讀したるに、途中から一個の日本人が入り來つたが、互ひに直觀して相語らず、遂ひに不言不語の儘相別れたと記してある。

話しがしたくなければ、是非話す必要はあるまい。けれども幾千里外國故國の人

偶然にもせよ、互ひに相會して、假令それが生面であればとて、互ひに睨み合うて、無言の行を修むるも、聊か奇異の感なしとしない。斯くては諺に「旅は道連れ世は情け」とあるが、「旅は孤獨、世は無情」と改めねばなるまい。

これは決して上記の一例のみではない。元來君主國として古から評判高く、道傍の立ちん坊さへ紳士的態度ありと稱せられたる我が國民は、何故か對隣の教養に就て甚だ貧乏であるを、恒に曝露しつゝある様だ。此れは如何にも心外千萬の事と言はねばならぬ。

凡そ人は決して孤獨なることは出來ない。バスに乗れば、隣席には人がゐる。電車、汽車、汽船、何れも皆然りだ。茶館に赴くも、酒樓に上るも、旅亭に宿するも、若しくは芝居、若しくは音樂會、若しくは山行、若しくは水宿、概ね皆然らざるはなしだ。

然るに我が國民の中には、此の共同生活の中に於て、天上天下唯我獨尊に氣取りて我獨り高く構ふる者もあれば、傍若無人の振舞を做す者もある。要するに其の眼中には全く隣人無しだ。されば一方には葺の煙に咽んで、窒息せんばかりに困絶する者をば尻目にかけて、平氣に葉巻を吹かす者があれば、他方には寒氣に打たれて身振ひしつゝある者が坐するに拘らず、故らに車窓を満開して、宿醒を醒さんとする者もあ

眼申隣人無きはまだしもの事。中にはその隣人あるが爲に、故らにそれを迷惑せしめて、自から一興とする者も少くない。それは特に團體客に於て、尤も甚だしと爲す。若し此方から困つた顔でもすれば、猶更らそれを痛快として、無遠慮に騒ぎ廻はる徒輩も、決して珍らしくは無い様だ。

世の中には自ら節制して、全體の雰圍氣を平和ならしめ、温厚ならしめ、而して愉快明朗ならしむる道もあれば、亦た自ら身勝手な恣にして、全面の平調を破り、總ての人に、時ならぬ思ひ掛けなき苦痛と、不愉快とを與ふる者もある。

我等は日本國民の中に、今少しく對隣教養の行届きたらんには、如何に我が日常生活が、光明清朗なる可きかに想到し、聊か天下同感の君子に、其の實行を促がす。(昭和十一年九月十二日)

然らば、作業地理教育の實踐に於ては、如何にして社會性を陶冶すべきかといふに學級といふ社會生活、學校といふ社會生活に於いて、共同生活の眞意義を理會させるやうに努めることは、他の教科作業の指導精神と異ならないが、特に共同作業を重視し、學級生活になすべき作業をば、各グループが分擔し、各グループは有機的に學級の

作業を爲してゐるのだから、各グループの作業を綜合すれば、完全に學級の仕事になるべきことの信念を強化し、作業に精進する所の態度を確立せしめねばならぬ。

如何なる標準を以て作業單元のグループを結成するかといふに、私の態度は次の如くである。

一、兒童の環境を利用する場合

二、兒童の希望に依る場合

三、教師が兒童の個性、能力に依つて適當に決定する場合

四、兒童の計畫係が自治的に決定する場合

次にグループの共同作業體が、何時如何なる場合にどんな活動を成してゐるかを述べてみたい。

(2) 目的決定の作業 私の主張である其の第一次指導に於いて (1) 生活環境の整備 (2) 地理書の活用——挿畫景觀の活用 (3) 讀圖發表等の全體性指導の後に來るべき目的決定作業の如き、また以上の取扱に加へて、其の地方の地勢、氣候の全體性取扱から小地理區を決定する作業の如き場合には、之をグループの作業として働かせるが有效適切である。

何を以て有効となすかといへば、各グループ内に於いて、優中劣等、其の個性・能力・境遇を異にした児童が相俟つて、例へばブラジルを作業する場合の、題目を決定する場合に「日本人はどの位在留するか、みんなコーヒーの栽培に従事してゐるのか、どうしてブラジルにはコーヒーが出来るとか、コーヒーばかりしか出来ないのか。コーヒーの外にどんな農産物があるか、外國から數多の移民が来るが、國の面積、人口はどの位あるか、日本と比べてどうか。」などとグループ内で相互に活動する所に共同作業の價値が認められる。

然るに従來の注入教授である一問一答式に依れば、出來の良い児童、發表型の児童がより多く發表し、出來の良くない児童、引込勝な者は其のまゝ埋れることが多い。グループの作業としてなす場合に、各グループの活動を發表させて、次の作業題目を決定する所に學級の作業としての生命があるのである。

- 一、ブラジルの位置・面積・人口——我が國と比較する。
- 二、ブラジルの地勢・氣候——ブラジル山地は溫和である。
- 三、ブラジルの産業——農業が第一の産業であること。コーヒーの外の主な農産品、礦産、牧畜
- 四、在留日本人(約二十萬人)——何をしてゐるか、外國移民は何國から多く来るか。

五、我が國とブラジルとの關係

之は共同作業として作業題目を決定する場合の實踐過程を述べたのであるが、小地理區を決定する場合も、之と同じ過程に於いて成し得るのである。作業題目を小地理區として考へればそれでよいのである。即ち各グループで立案した小地理區案を發表させ、批評訂正、指導して學級としての小地理區を決定すればよいのである。斯くして、學級としての仕事を分擔作業してゐるのであること、有機的生命體なることを理會し、確認させることが出来る。各児童は何れも學級に奉仕の生活をなすものであることの體驗が出来るのである。

アルバイト、即ち作業は本來に於いて、女中やボーイが人の爲にする筋肉活動をいふもので、結局人の爲といふことを離れて居ない。人に使はれてゐる人が、其の使はれてゐる人の爲に、自分の筋肉を勞する活動をアルバイトといふのである。アルバイトの語源から考へれば、作業といふ言葉は奉仕の意味を含むものであり、奉仕のなものは作業ではない。ケルシエンシュターナも、児童をして早くから人生の意義は支配にあらずして、奉仕にあることを體驗せしめなければならぬと主張した。

③ 具體性作業の實踐 之は作業題目を作業單元とするなり、小地理區を作業單元と

なす場合、各其の具體性作業を實踐する意味である。各グループはそれら分擔作業の下に筋肉活動をなし、私の従來の主張である地圖化作業、圖表化作業を實踐するのである。

この場合は、時間と努力、兒童數と作業題目等の關係で、一グループは一作業題目だけに就いて作業することになつてゐる。主知主義教育の論者は、之を評して「それでは自分の作業した處はよく覚えられても、自分の作業しない所はわからなくて困るではないか。」と謂はれるが、其の批評の當つてゐないことは、指導者として作業の實際経験者は誰も首肯されることと思ふのである。

私はかうした小事を考へることよりも、作業の有機的生命といふことを強く考へてゐるのである。即ち前述したやうに、自分等のグループで作業したものによつて學級全體に奉仕するのであるといふ體驗を得させたいと考へる。茲に學級生活者としての有機的生命が顯在するのである。

であるから、かうした作業の後には必ず發表作業をなすのが常である。即ち自分等の具體性作業に基づいて作業の目標を發表させ、更に他兒童の批評意見を求め、教師が最後に作業者の勞得作業を活用して指導するのである。

(4) 實踐作業への助成 茲に作業地理に於ける社會性陶冶の新味として、最近の體驗記録を叙してみよう。

具體性作業の實踐に於いて、グループ毎に作業に遅速の差異あることは事實である。作業題目の大小、範圍の廣狹、内容の精粗、並に作業者の個性、力倆によつて作業の實踐に遅速を生ずるのである。

それで、従來は比較的早く自分等の分擔作業の終つたグループには、他のグループのなしてゐる作業題目の作業の實踐を獎勵してゐたのであるが、第五學年第二學期中、近畿地方の作業に於いて、早く完了した作業者は、未完成のグループに新加入して其の作業を助成するといふ案を試みたのである。未完成のグループに助成するといふことは、實に簡単なことに思はれるが、作業地理教育の本質上、兒童の實踐過程、心理状態を重視すれば、さう簡單にばかり片付けられない分野があるのである。

近畿地方作業の實踐に際して、小地理區を作業單元として決定せる案は次の如くである。

一、北部山地（一地理區となす）

二、中央部

- (1) 大阪灣沿岸地方(阪神大工業地帯)
- (2) 京都盆地
- (3) 奈良盆地
- (4) 近江盆地
- (5) 伊勢平野
- (6) 播磨平野
- (7) 淡路島

三、南部地方(南部山地・紀伊水道東岸地方・熊野灘沿岸地方などを一括して南部地方としたのである)

之等の小地理區を作業題目として、學級の兒童を二人乃至三人を一グループとして分擔を決定したのである。

グループの分擔決定に際して、男兒は男兒のみで、女兒は女兒のみで一グループを作るといふ精神ではないが、小地理區の具體性勞得作業は自修時間(課外でなく、正課の時間)になすので、女兒と男兒とでは自修時間數を異にしてゐる。即ち女兒は裁縫科がある爲に、男兒の半數の自修時間であるので、男女兒各別々にグループを組成するがよいと考へて別々になしたのである。

茲で注意を煩はしたいことは、近畿地方の作業に當つて「クレヨンでも、繪の具でも、どちらで作業してもよろしい。」といったことである。然るに女兒のグループは多く繪の具を以て作業し、男兒はクレヨンで作業した。女兒は男兒に比して自修時間が半減してゐる上に、繪の具で作業したから、一層其の進行が遅れたといふ實情を

呈した。女兒はグループの分擔した小地理區は北部山地・播磨平野・淡路島・京都盆地・伊勢平野であつた。

南部地方を作業した男兒組(二人)は計畫もよく、地理作業に格別の興味を有つてゐるから、最も早く仕上つたのである。そこで其の兒童等は「女生の組へ行つて手傳つてもよいのですか。」とたづねて來た。私は即座に「よろしい」と答へた。

「よろしい」とはいつたが、其の結果はどんなものであらうかと、多少危惧の念なきにしもあらずであつた。なぜならば、各グループにはそれぞれの計畫立案がある。それを助成する爲には、新加入者は其の計畫を知らねば手が出ない筈である。計畫案のすべてを知らなくても、其のグループの現在の仕事の過程について、或程度の説明を求めねば手傳ふわけには行かぬ。果して甘く運ばれるであらうかと思つた。併し之は割合に簡単に解決されたやうである。

今一つはこんなことも考へた。作業の實踐が遅れたといへ、自分等のグループもそれぞれ計畫を以て仕事を進めて來たのである。それなのに男生の手傳を受けるとは甚だ面目ない、不名譽であるから拒否すべきものであると自尊心を持つ兒童はさう考へはしないかといふことであつた。それで女のグループは男女の新加

入を歓迎するか否かについて興味をもつて見てゐたのである。

然るに、播磨平野の作業員だけは男児の新加入を拒否したが、他の北部地方、京都盆地、伊勢平野（淡路島は簡単であるので、作業が早く進行した）の作業員は、男児の新参加を歓迎したのである。

この場合に於ける女兒の態度は、或は女兒の依頼心を物語るものであるかも知れぬが、單にそれだけで片付けたくはないと思ふ。男児の参加といふことは、社會奉仕（大袈裟ではあるが）の念より出でねばならぬ。而して唯技術的に色を塗つて手傳へばそれでよいといふのでは駄目である。其のグループの計畫案を知つて、全く有機的生命體としての助成者でなければならぬのである。

四、勞得性の實踐

勞得といふことは、筋肉活動に訴へて造形的生産活動をなすことである。造形的生産活動といふと、少し言葉が大袈裟に聞えるが、筋肉活動によつて何か形のあるものに造り上げるといふ具體性活動のことである。つまり身體の全體活動である。

作業を精神作業と筋肉作業とに區分して考へることは、不自然であるかも知れぬが、便宜上精神作業と筋肉作業とに分けることは必ずしも不可能ではない。兒童が

目的性を決定して、所謂目的活動をなすことは精神作業で、其の目的性に立脚して、具體性活動をして、造形物を造り出すことが勞得性活動なのである。

即ち四國地方の作業の實踐に際して、其の地勢の研究として、山脈に於いて四國山脈——劔山山脈、石鎚山脈、それから讃岐山脈、火山脈として阿蘇火山脈、川として吉野川、仁淀川、四萬十川、平野として吉野川流域、平野、讃岐平野、松山平野、高知平野、海岸地形として主な灣入、港灣等に着眼することは精神作業としての目的性である。然るに四國地方の地圖を描いて、之等の地勢修得に必要な要素を採つて地勢圖を具體的に作業するとせば、それは筋肉作業であつて、作業地理教育が狙つてゐる所の眞の作業なのである。

地理作業は目的活動に立脚するのでなければならぬが、また具體性勞得作業を爲さねば眞の作業地理とはいひ難いものである。文化財が陶冶價値を收める所以のものは筋肉作業があるからである。即ち勞得して造形物を生産する活動があるからである。ケルシェンシュタイナーも、其の文化哲學に於いて、文化財が陶冶財となるのは、勞得といふ筋肉活動があるからであると説明してゐるのである。

またザイデルは作業學校論に於いて、作業が教育的に必要な缺くべからざる所以を

説き、「作業教育は教育學的にも亦必然的に要求されなければならぬ。何となれば作業は認識の豊かな源泉であり、力強き手段であり、最高の指導原理であり、最高の教育方法であるからである。而して作業が最高の教育方法である所以は、それが從來のあらゆる教育方法を包含し、児童をして真理を自己活動的に、創造的に発見せしめ、児童の身體的・精神的・技術的・藝術的・道德的のあらゆる力を活動せしめるからである。また作業が最高の指導原理である所以は直観でなくて、勞作が認識の基礎であるからである。」と述べてゐる。

作業地理の實踐に於いて如何に勞得性が重要であつても、盲目的な勞得は作業の目的ではない。茲にいふ勞得性は飽くまで目的性に立脚する勞得性であることを必要とするものである。

五、生産喜悅の情

之は作業の實踐に當つて、作業者たる児童に生産喜悅の情を體得させることである。児童が目的性によつて筋肉を勞して地圖・圖表の如き具體性造形物を造り出すうとする場合、其の具體性勞得物が出來上つた時には、期せずして生産喜悅の情を體得するものである。私はこの児童の心境を殊に「體得」といつてゐる。之は生産喜

悅の情といふものを教師によつて授與されるものではなく、全く児童自らが耕して得たる收穫物であるのである。随つてこの児童の心境こそ實に貴重なものと思つてゐる。

人には、かゝる場合に喜ぶ所の感情が當然起つて來るもので、この生産喜悅の情は先に述べた児童の目的性、勞得性、又は社會性を益々深化させるものである。つまり生産喜悅の情を體得することによつて、児童の作業地理の實踐は益々深化し、發展するものである。

此の場合、個人作業に於いては、個人的生産喜悅の情を體得する感情であつて、其のまゝにしておいたのではそれ以上發達しない。自分の力で生産し、喜ぶ感情を漸次發展せしめて共働生産の喜びを體得する方へ少しなりとも進めて行くならば、教育上に於ける作業の意識が完成されるのである。個人的生産喜悅の情を助長して行くことの餘地は、共働作業の意義として生れて來るものである。それが爲には生活共存體としての共働作業を重視して行くやうにせねばならぬ。

六、指導といふ作用

作業地理教育に於ける教師活動の形式に關する原理として指導といふ作用を考

へねばならぬ。抑々指導といふ概念は兒童自らが目的を決定し、自己の本質的活動に對して活動する時にはじめて指導なるものの意義が成立するものである。

兒童の本質的目的活動に於いても、兒童は教師の指導がなくては、直に本質的目的活動は成し得ないもので、其處に發達過程といふものがある。私の経験では、兒童にとつては、本質的目的活動であつても、教師から見れば餘程の缺點があるやうである。つまり無駄のない目的活動は非常に困難のやうである。茲に於いて、教師活動の形式として指導の作用を有効化させるのである。

即ち兒童の薄弱な目的活動である目的々活動を強化して、本質的目的活動である充目的活動たらしめるものは教師の指導によるものである。

更に茲に誘導と統御とについて考察してみたい。誘導も、統御も指導の親類關係にあるもので、全く指導範圍を出でない。指導といふ作用は、目的活動者に對して教育の形式であるが、統御も、誘導も皆目的活動に對する教育の形である。目的活動をなす人の教育の形を、或時は誘導、或時は指導といふのである。

其の中、目的性が最も不明瞭で、而も其の性質が動もすれば薄弱で、極めて消極的態度である者に對しては、我等は教育の働きとして統御として採用すべからざるはい

ふまでもなく、また指導といふことよりも寧ろ誘導といふ指導形式を採るのである。然るに兒童の活動がやゝもすれば、非社會的であり、利己的であつて、而して頑強な固執力を有して、教育しようとする者に對して抵抗を試みようとする兒童に對する教師の働きは統御である。

例へば共働作業に於いて、或グループの一員が途中で仕事が嫌になつて、其のグループから離脱したり、或は自我を通さうとして全體の仕事妨害したりすることがあるものである。こんなことは低學年の兒童程多いものである。斯かる場合に於ける教師の指導の形式は統御といふ作用によるものである。

併しながら、教師としては統御といふ言葉の中に含まれてゐるやうな意味をば注意して避けなければならぬ。例へば「さうしては悪い。」「さうすべきではない。」など統御することは面白くない。共働作業に於ける共働生活——生活共存體に於いて利己的であつてはならぬこと、非社會性であつてはならぬことを共働生活中に體驗させることを目標とせねばならぬ。

第二節 作業地理教育の全體性觀

一、分析活動と綜合活動

(1) 作業地理教育指導原理の全體化 私の作業地理教育實踐の指導原理は、前述したやうに、(一)目的性(二)現實性(三)社會性(四)勞得性(五)生産喜悅の情を體得することの諸要素であつて、其の外に教師活動の形式として、指導の原理を考へてゐるのである。

之等の原理を綜合して實踐する所に作業地理教育が展開されるのであるが、必ずしも之等の諸原理が綜合化して實踐されねば、作業地理教育が構成されないと考へない。即ち専ら兒童の自律性に據る目的活動が實踐される所に、作業地理教育の一貌が存在するのである。また現實性に立脚して、兒童の生活環境をよりよく活かす所にも、作業地理教育の一形態が存するのである。また社會性を顯揚して他と共働して作業體の本領を發揮する所にも、作業地理教育の一特色が認められるのである。

之等は主として精神作業に屬すべきものとして考へられるが、唯勞得したからと

て作業とはいひ難いものであることは前述した通りである。それは、作業地理教育は兒童の目的性を根底とする勞得活動を本質とするからである。換言すれば如何に作業地理教育が兒童の筋肉活動を陶冶の目標とするからといつても、目的性なき勞得活動はあへて期待する所ではないのである。

故に以上にあげた作業地理教育の諸要素の一つ一つが實踐されることによつて作業地理教育の一形態を陶冶することが出来ても、私の懐く作業地理教育の實踐はそれで満足すべきものではないのである。それ等の諸要素が統合化され、實踐される所に、私の作業地理教育の本領が存在するのである。

即ち目的性に立脚し、現實性に生き、社會性が顯現され、且筋肉活動に依る勞得が行はれ、茲に精神作業と筋肉作業が統合化されて、はじめて眞の作業地理教育の全貌が成立するものである。

(2) 作業地理教育の形成的發展過程 茲に作業地理教育に於ける形式的發展的過程を考察してみることにする。其の形式的發展過程は次の四段階である。

一、目的決定 二、作業の計畫

三、作業の實行 四、作業の反省

作業の實踐に際しては、先づ何を作業すべきかといふ目的決定が行はれなければならぬ。例へば奥羽地方の作業に於いては、先づ順序として其の區域と地勢とを作業する大目的が決定される。即ち奥羽地方は本州の如何なる位置にあるか、行政上は之を如何に區分してゐるか、郷土から本州の北端——青森に行くには如何なる交通路によるべきか等のことが、主として讀圖によつて考へられるのである。

次に地勢の作業に於いては、三列の山脈——奥羽山脈と那須火山脈、北上山脈と阿武隈山脈、越後山脈と出羽丘陵に着眼することが重要であり、東奥羽の河川平野として、北上川、阿武隈川と其の谷平野、宮城平野、陸奥東部平野（この名稱は兒童には無理であるから、其の存在を讀圖させればよい）西部に於いては、阿賀川、最上川と米澤盆地、山形盆地、新庄平野、雄物川と秋田平野、米代川、津輕平野等の諸事項に着眼することが必要である。また海岸の様子では、太平洋方面では岩手縣の南部の小出入ある海岸、仙臺灣、日本海方面では男鹿半島、津輕海峽方面では陸奥灣と之を抱く二大半島、更に奥羽地方に良港の發達しないことに着眼するのである。

つまり先に決定せる大目的性の下に、斯くの如く具體性目的決定をなすのである。次に決定した目的事項の作業實踐を如何にするかを計畫するのである。奥羽山

脈が本地方を南北に縦貫し、本地方の大分水嶺をなすことは地圖を見てもわかる。之に那須火山脈が通つてゐることもすぐにわかる。那須火山脈に磐梯山、岩手山、八甲田山等の火山のあることも地圖でわかるが、更に地理書の本文とを併せて考へるやうにするのである。

かうした兒童の自主活動は、兒童の事であるから完全所か、完全に近い調査は困難である。されば其の點は教師活動の形式に於ける指導の原理に基づいて最も適當に指導すればよいのである。兒童が活動する時に、教師が指導したのでは、從來の詰込主義の注入教育と異なる所がないではないかといはれる者があるけれども、私の見解はさうではない。

何となれば、兒童は奥羽地方の區域地勢について作業することの大目的を決定し其の區域地勢の作業には、これこれの材料を對象すべきことに着眼したのである。つまり兒童の目的性は一層具體化し、兒童の自主的活動態度が顯揚されたものであるから、此の活動性に立脚して必要事項、而も必要事項といふのは、必要であつても、地理書附圖によつて兒童が調べようとしても、わからないし、地理書の本文にも説明のない事柄なのである。例へば松島灣の成因について兒童は興味をもつであらうが

之を陥没と海水侵蝕の兩作用から兒童のわかるやうに説明することは當然のことである。

併し兒童を對象とする小學校の地理教育の程度に於いては、地理書本文と地圖でわかる分量、程度、範圍で結構であると思ふ。顧みて我が初等地理教育界に於ける地理は相當むづかしいことを教へ過ぎてゐることを指摘するものである。讀者各位にも之に共鳴される方が多からうと思ふのである。

以上に述べたことによつて、作業は既に實行の段階に發展してゐるのであるが、更に筋肉活動による具體性作業に發展して、奥羽地方の地勢圖を實踐する場合の計畫を考へてみることにする。この場合に、如何にして其の地勢圖を具體化すべく計畫するかといふことであるが、先づ各自の地理帳に奥羽地方の白地圖を描寫し、先に決定せる目的事項を再検討して奥羽山脈を南北に入れ、那須火山脈を入れ、磐梯山、岩手山等も書き、更に其の他の必要事項を書き入れて、以下順々と作業の實踐をなすのである。

私の經驗を以てすれば、兒童の具體性作業に對する計畫が出来てゐないと、勞得作業に移つてから、仕事の秩序を失ひ、或は既成地圖を模寫することにのみ多く捉はれ

先に決定した兒童の目的性も、餘り役立たずに終るといふ結果に陥るものである。また兒童としては先を急ぎ過ぎ、早く造形的勞得作業に移りたいといふ希望から、具體性計畫を缺くことがあるからこの點注意すべきことである。

具體性作業が出来上れば、最後に作業の過程について反省するのである。即ち奥羽地方の地勢圖は最初に決定した目的性が具現してゐるか、また計畫通りに行つてゐるか、またグループの共働作業に於いて、果してグループの各メンバーは同一目的に協力して作業したか、どうかといふ事などに就いて反省し、學級兒童の批評を聴取して、更に今後に於ける作業の發展を期する資料となし、機會となすのである。

作業の實踐過程は、形式的には斯くの如き段階的過程を経るものであるが、精神作業から筋肉作業の一貫性連續運動であつて、中途に於いて止めては作業とはならないのである。即ち目的性を遂行し終らなければ作業は成立しないのである。途中での中止といふことは作業地理教育に於いても許されないものである。必ず目的性に向つて邁進し、實踐せすんば止まずといふ活動であつて、之を稱して全體性といふことが出来る。之が畢竟するに作業教育の特徴なのである。

この全體性活動といふものが分析と綜合の全體活動を行ひ、分析活動も、綜合活動

も適當に案配され、綜合化されて完全な活動が行はれるのである。

また、理知的活動と情意的活動も適當に平均されて一方に偏しない。知情意を綜合化した全體性活動となるのである。單に理知的方面から分析するのみでなく、情意的に獲得し、若くは把握するといふことは、具體性勞得作業によつてのみ行はれるのである。之が作業に於ける全體性であり、前述した奥羽地方の地勢圖の作業實踐過程に於いて、それが詰込主義の知識本位の理知的にのみ終らず、造形的活動の勞得によつて情意的活動が充されて、知情意の全體活動となり、人間の全一的陶冶が行はれるのである。

二、全體性指導の觀點

私は作業地理教育に於ける全體性の觀點をば、更に他の一方面にも之を發見すべきであると思ふ。それは其の地方、其の州、其の國の地理指導に於いて、最初の取扱は必ず全體的に指導してゐることである。之を稱して全體性指導といふ。

全體性指導に於いてなすべき順序、要領は先に作業地理教育の指導原理中、目的性の陶冶に於いて述べておいた。要するにこの取扱に於いて其の地方、其の州、其の國の地勢といはず、氣候といはず、産業といはず、交通都邑の材料といはず、つまり自然性

人文性の事項が素材となつて現はれて來るのであつて、全體觀をなすことになるのである。而も私は單に主知的に全體性取扱を主張するものではない。

全體觀性の取扱をなすことは、結局其の地方、其の州、其の國の地理に對して全體觀をなすことであり、之が作業地理教育に於ける目的性の決定、計畫性の樹立として重要な過程であることを再認識せねばならぬ。またこの指導あるが爲に、作業は其の發展に伴つて兒童に興味を以て歡迎されるものである。

新教材——其の地方、其の州、其の國の地理が、兒童にとつて全く未知のものとして取扱はれることよりも、兒童に關係あり、親しみのあるものとして取扱はれることが、どれ程教育上都合がよいかわからない。單に目的決定の素材となすのみならず、新教材に對する兒童のかうした心意の綜合活動といふものを重要とせねばならぬ。つまり知情意の綜合化なのである。茲に全體性指導の重要な立場が依存するのである。

第三節 作業地理教育と郷土教育

一、作業教育と郷土教育の相關性

所謂郷土なるものは、兒童の日常親しんでゐる所であり、生活してゐる地域である。而も作業は兒童の生活に立脚しなければ現實性を充足することが出来ないのであるから、郷土生活に立脚せざるを得ない。郷土の生活ほど兒童にとつて現實性であるものはないのであるから、眞の作業を發展させんとすれば、吾人は先づ須く郷土生活に立脚せねばならぬ事は必然である。

眞の作業が生産されるには、其處に兒童の外界への働き、即ち郷土への働きかけがなければならぬ。外界へ働きかける時に其の活動は作業であるから、茲に眞の自己體驗がなされるのである。自己經驗は即ち作業の所産である。

されば、郷土の眞の意義を高揚せしめんとすれば、自然に此の作業活動によつて郷土に働きかけしめねばならぬ。郷土に働きかけさせることによつて、吾等は眞の作業を實踐することが出来るのである。

されば作業教育といはんも、郷土教育といふも、郷土を措いては作業教育を實踐す

ることが出来ない。而して其の郷土教育論なるものは、私の主張を以てすれば郷土地理教育論と合一するのである。それについては後に述べてみたい。

世には屢々教育の郷土化といふことを主張するものがあり、之を主張することが郷土教育をなすもののやうに考へる向があるけれども、吾人の主張を以てすれば、眞の教育は、眞の教育である以上は必ず郷土に働きかける活動を行はしめねばならぬ。即ち作業を實踐すべきである。郷土に立脚しなくては眞の教育をなし得ないのである。

郷土に立脚するとは、郷土を教育の爲に階梯とする思想の下に行はるべきでなく寧ろ郷土其のものを目的とせねばならぬ。

實に郷土教育の主張は、作業地理教育の主張であり、作業教育の狙ふ所はまた郷土教育の考へてゐる所である。

二、郷土教育と郷土地理教育

郷土教育の考へる目的も、郷土地理教育が狙ふ目的も全く同一である。然らば郷土教育の考へる目的は何であかといふに、郷土を生活環境として正しく理會させ、それを土臺として現在の生活をよりよく指導することに目覺めねばならぬ。郷土は

實は教育の手段であると共に、又郷土教育の目的である。されば郷土によつて郷土にまで郷土の爲に、教育せねばならぬ。

別言すれば、郷土に於ける人間の歴史的、社會的生活を明かにし、郷土文化の主要を關係的に全體的に理會させて、兒童の心中に深い感銘體驗を作り、郷土的精神即ち郷土愛を涵養し、人間を作ることが郷土教育の目的である。

勿論郷土の自然、並びに人文に關する事物事象を理會せしめねばならぬが、それを孤立的に羅列的に物知りに修得することが目的でない。併し郷土の材料を理會させることによつて各教科學習の基礎となることは事實であるから、此の意味に於いて基礎觀念の養成とも整備ともなる機会が多い。けれども他教科學習の基礎觀念を涵養するのが主目的であるとはしたくないが、之を輕視することも出来ない。

郷土地理教育の目的を何處に求むべきかといふに、郷土教育の目的に就いて述べたと同じやうに、郷土を生活環境として、郷土を正しく認識し、郷土人は郷土の自然を如何に利用し、如何に之に順應して文化生活を建設してゐるか、また如何に共同生活を經營してゐるかを理會させ、指導して、共同社會的生活の眞義を體得させることにあるのである。

斯く考へて來ると、郷土教育の目的も、郷土地理教育の目標も全く合一するものである。勿論郷土地理教育に於いても、地理科の基礎觀念を養成するといふことは考へねばならぬ。併し之が第一の目的とは考へられない。況んや郷土地理を以て他教科學習の基礎的準備的のものなりといふ説には賛成出来ない。けれども他教科の基礎的、準備的態度も輕視してはならぬと申し述べておきたいのである。

第四節 作業地理と景觀地理

一、小地理區の作業

兒童が作業を實踐する場合に、地勢の如きは地方別單元の大地理區主義を採るが作業地理教育の目的性陶冶に於いて述べたやうに、其の地方の全體性指導をなすから、小地理區に區分して作業する場合、最も其の地域性を綜合化することが出来る。

小學校の地理教育に於いて小地理區的單元を採ることの可否は別問題として、何れにせよ、小地理區單元を採ることは地域性の尊重に外ならない。

作業の實踐に於いて、地理書のやうに區域、地勢、氣候、産業、交通、都邑の地理的要素の下に區分して實踐し、而もグループの作業による場合には、不自然なる結果を招來す

る場合がある。例へば或グループは地勢、或グループは氣候、或グループは産業、或グループは交通、他のグループは都邑といふやうに分擔した場合、地勢や氣候の自然材料を修得しないで、産業組、交通組、都邑組が作業するといふやうなこととなり、其の相互間に有機性を缺くこととなるのである。

そこで區域地勢氣候を全體的に指導してから、小地理區的單元を採つて、作業分擔を決定した場合には、其等の作業者はそれぞれ分擔の作業單元に於いて其の地域性を發揮することが出来、作業の實踐上有效なのである。

例へば近畿地方の作業に於いて、之を兒童の生活を中心とし、區域地勢等を全體的に指導した後に於いて、小區分を決定してゐるのであるが、其の小地理區案は先に述べておいた所である。即ち

一、北西部山地地方 二、中央部平野 (1)大阪灣沿岸地方(阪神大工業地帯) (2)京都盆地 (3)奈良盆地 (4)近江盆地 (5)伊勢平野 (6)播磨平野 (地形的には北西部區でも人文的に中央區に區分する。 三、南部地方 (南部山地、紀伊水道東岸地方、熊野灘沿岸地方などに小區分されるが一區となす)

小地理區を決定すれば、學級の兒童を之等の小地理區的作業に配當し、作業の分擔

を決定するのである。作業分擔の標準は次の場合を考慮して決定するのである。多くの場合はグループの共働作業體となす。

一、兒童の環境を重視し、作業者と關係ある地域を選択する。
二、兒童の希望する地域を選択して決定する。此の場合は大抵は前者と一致する場合がある。即ち兒童は自己と關係の深い地域を選ぶことはいふまでもない。併しそれ以外に作業し易いとか、興味があるとか、作業して作業しがひがあるとかの地域を選ぶものである。

三、教師が兒童の環境、兒童の個性、能力等を相關的に考察し、決定する場合がある。
四、兒童の計畫係りが決定する場合もある。自治會の係りである計畫係が決定する場合にも前述しに兒童の環境、個性、能力等を考慮してグループを決定するから、其の結果は大體前者と同一となるが、計畫係りが決定する場合には、一層兒童側の希望が達せられることもあり、往々にして不平を述べるやうな兒童も不平をいはなくなることもあり、かへつて不平をいふ兒童も現はれることがある。

二、地理的景觀の把握

斯くして、小地理區を作業單元として作業分擔を決定してから、具體性作業を實踐

するのである。

今、奈良盆地を作業する場合に、奈良盆地の地理景觀としては、地勢方面では金剛山脈・笠置山脈・紀伊山脈・大和川・奈良盆地等を考へ、人文方面では奈良盆地に於ける大和西瓜、名所舊蹟の多い遊覽都市としての奈良市、奈良盆地に於ける名所舊蹟——法隆寺、橿原神宮、神武天皇御陵等、鐵道として關西本線、和歌山線、奈良線、電車として大阪電氣軌道、參宮急行電鐵等に着眼させる。

更に奈良市と都市景觀に於いて相類似してゐることの多い京都市と、之等の二都市と其の景觀の著しく異なる大阪市とが、この三都市を連結する三角形のそれぞれの頂點に存在することは、面白い對象であり、奈良市の特色——名所遊覽的都市といふことをはつきりさせる爲に、この三都市の位置的關係を指示することを具體性作業として計畫するのである。

奈良市の遊覽的都市の特色をはつきりさせる爲には奈良市に於ける名所——三笠山、春日山、春日神社、東大寺等を奈良市の擴大地圖に具體的に作業するやう計畫するのである。

斯くして具體性作業をなした場合、奈良盆地の地理景觀は一目してわかるやうに

なる。茲に私の作業地理教育の一特色が存在すると考へられる。景觀といふ述語の解釋については既に述べた所であるが、奈良盆地の小地理區單元に於いて、其の地理的景觀をば、兒童の程度に於いて、無駄がなく、絶對必要な材料だけに止めて地圖化することに努力してゐるのである。

それが爲には成るべく教材が兒童化されるやうに、兒童に興味あり、直觀化されるやうに、大和西瓜の如きは繪畫を以て現はすといふやうに具體的表現を試みるのである。

かうした作業に於いて、從來私が經驗するのは、兒童は作業に當つて、これも必要、あれも必要、といつて、或は其の必要性を認識することなくして、徒に無駄な材料までも採つて來て、其の地域の作業を混雜化させるものであるからこの點に注意を要する。先に述べた奈良盆地の景觀といふのは、兒童の程度に於ける景觀である。兒童の程度に於いて理會され、興味を以て迎へられ、無駄がなく、必要にして十分足りるといふ材料に止めた所に特色があるのである。

専門的の立場でいふならば奈良盆地の地形圖、氣候圖、産業分布地圖、交通地圖及び聚落分布地圖等の綜合化によつてはじめて確實に奈良盆地の景觀が顯現れるので

あるが、それでは兒童的でないから、兒童に理會させることを本體としての景觀を把握させるのである。

茲で多少問題化されるのは、奈良盆地の小地理區單元を採つて、作業し、奈良盆地の地域性を把握することは、近畿地方の地理學習が全部すんでから、なさるべきものであるとの觀方も出来ることである。之は確かにさう思はれるのであるが、先にも述べたやうに、地理書の記載順序に従つて、區域・地勢・氣候・産業・交通・都邑といふ地理的要素を作業單元とするよりは、小地理區を作業單元とする方が、地人の相關綜合による地理作業が出来て合理的だと思ふので、茲では小地理的單元を作業地理實踐の一段となすといふことも考慮して御了解を得たいと思ふのである。

第六章 作業地理教育の實踐形態

第一節 小地理區を作業單元となす場合

私の作業地理教育の實踐體系は、小地理區を作業單元となす場合と、作業題目を作業單元となす場合の二方面に分けて述べることに適當と考へる。次に小地理區を作業單元となす場合の指導要領を略述してみよう。

一、全體性指導

全體性指導に於いてなすべき順序、要領に就いては、これまで述べ來つたやうに其の地方、其の洲、其の國の指導の最初に於いて、兒童の生活環境を中心として取扱ひ、更に地理書の活用を圖り、讀圖を指導してなすのであるから、其の地域の地勢といはず、氣候といはず、産業といはず、交通・都邑といはず、要するに自然・人文の兩性の事項が素材となつて出て來るもので、全體性指導といふのである。

全體性指導をなすことは、結局其の地方、其の洲、其の國の地理に對して見通しをつ

けることである。換言すれば大観するといふことになるのであるが、之が作業地理教育に於ける目的決定の誘導、又は指導として重要な使命を持つものである。またこれあるが爲に、將に作業されんとする新材料は、兒童に興味を以て迎へられるのである。此の全體性指導に於いてなすべき指導要領は次の次第である。

(1) 教材指示 之は主知主義の教授に於いては「目的指示」として行はれてゐたものであるが、作業教育は前述した指導原理に基づく兒童中心主義の教育であるから目的は兒童自らが決定すべきものとなすのである。即ち之が目的決定なのである。併し兒童の目的性を陶冶する場合に、何の素材もなくして、兒童に目的決定を促すことは無理であるから、次に述べる要領に従ふものである。

(2) 区域の指導 教材の指示がすめば、地方別單元に於いては、其の地方の區域、洲別單元に於いては、其の洲、國別單元に於いては、其の國の區域を讀取らせるのである。

- 一、其の位置と範圍——全體的に見た地理的位置及び四隣
- 二、行政區劃
- 三、兒童の郷土から其の地方に到る交通路

(3) 生活環境の整備 凡そ教育に於いては、兒童の現實性に直面して、兒童の生活を指導することが必要であるが、況んや作業地理教育は兒童の現實性を指導原理の要素とするのであるから、現實性に立脚して、所謂生活環境の整備をなすことが有效適切である。此の場合に取扱ふべきことは次の内容をもつものである。

一、既得知識の發表と整理 之は主知主義教授に於いて専らいはれたことであるが、茲にいふ知識の發表と整理は兒童の目的性を陶冶する爲の仕事であり、之によつて兒童が共働活動をなす素材となすものであるから、現實性に立脚するのみならず、社會性陶冶の見地からも有意義なのである。

既得知識の發表として兒童のいふことを聴くと、中には可なり無用のこともある。知つてゐるから發表するといふので、地理の作業に關係のないこともあるのである。そこで私はかうしてゐるのである。「今、皆さんが發表したことで、これからの作業に大切だと思ふことはどんな事ですか。」と注意し、また之と反對に「皆さんの發表したことでこれは無用だ、地理の作業に關係がないと思ふものはないか。」と兒童の注意を促して兒童の發表を整理するのである。

私の經驗では、稀に或一兒童が發表する際、全兒童がそれに興味をもたない場面の

出来ることもあるが、之は作業教育の社會性の觀點から面白くないことであり、児童の発表にも、それがクラス全體の問題であるとして全體が興味と關心をもつやうに訓練せねばならぬのである。

二、郷土との生活關係の吟味 之は廣義に解釋すれば、前述した既得知識の發表と整理と同じ性質のものであるが、生活環境として郷土との關係を特に吟味するのである。例へば北海道の作業に際して、彼の地の農産物——豆類・馬鈴薯・キャベツ等水産物——こんぶ・さけ・ます・たらに・しん等が郷土に來てゐること、郷土人で北海道で活動してゐること、其の他有效な事項に着眼して、郷土との關係を吟味するのである。

(4) 地理書の活用——挿畫景觀の活用 地理書の文字文章は之を全般的の児童からいへば讀解するのに相當に苦心する。苦手である。されば最初から地理書を讀解させるといふのではなくて、此の際は地理書挿畫に注意するのである。挿畫の取扱といつても、挿畫そのものについて、特に説明を加へるといふのではなくて、挿畫の景觀によつて地理事實を把握させればよいのである。

挿畫指導の精神に就いては既に述べたのであるが、此の場合——目的性陶冶の準備工作としての挿畫活用の態度は次の諸項に着眼すれば十分である。

- 一、位置を地圖上に確認する。
- 二、大勢を知ればよい。
- 三、児童から疑問が起つた場合、簡単なことは説明してもよいが、さうでないものは保留して後に説明してやるがよい。

(5) 全體性讀圖發表と其の指導 單に讀圖といつても、其の程度、内容には幾段かの種別がある。個々の事實を讀取る程度の斷片的讀圖もあれば、其の斷片的讀圖を統合して讀圖する統合性讀圖もあれば、其所に存在する地理的事實を自然人文の兩性から総合的に讀取る相關性讀圖もある。

但し茲にいふ讀圖は、どの程度の讀圖かといへば、以上の三様の讀圖を包含するものであるが、尋常五年の程度としては、必ずしも第三段階の讀圖を要求するわけではない。事實そんなことを希望しても無理である。

要するに此の場合に於いては、新地域の地圖について児童が讀圖した結果を發表させて、其の有意義な着眼は之を發展せしめるやうな注意と獎勵とを與へて、目的性陶冶に資せんとするものである。

二、地勢・氣候の指導

今私が茲に述べてゐる作業地理教育の指導形態は小地理區を作業の單元とする場合であるが、日本の地方別單元を例にとつて述べるならば、地勢は其の關係する所が廣汎であり、自然材料の修得が基本であるから、地勢は全體的に指導するのである併し小地理區を單元とした場合にも、其の小地理區に於ける地勢は再考するのである。

氣候の指導も地域により全體性取扱をなすが便利である。地理書の氣候の説明は、或は地勢に結び付けて説明し、或は産業に連絡して説明する位で、「氣候」として説明してゐるのは日本の地理では中部地方位である。中部地方の氣候は、大體日本海方面の北陸地方、太平洋方面の東海地方と、其の中間の中央山地の三區では著く異つてゐる。この異つてゐる氣候様式を先に調べておくことは、やがてこの地方の小地理區を劃定するのに好都合であるから、この場合に中部地方の單元に於いて取扱ふこととするのである。

三、小地理區の決定

地方別單元の地理でいふならば、其の地方の全體性指導及び地勢、氣候の指導が終つてから、小地理區を劃定するのであるが、小地理區の決定は頗る困難な事である。

困難のみならず、此の時期に決定することは時期尙早であると主張されるものもある位である。

論者は何故に斯くいはれるかといへば、例へば中部地方の修得がすんでから、北陸地方、東海地方、中央山地の三區の間に地理性の相異がわかり、濃尾平野の地理景觀と遠江駿河海岸平野、伊豆半島の地理景觀がそれぞれ特異性のあることがわかるのであるから、此の時に決定することは無意味に近いとまでいはれるのである。

之は私も十分に諒解してゐるのである。小地理區劃定の時期尙早といへば、それまでであるが、兒童は今までに全體性指導に於いて、其の地方の自然、人文の兩性を斷片的ながらも修得し、また地勢、氣候の指導によつて修得した材料、及び地理書附圖其他の參考地圖（各種の分布地圖、之は兒童の地理書附圖にないから、教師が參考として掛地圖、又は擴大地圖等を用意すべきである）等によつて小地理區を圖上に發見させんとするものである。

併し、實際問題としては兒童にむづかしいから、教師が指導の下に劃定すべきものである。中部地方の小地理區單元は、兒童の着眼を本として大體左のやうに決定すればよい。

一、東京地方（太平洋方面）

- (1) 濃尾平野と三河平野
- (2) 遠江平野と駿河平野
- (3) 伊豆半島

二、北陸地方

- (1) 越後平野
- (2) 佐渡島
- (3) 富山平野（越中平野）
- (4) 登能半島と加賀平野
- (5) 福井平野
- (6) 若狭灣沿岸地方

三、中央山地々方

- (1) 甲府盆地
- (2) 信濃地方（長野縣）
- (3) 飛驒高地

四、小地理區の作業

(1) 作業の分擔 小地理區の劃定がすめば、作業の分擔を決定するのであるが、作業の分擔に當つては、前述した四つの方案——兒童の環境、兒童の希望、教師の考察、計畫の考へによつて決定するのである。

(2) 目的決定 作業の分擔が決定すれば、其のグループの各員は集つてどんなことに着眼して作業すればよいか、即ち目的の決定をなすのである。

目的決定事項の選擇は地理書と地理書附圖から仰ぐのであるが、勿論教師は全面的に指導の位置にゐなければならぬ。何時でも兒童の相談に應ずる態度でなければならぬ。

ばならぬ。地理書はいふまでもなく、小地理區とはなつてゐないが、地理書附圖と地理書本文及び挿畫の活用によつてなすものである。

(3) 作業の計畫 目的決定が終れば如何にして之を作業するかといふことを計畫するのである。

(4) 作業の實行 目的決定、計畫に基づいて具體性勞得作業を實行するのである。目的性を決定すること、作業の計畫をなすこと、それ自體が作業地理教育の實踐であるが、前述したやうに筋肉活動に依る具體性勞得作業がなければ、以て作業となすには十分でない。

私は從來之をどのやうにしてゐるかといふに、普通の場合は、模造紙に小地理區を描き、それに小地理區等の地理を作業することにしてゐる。つまり一枚の模造紙に小地理區の地理的現象が縮圖されるやうに作業するのである。それは前述した奈良盆地の具體例で承知願ひたい。

小地理區の具體作業は多くの場合に繪の具を以て實行してゐるが、最近ではクレヨンでやつてゐる。準備も後始末も繪の具の時に比較して簡易なので能率が上つて都合のよい事を経験してゐるのである。出来ば最も最初の間は繪の具の方が上

出来であつたが、クレヨンの作業になれると、繪の具のに比べて變りがない。

五、作業の發表と指導

(1) 作業の發表 具體性作業が終ると、作業者はそれぞれグループ毎に各自の作業についてクラスへ發表をするのである。つまり各グループの作業を學級全體化するのである。ここにも作業地理教育の社會性の眞意義が認められるのである。

作業の發表といふことは、兒童にとつてなかなかむづかしいことで、未だかつて私は兒童の發表作業に於いて満足したことがないといつても差支ない程までに至難の業である。勿論作業の結果について、個々の事實を説明したりすることは頗る巧みであるが、私の希望する所のものは個々の事實ののではなく、作業全體の目標だけを發表すればよいとしてゐるものであるが、それがなかなかむづかしいのである。

前述した奈良盆地の例についていへば「奈良盆地は歴史上名高い所が多い。奈良市は其の代表者で、數多の名所舊蹟など歴史に名高いものがある。これはみんなそれである。(地圖の名所舊蹟を指して)それで京都市とよく似てゐるから、茲に京都市と大阪市、奈良市の位置をわかるやうに示したのである。奈良盆地は西瓜が多いので、この繪はそれを示したのである」——この程度でよい。しかしこれがなかなか

かいはれない。兒童にとつては無理もないことである。この場合に春日山がどうの、春日神社が何のといふ説明はしないのである。

作業者の作業物、並に發表に基づいて他兒童の質問なり、批評を簡單に發表させて作業者の反省資料となし、また全體へ注意事項を喚起するやうになすのである。

(2) 教師の指導 教師は作業者の發表を活用し、作業者の作業成績品を中心として指導するのである。此の際兒童に發問することがあれば、成るべく其の作業者に發問するがよい。何となれば作業者は其の作業全體について承知してゐるのであるから、教師の誘導的質問に對してよく答へられなければならないし、活動させて作業に對する生産喜悅の情を滿喫する態度に導かねばならぬ。

六、大觀性指導

大觀性指導といふのは俗にいふ大ざつばといふのではない。大局化の意味である。今兒童が作業實踐のあとを顧みるに、最初に兒童の生活を基調として全體性の指導をなしたが、之はあつさりしたものであつた。次に地勢・氣候について修得し、それから小地理區に分けて重要な地域についてそれぞれ作業を實踐したのであるから、之を再び全體的の觀點に於いて大局化する必要があるのである。この意味に於

いての大観性指導であるから、決して大ざつばな指導ではないのである。

兒童はやゝもすれば、小地理區に於ける個々斷片的の知識は所持してゐても、其の地方全般から觀て必要な地理的事實、國家的立場に於いては重要な材料を逸し、而も自然・人文の兩性から統合を缺くことがあるものであるから特に注意するのである。而して此の大観性指導に於いて取扱ふことは、産業・交通及び總括である。

(1) 産業の大観性指導 例へば中部地方に於いては東海地方の名古屋・岡崎・濱松など綿織物の生産地帯であり、北陸地方に於いては福井・石川は絹織物生産地帯であり、富山も其の延長であり、新潟縣にも絹織物生産地帯が飛地として所々に存在してゐるのである。

また長野縣・山梨縣・岐阜縣の中央山地は養蠶地帯であるが、愛知縣も亦盛である。長野・山梨に東隣する群馬・埼玉を包含して、ここに養蠶業の最も盛な地帯が發達してゐるのであるから、これも前述した小地理區のみに捉はれることなく、産業景觀から觀た地域性を考案することが必要である。

而して茲に於いて、養蠶業の發達した理由を自然・人文の兩性から考察するのである。

(2) 交通の大観性指導 茲では主として鐵道交通、海上交通のことを考へてゐる。鐵道は地勢・氣候の支配を受けることが大であるから、之等との關係も考察せねばならぬ。また産業との關係も極めて緊密であり、都邑との關係も亦重大であることは論を俟たない。

前述せる小地理區に據ると、鐵道交通の如きは、斷片的となり、孤立的となるので、茲に交通系としての指導をなし、更に交通運輸として生産品との關係を明かにするのである。

次に海上交通に就いてであるが、どんな港灣が分布してあるか、地勢・氣候との關係及び産業との關係、其の港灣に於ける航路の分布等を考案するのである。

(3) 總括作業 以上の指導で私の「小地理區を作業單元とする場合」の作業地理の指導は一通り終つたのであるが、最後に總括作業をなすのである。今總括作業に當つて注意すべき事項を擧げてみれば次の三項である。

一、重要問題を捉へること それが爲めには、先づ兒童自らに重要問題を捉へさせ、先に決定せる目的決定事項と相呼應する様にするがよい。

二、相異なる地域、例へば、中部地方に於ける東海地方・北陸地方・中央山地の三地域

の地理景觀を比較研究し、地人相關的に考察すること。
三、地人相關の統合化を考へること。

此の大觀性指導に於ては、何れも教師が兒童の作業を活用して指導すればよいのである。時には兒童自らに産業の大觀的作業をさせたり、交通の大觀的作業をさせることがあつてもよいが、教師が兒童の活動を善用して指導するが適切有效である。

第二節 作業題目を單元となす場合

作業題目を選定して作業する場合は、何處の地理にも適用されるものであるが、就中特殊の地域、例へば伊豆七島や小笠原諸島、又は外國地理、又は日本の總説等に適用して適當なるものがあると思ふ。

外國地理指導の如く、材料が豊富であるのに、指導時間が足りない。かゝる場合には兒童の目的性による作業題目に依る作業となすが適切であると思ふ。

一、全體性指導

- (1) 教材指示
- (2) 區域の指導

(3) 生活環境の整備——既得知識の發表と整理、郷土との生活關係吟味

(4) 地理書の活用——挿畫景觀の活用

(5) 讀圖發表及び指導

斯くの如き指導要領に依つて、全體性指導をなすことは、「小地理區を作業單元とする場合」と全く同一である。何時も兒童の生活に基調を置いて、全體性指導にはじまるのが、私の指導精神なのである。

二、作業題目の選擇

全體性指導によつて其の洲なり、其の國なりの教材を一通り大觀すれば、どんな教材に興味を持つか、どんな材料が其の國の地理で重要性を有つか等について研究するのである。それが爲にはグループの作業として、グループ毎に題目を決定させ、それを發表させて、作業の題目を決定するのである。其の方法としては、或グループの發表を原案として、それについて各グループの案を發表させ、加除訂正して決定するがよい。其の際に注意することは、文字用語に捉はれて議論倒れにならぬやうにするがよい。男兒のみの學級であるとやゝもすれば意見百出して、議論倒れになるから注意せねばならぬ。

原案となすべき兒童の作業題目は、餘りつまらない題目を選定したグループを取り立てると批評ばかり多くなつて、蜂の巣をつづいたやうになり、徒に時間を空費する結果となるから、適當な題目を選定したグループを以て原案となすがよい。左に具體性問題として、尋常六年「日本の總説」中から作業題目を選択してみよう。之は餘程具體性となつて現はれてゐるが、これ程具體的とならなくてもよい。

一、地勢に關すること

- (1) 南西に向ふ主な山脈
- (2) 北東に向ふ山脈
- (3) 日本列島が三つの弓形をなすわけ
- (4) 主な火山脈——代表的火山と温泉
- (5) 我が國が世界の主な地震地帯となつてゐるわけ
- (6) 主な川——各斜面に分けて
- (7) 我が國河川の特徴——如何に利用されてゐるか
- (8) 主な平野と之を流れる川

我が國地勢の特色

二、農業に關すること

- (1) 我が國の耕地面積が總面積に對する割合
- (2) 農業が古來我が國の重要な産業となつてゐるわけ
- (3) 主な農産物と其の主産地
- (4) 農産物の貿易——我が農産物で輸出されるものは何か 農産物での輸入は何か
- (5) 人口増加と農産物生産との關係
- (6) 肥料の供給状態

三、養蠶業に關すること

- (1) 養蠶業の盛な地方——繭の生産高の世界に於ける地位
- (2) 製絲業の盛な地方——養蠶業との關係
- (3) 生絲の輸出
- (4) 絹織物の盛な地方——養蠶業・絹織物業との關係

四、牧畜業に關すること

- (1) 主な家畜と其れの多い地方
 - (2) 羊毛・牛皮・牛肉の輸入
- 我が國牧畜の不振な理由

五、林業に關すること

- (1) 森林面積の我が國總面積に對する割合

第二節 作業題目を單元となす場合

- (2) 木材の主な産地と主な製材所
- (3) 木材の輸入状況
- (4) パルプ製造——其の主な産地

六、水産業に關すること

- (1) 主な漁獲物と製造物
- (2) 水産物の主な集散地
- (3) 主な水産輸出品
- (4) 製鹽業の盛な地方

(5) 我が國が世界一の水産國となつたわけ

七、鑛業に關すること

- (1) 主な鑛産物と其等の産地
- (2) 石炭、鐵、銅、金、石油が我が國鑛業に占める地位
- (3) 鐵、石油の輸入について

八、工業に關すること

- (1) 純國産の工業品と其の産地
- (2) 原料を外國に仰ぐ工業品と其の産地
- (3) 四大工業地區と其の工業品
- (4) 其の他の主な工業品と産地

(5) 我が國工業の發達したわけ

九、貿易に關すること

- (1) 最近に於ける貿易額
- (2) 主な貿易品と取引先
- (3) 主な開港場
- (4) 貿易の盛になつたわけ

(5) 躍進我が國貿易の特色

十、交通に關すること

- (1) 交通機關の種類
- (2) 鐵道——主な鐵道幹線、鐵道網の發達
- (3) 航路——内國航路と外國航路、船舶噸數の比較
- (4) 主な航空路
- (4) 通信機關——特に無線電信と無線電話

またアフリカ洲の地理に於いては次の作業題目が決定されるのである。

- 一、位置・面積——六大洲に於ける地位
- 二、地勢の様子と特色——大體高原狀であること
- 三、氣候の特色——熱帶大陸であること、地勢との關係
- 四、エジプトの面積・人口・産業・都邑について

- 五、南アフリカ聯邦の面積、政治人口、産業都邑について
- 六、アフリカ洲の交通——主な鐵道、主な港について（地勢、氣候との關係）
- 七、スエズ運河——世界交通に及ぼす影響
- 八、アフリカ洲の文化の進み方が遅くて長く暗黒世界といはれたわけ

作業題目が決定すれば、作業者の分擔を決定する。決定の方法は前者と同一である。

三、作業の實行

(1) 目的決定と計畫 作業題目の中の目的決定をなすのである。而して之を地圖化、圖表化するにはどうすればよいかを計畫するのである。

(2) 作業の實行 右の目的決定と計畫に基づいて具體性作業を實行するのである。

四、作業の發表と指導

作業が終ると、作業分擔者は、各自の作業に就いて發表するのである。各グループの作業を學級全體に及ぼし、學級化するのであるが、作業の概要——目的決定と計畫の概要を發表すれば十分である。教師の指導要領も、發表者の具體性作業品を活用して指導するのも前者の場合と同じである。

五、總括作業

前者の場合に於いては、産業及び交通の大觀性指導をしたが、「作業題目を作業單元となす場合」に於いては、自ら産業、交通のことが作業されるので、此の場合には其の必要は解消される。

併し自然、人文の兩性を一體として總括することは地理の本性からも、國民地理教育の立場からも必要なことである。最初、全體性の指導をなし、次に作業題目を選定して、作業を實踐して來たのであるから、最後の總括に於いて、自然、人文兩性一體から指導することが必要である。

以上の「作業題目を單元となす場合」の實踐様式に於いては、作業題目を決定するまでの兒童の目的性、現實性、社會性、勞得性等の諸活動に重點を置き、兒童によつて決定された作業題目を指導單元として、教師が主として指導し、兒童のグループに具體性作業を勞得させない場合も屢々ある。特に六年の中等學校入學試験の準備等を考慮した時に、不本意ながらもこのやうにしてゐる。

第七章 地理科作業態度の建設

第一節 教師自らの作業態度

單に地理科作業といつても、人によつて作業の概念が異つてゐる。ドイツに於いて十人の教育學者に、「作業とは何ぞ」といふ問を發した處、十一の答を得たといふことに徴しても、人によつて作業の概念の異なることがわかる。茲に「地理科作業態度の建設」といつても、地理科作業の概念が區々であつたのでは論旨が徹底しない。そこで茲にいふ地理科作業といふのは、前述した如く私の唱導し來つた所のもので、目的活動による精神作業から勞得性による筋肉作業、並に兩者の綜合活動を意味するものである。

如何にして本科の作業態度を建設すべきかといふに、それには實際問題として種々の實踐試案もあるであらうが、先づ教師自らが作業者に十分な理會を持たねばならぬと信するのである。如何に兒童が教師の感化を受けることの大であるかを思

ふ時に、此の問題は容易に首肯されるのである。

當校のやうに學科擔任制を採つてゐる實情にあつては（高學年になると一學級に十人の教師が關係してゐる）私が學級擔任をすると、兒童の多くの者が期せずして地理が好になつてしまふ。それであるから今、中學校に在籍する或兒童の如きは將來は地理學者になりたいといつてゐる。外にも地理を専攻したいといふ者があつる。勿論小學校在學中に地理が好であるといふのは不思議ではなく「地理が一番好である」といつてゐるが、卒業すると必ずしもさうではない。私が擔任中意識して地理科に引き寄せようとは決して思つてゐない。併し小學校を卒業しても、尙地理を専攻すべく志すといふのは教師の感化のすべてであるとはいはないまでも、其の一端を示して餘りありと考へられるのである。而して教師のこの感化を受けたことが將來果して幸福であるか否かは自ら別問題である。

かういふわけであるから、先づ教師自らが作業地理教育に十分な理會をもつことが大切だと思ふのである。

それには、作業地理教育に對する内容だけでなく、現下の教育界に於いて、從來の一齊劃一の注入教授を排して時弊を矯正し、個性を尊重して、兒童の能力を進展せしめ

社會性を陶冶し、有能なる個人たらしめると共に健全なる社會人、強力なる國民たらしめるには、作業教育に依らねばならぬとする時代の思潮を認識する信念を絶対必要とするものである。

然るに作業の何たるやを解することなく、また何が故に今の世に作業教育の實踐が唱導されてゐるかをも省察することなくして、兒童に臨むが如きは最も不見識も甚だしいといはねばならぬのである。斯くあつては何時の世にか作業態度が建設されるであらうか。

第二節 生活訓練

一、兒童自らの生活環境善用

作業は生活を離れて存しない。眞の作業は兒童の生活中より所産されたものでなければならぬ。換言すれば眞の作業は兒童の生活より産出されるものである。此の意味に於いて作業は兒童の生活中心である。生活中心といつても、兒童の現實の生活に何時も満足すべきものでなく、教育の方法原理としては兒童の現實生活をよりよく善用することを講じなければならぬが、教育の理念に於いては、兒童の生活

の向上、文化價值への向上を目標としなければならぬ。何れにせよ、作業が兒童の現實の生活に立脚することの根本精神には變りがない。

地理科は、一面生活科といはれる程までに、吾人の生活には最も關係の緊密なるものがあり、日々の生活は殆どすべてをあげて地理的生活を營むものであるといつても差支へないのである。この一事を省察しても、地理科作業が兒童の生活と最も緊密なる關係交渉を持たねばならぬことがわかる。緊密なる關係交渉といふよりは寧ろ生活其のものを教育の對象とせねばならないのである。

茲に於いて兒童の生活に關心を持たせ、深い興味を持たせねばならぬ。之が從來教育教授に實踐されてゐた所謂生活環境の整理に關する問題である。

生活環境の整理といふことは、獨り地理科作業に於ける專賣特許的のものではないが、地理科の本質上特に其の必要性を認識するものである。從來とても教育教授の一手段として生活環境の整理といふことは行はれてゐたのであるが、之は多くの場合、教授の一手段に過ぎなかつたのである。然るに地理科に於いて實踐する生活環境の整理は、兒童自らが自己の生活環境を整理する所に、重大な價值を把握したいと思ふのである。言葉を換へていへば、兒童自らが自己の生活環境に注意し、興味と

關心とを持つて、生活の理會と向上とを企圖する所があらねばならぬ。つまり教育教授の一手段たるに止まらず、生活其のものが教育の對象でなければならぬのである。

特に當校兒童の環境のやうに、廣範圍であり、複雑である場合には、そこに一層の價値を見出すものである。即ち兒童の父母の出身府縣が殆ど全國的廣範圍に亘つてゐるのであるから、兒童自らこの特殊環境に留意させることは重大な意義をもつものだと信するのである。例へば九州地方の修得に於いて、兒童がそれぞれ自己の環境に應じて、或は郷國の繪葉書を蒐集したり、或は有田焼琉球塗の如きを持参したりして、兒童自らが自己の生活環境を善用する所に、兒童の自主活動が發揚されるのである。即ち目的性活動があるのである。眞の兒童の自主活動といふものは、兒童の發達の程度に應じ、兒童の環境に於いて、具體的になさるべきものであつて、教師の指揮命令によつて、抽象的には行はるべきものではないと思ふ。

或は以上述べた所によつて、生活環境の整理といふことが、我が校の如き兒童の特殊性環境が地理作業に於いて重要性を持つべきものなるかのやうに聞えるかも知れないが、其の實決して然らずである。都市といはず、農山林漁村といはず、其の郷土

によつてそれぞれの環境を持つものであり、従つて其の生活環境が善用されるものである。

二、郷土教育の必要性

茲に於いて郷土教育の必要性を認めるのである。我が國に於いて數年前郷土教育の熱が勃興し、一時隆盛に赴いたと思つたのであるが、私の觀る所では全國的には徹底した所もあり、今尙盛に研究してゐる所もあるが大勢は其の成果を修めずしてしまつたやうに思ふのである。勿論現今の小學校に於いて郷土科といふものは特設されてゐないけれども、教育であるからには、實際家は各其の郷土に就いて調査し研究し、各教科に統合して郷土教育を實踐することが必要である。郷土教育といつても、教師の豫め調査したものを主知的に、注入主義に兒童に授けるといふものでなく、材料により、程度によつては兒童自らに調査を奨励する態度が必要である。

郷土教育の目的は、之を他教科の基礎的準備的のものとせず、郷土教育によつて郷土の眞性を理會し、健全なる郷土建設へ關心をもつ郷土民をつくるのが主眼であるけれども、また基礎的態度といふことも、輕視出來ないので、此の意味に於いては、尋常四年の第三學期に一通り取扱ひ、他の學年に於いては各教科に統合して郷土を理會

せしめるやうにしたいと思ふ。

この提唱は要するに、地理作業態度建設の爲には児童の生活環境に注意し、郷土教育によつて児童の生活に理會を與へ、興味と關心とを持たせることが最も重要であるといふことである。

當校第一部に於ける社會科の如きは、児童の生活を指導し、作業態度建設にも最も適當なものだと思つてゐる。

社會科は郷土に於ける地理、國史の材料を主とし、児童の直觀と生活經驗とを基調として、児童の生活陶冶を圖るもので、児童の生活指導が主要點であり、或意味に於いては寧ろ郷土科よりも範圍が廣いと思はれるのである。私が昭和十一年度社會科に於いて取扱つた主な題目は次の如くである。

第一學期

(1) 家から學校まで (2) 日用品の調べ (3) 天長節 (4) 山手と下町 (5) 公園 (6) 學校の調べ (7) お宮とお寺——明治神宮・靖國神社・増上寺・護國寺・本願寺・其の他 (8) 避暑地の調べ

第二學期

(1) 避暑地の整理 (2) 夏休中の作業に就いて整理 (3) 東京の交通 (4) 東京へ來る秋の果物 (5) ハイキングコース (6) 明治節 (7) 東京の氣候 (8) お魚の調べ (9) 野菜の調べ

第三學期

(1) 冬休のこと (2) スキー地 (3) デパートの調べ (4) 建國祭 (5) 梅の名所 (6) 紀元節 (7) 港の調べ——東京港・横濱港・横須賀軍港 (8) 雛祭 (9) 陸軍記念日(海軍記念日)

第三節 作業態度の深化

児童は具體性勞得作業に於いて、既成物を模倣することは容易である。併し單なる模倣に依る勞得作業は茲にいふ作業ではない。されば作業の内容には目的性・現實性・社會性等の他の諸要素を具備せねばならぬ。

そこで目的性活動に於ても、児童が第五學年になつてはじめて地理科として地理を修得するやうになつたからとて、すぐさま目的性活動が出来るといふわけのものではない。私の從來の經驗を以てすれば、其の準備として第一學期間に要するのである。つまり前述した指導精神に基づいて、児童の目的活動を促進する氣持で平常

指導することによつて、其の間自ら目的性確立へと發展されるものである。其の點は全く教師の理會ある指導に依據せねばならぬ。

さうすると或はいはれるかも知れぬ。地理科作業の態度は何時までに建設さるべきものであるかと。併し之は醫者が風引き患者に下熱劑を用ひて速效的に其の結果を現はすものとは異つて、さう簡單に急速に馴致される筈でないのである。單に地理科作業態度の建設に限つたことでなく、須らく教育事業の萬事が速效を收めることは困難である。

また作業態度建設上大いに考へねばならぬことは興味の問題である。興味を以て作業する所に目的性が益々深化され、具體性勞得作業によつては生産喜悅の情を體得するものであり、眞の興味が理會されるものであるから、地理科のみならず、作業教育に於いては眞性興味の把握こそ重要である。之の涵養も一に教師の理會ある指導に依るものと信ずる。

第八章 作業地理教育實踐上

問題とされる諸點

「作業地理教育の趣旨はよい。現代地理教育の刷新は作業地理教育の實踐でなければならぬとは思ふが、地方の一般小學校として之が實行上に幾多の支障あるを如何せんや。」といふ意味の質疑を受けることが多い。之に對して私は何と答へてゐるか其の概要を左に述べてみたい。

第一節 作業地理教育に對する認識不足

右のやうな質疑をされるといふことは、抑々作業地理教育に對して認識を缺いてゐるといふことが大なる原因であると思ふ。認識不足といふよりは、寧ろ之を實行してみないで、空論的に考へてゐる所から來る質疑でないかとも思ふのである。

作業といふと、直に勞得性に基づく造形活動のやうに考へ、作業地理教育の指導精神を理會しない所から、具體性造形活動をしなければ、作業にあらずとなすは認識不

足である。勿論作業地理教育が陶冶價値を收める所以のものは、勞得性に基づくものだが、目的性、現實性、社會性の活動に依る精神作業も認めなければならぬ。併し作業地理はこの精神作業を以て満足すべきものとは考へない。目的性、現實性、社會性、勞得性の相關活動に依る筋肉作業であるは論を俟たない。

私が従來私のものとした地理指導書等に於いて、地方別單元、洲別單元、國別單元の全體性指導から目的を決定し、其の目的決定を作業主題としての取扱ひを述べたことがあるのは、作業地理教育の指導原理に立脚したもので、いふまでもなく目的性を重要とし、目的決定をなすには、共働活動を重視して、社會性を陶冶し、模造紙等を使つての作業はしないが、各自のノートに作業することを本體としたものである。

而して所謂整理の所において、地圖作業——ノートの整理作業として、或は地勢、或は産業等に就いて、其の地理時間中に十分整理の出来るやうに準備したのである。即ち教師は略圖中心に指導するとして、児童は教師の描かれた略地圖を、また自己の考へに依る略地圖を自己のノートに作業する場合、理會の遅い児童も居るし、仕事の遅い児童も居るから、地理の時間中に地圖の整理作業が出来るやうにしたのである。要するに此の私の考へは、それ程の筋肉作業にならなくても、児童の目的性を陶冶す

れば、手軽に作業地理の一部を實行することの出来ることを述べたのである。

第二節 作業の分擔が部分化しないか

私の作業地理教育に於いて、グループの作業分擔は一地理區、或は一題目であつて其の地方全體を、どのグループも作業するといふことではない。一グループが其の地方の全作業をなすといふことは、作業の量からいつても、過重となり、時間的にいつても、實行不可能となる。

例へば小地理區を作業單元とした場合に、大阪灣沿岸地方（阪神大工業地區）を作業したグループは他の小地理區を作業しない。さうすると、大阪灣沿岸地方を作業したグループは、其の地域の地理に就いては、よく理會することが出来ても、他の地域の作業はしてゐないから、理會が出来ない。この片手落を如何にするかといふのである。

最近にも或地方の地理教育に熱心な先生にあつた處が「先生のいはれる方法で研究教授をしました。すると、批評者は一様に『作業が偏し過ぎる、之では其の地方に對して全児童に平等に知識を與へることが出来ないではないか。』と批評されま

した。」と語られた。

私は、それに對して次のやうに答へたのである。

それは餘りに主知的な批評である。知識注入教授の立場から批評されたもので作業地理教育の指導精神を理會しない所から來る知識偏重の言である。兒童がグループを成し、活動してゐる状態は何であるか。目的性、現實性、社會性に基づく、作業共存體であり、而して勞得に依る筋肉活動である。この作業共存體としての有機的活動の重要性を認めずして、徒に注入詰込主義より批評することは暴言にも近いものではないか。

論者は全く主知主義の立場に於いて、兒童をば容器と考へ、之に詰込みさへすればよいといふ思想なのである。一步譲つて、論者のいはるゝ知論の方面から考へても、決して片手落はないと信ずる。何となれば、私の作業地理教育の指導過程に於いては、必ず其の地方、其の洲、其の國の全體性指導にはじまり、次に小地理區、又は作業題目を決定し、之に就いて作業を實行し、最後に産業交通は別に大觀性指導をなし、更に總括的取扱をなしてゐるからである。

全體性指導といふのは、前述したやうに、其の地方（地方別單元を例にとれば）に

關して兒童の生活を整理し、地理教科書を活用し（特に地理書挿畫の景觀に注意する）更に其の地方に就いての讀圖を發表せしめ、之を指導するのである。之が私の全體性指導であるから、主知的にも全兒童が其の地方に關心を有するのであつて、論者の如く、一方に偏するといふことの杞憂は、單にこの點からも自ら解消されるのである。

次に小地理區、又は作業題目に就いて作業し、作業者はそれを學級兒童に發表し、（全學級化する意味）教師は其の發表に基づいて、其の材料に就いて指導するのであるから、作業者以外の兒童はそれによつて指導されてゐる。

斯くして全作業に就いての發表が終れば、更に其の地方の産業、交通に就いて大觀性指導をなし、且自然人文の兩性から其の地方の總括作業をなし、整理するのである。而も最後の總括作業に於いては、總括の着眼は目的決定として兒童に考究させることとはよいが、指導の實際に當つては、教師が要點を示すとまとまりがついてよい。

故に論者の批評は本質的なものでないといふことを指摘するのである。而もグループの作業者が發表する態度を見るにグループの作業を以て學級に奉仕し、學級兒童は、グループの作業者によつて利益されるものであることを考へる時、作業地理

教育の方法が如何に時代の國民を陶冶するに效果大なるか、わかるであらう。

第三節 時間の不足するを如何せん

一、教材の輕重論

世には作業地理教育の實行困難の一理由として、時間不足のことを言はれるのである。多くの場合、天下の多くの先生方から、殆ど異口同音的に、此の問題に關して嘆ぜられるのである。

成る程地理教授時間には餘裕のないことは事實である。從來、作業地理でなくとも、詰込主義の注入的地理教育においても、教授時間の不足がかたれてゐるのである。即ち時勢の要求は、國民をして益々地理的に陶冶することが必要である。然るに一週二時間の地理の時間では、如何にも不足するから何とかせねばならぬといふのである。併し一週二時間の地理時間を更に増加させるなんていふことは、他の教科關係上からも到底實現不可能であることは御承知の通りである。

茲において教材の輕重論を主張せねばならぬ。如何なる教材に重きを置くべきであるかといへば次の如くである。

- 一、國家的に重きをなす教材——我が國の主材料及び世界的教材
- 二、人類文化の發達を示す材料——地人相關の材料
- 三、地方的教材として有意義であり、價值のあるもの、或は地方の特色を示すに足る材料

四、郷土より眺めて關係深いもの、または郷土の材料で重要なもの

五、模式的教材、或は地理科基礎觀念養成上特に適當な材料

豫め教材の輕重を定めておかず、何れの地方、何れの國家の地理も千偏一律的に、殆ど劃一性を取扱つてゐたのでは、何時間の地理時間があつても、時間に不足を來すは明かである。

實際時間の不足することは、私も痛感するのであつて、能ふ限り作業の簡易化も考慮してゐるのである。

二、自修時間の利用

私の作業地理の實踐に於いて、何處までも地理の正課時間中に指導することを以て本體としてゐるのは勿論である。目的性の決定指導、作業の計畫、小地理區の研究作業——すべての地理時間中に於いて實踐したのであるが、多くの場合（すべて

といふのではないが、模造紙に作業する共同の勞得作業だけでは、自修時間を利用したり、時に教師も児童も都合のよい場合の放課後、一時間乃至一時間半位を利用してゐるのである。

こんなわけで、絶対に家庭の作業に移したといふことはない。學校で當然爲すべき作業を家庭に轉稼して、平然としてゐるといふが如きは全くしてゐない。假に家庭の作業にしたいと思つても、當校の現状としては事實出来るものではない。なぜならば、模造紙大の地圖化作業は殆ど共働作業なのであつて、児童は大東京の各地方に分布してゐるから、一枚の模造紙を家庭へ持參した處で、何處の家庭に集合して作業すればよいか、甚だ不便を來すからである。

こんな次第で、私は家庭に宿題とか、家庭作業として課するといふことは絶対にしないのである。私の家庭作業といふのは、新しく作業する地方の繪葉書などが家庭にある場合、それを整理して學校へ持參して、朋輩の直觀に供するとか、郷土との生活關係はどの方面に見出すかといふが如きことを、準備して來るといふ種類なのである。換言すれば自己自らが自己の環境を整備するといふことなのである。

自修時間や放課の時間を使用しなくても、勞得作業が出來るとよいのであるが、そ

れは今日の處どうしても成し得ない。自修時間といふのは、當校を參觀せられた先生方は御承知のやうに、課外の時間ではなくて、正課の時間なのである。一時間の授業時間の單元を四十分とし、休憩時間を十分間とし、高學年は一日に六時限をなし、其中の一時間を自修時間となすのである。併しこの自修時間は他の教科でも必要とするし、児童も他の教科の作業をしてゐるから、地理だけで獨占するといふことは出來ない。

そこで止むを得ず放課後の時間を一時間乃至一時間半位を利用するのであるが、之も當校の現状では無制限に利用することは出來ない状態にある。児童の下校時間は極めて嚴重である。児童の中には遠距離から市内電車、省線電車、バス等を利用して通學する者があるから、児童の歸宅が遅れたりするものなら大變です。児童の家庭から頻々として學校へ電話で照會があるのである。

また教師の方も、放課後或は職員會に、或は各部研究會に豫定されてゐるので、児童の作業を指導する機會が得られない。然るに市町村の公立小學校においては、児童の通學區域が自ら定つて居り、當校のやうなことがないので、其の點は却つて都合がよいと思はれるが如何なものであらうか。私は之に關して認識不足のことがあれ

ば教を仰ぎたい。

繰りかへして述べるが、私の作業地理教育の實踐は、地理の正課の時間になすものであり、唯共働作業として模造紙への地圖化、圖表化作業の筋肉作業だけは自修時間を利用してゐるのであるが出来るだけ簡易化を圖つてゐる。

第四節 學級の児童數の多きを如何せん

一、却つて作業分擔の公平となる

當校の授業を參觀される先生から、屢々よく聽かされることであるが、「この學校のやうに、一學級の児童數が四十名以内であれば、作業教育も實踐容易であるが、地方の學校のやうに、一學級六十名、七十名といふ多勢の児童を收容してゐる學校では、作業教育どころではありませんよ。」と言はれるのである。

成る程、或は尤もなるが如くにも聞えぬわけではないが、之は作業教育を實行してみないから、こんなことを言はれるのであり、結局は机上の想像に過ぎないと思ふのである。児童數の多いといふことは、設備上に不便を來し、指導上に支障を齎らすことがあるから、不都合なしとは決して言はないが、論者の言はれるやうに不都合はないのである。

いのである。

私は此の點より寧ろ現在私が教へてゐる児童數の少いことを不便と感じてゐるのである。當校の現狀としては、低學年は別として、學科擔任制度が採用され、大體文科と理科と技能科に分れ、高學年になれば一學級に十名近い教師が關係することとなる。此の學科擔任の先生がそれ〴〵自分の指導する範圍で、作業を實踐すれば、或は児童にとつては過重に陥る場合もないとは保し難いのである。且、児童數の少ない場合には、かゝる懸念も生ずるのは止むを得ない。であるから實際の問題としては、學科擔任の間に於いて作業上の連絡をなす必要があり、それに注意してゐるのである。

然るに地方の一般公立小學校に於いては、多勢の児童を收容してゐるのであるから、具體性勞得作業において、一學級の児童を幾組かに分ければ、かへつて作業分擔を輕減し、且公平を期することが出来るのである。

今、假りに六十名が在籍する一學級において、各科の具體性勞得作業をなす場合、地理の作業に三十名の児童數が當り、残りの三十名が國史の作業に當り、次の作業に於いては、先の地理組は國史組と代り、先の國史組は地理組に代るといふやうにしたら

勞得作業を輕減し、且公平ならしめることが出来るのである。之は作業分擔の一例に過ぎないが、かくの如く作業分擔の組更へによつて、多數の兒童を適當に作業者たらしめることが出来るものである。

勿論勞得作業に於いて、全兒童にすべての作業を経験させるといふことは望ましいことであるが、之はいふべくして行はれないことである。また全兒童に同じ勞得作業を経験させなくても、それによつて知識の收得が一方に偏するとか、知識を輕視してゐるといふ批評は當らぬことであつて、之に就いては前節に於いて述べておいたから御承知のことと思ふ。

作業の組更へをせずして、全兒童を地理なら地理の勞得作業をなさしめてもよい。此の場合に、兒童數の關係で、約二十名程の兒童が餘つてしまつたといふ場合、つまり此の兒童は勞得作業に與らないといふ者であるが、之等の兒童は次の作業にうまく働かせて行けばよいのである。作業は一回で完了するのであるといふのでないから、端數の兒童は次の機會に譲つてよいのである。而して之等の兒童には、ノートへ其の時決定された小地理區、又は作業題目に就いて各自作業させるがよい。茲に述べた作業は具體性勞得作業、つまり筋肉活動に依る造形作業を意味するものである。

ので、私の作業地理實踐形態に於けるグループで分擔せる造形作業を指示するものである。

私は最近にも經驗したのであるが、一學級四十餘名の高等一二年の地理指導に於いて、滿洲（教材は共通、洲別取扱の順序を更へて第二學期に指導した）に就いて作業題目を決定した。それにはいふまでもなく、（一）區域の指導（二）生活環境の整備（三）地理書の活用——挿畫景觀（四）讀圖等に依る全體性指導をなしてから作業題目を決定するのである。次の作業題目が決定された。

- 一、地勢と氣候——特徴
- 二、産業——地勢と氣候との關係
- 三、住民政治——住民の分布
- 四、交通——鐵道の主要幹線 内陸航路 海上交通 航空路
- 五、主な都邑——市勢の特色
- 六、日滿兩國の關係——政治國際上、通商上、國防上我が國の生命線である所以

勞得作業の分擔については、一題目四人のグループとしたから、二十四人が主として地圖化・圖表化の作業をなし、残る二十餘人の兒童は、右の作業題目の共働の勞得作

業には参加せず、二人宛一組となつて、作業題目の下に全部を作業することにした。茲で注意されたいことは、二十餘名の者が作業題目の勞得作業には参加しないが、作業題目を決定するまでには、學級總員の活動であり、各グループの作業發表に移れば、また總員の活動となるのであるから、「我は其の作業に参加せず」といふことは絶對にあり得ないといふことである。

二、作業を以て學級に奉仕の信念

以上に述べたやうに、作業分擔の組更へをなす案だとすると、常に學級兒童の約半数の兒童は、地理作業に参加したり、しなかつたりすることとなり、作業の公平を期することは出来ないではないかといはれるが、之に對しては既に前述したやうに、論者は餘り注入教授の主知主義の立場に於いて考察するものであると答へざるを得ないのである。

作業教育に於いては、自分はグループの爲に、學級の爲に、學校の爲に奉仕するものであるといふ信念を忘れてはならぬ。であるから自分等の作業を以て、學級の朋輩を利益するものであり、其の作業をなさなかつた兒童等は、それをなした作業者の作業によつて利益されるものであるとの信念の下に、作業の發表をなさせるのである。

而してお互に奉仕感謝の態度を以て作業に當らねばならぬのである。

第五節 所要經費に恵まれざるを如何せん

一、經費の少きを如何せん

私の作業地理教育の實踐、つまり具體性勞得作業に於いて、模造紙や方眼紙を使つて、地圖化圖表化作業をなしてゐる所から、地方の學校では、「經費から考へて繪の具を使ふことは到底出来ません、模造紙を使用することも出来ません。」と言はれる先生もある。

如何に經費に乏しくても、一枚三錢、又は四錢位の模造紙を三人で共働作業をする場合、一學期に之が一枚、又は二枚も得られないといふことはまああるまいと思つてゐる。

併し驚いたのは先年、北海道の某大都市の先生が見えて、「私は作業地理には大賛成です。併し私の學校は特殊學校で、貧乏人ばかりなので、模造紙を使用するなんかとても出来ません。」と言はれた。私は「此の學校で使つてゐる模造紙は一枚三錢です。それを二人、又は三人のグループの共働作業としてやつてゐるのだから、一人

當り一錢にしか當らないし、一月に一枚もあれば澤山です。それが出来ないといふことはまあないでせう。」と答へたことがある。

すると、其の先生は「その一錢といふのがどうにもならないのですから仕方ありませんよ。」と言はれた。私は「それならば兒童の學習帳はどうして準備するので、其の費用さへあれば一月に二三人の兒童で使用する一枚の模造紙の用意が出来ないといふことはありますまい。」と語つたことがある。

模造紙に地圖化作業をなす場合に、繪の具を使用すれば確かに繪の具は消費する。併し繪の具で地圖化作業をせねばならぬとはきまつてゐない。クレヨンで作業すれば、手輕で能率があがる。クレヨンで文字を入れる時には下手な兒童には困るやうであるが、繪の具の時のやうに、最初の準備と、後始末に時を要しないから確かに能率が増進する。

最近、近畿地方の作業に於いて經驗したのであるが、五年の男兒中にクレヨンで作業することに妙味を得た兒童があつたので、その力が大となり、他のグループに於いても盛んにクレヨンで作業するやうになつた。手輕で能率のあがることはうけあひである。それで現在はクレヨンで作業することを奨励してゐるが結果はよい。

二、作業臺

地圖化作業、圖表化作業は必ずしも模造紙や大方眼紙（普通五十五種に四十五種を使用する）に作業しなくてもよいのであつて、各自のノートに作業すればよいのであるが、私の作業地理實踐形態に於いては、發表作業を豫定し、自己の作業を學級に發表し、學級化することに社會的意義を考へてゐるので、グループの共働作業として學級化する場合に適當な大いさを必要條件とするのである。そこで模造紙及び大方眼紙を使用するのである。

さて模造紙、大方眼紙を使つて地圖化、圖表化作業をなす場合に、個人々々の机では不便である。個人机を四箇集めれば模造紙大になるが、机の高低、表面が一様でなく且机の接続するあたりに缺陷があり、大部困つてゐる。そこで低學年教室の作業臺（低學年は全部作業机である）を借用したり、作業室の作業臺を使つたりして、其の不便から免れようとしてゐるのである。

確かに作業臺のないことは、地圖化、圖表化作業に、徒に用紙を汚損したり、時間を空費したりして取扱に不便であるが、其の作業臺がなければ、どうしたつて仕方がないのだから、個人の机、又は二人用の机を並べて臨時の作業臺となさざるを得ない。そ

れで結構である。

それからまた、當校のやうに、舎内靴も、運動靴も同一の所では勢ひどうにも汚れて仕方がないけれども、地方の如く相當に床上の清潔の保たれる所では、便宜廊下等の床板を使用しても止むを得ないと思ふ。故に作業臺がないから、私の考へる地圖化圖表化の勞得作業が出来ないといふことは、餘り結構な理由にならぬ。結局作業地理教育の本質を究め、現代の地理教育は作業教育の精神に則るのでなければならぬといふ信念を戴くならば、設備があつても、なくても直に實踐しなくてはならぬ。設備の出来るのを待つてやつてみるといふことでは、何時までたつても作業地理の實踐は覺束かない。

當校の現状に於いても、作業地理教育上、満足すべき設備どころか、不十分な箇所が多い。而して其の不便を押し切つて、精々工夫考案して、作業地理教育の實踐によつて國民地理教育の教育使命を果しつゝあるのである。

三、参考書なきを如何せん

世には兒童に所持せしむべき参考書がないことから、作業地理教育の實踐至難を言はれる者もあるが、それはあへて當らぬことと思ふ。地理書附圖と地理教科書を

活用し、教師の指導を仰げば相當立派な作業はなし得るものである。現行尋常科地理書附圖は餘りにも單一的で支障があるので、當校の現状では中等學校用地圖を使用してゐるが、中等學校用地圖でなければならぬといふことはない。

當校の兒童は参考書も所持してゐる。中には一種の参考書のみならず、往々二三の参考書を有つ者もあるが、之に對しては嚴選すべきことを戒めてゐる。然るに實際の作業に入ると、兒童は参考書の爲に作業が妨げられるといふことが屢々起つて來るのである。つまり参考書を活用するのではなくて、参考書に使はれる兒童が出來るのである。併し之も兒童の程度としては止むを得ないことである。

最近にも經驗したのであるが、奈良盆地の小地理區の作業において、兒童は参考書によつて、奈良盆地に於いて名所舊蹟をなか／＼詳細に調査してゐるのである。その結果は材料過多、消化不良で困つてゐるのである。そこで私は注意したのである。奈良盆地の地勢、産業、交通都邑などを調べなければならぬが、奈良市に就いてどんなことを調べればよいかといふことは、結局地理書にもある通り、(一)奈良盆地の中心地である。(二)奈良時代七十餘年の間、帝都であつた。(三)正倉院、春日神社、東大寺など奈良の歴史を語るものが多く残つてゐる、これだけが重要であるから、地圖を觀

て之等を理會せねばならぬ。正倉院は何であるか、春日神社はどんなお社かといふことは地理書には出てゐないから、参考書を観るがよい、参考書を観てもわからなければ先生にたづねなさいと注意したのである。

であるから教師としては常に児童を指導することの出来る準備——修養をしておかねばならぬ。修養といつても一々個々の材料に就いて記憶してゐなければならぬといふのではなく、児童の質疑に應じて、何時も適當な處置指導が出来るなくてはならぬと思ふ。

要するに参考書がなければ、作業の實踐不可能となすのは當つてゐない。あくまで地理書と同附圖とを活用すれば手輕に作業が出来て都合がよい。

第九章 作業地理教育實踐上の質疑に答ふ

第一節 紙上作業地理教育論

私は前章に於いて世の實際家より問題とされ、或は論難された諸點に答へる爲、次の五項にわたつて述べておいたのである。即ち

- 一、作業地理教育に對する認識不足
- 二、作業の分擔が部分化しないか
- 三、時間の不足するを如何せん
 - (1) 教材の輕重論
 - (2) 自修時間の利用
- 四、一學級の児童数の多きを如何せん
 - (1) 却つて作業分擔の公平となる
 - (2) 作業を以て學級に奉仕の信念
- 五、所要經費に恵まれざるを如何せん

- (1) 経費の少きを如何せん
- (2) 作業臺
- (3) 参考書なきを如何せん

之等の諸方面に就いて卑見を述べ、要するに作業地理教育実践の論難に就いては作業地理教育の認識不足より来る、謂はゞ「食はず嫌ひ」の感なきにあらずといふことを述べておいた。實際に作業地理教育を経験されていはれるのでなくて、紙上作業地理教育からいはれるのでないかを疑はざるを得ないのである。

而して寧ろ私の作業地理教育観よりいふならば、世の實際家が、「これは實踐上困る」といはれる諸點が、作業地理教育の特異性であり、作業地理教育によつて新生命が開拓され、作業地理教育によつて主知主義地理教授の弊が救済されるものであると信するものである。

従つて世の實際家によつて作業地理教育の難點とされる所は、寧ろ作業地理教育實踐上の陶冶價値を收むるに實效を奏してゐるものと信するのである。

其の後、更に世の實際家と意見を交へ、作業地理教育に關して疑義を受けてゐるか、以下二つの問題に就いて實際論を述べて見たいと思ふのである。

第二節 作業種目の系統案

一、作業地理教育の全貌

つい先頃當校を參觀された先生から「作業種目の系統案はどんなものか」といふ質疑を受けたのである。こんな質疑がどうして起るかといへば、作業地理教育を單に地圖を描いたり、圖表を作製したりする仕事であると解釋してゐるからであると思ふ。質疑者は關東地方の作業として、地勢圖・産業圖・交通圖・都邑圖を作業すれば奥羽地方に於いては何を作業することが最も宜しいか、それを計畫しておくことを以て作業種目の系統案と考へてゐるやうである。

作業地理教育の具體性勞得作業には、其の地方の地勢圖・産業圖・交通圖・都邑圖等もあり同じく産業圖としても各種の分布地圖があるわけである。併し之だけを以て私の作業地理教育が代表されるといふのは、寧ろ心外なりといふべきであるのである。若し私の具體性勞得作業だけを以て、私の作業地理教育の全貌なりとせば、それは作業地理教育の全貌を理會されないものなのである。私の作業地理教育の全貌は小地理區を作業單元とした場合と、作業題目を作業單元とした場合とは多少の相

異はあるけれども、それは前章に述べた通りである。

小地理區を作業單元となす場合は、多く日本地理の指導に於いてであり、作業題目を作業單元となす場合は、多く外國地理教材に於いてである。何故に斯く小地理區と作業題目の二様の作業單元を採用するかといへば、次の理由に依據するのである。

- 一、小地理區を指導單元となすことに於いては、兎角問題視される諸點もあるが小學校に於ける國民教科としての地理性を多方面から考察して、無理のかゝらぬやうに小地理區を設定するならば、之を作業單元となすことは、諸種の觀點に於いて有効適切であることを經驗してゐる。

- 二、日本地理指導に於いて、小地理區的單元を採用することは、地域的研究の盛んになつた今日、地理學上の問題に徴しても、幾多の文獻があつて研究し易い。(勿論小學校の地理は地理學的のものにあらず、國民教科としてあるが) 而して今假りに尋常科の立場を主として考察してみても、日本地理指導には時間的餘裕もあるので小地理區單元を採ることが可能である。

小地理區的單元を採れば、それだけ區分が細くなるので、自然時間を多く要する。尋常六年に於いては、第二學期以降が外國地理教材であるから、時間の問題に徴した

だけでも、世界地理に小地理的單元を採ることは實行困難である。

- 三、尋常科に於ける世界地理は、謂はゞ國民的常識として世界地理に關する極く大要を取扱へばよいのであるから、作業題目法が適當だと思ふのである。

世界地理指導の精神は、世界地理の材料によつて、よりよく我が國勢を理會せしめ國際的心情を陶冶し、愛國心を養成するにあるのだが、其の根本精神は何といつても我が國勢をしつかり了得させることにある。

それであるから常に我が國民生活の觀點から、換言すれば、我が國との關係に於いて外國地理を作業する態度を涵養しなければならぬ。爲には兒童の生活環境を整備し——既得知識を發表し、之を整理し、我が國との關係を考察し、其他地理書と同附圖とを活用して、作業題目を選択し、決定することは高等科に於いても適當だと考へてゐる。作業題目を決定することそれ自身が作業教育であるのみならず、作業題目は兒童の生活に緊密なる關係を有つものである。地理書と同附圖とを活用するとは、主として挿畫の景觀に注意し、讀圖を盛んにするといふことである。

外國地理に於いては、主として作業題目主義に依るが、地理區を採らないといふのではない。地勢なり、氣候なり、産業等の作業に於いて地理區に依る方が、より地理的

である場合には地理區單元を採るが、小地理區單元は採らないといふのである。小地理區を作業單元となす事と、作業題目を作業單元とすることに就いての説明が長くなつた嫌ひはあるが、何れにせよ、兩者に於ける作業地理の全野は、決して一の地勢圖なり、一の交通圖なりを作業することを以て、作業地理教育の能事終れりとするものではない。兩者の場合に於いて述べた指導の全體がすべて作業地理教育であることを特に御了解願ひたいのである。

二、個々の作業種目系統案なきや

然らば個々の具體性勞得作業の系統案なきやといふに、必ずしも然らずである。之はいふまでもなく、個々の具體性勞得作業であつて、例へば關東地方指導の際に必要とする我が國米・麥の分布地圖とか、銅産の分布地圖とかの類を指すものである。日本地理指導に於いては、或一地方の地理的事象を調べるのに、其の地方だけを觀てゐたのでは、其の真相を究むることは出来るものでない。之を日本全體化し、場合によつては世界化する等の大局化することによつて、初めて其のものの真相がわかるのである。

例へば「關東地方に於ける米・麥の生産は、關東地方だけを見てゐたのでは、關東地

方の之が我が國に於ける地位はわからぬし、日本全體の米・麥の生産分布地圖（ドットマップの如きもの）があつて、生産地域の關係が明瞭となり、麥であるならば、關東地方には大麥、小麥が多く、濃尾平野を西に越へれば稗麥と小麥の麥作景となつて、大麥の激減することがわかるのである。之によつて關東平野の麥作景が知られるのであるから、かうした地圖は是非とも必要とするのである。

之は一例であるが、之等の地圖を如何なる地方に於いて作業すべきかといふことの系統的具體案はなければならぬ。地理作業の要目として、各地方の地理に於いて實に數多の具體性勞得作業を豫定したものを見受けるのであるが、之は實際問題として容易に成し得るものではない。實行不可能のものを數多く並べておいた處で無益である。

今は主として、産業教材に例を求めたが、産業材料に就いては大體地理書所載のグラフと連絡をとつて、之を地圖化作業すればよいと考へる。

關東地方 (1) 米の産額の比較 (2) 麥の産額の比較

奥羽地方 (1) 馬の頭数の比較

中部地方 (1) 茶の産額の比較 (2) 繭の産額の比較 (3) 生絲の産額の比較 (2) 絹織物の産

額の比較

近畿地方 (1)綿絲の産額の比較 (2)綿織物の産額の比較

中國地方 (1)牛頭數の比較

九州地方 (1)石炭の産額の比較

朝鮮地方 (1)我が國の金の産額の比較

日本の總説 (1)内地に於ける水力發電所の分布 (2)我が國の主な銅産地の比較 (3)我が

國の主な金産地の金産額の比較 (6)主な貿易品の貿易額の比較 (5)主な貿

易取引先の貿易額の比較 (6)主な開港場の貿易額の比較 (7)主な開港場の

輸出入額の比較

この種のグラフ(他にも二、三ある)が載つてゐるから、之をグラフでなく、ドットマ
ップとして作業するのである。作業に必要とする統計は、教師が農林省統計年表な
り、商工省統計年表、我が國重要貿易表、列國々勢要覽、其の他のものに就いて材料を提
供してやればよい。

更に私の考へに於いては、次の數種のものを探り入れたい。

關東地方 銅金の生産分布地圖 煙草生産分布地圖

奥羽地方 苹果生産分布地圖 じやがいも生産分布地圖

中部地方 蜜柑生産分布地圖 石油分布地圖

桑園分布地圖

中國地方 鹽田分布地圖

四國地方 楮三椏生産分布地圖 (和紙生産分布地圖)

九州地方 さつまいも生産分布地圖

之に就いて少しく説明を加へれば、關東地方に於いては、足尾、日立鑛山の銅産につ
いて指導するのであるから、我が國銅金の分布地圖を作業すれば、之を大觀する上に
都合がよい。また奥羽地方に於いて苹果の生産分布地圖を作業すると、苹果は我が
北日本(近來長野縣にも多く栽培される)の代表的果物であることが一目して判
然とし、中部地方に於いて蜜柑の生産分布地圖を作業して、兩者を比較すれば、茲に面
白い對象が判然とするのである。

説明はこの位に止めて、更に地勢、交通等に關するものに就いては次の數種を豫定
するがよい。

關東地方 我が國鐵道交通圖

第二節 作業種目の系統案

奥羽地方 我が國火山脈と温泉分布地圖

中部地方 我が國の地勢圖（山脈、火山脈分布地圖）

我が國氣候圖（氣溫、雨量分布地圖）

近畿地方 我が國の開港場分布地圖

以上にあげた作業は、其の地方々々に於いて指導するに必要な大局化作業を述べたのであるが、其の地方々々に於いては、其の地方に於ける地勢圖、産業圖、都邑、交通圖等を作業することが必要である。

また小地理區を作業單元となす場合は、中部地方指導の時から之を設定し、關東地方の指導は何といても地理作業の初歩であるから、地理書の組織に従ひ、地理作業態度を馴致することを頭に置いて指導するのである。私の實際指導案からいふと、奥羽地方は第三學期教材としてゐる。

第三節 グループ作業進度の遅速に就いて

次にまた斯うした質疑を受けたのである。それは地理作業をグループの共働組織とすることは宜しいが、グループによつて作業の進行に遅速がある。而も兒童等

は同一の小地理區又は作業題目に就いて作業せず、各異なる題目に就いて作業してゐるのであるから、遅速の加減を如何にすべきかといふのである。

かゝる場合には他のグループの作業してゐる範圍（題目）に就いて、各自のノートに作業を進めればよいのであるが、私は最近に於いて、かういふことを試みたのである。

それは他のグループのメンバーの一員に新加入して、其の仕事を手傳つてやるといふことである。小地理區、又は作業題目に依つて其の内容が一樣でないのだから、作業に遅速あるは自然の勢ひであるが、同時に作業を開始して進行が餘り後れるといふのは概して頭と手の働きの遅い兒童であるから、早く出來た作業者をして手傳はせるのである。

私は近畿地方の小地理區作業に當つて之を實施して面白い結果を得た。紀伊半島（南部山地）や近江盆地、奈良盆地を作業せるグループの仕事が早く終つたので進行の遅いグループの仕事を手傳はせてみた。折角自分等が計畫して作業してゐるものを、新に他のメンバーが加入することは、其のグループに如何なる感想を與へるものであるかと興味を有つて待ち構へてゐた。

女兒の一グループは新加入を拒絶した。之は計畫通り自分等の力で完成させたといふ念願である。併し他のグループはすべて新加入者を歓迎した。茲に作業地理教育の社會化の重要性が一層陶冶されることがあるものと思はせられた。全く學級のメンバーが共働作業の有機的生命體として活動してゐるのだといふ自信を與へることが出来た。

之に關しては第五章、作業地理教育の特異性——作業地理教育の指導原理の「社會性」に於いて詳述したから、それを参照せられたい。

第十章 板書事項とノート作業の統合化

第一節 教師の板書とノート作業觀

教師のなす板書事項と児童のノート作業とは、密接不離の依存性あるものである。従來「地理指導とノートの問題」についても屢々參觀者の方々から質疑を受けてゐることである。私は之に對して「ノートさせねば記憶出來ないから、ノートさせるといふのであれば、小學校に於ける地理教育の立場に於いて、ノートすることには賛意は表しかねるものである。」といふ旨を答へてゐた。つまり記憶主義の弊に捉はれて、児童のノートを備忘録とするのであれば、其の扱方には賛成が出來ないのである。

抑々小學校の地理に於いて、主要なる教材を理會させんが爲には、いろ／＼と解明することが必要であり、敷衍することを必要とし、教材を附加することも必要であるが、それ等の材料をノートせしめ、ノートを備忘録として記憶させんが爲の材料とな