ふもので今時、訓話式の教育をやつたり講義式、講釋式の教授法をやつたりすると時代錯誤も甚だしいものであると嘲笑の的となるに相違ない。しかし從來のそうした單に文の本質に立脚しない、講義のための講義とか註譯のための註譯でなしに文の本質に立つた新しい意味での訓話、註譯、義解、講義的な取扱ひを東洋の文獻から排除し得るであらうか。無論、昔の文學と今日の文學とはその用語の上から言つても一口には言はれないものであるが如何に漢字が制限され口語文が使用されて表現形式がすつきりしたものになつても、その根本形式に就いて成立ちが異つてゐる以上は漢語の取扱にかうした方面を除くわけにはゆかないと思ふ。どうしても昔行はれた訓話式や講義式な色彩を加味しなければならない。

國語讀本の卷十一に『孔子』の文が出てゐるがこの取扱なんかこの讀本の改訂されない以上、かうした考へによつて取扱はなければならないだらう。

『富貴は人のねがふ所なり。然れども正しき道によるに非ざれば我之に居らず。貧賤は人のいとふ所なり。然れども正しき道によるに非ざれば我之を去らず』と云ひ。

『過ぎたるは及ばざるが如し』と云ひ『朝に道を聞くことを得ば夕に死すとも可なり』と云ふやうな所はどうしても訓話式の色彩を帶びなければ取扱にくい所である。殊に『中庸は德の至れるものなり』といひ『己れを修めて人を安んず』といつた樣な所は今日の國語教育ではどうすることも出來ない言葉である。殊に『中庸』『至れる』などの言葉はちよつとの說明では中々とき明す事は出來ない。

其他卷十二の鐵眼和尙の事蹟の如きやつぱりそれで『我が一切經の出版を思ひ立ちたるは佛教を盛んにせんが爲佛教を盛んにせんとするはひつきやう人を救はんが爲なり。喜捨を受けたる此の金、之を一切經の事に費すもうゐたる人々の救助に用ふるも、歸する所は一にして二にあらず。一切經を世にひろむるはもとより必要の事なれども人の死を救ふは更に必要なるに非ずや』と云つた言葉の中の『歸する所は一にして二にあらず』の意義や卷十の、『アレクサンドル大王と醫師フイリツプ』の中にある『一口又一口平然と藥を飲む王、一行又一行おそれと興奮に眼かゞやくフイリツプ』の『おそれ』卷十二の『釋迦』の中にある『悟り』の如きに至つてはもう一つの信仰である。どうしても說明し盡くせるものではない。

2. 自悟自得

其の眞意を自得するより手段はない、この『悟る』この『自得』が東洋の文學の特色であつて他に類を見ないものである。フイリツプのおそれと興奮のこの『おそれ』は單なる恐怖の意味のおそれと解釋してはこの材料が死んでしまふ。實に尊い『おそれ』である。これ等は東洋文學の特色であり日本文學の特有な點でもある。

日本の國語教育には禪學にいふ自力と他力の二途がある事を忘れてはならない。他力によつて訓話し、註譯し、講義をしてやると共に又自力によつて自得させるといふ事を忘れてはならない。

深く考へ、深く味つて、其の眞意を自得すると言ふ樣な考へは深味のある教材の取扱ひにはどうしても無くてはならない事である。現在の進步した國語教育の一面にかうした一つの樣式を加味しなければならないといふことをもつと痛切に考へて見なければならないと思ふ。

四、國本主義と國語讀本

(一) 國語讀本と國民性

國語讀本は國民性の陶冶といふ大きな目的のもとに編纂されたものである。

國民性の陶冶といふ事は我々二千幾百年の祖先の思想、文化の含まれてゐる言語の活きた作用によつて最も直接に然かも無意識的にさへ行はれ得るのである。國民が日本語によつて思想、感情を語り合つてゐる間、我々は我々お互ひを信じ合ふ事が出來るし、我が國の發展は限りないものがあるであらう。

日本語を最も純粋に取扱ふ讀み方教育は最も國民性の陶冶に直接、參與することの多い學科である。寧ろ讀み方教育を外にしては國民性の陶冶といふ事は得て望めないと云つてもよいかも知れない。

然らば日本語によつて語られて居さへすればすべて國民性の陶冶に十分價値あるであらうか。我々は幾分かその語られて居る內容が日本語であるといふ事によつて、なつかしみを感じ知らず〳〵にひきよせられる事があるかも知れない。しかしそれは單に我々の一時的の興味か、知識慾を滿足さすといふ程度に止つて全身をゆすつて感動し感激しもつて我々の精神となるといふ程のものはあるまい。

精神となりもつて國民を陶冶するに足るものは實に日本語によつて語られた內容形式ともに一如に立つた日本精神、即ち國本精神でなければならない。

それは單に傳統の日本固有の精神を謳歌するばかりではなく、將來の日本國民として具つてゐなければならないもろ〳〵の性質を含んでゐるものでなければならない。

この點に於いて國本主義の教育に立つ讀み方教育は、現行の國語讀本教材を現在としては全部肯定するものである。そうして特に、皇室、國家、神社に關するものゝみを重大視しようとするのではない。如何なる教育もやがての日本國民として具備しなければならないものであるから、同じやうに綿密な態度と周到な用意とをもつて萬全を期して望まなければならない。

次に所謂、萬全を期するために現行國語讀本の編纂者の態度をさぐつてみることにする。

(二) 國語讀本編纂者の要望

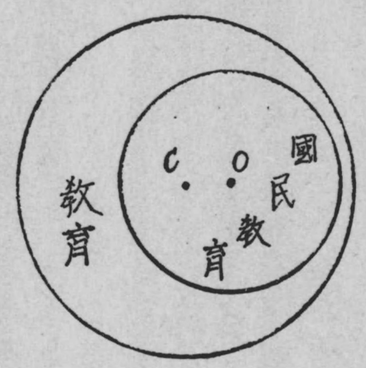
1. その教育觀

現在使用の國語讀本編者である八波氏は次の如くに述べられてゐる。

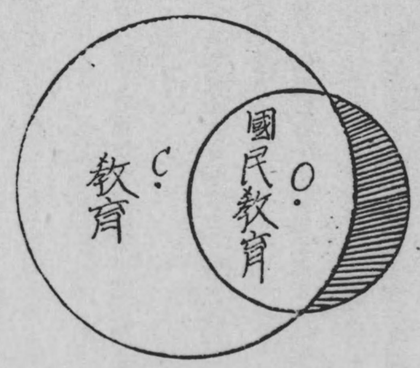
教育の目的は本能を理性化することであると申しました。卽ち動物に近い人の子を神に近い人格者にまで引上げることです。換言すれば『人』を作ることであります。

然るに國本教育の目的は『國民としての人』を造ることであります。

第一圖



第二圖



委しく言へば國民教育は、其の人が屬する國家の興隆に役立つ人を作ることを目的とします。然らば教育と國民教育の關係は如何？

答へて申します。其の範圍からいへば教育が廣く、國民教育が狹く、圖解すれば第一圖の如きものです。

次に、然らば教育と國民教育とは同心圓であるか異心圓であるか？

同心圓であれば、別に何も申すことはありませんが、若しも異心圓である場合は、吾々國民教育に携はる者の心得は如何、といふことが國語教育者を論ずる前の先決問題となつて來ます。

卒直に私の考を申せば近時國際教育の理想を加味して、教育と國民教育との關係は漸次同心圓に近づきつゝあるものゝ如く見えます。

しかしながら、今日のところ、まだ全くの同心圓ではなく、兩者の間に若干の距離を有する異心圓であります。

若し果して異心圓であるとすれば、どうかした場合に二つの圓周が第二圖の如く切合はないとも限りません。所謂利害の衝突による國交の斷絶です。

若し切合つた場合はどうするか？

吾々は御互に教育者でありますが大日本帝國の國民教育に從事する教育者であります故に、若し不幸にして兩者の圓周が切合つた場合は、國民教育の立場に立つて國民を指導しなければなりません。必ずしも國交斷絶の場合ばかりに限りません。苟も我が國家の興隆に役立ず、甚だしきは我が國體と相容れず、我が國家組織を脆弱ならしめる惧ある思想に對して、もしたとひ其の思想が人類愛の基調に止つてゐる思想であつても、吾々は努めて之を排除しなければなりません。況んや、國交の斷絶の如き國家危急の場合に於てをやです。

此の見解に依つて國語讀本は編纂されてゐます。故に吾々は、申すまでもなく、此の精神を以て、飽くまで國民教育の立場に立つて國語讀本を取扱はなければなりません。

氏の所謂國民教育なるものは我々の言ふ國本教育に最も近いものである。單に國民教育はすこしくその範圍廣く國本教育は外延的にその範圍すこしく狹く、內包的には最も深いものである。即ち國民教育の最も粹なるもの純なるものを高潮したものを我々は國本教育と呼ぶものである。

2. その苦心

次にこの國民教育の大綱に立つて編纂された國語讀本はなほ內容としても次のやうな點に當然苦心されてゐなければならないのである。

（イ）國の方針を示し國策に觸れてゐなければならない、それは趣意書にも『國勢の現狀世界の事情に通ぜしむべき材料を增加す』とあるのはこの意味である。發明、創作の精神に缺けてゐるといふので初學年で『ミヅデッポー』を出した編者は上學年に至つて『陶工柿右衞門』を出し

（ロ）國民性を中心として現代文化を紹介することによつて現代文明に交涉をさせなければならない。國の文明はその國固有の國民性を中心として現代社會の有ゆる文明を同化し活用するところに意味がある。國語讀本はこの考へからして各種の方面から材料を選擇してある。

『私の村』『私の町』の興國的發展的氣分『大工小屋』『大賣出』『蠶』等の實業的氣分。上學年では『銀行』が出されてゐるのと『炭坑』『開墾』が出され『輸出入』が出され『捕鯨船』が出されてゐるのも『パナマ運河』や『上海』や『南米便り』が出されてゐるのも此の精神に外ならないのである。

（ハ）言語や文字文章の選擇排列は總て言語學的の軌範に合致しなければならない。初學年に於ける『ハナ』『ハト』『マメ』『マス』『ミノ』『カサ』『カラカサ』から『カラスガキマス』『スズメガキマス』『ウシガキマス』に至るまですべてかうした學的根據に立たなければならない。

（ニ）それから讀本は藝術的の作品でなければならぬといふ事である。これは今更論ずるまでもないことである。

（ホ）次に讀本は、讀本としての內容を具備しなければならない。讀本は、課外讀本とは異つて何遍も讀返して、入念に取扱はなければならない性質のものであるから國語教育の目的を達成するだけの內容を持つたものでなければならない。

（ヘ）兒童の心理に合致しなければならない。題材の選び方といひ、文章の程度や分量といひその排列の仕方といひ總て兒童の心理の發達と合致して兒童の學習に都合好き形に出來てゐなければならない。卷の一で先づ「ハナ」を出し次いで「ハト」を出し「マメ」を出し「マス」を出し「ミノ」を出し「カサ」を出し「カラカサ」を出してゐるがこれ等は何れも兒童の學習に相應しいやうに工夫されたもので「ハナ」「ハト「マメ」「マス」は頭韻を踏み「ミノ」「カサ」「カラカサ」は頭韻と脚韻を踏んでゐるが如きである。

（ト）季節と一致させることに注意しなければならない。柿の實の眞つ赤に熟してゐる時に「陶工柿右衛門」を出し梅の蕾が綻びかける頃に「大宰府詣」を出してゐるが如きである。

（チ）他教科との連絡をも顧慮しなければならない。修身で「よく學びよく遊べ」といふ事を學ばすれば讀本で「目ト耳トロ」を出し「ハヤオキ」を出し「親のいひつけを守れ」に對しては「オハナ」を出し「元氣であれ」に對しては「運動會」を出し「うそを言ふな」に對しては「羽衣」を出し「兄弟仲よくせよ」には「下駄の緒をすげてやつた兄弟」の韻文を出し「祖先を尊べ」に「柿」「工夫せよ」に「大工小屋」「みづでつぽう」を配したが如きである。歷史でいふと、一二三では童話傳說を採り、四になつて童話を去つて史譚に入つてゐる。五六になると他日歷史を學ぶ準備として先づ神代から吉野朝までの教材を配し、七・八には吉野朝から現代までの教材を配してゐる。九の卷には先づ歷史と步調を合せて、教材が出されてゐる如き一々吟味してみると編者の苦心の在る所が窺はれる。

3. 兒童中心

二の中にも最も意を用ひたのは兒童中心と言ふ事であるやうに見受けられる。即ち兒童本位に立脚してゐる事である。それは、文の主人公若しくは副主人公に成るべく當該學年の兒童を採用する事。これは讀本に親しみを持たせることで兒童本位の文章の缺くべからざる條項の一つと考へ、出來る限り此の種の文を出してゐる。

（イ）個性尊重

兒童の個性を尊重すること、これは教育上甚だ大切な事である。卽ちこの意味に於て國語讀本に一切兒童を笑ひの種子に使用しまいと考へてゐる。

（ロ）希望と元氣

どの課もどの課も「希望と元氣」に充ち滿たしめようと企ててある。で苟も陰氣臭く、しめつぽい話は、たとひ大人に取つては棄て難い材料でも思ひ切つて割愛してある。

次に「希望と元氣」に附帶して不具者や繼母子の關係は讀本の教材に用ひないことに決定してゐる。

（ハ）童謠と童話

低學年用書に、童謠と童話が多く採用してあるのは「兒童本位」の證左なのである。御承知の如く童謠と童話は

まだ學校へ通はない幼兒の時から幼稚園、國兒乃至小學校の一二三年頃まで兒童が最も愛好する精神的滋養である。で國語讀本では思ひ切つて之を採擇してある。その取捨選擇の標準は

無邪氣で
面白くて
爲になる

といふことを三綱領としてゐる。

かうした立場からかうした態度によつて編纂された國語讀本は次の如くに教材を採擇してゐる。これは文部省の編纂趣意書によるものである。

歷史的教材	四四
修身的教材	四二
理科的教材	三〇
文學的教材	一〇一
地理的教材	三一
實業的教材	二三
國民的教材	一七

といふ割合になつてゐる。

此の分類は材料の性質によつたものであつて讀本中心に如何なる材料を如何なる割合に盛らうとするかといふ編纂者の方針としては意義のある無理のない分類である。

(三) 國本教育から觀た國語讀本

然しこれは過去十年以前に國語讀本が制定された時代の國民教育として必要なる標準によつて選擇されたものであつて、決して現今の國民教育の理想から考案工夫され編纂されたものではない。

近代人の生活、理想は一日も停滯することなく流動してゐるものである。國本教育の理想はそれが過去を背負ひ未來をはらむで進展するにある。昭和八年の日本に更に昭和何十年かの國本教育の理想が宿つてゐなければならない。社會思想の變遷、文藝思潮の變動、教育思潮の發展、それ等、近代人の生活を滿足さすには十年一日の如く同じ形式內容の國語讀本で現代の生きた兒童は滿足するであらうか。

最早現行國語讀本の改制さるべき時機が到着して居るのである。全國小學校教育者の間にはしん〳〵としてこの讀本に對する改訂の希望が燃えわたつてゐるのではあるまいか。國定なるが故に之を金科玉條として取扱ひ來つた人々の不滿が喜び聲と變り歡喜に輝く顏をもつて國定讀本を取扱ひ得る日がもう直ぐそこに來てゐるのかも知れない。(實は既に來てゐる)

しかしさうした時機の來るまでは矢張り補充教材によつて充たされない心を補つて兒童を指導して行かねばならない。

さうした改訂の日の喜びの一日も早からんことを祈念しつゝここに來るべき國定讀本に對する全國小學校教員の希望をのべて如何なる點に對して如何なる希望をあこがれを抱いてゐるかを見よう。これは大正十四年、東京高等師範學校にて開かれた全國小學校訓導讀み方協議會に文部省が出された諮問「小學校に於ける讀方材料の選擇に關

する適當なる方案如何」に對して答へたものである、

即ち現行の國定讀本に對する批評ともなり現在讀み方教育の一般趨勢を知るよすがともなるのである。

（イ）國語教育の本質的見地より

(A) 文學的作品を多量に採用すること。

(B) 智識のみを傳達せんとする目的の文章も廢すること。

(C) 所謂國定讀本型の文章を廢しなるべく現代作家の作品中より兒童の發達程度及び人格陶冶に適する文章を選擇採用すること。

(D) 廣く全國より兒童の作品を選擇採用すること、

(E) 讀本の初より單文を採用すること（現に尋一讀本は之を實施してゐる。）

(F) 平易なる長篇文を多く採用すること（同）

(G) 文の題目は兒童の趣味を喚起するものであること（同）

(H) ユーモアに富んだ文章を適當に選擇採用すること。（同）

(I) 韻文は自由詩、童謠、和歌、俳句、狂歌、川柳、民謠を適當に採用すること。

韻文には凡て道德のみ功利のみ、說明のみの內容を拒否すること。

韻文は特に詩人の作品中より兒童に適するものを選擇採用すること。

(J) 兒童に適する戲曲を採用すること。

(K) 讀本の分量は從來の國定讀本よりも增加し且つ各學期毎に別冊とすること。

（ロ）國語政策の見地より

(A) 漢字は常用漢字を本位として、其の配當數を凡そ現行國定讀本の二分の一に減ずること

(B) 讀難い漢字にはなるべく多く振假名を附すること。漢字の配當及び大いさは實際的調査に基いて決定すること

(C) 假名遣は臨時國語調査會の調査になる「假名遣改定案」によること。

(D) 尋常科第三學年以上は平假名を單用すること。但し外國の地名、人名及び特殊の場合には片假名を用ひても差支ない。

(E) 現代の生活にして民衆的な親しみある言葉を多く採用すること。

(F) むづかしい漢字を廢し平易な言葉を使用すること。

尋常科は文語體の文章を廢しすべて口語體の文章とすること。

但し特殊の韻文にあつては此の限りでない。

附 (1) 一般に行はれて居る左の如き符號をも必要に應じて使用すること。

(2) 文節の書出しはすべて一字下げること。

（ハ）一般的教育の見地より

(A) 文章は內容形式共に兒童の發達程度に適合するものを選擇すること。

(B) 兒童の生活に適合する言葉を使用すること。

(C) 資料は兒童の生活及び兒童の生活環境に直接影響あるものより選擇すること。

(D) 文章には現代的思潮たる人類愛の精神、民衆尊重の思想、社會的の觀念等を內在せしめること。

（二）讀本の體裁上の見地より

(A) 挿繪は兒童の鑑賞に價するものであること。

(B) 裝幀は兒童の趣味に合すると同時に高き氣品を持たしめること。

五、國本的情操教育と教材の觀方

（一）從來の教材觀

1. 內容上からの觀方

國語讀本の教材に關しては二通りの觀方が考へられると思ふ。一つは取扱はれた素材そのものに對する觀方であり、一つはその素材を取扱つた作者の態度に關しての考へ方である。即ち一つは如何なる內容を取扱つたかといふ事によつて文を分類しようとするのであつて、その取扱ひの態度に關しては一向に省みないのである。これは分類上非常に便利であつてまたその文を概念的に眺めて行くのには非常な好都合である。

即ち、八幡太郎、加藤清正など歷史的の人物を取扱つてゐる文はこれを歷史的教材といひ「動物ノ色ト形」や「鮭」など理科に關するものを取扱つてゐる文を理科的教材と名づける類のものであつて文部省の編纂趣旨書はかうした分類によつてゐるのである。國語讀本の教材ばかりではなくて文壇にもかうした分類は常識的に行はれてゐる。例へば歷史小說だとか家庭小說だとか軍事小說だとかすこし意味は違ふやうに思はれるが少年小說や少女小說などもこれに近いものではあるまいか。なほ今では意味がすつかりかはつてしまつたが初期のプロレタリヤ文學などもそのテーマを勞働者なり女工なりストライキなりにとりさへすれば、それだけでその名に價するものであると考へて居たやうに思はれるのであるが、これなんかは明かに內容からの分類である。

2. その缺點

しかしこの分類はすこし深く考へて來ると非常に不便を感するものである。同じ八幡太郎といふ人物を書くにしても、己を殺して只だ歷史上に存在したこの人物の史實を忠實に古文書を漁つて考證し、最も正しい義家に關する文獻を提供する史學者の態度もあらう。或は又義家の後三年の役に於ける阿部の宗任との戰に於ける勇ましくまた優美な心持を讃美する人もあらう。或はまた義家の行爲に關して批判の立場にて之に鋭い評論の筆を下す人があらう。こうした場合——各人々々の立場に於いて歷史的に文學的に批判的に眺められた義家を——歷史上に存在して居たる人物なるが故に等しく歷史的教材だと決定してしまふのは無理ではあるまいか。

なほ一つの文がその價値を決定されるには何を取扱つたかといふよりも如何に取扱つたかといふ作者の態度にかゝるものが多からうと思ふ。一つの素材に對して作者が如何なる感激を覺え如何なる生命を見出したかといふ事が問題であることを思ふと、こうした素材による分類は便利は便利ではあるが、文の表出に關して何等の顧慮を拂つてゐないといふ點から批難さるべきであらう。

3. 表現上からの觀方

いま一つは表現上からの分類である。尤もここの表現の意味は內容に對立するものと考へられた形式の意味で內容形式を一元的に眺めて表現とみるといふ意味のものではない。それによると先づ散文に對する韻文が考へられ次に國語文に對する文語文、書簡文などが考へられたものである。なるほどこうした文體論的な分類もあらう。この

分類によればすべての文を抱括するといふ便利はあるけれどもただそれだけのものであつて、それ以上何等の便利をもたらさないものである。これに似たもので色々複雜な文體論をも說く者もあるけれども。

4. その缺點

それは表現を單なる形式と見てゐる所に大きな誤りがあり、文體を細分することの益々複雜なほど文の生命と相遠ざかる事、益々遠きものがあるのではあるまいか。

見ることの自らなる發展が表現となると考へるときにそこには形式といふものも內容といふものも別々には考へられないで內容卽形式、形式卽內容の一つの神秘な流れのささやきを聞くことが出來るのではあるまいか。この流れにさほさしてその源に溯るとき、その見ることの相違によつて流れる水の速さ、ゆるやかさにもこまやかなちがひようのあるのに氣がつくであらう。

かうした河の流の源に溯つて內容形式一如に立つて文の本質を眺めての分類こそ、眞の我々の要望する所のものである。

(二) 文の本質に立つての觀方

1. モウルトン博士の類型

米國モウルトン博士は實に文の本質的見地に立つて文學を發生的に眺めた最初の人である。その結果のみに就いて言へば

(イ) 敍事文學。
(ロ) 抒情文學。
(ハ) 劇文學。
(ニ) 歷史文學。
(ホ) 說話文學。
(ヘ) 哲學文學。

の六つに分類されてゐる。これこそ我々が最も信賴するに足るべき分類である。然るに我々は悲しい事にはこの分類を柔順に受取ることが出來ない。更に別の見地に立つて見なほさなければならない。敎育的見地からといふ苦しい立場に立たなければならない。現行國語讀本といふ規定された讀本に就いての分類を考へてみなければならない。

モウルトン博士の分類は世界文學全般に亘つての分類であつて今日の所最も正しい整つたものであるが、ぬえ式な讀本の文章はこの文學の分類にはどうもしつくりとあてはまらない所がある。

これは文學の分類であつて「文章の分類」でないからといふ人もあるがそれよりも國語讀本の編纂に非文學的態度があるからであらう。文學的態度で取扱はれたなれば必らずかうした分類のどれかにあてはまらないものはないに相違ない。しかし讀本の改訂が望めない以上、我々は如何なる態度で望むか、どうしても文の本質に立つたこのモウルトン博士の精神を捨てるわけには行かない。この精神を失はないで國語讀本に望むより外はない。卽ち文の產出された根元にまで溯つて作者が如何に見、如何に感じたかその態度の上に立つての文の考察。が必要である。

そうしてその文の本質に立つて、卽ち作者の意圖に立つの讀み方敎育こそ眞に我々の求めてゐる國本主義の讀み方敎育である。

2. 日本文學展開の上に立つた類型

然らば文の產出された根元にまで溯つて靜かに文の姿を眺めたときに如何なる文の形象が我々の眼前に展開されるであらうか。そうしてその展開された文の形象の數々は作者の如何なる心の動き生命の流れに棹して生れたものであらうか。「文學序說」の著者、土居光知氏は頗笑みながら答へて呉れるであらう。ここにはその全精神の籠つてゐると見られる、一〇二頁に出てゐる日本文學の類型表を掲げることにしよう。

項別	類型	敍事	抒情	物語	劇	論說
1	文體	敍述	告白	敍述の深化告白の客觀化	對話	隨筆試驗批評論證等
2	內容	與へられたこと	心情の經驗	心情の經驗を通して見た個人及社會的の事件	行動	精神の自己表現
3	對象を捉へる仕方	見聞すること	感想すること	感じかつ反省すること	構成すること	反省する心の自己反省
4	捉へ得たる生命	素朴的全態へ全體の中にある個個のものを描く	自我の刹那	人生の連續の相	個性の力的展開個性により全體をほうふつさす	精神の展開
5	自我覺醒の程度	三人稱の世界へ多數態の統一	孤立せる我と汝との感情融合（憧憬）	我と汝との關係と他者との交涉	我即彼彼即我の心境	普遍
6	作者の心的情態	冷靜	熱情的集中	熱情的（抒情的なるものほど） 冷靜（敍述的或は反省的なものほど）	感傷的（悲哀劇） 嚴肅（悲壯劇） 超脫（幽玄劇）	觀照的

土居氏のこの表によつて先づ我々の眼前に展開されるのは五つの文の姿である。

1. 敍事。
2. 抒情。
3. 物語。
4. 劇。
5. 論說。

しかもこの順序は實に日本文學が順次展開し來つたその成長の自然の姿であつて、しかもなほ將來發展して行くべき未來の姿なのである。もつてこの文の形象の如何に生命的な周到さをもつて研究されたものであるかを知ることが出來る。

次にこうした五つの文の形象の生れて來る根元は實に六つの態度の相違からである事が知れる。それは

1. 文體。
2. 內容。
3. 對象を捉へる仕方。
4. 捉へ得たる生命。
5. 自我覺醒の程度。
6. 作者の心的情態。

の六つである。この六つの態度のうち12を除く外はすべて新しく氏の研究になるものだと思はれる。この六つの

態度それは作者にとつては文の生れる源であり讀者にとつては作者の態度を知り文の類型を決定する唯一の見どころである。即ち讀者にとつてはこの六つの見どころを經た後に始めて抒情文であるとか敍事文であるとかが決定されるのである。普通には以前に述べたやうに單なる內容による分類、ほんの本分類の1.2. によるの一部分のみで上すべりした分類によつたものであるが、それが本表のやうに先づ作者の態度即ち對象を捉へるに如何なる態度であつたかと作者の心の動きに注意し、更にかくの如くにして捉へ得た對象はどのやうな性質、特徵をもつたものであらうかと捉へ得たる對象の生命を眺め、更に自己に返つて自己の働きかけて捉へ得たる內在的對象の生命に對して更に自己は如何なる態度といふよりも如何なる恍惚境にあるのであらうか、如何なる程度にその內在的對象に醉ひきつてゐるかを見ようといふのである。

そうして最後にその全體的態度の決定をなしてゐるものである。

さて我々はここにモウルトン博士を始め土居氏など數多くの人達の文の類型に關する考察を眺めて來たが、我々自身は果して如何なる類型に依らうとするのであるか。

世界文學の展開の上に立つたモウルトン博士の類型の精神を好み日本文學の展開を眺めて來た土居氏の類型そのいづれに落着くのであろうか。

卒直に言へばその上、更に我々は國語讀本を通じて見たる文の類型によるといひたい土居氏の類型に根據を置き國定讀本を基礎として類型を決定しよう。これこそ我々の本願である。直に土居氏の類型に從ひ得ない悲しみは國語讀本がもつ不純さの悲しみであることは前述の通りである。

(三) 國本主義と教材の類型

1. 而も讀本に立脚して

ここに日本文學の立場に立つて文の類型を決定し、しかも國民教育としての國語教育の目的のもとに編纂された現行國語讀本の文章を分類して遺漏のない類型を見出さねばならない。しかもその類型は間接には兒童、讀み方指導上有用なものであり、直接には文の本質を眺めるに最も必要なものでなければならない。さてその文の類型は

1. 敍事文。
2. 抒情文。
3. 物語文。
4. 劇的の文。
5. 說明文。

大體は土居氏の類型に從ふものである。なほかうした文の表現に於いて韻文の型も認め得るのであつてここにその類型は散文として考へたものであるが、この一つ一つの類型が更に各各一つ一つの韻文を持つて

1. 敍事詩。
2. 抒情詩。
3. 物語詩。
4. 劇　詩。

といふやうに類型を分けることも出來るのである。

更に國語讀本を細見すると、同じ物語の部に屬すべきものでもその種類の甚だ多いことに驚くのである。試みにここに書き上げてみると

物語文
- 童話。
- 神話。
- 傳說。
- 寓話。
- 滑稽譚。
- 無意味譚。
- 歷史物語。
- 事實物語。
- 自然物語。

劇的の文
- 對話。
- 兒童劇。
- 謠曲。
- 狂言。

といつたやうに四つの別が考へられるやうである。

の九つにのぼり、劇的の文にしても

2. 五つの類型

さてこの五つの裡、論說といふ類型を說明に代へたのは國語讀本の文には正しい意味でこの論說に相當するものがないからである。

この五つの類型の特長といつたやうなものは土居氏の類型表によつて伺ひ知られるのであるが、一々の文にあたつて研究してみることが必要である。

敍事文は

文中の事柄が平面的に並び時間、空間に變移するところに特長を認める。

國語讀本にはあまり多くない文であるが卷六第九の町ノ朝などはその例である。

抒情文は

作者自身の心情の告白である。

直接に或は觸れた事像に托して自分の心持を聞いてもらはうとする文である。

讀本中には澤山にある文であつて文部省の文學的教材の殆ど全部はこの文である。「我は海の子」「密柑山」等々

說明文

感情に訴へて感じさせようといふのではなくて理知に訴へて了解せしめようといふのである。「物の價」「裁判」などの文である。

物語文

自身の心持を對象にまで移入して自身の心情を語らうとするのである、普通の意味で言はれてゐる小說なんか

この部に入るものであると考へられる。教科書には多い。「弟橘媛」「兩將軍の握手」「兒島高德」

劇的の文は

物語文とよく似てゐるがただ劇的の文の方はそれよりも行動、動作に重きをおくといふ點が異つてゐる。動作のみで意味を表現するのがこの文である。例へば、「アレクサンドル大王と醫師フイリップ」「無言の行」等である。

次にこうした五つの類型によつて文を分類したのであるが、この分類によつてその文の特徴を捕へて指導しようといふのである。それは

(イ) 各種の文章文學の特質を知つてその効果を發揮せしめるやうに取扱ふことが出來るし。

(ロ) 兒童發達の程度から見て、果してその教材の主旨を直ちに徹底させ得るか否かをも考へ、適當の方針を立てる上に利があり。

(ハ) 兒童に與へる各種の文章、文學の性質と分量とか過不足ないかを考へ不足の場合には補充教材を選擇して與へる。

といふやうな利益がある。

例へば全課を通じて子供の最も喜ぶところの劇的の文は全課を通じて非常に少いことなどに氣がつくし、敍事文などもまた極めて小さいことに驚くであらう。

第七章　國本的情操的勞作教育より觀たる書方教授

一、書と國民性

凡そ誰しも異鄕の地にありて自國の同胞と相語るとき互にある親しみなつかしさを感ぜぬものはあるまい。更に異鄕の地にあらずとも自國内に於てさへたまに同鄕の士と相會するとき懐鄕感慨の情盡きざるものがある。これは一にその使用する言語の相等しく從つて互に心中に相通ずる特殊性のあるに基づく。是の如くその國の言語即ち國語にはその國民共通のある特殊性があり、又鄕にてはその鄕獨特の共通なる特殊性がある。而してこの特殊性ある國語を文學によつて表現した書にも又その國民に共通なる特殊性があり、更に個人としてもある特質をそなへてゐることはいふまでもない。

即ち書表出に於て個人的に特徴を表す所謂書風は個性の表現によつて生じたものである。之れは先天的又後天的の影響によりて多少の變化をみることもあるが書はその人の個性を表現するものである。

書の個性表現に於て特に其の國民に共通なる特徴を表現すれば書は國民性の表現とみることが出來る。例へば同じ漢字を書くにしてもその書風に於て日本人と支那人とはちがふ。又英字書法に於ても歐米人の書と日本人の書に各特徴が見出される。更に元來は支那の書法を基調として起つた假名書法は純然たる日本國民の特質を表現してゐる。又更にホファカー（Hafacker）の研究によれば英國の兒童が佛國に於て書を學びたるにその書風が自然英國風

に傾いたといふ。之等の例は、書は何れも國民性を表現してゐることを明らかに物語るものである。

特に我國民性の表現といふ立場から書を研究すると國語と密接な關係がある。我國語はウラルアルタイ語族に屬してゐるものといはれてゐるのが、年月の經過と共に我國民に調和發達して嚴然たる日本語といふ國語を成立せしめるもので國民的情操國民的精神の流であり、我國民特有の性格感情を包有し我獨特の文化を含有する貴重な寶庫である。斯の如き國語を漢字傳來以後漢字によつて有形のものとして遺存せしめ、今や非常な發達の結果支那に於てみることの出來ない漢字假名交りの書をみる樣になつた。之は我國民性の同化力に富む精神の表現である。而して假名書は漢字の書に比して淡泊・潔白・快活の情調情趣がありしかも日常生活に最も便益の多い現實的實際的な書となつてゐる。尙同じ漢字を書くにしても支那とその趣を異にした緊張した勇しい感じを與へる。而して歷代の王后及び皇族の御眞筆を尊重するの念厚く、忠孝の念に富む書を無上のものとして保有してゐる。之はとりもなほさず忠孝の念に富む所以である。之を要するに我國民的精神の特質たる忠孝・同化力・潔白・現實的・淡泊・快活・武勇等の精神の流れを形として止めてゐるのが我が國の書である。即ち國民性の特質を文字感情として保存し來つたもので我國の書は國民的情操の寶庫であり、國語はその寶庫に容れられてある寶物であるといつても過言でない。この故に書の教授は國民的情操涵養に資することは重大といはねばならぬ。

二、書と時代精神

之等國民性の表現といふことも時代と共に書に表はれる形相が變化してゐる。之は又時代精神の表現とみることが出來る、例へば支那の書風に於て六朝風・唐朝風・宗朝風といつた時代的特相があり、日本に於て平安時代以前の六朝風があり、平安朝に至つて和樣を生じ優美な假名書が產み出され、江戸時代に於て御家流といふ樣なその時代特有の書風があるといふ樣に、書は個性表現を基調としてその時代精神をも表現するものである。

又おなじ平安時代に於ても草假名は朝と運命を一にして朝の盛な平安時代の草假名は實に立派なものであるが、平安朝以後歌の情趣が變化し更に價に於て低下するに至つては、これに伴つて草假名も變化し低下してゐる等の如きは實に時代精神の表現に基づくのである。斯の如く書は實に個性表現を基調として國民的情操・國民性及び時代精神を表現するものとみることが出來る。故に我々はこの祖先傳來の書を習ふことによつて、美しいわが大和民族の國民性にふれることが出來、ひいてはその時代精神までもうかゞふことが出來るのである。

次いで更に書の教育的價値について少しく考へてみたい。

三、書方教授の教育的價値

（一）思想發表の機關としての價値

我々の思想感情を發表するには身振文字書（文章）及び繪畫として視覺的表象によるものと言葉として聽覺表象するものとの二つの方法がある。前者は顏面及び手指により空間的存在物たらしめ後者は發聲機關により一つの音聲として表はされる。書（文章）も繪畫も言語も何れも思想感情を發表する一の有爲的表出運動で思想感情表出法としては各特徵があり、相援けて更に完全に思想感情を發表することが出來る。而しながら言語及び身振は時間的空間的の二方面に向つてはその勢力はきはめて乏しいが、之に反して書（文章）に至つては時間的にも空間的にも實に遺憾なくその思想感情を傳達することが出來る。

例へば今或人が言語及び身振によつて自己の思想感情を發表するについて考へてみるに、その發表してゐる一瞬は相手に對して十分明瞭に自己の思想感情を傳達してゐるが、一定の時間を經過した後は再び之を實在としてみることも聽くことも出來ない。ましてや先ほどの言語及び身振を今後幾百年の後までも遺存するといふことは絶對に不能である。又身振及び言語はその目前の對者には容易に自己の思想感情を傳達されるが遠く遠方の客に自己の思想感情を傳達するに至つては困難な事である。勿論種々の文明機關例へば電話、ラヂオ、蓄音機等を使用することによつては言語も遠方の士にも傳達されるといへども、しかし之とても一定の極限せられた一小範圍にのみ可能であつて一般はその恩惠に浴することは出來ないし空間的には一時的で永續性がない。之に反して書（文章）は現在對者に十分に自己の思想感情を傳達する事が出來ると共に、一定の時間の經過した後も尙之を空間的存在物として再び之をみる事も出來れば、又之を時間的にも永く即ち今後幾百年後までも遺存しておく事が出來る。

更に遠く遠方の地まで十分に自己の思想感情を傳達する事が出來るのである。身振、言語の力を借らずともその文章中の文字の書き方が正確にしてしかも美的なる時は自己の意を傳達すると共に、美しき書を通して相手に更に快感をも與へ實際生活上の親交を厚くする事が出來る。この故に文章に用ふる文字の書き方の拙劣が直ちに思想感情の傳達上に更に日常交際上に及ぼす影響は決して少くない。故に自己の思想感情を文字に書き表すとしてはよく讀者に明瞭に理解されると共に、更に一歩を進めて文字の出來映より一種の快感を與へる樣にすることが大切である。而して小學校の書き方教授に於てはこの基礎を得させることに努めねばならぬのである。

（二）書の技能及び知識修得上の價値

書方教授にあつては日常生活に必須なる文字を正しくおちなく、且つ迅速に書くの能を養ふを目的としてゐる故に書の教授によりて書の技能及び書に對する知識を修得することが出來る。即ち日常必須なる文字・漢字・假名（片假名・平假名・變體假名）の文字を楷行草の書體によつて書寫する練習をすることより文字表出の技術を養成すると共に書に對する知識を修得することが出來るのである。

而して書方教授は只に書の技能及び知識を修得せしめ、自己の思想感情を他に傳達する實用的價値にとゞまらず心性の陶冶上又訓育上の價値は至大なるものがある。

（三）意志修錬上の價値

「書はその人の人格を表現す」といはれた古人の言の如く書は實に我々の生命の流動であり、個性人格の表現である。而してその書寫する實際について考へてみるに先づ机に向つて姿勢を正して徐に筆をとり、呼吸を平にして一管の筆に全身全我を集中して紙面を凝視する。正に筆を下さんとする一瞬前は唯筆の尖端に一切が集中して餘す所がない。之即ち主一無適の一境で無我の境地である。即ち靜ではあるが揮毫力を內包せる靜であり、動といつても差支へない。而して一たん筆を下すや靜中に動あり、動中に靜あり我々の生命の流動が躍如として紙面にゑがき出される。是の如く書寫せんとするに當り、あらゆる盲目的瞬間的の衝動を統制し總べての觀念統一を行ひ靜肅緊張無我の狀態である。是の如きことを反復することによつて意志の統制力を養ふことが至大である。從つて沈着・敏速・綿密・果斷・忍耐等の德性を涵養することにもなるから、精神修養上きはめて重要なもので社會生活が繁雜になり、敏活を要求する今日毛筆習字練習による如き意志の習錬は頗る重要なものである。意志の修錬の方法としては他教科に於ける訓練・賞罰・命令・暗示・示範によるもの及び體操によるもの等があるが、手指筋肉運動の練磨となり、書寫の技能を養ひつゝ意志の教育を比較的容易に實行し得る所は本科の教育的價値の最大特色である。今日知

的教育の跋扈の反動として最近藝術教育が擡頭して來たのは誠に望ましいことであるが、その結果動もすると感情的軟弱なる品性を醸成し易い他教科の藝術教育の短所を補ひ、更に剛健溫雅等の藝術的陶冶に資する事が出來る意志的教育・精神的教養に少なからず缺陷を生じてゐる今日、本科の意志修錬は最も適當してゐるもので忘れられんとする書の意志的陶冶を高調絶叫してやまない。

（四） 美感養成上の價値

我々が日常交際の上に於て又書の教授に於て、他人の美しき筆跡をみた時いひ樣のないよろこび好感を感じ、ひいてはその筆者に對して一種尊敬の念がわき起る。更に又日本間の欄にかゝげてゐる額の書をみた時、又床の間にかゝつた日本畫のそのかたに……と連つてゐる毛筆の雅な筆のあとをみた時一段と淸楚高雅な感にうたれる。

是の如く我々は書をとほして優雅淸楚等の美的情操が涵養される。凡そ我々が文化人としてよりよき生活を營まんとするには衣食住の凡ゆる方面に於て、單に實用とか經濟とかいふ方面ばかりでなく必ずや美的裝飾的乃至趣味生活の必要を痛感すると共に美的情操仍至美的判斷の修養をはからねばならない。この意味に於て端正に誤りなく文字を書くとともに端正なる文字それ自身も亦美そのものでなければならぬが、その鑑賞能力に相應した書を鑑賞さすことによつて美感の養成鑑賞力の陶冶がなされる。この點から考へて書は實に實益と趣味とをかね、精神と技能との鍛錬的陶冶を兼ねたところのものである。

而して美觀の養成、鑑賞力の陶冶は、直接美のための教育として役立つのみならず間接的には意志修錬の如き德性の向上を促し、かねて實用的書狀の熟達上大いに効果がある。

（五） 國民的情操涵養上の價値

書は我々の生命の流動であり、人格の表現であると共に個性の發露を基調とした國民性を表現することは前述の通りである。我國は支那より書風を授かつたにも關らず、幾星霜を經た今日では我國特有の書風といふものを產み出してゐる。又現にローマ字についてみても歐米人の筆蹟と我國人の筆蹟との間に少なからずの相違を認むるが如く、我國民性を表現し又は時代精神をも表現する書を學ぶことによつて、國民的情操を涵養し國民的文化に親しましめる等國民的志操涵養上書の教授はきはめて重要なものである。何れの國に於ても國民的情操を涵養し國民的自覺を促すことについては修身・歷史・地理・國語・音樂・法制の諸材料によつて大いにつとめてゐるが、我國の實際教授についてみるに讀方及び歷史と聯絡をとりつゝ行つてゐる。例へば讀本中に文人の筆蹟を挿入し歷史に故人の書を轉載してゐる等それである。又書方手本編纂に當つては修身教科書及び國語教科書中の國民的精神、國民的趣味の表現されたものを選擇してゐるが如きは卽ちそれである。

今書方教授が國民的情操涵養の上に至大なる價値のあることを述べたが、次いでかゝる教育的價値を有する書の教授が今日まで如何なる變遷を經て來たかについて考へてみたい。

四、書方教授の變遷

（一） 德川時代の書方教授

德川時代以前のことはさておき教科としての書の教授について考へてみるに、德川時代に於て國民の初等教育を施したる寺小屋にては習字をもつて、全教科の中心的主要教科とし、之に卑近なる讀書・算術とを加へてあつた。その習字を重んじた事は寺小屋師匠を手習師匠又手跡指南・寺小屋を筆學所等と稱したことによつてもうかゞひ知

る事が出來る。而して手本は多く師匠自ら執筆して之を兒童に與へて範を示し熱心に練習した。書風は和樣就中御家流が最も行はれて、唐樣はごく稀であつた。而して士族は特に藩學に於て千字文唐詩選等を主として大字を練習し、農工商の者は寺小屋に於て商賣往來、女大學、今川庭訓等によつて主として細字を練習したのである。

而してこの時代の教授に於て特にみるべきは習字を全教科の主要教科として、之により修身教育道德教育の精神修養並びに藝術的陶冶かねて實用方面にも供せられたのである。

(二) 明治時代の書方教授

明治の時代に至りては明治五年學制頒布以後にあつても、初は獨立した一教科としての位置を占め相當に重要視されて之を習字と稱してゐた。無論大字主義が勢力を占めて一字書と稱して半紙一葉に一字を練習したり、又席書といつて唐紙、又は畫仙紙に大字を練習すること等があつて主として藝術的大字練習及び精神修養につとめて居つたのである。所が明治維新以後諸外國との國交日に繁くなるにつけ、泰西の文物制度等輸入模倣されるに至り、遂にその後明治三十五年小學校令の改正により、從來の習字科として獨立してゐた本科が國語の一分科として收められ書方と改稱するに至り、讀方綴方書方の三科が互に之に聯絡をとると共に文字は讀本以外に手本を設けて、特に實用文字を書くに就いての基本的修練を遂げしむることになつた。而してこの時代には諸外國の教育學說が漸次輸入されるにつけ他の教科の研究が旺盛になつたので、在來全教科の中心教科とまで重要視來つた書方教授は殆ど之を顧みてゐる暇がなくなり、書方教授の實蹟は漸次退下して來た。

(三) 大正時代の書方教授

大正時代の當初に於ては漸次、明治時代に輸入された外國の教育思潮の影響をうけ、次第に實用主義功利主義が高唱されるに至つた結果、硬筆書方の必要を極論するものもありて鉛筆ペン書方等の硬筆書方專用を說く者あり、次いで毛筆大字全廢論・細字單用論・中字論・書方全廢論・書方一定論・クレイヨン中字論等と幾多の論說相ついで唱導せられ、ここに隋眠をむさぼつてゐた書方教授界に警醒の鐘が打ちならされて、一時は何れによつてよきか所謂混沌の時代を現出するに至つたのである。

(四) 時代の趨勢と現代の書方教授

從來書の教授の目的に對して二つの主義がある。一は書をもつてあくまでも一の美術とみなして美術的文字の表出並びに鑑賞の能力を養ふことを目的とする藝術主義であり、一は專ら思想發表及び交換の單なる方便とみて實用技術的の文字の表出能力を養ふことを目的とする實用主義である。而して支那に於ては古くから六藝の一とし我が國に於ても、讀・書・算として書の教授の藝術主義が實用主義よりは勢力があり、美育上に顯著に認められ實行されて居つた。然るに明治維新以來泰西の物質的文明が輸入さるゝに至つて、社會一般は著しく實利主義功利主義に傾き「書はもつて姓名を記するに足る。」等と考へる樣になり、且つは現今の社會は活社會である。一刻寸時も苟もすることは出來ない。故に萬事敏速輕快に處理することが最も肝要であるといふ意味から、毛筆全廢を叫んで硬筆專用を唱へ、甚だしきは千有餘年來の漢字を廢してローマ字を採用せんと主張する者もあり、又あくまでも實用主義にたつ立場から毛筆の大字・中字を廢して細字單用にせんと說く者、或は硬筆細字論を主張する者、又前述の如く活社會に役立ち難い毛筆は全然廢止せんと主張する者もありてその昔威をふるつた書方教授もあまりに振はず、甚だしきは書方科をもつて他教科の下位に存するものなるが如き感を抱ける者もある現狀である。

五、國本教育と書方教授

（一）書と國粋保存

而しながら我が國の過去を顧み、又前述の書の教授の教育的價値を考へ、書が如何に國民の品性を高尚にしその越味を向上せしめ之によつて國民思想の統一上に貢献せしかを思ひ、又個性の表現であり國民情操・國民的精神の流れであり、我國民特有の性格感情を包有した祖先傳來の我獨特の文化を含有した書を保存し、更に後世に傳ふる意味に於て即ち國粋保存の意味から書方教授の振興を叫ぶと共に、國本主義に基づける書方教授を高唱してやまない。一管の筆のあとにも祖先傳來のわが大和魂が躍如として包含されてゐるではないか。後世の者が我が祖先より遺存された書を見る時誰か祖先をなつかしみその人格・個性・國民性・時代精神の表現された書の前に一種崇敬尊崇の念が湧かずして居られようか。

我が大和民族と我が祖先傳來の書とは實にふさわしくも、又はなるべからざるあるゆかりがある樣に思はれる。而して眞に文化人たり文化生活を營むるは、只に實利實用の物質文化に生くるのみでなく、一面に豐かな藝術味のある精神文化にも浴せねばならぬ。書方教授に於ける極端なる實用一遍主義もこの意味から大いに考慮すべきであると思ふ。

（二）書と時代順應

されど時代は進む。舊より新へとたえまなく流れて一刻も停滯することを知らない。加ふるに生存競爭の激烈なるにともなひ、社會は簡より繁へと日々に活動的になり繁雜になつて來る。總べてのものはこの時代の環境に順應すべく努力する。この時に當り只獨り書の教授のみが徒に傳統を固守して時代の流れに背反すべきではない。現今の如き實用主義にたつ諸說の叫ばれるのも時代環境の推移上當然の現象といはねばならぬが、要は徒に極端に流れず時代の推移に順應してゆくべきである。前述の通りわが大和民族は所謂同化性に富んだ國民性を有する故に、從來の毛筆書方の中に硬筆書方をとり入れ、今後硬筆書法が從來の毛筆書法に直接間接に影響し、又時代精神が關係して現代特有の書を後世に遺してこそ國本主義に基づく書方教授の本領を發揮するのである。

六、國本教育と書方教授の實際

（一）國本教育に基づける書方科の教材

1. 硬毛併進論採用

國本主義に基づける書方の實際教授を說くにあたつて先づ前述の如く、眞に國本主義の本領を發揮する意味から又時代順應の意味から實際教授に當つては、毛筆書方に更に鉛筆ペンの硬筆書方をも採用する方針をとりたい。所謂硬毛書方併進論を採用したいのである。

さて之が實際方法としては現今種々に論じられてゐるが、元來毛筆書寫用用筆上の特質としては毛筆は左右前後に行はれる水平運動と上下に行はれる上下運動とがきはめて、複雜に適當に調和されて書寫されるのである。

ペン用筆上の特質は、水平運動が主であつて上下運動はきはめて少い。鉛筆は水平運動と上下運動との割合が毛筆ペンの中間に位するといつてよい。毛筆は是の如く用筆上の特質が複雜なる上にその書寫に用する用具の又多く複雜であるため、低學年の兒童の如く心理的にも生理的にも未だ十分なる發達をなしてをらぬ兒童には、きはめて

その教授が困難であり、管理上よりも種々の不便を來すといふ點から現今從來の如く、尋一第二學期より直ちに毛筆を課することを止めてまづ硬筆によつて書寫の基礎を培ひ、その後に毛筆を課してゆかんとする者と、反面に矢張り從前通りに毛筆に基礎をおいて漸次鉛筆、ペンと附帶的に課してゆかんとする論者もあり、最近に至りては又書表出能力の發達にかんがみクレオン中字に基礎をおいて漸次鉛筆、毛筆、ペン書と教授をすゝめてゆかんとする論もある。何れも參考に資し、今後更に研究すべき問題が多々ある樣に思ふが、私としては矢張り一學年兒童の如き幼學年兒に毛筆を直ちに課してゆく事は心理上並びに生理上管理上の關係より多少困難の樣に考へられる。故に最初鉛筆により毛筆ペンへの基礎として漸次第二學年又は第三學年より毛筆に入り、次いで尋常五學年の頃よりペン書方をもとり入れてゆく方針をとりたいと思ふ。しかし之は要するにその學校の兒童についてもよく考慮し、又學校及び社會の狀況についても考慮して定むべきことで一概にはゆかないと考へられる。而して之が硬毛書方の時間配當並びに系統案の問題も考ふべきであるが、之も當該學校の狀況によつても多少の斟酌を要すべきことを考へられるのでこゝではその說明を省略したい。要するに教材として毛筆書方の外に更に硬筆書方をも採用してゆく方針をとることを望むのである。

2. 國語書き方手本一覽上の要望

現在の國語書方手本を一覽してみるにその教材の排列狀態が從來の手本に比し、著しく書方の本質を考へてその運筆上間架結構上の聯絡を考へて配置されてをり、書體についても先づ楷書を基とし、次いで行書草書の順をとり又文字の大小の上からみても大字から漸次中字細字と排列されて、大いに書方の本質及び兒童書寫能力發達の方面に考慮されて作られて居るのは誠に結構であるが、その內容上から考へてみる時あまりに實用的教材の挿入に傾いて居りはすまいか。今少しく藝術味ありゆとりのある所謂美的教材を導入してほしい感がする。勿論小學校の兒童の書方をして書道專門家の如く藝術一遍を叫ぶのではないが、前述の教育的價値を思ひ、特に書が國民的情操涵養の上に價値あるを思ふ時、國本主義の立場から今少しく高學年に於て和歌・韻文・或は偉人傑士の言辭格言の類の如きものを採用してほしい感がするのである。現に手本中には尋五下卷の第十九—二十頁に和歌一首と尋六上卷に韻文二、同下卷に和歌一、韻文二、あるのみで尋常科五六學年を通じて六十教材ある中にこの種に屬するものは僅か六教材である。之ではあまりに無味乾燥の感がするではないか。

純白の紙上に墨色鮮やかに「敷島の大和心を人とはゞ朝日ににほふ山櫻花」の如き類の和歌を練習せしめる時、その書寫に當つて心身統一、無我の境に入つて書寫すると共に書寫した己が書を繰り返しよんでは鑑賞の立場にたつ時、いひ知れぬ藝術の境にひたると共にこの書を透して櫻花の如く清く潔い純潔・潔白・國難に處しては一命をものともせずに奉公の道にいそしむ雄々しい我が大和心がしらず〳〵の中に涵養されてゆくのではあるまいか。要するに現今の書方手本をして今少しく藝術的色彩のある教材の挿入を要望するのである。

(二) 國本教育に基づける書方教授の教法上

1. 教法上の精神

さて書方教授の實際に當つて、私はこの書寫の成績結果を尊重するはいふまでもないがしかし教法上の精神としては、常に結果よりもその過程に於ける彼等の精神的修養を尊重したいのである。この意味に於て彼等の熱心努力に對しては多大の敬意を拂ひ、賞讃の辭を與へると共に實際教授の最初に當つて教室內及び環境の淸潔整頓を嚴行し、一種嚴肅緊張の中に書寫の練習をはじめることが大切である。

2. 書の鑑賞教授を重んずること

書の鑑賞は美感の養成國民的情操の涵養上、直接に價値あるもので鑑賞することによつて兒童の感情を高尚優美ならしめ、人性の圓滿な發達をとげしめると共に道德的には品性を高め、國民的藝術なるをもつて國民の統一、國民性の發揮に資することが出來る。又一面優秀な筆蹟を鑑賞することは、他日書を表出するに際して直接的間接的に影響することが大である。從來の書方教授に於ては、割合に書の鑑賞教授がおろそかにされてゐた嫌がある樣に思ふがここに書の鑑賞の必要をとくのである。さてその鑑賞の材料となるものには如何なるものを選ぶべきかを考へてみたい。

（イ）生徒の優秀作品

之には同學級の優秀作品、又同校の他學級の優良品他校兒童の優秀作品等を鑑賞させる。而して同程度同學年兒の優良品を鑑賞さすのみでなく時には多少上級生の優良品を鑑賞さすべきである。同學級兒の作品はその教室內に於て鑑賞さし、他學級又は他校の作品は成績品陳列室又は展覽會に於て鑑賞せしむる外に學校施設として、之等作品掲示板を適所に設置してたえず、鑑賞さす樣にしたい。之は一面書方教授成績の向上策ともなる。

（ロ）手本及び教師の書

同程度のものの作品よりも少しく程度の高きものを要求すると共に、兒童の作品のみでは多少の欠點もあるからその欠材不滿足を補はんがために時折り手本及び教師の書を鑑賞さすのである。

（ハ）名筆能書家の書

高學年に於てはこの種のものを鑑賞さすことも大切である。而して之を鑑賞さすには相當に教師にて之に對する感想或は臨書を示して指導を與へて鑑賞さすことが大切である。鑑賞の方法としては數人又は一學級の教師の兒童が共同してなほ、共同鑑賞から漸次程度を高めて獨立鑑賞が出來るまでに導いてゆかねばならぬ。兒童の鑑賞能力發達の旺盛な時を考へてみるに十一才より十四才頃までが、最も鑑賞能力發達の旺盛な時なればこの機を逸せず鑑賞力陶冶につとめたい。

3. 國本主義に基づく書方科の用具

（イ）東西兩洋書論の相異と用具

近來書寫用具についても可成やかましく論じられてゐるが、之は硬筆毛筆により各々相異る所があるべきである。元來兩歐の書論に於ては、書は性格の表現に始り、性格の表現に終るといふ上に立ち、人本的實用的の立場より書を考へてゐるが、東洋に於ては人體的色彩以外に書は自然界の事物より活動なりを表現するといふ藝術の立場より論究してゐる。故にこの書論の立場の相異る所から硬筆毛筆によつて、各々書寫用具の相異るのも當然である。而して毛筆には毛筆としてふさはしき用具を用ひ硬筆は又硬筆として、之に適應した用具を使用すべきである。

（ロ）毛筆書方の用具

毛筆書方の用具としては硯、墨・筆・紙・文鎭・下敷布等を要するが硯・墨等は小學校に於ては和製のもので十分であるが勿論あまり高價なものは要求しないが可成に丈夫なもの良質のものを所持さしたい。墨に於ては近來固體の墨の外に液體の所謂墨汁使用を唱へるものがあるが、之は時間經濟上から考へれば便利であるが、防腐劑のため臭氣のあること及び潤筆の際筆が硬化する點もあり、一大缺點としてはなるほど實用上多くの便利があるが、

第一に精神修養の方面即ち書寫の最初に當つて墨をすりつゝ精神をおちつける觀念統一といふ方面が缺除される。故になるべくならば固體の墨使用を力説したいのである。實際問題としては時代順應といふ意味から又低學年兒童には固體の墨使用よりも墨汁使用の方が、毛筆教授の初歩教授としては管理上に便なる點もあるので低學年の毛筆初歩教授に於ては墨汁使用を許すとしても、漸次毛筆書方に熟練し高學年になるにしたがひ、固體の墨使用にまで到達させねばならぬ。書方教授の精神修養方面の價値を重要視する點から固體の墨使用を力説するのである。

毛筆習字練習用の紙としては古新聞・ロール紙・反古紙・改良半紙・普通半紙を初めとし專門的には雅筆紙唐紙等がある。毛筆には矢張り從來の半紙が一番よく適してゐるが、經濟上の立場よりこれのみを使用さすことは如何かと思はれるので、練習中は他の廉價な紙を使用するにしても淸書の場合だけは半紙か改良半紙を使用さしたいのである。而して紙使用に當つては出來るだけ經濟的に綿密節約の良習慣を養成することに留意せねばならぬ。

一管の莖の端に毛を附したこの毛筆は一見簡便單純なものであるが、之は支那の秦の時代から發達して來たもので、我が國にても長い歷史を經る祖先傳來のものである。一管の筆をとつて一たん精神こめて腕を揮ふ時、自由自在な情趣あり好趣ある書が紙上に展開される。元來毛筆は硬筆のあまりに實用的で且つ不便であり、美的書狀に不適當なる所から考へ出されたものでいはゞ硬筆よりも一歩進んだもので誠に重寶なものである。で小學校の毛筆教授に於てはなるべく良質の筆を選ぶことが大切である。小學校にては先づ中鋒を採用さすことが望ましい。而して又紙と筆との關係についても考へねばならぬが理想的には硬紙には柔毛の筆が適し、柔紙には硬毛の筆が適するが學校教育の立場よりは硬毛を用ひしめるがよい樣に思ふ。

下敷布は淸潔を旨とするため練習中は硯の下において墨等により机上汚損するを防ぎ練習後は硯を卷いて机中に整頓する。淸潔を保つと共に硯の破損するが如きことを防ぐことが出來る。要するに毛筆にては毛筆本來に適した用具を使用することが大切である。

(八) ペン書方の用具

ペン書方に用ふるペン先には種々あるがGペン・バンクペン(銀行ペン)デレクターペン、匙ペン等がよい樣であるがその中でもGペンは文字が最も正確に且つ美麗に書き得る點、萬年筆と殆ど同性質である點、各種のペン書法の根柢たる技能を養ふ點等から最も適してゐる樣に思ふ。

インクは種類が多いが色彩は靑色がよい。長くおいても變色せぬもの酸性が適度でペン先が腐蝕せず、又紙中に浸潤したり紙背に透徹しないものを選ぶことが大切である。尙この外には無害なるもの、液が淸澄でペン先より一樣に流れ出づるものを選ぶことである。良質のインクとしては、ライトインキ、アテナインキ、SSSインキ、ブラトンインキ等がよい。かうした用具はつとめて內地製のものを使用さしたい即ち國產奬勵のためからである。

紙は毛筆より大分異つたものを選ばねばならぬ。第一インクの乾き易いもの、厚さは餘りに薄過ぎたり、又紙面がロール紙の如くすべすべとすべり過ぎないものを選擇することである。筆記用紙等は最適のものであらう。

ペン書方にはこの外にペン軸、ペン拭、吸取紙等も必要であるがくだくだしい說明は省略する。

(九) 鉛筆書方用具

鉛筆書方にては鉛筆はあまりに軟かすぎず、又かたすぎないHB印のもの又二B印のものが適當である。

紙も毛筆の如く薄いものではいけない。原稿用紙樣のもの又適當な鉛筆練習帖によることも便利であるが、西洋

紙中の良質のザラ紙が最もよい様である。

この外鉛筆を削るためのナイフ、又は幼學年にてはサンドペーパー（一號乃至二號位のもの）を使用さすと共に更に下敷、消ゴム等が入用である。

下敷はブリキ製のものセルロイド製のもの、厚紙製下敷のもの等あり何れも一長一短あり先づ經濟的で廢物利用出來るものは使用していゝと考へる。

消ゴムは書寫練習に際しては出來るだけ用ひしめない様に努力さしたい。之はあまりに消ゴムにたよつては所謂書寫に眞劍味を缺くおそれがあるからである。

而して用具の取扱ひについては極めて綿密に丁寧に清潔に取扱ふ様習慣づけることが大切である。

4. 縱書及び横書について

文字を書寫するに當つてその文字を縱書にするか、横書にするかについて種々論じられてゐるが眼球の運動上から研究された所によれば横書、縱書上の差はきはめて少いが手指筋肉關節運動上から論ずると横書の方が縱書よりも幾分便利である。しかしながら文字成分線上よりの研究によれば、我が國の平假名は縱書に適し、片假名は比較的横書に適す。漢字の楷書は縱横共に大差がないが行書、草書にすれば縱書が適す。ローマ字の類は横書に適してゐる。社會の實生活の要求としてはアラビヤ數字、外來語使用の關係上横書が要求され特にインクの使用には横書が適する様であるが、而しながら我國にては習慣上から、又從來の文獻を尊重する思想から縱來を要求する。特に漢字は文字美の上から世界の第一位にあり、平假名も音字中で文字美の第一位にある。縱書はわが國民性に適し又文字美保有の意味から毛筆に於ては漢字平假名交りの文は縱書に練習する様にしたい。漢字及び片假名交りの文は横書にても可であらう。

5. 書道大家の閲歴の研究

書の教授に於てその過程を尊び精神修養を重視する意味から、大先哲の傳記等をきいて自己の發奮の資ともするため、書道大家の閲歴の研究をなし能書家となるにその練習に於て如何に苦心せしか、又その平生の生活ぶり或は記錄等の研究をなして授業中の機會をみては話してきかせたい。例へば小野の道風、新井白石等の如き書道家のものをきかすのである。綴方に於て文話のあるが如く書方にても書話なるものがあつてほしい。

6. 成績處理上

（イ） 兒童の成績はなるべく早く處理してやること。これはいふまでもないことである。

（ロ） 處理に於ても教法上の精神と同じくその過程に於ける兒童の努力熱心を尊重してやりたい。成績採點の上にもたゞに出來上つた文字の形體整形の方面のみに着眼することなく、平生に於ける彼等の過程を考慮して、その兒童の忠實熱心に對してはたえず賞讃の辭をわすれない様にしたい。之は兒童に更に發奮の刺戟を與へると共に書方科に對して趣味をもたし興味を起させることにもなる。

（ハ） 優秀な成績品は同學級共に之を鑑賞の資とし教室の後なり、又は適宜の掲示板を利用して掲示をなし鑑賞さす様にしたい。

（三） 國本主義に基づく書方科の環境整理

1. 用具及び教室の整理整頓

前述の通り清潔整頓の習慣養成の上から、又嚴肅緊張精神修養に資する意味から用具の整理整頓、教室内の整頓

を嚴行さしたい。

2. 鑑賞用先哲書道大家の筆蹟等蒐集

實物があれば之にこしたものはないが印刷寫本にてもよい上述の筆蹟類を蒐集して教室内にそなへておく。例へば、小野道風・新井白石・弘法大師・支那の能書家のもの、明端・村田梅石・小野鵞堂・玉木愛石・西脇臭石・香川杉石・中村泰堂・日高秩父・板倉潭石。

その他近代人のものも。

3. 我國の偉人傑士の書を適所に掲示すること

偉人傑士忠勇の士等の書を額などにして、教室内なり又校内の要所要所に掲示することを奬勵したい。特にその鄕土より出でたる偉人傑士・忠勇の士の書などは出來るだけ尊重して額にしてかゝげ、永く保存すると共に更に鄕土愛・愛國心等の國民的情操涵養に資することが大切である。かつて九州地方の小學校を視察した人よりきいたことであるが、鹿兒島縣あたりの小學校を視察してみると、その學校の廊下なり又校内の要所に、西鄕南洲翁の肉筆による書を掲げてゐる學校があり、その他鄕土より出でたる偉人傑士に關する書の類をかゝげてをるので、そゝろにその地にありて故人をしのぶの情を深からしめたいふ話をきいたが、かうした實例をもつてしても偉人傑士の書を掲げることの國民情操涵養上價値の大なることを思ふのである。

4. お正月に於ける書初め奬勵

改つた心持ちで年頭最初に於て精神こめて書ぞめをすることも、又精神修養にもなり面白いと思ふ。家庭に於て各自任意にかゝして之を學校に提出してもよいが、又學校に於て書き初め會とでもいふが如きものを設置して、年頭最初に揮毫さし、この成績品中より優秀なるものを選擇して全校の鑑賞資料としてもよい。之は精神修練となると共に一面本科教授の向上策ともなる。

5. 書方教授の沿革等をしるため手本類の蒐集

例へば千字文・商賣往來・消息往來・口上文・庭訓往來・伊呂波等の如きものを蒐集す。

6. 展覽會競技會を多く開催すること

かうした催しによつて兒童が刺戟され發奮して更に書方科の成績を良好ならしめる。

7. 鑑賞用掲示板を特設すること

學校施設として教室内の掲示板の外にとくにかうしたものを特設して掲示し鑑賞させたい。

8. 書方科に關する雜誌類の購入

學校用又は學級用としてかうした類の雜誌を少くとも一三種は購入しておきたい。

9. 成績回覽

一學級として又一學年として適當な機會を利用してかうしたことをやるのも書方科の向上をなさしめ、又兒童達に趣味をもたしめることにもなると考へられる。

餘　白

(一) 書き方の勞作過程こそ眞に靈肉一致神秘三昧の生活である。
(二) 美的情操的勞作の體驗乏しき人には書き方の味は解せられない。
(三) 書き方は精神修養乃至精神統一上忘るべからざる須要な教科である。
(四) 一點一劃の筆の運びにも心身一如の妙へなる境地が存する。
(五) 名は實の賓なるが如く書はその人の心をあらはす。
(六) 國本的情操的勞作教育としての價値ある書き方に見出せ。

第八章　情操的勞作教育より觀たる宗教的教材の取扱

一、宗教的情操教育と勞作教育の必要

宗教的教育の必要と云ふ問題を提出することは、讀者をして今更宗教的教育の必要を感ぜしやと反問せしむるであらう。然らざれば何と云ふ陳腐な問題だと一笑に附することであらう。だが明治以後の教育界を眺め、非常時日本の現狀を强く見つめた時、强く其の必要を感じ宗教的情操教育と勞作教育に關して提唱せざるを得なかつた。新國滿洲は獨立したものゝ日本の援助なしには一人前に育成しない。世界の各國は經濟的に日本を苦境に陷し入れんとしてゐる、聯盟を脱退した日本は全く東洋の一角に孤立した狀態である。かゝる非常な時局に對して教育者の取るべき唯一の道は、日本自らの魂を呼び覺し、確固不動の信念の上に立つて今後の日本を處して行くやうに國民を導かなければならない。此の重任を背負ふものは宗教的情操教育と勞作教育以外のものでは求められない。

宗教的教育として今論じる場合の宗教の概念は、既成の宗教即ち數千數百年前に成立し、固定した教理信條を只一のものとして奉する宗教を云ふのではない。日に日に彌や榮え行く生命の宗教である。各人の生命に即した、想像しがたい程すぐれた、人生に最も重要な、最も高貴な人格と共に向上發展する力の宗教である。だから生命の存する處には必ず宗教があるのである。然るに世の中には宗教は痴人の夢か老人の幻で、單なる氣休め的な迷信くらゐに思ふ無自覺な人があるが、これは固定せる向上のない既成宗教の殘骸を宗教全體と思ひ込む者か、さもなければ科學の迷信に陷つた者の言葉である。宗教はそのやうなものではない、何人も其の精神の根本には必ず或る宗教

的な要求をもつてゐるのである。西田幾太郎博士は

「宗教的要求は人心の最深最大なる要求である。我々は種々の肉體的要求や又精神的要求をもつてゐる。併しそは皆自己の一部の要求にすぎない、獨り宗教は自己其者の解決である。我々は知識に於て又意志に於て意識の統一を求め主客の合一を求める、併しこは尙半面の統一にすぎない、宗教は此等の統一の背後に於ける最深の統一を求めるのである、知情意未分以前の統一を求めるのである。我々の凡ての要求は宗教的要素より分化したもので又その發展の結果之に歸着するといつてよい。人智の未だ開けない時は人々却つて宗教的であつて、學問道德の極致はまた宗教に入らねばならぬやうになる。世には往々何故に宗教が必要であるかなど尋ねる人がある。併しかくの如き問は何故に生きる必要があるかといふと同一である。宗教は己の生命を離れて存するのではない、その要求は生命其者の要求である。かゝる問を發するのは自己の生涯の眞面目ならざるを示すものである。眞摯に考へ眞摯に生きんと欲する者は、必ず熱烈なる宗教的要求を感ぜずには居られないのである。」

と云ふてゐる。

かゝる生命の要求より生じた宗教は、不完全より完全へ、邪惡より正へ、惡より善へ、醜より美に、不眞より眞へ、不健より健へ、皮相より眞相へ、缺點より無缺點へ、弱者より强者へ、分裂より統一へ、不合理より合理へと歸り來るものである。誠に宗教は見えざる調和であり、秩序であり、眞であり、善であり、美である。換言すれば不完全なる自己を完成するのが宗教である。澤柳政太郎博士は

宗教は「人間の不完全」である事を前提とし、此の不完全を脫却して、完全なるものに爲すと云ふ處に宗教の目的がある」と云ふてゐる。又同博士は教育について『教育は被教育者の「未熟」なる事を前提として、これに適當なる方法を以て成育せしめる。』を以て目的とする事を宗教々育講座に述べてゐる。吉田熊次博士は「被教育者を進歩發達させると云ふことが教育の目的になつてゐる。」と系統的教育學に述べ、篠原助市博士は教育辭典に

「(一)廣義には苟も人の發達を助長する作用を總稱し、被教育者が自然界及社會より受くる自然の感化影響をも其の中に含ましめ(二)狹義には一の人が他の人を一定の方向に導かんが爲に施す有意的にして且具案的なる作用を指す」と述べてゐる。

以上の如く宗教と教育は其說明の言葉や方法には非常なる相違があるが、其の終極する最後の目的は兩者共同樣に「人格の向上發達」と云ふことには何等の差異もない。

然して宗教は人間の不完全と云ふ事を强く極めて深刻に觀察して宇宙の絕大なる力に依り、偉大なる神を信じて人間完成の道に精進せんとするに、教育は未熟なるまゝに置いては價値あるものでないから早くこれを成熟させなければならない。そのため適當なる方法を以て教導する、その任に當る者は教師である。斯くして兩者を比較した時、如何に宗教は魂の奧深く突込んでゐるか、教育が往々科學の傳授、傳達、切實に終つて魂なきものになりやすきかが解る。此の魂を拔きにした科學者、魂のない知者、魂のない物知り、此の位恐ろしい者はない。思此處に到つて今の教育に魂をあたへる者は宗教的情操による勞作教育の外はない。

然らば如何にして現今宗教と教育とが分離するやうになつたか。其の由來を瞥見しよう。

二、宗教と教育の分離

歷史を繙く者は何人も認める如く、宗教と教育の關係は深く且つ遠いのである。實際洋の東西を問はず、古今の

文明中より宗教を拔きにして文明があつたであらうか、文化があるであらうか。然り宗教なしに現今の文化は思惟することが出來ないのである。だが假に宗教を拔きにして考へて見るなら、殘るものは只々鐵筋の建物や、アスファルトの大路のみである、否それすら或る信念のもとに設計し、勞働した人々の事を思ふ時、宗教を無視しては考られない。況や人間完成を期す宗教に於てをやである。古くは宗教の名に依てのみ、教育も行はれ、哲學も藝術も繪畫も行はれたのであつた。だから一切の文化現象は宗教と云ふ母體から生れたのである。

斯樣に深い關係をもつて居る宗教と教育とが如何にして現今の分離主義を取る樣になつたか。世界いづれの國に於ても、今日の分離主義を取る迄には遠い複雜な歷史を有することである。先づ西洋のそれを見ると、中世紀の間は教會が總ての權威を占有し、何事も從來の傳統的固定的な教權を以て支配した。それがそもそもの誤であつた、正に宗教の邪道であり、墮落であつた。眞に生きんとする人には、誤まれる宗教の押し賣りは苦しくてたまらなかつた。その階級的貴族的舊習の反動は宗教改革に現れ、眞に生きようとして近代文明の新途を開いた。而し新教たりとも尙固定的教義信條に依て近代の延んとする要求に適應しなかつた。

一方教育は科學の助力に依て近代的必要に應じ自由に發展した。此處に兩者の衝突を發し分離運動が起り、教育が教團の手より離れ國家の權內に歸せんとする端を開いた。この方針の手初めとして宗教團體より教育を分離せしめ其の支配權を國家の手に移し、而して次に學校內部に宗教的教科の分子を排除する目的を達した。

近世は排除の實行期とも言ふべき時代で其の最初の運動はドイツで起つた。彼のフリードリツヒ・ベルヘルム一世は西紀一七一七年に法令を以つて寺院法と教育法令を分離し、一八五〇年の憲法を以つて教育行政を國家の手に收め學校は國家の學校であると言ふ樣になつた。一八一八年の憲法會議に「社會黨員の宗教は私事なり」と言ふ標語のもとに宗教科廢止を主張し、幾多の紛擾の結果、宗教科を公立學校より除くことに決した。然し其實宗教教育の實施は教師及生徒の自由意志に依つて決することが出來た。故に實際內容は大學に神學部あり、小中學校に宗教科ありて其の首位をしめる有樣であつた。

フランスに於てはナポレオンの小學校令より長い紛爭を經て一八八二年僧侶より、學校教育の權を奪ひ、一九〇二年宗教科を排除して、以後宗教科に換へるに修身科を以てした。形式的には分離しても實際は教會の手に依て宗教的訓練は行はれて居た。そして學校に於ても多くの便宜を與へて居るので兩者が全く分離したとは言はれない。然して修身科は振はないで宗教々育が盛んであるとは面白い現象である。

英國は宗教々育を認めてゐる。けれども公立學校は全然宗教科を設置せず、修身科すら系統的に用ひて居ない。然し後に述べる如く生徒は宗教團體に依つて訓練された、私立學校に於ては自由である。

上述概觀せる如く各國は宗教科を排除し、そして修身科が之に代らうとしたのが近世の傾向であつた。彼の倫理運動の如きは大いに影響してをる。

教育より宗教を分離せしめ、直に修身科を以つて交換されて平氣な程人間は簡單なものではない。彼の米國の如きすら二百餘萬の生徒は二十餘萬の日曜學校に依て宗教的訓練をなされてゐるとの事である。佛蘭西では教會に於て每週訓練され學校も相應な便宜を與へてをる。英獨の如く或る程度まで宗教々育を認めてゐる國は言ふまでもなく其の機會が多いのである。

斯く觀じ來れば一見兩者は分離せる如くして實際の教育と宗教は依然として深く關係してゐるのである。彼の國の兒童生徒は我が國と異つて宗教的雰圍氣の中に育成され、又理解ある教師の人格を通して多くの感化影響を受け

て教育されるが、此の點になると殘念ながら我國の如く宗教的影響の少ない國は世界にないであらう。

分離運動の精神は、宗教無視や排斥でない事は云ふまでもない、彼の文藝復興に依て呼覺された良心の自由と、理性の權威とを獲得せんとした人間の自覺であつた。衷心より自己生命の要求する宗教を得んとした產みの惱みであつた。古い傳統を破壞して新しい何物かを獲得せんとする運動に外ならない。

宗教に對して自覺も理解もない我が官吏、教育者は、彼の表面を模倣したものだから耐らない。宗教の排除や敵視を早呑込みし、無宗教を誇る教育者すら現れる樣になつた事は遺憾の事であるのみならず前途が思遣られてならぬ。

我が國に於て學校教育より宗教を除いたのは明治以後の制度で明に定めた。此の分離主義を取つた事は、我が教育行政上確に賢明な策であつたが、宗教的情操の陶冶を缺いた事は非常な誤りであつた。今其の歷史を瞥するに德川政府は戰亂の跡を收める爲の教育策として、上流に儒教を取り、一般人民の教化に佛教を取つた。其の結果信念のない道德、宗教を離れた教育が、彼等士人の頭となつた。鎖國平和の日本は此の士人に依て支配されても、天下太平を夢見てをられた事だらうが明治になつても此の士人風が官吏となり、教育界まで支配したのだから耐らない。廢佛毀釋の運動も故なき事ではないのである。是の士人風の雰圍氣に、現實主義や科學萬能といふ樣な西洋思想が影響して、宗教分離は飛越えて宗教排斥氣分にまで及んだ。そうして無宗教の國民として教育されて來たのである。彼の田中王堂氏や松村松年博士の反宗教思想・嘉納治五郎氏の宗教無用論等など當時の思想を雄辯に語つてゐる。

如何に無宗教に教育しようとしても、生命ある我國民は無宗教に教育さるべき道理はない。歐米の科學萬能主義の洛流に醉はされて、其の丸呑みに苦しんでをつた時代は夢中に過ぎ去つた。東洋文化の最善の果實を極東で結ばしめた我が國民の宗教心は、不安を來し動搖を初めた。明治末期から大正に亘つて明にこの事實が認められる、彼の低級なる迷信の流行や畫一的な學校教育より寺小屋式の精神教育が讃美され、或は民衆各種の運動、宗教文學の流行等枚擧に遑ない程である。これ古きを破つて新しき何物かを創造せんとする閃きである。全國處女會指導者大會及高等女學校長會議に於ける宗教上の便宜を與へると云ふ申合せ、全國小學校教育大會に於ける宗教々育問題の討義等教育宗教研究熱が近年盛であつた。此の一・二年は特に日本精神の研究が顯著なる傾向である。

三、宗教的情操教育と諸教科との關係

實際問題として吾人が教科書に現れた教材を取扱ふ時、宗教的陶冶を施す機會が非常に多いのである。然し宗教と云ふことの意義の取りやうに依ては差異を生ずることであるが、學校教育に於て考る宗教は勿論既成の宗派教育であつてはならない。宗教の本質に觸れ本質より發する人間の魂を育む處の宗教でなければならない、此の意味での宗教的陶冶は獨り修身科のみではない、國語科の如きも充分に宗教的陶冶に貢獻し得る機會が多い。算術の如きは精密科學の上に成立するものであるが、スペンサーの云ふ如く科學の陶冶は道德に非常に貢獻する故、矢張り宗教的陶冶に對して貢獻する餘地が多い。殊に小學校に於ては數を抽象的に取扱つてゐないので、具體的のものに關係づけて取扱つてゐるから宗教的陶冶に關係ないと云ふことは出來ない。地理も勿論、歷史は殊に多い。理科で養ひ得る宗教的情緒或は情操は非常に廣く且つ深い場合をもつてゐるやうに思はれる。圖畫や手工も子供の描かせる題材の質に依て宗教的のものに解する事が出來る。觀賞材料に至つては宗教的題材が極めて豐富である。手工は圖畫に比して其の範圍が少いかも知れぬが、是も矢張り情操的な効果を擧げて行くことが出來る、決して宗教的陶冶

に無關係ではないと思ふ。音樂と宗教は勿論離れ難い關係を持つてゐる。宗教的情操を陶冶するには重要な役目をもつてゐる。體操これも身體的動作と宗教とは相當に關係深く、又、身體の活動から起る影響も宗教に全く無關係ではあり得ない。

斯く考察し來れば普通教育に於て授くる全科全教材は何れも宗教的陶冶の機會を有するのである。又あるのが當然でそれが無いものゝ如く考へ來つた從來の教育は非常な誤であつたのである。勿論この誤は所謂既成宗教又それの附物としての迷信、及び宗教々育を既成宗教を、教へ込むといふ如く狹義にのみ解釋してゐたことにも原因してゐる。されば是等の誤を一掃し去つて、總ての教材の裡に宇宙的意義と人生的意義とを發見することに意を用ひさへすれば、普通教育上に於て授くる教材以外に、殊更に宗教的教材を取込まなくとも、充分に宗教的感化を與へ得ることは言ふまでもない所である。斯る意味に於ける宗教的教育に依てのみ信教の自由は全うせられ、自己に適はしき宗教を任意に選定し得るのである。普通教育に於ける宗教的教育は何宗を信ぜよ、斯く〳〵のことを信ぜざるべからずなどと、固定不動の既成的宗教を強ふべきでなく、さういふ教育は教育上斷じて許すべきでない。

四、小學兒童の宗教觀

小學校の兒童に宗教などの考があるだらうか？　それについて尋常小學校五學年生六百人に對して調査した結果を次に示さう。

第一彼等は如何に神を概念してゐるかを調査するために

1. 神や佛はあるものですか、無いものですか。
2. 神や佛の居る所をお書きなさい。
3. 神や佛の正體はどんなものですか。
4. 神や佛はどんな形をして居るのでせうか。

の四問題を課して答を求めた。第一問題は神の有無について彼等兒童は如何樣に考へて居るかを知るための問題である。其の答は六百人中全部有る事を肯定して、否定者は一人も無かつた。第二問は神の存在を知るためで其の答は

家に（佛壇、神棚）居ります。	一二〇人
世の中に居ります。	一〇〇人
お寺に居ります。	一〇〇人
天に居ります。	六〇人
天國や地獄に居る。	二〇人
神棚に祭つてある。	一〇〇人
お宮に居ります。	二〇人
宮城に居ります。	一〇人
わかりません。	七〇人

第三問と第四問は神の本質に就て彼等は如何に考へてゐるかを調べたもので、第三の問に對して「影も形もありません」とか「どんな形もしてゐません」の答が五百四十人、不明の者六十人であつた。第四の答は

見えません。　二四〇人
形はありません。　一三〇人
心ですからわかりません。　九〇人
知りません。　四〇人
拜む處にあります。　五〇人
函の中にかざつておく。　一〇人
わかりません。　六〇人

第二は靈魂問題について次の如き問を出して調査した。

1. 人間には魂が有るでせうか。無いでせうか。
2. 魂はどんなものでせうか。
3. 鬼、ゆうれい、惡魔などあるものか、ないものか。
4. どうしたら鬼、惡魔、ゆうれいは退けられるか。

第一問は靈魂の有無を調べる爲の問題で是は六百人中六百人、其存在を肯定して居る。否定したものは一人も居らない。第二問は靈魂の本質についての調査で其答は

人間の樣な形をしてゐる。　四〇人
光ります。　四〇人
心だから見えない。（又は見えない）　二〇〇人
圓くして見えない。（又は圓い）　一二〇人
心です。　八〇人
火のやうにもえて光るもの。　四〇人
赤く丸く長くなつてゐる。　四〇人
人が死ぬ時、屋根の上にすうと見えます。　四〇人

第三問は惡魔の有無について答を求めたもので、其の答は六百人中惡魔は世の中にあるものだと肯定した者三二〇人、無いものだと否定したもの二八〇人であつた。第四問は惡魔を退ける方法を問ふもので、肯定者は次の如く答へてゐる。

神樣に祈る。
退けられない。
武器で切りはらふ。
神樣に賴む。
おちついてゐる。
其人のうらみを持つてゐるから退けられない。

否定者の答は「そんなものはないから大丈夫です」と云ふのが大部分であつた。

第三は神の能力を調査する爲次の四問題を課した。

1. 神(佛)にどんな不思議がありますか。

2. 御祈禱は効能がありますか、ありませんか。
3. 怖い時、恐しい時、神佛に賴る心が起りますか。
4. 神(佛)を賴む時はどうしたらよいでせう。

第一問に對しては六百人中六百人までが神に何等か不思議のあることを認めてゐる。
第二問の祈禱の効能は六百人中、五百六十人迄が肯定してゐるが、四十人は否定してゐる。
第三問の恐れる時依賴心の起るもの六百人中五百二十人、然らざる者八十人である。
第四問の答を數の多いのより別擧すれば次の様である。

一心におがみます。
心を落ちつけてすがる。
手を合せて、おじぎする。
形を正しておがむ。
神様にそのことを祈る。
お賴する。(又はお祈りする。)
ふだんから神佛を大切にする。
初物をあげておがむ。
何か供へものをして拜む。
神酒をあげる。

第四は信仰の動機を調べる爲「神(佛)をどうして有難いと思ふ様になつたか。」の問を出して答を求めた。其答は次の様であつた。

善惡を正すから。
神は世の中を守るから。
人を守るから。
私等を助けてくれるから。
ごりやくがあるから。
國を守るから。
名高い人だつたから。
神佛は昔親切にしてくれましたから。

第五は彼等自心の信仰を調べる爲に「有難いと思ふ神(佛)の名をお書きなさい。」を出して答を求めた中で最も多數なのは、天照大神の一五〇人と佛様(又はお釋迦様)の一五〇人、其の他は略同數で、天皇陛下、神武天皇、仁德天皇、水天宮、神様、大神宮、御先祖、弘法大師、キリスト様等の答があつた。

第六は兒童の未來觀を調査する爲めの三問題を課した。

1. 極樂、地獄、天國などあるでせうか。
2. どうしたら行けるでせう。
3. 人が死んでから生れ變ることがあるでせうか。

第一問に就ては極樂、地獄のあることを肯定して居る者は六百人中、五百二十人、無いことを認めてゐる者八十人であつた。第二問のどうしたら行けるかの答は

死ねば行かれます。　三六〇人
行かれません。　八〇人
忠義孝行をする。　九〇人
惡いことをすれば地獄に行く。　四〇人
不明。　三〇人

第三問の再生の問題に對して六百人中、「生れ變りません」と答へたもの四八〇人、「生れ變ります」と答へたもの一二〇人であつた。

第七は宇宙觀を調べる爲め「世界は誰が造つたか。」の問を出して答を求めた。六百人中

神樣がお造りになりました。　二〇〇人
天皇樣がお造りになりました。　一二〇人
自然に出來ました。　八〇人
天照大神が造りました。　八〇人
太陽が造つた。　四〇人
不明。　八〇人

第八に兒童の人生觀を調査した。其の問題は

1. 生きてゐることは苦しいことですか、樂しいことですか。
2. 早く死にたいか、それとも何時迄も生きたいか。
3. 人が死んだら魂はどうなるでせう。
4. 魂は何時迄もあるでせうか、なくなるものでせうか。

第一問は人生を苦と見てゐるか、樂と見てゐるかを調べる爲の問であつて、六百人中五百六十人は樂しいことを答へ、殘る四十人は苦しいものであることを答へてゐた。

第二問の生死については、人生を苦と訴へた者も樂と云ふ者も總べて同じ樣に「いつまでも生きてゐたい。」と答へて居る。第三問の死後の靈魂についての答は、六百人中

死ねば遠い處へ行きます。　八〇人
死んでも魂はなくなりません。　二四〇人
出て飛んで行きます。　一二〇人
人からぬけ出て赤ん坊にはいる。　四〇人
魂はなくなります。　一二〇人

第四問の靈魂の存在について六百人中「長くたつとなくなる。」と答へた者四〇人、「いままでもある。」と云ふ者四〇〇人「なくなる。」と答ふる者一六〇人であつた。

第九に因果應報に對して彼等は如何なる考を持つて居るかを調べる爲に次の三問題を提出した。

1. 善い事をすればどんな報があるか。

2. 惡い事をすればどんな報があるか。　三八〇人
3. 其報は誰がするか。　一七〇人

第一問に對する答は善因善果の考であつた其の重なるものは　一〇人
善い事をすれば善い事が來る。神樣や佛樣になれる。有難い事が來る。ほめられます。後に出世します。立派な　四〇人
人になれます。其人は段々榮へます。
第二問に對しては其反對の惡因を造れば惡い結果になると云ふのが大部分であつた。
第三問の報は誰がするかの答は
それは神樣がします。
人間がします。
お父さんがする。
不明。

第十に家庭に於ける信仰狀態は如何樣であるかを知る爲の問題

1. あなたの家には神棚や、佛壇がありますか。
2. 自分の家で神樣や佛樣を拜む人は誰ですか。
3. あなたの家の宗旨は何ですか。

第一問に對する答は六百人中六百人、佛壇や神棚のない家はなかつた。第二問に於ても一家の內祖母か、父か、母か、誰かが禮拜してゐて禮拜のない家は一軒もなかつた。第三問に就ては充分の結果が得られなかつた。只佛教が過半數を占めてゐる事丈は知れたが、其の他は不明であつた。

此の調査は難問題で、成人にも答へられないとかいろ〳〵の議論もある事であらうが、此處では只生徒が此の問に對して何と答へるか、それに依て宗教的教育の參考にしたい考で課したものである。

五、小學校に於て實施すべき宗教的情操教育と勞作教育

小學校に於て實施すべきものは、前にも述べた通り宗派的教育になつたなら大なる弊害が生じる。それについて文部省訓令第十二號に「一般ノ教育ヲシテ宗教ノ外ニ獨立セシムルハ學制上最重要トス依テ官公立學校及學科課程ニ關シ法例ノ規定アル學校ニ於テハ課程ノ外タリトモ宗教上ノ教育ヲ施シ又ハ宗教上ノ儀式ヲ行フコトヲ許サザルベシ」(明治三十二年八月三日)と規定してゐる。訓令の宗教と云ふ意味は一定の開祖、一定の教理信條、一定の信徒を有し、一定の布教場を有する既成の宗派宗教即ち嚴密の意味の宗教を指すのである。從つて宗教そのものゝ否定ではない。宗派教育の否定である。吾人は宗教的情操や信念の養成につとめ、兒童が他日成人となり正しき彼等の生命の要求する宗教を信ずるやうになるその基礎の教育を行ふものでなければならない。宗教的の的によくよく注意されたい。

吾人の教育は宗派人を養成するのでなく國民の教育である故、我が祖國の神々に對し、又吾人の祖先に對し、國民としての自覺を常に呼び起させなければならない。我等は我等の祖先の踐み行ふた跡の道をたどつて人格の完成へと進むのである。佛陀や基督は偉い、然し主客を顚倒してはならない。他に材料を求めるより先に內なる材料を生かさなければならない。

（一）宗教的情操教育と教師

如何なる教科に於ても教師の修養を必要とすることは勿論である如く、宗教的情操教育に於ても教師の宗教的修養と云ふ事が根本的の要件である。祖先の靈に對する祭禮も知らず、神社に向ふ儀禮一つ心得てゐない教師に依て宗教的情操の陶冶をしようとしても、それは二階から目藥を刺すやうなもので何の効果も上らない。由來宗教は是也と端的に說明することは困難なもので、自らの體驗に依てのみ味へるものである故、或る時は白熱的活動となり或は鮮血の滴る樣な深き體驗によつて直觀自證すべき人生の秘義である。かゝる性質を持つ宗教は他の學科と非常にその趣を異にしてゐるから一層教師は宗教の理論と體驗とを積んで、そうして兒童教導の任にあたらなければならない。教育家が此の事に徹底したなら、生命なき教育は生命ある教育と變るのである。誠に宗教的信念の養成は偏に是を說き是を敎ふる人の信念そのものゝ自然的感化に依る外はないのであるから、先づ第一に敎師自身が徹底なる宗教的信念の人であつて欲しい。

その修養法としては、第一に理解を進めるため宗教及び其の敎化、或は其の施設と其の內容について研究を怠らぬ樣努めること、或は敎育團體を中心に講習會など開催して宗敎上の理解を進めるも望ましい事である。第二は敎師の宗敎的信念の確立によつて、その敎養に資すること。それには師範敎育に於ても一層宗敎的陶冶に力を注ぐ必要がある。

（二）兒童の宗敎的情操敎育と勞作

1. 兒童の宗敎的心理

A 幼年時代 六歳……八歳

(1) 想像力が旺盛で實物と想像とが混同され、何事も信ぜんとする輕信性が强く、神話やお伽噺を最も好む。人間生活の眞實を現す物を兒童の心內に印象させて行くに適する時である。

(2) 被暗示性、好奇心に富み、模倣作用は自發的となり敎育者の感化の强き時である。

(3) 活動性に富み、物を整頓し或は組立てる事を樂み、家事に參與する事を望む時である。宗敎的活動等利用して効がある。疑問を起し解決を求むる時で自發的理性の萌芽である故に、機に乘じ時に應じ宗敎上の眞理を具體的に說明すべきである。

(4) 迷信多く感情等發達して來る故情操敎育に注意すべき時である。

B 少年時代 八歳……十二歳

(1) 此の時代は精神の發達が著しいので、神話お伽噺よりも傳記談歷史的偉人傳を好む。

(2) 兒童の自我が發達し主客一致の實現を見る時で社交性が活動して來る。故に宗敎的朋友に注意すべきである。

(3) 機械的記憶が强大となる故、宗敎上適當なるものを暗誦させるに便の多い時である。

(4) 身體的發達が確實になり、忍耐永續性を增し習慣づく時である故、宗敎的勤行及び訓練に効果が多い時である。

(5) 此の時代は青年期に入る過度期であるから兩親敎師等に對して不信任等の念をもち易い故注意すべきである。

2. 諸敎科に依る宗敎的情操陶冶と勞作

宗敎は他より押し賣りすべきものでない、宗敎は生命の要求である故、各自の內面に發現する宗敎的要求に留意しその發展につとめることが重要なることである。幼少年の時期に於て日曜學校などで、或る特定の宗派の敎理信條を押し賣りさせた結果、これが青年期に至り自己の生命にピタリと合はずして宗敎的煩悶をする者が偶々あるはこ

の弊害である。兒童の心理を無視し、如何なる要求ある時期かを考へず、自己の宗派を弘めんとする利己的な宗派人の罪である。此の時期の要求は成人の如き既成宗教を求めてゐない。他日彼等が成人の後信仰すべき宗教の基礎となる宗教的情操陶冶の程度の要求を滿足せしめることが必要である。

諸教科による陶冶の問題はこれのみにても一書をなす程に廣大なる問題であつて、限られた紙面では細說否概說も許されない。各教科を通じてかぎりなく情操の陶冶と勞作の機會のあることは諸教科との關係に於て述べた通りである。比較的關係のな少いやうに思はれる理科の如きでも、宇宙の森羅萬象に對する神秘、超科學の世界を直觀させる宗教的陶冶の機會が多い。ニュートンでもケプレルでもワットでも大なる眞理の發明發見をなした人々は、最も高く宇宙の神秘を直觀したからである。理科に於て此の境地まで精進させたい、かくしてこそ萬象に對する敬虔の念も養成されるのである。歷史の如きは全卷全課を通じて陶冶の教材に滿ちてゐる。大袈裟に云ふなら日本の歷史は神ながらの道の歷史であると云ふことが出來る。然し如何に良教材があつても教授者の取扱に依て深い淺いの別を生じ、政治史的とも戰爭史的ともなつて終るのであるが、それは歷史教育の目的でない。やはり一世一代に名をなし活動した人格の奥底に躍動してゐる强い信念に觸れしめ、彼等をして感激し偉大なものに對し憧れを持つて進むまでにならなければならない。

3. 教科以外の讀み物による宗教的情操の陶冶と勞作

教科書以外の雜誌其の他の讀み物中、宗教的材料に富めるものを選擇して、課外讀み物として推奬する事も望ましい事である。

4. 體驗に依る宗教的情操陶冶と勞作

以下紙數の都合上說明を略して要項のみ擧げることにするが、此等の行事を通して充分情操の陶冶と勞作教育の實を擧げたい。

A　學校を中心としたる場合。

(一)三大節及び其の他の儀式。

(二)追悼會(慰靈祭と稱して學友の靈をなぐさむるも可なり)

(三)理科祭(理科實驗に犧牲となつた動植物の靈を祭る)

(四)墓參(學友、教師、軍人、其の他)

(五)弔問及見舞。

(六)氏神祭(業を休んで參拜)

(七)人形祭(女子をして破れた人形を集め其の靈を慰むる祭をなさしむ)

(八)五節句。

B　家庭を中心とした場合

(一)神棚及び祖先の靈に對する禮、及び祭壇に關する手傳。

(二)氏神祭及鄕土の神社に對する禮。

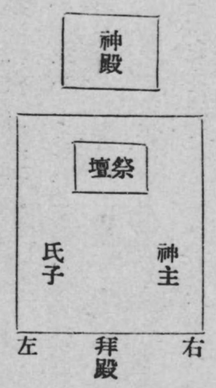
(三)神社境內の清潔整頓に關する手傳。

(四)墓參、弔問、見舞。

C　神社參拜の作法

正式參拜の場合も團體と個人との二つの場合がある。團體の場合は一同社前(神社の庭)に集合し、神主の禊を受け各學級代表又は全生徒代表は教師と共に拜殿(イ)圖氏子の位置に參進して玉串を奉る。一同は代表の拜即ち最敬禮と共に拜む(此時教師の號令にて拜むも可也)個人の正式參拜は前者代表と同じく玉串を奉るを普通としてゐる。但し位階勳等に依て異る場合もあるが今は極めて普通の場合を云ふ。

イ圖

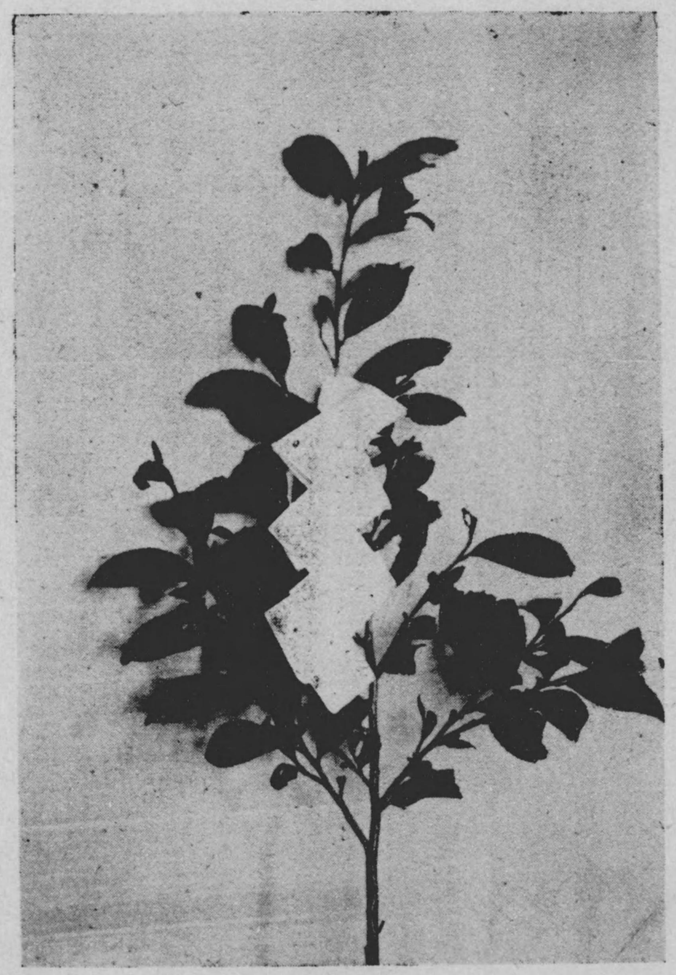


「註」神社參拜の作法の中野氏著「皇國教育の新使命」國民作法と神社參拜の章參照。

神樣の國にうまれて神樣の道がいやなら
外つ國にゆけ(光格天皇)

玉串を奉る作法

玉串は榊に御幣をつけたもの別圖の如し。玉串用の幣の作り方(實物大)點線を切りてつくる。



神主は玉串を兩手に持ち口の高さまで捧げ　右手の平を上に向けてもつ
取り　……の形となり、座を立ち神殿の正面に出て（此の時は直角に歩を進む）進み祭壇より約三歩手前にて、爪先を立てゝ坐し、ユウと稱して輕るく禮をするそして膝進とて右膝より膝頭にて輕るく三歩進み、兩足を踏み整へて體を正しユウとて輕るく禮をし、玉串を　右手の狀態より廻轉して　右手　左手　の如く持ちかへ玉串の先を自分の方に、本の方を神前に向け、兩手の平を上に向けその上にもちて祭壇に奉る。然して拜み（直角になる程上體を屈す）拍手二ツ（拍手は兩手を合せ右手の指先が、左手の中指先より、二ツ目の節の處にまで引いて、二ツ靜かに打ち、又兩手をそろへる）そして又拜み、次に輕るくユウをして膝頭にて二三歩後退して立ち、そのまゝ後さがりに三歩退いて、直角に轉廻して着席、拜む時は笏を持つが正式であるが、笏のなき場合は扇を代用するも可也これもなき時は、手は膝に置き普通の作法に從ふ。立式の禮の場合は、此の作法に準じて行ふ。

右手の平を上に向けてもつ
……の如くして持ち來りて、參拜者に渡す、參拜者はそのまゝ受　左手の平を下に向けてもつ

略式の場合は個人にて自由に參拜した時である故身體を正し、心を正して拍手を打ちて後拜めばよい。

5. 宗教的情操教育上の注意

(一)宗派的教育にならぬ樣つとめること。
(二)他人の信仰に對して敬意を拂ふべき心得をさとらせること。
(三)信教の自由の意味を理解させること。
(四)迷信の避くべきことを知らしめること。
（但しそのため正信を破壞してはならない）

第九章　算術科の情操的勞作教育

一、情操的勞作と算術教育

(一) 教則より見たる算術科の考察

教則に「算術は日常の計算に習熟せしめ生活上必須なる知識を與へ、兼ねて思考を精確ならしめるを以て要旨とす」との明文があるが、これを考察して見ると種々なる解釋が與へられる。第一に日常の計算とは一體どの範圍までを指示するのかが問題となる。一口に日常の計算とは言ふものの日常普通の生活に直接交渉のある程度の形式的計算のみでよいのか、或は又それが國民生活として將來伸び行く日本の發展をまで考へに入れた、即ち文化に後れない丈の日常計算を言ふのか、又計算に習熟せしめると言ふのは數字を羅列した式算を誤りなく迅速に答を見出すことで足りるのか、事實問題を處理するに十分なる計算能力を與へるものであるものか、而してそれが單に實際的實用的生活に役立つだけでよいか、科學的眞理探究にまで役立たすことを前提として行はなければならないのか、次に生活上必須なる知識を與へるとは一見實用的知識を與へるやうに見えるが併しその知識の範圍はどうか、知識を與へるとは物を傳授する故に子供に授けると言ふのか、知識を充分に與へさへすればそれでよいのか、又思考を精確ならしめるとは算術教育に依つて果して一般的な思考を正確ならしめ得るものかどうか、その思考力を陶冶する程度如何、又思考を正確ならしめるべく努力する丈で數學教育の目的が達し得られてゐるのか、どうか、教育の

實際に從事してゐるものはどの程度までに算術書を理解し運用し改造發展せしむべきかについて、充分なる考察をして指導觀を樹立せねばならぬ。

（二）數學教育の改造問題

數學教育の改造運動について起つた新主義數學教育に於ては、從來の數字論理の整然と嚴肅な秩序の上に立つた難解の孤立主義の抽象形式の數學を排して、實驗實測の重要視と函數概念を明確ならしめるてふ、所謂學の爲の數學を斥け、出來得る丈簡便な容易な方法で、實際役に立つ實用の數學に改造せんとし、純正數學より實用の數學に轉換せんとしてゐる。

本邦に於ける數學教育改造運動の第一人者たる小倉博士は、數學教育の最高目的は科學的精神の養成にありとし「吾々文化人として生活を營む以上には、たゞ雜然たる記憶、斷片的な事實の社會のみではいけない。たとひ直接科學上の問題でなくとも日常生活に於て行はれる判斷や批判の中には科學的精神が最大なる要素として働いてゐることは何人も爭ふ事は出來ない。人間の生活、人間の理想を眞に發展せしめ創造せしめる爲には科學的精神を高調せねばならぬ。而して數學の科學的核心とは何か、曰く函數概念である。「函數概念こそ最もよく科學的因果關係を語るものであり、而もそれと同時に最も廣く且つ深く人間生活に交渉を持つからである」と。

之を以て博士は實用數學と理想主義數學との調和を唱へてゐられるのである。かくして新時代の算術教育の方法として兒童の實際生活の算術化、算術の生活化が叫ばれ、具體的直觀的實驗實測が重んぜられるに至つたのである。

（三）算術教育と勞作

新主義數學の思潮より見ても算術教育の目的は、單なる數理の詰め込みのみにあらず、問題を解くことに依つて養はれると考へた形式陶冶說の如き勿論信ぜられない。新時代の算術教育は鉛筆と學習帳のみの時代を去り、黑板とチョークのみの時代を過ぎて、兒童自らの生活に數量關係を適用して作問し、更に數量的關係の表現を理解せしめるやうにせねばならぬ。

斯うした新時代の算術教育に於ては、數量關係の理解と共に事實關係をも明瞭にして進まなければならぬ。數量關係の理解はしばらくおくも事實關係を明瞭ならしめるためには、數量に關係を持つ經濟的事物に對して事實的の知識を明瞭にしなければならぬ。例へば家屋建築の營爲からは設計圖の作製とか、設計圖から割り出される所要木材の數量、木材の時價、地業に要する材料と其の時價、勞銀等々種々の方面にわたつて研究調査しなければならぬ。即ち家屋建築といふ事實關係の明瞭を期せねばならぬ。

如斯、事實關係を明瞭ならしめる算術教育は勞作組織の形態的觀點と一致するものである。然して學校教育に於ける勞作は、勞作組織の形態的成果を要求するものでないから教育の制約を受ける勞作と新時代の算術教育とは相即不離の關聯に立つのである。

（四）算術勞作に於ける情操的取扱

勞作主義教育を分析すれば其の一面に於て精神的方面を重視する點も多分にあるが、算術科に於ては比較的精神的方面特に情操的方面には、やゝ關係の薄きやうに考へられてゐるのが普通である。而し算術指導にあたつて身體的勞作により從來の無味乾燥と思はれた教材が興味化して行はれ、且つよりよく理解せられて行くことは算術指導の一大改造であつて、誠に喜ぶべきことであると共に更に一歩を進めて、情操陶冶に迄考慮することは肝要なこと

ではなからうか。正確なる理解は必ず兒童に正しきを愛する感情を起させ、知識的感情即ち知的情操が養はるることとなる。又分團的勞作又は團體的勞作の指導に於ては不知不識の間に相互扶助の觀念が養はれ自他を論ぜず、正善を快感し邪惡を快とせざる倫理的感情即ち道德的情操も培はれるのである。要するに勞作によつてより易く興味的に理解せしめた其の奥に情操的方面を培はんとするのが主眼である。

左に一二の實例を擧げて見よう。

二、實際例

（一）尋常科第一學年

低學年の兒童生活が遊戯的作業的であることは今更心理學者の言を待つて喋々すべきでない。兒童が作業に遊戯に全生命を傾けて、全一的に能動的に且又創作的に働くことも周知の事實である。この遊戯、勞作をなしつゝある間に將來への發展となるべき初步の數量的生活を、自然になさしめるやうに考慮することは當然のことと言はなければならぬ。

勞作分團を明確にするため三つに分ける。即ち

1. 個人勞作。
2. 分團勞作。
3. 團體勞作。

然し實際に當つては交錯する場合が多々あることを附言して置く。

個人勞作

個人勞作とは兒童の個人作業の謂である。兒童の個人作業は從來も行はれてゐる所であつて、教室に於て教師が用意した數圖や其の他の教鞭物で數へ方の作業をすることや、運動場の小石を拾ふ等の作業は隨處に行はれてゐる事實である。

而し一歩を進めて、兒童の生活により近く關係の多きものの中からその機會を見出して行ふことは大切な事である。

○オハジキを幾つここに持つてきて下さい。

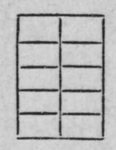
○先生の机の上から筆を何本持つてきて下さい。

○あなたはいく本鉛筆を持つてゐますか。

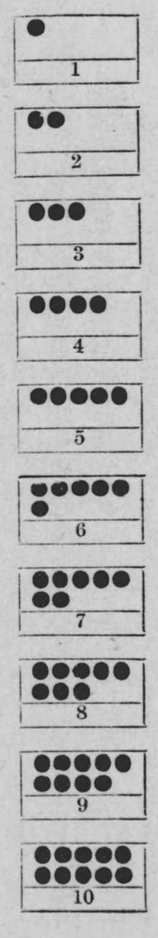
等の問答によつて興味的に數と量との關係を結びつけて行くのも面白い。

こゝに兒童によつて數圖を作らせる例を示して見よう。

先づ八つ切の畫用紙を十等分した線入のプリントを渡し各兒童に鋏を用意させる。



「紙にすぢが引いてありますから其のすぢ通り切つてごらんなさい」子供は喜んで切るであらう。「何枚になりましたか。」「十枚になります」こゝで第一次の十以下の數へ方は不知不識の間に復習できるであらう。次に色紙を小さく圓くうちぬいたのを兒童に一人五十五枚宛分けて糊を用意し、先に切つた畫用紙に次の圖のやうに貼らせる。



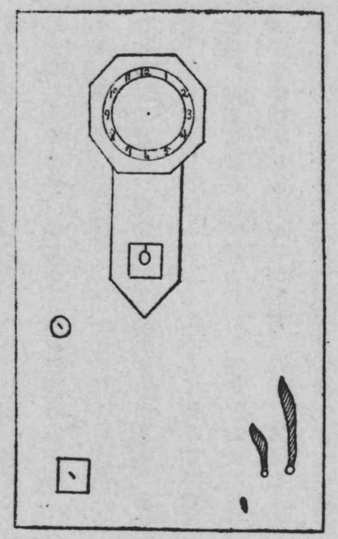
標本としてどこにもある數圖を見せてをけば、兒童は一年生といへども、なか〳〵うまくやるものである。兒童の勞作中にその中の二三のものは種々な發見をするであらう。先づ並べて見てから貼つた方がよいといふことや、何かしるしを附けた方がきれいにゆくとか、可成の時間を要することでも、子供は時間的の觀念などは超越して作業を進めるであらう。出來上つた子は順に並べて見たり、隣の子のを手傳つたり、他人のと比べて見たり丸を數へて見たり盛んに活動し續ける。そこに情操的に作業が培はれるのである。斯うして自ら作つたカードによつてカード拾ひや、大小比較の遊戯も行はれ又行はしめることも出來るのである。貼り紙に用ひた紙は丸のかはりに兒童の好む動物（例へば犬、馬、兎）等を切つて（尤もうち拔きに道具は要るが）行へばより興味的に出來るであらう。

分團勞作

低學年殊に入學當初の子供は他人と協調して行くことは誠に不得意である。入學前の生活は殆んど個人的であるが爲めに共同する協力するといふ所謂社交性に至つて乏しい。お互に助け合つたり協同し合ふことが少い。各人が我儘を發揮して思ふ通りにしようとする傾向が多い。他人の物といふ觀念は乏しいが自己の物といふ觀念のみは比較的はつきりとしてゐる。隨つて個人勞作よりも分團的な勞作になると餘程困難が伴ふもので、又それだけ教育的効果は大である。

時計の製作

六月十日は時の記念日に當るので其の頃にやらせるのは面白い。一年生の兒童には少し困難な樣にも考へるが或る程度まで準備してやれば相當面白味のあるものである。先づ學級全員を六人位を一組（二人掛三脚を以て一分團とする）として次の圖の如く書用紙か厚紙に印刷して配付し製作にかゝらしめる。針を切り拔くのはやゝ困難があるが他は面白く出來る。



（イ）まづ鋏で、時計板、長針、短針、裏止ボール紙表止ボール紙を切り取らせる。

（ロ）數字の書方を指導しながら數字の記入場所を誤らないやうに注意して、表時板に數字を記入させる。

（ハ）表時板中央に錐で穴を開けさせ、次に表止ボール紙長針、短針の順に鋲にさし込み、その鋲を表時板の中央の穴に入れ、裏止ボール紙をはめて鋲の先端を折り曲げる。

（ニ）クレオンで時計に色彩を施させる。

この製作によつて時刻の見方も簡單なものだけは指導することが出來る。尤もこゝでは數字の應用として、時計の見方を指導するのであるから丁度何時といふ時計の見方だけでよいと思ふ。起床の時刻、登校の時刻、正午、就寢の大體の時刻位は指させるのもよい。

團體勞作

五六十人の學級が生活團として協同勞作をするのであるから、分團勞作以上に困難である。度々行はせることは出來ないが團體的訓練ともなるので指導することは教育的の効果が充分ある。

買物遊び

品物と錢の入ることは當然である。子供は勝手に分れる。人數の都合によつて多少は教師の容喙は免れぬ。

買手組　白ボール、並にボールを打拔器でどん〳〵打ち拔くもの、ボールに5セン10センと書くもの忽ち造幣局が展開される。

賣手組　八百屋、文房具屋、菓子屋、玩具屋、本屋等と組が分かれる。畫用紙に下手な繪を書いて商品が表はれたり、字によつて品名を表はしたりしてそれ〴〵定價がつけられる。大體の準備が出來ると机をよせ廣告看板を書いて店が開かれる。

兩方の準備が整ふと商賣が開始される。賣店では客を呼ぶ聲が喧しくなり、客が混雜する。恰も公設市場かデパートへ行つた感がある。買物がすむとノートへ金額を記入する。

翌日は買手賣手交替し或は店の小僧が他の店へ買物に行く等、雜然たる中にも一脈の統制はある。かくて學級全體が一團となつて買物遊びの學習を終るのである。

(二) 尋常科第三學年

この學年に入つて初めて兒童用教科書を各自に持たせて、形式算法を充分理解せしめ、併て度量衡時間の計算等を加へ簡單なる應用問題の解法にまで徹底せしむることになつて居る。

形式算を行ふにも從來のやうに算法を習得せしめてから、應用問題に入ると云ふ方法を逆にして教科書の問題を生活化して暗算にても充分であるから、事實問題により勞作せしめてもつと數生活の指導をやつてから形式的算法に導くのがよいと思ふ。どこまでも形式的算法によつて無味乾燥に陷らしめてはならない。

1. 加法應用問題の例

皆が三年になつて買つた學用品代をしらべて見よ。

△どんなものを買つたか。△いくつ買つたか。△それはいくらか。△計はいくらになるか。△どんなに書いたなら一番よく解るか。

等について研究しつゝ物の單價、個數、總價、計、合計等の勘定高、定價表の記し方の指導、又物價が質、量、勞力、需要供給、入費によつて定ること等の實際的指導研究をなさしめ、正しき三學年用學用品調を共作研究なさしめ、檢算の必要、誤なき檢算法指導等をなす。

2. 物指の實習

種々器物、學用品の大きさを測定して入れ場所や容品との關係を知らしめる。

註文設計をさせる指導。

線、邊、徑、周、距離、高さ、縱、横、厚さ、深さ、長短、太細、幅、丈、遠近、間隔、間口、奥行、床下、軒下等の具體的測定。

身體檢査統計一覽表を作り、標準體格と比較すること。

縮圖を見ること。

歩測の實習、歩測の實用について、尺度による測定と比較して正確になる練習。
歩測に依つて里程表を作らすこと、地圖上の測定と比較せしめる。
植木算の實習。
遊戯に要する旗手をたてる準備をすること、運動會の準備のラインを引くこと、柱の數、繩の長さ等。
棚や鎖や垣や橋の欄干柱、杭等の設計圖を畫いて要材數をしらべること。
葉書の勞作的取扱。
形は正しい長方形になつてゐるか。其の理由は。
長邊の長さは。
短邊の長さは。
圍りの長さは。
角の數は、角度は、
と言ふふうに勞作をなしつゝ指導する。

(三) 尋常科第六學年

尋常六學年の算術は比例を理解せしめる事と、六ケ年間の學習事項を整理せしめる事の二つの大きな任務がある。この二つの仕事を完成するに當つて常に勞作を通じて學習せしめる事に努力せねばならぬ。
言ふまでもなく三、四年時代の勞作は、勞作せしめつゝある時に、量に關する知識メートル法度量衡等を收得せしめるやうにつとめなければならなかつたが、尋常六年になれば既に收得した凡ての量に關する經驗を基礎として

自由に勞作せしめることが出來る。かくして自由に巧な勞作に由つて最も豐富に知識を得ることが出來得る時代である。

勞作の區分

1. 生活化するための勞作
挺子について實驗せしめる。(挺子の製作)
學校の敷地圖の縮圖製作。
課税の意義と共の實際について鄕土的研究を中心として府縣税國税に及ぶ。
金融機關につきて假定的に生活せしめる。
郵便、電報、小包料規定により實習。
鐵道旅客、荷物運賃の研究。
2. 空間教材を對稱とする勞作
實際に正方形の一邊と對角線の比が五對七になるかの實測。
實際に於ける校庭の樹木の測定。
方眼紙による實際の證明。
三角形、四角形、多角形の相似形を描かしめる。
實際に平行六面體を製作せしめる。
相似形の邊と積め函數關係。

3. グラフ教材を對稱とする勞作

近年各種產額增減比較歩合。

○棒グラフ折線グラフの表示。

正比例反比例の學習後に應用として正反比を表示するグラフの實習。

各學年身體檢査統計表を圖示せしめる。

列車運行表の圖示。

「或人が立木ノ高サヲ測ラウト思ツテ、ソノ影ノ長サヲ測ツタラ三、三米アツタ。其ノトキ長サ十八米ノ棒ヲ地上ニ立テタラ影ノ長サガ一、〇八米アツタ。此ノ立木ノ高サハ何メートルカ。」(十頁十四番)

これは正比例の問題であつて、教師用書の注意には「同ジ時刻ニ於テ地上ニ直立スル物ノ高サト其ノ影ノ長サトハ正比例スルモノナルコトヲ授クベシ」と書かれてゐる。從つて多くは其の指示により板書によつて略畫位を描いて說明し後比例式をつくらしめてゐる位である。然るに此の如き取扱ひでは事實と沒交涉に終り勝ちであり、從つて兒童の生活と關係がなくして終るやうである。それで先づ

「兒童には四人乃至六人位を一組として一メートル尺竹竿（一メートル二メートル三メートル）卷尺を用意せしめ」

「教師は一メートル、二メートル、三メートル等の竹竿及卷尺を用意する。」

是等の道具を持たせて、天氣の良い日校庭の立木の傍へ出て、

「君等はあの庭木の高さはどの位あるか考へて見たことがあるか」

「今日はあの庭木の高さを測つて見たいと思ふが、どうして測るか。」

等と發問をして方法を工夫せしめる、目測概算等もなさしめる。そして結局、確實な數量を出す方法を考へせしめる。

「君等の持つてゐる竹竿の中から一米と二米と三米の三本位出しなさい」

「地面と直角になるやうに立てなさい」

「そして地面に寫つてゐる各の影の長さを見てごらんなさい。どんなことが判りますか」

と言つたやうな發問をする。而して

「長い竹竿の影は長くあります短かい竹竿の影は短くあります」

と答へるのを次第に嚴密に考へさせる。

「一米の竹竿の影と三米の竹竿の影と比べると……。四米の竹竿の影と比べると……。」

と言つたやうな發問をして進んで。

「つまり竹竿の長さが二倍、三倍——等となれば其の影の長さはどうなるか」

等と發問して、同じ時刻には地上に直立するものの高さとその影の長さとは正比例する事を發見せしめ、これを用ひて實際に測定する方法を研究せしめ實際に測定させて見る。

かくして校庭以外に擴張して色々と測定せしめ測る練習をなさしめる。更にこの問題の應用として、四十五度の直角定規を用ひて測定する方法も考へ出さしめることも出來る。

(一) 數の實際的量の體驗から知的情操の陶冶へ。
(二) 函數概念の勞作による體驗から知的情操陶冶へ。
(三) 目的々な勞作を中心とした算術教育から情操陶冶へ。
(四) 兒童を包む空間生活の重視から知的情操陶冶へ。
(五) 數へればならぬ、計算せればならられない必要感と目的感を喚起することから心身一如の勞作へ。
(六) 机上で瞑目して思索する算術教授を離れて、生き〳〵として作爲し、勞作し、創造し、構成する情操的勞作へ。

第十章　情操的勞作教育より觀たる綴方教育

一、情操的勞作と綴方學習の方向

(一)　最近綴方教育の一般的趨勢

1.　一般的趨勢概觀

課題主義か自由選題主義かの命題が解決された綴方學習ははつきりと一線を描いて飛躍したかの觀を呈した。然し乍らその學習內容を發展的に檢討してみるならば、あまりにも空虛な內容に啞然たらざるを得ないものがあつた。

何故ならそれらの改變は根柢的な革新ではなくして、單なる枝葉的の考察であつたからである。それは單に自由表現を尊ぶ時代思潮に刺戟された結果による自由尊重の形骸的な叫びであつて、その指導根柢に於ては依然たる傳統的な觀念的なものであつた。即ち自由選題てふ時代思潮的名目にカムフラーヂされた傳統內容にすぎなかつたのである。この行き詰りは兒童をして「先生、書く題がありません。」の恐ろしいうめきとなつて表れたのである。愕然とした指導者はこんな筈はなかつたと「何でも思つた事を記述しなさい。」と命じ乍らうろたへ出した。

このうめきに對して生活指導が叫ばれた。然してその生活指導も單なる應急手當に過ぎなく、唯素材を生活に求めて表出するに止り、結局は生活斷片の事象表出であつて、依然堂々巡りを續けねばならなかつたのである。

更に或は新課題主義、寫實主義、鑑賞主義が唱へられたが、依然としてその根柢に於て都會中心の傳統的指導方法であつた爲何らの本格的な動きも胚胎もなかつた。

此の時あらゆる方面の時代思潮は社會的意識に重大な關心を持ち出した。この傳統的都會中心主義の綴方教育界に於て決然起つたのは鄕土中心の學習であり、科學的學習であり、勞作の命題である。

それはたしかに根柢的に於て從來の如き傳統的な生命を打ち破つたものである。

そしてあくまでも目的意識的につき進むところに力强さがあり生命があり、文化的根柢がある。

然し乍らこれらは未だ完全なるポイントをつかんではゐない。從來あまりに都會的であり概念的だつた皮相の傳統の缺陷を補ふ可く又あまりに目的意識の高揚に走りすぎてる嫌ひもないではない。

而して更に唯物的な現社會には又情操的涸渴の一面をも有してゐる事にも氣がつかないわけには行かない。

實在の眞相は必ずしも科學的に唯物的に證明され、目的的に意識されるものではなく、主觀の創造した生命的な意味であるからである。

2. 新傾向の批判

イ、生活指導の綴方

千葉春雄氏はその著「生活させる綴方指導」の中に於いてかういふ意味の事を述べてある。

即ち「かくあるべきもの」といふ規範は悉く知識上の問題であつて、その目的意識の上に立つては生活指導は出來ない。生活指導は解放された生活の上に立脚し、

1. むしろ生活的に見。

2. 生活的に記述された文。

と呼ばれていゝものであつて、單に見るきくだけではなくて、生活としてのそれを題材とすべき態度を養育するのが生活指導である。

と述べられてゐる。

一應これは尤もなことであつて、生活から離れた綴方學習はあり得ない。

然し乍らこの生活指導は從來のあまりに機械的に概念的に文を組み立てさせた綴方學習に對するのろしであつた。即ち非生活的だつたものへの挑戰であり、やがて來る可きものへのみちびきであり導火線であつた。

この點の功績を我々は生活指導の上に讃えるものではあるが、その根柢に於ては結局都市中心のそれである個人意識であり確證をはなれたものである。即ち、我々は既にその指導目的の高揚があらねばならぬし、又、生活的に記述されたもののみではなくて、生命的に表現されたものを求めて行かねばならない。

生活的に見、生活的に記述されたもの、或はさす事の指導のみなら、其れは生活の平面的表出であり、身邊雜記的な具象の斷片を表出するに止るからである。

我々は常に價値體認の對象を追求し創造し、自己活動による創造と生産とを希求するものである。

即ち價値と現實と、當爲と存在とを考へて、發刺として價値體認への行進を目的とするものである。つまり生活指導はその道程であり一部門であり手段である。

ロ、科學的綴方

科學的綴方は社會意識にめざめ、從來の傳統的都市中心の綴方に對する反抗であり、又あまりに情緒的曖昧さを

もつた指導への覺醒である。

それは卽ち鄕土主義の綴方の高唱である。これには

逸見嘉一氏の「鄕土主義の綴方」川村章氏の「實用的綴方敎育」木村文助氏の「村の綴方」富原義德氏の「土の綴方」等がその代表的なものである。

以上の各氏の說くところは夫々の主義と意見とを有してはゐるが、究極するところは都會中心の文化機構より出發するあらゆるものを排する、科學的綴方の鄕土復歸であり鄕土生產である。その態度は從來の靜的な觀照態度ではなく、又陶醉的なものではなく、鄕土の自然、人事、文化のあらゆる動相を凝視し、鄕土の生產創造に立脚せる實用的科學的價値の追求である。卽ち鄕土文化、鄕土生命の動的行程である。生活必然の社會的實用的價値を主眼とする表出形式の推移は社會的必然であるとする文章觀の上に立つて、實用的に功利性の把持から近代的色調をもつて展開しつゝある生活樣相に、刻々に轉回しつゝある社會現象に、生きた素材を確定するの指導を得ることであると論じてゐる。卽ち個人から社會的に、都市より鄕土に、靜觀より發展に、そして科學的にと意圖する生活全野に亘つての文章表出であるとしてゐる。

而してこれらは視野が囚れすぎた嫌や、功利的に走つた傾向もあるが、科學的、理智的、目的意識的に高揚せる觀點は從來の個人的身邊雜記の素材的綴方に一脈の淸氣を與へたものであらう。

然し乍らこれらは一面の眞理であるがこれが又兒童のもつ生命と生活との凡てでない。かくの如き指導立場にのみ終始したなら、硬化した生命と實用的功利的な魂しかない意識へ導く危險もあるであらう。

奧野庄太郎氏は科學的綴方の立場ではあるが、心理的科學的を唱へ、大人本意の目的意識偏重をさけて、兒童精

神の發達に伴ふ無限的開展的兒童心理的なものを求めてゐる。

（二）生命指導としての情操的勞作

1. 生命指導としての綴方

兒童の生命はあらゆる分野に於て芽生え又伸展しつゝある生活は生命そのものではない。

綴方の素材を單なる五官を通した生活雜事に於て之を求め、之を忠實に記述してもそれは單なる生活記錄である。經驗せる事象の再起は平面的深化であつて、生命の飛躍ではない。組織化せられた生活と、無限に伸展する生命の成長のない綴方は、目的意識のない、換言すれば、體認せんとする價値に對する創造と生產とをもたない。

更に又鄕土主義的科學的觀點に立つものはその環境に對する意識的な認識を得させ、理智的に合理的に實用的に行進する明瞭性と價値性とを得さす事は可能であつても、一年から卒業學年迄の兒童の全生命的全我的心理性の伸展を凡て內包するものではない。

少くとも敎育作爲は兒童の生命的なものの生產であらねばならない。

卽ち兒童はその生活に於て社會的であるとともに個人的であり、靜觀的であるとともに發展的であり、現實的であるとともに浪漫的である。

これらのすべては皆彼等の生命である。

この生命をもつ彼等に對して科學的な目的意識をもつて指導する事は極めて重大ではあるが、同時にその發展的生命の全野に對して關心を有すべきである。

更に又萠芽として生命的にあらゆる意識を有する兒童に對して、現象的なものの指導ではいけない。

より時代的な價値體認を鋭角的に把握出來る生命的な要素を創造し、發展さし、組織化さしてゆく事が大切である。

組織ある生命の指導、價値追求の生命の形體の指導、更に客觀化されたる價値發展の文字形象の指導こそ、我々の希求し目的とする綴方學習の根柢であらねばならない。

2. 生命指導の綴方に於ける情操的勞作

綴方指導に於ける目標たる生命指導を行ふ場合、それが知識的概念的な教師中心の作爲であつてはならない。勞作とは靈肉一致の交渉に於ける靈肉の心意作用の具體的活動である以上、心的な體認と肉的な體認の一致をめざさねばならない。それには兒童の心意性の自發と能動とを根本態度としたる全我的な勞作であらねばならない。然して綴方科に於て直接的にその衝にあたる勞作は美的生活の體認である。即ち文學形象を通して絶對眞實、絶對調和への理念への憧憬が直觀され鑑賞され、構成されてゆくのである。

記述し表現する爲の勞作ではない。美の體認追求の結果としての表現である。

この美の眞實性の體認の構成勞作は即ち情操的勞作である。手足を動かし、筋肉を動す丈けの勞作は綴方科に於ては認識不足である。全我活動の生命伸展が生命的に構成されてゆく。かくして生じた綴方は單なる生活記錄の斷片ではない。

兒童心理の發達過程の途上に於ける眞實性の生々しいあらゆる勞作によつて表現された生命の記錄であり、眞理の絶對調和を目的とせる情操的全我活動である。

即ち其處には反省と欲求が常に目的意識に向つて躍進せんとする靈肉一致の情操理念の活動であらねばならない。

以下次節より更に具體的に詳しく眺めてゆき度い。

二、本質論

(一) 綴方學習の意義と根柢

1. 綴方學習の意義

綴方の定義的意義は前條に於て述べた各說をなすものに依つて異るが、從來は多く思想の表出であるとか、思想感情の表明であるとか、自己表現とか、生活表現とかいはれてきてゐる。けれどもそれらの認識のあいまいな事は既に根本的に論じてきた。

更に又實用的科學的綴方提唱者の如き說にも一面の不足を擧げてきた。實用的な科學的なものは靜觀的價値把握を排してはゐるものの、その目的とする意識があまりにも大人的であり枯渴的であり一面的である。

然らば綴方學習の眞意義とは何か。それはつまるところ人間の思想感情やその他あらゆる內面的創造活動が、絶對眞實調和への理念への希求が、創造的な形象構成生產となつて表はれた文字的表出である。

更に換言すれば生命活動の眞實的な發見、鑑賞、確認、高揚が文字表出によつて構成創造されたものである。即ち綴方は單なる思想感情のみの表出ではない。それは机上論者に非ざる實際家諸氏が兒童の作品を手にした時直ちに感ずるところである。或は直覺があり、觀察があり、記述もある。然らば自己表現はいかに。これは又消極的であるばかりでなく實用的科學的或は紹介的なものはこの類に非ず、兒童のあらゆる內面生活は多岐に涉り、遊戲衝動あり、本能衝動あり、直覺あり、象徵あり、觀察あり、浪漫あり、不可分離の生命の交響樂的な活動である。而

して綴方の目標はこれらの生命活動の絶對眞實調和の構成體認であり、その爲の文學表出である。

方法の爲の綴方ではない。

概念の綴方ではない。

生活記錄でもなければ、合目的的な問題提示の新綴方のみでもあり得ない。

あらゆる環境に於ても、あらゆる鄕土に於ても、おのがじじ價値財の追求とその體認的創造の生産し得るに妥當なる生命指導である。(生命と、生命と生活の章參照)

2. 綴方指導の根柢

綴方學習指導の根柢は概表すれば左の二點につきる。

(1) 生命指導。

(2) 文章生活の指導。

である。これは前者は根柢的意義であり、後者は前者の形象たる文字表出の指導である。

從來綴方の指導として唱へられてきたものはあまりに近視眼的であり獨斷的であつたり又は形骸的であつた。

即ち指導に於ける根柢的な態度がなかつたのである。

それにはあまりに表出されたものの形態の指導方法と、あまりに根柢的態度に對する關心のみの指導方法であつた。

前者に屬するものにはよく教授細目といふやうなものに則つてすべて文のかたちからのみみて、記事文、叙事文日記文、評論文とかいつた風の指導を試み、何を表出させるのやら、どんな發展過程にある生命を伸展さしてゆくのやら、てんで見當もなく、誤字も少く脫字もなく、きりゝと文の型態が知的にまとめあげられてゆけばよいのである。

或は又何らの直覺も確認もいな抽象的な事柄を、美辭麗句を羅列せしめるかの指導である。今時分こんな指導は殆どないものと思へるのに、過日某新聞社にて募集した「日の丸」に對する作文の、中等學校の當選文は唯唖然とする形骸の假象的流麗のみで何らの體認も希求もないものである。

これらは凡て形式を根柢として兒童の生命を考へず、大人の論理的網羅式割當に、兒童を追ひ込まうとした笑ふ可きものである。

更に又あまりに內面創造性にのみ關心をもつ指導態度をとる例に、兒童の作品をすべて絕對的なものとして、その觀察の誤謬も認識不足も、表現の無秩序もそのまゝ肯定し、この兒童の尊い直觀はかくみたのである。これこそ兒童內面性の醇化であると讃へ、手を入れ、批判し、指導することをもつて眞聖なるものへの冒瀆であるかの如く考へてゐる。

そこで劣等生が眠氣さましにかいた斷片語をもつて、この表現は詩人である等と禮讃するやうな結果になるのである。これらも兒童のインナーライフを反つてそこねてゐるのである。

綴方の指導の根柢となるものは、第一に綴方の意義と目標、即ち綴方の目的意識を先づ十分意識して、この意識高揚を常に忘れてはいけない。次に兒童のインナーライフに對する十分なる觀察を行ふ事である。個人差、周圍、環境、個人意識、集團意識、心理的發達過程、そうしたあらゆる生命的なものに對してよく認識しておかねばならない。

そして兒童の生命をして內面的に發見的に創造的に構成的に、而して情操的に價値財への希求を意識せしめてゆく情操的勞作が大切である。

そしてそれらが高次的生命の構成的希求として表出されるに最も効果的である表現、記述の文章生活を十分知らしめねばならない。

文章は記述の爲の文章でなく表出確信の爲の文章である。

こゝに於て始めて文章法がその表出の程度と相まつて、漸次深化的に漸進的に統制ある論理的體系となつて表はれてゆかねばならない。

植木鉢をならべてから、花をつくるのではなくて、花の成育によつて鉢を漸次かへてゆかねばならない。

(二) 綴方指導に於ける生命勞作

1. 生活と生命

既に綴方指導に於ける生活指導のあいまい性と、實用主義の生活一面化を說いて來たが、こゝに吾人の唱ふる生命指導と生活指導との根本態度を明瞭にしておくことが大切である。

生命とは一言にしていへば生活の以前にある母胎である。生活させるものである。生活とは體驗上の事實であり生命は體驗以前の母胎であり、又體驗以後の構成でもある。生活は具體的に知り、感じ意志するものである。更に文化的に云へば價値をたえず創造することであり靈肉の活動の充足である。

而してそれら生活はある根元的なものより發した具象であり具體である。即ちそれは生命より出發したところの價値充足の意志であり體驗であり具體である。

ナツシングは何らの具體をもたない。即ちナツシングは何らの生活がないのである。

我々はその具體化されたる生活を指導してゆくことは極めて緊要ではあるけれども、更にその生活を母胎する生命の指導が大切であらう。ショーペンハウエルは自己の直覺的認識から世界の本質を類推してゐるが、生命とは生活意志を意志させるものである。

シュプランガーは生活形式を唱へ、生活とは生命を實現してゆく場合のフォームであるといつてゐる。

綴方に於いて最も簡明に單的に云つたならば、生命のない或は生命意志の不敏な者は同じ物を見ても何らの希求を感じないのである。生活はある。けれども生活させる意志がないのだ。草の葉のゆらぎにも詩人は生命を動かしてゆく。我々は現象となつて表れた、或は表れざるを得ないやうなもの、を指導せんとするよりも、生活となつてくる母胎の全面をいつも、たえず指導してゆかねばならないのである。

孵化されるをまつ以前である。そして孵化された以後も勿論それは生命である。

生活は生命意志から具體化し、又生活の基柢はたえざる生命の全我的の活動である。

2. 綴方生命勞作の過程

綴方に於ける生命勞作は一言にしていへば、よい綴方を生ましめる爲の勞作である。

どんなによい環境にあつても、又如何に教師が教材を提供してもそれから價値財をみとめることも、希求し、構成し、することも出來ないものであつたら何も得ることが出來ない。それは如何に完備した貯池水をほつても、水が湧いて來なければ形骸しか殘らないと同じである。

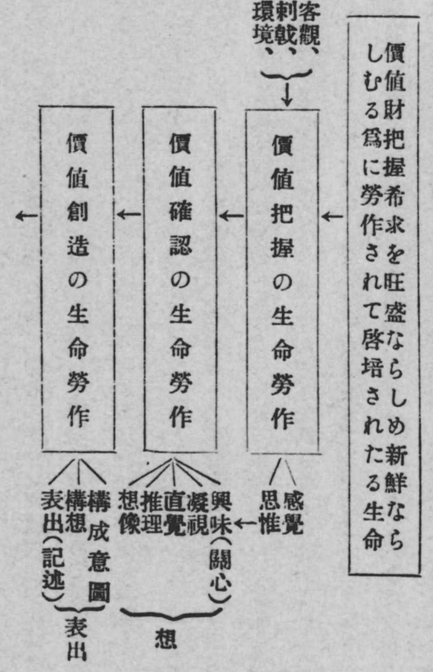
從來は綴方の指導に當つて、ある記述をさせる爲に偏知的であり無理に生ましめやうとした。それでは意志のな

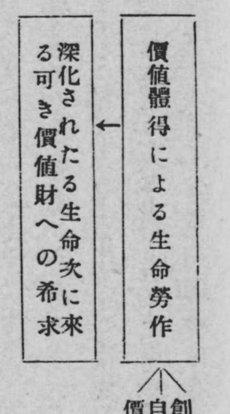
い意欲のない文學的組み立て作業であつて生命の勞作がない。

客觀界を直覺することによつて、新鮮に價値財を把握する生命の勞作を第一義的情操勞作とし、その把握を更に確認し構成しようとする生命の勞作を第二義的勞作とし、更にそれを創造的に構成する勞作(表現)を以て第三義的勞作とし、それによつて深化的體得の生命勞作を第四義的として、次に來るべき價値財への希求を第五義の情操勞作とする。

この五つの過程を我々は忘れてはならない。

即ちその段階は左の通りである。





然して右は生命勞作の一般的過程を示すものであつて、更に心理的發達過程を考察して、その間の指導と文化財とを指針せしめてゆかねばならない。

即ち教材に對する關心ともなつてゆくものである。

勞作は目的意識の高揚の下にその勞作具體に心理的なものを考慮せねばならない。

兒童の認識は決して最初から知覺から入るものではない。即ち先づ運動衝動の形で發展してくるものである。この運動衝動は勞作教育に於ける基本である。この運動衝動は甚だ散漫であり無意義であるかの如く見えるけれども

それは大人の觀察であつて、その時代の兒童にとつてはあらゆる勞作の具體化なのである。即ちその運動の具體によつて種々の體驗をなしてゆくものである。低學年に於ける生命指導は先づこの點に十分着眼してゆかねばならない。

この姿は遊戯運動となつて表れ、漸次知覺的認識となり、更に思惟的認識となつてゆくものである。

即ち運動より作業となり、更に一般勞作となり、遂に情操的勞作による價値體認となるものである。

3. 「文は人なり」の勞作

文字表出によつて構成された文は價値確認の構成である。それは決して功利的な手段の爲に組み立てられたものではない。

「文は人なり」の語は常に眞である。

但しその「人」とは單なる個人の靜的觀照とか、或は個人の逃避的表現ではない。少くとも文化的生命意志を有する人であり生命意志でなければならない。

社會的意識をも代表し、具有し而して尙個人の意志の表出であらねばならない。

即ち根本に於ての「文は人なり」の勞作は文化による人であり文化による文でなければならない。

文化とは人間が價値を追求する生命の意志的所產であつてその客觀化されたものが即ち文化財である。だから文化生活は價値追求であり、價値構成である。即ち根柢は現實に即して價値を追求し、存在と價値の間に於ける辯證的發展力である。

故に生命指導の綴方に於ける價値希求と構成は同時にこの文化と相一致する。

即ち文は價値追求構成の文字表現であるから、それは同時にそれを希求する人であり文化意志である。この意味に於てこそ始めて文は人なりと言ひ得るのである。

文は自己表現であるから自己であり人である。といふ說は極めて個人的な象牙の塔的な小さな觀點である。

この勞作は要するに價値追求の生命生活を直接確實に把捉し、表出せしむ可き作用が、體認であり生命であつてそれは情操的勞作によつてこそなし得られるものである。

4. 個性創造の勞作

價値追求の文化的體認構成の一面に又個性創造のある事も忘れてはならない。即ちこれは大きな文化の中に胚胎され又構成せる個性意識の深化と創造である。

意圖は同方面であり乍ら、そこに起る環境或は個人差によつて起る個性創造である。

これは前說と根本精神に於て本質的に同じであるが唯その機能に於て相互關係にあるのである。

その個性創造は無意識的に行はれる場合と意識的に行はれる場合とがある。

この場合に於ける「文は人なり」は個性創造の意味にも用ひ得るものではあるが、但しそれは決してあらゆる文化からとびはなれた目的意識の特殊性ではない事に注意を要する。

5. 文章的勞作

文字表出による價値體認の構成である以上、その體認をより効果的に表出する勞作は重大な役割をもつものである。文字構成そのものの爲ではなく價値體認表出の爲の文章勞作である。

効果的といふ事は粉飾的とか虛飾的とかの謂ではない。最も直截的な表出であり、最も美的な最も調和的な構成勞作を意味するものである。

このエレメントはあくまでも內面的創造性の心理發展と科學的基礎とを有しなければならない。

即ち根本的な觀點は

1 創造心理性。

2. 表出勞作性。

3. 文章的勞作性。
4. 個性性と類型性。

であるが、これを要するに、價値體得的文章の發展性である。

これを具體的に述べてゆけば

（イ）よい綴方を生み出す生命の勞作。
a. 物のみつめ方。
b. 心のむけ方。
c. 物のとらへ方。
d. 考へ方。

（ロ）よい綴方の表現。
a. 觀察と直覺。
b. 印象。
c. 心境と意圖。
d. 想像と洞察。
e. 自己創造。
f. 表現の仕方。
○構想。

○記述。
○語句、語彙の表情性と効果性。
g. 描寫の方法。
h. 記述の方法。
○創造意圖による工夫。

（ハ）よい綴方の認識。
a. 鑑賞。
b. 批判。
c. 文話。

（ニ）よい綴方の完成。
a. 推敲。
b. 內省。

（指導論參照）

三、指導論

（一）綴方生命の勞作的深化

1. 情感と叡智（心境、着想）

綴方の生活にあたつて先づ第一に兒童そのものの生命が何時も透徹した叡智と、豐潤な情感とを脈々と波うたせてゐなければならない。

どんな客觀に對しても最も敏感に感じ得る生命と、それに對して直ちに透徹した情操的心境をもつものでなければならない。

これはかうだ、これはかう見ていつて、かう表現し記述すべきだと知的な强制をうけてから、はじめてそれをみつめ直してゆくやうな綴方ならスタートに於てその綴方學習の資格落伍者である。

如何なる客觀が提供され、又刺戟されても何らの心境の敏感性がないなら、そこに何らの價値體認が發動し得ない。我々には何をおいても先づ兒童の情感をます〳〵豐麗に潑剌たらしめ、同時に澄み切つた叡智の新鮮性を求めて行かねばならない。

この根本的な態度がなかつたら、一切の勞作は凡て沙上の樓閣であり、痴戯である。

この心境の涵養があつて始めて兒童は若鮎の如く生命が躍り、あらゆる眞的な對象に向つて、生命的なはたらきかけが起る。それが綴方に於ける着想であり取材である。

從來の指導方法はこの着想に對して相當の要求をしてゐながら依然として成績の向上が面白くなかつたのは、生命的心境即ち情感と叡智の陶冶を怠つたからである。この涵養方法は生命的に永續すべきであつて、綴方の時間丈けの斷續的指導では効果があがらない。

あらゆる機會あらゆる環境に於て常に暗示啓示を以て導いてゆかねばならない。

そしてそれは單なる知識的收得ではなくて、情操的勞作過程に於ける體認であらねばならない。

その具體的方法として

a. 自然觀照。

b. 人事觀照。

c. 文化觀照。

d. 生活觀照。

e. 鑑賞的觀照。

である。このうち前三者は比較的客觀的存在に對するものであり、對象に對する自我の發見的勞作であり、更に文化觀照は同時に鄕土、實用、科學等に對する一切の認識作用を含むものである。

而してdの生活觀照は主として自己生命に對する主觀的深化勞作である。鑑賞的觀照は最も小さな意味をもつもので、文字表出によつて構成表現された作品の鑑賞によつて自己生命の勞作的深化と伸展とを目標とするものである。換言すれば創作への感性の勞作である。

2. 凝視

調和的絶對價値の充足を文字表出によつて構成するにはその對象に對する正確なる認識を必要とする。その爲には深い生命的能動的凝視が必要となる。

客觀からうけた刺戟をフレッシュに感受した情感は未だ認識まで深まつてゐない。それは刺戟印象によつて表れたものである。その心境を深め價値體認の追求の爲に生命的叡智はあやふやな觀察は許さない。

そこに凝視の生命があり勞作がある。

即ちそれは感覺より知覺への勞作である。

この凝視は命令で行はれるものである。すでにして心境と印象感受の洗練された心性にはこの作用は當然である。その方向は或は個人差的であり、同時に既に綴方指導の根柢たる文化的價値財への追求作用である。

その凝視には

a. 觀察。

b. 直感。

c. 或は想像。

が勞作されて創造的の想が價値追求感情となつて、表出への充足となるのである。

この陶冶はあらゆる機會と環境の下に心理的科學的に行はれて行かねばならない。

第一項の指導と不可分離の勞作指導である。

3. 內省

凝視によつてたしかめられた創造的の想は更に內省に依る自己生命に勞作して價値體認への醇化となつてゆく。凝視によつて得たものが直ちに反射的に表出されてゆくのではない。そしてそれが文章となつて表現されるのである。

この內省作用は文を換言すれば價値體認追求の形象構成へ向ふ爲の勞作であつて、推敲による內省作用とは自ら異るものがある。

この內省の情操的勞作に二つの勞作がある。

a. 內面的內省

これは凝視によつて得た認識が更に所有的なもの、即ち經驗を通し、或は思索により、或は更に受動的知識（讀書、教示等）に依つて內面的體認となつて生命ある（文化的個性）所有的の想となつて、創造的の想と相まつて價値醸成へとなつてゆく。

b. 文章的內省

これは前項によつて得た生命が表出されてゆく、或は表出せんとする文章構成の意圖となつてゆくものである。即ち文章生命への勞作である。これは次に說く構想への母胎である。

4. 體認

文章となるまでの一切の價値追求による自覺の眞實的な發見、創造的な發見更にそれらが確認まで行つて文表出となるの謂である。

換言すれば價値創造の內面的勞作である。

これは絕對眞實、絕對調和への理念への追求と憧憬が直感と內省とによつて發見され、表出までの構成となつた生命的勞作である。

そして文章表出に至るまでの熱烈な追求となるものであり、綴ることの最も直接的なよびかけである。

この熱烈の度合ひは直ちに以て、直觀、內省の勞作の程度を知る事が出來、同時に表現される文章の眞實性に表はれてくるものである。

生活してない文章だ、概念的な文だなどといはれるのは要するにこの體認が不正確か或は體認以前の勞作過程に

あつて直ちに記述した事になるのである。

この體認の未だしき文に驚いて、生活させよと騒ぐのはすでに本末をはきちがへたものであり、更に體認に至るまでの一切の勞作を試みずに、眞實的創造的文をのぞむものは百年河清をまつの類である。

（二）表現と勞作

1. 表現と記述

從來の表現と記述に於ける認識は甚だ不明瞭なもとにおかれてきた。偶々その間に異る意義をあたへてもそれは常識的皮相的な解釋であつた。

卽ちそれらは記述は客觀的表出をさし、表現とは作爲的表出をさしてゐた。

而して吾人は既に一切の綴方はいかなる場合といへども生命勞作のないものを排除する事を說いて來た。

機械的文字羅列か無意志的文字表出といふものは綴方に於て認めない。

如何なる科學的論理的實用的な綴方といへども、それが生命體認價値追求の勞作をへないで表出となる筈はないのである。此處に於て記述か表現かと論ずるは愚しき事である。

創造的な形象を通し、調和的の構成勞作による綴方はそれこそ絕對的生命の表現でなければならない。

吾人の表現といふはこゝに根柢をもつ。

表現とは勞作による體得的生命の價値構成である。

記述はその作用以外のあらゆる場合のある意味をもつ文字表出である。

但しこの際の表現とは文字表現である。（他の藝術方面に於ていはれる表現とは形象を異にしてるが根柢生命は同じである。）

2. 構想の情操的勞作

生命體認の文字表出に當り、先づ如何なる文章的構想によるかを勞作せしめねばならない。

それは最も直截にして効果的なるを意圖し、而して表現に到る過程の明瞭性をはかるものである。

それはあたかも建築に於ける設計の如き周到にして且創造的構成作用である。

この時に當つて唯單なる文種或は文型態を概念的に示して以て概念的ならしめたり、或は段節等の文章構造の上にのみ關心をもたせる事は最も愚なるものである。

それはあくまでも生命勞作に依つて、各自が抱懷する價値財によつて發見的創造の勞作をせしめてゆかねばならない。但しこの際、指導者として根柢的にその指導態度を有して兒童に暗示的示唆を示す事は大切な事である。

この構想作用は大別して

（一）藝術的構想。

（二）科學的論理的構想。

となす事が出來る。

前者の場合に於ては美的生命勞作表現であり從つて、客觀の美的調和の描寫、或は情感の豊麗表現に着想し、後者は對者の明瞭なる客觀的認識の論理表出に關心をおかねばならない。

3. 表現と情操的勞作

創造體認の生命追求が文字を通して個性的に表出される表現の勞作的意味は前に述べた如くであるが、更にそれ

が心的過程より眺めて尙その自然性必然性とを明にしてゆき度い。

先づ生命の刺戟として提供されるものは眞實或は實在である。この價値實在の意味は常に內在的であつて說明的表面的ではない。

この實在の意味とは追求するところの價値財を內包するものである。

而してこの實在の意味を知るには唯その追求者の創造的知覺によつて感受されてゆく。一見するとそれは我々の感覺が刺戟とし印象として感受されるが如きであるが、感覺は感覺自體にその意味の感受はなく、單なる表面的印象の感受にすぎなく、而してそれが同時に知覺を呼應さすものである。

而して知覺は認識となり、感情・思索・聯想・情趣・情感を呼びおこすものである。

故に實在の意味は創造發見的生命の勞作によらなければならない。

これが表現となる迄の情操的勞作の過程である。それが筋肉運動を通す文字表出となる際の、而して眞實性表現の綴方學習が情操的勞作である事の必然さは敢て喋々を要せぬ事であらう。

然して更に表現によつて高次的生命がそこに勞作される事を忘れてはならない。

かくして次々と勞作されて伸展せる生命こそ創造の生命であらう。

4. 表現法と情操的勞作

(イ) 描　寫

描寫は實在的な藝術表現の一要素である。

描寫には主として自然描寫と心理描寫とがあつて、その描寫には更に種々の方法がある。

即ち一般的な印象を描き出して、更に特殊的印象を創造する事や、遠近による描寫順序、或は一般的なものから個性的なものへなど種々あるが、それはその內容性となるものへの一致であればそれはその作者の工夫でよい。然してこの描寫が一番誤解されるのは、描寫とは何でも凡てを克明に寫しとると思はれる事である。

描寫とは感覺によつて印象され、知覺された特質を最も直截に描き出すことである。

即ち一般を詳しくかくことではなくて、印象される部分を眞に近く生々とうつす事である。

これには印象をうける心の用意の必要なことは既に述べた通りであるが、凝視による認識勞作をもつて、その取捨選擇を鑑識してゆかねばならない。

凡ての一般をカメラに收める作業ではない。價値體識による情操勞作によつてこそ始めて描寫が行はれ、その鑑識の不十分なものは從つて描寫が概念的となつてゆくのである。

約言すれば刺戟された印象を勞作によつて鑑識されて取捨的描寫があるのである。

(ロ) 象　徵

象徵とは實在の意味に對する假象的創造意味である。

これには想像、洞察が主となつて作用する。直覺された實在に對して、生々しい描寫を施す代りに、想像的創造による假象を以て、主觀的表現をなすものである。描寫が客觀表現ならこれは純粹主觀描寫である。

即ち、印象によつて實在の意味を認識した時、發展的に伴ふ主觀創造の意味である。

これは單なる技巧ではない。

自然描寫の一種である。

何故なら、白いといふ直覺を描寫するのに、雪のやうだといつてもそれは決してその意味を飛躍したものではないからである。

然しこの描寫が屢々誤られる時がある。それは實在の意味をはきちがへたり、獨斷的認識に落ちたり、更に遊戯的な技巧に囚れたりすぎる事である。

象徴は第一に象徴するものと、されるものとの二つの實在の意味を認識し、更にそこに有機的な主觀的意味を創造してゆかねばならない。

これでこそ眞の象徴である。

而してその爲に既に複雜なる生命勞作に依存されたる體驗的創造を生ませてゆくのである。

「寶石のやうな星が」といふやうな象徴は未だ寶石を知らない田園の兒童によつて表出されたり、又は何らの創造活動のないものの手段だつたりした場合、それは概念作用である。

象徴は實在である。單なる概念の構成作用でない事に十分注意してゆかねばならない。

（八）美的規範

藝術的なる體認作用による表現は、同時にその表現の型態に於ても美的規範を具へてゆかねばならない。

けれども所謂美學的法則による規範の中にたゝきこむことではない。

それでは體認の壓縮になる。

抑々生命に於て既に十分美的體認をもち、更にその生命の形象表現の熱烈なる要求があるならば、最も自然なるフホームによつて、直截的に表現し得るものである。

それは知識ではない。

それは歌謡の發生を考察すれば直ちに首肯の出來るものであらう。

最も調和的絶對的の美意識は最も創造的な形象型態を通して創造されてゆくものであつて、その規範は生命の創造であらねばならない。

故に兒童をして先づ形式的な美的規範を知識的に授くるが如き本末を誤ることをしてはならない。あくまでもその規範の創造、發見へと勞作せしめてゆかねばならない。

そこにこそ始めて美體認の美的構成の生命深化があるのである。

文語による型態として規範されてゐる短歌の三十一音の外形律を先づ與へて、口語生活の兒童をして短歌を創作させやうとしてる無謀者を往々見受ける。

その爲可憐なる兒童はヒイフーミーと指を折りまげ〳〵何とかして三十一音になるやうに工夫し、しかも、何らの感激もない、文語感嘆詞の「かな」や「けり」などを結句にもつてきて安堵してゐるとはむしろ呆然とさせられる昭和の怪事である。

規範を與へてそれに無理に壓縮せしめて得たるものに、何處に生命的勞作の美體認があるか。

美的規範は與ふるものに非ずして、生命勞作による發見であり、生命內容の表現價値充足の創造であらねばならない。

然してその創造がより文化的本格性への暗示と體認とを指導者は心がけねばならない。

この關心には左の事に注意せねばならぬ。

(1) 韻律の規範（內容律、外形律）
(2) 言語構成による規範。
(3) 文章形態による規範。

（ニ）論理的規範

所謂科學的な表出の規範である。

これは認識せる對象の實在意味を客觀的に構成するものである故、あくまでも論理規範に則らせねばならない。

この規範も美的規範と同じく發見的なものであらねばならない。

眞實なものへの思慕と認識は論理的に確認する生命の勞作である。

「說明文はかうした描き方である」とか「議論文はかくかくの條件にかくかく記述してゆく可きであるからかくせよ。」といふ如き規範の强制は本質的構成を阻害し、描作をふまぬものであつて大人の概念知識の押し賣りである。

これに對する勞作指導の關點は、

(1) 對象に對する明瞭な觀察。
(2) 對象（實在）に對する價値認識。
(3) 思惟の論理性（眞實性）
(4) 生命勞作の論理性（眞實發見）
(5) 構想の論理的統一。
(6) 表現の論理性。

(7) 表現型式の明瞭性。

（ホ）實用的規範（生活的規範）

これは主として實生活に於ける實用的な指導である。即ち、書簡文、日記文、記錄的文、宣傳的文、等に對する總稱である。

これらの指導は最も遲れてゐるといつてもよい。即ちこれらには自由な創造が出來ないからだといふ。

然し乍ら社會的意識、實生活的意識の熱烈な社會一般の思潮は、決してこんな逃避的態度を許すものでもないし又文化財追求である可きこの科の指導にとつて忽せにすべきものではない。

實生活に最も緊密なる關係を有するこれらの創造に對して何故兒童は悅ばないか、それは悅ばせないのだ。

そのよつて來る理由には

（一）餘りに形式的形骸的規範指導にのみ終始したこと。
（二）實用的科學的方面に對する關心と認識とが著しく不足し欠如してゐたこと。

によるものである。

何らの生活關心もない時に、一から十まで、小笠原流式の拜啓敬具か、骨拔きの形式日記の何月何日晴後曇り式に創造希求もないものを記述せしめやうとした。

それは規範の爲の作業であつて、生命勞作に何らの呼びかけもなければ構成もない。

これでは兒童が何も書けないのが當然ではないか。

社會的認識と實用、鄕土的實用、情感的實用、かうした新しい觀點に立つて、先づ規範は第二義として、生命の

勞作をはかり、而して規範への普遍化を追求させねばならない。

(三) 推敲の勞作

a. 內省的生活勞作

價値創造の追求によつて形象的構成表現せる文章を推敲してゆく內省的生命の勞作は又重大である。それは表出されたる主觀への客觀的認識である。然してそれが、再び價値を確認する生命の深化勞作となるからである。

內省せる體認は確認體得の價値となり、更に高次的な生命の構成となつてゆく。

b. 文章生活に於ける生命內省

推敲の直接目的たる文章生命への反省であるこの推敲は單なる形式的作業ではない。

即ち推敲する事によつて文章の價値判斷が行はれるのである。

それが勞作を通して構成された生命價値である丈けその內省判斷が一層動的となつてゆくのである。

即ち、第一に根本的生命の勞作不足の際は作品構成が必ず不成功に終り、その價値判斷に於て根本的生命反省が活動する。

更に構成の途中に於て勞作の緊張が全生命的に繼續されなかつた場合、それが的確に作品に表現するのである。

そしてそこに最も痛烈な自己反省が行はれるのである。

その推敲は單に文章認識の反省のみならず、根本的なこの生命勞作の反省が深められてゆく作用であらねばならない。

故に決して推敲を忽せにすべきものではなく寧ろ、生命勞作に於ける唯一の生命反省をあたへるチヤンスである。

(四) 鑑賞と批評の勞作

a. 鑑賞の情操的勞作

鑑賞の勞作は模倣への道程ではない。

價値創造への活動を促す刺戟である。

即ち未發の創造性への覺醒を促し、硬化せる發見性をよびおこし、觀照の生活に入らしめて、更に文化的價値財への熱求を意圖するものである。

然してそれは未だ現れざる發見への發見である。內面的には生活生命の深化、外面には文章生命の深化、となる。

然してその鑑賞は知的知解によつて行はれ得るものではなくて、客觀に對する旺盛な生命の直覺と認識によつて行はれる。

例へば今兒童生命の何らの創造希求のない南畫を提示しても、よしそれが傑作であつても何らの鑑賞が行はれないかも知れない。

それは兒童の生命希求がその作品に對して何らの活動をもたないからである。

例へその際口を酸くして知的說明を加へても更に反響がないであらう。

これは鑑賞が生命希求のないところに存し得ないわけになる。

而してその鑑賞は例へ生命希求が直接的に旺盛ならずとも、繼續的にふれしむれば漸次價値觀が嵩まり深められてゆく。

生命が深化するからである。

鑑賞はこゝまで繼續すべきであらう。

然して細かな方法として、全體と部分、一般と特殊、消極と積極等、その具體と生命の心理的過程の上に立つて配案すべきであらう。

（五）批評の情操的勞作

批評の勞作は、對象中の認識に對する不滿、或は價値充足に對する欠點を指摘する事による自己內省である。即ち、對象の中に見出す自身の生命勞作である。生命勞作なき時批判は出來ない。

その指摘には必ず自己の認識の明瞭性と、論理とを有してあくまでも眞理的、調和的でなければならぬ。

而して批評の情操的勞作はこれのみではない。他の欠陷を指摘はするが指彈するのではない。

對者に對する謙虛と敬虔とを情操的にもつ生命道德的な勞作をも有してゐなければならない。

つまり批評は他によつて自己をみつめ直し、不確實なものに論理性をあたへ、不完成に對して調和を發見し、あくまでも價値的に認識を深める生命勞作であり、同時に對者に對する道德意識と集團と個人の意識を自覺確認させる全人的生命の情操勞作である。

第十一章　情操的勞作教育より觀たる地理教育

一、地理科の情操的勞作指導の提言に就て

（一）既定地理指導はロボット的だつた

實際にこれ迄地理の學習をして來た者がどれだけ地理に愛好の念と感謝の心とを持つてゐるかを考へる時、甚だ淋しさを感ずる。殆ど大部分のものは地理は面白くないお話しと厭はしい繁雜な仕事をさすものだと寧ろ怨嗟の聲をもらして居る。こゝに於て吾々地理に大なる關心を持つて居る者は、其の原因が何れにあるかを檢討し應急の對策を練り、其の方法を確立しなければならない。今や全世界が未曾有の經濟恐慌に惱まされて居る樣に、吾等の地理指導も行き詰りを生じ大なる猛省を要すべき時機に際會して居ることを痛感するものである。

然らば其の行き詰りの原因はどこにあるかを考へるに、從來の指導は餘りにも枝葉末梢的であつた。兒童の內的要求に卽したものではなく大人の立場から押着けてゐた。第一教師は兒童の研究と地理科の本質乃至は使命の研究を怠つてゐた。只だ如何に華やかに教授をするかと云ふ事のみより考へて居なかつた。勞作主義の教育が紹介され作業主義の教育が唱導されれば、これを無反省に呑み込んではやれ模型を作らせの、やれ地圖を畫せの、やれ實測をしなければならぬと。何故にかゝる事が重要視される樣になつたかを考へず結果のみを兒童に要求して、教師の考へてゐる樣な模型なり作圖なりを作らせて教師の思ひに叶へば指導が成功したと喜び、不出來の場合には兒童に

小言を述べる。兒童は眞の心の叫びから作つたものでないから、上手に出來たと褒められても嬉しいには嬉しいが大して感興は起らないし、小言を頂戴すれば益々地理は嫌ひになる、かうした遣り方に私は不滿を持つ。斯く言ふと肉に訴へた手先でやるものは無價値だと考へてゐる樣に思はれるかも知れないが、決してそんな考へは持つて居ない。大いに斯る勞作は必要であると斷言するのであるが、單に其れのみを以て萬全の地理指導であるとの考へが誤つてゐる。今迄の地理教育に當つて教師はよく指導をしたが其の指導の原理を樹立してゐなかつた。爲に指導原理といふ母體を持たずして指導方法といふ子供を生まんとした所に、地理指導の行き詰りと誤りを生じ、益々地理科を厭はしいものにしてしまつた。美しい形骸を作らうとは努力したが生命のない魂の拔けた枯淡な無味な地理になつて了つた。それで私は今迄の地理指導は魂のないロボット的なものと云ふのである。ここに氣附いて地理の生命である指導原理を確立し其の上に指導方法を考へて地理に生命と肉とをあらしめ、新しい刺戟と感興を持ち必要なものでなくては生活の出來ないものだとの愛好の念と、感謝の心とを持つ地理であらねば本當の地理でないと思ふのである。故に地理指導の生命をもつと突込んで研究し、單なる末梢的筋肉勞作を以て、地理指導だと考へた欠陷を補ひ發刺として發展向上の道を歩む創造的地理指導の域に寸刻も早く到達しなければならないと痛感して、此處に情操的勞作による地理指導の提言をするのである。實に大猛省の時機に直面せることを重ねて云ふ。

(二) 地理科の形骸に入魂せねばならぬ

所謂地理學なるものと地理科なるものを今迄同一視しては居なかつたか。同一視しなかつた迄も其の兩者の區別はどんな所にあるかを考へたであらうか、甚だ疑問を持つものである。地理學に對しての定義は澤山あるが、結局は地表に於ける人類の活動樣式とそれを支配する自然的環境の樣式との相關關係（地人相關關係）を究め其所に必然的の因果關係があるか、相關的の關係にあるか、それ共偶然的の共存にあるかの地理的の關係を考察し、其の地域の特異性を發見し、地理的現象の複雜性を系統的に分析し其の結果を科學的に綜合して特有の地域々々の地理的理法なるものを考へるのである。然るに地理科は地理學を母體とはするが、別な地理科としての獨自性を持つてゐる。即ち地理科は教育の理想の下に立つてゐるものであるから純粹科學としての地理學の學究ではない、指導精神に立脚した地理科の指導原理が伴ふものである。地理學は客觀的であり學究的であるが地理科は主觀的で價値の體得である。

地理科の生命は以上の地理學との比較によつて大要諒解される譯であるが、尙詳細に考へてみると、教則に『地球の表面及人類生活の一班を知らしめ兼て愛國心を養ふべし』とある。此れに依ると國家的の要求があることに誰れしも氣付くが國家觀念を養成する手段としての地理教育ではなく、地理の本當の指導の結果が自ら現れて自己愛鄕土愛、國家愛へと進展して行くものと私は思ふのである。兒童をして價値を體得させるのが教育の目的であるから、地表の事象と人類との關係を兒童自身の生活を通して眞に理解させた時價値の體得があり、兒童は歡喜に滿ち役に立つ人間としての文化の創造の過程を限りなく進んで行くのである。要するに指導の原理の意志の下に兒童の生活に基調を置き兒童の個人意識を確立し、地域的の個性を自由意識によつて理解し常に兒童の主觀的立場を重んじ、時により事により所により有効適切なる教育的價値の體得への指導意志を以て望めば、兒童は自ら地理を愛好し感謝すると思ふ。

從來のロボットであつた地理のそれへ入魂しなければならない。其の魂こそ指導の原理を確立することだ。何時迄も醜い形骸を横たへてはならぬ。靈肉一如と言ふがこれ迄は其の靈的方面が缺けてゐた電流によつて無意味に動

いた形骸を兒童にみるとき慄然とする。

(三) 地理は生活を導き生活に役立てる

時代が限りなく進むと共に生活も進展し複雜化されてゆき、それに伴ふ文明文化は變改される。時代の進歩必ずしも生活の向上を意味しない。それ所か今や物質文明の弊は極度に吾々の生活を深刻化し怯かしてさへ居る。然し此は現實の姿であり實在であるが、只それに怯びへてのみゐる秋ではない。如何によりよき生活をせんかの方策を樹て、安全にして發展的創造的な生活を目ざさねばならぬ。其のよりよき生活への指導に就いて教育は惱んでゐる。而もその惱みを痛切に感ずるものは地理でなくてはならない。何故ならば地理は地表に於ける生活を對象として居るからである。地表の凡ゆる事物事象が如何に人類と交渉を持つかを考へる時其所に生活が生れる。地理的現象を如何に人類が認識し其の對應を考へ實行するか、其の實行への指導が生活指導である。斯る所に地理は生活を導くと言へる。よりよき生活へ導いたのみでは物足らぬ、生活に役立ち日常其の必要を感じ自己の生活の目標を割出したと感謝される迄に進まなければならない。こゝで私は地理は實行への指導と言つたが勿論手工の如くに實用的のものを作らせねば生活指導にならぬと誤つて實用とは、日常使用してゐるものゝ謂だ、と粘土細工に茶碗を作らせ、或は竹細工に筆立を作る樣なことを意味しないのである。兒童の心的生活に卽し其の程度に應じて生活意識を確立させるの意味である。

地理的現象をはつきりと觀、それを科學的に知り理解することに依つて自己を認識し從つて生活意識が確立されるから自己の進まうとする方向を自然に知るのである。この樣な考へを以て指導をすれば地理的の理解は寧ろ興味を持ち、單なる記憶であると考へずに地理の眞髓に觸れることになる。而して自己の周圍に通じ國情に通じ社會に

通じて識見を持つやうになる。識見は如何に卓越しても吾々は生きて行く道を考へねばならない。其所に生活の理解から更に發展して生活に役に立つものでなくてはならぬ。現今の生活は經濟なくしては成立しないから經濟意識が確立しなければ永遠の生命の延長は求められないのである。斯く考へてくると識見を高めるのが國家の意識ならば役に立てると言ふことを考へるのは個人意識である。地理の指導は實にこの兩者の一體となつてこそ其の使命を果したものと云ふべきである。地理は現實の直面から生活の向上（更に生產的經濟能力の作興への）遠大なる暗示を如何に與へるものであるかを忘れては所謂生活の指導にはならないのである。

二、情操的勞作地理の具體的の目標

(一) 生活場所としての地表景觀の體得

1, 地表景觀の意味

吾々は地表を眺めるとき個々として觀るのではなく一目に見るものである。例へば森を眺める時に一本の木を見て居るのではない。森其のものを眺めてゐるのである。又牧羊が盛んであると云ふことは一匹の羊を見るのではなく牧羊其れを指してゐるのである。斯の樣に地表の凡ては統一性の表現形態をとつてゐるものとして觀るのである。卽ち地理は概念ではなく空間配置の具象の統一體であり、其れが單一體としてではなく綜合體としての獨自性があるものである。この綜合體としての纏つたものを地理學的景觀又は單に景觀と云ふのである。

此所に云ふ此地表景觀とは一つの風景畫を觀るとき丘なり山なり、人家なりを個々の事物として分析的に眺めるのではなく、全體として眺めると同じく、自然の實在を全體的綜合的に觀た地表の夫れ自體を指すものである。こ

の中に包含されるものは從來の構造、地形、地質、土壤、耕地、氣候、海底、海流等の岩圏、水圏及びそれを圍む空圏の地表の各要素であるが、これを吟味して行くのではなくて綜合の必要に應じてそれらの援用補助を受けるのである。

或る地理的記載をなすに當つて從前の樣に各要素を分析し羅列するのではなく、自由明朗に以上述べた自然地理學の各要素にこだはらず、必要なものだけ取り入れて決して其れ以外のものを求める樣なことをせず、多分に綜合的展望を具有する所に獨自の價値があるのである。地表をもつとあつさり考へて地球の緣邊で且つ氣圏の底面であるとみ、空間の物の分布配置充換された範圍が地表であるとみる程度で別に差支へないものである。

2. 景觀地理區の設定

地理は地誌の指導の立場をとらねばならない。吾々の生活場所としての地表景觀を體得する爲には、どうしても一定地域の特性を知らねばならない。既定の聯關の極めて少ない大地理區として學ぶことは困難にして理解體得に不都合を生ずるのである。かゝる大地理區としての取扱は教科書の樣に先づ區域、地勢、產業、交通、都邑と項目の羅列となり、地理的要素は離れ離れとなつて其所に有機的素因或は有機的關係を體得することが困難となる。從つて複雜な地人相關の現象を說明することに不都合が出來るのである。吾々が一つの地域を觀る場合に單に一二の地理的要素の說明にて其の地域性を體得することは出來ない。凡ての地勢、氣候、產業、交通、都邑等の有機的關係を一括して眺めた綜合景觀を通して地域性を體得する。ここに於て眞の地人の相關の理を發見し、如何に自然的環境の支配を受け、如何に環境に順應し、如何に其れを利用してゆくかを體得することが出來る。故にどうしても地理區を設定すると云ふ必要に迫られるわけである。

然らば地理區をどう區分すればよいかの問題となるが、これには種々の立場から地形區、氣候區の樣な自然地理區と經濟區と云ふ樣な人文地理區が多數の學者によつて試みられてゐる。けれ共吾々の普通教育に於ては自然と人文との綜合渾一的な景觀區分でなければならない。

地形は成程人間生活に制約を與へ、氣候や生物に影響する所が甚大である。又氣候が人類文化に大なる支配力を持つてはをるが、單に地理區を以てしても氣候區を以てしても只夫れのみでは說明が不充分である。どうしても地理區の設定には自然と人文の地的要素の綜合された調和景觀でなくてはならぬ。その名稱は地理的事象の特徵あるものを以て代表せしめればよいのである。

3. 地域性の直觀

地表には多種萬樣の性質を具有する。各々其の特質に應じ特質を中心として幾つかの地域を區分することが出來る。此の區分された地域には自ら特有の性質を持つてゐる。生活場所としての地表における特異性を如何に眺めるかと云ふに勿論直觀である。直觀とは唯肉眼で見るといふことではなく心眼にまで見るとの意味で、諸感を通じて體得することである。從來の樣に山脈、河川、平野等の項目を追つて一律に眺めるのではなく、其の與へられた地域を生活場裡として最も目立つものから觀てゆくのである。だが其の地域の山が目立つてゐることを知つたからとて其の構造地形を詮議し、又は河川が目についたからとて河川の營力等を詮ずる樣な自然地理學的の要素を吟味するのではなく、飽く迄も自然人文の交錯した地域性を直觀するのである。要するに地表を有りの儘に眺め其の特有の地域性を發見體認すればよいので、自然要素は必要に應じ適當に取捨すれば足りるのである。直觀させる場合に一枚の地圖のみを與へたのでは其の目的を直觀し其の意味を讀むことは困難であるから適當な說明を加へるとか、或

は補助的地圖或は繪畫等によつて地域の特色を掴ますのでなければならない。氣候の樣な抽象的のものに於ては尙更具體的に說明し、兒童の體驗を土臺として理解されるやうに工夫と用意がいる。敎師はよく地域性を直觀し其の特性を體認し、兒童の自由な追求を導くに誤禍なきを期さねばならぬ。この地域性を直觀體得することによつて地人相關の地的景觀を洞察する地理的眼識が出來、常に主觀の立場から自己の生活環境を正しく認識する樣になる。

4. 地域性の檢討

地表地域の特色を一つ一つに分析するのでなく、其の中の何が最も人類の生活形態を支配してゐるかを檢討しなければならない。人間は自由意志により必ずしも自然的の環境に支配されてゐるのみではないが、然し其の大部は環境に順應し利用してよりよき生活への向上を圖つてゐるものである。一般に平野に住む者は平野に生活を求め、山に住む者は山に求め、海岸に住む者は海に求めるものである。けれ共平野にしても土質或は氣候によつて生活樣式が異るものもあり、山にしても林相荒廢してをれば其の生活が異り、海にも好漁場がなければ生活樣式が變つて來るのである。この樣に複雜でなかなか特色は發見しにくいものではあるが、丹念にその特色を掴むべく努力しなければならない。勿論この事業は非常に廣汎な地表の各部に亘つて研究されるもので、一朝一夕に或は一人や二人の努力家の手で完成されるものではなく、地理に興味を有するものは言ふまでもなく、凡そ全般の篤志家の頭と手をわづらはさねばならないのである。

吾々の生活してゐる地域にどれだけの生活價値を具有してゐるかの定量的研究が是非必要である。吾々の居住は海岸の低地、海岸の山地、海岸の砂丘、平野水田地、平野畑地、臺地、傾斜地、山地等である。この各の地相の定量性を發見すれば其所に、共通の特色と個有の特色のあることを理解する。そこで同一型式の地相に於ては其の地域の特有性があると同時に亦共通性のあることがわかる。即ち一定の地的原則性のあることが理解されるのである。されば或新しい地域の學習に於て其の中に既に他の地域で學んだ事を適用することが出來るのである。たゞ此所に獨斷に陷ることをおそれるのである。

尙ほ地相の外に氣候も多大の影響を吾々の生活に與へるものである。季節風や海流によつて生活樣式が異ることは周知の事實である。又鑛產に就いてみるときは地質を度外視しては成立たない。以上の樣に自然の各要素が生活樣式に多大なる關係を有するのであるから其の何れかの主なるものの原因を極めねばならない。けれ共各自然的要素を概念的に分析し羅列するのではなく、生活に最も大なる關聯を有するものと他の各要素の應分に組み合さつたものとして觀るのである。如何なる場合も綜合的立場によつて地域性の定量的研究をせねばならない。

5. 生活と氣候

氣候の支配を受ける自然景觀がかはり、氣候の影響を受けて生活の樣式が異り文化に甚大なる變化を與へることは事實である。そこで氣候の認識態度を持たねばならない。然しこゝでも氣候其のものを研究するのではなく、氣候の及ぼせる生活景觀としてながめるのである。氣候の溫暖の結果如何なる生活樣式をとり、寒冷の結果如何なる生活狀態にあるか濕潤であつたり乾燥してゐたりすることに依つて精神を如何に支配し生活を如何に變化させてゐるかを具象的生活景觀の中に見出すのである。氣候其のものを概念的に理解することは困難でもあり、それが地理の本務でもないのであつて吾々は其の具象的綜合的に地表、生產、文化の所謂生活景觀に及せるものとして認識すればよいのである。氣候が溫暖であるから斯る生活樣式をとるのであると說くのでなく、斯る生活は氣候が溫暖なる爲である。氣候が寒冷にして冬凍港の爲に此の港は發展しないと說くのではなく、此の港は發展しないそれは多

港が凍る爲であると、生活を通して氣候を認識する樣に其の態度をつくるのである。

6. 耕地の考察

從來自然と人文の各要素の考察は相當になされて來たが、生活を保證する耕地の考察は忘れられて居たかの觀を呈してゐる。最近に至り大いにこの方面の重要性を感じ研究される樣になつた事は喜ぶべきことである。生活することは住地食物衣服を缺いては出來ないのである。其の生活場所の上に生活を保證する耕地に對して充分の考察をなさるべきことは當然であつて、而も閑却視されてをつたのである。生活に必要の生物である動植物の占めてゐる耕地を研究考察して生産經濟の働きを體得しなければならない、勿論それには土性や灌漑のことも對象として考へられるべきものである。こゝで云ふ耕地は面積を知るとか生産高を求めるとかではなく、空間に充塡されて存在してゐる作付とか植林とか或は牛馬羊豚の占めてゐる地を指すのである。而して耕地の位置、利用度、作付種類、收穫度の優劣等を考へる地域形態の測定をなし、其所に共通的なものを發見し、個性を理解することが出來、耕作景觀を通して利害得失を考へ生活規範をたてることが出來るのである。扇狀地の耕作景觀をみるに扇頂は水田となり扇央は畑地となり、扇端は再び水田となるのが普通である。それは扇狀地に於て扇頂は水流の出口にあたるので層も淺く且つ常に水は表面を流れる。爲に水田に利用される。扇央は水が砂礫層中に泌み込み伏流となるので灌漑が出來ず畑地となり、更に扇端に至り再び水は表面を流れるので其所は水田に利用されるのである、地表の動植物の存在を分類しそれを一つのまとまつたものとして眺める、即ち生活必需の生物を入れる地域の綜合された耕作景觀を考察し生産への考察にまで至るのである。地域の形態を測定することが急務である。

(二) 生活對象として生産景觀の體得

1. 生産景觀の意味

生産景觀とは生活を對象として價値ある有機物、無機物を生産採取するそれを指すのである。植物に於ける普通植物、園藝作物、工藝作物、材木、海藻を含み、動物に於ける、牛、馬、象、鹿、羊、水牛等有用動物、賞玩鑑賞動物等を含み鑛物に於ては金屬非金屬を問はず有用鑛物鑑賞鑛物等を含むものである。從來の樣に産業として分類的に說明したのでは効果が尠く殆ど生活との沒交涉のものさへ取扱ふの結果を生じ地理的價値がなくなる。

この生産景觀は地表、氣候、人力の參加によつて分布樣式をもつてゐるものである。鑛物は別として植物には植物としての適應性により必然的の分布樣式があり、動物は動物としての適應性によつて分布樣式があり、これ等は地表と氣候と人力とに影響作用されて繁茂し繁殖してゐるのである。綜合的、生活的觀點に立つて産業を眺める。それが生産景觀である。これを以て考へれば從來の産業の指導は餘りにも形骸の羅列で無味枯淡、生活の母體である生産經濟を體得させずにゐたかを思ふものである。

2. 業型の展觀

生産には自然的の環境の働き、人の努力があり其の特色特質には種々の素因力がある。生産の發生から過程を經て結果に至るに天惠と人力が參加して綜合的の個有の形態を有するものとしての現れを業型といふことにする。

生産景觀の觀方の第一出發點を此所に求めるのである。生産を或る土地に限られたものとして考へたり、斯くあるではないかと說明するのではなく、更に其の奥にあるかくあらしめたものを考察する必要がある。然し吾々は一つの生産に對して、この原料は何處に産して、こんな形態性質を有する、これがこんな工程をへて、この生品が出來上つたのであると說明するのでなくてはならない。又常に其の生品は同一系統をとるものでもなく不變のもので

もない。世の進歩と共に經濟價値の變動により業型も亦變化するものである。この生產が如何に生活に適應し、人の努力が業型を進展せしめるか、合理化を圖るかの體得である。例へば米が產すると云ふ事實、機業が盛んだと云ふ事實の羅列でなく、業型をもつ素因と合理化を考察するのである。だが業型の分析も無視してはいけない綜合への必要に應ずべきである。

3. 分布の限界と考察

業型は生產の縱觀であるが分布は其の橫觀即ち地域的の廣がりをみるものである。業型の現れは即ち分布であり、其れには又中核がある。分布してゐるものにも限界がある筈であるからそれを決めなければならない。而も其の限界は地理的のもので確然たるものではなく帶をなすものである。又事實は限界が極めて不鮮明なる漸移或は接觸のあることも多いから、これにも注意しなければならない。尙は又分布には垂直的分布と水平的の分布がある。これらを表すにはドツト・マツプ或は種々のグラフがある。この活用によつて產業的經濟價値ある地帶及び其の本場を知ることが出來る。從來は代表的本場のみを知らせた爲に生活とは甚離れたものとなつたのである。

斯く考へて來ると學者の小地域的の詳細の研究の結果から普通敎育に最も適合した綜合的立場に各地帶の分布樣式を生活の上に打立てねばならない。

分布の考察は最も重要なものである、而して分布狀態は常に變化するものである、一地方の分布が他の地方に奪はれることもある、新に分布形態をとりつゝあるものもあれば靜止狀態のものもある。一般には數年間の平均狀態にあるのが普通である。分布を現す爲には是非共統計の理解が必要となつて來る。統計書は府縣別を單位としてゐるのと書數の少ないのとで困難がある。だが一通りは統計を理解し圖表化するまでに至らねばならない。これには不斷の努力と耐へざる意志の粘りを最要とする。

(三) 生活自體の文化景觀の體得

1. 文化景觀の意味

人類の生活は直接間接に自然的の環境に影響されて、其の樣式は土地により場所によつて特異性を發揮してゐるものである。この樣に人類の活動は自然の環境の支配を受けてはゐるが人間には自由意志があるので、此れを如何に巧妙に利用して自己の生活の向上發展を期せんかと不斷の努力をするものである。この人類の意志の旺盛なる働きのある部面が文化景觀である。それでこの中には人種の分布及び其の動靜の狀態、村落都市の居住の狀態、交通生產消費貿易の狀態、國家領土の狀態等が含まれる。

從つて人種、人口、商業、工業、交通、聚落、通信、宗敎、言語、沿革等を一括されたものである。以上のことは個人としての生活であるが、其れが集合したものは文化となり其の形を呈しては文明となるのである。けれどもこの人文地理學的のものを綜合的觀念から眺めたいのであるから、別々に取扱ふものではない。生活を對象として其の中に有機的に各々の關聯し關與してゐることを體得し、自己の生活の發展向上より、文化の創造となり現れては文明の進歩となるのである。徒らに人文地理學的說明をなすのでは、生活自體の向上は望まれず切り離された羅列となるから、其のよつて來たる原因を體認し更によりよき生活への創造に至るべく綜合的に眺めたものでありたいのである。

2. 勞力と資本

生產經濟の根底には勞力と資本と時間がある。吾々の生活の手段として勞力は何れの場合にも存するものである。

勞力には主に精神的の勤勞の方面と肉體的の勞働とがある。其の肉體的の勞働が生産を釀す原動力となり得る。生産を增加し品質を高める爲には、そこに資本が必要となる。

此の生産形態、産業形態の裏にひそむ勞力形態及び資本形態を地理の對象としなければならぬ。從來はこの觀點から文化景觀を考察することに缺けてゐた。即ち勞力及び資本の分布、機構移動の生産の根底を眺めずして所謂産業として其の一部に、交通、都邑に有機的の關聯なく報告しばなしであつたのである。

勞働從業員の性別或は工場數、其分布狀況、季節による移動狀況、生産品の區別、通過品が地元品か、生産財の資本の關係等の考察の上に生産經濟を考へるのである。要するに勞力と資本と時間を別々に說く所に生産經濟關係を知ることが出來ないから、生産の手段であるこれ等を綜合的觀點に立つて、生産に至る根源を辨へて、かゝる區域が最もそれに適し工業地帶を形成する。そしてその住者の何割が就業し、かゝる産品を出してゐると觀て行けば其の地の特色が知られ自ら産品に對して理解がいき、生活味のある指導ができるわけである。又其の地の生活位置なり、量的位置が主觀性を帶びて來て不安なく了解されるものである。

3. 生産と消費

生産は人類の望を充す爲に物を調達する行爲で、新に其の効用を作り出すか又は既存の効用を增加することである。消費は生産物の効用を減却し或は減少させるの意味である。生産と消費は人と物の關係から生ずる効用に就いて其の發生し增加する積極的の方面と、消滅し減少する消極的方面から見たものである。吾々の生活にこの生産と消費の行爲は常になされてゐるのであるから、地理に於て特に注意を要する點である。經濟行爲をなしてゐる現經濟人として生活を向上し文化を創造してゆく爲には經濟機構や生活念慮の上に立たねばならない。經濟のうちには金錢があり打算がある。從來の需要と供給を客觀的消極的に述べたに對して、主觀的に積極的に生活として考察しなければならない。兒童には兒童としての經濟があり更に將來の經濟人として素質素材がある。教育の功利的なるは不可といふが如き概念は捨てねばならない。實生活に役立つの教育でなくては不健全な生活々力のない人間としてしまふ。經濟觀念を確立し、經濟の合理化を理解せしめねばならない。購買力の旺盛は生産力の大なるを意味し經濟關係の振興であることを知る。然し其の因由を考察せずしては特に偏せる結果を招くものである。生産消費に對して經濟的實利的な經濟生活意志を練磨しなければならない。

4. 生活居住

居住地の聚落の形式を其のまゝ集村とか散村とか如何なる官衙如何なる産物があるとかをみるのではなく、其の居住地は如何なる生活形態にあるか、其の特色とする所を理解するのである。一つの市街についてみるにこの町の住者の何割が工業に從事し、市街の何處を占め、何割が商業に從事して何處を占めてゐる。又其の何割は住宅地であると說明すれば、この市街のどこが生産街で、どこが消費街かが理解され、又其の一つの特色をもつ町に於ては自然にその町の生活居住を認識することが出來る。

生産の爲に活動すれば休養を必要とする又娛樂を必要とする。これには都市との距離的、周邊的、交通的の關係が要件となる。休養娛樂地帶は周期的を有するものである。この休養娛樂者を對象としての生活居住の特色を發揮することを知るのである。一方に於て生産への活力を養ふために勝地に或は海に山に休養を求め娛樂を求め消費の道行をとる者あるに反して、其の消費される事によつて生産生活をなしてゐる地元のあることを考察せねばならない。即ち居住を認識する爲に、斯くあると說くのでなく、かゝる關係のもとに、斯く成立してゐると說き、其の背

景をなす經濟的因由から各種居住の特色を理解し、自然と人と、都市と田舍の相關性を考察しなければならない。この方面にも綜合性を忘れては理解は徒らな羅列的記憶になつてしまふ。

5. 交通と商業

既往の地理に於て交通は、陸上の交通として鐵道の線名と終始點の經路を述べ、海上の交通として航路名を述べたにすぎなかつた。然し其の補助的の又は小範圍の交通の主要であり、生活に極めて關係の深い道路とか近海航路については觸れなかつた。然もそれが何等他との交渉關係を知らずして單獨のものとして取扱はれた觀さへある。それでは鐵道も航路も如何なる目的の爲に運行されてゐるのか、如何なる必要感から鐵道網の發達があるのか理解出來ない。甚だ生活とは緣遠いものである。價値なり生命なりを認めずして線名を記憶しても生活にも役立たないのである。そこで產業と交通の有機的關係を考察して荷物運輸、乘客運輸の關係を知らねばならない。交通量の測定をして一日の回數或は運輸噸數を知り、交通量を明かにして其の鐵道なり航路の幹線の生命をもつか支線の價値を持つかに依つて性能がわかる。其所に於て各鐵道の個性を明かにすることが出來る。例へば農業線とか鑛業線とか參拜線とかが發見され、又鐵道の培養部である市場の方向、量、種類、時期等を知ることが出來る。この事は航路に於ても云ひ得るものである。

商業については殆ど述べられなかつたと言つてよいが大いにこの方面に近來目を向けられる樣になつた。先づ手近な所では市場には市場の商業勢力範圍があり、その賈客は殆ど一定され一定地域をもつてゐる。亦大商業地區は大なる勞力範圍をもつて小範圍の制限下にある。けれども各異つた個性をもつて關聯してゐるものである。之の近商圈なり遠商圈が明瞭にされれば吾々の生活に如何に有効であるか、又如何に役立つかがわかる。商圈は道路網或は其の距離に比例しない。地形により現代は汽車、荷物自動車等高速度の運搬機關によつて利便を受け時間が短縮された。從つて商圈は交通の發達と共に次第に擴大する傾向があると言へる。商圈の分類として近商圈、中商圈、遠商圈があり其の何れにも更に小地域の個性的な內圈外圈がある。又大別して移入商圈があり、移出商圈があり、其の何れが特色をもつかによつても生產經濟の生活理解を深める。尙ほこれを外國と我國にみるときは輸入商圈と輸出商圈が成立つわけである。

交通に於ても商業に於ても吾々の生活の中に綜合されたものとして價値があるのであることにはかはりがない。

6. 人口

各地域の人口の分布及び其の密度を測定して、其の地域の人口包擁可能限度を知らねばならない。次に人口分布及び密度の活用である。地球上の現在の人口分布をみると甚だ不均等であるがこれは安定的のものではなく、進化發展への一階程で現在に於ける地表への適應せる所在と其の量とである。其の作用の幾らかが持續的であり、あるものは最早や作用せず、或るものは活動を始めてゐる。現在のものは變動すべき多分の性質を持つてゐる。然し現在の人口分布の事實は過去の事件の進行の展望を可能ならしめ、又將來をも幾らかの豫見をさせる有利な點を提供してゐるものである。

人口の密度を知ることによつて幼年期にあるか壯年期にあるか老年期にあるかがわかり生活の適應を明かにすることが出來る。

次に人口の動態的方面を考へねばならない。人口密度に於て季節的に變動するもの、移民するもの等があつて變化を生ずる。果して其の包擁力があるかどうかを考察する必要がある。又人口構成が出稼ぎ又は移民によつて壯年

者が少くなり、入移民地では反對の現象をとる、其所に生産の年齢階級をしる。人口に關係ある體性、能率、風土病の問題も考慮して、人口密度の活用にいたらねばならない。

三、地圖に就いて

(一) 地圖に對する考へ

地理の教育から地圖をぬいたら其の大部分の生命はなくなる。地圖なき指導は海のない所へ船を浮べる樣なもので到底その目的を達することが出來ない。これ迄の指導に於てはともすれば地圖は厄介視され邪魔物扱ひをされて不遇な立場にあつた。ここに大なる誤りと教授の面白くない無味乾燥の地理となつたのである。實際に指導してゐるのを見ても、教師も兒童も地圖はそつちのけにして忠實に教科書中の語句を引出し、親切に教書し叮嚀に筆記をしてゐる。一年たつても地圖は綺麗なもので掛圖は教室の隅に風に搖られてゐる。たまに掛地圖は太い棒先でポツン〳〵と教師や兒童にたたかれる。地圖は自分の重大使命を果す機會がなく暗涙にむせんでゐるであらう。勿論文部省發行の地圖は附圖と書いてある。それで本當に地理が何たるかを解せぬ者の爲に、教科書を主體として地圖を客體と考へ自ら上下を區別しての缺陷である。然し漸く近頃はこの誤れるに氣附き大いに地圖の効果なり活用法なりを考へる樣になつては來てゐる。

地理教育の本來はあく迄も地圖を主體としてなされねばならない。地圖を讀んで尙理解の行かない點を教科書の說明或は教師の說話に待つものである。實は附圖が本體で教科書が補助の關係にあるのである。教師も兒童も教科書を持つかはりに地圖を持たねばならないのである。

兒童の眼は塗板や掛圖に向いてゐるのではなく、殆ど其の大部分は地圖に向つて居らねばならぬ。學習しつゝある場合、兒童の頭がおきてゐる樣では眞に地圖を讀んでゐるのではない。斯く地圖の重要性と地圖の使用及び地圖作圖が吾々の生活に直接役立つかを考へ、而も地理教育の九〇パーセント以上も地圖に包括されるものであることを知らねばならない。

(二) 地圖を讀む

地圖は地球の表面の天然の起伏及び人爲的の凡百の地物を現したものである。これからしても地圖は吾々の生活から離すことの出來ない關係にある。この地圖のもつ意味を了解することが讀圖である。地圖を見ただけではいけない、其の如何なる意味を現してゐるかを考察する。其所に自然及人類の生態を知ることが出來るのである。吾々は生活對象を地圖の中に求める態度を必要とする。斯の樣に地理教育の資料は地圖であり、唯一の教材である地圖の上に現れてゐる、聚落、道路、耕地、森林等の現圖狀況を觀察して其の地方の交通産業等の經濟背景を考察し、地圖の立體觀を認識する。こゝに於て圖式の記號を充分に知り地圖のもつ意味を體得することにつとめなければならない。事實地圖から地理的現象を發見することは非常に興味のあるものである。地圖に親しむの態度が世人の凡てに出來るのも間のないことである程、最近地圖が利用され活用されるに至つた。地圖が自然に物語つてくれるものである事を、日常郊外を散索するにも旅行をするにも感ずるのである。この讀圖即ち地圖から意味を知る其の正しい態度をつくらねばならない。實に地圖は生活に缺くことの出來ぬ伴侶である。

(三) 地圖の精度

地圖は球形なる地表の一部分或は全部を表はすものであるが、事實球を平面として表はされる所に大なる誤差が

生ずる。一平面上に球形乃至は立體を想像する困難がある。而もなるべく面積の誤差をさける爲に一般に地圖は小地域を取扱つてゐる。其の分割的の表示によつて大陸地塊の比較的の位置と其の相互の方向と距離とに關して誤解が生じやすい。例へば北平と紐育との最短距離がベーリング海峽を横斷する等である。かうした距離の誤差感は實に多いものである。試みに兒童にきけば其の理解されてゐないのに驚く。

地圖は實際より甚だ狹小なので地域の或は地球の極めて小さいものと誤認してしまふおそれがある。又地圖は凡てを告げるものと思つてゐるものもある。けれども精密の地圖と云へ共比較的に精確さがあるので、その使用にあたり誤謬觀を抱く、故に地圖とはこんなものだと云ふことをかく理解されて使用する所に眞の價値が發現されるものである。

（四）讀圖の順序

第一期　記號を讀む以前で殆ど生れた其の日からであつて未だ教師の關心がない迄である。生れると母の乳房の所在や母のゐるか居ないかを察することから、次第に家族を知り家を知り、近所を知り道順を知る。町につれられて町を知り、電車や汽車を知り、遠足の場所などを知る。學校に行けば其の道中を知り學校を知り友達の家を知り或は兒童の周圍の景色を知り、自然に彼等の環境と彼自身の行動に對する環境の働きを不識の間に學ぶものである。先づ小學校一年頃までである。

第二期　この時期には兒童の既知事項を整理して約束記號に導き入れねばならない。現在この仕事の行はれてゐることが尠少の爲に困難をきたしてゐる。確實な觀念のない所に地圖を理解することは至難である。この基礎的方面の指導が不充分の爲に第三期に至るので兒童も教師共に苦しむのである。第二期は地圖を漠然ながら眺める事を知り多少の記號を地物の代表として讀み得る程度にならねばならない。

第三期　基礎觀念が出來てから記號の應用によつて地圖の意味をさとる。積極的に地圖を利用し地理的現象を考察する所の地圖を通しての作業と地理の教授とが結合する時である。兒童の四年から位である。

四、情操的勞作地理の指導の實際

（一）新鮮な刺戟と興味と發見

人間は新しい刺戟を感ずる所に興味を持つ。從つて新しい事柄を發見すれば面白味を感じ其の方面への活動旺盛となるものである。況して兒童に於ては面白さ愉快さがなくては本當の學習は出來ない。地理は科學的のものではあるが矢張り科學的な面白味がなくてはならぬ。子供は子供としての科學的の分野があり可愛い頭腦に科學を開拓して行く、この過程を吾々が打まもつて行く、そして兒童の地圖に親しみ愉悅を感じながら學習して行く態度を培はねばならない。この樣に兒童心理に卽して發見の悅びを體得さすところに眞の指導の意味がある。何の興味もない教師のおしつけた話では地理がすきにならないのである。發見と云つても兒童に前人未發のものを求めるのではない。兒童として始めて新しい事實を知ることで、地圖の上でも教科の上でも他人の力をかりず自分から發見させるのである。こんなこともあるのか、あんなこともあるのかと非常に喜びを感ずるのである。新鮮な刺戟を以て興味を感ぜしめると云ふことは、よく云はれる學習動機の喚起などとは大いに異るものである。いつでも地圖を通しての發見の悅びに對してゞあるから授業の始めときまつたものではない。始めから終りまで常に科學的な發見の興味が持續せられるものである。よりよき生活への兒童なりの科學的の面白さがあるべきである。

(二) 地理の遊戯化

兒童の生活は手足を働かせることに興味をもつ。圖畫をかき手工することによつて、たとへ其の結果がどうであらうと獨り滿足と愉悅を感ずる。この心理を利用して作業する快味をもたせる。こゝに地理の遊戯化によつて地理的認識の第一歩としたい。この教授の主體は地圖を主體としての基礎をつけ、やがて科學的地理の興味と態度を養成するものである。

讀圖の遊戯、位置の遊戯、距離面積の遊戯、描圖の遊戯、作圖の遊戯等を面白くさせる所に自然に地理の妙味を覺える。其の方法は適當に考慮すれば樣々な面白いやり方がある。記號等をおぼえさせるにも學校の標は(文)だ。あなた達のこの學校を帳面に書け、あそこにお宮があるお宮の標はこれだ(开)、子供は其の方角にお宮を入れる。鐵道を入れよ山を入れよ、川がある、湖がある温泉があるとやれば兒童は喜んで作業をする。塗板に多くの兒童を出して夫々の記號を入れる競爭なども面白い。又地名を云つて其の位置、方向をさがさせるとか、鐵道線の長さを聞いたり、或は略圖書方競爭や大小線の使ひ分け等は實に愉快に兒童は全力をあげて活動し、作業することに快哉を叫ぶ。斯樣な心理を利用し兒童に生活させることによつて地圖に親みを感じ大いに地理の基礎觀念を培ふことが出來る、そこに嚴として教師のなさんとする目的觀が必要である。正しく健全な地理への道行として。

(三) 說話の仕方

地理教授には餘りに言葉數が多くてはならない。これは何れの科目についても同じで言葉少なく効果多きを望むものであるが、特に地理に於ては冗話は害になる。地圖を讀みながら常に視點を地圖に置いてゆつくり說明するのがよい。事實の說明或は表現をやつて、なぜかうなつてゐるかと暗示をかける。各地方各國の說明中に數量の比較對照を數量はなるべくパーセンテージで、反省の餘地を與へ。或る場所事柄を分析精密に。歸納法が地理說明のよい方ではあるが、同一事象の場合は時に演繹法によつて。何であるといふ事とあるべきだと云ふことを考へて。一地域の關係を他の密接なる地方と結びつけて。類型のあることを知つて。一局部より大局へ眼を向けて色々の方法を場所により事により時によつて說明すべきものである。說明の樣式には人によつて型があるものであるが以上の事は是非心得てゐなければならぬものである。

實際に於て說話の仕方などゝ特定のやり方はないのである。各々個性を持つて居る以上は必ず異つた行き方をとるのは已むを得ぬが、又一面其の人は其の人としての地理に對する信念もあるものである。然し指導にあたつての說話の根本といふか普遍性といふか、地理では地理としての必ず踏むべき土臺があることを頭において壇上の人とならねばならない。氣をつけないとハツト兒童をよろこばせて後に何も殘らぬ史的說話におはつてしまふ。

(四) 說明の順序

說明の順序は項目式をとらず地理區に於ける調和景の綜合的な特色を摑んでそれが有機的統合によるべきことは前節に述べたのである。併し現に教科書を使用してゐるのであるから地理區による教授と項目による教授とを適當に鹽梅して行かねばならない。

概括に於ては面積と人口及び其の密度を數示し、密度が多ければ其の多い理由、少なければ少ない理由を考察し其の地域の價値の大要を知らせる。

地形に於ては有名な山川を取扱ふのでなく地形區を定めて各々の特色を授ける。

氣候に於ては人口分布や經濟活動を支配する事が大であるから、これを實感的具體的に說明する。

土地景相に於ては森林、耕地、草地、沙漠等の分布、狀態を知る。

生産經濟に於ては農業が主か工業が主か、又其の中心地はどこかを確定する。

都市においては其の特色を考察する、其の地方全人口に對する人口割合を考へ位置を知る。

以上文字を列擧したが各々が常に相關係して說明されるもので、決して個々に取扱ふべきものではない。勿論生活全體として說明されるべきもので再び最後は吾々の生活自體の文化の發展向上への指導であり學習でなければならないのである。

(五) 塗板の使用

從來の板書は魂がない、これ迄の縱書の一糸亂れぬ板書では方向に於ても形においても所在に於ても何の意味もない。あんな書方なら塗板はいらない。板書は文字を並べた魂の拔けたものである。何を說明し何を意味してゐるのかさつぱりわからない。

地圖中心の板書であれ、略圖を描けそして方向など書く必要は少しもない。東は……大平洋、西は……日本海、北は……北海道、南は……關東地方、ひとりでにわかるではないか。山脈はかう、川はかう、色チョークを使ひ別ければ立所に了解がいく。凡て略圖化せるものは略圖によつて其の特徵を掴ませればよい。其れと同時に兒童に略圖による筆記をさせればよいのである。

精圖も必要である。塗板には常に略圖のみによるものでもない。場所によつては精圖を書き又兒童にも其の作業の訓練をつけなければならない。地理教授にあたつては教師の服も手もチョークの彩とりどりの粉にまみれてゐる樣でなくてはならない。

兒童に塗板を利用させ、塗板にどんどん略圖の練習をさし、教授に於ても出來るだけ兒童の略圖を使用して教師はそれに補足すれば足りる迄にならねばならない。地形圖などは容易に兒童をして學習出來るものである。教師が略圖が巧みでも專用してはならぬ。兒童と共に協同的學習をなすべきである。

(六) 地理的用語の擴充

もう既に地理學的用語が一般に使用されてゐる。意味を端的に表すことが必要がある。廻りくどく說明しても却つて時間の不經濟と理解の困難を增す位なもので、こんな所をかう云ふ、こんなことをこの言葉であらはす、こんな場所は、こんな形は、と實際の地圖により事柄によつて話せば直ちに理解をする。この地理學的の用語に習熟し使用する迄に至らねばならない。而も成可く量は少く活用度の多いものを知らねばならぬ。其の爲に適當に取捨撰擇して用語を自己のものとする必要があり、其れらの言葉は常に應答對話に使用せねばならない。

地理區に於て、山、濱、表、裏、外浦、內浦、灘、水鄕、內海地方、內陸地方、山手、下手、絕緣地、臨海地、低地、高地、前地、奥地、背地、弓濱部、岬角部、等。地表景に於て、平地、丘陵、高原、溺れた海岸、海底の盛り上つた土地、荒れ川、曲り川、若い、險しい、單調な山、地盤、古い山脈、若い山脈、尾根、縱谷、橫谷、輻射谷圓錘火山、鍋狀陷沒、複式火山等々。未だ之等の最も妥當なる用語の系統的の研究はなされてをらぬ樣である。地理的用語については教授にあたる諸彥が教科書中の用語を抽出して其の不必要と思はれるものは捨て、必要なものは加へればよい。こゝに注意すべきことは不用意に多くの用語を使用しては、地理を難解のものにしてしまふから充分の研究を要するわけである。

五、鄕土地理に就て

(一) 鄕土教育と鄕土地理

吾々は土地の上に住んでゐる、地球の表面を舞臺として生活してゐる。併し吾々の最も親しい土地と殆ど未知の何の關係もない土地とがある。最もよく親しみを感じ理解してゐる土地は、日常吾々の目に見、耳に聽く小地域である。直接吾々の生活場所はこの極めて限られた土地である。此の環境が鄕土であることは言ふまでもない。從つて鄕土とは漠然たる地域を指すもので必ずしも同一の限られた場所を意味するものでない。吾々が生れて最も慕ふものは母である。母なくしては完全に育たない。吾々の生活は母である土地即ち鄕土なくしては完全さを期待はできない。母を知つて次第に家族を知り友人を知り村人を知る樣になり更に同人種を知り世界人を知る。この樣に鄕土を理解して他鄕土を理解し、日本を理解し、世界を理解する。兒童の教育は兒童を育む土地即ち鄕土に即してなさねばならぬ事になり、先覺者は既に明治の中葉から鄕土教育を叫び、今又鄕土研究が旺盛である。何時の世と云へ共教育の出發點が鄕土であり、教育歸結が鄕土である事にかはりはない。

鄕土の殆ど凡ての事象は地理的のものである。こゝに兒童の生活を正しく導く爲に是非とも鄕土を正しく見つめさせねばならない。それ故に地理の出發點は鄕土であり、其の正しき認識と將來の發展の爲に鄕土地理は必ずなすべきものである。鄕土を理解さす爲には教師自らが最もよき鄕土の理解者でなくては其の實は擧がらない。爲に教師は其の土地に五年なり十年なり或は一生住む者でなくては或は眞の指導は出來ぬかもしれぬ。

鄕土教育の出發點が鄕土地理であり、又鄕土教育の終局が鄕土の發展であり、飛躍である以上鄕土教育の終局も鄕土地理教育の徹底體得である。

(二) 鄕土地理は小學校の手で

鄕土地理の研究は實に盛んになされて居る。しかし本當の鄕土地理が各學校で建設されてゐるであらうか。私のみる所では餘りに聲高うして其の實績が發揮されてゐない樣に思ふ。大學教授や地方中等地理教師の說を或は方法を其の儘に眞似てゐるに過ぎないのではないか。其れもよく理解し共鳴して巧みに取入れたと云ふのならばまだしも、鵜呑みにしてではないか。大學や中學で發表するものは普遍的概念的なものである。其の地域には其の地域其の鄕土には其の鄕土の個性がある。この鄕土個性こそ眞の生命あり價値あるものである。眞似や鵜呑みでは鄕土個性は死んでしまふ。大局から見て鄕土地理が盛んであると云ふ反面に、自己の姿を省みたい。

鄕土教育が鄕土地理が鄕土に卽せと云ふことは鄕土地理研究は兒童の住む學校に卽すことだ。同じ村でも學校が異れば鄕土地理の取扱ひに差異がなくてはならない。

研究の爲には大學教授も中等教師も其の道の權威を招き地方地理學研究會を開いて大いに其の卓見を拜聽しなければならないが、直ちに以つてそれが其の儘役立つものではない。其所の學校環境に卽した鄕土地理を建設せねばならぬ。各小學校で現在どれだけの鄕土地理を課してゐるかを思ふ時甚だ淋しさを感ずる。何だか全國的に見たら極めて尠ないものではあるまいか。尙ほ鄕土地理として取扱つてゐるのを見、或は其のプリントを頂戴してみても主に史的方面のみに終始してゐる傾が多い。然して其の配列は分析的概念的のものが多く、自然が最も理解し易い具體例を目前に示てゐて呉れるのをわざわざ鄕土地理だと云つて取扱つた爲に不解のものにしてゐる例もある。これでは鄕土を理解する事が出來ず正しい生活よりよき生活、への指導とはならないのである。

私は小學教員にして少くも教科に興味を持ち、指導の重任にある者は近郷の同志と相倚り相語り大いに研究して自己の地理眼と自己の地理教育眼を確立して、正しく郷土を認識し生活して、以つて自己の學校に即した郷土地理を建設し、郷土地理を編纂し、他の同僚に郷土理解の援助を與へ更に進んでは郷土人の生活の手引にしてやるだけの熱と意氣が必要と思ふ。勿論かゝる教師の指導を仰ぐ兒童は最もよき郷土の理解者となり子供をしてのよき生活者となり進んでは將來の立派な郷土人の素養が出來るのである。

(三) 郷土地理研究の態度

教師は地理眼、地理教育眼を確立せよと云つたが、其の爲には是非一通り、新しく相應詳細な、日本地理、外國地理、地形學、地質學、氣象學、地形圖の讀み方、及び最近の最も新しい地誌として發表せられた、田中教授の多摩陵附近の地誌、尾崎氏の房州の地誌、等々。尚ほ研究の指針である佐々木教授の郷土の地理的研究法、三澤教授の郷土地理の觀方などの研究が必要である。

充分な地理的態度から郷土の直觀し得る形式上の方面と其の內的眞髓を見極めて、この眞髓が如何にして如何なる關係に現れてゐるかの考察をせねばならない。自然は人間と如何なる關係をもつてゐるか、人間は自然と如何なる關係をもつて互に依存してゐるかの地理的關係を考察しなければならない。これを如何に教育と結びつけて行くか。此の仕事こそ吾々の最も難事であると共に必ずなすべくして成して最も光りあるものである。郷土地理の研究に郷土の地形圖の上に考察を始められねばならない。そして土地の上に生活して諸事象を綜合的に文章化し圖化して郷土の特色を認識し生活の目標を知らねばならない。併し偏狹な郷土に捉はれてはならない。郷土は政治的區劃內ではない、生活交渉の最も深い所が郷土である。郷土の郷土地理ではなく世界の郷土地理であり、再び郷土に立つて大局を眺め生活の向上、文化の發展、文明の創造への立場の郷土地理でこそはじめて價値が存するのである。

(四) 郷土地理指導の時期

郷土地理指導の時期については諸說があるが、私は四年の第三學期に始めて五年の四月一ぱいで終りたい。終るのではなく所謂地理の形式に於て自己の郷土から眼界を他郷土に向けるので郷土地理の中止ではない。如何なる場合も郷土が腦裡に描かれて郷土の生活の上に立つて日本地理なり世界地理を學習されるのである。何故に前述の時期が適當であるかと云ふに、既にこれまで國語により理科により遠足により漠然たる地理的郷土理解の素養を兒童はもつてゐる。記號の二三も知つてゐる。それで相當に心身の發育した四年の終りに以つて行くことが、やがて五年に於て地理を學習するにも極めて時期性に適應をしたものと思ふ。苦心の研究になつた郷土地理は大體四年で終り五年に至つては日本全體に立つて郷土を理解させたいのである。別に郷土地理の時間を取るべき所がないから書方から一時でも毎週に割けばそれだけで大要は攝ませられる。最初は極めて平易に說明することに心掛け、兒童をして發見せしむべく導き、興味をもたせることである。先づ最初の二三時間は校外の見晴しのよい場所で漫談的に極めて自由に取扱ふ方がよい。併し教師としては順序こそ亂れてゐるが何んでもよい樣に凡ての事象を必ずまとめてゐなければならない。こゝで大いに地理の遊戯化をはかるべきである。

(五) 實地踏査

これ迄兒童は自己の生活環境に氣を留めず漠然と眺めて來た。この環境にポツポツと目をつけさせる事を郷土地理の最初にやらねばならない。丘のある所では丘にのぼつて兒童に周圍の景色を眺めさせ、いい景色だなあ、あの向ふの山の並び方を觀て御覽、川はどの樣にどこからどこへ流れてるか、あなた方のお家はどこにある。町の凡そど

の邊にあるか、田圃はどこからどの方面に多いか等の質問をする。そうすると兒童は喜んで色々の問題を持出して來る其れを平易に面白く而も地理的の立場に於て適當に處理する。兒童は段々に生活景觀に關心を持ち種々の發見に努め愉悅を感する。こんな事があつたあんな事があつたと得々として教師に話す。教師は兒童の其の尊い體驗の努力を賞めてやる。其の中には誤りも澤山あるが然し其の環境への注意の芽生へを正しく導く事が最も必要である。四年の頃は兎に角自己の生活場所に關心を持つ態度をつくらねばならない。此の他遠足の機會を利用して豫め其の地の豫備教授をして、地形の一般產業の分布を知り、概要圖を與へて自己の歩んだ經路或は地圖上に讀んだ事と實際とを對照する、更に五年位にもなれば五萬分の一乃至二萬五千分の一の地形圖を相當に利用しなければならない。實地踏査も時間の都合上そう無暗に連れ出すわけにも行かない。だから常に調査事項を與へて個人々々で鄉土の調査をなさせる。鄉土に特色はあるが其れとても種々の交錯した生活景觀をなすものであるから、職業の調査とか、分布の樣式の研究とか、小さい問題について叮寧に調査し、地圖化する樣にする。兒童は喜んで種々の事項を調査し、所謂科學的の興味を以て生活を認める。地理の理解には最も實地を踏査し精細に研究せねばならない。同一場所でも同一事象でも實地に當つて研究調査すればする程何物か新しい發見をするものである。鄉土調査には其の學校に卽した系統案を作製して四年では何、五年では何、六年では何、とはつきり決めてやらねばならない。思ひ附きでやつたのでは鄉土地理の理解を廻り遠いものにしてしまふ。此處でも云ふ、實地踏査は出來るだけ多くの事象に接しその地人相關關係を考察して自己の生活を理解し更に發展への道をたどる。先づ自己の土地を正しく體得して、生活の母體を理解する、其の上に立つて世界を眺める。實地踏査は他を了解するの本である。此所でも分析の鄉土理解ではなく綜合的立場の調和景觀を兒童の環境に求め、其の眞の理解に至る爲に他鄉を主觀化する爲に是非共、系統的な實地踏査のプランを其の學校環境に卽して立つべきことを提唱するものである。

(一) 教育は鄉土に出發し、鄉土にかへる。而して其の手段は主として勞作を通して行はれる。

(二) 鄉土は此の意味に於いて情意情操の對象である。

(三) 自然は征服すべき對象ではなく、親しむべき友であり我等を育ての親である。

(四) 從つて自然また人間敬愛のいきた對象である。母體が我らの鄉土である以上に全一的な、より價値的な鄉土である。

(五) 自然に働きかける人力の尊さを體驗せしめる地理教育から、己を完うし、全體に歸一する奉公奉仕の精神を養ふ地理教育は情操的勞作教育の求めんとする最高者である。

(六) 自然の叫びかける無聲のこゑを聽くことが出來るまでに兒童を地圖中の人たらしめたい。

(七) 鄉土は精神的な根源感情であると說いたシュプランガーの言葉に限りなき法悅を痛感する。鄉土は單なる客觀的存在ではない。それは實に吾々の感情によつて創造される主客交涉の世界である。

第十二章　情操的勞作教育より觀た唱歌教育

一、唱歌科の目的考察——眞使命の探究

(一)　小學校教育と唱歌科の任務

判り切つた問題である筈でありながら社會は、父兄は唱歌科が如何程重要な教科であるか、如何なる目的の下に課されつつあるかを認識することが薄い。教育當事者の中に於てすら、唱歌を以て一技能科と輕視し、餘技的の指導娛樂的の教科と目する者がある。斯かる傾向から知識偏重の教育に墮して無氣力な神經質なゆとりの無い理屈屋の兒童が出來上るのではあるまいか。道德的知識も國民的見解も之を筆に表はし口に論じさせる時は誠に堂々立派なものであるが其の實行に對しては熱意もなく腹もない。そして赴く處は個人的な非國民的な行動である。現代世相が招來された原因を時勢なりとし世界的空氣なりとして決定し去るとしても過去の教育の責任を問はずして免れ得るものでない。小學校教育の目的は小學校令第一條に明示されてある。敢てその「道德教育及び國民教育の基礎」を涵養するのは唱歌科の一手專賣であるとは云はない、然し唱歌なくしては眞の兒童教育は成立たぬことは贅言を要さぬところである、唱歌科の任務小學教育に於ける位置の重要性を明識せずしては小學教育は永久に本格軌道に上ることは出來ない。

(二)　唱歌教授の要旨に對する考察

小學校教育に於ける一分科としての唱歌科の目的は結局小學校令第一條の本旨を出發點とも歸着點ともしなければならない。即ち教則第九條に於て唱歌科の目的を左の如く示してゐる。

唱歌ハ平易ナル歌曲ヲ唱フルコトヲ得シメ兼テ美感ヲ養ヒ德性ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス

之が解釋に就ては文化の發展時勢の進運に伴つて相違あることはまぬかれぬものであり、寧ろその精神を正しく握つて之を活かすことが大切である。此の意味に於て少しく本科の目的を考察しなければならない。

「平易ナル歌曲ヲ唱フルコトヲ得シメ」

唱ふることを得させると云ふのが、最後の最大の目的でないことは今更述べる迄もないが、先づ唱ふと云ふことを中心として本科に期待し得る目的に到達させようとするものと解し、耳による鑑賞も唱ふと云ふ體驗を第一階梯とし第一義的手段としなければならぬとの意味に於て考へても歌曲を唱ふることを得させると云ふ技能修練を行ふべきことに最小限度の目的をかけることは妥當である。然し唱ふと云ふことの眞意義は單に發聲發音の器官を使用し鸚鵡的に無意味に唱ふものではない。歌曲の內容を直觀し內心に感興を惹起し自己を唱ふの態度に於てこそ眞に唱ふものと云ふべきである。兒童には兒童としての程度までしか期待し得ないことは勿論であるが平易なりとも生命ある歌曲は心靈に共鳴を呼ばずには居ない。此の共鳴を以つて唱ふことの能を得しめる意味に於ての「唱フルコト」に解するのでなければ本科の目的を論ずることは不可能である。

偖て「平易」とは如何なる範圍を指すのであるか、複雜困難との限界は何によつて定むべきであるかであるが之は時と場所とによつて著しく相違するものであり、又兒童の實體と歌曲との交渉並びに指導者の力量如何によつて相違を來すもので歌曲そのものを以て一般的に客觀的に難易を定めることは出來ない。即ち玆に平易なる歌曲とは兒童が一定時間內に於て其の歌曲の生命に觸れて彼等の精神的成長發展の糧となし得るものと解さなくてはならない。

「美感ヲ養ヒ德性ノ涵養ニ資ス」

唱歌科の使命は音樂的美的直觀への教養であり、やがて音樂的美的直觀の表現創造への道を辿らせるにある。美的直觀——美感——の啓培は即ち本科に於ける德性の涵養である。然し其の陶冶財たる個々の歌曲は小學校教育の目的に對する深い省察の上に選ばれなければならない。換言すれば藝術的に價値あるものの中から教育的用意の下に選ばれたものを陶冶財として啓培される美感でなければならぬ。而して初めて德性の涵養に資すると云ふ目的に遺憾ない合致を見ることが出來るのである。

音樂的美感は他のあらゆる藝術的美感に進む一の萠芽であり核心である。此の純粹清淨熾烈な感情の上に德性は芽生えるのである。而して唱歌による美感を單に纖弱な部面にのみ狹義に解することは甚しい誤解であり、彼の勇壯美、悲壯美等の强く太い美を初としてあらゆる美の直觀こそ本科の目指すところでなければならない。即ち國民としての純情を吐露し忠君愛國の熱情ほとばしる體の歌曲に觸れさせることも重要な一面である。然し德性の涵養の字句にとらはれて唱歌の本質を無視し道德の押賣に類する歌曲を以て陶冶財としようとするが如きは結局眞の美感の成長を閉塞停止し本科の純粹にして崇高なる殿堂を破壞することになる。

教則第九條には鑑賞の能を與へることに就ては明かな記載がない。然し鑑賞の能を得すして德性の涵養も美感の養成もない、唱ふことが即ち鑑賞することであつてこそ眞に唱ふものであつて唱ふことの指導が本格的になされるならば鑑賞心意と態度とは隨伴して殆ど同時的に涵養されなければならない。たゞ聽くことのみによる鑑賞の分野

があるが勞作體驗の直觀の根柢なしに聽くことのみによる鑑賞はあり得ない。彼の外見は殊勝なる鑑賞であつて內的感興は皆無の鑑賞を敢て行ふの愚を警戒し、直觀に出發する眞の鑑賞を指導することは本科の指導の最重要な部面であり目的を達する唯一の道であることを知らなくてはならない。

（三）日本精神の陶冶上より觀たる唱歌科の重要性

日本精神の陶冶は小學校教育の目的の上に明示されてゐない。然し道德教育も國民教育も所謂四海兄弟主義、人道主義を强調する意味ではない。日本の國體、國法、國是の下に日本國土に根ざし培はれ陛下の赤子の一人とし日本精神に基くところのものであるべきことは義務的國民教育である以上當然のことである。此の日本精神たるや知るべきものでなくして感ずべきものであり體得すべきものである。唱歌科は之が手段として日本精神を皷吹するものでもなく、之を目的とするものでもない。然し唱歌科の目的は又學習の實質は藝術直觀の境地に於て最も純粹に最も强固に日本精神の陶冶に結び着くものである。無心に唱ふ童謠の裡に又感興にのつて歌ふ唱歌の裡に一切の理屈を離れて日本精神は育てられて行く。しかも日本精神の上にあらゆる教育が行はれねばならぬ所以を認める上は唱歌科が如何に小學校教育に於て重視せられなくてはならぬかは言を俟たないのである。

二、唱歌科の特質と分野

（一）日本に於ける音樂教育

歐米諸外國に於いては家庭音樂も社會音樂も學校音樂も一體となつて居つてそこに難易と表現內容の相違はあつても性質形式共に同じである。然るに日本に於ては家庭音樂、社會音樂、學校音樂と夫々獨特の形式をもつて居て大人は子供の音樂を理解し得ず子供は大人の音樂を理解しない否大人の音樂を子供が模倣したなら忌はしいものとし不善良な兒童と目する。現今は兒童の爲めの家庭音樂としてピアノ、ヴァイオリン其他の指導をする者が次第に增しつゝあるが、所謂家庭音樂としては琴、三絃を中心としたものであり年長者に行はれるものは尺八、謠曲、琵琶等である。然るに學校に於てはそのいづれとも異り其の組織に於て形式に於て非常に距りのあるピアノオルガン等による唱歌と云ふ所謂學校音樂である。社會音樂に於ては最近西洋音樂的のものが勢力を加へて來たが、それでも民謠俗謠と云ふものは、在來の日本音樂である。斯樣な混沌たる我國の音樂は將來如何なる所に歸結を見出すべきかは別問題として學校音樂——唱歌——は教育上に採用されてから今日迄獨歩的に毅然として進行を續けてゐる。蓋し教育音樂としては唱歌は最上の形式であらう。然し遺憾ながら之は學校音樂として止つてしまつて未だ社會音樂國民音樂にまで延長せられないのである。

（二）教育的見地より見たる日本音樂と西洋音樂

日本音樂の發生發展の經緯はしばらくおき之が日本音樂として日本人の血液中を流れ國民を繫ぐ精神的脉絡となつた以上日本精神の涵養上には重要な役割を占むべきものである。此の意味に於て家庭音樂として日本音樂を採ることに價値と意義を見出すのであるが學校に於ける教育音樂としては其の儘では採用し難い幾多の條件がある。假に歌謠の內容形式を改め曲節を教育的に修正したとしても樂器まで改めては其の特質が失はれて了ふ。しかも學校音樂としては日本音樂の樂器は種々なる點から不適當である。此に於て西洋音樂は其の組織に於て樂器に於て教育音樂として多分なる長所を有してゐる。故に學校音樂としては西洋音樂の形式を利用しなくてはならない。唱歌は其の初めは外國の民謠曲に我が歌謠を附して歌つた云はゞ借家住であつたが今は曲節も歌詞も立派なる日本獨自の

音樂となつてゐる。即ち西洋音樂の長所を咀嚼し吸收し在來の日本音樂の特質を織混ぜて日本國民性の上に立てたものが學校唱歌である故に唱歌は西洋音樂ではない、日本の教育音樂である。

(三) 唱歌の特質より觀たる指導條件

唱歌は他の教科と違ひその指導に種々なる困難な事情がある。第一は音を中心とする學習たる點である。音は刹那刹那に消失してゆく。之を聽覺器官を以て認識し其の印象記憶を目標として各自の發聲器官を使用して發聲し之を再び自已の聽覺に於て檢し更に發聲器官を調節して發聲の修正を行ふのである。他の教科の學習に於ける如く一定標準が固定的に自由に眼前に與へられて居らない。

第二は音樂的要素の學習程度上難澁なる點である。音樂的要素即ち節奏拍子、調子、旋律、速度、强弱、呼吸、發聲、發音、特殊技巧等に於て或種のものは餘程の自由さが與へられるにせよ旋律を構成する音程に於ても又節奏に於ても微妙なる誤謬でさへ默過し難い性質のものである。しかも之等を綜合しての一定表現を行ふことは兒童の程度としてなかなか容易ならぬことである。

第三は個別的相違より來る指導の困難なることである。即ち聽覺器官は收受感覺を司るものであるから其の構造上に又機能上に、相違があつても如何とも爲し難いものであるし又個別的特質も其の結果に於て顯著には表れて來ない。然し發聲器官の構造機能上の個別的相違は指導上の最要の着眼點であり難關である、之が構造は如何とも爲し難いとしても其の使用上に於ての要領は個別的に異らねばならぬし又其の使用方法を具體的に如何と指導し手を加へ明確に批正することが出來ない。教師は其の聲を聽き取つてたゞ可否を知らすのみで其の微妙なる發聲諸器官の調節は各個に工夫させるより絶對に其の方法が無い。

此の故に唱歌の指導に於ては教師の指導實力を要することが大であり、兒童數に於て可及的最少たることを要し設備上に於て少くとも樂器は正確にして完全なるものたるを要するのである。

三、唱歌科に於ける情操的勞作教育

(一) 唱歌學習と勞作教育

勞作とか勤勞とか作業とか云ふ學習指導上の一形式は意志的に具體的に直觀的に學習することであり必ずしも大筋肉綜合の運動を伴ふことを要さない。概念的推理類化思考の學習はそれが如何程用意周到に行はれたにせよ一度の直觀によつて根本的に覆へさねばならぬ場合があり時間的精神的不經濟な努力に歸すことが少くないのに比して勞作による學習は體驗理會の境地に躍進するに容易であり且つ事物の核心を把握して思考推理をあやまたしめない。

唱歌の學習に於ては最初より最後まで勞作的である。其の直接的なる勞作體驗の上に築く以外の學習方式はない。音樂的、美的直觀を指導する唯一の道は勞作せしめ體驗せしめることで如何に理屈を振り廻はしても唱歌の美は感情にまで到達しない。

(二) 唱ふことによる情操的勞作教育と聽くことによる情操的勞作教育

唱ふことは即ち勞作の一形式である。而して自己の耳を聾にし閉塞して唱つても何等の感興感激は起らない、即ち唱ふことに依り情操陶冶がなされるとしたなら聽くことが同時的に行はれるからである。自己が唱ひ自己が聽く此處に唱歌科の眞個の唱ふことがあるので主觀的に無心に唱ふと云ふことはあり得ない。云はゞ自己陶醉の境に於て唱ふものが客觀的には無心とも見られるのであつて實は其の時こそ最も心靈の輝いた時でなければならない。最

近鑑賞的唱歌指導の必要を高調する向に於ては徒に聽くことの形式のみを追つて本質的に聽くことの內面的意義を沒却する傾がある。音振動を鼓膜に受けたのみでは聽いたことにならぬのは云ふ迄もなく特に音樂を聽くことには少くとも音による感興を惹起するのでなければならぬ。此の意味に於て鑑賞（聽く）することは自己を聽くと他を聽くとを論ぜず勞作的なるものであり情操陶冶に資し得るものである。

四、唱歌の情操的勞作的學習とその指導

（一）唱歌科の學習態度の確立

凡そいづれの教科の學習に於てもその教科の學習に最も都合のよい身構心構を準備して取懸らせ團體學習の潮流の上に個々の生命の最高最大の伸展をはかり得る學習を營まることが大切である。今此處に述べんとする學習態度の教養とは情操的勞作學習を理想的條件の下に本格的に營ませようとの營爲を謂ふのである。指導の要訣は兒童の自發的學習意慾に基いて之に適當なる教材を提供し之を補導し鼓舞し體驗直觀せしめるにある。即ち兒童に學習意慾がなくては教師も施すべき術がない。此の精神的態度の確立を圖らんとするには先づ學習の姿を確立し學習手順の理會を深めることが肝要である。

學習の姿は如何なるが本科に於て望ましきものであるか、之は學習要件と本科の特質及び本科の教授要旨が決定する。而して之が確立に向つて指導するには常に理解的なること自律的なることの二面に注意しなくてはならない。

（二）唱歌科に於ける自發的學習態度の教養

生々發展止まる處を知らず、如何なる事象に對しても自發的に學習しようとするのが兒童の本質であり兒童の生命の正しい姿である。此の本具の特質は唱歌學習に於ては最も顯著に表るべき筈である。兒童の感情情操的勞作生活の重要なる部面を占める唱歌學習に於て若し自發的學習態度が見られないとするならそれは指導に不用意なるものがあるか歌曲（教材）の選定が當を得ざるか若くは教師の指導態度及び人格そのものに缺陷があるかでなくてはならない。

凡そ自發的學習の根本要件となるものは學習そのものが兒童の發展意慾に滿足を與へ人間の本能的自然的要求に合致するものたることである。故に兒童が自發的姿を傷はれずにあるなら兒童の程度に適合するすべてを自發的に學習するもので、換言すれば兒童が自覺的無自覺的に學習價値を感ずるもの及び興味を感ずるものはすべて自發的に學習するのである。

低學年の兒童には唱歌の學習價値を理解させることの計劃を立てる必要はない。歌詞の內容と曲節さへ兒童の興味に合すれば歌ふことの本能的滿足感とによつて十分自發的に學習するかくて學年の進むに從ひ學習價値の認識をたしかにすることが肝要である。要は指導者がよく兒童の情意の趨く所を察知して兒童の自然に逆ふことのないやう注意し、兒童と共に教師自らも感興にひたつて歌ふ態度であるならば期せずして兒童の學習を自發的ならしめ得る。中學年高學年に於ては其程度に相應して理解的創作的に導くことに於てより自發的に學習させ得るものである。

自發的學習の教養はたゞに教室內に於ける唱歌時間中のみに止らず須く他の教科の場合に於けると同樣家庭其他に於ても練習し工夫し作業するに及ぼさしむべきで教室に臨む最初の態度に於てすでに自發的學習態度にあらしむべきである。

（三）唱歌科に於ける創作的學習

創作的學習の要件から本科の性質を指導の事實を考察するに、本科は最も兒童の要求に合致する性質を有しながら創作的形式の學習を困難とするものである。これは音樂的天才を有する兒童の甚だ稀であることと、音樂それ自體が非常に程度の高い藝術であり、創作に困難な種々な要素を有する故である。尤も兒童は感興にまかせて思ひのままの言葉（詩）に歌ひ慣れた曲節を繼ぎ合はせて自由に歌ひ、或は記譜する場合がある、之を創作とするならば創作的形式の學習は可能であり指導も別して困難はない。然し之は單に兒童が自由に作り歌ふと云ふ形式のみに於て價値を認め得るだけであつて發展的要素は頗る乏しいものであり、之が指導に貴重な時間を費すことは誠に勿體ないことである。しかも其の作品は藝術的價値は殆ど絶無と云つてよい程稀薄なものである。即ち模倣より創作への道程に非常な距離のある點が圖畫手工。國語等の他教科と著しく相違するのである。

然し今此處に述べんとする所は創作的唱謠態度の學習である。即ち藝術的價値ある歌曲を教育的考慮の下に採擇した教材を唱謠する場合に於て其の歌曲を兒童各自の心の中に生かし、自己のものとして感興を以て歌ふときに於てはすでに創作的の唱謠である、而して更に進んでは如何に唱ふのが其の曲想を活かすことになるか或は如何なる曲想を表現しようと企てられたものであるかを探り求める第一次の創作的學習に至り、其の歌曲を我がものとし我が心の表現たらしめようとする第二次の創作的唱謠の學習に至らしめるの點に於て唱歌科に於ける創作的態度の學習の指導を企てることが大切である。

（四）唱歌科に於ける努力的、歡喜的、協調的學習

唱歌科に於ては特に努力的なる學習の部面がない。何となれば歡喜的感興的なる學習に終始することを以て理想とし感興には努力的意識を伴はぬからである。即ち努力的意識に於てなす唱歌の學習はすでに失格の學習と云ふべである。強て云ふならば此の感興的學習に導く道程に於て協調的學習上から一定の學習規約を守る上に於て或る程度の努力を必要とするのみである。しかも之が無意識的なる努力に於てあらしめることが肝要である。

本科に於ては本科の特質上特に協調的學習の重要性を強調さるべきである。數名若くは全體的に齊唱する場合は協調的に一全體としての美を表現する態度たることを要し又聽手としての場合又は指導を受ける場合等のすべてに於て「音を中心とした學習」たる點に於て絶對的に協調的態度の確立を必要とするのである。

之を要するに本科の學習に於ては全我的、歡喜的なる態度たることを目標とし協調的態度に於て「美しき音」「微妙なるメロディー」「快いリズム」に體も心も傾倒するの境に至らしめることが望ましい次第である。

（五）唱歌科の指導態度の確立

指導の方法上の要訣は其の指導が兒童の要求する部面に的確適當に行はれて速かに理會あらしめることにある。故に教材に對して精通すると共に常に好模範を示し得る技倆、本科に對する見識等の豐かなることが肝要である、然し方法や技倆やは第一の要件ではない。從來「巧に彈けない。美い聲で歌へない」と云ふ點に於て自分は指導の資格がないと考へられ、技術の上にのみ教師の資格を求め過ぎてゐる。勿論技術の優れたること造詣の深きことは結構なことであるが本科の特質、本科の重要性は他教科以上に教師の熱意、愛情、威重、敬虔、純情等の人格的要素教育精神指導態度が重要である。

指導の初に於て大切なことは學習態度教養に對する方針の確立である。即ち前述の學習態度を如何にすべきかが決定せずしては指導の態度方法は決しない。次は指導階梯に對する方案の確定である。即ち指導の縱の系統をながめてその指導が如何なる經過の上に企てられ如何に將來に發展せしむべきものであるかを明確に理解して取かゝら

なければならぬ。次は具體的指導要領に對する立案である。即ち一教授時間に於ける指導の發展とか一指導要點に對する方法の研究とかの指導の横の系統順序營爲上の要領等に對する視點である。

本科指導の特質は學習の場合と同樣本科の特質が決定してゐる。而して此の特質の上に指導するのでなくては眞の指導でないことは勿論である。本科が終始情操的勞作的の學習である以上其の指導も其の勞作の上に築くものでなければならぬ。從つて勞作的、體驗的、直觀的の方法に於て指導さるべきである。而して本科に於ては他科に於ける如き各個自習の形式がとり難く一時間の最初より最後迄教師の指導指揮の下に學習させなくてはならぬ。しかも能く自發的創作的歡喜的たらしめる上に指導上の特殊なる要領を必要とするのである。

（六）「よく觀、よく聽き、よく歌ふ」態度の指導

教師の最初のピアノの一鍵の彈奏からよく注意して聽く態度に指導することが出來れば其の學習及び指導は必ず本格的のものであらう。そして常に教師の眼と兒童の眼との繫索を斷たぬことが肝要である。生きた唱歌指導は此處に展開し、教師兒童の心靈は映して歡喜緊張の學習が行はれる。よく聽かせる爲めには先づ「聽く姿勢」の指導が必要である。一時間の授業に於て終始端嚴な姿勢を保たせることは無理であり又其の必要もない。從つて一定の秩序を守る以外は出來るだけ氣樂な姿勢を保たせてゐる。然し勿論惰容や無作法な態度を許す意味ではない。聽く形の一として兩掌を耳殼の後方にあてがはせることは事實上よく聽きうるだけでなく形の上から注意を耳に集注するに都合よく、又姿勢に一つの變化を與へて指導を單調に終らせない。尙齊唱の場合は兎角隣生の聲に押されて自分の聲を十分に聽き得ないが此の方法を採らせれば能く自己を聽くことが出來る。次に主として低學年に於ける合唱の場合にとる方法として聽手の組は左掌を擴げて胸前に提げ右手の二指又は輕くタクトを持つた形の拳を以て拍節させる。之の方法は前同樣一の變化の形式を與へ得ると共に兎角テンポの崩れ勝な傾向を批正し得ると共にリズムの理解を容易にすることが出來る。

「歌ふ姿勢」に就ては起立して歌はせることを本體とすることがよい。但し體操の場合の氣を付けとは違ひ體重の安定した上品な態度で、どこにも緊張やこだはりの無い姿勢でなくてはならない。腰掛た儘で歌はせるには腰を伸ばし頭を上げ起立した場合同樣上體を正しく保たせる。腰を折つて體の前かゞみになつた姿勢や或は後方にもたれて頸の上向になつた姿勢は絕對に避けさせなくてはならない。歌ふ時の眼のおき所に就ては塗板に曲譜又は歌詞の示された場合は學習帳に記入のあるなしに不拘板書を讀ませる。學習帳又は印刷物を持たせて歌はせる場合は之を適度の高さに正しく保持させる。若し之を低く持つたり又は之と反對に高く上げ過ぎたりすることは共に喉を壓する姿勢となり發聲を困難にする。尙又曲譜を以て顏を被ふやうな形をとつたりすることも警めなくてはならぬ。體で拍子をとつたり無意味に頭を動かすやうなことも避けさせ、どこまでも自然で且つ上品な姿勢に於て歌ふやうに指導することが肝要である。

五、勞作的唱はせ方聽かせ方

勞作的唱はせ方と云つて從來の唱はせ方と形の上に於て何等異るところは無い。たゞ唱ふ心的態度に於て勞作的なるやう指導せんとするに外ならぬのである。

從來とても見識ある指導者は眞の唱ふ意義の上に指導し眞に聽く意義の上に聽かせてゐる。本科の性質は學習の要件にさへ適合する指導である限りは即ち勞作的なる唱はせ方であり聽かせ方である。

勞作的學習は自發的（意志的）に何等かの活動を通して直觀體驗してゆく學習である。自發的なる活動は單なる形式的本能的模倣的意志活動から進んで獨自的工夫を加へた創作創造の活動に到るがその孰れにせよ身體的の活動を伴ひ直觀體驗しつゝ之を深め洗練して行く其の過程が玆に云ふ勞作である。

學習態度指導態度の確立の條下に於て述べた通り唱歌の學習は其の形式に於て殆んどすべてが教師の指導指揮下に協調的に學習してゆく點に特質がある。かゝる特質に立つ指導であるだけにその學習を兒童個々の自發的意力を加へたるものになしてゆくことに仔細なる用意を必要とするのであつて、兎もすれば器械的模倣的唱謠に陷る傾があるのである。

勞作的聽かせ方は唱はせ方の大なる反面であつて之に對する態度も唱はせ方の場合と同樣である。卽ち聽かせることの指導が聽かせることに止つて兒童は、意志的に聽いてゐないのでは唱歌科の目的に添はない。眞に聽く爲めには當然勞作的でなければならないのである。玆に於て唱はせ方聽かせ方の各場合に就て逐次に考察をとげる必要がある。

（一）呼吸練習

準備練習又は豫備指導と稱して每唱歌時間の初に於て定例的に器械的に行ふ呼吸練習は殆ど無意義無價値のものと云つて差支ない。何故ならば唱歌は息を使ふものであるから呼吸の練習をするのであらうと云ふ考意外には兒童は其の練習の意義を見出さぬからである。それだけであるならば何も唱歌室の混濁した空氣に於て練習する必要はない。兒童はそれ以上に有効な深呼吸を直前の休憩時や體操の時間やに十二分に行つてゐる。教師も呼吸練習にどれだけの意義を認めて如何なる方法に於て行つてゐるか甚だ漠然たるものがある。よし之を正しく認め、方法を得たりとするもそれがどこに役立つものであるか如何なるが其最もよき練習たるかを兒童に理會せしむることなくして行つてゐるのでは呼吸練習を直觀體驗することがない。

唱歌に於て必要なる呼吸は呼吸筋の特殊の緊張や姿勢の變化や呼吸の爲めの雜音等を加へずに或る特定の時間內に（概して必要なのは瞬間的の短時間に）適度なる必要量の空氣を吸入し之を發聲呼氣として一定時間に適當量を順序よく自然的に呼出することである。故に彼の胸を張らませ肩を上げた呼吸練習又は吸氣の爲めに噪音を伴はせた呼吸練習の如きは有害であるのみで何等唱歌上には役立たないのである。

呼吸練習の時機は必ずしも其の時間の初頭たる要はない。むしろ或る歌曲の必要なる場合に於て指導し練習させることが有効である、卽ち此處に於て兒童は必ず呼吸法の價値と必要を感じ其の要領を體驗するのであつてとりもなほさず勞作的の學習たりうるのである。若し每時の特定部分に呼吸練習の時機を定めるならば其の兒童の程度に從ひ唱歌の呼吸練習の目的の上に理解的に自發的に行はせる工夫をしなくてはならない。

（二）發聲練習

近時發聲練習音階練習等を授業の初に行ふことの不必要を唱へる人がある。器械的無意義な特に兒童にとつて興のない此等の練習をするより直ちに生命あり且又兒童が好んでゐる歌曲を其の歌ひたき衝動の波に乘つて歌はす事から指導を開始し適當なる時に於て發聲等の指導をなすことが心理的であり効果的であるとの意見に對しては其の高い見識に敬意を表するのであつて、之卽ち勞作的指導に一致するものである。然し發聲練習の目的は必しも將來に於ける發聲要領の完成を指すのみではない。否其の時間に於ける唱謠の總てが此の意味に於ける發聲指導でなければならない理由からは其の時間の最初から正しい發聲のコースを進行させることから始めるのが合理的であり

或る學習の全部の價値に關する事柄、しかも兎角過りやすい事柄を豫め注意し指導し練習しおくことは妥當な有効な方法たることに於て間違ない。しかも事實の研究經驗の上に於て發聲練習は特に低、中、學年の兒童に於ては其の初に行ふことが適切有効なることを確認する。要は之が意義を兒童に理解させることの如何と其の實際的取扱の如何とに歸するのである。「今日も初めから終りまで美い聲で上手にうたへるやう先に聲のおさらひをしておきませう」と云つて發聲練習を開始する如き又「さあ(先生の彈く音この音)に合はせて上手な聲が出せますか——さう上手ですね、それでは此の音ではどうですか——今日は大變いゝ聲が出ますからきつと上手に唱歌が歌へますよ」と云ふやうな取扱方で進んだなら兒童は決して無味乾燥を嘆じはしない。否むしろ各自に相當の工夫と注意と熱心と感興を以て發聲を練習するものである。而して此の態度は卽ち勞作的なる發聲學習の指導である。

(三) リズムの練習

リズムは知的に觀念的に理解すべきものでなく運動的に時間的に空間的に體驗すべきものである。かくて之が發展して觀念的リズムを理解するに至るものである、然るに本譜指導をするに當つて突然と符號によるリズムを觀念的に說明して之を行動の上に還元せしめようとして努力して容易に其の効果を收め得ず遂に音符とは無關係に敎師の範奏範唱によつて學習させて了ふ場合が少くない。リズム練習は是非共勞作的の學習に於て直觀的に指導されなければならない。其の方法は行進、拍手、其他の動作であらうと視覺に訴へるもの聽覺に訴へるものそのいづれでも差支ない。而して必ず之を意識的に練習を重ねることが必要で次第に音符の性質價値を理解するに至れば一樂曲のリズムも容易に表現することが出來るやうになるべきである。

(四) 音程練習

本譜視唱指導上に基礎的學習として必要なるものはリズムとソルフア讀と音程の三つである。音程練習は發聲練習以上に兒童の好まぬ所として指導に力を注ぐことを怠る傾がある。或る論者は歌曲の要所々々に於て其の音程を理解させ練習させることから進むことが容易であり興味的であり確實性があると述べる。之は一應首肯される、意見であるけれども歌曲にあらはれる音程は其の出現の前後の關係リズムの如何によつて著しく難易のあるものであり感じの違ふものである。故に或る歌曲に於て確實にうたひ得たとしても必ずしも次の他の曲に於てしかく正確に容易にうたひ得るものでない。むしろ反つて前曲にわざはひされて歌へない場合もある。故に音程練習は別個に取扱つて音程觀念を形成し之を種々なる歌曲に適用することに依て一層其の觀念を確實になしゆくの方法をとることが肝要である。然し其の指導練習に於ては發聲練習に於ける場合と同樣、よくその意義と價値を知らせると共に或は聽音により或はリズムの變化により或は兒童の指示音程を唱はせる等の取扱上の工夫に依り沒興味のものならしめぬことが肝要である。

(五) 發想

發想に於ては譜表上に示された作曲者の主觀を理解することを第一階梯として記號通りに唱謠させるべきである。而して稍進んでは第二階梯として之を次第に自己の主觀からの發想に入らせる。然し齊唱の場合は常に譜表面記載の通りを確實に唱はせなくてはならない。發想は主として强弱の關係、速度の關係、によつて行はれ更に之に種々微妙なる技巧が企てられる。然らば小學校の唱歌學習に於てはどの程度の發想を望むことが適當であるかの見解に就ては其の兒童の程度、歌曲の性質等によつて一樣ではない。然し大體の傾向から云ふならば小學校の唱歌敎材はいづれも簡單な形式のものであるから出來るだけ素直なあまりに技巧的ならぬものの方が適當であらう。而して第

一階梯たる作曲者の主觀による發想に從つての唱謠を中心として自己の主觀を之に近接させ作曲者の主觀をとほして我が主觀を表現するの態度を持させ第二階梯たる自己の主觀の表現に進むことは出來るだけ避けることが穩當である。

曲節の發想と歌詞の發想と一致せぬ場合の取扱如何は、しば〳〵擧がる發想上の問題である。全然一致せぬ歌曲は勿論不適當なものであつて教材とする價値は無いが歌詞が(數聯)(數番)になつてゐる場合には一致を缺くことも少くない。兒童には曲節よりの感情を直觀することは特別顯著なるものを除いては大體に於て無理である。嘗て某高等師範附屬小學校に於て彼の有名なハッピーファーマー(樂しげな農夫若くは秋の田の面等の歌詞の曲)を指導するにあたつて教師が數回彈奏した後其の感じ得た回想を發表させた所多くは「悲しい感じ」「淋しい感じ」「落着いた感じ」等であつて之を教師の補說した「代表的の樂しさの表はれた曲」としての回想に近似のものを把へ得たものは一答もなかつた。多分前回指導の歌曲が何か勇壯なものであつた爲めに斯樣な結果になつたのであらうが、一曲全體の曲想に於て斯樣な狀態であるから部分的の曲想に至つては到底感得は望み得ない。故に小學校に於ては歌詞を中心としての發想を主とすることが間違ないと思ふ。從つて第一歌詞に於て强く歌つた或る部分の旋律が第二歌詞に於ては弱く歌ふことが必要な場合も生じて來るが之は當然許されねばならぬことである。

斯くの如く發想上には題目並びに歌詞が重要な位置にあるが從來兎角歌詞の取扱が粗略であつて曲を離れて歌詞を味はふ等のことがなされない。これでは到底其の歌曲を鑑賞し心靈に響を與へることは不可能である。勿論眞の勞作的の學習の營まれることも期待出來ない。

發想の指導に限らぬが「此處は斯く歌ふべきもの」と規定して强制する體の指導態度は勞作的學習の指導要領でない。兒童に一應は考察させて見る餘裕を與へるか若し其の餘裕のない場合は、「かう歌つた方がよいと思ふが如何」と兒童心に訴へて見るの程度は是非執らなければならぬ順序である。

(三) 聽かせ方——鑑賞

理會の無いところに鑑賞のある筈がない。而して理會は勞作體驗の道に於て求められるものである。故に鑑賞的取扱は常に兒童の體驗範圍を考察し之を其調として理會程度を推定し其の程度若くは僅か一歩の前方に於て行はるべきである。從つて自己幷びに相互の唱謠及び教師の唱奏を以て最も適當な鑑賞機會、鑑賞資料とし之を鑑賞指導の出發點とも中軸ともすべきである。

六、唱歌科の成績考査と指導記錄

本科はその性質上客觀的評價が非常に困難で成績判定上には多分に教師の主觀の加はるのを避けがたい。從つて考査に就ては餘程考慮を要するのである。且つ他の藝術的教科に於ては作品が殘されてある爲め徐ろの評價吟味が可能であるが唱歌は其の唱謠成績を中心としそれが刹那々々に消えてゆくものであるから今後簡單に錄音する方法が發明されぬ限り卽坐の評價若くは印象を追つての想定を以てするより外に方法が無い。

玆に於て唱歌科の成績考査に於ては二面の考察を數回繼續的に行ふことが必要である。その第一面は唱謠の各要素を分解的に考査し評價することであり第二面は綜合的一全體としての表現上の効果幷びに表現態度(精神的——理解及び感情)に向つての考査評價である。そして學習成績としての考査評價としての判定に於ては一定期間に於ける發展伸張の度合を考慮に入れなければならない。斯くして考査判定したとしても必しも正鵠を得たものとは云

ひ難いが本科としては是非共此の二面から考査すべきであり、その一も缺くことは不都合である。そして何回かの考査に依つて實際の成績を吟味し考察することが必要である。

一般に唱歌科の成績考査程いゝ加減に行はれてゐるものはない。學期末一回の獨唱——しかも兒童のことであるから其の時の具合により非常に出來不出來がある——に依つて無雜作に成績が決定されて了つたり、或は天賦の美聲を有するが爲めに如何に音程をはづしてもリズムを誤つても最上の評價が與へられる者があり、天性あまりさつぱりせぬ聲質を有するが爲めに如何に正確に如何に立派な態度で表現し得ても貧しい評點しか與へられぬ者もある。又比較的に高音を唱へ得ることに特別な賞讃が與へられ、徒に元氣よく歌ふのみなるに他の臆する兒童の弱聲に比し明快なるの故を以て廉價な評點が加へられると云ふやうな事實は決して少くない。從つて或る兒童は入學初頭の成績が小學校卒業迄の成績となつたり、或る兒童は格別な努力的價値學習を以てしても天性の聲質上の不利を償ふに足らないで哀れな評價に終始するの苦痛を忍ばなければならないと云ふやうなことが起る。兒童にとつて之程迷惑なことはなく苛酷無慈悲なことはない。之は一體何に起因するか蓋し教師の指導精神の如何は別にして唱歌の成績の良否の判斷力の不十分なこと或は唱歌の指導さるべき部面、指導に依つて練習によつて伸展さるべき部面及びその程度等に就ての考察の不完全なことに歸するのではないか。

（一）考査の時期と方法

從來は多く特定期に於て考査してゐるが之は不適當である。唱歌科は特に日常指導の間に於て考査されて行かなくてはならない。即ち規定の學習時に於て數名宛分團的に連續的計劃の下に考査するのも一法であり又學習時間外（放課後等）に稍落着いて審かに考査するのも一法である。後者の方法に依るときは兒童も他生に氣兼ねなく歌ふことを得る爲めに正しく實力を發揮し得られ教師も時間的顧慮や他の兒童の管理等に心を煩はさずに專心に考査し得る長所がある。唱謠成績の考査としては課題曲を歌はす場合と隨意曲を歌はす場合とがある。いづれも一曲としての表現を中心として考査するものであるが、これでは一學級の兒童を一わたり考査するに非常な時間と勞力とを要する。故に常に此の方法のみを行つて居るのでは勢ひ考査を臆切に感じて前述の樣な一學期一回の考査の弊に陷るのである。此處に於て指導過程の狀況に依り或は特定の目的の下に唱謠技能上の各要項の一つ若くは二三に限つて考査する方法を採るならば或る曲節或る音程を歌はせることで十分であるから短時間に的確に其の成績を考査することが出來る。

考査の時間を短縮し面倒を少くする爲めに二三名若くは四五名宛を齊唱させて考査する方法を採る向もあるが本科の性質上考査は必ず獨唱に依るべきで齊唱の形式は絶對に避くべきである。何となれば如何に注意して考査するとしても別個の成績を知ることは殆ど不可能であるからである。

知解程度を知るには筆答の方法を採ることが出來る。此の筆答に對する出題方法に就ては其の考査の要點に從ひ其の最も適切な方法を選ぶべきことは勿論であるが所謂樂典的方面のみならず若し工夫するならば唱謠上の種々の要領に就ても考査し得るものである。

（二）指導記錄

成績考査の一資料とし又指導上の指針とする目的を以て指導記錄を作製することは作品を保存し置くことの出來ない本科の性質上絶對的に必要であり個別的取扱、個列的特殊指導の必要な本科として誠に大切なものである。

指導記錄は一名一枚單葉式とし入學頭初から數年若くは卒業迄連續使用するものである。而して指導時間には、

必ず携帶して指導の都度記入するものとする。從つて記載要項を豫定し且つ標語を豫定して記入上并びに考査上の便宜を圖るやうにして置く。

一例

（兒　童）……姓名……┌他教科の學習成績
　　└身體の發育程度と生年月
　　　父兄の職業と生活程度

一、聲質　美、普通、嗄惡
　發聲　高音　中音　低音
二、聲音　イ、佳（確實に正しき發聲要領を得たもの）　良（普通）　可（稍）不可（不正な發聲）
　ロ、明朗、高雅、優雅、柔軟、豐美
　ハ、喉聲　鼻聲　口蓋音、前額音、覆音、氣音、硬音、疎音、トレモロ
　ニ、鈍澁　野卑　幼稚　不鮮明
三、聲量　豐富、普通、貧弱、
四、音域　（上表）廣、普通、狹、
五、音程　正確、不安定、不正確、音痴、
六、節奏　正確、不安定、不正確、亂調（無理解）
七、吸息　巧、　拙、　不正確、不充分、
八、速度　正、　焦速、　遲、　無規準、
九、發想　（技巧）　熟、未熟、拙、
　　（理解）　正、普通、不充分、
一〇、讀譜　（正確度）上、中、下、
　　（速度）　上、中、下、
一一、記譜　（正確度）上、中、下、
　　（整美度）上、中、下、
一二、鑑賞　（態度）　上、中、下、
　　（能力）　優、中、劣、
一三、樂典的知解　上、中、下、
一四、學習態度、熱心、普通、不熱心、眞面目、普通、不眞面目
一五、其他の特殊記錄

（三）記入要領

各要項に從ひ當該評語に圈點を附すか其他適當の符號を記す。

評價判定に失當なことを發見し若くは成績の進歩に依り評語を改める場合は其儘抹消印を附して新な評語に符號を記す。

學年の終には學年總評欄（裏面）に整理轉記する。

學年總評欄の作製要領

1. 指導記錄要項欄（横に並例記載）
2. 學年欄（縱に尋常一年から高等科に至る。更に學期欄を設けるも可）
3. 備考欄（入學年月日考査月日及び指導上の注意等の記入）
4. 摘要欄（決定評語の記入）

七、伴奏

（一）伴奏の目的

伴奏の目的の大要を項目的に擧げて見れば次の如くである。

1. 音の高さを知らせること
2. 確實なる音程を知らせること
3. 速度を知らせること
4. 拍手を知らせること
5. リズムを知らせること
6. 發想を知らせること

伴奏は斯の如く唱謠を助け導く爲に行はれるのが普通であるが、進んでは人聲による唱謠と樂器の演奏と相俟つていづれが從とも主ともつかぬ綜合藝術の境地に至らなくてはならない。

（二）伴奏上の一般要領

第一に目的に添ふ樣に正しい伴奏をする事が大切である。

短調の伴奏に長調を以つてするが如き、彈く度毎に違ふ樣な即興的な不用意な伴奏をしない事に注意すると共に正しく完成されて居る伴奏譜を使用しなければならない。

誤りなく伴奏する事は勿論大切な事であると共に兒童の發達の程度に合した伴奏譜を選擇使用すると共に美的に完成された伴奏でなくてはならない。

（三）兒童の程度による伴奏の要領

伴奏でなくてはならぬ事は既に述べた通りであるが兒童の發達の程度に隨ひ適當な指導をする爲の伴奏の活用上より見た主要な着眼點を擧げれば左の如くである。

(1) 低學年

リズムを明瞭にすること速度を正確に知らせる事が肝要である。メロデーを明瞭に知らせる爲めなるべく複雜な和音をさけた簡單な伴奏譜を以つてすることが望ましい事である。

(2) 中學年

次第に簡單な和音を加へ和音の美を知らせ得る伴奏を用意すべきである。而して伴奏を音程の指導上に活用すると共に發想上の指導にも役立たせることが肝要である。

(3) 高學年

和音並びに形式の美しい伴奏によつて兒童の唱謠に興趣をそへ前奏、後奏、又は間奏の美しいメロデーにより唱謠と伴奏の調和的美を鑑賞させると共に高い程度の發想上の指導に活用すること。

（四）一般的注意

(1) 工合のよい調子の正しく整へられた樂器を使用すること。
(2) 曲の性質指導の過程に從ひピアノ、オルガン、バイオリン等伴奏樂器を適宜撰擇活用すること。例へば輕快なるものへはピアノを使用し莊重なるもの讃美歌の調の如きものはむしろオルガンに依れば其の感を深くするものがあるが如きである。
(3) 兒童の聲を打ち消す如き伴奏を強く彈き過ぎないこと。
(4) 彈き誤らない樣に注意し十分の準備練習をなしおくこと。
(5) ペタル、ストップ等の使用に熟達し之が活用によつて伴奏樂器の眞價の發揮につとめること。かりそめにもペタルを亂用し伴奏の不完全を糊塗するが如き結果に陷らぬ樣にすること。
(6) 伴奏の演奏にのみ努力して一般的指導の餘裕のなき伴奏に墮さぬこと。
(7) 初めから複雜した伴奏を用ひることなく指導の始めと熟練完成の後に於ける伴奏等に對して其の取扱ひを考慮すること。
(8) 學年の進むに隨ひ伴奏の美を味はせると共に伴奏との調和的唱謠に力めさせること。
(9) 學年に應じ伴奏の和聲の美を鑑賞するの態度を敎養すること。
(10) 樂器の位置は伴奏の演奏上重大な關係ある故に充分考慮すること。

第十三章　情操的勞作敎育より觀たる體育

一、體操科と情操的勞作敎育の交渉

（一）體操科の理想目的

英の哲學者ジョンブラツキイは其の著書敎養論中の體育篇に於て人間の心身の關係に就いて次の如く述べてゐる。卽ち「人間の思考する作用と其の肉體との關係、心意の働きと身體の健康の關係は全く家と土臺の關係に酷似して居る」と誠に眞理である。又古くより人口に膾炙せらるる言葉に「健全なる精神は健全なる身體に宿る」と言ふのがあるが何れも等しく萬人の肯首なし得る事實である。古來人の存する所には生命の本然的なる慾求より其處に何等かの體育手段が存在してゐた。

此の手段たる哉ブラツキイ、又前記の古語の精神に於て初めて眞の手段たり得るのである。私は今體操科の理想目的を明かにするに當つて何等躊躇なく右の言葉を引用する者である。卽ち「健全なる精神は健全なる身體に宿る」これこそ眞に體操科の理想目的でそれ以外に何物もあり得ないのである。

（二）眞の健康の意義

近代機械文明の進歩は人間生活に影響して人の生活內容を擴充し生活交渉を多樣にした。其の結果は眞の勞作、（靈肉の交渉ある勞作）を破壞して人間を機械化し生活內容に於いては心身を別箇のものにした。從つて勞作に依り

て得らるゝ尊き情操の流れを搾減して生活其のものに感謝も無ければ感喜も湧かない。而して己の人生に明るさを失つてたゞパン故に盲目の生活を繰返すのである。其れが結局心身を萎微し體力を消耗して健康の低下を意味する事になる。別章に於いて述べる如く今や我國に於ける結核病は一の國民病である。

近代人は自らが生活から受ける大なる心身上の缺陷に氣付かずに猶ほ有り合せの健康を以て滿足してゐるのである。

恰も白蟻に襲はれた大黒柱の外觀が依然嚴めしくあるのに信賴する愚者の如くに。私は玆に體操科の理想目的を明かにしたと同時に更に眞の健康の意義をも明かにしたいと思ふのである。

ブラツキイはこれにつき次の如く言つてゐる「人間の健康は唯胃の腑ばかり構つて居た丈けで維持出來るものでは無い、奇妙に複雜な家の基礎たる肉體が若しも支持する力を以て精神に影響するものならば人間と言ふ不思議な機械の動力たる精神は蒸氣機關の中の蒸氣の樣に肉體を支配すと」と更に彼は「能く調整された感情の調和が取れてゐる時其の効能は肉體の各部に及んで其の人の身體は健康となるのである。」と之れを以てすれば人間の眞の健康は靈肉一致に於いてのみ望まれるものと言はねばならぬ。此の意味よりして私は眞の健康とは將に心身一如の健其のものであると考へる。然して之れは體操の理想目的と又當然合致す可きものである。

(三) 目的達成の手段と其の價値內容

然らば體操科の理想目的達成の手段としては如何なるものがあるか。それにつき從來のものを擧げれば次の通りである。即ち (1)體操、(2)教練、(3)遊戯、(4)競技等である。

然して之れ等を實行する事に依つて得られる特質を記載すれば次の通り述べられてゐる。

種類	身體的方面	精神的方面
體操	身體ノ完全ナル發達助長	快活、剛毅、果斷、規律協同
教練	身體ノ鍛錬	確固不撓ノ意志ノ養成
遊戯	柔軟性支配力	心身調和、審美的才能
競技	機敏、圓滑、耐久力	快活、剛毅、正義、品性陶冶
武道	身體ノ鍛錬	武士的精神養成

(四) 勞作教育の本質

翻つて今勞作教育の本質につき考察して見たい。勞作教育とは勞作する事に依つて心身を交渉付け精神を陶冶するに在る。

小西博士の言に依れば「靈は勞作を生ずる泉であり筋肉は勞作の流れである。勞作は實に靈と肉とを一元的に結び付ける所の教育原理である」と。

ゲーテの思想又之れにして彼は勞作的實行と思惟と情操の關係に就いて次の如く言つてゐる。

「思惟と實行は二元的兩局の樣なものであるが人格構成に於ける車の兩輪で實行は又感情に作用する。それに相當する情操を深める。深められた情操は更に實行を促進する思惟と實行と感情は實に三位一體の關係である」と以上は何れも勞作教育の本質を考へる上に參考となる言葉で特に勞作の實行が、唯單に筋肉的勞作のみで無く之れに內

面修練が伴ひ、又內面修練なくして筋肉的勞作の發展は不可能である事を明瞭に言つてゐる。要するに勞作教育は小西博士の言の通り靈肉交渉の具體的表現であり、之れを通して精神の陶冶を忘れてはならないと同時に情操が勞作する事に深い意義を持つ事を看過してはならない。

（五）勞作教育に依る價値內容

勞作教育に依つて得らるゝ價値の內容につき考へて見るに個人勞作に於いては忍耐、進取、熟慮、斷行、自己信賴、節制、創造的努力、活動慾、生產慾、審美、信仰等である。共同勞作としては社會連帶心、相互扶助心、協同、認容、寬大、友愛、秩序、規律等である。

以上勞作によつて得られる箇條を體操科の手段が持つ價値內容と對照すれば其處に一致する點の多く有る事に氣付くのである。之れ兩者の身體的勞作が生命に交渉づけられ其の行き方に於て途を同じくする所以である。

（六）體操科に於ける事實問題

私は現在實行されつゝある體操科の各手段が果して其の價値に向つて行はれてゐるかどうかを考へて見る時殆んど片手落ちの感を持つのである。

卽ち目下流行の競技運動は完全に勝負主義、レコード主義となり遊戯は娛樂化し武道は、他人抑壓の手段又暴力團の利用する所となり、體操は唯單に身體の部分的運動に終つて何等生命と交渉なき外輪の運動に終つてゐる。小學校に於ても近來此の傾向にある事を遺憾とするのである。私は更に體操科の中心を爲す可き體操そのものにつき考へて見たい。

抑も體操とは前に記せる如く其の特質は(1)身體各部の均齊發育、(2)健康の保持增進、(3)動作の機敏耐久、(4)精神の快活剛毅、果斷、(5)規律協同の習慣養成に在る。而して其の手段價値は體育的に見て何れの手段にも優る可きである。

然るに事實は何れのものにも劣り、又敬遠され勝で容易に實行に移し難き感がある。

よし實行爲し得ても眞に望む所の價値の齎らされ無い事實を遺憾とするのである。

これは要するに從來の體操が單に外輪運動に止まり生命に卽した指導方法並に組織でない爲めであらう。

私は其の理由の主なるものに觸れんが爲めに次に體操科の發達過程を通して體操そのものを考へて見たい。

（七）體操科の發達過程

抑も體操はギリシヤ文明以前より存在せるものであるが、現代體操の基礎を樹立せる人は獨逸のグーツムーツである。

彼はルソーのエミールの書を讀み其の自然主義的な教育にヒントを得て組織立てたものであると言はれてゐる。それ丈けに其の行き方は教育的且つ自然的に生命に卽したものであつた。

然るに其の後獨のヤーン瑞典のリングの出するに及んで彼等は人間を機械的に見て生理主義の體操を强調した傾向があつた。

其の後十八世紀より十九世紀に於ける瑞典體操の繼承者たる實際家連は更に機械化した。之れは當時の歐洲科學文明の潮流の然らしめた所でもあらうが之れが我國に於ける從來の體操である。併し教育の進步と人心の要求は之れを以て滿足し得なかつた。其の不滿を充たさんとして勃興したものが競技熱遊戯及びダンシング・リトミック等のリズム運動で之れ等は何れも從來の體操科の持つ不滿に對する生命的な慾求特に情操的な燥きを滿たさんとする

ものの現れである。此の希望に添ひ得るものが新傾向の體操である。

(八) 新舊體操の相違點

要するに從來の體操は前述の如き使命又要素は持つが其の教育態度に於て新體操と行き方を異にしてゐる。即ち從來のものは人間を二元的に見た所謂機械觀の上に組織立てられたもので、其の教育態度は眞に勞作精神と合致せないものである。從つてこれに依れば眞の情操陶冶の効果も望み薄きものになる。

近來獨逸哲學者デルタイの唱へる生命哲學の示す行き方は、最も勞作精神と合致するもので尠くとも將來の體操も亦眞の健康の意義に添ふ上より有機觀に立脚せる生命主義の體操で無ければならない。

玆に於て勞作としての體操が眞の勞作の本質と合致して所期の目的に添ふものとなるのである。然らば斯かる見地の體操が有る哉。

(九) ニルスブツクの體操

それは現今世界に於ける眞の勞作教育に於て、成功せる北歐の國丁抹で行はれるニルスブツク體操其のものである。

此の體操こそ本來の要求に合致して遺憾なきものである。

ニルスブツク體操とは丁抹農民を相手に彼等の心身の唯一の修養法として行はれてゐるもので、全丁抹は元より全世界の體操となり已に我國にも輸入されたものである。

二、事實的考察

前章に於ては體操科の手段は唯單に身體の鍛錬のみに止まらず、之れが生命に即した物であり且つ生命を培ふ上に深い關係を持つものでなければならない事、然して現在の體操は其の點に於て片手落ちの感なきを得ない事を述べて來た。

本章に於ては其の事實を具體的に詳論して見たい。但し之れは昨年體育研究所に於て發表せるものを其の儘轉載せるもので多少木に竹を繼いだ感なきを得ないが其の積りで讀まれ度い。今便宜上其の効果を身體的方面と精神的方面の二つに分けて説明して見やう。

(一) 身體的方面

1. 體操の教育價値

(1) 體質は改良し得る

先年東京YMCAの體育顧問金子醫學博士は時事新報を通じて體育問題を論ぜられた。其の中に「人間には其の一生を通じ體質の改良期が二回ある。一は發育時期即ち小兒より青年に至る期間で今一は、腸チフス等の如き熱性急性傳染病の回復後の時期がこれである。此の時に適當なる體育方法を講ずれば、見違へる體質の人に改良することが出來る。何となれば此の時期に於ける細胞は活性に在るからである」と言ふのである。私は之に依つて、小中學生時代の體育が如何に重要であるかを知ると同時に、眞の健康を齎らす體操の使命を痛感したのである。

(2) 然るに此の事實を如何せん

其の後慶應醫大、宮嶋博士より次の話を聽いたのである。「日本は結核病國である。現在百二十萬の罹病者が有る其の中年々十二萬人の死者を出す。中十二歳より二十五歳迄の罹病者は毎年五萬人宛死亡する。之れを米國に比す

れば正に三倍である。然して其の數は二十年前と今日と何等變るところがない」と。私は年十二萬人の死亡者中約半數が身體發育時期、即ち體質改良期に在る青少年で有る事を知つて驚愕した。瑞典國では過去五十年間體操を實施した結果國民の體質が著しく改良され、其の結果壽命が九ケ年身長が平均三糎延びたと云ふではないか。私は彼我を比較した時或る物足りなさと國家の將來に對し一種の戰慄を禁じ得なかつたのである。

(3) 責は何れに在り哉

之れは一概には言へないが、私は其の責を體操に問ひ度い。何となれば體操の眞の目的は健康の保護增進に在るからである。私は從來の體操の無力さを痛感する者である。併し私は此所で其の無力なる理由を遂一擧げて批評する者では無いが、主なる理由の一つとして强て言へば第一從來の體操は其の出所たる瑞典國に技術形式を學んだが人間を一個の有機體としての要素即ち體操の持つ精神生命を學ばなかつた。故に瑞典國に於て正氣に滿ちた體操も我國に於ては正氣を失つた器械的形式に終つてゐる。

體質改良期にある青少年の生命は細胞が活性に在る丈け躍動して息まない。之れに正氣を失つた體操は魚を求める者に蛇を與ふる例である。

2. 體力測定の動機

私は此の點に絶えず飽き足りなさを感ずると共に青少年の要求する體操然も生命に活を與へる體操を要求して止まなかつた。其の時ニルスブツク氏の體操を見た。私は之れが從來の體操と其の根幹を同じくするに關らず、其の方法の上に嶄新なものが有る點に注意を引かされた。其の後それの技術方面の研究を重ねると同時に自ら數ケ月實行して身體に及ぼす影響を興味を以て眺めて來た。然して兒童に實施し得る確信と方法を其の中に發見するに至つて從來の體操と丁抹體操の體育的效果を體力測定比較に依つて知らんとしたのである。

3. 體力測定に就いて

此所で體力測定に就て一言したい。此の研究は我が國に於ては體育研究所技師吉田章信博士に依りて明かにされたものであるが氏の說に依ると體力の內容を左の如く說明されてある。

體力
- a、身體的作業成績
  - 器械的作業力(物理的の力)
  - 自己司配能力(神經、筋協同能力)
- b、抵抗力(內容の記述を除く)

之れを完全に測定するには四十四項目の檢査を必要とする。私は其の中體力測定上重要性の有る九項目を選定して兩者の比較をしたのである。尙ほ之れが完全を期する爲めに次の三點には出來る丈けの努力を拂つて嚴正公平なる態度で之れに臨んだのである。

(1)規定方針に即して體操を實施すること。(2)測定技術の確實。(3)結果處理の正確。其の爲め(1)に付ていは實施體操案に大家の意見を加へ(2)(3)に在りては何れも專門家を勞はし其の指導を仰いだのである。

4. 測定內容及結果

1. 實施せる體操及クラス

次表は尋六男兒にして同一學級の者。

クラス	體操の種類	人數	生活環境
A組	普通體操	一〇名	農家

B 組	丁抹體操		
C 組	受驗生にして體操を行はざる者	一〇名	農家
		二〇名	知識階級

2. 體操實施期間

自昭和六年十一月廿五日 至 同七年 二月廿四日 } 滿三ヶ月間

日曜以外毎日午後二時半より一〇分間實施す。

3. 體操指導者、發表者自身指導す。

4. 體操實施上の準備。

（イ） 被測定者の選定。健康者にして體格境遇の比較的近似せる者で保護者の承諾ある者。

（ロ） 體操教程に就て。

日本の要目體操＝冬季向きの徒手一〇分間教材。

丁抹體操＝徒手一〇分間教材。

右は何れも一〇分間體操として大家の意見を加へ立案實施したものである。

普通體操

（部類）	（運動）	（始めの姿勢）
跳躍	兩脚跳	直立
上肢	臂上側前下伸	同
上下肢	足側出擧踵臂上下伸	同
胸	臂斜上擧胸後屈	同
體側	片臂側上擧體側屈	開脚
同	體側轉	手、胸開脚
背	體後屈及前下屈	開脚
腹	臂立伏臥	直立
體側	片臂側開體側轉	臂前屈開脚
背	體前倒臂上振	體前倒
腹	臂前上擧體後倒	片脚前出 片脚膝立
倒立	床上倒立	直立
轉廻	臂立前方轉廻	助走
跳躍	臂側振上方跳	直立
上肢	臂前上擧側下	同
下肢	擧踵屈膝	同
呼吸	臂上擧側下	同
丁抹體操		

	(順序)	(運動名稱)	(主動部分)	(效果)
a	1、	開閉脚其場跳	下肢	溫
	2、	臂上下振	上肢	柔軟
	3、	臂水平振	上肢	柔軟
	5、	臂斜上振併擧躍半屈膝擧股	上下肢	柔軟
b	5、	上體後屈	背	强壯
	6、	開脚體斜前下屈脚伸張	下肢	柔軟
	7、	開脚直立手S體側屈	側腹	同
	8、	開脚片手腰片臂振體側轉	側腹	同
	9、	開脚體斜前下屈片手足片手床脚伸張	下肢	同
	10、	開脚臂廻旋	上肢	同
c	11、	體前下屈屈膝臂側振	上下肢	柔軟
	12、	開脚體前屈手兩足支持兩脚伸張	下肢	同
	13、	開脚手輪狀伏臥臂屈伸	上肢	强壯
	14、	臂輪狀膝立伏臥脚後擧臂屈伸	上肢	强壯
	15、	長坐體前下屈及上體後屈	腹及背	柔軟及强壯
	16、	仰臥頸前屈屈膝及伸膝	頸及腹	强壯
d	17、	長坐脚前擧	腹	强壯
	18、	屈膝長坐胸後屈及頸前後屈左右轉	背及頸	强壯及柔軟
	19、	長坐膝交互屈伸	下肢	柔軟
e	20、	開閉脚跳		輕快
	21、	倒立及轉廻		同
	22、	自由行進		自由

5. 測定者、體育研究所員にして測定上の經驗深き吉住氏に依頼す。

6. 測定方法と使用器械。吉田章信博士の體力測定法術式に依る。器械は研究所のもの。

7. 測定項目

伸長、體重、胸圍、肺活量、背筋力、皮厚、上膊圍、大腿圍、坐高の九項目を測定す。

8. 測定時日

第一回＝昭和六年十一月廿一日より三日間

第二回＝同　七年　二月廿五日より三日間

9. 結果の考察

測定二回の結果を個人別に記載すれば第一、二、三表の通りである。

之れに依れば測定項の中には第二回の結果に減退を示す者が各組に多少在ることに氣付くが、C組背筋力の項に於ては其の點に寧ろ意外な結果を見たのである。

即ち體操組に在つては一名の不足者をも見ないが、C組に於ては最大減者一三瓩を始め二〇名中一五名は、第二回目に於て力を失つてゐることである。

A組體力測定個人表（第一表）

高坐	圍腿大	圍膊上	厚皮	力筋背	量活肺	圍胸	重體	長身	氏名
Cm	Cm	Cm	mm	kg	CC	Cm	kg	Cm	
77.1	41.8	19.8	6.0	90.0	2376	67.8	35.9	146.3	岡野原
78.4	41.9	20.4	4.0	95.0	2525	68.3	36.8	147.6	
75.1	40.0	19.1	5.0	81.0	1986	67.0	32.4	140.7	野大
75.4	41.5	19.5	6.0	84.0	2055	67.0	33.0	141.5	
76.4	42.8	19.3	4.5	70.0	2100	69.0	32.0	137.4	井武
77.0	42.5	20.4	4.0	76.0	2205	71.9	34.4	138.2	
73.4	39.0	19.7	3.0	72.0	1936	67.0	29.5	134.0	橋高
74.4	39.4	20.0	3.5	73.0	1925	68.0	29.7	135.2	
73.8	41.2	19.1	4.5	50.0	2006	67.0	30.5	134.4	尾長
74.8	40.5	19.5	4.0	57.0	2035	68.9	31.2	135.1	
68.9	37.4	19.3	3.0	60.5	2003	65.0	25.3	126.6	峯根
69.1	38.5	19.9	5.5	70.0	2010	65.3	27.3	126.9	
72.3	38.5	19.0	5.0	65.0	1696	65.6	28.6	131.9	場大
73.1	38.4	19.3	3.5	67.0	1710	67.1	23.8	132.4	
76.2	39.7	19.0	6.0	55.0	2000	68.3	33.0	142.9	井大
77.7	41.0	20.0	6.5	62.0	2165	70.4	34.3	144.8	
73.9	43.5	22.0	8.5	60.0	2036	72.1	35.2	132.9	沼肥
75.0	44.0	23.0	11.0	72.0	2320	76.9	35.7	134.6	
71.8	39.8	19.4	2.0	68.0	2280	67.0	29.0	131.3	林
73.2	39.5	19.9	3.0	74.0	2260	68.0	29.5	133.6	

B組體力測定個人表（第二表）

高坐	圍腿大	圍膊上	厚皮	力筋背	量活肺	圍胸	重體	長身	氏名
Cm	Cm	Cm	mm	kg	CC	m	kg	Cm	
81.3	47.1	22.6	6.0	96.0	2680	73.3	42.3	145.1	木青
83.5	47.8	24.2	6.0	110.0	2705	75.	43.4	147.1	
76.4	41.8	22.0	4.0	85.0	2636	67.8	34.4	142.1	村河
77.9	42.5	22.0	7.0	104.0	2880	72.0	35.6	144.3	
74.0	42.7	20.8	9.5	71.0	2050	68.	33.8	138.9	橋高
75.[illegible]	44.0	21.0	13.0	89.0	210[illegible]	70.6	34.8	140.5	
75.1	41.1	20.5	3.0	72.0	2646	68.4	32.9	137.0	田岩
76.5	42.0	21.0	5.0	76.0	2830	69.5	33.8	139.1	
74.5	36.7	17.7	2.0	77.0	2306	65.0	27.8	137.9	林小
76.1	37.0	18.4	3.0	80.0	2310	67.3	29.2	140.4	
73.0	41.8	19.4	13.5	71.0	2140	65.0	30.0	135.9	崎田
73.4	41.2	20.6	12.0	85.0	223[illegible]	65.6	28.9	137.1	
75.6	36.4	19.9	3.0	68.0	1833	65.4	28.4	135.9	田福
76.4	36.4	19.9	2.0	80.0	2145	65.9	29.7	137.1	
75.7	4[illegible].7	22.3	10.0	62.0	2326	73.2	36.6	135.9	谷關
76.5	45.8	22.2	9.0	70.0	2615	74.[illegible]	35.8	136.8	
67.9	3[illegible].1	15.6	2.0	68.0	1816	59.1	22.3	125.7	木鈴
68.5	35.6	17.5	4.5	73.0	1830	60.8	23.4	126.7	
69.3	37.5	18.2	3.5	36.0	1570	59.9	24.4	120.8	原石
70.6	38.1	19.0	7.0	50.0	1440	60.7	25.1	122.8	

次に個人の成績より平均値を求むれば第四表となる。之れに依れば、C組背筋力以外は何れも増加の傾向を示せるは流石に發育旺盛の時期に在る結果と考へらる。次に之れをグラフに示せば第五表の通りである。

C組體力測定個人表（第三表）

高坐	圍腿大	圍膊上	厚皮	力筋背	量活肺	圍胸	重體	長身	氏名
Cm	Cm	Cm	Cm	kg	CC	Cm	kg	Cm	
78.4	43.4	22.6	5.4	110.1	2660	74.0	41.3	152.0	窪梅
80.0	44.1	23.1	9.0	100.0	265[illegible]	76.0	44.6	154.4	
78.3	41.6	20.1	4.0	100.0	2333	70.0	35.2	146.2	堤
78.7	42.9	21.2	5.5	89.0	2475	72.2	38.6	148.4	
75.5	39.8	7.7	4.0	85.0	2203	66.5	31.7	143.6	堀
76.8	40.4	18.2	8.0	79.0	2270	67.4	34.6	144.4	
78.1	41.6	19.8	3.5	85.0	2190	67.2	35.4	143.0	田篠
79.0	42.5	20.4	9.0	78.0	2290	69.0	36.7	143.3	
75.9	38.9	19.0	5.5	60.0	2316	65.4	30.7	142.5	東伊
77.6	40.3	19.7	7.5	64.0	2125	66.7	33.0	144.8	
76.8	38.9	19.2	3.5	94.0	1970	64.9	30.9	140.0	川古
78.0	39.9	19.5	6.0	86.0	2000	66.3	33.1	140.6	
71.0	35.7	15.5	3.5	60.0	1523	64.5	25.8	137.0	井武
70.0	35.2	17.0	4.0	50.0	1720	65.8	26.2	138.0	
75.3	39.3	19.7	2.5	70.0	2030	68.1	30.4	137.1	本山
76.2	39.9	19.5	5.0	71.0	2245	66.5	32.0	138.2	
75.3	41.4	20.0	6.5	86.0	2053	66.1	30.2	134.2	橋高
75.9	41.8	20.2	8.0	80.0	2065	67.2	32.6	134.6	
71.9	40.5	20.2	3.5	75.0	1863	65.0	29.4	131.3	淵岩
71.9	41.2	20.8	4.5	62.0	1935	66.0	31.0	131.7	
75.6	38.8	18.8	4.5	70.0	2073	64.9	29.1	136.9	宮間
77.4	38.6	18.7	7.5	70.0	2165	66.0	30.3	138.6	
77.6	32.6	18.0	5.0	60.0	1923	64.8	28.3	134.4	藤近
74.1	38.5	18.4	5.5	52.0	2040	66.4	28.8	135.6	
72.4	36.9	18.0	2.5	72.0	1890	63.6	26.1	129.9	島永
72.7	37.1	18.4	4.0	72.0	1935	65.8	27.4	130.9	
71.9	35.8	16.9	3.5	55.0	1506	68.6	26.1	130.5	本松
72.0	37.8	17.8	7.0	54.0	1765	68.0	27.0	131.5	
69.3	40.6	18.9	5.5	65.0	1650	65.5	27.4	128.4	口瀧
70.1	41.0	19.5	6.0	64.0	1745	67.2	28.3	129.3	
78.4	44.1	22.2	4.0	95.0	2336	78.1	40.6	143.6	川中
80.0	45.2	22.5	6.0	94.0	2535	79.2	43.8	145.3	
73.9	39.3	21.0	7.0	66.0	1766	67.2	30.8	133.4	水清
74.3	40.5	21.3	8.0	64.0	1935	68.0	31.4	134.1	
78.1	39.5	17.9	5.5	55.0	2070	65.1	32.6	148.3	入竹
78.6	40.5	17.9	6.0	52.0	2050	66.1	33.7	148.9	
73.0	40.0	19.1	3.0	80.0	2353	67.6	30.2	134.4	田内
73.4	42.2	20.5	4.0	81.0	2430	70.0	31.6	1[illegible]5.3	
77.7	42.1	19.6	4.5	85.0	2246	66.[illegible]	32.4	141.4	田太
79.3	41.9	19.6	4.5	75.0	2245	70.2	34.1	143.9	

倘ほ之れと第六表體力增加順位表より觀察すれば次の樣な結論に至る。即ち(1)體操を行はざるC組に於ては身體の發育狀況に偏頗が有ること。

之れに對し體操組は比較的平等であり丁抹體操組に於ては其の發達が著しいことである。

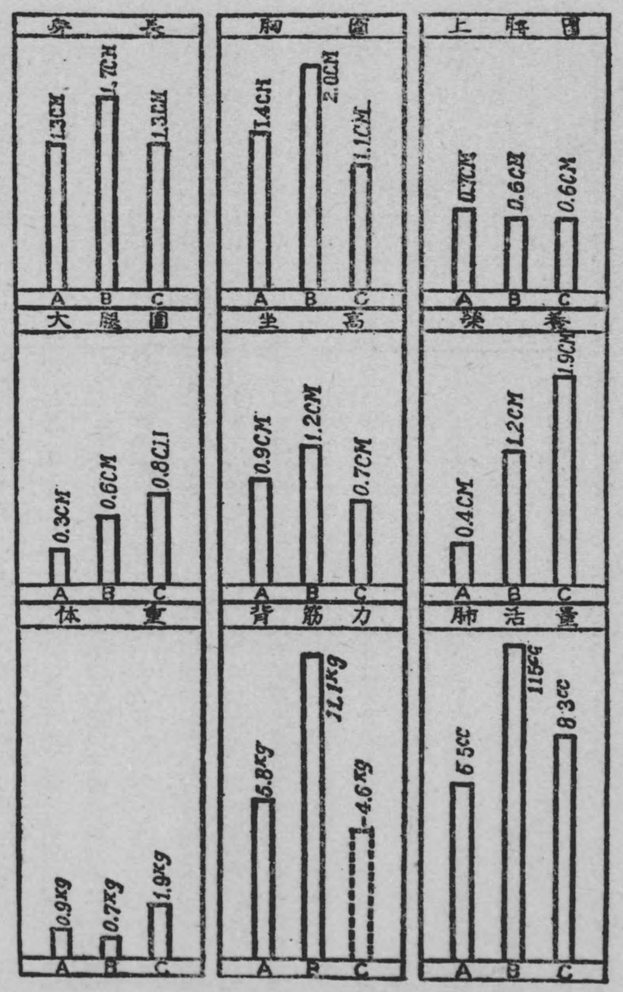
(2) B組即ち丁抹體操組に於ては胸圍、肺活量、背筋力等に特に顯著な發達を認めた事である。私は之れに付て一言し度い。吉田博士は人間の呼吸力心臟力、筋力を以て基本體力と稱されてゐる。其の理由は右三力は人間體力の發現體である肺臟、心臟、全筋の力であるからである。之れを外部的に知る一方法が胸圍肺活量背筋力の測定である、今玆に一例せば胸圍の大は忽ち肺の容積に關係して肺の通氣量を大ならしめ延いては呼吸力を大にする結果身體の持久力を增すが如きである。然るに丁抹體操が此處に及ぼす影響の大であつた事は注目に値する所である。

私は思ふ。國家將來の大問題は國民の眞の健康保持に有る。眞の健康は心身一如の健に在る。其の手段はスポーツではない。身體訓練の合理的計畫である體操で無

（表四第） **表定測力體るけ於に後前施實操體**

組	項目	高坐	圍腿大	圍膊上	厚皮	力筋背	量活肺	圍胸	重體	長身
	Mtm	Cm	Cm	Cm	mm	kg	CC	Cm	kg	Cm
A組（普通）	前	73.9 ±0.47	40.4 ±0.38	19.6 ±0.18	4.7 ±0.36	67.2 ±3.18	2045 ±36	67.6 ±0.37	31.2 ±0.63	135.8 ±1.17
	後	74.8 ±0.54	40.7 ±0.35	20.3 ±0.19	5.1 ±0.47	73.0 ±2.15	2110 ±44	69.0 ±0.67	32.1 ±0.64	137.1 ±1.25
	差	0.9	0.3	0.7	0.4	5.8	65	1.4	0.9	1.3
	%	1.22	0.74	3.57	8.51	8.63	3.18	2.07	2.88	0.96
B組（丁抹）	前	74.3 ±0.74	40.4 ±0.79	19.9 ±0.44	5.6 ±0.79	70.6 ±3.11	2200 ±79	66.5 ±0.94	31.2 ±1.20	135.5 ±1.42
	後	75.5 ±0.69	41.0 ±0.84	20.5 ±0.39	6.8 ±0.71	81.7 ±3.41	2315 ±91	68.5 ±1.04	31.9 ±1.17	137.2 ±1.45
	差	1.2	0.6	0.6	1.2	11.1	115	2.0	0.7	1.7
	%	1.62	1.49	3.02	21.43	15.72	5.23	3.01	2.24	1.25
C組（受驗）	前	75.0 ±1.26	39.7 ±0.32	19.1 ±0.23	4.3 ±0.18	76.4 ±2.29	2042 ±43	67.2 ±0.49	31.1 ±0.62	138.3 ±0.95
	後	75.7 ±0.48	40.5 ±1.08	19.7 ±0.24	6.2 ±0.24	71.8 ±2.08	2125 ±37	68.3 ±0.52	33.0 ±0.75	139.6 ±0.98
	差	0.7	0.8	0.6	1.9	-4.6	83	1.1	1.9	1.3
	%	0.93	2.02	3.14	44.19		4.06	1.64	6.11	0.94

第五表



運動前後體力測定値（M）差組別比較表（榮養トハ皮厚ノ事ナリ）

A＝日本體操組　B＝丁抹體操組　C＝受驗生組

第六表

表位順加增力體組各ル依ニ比分百

項目＼組	身長	體重	胸圍	肺活量	背筋力	皮厚	上膊圍	大腿圍	坐高
普通	2	2	2	3	2	3	1	3	2
丁抹	1	3	1	1	1	2	3	2	1
受驗	3	1	3	2	3	1	2	1	3

ければならない。何となれば體操は健康保護增進その事が目的であるからである。併し私は從來の體操の如く人間を二元論的に考へ、器械的訓練を以つて萬全を期した體操には猶ほ改正する餘地があると思ふ。現在に於ては前記の體育的效果と相俟つて熱と力を以て生命に訴へる所のある丁抹體操を置いては他に適當なる方法を見ないと私は思ふのである。

此の意味に於て私は丁抹體操の熱心なる研究者の起らん事を切望すると同時に之れが學校體育は勿論、社會體育手段として普及され軈て國民各自が之れに依りて得る眞の健康の誇を把持する日の至らん事を希ふ者である。以上は昭和七年十一月體育研究所に於て發表せるものに聊か意見を加へたものである。

(二) 精神的方面

1. 人格完成としての體育

前章に於ても述べた通り體育の終局の目的は身體修練を通して人格の完成に在る。

ギリシヤ時代の體育が心身相即、眞、善、美不二、一體の信念の下に行はれた如く此所に迄で到達すべき使命を忘れてはならぬ。

私は前記の通り滿三ケ月間の體操指導に於て得た兒童の情意生活の方面を述べて見たい。

2. 情意生活の種々相

(イ) 事實上の相違

同一學年が中等學校の入學志望者のみを以て組織されてゐない學校では受驗生と否とは學習の上に又各科指導過程並に教材範圍の上に有形、無形的に隔ての生ずるは當然の事で之れが又大なる影響となり、兩者の融和協調を缺く場合が多々有る事は直接衝に當る者の等しく經驗する所である。然してこんな場合受驗生ならざる者の普通誤つて抱く心情は僻みである。それが全てを偏見にし、生活の明朗さを缺く事にもなる。ところが三ケ月間の體操實施の效果はこれに全く反對の現象を呈した。即ち彼等に覇氣と快活と勇敢を與へ、其の結果生活自體が朗かになり行動が積極的になつて、反つて受驗生の背後にあるを欲せず、進んで受驗生の非を正し、之れを行狀に於いて指導せんとするの意氣を示す事實を目擊するに到つたのである。

此の偉大なる心境の變化は今考へるだに愉快である。

(ロ) 勞作愛好精神の發動

次に彼等が校内の勞作を愛好した事實である。體操實施前後に於ける道場内の勞作には可成のものがあつた。即ち掃く、拭く、明ける、道具を仕立てる、出席を取る、等それに上學年として學級作業、學校作業の勤務がある。併し彼等は爲す可き義務の遂行上には何等の手落ち無く果した。從つて指導者は一度の譴責の要も無く濟んだ上に常に愉快であり得た。

彼等は眞に喜んで勞作に耐へ體操を愛好したのであつた。

（八）指導者の敬慕

體操組は私の擔任學級では無かつた。言はゞ生徒は借りものであつた。こんな場合教師生徒間の意志の疎通は計り難き傾向にあるものである。併し事實は之れに相違した。

即ち指導者を敬し慕ふの情は寧ろ不思議な位であつた。從つて從順なものであつた。彼等は今に私を慕ふ情に於ては當時と變りがない。

（ニ）愛校心の向上

體操は彼等の卒業の直前まで繼續した。

彼等は卒業の喜びを忘れて體操に熱した。終に卒業の時機が來た。其の時私は彼等に二つの惜別の情の現れを見た。即ち受持訓導に對する以外に。私は兒童が體操に依り斯くまで其の情意方面に純な氣持ちに、且つ奥床しさを示した事實を見て驚かざるを得なかつた。其の一方卒業後の態度に於て深い愛校心の現れを見受けるのである。

（ホ）品性を高尚ならしめた事

體操組は農家の兒童のみであつた。彼等の品性は比較的粗野であつた。

然るに前記の事實に於て見ても又日常の行狀よりしても確かに品性の向上を認めた。彼等は教師より注意を受ける事を最も恥としてゐた。此の點は受驗生にも優り彼等には侵し難い處のあるを發見した。

（ヘ）家庭に於ける行狀

體操實演者より屢々聞き込んだ事であるが、彼等の日常生活の態度に於ける變化の現れを見逃す譯には行かない。彼等が一樣に訴へた事實は (1) 冬季と雖も早起の氣持ちを誘發して嚴寒の朝と雖も之れが實行に何等の苦痛を覺えなかつた事である。

(5) 食慾の增進と同時に便通をより規則的にし、身體活動が自由に且つ圓滑であり、氣持ちに不平の少なくなつた事 (3) 學業及家業を嫌惜せず反つて之れを爲す事を愉快に感じた事等、以上は尤も體操にのみ依る直接的な効果とは言ひ難いが、時に心身狀況の調査を爲す場合、彼等が喜んで訴へた事實で、當時の記錄中の一節である。たゞ遺憾なのは精神的方面の推移は身體的方面のそれの如く明瞭的確に、然も尺度的に表れ得ない點であつて、殊に短期間の生活から體操の本質的な價値の表れを知らうとする事はそれ自身無理な注文である。併し感情や情緒として表れた本質的なものを情操に迄習慣付ける事は時間的に爲し能ふ事で、前に述べた事實から推しても體操が情操陶冶の勞作として可能な事は疑ふ余地は無い。

（三）綜合的考察

1. 體操實演者の心理的考察

今之れを綜合的に考察して見れば次の樣な事が得ひ得る。第一に體操實施期間中體操組の兒童は如何なる氣持ちで體操を繼續したかの問題である。前にも述べた通り、僅か十分間の實演に對する前後の作業は餘りに複雜してゐる。即ち體操道場の開閉、掃除、道具の運搬、服裝の着換へ、十日平均の身體檢査等、それが毎日の仕事であるとすれば普通の場合繼續は困難になる。よし繼續爲し得たとしても毎日は不可能であらう。ところが完全に爲し得たのである。

特に冬季休暇は松の内三日間休止したのみで、殆んど缺席者無く繼續爲し得たのである。

私は其處に考へさせらるるものがあつた。即ち兒童は元來體操の唯一なる愛好者である。彼等は本能的に運動を

好む。例へば嬰兒が無闇に四肢を動かす、それには深い意義が存する如く、又第一伸張期に在る五六才の兒童が無闇に高所に昇りたがる如く、身體運動は彼等の生活である。生命の本然的な要求なのである。

從つて運動が彼等の生命に卽したものであり、又其の取扱ひ方法が彼等の要求を充し得るものであるならば、彼等は體操を中斷する事を寧ろ苦痛とするものであらう。

彼等は事實三月間其の境地で實行した事と思ふ。特に兩體操を比較した時、丁抹體操組は全てが好調であつて、其の活動は自發的であつた。普通體操組に於ては私の鞭韃の言葉を必要とする場合が數回あつた丈けに多少受動的であつた。これは當然結果にも表れる大きな原因の一つであらう。

2. 主動的活動たらしめる原因

丁抹體操組の活動が絶えず主能的であつた原因こそ私は追究すべき問題である。尤もそれには種々の事情も伏在した事であらう。併し私は測定の結果をより價値づけるため、人爲的には出來るだけの調査と努力を拂つて條件を近似に置いたのであつた。

從つて異なるものとしては演ず可き體操の種目及び運動の運び方其の物にあつた。從つて一方が主動的であり、一方が受動的であつた事は要する所は體操自體の本質に在るのである。

私も後程に於て其の事を知つたのであるが、丁抹體操を愛好する氣持ちは一度試みた者には必然的に來る病み付きである。其所には引き着ける偉大な力のある事を知るのである。

ニルスブツク氏の書中にも見える如く、丁抹體操は深い哲學的根據に立脚せる生命に卽した所謂生命體操と言ひ得る。卽ち實行する事に依りて實感する新鮮味のある歡喜の氣持ちは體操自體が生命の豐饒性に富んでゐる所以のものである。

又生命の創造性は本體操獨自の自在活達な運動の流れに表れて、表現の喜びを生み、生命の全體性は、本體操の特徴たる綜合的リズミカル動作により滿足され、絶えず流動的に內面的に靈肉の關聯、交渉を保持さるゝ所に體操と言ふ手段が生命に生きるのである。

此の意味に於いてこの體操組が獨り自發的であつた結果、身體的又精神的に好成績を齎したものと考へて誤らないと思ふ。

私は道理を離れて我田引水の論を立てる者ではない。眞理は眞理である。

猶ほ自らの經驗に依れば、眞の健康確保の手段は他動的であつてはならない。然もそれが克己的な効力に俟つべき手段で有る事は眞の効果を擧げ得ない。何故なれば眞の健康は心身一如の健に在つて、結果に於いて効果あるが故に不如意乍ら努力して爲す式の手段は餘り感心出來無い。

故に我等は爲し能ふ限りの滿足を、運動の中に見出し得る渾動、然もそれが生理的にも何等無理なきものこそ求める所のものであり、生活に必須なものなのである。此の意味に合致した體操がニルスブツクの體操である。

又情操的勞作としての立場からしても最も妥當性の多いものである事は前述の通りである。

四　情操的勞作教育としての體育

（一）勞作精神に卽せる體育觀

勞作の意義は前章に於いても屢々述べた通り、小西博士の言を借りて言へば「靈肉を一元的に結合せしめる教育

的原理であつて、靈肉の交渉に於ける具體的な表現」そのものである。卽ち神の靈的勞作に對し、人間が之れに關與し助成するの光榮を擔ふ意味の筋肉勞作、その意味に於て初めて勞作の意義は成立つのである。

我々は各科に於て兒童に勞作を命ずるが、敎授者の態度は斯かる思想的な自覺に於て在る可きであらう。園藝師が草花を育成せんとする。其所には勞作が必要である。もしそれが自己の利を得んとする目的の爲めに爲される勞作ならば眞の勞作とは言ひ得ない。彼は草花の成長せんとする自然性に加擔してそれの成長を助成するの意味に於ける勞作でなくてはならぬ。

敎師の勞作又然りである。兒童には神より附與された豐饒なる生命力が躍如としてゐる。神は其の靈に勞作し給ふ敎育者は之に關與し、其の育成を助成す可く努力して初めて其の義務が果されるのである。神人共同の勞作が眞の勞作である。

體操科の行き方も亦然りである。人間身體八腑之れを神に受けてゐる。神は之れを能く育成し給ふ。之れに人爲的な助成の勞作を加へる事が體育の本務である。體育は此の自覺の下に行はれねばならぬ事は勿論、敎師の體育觀も之れである可きである。此の意味よりすれば其の手段は飽くまで外輪的な筋肉的のみの片手落ちがあつてはならぬ無い。絕えず其の中心に向つて爲さる可き勞作で無ければならない。此所に於いて體操科の各手段は其の目標に向つて歸一す可きである。

(二) 情操陶冶の手段としての體操科

本章に於ては體操科の各手段が情操陶冶に如何なる價値と使命を持つかについて述べて見たい。

1. 競爭遊戯

遊戯は人間の自然本能に最も能く合致した體育手段と言へる。近來遊戯の必要性を各方面に認め、之れが敎育的に行はれてゐる點は誠に好ましい事である。然して此の遊戯は余り組織的、計畫的競爭的で無く、寧ろ他愛無さのある所に特色がある。

それ丈に自由な形に於いて老若男女一丸となつて興じ合へるのである。學校に於いては稍々秩序的に統制を必要とする。又ルールを守る必要もある。從つて其所に規律、協同、耐久、正義觀念、同情、慰籍等の情意方面の陶冶に資する機會の多きを知るのである。

此所に注意す可きは遊戯の價値は結果にあるに非ずして過程にある事である。言ひ換へれば過程の氣分に尊いものがあるのである。これあるに依り遊戯が情操的勞作としての價値を生ずるのである。

要するに遊戯の本質は主情的自然主義の點にあつて、結果本意に馳せる時、遊戯の本質は破壞されるのである。

2. 競技

抑も競技は人類の鬪爭本能に基づいて發生し、爾來概ね戰鬪的訓練の具に供され發達して來たもので、これに生理的や藝術的の情調を要求する事は無理である。競技は飽くまで主意的のものである。然して其の目的は公正なる勝を止むる事にある。此の意味に於て競技者の意氣の善導と同時に、公正の信念を養ふ事、又感興に囚はる傾向を抑制して節制の觀念を養ふ點に努力す可きである。所が競技は人間本能に即せる運動丈けに感興を引く點が大であつて、大抵の場合勝負本位に馳せて、公正節度の德性を無視し易い。併し其所が試練の好機會なのである。

此の意味に於いて競技と云ふ體育的勞作によりて情意的陶冶の部面は多方的である。

3. 武道

武道は學校の教科としては、競技と殆んど同じ意義にある。併し其の本來の目的は大にしては國家を護り小にしては身を護ると言ふ特殊的なものであり、之れが歴史に存在して來てゐる事を見逃す譯には行かない。

古來日本人が機に臨み敏にして賢、又勇猛果敢良く其の體面を保持し來つたのは、武道の精神に俟つ所が多い。此の點に於て武道は單なる競技的精神にのみ終る可きで無い。

我が大和民族としての情操陶冶の手段として好適のものと言はざるを得ない。

4. 律動遊戯

ダンスの本來の目的は藝術に在る。故に飽くまでも主情主義感情本位のものである。併し之れが娯樂本位のものに轉化した時價値は低下するのである。

今參考の爲めダンスの起原及其の發達を見るに、之れは原始生活以來、人間本能の情緒が發露したものに一種の技巧を凝らした自然的産物であると言はれてゐる。之れを稍々教育的に仕込んだものがグーツムーツであつて、リングに依り美的體操とされたのである。

此の點より考へれば之れが如何に情操的勞作として情意の陶冶に意義深きものであるかが伺はれる。

5. 體操

之れは前章に於て屢々述べた事實に依つて情操的勞作としての價値を判斷され度い。

四 結論

前章に於いては體操科の各手段が有する勞作的効果を、特に情操的立場から眺めて來たが、玆に結論として概括して見れば體育は理窟で無く實行的事實である。勞作は人間生命の發展的活動の事實である。

然して體育的勞作即ち體操科の持つ各種手段は爲す事に依つて生命の成長發展を助成し保育さる可きものである。

從つて之れは人體に他用する神の聖なる勞作と交渉して人其の者を全人格的に陶冶完成する一手段たり得るのである。然して之れが情意性の陶冶に與つて特に効果のある事は繰返して考へる迄でも無いが、體操科の手段によつて得た情操が勤勞の精神を旺盛ならしめ、其所に勞作を更生し、人間の價値生活を充實する所に體育的手段としての眞價を見出すものである。

彼の世界一の勞作國たる丁抹に於いては體育が次の意味に於いて進められてゐる。

即ち一つには國家的發展の準備行動としての國民體力の養成の爲めに。二つには農民自體の勤勞生活の能率增進を計る爲めにである。

我等は又學校體操の使命を心身の健に求める外、兒童の日常生活が之れにより、より有意的に活動的に、より能率化する事を望ましく思ふのである。