

263.6

96



始





構案法
に依る

新

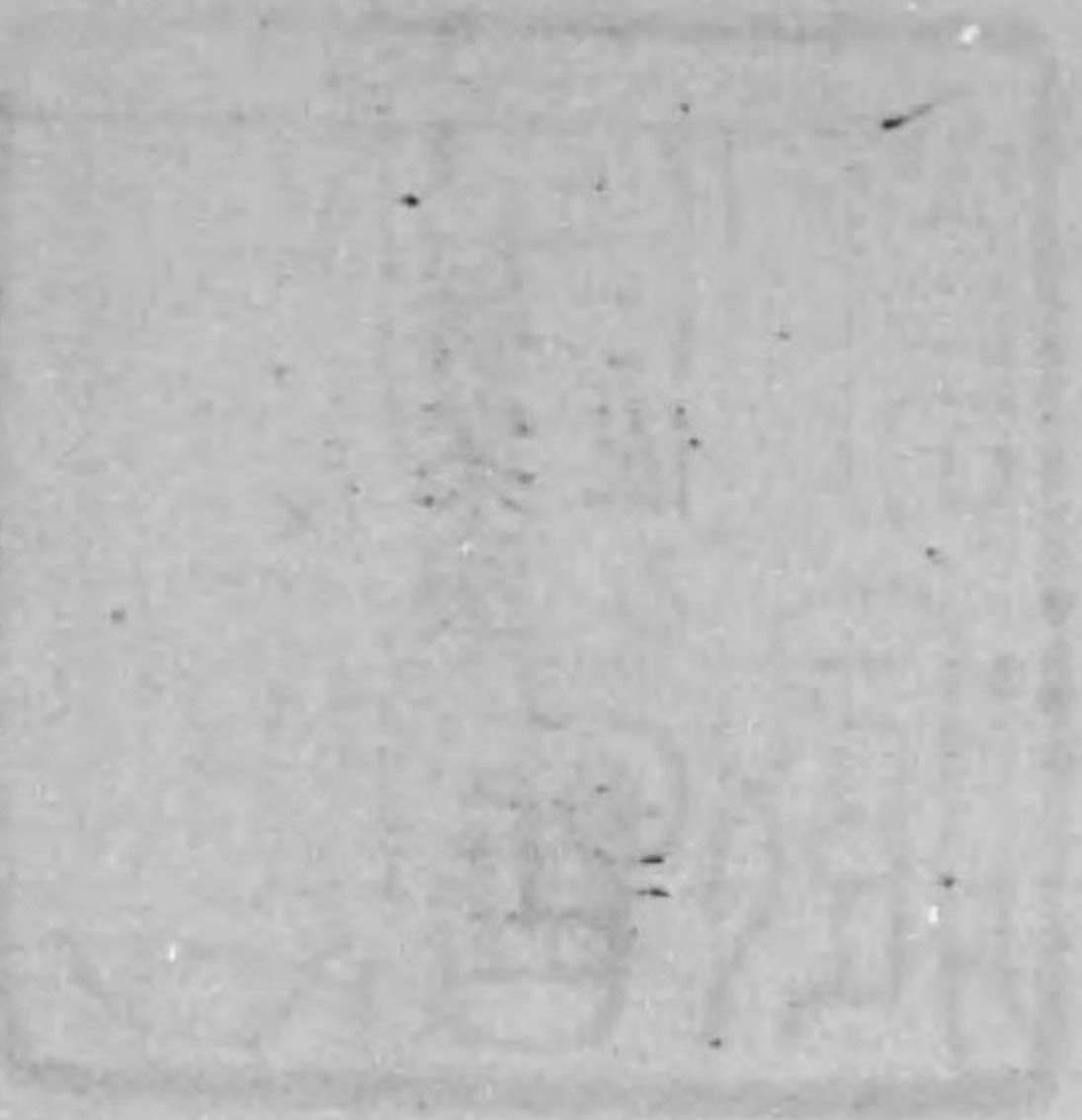
地理教育

東京帝國大學文學部助教授 入澤宗壽
神奈川縣女子師範學校教官 山崎博 共著

東京教育研究會出版

大正
13.10.2
内交

263.6
96



山崎君の『構案法による學校體育』の書を公にして其の篤學と識見
とを認められた人で、予の敢て紹介を要せぬのである。



263.6-96

序

著者の一人山崎君は曩に『構案法による學校體育』の書を公にして其の篤學と識見とを認められた人で、予の敢て紹介を要せぬのである。

本書は先づ地理教授の本質を探ね、地理教授法の發達と現状とを論述し、構案法による改造の諸方面を攻究し、著者の施設の大要を叙したものである。

構案法はいふ迄もなく現代に於ける組織的、包括的新方法であり、從來の靜的取扱に根本的革新を與へ、眞に進むべき方針を提示するものである。本書にして若し我が實際教育界に於ける自主的研究の參考ともならば幸甚の至りである。

大正十三年四月

著者識

構案法
による
新地理教育 目次

第一編

地理科教授本質論

第一章

地理學の史的發達概観

第一節

地理學の語原

第二節

地理學の史的發達

第三節

地理學の分科的發達

第二章

地理學の史的本質觀

第三章

地理學の本質的使命觀

第四章

地理學と國民教科としての地理科との區別

第五章

地理科研究の二方面と教授上の態度

第六章

科學としての地文地理學と教科としての地文地理

目次

第一節 地文學の意義……………三六

第二節 地文學の分科的内容……………三七

第三節 教科としての地文學……………四二

第七章 科學としての人文地理學と教科としての人文地理學……………四一

第一節 人文地理學の意義……………四二

第二節 人文地理學の分科的内容……………四三

第三節 教科としての人文地理學……………四四

第八章 教科としての自然地理人文地理と小學校補習地理教授論……………四七

第九章 地理教授法發達史觀……………五二

第一節 歐米諸國地理教授發達史……………五三

第二節 我國地理教授發達史……………五九

第十章 現代地理教授思潮論……………六八

第一節 地理本質論上よりの思潮論……………六九

第二節 時代要求上よりの思潮論……………七二

第三節 方法上に對する思潮論……………八九

第十一章 地理科教授の教育的價值……………九五

第十二章 地理科教授の目的……………九八

第二編 地理教授上に於ける構案法論……………一〇三

第一章 構案教授に於ける活動様式としての要素觀……………一〇三

第一節 形式的活動様式……………一〇四

第二節 内部的活動様式……………一〇六

第二章 構案教授進展の要素觀……………一〇八

第三章 構案問題と地理教授……………一一七

第一節 問題解決の意義……………一二七

第二節 構案法と問題法との關係……………一二八

第三節 問題解決の内容及目的……………一三〇

第四節 構案問題の地理科に於ける適用……………一三二

第五節 問題の内容形式……………一三三

第六節 構案問題の發表設定 一三三

第七節 學校課業上に於ける問題解決の地位 一三五

第八節 問題解決の指導 一三五

第九節 解決問題處理法 一三九

第十節 構案問題の長短 一三一

第四章 學習動機論 一三四

第一節 動機の位置 一三四

第二節 動機と興味との關係 一三五

第三節 動機の種類 一三七

第四節 動機と刺戟 一三八

第五節 動機の發源條件 一三九

第六節 動機喚起上の注意 一四〇

第七節 地理教授に於ける動機 一四〇

第五章 構案教授に於ける單元論 一四八

第一節 構案の概念と單元との關係 一四八

第二節 従來教授上に使用したる單元 一五〇

第三節 構案教授に於ける單元の意義 一五〇

第四節 従來使用せられたる單元との相違 一五二

第五節 地理科に於ける單元 一五九

第六節 構案教授に於ける單元の効果 一六〇

第六章 目的活動段階論 一六二

第一節 構案活動の段階 一六三

第二節 研究段階 一八〇

第三節 研究段階に於ける自展方法 一八五

第四節 批判段階 一八六

第三編 地理教授實際論 一八九

第一章 構案法による郷土地理教授 一八九

第一節 郷土の意義 一九九

第二節 郷土科の分科 一九〇

第三節 郷土地理教授の目的 一九一

第二章 想像推理による地球理解の基礎としての典型觀念の養成 一九五

目次 五

第一節 自然現象界に於ける典型觀念養成の實際……………二九

第二節 人文現象界に於ける典型觀念養成の實際……………一〇〇

第三章 構案作業態度の養成……………二〇一

第一節 構案作業とは何か……………二〇一

第二節 讀圖力の實習……………二〇三

第三節 描圖による學習……………二〇八

第四節 器械器具による學習……………二一一

第五節 觀察實驗蒐集調査實習……………二一三

第四章 構案法の輔導……………二一五

第一節 疑問よりの進展教授……………二一五

第二節 問題法による教授……………二二一

第三節 校外教授、臨地教授、修學旅行……………二二四

第五章 構案法による地理教授型式論と其實例……………二二一

第一節 旅行體と其實例(臺灣)……………二二一

第二節 典型攻究法……………二二四

第三節 時事問題法と其實例(ワシントン會議、北海道)……………二二四

第四節 提示問題法と實際例(四國地方、九州地方)……………二五〇

第五節 自發問題法……………二五五

第六節 發展法……………二五九

第七節 復習及練習法及實際例(富士地方)……………二六四

第八節 見學法と其實例(横濱驛、港及コム會社)……………二六六

第九節 立體構成法……………二七二

目次終



構築法に依る **新地理教育**

第一編 地理科教授本質論

第一章 地理學の史的發達概観

第二節 地理學の語原



地理の原語は Geography (英) Geographie (獨) Geographie (葡) であつて、其の原語は希臘語に起源して居る。即ち、ゲア、ゲーは地の義で、グラフィーは記載するの義であつて、日本の地誌といふ事にあたるもので、其の字義の通り、地理は全く記載的に地球上の山川、河海、風土、産物人種について其の状態を記述したのである。然るに今日に於ては事實の記述に止まらず、原因結果作用由來歴史をも説明することになり、漸次説明科學たるの形式を具備するに至つたのである。

地理科教授本質論

地理學を科學に發動せしめ可く人文地理學に組織的基礎を興へたリツテル氏は、地理研究は地球上の局部に偏在せず地球全體に及び、地理學的觀念の成立を叫び、從來用ひ來たれる原語、ゲオグラフィイは單に、地球の記録の意味を表はすに過ぎぬ故に、獨乙の學者中には其の代りに地球に關する知識といふ意味のエルトクンデ Erdkunde といふ語を設けて常用したのである。之れを我國の言葉に直譯すれば地學の意となり、科學的地理學の意義である。科學である以上、材料を實地に視察し實驗する等凡て他の人文科學乃至自然科學の如くせねばならぬ。然るに此の實驗實習觀察乃至比較考察等によらざるは科學の體系が十分備はらない處に最大原因があるが、又科學體系構成の意味に取扱はぬ事と、科學教授たるを忘れたると、因習の久しきを脱却し得ない處にもあるのである。

第二節 地理學の史的發達

地理學史の發達を見るに彼のアリストートル以來、ゲオグラフィイたる語が起り、上

古に於て地球の球形に對する證明もあらはれて居た様である。以後アナキシマンデル氏の地圖の研究、ストラボン氏の歴史地理學の研究、哲學としての敘述(斷片的記載にして風土誌的のもの)プトレマイオス氏の地理書の著述及地球中心の宇宙系統説の創設等あり、中古に於ては十章軍による地理的知識の擴大及地理的科學の進歩を來たした、ウインドローゼン氏の羅針盤地圖の發明、エドリン氏及マルチンベハイム氏の地球儀の製出、(少なからざる誤謬はあつた)メルカトル氏の描圖法の案出、マルコポーロ氏及ゼノア人、ポルトガル人の探検、コペルニクス氏の太陽中心の宇宙系統説、ケプレル氏の諸星運動の法則、諸星軌道の形狀説明、又事實に誤りはあつたにしてもアピアヌス氏、フランク氏、ミュンステル氏等の地理學の建設に努力するあり。近世に至りては、フアレニウス氏の地文地理概論あり、ビュツシグ氏のの新地理出で政治的地理學の構成に貢献した。ガッテル氏の地理撮要は、地文地理學の顯著なる進歩となり、自然關係の圖示に特色を示し、アツヘンツル氏の國家要素の記載的統計の記

載開始せられ、ワグネル氏の地理構造學の創設あり、ヘルデル氏は地名暗誦を地理學より除去せんとし、動物地理學を唱へた。氏は科學的地理學の組織をしたのである。

以上の歴史を経て地理學が科學の領域に進みたるは十九世紀以後のこととて、アレキサンダー、フォン、フンボルト氏及カール、リッテル氏の力によりて基礎的に建設せられたものである。

フンボルト氏は獨乙の博物學者にして旅行家で地理學者であつた。有名なる新大陸の探検家で犀利なる眼光を以て自然界を観察し、加ふるに新案の研究法を以てした。地表及其の上起る自然現象との因果的關係を研究したるものにして、中にも特に植物地理學、火山、地磁氣、海洋研究等見るべきものがある。即ち世界の地文的現象の概論を試み、地文學的方面の顯著なる發達を遂げしめたのである。著書に「中央アジア」「宇宙」等がある。

リッテル氏は同じく獨乙人にしてフンボルト學派に更に一步を進め、自然地理學に對する人事上の關係に論及した。即ち地表と人類との關係方面即人文地理學的方面の研究をなした人である。ベルリン大學教授で地理學統計學の講座を兼ねた。氏は人類を研究の中心點としたのであるが、地文地理學方面をも等閑には視せずして地誌の基本とした。地球上の生物と地球間の關係を説き史學と科學との連鎖を明かにせんとした。即ち「自然と歴史との關係を示す地理學、一名地文的歴史的科學に於ける研究及教育の確實なる基礎としての一般比較地理學」なる著書名は其の内容をよく表明して居る。尙著書に數種あるが其の中増補比較地理學は大著作である。

フンボルト氏は地文學上にリッテル氏は人文地理學上に、此の二學者によりて地文人文の基礎的地理學は成立したのである。

オスカー、ベツシエル氏は奧國に生れ、地相學の研究につきての「比較地理學上の新問題」を著はして地文地理の發達に資した。彼はリッテル氏の演繹的目的論的研究法より出立して比較研究的歸納法に近づいたのである。

リヒトホーフ氏は獨乙に生れ地質學者であつたが自然科学的の創成を試み、自然科学の觀察に秀でた。彼は地文的方面の發達に貢献した。即ち地形學即ち地殼の形相に關して因果的關係論を研究したのである。彼がプロイセン政府の命により、シヤム、支那、日本に歴遊し、實際の支那内部の地理學的博物學的の調査をなしたる事及五ヶ年の星霜を費して公にせる「支那」及其の續篇支那圖は學術上價值大なるものである。

ラッツェル氏出で、人文地理學的方面の研究に努力し人文地理學を獨立せしめて自然地理學に對せしめ地理學研究の基礎を固めたのである。氏の著に「人文地理學」二卷「政治地理學」「國民誌」「地理と人生」「海につきて」がある。

彼のフンボルト。リツテルが地文人文の二分科に相對立したる如く、リヒトホーフエン、ベツシエルは地文をラッツェルは人文を重視し、此の二大思想は常に相對立して今日まで及んだのである。

地誌の領域を脱せない時代は地方的に地文人文の事項を羅列して記載的に誌すに止まつたが、科學的に進みて現象の因果的歴史的關係を明究するに至り、地文地理學、人文地理學は地方誌に於て相關的融合研究せられるに至つたものである。

佛の學者ルクリウー氏は二十年の星霜を積み全部十九冊より成る「世界新地理」を著し、地誌方面の大研究を公にしてある。其の書き振りは地理學の趣味を喚起し、寫實的地理と地理學の普及に貢献したる點顯著であつた。「シエラネバタ旅行記」、「地球」、「河系の歴史」、「南アフリカ」、「中華」、「フランス地理の序」、「地と人」等の著がある。

キルヒホフ氏は獨乙地理學者であつて、獨乙人の殖民教育に盡瘁したる點と普通教育に深き注意を拂ひし點に効がある。著書に「植物及動物の分布」、「人及地」、獨乙帝國の保護國」其他數種がある。

佛にラブラーシウあり、佛に於ける地理學の普及及發達に盡瘁した。パリー大學の

教授に進み、著書に「地圖總覽」、「地球」、「フランス地理の研究」、「發見小史」等がある。

近代に於ては佛國にラバラン氏あり、地質學者にして地理學者として知られ、埃國にベンク氏あり、地相學なる一派を開き水陸の形相及其原因及將來の變化について研究し、米國にシルベットバウル氏あり、地質調査所にありて研究を發表してゐる。ハーバード大學にデービス氏あり、自然地理學中重に地相學に重きを置き講義をして居る。

第三節 地理學の分科的發達

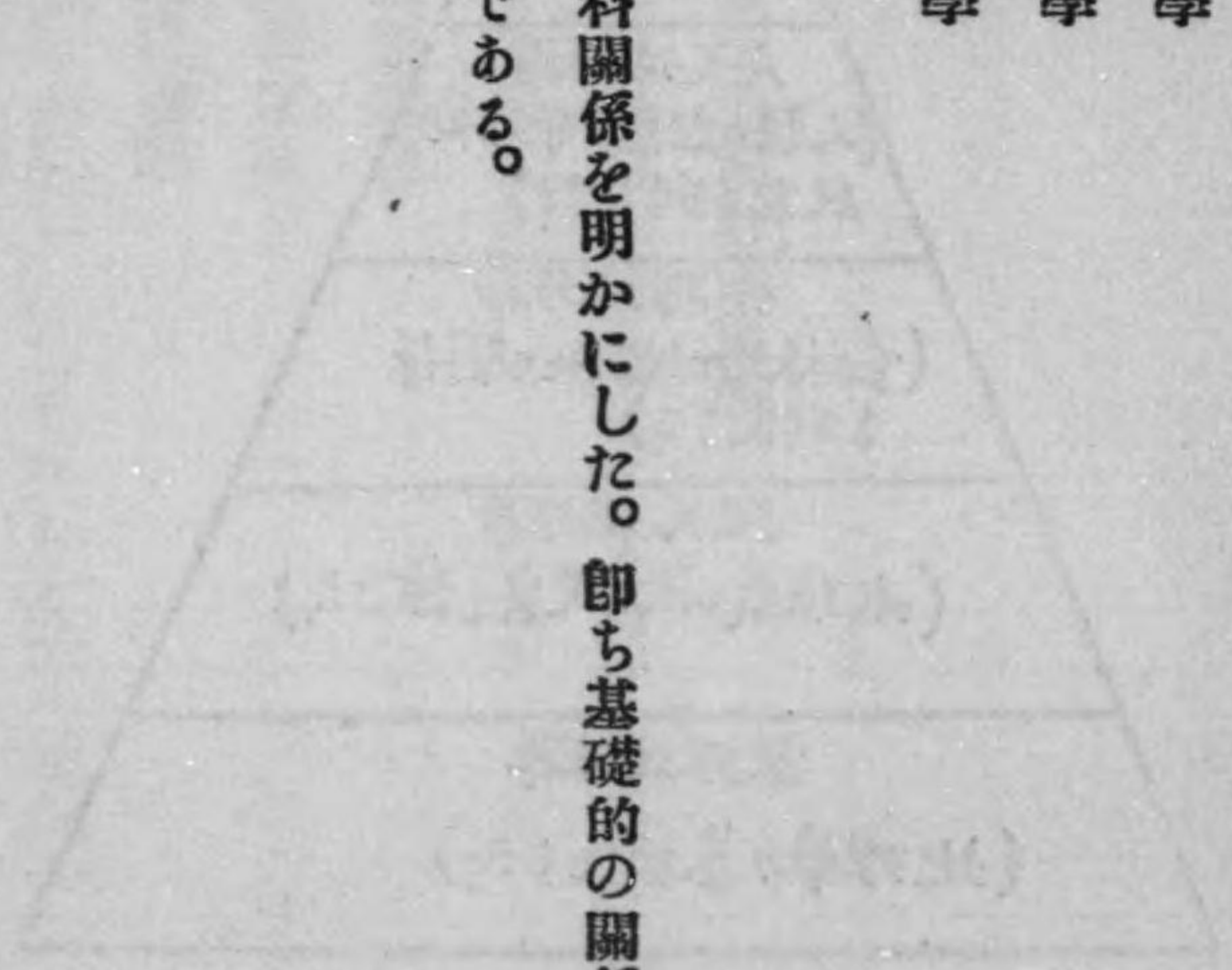
地理學の内容に入りて質的に發達するに従ひて其の必然的進行としては内容に於て空間的乃至は對象的に發達して幾多の分科となり、研究部門を生じたのである。即ちワグネル氏分科的分類

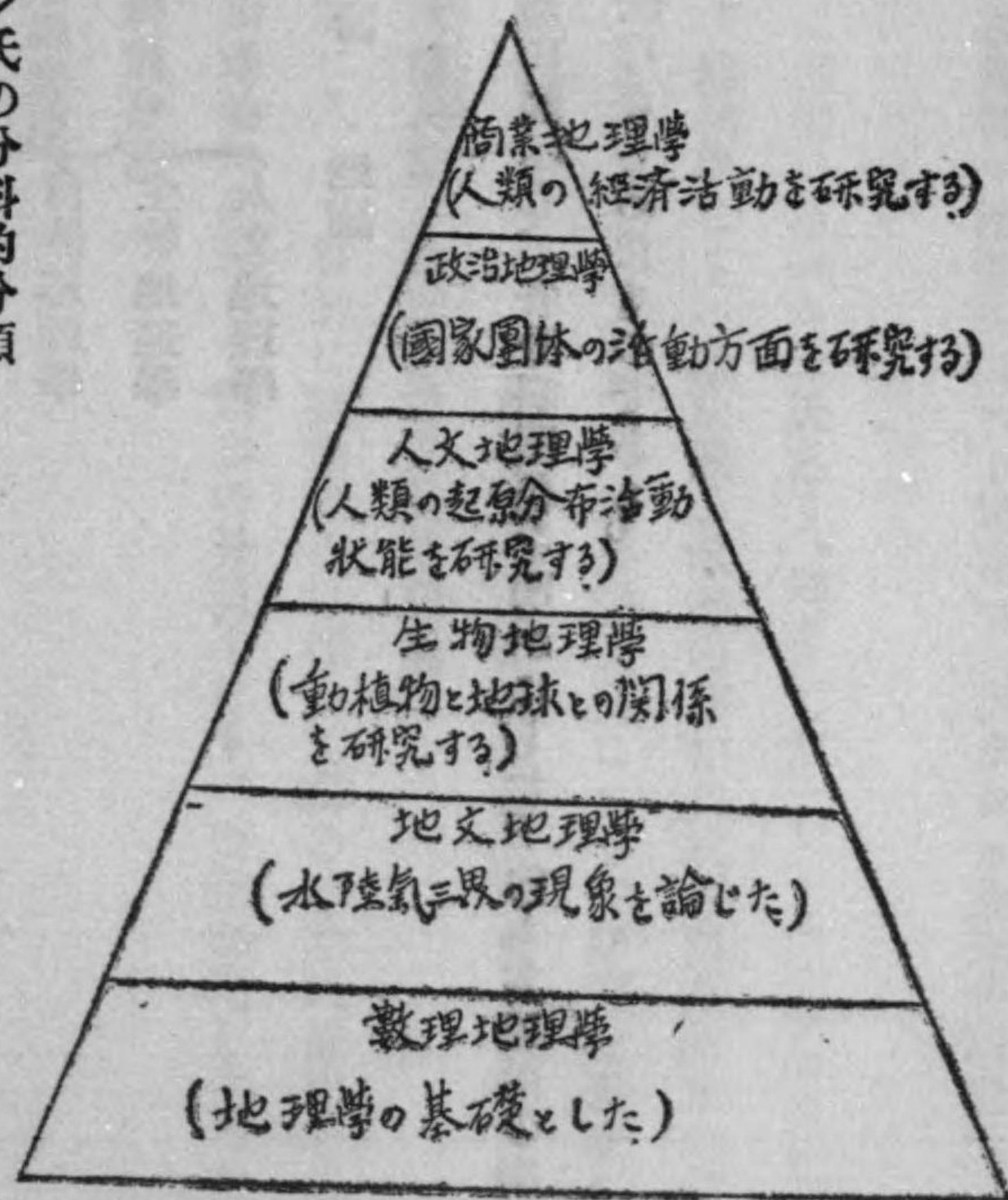
- 1、自然地理學、人文地理學、



ミル氏の分科的分類

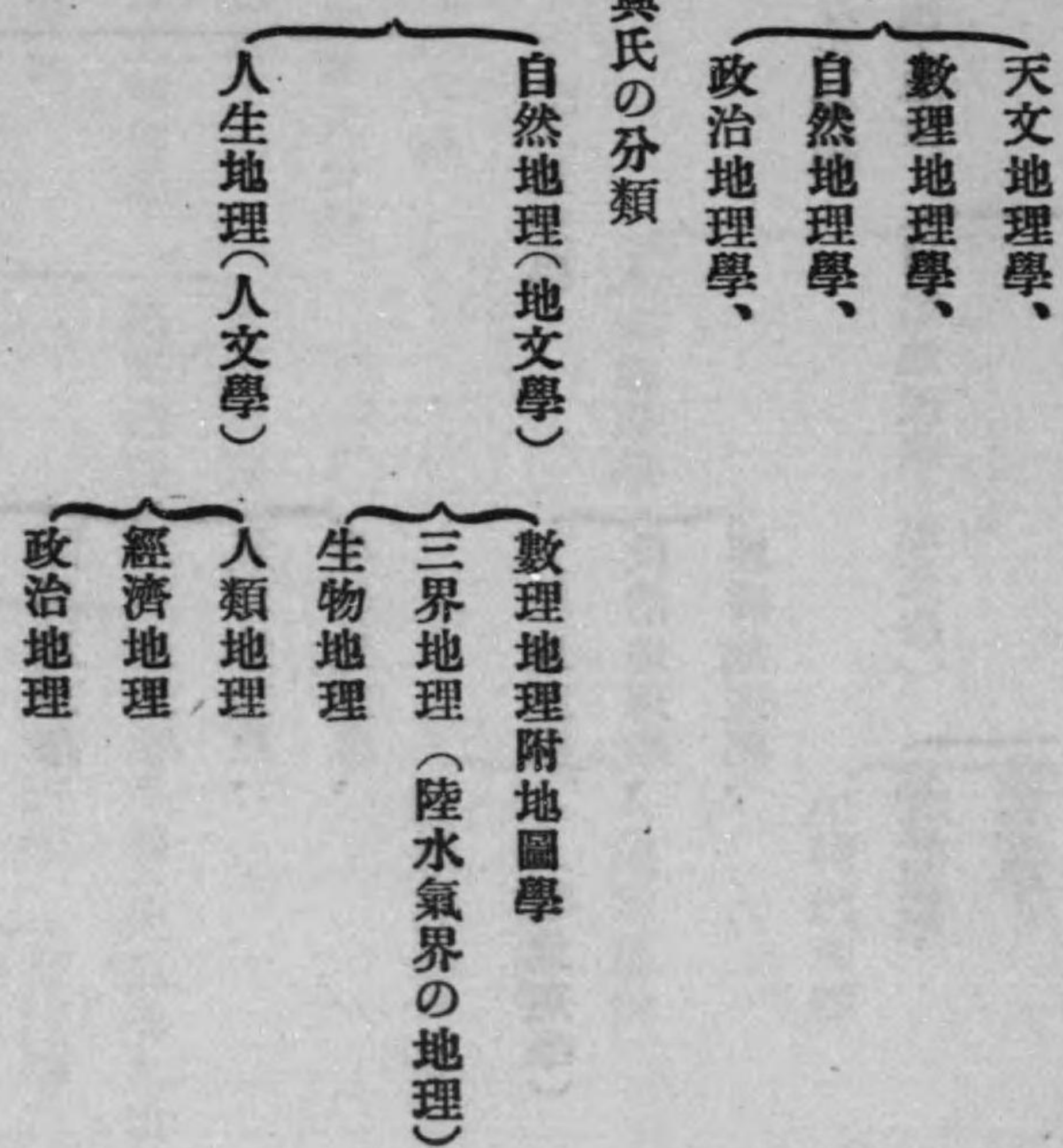
ピラミッド形に圖示し、各分科關係を明かにした。即ち基礎的の關係及其の研究對象の變化を明瞭ならしめたものである。





マークルデヨン氏の分科的分類

野口保興氏の分類



西田與四郎氏の分類

地理科教授本質論

構案法に依る新地理教育

人文地理學

數理地理學 (天文地理學 || 地球星學)

陸界地理學

水界地理學

氣界地理學

生物地理學

人文地理學

人種地理學 (人類地理學)

政治地理學

經濟地理學

山崎直方氏分類

地理學通論

自然地理學 (地文學)

地球星學

陸界學

地理學各論

人文地理學

水界學

氣界學

生物地理學

人種地理學

政治地理學

經濟地理學

山上萬次郎氏分類

天然地理學

天文地理學附地圖學

又人文地理學

地文地理學

陸界地理學 (地形學 火山學 地震學)

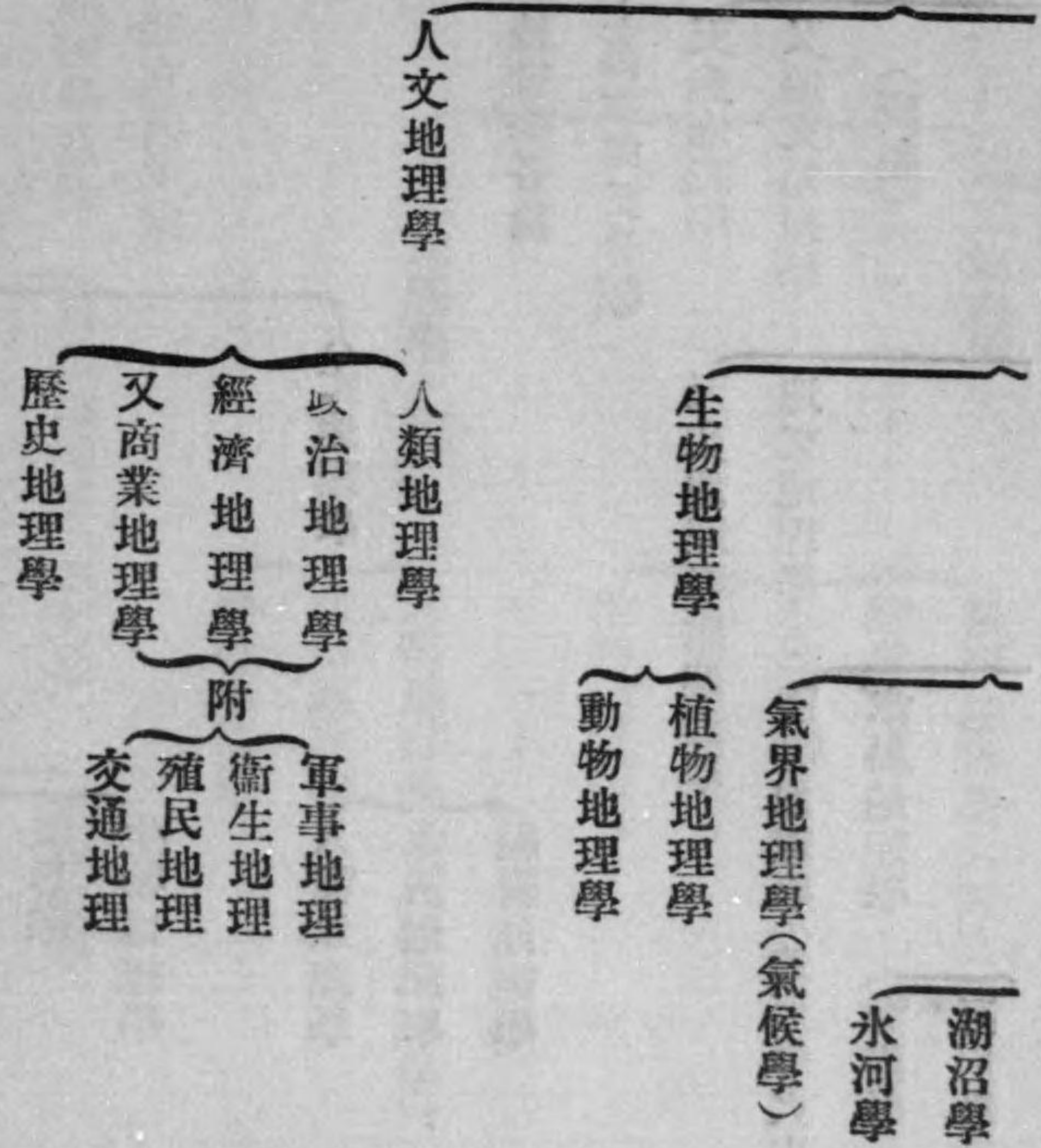
(廣義)

水界地理學

海洋學

河川學

地理科教授本質論



第二章 地理學の史的本質觀

ワグネル氏、

歴史的に見て地理學は一面自然體たる地球上に發生する諸種の自然現象を研究し、他の一面に於て人類の住所として地球を研究する學問であると考へた。然し他の自然科學とは地理學は相異なる。即ち自然物自然現象の空間的分布と其の原因的諸法則を研究する點に於て自然地理學となり、他の人類と自然との從屬離脱の關係を研究するは歴史地理學となるのである。

ゲーキー氏、

人類住所としての土地空氣原野生物大洋等を研究する科學である。即ち地球につき他の科學の研究せる結論を採り、人類に密接關係ある事項乃至は創造作用の明かなる事項を研究する等が地理學の範圍であるとした。

ミル氏、

地理學は地球表面に分布し、人類對周圍の關係交渉の現象を精密且有機的に研究する科學である。而して自然科學人文科學の會合乃至總合點にして、何れにも屬せしめることは出来ない。

ペツシエル氏、

彼は場所相互の關係を觀察し、比較研究することによつて地理的現象の内部的關係を研究せんと試みたのである。

メークルデヨン氏、

地理學は人類の生活乃至住所としての地球に關し、必然的事情乃至條件を記述研究するものであると、

キルヒホフ氏、

地理學は地球及地球上に住居する物との關係を研究する科學であるといつた。

デービス氏、

地理學は人類關係に於ける地球に關する學問であつて、自然地理的事項の因果的關係を記述理會せしむべきものであると。(地理學の科學的發達も自然地理的事項の因果的關係研究にあると)

フンボルト氏地理學の内容

地理學の科學的建設に最も價值的創造を加へたるはカールリツテル氏である。彼は實に近世地理學の創設者であるばかりでなくて、地理教授法の上からも看過すべからざる學者である。而してリツテル氏思想の起原及構成に對して根底的影響を與へたるは、アレキサンデル、フォン、フンボルト氏である。

フンボルト氏以前の地理學の本質には二大欠點があつた。即ち第一地理科教授の自然的基礎たる地文地理は政治的統計的地理學のために輕視せられて居たこと、第二には地理事實の蒐集で材料目錄、字彙的配列であつて、地理的事項の相關的研究ではな

かつた。即ち今日の如く地理科學たる系統の明瞭判然としたる點、比較關係の叙述に缺點を有して居つたのである。

フンボルト氏は現象觀察に新案の研究法を以てした。即ち地理の研究について、二大原則を主唱し、且つ自己も適用研究した。即ち、

一、一つの現象を研究するには現象其物だけを孤立的に研究せずして、此の現象と他の自然的若しくは人生的の現象との關係を研究せねばならぬ。

二、或地方に起つた凡ての研究は、他の地方に起つた同様の現象と比較研究せねばならぬ。

リッテル氏比較地理學の主張と内容、

リッテル氏の比較地理學に對する萌芽とも云ふべきものは、此のフンボルト氏の大潮の中に明かに伺ふことが出来るのである。然しフンボルト氏は自然科學を充實せしめる點は多かつたが、地理學の方に對してはリッテル氏には及ばなかつた様である。

リッテル氏は比較地理學の内容を説明して、自然と人工的產物、人類と自然界とを相關的全體として究明する。即ち自然と人類との密接なる相互影響乃至關係を相關的に比較發展せしめることを任務としたのである。

地球上に於ける種々の地理的事實現象を有機的統合し、相互的因果的影響關係の上に取扱ふべき地理的事項を九箇條挙げて居る。即ち、

- 1、地理的位置、
- 2、水平的肢節、
- 3、地質的構造、
- 4、垂直的肢節(山系)
- 5、水系、
- 6、氣候、
- 7、植物、

8、動物、

9、人類住居、

多くの土地につき以上の地理的事項の關係を比較的に研究せねばならぬ。然るときは各地の地理的事項は原因結果の關係はすべて類似的に表はれる。即ち地理的位置、地質的構造、水平的垂直的肢節或は水系氣候等に於て類似關係の土地は動植物乃至住民の文化的生活上に相似の現象を起すことを推知せしめるものである。以上の如く地理的事項の相互的乃至相關的影響につき多數比較研究する時は、一般的抽象的法則を發見し得るものである。思考活動たる比較により外延的内包的に地理的真理即ち地理的理法は究明せられるのである。

ケルプ氏根本比較地理學の主張と内容、

リッテル氏及其學徒は比較を重んじ過ぎ、遂に地理學の目的と見做すに至つた。多くの人々は當時は勿論のこと、今も尙ほ比較地理學を新地理學と信じ居る者がある。

比較地理學に關し、ケルプ氏は内容的分類をなし、眞の比較地理學として根本的比較を説明した。

不適當——記載的比較——外形的比較

正當——根本的比較

其後ベツシエル氏の影響により、比較は長、高、面積等の比較に止まらずして、其他の地理的關係要素の根本的連絡を定むる方法として解せられるに至つたのである。ケルプ氏は根本的比較地理學の教授法を著し、地理教授に於て根本的比較科學としての取扱、即ち其の教授に於て常に地理的現象の根本的關係の發見及説明に努むべきものであると述べた、尙ほ氏は地理訓練につきて述べて曰く、初歩の時代より、兒童の觀察現象の根源につき思考する習慣を養成すべしと、

ランペ氏根本比較地理學に對する反對、

ケルプ氏の因果律の顧慮の爲めの自然形像と人文形像に於ける材料分配は危險にし

て、又屢不適當である。されば地理上三位一體なる、位置、地形、住民の因果の關係中に成るべく自然的に材料を構成する事に努め、地理的空間を忘れざる様注意せねばならぬ。

山崎直方氏、

地理學は吾人の棲息する地球につきて研する理學である。即ち假に一基の山嶽についても位置、高、岩質等の事實を調査するは豫備的行爲で、地理學の本質は更らに進んで、其の山嶽の成因を研究するにあるのである。即ち何が故に大陸の那邊に横はるか、何が故に蜿蜒たる山系をなすか、何が故に平行又は高峻か、生物分布の状態、氣候に及ぼす影響の如何等を研究するにある。

氣界地理學の如きも氣象學の一部を割きたるものではない。即ち地表を基とし、之れに及ぼす氣界の影響を説くものである。乾燥なる氣候と多温の風土が如何に地表形相に變化を與へ、土地の生産、人類の住居に影響を及ぼすか等は地理學の研究すると

ころである。

地質學と地理學とも異なり、即ち地質學は地殼を構造する地層の發達史を研究し、地理學は地表觀察により、其現在複雑地形と露出地層とを見て、其の由因を究明し過去の地形を想像し、將來の變化をも考究するものである。

政治地理學、經濟地理學に於ても同じく土地の自然的性質による制肘と補助による政治活動、經濟活動を研究するものである。

要するに地球上に表はるゝ、地理的現象を記述するに止まらずして其の中に含まるゝ眞理を發見せんとするものである。即ち事實現象を觀察し研究し、其の間の地理的現象を抽出し地理的關係を明かにし地理的眞理の構成をなすにあると、

野口保興氏、

地理學は科學の一にして現時に於ける地球上に共存する靜止的乃至活動的各種要素の調裂から起る状態を多方面から觀察研究する科學である。其の研究事項の内容とし

ては土地と人生との關係を講究するものである。而して氏は研究の三原則をあげて居る。即ち

第一、廣義の原則、

ラツツェル氏の明示せし所で、地球の表面上の現象を廣義的に研究するものであつて、植物分布圖により、共存状態を知り、火山分布圖により火山出現の理を知り、人口の粗密を圖示して人生發達の情況を悟る等を任務とする。

第二、整理の原則、

リツテル氏の重んずる處であつて、或現象の地理學的研究は地表現象の比較研究による通則を推定する、即ち風化、氣流、水勢等の原則推定等を任務とする。

第三、本末の原則

或現象研究に原因結果を探求することを任務とする。

以上要するに近世に於ては自然と生物及人生に關する現象につきて、地球表面上の

分布原因及相互的關係を研究するものである。

山上萬次郎氏、

地理學は地表現象分布の系統的知識である。即ち地表現象中の一貫して居る原理法則を正確に系統的にならしめるのである。分布してゐる事實を蒐集して排列し比較し考證し對照して因果の聯絡を求めるところを任務とするのである。

第三章 地理學の本質的使命觀

以上によつて地理學者の本質觀に對する思想を概言したが其の中に一貫したる概念は、「地理學は地球を研究の對象とする科學である。」といふ點にある。地理學の内容には物理学、化學、天文学、氣象學、動植物學、經濟學、社會學、政治學等の各學科の知識を基礎に有して居るが、決して是等科學の綜合蒐集ではない。立派な獨立的生命を有する科學である。所謂野口保興氏の地理學特立の三原則乃至はワグネル氏の

自然的自然現象の空間的分布と其の原因的諸原則を研究する點に於て差異して居る。故に記載的羅列的の説明乃至叙述より、比較、對照乃至考證し、系統的有機的に地と人との關係を因果的相互的の聯絡を求め、攻究説明せねばならぬ。即ち理學的に推及する習慣態度を教養すべきである。

地球上に分布乃至存在する事實現象即ち自然と人生及生物に關する地理的現象たる場所と事實の材料蒐集批判はいはゞ豫備的行爲で、地理學の本質は更に一步進んで其の中に含まれる真理の探究乃至説明即ち關係の研究にあるのである。

要するに自然と人生との有機的統合現象を思考活動に訴へて究明し、因果の法則、地理的理法の推考によりて地理的識見を高め、更らに如何にせば量と質との上より、より多く乃至より良く、地と人との物質的精神的交渉をなし得るか。自然と人生との關係による統御により文化價值を創造し得るか。攻究が目的理想であらねばならぬ。比較による因果關係發見の意義

地球上に存在する各個地理的事項、即ち山系水系氣候乃至人文上の類似又は差異を確定し、其處に一般的因果關係を見出す思考活動である。

比較の効果、

思考を刺戟し思考活動を起し、明瞭完全なる定義を構成せしめ、確乎たる印象を殘し、興味を喚起せしめるものである。

比較せしむべき内容的要素、

彼のトルンク氏は自著、「地理教授の直觀」の中に比較事項の内容について次の如く述べて居る。即ち、

地球各部——世界的位置、地方的位置、大さ、形狀、水系、氣候、人口、密度、産物

文化狀態

河 流——發源方向、傾斜、航路の便否、

山 系——位置、高さ、傾斜、水系、通路、風景、産物、國境、

都 會——位置、人口、住民の主要産業、著名なること
湖 沼——面積、形状、位置、

之等事項の間に介在する事實現象を有機的に比較乃至統合し、地理的理法の發見に導くべきである。

比較による因果關係の發見的態度養成訓練

リッテル氏は地理學的事項を九箇條あげて、其の相互的因果的關係の比較研究の必要を述べた事は別述の通りである。即ち人類と自然との影響を研究し比較する時に類似の原因は類似の結果關係を起す事が知られる。そして次第に進む時遂に地理的相互間影響につき、一般的の法則が發見せられるのであると、

例へば一座の山系の影響を比較研究する時、水系氣候植物或は人類の區別を起すものとの知識を得るに至る如き、一般的の真理は比較して發見せられると、(リッテル氏學派の學者は地理的法則の建設を研究の目的とはしたが、)然しながら氏にとりては比

較は最後の目的であつた様である。彼のベツシエル氏は比較は目的に達するまでの方法であるとした。即ち諸則發見のために行はるべきものであると。

余は地理的事項の根本的結合乃至根本的の比較を重んずる。即ち因果の關係乃至法則の發見にまで指導訓練せねばならぬと思ふ以下此の態度養成の訓練について述べることにする。

比較上の諸要件、

- 1、教授より比較乃至因果關係發見に進展せしめたり、因果關係發見より教授に進展せしめたりするがよい。
- 2、凡て現象の起源は兒童に發明せしめる様に訓練せしむべきである。
- 3、兒童の理解力の發達するによつて自動的に尋究するに至らしめる。
- 4、各地理的事項を能く知れる事で、關係徴候の顯著なる時行はれる。
- 5、經驗せざる異郷の大きさ、山の高さを比較したり、觀察せざる異郷の地の内容事

項比較は無益で、結果は關係も機械的記憶に過ぎない。

6、凡て郷土事項及典型的事項を基本として、地理的位置、海拔、人口、温度高低（最高最低平均）及道路、平地、高地等は經驗から記憶し置かしめ、外國地理事項内容との比較に使用するがよい。

7、大さの比較は透し地圖を作らしめ、其の上に置かしめて覚えしめたり、又は地圖の縮尺に注意したりして比較せしめたり、認知のために、線、形象、又は種々なる大さにて地理的事項を表示したる地理的の繪を比較に使用したり、異名の引用を教授より推考知得せしめる。即ちミュンヘンを獨乙のアテネ、ケルンを獨乙のローマ、大阪を東洋のマンチエスター、京都を日本のローマ等といふ如きものである地理的事項の附録表の製作をなさしめて認知せしめたりする。

第四章 地理學と國民教科としての地理科との區別

地理學と地理科との區別點如何。科學としては眞理の闡明をのみ唯一目的として萬國共通の眞理の教授をなすを目的とするが、教科としては教育的顧慮を要する。即ち被教育者の年齢乃至心力發達の程度、時代の要求、土地の状態及教育目的等を考へねばならぬ。其故に理論の高尙なるものは避け或は簡單なる説明に止めるが如き、又は小學校は小學校、中等學校は中等學校的に、人文的事項か地文的事項か何れか一方を主んじたり、又は地理科の教授時中他學科の知識を教授したり、國家國民生活等の國家の要求する教則に準據して教材の選擇配列をなしたり、或は教授を進めたりする。即ち尋六の日本地理に於て世界に於ける日本の地位を説きたる、日本地理を世界地理より詳細にしたり、關係の親密程度により取扱を加減し、具體的實用的になし、愛國心養成に資する事實の教授をなすなど、皆内容形式上の顧慮による要點である。

然し文化科學としての地理的本質に於ては同一でなければならぬのは明瞭なることである。地球を人類生存の生活所乃至は大舞臺とし、受響或は統御等による相互的生

活を營み自然と人生とは密接であるが、其の地球上に於ける自然と人生關係を比較考查し、一般的因果的理法を究明し、文化的個性を理解し、文化の創造に導かんとする態度は同一である。尤も小學校或は中等學校の地理科は地理學の全部ではなくて、いはゞ應用地理學に屬するものである。

以上は地理科の本質的相違即根本的相違ではない。國民教育に於ける國民教科としての地理科の位置及び其の教科性質よりの教材の選擇配列、乃至は地理的事實の附說敷衍等からの内包的當然の差異である。

第五章 地理科研究の二方面と教授上の態度

地理科の發達史的分化の示す處によれば、地理學の研究方面には二種ある。即ち自然地理學的方面（地文學的方面）と人文地理學的方面である。自然地理學的方面は地球及其の上起る自然現象の研究に關する方面で、人文地理學的方面は人類の地球表

面に於ける活動現象の研究に關する方面である。

地理學其物が地球と地球上に起る諸現象の研究であるから、地球上の人類活動現象は要するに生物と地球との關係の一部分である。然し人文的現象は範圍頗る廣汎にして複雑なる故に人文地理學を特立し、他の地球及び人類以外の地球上の諸現象を自然地理學として對立したものである。

地理學研究の態度にも自然地理、人文地理の兩方面を同一視するものと、人文地理方面の研究を重要視するものとある様になつた。地理學の本質上に於ては球人相關の法則發見の點に於て、獨特の研究對象領域を有するが、科學としての研究上に於てはワグネル、キルヒホフ、ミル等の如く地文人文兩方面に同一價值を認めるがよい。即ち自然地理人文地理と相對立せしめ、地理學科の自然的性質の如く考ふるは良くない。又自然地理を人文地理の原則の如く考ふるも良くない。

地球上に於ける自然的區劃に實現せられつゝある文化的個性を地文と人文との關係

上から理解乃至究明せんとする科學であるからである。研究の順序としては、ワグネル、ミルは人文地理學は自然地理學の基礎の上に立ち、人文地理學に於て頂點に達すとなした。

小學校教育に於ては地人相關的に即ち自然相互間の因果的取扱、自然と人生との影響的究明により、教授を進める事が至當であると思ふ。小學校令既行規則に「地理は地球の表面及人類生活の状態に關する知識の一斑を得しめ、本邦國勢の大要を理解せしめ兼ねて憂國心の養成に資するを以て要旨とす」とある。其地球の表面に關する知識と人類生活の状態に關する知識とは各獨立の意味ではない。兩者の關係的知得にあるのである。而して文化向上のための價値を創造するにある。地球及地球上に起る自然現象と人類生活活動現象に關する一斑知識と共に本邦國勢の大要を理解せしめるは、自然と文化狀態の個性的本質的異別の究明となる。

國定教科書内容は人文地理、自然地理の兩方面を何れにも偏せない様に書かれてある。然し人文地文を融合統一するといふ方針でもなくて輕重なく對立關係的に取扱つて居る。

吾人の理想的の見地からすれば、人文地理と自然地理と兩方面を對當に考へることは間違ひであつて因果的の部分と相關的の部分とある。即ち理想としては地人融合統一せねばならぬもので、今日の如き對當狀態は地理科發達の歴史による一時的現象であると思ふ。

然し未だ統一せられない今日の時代に於ては自然現象人文現象共に地理教科の重要な對當關係に於ける要素と考へて居るのであるから、兩者何れにも輕重の差をつけず、對當關係に並立せしめるのも仕方がない。決して主從關係をつけてはならぬと思ふ若し吾人は實際方法としては因果的若へは相關的取扱をせねばならぬ。

第六章 科學としての地文地理學と教科としての地文地理

第一節 地文學の意義

彼の獨乙のフンボルトによつて地球上に起る自然現象の因果的關係を研究し、地文學的現象の概論を究明せられ、下つて同じく獨乙學者リヒトホーヘン氏によつて地球形相の因果的關係究明せられたるを始めとして、彼のリツテル氏及ラツツェル氏の人文地理學と相對的に次第に研究せられ、分科的内容的に進歩して今日に至つたものである。

そもく地理學は地球を研究實象とする科學であつて、其の地球並に地球上に起る種々なる現象を説明するものなる事は別述の如く、諸學者の大體一致する處である。又地文學は此の地理學の分科的發達による一分科である事も明かな事である。

地文地理學は自然地理學とも、物理的地理學とも云ひ吾人の棲息する地球を自然界に於ける一物體として、其の自然的現象を論及する科學であつて、地理學の根本的原則を説明するものである。地球表面の局部的記載は地誌として之を論じ、現實的諸

原則乃至真理の看出乃至研究は地文學の研究に屬する。人類は地上に生れ、地上に住し、地上地下の物質を支配採擇しつゝ生活するものである。此處に地球表面に生活する人類は地球について學ぶ必要も生ずる事も明かである。

第二節 地文學の分科的内容

地文學の研究内容は多方面に亘るので多數に分化せられて居る。其の概略は地理學の分科的發達の概觀に述べた通りである。而して大體現在の歸着點を見るに、數理地理學——天文地理學として地球の宇宙間に於ける位置、地球と他の天體との關係、形狀、大さ、運動、地熱、地磁氣等物理的性質、地表狀態乃至現象の表出法たる地圖法を研究し、三界（陸界、水界、氣界）地理學として陸界、水界、及氣界の現地及其各間に起る現象乃至營力等を説明叙述し原則の究明をなす。

生物地理學に於ては動植物と地表との關係を研究する。即ち地表面の動植物分布を論じ有機的自然と無機的自然との相互的關係を研究する。されば要するに地文學の使

命とする處は地球を自然の一物體とし、自然的の形相と其の自然現象乃至其の原因を研究する一分科である。更らに次に次に地文學の内容部面を抽象して表示することとする。之れによつて詳細に地文地理學の研究部面乃至本質的部面の一斑が明かになると思ふ。

天文地理學、

宇 宙、 星界

星 彗星、遊星、衛星、流星、隕星、

太陽及太陽系 光と熱、相互關係、形、運動、經緯度、太陰、地球、地磁氣、氣候帶、三帶、晝夜、四季、日月蝕、星蝕

陸界地理學、

地球の表面、

質量及密度、

地球の形狀、

及大小、陸形

地殼の構造、 岩石、地層、

地表の外力的

變動、 大氣、流水、氷河、地下水、生物、海水

地表の内力的

變動、 火山、溫泉、地震、積動、

水界地理學、

河、 種類、大小、水量、水色、利用、

湖、 成因、運動、深淺、含有物、溫度、色、消滅、利用、

海洋、 區分、深淺、海水、波浪、潮汐、海流、珊瑚礁、利用、

氣界地理學、

大氣、 性分、範圍、重さ、高さ、
氣温、 水平的、垂直的異同、分布、變化、
氣壓、 分布、晴雨計、
大氣の運動、 風向、風力、法則、原因、循環、種類、
潜度、 分布、變化、蒸發、
降水、 雨量分布、
光學上の現象、
電氣及磁氣現象、
天然及氣候
生物地理學、
生物分布、 世界に於ける植物動物分布、
日本に於ける動物及植物分布、

第三節 教科としての地文學

地理學の一分科として乃至科學としての地文學の研究或は説明にも地理學の補助科學たる星學物理學化學、氣象學地質學、植物學動物學、歴史人類學等の諸科學の力を基礎として本質を究明するは勿論なれども、教科としての地文地理に於ては一層補助科學としての利用が必要である。又他の教科に於て學習して知得せる諸事項を一面に於て綜合演繹して、其思想を確實にし、其一面に於ては抽象歸納して地理的本質を究明し、文化價值創造の生活に導くべく指導せねばならぬ。

第七章 科學としての人文地理學と教科としての地文地理學

第一節 人文地理學の意義

人文學の發達についての祖とも云ふべきは獨乙學者、リッテル氏である事は前述の通りである。即ち氏は地表と人類との關係方面を歴史的乃至比較的の研究して人文地

理學を表したのである。次いでラツツェル氏出で、地文學の建設的發達に貢献した氏の著書に人類地理學として歴史上に地理を利用する原理、人類の地理的分類、民族學及政治地理學がある。氏は此等の著書に於て國家の構成が自然に左右せられる點に注意したのである。

其後地文地理學と對待して内容的分科的に發達し、多くの著書がある。近世に至り交通産業乃至商業經濟の著書が多く出た、殊に經濟地理學が勃興し尙植物、動物地理學は根本的に研究著作せられたが。掛圖としても交通産業貿易植民等の多數各種が出た又學校の教科に於て人文地理學の顧慮すべき事についても、ガイストベック氏、トロムノウ氏、ハルムス氏、ハウプトマン氏等の學者が主張した。

人文地理學は文明發達即ち文化の現状を明かにし、之れを土地の性質に従ひて示すもので、人類の文化的仕事を究明するが、人文學も亦地理學の一分科であることも明かな事實で、人生地理學（廣義の意味で）とも稱し、其内容に於ては此の地球上に分

布する人類の生活状態について究明する科學の一分科である。人類生動に關する全般であるから、自然講究部面も人類活動のあらゆる地理的事項を網羅して居るので、種々分科せられてゐる。

第二節 人文地理學の分科的内容

學者の究明する分類は大體人類地理學政治地理學經濟地理學に一致して居る様である。人種地理學は人類地理學とも稱し、人類の起源及多寡其の特性、各種類の自然的分布狀況乃至は人類と地球との關係を研究説明し、政治地理學に於ては國家の生成、國家の制度、社交の状態、法政の狀況を地理學上から之等政治的活動を講究する。經濟地理學に於ては商業地理、交通地理をも含み、生産消費加工分配等を地理的に研究説明する。

以上の如く要するに人文地理學に於ては地球表面上に於ける人類の地理的活動狀態を究明する一分科である。地文學と共に地理學の基礎をなし、兩學の尋究によつて地

地球上の一般的地理的現象を明瞭ならしめることを任務とするもので總稱して地理學通論といふのである。次に人文地理學との内容部面を抽象表示すれば左記の通りである。

人種地理學、

人類の位置、

人類の發生、

人類の分布密度、

人種、

亞細亞、歐羅巴、亞弗利加、亞米利加、馬來、

我國の種族、

人口、密度、分布、

政治地理學、

國家の成立要素、大小、

國體、

列強、

國境、

國家の所屬地、領地、保護國、租借地、屬國、殖民地、

政體及區別、

統治機關、

外交、國際條約、

兵備、

兵制、

陸海軍、編成、

財政、

國債、

教育、

神社、

社格、分布、

宗教、種類、

經濟地理學、

産業の種類、農學、牧畜業、林業、鑛業、商業、水産業、工業、

産業の發達、

交通、機關、

道路、鐵道、海路、河湖路、

通信、郵税、電信、電話、

都邑、種類、發達

第三節 教科としての人文地理學

教科としての人文地理學は教科としての地文學と同様の使命乃至立脚地にある。即ち専門的知識の取扱は避け心理的立脚地に立ちての文化的材料による結果關係の講究であらねばならぬ。即ち一層補助科學の利用によつて明瞭ならしめねばならぬし又地

文學との相關的講究であらねばならぬ。而して兒童の文化に對する理解眼を開明し文化的生活についての眞の理解を得させねばならぬ。尙ほ嚴密なる人文地理學の明究範圍外の説明も時には必要である。即ち心理學の立場に於て文化の認識に努めねばならぬ。

人文地理に於ては多數の數量を取扱ふものである。又有力なる數量は言語により説明するも一層有力である。然し又其の數量は記憶的材料としてにあらずして、比較、説明、證明の材料として取扱はねばならぬ。

第八章 教科としての自然地理地文地理と小學校 補習地理教授論

地理學に於ては場所の上即ち空間上に於ける人文現象乃至文化を其の自然との關係上から講究するものである。教科としての地理學も此の範圍外に出ない。即ち文化科學たる地理學の初歩を學習乃至教授するのを職能とする事は前述の通りである。

現時地理教授界に於ては地表上に於ける自然現象並に人文現象を各別活動として關係活動を無視しての攻究による應度乃至立脚地の誤謬からして、次の二方面的結論的誤解をして居るのである。

一、自然地理と人文地理との關係を相對立せしめ、各半地として相對的に科學的地理學の完全構成體と見做すこと、

二、自然地理をして人文地理の基礎乃至原則をなす兩者を原因結果關係と見做すこと

此の原因は地理學者の發達的・分化的歴史の示す儘に相對立せしめての結果である。事は前述の通りである。第一の自然地理・人文地理を對立せしめ、學科の自然的性質の如く考へるのは誤りである。研究對象としては平面的に等しきも、研究者其の人の立脚地より見る時は、其の對當關係は異つて居る。即ち平面的關係ではない。自然地理學と人文地理學との兩者間に全然共通の現象乃至原則はない事は明かな事實である。第二の自然地理は人文地理に對して原則を與へる原因結果關係ではない。然し人文地

理研究上に自然地理研究の結果が必要であるが、之れが直ちに原理原則を提供するとなす事は出来ない。自然と人文との關係を全然結果的に理解乃至解決する事は可能事である。此の因果法により説明し得ない部分とは人間の力である。人間は自然を利用し改造する力がある。個々の場合に於ける自然と人文との關係を因果的に説明し得ない處に自然地理學の一分科が成立するのである。

而し自然地理と人文地理とは一樣的に地球表面を研究對象とするも、自然地理は人類生活の如何を考へないが、人文地理は人類生活といふ點を中心とし、郷土、自國等を重視する。又自然地理と人文地理との間に差異がある。即ち自然地理は形質的方面の分布を主とし、人文地理は分量的方面の分布を主とする。勿論人文地理にも形質的分布を分量分布の基礎として、人文地理にも分量的をも必要とはするが、主要事項とする時に差を生ずるのである。

小學校に於ける地理科に於ては人人關係をして量的乃至質的に相關的に取扱ふべき

事は再三論じたる處である。而して高等科第二學年に於ける補習地理に於ては以上の地文人文の關係を自然相互間の因果關係及地文人文の相互關係として授くべきであることも明かな事實である。尋常五、六年、高等一年に於ては日本地理外國地理として地方別の地理的事項の學習であつて、地理特論を學習せしめるのである。高等二年に於ては補習地理として特論にて學習せる個々別々の地理事項中より、一理一題の下に概括整理乃至説明するもので、地理學通論にあたるのである。

小學校に於ける地理通論としての補習地理の目的主眼とする點は、地理現象と吾人活動との間の地人關係に注意し考察して文化價值實現の生活に資せねばならぬのである。

小學校教則第六條第三項を見るに次の如く述べてある。

「高等小學校ニ於テハ各大洲ノ地勢氣候區劃交通等ノ概略ヨリ進ミテ本邦トノ關係ニ於テ重大ナル諸國ノ地理ノ大要及本邦ノ政治經濟上ノ狀態並ニ外國ニ對スル地位

等ノ大要ヲ知ラシメ又地文ノ一斑ヲ授クベシ。」

とあり。高等科二學年の補習地理に關する部分は、

「本邦ノ政治經濟上ノ狀態並ニ外國ニ對スル地位等ノ大要ヲ知ラシメ又地文ノ一斑ヲ授クベシ。」である。尙ほ編纂趣意書にも「前學年マデニ教授セル地理ノ知識ヲ概括増補シ併セテ我國ノ世界ニ於ケル地位ヲ知ラシムコトヲ期シタリ。」とある。

右の教則に據る時は本邦國勢を諸外國と比較乃至對照して、日本現狀を究明し、世界的地位を知らしめるといふ任務も有し、人文材料たる政治經濟交通教育宗教等により、他面に於ては陸地海洋氣候生物分布の地文教材に據りて比較概括し、觀察の彙類を造らねばならぬ。其處に個性も明かにせられ、本邦國勢自體が徵表せられるのである。又世界全體の觀念の彙類による個性的相違も明かにせられるのである。其故其の教授を形式的に見る時は日本及世界地理の既習知識の歸納的理論的批判的推理的理法究明とも見られる。尙ほ形式的方面に於ては比較乃至批判力の養成に努め國民的自覺

の教養により發展的愛國心の養成に努めねばならぬ。

第九章 地理教授法發達史觀

第一章 歐米諸國地理教授發達史

地理科の教授法其物について論せられたのは、第十七世紀、以後である。第十七世紀に於て埃國の教育家、コメニウス氏及英國の哲學者、ジョンロック氏によつて論せられたのが始めである。之れ一方には中古及近世の變化により、他方には宗教改革者による教育者の興味が地理科教授を誘導したものである。

コメニウス氏は地理科を國民學校に於ける國民教科の一として缺くべからざるものとして整理した。即ち地球、海川、歐洲の諸主要國及其都會、山川等の主要なる、自然地理上の概念を學ばねばならぬとし、地理教授の方法についても唱へた。即ち小學校に入學する以前、母の學校に於て、各學問の根原初步を教へるといふ目當て、天文

學、山川、平野等を觀察せしめ、郷土の基本觀念を得させねばならぬとし、事實の直觀に訴ふべきを述べ、羅甸學校に於ては天文及地理學を教へ、世界海洋島嶼河川國家の地圖等、普通なる外國地圖、精細なる本國地理を授くべしと説いた。又地理教授に地理實習の必要を説き、描圖によりて地理的概念を明瞭にし、土地及天體の觀察をも説いた。

次いでゴータ侯、エルンスト、デル、フロンメ氏はコメニウス氏の意見を其の領内の小學校に實施した。彼のロック氏は地理教授の必要を説き、地理科を觀察の學科とし、地圖、地球儀等の直觀材料による教授を主張した。

十八世紀前半、フランケ氏は一般小學校に地理教授を加ふことを主張した。羅甸學校に於て獨立教科として教授し、自國の境域、河川、主要なる土地を内容とする地方誌を取扱はしめ、簡単な問答を挿入したるヒュブネル附圖を持たしめたのである。彼が地理教授の目的は自國の宗教歴史及バイブルに關する理論を教ふることで、自然地

理上の事項に關しては何等地理的教授を與へたのではない。只だ地理學及天文學の緊要事項を教授時間外に遊戯的方法にて研究し置きて問答を交換した。

第十八世紀中葉に至り獨立した一科目として取扱はれ、郷土を教授の出發點とし、直觀教授をなすべきを主張するあり、略圖の描寫、掛圖、地圖の利用等が行はれた。一七六三年フリードリヒ大王によつて發布せられた一般地方學校令には、「有要なる事柄の項下に地理教授を含めたのである。地理教科の必要たる内容として區分、大陸海洋、歐洲及亞細亞亞弗利加亞米利加の重要諸國、獨逸の十郡をあげたのである。彼のルッソー氏は其著エミールの中に地理教授の出發點を郷土に置いた。即ち「地理教授上二個の重要な點は兒童の成長せる町と其の父の家なり」として町村を地理の主要出發點とし、郷土地圖を作らしむべしと述べたのである。

第十八世紀後半、汎愛派のザルツマン氏及シヨッツ氏はルッソー氏の意見を實際に應用した。然し地理觀念養成のために地理の遊戯化をなし、政治的統計的材料を提供し

材料の聯絡統一を考へなかつた。

ガッテル氏は「地理學綱要」により、比較地理學の教授を高調した。即ち自然と人文との關係を類推せしむべしと主張した。ヘルデル氏は「地理教授の愉快なること其實用なること其必要なること」の書を出版し、自然地理を基礎とする地理教授を力説した。即ち地理現象間の相互關係より人類に及ぼす影響を授くべしと唱へた。

第十九世紀の初期、ベスタロツチ氏は地理教授法を強く唱導した。然し彼の實際地理教授は地名及場所の暗記等にして全く機械的であつた。氏は直觀範圍を起點とし、郷土より次第に總合的に進まねばならぬ。又直觀範圍の觀察による理解及地理的關係の理解から次第に地球に關する概念並に地球と人類との關係を了解せしめよと理論上は自然的關係及地理的要素の相互關係の連關的取扱を述べ、更に生徒をして自働せしめよ等説き價值ありしも實際上に於ては暗誦主義にして殆んど價值なきものであつた。

ペスタロッチ氏の理論的理想の實現に努力した教育者にトブレル氏及ヘンニング氏があつた。ヘンニング氏は地理教授の手引草を與へて教授した。ハルニツシユ氏はあらゆる實科を「世界科」中に包括統合して諸教科中心統合法を企圖した。彼の主張はペスタロッチ氏の流を汲み、狹義の郷土、廣義の郷土、自國、世界といふ順序に従つた。ヂーステルウエヒ氏は郷土より出發し、歸納的教程を實施した。著に數理地理學及天文學の教科書がある。カールリツテル氏は科學としての地理學の建設者たるのみならず、地理教授法に於ても優越の識見を有して居た。即ち自然地理を基礎とし地理と人類との關係を取扱ふべしとし、人類の歴史と地理上の自然現象との有機的關係を攻究する地人相關關係を第一要諦として教授すべしと主張した。又地理的概念を明瞭ならしめるために描圖實習の必要及直觀教授をなし、地圖に略圖を用ひ、幾何的形狀によりて教授し數學的比例により大小高底遠近を比較せしむべしと説いた。又兒童心身の發達に適合したる綜合的順序により地理を教授すべしとした。

第十九世紀中頃、ヘルバルト氏は地理學及連絡的科學であるとした。ヘルバルトチルレル派によつて郷土科はよく研究せられ、根本的に訂正せられ、地理科は形式的段階によつて教授せられるに至つた。尙地理教授方法上、ヘルバルト派はマツツアト法を創始したのみならず、地理學と歴史及自然科学の關係的法則を究明した事である。一八七二年普國小學校令發布の中には郷土科を重んじ材料の直觀化を重視した。

第十九世紀後半に至つて其他一般諸國の問題となり、有力なる一教科として認められるに至つた。佛國にはコンペール、ブランシン、ピソン等出でて各其の主張を述べた。即ちコンペール氏は小學校地理科に於ては自國の現状及舊領域に就いて特説し、併せて日常の生活に必須なる地理的知識を授くべしと唱へ、ブランシン氏は人文地理政治地理の關係を力説すべきを説き、ピソン氏は出發點を郷土に求め、基本觀念を養成し、一般教授精神として、國家的精神の涵養を眼目とし方法として地圖、地球儀の使用併に綜合的取扱を主張した。米國に於ては地理教授に關する調査に委員を設けて

教授方針乃至教材の調査研究をなすに至つた。

十九世紀に入りては小學校のみならず、中等學校に於ても教科として地理科を一般に設けるに至り、後半に至りて先づ、獨逸に於て中學師範學校の教科書に關する法令の規定あり、次いで英佛も法令を出すに至り地理教授方針は定つたのである。

要するに十九世紀より二十世紀初頭にかけて講究せられたる地理科教授上の問題は地理教授の出發點乃至基本觀念の養成としての郷土地理の問題、地理學乃至地理教科としての本質的教授取扱たる比較による因果關係の究明、地理的實習により、確實なる地理的觀念の養成地理學要素としての地質學の利用、實際的生活に關係を有せしむべきこと、兒童生徒の自勵を獎勵すべきこと、等が其の主要點である。

第二節 我國地理教授發達史

明治以前、我國に於ける地理學の發達を見るに、藤原時代伊勢物語の如き、文學的旅行體の記述あり、鎌倉時代には東關紀行、十六夜日記あり、徳川時代には貝原益軒の

奥州中國九州記録あり、有名なる伊能忠敬の實測地圖描出せられ、探險家として間宮林藏近藤重藏あり、遠征家として山田長政、支倉六右衛門があつた。尙橋南谿の東西遊記、江戸、東海道等各所の名所圖繪、道中記等あり、讀物によつて自然の中に地理的觀念を得しめたのである。

明治五年以前(機械的暗誦時代)、此時代出版せられた著書には次の如きものがあつた。

福澤諭吉譯	世界國盡(六卷)	明治二年
福山學校編	皇國地誌略(一卷)	同三年
内田正雄著	輿地誌略	同三年
瓜生三寅著	日本國盡	同五年
佐野孝義薦	啓蒙地誌略	同年

當期に於ける特質を示すと、

1、以上の書物により國名地名を機械的に暗誦した。

- 2、韻文的教科書にて多くは七五調の平易流暢の名文であつた。
- 3、風土的旅行案内的断片的で地理的要素に連絡がなかつた。
- 4、地圖は教授に殆んど用ひなかつた。
- 5、自然地理を軽視した。

明治十二年以前（讀物時代）、明治五年學制頒布せられ其の學制によれば、下等小學教科中に「地理大要」あり、同九月發布の小學校教則には、下等小學第四五級に「地學讀方」、第三級以上に「地學輪講」の目があつた。教科書には五級に「日本國盡」四級に「世界國盡」あり、方法として素讀をなし、教授の目的は棒讀みであつた。

其後多少の變更があり等級の違いにより、「地學輪講」「地學讀方」等の目あり、進んで「讀方科」の科目あり、教科書として「日本國盡」「世界國盡」の他に「皇國地理書」「輿地誌略」あり。進んでは「地理初步」「日本地誌略」「萬國地誌略」等が多く用ひられた。此の期に於ける特長としては、

- 1、地理的言語乃至名辭の羅列で、定義的に暗記せしめたのであつた。
- 2、小學校を目的とした地理書の續出時代であつた。
- 3、國別の地理教授であつた。
- 4、地理的要素に連絡關係はなかつた。
- 5、教法としては輪講と素讀であつた。
- 6、自然地理を重視した。

明治十五年まで（管内地理時代）、此の時代の特質を左にあげることにする。

- 1、各府縣内地理が日本地理に先だつて學習せられた。
自然と府縣の地理書が多く公刊せられた。
- 2、日本地理の次ぎに外國地理を學び、日本地理としての小學校の地理書は五畿八道六十餘州に分説せられて居たのである。
- 3、文學文章の暗記より地圖等の利用による事實を得る學問となつた。

4、明治十二年九月學制廢止、新教育令の發布によりて、「地學讀方」「地學輪講」は「地理」なる一科目に變つたのである。

5、地理書の材料叙述に連絡系統はなかつた。

6、國別詳細に過ぎ材料も高尚であつた。

7、地圖の利用に注意した。(十四年の教則綱領に、地理を授くるには地球儀及地圖を備へん事を要す、殊に地文を授くるにはつとめて實地につきて、兒童の觀察力を養ふべしとある。)

明治十九年まで(郷土地誌時代)、此の時代の特質として最初學習せしむべきものとして郷土地理を唱へた。法規は郷土地理を要求したるも、實質上に於ては管内地理と異なる處はなかつた。此の時代は地理書編纂此にも進歩を來たした。即ち東京高等師範學校訓導若林虎三郎氏「地理小學」の如きは、最も異彩を表はし、他の地理書編纂に益した點が多であつた。其の内容を示すと、一、生徒の心力に適合せる材料の取合せを

した、二、實物圖畫の利用に努めた、三、距離觀念を與へんとした、四、兒童に描圖せしめた、五、郷土地誌を出發點とした、六、總論から部分、部分から總括といふ進み方であつた、七、國別教授から地方別といふ順序、八、山脈水系、氣候物産等の有機的聯絡をはかつたことなどである。

又山田行先氏の「新撰地理小誌」(四冊)は、一、旅行體にして記述には説話體を採つたこと、二、書き方としては概論、五畿八道、約論の順であつた。何れにしても一進歩を來たしたのである。

外國地理の教科書としては「萬國誌略」、「新選地理小誌」「外國新地誌」「小學萬國地誌」等を用ひた。此時代には地圖描寫、白地圖の使用が行はれた。

明治三十三年(郡縣誌時代)、我國教育制度の一大改新たる十九年の改正小學校令發布以來の事である。従來行はれた歐米流の初等中等高等の三段級制より尋常高等各四箇年の二級制が確立せられ、其高等科の一二學年に日本地理、三四學年に外國地理を課

せられた。次ぎに特質を擧げることとする。

1、其高等科一學年の課程に「學校近傍の地形其郷土郡縣及本邦地理の總論」とありて、其の爲めに郡縣誌は講究せられ、多數の著書が刊行せられたのみならず、府縣誌と郷土誇との正しき見解を持つに至つた事、兒童に實習をなさしめるなどは進歩である。

有名なる著書としては、

鹿兒島師範學校編 鹿兒島縣地誌(一冊) 二十年

三重大五郎著 福井縣地誌(一冊) 廿一年

學海指針社編 東京府地誌(一冊) 廿五年

2、日本地理書萬國地理書の刊行せられたことも未曾有の多數に上つた。編纂法にも種々の改良進歩を見た左に重なるものを掲げやう。

飯島半十郎著 小學日本地理教授書(二冊) 十九年

黒田俊一郎著 新撰小學地理書 (四冊) 廿年

小林義則著 小學日本地誌 (二冊) 廿一年

高木怡莊著 萬國地理誌 (一冊) 廿二年

澁江 保著 高等小學萬國地理 (一冊) 同

佐久間舜一郎著 日本地理正宗(參考書六冊) 同

金港堂編 小學日本地誌 (一冊) 廿四年

普及舎編 小學地理 (四冊) 廿五年

山上萬治郎編 日本地理 (四冊) 同

新保磐次編 小學内國地誌 (四冊) 同

文學社編 小學新地理 (四冊) 同

金港堂編 修正小學日本地理(甲乙各四冊) 同

3、模型地圖が盛んに使用せられた。

- 4、地理的要素の有機的統合にもやゝ注意して來た。
- 5、地理的用語は其都度教授した。
- 6、教授の順序として地方的大區分から府縣別に進んだ。
- 7、日本地理から外國地理、最後に又日本地誌を總説したなど進歩した。
- 8、挿畫地圖の使用に注意した。

明治三十七年後（國定教科書時代）、（地方誌時代）三十六年十月文部省著作「小學地理」の出版あり、三十七年四月より全國劃一的に使用する事となつた。課程表面は「日本地理の大要」となり、内容方面は直觀的基礎的地理たる郷土地理も取扱はれずなつた。外國地理も内容方面に於ては第五學年には「日本地理の大要」第六學年には「日本地理及外國地理の補習」となり、地文學的事項は外國地理の一部として授けられる事となつた。

明治四十一年の義務教育延長により六年には「滿洲及外國地理の大要」をも授け、

高等科第一學年に「外國地理」二年に「地理補習」を課する事となり、現時に至つたのである。

國定教科書は現時まで二回内容が改善的に修正せられた。其の結果、

- 1、日本地理は府縣別誌が地方別誌となつたこと、
三十八年使用の「小學地理」には府縣誌が主で簡單なる地方總論の附加ありしものが四十三年四月使用の「尋常小學地理」は前の七地方に樺太朝鮮を加へて九地方とし、各地方の一に自然地理人文地理の概要を、各地方に府縣誌を説いた。大正七年使用の「尋常小學地理書」には府縣誌は全然地方誌に改變せられたのである。

2、外國の範圍が擴張せられたこと、

四十一年後の「尋常小學地理」の第六學年用書には我國と密接なる關係諸外國を第三學年に配當し、大正八年度以後の「尋常小學地理書」の第六學年用の過半に

外國地理を課當した。

此時代の特質を更らにまとめて見ると次ぎの様である

- 1、地理的要素の有機的連絡をとるに至つた。
- 2、郡縣民としての地位的要求から日本國民乃至國際的國民としての要求的地理となつた。
- 3、實驗實習が尊重せられるに至つた。
- 4、地人の關係を重視し、自然と人文とを一丸とするに至つた。
- 5、經濟方面を重視するに至つた。

第十章 現代地理教授思潮論

最近學者乃至實際家によつて著書に雜誌に發表せられる地理教授に關する論文乃至研究を見るに、思潮方面に於ては、地理本質論から出發して述べるものと、時代の要

求する方面から述べるものとある。實際的方面に於ても此の兩主潮から出發して述べられて居る様である。以下此等の思潮乃至實際を要約して見る事とする。

第一節 地理本質論上よりの思潮論

- 1、地球上に於ける空間的存在の個性を明瞭にさせねばならぬ。空間的個性の存在研究は比較考察乃至推究によるは勿論のことである。
- 2、比較地理學に立脚して、自然相互間及自然と人類との地理的事項について關係的乃至影響的の知識、即ち地理的理法を明瞭にすべしとなす。
- 3、功利的立脚地から、物的環象乃至社會的環象を如何に支配すべきか、又如何に順應すべきかの方法を明かにすべしと、
- 4、批判的地理學の立脚地からして、比較し、實驗し、直觀し、實測し、推理により地理を授くべしとなすものあり。
- 5、地理教授の主なる任務を人文地理學の内容を取扱ふべしとなすもので、ガイスト

ベック氏、フムメル氏、ハルムス氏、ワネル氏、ハウプトマン氏、等の主潮が重なる基潮をなすものである。

又同じく人文地理學を重視するといふも、經濟方面を説くものと政治方面を説くものと、民族方面を説くものとある。又獨逸のハウプトマン氏は人文地理學を貿易地理學といつて居る。

6、社會の現在生活をば完全に營ましめるために社會生活を認識自覺せしめる。即ち社會の生存競争方面と共同生活方面を正しく良く認識せしめ、其の社會生活の中に適應せしめるための地理教授であらねばならぬとする。

以上の思潮は纏めて一丸となし得るものもあり、同一方面を異なる主張語にて表はして居るものもある。即ち自分の考から見れば、地理的事實の正しき相互的認識と其の上に建設せらるべき地理的理法の研究による地理眼の養成となると思ふ。以下細論を試みたいと思ふ。

一

各地方に於ける地理的事項の羅列、枚擧ではならない。地理といへば統計的材料或は決算報告の讀上げの様な授業で、生徒は其の統計の筆記に時間をつぶしたりして、自然其の教材研究といへば統計を蒐集して能事終はれりとして居たり、地理的各要素の暗記を強ふる様に教授を進め、試験といへば必然的一時暗記をなさしめるなど、必要感を起させる事などは夢にも考へない。それ故動機も起らず、學習の進程も面白からず、一般に避忌せられる様になる。

歴史に時間的時代の個性がある如くに地理には空間的個性が存在する。即ち一國乃至一地方に存在する事實乃至現象たる地理的位置、地質的構造、水平的乃至垂直的肢節、氣候水系、動植物、人類住居等の地理的事項には影響的、因果的相關的關係の上に必らず獨特なる個性がある。

此の個性の理學的研究を地理の任務とすべきであるとし、取扱法としては、水系に

及ぼす土地の影響、地帯の構造、氣候に及ぼす地理的位置、水系の影響、植物動物に及ぼす土地氣候水系の影響、更らに其等が産業に及ぼす影響等、尙人類が自然に支配せられつゝ、又如何に支配しつゝあるか等因果影響を明かにせねばならぬ。自然研究法として科學的論理的因果的推及的でなければならぬ。

二

彼のリッテル氏の比較地理學の實體たる九要素、即ち1、地理的位置、2、水平的肢節、3、地質的構造、4、垂直的肢節、5、水系、6、氣候、7、植物、8、動物、9、人類住居、についての地理的事項と相關係して因果的影響的にすべきで、集彙的材料目錄的の機械的配列は科學的教科たる地理科を墮落せしめるものである。自然と人工的産物、人類と自然界との相關的全體として活々したる知識を比較推究考察せしめ、地理的理法の究明にあるのである。即ち地理的内容事項たる位置地勢氣候生物等の間の自然相互及人類自然間の類似原因より類似結果關係現象を表現しつゝある事

を比較研究せしめて發見的學習を爲さしめんとするものである。第一と第二とは結局極言すれば同一の立場になると思ふ。即ち地理的理法の究明による地理眼の養成にあるのである。

三

位置地勢氣候等の物的自然的環象と住民生活の社會的人文的環象間に立つて順應と支配状態を知り、批判により地理的識見を養はんとするもので、いはゞ經濟的乃至政治的の地理教授を着眼して居るもので、多く動的教育主張者の主張するは此の立場にある様である。要するに人生と物的環象間の支配、乃至指導乃至制限に關連して研究するもので、兩者即ち物的環象及人生概念の啓發に力を致すことが必要である。而して人間の要求欲望による産物乃至價值創造の調整力を啓培するにある。調制力の啓培とは物質的要求の補充と能力と性向とを發達せしめるにあるからである。

四

地理學を一層科學的地位に進めんとする立脚點からの地理學から出て來たものが批判地理學である。批判地理學と銘を打ちたる者に山上萬次郎氏の最新批判地理學がある。大正三年の出版で理想として、定量的なれば實驗的なれ、史的研究を貴べ獨斷主義を排せよ、循環主義を捨てよ、純分類主義を廢止せよ、哲學的なれ、論理的なれ、實驗心理を重んぜよ、自由討究を主とし、偏見を去り、知らざるを知らずとせよと述べ、此の理想の上に批判地理學の大系を組織すべく試みたるが此書である。本書内容の組織と系統に於ては他日に望む點が多々ある。然し其の着眼と眞理の探究的態度に聽くべき點があると思ふ。此の批判的立脚地に基底を求め小學校地理教授をして批判的ならしめんとするのである。

近來新カント派の哲學思潮を汲みたる批判的教育學の方法論としての地理教授に批判的方法を建設すべく主唱する者がある。彼等の唱へる處は主として地球上に於ける空間的個性の探究にあるのである。個性の探究は比較の上に立つべしとなす。兩者共

究竟的目的は同一であると思ふ。

五

人文的地理學は人類の各方面に於ける文化的事情を吾人に教示する。故に人類生活上に於ける直接的に關係し、的理科の學習に最も手近の物である。其の内容的分類は前述の通りである。

經濟的方面を重視する産業地理乃至經濟地理の尊重にしても、又政治的方面を尊重して説く政治地理にしても或は民俗的方面を注意して主張する民俗地理にしても、皆材料は他の地理的材料から分離して孤立して取扱つてはならぬ。相關的因果的に取扱はねばならぬ。

文化的事情の理解をなさしめ、人文的生活に對する眞の理解を得させる爲めに、土地の自然的狀態（地勢）氣候、動植物、住民等地理的構成素質を連繫的に明かにせねばならぬ。

人文的地理に於ては地球即ち場所現象の中に文化的關係的相互連絡の個性を系統的にして自動的につかませねばならぬ。勿論文化的地理的材料の比較考察によつて、比較考察上に系統的に概括せられるものであるから、第二の比較地理學の中に包括せられるとも見られる。其の爲めに地理的理法の闡明とも見られるのである。更らに人文地理教授を主張する學者によれば、小學校地理科に於ては人文地理的材料の選擇を適當とし數量は大數を常に示し記憶的材料にあらず、説明比較證明の材料にせねばならぬ。而して因果關係を供するものでなければならぬ。又文化上の特性を明瞭にするを第一とし、自國の人文的材料の比較取扱を重視し、重大なる關係を有する點よりすべしである。

六

社會生活を完全に遂げしめるには要するに社會を明瞭に認識せしめねばならぬ事は前述の通りである。現在兒童は活動的社會なる環境の中に生活して居る。而して又其

の活社會の中の一員として活動して行かねばならぬ現在である。而して現在兒童の生活上に於ける大なる影響事項は物的社會現象である。此の物的社會現象の理解は地理科による事が最も多い。實際教授上に於ては、自然的環境が如何に人文上に影響して居るか、又人類は如何に自然を利用乃至愛用して生活を營みつゝ社會を形成しつゝあるかに主眼を置いて教授せねばならぬ。

第二節 時代要求上よりの思潮論

國勢の進展と國際的諸關係の複雑と世界改造乃至變動は地理教授に對する要求と意見とを續出して居る。其の結果は論說に研究に其の歩を進め教授の革新を促進して居る。此等時代の要求しつゝある處の叫びを要約して見ることにする。

1、正しき國家觀を養成すべしとするもので、方法として國勢の現在乃至將來についての理解を與へ、世界的地位を自覺せしめ、國民使命の念を一層明瞭ならしめんとす。

- 2、海外發展思想を養成すべしとなすもので、移民思想の培養、海外活動發展思想の振起、殖民地々理の尊重等の名目を以て思想念慮の涵養を叫んで居る。
- 3、列國々勢乃至趨勢及民族性乃至國民性及國際的關係の闡明に努むべしとする。十九世紀の初期に勃興したる國家主義思想より、一段の内容的進歩と時勢的要求により、起りたる新國家主義、新帝國主義により、平和的國力充實乃至國際的平和の時代となつた。かゝる時期に於て一層此精神涵養が大切である。
- 4、生活本位の地理教授を主張し、生活知識の教養に努むべしとなす。之れ現在の教育は生活方面の知識職業的方面の知識に缺陷ありとして居るとし、之れを充たすものは地理科であると主張する者がある。
- 5、經濟思想養成のための産業乃至經濟地理を尊重すべしとなす。其内容に於ては生産力増進のため、産業獨立のため、經濟生活をなさしめるためといふ立場からである。

6、文化價値創造のための文化生活をなさしめべく地理教授の改造を要求する即ち人間の自然關係的生活たる自然によつて左右せられる自然を支配しつゝよりよき生活價値を實現せしめるといふのである。

一
世界の五大強國に列したる國の國民教育上の着眼としては、國勢の現状を理解せしめ、國民の責務を感得せしめる事が必要である。又一面に於ては經濟的政治的乃至文化的方面よりの比較による國際的關係の究明により本邦國勢の世界的地位を自覺せしめねばならぬ。

此の兩者は地理科教授の本然的任務であるばかりでなく、時代の要求する主要任務である。

國勢の合理的な明確なる理解と世界各國の國情を眞に理解し、我が國との關係を併せ考へて、我國々勢の世界的地位を一層明かにするは、日本國民に正しき國家觀を附

與する事となるので、地理科當面の重大問題である。

即ち世界的地位の吟味なき自國のうぬぼれの尊大、他國の夷狄視や、獨斷的偏見の見解は、決して正しき見解ではなくて、眞の愛國心は養ひ得ない事は明かな事である。時勢の要求する國家觀養成上の注意事項としては、

第一、外國地理教授に於ては本邦の國勢と他の國情との比較を重んぜねばならぬ。

第二、國力乃至國勢を現實的に理解せしめるために、國勢的要素たる財政政治、外交等の資料に注意し蒐集して現勢的取扱を要する。

第三、國勢の眞の理解のためには、總説乃至概説總括或は復習等の取扱は總合的に取扱ふに努めねばならぬ。

第四、産業、外交軍事、人口等の國勢について比較取扱をするに努め、世界地圖を併用し、世界より見たる日本、日本より見たる世界として取扱はねばならぬ。

五、領土に關する各國及本邦政策及其政治的經濟的文化的關係を明瞭に取扱はねば第

ならぬ。

第六、地方誌上取扱も其地方的のものよりは、日本全體より見て、重要なる事項に注意し、且外國と關係ある事項に注意せねばならぬ。

第七、外國地理の教授に於て教材の論理的完全主義乃至は辭書的選擇より、世界的事項世界的大勢の如何の立場よりすべきである。教授上の注意としては、常に我國との關係的取扱を忘れてはならぬ。

二

我國の現状を見るに國土の面積は四萬三千方里を算し、其の國土内に年々約七十萬の人口を加算しつゝある。人口に於ては世界に於ける第三位の密度増加を示しつゝあるに、國土の擴張は殆んど不可能である。限度ある國內に限りある生産に對し、人口の限りなき増加は生存競争をして一層激甚ならしめつゝある。

此時に當り正當なる手段方法による政治的經濟的文化的の海外發展は國運の海外發

展のため、國家的見地から重要なるは勿論の事、世界的にも世界人類の經濟及文化貢獻のため個人的にも個人發展のため必要である。

海外發展は三方面に考へられる。即ち政治的發展、經濟的發展、文化的發展である。政治的發展は領土、租借地、國際聯盟、委任統治等の條約締結より生ずるもの、其他勢力範圍としての獲得乃至擴張、大公使領事の海外駐割であつて、國際關係の難かしき現狀に於ては正當の手段による成果として以外は思ひもよらぬ事である。經濟的發展は海外貿易、對外放資、海外移民、海外海運の發展、通信上の發展等による發展である。世界文明諸國の最も努力する平和的發展である。我國の現狀に於ては一層の努力を要する事と思ふ。故に海外事情を明瞭にし男女子共に世界的知識、世界的力を得させ、大いに發展思想を養ふべきである。文化的發展は自國の道德宗教學問等思想乃至言語を他國に普及し、自國の文化を他國に與ふる事で、世界的事業である。此點に於ても我國は他の一等國に及ばざる點が多々ある。大いに努力せしめねばならぬ。

我國の新領土は本國の七割を有するといふも輸入超過、國債務國、人口増加の高率國文化受納國ではないか。此等を考へた時に本科教授上一層の努力を切望する次第である。少くとも以上の現勢的の苦境的狀態の認識をなさしめる事が最大要務である。方法上の注意としては、

第一、世界の趨勢と我國の地位を知らせねばならぬ。其處に動機を生ずる。然し我國は特に難問題が多い。即ち國民外交移民後援の不足排日の惹起等大いに研究し之れが觀念の養成に努めねばならぬ。

第二、我國の海外發展史を知らしめ、發展的思想を啓培し、國情の趨く現狀を理解せしめるを必要とする其處に正當なる發展思想を養ひ得る。

第三、外國の海外發展史を折りにふれて説く事によつて植民乃至移民の事業を知らしめると同時に現在狀態について知らせる事が必要である。

第四、海外發展上有望なる土地の内情を、外國地理教授の場合明かにし、發展の手段

を知らせねばならぬ。

第五、各國々民性の長短を知らしめ、採長短補し發展の資となさねばならぬ。

三

一國の獨立活動と國民の理想實現には、自國の内容的形式的理解による國力充實は勿論のこと更らに世界の國勢乃至趨勢の理解乃至洞察が必要である。

各國々民乃至民族は各々特徴を有する。而して國家の盛衰は國民性乃至民族性と密接なる關係を有する與國風亡國風の比較研究により自國の民俗性乃至國民性に對する自覺を促さしめたい。世界に於ける日本の地位自覺による世界的發展のためには國際關係の闡明は第一要諦である。方法上の注意事項を次ぎに述べん。

第一、國民性乃至民俗性が其國の歴史乃至產業乃至國勢の盛衰隆昌に如何に關係して居るかの點に注意せねばならぬ。

第二、常に我國々民性と比較し且つは列強國間の比較批判をなさしめねばならぬ。

第三、大勢の變動推移に注意するを要する。其の大勢的全體的推移より個々の事實に

注意せしめるを要する。

四

空虚な概念の附與蓄積は生活内容を與へ得ない。兒童に自己の生活を通じて社會國家の收容を理解せしめ、生活に必要な知能を進め、生活に關する機能をして深く廣くなさしめ進展を計ることに注意せねばならぬ。

生活本位により教授を進むる時は、地理的内容も自然具體化され、相關的に地理的常識も擴充進展せられる事となるものである。生活内容方面としては國民の生活必要知識乃至公民としての生活知識は社會的識見の充實と向上とにある地理科は之等に關する知識の教養と識見の涵養に最も適して居る教科である。之れが啓培の方法としては、

第一、兒童生活との關係を考慮して生活法の指導に資する様材料及方法を考慮せねば

ならぬ。

第二、児童の自然人事に關する生活内容を明かにし、其の上に地理教授を進めねばならぬ。

第三、新聞雜誌に散見する地理的事項及社會環象の推移事項に注意し、其の都度指導をするがよい。

第四、經濟的地理事項に注意し、産出物に關して、生産乃至消費、評價、鑑識測定等に關する正しき理解を興へねばならぬ。之れが又一面からは地理的常識の養成上必要である。

五

地理科は産業産物交通につき具體的に説明乃至研究する教科であつて、經濟的生活の實際的確得體認上重要である。國民の經濟活動様式としては、生産、消費がある。生産と消費のための自然を要し、交換と分配がある。地理上等内容について明かに

せねばならぬ。

我國國民は經濟實力の遜色あるのみならず、之等の内容知識と經濟的道德行動については、一層教養乃至鍛鍊が必要である。即ち我國の現状と世界の趨勢上より考へ、國家の經濟的實力涵養のため經濟的自覺は最大急務である。而して生産力を量的に増進せしめ、質的の改造向上を計り、自給自足による産業獨立のために經濟生活を完遂のために、經濟思想の鼓吹と經濟的實生活の實現を計らねばならぬ。方法上の注意としては、

第一、産業教授を重視し、經濟思想進展を計らねばならぬ。

第二、我國の産業上に於ける地理的位置を知らしめ、海外貿易の發展に努めしること
第三、天産物の分布、天産のための基礎條件、人工的努力について相關々係を知らしめ、教材選擇又は教授の場合は名物本位より産額本位、必要本位に進めねばならぬ。

第四、世界各國の産業的地位乃至其關係内容を貿易上より、明瞭にせねばならぬ。又

我國の對外關係ある物産に注意せねばならぬ。

第五、會社工場の工學乃至は物産鑑識能力の涵養に努めねばならぬ。

第六、我國の現状から見て大工業の必要商業道德の必要、交通と産業關係等を明かにしたい。

第七、現状にのみとらはれず將來發達に對する考へより教材乃至教授を考へねばならぬ。

六

文化價値の創造實現には該博なる地理的識見と質實なる國民精神を體驗して居らねばならぬそれとなければ國民文化の向上乃至人類文化の發展は得て望めない。其故自然人生間の因果關係の攻究により統御と支配に關する識見と精神の涵養に努めよりよき文化の創造をなさしめねばならぬ。

第一、自然は人生向上發展の材料乃至媒介物である事を理解せしめる。そしてやがて

自然力の制御に關する知識を與へることが大切である。

第二、我國と他の文化國との文化關係を理解せしめ、我國の獨特なる文化特長を益々發揮せしめる様に指導せねばならぬ。

第三、自然相互間の影響、制約を明かにし、人間の文化事業に及ぼす自然と人間の文化事業によつて開拓された自然、開拓され得べき自然の研究といふ事を主眼とせねばならぬ而して比較より法則の發見に至る態度の訓練が必要である。

第三節 方法上に對する思潮論

次には地理教授方法に對する近來の思潮とも見べきものを五箇條擧げて之等が主張する意見の梗概を述べる事とする。

1、材料の取扱に對して記載的、羅列的、斷片的の叙述説明から、内容上に系統的有機的關係の取扱に進めとなすもので、地球と人間の關係的取扱であつて形式的人為的の取扱を廢さねばならぬとするものである。

- 2、教材の選擇上に於ける主眼決定である。地理科に對しては故き問題であつて又新しい問題である。即ち時勢要求、乃至地理本質も考へずに一樣平等に取扱ふ結果、材料相互間の輕重緩急の差等を考慮せずなす處の愚も甚だしい事である。
- 3、地理的事實の研究のための實驗觀察實測をなさしめよといふものであり、實習のための實習課題のための實習であつてはならぬ。それより一段と取扱の進歩を叫んで居る。
- 4、教授上推理作用を働かしめての教授であらねばならぬといふ主張である。
- 5、直觀教授を重んずるもので、實物、標本、地圖、繪畫によるは勿論のこと、地理特設教室装置即ち實物幻燈による趣味と確實豊富なる知識の授與等につとめよとなすものである。

一

此の主張の要點は地理本質論上からの思潮一、二の實際的方法とも見られる處の主

張であつて因果律に基く科學的方法によらねばならぬとするものである。次に要點を摘記する事とする。

第一、其地方の地理的事實を比較により有機的に統合し因果法則の發見的態度を教養せねばならぬ。

第二、更らに地理的理法の究明に努めしねばならぬ。

第三、其地方の地理的事實について地方的個性を明瞭ならしめることを要する。

二

地理教授をして一段と進歩發展せしめるには、第一には兒童の興味に適應せしめる様に教材の組織を行ひ、動機の誘發と徹底を計らねばならぬ。第二には前述の主眼點貫徹のための教材の淘汰である。

教材の科學的形式的組織は八百屋的記載的羅列的斷片的百秒全書的に個々としての事實を注入する事となる。故に剩多なる教材を淘汰し、直接經驗内より想像乃至推理

の基礎を十分に強固にし、典型的觀念を確實にし、思考推理的活動に訴へ、法理の研究のための眞の地理研究力を養成訓練すべきである。世間には尙ほ地理的事實を細大洩さず列挙し、暗記せしめたり、児童生活と何等關係もなく、經驗と無交渉な事項現象で、且つ地理其物から見ても價值少なき事項を取扱つて居る者もある愚も甚だし。宜しく教材を精選し價值ある少數のものを徹底的に研究せしめ應用自在ならしめる事が必要である。

三

最近地理教授の一重要なる主潮として實驗實測觀察をなさしむべしといふ。今迄の聽覺乃至視覺のみによつて注入した抽象的表面的な想像的地理教授は豫期の實績を擧げ得ない。聽覺視覺のみによつて得た觀念は更らに筋肉運動に訴へた時に一層明確な概念となるものである事を實驗教育の示す處でかる。

方法としては作業實習を教授の時、附圖乃至教科書を利用して行ひ、又は教授中實

習しつつ教授を進行し、或は時間外に又は時間を割きて行ひ、若しくは教授時間中の一部分の時間だけ特に行ふ等がある。

其内容としては讀圖力の養成、地圖の描寫、步測圖製作、氣象の觀測實驗旅行等がある。更らに實驗實習實測觀察についての實際は詳細に後章で述べることにする。児童は作業によつて興味を増進し自然地理と人文地理との關係を了解し本科目的貫徹のための有力なる徹底方法となる。

四

地理教授に於て直觀によつて基礎的觀念を作り、次第に想像によりて理解を進めるのは結構であるが、更らに児童自身思考をなし推究をなさしめ、學習せしめるが必要である。彼のリッテル氏の比較教授の内容的實際は同種類の地理的事實の比較ではな。同一事實の原因と結果との比較である。即ち同一地理的事實の原因を探究し結果との比較研究をなすにある。其で始めて比較による眞意が得られるのである。更らに

一步を進め、前述の如く兒童自己に思考せしめ推究せしめて動的積極的推究的興味を養はねばならぬ。天意乃至人意を推究せしめるには正確なる地圖を要する。それできれば讀圖方の習練が如何に出来ても正確なる指導は出来ない。

五

地理教授の實際上に於て、日本及世界のすべてに臨地教授をなす事は不可能であるし又例へ出来るとしは處で不經濟でもある。其故に想像に訴へる地理教授推測による地理教授が行はれる様になるのである。それで、臨地教授が出来ない場合に直觀的材料による直觀教授が行はれる様になるのである。

すべて直觀地理は想像乃至推測地理の基礎觀念の養成のため乃至補助をなさしめるため行はれるものである。直觀は郷土にのみ限つてはならない。郷土でなくとも直觀地理教授は出来る。否郷土にのみよつて地理教授は出来ない。例へば平原にある小學校の兒童には山や海の直觀は不可能事である。すべて正確にして有効な基礎觀念乃至

實際觀念は實物實施について附與乃至收得せしめねばならぬ。實物實地についての知識は郷土範圍のみでは不可能である遠足旅行により平素直觀し得ない地理的典型的の實地實物を觀察せしめねばならぬ。

第十一章 地理科教授の教育的價值

地理科教授に於ける教育上の價值について考察するに

第一、現代社會生活を完全に認めしめるための現代の正當なる理解を與へる。

現代の社會生活に完全に營ましめるためには、現代社會の實狀を正しく認識せしめねばならぬ。正しき社會の認識は正しくして且つ大なる自覺を與へることが出来る。其故正確なる認識を與へ力ある社會的生活を營ましめねばならぬ。地理科教授により此の現代活社會の正しき認識をなし得るに至るものである。

現時に於ける文化國民の最も緊要とする點は世界に對する識見の涵養と國際精神の

教養である。而して現代世界の犬勢を認識乃至理解せしむる處に地理科の價値もあるのである。

第二、經濟的知識を收得せしめ經濟的生活の根底を與へる。

地理は地球上に於ける地人相關の上に物質的現象乃至精神的影響の研究をなすものである。其の物質的現象の研究は經濟的知識の認識乃至理解となる。

地球上の自然と人との間の自然的乃至人力的順應と物質支配のための研究は地理學の任務とする所である。内容的には土地乃至資本勞力生産に關する知識の涵養となるのである。

第三、眞の愛國心養成により眞の愛國者を作る。

世人はいふ知るは愛の初めであると、愛するといふ事は知つて始めて起るものである。地理科は物質的直接的乃至實感的に自國の現狀を痛感せしめるものである。即ち自國の現勢的材料を直接に取扱ふ。自國の變化を省觀乃至推究する。

而して比較推究は只だ單に知るのみに止まらずして、精神的情操的陶冶となる。之れは正しき内容を有する知と力ある心とを作るものである。眞の愛國者は紳士的。進取的、發展的、國際的の態度を有せねばならぬ。之れこそ眞の愛國心を有する眞の愛國者である。

第四、心力陶冶をなす。

郷土に於ける實地踏査實物觀察より、地方誌及通論に於ける地球儀地圖、標本繪畫模型等の觀察は觀察力の練磨發達となる。地理教授に於ては記憶は方便乃至過程である。而して重要事項基礎事項の記憶に止むべきは明かな事である。其の記憶は記憶能力の修練となるものである。

而して地理教授の大部分は實地見聞の不可能なる遠隔地の考察であり、想像であり推測である、其處に於て想像能力の發達修練となる。且つ經驗したる事項を基礎として其の上に蒐集研究材料を比較判斷推理推測斷定するものであるから、思考力の練習

ともなるのである。

富士の秀麗、箱根の山美、京都の山水、瀬戸内海の絶景、さてはアルプの氷河、ジネーブの湖景、皆人をして美情を起さざるものはない。繪畫により、寫真により、直觀的形容により美感の養成せられるものである。

天地自然の無邊悠久なる造化の力を意識的乃至無意識的に感せしめられる事は深大である。勿論人間相互間の影響勢力の偉大なるには及ばないが、自然勢力の感化力も潜勢的に偉大である。彼のヒマラヤの南方ガンデスの畔に偉大なる宗教の發源あり、歐洲の南北自然の影響は北方乃至南方文學の特性を附與したる如き然りである。

第十二章 地理科教授の目的

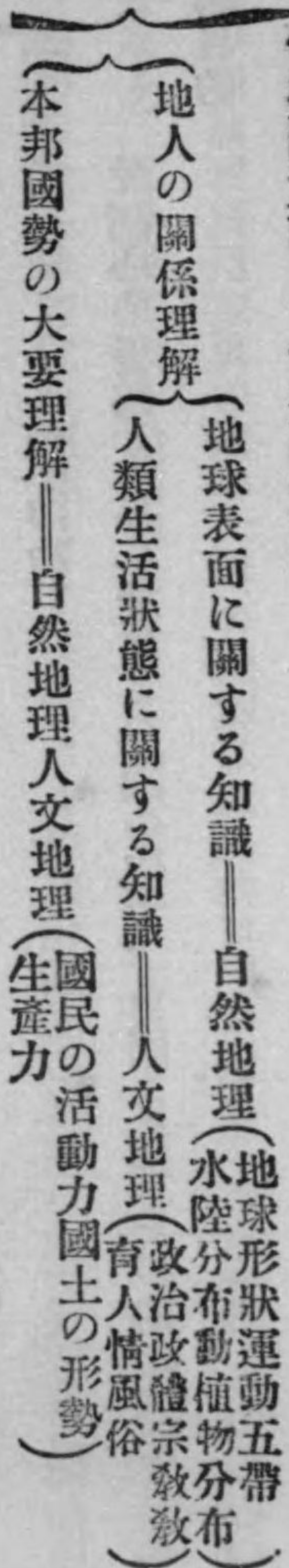
教則第六條第一項によれば地理科は地球上に生活せる人類が自然界に如何に支配せられつゝあり、又如何に自然界に順應乃至自然を統御しつゝあるかを知らしめ、更ら

に世界に於ける日本の地位の正當なる觀念を得しめ得る教科であつて、分解して見る時は第一には地球表面に關する知識の一斑を得しめる事、第二には人類生活の狀態に關する知識の一斑を得しめること、第三には本邦の國勢を理解せしめること、第四には愛國心の養成に資することの四項になる。

而して前の三項は地理科教授の實質的方面の目的であつて後の一項は形式的方面の目的に屬するものと見られる。更らに以上の主目的の他に副目的としては精神的方面の陶冶たる心力鍊磨を含むものと見る事が出来る。概要を表示すれば左の如くなる。

主目的

實質的方面——實質的陶冶



地理科教授本質論

（形式的方面——形式的陶冶）

愛國心の養成（世界に於ける自國の位置、自國と他國との關係理解）

副目的

形式的方面——形式的陶冶

觀察力記憶力想像力思考力感情修練意思修練

地球表面に關する知識とは地球を研究の對象とする自然地理の内容である。其の内容は地球を人類生活場所と見人類生活と關係的に推究考察し、地理的理法の發見をなさしめる處に價値を生ずる。されば地球表面に關する知識は人類生活狀態を理解せしめるための基礎的資料である。本科に於ては地球表面に關する知識を基礎とし、其上に生活する人類が政治的經濟的文化的の活動狀態即ち地理的自然の理法に支配せられつゝある狀態、利用しつゝある狀態、乃至順應しつゝある狀態を知らしめる事を以て主眼とする。其の自然と人生關係の相互的攻究であつて密接不離の關係にある事は既

述の通りである。

更らに地球表面に關する知識と人類生活狀態に關する知識の相關的地人關係の理解乃至考察によつて養はれた地理的識見は更らに國民生活狀態の研究理解によつて價値は一層向上せられるものである。其國に於ける物質的方面の國力充實狀態、即ち國家内の地理的諸要素の價値國民活動の狀態と其國に於ける精神的方面の内容的發展的國運の狀態、即ち國家の歴史的關係等の現勢的理解を與ふるにあるのである。本邦國勢の大要理解は内容的に見る時は國民活動力乃至國土の形勢乃至生産力について、時勢が要求しつゝある、本邦の世界的地位の自覺による國民的發展的進取的精神の涵養に努めねばならぬ。

地人の相關理解乃至眞の國勢大要の理解は國民的自覺を起さしめ堅實なる愛國心の養成となり、其の發露たる國民活動をなす根本基礎を與ふるものである。國民生活の眞相。國勢の世界的地位の理解による堅實なる地理的識見の涵養は着實なる愛國心の

養成となり編見的獨尊的な愛國心とはならぬ。更らに國際的關係による日本國勢の理解的陶冶は正しき國家觀を附與建設せしめるものである。

現時大勢は世界的國際的となり、世界的識見の教養と國際的精神の涵養とを以て緊要として居る。近時々勢は國民に一層世界的國際的の活動を要求して居る。此時に當り一層世界的識見の教養と國際的精神の涵養が緊要である。地理科はかゝる時勢的國家の要求に合致する様努力せねばならぬ。

第二編 地理教授上に於ける構案法論

第一章 構案教授に於ける活動様式としての要素

觀

構案教授は力説せられる學者乃至實際家によつて其力説方面が異つて居る。即ちキルバトリック氏、ストックトーン氏、スネッデン氏、ボービット氏、チャーター氏、等の如き一般的教育理論家の主張する内容と科學を教授する學者乃至實際家の意見と、ホーシツク氏の如き國語方面に關係する教育家とクラコウイツェル女史の如き小學教育家の有する意見内容とは異つて居る。然し其の中心思潮なるものは大體一致して居る。只だ其の構案の運用範圍の程度が異つて居るのみで如何なる場合でもプラノム氏の言ふ如く、有目的なる知識化せられた活動の一單元の意を含んで居るのである。

之等諸家の意味し主張する構案教授は教授事實の活動様式から見て大體二方面から

見られると思ふ。即ち形式的表面的の要素的見方と實質的内部的の活動要素的見地としての見方である。

活動様式を外部的表面的に活動を見れば、計劃し、實行し、發展となり、内部的實質的に活動を見れば、動機を誘發し、思考活動に訴へ、生活實現となり、生活の體得となる。主として計劃は思考活動、實行は生活の實現、生活の體得は發展である。動機の誘發せられる場合に目的活動乃至思考活動の進行が實現せられるのである。

第一節 形式的活動様式

第一計劃

構案は定義から見ても計劃を意味する。農業教育に理科教育に他の農業教育科學教育に小學教育にすべての方面の教授に學習に訓練にすべて計劃を含んで居るものを構案といふのである。其故に構案教授の活動様式に於ける一要素としては大切なるもの

である。

第二實行

計劃と實行とは連續的連關的活動である。即ち實行のための計劃で、實行の豫想上に立てられる。又實行に計劃のない實行は構案と言ひ得ない。又計劃が計劃に終はり實行に進行進展しない場合も構案教授ではなう。

第三發展

計劃し實行し其の結果乃至影響が進行して兒童生活の發展乃至進展となる所に構案教授の價値を生ずるのである。其の計劃實行が兒童生活へのより意識的な必然的な結果影響でなければ構案教授とはいへない。偶然的なものであつてはならぬ。意識的に計劃實行せられた時に生活の擴充ともなるのであるからである。其の結果について具體的に内容を示す時は興味を誘發、研究心の増進等精神的態度の昂進學習生活への效果進展となり次の經驗を指導改造することとなるものである。

第二節 内部的活動様式

第一動機の誘發

教師が構案教授を實施するに當り大いに注意し心して研究せねばならぬのは學習動機の誘發である。如何となれば構案による作業乃至學習は兒童の動機によつて惹起せられ實行せられ完結せられる事を要するからである。作業乃至學習の實際上動機を強く惹起し其の一單元活動を完全に完成せしめ得る教師は立派な教授能力を持つ教師である。動機はある目的觀念を具體化する發動力であるから内部的自發的に喚起せられるものである。而して外部的意志と強迫的行動ではない所に構案の特長を有するのである。

構案教授の主要觀念たる意識的に計劃せられた活動、即ち目的意識行動に於ける目的の意識乃至目的觀念は本質的に靜的であつて事實行動として實現せられないものである。即ち實行々動觀念とはならないのである。然し動機が加つて動的、實現觀念

となる。即ち動機の誘發は構案教授に於ける活動様式の根本的基礎をなすものである。其故動機論について更らに説明する考である。

第二思考の活動

彼のデューキー教授は言ふ。何等かの疑問に對し解決せんとする場合或は錯綜事項を究明せんとする場合に思考作用は行はれるものであると、構案教授の目的も兒童の思考作業乃至思考活動に訴へて思考力の活動乃至練磨をなさしめるにあるのである。即ち構案教授に於ては發動的なる精神本來の活動的による作業乃至學習をなさしめ益々思考力の發展研究心の振作をせしめる處に價值があるのである。

構案に於ける思考の活動は自由活動をなす處に特長あり、又其の自由的な目的價值實現行動である處に一層大なる價值を表はすものである。

第三生活の實現

構案による教授は學校内に家庭及社會の實生活を實現せんとするものである。即ち

教育即生活の具體化方面であり、實行の教育である原理原則學習にも作業學習にも生活の實現行動によつて學習するものである。再言すれば構案教育は實生活を學校内に移し指導乃至輔導により兒童に計劃せしめ、批判せしめ實質上に於ても形式上に於ても人生問題を解決せしめんとする教育である。

第四生活の體得

構案教授は熟達を重視し、結果を要望する。其の熟達と結果は實生活上に求めて居る、即ち構案練習、構案手技等によつて意識の發達乃至筋肉活動の上達を根本的重要なるものとして居る。形式的活動様式の發展である。而して一構案の完結した結果更らに兒童の生活活動を誘導し熟達し良結果が得られるのである。

第二章 構案教授進展の要素觀

構案教授の進程に關してメンデルプラノムは四要素をあげて居る。即ち(一)一般的

知識の世界、即ち社會諸制度(二)各自の個人的世界(三)一般的知識の世界へ進む兒童の運動(四)新境遇統制後即ち順應後の個人的世界の四進展要素である。以下氏の要素觀について述べる事とする。

第一、一般的知識の世界即社會の諸制度

兒童は環境に對し本能的反動的の活動より漸次意識的有目的の行動をなすに至り社會的團體生活をなすに至るのである。此の社會的團體的生活としての諸制度は皆人間の要求によつて起れるものである。即ち産業制度は人間の根本的要求によつて起り、次第に産業の分化的發展となり現状となつたのである。家族制度は人間の本能的愛によつて血族關係基礎の團體生活によつて生じ、政治的制度は鬭争的本能を抑へ、生命財産の保護による共同生活のために生じ、宗教的態度は自然的運命に對して宗教心の萌芽より次第に發達して立派なる態度を創造したもので、教育制度は現實的知識の確得をして社會的遺傳的に經濟的必要から發達したのである。藝術心は人間の自己發表

の形式として文學美術音樂として現はれて來たものである。

兒童は之等諸制度中に生育するものであつて、此の社會的團體生活をなすには以上諸制度の本質乃至は目的を理解するは勿論のこと、進んでは聰明なる順應と聰明なる改革と創造力とを有せしめねばならぬ。

第二兒童各自の個人的世界

兒童は社會的諸制度の組織に入る前に先づ家庭に於て家庭の社會生活に入り初期の經驗をなすものである。第一學齡に達するまでに簡單なる社會の根本的制度を自己の生活に關係してその大體を會得する。即ち食事のこと他人との挨拶、家庭生活必需品の購入、家庭の收入、交通整理、道路、家屋の清潔整頓、玩具による想像力の發展、小社會たる學校への入學等に關する大體に通ずる。

以上の如き學齡前の家庭制度の見聞は基礎的知識となり、學校教育の統覺的基礎をなすものである。そして所有するあらゆる精神能力は一部面に於ては自然的成長によ

り一部面は適切なる材料を與へる叡知の働によつて進歩發展する。其の進歩發展は動的不斷の發達をなし決して中止するものではない。又發達の内容即ち環境によつて兒童の世界の内容的發達影響に差異を生ずるものであるから、其の個人的世界を眞に理解評價するには環境の研究が必要である。

第三一般的知識の世界へ進む兒童の運動

教師は兒童の發達に適切なる教材を選択することは出来るが兒童に代つて思考し行動することは不可能である。

根本的の學習行動としては教材に對して兒童自身の選擇解決が理想的のものである然し學習の經濟的方法としては教師が能力に適切な教材を與へる。即ち適切なる構案問題乃至は新境遇に置くことである。然る時に系統的の成長發展をなすものである。

新教材新境遇の選擇は既得の知識と關係附けられ又は分析せられて解釋となり、更らに研究せられて兒童の世界と密接なる關係を有するに至る。之等の運動乃至行動は

相互的關係的に行はれる。兒童が選擇する境遇には肉體的感應即ち動作を要求する性質のものもあり、知的感應を要求する性質のものもあり、情緒的感應を喚起するものもある。即ち

(イ)、動作を要求するものとしては手工作業、圖畫、體操、遠足、旅行、地圖描寫等がある。

(ロ)、知的感應を要求するものとしては讀方、書方、綴方、算術、地理、歴史、理科等がある。

(ハ)、情緒的感應を喚起するものとしては音樂、修身、宗教等がある。

此の活動は兒童の自覺的活動として教材を兒童に順應せしめる方法であつて、兒童が教材に順應するのではない。其故に興味を感じて自己の問題として解明するものである。其政に社會的に必らず善事のみに向つて進むと限らず、惡事に向つても進むものであるから誘導的指導が必要となるのである。即ち兒童に適切なる教材を選擇して

與へねばならぬ。

以上三種の境遇をして指導啓發するには教師は兒童に最も適切なる教材を十分理解して認容的立場即ち最良なるものとの感を十分抱かせ、自己の問題として興味を惹起に努め、解釋的行動の促進を計らねばならぬ。之れが自然的の發達による教育である

第四、順應後の兒童の世界

兒童の新境遇に對し統制し乃至は順應したる後の境遇は擴大は勿論のこと改變せられて有意義の境遇となり統覺的基礎を得更らに新境遇に對する順應力乃至統覺力乃至順應を得る事となる。兒童の境遇乃至印象は兒童をして永久に變化せしめて止まぬものである。

教育者は兒童と境遇との間に適切なる關係を與へ發達進歩の方向を正しく速度を大にし、兒童生活をして擴大せしめねばならぬ。要するに兒童のために教育的發展的の活動を惹起する様な環境を作つてやらねばならぬのである。

地理教授との關係

地理科は地球上に於ける事實現象の根本的知識を有機的に結合的に授け、之れを材料として思考活動に訴へ其の間に介在する理法を究明して地理的の識見を與へるものである。教育の目的とする點は一面から考察する時は社會の生存競争乃至共同生活の兩方面を觀察せしめ、之れに適應する處の生活をなさしめる事である事も定義し得る。即ち社會を觀察し認識し自覺して自己生活を之れに適應せしめる事であるから社會生活を生活せしめる事である。其故あらゆる教育目的を包含して居る。而して此の社會認識の教科として地理科は最も重要な教科であると思ふメンデルブラノム氏の言ふ四進程は地理科の教育目的到達のための教授にも一層より合致して居ると思ふ。

地理科の事實現象の根本的理解は周圍にある動物植物礦物等の物的環境と人間生活との關係の理解である。蓋し物的環境は人間活動を指導、支配乃至制限するものであり、人間生活に於ては物的環境を善用、利用乃至征服するものであつて、其の世界こ

そ一般知識の世界であり大世界である。其の知識の世界を有機的結合的に理解し地理的識見を高めることが包括的に地理學を研究することの重大なる任務部面である。

然し其の完全なる理解は地理學の最高理想とする點であつて小學校兒童に完全に望むことは無理なる要求であるから、兒童の物的環境に關する概念と其の人生關係の概念の啓培促進に注意し、補導するがよい。それで其の指導啓培の實際乃至方法としては概論的よりも機能的に、抽象的より具體的に指導しなければならぬ。其の進程を客觀的に見る時に構案活動の表現となるのであつて、主觀的に見る時には個人的世界より一般的識界に進行する、兒童の各個運動となり統制となり順應となるのである。

メンデルブラノム氏は經濟地理を尊重すべきことを述べて居る。更らに小學教科中地理科程、世界大戰より大刺戟を受けて發達したものはない。即ち新聞紙の報導による事件によつて興味を惹起せられ、該地に關する地理は詳細に研究せられる様になり、地理科の發達を促がしたので、之れは境遇乃至環境が然らしめたのである。

地理科は元來人間の要求乃至欲望に關するもので、地球は自然的に産物乃至は原産資料を豊富に有する。其の天産物乃至資料によつて如何にせば要求を充たされるかを研究するのである。

人間の能力と性向とを最高限度まで發達せしめ、完全に文化價值創造生活をなさしめるには經濟的基底の確立を要するは必然のことである。此の經濟的基底の安定によつて經濟的幸福は進められるのである。此の經濟的幸福は地球の財産を闡明に調度することの如何によるのである。此處に地理教授の必要が認められるので、之れが一般的なる知識の世界へも進み得るのである。

此の經濟的財産は決して地球上の人類のため平等に分配せられて居るのではない。即ち第一根本の財源たる太陽のエネルギーが不平等の分布をなす。其の結果は熱帶、溫帶、寒帶、の三大別を生じ、其處に生育する動物植物に差異を生じ、又礦物も決して平等の分布はして居ないのである。以上の不平等分布に對し、人間の平等欲望を有し

物質の人爲的分配をなさんがために商業關係を生じ、其の結果は一國の内政方針に於ても相互的影響を及ぼすこととなり、其の關係は甚だしく密接となつたもので、其處に通商關係、國際關係を生じて來たのである。かゝる大勢に圍繞せられる兒童各自をして圍繞する世界への兒童運動を導かねばならぬ。其れ故地理教授に於ては、

- 一、自國の財産の現在利用の程度及將來利用せられべき程度、
- 二、世界各国の財源について現在利用の程度及將來利用せられべき程度、
- 三、自國と他の世界各国との現在状態及可能の關係状態を了解せしめねばならぬ。而して境遇に對する順應力統覺力の發達を計らねばならぬ。

第三章 構案問題と地理教授

第一節 問題解決の意義

問題解決法は近來著しく重視せられて來た。そして近代の學校教育に於ける實際的

方面の重要な部分を占めて居る。問題解決を廣義に解する時は心的困難に打ち勝たんとする知的努力はすべて問題を解決せんとする努力であるといふ事が出来る。狹義に解する時は或る境遇より生ずる複雑問題を解決せんとするために幾多の材料について選擇乃至蒐集して熟慮と解決と評價をする過程を言ふのである。其故に個人の發達に於ける場合は繼續的連續的の問題に従屬的のものであると言ひ得る。即ち單純なる反動による解決、複雑なる考慮による解決等心的困難なる問題を個人の努力によつて解決するもので廣義の問題解決である。

第二節 構案法と問題法との關係

問題即ち構案問題の概念は凡ての構案方法の中心をなすものである。然し構案は問題が思考活動乃至思考作業によるに對して具體的活動乃至具體的作業の要素が強い。然しながら具體的材料の構案も精神活動から生じ、問題解決の過程を経るを思へば構案法の中心をなすものは問題法であると言ふ事が出来る。

第三節 問題解決の内容及目的

問題法は問答法よりは問題の概念が大である。而して問題解決は思考活動乃至意識の活動である。問題法の内容には試行錯誤、實驗の過程を力説し、目的を自覺し、解決に向つて行動する活動過程を力説する。問題法は機械的な暗記による學習ではなくて思考による學習に用ひられるもので、正確に學ばしめるに必要な方法である。問題解決に關係ある材料を多數の無關係なる材料中より選擇し、相對的價值を決定し、相互的關係を熟考し、目的結論を得るに至るのである。

子供の時代から自分で思考活動をする様に刺戟して思考作業に熟達せしめることは將來のためにも必要である。具體的の作業乃至練習作業にも思考活動を比較的多くする様注意することが必要である。然るとき児童は生活の思考を要する方面に自由に考を廻らす事が出来る様になる。地理科に於ける根本的比較による教授は記憶を重要部分とする能力より大なる思考能力乃至心的能力の發達となるものである。

第四節 構案問題の地理科に於ける適用

地理科教授の歴史を見るに網羅蒐集した感のする時代もあり、記載的暗記的の教授に傾いた時代もない事はなかつた。然し現在の地理科としては本質について論ずる如くに地理科には地理科としての獨特の見地領域があつて、比較的、統合的乃至有機的に地理的理法の究明に努力しつゝあるのである。

勿論地理科に於ける地理的事實乃至地理的要素中には機械的部分もある。其故此の機械的乃至實質的部分は練習なり、説明なりにより、最後の本質的主眼の到達のため比較的乃至批判をなす部分は思考材料による思考活動に訴へて學習せしめるがよいと思ふ。

余の主張するは此の思考活動に訴へるについては動機の誘發により興味を結合を要し、而して目的乃至全我的の活動をなさしめるにあるのである。要するに他の學科と異なり地理科の如き比較乃至批判により理法の究明による地理識見を向上せしめ、自

然と人生との因果關係の統御による文化の創造をなすべき使命を有する教科としては構案問題による取扱は適切なる方法と信する者である。

更らに内容的には問題による活動的な問題を解決せんとする個人の努力は人類の地球上に於ける自然と人類活動たる自然力による制限、支配乃至人力による征服、統御、親しみ等の發達の活動に合致して居るものと見られるのである。

第五節 問題の内容形式

兒童は問題に對ける決定解決をなすために、即ち結論に達せんとして不斷の判斷力を活動せしめつゝ問題に關係する多數の材料を反省するものである。故に問題は彼等活動の主眼点となるものである。故に問題の内容乃至形式に注意を要する。

問題は適良乃至價值あるものでなければならぬ。只心的練習として解決の價值があるばかりでなくて、其の中に包含せられる知識から乃至理想から見て、又練習から見て解決の價值あるものでなければならぬ。問題の内容は言語乃至文字に形式上明瞭正

確に表明せられて居らねば良好なる結果は得られないものである。そして他の問題と容易に區別し得られ、材料の關係も容易に判定せられるものでなければならぬ。

一體問題は創造力、組織力乃至獨立して考へる力を鍊るため問ふべきものであるから、其の考の上に定められねばならぬ。そして學校で與へる問題と兒童日常生活に於ける問題とは密接なる結合を有する内容問題がよい。即ち良結果を與へるからである。

第六節 構案問題の發表設定

すべて兒童は環境の接觸状態によつて觀念を得て解決せんと欲する種々の問題を發表するものである。地理科に於ても彼等の環境を整理する時に問題を生ずる。此の場合の問題は、内部的自發的の問題である、處が之れに反して外部より與へられたる問題は受動的の問題であつて他動となる。即ち決して自發的の問題ではなく兒童自身の問題ではない。故に問題は決して外部より強ひべきものでなくて内より發動せしめる。即ち自發的に選定せしめた者が第一義の問題となる。而して受動的の問題であつても

兒童が自身の問題として認容し自己的意識的の活動をなす時は認容せられたもので、第二義的の問題となるもので教育的効果も大である。

問題形式を受動的に課せられる時、即ち問題を提出して何々を研究しませう、所有の参考書乃至圖書室に行き問題に關係ある事項を研究せよといふが如きは、兒童は問題其物に特殊の興味を感じて研究するものではなくて、只だ義務感に動かされて研究するものである。決して問題の選擇と課題が當を得たものであるとは言へない。是れ十分の學習動機は發動せずして自己の問題とはなつて居ない。故に豫期の目的は達成せられ得ない。兒童は一般に自己の問題を解決せんと努力する程度に於て教師の課題を理解しない。即ち教師の要求問題を自己の眞の問題と感じて居ないからである。

普通課題法に一步進めて問題提出後其説明材料により説話し、興味を惹起し、解決行動に努めしめんとする方法がある。此の方法も未だ兒童自身の問題とはなつて居ない。理想的なる問題の設定法としては、兒童の環境たる材料中より心意中に自然に問

題が誘出する様に課業を進めるがよい。即ち新聞紙の記事、社會的事件、實話等による動機づけられたる問題解決は興味の發動を盛んにし、其の解決の必要を痛感せしめるものである。これこそ眞の自己問題であつて止むに止まれぬ解決欲の躍動を見るに至る。

プラノム氏は問題の設定形式に凡そ五種類あるとして擧げて居る。即ち氏の五形式と實例とを示さう。

第一質問形式 「何故中國地方に於て日本海方面が太平洋方面より發達しないか」。

第二討論形式 「軍備縮小は世界平和を保つ第一の方法か」。

「日本軍のシベリヤ撤兵は東洋平和の第一條件か」。

第三記載形式 「フランスとイタリーとは國家的發展を遂ぐる上に於ていづれが天

恵豊かなるか」。

第四偏見的宣言的陳述 「アメリカは何故世界的大戰に勝たざるべからざりしか」。

第五題目摘要形式 「日本の位置は其の發達に如何なる影響を及ぼせしか」。

第七節 學校課業上に於ける問題解決の地位

一般に學校課業に於ては問題解決は其の一部分である。即ち學校課業には問題解決の重要な基礎たる、構案練習、構案質問、教示（講演、物語、説話）示範、事實の報告乃至觀念の交換、暗示、感化等多數の重要素がある。一般問題としては勿論、課業を構案問題に集中するは必要であるが、全課業を全部構案問題に組織し、合理的活動に訴へるは餘りに人工的形式的の編制に過ぎる感がある、のみならず弊害も亦多いのである。

第八節 問題解決の指導

すべて始終全部にわたり教師は活動の中に立つべきものでなくて、教師は兒童の背後に立つべきものである。そして兒童には自己が活動中心であつて自己が自ら仕事を爲しつゝあるを自覺し其の課業の成否は自己の責任たるの感を十分持たしめねばなら

ぬ。之れ兒童は眞に心的困難を感じて境遇の打開に努めるものである。此の時こそ大なる熱心を持つて適切なる材料の獲得と其の解釋に努力して居る時である。

兒童及教師から見ての構案問題乃至問題構案が十分豫期の結果を收めない根本的理由は、兒童が自己の眞の問題とすること、教師が兒童の眞の問題たらしめやうと企圖した問題とが相違するか、若くは中途動機の消失した場合である。教師の任務は兒童活動の刺戟者たる役目をなすにある。即ち暗示と刺戟をなすがよい。此の事から見ると興味乃至動機は構案問題解決の根本的原動力である。

教師は決して指揮命令を下してはならぬ。研究資料乃至参考資料の蒐集の輔導をなすにある。ラル教授は教師の指導法の研究は構案問題完成の主要素であると言つた實に背景に立つべき教師の任務は重大である。而して兒童を教材に奴隸的に引きつけ型に入れるよりは至難であつて又大なる手腕を要する。

指導に關する注意事項として、パーカー教授は四大注意事項を擧げて能率増進のため

めの教師の注意を述べて居る。即ち、

- 一、生徒に研究問題を確定せしめ明瞭に記憶せしめること、
- 二、生徒を輔導獎勵して境遇を分析せしめたり假説を構成せしめ、或は活用原理の法則を回想せしめたり、問題に關係ある觀念を憶起せしめること、
- 三、生徒を輔導獎勵して公平なる判斷又は結論をなす態度を保たしめつつ系統的組織的に暗示を撰擇批判評價せしめること、

四、生徒を輔導獎勵して兒童の有する問題に關係ある材料を研究調査せしめ、表示的方法圖表的方法を活用せしめたり、假定的結論を簡潔に發表せしめたりして諸材料を系統的組織的ならしめ、兒童の思考作用を助けしめること、

確かに従來の教室課業は完成乃至決定的編制教材に對し兒童を奴隸的取扱をなした事是否定し得ない事實である。何處までも教材のための兒童ではなくて、兒童のための教材であるから、教材は兒童の興味と發達とに従屬せしめねばならない。指導は勿

論必要であるが、其處に或る限度を必要とするのである。親切に失したり善意に傾き過ぎたり、一定の型に導入したりしてはならぬ。プラノムは言つた。教師は兒童を助けて問題を解決せしめる多くの要素より成る環境中の一要素に過ぎないと。實に眞理である。其故に指導は兒童の構案問題解釋能力の發達に逆比して其の指導力は環境中より失はるべきものである。

個人問題、學級問題に於て學級兒童が問題の解決に當りては自己の研究により、自己の見解に對して偽らざる態度を持たしめる様に訓練せねばならぬ。それには詳細なる研究をなさしめ。材料を十分蒐集して其材料上の比較判定に對しての決論を採らしめねばならぬ。表面的の同意、論據不十分なる結論、曖昧不十分なる論證、結論なき解決等を得たる時は止むなく一部分的の結論又は一時獲得せるだけの論據を基礎としての假定的結論をなさしめ、更らにより以上の論據を獲得せる際は結論の修正をなさしめる事とするがよい。

解決のための討究をなす場合、教師は問題解決の見地から討論せしめる様、問題上に常に注意せしめる様輔導を要するが、然し問題と關係なき討論も全然浪費とはならないものである。即ち合理的な思考推考の習練となるものである。其故兒童には自由に思想を交換せしめ、兒童自身をして自己の選擇力を以て、問題を解決したとの念を感せしめる様に輔導修正をなさねばならぬ。

第九節 解決問題處理法

問題が解決せられたならば其の處理をせねばならぬ。處理法としては次の方法がある。

一、個人的解決の場合

イ、解答乃至過程を簡潔に述べしめたり、(全體兒に向つて或は教師に對して述べしめる、)

ロ、個人的結論に到達せしめて帳簿上の檢閲をしたり、

- ハ、研究観察の検査をしたり、
- ニ、教師説話後に自己の處理をなさしめたり、
- ホ、一般に困難であつたことを共同研究又は教師の説話に待ち批判せしめたりする、

二。團體的解決の場合

- イ、團體問題たる團體批判に移したり、
 - ロ、討論法により處理したり、
 - ハ、教師説話後處理に移したり、
 - ニ、簡潔に意見を述べしめ教師説話後批判せしめたり、
 - ホ、参考書により自己推論乃至立證に對する證點の吟味をせしめたりする、
- 討究法による場合は兒童の思考と選擇との練習により辨別力を涵養するために解決せしめる事は前述の通りである。個人的問題の解決の場合に於て處理は根本に於て一

致して居る時はそれ以上討究しないでもよい。根本的相違のある場合は團體的問題即ち學級問題となし、各兒童の協力的詳細研究を輔導し解決せしめるに努めねばならぬ又個人的解決の場合に於ける解答乃至過程を發表せしめる際には劣等生中等生優等生共に研究の滯滞より誘導する一方法として聴取せしめるもよい。之れ即ち他人の推理乃至研究過程を會得せしめたり、他人の議論或は他人の經驗より参考資料を得るものであるからである。

第十節 構案問題の長短

プラノム氏は次の如く構案問題の長所を十箇條舉げて居る。其の大要を記述すれば次ぎの様である。

- 一、兒童は成人と同一の思考法を採り、題目を教材に調和せしめて的確に考へるものである。即ち教材の中心に觸れて考へる。
- 二、兒童は偶然的發達をなさずして目的系統的發達をなすものである。

- 三、適當なる條件の下に於ては打ち勝たんとする決意の態度を養成する事が出来、教育上價值ある生活境遇が作られるものである。
- 四、問題解決は一時的に兒童の要求を満足せしめる物でなくて、兒童自身に組織力、分類力、記憶力の活動を誘起し此等能力の形式的陶冶をなし得る。
- 五、教材の考慮、解釋、選擇並に除去のために反省的思考が要求せられ、思考の形式訓練となるものである。
- 六、個性の優越を認めての協力的、社會的の活動の訓練並に他人の議論を認めての他人尊重の訓練をなし得る。
- 七、問題が完全に動機づけられた時、興味と熱心が喚起せられるものである。
- 八、言語は思想の表現並に傳達の道具となるのみである。
- 九、問題は兒童の有する諸能力を比較し優劣決定のために極めて要用のものである。又教師は彼等の才及能力の發達並に性向に對し最も適する職業選擇の指導をなし得る。

得る。

右プラノム氏の擧げた長所以外に更らに次の様な長所を述べて見たい。勿論プラノム氏が言ふ様に之等は構案の問題のみに特有の長所であると言ふ事は出来ない。

- 一、兒童が知識收得のための活動様式は多様にして然かも自由活動をなす。其故個人的努力、個人的自力的研究態度が獎勵促進せられる。
 - 二、兒童は教師の豫定乃至暗示しなかつた本質的新問題を研究する。暗誦を唯一の作業とした教授より發動的作業學習となるものである。
 - 三、兒童及教師に對し、教師は價值材料の選擇に兒童は自力集中の物の選擇のために價值判定の生活訓練を與へるものである。
 - 四、各自の思考活動は刺戟せられ書物の洞察力を發達せしめ得るものである。
 - 五、思慮的の攻究的創造的態度を養ひ得る。
- 短所としては次ぎの様な明白なる弱點があることである。

一、教課の機械的方法乃至は機械的部分の必要部分をも忘れて合理化し過ぎる弊がある即ち思考作業で機械作業をなさしめる事は機械的方法による悪影響と同様に思考的方法による悪影響である。

二、餘りに比較乃至價值觀上の心的能力陶冶となり、功利主義に傾き過ぎて人間活動の他の重要部面を忘れ易いものである。

尙ほブラノム氏は弱點として此の方法はあらゆる生徒に對し實際的の力を及ぼさない。問題解決は生徒と成人の境遇上異つて居る。即ち教室に於ける實際活動は繁忙なる成人の實際社會活動とは全然一致して居ないといつて居る。

第四章 學習動機論

第一節 動機の位置

動機とは學習に關する執意決定の一切の意識的要素を指すもので、即ち人間を刺戟、

振起追求、促進奮起せしめる動力であつて、學習活動を旺盛にするためには、すべて兒童の動機を造らねばならぬ。されば古來教育家の凡てが皆注意したのである。即ちソクラテス法、直觀教授法、遊戯的方法、自然研究、興味の喚起、實驗室方法、發見的方法、構案教授等皆此の動機を中心としたものである。我國に於ける及川平治氏の動的教育論は學習動機論の實際的方面の研究發達に貢獻して居る點が多であると思ふ。構案教授に於て教師の重大なる任務としては、此の學習動機の誘導にあるのである。即ち價值ある境遇に對して興味を惹起せしめ自進自展、自發自開の白熱的努力を起さしめるにある。之れは兒童發達の自然法の認識による教育である。

第二節 動機と興味との關係

動機と興味との關係は正當なる興味は動機の一形式である。決して動機の全部を形成するものでない。其故ミラー氏は動機は興味よりも根本的概念であるといふ。動機は興味の如く容易にすることを含まない。價值の感が必要である。價值感があつて

努力の最高形式が出て来るのである。

此の價值感から學習動機を造ること即ち兒童の立脚地から教科の必要感を起させることが、最近教授法の方説點であると、然し此のミラー氏の見地は功利主義乃至實際主義に傾き過ぎて居るが、社會の要求に兒童の要求を近接せしめることは兒童心理に合して居る。

チチエナー氏は興味を以て注意の情的方面であるとし、注意と事物の情交によつて興味は起るが其故に興味が起つた時注意が起るのであるといつて居る、氏の考から見れば注意状態に於ては興味と動機とは同じであるといふ見方である。

ウイルソン氏によれば動機と興味との關係については作業の動機は作業の興味より大きい、興味は動機の一部であると。

動機は興味をなす以上に刺戟する。人が興味を持つと其物に注意するが、それ以上に出ない。興味は行動を起さうとはするが其れは直ちに興味が行動とはならない興味

なしには動機は起らないが凡ての興味は動機とはならない。

兒童が學習上の理由と價值を認めた時に即ち目的、需要の意識が認識せられて動機が完成するものである。即ち以上の内部的要求乃至内部的動機が強きに比例して注意は大に結果も迅速に然も良結果が得られるのである。

第三節 動機の種類

ミラー氏によれば動機をして積極的消極的の二方面に分ちて居る。消極的の動機は現在の自己に不満足の念を起すことによるもので、積極的の動機は不満足の自己現狀に對して理想的自我の必要感の起れるものである。

自己乃至教師の批評による時は消極的動機を起し、理想の刺戟によつて積極的動機が生ずるのである教育に於て不満足の感即ち消極的動機を起せしめるのが目的ではない。動機の最高點たる積極的動機の發動が理想である。其故にソクラテス法の如き不満足之感を起さしめるのも積極的活動の受納のためである。

及川氏の動的教育に於ては潜在的動機と顯在的動機とに分けて居る。潜在的動機とは動機の潜在せるもので發動條件の到來するにあらざれば發動せぬ動機で、顯在的動機とは需要興味乃至問題の意識上に表現發動して居るものを云ふので直接動機のことだといつて居る。そして何れの動機をも尊重して居る。

第四節 動機と刺戟

動機の發動には學校生活をして兒童の經驗、兒童の疑問乃至兒童の問題乃至兒童の欲望に直接關係せしめて、目的乃至意義あるものたらしめることにあるのである。

問題法乃至構案法は要求目的の意識を確實にすることに立脚して居るのであるが、動機づけられるのも實際生活中に實際的効用の意識乃至は要求満足、目的到達のときである。要するに動機の發源には外部的刺戟と内部的刺戟とが必要條件である。而して外部的刺戟よりは自己の必要觀、自己の目的觀からの出發たる内部的刺戟の方が眞の動機となるものである。意識的の行動には必ず動機を含むのは事實である。然るに外

部的刺戟に對しては意識的行動を伴はぬことがあり、自然に動機をも伴はぬこともある。然し外部的刺戟とても閉却してはならないのである。

ウィルソン氏は兩者の關係について云ふ。即ち刺戟と動機とは異つて居る。刺戟は努力によつて造り出される結果に對して關係が外部的である。動機は刺戟以上に出て、刺戟は大なる目的遂行の中に含まれ努力に對し表面的外的關係のものであるが、動機は一層根本的活動的内部的のものである。

又單なる刺戟は眞の動機を作らないが、動機は刺戟として働くものであると。

及川氏は其の動機と刺戟について、効用乃至應用等の外部的刺戟により或は兒童の價值に關する感情に訴へ、又は價值に關する境遇、不統御狀態等の外部的乃至内部的刺戟により潜在動機より顯在的動機たらしめることを説いて居る。

第五節 動機の發源條件

ミラー氏は動機發動の根源として次の四要素を擧げて居る。即ち第一、本能及先天

的傾向第二、新らしく收得せる習慣、趣味、理想、興味、第三、行動にすゝむ實用的状態、第四、求知心、想像、思考の問題として表現せられたる精神活動中に含まれる必要である。

第一に屬するものは蒐集本能、建設本能の如きもので動機としては原始的根本的のものである。第三は社會的實際的要求である。第四は日常生活に於ける精神の現實的活動的狀態内容に教材を引きつけることである。

及川平治氏は動機の發源的關係條件として四個の概念をあげて居る。即ち統制すべき價值、満足すべき需要、充實すべき興味、解決すべき問題の四である。以上四概念の凝集統制によつて教育を進めて行つて居る。余は思ふ、及川氏の動的教育論が我國實際教育上に貢獻したる點は多々あるが、氏の動機論の攻究も其の中の一つである。氏の動機論の實際研究に就いては聴くべき點が多々ある。

ウィルソン氏は本能に動機の發源を置いて居る。即ち第一、所有本能に基き活動を

盛ならしめんとし、其の内容には金錢を得ることの困難、賞品、名譽等を得ることを含めて居る。第二には遊戯本能に基く教授の遊戯化、第三には構成本能による手工作業の尊重、第四には社會本能から饗應、招待、分配等を發源の方法として居る。

プラノム氏は動機の發源について詳細に述べて居る。即ち目的意識に對する明瞭なる自覺を與へることが必要であると。すべて本能的乃至は利己的目的にせよ、又は社會的目的に立脚するにせよ、すべて有目的々乃至全我的乃至は意識的になされた活動は動機を含むものである。勿論其の動機の内容には強弱の程度は存するが、兎に角完全なる動機は得られる。而して其の強弱は目的意識關係の明瞭に比例するものである。即ち明瞭なる意識は目的到達の欲望強烈となり動機も熱烈となるのである。動機の發動には兒童の立場より教材を取扱はねばならぬ。其の兒童立場とは活動中心を兒童に置き兒童をして心的困難に當らしめ更らに兒童の爲めの教材即ち兒童に教材を順應せしめねばならぬのである。

プラノム氏は更らに境遇に對して最初より強烈な興味を感せしめるが學習上必要であると述べ、本能的に感能する刺激を興味を感じ得る如き方法にて提供する時に盛に起るものであると。一時的に注意を惹起せしめるばかりでなく教材の異なる方面を指示して一層深く研究せんとする欲望を起さしめ、旺盛なる動機を持つて課業に向はせるがよい。

動機の誘發と持續については左記の如き種々の場合がある。即ち第一、結果に多大の興味を感じてなす場合あり、第二、原因に多大の興味を感じてなす場合あり、第三、進化乃至交轉の過程に多大の興味を感じてなすあり、第四、兒童自身の構成したる一部分的材料を思考せしめる時に多大の興味を感じてなすあり、第五はミラー氏の消極的動機によるものであつて自己知識に對する不満足の念を起さしめる時若しくは起したる時に多大の興味を起し或は持續する。

第六節 動機喚起上の注意

プラノム氏は更らに動機の喚起のための教材の提示について年代的順序乃至繼續的順序たる論理的繼續的順序と心理的順序をあげ、論理的繼續的順序は兒童乃至兒童が興味を無視し、心理的順序は兒童及兒童の興味を本位とする故に、兒童の經驗を一出發點とし、次第に實際的交渉ある多方面の學習に進むもので、教材は順序をかへられ教材を害せられたる傾向があるが必然的に教師によつて兒童乃至兒童の興味を無視しないと述べて居る。

すべて兒童の境遇に對して彼等の興味乃至動機は計劃を龍頭蛇尾に終らせぬ様に繼續的興味乃至動機が必要である、其れには喚起する材料を保留し置きて更らに一層深き研究心の刺激のために活用するがよいのである。初めから全部の材料を出し盡すのはよくない方法である。

兒童は學習に對し適當なる内部的乃至外部的動機を得る時は不斷の有目的活動を爲す。即ち自己の大研究題目に對し研究學習中は總體的動機を保持し、日々學習する小

部分に對しても特殊なる動機によつて目的活動をする。つまり總體的題目の一部分宛解決せられ、究竟目的及部分的目的が進行するために相關的に喜悅により興味を惹起するのである。

然し兒童の學習題目乃至内容の不確實なる自己整理は不満の感を起すもの故其の題目乃至内容にわたり、系統的組織的に整理する様輔導乃至指導をなし、一般知識界への擴大をなさしめ、經驗と興味とにより他の小題目乃至大題目の學習動機を發動せしめることが必要である。然し余の經驗によれば實際は大題目の研究をなさしめるに當り、數時間を要する際には時間の一單元に於て興味の減することがあり勝である之れは前述の自己整理の不確實による不満も大なる原因であるが、又一面には一時間毎に前時間に於ける學習乃至教授事項と関連せられて興味の連續或は新動機の喚起ともなるからである。其の興味乃至動機は個人的には勿論、學級全體が強烈に多方向的に増大するものである。

興味乃至動機の進行に任せて一題目の教授に豫定以上の時間を費すは教育目的上即ち、教科課程上から見ても兒童に諸種の經驗を積ましめる必要から見ても不得策である。而して研究題目の進行は其の兒童の興味ある題目より新題目に移る事なれば、教師は教材乃至教科課程を全體的に内容的に實際的に十分研究して、完全に動機を發動せしめる様教材の提示を研究考察するを要する。

完全なる動機を起さしめるのは教師にある。即ち適切なる教材を提供し分析を自由になさしめるための巧妙な指導は教師の巧拙にあるのである。要するに學習動機の發動責任者は教師である。然しながら兒童は將來競争劇甚なる社會生活に入るべきものであるから、漸次課業に對し自學自習乃至自發的動機喚起の自己習慣を作り、全我的目的活動をなす様に指導してやらねばならぬ。之れが又學校構案より人生構案への指導乃至訓練となるのである。

第七節 地理教授に於ける動機

地理科は一般に無趣味の教科として學習者に嫌はれるが之れは、教科其物の罪にあらずして、教師其の人に責任がある様に思ふのである。即ち各種の取扱の實際に於て論理的繼續時順序に流れ易く、兒童本體及び兒童の興味を無視するからである。心理的順序によつて取扱ふ時は興味起り、動機は自然に喚起せられるものである。即ち心理的順序によるとは兒童の注意を惹ける方面から學習を始めしめるか又は彼等が談話乃至は見聞せる方面即ち日常接觸せる環境から始めるか、具體的或は例證的の材料を多種提出するか、研究題目を常に變更して提示するかの方法によることを云ふのである。

地理學の本來から考察するも兒童が日常接觸せる環境から始めることが動機を起し易い。即ち地理學は人類を中心として人類に對する關係的地理的要素を研究するものであつて地球を對象とするのである。其故人類の環境及人類の地球諸財源の利用方法の研究に興味を持つものである。地理學の學習を環境から始めよといふのは兒童の經

驗界から出發すること、直觀的經驗的心理の上に立ち動的活動に訴へることである。環境といふ意味は空間的遠近よりは心的交渉の接近せるものゝ意味である。即ち生活に關係あるものは空間的に遠き所も心理的時間的には近いからである。初學年地理教授に於ては特に心理的立場に立ち、教授乃至學習を進めて行かねばならぬ。即ち内容に於て形式に於て環境に對する見聞を廣めしめ、又環境に於ける見聞を解釋する力を指導することに努め漸次訓練して高學年に至るに従ひ、地理學の本質に觸れしめる様にすべきである。

次に動機誘發乃至誘導の實際について述べやう。

- 一、新聞雜誌、廣告宣傳、實際の活動狀態等の郷土的、國家的、世界的時事問題に興味を有する之等時事問題の解釋のため地理の研究をすゝめるものである。
- 二、兒童は通學の途中研究問題の動機を得て、了解のために地理的研究をすゝめるものである。之れ經濟的社會的生活が動機となるのである。

- 三、學校内の諸設備が地理的研究の動機となることがある。即ち繪畫、標本、地圖、模型、學用諸器具等が之れに與かるものである。
- 四、學校園、農業實習園、手工作業室等が産物乃至實習製作物等が兒童知識の出發點となり、現在の經濟的社會的生活に於ける單位の研究動機を與へるものである。
- 五、其他校舍建築材料たる敷石、煉瓦、鐵、木材、針金等、又建築様式たる日本式、西洋式、校舍の換氣法等も地理的研究の動機誘發として利用せられる。

第五章 構案教授に於ける單元論

第一節 構案の概念と單元との關係

構案は大教授單元である。即ち價值ある知識を目的ある思考の單元に組織した大單元である。而して教授の自然的基礎となり、動力を教授に與へ生活問題が學校問題となり、問題解決の性質を有して居る。

構案は社會の問題乃至仕事或は生活を學校内に導入して、生活の單元其儘を兒童に構案せしめようとして居る。其處に構案教授の主要概念があるのである。其故に構案の單元は生活單元に一致して居るのである。又其の生活單元其儘を兒童に構案せしめる處に意義と價值とを生ずるのである。即ち從來高潮せられた單なる實生活の輸入ではなくて一つのまとまつた生活單元とし、具體的の事實としての生活其儘を取扱ふものである。

中には實生活の單元の或種は兒童生活として難い者もある。併し實生活の抽象せられた各教科のそれと比較したならば到底比較にならぬ。即ち實生活單元の方が易々として効果も大である。

構案概念は傳統的の抽象、無意義の事實乃至孤立せる事實を退けて、今日實際的に要求する知識の大なる實際的單位を學習の基礎とする。而して思想の實際的單位である。之れ兒童をして活動の流れ、生活の流れの中に置くもので、兒童は價值ある目的

に向つて自然的、活動を起し、成長する知識の大なる中心單元をなすものである。

構案教授は目的の自覚行動である。其の要素を含む其行動が一單元をなす。其の精神的努力の單位として、(一)重要な全體、(二)動的、(三)一定の目的に向つて知識を組織し使用すること、(四)繼續的合理的努力を要する問題の系列、(五)實生活に於ける具體的の對象又は状態に於てあらはさるゝ實際的結果、(六)他の類似の構案を解き得る知識を残すこと等の重要な要素を持つて居る。そして抽象的でなくて客觀的であり、成長する知識の大なる中心の單位である。即ち學習の大單元が構案全體をなすのである。

構案は廣義に解すれば、歴史、地理、理科、國語、手工、圖畫の學習の大なる構成的單元の集りを含むもので結局、生活實務、應用科學、日常の務め、普通人の要求、具體的社會に働く力に歸することを示唆する。即ち人生の計劃を教材にしやうとして居る。即ち一構案は地理、歴史、算術、讀方等各教科が連結して其の中の何れかが中心

となるものと、或は一科内の或一現象が一單位として構案せられる事もある。然し其の目的教材と他の教材とは相關的關係を認めねばならぬ。即ち自然的であり、發展的であらねばならぬ。故に構案は一教科よりは廣い理である。其故に從來の論理的區別から一步進めて教育上の再組織をなす事を構案教授の特色となす。其の再組織が一單元である。

構案教授に於ける單元は事實が切れ／＼ではない。構成せられた全體で然かも中心に向つて集められた全體である。マクマリー氏は構案は大學習單元の必要に合して居ると云つて居る。スネツデン氏は構案とは教育作業の單元であるといつて居る處から見れば氏も構案を學習作業の一單元と見て居るのである。

フレッドブラナム氏によれば、構案はよく確定せられた價值ある客觀性を有する活動の單位であつて問題の系列によつて完成に導かれると、即ち構案は活動の全き單元であつて決して單元の部分ではない。或構案は小單元で他のものは大單元であり得る

が、生徒が構案を取扱ふ力及び堪能が増すにつれて仕事の單元が大になる。又構案は進行的運動を意味するので、仕事の單元が完成せられるやうな問題を解決して行くのであると。

大單元を用ひ得ない場合が實際上ある。即ちマクマリー氏は「構案による教授」に於て行はるべき三原理として、第一、根本的真理の發展に於て歸納的及演繹的思考を結合する過程、(兩思考の陶冶)第二、新題目及類似の題目類化の手段としての統覺即ち既得知識の使用、(新教材の直観、過去知識の實際應用)第三、新問題を解決し進んで知識の範圍を組成する知識の獨立的反省的使用に於ける自己活動、(思考の獨立自由)をあげ、此の三原理の働き得ない三種の知識として、第一、曖昧抽象的の知識、第二、雑多にして組織されない知識、第三、單に靜的にして目錄的な材料をあげて居る。

此の如く三原理の行はれ難い場合は小單元に分割して作業乃至直観により得るもの

は其れにより依り得ざるものは問題法として思考活動に訴へねばならぬ。然し何れにしても具體的知識を中心觀念の周圍に組織集中せしめねばならぬ。單なる事實、無意味の事實、散亂したる事實の單元的學習に終つてはならぬ。

第二節 従來教授上に使用したる單元

意義、

教授の實際に當りて其の教授せんとする教材を適當に分節する事が必要である。其の分節したる教材の一關節を方法的單元又は教授單元或は單に單元といふたのである。之れ正當に教授方式を施行すべき最小段落をいふのである。

單元と教授段階

教授の進展に關し三段乃至五段に分ち、教授段階と稱せられて居るのは、此の方法的單元毎に履行すべしとなされて居る三段乃至五段階である。即ち一單元を取扱ふ教授の順序であつて、其の教授の順序を形式的段階といふのである。

動的教育の單元、

動的教育に於ては題材の單元として所謂方法の單元を述べて居る。動的教育に於ける題材は心身活動の仕方即ち生活の一過程をいふので、順應の仕方、評價統御の仕方乃至學習の仕方をいふのであるから、從來用ひられた教育語の教材を、他面から見て解したものである。而して學習者が必要を感じてから満足するまでの心身活動の分量を單位即ち單元といつて居る。其の單元の範圍は兒童の要求の如何によつて定まるものであるから、彼等の目的活動の一單位となるから兒童の價值生活の代表的單位ともなり、構案方法單元と共通内容意義を有するものである。

單元決定の要件、

從來使用せられた單元の内容を明瞭ならしめるために單元決定の要件について述べることとする。

1、單元は兒童の理解力乃至は意識範圍如何等心的發達の程度に應じ廣狹の範圍を異

にし適合したものでなければならぬとし下級は可成範圍を狭小にし、上級に至るに從ひ廣大にすべきを述べて居る。

2、各單元の内容は完結せる一定の意味を有し、概念的の知識を含まねばならぬとした。

3、一方法的單元は一題目を以て之れに當てる事が最も多いが、場合によつては兒童の發達程度乃至教授材料の種類性質を考慮し、一題目を二單元以上に分割する場合もある。尙時間的分割と單元との關係をいへば、一時間に完結せしめる場合と數時間に亘つて完結せしめる場合とある。

何れにしても決定上の要件は勿論のこと、意義より見るも器械的分割によるの批難は免れ難いのである。

第三節 構案教授に於ける單元の意義

構案教授の實際上使用せられる單元を形式上乃至内容上から見る時は次ぎの様にな

と思ふ。然し言ひ表はし方法は種々あつても構案教授全體を大單元と見る是は同である。

- 1、思想乃至行動の實際的單位をいふのである。
- 2、一生活の單位を生活單元として取扱ふ。其の單位をいふのである。
- 3、目的教科と他教科との相關的再組織即ち心理的論理的の教育再組織をいふ。
- 4、目的活動の一單位、即ち全我活動の一單位をいふのである。
- 5、自己目的のための行動即ち自覺的行動の一單位をいふ。
- 6、價值ある生活の代表的單位をいふ。
- 7、學校作業の代表的單位をいふ。
- 8、價值ある目的に向つて自然的自發的活動を精神内に起さしめる單位をいふ。即ち精神的努力の單位いふのである。

第四節 從來使用せられた單元との相違

從來教授上用ひられた單元は範圍上に於ては心的發達の程度に合致し、内容上に於ては完結せる一定の意味即概念的の知識を含まねばならぬと要求して居るが、方法的分節に左右せられ易くして一題目は二單元或は數單元に分割せられ易い。

第一本然的に教科本位で他教科との連絡に注意すべしとはいふも孤立に傾き易い。然るに構案法による學習單元は前述の如く、思想乃至行動の實際的生活の單位で價值ある生活の實現としての全我的活動の一單位をいふのである。

而して方法としては合科の場合と、目的教科と他教科との相關的取扱の場合と、或教科内の主教材と他教材との連關的取扱の場合とある。然し從來の一教科或は一題目、或は一論理的分割よりは廣い。即ち生活の再組織をなす目的活動單位である。其故に心理學上から見るも教育學上から見るも最も合理的な教育方法としての單位乃至單元である。

從來使用せられた單元の實際と構案教授上に於ける單元との相違を實際教授上に於

ける方法乃至結果方法から見てもマクマリー氏の『構案による教授』の第三章「學習の大單元としての構案の意義」中から抽出すると次ぎの如くである。

- 1、普通教授上單元の取扱に於ては事實を單一行動として居る。決して組織的關係でなくて分節的に事實を教授して居る。
- 2、従来の教授に於ては單元が離多な蒐集で秩序立てられた全體でない。
- 3、學習の單元は數十分の課業と一致するものでない。數十分では實際生活の單元は取扱へない場合が多い。即ち生活單位乃至思想の單位ではなくて時間に制限せられて居る。
- 4、學習の適當なる單元は要略で終つたり、概念的知識教授ではならない。特殊にふれて實際的知識とならねばならぬのに従来の單元は之れに合致しない。
- 5、學習の單元は規則、原理、抽象であつてはならぬ。之等の物は知識が得られた後に來なければならぬ。従来の單元は此の點に遺憾がある。

6、構案教授に於ては學習單位は組織的知識の全内容を含むのに、従来の單元は完結したる一定の内容といふも實際上は分割して取扱はれる事が多かつたのである。

第五節 地理科に於ける單元

地理科の實際教授に於ける單元も一般構案單元の範圍外に出ない事は勿論である。即ち地理科本質の究明としての學習に於ては地理科中地理的要素の自然的人工的連關的取扱で其の自然的の作業單位の取扱でなければならぬ。

地理的要素を思想乃至行動の實際的單位として取扱ふのであるから、従来の如き位置、地勢、産業、交通、都會等の如く各孤立的取扱單位として取扱ふのではない。實際的單位として取扱はねばならぬ。例へば交通とか都邑とかの一單元取扱をなす場合でも、時間に制限せられて分節したり、秩序乃至統一を缺き、非實際であつたり、抽象原理の取扱ひであつたり、單一行動としたり、分節事實の取扱としたりするのはよくない。他の位置。地勢、氣候、産業、都邑等の要素との相關的、活動的、作業的の

單元取扱でなければならぬ。更らに幼學年の地理、初學年の地理教授に於ては他教科との相關的單元とするか乃至は合科的取扱とするのである。

第六節 構案教授に於ける單元の効果

構案教授に於てよく構成せられた單元の積極的方面の長所としては次の利點がある。

- 1、中心の組織する概念が知識の材料を統轄する。而して中心概念が各要素を統一して實際の仕上げとなり、目的觀念が動力を持つて來る。
- 2、學習單元が組織的知識の全内容を含む。今日の教科書は論理的要略、抽象に傾いて居る。此の内容改造乃至は補充或は具體化の意味に於て効果が大きである。
- 3、學習單元は多くの他の類似したもの、明瞭、完全な例證となる。即ち型として他を代表することが必要である。
- 4、學習單元の中心觀念は、兒童の精神に根底を有し、根底から發して思想が成長し

つゝある習慣の中に知識を組織する。即ち成長する。思考の習慣に貢獻する。

すべて構案單元は、重要な實質的教科の學習を豊富にするは勿論、形式的教科にも裨益するものである。又單元の適當なる撰擇は、教科の統合の基礎をなす。教師論より見れば以上の如き單元の知識を組織することを知るは有能なる教師の有する一資格である。

要するに構案がうまく行はれる時は、知識を集め、組織し、支配する。即ち自然的の學習過程である。次ぎにマクマリー氏の舉げて居る構案教授に於ける單元の長所を要述することとする。

- 1、構案に於ける大單元は根本の觀念即ち各事實を連絡する中心を有し、磁氣の様にすべてを一點に集中する。
- 2、發達の原理たる思想の發展する過程を有し、動力がそこに生ずる。
- 3、かゝる單元は具體的で觀念が或る對象、人物、又は過程の中に表はされる。

- 4、目的を有せる概念が、其の下に知識を集め、必要とする材料を蒐集する。
- 5、或る實際案(鐵道布設の如き)に集中するから、書物的學校の中の製作でなく、實際的生活上の製作である。
- 6、此の生活構案は他の同様の企ての説明となり、解決の鍵となる。即ち生きた法則原理である。
- 7、初めは小さき地方的、具體的のものから初めて國家的のものに進む。
- 8、兒童の精神中に自然に發達するから、自己思考によつて世界を了解する様になる。
- 9、大單元をよく取扱ふ事によつて根本的真理の發展をなさしめるために歸納的及演繹的思考を結合する過程原理が行はれる。

第六章 目的活動段階論

第一節 構案活動の段階

同じく構案法といふも其主張には各種力説點の相違がある。勿論其の根底を流れる思想に於ては同じである事は前述の通りである。次ぎに同じ構案法といふも其の主張内容を分析的に考察せば概して左の如きものを含むと思ふ。

一、教育目的の一般原理原則として考へて構案の思想に基きでの教育を唱導する者がある。

二、Human Work, Activity studyの如き一の教科として活動性の教育をなすを目的として唱導するものがある。

三、構案の原理に基き實現手段たる教法乃至教式としての即ち教育の方法乃至教授原理として述べるものもある。

以上の中主潮とも見べきは第三の教法としての即教式乃至は教授原理としての構案法であると思ふ。著者も此の意味の上に立つて目的活動段階について述べんとするも

のである。

構案法の實際教授に於ける形式段階は構案法の解釋の如何と其の種類の相違によつて段階に差異を生ずることは勿論である。

(一) 彼のキルバトリック教授は構案の重要な内容としての目的を四種に分類して居る。其故活動段階も四種類となる理由である。即ち、

- 一、或觀念或は或計劃を外的形體に具體化することを目的とする場合の段階、
- 二、目的、
- 三、計劃、
- 四、遂行、
- 五、批判、

此の形式によるものとしては、ボール箱、本立て、兎の家等を造り、或は手紙を認め、或は演劇する場合等の如き手技巧的乃至外形的活動學習の場合である。

そして兒童自身に之等の段階を出来るだけ爲さしめるがよい。然し兒童自身になさしめ全然失敗に終るならば、學習の効果は勿論、満足感情を生せしめることが出来ず時間は徒費せられるし、教師の助力を與へるよりも一層其の損失が大である。教師は常に助力を與ふることに伴ひ易い危険を避けるのに十分の注意をなすつゝ、適切な指導をなすがよい。すべて其の指導の程度は發達年令により内容形式に差を置かねばならぬは勿論大切である。

二、或る美的經驗を享樂せんことを目的とする段階、

音樂、物語の傾聴、繪畫鑑賞などが之れに屬するのである。之れは構案法に加ふる人と加へない人とある。然し目的の有無及確否が鑑賞の發達乃至享樂に關係するものであるから、構案法と見るが至當であると思ふ。一定の段階を確立するまで研究は積まれて居ない。尙ほ研究を要する。

三、或知的困難を解決整理せんことを目的とする段階

之れは問題の解決乃至豫測或は理由の確立等をなさんとする時に用ひられる段階であつて、普通に世間で問題解決法として考へられて居り、又日常課業に於ても最も多く活用せられて居るもので、デウキ―教授の思考分析の段階である。教授に於ける動的要素の一般力説乃至は機能心理學の見地から思考活動の特質を問題解決として見るに至つた現在狀況に基礎を持つて居るのである。

一、疑問、

二、暗示、

三、推理、

四、檢證、

四、技能の熟練と知識の確得を目的とする段階

圖畫書方の練習の如き手技的教科の習熟と或規則の學習等に用ひられるものであつて第一段階に同じ。即ち

一、目的、

二、計劃、

三、遂行、

四、批判、

キルバトリック氏は四種類の目的分類は論理的分類ではない。重複するものもあり、他の手段と認められるものもあると述べて居る。段階としても自然其の通りであることは明瞭なることである。

(二) プラノム氏は構案の内容を身體的、精神的、感情的(美的)の三種に分類して居る。目的活動の種別ではあるが活動段階としても見られるし乃至は實際應用も出来るのである。

身體的構案は手技作業的のもので、具體的活動をなし有形的物質的に改造することである。

精神的構案は手技的活動乃至身體的活動を含まざる心的構案であつて、内容としての目的を疑問、練習、問題、複雑なる事情の解明に分類して居る。兒童精神の發達と並行して活動目的段階も此の四種を擧げて居るのである。然し實際には此の四種が混合して現はれるもので明瞭には分け得られないものである。

一、疑問、

兒童は環境を熱心に解決せんと努力する。故に教師は兒童に疑問を起させ、之れが解決の創造性を養ふべきまで、指導の必要があるが、創造性を損せざる様にすべきである。

二、練習、

疑問と其解決は兒童の活動單位である。此の疑問と解決が連續乃至聯關する状態を練習といふのである。練習段階に於ては一疑問の解決にすぎずして中心問題に對する繼續的連絡的理解を目的とするのである。

三、問題、

問題解決の問題は範圍は小にして材料は複雑なる思索、解説、評價を要する。

問題は質問の形、討論の形、宣言の形、題目の形、説述の形として與へるのである。

そして兒童の學習能力を誘發する様に序列し、興味乃至動機を與へ、思考反省批判乃至自學自習自決する様に指導乃至輔導する事を要する。

四、複雑なる事情、

人間が次第に發達するに従ひ、人生の複雑問題を解決するに至る。之の人生問題の解決は精神發達の最頂點である。

感情的(美的)構案は音楽、美術、文學等に關するもので調和的、無關心、理知的に三分し得る。

(三) 問題解決の過程(問題解決法、問題方法)としての教授段階、

第一に述べたるキルバトリック氏の教授の或知的困難を解決整理せん事を目的とす

る段階にあたるので、教授段階の中に包含せられる方法ではあるが、構案法の一方法として、近時非常に組織的に徹底的に一層大規模に一層一般的に研究せられ實施せられて居るから特に此處に抽出して述べんとするのである。蓋し各教科各教材の大低のものに適用せられ易い處に長所と發達研究の原因があると思ふ。

1、マツキンレー學校段階

米國ウイスコンシン州、マツキンレー學校に行はれつゝあるものは次の様なものである。

- 一、教師の指導による兒童の問題解決、(教師の思考的問題質問と解決、)
- 二、兒童の問題提出、(兒童の思考的乃至暗記的問題質問と指導、)
- 三、兒童の問題討議、

地理教授に於て従來ともするへ行はれ勝ちであつた決算報告的の地理教授、統計年鑑乃至地理年鑑乃至各種の年鑑數字提示的の地理教授、存在及事實乃至現象の無理解

の暗記注入的教授、物見遊山の旅行説話地理教授、詳細羅列主義の地理教授、教師の推量的無定見的な誤謬批判地理教授で、千遍一律に一通過するよりは、地理學習の要素を代表的に包含せる教材を完全に學習せしめる方が餘程教育的効果が多いことは確かである。彼等は完全に地理に關する自學自習の態度が出來、他の學習に對する興味乃至動機も旺盛となり、相待ちて他地方の學習も自然に容易に行はれる事も確かなる事實である。

2、ビルスベリー氏問題解決段階、

ビルスベリー氏は問題解決過程を分析して四つの段階を擧げて居る。此問題解決過程は合理的思考及具體的思考共に充てはめ得る。そして教授過程を此の問題解決過程に一致せしめて教育するを教育上の効果大なる方法として居る。

- 一、疑問の起る際の要求、目的、問題の自覺、
- 二、問題の性質及事情の覺知、

三、解決の暗示、案出、
四、解釋の證明、

3、プラノム氏問題解決による地理教授段階、

氏によれば問題解決は學校課業中極めて肝要のものであること及び學習動機の誘發乃至發動に努め、動機をして解決のために有効に活動せしめたことを述べて居る。次に氏の段階を記することとする。

此の段階は一時間に行はれると限らなず、一、二の段階に止まることもあり、同一時間に行はれることもあるのは勿論のことである。

一、豫備段階、

材料の考察をなさしめる。それは兒童又は教師によるのである。

二、問題の誘起、

兒童自身の問題誘起が理想的方法であるが、兒童をして認容的に教師からの輔導に

より誘起せしめるもよい。要するに兒童の自然的、自發活動を促し、兒童をして要求問題の所有者たらしむるにある。

三、材料の獲得と解釋、

教師のための活動でなくて問題解決のための材料確得でなければならぬ。即ち教科書、地圖、参考書、繪畫、新聞、雜誌、教師の説明等により適當なる材料を得て明確なる解釋をなさしめる。

四、問題解決、(材料摘要)

教師は個人的解決のための輔導をなして兒童自身の結論に到達せしめる。そして各自の解決を精確に簡潔に述べさせて見るのである。

四、具體と思考活動の過程(構案方法)としての教授段階

此の解決段階はキルバトリック氏の四種段階の第一類の段階にあたるもので、自然第四類にも共通の段階である。

一體構案方法は問題方法よりは具體的作業要素が多く其の具體的作業の構案も精神活動による。即ち合理的思考活動から具體的思考活動を生ずるもので、つまり問題方法は構案方法に含まれて居て、且つ構案方法の中心ともなるものである事は前述の通りである。それ故構案教授は問題構案教授とも呼び、兩者一と見て差支へないと思ふ右の構案方法問題方法兩者の關係からして合理的活動過程の段階（デュキ―教授の精神過程）は具體的活動過程の段階に適用出来ないことはなす。

又事實適用し得ることは確かである。著者の實驗にてはやはり彼のキルバトリック教授等と等しき段階となると思ふ。即ち、

一、目的、二、計劃、三、遂行、四、批判がそれである。

クラコウキツツエル女史は「初學年の構案」に於て遊戯及作業による問題解決、即ち構案の方法について説いて居る。即ち兒童は不斷に構案を行ふ。自己の問題を常に解きつゝある。一定の目的活動をなす。即ち問題解決のため觀念及物質的材料を計劃

し、判斷し、目的完成に努力する。學校教育は此の兒童の構案活動にならひて教育すべきことを述べてゐる。

五、動的教育に於ける生活順應としての問題解決段階、

教育に於ける動的要素を高調する動的教育は機能的心理學乃至機能的論理學の見地からの思考過程を基礎として居る。即ち思考活動の特質を境遇に對する生活の順應を問題解決と見るのである。其故動的教育に於ける問題の解決は構案方法の要素としての問題の解決に共通の要素があると信ずる。著者は此の立脚地より我國に於ける動的教育の主張者及川、永良兩氏の實際案を紹介することとする。

一、及川平治氏一課業の型

論理的區分——題材

1、機能

2、構造

地理教授上に於ける構案法論

機能構造とは考察の対象單位が創成乃至使用せられる本然的機能若くは目的を實現し得る様組織せられることをいふのである。

教育的區分——教法

兒童の活動

教師の活動

1、動機、

1、豫備、
全級的、
分團的、
個別的、

問題需要の惹起、研究動機の發動をする。

2、盡力、

2、發展、
全級的、
分團的、
個別的、

問題の解決をなさしめ、需要を満足せしめる。

3、有能、

3、應用、
全級的、
分團的、
個別的、

練習と應用をなさしめる。

更らに氏は學習段階として價值統御の機能を有する題材の學習法を述べて居る。即ち研究過程としては一課業の型と同じく、動機、盡力、有能を擧げ、更らに實際的内容分類をして居る。

二、永良郡司氏地理教授段階、

第一案、發見的學習の場合にして問答式、(基礎教授)

1、發見的學習、

2、教科書研究、

3、發表整理、

地理教授上に於ける構案法論

- 4、概括、
- 5、練習、

第二案、地圖中心の場合

- 1、問題の決定、
- 2、解決のプロジエクトを作らしむ、
- 3、研究、
- 4、自由質問、
- 5、發表整理、
- 6、研究問題決定、
- 7、教科書研究、
- 8、發表整理、
- 9、概括、

- 10、練習、

第三案、地圖教科書併用の場合、

- 1、問題決定、
- 2、プロジエクトを作らしむ、
- 3、研究、
- 4、自由質問、
- 5、發表整理、
- 6、練習、

六、實驗による地理科目的活動段階、

倫理的、社會的乃至教育的、心理的根柢を有する構案教授は興味を強制的に惹起せしめるために教授型式に餘りに左右せられる必要はない。左に余が地理科教授に適用したる一般段階について述べやう。勿論教授の實際によつて形式的内容的差異を生ず

る。其の實際については實際の部について見られたらう。

- 1、動機の惹起、
- 2、目的及計劃の確立、
- 3、遂行、
- 4、批判、

第二節 研究段階、

目的活動即ち構案活動であつて兒童の方からと教師の方からとの両面から見ることが出来る。構案法の内容的要素として大切なるものであつて、自己活動的で自學的に自己の問題を解決せんとする段階である。従來の注入乃至抽象の教授に反し、具體的活動であり、生活の實現であり自學である。従つて行爲乃至行動の行はれる時である。又發動性の發動であり、自律行動をする自由活動である。思考の自由躍動時であり、推理力の鍛練的興進時である。

兒童は即ち自己の目的計劃に向つて形式的實質的に活動する。教科書を読む、参考書の目録及索引の利用をなし、参考書を読む、参考資料を蒐集する、問題の答案を書く、地圖を描く、統計表、辭典、報告書を活用し實驗をする、作業をなす、見學をする、記憶練習をする、説明練習をする、研究を整理する、發表練習をする、論點の正否を吟味する、單獨學習をする、小團學習をする、説明を聞き質問をなし指導教授を受ける、相談をする、一齊教授を受ける。

教師の仕事としては、指導乃至輔導にある。即ち前述の内容的要素の遺憾なき表現行動乃至實現活動と鍛練とに努めるにある。

彼のプランムは構案教授をなすべき教師に必要な條件を三つ擧げて居る。即ち第一、教材を十分研究して居る事である。教材の臨機組織の上から教師の見識の優秀なるを要する。第二には、兒童心理に精通して居るを要する、殊に發生心理學的知識を要する。教材をして理性的科學的に適合せしめるためには一段の資格を要するのであ

る。第三には教師は兒童の如く漸進的發展をなすの士で、自己職務に對する自覺者であつて、學校外の實生活と十分接觸して居る人でなければならぬ。以上の要素を具備した教師で教授形式としては次きの如き注意を要する。ラル教授は教師の研究指導法の研究を構案問題完成の主要素と認められた。

1、構案法によつて兒童の研究活動する際は教師も共學する態度でなければならぬ、それだけでなく研究室なり自學室なり、教材室なり、教室なりには、研究の零圍氣を漲らせ、研究氣分に十分浴させ、研究態度を養ひ、過程及結果に於て豫期の目的を達することが出來なす。

2、研究の態度に關する訓練をなす事が必要である。即ち第一には教科室、教材室、體操室、郷土室、手工室、圖書室、自學室等の設備乃至裝置に關する知識及其の利用法を體得せしむることが必要である。第二には自己の目的計劃に對する研究法の訓練をなし、心理的段階を踏みつゝ、一步々々養成して行く事である多くの教育者は

一足飛びに最上概念である學習態度を夢みて其の型式を注入し、それで態度が出來たと思つて居る。それ故か陶冶せられたと思つた態度は脱線する事が案外早い。之れは皆、其の型の注入が眞似かである。即ち動的教育といへば直ちに動的教育の型に入れ、型による弊を遺憾なく堂々と發露して居るかと思へば、やがて自由教育が唱へられると直ちに自由教育の型に入れる。可愛さうなのは兒童である。

3、教師の任務は指導輔導にある。決して指揮命令し、彼等の自ら要求する事を教示してはならぬ事は前述の通りである。教師は兒童の研究資料を有するか否かを檢したり、兒童が難問題或は特別問題に面接した時は其の研究法たる解決、即ち作業、實驗行動等に關する暗示乃至刺激を與へ。又正確に考へしむることが必要である又兒童に自分で發見乃至研究問題を確定せしめ明瞭に記憶せしめねばならぬ。又其問題に關係ある觀念を復起せしめ、新舊知識の聯合をなさしめるがよい。そして輔導により研究期間に於ける研究を遂行完成せしめるがよす。

4、實際上に於ては其の學習教科又は其の學科と他の學科との關係等、其の内容に關し一般原理原則を説明する必要もあり、教材の一部分を詳説したり、研究上の參考資料を教師より與へたり、研究方面を指示したり、或は反省を促したり、再考乃至再究せしめたりする事が必要である。尙ほ兒童の方からの自由研究の捕捉からの要求である、講義をしたり、評論したりする。之れが單獨研究の場合もあり、小團研究の場合もあり、合同研究の場合もある。

5、兒童の研究法を常に觀察して一般に困難の點を見たる時は相當の指導をなし、自己の計劃した目的に到達せしめるのみならず、常に教師は研究態度の自成的訓練の輔導をなす事が必要である。

6、研究の際最も大切なるは個人的指導である。個人的指導によつて眞の個性的學習態度が出来るものであるからである。

7、結果を系統的知識と完全なる習慣とに組織するのを指導することを要する。

8、教師は兒童を助けて問題を解決せしめる多くの要素中の一要素に過ぎない。指導は適度でなければならぬ。適度の助力を越え兒童の代理をしてはならぬ。而して兒童の問題解決に習熟するにつれて漸次其の助力の程度を減せねばならぬ。

第三節 研究段階に於ける自展方法

構案學習をなす主體たる兒童自身には心理學の指示する如くに實驗上心身に能力差異が存する。即ち思考學科に長ずる者あり、手技學科に長ずる者あり、藝術學科に長ずる者ありて心的活動の步調は決して一樣ではない。従來の教授様式乃至教材の時間割的配當學習に於ては教育不經濟の弊害を生じ易い。其故に第二次的問題の構成をなさしめたり、補充問題を與へたりして、自然的自展方法をなす必要が生じて來る。

第二次的問題の構成とは兒童個人が團體的問題の解決をなす時に個人に適切乃至必要なる問題の發生したる時構成せしめ解決せしめるもので團體的構成乃至解決と同様に必要である。