

一〇 合科より分科への交渉

65
+25
28
+64
24
+25
32
+58
38
+57
29
+21
28
+63

減法第四 (十六問三分) 問題は謄寫版刷にして答のみを書かせる。

7302	4013
-6308	-2404
4576	9321
-1283	-6347
6000	4312
-5708	-1563
4853	5326
-3776	-2473
6100	3522
-4017	-2726
	7638
	-4889
	7264
	-5395
	3026
	-1758
	4259
	-3125
	7013
	-5026
	7805
	-6888

加法第五 (十二問三分) 問題は謄寫版刷にして答のみを書かせる。

3752	1524
3573	1148
3075	2567
2681	4347
+4529	+3075
3092	1846
3528	3159
1492	1945
2434	2097
+3349	+2378
2815	2271
3236	1536
2741	2451
1353	2281
+3572	+2768
1289	4985
5756	2510
1413	1920
1586	2145
+4037	+1279
4092	2248
2176	2738
3752	3492
4963	2730
+5847	+1326
1654	3183
3817	1575
2495	4242
2483	1421
+3580	+1353

作題指導上の注意

最後に作題の指導について注意すべき二三の點を述べて此の節を結ぶことにしよう

先づ第一に兒童が作題に興味をもつやうになると如何なる材料をも之を問題にしようとする傾向を現して來るものであるから、教師は内容の如何によつて適宜これを取捨させねばならぬといふことである。例之私自身の受持兒童の或者は曾て尋常一年生の時「ウチノオトウサンハ、ワタクシガゴハンヲ三バイタベルアヒダニ、オサケヲ二ハイノミマシタ。オトウサンハワタクシノゴハンヲタベタカズヨリ、ナンバイタクサンニオサケヲノミマシタカ」といふやうな問題を作つてゐたことがある。もとより斯の如きは無邪氣な一年生の作題として敢て答むべき性質のものではないが、一日の勞苦を忘れようがために晚餐の食卓に淺酌する父の酒盃の蓋數を作題の材料とするが如きは教育上面白からぬ内容をもつものであるから、着眼點の方向を指示して之を改めさせる必要があると思ふのである。

又數多い兒童の作題の中には、時に條件不足の問題や不能の問題が現れて來ることもある。場合によつてはそれを發見せしめるために相互學習の材料として取扱ふことも悪くはないが、教師の方に於ては豫め彼等の獨自學習中に十分に之を見定めて置かぬと動もすれば混雜に取紛れて其の儘に過す事もないとは保證し難いのである。「せみが二十米の木の二分の一の處にとまつてゐました。子供がもちぎをもつてそれを取りに來ましたが、とゞかないので一米だけ登りました。けれどもまだ三米たりませんでした

四 合科に於ける算術

ぼうの長さはいくらでせう」現に此の問題の如きは尋常二年の時の或兒童の作題であつたが、大部分の兒童は  $\frac{3}{5} \times \frac{1}{2} = \frac{3}{10}$  「一米のぼつても其の子供の足もとから竿を出したのではないわけであるから身長がわからねば駄目です」とか「身長がわかつて木にのぼつた時のせいばかりだが曲つてゐるからそれがわからねば出来ません」とか「身長ばかりわかつて、せみをとらうとするのであるから、手をのばした筈です。それなら手の長さも又其の手の中に竿をいくら握りこんでゐるかがわからねば問題になりません」とかと大いに其の不足する條件を擧げて問題不能の理由を鳴らしたこともあつたのである。故に「幼學年兒童の作題ぐらゐに」といふ淺薄な考を捨て、教師は飽迄も慎重な態度で作題の檢閲に當らなければ、私自身のやうな失敗を繰返すこともないとは限らないのである。

次には作題として發表する場合の文字文章についてであるが、これは成程算術の問題ではあるけれども、矢張國語と聯關することが多いものであるから、教師は此の方面にも注意して、苟も文字文章としての表現に缺陷があるなれば、直ちに之を訂正させ決して算術の問題であるから」といふやうな無用な寛大の處置をとつてはならぬのである。蓋し私自身の考としては、所謂綴方なるものは結局自己の思想感情を文章によつて表現することに他ならぬものであるから、其の如何なるものを表現しようとするかの對象によつて表現法に多少の相違はあらうとも、正の上に立つ美といふ根本の點に於ては何等異なるところのないものであれば、算術の作題を發表する場合にも之を數量生活から生れた想の表現として眺める以上、内容の論理的正確を期するとともに、形式の文字文法的正確を期することにも相當の注意を拂はなければならぬものであることは言ふまでもないと思つてゐる。

### 五 合科に於ける國語

國語は普通之を分けて讀方綴方書方の三つとするやうであるが、合科にあつては其の性質上劃然と此の三つに區別することが出来ないのである。何故なれば元來合科學習に於ては兒童の具體普汎な生活一元の上に立つて生活それ自身を學習として行くものであるから、受領と表現とが全く渾然の姿となり、何處までが讀

方、何處までが綴方といふ風に分別することが不可能であるから、けれども亦特に何れの方面の色彩が最も顯著であるかといふことによつて區別するなれば、強ち其の境界がつかないものでもない。そこで先づ今は讀むこと綴ること又は書くことを極めて狭い範圍に限つて、分科的に眺めた場合の所謂綴方綴方書方として述べることにしよう。

### A 讀方

狭義の讀方は所詮文章を讀むことを目的とするものであるから、此の點に於ては合科も分科も同様であるが、唯如何なる文章を如何に讀むかといふことによつて當然の相違が生じて来る。合科學習にあつては曾ても述べた通り、大體環境なり題材に即する兒童のプロジェクトによつて學習をすゝめて行くものであるから、教科書又は其の他の參考書について學習するもの、他は、學習の最初から讀方にはいるといふ場合は甚だ稀で、寧ろそれらの計畫に従つて仕事をなし其の結果として生れたものを讀むといふことによつて讀方學習がばじまる場合が多い。即ち一言にすれば「書いたものを讀む」ことが讀方學習の大部分を占めてゐる。「既に書かれてあるものを讀む」ことのみが讀方學習であるといふやうにはなつてゐないのである。随つてこれを内容から言へば地理に關係した材料もあれば歴史に關係した材料もあり、理科的のものもあれば算術的のものも

讀むといふことの意味

教科書取扱の場合

あり、現に今した行動の記述を讀むといふこともあるし、又形式から言へば説明的のものもあれば叙述的のものもあり、抒情的のものもあればユーモア的のものもあるし、更に大きく種類の上から見れば童謡詩和歌俳句作歌作曲考へ物謎劇の筋書などといふものも皆讀方の中にはいる譯となり、全く受領と表現とが密關してゐるものであるから、此の點に於て合科にあつては讀方と綴方とはどうしても切り離すことが出来ないものとなつてゐるのである。

然らば教科書は如何なる場合に之を取扱ふかといふことが次いで起る問題であるが、教科書を取扱ふ場合には凡そ左の三ツがある。

- a 題材が教科書から選定されたとき
- b 題材が教科書に關係してゐるとき
- c 教師が補充材料として教科書を指示したとき

右の中第一項は教科書の讀方に出發して學習するものであるから説明の限でないが、第二項の題材が教科書に關係してゐる時といふのは、例之彼等の選定した題材が、アカチヤンセミツバメ水デツパウ犬コロ等の如く讀本材料として出でゐるものか、又は關係を有するものであつたなれば、學習計畫の中に加へて各自適宜の機會に讀本を調べ、相互學習の時にも必ず相當の時間を割いて讀本を學習するといふやうにして行くのである。

五 合科に於ける國語

左に第一項第二項の場合に於ける實例を掲げて其の一斑を示して置かう。

一 實例其の

題材——日本の高山（尋常第三學年第二學期第六週）

學習環境 地歴室（日本全圖世界地圖富士山新高山日本アルプス春日山三笠山東山エ

ベレスト山等の寫眞繪葉書掛圖などを黑板の兩側又は室の後方に出しておいた）

學習過程

- 1 此の題材は讀本卷六第二「日本の高山」に刺激されて選定したものであるから、児童は先づ讀本に如何なることが書かれてあるかを今一層十分に知るために、五六回の通讀をすませると直ぐそれ〴〵獨自學習にはいつていつた。
- 2 其の獨自學習中に於ける教師の指導と児童の質問とは大體次の通りであつた。
  - a 机間巡視によつて學習事項及び學習態度の通覽
    - イ 毎日年鑑を用ひて日本並に世界の高山の高度を調べてゐたもの五人
    - ロ 日本略圖世界略圖を描いて著名の高山を記入してゐたもの三人
    - ハ 日本の高山と名山とを擧げて、其の位置と有様を書いてゐたもの六人
    - ニ 文の構成を調べてゐたもの十二人

ホ 其の他のものはまだ通讀を續けてゐた

b 兒童の質問と教師の應答

イ「内地第一の高山とありますが、内地とはどこのことですか」

「臺灣は？」

「内地でないやうです」

「何故……では臺灣はもどこの國であつたかを調べて御覽」——拙著「兒童學習地理と地圖」を指示した。

ロ「奈良の方ではまだ雪が降つてゐませんのに、どうして富士山の上の方には雪が降りますの？」

「高いところは寒いのです」——それだけで直ぐ承認したから、今度は教師から反問して

「では何故高いところは寒いのです」とたづねると

「わかりません」と答へたので、「子供の聞きたがる話」を指示した。

ハ「新高山が一番で、二番も三番も臺灣にあると書いてありますが、どれ程の高さで何といふ山ですか」

「毎日年鑑を調べて御覽」

五 合科に於ける國語

一〇 合科より分科への交渉

三六二

ニ「印度のヒマラヤ山とエベレスト山とはどちらが高いのですか」

「ヒマラヤ山の中にエベレスト山があるのです」

ホ「高い山がかならず名高い山だとはかぎらないといふのはどんなわけですか」

「おしまひまで、もう一度よく読んで見給へ」

ヘ「春日山や三笠山や東山は低いのに名高いのはどうしてですか」

「ある場所、山の姿景色、歴史のことなどから考へて御覽」

ト「此の文の中心點はどこですか」

「さア、君は？」

「題が日本の高山といふのですから、高山がわかればよいのかと思ひますけど」

「でも名山のことも書いてありますよ。もう少しよく調べて御覽」

チ「山と岡とはどうちがひますか」

「さうね、高さ何尺以下が岡で、何尺以上が山といふ人もありますが、きつぱりとはきまつてないやうです。まア、土地の小高くなつた奈良でいへば片岡あたりのやうなところが岡でせうね」

ト「ふとん着て、ねたるすがたや東山といふ歌のわけはどうですか」

「それは歌ですか——指を折つて字數をかぞへた後」

「いや俳句です、十七字だから」

「さう、それで君は其の俳句のわけをどう思つてゐるの？」

「ふとんを着てゐるやうなかつかうをしてゐる東山といふのか知らんと思つてゐます」

「それでよい。が、そんなかつかうの山だからどう思ひますか。挿繪にある新高山と東山とをくらべて見給へ」

c 遅足兒に對する指導

イ 通讀を一回づゝ順番にさせて、發音誤讀、脱讀の訂正

ロ 内容の大意問答

ハ 主想と客想との關係について問答的に指導

ニ 日本全圖を描寫せしめて、讀本中の高山及び名山を記入させた。

d 優等兒に對する指導

イ 文の構成の吟味

ロ 日本地圖（畧圖）の描き方

ハ グラフによる高さの表し方

3 一通り獨自學習が終つてから相互學習に移つた。

五 合科に於ける國語

三六三

- a 通讀三回發音誤讀脫讀等の相互批正  
b 相互學習の順序決定についての相談

イ「此の文章は三郎と兄さんとの會話からはじまつてゐるのであるから、先づ兄弟がどんな人であるか、ら調べる方がよい」といふもの

ロ「兄弟がどんな人といふことは大體此の話でわかるから、それよりもどんな時にどんな場所で此の話がはじまつたかを先きに學習する必要がある」といふもの

ハ「いや、日本の高山といふ題だから、高山にはどんなものがあるかといふことから調べねばならぬ」といふもの

ニ「日本の高山ばかりでない、ヒマラヤ山のやうな外國の高山も書いてあるし、日本の名山も書いてあるから、高山と名山とを知ればよいわけだ」といふもの

c 意見は區々で何れにも賛成者があるので、こゝに勢ひ文の主旨を發見させる必要が生じて來た。そこで次のやうな發問から指導にはいつた。

「日本の高山のことも書いてあり、日本の名山のことも書いてあり、又外國の高山のことも書いてあるのですが、それなら何故作者は日本の高山といふ題にしたのでせう」

イ「はい、それは日本の高山を知らせることが一番大事であると思つたからです」

ロ「それなら、外國の高山や、日本の名山のことはいりません。七頁の三行目まで、よいわけです」

ハ「でもそれは日本の高山と外國の高山とを比較するためです」

ニ「そしたら高山ばかり比較しないで、名山も比較したらどうです」

ホ「さうすると、題も一寸高山と名山といふ風にかへねばなりません」

「はい、待つて下さい。それぢや三郎が兄さんにおたづねして、其の間ふたゞけに兄さんの答へたのは何處まで、すか」

へ「七頁の終の行の(……ヒマラヤ山は世界一で、たしか三萬尺近いとおぼえてゐる)まで、す」

「其の後のことは」

ト「兄さんが勝手につけ加へたのです」

「勝手にといふ言葉はいりませんね、そこに(しかし)といふ言葉がありません、それはどんなことですか」

チ「はい、先生、しかしといふのは(さうであるが)とか(だが)といふ意味です」

五 合科に於ける國語

リ「はい、私は今まで言つて来たことも大事だが、まだ其の他にも大事なことがあるといふやうな時に使ふ言葉だと思ひます」

「此の文章で言へば？」

「此の文章でいつたら、三郎の兄さんは七頁の終の行までに高山のことばかりいつて来たのですが、山については高山の他にまだ名山があるといふことを、三郎に教へてやらうと思つて、(しかし)といふ言葉を使ったのだと思ひます」

又「私もさう思ひます」——此の意見に賛成者が多かつた

「すると、三郎の兄さんは高山の他に名山といふものがあることを知らせてやりたかつたのですね。それならおしまひの方に三郎が(高くて名高いのはどの山ですか)とたづねたとき、兄さんが(それは富士山さ)と答へてゐる其の(それは……さ)といふ言葉の調子はどうですか」

ヲ「言はないでもわかつてゐるといふやうな言ひ方です」

「何を言はないでも？」

ヰ「高山であつてその上名山であるのは富士山ですから」

「それぢや三郎の兄さんが、一番大事だと思つて、又一番力を入れて話してゐるところが此の文の中心らしいですが、それはどこにあらはれてゐますか」

カ「先生、々々(高い山がかならず名高い山だとはかぎらない)といふところがす——これに賛成したものが多かつた

「もう他にありませんか」

ヨ「私は高山と名山との區別と、それから高山であつて名山であるのは富士山だといふことが、此の文の中心だと思ひます」

「大分まとまつて来ましたね、ではもう一度皆めい、に靜かに讀んで御覽」

d 再度通讀を命じて其の結果をたづねて見ると、文の中心點は明瞭になつて来たやうであつたから、今度は主想と客想との關係や作者の想定又は場處なぞの精査に移り、更に内容についての各自の研究を發表させ、次に左に示すやうな形式の吟味にはいつた。

「めつきり寒くなつた」「何しろ……」「内地」「しかし」「高山は必ず名山でない」と「高山が必ず名山でない」との區別「千尺そこ〜」「ふとん着てねたるすがたや東山」

(此の時はじめて現れた兒童の日本地圖(畧圖)は次のやうな程度のものであつた)

e 學習が此處まで發展して来た時富士山に關する聯想から「あたまを雲の上に出  
五 合科に於ける國語

し………」といふ唱  
 歌が歌ひ出されて  
 来た。教師の伴奏  
 で二回ほど歌ふと  
 もうすつかり止め  
 てしまつて、此の歌  
 詞に對する疑問を  
 機縁とする偶然學  
 習が開始された。

イ「富士は日本一の  
 山と歌に出てる  
 るが、これは日本  
 一の高山は新高  
 山であるから此  
 の歌は間違つて  
 る」



ロ「いや、日本一の名山だといふことです」

ハ「それなら、富士は日本一の名山としなければなりません」

ニ「そんなことは歌へません」

ホ「歌へなければ歌はない方がよいと思ひます。うそをついても歌へたらよいのですか」

ヘ「では君は此の歌はうそだといふのですか」

ト「うそかも知れませんが、富士山は日本一でないのだから」

チ「皆さん、どちらがよいと思ひますか」

リ「はい、私は此の歌は臺灣が我が國のものでない時の歌だと思ひます」

ヌ「さうです、だから今の歌としてはいけないと思ひます」

「よし、では一寸、先生に言はして下さい。富士は日本一の山といふことを日本一の高山とするからうそになるので、名山としたらどう？ 又名山であつて高山といふ意味からいつてもやはり富士が日本一ぢやないの？ それ、そこで八頁の終の行の三郎の兄さんの言つてあることを讀んで御覽（それは富士山さ）とあるでせうその言葉は三郎が何といつてたづねたことの答でせう」

ル「（高くて名高いのはどの山ですか）といつてたづねたことの答です」



「さうでせう。だからさ名山であつて高山はやつぱり富士山だから富士は日本一の山でいゝぢやありませんか」

4 最後に児童は各自にノートの整理をなし、尙漢字の書取や語句の練習を續けていつた。

5 此の讀方學習が終つてから、更に第二次の獨自學習に移り、「日本の高山」に關する各種の研究をなし、再び其處から生れた地歴理科算術問題作歌曲綴方などを中心とした相互學習に入つたのであるが、こゝには其の摘録を必要としないので之を省略することゝした。

## 二 實例其の

題材——つばめ（尋常第三學年第一學期第六週）

### 學習環境

校外法蓮町附近及び教室（教室では形態を十分に觀察させるために普通の燕と岩燕のやうに極めて翅の丈夫なものとを、何れも數羽づつ出しておいだ）

### 學習過程

1 此の題材は前の「日本一の高山」などのやうに讀本中の材料に刺激されて選定されたものではなく、全く自然的環境の影響から來たもので、電信線に列をつくつて止つてゐる燕柳の枝に飛びかふ燕、軒端にすくふ燕などに興味を覺え、こゝにそれを有

意的な生活の對象とし學習の題材として選定するに至つたものであるから、彼等の學習は廣く燕に關する見聞を中心として開始され、其の中の一過程に關係的に讀本學習を加へるといふ風に發展して行つたのである。

2 先づ學習順序を相談させて見ると、大體次のやうに決定された。

a 校外法蓮町で電線に止つてゐる燕を觀察しよう。

b 其の附近の家には燕の巢をしてゐるところがあるから、それを見せてもらはう。

c 歸りには佐保川の堤を通るから、柳のあるところまで燕のあそぶところや、虫を取るところなどを見よう。

d 燕の形やいろ／＼と細かい點は學校の教室で、標本を見せてもらつておけいこしよう。

e 燕のことは讀本卷五第八にも出てゐるから、後で自分達のしらべたところとくらべあはせて見よう。

3 順序がほほきまると直ぐに準備を整へて校外法蓮町に出た。初夏の靜かな田舎の町には、幸に澤山の燕がゐるで一筋町の中央に立つた電信線に、黒ビロドの燕尾服を着たやうな可愛い姿を並べてゐた。兒童の獨自學習は其處からはじまつて行く。繪を描くもの、歌を謠ふもの、曲譜を考へるもの、文を綴るもの、數をかぞへるもの、教師に

質問するもの、いろとり／＼の時間は夢のやうに流れる。

4 第一の仕事が終ると戸毎に燕の巢をたづね、家人の許を得て天井や軒端に目を注ぎ、巢の構造や雛をそだてる燕や虫を取つて来る燕などを見逃さないやうに観察してはノートに書きつける。「夜はどうしてゐるのだらう？」「蛇や鼠が雛をとりに来るとどうするだらう？」「雛は何日ほどすると巢立ちするだらう？」「何時頃とんで来て何時頃歸るのだらう？」疑問が起れば居合はす家の人々にもたづねる。答へて呉れなければ問題として記注して置く。

5 第二の計畫が遂行されると足を佐保川の堤防に運ばせて、此處では燕の飛ぶ様子や、方向變換のすばやさや、蛾や蝶や青虫などをくはへて飛び去る様を觀察し、終つたものから三々五々伍を組んで學校へ歸つた。

6 教室では今まで學習したところを整理して教科書と比較しつゝ、讀んで行き、それから標本について形態を調べたものと、整理や教科書は第二段として先づ標本について形態を調べ、それから全部の整理に移つて最後に教科書と比較研究をするといふ風に進行したものと二通に分れた。

7 大畧以上のやうな經過で獨自學習が終つた後に、今度は相互學習の順序を相談させて見ると、各種の意見はあつたが、結局燕の形態習性から先きに研究し、次で童謡作歌

作曲俳句讀本の學習といふやうに進んで行くことに決定された。此の題材の學習に於ては數量方面の生活が少かつた、めに、各自の獨自學習には若干の問題も出來てるたが、相互學習の材料とする程のものはなかつたので之を省いたのであつた。今左に相互學習の材料として研究した兒童の學習事項のみを掲げ、其の後に讀本學習の一斑を示すこと、しよう。

a 燕の形態習性

イ からだの形——細長くても身がかるさうである。——とぶのにつがうがよい

ロ 色——くびのところは茶、はらのところは白、ほかは黒

ハ くちばし——するどく、ふかくきれてゐて、じやうぶである——虫をくはへたり、巢をつくるのにつがうがよい

ニ はね——からだのわりに長くつよい——早くとぶことが出來、遠いところから來ることが出来るのもはねがつよいからである

ホ 尾——二つにさけてゐて長い——これでかちをとるから、すばやくたいをかはすことが出来る

ヘ あし——はねがたつしやであるからあるくことが少いので細い——けれどもするどい爪がはえてゐる——とまるのにつがうがよい



ニ 4/4 かへるつばめ

1 2 3 4	5 6 5 3	6 6 6 i	5—.0
ツバメヨ	ツバメヨ	ヒナソダ	テ
i i 6 6	5 3 1 2	3 5 5 6	5—.0
ミナミノ	オクニヘ	カヘツテ	モ
5 6 5 5	6 5 5 3	2 3 2 5	1—.0
オウチナ	ワスレズ	マダオイ	テ

またおいで

おうちをわすれず

かへつても

南のお國へ

ひなそだて

つばめよつばめよ

ロ

變ロ 4/4 つばめさん

6 7 i 7	6 7 6 4	3 2 3 4	3—.0
トーホイ	オクニノ	ツバメサ	ン
6 6 4 3	6 6 4 3	i i 7 6	7—.0
ウミヤマ	コエテ	ノチコエ	テ
3 3 3 4	3 3 i 7	3 6 7 i 7	6—.0
コトシモ	ヨコソ	ゴクローサ	マ

ごくらうさま

今年もようこそ

野をこえて

海山こえて

つばめさん

遠いお國の

イ  
c 作歌作曲  
一〇合科より分科への交渉

ハ 4/4 つばめのをばさん

3.5 5 5	6.6 5 0	6.i 76 54	3-.0
ツバメノ	ヲバサン	クロモンツキ	デ
i.i 5 5	6.5 3 1	2.3 2 3	5-.0
ケーフモ	アサカラ	デンセン	=
3.5 5 5	6.5 4 3	2.3 2 5	3-.0
トマツテ	ムーシヲ	サガシテ	ル
i.i 6 6	i.i 5 5	6.5 6 6 7	i-.0
ウチデハ	ヒーナガ	ビビビ	ビ

つばめのをばさん  
 黒もんつきで  
 けふも朝から  
 てんせんに  
 とまつて虫を  
 さがしてる  
 うちではひなが  
 びーびー びーびー

d 俳句

イ 夏近し 柳の枝にとぶ燕

ロ 春雨や きりにまぎりてつばめかな

ハ つばめとぶ 柳の枝に雨の糸

8 右の中童謡や作歌作曲や俳句などの批評鑑賞は相當面白いものであつたが、それは兎も角としてこゝまでの學習が一段落を告げた後に、關係的に讀本の相互學習に移つたのであつた。

a 通讀三回發音誤讀脱讀の相互修正

b 文段の切り方と個文の含味

イ 第一文段 ツバメハ……トンデ行キマス——(ツバメハトブコトが上手ナ鳥デアル)

ロ 第二文段 ガントオナジク……カヘツテ行キマス——(ツバメハワタリ鳥デアル)

ハ 第三文段 ツバメハ……人ノヤクニ立ツ鳥デス——(ツバメハエキ鳥デアル)  
 文段の切り方については四つにするもの三つにするもの二つにするものなどといろく／＼あつたが、研究の結果三つにすることになつたのである。

五 合科に於ける國語

一〇 合科より分科への交渉

三八〇

ニ 第一文段の吟味

い ツバメハトブコトガ上手ナ鳥デ、説明語省略アリマス。主語省略ろ ツバメハ ツブテノヤウ  
ニトンデ來テ物ニツキアタルカト思フト、カルクミヲカハシテ、矢ヨリモ早ク  
トンデ行キマス。いが主でろは「トブコトガ」どんなに上手であるかを説  
明したものである。

ホ 第二文段の吟味

い 主語省略ツバメハ 説明語省略ガントオナジクワタリ鳥デ、説明語省略アリマス。主語省略ろ 主語省略ツバメハ  
ナツテ、ガンガ北ノ國ヘカヘルコロ南ノ國カラワタツテキマス。サウシテダ  
ンダンスマシクナツテ、ガンガソロソロ、ワタツテ來ルコロ、南ノ國ヘカヘツテ  
行キマス。いが主でろは「ワタリ鳥」といふのはどんなものであるかを説  
明したものである。

ヘ 第三文段の吟味

い ツバメハコチラニ居ル間ニ、人ノ家ニスヲ作ツテ、ヒナヲソダテマス。  
ろ ツバメハ田ヤ畠ノ作物ニツク虫ヲ取ツテタベマスカラ、人ノヤクニ立ツ鳥デ  
ス。いろともに獨立した二個の文で主副の関係ではない。

ト 文段相互の関係吟味

ツバメハトブコトガ上手ナ鳥デアル (第一文段) [カラ] 南ノ國カラワタツ  
テ來テ、南ノ國ヘカヘツテ行ク (第二文段) [サウシテ] コチラニ居ル間ニヒ  
ナヲソダテル (第三文段前段) [タメニ] 虫ヲ取ツテクレルカラ人ノヤクニ  
立ツ鳥デアル (第三文段後段)

文章の研究はこれ位で終つたのであるが、既に燕の形態なり習性なりを學習して  
ゐる彼等には、此の文章だけでは満足の出來ない多くの點を見出して、もう少し詳  
しく書いて欲しいといふ注文が起つて來た。

いとぶことが上手なといふのは、つばめのはねに關係することであるから、はねが  
どうなつてゐるからとぶことが上手であるといふ風に書いて欲しい。

ロ わたり鳥であるといふことはよくわかつてゐるが、何時頃どこの國からどんな  
風にわたつて來て、又何時頃どこの國へどんな風にとんでかへるかをもう少し  
くはしく書いてもらひたい。

ハ こちらにゐる間に人の家にすを作るといふが、人の家のどんな所にどういふ工  
合にすを作り、どういふ風にしてひなをそだてるかが、此の文だけではわからな  
い。

ニ 又田や畠の作物につく虫を取るから人のやくに立つ鳥であるとい書いてあるが、  
五合科に於ける國語

三八一

田や畠のどんな作物につくどんな虫を取るのかわからない。

ホ ついでに人のやくにたつ鳥であるから、人間のほうでもつばめをほご鳥の中に入れて、みだりにとつてはならないことにしてあるといふことも足しておいて貰ひたい。

9 題材が教科書に關係してゐる場合の讀本の取扱は先づ大體以上のやうなものである。

次に第三項の教師が補充材料として教科書を指示するときといふのは、兒童が題材と讀本との關係に氣がつかずに其の儘に過さうとするとき、又は題材と教科書とが表裏の關係をなしてゐて、題材の方で表面のみを學習した場合に、讀本の方に其の裏面のことがあれば之を指示するとか或は其の反對の場合に指示するなどのことである。尙右三項の場合の分量が如何様になつてゐるかは「八―題材の選擇」中の其の四の表「教科書材料と合科學習題材との關係」を参照せられたい。

### B 綴方

綴るといふことの意味

合科學習に於ける綴方は其の範圍が頗る廣汎であつて、學習事項の文章表現は總て之を綴方と見るのであるから、分科としての所謂綴方とは甚だ其の趣を異にしてゐる。即

ち前の讀方の節に於ても述べたやうに地理歴史理科算術讀本に關するものはもとより、日常行動の記述も學習作業の綴文も、乃至童謡詩和歌俳句考へ物謎劇の筋書等も皆之を綴方と見做して取扱つて行くのであるから、狹義の綴方とは大いに其の選を異にしてゐる。随つて合科に於ける綴方にあつてはこれは算術の作題であるから文章の良否は問題ではないとか、これは理科的の記述であるから文脈語法はどうでもよいとかといふやうな指導振は大の禁物で、何處如何なる場合に於ても苟も文章によつて表現されてゐる以上は、悉く之を綴方と見て指導して行くのである。蓋し小學校の綴方は生活を充實發展せしめるために文章によつて自己の思想感情を明瞭正確流暢に表現せしめようがためのものであるから、其の想の内容は當然生活から生れる一切のものを含まねばならぬこととなる。此の意義に於て合科學習の綴方も亦決して一部論者の言ふが如く、綴方の本質に違背してゐるものではないのである。

### 所謂綴方

乍併合科學習にあつても所謂綴方（狹義）がないのではない。唯それを廣義の綴方と區別することが困難であるといふだけのことである。何故なれば元來綴方は自己の生活から得た想を文字文章によつて表現するものであるから、所詮は自己が自己を綴ることであり、又「實感のたしかなもの」といふも其の實感もつまりは自己の生活から生れるもので、生活を外にしては實感も想もあるわけはないからである。そこで私自身は

從來甚だ獨斷的ながら兒童の生活の中で、單なる記載以外に出でないものは之を廣義の綴方に入れ何等かの意義に於て感激の生活から生れた創作になる文章表現のみを狹義の綴方と見て來たのである。所謂綴方を斯の如く見ることが果して妥當であるならば生活即學習の立場に立つ合科學習には此の方面の材料も亦豊富にあるものであるから決して想の缺乏を來すやうなことはなく、唯如何なる想を如何に擱み如何に選び如何に練り、又之を如何に表現することが最も適切であるかといふことが指導上の要點となつて來るのである。

而して想の精練は要するに質の問題であるから新しい想に對する着眼と、在來の想に對する新しい觀方とが指導の眼目となり、又表現の方法は要するに想に最適する言葉の精選が問題であるから、想を凝視せしめて正體を發見させることが指導の主眼となるのである。けれども想と表現とは言ふまでもなく全く同一物の二面に過ぎないもので、文章を内から眺めたものが想、外から見たものが表現で、想即表現、表現即想といふのが文章の實體であるから、想の指導に於ては表現を伴はしめ、表現の指導に於ては想を顧みさせることが其の要訣となることは勿論である。ところが合科學習にあつては常に兒童の創造的生活を重んじてゐるものであるから、自分の想を自分の言葉によつて表現するといふことが殆ど一切の場合を通じての常態であるので、随つて想の精練、言葉の精選とい

ふ方面の指導の機會は始終生じて來るのであるが、唯それが總ての場合を通じての常態であるがために却つて單に所謂綴方として又は文章として發表するの機會に乏しく、こゝに勢ひ他人の批評鑑賞を仰ぐことが少くなり動もすれば自己主觀に傾かうとする缺陷を現して來るのである。

そこで私自身は此の缺陷を救済するために、先づ成る可く發表の機會を多からしめることに心掛け、管に文章表現の相互學習の時間ばかりでなく學校の規定である毎朝十分間の朝會時間にも、格段な兒童自治上の問題がない時にはつとめて綴方を發表させることにして、他人の批評鑑賞を受ける機會とし、又其の指導をなす場合に充てたのである。要するに合科に於ける綴方は分科としての綴方と深甚な交渉をもつものであるばかりでなく、分科に於ける綴方と同様なものもあることは事實であるが、何といつても其の特色は寧ろ廣義に於ける綴方にあると言はなければならぬのである。故に今左に合科に於て最も多く現れる普通の綴方以外の文章表現である童話と歌俳句劇の筋書等について實例を擧げて愚見の一端を披瀝して見よう。

## 童話

## a 童話

藝術方面のことについては全然素人である私自身が童話などに關して彼是と容嘴することは甚だ潛越であるかも知れないが、さればとて近來の風潮として學校教育に盛に



童謡が取り入れられ、又特に幼學年の教育とは密接不可離の關係をもつてゐるものであるから、素人であるといふ口實のもとに教師としての責任を逃避することは出来ないで、こゝにお恥づかしい次第ながら素人は素人として素人考を述べて大方の叱正を仰がうと思ふのである。

先帝の御製と童謡

先づ私自身の童謡観は所謂童謡作家などと呼ばれる玄人筋の人々の考とは聊か異なつてゐて、兒童の或種の環境に對する反應即ち生活から起る感激そのまゝを自己所有の言葉に盛つて表現し、自己所有のリズムに乗せて謡つて行くもの、それがほんたうの童謡であると信じてゐる。此の點について斯うした場合の引例としては實におそれおほい次第であるが、明治天皇の御製を御追憶申し上げざるを得ない。即ち畏くも 先帝陛下は

思ふことうちつけにいふ幼子の

言葉はやがて歌にぞありける

と、其の御卓見は未だ我が國で誰一人として所謂童謡を口にしなかつた當時から、既に童謡に對する萬古不動の一大斷定をお下し遊ばされてゐたものと拜察するのである。「思ふことうちつけにいふ幼子の言葉」それ自身が即ち詩でもあり歌でもある。其處には何等の技巧もなく修飾もないが見たこと聞いたこと思ふことから來る外的の印象

內的の感激そのものを、何のこだはりもなく無批判に無拘束に卒直に大膽に無邪氣に表現したものがまことの童謡であらねばならぬ。童謡には何の型もないといふことが一つの特色であるならば、其の眞義も亦恐らく此の邊の消息から來たものであらうと思はざるを得ないのである。

ところが所謂童謡作家などの作品は「童謡には何の型もない」と叫びながら、矢張り種の型に囚はれてゐるといふ嫌が少くない。換言すれば童謡そのものが第一義的な藝術的感激から離れて、第二義的な功利的職業的に勞役化してゐる嫌が多いと思ふのである。此の點については「現代詩人の内的生活」と題して片山孤村氏も曾て或新聞に書いてゐたやうに、「近代の詩人は創作し製作し勞作しなくてはならなくなつて來た。而も此の勞作は現代に至つて益々職業的傾向を帶び、感興の起るを待つといふやうな暢氣なことは一切出來なくなつて來た」からでもあらうが、詩人も音楽家も畫家も皆さうした意味に於て藝術を勞役化し、藝術を職業化しつゝあるといふ大勢である。同一のことは少くとも内から生れるのではなくて、外から作らうとする大人の童謡作家の作品を通して甚だ多く窺はれるやうになつて來た。故に其の作品はたとひ言葉の末の技巧において立派であらうとも、決して純粹に型を脱した童謡ではないかも知れない。にも不拘一度彼等が兒童の作品に面接すると直に「型がある」と誹難したがるのである。

けれども幼きものに味方して私自身に言はしめるなれば「型がない」ものに「型がある」といふのは所詮「型がない」といひながら何時の間にか自分自身に童謡といふものは斯の如きものであるといふ「型」を作つて其の殻の中にすくつてゐるがらであると言ふのである。随つて児童の方から言へば大人が見て型がないといふものも童謡であれば型があるといふのも亦童謡である筈である。「説明に流れてゐるとか」「叙述に墮してゐる」とか「理知に走つてゐる」とかと無用にまでよく児童の作品に對して小言をいふ作家もあるが純粹感情直接経験の藝術的音覺的表現が童謡であるなれば、よし大人が見て巧拙の差はあつても、それもこれも等しく童謡と見て何の差支があらう。石臼が怒つたり、雀がもの申したり、土舟が浮いたりするものと思つてゐる時代の児童の作品には擬人的なものもあれば空想的なものもあり、説明的なものもあれば叙事的なものもあり又感覺的なものもあれば理知的なものもあり、聯想的なものもあれば象徴的なものもあるといふのが普通である。殊に入學當初頃の幼兒の童謡においてをやと言はなければならぬ。鬼もあれれ自身は自分が素人であるからにもよるのであるが児童の作品に對しては極めて寛大な態度で指導して行くのが至當であると思ふ。教師の童謡觀乃至藝術觀を以て児童の作品に餘りに手を入れ過ぎると次第に不純な分子が多くなつてほんたうの童謡から離れて行くやうな傾向を現して來るやうである。

サクラガサイタ キレイダナー

オベンチアケテ ミンナガタベル オイシカラウー

ボクダケタベヌ ホーシイナー

これは私自身の學級児童の一人が第一學年に入學した第一週に、奈良公園の櫻の下で詠つた最初の童謡とも見るべきものである。初めの一句は既成の歌からヒントを得たものであるかも知れないが「オベンチアケテ ミンナガタベル」は其の時のシーンの實寫であり「ボクダケタベヌ」の中にいちぢらしい其の子供の無邪氣な自己が純真に表現され「キレイダナー」「オイシカラウー」「ホーシイナー」の中にまぎくと卒直に其の時の彼の實感がうたはれてゐる。斯の如きは見方によつてはお話とも見え、散文とも讀め、詩とも考へられないことはないのであるが、今は記憶にないが一種のリズミカルなものであつたから童謡として取つてやるのが至當だらうと思つたのである。又同じ時に或児童は次のやうな童謡を詠つた。

サクラガサイタ シカサンガヨロコブ

ボクラモヨロコブ ダイブツサンハシラヌ

ひらくと散る花吹雪、はいもなく、楽しさうに戯れ遊ぶ愉快さを鹿の上に見出し、已に認め、更に創建以來幾星霜春の花にも秋の紅葉にも没交渉に立たせ給へる我が奈良の

大佛の上に想をさせたところに子供ならなくては論へぬ面白さがあるではないか。尙  
二三の童謡のみを挙げて置かう。

奈良公園

奈良の公園鹿だらけ 奈良の公園人だらけ

人はせんべをやつてゐる 鹿はもらつておじぎする

山やき

一重目まつかいけ 二重目まつかいけ 三重目まつかいけ

やけたく三笠山 そしてあしたからまつくろけ

ねんどのおにんぎやう

手をつけると足がとれ 足をなほすとかびがのく

こんなになぎやうはどもならぬ ぐつとつまむとグチャくく

だるまさん

手なし足なしだるまさん ころくころげてどこへ行く

あかいきもの、だるまさん こはいかほしてどこにらむ

かたつむり

でんでん虫の電車さん ボールは目玉ではりがねは ほーそいほそいくもの糸

二三の實

のろいく電車さん ていでんばかりでうごかない

レールがないのでうごかない

雨

ざあくくく雨が降る 僕はかへれぬこまつたな かさをかりよかやめとこか

かさがあつたらよいのになー ざあくくくまだやまぬ

虫のがくたい

そよく木のかげ青葉かげ 虫のがくたいはじまつた

ピアノオルガンハーモニカ ボンくビューくビービー

中に立つのはまつ虫で すすをふるのがすす虫さん

「ぼくらのくにはおもしろい いつでもたのしいたのくに」

b 和歌及び俳句

和歌及び俳句

合科學習に於ける表現形式には和歌や俳句といった風なものが現れて來ることも決して少なくない。無論それは兒童のよむものであるから本物の和歌や俳句になつてゐないものが多いことは當然であるが、環境に對する即興的な感興を少い文字の中によみこんで表現しようとする歌心の芽生えは、歌ふことを天分とする幼兒が童謡の萌芽をもつてゐると同様に、子供の時からもつてゐるのであるから、それを適當に伸ばしてやること

五 合科に於ける國語

に何の不都合があらう。此の意義に於て私自身は斯うした方面の指導にも當つて来たのである。

其の動機

和歌の最初の現れは第二學年の第三學期第三週となつてゐるのであるが、其の動機は第三學期第一週に學習した「お正月遊び」の中に出て来た「歌かるた」にあるやうである。即ち彼等は家庭に於ける正月遊びの一つである「歌かるた」を學校生活に取り入れ若干の時間を之に割いて遊んだものであるから、其の時の和歌の表現形式が不知不識の間に頭に入り此の形式を應用して何かの想を表現しようと思つてゐたところへ、恰も第三週になつて「冬の花」を學習したものであるから、或兒童は早速之を梅の花に適用して

寒月の光をあびて梅の花

しもふるにはにほつてゐるかな

兒童の和歌

と、詠んだものである。それ以來私自身の學級に於ては、此の和歌のやうな形式をふんだものが頗る流行して「なるらんけりの山櫻かな」といつた調子に何時でも結びには「かな」「らん」「けり」などといふやうな言葉を使つてある和歌が澤山に生れて来たのである。けれどもそれによつても尙且其の兒童の個性を知り發表欲を盛にするなど幾多教育上参考になることがあつたので、作るがまゝに詠むがまゝにまかせて置いたの

である。

例二三の實

紅梅にとまりてなくはうぐひすか

となりの白梅おこつてゐるかな

これも同じ日に現れたもの、一つであるが無邪氣な中にも可愛いそねみをもつ作者の面目躍如たるものがあるのである。聞くところによると、自分の家には庭一杯に白梅がきれいに咲いて今日も明日もと鶯の來て鳴くことを待つてゐるのに、其の待ち心である自分の家の庭には來ないで、僅か一本しかないお隣の紅梅に來て鳴いたものであるから、それがねたましくてならなかつたので、此の歌を詠んだとのことであつた。

初春に白雪ふれば庭の梅

春をわすれてちぢこまるらん

二年になつて轉校して來たばかりの、見るからに色の蒼い弱さうな兒童の作品である。内の淋しさが歌に詠まれてゐるのではなからうかと、涙ぐましい刹那の感を催したこともある。其の他兒童が和歌として發表した二三のものを掲げて見よう。

山 燒

さえわたる月夜の晩にあか／＼と

けむりをあげて 三笠山もゆ

五合科に於ける國語

春の月

紫の藤の花咲く我が宿の

松にかゝれるおぼろ夜の月

ほたる

くらいばんおしりにちやうちんぶらさげて

ほたるが空をとんでゆくなり

ぶだう

初秋の夕日に光るぶだうだな

紫水晶のすずとも見えぬ

ゑはがきの餅

ゑはがきの中にゑがいた白兎

べつたんく餅はつけども

冬の山

見渡せば四方の山のいたゞきは

はやまつ白の雪ぞつもれる

二年生最  
初の俳句

俳句の形式が出て来たのは和歌よりも少し前で、矢張尋常第二學年第二學期第九週の

例二三の實

法隆寺龍田方面への遠足の時であつた。法隆寺の見學をすませて門前に出ると澤山の柿賣る店がならんでゐたので、或一人の兒童が「柿食へば鐘がなるなり法隆寺」と父に教へられた子規の句を突拍子もなく大聲に叫んだことに起因して、ついそれに興味を覚え、何んでも十七字になれば俳句であると早合點し、それから龍田に行くまでには頰りに指を折つて俳句をよみ出すことに苦心したのである。

龍田川 紅葉の下で べんと食ひ

龍田川 水は音なく 紅葉ちる

これが其の日に生れた最初の二つで、爾來事につけ折にふれて此の種の表現形式も豊富に現れるやうになつたのである。今其の三四を示して置かう。

初 春

霜の下 むくくわらびの せのびかな

春の日

たび人の つどひ來るや 奈良の春

春の雨

春雨や ふるたびごとの 花のかず

初 夏

五 合科に於ける國語

見渡せば ところどころに 月見草

ほたる

螢とり いぞいて行けば たばこの火

ぶだう

庭先の ぶだうのたなに 夕日さし

冬の風

木枯や いてふの枝に 烏二羽

寒い朝

霜柱 くだいてあるく あひるかな

二本松

二本松 三笠の山に しょんぼりと

c 劇の筋書

學習劇

小學校に於ける劇的表現は今のところ御法度の筋合であるが、立體表現乃至綜合藝術として兒童の學習生活の上には多大の價值を有するものであるから、之を學校で行ふか行はないかは別問題として、私等教育實際家は少くとも一通りの意見だけはもつてゐなければならぬものであると思ふのである。

劇的表現と  
弊害の價值

蓋し學校に於ける學習上の劇的表現は、表現それ自身が生活であり、學習であり、目的であつて、表現そのものを第二義的に眺める普通職業的の演劇とは全然其の性質を異にしてゐる。随つて出來上つた結果の良否よりもそれまでに到達する過程に重きを置くべきもので、舞臺も扮装も臺詞も所作も、それ等の一切が皆兒童の手になり、兒童の立案になる所に教育的價值があるわけである。故に大人の目には不味くとも、彼等の内に燃ゆる純真な心的情熱のうぶのまゝなる表現其處に私等大人の企圖して及ばない無邪氣な藝術味があることを認めてやらなければならぬのである。然るに從來隨處に行はれた所謂學校劇なるものはものゝしい劇的表現の聲に魅惑されて最初より萬全を期し教師のものした脚本によつて兒童を束縛し、衣裳にも背景にも小道具にも多大の經費を拂ひ徒らにみえを張りよしもない賞讃拍手を得よう事にのみ没頭したものであるから、其の弊害甚だしきを加へ遂に當局から禁止されるに至つたものと言はなければならぬ。成程上場して立派であることも願はしいものゝ一つであるには相違ないが、苟も學校に於て行ふ劇的表現にはそれ以上の大件事があることを忘れてはならぬ。「うまくやる」といふことのみの方面よりいへば、いくら學校で努力すればとてそれは到底實際あたりは其處を狙つてゐると私等は信じてゐる。

教育的作用殊に其の方法上の問題に至つては、如何なるものと雖も指導の任に當るもの、獨創的精神が働かなければ駄目である。私等は心力經濟上模倣の價値の大なることを認めるに吝ではないが、それはヨリ新善なる生きた教育的立案の豫備的條件としての價値であつて、決して模倣を模倣としての價値でない。にも不拘其の眞實に透徹しないで無暗に形骸を模倣しようとするものであるから思はぬところに思つたより以上の弊害を生ずるに至るのである。博覽多聞彼此相参考して自己の見解を確立することは研究上望ましい態度であるが、AをAとして直に反射的に模倣することは學究精神の墮落であらねばならぬ。曾て私自身は此の劇的表現に關しても「適當なる指導法」如何などといふ質問を受けたことが屢々あるが、其の度毎に「先づ兒童に工夫してやらせて見給へ」と應答して置いたこともあつた。然り、先づやらせて見ることである。方法は必ず其の上を生れて來る。

煤ぼけた古障子に白紙を張つたやうなまことにいつ、いらない教師の書いた脚本により、兒童を強制してやらせるやうな劇的表現や、他人の通つた路を盲滅法に歩む危険さを経験させるやうな劇的表現なれば、それは教育上何等の價値を有しないばかりでなく、寧ろ却つて幾多の害毒を醸すものであるから最初は不味くとも歩一步漸進的に伸展させて行くことを心掛け、眞面目な道を眞面目に歩むことが眞實な教育的指導といふべき

である。随つて其のためには劇的表現を唯單に學藝會の餘興氣分で取扱つたり、大向の人氣取にやらせたりするやうなことは大の禁物で、飽迄も學習のための劇的表現であらしめねばならぬのである。

言ふまでもなく劇的表現の價値は、其の筋書の作成までに先づ事實に對する十分なる理解と共鳴と感激とを必要とするものであるから、兒童は劇化するといふ作業の中に、想像記憶推理判斷等の各種の心的活動を起し、之を表現することによつてそれ等の作用を一層明確にし、加之舞臺扮裝臺詞所作等の環境が與ふる視覺的聽覺的剌激印象が渾然として彼等の情意を陶冶するに至るといふ効果をもつてゐるのである。故に兒童のなすべき總ての仕事を取り上げて、脚本もバツクも小道具もと其の一切を教師がなし、唯手や足を動かす物眞似だけを兒童に強いるのであつたなれば、それは何の價値もないこと、なるのである。私等は曾て本校尋五男の創作になる學習劇「涙」の一幕を觀たことがある。敢て分類するなれば史劇に屬するもので、題材を國史に採つた「重盛父を諫む」の場面であつた。其處は相當に騒々しい環境であつたにもか、はらず劇の進行につれて次第に環境は自ら整理され、平易な中にも條理整然たる重盛の臺詞、諄々と述べ立つる君臣の大義順逆の理非、私等は思はず涙を催し、襟を正したのであつた。否私等ばかりではない、清盛の横暴を惡み重盛の苦衷を推量し得た程の觀衆（兒童）は、何人も皆此の劇

を見て泣いてゐたやうである。而も其の筋骨も、舞臺も、扮装に要する装束も悉く彼等の手になつたものばかりであつた。私等の所謂學校に於ける劇的表現と稱するものは此の種のものと言ふのである。

合科に於ける劇的表現

さて行動による表現は可なり早くから其の萌芽を現すもので、嬰兒の反射運動は論外として既に二三才頃となれば、言語表現よりも行動表現が活潑に發達して「マンマ菓子のこと」「ネンネ寝ること」の二語しか出来ない幼児でも母に與へられた人形の口元に菓子をおしつけては「マンマ」と叫び、やがて疲れては「ネンネ〜」といひながら自分も共に横臥するといふやうな動作をなすに至るものである。これは全く母親の動作を模倣するものではあらうが、また見方によつては極めて低級な初歩の劇的表現とも受け取れる。それが次第に成長して幼稚園又は尋常の二三年頃となれば、此の種の表現も亦發達して家庭に於ても學校に於ても女兒の「ま、ごと遊び」男兒の「兵隊あそび」などとなつて頗る盛に現れて来る。随つて兒童の「遊び」を中心として教育をはじめて行く合科學習においては、斯うした初歩の劇的表現をとらしめねばならぬことも屢々あるので現に私自身の如きは入學後一ケ年間に約二十一種の劇的表現をやらせたのであつた。但しそれは文部省の通牒以前のこと、又其の取扱つた材料も大體次のやうな幼いものばかりであつたのである。

一年生最初の劇的表現

桃太郎、金太郎、猿蟹合戦、たなばたさま、浦島太郎、十五夜、あきなひあそび、牛若丸、大江山、お客あそび、花咲翁、病氣とおくすり、舌切雀、クリスマス、仁田四郎、兎と亀、山びこ、年こし、大國主命、ひなまつり、なすのよー

乍併これ等は名のみは劇的表現であつても、其の實はお話とも、動作遊戯ともつかぬものであつて、とても人様のお目にかけるやうなものではなかつたのである。けれども尋常一年生の劇的表現としては恐らくそれが事實であつて、若し最初から立派に出來たとするならば、其處に何等かの不純の分子が含まれてゐるものと見なければならぬのである。私自身の學級に於ては入學後の第八週にはじめて「桃太郎」の劇的表現が出て來たのであつたが、其の時の模様の概要を摘録して見るなれば、凡そ左の通りであつたのである。

「先生、學藝會がしたいなア」(此の學藝會といふのは劇のことである)

「さア、何の學藝會をしますかね」

「桃太郎、桃太郎」

「桃太郎さんの鬼が島征伐です」

「僕、桃太郎になりたいなア」(彼等は頻に拍手して喜ぶ)



「僕も桃太郎になりたいよ」

「さう、桃太郎さんはどんなことをしましたか？」

「鬼が島征伐、僕、知つてゐます」

「僕も知つてゐます」

「僕はお遊戯も出来ます」

「モ、カラウマレタ モモタラウ……」

児童達は聞き覚えの唱歌を盛に歌ひ出した。中には動作をつけて表情遊戯をやつてゐるものもあつた。一しきり騒いだ後桃太郎のお話をさせて見ると、今の唱歌の内容をたどつて、覺束ながら生ひ立ちから鬼が島征伐までのことを話して行つた。

「よう、お上手／＼もつと他の人もわかつてゐないと、學藝會が出来ませんね」

「先生、本についてゐますよ、そこを讀むとよくわかるわ」

此の一児童の發議によつて、彼等は殆ど雷同的に讀本を讀み出した。そこで暫く讀本の學習をさせ、一通り内容がわかつてから登場人物の選定、必要な臺詞、小道具などについて相談せしめ、なほ舞臺面を想像させて繪畫表現へ導いたところが、大部分のものは舞臺面としての繪畫を内容の繪畫と混同して、それに説明を附し次に示すやうな「繪ばなし」といつた風なものにしてしまつてゐるのである。

1 オバアサンガ センタクヲシニ カハ

ヘイキマシタ。センタクヲシテキマス

ト ムカウノハウカラ オホキナモモ

ガ ナガレテキマシタ。ドンブラコ

ドンブラコ

2 オバアサンガ ソノモモヲヒロツテ

カヘツテ キラウトスルト ポントイ

ツテ ナカカラ オホキナヲトコノコ

ガウマレマ

シタ。オヂ

イサンハ

ヨロコンデ

コノコハモ

モノナカカラ ウマレタノダカラ

モモタラウト

ヲツケヤウト

イヒマスト

オバアサンモ

ソレガヨ

イトイツテ

サンセイシマシタ。



五 合科に於ける國語





モモタラウハ ダンダンオホキクナ  
 ツテ オニガシマヘ オニセイバツ  
 ニイクコトニナリマシタ。モモタラ  
 ウハ キビダンゴヲ十モツテデカケ  
 マシタ。ミチデイヌガキタノデ一ツ  
 ヤリマシタ。マタサルガキマシタ。  
 サルハズルイヤツデスカラ 二ツク  
 レトイヒマシタノデ モモタラウサ  
 ンニ シカラレマシタ。ソレナラ一  
 ツデモヨイトイツタノデ モモタラ  
 ウサンハ サルニ一ツヤリマシタ。  
 ソレカラマタ キジガキマシタ。モ  
 ノコリハイクツデセウ。

モタラウサンハ キジニモ一ツヤリマシタ。ノコリハイクツデセウ。  
 大人なれば此の話をまとめた後に算術の問題を構成するであらうが、そんなことには一向頓着なく、必要と思つたときに斯うした學習をするところに兒童の渾一的な生活心理がよめる。大方のものが畧々これと同様な仕事をしてゐる間に一部分のものは新聞

紙で桃太郎の陣羽織をつくり、日本一と書いた旗をつくり、手拭を出して鉢巻にし、竹を切つて刀をこしらへ、更に黒板の上に山を描き前に小川が流れてゐる舞臺をつくり、川の中には遊技用の赤い大球を桃の代用として浮べた。主役の桃太郎になるもの猿雉子犬及び五六匹の鬼になるものも、それ／＼畫用紙八つ切大に描いた假面をこしらへて之をかぶることにした。こゝにいよいよ勢揃ひが出来ると、先づおばあさんとおぢいさんの問答に幕が開いた。

ち「私はこれから山へしばかりにいきます」ば「そんなら私はこれから川へせんたくにいきます」二人は右と左とにわかれて退場、やがておばあさんは着物を入れた盥を抱へて登場し、あたりを見廻したのちば「こゝらで洗ひませうかと」獨語しながら洗濯をはじめると、机中の兒童達は「チャブ／＼チャブ／＼」と和して唱へる。此の時一兒童は右方から桃に代用した赤の大球をころばして来る。するとば「あゝ、大きな桃が流れて来た」といひながら竿をもつてかきよせようとする。衆童「その桃こつちへ来い、その桃こつちへ来い」又和して唱へる。おばあさんは桃を拾ひ上げて、ば「大きな桃ぢや、おぢいさんのお土産にませう」と其の桃を盥に入れて退場。反對の側から登場するおぢいさんは既に歸つてゐる。ば「たゞ今かへりました」ち「おかへり」挨拶がすむと、おばあさんは盥から桃を出して、ば「こんな大きな桃を拾ひました」といふ。ち「お

や／＼」と頓狂な聲を立て、目を丸くし、ちと切つて食べようかなア」と庖刀を取つて立ち上がる。すると蔭に隠れてゐた桃太郎が飛び出して、桃「おぢいさん、おばあさん」と叫ぶ。(大笑拍手起る) 此の間の時間的経過には頓着なく、桃太郎は直に成長して、

桃「おぢいさん、きびだんごをこしらへて下さい。鬼が島へ鬼征伐にいきますから」

ちと「はい」答へながら爺媼は餅搗の準備にかゝり、二本の杵で交互に餅搗の真似をする。机中の兒童達は「ベツタンコ、ベツタン／＼、ベツタンコ」と唱へる。ば「さア出来ました」桃「それではいつてまゐります」爺媼は桃太郎の出發を見送る。

舞臺を一廻りして桃太郎再び登場、其處へ右の方から犬が来る。犬「桃太郎さん、桃太郎さん、お腰にぶら／＼なんですか」桃「日本一のきびだんご」犬「一つ下さいお供をします」桃「それならやるからついて来い」犬「ワン／＼」二人は途を急ぐ。左の方から猿が出て来る。猿「桃太郎さんどこへいきます」桃「鬼が島へ鬼征伐」猿「お腰のものはなんですか」桃「日本一のきびだんご」猿「一つ下さいお供ませう」桃「それならやるからついて来い」其處へまた右方から雉子が出て来る。雉子も團子をもらつてお供することになる。

再び舞臺を一廻りして左手から四人が登場すると、いよいよ鬼が島についたこと、なる。青鬼赤鬼などが門番をしてゐる。桃「この門をあけてくれ」鬼「いやあけること

はならぬ」桃「よし、それならあけて通つてやる」此處で大立廻りがはじまる。ドタンパタンの大騒動で私自身は怪我をさせまいと仲裁に困つた。とう／＼桃太郎が赤鬼に組み敷かれて「堪忍々々」と泣き聲を上げたので「待て／＼、桃太郎が負けてはいけないよ。御本にはどう書いてあつた。君(赤鬼をさして)は強いのだが、こゝでは負けておかなならぬのだよ」といつてきかせると「さうだつたね、僕ほんたうは強いんだけど赤鬼だから今は負けておく」と相談づくに念を押して下になる。鬼「もう降参しました。かんにんして下さい」桃「よし、ゆるしてやるから寶物を出せ」車に代用した足繼臺をひつくりかへして寶物に代用したカバンや筆入れや黒板拭などをつみこむ。桃「さア、かへらう」車が動き出すと衆童は口を揃へて「車に積んだ寶物、犬がひき出すエンヤラヤ猿があとおすエンヤラヤ、雉子がつなひくエンヤラヤ」「ばんざい／＼」一同退場。

私自身の學級の尋一最初の劇的表現といふのは先づ此の程度のものであつたが、それでもこれは尙唱歌を知つてゐたり、童話を聞いてゐたり、又は歌劇を見てゐるものなどもあつたので、それが餘程役に立つて上出來の部にはいるものと思つた。無論上叙の表現は別に兒童が筋書を作つてやつたといふ譯のものではなく、お話の内容や歌詞の順序を辿つて思ふまゝに表現したのであるから、随つて舞臺の變化もなければ臺詞の技巧もなく、全く對話に動作をつけたやうな不味いものではあつたが、彼等の喜びは非常なもので

あつた。けれどもそれが前に掲げたやうな各種の材料について劇的表現を繰返してゐる間に一回と次第に進歩して、遂に約一年を経過した第二十一回目（第三學期第九週）の「なすのよ一」の時に至つては、もう自分自身に筋書も出来るやうになつたのである。序でながら其の時の兒童自作の脚本を左に示して置くことゝしよう。

一年後の  
劇的表現

人アツ——ヨシツネ ヨ一ノ兄 ヨ一 ヨシツネノケライ クワンザヨ センドウ  
バシヨ——屋島ノ東

時——アントク天皇様ノジタイ

アタイノマクガイイタ。アタイニハヨシツネハジメ、オホクノケライガキル。ヘイケガ  
タカラ、舟チ一ソウコギダシテキタ。舟ノヘサキニハナガイサヲヲタテ、ソノ上ニハ日ノマ  
ルノアフギヲツケテキル。ソノ下デクワンチヨガ一人、アフギチアゲテマネイテキル。ソ  
レヲ見タゲンジガタノケライ、ヨシツネノマヘニス、ミデテ、チヨツトオジキラシテカラ  
ケライ「申シ上ゲマス」

ヨシツネ「何ノヨウヂヤ」

ケライ「ゴランノトホリ、ヘイケ方カラ舟チ一ソウコギダシテ來テ、見レバハサキニハ長  
イサチヲタテ、ソノ上ニハ日ノマルノアフギガツケテアリマス。ナンドゴザイマ  
セウ」

ヨシツネ「……………」クビチカダゲ、シバラクカンガヘテカラ

ヨシツネ「アノアフギヲ イヨトイフノデアラウ。タレカアフギチイオトスモノハナイ

カ」ケライノ一人マタス、ミデテ

ケライ「ハハツ、ナスノ十郎トイフモノガゴザイマス。タイソウユミガジヤウヅトノウ

ハサチキ、マシタ」

ヨシツネ「シカラバ、サツソクソノモノヲヨベ」

ケライ「ハツ」トコタヘテタイジヤウ。ヨ一ノ兄十郎オソル、ヨシツネノマヘニス

スミデル。

十郎「ワタクシガ十郎デゴザイマス。何ノヨウデゴザイマスカ」

ヨシツネ「オマヘガ十郎カ、ホカデモナイ、アノアフギチイヨトイフノヂヤ」

十郎「ナ、ナントオホセラレマス。ゴジヤウダンチオツシヤツテハコマリマス。私

ノヤウナモノニ、アノアフギガイオトサレテハタマリマセン。アノアフギライオ

トスホドノモノハ、私ノオトウトヨ一デゴザイマセウ。ヨ一ハソラヲトシテキル

トリデモ、三バネラヘバ二ハマデハイオトスホドノメイジンデゴザイマス」

ヨシツネ「シカラバサツソクヨ一ヲコレヘヨベ」

十郎「ハツ、カシコマリマシタ」十郎タイジヤウシテ、ヨ一デテクル。ヨシツネノマヘ

一〇 合科より分科への交渉

デ、テイネイニオジキヲシテ

ヨ一「オヨビデゴザイマスカ」

ヨシツネ「オウ、ヨ一カ、ホカデモナイ、アノアフ

ギチイヨトイフノヂヤ」

ヨ一「トテモデゴザイマス。ドウゾホカ

ノ人ニオイヒツケクダサイマセ」

ヨシツネ「イヤ、オマヘノ兄十郎カラキクト、オ

マヘハナカナカユミガ上手トノコト

アレガイラレナケレバ、ゲンジノハジ

ヂヤ」

ヨ一「デモ、私ニハムツカシウゴザイマス」

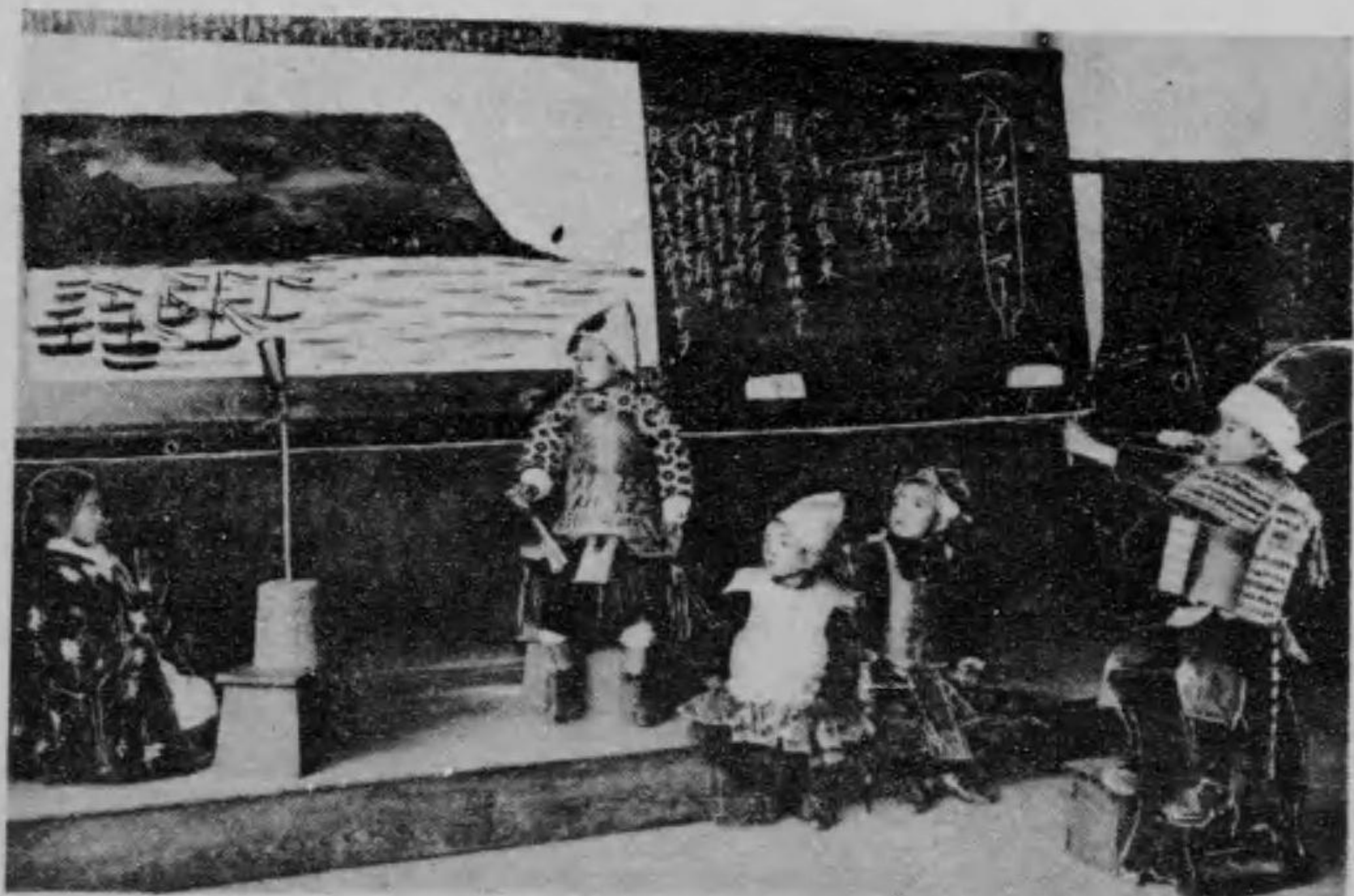
ヨシツネ「コレホド申シテモワカラヌカ、ワカ

ラナケレバスグサマカマクラヘカヘ

レ」ヨシツネヨ一チニラミツケル。

ヨ一「ハツ、ソレデハイルコトニイタシマ

セウ」ヨ一ハ海ヘウマチノリイレル。



ユミヲトリナホシ、ヤラツガヘ、カミサマニオイノリヲスル。ヨシツネモケライイモ  
ミナ「アフギノマトノ方ヲ見テキル。ヨ一ハ「ヒヨウ」トイハナス、ヤハカナメニ  
アタル（コノ時、クワンヂヨガアフギニツケタイトヒイテアフギヲオトス）ヨ  
シツネアフギヲアゲテホメル。

ヨシツネ「デカシタ、デカシタ」ヘイケ方モホメル

ヘイケ方「ウマイ、ウマイ」（マク）

此の筋書が級中で一番よくまとまつてゐたので、これによつて實演させて見たのであるが、作者の言ふところを聞くと「武士の言葉にたいそう困つて、新聞の夕刊に出てゐる講談物でしらべた」とのことであつた。尙此の劇的表現に用ひた舞臺も一切の道具も全部彼等の手工によつてなつたものであるから、經費なども極めて僅なものであつたのである。兒童達の最も苦心し考案したところは弓の矢が扇に當つて、扇がひら〜と落ちるやうにすることであつた。これは仲々短時間の練習で百發百中うまく當るやうになるものではなし、さればとて「ひよう」と射放した矢が外れて扇は依然としてもとの如しては面白くなく、大層工夫した結果遂に長い竹の先を二つに割つて扇をはさみ其の扇の親骨に強い強い黒糸をつけて下にたらし、與一が「やつ」とかけ聲をするのを合圖に、下にゐる官女が其の糸を強く急に引いて落すことにしたのであつた。其の後此の實

演をそのまゝ、本校大學藝會に出したところが、與一も官女も學級以外の知らぬ人の前でやるのは最初であつた。めに頗る狼狽して、いよゝの本舞臺では與一がまだやつとかけ聲をせぬまに官女が絲を引き、扇が落ちた後に矢がフラ／＼と飛び出すといふやうな失敗をした。併しそれがまた却つて無邪氣なものとして認められるので、誰も之を失敗と誹難するものはなかつたのである。但し其の時の評に曰く、「大正の與一は壽永の與一以上の名人で、矢をはなたぬ間に扇が落ちた」と。

要するに合科學習に於ては、斯うした劇の筋書も之を綴方と見るので此の方面の表現形式も澤山に出て來るのである。

### C 書方

私等の學校では尋常第三學年までの合科學習を實施してゐる學級に於ては、所謂習字としての大字の書方は課してゐないのである。随つてこゝに書方のことを云爲する譯にはいけないのであるが、唯一言之を述べようなれば、書方も大切なものであるが、他の諸學科と同じく單に一週二三時間の書方の時間の書方の練習だけでは成績の上達する筈はないのであるから、讀方といはず綴方といはず、苟も文字によつて表現するほどのものは必ず之に注意して練習させねばならぬことは言ふまでもあるまい。此の點に於て合

書くといふことの意味

科にあつては所謂習字と稱するものは課してゐないが、書方がないとは言へないのである。然らば大字の練習は如何なる機會に之を行ふかと言へば、豊富に準備してある小塗板の上に、作題や疑問や童謡や綴方などを書いて行く時に十分に出來る。故に合科學習を實施すればとて書方の成績が上達しないといふことは決してないのである。

### 六 合科に於ける地歴

我が國の小學校令では組織的系統的な地理學習歴史學習は之を尋常五年からはじめることとなつてゐるが、そのために地歴の學習は尋常五年以下では少しもやることが出來ないものであるなどと考へてゐるものは、今頃何處をたづねても一人としてあることではなからう。或は讀本の材料を通し、又は郷土科といふ名目のもとに、必ずや何處の學校に於ても幼學年から地歴學習をやらせてゐることだらうと思ふのである。現に尋常小學國語讀本卷八までの中にも、地歴的材料と認められるものは相當澤山に載せられてある。(尤もこれは國語科として指導しなければならぬものであるから、文字文章といふ形式に盛られてゐるものから徒らに脱線する事の出來ないものであることは當然であるが、さりとてまた地理的材料は地理的に、歴史的材料は歴史的に取扱ふことによつてのみ其の形式たる文字文章を眞實に味得せしめることも出來るのであるから、之を疎外した國語學習は其の價値に於て甚だ乏しいものであると言はな

ければならぬ) 故に幼學年の指導者としては少くとも其の無系統に散見する材料が、正科としての地歴科の何れの邊に位置するかを十分に心得て之が指導に當ることが甚だ大切で若し此の心掛をもつてゐなかつたならば歴史的材料は唯單に一つの物語に過ぎないものとなり、地理的材料は唯單に一つの名所案内に過ぎないものとなつて其の結果は兒童をして尋常五年から俄に地歴の二科が増加するかの如く思はしめ、又事實教師の方に於ても自ら招いた罪ながら甚だ困難を感じることもあるのである。

兎もあれ此の點についても兒童の郷土を生活環境の主なるものと見て其の學習を指導して行く私等の合科學習は尋一當初から郷土に即するそれ等の材料に數多く直面させることが出来るので其の方面の學習指導にも萬事都合のよいことが多いのである。

### A 地理

初歩の地理學習

私自身の受持兒童が地理的材料と思はれる學習にはいつたのは尋常第一學年第一期第五週に現れた「デンシャ」といふ題材の學習が其の最初であつた。縣立商業學校前から關西線の線路の踏切を通つて半町ばかりも行く小さな池がある。雨霽のいつとりとした堤防の上には蓮華草やたんぼゝなどが足の入れどころもない程に咲き亂れて美しい影を池の水にのぞかせてゐた。其の南の目近には七分毎に發車して一日に千

一 實例其の

回も運轉するといふ大軌電車がひつきりなしに通つてゐた。随つて兒童の瞬間的注意を引くものは花であり草であつたが、やがてそれにあきはてゝ興味深く凝視したものゝ焦點はかまびすしい音を立てゝ往還する電車であつた。「チンチンデンシヤガウゴキマヌ……」先づ此の表情遊戯を腹一杯に歌ふ唱歌に合わせて幾度となく繰り返し歌ひ踊つて軽い疲勞が汗ばんだ顔にあらはれて來ると、一人二人三人と次第に腰をおろして、電車についての過去經驗の憶起から話をはじめて行つた。

- 1 あの電車に乗つて大阪へ行つた。大阪までは何分かゝつた。其の中生駒のトンネルを通るのに何分かゝつた。
- 2 私は鷺尾へいつて日下の温泉にはいつた。歸りにお父様と歌劇を見た。奈良から行く人より大阪の方から來る人が多かつた。
- 3 僕は西大寺で乗換へて畝傍へ行つた。みちで中學校へ行つてゐる兄さんから金鶏動章のお話をきいた。
- 4 あの電車が一番こむのは鹿の角切の時とお花見の頃だ。去年しんるるの姉さんが大阪へ歸るのに四時頃から六時頃までまつてやつと乗つて歸つた。
- 5 あの電車にも人が乗ると荷物に乗せるのがある。僕が乗つたのは二つはこをつないであつた。

斯うした報告的な話が開始されてゐる間の折々に、私自身は大軌電車の起點と終點及び本線と支線、沿線の著名な場處此の電車の交通上の價值客車と貨車との區別などを、彼の發表を基礎として確實に指導しておいた。そこへ恰度京都發の下り列車が黒煙を吐いてつい半町ばかりの東を通過したものであるから、彼等の話は電車と汽車との比較の上に走つてしまつた。其の時の話を後で學習ノートの上に記載してゐるものを見て見ると、或兒童は次のやうなことを書いてゐた。

キシヤハ　ジャウキデ　ハシリマスガ、デンシヤハ　デンキデ　ハシリマス。ソコガチガヒマス。マタキシヤニハ　エントツガアリマスガ　デンシヤニハ　エントツガ　アリマセン。ソコガチガヒマス。マタキシヤハ　大キイガ　デンシヤハ　チイサイデス。ソコガチガヒマス。マタキシヤハ　ハコガ　タクサンアルガ、デンシヤハ　一ツカニツカシカ　アリマセン。ソコガチガヒマス。

此の學習の間に起つた兒童の主な疑問は

- 1 何故電車が走るか
- 2 電車の屋根の上の長い棒は何のやくをするか
- 3 大阪まで電車で行くとお金はいくらいるか
- 4 電車は一時間にどれ程走るか

5 電車と汽車とはどちらが速いか

6 電車がなかつた時には大阪へどうして行つたか

などで、右の第一問第二問の指導には一寸困つたが、極めて簡単に説明して第三問以下は相互學習によつて解決させたのである。ところが其の相互學習に於ては算術の作題の中から地理的材料が現れたので之を指導しておいたのであつた。即ち其の問題といふのは「ナラカラハ人ガノルデンシヤガ、十ダイデルアヒダニ、ニモツヲノセルデンシヤハ、一ダイシカデマセン。ニモツノデンシヤガ、三ベントホリマシタ。人ガノルデンシヤハ、イクダイデタワケデセウカ」といふのであつたが、此の問題の中に奈良が大阪などのやうな商工業都市ではなく遊覽都市であることを、暗々の裡に直観してゐることがわかつたので、其の萌芽を伸ばすべく其の理由を追求しておいたのである。

二 實例其の

次に地理的材料の現れた第二回は同じ學年の第二學期第三週に於ける「ハコニハ」といふ共通題材の學習の時であつた。それは國語讀本卷一の二十八九頁に「コレハワタクシノハコニハデス。コノタカイトコロハヤマデス。コノヒクイトコロハカハデス。ヤマニハキガウエテアリマス。カハニハハシガカテアリマス。」と挿繪を入れて立派に出てゐるのであるが、此の文章から學習に導くことは合科の取扱ひとしては面白くないので、校庭の一隅に設備した砂場にさそつて粘土や木箱なども澤山に準備し、先づ

六 合科に於ける地歴



「ハコニハ」を複製するに都合のよい環境をつくつて、其處に生活させることによつて學習せしめることにしたのであつた。

此の環境に導かれた兒童達は直に思ひ／＼にハコニハの製作にかゝつた。或者は粘土を木箱につめて山や谷を作り、それに校庭で拾ひ集めた草や木を挿して作り、或者は協同でプランをたて砂場一杯の大きな計畫で山を盛り、川を掘り、トンネルを穿ち、そこに分業で製作した粘土の家を建て、お社を祀り、鳥居をおき、木で造つた橋を架け、レールを敷き、汽車を走らせ、山には草木を植ゑて、谷間の一角には瀧をこしらへ、それに白糸を束ねてかけるものもあり、又或者は入念に小規模の粘土一色のハコニハを造り、まだ乾かぬうちから山も川も家もお宮も橋も舟もすべてをそれ／＼の色でぬつていくものもあつた。

一通り各自の製作が終ると、讀本を讀んで自分のハコニハと比較して之に訂正を加へて行くものもあり、自分のハコニハの説明を書いていくものもあれば、山やお宮に植ゑた木や草の数を數へて算術の作題にかゝるものもあり、又中には一心に寫生をはじめたものもあつた。即ち今其の成績の一例を示して見ると次のやうであつた。

コレハ私ノハコニハデス。タカイ山ニハ木ガタクサンハエテキマス。ソノ山カラタキガオチテキマス。山ハイタダキノホウヘイクホドタカクナツテキマス。川ニハハシガカケテアリマス。コノ川ハコノ山ノアノタキカラ、ナガレテクルノデス。今川ニ

ハ水ガドウ／＼トナガレテキマス。ケレドモコノ川ハ水ガアサイノデフネハトホツテキマセン。川ノハシヲワタツテムカフニミエルノハ、アレハオミヤデス。オ宮ニハアカイトリキガタテテアリマス。(自分のハコニハの説明)

私ハコノハコニハヲコシラヘタトキニ、エノグヲヌリマシタ。山ヲ茶色トミドリデヌリ、川ノ水ノ色ヲ青デヌリ、トリキヲアカデヌリ、ハシヲクロデヌリマシタ。私ハコノハコニハヲヌルノニ、イク色ノエノグヲツカヒマシタカ。(製作から來た算術の作題)

ハコニハニハゼンタイデ木ガ五十二本ウエテアリマス。一ツノ山ニハ十六本、一ツノ山ニハ六本、ホカニハナンボンウエテアリマスカ。(同上)

是等の仕事を中心にして相互學習に移つたとき、私自身は地理的方面の指導にはいつて山—イタダキ—フモト—タニ—タキ—川—ハシ—フネ—其の他オテラ、オミヤ等の事柄を簡單であるが正確に整理させ、更に兒童の作つたハコニハの平面圖を思ひ／＼に描寫させて見た。そして實物と平面圖との關係から、畧圖描寫の第一歩に足を入れて見たのである。ところがそれには必然に尺度の必要を生じて來たので、こゝで尺の見方測り方等の練習をやらせたが、彼等は前には全く形態だけの描寫で満足してゐたものが、今度は實物の綿密な實測にはいつてそれを描かうとしたものであるから、ノートの紙面が狭くて描けなくなつて來た。

「先生描けません。先生だめです。紙がたりません」などの聲は四方に起つた。「さう、こまつたね、何んとかして描いて見給へてもさつきは描けたぢやないの？」「それは小さく描いたからです」「ぢや、今度も小さく描いて見給へ」彼等は再び尺を離れて描き出した。「先生出来ました」十分も経つと大抵のものは描き終つた。「それごらん出来ただらう……………」それぢやね、あなた方のハコニハの長さや幅とくらべてごらん」

「はい、僕はハコニハの長さは二尺で、おちやうめんのハコニハの圖は長さが四寸です」「さうでは圖の一寸はハコニハのいくらにあたるの？」「はい、は、五寸です」「それならばはどういふやうになつてゐますか」「はばはハコニハが一尺五寸で圖の方が三寸です」「それでは圖の一寸はハコニハの何寸にあつてゐるのだらう」「五寸です」「さう、どちらとも圖の一寸がハコニハの五寸になつてゐますね、するといくらにちぢまつてゐるわけなの？」「五つにわつただけに」「それでよいのです。五つにわけた一つ、五分の一（簡易な分數の呼び方は知つてゐる）の圖ですな」

こゝで縮尺を指導することは尙早であると思つたが、折角の機會であつたから、極めて都合よく描かれてゐるものだけについては縮尺のことを話しておいた。尤も中には長さは五分の一になつて幅が六分の一になつてゐるものもあり、又長さが六分の一になつてゐるのに幅が七分の一になつてゐるものなども澤山にあつたので、それ等のものについ

ては幅も長さも同様に縮めておくほうがよいといふ位な簡単な指導に止めておいた。ところがこれはハコニハといふ相當複雑な材料の平面圖であり縮尺であるので、一般の兒童には一寸困難な點もあつたので、幸に彼等の興味が高調してゐるのに乗じて、茶碗、バケツ、腰掛帽子などの材料について、平面圖と縮尺及び實物とそれ等の關係を十分に練習させておいたのである。

論者は或は之を以て無謀の甚だしいものであるといふかも知れないが、事實は決してさうでない。大人は一つの實物に對しても平面圖も知つてゐれば側面圖も知つてゐる。それにいろ／＼な技巧を加へるものであるから割合に不純な描寫に陥り易いものであるが、兒童は眞上から見下して見えたまゝを描けといへば、それは正直に描いていくものであるから、平面圖を描かせることは左程に困難ではない。併しこゝに注意すべきことは先づ平面圖を描かせて後に側面圖に及ばしめ、最後によく兩圖と實物とを對照せしめて見ることである。此の順序を逆にすると、平面圖がどうしても不純になる傾向を現して來易い。それと同時に注意すべきことは程度の低い兒童には縮尺を必要としない、實物の寸法そのまゝを平面圖に描寫し得るものから練習させることである。それから縮尺を必要とする材料を算へて、縮尺の必要感を生起せしめ、その上に立つて指導することが順序である。かうした作業から多くの算術問題や綴方や話方が生れて來ることはい

ふまでもないが、其の際に於ては常に問題は問題として、又綴方は綴方として別々に取離して学習させることなく何時でも實物と平面圖と縮尺との關係を理解せしめるといふ上に立つての指導を怠つてはならない。

更に第三回目に地理的材料の出たのは、同じ第一學年第二學期の第十一週から第十二週へかけて學習した「私どもの町」といふ題材の時であつたが、此の題材は解釋のしようによつて「自分の住んでゐる町」とも「奈良市全體」ともとれるので、兒童と相談の結果先づ狹義の「私どもの町」から學習し、次で廣義の「私どもの町」即ち奈良市全體を學習することにしたのであつた。そこで前者は第一日の室内學習だけに止め、第二日からは毎日午前中は市内見學をして、午後は教室で其の整理をやらせることにしたのであつた。第一日の學習に於ては大體自分の住んでゐる町の位置、戸數、店舗の有様、學校までの距離等を中心としてゐるものが多かつた。左に其の時の兒童のノートを摘録して見よう。

私ノスンデキルトコロハ、奈良ノ中ミカド町デス。學校カラハ東北ニアタツテ、八百メートルダラキアリマス。ソレハ私ノ足デハカッタノデス。私ノ二足ガ一メートルデ、私ノ町マデハ學校カラチャウド千六百足アリマシタ。中ミカド町ハ北南ニナツテキル町デ、モチキドノヤ三條通ノヤウニハ、ニギヤカデアリマセンガ、シンザイケヤハウレ

三 實例其の

ンノヤウニ、サビシイコトハアリマセン。町ゼンタイデ家ガ三十九ケンアリマス。シヤウバイヲシテキルウチヨリモ、オヤクシヨヤ學校ニデテキルウチガオホイノデ、ニギヤカデナイノデス。私ノキンジョニハ、石ヤトカミヤト、トウフヤト米ヤト車ヤトフデヤガアリマス。石ヤサンデハイツデモオハカノ石ヲコシラヘテキマス。カミヤノチバサンハヤサシイ人デス。トウフヤハ、オカアサンノオツカヒデ、ヨクイキマス。米ヤサンハ「ヘイコンニチハ」トイツテ、ウチヘオ米ヲモツテキテクレルノデ、ヨクシツテキマス。車ヤニハ三ダイシカ車ガアリマセン。フデヤハハマダ一ドモイツタコト

ガナイカラ、ヨクシリマセン。

1 中ミカドカラ學校マデハ千六百足デス。私ノ二足ガ一メートルニナリマス。女學校ノ北ノカドガ、チャウドハンブンデス。ソコマデハナンメートルアリマス。

2 私ノ町ニハ家ガ三十九ケンアリマス。一ケンノ家ニ五人ヅツ人がキルトシタラ、ゼンタイデナン人キマ



ボコ町

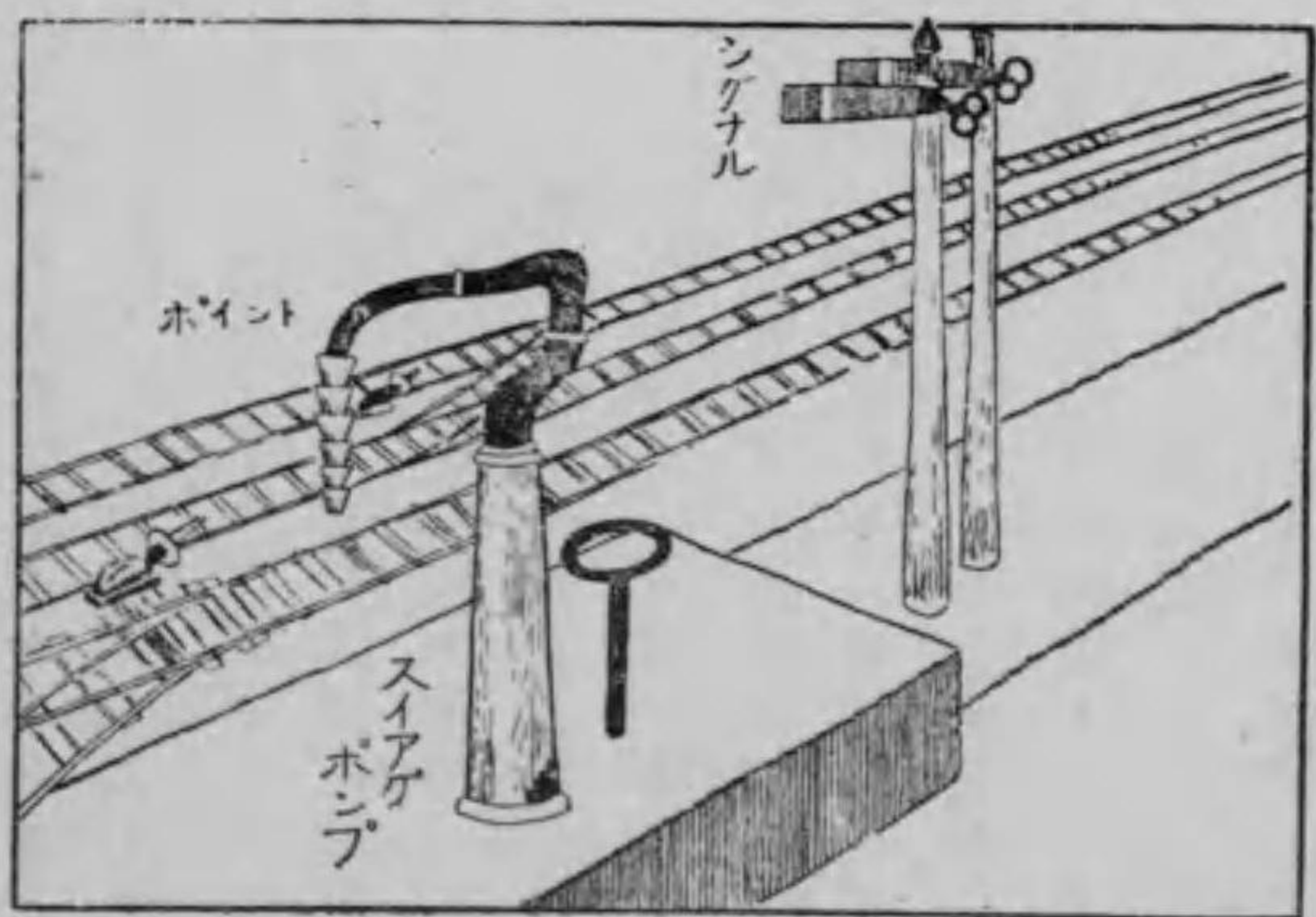
町

3 ミギノエヲハンジテクダサイ。ミナ奈良ニアル町ノ名デス。(四笹餅町・橋本町・城戸町)  
第二日からはいよゝゝ連続的に市内見學をはじめた。郵便局停車場警察署銀行三條  
通餅飯殿猿澤池南圓堂五重塔春日神社大佛殿等の順に――而して此の間に於て顯著に最  
も地理的學習の色彩を現はしてゐたものは停車場三條通及び最後の總括の日であつた。  
停車場の見學については前日から豫め驛長の許可を得てゐたものであるから當日は  
わざわざ驛員の一人を案内役につけてくれて何彼と便宜を與へてくれた。先づ待合室  
出札口改札口などの様を見て、プラットホームに出て、それから汽鐘用吸上げポンプ・ボイ  
ント・シグナル等の説明をき、更に機關庫について附近にある轉車臺や修繕所驛員練習  
所などを見せてもらひ、午後からは其の整理學習に移つたのであつた。此の日の見學の  
中で兒童の最も興味をもつてゐたものはポイントとシグナルと轉車臺とであつた。ボ  
イントの操作によつて軌道がかはり、汽車が自由に都合のよい構内にはいつて來ること  
や、シグナルの信號によつて或は疾走中の汽車がとまり或は停止中の汽車が進行を始め  
ることや、又放射形につくられた轉車臺の上で、大きな機關車が右に左にくるゝと方向  
をかへて進むことなどは、随分彼等を喜ばしたものである。(但しこれは後の話であるが、  
斯うした交通機關などの學習の場合に於て殊に兒童の注意をひき興味を覺えたものな

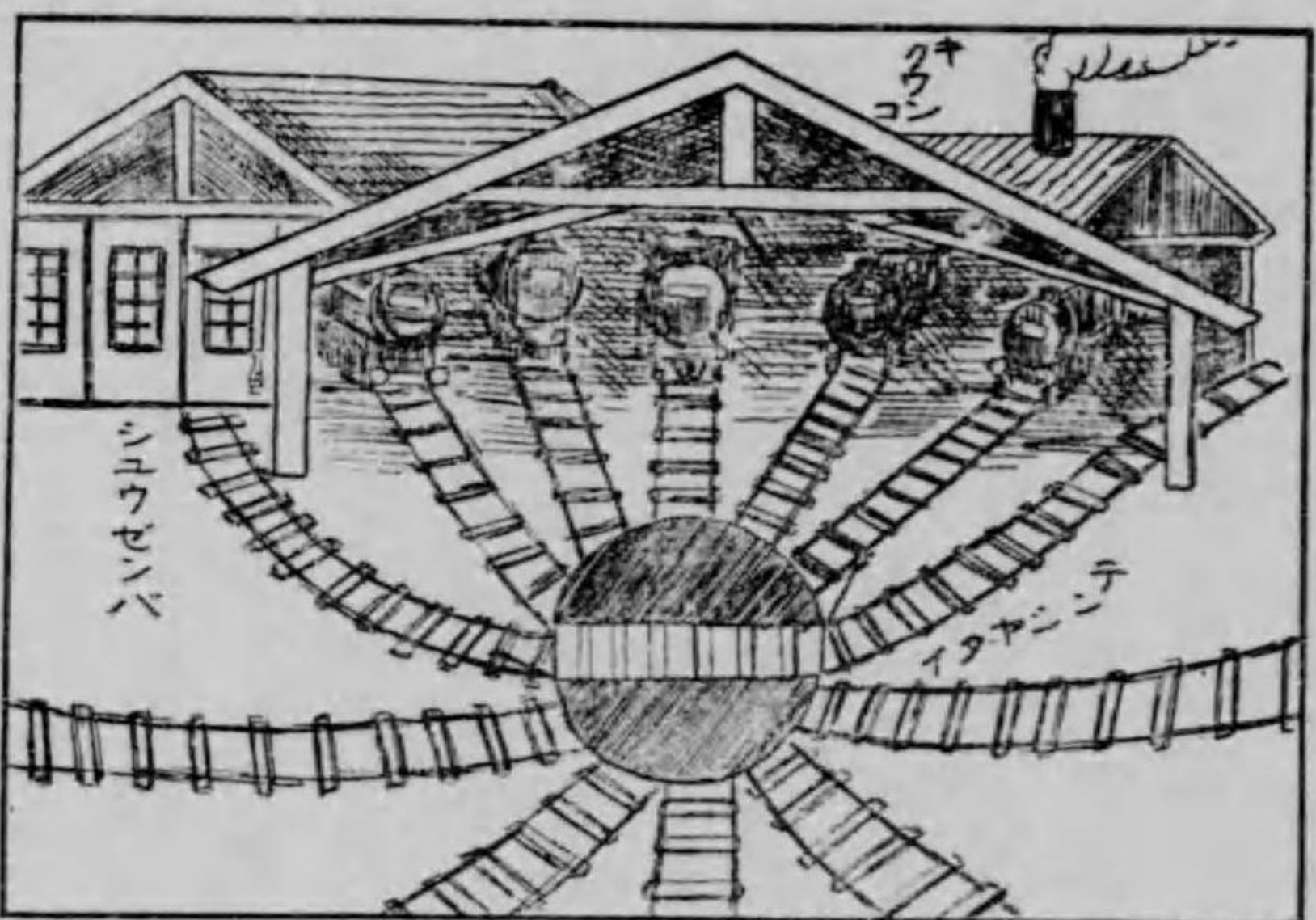
どに對しては、其の時を逸せず十分に訓示を與へておかなければならぬことがある。私  
自身は此の點に氣附かなかつたために後日取りかへしのつかぬ大失敗を演じようとし  
たのであつた。それは恥をさらさねばわからぬことであるが、停車場でポイントなどの  
見學をして數日を経た後、級中の十數名をつれて大軌沿線富雄停留所に下車し、サーピス  
といふ英語の先生の所に彼等を引率していつたことがある。其の歸途再び富雄停留所  
に着いたとき、恰もまだ電車が來合はせてゐなかつたものであるから、兒童達は雲時待つ  
間の徒然まぎれに自由行動をとつて遊んでゐた。ところが中の一人が不圖ポイントに  
目をつけて、レールに飛び込むが早いか直様其の方向をかへて、軌道の位置を動かしてし  
まつたのであつた。其の刹那生駒を發した電車がトンネルを抜けて、今にも其の變更し  
たレールの上にかゝらうとしたのである。「アッ」と間一髪を容れぬ瞬間に私と驛員が  
殆ど同時に飛び込んで、ポイントをかへしたので、幸に事なきを得たのであつたが、分秒の  
差で既に大變を起すところであつた。此の時程大なる驚きを感じたと同時に、自分の指  
導上の手ぬかりを恥づかしく思つたことはなかつた。(参考のために告白しておく)其  
の翌日停車場についての相互學習を行つたが、或兒童は次のやうに見學事項を整理して  
ゐたのであつた。

キノフテイシヤバニイキマシタ、ハジメ三トウマチアヒシツチヤセイシマシタ。

トバサンノオトウサン（兒童の父で驛に勤めてゐる人）ガキテ、キツブテウルトコロ  
 ヤ、カイサツグチヤヲ見セテクダサイマシタ。ソレカラブラットホームニ出テ、カイダ  
 ンノヨコヲトホツテ、ジグナルヤポイントノアル  
 トコロニイキマシタ。ソコデ汽車ノキクワンニ  
 オ水ヲイレルスイアゲボンブヤ、ポイントヤシグ  
 ナルノオハナシヲキ、マシタ。シグナルハシン  
 ガウラスルモノデ、エノヤウニ上ノ木ガマツスグ  
 ニヨコニ出テキルノハ、「トマレ」ノシンガウデ  
 ス。「ススメ」ノアヒヅハ、アノヨコ木ガナ、メニ  
 ナルノデス。又ヨルハクラクテワカリマセンカ  
 ラ、シグナルノヨコ木ノオシリニツイテキルデン  
 キデ、シンガウチシマス。アカイロノ火ハ「トマ  
 レ」デ、ミドリイロノ火ハ「ススメ」デス。  
 ポイントハ汽車ノレールヲカヘルキカイデス。  
 チャウドソコヘトロッコガ來タノデトバサンノ  
 オトウサンガポイントヲカヘシテミセテクダサイマシタ。トロッコハヨソノミチヘ



イツテシマヒマシタ。ヤガテトバヤマ田ユキガ大阪ノ方カラ來マシタカラ、ソレガツ



ノジカンガキタノデ、イソイデガ、クカ、ウニカヘツタラ、チャウドミンナガオヒルニカヘ  
 ルトコロデシタ。

尙此の停車場を中心とする學習に於て、當然觸れて來た問題は奈良を起點としての各地への距離及び其の鐵道沿線の都邑や名勝舊蹟などで兒童達の曾て行つた事のある場處についての話である。そこで私自身の學級としては此の場合にはじめて地圖といふものを見せる機會に到達したのであつた。尤もこれより以前に「ヘイタイサント、キンシクンシヨウ」の學習に於て、神武天皇の御東征を説明する必要上、日本全國と御東征圖（歴史地圖）を提示して、大體に於ける地圖上の方位、奈良を起點としての九州、中國、大阪、紀州南部の方向などを話したことはあつたが、正式（地理の基礎觀念養成のため）に地圖を出したのは此の時が最初であつた。而も前の場合よりも此の時の方が兒童の地圖に對する必要感は一層強烈であつたものと見え、「地圖々々」といふ聲は盛に起り、また彼等自身にも簡単な鐵道略圖は澤山に描いてゐたのであつた。私は此の好機を逸しないやうに日本全國及び近畿、中國、中部、關東地方などの地圖を提供して、彼等に旅行談をさせつゝ、絶えず郷土からの方位距離（哩數よりも時間的距離）などに注意を拂はせていつた。今其の主なものを見て見ると次の通りである。

- 1 關西線—淡町主寺、奈良、木津、龜山、名古屋
- 2 奈良線—奈良、木津、宇治、桃山、京都
- 3 東海道線—神戸、大阪、京都、大津、名古屋、靜岡、東京

## 4 參宮線—龜山、宇治、山田

## 5 櫻井線—奈良、櫻井、畝傍、高田、主寺

右の鐵道線路や其の下の驛名は彼等の旅行又は遠足などによつて知つてゐたものばかりである。私自身としては其の各線と奈良との交通上の連絡系統について注意しつゝ、指導していつたのであつた。一例として前の兒童がそれ等のことを如何に學習してゐたかを示して置かう。

- 奈良カラデル汽車ニハ京都行主寺行ナゴヤ行カメ山行トバ山田行ミナト町行ナドガアリマス。大サカノミナト町カラデテ奈良ヲトホリ、カメ山ノ方ヘイクノヲクワンサイセントイヒマス。マタ奈良カラ京都ノ方ヘイツテキルノヲ奈良セントイヒマス。ソノホカ東京カラカウベヘキテキルノヲトウカイドウセントイヒ、ナゴヤカラシンシウノハウチ通ツテ、東京ノイヒダマチヘツイテキルノヲチュウワウセントイヒマス。
- 1 奈良カラ木ヅマデハ四マイルデス。奈良カラコホリ山マデハ二マイル九ブデス。ソレナラコホリ山カラ木ヅマデハナンマイルナンブデスカ。
  - 2 奈良エキカラキヤウバテエキマデハ一マイル一分アリマス。二分ハ一マイルノ十ブンノ一デス。ソレナラ一マイル一分ハナン分ニナリマスカ。
  - 3 サクラキセンノオビトケマデハ、ゴドモワウフク九センデス。六人がカヒマシタ。

六合科に於ける地歴

次に「私どもの町」のうちで「三條通」を學習した時には先づ校門を出て豆山町から東向町を通り、それから三條通の見學にかゝつたのである。兒童達は自由な隊形で三々伍々道を西にとつて次第々々に停車場の方に進み、其の廣場に集まつた。此の間約四十分間に彼等は何を見てゐたであらうかと調べて見ると、或ものは町の兩側に立ち並ぶ宿屋の數を、又或ものは名産屋の數をかぞへてゐるものもあつた。中には家全體の數を調べてゐるものもあれば、自分達が今三條通を通る間に出あつた人數や、自轉車人力車自動車荷車などの數をかぞへてゐるものもあつた。是等の材料は全くの斷片的な素材ではあるが、これを基礎として奈良といふ都市の特色の概觀を收得させるにはまことに都合のよいものであつた。即ち其の日の午後には見學事項の整理と、それを材料としての相互學習を行つたが、これによつて奈良といふ郷土が遊覽都市であり、歴史的都市であることは極めて大體ながら、彼等には十分に了得が出来たやうであつた。

「……………さアでは三條通にはなぜそんなに宿屋や名産屋が多いのでせう？」

「はい、それはよそから人がたくさんに來るから多いのです」

「なぜ、人がたくさんに來ますか？」

「先生々々、大佛さんがあるからです」

「まだあります。五重塔も、春日さまも、三笠山もあります」

「だから、どうしたといふの？さう、見物に來る人が多いのですね。……………それで名産屋や宿屋は？」

「名産屋や宿屋は、はい、おみやげをかつたり、おそくなれば遠い所の人は歸へれぬからです」

「何時でも、今日のやうに人が多いでせうか？」

「もつと多い時があります。鹿の角切の時と春日様のお祭の時です」

「それはまたなぜでせう？」

「角切は秋です。秋になると紅葉もたくさんになります。お祭は春です。春になると花もたくさんにさきます。それで人が多いのです」

「そんな人たちは何處から來るのでせう？」

「日本中から來ます」

「さう……………中でも澤山に來るところは？」

「それはやつぱり大阪や京都です。……………電車や汽車で來ると一時間か一時間半で來られます」

こんな問答によつて郷土の特色を知らせ、更に大阪などの工業都市と比較させること

によつて、一層其の特色を明瞭にさせておいたのである。再び當日に於ける前の兒童の學習事項を掲げて見よう。

學校カラ東向ヲ通ツテ、マツスグニ南ニ行クト三條通ニ出マス。三條通ニハヤドヤガ十五ケン、メイサンヤガ二十三ゲンホドアリマス。メイサンヤニハ大佛センベイアラレザケシカノツノザイクナドガウツテアリマス。ヤドヤデハオキヤクサマヲヨンデキマス。

三條通ハ人通ガ大ソウオホクテ、ケンブツニキタ人ヤ、エンソクヤリヨカウニキタ人ガ、ナランデトホツテキマス。ソノアヒダヲジドウシヤヤジテンシヤガハシツテキマスノデ、キヲツケテ左ヲトホラナイトアブナイグラキデス。又三條通ニハセイヨウダチノタテモノモタクサンニアリマス。イウビンキヨクケイサツシヨギンカウシヨクドウハミナセイヨウダチデス。三條通ハヨルモニギヤカデ、ヤドヤノマヘヲ通りマストヨクウタウコエヤ、オサケヲノンデヲドツテキルカゲノ見エルコトモアリマス。

三條通ハニギヤカナ、ミセガタクサンナランデル、

ジドウシヤブウ、トホツテル、

ジテンシヤリン、ハシツテル、

ヨルハデンキデ、マツカイケ、

ヒルハホコリデ、マツシロケ

1 三條通ニハ家ガミナデ八十七ケンアリマシタ。ソノ中デヤドヤガ十五ケン、メイサンヤガ二十三ゲンデシタ。ホカノ家ハナンゲンデスカ。

2 リヨカウニキタセイトガミンナデ三十四人キマシタ。センセイヲマゼテ三十六人デス。センセイハナン人デスカ。又センセイヲマゼテ男ガ十七人デス。女トドチヲガナン人オホイデスカ。

遊覽都市としての郷土の特色及び發達原因を探るためには、勢ひ市内の各所に散在する名勝舊蹟又は史蹟について學習する必要が生じて来る。そこで最初の計畫通に猿澤池南圓堂五重塔春日神社大佛殿三笠山手向山八幡などに關する史實や傳説などについて其の概要を研究させて、彼等が既に推究的に學習してゐる「人通の多いわけ」「殊にそれが春秋の二期に著しいこと」「宿屋や名産屋の澤山にある理由」「自動車電車汽車等の交通機關との關係」などを、今度は歸納的立證的に調べさせて、斯くて最後に此の殆ど二週日にわたる「私どもの町」の總括整理のために、私自身は次のやうな問題を與へて各自に計畫的に學習させたのであつた。

「皆さんの家へしんるるのをちさんが來られて、奈良見物がしたいとおつしやるのです。ところがちやうど皆さんの家ではさしつかへがあつて誰も御案内することが出来ませ



ん。そこで書いたものをおあげしてそれをぢさんに一人で見物していた。きたいと思ふのです。どんな風にかいておあげしたら、時間もむだにならず、又見るところがよくわかるでせう？」此の問題に接した彼等は皆めい／＼に十日餘の見學によつて豊富な材料をもつてゐるものであるから非常な興味を以て學習にかゝつた。これは一見甚だ少価値な復習總括に過ぎないやうであるが、實は其所此所と或は西に或は東に極めて無系統に見學し、而も其の内容に於ても産業方面もあれば交通機關もあり、史的事實もあれば傳説もあり、其の他の一般的に何ともつかぬ郷土の情調といふのもあるのであるから、これをなるべく總括するに都合のよい廣汎な問題に焦點を求めて、系統的に整理して學習事項に確實性をもたせておくことは非常に大切事であると思ふのである。兎もあれさうした考によつて前記の問題を與へたのであるが、兒童達はこれによつて各種のプランをたて、いろいろ／＼な學習の結果を現した。即ち或者は見學した場處を中心とする簡単な市街圖を描寫して、それに道順を附し、矢印をつけて道順の方向を指示し、且見物すべき箇處には番號を加へて裏面に大體の説明を書いてゐたものもあれば、又或ものは繪畫によつて名所双六を現はし、之に道順と距離及び説明を加へてゐたものもあつた。

蓋し奈良市の十分な學習は決して二週間の短時間で完了すべき性質のものでない。けれどもこれは最初の試みであつて此の後にも亦出て來る機會が確にあることであるか

二年三年  
の地理

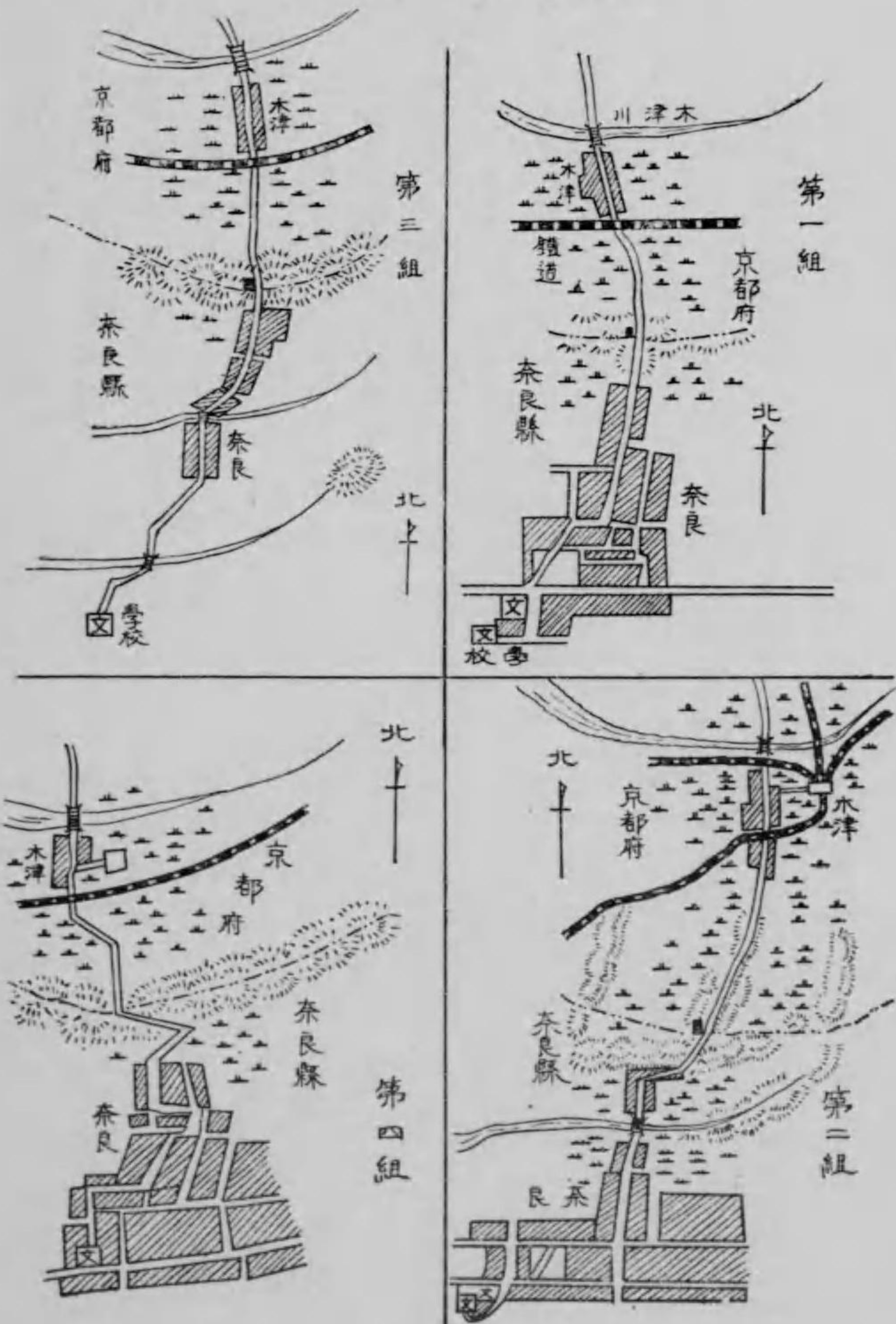
ら、不十分ではあつたが大體上記のやうなことで止めておいた。乍併これによつて彼等が今まで漠然と眺めてゐた郷土といふものが、多少明瞭になり且次第に問題を見出すに至つたことは事實である。

斯くて私自身の兒童達は二年三年に於て「奈良と佐保」「奈良市と奈良縣」及び春秋二季四回の遠足に於て「西の京」「木津」「笠置」「法隆寺龍田」等の郷土地理を學習し、三年の最終には「日本」の題材に於て總括的に、我が國の位置、成立面積と人口地勢と氣候、産業と交通大都會名所列強との國富國債の比較等を學習したものであるから、四年に至つても地理的材料が現れる毎に、絶えず其の方面に注意を拂ひ益々廣さと深みとを加へて行きつゝ、あるといふ状態なのである。

尙地理の實習の方面としては方位の定め方高さの測り方距離と面積との縮尺の練習等を進め、略圖描寫及び模型地圖の製作等にはいつたのであつた。其の中略圖描寫の練習をはじめたのは尋常一年の「私どもの町」からであつたが、それが全體的に行き渡つたのは第二年第一學期第六週の木津方面遠足の時からであつた。随つて地圖に用ふる普通の記號を正式に使ふやうになつたのも此の時からである。今其の遠足の相互學習の際に現れた各分團(四組)の地圖を示して、之に對する兒童の主なる批評を掲げて見よう。

略圖描寫  
と模型地圖

遠足地のいろいろ



1 第一組の地圖に對する批評

- a 一組の地圖は大體に於てよいと思ふが、長さの割合が誤つてゐる。
- b 佐保川をわたつて横切つた監獄跡の廣場が、むやみに廣過ぎてゐる。
- c 奈良縣と京都府との境には、もつと山が多かつたのに一組のは少い。
- d 此の鐵道は關西線で、奈良の方から行つて木津の町はづれて木津驛についてゐるのに、地圖の鐵道では笠置の方へ行つてしまつてゐるやうである。

2 第二組の地圖に對する批評

- a 四つの組の中では一番よく出來てゐると思ふ。
- b 佐保川をわいてないのはいけない。
- c 木津のあまり近くまで、山がのびすぎてゐる。

3 第三組の地圖に對する批評

- a 學校の近くには家が一つもなく、今小路あたりからかいてある。
- b 佐保川をかいたのはよいが、水源地の山が一つだけあるのはおかしい。
- c 山が横一文字にあるだけのやうに見えるが、ほんたうは奈良坂から向ふへ越えるまで随分續いてゐた。
- d 學校から峠のぜつちようまでが、峠のぜつちようから木津川までより遠いやうに

六合科に於ける地歴

見える。

e 此の地圖の鐵道も、木津驛へはよらないで東の方へ走つてしまつてゐるやうにかいてある。

f 鐵道の踏切から木津川までが長過ぎる。

4 第四組の地圖に對する批評

a 此の地圖は第一方がくがまちがつてゐる。

b 木津まで行つた道をむやみにくねくねさせて、奈良から木津までがすぐ近くにあらうに見える。

c 奈良の市街のかき方も悪い。これでは學校の前から道が出てゐるやうであり、又家も澤山にかいてはあるが、どの町やら少しもわからない。

d 山が一筋に西東に走つてゐるのも一寸考へが悪い。

e 奈良縣と京都府との境にあつた、しるしの木がかいてない。

f 木津の停車場を入れたのはよいが、折角停車場を入れながら鐵道はよそへ走らしてある。

g 地圖をかくときは方がくやきよりが大事なときいてゐるのに、此の地圖は方がくもきよりも誤つてゐるから一番わるいやうに思ふ。

次に模型地圖の最初の製作も此の木津方面遠足の學習の際に現れたのであるが、此の時には全く失敗に終つて、第三學年第三學期第四週第五週の「奈良市と奈良縣」との學習に至つて、漸く奈良市だけのものが成功したのであつた。其の模型地圖は初め粘土で作つて其の上に白紙を糊で貼り、繪の具をつけるといふ順序でやつたのであつたが、粘土が乾くにつれて次第にひびが入り、折角のものがとうとう臺なしとなつてしまつたので、今度は新聞紙を還元（一分位に極細かく手でひきさき、それを一週間ばかり水にしたしてインクを抜き、繊維が柔くなつた頃に水から引き上げて十分に手で揉み軽く搾り、それを石の上で叩いて、更によく繊維を分離させ、之を四五日間乾かして晒膠と一所にたき、つまめば少し汁が出る程に搾つてバルブとする）して作つたところが、思つたよりは立派なものが出来たので、其の上に地理書附圖と同様な色別で平野や山などを塗つて行つたのであつた。斯うした作業は餘程六ヶ敷いもの、やうに思つてゐる人があるかも知れないが、兒童は非常に興味をもつてやるものであるから、案外教師の手を要せずして相當のものを作り上げて行くのである。

B 歴史

歴史的材料は兒童には歓迎されるもの、一つであるから、これも早くから「お話」

の形に於て現れるものである。私自身の學級に於ては尋常第一學年第三學期第一週に「ヘイタイサント キンシクンショウ」といふ題材を學習した時「金鵝勳章の由來た由來」といふことに聯關して神武天皇の御東征が出て來たのが其の最初であつた。「ヘイタイサン」は子供に好かれるものであり、金鵝勳章は武功拔群を表彰する「ヘイタイサン」の最高名譽であるから、これに子供が目をつけたのも無理からぬことであり、隨つて金鵝勳章の由來を訊ねようとするに至つたことにも何の不思議はない。そこで其の由來を話すためには是非とも神武天皇の御東征に及ばなければならなかつたのである。而もそれは幸に奈良の子供達には大切な郷土史の第一頁であるから、極めて平易に了解し易く話をしておく必要もあつたのである。

此の必要を充すために私自身はこゝに初めて地圖といふものを見せてやつた。ところが兒童の中には既に地圖を見てゐたものもあつたものと見えて「やア、あれが本州だ」とか「あれが臺灣だ」とかと頻りに話したので、序でながら地圖を辿りつゝ、「本州、四國九州北海道臺灣樺太朝鮮」などのことを問答して見た。すると彼等は「九州は猿が踊つてゐるやうだ」「臺灣はおいもの形だ」「四國は蝙蝠が翅をひろげてゐるやうだ」「朝鮮は兎が手を合してゐるやうだ」とかと、それらの地形を皆何物かの形をかりて發表しつゝ、次第に描いて行つた。斯くて是等の仕事が一通り終つた後いよいよ此の題

## 其の實例

材の學習に必要な土地の所在を示して話に移らうとすると「先生々々、奈良と大阪とは大層近いなア、僕等が大軌電車で一生懸命に走つても一時間もかゝるのに、地圖で見たら一寸か二寸かしかないんだな」と其處此處から妙な歎聲が起つた。無理はない！縮尺にまではある機會と思つたが餘り深入りしてもと考へ直して簡單に「何故かう近くなるだらう？」といふ問題の形位に止めておいて本題の話をかかせてやつた。此の學習に於て私自身の豫定してゐたことは神武天皇が我が國の人皇第一代の帝にあらせられるといふこと、臍氣ながらにも大和地方には國史研究上に大切な古跡が其處此處と各所に澤山散在してゐるといふこと、を知らせて置きたいと思つてゐたのであつた。左に掲げる成績はA、B二兒童の此の題材に對する學習の結果であつて、A生は中等兒、B生は優等兒である。何れも挿畫地圖製作等を省いてあるものと承知して欲しい。

A生 ジンム天ワウガ、ワルモノドモヲゴセイバツニナツタ時、ワルモノドモガツヨクテ、オコマリニナリマシタ。ソノ時一羽ノトビガトンドキテ、天ワウノオユミノサキニトマリマシタ。トビノヒカリガイナビカリノヤウデ、ワルモノドモハ、メヲアケテキルコトガデキマセンデシタ。ソコデオソレテ、ゾクハミンナニゲテシマヒマシタ。ソノイハレデ、センソウノ時ニ、大キナテガラタタダゲンジンニ、キンノトビチツケタ、クンシヨウヲクダサルコトニナリマシタ。ソレガキンシクンシヨウデス。キンシ

クンシヨウニハ、コウ一キフカラ、コウ七キフマデアリマス。

B 生 ムカシジム天皇ト申シ上ゲルエライ天皇サマガ、ヒウガノクニニイラツシヤイマシタ。ソノコロヤマトノクニニワルモノガキテ、人ノカネヲトツタリ、モノヲトツタリシテ、ワルイコトバカリシテキマシタ。天皇ハソノワルモノヲゴセイバツニナルタメ、フネニオノリニナツテ、ナニハノミナトマデイラツシヤイマシタ。ソレカライコマ山ヲコエテ、オイデニナラウトスルト、イマノクサカノトコロニ、ゾクガマツテキテ、ヤチヒユウトハナシマシタ。ソコデセンソウヲシマシタガ、オマケニナリマシタ。

天皇ハオカンガヘニナツテ、コレハオ日様ノ方ヘムイテ、ヤチイルカラゲトオオモヒニナツテ、又ナニハオカヘリニナリマシタ。ソシテコンドハオフネデ、アラサカツマデオイデニナルコトニセラレマシタ。ソノオフネノ中デ、マヘノセンソウノトキ、天皇サマノオアニイサマガ、オケガチナサツタ、ソノキズヲオアラヒニナルト、海ガマツカニナツタノデ、ソコヲチヌノウミトイフコトニナツタサウデス。シバラクシテ、オカクレニナリマシタ。

天皇サマハアラサカツカラ、オアガリニナツテ、ズンズンオイデニナリマス、ケハシイケハシイ山ヘオハイリニナリマシタ。ミチガワカラナイノデ、オコマリニナツテイラツシヤイマス、一羽ノカラスガトシテ、オミチアンナイチシマシタ、ソノカラスツヨクテ、カウサンシマセンデシタ。

アル日モセンソウヲシテキマス、ニハカニ天ガクモツテ、ヒヤウガヒドクフリダシマシタ。ソノトキ金色ノトビガトシテ、天皇ノオユミノサキニトマリマシタ。トビノヒカリガ、ビカビカトイナビカリノヤウデ、ゾクハ目ヲアイテキルコトガデキマセン。ミナオソレテニゲテシマヒマシタ。

ソノイハレデ、センソウノトキ、大キナテガラチタテタ人ニハ、キンイロノトビヲツケタ、キンシクンシヨウヲクダサルコトニナツタノデス。

其の後第一學年に於ては、「私ドモノ町」の學習の際、第九代開化天皇の御陵を學び、同じ題材の下に「奈良ノ大佛」を學習して、これが第四十五代聖武天皇の御代、良辨僧正や行基菩薩の手によつて建立せられたものであることを學び、更に「大江山」「牛若丸」「仁田四郎」「なすのよ一」等の學習劇に於て、源賴光、賴朝、義經などが出て來たので、これ等の事件年代が我が三千年史上の凡そ何れの邊に位するかといふことを、漠然ながら極めて簡單に年代圖の上で示し、何時も斯うした材料の學習には「時」といふものが大切であ

一〇 合科より分科への交渉  
ることを暗示して置いたのである。

尙第二學年になつても略々同様の方針と程度との下に、讀本材料から來た「萬じゆの姫」「曾我兄弟」郷土の見學から來た「興福寺」「春日神社」「手向山八幡」「八重櫻」「興福院」等の歴史的材料を學び秋の遠足には「西の京」一圓について「法華寺」「大極殿址」「西大寺」「喜光寺」「垂仁天皇御陵」「唐招提寺」等を學習し、又第三學年に至つては稍々程度を高め、史實の學習には常に年代といふことを其の事項の中に加へしめることとして、再び市内見學によつて前記の諸材料の研究を深め「奈良市と奈良縣」との題材に於ては「橿原神宮」「畝傍山」「金剛山」等の學習をなし、春の遠足には「笠置山」秋の遠足には「法隆寺龍田」を學び、更に讀本材料から來たものは「日本武尊」「皇太神宮」等の歴史的材料に觸れ、斯くて最後の「日本」といふ總括的題材に於ては、國のはじまりとして「天照大神」(讀本卷七伊勢參宮)「素戔鳴尊」(讀本卷五大蛇たいち)「大國主命」(讀本卷四白ウサギ)を學び、皇室と國民として修身材料から來た「皇室を尊べ」「醍醐天皇」「仁德天皇」「明治天皇」「今上天皇」の御事「和氣清麿」の事蹟讀本材料から來た「菅原道真」「楠木正成」「乃木大將」「廣瀬中佐」「橋中佐」等の誠忠を學習して、萬世一系の國體に對する素描的概念を作らしめたのであつた。

### 七 合科に於ける理科

植物の向日性の如く華やかな陽氣な明るみの部面をのみ追ふて仰びて行かうとする兒童の生活が、自然的環境によつて多大に支配され、影響されることは現前の事實である。輝く星、照る月、歌ふ鳥、飛ぶ蝶、咲く花、降る雪、吹く風、流れる水、何れ彼等の生活對象とならないものはない。随つて其の學習題材として現れるものも亦教師の眺めて理科的色彩の顯著なものが多いことは當然と言はなければならぬ。私等も子供は子供らしく「夢の國」「童話の世界」に遊ばせて、伸びやかなゆとりのある藝術的氣分の豊富な子供に駢けたいといふ希望は、人後に落ちず十分にしつかりと持つてゐるつもりであつたが、好奇心の強く求知心の旺盛な而も活動力の激しい彼等には、とすればそれ等の學習よりも冷たい理知めいた自然現象や理化事象が喜ばれるといふ不思議があつた。無論これは私自身の指導宜しきを得なかつたといふ罪もあるのであるが、ざりとてまた一つには「夢の世界」「お伽の國」に遊ぶべく現在の子供達は餘りに精巧すぎるのかも知れない。といへばとて一概に今の彼等が童話そのものを嫌ふといふ譯ではない。喜ぶことはたしかであり、聴くことにも讀むことにも話すことにも行動に表現することにも多大の興味をもつてゐるといふことは事實であるが、唯それ等の生活ばかりではなく寧ろ自然現象や理化事象を喜ぶ傾向が同等に又はヨリ多くあるといふまでのことである。

然らばそれ等の材料の中では如何なるものが要求されるかと言へば、先づ日月星雲風雨雪虹等の天文地文現象に關するものから、各種の草木禽獸蟲魚等の博物材料噴水水鏡砲水の三態の變化、水素酸素窒素炭酸ガス火の力水の力電氣重力振子等の物理化學の材料、病氣とお薬人のからだ等の人體生理及び衛生に關する材料に至るまでも、凡そ廣く理科と稱せられるもの、殆ど全範圍の中から種々様々のものが要求されるのである。而もそれは子供のことであるからといふやうな輕侮の感を以て指導することの出來ないもので、教師としては矢張相當の研究を遂げて置かなければ、とても兒童の質問に應ずることさへも不可能なことがあり、遂には教師の眞實なる威信にも關係するといふことがあるのである。

私自身の學級に於て理科的材料の最初の學習が行はれたのは曾て童謡について愚見を述べた場合にも引き合ひに出した、あの入學直後第一週の奈良公園に於ける櫻の學習の時、それは彼等の口答による作題發表に聯關してからのことであつた。が、私自身は此の時既に自分自身の不用意を痛切に感ぜしめられたのであつた。今恥をしのんで其の場合の状況を告白するなれば、花に戯れて様々な遊びをしてゐる中に、彼等の或ものから次のやうな數量生活そのまゝの問題を持ち出したことが動機となつては、いなくも理科學習と思はれる方面にまで發展して行つたのである。

サクラノハナガニツアリマス。ハナビラハミナデナンマイデスカ。三ツアルトナンマイニナリマスカ。

事件はこゝに端緒を發してゐる。即ち此の問題を聞いた多くの兒童は、自分自身の調べた花瓣の數と他人のそれとを比較して此の問題が或は不能ではなからうかといふ疑問を起したものと見え

「先生、僕の花は六枚です」

「私のは七枚ありますよ」

「いえ、私のは五枚です」

「さうすると、櫻の花が二つあつても、花瓣の數はさつぱりわかりません」

「五枚がいゝの？」

「六枚がいゝの？」

「七枚はうそなの？」

といふいろ／＼な質問が出た。あゝ、私自身は兒童の此の質問によつて辛うじて罪を免れたのである。でなければ不用意だつた私自身は殆ど決定的に櫻花の花瓣は五枚であると思はしめるのであつた。焉ぞ知らん花瓣は何の變形ぞ、六枚のもあれば七枚のもある筈だ。

「さうね、五枚のもし、六枚のもし、七枚のもし、そでないよ」

此の暗示性を帯びた答辯で満足し、それ以上追究をやめる程左様に愚鈍な児童ばかりではない。果して直に其の理由を訊ねるものが多かつた。勢ひこゝに至ればたゞ其の儘ですますわけにはいけなくなつて、極めて簡単ながら變形辯の説明を與へざるを得なかつた。既にこれだけのことを言つてしまへば最早児童と教師との間には櫻花についての知識に何程の差別があらう。それ程今日の児童は明敏であり、生活経験も豊富であることを思ふ毎に、私自身は實力の低級さ加減を悲しまずにはゐられなかつた。と同時に理科學習の初歩などは敢て尋常四年までも待たなくとも、宜しく尋常一年から開始すべきであると思はせられたのであつた。

次いで同じく尋常第一學年の第二學期第二週に、児童達は學校園といふ環境において「ハゲイトウ」の學習をしたことがある。恰度其の日は残された最後の問題「ホカノ草ヤ木ノハハ、ソナニ赤クナラナイノニ、ナゼハゲイトウバカリガ、コンナニ赤クナリマスカ」といふことの研究をする日であつたが、私自身は豫て起る疑問と思つてゐたものであるから、アントチアンの作用及び葉に於ける必要性能？といつたものを理科室で神戸教授から教へて貰ひ、アントチアンのそれ等については未だ學界に定説がないが、多分は花青素の下に葉緑素があるのであるから、紫外線の強い秋の光線吸収の調節などを

掌るのであらうといふことであつた——これで大丈夫と小買の知識を後生第一にして、彼等の學習指導に當つて見たのである。果せるかな兒童の疑問はアントチアンの上に集中してとり／＼の想像をたくましくした。思ふ壺にあつた私自身の得意や思ふべし。時機を見計らつて今買つたばかりの小買の知識を残らず賣つてしまふまでは先づ無難であつたが、さて動機づいた彼等の求知慾はそれだけで満足する程生優しいものではなかつた。

「楓の赤くなるのはこれとちがひますか」

「葛や銀杏はどうですか？」

「花の赤や黄色になるのは虫をよぶために、ようがあります、雁來紅は葉で虫をよぶのですか。そしたら葉の下にある小さい花は何の役に立ちますの？、あの花が大きく赤くなつて、葉は青くてもよくはないの？」

可憐さうに私自身はまたもとのナツシングであるから、つけやきばが見事に剝けた後はいどろもどろの醜態を演じた。併し、教師がどんなに苦しんでるようが、児童はそんなことに頓着するものではない。彼等は遠慮會釋なくぐんぐん鋭いメスで刺すやうな質問を持ち出した。黒い土と艶麗な葉とを比較して霎時無言のまゝに凝視してゐた児童達は、遂に神秘の關門を叩いて宗教的信仰の色彩を帯んでゐる問をさへ發するに至つた。



「先生なぜこんな黒いきたない土から、こんなきれいな色が出ますの？」  
「種があるからだ」

と無難作に答へて見れば

「では其の種の種は？」

と訊く。あゝ幼いながらも彼等の生命は神秘の殿堂に觸れることもあるのだ。爰に、私自身は科學で説明し得られない境地にまで引きづつて行かれたやうに感じた。一切平等に光明遍照する、大自然大靈光の本源主體としての「神」私等の周圍にも私等の内にも存在する目に見えぬ「神」そのものを話さなければ答へられぬ處にまで押し詰められたのであつた。と言へば論を好む者は或は「事大仰な」と嗤ふかも知れないが、これは潤色でもなければ修飾でもない。唯ありのままなる告白であるが、而も亦偶々以て幼學年の指導に當る場合に於ても尙且十分に研究の必要があることを感じさせられるものではあるまいか。

理科學習の一例

さて合科學習に於ける理科的題材は前にも述べたやうに頗る廣汎な範圍から各種のものが數多く出来るので、到底其の一々の場合を擧げることには困難であるから、こゝには唯一例として私自身の學級兒童が尋常第一學年第二學期第四週に學習した「水」のことだけについて示して置くことにする。此の非常に大きな題材の選擇されたことに對

しては幾多の心配もあつたが、また其の半面には相當に興味深いことにもつた。蓋し残暑尙去らない季節であつたので、水遊びが彼等の面白い遊戯の

みん

たことも、此の題材選擇の共通動機であつたらしい。例によつて先づ彼等に計畫を樹てさせて見たところが、既習材料である「水デツパウ」「サ、ブネ」などの製作からはい

ものもあれば、また海水浴の記憶畫などからはいるものもあつたが、一番多かつたのは、「水ノタビ」恐らく上級學年の舊讀本の影響から來たものであつたらうであつた。

そしてどうしてもプランの出來ぬ者が三名程あつた。これが此の方法の一つの缺點である。つまり思想のないものには計畫が出來ないことになる。そこで是等の兒童は水道端や洗濯場や井戸側などに伴つて大きく言へば「水の日常的な効用」といつた風なことから學習させて見た。今一々の成績を發表することはとてものことであるから其の中の一二を取つて之に説明を加へつゝ、進んで見よう。

1 A 生「水ノタビ」からはいつたもの

空カラ山ニフツタ雨ハ、タニニアツマツテ、タニ川ニナリマス。ソノ水ガ、ガケナドカラトビオリルノヲ、タキトイヒマス。池ノ水モ、タニ川カラクルノガタクサンアリマス。タニ川ノ水ヤ、池ノ水ガアツマツテ、川ニナリマス。川カラ海ニナガレルト水ハシホ水ニナリマス。シホ水ハ、タイソウカラウゴザイマス。

七 合科に於ける理科

2 B 生「水ガヤクニタツコト」からはいつたもの

水ハイロイロ人ノヤクニタチマス。ゴハンヲタクニモ、センタクヲスルニモ、オフロ  
ヲワカスニモ、水ガナイトコマリマス。エンソクニイツテ、ノドガカワイタトキニ、水  
ガナイト、タイソウクルシイデス。水ガナイト、イネモダイコンモデキマセン。マタ  
水ハ、川ヤ海デハフネヲウカセマス。池ノ水ヤ川ノ水ハ、田ニヒイテ、イネナドヲツク  
ルノニモイリマス。水車ヲマハスニモ、水リヨクデンキヲオコスニモ、水ガイリマ  
ス。

3 以上兩種に屬する兒童の構成した算術自作問題の二三

イ ボクノウチニハ、カゾクガ五人アリマス。ミンナハアイスクリームヲ、三バイヅツ  
タベマシタガ、オトウサンダケ四ハイタバマシタ。ミナデナンバイデスカ。

ロ ウチニハ水ダウガ二ツアリマス。一ツノセンヲヌクト、五フンデ大キナオケニ、一  
バイニナリマス。二ツノセンヲヌイテ、十ノオケニ一バイニスルニハ、チンブンカ  
カリマスカ。

ハ タラウサントジラウサンガ、ササブネヲコシラヘテ川ヘナガシニイキマシタ。タ  
ラウサンノハーブンニ十ケンナガレマス。ジラウサンノハーブンニ、十四ケンナ  
ガレマス。五フンタツト、ナンゲンハナレマスカ。

以上の成績は第二日目の午後に於て、此の學習が一段落をつけて相互學習をやつた場  
合の一二のものである。圖畫手工などの示せないことや、實際彼等の執つた行動が書け  
ないことは誠に遺憾であるが仕方がない。乍併此の相互學習によつて、互に他兒童の學  
習方法や學習事項が、自己を補つたことだけは十分にわかつたのである。

第二日に於て第一次の「水」の學習は終へた譯であるが、プロヂエクトは次第に連續  
的に發展する性質をもつてゐる。果せるかな兒童は「何故雨が空から降るか」といふ  
疑問の下に「遂に水の三態の變化」にまで進んでいつた。

スキジャウキガ、ツメタイクウキニアフト、水タマニナリマス。ソレガフツテクルノガ  
アメデス。

クモヤキリモ、スキジャウキガ、水タマニナツタモノデス。

スキジャウキハ、テツピンヤ、ヤクワンノクチカラデテキマス。

ニフダウグモトイフノハ、アメグモノコトデス。アレハ水タマガタクサンアツマツテ  
キルノデス。

前の疑問に對する兒童の斯うした所有常識を基礎にして、理科室で湯を沸かせ「水蒸  
氣と湯氣の區別」「水蒸氣が冷却すると水球になる」といふことなどの、簡易な證明實驗  
を直觀させた。すると今度はまた「フユガクルト、ナゼテウヅバチノ水ガコホリマスカ」

「ナラノコホリグワイシヤデハ水ダウノ水デコホリナツクツテキマスガ、ドウシテ水ガコホリニナリマスカ」といふ質問が出た。此の邊から私自身の頭には、程度以上の負擔過重になりはすまいかといふ疑懼と憂慮の念が萌しはじめたが「折角のことに……まよ、知らせて置け」と爰に寒劑を造つて水が氷になる状態を見せてやつたのであつた。これから彼等の第二次のプロヂエクトが始つた。教師のやつた實驗の模倣的繰返しをなすもの、繪畫によつてそれ等の有様を表明するもの、或は綴方に書くもの等各種の作業が行はれた。さうして其の結果水は三態に變化するものであるといふことを臘氣ながらも知得したやうであつた。此の時水蒸氣が氣體であるといふことを知つて居たものが三名。氷が固體であるといふことを知つて居たものが五名あつた。それ等のものは勢ひ水が液體であるといふことを知つたために質問したので「氣體固體液體」の名を示して置いた。今一兒童のノートから摘録して、此の場面の學習結果を示して見よう。

水ハエキタイデス。コホリニナツタラ、コタイデス。スキジャウキニナツタラ、キタイデス。川ヤ池ヤ海ノ水ガオ日サマニアタルト、スキジャウキニナツテ、空ヘノボリマス。ソレガツメタイクウキニアウト、チイサイ水タマニナツテ、クモヤキリヤ雨ニナリマス。コホリハ、アイスクリームニナツタリ、ビヤウキノ人ノアタマノ上ニノツタリ、オサカナ

ノ上ニノツテ、クサラセナクシタリシマス。ソレカラ水チワカスト、スキジャウキニナリマス。スキジャウキハ、キシヤキセンゲンカンナドヲハシラセマス。

コタイ(コホリイシ木カネツチ) | カタイモノ、オモサガアルモノ、目ニ見エルモノ、カタチガアルモノ。エキタイ(オサケ水ビールサイダアカダマボートワイン、オシヨウユラムネ、アラアメ、ユレモン水、クズユ) | ドドロナガレテキルモノ、カタチガナイオモサハアル。キタイ(スキジャウキクウキサンソ、スキソタンサンガス、セキタンガス、ドクガス、アンモニヤガス) | 目ニ見エナイ。カルイモノ、カタチガナイ。

イコホリ一キンガ十四センデシタ。一キンハンハイクラデセウ。

ロウチノバンタウサンハ、コホリガスキデス。ユフベ五センノミゾレヲ一ツト、八センノキントキチ一ツト、マタ六センノヒヤシラムネヲ、一ボソノミマシタ。オカネハイクラデスカ。

私自身としてはもうこれ位で満足するだらうと思つたが、彼等の多くは仲々に承知しない。今少しく「川」「海」などのことを調べねば水の學習はすんだといへないといふので、更に其の方面の學習に着手した。

山ノタニカラオチタ水ガ、アツマルト川ニナリマス。川ニハオホキナ川ヤ、エダ川ガアリマス。ボクハニイサント川ヘウチ、ツリニイキマシタ、アサカラオヘルマデ、ツリマシ

タガ一ビキモツレマセンデシタ。ツリバリニツケタエサテ、トラレルバカリデシタ。カヘリニ、ニイサンカラ、川ノオハナシチキ、マシタ。川ノ水ハ田ニイレタリ、水車チマハシタリ、水力デンキチオコシタリシマス。マタ大キナ川ニナルト、ザイモクチナガシタリ、フネチトホラセタリスルト、イフコトデシタ。

水力デンキドウゴカシテキルキカイ（デンシヤ・デントウ・センブウキ・エレベーター・ケールカー・エスカレーター・コマツキカイ）（手工・圖畫を省く）

オホキナ川ニ、チイサイフネガ、ボカリトウイタ、コギマセウ。

イ川デウチヲツル人が五人キマシタ。ソノナカデ、フタリハ三ビキツリマシタ。ホカノ三人ハ五ヒキツツリマシタ。ミナデナンビキニナリマスカ。

ロボクノツリイトハ、五シヤク五スデス。ニイサンノツリイトハ、ソレヨリ六スデスナガイデス。ニイサンノハナンジヤクナンズンデスカ。

ハボクガササブネニツツクツテ、ウラノ川ヘナガシマシタ。オホキイホウガ、十八ケンナガレタトキ、チイサイホウハ、イシニカカツテマリマシタ。アトカラハカツテ見ルト、チヤウド三ブンノ一ノトコロデトマツテキマシタ。チイサイホウハナンゲンナガレテマリマシタカ。

第五日までに前掲の學習が終つて、第六日には海の學習が始まつた。普通の磯邊と港

としての條件、海の生物、食鹽の製法（實驗）などの順序を経た。無論其の取材の方面や學習の過程は各人によつて異つて居た。

川ノ水ハ、ミナシマヒニハ海ニハイツテキマス。ワタクシハ、オトウサント、ナツヤスミニ、サカヒノオホハマヘカイスキヨクニイキマシタ。オホゼイノ人がチヤブチヤブト、オヨイデキタノデ、ワタクシモオトウサント、スコシオヨギマシタ。ソノトキオホキナナミガキテ、ワタクシハ海ノ水ヲスコシバカリノミマシタ。アトデオトウサンニ、海ノ水カラシホヲトルコトヲキキマシタ。

海ニハイロイロナウチガキマス。タヒハモカツチヒラメ・カレイ・サハラ・スズキ・サバイハシ・マダロ・イナサケ・マス・トビウチ・アジ・アカエイ・アンカウナドガキマス。マタエビ・カニ・タコ・イカナドモキマス。クヂラオツトセイラツコウミガメナドモキマス。ソノホカ、コンブ・ワカメ・ノリナドモトレマス。カウイフモノチ、ミンナ一ツニシテ、海ノセイブツトイヒマス。

海ガフカクテ、カゼヲフセグノニ、ツガウノヨイトコロハ、ミナトニナリマス。ミナトニハ、キセンヤ・ダンカンヤ、イロイロナフネガ、タクサントマリマス。ヨコハマヤ、カウベハヨイミナトデス。

ムカフノハウカラ、フネガクル、ギツチヤラ、ギツチヤラ、フネガクル。

コッチジャ人ガ オヨイデル。ジャブジャブジャブト オヨイデル。  
 イボクハナツヤスミニサカヒノオホハマヘ、カイスキヨクニイキマシタ。海ノナカニ  
 ハタガ七ホシタテアリマシタ。コチラカラ十六人オヨイデトリニイキマシタ。  
 ハタノトレナイ人ハナンニンデセウ。  
 ロフネガ五ソウウイテキマス。ドノフネニモマストガ二ホンヅツアリマス。ミンナ  
 デ、ナンボンデスカ。  
 ハ海デボートガキヤウソウヲシテキマシタ。一ソウハ一ブンニ三十ケンハシリマス。  
 ホカノブンハ一ブンニ二十五ケンハシリマス。五フンタツト、ナンゲンハナレマス  
 カ。

ニ一ソウノボートニ、オールガ十二ホンツイテキマス。一人ガ二ホンヅツオールヲモ  
 ツト、コノボートハナン人ノリデスカ。

第六日の最後までに彼等は大體右のやうな學習をして來た。此の間私自身は相互學  
 習の相談相手となるほかは、大抵個別的の指導に當つて居つた。「水」の學習は第七日の  
 「水ノガイ」までに及んで、漸く結末を告げたのであるが、餘に煩瑣なために之を省略する。  
 要するに幼學年に於ける理科的材料の取扱としては、徒らに抽象的な概念を獲得せしめ  
 るよりも、現象事象の見方に注意させて理科心を啓培し、自然を好愛するに至らしめるこ

とが大切である。

### 八 合科に於ける圖書手工

圖書手工はともに外から受け入れた印象や、内からな  
 る思想感情を色彩や線や形態によつてあらはす表現形式で、これ亦兒童の生活には缺く  
 べからざるものであるから、相當早くより其の萌芽を見せるものである。何となれば複  
 雜な印象や思想感情の表出は或場合に於ては言語や文字で現すよりも、繪畫や手工など  
 のやうな技術的創作による方が容易であり、且比較的巧みにしつ、く、りと表現  
 することが出来るから。而して二者の發達段階についてはいろいろの議論があるやう  
 であるが、結局一番最初に發達したものは造形藝術としての彫刻であり、それが次第に平  
 面化して浮彫となり、デッサンとなり、更に色彩を用ひた繪畫となつたらしいのである。  
 故に兒童の生活に現れる藝術的生活活動の性質順序も大體之に準ずべきものであらう  
 が、家庭なり學校なりの環境が之に適當すべく出来てゐないために、普通此の發達段階  
 を逆に辿つて平面的な圖書から立體的な手工に進むといふ風になつてゐるやうである。

#### A 圖書

それは兎も角として先づ合科に於ける圖書の方から一言すれば、彼等の描くといふこ  
 八 合科に於ける圖書手工

描くといふこと  
 の

とは分科としての圖畫以上に其の範圍が非常に廣くて殆ど如何なる題材の學習に際しても描くといふことの加はつてないことはいふ状態なのである。私自身の狭い経験のみから言へば彼等の圖畫は美的表現といふことよりも、言語的性質を帯びてゐることが最も多く、言語の代用として又は文字文章と同様に或は其の補助として表現することに出發して次第に藝術的性質を帯びて來るやうに思はれるのである。随つて描くといふことは所謂圖畫の時間の圖畫ばかりでなく綴方の中にも讀方の中にも地歴理科的のもの・中にも作歌作曲の中にも現れて來るのであるが、而も亦それ等によつて純粹の圖畫としての描寫能力も進んで行くやうに思はれるのである。そこで從來私自身の學級の兒童が描いて來た圖畫といふものを性質の上から分類して見ると凡そ左の數種になるのである。

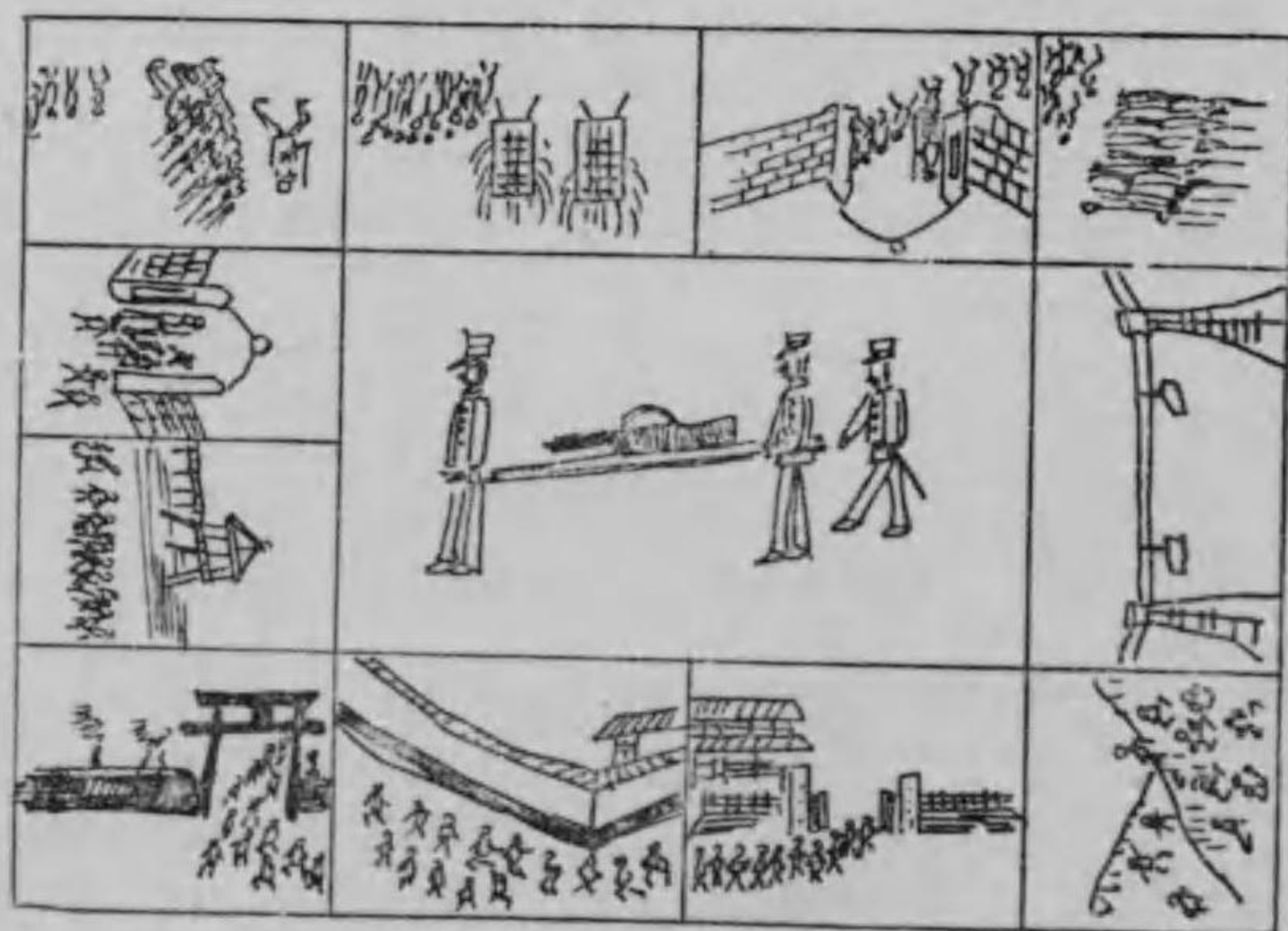
- 1 普通の圖畫
- 2 言語の代用として描く圖畫
- 3 文章の内容を現すため、又は之を補助するための圖畫
- 4 聽覺的音覺的印象を表出するための圖畫
- 5 體覺的感覺を現すための圖畫
- 6 専ら説明のために描く圖畫

所謂圖畫  
と言語の  
代用とし  
ての圖畫

7 全く遊戯的に描く圖畫

右の中第一のものは私等が一般に所謂圖畫と稱してゐるもので、外部的印象の表出や内部的思想感情の表現のために藝術的・創作的に描くものであるから説明の限りでないが、第二のものは入學當初の兒童のやうに符號的表現の十分に出來ないものが、或種の印象や思想感情を言語の代用として又は記録として描く圖畫である。即ち一例を挙げれば私自身の兒童は尋常第一學年の春季遠足に郊外の歩兵聯隊を見學したことがある。其の時の彼等は未だ十分に文字文章といふ表現形式を用ひることが出來なかつたものであるから、乍併何とかして今其の楽しい遠足の記録を残して置かうがために、自分の通過して來た道順に従つて其の最も刺激印象の強かつたものを繪畫として表現したのであつた。下圖は其の中の一つ

八 合科に於ける圖畫・手工



で、先づ校門を出て土堀の長い裁判所の裏路を通り春日神社の赤い大きな一の華表をくぐり、片岡の梅林の下にある鷺池の浮御堂を右に眺め、賑めしい兵營の表門からはいつて營庭で兵士の分隊教練を見學し、それから炊事場で蒸氣蒸飯室を見、更に再び營門をくぐつて練兵場に至り、此處で散開教練と機關銃の演習とを見てゐる間に、南方の索道に目がつき、最後には淺茅が原まで歸つて辨當を食つたところまでを描いたのである。而して此の繪畫の中央に特に大きく機關銃を描き出した所以をたづねて見ると、これは其の兒童の頭に最も深く印象したものであるとの事であつた。

第三の文章の内容を現すため、又は之を補助するための圖畫といふのも別段説明を必要としないであらうが、簡單に一



文章の内容を現すための圖畫

言すれば、即ち文章を読んで後に感得したところを十分に受領するために、或は其の内容を補助して一層文章を明瞭ならしめるために讀方や綴方などの學習に現れて來る圖畫がそれである。右は尋常第一學年第一學期第七週の「ムギ」の學習に際して某兒が次の如き文章を読んだ後に、其の内容を整理するために描いたものである。

ムギニハオホムギヤ、コムギヤ、ハダカムギナドガアリマス。コムギデハバンヤ、ウドンヤ、ソウメンヤ、オクワシヤ、シヨウユチコシラヘマス。オホムギデハビールヤ、アメヲコシラヘマス。ハダカムギハムギメシニシマス。マタムギハニハトリガタバマス。ウチニハマイニチ、アサダケハミンナガ、パンヲタバマス。ウドンヤソウメンハオカアサンガダイスキデスカラトキドキイタダキマス。ビールハオトウサンガダイスキデスカラ、タイテイマイパンノミマス。ビスケツトハワタクシトアヤチヤントガ、ダイスキデスカラ、ヨクオヤツツニイタダキマス。

又左は同じ學年の第二學期第四週の「ウサギ」の學習に於て、或兒童が次の如き自己の文章の内容を補助して一層明瞭ならしめるために描いたものである。

オツキサマガキレイニデタ、アルツキヨノパンノコトデアリマシタ。タラウサンハコヨヒハヨイツキヨダカラ、一ツラツバチファイテヤラウトイツテ、ラツバチフキナガラ、山ヘデカケマシタ。サウスルト、山カラウサギガデテキテ、ミミチスマシテキイテキマシ

聴覺的印象を表現するための圖



「乗り物」の學習の際に某兒が或兒童の次の如き作曲を聞いて其の心持を繪畫として描いたものである。

タ。オツキサマモ「オホ、」トオワラヒニナリマシタ。タラウサンハオモシロガツテ、ハジメヨリモ、モツトモツト、イツシヨウケンメイニフキマスト、ウサギモマオモシロガツテ、トウトウビヨンビヨンピヨントヲドリダシマシタ。ケレドモアマリオソクナツテハ、オカアサンガシンバイナサルノデ、タラウサンハウサギニ「サヤウナラ、マタアシタ」トイツテカヘリマシタ。

第四の聴覺的音覺的印象を表現するための圖畫といふのは音のリズムから受け入れられる或種の感じを繪畫として表現するもので、唱歌學習の場合などに屢々現れて來るものである。私自身は此の種の繪畫表現は尋常一年の最初から音楽の聴音練習と相俟つて絶えず練習させて來た。左の圖は尋常第二學年第二學期第十三週の

體覺的感 覺を現す ための圖 畫

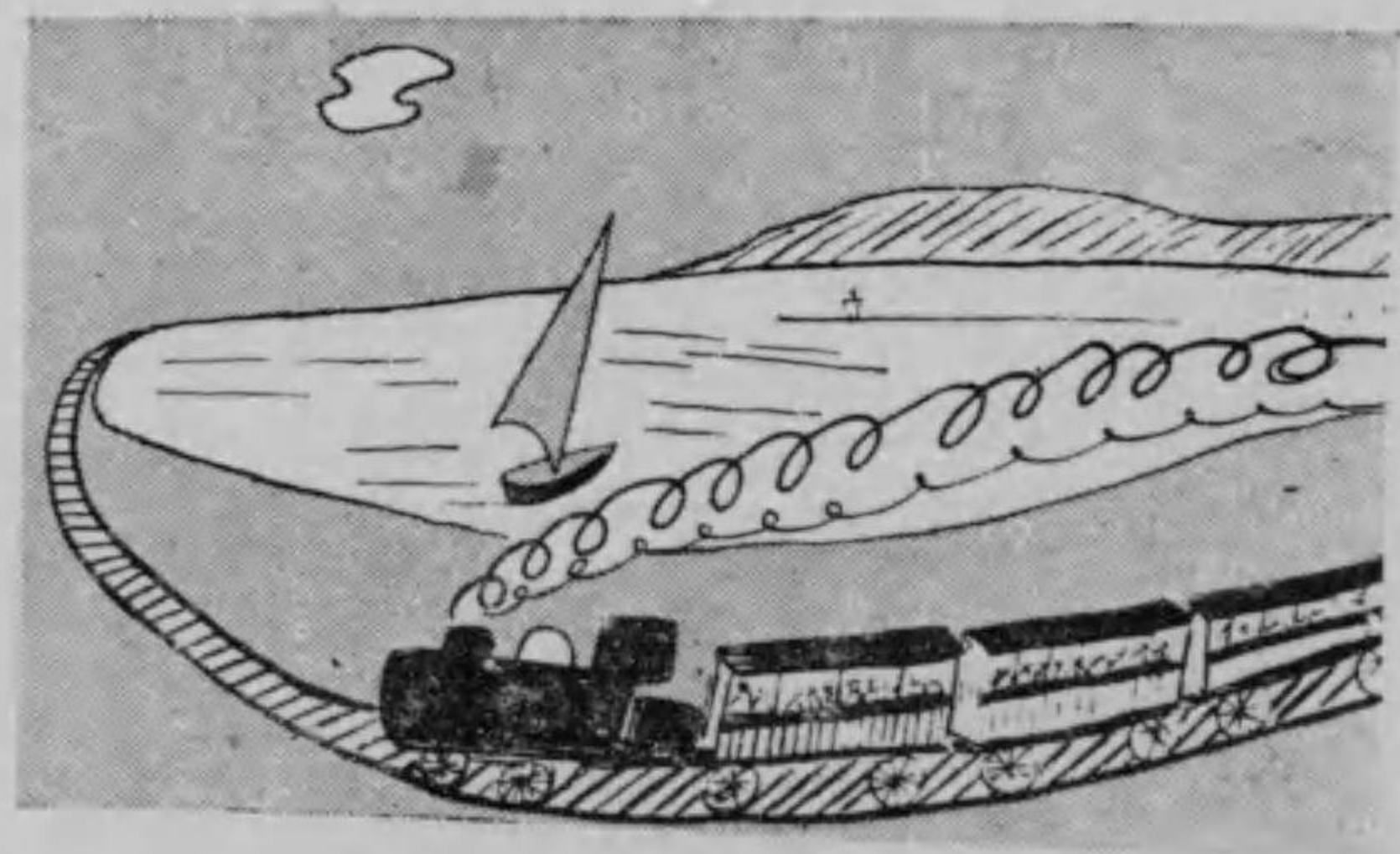
ト 3/4 汽 車

5 5 5 5 | 1 1 1 0 | 5 5 5 5 | 1 1 1 0 |

3 2 1 | 5 5 3 1 | 5 5 3 1 | 5 0 |

3 2 1 | 5 5 3 1 | 2 2 2 3 | 1 0 |

5 5 5 5 | 1 1 1 0 | 5 5 5 5 | 1 1 1 0 ||



第五の體覺的感覺を現すための圖畫といふのは、快不快寒暑冷熱等の有機的感覺を色彩や線で表現すること、私自身の學級では尋常第一學年第一學期第十二週に其の最初



が出て来たのであつた。恰度「タウエ」といふ題材學習のために、郊外（商業學校西方）に出ていつた時のことであつたが、多くの兒童は大抵忠實に田植の有様を描寫してゐたにか、はらず、或兒童は下圖に示すやうな二人の人物を描き、其の周圍には毒々しい俗緒を強く塗つてパツクとし、苗代の如きは僅に一吋平方位に止めて、それに綠色を塗つてゐたのに過ぎなかつたのである。ところが歸校後相互學習の際に其の日の繪畫表現について批評、鑑賞をやらせて見ると、衆童は口を揃へて此の兒童の描いた圖畫を「キタナイ」と



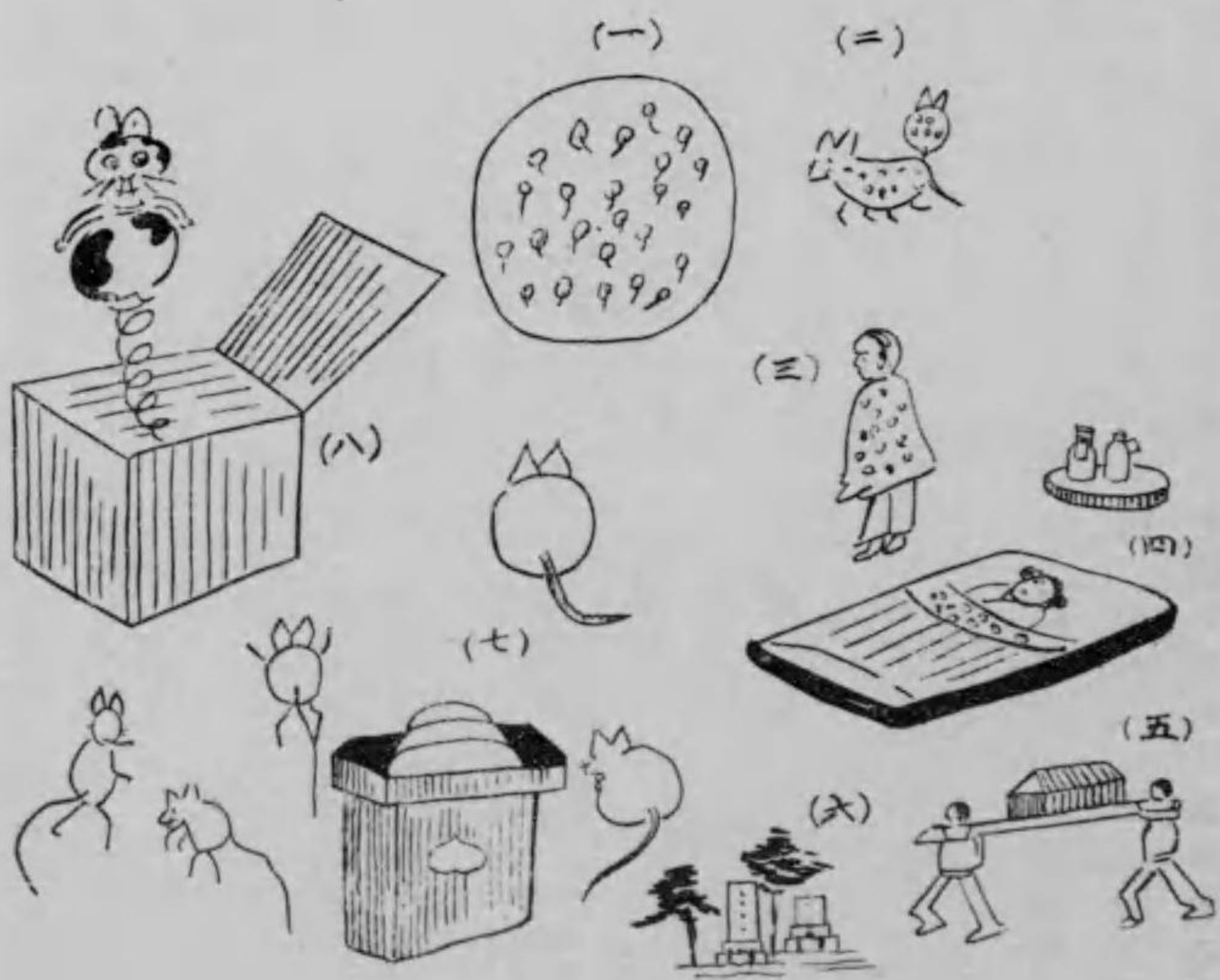
批評したのであつたが、其の兒童は仲々に承知しないで「他の人はきれいに田植のところを寫生してゐるが、僕は暑くて暑くてたまらなかつたので、田に働く人はどんなに暑からうと思ひ、それを現すためにいろ／＼と色をさがして、暑さを描くために此の色を塗つ

説明のため  
に描く  
圖畫

たのであるから、きたなくてもかまはないと思ひます」と平氣で答へたのであつた。斯うした風に幼學年の兒童には感覺を色彩で表現するといふ圖畫も出て來るのである。

又第六の専ら説明のために描く圖畫といふのは、地歴理科等についての觀察事項とか、或はお話文章等の内容を理解し易くするために描く圖畫のことであつて、これも相當澤山に出て來るものである。下圖は尋常第一學年第一學期第十四週の「ネズミ」の學習に於て某兒の描いた説明圖畫であるが、當時恰も阪神地方にべ

八 合科に於ける圖畫・手工



スト病が流行してゐたので交通的に關係の密接な我が奈良地方でも其の豫防宣傳が頗る八釜敷かつたものであるから、之を繪畫として表出しそれに順序を附したものである。一はペストの黴菌、二は其の黴菌をからだにつけたペスト鼠、三はペスト鼠から蚤にうつつて更に其のペストの黴菌を身體につけられた人間、四は結果として發病し就瘞してゐるところ、五は養生相不叶遂に死亡したので、死體を人夫が葬場に運んでゐるところ、而して六は其の墓を示したものである。尙七八は鼠には斯の如き恐るべき方面があるとともにまたこつそりと大きな鏡餅に噛りついたり、ビツクリ箱から飛び出すおもちやの猫に脅かされて魂消ることなどもあるといふ可愛らしい方面を描いたものである。

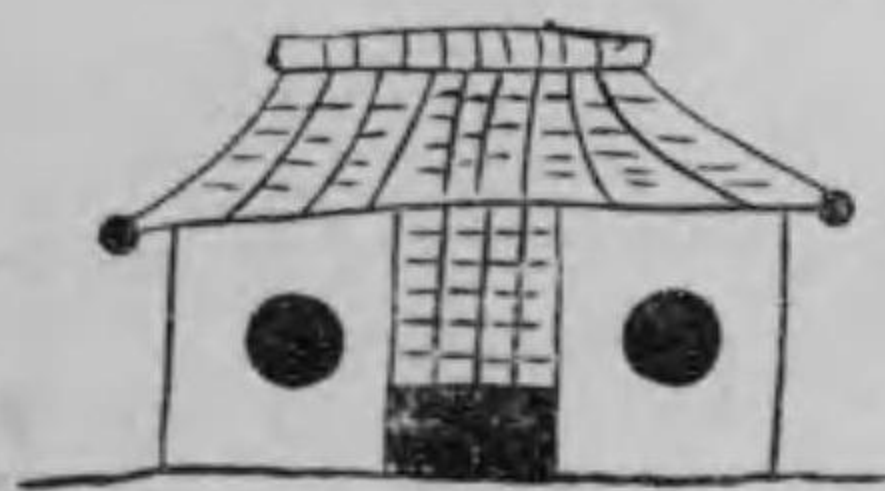
遊戯的に  
描く圖畫



(甲)

次に最後の全く遊戯的に描く圖畫といふのは、或學習に附帶して又は全然關係なく面白半分に描く判じ繪や繪さがしに類するもので、私自身の學級では朝會の際に

(乙)



(丙)

於ける學藝會の場合や「考へ物」「謎」などといふ學習によく出て來たのである。前圖の甲は「コノエノ中ニ日本一ノ山ガアリマス。何トイフ山デアツテ、ソレガコノエノドコニ見エマスカ」といふ繪さがしであり、乙も同じく「今日ハオメデタイ日デス。何デワカリマスカ」といふ繪さがしであり、上圖の丙は「オヤノコレハスコシワスレテキマス。何ヲワスレテキルノデセウ」といふ判じ繪の一例である。

要するに合科に於ける圖畫は上述の如く、普通に所謂圖畫の他に種々の性質を帯びた繪畫の一切を含めて圖畫と見てゐるのであるが、此の方が結局分科としての圖畫の描寫能力をヨリ多く進めて行くやうに思つてゐるのである。

幼兒の製

### B 手工

幼兒には製作を好む一種の本能があるといふことについては既に述べた通りであるが、其の初めは遊戯と異ならない盲目的な製作活動も次第に發達して、幼稚園乃至尋常一、二學年の頃となれば、これも圖畫と同様に外界から受け入れた印象や、内部的な思想感情

八 合科に於ける圖畫手工

を立體的製作によつて表出する表現形式の一つとなつて來るのである。随つて此の時期となれば最早單なる製作のための製作ではなくて「何を作らうか」といふ目的の觀念に支配されての製作が多くなる。幼學年の教育に於ては此の要求を適當に満足せしめてやるのが甚だ大切であることは今更言ふまでもあるまい。

そこで此の要求を適當に満足せしめるためには必然に注意すべき二三の大事が生じて來る。即ち其の第一は兒童の製作それ自身を功利的な實用一點張の頭で批評し鑑賞してはならないといふことである。換言すれば「こんなものを作つて何になる」といふやうな頭をもつて、兒童の作品に對してはならぬといふことである。こゝに其の製作せしむべき種類も製作に要する材料も亦當然に教師の實用本位な考のみを以て選定してはならぬこととなつて來る。何故なれば元來兒童の要求する製作は「之を何に役立てよう」などといふ考よりも「作りたくてならぬ」「作らないでは居られない」といふ衷心の要求直接の興味が、ヨリ強力なる動機を形成して居るものであるからである。即ち普通所謂教授細目が示して居るやうに、一學年は貼紙細工に豆細工、二學年には粘土細工に竹細工、三學年には切抜細工に紐結びなどといふ風に兒童の要求は生れて來るものでないからである。故に若し現代教育の實際が細目のための細目、細目のための教育の時代を過ぎて眞に兒童のための教育、眞に兒童のための細目の時代となつて來てゐる

## 製法指導上の注意

ならば先づ此の點の改革が何よりの先行條件とならねばならぬ。

又次に兒童は漸く目的々に製作するやうになつても、技術としての練習、即ち手や目の運動が腦中樞の命令通り活動しないため、換言すれば技巧の拙劣なために、意志してゐること企圖してゐること、實際の結果とが甚だしくかけ離れた不結果を示すことが多いのであるが、此の場合の指導の適否が大に彼等の製作活動の消長に關係して來るものであるから、私どもは常に實質上の「有用感」よりも形式上の必要感といふことを考へて居らなければならぬのである。

以上の如き理由によつて合科に於ける手工は、從來の分科としてのそのやうに製作の題目を細々と決定したり、又は製作の種類を學年によつて限定したりするやうなことはなく、純粹な表現科として或題材の製作的立體的表現は之を總て手工と見てゐるのである。随つて一年生なるが故に粘土細工は早いとか、二年生なるが故に木工はやらせぬとかいふやうな制限を加へることはなく、苟も彼等が眞實に表出し表現しようとするものであるならば、其の種類の如何を問はず材料の何たるかを論ぜず、要求するまゝに希望するまゝに之を與へてやらせることにしてゐるのである。蓋し眞の製作表現は其處にのみ可能であり、眞の創作的作品は其處にのみ生れるのである。

## 製作學習の一例

曾て私自身の學級兒童は尋常第二學年第一學期第九週の「舟」の學習に於て木工的

製作を計畫し、其の材料と用具とを要求して來たことがあつた。そこで私自身は彼等の要求に應じて之を與へたところが、最も熱心に其の製作に従事して不體裁ながらも兎も角も木の舟らしい舟をつくり上げ、更に翌日には其の舟を何等かの動力によつて走らせようことに全力を注ぎ、幾度かの試行錯誤を繰り返した後、玩具の飛行機のプロペラを舟底にとりつけてスクリュウとなし、幾條かの護謄紐を総り合せて之を動力とし、遂に五六間ばかりは見事に水上を走る舟をつくり上げること成功したのであつた。此の時の兒童の喜びや如何ばかりであつたらう。

斯の如く合科學習に於ける手工にあつては、種類と材料とに對する選擇の自由を與へてあるものであるから、幼學年兒童の製作と雖も其の範圍は頗る廣汎にわたつて、豆細工、折紙細工、切抜細工、竹細工、粘土細工、パラフィン細工は言ふまでもなく、木工、木彫り、リウム細工等の如きものまでをもなすに至るのである。而も合科に於ける手工は單に上記の如く創作的製作能力を高め、製作範圍を廣くするばかりでなく、自律的訓練の好機會となり、又數量的、生活理的、生活的と結合してそれらの問題を構成し、解決するに與つて力のあることなどは曾て述べた通りである。

### 九 合科に於ける唱歌

私自身は唱歌乃至音樂といふものについても全くの素人

である。素人であつて日常兒童の唱歌學習を指導してゐるのであるから、それは随分眉唾ものであるかも知れないけれども、目下我が國初等教育界の現状としては、私どものやうな所謂素人が指導してゐるものが相當に多いのであるから、素人が素人考にやつてゐることも亦一般同僚諸君には多少の参考となることがあるかも知れない。そこで面皮を厚うして此の一節を述べることにしたのである。

玄人筋所謂立派な専門家の方々が、直接指導の任に當つてゐられるところは今の場合全然論外として、一體今日小學校の諸教科目、中何が一番進歩に遅れてゐるか、と云へば遺憾ながら先づ指を唱歌に屈せざるを得ない。ちと極端な言ひ分かも知れないが、忌憚なく云へば、二十幾年か前に私等が小學校でおそはつてゐた唱歌も、又十幾年か前に自分が小學教師となつて兒童に教へてゐた當時の唱歌も、餘りに變りがないといつて過言でない。勿論歌詞そのものは優しくなつた。曲譜そのものは面白くなつた。その方面だけでいへば或は一段の進歩を遂げたと言へよう。何しろ私等の習つたのは尋常四年位で「碧蹄館外明軍來襲す、嗚呼壯觀……」と漢文直譯體の唱歌を譯もわからず、嗚鳴つたり「四百餘州を擧る、十萬餘騎の敵國難こゝに見る……」と軍歌調子的一本槍で唸つて來たものであるから、それは今日の方が確に格段の進歩を示してゐるに相違ない。けれども所謂唱歌學習指導の方法に至つては、他教科がそれ／＼著しい發達を見せてゐる

に不拘、ひとり唱歌だけは一向に進歩はおろか變化をさへ見せてゐないやうに思はれる。私等が二十幾年前に教はつた時も、矢張教師がオルガンや口授て一節又は數節を範唱して、兒童は鸚鵡の口眞似よろしく忠實に之を從唱し、次第に節が連唱されて全歌曲を唱歌するのであつたが、今も亦尙此の方法と先づ以て大同小異であると見るもあながち僻目ではあるまい。

唱歌學習  
不振の原  
因

乍併かほどにまで唱歌學習の研究がとりのこされたといふことにはまた各種の原因があるらしい。第一社會全體が唱歌とか音楽とかいふものに對しての理解がなく、これ等は其の道の専門家が道樂にやる以外には閑人の閑問題の如く思ひ「暇あれば娛樂にやるも差支なし」と位に考へてゐたものが多かつたことも一原因であらうし、又教師自身も算術や國語地歴理科等に對照しては獨立の教科と思つてゐなかつたらしい傾もあつた。更に又純眞な兒童に歌はしむべき歌曲それ自身が甚だ乏しかつたといふこと及び制度に於ても必須教科視してゐなかつたといふことも不振の一大原因をなしてゐたであらう。

ところが馬んぞ知らん、生活それ自身が喜びであり、楽しみであり、假象の世界も夢の國も、お伽の郷も等しく之を現實の世界と眺めたがる兒童にとつては、歌ふことが天性であり本性であるのを如何にしよう。随つて閑人の閑問題でなければかりではなく、教育上ま

ことに重要な地位にたつてゐる。算術や國語が獨立の教科であると等しく唱歌も亦立派な獨立の教科で、決して他教科と從屬の關係にあるべき筈のものではない。

話は多少脱線するかも知れないが、近頃合科以外にも頻に教科の統一を叫ぶものがあるが、成程教科の統一は結構であるが統一といふことは各科がそれ／＼それ自體の特色を發揮することによつて行はれるものであつて、統一し統一さるゝことによつて各科本來の特色を失ふやうでは眞の統一ではない。それは恰も群雄割據時代に一代の英傑が將軍となつて、權力主義により覇を天下に唱へたるものと同一である。斯の如きは眞の内面的統一でなくて、上から見れば壓迫であり、下から云へば屈從であり、横から見れば混合である。即ち唱歌の獨立の價値を認めないで、道德教育の鼓吹のためや、地理歴史の内容を暗記せしめる方便として歌はせるやうなことは唱歌を侮辱するも甚だしいものである。此の見地に立つて從來の唱歌を眺めて見ると、残念ながら獨立の地位を保ち兼ねてゐたやうにも思はれる。但し私自身がこゝに獨立といふのは孤立を意味するものではなく、他の教科と内面的に共存することは勿論であるが、他の教科に從屬の關係を取らないといふことである。換言すれば他の教科と相互依存の交渉をもつものであるが、又もたねばならぬものはあるが、決して手段視され方便視されるものではないといふのである。それが從來否現在多くの状態に於ては獨立してゐないばかりでなく、唱歌だ

けは全く従属の有様であり而も孤立の姿である。歌といふこと、児童の生活といふことが甚だしくかけはなれてゐるやうである。これが恐らく唱歌自身の価値を淋しくさせた根本的原因ではあるまいか。實際これまで児童に歌はせた大人の作つた唱歌といふものは、児童本位に考へて見れば餘りに藝術味に乏しく餘りに生活への干繋が稀薄であつたやうに思はれてならぬ。

第一歌詞にしても其の内容を徹底的に教育的ならしめようとしたために、言葉それ自身が難澁であつて唱歌しただけでは何の感興も起らず、私等が外國語を讀むやうに、今一度ゆつくりと考へ直さねば譯の解らないものも相當にあつた。音の旋律が聴覺を起してもその意味さへわからないものから、どうして美感の養成が出来、徳性の涵養が出来ようか。言葉に盛られた意味そのものが、いつも堅苦しい鈍重な感じを與へ、忠孝節義とか勇武勤儉とかの徳目や、地歴方面の材料をあらはにつき込まうとする努力に過ぎ、結局は有意的に唱歌をそれ等のためにしようとする功利的見解に墮し過ぎてゐたやうである。第二には曲譜にしても外國の翻譯物や、又は大人の好きさうな名曲が附けられてゐたものであるから、児童にとつては一向に興味の起らないものが少くなかつたが、是等はまた他の方面から云へば児童の生活に對する理解が乏しかつたからであるとも云へよう。要するに従來の唱歌は教へるための唱歌であつて歌ふための唱歌ではなかつた。方便

## 唱歌學習の目的

としての唱歌であつて目的としての唱歌ではなかつた。極端に云へば歌詞や曲譜を覺えるために苦しむのが唱歌であつて、生活を享樂し、包全の人生を生きようための唱歌ではなかつたとも云へる。

そこで私等は小學校で何故に唱歌を學習させるかの目的について一應吟味がしたくなつて來る。がそれは云ふまでもなく教則が示してゐる通りに「平易なる歌曲を唱ふることによつて美感を養成し、兼ねて徳性の涵養に資する」にある。之を分解して見ると「平易なる歌曲を唱へしめること」「よつてもつて美感を養成すること」「そして徳性の涵養に資すること」の三つになる。此の三者は何れも大切であつて甲乙の別を附することは出来ないが、初めの二項を實質的目的とすれば後の一項は形式的目的とすることが出來よう。而して徳性の涵養はひとり唱歌學習によつてのみ期するものではなくて寧ろ各教科の歸趣點であるとも云へるものであるから、唱歌独自の目的としては初め二項がヨリ大切なものとなつて來る。無論三者は有機的關係をもつものであるから、これは逆に平易なる歌曲を唱へしめることは美感を養成するためであり、美感を養成することは結局徳性の涵養に資するためであるとも云へる。けれども此の徳性の涵養といふ點を高調して「故に美感を養成することは徳性涵養の手段である」といふやうに解釋することは餘りに牽強附會ではあるまいか。唱歌學習に於ては飽迄も藝術的感激を

中心として平易なる歌曲を唱へしめることによつて美感を養ふことを目的としなければならぬ。美感を養ふことが出来れば自然にうるほひのあるゆたかな人生を生きることが出来るのであつて、そこに徳性といふものが期せずして養はれる譯である。

扱唱歌學習が藝術的感激を中心としなければならぬものとするならば、藝術は如何なる意味に於ても外部的な功利主義の浸潤を許さないものであるから「觀照と感激とを徹することによつて、内部的に自然に湧き上つて來るものは拒まぬが、初めから成心を以て外部から意を寓することは藝術を損ふ大なるものである」と云はねばならぬ。此の立場に立脚して從來大人の作つた唱歌そのものを眺めて見ると遺憾ながら純真な兒童には歌はしむべき作品が甚だ少かつたやうに思はれる。我が國の所謂學校唱歌なるものが家庭にはいり難かつたといふことは、一面から云へばこれまでの唱歌が兒童に愛誦されなかつたためであるとも云へる。事實我が國には「歌ふことを天性とする」兒童の歌ふべき唱歌が極めて少かつたのである。そのために可愛さうにも彼等は仕方なくよしもない俗謡や俗曲を歌つて不知不識の間に品性をまで下劣に向はしめることが多かつたのである。

童謡の位置

此の間に藝術の境地に立つて擡頭して來たのが即ち童謡である。歌ふべき歌に飢ゑ歌に渴してゐた兒童達は旱天に滋雨を得たやうな喜びで、一も二もなく之を迎へ數年な

らずして此の新生の童謡は天下を風靡して全國に普及し童謡に非ざれば歌にあらざるかの感を起させた。これ即ち童謡が彼等の生活にいつくりと適合したものであるからである。ところが此の童謡も最初の方は兎も角として、流行につれ發達に伴つて次第に所謂童謡作家の作品が第二義的のものとなつて來た。こゝに兒童のために生れた折角の童謡も、學校唱歌としては大に顧慮を要するものとなり、彼等は再び歌ふべき歌に飢ゑなければならぬ時期を極めて目近の間に見なければならぬやうになつてゐると思はれる。そこで私等は學校に於ける唱歌學習の一方面としては、優良なる既成の作品を唱歌せしめるとともに、兒童自身の生活から起る藝術的感激の創産になる童謡を彼等の感興のリズムに乗せて歌はしめるといふ風にしたかと思つてゐるのである。何となれば人間生活の機轉は受領と同化と發表の繼ぎ目なき連鎖であつて、自己生長の一元の上立つものであるから、學習に於ても當然收得（同化を含む）と表現との二面がなくてはならぬ。即ち生活の資料を受領し同化して自己の内容を充實せしむるとともに、之を何等かの形に於て發表しいよゝ、自己成長を完全ならしめて行かねばならぬものであるから。

ところが從來の唱歌學習に於ては此の受領方面の學習が多くて、發表方面の學習が乏しかつたと云へよう。尤も獨唱にしろ合唱にしろ歌ふことそれ自身が發表の學習であ

ると云へないことはないが、併しそれは唯機械的に蓄音機的に他人の歌曲を自分の口に  
乗せて歌ふといふに過ぎないものであつて、唱歌といふものゝために人間が機械化され  
てゐたとも云へる。平易なる歌曲を唱へしめるといふことは必ずしも既成の歌曲大人  
の作つた優良のもののみを唱へしめると限つたものではなからう。否、それも必要―受  
領方面の學習として―であるには相違ないが、同時に兒童の生活から生れた歌曲を唱へ  
しめて何の不都合があらうか。要するに私等は他の教科に於て受領方面の學習と表現  
方面の學習があるやうに、唱歌學習に於ても此の二方面を指導しなければならぬと思つ  
てゐるのである。再言すれば優良な既成歌曲を唱へしめるとともに、兒童自身の生活の  
表現形式の一面として、彼等自身の作歌作曲を唱へしめることが必要であるといふので  
ある。たとへば花を眺めて美的感激を起した兒童が、線や色彩で之を表現したなればそ  
れはまさしく繪畫である。若し又之を文字文章といふ形式を通して表現しようなれば  
それは即ち綴方である。と同様に歌によつても曲譜によつても表現が出来る筈である。  
のみならず私等は尙一步を進めて此の歌曲を立體的に表現せしめてゼスチユアと結び  
つけさせダンスや表情遊戲をもやらせて見たいと思つてゐる。否、私自身はまことにお  
粗末ながら既に合科學習に於て多少は試みて來たのである。以下次第に順をおうて其  
の貧弱な經驗の一端を述べて見よう。

とうちゃん　とうちゃん

あかいテン／＼(毯)ころ／＼

しろいテン／＼　ころ／＼

ほつほ……………

おえんから　おつこちた

改善のヒ  
ント

これは曾て當時四歳であつた私自身の女の子が、縁側で紅白二つの手毬をもつて遊ん  
でゐた際ふとしたはづみで其の毬が二つとも縁先からころげおちたので、かけずりなが  
ら父である私自身のところへやつて來ての報告であつた。無論それは單純な一小事  
の報告に過ぎないものであつたが、父としての私自身は、唯之をお話としてのみ聞いてゐ  
るわけにはいかなかつた。殊に其の一節を構成してゐる「ほつほ……………」といふ笑ひ  
聲は、單なる可笑しさの外に軽い驚嘆と失望と、そして再び拾つて欲しいといふ願はしさ  
のこんがらかつた笑聲であつたので、私自身は「さう！困つたね」と何時になく優しく  
笑ひながら仕事をやめて拾ひ上げてやると、またころ／＼と投出しては前と同様な報告  
を齎して來る。斯うして親も子も根氣よく同じ事を四回も繰返して後五回目頃になつ  
た時には子供の其の報告はもう一種のリズミカルなものになつてゐた。そこで私自身  
は其の自然のリズムに成るべく近いやうな曲譜をつけて、下手なヴァイオリンを弾いて



やると、子供は片言まじりに——それでも頗る喜んで（親も子も）——頻に歌つたものであつた。そしてそれが最後には今の現實の生活（毬遊び）を離れ、ヴァイオリンの糸を離れても自由に心から楽しんでズン／＼歌ひ得るやうになつたのであつた。

前記のことは極めて不味い家庭教育の經驗の一端に過ぎないものではあるが、之によつて私自身は幼児に作歌作曲の可能であることを知り、従來の唱歌學習改善の必要と可能とを知つたのである。即ち兒童は自分の歌を自分で歌ひ、自分に楽しみ自分に踊るやうに導かねばならぬものである。また導き得るものであるといふ考と自信とは此の小さな機縁から生れたのであつた。けれども此の考と方法とを現在私自身の指導する學級兒童の上に持來して實施した時に於ては、殆ど期待を裏切られて幾度も失敗を繰り返したのであつた。それは一日も早く成功したいといふ希望に燃えて功を急いだこと、家庭の場合とは異つて學級といふ多人數の兒童であるため、彼等の生活をゆつくりと凝視することが出来なかつたこと、今一つは幼稚園時代に覺えてゐた唱歌や、上級生の日常歌つてゐる歌曲を聴き覺えに覺えてゐて、既成の歌曲を模倣しねり、直して歌曲のために歌曲を作らうとする傾向を現したこと、が其の失敗を繰り返さしめた重なる原因となしてゐたと思はれるのである。

指導への  
出發

然らば其の失敗に鑑みて、如何に幼児の作歌作曲——唱歌そのものを指導して來たかと

いへば、私自身は先づ喜びの中に音に關する理解を得せしめるためには、唯單に教師が樂器を彈奏して聴かせ、又は肉聲によつて唱歌して聴かせ、或は彼等に從唱せしめるに止らず、彼等に適當なる——音律の正調音色の快美練習の容易携帯の便宜を標準とする——樂器を與へることが第一であると思つて、入學後の第二週目から彼等にハーモニカを學用品の一つとして持參することを命じたのであつた。而もこれは命じておいたのみで、吹けとも吹くなとも、又如何にして吹けとも、何を吹けとも決して指導がましいことはしなかつたのである。けれども彼等は樂器を持ちさへすれば黙つてゐても決して吹かないでおくものではない。果せるかな彼等は路を歩いても運動場に出ても、教室にゐても、暇さへあれば譯のわからないものを一生懸命にピーピーと吹いたものである。併し此の譯もわからない没入的吹奏が、強いられる事なく歡喜の裡にどれ程までに彼等の耳を練習したかも知れない。少くとも音の高低強弱といふことは極めて迅速に理解することが出來て、樂譜を讀む以前に——樂譜を知らないで耳底に残つた音樂的リズムを直にハーモニカによつて吹奏することが出来るやうになり、唱歌の受領方面の學習によつて收得した既成の作歌作曲を盛に吹奏して喜ぶやうになつたのである。

乍併ハーモニカによつて既成曲を吹奏することが出来るやうになつたといふことは、唯一つの樂器をかりて他人のものとした曲譜を機械的反射的に表出して見るといふに過

ぎないのであつて——無論音に關する理解を正確にし、受領方面の學習を完成することに効果があつても——何等眞實なる意義に於ける表現學習にはなつてゐないものであるから、爰に私自身は如何にして彼等の思想感情を歌曲によつて表現せしめようかに顧慮をめぐらさねばならぬことゝなつて來たのであつた。ところが恰も尋常一年の二學期の初めの頃からは——もとより一學期にも出でゐたが——所謂童謠といふものが盛に彼等の學習成績の上に現れて來たものであるから、其の生活に即して生れた童謠の言葉に盛られてゐる内容なり想なり心持なりといふものを、其の儘のリズムによつて表現すべく指導することが當時の私自身としては當面の一大問題であつたが、既成曲の吹奏に興味を覺えた彼等は總べて自己の童謠をさうした既習の曲譜に乗せて歌はうとする脱線的態度を現して來たのである。けれどもそれも過程の一つとして餘儀ないものであらうといふ私自身の寛容な指導上の心持と今一つは童謠を伸ばすことによつて文字それ自身を收得させてやらうといふ功利的な偏見がこびりついてゐた爲とによつて、暫く看過しておいたことが事實としては取り返しのつかぬ失敗を齎して來たのであつた。何故なれば自己の童謠を他人の既成曲によつて歌ふことに禍された彼等は次第に己を空うして、自己の思想感情とは没交渉な文字上の遊戯に墮し、引いては其の既成曲に合せて己の童謠を作らうとする非自律的學習態度を現はす様になつたからである。

そこでまた私自身はさしづめ此の態度を改善させて、自己の歌詞を自己のリズムに乗せて表現させようことに多大の苦心を拂はねばならぬやうな自業自得のハムに陥つたものであるから、先づ一切の表現學習を通じて、繪畫に於ても、綴方に於ても、手工に於ても、劇的動作に於ても、常に他人とは置き換へる事の出來ない自分といふものが鮮かに現れてゐなければ駄目であるといふことを、各種の鑑賞指導によつて知らしめることに努め、そこに覺束ながら低弱ながら個性と想と表現との關係を指導することに専念すると同時に、一方に於ては逆に表現と想との關係を會得せしめるために、私自身がヴァイオリンやオルガンや笛などによつて、彼等には歌詞の知られてゐない曲譜を演奏し、又は吹奏して聴かせ、其の音楽から感得した想を或は繪畫により、或は歌詞により、或は文章により、又は動作によつて表現せしめる練習などをやらせて、絶えず自分の歌詞を自分のリズムに乗せてといふことをモットーとして指導を進めて來たのであつた。尤も此の表現練習の場合に於ては、曲そのものが名曲としての價值を具存してゐることと、演奏又は吹奏が名曲の價值を發揮するに足るだけのものでなければならぬことは言ふまでもない。私自身の體驗によると多くの場合に於て私等のやうな下手な演奏や吹奏は、名曲がもつ眞の想を表現することが出來ないので、その爲に之を聴取して表現する兒童の成績が思はずはしくないことが屢々あつたと思つてゐる。それは私自身の十八番を弾いて聴かせて

其の曲想を他の表現形式で表現させた場合には比較的其の曲譜及び歌詞がもつ内容を立派に現してゐるものが多かつたに不拘之に反してまだ練習中のものなどをやらせて見ると、ト、テ、ツもない滑稽なものを表現したことが少くなかつたことによつて明に證明せられるのである。

少しの油断と放心とから生じた意外の缺陷を補ふためによしもない苦勞をした私自身は、一年の二期の後半に於て漸く兎も角も自分のリズムによつて歌はせることに成功した。乍併此の態度を存養助長して本物の作曲にまで仕上げようためには、そこにまた幾多の段階的な指導が必要となつて来る。第一彼等の歌詞に附曲するリズムが如何に變遷し進歩するか過程を知るために、指導者としては各自のそれを記録して置かねばならぬ。ところが兒童は成程自分の歌詞を自分のリズムに乗せて歌ふことが出来るやうになつたとは言ふものゝ、それは全くの出鱈目が多いので、決して作曲上樂典上の顧慮を費しての發表でないことは勿論である。歌詞のもつ内容の感じなり心持なりを成る可く自然のリズムに合わせて歌つたといふに過ぎないものであるから、最初に歌つたものと二度目三度目に歌ふものとは皆些少づゝの相違がある。さればとて指導者に於ても如何にそれが單調なものであり單純なものであつても、最初に歌つたそれを直に曲譜として記録しておくことは仲々容易な業でない。事實私自身は此の點に於て、グツと行き

詰つてしまつたのであつた。何故なれば三四小節位は譯もなく記録することが出来ても、それ以上は記憶に止まらないので「君もう一度今の通りに歌つて見給へ」といつて、再度歌はせるとそれはもう既に前のものとは異つてゐるからである。これを如何にしようかについては随分と考へさせられたが、結局些少の相違が歌ふ度毎に現はれるといふことは、彼等にしてもまだ眞實なリズムが決つてゐないからであるといふことに歸着することが出来るので、今度は「歌へるやうになつたら幾回も歌つて御覽、そして何遍歌つても間違はないやうになつたら、私に聞かせて下さい」といつて大體幾回歌つても同様のリズムが生ずるまで精練させたものを記録に残し、指導の材料にすることにしたのである。今にして考へて見れば、最初に出たものを直にとらうとしたことも無理であれば、また最初から同様のリズムが生れるものと思つて居たことも誤であつたことがわかる。幾回も幾回も繰返して動かない中庸のリズムを産み出したとき、それが彼等自身に満足を與へるものであつて、同時にそれが彼等自身の眞實のリズムである筈だ。

けれどもかうした仕事は、一人の教師としては相當に煩雜であり多忙であつて、五十、六十の兒童が各自に歌ひかけたなれば、とても手も足も出た譯でない。こゝに當然の道行としては彼等自身に彼等自身のリズムを音譜といふ符號によつて表現する指導が必要となつて来た。私自身は此の時初めて音譜といふものを授け、又之を書き表すための略

譜といふものを與へておいた。幸に彼等はハーモニカによつて既成曲の吹奏——曲譜以前の練習耳で聞いたリズムのみをたよりに吹いていくことが出来るやうになつてゐたものであるから、今度は自己のリズムを自己のハーモニカによつて吹奏せしめ、笛の穴と音の高低とを結びつけてそれを數へて、曲譜に表すやうに導いて見た。ところがこれにはまた必然に二つの缺陷を現して來た。一つはハーモニカの穴を勘定して表記した曲譜は、高きに過ぎて肉聲では歌へぬといふことであり、今一つは音譜は羅列されても節の切り方が不明のために、タイムの關係がわからず、延いては徒らなる數字の羅列に過ぎないといふやうなもの、現れて來たことである。乍併これは其の半面から考察して見れば、作曲に至る自然的經路を示すものであつて、前者はオクターヴの關係即ち調子といふものが作曲上の必須條件をなしてゐることを暗示し、後者はタイムの關係即ち拍子といふものが亦作曲上の必要條件をなしてゐることを説明してゐるものとも考へられる。そこで私自身は前者の指導としてオルガンを解放し、彼等の歌曲の第一音をキーの上にも求めしめ、次第にハニート雙ロなどの調子を與へ、これを標準に曲譜をつけしめ、同時に之をハーモニカによつて吹奏せしめて、オルガンとハーモニカとの音調の差を知らしめ、暗々の裡に各種のオクターヴを會得せしめることに注意を拂つて來た。又後者の指導としては、氣息の斷絶、歌詞の切り方等より漸次二拍子四拍子等の最も多く現はれる拍子

音樂學習  
としての  
環境整理

を中心に、タイムと音譜表明の仕方を與へて來たのであつた。そして何時の場合に於ても、私自身の最も注意を怠らなかつた點は、兒童の作曲を訂正するに、六ヶ敷しい樂典上の理窟を先きにしようとはしないで、先づ其の儘を歌はせて見るといふことであつた。若し彼等の作曲そのものが樂典上當然の誤を表現してゐるのであるならば、それは決して歌ふことの出来ない曲譜になつてゐるから面白いではないか。私自身はこゝに自然のリズムに微妙な作用のあることを教へられた。「歌つて歌へなければ歌へるやうに歌つて曲を直して御覽」かういへば、彼等はまた幾遍も歌つてそれを自己訂正して行く。そしてその訂正させて歌へるやうになつたものを更に樂典上から眺めて見ると、それは立派に作曲としての形をなしてゐるから不可思議を超越した眞理がある事が解つて來る。自分の歌詞を自分の曲譜によつて歌ふといふことは、自己表現の學習として最も嬉しいことの一つに相違ない。果せるかな彼等は盛に此の方面の學習に興味を覺えて來た。此の機會を捉へて私自身は更に音樂上の環境整理の一つとして樂器の種類を増加して見た。シロホン・マンドリン・ヴァイオリン・フルート・シンバル・トライアングルなどを設備して、自由に彈奏し吹奏することが出来るやうにしておいた。これは樂器によつて音色の差があること、乍併またそこに互に交響し調和する點のあることを發見せしめ、やがては交響樂への入口を示してやらうといふ考を以つてやつたのであつた。斯うして又

他の一方に於ては「なりもの」といふ音の學習に附隨して、簡單なる原始的な樂器を作製せしめ、音の高低強弱といふことを嚴密に理解せしめることにも努めて見た。或一兒童は旭ビールの空瓶を叩いて見てその音がト調の(レ)に當ることを調べ、更に之に水一杯六百六十五瓦(口のところまで)を入れて、それが(ファ)に當ることを見出し、此の音の間に更に水加減によつて高低を定めたる二本のビール瓶を並べ、尙ほシトロンやサイダーの瓶に、それ〴〵水加減によつて高低を附し次第に左より右に高音を排列して、それを打てば簡單な曲節は十分に現はれる様なものを作つたものもあつた。

これ等によつて私自身は決して樂器を製作させることを目的としてゐたのではない。彼等がさうした作業をなす間に、微細な音の差違までも聞き分けて、嚴密に音の高低を會得させようがためであつた。而も亦是等は單なる表現のための表現ではなくて、かうしたことをすることによつて彼等の耳を自然に練習し、受領方面の學習を迅速に正確に行はしめようがためであつた。今の場合私自身の兒童達に新しい歌曲を指導する時には、大抵調子と最初の第一音を與へて、其の後は數小節づつオルガンを聴かしめ、之を曲譜として聽寫せしめ、最後に休止符などの關係上もう一度聽かしめて補正させ、そして歌はしめることにしてゐるが、これにて大多數のものは格別の誤もなく出來て行くやうである。故に二十分もあれば立派に歌ふやうにもなり吹けるやうにもなる。合理的批判的の鑑

作歌作曲の實例

賞は其の後の問題である。

要するに合科に於ける私自身の唱歌學習指導の方法は大體以上述べ來つた通りであるが、尙左に参考のために兒童の作歌作曲の二三を附記して置かう。

= 4/4		こ じ か さ ん		専二兒童
5 3 5 3	5 3 2 2	1 2 3 4	5 — 0	0
き い き い	き い き い	こ じ か さ	ん	
6 i 6 6	5 3 1 2	6 i 6 5	3 — 0	0
お - や に	は ぐ れ て	な い て ゐ	る	
3 5 5 5	3 3 2 2	3 2 1 3	5 — 0	0
よ - そ の	な ば ち ゃ ん	ゐ る け れ	ど	
i i i i	5 6 5 5	3 3 2 3	1 — 0	0
わ た し の	か あ ち ゃ ん	ど こ へ い	た	

き い き い き い  
こ じ か さ ん  
お や に は ぐ れ て  
な い て ゐ る  
よ そ の な ば ち ゃ ん  
ゐ る け れ ど  
わ た し の か あ ち ゃ ん  
ど こ へ い た

一〇 合科より分科への交渉

作者は母親のない兒である。さらぬだに淋しい秋の夕暮には、親をたづねてなく子鹿の聲にも亡き母のしのばれて「よそのをばちやんるるけれど、わたしのかあちやんどこへいた」と、何といふいぢらしさであらう。

ト 2/4 汽 車 尋二兒童

5 5 5 5 ダンダンダン	1 1 1 0 ダンダン	5 5 5 5 ダンダンダン	1 1 1 0 ダンダン
3 2 1 きしんの てんしん	5 5 3 1 まどから ばしちや	5 5 3 1 りやうがは やまなど	5 0 のが
3 2 1 けしきを みん	5 5 3 1 みれば あとの	2 2 2 3 おかし はうへい	1 0 なく
5 5 5 5 ダンダンダン	1 1 1 0 ダンダン	5 5 5 5 ダンダンダン	1 1 1 0 ダンダン

一  
 ダンダンダンダン  
 ダンダンダンダン  
 ダンダンダンダン  
 きしやのまどからりやうがはの  
 けしきをみればおかしいな  
 ダンダンダンダン  
 ダンダンダンダン  
 ダンダンダンダン  
 二  
 ダンダンダンダン  
 ダンダンダンダン  
 ダンダンダンダン  
 てんしんばしちややまなどが  
 みんなあのはうへいく  
 ダンダンダンダン  
 ダンダンダンダン  
 ダンダンダンダン

汽車に乗つて遠足や旅行に行くことは兒童にとつて最大の喜びである。此のリズムはよく此の歌詞を乗せて自然に軽快に歌はれてゐる。「ダン／＼／＼／＼／＼／＼」

ヘ 4/4 犬 尋三兒童

1. 2 3 4 いぬの ゆきは	6. 6 5 5 せきしに よいよい	3. 2 1 3 きてみれ かへりに	2 - . 0 ばは
6. 6 5 3 ばんにん ねほすけ	1. 2 3 4 いぬは いぬが	6. 6 5 3 2 まだねて めをさま	1 - . 0 るす

一 犬のせき所に  
 来て見れば  
 番人犬は  
 まだねてる  
 二 行きはよいよい  
 かへりには  
 ねほすけ犬が  
 目をさます

學校往復の途中に通らねばならぬ犬の關所がある。な、じ、み、で、は、あ、る、が、何、と、な、く、怖、い、む、く、犬、が、毎、日、朝、晩、に、氣、に、か、ゝ、る。「番人犬はまだねてる」朝はどうやら無事だったが「かへりにはねぼすけ犬が目をさます」斯うしたことも兒童の生活にはよくあることだ。如實なる表現！

變口 $\frac{4}{4}$	月 見 草	尋三兒童
6 6 4 3	6 i 7—	6 4 6 i
つ—きに	あひたい	つきみさ
3 i 7 6	7 i 7 7	3 i 7 7
こんやは	じょうごや	よいおつ
2 2 3 i	7 6 7 i	3 6 7 i 7
つきひめ	さ—まと	うた—て

月にあひたい

月 見 草

こんやは十五夜

よいお月

月ひめさと

うたつてる

夜は晴れて中秋の月は空に高い。其の月光を浴びてくつきりと浮び出た腕に優しい月見草の姿、作者が其處に瞳を凝らして無我無心に歌ひ出したものがこれ。

一〇 合科に於ける體操遊戲

體操遊戲の目的は究竟するところ身體の各部を均齊に發育させて、端正な姿勢を保たしめ四肢の動作を機敏ならしめ、以て消極的には全身の健康を保護し、積極的には體力の増進を圖り、兼て快活規律剛毅協同等の良習慣を養成しようがためであるから、合科學習に於ては所謂體操遊戲を特設しなくても、學習それ自身が此の目的を達成するに都合のよい組織となつてゐるので、體育方面についての心配は却つて分科の場合よりも少いのである。

何故なれば合科は元來兒童の「遊び」の上に立つての學習が多く、随つて廣義の遊戲は始終行はれてゐるからである。加之先づ第一に楽しんで學習するといふことが何よりの體育であり、且絶えず郊外に出てゐるので、常に新鮮な空氣を呼吸して血液の循環を旺盛にし、消化力を強からしめる等の幾多體育上に望ましい條件と機會とを具備してゐるからである。けれども分科としての所謂體操遊戲の方面のみから見れば、これだけでは他教科の如く題材に相即して學習することが出来ない場合もある。若しさうした場合に遭遇した際には、私自身は適當な時機に於て彼等と相談して之を行ふことにして來た

のである。殊に學校全體の上から言へば全校的に集合し行動しなければならぬことも屢々あるものであるから、集合解散整頓行進等の初步の教練位は時を見て課して置く必要があると思つてゐるのである。

一一 國家の要求より觀たる合科及び合科に於ける考查法 以上の如く合科學習に於ても國家の要求する諸教科は總て之を學習せしめることが出来るので、其の點については何等の心配を要しないのであるが唯一つこゝに問題となるのは斯の如き方法による教育に於ては如何にして其の教育の徹底度を試すかといふ一事である。これについて私自身の經驗と所見とを簡單に一言しようなれば、先づ私等は言ふまでもなく貧弱ながらも國家教育機關の一分子を構成してゐるものであるから、自己の教育理想の如何を問はず實際方法の何たるに論なく、兎も角も國家が諸教科によつて要求してゐるだけのことは十分に教育して置かねばならぬ義務があるのである。故にたとひ兒童の實生活を中心として教育するために教科書の順序を前後し變更して來たにしても、教師としては絶えず其の教科書を背景として所謂普通の考查を行ひ、以て國家の要求するところが如何なる程度まで徹底してゐるかを検査し、若し此の方面に缺陷を發見するならば爾後の教育に於て機會を見て必ず之を補正するといふ風にして行かねばならぬの

合科の考  
査と普通  
の考査

である。

乍併これのみにては折角合科學習を實施する理由がなくなるので、私自身は尙それ以上合科は合科としての考査を行ひ、兒童各個のヨリ健全なる自己生長を資益することに努めて來たのである。而して其の方法は從來の如く修身國語算術等の分科的見解を撤廢して大體本篇の第二節(受領と表現)の箇處にも示したやうに、全題材の學習を通じて之を受領と表現との二つに分ち、更に受領の方面に於ては見方聽方讀方仕方の四つを調べ、又表現の方面に於ては作方言方書方動方の四つを考査して來たのである。而も此の合科に於ける考査方法は全然内容を伴はない形式方面のことばかりではなく、廣く分科としての各科のもつ内容を内容として之を横に見渡し縦に通してゐるものであるから、必然に國家の要求するところとも相一致して、益々其の廣さと深さとを加へしめ、以て「子供らしい子供」「よい子供」「よい日本人」たらしめることが出来るものであると信じてゐる。



## 一一 結 論

合科學習の功罪 將來に對する希望

一 合科學習の功罪 甚だ不得要領な叙述であつたが、私自身が過去三ヶ年間に實施して來た所謂合科學習による教育なるものは凡そ上記の通りであつた。而して今靜かに其の功罪を反省して見ると、成功よりも寧ろ失敗の跡が多くてまことに慚愧にたへないものがある。けれどもこれは決して合科學習それ自身の罪ではなくて、皆私自身の不明無智の致すところであるから、希くば累を合科學習そのものゝ上に及ぼさないやうとに心から念じてゐる次第である。序でながら左に結論として私自身の経験より來る合科學習の功罪を擧げて置かう。

## 1 失敗の跡

A 指導上の難點 理想とし方針として兒童の實生活の上に立脚して教育することは極めて自然であり、妥當であり、又必要であるが、實際日々時々の指導に直面しては臨機の處置に出でなければならぬことが少くないので、私自身としては相當指

導上の困難を感じたことが多かつたやうに思はれる。併しこれは教師の修養と努力とによつて確に免れ得ることであるから、それがために合科學習の實施が不可能であるといふ程の性質のものでもなければ、又もとよりそれがために合科學習を否定する理由などは尙更ならぬのである。

B 型を脱して型に 眞實な教育、本當の學習指導には所謂型といふものがない筈であるにも不拘、私自身の合科學習に於ける指導法は、ともすれば古い型を脱して新しい一種の型に彼等を入れようとする傾向に墮してゐたこともあつたやうに思はれる。これは結局久しい昔から、こびりついてゐた傳統觀念の因れから脱却しきることが出来なかつたこと、今一つは實績を擧げようことにあせつたこと、の罪であつた。故に將來此の教育方法を實施される人々は前車の試とせられて、飽迄も型をつくらず功を急がず折角教育のための教育に努めて欲しいと思ふのである。

C 偏表現學習 生活は自己生長の一元の上に立つ受領と同化と發表とであるから、學習も亦收得と整理と表現との一元的連鎖であらねばならぬことは言ふまでもない。然るに私自身の合科學習指導に於ては動もすれば收得受領の方面の學習をさせることが乏しく、表現發表の方面の學習をさせることが多かつたやうに

思はれる。又今一つは之に伴つて假りに相當に收得方面の學習をさせた場合に  
しても、内に靜かに包藏して味得し享樂しようとする境地に置く時間の與へ方が  
少かつたために、此の方面からも學習に際して兎角表現を急がしめるといふ惡習  
慣をつけさせたてはあるまいかと思つてゐる。随つて其の結果は無味無臭の搾  
り出さうとする苦しみを味はせたてはなからうかと、今更のやうに遺憾に感じて  
ゐるのである。

D 形式方面の缺陷 文字や計算よりも内容實質に重きを置いて教育することが幼  
學年に於ては特に大切であることは勿論であるが、私自身は餘りに其の考を強く  
もち過ぎたために多少文字や計算などの形式方面の學習に缺陷を生ぜしめたて  
はあるまいかと思つてゐる。併しこれも決して學年相當のことさへ出来なかつ  
たといふのではなくて、内容實質の進歩に隨伴した形式上の發達を見せなかつた  
といふまでのことであるから、それが甚だ不都合なものであるとは思つてゐない。  
何れにしても文字や計算の如きものは練習の時間と度数とに正比して其の成績  
に甲乙を生ずるものであるから、内容方面の學習を重んずるとともに此の形式方  
面のことも機會を考へて十分に練習させねばならぬのである。

## 2 貧しき收穫

A 彼等は育つ 私自身の合科學習による教育は上掲のやうに兎角失敗の多いもの  
であつたが、さうした中にも亦些少の貧しい收穫はあつたかとも思つてゐるので  
ある。無論それは或は自惚でもあり、慾目でもあらうが、過去三年間此の方法によ  
つて學習して來た兒童達はめい／＼おのがじし個性の純良に従つて其の天稟を  
比較的慘害されることなく、それ／＼無邪氣に純眞に育つて來たやうに思はれる。  
五十三人の兒童その何れを見ても、日蔭のかづらのやうに拗ねたちまつた仲  
び方をしてゐるものは一人もないやうであるから、これだけは私自身の自ら感む  
るに足るものである。又知能の方面に於ても所謂劣等生といふ好ましからぬ汚  
名をきせて呼ばねばならぬやうなものは殆どないといつてよい。無論算術の不  
得手なものはある、讀方の下手なものはある、綴方の不味なものはある。けれど私  
自身は其の部分的な成績が思はしくないからとて、それを以て直に劣等生呼ばは  
りはしたくない。論理的のタイプに生れてゐる個性者は何を見ても理科的數學  
的に生活し學習しようとし、感情的のタイプに生れてゐる個性者は何を眺めても  
藝術的享樂的に生活し學習しようとすることは當然である。そこに個性の伸展  
があり發達がある。さればとて私自身は何も幼學年の兒童は偏頗な學習をして  
もよいといふのではない。物を數理的に見るのも藝術的に眺めるのも、つまりは

彼等の全的生活に於ける色彩度の差異であつて——無論中には一般的全部的に見て所謂各科の方面から學習して行くものもあるのであるが——その何れにしてもこれ皆等しく個性の現れといはなければならぬ。而も事實有機的機能をもつ人間の生活に於ては或種の一部分に缺陷があればとて、其處だけの救済に努力しても其の効果は容易にあがらない。所詮は全的生活機能の發展に俟たなければならぬことがいくらかもある。例之算術が出来ないからとて、之を算術の練習のみによつて向上させようことは無理である。多様な環境を與へてそこに數量生活をさせ、次第に内在する思考的萌芽の伸展を圖つてやるのがヨリ妥當な方法である筈だ。

故に功罪ともに全責任を背負つて立つ指導者は、兒童各個の個性を凝視して其の比較的短所と思はれる部分も今俄に一時的に補はふことには焦慮しないで、漸次的にすべての萌芽を伸展させるやう多様な環境の整理をしてやらなければならぬのである。概して私自身の兒童達にも初めは繪畫とか唱歌とか劇とか國語とかといふ所謂藝術的方面に走らうとする傾向の者が多かつたが、彼等の論理的な生活は年とともに次第に發展していつたので、私自身に於ては格別の心配もなかつたのである。要するに私自身は自分の至らざる指導方法によつても彼等は

相當に育つて來たものと信じてゐる。

B 自律への道程 有限の教育を受けて無限に進歩する實人生に處して行かうためには、教育はどうしても自己教育を以て究竟としなければならぬ。又そのためには教育はなるべく抵抗の多い方法によらしめねばならぬ。家庭にあつては父兄母姉にたより、學校にあつては教師學友にたよらうとするのが一般幼兒の通性であるが、それを危険率の少い整理されたる環境内に於て可愛想ではあるが、なるべくつつばなしして行くところに、彼等は獨立的努力的奮闘的な自律への道に進んで行く。無論それは個性との相對關係の上に立つものであつて一概に言ふことは出来ないが、「可愛い子は荒蕪に卷け」といふ諺にも一面の眞理があるのである。

合科學習に於ては入學の當初から自己生活の環境も題材も、又之に對して學習する態度も方法も、皆自己が自己の最善を選んで進んで行かせるものであるから、何時とはなしに時處位に即して善處するといふ自律的習慣を訓練づけ、自己が自己を律するといふ態度——品性を形造することが出来るやうに思はれるのである。尤もそれが決して完全であらう道理はないが従來の教育方法に比しては自律への道程の第一歩に足跡を印することが早くもあり、確でもあると信じてゐる

のである。

C 歡喜の中に 外部から強制され命令されて受動的にする仕事は疲勞が多く興味が少く總てが消極的に流れて責任の感を薄くし、仕事に對する歡喜と感謝との念が起らない。歡喜と感謝との伴はない仕事は積極的に能率の増進しよう筈がない。ところが合科學習に於ては強制されることなく抑壓されることなく、自律的能動的に而も積極的に自己が自己の道に進んで行けるものであるから、生得の相違はあり境遇の差異はあつても、優秀兒も遲足兒も各其の志を得て歡喜と感謝との中に生活し學習して行くことが出来るのである。頭の天邊から足の爪先に至るまで杓子定規の御規則的にしめつけられてゐる兒童は、歡喜と感謝との中にふくよかに伸びられよう道理がない。此の點に於ても私自身は自分の指導計畫なり指導方法なりが必ずしも悪かつたとは思つてゐない。これも貧しき收穫の一つである。

D 疑ひの目 此の言葉には語弊があるかも知れないが、私自身は物を見る態度といふ程の意味に使ひたいのである。「心こゝにあらざれば見れども見えず、聞けども聞えず、食へども其の味を知らず」で學習生活には先づ物を緻密に觀察し考察するといふ習慣の養成が最も大切である。其のためには耳目に觸るゝもの總てに

對して疑つて見るといふ態度を訓練づける必要が生じて來る。「疑は進歩の母」「疑のない所に學問はない」實に「積疑の下に大悟あり」で此の點を啓培して行くことが、所謂學習訓練の第一歩であらねばならぬ。カントが言つたやうに「疑は理性がわれ／＼の上に加へた疵である。之を癒すものは理性の他にない」と苟も疑が中心に發生したならば何人と雖も之を解決しようとする要求を起さぬものはない。兒童の知能的、生活研究的態度もこゝに萌芽するのである。而も此の疑ひの目を開きあらゆる萌芽を伸ばしてやることは、獨り合科學習による教育に於てのみ可能なのである。私自身は此の點に於ても亦從來の教育法に比して多少は優つてゐたかとも思つてゐる。

## 二 將來に對する希望

蓋し合科學習による教育方法は尙未知數の問題たる域を脱してゐない。隨つて其の功罪ともにまたさだかではないが、少くとも其の理想其の方針に於ては誤のないもので、教育のまさに進むべき眞實妥當な行方であると信じてゐる。故に私自身の採り來つた如き短所と缺點との多い實際的方法は無論早晩滅亡すべき運命に逢遭するであらうが、それがために合科學習それ自身の亡びることは絶對にないものと思つてゐる。たとひ名稱の變化はあらうとも其の精神は必ずや不易の命脈を保つ

て、永久に幼學年教育のエッセンスをなすものたることを疑はない。希くば貧しき私等の此の建設の苦衷を諒として、徒らに破壊の鐵鎚を下すことなく、守り育てはぐくみ培つて今日の二葉を他日千仞の喬木たらしめ、相ともに國家教育の健全なる發達を圖られんことを。

合科 實習の 其の 一般化の研究 終

著 作 所 有

大正十五年三月十日印  
大正十五年三月十五日發行

定價金四圓五拾錢

合科實習の其の一般化の研究  
附 奥

著 者	鶴 居 滋 一
發 行 者	永 田 與 三 郎 大阪市東區上本町一丁目十三番地
製 版 者	谷 口 松 市 大阪市東區清水谷四之町三一四番地
印 刷 者	富 永 貞 三 大阪市天王寺區東平野町一ノ二八地
發 行 所	東京市神田區表神保町二番地 大阪市東區上本町一丁目十三番地 奈良市南半田四町十三番地 （直接注文）手取扱）大阪市東區上本町一丁目・振替大阪三九五五六番
大 賣 所	（東京）南海書院・東京堂 （名古屋）川瀬・星野 （京都）京都書籍 （東枝）博省堂 （熊本）熊本 （長崎）長崎 （大坂）寶文館・盛文館
東洋圖書株式會社	

部刷印社會資合式株董監律東・所刷印

社會式株本製刷印本日・所本製

# 書育教の書圖洋東

版再	版四	版五廿	版五	版九	版七
<p>奈良女高師 幼稚園主事 森川正雄先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>幼稚園の理論及び實際</b></p> <p>□ 根柢を近代の倫理に置き生活本位、児童本位の修身教育法は傳統的な教授法から得たものでない。備前に備んだ實際修身教育の間に築き上げた方法とは先生の首である。</p>	<p>奈良女高師 鶴居滋一先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>合科學習の其の一般化の研究</b></p> <p>□ 奈良女高師に於ける合科學習の先驅者たる先生が新を街ふことなく、慎重に慎重を重ねて研究する、事茲に數ヶ年、初めて筆を執られたる力作である。一、二、三年程度の新教育集、新學級經營法の一權威である。</p>	<p>奈良女高師 清水甚吾先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>學習法 各學年の學級經營</b></p> <p>□ 二十年の訓導生活中學級王國の建設を以て其の信條とされた著者が、更に最近學習法の創試者としての體験に基き最新の學級經營の理論及び實際を詳述された一大力作である。一年たらずに廿五版を重ねた大好評の名著</p>	<p>東京兒童の村 志垣寛先生著 送料 〇・八〇</p> <p><b>新學校の實際と其の根據</b></p> <p>□ 新學校の行はれる新しき學校とは何か。其意義組織、校舍、教師、児童、學級、材料方法等を明かにし、實に歐米に於ける新學校並に我國に於ける新學校の實際と其の根據をなす教育的哲學的見地とを詳論されてゐる</p>	<p>福井縣三國 三好得惠先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>自發教育案と其の實現</b></p> <p>□ 學習法を地方の一學校へ理想的に實施され我國未開の好成績を収めた實際實踐である。現制度の下に實施し得る穩健著實な新教育法である。攝政宮殿下の御台覽を賜ふ。</p>	<p>奈良女高師前教授 松濤泰巖先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>學習心理と學習様式</b></p> <p>□ 學習主義の根柢をなす學習心理を詳説し、教師中心より児童中心への新思潮の基調を闡明された邦文唯一の書物である。</p>

兌發 社會資合式株書圖洋東 阪大・京東  
 番六五五九三版穴替攝・日丁一町本上區東市阪大 (扱取手一文註接直)

# 書圖洋東は書育教

版四	版四	版八	版四	版五	版六
<p>奈良女高師 岡本清徳先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>併用新しい書方學習法</b></p> <p>□ 鉛筆、ペン、毛筆を併用し、巧みに現教科書との連絡を取り、専門書道に走らず、何處までも實際的、活用的なる點に於て類例なき良書。確に迷へる書方教授界に取つて一の羅針盤となる書方教授研究者の好伴侶</p>	<p>奈良女高師 山路兵一先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>綴方の自由教育</b></p> <p>□ 分解分析を旨とせず、生活其のものに即して建設された新しき綴り方學習指導法である。著者多年の思索を、児童の伸びて行く事實を借りて巧みに表現されてゐる。</p>	<p>奈良女高師 山路兵一先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>讀方學習活動その實際と</b></p> <p>□ 先生が讀本中の各種文章を學習指導された實際を最も大膽に、赤裸々に叙述されたもので児童學習力伸展の有様は、手に取るが如く明かにされてゐる。文章面白く不知不識の間に讀方學習指導の眞髓を掴み得る。</p>	<p>奈良女高師 河野伊三郎先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>國語學習上の諸問題と其の解答</b></p> <p>□ 凡そ國語學習上の問題となるべきあらゆる問題について多年研究され、二千有餘の問題を精選して一書とされた稀に見る實際中の實際篇である。下、中、上學年、形式、内容、容取扱上、各方面に亘つた具體的事例集である。</p>	<p>奈良女高師 秋田喜三郎先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>國語讀本の縦斷的研究</b></p> <p>□ 完成された國語讀本全十二巻を縱斷的に研究し、其の精神、其の美點、其の長所を鑑賞的に研究されたもの。讀方學習指導者に必須の書である。もので讀方學習指導者に國語學習指導の根本は讀本研究にあるとの見解から形式内容其丹念に研究されてゐる</p>	<p>奈良女高師 野中吉光先生著 送料 〇・六〇</p> <p><b>修身學習の根本と其の實際</b></p> <p>□ 根柢を近代の倫理に置き生活本位、児童本位の修身生活に觸れた修身學習の大記録である私の修身教育法は傳統的な教授法から得たものでない。備前に備んだ實際修身教育の間に築き上げた方法とは先生の首である。</p>

兌發 社會資合式株書圖洋東 阪大・京東  
 番六五五九三版穴替攝・日丁一町本上區東市阪大 (扱取手一文註接直)

# 書育教の書圖洋東

版四	版四	刊新	版四	刊四	版重
<p>奈良女高師 教諭 横井曹一先生著 送定料 一・五〇</p> <p>児童 粘土彫塑と木彫</p>	<p>奈良女高師 教諭 大浦茂樹先生著 送定料 三・五〇</p> <p>理科 學習指導實錄</p>	<p>奈良女高師 教諭 清水甚吾先生著 送定料 三・五〇</p> <p>新教科 地理學習指導の實際</p>	<p>奈良女高師 教諭 拵井 弘先生著 送定料 二・五〇</p> <p>國史學習の根本及其の實際</p>	<p>奈良女高師 教諭 塚本 清先生著 送定料 四・六〇</p> <p>最新 算術學習指導法</p>	<p>奈良女高師 訓導 岡本清徳先生編 尋一用上錢(見本) 送定料 二・六〇</p> <p>鉛筆書方練習帳</p>
<p>□ 學習主義に基く児童生活の立体的表現なる手工指導の新指針である。手工教育の根本的改革的叫びであり否先驅的實際的記録で児童の作品、著者の作品など數多寫眞を以て載せられてゐる。</p>	<p>□ 學習主義に基き理論と實際を巧みに取合せ實際の立場から理論を顧み、理論に基いて實際を眺めた穩健著實の實際的著書である。月並の問題を他書に譲り實際に觸れたる點のみを力説された良書である。</p>	<p>□ 著書が國岡師範以來二十年の間専ら研究された地理教學法を緯として、最近研究されたる名著である。その蘊蓄を披瀝された地理と算術とは著者の最も得意とされる所で定評あるものである。</p>	<p>□ 學習主義に基き多年研究された経験より歸納された、獨特の國史學習法を詳述されてゐる。講義式、注入式の舊教授法を捨てて創作的學習法を樹立されて既に刻々効を收めてつゝある實際的記録である。</p>	<p>□ メートル法、實驗實例、空間教授の取扱、代表的取扱等の新問題を初め算術心理など他書に求め得ない新方面まで開拓されてゐる。著者は頭腦明晰、博學を以て聞え徹底的意見と、指導方法の妙とを有する新人である。</p>	<p>□ 特徴 (一) 安價 (二) 頁數多い (三) 繪表紙 (四) 基本練習、應用文字とを別 (五) 手本文字、渡書文字を青色となす (六) 隨意練習、視寫、聽寫、自運の欄を置く (七) 隨書方手本、國語讀本と連絡を取つた優良書である。</p>

兌發 社會資合式株書圖洋東 阪大・京東  
番六五五九三版内替振・日丁一町本上區東市阪大 (扱取手一文註接直)

# 書圖洋東は書育教

版三	版四	版四	版重	版重	版三十
<p>奈良女高師 教諭 新井つた女史著 送定料 二・三〇</p> <p>體育 として の 薙刀</p>	<p>奈良女高師 助教 内田トハ兩先生共著 送定料 三・〇〇</p> <p>教 育 ダ ン ス</p>	<p>奈良女高師 訓導 川口英明先生著 送定料 二・六〇</p> <p>體育 學習 の 實際</p>	<p>奈良女高師 教諭 幾尾 純先生編 送定料 〇・五〇</p> <p>幾尾式 教師 用</p>	<p>奈良女高師 教諭 幾尾 純先生編 送定料 〇・五〇</p> <p>練習 幾尾式 カード</p>	<p>奈良女高師 教諭 幾尾 純先生著 送定料 二・五〇</p> <p>私 の 唱 歌 教 授</p>
<p>□ 最も困難なる型の説明に百五十有餘の寫眞を用ひ誰人にも其の要領を會得し得る様にされてゐる。</p>	<p>□ 皇陛下の台覽を賜ひたる鏡心流薙刀の開祖が其の眞髓を記録されたものである。</p>	<p>□ 舊來の体操を体育と改稱して其の範圍を擴め受動式的教授を發動的の學習となし、一齊的對一的のものなりしを個別的に兒童本位に迄進めて獨自學習を新設した、學習主義に基く體育學習の實際の新生面である。</p>	<p>□ 本書は第一に兒童作曲法を載せて平易にその手解きをされてゐる。</p>	<p>□ 一名本譜ヨメルと稱し、本譜の讀譜力、記譜力養成の良カードである。</p>	<p>□ 我が國唱歌教授界の第一人者を以て誰もが許す幾尾先生の唯一無二の力作は即ち本書である。</p>

兌發 社會資合式株書圖洋東 阪大・京東  
番六五五九三版内替振・日丁一町本上區東市阪大 (扱取手一文註接直)

# 書圖洋東は書育教

刊新最	刊新最	版五	刊新最	版五	版八
<p>東京女高師 岩下吉衛先生著 定価 二・八〇 送料 〇・六〇</p> <p>珠算教授</p>	<p>東洋圖書株式合資會社編 定価 五・五〇 送料 〇・六〇</p> <p>本位 尋一教育資料大集</p>	<p>岡崎師範附屬小學校著 定価 三・三〇 送料 〇・六〇</p> <p>生活深化の眞教育</p>	<p>奈良女高師 山路兵一先生著 定価 二・五〇 送料 〇・六〇</p> <p>遊びの 尋一の學級經營</p>	<p>奈良女高師 山路兵一先生著 定価 二・五〇 送料 〇・六〇</p> <p>遊びの 尋一の學級經營</p>	<p>東洋圖書株式合資會社編 定価 三・三〇 送料 〇・六〇</p> <p>各科學習指導案實例集</p>
<p>□ 日用算としての珠算が實用的効率の大なることば世界的に誇るべきものである。</p> <p>□ 本書は多年珠算の研究と教授とに獨特の地歩を有せられる先生が、最新適切な獨創的一新体系を立てられたものである。</p>	<p>□ 方法の時代進きて、將來に來るものは之れ教育資料研究の黄金時代。</p> <p>□ 本書は弊社編輯部が各高師編輯顧問指導の下に編集せる一大力作で、尋一教育に關するあらゆる資料を蒐集し加ふに其の取扱法につつき詳述せるもの。</p>	<p>□ 天下の優良附屬たる岡崎師範附屬小學校が新を街はず奇に走らず努力又努力血と汗と熱と涙とを以て築き上げられたのが本書である。</p> <p>□ 言々々々苦き経験と拿き体験の結晶である。</p>	<p>□ 學校經營の効率のあがると否とは、一つに學級經營の如何に懸ること言をまたぬ。</p> <p>□ 本書は低學年經營に多年の体験と獨心の創造的手腕とを有せられる先生が、兒童心身の基調を顧念し環境の利用善化に努力せられたる各學級經營唯一の良參考書である。</p> <p>□ 遊びの 尋一學級經營 遊びの 尋一學級經營 遊びの 尋一學級經營 遊びの 尋一學級經營</p>	<p>□ 學校經營の効率のあがると否とは、一つに學級經營の如何に懸ること言をまたぬ。</p> <p>□ 本書は低學年經營に多年の体験と獨心の創造の手腕とを有せられる先生が、兒童心身の基調を顧念し環境の利用善化に努力せられたる各學級經營唯一の良參考書である。</p> <p>□ 遊びの 尋一學級經營 遊びの 尋一學級經營 遊びの 尋一學級經營 遊びの 尋一學級經營</p>	<p>□ 學習主義の黄金時代は今や全世界を風靡す。</p> <p>□ 本書は東京女高師・東京兒童の村小學校・奈良女高師の代表的三學校三十有七名の先生が各其の得意とされる各科の學習指導案を詳記されたる實際的實例である。</p>

東京・大阪 東洋圖書株式合資會社 發兌  
 直接注文取扱（大阪東區上本町一丁目・振替内九三五六番）

# 書育教の書圖洋東

版九	版五	版八	版五	版三	版四
<p>大阪府立 清水谷高女 結城親學先生編 定価 〇・五五 送料 〇・五五</p> <p>解詳 メートル裁縫</p>	<p>大阪府立 清水谷高女 結城親學先生著 定価 一・三〇 送料 〇・三〇</p> <p>可愛らき 男女子供服の縫方</p>	<p>奈良高師 前任教員 永田與三郎先生著 定価 二・三〇 送料 〇・六〇</p> <p>新聞記事を 經濟の話</p>	<p>奈良女高師 教授 岩城準太郎先生著 定価 二・五〇 送料 〇・六〇</p> <p>表 現と鑑賞</p>	<p>大原船場 小學校校長 上島直之先生著 定価 二・六〇 送料 〇・六〇</p> <p>最新 歐米教育の實際</p>	<p>奈良女高師 訓導 池田こぎく先生著 定価 二・六〇 送料 〇・六〇</p> <p>私の教育記録</p>
<p>□ 和服裁縫に必要なメートル法の寸法を悉く集め本裁四ツ身から一ツ身、羽織、袴、襦袢等の裁ち方を悉く圖を以て示し、誰でもメトルの寸法で裁縫が出来る様に説明した其書！ 女學校の裁縫科生徒用に妙。</p>	<p>□ 和服裁縫の力を利用し、□ 自分で裁てる 獨りで縫へる □ 手縫で出来る様 親切に説明した良參考書！</p> <p>□ 洋服裁縫教授の良參考書！</p>	<p>□ 朝日新聞、毎日新聞の經濟欄を寫眞として引用し、獨特の方法にて通俗的に説明され、經濟入門書として之に勝る書なしとの定評あり。</p> <p>□ 著者の體驗を悉く教育的見地より説明されたる比類なき良書である。</p>	<p>□ 創作と批評、表現と鑑賞との二者を一に渾融して説いた文學の新作品である。</p> <p>□ 現代文學の權威たる先生が永年練られたる新文章論である。</p> <p>□ 現代文學の研究者にとつては此の上なき良書である。</p>	<p>□ 前奈良女高師教諭たりし先生が、先に命により親しく英・米・獨・佛に遊學され専ら其の初等教育・補習教育の實際を研究された結果を公にされたもので、其の精細と深淵とを極めた點に於て他に例を見ない。</p>	<p>□ 教育の根本態度に初まつて教育上の改革方針と其事實例とを獨特の名文を以て示され更に其の経験されたる合科學習の實際を丹念に記録されてゐる。</p> <p>□ 言々々々何物かを暗示する力の充ち満ちた著書。</p>

東京・大阪 東洋圖書株式合資會社 發兌  
 直接注文取扱（大阪東區上本町一丁目・振替内九三五六番）





エト37-23

# 唯 一 の 教 材 觀 照 參 考 書

奈良女子高等師範學校訓導  
河野伊三郎先生著

□文字文章の乾燥無味な國語教授は過去の遺骸である。強烈な國民精神を培ひ豊潤な民族的情緒を養ひ以て國語教育の眞使命を全ふせんには止しく而も時代に順應せる眞の文章觀に立脚して眞人教育をしなければならぬ。教材觀照主義の指導は其の唯一の方途である。

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 一卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 二卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 三卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 四卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 五卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 六卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 七卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 八卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 九卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 十卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 十一卷

學習本位  
教材觀照 **國語讀本指導精案** 十二卷

□本書は我が初等國語教育の權威者たる河野先生が造詣深き文章觀を基調として多年學習の指導に研究をつまれば實際の尊き記録で世間ありふれたる日案的時間配當的の骸骨的教授案體のものとは全然趣を異にするものである。本書によりてこそ國家が要求し時代に順應せる國語教育の目的は達せらるゝのである。

東京・大阪 東洋圖書株式會社發兌

（直接注文取扱） 大阪東區本町一丁目・電話六五五九三番

終

