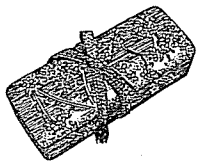
直観原理に基づく地理教育の系譜と牧口常三郎

中川浩一



子どもの生活体験を根底におきながら、実地の観察・調査を学習に折り込む方式が、地理教育の基礎を培うためには最良と、今日では、広く認識されている。とはいえ、そのことが公教育の場において確定したのは、皮肉なことに、戦時体制下の義務教育として、昭和十六年度（一九四一年）から発足した国民学校においてであった。初等科四年生（小学校四年生に相当）の必修科目として設置された「郷土の観察」がその発端である。

国民学校を廃止のうえ、昭和二十二年度に発足した現行の小学校は、「郷土の観察」を新設教科としての「社会」（以下、社会科と書く）に取りこみ、以来、第三・四学年の児童を対象とする「地域社会学習」の形態で、今日に至る学習の系譜を保持している。

わが国での公教育は、明治五年（一八七二年）公布の「学制」に始まり、百二十年をこえる歴史を持つけれども、前述の様に、子どもの生活体験に根ざす方式が、全国レベルで施行されたのは、およそ五十年前からであった。

こうした事実にのっとれば、明治末の時点で「郷土科」の設置を構想し、その具体化を著書の形で世に問うた牧口常三郎の業績は、先見の明に輝く存在と見たてうるだ

ろう。

暗記注入で始まった地理教育

今日では、地理教育は平成四年度から小学校第一・二学年の児童を対象として新設された教科「生活」（以下、生活科と書く）と小学校第三学年から中学校全学年にわたる社会科にそれぞれ実施の場を求め、かつ義務教育の構成要素となっている。これに対して、明治五年に始まり、昭和二十二年三月まで継続した旧教育制度の下では、単独教科としての「地理」に実施の場を求めて地理教育は展開されたのである。国民学校に設置された「郷土の観察」は、「地理」と「国史」の初歩を培い、複合した目的を持つ総合教科であった。

ところで「学制」公布に続いて定められた「小学教則」（今日の学習指導要領に相当）は、下等小学（八級・四年）に「地学読方」を第五級と第四級（現行の小学校第二学年後半と第三学年前半に相当）へそれぞれ設け、また下等小学第三級以後は、上等小学（八級・四年）卒業時まで「地学輪講」を課すと規定した。

これら二つの教科は、まもなく名称を「地理学読方」「地理学輪講」と改めており、ともに公教育での地理教育創始に寄与したわけである。

「小学教則」は、具体的な学習方法も例示した。下等小学第五級での使用を想定された書籍は、瓜生寅が著作した『日本國盡』（一八七二年）で、〃一句読ミツヽ之ヲ授ケ生徒一同之ニ準誦〃するのが、標準的な授業形態であった。下等小学第四級では、使用する書籍は福澤諭吉が著作した『世界國盡』（一八七〇年）に変るけれども、学習法は前級同様とされている。

ちなみに、「小学教則」制定当時は、学校教育での使用を前提に編集された教科書は存在せず、既刊の書物を転用したのである。そのことは、「地学輪講」においても同様であった。

下等小学第三級に始まり、上等小学の全級に開設された「地学輪講」では、〃既ニ学ビシ所ヲ暗誦シ来リ一人ツヽ直立シ所ヲ変ヘテ其ノ意義ヲ講述〃するのが、学習の基本的なパターンをなしている。使用する書籍は、再び『日本國盡』、『世界國盡』の順をたどった後、下等小学第一級では、〃前書或ハ地學事始〃と指定されていた。『地學事始』は、前二書がそれぞれ日本地誌、世界地誌であるのに対し、地理概説を巻頭におく世界地誌で、松山棟菴が著作し、一八七〇年の刊行であった。

地図学習も当初は暗記の手段

下等小学第五級と第四級に設けられた「地学読方」は、使用する書物が地理書であるという点からみれば、広義の地理教育に相当しようが、実質的には文章の読解、とりわけ漢字の習得が主目的を構成し、国語学習の一環とみることもできる。地理の内容に踏みこんだ学習は、それゆえ、下等小学第三級以降の「地学輪講」とみなすべきかもしれない。

「小学教則」の文面をみる範囲では、下等小学第三級と第二級での地理教育は、知識の暗記注入であったと解すべきだろう。地誌の内容を構成する地名や各地の産物を、できるだけ正確に覚えることが、学習の目的とされている。そうして、それらにかかわる位置を地図上で確かめる学習が、下等小学第一級の内容を構成した。

地図をどの様に地理教育へ折り込むのかについては、上等小学第八級の項に、具体的な指示が存在する。〃地名ヲ記ササル地図ヲ置テ其地名ヲ呼ヒ其所ヲ指示セシム〃るのである。この指示をみれば、下等小学第一級で求められた〃世界地図ノ用法ヲ講述〃する学習は、世界地図上に記された地名の位置を、暗記することに主眼があったと、みなしうるだろう。〃地名ヲ記ササル地図〃は、暗射地図と当時は呼ばれていた。今日でも、学校教育で広く用いられている白地図に相当する。

上等小学第八級で使用する書籍は、市岡正一が著作した『皇國地理書』とされているが、この書物の刊行年は明治七年と『明治以降教科書総合目録』は記載する。「小学教則」での指示は、出版を見越してのものかもしれない。

これに対して、上等小学第七級以後に使用する書籍は、全て内田正雄を著者とする『輿地誌略』であった。

福澤諭吉『西洋事情』、中村正直『西國立志篇』と並んで、「明治の三書」と称された大ベストセラーの『輿地誌略』は、幕府遣欧留学生としてオランダに滞在し、

地理学習得に意を尽したと伝えられる内田正雄の力作であり、日本人が著作した詳細な世界地誌の最初の成果といえるだろう。明治三年に刊行された第一篇三巻以後、全十三冊が完成するまでに十年近い歳月を要し、また巻十以降は、遺稿としての刊行であった。「小学教則」制定当時は、巻六までが市販されていたと判断される。

上等小学第七級以後、『輿地誌略』を用いる地理教育は、〃前級ノ如クス兼テ地球儀ヲ用ユ〃と指示される。地名、産物の暗記とそれらの位置確認が、地図、地球儀を具体的な教具としたうえで、実施されていたわけである。

同心円拡大学習法の提唱

地誌にかかわる知識の機械的な暗記注入に対する批判は、「学制」公布後ほどなく出現した。またそれが文部省の刊行する『教育雑誌』に掲載されたのも驚きである。

明治六年二月、『文部省雑誌』と題して創刊され、欧米諸国の教育雑誌や教育書、教育新聞の記事を抄訳し、最近の教育思潮や教授法の紹介をなしてきた、いわばPR誌で、現行の『初等教育資料』『中等教育資料』の前身に『教育雑誌』は位置づいている。

明治九年第一号（四月刊）から『教育雑誌』と改題したこの刊行物の明治十年第五十号（十一月刊）に、広島県士族千田一十郎は、「下等小学地理学教授ヲ論ス」を寄稿して、暗記注入式地理教育を痛烈に批判した。

彼は、「小学教則」に例示された書物にかえて文部省が刊行した『地理初歩』（一八七三年）を地理教育の入門書として使用する方法は、不適であり、児童の身近かに存在している地理事象の観察から地理教育は始めなければならないと主張したのである。

『地理初歩』の使用に始まる地理教育は、〃高遠ナル地球ノ大形五大洲ノ区分ヲ先ニシ、卑近ナル自郷自村ノ地形ヲ後ニス〃るけれども、これは〃其順序ヲ誤レル大ナリト謂ハサルヲ得ズ〃と指摘し、その結果が、〃合衆国ノミシシッピー川ハ其源ヲ詰ンズルモ、脚下ノ流水ハ何レヨリ来ルヲ詳ラカニセズ、印度ノヒマラヤ山ハ其高ヲ記スレドモ、眼前ノ峰嶺ハ其名モ知ラザル者アルニ至ル〃本末転倒を招来したと、千田一十郎は論じている。

この様な弊害を防ぐには、〃下等小学初級ニ用ヒル地理初歩ヲ廃止シコレニ代フルニ児童地理学ノ第一着手ニ学校中ニ於テ其方位ヲ教ヘ、次ニ学校境域内ノ大概ヲ教ヘ、漸次ニ学校近傍ノ地形ヨリ一村ニ及ボシ、一村ヨリ遂ニ一区内ニ及ボスベシ、斯ノ如クシテ生徒稍熟達暗練スルニ至リ、又各地ノ県内地理ヨリ全国地理ニ至リ、次第ニ万国地理ニ推及ス〃る学習方法・順序が、最善と、彼は結論づけたのである。

児童の日常経験を尊重し、身近な地域について、まず充分に理解させてから、これを一般的な概念におきかえ、概念の確実な形成を見とどけてから、これを同心円的に拡大して、遠隔地の地理へと移行させようとする発想がその根幹をなしている。

真に卓抜な主張であり、小学校での社会科が、昭和二十二年度の発足以来、終始採り続けてきた学習方法を、実にその七十年以上も前に提案したと、解さなければならない。

ところで、千田一十郎は、この様な主張を独自に考案したのか、地理教授法にかかわる洋書の読解を介して得たのかについては、言及を省いている。だがちょうどその時期に、文部省が「師範学科取調」の目的でアメリカ合衆国に派遣した留学生が、千田一十郎の主張と全く適合する地理教授法を、実地に習得しつつあったのである。

観察・体験学習の系統化

明治八年七月八日付で、「師範学科取調ノ為メ米国へ差遣候事」の辞令を受けた三人の留学生のうち、会津藩士出身で慶応義塾に学んだ高嶺秀夫（一八五四―一九一〇）は、児童の生活体験を重視し、実地の観察に基づいて学習活動を組織するペスタロッチ主義の教授学を、ニューヨーク州オズウィーゴー師範学校で習得した。この学校は、学校長シェルドン（Edward A. Sheldon）指導の下に、合衆国でのペスタロッチ主義教育学研究の中枢となっていた。

明治十一年四月に帰朝、同年十一月には東京師範学校校長補心得となった高嶺秀夫は、同じ留学生出身で東京師範学校校長補となった伊澤修二と協力しながら、東京師範学校附属小学校の改革を、ペスタロッチ主義教育学の原理に即して実施する。

東京師範学校を継承し、やがて「教育の総本山」と称される様になる東京文理科大学・東京高等師範学校（筑波大学の前身）の校史『創立六十年』（一九三一年）は、その業績を、〝共に本校の経営に当り、其の学殖と識見とを以て専ら其の改善に努力し、二月（引用者注・明治十二年）まず教則を改正し、ついで九月・十月諸規則を改正して頗る面目を新にした〟と記している。

こうした状況の中で、明治十二年十月改正の「附属小学校教則」は、下等小学第八級から「実物」と呼ばれる教科を設け、その中に「位置」の学習を折り込んで、第一級に至る八級・四年の学習を組みたてた。「位置」はまず〝諸物ノ位置ノ関係ヲ教授ス〟に始まり、〝方位及ビ諸点〟〝学室内諸物ノ位置ヲ測定シ其略図ヲ作ラシム〟〝学室外諸物ノ位置ヲ教授シ其略図ヲ作ラシム〟……と、学習の対象を同心円状に拡大していく。第一級の学習は、〝東京市内ノ位置ヲ教授シ其略図ヲ作ラシム〟でしめくくられている。

この様に児童に観察させ、かつ体験させる過程を介しての地理教育理論を、高嶺秀夫は東京師範学校での講義、師範学校取調員への講義、茗渓会における演説、『東京茗渓會雑誌』への寄稿などを介して、積極的に普及させてゆく。しかも彼の背後には、その理論に基づいて実際に小学校児童に「地理」を授業し、有効性を検証した実践者が控えていた。明治八年七月に東京師範学校小学師範学科を卒業し、直ちに母校に就職のうえ、附属小学校の教員となった若林虎三郎（一八五五―一八八五）がその人である。

若林虎三郎による地理教育実践の成果は、明治十六年十一月に刊行した教科書『地理小學』の刊行となって結実する。その自序において、〝今茲十六年ニ至ルマデ五タビ星霜ヲ経、十タビ学期ヲ過グ〟と記されるから、実践の端緒は高嶺秀夫の着任とほとんど期を同じくしたといえるだろう。

読図学習を中心におく『地理小學』

東京師範学校助教諭若林虎三郎を著者とする『地理小學』全二巻には、東京師範学校長高嶺秀夫が序文を寄せている。その中で、高嶺秀夫は、地理学は〝一種ノ観察

ト経験トニ基キ醇正ノ事実的概念力ノ作用ヲ以テ地球ノ表面ニ排列セル万物ノ智識ヲ把握スル〟べきものであると規定する。ところが、〝児童ハ観念ニ富マス経験ニ乏シクシテ事実ノ概念ヲ作ルニ苦シム〟存在であるがゆえに、抽象的な教えこみによって知識を獲得させるべきではなく、充分な観察と体験の実践を介して、ことを進めなくてはならないと、高嶺秀夫は説いている。そうして、〝此学科ニ含蓄セル本原ノ観念ヲ洞察シ此学科ヲ学習スルニハ如何ナル心力ノ作用ヲ要スルヤヲ発見シ児童ノ心力啓発ノ度ニ応シテ次第ニ教授ヲ施ス〟べき存在と指摘した。

『地理小學』は、観察と体験を介して開発された心力が培われた後、学習の対象を身近な地域から日本の各地、世界の各地へと拡大してゆく際に用いるべき教科書として刊行されたのだが、そのおりに最も重視すべき教材は地図であると、若林虎三郎は自序の中で述べている。

〝地図ノ地理学ニ於ケルハ猶標本ノ博物学ニ於ケル器機薬品ノ物理化学ニ於ケルガ如ク決シテ離ルベカラザルモノナリ〟と指摘のうえ、若林虎三郎は、〝授業ノ時間ハ地図ノ研究ニ凡二分ノ一ヲ費シ地誌ノ勉強ニ凡二分ノ一ヲ費スヲ以テ一般ノ則トスベシ〟と言及する。そうして〝各道ノ地誌ヲ授クルニ先チ予メ地図ニ於テ地理学上諸項ノ位置、高低遠近、長短、広狭等ヲ十分ニ観察セシメ之ヲ問答〟する必要が強調されていた。どこになにがあるかを、教科書の文章を読ませて教え込むのでなく、地図を活用しながら自発的に「発見」させるのが、望ましい地理教育のあり方と、それは指摘したのである。

この様に、暗記注入に陥らない地理教育を推進するうえでの重要な手がかりとなる地図については、〝地図ニハ一々縮尺ノ度ヲ示セリ故ニ教師ハ常ニ此処ハ彼処ヨリ何程隔タルヤ此河ノ長ハ凡幾許ナリヤ等ノ問ヲ発シ生徒ヲシテ此縮尺ニ據リテ判断セシムルベシ〟と指示する具体的な用法が記されていた。

『地理小學』は、地誌の具体的内容に入るに先だって、用語の定義をなしている。このときにも、文章によって概念を得させ様とするのでなく、スケッチと地図とを対比させ、以後、学習のおよそ二分の一の時間を要すると規定した地図学習において、図式の理解に役立て様とす

る配慮をなしたのは、非常な卓見であった。

もっとも、ここで採りあげられている地図は、今日からみれば略図の類いで、その中から読みとれる事項は僅かにすぎない。とはいえ、地図を活用すれば、地名産物をこと細かに暗記して、〝時間ト脳力トヲ消耗スルコト多ケレハ……身心ヲ害スルニ到ラン〟との批評を蒙る心配もまぬかれえたのである。

直観教授の入門書『改正教授術』

『地理小學』に示された地理教授法の前提には、実地の観察と体験に基づく地図の読解能力の育成が存在した。またそれがどの様な順序と方法によって児童の能力に転化しうるのか、その実際を具体的に示したものが、明治十六年四月に全三巻で刊行された、『改正教授術』であった。

東京師範学校訓導白井毅との共著になった『改正教授術』の序文において若林虎三郎は、この書物が明治十五年七月、文部省の命令を受けて福島県伊達郡で実施した教員講習会での成果に基づくものであると述べている。

四十数日にわたったとされる講習は、多くの教科に及ぶものであったが、地理の教授法にかかわる内容は、巻二の一部分に「地理課」と題して収められる。

「地理課」の端緒（序）においては、地理学習でなぜ充分な観察と体験が必要であるのか、その理由が述べられている。地理学習は、間接体験によらざるを得ない部分が多いのだが、充分な直接体験をつめば具体的事例に基づく類推力が次第に備わり、それが間接体験の具体化を促すとの発想を根底とするのである。

〝夫レ地理ノ学タル概子遠隔ニシテ耳聞目撃スルヲ得ザル事項ニ係ルヲ以テ精密ナル想像力ニ因ラズンバ充分ニ之ヲ理解スル能ハズ今想像力ナルモノハ観察セル諸事物ヲ集合シテ成ルモノナレバ想像力ノ精密ナルヲ欲セバ観察ヲ精確ニセザルベカラザルヤ明ナリ〟と、観察に基づく体験の必要性が強調された後、『改正教授術』は具体的な方法を、〝先ヅ生徒ヲ囲繞セル事物ニ就キ之ヲ精確ニ観察セシムルヲ以テ始ム〟と指示している。

次いで、〝日々出席スル学室ノ広袤、机案ノ位置、其学校ノ境界、各室ノ関係、遊歩場ノ地形、樹木等ヲ詳細

ニ視察〟するという順序で、観察の対象を同心円的に拡大させ、かつその結果を地図化する作業が折り込まれることになる。

地図に対する理解が深まれば、想像力もまた精密になりうるとの判断がなりたつので、ついには〝彼ヒマラヤ、アルプスノ高ク中天ニ聳ヘ千古氷雪ノ絶エザル或ハミシシッピー、アマゾンノ溶々数千里ノ河盂ヲ灌漑シ海舶ノ常ニ往来スル……其他千差万別ノ人作天上ニ至ルマデ前ニ観察セルモノト比較抽象シテ能ク迫真ノ図画ヲ心裏ニ描出スルヲ得〟るのだと『改正教授術』は結論づけたわけである。

〝地理学ノ第一歩即観察ヲ主トスル部分ハ最緊切ニシテ地理学ノ有効ト無益トハ多ク此教授ノ適否ニ関スルヲ以テ教師ハ殊ニ意ヲ注ガズンバアルベカラザル〟と記す部分が、開発主義と呼ばれるに至ったペスタロッチ主義地理教授法の基本観念であった。

「学校近傍ノ地形」と地方誌教科書

東京師範学校を実践の場として展開されたペスタロッチ主義地理教授法は、明治十四年五月に文部省が示達した『小学校教則綱領』が、「地理」は小学校中等科から始まり、第五学年前学期（上等小学第八級に相当）以後の学習と規定したため、公教育に具体的な展開の場を求めるものにはなり得なかった。

とはいえ、ペスタロッチ主義地理教授法の取り込まれる余地が、全く存在しなかったわけではない。〝地理ハ中等科ニ至テ之ヲ課シ先学校近傍ノ地形即生徒ノ親シク目撃シ得ル所ノ山谷河海ヨリ説キ起シ漸ク地球ノ有様ヲ想像セシメ〟とする指示が、観察を主軸とする地理学習に途を開いてはいたけれども、低学年から多くの時間を割いて着実にステップを築きあげるだけの余裕は持ち得なかった。

だが実際の場面では、学校近傍の地形についても、教科書を読ませ、その内容を構成する知識を暗記注入する方式が、一般化したと解される。そのことは、明治十年代の初め以来、府県または「国」を対象にした多くの地方誌教科書が刊行され、これが学校近傍の地形を教授する場合の具体的教材として普及するからである。先に言

及した千田一十郎も、観察学習は重要だが、〃一県内ト雖モ之ヲ目撃経歴スルノ地甚僅々ナレバ、必ズコレガ地誌ヲ読習セシメ、地図ト併テ教授スルノ良法タルヤ疑ヲ容ルベキニ非ズ、故ニ県内地誌ハ必編輯セザル可カラザルナリ〃と述べ、教科書を介する県内地誌学習を示唆していた。

この様な教科書による学校近傍の地理教授が一般化する中で、ペスタロッチ主義教授法の実践者である白井毅が、長野県南安曇郡小学督業（後の郡視学に相当）に転出した事実は注目に値しよう。白井毅の東京師範学校附属小学校からの転出は、ペスタロッチ主義教授法の熱心な信奉者であった能勢栄が、長野県師範学校長の立場で強力に推進した人事であったと称されている。

白井毅については、その後、長野県尋常師範学校訓導を経て、明治二十六年四月には北海道属兼北海道尋常師範学校訓導として勤務した事実が記録されている。この時期に、彼がペスタロッチ主義地理教授をなお実践していたかどうかを明らかにする資料を筆者は持ち合せていないけれども、ちょうど同じ時期に北海道尋常師範学校を卒業した牧口常三郎が、北海道尋常師範学校附属小学校に訓導として奉職し、白井毅の同僚となっていたのは奇しき因縁であろう。

白井毅は、明治二十八年二月に長野県へ戻り、以後は小学校長、郡視学を歴任する。一方、牧口常三郎は、明治二十八年に文部省地理科検定試験に合格し、中学校、高等女学校、尋常師範学校教員としての資格を取得している。そのうえで助教諭に昇格し、明治三十四年四月まで、尋常師範学校で教鞭を取ることになる。

この様な状況の中で、観察に基づく地理教育の有効性について、白井毅が牧口常三郎になにがしかの示唆を与えた可能性が存在しうるのである。

建て前えでは継承される直観教授

明治十九年五月二十五日に省令として定められた「小学校ノ学科及其程度」は、「地理」を高等小学校での履修内容と規定した。そのうえで、〃地理ハ学校近傍ノ地形其郷土郡区府県〃から履修を始め、本邦地理に接続させる方式を指示している。学校近傍の地形をどのような手順で学習させるのかについては、具体的な指示はなされていない。学校近傍の地形を観察しての実地学習で教授する余地はあるけれども、前述した地方誌教科書を使った知識偏重型が一般的であった様に思われる。

これに対して、明治二十三年十月六日公布の勅令による「小学校令」と対応した「小学校教則大綱」（明治二十四年十一月十七日・文部省令第十一号）では、「日本地理」「外国地理」の二教科をたて、高等小学校での「日本地理」「日本地理」のみを必修とした。尋常小学校での「日本地理」、高等小学校での「外国地理」は選択である。

「小学校教則大綱」は、開発主義が提唱した子どもの心性開発を目的にはかかげず、〃人民ノ生活ニ関スル重要ナル事項ノ理会〃を当初においた後、〃愛国ノ精神ヲ養フ〃ことを地理教育に求めていた。

だが方法的には、郷土から始める同心円的拡大法は継承されている。〃郷土ノ地形方位児童ノ日常目撃セル事物ニ就キテ端緒ヲ開キ漸ク進ミテ本邦ノ地形、気候、著名ノ都会、人民ノ生業等ノ概略ヲ授ケ〃る指示を確認できるからである。また、〃地理ヲ授クルニハ実地ノ観察ニ基キ又地球儀地図写真等ヲ示シ児童ノ熟知セル事物ニ依リ比較類推セシメテ確実ナル知識ヲ得サシメ〃ると記す指導上の留意事項も存在する。

ところで、高嶺秀夫の主導により、明治十年代後半では一世を風靡した開発主義も、明治二十年代後半の段階では、形骸を留めるにすぎなくなったにもかかわらず、地理教育では、「小学校教則大綱」でみる限り、その影響が色濃く存在するとみなさなければならない。

だが、こうした指示にもかかわらず、教育現場での地理教育は、教科書を使用した知識の暗記注入が主体であったとみるべきだろう。

明治二十五年十一月に刊行された本庄太一郎・高橋章臣共著の『地理教授法』は、地理の授業はペスタロッチ主義に基づく実地の観察、児童の体験重視に徹するべきであると強調のうえ、〃小学校ノ地理科ハ尋常科ヨリ教授スベシ〃と説いている。さらに加えて従来の地理教育が、いたずらに山名、河名、産物名を扱い、枝葉末節の小間切的知識のつめこみにはしっている事実を批判したのを、その証に見たてておこう。

高等師範学校附属小学校の実践

「小学校教則大綱」や教授法書がペスタロッチ主義の継承を指示しても、一般的には暗記注入の地理教育が行われる中で、「小学校教則大綱」の枠を越えて、その実践を長く継続する学校が存在した。東京師範学校を改変し、中等教員養成に設置目的を絞った高等師範学校が、教育実践の場に加えて教育実習の場として設置する附属学校がそれである。

高等師範学校附属学校によるペスタロッチ主義地理教育継承の事実は、『高等師範學校附屬學校規則』『高等師範學校一覧』の記事によって検証できる。

高等師範学校附属学校は、明治二十七年の段階で、附属学校小学科に第一学年から「地理歴史」を設け、第三学年に至るまで、その内容を〝近易ナル事物〟と規定した。第四学年に進むと内容が〝近易ナル事物郷土ノ地理地球及日本史話〟に変化する。

附属学校の組織が小学校（尋常科・高等科）附属尋常中学校に改められると、尋常科に設けられた「日本地理」は、第一・二学年で〝近易ナル事物〟を学習し、第三・四学年で〝日本地理ノ初歩〟へと対象を拡大させたのである。こうした状況が、明治二十八年から三十四年三月まで継続する。

明治三十四年度から、高等師範学校附属小学校は、尋常小学校の教科に「尋常小学地理歴史理科」を特設し、その中にペスタロッチ主義に基づく直観原理の地理教育を組みこんだ。

明治四十年度まで存続した「尋常小学地理歴史理科」は、第一・二学年において〝庶物ノ直観教授〟を行い、第三学年に至って、〝学校ヨリ初メテ児童ノ目撃シ得ル範囲内ニ於テ地理的歴史的理科的概念ヲ授ク〟方式に拡大し、第四学年の内容も同様と規定している。

明治三十六年に刊行した『小學校教授細目』には、具体的な教材の記載があるけれども、対象が学校外の事物に移行する第三学年についてそれを見ていくと、学校ノ周囲、聖堂ノ森、上野ノ丘、藍染川ノ谷、隅田川、宮城、市内ノ工業地、市内ノ商業地、交通機関、神田区と列挙されている。第四学年では対象が市域周辺（郊外）へと拡大し、遠足、修学旅行などを学習の場として利用する状況もうかがえる。また第一・二学年の内容を「直観教授あるいは「観察科」と称し、第三学年と第四学年の一部に「郷土科」の名称を与え、修学旅行を利用する学習は、「地方的地理歴史」と名付けていた。

こうした内容構成を持つ「尋常小学地理歴史」は、明らかに児童自身による観察、実際の体験を基底におくものであった。そうして「郷土科」とも称される第三・四学年の学習においては、第一・二学年で育成した観察力のより一層の拡充をはかると同時に、その発露のもとで、「愛郷土心」を育てる目的学習が従来からの方法学習に累加する変化をみせたのである。

地理歴史理科を統合した郷土科

高等師範学校附属小学校が特設した「尋常小学地理歴史理科」は、明治四十一年度から「観察科」「郷土科」と正式に改称される。「小学校令」が明治四十年に改正されて尋常小学校の年限が四か年から六か年に改められ、また従来、尋常小学校には設置されなかった「理科」が、第四学年から開設された事態への対応であったといえるだろう。

とはいえ、内容面ではさしたる変化はなく、第一・二学年では〝庶物ノ直観教授〟であり、第三・四学年では〝児童ノ目撃シ得ル範囲内ニ於ケル地理的歴史的理科的事項〟となっている。またこれらの内容を学習するために配当する週当たり時間数は、第一・二学年が各一時間、第三・四学年が各二時間であった。

ところで、高等師範学校附属小学校において「尋常小学地理歴史理科」を創設し、それを学年進行の順を追って「観察科」「郷土科」へと移行させた中心人物は、棚橋源太郎（一八六九―一九六一）とされている。

棚橋源太郎は、岐阜華陽学校師範部を卒業後、同校附属小学校訓導を経て、明治二十五年、高等師範学校に入学し、明治二十八年に同校博物学科を卒業した。

高等師範学校卒業後は、兵庫県師範学校、岐阜県師範学校を経て明治三十二年からは、高等師範学校訓導として、附属小学校で教鞭をとっている。

附属小学校での棚橋源太郎は、専攻にかかわる理科教

育の分野にとどまらず、教授法一般にわたる研究を手がけるに至った。彼が古稀を迎えたおりの回想によれば、〃学校園、校外教育、家事手工、それに初歩の地歴理科教授、観察科、直観教授〃の研究を進めた由である。また同僚の訓導であり、教科統合を主張し、校外活動としての遠足を、教科統合実践の成果として世に問うてきた樋口勘次郎と共著の『小學理科教科書』全五巻を、明治三十三年に刊行するなど、多彩な成果を培っている。

高等師範学校附属小学校が、明治三十四年に特設した「尋常小学地理歴史理科」の領域、目的、内容、方法が、棚橋源太郎の多彩な研究教育活動とぴったり整合する事実は、棚橋源太郎先生顕彰・研究会が刊行した『棚橋源太郎先生著作目録』(1)（棚橋源太郎研究・第四号収載）によって、充分に検索しうる様に思われる。

重層構造を持つ郷土科へ移行

「尋常小学地理歴史理科」に包含されて第三学年と第四学年第一学期の学習内容を構成した「郷土科」については、〃之レヲ広義ニ解釈シテ、地理・歴史・理科等実科諸分科ニ対スル、共通的基礎教授タラシメント欲ス、郷土科教授ハ、此ノ如ク、実科諸分科ノ、基礎教授タルト同時ニ、マタ、其ノ理会ニ伴フ、各種興味ノ喚起、殊ニ、愛郷土心ノ養成ヲ以テ、主要ノ目的トナサザル可ラズ〃とする説明が、『小學校教授細目』ではなされていた。

ところで、「尋常小学地理歴史理科」の設置を主導した棚橋源太郎は、明治三十六年には東京高等師範学校教授に昇任、さらに同三十九年からは附属施設としての教育博物館（国立科学博物館の前身）の主事を兼務するに至り、附属小学校での実践からは遠ざかっていく。そうして跡を受ける佐々木吉三郎は、単独教科となる「郷土科」に手直しを加えることになった。

佐々木吉三郎による「郷土科」への理解は、「地理」「歴史」「理科」などの基礎形成を設置目的ととらえ、学習素材を子どもの身のまわりの自然、社会生活に求める点では、棚橋源太郎と異なる処はない。しかし、教材配列の点では、ある程度の相違が存在した。

東京高等師範学校附属小学校が、大正元年に刊行した『小學校教授細目』では、「尋常小学地理歴史理科」当時、

第一・二学年（観察科）の教材に含まれていた子どもの生活にかかわる内容が姿を消し、理科学習の基礎を培う内容となっている。これに対して第三学年では、地理学習の基礎を想定のうえ、学校、学校付近、飛鳥山付近、隅田川の下流、品川町付近、九段、宮城、東京市、横浜、読図練習の順に教材配列が行われた。

同一学年内で、合科を前提とする教材配列を行う方式から、複数の科目を学年的に積みあげていく方式に変容させたことになる。ひとつの教科内に雑多な教材を配列すると、授業の焦点が定まりにくくなると、佐々木吉三郎がその著書『地理教授撮要』（一九〇六年）で主張した見解を、ストレートに反映した結果とみることができるだろう。

以上みてきた様に、「小学校教則大綱」における建て前えや教授法の書物が、直観教授の方法に基づく観察や体験の重視を前提に地理教育を指向させても、教育現場の実態が知識の暗記注入にはしる中で、絶えることなく直観教授にかかわる実践を続けていた学校の存在した事実に、着目しなければならない。

ところで、明治三十四年に北海道師範学校を退職し、上京して地理学の研究に専念していた牧口常三郎は、研究の成果を世に問うた『人生地理學』（一九〇三年）において、〃本邦現今の普通教育において数多の諸学科の中、地理学ほど憐むべき境遇に在るものはあらざるべし。啻に小学校に於てのみならず、中等教育に於ても地理学と云えば、山、川、湖、海、人口、都邑の殆んど理論上の秩序もなく連絡もなく、恰かも目録然として陳列せらるゝに過ぎず〃との批判を行った。そうして、これからの地理学のあり方を示すために、『人生地理學』を著述したとみるべきだろう。さらに加えて〃人間と自然の関係、人生と地理のつながりを身近な具体例をあげて興味深く教えた〃と評される北海道師範学校での授業構成に基づく物の見方、考え方の集大成が、『人生地理學』に結実したとも考えられる。

教授の終点も意図した「郷土科」

「地理」「歴史」「理科」の基礎学習と把えた「郷土科」が、東京高等師範学校附属小学校で唯一実施されている

状況を見きわめながら、文部属として地理教科書の編纂にかかわっていた牧口常三郎は、大正元年十一月、『教授の統合中心としての郷土科研究』を刊行した。

この書物は、緒説としての第一章についで「郷土科特設の必要を論ず」と題する第二章を配し、国定教科書を使用して教授されている「地理」「歴史」「修身」「国語」「算術」「理科」の諸教科が、児童の実態を無視し、抽象的で無味乾燥な内容構成となっている事実を、きびしく批判した。

最初に取りあげられる「地理」では、専門にかかわる知識があればともかく、大人でもむずかしく感じる用語を乱用して、地名、産物などを機械的に列挙しながら、地理学習の導入を行う現状が批判されている。批判される国定教科書の編纂にたずさわる人物による指摘は、一見矛盾に満ちている様に思えるが、問題点の多すぎる現状の改革を志しての文部省入りが、組織の厚い壁にさえぎられて実現不可能と判った時点での著述とみることもできるだろう。

牧口常三郎が構想した「郷土科」は、児童に身近な存在であり、具体的な観察や体験が可能な事物を教材とする点では、東京高等師範学校附属小学校の実践と同様であった。けれどもそれらの教材を地理、歴史、理科の基礎学習に限定することなく、「小学校令」によって尋常小学校に設置されていた「修身」「国語」「地理」「歴史」「算術」「理科」「図画」「手工」のどの科目にも適用すべき存在と把えた点に、独自性を持っていた。

東京高等師範学校附属小学校に個有の展開を一般化するための解説書ではなく、全く独自の発想に基づく提案なのである。

今日的に言えば、児童が日々生活する地域社会に存在する「地域素材」を活用しながら複数教科の基礎を培い、東京高等師範学校附属小学校では、当初は導入的な意味しか持たせなかった「郷土科」を、全ての学年に適用しうるとみなして、そのための具体的事例が列挙されている。それゆえ「郷土科」の名称を使いはしても、実態は全く異なる存在であった。

また、教科統合の核となる郷土科は、教授の起点としての役割を果たすだけでなく、以後の学習において身につけた知識や能力が、最終的には児童の日常生活改善に応用され、さらには〝其の郷土の全体の幸福を増進する為めに貢献〟できる様にならねばならないと指摘されていた。加えて児童が成人したおりには、〝郷土科によって主に得たる常識を以て郷土に利害関係のある問題を解釈し、判断し、尚ほ解らないことは広く実例を世界に求め、全国に求め〟たうえで、〝己の郷土を全国又は他の郷土よりは遅れない様進歩させて行く〟人物たり得る期待を持ったわけである。それゆえ、「郷土科」は、教授の終点を培うべき存在とも、意識されたことになる。

実現への方途を探る教材細目

『教授の統合中心としての郷土科研究』は、勅令としての「小学校令」を根定におく官製カリキュラムとしての「小学校令施行規則」に対して、その不具合を指摘し、さらに加えて児童に身近で、観察あるいは体験できる具体的な教材を用いながら、究極的には、地域社会（郷土）の進歩発展に貢献できる人材の養成を期したとみたてられる。「地理」「歴史」「理科」の基礎形成に目的を持ち、そこで育てられた意識が、「愛郷土心」の育成にも資すると規定した東京高等師範学校附属小学校の「郷土科」に比べると、牧口常三郎が説く「郷土科」は、強固な目的意識を持つ存在であったといえるだろう。

だが、牧口常三郎の「郷土科」は、そのままの形では一般の小学校に適用できなかった。「小学校令施行規則」が、「郷土科」の設置を許さなかったからである。

東京高等師範学校附属小学校の場合には、『小學校教授細目』に記載された様に、〝一層多ク研究上ノ自由ヲ与ヘラレ、其教科目・教科書ノ用否・授業時数等ニ於テ、小学校令及ビ同施行規則ニ於テ規定セル所ノモノニ比シ、多少異ナル所アリ〟とすることが可能であった。

これに対して裁量の自由を持たない一般の小学校を想定しなければならない『教授の統合中心としての郷土科研究』では、その主旨をふまえたうえで、既存の教科、教科書という枠内での展開を、具体的に示唆する必要にせまられていた。

そのため、「郷土科」の理論を説いた第一篇に続いて、「郷土科の実際的方案」を具体的に記述する「郷土科に

連絡統合の教材細目案例」を、尋常科第一学年・第二学年で使用する「修身」「国語」教科書の単元に即して展開しなければならなかった。「郷土科」の主旨を生かすために、既存の教科、教科書が手段として用いうる事例を示したわけである。

さらに加えて、「郷土科の理想的教授細目案」が、自然現象、人生現象に大別のうえ、観察、体験できる具体的事物を例示する形式で列挙され、また『尋常小學國語讀本』に掲載されている単元との関連を示しながら記載されていた。

こうした工夫は、自己の確信する〝郷土教育の必要を痛感しながらも、実施の出来ない事情にあり、さりとて出来そうもないことを、詐り装ふ気にもなれず〟にいた事態への、精一杯の対応であったとみたてられる。

〔付記〕本稿の前半は、中川浩一『近代地理教育の源流』(一九七八年・古今書院)の記述に基づくものである。(東京高等師範学校附属小学校における「郷土科」については、新井孝喜(茨城大学教育学部)による左記の論考に多くを依存した。記して感謝の意を表したい。

＊『明治後期東京高師附小における直観原理による特設教科の歴史的展開』筑波大学大学院博士課程教育学研究科教育学研究集録第十四集(一九九〇年)。

＊『棚橋源太郎における「郷土科」の構想』棚橋源太郎先生顕彰・研究会『棚橋源太郎研究』第二号(一九九一年)。

(なかがわ こういち・茨城大学教育学部教授)