

大正自由教育期における 地理科自学輔導論の実践的展開

分団教授を中心にして

The Development of the New Spontaneous Learning Method for
Regional Geography Education in the 1920s

齋藤 之 誉

Yukitaka Saito

Abstract *The aim of this study is to analyze the development of the teaching theory and method of geography education by Heiji Oikawa (1875–1939), which includes a practical dimension, in order to clarify the fundamental principles of his teaching method.*

The contents of this paper are as follows:

I. Introduction

II. The essence of the theory and practice of regional geographical education by Heiji Oikawa

III. The process of devising a teaching method for regional geographical education by Heiji Oikawa

IV. Analyzing one practice to introduce the teaching method for regional geographical education by Heiji Oikawa

キーワード：大正自由教育、地理科、自学輔導法、分団教授、地誌学習

1. はじめに

大正自由教育は、画一的かつ注重的であった「明治教育」に対するアンチテーゼの性格をもっており、学習者の自発性と個性を尊重する自由主義的な教育であった¹⁾。この時期の地理教育の実態を考察した従来の研究は、地理科の授業改革をめざした実践の授業構成を分析する手法を採ってきた²⁾。ところが多くの教師の関心を惹きつけるとともに、この時期を特徴づける教育研究の枠組みや型となって「教育の個別化・個性化」を推し進めた自学輔導法に着目して、実践的研究の特質を解明する研究は十分に進められていない³⁾。

1) 中野光 (1968)：『大正自由教育の研究』、黎明書房、pp. 10-12。

2) 永田忠道 (1998)：大正自由教育期における地理授業改革—初等学校段階の場合—。社会科研究、第49号、pp. 61-70等がある。

3) 齋藤之誉 (2006)：大正自由教育期における地理科自学輔導法の実践的展開—清水甚吾の地理教

本稿で着目する自学輔導法は、管見によれば、1906（明治 39）年に谷本富が提起した教育思想である。この後、自学輔導法は、学習者の個人差と個性を尊重する授業の在り方を追究した大正自由教育期における教育研究の中核となった理念である。谷本によれば、「自学」とは学習者の自発的な学習のことであり、「輔導」とは自学を促すために必要な教師による支援のことである。

このように自学と輔導を規定したうえで、谷本は各学科の教授・学習過程に、自学と輔導を明確に位置づける自学輔導法の具体的な在り方を、授業研究によって確立することが重要な教育課題であることを訴える講演会を各地で行なった⁴⁾。谷本の活動によって、自学輔導法は全国の多くの教師たちに共有されるとともに、現場の実践的研究における課題の設定と解法の範例と母型になっていった。こうした時代状況の中で、小学校地理科の実践的研究は、自学輔導法の研究に収斂していくことになったのである。

本稿で着目する日本の分団教授は、明石女子師範学校附属小学校（以下では「明石女子師範附小」と記す）を舞台にして、及川平治（1875～1939）が展開した分団式動的教育法の取り組みが嚆矢となった。及川分団教授論は、主事として同校に着任して 3 年目にあたる 1909（明治 42）年から実践されたものである。その意義を考察した従来の研究は、理論研究と実践を通じて独創的な日本の教育方法を生み出す先便をつけた点を指摘したうえで、自学輔導法との関連を指摘するにとどまっている⁵⁾。

本稿では、及川分団式動的教育法を、谷本富が 1906（明治 39）年に提起した自学輔導法の授業化を試みた実践的な教育研究の系譜に位置づける。この立場から及川の論議を捉えるとき、分団式動的教育法は、2 つの支柱をもつ自学輔導法と見なすことができる。第 1 の柱は「輔導の三大要件」⁶⁾、すなわち①「学習動機の惹起」、②「題材の動的見かた」、③「題材の構造法（研究法）」である。第 2 の柱は、分団式教育の開発である。

そこで本稿は、自学輔導法の研究史に及川と後続分団教授論を位置づけて、小学校地理科の地誌学習へ導入を試みた教育研究を実践まで含めて分析し、その自学輔導法としての特質と限界を明らかにすることを目的とする。

この目的を達成するために、本稿ではまず、地理科の自学輔導法の研究史に、分団教授の導入を試みた実践的研究を位置づける。次に、及川主事の指導のもとに明石女子師範附小で展開された分団式動的教育法による地誌学習論を実践まで含めて分析して、自学輔導法としての特質について検討する。そのうえで、後継分団教授論による地誌学習論を実践まで含めて分析を加えることで、大正自由教育期にお

育論を事例にして一。麗澤大学紀要、第 83 巻、pp. 189-207、齋藤之誉（2007）：大正自由教育期の自学輔導法による地理科カリキュラムの改造—ダルトン・プランの導入・検証過程を中心に—。麗澤大学紀要、第 85 巻、pp. 21-43 等がある。

4) 谷本富（1919）：自学の唱道者として。自学奨励会編『自学主義の教育』、隆文館、pp. 1-18。

5) 三先生言行録刊行会編（1955）：『三人の先生』、兵庫県教育委員会、332 p、井野川潔・川合章編（1960）：『日本教育運動史 1』、三一書房、pp. 129-136、中野光（1968）：『大正自由教育の研究』、黎明書房、pp. 117-127、川合章（1985）：『近代日本教育方法史』、青木書店、pp. 167-168 等がある。

6) 及川平治（1915）：『分団式各科動的教育法』、弘学館、682 p。

ける分団教授による地理科地誌学習の変質と限界について考察する、という手続きをとる。

2. 地理科自学輔導法の研究史における分団教授論の位置

(1) 自学輔導法の源流

谷本(1906)の指摘によれば、明治期の学校教育の問題点は、第1に学習者の個性を重視してこなかったこと、第2に自主尊重の精神が乏しいことであった⁷⁾。

そこで谷本は、「学校は画一の要求を離れ差別の教育の最大必要を承認せんことを要す⁸⁾」ことを主張した。この主張は、谷本の論考の中で「差別の教育」(education of difference)の概念に集約されていった。「差別の教育」とは、学習者の習熟度と理解の遅速の個人差に対応するための「教育の個別化」と、興味・関心に対応するための「教育の個性化」の2つの意味で使われている概念である。

この「差別の教育」の考え方を学校教育に導入する必要性を説く立場から、谷本は「新教育に於ける教授法の原則は(中略)教師が生徒を輔導して自学せしむと云ふのに帰ませう。(中略)教育は個人の能力を拡張し充実せしめて実力を養成せしめねばならぬ⁹⁾」という自学輔導法を提唱し、これを各学科の授業に具体化する教育研究の必要性を各地の講演を通じて訴えたのである。こうして各地の師範学校附属小学校を中心に、自学輔導法を地理科の授業にも具体化する研究が始められた。

(2) 地理科自学輔導法の実践的展開

1906(明治39)年に谷本が提唱した自学輔導法を起点にして、実証的な授業研究を蓄積することで、自学輔導法による地誌学習の具体的な学習指導方式を確立しようとした代表的な実践例を示したのが第1表である。第1表の実践例は、本稿の立場から、谷本の主張をふまえて取り組まれた教育研究と判断できる事例に限定している。このため表中の実践例は、大正自由教育期に自学主義を表明した教育研究の全てを網羅しているわけではない。

本稿では、暫定的に小学校地理科の自学輔導法研究の動向に3つの段階を設定して、そこに分団教授論を位置づけてみる。

第1段階は、1906(明治39)年から1911(明治44)年にかけての時期である。この時期の特色は、谷本が京都や福岡をはじめ、各地の講演会を通じて唱導した自学輔導の教育思想を、教師たちが受容に努めるとともに、地理科の地誌学習に具体化する授業研究が開始されたことである。福岡師範学校附属小学校の岡千賀衛、東京高等師範学校附属小学校(以下では「東京高師附小」と記す)の樋口長市と立石仙六が、ほぼ同時期に研究に着手した。岡は「自学輔導新教授法」、立石は「自修

7) 谷本富(1906):『新教育講義』、六盟館、p. 405。

8) 前掲書(7)、p. 403。

9) 前掲書(7)、pp. 339-340。

第1表 大正自由教育期における自学輔導法研究の動向

年代	主要な文献
1906(明治 39)	谷本富『新教育講義』六盟館
1907(明治 40)	谷本富『系統的新教育学綱要』六盟館
1908(明治 41)	樋口長市「小学校教授法の根本思想を変更すべし」(『教育研究』) 立石仙六「児童自修法の実際研究」(『教育研究』) 立石仙六「小学校に於ける自修法と教授」(『教育研究』)
1909(明治 42)	谷本富『新教育者の修養』六盟館 谷本富『新教育の主張と生命』六盟館 岡千賀衛『自学輔導新教授法』弘道館
1910(明治 43)	及川平治「為さしむる主義による分団式教授法」(『全国附属小学校の新研究』) 岡千賀衛「自学自習の研究要点」(『教育研究』)
1911(明治 44)	樋口長市「自習法並に教授法概論」(『教育研究』) 樋口長市「地理科の自習法並に教授法」(『教育研究』)
1912(大正 1)	及川平治『分団式動的教育法』弘学館
1915(大正 4)	及川平治『分団式各科動的教育法』弘学館 齋藤諸平・清水甚吾「分団教授の実際」弘道館
1919(大正 8)	自学奨励会編『自学主義の教育』隆文館 樋口長市『自学主義の教育法』金港堂 齋藤諸平・兒子喜六『発動主義分団教授一般』中文館
1920(大正 9)	三好得恵「自発輔導主義学習法」(三好宅保存の自筆起案メモ)
1921(大正 10)	三好得恵「自発輔導主義教育の建設」(『小学校』)
1922(大正 11)	尼子止編『八大教育主張』大日本学術協会 手塚岸衛『自由教育真義』寶文館
1923(大正 12)	赤井米吉「グルトン案に就いて」(『愛媛教育』) 愛媛県教育協会『愛媛教育 教育問題改造号』(『愛媛教育』)
1924(大正 13)	齋藤諸平「分団式発動主義教育」(『教育理想の研究』) 帝国教育会編輯部編『グルトン案の実際的適用』香柏堂 廣瀬均『実施経験に拠るグルトン案批判』文化書房 三好得恵『自発教育案と其の実現』東洋図書
1925(大正 14)	清水甚吾『学習法実施と各学年の学級経営』東洋図書 愛媛県師範学校附属小学校「高学年学習指導の実際」(『愛媛教育』)
1926(大正 15)	齋藤諸平『国民的人格主義 学習輔導の原理と実際』廣文堂
1927(昭和 2)	清水甚吾『地理学習指導法精義』東洋図書

法)、樋口は「自学主義教授法」を提案して、授業モデルの開発を進めた(第1表)。

第1段階に提案された授業モデルに共通する特色は、1コマの授業時間の枠内で学習内容の定着を図るために、教科書等を活用して「予習」「練習」「復習」をさせる自学輔導法が提案されたことである。

第2段階は、1912(大正1)年から1919(大正8)年にかけての時期である。こ

の時期の特色は、本稿で着目する及川平治著『分団式各科動的教育法』、齋藤諸平著『発動主義分団教授一般』等の分団教授論が登場し、分団教授を掲げた、いわば第二世代の自学輔導法の授業モデルが提案されたことである。

第3段階は、1920（大正9）年から1927（昭和2）年にかけての時期である。この時期に開発された授業モデルに共通する特色は、学習者ごとに教材と進度が異なる個別学習と、学級内の平均的な習熟度の者の進度に合わせて学級全体の一定の進度を維持する学習を併用する自学輔導法が提案されたことである（第1表）。福井県三国小学校の三好得恵による「自発輔導主義学習法」、千葉師範学校附属小学校の手塚岸衛による「自由教育法」、福井師範学校附属小学校の広瀬均による「ダルトン式自由教育法」、奈良女子高等師範学校附属小学校の清水甚吾による「学習法」（第1表）等に基づく地誌学習のモデルが開発された。

以上が、1906（明治39）年から1927（昭和2）年までに組み込まれた自学輔導法の主要な教育研究の動向である。本稿で着目する分団教授は、地理科自学輔導法の研究史において、第2段階に確立された教育研究として位置づけることができる。

ただし及川の分団式動的教育法は、第1段階の1910（明治43）年に提案された「為さしむる主義による分団教授法」¹⁰⁾において既に胎動していたことを確認することができる。また、及川が谷本の唱導を受けて自学輔導法の教育研究に着手した時期については、1909（明治42）年に「付属小学校の教育方針を、なさしむる主義の教育、実験室制度、分団式教育の三綱に制定して、自学輔導主義教育の理論と実際の研究に没頭した」¹¹⁾ことが指摘されている。

加えて、及川は自学輔導主義を明石女子師範附小の教育方針に掲げて研究に着手した前年の1907（明治40）年に、及川平治著『如何に地理を教ふ可き乎』¹²⁾を出版している。このことは、及川の教育研究のベクトルが地理科と密接に関わっていたことを示している。それでは、及川は自学輔導法の第一世代にあたる岡や立石等の地誌学習モデルとどのように向き合い、どのようにして独自の自学輔導法を開発したのであろうか。

3. 及川平治における地理科自学輔導法の形成

(1) 自学輔導法研究の「第一世代」批判

及川は、第1段階に行なわれた先行実践を「谷本博士が自学輔導を唱導されてから、既に十年にもなるが、実際に於て未だ真の自学は行はれてゐない」¹³⁾と認識していた。及川が批判的に超克することを求めた先行実践とは、自学輔導法として、どのような問題点を抱えていたのであろうか。

10) 及川平治（1910）：為さしむる主義による分団式教授法。金港堂編集部編『全国附属小学校の新研究』、金港堂、pp. 962-980。

11) 三先生言行録刊行会編（1955）：『三人の先生』、兵庫県教育委員会、p. 227。

12) 前掲書（12）、p. 227に指摘がある。

13) 前掲書（6）、p. 2。

自学輔導法の研究史における第2段階の末にあたる1919(大正8)年に、研究の起点となった1906(明治39)年から約13年にわたる動向を総括する試みがなされた。それが自学奨励会編『自学主義の教育』¹⁴⁾の出版である(第1表)。

そこに、谷本が「自学の唱導者として」という論考を寄稿している。自学輔導法研究の第1段階に研究拠点となった学校と人物について、次のような事情を確認することができる。

「京都府京都市両教育委員会からの(中略)懇囑に任せて明治三十九年の劈頭に、初めて新教育を講じた時に之れを主張したので、(中略)『新教育講義』の標題を附して、其の速記録を出版したところ、一瞬の間に無慮七八千部を売弘めて、東西南北に行渡つたらしく、自惚れながら此処に吾が教育思想の沿革史上に、(中略)一時期を画した様である。それを福岡県の師範学校で岡千賀衛氏などが実施に尽力し、閩県之に随ふと云ふ風で、やがて岡氏は拔擢せられて東京高等師範学校附属小学に任用せられた程であり、更に兵庫県では明石の女子師範学校の及川平治氏が一層これを拡充して、所謂分団式の動的教育法を案出せられ、忽ちにして非常の優勢と成つた様である。(中略)之れと前後して、東京方面でも樋口長市氏などが、其処に一大中心を樹てられたらしい。(中略)僅々十余年間に、前述の通り大々の流行を来たした(以下略)。」¹⁵⁾

このように第1段階の教育研究について回想した谷本の証言に、第1表の研究史を加味すると、岡が牽引した福岡師範附小と、樋口と立石が牽引した東京高師附小が、自学輔導法研究の東西の研究拠点になっていたことを確認することができる。加えて及川が牽引した明石女子師範附小の実践が、1919(大正8)年までに、第1段階の先行実践には見られない新機軸を、分団式の動的教育法として打ち出していたことがわかる。

及川に先行した自学輔導法の実践として、自学輔導新教授法による岡の実践(第1図)と、自修法による立石の実践(第2図)を挙げることができる。岡の実践「群馬県」は、「予習」場面で、教師が提示した項目を教科書で調べる作業が自学として位置づけられている。教師による輔導は、①「予習」場面の机間指導において理解の遅い児童や作業でつまづいた児童を支援する活動と、②「補正・練習」場面で予習内容の成否を確認する活動として位置づけられている。

立石の実践「富山県」は、自学の方略として、「自修・予習」場面では①教科書で調べる作業と、②調べた内容を略地図化してまとめる作業に特色をもたせている。「自修・復習」場面では、①教科書の記述内容と板書の内容を活用して本時の学習内容を定着させる場面と、②地図を見ないでフリーハンドで学習内容を略地図化してまとめる作業に特色をもたせている。教師による輔導は、「教授」場面で「自然地理と人文地理との連絡関係」という地人相関論の視点と、「人文的事実相互の連絡関係」という相互依存の視点から、児童が行なった予習事項を関連づけて学習対象地域の特色を理解させようとする指導に特色を打ち出している。ところが、

14) 自学奨励会編(1919):『自学主義の教育』、隆文館、266 p。

15) 前掲書(14)、pp. 1-18。

<p>〈甲. 予習〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 関東地方誌復習 「山地と平野」「地勢と生業」「大河」「交通系」について問答。 2. 群馬県誌予習 <ol style="list-style-type: none"> ①群馬県地理予習すべき旨を告ぐ。 ②予習の項目を板書す。 「鉄道」「都会」「有物なる産物」「温泉」 ③教師は机間巡視。質問に答へ、劣等性に注意す。(以上凡15分) 	<p>〈甲. 自修・予習〉</p> <ol style="list-style-type: none"> ①当番は、2名又は3名の児童を指名して教科書を読みしむべし。 ②各自、次の要項に従ひ静かに教科書をたどりて予習すべし。 <ol style="list-style-type: none"> 1. 位置 「本県に隣れる県」「重なる山又は海」「東京からいずれの方にあるか」 2. 地勢 「東部」「西部」「北部」「中部」「南部」 「全体はいずれの方に傾いてゐるか」 3. 重なる鉄道、都市、産物 4. 歴史に関係のある所又は景色のよい所 ※注意①疑の所は書きとめて置くこと。 ②調べのすんだ者は略図をかく。
<p>〈乙. 補正・練習〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 予習の点検：予習の成否を調ふ。 「鉄道（高崎線、信越線）は何処から何処まで」「都会は何々か」等 2. 各項につき順次問答補説 <ol style="list-style-type: none"> ①位置（関東地方の西北部） ②鉄道（高崎線、信越線） (※以上を口述復演回数) ③都会・産物など 桐生（織物の産地）、前橋市（利根川に沿ふ。県庁あり）、高崎市（鉄道の集る所）、上野三山、碓氷峠（アプト式鉄道） (※以上を口述復演技) 3. 全部筆述復演（学習帳自己訂正） 	<p>〈乙. 教授〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 自修の項目により結果を試む 「位置を話せ」「地勢を話せ」等。 2. 自然地理と人文地理との連絡関係 「富山より東は交通が不便である理由」 3. 人文的事実相互の連絡関係 「中越線は何のために敷設されてゐるか」 4. 基本的事実と想像的事実との連結 「航路が秋より冬に困難。何故と思ふか」 5. 事実の総括 「平野より出づる産物は何か」
<p>〈丙. 整理〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教科書講演（質問に答ふ、補正の要項につき問答。） 2. 各項問答と共に深究敷衍 3. 口述復演技 	<p>〈丙. 自修・復習〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 教科書を読む。 2. 附加すべき事実を本の中に記入する。 3. 黒板上の要項と教科書をくらべて復習。 4. 本の中の地図に地勢の色分をなすこと。 5. 地図を見ないで幾度も略図をかく。

第1図 岡千賀衛の実践「群馬県」の授業過程

岡千賀衛（1909）：『自学輔導新教授法』、弘道館、pp. 264-268より作成。

第2図 立石仙六の実践「富山県」の授業過程

立石仙六（1908）：小学校に於ける自修法と教授。教育研究、第49号、pp. 31-43。より作成。

こうした第1段階の実践に対して、及川は次のように書いている。

「余の研究に依れば、自学とは題材（要求実現の仕方）を自力によつて構造すること、輔導とは、（一）児童の学習動機を惹起すること、（二）題材を動的に見ること、即ち題材を以て既成固定の存在とせず、之を生成過程とすること、（三）題材の構造法（研究法）を授けることである。（中略）この三大件を具備しないものは、自学輔導でも、発動教育でもあるまい。（中略）自学輔導を以て単に教法論にのみ関するものとせば、自学は動的教育学の一小部分に過ぎないことになる。（中略）世には自学を以て予習復習と誤解し、予習は自学で、本習は自学でないと誤解してゐるものがある。」¹⁶⁾

この見解は、自学輔導法の在り方を、教科書の記述内容を予習復習によって定着を図る段階から脱皮させることで、先行実践を批判的に超克しようとする立場を表明したものである。そのための具体的な手立てとして及川が提案した新機軸の1つが、①学習動機を惹起すること、②題材を動的に見ること、③題材の研究法を体得させること、の3つを要件とする輔導であった。もう1つは、教師の輔導の作用によって、学習者が自力で題材を研究できるように実力を養成することを目標とする自学であった。

では、及川が新機軸として打ち出した自学輔導法は、どのような理論によって基礎づけられたのであろうか。

(2) 分団式動的教育法の理論形成

1) 「為さしむる主義+分団式」教育法の形成

及川は、第1段階で登場した予習復習型の自学輔導法を批判的に超克しようとした。及川は、1907（明治40）年に明石女子師範教諭と同校の附属小学校の主事に着任した。1910（明治43）年には、後に分団式動的教育法へと結実する前段階としての「為さしむる主義による分団式教育法」が明石女子師範附小の教育方針に掲げられて実践された。及川は、「為さしむる主義教育の本質」について、次のように説明している。

「衝動は教育の手がかりなり、衝動を規正善導して理想に導くは即ち教育なり、衝動の規正善導は為さしむることなり、故に為さしむることに由りて陶冶するを教育の本質とす。（中略）為さしむる主義は、経験を主とし経験中に思弁せしむることを本体とす。故に児童の直接経験し得るものには教科書を用ふべからず、学習材料と児童との間に教師の介立するを許さず、教師は傍にありてその学習を指導暗示すれば足れり。為さしむる主義は児童の直接経験を尊ぶと雖、書籍上の学習を軽視するものにあらず、只凡ての書籍を以て自己発展のために使用すべきことを深く悟らしむるを要するのみ。」¹⁷⁾

この見解は、教材と学習者の間に教師が介在することを許さない、いわば直接経験による自学を重視するものである。このとき教師には、学習者に寄り添って、必

16) 前掲書(6)、pp. 2-6。

17) 金港堂輯部編『全国附属小学校の新研究』、金港堂、p. 965。

要に応じて学習活動を指導・支援する役割に徹することを求めている。

教科書の活用法についても、第1段階の岡と立石の実践が、教科書の記述内容の定着を図ることを前提にして自学輔導法を論じた教育研究の型そのものを問い直している。

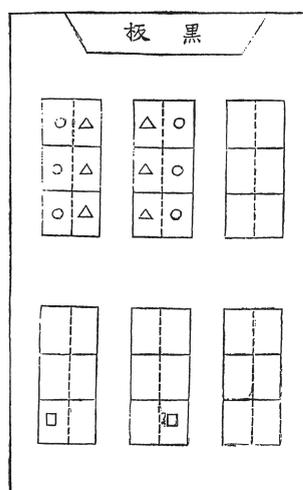
「為さしむる主義」の底流には、「教師は学習の動機を刺激し、学習の方法を授け、児童をして自研究発表批評せしむべし。児童をして知識の飢渴者たらしめよ。」¹⁸⁾という及川の教育観と授業観があった。ここでは、教師の輔導に①学習者の動機を刺激すること、②学習の方法を授けること、の機能を求めている。学習者の自学には、学習の方法を体得して、独力で研究・発表・批評を進めることのできる実力を養成することを求めている。

このような自学輔導法の新機軸を打ち出すためには、学習者ごとの個人差に配慮した学習活動が必要になる。そこで及川が着目したのが、「為さしむる主義」を補完するための分団式教育法であった。及川は、「分団教授の方法」という項目を設けて、分団教授と自学輔導法の関係性を次のように説明している。

「発達の速度は、万人一様ならず。(中略) 其の発達に遅速があるが故に、早熟者晩熟者あり、優等児、劣等児あるは事実なり。教育は事実に基くべし。(中略) 分団教授は学級教育と個別教育とを調和して能力不同の児童に適切な教育を施すを目的とし、自学自習主義教育は教授の本質は自学にありと云ふに帰す。然れども分団教授を実行せんには、必ずや自学せしめざるべからず。」¹⁹⁾

及川は、児童が学習の方法を体得して、独力で研究・発表・批評を進めることのできる実力を養成することを自学に求めた。こうした性格の「為さしむる主義」の教育を徹底するためには、児童の能力が均質でないことをふまえる必要がある。そこで、個人差に対応する手立てとして、分団教授を加味した「為さしむる主義」の教育を組み立てたのである。

第3図は、分団の作り方の1例を示したものである。及川は、算術と国語の成績に基づいて学級内に数個の分団を作る方法を採用していた。ここでは、優等児・普通児・劣等児の3種の分団が想定されていた。理解と作業の早い児童と、逆に



- ：優等児
- △：大に個別指導を要する劣等児
- ：操行不良児

第3図 及川平治による「分団の作り方」
金港堂編集部編『全国附属小学校の新研究』、
金港堂、p. 976より転載。

18) 前掲書 (17)、p. 970。

19) 前掲書 (17)、pp. 974-975。

遅い児童には、作業の分量を調節することで対応がなされていた。その一方で、及川は「算術、国語は、最も分団を作る必要あればなり。他の教科目教授は（分団を作れば便宜多し）分団を作らざるも、分団教育を施すこと能はざるにはあらず」²⁰と述べて、分団教授の必要の程度は、学科によって異なるという認識を示した。

1910（明治43）年に提案された「為さしむる主義による分団式教育法」は、その後の研究の継続と蓄積によって鍛え上げられ、1915（大正4）年に出版された及川平治著『分団式各科動的教育法』に結実した。そこには、「為さしむる主義」として論じられた自学から、「動的教育」としての自学へと、自学輔導法の論議が洗練されて昇華した教育研究の軌跡を確認することができる。

2) 「分団式+動的」教育法の確立

1910（明治43）年から1915（大正4）年までの教育研究の成果として提案されたのが、分団式動的教育法の「動的教育」の論議である。この時点で及川が定式化した自学輔導法は、「題材の自力構造」すなわち自力で題材について研究・発表・批評する学習を自学とした。この自学を支える教師の指導・支援の機能を輔導と見なした。

そこで、及川が第1段階の先行実践を批判的に超克するための手立てとなる動的教育の原理として確立したものが、「輔導上の三大要件」（①学習動機を惹起すること、②題材を動的に見ること、③題材の自力研究法を授けること）である。このため及川は、3つの要件を充たしていなければ自学輔導法と呼べないと強く主張した。及川は、3つの要件について次のように説明している。

「我が国の教育は、自学の意義を誤解して、自学の生命たる動機の惹起を忘れ、題材を動的に考察することを知らず、研究法を授けず、全く動的教育の根本問題に触れてゐない。中には、予習復習を以て、自学の全部と誤解し、児童に予習させる必要のない教科目には自学はないとか、予習を旧来の教授段階の一つに加へて、次に補成すれば自学であるなど、困つた間違をして居るやうである。余は予習復習を以て無価値なりといふのではない。之も極めて必要であることを認めるけれど、今日の所謂予習復習が全然なくても自学は完全に来るのである。我が国に於て動的教育の著述は谷本博士の著書唯一つあるのみである。輔導上の三大要件を欠いて居るものは自学輔導でも、発動主義でも、自習法でもない。」²¹

この見解に表れているように、「輔導上の三大要件」の問題は、自学輔導法としての性格を備えた動的教育の根本問題である。ここでは、地理科の地誌学習の場の問題を具体化して、考察を進める。

まず第1の要件「学習動機を惹起すること」は、及川の地理教育観に深く根ざしている。その特質は、「地理研究の重大問題は、物的環境をして人類のために最もよく作用せしむるには吾々は何事を為すべきか？の解決にある。地理科に於いて

20) 前掲書 (17)、p. 975。

21) 前掲書 (6)、p. 123。

理法を発見し法則を定立しようとするのは（中略）此の問題解決の動機より起るのである」²²⁾ という見解に表れている。

この見解を動機づけの方略に具体化し、「生きた地理を学ぶ」観点として論じられたのが、第2の要件「題材を動的に見ること」である。その特質は、第1に学習対象地域の住民が環境（自然環境と社会環境）に順応する社会生活を通して形成した地理的事実の実用的価値の考察、第2に住民と環境の交渉及び相互作用の在り方の巧拙の発見と評価、第3に地理的理法の考察に基づく学習対象地域の潜在的な発展力の発見という3つの提案にある。

こうした動的な見かたを児童が学習活動に活用できるようにするための輔導が、第3の要件「題材の自力研究法を授けること」である。及川が特に重点をおいたのが「日本地理研究法」である。これは、日本地理の学習を通して発見した「地理的事実の実用的価値」「住民と環境の交渉の巧拙の発見と評価」「学習対象地域の潜在的な発展力」を、いわば「ものさし」として外国地理の学習に応用する意図があった。「日本地理研究法」では、特に実地生活の問題を解決するために、学習対象地域を構成する事象相互の関係を発見させる「地理的要素の総合研究」を提案した。

この研究法のねらいを深化させるために、国定地理教科書に採用されている府県別の形式地域の取扱いを批判して、実質地域の考え方を「機能的単位」と呼んで採用した。そこには、1923（大正12）年から台頭し、科学的な地誌学習の在り方を追究して地誌学習の内容研究を変革した田中啓爾の地理区教授論に通じる発想が胎動している。

それでは、以上で検討した分団式動的教育法の理論は、地誌学習において、どのような自学輔導法を可能にしたのであろうか。明石女子師範附小で行なわれた及川の実践を手がかりにして考察を進める。

3) 明石女子師範附小における地理科分団式動的教育法の実践

—明石町の郷土地理—

本稿では、地誌学習の基礎的経験として位置づけられていた郷土地理の実践に着目する。その根拠は、「為さしむる主義」を主張して以降、及川は児童の直接体験による学習を重視していたからである。

「生きた地理を学ぶ」観点として及川が重視した輔導の第2の要件「題材を動的に見ること」は、現実の事象から直観する郷土地理の学習において試されることになる。また、その後の日本地理と外国地理の地誌学習へと発展していく学習の基礎となる能力を、郷土地理の学習を通して、どのように育てることができのかが重要な論点となる。この意味で、郷土地理の学習では、及川の教育研究の真価が問われることになるのである。

第4図は、明石町を学習対象地域にした郷土地理の実践における輔導の観点を示したものである。「題材を自力で構造する」能力を育てる自学を成立させるため

22) 前掲書(6)、p. 540。

「題材の自力研究法」の観点	「題材を動的に見る」ための観点
<p>〈甲. 明石港及附近海岸の研究〉</p> <p>(1) 明石港の大きさ、形、深さは如何</p> <p>(2) 港内にある船舶の数はいくら</p> <p>(3) 大汽船は何処より出帆し何処に航行するか</p> <p>(4) 大汽船の通過回数は季節によって異なることなきか</p> <p>(5) 汽船会社は幾つか</p> <p>(6) 灯台は何のために造れるか</p> <p>(7) 港の東西に防波堤のあるのは何故か</p> <p>(8) 港の附近には如何なる商業行はるるか</p> <p>(9) 魚市場に於て売買せらるる魚の種類は如何</p> <p>(10) 港の待合所には如何なる広告ありや</p> <p>(11) 以上の研究により明石港附近の略地図を描け</p>	<p>=>①深さは浚渫器械の沈む度合及び水色などにて知り得る</p> <p>=>①汽船は幾隻か、②何故に大汽船は停泊せざるか、③大汽船は何処に留まるか、④汽船に載する貨物は何か</p> <p>=>①今後注意せよ</p> <p>=>①汽船発着の時間割は汽車の発着と如何なる関係あるか、②此の港と淡路島岩屋との間に汽船の往復多きは何故か</p> <p>=>①淡路島の灯台に比し其の形の小さきは何故か</p> <p>=>①之なければ如何なる不都合あるか、②防波堤は海岸を保護するものなるを説明する</p> <p>=>①運送業、②船道具販売業、③魚市場、④旅館</p> <p>=>①魚類は何処より集まれるか、②販路は何処か、③魚市場の状況を調査するため早朝是処に来てしらべよ</p> <p>=>①附近の商店名に特色なきか：湊屋、湊亭などの店名が多い</p>
<p>〈乙. 明石駅及其の附近の研究〉</p> <p>(1) 当駅東西の駅名</p> <p>(2) 摂津紡績会社との関係</p> <p>(3) 昇降人数及吞吐貨物</p> <p>(4) 汽車発着回数の多き理由</p> <p>(5) 旅客及び貨物の多き季節</p> <p>(6) 明石駅と連絡する交通機関</p> <p>(7) 鉄道の発達と馬車の盛衰</p> <p>(8) 道路の方向及角度</p> <p>(9) 附近の営業</p> <p>(10) 支店の多き理由</p> <p>(11) 広告は必需品か奢侈品か</p>	<p>=>①神戸、②大阪、③京都、④奈良、⑤姫路</p> <p>=>①東行(上り)の回数が多い理由、②西行(下り)の少き理由</p> <p>=>①馬車、②汽船、③自動車</p> <p>=>①道路は所謂大阪街道であるから東西に通ずる、②所々に曲折あるは旧藩時代の政策である</p> <p>=>①運送業、②旅館、③旅館相手の商業で明石焼・絵葉書の売店が多い</p> <p>=>①大阪神戸に本店あり明石に支店が多い。明石が大阪神戸と主従関係あるゆゑである</p>
<p>〈丙. 人丸山に登る〉</p> <p>(1) 名高い所以</p> <p>(2) 設備</p> <p>(3) 売店</p> <p>(4) 鳥瞰図的研究</p>	<p>=>①児童を引率して人丸山(柿本人麿を祀る)に登り、人丸山其のものの利用について研究する</p> <p>=>①人丸山より全町及淡路島を鳥瞰して、明石町の全景を研究、②人口、③戸数、④密度、④町の区域及び淡路島との関係、⑤主なる建物、⑥主要道路(人家の道路の両側に列べる理由)、⑦隣村との関係、⑧人口及貸家の増加する理由</p>

第4図 及川平治の実践「明石町の郷土地理教育」における輔導の観点

及川平治 (1915) : 『分団式各科動的教教育法』、弘学館、pp. 557-563 より作成。

に、どのような輔導を組織したのであろうか。

第4図に示した「明石港及附近海岸の研究」「明石駅及其の附近の研究」「人丸山に登る」の輔導は、「魚市場の観察」「町内の視察」「海岸の逍遙」「淡路島へ航行」等の校外学習を実施し、その総括として「明石町の将来」を展望する一連の郷土地理の学習の一部として実施されたものである。明石町という学習対象地域を設定し、地域を構成する要素相互の関係性と、この関係性の表現体となっている事象から、地域の特色を考察するという地誌学習が意図されている。及川は、郷土地理を地誌学習の一環して行なう意義について、次のように述べている。

「今日の郷土教授を見るに、徒に面積、人口、山岳の高さなどを記憶させて、郷土といふ舞台上の活動を総合的に研究させることに欠けてゐる。生活其のものが主要な研究題目で、之を解釈する為めに地人の関係を考察する様でなければならぬ。世には、郷土資料、郷土誌を編纂して居るところがある。是は極めて重要な資料であるけれども、之を編纂しておくことに価値があるのではない。教師が児童と共に実地研究をなし、編纂するといふ活動其のものに価値があるのである。郷土地理といふ題材は、郷土といふ存在物をいふのではない。郷土に行はるる社会生活に対しての考へ方、感じ方、為す仕方を題材といふのである。郷土地理の研究順序は、矢張、地理的事実の存在事実の解釈、評価といふ順序に進むがよい。」²³⁾

この見解は、郷土という舞台で営まれる社会生活の事実を総合的に自然的条件と社会的条件と関連づけて評価する地誌学習が重要であることを指摘したものである。

特に、「郷土地理の研究順序」として指摘された内容は、及川が輔導の第2の要件「題材を動的に見ること」の特質として掲げた3つの事項と整合している。郷土地理の学習は、現実の事象から学ぶことが可能であるため、住民が環境に順応する社会生活を通して形成した地理的事実の実用的価値を考察することが重要である。また、住民と環境の交渉及び相互作用の在り方の巧拙を発見して評価する学習は、ひいては学習対象地域の潜在的な発展力を発見することで、将来を展望する学習を可能にする。「明石町の将来」まで考察の対象にしたのは、このことを裏付けている。

それでは、第4図に示した郷土地理学習の輔導の観点は、及川の言説をふまえると、そこからどのような意図を汲み上げることができるのであろうか。

「題材の自力研究法」の観点は、これから地誌学習を始めようとする児童に対して、寄り添いながら現地調査をする観点を授けることで、学習の方法を体得させるための輔導である。一方、「題材を動的に見る」ための観点は、児童が現地調査を通して住民の社会生活の事実を把握し、環境との交渉の巧拙を評価するための判断材料を集めるために必要な観点を補う輔導である。

港と駅は、交通の結節点であるとともに、物流の拠点となる場所である。こうした場所の特性が、後背地の産業と密接に関わることで、地方色を帯びるようにな

23) 前掲書(6)、pp. 562-563。

る。「明石港及附近海岸の研究」では、①港として利用されてきた地形環境の特色、②他地域との関係、③港町としての特性、④港町の社会的条件を基盤にして存立する産業について考察する観点を準備している。

「明石駅及其の附近の研究」では、①他地域の関係、②交通の結節点としての機能、③景観と地域の変容、④都市の階層構造を考察する観点を準備している。「人丸山に登る」では、特に建物と幹線道路の分布状態と分布密度を景観から読み取り、住民が明石町の自然的条件及び社会的条件と交渉した結果の巧拙を判断する材料を授けることが意図されている。

しかし資料の制約から、野外観察の成果を持ち寄った児童が、明石町の住人の環境との交渉の仕方の巧拙について、どのように診断し評価したのか、そのうえで明石町の将来をどのように展望したのかを確認することができなかった。また管見の限り、分団教授を地理科の授業において実際に活用する場面の記録が資料として残されていない。わずかに及川は「地理科の分団式教育」という項目を設けて、次のように説明している。

「動的教育は、児童の能力に応じ夫々研究法を授けて独立活動をさせ様とするものである。一たび大体の研究法を授けて終れば、打ち棄てて置いても、能力相応の活動をするから分団式教育の目的は達し得らるる筈である。然るに、動的教育の真義を解せざるものは、ここに留意せずして、始から学級を二分し三分し、徒に席上作業を複雑ならしめて居る。」²⁴⁾

この見解のように、及川は動的教育の考え方の中に、児童の学習における個人差に対応して研究方法を体得させ、能力に応じて独力で、住民の環境との交渉のしかたの巧拙を評価する研究を進めることができるように配慮する輔導が用意されていると考えていた。このため、地理科の自学輔導法として分団教授を導入することの意義を検証する手がかりを、実践の記録から見出すことはできなかった。

以上の検討から、及川の郷土地理の実践は、「輔導上の三大要件」に力点をおいた動的教育を授業化したものであるといえる。また具体的な実践の記録に表われた輔導の手立てに着目すると、郷土地理の学習を、住民が地域の自然的条件及び社会的条件と交渉する仕方の巧拙を評価する学習に特色をもたせ、地誌学習として構成したところに新しさがある。及川の地理科における分団式動的教育法の実践は、地理科の教育内容の研究を基盤にした、揺らぎのない骨太の自学輔導法であった。では、分団教授に特色をもたせて新たな自学輔導法の在り方を追究した後継の実践は、どのような新機軸を打ち出したのであろうか。

4. 分団教授を掲げた自学輔導法研究の変質 — 齋藤諸平による分団式発動主義教育 —

(1) 齋藤諸平の分団式発動主義教育の実践

齋藤諸平は、奈良女子高等師範学校附属小学校における実践を、1915（大正4）

24) 前掲書(6)、pp. 598-599。

年に同僚の清水甚吾との共著『分団教授の実際』²⁵⁾として出版した。その後、岡山県玉島小学校の校長に就任し、1919(大正8)年に齋藤諸平著『発動主義分団教授一般』²⁶⁾を出版した。齋藤は校長に就任後、管見の限り、教育研究の重点を自らの実践を理論によって基礎づける研究へと移していった。

さらに齋藤は、1922(大正11)年に岡山県から欧米視察員に選ばれ、ドルトン・プランの実践を視察した。帰国後、岡山県倉敷小学校の校長に就任し、「ドルトン式自律学習」の教育研究に着手することになった²⁷⁾。これ以降の齋藤は、谷本や及川が規定した、教師が学習者の自学を支援する教育活動としての輔導の概念を拡張して、分団教授はもとより合科学習、ダルトン案等も含めて「学習輔導=教育全体」という図式で捉えるようになっていく²⁸⁾。

1924(大正13)年に出版した齋藤諸平著『教育理想の研究』²⁹⁾では、奈良女子高等師範学校附属小学校時代以来の自らの分団教授論を「分団式発動主義教育」と名づけた。齋藤は、自らの教育研究の手法を実践的な授業研究から理論研究へ転換するにあたり、奈良女子高等師範学校附属小学校の訓導時代の実践を理論研究の基盤にして重視してきた。実践が先行し、これを跡付けるかたちで理論化が行なわれているのである。では、齋藤の分団式発動主義教育は、先行実践である及川の教育研究をふまえると、その特色をどのような点に見出すことができるのであろうか。ここでは、まず奈良女子高等師範学校附属小学校時代の実践から検討を進める。

第5図は、齋藤諸平の実践「近畿地方」の第2時の授業過程の概要を示したものである。本時の学習は、「海岸地形」「地形環境と産業」「陸上交通」「海上交通」「行政区分」の5つの題材から構成されている。

どの題材についても、教科書の記述内容を地図上で確認する作業を重視している。しかし、この段階から学習を深化させるために、住民が学習対象地域の自然的条件や社会的条件といかに交渉し、その交渉の仕方の特徴を診断して評価する動的教育の手立ては準備されていない。

また自学を支える輔導の手立てとして、分団教授が授業の第4場面と最終の第10場面に位置づけられている。しかし、ここで中等児童と優等児童に提示された課題で問われているのは、地理科の学習に関わる研究法や地理的技能に深く根ざす本質的な問題ではなく、作業の遅速の問題である。

本時の実践は、全体として地名と地図記号を対比する作業にとどまっており、谷本と及川が追究した自学輔導法を超えるものではない。むしろ、教科書の記述内容の定着を図ることに主眼をおく点では、自学輔導法研究史の第1段階に登場した予習復習型の実践に原点回帰しているといえよう。それでは、このような実践から帰納的に導出された分団式発動主義教育は、どのような論理に裏付けられていたのであろうか。

25) 齋藤諸平・清水甚吾(1915):『分団教授の実際』、弘道館、592 p。

26) 齋藤諸平(1919):『発動主義分団教授一般』、中文館、352 p。

27) 小原國芳編(1970):『日本新教育百年史2 総説(学校)』、玉川大学出版部、pp. 328-329。

28) 齋藤諸平(1926):『国民的人格主義 学習輔導の原理と実際』、廣文堂、374 p。

29) 齋藤諸平(1924):『教育理想の研究』、廣文堂、206 p。

1. 前次の復習 (1) 近畿地方の位置はどのやうであるか (2) 平野はどのへんにあるか (3) 山地のありさまはどのやうであるか (4) 地図を示して主な山と川の名を云はせる	
2. 目的指示：今日は海岸の有様とこの地方の主なる産業などについて調べよう	
3. 教科書を通読させる (1) 教師一句づつ読むと共に児童をして之に伴つて読ませる (2) 次に低声で随意に音読させる	
4. 分団教授 <中等児童及び優等児童> <劣等児童> (1) 教科書の本文を附図に引合せながら調べさせる (主なる地名を表記した小黒板を掲げる) (1) 附図を持つて教卓の傍に来らせて次の事柄について調べさせる 内海方面＝淡路島、播磨灘、明石海峡、紀淡海峡、鳴門海峡 紀伊半島＝潮岬、熊野灘、志摩半島 日本海方面＝宮津湾、舞鶴湾	
5. 海岸について問答しながら補説する (1) 海岸の出入は頗る多い (2) 内海方面：大阪湾、播磨灘、鳴門海峡 (3) 太平洋方面：潮岬、熊野灘、志摩半島、伊勢海 (4) 日本海方面：宮津湾、舞鶴湾	
6. 地勢を問答しながら如何なる産物が出るかを推究させる (2) 平野地方：米、菜種等を産する (3) 東南部の山地：森林多く木材、炭を産する (4) 伊勢海及び熊野灘：漁業が盛であつて、鰯、蝦、鯨の漁獲が多い (5) 志摩半島：真珠を産する	
7. 以上主なる事項を復演させて教科書を読解させる	
8. 交通、行政上の区分は地図を観察せしめながら問答する (1) 陸上交通：地図を観察させて交通系の発達、盛んであることより其の所以を問答する ①関西線、②南海線、③東海道線、④山陽線 (2) 海上交通：大阪、神戸の二港を中心として各地に通ずる (3) 行政上の区分：①京都府、②大阪府、③滋賀県、④兵庫県、⑤三重県、⑥和歌山県、⑦奈良県	
9. 以上主なる事項を復演させて、教科書を読解させる	
10. 分団教授 <中等児童及び優等児童> <劣等児童> (1) 白地図に記入させる (1) 教科書を持ちて教卓の傍に来らせ読解の練習をさせながら主なる事項を問答する ①府県の境 (赤鉛筆) ②海岸線 (青鉛筆) ③鉄道系 ④主なる産物：産地に○をなし其の中に産物の名称の一字を記入させる	

第5図 齋藤諸平の実践「近畿地方」の授業課程

齋藤諸平・清水甚吾 (1915)：『分団教授の実際』、弘道館、pp. 448-454 より作成。

(2) 分団式発動主義教育の論理

ここでは、齋藤が「分団式発動主義教育」の名称を掲げて教育論を展開した齋藤諸平著『教育理想の研究』を手がかりにして検討を進める。

齋藤は、この著作の中で、分団教授の先行実践にあたる及川の研究について、「独逸式万能の我が教育界に於て米国プラグマティズム哲学を基調とする動的教育を提唱し、我が国教育の実際的革新の先便を図つた其の功労は認めなければならぬ」³⁰⁾と述べている。そのうえで、「批判」の項目を設けて、次のような指摘を行なった。

「この思潮は分類の上より見れば単一なものではない。分団式といふことと動的といふことは本質的には別種の概念に基づいてをる。分団式教授法の基礎となるものは個性の問題、又個性に應ずる学級編制上の問題は動的とか自動的とかいふものと違つた見地より、違つた研究法によりて決定して行かねばならぬ。(中略) 分団式は米国(中略)小学校長ジョンス女史、一九〇六年出版の分団的応用究攻教授を参考にしてゐる。分団は児童の能力に應じて児童を分ける学級管理上の編成法であつて、教育原理の問題ではない。学習法に於いてはマクマレー教授説を採用してあるやうである。」³¹⁾

この見解は、第1に及川の自学輔導法研究の根幹をなす動的教育、ひいては本稿で着目した「輔導上の三大要件」が地理教育の原理になりえないとして批判を加えている。第2に及川教育論はアメリカの分団教授と学習法を採用したものであるから、独創的でないと見なしている。その上で及川の実践的研究を批判的に超克するために、提案された分団式発動主義教育の新機軸について、齋藤は次のように主張した。

「旧教育の二大欠点は、(一) 注入式詰込的であつて、記憶を中心とした教授に偏向し、従つて児童をして単に受動的に学習せしめた。(二) 一斉的画一的であつて、個性の発展を妨げた。以上の二大弊害を矯正して発動的学習の態度を作り、一層個性の発展を図らん(中略)。右の(中略)主張を実現するためには発動的学習態度と分団学習とを採用するのである。」³²⁾

この見解の中で、齋藤が自らが提唱する分団式発動主義教育が必要とされる根拠として述べていることは、自学輔導法の提唱者である谷本の主張と同じものである。この場合、齋藤が新機軸として提起した「発動的学習態度」と「分団学習」についても検討する必要がある。

「発動的学習態度」の主張は、次の4つの柱から構成されている³³⁾。第1に、児童の本能を圧迫してはならず、適度に指導して創造性を育むことが発動的学習の根本とすること。第2に、学習の各方面では児童がものごとを考察する余裕を与え、内面的精神的活動をさせる必要があること。第3に、材料は徒に深さを求めることをしないで、正確で確実に定着を図ることと、日常の生活場面に応用することが

30) 前掲書(29)、p. 94。

31) 前掲書(29)、pp. 95-96。

32) 前掲書(29)、pp. 141-142。

33) 前掲書(29)、p. 143。

肝要であること。第4に、注入式の詰め込み的学習をやめて、各学科とも大いに児童の自学自習を基礎にするとともに出発点にすることが重要であること、である。この発動的学習態度の主張は、具体的な根拠と手立てを示さないまま、自学が重要であることを説くばかりである。

「分団学習」の主張は、次の4つの柱から構成されている³⁴⁾。第1に同一学年の児童を能力に応じて若干の分団に類別することで、優等児の自発成長を促すとともに、劣等児を救済誘導することが重要であること。第2に、分団学習とは一斉的取扱いを本体とし、これに分団及び個別の取扱いを加味したものである。第3に、分団学習は、国語・読方・算術に主とし、綴方・地理・理科にも適用すること。第4に、優等児は自力による研究を多くし、自発成長できるようにすること。第5に、劣等児は教師の輔導による学習を多くすることが必要であるが、注入的にならないように配慮すること、が重視されている。この「分団学習」の主張についても、及川の論議を踏襲するばかりで、独自の主張を確認することができない。むしろ具体的な根拠と事例を示していないことが、及川の主張との違いをいっそう曖昧にしている。

以上の検討から、齋藤の分団式発動主義教育については、論理においても実践においても、新機軸を見出すことができない。むしろ齋藤には、及川のように、地理科の教育内容と向き合うことから独自の地理教育観を形成する教育研究の基盤づくりが必要であったといえよう。

5. おわりに——分団教授の消長と地理科の論理——

本稿では、自学輔導法の研究史に及川と後続の分団教授論を位置づけて、小学校地理科の地誌学習へ導入を試みた教育研究を、実践まで含めて分析することで、その自学輔導法としての特質と限界について考察を加えた。その結果、次のような成果を得た。

及川に後発して分団教授を掲げた教育研究では、分団式教育の要素が一人歩きを始めたことが重要である。学習法の育成を目標に掲げても、教育内容と密接に関わる地理科の論理そのものが欠落してしまうと、自学輔導法の手立てが形式化するとともに形骸化して、地理科の論理との整合性が失われる。結果として、教科の論理を十分にふまえない教育研究は、自学輔導法として分団教授を展開しようとする教育研究を後退させてしまった。

教科の論理の形骸化がもたらした分団教授論の変質に伴う教育研究の後退は、及川の「生きた地理を学ぶ」動的教育の見地に立つ地誌学習から、国定教科書の項目順に各地を概観する静的な地誌学習へと後退させる現象として顕在化したのである。

大正自由教育期の前半に台頭した分団教授論は、地誌学習を通して見たとき、学科特有の論理に関わる内容研究の支持基盤の脆弱さと、教育方法の改革に自己限定

34) 前掲書(29)、p. 144。

または傾斜した実践的研究の在り方の問題性を指摘することができる。

なお、本稿では及川の実践についての分析を郷土地理教育に限定したため、日本地理と外国地理の実践には言及できなかった。また、及川の地理教育論の体系と、地理科カリキュラムの特質についても、本稿では論じることができなかった。これらの論点は、今後の課題としたい。

*齋藤 之誉 (さいとう ゆきたか)

現職名／麗澤大学経済学部准教授、最終学歴／筑波大学大学院博士課程教育学研究科学校教育学専攻（5年一貫コース）修了、主要著書／共著『市民教育への改革』（2010年、東京書籍）、主要論文／「香川幹一における地誌教授法の形成過程—『略地図+地理区教授』方式の定式化を中心に—」（『新地理』、第53巻第3号、pp. 20-37）等。