

文部省と朝鮮総督府の国民学校における Pestalozzi の教育思想と郷土地理教育

沈 正輔

広島大学大学院国際協力研究科 大学院生
〒735-8529 東広島市鏡山1-5-1

はじめに

文部省は明治時代以来、70年の歴史をもつ小学校の教育制度を根本的に改革して、1941(昭和16)年から国民学校制度を実施した。国民学校制度の実施は戦時体制下において、国家主義を背景としたのであり、ともに数十年にわたって小学校教育の矛盾を改革しようとする意図もあった。それで、国民学校の教育目的、教育内容、そして教育方法はそれまでの小学校のそれとは、本質的に違った。また、文部省の国民学校制度は植民地統治機関であった朝鮮総督府によって、植民地朝鮮でも同時に実施されたが、それは必ずしも同一ではない。その代表的な例として、国民学校第四学年に各々新設された文部省の「郷土の観察」と朝鮮総督府の「環境の観察」が挙げられる⁽¹⁾。従来、文部省と朝鮮総督府の小学校地理教育における郷土地理は国土地理の一部として取り扱われた。

文部省と朝鮮総督府の国民学校地理教育において、郷土地理教育に関するアイデアは突然生まれたことではない。地理的事象の具体的・直観的観察を重視した第四学年の「郷土の観察」と「環境の観察」はすでに明治初期に流行ったペスタロッチの開発主義教育思想に基づいたものである。しかし、明治期と太平洋戦争期に実施された観察中心の郷土地理教育は、共通点もあるが、相違点も見られる。

そこで、本論では、文部省と朝鮮総督府の国民学校地理教育において、ペスタロッチの教育思想に基づき、地理的事象の具体的・直観的観察を重

視した郷土地理教育を時間(時期)的には明治期と太平洋戦争期、そして空間的には日本本土と植民地朝鮮とを比較・考察して、それぞれの特質を明らかにすることを目的とする。

近代日本におけるペスタロッチの教育思想と地理教育

1. ペスタロッチの教育思想の導入

1872(明治5)年、「学制」によって全国各地に設置された小学校では、寺子屋方式の個別教授にかわって、一人の教師が多数の生徒に対し、同一内容を同時に学習させる一斉教授法が採用されることになった。教授法の効率からいえば、これは画期的な技法であった。しかし、画期的な教授法とはいっても、「学制」期における一斉教授は、暗記注入に終始したといつてよい(中川 1978)。それは児童の心理的発達段階を無視したまま、教師が中心になって、児童に一方的に知識や技能を伝達する教授法であった。それにもかかわらず、現在の学校教育においても、一斉教授法が教授形式の基本となったのは、知識伝達の容易性と大量性という長所を持ったからである。

当時、日本政府は1868(明治1)年明治維新以来、天皇制体制の下で、文化の進歩した西欧諸国から各種制度を取り入れた。教育においては、いわゆる実物教授(object lesson)を重視したペスタロッチ教育思想の紹介がそれである。この教育思想に基づき、注入教育に対して、児童に内在する能力の開発を目的とする開発主義教育が成り立

つようになった。教師からの他律的・画一的・間接的・抽象的な説明よりも、児童自らの自律的・個性的・直接的・具体的な学習を重視する点がその特徴と言える。

ペスタロッチの教育思想は本場スイスからドイツ、イギリス、そしてアメリカに伝えられた。アメリカでは、ニューヨーク州のオスウィーゴ（Oswego）師範学校を中心として、ペスタロッチの教育思想に対する活発な研究と実践が行われた。特に、この学校長シェルドンは庶物指教の権威者として有名であった。文部省は、1875（明治8）年「師範学校取調ノ為メ」、この学校に伊澤修二、高嶺秀夫、神津専三郎の三人を派遣した。3年の留学後、高嶺秀夫と伊澤修二は東京高等師範学校と東京師範学校附属小学校で、ペスタロッチの教育理論を講義し、その実践に尽力した。特に、1879（明治12）年の「東京高等師範学校附属小学校改正教則」は画期的なものであった⁽²⁾。これは、文部省が1881（明治14）年に公示した「小学校教則綱領」にも反映され、明治10年代に、一世を風靡する開発主義のはじまりである（中川1978）。

2. 『改正教授術』と地理課

ペスタロッチ教育思想の理論者が高嶺秀夫といえ、その実践者は若林虎三郎であった。若林虎三郎は1875（明治8）年東京師範学校を卒業した後、同校と東京師範学校附属小学校の教員として在職した。高嶺秀夫から直接指導をうけ、附属小学校訓導白井毅とともに、『改正教授術』を編纂した。若林虎三郎の自序によると、『改正教授術』は1882（明治15）年7月文部省の命を奉じ、福島県伊達郡の教員講習の内容を要点としたことと述べていた。同書は開発主義教授法の実際を各教科にわたって具体的に示したものであり、開発主義教授法の実践上への普及に大きな役割を果たした（日本近代教育史事典編集委員会 1971）。

『改正教授術』は、巻一・巻二・巻三（1883.4）と続編巻一・巻二（1883.5）を加えて全五巻からなっている。目次をみると、『改正教授術』巻一は端緒（教授ノ注意、疑問ノ心得、方法書ノ必須、批評ノ諸点）、修身課、読方課、作文課、習字課であり、巻二は算術課、地理課、図画

課であり、巻三は博物課（動物・植物・金石）である。そして続編の巻一は歴史課、理化学課、生理課、幾何課、経済課、唱歌、体操課であり、巻二は試業課と附録がある。これらの各課は「小学校教則綱領」に則したものである。

『改正教授術』において、開発主義教育理論の核心と言える端緒の教授の注意は現在までも、教育史及び教授法でよく取り扱われている。その内容は、次のとおりである。

- 一、活潑八児童ノ天性ナリ
動作二慣レシメヨ
手ヲ習練セシメヨ
- 二、自然ノ順序二從ヒテ諸心カヲ開発スベシ
最初心ヲ作り後之二給セヨ
- 三、五官ヨリ始メヨ
児童ノ発見シ得ル所ノモノハ決シテ之ヲ説明スベカラズ
- 四、諸教科ハ其元基ヨリ教スベシ
一時一事
- 五、一歩一歩二進メ
全ク貫通スベシ
授業ノ目的ハ教師ノ教ヘ能フ所ノ者ニ非ズ
生徒ノ学ビ能フ所ノ者ナリ
- 六、直接ナルト間接ナルトヲ問ハズ各課必ず要点ナルベカラズ
- 七、觀念ヲ先ニシ表出ヲ後ニスベシ
- 八、已知ヨリ未知二進メ
一物ヨリ一般二及ベ
有形ヨリ無形二進メ
易ヨリ難二及ベ
近ヨリ遠二及ベ
簡ヨリ繁二進メ
- 九、先ヅ総合シ後分解スベシ

以上の教授の注意は、シェルドンの「ペスタロッチの諸原則」の翻訳であり、ペスタロッチの教授原則を教授技術に則して、格言的にあげたものである（稲垣 1969）。これら九つの教授原則は児童の教授において、特に活動性の原理、合自然性の原理、直観性の原理、具体性の原理、近接性の原理、総合性の原理などを強調したものとと言える。

これら原則の実際教授において、重視すべき事項が教師と児童の問答に関することである。『改

正教授術』では、「教授ノ注意」に続いて、「疑問ノ心得」を挙げ、問答の方法についての重要性を力説した。その内容は、次のとおりである。

- 一、明白ナルヲ要ス
- 二、注意二的中スルヲ要ス
- 三、生徒ノカニ適スルヲ要ス
- 四、簡約ナルヲ要ス
- 五、理論的ナルヲ要ス
- 六、模擬、語調、顔色等ヲ以テ暗ニ生徒ヲ導クベカラズ
- 七、答旨ヲ含ムベカラズ
- 八、答旨ニ反対シタル意味ヲ含ムベカラズ
- 九、両様ノ語ヲ発シ之ヲ撰バシムベカラズ
- 十、常ニ同法ヲ用ヅルベカラズ
- 十一、一言半句ヲ以テ答ヘシムベカラズ

なお、『改正教授術』巻二の地理課は、第一緒言、第二教師ノ注意、第三順序及方法となっている。これらは、開発主義に則した地理学習の基礎に関する内容である。

第一の緒言では、「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ノ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ノ集合シテ成ルモノナレバ想像力ノ精密ナランヲ慾セバ観察ヲ精確ニセザルベカラザルヤ明ナリ故ニ地理学ヲ授クルニハ先ヅ生徒ヲ圍繞スル諸物ニ就キテ之ヲ精確ニ観察セシムルヲ以テ始ムベシ生徒ヲシテ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セシメヨ……都ベテ此等ノ観察ハ漸次其範圍ヲ拡メ終ニ各国ノ位置境界広袤、都邑ノ盛否、水陸産物ノ多寡ヨリ彼ヒマラヤ、アルプスノ高ク中天ニ聳ヘ天古氷雪ノ絶ヘザル或ハミスシツピー、アマゾンノ溶々数千里ノ河孟ヲ灌溉シ海船ノ常ニ来往スル……其他千差万種ノ人作天工ニ至ルマデ前ニ観察セルモノト比較抽象シテ能ク逼真ノ図画ヲ心裏ニ描出スルヲ得ベシ」とあるように、地理学習は具体的に直接観察可能な身近から拡大発展して行かなければならないというのを強調している。

また、第二の教師ノ注意では、次の六項を挙げている。

- 一、此課ヲ授クル教師ハ予メ教授スル学室、学

校、遊歩場及其学校所在ノ都邑或ハ村落ノ精密ナル地図ヲ用意スルヲ要ス

- 二、生徒未ダ左右、前後、高低、遠近、中間、両側等ニ関シテ充分ナル觀念ヲ有セザルトキハ方位諸点ヲ始ムル前ニ実物ヲ以テ此等ノ觀念ヲ開発シ且文字ヲ授クベシ
- 三、学校及遊歩場等ヲ教フルトキハ先ヅ生徒ヲ伴ヒテ其場ニ至リ其重要ナル諸点ヲ観察セシメ後教場ニ歸リテ之ヲ地図ニ擬示シテ練習スベシ
- 四、近傍ノ地景ヲ授クルニハ土曜日ノ午後或ハ日曜日ノ午前ニ生徒ヲ誘ヒテ小川ノ傍、池沼ノ岸丘陵ノ顛等ニ至リ実地ニ就キテ精密ニ問答スルコト最望マシキコトニシテハマサニ地理学上緊要ナル智識ヲ与フルノミナラス大ニ生徒ノ快楽ヲ提起スルニ足ルベシ
- 五、総ベテ実地ヲ観察セシムルトキハ生徒ヲ二並列ニ列セシメ教場ニアルトキノ如ク静粛ニシテリミダリニ発言セシメズ能ク教師ノ疑問ニ注意セシムルコト最緊用ナリトス
- 六、授ケタル題目ハ悉皆生徒ニ帳簿ニ正ク書キ取ラシムルコトハ他ノ諸課ニ同ジ

これら内容の要点は、教師は予め教授する所在地の地図を準備すること。実物として觀念を開発すること。観察後、必ずその内容を地図に擬する練習をすること。観察は正規の授業時間以外、土曜日、日曜日にも積極実施すること。観察は秩序整然に進行すること。内容は帳簿に正しく書き取ることなどである。

最後に、第三の順序及方法では、方位、距離、学校、遊歩場、学校近傍ノ地景に対する学習法が具体的に例示されている。

3. 実験教授書としての『地理小学』

若林虎三郎は、1883(明治16)年に『改正教授術』の地理課を補完して『地理小学』巻一・巻二を編纂した。巻頭には東京師範学校校長高嶺秀夫の序文が掲げられていた。若林虎三郎の自序によると、『地理小学』は「此書ハ明治十二年始メテ稿ヲ起シ東京師範学校附属小学校ニ於テ実験教授シ今十六年ニ至ルマデ五星霜ヲ経、十学期ヲ過グ其ノ間常ニ生徒ノ心力発達ノ程度ヲ観察シ苟其ノ感

覺ヲ醒起シ其ノ記性ヲ練磨シ其ノ想像ヲ培養スルニ足ルベキ所ハ尽ク之ヲ纂訂増補シ而シテ生徒ヲシテ最容易ニ地理学上ノ智識ヲ得セシムルノ方便ヲ与ヘンコトヲ務メタリ……」と記しているように、東京師範学校附属小学校において、5カ年をかけて生徒の心力発達を觀察して、実験教授して来た成果であったことが分かる。同書において、特に注目すべき事項は「教師ノ注意」と言える。その内容は、次のとおりである。

- (一) 此書ハ小学地理科中、学校近傍ノ地形ヲ教ヘタル後授クベキ目的ヲ以テ編成セルモノニシテ此二巻ヲ以テ小学中等科第四年前学期ノ半ヨリ同五年前学期ノ半ニ至ルマデニ授ケ終ルモノトス
- (二) 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
- (三) 第一巻第一章ハ地理ヲ学ブニ必要ナル諸項ヲ掲ゲタルヲ以テ実物或ハ図画等ニ拠リ殊ニ丁寧ニ之ヲ授ケテ々々確實ナル觀念ヲ与フベシ且地誌ヲ授クルトキニ及ビテモ機ニ応ジ類ニ触レ時々之ヲ復習スルヲ要ス
- (四) 地図ノ地理学ニ於ケルハ猶標品ノ博物学ニ於ケル器械藥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故ニ各道ノ地誌ヲ授クルニ先チ予メ地図ニ就テ地理学上諸項ノ位置、高低、遠近、長短、広狭等ヲ充分ニ觀察セシメ之ヲ門答シ且之ヲ諳記セシムル様誘導スルヲ要ス
- (五) 地図ハ地誌ヲ授クル際ニモ常ニ之ヲ開カシメ地誌ト対照シテ地理ノ觀念ヲ益々強固ナラシムル様ニスベシ
- (六) 距離ノ觀念ハ地理学上最モ緊要ナルモノナルヲ以テ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發シ生徒ヲシテ此縮尺ニ拠リテ判断セシムベシ
- (七) 書中ニ挿入セル地景及動植物等ノ図画八種々ノ事情ノ為ニ妨碍セラレ甚ク不完全ナレバ教師若シ能ク地景ノ写真及産物ノ標品ヲ所有シ或ハ之ヲ蒐集スルヲ得バ務

メテ生徒ニ示サンコトヲ希望ス

- (八) 位置ノ記憶ヲ確實ニセン為、時々生徒ヲシテ各自ニ地図ヲ描カシムベシ
- (九) 北海道ト琉球及小笠原諸島トハ一八寒帯諸国、一八熱帯地方ノ想像ヲ助クル良標品ニシテ地理学上ニテハ却リテ緊要ナル地方ナレバ輕忽ニ教授スベカラズ
- (十) 第二章第十節ハ幾内八道地誌ノ復習ヲ兼ねテ全国ノ形勢ヲ概論セルモノナレバ教師ハ此意ヲ体シ実例等ノ如キハ可成的、生徒ヲシテ嘗テ学ビタルモノヨリ撰ミ拳ゲシムルヲ要ス

以上の内容から、『地理小学』は『改正教授術』の地理課と続編であったことが分かる。すなわち、地理学習は学校近傍から始まり、地図学習の重要性と留意点、そして具体的な実物提示の必要性を強調している。

本文は二章に構成されている。第一章の端緒は地理的用語の定義に関する内容であり、第二章の地誌は八道別に述べられている。『地理小学』は内容記述においては無味乾燥な文字以外に、スケッチした絵画や地図を豊かに収録した点が特徴であり、児童の理解を容易にするため、実物教授を目指した痕跡が見られる。

要するに、『地理小学』には1872(明治5年)年学制以来、日本に紹介された欧米教育思想の上、日本の独自の環境を考慮して再構築しようとした悩みがうかがえられる。特に、地理学習を学校附近の具体的・直観的觀察より始まり、地図学習の重要性について力説した。それによって、得られた地理的基礎觀念や技能は未知の抽象的地理学習まで結び付けることができるという考え方に基いている。このように、明治期に流行った開発主義の地理教育は目的概念よりも、方法概念を重視したものであった。

4. 開発主義教育の衰退

開発主義教育は東京師範学校と同校附属小学校を中心に活発な研究と実践が行われ、更に全国的に広がって行った。しかし、一世を風靡した開発主義教育は明治10年代後半から急速に衰退した。その理由は、開発主義教育のメッカと言える東京師範学校と同校附属小学校における有能な人材の

分散，そして国家主義教育体制の強化であった。

明治10年代後半，それまで，開発主義推進の理論的支柱であった東京師範学校長高嶺秀夫は1895（明治19）年校長の職を解かれることになった。さらに加えて，開発主義の実践家である若林虎三郎は肺結核によって，1895（明治18）年に閉じている。また彼のよきパートナーであった白井毅は，その前年にその職を解かれている（中川 1975）。それによって，同校における教育方針と開発主義教育は変更され，衰退するしかなかったのである。

また，同じ時期，1896（明治19）年から施行された「小学校令」は国家主義的教育体制を強調した。国家に役に立つ人間の育成をめざす国家主義教育体制の下では，心性開発を標榜する開発主義がその生命をながらえることは不可能であった（中川 1975）。明治の絶対主義政府は，イデオロギーの注入を，そして富国強兵をめざして早急な教育効果を期待し，詰め込み的な教育のあり方を要求するようになり，問答式や子どもの自発性を育てる教育は十分に発展する条件が失われていた。それで，開発主義の教授法は，やがてより権威的な教育と接合できるヘルバルト派の5段階教育法の名声に席をゆずるに至った（天野 1999）。

しかし，明治期における観察を重視する開発主義の地理教育が衰退したが，その伝統は大正期と昭和期にもやはり東京師範学校に伏流していたと考えられる。寺本（1984）によると，東京高等師範学校教授であった田中啓爾はペスタロッチ主義の野外観察や聴き取りを非常に重視したと言う。当時，地理教育界におけるヒエラルキーの頂点に位置していた田中啓爾は国民学校教科調査委員として参加した（坂本 1940）。すなわち，開発主義に心酔していた彼によって，国民学校の地理教育案が考案されたのである。それは朝鮮総督府によって，植民地朝鮮の国民学校地理教育にも一部の修正が加えられ，同時に適用されたのである。

なお，井上（1943）は郷土地理の史的考察で，国民学校の前身であった小学校において，郷土地理の授業の胎動は明治の初期に既に存在していたことを認めた。また，国民学校の地理教育も既知より未知に進み，易より難に，そして近より遠に及ぼすという開発主義に基づいて，地理学習の出

発点を学校附近の地理とみた。さらに，国民学校の地理教育における郷土愛護の念，事象観察乃至は把握の修練に基く学習態度の養成など，精神的なものを狙って観察というのが現れたとみた。このことは，国民学校の地理教育における観察は，明治期の方法概念のみならず，加えて目的概念を同時に考慮したということを意味する。

国民学校地理教育におけるペスタロッチ教育思想の影響

1. 同心円の拡大主義の成立

文部省の国民学校令施行規則第六条と朝鮮総督府の国民学校規程第七条に，「国民科地理ハ我が国土国勢及諸外国ノ情勢ニ付テ其ノ大要ヲ会得セシメ国土愛護ノ精神ヲ養ヒ東亜及世界ニ於ケル皇國ノ使命を自覚セシムルモノトス」と示されている（近代日本教育制度史料編纂会編纂，1956；朝鮮総督府，1941.3.31）。この条項において，国民科地理の目的を示した項として，「我が国土国勢及諸外国ノ情勢ニ……」は知識の習得，そして「国土愛護ノ精神ヲ……」は態度の形成に関する内容であるといえる。

このように，文部省と朝鮮総督府の国民学校国民科地理の目的は一致している。それに対して，教材の条項において両者は異なっている。つまり，国民学校国民科地理の教材に関する条項において，文部省は「初等科ニ於テハ郷土ノ観察ヨリ始め，我が国土及東亜ヲ中心トスル地理ノ大要ヲ授ケ我が国土ヲ正シク認識セシムルコト」「高等科ニ於テハ世界地理及我が国勢ノ大要ヲ授ケルコト」と示しているが（近代日本教育制度史料編纂会編纂，1956），朝鮮総督府は「初等科ニ於テハ生活環境ノ地理的観察ヨリ始め我が国土及東亜ヲ中心トスル地理ノ大要ヲ授ケ我が国土ヲ正シク認識セシメ更ニ世界地理及我が国勢ノ大要ヲ授ケベシ」「高等科ニ於テハ其ノ程度ヲ進メテ之ヲ課スベシ」と示している（朝鮮総督府，1941.3.31）。

これらの条項を比較すると，両者の共通点は，文部省と朝鮮総督府が国民学校の児童たちに学年の進行に従って，地域を同心円的に認識できるように学習系列を組織した点である。そして，両者

の差異点は、朝鮮総督府は文部省が高等科で挙げた第 一 項の「世界地理及我が国勢ノ大要ヲ授クルコト」を初等科に譲ったことである。そのようにして、国民学校における地理学習の順序が、文部省は郷土（初四学年）、国土（初五学年）、東亜（初六学年）、世界（高一学年）、国勢（高二学年）となり、朝鮮総督府は生活環境（初四学年）、国土と東亜（初五学年）、世界と国勢（初六学年）となる。このように、文部省と朝鮮総督府の国民学校における地理教育は、いわゆる同心円の拡大主義に基づいているが、その体系は同じではないことが分かる。次にその背景について検討して見たい。

従来の小学校とは異なり、国民学校の地理教育において最初に同心円の拡大主義が成立するようになったことは、地理教材に関する条項、即ち文部省の「郷土ノ観察ヨリ始メ」や朝鮮総督府の「生活環境ノ地理的観察ヨリ始メ」という語句から分かる。この条項に基づき、文部省と朝鮮総督府が国民学校初等科第四学年に「郷土の観察」と「環境の観察」を各々新設することによって、郷土教育や同心円の拡大主義が具体的に成立するようになった。

しかしながら、国民学校の地理教育における同心円の拡大主義が文部省は初等科と高等科にわたって成立し、朝鮮総督府は初等科で成立された。このように、同心円の拡大主義の体系が同じではない理由は、当時の植民地朝鮮における初等科国民学校卒業生の低い進学率⁽³⁾と密接な関係がある。それについて、中村（1941）は次のように述べている。

……修業年限六年の国民学校が大部分を占めるようになる、これ等の国民学校の卒業生は、その俛社会生活に入る、言はば六年制の国民学校に於ても、一応完成された国民学校教育を終了させねばならぬ、又、現下の時局を考へて当然世界の諸情勢と我が国勢の大要といふことは、初等科相応の程度に於て、十分授けられなければならない。

上記のように、植民地朝鮮の児童たちに完成された国民学校教育を終了させなければならないと

いう中村の説明は、個人的な見解というよりも朝鮮総督府の公式的立場⁽⁴⁾を表わしたものである。このように、朝鮮総督府は完成された国民学校教育を実現するため、国民学校の授業年限と卒業生の進路、そして当時の時局を慎重に考慮して、文部省が高等科国民学校で教えるようになった「世界地理及我が国勢ノ大要」という領域とを植民地朝鮮では初等科国民学校あるいは六年制国民学校⁽⁵⁾で教えるようにしたのである。このことは当時の地理的知識の普及が現在と比べて、時間的には速やかではなかったことと、量的にも少なかったことを意味している。つまり、当時は現在のようにテレビ、ラジオ、コンピュータ、新聞、書籍などのマス・メディアが発達しておらず、たとえ存在していたとしても、その普及が十分ではなかったため、学校教育以外の場での世界の情報を知る機会は今と比べてはるかに少なかったと考えられる。したがって、国民学校における地理教育は、植民地朝鮮の児童たちが世界の諸地域を理解することができる唯一の情報源であったと言える。

2. 「郷土の観察」と「環境の観察」の特設

文部省と朝鮮総督府の小学校における地理教育は第五学年・第六学年で日本地理と世界地理の学習が行われてきた。しかし、1941（昭和16）年国民学校制度が実施され、文部省と朝鮮総督府は第四学年に「郷土の観察」や「環境の観察」を各々特設して、毎週一時間ずつ野外で直接観察による郷土学習が行なえるようにした。このことは、児童の直観的体験を重視したことで、従来小学校の地理教育では行われていなかったもので、国民学校の地理教育における画期的な出来事といっても過言ではない。なぜならば、これらに関する特設の論議はあったが、国家水準の教育課程上で別途に時間を設けて郷土教育を実施するようにしたのは、近・現代日韓地理教育史上初めてであったからである。

それでは、文部省と朝鮮総督府はどのような意図に国民学校国民科に「郷土の観察」や「環境の観察」という時間を取り入れるようになったかについて比較・検討する必要がある。国民学校制度が実施される直前、長谷川（1940）は初等科第四

学年の国民科で「郷土の観察」をなすことについて文部省の立場を次のように延べている。

国民学校に於ては、初等科第四学年の国民科で「郷土の観察」をなすこととしてゐる。これは国民学校が教授に於て「郷土の原理」「直観の原理」を採用したものと云ふべきである。初て教育原理としての「郷土の原理」は「郷土により郷土にまで」を主張し、「郷土により」は「方法としての郷土」「郷土にまで」は「目的としての郷土」を言ふのであるが、国民学校に於ては「郷土」を教授の方法原理として考へると同時に、郷土愛の精神を養ふと言ふ様に郷土を目的としても教育の中に採入れる方針をとつてゐる。

また、玉川（1941）も、植民地朝鮮の国民学校国民科地理に「環境の観察」という時間を取り入れるになつた背景について、次のように述べている。

今まで実施されて参りました小学校の地理教育に於ては余りにも児童の生活とは隔離された学科目として只管教科書を中心として指導されて来たのであります。児童は日常生活してゐる環境に対しては最も関心を持ち最も親しみを持つべきことは論を俟たない事実であります。例へば児童の家とか児童の毎日通学する所の道路、延いては沿路に於ける官庁会社銀行又は百貨店等々等に対する児童の待つべき関心は自然児童の地理的事象に対する関心に外ならないのである。

然らば之等地理的事象に対する理解が基礎になつて、他の地方の地理的事象を学ぶ時之等基礎的知識によつて類推判断して行くことが出来ると思ひます。

故に地理の指導は子供の生活より出発して子供の推理的な生活にまで結び付けるのが当然のことだと思ひます。

児童の郷土に対する理解に依つて郷土に対する愛着心を啓培することに依つて郷土愛の心を養ひ、郷土愛の涵養は即ち国土愛護の精神の涵養にもなるのでありまして国民科地理の一大目

標である所の「皇国の使命の自覚」にまで到達することが出来るのではないかとと思ひます。

斯る意味に於て国民科地理に環境の観察と云ふ項目が入れられたのだと思ひます。

上記のように、文部省の「郷土の観察」と朝鮮総督府の「環境の観察」は教授の方法概念として採用されるとともに、教育の目的概念として採用されたことが分かる。これらに関する特設の論理を長谷川（1940）と玉川（1941）の見解をふまえて検討してみた。

第一に、方法概念である「郷土により」は、郷土で郷土教育がなさなければならぬという考え方である。日本では明治時代以降、日本地理の一部として、郷土地理教育を部分的に実施してきた学校もある。しかし、植民地朝鮮において、郷土地理教育は1930年代にはやつた郷土教育思潮の影響により本格的に実施された。朝鮮総督府は児童たちに植民地朝鮮を郷土として認識させるため、地誌学者田中啓爾に依頼して『初等地理書 巻一・巻二』（1932；1933）を編纂した⁽⁶⁾。彼は『初等地理書 巻一』（1932）で、広範囲の植民地朝鮮を一つの郷土として取り扱い、日本地理部で最初に学習するような内容配列にした⁽⁷⁾。しかし、文部省と朝鮮総督府の小学校における郷土地理学習は郷土（野外）でほとんどなされなかった⁽⁸⁾。これは朝鮮総督府の場合、国定教科書による郷土朝鮮地方の学習は大部分児童たちの郷土実相を無視したまま、教室で教師中心に行われたことを意味する。

教育上、地理学習は実地で事物と直接接しながら認識することが効果的である。しかし、地理学習の対象となる実際の自然及び人文現象は極めて広い空間にわたっている。また、その種類も極めて多く、一つ一つ実地で實際を学習するのは現実的に不可能である。とはいえ、すべての地域学習を教室で言語にのみ依存するとなると、児童たちは抽象的な地理学習に興味を失っていくだろう。このような地理学習を改善するため、文部省と朝鮮総督府は郷土地理教育を現実的に改革した。すなわち、国民学校第五学年・六学年から未知の地理学習に入る以前、地理学習の出発点ないし入門・予備段階として「郷土の観察」と「環境の観

察」を各々第四学年に新設した。

文部省と朝鮮総督府の場合、郷土地理教育の改革において目立つ特徴は、郷土の範囲を従来小学校の地理教育における行政区域ではなく、児童たちが通学している国民学校を中心に直接観察可能な空間を郷土の範囲と設定した点である⁽⁹⁾。その理由は、児童の生活環境である郷土が、国土の縮図として多様な自然及び人文現象を有し、実地での学習が可能とするからである。また、郷土を教育の場として活用する場合、郷土での具体的・直観的な地理学習は「百聞は一見に如かず」という言葉のように、児童たちに長い間生き生きと記憶されるのみならず、地理的基礎観念を育成するのに有効であると判断したのである。このような事実は、玉川(1941)の主張で把握できる。彼は郷土の地理的事象に関する理解は他の地方の地理的事象を学ぶ時、類推・判断できる基礎的知識になると見た。

彼の主張を具体的に解釈すると、まず、児童たちは第四学年で郷土の直接観察によって地理的事象を正しく理解し、地域認識のための地理的基礎観念を形成する。それから、第五学年の国土地理学習において、児童たちは郷土と類似な地理的事象は類推し、郷土と異なる地理的事象は比較しながら、国土の自然および人文現象を理解する。もちろん、この段階からは書籍、新聞、地図、統計、写真などを使い、教師の説明による間接方法としての理解である。ひいては、第六学年での地理学習は郷土地理と国土地理の学習によって形成された既得の観念に基づいて、未見未踏の世界各地域の地理的事象を想像、類推、比較、総合、判断という心的過程を経て、対等・同等に理解することができるという考え方である。

このように、文部省と朝鮮総督府が「郷土の観察」と「環境の観察」を各々特設したのは、小学校における「教師が教室で国定教科書により間接的に郷土を教える」ということに対する反省に基づくものであった。言い換えれば、国民学校では「児童たちは郷土で郷土により直観的に郷土を学ばなければならない」という郷土地理教育方法上の革新が試みられたといえる。それとともに地理学習の出発点として児童の生活舞台である郷土で直接観察によって形成された地理的基礎観念は、

抽象的な日本地理と世界地理の学習にまで自然に結び付けることができるという論理に基づいている。

第二に、目的概念である「郷土にまで」は、郷土教育の帰着点として郷土愛の育成を意味する。学校教育における郷土学習による郷土愛の育成は古今東西を問わず、不変の原理だと言える。つまり、郷土学習は児童たちに郷土に関する知識の習得と理解のみに終わることではなく、態度の形成として郷土を愛する心をはぐくむことである。

このように見る時、郷土教育の目的は児童たちが自分たちの郷土を正しく理解し、ともに郷土を愛し、保護しようとする心が自ら出来るようにすることである。かくして形成された肯定的な郷土愛は、児童たちがだんだん成長しながら活動空間が広がることによって自然に国土愛と民族愛に繋がり、ひいては地球愛と人類愛までに広がる萌芽となると考えられる。

しかし、郷土教育の目的は第1次世界大戦以降、その本場ドイツにおいて急速に変質した(中山1997)。当時、ドイツの郷土教育はいわゆる「郷土愛により祖国愛へ」ということを目的にすることであった。つまり、大戦後起こった民族自決の思想は著しく郷土愛をよびさまし、これを通じて祖国愛にまで進ませ、以て祖国を防衛せんとする政治的意味をも包含するに至った(石橋・別技1938)。

ドイツにおける民族主義と結び付いた郷土教育は第1次世界大戦後、日本に影響を与え(中山1997)、引き続き植民地朝鮮においても、朝鮮総督府によってそのまま取り入れられたと考えられる。とりわけ、侵略主義と結び付いた郷土教育は15年戦争期後半に絶頂期を迎えた。このような内容は、地理科教授要旨で把握することができる。

文部省と朝鮮総督府は地理教育において、郷土教育を1930年代の小学校では「愛国心の養成」を目的に、そして1940年代の国民学校では「国土愛護の精神を涵養」するための手段として利用した。この時期、文部省と朝鮮総督府が国民学校の地理教育において、小学校の郷土教育により「愛国心の養成」という表現を「国土愛護の精神を涵養」と改めたのは、戦争が広がるにつれて、児童たちに遥かに積極的に国土を守るという感情を抱かせ

るためであった⁽¹⁰⁾。

太平洋戦争期の国民学校における「国土愛護精神の涵養」と結び付いた郷土教育の代表的な例は、文部省の「郷土の観察」と朝鮮総督府の「環境の観察」である。これらを比較すると、先ず文部省(1942)の教師用『郷土の観察』では、郷土教育の目的概念として「郷土愛の育成」について、次のように述べている。

郷土は皇国の一部であり、わが国土の縮図である。郷土の事象を観察、把握することは、やがてわが国土国勢の具体的な理會に資し、国史の一環としての郷土の認識に資せしめる。郷土愛の啓培は国土愛護の精神に拡張せられ、皇国の使命の自覚に昂揚せられるものである。

また、文部省と同じ立場として、朝鮮総督府(1942)の教師用『環境の観察』でも、郷土教育の本質について、次のように述べている。

生活の環境は皇国の一部であり、我が国土の縮図である。環境の事象を観察させることは、やがて我が国土・国勢の具体的な理會に資せしめることになり、かくて国土愛護の精神に培ひ、皇国の使命の自覚を昂揚せしめるものである。

上記のように、文部省と朝鮮総督府は教育の目的概念として、郷土(生活環境)を国土の連続線上で皇国の一部、国土の縮図と認識しているし、郷土(生活環境)を国土愛護の精神と皇国使命の自覚を昂揚させるための出発点と見ている。

ところで、ここで注目すべき事項は、中村(1941)と創氏改名した朝鮮人教師玉川(1941)は郷土教育の目的概念として「郷土愛の啓培」という表現を使用した⁽¹¹⁾が、朝鮮総督府(1942)は文部省(1942)の「郷土愛の啓培」という表現を拒否した。これは、朝鮮総督府が文部省の名称「郷土の観察」を「環境の観察」と改称した意図と同じ論理だと言える(注記⁽¹¹⁾参照)。つまり、朝鮮総督府は植民地朝鮮の児童たちに郷土意識や民族的感情を刺激させなく、現実の郷土認識⁽¹¹⁾を通じて、自分たちの郷土を改善し発展させることが国土愛護の精神を培い、皇国使命の自覚を昂揚さ

せることだと見なしたのである。

このように、郷土教育における郷土の理解(文部省及び朝鮮総督府)や郷土愛の育成(文部省のみ)は、国土愛への基礎になり、ひいては東亜及び世界における皇国使命の自覚まで発展させることができるという論理である。山口(1940)によると、このような自覚は体験の深みから、反省し、努力し、奮起しようとする行動に繋がると言った。それゆえ、郷土の理解と郷土愛は自覚への出発であり、こうした感情こそ意志を伴う行動への動機をなすことになる⁽¹²⁾とみた。即ち、理解・愛から自覚へ、自覚から行動へという心理的發展における一連の過程であると言える。このような一連の過程は児童たちに「八紘一宇」という日本中心の世界観を形成させるためであり、当時の戦争に協力できるように、国民学校の地理教育に与えられた課題であったと言える。

つまるところ、文部省と朝鮮総督府が国民学校の国民科に「郷土の観察」と「環境の観察」を各々特設したのは、児童たちが自分たちの郷土を正しく理解することによって、教育の方法概念としては地理学習の基礎概念を育成するため、そして教育の目的概念としては皇国使命の自覚を昂揚させるためであった。しかし、文部省と違って、朝鮮総督府は国土愛護の精神と皇国使命の自覚を昂揚させる過程において、児童たちに郷土意識や民族的感情を刺激させないように、細心の注意を払い、「郷土」に替えて「生活環境」という客観的・中立的な用語を用いるようにした。これは、朝鮮総督府が植民地朝鮮の児童たちに誤った「郷土愛」あるいは歪曲された「祖国愛」の形成を事前に予防するためであったと考えられる。

・むすび

本論は、文部省と朝鮮総督府の国民学校におけるペスタロッチの教育思想と郷土地理教育との関係を明らかにしたものである。明治10年代の初頭にアメリカから導入されたペスタロッチの教育思想は、明治10年代後半には急速に衰退した。その後、約40年を経てペスタロッチの教育思想は太平洋戦争期の国民学校地理教育に再度影響を与えた。さらに文部省における国民学校の地理教育は、

朝鮮総督府の国民学校地理教育に大きな影響を与えた。本論により明らかになった、それぞれの特徴は、次の通りである。

第一に、アメリカからペスタロッチの教育理論を学んだ高嶺秀夫と伊澤修二は、帰国後、東京師範学校と東京師範学校附属小学校で、本格的にペスタロッチの教育理論を講義し実践した。これが明治10年代、一世を風靡したいわゆる開発主義教育である。その理論の実践者は高嶺秀夫の直接指導を受けた若林虎三郎であった。彼の著書『改正教授術』と『地理小学』は開発主義教育の実践書として、地理学習は学校近傍から始まり、地図学習の重要性、そして具体的実物観察学習の必要性について力説した。明治10年代後半に衰退した開発主義教育を再び国民学校地理教育に取り入れたのは、東京高等師範学校の田中啓爾であった。

第二に、文部省と朝鮮総督府が国土地理で教えてきた郷土地理を、最初に国家水準の教育課程上で、別途の時間を設けて教えるようにしたのは、日・韓地理教育の歴史において、画期的な出来事であった。文部省と朝鮮総督府が、国民学校国民科地理に「郷土の観察」と「環境の観察」を各々特設することによって、従来の小学校とは異なり、同心円の拡大主義が具体的に成立するようになった。しかしながら、文部省と朝鮮総督における同心円の拡大主義の体系は同一ではなかった。それは植民地朝鮮における初等科国民学校卒業生の低い進学率と密接な関係があった。

第三に、文部省と朝鮮総督府が、国民学校地理教育に「郷土の観察」と「環境の観察」を各々特設した意図は、明治期と同様に教育の方法概念として地理学習の基礎観念を育成するためであった。そのため、明治期と太平洋戦争期における観察の範囲は直接観察可能な学校附近と設定された。このことは、郷土の直接観察によって地理的事象を正しく理解し、地域認識のための地理的基礎観念の形成は、未見未踏の国土と世界各地の地理的事象を想像、類推、比較、総合、判断という心的過程を経て、同等に理解することができるという考え方に基づいたものである。

第四に、明治期とは異なって、文部省と朝鮮総督府は国民学校地理教育の観察において、方法概念以外に、さらに目的概念を取り入れた。観察に

よる郷土の理解（文部省及び朝鮮総督府）と郷土愛の育成（文部省のみ）を目指したのである。郷土の理解と郷土愛の育成は国土愛への基礎になり、ひいては東亜及び世界における皇国使命の自覚に萌芽となるという論理である。それは、第1次世界大戦以来、ドイツにおける「郷土愛により祖国愛へ」という郷土教育の影響を強くうけたものである。しかし、朝鮮総督府は文部省と異なり、植民地朝鮮の児童たちに郷土意識と国土意識を刺激しないため、細心な注意を払った。

このように、明治期と太平洋戦争期の国民学校地理教育において、郷土地理教育の方法概念は同一である。しかし、明治期とは違って、太平洋戦争期の国民学校地理教育においては、新たに郷土地理教育に目的概念が生まれた。さらに、文部省と朝鮮総督府の国民学校地理教育において、郷土地理教育の目的概念が異なるのは、朝鮮総督府が植民地朝鮮の独自の事情を慎重に考慮したからである。

注記

- (1) 朝鮮総督府が文部省の名称「郷土の観察」を「環境の観察」に改称したことは、教育上の弊害を事前に予防するためであった。心理学的に「郷土」という用語は、心情的・主観的意味が強い。この用語を植民地朝鮮の児童たちに使用する場合、彼らが住んでいる土地に対する強烈的な愛着や郷土意識を呼び起こし、ひいては「植民地朝鮮」という国土意識、民族意識、国家意識、そして究極的には独立意識を呼び起こす恐れがある。そのため、朝鮮総督府は文部省の名称「郷土の観察」を拒否し、より客観的な「環境の観察」という名称を採用した。
- (2) 教則の改正には、新たに設けた「実物」の中で、“位置”の学習を取り上げた。「実物」は経験主義の原則にのっとり、児童による観察と体験を基調にしたのである。かかる大転換は、高嶺秀夫が留學中に師と仰いだジョホノット (Johannot, J) の教授理論に心酔した結果である。その教授理論が附属小学校教則のうえに、ストレートに反映しているのである (中川 1975)。
- (3) 国民学校制度が実施される以前、尋常小学校卒業

生の進学者は、朝鮮総督府の統計によると、1940年に142,202人のうち33,974人(23.9%)であった(朝鮮総督府学務局 1941)。反面、日本本土では、文部省の統計によると、1938年に160万人のうち140万人(87.5%)が上級学校に進学した(樋口 1940)。

- (4) 当時、朝鮮総督府学務局の編修官・教学官であった中村は、国民学校制度が実施される直前の1941年1月20日、朝鮮総督府の教学研修所で、公式的に「国民学校教則案について」というテーマで連講した。その内容は1941年3月から6月まで、4回にわたって『文教の朝鮮』という雑誌に掲載された(中村 1941)。
- (5) 植民地朝鮮には二種類の国民学校があった。一つは、授業年限8年の国民学校として、最初の六年を初等科国民学校と称し、最後の二年を高等科国民学校と称したもの。もう一つは、六年制国民学校として、国民学校制度の実施にあたっては、従来の四年制小学校を六年に延長したものである(井下田 1941)。
- (6) 朝鮮総督府は1932年以前まで、文部省編纂の『尋常小学地理書 巻一・巻二』を初等用地理教科書として使用した。その後、田中啓爾が著述した『初等地理書 巻一・巻二』(1932; 1933)は1937年(『初等地理 巻一・巻二』)、1940年(『初等地理 巻一』)、1941年(『初等地理 巻二』)には部分的な改訂がなされた。また、1944年(『初等地理 第五学年・第六学年』)には大改訂が行なわれた。
- (7) 田中啓爾がこのような配列を取ったのは、「近より遠へ」、「既知より未知へ」、そして「易より難へ」という開発主義教育理論に基いたものと言える。
- (8) これに関して、大石(1942)は次のように述べている。従来「郷土地理」の名の下に、課外的に幾分取り入れられ実施し来つた学校も、内地には若干あつた様であるが、朝鮮ではあまり聞かない。
- (9) 朝鮮総督府の場合、児童たちが日常生活している空間を郷土の範囲と設定することによって、従来、小学校の地理教育における郷土として認識するようにした広範囲の朝鮮地方は戦時状況を考慮して、大陸前進基地として朝鮮の地位と使命とを認識するようにした(朝鮮総督府1941.3.31)。

- (10) これに関連して、文部省の教則案説明要項中にも、「国土を永遠に守り、いよいよ光輝を發揮せしめんとする国土愛護の精神に燃えしめる事を期せなければならぬ」と述べられている(大石 1940)。
- (11) ある郷土といっても、地理的・経済的な長所のみならず、短所も持っていることが一般的である。ここで、児童たちに郷土を正しく認識させるという事は、郷土がもつ短所を補い、長所はもっと発展させていくということを意味する。

参考文献

- 天野正輝編(1999),『教育課程 重要用語300の基礎知識』明治図書。
- 朝鮮総督府(1932),『初等地理書 巻一』朝鮮書籍印刷株式会社。
- 朝鮮総督府(1933),『初等地理書 巻二』朝鮮書籍印刷株式会社。
- 朝鮮総督府(1941.3.31),国民学校令及び国民学校規程,『朝鮮総督府官報(朝鮮総督府)』4254,258-264。
- 朝鮮総督府(1942),『教師用 環境の観察 第四学年』朝鮮書籍印刷株式会社。
- 朝鮮総督府学務局(1941),『朝鮮二於ケル教育ノ概況』朝鮮総督府。
- 長谷川瑞(1940),『教学一体国民学校教授原論』啓文社。
- 樋口正徳(1940),『国民学校 その意義と解説』朝日新聞社。
- 稲垣忠彦(1969),『明治教授理論史研究』評論社。
- 井下田繁雄(1941),『朝鮮国民学校教則案解説』東亜出版社。
- 井上春雄(1943),国民学校に於ける郷土地理,『地理学研究(地理研究会)』2(6),35-42。
- 石橋五郎・別技篤彦(1938),『現代教育学大系各科編第十三巻 地理教育論』成美堂。
- 近代日本教育制度史料編纂会編纂(1956),『近代日本教育制度史料 第二巻』大日本雄弁会講談社。
- 文部省(1942),『教師用 郷土の観察』日本書籍株式会社。
- 中川浩一(1975),日本の地理教育の歩みと動向,矢嶋仁吉・位野木寿一・山鹿誠次編『現代地理教育講座 第 巻 地理教育の動向と課題』,古今書院,105-174。
- 中川浩一(1978),『地理教育の源流』古今書院。

中村栄孝（1941），『国民学校国民科教則案について（四）』、『文教の朝鮮（朝鮮教育会）』190，1-41．

中山修一（1997），『近・現代日本における地誌と地理教育の展開』、『広島大学総合地誌研究資料センター』

日本近代教育史事典編集委員会（1971），『日本近代教育史事典』平凡社．

大石運平（1940），『国民科地理の狙ひ』、『朝鮮の教育研究（朝鮮初等教育研究会）』149，31-34．

大石運平（1942），『生活環境の地理的観察』指導の着眼，『国民学校（朝鮮公民会）』5，52-56．

坂本一郎（1940），『国民学校教則解説』明治図書株式会社．

玉川晟根（1941），『国民科地理「環境の観察」の取扱

について』、『国民教育（国民教育研究会）』152，24-29．

寺本潔（1984）：『佐藤保太郎と「郷土の観察」』、『新地理（日本地理教育学会）』31（4），31-40．

若林虎三郎・白井毅（1883.4），『改正教授術 卷一・卷二・卷三』普及舎．

若林虎三郎・白井毅（1883.5），『改正教授術続編 卷一・卷二』普及舎．

若林虎三郎（1883），『地理小学 卷一・卷二』普及舎．

山口貞雄（1940），『国民学校案による国民科地理』古今書院．

Abstract

Pestalozzi's educational thought and local Community geography education in the national schools of the Ministry of Education and the *Chosen* Governor Seat

Jeongbo SHIM

Graduate student, Graduate School for International Development and Cooperation,

Hiroshima University

1-5-1, Kagamiyama, Higashi-Hiroshima-Shi, Hiroshima, 739-8529, Japan

Pestalozzi's educational thought, which emphasized 'learning by doing', was introduced in Japan from the United States in the late 1870s, during the Meiji period. His concept was initially very popular in geography education, but its popularity declined in the late 1890s.

After 1941, Pestalozzi's educational thought was revived by Japan's Ministry of Education (MOE) and the *Chosen* Governor Seat (CGS) of colonized Korea. Between 1941 and 1945, students at national schools in Japan and Korea had to study "The Observation of Local Community" and "The Observation of Environment" respectively at the fourth grade before they could pursue the study of country and world geography in the fifth and sixth grades. This was because the teaching of the local community by the MOE and the CGS served to instil in the students love for their community, and nationalistic and patriotic values that were the foundation for the mission of the "Consciousness of the Empire" in East Asia and the world.

However, in the national school geography education of the MOE and the CGS, the concept of local community geography education differed because the CGS took the original situation of colonized Korea into consideration.