

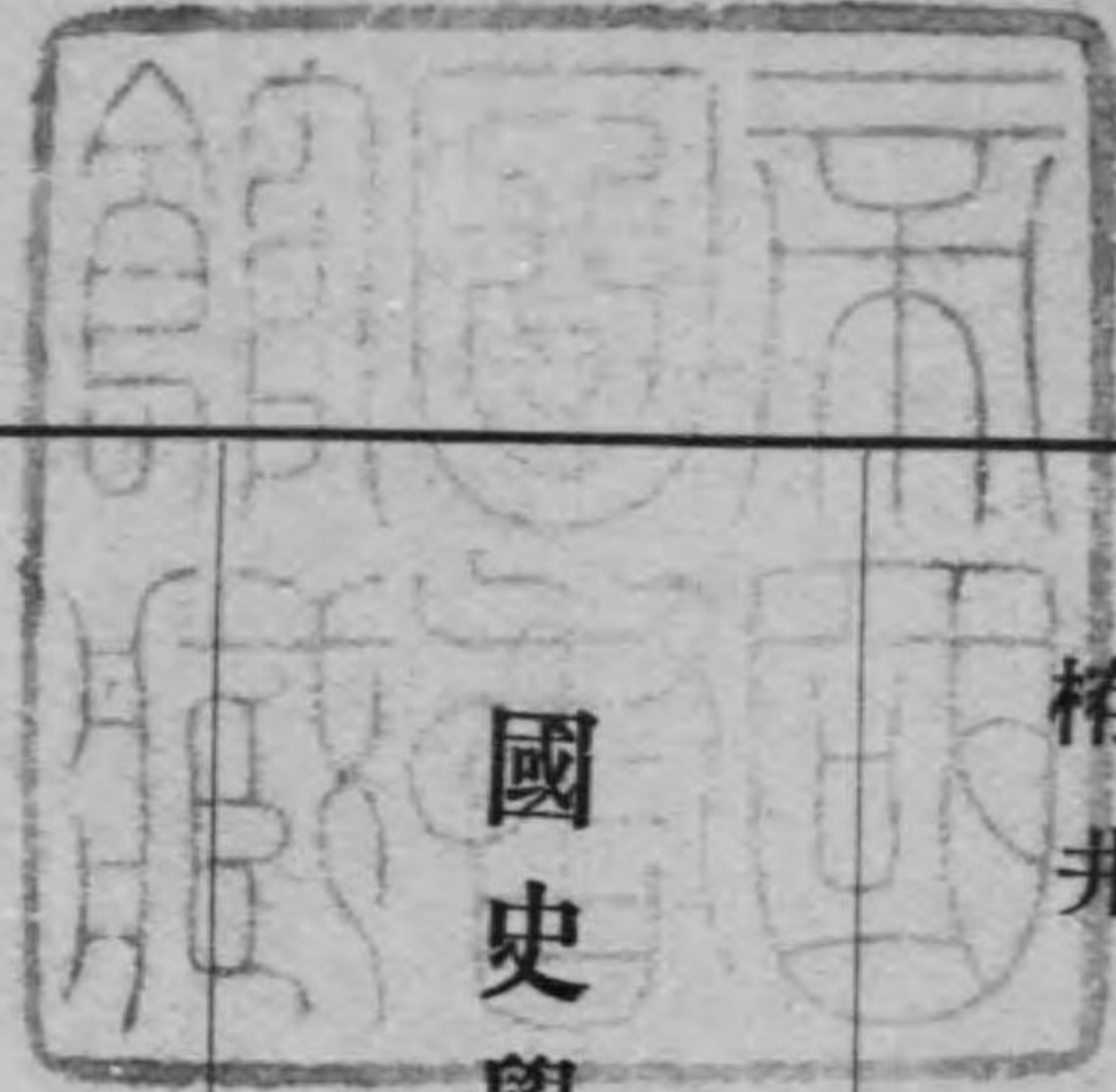


263
115



始





梅井

弘著

國史學習上の諸問題

と其の
解答

東京
大阪

東洋圖書株式合資會社
發兌

大正

15. 6. 22

内交

はしがき

私がかき「國史學習の根本及其の實際」をものした際には、色々の事情上やむを得ず省かざるを得ない實際問題が夙して少くはなかつた。従つてそれ以來今日に至るまでの間に、研究心の極めて旺盛な實際家諸賢から、熱誠のこもつた質問を寄せられることが頗る多い。勿論其の時々、出来る限りはお答したいと思ふのではあるが、何分公務繁劇の都合上時として折角の御注文に應ずることを得ないことがあるのさ、今一つは徒らに之を少數人士のみにお答して置くことよりは、寧ろ廣く之を世の賢明な有識者、熱誠な研究家及忠實な實際家諸賢の前に披瀝した方が、及ばず乍ら更により多く社會の爲に貢獻することになりはしないかと思つたので、淺學非才をも顧みず、敢て此の書を著した所以である。従つて編纂の體裁等に至つては、多少科學的系統を追はない点がないでもない。併し乍ら、實際家諸賢のために適切な參考書たらしめんことを主としたのであるから、誠に止むを得ない次第である。

從來高等小學校に於ける國史の教育は、教科書の都合上、實際家が最難とする所であつたが、幸此の度新制の教科書が出来上つたから、取敢ず之に對する私の見解を、之が取

扱上の要領を所々に加へることにした。一體國史の教育法が其の當を得るに否かは直に以て我が國民思想の上に甚だ重大な影響を及ぼすものである。して見るに國史教育を云ふものは國家政策の上から見て極めて重大な事業の中の一つであるに云はざるを得ない。従つて苟も國史教育の重任に當る者及之に關係する者は充分に之を自覺し常に之が最も適切な指導法の研究を怠ることなく、それに依て國史教育の眞の徹底を圖らなければならない。

國民としての情操の陶冶及文化史に關する問題は、私の特に重要視してゐるものであるから之に關する私の見解及之が指導法の要諦は此の書の至る所で之を説述することにした。讀者諸賢希くは最後まで清覽を賜らんことを。

大正十五年四月三日 神武大帝御創業の古を偲び奉りつゝ、

至る所史蹟に富める奈良の都にて

著者識す

國史學習上の諸問題と其の解答 目次

第一章 國史學習の本質に關する問題	一
第一節 國史學習と歴史學習との區別	一
一 國史と日本歴史	一
二 國史學習法と歴史學習法	一
第二節 國史學習の重要使命は何ぞ	四
一 全世界に冠絶した國體の美	四
二 皇室中心の大理想	四
三 高く美しい情操の陶冶	四
附 外部に現はれた實例	四
四 史の見識の養成	四
第二章 國史學習法に關する一般的疑問	六
第一節 國史學習の指導上特に注意すべき點	六
第二節 國史獨特の學習法ありや	六
一 普遍的法則を求めるのでなしに因果關係の認識	六

- 二 史實の理解は推究に先行する
- 三 國史の學習と修身科學習との區別 附本居宣長に就いての實例
- 四 いかにして進程の調節を圖るべきか

第三章 情操陶冶に關する問題

一四

第一節 情操陶冶の根本義如何

一四

一 情操とはどんなものか

二 いかにして情操を陶冶するか

第二節 史實を主とするか感情を主とするか

一三

一 史實を離れて情操の陶冶が出来るか 二 史實と感情とは何れを主とするか

三 特に情操の陶冶に主力を注ぐべき教材

第三節 學習法に依つて情操の陶冶が出来るか

一五

一 感情發動の場合 二 講演式教授は感情教育の全部ではない

三 學習法ではしんみりと思考する餘裕がある 四 活潑な想像の働く餘裕

五 感情發動の範圍が廣く且深くなる 六 深い感動の表現

七 感情と個性

八 感情と共鳴

九 他をも燃さうとする強い力

一〇 感情と玩味

一一 感情の傳播

一二 單なる情緒の發動

一三 情緒は殆ど本能的 一四 我が國民性の短所として改善の急を要するもの

一五 感情教育上の大缺陷

一六 情緒の一時性

一七 情操の永續性

一八 感情教育の極致

第四章 國史學習上の設備に關する問題

一五

第一節 いかなる参考書を備ふべきか

一五

一 参考書は果して必要であるか 二 いかなる参考書を要求するか

三 兒童に買はせるのはどうか 四 いかを利用してべきか

第二節 参考書丸寫しの弊

一五

一 どんな時に丸寫しするか 二 丸寫しの弊をどうして矯めるか

第三節 参考書以外の設備

一七

- 一 地圖はどう活用すべきか
- 二 年表・系圖・年代圖
- 三 實物・繪畫・模型等

第五章 獨自學習に關する問題

..... 一七

第一節 獨自學習の本質及其の價值

..... 一七

一 獨自學習の本質

..... 二獨自學習の價值

第二節 獨自學習の場合

..... 一八

第三節 いかにして獨自學習をするか

..... 一八九

第四節 いかにして問題を作るか

..... 二〇〇

實例

第五節 いかによつてノートを活用するか

..... 二〇四

實例其の一

..... 實例其の二

實例其の三

第六章 指導案に關する問題

..... 二〇三

第一節 人物中心の場合

..... 二〇六

實例其の一

..... 實例其の二

第二節 事件中心の場合

..... 二〇九

實例

第三節 文物中心の場合

..... 二一四

實例

第七章 共同學習に關する問題

..... 二一

第一節 共同學習の本質及其價值

..... 二一

一 共同學習の本質如何

..... 二共同學習の價值如何

第二節 指導の要領

..... 二二三

一 一般的要領

..... 二特殊的要領

三 朗讀的發表を避けるには如何にすればよいか

第三節 兒童の好まない人物はいかにして取扱ふか

..... 二九〇

一 まづ好まない點からはい

..... 二 自然に長所にはいる

目次

第四節 神代史はいかに取扱ふか

六

一 教師自身の態度が第一

二 神話は神話として取扱ふ

二九五

三 不要の詮議立て

四 敬神の念

五 建國の大功

六 神話と我國體

第五節 指導の實例

三〇三

一 天智天皇と藤原鎌足

二 應仁の亂

三 戰國時代の大勢

四 明治三十七八年戰役

第八章 郷土史に關する問題

三〇六

第一節 郷土の範圍

三〇六

第二節 材料の選擇と其の配當

三〇五

一 如何にして材料を選擇するか

二 如何にして配當するか

第三節 郷土史の活用

三〇八

一 百聞よりも一見

二 奈良の郷土史

三 郷土史活用の實例

第九章 民衆史か偉人史か

三一九

一 民衆指導者としての偉人

二 民衆の趣味と名人の力作

三 民衆を度外視した從來の國史教育

第十章 國史の成績考査

三二五

第一節 いかにして考査するか

三二五

一 天才のみを揚げるのは眞の教育でない

二 眞の實力はいかにして見られるか

三 多方面から見た能力

第二節 實力を現はす答案

三二五

實例其の一

實例其の二

第三節 入學試験問題改善の急務

四〇一

第四節 國史學習の徹底

四〇六

一 情操陶冶の徹底

二 史的能力陶冶の徹底

第十一章 眞の自由と國史學習との關係

四一九

目次

七

第一節 情操の陶冶と個人の自由との關係……………四一九

一 國民的情操の陶冶は個人の自由と衝突するものではない

二 最も堅牢に築き上げた國體國情

第二節 講演式教授と眞の自由との關係……………四三

一 説話を聞きたがる兒童の心……………二知つてゐることは話したがる兒童の心

三 末頼もしい發表本能の抑制……………四あたり天稟の美質

五 眞の自由と捉はれない教育法

第十二章 改善された高等小學國史下卷……………四七

一 趣味に富んだ材料

三 趣味に富んだ挿繪

附現代畫家の流派

六 形式的方面の平易

八 特に現代史を重んず

二 文化史的の材料富豊

四 名畫を挿繪として取入れてある

五 内容の豊富

七 文學的材料の利用

附高等小學國史下卷取扱上の注意

(まはり)

第一章 國史學習の本質に關する問題

第一節 國史學習と歴史學習との區別

一 國史と日本歴史

「國史と日本歴史とはさう違ひますか」「國史學習の仕方と歴史學習の仕方とは異なる點がありますか」なき云ふ質問は予の屢々受けた所である。今之を極簡単に説明して見よう。まづ「國史」(Vaterlandsgeschie)といふは「祖國の歴史」即ち「我が國の歴史」換言すれば「我が國民のための日本歴史」に云ふことである。従つて「國史」の性質として當然其の「所屬國民」の愛國心を喚起する様に出來てゐるのは云ふまでもない。「米國の國史」でも「英國の國史」でも乃至「獨逸の國史」でも何れも皆さうである。

次に「日本歴史」に云ふのは實に世界列國中の一として「日本」の歴史を指し

第一節 國史學習と歴史學習との區別

たもので別に「祖國」を云ふ意味は含んでゐないのである。併し乍ら之は全く嚴密な意味での區別であつて普通にはさほごまで嚴密な區別を立てゝゐなかつた。然るに先年文部省が率先して「尋常小學國史」を云ふ名稱で國定の教科書を出してから漸次「祖國の歴史」即ち「我が國の歴史」を稱して「國史」を云ふ様になり、「日本歴史」を云ふ名稱は只僅かに「外國歴史」に對してのみ用ふる様になつたのである。

二 國史學習法と歴史學習法

今述べた様に「國史」を云ふのは我が「祖國の歴史」を指すのであるから之を學習せしめる目的もまた判然とまきまつてゐる。即ち「祖國」發達の歴史が理解せられ「祖國」を愛するの念が旺になり「祖國」の發展を圖らしめるを云ふ目的の下に學習せしめるのが「國史學習」の本體になつてゐる。

然るに單に「歴史」を云つた場合には何もその國の歴史に限つてないのであるから、其の範圍が甚だ廣汎になつてゐる。即ち一個人としての歴史も一家の歴史

一村一郷の歴史なども皆含んでゐるのであり、社會の歴史國家の歴史世界の歴史地球發達の歴史なども含んでゐるし其の他科學藝術發達の歴史宗教及び思想發達の歴史など何れも皆悉く其の中に包含されてゐるのである。

従つて之等の廣汎なる意味での「歴史」を學習する目的もまた甚だ廣汎であつて、且つ區々別々にならざるを得ない。併し乍ら假令如何なる種類の「歴史」であつても之を學習するに當つては常に其の學習對象物の發達變遷の「時間的順序」(Zeitverhältniss-Ordnung)を追うて研究するのが本體になつてゐる。而も學習者は知らず知らずの間に其の前後の史實相互間に何等かの「因果關係」(Kausalzusammenhang)の存することを覺知するものである。かうして「時間的順序」を追うてそれが發達變遷の跡を追求的に研究することゝ、史實の前後に亘る「因果關係」を推究して見るを云ふことゝの二者は、殆ど何れの種類の「歴史」を研究する場合にも通用のものである。之が即ち廣汎な意味に於ける「歴史學習法」の特色である。

「國史の學習法」はこの廣汎な意味に於ける「歴史學習法」の「通有點」を有つて

ゐるのは勿論のこゝであるが、更に其の上に國史特有の學習法の部分をも併有してゐる。即ち「祖國」發達の歴史を明らかにし「祖國」を愛するの念を旺にし、更に「祖國」の健全な發展を企圖して止まない様に學習しなければならぬのは云ふまでもなく「國史學習法」にのみ「特有の點」である。他の廣汎な意味での「歴史」を學習するに當つては殆どこんなこゝがないのである。縦しあるこゝもそれは決して直接ではないのである。この點が即ち廣汎な意味での「歴史學習法」に「國史學習法」の判然と區別せられる點である。

第二節 國史學習の重要使命は何ぞ

一 全世界に冠絶した國體の美 「國史教育の重要目的は何ですか」「國史の教育で最も大切な使命とする所はどの點にありますか」云ふ問ひに對して少々解説して見よう。まづ我が國の國體が世界の何れの國の國體に比べても

全然冠絶して美しく、且つ目出度い云ふこゝを充分に理解せしめるに同時に、此の無比の立派な國體の美を益々發揮する様に導くこゝが最も大切な使命である。即ち我が國は悠遠の古へ「天照大神が天孫瓊々杵尊に對して豊葦原の瑞穂の國は我が子孫の治むべき地である」云ふ仰せられて三種の神器を附して降臨せしめになつてから、既に三千年の永い間大神の皇統は連綿として聊かも動搖した史實がない。のみならず此の高く尊いわが皇統は天祖の神勅にも明らかな通り此の後もなほ實に萬世無窮に傳はるべきものである。

しかも君民の間柄も同様に悉く自然の情に發したものである。即ち苟も我が國民としては、我が大君の爲に最善の義を致さずには居られない云ふのが自然の至情であり、同時に又不拔の信念である。歴代の天皇もまた深く萬民を憐んで赤子の如くに之を愛撫し給うたのである。今試みに國定教科書の中に現はれた重要なものゝみを抽出して見よう。

附 御仁徳の實例

「尋常小學國史上卷第一」——天祖天照大神は當時の憐むべき人民の生活状態を見るに忍びず、御親ら歟鋤を取つて耕作播種の範をお示しになり、御親ら機を織つて機織の道をお教へになつた。

「同書第二」——神武天皇が萬難を排して強賊長髓彦の暴を平らげ、以て萬民保全の道を圖り、中國以東に於ける無秩序極まる暗黒の世界を化して忽ち平安光明の樂土に淨化し給うたが如きは、何れも皆下民を思ひ給ふの大御心から發しないものはない。

「同書第三」——殊に東國の蝦夷は至つて蒙昧で殆ど人道を辨へず、恩を仇で返すこみや、強い者が弱い者をいぢめるのを當然のここの様に思つてゐたから、景行天皇は、之を捨て置くに忍びず、皇子日本武尊を遣はして之を鎮定せしめになつた。

「同書第四」——神功皇后は先進國たる支那の文化を輸入して人民の生活の向上をお圖りになつた。

「同書第五」——仁徳天皇は前後六年の間、而も宮殿の雨もりをも顧みず租税を

全免して、ひたすら萬民の貧窮をお救ひになり、後其の富めるを見られて「われ既に富めり」こお喜びになつた。天皇は更に數多の池溝を掘らしめて灌漑を便にし、河内攝津の新田を開かして農耕の地を増し、以て萬民生活の安定をお圖りになつた。

「同書第七」——天智天皇が蘇我氏の横暴を除いて悉く良民をお救ひになつたのは素より、常に大御心を萬民の上にお注ぎになつたこゝは

あきの田のかりほのいほのまを荒みわが衣手は露にぬれつゝ、
の御製を拜しても其の一端が覗はれる。

「同書第八」——また班田收授の法を創めて根本的に貧富の懸隔を除き、以て塗炭に苦しんでゐる下民を悉く救はうこお企てになつた。

「同書第九」——聖武天皇の皇后なる光明皇后が貧しい人々のために施薬院を建て、薬を施し給ひ、悲田院を創めて孤兒をお救ひになつたが如きは特に著名な史實である。

後、藤原氏が朝廷の實權を掌握する様になつてから政道は御心のまゝにならず従つて天皇の大御心が此の後永く萬民に及び得なかつたのは實に止むを得ない所である。しかし乍ら

「同書第十五」——後三條天皇の御代に至り、藤原氏の專横を抑へて御親ら政をお攬りになり、特に節儉を奨めて善政を布き、且つ榷目を一定して從來度量衡の不統一に苦しんでゐた下民の便をお圖りになつた。然るに在位僅に四年でお崩れになつたから誰一人として之を惜しみ奉らない者はなかつた。

まもなく平氏專横の世を経て覇者の政治即ち武家政治になつてしまつたから之から以後七百年の間は御恵み深き天皇の大御心も遂に萬民の上に及ばなくなつた。それにも拘らず

「同書第二十一」——後龜山上皇は我が國未曾有の國難の至るに及び、畏くも尊き御身を以て國難に代らんことを御祈願になつた。

「尋常小學國史下卷第四十八」——孝明天皇も亦當時外交多難の際に當り、幕府

の政其の宜しきを得ないのをお憂へになり、畏くも御斷食をしてひたすら國家の平安と蒼生の安寧をお祈りになつた事を思へば轉々恐懼の外はないのである。

「同書第五十一」——斯くて七百年の後覇者は茲に全く亡んで再び王政の古に復すことを得た。同時に天皇の大御心は茲に再び廣く萬民を霑す御代になつたのである。即ち明治天皇御年少の御身を以て國家多難の折に御位に即き給ひ萬機を統べ給ふこと實に四十六年に及び、其の間に從來の陋習を打破して七百年の間武家の壓迫に苦しんでゐた下民を皆悉く元の平等に復し給ひ、立憲の政體を創めて普く下民の輿論を聞き召しになり、交通産業をはじめ諸種の事業を奨め又教育に關する勅語を下して萬民をお導きになり、不時の災變の至る度毎に多くの御内帑を割いて之をお救ひになるなご其の御仁徳の廣大なること今更筆紙の及ぶ所でない。

照るにつけ曇るにつけて思ふかなわが民草の上はいかに

この御製を拜し奉るにつけても、おのづから陛下が萬民の上に大御心をかけさせ

られ、下民の貧苦を思ひやり給へる思召のほごが覗はれて覺えず恐懼感激の涙に咽ばざるを得ないのである。

彼の明治二十二年二月十一日紀元節の佳辰をトして萬民歡呼の中に御發布になつた千古不磨の大典たる大日本帝國憲法發布の上諭の中に

「朕祖宗ノ遺烈ヲ承ケ萬世一系ノ帝位ヲ踐ミ、朕カ親愛スル所ノ臣民ハ即チ朕カ祖宗ノ惠撫愛養シタマヒシ所ノ臣民ナルヲ念ヒ、其ノ康福ヲ増進シ、其ノ懿徳良能ヲ發達セシメムコトヲ願ヒ……朕ハ我カ臣民ノ權利及財産ノ定全ヲ貴重シ、此憲法及法律ノ範圍内ニ於テ其ノ享有ヲ完全ナラシムヘキコトヲ宣告ス」

ご宣はせられたのを拜しても亦深甚なる御聖慮の一端が覗はれて誠に忝けない次第である。

斯くの如く天皇は常に天下の萬民を赤子の如くにお憐れみになり、萬民も亦天皇を慈父の如くに慕ひ奉つてゐる。斯かる美しい國柄は實に世界の何處にもな

いので全く我が國獨特の美風である。この金甌無缺なる我が國體の美ご全く至情から迸り出づる君民一體の美風ごを十分確實に兒童に理解せしめ、更に一層この美風を發揮せしめる様に努める事は國史學習の使命中特に重大な點である。

二 皇室中心の大理想

建國以來三千年の永い間時に多少の波瀾曲折があつたごは云へ、我等の祖先には古今を一貫した美しい大理想が流れてゐる。云

ふまでもなく皇室中心の大理想が即ち之である。抑も此の大理想は既に前項に述べた所の君民の間を流れてゐる所謂自然の至情に發したるものには相違ないのであるが、併し前項では専ら萬世一系の皇統並びに歴代の御仁徳の方面から説明したのに對して此の項では専ら我が日本民族の根本的普遍的な理想ご云ふ方面からのみ説明して見よう。

此の大理想たるや苟も我が國民ごして生れた以上は幼少の時から既に深く其の腦裡に刻まれて殆ど一種の堅い信念ごなつてゐる。だから假令いかなる淺ましい國體の國ご交通しようごも、たごひいかなる不良な思想が流れ込んで來よう

こも建國以來未だ曾て動搖したためしがない。否寧ろ其れが美點長所のみを取り入れて敢えて其の短所を模倣しようししない。従つて我が日本民族の大理想は之が爲に却つて其の廣さ深さを増すのみであつた。其の實例は我が國史上に甚だ夥しく、逆も枚擧するに遑がない。今、試みに其の一端のみを擧げて國史教育者の參考に供しよう。

附外部に現はれた實例

一 雄略天皇時代にはどう現はれてゐるか 第二十一代雄略天皇の御代、身狹青なる者天皇の命を受けて支那楊子江の南吳に至つて機織裁縫の工女を求めて歸つた。之が云ふまでもなく我が國から直接に支那に使を遣はされた初めである。時は恰も皇紀一千百三十年支那では南朝宋の明帝の泰始六年のこゝである。

抑も此の宋の第一代の祖即ち武帝はも其の姓名を劉裕と稱し、東晋の天子なる安帝の一武臣に過ぎなかつたのである。然るに我が允恭天皇の御代、彼れは己の天子安帝を弑し、自ら取つて代つて宋の武帝と稱した。宋の明帝は實に其の六

代目の天子である。しかも宋の天子もまた泰始六年から僅に八年を経て其の臣なる蕭道成のために弑せられて再び帝位を篡はれたのである。斯うして彼の地には常に革命から革命、篡奪から篡奪へ絶えずあさましい慘禍を繰り返してゐる。恰も此の際に渡つたのが我が身狹青であつた。併し乍ら彼は只彼の地の長所なる先進の文化をのみ携へて歸つた。これが爲に我が國の文化は爾後益々向上發展するのみであつた。之に反して當時彼の地に頻りに漲つてゐた所謂革命の思想は毫末も受け入れなかつた。従つて我が日本民族特有の大理想には聊かの變動をも來さなかつた。否むしろ彼の地のあさましさを見て益々厭惡の念を起し、其の反作用として益々皇室中心の思想を鞏固にしたのみであつた。のみならず彼れが彼の地から携へて來た漢人即ち漢織吳織乃至兄媛弟媛なご何れも我が國に歸化して均しく我が日本民族の大理想に同化されてしまつた。其の子孫は秦氏と稱して甚だ繁榮を極め永へに我が朝廷の大藏の爲に盡したのである。

二 推古天皇時代にはどう現はれてゐるか 尋常小學國史上卷第六「聖德太子」の

本文に「太子は又使を支那に遣して交際をはじめ給へり。(中略)太子は更に留學生をも彼の國に送り給ひ、其の後引きつゞき兩國の間にゆききありたれば、これまで朝鮮を経て我が國に渡り來りし學問なきは直に支那より傳はるこゝなれり」こある。時は實に一千二百六十七年支那では隋の煬帝の大業三年のこゝである。然るに煬帝の父即ち隋の第一祖文帝はもこ其姓名を楊堅と稱し、南朝陳の天子なる宣帝の臣下であつたのである。然るに我が崇峻天皇の御代、彼は遂に帝位を篡つて自ら隋の文帝と號したのである。しかも此の隋もまた程なく其の臣なる李淵の爲に帝位を篡はれるのである。聖德太子が大禮小野妹子に附して留學生南淵請安や僧旻八人を彼の地にお遣しになつたのは實にかういふ時代であつた。併し乍ら之等の留學生は何れも皆彼の地の勝れた學術制度のみ採つて來て我が國文化向上の資料に供し、また大化大革新の參考に備へた。しかも彼の地に行はれてゐた惡思想に毫も動かされた事はなく、否寧ろ却つて我が民族の大理想を一層鞏固にするのみであつた。次に示さうとするものは實に其の確證である。

三 南淵請安について

同書第七「天智天皇と藤原鎌足」の所に「ある時皇子蹴鞠の御遊びにまゐりあひ御靴のぬげたるを取りてさしあげこれより皇子に親しみ奉るこゝを得、ひそかに同じ志の人と交りゐたり」こある所を吾人國史教育者は十分に味つて見るの必要がある。抑も皇子と鎌足の二人はもここれ共に學者南淵請安の門に儒學を學んだ人達であり、この當時も亦さうであつた。従つて此の二人の思想には其の師南淵請安先生の思想が多く影響してゐるこゝは疑ひない事實である。然るに此の南淵請安は前に述べたやうに、夙に隋に留學して歸つた儒學者である。由來彼の地の儒學の思想には惜しいかな革命をも許容するこゝ云ふいまはしい大缺陷が存してゐる。

然るに當時の留學生は聊かたりこも彼の地の惡感化を受けた者がなく、却つて我が日本民族の大理想を益々鞏固に益々向上せしめるのみであつた。そこで彼の蘇我蝦夷入鹿の父子が動もすれば其の權勢のあるにまかせて無道の行ひのあるのを見ては斷じて捨て置くこゝはしなかつた。勿論皇子鎌足の二人と云つて

も最初から皇室の爲、天皇の御爲に盡したいとの熱望は燃ゆるが如くにあつたに相違ない。併し乍ら更に其の上に二人がかねてから師事してゐる南淵請安の感化に依つて一層其の熱を高めたことは事實であらう。何となれば

一 此の二人は毎日南淵請安先生の許へ學ぶ往復の途上で、常に其の密議を凝してゐたのである。

二 しかも彼の蘇我氏が滅びるや否や南淵請安は直に擢んでられて朝廷の革新顧問に任ぜられたのである。

三 其の上請安なきの意見に依つて出來上つたところの大化の新政其のものは中央集權の制度になつてゐるから、皇室の御威勢はこれから益々隆盛を加ふべき筈である。

之等の諸點から綜合して考へて見るに南淵請安がいかほ皇室推戴の精神言ひ換へれば皇室中心の大精神に燃えてゐたかゞ分るのである。只彼は學者の身であつたが故に表立つて活動するこゝをしなかつただけのこゝである。

以上述べた所によつて考へて見ても我が日本民族の皇室中心の思想はいかほ彼の地に革命思想の漲つてゐる時に留學してゐた者でも決して彼の惡思想に化せられる様なこゝがないのみか、否むしろ却つて皇室中心の思想を強めたものであるとも云へるのである。當に南淵請安のみではなく彼と同時に留學した僧曼でも之と異なる所はないのである。

四 特に國定教科書中に明記されたもの 右の外皇室中心の思想は我が國の歴史を通じての時代にも十分に漲つてゐるのである。尋常小學國史の本文に明らかに表現されてゐるものでも實に次の通り多くの課に掲げられてゐる。

- (第十) 和氣清麻呂 (第十一) 桓武天皇と坂上田村麻呂 (第十八) 平重盛
(第二十三) 楠木正成 (第二十四) 新田義貞 (第二十五) 北畠親房と楠木正行
(第二十六) 菊池武光 (第三十一) 毛利元就 (第三十三) 織田信長
(第三十四) 豊臣秀吉 (第四十) 徳川光圀 (第四十二) 新井白石
(第四十四) 松平定信 (第四十五) 本居宣長 (第四十六) 高山彦九郎と蒲生君平

(第四十八) 攘夷と開港 (第五十) 武家政治の終 (第五十一) 明治天皇
なほ右の外教科書の本文に表現されてないものが甚だ夥しいのである。

五 吉野朝廷時代に於ける皇室中心の思想 彼藤原氏の如き或は平氏源氏北條氏足利氏徳川氏の如きは何れも上、皇室に對し奉つて時に甚だよからぬ行動がないではなかつた。併し乍ら常に皇室を皇室として上に推戴し奉つて特に尊敬の意を有つてゐたことは争はれない事實である。言ひ換へればいかなる逆賊でも常に上に皇族の御方を推戴するに云ふことだけは忘れてゐなかつた。即ち常に天照大神の御直裔を奉戴して號令するに云ふことだけは怠らなかつた。

例へば彼の逆臣北條高時は持明院統の皇族を擁立して天下に號令しようとした。逆臣足利尊氏及其の子義詮でもさうであつた。併し乍ら、天日嗣の御しるしなる三種神器を御持ちの天皇に背いたのは素より臣民として許すことの出来なない大逆無道である。まして臣下の身分であり乍ら畏くも皇位のごみにまで容喙するなき云ふことは不都合千萬な行ひである。併し、彼が天祖の御直裔を擁立す

ることを忘れなかつたに云ふことは、即ち彼等逆臣の頭にも皇室推戴の精神、皇室中心の思想だけはおぼろ乍らも流れてゐたことを實證するものだに云へる。

また當時いかほご秩序が紊れてゐたことは云へ北條・足利の徒が上に皇室を推戴することを忘れたものなら天下の者誰一人彼の輩下として馳せ參する様な愚者はない筈である。之は云ふ迄もなく天下の人心皆均しく皇室に云ふことを忘れてゐないに云ふ明らかな實證でなくて何であらう。逆臣北條・足利の徒は此の所をしかみ呑み込んでゐるから猶更皇室を推戴したのである。申すも恐れ多いこと乍ら彼等は國民の皇室中心の思想を悪用し、且つ皇室を利用して己の權勢を求めようなきに云ふ不都合千萬なことを考へてゐたのである。茲が即ち逆臣たる所以である。

假令いかほごの逆臣であつたことは云へ皇室中心の思想は失はなかつたのであるが、北條氏乃至足利氏のために云ふ甚だ不都合な慾望言ひ換へれば陋劣なる大野心の方がより以上強盛であつたが爲に遂にあんな大逆を敢えてしたのである。

併し乍ら假令如何なる理由があるにしても彼等大逆の徒輩の大罪は決して軽く輕減すべきものではない。

同様に其の當時我が國民であり乍ら即ち皇室中心の思想を有つて居り乍ら逆賊北條乃至足利の爲に誘惑されて彼等の輩下に馳せ参じた爾餘の賊輩は何れも皆これ利の爲に目が眩んで遂に馳せまじき所へ馳せ参じたのである。言ひ換へれば下劣なる慾望の爲に高く美しい大理想が散々にふみにじられたものである。何ぞ云ふ卑怯なことであらう。それでも彼等の罪も決して許すべきものではない。無論教育の普及しない時代のこゝであるから中には何が何やらさつぱりわけが分らずに馳せ参じた者も多數あるであらうが併し乍らそれでも矢張り賊は賊である。

六 源平時代にはどう現はれてゐるか 少し前後はしたが彼の平清盛でもなほ皇室推戴の念は暫くも失せなかつた。殊に彼が平治の亂に天皇及上皇を逆臣義朝の手の中から奪ひ奉つて直にこれを推戴した態度はたしかに激賞に價する。後

或事の爲に後白河法皇を怨み奉り畏くも之を幽し奉らうとした時、忠孝兩全なる小松内大臣重盛が諫めるに彼は遂に之に動かされて中止した。即ち彼にも大義を辨へるだけの力はあつたのである。むしろ義朝の方が甚だ悪い。故なくして而も一天萬乗の至尊陛下を初め奉り上皇まで御二方とも幽閉し奉るは。天罰立ち所に下つてまもなく其の臣下の爲に弑せられてしまつた。皇室中心の思想がいかに鈍つてゐたは云へ實に沙汰の限りだ云はねばならぬ。

其の子頼朝に至り最も悪辣な手段を弄して天下を取るは之また實に聞えない話である。之を助けた廣元も共に悪い。幕末京師に集つた志士論客は均しく之を批難攻撃して止まなかつたのである。しかしあれだけの策略を巡らさなければ天下が取れない云ふのであるから當時云つてもそれ位皇室中心の思想があつたかが分るのである。頼朝の子頼家之亦取りえのない人物であつた。只おこなしい云ふばかりであつた。併し其の弟實朝だけはさすがにわけの分つた若者であつた。若し其の時外戚北條氏がなかつたものなら或は父頼朝の罪を

償ふこゝが出来たのかも測られないが、惜しいかな日本一の腹黒いこゝはれた北條義時が後に控へて暫く目を離さなかつたものだからつひ一人でさうするこゝも出来なかつた。

「山はさけ海はあせなむ世なりこも君に二心われあらめやも」

なんこ雄健壯大で而も忠誠の至情が溢れて見えるではないか。天晴れ前途有爲の大將軍が承久元年正月二十七日戌の刻八幡宮の石段の露こ消えてしまつたのはあまりに惜しいこゝであつた。

「いでていなば主なき宿こなりぬこものきばの梅よ春を忘るな」

こ彼が詠じた辭世の一首は之亦よくも皇室中心の思想の殊に深かつた彼菅原道眞の歌こ彼是相通するものがあつて嬉しく思ふ。

七 鎌倉時代にはいかに現はれてゐるか

賢明の將軍實朝が薨じて世は陪臣北條のものこなつたのであるが、これにしても承久の亂に泰時が將に發せんこするに臨んで不臣の舉動を慎めこの意を洩した由云ひ傳へてゐる。素より事の眞偽は

さだかには分らぬにせよ皇室に及向ふここのよくないこ云ふこみだけは萬々承知してゐたのである。しかし承知してゐ乍らもなほ反抗したのであるから無論一層悪い。またあれだけのこは云はなければ如何に鎌倉武士だつて心から推服するものではない。戦後彼等が京師の六波羅に兩探題を創置してひたすら警戒を怠らなかつたのは云ふまでもなく當時の國民の皇室中心の思想の大勃發を恐れたからである。

泰時時頼なきが一意専心善政を布いてひたすら人心の收攬に苦心慘愴したのも實は之が爲に過ぎなかつたのである。彼等が態々京師から親王將軍をお迎へして鎌倉の主こ仰いだのもまた實に之が爲であつた。だから一旦前後未曾有の大困難でも到來するの恐れがあるこ如何に剛膽な時宗でもなほ之をまづ京師の皇室に奏上して其の指圖を待たなければならぬのであつた。

八 室町時代にはいかに

次に高時尊氏及義詮の如き逆臣に至つては既に前に論じて置いたから義詮の義滿について一言して置く。一天萬乗の天子に背くこ

この悪いことを知つて彼が元中九年閏十月二日後龜山天皇の御還幸を奏請したのはさすがに當を得てゐる。併し乍ら彼が後に金の欲しさに明に臣を稱しおまけに臣源道義なき支那風に名がつて媚びを送つたのは國家の體面上誠にけしからぬ極みである。そのくせ内にあつては畏くも其の出入の儀衛なき上皇に擬するなきはあまりに言語同斷な行ひ、臣下の分を以て決して容捨はならぬ。併し之を云ふのも實は當時の國民が皇室奉戴の念が盛であつたから愚かな義滿は己も亦之に擬して見たかつたのである。

九 德川時代に於ける盛運 德川の世になるに世人の智識も段々進んで來たから中々なみ大抵なこゝでは國民の推服を得るこゝは出來ない。そこで色々悪辣な策略を巡らして或は禁中公家法度を定め或は京都に所司代を置いて朝廷の動靜を探らしめ或は新に議奏傳奏を置いて密に朝廷を抑へたりして京都朝廷に對する警戒を忘らなかつたのである。これは云ふまでもなく我が日本民族に特有の皇室中心の大理想を實現されてはそれこそ大變と思つたからのこゝである。

二代將軍德川秀忠の女和子を後水尾天皇の中宮にいられた目的もまた同じく茲に存してゐる。

當時德川幕府が朝廷に對する態度は全く警戒を云ふこゝの外に何物もなかつた。諸侯や武士の中に若しや朝廷に心を寄せる者が出來たら德川の天下は忽ちに覆されてしまふであらうこの心配は暫も止まなかつた。申すも畏きこゝ乍ら當時天皇の御料は中宮即ち東福門院和子の御料よりも却つて少かつたのを見ても幕府の朝廷に對する肚の心が覗はれる。

併し乍ら學問の勃興と共に皇室の尊むべき所以は益々明らかになつて來たから幕府も從來の様な態度ばかりでは居れなくなつた。五代將軍綱吉の如きは、今まで永い間中絶してゐた朝廷の儀式を再興し奉つたり、或は御歴代の山陵を修理し奉るなき、ひたすら皇室推戴の實を擧げようとした。殊に德川親藩の一なる彼の水戸光圀が巨財を投じて編纂した大日本史が出る様になつてから、志のある者の態度は急に改つて來た。即ち德川幕府が今まで全力を傾注して陰に陽に拘束

してゐた我が國民の皇室中心の思想は、今になつてはもうさうするこゝも出來なくなつた。それに本居宣長などは國學の立場からしきりに説き立てるし、頼山陽などは彼獨特の流暢勇健な筆鋒もて盛に書き立てる。云ふ風であつたから、皇室中心の思想は遂に尊王倒幕の形になつて全天下を風靡するに至つた。

幸に第十五代の將軍徳川慶喜は尊王論の源も言ふべき水戸の出だつたから大義名分に、最も明らかであつた。そこで彼は遂に旗本や譜代の猛烈な反對を阻止を顧みず斷乎として大政を朝廷に還し奉り、以て彼が多年の宿望であり、大理想としてゐた所のものを立派に達成するこゝを得たのである。

三 高く美しい情操の陶冶 知育の偏重は現今教育上最も恐るべき大缺陷である。云ふこゝは、我も人も皆痛切に感じてゐる所である。それにも拘らず目下教育界の現状は果してさうであるか。動もすれば入學試験合格の率さへ高ければそれで教育の事業は既に成功したものゝ様に思ひ誤るものがある。また各府縣内や各市町村内などで比較試験でも行はれて特に算術の成績でもよかつ

た。する。忽ち有頂天になつてしまふ。入學試験合格の率が高いのは素よりいいこゝに相違ない。算術の成績がいゝのも勿論甚だ喜ぶべきこゝである。併し乍ら之は僅に教育の一部に過ぎないのである。

我が國の國體が全世界に冠絶してゐるこゝも、我が日本民族の大理想が何であるか。云ふこゝも十分に知り抜いてゐながら、猶且つ我が國家のためにならないこゝを働く賣國奴もあれば利己主義者もある。立派な學者である。我も人も許してゐるやうな者までが猶且そんな不都合を働くこゝもある。彼の一國の政治を議すべき重要な位置にある者、或は國家の御楯になつて奮闘努力しなければならぬ筈の軍人の中にも、時として腐敗しきつた分子が混在してゐる。云ふこゝは殊に憤慨に堪へない所である。

これ皆知識偏重の結果であり、利己主義の惡弊でないものはない。若し幸にして情操の陶冶が十分に出來上つてゐたら、こんな方面に傾くの心配は更にない筈である。何となれば吾人々類の行動を左右すべき原動力として最も強大な力を

有つてゐるものは、最もよく陶冶された情操であるからである。一たび此の陶冶された情操が美しく發動するに至つたら如何なる誘惑もいかなる強迫も遂に之をさうすることも出来ないからである。吾人の有する忍びざるの情が即ち之である。斯くするに忍びないとか斯くせざるに忍びないとか云ふ情操は遂に吾人をしてよく水火をも辭せざらしめ、千辛萬苦を物ともせざらしめるのである。云ふまでもなく最もよく陶冶された情操にはまた強大なる意志の發動を伴ふからである。

情操の陶冶の必要は實に現今教育上に於ける最も大切なことであり、焦眉の急に迫られてゐる問題であるのにも拘らず、學校教育の現状は中々さう行つてはゐない。否むしろ大に之を裏切つてゐるものが甚だ多い。全體が皆さう云ふわけではないが、中には随分極端なものがある。即ち試みに彼等の教室を參觀して見るに、兒童は互に烈しくくだらない議論をしあつてゐる。而もお互に他人の缺陷をのみ捜し、あげ足を取ることにのみに汲々としてゐる。彼等の態度、彼等の語

調乃至彼等の云ふ所の其のものが誠に冷やかなもので何等の温みもない。

理屈一點張で通すやうな教育法は一日も早く葬つてしまはなければならぬ。吾々人間として眞に人間らしい價值をつけるものは、知ではなくてむしろ情であり意である。理屈でも通せる様な性質の教科であつたならまだしても眞實に價値のある國民を作らうとする我が國史の教育に於て、假りにも情操の陶冶といふ大切なことを忘れてしまつたら、もう既に國史教育としての價値は全然ない云つても宜い。國史科は決して知的教科ではない寧情的教科である。勿論國體の概要を知らしめるとか國民の大理想が何であるかを知らしめることは知育的方面には相違ないのであるが、しかし只知らしめる云ふことだけが最後の目的ではない。最後の目的は却つて他にある。即ち知らしめる云ふことに依つて同時に之に伴つて起る所の感情、殊に情操を養ふのが最後の目的である。

斯う云ふに世人動もすれば知りさへしたら感情は自然に副はるではないかと思ひ誤るものがある。併し乍ら事實上決してさうかは限らない。即ち前にも云

つた様に知つて居り乍ら之をやらなかつたといふのは云ふまでもなく適當な情操の發動を伴つてゐない立派な證據である。よく世人が我が國體の美點をも忘れて云々云ふ者があるが併し乍ら之を忘れてゐるのではない。否むしろ知り過ぎてゐて猶且つ之を犯すものがある。愈其れが眞に深い情操にまで陶冶されるこそ吾人の生涯を通じて最も強く行動に力を與へるものである。

但其の陶冶に深淺の度のあることは事實である。淺く陶冶されたものは其の力が割合に弱いから動もすれば他の慾望利益のために蔽はれたり壓倒されたりする。深く陶冶されたものは如何なる障害に遭うまでも決して屈するものではない。吾人のなす所の國史の學習は云ふまでもなく此の深い〳〵陶冶をなさうと努力するものでなければならぬ。

それが更に進んで最も堅い信念を形成する様になつたら既に理屈ばかりでは説明することは出来ない點にまで向上するのである。信念は實に吾人の情操陶冶の極致である。由來我が日本民族は偏知的國民といふよりはむしろ偏情的の

國民であつた。即ち歐米の諸國民が動もすれば冷やか理智に傾いてゐるのに相對して、我が日本民族は感情が細やかであつた。溫情の發達した點に於ては世界中殆ど其の類を見ない所であつた。之が即ち我が日本民族に特有の美點長所であつた。我が國の歴史を精究し、我が國古來の詩歌を味ひ、我が國古來の國文乃至藝術を研究して、更に之を諸外國のそれに比べて見るこそ一層此の點が明らかになつて来る。

我が帝國が三千年の古から今日に至るまで、此の卓絶した國體の美を維持し、更に發揮してゐるわけは、云ふまでもなく我が日本民族特有の美點なる所謂情操がよく發達してゐたからである。然るに現今動もすれば知育偏重の結果最も大切な情操の陶冶を忘れて、無暗に理に走る者を多く生ずる様になつたのは、國家の健全なる發達こそ云ふ上から見ても誠に遺憾に堪へない次第である。此の點は職に教育に従事する者の均しく注意を要する點であるが、特に國史教育の重任を負うてゐる者には更に一層の努力を要する點だと思ふ。無論現今の知識偏重の弊を

見て直に學校教育に於ける知育偏重の弊のみに見るべきものではない。なほ之以外に甚だ多くの原因を有つてはゐるが、併し乍ら學校に於ける情操の陶冶が眞に徹底したならば、決して他に乘ぜられるべき性質のものではない。まして之が堅い信念にまで向上してゐる場合に當つては猶更のこゝである。身命を賭して邁進せざるを得ない云ふ境涯にまで深く、強く陶冶するこゝを得たならば吾人の教育は既に成功の域に達したものである。縦し斯かる境涯にまで學校教育に於て到達せしめるこゝは出來ないにしても、せめてさういふ美しい素質の傾向を十分に培養して置く云ふこゝは甚だ大切なこゝである。只茲に注意すべきこゝは、吾人の要求する所は單なる情緒の發動でなくして實に高尚なる情操の陶冶であるこゝを忘れてはならない。

四 史的見識の養成 現今國史教育の弊が動もするに、知的取扱に偏しがちであるのは既に前項に述べた通りである。然るに從來の國史教育にあつては動もすれば器械的暗記を主として史的見識の養成を疎外した傾きがあつた。この

弊は從來ばかりではない。今日でもなほ多くの人には襲用されてゐる弊害である。即ち世間動もすれば暗記物云つたら十人が十人まで直に歴史だこ答へる。また世に行はれてゐる試験の問題、即ち考査の問題を見ても大抵は暗記を強ひる様な形に出來てゐる。試みに例を擧げるこゝ

「蘇我氏が滅されたのは紀元何年であるか」

「桓武天皇が都を今の京都の地にお移しになつたのは紀元何年で、年號は何で第何年であるか。」

「後醍醐天皇が京都から難をさけて初めて行幸になつた山の名は何か」

こゝ云ふ様な極端なものがある。之では眞の國史の教育は出來ない。只單に物知り養成するに過ぎない。

國史教育の眞の目的は決してこんな淺墓なものではない。上來既に述べ來つた外に更に歴史眼を養ふこゝ云ふ所にある。換言すれば史的能力を涵養するにある。兒童にして充分に史的能力が養成されてゐたら、たまひ細々しい史實をいく

らもいくらかも知つてゐないでも或史實に對した時に直に適當なる歴史的解釋を下し得る様になるのである。

然らば史の見識即ち史的能力は果してこんなものであるか云ふ、云ふまでもなく史實の前後を考へて其の因果關係を考へたり、同時代のもので直に其の史實相互間にいかなる關係の存するかを考へて見たりして、どこまでも自由に推究し自由に判斷して見ようを試みる。即ち正當にして且つ強大なる歴史的解釋力其のものが所謂史的能力であり、史の見識である。只茲に注意すべきは吾人の所謂自由云ふのは自由意志(Willensfreiheit)に基づく眞の自由を指すものであつて、決して世に謂ふ所の氣儘勝手を指したるものではない。従つて正當にして且豊富な史實に依つて妥當なる推理判斷を下す様に導くべきものであつて、あらゆる事虚構して氣儘勝手な推理をしたり、判斷したりする様なものをなすのではない。

覺えてゐても何等の價值もない様な細かな史實を、片つ端から矢鱈に詰め込む

こゝは教育上何のねうちもないのみでなく、却つて兒童の頭を害するものである。かうなるに國史の教育は却つて有害無益なものとなり終るのみである。こゝは云ふものゝ史的事實を知らさないで、只空に史的能力のみを養成しようとするが如きは更に一層誤つた仕方である。この誤りは最近の國史教育法に於て特に多く現れてゐる誠に奇態なる現象である。吾人は至る所に此の不思議なる變てこゝな現象を見受けるのである。

例をあげて見るにまだ何等の史實をも知らない者がもう最初から史實の原因についてしきりに議論しあつてゐる。肝腎かなめな史實其の物を全然知らないでゐてしきりに空論だけを戦はしてゐる。だから吾人は不思議な現象だといひ奇態な現象だを評するのである。而も教師までが其の中に飛び込んでしきりにけし立てる。議論の爲の議論云ふのが即ち之である。それでゐて教師は有頂天に得意がり、中々元氣がある、考へ方がよい。なご云つて喜んでゐる。側から見てゐるに全く抱腹絶倒の極みである。こんなのを稱して決して自由云ふべ

きものではない。詭辯の練習に過ぎないのである。

嘗て或所で應仁の亂の所を取扱ふに當つて色々の討論の末さうく、京都を焼いた方がよかつたか悪かつたかといふ論になつた。然るに或者は焼いた方がよい、こしきりに激論するし、他の或者は焼く方はよくない、こ激論した。そして結局は焼くのはよくない、こ云ふ方が勝ちを占めたので、まあ京都は焼かないで置かう、こ云ふ所に落ち付いた、こ云ふ事である。應仁の亂の所を取扱ふに當つてこんなことをしなければ學習した様に思はないのは、實に奇態千萬な現象だ、こ云はないで何、こ云はれうか。更に改めて云ふが、吾人の史の見識を養ふ、こ云ふ事は、即ち正當にして且つ豊富な史實に依つて妥當な推理判斷を下し得る様な適當な餘裕を與へ、之に依つて正當な推理判斷をなす様に導き、以て兒童の史實解釋の能力を十分に培養することを云ふのである。要するに國史學習の目的とする所は細かな、しかも斷片的な史實を只雜然、器械的に暗記せしめるのではなく、むしろ我が國の歴史殊に我が國民として必ず知つて居なければならぬ様な大切な史實の大體

に亘つて、眞實の理解をなす、同時に史實を妥當的に推理判斷する様に導き、以て史實に對して出来るだけ正しい解釋を下し得る様な史的能力、即ち史の見識を養ふ、こ云ふ所にある。之が云ふまでもなく國史學習に關する知的方面の要求の一である。

要するに、兒童をして全世界に冠絶した所のわが國體の美、わが日本民族に特有の大理想を知らしめ、更に正しい史の見識を養成する、こ云ふ、こが國史學習の重要使命の中の知的方面の要求である。更に情的方面の要求をして高く美しい情操の陶冶を努める、こいふ、こが一層大切なことである。

第二章 國史學習法に關する一般的疑問

第一節 國史學習の指導上特に注意すべき點

随分漠然とした問題ではあるが、しかし實際よく受ける質問である。そこで今便宜上之をまごめて箇條書にして見る。無論系統を追うてゐるに云ふわけでもなければ、學究的體裁を具備したものでない。問題が漠然としてゐるから素よりに止むを得ない所である。こは云ふものゝ體系を立てれば立てられないこは、ないが質問者の要求は多くはさうでない。なほ各箇條について更に詳細な説明を要すべきものが多々あるが、今は皆之を省くこににする。

一特に愛國心及雄大なる國民的精神の涵養につこめ、また健全なる思想を陶冶すべきこ。

二學習する所の史實に就ては出来るだけ推究的考察をさせる様に導くこ。

三徒らに細密なる史實の穿鑿に偏して、其の大體の要領を失はしめるやうなこゝがない様に注意し、又兒童が自ら進んで史實の摘要概括をなす様に導き、之を關聯して隨時兒童に適した年表、概括表、系圖、歴史地圖などを工夫し、製作して楽しむ様に導くこ。

四學習の際には出来るだけ多くの史料（但し兒童に最もよく適したものが望ましい）年代圖、地圖、遺物模型、繪畫、系圖、圖解などの直觀材料を用ひて、其の當時の狀勢が出来るだけ兒童の眼前に活躍するやうに準備し、又詩歌、文章傳説等を巧みに利用して、兒童の史的趣味の涵養に努めるこ。

五兒童期に最も活潑にして且つ自由なる想像作用を十分に利用して、其の學習をして出来るだけ直觀的ならしめるこ。

六國史の學習にあつては特に年代の觀念を明確にするこが必要ではあるが、しかし乍ら何も一々細かな數までも無理に暗記せしめる必要はない。只今

から約何百年位前のことであるか、或は紀元で約何千年或は何百年位のことであるか、いふ様な極大體の數で宜しい。例へば大化の改新をなされたのは今から凡そ一千二百年位前のことであるか、或は紀元で約一千三百年位の時のことであるか云ふ位の程度で宜しい。

試みに國定教科書の本文中に現はしてある重要年代を調べて見る。

- 1 神武天皇御即位 紀元元年
- 2 神功皇后朝鮮半島へお渡り 紀元八六〇年
- 3 大化の新政 紀元一三〇五年(大化元年)
- 4 元明天皇奈良に都を定め給ふ 紀元一三七〇年(和銅三年)
- 5 桓武天皇平安京へ御遷都 紀元一四五四年(延暦十三年)
- 6 源賴朝征夷大將軍となる 紀元一八五二年(建久三年)
- 7 後醍醐天皇幕府の政權を朝廷に復し給ふ 紀元一九九三年(元弘三年)
- 8 後龜山天皇京都へ御還幸 紀元二〇五二年(元中九年)

- 9 應仁の亂起る 紀元二一二七年(應仁元年)
- 10 足利將軍亡ぶ 紀元二二三三年(天正元年)
- 11 豊臣秀吉全國を平定す 紀元二二五〇年(天正十八年)
- 12 秀吉朝鮮半島に兵を送る 紀元二二五二年(文祿元年)
- 13 關ヶ原の役 紀元二二六〇年(慶長五年)
- 14 家康征夷大將軍となる 紀元二二六三年(慶長八年)
- 15 米國の使節ペリー來る 紀元二五一一三年(嘉永六年)
- 16 安政の假條約 紀元二五一八年(安政五年)
- 17 大政奉還 紀元二五二七年(慶應三年)

云ふ十七項に亘つてゐる。以上の中特に一時代を劃するに足るものは實に神武天皇の御即位、大化の新政、奈良奠都、平安奠都、源賴朝の征夷大將軍就職、後醍醐天皇の政權御回復、後龜山天皇京都御還幸、足利將軍の滅亡、關ヶ原役、大政奉還の十大事項に過ぎない。併し乍ら爾餘のもの云つても重要でない。

ここはないから、特に注意して其の大約の年代だけでも覚えてゐる様にしたいものである。

七 教科書は教室でも教室以外のところでも常に學習材料の中心を示したものとして取扱ひ、いかなる場合にもこれを旨く利用して行かなければならない。同時に参考書は單に學習の参考に利用すべきものだ云ふことを忘れてはならない。

八 筆記帳は兒童の學習控帳であると同時に工夫考案創作の基礎を形成するに必要なるものであるから、十分に之を活用せしめなければならぬ。

九 時事問題と歴史上の事實との關係を考へ、出来るだけ其の間に連絡を取つて兒童に適する様に適宜解説するの必要がある。之は云ふまでもなく史眼即ち史の見識を以て現代を解釋する所以である。

一〇 兒童文庫を十分に、且つ有効に利用せしめること。

二 附近に於ける史蹟について實地の指導をなすことを怠つてはならぬ。

二三 現代史は勿論近世史の開國以後の國史を特に慎重に取扱ひ、我が國が開國以來僅に數十年の間にして忽ち急速の大發展をなした所以を知らしめ、且つ我が國の世界的地位を十分に明らかにすること、彼のむやみやたらに上古にのみ力を注いで餘計な時間をかけ、それが爲に最も肝腎な近世現代の所で動もすれば時間の不足を來し甚しきに至つては上古乃至中古の部よりも却つて疎略に取扱ふが如きは輕重轉倒の最も極端なものである。まして近世の終りや現代の所で時間不足の口實の下に全然之を抜きにするが如きに至つては全く言語同斷と言はねばならぬ。

以上は國史學習の全般に亘つて、極く簡單に其の注意事項をままとしたに過ぎないから、素より實際的に具體的に詳細に入ることを得なかつた。猶詳細に至つての説明は各々其の章其の節の所に於て適宜解説することにする。

第二節 國史獨特の學習法ありや

一 普遍的法則を求めるとなじに因果關係の認識 國史は元來歴

史の一部分をなしてゐる以上其の學習も亦一般の歴史の學習法と一致する部分
がなければならぬ。然るに一般の歴史は元々他の自然科学とは異つて、個別
的 (Individual) のものであり、一度的のものであるから従つて他の自然科学で
る様に嚴密な、普遍的な方法 (Generalisierenden Verfahren) に依つて嚴密なる普遍的な概念
(Generalisierenden Begriff) をつかむと云ふ様な具合にはいかぬ。即ち他の自然科学
では普遍的法則を求め得られない。

しかし乍ら歴史の内容には多少其の類を均しうするものがあるから、假令普遍
の法則は得られないにしても吾人は其の類を均しう部分からして妥當的に類推
することが出来る。且つ二つの相隣れる或は近い史實相互間の關係を考へるこ

こによつて、其の相互間にいかなる因果關係が存するかを推究し得るものである。
従つて歴史は史實を基として類推し、推究することは甚だ必要であるが、併し乍ら
類推或は推究の結果をまごめて普遍的法則を發見しようとする性質のものでは
ない。この點が即ち歴史の學習法と、自然科学の學習法との大に異なつてゐる點
である。然るに國史は前に述べた様に、歴史の一部をなしてゐる以上當然の歸結
として、國史の學習法に於ても亦歴史の學習法と同様に普遍的法則を發見するも
のでないことは云ふまでもない。むしろ史實相互間に存する所の因果關係を探
究し認識するのが其の當然の性質であらねばならぬ。

例へば「應仁の亂」の所を學習するに當つて將軍家に家督相續の争ひが起つた。
また斯波畠山の兩家にも各家督相續の紛争がある。當時細川山名の兩氏は互に
其の權勢を争うてゐるし、幕府の財政も亦た随分紊亂してゐる。然るに應仁元年
に至り畠山政長と同義就は家督相續の問題から遂に兵を出して互ひに干戈を
交へるに至つた。其の中に争は次第々々に大きくなつてさうく彼の應仁の大

亂になつてしまつた云ふ風に一つの史實と他の史實との間に離すことの出来ない因果關係の存すことを誰しも推究し得る様に互に旨く連關してゐる。この相互間の連關を考察することに依つてなるほゞいかにも之は彼は互に因果の關係をなしてゐるに違ひないを認識するに至る。之が即ち歴史の學習法である。又或史實に遭遇した場合には吾人は其の原因が果してどこに存するかを知らない場合もある。斯かる際には吾人は決して其の儘にして満足し得るものではない。必ず之が妥當的原因を探究しないではゐられない云ふ熱望を生じて來る。そこで自ら進んで出來る限り資料を集め、出來る限り之を整理し、出來る限り其の相互間の關係を考察して見る。その中になるほゞ之に違ひない。之ならば彼の史實の原因としては十分であるを認識するに至る。茲に初めて云ふに云はれない深い興味が迸つて來るのである。斯くて他人も亦十分に之を承認してくれる程度にまで其の相互關係が明確不動なものになつた時には吾人は茲に初めて其の史實の原因を明らかにした云ふのである。

又歴史にあつては或史實が常に同一の結果をもたらすものゝ豫斷することは出來ない。例へば「應仁の亂」について云うと、この亂の結果は必ずしも京都市街が殆ど全部灰燼になるに前以て豫斷するわけに行かない。同様に將軍の威令が必ずしも地に墜ちるゝ豫斷するわけにも行かない。まして英雄きそひ起りて凡そ百年の間戰亂やむ時なしを豫斷することも出來なければ謙信信玄の兩雄が川中島で合戦するなほいふ様なことは猶更豫斷が出來ない。然るに實際の史實に徴するにこの亂のために京都の市街が殆ど全く灰燼となり、幕府の威令は地に墜ち、群雄は四方に競ひ起つて凡そ百年の間戰亂は絶えなくなつた。之等は皆其の前後の關係から連關して考察した時に當然の歸結として、たしかに應仁の亂の結果影響に外ならぬを吾人も皆充分に之を承認する程度のものである。

吾人が國史學習に於ては出來るだけ推究的學習法を採るべし云ふ所謂推究云ふのは云ふまでもなく史實相互間に存する妥當的因果關係を探究し或は認識せしめるに云ふ點に存するのである。要するに國史學習に於ける推究は普遍

的法則の推究ではなくてむしろ史實間に存する因果關係の認識にあることを云はねばならない。

二 史實の理解は推究に先行する

上來述べた所に依つて結論は既に極めて明確になつて來た。即ち史實其ものを理解させないで初めから推究に依つて進まうとするのは大變な誤りである。またそれは全然不可能のことである。即ち考察といふことの前にまづ史實の提供があり、且つ此の史實に對する大體の理解を云ふことが先だたねばならぬ。換言すれば國史の學習は理屈ばかりでは行けるものでないことを云ふのである。史實を離れての理屈議論は既に國史學習の要求する所のものではない。どこまでも史實の理解が先行すべきである。之が即ち國史學習に特有のものである。

なほ茲に注意すべきことは豫斷は出來ないが豫想は出來ること云ふことである。何となれば豫想は各個人の自由意志であるからである。豫想が適中するか適中せざるかは問ふ所でない。只多方面の正確なる資料が充分豊富に提供されてあ

り、且つ其の考察の仕方が正當であり他の何等の事情も混入しない場合に於てのみ吾人の豫想は割合に正確に近いものを得ること云ふ程度のものに過ぎないのである。この種の豫想は國史學習の上に於ては甚だ必要な場合が多い。但し國史の學習は普遍的法則を求めるところが目的ではないのであるから従つて豫想に依つて學習を進めるべきものと思ひ誤つてはならぬ。どこまでも史實其物の先行を必要とするのである。之が即ち他の自然科學の學習法と大に趣きを異にしてゐる點である。

國史學習の特色は今述べた通りであるから従つて吾人の自由意志による豫想推理判斷の能力は學習する所の史實其の物に依つて大に伸長せられ且つ大に矯正せられて以て完全な發達の域に近づかうとするものである。現今及將來の國史學習の指導をなす者は常に十分に此の點に留意する所がなければならぬ。

三 國史の學習と修身科學との區別

以上述べ來つた所は單に國史學習の場合のみでなく實に一般歴史科に通じての原則であるが、小學校に於ける

國史の學習法には更に之以外に甚だ大切なところがある。それは云ふまでもなく史實の學習其の物によつて大に兒童の心情を動かし、深く彼等の情操を陶冶し、之に依つて出来るだけ立派な心情を有する所の日本國民にまで向上せしめたいと努力する點である。

斯かる點に於ては國史の學習法は多少修身の學習法と相通する點がないでもない。併し乍ら修身科の學習の場合に於ては假に其の資料を史實に求め之に依つて大に兒童の心情を動かし其の情操を陶冶し實踐の動機を鼓舞し又生活上に必要な心得を知らしめ以て立派な人格を備へる様に指導するのが其の目的であるが、國史の學習に於ては單に之だけのところでは足りないのである。即ち我が國の史實を學習することに依つて國體擁護の念を旺んにし、將來に於けるわが國家の堅實なる發展を企圖せしめるに足る様に情操の陶冶を最も深刻にし進んで之を堅い信念たらしめると同時に更に史實に關する因果的關係を十分に考察せしめまた時代の觀念を明らかにし文化發展の跡を知らしめること云ふ様な甚だ大切な任務を有つてゐるのである。即ち國史の學習に於ては史實時代觀念因果關係並に我が國體といふことを抜きにしては全く其の意味をなさないのであるが修身の學習に於ては此の中の何れを缺いても成立つのである。之が即ち國史の學習並に其の學習法と修身の學習並に其の學習法と著しく其の趣きを異にしてゐる點である。

附本居宣長に就いての實例

「尋常小學修身卷三第六せいこん」の所を繙く

「本居宣長はたくさんの本をもつてゐましたが、いち／＼本ばこに入れてよくせいこんしておきました。それで夜はあかりをつけなくとも、思ふやうにこの本でも取り出すことが出来ました。」

宣長はいつもの人にむかつて「みんなものでもそれをさがす時のことを思つたならば、しまふ時にきをつけなければなりません。入れる時に少しのめんだうはあつてもいりよりの時にはやく出せる方がよろしい。」といつ

てきかせました。」

さあるから、つまり宣長がいかに書籍の整頓に細心の注意を拂つたか云ふ適例を示して以て大に兒童の心情を動かしそれに依つて兒童自身の日常の生活に於ても出来る限り整頓に注意する様に實踐の動機を旺盛ならしめるのが目的になつてゐるのであつて、別に其れ以外に於て時代觀念や因果關係の考察などを要求してゐるのではない。

然るに國史の學習に於ては決してこんなもので満足すべき性質のものではない。即ち

「尋常小學國史下卷第四十五本居宣長」の所を繙く、其の要項だけでも實に次ぎの通りである。

- 一 國學の起つたこと。
- 二 宣長が苦心して國學を修めたこと。
- 三 わが國體の萬國に勝れた所以を知らしめるために古事記傳著述の大事業を

起して遂に之を完成したること。

四 其の結果尊王論が盛になつたこと。

云ふ風になつてゐるので、教科書の本文としては縦し短いにせよ。其の内容の充實してゐる點に於ては殆ど比較ではない。従つて此の課を學習せしめるに當つてはまづ當時の時勢の一斑を知らしめるの必要がある。即ち従來は漢學の方はよほどよく研究されてゐたが國學の方はまだ中々發達どころか研究する人すらも極めて少かつた。只僅かに僧契沖の萬葉代匠記などを見るに及んで深く國學研鑽の必要を痛感し、父なき身であり乍ら大に奮闘して遠く遠江の賀茂真淵の弟子になつて益々其の研究を進め遂に一代の大學者になつた云ふことを知らしめる。

次に當時の儒者の中にはみだりに支那を尊んで我が國を卑しめ日本人を稱し東夷云ひ自らも物徂徠なご支那風に名のる者までもあつたから宣長は大に之を慨きわが國體の世界萬國に冠絶せる所以を明らかにしようと思つて數多の

著述をなした中にも古事記傳の如きは實に三十五年の長い年月を経て出來上つたほゞの大事業である。

斯うして熱心に彼の精神のある所を述べて國民の自覺を促して止まなかつた爲に人々は次第に我が國體の冠絶せる所以を辨へ尊王の論は之から益々盛になつた云ふ風に其の史實は素より當時の時勢を知り、宣長の精神並に其の大事業の由つて來る所の原因を明らかにし、此の大事業がいかに後世に大なる影響を及ぼしたか云ふ事をも悟らしめ、以て宣長の精神並に其大事業に對する兒童の景仰の念を起さしめ、且つ我が國體の萬國に冠絶せる所以も知らしめると同時に我國民としての情操を深く陶冶し進んで我が國體に關する堅い信念を有たしむる所まで徹底させねばならぬ。之が即ち國史學習法の特異なる點である。

四 いかにして進程の調節を圖るべきか 「學習法によりますと動もすれば學習教材の進程が遅れ勝ちで困りますが其の邊の注意はいかにしたら宜しうございますか。」この質問も甚だ多く受ける所である。所が進程の遅れるこ

遅れないとは別に學習法ばかりの罪ではないのである。即ちいかほゞ講演式ばかりで通してゐる人でもよく進程の遅れ勝ちになる人が世間には随分多い様と思ふ。併しまづ大體から云うと學習法の場合によく遅れる云ふ人の方が多い。之は學習法其の物の罪ではなくて、むしろ其の指導のまづいがためである。今試みに遅れる方の原因を簡單に列挙して後ち更に之が救済法に及ぼう。素より講演を主とする人にもこの注意は大切である。

甲 進程の遅れる主なる原因

- 1 まづ最初に其の學年なり學期なり週なりにはそれだけの材料をそれだけの速度で進める云ふ豫定案が十分に立つてゐない場合。
- 2 縦し最初には折角立案してあつても後になつてからは一向之を顧みもしない場合。
- 3 上古や中古の方にばかり餘り深入りしたために最も肝腎な近世史現代史の所で時間の不足を來す場合。

- 4 教師の講演が餘りに敷衍にすぎたり、或は脱線して時間を浪費した場合。
- 5 史實の輕重を見るの明がない爲にどこにもものべつに力を入れる場合。
- 6 指導の準備が行き届いてゐない爲に、すべての仕事がかさらない時。
- 7 史實の大綱によつて旨くまごめるの術を知らない場合。
- 8 板書が多過ぎる場合。
- 9 兒童が碌に理解もせず、むやみやたらに筆記する場合。
- 10 或者が折角發表する時に他の兒童がよく聞いてゐなかつた爲に同一のことを再び繰り返さねばならぬ場合。
- 11 兒童がつまらぬことまでも發表したがる場合。
- 12 つまらない枝葉に亘つての問答を續けてゐる場合。
- 13 兒童相互間に卑劣な心から互ひにあげ足なき取りあつてまるで討論其の物が目的であるかの様に思はれる場合。
- 14 教師が兒童の發表或は問答の脱線してゐるのを巧みに軌道に引き入れる

の術を知らない場合。

- 15 兒童もまだ學習に馴れず教師もまだ指導法に馴れてゐない場合。
- 16 お互ひに遠慮し合つたり或は臆病であるがためにぐづくしてゐる時。
- 17 教科書の本文があまりに程度が高過ぎる場合。
- 18 史實前後の連絡が旨く取れてゐない場合。
- 19 兒童の理解を早からしめるための方便物が備つてゐない場合。
- 20 兒童の独自の學習がまだ十分に出來てゐなかつた場合。
- 21 教師或は兒童が發表或は問答に用ひたる言語或は其の内容があまりにむつかしくて容易に分らない場合。
- 22 一つの史實に關する解決がすんで更に他の問題に移るに云ふ様な場合に於ける所謂移り變りが遅緩であり不自然であり機轉がきかない場合。
- 23 冗語の多い場合。
- 24 史實の要領をつかむことの甚だまづい場合。

吾人は以上の原因を根本的に除去することを努めたならば進程は決して遅れるものでない云ふことを體驗してゐる。即ち左の諸點に注意したら宜しいのである。

乙 之を救済する方法

1 有効な學期案 單に教師ばかりでなしに兒童も亦各々各學期の初めに當つて來るべき一學期に於ける最も有効な豫定案を調製して置くことが甚だ必要である。

吾人の要求する學期案には別に一定した形式はないが併し乍らまづ第一に教材を記入することは勿論である。次に豫定の部と實際の部とがあり、その何れにも其の教材の最眼目になるべき所其の教材の學習の參考に供すべき資料例へば參考書古文書實物繪畫模型等の如きもの其の教材と他の教材との連絡を取るべき事項及び其の相互間の關係他の教科との關係實地見學或は多少關係ある史蹟所要時間數特に注意すべき事項等を記入すること。

其の次に其の課を實際に取扱つて見た後の所感言ひ換へれば反省事項豫想と實際とが甚しく異なつた點疑問とする點將來改善を要すべき點同一の教材を他の時期に取扱つた時との比較同一の教材を他人が取扱つた時の實際の比較成功若しくは不成功の主原因は何か教材其の物に改善を要すべき點はないか數年間繼續して試みた結果はどうか云ふ様な種類のことを記入して置いて後日の參考に供し以て大に之を利用し得る様に出來てゐる學期案が最も望ましいのである。

要するに只學期案と云ふ一片の形式に過ぎない云ふのでなしに、むしろ吾人の毎日の學習の實際に指導して行く様に眞の參考となる様に、後日の參考にも十分に役立つ様に利用が十分に出來る様に出來てゐて欲しい。

しかも此の學期案は毎時間其の都度之を參考し、指導した後にも其の都度實際の結果を記入する様にあつて欲しい、折角非常な時間と勞力とをかけて作ることは作つたが、さて實際に參考に供することは餘計ないか學期の末

になつてから一時にまゝめて其の結果を記入するに云ふ様では一向たいした價値はないのである。

斯うした實際に適切な學期案を十分に利用することに依つて進程の調節が多少出来るのである。若し之でも出来ない時には全學年を通じての教材の分量に無理があるのか或は全學年を通じての時間數の總和に無理があるのかである。此の點は大に考究を要することに思ふ。

2 學期案の活用 斯うして最初に立案した學期案は其の後も絶えず注意を拂つて自らの學習速度を測る所の指針とするに必要である。但別に強ひて之に捉はれるの必要は無論ない。そんなに時間と勞力とをかけて苦心慘憎の結果やつこのことで出来上つた所の學期案でも、愈々之を實際に用ひて見て少しなりとも工合ひの悪い所があつたら其の後少しづつ之を改善して以て出来るだけ有効な實際に適切な學期案にまで玉成することを怠つてはならぬ。

何となれば最初に出来上つた學期案が必ずしも理想的だとは思はれないからである。否むしろ吾人の理想と見識とは常に絶えず向上して行かなければならぬ。其の上世の時勢も亦刻々に發展して行くのである。兒童も亦昨年の兒童と本年とが必ずしも同様と云ふわけでもないのである。斯うして己の理想も見識も向上し、時勢もずつと變轉し、兒童の程度、状態もずつと變つて來てゐるのに只學期案のみを依然として元のまゝにして何等の修正をも加へないに云ふのはあまりに不合理極まつてゐる。それでは折角の學期案でも何等の價値もないのみか却つて吾人の學習法を邪魔するものである。吾人は學期案を以上の様に見てゐる。斯くて前の學期に於て多少でも遅れ氣味になつたら、今度の新學期には一體之をさうすれば最も都合よく進み得るかをよく考へて更に工夫を凝さなければならぬ。かうして茲に新しい學期の案が出来来る。愈々出来上つたら直ぐから之を活用しなければならぬ。

なほ豫定よりも甚だしく後れたら、其の後れてしまつた原因は果してどこにあるかを十分に反省しなければならぬ。若し其の缺陷が教材の分量にも將又時間數にもないとしたらば當然吾人の學習法のどこかに缺陷があるのだらうと思つて直に學習法上の苦心改善をも重ねなければならぬ。

即ち實際の指導の跡を反省して見てどこかにまづい所があつたに相違ない。一體どこをさうしたら同一時間内にもつゝ立派な成績をあげ得るであらうか。重複した所はなかつたか。つまらない所に脱線しはしなかつたか。もつゝ能率を上げるにはいかにすべきかを十分に考量して以て學習法の改善を圖るなり或は學期案の修正をしなければならぬ。

3 國史全系からの達觀 吾人は我が國史に於て上古史中古史の不必要を主張する者では無論ない。否むしろ我が國の歴史にあつては外國は全然其の趣きを異にしてゐて上古史を慎重に取扱ふ所に却つて眞の價值がある。外國では強ちさう云ふわけには行かぬ。現にある國の如きは上古史も

中古史も共に省かう云つてゐる。實際それ等の國では省いた方が却つて非常に都合が宜しく省かないで置くに却つて害になる云ふのさへある。然るにわが國の歴史では上古を省くどころか却つてしつかりやらなければならぬ。何となれば上古史をしつかりやらなければ我が國の建國の體制が十分確實に理解されないからである。

併し乍ら之を國史全體の進程の上から大きく達觀して見るに中々さうばかりは云つて居られない。何となれば近世史現代史の必要云ふはそれより以上大切であるからである。いかに上古史が大切だから云つてまさかより以上大切な近世史現代史を犠牲にする云ふ者はあるまいと思ふ。併し乍ら現今世の實狀を見るに中々さうしてまだ、近世史現代史を軽く取り扱つてゐる者が随分多い。

然らば果してどこをさうすればよいか云うそれは上古では建國の體制を明確に理解せしめるに云ふ様な點では決して時間を惜しむのではない

が併し其の他の點に於ては出来るだけ時間を節するこゝが必要である。

即ち「尋常小學國史上卷第一天照大神」の所であつたら天岩屋の神話などは既に國語讀本の方で十分委しく學習してゐるのであるから今更同じこゝを教師の方から態々餘計な時間をかけて無意味な重複講演を繰り返すの必要はない。むしろ此の所では國語讀本で學習してゐる所のものを十分有効に利用するこゝを忘れてはならぬ。實際あそこは兒童に十分に調べさせて來て兒童の云へるだけによく言へる様な兒童に云はせて見た方が却つて時間を取らないのである。それでも徹底しない所があつたら其の徹底しない所だけを十分確實に徹底する様に教師の方で補足しなければならぬ。

あの所で若しも最初から教師が講演して行つたら眞に元氣のある兒童は中々承知しない。忽ち聲を發して「先生知つてゐます。」とか「もう讀本で習つてゐます。」とか「先生云はせて下さい。」とか云ふ。よし無理無體に抑へつけて教師の方からばかり話して行つても、兒童は中々眞の興味を有つて

聞いてゐるのではない。「しつかり聞いて居れ」云はれたから仕方なく聞くものもある。

教師による「あなた方が國語讀本でお習ひしたのはほん一通りに過ぎない。そこでこの時間には先生がもつこ委しくもつこ面白く話して上げよう。さあぎの列が一番お行儀がいゝか。小林さんはいつも乍ら姿勢が宜しい。山田さんの足はよく揃つてゐる。皆よく腰がひけてゐますね。それでは話しますよ」云々の巧みに云ふ、するこゝの兒童も皆揃つて聞いてゐる。無論趣味を以て聞いてゐるのである。併し乍ら實際之では餘計な時間を費す。既に前ぶれで時間を大ぶ費してゐる上に話も中々念が入り過ぎてゐる。無論中には芝居や講談師の類の所謂聲色なごも大ぶはいつてゐるのであるから。所が之を兒童に話させるこゝこんな前ぶれをしない。委し過ぎる心配もない。餘計な聲色もない。つまらない脱線なごもない。無理に兒童を抑へつける所もない。それにも拘らず他の兒童は割合によく之を聞いてゐる。

れる。無論お話の上手な者の方が宜しい。教師が話すべき所を兒童が話すのであるから少し位話の上手な兒童に偏したくて何も心配には及ばない。他のより以下の兒童にはまたそれ〴〵大に活動すべき好機會限りなくあるからである。ましまつた連続したお話は話の上手な兒童にやらせた方がよろしい。出来ない者に強ひてやらせるのはそれは素より無理である。

斯うして兒童にやらせて見るに中々思はしくは行かない。それも其の筈やつて尋常五年生になつたばかりであるから。最初から完全を望むのはまぢがつてゐる。足りない所を補つたり悪い所を訂正したりするのが指導者の指導者たる所以である。

併し乍ら時々場合があるもので何も天岩屋の所は必ずしも兒童にやらせよと窮屈に規定してゐるわけではない。必要と思つたらさし〴〵教師の方から話して聞かせる場合もある。要は餘計な所に時間をかけない様に、餘計な手数はなるべく省く様に要所々々にうん〴〵力瘤を入れて萬遺漏のない

様に氣をつけるに同時に國史全系統の上から達観して無理のない進み方をするに限る。

つぎに素盞鳴尊が八岐大蛇を退治なさつた所なきも國語の讀本に既に出てゐるのであり、其の節教師からも既に委しく話を聞いてゐて兒童は既に十分に知り過ぎてゐる筈であるから、随つて國史の時間にも必ずしも之を繰り返して話して聞かせるの必要もない。

それよりか兒童に話された方が割合に時間を取らない。教師の導き様さへ適當であつたら。若しも兒童が出来なかつたら國語の時間の取扱ひがまづかつたのか、國史の時間の前に於ける導きかたが悪かつたのか、兒童が自ら進んで學習しよう云ふ立派な習慣が出来てゐないかの時である。殊に教師の方が獨舞臺で常に講演ばかりしてゐたら兒童はいつになつても立派な發表なんか出来るものではない。

「同書第三日本武尊」の熊襲征伐の所もさうである。既に兒童は國語の讀

本で習つてゐるのであるから大に之を利用しなければならぬ。之が又一方には國語科の學習を生かす所以である。國語は國語國史は國史云ふ風に無理に切り離してしまつて其間に何等の連絡もこらず何等の利用もしないのは眞の教育的のやり方ではない。宜しく國語の生命は國史で生かしてやり、國史の生命は國語で生かしてやつてこそ眞の味ひは迸つて出るのである。要するに上古の國史がいかに大切であると言つてもう此の上に更に學習法の能率をあげて、より短い時間内により大なる教育的効果を收めるの餘地は存してゐないのか云うに決してさうではない。まだ、十分に研究の餘地がある。

まして中古史なきになるに猶一層研究の餘地が残されてある。要する所は少しなりとも教育的効果を確實に且つ豊富にしようとするにある。時間を餘計かけなければそれが出来ないと思ふのは大變な誤りである。斯うして上古史乃至中古史の方で出来るだけ其の時間を節約して以て近世史乃至

現代史の所で更にうんミ力瘤を入れなければならぬ。

4 問題の要點

兒童が學習しようとする所の對象物即ち問題には色々ある。大きいのもあれば小さなものもある。つまらないものもあれば中々大切なものもある。兒童がまだ十分に學習に慣れてゐない間は勿論つまるところまらないの區別がつかないからつまらない所にも餘計な力を入れる。之は學習上まことに不經濟極まつたことである。であるから吾人はまづ兒童をしてこの時間にはどんな問題について學習するのである云ふ所謂學習の中心點言ひ換へれば目ざす所の的をしつかりねらはなければならぬ。

的をしつかりねらはない學習はつまり勞のみ多くて効果は少ない。時間はかけても能率が學らない。此の意味の深い學習のねらひの的之が即ち學習對象物たる所謂學習問題である。形はさうでも宜しいが學習の對象物は必要である。廣い意味で云うに國語の時間に於ける難字も難句も問題であり、大意を取るのも亦同じく問題である。綴方の題材も亦一つの問題である。

併し乍ら吾人は茲では全く國史の問題についてのみ云はうと思ふ。國史にあつては其史實の原因も結果も影響も皆問題であり、之等を總合した所謂史實の顛末も亦立派な問題であり、史實の一部々々も亦立派な問題である。この點に於て國史は實に問題の作り易いものだ云はざるを得ない。然るに世には動もすれば「先生私の所の兒童はまだ問題を作ることが出来ませんが、一體さう導いたら問題が出来ようになりますか。」云はるゝまゝに其の學校の兒童の雜記帳を拜見するに、豈圖らんや彼等は既に立派に問題を作つてゐるのである。

然るに其の先生は形の上から見てそれが疑問の形になつてゐなければ問題だとは思つてゐないらしい。無論疑問形の問題は問題として是最も整つたものには相違ないが、併し別に之に限るの必要はない。

例へば「尋常小學國史第一」の所であつたら次の様なものが出来る。

「天照大神の御徳について。」

「天照大神の御徳はみんなに高くいらしたか。」

「素盞鳴尊について」

「素盞鳴尊はさうして天叢雲劍を得られたか」

「天叢雲劍はみんなにはれのある御劍か」

「天照大神が天岩屋におかくれになつたわけ」

「瓊瓊杵尊が御くだりになる時のしだい」

「わが國の國體の基はさうして定まつたか」

「三種の神器について」

「皇大神宮について」

さ云ふ風に問題はいか様にでも容易く出来る。そこで教師の講演も兒童の発表も兒童相互間の問答も教師兒童間の質問應答も皆こんな問題をしつかさつかみ、この問題を中心として発表もするし問答もするさ云ふ様に導いて行かねばならぬ。

問題を捉へないで只漫然に講演したり、發表したりするのは馴れない中ではよくあることであるが、併し乍ら之ほごつまらぬことはない。徒らに時間を費すばかりで一向まごまりはつかない。其の中に時間は経つてしまふ。進程は後れる。兒童の頭には一向何のまごまつたものも残されてない。所謂永續的の効果を印してゐないことになる。

さて愈々問題が出来たらいつでも其の問題にしつかりあてはまつた様に發表しさへすれば時間を浪費する筈はない。要は問題の要點を確實につかんで旨く發表することである。問題の要點をつかんだら一意専心其の問題の核心に觸れて明快短直に之を旨く解決すべく突進するの外餘念があつてはならぬ。斯う云ふ考へでゐたらくだらない敷衍も入らない。廻り遠い説明も入らない。同じ言葉を繰り返すの必要もない。冗語冗辯皆悉く省ける随つて時間がどれだけ省けるか分らない。

而も其の短時間内に云つたことが最も鮮明に聽者の耳底に響く。簡潔明

明快でよく分る。よく覺える。よく殘る。こんな調子で次から次へミすらすらすら進んで行く。こんな經濟なことはない。餘計なことを饒舌ればこそ餘計に頭は混亂してしまつて把握することが出来ないものである。

吾人はよく見る。教師の講演の脱線を。兒童發表の脱線を。討論の脱線が最も甚だしい。それだから時間を取るのである。之を改めるの道は只一つある。即ち問題の要點をしつかさつかみ、この要點を十分に各自の頭に入れ、各自は只此の要點に向つてのみ一直線に突進することである。

5 史實の輕重はいかにして判別するか 吾人國史教育の重任に當つてゐるものはよく史實の輕重を判別するの明がなければならぬ。割合ひに輕く取扱つても差支へない教材と國史全系から達觀して甚だ重大な價值を有つてゐる教材とを全然同一様に取り扱ふ様では困る。

甚だ重大な教材であるか否らざるかは何で判別するかはつきりに起つて來る問題である。之は極めて大切な問題であるが併し乍らさう簡單には答へ

られない。併し乍ら大體次の様に云つてよいと思ふ。

A 國史學習の重要使命に最も強く觸れてゐる教材。

B 國史の全系から見渡して特に重要な意義影響を有つ教材。

例へば「尋常小學國史下卷第四十八攘夷と開港」もか「同書第三十八徳川家光」の所なきは其れがためにわが國史にどんな大きな影響を及ぼすか云ふことの如きは随分價值のある問題である云ふことが分る。其の外「同書第五十一の三憲法發布」の如き、「同書第五十武家政治の終り」の如き皆さうである。

以上僅二項にまぎめて極簡単に云つてしまつたのであるが、併しよく玩味して活用したら大體誤りはなからうと信じてゐる。

即ち茲に國史全系から達觀して重要な意義乃至影響を云つたのは敢えて政治上に限つたわけではなくて、寧ろ文化史の全部に亘つても充分に活用しなければならぬ所である。

例へて云うと今度新に文部省から出された「高等小學國史下卷第四十九文化の發達」の如き此の例である。

併し乍ら茲に特に注意すべき問題は同じ大切な教材の中にも其の中に更に最も重要な所を否らざる所がある云ふことである。

例へて云うと「尋常小學國史上卷第十九武家政治の起」も云ふ教材はわが國の政治的方面の史觀から云うと無論重要な位置を占めた教材であるに相違ないが、併し乍ら八十三頁から九十二頁まで十頁に跨つたあの分量の割合ひに多い教材でも最も重要な所は其の最後の所である。爾他の部分即ち「富士川の對陣」もか「屋島の戰」なきの所は其の最後の所ほゞ大切だとは云はれない。無論少しも價值のない所も云ふわけではない。取扱ひ様によつては中々大きな價值を發揮させることが出来る。併し乍らあんな戰爭状態の説明や討議なきにあまり深入りしてしまつては、より以上重要な所で時間の不足を來す恐れがあるから、只割合ひに軽く云つたに過ぎないのである。

6 周到な準備

國史の共同學習は云ふまでもなく教師兒童協同の下に行はれるのであるから、苟も之に参加する者は誰人を問はず、皆何れも最善の準備をして集まるのが素より當然である。併し乍ら今茲には便宜上教師の側から見た準備のみを説くことにする。

まづ教師は豫め教材について、充分行き届いた精密な研究をしてゐなければならぬ。いよく教室に臨んでから兒童の不意な質問に對してまご／＼する様では困る。無論材料は甚だ廣く且甚だ深いのであるから、其の全般に亘つて一々萬全を期し遺漏なきを保するわけには行かないが、少くも其の教材に對する深い理解を、最も重要な點について最も力強い確信を以て臨むに云ふことは甚だ大切なことである。

次に教師の立場から見た兒童への要求點を充分明確に豫定して置いて兒童に臨むの必要がある。但之は兒童に強ひるべき性質のものではない。何となれば兒童の立場から見た要求を教師の立場から見た要求とは全然一致

するものではない。否むしろ時によるに大ぶかけ離れてゐる場合もある。併し乍ら大體こんな點を十分に理解させたいか。こんな點について充分の感動を起させたいか。かう云ふ考へ方は知らしめたいものである。云ふ最も旺盛にして燃ゆる様な希望を教師が有つてゐて教壇に立つことが必要である。

教師に此の熱心と此の希望とがあり、且其の教材に對して深い理解と深い興味とを有つてゐたら教室内の空氣もまた自然之が爲に淨化されて國史學習の氣分が一層旺盛になつて来る。

次に教師はいか様にして最も精確に且最も迅速に理解せしめ感動せしむべきかについて十分の工夫考案をしなければならぬ。たゞひ同じ内容でも其の發表ぶりによつて大いに兒童の理解ぶりや感動ぶりを異にする。随つて教師はどんな態度を採るべきか。どんな語調を用ふべきか。どんな言葉を選ぶべきか。ここでどんな云ひ廻しをするか。どんな發問が最も適切で

あるか。どんな質問に對してはどんなに處理すべきか。いかに區分しいかに排列し、いかなる順序で進み、いかにまごめるか。茲ではいかなる兒童をいかに導くか。兒童にやらせる所を教師のなすべき所を分けて考へて置くの必要はないか云ふことなき充分に工夫し考案して臨むべきものである。但し之等は皆教師としての豫定であるからいよいよ其の場になつてからどんなに局面が展開して行くか分らない。前途は全然未知である。かうした未知の境に突進せんとするものであるから更に一層の準備が必要である。準備が十分に出來てゐればこそ吾人はいよいよ其の場に於ける不意の出來事に臨んでまごつかないといふことが出來るのである。行き届いた準備があつてこそ初めて最も要領を得た臨機應變の處置も採れるのである。

更に其の次に必要なことは如何なる方便物を如何なる場合に如何に利用すべきか云ふことを充分に工夫し豫定して置くの必要がある。由來國史の學習には兒童の直觀に訴へて其の理解を容易に且速かにすべき場合が甚

だ多い。百聞一見に如かず云ふ語は吾人の國史學習の際に最も適中した語である。千百の語を盡しているくくくくし説明してゐるよりも適當な標本でも一見せしめた方がこれ位兒童の理解が容易で迅速で且其の効果が永續するか分らない。例へば十分間を費してやつて不完全な理解に終らうとする所を方便物の直觀に訴へるに僅々一分をも費さないで極めて明確に理解し且極めて深刻な印象を残す云ふが如き例である。

只此に特に注意を要する點は出來る限り適切な物を選ぶ云ふことである。且之を如何に觀察せしむべきか、如何なる時、如何なる場合に利用する方が最も適當であるかを豫め充分に考へて置く云ふことは吾人の國史學習の流れをすらくと且確實に有効にする上に甚だ必要なことである。

7 史實の大綱をつかむ 國史學習の指導者が國史の内容について深い趣味を理解を有すべきことは既に前項に述べた通りであるが、更に必要なことは國史の全系統に亘つて其の大綱をつかんでゐる云ふことである。即

ちぎの時代にはどんなに變化してゐる。ぎの史實はぎの時代のぎの史實も最も深い關係を有つてゐるか、茲を學習する際には既習のぎこぎんな風に連絡を採つた方が最も有効であるかを常に明らかにして置くことが極めて必要である。

例へば「高等小學國史下卷第三十九江戸幕府の中興」に云ふ所であるに其の五十二頁に

「吉宗また西洋の學術の精密にして有用なるを知り、洋書の禁をゆるめて、キリスト教に關係なき書籍の研究を許ししかば、これより天文學、曆法、醫術など大に發達したり」

とあるのは「同書第三十七島原の亂と鎖國」の三十六頁にある

「幕府はまた洋書の輸入を禁じたれば、これまで盛に傳はりし學藝も其の入るべき路絶えて國民は西洋の文明に遠ざかるに至れり」

と直接の關係があり、この所は更に「同書第三十四邦人の海外發展と當時の

文化」の十頁乃至十四頁にある

「信長はかくの如く大いに佛教徒をおさふるに共に新に傳はれるキリスト教を保護し、京都安土などに教會堂を建てしめて自由に布教することを許せり。(中略)

キリスト教のひろまるにつれて、西洋の學問、技藝もやうやく傳はれり(中略)然るに宣教師及び信者のうちには、みだりに社寺をこぼちなごして、わが國風にそむくものあり。そのうへキリスト教の布教は外國人が人心を收めて我が領土を奪はんことをする手段にあらざるか、危ぶまれしかば、秀吉は遂にキリスト教を嚴禁せり。」

と直接の關係がある。更に「尋常小學國史下卷第三十八徳川家光」の所を顧みるに

「然るにキリスト教の信者の中には、わが國の風にそむくものありて弊害少からざれば、秀吉は之を禁じ、教會堂をこぼち、宣教師を國外に追出せり。家

康もまた此の方針によりて其の教を嚴禁せしも(中略)家光はこれよりも
ますくキリスト教を嫌ひ國民の海外に出づるを許さざるのみならず西
洋人の我が國に來ることを嚴禁し(中略)外國との交通は全く衰へ洋書
を読むことをさへ禁ぜられて國民は外國の事情にうごく世界の進歩にお
くるゝに至れり」

とあるし、「同書第四十三徳川吉宗」の所には

「吉宗は又西洋の學術の進めるを聞きて之を學ばしめんを欲し今までの
禁を解きてキリスト教に關係せざる書物は之を読むことを許せり。これ
より國民は始めて洋書にて西洋の學術を學ぶことを得後世洋學の盛にな
る基開けたり。」

とある。若し幸ひにして指導者が國史の全系統に通じて達觀し更に其の大
綱をつかんでゐるとしたらば指導者は必ず今例に示した様な前後の關係を
考へ其の間に旨く連絡を取ることを怠らないから學習者は之が爲に一層其

の類化を速かにすることが出来るであらう。其上無意味な重複を避ける
ことが出来るから結局學習の進程をすみ進めることが出来る。

かう云ふ場合に前後の連絡關係を旨く取つて進程を速かにするには色々
の方法があるが

「此の所は前の第何課の所と關係があるから其の間の連絡を旨く取つて
調べてお出でなさい」と命ずることもあるし或は

「此の課は前に學習した所と關係があるから旨く連絡を取つて調べて見
ませうか」と云つて其の第何課の所であるかは各自の力に俟つ様にす
る場合もある。

かうして前に既に十分に明かにしてゐる分は今更無意味な重複的反覆をす
るの必要はないが併し其の足りない所は更に新しく之を補充し、浅い所は更
に深みをつけて學習し、多少不分明な所は一層鮮明確實にするのである。

斯くすることに依つて既習知識は茲に益々其の鮮明確實の度を増すし、新

しく學習する所は一層其の類化理解を迅速にし、且其の知識の内容を延び外延を一層豊富にし、同時に甚だ深い眞の興味を惹起するこゝが出来る。其の上新舊前後兩者の間には自然に心理的聯想作用が働くから其の記憶は既に單なる器械的の記憶ではない。彼此相互間に有機的結合を生ずるから其の一端を動かすこゝによつて他の必要な部分も亦同時に且容易く再現し得る様になるのである。

今再び前の例について云つて見るに前述の教材が若し旨く連絡のある學習が出来上つてゐたら、次に出て来る所の「高等小學國史下卷第四十三洋學の發達と開港の始末」にある。

「幕府が鎖國政策を勵行せしめた」
以下

「洋學者は各々書を現はしてその非を論じ、之がため幕府に罪せられたり」に至る迄の新教材の類化理解も亦割合に容易に且速かに出来るであらう。

要するに指導者に國史全系に亘つての大綱をつかみ得るの技倆があり且事實相互の連絡を旨く取り無意味の重複を避ける様にすることは國史學習の進程を適當にする上に頗る大なる關係がある。

8 板書の要領 板書は出来るだけ簡潔に迅速に正確に鮮明にしなければならぬ。國史學習指導の際には最必要缺くことの出来ない人名地名年代並びに史的名稱などの外はなるべく省略した方が宜しい。板書すべき文字並びに其の配置などを豫め考へて置くに云ふことは學習の流れを速かにする上に少からぬ關係がある。小黑板を利用することも亦學習の流れを速かにする一法ではあるが、併しあまりに使ひ過ぎることは却つて理解を困難ならしめる場合がある。即ち場合によつては發表しつゝ或は説明しつゝ板書する方が却つて趣味を増し理解を正確に且迅速ならしめるものである。

殊に説明しつゝ簡単な圖解で其の直觀に訴へるに云ふことは一層其の趣味を促進するものである。必要な場合には下手でもよいからなる

べく圖解しつゝ説明を進める。但なるべく簡單な繪をなるべく迅速に描くが宜しい。たつた一つの曲線を引いただけでもそれだけ兒童の興味と理解を促進するか分らない様なことはよく吾人の實見するところである。

兒童をわざ／＼待たせて置いて教師が甚だ精密な繪を念入りに板書するが如きは國史學習指導者の採らない所である。萬一板書に時間を要する様であつたら其の間に兒童にも何か仕事をさせてゐるか或は豫め小黑板を活用したら宜しい。亂雑で不分明な板書が學習の進行を害するに同様にあまりに詳細で且緩慢な板書も亦大に學習の進行を害し延いては全進程の上に大なる缺陷を生ずることを忘れてはならぬ。

9 筆記の要領 長たらしい板書が學習の進行を害するに同様に長たらしく要領を得ない兒童の筆記も亦大に學習の進行を妨げる。他の兒童或は教師のなす説話を片つ端から兒童が筆記する。話者は全兒童の筆記の終るまで待つてゐるに云ふ様では學習の進行は逆も覺束ない。兒童は只此の點

だけは今の中に書きこめて置かないに又こゝ機會はないに思つた最大切な點だけを手早く書きこめるに云ふだけでよろしい。

それも極々要點だけを迅速に書きこめるのみで他の點は全然省略して置いて後で各自に整理する際に適宜補足したらそれで宜しい。

10 眞の靜聽 教師若しくは他の學友が折角發表し若しくは説明する間は兒童は最靜肅に之を聽取るの必要がある。而も心から之を靜聽しなければならぬ。他人が折角發表する際には注意しないでゐて後になつてから之に就て聽落した點を更に質問するが如きは學習の進行を妨げるに甚しい。まして「今一度初めから繰返して下さる」に要求するが如きは一層のこゝである。

其の問題に就いて充分の解決の出來ない者が心から靜肅に之を聽取つて以て自己の理解を速かにすべきことは勿論であるが、假令ひ自力で解決が出來るに自信してゐる者でも苟も他の發表の際だけは最靜肅にするの必要が

ある。何となれば假令ひ自身には充分に分つてゐる賦りでも或はさうかする誤謬の點がないとも限らない。縦し誤謬の點はないにしても自身の解決法よりは更に一層適切な解決法がないとも限らない。

殊に國史に關する問題の如きに至つては一層こんな場合が多い。即ち或史實の原因に就いて自身には甲のみを思ひ込んでゐても更に乙もあり丙もあると云ふ場合が甚だ多い。のみでなくて乙若しくは丙なる解決法の方が遙かに甲よりも適切な場合が甚だ多い。史實の影響なきについて學習する場合にもこんなことは甚だ多く見る所である。であるから假令自身には既に分つてゐるからと云つて決して油斷は出来ない筈である。

假令以上の如き必要は全然ないにしても分つてゐる者が靜肅を守らないと云ふことは他の靜聽者に對しての大なる妨害であり隨つて他人の學習の進行を妨害する者である。眞の共同學習であつたら協同的精神の下に學習すべきものであるから、そんな不心得な態度を許すことは出来ない。

併し乍ら只じつとして無理に聽いてゐよと要求するのではなく否むしろ心から聽くこと云ふ態度であつて欲しい。即ち既に分つてゐる人があつたら他の人が云ふ所は果して當を得てゐるかさうかをよくよく氣をこめて聽いてゐるの必要がある。斯くて當を得てゐたら進んで之に賛同すべく、若し少しでも當を得ない點があつたら遠慮なく之を訂正し補足してやらなければならぬ。但し發表の終るまでは充分靜かにしてゐなければならぬ。發表がまだ終りもしない中からわい／＼騒いで舉手するが如きは甚だ宜しくない。問題に就いて充分の解決の出来ない者が靜かに聽いてゐるべきことは茲に喋々を要しない所であるが、併し乍ら只靜かに聽いてゐるのみでは何等の價値もない。宜しく少しでも速かに之を充分に理解しようとして心から聽いてゐなければならぬ。若し斯うした態度に出でない者は云ふまでもなく全體の學習の進行を妨げる結果となる。

事實劣等兒は優秀兒のためには常に學習進行上の迷惑となることが多い

のであるから劣等生は一層此の點に注意し、一意専心になつて出来るだけ速かに理解の彼岸に達する様にしなければならぬ。

11 發表の要領 吾人はさきに國史學習に於て取扱ふことは或中心の問題に限るに云つた。實にさうである。凡ては問題に依つて最も適切に解決せられる。随つて共同學習の際に於ける各自の發表も亦此の問題を中心としての解決を目的にすべきである。問題はづれのことは決して發表しないに云ふ良習慣は學習進行上に極めて大切な要件である。

若しやむを得ず問題にはづれた發表を要すべき場合には宜しく別に之に適當した問題を構成したらそれで宜しい。でないに一問題の解決に甚だ餘計な時間を要する。其の上一向まこまりがつかない。一つの問題を唯一の中心とし、發表する者は何れも皆只此の問題の要點即ち的の眞中に適中せしめように云ふことのみを考へて發表すべく毫も外道にそれるべきがなかつたら問題の解決は極めて簡明直截で然も速かにはかざる。之が即ち問題解

決の要領發表法の要領即ち解答法説明法の要領であり、同時に學習進行の要である。

12 問答の要領 凡ては問題に依つて最も適切に解決出来るに云つたが其の解決の仕方に就いて聊でも疑問があつたら少しも遠慮しないでさし質問しなければならぬ。之が即ち問答の必要な所以である。随つて之等の問答は必ず當の主人公たる問題其のものゝ核心に觸れてゐなければならぬ。問題はづれの枝葉の點に亘つてまで質問するのはまぢがつてゐる。問はれた者も別に強ひて之に答へるの必要はない。若しも問答するの必要があるにしたらば、別に問題を構成しさへすれば宜しい。斯くて一つの問題が解決したら次に他の問題に移るに云ふ様にあつて欲しい。「私の學校の兒童は一つの問題についていつまでも時間を消費して而も一向まこめることは出来ませんが、どうしたら宜しうございませうか。」とか「一つの問題の解決から更に新しい問題の構成が出来るに云ふ参考書などにも書いてあり、講演

を聞いたこともありますが、どうしたらそれが出來ませうか」を質問される
ことがある。

何れも皆實際上極めて適切な問題であるが、併し今吾人の云つた所を充分
に熟讀玩味したら忽ちなるほご氷解するであらう。ごにかく吾人は一つ
の問題を解決するに當つて之に關係のあるあまたの疑問が伴つて來るのは
事實である。此の疑問が即ち更に他の問題を生む所以である。此の疑問を
別に區分しないで無理に同一の問題内で片付けようとするから自然そこ
は無理が出て來るのである。同一の問題内で解決することが必ずしも悪い
ご限つてはゐない。否むしろ大きい問題ほご包容量が大であるから、全體を
まごめる時や、全體から部分的に入る時の問題ごしては最望ましい所である。
假令さうでなくても、小さな問題ばかりよりか寧ろまごまつた大な中心問題
の方が遙に勝つてはゐるが、併し乍らそんな際には大な問題の中を更に適當
に分類して解決しなければならぬ。分類もしないでゐて只漫然ご初から一

遍に解決しようとするのはまちがつてゐる。

従つて各自のなす所の問答は皆何れも其の大分類なり小分類なり或は全
體なりの解決に就てのみ限るべく、其れ以外に出る様なごのない様に充分
に注意するの必要がある。

各自のなす問答が枝葉の點に亘つたり問題に外れたりするのは學習の進
行を妨害する所以で吾人の採らない所である。

13 無用の討論を排す 學校は何も討論を教へる所でもなければ、討論の練
習場でもない。討論の爲に討論させるのは根本からまちがつてゐる。無用
の討論は却つて學習進行の妨害になるのみで大した價值はない。其の上無
用の討論は徒らに教室内の喧騒を來し、秩序を紊亂し、兒童の品性を下劣にす
る。殊に他人の上げ足のみねらつて、ただ、人の缺陷にのみ注意する兒童に碌
な者はない筈である。吾人は極力無用の討論を排するものである。

併し乍ら問題の解決法が其の當を得てゐないご思ふ時には遠慮なく自己

の意見を發表しなければならぬ。只問題の解決其のものが唯一の目的であつて討論は決して目的ではない。問題の解決を正當に且迅速にしようとするに當つては宜しく公明正大でなければならぬ。問題の解決云ふことの外虚心平氣でなければならぬ。公明正大虚心平氣の所にさうして無用の討論が起るであらう。

凡ての兒童は只問題の要求する所の目的を目がけてまつしぐらにするの外何物もない。彼等のなす所は宜しく協同的精神に基づいた眞實の解決でなければならぬ。假令其の解決の道程に於て止むを得ず討論するこゝがあるとしてもそれは全く協同的精神に基づいた有効な討論必要な討論であつて決して討論其の物を目的とはしない。従つて討論の結果は却つて解決を速かならしめる様なものでなければならぬ。吾人のなす國史學習に於ては宜しく無用の討論を排せよ、然して只一意専心に目的の彼岸に向つて突進せよ、之が云ふまでもなく學習の進行を速ならしめる所以である。

14 いかにして脱線を防ぐか 兒童教師のなす發表問答討論は皆問題の解決を唯一の目的とすべきこゝは既に述べた通りであるが、兒童の態度をして茲に至らしめる責は素より教師にあること云はざるを得ない。即ち教師にして常によく

A 凡ての兒童をして豫め問題の要求點を充分に明瞭に認識せしめる様に導くこと。

B 問題解決法の要領及び其手順を常に注意して指導して置くこと。

C 脱線しさうな恐れのある點は豫めよく研究して置いて、前以て兒童に注意を與へるなり、或は兒童の自覺を促したりすること。

D 兒童が發表問答若くは討論の途中で脱線しようとする時には教師は直ちに應急の措置をしなければならぬ。即ち適當な暗示を與へるか或は明示するか又は他の兒童をして之を矯正せしめる。

要するに教師は常に細心の注意を拂つて兒童のなす脱線を最も巧みに軌道

内に引入れる様に修練を積むの必要がある。之が即ち學習の進程を速かならしめる一法である。

15 最良好な學習狀態 國史學習では所謂最良好な學習狀態を稱するのは大體次の様なものを指す。

A 教師も兒童も皆残らず充分な準備を整へて學習場に臨んでゐる。

B 自ら進んで學習しようとの熱望燃ゆるが如きものがあつて、他に餘念がない。

C こんな問題については是非とも學習したいとの具體的要求の念が甚だ旺盛であつて、漫然學習場に臨んだ者は一人もない。

D 自律の精神が強いと同時に協同の精神も亦甚だ強い。

E 他人のなす發表を心から靜聽すると同時に自己の意見を遠慮なく發表するに云ふ點に於ても中々の元氣がある。

F 潑刺たる元氣を旺盛なる活動の中に適當な禮儀作法が失はれてない。

G 學習の進行は頗る速かであるが、併し其の中に何等の無理もなければ不徹底に終つた點もない。

H 史的考察が極めて旺んであると同時に深く各自の情操を動かして遂に無私無我の佳境に入つてゐる。

以上の八項を細説するに更に幾つにも分類されるし、且以上八項以外にも色々なものがあるが、併し乍ら最も大切な條項はまづ大體右の通りである。吾人が指導する所の兒童の學習狀態がこの根本條件に充分に合致する様になつたら學習の進程は一層速かであり、且其の効果が最も深く永續することに於て吾人は出来る限り努力して前述の如き態度を充分堅固に築き上げる様に心がけねばならぬ。

16 成功を急ぐは却つて失敗の基 まづい質問やまづい問題まづい發表などに對しては最初は出来るだけ寛容の態度に出なければならぬ。之に反して最初から之をむやみに嘲弄する様な態度を採つたり怒り立てたりしては逆

も成功するものではない。

何となれば兒童は之が爲に却つて一種の怯氣を生じて縮んでしまふ。かうなるともう中々質問もしなくなり、問題も出さなくなり、發表もしなくなる。而も教師の心はしきりにあせるばかり。遂に業を煮やして當り散らす。兒童はますます縮むばかり。教師の心は益々いらだつ。兒童は遂に厭味を起す。教師も亦然りである。一時間中不快な思ひで通すか、一時間中黙つて通すか、或は一時間中小言を云つて通す。

之でさうして學習の進行が出来ようか。むやみに成功を急ぐは却つて失敗に終るの基。初めは假令そんなにまづくとも決して怒つてはならぬ。常に最初ばかりではない。最初は徐々でも宜しい。最初の徐々は却つて成功の基をなすことが多い。遠大な理想は遙かの彼岸にあつて吾人の至るを俟つ。併し一足飛びを要求するものでない。彼の成功を急ぐ者は所謂一足飛びを夢みる者である。

善良な學習々慣の養成で世人が失敗する基は皆此の點に存してゐる。國史全系の上から達觀するに、最初の基礎に於て少々遅れる位は一向何等の支障を來すものではない。否むしろ其の基礎を作る場合に於て徐々に大理想に向ふに云ふ方が却つて全體の進程を速かならしめる基となるのである。

17 理想の教科書(附新教科書) 教科書の難易は學習の進程の上に恐しい程大なる影響を與へるものである。即從來の教科書の中で特に高等科の國史教科書の如きに至つては兒童の程度に比してあまりに難澁であるがために中々兒童の眞の趣味を起すに足りなかつた。

幸大正十五年二月三日を以て印刷せられ、同月八日を以て文部省から發行された「高等小學國史下卷」に至つては随分從來の面目を一新してゐる。即ち

A 從來の國定教科書では足利幕府以來現代史に至るまでを百十八頁に收めてあるに比して

新制の教科書では織田信長及び豊臣秀吉の國內統一以來現代史に至るまでを實に百七十一頁に收めてあるから従つて内容も随分豊富である。即ち従來の教科書見た様に骨抜きにされてゐない。

B 従來の教科書では室町幕府以來を僅かに二十課の間に收めてあつたから従つて記述が動もすれば抽象的總合的に偏して趣味を缺く點が多かつたが、

新制の中では織田信長以來を實に二十六課に亘つて書いてあるから従つて其の記述は割合に具體的に分析的に改つて居り、爲に趣味の惹起に足るものが頗る多い。

C 従來のでは文字語句並に文章共に頗る難澁であつたが爲に兒童は史實どころか之を朗讀するにも随分の困難を感じた。やつこのこゝで假令朗讀は出来てもさて意味を取るこゝがむつかしい。さうかかうかして兎に角意味は分る様になつても史實の精神を大づかみにつかむこゝを

得なかつた。然るに

新制のでは文字語句並に文章共にすつこ容易くなつた。殊にちよつこむつかしいと思ふ様な文字語句には丁寧に假名が振つてあるから只讀むこふこゝには大した困難を感じなくなつた。

D 従來のでは挿繪の數が僅に二十二圖しかなかつた。而も趣味に富まないものが随分あつたが

新制のでは實に六十圖の多きに達し、而も其の趣味に富んでゐる點に於ては殆ど比較にならない。

例へば五十五頁から五十九頁に亘る彼の圓山應舉の畫の如きに至つては兒童の趣味を惹起せずにはゐられない所である。

E 従來のは内容其の物も甚だ無趣味であつたが

新制のでは自然に趣味を感じないではゐられなくなつた。

例へば従來のでは七十一頁「天保の改革」の所に

「されど其の爲す所急劇なりしが爲に、上下の怨を受けて職を退き、遂に其の目的を達するに能はざりき。」

とあるに比して、新制のでは六十頁「天保の改革」の所に

「然るにその法令あまりに細かく、取りしまりもきびしくて、髪を結ぶには必ず薬を用ひしめ、野菜の初物を賣らしめず、またぜいたくな下駄をはけるものを獄に投するなきのこゝありしかば、忠邦世の怨を受けて職を退くに至り、志遂にならず。」

とある。之を以て見ても新制の教科書がいかほき面目を一新してゐるかと分る。

併し乍らまだ中々吾人の理想とする所には達してゐない。一體國史の教科書は其の内容即ち史實を充分に分るのが目的であつて文字語句並に文章を授けるのが其の目的ではない。従つて形式的方面の陶冶を第一目的とした國語讀本の形式上の程度よりも遙に低くあるべき筈である。然るに新制の

教科書ではまだ中々そこまで行つてゐない。さうしてもつと下げなかつたのであらう。苟も教科の性質に通曉してゐるものであつたら直ちにこんな點に着眼するの明を有つてゐなければならぬ。

若し幸にして吾人の理想とする教科書が出来た様になつたら、國史の學習はもつと容易となり、從て學習の進程はもつと滑かに行けるのである。

18 理想の参考書 今度の新教科書が從來の面目を一新したのに比して坊間に行はれてゐる國史の参考書に至つては、今猶依然として其の舊態を改めてゐない。たまに多少程度を低めたものがあるのかと試みに手にして見るに、まるで非教育的なものばかり、誠に情ない次第である。中にはさうもいゝ加減なことを書いてごまかしてあるものが多い。

吾人の望む所の参考書は、其の形式的方面に於ては教科書よりかもつと低いものを欲する。そして教科書中にある疑問或は十分に満足しない點を十分に満足するまで委しく解説したものが最も望ましい。挿繪ももつと餘計

になつて一々之を丁寧に説明してあるものが欲しい。而も文章がもつこ趣味に富んで居り、材料の内容がもつこ豊富であつて欲しい。そしてもつこまごまつた書き振りの所もあつて、必要に應じてはいつでもちぎりに調べ得られる様になつて居なければならぬ。

其の上もつこうんこ兒童の情操を陶冶するに足るものであつて欲しい。只僅かに子供だまし見た様な簡単な参考書ではまに合はない。斯うして吾人の理想に多少でも副ふ様な良参考書であつたら學習の進程が著しく滑かに行くのである。

19 方便物の完備 吾人は既に第六項に於て兒童の理解類化を容易に且迅速にする爲の方便物の必要を述べた。茲では其れ等の方便物が出来るだけ多いことを希望するのである。小さな方便物が僅に一箇しかない云ふ様では學習の進行の上に非常な不便を感じる。大きくて明瞭なものであつたら一個でも足りるが、否らざるものは出来るだけ多いほこよい。

併し乍らいかほこ多數の方便物が完備してゐても之が利用を旨く行つてゐなかつたら、さう大した効果はないから、吾人は出来るだけ之が利用法を工夫し、且兒童をして豫め觀察上特に注意すべき要件なごを會得せしめて置くこごが必要である。

20 十分な獨自學習 獨自學習が十分有効に出來てゐるこ第一つまらない問題に時間を浪費するこごがない。何ごなれば獨自學習の際に問題の選擇を十分にして置くからである。第二自分の力で十分に且簡単に解決の出来る様なものは凡て獨自學習の時間内にすませてゐるから態々共同學習の時間を潰すの必要がない。第三重複する問題や枝葉に亘る様なものも全部獨自學習の時間内に整理してしまつてゐるから共同學習の時間を費すの必要がない。第四各問題相互間の連絡關係順序なごを獨自學習の時間内に豫め考へて置くから共同學習の流れがすらくこ行く。第五説明の順序方法なごも豫め考へてゐるから其の場に臨んでからまごつくこごがない。斯うし

て國史學習の進度を巧く調節することが出来るのである。

21 言葉の平易 教師は動もすれば自己の力と兒童の力との間に非常な隔りのあることを打忘れてうっかり六つかしい言葉を使つてゐることがある。之がために兒童の當然理解出来る程度のもので實は理解してゐないことがある。教師は其れにも氣がつかないですらう、進んでしまふ教師が一人で説話してゐる時なきには特に此の類のことが多い。

兒童は動もすれば虚榮心のために分らないでも分つた様な顔容をしてゐることが多い。眞面目な兒童になるに、分らない言葉だけは其の場で質問する。随つて他の言葉で云ひ換へるの必要がある。時によるに初めから説明し換へなければならぬ場合もある。斯うして貴重な時間を浪費してしまふのである。初めから平易な言葉で云つたら決してこんなつまらないことで時間を浪費するの必要はないのである。

不明瞭な言葉で發表するのも同じく時間を浪費することが甚しい。よく

見る所である「もう一度説明して下さい。」とか「聞えませんでしたから今一度云つて下さい。」なきを要求する所を。要するに平易な言葉は他の理解を速かならしめ時間の浪費を防ぎ學習の進程を調節するの必要なものである。

22 機 轉 一つの問題を解く間に丁度都合よく他の問題に移る手蔓の出て來ることは既に説いた所である。この際其の好機を逸することなく、其の問題を片付けて置くに他日態々其の問題を改めて出すの必要もなく極めて簡単に自然的にすらく、解決出来ることが多い。

假令同一の時間内であつても學習の流れの上から見て時間の終りに取扱ふべく豫定してあつたことを適宜時間のまん中時分か或は初めの方で取扱つてしまふべき場合が甚だ多い。折角兒童の方から學習の自然の流れの上から質問することがあつても「其れは後の方で委しく説明しますから待つてゐて下さい。」なき云ふ教師の言葉は吾人の屢々聞く所である。傍から見てもいかにも兒童が云ふ様に今云つてしまつた方が遙に自然的に面白

さうなのに惜しいことだと思はせる場合が多々ある。

自分に豫定してゐた案の順序を異なるからして折角の自然的の申込みを容れて呉れない。何ぞ云ふ窮屈なことであらう。如何なる教師にも豫定案は極めて必要である。豫定案がなければ常に目標がぐらぐらついで中々能率が上らない。所謂行き當りばつたりでまごまつた所がない。中心のないものと同じである。併し乍ら如何に豫定案が必要であるから云つて豫定案に拘束される様では困る。そこが即ち適用であり運用の妙であり臨機應變の處置である。

或一つの問題が旨く解決がつくすかさず次ぎの問題に移ることも甚だ必要なことである。今度はこの問題に移らうかなと躊躇するの必要はない。殊に甚だしいのなる教科書なと繰つてゐて「さあ今度はさう致しませうか」なと云つて殆んで何等の成案も立つてゐない様な者があるが其の中に貴重な時間は過ぎてしまふのである。

時によるに豫定した分が終了するに何も仕事がなく手持無沙汰の態のものさへある。あまりの手持無沙汰に堪へかねて駄問を發して見る。無駄話でもして見る。或者はまた丁度時間の終りにすむ様に態を進行を緩めるものもある。之等は何れも皆誤つた方法である。然らば吾人は果してさうするものが最もいゝのかと云うに其れは豫め案を立てる時に餘りに窮屈な案を立てないで少々先き方までをも豫定に入れて置くのである。

かくて其の中で此の時間内にはこれ／＼のこみだけは是非ともすませたいものだ云ふ目標を明かにして置くのである。但し之は單に教師としての目標であつて必ずしも兒童の自然的心理状態を旨く一致するに限つてゐないから無論其の中に遅れることもありまた進み過ぎることもあるが、要は無駄な所に時間を費さない様にすること同時に最も大切と思つた所には決して時間を惜しまないことである。この最も大切な所に時間を惜しまないこと云ふことがやがては却つて能率をあげることになり、同時に時間を節

約するところにもなるのである。

23 冗語を省く 他人をして眞に理解せしめ或は感動せしむるに足るだけの言葉のみを用ひて他の不必要な言葉は全部省いてしまふ云ふことは甚だ必要なことである。まはりくさいことを云ふから却つて分らなくなることもある。吾人が説話し或は問答しつゝある所を速記したものが美しい文章(無論口語文)をなしてゐる様であつたら廻りくさいこともなく簡明直截で心持よく頭に入る。だら／＼なことは決して云はないに限る。只問題を明快に解決するに必要な言葉だけを用ひること、之がやがて學習の進程を速かならしめるものである。

24 要領をつかむ練習 吾人は前に既に國史全系の上から見渡した史實の輕重を考へて其の手心をする云ふことを述べて置いたが、同じ一時間の中でも亦さうである。最も骨子となるべき所をうん／＼攔んで決していゝ加減なことを免さない。と同時にあまりたいしたところでもない所は割合に軽く

通る。その點にも萬遍なく力を注ぐ云ふことは決して力を有効に用ふるの道でない。あまりに要求が多過ぎては却つて結局は中心がなくなる。それよりか最も根本となる所を力強くひつつかんで決して離さなかつたら他の從屬地位にあるものは自然について來るのである。

吾人が指導する所の國史の學習には取わけこんな場合が甚だ多いのである。決してのべつにする／＼に學習せしめない。「皆さん茲の所は特にしつかり頭に入れ置きませう」云ふ所がなければならぬ。史實の原因なきを學習する時に當つても、只徒らに幾らも／＼あげさせて却つて雜駁にする云ふ事よりも幾つもある其中で最も大切な原因はされか云ふ事を知らしめなければならぬ。また其れ等の原因の中には自然前後の關係のあるものがある。即ち一つの原因は他の一つの原因から必然的に引續いてゐるものもある。之を知らしめないで只横に幾つも並べるだけでは眞實の所は分らない。史實の結果や影響でもさうである。其の中には特に重要なものがある。

る。この要點を力強く把捉して離さない云ふ練習は國史學習者には特に大切なことである。まして史實の經過の如きに至つては或特別な場合を除いてはほんの大體に止めて置いた方が宜しい。殊に戦争の經過なきを學習せしめるに當つては一層のことである。

併し乍らいかに戦争の經過に關することであつても、時には大變大切な史實を含むこともある。以上述べた所は主として史實の要點云ふ側から云つたのであるが、更に吾人は一時間中に於ける兒童の散漫な學習事項を極短時間内に旨く之をまきめてしまふ練習をしなければならぬ。元來兒童の學習は分折に長じ、枝葉に走り、断片的に流れしめ括りがなくなるのが當然であるから従つて總合に長じた教師の腕に依つて最も巧みに其の散漫な學習事項をまきめなければならぬ。其れには色々な方法があるが最も適切なのは區々たる學習事項の共通點や相互間の關係連絡なきを考へて一つの中心問題を作ることである。

以上二十四項に亘つて述べた所を味つて充分に之を活用することが出来たら吾人の指導する所の國史の學習は決して其の進程が遅れる筈はない。一體國史の教育に於て進程の後れる人は強ち學習法ばかりではなく講演式でやつても矢張遅れる方の人である。萬一其れでないとしたらそれは學習法の罪ではなしに寧ろ其の人の指導法が當を得ないがためである。指導法が當を得るに否かは正に其の取扱ふ所に依るのである。正宗の名刀云つても其の取扱ふ人に依つて却つて自ら不測の禍を招くのと同じ理である。讀者諸賢希くは充分に熟讀玩味して以て運用の妙を得られんことを。

なほ茲に特に附言して置くことは吾人の所謂學習法云ふのは世間で普通に云つてゐる様な極端なものではない。世間で云つてゐる所の學習法云ふのは却つて其の名のために捉はれたものであつて決して正當穩健堅實な性質なものではない。この事に關しては吾人は嘗て拙著「國史學習の根本及其の實際」の「捉はれない大原則」云ふ條下に言明してゐるから茲に繰返す事をしない。

第三章 情操陶冶に關する問題

第一節 情操陶冶の根本義如何

一 情操とはどんなものか 吾人が苦心慘愴の末初めて從來解くことの出来なかつた難問を解決するこゝを得た時には何物にも比し難い無上の愉快を感じるのである。自分一己の身命財産はもとよりのこゝ一家一門の係累や名譽利達の如きものを打捨て、専ら社會國家のために獻身的に奮闘する人の談を聞く時には覺えず讚歎の聲を發し、景仰の念は湧然として自ら進むものである。中秋の夕べ親しい友と相携へてそゞろ歩きしてゐる際偶々東方山上徐ろに明月の張り出る所を眺めた時には覺えず足を止めて暫しが間恍惚として見られてゐるであらう。斯くの如く吾人は心から眞であり、善であり、美であり、或は聖である

と確信したものに對しては心から深く之を愛好して止まないものである。同時に、虚偽を弄するもの、邪惡を極めるもの、醜汚至極なものに對しては心から之を嫌惡して止まないものである。斯くの如き感情の働きを稱して之を情操と云ふ。

従つて情操は同じく感情の中の一階段ではある。云つても相當の理性の伴隨を要するものであるから、他の感情よりも一層複雑なもので且高尚なものだ。とされてゐる。何となれば理性が相當に發達したものでなければ眞の情操は起らない筈であるからである。彼の喜怒哀樂の情の如きはこれを情緒と稱して假令理性はまだ十分に發達しない中でも殆ど本能的にでもよく起るものである。否むしる情緒があまりに激烈に發動して熱狂してしまつた際には假令理性の相當に發達した人でも動もすれば其の激烈な情緒のために冷靜な理性は全く没却されて殆ど其の働きをなさないものである。

彼の感情に捉はれて行動する。或は熱狂の餘り冷靜な判斷を過つた。或は感情の爲に理性が働かなかつた。或は狂つた餘り全く無分別に陥つてしま

つたさか云ふのは全く此の情緒發動の爲に全意識面が悉く獨占されてしまつて他の理知や意志は全く之に屈服してしまつた時の事を云ふのである。のみならず甚しきに至つては彼の有する理知や意志は全く情緒の奴隷となつて之が爲にこぎ使はれてしまふのである。此の状態を稱して理知や意志は全く感情の奴隷となつたさもいひ或は其の人自身が感情の奴隷となつたさ云ふのである。

然るに情操に至つては決してそんなことはない。何となれば理性が働かなければ情操にはならないからである。情操は寧ろ感情と理智との複雑な關係に於ける協同作用とも見るべきものである。無論場合に依つて最も強い意志の協同作用をも要するのである。

情操は常に眞善美及び聖なるものを愛好し、之に反するものを嫌惡するのみでなく、更に進んでは眞なり善なり美なり乃至聖なりに對して己の理想とする所を立て、この理想を實現すべく強く發動するものであり、同時に眞善美及び聖に反するものを滅却すべく強く發動するものである。此の時に際しては情操は最強く

意志の協同作用を必要とするものである。

二 いかにして情操を陶冶するか 前項で既に述べた様に吾人人類は殆

ど本能的に情緒發動の萌芽を有するものである。従つて情緒はたさひ自然のままに之を放任して置いても發達する性質のものである。だから何も教育の力に依つて之を引延ばすの必要もない。否むしろ或種の情緒に至つては却つて之を抑制する様に努力するの必要さへある。例へば彼の憤怒の情緒の如きが即ち之である。憤怒は單に吾人人類のみでなく他の動物にも亦多く之を見られるものである。憤るの發するに當つては忽にして相手のものを殺害するに至るものでも恐るべきものである。吾人人類には此の外猶幾多の抑制すべき情緒がある。之を抑制することを得ない人を稱して野性的な人或は野獸に均しい人云つて甚しく擯斥して止まないものである。

然るに情操に至つては逆も自然のままに放任して置くのみでは十分の發達が出来るものではない。必ずや相當の修養を要しなければならぬ。此の修養を稱

して之を情操の陶冶といふ。由來情操は情緒が更に一段高尚にして複雑な發達をなしたものであるから情操を陶冶するには云ふまでもなく其の當然の階梯として情緒其のものから適當に之を導くべきものである。即ち不良な情緒は出来る限り之を抑制するに同時に善良にして必要な情緒の發動する機會を多く與へることが大切である。

併し乍ら之だけではまだ、情操にはなれない。更に適當な理知の働きの之にそふ様に努めなければならぬ。即ち眞善美及び聖なるものこそこれに全く相反するものを判別することを得る様な所謂明知の發達を圖らなければならぬ。管に明知のみが獨立して發達するのみでは意味をなさない。之が旨く相當な感情の作用に殆ど同時に融合統一して離れない様にするに甚だ大切である。吾人が國史學習の指導をするに當つて單に史實の比較判斷推理の如き知的面の取扱のみをこゝせすに更に進んで其の史實に依つて大に兒童の感動を起させようとするのは即ち之が爲である。然るに其の感動には色々の場合が

あるが、まづ大きく分けるに兒童自らが自らの力に依つて自然に感動する場合と今一つは他の力に依つて受動的に感動せしめられる場合とがある。

最も深く強く情操を陶冶し感情教育の極致に達せしめようとするには今あげた所の二つのものを併用しなければ到底完全なことは出来るものではない。受動的の方法によるに一見していかにも其の場では成功したが如くに速断されるのであるが其の實割合に浅いものである。併し乍ら受動的の方法が甚だ手つ取りばやいものであるに云ふことは争はれない事實である。此の點に於て受動的の方法も亦決して捨つべきものではない。而も教師に云ふ人格を通じての感動であるから其の價值も亦頗る大なものがある。世間動もすればこの大切な點に氣がつかないでゐて只徒らに片つ端から之を排斥しようとするものがある。まことに量見の狭い考へで憐れむべきものである。

併し乍ら更に之に加ふるに一步進んだ所謂兒童自らの力に依つて自然に感動するに云ふ境涯にまで導くに云ふことは更に一層大切なことである。自らの力

に依つて深く感動したものに至つては假令外見上はさう美しく手際よく見えな
いところがあるに云つても其の實効果は割合に永續するのみでなく、他の外力のた
めに容易に動かされることがないのである。即ちたゞ如何なる強い迫害に遭
ふことも、たゞ如何なる誘惑を以てすることも、或はいかなる利益を以て煽動せられ
るところがあるに云つても、苟も一旦かう感動し、確信した上から泰然自若として
只の些少の揺ぎもしない。

然るに世間動もすれば一場の講話に依つて兒童が、忽ち歎歎し慟哭するに其れ
で以て既に我が感情教育の業成れり、と速断し、更に一步を進めて兒童自らの力を
以て深く感動するの道あることを知らないものがある。或は兒童自らの力に依
つて自然に感動する場面をまのあたり目撃し乍らも猶且其の永續的效果を疑ふ
者さへもある。之亦まことに憐れむべきの至りである。一面をのみ見て更に他
の一面のあることを知らない者である。西の里から山の絶頂へ登つた蛙、遠
く東の里から来て同じく山の頂へ登つた二匹の蛙が何れも己の經來つた方面

のみを見おろして、これがまだ見ない方の土地だ、と誤つた速断をしてしまつた、
云ふ譏、殆ど異なる所はない。吾人國史教育の任にあるものは、もつと高く、高い
立場から全體を達觀するやうな態度に出なければならぬ。即ち兒童の情操を陶
冶するに當つても、其の一方にのみ偏することなく、宜しく兩方から最深刻に陶冶
しなければならぬ。なほ其の方法の詳細に至つては本章第三節に於て出来るだ
け説明しようと思ふ。

第二節 史實を主とするか感情を主とするか

一 史實を離れて情操の陶冶が出来るか 上來既に述べ來つた様に、吾
人の有する感情の中で最も大切なものは、云ふまでもなく最も高尚な發達をなし
た所の感情即ち情操でなければならぬ。そこで茲に所謂「感情」にあるのも専ら
情操の方を意味するもの、と解したのである。さて廣い意味の情操であつたら何

も強ひて歴史的事實をかりて來なくとも其の陶冶が出来るのは云ふまでもない。即ち彼の倫理的情操や審美的情操及宗教的情操の如き何れも皆さうである。

併し乍ら只獨り國史教育上から見た情操に至つては、歴史的事實を離れて之を陶冶することは全然不可能なこゝである。即ち我が國の建國の歴史を知らなければわが國の國體に關する最も深い情操は起つて來ない。同様に我が歴代の天皇がいかに我等の祖先を赤子の如くにお憐みになつたか、我等の祖先は亦いかばかり天皇を慈父の様に慕ひ奉つたか、云ふ事實を知らなければ、我が國君民の間柄に關する深い情操は起つて來ない。

わが國の歴史が益々明らかになり、わが國の國體が獨萬國に秀でてゐる云ふ事實が明確となり、われ等の祖先がいかにわが國を舉國一致して祖國の發展を國威の發揚の爲に努力し奮闘したか、云ふ事實が明瞭になればなるほど、我が祖國を愛するの念は層一層旺となり、我が國體の美を益々發揚しようとの情は層一層深くなつて來るのである。要するに史的事實を明瞭に知ることゝ史的情操を深く

陶冶する事は兩者決して引き離す事の出來ない密接な關係のあるものである。

二 史實と感情とは何れを主とするか 一般に小學校に於ける國史の

教育では歴史上の事實を知らしめるのが主ではなくて、むしろ情操の陶冶の方が主である云ふこゝはよく云つてゐる所である。いかにも其の通り情操の陶冶は無論終局の目的であるに相違ないのであるが、併し乍ら情操の當然の性質として、理知的要素から全く引き離す云ふこゝは全然出來ないのであり、其の上前項で既に述べた通り教育の實際的方面から考へても史實を離れての情操の陶冶は全然出來ないのであるから、結局小學校に於ける國史教育に於ては史實と感情の何れを主とすべく、何れを副とすべしは云はれないので、むしろ其れは教材によつて多少の相異がある云つた方が穩當である。

即ち或教材では史實を知らしめる云ふこゝよりも、むしろ情操の陶冶をする云ふ方に特別に力を注ぐ云ふこゝがあり、また或他の教材では強ひて情操の陶冶に努める云ふよりも、むしろ史實の研究によつて出來るだけ史眼を養成す

べきものもある。また縦し同一の教材であるとしても、或所では特に情操方面に主力を注ぐのであるが、しかし他の或所ではむしろ知的方面にうんご全力を込めるご云ふ場合もある。また或所では甚だ複雑してゐるために判然ご分けられない場合もある。

今便宜上國定教科書中にある教材中特に情操の陶冶に主力を注ぐべきものを舉げて見るご、大體次の通りになる。

三 特に情操の陶冶に主力を注ぐべき教材

一 尋常小學國史上卷

天照大神 仁徳天皇 和氣清麻呂 菅原道眞 平 重盛
北條時宗 楠木正成

二 尋常小學國史下卷

徳川光圀 高山彦九郎ご蒲生群平 武家政治の終 明治天皇の崩御

三 高等小學國史上卷

神代 神武天皇の創業 皇大神宮の創立 藤原氏の専權 元寇
北條氏の滅亡 吉野の朝廷 京都の疲弊

四 高等小學國史下卷

國內の統一 尊王論ご國學の勃興 明治天皇崩御今上天皇の
總括國民の覺悟

以上は只其の主ごする所をあげたに過ぎないのであるから、従つて此の他の教材ご云つても情操の陶冶に注意しなければならぬ點の存するごは云ふまでもなご。

第三節 學習法に依つて情操の陶冶が出来るか

一 感情發動の場合

吾人は既に本章第一節で情操を陶冶するには、第一に他人の力に依つて感動を起し、それに依つて受動的に陶冶する場合ご、第二に自

らの力に依つて深い感動を起しそれに依つて能動的に陶冶する場合との二つがあることを明らかにした。今更に細別するに次の通りになる。

甲 受動的の場合(第一類)

- 1 他人のなす説話を聴くことに依つて感情を發動せしめる場合
- 2 他人の顔容態度及動作等を見ることに依つて發動せしめる場合
- 3 音楽に依る場合
- 4 他人の有する感情の傳染に依つて己の感情の發動する場合

乙 能動的の場合(第二類)

- 1 文章を読むことに依つて感情を發動せしめる場合
- 2 繪畫彫刻及其他の藝術品を見ることに依つて發動せしめる場合
- 3 外物を離れて専ら思考し、或は想像して發動せしめる場合
- 4 自己の身體の狀況に依つて自然に發する場合
- 5 環境の事情狀況に依る場合

なほ以上の外色々の場合に依つて吾人の感情は發動もするし、従つて色々の場合に於て陶冶も出来るのである。

二 講演式教授は感情教育の全部ではない

從來の講演式教授即ち

教師のなす説話に依つて児童を感動せしめるのは云ふまでもなく、以上の中の主として第一類の(1)に屬すべきもので、児童の感情を惹起する上から見て、無論大切なことで、只わけもなく之を排斥すべきものではない。併し乍ら之を以て感情教育に關する唯一の方法だと思ひ誤つてゐたのはたしかに從來に於ける講演式教授の大缺陷であつた。此の大缺陷を補つて更に一層有効な感情教育をなさうと思つたら、當然第二類以下の諸法をも充分満足に利用しなければならぬ。

三 學習法てはしんみりと思考するの餘裕がある

創作的學習法は

第二類の(1)即ち児童自らが文章に現はれたものを讀むことに依つて感情を惹起する場合であるは勿論であるが、なほ其れ以外に第二類の(3)即ち思考することに依つて感情を惹起する場合をも含んでゐるのである。即ち彼の教師のなす

講演を強ひて聴き落すまいとさせる場合は全く其の心理状態を異にしてゐるので、むしろ兒童は自由に文章を読み、自由に味ひつゝ、而かも其の傍ら自由に思考をめぐらせつゝ進むの餘裕がある。

彼の倫理的情操の様な高尚で且つ複雑な感情は云ふまでもなく斯ういふ場合に最もよく陶冶されるのである。既に前に述べた様に情操は情緒とは異つて適當な理性の伴隨を必要とするものであるから、従つて知的要素、就中思考を云ふものを全然離れては其の發動は望まれないのである。之が即ち情操が情緒よりも一層複雑にして且高尚な所以である。

情緒が單に盲目的に、或は本能的に勃發して動もすれば前後の分別を失ひ、常規を逸してしまふの恐れがあるのに反して、情操の方は常に明瞭々たる理智の照臨を、其の有機的聯結を有つてゐるから無分別盲動に陥るの恐れが更にないのである。

情操は斯くの如く情緒よりも一層複雑で、且高尚な感情であるから、従つて之が

陶冶をなすに當つても只單に其場限りの一時的感情の發動を以て満足する事なく、更に一層有効にして且永續的效果をあげる方法を探らなければならぬ。

四 活潑な想像の働く餘裕 創作的學習法による講演式教授の場合よりも一層兒童の思考を巡らすの餘裕の多いことは既に述べた通りであるが、更に想像作用の働くの餘裕も亦創作的學習法は講演式教授の場合よりも一層多いのである。何となれば講演式教授の場合であつたら兒童は只教師のなす説話を聴き落すまいとさせるから縦し想像作用が働くにしても極狭い範囲内に限られてしまふのである。

然るに創作的學習法の場合であるに兒童は何等の拘束も受けないうで己の發達に適應した程度で自由に読みもするし考へもするし、従つて其の想像の働きも極めて自由で且つ活潑である。想像が活潑であるに理解も早く同情の念も従つて強くなるのである。國史學習に想像作用の極めて必要なわけは實に之が爲である。只茲に特に注意を要することは兒童の讀む参考書の書き振り及其の程度の

ことである。文章が平易で通俗的で趣味に富んでゐるこ想像作用も極めて活潑に働くのであり史實其のものがあり／＼こ兒童の眼前に活躍して來るのである。想像作用が強ければ強いほこ感情の發動の旺盛になるこは云ふまでもない事實である。

五 感情發動の範圍が廣く且深くなる

講演式教授の場合に於ける感情の發動は常に受動的であるこ云ふのみではなく其の範圍も亦狭く且淺いのである。何こなれば只教師のなす講話其れだけについて感動するのみであり且充分に其の所に踏み止まつて味つて見るの餘裕がないから眞に深い感動を起すここが六つかしい。無論情緒の發動だけは盛であるから外見上はいかにも深い感動の様に見えないではない。しかし其れは單なる情緒であつて必要な理性この結合が充分に出來てゐないから決して眞に深い感動こは云はれないのである。吾人の所謂眞に深い感動こ云ふのは決してそんな皮相的なものではない。理性この間に複雑な有機的結合をなして容易に消失し去らない程度のもを指すのである。

である。

然るに創作的學習法の場合では兒童は最自由に或は教科書の挿繪に依つて自ら深い感動を起すこもあり或は参考書掛圖其他の物に依つて自ら深い感動を起す事もある。無論講演式教授の場合でも教科書の挿繪を利用しないではない。併し乍ら其れは自發的ではなしに教師から強制するのである。しかも多くは一齊一律であつて敢えて各自の個性に適應した利用法を採らないのである。従つて觀察の遅い兒童がいつまでも挿繪ばかり見てゐて教師のなす講演を聴かないここがあるこ教師は忽ち腹を立て／＼之を叱責する。こんな風では逆も各自の個性に適應した眞の感情教育は出來難いのである。要するに兒童はあらゆるものゝ中から己に最適した感動の材料を求め且出來るだけ自由に觀察もし味はひもし思考もし想像もして眞に深い感動にまで至らしめなければならぬ。

六 深い感動の表現

創作的學習法では更に進んで兒童各自の有する最深い感動の點を發表せしめるの餘裕が講演式教授の場合よりも多い。既に述べ

た様に兒童は他のなす説話を聴くことに依つて或は文章を読むことに依つて或は説話及讀書を離れて自由に想像し思考することに依つて甚深い感動を起すことがある。この感動の度が深ければ深いほど兒童は何等かの方法に依つて必ず之を外に表現したいとの傾向を有つてゐる。之を稱して發表本能或は表現本能といふ。萬一表現したいとの希望が熱烈に起らない時には云ふまでもなく兒童はまだ眞に深い感動を起してゐない場合である。

彼の講演式教授に於て教師が一時間中ぶつ通しに説話をなし兒童をして充分に感奮興起せしめた後「皆さんが最感動した點はどこであるか」を教師から要求されても一向手をあげるものがない。假令舉手して發表するものがあるとしても不得要領なことを云ふに過ぎないことがある。これは云ふまでもなく兒童はまだこゝぞこ眞に深く感動してゐる點がない爲である。即ち兒童はこゝこ云ふことなしのべつに感心してしまつてゐるからである。

之に反して創作的學習法では自らの力に依つて自ら感動するのである。即ち

感動を起すに足るだけの點があつたでこそ自然に感動したのである。無論其の感動には各々深淺の別がある。淺ければ發表しようとの熱も希望も起るものではない。深ければ深いほど表現せざるを得ないのである。この希望が熱烈であればあるほど兒童は其の表現の方法を熱心に工夫するのである。従つて其の表現には各々巧拙があるを免れない。併し乍らたこひ巧拙があるとしても眞に深い感動でありさへしたら如何なる形式でも使つて自己の感動の其の儘をそつくり外に表現して以て自己の感動に對する共鳴者を得ようとするのが自然の傾向である。其の表現の形式の中で特に言語を以て發表するのを吾人は普通に感想發表と稱してゐる。吾人の創作的學習法では兒童の感想發表を助けるの機會が最も多いものである。

七 感情と個性 併し乍ら兒童は元々其の個性を異にしてゐるから従つてたこひ同一の史實に對してであつても人に依つて各々其感動の仕方を異にしてゐる。或者は耳から聴いた方が遙に早く且深く感動する者があり、また或者は

目から入つた方が更に感動の度を深くする者があり、或はしんみりし思考し想像すること依つて一層其の度を深くするものがなご各々其の遅速深淺及形式を異にしてゐる。創作的學習法ではこの個性に適應しての感動が充分に起されるのである。更に同一の史實であつても人に依つて各々其の感動の點を異にしてゐることも吾人の創作的學習法でよく實見する所である。要するに兒童は各其の個性を異にしてゐる爲に其の感動の形式を異にしてゐるのみでなく、感情が主觀的のものであるが爲に各々其の感動の點をも異にしてゐるのである。

八 感情と共鳴

今述べた様に感情は元々主觀的のものであるから従つて一人の兒童の感動してゐる點が必ずしも他の一般の兒童の共鳴を呼び起すに足ることは云はれない。即ちいかほご熱心に感想の發表をなしても一向其れに對する共鳴者を得られない場合があり、或はまた或點には容易に共鳴しても他の或點には一向共鳴しないこと云ふこともある。

若し幸ひにして眞實にびつたり共鳴した場合には發表する自身に於ても發

表を聴いてゐる方に於ても其の感動の度は只己一人のみで感動してゐる場合よりも更に一層深刻の度を増すものである。之を稱して吾人は一般にお互に共鳴し合ふこと云ふ。此の場合我と彼とは全然感情的に融合渾一して一種云ふべからざる強い熱情に燃えるのである。小なる自我を全く打忘れて更に宏大なる我に没入するに至る。即ち眞に高尚な無我無中の境界である、而もそれは單なる盲目的情緒其のものではない、正當な理知を自然に伴うた所謂情操である。吾人の高尚な情操はかうしていよく深く陶冶されるのである。

いかに感情が主觀的のものであることは云へ既に正當な理知を伴つた以上はもはや主觀的なものは云へないのである。従つて普遍的性質が次第に加はるが爲に眞に共鳴すべき點に對しては心の底から本當に共鳴するに至るものである。かうして吾人の感想交換は云ふものは兒童相互間の感情を次第に融和するに至るのみでなく、實に一時的淺薄な情緒を進めて眞に價值のある情操にまで進めるものである。

かうして強く深く陶冶された高尚な情操が吾人の精神界を立派に支配するの力を得る様になつたら、たゞひ外部からいかなる強迫があらうとも、いかなる誘惑に遇はうともいかなる宣傳に對しても苟も不純な分子を含む性質のものであつたらざうして其れが爲に動かされたり變心したりすることが出来よう。動くに忍びない變心するに忍びない、たゞひ己れの身命はいかにならうとも、己の財産はいかにならうとも吾人の有する牢乎たる真心確乎たる信念燃ゆるが如き心情は遂に最後まで奪ふことは出来ない。之が即ち眞實の情操である。單なる情緒や單なる理知の働きの決して及ぶ所のものでない。

九 他をも燃さうとする強い力 眞によく陶冶された情操の力は斯くの如く強くて妄りに外力の爲に動かされないのみでなく、更に進んでは却つて發動的に己を強迫せんとする相手の者をもあべこべに燃し盡して遂に全く己と同型のものにまで感化せずんば止まない云ふ強い態度に出る様になる。即ち受動的でなくてむしろ能動的の働をなすに至るのである。他の何物をも恐れず全く

小なる自我を犠牲に供して公的大我の爲に奮然努力するに至るのである。

吾人の國史教育の効果がこの境地を實現する所まで進んだ時には既に情操の陶冶の事業に成功したものと云つても差支へない。かうした境地は常に將來に於ける實現を俟つのみではなく實に日常の國史學習の際に當つて實現すべきものであり、また常に共同學習の實際に當つてよく目撃する所である。

10 感情と玩味 兒童はまだ縦し最初のほごは他人のなす感想發表に對して何等の共鳴をも有た様な場合にも、更に再三再四玩味して見た爲に突然氣がついたものゝ様に「あゝ、いかにもさうだ、自分は今までそこまで氣がつかなんだ、なるほごさう云ふ見方もあるのだつた。其の考へ方はたしかに自分のよりか勝つてゐる。味はつて見る意味はつて見るほご一層愉快に堪へない。否全く同感に堪へない……」と長歎息しつゝ一種云ふここの出来ない顔容態度を知らずくゝの間に表現することのあるのは吾人が兒童のなす共同學習の際によく目撃する所である。こんな美しい場面は彼暫も踏み止まることを許さない注入

的講演式教授に於ては中々容易に見られない所である。

二 感情の傳播

また其の場で玩味し共鳴するところがないにしても、感情は元々傳染性を有つてゐるものであるから、度々相互間に於ける感想の交換をなしてゐる間にいつかはなしに、各自の有する特異の長所美點を感得して一層圓滿な情操の持主となる様になるのである。而も感情は元々主觀的のものであるから、たゞ高尙な發達を遂げた情操であるに云つても各人皆全然同一様に云ふことは素より望まれない所である。併し乍ら感情が傳播性を有してゐることは争はれない事實であるから、常に同一の教師のみの講演にのみたよつてゐる時には遂には多少其の教師の有する感情と同一型のものに化せられることは素より云ふまでもない。

教師の有する感情の型が其の兒童に傳染するところは教育上から見て素より甚大切なことである。人格に依る感化であるから吾人の最望む所のものである。併し假令兒童仲間の間柄にも時によるに甚美しい感情を有つてゐる者がな

はない。數多い兒童の中であるから一層のことである。そこでお互に感想の交換をなしてゐる間に其の美しい所にふれあふに云ふことは教育上から見て極めて大切なことである。まして教師其の人があまりに一方にのみ偏り過ぎてゐる様な場合には猶更のことである。この點に於て吾人は創作的學習法が講演式教授の缺陷を補ひ得ることを確知するものである。

三 單なる情緒の發動

講演式教授によるに吾人は感情の中の情緒を發動せしめるには至極便利を感じるものである。即ち吾人のなす最巧妙なる表情や巧妙なる説話を以てするに、いかにも史實の真相を其のまゝに兒童の眼前に活躍せしめることが出来る。従つて之を聞き之を見てゐる所の兒童は教師の思ひ通りに面白くあやつられて行く。或は笑はせ或は泣かせ或は憤らせ或は叫ばしめる。其れは全く教師の自由自在の手腕の表はれでいかにも面白い。全く巧妙なる講談師そつくりである。併し乍ら吾人は今一步踏み入つて熟考しなければならぬ。教育は決して坊間に商賣的に行はれる其の場限りの講談の類と同一

視すべきものではない。併し乍ら著者自身に於て昔は盛に其の手を使つて得意がつてゐた時代がなかつたではない。いかにも之でもつて感情教育に成功したかの様に喜んでゐた時代もあつた。

「君今度の時間はさうく全級の児童をして只の一人も残らず泣かしめるこゝが出来たぞ」さか「僕の今日の歴史教授はたしかに非常な成功であつたよ、全級の児童さころか、遂になみ居る數多の參觀人までが全く夢中になつてしまつたよ」さか「悲憤慷慨慟哭只己が意のままにならないものは鴨川の水さ教室の柱のみである」なささも得意氣に聲高らかに云ひふらす者さへもあつた。

今から考へて見るさいかにも子供げた考へであつた。それで以て満足してゐたのかと思ふさすがに片腹痛い感じがする。無論其の時分にやつたこゝが全然まちがつてゐるさと思はない。採るべき所も随分ある。併し乍ら其れを以て直に感情教育の全部であるかの様に思つてゐたのは、確かに大なる誤であつた。その時代にやつたこゝは云ふまでもなく感情發動の中の情緒の惹起發動に過ぎ

なかつたのである。情操の發動が全然ないさ云ふわけではないが、併し主として情緒の發動が専ら其の中心をなしてゐた。之はたしかに極端なる講演式教授の大缺陷であつた。

三 情緒は殆ど本能的

吾人人類は生れながらにして恐怖の本能や憤怒の本能を有つてゐる。悲哀の本能をも有つてゐる。従つてたゞ自然のままにほつて置いても或程度までは盛に發達する。のみならず或種の情緒に至つては自然のままにほつて置くさころかむしろ或程度までは抑制を必要とするものがないではない。即ち憤怒の本能の如きは其の一例である。若し之等の本能的情緒を其のままにして全然抑制するこゝをしなかつたら、吾人人類は全く野生的動物的に低下して人類としての眞の價値はなくなるのである。

其の上情緒の發動は時として全然盲目的のこゝがある。何さなれば單なる情緒は明皎々たる叡知の照臨を有たないからである。殊に情緒が一時に激發するさ殆ど思慮し分別するの餘裕を有たないから發動した其のままを直に行動にま

で現はさうとする危険な傾を有つてゐる。彼の動もすれば前後の思慮もなく、善悪の分別もつかず、直に輕舉暴動に陥り、所謂暴虎馮河の行動を敢えてする者がでるのには即ち情緒發動の極端なものである。

二 我が國民性の短所として改善の急を要するもの 由來わが日本人は彼のフランス人と共に動もすれば感情に支配せられ易い傾向を有してゐる。云はれてゐる。こは云ふまでもなく兩國國民も理性の發達に比して情緒の發達が遙かに速であるからである。この實例はわが國の歴史上の事實に最よく現はれてゐる。情緒の發達必ずしも悪いことは限らない。否むしろ或場合には極めて大切なこともある。併し乍らそが全く盲動的に起り而も理性の働きを許さず全然感情の奴隸として行動するに至つては既に大なる危険を伴ふ云はなければならぬ。

無論彼のフランス人ほゞ極端ではないが併し我が短所とする所は出来る限り速に矯正するの必要がある。然るに焉んぞ圖らん、教師のなす激發的教授法に依

つて一層此の盲目的情緒の發動を度々する様であつたら、情緒に偏し易い國民は更に一層情緒的に偏してしまふのである。殊に何等の見識もなければ批判力もなく而も感受性の最旺盛な兒童を驅りて徒らに他人のなす説話の爲にわけもなくぐらつく様な弱い惡習を教室内で醸成するが如きものに至つては其の結果は一層憂慮に堪へないものがあるであらう。何となれば彼等兒童は學校教育以外に於ける不良の宣傳誘惑に對して殆ど一たまりもしないからである。之等の憂ひは常に卒業後のみではない、在學中から既に現はれることがある。然るに吾人の創作的學習法にあつては兒童の最穩健中正な見識を批判力を自然に養ふ機會が甚だ多いからかうした危険に陥る憂ひが殆どないのである。

三 感情教育上の大缺陷

然るに吾人が最も憂慮に堪へない所は吾々が小學校に於て折角情操陶冶の方に努力して置ても、後高等専門の學府に入るに及んで却つて輕々しく種々の奇激なる宣傳の爲に動搖してしまふことである。甚しきに至つては何々研究會なき云ふ美名の下にしきりに奇激なる思想の研究に

没頭して得意がつてゐる者さへある。單に學問をして自分一人で研究するのであつたら其の弊も割合に少いであらうが見識に乏しい彼等は直に之が爲に吞まれて實行に現はさうとする者があつたり、或は更に他に宣傳を試みようとする者さへもある。何ぞ云ふ淺墓な考へであらう。

こは云ふまでもなく彼等にはまだ、確固不拔の信念が出来てゐなかつたからである。穩健中正な尊い批判力の養成が出来てゐなかつたからである。感受性のなほ旺盛な人生の危機即ち青年時代に於ける思想傾向の弱點に巧みに乗ぜられてゐるからである。高等専門の學府の教官にも強ち穩健中正な見識の人ばかりはゐるものではない。若し偏したる考への教官であつたら其の口にする所其の筆にする所動もすれば偏する處を免れない。甚しきに至つては故意に宣傳する者さへあると聞く。

然るに之が講演を受ける所の學生は教官のなす講演式教授の外にまで出て靜に批判を巡らして見るの餘裕がない。批判どころかいかにして其の全部を受け

入れようかよあせつてゐる。でなければ彼れは點數を得る事が出来ないからである。かうして彼等は常に受動的な教育法だけを受けて其れに甘んじてゐる。従つて教官のなす詰め込み主義講演式教授法に依つてのみ教官の意のままに動かされてゐるに過ぎない。こんな有様でさうして眞に底力のある批判力の養成が出来ようか。今後高等専門の學校に於ける教育法が適當に改造されて學生自らの力を働かす餘裕が十分に與へられる様になり教官其の人を得る様になるでなければ眞の情操の陶冶や眞の批判の養成は中々六つかしいであらう。創作的學習法は此の方面から見て常に小學校教育のみでなく實に高等専門の教育に於ても極めて大切なものである。

二六 情緒の一時性 情緒は其の本來の性質として常に盲目的激發的に傾くの危険があるのみでなく、其の教育的効果の上から見て非永續的のものである。即ち外部から或刺戟を與られた刹那殆ど間一髪を容れるの餘裕なくして直に發作的に勃發する處が多いが、其の代り外界の刺戟が去つてしまへば忽にし其の

發動も消失してしまふ傾向がある。換言すれば熱し易くまたさめ易いのが情緒の本性である。吾人のなす國史教育の効果が萬一この通りであつたら實に頼りないもの云はざるを得ない。何となれば單に教師の説話を傾聴してゐる間だけはいかにも烈しく感情が高調してゐても一旦教室を出るや否や忽にして消えてしまふ云ふ様では教育上何等の効果もない。只徒らに悲憤慷慨の士のみを養成するに過ぎない。之は決して吾人のなす國史教育の眼目ではない。國史教育の眼目とする所は實に永續性なる情操を深く陶冶するにある。創作的學習法は此の點から見てもたしかに効果の大なるものである。

百年前に逝去した彼の林子平の如きは實に此の點に於ても卓抜な明を有つてゐた。賢明な彼は既に當時に於て「單なる慷慨悲憤の士ばかりでは國家の本當の役には立ちがたい。昔の世はそれでもよかつたが今日の進んだ時勢にはもはやまに合はない。あくまでも充分の思慮を巡らして計畫的に事を進める者でないに眞に國家の爲に盡すこゝは出来ない」云ふ意味のこゝを云つて當時を警

醒してゐる。子平の所謂慷慨悲憤の士といふのは極端な情緒發動型の人を指すのであり思慮を巡すの士といふのは深く情操の陶冶された人を指すのである。

七 情操の永續性 從來の講演式教授で専ら感情の高調云ふこゝを主張したこゝは素より甚だ大切な事ではあつたが、其の實只徒らに悲憤慷慨の涙のせき出るのを見て直に以て感情教育の効果が成つたものも早合點したのはたしかに大なる誤であつた。吾人は更に一步を進めて一時的激發性なる情緒よりも一層高尚な眞の情操の陶冶に向つて全力を盡さなければならぬ。感情的要素に更に正當な理知の働きの有機的に結合して一層永續的效果を残す様に眞に深刻な國史教育を施さねばならぬ。

盲目的情緒が吾人の意識面全體を獨占して他の正當な理知の働きの妨害するが如きは吾人の敢えて採らない所である。狂熱せる激情が全く理知を壓服し激しく昂奮せる陋劣な情緒が立派な良心を晦まして黑白を辨ぜぬ云ふのは吾人の最慎まねばならぬ所である。否むしろ吾人は宜しく最穩健中正にして聊の誤

のない立派な理性の光が皎々照すが様な人格にまで教養しなければならぬ。

一八 感情教育の極致

其れがためには云ふまでもなく、吾人は常に教師のなす講演式教授に依つて一時的熱狂的の情緒を發動せしめるだけで満足することなく、更に児童各自をして十分に味はひもし、自由に想像もし、出来るだけ忠實に判断をせしめるの餘裕を與へて以て一層高尚にして且眞に永續的な情操の陶冶を期する所まで進まねばならぬ。之が即ちわが國史の教育に於て創作的學習法の一層必要な所以である。

然るに世人は動もすれば創作的學習法を以て彼の講演式教授ほどは感情の高調をなし得ないものゝ如くに心配する者がある。以ての外なまちがひである。勿論誤つた學習法では感情の陶冶なんか望まれもしない。只徒らに討論し、理屈に走り、喧騒に傾き、お互に他人の上げ足をのみ取つてゐる。あれでは逆も感情の陶冶なんか出来はしない。吾人の所謂創作的學習なるものはそんな極端なものではなくて、むしろ教室全體の氣分が既に十分に美しい情操の陶冶に適當してゐる。

此の美しい氣分の中に包まれた者は誰しも知らず／＼の間に其の美しい氣分の爲に淨化されてゐるのである。只極端な講演式教授と比べて甚しく異なつてゐる所は教師の獨舞臺でないこと、正當な理性の働く餘裕が十分にあり、云ふだけのことである。従つて眞の創作的學習法には教師の講演もあれば児童相互間の感想交換もある。

量見の狭い人になること動もするに一方のみを固執するが爲に他の長所をも見逃すことが屢々ある。即ち講演式教授の主義の者は片つ端から學習法を毛嫌ひするし、同様に學習法を主張する者は講演式の美點長所をも排斥してしまふ。尤も今日世に行はれてゐる彼の極端な學習法は吾人の採る所ではない。吾人のなす創作的學習法はもつ／＼、遠大な教育的立場から堅實に築き上げられたものである。單に何式何主義と云ふ偏頗な名の爲にむりに捉はれた方法に依つて逆も眞實の情操は十分に陶冶されるものではない。

吾人國史教育者が情操陶冶の大理想を十分に達成しようとする前には實に坦

々たる大道が開かれてある。然るに世人は動もすれば此の大道のまん中を元氣よく突進するを知らず、或者は強ひて其の右端のみを固執しようとするし、他の或者は徒らに其の左端に傾かうとするものがある。彼の一つの主義にのみ捉はれてゐる片意地な教育者が即ち其れである。

要するに感情教育の極致とする所は(一)圓滿崇高にして感化力の大きい人格の備はつた教師が熱心誠實に指導することを必要とし(二)特に國史教育の全系を通じて情操陶冶に關する極めて遠大な理想を正當な計畫を有し、この計畫に従つて着々其の理想實現の實を擧げることを必要とし(三)情操陶冶に適當した國史參考書を初め感情の發動に必要な直觀方便物なきが出来ただけ多く具備されてゐることを必要とし(四)教師自身がまづ教材に關し充分に深い理解を甚だ堅い信念を有し、全兒童をして心から感動せしめずんば止まないこの燃ゆるが如き熱誠があり、且其の態度なり語調なり話し振りなりがすべて兒童の感動を惹起するに十分であることを必要とし(五)むやみやたらに冷たい理屈はい討

論をなさしめて徒らに教室内の氣分を悪化することなく、靜に徐ろに深く味はつても見、更に正當な理性の十分に働き得るの餘裕を與へる事を必要とし(六)他人のなす説話や感想發表に對しても十分に之を傾聴し玩味し必要に應じては十分に之に共鳴し得る様な雅量を有せしめ(七)兒童の身體の健全な發達を圖り(八)一時的激發的發作的で野生的な情緒は常に明皎々たる美しい理知の光に照して以て事を誤らない様な慎重な態度を採る様に導き(九)常に高尚にして何等の弊害を伴ふことのない自然美及人工美に親しましめて自然に其の心情を和らげて更に爽かにし(一〇)先人賢哲の美談逸話に十分に親炙せしめて精神的に深く之を交通する様に導かなければならぬ(一一)輕薄にして上江りな教授法を以て満足することなく、最深刻にして充分に徹底する所までしんみりし學習せしめなければならぬ(一二)吾人人類をして眞に價値づけるものは其の理知的生活よりもむしろ其の高尚なる情操の發達如何によるこそが大である。理知や意志が全く本能的野生的な情操の前に屈服して殆ど其の働をなさず却つて其の奴隷となつた場合

には人類としての尊い價値は殆ど皆無なるのに反して、冷靜な理知や強固な意志が高尙な發達を遂げた情操と共に完全な協調をなす境地に於て人類としての價値は最高まるのである。然るに情緒がいかにも本能的であること云つても、其の最初の萌芽に於ては何も善惡の區別が判然としてゐるわけではない。従つて凡ての情緒をむりに抑制するのは勿論まちがつてゐるので却つて出来るだけ伸長せしめなければならぬものもある。殊に吾人類に特有な「忍びざるの情」の如きは情操陶冶の上に極めて大切なものであるから國史教育以前の場合にも出来る限り適當な伸長を圖るべく、かりそめにも之を鈍らせる様なことのない様に注意しなければならぬ。

第四章 國史學習上の設備に關する問題

第一節 いかなる参考書を備ふべきか

一 参考書は果して必要であるか 従來の教科書見た様に内容があまりに簡單で骨抜きで趣味に乏しかつた時代に於ては兒童用の参考書も無論甚だ必要であつた。然るに改善された現行の國定教科書に於ては内容も随分充實し趣味も豊富となり、文章もすつと平易になつたから吾人が従來要求してゐた様な種類の参考書はあまり入らなくなつた。

然らば全然入らないか云ふに決してさうではない。最もよく學習訓練の出來た兒童は中々現行の程度の教科書のみでは決して満足してゐない。彼等の讀書慾の旺盛なるいかなる種類の讀物でもかりにも彼等の讀み得る程度に面白く

書きなしてあるものであつたら片つ端から盛に讀みたがる。其の中にはいかかはしい内容の雜誌小説もあれば人生の暗黒面をのみさらけ出して人間の弱點や野性をそゝる様な書き振りの新聞の類も甚多い。

然るに吾人國史教育の任に當る者が特に注意を要する點は彼等の濫讀の弊を憂へるよりも寧ろ彼等が最も喜んで讀みたがつてゐる講談類の讀み物の中には時として歴史上の事實を全然裏切つてゐるものが少くない。即ち彼有名な九郎判官義經の最後の如き豊臣秀頼の最後の如き或は大石内藏之助の事實の如き皆さうである。史實が少々相異があるからして何も恐るゝには足りない。否却つて之を利用して立派な學習問題が構成されるのであるから吾人は場合によつては大に之を歓迎してゐる。

併し乍ら吾人が従來の經驗に顧みて多少注意を要するのは之がために却つて兒童の頭を混亂せしめるの恐れがあるの今一つは兒童をして餘計な所に心力を勞せしめることである。またひよつこするこ之等の問題を取扱つたが爲に

貴重な國史の學習時間に多少の狂ひを生ずるこもある。

そこで之等の缺陷を補ひ更に其上に國史學習の上に非常な利益を齎し以て國史學習の効果を上げて一層大ならしめるためには吾人は將來之等の讀物が決して國史上の事實を裏切るこもなく否むしろ却つて史實さうまく一致する様に巧みに著述されんこを要求して止まないものである。嘗に講談類ばかりではなく國史の參考書として將來生れ出でんこするものは宜しく其の内容を最豊富に且趣味富んでゐるが爲に一たび開卷するものは敢えて之を閉ぢるに忍びない云ふ位のものにして欲しい。無論文字文章が極めて平易通俗で誰にでもすらく讀んで分る様になければならぬ。

従來行はれてゐた參考書の様なものでは一向趣味も起らないし従つて讀む氣にもなれない。却つて兒童の負擔を増すのみで動もするこ教育上の効果を却つて減少する。従つてむつかしい片苦しい參考書類を強ひて讀ましめて兒童を苦しめしめるよりか、すつこ改善された現行の國定教科書を十分に味はしめた方が

遙に勝つてゐる。併し乍ら現行の教科書がいかにか改善されてゐるから云つても其の定價の關係上紙數に限りがあるから、素より兒童の要求に十分に應ずるわけには行かぬ。この十分に應ぜられない點を出来る限り補つて彼等の折角の讀書慾に應ずるのが將來に現はれて來る國史參考書の務でなければならぬ。

二 いかなる參考書を要求するか

以上述べた所で大體國史參考書の

必要な程度が分つたのであるが、更に吾人の理想とする所を列舉して見るこ

- 1 文字語句・文章は少くとも國定教科書のより六つかしくはない様に
- 2 内容も趣味も豊富で書き振りが極通俗的で一たび読み出したらやめられない様におもしろくあつて欲しい。
- 3 教科書の内容や形式の難しい所を解説してあるこ便利である。
例へて言へば「古事記傳の内容は大體みんなものか」「海國兵談は……」「太平記は……」「夢物語は……」「總領事公は……」「松下村塾は……」「溫和論は……」「彰義隊は……」「五稜廓」「紫宸殿」「萬機公論」「經論」「舊來の陋

習」「學制」「徵兵令」「博愛社」「皇室典範」「大日本帝國憲法」などの如きを兒童の程度に應じた様に極平易に丁寧に説明してあつて欲しい。

無論之等のものは教師からの説明も必要であるが、兒童によつては眼からはいつた方が遙に正確に頭に残るこ云ふ者がないでもない。且一々教師の力に頼つて受動的にのみ學習するこ云ふこでなしに、むしろ兒童の力で出來得るこはさつさこ自分でやつてのける様な良習慣を小學校に居る時から養つて置くのが眞の教育である。

- 4 上古から現代に至るまでの文化發達の沿革を極通俗的に趣味ある様に平易に書いたものが欲しい。

即ち「風俗變遷の歴史を書いたもの、國文國歌發達の歴史、繪畫彫刻等の如き藝術發達の歴史、交通通信發達の歴史、宗教の發達史、外交史、制度史、立憲政治發達の歴史、洋學の發達史、經濟發達史並に貨幣史」の類を兒童の程度に丁度適應した様に平易に且具體的に而も系統を追うて書いてありたい。

勿論兒童向きであるから出来る限り兒童の趣味を十分に惹くに足る様な挿繪が澤山入つてゐなければならぬ。

現今の様にまだ理想的の参考書が現はれない以上は止むを得ないから從來から用ひられてゐたものを襲用するの外適當の道がない。或學校ではわざと印刷して各兒童にそれと配本して参考に供してゐる所もあるが併し之では逆も教師の勞力がかゝり過ぎて困ると思ふ。それよりも高橋俊乘氏の國民日本歴史や北垣恭次郎氏の國史美談なきを用ひた方が教師の手が省けてよろしい。

殊に高橋氏の著書の如きは上古から現代に至るまでを僅に四圓五拾錢といふ一冊の本に收めてあるから買ふ方から云つても大變便利である。且篤學な氏の手になつたゞけあつて内容も充實して居り、史實も割合に精確である。文章の流暢で趣味に富んだ書き振りであることは素より予の喋々を要しない所である。只惜しいことには兒童の程度には多少高過ぎる點がないではない。

此の點になるに北垣氏の著書は實に旨いものである。氏は多年東京高師の附

屬に教鞭を執り、實際上の經驗を積んでゐられるからお手のものである。只惜しいことにはここからここまでが最も大切な要點であるかを掴むのに不便を感じるところは實際に此の本を手にして調べつゝある兒童の聲である。五冊の分冊になつてゐる上に何れも皆相當に價の高いのは兒童に持たせる参考書としては多少負擔過重を免れない。

高橋氏には多少の挿繪があつて兒童の趣味を理解を助けてゐるが、北垣氏の中には其れがない。其の他現今坊間に行はれてゐる國史の参考書が甚だ澤山あるが、一向吾人の眼を惹くに足るものを見當らない。中には甚だ杜撰極まるものがある。殊に史實の誤謬の多い點に至つては、むしろ有害無益と思はれるものがないでもない。それも印刷のまちがひならまだしても徹頭徹尾誤つたものさへもある。彼がよく坊間で見ると問答書カード式要解類表になつたものなさは或意味から云うと却つて國史教育の効果を減ずるものである。

三 兒童に買はせるのはどうか あまりに高價なものやたいして價値の

ない様なものはなるべく買はせない様に教師から注意すべきものである。併し殆ど価値のない様なカード式の間答書類など買ふ様な金があるなら、むしろ其れをやめて其の金で共同の参考書でも購はしめ、以て之を出来る限り十分に利用する様に導くべきである。

併し乍ら児童としては既に立派な教科書を各自に持つてゐるのであるから、今更強ひて別に参考書類までを買はせるのは經濟上の負擔過重を免れない。そこで此の過重を免れるために學校の費用で以て學校に備へ付けて置いて児童をして充分満足に之を利用せしめなければならぬ。萬一學校に其の費用がない時には後援會の様なものでも設けて其の費用で買つたら宜しい。兎に角児童の折角の讀書慾を正當に満足せしめることが出来ないのは教育上から遺憾に堪へないのみでなく國史教育の效果をして更に一層増大せしめる上から見ても出来るだけ學校に備へ付けることは頗る大切なことである。

四 いかん利用すべきか

折角學校には立派な児童文庫があり、折角立派

な参考書が備はつてゐるのにも拘らず、其の實児童は一向之を利用してゐない學校がある。之では児童参考書としての價值を十分に發揮してゐるのではない。只一種の裝飾に過ぎないのである。折角學校に児童文庫を設けてゐる以上は出来る限り満足に之を利用せしめなければ何等の價值もない。いつ行つても苟も参考書を利用して差支へのない時間中であつたら、數多の児童が自ら進んで児童文庫を利用し、殆ど奪ひ合ひになる位の程度に盛に讀書する様にならなければならぬ。併し其の間に悪弊を醸成し、一人の者で數多の参考書を獨占して他の児童に迷惑をかける様でも困るから出来るだけ多く備へつけることが必要である。且一人で必ず一冊に限らなくても宜しい。利用法によつて數人で一冊の本を十分に調べるこゝが出来ると。

他人に決して邪魔にならない様に極めて靜肅に而も専心誠意一心不亂になつて研究する様に指導することも極めて大切なことである。扉をあける音、鉛筆を削る響き、本をめくる音のみが聞える外何物も聞えない位にありたい。靴音など

立てるのは文庫中の作法として大禁物である。

「私の學校には文庫がありませんけれども、殆ど利用する者がありませんが、さうしたら盛に利用するやうになりませうか」この正直な質問をして下さる先生も折々あるが、いかにも尤もな實際的な適切な質問だと思ふ。そこで之を盛に利用する様に導くには

- 1 まづ第一に参考書利用の方法を親切に指導しなければならぬ。
- 2 豫め教師の方から「何々のここは何本のどの邊を調べたらよくわかるからよく調べてごらんさい」を注意する場合もある。
- 3 なほ實際の共同學習の際に兒童からある特別な史實について質問が出た時に「其の事についても詳しく調べたいなら何本のどこを調べなさい」を教へる場合もある。
- 4 兒童が折角文庫に依つて熱心に調べて来た結果共同學習の際に之を發表したいを希望してゐる者は出来るだけ之を利用して充分の満足と與へな

ければならぬ。するに其の發表した兒童は益々乘氣になつていよいよ盛に調べ来る様になる。

また假令發表しなかつた兒童調べて來なかつた兒童までも「一つ自分もあんな工合に調べて來いたものだ」を云ふ念を起す様になつて來る。以上は教師が兒童の希望を容れた時の話であるが、之に反して若し教師が之等の兒童の向學心を利用することを知らず、むやみに兒童の發表を抑へつけて全くの獨演式に陥つてしまつたら、兒童も之が爲に楽しみがなくなつて遂に調べて來なくなるこゝがある。即ち失望落膽してしまつたらである。

5 時には兒童の發表した内容について「其れは何本にあつたか」なご云ふことを問ひ返して見るこゝが必要である。するに他の兒童までも「なるほど其んなこゝは何々の本を見たら分るのであるな」を云ふこゝが分つて一層讀みたいこゝの希望を盛に起して來る。

- 6 時には「この参考書にはこんなことを書いてある」云ふことを共同學習の際に實際の本を示しつゝ讀んで見せる場合もある。
- 7 兒童用の参考書はなるべく兒童の最探し易く且最取り易い所になければならぬ。
- 8 兒童用の参考書を故意に亂雜にしたり粗末に取扱たりするのは無論甚悪い事であるが併し乍取扱上餘りに窮屈な制度を設けるのは宜しくない。
- 9 兒童用の参考書にみだりに樂書なごするのは勿論甚悪いが併し乍ら特に注意すべき箇所や最感動して止まなかつた箇所に鉛筆等でちよつこしるしして置く位のことは強ひて止めないで宜しい。
- 10 教師のなす説話振りなごが自然に兒童文庫の本を利用するの心をそよる様にする場合もある。

以上列擧した所を十分に實行する様にしたら兒童文庫の利用は忽ち盛になつて來る筈である。

第二節 参考書丸寫しの弊

一 どんな時に丸寫しするか 参考書の丸寫しは方々の學校でよく見受ける所の弊害である。従つて「之を矯正するにはさうしたら宜しいですか」この質問は甚多く受ける質問である。一體参考書の丸寫しをするに云ふことは一概に悪いさばかりは云はれない。例へば或古文書に書いてあつた文章を参考のため何等の改作をも加へないで其のまま書き寫して來ることは素より大切なことである。また或人の云つた言葉や其の問答の狀況なごが美しく書き出されてある時や公文書や手紙文の類を其のまま書き寫して來るが如きことも勿論大切なことである。併し乍ら之等は全く特別な場合のみで一般には丸寫しなごの必要は素よりない筈である。

必要でないものを丸寫しして來るのはつまり参考書の利用法を兒童がまだ會

得してゐない場合である。参考書は云ふまでもなく教科書を中心として一つの参考物に過ぎないのであるから、必ずしも初めから終まで讀むの必要はないのである。教科書を読んで見ていよ／＼分らない問題にぶつかつた時に初めて其の問題を中心として参考書を方便として研究して見るに過ぎない。即ち参考書は云はゞ兒童の最切なる疑問の點を解決してくれる所の一つの辭書見た様な役目をなすものに過ぎないのである。兒童はそんなことを知らないから参考書を初めから終りまでのべつに讀んで見る。さて讀み終つて見るに果してこれが最も大切な所であるか頓見當がつかない。そこで全體を丸寫にして來る。兒童としては實に止むを得ないやり方である。それを知らない教師が只漠然と「丸寫して來てはいけませんね。もつと大切な所だけを抜いて書いていらつしやい。しつかり考へて見たら大抵茲が大切云ふ位のことは分る筈です」なご云つて小言を並べて見ても兒童としては實際にこれが要點であるかをつかみ得ないのであるから、仕方がない。

まあわけ分つてゐて丸寫して來る位ならまだしても時によるに全くわけ分らずゐて只丸寫して來る者さへもある。そこでいよ／＼共同學習の場になるにわけ分らないでゐて殆どノートを朗讀するに云ふ有様。勿論何等熱もなければ趣味もない。只の棒讀に過ぎない。聽いてゐる方でも何等の感興も起らない。知らない教師は「大變よく調べて來ました。では次に移りませう。」と云ふ調子。之では少しも徹底しない。國史教育の本質には少しも觸れてゐない。

二 丸寫しの弊をどうして矯めるか 然らばいかにして此の弊を矯め得るか云ふに

1 まづ第一に参考書の用ひ方を十分に知らしめて置くの必要がある。

即ち参考書は詳細なる教科書として用ふべき性質のものではないから之を教科書と同様な氣持で讀むのではない。教科書を読んで見て或疑問にぶつかつた時に其の疑問の點のみを一つの問題とし、之を中心として初めて参考書を繙いて見る。

かうして必要な箇所のみを中心として繰り返し調べて見る中に自然に其の疑問の點が明瞭に解決されて來る。此の解答を一々ノートに記して置くの必要もない。理解しただけで十分なものも無論多い。時として記憶してゐる必要のあるもの、或は控へて置いた方が後日の參考になつて宜しいと切に感じたものだけを簡明に記して置いたらそれで澤山。假令記して置かなければならない性質のもので其のまゝ丸寫しするの必要はない。最大切な點だけをほんの覚え書きにする位の程度に過ぎない。

必要に迫られた問題を中心として初めて繕いた場合であるから無論最大切な點は自ら分つてゐるべき筈である。ましてわけ分らずに記述するが如きことのある道理は更でない。

假令文章はむつかしく文字は分らない乍らも一たび必要に迫られて繕いた際には繰り返し／＼讀んで見て其の前後の關係を考へて見る間に意味は自然に通するのである。

2 分らないことは決して書かない様にしなければならぬ。

わけ分らずに寫して來る様では何等の價值もない。但し大體の意味でも通じてゐたらまだしても全然分らないものを寫してはいけない。時によつて寫して來てゐたものゝ中に文字や語句なごに分らないものがある。そんな場合には兒童は豫め之を他の參考書か辭書か他の學友か或は教師についてたしかめて置かなければならぬ。併し乍ら之は特別な場合に限るので本體としてわけ分らないものを書いて來ない様に導かなければならぬ。

3 最要點のみの拔萃

最も肝腎かなめな點は茲につききりめたら、其の點のみを最簡潔な様式に工夫して記帳し、後で見る時に一目瞭然たらしめるやうにあつて欲しい。従つて長々しい文章なごで記すの必要なかない筈。只要項のみに止めた方が便である。

4 發表する時の態度による

發表する時に當つて發表者が常に此の要點だけは十分に皆に徹底せしめたいとの熱望が旺盛であればあるほど自然に記帳の體裁も立派に改つて来る。初めから終りまでをのべつに書きうつして来た長たしい文章なごを見てゐては逆も此種の發表形式の人にはまに合はない。そこで自然に成べく一目して直に分る様な體裁に記さうご工夫する様になつて来る。

5 發表後に於ける他の兒童の質問

一兒童の發表が終るや他の兒童が直に其れに對する疑問の點を質問する様であつたら自然に參考書の丸寫しは改つて来る。何ごなればわけ分らずに寫して来たものに對して質問されたら發表者は忽ち行きづまつてしまふ。こんなごが度重なるご「なるほどごではいかぬ。」ご云ふ氣になつて十分に參考書にある事を再三考へても見味はつても見る。其の中に自然に要點をのみつかんで記す様に改つて来る。

6 分らないごは十分に質問せしめる

分らないごがあつたら獨自學習の際でも共同學習の際でもごしご質問せしめなければならぬ。かうして十分にわけが分つてしまつたら別に何も強ひて筆記なごさせるの必要はない。知らない教師になるご兒童がノートに奇麗に書いて來さへすればそれで大變よく勉強が出來たなごご云つてしきりに褒めちぎる。そこで其兒童は乘氣になつて益々書いては來るがさてわけは一向分つてゐない他の兒童等も亦自分も一つ褒められたいご思ふ所から盛に書いて來る、無論わけは分らない。教師の方はわけが分つてゐるごご思つて喜んでゐる。これではいつになつても丸寫しの弊風は改らない。十分に理解しなごすれば別に筆記しなくごも宜しい。但必要に迫られて記帳するのなら要領を摘んで最見易い様に工夫して記す。分らない所はごしご質問させる。ご云ふ風に勢をつけて行つたら丸寫しの弊は遠からずして立派に改つて更にあごかたもなくなる。

第三節 参考書以外の設備

一 地圖はどう活用すべきか 土地を離れての人生の歴史は成り立つ筈がない。人間の活動は皆悉く此地上に於て行はれてゐる。縦し將來いかほ空
中水中地中の活動が盛にならうともそれは皆大地の表面に接近した部分に過ぎな
いのみでなく、之等の部分も亦皆悉く之を地圖上に表はす事が出来る。従つて人
生活動の歴史を取扱ふわが國史の教育には暫時も地圖を離す事が出来ない。

只例外をすべきものはわが神代の歴史のみで他の場合には悉く之を活用しな
ければならぬ。即神武天皇が日向を發して東征の途にお着きになる所から御即
位になり御親政を遊ばす所皆地圖が必要である。御埋葬申上げた所から只今御
靈をお祭してある所までも皆必要である。教科書の挿繪として七頁に地圖が出
てゐるが、あれではまだ、甚だ不十分である。

神武天皇の御軍を長髓彦が防ぎ奉つた所は、このあたりであるか、金色の鴉が御
弓に止つたのは、このあたりであるか、皇祖天神がお祭になつた鳥見山は、このあた
りか、橿原宮と畝傍山との關係は、こちらにさうなつてゐるかを明瞭に地圖で示す
ことに依つて神武天皇の御史實はいよいよ、明瞭確實になつて頭にはいる。まし
て御東征のお道筋を説明するに當つて一々地圖上に依つて話を進めて行くべき
ことは云ふまでもない。

挿繪にある様な小さなものでは、逆も不明瞭で不徹底に終るから共同學習の際
に利用する地圖は、もつと、思ひ切つて大きくしたものでなければならぬ。挿
繪にあるのは、單に各自が獨自學習する時の参考に過ぎないものと思はなければ
ならない。獨自學習の際には、各自は十分にあの挿繪にある地圖を利用すべきは
勿論のこと、更に大い地圖に依つて充分確實に其の史實をたしかめて置くことが
必要である。

然るに世には、動もするに國史學習の時間に全然地圖を用意してゐない者もあ

る。縦し用意して來てゐても一回も利用しないこともある。たゞひ利用しても甚だ不十分である。もつこく盛に活用するに學習の全部が悉く活氣立つて來る。面白くて迎もたまらなくなる。

同じく神武天皇の所でも何故に此の所をかうお通りになつたのかを考へて見るに中々趣味が出て來る。多祈里宮と高島宮の位置は數年間も宮居し給ふには其の當時に於てもさすがに恰好の位置地形であつたに相違ない。

高島宮の南方に當つて一つの島が見える。あれが備前の兒島である。今でこそ半島になつて兒島半島と稱してはゐるが其の當時はまだ一つの立派な島であつた。天皇の御舟は實に此の島と本陸との間を東へ通過した。今から七百年ほど前源平時代の頃まではまだ此の地を藤戸渡と稱して淺瀬であつた。

更に東の方なる浪速の港即ち天皇が御舟をお着けになつた地は今日の地圖で見ると大阪の港よりもずつと東方に偏してゐる。今では既に生駒山脈の西麓なる大阪平野の東部を成してゐる陸地と化してゐるが其の當時はまだ一つの立派な

入江であつた。それが次第々々に淺くなつて仁徳天皇の御代の頃になるに沼地となつてゐる。そこで仁徳天皇は堀江を通じて其の水を外海に排水せしめになつたので初めて茲に立派な新田が出來た。其の堀江は今日大阪府立清水谷高等女學校のあたりを通つてゐたらしい。今日大阪軌道電車に乗つて此の平野を西へ走るに途中で若江深江片江など云ふ地名が残つてゐる古の入江の一部なることを暗示してくれて面白い。

更に南に轉じて神武天皇が熊野の方から北の方大和へ進まれた地を見るに千山萬丘重疊の裏で絶えて人跡のない所この峻しい所をわざ／＼お選びになつてさすがの長髓彦が意表にお出になつたのは畏いことながら實に神人の業としか考へられない。

初めて宮居し給うた橿原の地は畝傍山の東南當時としては實に優秀の位置大和の國は豊葦原の中つ國の中央四周青山を繞らして津浪洪水の恐れなく地震大風の患もない。風が烈しくないから無論大火の憂がない。守るには易く攻める

には難い。一國の帝都にして實に申分がない。

「第二神武天皇」の所で既にこの通り地圖を活用すべき場合があけて數へきれないほぎである。まして「第三日本武尊」以降の所は猶更のこぎである。

尊の熊襲征伐蝦夷征伐は勿論伊吹山の惡神退治から能褒野の露にお消え給うた所や白鳥の陵のこぎに至るまで暫くの間も地圖を離すこぎは出來ない。神功皇后の時に於ける新羅百濟高麗の地其の都であつた金城熊津平壤の地御渡航の道筋なき皆悉く地圖に依つてたしかめつゝ學習を進めなければならぬ。

仁徳天皇が宮居し給うた難波の高津宮の地は今の大阪市上本町の高臺に位してゐたから朝鮮半島との交通状態や河内攝津あたりの新田開墾の状なき御みそなはし給ふには最恰好の位置地形であつたに相違ない。高殿に登つて東の方民のかまぎから立ち上る炊煙をお望みになつた挿繪に地圖を對照しつゝ説明して行つたらされ位直觀的におもしろく學習が出来るか分らない。

聖徳太子が初めて大禮小野妹子を隋にお遣しになつた時の出帆地なる薩摩國

坊の津は當時支那本部に渡るの地にしてはいかに便利な位置に當つてゐたか。太子が馬子と共に力を費せて守屋をお攻めになつた河内國澁川村の地、三たび退いて志貴山に至り四天王の像を彫刻して戰勝を祈り給ひ、其の功德に報いんため、に今の大阪市天王寺の地に四天王寺をお建てになつたこぎから法隆寺法興寺興隆寺御建立の次第も一々に地圖を對照しつゝ學習せしめなければならぬ。

吾人が國史學習の際に於て地圖を利用するの趣旨は要するに次の諸點に歸着するのである。

- 1 地圖を直觀するこぎに依つて史實の理解を迅速に且精確にする。
- 2 地圖に史實との有機的聯結に依つて記憶を鮮明確實にする。
- 3 或一史實若くは或一地點を思ひ浮べるこぎに依つて聯想作用のために直に必要な他の史實をも復現するこぎが極めて容易である。
- 4 地圖を頭の中に描いてゐる爲に凡ての史實は直に殆ど直觀に同様の形に頭の中におり、こぎに排列されて來て其の必要に適應するこぎが出来る。

- 5 適當な歴史地圖はよく想像推理の作用を活潑ならしめる。
- 6 位置・地形・距離などを地圖を通して直觀することに依つて人類の活動を一々有意義に且面白く解釋することが出来る。
- 7 人生の活動は凡て地上に於てするのであるから、其の活動の歴史を學習するに當つて、其の活動地點を一々實地或は地圖にあてはめるに云ふことは勿論大切なことである。

8 地形の變遷と史實との間にいかに密接な關係を見出すことが出来るか。

9 古來幾多の史實を生んだ地が現今いかなる状態にあるか。

10 人類はいかに地上を巧みに利用して來たか。

まづ以上列擧した様な趣旨に基き出来るだけ盛に且有効に利用しなければならぬ。次にいかなる地圖を利用するか云ふに

1 教科書中にある地圖 現今の國定教科書中にある地圖の中には時として誤りの點がないでもないが、大體に於てはまづよく出來てゐるから獨自學

習の際には勿論のこと。共同學習の際にも之を盛に活用しなければならぬ。共同學習の際に於ける活用の道は實に多種多様でもしろいものであるが、多くの學校ではあまり有効に利用せられてゐない様である。

2 歴史掛圖 之は大幅で勿論公共學習の際に絶えず利用すべきであるが併し獨自學習の際にも盛に利用しなければならぬ。教科書中にある地圖と之を十分に對照しつゝ學習を進めて行くべきは論を俟たない。

3 小黑板地圖 精巧でなくても宜しいが、必要な地點だけを明瞭に現はして掛圖の缺陷を十分に補ふ様になければならぬ。

4 黑板上の地圖 共同學習の際教師或は兒童が發表しながら必要に應じて要點だけを極簡明に現はして理解と趣味とを助け活氣を添へるものであるから出来るだけ多く之を利用しなければならぬが、併し之がためにわざわざ時間をつぶさなければならぬ様では困る。殆ど時間を要しない位の程度に止むべきものである。

5 ノート上の地圖 之は實地に踏査した結果や参考書に依つて調べた結果や或は自己の想像を加へて創作した結果に成つたものなごであるが、獨自學習の際には勿論のこゝ、共同學習の際に於ける各自發表の時に巧みに之を利用せしめなければならぬ。

6 地理用の地圖 地理學習の際に用ふる彼の普通の地圖を意味してゐるのであるが、昔も今もこの地理的對照をなさしめる場合には必ず利用せしめなければならぬ。

理想上から云うと毎時間一々新舊對照しつゝ進まなければならぬ。

以上述べた所で大體國史學習の際に用ふべき地圖の種類が分つたのであるが、時によるも吾人は以上の六種類を一時に皆用ひなければならぬ場合もある。否、廣狹の區域からするも猶其れ以上の多種に上るこゝもある。併し乍らいかほも多種の地圖を羅列しても之を十分に利用しなければ折角勞しても一向たいした効果はない。國史學習の際に利用する地圖は史實の理解を迅速正確にするこゝ

が素より第一要件でなければならぬから、其の形式は必ずしも精確な平面圖でなくとも宜しい。其れよりもむしろ簡単な鳥瞰圖の方が遙かに理解を速かにする場合が多い。時によるも地圖の中に簡単な繪畫を入れなければならぬ場合も甚だ多い。

二 年表・系圖・年代圖

折角教科書の終の所に立派な年表が添へてあるのに其れを十分に利用しないこゝがある。あれは毎時間有効に利用しなければならぬ。系圖も亦同様である。吾人は屢々系圖に史實をくつ付けて見たり或は年表に地圖をくつ付けたりして見るが、甚だ面白くて而も極めて有効である。殊に年代圖の利用は國史學習の場合には極めて必要であるが、一向顧みられない事がある。従つて兒童には一向年代に關する精確な知識を有たない。甚だしきに至つては源賴朝が武家政治を創めたのを日本の歴史年代中の眞中時分位に思つたり、或は大化改新の時代を以てまるで紀元年代の眞中よりもなほ古のこゝの様に思つてゐる者さへもある。

三 實物・繪畫・模型等

假令それがいかほに壞れた鎧のほんの一片に過ぎないに云つても、いかほに煤け破れた輻物の一片であらうに、假初にも其れが一たびでも古の名人の身に着けたものか、或は其の手になつたものであつたら、吾人國史學習の指導者から見ては誠に貴重な直觀物たるを失はない。學校としては經濟の許す限り其れ等のものを蒐集して兒童が學習する時の資料に供せなければならぬ。經費の都合上蒐められない際には借りて來ても宜しい。借せないに云ふのなら兒童を連れて行つて見せれば宜しい。但し出來るだけ巧みに且つ十分に利用しなければ甲斐はない。只珍らしいに云つて漫然と眺めるのではない。研究の資料だと思つて十分精密に調査觀察しなければならぬ。豫めかう云ふ點を見よに云つて置いたら立派に觀察出來る。見取り圖を描かしめる場合もある。之を題材として更に學習問題を構成する場合もある。

例へば鎧の場合であつたら

1 何時代のものか

- 2 そんな身分の人の用ひたものか
 - 3 誰の用ひたものか
 - 4 材料は何で何織であるか
 - 5 何種に屬するものか
 - 6 いかなる場合にいかに利用したか
 - 7 其の前後の時代の物に比してそんなに變遷してゐるか
- なきの類である。其の中に或兒童は己のノートを持ち出して熱心に之が寫生をなしてゐるに云ふ状態。また貨幣の實物であつたら
- 1 之はいつ時代に鑄造されたものか
 - 2 當時の人はこれをどれ位の程度に利用したものか
 - 3 いつ頃まで通用したか
 - 4 他の貨幣或は物品と交換するにどれ位のねうちで通用したか
 - 5 質は何々か又合金の割合はさうなつてゐるか。

- 6 重さはどうか直徑はどうか
- 7 錢文はどうか
- 8 前後の時代のものに比して錢文重量合金の割合直徑厚さなどにどんな差異があるか
- 9 新舊兩錢交換の際にはどんな割合で換へたか
- 10 新舊兩錢に對して當時の人はどんな感じを有つたものか
- 11 この貨幣が出たために當時の物價がどうか
- 12 經濟政策としてはどうか
- 13 この缺陷を矯正するために次の時代にどんなことをしたか
- 14 どんな人の立案になつたものか
- 15 どこで鑄たか
- 16 鑄造の際にどんな弊害を醸したか
- 17 錢文の由來はどうか

18 新錢通用のためにどんな政策を用ひたか

なごの類である。かうして觀察しつゝある間に或兒童は手早く貨幣の實物の上に白紙を置いて鉛筆でしきりに撫でゝゐる。やがて立派な小拓本が出来上つてゐる。實物の利用法は大體こんな程度で宜しい。

次に繪畫及模型の利用も極めて必要であるが併し其の利用法は實物の場合と大同小異であるから省略する。兎に角學校に備はつてゐるものだけは出来る限り多くの場合に且つ出来る限り有効に之を利用しなければならぬ。猶之等のものを標本室などに備へ付けるに當つては成べく時代別に排列するが宜しい。かうして例へば鎌倉時代の所に行つた際にはすべての陳列物の狀況からして直に鎌倉時代の氣分になれる様に排列して置くところが甚だ必要である。

例へば

イ 鎌倉時代に於ける大將着用の鎧

ロ 同時代に於ける大將の冑