

いては、二學級毎に一人の本科正教員と一人の准教員とを置き、又は三學級毎に本科正教員二人を置くことを許したので、正教員から言へば、一人で二學級若くは三學級の教授を擔任し、縦令兒童に對する方法に直接と間接との差別があるにしても、同じく合級教授の性質を具へて居るものと謂はねばならぬ。故に眞の合級教授とは、是等の場合に於ける教授の編制を謂ふのであつて、現今に於いても、固より存立すべきものである。だが、世間一般に稱へて居る所のものとは、大いに相違して居るといふことを知らねばならぬ。

第六 複式教授と單級教授とは何う違ふか

單級とは、やはり明治十九年の改正令發布以來使用されて居る語であるが、是が公然法令の上に現はれて來たのは、明治二十三年の改正小學校令であつて、二十四年の文部省令第十二號第一條に於いて、次の通り規定されてあつた。

全校兒童ヲ一學級ニ編制スルモノ之ヲ單級小學校トシ全校兒童ヲ二學級以上ニ編制スルモノ之ヲ多級小學校トス

現今の小學校令に於いても、施行規則第十九條に同様の規定が設けてあることは、誰も承知して居る通りである。即ち單級とは、全校兒童を一團體に編制して之を一人の教師で同時に教授する場合の學校の編制をいふのであつて、其の種類は、學校の修業年限の多少に従つて、現今の制度では、尋常小學校は六個年の一種に限り、高等小學校では二個年と三個年との二通りあるのである。何れにしても、是等は兒童の編制上から起つた學校の名稱であつて、學級其の物に附せられた名稱ではない。故に單級といへば、必ず單級學校といふことを意味する。従つて、單級教授といへば、單級學校に於ける教授といふことになるのである。彼の六個學年の兒童を以て編制した學級に對する教授を單級教授と稱するのは、正當でない。然れども、以上各種の單級學校に於ける學級は、謂はゆる複式編制の學級の何れかの一に屬するものである。決して特殊なる編制のものではない。語を換へて之を謂へば、各種の單級學校に於ける學級は、多級學校中にも澤山見出されるのである。たとひ、六個學年の學級でも、多級學校中の分教場などには、此の種類に屬して居るものが少なくない。随つて、教授の形式上からいへば、單級學校に於ける教授は、複

式教授の一種に屬すべきものであつて、獨立すべき性質を有して居らぬ。然るに、從來久しく單級教授法といふことばかりを唱へて、多級學校にも同種の教授法の必要あることを知らなかつたのは、實に愚昧の極と謂はねばならぬ。

第七 複式教授は特に研究すべき價值があるか

「複式教授だとして、教授の理論に二つはあるまい。設令普通の教授の形式を二重三重に並行して施すものとしても、只夫が少々複雑なだけである。其の位な適用は、普通の教授法さへ心得て居れば譯なく出来る筈だ。複式教授法など、特に標題を掲げて騒ぎ立てるには及ばぬ。」といふやうな説は、教育社會一部の冷淡家には、聊か是があるやうにも聞えて居る。是れ固より絶對的に常軌を脱して居る説とは謂はれないのであるが、然し、根本の理論が同一であるから、其の應用は研究するに及ばぬといふ議論は甚だ受取れぬ。恰も一切の算法の基礎は加減乗除の四則にあるから、此の四則さへ知つて居れば、諸比例も開法も求積も學ぶに及ばぬといふのと同様である。又農業は博物理化數學地質學などの應用科學であるから、

是等の諸學科さへ研究すれば、特に學ばずとも自然に分つて來るといふことも出來るのである。其の不當なること論ずるまでもない。

又多くの教育家中には、學級の複式編制は、經濟上一時の窮策から出たものだ。どうせ變則の教授だから、眞面目に研究する價值がないなど、いふやうな議論を吐いて居るものも少からぬやうであるが、學力年齢の等差ある兒童を集めて同時に教育することは、教授上訓育上如何なる價值があるか、又學力年齢の同等なる兒童を集めて教育する場合と其の效果に於いて如何なる相違があるか、是等の問題が解決されぬ以上は、經濟上の窮策とばかり斷定することは出來ぬ。我が國に於いては、前掲の如く、學制創始以來十四五年の間經驗の結果、學年分級主義の不都合を認めて、明治十九年の改正で、斯様な編制法を採用することになつて來た。爾來二十年も經過した今日、尙ほ其の編制法をやめる譯にはいかぬ。殊に義務教育の年限が六箇年にも延長されたのであるから、益斯る編制の必要を生ずる。將來獨逸の如く八箇年にも延長すれば、更に其の必要を生ずることであらうと思ふ。之を一時の窮策變例と看過して特に研究する必要がないといふのは、到底正當な議

論と思はれぬ。獨逸のブロイセンでは、單級學校でさへ色々議論と經驗とを経た結果、一千八百七十二年の改正令で、多級學校と同様同等のものとなつたのである。我が國にあつても、斯様な編制法採用以來眞面目に研究と經驗とを重ねた方面の報告によれば、決して單式編制の場合に劣るやうな成績を呈せぬといふことが認められて居る。只之を一般教授の適用に過ぎぬ、或は一時の窮策變例と考へて居るやうな教師にあつては、何處までも學年分級主義を標準として居るので、兒童の組別、教材の排列、教科の組合、教授作業の配合、自動作業の方法等について、何等の研究も工夫も行ふことなく、只單式一流の方法を以て一切之を處せようとするのであるから、自然に二人前乃至三人前の負擔を生じ、隨つて教授の作業も支離滅裂となつて、變則間に合せを以て一時を糊塗し、終に其の効果も二分の一乃至三分の一に甘んぜねばならぬといふやうな始末となるのである。然るに、教育社會の情勢は、尙ほ一般に冷淡の態度を更めず、國定教科書の如きも、僅かに尋常小學校用の修身書一種を發表された外他に何物も見えぬ。國語も算術も學年階級のものを當てはめて用ひるより外に仕方がない。そして、之が全國の過半を占めて居るとい

ふに至つては、實に驚かざるを得ぬ。今日は複式教授研究の價值があるの、ないのと、疑問の時代ではあるまいと思ふ。

第十章 複式修身書の編纂法並に其の使用法

一本書の仕組 從來、斯種の教科書は絶無ではなかつたのである。單級學校用として二三は出來て居たのである。然し、國定教科書として出來たのは、是が始めである。大體から之を評すれば、我輩が明治三十四年に日本書籍株式會社の囑を受けて編纂し、京都大阪兵庫福岡等の諸府縣に採用されたものと殆ど同一の仕組になつて居る。國家の事業として金と時間とに飽かせて作つたものとしては、未だ完全のものとは謂へないが、極めて簡便に節約的に出來て居るのは、確に其の特色である。今試に本書教師用書の緒言に就いて見ると、斯うなつて居る。

一、本書は複式編制尋常小學校用として編纂したるものにして、單級用を主とし、

兼て第一學年と第二學年とを合せ、第三學年と第四學年とを合せて、二學級に編制せる場合にも使用せしむるものとす。

二、本書は、分ちて教師用兒童用の二種とす。教師用書は、甲乙二篇とし、學年度毎に相交へて使用せしむるものなり。兒童用書は、専ら第三第四學年の兒童に使用せしむるものにして、またこれを甲乙二篇に別ち、以て教師用書の各篇に應せしめたり。第一第二學年の兒童用としては、特に教科書を編纂せず、別に掛圖を製して教授上の便に供せり。

本書は、斯様に、單級用を主として、第一第二學年と第三第四學年とを各一學級づゝに編制した學校にも兼用させるやうに出來て居る。随分便利な仕組である。

二本書適用の範圍 然し、是は、從來の四箇年編制尋常小學校の時代に出來たのである。六箇年の編制になつた以上は、第五第六學年に使用すべきものをも編纂されねばならぬ。又四箇年程度の複式編制用としても、尙ほ各種の學級編制法があるので、是等の學校には如何に適用すべきか、大に考究を要する問題である。

(第一學級)

(第二學級)

(第三學級)

(甲) 第一學年	第二第三第四學年	—
(乙) 第一第二第三學年	第四學年	—
(丙) 第一學年	第二學年	第三第四學年
(丁) 第一學年	第二第三學年	第四學年
(戊) 第一第二學年	第三學年	第四學年

(甲) 二種の編制法に依つた學校は、二學級とは謂ひながら、三學年の學級もあるのだから、單級編制の例に準じて、複式用書を適用すればよからうと思ふ。次に、(丙)種の編制法に依つた學校では、在來の單式用書を課すべきか、斯る複式用書を適用すべきか、一寸問題であるやうだが、前者の困難は是までの經驗が明かに證して居るのであるから、寧ろ後者の方法に依るべしである。或は、最初の二學級には在來の單式用書を用ひ、最後の一學級には、複式用書を用ひるのが至當である、といふ考を以て居る人もあらうが、是は教材の内容に重複の部分が出來て不適當である。次に、(丁)種の編制法に依つた學校に於いては、何うであるか、是には、第二第三學年の學級に於いて、無論單式用書を使用することが出來ぬので、やはり複式用書を使用す

る外はあるまい。其の方法即ち左の通りである。

第一學年(一)教師用甲篇
の材料

第二學年(一)教師用乙篇
の材料

第三學年(二)教師用甲篇
の材料

第四學年(二)教師用乙篇
の材料

(戊)種の編制法に至つては、實際極めて稀有であらうが、兒童の員數次第では、(丁)種同様必ずしも絶無とは限られぬ。然し、是もやはり複式用書に依るの外はあるまい。教材の重複さへなければ、最初の一學級に複式、後の二學級に單式のものを用ひる方が適當であらうが、現在編纂のものでは、差支があらうと思ふ。斯様に、複式編製の學校といつても様々あるから、一々之に當てはまるやうな適當な教科書を編纂するならば、若し然らずとすれば、今度のやうな機會に於いて、何とか之が適用法を示さなくてはならぬ筈である。今度の修身書は複式編制學校用としてあるけれど、只複式編制の一部分にしか過ぎぬ。若し緒言通りの編制の學校のみに採用すべきものとすれば、實際に於いて其の數は甚だ少ない。即ち其の範圍が甚だ狭くて、該教科書の效力が薄いのである。聞く所によれば、當初、當局者に於いて、只複式編制の學校として廣く調査を遂げ、而して今度斯様に適用の範圍の狭い教

科書を出されたので、採用者は其の使用法に惑ひ、緒言の指示通りばかりでなく、或は前掲の如き編制の學校にも採用したものがあり、又或る學級にのみ複式用のものを用ひ、他は在來の單式用のものを使用し、頗る混亂を極めて居るといふことである。是等は、勿論採用者の無見識無能に因ることでもあらうが、又編纂者の注意の到らぬ所があるにも原因して居るであらうかと思ふ。中には、第一學年と第四學年とを合せた學級には、何う適用するのだなどと騒いで居るものもあるやうだが、是等は、先づ論外である。學級の編制法を知らないやうな小學校長などには、如何なる教科書を編纂しても、到底適當に使用することが出来ないであらう。然し又、緒言の説明は、只採用者の参考まで、前掲各種の編制の場合にも適用して苦しからぬといふ當局者の意見で、もあらうか、夫ならば、又夫相當の注意書を要するのである。一概には言へぬが、小學校教師の頭腦は皆々明瞭ではない、彼の二學年若しくは三學年から編成された學級の兒童に與へる修業證書に、往々間違のものがあるのでも知られるのである。

三甲篇と乙篇 次に前掲の通り、本書を甲乙二篇にしたといふことである。此の

甲乙二篇といふことは、随分誤解があるやうだ。如何にも然うであらう。曾て我輩の編纂したのも同様の仕組及び名稱を用ひたのであつたが、文部省へ檢定を出願したとき、係の人が、何だか此の甲篇乙篇といふ別け方は分りかねる。詳細に説明してもらひたいといふことで、其の仕組及び使用法の説明書を出したことがあつた。全體、甲乙といふ文字は、彼と是といふやうな場合の符號に用ひるので、一二若くは上下といふやうな階級的の意義の場合に用ひないのが通例である。處が、近來又徴兵検査若くは學業の成績考査などに於いて、往々階級的の意義に用ひるものが出來たので、二様の意義を生じ、従つて誤解を招くことがあるのである。とにかく、本書の甲篇乙篇といふのは、同程度異材料に編纂された二卷の書物である。此の説明が缺けて居るから、實物に就いて比較調査をしなければ分らぬ譯である。

四交代使用法 次に、此の甲篇と乙篇とを一學年度毎に交互に使用させるといふことは、本書教師用書緒言の六に左の通りの表が掲げてあるので明瞭である。

イ 單級の場合

第一年度	第一學年 甲篇	第二年度	第二學年 乙篇	第三年度	第三學年 甲篇	第四年度	第四學年 乙篇
------	------------	------	------------	------	------------	------	------------

本表は、假に甲篇より始むることとしたれども、乙篇より始むとも、差支なし。次表はこれに準ず。

□ 第一學年と第二學年とを合せ、第三學年と第四學年とを合せて、二學級に編制したる場合。

第一年度	第一學年 甲篇の(一)	第二年度	第二學年 乙篇の(一)	第三年度	第三學年 甲篇の(一)	第四年度	第四學年 乙篇の(一)
	第三學年 甲篇の(二)		第四學年 乙篇の(二)		第一學年 甲篇の(二)		第二學年 乙篇の(二)

(一)(二)とあるは、説話要領の(一)(二)を示せるなり。

されど、本表に於いて、イの場合にあつては、教師用書の甲篇若くは乙篇の何れの部分を主として何れの組に授け、又何れの部分を副として何れの組に授くべきものであるか、明かに分らぬ。そは、試に(ロ)の場合の表に對照して觀れば、甲篇若くは乙篇の(一)若くは(二)と記してあるので明かである。即ち、同書緒言の四に次の如く示してあるのを觀れば、雙方一層明瞭であらうと思ふ。

教師用書各課の説話要領は、單級の場合に於いては、各組を通じて一様に教授すべきものなれども、これを(一)(二)に別ちたるは、級中兒童の程度の差あるに應せんが爲めにして、(一)は第一第二學年用に充て、(二)は第三第四學年用に充つるを主としたるなり。但し、兩者の間には親密なる聯絡を保たしめたり。また、二學級に編制したる場合に於いては、全く兩者を區別して教授し、注意欄の諸項もこれに應じて取捨選擇する所あるべし。

然して、前表の△符の部分につき、假に點線を以て示した行を見下せば、初學年の兒童が、學年度の更代と共に如何に教科書が變更されるかが明瞭に分る。即ち、第一年度に於ける第一學年の兒童は、第二學年の兒童と共に甲篇の(一)を授けられ、單級

では、第三第四學年の組を主としたる同篇の(二)をも副として、豫習的に授けられ、第二年度には、第二學年となつて、新に入學した第一學年の兒童と共に甲篇の(一)と同程度異材料なる乙篇の(一)を授けられ、單級では、前同様第三年度には、第三學年となつて、第四學年の兒童と共に前年度のものと同程度異材料なる甲篇の(二)は、單級では、第一年度にあつて豫習的に授けられたものを授けられ、單級では、第二學年の組を主としたる同篇の(一)をも副として、復習的に授けられ、第四年度には、第四學年となつて、新に進んだ第三學年の兒童と共に、甲篇の(二)と同程度異材料なる乙篇の(二)は、單級では、第二年度にあつて豫習的に授けられたものを授けられ、單級では、前同例たのである。他は説明するまでもなく、同例である。

五 同程度異材料 さて、何故に斯く二學年度の間、甲乙二篇同程度異材料のものを反覆すべき必要があるかといふに、二學年の兒童を以て編成した學級(單級に於いては組)で、之を一團體として同時に同教材を以て教授しようといふ仕組であるから、一年度毎に其の程度を進めるときは、前年度から居る兒童のためには都合がよいけれど、新に入つて來た部分の兒童には、程度が一段高くて適當せず、然りとて又、

前年度と同一の材料を用ひるときは、新に入つて來た部分の兒童には差支ないけれど、前年度から居る兒童には同一の事項を授けるのであるから、不適當である。其處で、前年度と程度を同一にして、材料の實質だけを變更する必要が生ずるのである。然し、斯様な仕組にしても、尙ほ單級の場合には、第一年度に於いて、第一第二學年の組が授けられたものを、第三年度に反覆し、第二學年度に於いて、第一第二學年の組が授けられたものを、第四年度に反覆するやうな結果を生ずることを免れぬ。是れ單級教授の一方に利益があると同時に、又他の一方に弊害の存する所である。其處で、又、同書緒言の三に、教師用書に補助教材の欄を設けて例話を加へたるは、教師をして適宜斟酌して同一教材の反覆を避けしめんがためなり」と説明してある所以かと思ふ。

六教材の分量 斯様に、單級教授に於いて、豫習的に或は復習的に教授の事項を反覆するといふのは、教材の實質其の物についての利害の問題もないのではないが、然し、是は連年反覆といふのでもなく、在學四箇年中、年を隔て、只一回反覆するといふ位なことゆゑ、我輩の意見では、格別興味を殺ぐ程でもなからう。又一方から

見れば、年々新奇の材料を提出する方法のみが、強ち妙按とも言ひがたい。反覆練習して應用自在なるやうにするのは、教授の要訣である。別して修身教授に於いて然りであると思ふ。故に、此の點から言へば、教材の反覆は決して教授上の弊害でないばかりか、効果も又大なる所があると謂はねばならぬ。故に、畢竟、是は時間の問題である。若し單級に於いても、本書にある全部の教材を悉く授くべきものとすれば、同一の年限内に凡そ二倍の教材を授けるといふ勘定となるから、前表の場合に於いて、教材の分量が丁度授け了へらるべき道理がないのである。同書緒言の四に、(一)兩者の間には親密なる聯絡を保たしめたりとあれど、如何に雙方の間に教材の聯絡があつても、到底一定の時間内に凡そ二倍の教授を完了することは出来ぬ。又雙方の教材の内容について見ても、一方の話を豫備として直ちに他の一方の話に移るやうな譯に行かぬものが多いやうだ。此處は、實地教授者の大いに考究すべき點であると思ふ。尤も同書緒言の五に左の注意が與へてあることは決して忘れてはならぬ。

教材の分量は、二學級に編制したる場合の用を斟酌したるがために、單級用とし

ては、或は多きに過ぐる虞なしとせず。されば、單級の場合には、適宜取捨して教授すとも妨なし。

七 教授上の注意 前に掲げた通り、教師用書緒言の四に、單級の場合に於いては、各組を通じて一様に教授すべきものなれども、説話要領の(一)は、主として第一第二學年の組に充て、同(二)は、主として第三第四學年の組に充てるとあつて、他は自ら副として豫習的に若くは復習的に教授する譯であるが、是敢て本書編纂者の創見にあらず、是まで修身科に於ける單級教授の通則として、一般に認めて居ることである。だが、此の年長年少兩組の兒童に向つて、同時に同一の教材を以て教授しようといふのであるから、兒童の精神を活動させる上に於いて、よほど工夫がなくてはならぬ。即ち、年少の組を主とした材料を以て教授するときでも、年長の組には稍高尙な發問を試み、又年長の組を主とした材料を以て教授するときでも、なるたけ其の説話を平易にして、年少の組に適應するものを提出するやうにせねばならぬ。是は敢てむづかしいことでもなからうと思ふ。本書は、前に緒言の一に掲げてある通り、單級用を主として作つたものであるにも拘らず、深く此の邊の注意が加へて

ないやうに見える。是れ又實施教授者の大いに注意すべき點である。

第十一章 假名文字及び字音假名遣の復舊

竝に漢字制限の撤回

第一 序論

一 國語の改正令 文部省令第二十六號(明治四十一年)を以て小學校令施行規則に改正を加へ、假名及び其の字體、字音假名遣並に漢字に關する規定を削除されたに就いては、非常にやかましい議論が起つて來た。或は、小松原文相は非常に英斷なことをされた、實に近來の壯舉であると賛成の意を表するかと思へば、又一方からは、英斷どころか、妄斷極つて居る。實に暴を以て棒にかへたのであるなどと、惡口を叩くものもあつた。無暗に褒め立てたところで論據が分らぬ。又惡口ばかり並べたところで效能がない。是は單に國語教授ばかりの問題ではなく、實に我が國の教育全般に關する大問題であるから、十分慎重の態度を以て實際上の利害當

否を研究せねばならぬことと思ふ。

二改正の趣旨 熟改正令の趣旨のある所を、小松原文相の談話として傳ふる所のものに因つて察するに、凡そ次の問題に歸着するやうである。

一明治三十三年の文部省令は、特定の假名遣採用を命令せるものであるが、斯る事項を省令を以て命令するが如きは宜しからぬこと。

二當時新定の假名遣は、字音に限るの趣旨であつたが、實際は國語假名遣と混合し、兒童をして却つて其の依る所に迷はせ、當初國語學習上に於ける困難を避けしめんとしたる目的に到着し能はざること。

三小學より中學に進むに於いて豫め其の連絡を附け置くの必要あること。

四國語の整理統一は必要のことなれども、學校に於いて教授するものと世間に使用するものと全く相一致せぬやうなことで、到底其の目的を達し得られぬこと。

三以上の反對論 然れども、當時の當局者其他一般の改良論者から言へば、十分に反對の議論があることと思ふ。

(一)特定の假名遣といふけれども、當時の文部省一流で定めた特異の形式ではない。發音通りに表記する謂はゆる表音的假名遣である。文字文章は發音言語と一致すべきが本體である。故に、此の自然の法則に隨つて定めたものである。復舊論者動もすれば、棒引を非難するけれども、棒引は當時始めて制定したものである。従前使用した例もある。又外國音を表はすには、現に之を承認して居るのではないか。そして、斯様な假名遣を省令で規定するのは穩當でないかも知れぬが、我が國の如き新開の國にあつては、全國一般のものが改良して來るのを待つのは、何時のことだか分らぬ。進歩したる學說に基いて、文學技藝を司る樞府から之を命令するのは、不當ではあるまい。且つ文部省で定めた所で一般に向つては效力がないといふけれども、國語を改良するには、小學の方から着手するのが最も有効だ。如何なる階級の國民でも、小學教育を経過せぬものはない。小學兒童にさへ改良の種を蒔いて置けば、彼等の成長した時には、國民全體が新式の國語を使用する結果が獲られる。國家の進歩を圖るには、是位な政策を施さなくては出來るものではない。

(二)當時の新规定の假名遣を字音に限つたのは、最終の目的ではない。國語改良の手初であつた。何うしても、在來の國語にまで及ばさなくては目的が達せられぬ。けれども、之は語法上の關係もあつて急には行かぬ。第二期を待つて改良する積りであつたのである。其の後、明治三十八年に國語假名遣の改正案を發表されたのは、正しく之を證明して居る。故に當時兒童が字音假名遣の法則を在來の國語にまで及ぼしたのは、混合したのではなくして漸次適用したのである。謂はゞ豫期の目的に到ること能はざつたのではなくして、實に豫期以上の目的に向つて進行しつゝあつたのだといふことが出来るかも知れぬ。

(三)小學教育と中等教育と連絡を附け置くことは必要に相違なけれど、少數の中等教育を受けるものゝ爲に、多數の普通國民を犠牲にすべき理由がない。且つ歴史的假名遣も西洋の希臘語羅馬語の如く固より必要ではあるが、之は中等以上の學校で授けて足つて居る。生活上必須ならぬものを小學校時代から課すべき理由を認めぬ。

(四)教育は、兒童をして社會生活に適應させるやうになすべきものではあるが、然り

として、何事でも、是非善惡を問はず、完全不完全を別たさず、現在社會に存在して居るものを其の儘其の通りに授けべき理由はない。非善なることは改良し、不完全なることは修正して、完全に進めて行くのが當然である。斯くしてこそ始めて一國の開化を進行させることが出来るなれ。舊來のものを標準としてばかり行けば、進歩といふことはない道理である。國語の如きは、歴史を重んずるものではあるが、やはり、時代を経れば言語が變はる。従つて發音が變はる。發音が變はれば文字を書變へるといふことは免れぬことである。古の語は一様であると思ふけれど、現に王朝時代に於いても、奈良朝の語が平安朝になつて澤山變化を來たし、従つて其の綴り方即ち假名遣も變はつて來て居る。斯ういふ説を立てることが出来るであらうと思ふ。

以上は、當時の當局者並に從來の改良論者の旨意のある所を余の推測憶斷を以て論述し、以て今回の改正令に對照して其の非難のある所を明かにしたのである。然るに、昨今新聞雜誌上に現はれて多くの論評は、改正の本旨に就いての議論は少くして、單に甘いことを遣つたの、壯舉を敢てしたのと、表面上の批評に

ばかり傾いて居つて、内容上からの議論が乏しいやうに思ふ。

四改正の要點 さて、今回改正の要點は、(一)假名及び字體の復舊に關すること、(二)字音假名遣の復舊に關すること、(三)漢字の制限撤回に關することの三項に歸するものであるが、世上の論評も、文部省の辯解も、ひたすら字音假名遣の一事にばかり傾いて居つて、假名の字體に關することや、漢字の制限に關することは、殆ど忘れられたやうの感がある。けれども、明治三十三年の改正前の舊に立ちかへつて觀れば、是ばかりがさほどの大問題ではあるまい。夫よりは、在來國語の假名遣の方が送假名の混雜語法の困難等が加はつて居つて、一層の大問題である。且つ假名文字の復舊並に漢字の制限撤回に關することも、主義の立てやうでは容易ならぬ結果を生ずることかと思ふ。勿論、字音の方も、困難な問題であるには相違ないが、漢字を用ひるものとすれば、其の數の増加するに従つて、字音の使用は反比例に減少して來る順序である。新聞雑誌の振假名など特殊の使用は例外として、其の他では字音の假名書の儘で使用する場合は殆ど無いと謂つてもよい位である。故に、此の字音假名遣の問題は、單獨に論ずることも出来るが、又漢字の増減といふこと、關聯

した問題と觀ることも出来る。要するに、此の字音の復舊問題に就いてのみ非常にやかましいのは、單に字音の困難といふ一點ばかりでなく、畢竟國字及び其の綴り方全體に關して改良の方針と正反對に出たからであらうと思ふ。以下、順次項を追うて、以上の三點につき實施上の方案を述べることになしよう。

第二 假名及び其の字體の復舊

一 假名及び其の字體の復舊に關することは、次の三項に分れる。

(一) 片假名の復舊に關すること

(二) 平假名の復舊に關すること

(三) 普通に行はるゝ變體假名を加へ授くること

二片假名の復舊 は、**ネ**の字が**ナ**及び**子**となり(從來は此の二文字を兩用して居つた)の字が**キ**及び**ク**となる(同上)の二つである。從來慣用の**ナ**は漢字の**ナ**と混じ、**キ**は漢字の**キ**と混するから、三十三年の改正を見たこと、思ふのであるが、復舊といふ一主義で通すことになれば致し方もあるまい。けれども、從來とて、**ネ**や**キ**を

いにて二ありのミの場合の外は殆ど用ひられぬ。又る利は抄字を編みぬを先十字も、使用廣しとは言ひにくい。けれども、なを抄字ふ煮貸ぬせんまきしほきなど、先し牛なるあ先ゆ夢しなどは、都會地に於いて多く見られ、子ほ枝ぬみ子ななどは、往々女子の名前などに書いてある。そこで、普通といつても、實に漠然たるものである。故に社會に立つて十分差支のないやうにするには、何うしても、以上の七八十位の文字を授けて置かねばならぬ。けれども、是は高等小學校に於いてさへ随分に困難を感じる所であるから、尋常小學校に於いては、先づ二三十字位に止めて置くのがよからうと思ふ。三十三年の假名文字制定以後、今日では、新聞雜誌でも、中等程度の教科書でも、殆ど變體假名を使用するものを見ぬ。實用と謂つたところで、先づ商店の看板や女子の名前位のものである。歌詠などは別段として、斯様なものを澤山加へ授けるといふことは宜しくない。只今日は過渡時代であるから、幾分か之を知らせおく位に止めたいものである。さもなくても、我が國では假名文字一通りでも四十八字片假名を合せて九十六字、之に七八十字の變體假名を加へ授けたなら、百七八十の多數に上る。而して、尙ほ漢字増加の必要を説く。

實に驚入つた話ではないか。

五教授の時期 さて之を授ける時期は如何といふに、其の極めて普通なものを義務教育の修了期前即ち第五六學年の程度に至つて授けるのを至當と思ふ。第一學年で片假名を授けたり、第二學年では平假名を授けたりはることになつて居るから、第三學年から提出するのが順序と思ふのは甚だ間違である。十分平假名の練習を重ねた上で授くべきである。そして、高等小學校にも進んだなら、右の殘部を授けて世間普通のものを知らせておくことにした方がよからうと思ふ。

第三 字音假名遣の復舊

一字音假名遣の復舊 に就いては、其の趣旨のある所は、前に述べた通りであつて、小松原文相の考では、獨り字音のみならず、在來の國語といへども、何處までも、舊來の歴史的假名遣を崇拜して之に復舊しようといふのではなく、先以て小學校令施行規則第十六條の規定を削除して、三十三年改正前の舊態に復し、以て目下の國語教授界に於ける紛争を一掃し置き、改めて國語調査委員會等の機關を擴張した上、

慎重の研究調査を遂げ、其の結果によつて、一般識者の討議研究に委し、其の歸著する所に基いて更に審議を遂げ、以て新假名遣を決定するにあるといふことである。果して之が眞實だとすれば、必ずしも今回の處置が妄斷暴舉であるといふことは謂はれまい。又一面の意見として観ることが出来る。反對者多くは、字音の綴方が發音と一致せざる點を非難するやうであるが、斯る非難は字音ばかりに特有のものではない。在來の國語に於いても同様である。何の故に字音に於いて「チヨウ」「ウチャウテウテフ」と書いて「チヨ」と讀むかの理由は、在來の國語に於いて「タヒコ」と書いて「タイコイ」と呼び、「アサガホ」と書いて「アサガオ」と呼ぶのと同じことである。反對者果して在來の國語にまでも發音通り表記しようといふ勇氣があるか。今回の舉は、只國語の幾分即ち字音に屬するものが、表音的綴り方を廢せられて一層困難の度を高めたといふに止まるのである。夫よりは、一方から言へば、國語改良中の方針は大略定つて居るから、態々八年前の舊態に復さなくとも、暫く研究の緒に就くまでは、現狀を維持して、字音の如きも此の儘とし、謂はゆる慎重の研究調査を遂げ、其の結果によつて徐に國語假名遣の改良を企てられるやうにされ

たかつたのである。ともかく、實際家の側から言へば、大なる困難を加へたといふことは、事實である。故に同省令第十號中に於いても、

字音假名遣ノ爲徒ニ國語ノ學習ヲ困難ニシテ兒童ノ心神ヲ過勞セシムルカ如キハ務メテ之ヲ避ケザルベカラザルヲ以テ敢テ繩墨ニ拘泥スルヲ要セズ便宜從前ノ假名遣ヲ許容スル等取捨其ノ宜シキニ從ヒ適當ノ教授ヲ施サンコトヲ要ス

と注意してある所以かと思ふ。

二 實用上必須な字音 とは、如何なるものであるか、日常使用するやうな漢字には、振假名の必要を見ぬ却つて日常使用せぬやうな文字にこそ振假名を施す必要を見るなれといふ議論もあるのである。是も一理ある説ではあるが、さて實際に當つては、其の差別が頗る困難である。且つ日常使用する文字と雖、必ず振假名の必要がないといふことは謂はれぬ。自分は讀めても讀めぬ人に讀ませるため、或は漢字を忘れたとき假名で表記する場合、又通帳などに記載するとき漢字の字劃が繁雜なために假名で書き記しておく場合など使用するとすれば、幾らもある。若

し、他人の書いたものを讀むばかりなら、シヨウシヤウセウセフはシヨールと讀むと發音さへ授けておけば、勿論漢字を實例として足るのである。それでは實用上（必要があるとすれば）まだ不足ではあるまいかと思ふ。

第四 漢字の制限撤回

一漢字の制限撤回 に就いては、訓令第十號に義務教育延長の結果相當の増加を要すと、簡單な一言を加へてある外何等の説明を見ないやうである。けれども、是は近來或る一部に於いて盛に漢字増加を主張されつゝある意味も加はつて居ることかと思はれる。余の考では、謂はゆる三號表の如き多少實用文字も脱して居るやうな制限表は、必ず尊重する譯でもないが、全體に現在社會の狀態のみを標準として妄に多數の文字を授けるといふことは、よほど考物である。現今の小學及び中學卒業の兒童が、日常有り觸れた文字を知らず、或は之を誤記するといふのは、教授する漢字の数が不足だといふよりは、確實に記憶して居らぬからである。記憶して居らぬは、漢字の授けた数が不足ではなくして、教授の方法が悪いからであ

る。語學の如き練習を重んずる教授に於いて、他の知識傳達の科目と同一の取扱をなし、妄に内容の説明即ち知識の收得に傾いたり、或は話し方と稱して二三回讀ませた後直に書物を離れて内容の談話に移るやうな方法を執つたりして居るものが多いからである。「教授方法は、最早研究する餘地がない、夫よりか材料の供給である」といふことは毎に耳にする所であるが、是等は右の實況に照して考へて觀れば、未だ淺薄な議論であると思ふ。元來、三號表の制限は、舊制四箇年の尋常小學校を標準として規定したものであるから、此の

二制限以外實用上必須なる漢字 は、未だ澤山にあること無論である。故に義務教育延長の結果是等の文字を加へ授くべきは當然である。現今の尋常小學校第五第六學年に使用して居る國語讀本は三號表制限以外の實用文字を含有して居るのは當然である。若し實用文字にして尙ほ不足なるものがあるとするれば、それは讀本に不完全な所があるとせねばなるまい。けれども、讀本中振假名を施せる文字は随分澤山あつて、是等は單に讀ませるだけのことになつて居るから、其の内適切なものを選んで尙ほ書取らせるといふやうな方法を執るのも必要なことであ

る。漢字教授につきては、別に根本の議論があるけれども、今茲に論述すべき餘地がないから後日に譲る。

第十二章 國語教授の本質及び其の根本的革新意見

第一 國語教授の沿革

一 國語教授の發端 國語教授の本質を述べる前に當つて、先づ其の沿革の概要を説明して置く必要がある。今日の發達した國語教授法を述べる前に當つて、先づ最初に、我が國に於ける國語教授といふものが如何様な所に起源し、又夫が如何様に變遷發達し、如何様に進歩して來たか、といふ沿革の概要を話して見たいと思ふ。然し、國語教授の起原は、丁度何時の時代といふ確乎とした切目も立てられず、且つ餘り今日の教授に直接關係したこともないのであるから、此の點は説明を省略して、先づ舊時の寺小屋教育の事から述べて見たいと思ふ。

二 寺小屋時代の國語教授 さて、寺小屋といふものは、近古の鎌倉時代から始つたのであるが、當時は、武門政治の世の中であつて、武士道教育といふことには、餘程力を注いで居つたのである。けれども、文學といふ方面は、武士が一般に無學であつたからして、甚だ振はなかつた。當時文學の力あるものは、大抵僧侶に限られて居つて、鎌倉五山京都五山などは、實に文學の淵藪であつた。夫故、子弟を學問させるといふのには、重に寺院に委托したのである。即ち、寺院は、國民教育の場所であつて、僧侶は教師であつたのである。

ところが、徳川時代となつてから、段々と學問が開けて來て、やはり名前は寺小屋と申して居つたけれど、民間に於いても、文學の力のあつたものは、同じく子弟を集めて教育をしたのである。江戸市中では、町々で學問のあるものは、寺小屋を開いて居つたものが澤山あつた。中には、婦人で寺小屋を開いて居つたものもあつたといふことである。然し、多くは、幕臣藩士浪士神官などが之を開いて居つたやうである。又地方になると、町人百姓ではあまり學問がなかつたので、神官僧侶が特に多かつたやうである。江戸市中では、斯様な人を手習師匠と稱して、其の家には、

幼童筆學所、何々流筆學指南所などといふやうな看板を掲げて教授して居つたやうである。

鎌倉時代の寺小屋では、大抵十歳頃から入學させて、十五六歳頃まで學ばせたのであるが、徳川時代になつてから、一般に早く教育することになつて、男女共大抵六七歳頃から始めさせた。それから、三四年又は六七年の間學ばせ、十二三歳になれば、退學させることになつて居つたやうである。(勿論中には例外もあつた)女子は、主として裁縫の稽古をさせることになつて居つたので、大抵十一、二歳頃までは、只遊ばせて置いたのである。此の時代には、漢學塾といふものもあつて、是も當時の普通教育の範圍内であつた。けれども、是は今日の有様から見れば、初等の國民教育といふ方には、一般に關係しなかつたやうである。然るに、寺小屋は、私立ではあつたけれども、今日に於ける小學校と同様なもので、初等の國民教育を施す唯一の機關であつたのである。そして、漢學塾に入つたものは、主に士分の子弟であつたのであるが、其の外町人の子供も澤山入學した。寺小屋には、主に町人の子弟が入學したのであるが、又女子の之に入學するものも少くなかつた。

さて寺小屋に於いては、何を授けたかといふに、是は手習を主とし、傍ら讀事作文、算術修身などを授けて居つた。乃ち國語教授としては、手習讀事作文の三科目であつた。手習の手本には、いろは五十音、數字、名頭、國畫、消息往來、庭訓往來、後醍醐帝の朝僧立慧の作、百官名、謹身往來の類があつた。然し、弟子の身分に應じて、商人の子には商賣往來、百姓の子には百姓往來などを習はせ、女子には、特に百人一首、源氏五十四帖などを習はせたのである。そして、此の時代の寺小屋に於いても、近來の様に大きな文字ばかりを書かせないで、實用上の必要からして、細字をも練習させたといふことが解る。是等の手本は、皆素讀をさせて意義をも教へ、即ち讀書の用に供して居つたのである。そして、時間の殆ど半分を手習に當て、實用文字書牘文の類は、大抵之と共に授けたのである。其の教授法は、弟子は主に手本を見て自働的に練習し、師匠は其の清書に就いて訂正を加へるといふのが普通であつた。然し、間には時々手本を取り上げて、諸書の稽古をさせたのである。今日の如く一點一劃毎に分解的に説明して懇切に教授するといふやうなことは殆どなかつたのである。

讀方の書物としては、實語教弘法大師の作童子教僧安然作商賣往來、庭訓往來、千字文、三字經、孝經、四書、五經の類であつた。又今川女大學、伊勢物語、源氏物語の様なものを受けて居つた。そして、其の目的は、修身を主とし、併せて實用知識を授けるといふのであつた。其の文章は、中古の和文めいたものであつたが、多くは漢文又は漢文書下し體であつて、教授の方法は、大抵個別教授で、一人づゝ教師の机の前に進んで教を受けたのである。そして、大抵素讀が主であつて意義などは餘り授けなかつたやうである。

外國では彼の有名なコメニウス氏(十七世紀の教育家)が兒童の教科書に繪畫を挿入することを唱へ出してから、直觀教授の原則が讀本にも採用されることになつて來て、讀本を理解的に授けるといふ必要が認められた。是實は近來に於ける教授法の一大進歩であつた。然し、我が國在來の讀物でも、百人一首、伊勢物語、平家物語などを見ると、既に澤山に繪畫を挿入するといふ方法が行はれて居つたのである。又獨乙では、今から百四十年前にロッセー氏が出て、讀本で修身の事柄を兼ねて授けるといふことを主張して、此の讀本の「兒童の友」といふ書物は、百年の間も世

の中に行はれて居つた。其の後讀本の中で普通須要の知識を與へること、又言語文章の方に重きを置くこと、又國民文學の材料を授けることなどの意見が段々として出て來て、今日では總べて是等の事を綜合して授けるがよいといふやうな意見に進んだのである。然し、徳川時代の讀物としての書物が、修身の事柄を主とし、又實用知識を併せ授けるといふ事と對照して見れば、寺小屋時代に於ける教科書も、随分良い點に着眼して居つたものと評することが出來ようと思ふ。

作文は、漢學を修めるものが主として詩文を學び、模範となるべき名文傑作を反覆誦讀し、之に倣つて自ら試作し、そして教師の添削を乞ふのであつた。寺小屋では、別に文章を綴らせるといふやうなことをさせず、只日用文の範例を誦讀させ、且つ之を書き習はせて、自然に習熟させる方法を執つて居つただけである。作文の教授は、實に不完全であつた。然し、獨乙でも、讀本の元祖と呼ばれたロッセー氏でさへ、綴り方は只讀本に附加して授けて居つたのである。綴り方に獨立の位置を與へ、特別の順序方法で授けねばならぬといふことを主張したのは、レオルツ氏からである。外國でも餘程其の進歩が遅かつたといふことが知られるのである。

三學制發布後の國語教授 明治五年に學制が發布されてから、小學校の科目で國語に屬する方は、習字、誦書、會話などが設けられた。習字の方では、いろは、數字、名頭、苗字、單語篇、日本國名、府縣名、世界國畫、農業往來、天地の文、地球の文、窮理問答(福澤諭吉著)、世界商賣往來など、誦書の方では、神語、歴史、年號、日本國道名、府縣名、世界國畫、天地の論、地球の論、窮理問答、世界商賣往來など、書取では、單語篇、綴字では、五十音、綴字篇、四段活用、字音假名遣など、會話では、會話篇を授けることになつて居た。是は下等科の方であつて、上等科の方へ進むと、又種々高尚な教科書を課することになつて居つた。隨分小學校としては程度が高かつたのである。

此の規則は、明治八年に改正されて、習字、作文、語學といふ様な科目を以て國語の教授をすることになつた。語學の方では、いろは、五十音、數字、單語、連語、小學讀本などを授け、作文の方では、假名雜り文、書牘文、證券、公用文などを授けることになつて居つて、上等科に進むと、習字、讀み方、意義、暗記などの科目として、特に教科書を定めず、習字の外は、他の實科知識を授ける教科即ち地理、歴史、物理、化學などの書物に就いて、是等の事柄を授けて居つた。

夫が又明治十四年に改正されて、國語に屬する科目は、讀方、作文、習字となり、讀み方は、近易なる漢字交り文及び近易なる漢文、論語十八史略などを授け、作文は、記事、論說文や書牘文、公用文などを作らせることになつた。斯様な次第で、學制發布後は、種々改正があつて、國語教授の法に於いても、大分變動があつた。或は書取、綴字などを授け、後にはそれが改正になつて、會話の如きは全く止めることになつた。然し、大體の上から見れば、餘り大きな改正とも謂はれなかつた。

此の時代の教授法は、矢張器械的に注入する方法であつて、誦讀暗記などと無暗に兒童の專斷記憶を促がす様な教授法が行はれて居つたのである。國語の方面から見ると、餘り進歩した教授法は見えなかつたのである。然し、其の初歩の教授に於いて、五十音綴字の教授法は、發音の練習に餘程重きを置いた所が隨分著しく勝れた點であらうかと思はれる。

四改正小學校令施行後の國語教授 明治二十年彼の有名な教育家森文部大臣の時に改正の小學校令が發布されて、小學校の教則の上に色々新規な改正があつた。此の改正に於いても、國語に屬する方は、讀書、作文、習字の三科目であつたけれど、文

部省に於いても、民間に於いても、新に小學校用の適切な讀本を編纂して之を課することになつて、國語教授の上には、實に一大進歩をなしたのである。其の後二十五年に至り、更に改正の小學校令を施行されることになつたが、國語に屬する科目は、やはり讀書作文習字の三科目であつて、文部省編纂の讀本は、追々勢力を失つて殆ど採用されぬやうになつて來た。けれども、民間では、種々改良の小學讀本が發行されることになつて、自然に教授の方法にも進歩を加へて來た。又此の時の改正から、教授の連絡といふことに注意せよといふことになつて、森文部大臣の提唱餘程教授上の改良を促すことになつて來た。けれども、實際に當つては、未だ著しい進歩を見るといふ譯には至らなかつたのである。

然るに、明治三十三年の八月に現行の改正小學校令が發布されることになつて、從來の讀書作文習字の三科目は合せて國語といふ一科目に改められ、讀み方書き方話し方綴り方といふやうなことを皆此の科目の中で授けることになつたのである。是から説述する事は、斯様に種々な沿革變遷を経て發達して來た國語教授のことである。

第二 國語の意義及び本質

一我が國に於ける國語の觀念 前節述べたるが如く、明治三十三年の改正小學校令によつて、國語といふ科目が始めて小學校に現はれたのであるが、是までとても、國語といふ名稱は全く無かつたのではない。中等教育を施す學校即ち師範學校や中學校や高等女學校などには、既に此の名稱の科目が設けられてあつて、昔の枕草紙源氏物語などを授けて居つたのである。故に、當初は、或は斯様な言葉でも小學校で教へるのではあるまいかと思つて居つた人も多かつたやうである。とにかく、我國一般の人の考といふものは、國語といへば、とかく古い和文などの様なものを授けねばならぬやうな考を持つて居つた。是等を大和言葉雅言などと稱へて、今日の人一般に用ひて居る言葉即ち生命のある言葉は、却つて之を俗なものやうに考へて、文章には用ひべきものではないやうな考を持つて居つた。勿論、大和言葉或は雅言などといふやうな古い言葉も、國語の一部であることは無論であるけれども、今日では、既に國語中の死語となつた部分が多いのであつて、今日の

國民は日常之を用ひる必要がないのである。そして、普通教育に於いては、殆ど價値の少ないものである。夫故、國語と稱するものは、決して從來の和文のやうなものをいふのではなくして、即ち今日生きて居つて活潑に働いて居る國民の言語を言ふのである。此のことは、近年になつて漸く一般の教育家にも分りかけて來たのである。けれども、未だ國語に對する眞正なる取扱方が十分行はれて居るか何うかといふことは甚だ疑問である。

二國語の本質　そこで、是から、我が國語といふものは何ういふ要素から成り立つて居るかといふことを調べて見ると、(一)我が大和民族が元から使用し來つたもの、(二)後世外國から渡つて來たもので既に我が國の言葉に同化されたもの、(三)現在我が國民間に一般に使用されて居るもの、(四)曾て我が國民間に使用されたもの、此の四つの種類となるのである。

第一の要素の我が大和民族固有の言語は、今日で謂ゆる純粹の國語といふ性質を持つて居るものを指すのである。是は只古い言葉をいふのではなく、「ケフ」「キノフ」「アス」「ワタクシ」「オマヘ」などのやうな言葉を指すのである。然し、此の在來の國語

といふものも、能く研究して見ると、純粹の大和民族が使用した言葉ばかりでなく、中には、日本の土地に極古くから住んで居つたアイヌ種族の用ひた言葉があるかも知れぬ。然し、今日から見れば、一般に日本國民の言葉となつて、言語風俗人情習慣等を殆ど等しくして居る團體が用ひ來つた言葉である。

次に第二に屬する言葉は、「ペンキヤウ」「シケン」「シュツセキ」などといふやうな、漢土から渡來した謂ゆる漢語といふ種類のもので、又「ランプ」「マツチ」「タバコ」などといふやうな、近來西洋から輸入された言葉をいふのである。前者の漢語といふ分は、實に其の数が澤山であつて、殆ど在來の國語に匹敵する程もあるが、後者の西洋から輸入された言葉は、未だ至つて少數である。けれども、追々西洋の文明が輸入されて參ると同時に、是に伴つて洋語の我國語中に入つて來るものは段々と増加して來るのであらう。一例をいへば、近來の處でも、「ハイカラ」などといふやうな言葉は、今現に國語に侵入しつゝあるのである。「ステイション」などといふやうな言葉は、一時は原語の儘に用ひられて居つたが、此の語は停車場といふ語で壓倒されたやうである。けれども、洋食の名となると、「フライ」「ピフテキ」といふやうな言葉は、將來と

て他の言葉では押し倒されようとは思はれぬ。何れ此の儘で國語の中に入るであらう。是等前者も後者も其の元は何れも外國の言語であつて、今日既に我が國の言語に同化されて、我が國の語法文法によつて自由に使用されるやうになつた以上は、同じく是も國語とせんければならぬ。之を用ひる上に於いては、決して在來の國語と區別を立つべき譯のものではない。吾々は、是等の言葉の出所を知つて居るから、何うも純粹の國語の中には加へたくないやうな氣がするけれど、後世子孫の耳から聽けば、丁度吾々が今日純粹の國語だと思つて居る言葉で、大和民族固有の言語であるやら、或はアイヌの言語であるやら、區別がつかないのと同様であつて、後世子孫の耳からは、之を區別する事が餘程困難となるのであらう。又之を區別して授ける必要がないのである。

第三の要素は、以上の言語が現在國民間に一般普通に使用されて居るものでなくてはならぬといふことである。方言の如く、國民の一部分の間にはばかり行はれて居るやうな言葉では、一般普通に使用されて居るものといふことが出來ぬ。方言にも種々あつて、或る一地方に限つて行はれて居るものと或社會の間にはばかり

行はれて居るものとの區別がある。即ち關東地方とか東北地方とかに限つて行はれて居る言語と、學者若くは車夫或は其の他特殊な勞働者の間にばかり行はれて居る言葉があるのである。是等は、無論正當な國語といふことは出來ぬ。

第四の要素の曾て我が國民間に使用された言語とは、前に申した即ち古い雅言のやうなものである。是は言語文學の變遷を調べる上から専門學者が研究すべきものであつて、現在一般の國民が知らなければならぬといふ必要は決してないのである。即ち普通教育の上では、最も値の少い部分である。國語として普通教育の上で最も必要であるのは、第三の要素の現在一般に使用されて居る言葉である。即ち國語といふものは、其の國に於いて現に生活して居る言語であつて、現在一般の人々が普通に使用して居る言葉でなくてはならぬ。従つて、過去に於いて使用された死語を授けるといふことは、決して初等の國民教育の上で課する國語科として正當なものでないのである。又初等教育の上ばかりでなく、中等程度の普通教育に於いても、其の國語科はやはり此の旨意のものでなくてはならぬのである。

三國語教授の精神 以上に述べた所によつて、國語の何物であるかといふことは、大抵理解されたことであらうと思ふ。然るに、從來の小學校教則の上に於いては、讀書作文習字などいふやうな科目とよつて居つて、讀書は、其の名稱の如く、書物を讀む即ち文章を解釋することを授け、作文は、其の名稱の如く、文章を作ること、習字も其の名稱の如く、文字を書くことを習はせ、そして此の三者が各別々となつて相互に何等の聯絡を有せぬばかりか、言語といふことには更に注意を加へなかつた。従つて、教授の實際に於いても、耳で言葉を聽いて解釋し、口で言葉を發表するといふ練習は、殆ど願はれなかつたのである。斯る有様では、國語教授の真正の意義は更に理會することが出来なかつたのである。

元來、文字文章といふものは先づ思想を表した言語が最初にあつて、之を眼で見ることが出来るやうな符號に書き表したものである。然るに、其の最初に立つべき言語といふことを更に顧みなかつたのであるから、やはり我が國人の思想には、言語即ち文字といふやうな考が混合して居るのである。故に、人名物名地名などに於いても、言葉よりも先に文字といふ記號が定まつて居る。其處で其の文字に

發音即ち振假名を附けなければ、口で之を何と唱へてよいか殆ど分らないものが澤山にある。例へば、人の名前に於いても、實美といふ文字が定つて居つて、「サネヨシ」と讀むのか、「サネトミ」と讀むのか、更に分らない。ともかく、實美といふ漢字は確かに定まつて居る。岩倉公の名前も同様である。「トモミ」であるのか、「トモヨシ」であるのか、「トモノリ」であるのか、歴史専門家の如く特別に考證研究したものでなくしては、中々讀めぬ。とにかく、具視といふ文字だけは定つて居るのである。又地名にしても、東海道の停車場に米原といふのがある。此の文字は人の苗字では、「ヨネハラ」と讀むのが通例である。そして又「ヨメハラ」とも讀める。文字だけでは到底分らぬ。先づ物體を表はす文字があつて、次に夫を讀み表す言語があるやうになつて居る。實に前後轉倒した話である。世の中が段々文明に進んで行くと、益々様な混雜した形式を用ひることは事情が許さないのである。故に、停車場などの名前や或は電車の行先などを示すのも、皆現在の國民間に通用して居る言語を基とし、此の言葉の通り、假名文字で書き表はすといふやうな方針に向つて來たのである。履歷書などに於いても、本人の氏名には、振假名を附けよといふやうな注意

が加はつて來た。是は即ち我が國の國語が大いに發展しようとする傾向を表はして居るのであつて、いよゝ國語といふ真正の意義のものが行はれることとなる機運に向つて來たのである。是が則ち明治三十三年の改正令に於いて讀書作文習字の三科を廢して新に國語科といふ立派な名稱が設けられた所以である。故に、國民教育の任に當るものは、飽までも此の精神を以て教授の方法を執つて行かなければならぬことと思ふ。

第三 國語教授の價值

一言語の練習と精神陶冶 人の精神の働は、無論精神自身でも十分活動してゆくものである。けれども、言語といふものによつて其の働が非常に確實になるものである。例へば、此處に何か一つの物件を觀察して之を知覺して得たる觀念に、何か名稱符號を付けるといふと、其處で始めて其の知覺が明瞭になり確實になり、又之を觀念として永く保存して行くのにも非常に堅固になるのである。夫から斯様な一つ一つの觀念が結び付いて概念といふものになれば、一層其の性質が複雑

になつて來るから、之を表す所の何か名稱符號といふものを定めることが誠に必要である。實に概念といふものは、斯様な名稱符號によつて始めて明瞭に確實に保存されるものである。例へば、馬といふ名稱は一つの概念を表はした言葉であるが、何れにも通ずる其の馬といふものは、決して獨立して存在して居るものではない。世人が馬は形を持つて居ると申すけれども、夫は何處かに居る某といふ個々特別な形態を持つて居る所の馬であつて、何れにも廣く通ずる馬といふものは、只吾々の精神の裡に其の觀念があるだけである。そして、此の觀念は馬といふ名稱即ち言語と共に堅く保存されて居るのである。随つて、高等なる精神作用推理斷定などの働も、皆斯様な言語の關係と共に明瞭に確實に出来るのである。して見れば、言語と思想とは、實に親密な關係を持つて居るものであつて、言語の意味が明瞭確實である時には、随つて思想も明瞭確實になるのである。即ち言語を練習して正確明瞭ならしめることは、思想の働を明瞭確實ならしめるといふことが解るのである。夫故に、言語といふものは、精神陶冶の上に實に大なる影響を與へるもので、普通教育上缺くべからざる要件であるのである。

二言語の發達と人類の特質 言語といふものは、斯様に精神の作用と親密な關係を持つて居るものであるから、人類が言語といふ一つの働を持つて居るのは、即ち之をして萬物の靈長たらしめる一つの高尚な機械であるのである。下等動物にも或る何か知覺觀念といふ様な働があつて、之を表はす標徴といふものがないではない。即ち喜んだ時には嬉しさうな聲を放ち、苦んだ時には苦しさうな聲を出し、犬は「ワン／＼」と號び、鼠は「チュー／＼」と啼き、牛は「モウ」と吼えるが如き、簡単な發聲を以て居る。是等は、すべて自然語と稱して居る。吾々人類が使用して居る眞の言語といふものも、其の起原は、我々の祖先が種々と辛苦し色々工夫した結果、次第次第に進化發達して來たものである。是れ進化論者の研究によつて明かに證明されて居る所である。故に、現今吾々人類が斯様な言語即ち有節的言語を使用するやうになつたのは、實に非常に進歩した結果である。下等動物などに於いては、聽官が不完全であり、且つ發聲機關が發達して居ないのであるから、到底吾々人間の様な高尚な巧な言語を發表することが出來ないのである。即ち、吾々人類が言語といふ一つの働を以て居るのは、是吾々人類が萬物の靈長たる資格を以て居

る所の一つである。故に、此の點から觀ても、言語の練習といふことは、人類教育の上は何れ程の價があるかといふことが解るのである。斯様に、人類は、言語といふ特別な働を以て居るからして、其の言語で相互の思想感情を交換することが出来るのである。其の思想感情を交換するといふことからして、互に知識を研き同情を厚くすることになるのである。又夫からして、段々に人類といふ一つの社會團結が出来るのである。且つ又次第に開化して來るのである。人類が他の動物の團體よりは、段々進歩發達して、今日の様に開化して來て、他の動物よりは著しく勝れた地位を占めるといふ様になつて來たのは、全く言語といふ働を以て居るからである。

三國語教授と國民教育 以上述べた所は、言語教授が一般の人類生活に對して、如何様な價值を以つて居るかといふことであつた。即ち、個人的の見地から論じたのである。然し、更に之を國家といふ方面から觀察すれば、又一つの大きな價值を以て居るといふことが知られるのである。すべて、地球上に社會的團體を組立てて居るものは、少からぬのであるが、其の中でも、國土を同うし歴史を同うし、且つ言

語を同うして居るものが、最も其の結合力が強固で、最も其の同情心が濃厚である。故に、國民心理學の上などに於いても、歴史地理言語の三つを以て外部的結合の要素として居るのである。獨乙のラツアルスといふ學者も、人は單獨に生存すべきものではないが、然りとて又、何れの人とも一樣に結合すべきものでもない。そして、其の結合一致するには、血族的關係支屬的關係藤原氏の如きは其の一例及び國民的關係の三通りある。然し、此の國民的關係の本體的要素は、全く言語の一致である。と謂つて居る。即ち、言語の一致といふことは、自ら思想感情の共通といふことを意味するものであつて、國民の團結力を強固にし、國民性の育成に大なる價值を以て居るといふことが明瞭である。夫故に、國語教授といふものは、實に國民教育の上に非常なる關係を以て居るといふことが知られるのである。

第四 國語教授の目的

前章に述べた所によつて、國語教授といふものには何んな價值があるかといふことが解つたのであるから、次に之を教授する目的を明かにして見たいと思ふ。

一 國語教授の要旨 小學校教則によつて觀れば、國語は普通の言語日常須知の文字及び文章を知らしめ、正確に思想を表彰するの能を養ひ、兼ねて智徳を啓發するを以て要旨とす。と定めてある。乃ち之を分解して見れば、普通の言語を知らせること、日常須知の文字及び文章を知らせること、正確に思想を表彰する能を養ふこと、知徳を啓發すること、なる。そして、思想を表彰するには、やはり、言語と文字及び文章の方便に依らなければならぬこと勿論であるから、言語や文字及び文章によつて正確に思想を表彰するの能を養ふといふ旨意になるのである。又其の普通の言語といふ文句の普通といふことは、餘程注意しなければならぬ。此の普通とは、即ち國民一般に普く通用されて居る言語といふ意味である。言語のことに就いては、第二節國語の意義及び本質の處に於いても、聊か述べて置いたのであるが、其の國語といふ性質からして、自ら國民間に普く通用されて居るものでなくてはならぬこと勿論である。随つて、其の國內の或る地方に限つて行はれて居るやうな言語は、何んな歴史を以て居つても、如何に美しい言語であつても、此の普通の

言語といふ旨意に適はないので、謂はゆる國語といふ資格がないのである。次に日常須知といふ言葉を餘程考へなければならぬ。人類として國民として日常實際の生活の上に必要のないやうな文字や文章は、國民教育の上には何の値もないのである。専門學者が特別に研究する材料となるやうな文字や文章は、決して小學校に於ける國語教授の與るべきものでないのである。然るに、とかく此の旨意が正當に行はれずして、往々教育の方針を過るやうなことがある。是は大いに注意すべきことである。尙進んで論じて見れば、其の日常須知の文字及び文章といふものは、時代時代によつて多少の變化は免れぬものである。現今日常一般に用ひて居る文字や文章は、將來何時までも必要なものであるか、ないかといふ點は、國民教育の任に當る者が大いに研究せねばならぬことである。別して、我國今日のやうな國語教授の過渡の時代に於いては、此の問題が非常に重大なのである。例へて見れば、今日社會で日常知らねばならぬ文字や文章として、澤山な漢字や或は漢字交りの文語體の文章などを授けて居るのであるが、是は將來如何様になるものか、遠き將來はさておき、今日の兒童が一人前の國民となつて世の中に立

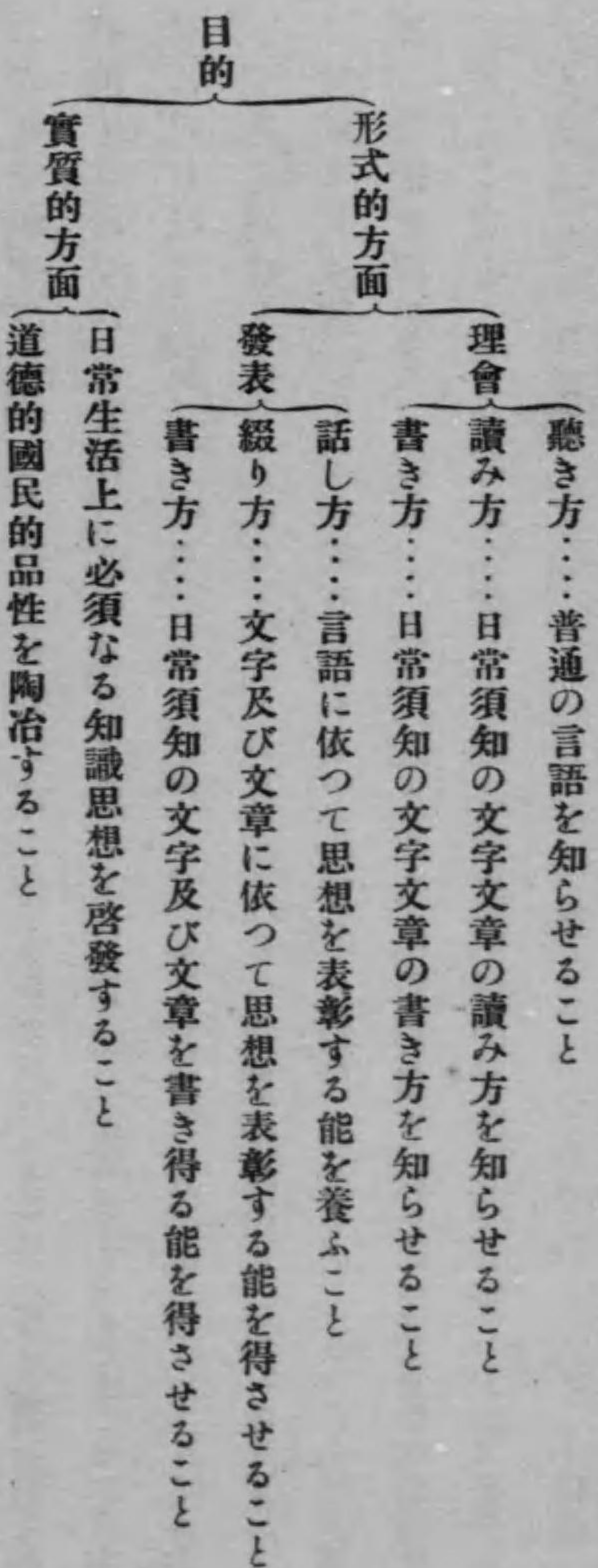
つて働くといふ時代になつて、斯様な文字や文章が果して必要であるか、ないか、實に疑問ではないか。別して彼の候文などのやうなものは、目下に於いても、盛に變化しつゝあるのではないか。總べて、教育者が兒童を教育するには、今日現在ばかりを標準とすべきものではない、兒童未來の生活といふことを豫想して、是に適するやうに教育しなければならぬ。此のことは、獨乙で彼の有名な哲學者カントといふ人が既に述べて居ることである。今日のやうな時代に於いては、先づ此の標準を定めてから教授に取掛るといふのが、實に大切なことである。

二形式的方面と實質的方面 前段述べたる旨意からして考へて見れば、國語教授に於いては、言語や文字及び文章を知らせることゝ、又言語や文字及び文章を働かせることゝの兩法があるのである。即ち言語や文字及び文章といふものは、思想に對する方から考へると、二重の作用をなすものであつて、他人の表はした言語や文字及び文章を解釋して其の思想を理會することゝ、又言語や文字及び文章の方便によつて我が思想を他人へ向つて發表即ち表彰することの兩方の働を以て居るのである。理會する方は即ち受身的の作用で、發表する方は即ち發動的の作用

である。そこで、國語教授に於いては、言語や文字及び文章を授けて之を解釋して正確に理會する能を養ふと同時に、又之を正確に發表する能を養ふといふことをせねばならぬ。そして、他人の發表した言語を解釋して之を理會する事は聴く方であつて、自分の思想を言語によつて發表する方は話し方に屬する。又他人の表はした文字及び文章を解釋して之を理會する方は読み方であつて、之を文字及び文章によつて發表する方は綴り方に屬する。又文字を書かせるといふ方は無論書き方に屬するのであるが、之も精密に言へば、先づ其の書き方を理會して然る後發表的に書き得る能を得させるといふことになるのである。然し、此の四つの事は、何れも言語や文字及び文章の形式に屬する方であるからして、即ち之を形式的方面の目的とする。

然るに、斯様な言語文字及び文章といふものは、只夫自身單獨に働くものではなくして、必ず是等の働に伴つて思想感情といふものがなくてはならぬ。言葉を換へて之を言へば、是等の形式に伴ふ内容といふものがあるのである。國語は其の内容の上から見れば、修身の事柄でも、歴史や地理の事柄でも、理科其の他の事柄で

も、諸種の材料を包含することが出来るのである。此の内容的の材料を種別すれば、日常生活上に必須なる知識と人類及び國民としての行爲に必要な道徳との二つとなるのである。即ち小學校教則に知徳を啓發するといふことが定めてあるのは是である。此の内容の方面は即ち國語教授の實質的目的となるのである。三此の兩方面の輕重 斯様に國語教授に於いては、形式的方面と實質的方面と兩方の目的があつて、此の二つといふものは、決して相分離させることが出来ない。二者必ず相並び相須つて其の目的が達し得られるのである。然し、國語科本來の目的から論ずれば、言語や文字及び文章の上の實力を與へるといふことを主眼とせんければならぬことは明である。だが、是と同時に、其の實質の上にも力を加へて、其の養成を怠つてはならぬ。けれども、此の實質の知識を授けるといふことは、何處までも、國語本來の性質からして、副貳的地位に立てねばならぬ。殊に是等の知徳を啓發する任務としては、夫々相當の教科目を設けて相當の方法が立つて居るのである。今以上に述べた國語教授の目的を圖表として示せば、左の通りである。



第五 發音及び言語

一發音の種類及び訛音 言語といふものは、一つ一つの音が連続して出来て居るのであるから、言語の何物であるかといふことを述べる前に、先づ發音のことに就いて述べて見ようと思ふ。元來我が國に於ける發音の數は、五十音となつて居る。然し、其の中で「ヤ」行の「イ」「エ」「ワ」行の「ウ」の三つは、「ア」行の「イ」「ウ」「エ」と同様であるから、

此の三音は自然に除かれることになる。之に就いて、舊來の國學者では、種々な説を立てた者もあつたのであるが、とにかく、今日の人は、特別に是等の發音をなすことが出来ないものであるから、之を除くより外に仕方がない。して見れば、五十音は四十七音となる。然し、別に「ン」の一音を加へるから、詰る所四十八音となるのである。然れども、「ワ」行の「キ」は「イ」「ユ」「ヲ」は「オ」「エ」は「エ」といふやうに發音するのが今日普通となつて來たのであるから、此の三音を省けば、詰り四十五音となるのである。此の三音に就いては、「キ」は「ウイ」「エ」は「ウエ」「ヲ」は「ウオ」であつて、之を明に發音することは、我が國人の爲し得ないことではない。けれども、今日之を區別するといふのは、只綴り方の上のみで、發音の上には區別しない方が全國普通である。故に實際の音の種類から申せば、四十五音しかないと謂つてよいのである。從來之を清音と稱へて居る。そして「バ」「ビ」「ブ」「ペ」「ポ」の五音は、從來半濁音と稱へて居つたが、能く其の發音の性質を調べて見ると、是は正しく唇から出る音であつて、「バ」「ビ」「ブ」「ペ」「ポ」の濁音に對して清音と謂はねばならぬ。是は敢て余の意見ではない。今日研究されて居る發音學の上から然うなつて居るのである。

次に我が國に於いては、濁音が二十五音ある。

ガギグゲゴ

ガキグケコ

ザジズゼゾ

ダヂヅデド

バビブベボ

即ち上の通りである。

さて又此の

ガギグゲゴ

五音のことであるが、是は従來別に斯様な文字が定めてなかつたのである。だが、發音の上では、十分區別があるのである。即ち「ガギグゲゴ」の五音は、喉音で「ガギグゲゴ」の五音は、それが鼻に懸つて發するのである。そこで「ガギグゲゴ」の五音は、「ガ」(鴈)、「ギ」(銀)の如く言葉の頭につくけれども、「ガギグゲゴ」の五音は、「コレガ」「ソレガ」「ヤナギ」「スグ」「ナゴヤ」の如く、言葉の尻につく場合に發する音である。即ち「ガギグゲ

ゴ」の音の頭に、「ン」の音を加へて發音すれば出来るのである。是は關東地方から東北地方へかけては容易く出来るけれど、關西地方では殆ど響かないやうである。従來、是は特別の音として扱はれて居なかつたのであるが、發音學の上から之を區別して、一種の音として論ずるやうになつて來た。國定讀本などでは、未だ此の區別が定つて居ないやうであるが、然し、實際の發音上には、正しく區別があるのである。又、「ジ」「ヂ」「ズ」と「ヅ」の二音は、今日之を區別して發することの出来るのは、我が國で只一二の地方高知縣及び宮崎縣の或る一地方に限るので、一般には此の區別をつけることが出来ないのである。夫故に、此の二音は、文字の上でこそ區別はあれど、發音としては全く省かれることになるのである。

其他、我が國に於いては、拗音が五十五音程ある。是は多く漢語から來た國語の上に表はれたのである。全體我が國に於いては、音を表はす文字の数が四十八字の多數に上り、そして、音を表はすことは甚だ不精密である。例へば「フ」「フエ」「フオ」といふ音は、之を表はす文字がないのであるから、之を發音し得る地方はあつても、國語の音として存立して居ないのである。例へば「オヂサン」といふことを「オッ

ザン」と言ふのに、「ザ」の書き方は如何にすべきか、「ゴチヅウ」といふことを「ゴッヅウ」と言ふのに、「ヅ」の書き方は如何にすべきかなどの類、未だ不完全と謂はねばならぬ。要するに、我が國語は未だ其の發達の甚だ幼稚であると謂ふことが解るのである。次に訛音のことであるが、我が國に於いては、各地方に色々な方言があると共に、又色々な訛音が發せられて居る。例へば、東京人では「下谷ノ廣小路デ人玉ノヤウナ光物がヒカヒカ光ル」といふことを

「ヒタヤノシロコウヂデ、シトダマノヤウナシカリモノガ、シカシカシカル。」

と言ふのであるが、之を東北人に發音させると、

「スタヤノフロコウヂデ、フトダマノヤウナフカリモノガ、フカフカフカル。」

と言ふのであらう。又彼の

私は雲州の平田の生れ十里二十里三十里西の極から東の極まで引摺り引張り來たものを、今更暇とは暇取らぬ。廣い世界に、こな且様主一人。」

といふ言葉は、出雲の名物として全國に名高いものであるが、又仙臺地方の

「白木の椅子に腰掛けて熟鉢植の躑躅を眺める」

といふ話も、大分世間に聞えて居る。轉じて九州地方になると、「ラリルレロ」が「ダヂヅデド」となつて、「ランブ」は「ダンブ」、履歷書は「レキシヨ」、留守番は「ズスパン」、電話は「レンワ」、蠟燭は「ドウソク」となる。論語讀の論語知らずは、熊本の名産と謂つて居るけれど、獨り該地方に限らぬ、鹿兒島佐賀長崎皆此の系統に屬して居る。

斯ういふ有様で、地方地方に種々の訛音があつて、双方の思想を通ずる事が出来ないのである。是等は只一つの笑話とせず、今後の國語教授の任に當るものは、斯様な點を問題として之を矯正することを務めねばならぬ。今の國定讀本は、餘程此の發音矯正といふことに力を入れる様な仕組に出來て居るのであるから、其の考を以て教授して行かねばならぬ。國語の統一といふことは、先づ發音の一定といふことから始めねばならぬのである。

二言語の多岐及び方言 次に又、我が國の言語の方面に就いて見ると、是れにも澤山な種類があつて、且つ餘程混雜して居る。即ち純粹の國語の外に澤山な漢語といふものがある。そして、此の漢語と唱へて居るものも、眞の漢音ばかりでなく、吳音が澤山に混じて居る。又唐音も交つて居る。例へば、金錢人物、名譽牛頭會合等

は漢音で、コンガフ、ホンニシヤウ、モンゴ金剛、ブ、エシヤク本人、フ名聞、フ牛頭、フ會釋等は吳音である。又行燈、フ杜撰、フ甲板、フ蒲團、フ胡亂等は唐音である。元來、吳音は、佛教の隆盛に伴つて支那南方の音を傳習したもので、我が國の最初に入り來つたもの、漢音は、隋唐と交際するやうになつて、支那の北方舊漢土の音を傳へたものである。儒書は多く漢音を用ひたけれど、佛書は大概吳音を用ひ、其の他は此の二音を混用することとなり、後世に至つても、普通語には多く吳音を用ひた。夫から宋以後になつて、幾分か唐音をも傳へたのである。近來又、支那との交通頻繁となるに従つて、北京音を傳へるやうになつた。看經、フ行宮、フ廣東、フ上海、フ牛莊等は即ち是である。

漢語は、我が國人が千五百年來用ひ來つたものであつて、既に國語に同化されて居る。複雑高尚なことになると、大抵漢語を以て表して居る。そして、日常卑近のことには、多く國語を用ひて居るやうであるが、然し是に限るかと言へば、必ず嚴重に然ういふ區別も立つて居ない。日常卑近の事でも澤山な漢語を交へて居る。例へば、「ケフ」「キノフ」の事は「コンニチ」(今日)、「サクジツ」(昨日)ともいひ、「チチハ」の事は「フボ」(父母)とも稱へて居る。文字も、國語は假名文字を以て表はすのに限るかといへば、今日昨日父母の如く漢字で書いて兩様に讀んで居る。學術上の事や其の他複雑な事柄には必ず漢語を用ひて居るかといへば、決して然うでもない。「顯貴ナル御方」ともいへば、「貴キ御方」ともいひ、「戰爭繼續ス」ともいへば、「軍ガツツク」ともいつて居る。然し、大體からいへば、學術上其の他高尚な事柄には多く漢語を用ひて居り、日常卑近の事柄には在來の國語が多く用ひられてあるやうである。夫は漢學が渡來してから以來、我が國人は非常に漢文を尊重して、公の儀式交際其の他學術上の事には大抵漢語を使ふことになつて居たのであるから、在來の國語は生存競争に敗れてしまつて、遂に其の勢力を失つたのである。けれども、在來の國語も、或る程度までは、仲々に發達して居る。夫故、今日に至つては、我が國人は、同一の事物にでも種々な言葉を用ひ、同じ意味の事柄にも種々な言ひ廻しがある。其の上、從來、上下貴賤の階級が嚴格であつたので、相互の交際にも、言葉をかける相手の如何によつて、尊敬卑下の程度を分ち、色々と言葉の使ひ方がある。彼の有名な博言學者イーストレーキ博士も、外國人が日本語を習得するのに最も困難を感ずるは、第一同じ意味の言葉が澤山あるからで、第二に人々の思ふことを述べる形式即

いへば、今日昨日父母の如く漢字で書いて兩様に讀んで居る。學術上の事や其の他複雑な事柄には必ず漢語を用ひて居るかといへば、決して然うでもない。「顯貴ナル御方」ともいへば、「貴キ御方」ともいひ、「戰爭繼續ス」ともいへば、「軍ガツツク」ともいつて居る。然し、大體からいへば、學術上其の他高尚な事柄には多く漢語を用ひて居り、日常卑近の事柄には在來の國語が多く用ひられてあるやうである。夫は漢學が渡來してから以來、我が國人は非常に漢文を尊重して、公の儀式交際其の他學術上の事には大抵漢語を使ふことになつて居たのであるから、在來の國語は生存競争に敗れてしまつて、遂に其の勢力を失つたのである。けれども、在來の國語も、或る程度までは、仲々に發達して居る。夫故、今日に至つては、我が國人は、同一の事物にでも種々な言葉を用ひ、同じ意味の事柄にも種々な言ひ廻しがある。其の上、從來、上下貴賤の階級が嚴格であつたので、相互の交際にも、言葉をかける相手の如何によつて、尊敬卑下の程度を分ち、色々と言葉の使ひ方がある。彼の有名な博言學者イーストレーキ博士も、外國人が日本語を習得するのに最も困難を感ずるは、第一同じ意味の言葉が澤山あるからで、第二に人々の思ふことを述べる形式即

ち言ひ廻しが極めて多様であるからである。日本人の手紙は、日本の俗語に大層明い外國人にさへ、まるで分らない。手紙の文句は口で言ふ言葉と全く違つて居る。日本の新聞紙は、平生の談話とすつと縁遠い文句で書いてあるし、講義などする人も、俗語とまるで變つた別の言葉を用ひて居る。さて、翻つて俗語はと見ると、實に奇妙な複雑な亂脈に逢着する。下男が主人に申し上げる言葉遣は、主人が下男に對して言ふのと大層差別がある。夫が妻に語る言葉遣を其の儘妻が夫に對して用ひることが出来ないし、法律家は法廷に居つて殆ど平生と別な言葉を使ふと謂つて宜しい。魚屋や車屋も夫々其の社會の通語を持つて居る。日本では、第一人稱單數に「イ」といふやうな一つ位の代名詞で足りなくて、「ワタクシ」「ワシ」「ワタイ」「オレ」「オラ」「ワレ」「ジブン」「テ」「マ」「ヘ」「ボク」拙者などといふやうに、三十餘の言ひ方がある。英語の方では、日本語のやうにさほど様々の言ひ方がない。即ち第一人稱の代名詞は、公爵の口から出ても、乞食の口から出ても、同じ事で、第二人稱の代名詞「You」は、旦那も雇人も等しく用ひ、親子夫婦師弟の間にも變りがない。其の外「ニ」「ヒ」などの有りふれた動詞に就いても同様である。日本では「おの」の代りに「見ル」「拜見ス

ル」「御目ニカケル」又は「ゴランナサル」「ゴランニ入レル」などがある。「おの」の代りに「行ク」「參ル」「出ル」「御出掛ニナル」「入ラッシャル」「御出デナサル」其の他一打程もある。夫故約めて言へば、外國人が一度立派な日本語で話せる様になつても、まだ「日本語」通とは言へない。漸く入口へまで達したばかりで、新聞紙や普通の手紙を讀まうとする時になると、成程是まで學んだのも、大した役に立たぬと合點するだらうと言つて居る。外國人の目に映つた日本語は、實に此の通りであるべきことと思はれるのである。

是まで述べた事は、在來の國語と漢語との二つに就いて、あつたのであるが、我が國には、此の外に又、近來渡つて來た洋語で國語になつたものが色々ある。即ち「ランブ」「マツチ」「ボンブ」「シャボン」「タバコ」「カポチャ」「バケツ」「ペン」「インキ」など其の他澤山にある。何れの國でも、世の中が進むに隨つて、外國の言葉が這入つて來たり、又新たな言葉が作り出されたりすることは、免れないことでもあり、必要なことでもある。けれども、同じ事物に就いて幾通りも發表すべき言葉があり、又色々な言ひ廻しがあるといふことは、詰り其の國語が亂雜になつて來る基である。夫故に、國

語の統一といふことを圖らうとするには、是非とも斯様な亂雑な言葉を研究調査して、同義多語の類は成るだけ之を單一にし、そして必要な言葉のみを保存するやうにしなくてはならぬのである。然し、夫だからと謂つて、決して從來の漢語を排するといふ譯ではない。只同じ事物に就いて多種の言葉を濫りに使用せぬやうな方法を講じなければならぬといふのである。是等は、國語調査會の事業に屬するものであらうが、然し國語教授の任に當るものは、成るだけ思想の發表を巧にするといふことを力めて、同じ言葉を濫りに用ひさせぬやうに注意するのが實に肝要なことである。

次に方言のことであるが、何れの國でも、方言といふものはあるけれど、我が國は、地形が餘程狹長で、東北の極から長く西南の方へ延び互つて、地勢氣候が異なると共に自ら人情風俗習慣等を異にし、従つて各地言語を異にして居る。現に北奥と薩南との言語を較べて見ると、殆ど互に外國の言葉を聽くやうな感がある。且つ明治維新前までは、三百諸侯が全國各地に割據して人民の交通を自由にさせなかつたので、各地方自ら特別な人情風俗習慣等を存し、隨つて言語も區々になつて、到

る處種々な方言を使用して居る。

春來れば、たせきこせきの水のすがまこはとけて、どせよこ、かぢかこ、
ために、みづこにごたとおもへやねー。

夏來れば、たせきこせきの水さぬるくなて、どせよこ、かぢかこ、
ために、ゆこさはいたとおもへやねー。

秋來れば、たせきこせきの水さこのはこはおちて、どせよこ、かぢかこ、
ために、ふねこはきたとおもへやねー。

冬來れば、たせきこせきの水さすがまこはかゝて、どせよこ、かぢかこ、
ために、天井こはかゝたとおもへやねー。

是は謂はゆる津輕歌と稱するもので、津輕地方の方言を甘く表はして居るが、轉じて長崎方面になると、例のパターンを筆頭として、ドガシコあるか、方言の數も實に夥しい。

兄ちやま知らん顔せんちや寄りまつせ。

不景氣ばつてん、お茶はあるばい。

誠に人情の醇厚なところを表はし居る。次の歌は、頼山陽の詠と傳へて居るが、亦該地方の方言を好く表はして居る。

長崎の山の端へに出る月のよか

こんげん月はえつとなかばい

夫から従来は、士農工商の階級が餘程隔つて居つたので、是等の中にも、言葉の相違がある。又斯様な階級に従つて、教育の程度も一様でなくして、教育のある社會と餘り教育のない百姓町人の社會とは、餘程言語の相違があつたやうである。然るに、王政維新の後、藩を廢し縣となし、同じ政治の下に人民を統治されることになり、且つ士農工商の階級が殆ど接近して即ち四民平等といふことになり、又教育の如きも全國隅々まで普及するやうになつたので、次第次第に言語の相違といふものが減つて來た。夫から又、通信交通の機關が完備し、數百里を隔て、以前には外國のやうに思つて居つた間柄でも、僅かな時間僅かな日數で互に思想を通ずることが出來、互に逢つて話し合ふことが出來るやうになつたので、自ら言語の統一といふことが出來るやうになつて來た。然し未だ、大體に就いて別けて見ると、關

東と奥羽との間にも、上方と北越との間にも、餘程言葉の相違がある。そして、關東と上方とは餘程大層な懸隔を持つて居る。夫から中國四國九州といふ方になると、同じく關西とは申しても、決して上方地方と同一の言葉ではない。特に關東と上方とは只言ひ方ばかりでなく、發音もアクセントも違ひ、自然と二大種別をなして居る。此の二種の言葉は、各中心を定めて居つて、容易に一致しさうにも見えぬ。若し此の儘で言文一致といふことになれば、東西諸所互に思想を通ずることが出來ないやうになる。現に上方地方の小學兒童が書いた作文と東京の小學兒童の書いたものとは、餘程異つて居るのが明かに見られる。若し斯ういふ風で進んで行く、假令現在使用されて居る生きた言葉であつても、國民共通の性質を失ふことになるので、國語といふ資格はなくなつて來る。其處で、是非とも標準語の確定といふことが必要な問題となつて來るのである。

三標準語の確定 さて其の標準語には、如何なる言語を採るかと言へば、東京語である。之を採るのが最も至當であるといふ議論になつて居る。東京は、今日中央政府のある處だからといふ譯でない、既に三百年來全國の人士が他の地方よりも

比較的最も多く集つて來て、全國各地方の言語が自然に淘汰化成されて居る處である。故に、今日の東京語は、全國の言語を折衷して出來て居るものと謂つて宜しい。そして、既往ばかりでなく、將來は幕府時代とは違つて、全國の人々の集合することが一層甚しい。即ち全國各地方の言語が淘汰化成される傾向が一層甚だしい。又此の東京語が全國に對して如何様な勢力を有して居るかと言へば、日に月に益全國各地に蔓延しようといふ状態を表はして居る。地方のものは萬事東京の風に模倣しようとする傾向があつて、言語の方も益其の傾向を以て居る。そして其の言葉の性質を調べて見ると、或る特別な發音及び方言を除くの外は、大抵適當な性質を具へて居る。全國何處にでも通用されて能く解る言葉である。故に今日教育ある中流以上の社會は、大抵之に近い言葉を使用して居る。然し、東京語でも、下流社會や車夫其の他の勞働者など特別な社會の使用する言語は、固より不完全なものであるから、中流以上の使用して居る言葉を探らねばならぬ。故に國語研究者の方面の輿論としては、東京語を標準とし、是に多少の取捨折衷を加へて我が國の標準語を定めるのが最も至當のことであると論じて居る。

然し、標準語の確定といふことは、只言葉の言方ばかりでなく、同時に又發音の一定といふことが必要な問題である。元來、我が國に於いて、國學者の方で音韻のことも餘程研究したのであつたが、語調即ちアクセントといふことを研究することは極めて不十分であつた。殊に言葉の綴りの上に其のアクセントを現はす方法などは、未だ全く工夫しなかつたのである。夫故、他人の書いたのを讀んでも、讀む人によつて語調を異にし、隨つて國語の統一といふことは全く出來なかつたのである。例へて見れば、地方によつて、ノリ海苔と、ノリ糊とを混じ、ハシ橋と、ハシ箸と、カキ端とを混じ、カキ柿と、カキ垣と、カキ蠣とを混じ、キリ桐と、キリ錐と、キリ霧とを混じ、△はアクセントの符號、―はアクセントのない符號之を反對に唱へる處も少なくはない。又連続したる言葉即ち談話になると、一層甚しいのがあつて殆ど解らない。余が青森に赴任した當分、一人の婦人で行商らしい者が、勝手口に觀いて、何だか變な語で饒舌り立てるので、好く聞くと、頻りに「サカこ骨こないはんね子供こに良かんべー、サカ鮫には、骨がないゆゑに、子供には良かるべし。」と言つた。是は方言としても實に解りかねるのであるが、其のアクセントに至つては、全く獨逸

語でも聞くやうな感じがする。今日小學校に於いても、教科書など斯様な點には全く無頓着である。随つて、學校によつては、随分變な語調を以て讀ませたり話させたりして居るのがある。是等も實に國語統一上重要な問題である。

國定讀本の中にある口語文は、完全な機關によつて十分に研究調査を遂げたものか、何うかといふとは知らぬが、何れにせよ、斯様な口語體の文章は、近年俄に作り出されたものではない。既に十五六年以前民間に於いて編纂された讀本の中にも澤山載つて居つたのであるから、先づ相當に研究した結果から出來たものと謂つてよからうと思ふ。とにかく、國定讀本の口語文は、前段に述べた旨意に基き、東京語を標準として出來て居るのであるから、今日小學校におつては、先づ之を標準として授けねばならぬ。假令其の地方の言語と相違し特に翻譯を要するやうな勞があるとしても、何處までも之を標準として授けて行かねばならぬ。是即ち國語の統一といふことを實行して行くのであるから、國民教育の任にあるものは、國家の爲に奮つて力めねばならぬのである。

次に語法のことであるが、只斯様な標準の言葉によつて談話をさせ文章を綴ら

せさへすれば、夫で足りるといふ譯にはゆかぬ。言葉の法則を理會させるやうに力めないと、自然に言語が亂雜に流れて、是亦國語の統一といふ事が出來ないのである。今日は、話し方なり或は其の言葉を文章に綴らせるにも、只無暗に發表させさへすれば、夫で宜しいやうに考へて居るものがあるけれど、是は大なる間違である。然し、最初から言語の法則によつて兒童を束縛するといふことは固より不合理である。漸次發達の程度を追うて理會させるやうに力めなければならぬのである。

第六 文字及び文章

一、假名文字 我が國で假名文字と稱へて居るのは、謂はゆる音標文字であつて、片假名と平假名と各四十八字ある。又此の外に變體假名と稱するがあつて、是は一通りで四十八字あるけれども、中には同一の文字に就いて二三種位も通用して居るのがあつて、全體では六七十字もある。夫故、假名文字一通りを學習するにも、少くとも百六十より百七十の數に上るのである。現今の小學校教則に於いては、あ

まり多く此の變體假名を授けないことになつて居る。然し、片假名と平假名との二種でも、尙ほ九十六文字もある。西洋では、大抵二十六文字で一切の事柄が而も精密に綴り得られるのに反して、我が國では四十八文字の多數を授ける。そして其の上に、音を現はすことが甚だ不精密であるといふことは、前に發音の處で述べた通りである。此の點に於いても、兒童の學習上随分困難なる譯である。そして又、平假名と變體假名とは、「い」と「ぬ」、「ち」と「ち」との如く、幾分か文字の形に連絡のあるものもあるけれど、大抵は「は」と「と」、「に」と「ま」、「を」と「汝」、「か」と「の」の如く、連絡のないものが多い。けれども、片假名と平假名とに至つては、「い」と「イ」、「は」と「ハ」との如く、殆ど別な形態を具へて居る。是れ平假名と變體假名とは、何れも漢字の草書を一層崩書きにしたものであるから、其の原字の同じきものは比較的類似の點が多いのである。けれども、片假名に至つては、漢字の偏(イ)は、伊(旁)は、利(冠)は、字(ウ)など、其の一片を採つて作つたのであるから、殆ど別な形態を具へて居るのである。外國でも、一通りは二十六文字であるが、是に印刷體筆記體などの區別があつて、實際學ぶべき數は其の二倍にも三倍にもなつて居る。獨乙では、八體二百八文字も授けて居る。

様である。是等から觀れば、我が國で變體假名まで授けるとしても、敢て困難とは謂はれぬ。然し、我が國に於いては、今日の狀態から論ずれば、尙別に多數の漢字を學ばねばならぬので、成るべく假名文字の種類を少く授けるといふことが肝要である。縱令漢字が廢せられたとしても、文字の種類を多く授けるといふことは、決して得策ではない。

夫から、平假名の字體に就いて注意すべきことは、從來の平假名の中で、「わは」「えい」「たは」「おろは」「そし」「しし」に一定され、「わは」「に」「たは」「たに」「るは」「ろに」「の」の一部は句點に紛れる(尙此の外に長音符「|」を設けられたことである。其の後、明治四十一年に字音の復舊と共に長音符を要せぬことになつたけれど、假名文字は、大體改定のものでよいといふことであつたのであるから、無論從來のものを使用するのである。斯様に定められた以上は、決して妄りに他の文字を授けてはならぬ。そして、斯様に平假名の字體を改められたといふ原因は、聊か國字改良の端緒であつて、實際上大いに其の必要があるからである。

片假名と平假名とを較べて見ると、片假名は、直線の結合から出來て、字劃が少く

平易であり、平假名は、曲線の結合から出来て、概して片假名よりも字劃が入り込んで居る。然し、此の兩方何れが習ひ易いかといふことは、世間でも色々議論があつて、尙未定であるけれど、文字の形態の上から見れば、平易なばかりがよいといふ譯はない。形の美といふことも考へなければならぬ。故に、其の一方何れを採るかと言へば、無論平假名である。平假名を國字とするといふことは、殆ど議論のないことである。以上二種の文字は、十分の連絡がないけれど、今申した如く、外國で多數の文字を授けて居るのに較べて見れば、非常な困難もないやうであるから、先づ今日では、此の兩方を授けなければならぬのである。然し、何れに重きを置くかと云へば、平假名の方である。片假名は、官報其の他官文書位には使用されてあるが、一般には大抵平假名を用ひるやうになつたのである。そして、此の兩方を授けるといふことは、文章の中の物名或は「……」といふ變り文句などを表はすに大層便宜なことがある。けれども、此の二種を混用することは、固く戒めねばならぬ。

次に片假名と平假名と何れから教授すべきものであるかといふ事は、一つの問

題である。兒童には、直線の結合したものと曲線の結合したものは、何れが學習し易いかといふことは、色々議論のあることである。けれども、今日までの經驗によれば、片假名を最初に授けた方が便利だといふ説が多數のやうである。現今の國定讀本に於いては、片假名を第一學年で授け、平假名を第二學年の三の卷から授けることにしてある。然し、是にも種々議論のあることであらうと思ふ。彼の獨逸のライン氏の如きは、二種の文字を對照して授けるといふことは、然様に困難ではない。且つ變化があつて、兒童は却つて興味を覺えるのであるといふやうに言つて居る。とにかく、現今では、國定教科書の順序によるべきである。

二漢字 漢字は、其の性質が意標文字であつて、森羅萬象天地間の事物が限りなく存するに随つて、文字の數も亦無數となる譯である。其處で、之を學び盡くすといふことも亦實に容易ならぬことである。殊に世の中が文明に進むに随つて、段々と新規な文字を作らねばならぬ必要が起つて來て、殆ど底止する所を知らない有様である。現に漢字使用以來我が國で作製した漢字即ち和製の漢字といふものが百字ばかりもある。働風峠嘶机躑躅雉嘯などの類是である。そして、是等

の文字には、國語の読み方ばかりでなく、和製の字音までも作つて讀んで居る。勞働ドウロウ瓶ビンの類是である。故に、漢字は其の性質上文明國民の用ひべき文字の資格を缺いて居るのである。けれども、日常實際の用務を辨するには、必ず斯様に多きを要せぬ。大抵二三千位で足つて居る。然し又、此の多數の文字を學習するといふことが、實に國民教育上の大問題である。況んや我が國に於いては、在來の國語にも多く漢字を當嵌めることになつて居るので、随つて漢字の方の読み方即ち前に掲げた吳音漢音唐音などばかりではなく、在來の國語の読み方即ち和訓といふものが澤山にあつて、實に混雜を極めて居る。例へば、上といふ文字でも、ジャウ吳音「ジャウ」漢音「ウヘ」カミ「アガル」ノボル「タテマツル」以上和訓と讀み、下といふ文字は、「ゲ」吳音「カ」漢音「シタ」シモ「サガル」クダル「オロス」モト以上和訓と讀み、七通りも八通りも読み方がある。故に、支那人が漢字を用ひるのに較べて見ると、一層の困難を極めるのである。且つ漢字は、其の性質からして、文明的の事業には甚だ適しかねるのである。前にも申した通り、我が國では人名地名物名などが漢字を用ひることになつて居るから、容易ならぬ困難が起つて來る。故に、停車場などの地名は

全く假名文字を以て表はして居るのである。夫から又、漢字は、電信文などに用ひても、實に不便極つたものである。支那でも、此の點には餘程困難を極めて居ることである。従つて、我が國に於いては、電信の上では、全く漢字廢止の方針を採つて居る。

漢字廢止といふ事は、是まで幾度か學者教育者間に非常にやかましい問題となつたのであるが、斯様に、漢字は、文明的の事業に伴はぬ所があるし、且つ國語教授の發達に非常な妨害となるのであるから、絶對的に之を論ずれば、斷然普通教育から追つ拂つてしまはなければならぬ。然るに、漢字は、我が國人が千五百年來使用し來つた歴史もあり、今日俄に之を廢止するといふことは、頗る困難な點がある。故に先づ今日の處では、漢字の使用を制限するといふことが最も適切な方針であると思ふ。夫故、明治三十三年の改正では、成るべく千二百字以内に於いて授くべしといふ方針に定まつて居つた。そこで、當時行はれた國語讀本では、大抵尋常讀本(當時四箇年制度)で五百字から七百字、高等讀本で八百字から千字位を用ひて居つたのである。ところが是では、日常實際に差支へるといふので、近來國定讀本にな

つてから、尋常讀本(六箇年制度)で一千三百餘字を授け、高等讀本(二箇年乃至三箇年制度)では更に千字以上も加へることになつて來た。何うしても、漢字を使用するとすれば、三千字ばかりは要するのである。

漢字の字體には、楷行草の三體あるが、草書は實用上必要であるからして、從來は盛に之を授けて居つたものである。けれども、其の性質は楷書を書崩にしたものである。所以、其の書き方を知らせるには、先づ楷書から授けねばならぬ。然るに、實用上の必要に任せて草書から始に授けたのであるから、十分に字劃等を會得することが出來ず、往々誤字を書く様な場合が澤山あつたのである。故に、明治三十三年の改正小學校令に於いては、全く之を廢するとし、字體は楷行の一種又は二種を授けることになつたのである。ところが、其の後又々實用上の必要を顧慮し、高等小學校に於いては、幾分之を加へ授けることになつたのである。然し、今日一般の議論では、楷行の二種を授けるといふことも餘り必要がない。楷行折衷した位なもの一種を授ける方が適當であるといふ議論が多い様である。とにかく、假名文字と漢字とを問はず、文字などの形式は、成るべく單一にした方が國民教育の上

に效益が多いのである。

三我國人の漢文思想 前にも述べた通り、我が國に於いては、漢學を非常に尊重した結果、漢字でなければ文字でない、漢文體でなくては高尚な文章でない、といふやうな考が、一般に存して居るのである。夫故、國語の儘で假名文字で表して、極めて簡便で用事が足つて居る様な場合に於いても、動もすれば、漢字を以て之に充て、漢文めいた文句を以て之れを表はさうとして居る。漢字を猥りに用ひるからして、種々の混雜が起るといふことは、既に前にも述べて置いたのであるが、其の漢文めいた文章を用ひるからして、却つて意味を曖昧にし、種々の混雜を招くといふ例を擧げると、澤山にある。例へば、市街の小路などに「通拔無用」「小便無用」などの文句が掲げてある。是等も、やはり、我が國人の舊來の漢文思想がなくならぬからである。ところで、實際此の文句の儘では、用事が辨じられぬのであるから、とほりぬけむよう「せうべんならぬ」と振假名を附けて居る。振假名によつて意味が解るものなら、此の漢文めいた文句は、まるで不用ではないか。又東京の某所の揭示に「道路を通行する者は左側を歩行すべし」と書いてあるのを觀たが、是等も振假名の

注意を加へられたのは、眞に結構であるけれど、此の假名文字の通りに讀むと、ほるする「あるくすべし」となるので、實に抱腹に堪へぬ。振假名の結果は、往々此の類例を表はして居る。夫でも、是等の振假名は解り易い國語であるから、意味だけでは十分に了解されることゝ思ふ。むづかしい文句に漢語の通り振假名を附けられずには、無學のものに解る筈がない。全體多くの新聞紙や雑誌などの文章が、頻りに漢文句調に書いてあつて、そして、夫に大抵假名が附いて居る。けれども、是れ實に合點の行かぬ話である。振假名に従つて讀む位の人物は、たとひ讀むことだけは出來ても、其の旨意の解らう筈がない。(然し、中には一部分位は解るかも知れぬが)實に繁雜極つて居る。世界中斯様な繁雜極つた新聞紙や雑誌は又とあるまいと思ふ。そして又、斯様な振假名附の文章は、讀む者ばかりでなく、印刷上の手數といふものが實に莫大なものである。到底文明人士の用ひる仕掛ではない。餘程暢な國民でなくては行はれるものでないのである。

夫から、往々、猥禁出入などの揭示が、漢文めかしてさも得意げに掲げてあるが、「猥」にの副詞は「出入」の動詞に屬する者であらう。然うないと禁ずるといふ動詞に附

かねばならぬ。其の意味から解釋すれば、出入を猥に禁ずることになる。猥に禁じられてたまるものではない。又曹洞宗山門の禁律に、「禁葦酒入山門」といふ文句が掲げてあるが、まさか「禁葦酒入山門」でもなからうから、「禁葦酒入山門」の旨意であらう。夫にしても、之を表面に解釋すれば、葦酒が山門に入ることを禁ずるといふことになる。ところが葦酒自身は山門に押かけて這入るものではない。人が葦酒を山門に入れるのである。然らば、葦酒を山門に入るゝことを禁ずといふ旨意でなくてはならぬ。動詞の自他句點の切り場所などは、最も大切なことである。「酒不及亂」の文句も、句點の切り様では「酒不及亂」となつて、酒も飲む程飲まぬと亂れるといふともなる。全體我が國人が漢文を眞似て書くけれども、往々飛んだ間違を生ずることがある。又漢文を讀むにも、文字の配列だけは漢文であつても、讀み方は國語の直釋である。故に何處までも國語の法則に従はねばならぬ。是に従はぬから、飛んだ間違が起るのである。

四普通文の形式 現行の小學校教則では、普通文を授けるといふことになつて居るのであるが、先づ其の普通文とは如何なる形式のものであるか、といふことを論

定して置かねばならぬ。勿論、國民普通の文章であるといふことだけは解つて居るけれど、我が國に於いて、今日普通に用ひて居る文章には、漢字交りの文體のものと書牘文公用書類といふやうな日用文體即ち候附の文體のものとの別がある。そして、漢字交りの文體のものにも、古流の和文體と漢文直譯體との別がある。又近來になつてから、洋文直譯體といふやうな形式のものも出來たやうである。けれども、世間で普通に行はれて居る文體は、是等何れにも偏せず、平易流暢にして旨意明瞭で且つ趣味があつて、心情を快活純正ならしめるやうなものでなくてはならぬ。是れ現今の教則に於いても、近易なる普通文と定めてある譯であらう。以前の教則には、近易なる漢字交り文とあつたが、現行のものには斯様に改正になつたのである。然し、書き現はすべき事柄によつては、全く同一の文體と限る譯には行かぬ。叙事體のものもあれば、記事體説明體のものもある。又議論體のものもある。従つて各其の形式を異にする必要がある。

一體、在來の漢字交り文といふのは、とかく古流の和文體に偏するか、然らざれば、漢文直譯體に偏するやうな弊が放れぬから、餘程注意を加へなければならぬ。そ

して、漢文直譯體に偏したものは、妄りに漢字漢語を排列するばかりでなく、一齋點などの簡潔を貴ぶ旨趣を受けた結果か、動詞、助動詞などの法則に背いた點が甚だ多く、慣用の久しき殆ど一種の文法を成さうといふ位にまでなつて來たのである。先年文部省から高等教育會議に諮問された文法上許容すべき事項といふものは、多く是等の結果に屬するものと考へられる。然れども、是等は、殆ど文語を用ひる上に就いての杞憂である。口語の儘に文章を書くとするれば、是等の心配は殆ど除かれてしまふのである。

近來、斯様な反則的文章(注意せざりし、使用するも、從ふて、評さる、如何にすべきやの類)を書く事に力を添へたものは、恐らく新聞紙や雜誌ではないかと思ふ。現今でも、尙此の實例を存して居るものが澤山にある。然して、此の文體は、漢文直譯の餘弊からして、實に曖昧な文句を使用する風がある。例へば、鎌は農夫の愛重する所のものなりといふ類の文句は、此の文體に於いて澤山に用ひられるのであるが、所のものとは何の意味である。實に曖昧ではないか。所のといふ文句を省けば、却つて意義が明瞭になる。是當初漢文の所愛重を、愛重せらると譯して、鎌は農

夫に愛重せらるゝものなり」と讀まずして、單に器械的に直譯したから起つた弊である。又「公曉は義時の殺す所」となる「公曉は義時の爲めに殺さる」などの類の文句も、普通に用ひて怪まないやうであるが、是等も「殺す所」爲めに「殺さる」の文句は、何れも曖昧である。或は公曉は義時の殺し場所となつたやうにも聞え、事實を知つて居るから然うも聞えぬ、或は公曉は義時の爲めを思つて殺されたかといふやうにも疑はれる。「恤兵の爲めに出金せしめらる」などの如き紛はしき文句もあるから、是等は何れも「公曉は義時に殺さる」と書けば、大層明瞭になるであらうと思ふ。其の他、是等の例を擧げると澤山にある。さて、斯様な缺點あるばかりでなく、全體に談語即ち口語の形式と非常に隔絶し、且つ口語よりも亂雑な點もあり、到底將來の標準文とする資格を持たないのである。

五日用文の改良 前段に申し述べた通り、普通文とは、我が國に於いて今日普通一般に行はれて居る文章であるといへば、日用文もやはり普通文の一種である。以前の小學校教則に於いては、漢字交り文及び日用書類といふ區別が立つて居つたのであるが、現行の教則では、全く普通文といふ一種類になつたのであるから、其の

日用文とは、果して普通文の中に含まれて居るものか否かといふことに就いて、一時餘程やかましい議論が出たことがある。けれども、假令其の文體は特別な處があるとしても、今日我が國で日常普通に行はれて居る點から考へて見れば、やはり普通文の一種類たることは當然である。然れども、前から屢論じ來つた通り、言語や文字文章の多様の形式を授けるといふことは、兒童に困難なばかりでなく、國民教育の効果を擧げる上に於いて、得策ならぬことである。夫故、普通文といふものも、成るべく單純な形式にして、種々異つた文體のものを授けないやうにするのが、國語教授の上で最も肝要な條件である。

然るに、従來用ひ來つた日用文といふものは、特別の用語が甚だ澤山にあり、そして、語格文法の誤りも實に尠からぬのである。且つ其の文體といふものが、女子の作るものは、とかく古流の和文體に傾き、男子の作るものは、多く漢文體を眞似つて漢字漢語を猥りに排列し、轉讀の字句も澤山交つて居る。若し之を従來の形式に従つて兒童に授けようとするれば、學習の上に非常の困難を嘗めさせなければならぬ。そして、今日の進歩した國語の上から見れば、斯様な形式を授けるといふこと

は實に無益の勞である。

然しながら、日用文といふものは、全く無用であると謂ふのではない。通常の叙事文は、自分と相對する相手がなく、只自分の思想を書き表して、他日の用に供し、又は他人をして間接に之を會得させるといふのに過ぎないのであるから、特別の事情の存する時でなければ、敬語などを加へる必要がないのである。けれども、日用文といふものは、直接に自分と相對する相手があつて、是に自分の思想を通ずるのであるから、常に貴方とか君とかの二人稱代名詞と相當の敬語とを用ひなければならぬ。夫故に、其の體裁に於いても、自ら異なるべき點があるのは自然の勢である。そして、斯様な文體のものを作らせるといふことは、實に必要なことである。然し、是は内容に就いての區別である。文章の形式は必ず區別することを要せぬのである。故に今後日用文といふものは、全然叙事體の普通文と一致させる方針を採り、力めて其の特別な形式を授けないやうにしたいのである。即ち、一般の普通文に口語體を用ひる時は固より、日用文に於いても、口語體を以て人に對する口上の儘を綴らせるやうにした方がよいのである。

夫から、文語體のものを授けるといふことは、種々議論のある事である。設令、一般の普通文では文語體のものをを用ひるとしても、日用文だけは、何處までも、口語體の儘で綴るのがよいといふ意見が澤山ある。是は餘程進歩した考から出て居る。けれども、今日のやうな過渡の時代に於いては、兒童が上級に進んでから、文語體の綴り方を授けることも止むを得ない事であらうと思ふ。然し、夫にしても、成るべく一般の普通文と同一の歩調を執り、成るだけ同一の形式によつて綴るやうに授けた方がよいのである。即ち、他の普通文と同格同法によつて綴らせることにしたいものである。只起首收結の語其の他極めて必須なる特殊の用語を用ひさせるといふとは、何も差したる困難がないばかりでなく、外國の書牘文などの例に徴して見ても、是等は必要の事であると思ふ。世間或は、斯の如き方針を以て教育すれば、義務教育が終つてから、世間通用の日用文を解釋することが出来ないではないかと心配する人もあらう。固より今日の如き過渡の時代に於いては、斯様な心配もないのではない。故に、斯様な形式の文章は、讀本の中に於いて、讀み方だけを授ける位にしたならよからうと思ふ。然し、是は斯様な形式で之を綴らせるとい

ふことと間違ひてはならぬ。讀んで解釋させることと之を運用して發表することとは、其の難易の度比較せずして明かである。在來の形式のものを讀ませるのは、過渡の時代に於ける一時の不便を補ふだけであつて、其の改良のものを授けるのは、將來の發達改良を促す目的である。

次に男女文體を異にすべきものであるか否かといふ事も、研究して置かねばならぬ要件である。男女各其の性を異にして居る點からして考へて見れば、多少其の言廻し方に異なるべき點があるのも、自然免れぬことであらう。けれども、夫が餘り一方に偏して大いに形式を異にするといふことは、全く必要のないことである。男子の書いたものは女子が讀み得ぬ。女子の綴つたものは男子が讀み得ぬといふことでは、實に不便極つて居る。又女子といへども、戸主の代理をして願届の文章を認め、或は他人へ書信をなさねばならぬといふ時に當つても、女子であるから男子の文章を書き得ないといふのは、實に不便なことではあるまいか、故に初等の國民教育に於いては、先づ大體に於いて、之を區別する必要がないといふことを知らねばならぬ。故に、小學校教則に於いても、斯様な規程が更に見えないので

ある。

今從來の日用文體につき、之を改良して一般の普通文と一致させるに必要な點を次に掲げる。

一、漢文體を廢して平易な辭を用ひること。

例へば、「寒威凜烈之候」とか、「尊堂御一同御清福之由」といふのは、寒さ烈げしき時節「尊家皆様御健かに居らせらるゝよし」などと改め、随つて「難有奉存候」「可被成下候」などの轉倒語は、有りがたく存じ奉り候」なし下さるべく候」と改め、「候半」「候得共」「致間敷」「目出度」「芽出度」「致度」「兼而」などの宛字は、「候はん」「候へども」「致すまじ」「めでたく」「致したく」「かねて」と改めるのである。

二、語格文法を正しくして普通の例に依ること。

例へば、「願度候」「到着候間」などは、「願ひたく候」「到着致し候ゆゑ」と、正しく送り假名を付け、「先日申上候事」「昨日御來會無之に付」などは、「先日申上げたる事」「昨日は御來會なかりしゆゑ」と、時の關係を正しくし、又「致度事」は「致たき事」とするのである。

三、從來日用文として特別に使用する用語は成るべく減少すること。

例へば「華墨披閱」「芳翰拜讀」などは「御手紙拜見」とし、「御來臨」「御貴臨」「御來杖」「御來車」などは「お出で」とし、「參上致度候間」を「參上致したきゆる」とし、「差上候儘」は「差上げ候につき」とし、「御出被下候處」は「御出で下されしが」「お出で下されしかど」「御出で下されし」などとするのである。

右に擧げたる如く、日用文の形式を改良し、始めは口語體の儘に綴らせて、追々に「候」といふ文字の使ひ方を教へ、漸次他の極めて必要な用語だけを授け、そして他の普通文に一致させるやうな方針を以て授けたなら、從來の弊害を避けて、其の効果を收めることが出来ようと思ふ。

六、言文一致 言文一致といふことは、餘程以前から唱へられた問題であるが、近來は、國語の改良に伴つて、追々に此の方案が勢力を得るやうになつて來た。然し、此の言文一致といふことは、餘程吟味しなければならぬ。言語を文章に一致させるのか、文章を言語に一致させるのか、又は文と言との兩方から一致するやうに引きつけるのか、種々の方案が立つのである。最初の言を文に一致させるといふのは、

固より出来難いことであるが、又言と文とを兩方から一致するやうに引き付けるといふのも、理想からこそいふことが出来れ、實際に當つては、餘程困難である。詰る處、言文混合することになる。夫では、國語の統一といふことは出来ないのである。政治家の演說筆記などを讀んで見ると、全部殆ど信偏贅牙な漢語だらけの文句を駢べ立てて、且つ「講究せざるべからざること」と思ひます「泥んや大臣に於いてをやであります」といふやうな言葉が澤山にある。文語を駢べた終りに「御座います」「や」「です」ばかりを付けたやうな言文一致は、言文混合と謂はうよりも、もつとひどい。文語其の儘と謂つて宜しい。斯様なものは、何の進歩でも改良でもないのである。然し、世間一般は次第に此の方針に傾いて來て、所々の揭示物或は看板などの文句も、餘程此の方針を採ることになつて來た。前に掲げた「とほりぬけむよう」「小便ならぬ」のやうな文句も其の一例である。

全體、世間一般の人は固より、往々、學者教育家などに於いても、文章とは如何なるものであるか、といふ考の餘程不明瞭な人が多いやうである。文章とは、決して古代の語や外國で用ひたむづかしい文句謂ゆる文語といふもので綴つたものを謂

ふのではない。吾々日常の談話即ち口語の儘を文字に綴つて表はしたものが立派な文章である。即ち近來の口語文といふものが是である。何うも我が國人の思想は、此の儘では満足せず、之を特別な形式即ち文語體のものに改めなければ文章にならぬかのやうに考へて居るのは、實に大きな誤解と謂はねばならぬ。幕府時代に於いても、むづかしい文語などを知つて居ないものは、やはり口語の儘で日常の用務を達して居たのである。彼の博勞の龜の催促狀といふものを讀んで見ると、

グスカグサヌカ、コレドウヂヤ。グストイフナラソレデヨジ。グサストイフナラ、オレガユク。オレガユキタラ、タヽオカヌ。

斯う書いてある。言文一致で實に名文になつて居る。是程思想を精密に巧妙に發表することが出来たなら、日常の用務を達することは十分足つて居る。

近來では、追々に改良方針を採るやうになつて來て、東京では、學者教育家などが集つて、言文一致會などを設けて、頻に此の改良案を全國に普及させようとして居る。現今の國定讀本なども、從來よりは餘程口語體の文章が多く加へられること

になつて、尋常小學校では、殆ど此の種類のを授け、只終りの方で世間にある文語體の文章を讀解する力を養ふがために、聊か此の種類のもものが加はつて居るだけである。故に、今日普通文といへば、此の口語體の文章も亦其の範圍に入らなければならぬ。否、將來の普通文は、畢竟此の口語體の文章が標準とならねばならぬ。只今日は過渡の時代であるから、此の種類のもも、文語體のもも、普通文として色々なものを包括して居るのである。前段に申述べた通り、言文一致といふことも猥に行つてはいかぬのである。謂はゆる標準語といふものを標準として、是によつて其の標準語に一致するやうな文章を綴らなければならぬ。ところが、今日では、未だ公に標準語といふものが確定して居ないのであるから、小學校に於いては、先以て國定讀本の口語文を標準としなければならぬ。前にも述べた通り、國定讀本の口語といふものは、十分な研究調査を遂げたものとは謂はれないかも知れぬが、とにかく、前の標準語の處で申したやうな標準に従つて、正しい普通の國語が採つてあるといふことは、確な事實であるから、此の口語文を標準即ち模範としたなら宜いのである。

さて、此の言文一致といふことに對しては、世上に全く反對論がないのではない。「如何に標準語を定めても、到底地方々々の方言は無くなるものではない。且つ言語といふものは、時代を経るに随つて次第に變遷して行くものであるから、口語に從つて文章を綴るといふことは、却つて標準が立たぬ事になる。言語の變遷と共に絶えず文體を更へて行かなければならぬ。夫よりか、從來の文語の儘に綴つたなら、幾等時代が變つて來ても、文章を變更する必要もなく、却つて文章の統一が行はれて良い。」といふ議論である。如何にも之は名論のやうではあるけれど、今日用ひて居る文語であるからといつて、決して永久不動のものではない。やはり文語といふものも、言語の變遷と共に動いて行くものである。故に、永久不動といふも不確定である。夫から、ずつと以前に用ひられた文語といふものは、時代が變はるに隨つて、追々に其の當時の言語との縁が遠くなつて、餘程解釋を要することになるのである。夫故に、古い時代に行はれた文語を以て文章を綴つたなら、翻譯解釋の勞といふものは、實に容易ならぬ事である。現に今代の人が古事記萬葉は言ふまでもなく、平安朝時代の文章でさへ其の解釋に困るのは、實によい例ではな

いか。故に多少、言語が變遷しても、其の變遷は急遽に來るものではない。時代々々を追うて次第々に變つて來るものであから、其の變つた時代に於いて、其の時代の思想を其の時代の言語で表はすといふ謂はゆる時代文章といふものを定める必要がある。そして、以前に行はれた時代文章は、漸次之を時代文學史に祭つてしまへばよいのである。如何様な方法を講じても、千古不定の文章を定めるといふことは、實に困難なことである。夫から方言が多いので效用が少ないといふ議論であるが、是は前に標準語の處で述べた通り、成るだけ全國に廣く通ずるやうな言葉を標準として綴つたなら、敢て通用が出来ないといふことはないのである。夫でも、古い時代に行はれた文語を以て綴つた文章よりは、數十倍理解することが平易であらうと思はれる。故に此の方言を基として論ずる議論はあまり勢力のない説である。

七、國語綴方改良問題 近來、言文一致といふことが唱道せられると共に、我が國語の綴り方が甚だ不規律である、困難である、故に此の綴り方を改良せんければ、言文一致の眞の目的は達せられない。」といふ議論が盛になつて來た。そこで、明治三

十三年の改正小學校令施行規則に於いては、斷然、字音假名遣の綴り方を改正して表音的書き方となし、謂はゆる棒引書き方に改められたのであるが、尋いで明治三十八年に至つて、又國語の綴り方即ち假名遣の改良案が、文部省から高等教育會議に提出された。當時、是に就いては、我が國語の綴り方の從來の形式を餘程改めることになるので、學者教育者新聞記者等の間から餘程やかましい議論が出たのである。吾々は斯様な事業を文部省ばかりで定めべきものか、或は他の方法を以て改めべきものかといふことは、先づ別問題として、我が國語の上に根本的に大改革を施すなら、到底斯様な案を立てねばならぬことと思ふ。全體、言語を綴るといふのには、發音を直寫するのが正當である。「クハ」(桑)と書いて「クワ」「カヒ」(貝)と書いて「カイ」「アツギ」(扇)と書いて「オウギ」と讀ませるのは、假令語源の由つて來る所があるとしても、現今に於いては、甚だ無理なこと、謂はねばならぬ。英語などの例で見ると、一字で二三様の發音を表はすことも強ち無理でないかも知れないけれど、又一方から論じて見れば、假令外國語に然様な例があつても、我が國に於いて態々其のむづかしい例に倣つて斯様な事に心力を勞する必要があるといふ議論になるので

ある。幼年の兒童は固よりのこと、一般の國民といへども、語學者でない限りは、何れが漢語で何れが本來の國語であるか、辨別の出來よう道理がないのである。現に繪畫、死、洲、梅、馬、ウ、ムは後に添はつたもの(錢、蟬、ニ、ミはソンの轉化)などの如きは、一般に本來の國語と思つて居るけれど、是れ全く吳音から轉じたものである。故に、明治三十三年に字音假名遣の改正令が出た時に、教育者間に一つの疑問が起つた。尋常小學校の初歩に於いて、牛の啼聲を表はすのに何う書くべきものか、マウが正しいか、モーが正しいか、又鶯の啼聲にしても、ホウホケケフか、ホーホケキョーか、牛や、鶯は、和語で啼くのか、漢語で啼くのか、といふことを決定せねばならぬといふ笑話が生じたことがある。

又斯様な綴り方にすれば、我が國語の文法に背く。文法に背いた綴り方は採るに足らぬなど、いふやうな議論もあるけれど、文法とは何であるか。言葉が定つてから、其の上に立つた法則ではないか。言葉の綴り方が違つて來れば、宜しく改正すべきものである。「行かう」讀まうと綴つて、必ず四段活用を墨守するには及ばぬ。發音通り「行こう」讀まうとして五段活用の法則を立てたなら、夫でよいではな

いかと思ふ。處が、又是に對して一つの反對説がある。假名遣は其の關係する所が甚だ廣くして、只教育上の必要といふ一點張で改める譯には行かぬ。小學校や中學校ばかりで授けても、世間一般の者が改めなければ、却つて混雜を來す。世人の書いたものや古書などが讀めないやうな差支が起る、といふのであるが、世間一般のことは餘り案ずるに及ばぬ。斯様に自然の法則に随つた方案は、最も之に移り易いものである。既に世間でも多少斯様な方向に向つて居る。都會地などの揭示ものを見ると、「あらいはり」「をんなかみゆい」などいふ言葉が往々表はれて居る。「あらひはり」「をんなかみゆひ」といふやうな綴り方は、殆ど一つもない。是等は強ち無學の結果とばかり論せられぬ。即ち發音を直寫したのであつて、自然の法則に従つて居ると謂つてよいのである。

勿論、斯様な改良案を實行するといふに當つては、餘程困難な點もあるけれど、然し之を何處が中心になつて改めるかといへば、小學校の方面が最も適當である。今日の小學校で斯様な方案を以て教授して置けば、第二の國民となつた時には、全國一般に行はれるやうになるのは必然のことである。そして、過渡の際に於ける

多少の不便は忍ばねばならぬ。然うせねば、丁度よい改革の時機といふものは、何程待つても來るものでない。何の改革でも同様である。さて一旦其の不便を忍んで實行したならば、後には之に増して數十百倍の利益幸福が現れて來ること受合である。斯様に、我が國語の綴り方を改良し、又前に申したやうに言文一致の形式に改めるといふことになれば、我が國語國文は餘程規律ある系統あるものとなつて、只我が國民教育の効果を擧げる上に利益幸福であるばかりでなく、廣く世界の人の學び易いやうになつて來て、我が國の文明を世界に擴める上に於いても、大いなる效能がある。我が國も、今や東洋の日本國ではなく、世界の日本國となつたのであるからは、國語の上にも大なる改良を加へるといふことが、最も時期に適したることであると思ふ。

然るに、右の國語綴り方改良案は、尙研究調査を重ねた上でといふことになつて、到頭決定を見るに至らなかつた。そして、明治四十一年小松原文相の時代になつて、突然、字音假名遣の復舊令が發表された。此の字音といふものは、固より支那の原音であつて、是には前に言つた通りに、吳音漢音唐音など種々な區別がある。且つ

其の假名遣も、數百年間殆ど亂雜であつて更に一定して居らぬ。今から百六七十
 年前、僧の文雄といふ人が磨光韻鏡を作り、引續いて、本居宣長が字音假字用格を作
 つたなどで、段々と研究が進んで來たのであるが、是等の書物に據ると、現在行はれ
 て居つて人々が正しいと思つて居るものにも、一般に澤山な間違がある。彼の輸
 出輸入の如きも、輸の字に「ユ」といふ音はない。「シユ」が正しい。故に輸出輸入でな
 くてはならぬ。此の事は大分解つて來たやうであるが、然し、出の字も「出ル」の意な
 らば「シユツ」であるが「出ス」といふ時には「スキ」である。「出納」の例が夫である。然ら
 ば「輸出」は送り出すの意であるから「ジユスキ」でなくてはならぬ。諸所の額面にあ
 る天覆地載も、一般に「テンブクチサイ」と讀んで平氣で居るが、天覆ヒ地載スの意で
 あるから「テンブチサイ」が正しい。「フク」といへば「ひつくりかへる」となる。天
 が覆つては大變である。「射」といふ文字も「射術」の時は「シャ」であるが「射るといふ意
 味になると「セキ」が正しい。故に射殺といはねばならぬ。治療の注射も「チキセキ」
 である。「殺」の字も「殺ス」といふ時には「サツ」でよいが「殺グ」の意になると「サイ」である。
 滅殺でなくてはならぬ。祝の字も神經の意味の時は「シユク」でよいが、祝文祝詞祝

盃祝砲の時は「シフ」である。祝言祝儀の類は是である。又「立」の字音は「リフ」である。
 故に獨立自立が正しい。獨立自立とはいはれぬ。けれども「リフ」が詰れば「リツ」と
 なる。立法立體は其の例である。之と同類で「雜」の字音は「ザフ」である。故に混雜
 といふことはない。けれども「詰ると「ザツ」になる。雜誌雜居は其の例である。但
 し、雜煮の如き例もある。「接」の字音は「セフ」である。故に直接間接應接といふ事は
 ない。されど、接近接待は差支ない。又「法」尙などの文字は、吳音と漢音によつて
 假名遣が違ふ。法の吳音は「ホフ」、法名法體は其の例である。若し漢音になると「ハ
 フ」である。法律法被は其の例である。尙の吳音は「シヨウ」で、和尚と書くけれど、高
 尙といふ時には、漢音で「カウシャウ」と書かねばならぬ。斯様に字音といふものは、
 文字の意味や熟語の具合や吳漢の別等によつて、音の異なるものが澤山にあるか
 ら、到底之を正しく讀んで正しく書くといふことは不可能のことである。

又字音は、偏旁等によつて大抵類推することが出来るといふけれど、決して然う
 いふ譯にはいかぬ。算術の術は「ジユツ」であるが、怵惕の怵は「チユツ」である。辱
 辱は「ジヨク」で、子供の著物の意となる癖は「チヨク」である。寺侍は「ジ」でも、痔持は「チ」待

は「タイ」である。女は「ヂョ」でも、汝は「ジヨ」である。周は「シウ」、調は「テウ」で、裏は「ジャウ」、嬢は「ヂャウ」である。専は「セン」で、傳は「ホウ」と變じ、毎は「マイ」で、梅海梅誨と夫々に變つて居る。故に椽大「テンダイ」、直截「チヨクセツ」、圍繞「キジヨウ」、嗤笑「チセウ」、獐狂「タウモウ」、地殼「チカク」、甘蔗「カンシヨ」、祇候「シコウ」、祕書「ヒツシヨ」、旗幟「キシシヨウ」、痛痒「ツウヤウ」、罹災「リサイ」、義捐「キエン」、滿腔「マンコウ」、避暑「ヒシヨ」、貢臨「ヒリン」、綱齒「クシ」、條蟲「タウチュウ」、洗滌「センテキ」、慰藉「イシヤ」、綴字「テツジ」等の類大抵間違つて居る。然し斯様なことは、學者の仕事である。世間の慣用に從へば夫で足つて居る。然うなれば、何もむづかしい事はないといふ説もあらうが。世間の慣用といふものが、又悉く一定して居ない。人により時代によつて様々に變つて居るので困る。

又字音には、同音の文字でも、文字によつて様々な假名遣がある。例へば「オー」と發音する文字には、「オウ」「ヲウ」「アウ」「アフ」「ワウ」の六通りある。「コー」にも、「コウ」「コフ」「カウ」「カフ」「クワウ」の六通りある。「ホー」には、「ホウ」「ホフ」「ハウ」「ハフ」の五通り、「ヨー」にも、「ヨウ」「ヤウ」「エウ」「エフ」の五通り、「キョー」にも、「キョウ」「キヤウ」「ケウ」「ケフ」の五通り、「シヨウ」にも、「シヨウ」「シヤウ」「セウ」「セフ」の五通り、「チヨウ」にも、「チョウ」「チャウ」「テウ」「テフ」の五通り、

「ジヨウ」と濁れば「ヂョウ」との區別がなくなるから、以上二種合せて十通り、「リョウ」にも「リョウ」「リヤウ」「レウ」「レフ」の五通りある。故に校長といふ語の綴りは、校の字が六通りで、長の字が五通りで、之を互に組合せると、三十種となる。そして、其の中で正當なのは、「カウ」「チャウ」の一つである。又「入場料」の三字も、「入」の字が「ニュー」「ニウ」「ユウ」「ニフ」の四通りで、場「の」字が十通り、料「の」字が五通りで、驚くべし、二百通りの假名遣を生ずる。そして、其の中で、「ニフ」「ヂャウ」「レウ」の一つが正しいと教へるのは、無理極つた話ではないか。若し之を表音的の綴り方に改正するものとすれば、前者は「コウ」「チヨウ」後者は「ニウ」「ヂョウ」「リョウ」「棒引」は止めるとして、極めて簡單である。然るを歴史的假名遣尊重の結果、餘り標準ともならぬ舊來の慣用に泥んで、折角改良の緒に就きかけたるものまで輕々しく廢止して、舊態に復するといふのは、如何としても受取れぬ話である。設令漢字が支那から來たからといつて、支那の字音を區別して書いて、何等の效益もない。既に日本の文字となつた以上は、我が國の發音に從ひ、我が國の假名遣を定めて、發音の儘に綴るといふのは、何等の弊害もなればかりか、實に一大進歩である。此の點に關しては、國語假名遣よりも一層痛切

の必要を感じるのである。

終に臨んで、茲に併せて二三肝要な箇條を申述べて置きたいのであるが、我が國に於いては、文章の句讀といふ事を輕んじて顧みないやうな風がある。是は文章の上に實に大切なる形式であつて、綴り方の改良と共に嚴重に之を附ける事を授けなければならぬ。又之と同時に濁點を附することも怠つてはならぬ。之を顧みないからして、文章の意義を不明ならしめ、或は甚しい誤解を生せしめた實例が澤山にある。例へば「のどかなるはやしにかゝるおにはまつ」と書いても、咽喉が鳴るはや死にかゝる鬼は待つ」とも讀めるが、又「長閑なる林に懸る御庭松」とも讀めるのである。そして又、漢字の節減といふことが行はれると同時に、語間を明けて書き表はすといふことが肝要である。且つ語間を明けると同時に、一語の綴りは成るだけ文字を接近して書くといふことが必要である。

次に文章を横に書くといふ方法があるが、眼の働きから言へば、横に書き並べた方が最も適當である。外國文の例もさうである。然し、我が國の文字は、漢字ばかりでなく、假名文字に於いても、文字の形式は、上方から書き始めて下方に書き終る

様になつて居るのが多いのであるから、之を横に書くといふのは、不便であると思ふ。外國の文字は、左方から書き始めて右方に終るやうになつて居るから、横書は至極便利であるが、文字の形態を考へずに横書を真似るのは不便である。

第七 國語將來の理想

一假名文字減少 要するに、我が國の國語は、亂調である、不規律である、形式が複雑である。従つて、學習に非常の困難を感じるのである。之を整理し改良して、規律あり系統あり、且つ今一段單純なる形式に改めるといふ事が極めて必要である。單に我が國兒童の學習上の便宜ばかりでなく、廣く世界の人の學習し易いやうにするといふのが、又大切なことである。而して、之を實現するには、先づ第一著に文字の種類を單純にするといふことが必要である。前にも述べた通り、我が國に於いては、假名文字一通りできへも、四十七八字もあるから、平假名の一種に限りたものである。二三様あつても、假名文字だけなら敢て差支はなからうと思ふが、前にも言つた通り、片假名も變體假名も各字形に類似の點が少なく、まるで別種の

やうなものであるから、悉く之を授けるとすれば、夫だけ困難である。夫よりは、他の有益な方面に力を用ひた方が宜しい。今日では、片假名もあまり用ひられぬ。おもに官報位のものである。新聞紙の如きは、平假名の一種に限つて居る。然らば、國字改良は如何といふに、是はなかく、容易ならぬ問題である。平假名だとして、字形に於いても、發音を表すことに於いても、不十分な點があるから、若し之を改めるとすれば、寧ろ羅馬字にした方が便利である。是なら字數が少なくて音を表はすことが精密に出来る。且つ廣く世界に用ひられて居る文字だから、種々の點に利益がある。全體、我が國の假名文字は、或る結合された音までも一字で表はすことになつて居るから、文字の數が多い割合に發音を表はすことが不精密である。未開時代は之でも濟んだのであらうが、將來文物が進んで來ると、追々種々の差支を感ずるのである。

二漢字廢止 次に漢字廢止のことである。是は現に學者並に教育者間に大議論のあつたことで、二讀會も三讀會も終つて居る。今更此處に繰り返す必要もないのである。要するに、是まで久しく慣用した結果、種々の便益もあらうが、將來の理

想を言へば、到底之を廢せねばならぬ。小學校に於いても、近來實用上の必要を理由として、漢字の數を非常に増加して見たが、其の效果の乏しいことを知つて、此の頃又々、漢字節減論が盛になつて來た。日常百般の事は前に言つた通り、此の方向に進みつゝある。世が進むに従つて萬事が複雑になると、自然に此の實行を促して來る。電信の如きは、其の實例である。停車場の名前も同様だ。他の揭示物なども次第に此の方面に傾いて居る。手紙の往復も、言文一致の實行と共に追々此の方針を執るものが多くなつた。斯様にするのは、順路であるから、自然に其の方向に赴き易いのである。何う考へて見ても、すら／＼とした假名書の字行の間に角立つた漢字の挿まつて居るのは、自然でない。虚心平氣で考へたなら、前にも言つた通り、振假名附といふことが實に奇怪である。假名附の通りに讀んで意味が解るなら、漢字は不用ではないか。若し解らぬとすれば、漢字はやはり何の用もなさぬ道理だ。そして、印刷上の混雜といふものは、實に言語に盡されぬ。よほど暢氣な人間でなくては、到底遣切れるものでない。然し漢字を廢したからといつて、漢語を廢するのではない。其の本は漢語であつても、今日では既に日本語に同化

されて居る。日本の文法を以て運用されて居る。我が國の人は、漢文でさへも日本の文法を以て譯讀するのではないか。或は又假名文字ばかりでは混雜して讀みにくいといふのが第一に起る疑問であらうが、是は外國語の例によつて語間を明けることにしたなら宜しいのである。

三文章改良 夫から文章のことであるが、是は勿論言文一致を以て理想とせねばならぬ。口語は現代の國民の思想を發表した言語であつて、最も發達した國語である。口語の儘で立派な文章になつて居るのに、態々苦んで他のむづかしい文語といふものに翻譯する必要はないのである。然し、是には、前にも言つた通り、標準語を定めて國語を統一するといふ必要がある。又綴り方即ち假名遣の形式を改良するといふことも必要である。

四結論 以上の理想が實行されることになれば、教育上の効果は實に莫大なものである。六箇年の義務教育の年限の間には、八箇年も九箇年もその効力を擧げることが出来る。何うしても、小學校は改良の卒先者である。今日相當の齡を重ねて居るものは、大抵従來の慣習が固まつて居て、よほど教育ある人でも、容易に改める

ものでない。今日小學校の教育を受けた兒童が成長して、謂はゆる第二の國民となつたなら、始めて總べての理想が十分に實行されるであらう。故に小學校の教育は最も大事である。其の任に當つて居るものは、豫め大いに覺悟せねばならぬ。

第十三章 國定教科書を活用したる 國語教授

第一 讀み方教授

一 國語讀本の取扱方

一、卷一の程度に在つては、直觀教授に基くべきこと無論であるが、卷二卷三に至つても、尙ほ内容から進むのが便利である。而して、卷四に至つては、漸次形式から入つて内容を解かしめるやうにせねばならぬ。

二、内容から進むときは、思想を啓發する際に於いて、新出の字句を摘書して授けるのがよいのであるが、形式から入るときは、其の採るべき手續に種々の方法があ

る。即ち次の通りである。

1、先づ、兒童各自に、讀本の本文に就いて一通り豫習をなさしめ、教師の質問により、本文に併せて新出の字句を理解せしめ、然る後、本文の讀解に進んで行くこと。
2、先づ、兒童各自に、讀本の本文に就いて一通り豫習をなさしめ。不明の字句は、兒童の方から代る代るに質問せしめて之を授け、然る後、本文の讀解に進んで行くこと。

3、先づ、新出の字句に讀假名及び解釋を附けた小黑板を掲げ、兒童各自に、之を見ながら讀本の本文に就いて豫習をなさしめ、然る後、本文の讀解に進んで行くこと。

4、高學年に在つては、課外に於いて、辭書若くは字解を用ひて豫習をなさしめ、教授時間に入つては、直に本文の讀解に進むこと。

三、讀み方と意義とは力めて連結して之を授け、先づ本文を讀解せしめ、然る後、其の練習を爲さしめねばならぬ。從來多く行はれたやうに、頻りに讀み方ばかりを反覆せしめ、先づ之を能くせざれば、一切意義を授けず、甚しきに至つては、今日讀

み方のみを授け、明日意義を授けるやうな方法は、極めて不合理である。

四、教師先づ十分、本文に就いて研究調査をなし、豊富なる知識を以て最も適切平易なる解説をなし、且つ形式内容共に、十分其の趣味を發揮せしめるやうに、方めねばならぬ。

五、意義を解くには、讀本中の挿畫若くは他の繪畫地圖實物等を利用して確實に理解せしめ、直解から意解に進み、更に全文の要點を括約せしめねばならぬ。

六、難語は俗解し、倒裝文は反正し、省略文は填補して、理解を容易ならしめねばならぬ。特に韻文は、以上の場合が多いのであるから、深く注意を要する。

七、文字及び熟語は、兒童の理解的記憶を利用し、以て器械的記憶を節用せしめるが宜い。其の要項は次の通り。

1、平假名は、片假名との類似に基いて理解せしめること。

例、へ(へ)、り(リ)、か(カ)、や(ヤ)、こ(コ)、せ(セ)、つ(ツ)、ら(ラ)、き(キ)、う(ウ)の類

2、漢字と各種の假名との類似點に注意せしめること。

例、可(可)、多(タ)、奈(ナ)、加(カ)、末(マ)、計(け)、不(フ)、古(古)、阿(阿)、起(た)

由(ヨ)、女(め)、志(志)、世(セ、セ)の類

3、象形文字は、實物と比較して理解せしめること。

例、日、月、山、川、木、口、目、耳、竹、舟、田、車、馬、鳥、魚の類

4、指事文字は、其の字形の由來を理解せしめること。

例、一、二、三、上、下、中、本、末、未の類

5、會意文字は、基本文字から導いて理解せしめること。

例、男、働、休、林、森、枯、鳴、明、晴、曇、烟、尖、穿、炎、赫、信、位、孝、解、轟、磊の類

6、諧聲文字は、既知の文字と比較して其の音を推知せしめ、且つ偏旁冠垂構等によつて、其の大體の意義を理解せしめること。

例、何、時、間、神、持、姓、符、仲、油、花、聞、貨、桐、江、河、源、紋、像、悟、慈の類

7、轉註文字及び假借文字は、其の由來に基いて理解せしめること。

例、(イ)樂、惡、度、好(ヨ、ノム)の類

(ロ)壹、貳、參、豆(マ、メ)、革(アラタム)、餘(アマリ)の類

8、同一の熟字で、読み方によつて意義の異なるものを比較辨別せしめること。

例工夫

コウフウ

丈夫

ヂウヂウ

十分

シフブブン

見物

ケンブツ

書物

カキモノ

讀書

ヨミカキ

讀本

ヨミホン

戸口

トコグチ

一切

ヒトケレ

目下

メシタ

利益

リエキ

の類

の類

9、同一の文字で、熟字によつて其の音を異にし、又意義の異なるに従つて其の音を異にするものを比較辨別せしめること

例、(イ)金、錢、黃、金、人(本人、人物)、木(草木、灌木)、殺(生殺、殺生)、物(殺物、物價)、

去(過去、退去)、會(會釋、會合)の類

(ロ)樂、音、樂、安、樂、

說(學說、遊說)、

畫(計畫、圖畫)、

殺(生殺、滅殺)、

讀(讀書、句讀)、

易(貿易、容易)、

出(出張、出納)、

惡(善惡、好惡)の類

10、熟語は、なるべく構成分の意義から導いて理解せしめること。

例、汽車、汽船、石炭、木炭、遠足、鐵道、停車場、皇居、殘念、參拜、看病、最初、成功、寫真、眺望、遺

風、努力の類

八、字音假名遣は、讀ましめることを主とし、綴らしめるには、強ひて繩墨に拘泥せし

めず、又變體假名は、讀ましめるだけに止めておくが宜しい。

九、讀解は、なるだけ多數の兒童をして之を爲さしめ、必要に應じて、全部若くは一部の兒童をして便宜齊讀をなさしめるが宜しい。

一〇、文章は、單に讀解せしめるに止めず、字句の書き方及び用法を知らしめ、且つ程度に應じて語法竝に文章の構造をも授けねばならぬ。

一一、國語本來の目的は、形式を主とすべきこと無論であるけれども、出來得る限り、其の實質をも確實に收得せしめるやうに力めねばならぬ。之が爲には、便宜其の内容を整理して、表解若くは要項列舉等の方法を執ることもある。

一二、讀解せしめた部分は、必ず之を書取らしめるやうにし、以て眼と手との働を結合し、雙方相俟つて理會を確實にし、且つ發表應用の資料と爲さしめねばならぬ。されど、其の字句が多きに過ぎると、却つて實效を收め難いのであるから、實用の程度を按へて便宜斟酌する必要がある。

一三、文章の讀解其の他必要の練習を完了せしめざるに先ち、妄に本文を離れて、話し方を爲さしめようとするものがある。是は甚だ不當である。話し方は、敢て

讀み方に從屬すべきものでない。其の内容は綴り方と同一なるべきものであるから、特に時間を分たざる限りは、之に連結して行ふのが至當である。されど、讀み方教授に於ける練習の一部として、其の收得したる知識を便宜發表せしめて見るのは、固より必要なことである。敢て非難すべきことでない。

一四、讀み方の應用には、應用文句の讀解及び書取をなすこと、字句文法を適用して他の新たな文句文章を綴ること、の兩方面がある。時間と程度とに應じて、なるだけ有効に之を行ふやうにせねばならぬ。

二教授案 第六章及び第七章に掲げたから、之を略する。

第二 書き方教授

一、書き方の材料

イ、材料は、書き方手本を標準とすること無論であるけれども、尙ほ應用として、其れ以外のものをも課することがある。

ロ、字數は、半紙半枚に手本二頁の分量を書かすめるがよい。従つて、半紙一枚に

手本全面の文字を二回繰返して書かしめることになる。但し毎次新教授の際、先づ手本一頁だけの文字を授けたるときは、其の文字を半紙半枚に二回繰返して書かしめるのである。

ハ、文字の大きさは、書き方手本を標準とするがよい。餘り大きな文字は、實用上必要を認めぬ。又細字を書く場合の基礎練習となるといふ説があるけれども、確でない。

ニ、大字中字細字の割合は、凡そ書き方手本の割合に依る。實際上、細字は必要が多いけれども、綴り方其の他の場合に於いて練習せしめることが甚だ多いのであるから、夫位でよい。

二、教授細目

讀み方教授の進度に伴つて、書き方手本の教材を讀み方書き方綴り方話し方の四者關聯的に配當せねばならぬ。書き方獨立の細目を設けるのは正當でない。

三、教授案

教授案は、題目教材教具方法の四項に分ち、方法は又準備示範練習の三段に分つ

て記載する。其の一例を示せば、次の通りである。

第二學級國語書キ方教授案

題目 大字書キ方

教材 尋書二ノ下 二五―二六頁

鳥の上に 鳥が居る (三時三回)

第一回 前半示範及摸習

第二回 後半同上

第三回 全部練習清書

教具 示範用紙、大筆

方法

第一回 二月五日 火四

準備

一 手本ノ讀方意義

二 用具の準備

示範

- 三 前半書キ方示範
- 四 同 摸習及批正

第二回 二月七日 木四

準備

- 一 手本ノ讀ミ方意義
- 二 用具準備

示範

- 三 後半書キ方示範
- 四 同 摸習及批正

第三回 二月九日 土四

準備

- 一 手本ノ讀ミ方意義
- 二 用具準備

練習

- 三 全部書キ方練習巡視批正
- 四 清書 批正

四、書キ方用具竝に其の取扱方

イ、學習用具は、硯、墨、筆、筆洗、半紙及び半紙綴りの草紙である。水入は、各自別々に持たせてもよいが、又學級共同のものを用ひさせてもよい。

ロ、教授要具は、墨の本、大筆、示範用紙(新聞紙用の西洋紙でよい)、朱硯、朱墨、朱筆である。初の三種は、新字を教授するに用ひ、其の他は、清書を訂正するとき用ひる。

ハ、手本の置き方は、机の構造の異なるに従つて、手本掛を用ひるのと用ひぬのと二通りある。其の用ひぬ場合には、左方前方に置かしめるがよい。

五、姿勢及び執筆法

通例、大字を書かしめるときは、食指と中指との二指を懸けて筆軸の三分の二の所を執り、細字を書かしめるときは、食指のみを懸けて、大字の時よりは少しく下

の方を執らしめ、大字のときは懸腕、中字細字のときは軽度の枕腕とする。而して、左手を以て軽く紙の左端を壓さしめるのである。

六、示範の方法

イ、大字を授けるに、初步にあつては、一點一劃を示す毎に兒童をして之に倣つて書かしめ、漸く進んでは、一文字若くは數文字を示した後、之を摸寫せしめる。
 ロ、細字を習はしめるときは、特に注意すべき文字につき、板上に範書して示す位で足つて居る。

ハ、筆法は、特に書家の用ひるが如き基本筆法と稱すべきものを授けるに及ばぬ。手本に現はれた毎文字について、既に授けた運筆法から導いて教授し、練習を重ねた後、自ら筆法のある所を理會せしめるやうにすれば足りると思ふ。

ニ、誤り易い文字については、運筆法について特に注意を加へ、便宜類似の文字と比較して理會せしめるやうにせねばならぬ。

七、練習の方法

イ、透寫練習法は、機械的に成人の字形を模倣せしめ、兒童の細筋運動をして一の

模型に倣め込まうとするものであつて、正當有效な方法と認めることは出来ない。籠文字若くは骨文字の練習法に至つては、其の弊更に甚しい。すべて、斯る練習法に依るときは、文字の形骸だけは具はつても、肉もなければ力もないものが出来る。

ロ、大字は、基本たるべき筆法を授けるのであるから、成るだけ暗書せしめるやうにし、時々手本を覆つて練習をなさしめ、清書も力めて此の方法に依らしめるのがよい。之を實行した當初にあつては、字形頗る不出來の觀があるやうだけれど、後に至ると、視書の場合に比べて、殆ど大差がないやうになるものである。是れ實驗に徴して明かなる事實である。ともかく、一點一劃毎に手本を視て清書せしめることは、維新以後に於ける小學校教授の通弊であつて、寺小屋時代よりも大に劣つて居る方法と謂はねばならぬ。

ハ、余の學校に於いては、更に應用書と稱するものを課する。是は既授の文字に類似して居る文字文句を國語讀本其の他の教科書中から選び出し、兒童の理會せる運筆法を應用して書かしめるのであつて、前項の方法に比べると、更に

進んで實用上の効果を多からしめようとするのである。其の度数は、児童の程度によつて一様でない。其の進度を考へて臨機之を課するのである。

二、家庭に於いて練習せしめるは可いことではあるが、他の教科學修の權衡上からして、獨り此の練習のみを深く強ふべからざるものである。故に極めて拙劣なるもの、外は、家庭の隨意に一任して可いと思ふ。但し夏季休業等にあつては、擔任教員の見込を以て便宜之を課して差支のないのは無論である。

八、批正法

イ、批正の方針は、児童の程度により、又文字の種類によつて、一定せざる故、概括して述べることは困難であるが、要するに、最初から完美を期するのは無理である。初期の間は、多少不完全な點が存して居つても、見逃しておき、其の進歩するに従つて、漸次完成するやうに導かねばならぬ。

ロ、教授中の批正法は、児童全體に通ずるものは、(三)に挙げたる示範用紙を以て之を示し、個別的に屬するものは、机間巡視によつて批正するのである。

ハ、清書批正法は、最初の清書は、其の程度に應じて十分之を訂正し、最後の清書は、

極めて不完全なるもの、外は、多くの訂正を加へず、而して、大字にあつては、一文字毎に單圖二重圖三重圖等の評號を附し、全體については、甲乙丙の評語を附する。細字に至つては、只全體についてのみ評語を附すれば足つて居る。

二、成績品は、毎學年の終りに於いて、全校児童のものを集め、其の進級の順序に綴つて學校に保存しおき、其の他は、各児童に返附して、反省練習の用に供せしめるが宜しい。

九、獎勵の方針

實用を旨とし、書家の流派に偏せず、普通の文字文章を間違なく整正敏速に書かしめることを期し、常に此の方針に向つて獎勵を加へることが必要である。

第十四章 算術教授の缺陷及び其の救濟法

第一 現今教授の状態は如何

小學校の課業中、教師も児童も最も苦んで最も成績の擧らないのは、算術である。

是れ、元來、高等の腦力を要するものであつて、兒童の學習に困難だといふ原因もあるであらうが、要するに教師の缺點に屬することが多からうと思ふ。即ち教師が一般に數學の知識に缺乏して居るのと教授法の研究の足りないのが、主なる原因であらうと思ふ。元來、我が國民一般の氣風といふものが、とかく文學上の事のみによく心を注ぐやうな傾きがあつて、動もすれば、本を讀み字を書くといふことばかりを能事と心得て、ちよとした戯れにも歌を詠み詩を作るといふ風はあるが、數學上理科上の事には容易に氣を附けない。従つて、學校教師なども、多く同様の氣風を持つて居る。教育品展覽會などにも、とかく習字や圖畫や作文などの成績品を陳列することにばかり惱殺されて、數學上の熟練とか考究とかに對する成績を掲げたのは、絶えて觀たことがない。或は是等の成績は有形物に現はすことが困難であるといふ事情があるかも知れぬが、某兒童は斯く斯くの問題を幾分間に暗算し得たとか、又某兒童は斯ういふ問題をよく解答した、其の式は斯うであるとか、いふやうな事は、強ち表出しにくいことでもなからうと思ふ。要するに、此の方面の事は、世間も教師も措いて顧ないのである。小學校の科中目で最も困難を感

ずるのは、作文と算術とであつたが、近來は、彼の言文一致といふので、作文の方は餘程平易になつて、其の進歩も亦著しいといふ事である。されば算術の方面に於いても、彼の言文一致の如く、兒童の經驗に一致した方面から導き、兒童の容易く理解し熟達し得られるやうな方案がありさうなものだと思はれる。

算術の教授は、小學校令施行規則に明示してある通り、日常の計算に習熟せしめる事、生活上必須な知識を與へる事、思考を精確にする事、此の三つの目的を達せねばならぬのであるが、現今教授の状態は、此の方面から考へると、實に不完全なものが多からうと思はれる。兒童が日常の計算に習熟せないといふのは、修業年限が短くて練習時間が足りないといふ原因もあらうが、是は頗る根本的の議論で、先づ其の土臺から改めなければならぬのであるから、別問題として、夫よりは、同一の年限内同一の時間内に於いて、比較的十分に熟達させるとを期せねばならぬ。乃ち、現今の教授には、駄目な處に力を入れて居る事はないか、教授の順序を顛倒して居ることはないか、教授の時期を誤つて居ることはないか、練習の方法に缺けて居ることはないか、先づ是等の點に注意して改良を企てねばならぬ。

第二 基本教授が最も必要である

何れの教科でも同様だが、殊に算術には基本に就いての教授が最も必要である。平方立方の開法も、分數比例の計算も、歸する所は皆加減乗除である。そして、除法は減法の便法であつて、之を行ふには減法と乘法とを要し、乘法は加法の便法であつて、之を行ふには先づ加法に熟達せねばならぬ。又數の範圍からいへば、加減の基礎は二十以下、乗除の基礎は百以下の數で出来る。故に兒童をして計算に熟達させようとするには、先づ其の基礎たる計算について十分に習熟するやうに、仕込まねばならぬ。基礎たる數に就いて分解結合が明確に敏捷に出来ないといふと、進んで大數を運轉する時に當つて、時々躊躇せねばならぬ場合が出来る。兒童が廿以上の數に就いて加減を行ふ場合に臨んで、尙時々七と八とで幾らであつたか、十三から七引けば幾ら残るかといふやうな疑問を發し、又百以上の數に就いて乗除を行ふ場合に臨んで、五七の九々は何であつたか、七九の九々は何うであつたか、といふやうな不審を起すのは、確かに基本教授の不完全である證據である。

そして、運算の仕方に就いては、幾通りも方法がある時は、やはり、何れの方法をも授けて練習せしめるがよいと思ふ。例へば、 $15+8=23$ の場合に於いても、 $15=10+5$ の如くに分解し、次に $5+8=13$ の如くに運算し、そして $10+13=23$ となるやうな運算の順序もあらうが、又 $8=5+3$ 、 $15+5=20$ 、 $20+3=23$ の如くに計算せしめる仕方もあらう。減法の場合に於いても、 $15-8=7$ は、 $15=10+5$ 、 $10-8=2$ 、 $2+5=7$ の順序もあらうが、又 $8=5+3$ 、 $15-5=10$ 、 $10-3=7$ の如くに計算せしめる仕方もあらうと思ふ。尤も、前者は加法の仕方が混じて居る。後者の方法が正しいといふやうな説もあるが、數の分解結合は、堅横から練習せしめねば、十分理會が出来ないかと考へる。又、現行の教科書は、問題が多くて到底遣り切れないから、處々拾つて課して居るといふものがあるが、練習問題なら、ともかく、新教授殊に基礎教授に於いては、斯る仕方は正當でない。基礎教授では、十分數の系列を正して、遞加遞減累加累減して計算の基礎を授けるやうになつて居るから、之を飛々に抜いて授けたなら、完全な基礎は造られない譯である。國定教科書は、問題が多いやうでも、其の系列を追うて敏活に問答して遣れば、殆ど讀下すが如くに進行せしめることが出来る。そし

て、順に逆に堅から横から練習せしめたなら、十分精確な觀念を得しめることが出来るのである。

第三 實物の計算に注意せよ

兒童は數に就いての觀念は案外不明確なものであるから、初歩の教授に當つては、必ず實物を用ひることを怠つてはならぬ。是位なことは誰も承知して居る筈であるが、さて學校の實地に就いて観ると、斯る用意の備つて居る處は誠に少ない。大抵當座間に合せの物でやつて居る學校が多いやうに思ふ。するい教師と來ては、格好な實物が眼前に備つて居ても無頓着である。黑板上で三角や圓の記號で濟ませて居る。是等の實物は、大層な費用をかけないでも、直に求められるではないか。木の葉や小石や介殼や穀實などは、何れの土地にでも澤山にある。然し、始終同一の實物は兒童が厭きて來る、又數の計算を適用させる上から言つても、なるだけ多數の實物を用ひる方が適當である。だが、是に就いて大いに警戒を要するのは、猥に種々な名稱を授けることを力めて、本目的たる數の運用に關する理會を

妨害せぬやうにする一事である。往々學校の教授細目や教授草案などを見ると、何時の時期から机脚鐵砲何挺といふ事、某時間には書物何冊障子何枚といふ事を授ける、などといふやうな細案が立つて居る。是等は、絶對的に不可なりといふ譯でもないが、幼年の兒童に對して、斯様な脚挺枚冊等品次第で數限りなく變化する名稱を授けるのは、殆ど無用の事であると思ふ。兒童は斯様な事に惱殺されたなら、主眼の目的に向つて發達の出來ないのは當然である。余の考では、如何なる實物であらうが、當初は只幾つ幾つの名稱で足つて居る。机は必ず何脚鐵砲は必ず何挺と稱へねばならぬと責める必要はないと思ふ。且又早い時期からして加減乗除の記號を授けて形式の上でのみ運算させる事も無用有害であると思ふ。斯様に急ぐからして、基本教授が粗略に流れて、將來進歩した後には於いても、屢實物に訴へてまでも、運算の證明をさせなければならぬ場合が起るのである。

第四 暗算の價値を發揮せよ

實物を要せぬやうになれば、暗算に移る順序である。暗算は一切の計算の基礎

であつて、筆算も珠算も皆暗算の目的を達する方便といつて宜しい。即ち暗算で出来ぬ部分を、筆算若くは珠算の方便を假つて、運算するものと観てよいのである。故に筆算若くは珠算を教授するに當つても、特に之を別種のものと思ふことなく、運算中出来得る部分は、なるだけ此の方法を用ひて計算をなさしめ、十分其の熟達を圖らねばならぬ。暗算と筆算と全然時間を區別し、又式題は暗算、應用問題は筆算などに限る必要もない。應用問題でも成るだけ暗算に依つて運算させた方が宜しいのである。そして又、暗算は口唱問題に限らぬ、揭示問題に就いて練習させる事も亦必要である。檢算上には却つて此の方に便利が多い。又世間の實際に當つても、此の方法に依つて計算せねばならぬ場合が澤山にある。宿屋の勘定、月々の支拂などに當つても、先方の計算に違算なきや否やを檢するに、此の練習が出来て居る、非常に便利である。とにかく暗算は實に必要である。殊に珠算を用ひない場合には、一層其の必要を感ずる。是非之に依らねばならぬのである。

第五 筆算と珠算との優劣

此の問題は、随分久しい間教育社會に議論のあつた事であるが、何れも一長一短は免れない。筆算は、從來のやうな遣り方によると、實用上には確に珠算の方が便利である。然し、分數其の他複雑な計算になると、到底珠算の及ぶ所でない。然りとて、此の二種を併せ授けて其の全效を奏するとは、小學校の短き修業年限内では到底出来ないことである。其處で、従前の教則によれば、筆算と珠算とは、何れか一方を授け又は之を併用すると隨意であつたが、明治三十三年の改正令によつて、筆算を用ひる方が本體となつて、珠算は土地の状況に依つて併用することが出来る位な事になり、且嚴に制限を設けて、尋常小學校の第四學年から加減を授けることになつて來た。是は實に適當な方案である。元來、我が國の兒童は、國語教授の不整頓な所からして、多種多様の文字及び國語を學習せねばならぬ上に、算術までも二様の運算法を學ばねばならぬといふのは、實に不都合の上の不都合である。是非一方を選ばねばならぬ。一方を選ぶとすれば、筆算を採用するのが適當である。故に教則に於いても、斯く定められたものであらう。然し、實用上から觀れば、在來普通に行はれて居るやうな筆算の遣り方では、到底珠算に及ぶことが出来まい。是

非之に改良を加へて大いに其の短所を補ふことを工夫せねばならぬと思ふ。

第六 筆算の改良法はないか

然りとて、改良を加へる途は他にあるまい。なるだけ暗算の補助を多く假つて、運算を敏速にするより外に妙法もなからうと思ふ。今、三四位もある數個を加へる場合に就いて觀るに、從來の筆算の遣り方によると、先づ各數を重記し、然る後各位に就いて計算を始めるのである。若し之を珠算の計算法によると、一數を加へる毎に其の結果が現はれ、筆算で數字を書き終はる頃には、既に答數が現はれて居る。實に便利である。故に筆算をして之と同等の效力あるやうにするには、最初の一數に就いて次の一數(此の數は記入を省く)を加へる(暗算による)毎に、其の和を記するのである。(二三數を加へた後にせば一層便利である)斯くせば、最後の和は即ち答數である。又減法に就いても同様に、一數づつ漸次引き去つて殘數を出すのである。又乘法に就いていへば、從來の遣り方によると、甲式の通りであるが、乙式の如く、毎項の乘積を得たる毎に之を上の乘積に加へて、(暗算による)其の結果を

記するやうにせば、

$$\begin{array}{r} \text{(甲)} \\ 486 \\ \times 46 \\ \hline 2916 \\ 1944 \\ \hline 22356 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{(乙)} \\ 486 \\ \times 46 \\ \hline 2916 \\ 22356 \end{array}$$

如何かと思ふ。除法も此の例に準じ、一商を得る毎に其の減じたる殘數のみを記しておくのである。然し大數になると、なか／＼困難であらうかと思ふ。とにかく、如何なる方法によるとも、なるだけ暗算の方便を多く用ひて、敏速に運算し得られるやうな方法を講せねばならぬ。在來の遣り方では、到底實用に適せぬ。斷じて珠算に劣つて居る。筆算單用論者は他に明案があるか否か。斯道のために發表を吝むことなかれ。

第七 理會を精確ならしめよ

小學校令規則に、算術を授くるには理會を精確ならしめ云々とあり。理會を精確にするといふことは、算術教授に於いて最も必要である。此の注意は全般に亘つて必要であるが、例へば、乗除を授ける場合に於いても、同一の問題に就いて豎から

横から左から右から練習するやうにせねばならぬ。今一本三錢五厘の筆八本の代價を計算させるといふやうな場合に當つても、之と反對に、二十八錢の金では三錢五厘の筆が幾本買はれるといふ事、又八本の筆を買へば一本の代價が幾らにづくといふ事を練習させるが宜しい。然すれば、兒童は乗除の關係數の性質をよく精密に理會することが出来る。是等は誠に卑近の事であるやうだが、教師の注意の足りない所からして、大抵の兒童は殆ど十分に理會して居らないやうに見える。面積の觀念に就いても、兒童は極めて曖昧である。六間に四間を掛けて二十四坪となるといふから、間に間を掛けるとは如何なることかと聞くと、六間に四を掛けるのだと答へる。其の四とは何かと詰めると、四倍するのだと答へる。然らば、六間を四倍すれば二十四間ではないか。夫に二十四坪とは如何にと反問すると、大抵黙して答へぬものが多い。要するに、一坪といふ單位に就いての觀念が、明確にないのである。又更に一坪とは何れ程かと尋ねると、六尺四方だといふから、六尺四方とは何れ程かと詰めると、四角いものゝ四方を指して六尺づつあると答へる。夫は又何れ程かと詰めると、六尺を四倍したものだと言へる。何處までも面積と

いふ觀念が精確に授けてないのである。其の他分數の教授に於いても、例へば全校兒童の數の五分の一が四十五人であつたら、總數は何程かといふ場合に於いても、五分の一が四十五人と等しいから、五分の一を以て四十五人を割らねばならぬとか、又甚しいのは、多い數を出さねばならぬから、五分の一を以て四十五人を割る(分數の除法は整數の除法と反對に割れば多い數が出るから)とか、實に曖昧な解釋を與へて濟ませて居る教師がある。(或は寧ろ多いかも知れぬ)。彼の反比例の教授に於いても、一方が増せば一方が減るなどいふやうな、不精密なる説明を以て満足して居るものが澤山にある。中等學校で然も専門の教師で教授して居るのでさへも、此の類の教授が往々あるやうだ。斯様な教師の下に學ぶ兒童こそ、實に迷惑千萬なものである。到底算術の教授法から改良せずしては、兒童の進歩は期せられぬことゝ思ふ。

第十五章 兒童訓育の本義及び其の

實際的施設

第一 訓育の意義及び本質は如何

兒童訓育の實際的施設を論ずるに當つては、先づ順序として、茲に訓育の意義及び本質から明かにして掛りたい。訓育の本義は、兒童の意志行爲を指導し道徳を實地に踐行せしめて善良なる習慣を得させるといふのであつて、詰り意志行爲に關する問題である。故に、其の根本に溯つて觀れば、意志活動の機關たる身體健全の状態と密接なる關係を有して居る。營養不良體質薄弱なるものには、幾ら勤勉忍耐の必要を教へても、規律節制を促しても、勇往敢爲を勵まして、其の效果は顯はれぬ。體質上に缺陷あるものは、自然に不快不満の情を起し、同情心に薄くして人を憐まず、時々癩癪を起して人を怒り、事毎に不平を鳴らして人と調和せず、且つ狡猾陰險にして往々不正の行爲をなすものである。故に兒童を訓育して心情行爲の善良なる状態に進まむことを希ふならば、先づ養護の方面からして手を下す

ことが必要である。

そして又、教授は、兒童の知能を啓發し、一面では其の思想界を形成して明敏な知見を養成し、他の一面では身體の或る機關を練習して意志の働を敏活ならしめる素地を造るのであるが、訓育は、教授の養成した知見の示す所に従つて意志行爲を指導し、其の練習した身體機關を使用して實地に踐行せしめるのであるから、此の兩者は極めて親密なる關係に立つて居る。即ち教授で啓發した知能は、訓育で實行せしめて其の價値を現はし、訓育で實行した行爲は、教授で養成した知見に照らして其の是非善惡を判斷する。固より、知見の發達せぬ内は、先づ行はしめて後に知らせる方法を取るのであるが、詰り教授は知らしめる、訓育は行はしめる、知らしめた事は行はしめて始めて其の目的を全うする。行ふ事にして知らぬ事であるならば、是れ盲目的行動にして何等の價値も有せぬのである。

此の立論からして、教授と訓育とを別物とし、教授は單に知識技能を傳達して生活上の材料を授與するものとばかり考へ、訓育は全く別な基礎に據り別な系統に基いて行ふべきものゝやうに思ふのは、大なる誤解である。訓育は、何處までも、修

身科其の他の教科で授けたる道德の觀念に基いて之を實踐せしめることを任務とし、其の他一切の知識技能は、此の基礎觀念中心思想を補助して、其の知見を明敏にし、且つ此の基礎觀念中心思想の指揮する所に従つて、敏活有效に働くやうに聯結統合されねばならぬ。

第二 現今小學校の施設は果して此の理想に適合して居るか

然るに、現時一般の小學校に於ける施設を觀れば、訓育を以て單に内心の陶冶にあるものゝ如くに考へ、頻りに校訓若くは訓練綱領など、稱するものを掲げ、或は講堂訓話などにばかり依頼し、言辭の方便を以て耳の孔から道德を注入しようといふに力めて居るものがある。又之が意義を狭く解釋して、單に手足の動作を律することとのみ汲々とし、姿勢規律整頓清潔などといふやうなことにばかり力を注いで、忠孝仁義の大道を打ち忘れて居るものがありはせぬかと思ふ。今の謂はゆる校訓若くは訓練綱領など、稱するものを觀ると、扁額或は掛物に仕立て、之が玄關

若くは應接所等に仰々しく掲げてある。どうしても一の裝飾物としか受取れぬ。而して其れが、往々、修身教授而も其の本據たるべき教育勅語に直接關聯のないやうな極めて抽象的の徳目訓辭數箇條を排列してあるものが多いやうに思ふ。無論是は講堂訓話などに聯結して十分解釋講述される事となるのであらうが、若し其れが餘りに抽象的なものであつては、修身教授どころか、教育勅語の本文を伺ふよりも一層理會が難澁である。まるで經書の講義を授けられるやうな始末となるのではあるまいか。且つ其れが教育勅語修身教授と別な系統によつて出來て居つては、却つて兒童を昏惑せしめ、間接にも實踐上の効果は得られないのである。故に其の内容と形式とに就いては、餘程の考究を要することと思ふ。

講堂訓話に於いても同様である。單に修身教授の補充の意味で、専ら道德の觀念を附與するにあるとすれば、發達の程度の相異して居る全校多數の兒童を一堂に會して講話することであるから、單級學校の教授以上の困難がある。従つて其の効果が甚だ乏しい。若し其の目的が日常實踐上の指導に屬することであるとすれば、堂々たる場所に於いて、全校兒童を集めて小言の棚下しをするやうな幣に

陥り易く、却つて難有味を感ずることが少ない。故に是も亦内容形式共に大に考究を要すること、思ふ。而して是等は何れも言辭の方便を假つて理會と感動とを起させた上で意志行爲の指導となるのであるから、其の効果は間接たることを免れぬ。余輩固より、是等の方法を以て全然不必要であると謂ふのではないが、然りながら、主として斯る間接の方便に依頼して、道德實踐の目的を達せようとするのは、主客を顛倒して居ること、思ふのである。又外形を律することも、容正しければ心自ら正しといふ道理もあることで、敢て間違つて居ることではないが、訓育の範圍を斯る狹義のものに限るとすれば、甚だ正鵠を失つて居ると謂はねばならぬ。

第三 訓育の實施には正しき系統を要する

斯る理想に基いて居るからして、小學校の訓育と言へば、講堂訓話、朝會、儀式、作業、旅行、遠足、運動會、學藝會、保護者懇話會、賞罰、看護、操行査定等と厯雜極つたものが矢鱈無系統に列擧してあるのが多い。是等をよく吟味して觀ると、極めて間接な手段に屬するものあれば、又僅に補助的の方便に過ぎないものもある。其の或者に

至つては、殆ど訓育の範圍に入るべからざるやうなものがある。而して是等を以て訓育の全系統とし、謂はゆる道德の實踐は修身の實行として別物かの如き觀を呈して居る。今の謂はゆる優良學校、選奨學校等に於ける訓育上の施設を觀てもやはり同様である。

又多くの教育學教科書を繙いて、訓育の手段と稱するものを觀るに、遊戯、作業、命令禁止、訓諭、看護、賞罰等、殆ど千篇一律に單純涸渴なものが掲げてある。よし其の内容が豊富に論述してあるとしても、何れの手段が如何なる系統に屬し、訓育の本義に照らして如何なる立場にあつて、如何なる價值を有するかが、甚だ不明瞭である。従つて是等の教科書を以て養成された師範學校生徒などが、小學校の實地に當つて、訓育とは如何なることをなすのが、本體であるか。修身科の教授とは如何なる關係に立つて居るか。従つて實際如何なる手段を執つたなら、訓育の目的が達せられるか。殆ど五里霧中に彷徨して居はせぬかと思ふ。

第四 訓育には先づ準備的基礎的施設を要する

訓育を實施するには、先づ準備的基礎的手段として、其の對象たる兒童及び其の周圍を圍繞する環界の状態に就て、精細なる觀察調査を遂げねばならぬと思ふ。兒童を觀察するには、身體と個性との兩方面に涉てなすべきである。身體の方面では、全身及び各部機關發育の状態、姿勢の整否、體格の強弱、疾病の有無、其の他必要なる事項を觀察する。全身の發育状態は身長と體重との二つを觀る。姿勢の整否は脊柱の屈彎で解る。故に大抵規定の身體検査を利用し、尙ほ之を精密にすれば足りる。而して遺傳の顯著なるものは、是非調査する必要がある。個性は、固有の心性とその心性が發動して目的ある動作となつて現はれる行爲との二方面から觀ることが必要である。そして心性は、知情意の三つに分けてもよからうが、知能と情意との二つに分けた方が、簡便で且つ結合したものを表はすに都合がよいやうに思ふ。行爲は、徳目の分類次第で如何様にも分けられるが、家族社會國家等に獻立しても、兒童期では未だ對他の行爲に其れ程の種別がないのであるから、己を持すること事を處すること他に對することの三つに分けた位で適當と思ふ。環界即ち兒童四周の状態を調査するには、家庭と一般社會との兩方面に涉つて

なすべきである。家庭は、家族の組織及び其の氣風、職業及び生活の程度、宗教の種別、家庭周圍の状況等に就き、一般社會は、兒童交友の良否、學校所在地に於ける住民の職業及び生活の狀態、並に其の風俗慣習、時勢の傾向、社會教化の狀態に就いて、調査する必要がある。而して是等の事實を明かにするには、更に該地方に於ける氣候地勢等自然界四圍の狀態をも觀察し、以て自然の勢力の個人及び社會に及ぼす影響をも顧慮せねばならぬ。

以上の基礎的事實が明瞭に理會されて、始めて訓育の方針が正確に定まり、適切なる方案が立つのである。醫師が病者に治療を施さうとするにも、先づ其の病狀及び體質を診斷し、併せて病者四周の狀態を考察し、然る後之に手を下すのである。兒童の人格を陶冶する大任を負擔するものが、其の對象たる物に就いて何等の觀察考慮もなしに直ちに手を下さうとするのは、大膽と謂はうよりは、寧ろ其の亂暴に驚かざるを得ないのである。

第五 訓育の本體としては如何なる手段を執るべきか

訓育の本體作用には、靜的方面と動的方面との二つがある。靜的方面とは、教師の人格及び兒童生活の境遇から受ける感化の働きを指すのであつて、教育者の格段なる手段方法に依ることなく、兒童が知らず識らずの間に、其の外部の状態に薫染感化されて、品性を陶冶されるのを謂ふのである。斯く教育者の側から有意的に何等の手段方法を用ひず、兒童は無意識の裡に自然に陶化されるのであるから、訓育の作用としては如何はしくも思はれるか、其の陶冶の行はれて居る間こそ無意識の状態にあり、教育者豫め有意的に感化の主體を整備し、成るべく有效なる感化を興へるやうに工夫するのであるから、之を訓育作用の體系中に加へるは至當のことであらうと思ふ。そして此の作用は、教師の人格に依る感化と生活の境遇に依る感化との二種に區別されるのであるが、教師の感化は、其の學校内にあると學校外にあるとを問はず、其の兒童に關聯して居る間は絶えず行はれるのであつ

て、教師の品性如何に依ることは勿論、其の學識技術に於ける實力の多少に關して、效力に大小を生ずるのであるから、教師たるものは、常に其の學徳を研磨し品性を修養し、十分兒童から尊信を受くるに足るべき人格を具有するやうに努めることが最も大切である。又生活の境遇に依る感化は、家庭生活學校生活社會生活の三方面に關するのであるが、何れも其の境遇を整理して訓育の目的に適合せしめ、謂はゆる善良なる家風校風及び世風を確立し、且つ是等相互の聯絡を密にし、共に協同調和して陶冶の效を堅實ならしめるやうにありたいのである。謂はゆる學校と家庭との聯絡學校と社會との聯絡は、此の點に於いて必要を觀るのである。動的方面には、示篇、教訓、實踐の三作用を要する。示範とは、教師自身が徳行の標本となり、實踐躬行に依つて善良の模範を現示すると同時に、又聖賢偉人の善行を教示し、兒童をして之を仰慕せしめる方法を謂ひ、教訓とは、校訓及び兒童心得等につき、又祝祭日記念日其の他種々の儀式會合に際し、或は臨時偶發の事件について、訓話訓示をすることや、又日常兒童の實踐した行爲について、勸奨誠諭を加へることや、或は種々の規律規則を設けて命令禁止を興へることなど、すべて言辭の方便

を以て兒童の意志行爲を指導する方法を指すのであるが、此の兩者は兒童を所動的の地位に立たしめ、前者は主として眼の方から、後者は全く耳の方から、刺戟を與へて善行の發動を促すので、兒童をして直接實際に道德を踐行せしめる實踐の方法に比べると、全く間接の手段に屬して居る。故に動的方面の作用は、先づ間接作用と直接作用との二つに區別することが出来るのである。

而して其の直接作用は、實に訓育の本體中の本體に屬するものであつて、是に勝るべき良手段はないのである。何となれば、如何なる善行を示しても、百千の金言を聽かせても、單に實行の動機を促すまでである。夫よりは現に實行せしめる方法が遙か勝つて居るからである。されど、如何なる善行も、單に實地に踐行したといふだけでは不十分である。反覆練習して堅實なる習慣を生じ、謂はゆる習性となるに至つて始めて訓育の目的は達せられたのである。

第六 訓育には補助的の手段をも要する

道德の實踐には、第一項に論じた通り、意志活動の機關たる身體の狀態に密接な

關係を有して居るのであるから、訓育の目的を達せようとするには、始終身體の養護と相俟つて行かねばならぬ。即ち身體の養護によつて、消極的に健康を保全するに止まらず、進んで積極的に體力を増進して之を強壯ならしめる事を圖らねばならぬ。是れ體育上の要來ばかりでなく、一面訓育を補助する上の良手段である。而して、兒童が教師の示範に倣ひ又其の教訓に従つて道德を實踐するに當つては、成るべく其の自由の意志に依り獨立して決行することを期するのであるが、然りながら、其の成達せざる間に在つては、之が監護を怠つてはならぬ。監護の方法は、消極方面から、危険を防除すること、惡事を禁制すること、秩序を維持すること等に力むるばかりでなく、積極的に之を誘導して活動を起させ、且つ進んで善行を實踐せしめるやうに導くことが必要である。而して其は單に兒童が學校に在る時ばかりでなく、學校外に在る時にも及ぼさねばならぬ。謂はゆる校外取締法なるものは、此の點に於て必要を觀るのである。

褒賞懲罰に至つては、善を勧め惡を懲すが爲に快樂苦痛の感情を利用し、最後の手段として、已むを得ず行ふ所の方便に屬するものである。即ち褒賞には、教師が

満足の意を表し稱賛の辭を加へること、褒狀授與、徽章佩用、公告、揭示、其の他特殊の方法によつて表彰すること、賞品を授與すること、特殊の待遇を與へること等の種類があり、懲罰には、教師の非難叱責、快樂若くは名譽の褫奪、禁足、留置、謹慎、課事等の種類があるが、何れにしても、直接に兒童の意志行爲を指導して其の道德的行爲を惹き起さしめるのではなくして、間接に斯様な結果に至らしめる。間接といつても、善行の示範や訓諭、訓誡、命令、禁止などのやうな方便を假つて道德的行爲を發動せしめるのではなくして、是等の手段を有效ならしめる爲に用ひる補助的方便である。而も訓育上正當の手段が順調に行はれない時に已むを得ず行ふ所のものである。若し或る學校に於いて賞罰が盛に行はれるといふことであれば、即ち訓育の本體が甘く行はれて居ないといふことを反證するものであるといつても、差支はあるまいと思ふ。

第七

以上の系統に基いた訓育の實際的施設は如何にあるべきか

以上の系統に基いて余が曾て某師範學校附屬小學校に於て實施した訓育要目及び其の實施要項を參考として次に掲げる。

訓育要目

徳目			
學年			
尋一、二	尋三、四	尋五、六	高一、二、三
自修養	禮儀	克己	儉約
飲食物を慎むこと 夜更しなせぬこと 氣を付けて授業を受けること 善い行儀をするやうなこと 他人に笑はれるやうなことをせぬこと	姿勢や着物を清潔にすること 鼻汁を垂らさぬこと 爪を噛まぬこと 指を噛まぬこと 敬禮を正しくすること 言葉遣を丁寧にするやうなこと おしやべりを慎むこと	飲食物を控目にすること 泣かぬやうにすること 他人の過を辯解してやること 他人の物をこらへること 入用品を忘れぬこと	飲食物を棄てぬこと 辨當の不足を言はぬこと 着物を汚さぬこと 學用品を毀さぬこと
身體を大切にすること 學藝を磨くこと 不得手の科目は別して氣をつけたことは忘れぬやうに復習すること 自分の知らぬことは人に尋ねること	着物の着様を正しくすること 帯を正しく結ぶこと 履物を正しく被ること 他人の前を通るときは會話をするやうにすること 言葉遣を正しくすること	飲食物を粗末にせぬこと 湯水を粗末にせぬこと 着物の粗末にせぬこと 品物を大切に扱ふこと	紙屑を棄てぬこと 過言を言はぬこと 拾つた物は直に届出ること 學校のものか毀したとき は直に届出ること 告げ口をせぬこと 賭博をせぬこと 品物の取遣をせぬこと
志を立て、學問を勉強すること 眞面目な行ひをすること 自分の悪いことは速に改めるやうにすること	生意氣な風をせぬこと 滑稽野卑な風をせぬこと 下品な言葉を使はぬこと 人の失敬を言はぬこと 品物の受渡を正しくすること 建具の開閉を正しくすること 腹が立つてもこらへること 自分の長所を自慢せぬこと 他人の短所を擧げぬこと	はなるたけ手を加へてよく用ひること 心の苦めることをせぬこと 卑劣な行ひをせぬこと 陸口を言はぬこと	

徳目			
學年			
尋一、二	尋三、四	尋五、六	高一、二、三
清整	秩序	勤勉	高誠潔實
教室校庭等に物を棄てぬこと 痰唾を唾壺に吐くこと 用便の場所を慎むこと 傾所を汚さぬこと 學用品携帯品の始末をすること	學校の昇降をきまりよくすること 教室の出入をきまりよくすること 品物の出入をきまりよくすること 遊ぶ時となきまきまきめられた場所を遊ぶこと 左側を通行すること	授業中は本氣で稽古すること 授業中は傍見をしたり隣復習練習を怠らぬこと 時間を大切にすること	無駄な金銭を使はぬこと 妄に約束を結ばぬこと 他人のものを大切に取扱ふこと 他人の物を盗見せぬこと 借りた物は早く返すこと 故なくして他人の物を買はぬこと
教室下の掃除を好くすること 用具を清潔にすること 机の並べ方を正しくすること 机内の品物を整理すること	授業中儀式中は靜肅にすること 食事をきまりよくすること 行進をきまりよくすること 集合開放をきまりよくすること 教室及廊下の内を走らぬこと	教室の掃除を丁寧にする 學校園の手入を怠らぬこと	紙屑を棄てぬこと 過言を言はぬこと 拾つた物は直に届出ること 學校のものか毀したとき は直に届出ること 告げ口をせぬこと 賭博をせぬこと 品物の取遣をせぬこと
教室用具を整頓すること 運動場を整頓すること	儀式及諸種の會合をきまりよくすること 起居動作をきまりよくすること 運動作業をきまりよくすること 時刻を正しく守ること	家庭の掃除其の他家事の手傳をする	

他	徳目 學年	道		
		進勇 取敢	協自 同治	忍耐
友孝 愛順	尋 一、二	自分の思ふことは遠慮なく言ふこと 人から問はれたことは臆せず答へること 元氣を出して勉強すること	顔や手足は自分で洗ふこと 鼻汁は自分で拭くこと 學用品は自分で始末すること 協同的の遊戯をよくすること	席の者と私語したりせぬこと なるだけ學校を休まぬこと 顔や手足は自分で洗ふこと
	尋 三、四	學校用具は自分で始末し て父母に手数を掛けぬこと 父母の許なくして遠方へ 外へ出るとき内へ歸つた ときは必ず父母に告げる こと 祖父母にも父母同様素 直に事へること 兄弟姉妹をいたはり助 けること 兄弟姉妹に素直に事へ ること	着物や袴は自分で着ること 自分の學級の教具は當番 で始末すること 掃除當番の者は力を盡せ て丁寧に掃除すること 自分の學級の名譽を重ん ずること 風雨寒暑を恐れず學校へ 出席すること 競争的の遊戯に敗を取ら ぬやう奮進すること 他人に負けぬやう勉強す ること	何事をするにも辛抱強く すること
	尋 五、六	學校の隙には父母の用事 を手傳ふこと 父母祖父母の病氣のとき は丁寧に看護すること 兄弟姉妹の世話をし てやること 兄弟姉妹の仕事を手傳 ふこと	自分の品物は自分で始末 すること 靴は自分で磨くこと 鞆は自分で手入れすること 共同の仕事をおろそかに せぬこと 自分の學校の名譽を重ん ずること	何事にも骨身を惜まず働 くこと
	高一、二、三	學校の隙には便宜家業の 手傳をする 兄弟姉妹に學課の不審 な箇所や作法其他諸事 の行状を丁寧に教へてやる こと 善事を行つて父母先祖の 名を揚げるやうに力める こと	學用品其他の繕ひは自分 ですること 自分の行ひは自分で正し くすること	食事の調理を手傳ふこと

る す 對 に

尊 法 規	世 務 益	醇 厚	信 義	對	
				公 益	信 義
三大節儀式的の際には誠心 路所に出入をさしとめられた場 所に立入らぬこと	先生の命令によく従ふこと 購事に類する遊をせぬこと 出入をさしとめられた場 所に立入らぬこと	教室廊下校庭などに紙屑 類を投棄して汚さぬこと 便所や手洗場を汚さぬこと 土手や土に土石を投入し 池川などに土石を投入し みだりに學校園の内へは 水道の栓を開放しにせぬ こと	先生に敬禮すること 先生に代はられたときに 友達の禮を盡くすこと 友達に對して虚言偽りを 言はぬこと 友達に對しては直に先生 が又た近所の人に知ら せぬこと 殺さぬこと 殺さぬこと	學校の窓硝子や壁紙など を毀したり樂書したりせ ぬこと 學校用具を丁寧に取扱ふ こと 道路に石や木片を投棄す こと 電線に風や種々の物を引 掛けること 公園の草木を折取らぬこ と	友達の悪いことは親切に 忠告すること 友達の忠告にはよく従ふ こと 他人と約束した事は妄に 破らぬこと 幼者や老人をいたはり助 けること 人に道など問はれたとき には親切に教へること 恩を受けては必ず報ゆる こと 先生や友達には相當の禮 を盡くすこと
三大節儀式的の際には風雨 寒暑を忍んで出校すること	學校の規則を堅く守ること 火遊をせぬこと 他人の田圃に立入つて作 物を踏荒さぬこと	三大節儀式的の際には風雨 寒暑を忍んで出校すること	三大節儀式的の際には誠心 路所に立入らぬこと	三大節儀式的の際には誠心 路所に立入らぬこと	三大節儀式的の際には誠心 路所に立入らぬこと
他人の所有物を使さぬこ と 他人の文書を窺見せぬこ と	他人の所有物を使さぬこ と 他人の文書を窺見せぬこ と	他人の所有物を使さぬこ と 他人の文書を窺見せぬこ と	他人の所有物を使さぬこ と 他人の文書を窺見せぬこ と	他人の所有物を使さぬこ と 他人の文書を窺見せぬこ と	他人の所有物を使さぬこ と 他人の文書を窺見せぬこ と
授業料を期日通り納める こと	授業料を期日通り納める こと	授業料を期日通り納める こと	授業料を期日通り納める こと	授業料を期日通り納める こと	授業料を期日通り納める こと

道

義勇奉公

敬意を表すること
軍旗に對するときは敬意
を表すること
國旗を大切にすること

と
皇族の御來往には奉迎送
の禮を盡くすこと
國家の記念日には追懷の
敬意を表すること

忠臣烈士の偉業を追慕す
ること
成長の後君國の爲めには
一身を捧げる覺悟を以て
心身を修養すること

備考
一、本要目は、當校兒童の現狀に鑑み、力めて實踐上に適切なる事項を列舉せりと雖、未だ其の全部を盡したるものにあらずれば、以外の事項は、須く之を類推して實踐せしめむことを要す。
二、作法に關する詳細なる事項は、修身科教授細目に譲り、茲には、主として總目に直接關聯せる要項のみを掲ぐることにせり。

三、本要目中、各學年に配當せる事項は、主として當該學年に於て實踐せしめむことを期したりと雖、以下の學年に於ても、必要に應じ機會ある毎に便宜實踐せしむることを妨げず。又、以上の學年に於ては、以前に實踐したる事項を反覆練習して、陶冶の效を堅實ならしめむことを力むべし。

訓育要目實施要項

一、本要目ヲ實施セムトスルニハ、先ヅ準備手段トシテ、兒童及其ノ環界ニ就キ、精細ノ調査ヲ遂ケムコトヲ要ス。

兒童ヲ調査スルニハ、身體ト個性トノ兩方面ニ分チ、身體ハ、全身及各部機關發育ノ狀態、姿勢ノ整否、體格ノ強弱、疾病ノ有無、其ノ他必要ナル事項ニツキ、個性ハ、知能情意ノ心性、己ヲ持シ、事ヲ處シ、他ニ對スルノ行爲ニツキテ觀察スヘシ。

環界ヲ調査スルニハ、家庭ト社會トノ兩方面ニ分チ、家庭ハ、家族及其ノ氣風、職業及生活ノ程度、宗教ノ種別、家庭周圍ノ狀況等ニツキ、社會ハ、兒童交友ノ良否、學校所在地ニ於ケル住民ノ職業及生活ノ程度、並ニ其ノ風俗、慣習、時勢ノ傾向、社會教化ノ狀態等ニツキテ觀察スヘシ。

前二項ノ事實ヲ明カニセムトスルニハ、尙ホ氣候地勢等自然界四圍ノ狀態ヲモ觀察シ、以テ自然ノ勢力ノ個人及社會ニ及ボス影響ヲ顧慮スヘシ。

二、本要目ヲ實施スルニハ、感化ノ影響ノ多大ナルコトヲ自覺シ、教師ノ人格ヲ崇高ニシ、兒童生活ノ境遇ヲ適良ナラシメ、以テ識ラサル間ニ兒童ノ品性ヲ陶冶セムコトヲ圖ルヘシ。

教師ノ人格ニ依ル感化ハ、學校ノ内外ヲ問ハズ、兒童ニ關聯セル間ハ絶エス行ハレ、而シテ、其ノ效果ハ教師ノ品性ト實力トノ如何ニアルコトヲ思フヘシ。

生活ノ境遇ニ依ル感化ハ、學校生活、家庭生活、社會生活ノ三方面ニ關スルカ故ニ、學校内ノ設備、編制、秩序規律、教師兒童ノ交際、其ノ他諸般ノ組織ヲシテ訓育ノ目的ニ適合スヘキ校風ヲ確立シ、且ツ學校ト家庭及社會トノ聯絡ヲ密ニシ、相互ニ

協同調和シテ陶冶ノ效ヲ全ウスヘシ。

三、本要目ヲ實施スルニハ、示範、教訓、實踐ノ方法ニ依リ、以テ直接間接ニ兒童ノ意志行爲ヲ指導スヘシ。

示範ニテハ、常ニ教師ノ實踐躬行ニ依リテ善行ノ模範ヲ現示スルト同時ニ、又時々、聖賢偉人ノ善行ヲ訓示シ、兒童ヲシテ之ヲ仰慕模倣セシムヘシ。

教訓ニテハ、校訓及兒童心得ニツキ、又祝祭日記念日其ノ他偶發ノ事件ニ際シテ、訓話訓示ヲナシ、隨時、兒童ノ實踐セル行爲ニツキテ勸獎誡諭ヲ加ヘ、且ツ命令禁止ヲ以テ兒童ノ行爲ヲ規正スル等ノコトヲナスヘシ。

實踐ニテハ、學校ノ内外ヲ問ハス、機會ヲ得ル毎ニ實際ニ踐行セシメ、以テ善良ナル習慣ヲ得シムヘシ。

以上三項ハ、兒童個性ノ異同ヲ察シテ個別的若クハ共同的ニ施行スヘク、又發達ノ程度ニ應シテ便宜其ノ方法ヲ適用セムコトヲ要ス。

四、本要目ヲ實施スルニハ、補助手段トシテ、養護及監護ノ方面ニ注意スト同時ニ、便宜賞罰ノ方便ヲ用フルコトアルヘシ。

養護ハ、別ニ定ムル所ノ養護要目ニ依リ、身體健全ノ目的ヲ達スルト同時ニ、其ノ訓育ニ及ホス影響ヲ顧慮スヘシ。

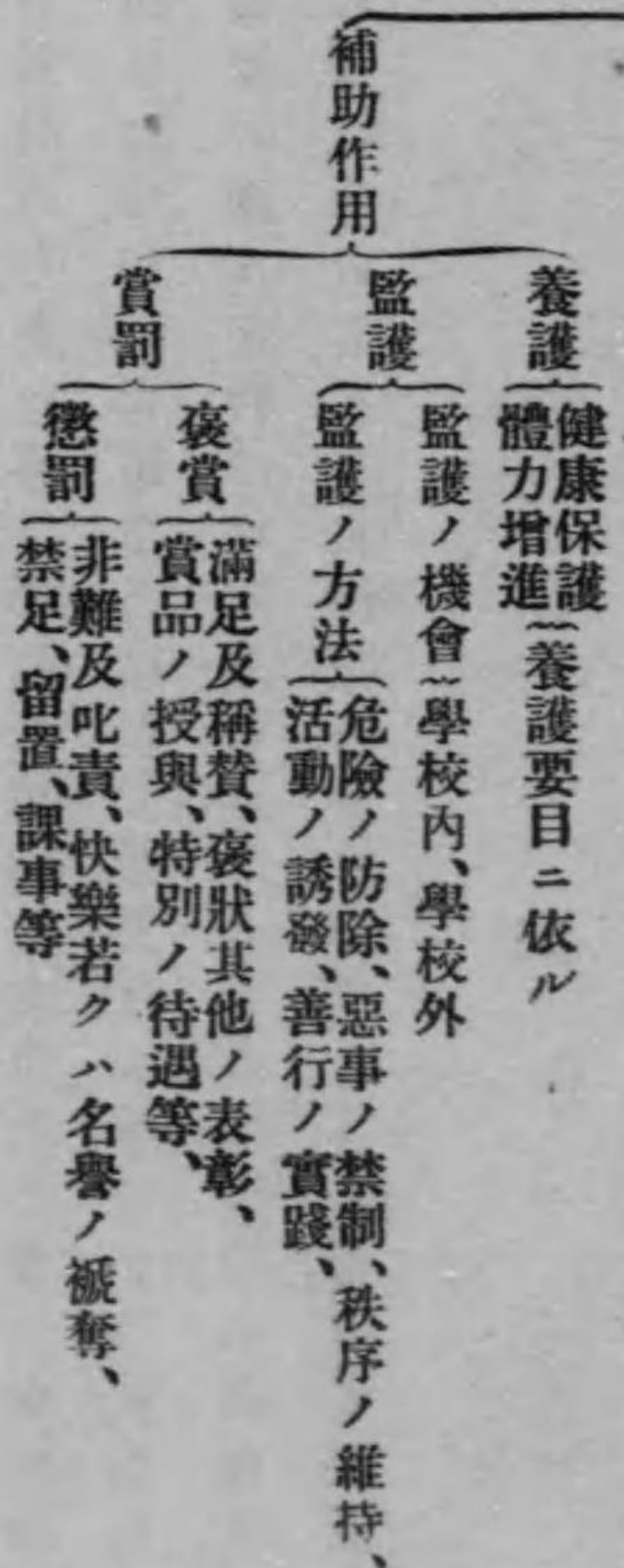
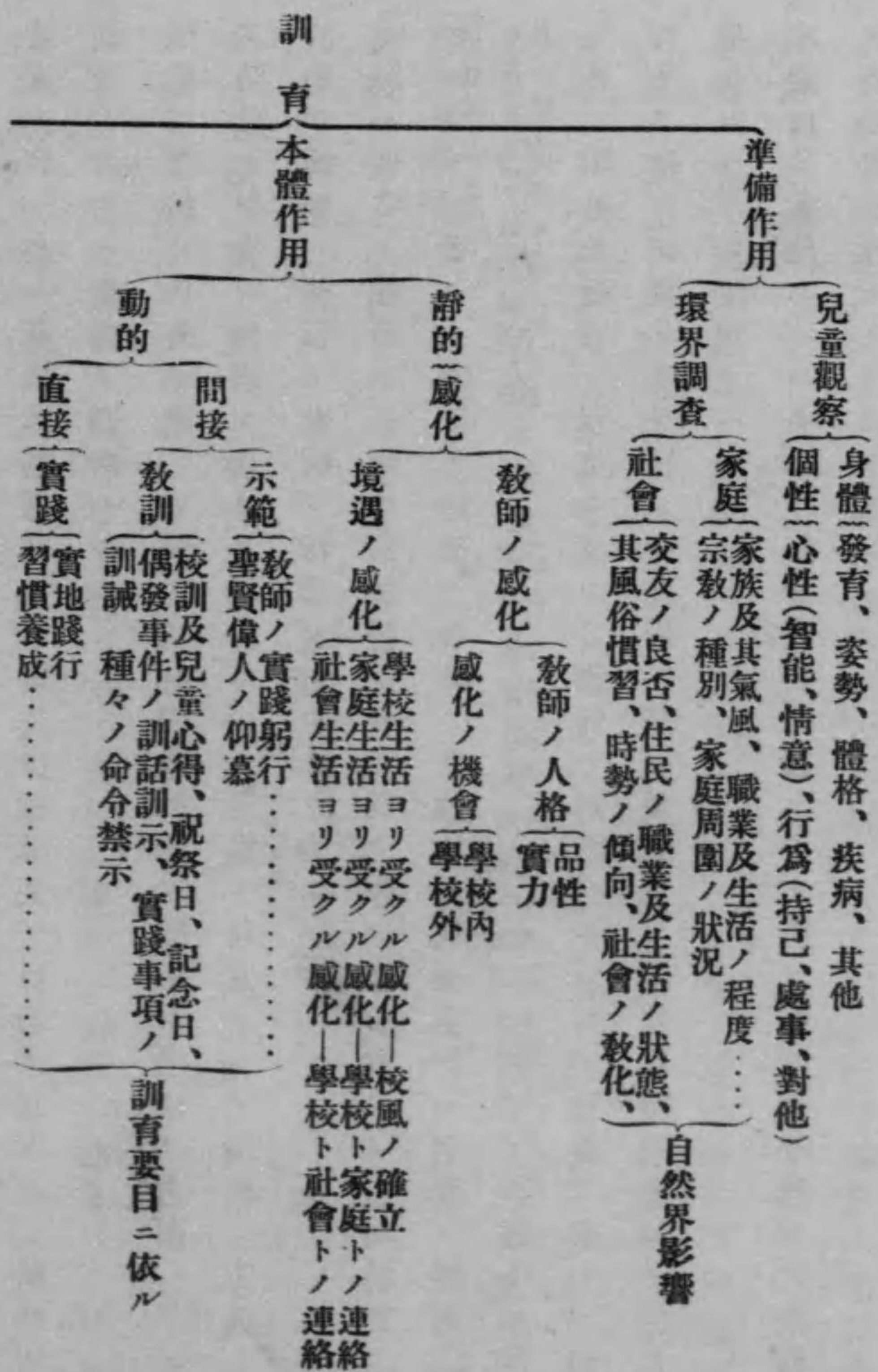
監護ハ、學校ノ内外ヲ問ハス、兒童ノ身體及行動ヲ監視シ、消極ノ方面ニテハ、危險ヲ防除シ、惡事ヲ禁制シ、秩序ヲ維持スルノ三點ニ注意スヘク、積極ノ方面ニテハ、活動ヲ誘發シ善行ノ實踐ヲ指導セムコトヲカムヘシ。

賞罰ハ、褒賞ノ種類ヲ教師ノ満足稱賛、褒狀其ノ他ノ表彰、賞品ノ授與、特別ノ待遇(級長組長ニ選任スル類)等トシ、懲罰ノ種類ヲ教師ノ非難叱責、快樂若クハ名譽ノ褫奪(遊戯ノ中モ、省キ又ハ級長組長ヲ免黜スル類)自由ノ拘束(留置)謹慎、課事(故意ニ教室ヲ汚シタル類)等トシ、何レモ、

兒童ノ個性及發育ノ程度ニ應シテ適宜ノ斟酌ヲナシ、其ノ動機ヲ察シテ適應ノ方法ヲ執リ、必要ノ度ヲ按シテ濫用ノ弊ヲ戒メ、且ツ便宜自然の應報ノ型式ヲ利用セムコトニ注意スヘシ。

五、本要目ヲ實施スルニハ、常ニ修身科ニテ授ケタル所ヲ省ミ、相呼應シテ教育勸語ノ旨趣ヲ貫徹セムコトヲ期スヘシ。

訓育要目實施要項概覽表



第十六章 兒童賞罰の問題

第一 賞罰の本質は如何

兒童賞罰の問題を論定するに當つては、先づ其の本質を明にして置く必要がある。褒賞とは、兒童の善良優秀な行に對し、外部から故意に其の快感を惹起させ、之に依つて將來益其の行爲を繼續し、且つ進んで之を完成せしめようとする訓育上積極の一手段に屬するものである。又懲罰とは、之に反して、兒童の邪惡不正なる

行爲に對し、同じく外部から故意に不快苦痛の感を起させ、之に依つて其の行爲を嫌惡廢止し、遂に邪惡を避けて正善に就かしめようとする訓育上消極の一手段に屬するものである。即ち前者は其の善行を承認する手段であつて、後者は其の非行を否認する手段である。然れども、是は善を勧め惡を懲らすが爲に、快樂苦痛の感情を利用し、最後の手段として已むを得ず行ふ所の方便に屬するものである。直接に兒童の意志行爲を指導して其の道德的行爲を發動させるのではなくして、間接に斯様な結果に至らしめるのである。間接と謂つても、示範訓諭訓誡命令禁止などのやうな方便を假つて、正善の行爲を發動せしめるのではなくして、是等の手段を有效ならしめる爲に用ひる補助的方便である。而も訓育上正當の手段が順調に行はれない時に當つて、已むを得ず行ふ所のものである。若し或る學校に於いて、賞罰が盛んに行はれるといふことであれば、即ち訓育の正當手段が甘く行はれて居ないといふことを反證するものである、と謂つても差支はあるまいと思ふ。

第二 賞罰は必要であるか

然らば、何が故に斯る補助的手段を要するかといふに、本來、人は善の爲に善を爲し義務の爲に義務を行ふといふことでなくてはならぬ。是を行へば斯る利益がある。彼を爲せば斯る損害があるといふやうなことは、道德的價値を没却するものである。従つて、兒童をして賞を喜んで善を爲し罰を恐れて惡を行はぬといふやうに、利害の打算によつて行爲を左右せしめるといふことは、教育上採らざる所である。といふやうな反對論もないではないが、是れ全く理想である。十分道德の完備した人にあつて、始めて觀るべきことであらう。謂ゆる聖人君子のことである。成人であつても、社會一般の者には望まれぬことである。否、聖人君子といへども、低い程度からして、漸次高度の階級に發達したものであるとすれば、其の低い程度にあつては、全く斯る階級を經過しなかつたとは斷言されまいと思ふ。

本來兒童は主我的のもので、其の幼弱な間は、殊に感覺的の慾望が盛んで、當座の快不快の感に左右されて、其の行爲を決するものであるから、賞罰の如き方便を假

り、其の快苦利害の感を利用して、道徳的行爲の發動を促進するのは、極めて必要な事である。否、兒童ばかりではない、兒童を教化すべき先生にあつても、尙ほ斯る方便は廢せられないものと見える。平素の功過によつて進退黜陟が行はれるのは、自然に天降る應報だとしても、尙ほ其の上に、年末賞與だの功績狀だのといつて、種々の獎勵手段が行はれて居る。又一般社會の人に對しても、爵位勳章は言ふまでもなく、藍綬綠綬の褒章、金銀盃木盃賞金等、種々の表彰法が行はれて居る。而して是等が善の爲に善を行ひ義務の爲に義務を盡くした結果だとすれば、論なきことであるが、多くは斯る表彰あるが爲に其の職務に盡瘁し、金銀盃木盃等の爲に慈善事業や寄附行爲をなすといふに至つては、人情は長幼賢愚貴賤尊卑亦同一なる哉と思はしめるのである。

第三 褒賞の種類及び方法は如何

兒童は、斯の如く感覺的慾望が盛んで且つ主我の念が強いのであるから、最初は自己に快感利益を與へるものを以て正善と心得、不快不利益を與へるものを以て

邪惡と心得て居る。けれども、又、早くから名譽衝動を有し、父母教師其の他世間の人から褒められるやうな行ひを善事と思ひ、斯様な人から稱賛を得ようとする爲に、善事を行ひ不良の舉動を避けるのである。故に其の幼少な間は、彼等の愉快と喜び利益と感ずるやうな菓子や玩具などを與へることも必要であらうが、又一方に於いては、其の名譽心を利用して、父母教師が満足の意を表し、稱賛の辭を加へることを忘れてはならぬ。満足稱賛の型式を以てする褒賞は、最も簡易で且つ弊害の少ないものである。而して學校などにあつては、更に稱賛の言辭が褒狀となり、又佩章揭示其の他特殊の方法によつて表彰されることも必要である。賞品授與も褒賞の一方便たること無論であるが、學校の程度に依つては、衣食の性質に屬するものは固より宜しくない。圖畫文具の如き學用品が最も宜しい。其の他品性が優良で衆兒童の仰慕するに足るべきものには、級長組長に選任するが如く、特別の待遇を與へることも必要である。要するに、褒賞の種類といへば、先づ次の如きものであらうと思ふ。

1 言語動作面貌の上に満足の意を表すること。

- 2 稱賛の辭を與へること。
- 3 褒狀其の他特殊の表彰をなすこと。
- 4 賞品を授與すること。
- 5 特別の待遇を與へること。

第四 褒賞施行の要件

然し、以上の手段が正當に施行されるときは、大いに兒童の自信の念を高め、自ら進んで最善の行爲を顯はさうといふ大奮勵心を起させるものである。けれども、苦し其の方法が當を失するときは、其の手段たるものが變じて目的となり、兒童は只教師の稱賛や褒狀若くは賞品を得ようとするが爲に或る行動をなし、中心から正心誠意を以て徳を修め行を磨くといふ方法に出ずして、徒に教師に阿諛し邊幅を修飾するやうな方向に傾き、終には品性の卑劣なる人物となるのである。而して其の豫期する所の賞與を得ないといふことになれば、不平不満の情を抱いて非行を働き、却つて課罰の手段に訴へねばならぬといふやうになるのである。

又其賞與が度を失して輕々しう行はれ、且つあまり顯著ならぬ場合にまでも及ぼされるといふことになる、兒童は其の有難味を感せず、従つて其の效力を失ふことになる。故に、褒賞は、成るべく稀に行はれ、且つ其の善行の極めて顯著なる場合にだけ行はれるといふやうにありたいのである。而して、其の動機を考察し、兒童の中心から出て且つ奮勉努力の結果に成つた、特別の行爲を賞するといふことにしたい。他人の賞讃を博せんが爲に行ひ、若くは天稟の卓越した結果から出た行爲は、褒賞の價値が少いのである。且つ之が正理正道に基き、正當なる考査眞密なる檢察によつて、公平無私に行はれなくてはならぬ。貴賤親疎の差別を立て、權門勢家の子弟に厚くすべからざるは言ふまでもなく、兒童の意志を誤認し、或は一時的の激情に馳せて、苟くも正鵠を失するやうなことがあると、甚しく教師の威信を失墜し、最早回復の術の施すべきものがないやうになる。殊に褒賞は、往々之に與らない兒童の猜忌心を惹き起して、爲めに兒童間の不和を來し、非毀中傷の非行を醸出し、一人を賞して多數を罰するやうな惡結果を生ずることがある。故に又、褒賞は成るべく其の行爲に應じ、自然的應報の型式を利用することが必要である。

如何なる行爲をなしたのものにも、一樣御定りの賛辭や賞品を與へるが如きは、正當とはいはれぬ。

人は心性の相異男女の別によつて、理解判斷の力感情の鋭鈍意志の強弱等が、夫々異なるもので、同一の善事を行つて居つても、其の内心は一樣でない場合がある。又甲者の容易く行ひ得る事柄でも、乙者は情意の遲鈍なるが爲に、行ふことの出来ないこともある。且つ賞を感ずる場合に於いても、人々名譽心の強弱に依つて頗る相違する所がある。故に褒賞を行ふに當つては、是等の事情を考察し、兒童の個性に適應するやうな手段を執らねばならぬ。而して兒童年齢の等差及び發達の程度を考へて、最初は繪畫文具圖書等の如き物品を與へ、次には賛辭褒狀等の無形物に及ぼし、終には父母教師及び朋友の同情信賴を以て愉快と感せしめるといふことにならねばならぬ。

以上述べた所に就て其の要項を列擧すれば、次の通りである。

- 1、褒賞は、極めて慎重の態度を以て正當に施行せねばならぬこと。
- 2、褒賞は、必要の度を按して稀に行ひ、且つ善行の極めて顯著なる場合に行ふこ

と。

3、褒賞は、よく兒童の動機を考察し、兒童の奮勉努力の結果から出たものに行ふこと。

4、褒賞は、正理正道に基いて公平無私に行ふこと。

5、褒賞は、成るだけ自然的應報の型式を利用すること。

6、褒賞は、兒童個性の異同及び發達の程度に順應すべきこと。

第五 學年末の賞與は如何にすべきか

學年末に授賞するといふことは、諸所の小學校に於て多く行はれて居るやうであるが、是が果して正當であるか否かと考へて見るに、行爲の種類と褒賞の手段とに依つては、其の必要があると思ふ。今便宜上兒童の善行を類別すれば、

(甲) 一時偶然の場合に發動したる特殊の行爲。

例へば、友達の誘惑を斥けて正義を固守した場合、或は同輩の危難に際して之を救助した場合の類。

(乙) 平素を通じて一般に秀逸と認めたる行爲。

例へば、一時是といふ眼立つた行爲は顯はれずとも、平素を通じ、すべてよく規律を重んじ、命令規則に順従し、學業を精勵するとか、或は平素常に正直勤勉にして、且つよく父母に事へ弟妹をいたはるとかの類。

右の二通りに分けて観ることが出来ようかと思ふ。然るに、甲の場合にあつては、其善行の現はれた都度々に判斷することが必要であるが、乙の場合には、其の積集したる一學年間若くは數學年間を通じて考查せなければ、其の秀逸なる所以を判斷することが出来ない。従つて、甲の場合にあつては、其の都度々に褒賞することが適當であらうが、乙の場合にあつては、學年末の如く一學年の課業の修了した時機に際して、褒賞するのが適當であらうと思ふ。尤も乙の場合だとて、必ずしも學年末に限るといふ譯には限らない。年末若くは三大節記念日等でもよからうかと思ふが、甲の場合の如きは、決して學年末若くは其の他一定の時機まで待つに及ばぬ。成るべく直ちに褒賞を與へる方がよいと思ふ。曾て我が附屬小學校に於いて、尋常第五學年の一兒童が、路上で貳拾圓許の紙幣を拾得し、直ち警官出

張所に届出で、其の報酬として貳圓餘を交附されたが、偶々隣校の某兒童の家が火災に遇ひ、其の母及び妹が無慘の焼死を遂げて一家困窮に瀕し、義捐金の募集あるに際し、奮然右の金子を之に寄贈したことがあつた。是時、余は全校兒童を集めて事實を訓話し、全校の兒童に表彰してやつたのであるが、學年末などを待つては、極めて効力が薄弱となる譯である。又學年末に於いて往々行はれる學業の優秀者に對する授賞であるが、是は餘程考物であると思ふ。前段述べた通り、訓育上の褒賞は、天稟の秀逸に與へるといふことは穩當でない。天稟の秀逸したものを賞するとすれば、年々一様の兒童に限られることになる。夫よりも、篤志精勵の結果相當進歩の見えたものを賞するのが必要である。

次には、授賞の種類であるが、是も前述べた通り、褒賞の種類は様々あつて、何れも兒童の個性及び發達の程度を顧み、其行爲の性質に應じて適當な種類及び分量を選定することが必要である。何れの種類と一概に斷定することは出来ぬ。けれども、學年末の如く、一定の時機に於いて授賞しようとする場合には、多くは褒狀若くは賞品が至當であらう。然し、賞品に就いては、前段にも論じた通り、餘程選定に

考量を要する。學用品に限るがよいこと無論であるが、それとて、筆墨紙等の如き文具などはあまり面白くない。とかく兒童は利益的打算に傾き、是丈け勉強して何錢何厘の品物を儲けたといふやうな感を起してならぬ。書物にも一定の價格はあるけれども、文具よりは高尚な感を起すものである。褒状となれば、餘程神聖である。決して右様の感の起しようかないから宜しい。學校に依つては、勳章類似の徽章を佩用させる所もあるやうだが、余輩の意見としては、餘り面白くないやうに思ふ。

第六 懲罰の種類及び方法は如何

懲罰は、斯の如く、兒童の非行に對し、故意に苦痛の感を與へて之を改悛せしめようとする訓育の一手段であるから、決して復讐的性質を有して居るものではない。従つて、如何なる方便を執るとも、必ず兒童に對する愛といふことを忘れてはならぬ。教師は此の愛情があつて、始めて兒童を罰する權利があるのである。又兒童は、斯る愛情あつて、始めて教師に心服し、其の非行を改悛するといふことになるの

である。

前段述べた通り、兒童の幼少な間は、極めて主我的の感情が強いものであるから、其の從順ならず規律を守らず我儘を通さうとする様な場合に當つては、遊戯遠足の仲間から省き、利益の分配に與らしめぬなど、快樂利益を褫奪することが最も適當である。けれども又、彼等は、大層名譽心に富み、父母教師其の他長上から満足稱賛若くは信用を與へられるのを以て、非常に名譽として居るものであるから、其の非行があつたときは、多數の面前で非難叱責を加へ、或は坐席を區別し、又は當番若くは級長を罷免するなど、謂はゆる名譽を褫奪してやることが必要である。又其の狀特に重きものにあつては、一時其の出席を停止して悔悟の念を起させるといふこともよからうと思ふ。けれども、是は小學校令第三十八條の規定に屬するのであるから、學校長が慎重に考查して決定すべきことである。

然して又、兒童は、活動旺盛の時期であるから、休憩時間に於て外庭に出るを禁じ、或は放課後學校内に留め置いて遅く退出せしめるなど、其の自由を拘束するといふことも、彼等の大いに苦痛とする所である。或は、妄に學校内を奔走したり又惡戯

を行ふのを見附けたときは、其の處決して動くなと嚴命を下して、其の場所に直立せしめるやうな方法も、懲戒の一手段である。そして、課業を怠り或は校内庭園を汚すなどの非行をした者には、洒掃整頓園藝若くは土石の運搬等特殊の課事をなさしめることも一方法であらうかと思ふ。

直接身體に苦痛を與へる懲罰は、謂はゆる體罰であるが、是れ多くは、教師が忿怒の情に驅られて無意識的に發作する所のものであつて、往々身體に危険を及ぼすことのあるばかりでなく、實に人格を尊重せざる蠻的の行爲である。我が國でも、中流以下の家庭に於ては、尙一般に行はれて居るやうであるが、小學校令第四十七條に於いては、明かに之が禁止してある。然るに、往々全國各地の小學校に於いて、此の一件が家庭と學校との問題となるのを聞くことがあるが、我が國の小學教育も未だなか／＼蠻的狀態を脱せぬものと見える。

- 以上述べた所に就て擧げると、懲罰の種類は、先づ次の如きものであらうと思ふ。
- 1、快樂若くは利益を褫奪すること。
 - 2、非難若くは叱責を加へること。

- 3、名譽を褫奪すること。
- 4、出席を停止すること。
- 5、直立禁足留置を命ずること。
- 6、特殊の作業を課すること。

第七 懲罰施行の要件

懲罰の種類は、以上の通りであるけれど、若し之を施行する方法にして正當でなかつたなら、決して其の目的を達する事が出来ないのである。本來、賞罰は、教育上權宜の手段から出たものであるが、殊に懲罰は、萬已むを得ざる場合にのみ行ふ消極的手段に屬して居るのであるから、兒童をして之に對して罰を怖れて邪惡を避け、教師を憚つて非行を已めるといふことでなく、其の内心からして眞に自己の非行を悔悟し、自ら進んで改過遷善の實を擧げるといふやうに至らしめねばならぬ。故に又、教師が之を行ふに際しては、極めて慎重の態度を以て當否を考量し、中心十分慈愛の情を湛へ、道德的陶冶に適した方法を以て之を課するやうにせねばなら

ぬ。然らざるときは、教師に對して感謝信愛の情を失ひ、終には之を怨んで報復的舉動に出るといふことにもなるのである。

そして、屢之を反覆するとき、兒童は自然に之に馴れて、恐怖及び不快の情を減じ、従つて其の效力を減ずるものであるから、成るだけ之を行ふことを避けるやうにし、若し他の手段に依つて改善の目的が達せられるやうな場合があつたなら、成るだけ其の手段に譲つて、懲罰の方便を執らないやうにするがよい。すべて、懲罰を課すべき多くの場合は、余の經驗に徴すれば、兒童本來の悪性から出て來るものもないのではないが、其の多くは、教授の方法が拙劣にして兒童の興味を喚起するに足らず、或は訓育の正面手段が不備にして兒童が閑暇無聊に苦み、又教師の監護注意が行届かすして兒童に非行を爲すべき機會を與へるなどのことに原因して居るのが多いやうに思ふ。故に其の罪は、多く兒童にあらずして教師にあるのである。兒童を罰するよりは、先づ教師を罰するが至當である。

又懲罰は、非行の輕重に従つて輕重を附し、兒童をして正邪善惡について正當な判斷を得させる事は、誠に必要であるが、然し、行爲の外形上に顯はれたものを以て

罰の輕重を定めるのは不當である。外形上同一の非行であつても、其の内心に立ち入つて観ると、非常な相違のある場合がある。例へば、人を傷けても、過つて爲したこと、故意で爲したこととは、同一に論せられぬ。又同じ虚偽でも、自己の非を掩ふが爲に行つたこと、朋友を助ける精神で行つたこととは、大なる異がある。故に懲罰を課するには、先づ兒童の動機を考察し、其の惡意の存否を檢せねばならぬ。法律上の懲罰に於いても、意志の如何を檢察し、執行猶豫を與へる程である。而して之を實行するに當つては、正理正道に基き、公平無私を旨とし、貴賤親疎に差別を立てず、權門勢家を憚らず、偏に兒童の利益を考へ、之を陶冶して立派に仕立て、やらうといふ目的から出ねばならぬ。決して一時の忿怒に乘じ、或は猜忌憎惡の情を交へて、公平なる判斷を失ふやうなことがあつてはならぬ。従つて又、其非行に對しても、之を侮辱し或は罵詈嘲笑するなどのことは、極めて戒むべきことである。

夫から、非行と懲罰とは、恰も原因に對する結果の如き關係を保たしめ、罰は人間の非行に對して自然の應報として來るもので、免るべからざるものであるといふ

ことを感せしめるがよい。斯る感を起さしめるには、何時も児童の非行ある毎に、豪音大聲を以て叱責威嚇するのは効力がない。夫よりか、其の非行に相應した適當な制裁を加へる事が必要である。例へば、授業中他の児童に妨害を加へたものは、坐席を分離し、終日課業を怠つたものは、放課後留置して復習をなさしめ、故らに教室校庭等を汚したものは、特に洒掃を課するの類である。斯様な懲戒法は、謂はゆる自業自得の感を深くし、終には内心からして自己の非行を悔悟して來るものである。

又懲罰を加へるには、児童個性の相異及び發達の程度を顧みて之を斟酌せねばならぬ。即ち児童は、體質の強弱男女の別年齢の等差によつて、著しき相異のあるは勿論のこと、同様同質のものゝ如くに見えても、理解判断の力を異にし、感情意志の鋭鈍強弱等が様々である。正義の感の鋭いものもあれば、極めて鈍いものもある。柔和なものもあれば、怒り易いものもある。温順なものもあれば、執拗なものもある。又家庭の習慣從來の教育の状況等によつても、一樣でない。平素我儘に育つたものは、學校の規律に背くやうな意はなくとも、自ら反則の行爲が多く、無禮をす

る積りでなくとも、自ら敬禮を失するやうな場合がある。故に能く是等の事情を考察して、夫々斟酌を加へるといふことも必要である。

要するに以上の要項を列擧すれば、次の通りである。

1. 懲罰は、極めて慎重の態度を以て其の當否を考察し、中心愛情を以て之を施行せねばならぬこと。
2. 懲罰は、極めて必要な場合にのみ行ふこと。
3. 懲罰は、正理正道に基いて公平無私に行ふこと。
4. 懲罰は、よく児童の動機を考察して之に適應したものを課すること。
5. 懲罰は成るだけ自然的應報の型式を利用すること。
6. 懲罰は、児童個性の異同及び發達の程度に順應すべきこと。

第十七章 操行の本質及び其の査定方法

第一 操行の意義及び本質

操行は、訓育の結果として顯はれた道德的行動である。賞罰は、假令補助的手段としても、訓育の方便であるが、操行は幾ら之を精確に査定しても、訓育の手段とはならぬ。但し結果を見て原因を考究するといふことは極めて必要であるから、訓育上大なる参考となるのは論ずるまでもないことである。故に、操行査定は、訓育の成績を考查する地位に立つものではあるが、訓育の手段として論すべきものではないのである。又一概に「性行調査」など、謂ふけれども、性質と行爲とは別である。性質は即ち性格で謂はゆる個性である。個性は、必ずしも感情意志の方面ばかりではない。其の知的方面即ち注意觀察記憶想像概括判斷等をも包含して居る。即ち俗にいふ性質の良否ばかりではない、才不才といふことも含んで居なければならぬ。然るに、行爲は、目的ある動作であつて、其の正否は道德の準繩によつて之を斷するのであるから、即ち道德的行爲を指すこととなるのである。

けれども、性質と行爲には、随分紛はしいものがある。例へば、活潑不活潑、鋭敏遲鈍、沈著經卒等は、一見して性格上の異相たることがよく分るのであるが、從順執拗、勇敢卑怯、進取因循などの類は、本來賦有の性格とも觀られるし、又人に對し事を處

する場合の徳不徳とも觀ることが出来る。故に操行の本義を明確にして之が判定を誤らないやうにすることが必要である。往々此の區別を誤認して、彼は不活潑である、遲鈍である、或は輕卒である、故に操行を丙にするなどの話を聞く。是等は、道德上何等の責任をもないことである。成程、斯る性格は、人間として不完全であるから、之を改修する必要があるけれども、其の天賦の性格が斯様であるからと謂つて、之を操行上の缺陷に歸することは不當である。従つて執拗卑怯因循などいふことにしても、斯る性格が發動して行爲に顯はれたらともかくのこと、元來斯る性格だからといつて、之を操行上の缺陷に數へるのは正當と謂はれぬ。尤も人物如何を評定するといふ場合に於いては、其の性格は固よりのこと、身體的方面をも總合して觀察するのが至當である。故に操行査定、性行調査、人物評定といふことの本質及び範圍を明かにして置くことは極めて必要である。

第二 操行査定と教授との關係

操行査定と教授との關係に就いては、大に論究すべき問題である。操行査定は、

修身科に對して如何なる地位を占めて居るものであるか、又他教科の教授に對して如何なる關係を有して居るかといふことは、往々教育者間に論せられることであるが、修身科の教授は、道德的思想及び其の情操を涵養するのが任務である。而して他教科一切の教授は、各其の性質に従つて特殊の目的を有して居るけれども、要するに生活に必須なる知識技能を授くるものであつて、道德的思想及び其の情操の涵養に對しては、間接な地位に立つて居るのである。然し、間接ではあるが、之と密接なる關係を有して居るといふことを忘れてはならぬ。道德の觀念及び情操といふものは、夫自身で獨立することが出来ないではないが、他の教科に於いて啓發養成された知識及び情操といふものが、之と關聯共働して始めて完全な働をなすことが出来るのである。例せば、忠義を盡くすといふことにしても、先づ我が國體の何物たることが授けられねばならぬ。又如何なる手段を執つたら其の目的を達することが出来るか、其の手段方法に屬する知識技能がなくてはならぬ。孝行にしても同様である。子たるものゝ義務である、是非之を盡くさねばならぬといふことは解つても、如何にせば孝行の實に適ふべきかは、衛生上からも、實業上から

も、將來我が一身を發展せしめる上からも、實に該博なる知識技能を要するのである。是等は、到底修身一科の教授の負擔すべきことではないのである。要するに、他教科一切の教授は、道德上の理解判断を補助する點からしても、又道德の觀念を實現する方便となる上からしても、是非とも之が協力共働を要するのである。即ち平たく言へば、修身の教科書ばかり幾ら甘く授けても、他教科の教授が完全でなくては、道德の觀念は不完全であると謂つて差支ないのである。

第三 操行と訓育との關係

以上は、操行と道德觀念との關係に就いてあるが、前に述べた通り、操行は訓育の結果として顯れた道德的行爲であるから、修身科で教授したものが、其の儘全部直に顯れて來たとは謂はれまいと思ふ。勿論、精細に論じたならば、修身科で授けたものが直に操行となつて顯れたものもあらうが、大體の順序から言へば、教授したものは訓育に於いて之を實踐せしめる。實踐して出來上つた結果が、操行である。殊に操行に顯れたものは、教授の方面からばかり來ないものもある。訓育に

於いて、實踐上から直接に指導して得させたものも少なくはない。故に再び詳かに之を論ずれば、兒童現在の操行は、修身科で教授したもので、實踐上に現はれて居ないものもあるが、夫以外から涵養された結果に屬するものも少なからぬといふことが出来るのである。

斯の如く論究して觀れば、操行の立場は極めて明瞭であつて、修身科其の他の教授に對して如何なる關係を有して居るかは、直に理會される事であつて、其の査定成績は、修身科の成績と折半するとか、或は他教科の三分の一の成績を占めさせるとか、などの迷論はなからうと思ふ。故に小學校令施行規則で規定された學籍簿に於いても、諸教科の成績以外に別欄を設けて、之を記入することになつて居るのは、至當のことと思ふ。但し該施行規則に於いて、操行査定のことに関して、一言の之に及ぶものゝないのは、聊か不可思議の感に勝へないのである。

第四 操行査定が可能

操行査定の記事に關しては、多少異論を挾むものがないではない。「第一、人の子供

に對して行爲に甲乙丙などを附けるのは不當である。是れ人權を侮辱した仕業である。」といふのである。是は、多く舊式の高官などの口から出る辭である。(流石は軍人である。兵士の教育といふ事が始終頭に滿ちて居るから、彼の方からはないやうに思ふ。)けれども、無論是は議論にならぬ話である。既に子供の教育といふことを依託して居る以上は、甲乙丙も上中下も評價は當方の自由である。權利である。況んや依託といつても、相互の契約ではない。國家が保護者に對して兒童を教育せしむべき義務を負はしめて居ると同時に、國家は又之を教育する權利を握つて居る。然らば、國家から斯る權利を依託して教育の任に當らしめて居る以上は、法令の規定する所、教育理論の指示する所に従つて、之を陶冶育成する手段を執るのは、教育者の自由である。權利である。殊に行爲の評価どころではない。之を處罰する權利さへも附與してあるではないか。斯る反抗論は當方へ對してこそ實に職權を侮辱した議論であると、反駁することが出来る。凡そ教育の何物たるかを心得て居つたならば、斯る議論は出ぬ筈である。若し心得て居らぬとならば、惟命惟従ふべしである。議論を吹き掛ける餘地はないのである。

次に「操行の評定は困難である、教授の成績の如くに確然たる標準が立ちかねる。寧ろ廢するに如かず。」との説を爲すものがある。是れ實に教育者の無能不見識を表白して居るものであると思ふ。困難といふのは、觀察眼の不明なからであらう。相當に常識を具へ人の行爲に對する正邪善惡の觀念が一通りあつたなら、超絶した倫理學者や道德の大家ならずとも、相當の判斷が出来る筈である。是が出来ぬとならば、既に教育者としての資格はないのである。如何にも、教授の成績の如くに、問題を出したり問答したりなどしては解らぬ。けれども、其の行爲の發動に就いて、各種の方面から觀察を遂げ、且つ前後の間の聯絡系統に注意を加へたなら、決して困難はないことと思ふ。要するに、此の方面に就いては、多少教育者の研究の足らぬ所があるからして、間には斯る迷説を出すものがあるかと思ふ。

余が曾て某縣師範の附屬小學校に居つたとき、或る病院長の醫學士某が、今の小學校教員が操行評定といつて、甲乙丙などの評語を付けて居るけれど、當にならぬ。我々は人間の體のことが解りかねて困るが、人の行狀などが解るものではあるまい。彼は大抵虚偽だらう。其の證據には、教師に依つて判定が違つて居る。」と評

したことがあつた。余は之に對へて、凡て何物でも解りかねるといふのは、程度の問題である。段々研究すれば益解らぬ處が多くなつて來るともいふ。醫者は解りかねる人間の體格に對して、強中弱の評語を附けて居るではないか。教師が子供の行狀に對して、甲乙丙を區別するのも同様である。醫者から觀れば人間の行狀は解らぬかも知れぬが、教師から觀れば、解る處までは解つて居る。餅屋が酒屋に對して、酒の上中下は何處にあるかと尋ねたのと同様な話ではないか。教師に依つて多少標準の違ふといふことは、ないではあるまいが、其は恰も醫者が人次第で多少標準を異にし、甲が強と評しても、乙は中と評するやうなものである。夫は強と中との界目にある分が多少上下するだけだとの辯解があるかも知れぬが、尤である。操行に就いても同様だ。甲は丙にもならぬが、丙は甲にもならぬ。教師の査定が虚偽なら、醫者の評定も虚偽だ。」と反駁したことがあつた。余は決して之を當座の口論とは思はぬ。實際斯の通りであると信じて居る。參考までに茲に附記する。

第五 操行査定の方法

操行を査定するには、豫ねて學校で調査標準若くは調査要項を定めて置くことが必要である。體格の方には此の標準がないといふことだ。夫故、醫者次第で相異がある。そして、兒童日常の行爲を記録する教育手帳とか操行手帳とかいふやうなものを設けて、其の眼星しい行動は、之に控へて置くことが必要である。そして、無論、訓育簿を設けて、個人別及び學級別に訓育した要項を記録して置かねばならぬ。是等は操行査定上必要な材料となるのである。

操行の判定は、三等にすべきか、五等にすべきか、夫とも四等にすべきか、種々な見解があること、思ふ。評語は何でもよいが、美、良、可、稍可、不可として居るものもある。又甲乙丙丁若くは上中下などの語を用ひて居るものもある。五等に分けるとすれば、其の標準は次の通りである。

美 甲 最も優良なる者
 良 乙 稍優良なる者

可 丙 通常なる者

稍可 丁 通常より稍劣りたる者

不可 戊 最劣りたる者

けれども、餘り細く刻むと、判定に困難を生ずるのである。余は、是まで何れの學校でも、四等に分けてやつて來た。即ち乙を通常とし、甲を優良とし、丙を通常より劣つたものとし、丁は最劣で進級せしめないものである。何れにしても、通常優良等の内容を明かに定めて置く必要があらうと思ふ。是等は、各學校に於いて十分考究調査の上定むべきことである。

第十八章 兒童養護の本質及び其の

實際的施設

第一 養護の意義及び本質は如何

一 養護の意義 兒童養護の實際的施設を論ずるに當つては、先づ順序として、茲に

養護の意義及び本質から明かにして掛らねばならぬ。養護とは、兒童の身體を保護養成することであつて、謂はゆる養育若くは體育と稱する所のものである。之を養護と稱するのは、ちと解りかねる所もあるが、現今では、教育學上一般に斯く稱へて居るのであるから、暫く此の名義を用ひて述べることにしよう。

抑、人は、身體と精神との二つから成立し、且つ其れが極めて親密に結合して出來て居るものである。故に精神を離れた身體は寸時も其の活力を維持することが出來ぬ。又身體を離れた精神は、其の存在を意味せぬことゝなるのである。古羅馬人「ヂュヅナル」が「健康なる精神は健康なる身體に宿る」と言つたのは、心身の關係の極めて親密なことを表はしたものである。即ち人の精神といふものは、堅固なる身體的基礎を有して始めて夫を健全ならしめることが出来るものである。身體の活力が充溢して居れば、従つて精神も活潑な元氣を呈はし、身體が虛弱であれば、精神も亦薄弱で、謂はゆる意氣銷沈といふ有様となるのである。且つ身體は、精神の活動に必須重要な機關であつて、吾人精神界の内容を形造る所の各種の觀念思想は、悉く肉體的基礎を有する感覺機關に依つて收得され、又吾人の思想及び感情

意志は、身體各部の機關によつて發表されるのである。けれども、身體は決して精神に從屬する方便的の物ではない。人格を構成する物的要素として缺くべからざる部分を成して居るものである。即ち強く之を言へば、身體は精神と並立して對等の價值を有するものであつて、之を完美ならしめることは、人間を完美ならしめる一の要件である。是れ身體が虛弱であれば、常に一個人として其の生存幸福を全うすることが出來ぬばかりでなく、又國民として國家の存立繁榮を擁護することが出來ないからである。

以上述べた所に依れば、身體養護の必要は、次の三點に歸著するのである。

- 一、身體は、精神活動の基礎として、重要な價值を有すること。
- 二、身體は、精神活動の機關として、重要な價值を有すること。
- 三、身體は、人間の物的要素として、獨立の價值を有すること。

二養護の目的 身體をして以上の價值を發揮せしめようとするには、單に全身及び各部機關を保護して其の健康を害せぬといふばかりでなく、更に營養及び運動に注意して、其の發達と強壯とを催進することを圖らねばならぬ。人の幼時は、身

體發達の旺盛なる時期である。殊に身體の發達は、精神の發育に先つて之が基礎をなすものであるから、此の時期に於いて、十分營養と運動とに留意して、身體諸機關の發育を圖ると共に、全身の健康と強壯を保護増進せしめるやうにせねばならぬ。而して身體諸機關を保護して其の發育を遂げしめるといふことに就いては、其の全身及び各部を均齊調和的に發達せしめ、以て其の體格をして整正優美ならしめ、且つ各部機關を練習して其の動作を機敏にし、以て精神の活動に堪能ならしめるやうにせねばならぬ。又身體を強壯ならしめるといふことに就いては、之を鍛鍊して能く艱苦缺乏に耐へ、外圍の侵害に抵抗する勢力を得させるやうに養成せねばならぬ。古來行はれた漸食裸行の如き艱苦主義は、固より採用すべからざることであるが、然りとて、極端の衛生主義に偏し、起居飲食一切萬事瑣末なことから衛生の法則に拘泥し、保護攝養にのみ汲々として力めることになれば、身體諸機關は自然に柔弱な質に變じて、少しく食時を過ぐさば、直に飢餓缺乏を感じ、僅かな天候の變化に遇つても、忽ち感冒に罹るといふやうなことになつて、外圍の侵害に耐へぬばかりでなく、堅忍持久進んで事を爲すといふ勇氣を生せぬ結果となるの

である。本來、人間の生活といふものは、大抵平素の習慣に由るものである。平素極端に攝養に注意するときは、身體が自然に軟化してしまつて、聊か常度を失へば忽ち疾病に冒され、終には何事をも爲すことが出来ないやうになるのである。故に平素衛生の法則を適度に遵守すると同等に、漸次諸機關を強固耐久ならしめるやうに練習させることが必要である。此の點に就いては、家庭は、とかく子女の慈愛に溺れて滋味厚着に失し、且つ運動を怠らしめるやうな弊がある。學校に於いては、宜しく兒童の將來を察し、之を有爲の器たらしめる爲に、適度の範圍内に於いて、合理的方法を以て、其の鍛鍊に盡力せねばならぬ。

以上述べた所に依れば、養護の目的は、次の諸點に歸着するのである。

- 一、身體の全部及び各部を均齊調和的に發育せしめ、以て整正優美なる體格ならしめること。

- 二、身體諸機關を練習して其の動作を機敏にし、以て精神の活動に堪能ならしめること。

- 三、身體を鍛鍊して其の健康と強壯とを進め、以て外圍の侵害に對する抵抗力を

得しめること。

第二 養護の任務は誰が負擔すべきか

一 從來の教育説の誤解 養護の本義が斯の如くであるとすれば、人格完成を目的として居る普通教育の上に於いて、重要な地位に立つて居ることは無論である。故に從來、英米の教育主義が盛んに行はれた時代に在つては、智育德育體育と稱し、教育上三育の一として、随分尊重されたものであつた。(然し、尊重された割合に德育と共に適切な方案も立たず、其の成績の觀るべきものは極めて輕少であつたのであるが)ところが、明治二十五年の頃から彼の「ヘルバルト」流の教育説が盛に持囃された結果、人間の價値といふものは、精神上の問題である。決して肉體の關與すべきものではない。従つて、兒童の身體に關することは、普通教育の範圍に入るべきものでない。其は醫者の仕事である。教育者は、兒童の精神を捉へて、如何に之を造り上げべきかといふことを考究せねばならぬ。」といふやうな學説を流布した教育家が多かつたのである。然し、當時は、幸にも、彼の學説が頗る深奥で、一般

の教育者に解りかねたのと多年英米教育主義の三育説が可なり勢力を有して居つたのとで、斯る學説は十分に行はれなかつたのである。そして、其の後、ヘルバルトの教育説が種々の點からして非難を受けて、中心統合法や五段教授法の落城と共に、斯る體育非認説も亦、何時の間にか葬り去られることになつてしまつたのである。

二 正當なる見解 然るに又、之に引換へて、養護のことは、大部分家庭に屬して居る。保護者の主として任すべき仕事である。學校は只一部分之に關與するのみである。」といふやうな考を持つて居るものがある。現に某教育學者も此の説を吐いて居り、實地教育家にも斯様な考を持つて居るものが少からぬやうである。一體に斯様な見解を持つて居るのであるから、養護の事に就いては、規定の僅かな時間、體操が行はれて居るといふ位で、他は殆ど放任の姿となつて居つて、何程の施設といふものも工夫されず、年々行はれる身體検査は、一の御儀式同様であつて、殆ど教育の實際に利用せられず、其の統計表は御上へ差出す届書となつて居るに過ぎぬのである。如何にも、衣食の供給は全く家庭の負擔に屬して居るは無論であ

るが、養護の事は是だけで盡して居るものではない。又衣食の供給にしても、之が節制に關しては、學校の方から忠實な助力を與へることが必要である。そして、秩序的に合理的に運動せしめるといふやうなことも、之が爲に特別な設備を要するものが澤山あるので、到底家庭では完全に之を行ふことが出来ないのである。其他、一般の衛生上鍛練上の事項にしても、兒童の入學の初から卒業の終りに至るまで、諸般の設備や教授上管理上の諸方便によつて、學校教育の負擔すべき事項は、實に莫大なものである。之を家庭教育の補助的手段位に考へて居るのは、大なる誤解であると思ふ。

第三 現時の養護状態は果して教育の理想に適合して居るか

一 學校養護の不完全 兒童養護の事に關しては、學校教育が斯る重大な任務を有して居るのに拘はらず、今の學校は之が爲に適當な設備を爲して居るものは、極めて少數である。第一、就學兒童に相當するやうな校舍を設けず、幼年の兒童を捉へ

て、極めて不衛生的に、二部教授の仕組を執つて居るものが頗る多い。然し、此の責任者は決して校長や教員ではない。市町村即ち國家が其の責に任すべきものである。けれども又相當な設備の學校に居りながら、採光換氣整溫の方法を講せず、採光の正當ならぬ所からして、兒童を近視遠視若くは斜視の不具者となし、換氣整溫の不注意からして、呼吸器若くは腦髓の疾患を起さしめる。或は机腰掛の構造の例は、珍しくない。トラホームの如きは、今日では、一種の社會病とも觀るべきである。其の病種は固より家庭の供給する所ではあるが、學校は恰も好い一の媒介場となつて、盛に之を傳播せしめて居る。其他、課業の性質及び分量の選擇配合並に教授の方法を過る所からして、兒童の精神を過勞せしめて其の活力を消耗せしめ、性來低能ならぬものを導いて、反つて之を低能ならしめて居るものも尠くはない。其の他に於いても、養護上の缺陷の指摘すべきものは澤山にあるけれど、今は之を指摘するのが目的でないから略しておかう。

二 設備準則の削除 兒童養護の缺陷は、斯の如く教育者側の不注意無能からして