

が最廣義に於ける文化財である。要は、私の茲に用ひんとする「文化」なる語は、大體に於て社會學上に於ける意味の文化を意味する。社會學より見れば、社會現象の種類は文化の種類となつて来る。經濟、法律、政治、學術、道德、藝術、宗教等は社會學上に於ける文化の種類である。社會學上に於ては、文化の中に經濟的文化即ち物質的文化と精神的文化とを包含させることについては大體に於て意見の一致を見るが、社會組織を文化の概念中に攝收するか否かに就ては學者に依つて見解を異にする。文化は疑もなく社會の所産であり、その社會は又創造された文化其のものによつて直接間接に影響せられ改造せられるもので、文化と社會とは相互に影響し相互に制約せられるものである。故に社會學上、社會と文化とを對立的に見るときは、社會組織は文化概念中より除かれることとなる。併しながら、私の茲に用ひんとする最廣義に於ける文化てふ意味より考察すると、社會組織は文化概念中に攝收されなければならぬ。何とならば、國家と云ひ家族と云

ひ會社と云ひ地方團體と云ひ凡て是等の社會組織なるものは、何等かの意味に於ける價值意識によつて構成せられたものであるからである。故に是等の現在に於ける社會組織そのものは、一種の文化財であり得る。社會現象は固より渾然たる不可分割的一體をなすものではあるが、之を大體三方面に區別して考へることが出来る。其一は、基礎的社會現象即ち經濟現象である。其二は、組織的社會現象で、法律政治は其の重なるものである。又、社會結合そのものは當然この部類に屬する。其三は、精神的社會現象で、學術、道德、藝術、宗教等は之に屬する—(高田保馬著「社會學概論」第四篇第一章—参照)併して、其一を經濟的文化即ち物質的文化、其二を政治的文化、其三を精神的文化と名付けて置く。要之、社會學上文化概念を最廣義に構成するならば、其中には經濟的文化即ち物質的文化、政治的文化、精神的文化の三大方面が包攝せられなければならない。ヴァントは、文化—「クルツール」—を物質的及び精神的兩方面を包含する意味に解し、文明—「シヅ

「イリゼーション」を生活の外義的なる政治的及び社會的形體といふ意味に解し、更に物質的—精神的—政治的の三方面を包攝する意味に於て文化概念を組織して居る。米田博士は、英米佛等に於ける文明概念の將來を豫測し、「英米佛等に於ても、文明の概念を學問上精密に決定せんとする場合には、之を最廣義に解し、其の中に物質的或は經濟的文明と、政治的文明と、精神的文明とを區別することが一般に行はれて來るであらう」と言つて居られる。私が茲に文化を最廣義に解し文化概念の中には是等の三大方面を包攝せしめるのも敢て獨斷ではないと信ずる。

文化を以て超越的絶對的なる文化價值創造の過程と見れば、窮極する所、斯かる意味に於ける文化史は、論理必然の歸結として科學—道德—藝術—宗教的方面の歴史とならねばならぬ。廣き意味に於ける要求實現の過程としての過去の生活を研究するに當つて、斯かる方面のみより之を考察することは、特殊史としては兎も角、全局より見たる國史教育として果して妥當なる見解であらうか。過去の

凡ての人の人生觀が必ずしも絶對的なる文化價值の創造を以て生活の歸趣目標としたものでもあるまい。若しありとすれば一體さる目標—既存の標準—は何處から來たのか、又自我が直接の實在であり其の本質として動的要素を具備するものとしても、事實として實在し得る自我は、經驗的環境を内容とせざる空虚なる自我ではあり得ない。事實としての過去の生活は、可能の範圍に於て過去の生活をそのものとして研究すべきである。又、現今一般に解せられてゐる文化の意味よりすれば、文化史は、物質的文化よりも精神的文化、現實よりも理想、知識よりも情意、道德よりも藝術をより重視した方面の生活を研究するものとなつて來る。斯かる研究も具體的地位の如何によつては必要であるかも知れないが、事實としての我が民族生活の連續的變化乃至發展の過程を研究せしむる國史教育にあつては、前同様、特殊史の嫌なきを得ない。普通教育に於ける國史は、普通教育上許さるべき範圍に於て、社會現象としての文化發展の過程を明にするものでなければ

ばならぬ。過去より現代への實生活そのものに即して研究させなければならぬ。私の意味する最廣義に於ける文化史でなければならぬと信ずる。要之、私は立論の便宜上文化なる語の本質を最廣義に限定し、經濟的文化、政治的文化、精神的文化の三大方面並に文化と社會的階級との方面より考察して、國史教育の現在並に將來に向つて論及してみたいと考へる。

#### 四 史家の偏見

從來史家に依つてものされた我が國史を見るに、皇室の歴史が其の中心を爲して居る。史家の史料とする神話傳説に於ても皇室の御系譜が其の大部分を占め、其後の歴史も亦宮廷の説話に充されて居る官府の記録に據つたもので、之を史料の上より見るも皇室中心になるのは無理もないことである。又、臣民は天皇に對

し奉つては「やつこ」と申して仕へ奉つたもので、花々しい國民史を叙することは頗る困難でもあり、又過去の歴史家に在つては今日の如く民族史を左様に有價値なものと考へて居なかつたのであらう。世の所謂新シガリ屋は、從來の國史が皇室史に偏して居るといふので可なり史家に向つて其の態度を批判して居るが、私は俄かに之に同ずることが出来ぬ。國民史なり狹義に於ける文化史が必要だと言ふことは皇室史を略叙せよといふ前提にはなり得ぬ。建國の體制國體の精華が國史を特色づけることはきまつたことである。我が國體の本質に即した記録であれば、それが皇室中心に趣くことは當然の歸結である。我が國史に於て―申すも畏れ多いことではあるが―假りに皇室史を極めて略叙するならば、それは我國の歴史としての體を爲さぬ。要するに、國體の本質上、皇室史が其の中核を占めることは妥當であり當然であると考へる。況んや國民的理想の形成發展を企圖し、國體の精華に向つて確固不動の信仰を得せしめんとする國史教育に於ける材料に

於ておやである。併しながら、從來の史家が他の主要なる方面の考察叙述を輕視したことは事實であり、そこに批判の餘地がある。又、從來の國史は、貴族豪族の歴史に偏して居る。大伴氏・物部氏・蘇我氏・藤原氏等の貴族の生活様式を中心とする所謂貴族的文化史、平氏・源氏・北條氏・足利氏・織田氏・豊臣氏・徳川氏等の武士階級即ち特權階級の生活様式を中核とする特權階級の文化史に偏して居る。

上古中古の貴族的文化時代、近古近世の特權階級の文化時代に在つては、其の中心勢力たる貴族豪族の生活様式を中心として叙述するのが比較的容易でもあり、史料も豊富であり、且つ大體の史實を大觀する上に於て便宜なる方法である。又平民は、民族的社會乃至武家時代に在つては、殆んど絶對的服従を守つて居たので、特權階級の行動なり生活様式が花々しく歴史を飾るのも無理はない。要之、政治史的方面を詳細に叙述することは、我が國史としては必要なことであり、政治社會組織の變遷推移を説くことは廣義に於ける文化史上最も早分りのする方法

である。併しながら、從來は政治的文化を偏重し過ぎて居る。何と言つても、從來ものされた國史は、政權爭奪史であり政治史であり戰爭史である。一言以て之を掩へば政治的文化史である。史家の通弊の一は茲にある。今後の歴史に在つては、斯かる一方面に偏することなく、眞の文化史即ち私の意味する廣義に於ける文化史でなければならぬ。即ち一面に於ては經濟史を更に重視しなければならぬ。デューキは、歴史に於ける經濟史の價值を力説し「經濟史は、政治史よりは一層人間的で、一層民本的で、随つて一層自由化的である。」と言つて居る。「比較人種學的美學藝術の起源」を書いたグロッセは「生産は、宗教及び家族の形式の上に決定的の影響を與へるのであるが、それは文化生活の他の凡ての部門に對しても亦同様であり、随つて又藝術に對しても生産は決定的の影響を與へる。」と主張し、明確なる例證を擧げて立論の歩を進めて居る。産業史勞働史等は、廣き意味に於ける文化史にとつて極めて重要な要素である。國史上に一新紀元を劃す

るに足る大事變の裏面には、必ずや大なる社會問題が横つて居る。併して、是等の社會問題の多くは、直接間接に經濟的價値を一面の素因として居る。是等は過去の史實に表はれてゐる明白な事實である。固より私はマルクスやエンゲルス等の唯物史觀を無條件に肯定するの愚を學ぶものではないが、社會問題構成の重大なる要素としての經濟は、其が生命の持續發展に必要な以上、史實を構成する重大な一要素でなければならぬ。是等の點については、更に章を改め第九章「史實の經濟的要素」に於て詳細に叙述し、茲には只これだけに止めて置く。又、眞の歴史は、獨り貴族特權階級の歴史のみに止まらず、平民の歴史廣く言へば國民史民族史として叙述すべきである。明治維新の如き、浪士・町人・百姓等下層階級の自覺向上が其の原動力となつて居ることを忘れてはならぬ。社會の裏面や下層に潜流してゐる生活意識が、時と共に自覺し、覺醒し、遂には上層たる特權階級の勢力を制し、更に進んでは之と入れ替る。大伴・物部・蘇我・藤原氏の如き

貴族階級はいつしか中産階級たる武門に其の權力を奪はれ、武士は元祿時代の前後より漸次町人に其の勢力を譲り、斯くして貴族的文化より特權階級の文化に移り、更に町人を先驅とするブルジョア文化を現出し、最近に於ては一步／＼にプロレタリア文化に進展しつゝある。三浦(周)博士の言はるゝ文化の下剋上である。要するに、従來の史家は、政治的文化―貴族階級特權階級の生活様式の考察叙述に偏し、經濟的文化並に民族史の叙述を輕視して居たことは事實である。史家の偏見の一方面は即ちこの點に存する。

従來ものされた歴史否歴史の記録は、前に述べたやうに政治、軍事を偏重し、時代の區分等に於ても政權の移動が其の標準を爲して居る。貴族や特權階級の政權爭奪史であり政治史であり戰爭史である。社會の表面に現はれた是等の花々しい史實に多大の頁を費し、其の裏面に動く社會問題經濟問題を輕視した。又、編年體の通弊として年月や人に拘泥し、歴史的現象の實相實體其のものを掴むこと

に缺くる所があつた。殊に精神的文化即ち學問、思想、道德、藝術、宗教等の方面は、潑刺たる政治史の蔭に隠れて副次的の取扱を受けて來たことは事實である。今後の歴史に在つては、斯かる方面の着眼―研究を重視する必要がある。從來の如き不具者の歴史に満足すべきでないことは茲に絮説するを要しない。最近文化史なる名のもとに、是等精神的文化の發達過程を闡明し力説されるやうになつたことは斯界の爲に慶すべきであらう。唯茲に吾々の注意すべきは、最近流行の所謂文化史なるものに氣觸れてはならぬ。足下を見ないで時流に安價な追隨を許してはならぬ。文化なる語の意味は既に述べた如く學者思想家に於ても夫々見解を異にし、隨つて「文化史とは何ぞや」の定義については、未だ西洋の専門家の間にも其の見解が一定して居ないやうである。最近ものされつゝある所謂文化史なるものを見るに、從來の歴史より政治的方面を抜きにしたり或は主として宗教や藝術に主力を傾注したやうなものである。往年の文明史に毛の生えた位のも

のを只文化史と改名して居るだけである。―中には可なり立派なものもあるが―政治軍事を偏重した過去の歴史が不具であると同様に、精神的文化の方面のみを過重した所謂文化史なるものも亦不具者である。―斯かるものに「文化史」なる名稱を附することは其の人の自由ではあるが―。將來の歴史は「文化史」でなければならぬなど、早合點して、斯かる不具的な史實のみを國民教育の壇上に拉らなくば其こそ大變である。精神的文化の發生的過程を重視すると云ふことゝ、斯かる史的方面のみを取扱ふことゝは全等ではない。社會問題や經濟的事情を全然抜きにして政治史の凡てを考へることの出來ないやうに、政治史と全然没交渉に是等の精神的文化の凡てを解くことは出來得まい。試みに之を過去の史實其のものに徴して見るがよい。紀元九百年代即ち應神天皇に至るまでは、大體に於て日本固有の文化を持続し發展し來つた。然るに應神帝の御世に至り、儒教漢學等の學術を始として鍛冶・大工・釀酒・機織・陶器等の美術工藝を輸入し、特に思想交換經驗

保存の客觀的符號たる文字を傳へ、爲に我國固有の文化は是等の大陸文化を巧みに攝收同化して一大發展を遂げた。併して、是等の文化發展は、應神天皇の政治——廣義に於ける——を抜きにして考へることは出来まい。更に溯れば神功皇后の新羅を征伐された副産物であり、百濟の久しきに互る朝貢に附帶して大陸文化を輸入したのである。雄略天皇の朝に於ても美術工藝は大いに發展したが、是亦、天皇が遣吳使を派遣され、機織・縫工・畫工・音樂家・醫師を招聘されたことが其の因を爲してゐる。推古帝以後の文化を論ずるには、聖德太子の隋との國交、遣隋使、遣唐使、留學生の派遣等の政治史を抜きにすることは出来ぬ。奈良時代に於ける佛教學術美術工藝等の一大飛躍は聖武天皇を始め奈良七代の政治を抜きにして考へることは出来ぬ。制度は唐制を基調とした大寶律令に依り、奈良の都は長安の制に則り、宮廷官人の家屋は瓦葺にて丹堊を以て壁を塗り、建築繪畫彫刻等心行くまで唐の文化を移植した。史家の所謂唐制模倣時代を現出したのである。是等

は、我が國民性の一特色たる模倣性に基く所も多いのではあるが、斯かる文化を招來した有力なる動因は政治の様式其のものに在る。平安時代に入つては、唐亂れて彼我の交通杜絶し、爲に唐の文化に接觸する機會を見出すことが出来なくなつたが、我が文化は奈良七拾餘年間に移植した文化を資料とし、模倣時代を一步／＼に脱して新文化の建設に進んで行つた。即ち従來の萬葉假名に満足せずして片假名平假名の音標文字を作り、我國固有の言語思想を表現するに足る和文の發達を見、隨つて文學の隆盛を來した。美術工藝も亦日本化され百花妍を競ふの世態を現出した。併して之が直接間接の動因を爲したものは言ふまでもなく藤原氏の榮華——月雪花の政治である。鎌倉時代に在りては、國文は特殊の發達を遂げ、隨筆物語等に有名なものを出し、和歌も亦該時代の初期に於ては頗る盛であつたが、漢學の如きは平安時代中葉以後の頹勢を受け、少數の僧侶を除く外は正格の漢文を綴り得る者は殆んどなく、所謂和漢混合の漢字文を生ずるに至つた。一

般的に見れば學術の如きは衰頹した。北條實時が金澤文庫を創立し、和漢の書を蒐めて有志の士の修學に便したるが如きは、實に紅一點の概がある。彫刻には運慶・湛慶寺の名工を出して居るが、武士的の雰圍氣は藝術にも及び、刀法の端嚴銳利——作品の雄健を以て其の特色とし、平安時代の優美纖細と甚だしく其の趣を異にして居る。殊に刀劔甲冑等の金工は顯著なる發達を見、一文字則宗・大文字助宗・粟田口吉光・來國行・岡崎正宗等の如き名工を出して居る。即ち鎌倉時代の學術藝術等は、直接間接武家政治の影響支配を受けてゐる。轉じて室町時代の文物を見るに、文學は鎌倉以來漸次衰頹し、殊に戰國爭亂の世に入りては頹廢其の極に達し、學問の如きも僅かに京都鎌倉の五山に依りて維持されたかの觀がある。和歌の如きも頗る不振に陥つた。光明院より後花園天皇の朝にかけては和歌の勅撰も行はれたが、其以後勅撰のことも遂に沙汰止みとなつた。世は下剋上の三字を以て包まれ、弱肉強食、適者生存の時代と化し、學術文藝の如きは一般の人士に

取つては無用の長物と見做されたのである。繪畫・彫刻・金工・陶磁器・蒔繪等の美術工藝は、一時全盛を極め所謂東山時代を現出したが、是等は足利義政の驕奢と全然没交渉に論ずることは出来まい。又、東山時代の美術工藝は、概して京都の貴族に止り、一般の民衆は之に親しむの餘裕を持ち得なかつた。斯かる一部の人士の間に交渉を持つた美術工藝のみを取扱ひ、然も我國文化史を解き得たと早合點するが如きは餘りにお芽出た過ぎる。桃山時代の藝術を見るに、繪畫・鑄工・漆工・陶工・彫刻等が發達し、一時全盛を極めてゐる。秀吉の其の素志を貫徹するや、盛に大土木を起し、大阪城・聚樂第・桃山城・方廣寺等を完成した。又猿樂茶湯等を好み、爲に之が流行を招致し、彼此相俟つて所謂桃山時代を現出するの動因を爲して居る。殊に秀吉の豪華雄麗を好むの氣風は、當代の藝術を支配し、規模の宏大——趣致の雄健豪宕——意匠の斬新奇拔——彩色の濃厚艷麗等の一大特色を發揮せしめて居る。降つて徳川時代に於ては、階級的社會組織の確立を見、約三百年の泰



平の中に學問美術工藝等は大いに發展し、我が國史上最も重要なる一時期を劃して居る。家康綱吉共に學問を獎勵し、殊に徳川幕府の中葉に至り吉宗は學問の普及實學の發達を期し、禁書の制を弛め、殖産工業を盛にし、其後蘭學の盛となるに及び一轉して歐州近世の文化を吸收し、醫術・博物學・化學・天文學・數學・地理學等を始め砲術航海術に至るまで異常の發展を遂げた。斯くして明治時代に入つた。明治時代の文化は三大要素より成立して居る。即ち開關以來の日本固有の文化を根本基調とし、中古以來徳川時代の末葉にかけて支那より吸收した文化と、徳川の末葉より盛に吸收せる歐米の文化とを巧みに融和渾成して之を民族化したものに外ならぬ。しかし、明治時代の學術、道德、藝術、宗教、思想、人情風俗、等の變化乃至發展は、維新以來の政治様式と密接不離の關係を有することは茲に改めて言ふまでもない。以上、狹義に於ける我が文化史を概觀したが、是等は其の當時の政治乃至政治の局に當れる人物の性行生活と不可分の關係を有して居

ることが分る。固より私は、從來の史家が、政權の移動によりて學術藝術宗教等にも稍無理やりに色彩を附けやうとした偏見を學ぶものではないが、全然政治史と沒交渉に所謂狹義に於ける文化史のみを考へることは出來ないと考へる。否、過去の史實が最も雄辯に那邊の消息を物語つて居るではないか。宗教史道德史藝術史等としては、政治史に餘りに交渉せずには解き得るが、併し其は最早特殊史の領域に屬するもので、廣く我が國史を叙述するに當つては一方面の文化のみを偏重することは出來ぬ。若し偏重するとすれば、それは我が國史の全局面を展開したものと云へぬ。要之、今後の國史研究に在りては、從來の如く政治軍事に偏することなく、國史上の社會問題、經濟的要素、思想、學術、道德、藝術、宗教等の方面をも重視し、一面に於ては、從來の如く貴族や特權階級の生活のみを過重せず一般民衆の文化即ち國民史民族史をも明にし、以て過去より現代への眞の文化史が建設されなければならぬ。換言すれば、最廣義に於ける文化の三大方面

たる經濟的文化、政治的文化、精神的文化の三方面を闡明し—少くとも理想として—且つ其の相互關係を明にし、以て分解抽象偏見に失せざる眞の文化史の出現を望んで止まないものである。

## 五 廣義の文化史より見たる

### 國史教育の改造

純正史學に於ける研究の對象と、普通教育に於ける國史教育の材料とは、其の範圍領域を異にする。否、異にすべきである。史家は、事實と價值との兩方面に亘つて過去の生活を飽くまでも自由に飽くまでも學術的に研究すべきである。學術に國境なく研究其のものに政策はない。只史家は、自己の自由なる學術的研究を一般世俗に向つて發表する上に相當の考慮をめぐらせばよい。然らざれば朝憲

紊亂の責を負はなければならぬ。國民教化の材料としての史實は、國民教育の大理想を價值標準として適宜に取捨選擇されたものでなければならぬ。換言せば、我が國體の精華を明にし、國民的理想の形成發展を企圖する上に妥當なる材料でなければならぬ。普通教育に於ける國史の教育は、大體に於て國家政策であり、國民教育の爲の歴史的政策でなければならぬ。斯かる見地に立つて靜かに國史教育の方向を考へて見たい。

國史教育に於て、皇室史を尊重すべきは改めて言ふまでもない。世界の各國は夫々國體の本質を異にする以上、夫々特色ある歴史を有してゐる。建國の體制及び其後の歴史により各國特有の個性價值を有して居る。我國に於ても亦然りである。萬世一系、君先民後、忠孝一本、總合家族制を以て三千年の歴史を一貫せる我が國史に在りては、皇室史を抜きにして絶對に成立し得ない。否、皇室史を中心とせざるを得ないのである。況んや國民教化としての國史に於ては、飽くまで

も皇室史を重視し中心としなければならぬ。我が民族の理想は、言ふまでもなく皇室を中心として始めて統一されるのである。文部省が普通教育に於ける教材として、建國の體制、皇統の無窮、歴代天皇の盛業等を探つてゐるのは、誰が考へても妥當な見解であらう。苟も國史教育の重任に當る者は、この點に向つて細心の思を致さねばなるまい。徒らに時流を追ふて、狹義の文化史にのみ走るが如きは、眞に慎むべきである。皇室史を中心とすれば勢ひ政治史を明にせざるを得ない。又政治史は時代を概観する上に必要である。國家社會組織の變遷推移を明にするには政治史に據ることが最も捷徑である。尙經濟的文化精神的文化は、多くの場合に於て政治史と密接不離の關係を有し、全然政治史を抜きにして斯かる方面の文化を考へることは實際に於て不可能である。政治史は、精神的文化史に比して比較的兒童の興趣に投じ且つ理解され易い。武勇譚を好み英雄に憧憬れてゐる尋五六の兒童に在りては、時代を代表するに足る歴史的人物を中心として學習

させる方が、彼等の心理に投じ且つ精神的の暗示を受けることが多い。要之、我が國體の本質並に兒童心意の發達過程より考察すれば、皇室史政治史を重視することは妥當な見解である。

併しながら、重視すると云ふこと、其のみを偏重することとは別物である。従來の國定教科書を見るに、政治史を偏重し、政治史の拔萃——政治組織、政權爭奪史、戰爭史——に終始してゐるかの如き感がある。前述の理由により或程度まで之を重視することは必要であるが、斯かる偏重は考へものである。政治史の偏重は、やがて貴族乃至武士等の上層階級特權階級の生活を濃厚に描き、一般民衆の生活即ち一般の國民史民族史的方面の考察叙述を輕視し等閑に附する。又、經濟的文化精神的文化の兩方面も稍ともすれば申譯的に頁を割くに止まる。斯くして完全な纏つた不可分割的の歴史をあたらず不具者の歴史にしてしまふのである。更に進んで、従來の國史教育を見るに、教師自身も亦政權爭奪史戰爭史等に興趣を

抱き一面兒童の之を歓迎するの故を以て、教師兒童共に手に汗を握り、教科書以上政治史を偏重し過重した嫌がある。随つて一般の國民史民族史的方面は殆んど度外視され、又、經濟的文化精神的文化は、極めて抽象的に極めて無趣味に、唯教科書に記載されてゐるの故を以て責塞ぎに取扱はれてゐたかの如き感がある。要之今後の國史教育に在りては、其が國史教育として許さるべき範圍に於て、兒童學習能力の許すべき範圍に於て、經濟的文化精神的文化をも重視し、一面に於ては、從來の如く貴族階級特權階級の生活を描くのみならず、一般の國民史民族史的方面をも重視し、以て廣き意味に於ける文化史—文化創造の過程—を明にしなければならぬ。

## 第九章 史實の經濟的要素

### 一 經濟的要素より見たる我が國史

論をやるに先つて、生活の經濟的要素より見た我が國史について考へて見たい。史家の考證に據ると、上古の國民は、農業を以て唯一の生産的手段としてゐたやうである。日本書紀には、崇神天皇の詔として「農天下之大本也、民所恃以生也」と載つて居る。即ち社會進化の出發點である狩獵時代遊牧時代を經過して、既に農業時代に足を踏み入れて居たものである。随つて彼等の間には、殺伐な氣風も餘りになく、且つ人口の少い所に未開の廣い天地を擁して居るので生存競争も至つて緩慢で、平和な楽しい生活を送りつゝあつたやうである。上古の社會組織を見ると、何れも氏族團結の社會である。當時の戸は今日とは違つて實に多數の家

族を抱擁して居つた。家長の妻子を中心として、伯叔父母、甥姪、從兄弟姉妹、是等に從屬した家來即ち部民や奴婢等を合せて、多いのになると一家にして數十人乃至數百人の多さに達して居た。一つの氏族の集團が一つの行政區劃を形造つて居たのである。併して、是等の大家族は、氏神を信仰の中心とし、血族的精神的鞏固なる團結を爲して居たのである。氏とは氏族と氏族とを區別する爲につけた名である。然るに、年と共に氏族は益々増殖し、膨脹して、或一定の地域に多數の氏族の生活することは不可能となつて來た。土着せんとして土着することが出來得なくなつた。其の主なる理由は經濟である。恰も植物の種子が一定の狭い地域に多數散布されると、生育に必要な湿度日光養分を攝取することが出來ないのと同様である。當時は自然科學の未だ發達しない時代で、自然を合理的に征服するの術を知らない。言はゞ所動的順應の分子が多いのである。茲に於て、氏族の移住といふことが起つて來た。即ち氏族の全部乃至一部が相連立つて物資

の豊富な地方に移住するのである。比較的平和に其の業を樂しみつゝあつた上古の社會にも、こうした一つの社會問題が横はり、經濟的價値の實現は生活の重要な要素となつたのである。

上古は、氏族の集團を中心とする社會組織であつた。併して氏の外に加婆禰といふものがあつた。臣や連の如きものである。臣・連は何れも朝廷から賜つたもので、皇別には臣、神別には連を賜つた。この外、國造・伴造・縣主等官職が加婆禰同様の意味となつたものもある。上古の族制政治に於ては、社會的地位の高き者はやがて政治上の實權を掌握するの地位を得たのである。併して、官職世襲で、百姓の子は如何なる麒麟兒であつても未來永劫百姓に甘んじてゐなければならず、大臣・大連等の子は如何なる低能であつても生れながらにして最高の政治的社會的地位を享受することが出來た。社會の階級組織は、靜的固定的であつたのである。一方、上古の國民と雖人間である以上は、よりよく生きんとする強烈な

る欲求の持主である。この無限の欲求と、固定的な宿命的な社會組織とは根本的に背反して居るから、どうしても其處から或る重大な社會問題が発生せざるを得ない。姓氏の卑しい下層階級の者は、「如何にしてより、高き姓氏を得るや」といふことが彼等の研究問題とならざるを得ない。随つて之が解決の方案を工夫しなければならぬ地位に立たねばならぬ。上古の系圖は、皇室藤原氏等を除いては、随分不正確なものが多かつた。系圖の偽作が行はれ、甚しきに至つては系圖買といふ商賈までも發生した。姓氏萬能の當時に在つては、系圖の不正確なるを幸とし「我こそは何天皇の後裔である。」とか「我祖先は何々神である。」とか言つて、私に系圖を作り、高き姓氏を冒して社會的政治的地位を得んとあせつたものである。上古に於ては、この姓氏の争が實に重大なる社會問題を構成した。随つて是等の訴訟紛議を判決することは重大な政治問題となつた。有名な盟神探湯カホチが之である。一九代允恭天皇の朝、天皇は大英斷を以て錯雜紛糾せる姓氏を正された。

即ち上古の原始的信仰心に訴へ、姓氏を争ふ原告と被告とを召して各沐浴齋戒せしめ、神に盟つて熱湯の中に手を入れさせたのである。眞實を語る者は火傷なく偽れる者は神の嚴罰を蒙つて必ず大火傷を受けんと誓はせられた。信仰心を基調とした心理的裁判の方法を採つたものである。原始的信仰心の強烈であつた淳朴な上古にあつては、斯かる判決によつても大なる効果のあつたことと思はれる。獨り盟神探湯カホチのみならず、この外神判による判決法は、上古に於ける一般の方法であつた。姓氏を争ふに至つた動機は種々あつたであらう。名譽、權力、等は其の重要な要素である。或は子孫を愛するの至情も有力なる要素であつたであらう。併しながら、他の一面に於ては、經濟が重要な要素動機となつて居る。貧富の甚しき懸隔より生ずる社會問題は獨り現代ばかりでなく、遠い上古に於ても見逃すことは出來ない。敢てマルクスの唯物史觀に依つて我國史を見やうとするものではないが、然し經濟的要素を輕視してはならぬと言ふのである。否、事實の

真相を其の有りのままに研究せんとすれば、経済的要素を決して度外視することは出来ないと言ふのである。上古の民族的社會にあつては、姓氏の高い者が社會上政治上優越な地位を占めてゐたばかりでなく、彼等は是等の地位權力を利用して多大の土地人民を私有したのである。蘇我馬子が推古天皇に皇室の御料たる葛城縣を賜はりたいと申上げた所を見ても、如何に經濟的價值を強く考へて居たかが分る。現代の資本主義文化即ちブルジョア文化に於ては、貨幣價值を頗る重視して居るが、過去の貴族的文化に在つては、土地の所有といふことが頗る重大視されたのである。又、上古の賞罰を見るに、賞としては加婆禰を陞し、罰としては之を下し、罪の重いものは氏も加婆禰も褫奪したものである。又一方、賞としては新に私有の土地人民を興へ、罰としては其の所有の土地人民を沒收された。併して私有の土地人民を沒收することは死罪に相當したもので、如何に土地人民を重視して居たか分る。生命即私有の土地人民と言つてもよい。姓氏の高

いものは、坐ながらにして斯くも貴い土地人民を私有することが出来たのである。故に社會的、政治的、經濟的地位は、姓氏の高下如何に依つて必然的に決定されたと考へることが出来る。又更に他の一方面より考察すれば、姓氏争の動機としては經濟的要素が頗る重大なる意義を有してゐたことが分る。

更に三大政變の一に數へられる大化改新の眼目について一考したい。大化改新は、之を政治上より見れば、族制政治を打破して中央集權、郡縣政治を確立したものである。中大兄皇子の仰せられた「天無二日、國無二王、是故兼併天下、可使萬民唯天是耳」の言は、實に當時の民族的社會組織を根柢から改造すべき重大なる意義を有して居る。即ち儒教の王道主義である。部曲の民や田莊を廢し、氏長の手にあつた私有の土地人民を沒收して公地公民とし、佛教の所謂自他平等の社會が實現された。自由平等の天地を開かれたのである。其他税制の確立、司法の統一、兵制の制定等政治社會組織の根本的再造を企圖された。更に重大なる

問題は、貧富問題の解決である。當時の人民は、夫々其の氏長に仕へ、奴隸的服従に甘んじて居たのである。随つて、彼等は天皇よりも先づ其の主君に租税を納めつゝあつた。これが當然の結果として姓氏の高き者は無限に租税を徴收し、夫役を課し、いやが上にも富を蓄積し、庶民階級の者は永久に其の糊口に窮するの止むなき事情となつた。有名なる班田收授は、實に貧富問題解決の唯一のプロジェクトであつたのである。班田收授は即ち富の分配で、所謂國家社會主義を實現したものである。要は經濟的要素が大化改新の一大要素であつたことが分る。中古の貧富問題が主として口分田と墾田との配給不公平に支配された所から見ても、如何に班田收授が重大なる意味を持つてゐたかゞ分る。三六代孝德天皇より六〇代醍醐天皇の御代までは、この班田收授の方法が重要な政治問題を構成した。班田制の類廢は、人口の増殖につれて土地の不足を來したことが其の主なる原因となつてゐる。要は、貴族階級の横暴が因をなして貧富の甚しき懸隔を生じ

たので、之が現代であれば、無産階級の蹶起によつて重大なる事態を惹起するであらうが、未だ庶民に其だけの自覺が伴はなかつたから、國家が之に代つて班田制による社會政策を斷行したものである。

後三條天皇は延久元年に記録所を設けられ、後冷泉天皇の寛德二年以後の莊園を全廢し、同年以前のもので雖券契の不明なるものは之亦全廢された。實に峻嚴なる方針である。言ふまでもなく專横其の極に達した藤原氏の勢力を抑壓し、中央集權王政の實を發揮せんとする政治上の意味が改革の根柢をなして居たのであるが、彼等一味の權勢を抑壓するに其の經濟的要素に主として着眼遊ばされたことは實に英明な御處置と申す外はない。經濟的要素が權力の重要な一面を爲して居ることは國史を通じて千古變りはない。

賴朝の鎌倉幕府を創立するや、質素儉約の獎勵を以て施政方針の一としたことは尋玉の兒童と雖能く知つてゐる。併しながら、賴朝が質素儉約を身自ら履行し



之を獎勵したといふことは、單なる史實の外面的要素即ち形態に過ぎない。質素儉約を獎勵するに至つた内面的要素即ち機能を闡明することによつて初めて史實の真相を明にすることが出来る。頼朝が質素儉約を方針とした理由は決して一二に止まるまい。藤原氏は華奢に耽り自ら懦弱を招いて遂に其の勢力を失墜した。即ち貴族階級は中産階級の武士に其の支配權を奪はれたのである。平氏は藤原氏に學び驕る平家は久しからずの諺を残して壇浦に消えた。驕奢より懦弱を招き懦弱より衰頹に走つた藤原氏平氏の行動は、深刻に頼朝の自覺を促したに相違ない。彼が御家人の朝官に對する慾望を退け、御家人と朝廷との間を疎隔し、華奢なる京風の感染を極力防いだのは大いに意味あることである。武士的精神を鍛錬し士風を作興する上に質素儉約の有價値なることは今更贅言を要しない。併しながら、更に一步を進めて頼朝の機能を闡明せんか、其處には精神的方面の外に尙重要なる要素を見出すことが出来る。鎌倉時代に在つては武士が社會の中心勢力

であつたことと言ふまでもない。所が武士には御家人と非御家人との二つがあつた。御家人は將軍直轄の武士で、非御家人は公卿の侍とか寺侍の如く直接間接に朝廷の支配を受ける武士である。故に武家社會の中核をなして居たものは御家人階級の武士である。是等の御家人は、自己の生命財産等の安全を將軍に保障される權利を有してゐると同時に、幕府の役務に服し、租税を納め、一朝事あれば一命を抛つて戰に従事しなければならぬ義務があつた。併して是等の義務は御家人の祿高に應じて負擔するの規定であつた。然るに鎌倉時代の武士は、多くは中産階級の地主で、餘りに富有な者はなかつた。然も土地の収益は略々一定したもので敢て潤澤ではない。殊に凶年等の場合は、忽ち生活に驚異を來さずには居ない。御家人は其の祿高に應じて賦役に服し租税を納めると共に、一方優秀なる家子郎等を多く扶持し、主君に忠勤を勵まざるを得ない。随つて、是等の御家人が華奢なる京風に染み、藤原氏平氏の聲に倣つて奢りに長ずるに於ては、租税を納める

ことも家子郎等を多く扶持することも覺束ない。さすれば幕府の財政は窮乏し、武力も亦餘程減殺されて來る。遂には幕府の自滅を招くより外途なきに至るものである。要は、質素儉約の奨励は精神的方面の外に斯かる經濟的要素を重大視し、之が一方面の重大なる動因を爲したものである。故に御家人が質素儉約を守り、優秀なる家子郎等を擁し、幕府に對する義務を忠實に履行してゐる間は、大體に於て幕府の堅實なる時である。然るに三代將軍實朝に至り公卿より夫人を迎へ、和歌蹴鞠等の公家趣味に耽り、ついで攝籙家の公達を京都より迎へて將軍とするに及び、上下いつしか京風を謳歌して奢侈に趨き、爲に御家人は生活に窮して幕府に對する義務を遂行するのに窮して來た。或は所領を抵當にして借金し、其儘抵當流れになつたり、若くは之を賣却したものである。土地所有權が單に御家人より御家人に移るならば幕府の財政には變動を來さないが、非御家人百姓町人等の手に渡るに於ては、幕府はそれだけ財源を失ふことになる。故に延應二年

五月に至つて是等の所領を御家人以外の者に賣却することを嚴禁したのである。それにしては引き足りない世帯は之を如何ともすることが出来なかつた。かて、加へて承久の役文永弘安の役等が起り、幕府の財政は膨脹し、御家人は更に増税の憂目を見、殊に弘安の役に至つては、敵地を占領した譯でないから、戦功の將士に賞として分配すべき獲物としては何物もない。随つて幕府御家人共に益々窮乏し、御家人は萬事窮して非御家人や百姓町人に止むなく融通を仰いだものである。斯くして遂には幕府の財政逼迫し、御家人の實力と信用を失墜し、幕府衰亡の因を醸したものである。

室町時代の社會問題は、有名なる家督争即ち家族制度の崩壊と土一揆を以て終始してゐる。土一揆とは士民即ち無産階級の一揆で、足利義教が將軍職に就いた當時京都を始め諸地方に蜂起したのが其の嚆矢である。嘉吉元年將軍義教が赤松満祐に弑せられ、義勝が其後を繼いだ頃にも蜂起した。幕府や守護等は蜂起の都

度軍隊を以て之が鎮壓に努めたが、かりそめにも何千人何萬人といふ群集が直接行動を以て打寄せるのであるから、如何ともすることが出来なかつた。當時一般の士民階級は、守護領主等の苛政誅求に堪え得ず、一方當時の資産階級である土倉(質屋)酒屋等の経済的横暴に忍び得ず遂に反抗の舉に出たのである。當時の土倉は即ち重要な金融機關であり、酒屋も亦蓄財を運用して金融を営んでゐたものである。然も是等の資産階級は、幕府の保護の下に頗る暴利を貪つてゐた。公卿武士にして金融を仰いで居たものも亦頗る多かつた。併しながら、公卿武士等は、其の身分に顧みて如何に反感があらうとも一揆の眞似は出来なかつたが、中には武士にして陰に之を援助し、若くは使喚して居た者もあつたやうである。一揆の要求は徳政令の發布にある。即ち無償によつて貸借契約の破棄、抵當物件の取戻を強制したのである。固々此の徳政令は、北條時代に於て御家人の爲に發布されたものである。即ち御家人の所領にして質入賣買をしたものは無効である

とし、非御家人百姓町人等の手に入つてゐる舊所領は凡て無償で取戻すことが出来た。御家人に對して質入賣買したものは、知行二十年を経過し時效にかゝつたものに限つて徳政令の除外例とした。要は、御家人の生活を救済せんとして、不合理なる人爲的偏頗の處置を採つたものである。室町時代に在つては、斯かる御家人の特權を一般士民も得んとし、生活の苦に迫られて一般的徳政令の發布を強要したのである。斯かる所から徳政一揆とも言はれて居る。幕府は制しきれないで、遂に徳政令を發布したのである。要之、この時代の一揆は、特權階級たる武士、資産階級たる土倉酒屋寺院等に對する無産階級の階級闘争である。マルクスの唯物史觀—階級争闘説に髣髴たるものがある。又、見方によつては一つのサンヂカリズムである。是等の現象は、固より時代思潮ともいふべき下剋上の雰囲気包まれて醸成されたものではあるが、又一面より見れば、經濟事情が如何に社會政治問題の重要な部面をなしてゐたかゞ分る。

織豊時代を一瞥するに、信長は平定の業半にして本能寺の變に逢ひ、社會政策を顧るの邊はなかつたが、秀吉に至つては此點に着眼し、可なりの實績を挙げた。室町時代は階級制度が崩壊したといつてもよい位で、僧侶は僧兵と化し、百姓町人と雖各武器を擁して軍に従つたものである。随つて天下の百姓等は、耕作に懶け租税を怠り領主に反抗を試み稍ともすれば一揆を企てんとした。爲に肝腎の田畠は荒廢に歸するより外はない。秀吉は先づこの點に着眼し、百姓等の藏せる武器一切を沒收したのである。更に百姓町人の商賣賃仕事即ち人夫日雇稼を禁じ、若し之を犯す者があれば、當人は勿論ざる當人を出した一町一郷の全體に聯帶責任を負はせ嚴重なる制裁を加へた。又武士百姓町人の如何を問はず、一定の仕事をせず坐食に日を送ることを嚴禁し、之を犯したものは前と同じく本人は勿論本人の居住して居る一町一郷全體のものに制裁を加へることとした。併して一面には、秀吉の一大事業たる全國の檢地を斷行した。當時は中古の郡縣の制廢れ

國郡の境界等は随分錯雜紛糾してゐた。殊に田制税法の統一を缺いて居つた。天正の末秀吉は全國の檢地を行ひ、斗量の制を改めた。爲に國の下に郡、郡の下に町村あり、舊來の郷庄保等は一切之を廢止し、田制税制の統一を企圖した。又、諸國の鑛坑を開發して盛に大判小判の金貨を流通せしめ、彼此相待つて府庫の充實豊富を圖つたのである。秀吉の社會政策も亦經濟的要素を可なり重視したことが分る。

徳川家康が理財に長じて居たことは天下周知の事實である。彼の炯眼なる既に三河に居た頃から經濟の充實を圖つてゐた。政治の重要なる要素としての經濟を考へてゐたことと言ふまでもない。彼は、自ら財を蓄積すると同時に、天下の大名殊に外様大名の蓄財を抑壓せんとした。徳川氏の大名政策として最も重大視した參觀交代の如き、明に茲に着眼したものである。幕府は又連りに土木工事を起し、諸大名をして其の工役に疲れしめんとした。關ヶ原の役後、直ちに諸大名に

課して二條城伏見城以下の諸城を修理せしめ、家康の將軍となるに及んでは、江戸城駿府城名古屋城等を修築し、其後幕府の工事を起す毎に工役を諸大名に賦課した。即ち諸大名の實力を經濟的方面より牽制したのである。徳川幕府は、秀吉時代に復舊した階級的社會制度をより、一層徹底的に確立した。侍、神主、僧侶、百姓、町人、穢多、非人等と區別し、等しく侍と言つても亦種々の階級を附したものである。殊に侍中心の社會制度であるから、武士には(浪人を除く)獨得の地位と權利とを與へたものである。武士の僕である足輕中間にすら町人百姓に向つて切捨御免の權力を與へた。是等の社會的階級が嚴正に維持されてゐる間は、大體に於て社會の秩序も保たれ幕府の基礎も堅實な時である。所が元祿時代享保時代の頃より、武家社會の中心階級である武士其のものが現實暴露の幕を開いた。世に謂ふ元祿の風に誘はれていつしか奢侈を夢み、虚榮に趨り、身分不相應の浮身を養ひ、爲に經濟の破綻を招いて我人共に窮した。幕府も亦財政に苦んだので

ある。武士階級の生活難は、賄賂の公行となり、官規の紊亂となり、武士の人格と權威とを失墜せずには置かなかつた。幕末の旗本御家人に於て特に然りである。此の時代は、特權階級即ち貴族的文化よりブルジョア文化に轉移せんとする一つの過渡時代と目すべきである。換言すれば、資本主義の擡頭しかけた時代である。町人の手に實力を吸収されかけた時代である。元祿時代―田沼時代―文化文政時代と時を経過するにつれて、益々この風を助長し、持參金附の養子が歡迎され、或は株の賣買をなす等、社會的階級は一步一步崩壞の道に進んだ。尊王攘夷の精神的要素と、經濟的要素による社會組織の動搖と、兩々相待つて王政復古の機運を促進したのである。翻つて徳川時代の社會運動を見るに、百姓一揆が其の重要部面をなしてゐる。幕府の財政窮乏を救ふの道は、百姓が苛征誅求に苦しむの所以となつた。彼等は、代官や領主の無法なる年貢の取立に窮し、米屋の暴利に泣き、涙を吞んで直接行動に訴へたのである。町人の一揆もあつた。太平日久

しく、刀の錆びた武士は是等一揆の竹槍にさへ敵し切れなくて結局彼等の要求を容れたことも度々ある。随つて幕府に於ても、米價の調節は財政上の重要政策であつたのである。要之、一時名將軍が出て政治上の大改革を實現したこともあつたが、徳川時代を大觀すれば、元祿以後武士乃至幕府の經濟に窮したことが其の倒壊を早めた重要な要素を爲したことは争はれぬ事實である。——（以上の史實は、主として三浦周行博士著「國史上の社會問題」に據つたものである。茲に明記して謝意を捧げると共に、國史の教壇上に立つ者は必ずや精讀翫味すべき空前の名著、切に御精讀をお奨めする。）——

進んで明治時代の文化を大觀して見たい。明治時代の文化は、之を一言にして言へば、軍國主義的國家主義と資本主義を其の特色とする。軍國主義的國家主義は、主として其の當時の獨逸文化を攝收したものである。明治時代の制度文物即ち政治軍事を始めとして、哲學、教育、科學等が獨逸文化に負ふ處頗る大であつ

たことは今更贅言を要しない。普佛戰爭に勝つて以來歐洲否全世界に其の實力と國威とを發揚し得た獨逸文化に私淑したことは、寧ろ當然の歸結と言つて差支はない。政治家、軍人、學者、官吏、教育家等多くの知識階級の者は等しく獨逸文化を肯定し、之が攝收具體化を以て立國の根本としたものである。資本主義は、元祿享保時代以後に於ける町人の自覺向上が齎したものである。併して明治時代に入つて、彼の福澤諭吉氏等の努力により、明治初期に於て既に確固不拔の基礎を据えた。言ふまでもなく主として英國より攝收した文化である。資本主義の精神的基礎は、無限的營利心である。營利を以て人間活動の根本基調として居る。併して、營利即ち經濟價值を獲得する方便として經濟的合理主義を採る。即ち貨幣價值を獲得する目的を達する爲に合理的と思惟するあらゆる手段方法を案出し實行し苟も目的に背反するとは、其の文化價值の如何を問はず之を廢棄するのである。故に經濟的主知主義と言つてもよい。要するに、資本主義なるものは、

無限的なる財の蓄積を唯一の目的とし、其の目的を實現する手段方法を選択決定する根本原理を經濟的合理主義に置くのである。更に哲學的に言へば、經濟價值を至上價值とし、眞善美聖の文化價值は之を獲得する手段方便と見、之に獨立自全の價值を認めないのである。之を唯物主義と言つてもよい。明治時代に在つては、前述の軍國主義的國家主義と資本主義とが結び合つて所謂富國強兵主義の文化を現出したのである。併して、強兵の基礎は一面之を富國に待たなければならぬ。故に富國即ち資本主義的精神が明治時代文化の重要なる一大要素をなして居たことは、否定することが出来まい。

序に、現代に於ける政治社會問題の二三について考へて見よう。振古未曾有の歐洲戰亂は、十九世紀の遺物である軍國主義の幻惑を根本的に打破し、文化主義の樹立を以て之に代へんとしてゐる。前章に於て述べたやうに、「文化」の意味は學者に於ても夫々其の見解を異にしてゐるが、今假りに、文化を以て文化價值實

現の過程であるとして考へても、其の文化價值を實現するにはどうしても或程度までの經濟的要素に待たなければならぬ。全然經濟を抜きにして斯かる意味に於ける文化主義を樹立することは出来まい。資本主義の如く經濟價值を至上價值と見極限概念として考へることは固より妥當ではないが、文化價值を創造し實現する上の重要なる方便手段として之を考へなければならぬ。又、現代に於ては、體裁のいゝ文化主義を標榜して、其實經濟政策の分子に富んだ政治社會問題も決して少くはない。文化主義の樹立を標榜した華府會議を見ても、那邊の消息は明に知悉される。米國の如きは、一の經濟政策がこの會議を開くに至つた重要なる根本動機となつてゐるのではあるまいか。新聞紙の傳ふる所にして眞ならば、米國は歐洲大戰に際し聯合與國に巨額—約二百億弗（個人の所有せし公債五十億弗を含む）—の軍資金を融通して居る。然るに英佛を始め交戰聯合與國は、戰亂の創痍未だ癒えず、財政窮乏の餘り元金は愚か利息さへも其の支拂に窮してゐるので

ある。若しも是等の債務國が依然として軍國主義を夢み、多額の軍費に悩むとせば、米國は遂に元利金の回収を企圖することが出来得なくなる。軍備縮小を魁に絶叫した米の上院議員ボラー曰く「若し諸外國政府が軍備縮小會議に關して米國に賛同せざるに於ては、米國人は速かに債權の利子支拂を迫る當然の權利あり。債務問題は各國の政策を定めしむるに重大なる影響を及ぼす。若し諸外國が軍備縮小に就て米國と意見一致せず、依然として軍備に莫大なる費用を投ずるに於ては、米國は已むなく全然別種の政策を執らざるべからず。從來各國の軍備費の幾分は、米國の貸付金によつて支出され居るものなり。主なる債務國は元金の返却を延期すべしとするも、公債の利息を支拂ふことは不可能に非ず。其の證左は最近英國が亞爾然丁共和國に金を貸付けたることにも明瞭なり。云々（國際華盛頓一發）」と。又、其の當時、米國が歐洲の債務國に對し、米國に支拂ふべき債務の利子を軍備の擴張費に充て又は歳入不足の填補に充つべからずと宣言せる

が如き、明に米國が華府會議を開くに至つた根本動機の一部面を物語つてゐる。尙、歐洲大戰は、之を思想上より見れば、獨逸の官僚主義に對する英國のデモクラシーの争である。デモクラシーの凱歌を奏した結果、世界を擧げてデモクラシイックとなつた。假りに歐洲戰亂がなかつたとしても、官僚主義よりデモクラシイに推移するのは文化—廣義に於ける—發展の當然の歸結でなければならぬ。現代の勞働運動といひ勞資協調といひ何れも其の根柢はデモクラシーの時代思潮に萌して居る。機會均等、自由、平等等の思想は、彼等勞働者の腦裏にも深く喰ひ入つて居るだらう。併しながら、今日の勞働運動を更に他の一面より見れば、明に富の分配を要求してゐる。勞働權確立の企圖を發生的に考察すれば、經濟的要素に支配されてゐる部分が決して少くはなからう。要之、現代文化の特色としての文化主義勞資協調等を見ても、其の堂奥に方便としての經濟的要素が力強く流れてゐることは何人も否定することは出来得まい。



以上、我が國史の經濟的要素を一瞥して來たが、要之、上古の族制政治氏族的社會にあつては、氏姓の高い貴族が支配者の地位に立つた。物部氏衰へ蘇我氏亡び、大化の改新によつて所謂新政時代を現出したが、藤原氏の勢力は遂に牢として抜くべからざるものとなつた。平安時代の初期五五代文德天皇以後は、藤原氏擅權時代と化し、等しく貴族が支配者の地位に立つたのである。中古の第三期即ち源平時代は、支配權が貴族より武士といふ特權階級に推移する過渡期と見てよからう。かくて一八五二年頼朝の征夷大將軍となつて以來、鎌倉—吉野朝廷—室町—織豊—徳川時代は、大體に於て武家てふ特權階級の支配し組織した文化であつた。武家も一般庶民より見れば一の貴族階級である。故に極く大擧に言へば、明治維新までは大體に於て貴族が支配階級となつてゐたと見ることが出来る。是等の貴族は、系圖血統の力、宗教的信仰、武力等によつて支配階級となり得たものではあるが、更に其の支配力の基礎となつたものは、是等の力に依つて獲得し

得た土地である。土地は實に貴族階級の支配力の物質的基礎を爲したものである。然るに徳川時代の中葉元祿享保時代より町人の自覺向上を促し、日を追ふて貨幣價値の威力を發揮し、明治維新に入つて國民皆兵となり、平民にも苗字を許され、明治四年には穢多非人の稱を廢して是等を平民の籍に編入し、政治社會組織の根本的改造を斷行するに當り、從來の階級的社會組織は自由平等の分子に富んだ機會均等の社會となり、英國等より資本主義を輸入して愈よ有産階級が支配力を獲得するに至つた。斯くして貴族的文化よりブルジョア文化に推移したのである。商工業は、貨幣土地を獲得する唯一の經濟的方法となり、有産階級は銳意之を獲得して社會的勢力を得、遂に貴族的階級を凌駕し或は之と對立して支配階級の地位に陞つたのである。併して現代は、無産階級の自覺向上によつて有産階級の横暴を牽制せんとし、所謂プロレタリアの新文化を建設せんとしつゝある。以上は獨り我が國史に限つた譯ではなく、人類の歴史上、文化發展の將に踏

むべき當然の過程ではあるまいか。世界の歴史が最も雄辯に之を物語つてゐるやうに思はれる。斯く言へばとて、私は、マルクスの唯物史觀の如く、一切の歴史的現象の基調を經濟價值に求めんとするものではない。現代は兎も角、東洋諸國の昔のやうに貶利的思想が可なりに人の價值意識を支配してゐたところにあつては、史的現象の根元を經濟關係にのみおくことは一つの偏見たるを免れない。前後五十有餘年に亙つた所謂南北朝の争が全然政治上の争であつたり、二百數十年鎖國の動機が基督教排斥の爲であつたりしたことを數へ上げれば、歴史上著名な事實で何等經濟關係の介在を認め得ないものも決して尠くはない。唯茲には、經濟的方面より我が國史を一瞥し、廣き意味に於ける文化建設の上に、經濟的要素が頗る重大なる意味を齎らすものなることを過去の史實によつて確かめたに過ぎなう。

## 二 經濟的要素より見たる今後の

### 國史教育

生物の原始的本能は、自己保存種族保存にある。換言せば生きんとする要求であり、廣き意味に於ける生命の持續發展である。併して、生命の持續生長に必要なものは多々あるが、其の最も重要なるものゝ一は物質的要素である。人類と雖この物質的要素を全然超越して生存を全ふすることは出来ない。否物質的要素は大なる力を以て或程度まで全生活を支配してゐる。物質的要素のみによつて全生活を支配してゐると言ふのではない。勿論精神的要素も大なる力を以て全生活を支配してゐるのであるが、物質的要素の力を輕視することは出来ぬと言ふのである。物質的要素は、單に一個人の生活を支配するばかりでなく、更に社會全般の

生活様式をも支配する。生産分配消費の經濟原理が或程度まで社會組織を左右することは、歐洲近世初期以後の社會状態を見れば能く分る。社會問題の裏には多くは經濟的要素が含蓄されてゐる。社會組織變動の根本的原因を分析して見ると、經濟的價值は之を目的概念とするにせよ方便とするにせよ其の重大なる一因を爲してゐる場合が多い。多くの場合に於て、經濟的要素が人類の歴史を構成する上に有力なる一動因を爲して居ることは、過去の歴史が既に之を證明して居る。又吾々が全然物質を超越して生命を持續し發展させることの出来ない以上、今後の歴史に於ても史實の經濟的要素を輕視することは出来まい。私は、前にも言つたやうに、マルクスの唯物史觀や階級争闘説を無條件に肯定するの偏見を學ばんとするものではない。マルクスは、經濟的價值のみを以て複雑多様な人生の唯一無二なる根本基調と見た。又彼は社會的現象を自然科学的に眺め、人類文化を單なる因果律のみに依つて解釋し、毫も文化の合目的性を認めず、實に粗野なる誤

謬に陥つて居る。人類は他の動物とは異り、自由意志に即した精神的理想的要求の持主である。哲學上、絶對自由の意志が自然科学的因果律より獨立し得ることは言ふまでもない。人類は單に物質的に生命を維持することに満足し得るものではない。文化價值を創造し廣き意味に於てよりよく生きんと欲することは人類の眞摯なる本質的要求である。又、マルクスは社會組織の變化を經濟的状態の結果より生ずる階級争闘に歸せんとしてゐる。エンゲルスも亦「從來の歴史は階級争闘の歴史である。」と言つて居る。なるほど、近世に在つては社會組織の變動を經濟價值に支配された階級争闘に歸することも出来得やうが、過去の凡ての生活を之に歸することは偏見であり獨斷である。社會的秩序に於ては、經濟的要素以外により重大なる精神的要素即ち理想價值に生きる方面をも認めなければならぬ。經濟的方面を支配するに足る精神的方面の威力を忘れてはならぬ。精神的文化を以て一切の社會現象の根本的決定者と見る精神的史觀即ち思想中心史觀にも慥か

に聞くべき真理がある。要之、マルクスはヘーゲルの辯證哲學——所謂正反合の思想——フオイエルバッハの人類學的唯物論、サン・シモンの歴史の經濟的解釋、ダーウ・ンの進化論等の影響を受けて唯物史觀を樹立したもので、人類生活の一部面を見て其の全局を見透すことが出来なかつた。所謂經濟的定命主義に陥り、絶對自由の意志乃至眞善美聖の文化價值を創造してよりよく生きんとする方面を認めず、自由なる文化人の活動を器械視したものと云つてよい。併しながら、「物質的生活の生産方法は、社會的、政治的、及び精神的の生活過程を決定する。」と言つたマルクスの言は、慥かに一面の真理を暗示してゐる。私は「物質的生活の生産方法は、社會的、政治的、及び精神的の生活過程を決定する重要なる一要素である。」と考へる。經濟的要素は、政治的文化精神的的文化等の上部建造を營む上の下建築である。基礎的社會現象即ち經濟現象が、體統的順序に於て、他の社會現象——組織的社會現象、精神的社會現象——に對し根本的地位を占めることについて

は、社會學者に於ても略ぼ意見の一致が認められる。近世のブルジョア文化の如く、經濟價值を以て極限概念と認め之を至上價值と思惟することは出来ないが、文化價值創造の手段としての經濟價值を否定する譯には行かない。翻つて傳來の國史教育を省察するに、教材としての記録に於ても、將又、教育の實際に於ても、經濟的要素を餘りに輕視して來た。前章に於て述べたやうに、貴族乃至特權階級の生活に多大の頁と時間を投じ、一般の國民即ち平民の生活には目をそむけ——（平民の未だ自覺しない上古に於ては、止むを得ない所もあるが）——政治的方面や軍事的方面に主力を傾注し、精神的文化特に經濟的文化を等閑に附して來たことは事實である。國史上一紀元を劃する底の大事變の根柢には、必ずや大なる社會問題を藏して居る。伴して是等の社會問題には多くは經濟問題が聯關して居る。どう考へて見ても今後の國史教育にあつては、廣き意味に於ける文化構成の重要なる一要素としての經濟的要素を更に更に徹底的に取扱はねばならぬ。

三浦(周)博士は、其の名著「現代史觀」に於て「文化史の使命は決して國民の精神的方面に局限さるべきでなく、物質的方面の史實特に經濟史の探究にも其の重要な地位を與ふべきである。」と主張されてゐるが、眞に味ふべき言である。唯茲に注意すべきは其の取扱の方法である。不用意に取扱つて偉人の價値を損したり、社會主義的の臭味を帯びたり、精神的要素を輕視したりしてはならぬ。眞實の歴史は必ずしも國民教化としての歴史ではない。國史教育は、飽くまでも國體の精華に即した國民理想の形成發展を企圖し、一面世界人類の文化に貢獻するに足る大國民としての信念を築き上げる所に重大なる使命を有して居る。この重大なる使命を徹底的に果すべく、經濟的要素を適宜に取扱はねばならぬと考へる。尙序に、史觀論について一考して置きたい。史實構成の根本基調を社會現象の中に覓めるならば、經濟的社會現象か組織的社會現象か乃至精神的社會現象かの三者の中其の何れかに之を覓めなければなるまい。併して、政治法律等の如き組

織的社會現象は、他の理由によつて其の構成的動機を説明し得る場合が多く、よつて、決定的勢力は經濟的社會現象か精神的社會現象かの何れかに向はざるを得ぬ。茲に經濟的史觀論と精神的史觀論—思想中心史觀—との對立を見るのである。私は過去の生活を忠實に解釋する上に於て、この兩者の中何れを採るにせよ一つの偏見に陥ると考へる。由來社會現象は渾一なる一體である。經濟的、組織的、精神的社會現象は、相互に作用し相互に影響して渾一なる史的實在となる。又、夫々の個性を有する價値意識によつて織り出された過去の生活の凡てを經濟乃至精神的要素の一方面のみより決定的に觀ることは、何としても偏見であり、ドグマであり、史的事實に不忠實である。精神的史觀論を肯定し、ひたすら史實の人格的要素精神的要素を力説するマッシュューズが遂に「吾人は唯一つの歴史觀だけではよくないと云ふことを發見した。少くとも二つの史觀を必要とする。一つは非人格的のものであつて、地理的經濟的勢力の作用を含むもの、他の一つは人

格的のものである。」(野村兼太郎氏名著「經濟的文化と哲學」一七〇頁)と言ひ、經濟的史觀論を肯定し、之が反對論の駁論に努めたセリグマンが遂に「歴史あつて以來人類の精神的勢力が及べるすべての諸現象を、經濟要素の研究のみを以て、充分に説明しやうとするのは不可である。」(同上書一〇頁)と言つてゐるのは抑も何を物語るか。彼は精神的史觀論を肯定しつつも尙經濟的史觀を許容し、此は經濟的史觀を主張しつつも一面精神的史觀論を許容してゐるではないか。兩者各々其の立脚點を異にしつゝも、結局略ぼ同様の結論に到達してゐることは、吾々が既成史觀に對する態度を決定する上に充分の暗示を與へ得る。今後に於ける「我」の歴史―生活―を構成する上に於て、精神的史觀論經濟的史觀論の何れを採るかは一に「我」の人生觀によつて決定せらるべきであるが、過去の複雑多様な生活を「我」の人生觀によつて杓子定規的に觀ることは、決して史實其のものに忠實なる所以ではない。十字軍宗教改革の如きは單に經濟的要素のみを以て解釋するこ

とは出来ないし、生産手段の所有者である資本家と直接生産者たる労働者との間に惹起された近世社會に於ける階級争闘を精神的方面のみより解釋することも出来ない。高田(保)學士は其の名著「社會學概論」五〇一―五〇二頁に於て「社會諸現象の中何れを決定因果的體統の中心に置くにせよ、此中心現象と他の諸現象との間及び諸現象相互の間に於ける複雑なる作用反作用の關係は之を否定する事は出来ぬ。而して經濟史觀も思想中心史觀もそれが事實に忠實ならむとする程度に於て、此相互作用の分子を以て稀釋せざるを得なくなる。私共が社會諸現象間に確認し得る事は此等の間に不斷なる相互作用の行はれつゝある事だけである。」と言つて居られるが實に至言である。己の人生觀を以て夫々の個性に生きた過去の人の人生觀を律し、現代の社會意識を以て直ちに過去の社會意識を律することは、過去を殺す最善の方法である。私はどこまでも偏見を去り獨斷を斥け、過去の史實―生活―其のものに面接して、忠實に個人乃至社會の價値意識の唯一

性を捕へることが歴史研究の最も重要な仕事であると信ずる。從來の國史教育は、之を社會現象の上より見ると、組織的社會現象の取扱に偏し、爲に精神的社會現象を輕視し、經濟的社會現象に至つては殆んど等閑に附してゐたかの觀がある。茲に一章を設け、敢て經濟的要素の重視を力説したのもあながち徒事ではあるまいと信ずる。

## 第十章 國史教育と我が國民道德——國民性の改造

### 一 國史教育と我が國民道德の改造

國民道德の意義については、學者に依つて其の見解を異にしてゐる。井上(哲)

博士は、「國民道德は國民に特有なる道德の事でありませう。併ながら又廣く國民一般の道德と云ふ意味にも解し得らるゝけれ共、何うしても道德と云ふものは其實踐的方面から云へば、各國民に依つて多少相違あることを免れないのであります。」(同博士著「國民道德概論」一四頁)と主張されて居る。藤井(健)博士は、「凡そ國民道德といへば、如何なる國民の國民道德であつても、それはすべて特有道德である。従つて我が國民道德も亦一つの特有道德である。」(同博士著「國民道德論」三二頁)と主張されてゐる。吉田(熊)博士は、「國民道德とは國民として守るべき道德の全部を意味する。」(同博士著「國民道德の教養」九三頁)と言はれ、深作博士も亦「國民道德とは、人が國家生活を爲す上に當然行ふべき道德である。」(同博士著「外來思想と我が國民道德」九七頁)と解釋されて居る。國民道德と人類道德との關係についても又種々の學説がある。「國民道德を道德の全體と見、國民として行ふ道德以外に道德なるものはない。人類道德とは畢竟するに思想上に於て

のみ分析し抽象し得らるゝ抽象的概念に過ぎない。」と主張する學者もあれば、「人類道德はプラトンのイデアでもなくカントの理念でもない。それは確に具象的客觀的實在を有して居る道德である。國民道德は畢竟するに人類道德の特殊相である。」と主張する學者もある。私は今、是等の諸説について所信を明にすることが目的ではない。斯く種々の意味に於てこの語が用ひられて居る以上は、以下私の用ひんとする意味を明に限定すれば足りる。私は以下國民道德を人類道德の特殊の顯現と解して論を進めることにする。即ち人類道德の特殊相としての我が國民特有の道德と國史教育との關係について考へて見たいのである。

忠孝一本が我が國民道德の根本基調であり、然も我國特有の意味を有してゐることは、今更爰に呶々するを要しない。皇統が無窮であり、總合家族制度なる我が國體の存續する限り、國民特有の道德意識として永久に深い強い意味をもつ。我國の教育が之を以て其の大本とすべきことは過去現在將來を通じて渝ることが

ない。國民教育の根本方針としてどこまでも嚴守しなければならぬ。尙、此の外、我が國民特有の道德として重視されてゐる徳目には、敬神、崇祖、感恩、愛家、愛國、節義、仁愛、誠實、潔白、正直、廉恥、武勇、質素、禮讓、克己、快活等がある。藤井(健)博士は、古來我が國民生活を支配し日本民族の意志を動かした國民道德の根本動機として、名譽、感恩、誠、敬、を數へて居られる。今、是等國民道德の由來を尋ねて見ると、國體の本質より來てゐるものもあれば神道より來てゐるものもある。儒教佛教も亦直接間接の素因を爲して居る。過去七百年の長きに亘つて日夕修鍊された武士道より來てゐるものも多々ある。更に徹底的に考察すれば國民道德の生長發展を規定する重なる條件は三つある。第一は、民族の性向である。我が國民道德は主として民族的精神の具體的顯現であると言つても敢て過言ではあるまい。第二は、建國の體制、國體の本質、國民生活の歴史、等である。國家乃至民族の歴史を外にして國民特有の歴史的道德はあり得ない。



國民道徳は夫々の特色ある國史に依つて無意識的乃至半意識的に生長した分子が多い。随つて、衝動的——(廣き意味に於ける)——であり、感情的であることを其の特色とする。平生は潜在意識となつて其の姿を鮮明にしないが、一朝事有るときは期せずして民族意識に擡頭し躍動して來る。其處に國民道徳の絶大なる力があり熱がある。國民道徳は、理性で煎じ詰めたり分析抽象の結果として生れたものではない。意識の感應によつて不知不識の間に深く強く自我に喰ひ入つた道徳意識である。随つて、國民間に比較的普遍であり、偉大なる威力を有して居る。第三は、境遇即ち位置地勢氣候等の物的環象である。是等の物的環象は、不知不識の間に民族の精神に大なる影響を與へ、又民族は之に順應し之を支配する生活過程に於て所謂民族的精神なるものを築き上げる。随つて國民道徳も亦其の發展の方向を規定されるやうになる。以上の三要素は國民道徳を構成する最も重要なものである。併して是等の三方面より考察すると、我が國民道徳が特に鮮明なる特

色を有して居ることが容易に理解されて來る。境遇——地位——の上より言へば、極東の一島國として偏在し、其間朝鮮支那等と交際したこともあるが之を歐米の大陸諸國に比すれば外交交通方面に於て比較的孤立の状態にあつたことは事實である。殊に徳川幕府は二百數十年の久しきに亘つて鎖國主義を斷行し、嘉永六年ベリの來航によつて始めて世界的の空氣に接觸し得たのである。境遇地位が特殊であれば其間に築き上げられる民族の性向も亦一種固有の特色を呈するに至ることは必然の理である。更に歴史的方面を觀るに、大神の神勅以來上下三千年の歴史を有し、世界特有の國家——社會組織を構成しつゝ、連續的に發展して來て居る。歐米諸國の多くが基督の教義によつて道徳教育を行ひつゝあるに引きかへ、我が國が主として其の特有なる國民道徳によつて國民教育道徳教育を行ひつゝあることは、敢て不思議なことではない。正に然るべきである。是等の國民道徳は、古來我が國民乃至民族の存續發展上に價值あるものであつたのである。道徳を發

生的に論ずるならば、それは、人類が社會を形成し相互の存續發展を企圖せんとして構成したものである。深刻なる自覺に促され、意義あり價值ある生活を營まんとする眞摯なる要求—よりよく生きんとする要求—によつて時々刻々に創造したものである。藤井(健)博士の言に従へば「自然の制裁の外に、その價值批判をするものがない唯獨の生活中に於ては、そこに自分の意思行爲に關して、一定の法則が存在してゐることを自覺する機會が寔に鮮なく、従つて道德法の實在を認定することが甚だ難事になつて来る。だから道德が其姿を現すには、唯獨の生活では至て不備である。然るに人が團體生活、協同生活をなすに於て事情は全くそれと異つて来る。……(中略)……道德は社會の中に於て、比較的最も明瞭に完全に、其相を現すものといふことが出来る。」(同博士著「國民道德論」一三二四、三二五頁)——斯かる見地より見れば、民族特有の道德なるものは其の民族の存續發展上に最も緊切なものであつたに相違ない。緊切であればこそ

發生し生長し現今に於ても亦嚴として存在し偉大なる力を有して居るのである。殊に悠久三千年の特色ある民族生活によつて構成された我が國民道德の如きは、國家民族の存續發展上、確かに其の根本基調を爲し得るものと信ずる。

小學校に於て直接間接國民道德の教養に任ずべき教科は、修身、歴史、讀方、唱歌、地理等であらう。就中、修身歴史は最も重大なる任務を有して居る。修身科は暫く措き、茲には國史教育より見たる國民道德の教養—改造について考へて見たい。(1)國史教育にあつては、發生的に國民道德を理解させることが出来る。日本特有の國家組織社會組織を發生的に學習せしめ、忠良賢哲の事蹟に親炙せしむることに依つて、始めて國民道德を明にさせることが出来る。換言せば國民道德其のものを闡明せんとすればどうしても之を歴史的に研究しなければならぬ。國民特有の道德は、十年や二十年の短日月に構成されたものではない。否、構成し得らるゝものでもない。過去の長年月に亘つて連續的に構成せられたものであ

る。随つて歴史的研究の必要なことは敢て贅言を挿むまでもあるまい。(2)我が民族生活の生きた具體的事實を通して、具體的に直覺的に國民道德を味得させることが出来る。知的に偏した分解的な抽象的な徳目の解説によつては、國民道德を眞に味得させることは難かしい。子供も厭がる。冷えきつた道德教育には力と生命がない。よし理性的に理解しても實行の威力が之に伴はない。知れども行はずである。(3)國史教育に在つては兒童の情意に訴へて國民道德の生命を味得させることが出来る。味得することによつて彼等の赤き血となり逞ましき肉となる。國民道德の内容に兒童の情意を融合させることが最も大切である。兒童の全我を通して體驗し得た道德意識でなければ實行の威力がない。(4)國史の學習によつて國民道德を味得せしめ、大和民族の眞面目を明にさせることは固より必要ではあるが、さりとて威壓的強制的に教訓を羅列し注入せんとすることは考へものである。一體教訓といふものは嚴密なる意味に於ては附與することは出来ぬ。兒童が

眞我に徹し、深刻なる自覺によつて自ら構成し得ただけが彼等の道德律となり得るのである。道德は眞我の刻々の創造である。教師は彼等が構成し創造するの環象と機會を提供し價值創造の仕方―過程を指導すればよい。國史教育に在つては史實の展開するにつれて兒童の氣分―情意―を通して國民道德を發見悟了させるやうにありたい。更に進んでは之を構成させるやうに導きたい。恰も國民道德が無意識的、半意識的に發展し、本能的感情的の特質を有するやうに、兒童をして不知不識の間に其の氣分情意を通して總合的に構成させるやうに導きたい。―(第十一章 國史教育の藝術的方面―參照)―建國の體制、皇統の無窮、歷代天皇の盛業、忠良賢哲の事蹟、國民の武勇、文化の由來、外國との關係、等を學習せしむることに依つて、兒童に其の全我を通して國民道德を創造させるの用意がなければならぬ。(5)國民道德は一つの倫理政策として慎重に考究すべきものである。我が國民特有の道德は其の凡てが絶對的のものではない。國民的地位境遇の進展

するにつれて、其の長所は益々發展せしめ、短所流弊は之に改造を加へなければならぬ。道德の内容特に其の實踐的方面は決して一定不變のものではない。境遇地位の如何により時々刻々に改造し創造すべきものである。國民道德に於ても亦然りである。國民道德其のものを研究するに批判的研究の必要なるが如く、國民道德の教養に任ずべき教師も亦嚴正なる價值批判を之に向けなければならぬ。我が國民特有の道德を一も二もなく謳歌し、他國民の特有道德に比して一段の優位にあるものと信じ、稍ともすれば他國民の特有道德を侮蔑して自ら高しとするが如きは、疑もなく昔の教育である。國民道德は畢竟するに人類道德の特殊の相である。人類道德を其の國民の具體的地位境遇に處して特殊的に創造したものが國民道德である。國民道德を人道の特殊的顯現とすれば、夫々の國民道德は夫々の國民に於て特殊の意義と價值とを有する筈である。國民の地位境遇國體の本質等を抜きにして唯單に構成された國民道德そのものを比較し、然も之に優劣を附す

ることは頗る難事に屬する。藤井(健)博士の言はるゝ如く、特有道德が他國民の道德に比して第一等道德なるが故に行はねばならぬのではない。其の國民の具體的地位境遇に處して當に實行せざるを得ない道德である。随つて國民的地位境遇の變化展開につれて之が改造を企圖し、其の地位境遇に即したる新道德を創造し樹立して行くことは、國家民族の存續發展上實に緊切の大問題でなければならぬ。我が國民道德の長所は暫く措き、其の短所について一考して見たい。我國は古來家族制度を以て一貫して居る。之を小にすれば個別家族制度を採り、之を大にすれば總合家族制度を採つて居る。國民道德の根本基調をなす忠孝一本の道德を始め、其他の特有道德には、斯かる國家社會組織より發生したものが多し。併しながら、現代に於ては、極端なる國家主義所謂國家至上主義は、極端なる個人主義と同様之を具體的に實行することは出來得ない。我國の民法に於ても既に個人主義の長所を加味して居る。家族主義の長所は個人主義の短所であり、個人主義

の長所は家族主義の短所である。故に我國に於ては、家族主義を本位とし、其の短所を補ふに個人主義の長所を以てしなければならぬ。國民道德に於ても之と同様である。個人主義に胚胎し民本主義より發生した歐米の道德意識の長所を明にし、之を攝收同化することに依つて我國傳來の道德意識を改造することは實に今日の急務と言はねばならぬ。外來思想の美點として學者の數へて居るものを見ると、(1)人物の尊重—人物本位の思想である。(2)個人的人格の自由平等を明にし、人格の尊嚴を認める思想である。—斯かる思想は、古來東洋道德に於て缺くる所があつた。儒教には人格を尊ぶ思想は充分あつたが、個人的人格の尊嚴を認める思想は餘りに明瞭ではない。佛教に於ては更に不明瞭である。我國に於ても古來家族制度を以て一貫し、加ふるに約七百年の長きに亘つて封建制度を持續し、爲に現代に於ても尙個人的人格觀念に於て頗る不徹底なるを免れない。—(3)政治的デモクラシーの特色とする自治獨立心の尊重である。—古來由らしむべく知ら

しむべからずの政治に馴れ、家長權の尊嚴を極めた家族制度に生ひ立ち、ヤツト自治制の布かれたのが明治二十一年、爾後僅かに三十餘年の經驗を嘗めたばかりの我が國民は、今に依頼心強く自律的精神に乏しく議員の選舉すら公正に出來得ない昨今の状態である。—(4)社會奉仕の尊重(5)權利義務觀念の發達せること—この權利義務の思想は、東洋本來の文化にはなかつたと言つてよい。儒教佛教は固より、過去に於ける我國特有の道德意識に於ても、斯かる觀念は未だ發達してゐなかつた。倫理學者の所謂本務はあつたが、權利に對する本務ではなかつた。—等である。是等の道德意識は、維新以後歐米文化の輸入と共に渡來し、今や我が國民道德の内容を新にしつゝある。歐米の道德意識の凡てが我に卓越して居ると言ふのではない。其の一面に於ては、我が國體として我が民族として攝收し同化し得べからざる多くの短所欠陥を藏して居る。嚴正なる價值批判を通して攝收し同化するべきは言ふを待たない。併しながら前述の如き道德意識は我が特有道德

を更新し改造するに足る適當な素材である。幸にして我が國民性は順應性同化性に富んで居る。維新以後の新文化建設にはこの國民性に負ふ所が頗る多かつた。之を過去の歴史に徴するに、先づ支那に於ける精神的文化としての儒教を同化し民族化した。奕世革命禪讓放伐は嚴正なる價值批判の下に之を排斥したが、爾餘の道德意識は巧に之を日本化した。又現世主義であつた當時の日本に未來觀を持つた佛教思想の傳來を見、最初は容易に調和すべくも見えなかつたが之亦漸を追ふて巧みに民族化され、特に親鸞日蓮白隱等の英僧によつて殆んど日本特有の宗教となつた。基督教の日本化され—更に日本化されつゝあることは言ふまでもない。要之、我國特有道德の精粹を根本基調とし、嘗て儒佛思想を同化せし如く其の質を異にせる歐米道德の長所を攝取同化し、以て新時代に處し國際的新地位に應ずるに足る道德意識を確立し國民道德の改造を企圖することが肝要である。併して國史の教育に在りては、斯かる方面に充分なる見識と信念とを持つて教壇に

向はなければならぬ。更に進んでは、國家民族の存續發展を企圖すると同時に、全人類の文化に貢獻せんとする道德意識を確立させることが今後に於ける國史教育の一大眼目でなければならぬ。

## 二 國史教育と我が國民性の改造

國民道德は、前述の如く民族的精神即ち國民性に支配されることが多い。随つて傳來の國民道德を改造し、現代並に將來の人類社會に處するに足る新道德を樹立せんとするには、其の根柢ともなるべき國民性そのもの、改造を企圖しなければならぬ。大體に於て我が國民性の長所と認むべきものは、敬神性、崇祖性、忠君愛國性、單純性、淡白性、潔白性、銳敏性、順應同化性、民族的統一性、沒我性、等等であらう。敬神性及び忠君愛國的性情は、特色ある建國の體制、國體の精華、

社會組織の特質等に基く必然の歸結であり、祖先崇拜は、民族的社會組織に由來するもので、是等は我が國民性の最も特色ある個性とも言ふべきものである。翻つて我が國民性の短所を見るに、島國的狹小性、依賴性、淺薄性、短氣性、虛榮性、等がある。是等は國民の眞我に徹した深き内省と自覺とに依つて一刻も早く打破し改造すべき方面である。又、中には、現實性、樂天性、感激性、模倣性、感傷的性情等の如く、一面の長所を有すると同時に其の反面には短所をも有する民族的性情もある。是等は醇化生長其の宜しきを得なければならぬ。但し、國民性の長短は、之を一概に決定することは出来ぬ。前述の長所と認むべきものでも稍ともすれば之に伴ひ易き弊を招き、長所却つて短所となることもないではない。又國民性の長短は、夫々の國家に於ける建國の事情、國體の本質、社會組織の特色等の上より論ずべきもので、國家の個性を抜きにして一般的抽象的に其の長短是非を評價するとは頗る困難である。我が國民性の長所は心ずしも其の凡てが佛國

民としての長所とはなり得ない。露國民の長所を其のまゝ我國に移植しても、それがやがて我が國民性の長所として全きものではなからう。國民の性情として超國家的なる長所短所がないと言ふのではない。共通的の長短もあるが、一面には各國民によつて夫々の個性を認めなければならぬと言ふのである。要之、主として我が國體の本質——個性——を價值標準として之を眺め、國民性の長所は飽くまで之を醇化生長せしめ、其の短所は外國民の長所を採つて之が改造を企圖しなければならぬ。今後の國際場裡世界文化に處せんには、少くとも人格の獨立性、世界的性情、偉大性、獨創性、進取性、合理性、堅忍持久性、等の新要素を攝收同化しなければならぬ。

國民性の改造は、國家民族の存續發展上一刻も忽にすべからざる重大問題である。然も一朝一夕にして爲し遂げ得らるべき性質のものではない。單なる自分獨りの缺點を矯正するにも不斷の意志の努力を要し、終生の苦心に待たなければな

らぬ。況んや國民全體の性情を改造することは、實に並大抵の仕事ではない。國民性は、其の先天的要素としての人種學的、心理學的の遺傳に支配されることが多く、又、後天的要素としては、氣候風土等の如き自然的環象、並に國體、政體、社會組織、風俗、教育、等の社會的環象に支配され規定されることが多い。随つて之が改造を企圖するには、全國民の深刻なる自省自覺と眞摯持久なる努力とを要する。國史の教育に在りては、開闢以來に於ける我が國民の生活過程—文化創造の過程—民族的精神の連續的發展を明にするのであるが、吾々は常に現代に於ける人類文化の趨勢我國の國際的地位我が國民性の長短等を明にし、以て國民性の醇化生長—改造を企圖するの用意がなければならぬ。之が方案の主なるものを左に列擧して見よう。

(1) 史實を具體化し、戯曲化し、其の形態よりも生命を重視し、兒童の情意によつて民族的精神を直覺させること。

(2) 純正史學と國史教育との限界を明にし、努めて兒童の情意を醇化すること。  
(3) 歴史的人物の價值意識を明にし、出來得べくんば其の個性を闡明し、之が批判乃至鑑賞を周到に行ふこと。但し、模範的人物乃至英雄にあつては、其の人物の缺陷を以て其の長所を蔽ふてはならぬ。適當なる範圍に於てなるべく是等の人物を生かしたい。

(4) 時代意識を明にし、之が批判乃至鑑賞を試みること。

(5) 政變戰爭等の如き民族的精神の顯著なる顯現とも見るべき史實に在つては、特に其の動機を明にし、之が批判鑑賞を行ふこと。

(6) 各時代の文化—廣き意味に於ける—批判を行ふこと。

(7) 國史教育に於ても修身科と同じく兒童に反省と自覺の機會を與へること。

(8) 人物批判、時代意識批判、文化批判等、凡て史實を批判するには、批判の立場を明にし、偏見獨斷を誠むること。—(第六章「史實批判と其の立場」—參



併して、是等の取扱に於ても、唯々説教的訓戒的に所謂注入傳達を事とせず、可能の範圍に於て、兒童に省察、思索、自覺の自由と機會とを與へ、以て彼等の全我を通して自ら批判乃至鑑賞させるやうに導きたい。教師は主として批判鑑賞の仕方を指導するの任に當るべきである。教育とは、畢竟するに、兒童の學習そのものを指導するの意味に外ならぬことを忘れたくない。

## 第十一章 國史教育の藝術的方面

新舊歴史教科書を比較して見ると、其間に思ひ切つた改造が加へられて居る。舊教科書に缺陷の多かつたことは今更言ふまでもないが、新教科書と雖決して理想的のものではない。欲を言へば、民族史的方面を今少し重視し一般國民の發達

過程を明にすること、精神的文化史料を豊富にすること、文化評論時代思潮時代精神の批判を加味すること、史實の經濟的要素を重視すること、女性史を今少し多くすること、文章は口語體とし、材料の性質如何に依つては更に文學的敘述法を工夫すること等更に註文すべき方面も少くない。併しながら、之を舊教科書に比較して見ると、大體に於て妥當なる改造が加へられて居る。今其の重要な方面を數へて見ると、天皇意識を強めたこと、國體觀念の養成に留意して居ること、人物中心主義を一層徹底し、理想的人物を選定し、其の得られざるものは史實を代表するに足る代表的人物を以てし、兩者の得られざるものは氏族を中心にして居ること、偉人の生立を叙し且つ兒童の理解し得る範圍に於て人物批判を加味したこと、史話傳説逸話美談の類を多くして史實の具體化に努め加ふるに典據史料を適宜に載録して史實の躍動に努め、學習に興味あらしむるやうに努めたこと、君臣主従の關係を重視し國民道德の教養を顧慮したこと、和歌を挿入し、所

々に對話式文章を用ひ、挿繪の數を増加し、然も活動的の挿繪を多くし、敘述の體裁を文學法に改め、以て氣分情操の醇化に努めたこと、各所に歴史地圖を挿入して史實を直觀的に理解せしめんとして居ること、紀元年數年號等の機械的記憶に依るものはなるべく之を避け、最も重要なもののみを精選して之を本文に入れ、年表上には特にゴヂックとして注意を促したること、必要なる諸家の系圖を挿入して血族關係を明にし、研究の資料を豊富にせしこと、文字文章を平易簡明にし、史的用語難字句等には多く振假名を附し兒童の學習に便ならしめて居る。要之、國體の精華國民道德を一層鮮明にし、之に即して氣分の教育を一層重視して居る。

昨今自學の高潮されることは洵に結構ではあるが、併し教科教材の本質如何を問はず、一も二もなく教科書を中心とし、之を讀解することによつて研究させることを以て唯一の自學と考へるならば、其は大なる誤謬に陥つたもので、自學の

本質をはき違へたものである。教科教材の本質に即して夫々獨得の學習様式がなければならぬ。歴史教育に於ても亦然りである。教科書を研究の資料として活用させる場合もあるが、併し教材の如何に依つては必ずしも其に限つた譯てはなし。教科書中心の學習は、稍ともすれば分解に偏し知的に陥り易い。殊に讀解力の薄弱な中以下の兒童にあつては、難字句等に妨げられて生きた史實に面接することが難かしい。恰も讀方科に於ける大意把握の如き程度に止まり、辛じて史實の大綱を知的に把握し得るのみで、自己の燃ゆるが如き情意を以て史實の生命の堂奥に參することが出来ない。尤も教科書を中心として研究させる場合に於ても、學習動機の方に注意し、——(感の統一を圖り)——研究問題を評價の形にし、情意を以て史實の生命を解釋し評價するやうに研究せしめ——(指導を加へて)——自由質問、發表整理、等の學習段階に於て、教師の凱切なる説話を加味して兒童の氣分を刺激し、以て彼等の情操に培ふことも出来るが、それにしても遺憾なく

彼等の氣分を支配することは稍困難である。エルンスト・エエバアは、其の美學的根據より演繹し、歴史教育は教師の藝術的な説話によつて終始しなければならぬと主張して居るが、私は氏の主張を全部無條件に肯定したくない。併し兒童の氣分を支配し、彼等の情意を以て史實の生命に面接せしめ、恰も藝術的作品に對して鑑賞の極致に到達せしめるやうに導くには、教師の藝術的な説話が大いに必要である。ギューターの言の如く、氣分を支配するには氣分を以てしなければならぬ。改定尋常小學國史は、前にも言つたやうに、情意の陶冶には餘程の工夫を凝して居るから、之を讀解せしめ熟讀翫味せしむることに依つても優に氣分を構成させることの出来る部分もあるが、然し、教科書中心主義に囚はれてはならぬと言ふのである。歴史教育に於て、主知主義と主情意主義との論争も可なり耳にするが、私は何れにも左祖しない。是等は、主義の問題に非ずして材料の問題に歸着する。材料の本質如何によつて主として理性の判断に待たなければならぬ

場合もあらうし、主として其の情意に訴へねばならぬ場合もあらう。實際の取扱は材料の如何に依つて千變萬化すべきものである。唯叙述の便宜上歴史教育の様式を大別すれば、知的材料に在つては、教科書を研究資料として研究させる。更に進んでは、兒童をして理想、目的、問題を自ら構成せしめ、理想實現—問題解決の様式を工夫創作せしめ、教科書は之を論證用として使用させる場合もある。是等の場合に於ても、人物行爲の如何によつては兒童の情意に訴へねばならぬ。一から十まで知的の取扱をせよと言ふのではない。情的材料に在つては、「氣分の教育」を唯一の目的としない。教育法の凡ては、主として之に向つて統一しなければならぬ。要之、教科書を研究資料として學習せしむる場合、兒童をして歴史的人物の實際的地位に立たしめ自らプロジェクトを構成して獨創的に學習せしむる場合、氣分の教育を主眼とすべき場合との三様式がある。茲には「如何にして兒童の氣分を構成せしむべきか、如何にせば彼等の情意によつて史實の生命を捉へ

しめることが出来るか」について卑見を述べることにする。氣分といふ概念は、普通に感情のやうに解せられて居るが、私は之を單なる感情と見たくない。リッブスの言ふやうに、意識活動の一種の全情態と見たい。感情が主要なる位置を占めることは事實ではあるが、然し夫のみではない。感情によつて統一された意識の主觀の様式である。

## 一 教師先づ史實の生命を體驗せよ

詩文を取扱ふにしても、音樂を學習させるにしても、先づ教師自身が美の堂奥に參してシツクリと之を鑑賞しておくことが必要である。其の情味を心行くまで噛みしめ、其の氣分を體驗することが肝要である。教師の限りなき鑑賞は、教材と教育法に生命を附與する唯一の道である。凡て藝術教育に在つては、先づ教師

自身が深刻なる藝術的理解を有し、美的鑑賞の能力を有し、燃ゆるが如き情意を以て其の生命を捉へ、之を自分の生命に置換へることが最も大切である。歴史は決して藝術的作品ではない。が、歴史を生かし、其の生命を兒童の眼前に躍動させるのには、藝術教育の場合と同じく、教師先づ史實の生命を體驗することが何よりも必要である。史上の人物と一體となり、過去の時代の空氣を吸ひ、之に感情を移入することによつて始めて歴史教育に力を發する。歴史教育にあつては、史家の如き客觀的態度を取るべき場合もあるが、氣分の教育を眼目とする場合に在つては、詩人の如き主觀的態度を取ることが必要である。過去の人物を悟性の塊と見るやうな教師がどうして兒童の氣分を支配することが出来やうぞ。教師にして史實の生命を體驗するならば、其の言語身振面貌等は極めて自然的なる中に眞實を描き出し、兒童はさながら史實其のものに面接するが如く、不知不識の中に眞は同情し或は怒り或は喜び或は泣き彼等の主觀的評價を通して史實の生命核心に

味到するのである。史實を體驗するには、豊富なる過去經驗を必要とする。徳川光圀は、大日本史二百四十三卷禮儀類典五百十卷を著し、又歴代の國文三十卷を選んて所謂扶桑拾葉集を作つたのであるが、其の偉大なる努力と功績とを體驗するには、少くとも腦漿を絞つて粉骨碎身著述に従事したものでなければ到底味はれ得まい。君臣の義、親子の愛、夫婦の和、兄弟の友、朋友の信等を始め、事業計畫の苦心と希望、濁世に呼吸するの苦み、之を救濟するの意氣、藝術、政治、宗教、經濟等凡ゆる人間味を嘗めた教師にして始めて史實の生命に觸れることが出来る。世の甘い酸いを噛み分けた教師にして始めて過去の人物と共に喜び共に怒り共に泣くことが出来る。子を持つて知る親の恩——自ら體驗することによつて他人の生活を體驗し得らるのである。要之人物乃至時代の理想、さる理想を構成するに至つた過程、理想實現の様式等を逐一吟味し、自己の情意を以て其の堂奥に躍動してゐる生命をシツカリと捉へ、之を自己の全人格を通して兒童の眼

前に躍動させなければならぬ。

## 二 時代の特質を明にせよ

平安時代の藝術と鎌倉時代の藝術とは好箇のコントラストを爲して居る。平安時代の美術工藝は優美なる時代思潮を享けて繊巧を極めたものである。太平日久しく其のものされた繪畫彫刻を見ても靜止せるものが多い。之に比して鎌倉時代は、一段の活氣を加へ、筆致の雄健なる、刀法の鋭利なる作品を出して居る。鎌倉時代の繪畫は、一般に力を寫實に用ひ、人物鳥獸等の活動せるものを題材として居る。又彫刻にあつては、雄健豪放を以て其の特徴とし、平安時代の如き靜止的なる佛像—例へば阿彌陀、觀音—に満足せず、二王、四天王、五大明王、等の如き活動的なる形象を表現し、刀法鋭利にして深く褶襞は太く、容貌も亦逞しき

ものを表現して居る。其の色彩の如きも濃厚にして思ひ切つた色を現はし、作品の躍動に努めて居る。質樸剛健にして活動的な鎌倉時代の意氣は其の藝術にも遺憾なく表現されて居る。藝術は時代意識の表徴である。狩獵民族時代の舞踊、ギリシヤ文明に於ける彫刻、中世紀に於ける建築、ルネサンス時代に於ける繪畫、近世に於ける詩、現代に於ける問題劇、等藝術の社會的意義は、時代の文化と共に或程度まで推移する。テロヌは、「藝術的作品は、精神と周圍の風習との一般的状态から成る所の總和に依つて規定せられる。」と言つて居る。一民族の凡ての文化を理解した後でなければその民族の藝術を眞に理解することは出来ぬ。獨り藝術ばかりでなく、科學、道德、政治、經濟、哲學、宗教に於ても亦然りである。時代の文化に順應するにしても、更に之を支配し改造するにしても、全然該時代の文化を超越して生活することは出来ぬ。何等かの形に於て之に親炙し接觸し又其の支配を受ける。歴史教育に於て、人物、事件、事業、戰亂、政治、宗教、藝術

等を取扱ふに當つても、先づ其の時代思潮時代意識を明にし、活動の舞臺を髣髴と描かねばならぬ。海を離れて單に波だけ描いても其は眞の波ではない。時代意識を明確にし、其の個性を鮮明にすることに依つて個々の史實は始めて躍動するのである。

### 三 未知の勝景を探るやうに

大人にしろ子供にしろ、旅行をするからには、未だ經驗しない初めての地を選ぶに相違ない。如何に吉野の花が美しくとも、又奥深い過去の物語を藏して居ても、二三回茲に遊ぶと最早餘りに感興を惹かない。喜んで他郷に遊ぶのは、其が新たな氣分を齎らすからである。初めての地への旅行は、列車中の一刻一刻が豊醇な想像に滿されて来る。勝景を探るにしても一步一歩行く先を想像して主觀の

世界に遊ぶ所に盡きせぬ情趣がある。旅行の過程も享樂であれば目的地の情趣に浸るのも言ひ知れぬ享樂である。然るに、二回目の旅行になると、旅行の道筋に於ても目的地に於ても既に其の概要を記憶して居る。随つて稍ともすれば論證的のやうな地位に立ち、知的活動が頭を擡げて来る。想像の領域が狭くなり主觀的評價が尠くなり、それだけ美を創造することが出来得ない。何だか責任を果す爲の用事にも出掛けるやうな氣がするものである。小説を讀むにしても、劇を觀るにしても亦然りである。帆足教授は、「通常吾等は美感の本源を自身の内に求めず、此快感を與へた事物の内求め、之を美しいものと呼ぶ。然し、美的判斷の根源は機能的歡喜であつて、外界の事物は單に其間接原因に外ならない。夫れは同じ物を二三度見た後には、最早同事物に對して美的快味が起らなくなるのを見ても分る。」——（帆足理一郎氏著「哲學概論」一九七頁）——と言つて居らるゝが實に至言である。對象其自身には何等の美はなく、美は吾々の主觀的評價によつて自ら創造

すべきものである。修身科に於ける例話、歴史科に於ける情的材料等を兒童に豫習させることは考へものである。豫習すると、兒童は既に筋書の概要を知つて居る。教師が巧みな説話によつて兒童の氣分を動かそうとあせつても、兒童は説話よりも常に一步先を豫見し、「其の次はこうだ。それからこうなるのだ。」と骨格のみを辿つて行く。時には幼い功名心を發揮して、「先生！先生！」と舉手する。ウツカリ指名でもしやうものなら、先の話を滔々と述べ立てる。恰も二回目三回目の旅行の如く、彼等は何れかと言へば、自己の豫習の正しきや否や、充分なりや否やを教師の説話によつて論證せんとするが如き態度となり、爲に想像の領域を狭くし、主觀的評價が貧弱になつて来る。知ることは確實となるが、燃ゆるが如き情熱を以て教材の生命を捉へることが出来ぬ。又「目的の告示」等と言つて、説話の輪廓を豫め話すが如きも、教授法として當を得たものではない。知的材料に於ては必要な場合もあるが、苟も兒童を開放された主觀の世界に遊ばせやうと

する場合に、説話の大綱なり結果なりを豫め話すと、児童の活動は知的に偏しやす。想像の範囲も亦限定されて来る。研究問題を提出するのも亦之と同様な破目に陥る。尤も問題を評價の形にし、—(拙著「動的教育の實際研究」—第一編第三章第二節—参照)—情意を以て史實の生命の核心を捉へしめるやうにすることも出来るが、それにしても問題の提出に依つて既に史實の幾部分かと明示さるゝこととなり、又、纏まつた有機的の史實を分解して問題とするならば、幾分知的活動に偏するやうになる。尙教科書を中心として研究させる段になると、どうしても知的活動に偏し、殊に中以下の児童にあつては、難字句等に妨げられて、史實の生命に面接することが難かしくなる。児童に自發問題等を構成させる場合にあつては、指導の方法餘程よろしきを得ないと知的分解的に走り易いものである。要之、児童の氣分を刺激し、彼等の主觀的評價によつて史實の生命を捉へしむるには、教師の藝術的な説話によるのが最もよろしい。然も其の説話は、未知の勝景を一步一步に

探るやうに工夫し、彼等の想像を旺ならしめ、過去經驗によつて豊醇なる意味づけを爲さしめ、児童をして全然話中の入たらしめなければならぬ。想像と、意味づけと、主觀的評價とによつて、社會的關係の一切を忘れ、無關心の自由に遊ばせることが其の極致である。

#### 四 史實と児童の經驗

歴史は過去の生活である。然るに之を學習する児童は、世態人情を異にし文化を異にする現代に生活してゐる。歴史の多くは、妻もあり子もあり凡ゆる人間味を嘗めた成人の經驗である。然るに一方は兄弟喧嘩を仕事にして居る子供である。夫婦の和も知らなければ、水火を厭はぬ親子の愛も知らぬ。成人が子供の意識になれぬやうに、子供も亦凡ゆる生活を味得した成人の意識にまで飛躍するこ



とは出来ぬ。ベルグソンの言ふやうに、意識の本質は、其の純粹持續な點にある。我が國史は、既に述べたやうに貴族乃至特權階級等の生活が其の大部分を占めて居る。然るに兒童の多くは、是等支配階級の生活と非常にかげ離れた家庭に育つて居る。教科書は、教材として人物事件事業戰亂政治等に互り夫々非凡なる史實を選択して居る。然るに兒童は、平和な現代に生活し、是等を理解し解釋するに足る社會的經驗に乏しい。歴史は、見方によつては、權勢、富、女、等が問題の中心となつて居る。然るに一方は、是等の要求に恬淡たる子供である。

歴史學習の困難な所は、教科書に難字句が多いからではない。史實に意味づくるに足る兒童の過去經驗が餘りに貧弱なためである。獨身者が如何に想像を逞くし若くは理窟で煎じ詰めても子の愛は分るまい。貧弱な過去經驗を以てしては、史實の解釋も困難となり、隨つて自分の情意を以て史實の情意を捉へることが難かしい。又解釋活動を充分にしなければ生きた主觀的評價を下すことも出来得な

い。エルンスト・グローセは藝術について穿つたことを言つて居る。「あらゆる藝術作品は、その物自體に就て言へば、唯だ斷片に過ぎない。藝術家の表現は、それが完成されるためには、それを觀る人の概念に依つて補はれることを要する。而して唯だ斯くしてのみ藝術家が創造しやうと企てた全體が實現せられ得るのである。いづれにしても藝術作品の効果は、それに就ての意義を解くことの出来る人と、唯だ現はされてある印象のみを受取る人とに依りて、本質的に異なるのである。」(エルンスト・グローセ原著、安藤弘氏譯)「比較人種學的美學—藝術の始源—」三五頁)「私は過去の史實を以て藝術的作品と見る者ではない。併しながら、記録として傳つて居る史實は、グローセの所謂藝術的作品の如く、一の斷片に過ぎぬ。歴史は確かに過去の實在ではあるが、記録は實在其のものを表現したものではない。多くは形態の叙述に止つてゐる。」(第四章、「史實と解釋」—參照)—藝術的作品が觀照者の豊富なる意味づけによつて其の斷片が全きものとなり、其の主觀的評價に依つて

生きるやうに、史實も亦兒童の意味づけに依つて全きものとなり、主觀的評價によつて其の生命を直覺し味得する事が出来る。從來の歴史教育は、斷片を斷片として取扱つて居なかつたか。史實の形態、行動の外部的條件を穿鑿し、之を記憶させるのに汲々としては居なかつたか。形態即ち史實の構造方面を記憶させるとも或程度までは必要であるが、形態を通して其の奥に潜んで居る否形態其のものを生み出した理想目的思想感情を理解し味得し體驗することが更に必要である。理想目的刹那々々の感情氣分と之を實現し表現せし外部的形態との兩方面を理解することに依つて、始めて史實は全きものとなる。即ち解釋活動の必要なる所以である。解釋とは、對象の形態を吟味して其の意味を發見する仕方である。行動の外部的條件を吟味して其の堂奥に輝いて居る内面的生命を握る仕方である。然るに豊醇にして妥當なる解釋を下すには、其の形態構造に意味づくるに足る豊富なる過去經驗がなければならぬ。過去經驗を全然離れて史實を解釋することは出

來ぬ。過去經驗を分解綜合して史實の形態に意味づけ、情意を以て之を味得する所に兒童の主觀は解放され、リズム意識を構成し、彼等の氣分情調は愈よ高潮に達する。教師にして兒童の解釋活動を尊重し、彼等の燃ゆるが如き情意を以て史實の生命を直覺せしめんとすれば、須く史實に意味づくるに足る兒童の過去經驗を知悉しなければならぬ。調査しなければならぬ。併して、説話するにしても、兒童の理解し難い部分はなるべく之を兒童の經驗化し、彼等の體驗を通して史實の核心をつかむやうに仕向けることが大切である。エエバア曰く、「教師が子供の習熟して居る觀念界を心得て居て始めて子供の再現的想像作用を強く動かすことが出来、生命の充ちた内的直觀を起さしめることが出来る。」（佐藤熊治郎氏著「教授方法の藝術的方面」二〇〇頁）と、實に味ふべき言である。

## 五 史實の具體化

288

新教科書は、舊教科書に比し、史實の具體化に餘程苦心して居る。試みに其の一二を比較して見やう。

頼朝は鎌倉にありて將士を統べ、常に質素儉約をすすめ、武藝をねり、遊戯にも勇壯なるものをえらびなどして、武士道を勵ませり。

—尋常小學日本歴史 卷一 六二頁—

質素儉約、武藝を練る、勇壯なる遊戯を選ぶ—是等は何れも抽象的概念に過ぎない。教師が説話するにしても、斯かる抽象的な概念の羅列に過ぎないとすれば、児童は只言語としての史實を記憶するに過ぎぬ。史實の生命を握ることも出来なければ、又何等の感興も湧かない。

頼朝は、ふごる平家が久しからずして亡びしにかんがみ、みづからは清盛等の如く高き官位にのぼりて、京都の人々の交ることを好まず、鎌倉に居りて質素なる生活をなし、部下にも儉約をすすめたり。かつてある人十餘枚の衣服を着かざりて、頼朝の前に出てたるに、頼朝たゞちに刀を取りて其の衣服のつまを切り、大いに其のおごりを戒めたることあり。又常に武藝を上げまし、富士の裾野をはじめ所々にしばし狩をもよほしなどして、武士の勇氣を養ひたり。

—尋常小學國史 上卷 九一、九二頁—

頼朝が華奢な京風を遠ざけたこと、筑後權守俊兼の小袖の褌を切捨てたことを描いて、如何に彼が質素儉約を重視したかを明にして居る。華奢に染り易いことは児童と雖可なりの經驗を有して居る。美服の褌を立所に切り捨て、痛烈なる訓戒を與へたる所に児童は多大のヒントを受くるに違ひない。平素美服に憧れてゐるやうな児童は、俊兼の地位に立つて赤面し良心の苛責に堪えないであらう。富士

289

の裾野那須野等に於ける狩獵は、平素如何に武藝を練つて居たかを類推するのに適當な資料である。

たまたま幕府にては執權北條高時驕奢を極め、宴遊にふけり、政治に怠りて人心を失ひたりしかば、天皇はかねての御志を遂げ給はんとて、ひそかに武士を召し給ふ。

—尋常小學日本歴史 卷一 七二頁—

驕奢にも程度があり、政治に怠るにも程度がある。斯かる概念的な科學的敘述にあつては、高時の昏愚が如實に現はれない。随つて後醍醐天皇の御心中を充分に酌取ることが出来ない。

或る時、庭前に犬ども集めて噛み合ひけるを見て、此の禪門面白きことに思ひて、是れを愛することを骨髓に入れり。即ち諸國へ相觸れて、或は正税官物に募りて犬を尋ね、或は權門高家に仰ぎて是れを求めける間、國々の守護、國々所々の一族大名、十四二十四匹飼ひ立て、鎌倉へ引き進らす。

是れを飼ふに魚鳥を以てし、是れを維ぐに金銀を鑲む。其の弊、甚だ多し。輿に乗せて路次を過ぐる日は、道を急ぐ行人も、馬より下りて是れに跪き、農を勸むる里民も、夫に執られて是れを昇ぎ、此くの如き賞翫輕からざりければ、肉に飽き錦を着たる奇犬、鎌倉中に充滿して、四五千匹に及べり。月に十二度、犬合はせの日とて定められしかば、一族・大名・御内・外様の人々、或は堂上に座を列ね、或は庭前に膝を屈して見物す。時に、兩陣の犬どもを、一二百匹づゝ放し合はせたりければ、入り違ひ追ひ合はせて、上になり、下になり、噛み合ふ聲、天を響かし、地を動かす。—太平記—  
尋五の兒童でも斯かる具體的な記事を讀めば、今更のやうに高時の暗愚に驚くだらう。新教科書はこの點を具體化して居る。

此の頃幕府にては、北條時宗の孫高時政治を執りしが、生れつき愚にして、日夜酒宴にふけり、數千匹の犬を集めて、其のかみ合などを見るを楽しみ

とし、少しも政治に心がけざりしかば、大いに人望を失ひたり。天皇より、かねての御志をとげたまはんとて、ひそかに武士を召したまふ。

―尋常小學國史 上卷 一〇六頁―

高時の田樂園犬等に政治を忘れた事實を明にすれば、一事が萬事、兒童は直ちに彼の凡てを解釋して呉れる。天下の人心日に北條氏を離れたことも、兒童の方より教師の取扱に先つて解釋し類推して來る。教師は、兒童の地位に立つて、彼等の教科書をシツクリと噛みしめることが肝要である。併して、教科書記載の史實に意味づくるに足る兒童の過去經驗を篤と考へて見なければならぬ。抽象的な部分は、適宜に之を具體化し、兒童の經驗化し、「いかにも！なるほど！尤も！」と云なづくやうな具體化的資料を擧げて兒童自身の解釋を指導しなければならぬ。兒童の氣分は、完全なる解釋を待つて始めて構成される。概念的記事の凡てを具體化せよと言ふのではない。抽象を抽象として學び得る事柄にあつては、一々之

を具體化する必要はない。又、凡てを具體化することは時間が許さない。且つ、史實の要點を逸し、其の本末輕重を顛倒するの虞がある。「コ、ゾ！」と思ふ所を極力具體化し、他は其によつて類推させるがよい。この邊は教師其人の自由裁量に一任するの外はない。要之、兒童は、成人のやうに概念的思惟に依つて活動しない。抽象の世界よりは具體の世界に遊ぶものである。一般的なものよりは特殊的なものに注意を惹く。概念的な抽象的な歴史教育は、兒童にとつては多くは無意味である。單なる言語の歴史教育は國語教育に墮するものである。飽くまでも「内容に満ちた形式」としての史實を取扱ひたい。斯くして始めて兒童の情感に訴へることが出来るのである。

## 六 兒童をして歴史的人物の實際的地位に立たしめよ

修身歴史等に於て、人物の行動を學習するに當り、自己を第三者の地位即ち客觀的地位に置くときは、眞の感情移入は出來ぬ。「秀吉肥前の名古屋にありし時、母の病重しと聞くや、急ぎて京都に歸りしに、母既に死せしかば、聲をあげて泣き悲しみ、其の病床に侍せざりしをなげきたり。」——尋常小學國史、下卷、二二頁——秀吉の心中は、自分が秀吉になつて體驗しなければ分らない。名古屋にありし時の秀吉、母の危篤に接した彼の驚き、歸路を急ぎつゝある秀吉の憂愁、冷やかき母の顔を凝視した彼のなげき、「子養はんとして親在さず」のやるせなき心中、内征外征に之日も足らずして手づから母に孝養を盡し得ず、將に其の壮志を遂げんとして俄かに母に別れし熱涙は、自己の思想感情意志を秀吉の行動理念の中に没入して始めて之を味ひ得るのである。秀吉の生命の中に自己の凡てを投入れて、驚！憂！歎！を直覺しなければならぬ。同情とは、其人の地位に立つの謂である。何事も他人の問題と見る時は、眞の氣分は味はれない。我の問題と思惟する所に情

熱の力があふれる。眞の感情移入は、歴史的人物の實際的地位に立ち、人物の生命を自ら體驗する所にある。それにしても、移入によつて體驗し得る感情は、自己の實際生活に基く感情には到底及ばない。吾々の眞に體驗し得らるゝものは自己の生命のみである。他人の生命は、自己の生命に引較べて理解し味得するの外はない。歴史劇は、兒童が過去の人物の實際的地位に立ち、其の思想感情意志を體驗し、人物の理念を直覺する所に教育的價值がある。東都の某名優が、一流俳優の資格を得たについて、吾々の記憶すべき話がある。某名優は、一流になる爲に實に苦心慘憺の限りを盡した。然し其の師匠は容易に之を一流に取り立てなかつた。師匠は、其の俳優の技を試むべく、お菊の皿屋敷に於て彼をお菊に扮せしめた。舞臺に上り、心血を注いで九枚の皿を敷へるのであるが、どうしても師匠の意に満たぬ。俳優は遂に悲觀し、不平は激して怒りとなり、師匠を殺害せんとした。師匠は、「然らば今一度やつて見よ。余を殺さんとする眞劍味を以て—

——と激勵した。彼俳優はいよ／＼背水の陣を布いて晴れの舞臺に上つた。然るに其技神に入り、お菊の凡てを如實に表現し得た。師匠曰く、「汝のこれまでの動作は死んで居た。皿を數へるに、頭ツから九枚あるものときめこみ、一枚、二枚、三枚……と數へて行く其の仕方があまりに平板的だ。お菊は、必ず十枚あるものと堅き強き確信を持つて居る。故に一枚！二枚！三枚！四枚！と數へるあたりは言ひ知れぬ力が蒙つて居る。五枚！六枚と數へんとして一枚の不足を直覺し、俄かに色を變へる。自分が眞のお菊にならなければお菊の動作は出來ぬ。」と、實に至言てはないか。彼は背水の陣を布いて始めてお菊になり得たのである。お菊の實際的地位に立ち得たのである。修身歴史等に在りては、兒童をして、背水の陣を布いた彼の俳優の地位に立たせることが最も肝要である。人物批判等の如き場合は勿論客觀的地位に立つべきであるが、人物の背後に突入して、其の奥に閃いて居る理念を掴むには、須く主觀的地位に立たなければならぬ。要之、評

價課業にあつては、兒童の立つべき地位を吟味することが特に必要である。教科書を研究させるにしても、教師が史實を話すにしても、兒童をして主體客體等の實際的地位に立たしめ、彼等の全我を通して他人の生命を直覺し體驗させることが肝要である。

## 七 評價

評價を廣く一般的に解するならば其中には知的活動も含むが、茲に謂ゆる評價は主として情意による活動を意味する。尤も情意と理知とは或る程度まで相互に他を高めるもので、豊醇なる解釋の下に情意は自然に發動する。眞の享樂は觀照の後に來るのが普通である。厨川博士は、「人間として營むべき藝術生活には二つの面がある。第一に自然人生一切の現象に對して、先づ眞摯な態度で之を理解し

ようとする。わたくしが上來述べた觀照(或は思索)とは即ち恊かる努力に名づけ  
た言葉である。しかしまた之を更に一步進めて言ふと、第二には理解したものを更  
に味はひまた之を鑑賞すると云ふ態度にもなる。」(象牙の塔を出て—九八頁)—と言つ  
て居らるゝが實に至言といふべきであらう。知情意の間に明瞭な限界線をひくこ  
とは素より出来ないが、茲に意味する評價は、一切の意欲—欲望—を斥けて自己  
の主觀を解放し、純な、清らかな、無我無私的な歡喜の中に生活し、縹渺たる無  
何有の世界に逍遙するに在る。從來の歴史教育は、稍ともすれば過去の人物を理  
知の塊と見做し、燃ゆるが如き其の情意を度外視したかの觀がある。史上の人物  
を藝術の所謂内容に満ちた形式として取扱つて居ない。随つて兒童の學習に於て  
も、觀照より評價への情緒的學習に缺くる所があつた。偉人の熱烈深刻な情意は、  
之を兒童の熱烈深刻な情意によつて捉へさせなければならぬ。エエバアは、「他  
人を理解せんと欲するならば、須く自分のハートで之を觀よ。」と言つてゐる。偉

人の情意の中に自我の凡てを没入し、偉人の情意を私の情意として體驗する所に  
私の情意は醇化され淨化される。修身科乃至歴史科に於ける偉人の取扱に於て  
は、一時間淨化された崇高な情緒的生活を營ませる所に偉大な教育的價値がある。  
即ち偉人の情意を體驗し、其の一時間偉人となつて生活する所に自分の要求は醇  
化され生命は擴充し生長する。主觀客觀の境を撤し、物我相忘れ、物心一如とな  
り、對象の生命と私の生命とが渾然として融合する境涯に導くことが評價課業の  
極致である。以下國史教育に於ける評價指導の主要問題について考へて見たい。

### (一) 評價と虚心

人物を鑑賞するには、飽くまでも虚心でなければならぬ。自分の主觀を固執し  
たり、現實の社會的關係に囚はれたり、利害關係に煩はされたりしてはならぬ。  
大海碧空の如く私の凡てを開放し、情意の發動をして天馬空を行くの趣あらしめ  
なければならぬ。兒童が成績を顧慮したり、教師の叱責を恐れたり、他生と競争



したり、記憶に囚はれたり、參觀人の手前を飾つたりするやうでは、到底純眞な生きた評價は生れぬ。洋々たる春の海の如き態度を以て、人物の全圖に面接させることが肝要である。

### (二) 子供らしき純眞の評價たれ

評價は飽くまでも子供らしいものでなければならぬ。兒童の生命そのまゝの表現でありたい。純なる情意の止むに止まれぬ發動でありたい。自然に喉を衝いて生れる讚美の聲でありたい。情的評價は故意に爲すに非ずして自然に我知らず生れるものだ。一目千本の吉野を見て「あゝ！」と發する一語の中に吉野の凡てがある。大塔宮の悲憤を體驗して「あゝ！」と我知らず叫ぶ所に主觀の凡てが表現されて居る。—吉野山霞の奥は知らねども見ゆるかぎりは櫻なりけり—の歌は、少々説明の分子が多くはないか。萬葉の櫻に恍乎うつろしてゐる瞬間としては、「見ゆるかぎり」の一句が稍理窟つばい。眞の評價は「あゝ！」の一語につきる。芭蕉の松

島の句は、眞にその極致を表現してゐる。没我の境地といふものは、解説的な言葉や文字によつて表現し盡されるものではない。ウツカリすると、兒童は單に言葉の上の評價をすることがある。清麻呂公は、眞の勇者であり眞の忠臣でありませす。まことに感心です。」と立派に發表する。感激に満ちた發表ならばそれでよいが、教師に強制された單なる言語の評價に過ぎないとすれば其は虚偽である。又、兒童が大人びた評價をすることも往々ある。止むに止まれぬ評價に非ずして、教師の意に満つることを目的とした評價否答辯をすることもある。これは才子肌の子供に多く見受ける。兒童のハートによつて捉へた兒童の評價でありたい。兒童の全我を通して進る評價でありたい。よし誤つてもよい、獨斷に失してもよい、其が自然に生れたものであれば尊い。誤つた評價—獨斷偏見に囚はれた評價を適當な評價にまで生長させる所に學習指導の意義がある。

### (三) 評價を強ふる勿れ

評價を兒童に強ふるのはよろしくない。吉野の花を見せつけられて、「どうじや、如何に感ずるか。」と強ひられると、折角生れてゐた氣分は爲に雲散霧消する。雁次郎の妙技に心行くまで陶醉してゐる觀客に、雁次郎自ら「今夕の劇を何と見る」ときめつけて見るがよい。觀客はもういやになつてしまつてあらう。人の感情は實に微妙なもので、謙虛な態度に出られる方が却つて讚美の度を高める。英國近代の大批評家アーノルドの言の如く、「心をして觸れる凡ての對象に對して、單に其の觸れた心の赴くまゝに赴かせよ。」といふことが情的評價において兒童にとらしむべき態度である。換言せば、情意による評價は、自然でなければならぬ。無關心の適意でなければならぬ。一步誤ると、兒童が心にもなき大人びた單なる言語の評價を試みたり、實感の伴はない虚空の言を弄して教師の意に迎合したりするのは、かりそめにも評價を強ひるからである。純の純なる評價には責任の感はない。理性の批判を通す部分もあらうが、多くは総合的に直覺するのであ

る。要は兒童をして自由に直覺せしめよ、而して直覺せし氣分情調は飽くまでも自然の形に於て自由に表明せしめよ。其間に強制と故意と束縛が加つてはならぬ。

#### (四) 評價の表現は自然なれ

前にも言つたやうに、兒童の自由なる評價を兒童の自由なる言葉で表現させればよい。言葉で表現出来なければ、身振、動作、詩文、繪畫、等て表現させるもよい。表現の様式はなるべく兒童の自由と創造に一任したい。標準語で氣分を如實に現はすことが出来なければ方言でもよいではないか。極端に言へば言葉が少々小さくとも不明瞭であつても表現の様式がまづくともさして咎むべきではない。さる形式の奥に躍動し奔騰して止まない動的生命を尊ばねばならぬ。「然らば何故に表現させるか」といふのが問題である。教師より促されて表現するとせば其の情熱は幾分冷める。感情は強いて表現せんとすれば幾分冷めるのが普通である。

怒髮冠を衝くの怒でも、之を腹藏なくさらけ出してしまへば、あとは胸がスツとする。難關を突破して或る試験に合格したとしよう。その喜を他人に發表するまでが――包みきれない喜をシツカリと胸に抱いてゐる間が――眞の喜しい時である。併しながら、人を相手とせず自然に込み上げて来る止むに止まれぬ評價であれば、發表することに依つて一入情熱の度を高めることもある。兒童が説話中の人となり、或は手に汗を握り、或は同情し、或は喜び、或は歎き悲む時は、其の過程々に於て「アァーッ！」「ハァーッ！」「偉いナァ！」「オーッ！」等所謂原始的の表現をする。是等は自然の表現によつて一層其の感度を高めるものである。表現は、須く自然でなければならぬ。――（聊か脱線の嫌はあるが、ミルは、「あらゆる詩は獨白の性質のものである。詩の特性は詩人が聴者に就て全く無意識であるといふ點に存すると思はれる。」と言つて居る。藝術を内面的に考察すれば、この言は慥かに一面の眞理を有してゐると信ずる。）――又、教師にして、巧みにヒントを與ふれば、

兒童は表現せざらんとして能はざるの域に進むものである。否、表現せざるを得ないやうに彼等の學習を導くことが教師の着眼てなければならぬ。理想上より言へば、求めて表現させるのは教育法の拙劣なることを意味する。併して、止むに止まれぬ評價は、兒童相互に發表し合ふことに依つて互に他を高める。話が面白くなり、之に油が乗つて來ると、兒童は感激に満ちた顔と顔とを見合はす。他生も自分と同一の氣分即ち同調になつて居れば一層自分の氣分を高める。學級全體が評價の雰圍氣に包まれることに依つて、各自は夫々の個性に統一された無何有の世界に遊ぶのである。團體旅行觀劇等はこゝに面白味がある。月ヶ瀬と云ひ吉野と云ひ皆然りである。梅櫻そのものよりは、列車に溢れんばかりの探勝客の相互意識の感應によつてはてもなく酔はされるのである。兒童に評價を發表させる目的の一は、意識の感應により彼等の評價をして一層其の極致に達せしめんが爲である。尙、兒童は往々評價を誤ることがある。ジゴマを讀んでジゴマつたり

活劇を観て他家の牛を殺したりした實例が多々ある。修身なり歴史教育に於て、評價を誤るが如きことは餘りに多くはないが、さればといつて、全然兒童の自由に一任する譯にも行かぬ。適切なる評價の指導が必要である。兒童に評價を發表させる第二の理由はこゝにある。要之、兒童各自の自由なる一止むに止まれぬ一評價を、其の評價に即した自然の形に於て表現せしめ、全學級に純なる評價の雰圍氣を漂はせ意識の感應によつて相互に他を高めるやうに導きたい。評價の指導法としては、クドクドしく解説的に進むよりは寧ろ適切なヒントを與へて情意の發動を促す方がよい。又、題材の本質より見て、兒童が評價を誤るの虞がない時は、鹿爪らしく無理に發表させる必要はない。自發的な自然の表現を尊ばねばならぬ。「或は評價を誤つてゐるかも知れない」と思はれる場合に於ては一而して兒童が自然の表現をしない場合は一評價指導の爲に止むなく發表させるのである。斯かる場合に於ても、表現の様式を妄りに批判したり、兒童の官能感性の鈍に向

つて叱責を加へるやうなことがあつてはならぬ。

#### (五) 評價と兒童の個性

評價は誤つて居ない範圍に於て、兒童の個性に即した自由を認めねばならぬ。一も二もなく教師の主觀乃至主眼點に引きつけ過ぎてはならぬ。評價は教師の手によつて兒童に植付けることは出来ぬ。兒童の構成し得ただけが兒童の氣分であり評價である。吾々の主觀的評價を離れて客觀的な美があり得ないやうに、吾々の感動性又は感動機能を離れて人物の情意を體驗することは出来ぬ。併して、主觀的評價即ち美的判斷は人によつて異なる。自己の凡てを没入して對象の理念を摑むといふが、其の自己とは個性によつて統一された自己である。論より證據、試みに兒童の眞實の評價を聞いて見るがよい。其の濃淡、深淺、方向に於て夫々獨得の評價をする。其の個性に彩られた獨自の評價によつて、何人も犯すことの出來ない自己に深く喰ひ入つた力を體驗する。この力によつてより、新な自我が培は

れて行く。自我は絶えず他より新たな要素を攝收し同化しつゝ、不斷に生長の過程を辿る。又、評價は、同一の人に在りても、時と場合とによつて異らざるを得ない。等しく十五夜の月を見ても、其の見る時の主觀の如何に依つて描く氣分を異にする。吾人の意識は、個性に統一されつゝ、不斷に流動し持續すると言ひ得るであらう。要は、評價の方向を誤らざる範圍に於て、兒童の個性に即した自由を認むべきである。併しながら、兒童の自由を認めるといふことゝ全然放任することゝは別物である。彼等の個性に即した評價をより強くより深く導かねばならぬ。又教師としては、味ひ方感じ方を指導し、可能の範圍に於て教師の考へてゐる主眼點にまで兒童の評價を生長させることも大いに必要である。唯其が爲に兒童の個性的評價を傷けてはならぬと言ふのである。兒童各自の個性的評價を抱擁しつゝ、然も教師の主眼點にまで到達させることが出来れば洵に結構ではあるが、併し全然教師と同一の評價を兒童に望むことは出来得まい。何とならば、教師と兒童とは

其の過去經驗を異にし、境遇を異にし、見識を異にし、主觀を異にし、評價力を異にし、兩者の價值意識には大なる距離があるからである。要之、評價指導に在りては、評價の方向に注意し、其の正しき範圍に於て兒童の個性による自由を尊重し、力ある評價によつて彼等の生命に新しき光を體現させることが必要である。併して一面に在つては、兒童の感動機能を刺戟し、評價の仕方即ち主觀的反動の仕方を指導し、可能の範圍に於て——出来得べくんば——教師の主眼點にまで彼等の評價を生長させることが必要である。

#### (六) 主觀的評價を討論に移す勿れ

前述の如く、評價は人により時によつて自由であり、夫々の個性を帯びる。故に學級兒童相互の討論に移すべき性質のものではない。「何故に然か感ずるか」と途方もない討論をさせてゐる授業を見ることも往々あるが、是等は所謂新しい教授法に囚はれてゐるのではあるまいか。「何故に」といへば、兒童は自己の氣分情

調を反省したり、其の由て来る所を穿鑿しようとする。反省し穿鑿せんとすれば知的活動となり、折角構成されてゐた氣分が知らず識らずのうちに破壊されて来る。理性の判断を要求する討論は、盛り得た情熱を冷すべく最良の手段と言ひ得よう。「何となく好きでたまらぬ」といふのが本當に好きなのだ。「これといふ理由もないが何となくイヤだ」といふのが眞にイヤな人物である。分解の出来ない、理由の擧げられぬ所に眞の氣分がある。総合的直覺の手によつて捉へ得た氣分を、分解的な知的な討論の手に委ねることは餘りに残酷である。帆足教授は、美的判断は各人其機能的快感を異にするが故に、各自に於て異り、又同一人に在りても、時と場合とによつて異らざるを得ない。」（帆足理一郎氏著「哲學概論」一二〇三頁）と論じて居らるゝが吾々が評價の指導に當る上の箴言といふべきであらう。

(七) 教訓は兒童の自得構成に待て

情感の高潮に達した時に、露骨な教訓を浴せると、折角高潮してゐた情感も爲

に冷却し、教訓は一片の冷かな束縛と化し去る處がある。修身歴史等の評價課業にあつては、燃ゆるが如き情感の中に、兒童をして自ら自律の信條たるべき教訓を發見悟了させるやうに導きたい。自分の構成した道德律には力がある。短刀直入、教師の誠心誠意を披瀝して率直に教訓することも大いに必要な場合もあるが、然し大體に於ては、兒童をして自ら道德律を構成せしめ、自分の構成した規範によつて自らを律するやうに指導することが道德教育の眼目であり理想でなければならぬ。勸善懲惡を露骨に表現するやうな劇は、却つて觀客の嫌氣と反感を購ふものである。情感を盛つた其の奥底にキラッ！キラッ！と輝いてゐる道德律を觀客に發見悟了せざるやうに仕組むことが必要である。尙、教訓は洵に忘れ易いものである。然るに歴史的人物の偉大な人格行爲は、強く深く自我に喰ひ入つてなかなか忘れ得ないものである。冷かな抽象的な教訓よりは、具體的な情熱に充ちた物語の方がより永久に自我の進むべき方向を示して呉れる。偉人の崇高偉

大なる人格行爲は、之に價值づけることによつて、道徳的生活の生きた指導原理となり得るものである。具體の世界に遊び、暗示に敏き兒童にあつては特に然りである。

(八) 強ひて現代を解釋せしむる勿れ

過去の史實によつて現代の生活乃至文化を解釋させることは、或程度まで可能であり、且つ必要ではあるが、情意の醇化氣分の教育を目的とする場合にあつては、之を強ひてはならぬ。現代生活乃至文化の解釋を強ふると、どうしても知的活動の分子が多くなり、稍ともすれば情熱が冷める。どうしても解釋させる必要のある場合には、之を次の歴史の時間に譲るがよい。——尤も其の時間に情熱を冷すことなく然も適切な解釋をさせることが出来れば其に越したことはないが——氣分の教育にあつては、故意と無理が加はつてはならぬ。感情の自然を重視した。

(九) 記憶を強ふる勿れ

試みに筋書を逐一記憶せんとして劇を観るがよい。恐らく眞の意味に於ける觀照享樂の生活を營むことは出来得まい。浪花節にせよ小説にせよ琵琶にせよ比々皆然りである。藝術的作品に對しては、一切の現實的な社會的關係より自己を開放し、己を空うして之に面接する所に觀照享樂の世界を求めることが出来る。美の世界に逍遙することが出来る。強ひて記憶せんとするれば、どうしても理解收得が主となり、爲に氣分を構成するに充分なる餘裕がない。兒童が史實の說話に接する場合も之と同様である。今から湊川の戦について話すから逐一記憶せよ。後で筆答するから——と前置して話して見るがよい。如何に教師が藝術的に說話しても、或は熱情をこめて太平記を朗讀しても、兒童の感激は餘りに高まらないであらう。記憶は心的活動の自然に任し、藝術的な教師の說話に自己の凡てを没入し解釋と評價とが交互に他を高めることによつて感激の極致に達するのである。何

物にも囚はれざる碧空の如き心持て史實に面接させたい。修身科に於ける例話—  
(寓話、假作的物語の或ものは別として)—も之と同様である。記憶を強制すると、  
偉大なる人格も力強い行動も充分に味ふの餘地がなくなる。教師用書の設問要項  
に煩はされ、例話の取扱後に鹿爪らしい復演をしてゐる教授を観ることもある  
が、是等は例話によつてヤット築き上げた情熱の石垣を叱責交りの復演によつて  
臺なしにしてしまふのである。だと言つて、反對に記憶を禁止する必要は無論な  
い。要は兒童の自然に一任するがよい。例話なり史實を明確に記憶させることは  
素より必要ではあるが、氣分の教育を目的とする場合にあつては、記憶の機會に  
注意せよと言ふのである。即ち、復演なり復習は、次の授業時—其の科に於ける  
—の始に譲るがよい。説話を了り、兒童が感激の極に達すれば、數分間靜かな默  
想—史實の全體に互つて—の機會を與へ、力強い餘韻を残して授業を打ち切るが  
よい。恰も近代劇の如く、最後の力を現して—幕を引きたい。五分や十分、時

間が餘つてゐてもよろしい。餘韻の力は永久に史實を情化し美化するものであ  
る。

#### (10) 教師の説話について

「如何にして藝術的に説話すべきか、ヒントを與ふべきか、」といふやうなことは茲に絮説するまでもあるまい。茲には吾々の注意すべき二二三の事柄について述べることにする。(1)感情描寫に於て、氣分其のものを餘りに露骨に表現した文章は拙劣を意味する。讀者の止むに止まれぬ主觀的評價に訴へ、讀者をして想を通して其の氣分を總合的に直覺させるやうな文章がよい。教師の説話に於ても之と同様である。「實に感心だ！偉いものだ！愛の權化だ！」とヤタラニ教師の評價を挿んで話すと、兒童は自發的に評價するの餘地がなくなる。又、教師の評價が度に過ぎると、爲に嫌氣がさし、甚だしきに至つては反抗心を抱かせるやうなこともないではない。斯かる讚美の聲は、兒童の全我を通して我知らず迷るやうに



導きたい。教師の口からは餘りに讚美の聲は漏れぬが、其の話を聞くにつれて、讚美し共鳴し憧憬し欽慕せざるを得ないやうに仕組むことが必要である。(2)兒童の感激は率直に表情となつて現はれる。話の進行につれて兒童の描く気分は一颯一笑の間に直覺出来る。エエバアの言の如く、眞の教師は、絶えず子供の表情に注意して、此に自分の教授活動に對する手引を見出さねばならぬ。藝術的説話に於ては、刹那々に於ける子供の情意を讀むことが教師にとつて最も必要である。子供の情意を讀み、更に其の情意を正しき方向に一層高めさせるやうに一步一歩説話して行くことが大切である。(3)饒舌は禁物である。立板に水のやうに滔々と辯じ立てると、兒童は言葉の送迎に忙殺され、史實其のものすら理解することが出来なくなる。況んや、シツクリと味ひ、評價の天地に個性に彩られた自由の翼を廣げて心行くまで飛ぶことが出来ない。力強いヒントによつて自ら道德律を構成するの機會もない。コロラスのやうに、教師の説話否ヒントと兒童の解釋

評價——必ずしも發表せしむるに非ず——とが交互に行はれて全き史實となるやうに工夫することが必要である。リッブス曰く、「饒舌は、思想を昏睡せしめ、同時に又有ゆる明瞭にして確實な評價を昏睡せしむる最良の手段である。」と。兒童の學習に於ても、教師の説話に於ても、眞に味ふべき言である。

## 八 約説

以上、國史教育の藝術的方面について詳論して來たが、要之、國史教育に在つては、兒童の藝術的活動を尊重すべき部面が可なりに多い。エルンスト・グロセは、藝術的活動に適切な解釋を與へて居る。「美的若くは藝術的活動とは、その経過中に於て若くはその直下の結果に於て、直接の感情的價值——藝術に於てはそれが通例快感的なものである——を有して居るものをいふ。それ故に美的活動

は、それ自身より以外の目的に向つての手段としては開始せられない、唯それ自身を目的とする活動である。」と。私は、國史教育の凡てにグロッセの所謂藝術的活動を要求せんとするものではない。史實の本質如何によつては、文化科學的活動を要求すべき部面も頗る多い。が、情的材料即ち氣分の教育に適切な史實にあつては、斯かる意味に於ける藝術的活動を大いに重視すべきである。エルンスト・エエバアは、小學校程度に於ける歴史教育は教師の説話を主とすべきもので發展的に取扱ふべきものではないと主張して居る。私は素より此の説を無條件に肯定するものではない。小學校に於ても優に發展的に取扱ひ得る史實が頗る多い。否、發展的に取扱ふべき史實が多い。又、發展的に取扱ふことによつて優に兒童の主觀的評價を促進することも出來得る。が、歴史の自學をはき違へて、材料の如何を問はず一から十まで教科書中心の分解的な抽象的な冷やかな偏知的學習を兒童に要求して居る似而非なる自學論者には適切な箴言たるを失はぬ。ガウデイヒは

自由精神作爲主義の主張に急なるの餘り、歴史教育に於ても敘述的講演的教授を斥け生徒自身をして自ら讀み自ら學ばしめんとしてゐるが、之亦エエバアと共に兩極端に陥つてゐる。講演的に取扱ふか發展的に取扱ふかは、史實の本質如何によつて決定すべきことで、一概に彼此いふことは出來ぬ。要するに、情意の醇化に適切なる史實にあつては、教師の藝術的なる説話により、史上の人物を血と肉との生きた人間即ちエエバアの所謂内容に満ちた形式として兒童の眼前に躍動せしめ、兒童の燃ゆるが如き情意によつて史的人物の情意―生きた生活そのもの―に面接せしめ、之を體驗せしめ、更に進んでは偉人と共に喜び、共に憤り、共に歎き、共に悲み、共に奮闘し、善美なる理想の生活純真なる氣分の生活をさせることが必要である。又、人情美を如實に描出し、ソツケルトの言の如く、一切の意欲を斥け、社會的關係より凡ゆる主觀を解放し、カントの所謂「無關心の満足」的な生活を營ませることも大切である。偉人の崇高なる人格行動を觀照し、之に

よつて統一された純な無我無私な無何有の世界に自由に逍遙することによつて兒童の氣分は刻一刻淨化される。藝術的活動によつて構成した善美なる觀念界と純真なる氣分の世界に生きることによつて、其の要求は不知不識の間に醇化されて來る。國史の學習にあつては、そこに力強い民族的信仰を築き上げる。我國體の眞の光と力とを體驗し體得する。崇高偉大なる歴史的人物の情意を體驗し、その中に侵つて無我の自由な生活をしてゐる間は、低級な野卑な邪惡な心情は吾々の意識に活動するの餘地がない。ミュンステルベルヒの言を借りて言はゞ、吾々の心を宇宙の他の凡ての部分より隔離し、其の隔離された體驗の世界にのみ生活する。要之、情的材料にあつては、分解よりは總合に、抽象よりは具體に、批判よりは直觀に、客觀よりは主觀に、悟性よりは情意に、科學的活動よりは藝術的活動に、より重きを置いて取扱はなければならぬ。

## 第十二章 歴史教育と獨創力發展

歴史は過去より現代への生きた生活の連続である。血を學ぶには須く血を以てせよ。歴史を學習せしむるに當り、兒童をして夫々の過去に生活せしめ、史的人物の地位に立つて自ら理想目的を構成し其の實現様式を立案させることは、一は思索體驗を通して過去の生活を味得する仕方となり、一は價值創造の訓練となる。以下例解に基いて論を進めて見よう。例へば「蘇我氏の滅亡」を學習させるのは、――（兒童は蘇我氏の無道並に其の當時の國情については既に學習してゐる筈）――次の如き問題を提供するがよい。「諸子が若し成人として斯かる時代に生活すると假定せよ、諸子はこの現状――蘇我氏の無道、當時の國家社會の現状――を如何に見るか。日本國民として如何なる理想目的――（兒童に理想と言つても分らな

いが、實際の取扱に於ては能く噛みこなして分るやうな言葉で言へばよい。以下之に準ず。―を設定すべきか。併して兒童をして深刻に思索させるがよい。實際的地位に立つて飽くまで蘇我氏の無道を憎み、暗愴たる國家の前途を憂ひ、彼等の全我を通して國民的理想目的を構成させるがよい。族制政治を打破して郡縣政治とすべきことは、兒童として或は氣づかぬかも知れないが、國家を救ふの道は蘇我氏を亡ぼすに在り。族制政治を打破するに在り。位は劣等生でも考へる。教師は、彼等の設定せし理想目的を發表させ、的確なる見識の下に之を指導し、破壊より建設に、族制政治より中央集權郡縣制度に改造すべく適切に導くべきである。併して、更に進んでは、諸子が若し蘇我氏を亡ぼさんとするには、如何なる方法を探るや。を研究問題とし、兒童に其のプロジェクトを構成させるがよい。即ち理想目的の實現様式を考究させる。和氣清麻呂を取扱ふに當つては、諸子が若し清麻呂公の地位に立たば如何にすべきか。其の理想と實現様式とを設定せ

よ。と問題を提供するがよい。後三條天皇を取扱ふには、天皇は後朱雀帝の第二皇子にましまし、御母君は三條帝の皇女禎子内親王である。醍醐天皇以來、歴代の天皇は皆藤原氏の后妃の生み奉つた所であるが、後三條帝は直接藤原氏に關係はない。帝、性英明にして剛毅、東宮にあること二十有餘年、當時天下の明鏡と歌はれた大江匡房について帝王の學を修められた。一方藤原氏の現状は諸子の既に學んだ所である。かゝる時代に御即位遊ばされた後三條帝は、如何なる御理想を以て帝位に臨まれたであらうか。如何にして其の理想を實現されるであらうか。假りに、諸子が直接輔弼の責に任ずるとせば如何にするか。各自立案して見よ。と打つて出るがよい。頼朝の施政方針を取扱ふには、藤原氏は其の威權盛なるに及び國政を外にして驕奢に耽り、遂に武士の爲に其の實權を剝奪された。平氏も亦藤原氏に倣ひ、一族袖を連ねて高位高官に酔ひ、驕る平家は久しからず僅に二十餘年にして壇浦の魚腹に葬られた。斯かる時代思潮の後を受けたのが頼朝

である。諸子が若し頼朝であるならば—武家政治を是認すると假定して—當時の世狀時代思潮に處するに如何なる施政方針を以てするや。なるべく詳細なる案を工夫せよ。」と命ずるがよい。應仁の亂に在りては、「八代將軍足利義政は三十有餘歳にして未だ子がなかつた。時に義政の弟に義尋といふ人があつた。淨土寺に入り僧となつてゐたのである。義政はこの弟義尋に職を譲らんとし、人を遣はして義尋を召し、其の意中を語つた。然るに義尋は之を辭したのである。よつて義政は、義尋に『我、他日、若し男子を擧げなば、襦袢の中より之を僧となすべし。』と固く約した。義尋髮を蓄へて義視と稱し、義政の嗣となつた。義政は時の管領細川勝元に命じて其の執事たらしめたのである。然るに其後三年を出てずして實子義尙が生れた。母の愛は古今東西に互つて變りはない。義政の夫人富子は義尙の顔を眺めてどんなに思つただらう……然り、愛兒に天下の將軍職を繼がせたいのは人情の常、が、夫義政が義視に誓つた言葉もある。武士に二言は

ない筈、然も優勢なる細川勝元が執事として之を擁して居る。諸子が若し義政の夫人富子なりせば、如何なる理想を構成するや。如何にして問題を圓滿十全に解決せんとするや。かゝる時代を舞臺として最も適切なる生活案を工夫せよ。」と命ずるがよい。又、兒童の地位を轉換し、「諸子が若し義視、乃至勝元、乃至宗全、なりせば、如何なる理想目的如何なる實現様式を構成するや。」と問題を提出するもよい。兒童をして凡ゆる地位—國史教育として許さるべき範圍に於て—に立たしめ價值を創造せしむべきである。自學だなどと言つて、歴史教科書中の史實を辭書と首ッびきて一から十まで凡て兒童に研究させやうとするのは餘りに囚はれ過ぎてゐる。兒童を史的人物の實際的地位に導き、理想目的—實現様式を構成せしむる場合の如きは、構案に必要な史實は充分教師より話してやるがよい。殊に生活の舞臺としての時代相時代意識の如きは、なるべく具體的に徹底的に話して置かねばならぬ。教授法は須く割愛の法を知らねばならぬ。何もかも細大漏らさ

ず取扱ふと、爲に兒童の思想界は混亂し、學習の主眼點を失し、結局無効に歸する虞がある。と同様に、彼等に自學させる場合に於ても、凡て彼等の自發的自己活動に訴へやうとすると、結局虻蜂取らずの學習に終らせる虞がある。學習上主力を傾注せしむべき部面を的確に定め、他は他の時間に割愛するかさなくば教師より適切に話してやるがよい。學習法訓練を目的とする場合に在りては特にその必要を認める。閑話休題、秀吉は信長の命を奉じ中國征伐の途についた。天正十年三月、大舉して備中に入り、連りに諸城を陥れ、遂に高松城を圍んだ。城將清水宗治は要害を頼み死守して降らない。五月に至り秀吉は城の一面に堤防を築き、足守川をせき止め、水攻の計を採つたのである。爲に五月末には城殆んど水に没し、城兵大いに苦んだ。此時、毛利輝元は其の將小早川隆景、吉川元春を遣はし、大兵を率ひて高松城の急を救はせた。然るに秀吉の警戒嚴にして容易に堤防を決潰すること能はず、一方秀吉は持久策を採つて戦はなかつたから折角の來

援も其の目的を達することは出来なかつた。遂に講和の段取となつたが、毛利氏は清水宗治の死を宥めんとし、秀吉は宗治を殺すに非ずんば和を結ばず、雙方にらみ合ひの體であつた。天正十年六月二日拂曉本能寺の變あり、翌三日秀吉は變報を得たのである。この變報は實に秀吉の運命を左右すべく一大決斷の機會を與ふるものであつた。斯かる地位に立つた秀吉の生活を研究させるには、「諸子が若し斯かる秀吉の地位に立つたとすれば如何にするか。毛利氏に對しては如何、光秀に對しては如何、故信長の遺族乃至舊臣に對しては如何、信長の遺業を如何にするか。」等の問題を決定し、兒童をして過去經驗を組織せしめ深刻なる思索に待つて問題解決のプロジェクトを作らせるがよい。凡て理想目的—實現様式を構成させる場合に在りては、教科書は机中にしまはせて置くがよい。教科書を机上に置かせると、兒童は稍ともすると教科書に依頼せんとし、兒童の生命に即した眞實のプロジェクトを作らない。自由獨立の地位に立たなければ眞の獨創は生れな

い。徳川三代將軍家光の時に有名な島原の亂が起つた。基督教徒は幕府の桎梏に堪へ得ず、所謂神童益田四郎時貞を將とし、「眞に窮民を加護するの天使なり」と信じ、小西行長の舊臣大矢野松右衛門外五人争亂の巨魁となり老若男女合せて三萬七千餘人―實は二萬五千を出て―島原半島なる原城に據り信仰の焰を揚げて幕府に反抗した。固より烈火の如き信仰の力、之を内面的に悦服せしむべきか、將外面的に抑壓すべきかは實に熟慮を要する重大問題である。「諸子若し家光の地位に立つとせば、この問題を如何にして解決せんとするや。」の問題を決定し、兒童にプロジェクトを作らせるならば、子供は子供として大人の思ひ及ばない立案をするものである。其の子供らしい立案を發表させ、之を指導し、彼等が教師の指導によつて其の立案を改造し改造する過程に於て人事問題解決の仕方が分り價値創造價値實現の仕方が分るのである。又、家光は基督教を根絶せんと欲し遂に鎖國を斷行した。この場合に於ても「絶対に鎖國せんとすれば―假りに鎖國方針を

是認するものとして―如何なる方案を採るや。手落なき鎖國方案を工夫せよ。」と命ずるがよい。兒童は慥かに創意活動を好み獨創を喜ぶものである。徳川八代將軍吉宗の「享保の治」を取扱ふ場合に在りては、「五代將軍綱吉の稅政未だ容易に蕪えず、諸子若し八代將軍として幕府の中興を圖らんとするには、(1)如何なる施政方針を採るや (2)如何なる實行方案を設定するや。」を研究問題とするがよい。研究問題は、初歩の中に在りては教師より提出し、兒童學習能力の生長につれて一步步自ら構成するやうに導くべきである。更に進んでは、兒童自ら新地位を創設し自發問題を構成させるがよい。

兒導を導いて歴史的人物の實際的地位に立たせ、自ら理想目的を構成させることは、少くとも次の五大教育的價値がある。否、教育的價値を見出すべく有効適切に指導しなければならぬ。(1)時代に即した理想の立て方が分る。吾人の生活に於ては、時代の文化を全然離れて理想を構成することは頗る困難である。よし構

成し得たとしても現實を支配する力が乏しい。随つて實現の可能性に乏しい。(2) 教師の指導に待つて國民的理想の立て方が分る。即ち國體の精華に即した國民的理想を構成する仕方が分る。(3) 思索體驗を通して理想目的を構成することにより、史的人物の理想目的其のものを真に味得することが出来る。思索體驗は解釋の鍵鑰である。(4) 實際的地位に立つて我の理想目的を構成し、その構成した理想目的と歴史的人物の理想目的とを比較すれば、批判は自ら生れて来る。我の理想目的を決定しない以上は、過去の理想目的に向つて徹底的に批判を下すことは出来ぬ。何とならば價值批判の標準が立たないからである。(5) 兒童をして自由に理想目的を設定せしめ、適切なる指導を加へることによつて兒童の要求を醇化し淨化させることが出来る。

理想目的を構成させたならば、前述の如く其の實現様式を工夫させるがよい。適切なる指導の下に實現様式を工夫させることに依つて、兒童は(1)時代の文化に

處して理想目的を實現する仕方が分る。同一の理想目的であつても、時代の文化如何により其の實現様式は異らざるを得ない。(2) 人情の機微が分る。史的人物の地位に立つて自ら實現の様式を工夫することは、取りも直さず思想上の生活をして居る譯で、それは我に徹した眞剣な生活である。思索體驗による眞剣な生活を營むことによつて人情の堂奥に馳せ參ずることが出来る。(3) 自ら實現様式を設定し其と過去の實現様式とを比較することによつて、一は過去の實現様式そのものをより徹底的に解釋することが出来る、一はより、妥當な批判を下すことが出来る。(4) 立案的活動は吾々の生活に最も必要である。否、吾々の生活そのものが何等かの意味に於ける立案的活動である。故に凡ゆる地位に立たせて自らプロジェクトを設定させることは、やがて具體的生活の仕方に訓練づけることとなる。

理想目的と實現様式——その何れを重視すべきかは一考を要する問題である。國定教科書を見ても、將又歴史家によつてものされた記録を見ても、從來は兎角



實現様式に詳にして理想目的は餘りに漠然と描かれてゐる。言ふまでもなく没價值的な自然そのものは歴史學の對象とはなり得ぬ。歴史學の對象となり得るものは、價值關係として見ることの出来る文化——最廣義に於ける——そのものである。歴史とは畢竟するに最廣義に於ける文化の連續である。既に歴史學の對象を文化とすれば、價值意識の唯一性を認識することが文化科學としての歴史學の窮極目的でなければならぬ。随つて外面的な實現様式そのものよりも、内面的な理想目的のもの、本質個性をより一層重視して取扱はなければならぬ。兒童に理想目的——實現様式を構成させる場合に於ても亦然りである。

以上、理想目的並に其の實現様式を構成させる場合について可なり多くの例解と其の教育的價值とを叙述したが、扱、茲に吾々の一考すべきは、過去經驗の貧弱な識見に乏しい然も現代に生活する子供が果して現代と文化を異にする過去の大人の地位に立つて理想目的——實現様式を構成し得るか、といふ問題である。私

は過去數年間、尋五以上高二に互り種々の場合について構成させて見たが、實に子供らしい立案をする。然り、眞の子供だから其の學習が眞剣である限り子供らしい立案をすることはきまりきつたことである。如何に頭の良い子供でも全くの大人にはなれぬ。大人が子供になれぬのと同様である。私は、この子供らしい彼等の内部生命より進り出た眞實の立案を要求したい。兒童の偽りなき眞の叫びが聞きたいのである。教師の眼から見てもよし其が甚しい錯誤に陥つてゐてもよい。それが子供自身の思索體驗全我を通して作爲された立案であれば結構である。子供にして、如何なる地位に立つても妥當なる理想目的——實現様式を構成することが出来るならば、最早かゝる方面に於ける教師の指導はいらぬ。實際子供に立案させて見ると、随分練りに練つて教師を驚かせるやうな構案を工夫する者もあれば、極めて大ザツバに考へる者もある。何れかといへば、子供は物事を端的に直覺的に片付けてしまふ傾きがある。——(成人の眼から見れば)——教師は、子供の

偽らざる眞の叫び即ち構成した理想目的乃至實現様式を忌憚なく發表させ、其處に指導上の着眼點を發見し、彼等の誤を是正し、足らざるを補ひ、質と量との兩方面に互つて的確なる指導を講じなければならぬ。進みたる程度に於ては、適宜にヒントを與へ、兒童自身をして構案をよりよくよりよく改造させるやうに導くべきである。教育は既成の知識を頭ツから詰込むの謂ではあるまい。敢てモンテッソリーを眞似るわけではないが教師は兒童の背面に立つて彼等の學習を指導し、其の考へ方感じ方を一步一步に生長發展させることを眼目としなければならぬ。尙、兒童の錯誤は、教師に指導上の着眼と機會とを與へて呉れる。一般的に言へば、生活案を構成させることによつて教材對兒童の距離が能く分る。即ち事實に意味づけ價值づけ之を徹底的に理解する上に於て、兒童は如何程まで豊富な過去經驗を有して居るか、見識を有して居るか、といふことが能く分る。それだけ適切な指導を加へることが出来る。繰り返して言ふが、教科教材の如何を論ぜ

ず苟も兒童の信ずる所は忌憚なく飽くまでも大膽に飽くまでも率直に發表させるがよい。彼等の誤謬を訂正する機會を多くする教育ほど能く徹底する。即ち兒童といふ事實に即した眞の教育を施すことが出来る。脈を見ずして藥を投ずる醫者はあるまい。兒童の眞剣な叫びが抑も教育の手がかりでなければならぬ。縁なき衆生は渡し難い。虚偽に酬ゆるに虚偽を以てするやうな教育は到底成功しない。要は、兒童の全我を通して理想目的—實現様式を構成せしめ、教師の適切なる指導によつて一步／＼彼等の立案を改造させ、可能の範圍に於てより、妥當なる理想目的より有効なる實現様式にまで生長させなければならぬ。兒童が自己の立案をよりよく改造し改造する過程を指導することがこの場合に於ける教師の任務である。絶対に立案の出來得ないやうな兒童ならば、教師より史實を説話しても眞に理解することは出來ぬ。單なる言語の歴史教授に了り、兒童は只言葉其のものを鵜呑にするだけである。教師が史實を話すから理解するのではない。兒童の考へ

ただけ感じただけが彼等の理解となり感激となるのである。更に切言すれば、兒童の構成し得ただけが兒童の史實となるのである。木石にいくら説教したつて結局無意味ではないか。ジェームズの所謂反動なければ受容なしてである。尙最後に論ずべきは、兒童は果して史的人物の眞の地位に立ち得るかてふ問題である。第四章「史實と解釋」に於て論じたやうに、過去の生活そのまゝを捉へることは實際に於て不可能である。随つて大人と雖極めて嚴密なる意味に於ては史的人物の眞の地位に立つことは出來得ない。況んや兒童に於ておやである。斯かる取扱に於ては、兒童の立ち得る範圍に於て其の地位に立たしむべきである。單に價值創造の訓練てふ見地より言へば、其が全然假設的の地位であつても何等差支はない。恰も修身科に於ける假作物語に於て、兒童を種々の地位に立たせ價值創造の訓練をするのと同様である。修身科に於ける例話に於ても、歴史の學習に於ても、兒童は「僕だつたら斯々考へる」「私だつたら斯々する」と眞實の叫びを發する。

この叫びの裡に價值創造の萌芽を認めることが出来る。この貴い萌芽を生長させたい。教師の説話が面白くなつて來ると、兒童は不知不識の間に話中の人となつて自ら新地位を創設し、我的生活として教師の説話より一步先きに理想目的乃至實現様式を構成するのが常である。自分の構案と教師の説話とが一致して居ると「ソレ見ヨ」と叫ぶ。そして満足してゐる。一致しない場合は「アア？」と不思議の眼を見張る。そして一種の懷疑を以て話の展開に注意する。この邊の消息は二三時間兒童を取扱へば直に分る。要は、歴史教育である以上、可能の範圍に於て——(然も國民理想の形成發展を企圖すべき國史教育として許さるべき範圍に於て)——飽くまでも史的人物の地位に立たしむべきであるが、然し價值創造の訓練獨創力の發展上より見れば其が必ずしも史的人物の眞の地位でなくとも敢て差支はない。

然らば如何なる場合に於ても兒童にさる意味の生活案を構成せしむべきか、と

いふことが最後に残る問題である。過去の史實を極めて詳細に吟味すると、それが意識的活動である限り、何等かの意味に於ける價值意識の支配せる生活である。即ち價值ある生活の單位であり又其の連續である。随つて史實を極めて詳細に過去の生活を如實に取扱ふものとすれば、何れの場合に於ても或程度までのプロジエクト——こゝでは生活案——を構成させることは可能である。併し、小學校の歴史にあつては、時間と學習能力との上から考へて、左様に史實を詳細に取扱ふことは出来ぬ。又取扱ふ必要もない。又、國史教育にあつては、前章に縷述した氣分の教育も大いに重視せねばならぬ。要は、教材の本質並に兒童の能力を吟味し、更に國史教育の現想より考察し、兒童をして理想目的——實現様式を構成せしむべく適切なる場合に在つてはこの方法を用ふべきである。又、兒童に生活案を構成させる程度は、兒童の能力如何によつて決定すべきことで、之を一様に論ずることは出来ぬ。決して無理を強ゆべきではない。尙、斯かる指導法を採る場合

にあつては、教師自身が史實を科學的に精査し置くべきは勿論其の識見をシツカリとさめてかゝらねばならぬ。教師に一定の規範なくしてどうして兒童の立案を導き得やうぞ。如何なる指導法を採るにせよ、國史教育に在つては先づ教師自身の見識を確立して置くことが最も必要である。

要之、歴史を記録そのものと誤解し、記録の記憶を以て歴史學習の歸結としたのは既に々々昔の教育である。十七世紀の初、フランシス・ベイコンは、科學の分類を爲すに當り、分類の標準を夫々の科學研究に必要な精神能力の差別に置いた。即ち當時の心理學の教ふる所に従ひ、人間の知的活動に記憶、想像、悟性の三大形式を認め、記憶によつて研究すべきものが史學、想像によつて研究すべきものが詩學、悟性によるべきものは理學とし、この三大分類の下に個々の諸科學を包括させた。斯かる分類法が十九世紀の初まで大體に於て其のまゝ、襲用せられて居たのである。科學を分類するに當り、其の標準を記憶想像悟性等の精神能力

に置くことは言ふまでもなく不合理である。從來の歴史教育は、或はペイコンの科學分類に禍されてゐたのではなからうか。歴史の學習に或程度まで記憶を重んずべきは勿論であるが、然し記憶のみを以て終始せんとするが如き學習は事實に於ても不可能であり且つ餘りに教育的價值に乏しい。歴史教育は、其の一方面として修身科と同じく價值創造の仕方即ち廣き意味に於ける文化創造の仕方を生長發展せしむべき教科である。自由なる生命の展開を然も自由に考究せしむべき教科である。自ら生命の展開を講ぜしめ價值を創造せしむることによつて獨創力の生長發展を企圖すべき教科である。

340

### 第十三章 國史教育と豫習の價值

教育の方法に一定不變の型はない。さる型を作つては大變である。型は無理に

作るべきものでなく、論理必然の歸結として生るべきものである。生れて來る型は實に千變萬化である。否千種萬様ならざるを得ない。國史教育に於ても亦然り。史實の本質即ち教材の個性價值、教材の本質より見たる教師の主眼點、學習訓練上の主眼點、教材の難易分量、兒童の學習能力、史實に意味づけるに足る兒童過去經驗の有無多少等に依り、其の方法的企圖は一時間毎に異らざるを得ない。故に實際の教育法は、兒童を見教材を見た上でなければ説けない。唯茲には國史教育法の種々なる様式を大別し、これに基いて豫習の教育的價值を一般的に論ずるより外はない。

便宜上、國史教育の方法を三つの様式に大別する。第一は、氣分の教育―情意の醇化―を目的とする場合である。換言せば國史教育の藝術的方法に據るべき場合である。建國の體制、皇統の無窮、歷代天皇の盛業、等にして氣分の教育を爲すに適切なる史料並に偉人傑士の偉大なる人格行爲事業に直接せしめ、忠君愛國

の志氣を鼓舞し、君臣主従父子兄弟等の至情を味得せしめ、兒童の情意を刺戟して氣分を直覺せしめ、國民的至情民族的信仰を盛らしめんとする場合である。即ち過去の豊富なる史實によつて兒童の血と肉とを盛る場合である。斯かる場合に在つては、教科書中心の知的な稍もすれば分解に失する自學を強ふべきではない。教育の方法は須く藝術的でなければならぬ。氣分の直覺、物心一如、物我相忘れるの境涯に兒童を導きたい。主として教師の藝術的な説話によるべきは勿論である。話術の手腕を要する。手腕の裡に人格の靈光が輝かねばならぬ。史實其のものが教師の生命を通して描き出されなければならぬ。地圖實物模型繪畫等の直觀的材料に訴へて史實を具體化し、兒童を導いて其の當時の時代意識の中に生活せしめ、或は歴史的人物の實際的地位に導きて其の氣分を直覺體驗せしめ、情意を以てビツタリと史實の生命に面接させなければならぬ。ミュンステルベルヒの所謂隔離の状態に導かねばならぬ。斯かる取扱を要する材料に向つて豫め教科書の豫

習を命ずることは果して有効であらうか。私は動的見地に立つ國史教育を試みることに前後十餘年、手をかへ品を代へて所謂新しい試みに没頭した。兒童を通して種々の實驗もして見た。が、どうも斯かる場合にあつては教科書中心の豫習を強ひることは考へものである。否時と場合によつては有害である。雁次郎の劇にしても、同一の藝題を二回も観ると、如何に芝居ごんにやくても飽きる。氣分が理智に變る。講談然り、浪花節然り、安來節亦然りである。彼我の境を撤する思ひて讀んだ小説でも二回目に讀むと案外涙が出ぬ。只筋書ばかりが頭に残る。記憶のみを目的とするのならば兎も角、生々とした氣分其のものを盛らうとするならば、今一度見たいなア！聞きたいなア！といふ所てよすがよい。歴史科に於ても之と同様である。兒童が家庭で豫習すると、大體の筋書は既に知つて居る。頭のいゝ子供になれば、教科書に記載されて居る位の史實は教授に先つて立派に話せる。随つて折角教師が氣分を刺戟しやうとしても、兒童の頭は筋書を追ふて

先走る。「あの次はコウだ。その次はコウするのだ。」と先へ先へ進んで行く。口でこそ物言はね心は一步一步先に筋書を辿る。才子肌の児童は「ハイ！先生」と舉手する。「何ですか」と言へば次の史實を滔々と辯じ立てる。然も児童は得意顔、教師が「中々よく知つてゐますネ」とても言へば更に多数の児童が「ハイ！ハイ！」と叫ぶ。一々指名でもしやうものなら児童が寄り合つて史實を上ツ迂りにサツサと片付けてしまふ。甚しきに至つては史實の確否について討論したりする。又児童を實際的地位に立たせ、「皆さんが若しも斯かる立場に立つたならばどうしますか、どんなに感じますか。」と質問しても、児童は直ちに豫習事項を發表し、其以外のこととは敢て考へやうともしない。先入主となるのである。児童の思索體驗全我に訴へ、氣分を心行くまで味得させやうとしても中々壺にははまらない。否、はめやうとするのが無理ではあるまいか。大人と雖稍ともすれば先入主となるのである。筋書を豫め聞かされた小説を見ても、餘りに自由觀念遊は描かれまい。

斯かる場合にあつては、史實の進行につれて豊富なる想像が働かない。自由自在に意味づけをすることが出来にくい。この先はどうなるのだらう、如何に工夫するのだらう、果してやり通すだらうか、障害はないか、その刹那の氣分は、彼の喜びは、なげきは、等未開の世界に向つて止むに止まれぬ疑問を投じ、推察を遣り、種々の地位に立つて自由に想像し、自由に思索し、自由に立案し、自由に讚美共鳴し、自由に慷慨悲憤を交へることによつて史實との間に赤い血が通ふのである。血は凝まつて己の肉となるのである。情的材料にあつては、目之を見、耳之を聞くやうに取扱ひたい。史實を立體化しなければならぬ。高等科の如き高學年に在つては、筋書の分りきつた話を教師がわざと藝術的に取扱ふと、児童は却つて之を滑稽視する。種の分りきつた手品を勿體振つて見せつけられるやうな感がするのかも知れぬ。要之、児童の氣分を盛り、情的評價の極致即ち對象を自我の一部分たらしめるやうな場合に在つては、家庭に於ける教科書の豫習は考へも

のである。少くとも有効ではない。私は、斯かる材料にあつては決して家庭に於ける豫習を奨励したくない。他教科の豫習を奨励し——（但し、豫習の教育的価値を認める範圍に於て）——歴史の豫習時間を之に轉用させるやうに導きたい。それでも一般の兒童が豫習をして來る場合にあつては、教育法を變へなければならぬ。それには一段の工夫と手腕とを要する。

第二の場合、兒童を史的人物の實際的地位に導き、理想目的並に其の實現様式を構成させる場合である。兒童をして夫々の時代意識の中に生活せしめ自ら新地位を創設させ、自ら動機を構成し問題を發見し問題解決に必要なプロジェクトを工夫せしむる場合に在つては、之亦教科書を豫習させることは考へものである。どうしても先入主となる。先入主となれば自由獨立の活動創作的活動を妨げられる。殊に中以下の兒童にあつては、教科書に囚はれ教科書以外に一步も出て得ない者が多い。自由の天地に飛翔する獨創は楽しいものではあるが、幾分ても

其處に束縛があると随分苦しいものである。又斯かる場合に在つては、飽くまでも子供らしい動機子供らしい問題子供らしいプロジェクトを要求しなければならぬ。子供らしいとは、一切の虚偽を廢し彼等の腹のドン底より彼等の眞實より彼等の生命其のものより立案させるの意である。實威の伴はない全我を通さない囚はれた立案は價值がない。教師の眼から見て随分誤つた立案であつても、其が兒童の眞剣より生れたものであれば其程貴いものはないのである。兒童の錯誤を自ら正さしむべく之を指導する所に大なる教育的價值がある。教師の考へてゐる主眼點を頭ッから無理やりに浴せかけるのではなくて、彼等の思索體驗其のものを一步一步生長せしめ、教師の主眼點にまで到達させるのである。彼等の構成活動を教師の主眼點にまで導くのである。私は飽くまでも兒童の生命より進み出づる生活案——理想目的、實現様式——を歓迎する。然るに教科書によつて豫習させると、兒童は我知らず教科書に引きつけられ、我自身の眞實なる案が立たない。若



しも教科書に依つて得た記憶を再現して立案するものとすれば、其は模倣に非ざれば虚偽である。尤も、過去の史實は過去の史實として取扱ひ、然る後「諸子が若し斯かる地位に立たばより新善なる理想目的が作れぬか、より有効なる實現様式が立たぬか。」と過去の史實以外に問題の發見プロジェクトの工夫をさせることも出來得るが、然しこれにしても或る程度までは過去の史實に暗示を受け兒童の活動領域は狭められる。學年の低下するにつれて一層其の傾きがある。自由の天地未開の原野を開拓するの自由と希望とはかち得られない。要之、兒童をして先づ自由に生命の展開策を講ぜしめ、然る後史實を批判的に研究させる場合にあつては、之亦豫習は考へものである。斯かる場合にあつては、兒童の獨創領域を狭め價值創造の限りなき樂を剝奪するやうな豫習を強ひる必要は毛頭認めない。前同様、歴史の豫習時間を他教科の豫習に轉用せしむべきである。

第三の場合、教科書を研究資料として過去の史實を學習させる場合である。

大體に於て、氣分の教育に適切な材料は第一の場合、價值創造の訓練に都合よき材料に在つては第二の場合に據るべきであるが、其他の材料に在つては教科書、具體化的資料——(教科書の骨格を更に具體化する資料)——實物、模型、繪畫、歴史地圖、年表、年代圖等を遍く研究資料として過去の史實を研究させるがよい。ガウダイヒの如く、或は自習時間を設け或は家庭に於て宿題を研究させ、歴史教育の凡てに互つて生徒をして教科書による自學を爲さしめることは固より極端であるが、藝術教育の思潮にかぶれ、エエバアの如く歴史の全部を藝術的に取扱はんとし、或は明けても暮れても創造教育の一點張で、教科書を研究資料とする歴史の學習を排斥する論者も亦極端である。私は不幸にして其の何れにも賛成し得ぬ。藝術教育創造教育等は固より有力なる主張である。私も亦研究の一資料として現に實施しつつある。併しながら、各教科には夫々の本質があり同一教科と雖教材の如何によりて夫々の個性價值がある。苟も科學分類の可能と必要を認めるなら

ば、論理必然の歸結として教科教材の本質を認めねばならぬ。然るに教科教材の如何を問はず藝術教育の原理によつてその凡てを取扱はんとするが如きは私の採らぬ所である。――尤も藝術教育の解釋如何によつて所見も異つて來るが――創造教育にしても中々そう一點張には行かぬ。教育の具體的方法は千變萬化すべきである。主義として論ずることは差支ないが一から十までこの主義に則れとは餘りに教師兒童を器械視して居る。主義と強制とは別物である。教科書を研究資料とする取扱に於ても或る程度までは氣分の教育を爲し得る。只第一の場合に比して取扱上一段の工夫を要し幾分の損色は免れ得ないと言ふまでである。又教科書を研究資料としても或る程度までは價值創造の訓練をすることが出来る。例へば前にも言つたやうに、「過去の史實以外に、より新善なる理想目的を構成せよ、より有効なる實現様式を工夫せよ。」と打つて出るならば、兒童の獨創領域も可なりに廣くなる。――(第二の場合に比して幾分の損色は免れ得ないとしても)――是等の方面

は教師の見と識手腕一つで或る程度までは手落なく取扱ひ得る。學習動機を有効に惹起すれば兒童は我先きにと頁をくる。緊張しきつた意識を以て教科書に親しむ。殊に尋常小學國史の如く、舊教科書に比し、文章平易にして史實を具體化し彼等の情熱に訴へんとする叙述にあつては、兒童は喜んで讀んで呉れる。翻つて兒童の日常生活を見るに、彼等は随分課外讀物に親しんで居る。少年雜誌武勇譚等争つて讀んで居る。殊に教師の手を離れて一步卒業すれば、自ら記録によつて學習する場合が多い。讀方科に於て如何に讀解力が發展してゐても、歴史には歴史としての學習法がある。讀解力即歴史學習法ではない。又、史家の科學的研究にありても、第四章「史實と解釋」に於て述べたやうに直接觀察の材料としては遺物、記念碑、間接觀察の材料としては口碑、文書、等を遍く蒐集し、是等の根本史料によつて過去の生活を解釋し評價しつゝあるのである。今教科書による學習を之と對照して兒童本位に考へるならば、兒童も亦間接觀察の材料と看做し得

る教科書、具體化的資料、年表、年代圖、繪畫、等や直接觀察の材料と看做し得る實物、模型、等により史實の解釋評價を試みるのである。要は、教科書を史實研究の資料として活用せしむべき場合は頗る多く、學習能力の發展上大いに必要である。併して、斯かる場合に於ては、豫習は決して差支はない。否、適宜に獎勵すべきである。

352

要之、私は教育の理想教科教材の本質如何に盲目なる豫習萬能論は採らぬ。國史教育に於ても亦然りである。教師は、須く教材の本質を根本的につきとめ、國史教育の理想より考察して其の教材に於ける主眼點を確立し、兒童の家庭に於ける豫習を適宜に指導して行かねばならぬ。兒童の豫習を適宜に指導——豫習を獎勵することのみを指導と言ふのではない。——すること其自身が既に國史教育の重要な一部面である。

尙、國史教育と豫習との關係については、更に論ずべき幾多の實際問題もあるが。是等は、やがて公にすべき「國史學習指導案」に於て、國史學習指導の實際案と共に具體的に述べることにする。

大正十二年七月二十五日印刷  
大正十二年七月三十一日發行

國史學習指導原論  
定價金貳圓五拾錢



不許複製

印刷者	發行者	著者
金子久太郎	江藤邦松	永良郡事

發行所

東京市日本橋區  
檜物町廿六番地

弘學館

電話本局四八二九番  
掛替東京二三〇番

印刷所 株式會社行政學會印刷所

永良郡事先生著

動的教育の實際研究

中判上製七五〇頁  
定價金四圓參拾錢  
送本料金貳拾五錢

國史學習指導原論

中判上製三六〇頁  
定價金貳圓五拾錢  
送本料金拾七錢

國史學習指導案

近刊

發行所

東京市日本橋區檜物町  
三三〇番  
座東京二二〇番  
振替口座  
電話本局四八二九番

弘學館

7D-28

及川平治先生著

分團式動的 教育法

菊判上製五五〇頁  
定價金參圓五拾錢  
送本料金貳拾五錢

分團式各科動的 教育法

菊判上製七百餘頁  
定價金四圓五拾錢  
送本料金貳拾七錢

動的 教育の各科 教案例

近 刊

發行所

東京市日本橋區檜物町  
報替口座東京二三〇番  
電話本局四八二九番

弘 學 館

終

