

形式陶冶主義が主張されるにしても、しかも實質を無視し、内容を等閑視した教育わ成り立ち得ないのであつて、學校教育に内容上の一定の要求事項があり、要求水準があることわ争われない。國語教育の最も重要な目的わ國語愛の精神であるといふよゝな事が言われるにしても、しかも國語教育から、國語を自由に讀み、書き、話すことの出来る實質的な能力を授けるといふ目標をすて去るわけにわ行かない。所詮教育わ形式の極と内容の極、精神の極と技術の極とこの二つの極の上に成り立つ現象であるといふの外わない。そして内容上、實質上の要求事項と要求水準が、今日の社會に於て殆んど日毎に増大と上昇の一路を辿りつゝあることもまた明かな事實であらう。すべての國民が心得てをるべき事柄、すべての國民が體得してをるべき知識・技能の分量と程度とわ次第に増大し上昇する。この事わ一般に義務教育の年限が時代と共に次第に延長される勢にあり、今や世界の大勢わ八年制を九年制に、或わ九年制を十年制に改めよゝとする勢にあることの、最も根本的な理由の一つであるが、然し我が國今日の問題たる義務教育八年制の問題わ、かゝる要求に應じて、今日以上多くの、今日以上に程度の高い事を教えよゝといふのでわない。むしろかゝる社會の要求によつて今日までに既に初等普通教育のうちに持ち込まれてゐる増加された内容が、殆んどすべて初の六年間の課程の中に組み込まれてゐるのを、之をその後の教育に移讓しよゝといふのである。八年制の要望わ諸外國に於ける一

般の年限延長問題と甚しく趣を異にしてゐる。それわもつと澤山な事を教えたいといふ要望よりも、むしろ逆に、もつと教える事を少くしたいといふ要望に基いてゐるのである。

内容上の新たな要求が殆んどすべて初の六年間（尋常小學校）の課程中に持ち込まれることの結果わ兒童の能力の程度を越えたむつかしい、しかもあまりに多量な教材が尋常小學校課程のうちに氾濫することゝなり、子供達わ目のまわるよゝな忙しさの中に置かれて、たゞもゝ夢中で色々な學科の中をかけめぐつてゐる有様である。短時間のうちに多量の知識と技術を授けよゝとすれば、勢いその方法わ注的とならざるを得ない。あらゆる手段と方法を盡して、徹底的な理解を圖るといふよゝな事わ、忙しいところでわ出来ない相談である。先を急ぐ旅でわ一所に長く立ち留まることを許さない。地方の修學旅行隊が教師に引率されて、列を作つて博物館を大急ぎで一巡するよゝなものであらう。すべての陳列品（しかも甚だ多量な）を、とにかく一通り見てまわろゝ、しかも短時間で見終ろゝといふのだから隊わ一所に立ち留まることなく、面白そゝな機械の前も、つまらない標本の前も、同じ歩調でずん／＼通過して行かなければならない。懇切丁寧に、十分の時間をかけて教へてもなを且つ徹底せる理解の困難なよゝな程度の高い教材を、しかも大急ぎで、通りすがりの的に教へなければならぬといふよゝことになると、その結果わ、言わずと知れたことであらう。

しかもそれわ單に實質陶冶主義の見地から見て、習得される知識・技能が不徹底に終るとゆーこと、教授の實質陶冶的效果が能率的でないことゆーことに止まらない。更に大きな弊害が訓育並に身體上に生じつゝあるのである。性格的にわ、このよーな教育によつてもたらされるものわ、いつもそわ／＼して落ちつかない性格、いつも何かに追いまわされているよーな氣持で、あれやこれやと取り止めもなく關心の對象を移動させる性格であろー。長い間一事に專念没頭して他の一切を忘れるとゆーよーな落つきと餘裕ある生活態度や、自己の材能や興味に従つて自分獨特の世界を作り、そこに安住して、牛の歩みの如くにして、しかも結局わ最も堅實有效な自己の道を、自己のペースで歩みつゞけるとゆーよーな生活方針と、全く裏はらの態度・方針を助長するよーな仕組みで教育が行われているのである。如何に教育學上で自發活動の原理や勞作の原理が主張され、その訓育上の價值が強調されよーとも、現實の教育・教授わ、この自發性を殺し、勞作態度を萎縮させるよーな仕組みで行われているのである。更にこのよーな慌しい知的生活が、身體の發達と保健にとつて好適でないことも亦推測に難くないところである。この困難にして多量な知識の徹底的な習得を圖るためにわ、到底法規的に規定されている正課の教授時間だけでわ間に合わない。だから入學試験とゆーことを全く抜きにしても、熱心で良心的な教師であればある程、課外の學習を要求する。熱心な教師の居るところでわ、入學試

驗の爲の準備教育とわ全く別個の立場から、課外の授業或わ自習時間が設置され、又多量の宿題が課される。そーしなければ教師の良心をある程度満足させるに足るだけの、實質的教授効果得られないのである。しかもこのよーな課外の學習の強制が兒童の健康上から見て不適當であることわ言うまでもない。體育上の見地から少青年の學校教育の授業時数を能う限り短縮しよーとするのわ最近の著しい傾向であるが、こゝでもこの要求とわ全く裏はらの事が實際にわ行われているのである。

三

このよーな弊害を一掃して、今日の尋常小學校の教育を、今日の教育學が要求するよーな自發的・生活的・勞作的な學習の場所たらしめ、かくすることによつて徹底せる教育の遂行を期せんが爲にわ尋常小學校の教材を思い切つて整理し、少量の、兒童の能力と心理に適した教材を以て教育をするよーに改めなければならぬ。そしてその爲にわ色々の工作が必要であるが先ず以て義務教育制度を八年制に改めることによつて、在來六年制であるが故に無理に尋常小學校に押し込まれていた教材をその後の時期に延ばすことが必要である。程度が高すぎるが、義務が六年間なるが故に是非共この間に教えて置かなければ、とゆーよーな考えで取り入れられている教材も少くないであろー。新「國語讀

本」の上級用からわ、前の國語讀本にあつた「銀行」「輸出入」「貨幣」「自治の精神」「法律」等の公民科的教材の大部分を消し、僅かに「物のねだん」(卷八)「開票の日」(卷十)「裁判」(卷十二)などが残されているのみとなつたが、之等の教材も當然後に延ばして、教材である。殊に「裁判」の如き、民法・刑法の法文をそのまま引用したりして、我が國裁判制度の精神と組織とを知らしめよとするものであつて、甚だ程度の高いものである。新國語讀本にわ公民科的教材が減少した代りに國民文化的教材及び思想的教材ともゆべきものが非常に増加されているが、之等の教材の大部分は、見方によつてやはり義務制が六年なるの故に無理にこゝに押し込まれたものと見るべき性質のものである。卷九の「國語の力」、卷十の「御民われ」、卷十一の「見わたせば」「源氏物語」「法隆寺」「皇國の姿」「古事記の話」「日本刀」卷十二の「古代の遺物」「孔子と顔回」「西山莊の秋」「姫路城」「萬葉集」「修行者と羅刹」「關孝和」など、何れもその内容の程度から見ても、尋常六年の兒童にわ無理な教材ばかりである。又修身書の教材を見ても、特に尋六用(卷六)にわ義務教育最後の學年であるとしてゆゑ顧慮の下に特に選ばれたと思われる公民科的教材が多いが、それ等も概して程度の高すぎるものばかりである。特に「憲法」「國民の務」「國交」「教育」などわその感が深い。憲法政治の何たるかを理解せしめ、我が大日本帝國憲法の本質を把握させることわ、十二歳の子供にわ少し無理である。

ろ。しかも之を強いて課しよとするのわ全く、この年を以て義務就學の時期が満期となるが爲に外ならないのである。

次に算術について見ると、舊算術書の尋六用の教材わ第一學期比例、第二學期歩合算、第三學期復習とゆゑことになつてゐるが、このうち第二學期の歩合算など當然後期に繰り延べらるべき難教材である。新「小學算術」の六年用わ之を割愛して後まわしにする方針らしいが、義務教育八年制實施の見透しが確立した際に世に出た算術教科書として、これわ當然の事である。次に理科でわ全般的に言つて、尋常小學校の間に生物學・礦物學・物理學・化學の體系的知識を授けて置こゝとする教材組織の方針そのものが、既に問題であり、従つてその個々の教材に於ても、子供の興味と理解力の範圍を越えた多くの教材、例えば多くの普通植物、きうり・なす・かたばみ・しだ等の細かな形態學的考察、苛性ソーダ・醋酸等の化學的性質に關する考察、電氣・電流の如き物理學的教材など、少くも現在のまゝの形でわ、兒童向でないものが少くない。又地理にあつてわ、こゝでも全體として、地理學的に國內地理及び外國地理を隔から隔まで、手落ちなく、組織的に教えよとする方針そのものが問題であり、又内容的にわ多くの煩雜な地方誌的考察、並に世界地理的教材の如き、何れも後の時期に繰り延べられていゝものである。

一體、體系的な知識、整然と手落ちなく組織された知識を授けよーとするのわ、今日の學校教育の一般的傾向であるが、初等普通教育、殊に前期のそれにあつてわ、この傾向をむしろ清算さるべきものである。従つて例えば今日の初等理科教授に於て、清算さるべき傳統の第一に擧ぐべきわ、體系本位・系統主義の考えであろー。凡そ科學にとつて體系とゆーことわ最も本質的な屬性と考えられてをり、科學から體系性を取り去ることわ科學の科學たる所以を奪い去るに等しいと考えられ、科學とわ體系的知識であるとさえ考えられているのである。従つて科學を教えるとゆーことわ、要するにこの體系化された知識を教えることであり、もしこの事を忘れて、體系を無視して、個々の知識を斷片的に教えるのであるならば、それわ科學の教授でわないと考えられる。かくの如きが今日普通教育に於ける科學教授を支配している傳統的な觀念である。かくて例えば理科でわ尋常四年から六年までの三年間で、動物學・植物學・礦物學・物理學・化學とゆーよーな科學の各分科に於ける科學體系が教授される。それわ初步の科學教授であるから、個々の部分に就てわもちろん極めて平易な入門的な知識しか授けることわ出来ない。又體系としても決して遺漏なき完全な體系でわあり得ないであろー。然し、平易ながらも、又不完全ながらも、とにかく體系の骨組みだけわ授けよー、あら筋だけわつかませよー、とゆーのが今日の科學教授の行き方である。體系的でないものわ科學的でないのだから、と

にかく體系的な知識を與えよーとゆーのである。

かくて例えば初等理科に於てわ前述の植物學・動物學等々の各部門別に體系付けられた教材が用意され、之が一定の期間内に完了するよーに排列される。我が國現行の「尋常小學理科書」の教材わその最も典型的なものであると言つていゝ。動物教材や植物教材が、今日の動物學や植物學でなされている分類の系統に従つて、各類・種・綱・目の代表的、典型的な生物を提示しつゝ、三年間で體系的知識が完了するよーに排列されている。それわ要するに簡易植物學通論、簡易動物學通論といつた種類のものである。こーして尋常小學校で體系的な知識が簡單ながら一通り纏め上げられる。ところで義務教育が六年制である現狀に於ても、子供達の大部分わ更に上級の學校教育を受ける。一部わ中等學校で、一部わ高等小學校で。そして之等の學校でわ、再び體系的な科學教授がくりかえされるのである。

このよーな體系本位の科學教授にあつてわ、體系としての完結とゆーことが重要な着眼點となる爲に、體系としての完結の爲に必要なことわ漏れなく教えられなければならないと考えられる。リンネ流の植物形態學の體系的知識を完結的に授けよーとすれば、まず形態學の分類の各綱目わ漏れなく教材として取り上げられなければならない、そして又之等の取り上げられた植物わ何れも、形態學上の

カテゴリーに従つて、例えば、根・莖・葉・花・果實・種子とゆーよーな各植物構成の要素についての形態上の特質を漏れなく教えなければならぬ。

この結果わ必然に教うべき教材の非常な増大となつて現われる。現行小學理科書でわ尋常四年から六年までの三年間に、植物教材でわ

さくら つばき あぶらな つじ きりの木 たんぼゝ あぶらなの實 はなしやうぶ きうり なす ゆり
 はす あさがほ いも ゐのこづち かたばみ きりの落葉及び果實 菊 もみぢ 冬の芽(以上四年) そらまめ
 桑 松 竹 柿の木 栗の木 ふさも うきくさ 稻 しだ 栗の果實 きのこ 柿の果實 稻の收穫(以上五年)
 海藻 種子の發芽 麥(以上六年)

の三十七教材、動物教材でわ

もんしろてふ かへる ほたる はち とんぼ くも せみ こほろき 馬 牛 にはとり あひる(以上四年)
 蠶の發生 すゞめ つばめ 蠶 ねずみ 蠶の繭と蛾 ふな げんごろう みづすまし か いしがめ うんか
 すむむしへび うに なまこ 二枚貝 えび かに みぢんこ かたつむり みずす いか たこ くらげ
 いそぎんちやく さんご かいめん

の四十教材が擧げられ、しかも之等の各教材わ植物ならば根・莖・葉・花の順序、動物ならば頭・頸・

胴・四肢とゆーよーな順序での、形態記述の千べん一律な反覆である。體系的な知識を授ける爲にわ、子供の興味や理解の程度とゆーことも時としてわ無視するの外わない。それが興味的であろーとあるまいと、従つてそれに對して子供が眞剣に學習意欲を湧き立たせよーと否とに拘らず、體系の環をなすものわ缺くことが出來ないのである。

このよーにして理科に於ても地理に於ても、體系本位の爲に教材の過度の困難さと、多量さとが生じているのである。そして之こそ初等科學教授をして固くるしい、創造性に乏しい、筋書き式の、淺く廣く主義の教授に墮せしめている根本的な原因である。そしてかゝる體系主義が尋常小學校に於て横行しているのわ、根本的にわ、廣く一般に體系を重んずる風潮によるものであるが、又一面に於てわ、尋常小學校が一應の完結教育である爲に、教育の完結期にあつてわ、全體的な見透しと、手落ちのない整備とを必要とするゆー考えに基くところも少くないと思われる。従つて、義務教育が延長されることになれば、完結教育の立場上必要とされる體系的取扱わ之を後期に移讓して差支えないのである。

かくて尋常小學校の教授から、「周到な手落ちのない知識體系えの顧慮」が後退し、體系としての整備にこだわることなく、子供の生活に即した教材によつて、悠々として惜しみなく時間を費して、思

う存分に學習を樂しませ、學習に没入させるよゝな教育が可能になるならば、たゞにそれわ子供達の現在を幸福にするのみでなく、將來の國民、次代國民の精神力・知力を今日よりも遙かに底力のある伸展性に富んだものにするであらう。

初等普通教育をして、眞に時代の要求する強く豊かな精神力と、無限の伸展性を持つ生きた知力と、強い體力との培養所たらしめんが爲にわ、初等普通教育の教授内容が、徹底的に單純化され、平易化され、生活化されなければならぬ。そしてその爲にわ先ず、この事を妨げている重要な障害の一つであるところの義務教育年限の六年制が改められ、少く共、之を八年に延長することが必要なのである。

かくて我々わ、義務教育八年制の最大の意義を、之によつて、現にほと完全に行なはれてゐる八年間の國民皆教育の組織の内部構造を一貫性のあるものにし、特に前期六年の教育を合理的なものにする點に見よゝとするのである。我々わ義務教育年限の延長によつて、普通教育内容の量的増進でわなくして、むしろ質的轉換の生ずることを期待してゐるのである。

第二章 國語・國字の改善と初等教授

國語・國字の改善ないし改革が、初等教育の改革と深いつながりを持つてゐることわゆゝまでもない。すでにのべたよゝに日本の初等教育わ、しつかりした國民的精神と、充實した科學的實踐力と、頑健な體力との形成に向つて、あらゆる努力を盡すべき事態に置かれてゐるのであるが、それにも拘らず現實の初等教育わ、ほとんど言葉と文字の教授に終始して來たといつてもいい状態にある。そしてその根本の原因わ實にこの國の言葉と文字とが極めて教えにくく、學びにくいものになつてゐるとゆゝ事實にあるのである。この事實に眼を蔽つてゐてわ、初等教授の根本的改革わ到底不可能であると言つても過言でないであらう。

一

國語・國字問題わ文字通り、國語問題と國字問題の二つの方面をもつてゐる。この二つの問題わ、互いに多少のかゝわりをもつてゐるが、それわ日本でわ國語のなかに支那語（漢語）が非常にたく

さん入り込んでをり、しかもそれが支那文字（漢字）で書きあらわされるとゆーことから、この漢字をやめてしまつたり、少くしたりすれば、しぜん國語のことばの中から漢語がずつとへつて来るだろーとゆーこと、又漢字全廢や漢字制限に反對する人からいえば、そんな事をすれば國語のことばが少くなり、思想を自由に言い表わすのに大へん不便であるゆーこと、——このよーな事情のために國語問題と國字問題とが結びついているのである。もと／＼國語の問題と國字の問題と別々のもので、たとえばドイツのよーに國字の方に大した問題もなく、極めて簡單で便利な表音法によつて、樂にしかも間違いなくことばを文字に書き表わすことが出来るよーになつてゐる國でも、この國字問題とわ、はなれて、たとえば外來語をなるべく使わないよーにしよー、Telephone わ Fernsprecher に改め Cinema わ Lichtbild に改めよーとゆーよーな運動が行われてゐるが如きである。

さてそれでわ國語問題の方、國語を一體どうしよーとゆーのかといへば、これわ要するに「國語の純化と平易化とそしてその統一」とゆーことにつきてである。純化といつてもそのなかみわはつきりしないが、日本人の使うことばをなるべく美しい、日本人のこゝろの美點を表わしてゐるよーなことばに守り育て、行こーとゆーのであり、平易化とゆーのわ、主に昔の人たちが使つていたことばで、今日でわ一般民衆の日常のことばとして使われてゐないことば、或いは文化が少數の貴族の間

だけに行われていた時代、その少數の貴族たちだけが、一種、高い文化をもつてゐる者の誇りとして使つたよーな、主に當時の外來語であるむつかしいことば（我國の漢語わそれである）などを、使わないよーにしよーとゆーことである。

國語問題わ非常にやつかひな問題で、國民のすべてが、下品なことば、むつかしいことばわなるべく使わないよーにしよーとゆー氣もちになつて實行しなければ、なか／＼目的を達せられないである。

日本の今日の國語が大へん亂れており、下品なことばが我がもの顔にのさばつており、又一方にわ古めかい、死語にひとしいことばが、教養の高いことを誇る人々によつて、得々として使われていることわ事實である。

先ず漢語の方からゆーと、例えば近ごろ支那事變で戦死された方々の町葬や村葬に列つて強く感ずることわ、戦死者のみたまの前に捧げられることば（弔辭）の固くるしさである。出る人も出る人も言いあわしたよーに「君わコンジジヘン（今次事變）にオーシヨー（應召）ポーシオーチョー（暴支膺懲）のセイセン（聖戰）にサンカ（參加）し、カクカク（赫々）たるブクン（武勳）をたてられしがフコー（不幸）テキダン（敵彈）のためついにソーレッツ（壯烈）なる戦死をとげらる。アイトー（哀

悼)なんぞたえん。しかれども君がブクン(武勳)わながくセイシ(青史)にかどやき、シントーアケンセツ(新東亞建設)のソセキ(礎石)とならん。君またもつてメイ(暝)すべし」とゆーよーな、きまり文句である。そこに参列している村の子供たちや、じいさん、ばあさんなどにわ、何のことやらさつぱり分りそーにもないよーなこの種のことばを、なぜ使わなければならぬのか、全くつまらない漢語癖である。これも、その際佛教の僧侶によつてとなえられる支那語そのまゝの御經の文句に比ぶればまだましで、これこそわ御經の本來の使命から全く外れてしまつて、たゞのじゆ文になつてしまつてゐるのである。しかしそこに参列している小學生や、をじいさん、をばあさんにとつてこれらの漢文ばかりの弔辭と、僧侶の漢文棒よみの御經と、どれだけの違いがあるか、疑わしい。をそらくどちらも、さつぱりわけの分らないまじないみたいなものとして、受取られてゐるのでわないかと思われる。ふしぎな事に、これに比ぶれば、神官によつて讀み上げられるのりと式のことばの方が、はるかに分りやすいのである。しかもそれわ考えてみれば不思議でも何でもないので、そこにわ我々日本人の庶民の中に數千年來使ひなれて來てゐる、日本人のことばが使われてゐるからである。

漢語を使わなければ氣がすまないとゆー傾向わ又近ごろ作り出される新しいことばのうちにも著しく目立つ。もつともこれわ我が國のことばが、今日の社會によつて求められてゐる色々な新しいこと

ばを作るのに都合が悪いとゆーことにもよるのである。「日本中の者が一人残らず、こゝろを一つにして國を守つてゆこー」とゆー氣もちを言いあらわすのにわ、漢語を使つて「國民精神總動員」とゆーよーなことばを作ることが、一ばんてつとり早くて、しかも簡單に、齒ぎれよく、力強く言い表わせるとゆーよーな事情が多分にあるであろー。いろ／＼こみ入つた思想をもつた意味のことを、一つのことばで言い表わそーとゆーのにわ、單語や熟語を幾つでも次から次とどん／＼つないで行くことの簡單にできる漢語わ、大へん便利であるにちがいない。こーしてたとえは「國民精神總動員貯蓄報國強調週間」とゆーよーなことばも出来るのである。しかしこのよーにして長く長くつないで出來たことばとゆーものわ、なるほど言い表わしたい思想の全部をすつかりもれなく言い表わしてわいるが、それだけに却つて長たらしくて、ことばとして使うのにわ甚だ不便である。興亞青年勤勞報國隊、集團勤勞作業、物資動員計畫とゆーよーなことばが、つき／＼に作られる。そしてそれらわあまり長すぎるために、どーしても實際使うのにわ不便であるところから、しぜん略稱とゆーものが作られる。國民精神總動員わ精動であり、物資動員わ物動である。集團勤勞作業なども全部を本名のまゝにゆー人わ少く、大ていわ、集團勤勞とか、集團作業とかで、間に合わせてゐる。精動とゆーことわ、この方の本家本元でも使つてゐる略稱で、内閣情報部發行の「週報」でも「今年の精動は如何にすべき

か」(十四年一月三日號)とゆーよーな文句を使っているのである。精動でわ、それだけ取り出してわ、耳にきいても、字でよんでも何のことだか分らないが、しかしこれわ略符號だから、化學記號のよーなもので、それが何の略符號だかを知っている者だけにわ、何の不便もないわけである。然しこんな、それだけで何のことかさっぱり分らないよーな、化學記號に近いよーな符號がはびこるとゆーことわ、ことばの生活として、果してすごやかな状態であるか、どーか問題である。尤もこんなことわ何も日本だけのことでわなく、今日でわ世界各国どこでも略稱ばかりである。ドイツでわ *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (國民社會主義ドイツ労働者黨) のことを *N. S. D. A. P.* と呼び、*Arbeitsdienst* を *A. D.* *Sturmabteilung* を *S. A.* とゆーふう呼んでいることわ、誰でも知る通りである。

それよりも誰でも知っているのわ *Y. M. C. A.* の如きでこれわもー日本語になりかけているのであつて、耳ことばで *ワイ・エム・シー・エー* と聞けば、それが *Young Men Christian Association* とゆー英語の略語であることも、それを日本語で言えばキリスト教青年會とゆーのだとゆーことさえ、知らないで、たゞ *ワイ・エム・シー・エー* といえは「は、ん、あれのことか」とわかる人が少くないである。そーなると略稱などもよほど考へて作らないと、品のわるいことばをふやすことになるであろ。精動(セイドー)などわ決してよいことばとわ言われない。とにかく何でも漢語でなければ氣がすまない

とゆーよーな傾向わ、早く改められなければならない。軍隊の用語なども近頃いくらか改められるよーであるが、ずいぶん漢語を使ひすぎる傾があつて、小學校を卒業しただけの者が大部分を占めてゐる兵卒たちに、あのむつかしい漢語式の用語ををばえさせ、使わせるのわ、非常な不經濟であろ。一寸歩兵操典をのぞいて見ても「左手ニテ左方握把ヲ握リ右手ニテ方向緊定桿ヲ緩メ銃耳托架ノ後端ヲ左端ニ移シ……右手ニテ照準齒弧ノ駐栓ヲ抽キ照準齒弧ト齒弧駐梁トノ結合ヲ解キ其栓ヲ挿シ右手ニテ逆鉤駐子室ノ前部ヲ握リ……」とゆーよーな箇所に出あうが、これでわ全く骨が折れるであろし甚だ非能率的であると言わなければならぬ。

それとともに又一方でわ、西洋語崇拜の勢のあることも、人のあまねく知るところである。これわ明治この方の勢であろーけれども近ごろますます甚しい。一たい外國のことばを取り入れてそのまゝ國語として使うことわ、今まで國になかつた品物や考へを取り入れる時にわやむを得ないことで、なまじつか、わけの分らない譯語をつけるよりも、元のことばのまゝに取り入れた方が便利である。それも國語のうちにあることばを使つてやるのならばまだしも、同じく外國のことばである漢語をつかつて譯語を作るなどわ、をよそ意味のない事である。石鹼とゆーことばわ、もーすつかり國語として使われているけれども、耳ことばとしても、讀むことばとしても、あまり都合のいゝものでわない。

ポルトガル語の *caha* ス페인語の *Xuhon* 或わフランス語の *evon* から来たものであろうといわれるシャボンをどーして石鹼と譯したか知らないが、言海でわ音譯としてあるが、音譯にしてわずいぶん無理なものである。むしろシャボンわシャボンのまゝで國語にした方がよかつたと思われる。近ごろわ、そんな事が國粹保存であり、日本精神の尊重であるかのよーに感ちがいしている人が多くて、せつかく外來語がそのまゝ國語化しよーとしているのを、無理に漢語流の譯語に改めて喜んでいよーな人たちが多いのわ、困つたものである。スポーツ用語のごとき特にそれが甚だしい。フットボールを蹴球とよび、バレーボールを排球と改め、バスケット・ボールを籠球、ドッジ・ボールを避球、エンド・ボールを端球、コーナーボールを隅球、インドア・ベースボールを蹴壘球と改めてみたところで、どれだけの改善になるであろーか。バスケット・ボール、ドッジボール、エンドボールといえは耳ことばとしても分りやすいし、讀むことばとしても片かなで書きならわしているので、大へん便利であるのに、これを、籠球、避球、端球といつたのでわ、耳ことばとしてもローキユー、ヒキユー、タンキユーで甚だかたくなるしいし、ヒキユーなど甚だまぎらわしい。加うるに讀むことばとしてわ、なるべく漢字を使わないうーにしよーとゆー國字改良運動と反對の方向をとることとなる。こんなことば直しによつて學校體育に日本精神を吹き込もーと考へている人たちの物の考へ方わ全くわれ／＼にわ分らな

いのである。

こんなものわ、元の西洋語のまゝこれを國語として使うことが一番いゝのである。昔の日本人もインド語(ボン語)のサンガラマを支那で音譯した伽藍わ、そのまゝ伽藍として使つたし、ブツダ(Buddha)わ、ブツ(佛)又わホトケとなまつて、やはり元のことばのまゝで國語としていのである。之を漢語に意譯して覺者といわなければ日本精神に反するとゆーよーな議論わ、佛敎傳來の頃にもかつてなかつたよーだし、それ以來今日まで千數百年、いまだかつてなかつたよーである。

このよーに元のことばをそのまゝ國語として使つた方が便利であると思われものわ、別にこだわらないで、すなをに取り入れることがよいので、こーして國語わ豊かになるのである。この意味でわれ／＼の祖先が漢語その他の東洋諸國語を勇敢にとり入れたのわ、決して悪いことではなない。たゞそれに相當する立派な國語があるのに、やたらに漢語などを振りまわすよーな傾向がいけないだけである。まご／＼とゆー國語があるのに、至誠と言わなければ何か卑しいよーに考へることがいけないだけである。

近來の西洋語崇拜の傾向わ、最近でわ墮落して、國語を西洋語らしいものに作りかえて商品の名まえなどに盛に使うよーな勢いにまでなつていゝ。その最も著しい例わ近ごろの藥や化粧品の名前で、

新しく賣り出されるものわ、皆、きそつて西洋語らしくもじつた名前をつけている。新聞や雑誌の廣告のなか、らちよつと拾つてみても、

パミール(ばつと見える)、チノール(痔がなをる)、チラクナール(痔が楽になる)、ハナトール(鼻の薬)、シミトール(美顔料、滲み通る)、イノール(胃の薬)、セキサリン(咳が去るか?)、セキサール(同上)、カトール(蚊取り薬) センクックス(洗濯剤)、ケロリン(頭痛の薬)、カオール(口腔の香剤) チンツール(陣痛促進剤)

といったよーな調子である。これらの西洋かぶれの間さまじつて近ごろわ「わかもと」「はれやか」「いさやか」「胃爽か」とゆーよーな國語を使つたものも現われて來ているのわ、面白い傾向であるが、とにかく、ブー／＼しさに腹も立てられないよーな、だからといつて笑つてすますわけにもいかない、こーした西洋語まがいの名まえが我もの顔にはびこつているのである。

外國語を國語として使うことわ、先にも言つたよーにもと／＼決して一がいに斥くべきものでわない。外來語がいけないとゆーならばゼニ(錢)もフミ(文)もトノ(殿)もキヌ(絹)も近ごろの學者のゆーよーに(ゼニやフミわ本居宣長も認めている)支那語がなまつたものであるらしいから、使つてわいけないことになろー。木村房吉氏の研究によればウヅラ(鶉)もタカ(鷹)もウサギ(兎)もカササギも支那語のなまりらしいし、更にウマ(馬)やウメ(梅)が支那語 *ma* や *me* に *ko* とゆー音のくつついた日

本訛りであるーとゆーことわ素人のわれ／＼にもうなずける。(木村房吉「日本語と支那語」「思想」十四年、六月號) 白柳秀湖氏なども同じよーな見かたからコメ(米)が支那語の訛りであることを指摘し、更に日本の古い地名などに多く見られるクマ川(球磨川)、クマモト(熊本)、クマツ(熊襲)、クマノ(熊野)、クマガヤ(熊谷)などのクマわすべてコメの古語であるとゆー説をとなえている。米わ日本列島の原産でわなく、どーせ南支那かインド支那の方から移されたものであるトから、その言葉がそのまゝ用いられたのにふしぎわないわけである。そのほか日本の地名などにアイヌ語がたくさん残つてをることわ人の知るところである。一々外來語を洗い立てしていたら限りのないことで、どれだけがほんとの天孫民族のことばであるか分らなくなつてしまふであろー。たゞわれ／＼わ今日のすがたにおける國語をなるべく日本の古い時代からのことばの流れにそーて美しく、すなをな、それで聞いても讀んでも分りやすいものに育て、行こーとゆーだけである。

二

次に國字問題についてわ、これわもー長いあいだの問題で、新井白石に初まつて徳川時代にも多くの國字改良論者があり、明治維新以後わますます／＼多くの主張者が現われて今日に及んでいるのであ

る。(菊澤季生氏著「國字問題の研究」第四章「國字論の發達」など詳しくこの歴史をのべている) そして明治三十四年にわ石川倉次氏によつて「はなしことばのきそく」とゆう全文假名がき、しかも發音式假名ずかいによる、すこぶる進歩的な文法書まで出版されているのである。

今日われ／＼の使つてゐる國字及び、その使い方の約束がどんなに面倒なものであるか、又今日の日本人がそれを好んでわざ／＼面倒にしていることの如何に甚しいか、とゆうことわ、これまた今さら改めて説くまでもないである。今日行われている文字の使い方の弊害にわ、一方でわ簡單で、便利な假名文字があるのに、むりに漢字を使つて、耳ことばとして聞けば三歳の子供でもちやんと意味の分ることを、文字で表わしたものを讀むとなると、大學の卒業生でも讀めないよ／＼なものにしてしまつてゐるとゆう／＼バカ／＼しい事實があり、他方でわ、假名文字を使うにわ使つても、ことばわ千年昔からみると非常に變つてゐるのに、文字の方わ千年昔の發音通りの書き表わし方をしてゐるために、今のことばの發音とわ全くちがつた文字を使つて書き表わさなければならぬとゆう、これも又バカバカしい事實(假名遣いの問題)とがある。

先ず、前の問題についていえば、この問題わ更に二つの方面に分れるよ／＼である。一つわ日本人が假名とゆう表音文字をまだ發明しなかつた時代、即ち古事記や、萬葉集の作られた時代に使つた、こ

とばの書き表わし方、即ち萬葉假名といわれる方法、漢字を一種の表音文字として利用する方法が、今日もなを使われているとゆうことである。これわ一種の高尙がり屋の癖にすぎないが、そんな厄介な癖が昭和の御代にのさばつてゐるのである。イギリスとかフランスとかアメリカとゆうよ／＼に假名で書けば簡單でハッキリ分るものをむりに漢字を使つて英吉利、佛蘭西、亞米利加と書き表わすよ／＼な類いの悪い癖がそれで、しかもそれわ公用の書き表わし方となつてゐるよ／＼な有様である。大正年間から内閣資源局や商工省、文部省、海軍省、その他民間の諸團體によつて専門用語の整理、統一の仕事わぼつ／＼行われているが、今日でもヨードチンキを沃土丁斯、オリーブ油を阿列布油、ソーダを曹達、と書くよ／＼なことわ消え去つてわいない。マンガンが滿俺であつたり、エキスが越幾斯であつたり、ゴムが護謨であつたり、こ／＼した例わあげれば限りがないが、全くバカ／＼しいに程があると言いたいよ／＼な、悪い趣味とゆうか、癖とゆうか、とにかくつまらないことが流行したものである。漢字尊重の弊害わこ／＼に至つて極まれりと言つていい。これらの西洋から來たことばわも一刻もはやく全部假名書きに統一して、外部省の亞米利加局など早くアメリカ局と改めるよ／＼にしなければならぬ。

このやり方わ西洋語だけでわなく、本來の國語やアイヌ語でも、すべて漢字で書き表わそ／＼とす

る。北海道の地名の書き表わし方が月寒(ツキサップ)、札幌(サッポロ)、母戀(ボコイ)、野付牛(ノッケウシ)、幌去(ホロサル)、來岸(ライキン)とゆーよーに音よみや訓よみをでたらめに利用した、あて字で出來上り、それが公のものとなつてしまつてゐる如きもそれである。バこれにわ、ラフキヤン俱知安町の商人宛の電報がトモシリヤスマチと書いて打たれた爲、配達不能で一年間も函館の郵便局に留め置かれていたとゆーよーな話がある——保科孝一氏「國語問題を語る」(七二頁)或わ内地の地名にもあて字が多く、電報など打つ時にわ全く何と書いていゝか分らないことが少くない。

國內でこんな調子だから一方、外國といつても支那方面で漢字で表わされている地名や人名など決してこれを假名書きにして表わそーとわしない。ローマ字綴りの西洋の地名・人名さえ假名でなく、漢字で表わそーとゆーのだから、折角先方で漢字で書き表わしてゐるものを、假名に直さないのわあたり前であろーが、ハルピンが哈爾濱であり、チンタオが青島であり、シャンハイが上海であつたりするのわ、ずいぶん不便を生ずるものであるとゆーこと、これわ今度の事變ですべての日本國民の心をゆすぶつた「乾岔子島事件」の乾岔子や、關北戰線の關北が讀めないで困つた、とゆーよーな事實となつて現われている。

これらわすべて折角日本人が考え出した表音記號である假名を輕んじて、不便な漢字で音を表わすことを好む惡風の然らしむるところで、その弊害わ、實にはかり知れぬ位に大きものと言わなければならぬ。

次に第二の方面として、耳のことは、口のことはとしてわ立派な國語として使われているもの、又西洋から來たものわ西洋語のまゝに話したり、聞いたりしてゐるものが、これを字に書き表わす時だけ、そのことばの意味に相當する支那語の文字表現を使うとゆー、まことに厄介千萬なやり方がある。これわ、事の起りわ、日本人がまだ假名を持たなかつた時代、文字としてわ支那から輸入した漢字だけしか持たなかつた時代に、國語の語彙を書き表わすのに、それと意味を同じくする漢語の文字を用いたことに初まるのであつて、その時代にわこれわ止むを得ぬことであつた。ヤマとゆーことばを字で書くのにわヤマとゆー假名がないからヤマに相當する支那語の文字表現である「山」とゆー字を使い、これを「ヤマ」と讀んだのである。山、川、日、月、父、母、姉、妹、すべて皆然りである。これわ古事記や萬葉集が取つた苦心の國語表記法であるが、假名の發明された後にも、この方法わ一つの傳統として今日に及び、それが、一つの高尙な教養人の國語表記法として行われ、甚だしく極端な例さえ生ずるに至つてゐるのである。例えば西洋から來たことばでわ、ビッチを瀝青、カプセルを膠囊、アスファルトを土瀝青と書くよーな類いがそれである。

この傾向わ日本人の名前のつけ方に極めて極端な形で現われている。日本人の名前ほどやつかいなものわ世界にも類がないであろ。口ことばでよんで「ヒデヲ」とゆー名をつけると、それを秀夫と書き表わしたり、英夫と書き表わしたり、その他日出夫と書いたりする。ヲも夫、雄、男、尾といろくある。更にそれが極端になると、友達同志でも姓わ知つていても名の方わ、字でわ知つていゝが何とよむか知らない、従つて何かの場合、遠くの友人に電報でも打つときにわ、さしずめ困つて、仕方がないから、何でも構わず音よみにして寛わ「カン」、剛わ「ゴウ」尙わ「ショウ」典わ「テン」準わ「ジュン」とゆーよーに書いて出すといつたよーな経験わ誰にもあるであろ。全く準とか丘とか達とか因とか、その他亮、光、幹、啓、勝、など一字名にわ、殊に字を見ただけでわ何とゆー名前だか分らないものが多い。殊に岬、將、闖、暉、隼、了、遼、威、淑、惺、規、陽、瑢、摩、藹、(之わある名簿から拾つたものである。)などに至つてわ恐らく何れも耳ことば、口ことばとしてわ、立派な、うるわしい國ことばであろが、字を見ただけでわ、何とも判じかねるのである。

更にこの方向で最もひどいのわ、例えば農業關係のことばで、野菜類の名前などずいぶんやつかいなものである。

胡瓜(キウリ)、南瓜(カボチャ)、茄(ナス)、莓(イチゴ)、葱(ネギ)、落(フキ)、芹(セリ)、筍(タ

ケノコ)、山葵(ワサビ)、甘藷(サツマイモ)

などわ、中等教育を受けた位の人なら大てい知つていゝであろが、これとても別に漢語を書いてそれを日本語でよませる必要わ少しもないのである。更に

蕪青(カブラ)、薯蕷(ヤマノイモ)、慈姑(クワイ)、薑(ショウガ)、蕃茄(トマト)、蒿蒲(ユーガラ)、越瓜(シロウリ)、蕃椒(トウガラシ)

となるとだんく分らなくなり

蒿苳(チシャ)、野蜀葵(ミツバ)、土當歸(ウド)、石刁柏(マツバウド)、アスバラガス)

に至つてわ、おそらく一般人で知つていゝ人わ極めて少いであろ。

この流儀で、われく最も親しい野菜であるダイコンが蘿蔔であり、胡蘿蔔がニンジンであることを知る者わ、専門家でなければ、よほどのもの知りであろ。蘿蔔わ *Lo-po* であり、胡蘿蔔わ *Lu-po* 蕪青わ *wa-ching* とゆーよーに發音される支那語だそーだが、ダイコン、ニンジン、カブラと口でゆーのを文字に書く時だけこんな支那語の文字を使い、それを支那語でどー讀むかとゆーことわ全く無關係に日本語で讀ませよーとゆーのだから、全く無理な話である。

之わ我々が永く親しんでいゝ漢語、漢字によるものであるから、別に不思議を感じないでいゝけれ

ども、若しこれが、西洋語、西洋文字だつたらどしだろし。「チ、オヤ」「オトーサン」とゆー國語を文字で表現する時に *father* とゆー文字を用い、これを「チ、オヤ」又わ「オトーサン」と讀ませるとなると、ずいぶん變なものである。これでわ子供などにわ讀めないから、振假名をつけて *father* とすることになろし。これわ胡蘿蔔とゆーのと全く同じであり、日本人が履歷書の姓名に振假名をつけなければならぬのと同じでわないか。

しかもこれらの書き表わし方が今日その道での正式の文字として通用しており、例えば文部省の中等教員農業科の檢定試験を受けるのにわ、これ等のやつかいな漢字による植物名の書き表わし方をすつかり覺えていなければならぬとゆーに至つてわ、驚くの外わない。上にあげた野菜の名前わ、佐藤寛次著「中學農業教科書」に出ているものを、拾い出したのであるが、この教科書でも、これらの漢字にわ、まるで振り假名も何もつけてないのである。青年學校や高等小學校の農業科の教科書でわどしなつてゐるかと思つて調べてみると、先ず昭和十四年新に定められた青年學校實業科教授要目中の農業科要目でわ、ダイコンの蘿蔔が「大根」と書かれてゐる外わ、大體前述の中學農業教科書と同じで、蔬菜の項にわ

大根 燕青 牛蒡 胡蘿蔔 慈姑 薯蕷

等の文字が擧げられており、その他

薯 蒟蒻 苧麻 苧麻 杞柳 苹果

とゆーよゝな文字が列んでゐる。

又在來世に出ている青年學校農業科の教科書を見ても大體に於て、ダイコンが大根となり、その他二三のものに振り假名がつけてあるだけで、こしした漢語を使つてゐることに變りわない。

例えば農業教育振興會編「大日本青年農業」卷二を開いてその蔬菜篇を見ると初めに蔬菜の分類として、大體振假名をつけて例の漢語が列べてある。

葉菜類 苣類、甘藷……高苣、野蜀葵……洋芹
莖菜類 芋、慈姑、甘露子、葱頭
果菜類 胡瓜……扁蒲……冬瓜
根菜類 菜服、燕青、胡蘿蔔、甘藷、薯蕷

といつた有様で、しかもこの一覽表のところだけ振假名つきで、あと、それらの品についての本論のところでは振假名なしで書いてあるのである。なをこの本でわ例のダイコンわ蘿蔔でなく別名の「菜服」であるとゆーよゝな次第である。

更に文部省著作「小學農業書」(昭和十三年四月三十日訂正發行) 男子用卷一を開いてみるとこゝでわダイコンだけわ「大根」となつてゐるが

カブわ蕪青(振假名なし)

ゴボーわ牛蒡(本文中初出の際のみ振假名つき)

ニンジンわ胡蘿蔔(同上)

その他

蕃茄、しんじゆ越瓜、さげ豇豆、くはみ慈姑、つげな菘

など、すべて青年學校教科書や中等教科書と同様の行き方である。

尙この教科書を通讀してみると。

鎌、犁、本圃、摘除、液肥、摘心、摘芽、媒助、捕殺、被覆、輕鬆土、澁滯、皸、腐壤、腐熟、支條、方式、遲効肥料、過濕、龜朶、涵養、瘡痂病、權衡、捻曲、剝皮、剪根、防除、砧木、照射、矮生種、煙煙

とゆゝよゝな、なかなか厄介な漢字や漢語が充滿している。

なぜこのよゝな分りにくい、書くにも讀むにも、又口で話すにも不便な漢語を使つて農業をやらな

ければならないのか。最も大衆的であり、最も易しく、誰にも分るよゝに説く必要のある農學の知識が、このよゝな厄介な文字とことばによつて書き表わされている事實わ、我が國の農業の將來にとつて決して、無關係な事柄でわないであらう。

三

文字の使い方の弊害の第二わ、いわゆる假名ずかい問題であり、それが更に字音假名ずかいと、國語假名ずかいの二方面に分れることわ、誰でも知つてゐるところである。そしてこゝでも歴史的假名ずかい、即ち昔の發音通りに書き現わす方法が、發音の變つた今日のことばを表わすのに不都合であることわ、もゝ、こと新しく説くまでもないことである。今日の小學生がこの事でどんなにむだな苦しみをなめてゐるか、しかもそれが結局徹底せず、大人も子供も今日どんなにでたらめな假名ずかいをしてゐるか、とゆゝことも、多くの人々によつて實驗的に示されてゐるところである。應用心理學會の國語調査委員會で城戸幡太郎氏などを中心として行つた調査の如き、その一例である。(城戸幡太郎著「國語表現學」第四章、第二節にその結果が報告されてゐる) 近ごろ私がふとした機會に子供に書かせて見たものゝ中から一、二の例をあげてみると、「女房」とゆゝ漢字に對して私の中學校の第三學年の生徒わ次の

よーな色々な書き方をしているのである。

書き方	出現数	書き方	出現数	書き方	出現数
ニョウボウ	五一	ニョウバウ	一	ニョバウ	一
ニョウバウ	二一	ニョウボー	一	ニョーボ	一
ニョウボウ	四	ニョウボ	八	計	九六
ニョオボウ	二	ニョボウ	三		
ニョーボー	二	ニョウボ	一		

又、ある村の小學校の高等科第二學年に「中央」とゆー文字に假名をつけさせた結果わ

書き方	出現数	書き方	出現数	書き方	出現数
チュウオウ	一二	チュウワウ	二	チュウオホ	一
チュオウ	一〇	チュウホウ	二	チュオウ	一
チュウヲウ	八	チュウヲヲ	一	チュヲウ	一
チュウヲウ	七	チュウオオ	一	チュウオ	一
チュウアウ	二	チュウオホ	一	計	五〇

とゆーよーな有様である。こんな有様になつてゐる原因わ一つにわ、今日の小學校や中學校の國語教

育の方法が悪いとゆーところにもあるであろーが、然しそれわそれとして、もつと根本の原因わ、假名ずかひの方式が不自然であることとゆーことであろー。尤も「女房」も「中央」も今日でわ文字で表わす時にわ誰でも漢字で書くのだから、厄介な假名ずかひ法など知つてゐる必要わないわけであるし、むしろその爲に教師も子供もそんなことわ、なをざりにしてゐるのであろーから、こんな結果が出てくるのも當り前であり、又こんな結果になつたからとて、今日のところでわ實際にわ假名でわ書かないのだから、別に不都合わないわけである。たゞ實際に使わなければならぬ國語假名ずかひの方もこれと大體同じ調子にでたらめだから困るのである。用言の假名ずかひわ同じ調子といつても、そー幾通りもの書き表わし方があるわけわなく、テニヲハのヲわ「ヲ」か「オ」の二通り、ハわ「ハ」か「ワ」の二通りであるけれども、この二通りがなか／＼むつかしいのである。今日の學生のうちには歴史的假名ずかひ法で教育されていながら、高等程度の學生でも、もちろん主義や主張からでなく不用意にテニヲハの「ヲ」に「オ」を使うものが、少くないのである。

もちろん一方でわ、國語教授がこの方面の教授にもつと／＼力を注いで行けば、こんな間違いわなくなるだろーとゆーことも言ひうるであろー。しかし問題わ、こんな誤りやすい事から、しかも骨折つて正しく書けるよーになつたところで、大した利益もないよーなことに、教師も子供も汗を流して

骨折ることに、どれだけの意味があるかとゆーことである。

こんな不自然なことばの書き表わし方わ、一日も早く改めて、最も自然な方式に一定しなければならぬ。假名ずかひの改正にわ、ずいぶん頑固な反對論者があつて、臨時國語調査會の假名遣改定案に對しても

世道人心の上より此の改定がどんな影響を國民精神に及ぼすか、立案者は深く考へなかつた者のやうです。然らざれば考へても分らなかつたのでせう。われ／＼斯道に拂はるものは、國語を愛護し尊重して、其の中に流れる國民的性情を繼承することによつて、現代世相の惱をも濟ひ、惡思想根絶の原動力ともしようとして居るのであります。此を措いて國語愛護の精神が何處にあるでせう。……今や卒然として國の傳統を破壊しようとするのは、國史の傳統を破壊する精神、國民道德の傳統を破壊する精神、國家組織の傳統を破壊しようとする精神と共通であつてかのマルクスやレーニンの思想と一脈相通する者があるではありませんか。(松尾捨治郎著「國語と日本精神」第五章)

とゆーよゝな意見が見られるが、これらわ要するに國語と國字の區別とゆー簡單なことがらを「考へなかつたか、然らざれば考へても分らなかつた」人の議論であつて取るにたらぬ。「國語を愛護し尊重して、其の中に流れる國民的性情を繼承することによつて現代世相の惱をも濟ひ、惡思想根絶の原動力ともしよう」とゆーのわ、われ／＼も全く同感であるけれども、それわ國語を愛護し、尊重するこ

とであつて、決して國字を愛護し、尊重することとわないのである。「今や卒然として國語の傳統を破壊しようとする」と言うけれどもそれわ國字の傳統であつて國語の傳統でわない。その國字とても支那文字の完全な借りものか、その半ば借りもの、半ば工夫したものである假名文字であつてみれば、しかもそれさえ、永い／＼幾千年の日本國の歴史からみれば、ほんの近頃のこととも言える千年かそこら昔に出來たものであつてみれば、それを今日の國語を表わすのに都合のよいよゝに少しばかり書き表わし方の約束を變えよゝとゆー位のことを、國史の傳統を破壊し、國民道德の傳統を破壊するものとのしり、國賊呼ばわりするのわ、さたの限りと言わざるを得ない。この人わ假名遣い改正がいけないとゆーことを説明し、うなづかせるために、諸外國の綴字法改正運動がいずれもなか／＼實現困難であるとゆー事實を擧げてをられるけれども、かゝる事實わ、どこの國にも、わけの分らない頑固な人間が多いとゆーことの證明にわなつても、假名ずかひ改正のいけない理由にわならないであらう。西洋でわドイツ語にしても、近ごろの改正運動わとにかく、十五・六世紀、マルチン・ルーテルの書いたものなどを見ると、例えば *eyn*, *yrren*, *geyst*, *sezn* などと書いていたのが、その後これらの *y* わ *i* と書くよゝになつて *ein*, *irren*, *geist*, *sein* と變つてあり、*Schrift* → *Schritt*, *off* → *oft*, *Leute* → *Leute*, と變つてをり、今日の *Mägdelein*, *Kindlein*, の *lein* が *lin* と書かれ、今日の *au*, *eu* が *aw*,

ew で schau を schaw, ener を ever と書かれている。更に *o* と *u* の區別も今日と用い方がちがひ、今日の und, unter, などことばの初めに來る *u* を vud, viter とゆゝに *u* で表わし、逆に今日の zuvor, davon などことばの中間に來る *u* を *u* で表わして Zuvor, davon と書いたものである。又イギリス語でも doo-do, most-most *ou*ld-old, などと變つてきてあり、suche, could, surely, every, thinge などわ皆終りの *e* を書かない *y* に變つて來ているのである。

このよゝな綴り方の變化についてドイツ人もイギリス人も別にこのよゝに變えて來たことを、國民道德の破壊とも何とも思つてわいな *y* であるし、それを捉えて、それわドイツやイギリスが傳統を重んぜず、國民道德の傳統を輕んずる國がからだかたゆゝ *y* なる議論をするものわ、日本人にだつてないだろゝと思われろ。

ことに日本の假名わ、平安朝以來いろゝに工夫されて發達して來たものであり、それが今日公に用いられている清音四十八字に公定されたのわ、近く明治三十三年の「小學校令」附表によつてであるし、歴史的にわ今日公用のものゝ外にも、古くわ平安朝時代の金光明最勝王經音註にわ撥音についての「い、ム、レ」の三通りの表音記號が見てゐるそゝだし、徳川時代や、明治になつてからのカキクケコの如きに至るまで、いろゝの表音法が試みられて來たのであるから、今日その一部を改め

よゝとすることを以て、何も國賊的な行いであるかのごとく、ののしるにも當らないであろゝ。一方に西洋語の輸入によつて在來の表音記號だけでわまに合わなくて民間にわ廣く *u* と *y* なる新しいものが使われるよゝになつてゐるのであるから、他方でオとヲの區別が、耳ことばの方になくなつてしまつたのなら、字の方もどちらか一方にしてしまふとゆゝことわ、きわめて自然な改正であろゝ。又漢字で「申す」と書いてゐる日本語わ古くわマヲスであつたろゝし、だから假名でも「マヲス」と書き、今日「のりと」などでわ、昔のまゝに「マヲス」とゆゝ *y* に發音してゐるのである。けれど、これも次第に變化してマウスとなりモースとなつて來たのであつて、マヲスがマウスに變つた時代の發音式假名遣が即ちマヲスの音便マウスであつてみれば、今日それが更に變つて「モース」となつてゐる以上、これを「モース」とゆゝ *y* なる書き表わし方にするこゝとわ、別に議論のないところになければならぬ。それが悪るければ「マウス」と書くことも悪いはずで、口でわどのよゝに發音しよゝとも、字に書く時にわマヲスと書かなければいけな *y* ことにならるであろゝ。音便の假名ずか *y* がすでに一種の發音式假名ずか *y* 法に外ならな *y* ことを知るべきである。そして我々の先祖によつて既に一度行われた假名遣 *y* 改正(音便法)を今日、今一度實行しよゝとゆゝにすぎない。

五十音圖に示された基本となる表音文字の如きも古くから色々變つて來たもので、例えばア行の

イとヤ行のイが區別されている例もあり、ア行のオとワ行のヲとが取りかえられているよゝな例もあり（僧契仲「和字正遣抄」）大矢博士の示された五十音圖三十五種のうちにわア行のイ、ヤ行のイ、ワ行のイ三者の別、オとヲの別、エとエの別などを立て、いるものもあれば、この區別を立て、いないものも見えるのである。して見ればこれらも決して固定的なものでわないのであつて、今日の五十音を以てあたかも建國以來不動の傳統であるかのよゝな物のいゝ方をするのわ當らないであらう。（大矢「音圖及手習阿歌考」安藤正次「國語學通考」参照）

もちろん、臨時國語調査會の作つた假名ずかひの方式にもいろゝ缺點があるし、もつと合理的なものにするために研究しなければならぬ點もあるが、とにかく一部の人たちのゆゝよゝなわけの分らない反對論にこだわらずに、早く何とか改正さるべきである。そしてそれにわ、初等教育が全體として大いに改められよゝとしてゐる、今度の國民學校案の實施を機として、目鼻をつけることが一番よいと思ふ。

國字問題にわ、更に根本的に今の漢字も假名もやめて、例えばローマ字にしよゝとゆゝ運動がありそれにもまた、へボン式とか日本式とか、近ごろわまた古典式などゝゆゝものも出たりして、いろ

ゝの方式が主張されているのであるが、それらの運動なり主張なりの善し悪しについてわ今わふれない事にする。まず今日一ばん實行しやすい、しかもある程度、千年來の文字の傳統をも重んじて行く方法としてわ、漢字・漢語の制限と發音式假名ずかひ法の制定であらう。

四

以上私わ、國語・國字問題の全般にわたつてそのあらましを述べたのであるが、私のこの際の主題にとつて大切なわ、そのうちで特に國語及び國字の平易化・單純化である。國語の美化、あるいわアクセントの統一など、國語問題そのものゝ立場からわ重要な問題であるが、私の主題としてゐるところの、初等教育にゆとりを與えたいとゆゝ考えからすれば、國語・國字を今日行われているものよりも、教え易く、學び易いものに改めるとゆゝことが中心問題である。

日本の初等教育が、不合理で且つ困難な國語國字の傳統の爲に如何に甚しい重荷を負わされてをり六年、八年、十年と國語・國字の學習に全精力を傾注してなを且つ、ろくに國語が讀めも書けもしないとゆゝよゝな、使にくい國語國字を使つてゐる爲に、初等教育がどれだけ損をしているか、とゆゝ事に就いても亦識者の屢々指摘されているところであつて、詳しく、事新しく説くまでもない事で

ある。先に挙げた石川倉次氏の「はなしことばのきそく」の序文に次のよーなことが書かれている。
つかいにくい どーぐをつかつてをるのわ、まだ、ひらけなくにびとの することである。もじ・
ぶんしよー わ われ／＼の をもう こと、また わ かんじた ことを ひとに つたえる ための
どーぐで ある。この どーぐわ なるだけ つかいよいもの に して、をんな ことも にも たやすく
つかう こと の できる よーなもの でなくてわ ならぬ。ところが、わが くに の これまで の もじ・
ぶんしよー わ、まことに、むつかしくて、をんな こともに わ、なか／＼ つかわれなかつた ので ある。
にんげん にわ ときとして わ こんな ばかげた ことを して をる ときも あるもので、なんで
も ひとに たやすく できない むつかしい ことを やりえる のが えらい ものだ と かんがえて、
この むつかしい もじ・ぶんしよーを ならう のを、その ひと の みえかざり と した ときも
あつた ので ある。いま ても まだ、わが くにびとの うちに わ、そー をもつてをる ひと
も へんくつな がくしや の なかに わ あるかも しれん、が、いま の とき わ はや なか／＼
そんな ばかげた ことを して をられる とき でわ ない。もじ・ぶんしよーの ほかに いくら
も むつかしい ことで、それが できる よーに なれば、よのなかに をいきなり えきを あらわす
ことも できて、かねて わ その み の ほまれ と なり、たつとい みえ かざり とも なる しごと
のある を をもわねば ならぬ。この のちも これ まで われ／＼ が やつて きた よーに、めん

どーな もじ・ぶんしよーを ならわして、せかい の ぶんめーに をくれ を とる よーな あと
つき を こしらえる のを きよーしの しごと だと をもつて をつて わ ならぬ。みくに の た
めに、わが まごこの ために わ、われ／＼ きよーし なかま が さきに たつて わが くにびとの
ねむりを さまざま やらねば ならぬ ので ある。

この考えわ、今日そつくりそのまゝ、あてはまることで、これ以上何物もつけ加える事わないと言つていい。

實に日本の初等教育わ言葉の教育と四つに組んだまゝ、立ち往生の觀を呈している。尋常小學校に於ける國語教授の總時間數わ通計六十四時間（毎週教授時數の六年間通計）で、全教科目の通計一五二時間（男子）の四十二％に當る。即ち全教授時間數のほぼ半ばに近い時間を國語教授の爲に充てゝいるのである。しかも之わ單に正規の教授時間數のみの問題でわなく、兒童の課外に於ける學習生活の大部分を占領しているものが、また國語（並びに算術）である。しかも之によつて果してどれだけの教授効果が得られつゝあるかと言へば、これわ又甚だ寒心すべき状態である。

我が國の學校卒業者の國語力の貧困についてわ多くの人々によつて指摘されているし、色々の實例も挙げられている。單に小學教育のみで學校教育を去る者ばかりでなく、高等教育を受けつゝある者

それを卒えた者にあつてもそれが驚くべく甚しい状態にある事も亦指摘されている。近ごろ新聞紙上に發表されたものでわ東京高等學校の宮田幸一氏が東京朝日に寄せられた「高校生の書字力の調査」(昭和十四年九月十五、十六日)などその一例である。宮田氏わ「學生はうそ字を書く。——といふ命題はわれわれ教員の常識である」とゆゑ書き出して氏の擔當される英文和譯の試験答案に現れた高校生書字力の貧困さを指摘されている。それによると例えば「英語のレコメンデーションを推薦と譯した者二十六人のうち推薦と正しく書けた者が僅かに五人で、あとの二十一人わ書けなかつた。その中すいせんと書いたのが二人、推せんが十一人、薦の書き誤りが八人あつた。……デグラデーションを墮落と譯したのが三十六人、その中墮落と正しく書けたのが十三人、あとの二十三人は書けなかつた。その中だらくが四人、だ落が六人、墮の書き誤りが十三人あつた。ブロウを打擲と譯したのが二十八人、その中打擲と正しく書けたのが、十二人、十六人は書けなかつた。その中、ちようちやくが四人、打ちやくが三人、擲の書き誤りが七人、そのほか擲ちやくと擲着が各一名である。」とゆゑよゝな状態である。これが天下の秀才ばかりの集つてゐる東京高等學校學生の書字能力であるから驚くべきである。東京高校の學生にして然りであるから、小學校だけで學校教育を去る國民大衆の書字力など推して知るべきである。

讀字力の程度について私が最近ある小學校(都市近郊の普通の小學校である)で調べたものを記す。私わこの小學校の尋常六年と高等二年の兒童に、新聞記事中の一節を出題して、全文に振り假名をつけさせて見た。出題の文章わ二つ、一つわ東京朝日新聞昭和十四年十二月十三日夕刊に出ている中央物價委員會に關する記事の一節、他の一つわ同じ東朝の十二月十四日朝刊埼玉版に出ている、「埼玉縣知事謹話」である。出題の全文わ次の通りである。

低物價政策の一貫性、物價委員會強く要望

物價政策に關する中央物價委員と閣僚との懇談會は十二日午後三時より六時まで前後三時間に互つて眞剣な討議が行はれ……共同研究に附された諸對策は中央物價委員會の既定方針即ち今夏の物價統制大綱の根本を修正するものでなく、専ら最近に政府が採つたチグザグの物價政策並に之に基く緊迫せる新物價事情に對し再吟味を加へようとするものである。而して同日の懇談會の空氣を通じて注目すべきは政府の物價行政が中央物價委員會の基本方針に即しないために兩者間が若干遊離した感があるのに對し物價委員會が可成りの不満を藏してゐることが明かに看取された點で、物價委員會と政府の物價行政の完全な抱合が婉曲ながら終始強く主張された。このため中央物價委員會の内閣移管、擴充強化が最大の眼目として論ぜられ、これに對し閣僚側の意向も大體その必須なる所以を認めた

ものゝ如く、これが實現は別項の如く確定的なものと見られるに至つた。

埼玉縣知事謹話

……本縣の軍事援護事業は縣民各位の熱誠なる協力により大體順調に進歩して居るのではありませんが、事變が長期に互るに従つて動もすれば弛緩を生じないとも限らないのであります。我等銃後の國民は如何に事變が長期に互らうとも鐵壁の覺悟を以て銃後を確守し第一線の將兵をして毫末も後顧の憂ひなからしむる様致さねばならぬのであります。これ取りもなほさず、皇室の御鴻恩に報ひ聖戰達成に翼賛し奉る所以でありまして、此度殿下の御成りを契機として縣民諸君が一層決意を固められんことを希望する次第であります。

この二つの文章を新聞紙でわ、前者わところへに飛びへに振り假名がついている程度、後者わ全くルビ抜きの文章である。さて、この新聞の文章をルビなしで子供に讀ませてみてどの程度に果して讀めるか。私のテストの結果わ、全調査兒童尋六、八十四名、高二、五十六名、計百四十名のうち、この二つの文章が完全に讀めた子供わ絶無である。それでわどんな字が、どの程度に讀めないか。そのうち主なもの幾つかを拾つてみると次の通りである。

物價問題の分

再吟味	大綱	既定	必須	婉曲	緊迫
高二兒童	五六名中正讀者數	七	八	九	九
尋六兒童	八四名中正讀者數	一	一	二	六
比率	比率	一二%	一二%	二二%	一六%
高二兒童	五六名中正讀者數	七	八	九	九
尋六兒童	八四名中正讀者數	一	一	二	六
比率	比率	一二%	一二%	二二%	一六%

埼玉縣知事謹話の分

文宇	弛緩	動もすれば	陸路	後顧の憂ひ	毫末	惹起
高二兒童	五六名中正讀者數	三	四	一〇	一一	一三
尋六兒童	八四名中正讀者數	〇	〇	一	二	七
比率	比率	五%	七%	一八%	二〇%	二三%
高二兒童	五六名中正讀者數	三	四	一〇	一一	一三
尋六兒童	八四名中正讀者數	〇	〇	一	二	七
比率	比率	五%	七%	一八%	二〇%	二三%

第二章 國語國字の改善と初等教授

契	一六	二八%	二	二・四%
鴻	一七	三〇%	四	四・八%

誤讀の狀況はまちまちで

大綱——ダイモ、ダイコウ、ダイトウ、タイモウ、ダイツナ、オホツナ、オホアミ、ダイゴウ、ダイナワ、ダイサク（ダイツナが斷然多い）

吟味——コンアチ（ジ）、シュミ、イミ、コンミ、ケウミ、コウミ、キヨミ、ケンミ、コンヂ

といつた調子で、多くわ自信も何もない、でたらのあて讀みである。中にわ再吟味に「再吟味」婉曲に「婉曲」、看取に「看取」とゆーよーに一字だけ、しかも訓よみの振假名をつけているものも少ない。尙「閣僚」の讀めない者が、尋六で四四名（五二%）高一で二一名（三八%）である。

これわたゞ一つの學校での思いつきのテストであるけれども、之によつても大勢を推察することわ出来る。（因にこの小學校わ、村落の小學校としてわ全般の教育に於て相當成績のいゝ學校であるし、職員も全部訓導ばかりの學校である）こゝに用いた文章わ新聞記事であり、前に私が指摘した幾つかの文字・熟語わ、子供等の習つてゐる國定教科書にわ出てゐないものが大部分である。従つてそれが讀めないからと言つて、決して教師の怠慢でもなければ、子供の不勉強でもない譯である。むしろ罪

わ、國定教科書にも出てゐず、従つて小學校卒業者に讀めもしないよーな文字文章をもつて報道記事を書くところの新聞や、又小學校卒業者に讀めないよーなむつかしい文章で、縣民大衆に呼びかける言葉を書き表わすよーに習慣付けられてゐる官廳の側にあるであろー。このよーな慣習がつゞく限り、いつまでたつても日本の國民大衆わろくに新聞も讀めない、半文盲の状態を續けるの外わないであろー。こゝに明かなことわ六年乃至八年の初等普通教育期間を通じての、しかも全教授時間の半に近い時間を費しての國語教育の成果を以てして、なを且つ日本の小學校卒業者わてんで、新聞記事など讀めないとゆー事實である。それ程厄介な言葉を我々日本人わ使つてゐるのである。

この弊を改めて義務教育終了者わ、新聞、雜誌その他の普通一般の文章を自由に讀み、又その程度の文章を自由且正確に書けるよーにする爲にわどーしたらいゝか。先ず第一にわ今日の國語教育が情操陶冶や文學的教授にのみ偏して文字文章の讀解・表現の基礎的能力の鍊磨を輕視する如き傾のあるのを矯正することが必要であろー。けれどももつと根本的なことわ言うまでもなく、こんな、八年間國語を學んでもなを且つ讀めないよーな文字や言葉を使わないうよーにすることである。即ち國語・國字を讀み易く書き易いもの、教え易く學び易いものに改めることが根本である。

しかも一方に於て時代と國策の要求するところわ必然に、初等教育に於て、國語教授の占むる時間

数の減少を要求するに至りつゝある。前述の如き國策の線に副つた實踐力に富んだ次代國民を養成する爲にわ、初等教育の傳統的な教育のよゝに言葉ばかり、或わ「よみ・かき・そろばん」の教育ばかりに終始するわけにわ行かない。そこにわ生きた知性と實踐力とを培うために多くの實科的な教授が行われなければならない。すでに今日までのところでも、小學校の低學年でわ國語の教授時數十二時間と規定されているけれども、加除科目たる圖畫や手工を課する時にわ國語の時間を割いて課するの外わなく、従つて實際の教授時數わ數時間減らされているのである。更に今度の國民學校制でわ低學年理科や低學年地理やらが課されることになり、之に伴つて國語の教授時數わ更に減少されるよゝになるらしい。これわ原則としてわ妥當な方針であるが、然しその爲にわ、國語・國字の簡易化とゆゝことが先決問題であることを忘れてわならない。

之を要するに國民の文化實踐力、就中産業と國防の基本的な線に副うところの實踐力を徹底的に鍛錬して行こゝとするのにわ、言語教授に費す勞力が、實科的知育、技術教育の爲に割讓されなければならぬ。言語教授に要する勞力が縮少されることによつて、そこに初等教育に相當の餘裕が生じ、この餘裕を活用して思ふ存分の、自發的で勞作的で個性的な學習活動を營み得るよゝになるならば、それによつて生ずる利益わ莫大なものであろゝ。初等普通教育をして國策の線にそわしめる爲に、こ

の際必要なことわ國語の簡易化・平易化と、それに伴つて生ずる初等國語教授の簡易化である。

少く共我が國にあつてわ國語・國字問題の解決、その平易化・簡易化に向つての根本的改革なくしてわ、初等教授の改革わ不可能であると極言してもいゝであろゝ。この問題にわ學者間にも巷にも實に色々な議論があつて厄介千萬な問題であるが、日本の國民教育を今日の貧困から救ひ、眞に深く、力強い魂と頭と腕をもつた國民形成の苗床たらしめる爲にわ、あらゆるかたくな、反對論を押し切つて之が根本的改革に乗り出さねばならぬ。日本の初等教育を國策の線にそつて根本的に改革しよゝとする教育審議會の國民學校案が、この問題に全く觸れていないのわ不可解であり遺憾至極である。

この問題わ繰返して言うが決して單に子供に樂をさせよゝとか、荷厄介な負擔を少くしよゝとかとゆゝだけの問題でわない。子供にもつと重要な、もつと切實な勉強をさせることを、日本の國策が必要としているが故に、この事が差し迫つた必要事として要求されるのである。次代國民のすべてがたゞ詩歌管弦を楽しんでいれればよゝいとゆゝよゝな事態であれば、強いて長い傳統を改める必要わないであろゝ。然しながら日本人がソ聯にもドイツにも、又英米にも劣らぬどころか、それよりも一步も二歩も進んだ産業と國防の實力を持ち、すべての次代日本人が強力な産業及び國防の機械化部隊の有能な戦闘員であることが、皇道の世界宣布とゆゝ我が民族の歴史的理想的實現に取つて缺くべからざる

事である限り、かくの如き資質・徳性・材能を錬り上げる上に妨げになる如き邪魔物わ思い切つて取り去らなければならぬ。

第三章 入學者選抜法の改革と初等教授

中等學校入學者選抜の方法として行われるいわゆる學科試験が、過度の準備教育をひき起し、爲に初等教育の正常、健全な遂行を妨げ、兒童心身の發育に悪影響を及ぼす、とゆーことからこの學科試験を廢止しよーとする企て、これわわが國でわかなり古い歴史を持つた問題で、昭和二年に至つて終に文部省の出勤を見るにいたり、こゝに學科試験廢止とゆー劃期的な原則が打ち立てられた。だがこの原則わついに原則にとゞまり、筆試による知識の検査を禁じて、口頭試問のみによることにしたのであるけれども、なをそこにわ口問口答によるとわいえ常識試問の一項が残されていた。そしてその後の成り行きわ、主として中等學校側の要求に押されて、堤防わこの一角からくずれ初め、主として平易なる口頭試問の方法を用ひること」(昭和二年)わ次いで「必要ある場合に於てわ筆記試問の方法を

加ふることを得ること」(昭和四年)となり、その後殆んど全く元にもどつて學科試験を行わぬ學校わ殆んどないとゆー状態になつてしまつた。文部省でも又わずかに「本年度以降各中等學校に於ける口頭又わ筆記試問の問題わ必ず小學校の教科に基き其の範圍を超えざるものを選定せしめ云々」(昭和十年)とか、「筆記試問を加ふる場合に於てわ努めて其の教科目の數を減少し、可成一科目に付之を行ふこと」(昭和十二年)とゆーよーな警告や、注意を發するに止まつていたのであるが、昭和十四年に至つて、終に學科試験の完全な廢止が斷行されることになつたのである。

今回の改正についても世間にわ賛否さまゝの議論があり、或る者わ之を禮讚し、或る者わ之を罵倒して歸するところを知らざる有様である。一般的にいえば中等學校側わ之を喜ばないし、小學校側わ之を歓迎し、又父兄の間でわそれこそまち／＼であるとゆー状態である。ところで一體學科試験を全廢しなければならぬ眞の理由わどこに存するであろーか。それわ今回の文部次官通牒にも明かに記されているよーに一般的にいえば、學科試験の爲の準備教育を過激に行う結果として、小學校教育が「その本旨歪曲せられ兒童心身の健全なる發達阻害せられつゝあるわ邦家の爲寒心に堪へざる處」とゆーに歸着する。

然し更に細かく考察すればこゝにゆー小學校教育本旨の歪曲や兒童心身の健全なる發達の阻害とゆー

ことにわ、いろ／＼の方面がある。先ず小學校で過激な準備教育をすることから来る弊害わ、これを中等學校を志望する兒童群、即ち過激な準備教育を受けつゝある者に及ぼす弊害と、一方中等學校を志望しない兒童群に及ぼす弊害とに分かれる。次官通牒でわ主として前者のみが表面に取り上げられているけれども、後者の弊害も亦文部當局の認むるところで、小山普通學務局長の名で發表されたもの、中にも「在學兒童の大部分わ中等學校に進學せず、少數の兒童のみが上級學校に進學する狀況なるに拘らず、其の大多數の兒童わ、中等學校に進學を希望する少數の兒童の受験準備の爲に、小學校教育を受ける上に於て、不尠迷惑を被りつゝある狀況であります」(小山局長、改正中等學校入學者選抜方法に就て、雜誌「小學校體育」十四年十一月號)と述べられている通りである。

それでわ入學志望者群と非志望者群とのそれ／＼に於て、實際にどんな弊害や迷惑が生じているかといへば、入學志望者群にあつてわ先ず第一にわ、その身體發育上に及ぼす悪影響が擧げられている。次官通牒にわ「皇國の前途多事なるの秋、皇運を扶翼し興亞聖業の達成に邁進すべき國民を鍊成し特に其の體位の向上を圖るは刻下喫緊の要事なり、然るに云々」と述べて、今回の學科試験廢止の根本趣旨が、支那事變の經驗によつて愈々痛切にその必要を感ぜらるゝに至つた國民體位の向上とゆゑ國策的要求に對する障礙を除去するとゆゑ一ことにあるを暗示している。

準備教育が過度に行われる限り、それが兒童の身體發育に悪影響を及ぼすであらうことわ疑うべくもない。準備教育の爲にどれだけ體位が低下したかを數量的に示すことわ困難であらうが、特に都市地域にをける競争の激しいところで、しば／＼指摘されているよ／＼な、極端に過重な準備教育を受けている子供達がそのために身體發育を妨げられていることわ明かな事實と見ていゝであらう。これわ過度に長時間、知的作業を續けることから来る過勞と運動不足の二重の發育障礙である。しかもこの事が、特に屋外の新鮮な大氣の下にをける運動を必要とする都市の兒童に於て格別に著しく生じている事態であることを思う時、準備教育のもたらす體育上の弊害わ、都市地域に於て正に殺人的であると言つてよいであらう。

だが準備教育の弊害わ決して單なる生理的な問題に止まるものでわなく、更に心理的な側面をもっている。それわしかも決して過度の知的作業そのもの、結果でわなく、主として競争の激しさから来る精神的な焦慮、心配、不安による心の苦痛である。これについてわむしろかゝる心の苦しみを以て一つの試煉であるとし、これに打ち勝つことに大きな意志鍛鍊的意義を見よ／＼とする人も少くないけれども、かゝる意見わ今日全國の兒童の七割以上の者が、かゝる競争試験によるいわゆる試煉の機會を惠まれていない事實を忘れたものである。競争による試煉とその克服とが人生にとつて一つの尊い

體驗であり、意志の教育に資するところ大なるもの、あることわ認められるにしても、かゝる體驗わ必ずしも十二歳前後の兒童に、しかも身體發育を犠牲にして體驗させなくても、他にその機會わ決して少くないであろし、又體育競技等の世界に於ても體驗することの出来るものである。

かゝる精神的な不安・焦慮が兒童の性格の上に及ぼす影響も亦決して輕視することの出来ない問題であろし。さなきだに氣宇の濶達を缺き、神經過敏であると評される我が國民の性格である。少年達の日々を明朗な、悠々たるものにしてやることも亦、興亞日本の教育國策の重要な着眼點と言わなければならぬ。この意味で學科試験とゆゑ難關を取り除いてやることわ、單に體育上の見地だけでなく意志陶冶・品性陶冶の上からも望ましいことである。勿論學科試験わ廢止になつても、競争そのものが存在し、不合格の憂目を見る危險が存在する限り精神的な不安わ決して一掃されないであろしが、少く共學科試験廢止が、この方向え向つての一步前進であることわ確かであろし。

だが更に第三の、しかも我々の當面の論題にとつて最も關係の深い弊害がある。それわ即ち準備教育によつて知育そのものが、ゆがめられ妨げられるとゆゑことである。この事わ一方でわ、學科試験が一二の限られた學科についてのみ行われる場合に生ずる知育の偏ばとゆゑ現象を生ずることと、他方でわ學科試験が一科目であろしと全科目に亘つて行われよしと、要するに入學試験の爲の準備的知

育が、知育本來の面目を失い、知育本來の使命の達成を妨げるとゆゑ事と、この二つの事情を含んでゐる。しかもこの際最も重要なわ勿論後者である。前者わ、若しかゝる偏つた知育が行われる危險があるならば、全科目主義をとればよいし、もし又それがいけなければ最も重要と思われる教科を選んで試験をするよゝにすれば、その爲に小學校の正規の教授時間までも試験學科の學習に振り向けるとゆゑよゝな極端な非合法的行爲を別にして考えれば、必ずしも知育の偏することを憂える必要わないであろし。

それよりも重要なわ、準備教育的な知育がそれ自體、知育の正しい姿でないとゆゑこと、しかもかゝるゆがめられた知育が子供の生活時間の大部分を占める爲に、これと並行して正しい姿の知育を施す餘裕も亦全く失われるとゆゑ事實である。

この問題わしかし、世俗的に考えられているよゝに、たゞ準備教育が注入教育・暗記教育であつて眞の知的生活そのもの、陶冶・訓練でなく、又それを妨げるものであるとゆゑ一言を以て片附くべきでわぬ。なるほど準備教育わ既成知識の暗記を主とすることが多い。然し一方に於て、中等學校側の出題の方法が改善されることによつて、無意味に近いよゝな暗記教育の弊わある程度までは正されるであろし。今日でわ國史でも地理でも或わ理科でも、昔のよゝな機械的な暗記のみで完全な得點が

得られるよーな出題や採點の方法殆んど取られていないであろー。むやみに歴史的事件の紀元年數を問うたり、わざと氣のつかないよーな、教科書の片隅に一寸書きそえてあるよーな地名をあげてその所在を答えさせたり、やたらに雄蕊が何本、雌蕊が何本とゆーよーな形態學的知識を尋ねたりするよーな問題わ、殆んど影をひそめていると言つていい。今日出題者わ多かれ少かれそれよーの教科の本質についての省察に基いて、單なる記憶よりも、その教科の本質に屬すると考えられる認識活動そのもの、深度を検し得るよーな問題を提出しよーと努めている。

従つて詰込主義や暗記主義の教育を奨励するよーな結果になるかならぬかわ、一部分考査問題撰定の仕方に懸つてゐることで、學科試験制の下に於ても、ある程度までわ、かゝる傾向を緩和することも出来る筈である。

だが他方に於て暗記による知識の固定とゆーことも決して全面的に排斥さるべきものでわなない。それわ具體的な内容をもつ文化の理解に於ても（地理や國史や理科など）そーであるが、殊に具體的な意味的な内容に關係のない方面、即ち計算能力であるとか、文字の書寫能力とゆーよーな方面に於てわ、機械的な反覆練習によつてこの能力を高めることが絶對的に必要である。しかもかゝる能力の一定水準を保有してゐるとゆーことわ、中等教育を受ける上に必須な條件である。従つて中等教育を

受けるのに適する者を選抜することを目的とする入學試験に於て（學科試験を行う限り）かゝる能力の程度を検することわ當然の事と言わなければならぬ。暗記教育の弊を非難する聲に引きずられて徒らに理解の深度のみを検するよーな問題ばかりを提出し、基礎的な、思想的技術ともゆーべき方面の練習の完成度を検することを全く忘れてしまふよーな事になつたならば、それも又一つの偏ばな試験と言わなければならぬ。

二

それ故に問題の核心わた、暗記教育や機械的な練習を強いることがいけないとゆーよーな事にあるのでわなない。試験をする以上、暗記や練習の程度を検すべき方面についてわ之を検し、理解の深度を検すべき方面についてわ之を検するのが當然である。

問題の核心わむしろ更に一步先にある。それわ、入學試験が小學校にをける公定のカリキュラムの範囲内で行われる以上（それが當然であるが）子供達わその準備の爲にわ、この公定カリキュラムの埒内にをける既習の知識を確實ならしめる爲に努力する以外に道わなない。しかも競争が激甚である以上、この仕事にその生活時間の一切を捧げる外わなない。この仕事わ必ずしも機械的な記憶や練習のみ

でわらないであらう。ノートや本に書いてある事を暗記するだけの仕事でわらないであらう。そこにわ思考し推理すべき仕事が多分に含まれているであらう。けれどもそれ等わ要するに一度学習した事柄であり、過去の知的體驗の再體驗に外ならない。例えば理科にしても地理にしても、それわ教科書に出ている程度の比較的簡単な觀察と推理との再三、再四の再體驗のみである。

準備教育の教育活動としての缺陷、従つて準備學習（試験勉強）の學習としての缺陷わ、實にこの點にある。勿論それわ一面に於てわ長所でもあるので、殊に機械的な練習を要する方面の知識・能力にあつてわ、試験とゆゑ目的によつてこの練習を勞作化することによつて、練習の能率を著しく高め得ることわ明かである。入學試験が廢止されることによつて、新入生の計算能力や書字・讀字能力が低下するであらうとゆゑ心配わ、必ずしも單なる取越し苦勞でわないであらう。けれども、他面に於て、既習の知的生活の反覆のみに終始するとゆゑことわ、子供の知的陶冶の上からわ極めて不都合な事態である。子供の知的陶冶に於てわ、特に知的活動の自由な自己展開が必要である。教科書に記載されている事實と、それに關聯している思考活動とをまんべんなく反覆固定し、その範圍のことならば、何時誰に聞かれても立ちどころに明答し得るとゆゑよゝなことでわなく、教科書に記載されている事項の大半わ忘れてしまつてゐるが、しかしその中のどこか一箇所、二箇所は大へん興味をもち、

そこから自由に自己研究を展開させてゐる／＼自分で調べたり考えたりしてゐるとゆゑよゝな行き方が必要である。國語について言つても、二六時中國定教科書の文章ばかりを反覆讀み返しているばかりでなく、自由に何かまとまつた兒童文學の類を讀破するとゆゑよゝな生活が必要である。公定カリキュラムによる正課の學習によつて體驗した知的經驗を出發點とし、そこで觸發された知的興味をいとぐちとして、そこから自由に知的探究の翼を伸ばしていくところに、そのよゝな方向に子供を刺激し、誘導し、且つその道程を適切に指導してやるところに、知育の最も重要な秘訣がある。

學科試験の廢止わ、このよゝな自由で創造的な知的探求に没入し、專念する時間と心の餘裕を子供達に取り戻してやるであらう。こゝに學科試験廢止の、知育に及ぼす最大の功德がある。

一般に試験或わ考査の名によつて呼ばれる教育上の手段わ、入學試験に限らず、長所と短所を併せ持つてゐる。入學試験わ一定の教育期間内で行われる試験或わ考査とわその性質を異にするものであつて、教育期間内での試験が殆んど全く學習成績の向上の爲の督勵の手段であるに反して、入學試験わ單なる適格者選抜の爲の辨別的手段に外ならないけれども、之を受ける者の精神生活に及ぼす影響に於てわ兩者共通の長短をもつてゐる。即ち試験制度わ先にも觸れたよゝに、技術の練磨や記憶の固定を促進する方法としてわたしかに有效である。試験とゆゑ一つの勞作目標をかゝげることによつて

練習作業を促進し、記憶固定の作業を促進する効果も多大である。然しながらこのよゝな促進の手段によつて得られるものわ、いわば無意味な材料としての知識技能に過ぎない。この無意味な材料を驅使し、活かして行くところの心操そのものわ、決して試験の如き人為的手段によつてわ培い得ない。歴史に關する試験によつて人々わ、單なる史實——歴史的事件の経緯、人名、傳記的事實など——の知識を精細ならしめ、正確ならしめ、之を記憶に確保せしめることわ出来るであろ。或わ又一つの公式の如きものとして傳授された史實解釋、史論の類を、一つの公式として銘記せしめることわ出来るであろ。然しなから歴史の試験によつて史實から、史實の間に貫流するものとして感得さるべき感銘や感激を深めることわ出来ないであろ。このよゝな歴史の感銘や試験とゆゝよゝな外的な目的を超越した、自由な、とらわれざる心境の下にをける學習に於てのみ得られ、深められる。試験合格の爲の手段・準備の爲にする學習でわなく、そのよゝな方便性をみじんも持たない自由な學習に於てのみ、人々わ歴史的な心ばえを培いうる。かゝる外的な目的を持たないたゞひたむきな歴史の學習に於て子供達わ、史實の上に笑い、喜び、泣き、悲しむであろ。そしてこの感銘やがてより深く史實を探ろとする發心となるであろ。教室で教師から話して聞かされ、或わ教師と共に讀んだあら筋だけの南朝の史實に感激を覺えた子供わ、もつと詳しく南朝の歴史を知り度いと思ふであろ。そして

て「もつと詳しく話して下さい」と教師にせがむであろ。或わ教師が子供に讀める適當な南朝史關係の史書をあてがつてやるならば子供達わそれをむさぼり讀むであろ。そしてそこに先の感激を新にし、より深くするであろ。そこにわ自由な學習の展開がある。そしてそこにこそ心操の育ちが見られるのである。

けれども試験とゆゝ外的な勞作目標の下に學習が行われる時、それわ教室の學習をも、たゞ史實の記憶に急がしき學習と化し、更にそこから發展すべき筈の自由な學習の深化・展開をもはゞんでしまふ。尤も子供達わ試験の爲の勉強の際にも、ともすれば試験のことわ忘れ去つて、史實から受ける感銘にひたるであろ。不幸にも（或わ幸にも）今日の初等學校で子供にあてがわれている歴史書わ、かゝる感銘を誘うのに極めて不都合な、無味乾燥なものであるが、若しそれが、大平記や増鏡のよゝな（勿論子供に適した文章で書かれた）いのちの通つた史書であつたならば、子供達わ、試験のことなど打ち忘れてそれに讀み耽り、その感銘に我を忘れるかも知れぬ。中等學校の學生が試験勉強で大平記や増鏡などを讀む時にも同じ現象が生ずるかも知れぬ。だが、このよゝな勉強の仕方わ試験勉強としてわいわば禁物である。試験勉強としてわ、かゝる耽讀や感銘にふけることを極力防いで専ら史實そのものゝ記憶に意を注がなければならぬ。このよゝな耽讀や味讀わ、試験勉強の邪道である。

子供達わかゝる誘惑を出来るだけしりぞけて、いわば、心を鬼にして、史實の冷靜な記憶作業に専念しなければならぬ。

國語でいつても同様である。文藝作品の心にふれ、それを鑑賞し味讀することわ、試験勉強にとつて、警戒すべき邪道である。試験勉強に取つて必要な文章を讀む場合に於てそゝである。いわんやかゝる、試験に直接關係ある學習對象から脱逸して、興湧くまゝにさまざまの文學作品を讀みあさるが如きに至つてわ言語同斷の沙汰とゆゝべきである。自由を愛する子供わしばゝ試験の事を打ち忘れて、課外讀物などに氣をとられ、つうかゝと之に讀み耽る。それを傍から教師や母親が、言語同斷の沙汰なりとて、叱りつけ、をどかして、夢の國、美の世界に遊んでいた子供を、たちまち冷酷な試験地獄の現實世界につれ戻し、それこの字のわけわ、この字の書き取わとせめ立てる——このよゝな情景こそ最もなげかわしい近代試験制度の弊害である。

土岐善麿氏の隨筆集「天地自然」の中に「健兒の入學試験」とゆゝ短篇がある。愛兒の健兒君が中學校の入學試験を受けに行つて、行方不明になつたとゆゝので、父の善麿氏が心配してかけつけてみると「居た、居た」どししたと聞いたら友達と廊下で遊んでいたとゆゝのでホツとしたとゆゝよゝな話であるが、その時の健兒君の言葉に曰く「今度わ國史だぞ、清水次郎長でも出るとうんと書いてや

るんだがな」と。これわいゝ言葉だと思つた。實に健兒君にわ氣の毒な事だが、入學試験に清水次郎長わ出なかつたらゝと思ふ。子供の自由な知的生活と、入學試験とわ全く水と油の如き關係にあるのである。

修身でも國語でも、國史でも地理でも、理科でも、すべて試験の爲に行われる準備的學習わ、このよゝな性格のものである。それわすべて單なる技術や、素材としての斷片的知識の集積にわ效果的であるけれども、眞に生きた具體的な知識——それわも早や單なる知識でわなく、いわゆる知情意を一體とした精神的な體驗であるが——を育くむ道でわない。如何に出題の方法が改善されて、單なる史實や年代を問う代りに史實の解釋を求め、單なる文字や語句の知識を檢する代りに、文の讀後感を答えさせ、單なる地名や産物の名稱數量を問う代りに、産業上の方策や覺悟を問うにしても、いやしくも、それが試験である限り、従つて試験勉強の意識によつて爲される學習である限り、結局そこで得られるものわ純眞な、子供の眞實の解釋や感想や覺悟でわなく、一つの公式として教え込まれ、そして問に應じて要領よく答えるべく練習された、一つの素材的知識に外ならぬ。

そゝわ言つても私わ、このよゝな試験の教育的手段としての價值を否定するものでわない。技術や素材的知識の確實な獲得が必要である限り——それわ全く必要である——これを試験とゆゝ手段によ

つて促進することわ有意義である。今日の初等・中等學校でわ定期的な試験を廢止させよとした文部當局の意向にかゝわらず、殆んど何れの學校でも定期試験の制が復活している有様であるが、これとても決して不當な方法でわない。一學期に一回乃至二回の定期試験があつて、それで、前述のよゝにこの種の試験によつて有効に獲得される種類の技術的・素材的知識の學習が促進されることわ疑いがない。この定期的試験の爲に、もし、いわゆる試験シーズン以外の時期に於てわ、多少のゆとりを以て試験にわらずらわれない自由な學習が行われるならば、つまり教室に於ても課外時間に於ても自由に伸び／＼と味わつたり、考えたり、更に自分で書物をあさつたり、自分で實地踏査に出かけたり、とゆゝよゝな學習生活が少しでも展開されるならば、子供にとつて定期試験わ有難い制度であると言つていゝのである。むしろこれあるが故に生徒達わ、試験シーズン以外の時にをいて、しばらくでも自由な讀書と探求の生活に耽り得るのである。この多少のゆとりの時間をこゝした自由な探求に向けないで懶惰な、放縱な生活に費すとゆゝよゝな事になるならば、それわ指導者の罪である。要するに技術的素材的知識の集積、獲得が必須であり、しかも他面自由な生動的な知的體驗の餘裕が必要である以上、定期試験の制度わむしろ教育的方法として禮讃されていゝ。

けれども入學試験に至つてわ全く事情を異にする。勿論入學試験にも單なる適格者選抜の手段とゆ

ゝ外教育的な目的の外に、教育的効果が附託され勝ちである。入學試験が意志鍛鍊の好機會であるとゆゝ論についてわ先にのべたが、その他にも「入學試験がなくなつたら子供達わ勉強しなくなるだろゝ、従つて學生の實力が低下するであろゝ」とゆゝよゝな世間的警告が示すよゝな一面がある。つまり入學試験わその副産物として下級の學校にをける學習を促進する役目を果しているとゆゝのであつて、これわ如何にも眞實である。高等學校が無試験になつたら中學生の英語や數學や國漢のいわゆる實力わ低下するかも知れぬ。中等學校が無試験になつたら、小學生の文字力や計算能力わ低下するかも知れぬ。これわ十分警告され、警戒されるに價する問題である。

現に昭和十四年度にをける新選抜法第一回の施行の結果についても、すでに新入學生の實力低下が訴えられている。中等學校側が今回の新選抜法に反對するのもこの點を最大の理由としていゝよゝである。試験をしなければ子供の實力が低下するとゆゝこと、これわ確かに事實であろゝ。私の學校で調べた一つの例を示せば、昭和十四年度入學生（現二年生）に果した入學試験問題と全く同一の問題を、本年度（十五年度）新入學生に入學直後やらせてみた結果を比較してみると次のよゝな結果になつてゐる。

昭和十四年度 入學者考査同種問題ニヨル成績比較表
昭和十五年年度

1 算術科

(問題)		(問題)			
$6 \times \{(5.1 - 3) \div 7\}$ ヲ計算セヨ		或町ノ人口ハ一昨年ノ初ニ 52000人デアツタガ、同年末ニ調べタラ年初ノ人口ノ2%ヲ増シ、昨年末ニハ更に前年末ノ2.5%増シテ居タ、昨年末ノ人口ハ幾人カ			
年度	十四年度	十五年年度	年度	十四年度	十五年年度
平均其ノ他			平均其ノ他		
平均點 (百點滿點トシテ)	84.00	39.33	平均點 (百點滿點トシテ)	97.02	40.85
得點者數	123人	59人	得點者數	150人	75人
備考	得點者ハ總テ滿點ナリ	十四年ト同ジ	備考	得點者ノ内譯 1 完全ナルモノ133人 2 完全ニ近キモノ5人 3 其ノ他12人 計150人	得點者ノ内譯 1 完全ナルモノ49人 2 完全ニ近キモノ14人 3 其ノ他12人 計75人

2 讀方科

會得、手際		寄附、退屈		深紅、餌食		莊嚴、風情		作業、境內		名次ノ語ニ假	
しそいむ姿でぬ美		まごのな		四通八達		ざらるる		人二に		るはす	
年度	十四年度	十五年年度	年度	十四年度	十五年年度						
平均其ノ他			平均其ノ他								
平均點 (百點滿點トシテ)	96.55	85.00	平均點 (百點滿點トシテ)	65.10	44.80						
得點者數	150人	150人	得點者數	150人	145人						
備考	(内譯) 1 完全ナルモノ91人 2 完全ニ近キモノ45人 3 零點ノモノ(ナシ) 4 其ノ他14人	(内譯) 1 完全ナルモノ55人 2 完全ニ近キモノ49人 3 零點ノモノ(ナシ) 4 其ノ他46人	備考	(内譯) 1 完全ナルモノ7人 2 完全ニ近キモノ22人 3 零點ノモノ(ナシ) 4 其他121人	(内譯) 1 完全ナルモノ4人 2 完全ニ近キモノ19人 3 零點ノモノ5人 4 其他122人						

備考 十四年度入學者 100名ナルモ入學者考査成績ニヨリ 150番迄トリ、十五年入學者數150名ト比較セリ

これわ前年度の分わ眞剣な入學試験であり、今年度の分わ入學後に行つたたゞのテストであるから受験者の意氣込もちがうであろーから一概に比較することわ無理かも知れぬが、然し大體に於ていわゆる實力の相違を示していると言つていゝであろー。之によれば算術計算問題でわ前年度正解者一二人に對し本年度僅か五九人とゆー状態で、入學者一五〇人中三分の二弱の者わこの國定教科書に出ている計算問題が出来ないとゆー有様である。應用問題の方でも前年の正解一三三人に對し、本年わ四九人、即ち全入學者の三分の一とゆー有様であり、前年度わ一五〇番までの者全部がとにかく不完全でもこの問題で得點しているのに、今年わこの問題が全く出来ない者(即ち零點)が七五人即ち入學せる者の半數を占めているのである。國語の方わ算術程その差が極端でわないけれども、こゝにもかなり著しい差異のあることが認められる。

このよーな現象わ、多少の程度の差こそあれ、全國何れの中等學校に於ても認めらるゝ現象であるに違いない。かくて入學試験でいじめなければ子供わ勉強しない、勉強しなければ實力わ低下する、これわ實に由々しい問題でわないか、とゆー試験廢止反對論の論旨が成り立つわけである。

だが、入學試験をしなければ子供の實力が低下するとゆーことわ眼前の事實であるけれども、だから入學試験が必要であるとゆー論理わなを事柄の半面のみしか見ていないものである。入學試験をし

なければ實力を低下するが、然しそれでわ入學試験を受けない大多数の子供達を一體として扱っているか。入學試験が、小學兒童の學力向上の一方として役立つに事わ事實であるにしても、この恩恵を受けているのわ全國小學兒童の五分の一か四分の一位の少數者に過ぎない。その他の大部分の者わ、この學力向上の刺激であり、絶好の方便であるところの入學試験から除外されているのである。之等の子供達を中等學校に入學しない者であるから學力などいでもよいとゆーのか。若しそいでなく、中等學校に入學しない者も、彼等の素質相應に能う限りの學力を持つことが必要であるとゆーことであるならば、少數の者のみが之に關係を持つのみであるところの入學試験とゆーよいなものによつて、學力の向上を圖るとゆーことわ片手落ちであるとも言い得よー。

學力の向上の爲にわ一少部分の者のみが之に關係するよーな手段に頼る以前に、まず以てすべての子供に一樣に適用されるころの一般的手段が講ぜらるべきである。中等學校に進む者のみでなく、すべての兒童が今日以上に學力を向上せしめるよーな方法が考究さるべきである。それわ初等學校自體が初等學校の責任に於て爲すべき事である。

今日それが十分に爲されていないとするならば、それわ悲しむべきこと、遺憾なことである。けれども中等學校としてわ入學試験の必要を主張する前に、入學試験などなくても、十分に實力を持つた

子供を中等學校に送つてくれることを小學校に向つて要求すべきであろー。又小學校の督學機關などもこの點について根本的な對策を講ずる必要があるであろー。學力低下の對策を入學試験だけに求めるのわ、むしろを門ちがいと言つてもいい。

三

我々わむしろそれよりも一層甚しい弊害を入學試験に見るべきである。それわ即ち入學試験合格を學習の目標とすることによつて、下級學校高學年の一年間、二年間の學習生活から殆んど完全に、自由で生命に充ちた、新鮮な知的探究と、感銘の生活がしめ出されてしまふとゆー一事である。恐らく高等學校で入學試験科目に國史が加えられても、それわ中學校の國史教授や國史學習を眞に生命あるものにわしないので、むしろ逆に眞の歴史教授・歴史學習の面目を中學教育から奮い去る結果になるであろー。現に高等學校の入學試験に國史が加えられることが發表されると共に、中學校の國史の教室わその相を一變し、生徒達わなる程ある意味で眞劍になつて來るけれども、それわ出そーな問題を捜し、それに對する模範的解答を覚え込もーとする努力に過ぎないのであつて、歴史に遊び、歴史に悟入し、歴史に無心に感激する心のゆとりわ却つてこの時以來消滅する。このよーな悲哀を感じる教師

わ決して少くないであらう。

このよゝな意味に於て入學試験わ上級學校志望者の知的學習を毒するのである。それわ教室の學習を生きた知的探究から遠ざからせ、課外の自由時間をかゝる知的探究に充てることを不可能ならしめる。この意味に於て今日の入學試験制度わ、國の優秀な素質を有する少青年に、眞の知育を満喫させる機會を奪いつゝあると言ひ得るのである。入學試験に追いまわされる限り、これ等の少青年わ、その若き日を、眞實の文學生活にも、眞實の讀史生活にも、眞實の科學生活にも用うることを出來ないであらう。

私わ最近私の中學の四年から一高へ合格して入學した生徒の受験勉強回顧談を聞かされて驚き且つ悲しい氣持を味わされた。この生徒わ、この草深い田舎の中學で創立以來最初に四年から一高にパスした新記録の樹立者として、學校内外の評判と禮讚を一身にあつめていたのであるが、この生徒の試験勉強振りわ、まことに涙の出るよゝな努力の連続であつた。本人の述懐によると彼わも一中學一年の時から一高を目指して準備を初め、一年のうちに二年の數學教科書を獨學でやり、二年の時に三年のものと同四年の一部分を一通りやる、とゆゝよゝにして勉強した。三年の二學期に長いかなり重い病氣にかゝつて病院生活をしたが、病中も又退院後の病後生活中もベットの上面にあつて、英・數・國漢

のあの無味乾燥な受験參考書を片時も離さなかつた。彼わ告白して「甚だ悪い、申譯ない事だが私わ學校の教室の授業わどの學科も全く投げやりでたゞ全く義理で教室に出ているよゝなものであつた」と言つてゐる。こゝして彼わ「天下の難關」一高に見事四年からパスしたのである。

私わあえてこの青年の勉強振りを非難しよゝとわ思わぬ。その長い、血の出るよゝな努力わ正しく禮讚に價する。そして一高に入ることが才能を伸ばす爲に望ましい事であり、それが「天下の難關」である限り、都會の中學生でも田舎の中學生でも、多少の程度の差わあつても、これに類する試験勉強をやり「教室の學習を投げやりにする」ことをしなければ、その目的わ達し難いであらう。

たゞこの天分豊かな少年が、中學生としての四年間の若き日の生活を、完全に、あの無味乾燥な受験參考書との首引き的生活に没頭して過した事を、それを程度の差こそあれ一つの一般的な傾向として考へる時、私わ悲しく思ひ、悲惨な事に思わざるを得ないのである。この天分豊かな少年が、この四年間、何十冊かの受験參考書の勉強に費した時間を、生きた學問、創造的な知的探究に向けたならば、彼の精神わどんなに豊かなものとなつたであらうか、と考へざるを得ないのである。創造的な知的探究と言つても、少年のうちからやたらに發明や發見に熱中せよとゆゝのでわぬ。將來大きく伸びる爲にわ、若い内から獨創ばかり考へるよゝな事をしないで、基礎的な教養を十分に積んでをく事

が必要であることわ言うまでもない。この生徒など、その意味で英語や数学をしつかりやつてをくことわ、将来の大成の爲に非常にいいことであつたと言ふべきである。だが中學生の時代をたゞ英語の單語を覚え、文法を覚えたり、形式的な數學の練習問題を解いたりする仕事のみで過すとゆゑことわ青年の知育としてわ、少く共一方に偏して他の重要な一面を缺いたものと言わざるを得ないであらう。

私わこの好ましい青年が、受験參考書式の斷片的知識の集積に一切を捧げて、中學生生活四年の間に終に一冊の文學書をも、一篇の國民的史書をも讀む暇がなかつたであらうことを、そして又自然科學や人文科學についての興味をどこかでそゝられても、終にこの興味を自ら切斷しなければならなかつたであらうことを、この青年の爲に悲しむのである。

實わこの青年自身が自分でこの悲しみを告白しているのである。彼わ自ら「私の中學生生活わ全く無意味な、味わいも深みもない、今考えてみると淋しいものであつた。私わ四年間たゞ、あの無味乾燥な受験參考書と首つ引きで暮して來た。之わ實に貴い青年の日の徒費であつた。」と言つてゐる。そして後輩に向つて「私のよゝなつまらない中學生生活をやらないで、中學時代にわ好きな新刊書も讀み、好きな學科の自由な研究もやり、いわゆる文化的教養を豊かにして行くよゝにしていたゞき度

い」と註文してゐる。これわこの青年だけでなく、高等學校に入學してゐる者が母校を訪れて後輩に向つて一様に語る述懐と忠告である。だが悲しい事にわ、彼等の親切な忠告に従つてその通りになら、高等學校にわ入れないのである。高等學校に入ることが必要である限り、彼等わやはりこゝした先輩達と同じ道を歩む外わないのである。

少年達の知育を眞に生命にみちた知育にする爲に、教室内の學習及び課外（家庭）にをける自由時間にをける知的生活から試験勉強的意識を拭い去らなければならぬ。そしてその爲にわ入學試験制度の改革が必須なのである。小倉金之助博士が中學校の數學教育の改革について書かれたものゝなかに次のよゝな一節がある。

實際、四・五年用の教科書にある大多數の問題は、數學の専門家以外の人々には、殆んど無用であるばかりでなく數學者それ自身に取つても、その價值極めて低いものである。そして試験問題と言へば、大體に於て、日常生活にも自然や社會の理解にも殆んど没交渉な、試験委員が試験のために發明した、謎のやうな問題のみである。もし吾々が從來の習慣を離れ、第三者として公平に考へるなら、「こんな問題によつて落第しても、健全な知識階級の日本人として、少しも恥ではない」のであり、却つて「こんな試験に合格するものこそ、試験に囚はれた人間だ」と、云ふべきであらう。

かくて中學校の四・五年級は、受験數學の熟練職工養成所の觀を呈するに至り、もし入學試験に數學科がなかつたならば、數學科存在の意義さへも失はれんとする状態に立ち至つた。科學的精神の養成などを、何處に期待し得よう。(小倉金之助著「科學的精神と數學教育」二六九頁)

中等數學教育の受験數學化を極力排斥し、之に代つて科學的精神の養成を主眼とする數學教育を主張し、「教材の内容は生徒の現實的な生活・環境・心理に對して眞實性に富み、興味の豊かなものたるを要する」「四・五年の教材としては、特に實生活に觸れた問題、近代の自然科學や産業技術と關聯する問題、統計・經濟・會計學等からの材料、一般文化と數學との關係等にも、及ぼされたい」と主張されている小倉博士の改善意見に私わ全然賛成である。

たゞ問題わ入學試験の爲の準備教育の必要が解消しないで、果してかゝる改造が可能であらうか、とゆゝ點にある。カリキュラムが變り、試験官の頭も改造されて、新カリキュラムに合致した試験問題が出題されるよゝになつても、いやしくも競争試験として數學の試験が課される限り、數學の學習わ眞に「生き生きとした創造力、科學的精神、活動的人間を養成する」(同上、二六五頁)ごとき學習とわなり得ないであらう。

小倉博士の主張される如き理想の數學教育を實現する爲にわ、單にカリキュラムを改めるだけでなく、實に入學試験制度そのものを改めることが必須なのである。

中等學校から上級の高等程度の學校え進む場合の入學者選抜法わ、そゝわ言つてもなかゝ改革が困難であらう。學科試験の廢止とゆゝよゝなことわ、なかゝ實現し難いであらう。だがこの問題わ今の私の主題でわないからあまり觸れないでをく。中學校のことを述べたのわたゝ上級學校入學試験が下級學校の教育を毒するとゆゝことに於て、中學校も小學校も全く同様であるが故に、その一つの例として述べたに過ぎない。

ところでかゝる見地から見て、今回の中等學校入學者選抜法の改正わ、實に初等教育を救うものであり、初等學校に於ける教育、就中知育をそのあるべき眞の姿に立ち歸らせる爲の地ならしをして呉れたものと言つていゝ。尤も入學試験わなくなつても、内申にをける學科成績の席次が物を言う限り競争わ入學試験から、小學校での席次争いに移轉しただけの話で、試験勉強わ依然として跡を斷つまい、否今度わむしろ尋常一年から猛烈な席次争いの爲の試験勉強が初まるだろゝとゆゝよゝな觀察も成り立つし、又事實そんな傾向も皆無でわないよゝである。従つて學科試験の廢止を中心とする今回

の改革が、決して入學試験の問題についての完全、且つ最後の解決でわなないけれども、兎に角それへの一歩前進として、初等教育をその本道に立ち歸らせる道への一歩前進としての意義を十分認めていゝであらう。

そして初等教育者わ、この際この學科試験廢止制の教育的意義、特に初等學校の知育に對する意義を十分に認識して、これを機會として初等知育を、生命ある知育たらしめるべく思いをめぐらし、工夫を致すべきであらう。

四

最後に、残された今一つの問題、即ち入學試験が行われ、従つて教師がその準備教育に没頭せざるを得ない爲に、上級學校を志望しない子供達が迷惑を受けるとゆゑ一點についてわ、もゝあまり取り立て、説くまでもあるまい。だがこの迷惑がどんなものであるかとゆゑ一ことを考えて見ると、入學試験に非常にむづかしい問題ばかりが出題された時代にわ、入學を志望しない子供達わ、教室でも、このむづかしい問題への準備教育の件をさせられて、五里霧中の學習生活を強いられるとゆゑ一なる事もあつたが、試験の出題法が改善され、なるべく平易な問題を出して、その確實度を檢しよゝとゆゑ

一よゝな傾向になつて來るに従つて、この弊害わ次第に取り去られて來たと言つていゝ。それが入學を志望しない子供達にとつても甚しくむづかし過ぎる知識技能でない限り、試験を受ける子供と共に之を勉強することわ決して無駄でわない。それが學び、覺えてをいて無駄な知識でない限り、そゝである。

そこで問題わ、教師の力の分配にある。教師が受験兒童の指導にのみ没頭して、その他の兒童のことを一向構わなないとゆゑ一よゝな現象こそ、この迷惑の正體である。これわ受験勉強的な、素材的知識の集積の場合に於ても勿論生ずること、教師わ全く試験を受けない子供、殊にいわゆる劣等生のことなど構つてゐる暇がないのである。

だがもつと重大なことわ、この教師の忙しさの爲に、試験を受けない子供達に取つて特に大切な、生活に即した、生きた實際的な知識や經驗を與える仕事が放棄されるとゆゑ一事である。そしてこの事わ結局、先に述べた事と一つである。つまり、受験する子供にも、受験しない子供にも一樣に試験に直接必要でないよゝな學習生活わ、斥けられるとゆゑ一事になるのである。これわ數十人の子供を一緒に教える學級教授にあつてわ、けだし止むを得ぬことである。だが中等學校に進まない子供達わ、進む子供達よりも一層多く、實質的な、生きた内容をもつた知識を啓發されて小學校を卒業すること

が必要である。この子供達にかゝる方面の教育・学習が閉せられるとゆゑ、ことわ由々しい問題でなければならぬ。國民の七割以上、八割近くを占めるところのこの種、上級學校に進まない子供達にわ、この頃から特に生きた知育が行われなければならない。そこでなければ、將來の國民の基底を形造る、いわゆる國民大衆に、眞に生きて力として働く國民精神も、公民道徳も、或わ生活改善も、期待することが出来ないであらう。

こゝして學科試験の廢止わ、入學を志望する子供、志望しない子供の兩方に亘つて、共に眞の知育の道を開くものとなるであらう。

入學試験が廢止され、しかもそれによつて初等教師が益々自己の責任の重きを感じて、反覆訓練を必要とする方面の知識・技能の標準的要求水準の確保について責任を持つと共に、他面入學試験のわづらいから解放されて、眞の知育、生きた學習の展開に努力するならば、入學試験の廢止わ、たゞに子供達の現在にとつて福音であるのみでなく、國家の將來にとつても大きな福音となるであらう。入學試験による不自然な學習生活よりの解放とゆゑ、換言すれば初等教授をして眞に生きた國民精神と合理的精神との苗床たらしめ、眞にはつらつたる國民としての基礎的教化のつぼたらしめる

ことを意味するものでなければならぬ。たゞ子供を日暮れまでも學校に留めて勉強させることが可愛そゝだから、入學試験をやめよとゆゑのでわない。日本の將來の爲に、初等教授を生命あるものたらしめんが爲に、入學試験をやめよとゆゑのである。それ故に入學試験の廢止わ實にその反面に初等教授の革新を伴ふことによつてその意義を完からしめるものである。しかもそれわ入學試験をやめさえすれば自然に結果するとゆゑよゝなものでわない。入學試験をやめただけで、今まで通りで居たならば、それこそ中等學校側の言うよゝに、たゞ實力が低下するだけであらう。入學試験の廢止とゆゑ、ことわ、今まで眞剣な初等教師達、まじめに初等教育の根本的改善を考え且つ之を實踐しよゝとしながら、入學試験に災いされてどゝしても之を果し得なかつた人々、こゝした人々の念願に、之を實現する可能條件を提供したことに最大の意義があるのである。従つてすべての初等教師が之等の人々と同様に、記憶主義、形式主義に墮した今日の初等教授を改革して、之を眞に子供の内面性に喰い入り子供の内面生活を深く培い育てる生きた教授に立て直そゝとする意圖を抱き、その實現に對する責任を負擔することによつて、入學試験の廢止わ、初めて國民教育改善の一つの根本對策となつて來るのである。

入學試験をしなければ子供の實力が低下するとゆゑ、それがいわゆる試験勉強的な學習によ

つて得られる詰込み的、棒暗記的な知識の量的低下を意味するものである限り、あえて意に介するに當らないであらう。然しながら初等教師わ入學試験の廢止を期として眞實の教育教授の徹底に向つて邁進し、眞の意味での子供の實力を、在來に比して飛躍的に向上させることに對して責任を持つべきである。入學試験の廢止わその爲になされたものであること、従つてこの仕事に責任をもつて遂行され、その実績が上ることによつて初めて入學試験の廢止わその教育的意義を果すことになることを、初等教師わ眞剣に考える必要があるのである。

尤もたゞ入學試験を廢止しただけでわこの改革の條件わ完備するものでわない、すでに述べたように、内申本位とゆゝ考查法のために競争わ小學校の席次争いに移轉され、却つて今度わ尋常一年生から猛烈な準備教育が行われるであらうとゆゝよゝな事わ既に、一部事實となつて現れているよゝである。そして小學校側でも内申の公平正確を期する爲に全學科に亘つて定期的に一齊試験を行うとゆゝよゝな事が行われ初めているよゝである。若しこの傾向が甚しくなれば、子供わ依然として毎日試験勉強ばかりやらねばならぬこととなり、入學試験の廢止わあぶ蜂取らずどころか、却つて初等教育の非教育性を一層甚しくするだけの事となるであらう。

このよゝな事態を招かない爲にわ、入學考査制度わ更に一層完全なものに改善するべきであり、又

他の方面からも種々の對策が講ぜらるべきである。我々わ今後この方向に向つて種々の改善策を考究して行くべき責任を分擔すべきである。この意味で入學試験の廢止わ一つの出發點に過ぎないのであるが、我々わこの出發點のもつ教育的意義、特に教育國策的意義を十分に理解して、その十分な發揚の爲に努力しなければならぬ。

第四編 初等教授改革の方法的着眼點

以上に於て私わ日本の初等教授が如何なる使命を持ち、如何なる事柄を中心として行わるべきかを考え、更にその爲に排除さるべき障害物について考えて來た。今假りに之等の障害がすべて取り除かれたと假定する時、明日の初等教授が如何なる姿を呈するであらうか。又呈すべきであらうか。この問題わすでに今までの敘述のうちにも自然に出て來た問題であるが、こゝに我々方法的着眼點として三つの點を指摘し、この三點から初等教授方法の改革を考察してみたいと思う。即ちそれわ教授の生活化と平易化と單純化の三點である。この三者相互に關聯しあつてゐるもので、實際にわ切り離すことの出來ないものであるけれども、今わ便宜上三つに分けて、それ々の點から教授方法の改革を考へてみよ一と思ふ。

第一章 教授の生活化と初等教授

教授の生活化とゆーことわ今日でわ新しい教育を主張する者の通り言葉になつてゐる。そして他の多くの通り言葉と同じよーにこの言葉も亦いろ／＼ちがつた意味を持たせられてゐるよーである。だが生活とゆー言葉の意味の哲學めいたせんさくや學習生活化の様々な意義付けの羅列や検討わこゝでわやめることにして、私自身の極めて常識的な解釋によると、教育上、生活的學習とか學習の生活化とかとゆー言葉が使われる際の、生活とゆーことわ、これを「生活への準備」とゆーことに對照してみる時、最もよくその意味を明かにすることが出来るよーに思われる。生活的學習と對立するものわ準備的學習であると考えられるのである。學習が生活的でなければならぬとゆーことわ、逆にいえば學習が生活準備的であつてわならないとゆーことであろー。生活とゆー言葉を廣い意味にとれば學習活動といえども人間の生活の一部である。問題わその學習生活が、何か他の生活の爲の準備として他の生活の爲の手段として行われるか否かにかゝつてゐるのである。準備としての生活も生活であることに違ひわなからー。たゞ準備としての生活わ、將來生ずることあるべしと豫期される生活を豫想し、その生活の爲の準備として、一定の生活條件をとゝのえてをこーとする活動である。だからそれ

わ、その豫想的の中して、後になつて事實、豫想された通りの生活を營む必要が生じた場合に初めてその無意味でなかつた事が實證されるものであり、若し事が豫想通りに進行しないで、一向豫想されたよーな生活が生じて來ない場合にわ無意味な活動であつたとゆーことになるのである。途中で雨が降るかも知れぬと思つて傘を用意して行くことわ準備であるが、この準備わうまく雨が降れば、あーよかつたとゆーことになるけれども、不幸にして(?)旅行中少しも雨が降らなければ、つまらぬ事をしたとゆーことになる。もちろん無駄になつても構わぬとゆー覺悟の下に傘を用意して行くことわ、一ことわ、人生の生き方として賢明な方法であり、無駄を覺悟の上で萬全の準備をしてをくことわ、大切な處生法であるに違ひない。たゞ教育、殊に初等教育に於て行われる知的活動の育成わ、將來起ることあるべき知的生活への準備として營まれる時、却つて準備としての完全を期し得ない、逆に準備の意識を離れて自己目的として營まれる時、却つて準備の實が擧がるものであるとゆー、一種バラドックスめいた眞理がある爲に、準備としての學習が排斥されるのである。他の、將來生ずることあるべき知的生活への準備としての知的生活でわなく、それ自體、自己目的としての知的生活を營むことによつて、實わ最善の準備が整うのである、とゆーのが生活教育論の趣旨である。生活學習とゆーことわ他の、別個の生活への準備・手段として學習生活を營ませるのでわなく、それ自身獨立の、自

己目的としての學習生活を營ませようとするのである。學習——まなぶとゆーことわもと——準備的のものであるとも言ひ得るので、その意味でわ學習の生活化とゆーことわ學習を學習として意識しないで遂行させよーとするものだともいえる。客觀的にいえば、學習もちろん將來の生活への準備であるが、たゞ學習する者の主觀に即していえば、それわ準備の積りで、つまり準備であることを意識して行われる場合もあれば、その積りでなく、無意識のうちに行われる場合もあり得る。學習の生活化とわ、學習とゆー、本來準備の仕事であるものを、後者の形で、つまり準備の意識なくして行われる活動として行わせようとするものであると言つていい。他の生活の準備・手段としての生活でなく、自己目的としての生活として學習生活を行わせよーとゆーのが、その趣旨である。

それでわなぜ學習わ他の、將來の生活の準備をしているのだとゆー意識で行つてわいけないのか。この間に對してわ古くから二通りの答え方がある。一つわ子供に苦勞をさせないで、子供の日々を楽しい幸福なものにしてやろーとゆー、いわゆる兒童愛護、兒童中心主義の考えであり、他わ専ら準備の効果、能率とゆー客觀的立場からの、一種の打算に基く考えである。準備とゆーものわ苦しいものである。殊に子供の學習の場合にあつてわ、その準備わ將來それが自分に取つて必要であるかどーかも、はつきり分らない漠然とした目的の爲に、現在の生活としてわ無意味な活動を忍んでやるとゆー

ことになるから、その苦痛わ極めて大きい。將來外交官になろーと志し、外交官生活の何たるかをも知り、それに倦れを持ち、華やかな外交官生活に入つた將來の自分の姿を心に描いて勇み立つている青年ならば、この自分の倦れの夢を實現させる爲に、英語の習得が必要であるとゆーことであれば、彼わ完全な準備の意識の下に、どんな苦勞をしても英語を學ぶであろーし、その英語學習が如何に現在目前の、今日、明日の日常生活にとつてわ無關係、無意味であり、又それが如何に苦しい仕事であつても、彼わ勇を鼓してこの學習に當るであろー。従つてそこにわ勞苦の喜びわあつても、勞苦の悲しみわないであろー。いわば問題わ苦しませることが悪いのでわなく、悲しませることが悪いのである。だからかかる場合にわ準備的學習も亦排斥しなくてもよい。だが幼少年の世界にあつてわ、一般にかゝる具體的な將來の目的とゆーものわ不可能であるから、一般に幼少年わ將來の準備の目的で、自ら求めて刻苦するとゆーよーな心境にわ立ち得ないものであると言つていい。従つて彼等に準備の意識で學習に當らせよーとすることわ、むしろ不可能事をあえてすることであるとも言ひ得る。しかも人々わ之をあえてし勝ちである。七つ八つの子供をとらえて、彼が「勉強」を怠ると、「そんな事であ大人になつて困りますよ」「そんな事であ偉い人になれませんよ」とゆーよーな訓誡によつて準備の意識をよび覺まし、そーすることによつて苦しい勉強を進んでやるとゆーに仕向けよーとする。これ

わ世間の親達だけでなく、学校の教師達も亦やつてゐる方法である。だがかゝる訓誡や鼓舞・督勵は多くの場合徒勞である。現實的、せつなものであることをその心理の特色とする幼少年に、かゝる漠然たる將來への準備の意識によつて、現在の生活にとつて無意味であり、無味乾燥な活動を進んで行かせよとするのわ、生れたばかりの赤ん坊に向つて、立つて歩けと命令するよゝなものである。そこで所詮この要求が満足されない。この要求が満足されない場合、人如何なる手段を取るであらうか。それわ即ち準備の意識を強制するとゆゝ手段である。すでに「そんな事でわ大人になつて困りませよ」とゆゝ訓誡も、なぜ困るかを、子供に十分になつとくの行くよゝに説明してやるのでない限り一つの叱責であり、強制であるが、更に人々わ、をどしたり、罰を與えたりとゆゝよゝな手段によつて、準備の意識を強制しよゝとする。だがこのよゝな強制によつて内面の精神的自覺が呼び覺されるものでないことわ明かである。従つてその結果わたゞ、子供を奴隸の心を以て、自分の心にそわない、氣の向かない、且つ苦しい活動を續けるとゆゝ状態に追い込むことになる。こゝして奴隸の心を以て營まれる苦しい活動が、悲しみの情をさそうことわ當然である。かくて子供の學習生活わ悲しい生活となるのである。不幸な生活となるのである。このよゝな事態が、子供の現在の生活を幸福にしてやろゝとする兒童愛護の氣持にそわないことわ當然である。こゝで我々わ、ルソーが「エミール」の中

に書き記したあの痛切な叫びを思い出す。

子供を可愛がれ。子供の遊び、子供の楽しみを大目に見てやるがよい。諸君のうちに誰か、口邊にほゝえみをたゝえ、平和な心に充たされて暮した子供の時代が、過ぎ去つて再び來らぬ過去となつてしまつた事を、折にふれて名残をしく思わない人があろゝか。なぜ諸君わこの束の間にして過ぎ行く楽しみの日を、子供等から奪い去ろゝとするのか。……諸君にも再びめぐり來ないと同様、子供達にも二度とわめぐつて來ない幼き日を、何の故あつて憂さど悲しみに充たそゝとするのか。世の親達よ、諸君わ「死」がいつ諸君の子供を待ち受けているか分らないとゆゝことを知つてゐるのか。自然が子供に恵んでゐる束の間の月日を、子供から奪い去つて、悔いを他日にのこさないよゝにするがよい。

このよゝに子供の時代が、遠い將來の日の必要の爲に何物かを準備してをく、現在の苦痛・不快を耐え忍んでもこの準備に自ら努力する、とゆゝよゝな事の出來ない時代であるとするならば、恰もそれが可能であるかの如き前提の下に、子供に向つて彼等の現實の欲求とわ何の關わりもない、彼等に取つて苦痛以外の何ものでもない活動を、準備として必要であるの故を以てそのまゝ課するのわ不合理と言わなければならぬ。彼等に準備の意識を要求することわ不可能事を要求することに外ならない。従つて彼等わ終にこの要求に應じ得ないのである。その結果わ準備の意識を強要し、更にそれさ

えも不成功に終ると見た時、人わたゝ外部的な強制によつて奴隸的に準備を行わしめるの外わない。このよゝにして子供に對して準備の意識を要求する立場わ、子供に準備を強制・強要する立場に轉落するのである。そしてその事が夢多く幸多かるべき子供の日を暗く悲しき日にすることを考える時、子供の幸を守ろゝとする人達わ、かゝる大人や教師の遣り方に反對せざるを得ないのである。

二

だが準備の意識によつて子供に學習を營ませよゝとすることわ、子供の生活を幸福にしよゝとする立場からだけでなく、將來の實利とゆゝ立場、或わ學習效果の立場からも、好ましくないのである。準備の意識によつて學ばせよゝとすることわ前述の如く結局わ強制によつて學ばせることになるのであるが、かゝる學習によつて得られるものわ結局わ機械的な知識にすぎない。奴隸でも仕事の效果わ上る。田を耕させれば田を耕す。監督さえ十分であれば誤りなき收穫を上げることが出来る。子供も強制によつて學習させれば何かを得ていく。計算練習を強い、試験の結果が悪ければ罰するぞとをどかして勉強させれば、計算わ上手になる。勿論強いられてやるのと自ら進んでやるのとでわ、效果の上には大きな開きわあるが、やらぬより増してあることにわ疑いがなない。然しそれわ機械的な活動の方

面に限られている。牛や馬わ手綱をとつて引かせれば重い荷物を運ぶ仕事を果す。然し牛自らに手綱を引く役わつとまらぬ。奴隸自らに監督の役わつとまらぬ。同様に監督の下に強いて計算を練習させれば、計算わ上手になる。だが之によつて子供わ、自ら計算しよゝとする心の持主にわならない。尤も牛や馬もたえず荷車を引かせていると後にわ習慣になつて、手綱がなくても獨りですん／＼引いて行くよゝになるものである。同様に子供もたえず計算練習を強いてをれば後にわ習慣になつて、叱られなくてもちやんと計算練習をやるよゝになるかも知れぬ。だがそれわたゝ機械的に馴らされた習慣であり、いわゆる躰に外ならない。かゝる躰が教育の一つの方面として必要であることわ言うまでもなく、その限りかゝる強制による行動の反覆も亦、教育の一面として存在の理由を持つことわ言うまでもない。

だがこのよゝな躰でわ生きた知性わ啓發されなない。荷を引く牛の力わ蓄えられても、この力を自己の立てた目的に向つて導いて行こゝとする手綱取りの働きわ得られなない。反覆によつて量的に積み重ねることの出来る知識の分量わ増すことが出来るも、これを増そゝとする心根や、ある目的を自ら立て、この目的に向つて先の知識を活用しよゝとする心根わ培われなない。出来上つた眞理を積み重ねることわ出来るも、自ら眞理を愛し、自ら眞理を求めよゝとする心根わ得られなない。哲學わ知つても

「哲學する心」を培われぬ。こゝに躰の形で行われる知育の限界があるのである。

しかも子供の將來の生活にとつてわ、牛の荷を引く力や、荷がある方向に引いて行く習慣も必要であるが、それ以上に何れの方向に牛を行かしむべきかを自ら考えよとする態度と、之を正しく考え判断する働きを持つていることが必要なのである。積み重ねられた知識も必要であるが、それにも増して必要なわ、眞理を求め眞理に従つて生きよとする心構えと、何が眞理であるかを自らの力で明かにすることの出来る働きである。しかもかゝるものわ強制されて機械的に反覆する無自覺的な、いや／＼ながら營む知的活動によつてわ獲得することが出来ぬ。こゝに將來の立場から、準備的意識の下に學習させよとする行き方に對する反對が生ずるのである。

三

このよゝにして準備の意識による學習わ排斥されるが、殊に我々わこの際第二の理由を中心として考えたいと思う。單に子供が可愛そであるからとゆゝのでわない（それも一つの理由でわあるが）むしろ將來の日本人が如何なる人でなければならぬかとゆゝ點から問題を出發させよとする我々にとつてわ、第二の理由の方が一層重要である。將來の日本人にとつて必要なことわ、積み上げられ

た知識の所有よりも、自ら眞理を求める心と、眞理に到り得る働きとである。過去の日本人わ西洋人の作つてくれた知識を借りて來て之を使つた。日本の科學生活わこの意味でいわば科學の消費生活であつたと言つてもいゝ。手綱引きが牛に引かせて運んで呉れた荷物を、たゞ受取つて消費してただけである。たゞ知識の荷物わこれをほぐさなければ使えない。買つて來た機械わその構造をよく見きわめた上でなければ使えない。日本人のやつた仕事わたゞこの仕事だけであると言つていゝ。新しい機械を作ることわわなく、出來た機械の構造を調べてそれを覚え込むだけの仕事であつた。だが之からの日本人わ自分の力で新しい機械を作つて行かねばならぬ。自ら手綱引きとなつて新しい道を求めて生活の荷車を導いて行かねばならぬ。之が爲にわ子供に牛の役ばかりやらせたり、出來た機械の構造を覚え込むことばかりやらせていてわならない。自ら手綱引きをやつて見、自ら機械を作つて見る生活を経験させることによつて、その心構えとその力とを培つて行かねばならぬ。その爲にわ子供の現實の生活欲求に基いて、子供自身の關心に立脚して、自らの生活を科學的に築いて行くよゝに仕向けなければならぬ。これが學習の生活化の意味である。

學習の生活化とわ科學教育についていえば、たゞ單に子供の日常見聞している自然現象を學習の材料にするよゝことわわない。子供に親しいものを觀察の對象にするよゝだけでわない。りんごわ

子供にとつて親しいものである。けれども、だからといつて、たゞりんごを教材とすれば生活理科であると考えるのわ愚かなことである。鑛物などわ子供の生活にわ縁遠いものであるかも知れぬ。然し子供に鑛物顯微鏡で何かの鑛物の美しい結晶状態をのぞかせ、それから出發して子供に活き／＼とした知的探求心を起させ、次から次へと子供が自ら求めて鑛物をしらべるよりに導いて行くことが出来るならば、それわ子供の生活欲求にもつづいた立派な生活理科であると言ひ得るであらう。この際彼ら準備の意識も、強制えの屈服の意識もなく、しかも一個の知的勞役者としてとなく、一個の知的探求者として立つてゐるからである。

このよゝな生活的な學習わ大人の眼から見れば誤りだらけであらう。それわまどろつこしく見ていられない事であるかも知れぬ。得られた知識の分量わ極めて少いかも知れぬ。幼い手綱引きわ、非常に多くの時間をかけて、結局道を誤つて、とんだ方角え牛を引つばつて行くかも知れぬ。だが生活主義にとつてわ、知識の量が問題でわなくして、探求心と探求力とが問題である。それによつて若し結局この二つのものが得られるならば、その時々道に迷つてもいい、荷物をひつくり返してもいい。一日學んで既成知識の一片も學び得なくてもいいわけである。私の長男の四年生になるのが、この間一晚熱心に何か首をひねつて工夫をしてゐる様子だから、何だと聞いてみると、タンクを作るん

だが、ボール紙をどー折り、どー切つたらうまく出来るか考へてゐるのだとゆー。彼わボール紙を前にして鉛筆と定規を手にして一晚中いろ／＼考へてゐる様であつたが、結局その晩わうまい工夫がつかないでしまつたらしい。翌晩又その作業が續けられてゐる。そこで少しばかりの暗示を家族の者が與へてゐるらしかつたが、やがて彼わ勢付いて、タンクの製圖にとりかかり、やがて製作が始まつた。初の一晩の生活わ、出來上つたタンクの作り方を覚え込ませるとゆー量的な立場からいへば無駄骨折りとも言われよー。彼わ一晚かゝつて何一つ覚えわしなかつたのである。けれども彼のこの一晚の苦心が、彼の將來にとつて無意味であると誰が言ひ得よー。むしろこゝした經驗こそ將來の準備として最も有力であると言ひ得るであらう。

生活的な學習とゆーのわ、必ずしも子供の身近な周圍の世界に材料を求めての學習でわない。又必ずしも表現的構成的な活動のみでわない。童話に耳傾けることも生活的である。面白いレコードに聞き入ることも生活的である。歴史の話に聞き耽ることも生活的である。それが後の生活の準備としての勞役でなく、又他から強いられた勞役でなく、たゞ端的に現在の自己の欲求によつて支えられた活動である限り、それわ生活的であると言ひ得る。その意味で生活的學習とゆーことわ、自發的學習とゆーのと相近い。然し自發的學習とゆーのわ、生活的學習よりも廣いのである。青年になれば、生活

的でないものにも自發的に立ち向い得ることわ、先の外交官にならうとする青年の英語學習の例でも示されている。見方によればそれも現在の欲求に支えられている學習であると言われぬ事もない。つまり目的生活がせつななものから時間的に延長され、遠い將來までの生活計畫を立て、それによつて現在の活動を自ら律して行こうとする態度が生じて來たのに従つて、欲求の内容が變化したに過ぎないとも言ひ得る。けれども初步教授の方法としての生活化とゆーものわ、準備意識の不可能な年齢の子供達に、準備意識の可能を豫想して構成された教材を提供してわならないとゆー點にその根本の意義がある。だから生活化わ自發化の一つの道であると言つてもいい。年齢が長じて來れば、準備意識に訴えて、現在のせつな欲求からわ遠い構造をもつた教材をも、自發的に學ばせることが出来る場合も生じて來るのである。従つてそこでわ生活的でない學習でも、自發的であり得る場合があるのである。

四

かく生活的學習とゆーことわ少く共、初等教授の方法上の概念としてわ、裏から言えば準備的でない學習とゆーことであり、表から言えば子供の自然の欲求の線にそつた學習とゆーことになる。どこ

ろで準備的でなく、子供の自然の欲求にそつた學習とわ、どんな姿で行われる學習であらうか。

もと／＼準備とゆーものわ計畫的なものである。ある時を期して何か一つの事業を初めよーとゆー豫定の下に、その開始以前に、その事業の開始と遂行に必要な材料をすぐ使えるよーに取り揃えておくのが、いわゆる準備であらう。従つてこの準備の仕事わまず、何を準備しておくべきかの見透しから初まる。準備しておくべきものわいろ／＼あるであらう。準備の周到を期すれば期する程、あれも必要、これも揃えてをかねばならぬと、いろ／＼のものが数え上げられるであらう。さてこーして出揃つた準備すべき事柄の數々を、一定の期間のうちに（事業開始前までに）すつかり仕上げて置こーとすれば、どーしても準備作業わ組織立て、能率よく行われなければならない。組織を立て、やるとゆーことわ、例えば運動會の準備をするのに、準備すべき事柄のすべてを一應すつかり書き上げた上で、これを幾つかの種類に類別し、その種類毎に係をきめて準備を進めるよーに、分類と、それにもとづく分業的な組織を作ることである。このよーにして準備として行われる學習にわ學習計畫が必要であり、この計畫にもとずいて組織的に學習を進めることが必要である。かくて初步教授も、それが準備として行われる限り、準備すべき事柄の分類として大まかにわ教授・訓練・養護とゆーよーな類別が、更に細かにわ、教授にをける教科編成、各科の要目、細目、とゆーよーに幹から枝、枝から葉

と次第に細かな分類と組織が作られる。そしてかく組織立てられた内容を、期限内に遅速なく仕上げよとすれば、勢い仕事の進行も時間的に組織立て、すべての仕事に足並をそろえて進行するよにせねばならぬ。そこに當然時間割の必要が起つて来る。

教授——學習わ、それが教授であり、學習である限り——即ち將來の生活への準備である限り——當然かゝる計畫的、組織的な姿をとらざるを得ないであらう。そして教授——學習わ客觀的にわ常に將來の生活への準備であること、改めて説くまでもない。non scholae sed vitae であることわ、教授・學習の本質に屬する。たゞ客觀的にわ準備であるものも、主觀的にわ準備の積りでやることも出来れば、準備の積りでなくやることも出来る。そして教授——學習を生活化するとゆーことわ、正にかく客觀的にわ準備であるものを、主觀的にわ準備の意識を全く離れた活動として營ませよとするのである。従つてそれが客觀的にわ準備である限り、如何にそれが生活化されても、少く共教授者の側にわ、ある程度の計畫性と組織性がなくて叶わぬことわ言うまでもない。童話に聞き耽り、遊戯に前後を忘れてゐる子供自身にわ何の計畫も組織も、時間割の意識もなくても、話をしてやつてゐる教師、子供に遊戯をやらせてゐる教師にわ、一定の計畫と組織があり、凡その時間割がなくてわならぬであらう。教師までが子供と一しよになつて遊戯にうつゝをぬかしてしまつたら、それわも一教育でわな

い。たゞ學習を生活化する爲にわ、教師の意圖、教師の心にある計畫と組織わ、教師のひそかなる計畫として秘められていて、子供の前にそれが露骨むき出しにさらけ出されぬことが必要である。この計畫性と組織性とを、教授・學習から根こそぎ取り除いて、學習を徹頭徹尾生活化しよとした、いわゆる機會教授といえども、それが教授である限り、そこにわ秘められた計畫があり、組織がある筈で、そいでない限りそれわ單なる放任であつて教育でも、教授でもないであらう。

このよに教授にわ計畫と組織とが必要であることわもちろんであるが、教授を生活化しよとする場合にわ、それわひどかに教師が抱いてゐる計畫と組織であつて、子供にわそれわ、見えざる計畫見えざる組織でなければならぬ。ヘルバルトわ、この教授の計畫性・組織性と生活そのもの、自然の流れとを對比して「教授わ一つの細長い弱い糸を紡ぐよなもの、しかもその糸わ時間割のベルの音で斷ち切られてわ、又それをつなぎ合せて行くのである。そしてこの教授わ到るところ子供の自然の心の動きを拘束する。教授わ教授の時間割に従つて進行させられる限り、子供の自然の心の動きのテムボを亂し、その飛躍に調子を合せることもしなければ、その休息に時をかすこともしない。直観わかゝる教授と全く趣を異にする。それわ廣々とした見渡す限りの野原を、一望のうちに繰りひろげる。そこで眼ざしわ、最初とつさの間びつくりし、やがて色々のものを切り離して見たり、結びつ

けて見たり、あちこち飛びまわつて見たり、一ところにじつと立ち止まつたり、靜かに休んだり、やがて又立ち上つたりする——到るところに自由にして完き生活があり、到るところに腹一ぱいの享樂がある。こゝした満腹、こゝした強要・強制抜きのご馳走、そんなものが、教授でどゝして得られよう。」「(「一般教授學」第二篇第四章第一節)と言つてゐる。

ヘルバルトはこゝでわ教授の背景としての生活(學校の課業外の子供の自然生活)のことを考へてゐるのであつて、そして彼が教授がこの自然の生活による子供の成長を補うべき使命を持つものであると考へたのである。そしてヘルバルトは、教授がこの自然生活の偏するところ、足らざるものを補う仕事として、やはり自然生活とわちがつたもの、組織的・計畫的なもの、切つてわつなぎ、切てわつなぎする一本の糸でなければならぬと考へられたこともろんであり、ヘルバルトは亞流及びそれに追隨したその後の初歩教授思想及びその實際は、結局生活と、その補いとしての教授との甚だしい分裂をもたらしたのであるが、生活教育の思想は、實にヘルバルトが、教授に對比させてその特色を描き出した子供の自然の生長の仕方(前の引用の箇所は「直觀」とゆゑ言葉で示されている)を教授—學習の場合に生かして行こうとする試みに外ならない。従つてそれら學習を教師の秘められた計畫の下にあつて、しかも子供として時間割に拘束されず、終業のベルにわすらわされず、具體の

生活環境があてがつて呉れるご馳走を、自由に、腹一ぱいたべる活動として進行させよとするものである。「到るところに自由にして完き生活、到るところに腹一ぱいの享樂」、「子供の心の自然の動きのテンポに乗り、その飛躍と休息に調子を合わせる教授」これが生活化されたる教授—學習の姿でなければならぬ。

だから生活教育とわ、子供をして教科目とか、時間割とかとゆゑよゝな機械的な準備的な拘束から脱却して、何か彼の感興をひく活動を自由に、思う存分やらせることである。たゞそれだけでわ單なる生活であつて放任にすぎないので、そこに教育的なはたらきを加えられなければならぬ。教育的なはたらきを加えられるとゆゑことわ、この自由で思う存分にやらせる活動の内容を選ぶに當つて、教師の抱いてゐる秘められた計畫に合致したものを選び、又その活動の過程に於て教師が、そのよき、親切な指導者となつて、活動の充實した進行を促し、又之を、全體の計畫から甚しく脱逸しないよゝに、しかも無理なく調整して行くことに外ならない。この仕事はもちろん極めてむづかしい、骨の折れる仕事である。けれども初等教授の技術とか方法とかとゆゑのわ結局この外にないと言つてもいゝのである。それら丁度巧妙な經濟統制のよゝなものであるよゝか。國家經濟の立場から言へば經濟活動の計畫性わ必須の事柄である。だが、一國の經濟を爲政者の頭の中にある計畫通りに進行させるにも

色々の方法がある。そして若し一方で個人の自由主義的な經濟活動を認めたとて、この計畫性を實現しよとゆいのであるならば、最も理想的な統制經濟とわ、國民個人々々をして窮屈・不自由な統制を受けているとゆいことを少しも意識せず、少しの強制をも感じさせないで、思う存分自由を樂しませながら、しかも統制の實をあげ、計畫通りの結果を生むよな經濟政策の運用法に外ならないであらう。勿論經濟の場合に相手わ大人であるから、理解に訴えて自由を拘束することの必要を悟らせて、自發的に統制させて行くことも出来るであらうし、又何をどれだけ生産してどれだけ消費するかをすつかり割り當て、否應なしに之を守らせて行く強制的な統制法さえ不可能でわないであらう。又、必ずしも民衆に何等の統制、何等の強制、何等の不自由も感じさせない、とゆい程巧妙である必要もなく、むしろ國家の立場からの經濟生活の運用わ、個人に向つてその自由の抑制を嚴然として命ずるものであることを、知らしめることが必要であるかも知れぬ。

ともあれ統制經濟の完全な運用とゆいものわ、統制が個人々の主觀的な自由意識を少しも刺激せず少しも強制を感じせぬよな形で行われる場合か、或わそれわ強制として感ぜられ、個人々に甚しい不自由を感じしめるものであつても、之等の個人々が、十分徹底的にこの統制の必須なる所以を理解し、この理解に基いてこの不自由を自發的に忍び、自ら進んで統制に服する場合、この二つの場

合にのみ可能である。この二つの場合にあつて何れがより進んだ形態であるかわ見方によつて違ふかも知れぬ。だが概して言えば前者わ比較的未開化な國民に適用される方法として好適であり、後者わ全國民がかなり高い程度の知性と教養を持つている場合にのみ適用され得るものと言ひ得るであらう。若し未だ國民の知性と教養が十分でないところで、後の場合の完全な成功を期待する爲政者があつたならば、彼わ夢想家であつて、必ずや冷酷な現實に直面して見當外れ、期待外れに陥るであらう。統制の必要に對する理解が徹底しさえすれば、自由主義にもとづく個人的利己的經濟行爲そのものを、ある程度まで極度にさし控えさせることも不可能でわあるまい。然しこゝでも、この理解の徹底が不十分である限り、個人的利己的動機の抑壓わ強制として受取られ、それわ必ずや經濟行爲に對する内面的動機を弱め、經濟活動に對する熱意を弱め、その結果として能率の低下、生産力の低下をもたらすであらう。(この故にこそかつてわ自由主義が放任されて來たのである。)

ところが、初等教授の場合にあつてわ、かゝる理解による自由主義の自發的抑壓とゆいことわ出来ない相談である。子供達わまだ、遠い將來の目的の爲に現在の自由な生活を抑壓するとゆいよな自覺的生活の段階に達していないのである。従つてこの道を取らんとすれば、勢い強制となり、従つて道わ強制か、自由のまゝの見えざる統制かの二つに一つである。ところが強制わ丁度大人の經濟生活

に於て、しばしば動機の喪失とそれに伴う生産力の低下をもたらすよゝに、子供の學習生活でも動機の喪失と學習効果の低下を來すこと必定である。強制された子供わ、じつと命令通りに机に座つて教師の方を向いてゐるであらう。だがその心わ教師から離れ、修身の時間にも心の中で何か他の事を考へてゐるであらう。そこにわいわば注意の二重生活、注意の分裂状態が生ずるであらう。何かやつてゐるふりをして、その實全く別の事をやつてゐるとゆゝよゝな、不誠實な生活態度が生じて來る。今日の學校教育にわ、小學校にも中學校にもこゝした心の二重生活、表裏ある生活がしばしば見られるでわないか。これわ丁度經濟統制の規則に服従してゐるよゝなふりをして、蔭で勝手な不正行爲、自由主義的經濟行爲、いわゆる關取引をやつてゐる、ずるい商人のよゝなものである。不正商人が經濟警察の眼をごまかしてこつそり關商賣をやつて營利の欲望を楽しんでゐるよゝに、子供達わ教師の眼をごまかして、心の中でこつそり自由な生活欲を楽しませてゐるとゆゝわけである。

この學習の關取引わ、大人の世界のそれと同様に、うまく見つかからなければ、それをごまかして通せる。だが一旦見つかると只でわ濟まされない。教師わこの不正行爲に對して懲罰を課するのである。訓誡とか叱責とか、體罰とかゆゝよゝな。之も不正商人の場合と同じである。一方に統制の必要があり、しかもそれが被統制者によつて外的強制として、自由の拘束として受取られてゐる限り、之

に對する違反者が出ることを當然豫想さるべきであり、之に對する道わ訓誡か懲罰の外にないことわ經濟警察の場合もいわゆる學習管理の場合も全く同様である。そして今日初等學校の教室で行われてゐるいわゆる學習訓練なるものわ、その大部分がこの種の經濟警察的取締り行爲であつて、我々わしばしば、一時間中子供達のこゝした關取引的行爲——先生の目をかすめ、或わ大つびらで、雑談したりいたずらしたり、眠つたり、ふざけたりする行爲——の取締りに浮身をやつして、苦心していられる教師を見る。そしてかゝる統制が結局勞多くして功少きものであるとゆゝことも亦經濟警察の場合と同様で、經濟警察と同様こゝでも亦嚴罰主義と共に民衆の理解に訴へることを重んずる必要があるのである。ところが、前述の如く子供にわこの理解が困難なのである。

従つて殘された道わたゞ、自由を楽しませつゝ、見えざる統制を貫徹するとゆゝ、最も困難な道であるのみである。國民經濟でわあえて之が唯一の方法とわ言わないが、子供の教育でわこれが最高の方法である。躰の方面を別にして、専ら、生きた動的な知性の開發を指す心情陶冶の方面のみについて言へば、これが唯一最高の初等教授の道である。

五

初等教授を眞に生命にみちたものにする爲にわ、至難であつても、この生活化を理想として、その方向へ一步でも教授を近づけて行くよゝに努力しなければならぬ。

さてかく教授—學習を生活化する爲にわ、生活的な學習に近付ける爲にわ、子供に營ませる活動の種類、性質についてまず深い注意が拂われなければならない。一言にいえば學習を生活化する爲にわまず、學習の爲に子供に課せられる活動が生活的でなければならぬ。之を教材の生活化と言つてもいい。そして子供の營む活動が生活的であるとゆゝことわ、一層詳しくいへば、それが、子供の自然の欲求に適合し、活動そのもの、持つ性質が、自ずから子供の發動的な意志をよび起すに足るものであるとゆゝ事である。

それでわどのよゝな活動が生活的であるか。生活的なもの、持つ特質としてわいろゝのものをあげることが出来るであらう。例えば生活的なものわ、総合的・全體的であるとか、或わ現實的であるとか、具體的であるとかとゆゝよゝに。だがそれわ要するに子供に取つて「遊び」として受取られるもの、或わ子供がその必要性を十分に理解し、従つて子供によつて内面的に動機付けられている「仕事」(勞作)として營まれるものでなければならぬ。もつと端的にいへば、子供にとつて面白いもの、並びに子供にとつて必要なもの、それが生活的なものである。(この際「必要」とゆゝことわ必

ずしも子供自身の利己的欲求からの、「必要」のみを指すのでわぬ。その必要性が子供に十分にのみ込まれるよゝなもの、とゆゝ意味であるから、例えば戦地の將兵に慰問文や慰問袋を送るとゆゝよゝなことが、その必要性が小供にもよく了解出来、従つて子供が進んで之に當るならば、それわ子供にとつて、「必要なもの」と言い得るのである。)それわ「遊び」と「仕事」と言つてもいいし、又「享樂」と「義務」と言つてもいい。子供わたゝ遊ぶだけでなく、又子供なりに仕事をし、子供なりに義務に生きる。だがその仕事や義務わ、あくまでも子供に取つて、その必要性が理解されるものでなければならぬ。遠い將來の必要を豫想しての準備的な仕事でわなく——それわ子供にとつて内面的な仕事としてゝなく強制された勞役として受取られる——子供の現實の要求をみたす爲の勞働として、子供自身が自ら進んでその勞苦を敢てする如きものでなければならぬ。

このよゝに子供が自ら求めて營む活動とゆゝものわ普通にわ遊びと仕事(遊戯と作業)の二種類に大別されるが、然し更に立ち入つて觀察する時人わこの二つのものゝ中間に更に今一つの中間的な性質の活動を區別することが出来るであらう。遊びの初步的なものわ、心理學者が機能遊戯と名付けるもの、即ち手足を動かしたり、物をいぢつたりこわしたり、紙を破つたり、球を投げたりするよゝな活動であつて、それわ全く活動すること自體が目的であり、快であつてそれ以外の目的も動機もない

ものである。そこにわ活動の成果に對する期待も誘惑もない、たゞ活動すること自體が目的となつてゐるのである。ところが之に反して模倣遊戯とか假作遊戯とか構成遊戯とゆゑ名で呼ばれてゐるものになると、明かに活動の結果に對する關心が働いてゐる。それ等わ明かに何等かの業績の成立を目指しその業績に着眼して行われる活動であり、従つてそこにわすめに仕事の要素、即ちある目標の達成の爲に努力し忍耐するとゆゑ、單なる遊び以上の要素が加つてゐる。そしてその活動の結果わ「うまく出来た」とゆゑ喜びや、「どゝもうまく出来なかつた」とゆゑ不満足の感情となつて酬いられる。折紙をやつてゐる子供、母親の眞似をして人形の着物を縫つてゐる子供わ、すべてその業績に着眼し、うまく鶴の形を作り上げ、うまく着物を作り上げることを目指して苦心し、努力する。そこにわ明かに業績えの關心が存するのである。たゞ石をバラ／＼と無心に抛つてゐる幼児の遊びにわ、結果えの期待わ見られないが、一つあの川の向う岸まで届かせてみよゝといつて、石を力一ぱい投げてゐる少年の遊びにわ、明かに結果に對する期待がある。

然しながらこの種の遊戯にをける、結果に對する期待わ結果そのものゝ出来ばえの好し惡しを問題にしてゐるだけで、それ以外の何物もない。うまく出来さえすればそれで満足であり、それ以外の目的わない。

競争遊戯とか競技とゆゑよゝなものこの種の遊戯の一種と見ていゝ。それわ業績の出来ばえそのものよりも、その他人との比較に重點が置かれてゐるけれども、しかしこの場合にも勝つてどゝしよゝとゆゑのでわない。他人以上の優れた業績を作り出すことによつて他人に對する優越感を満足させさえすれば、それでいゝのである。自己の業績に對する絶對的な満足感の外に、他人の業績との比較によつて生ずる相對的な、社會的な自己満足の感情が加わり、むしろそれが主となつてゐるところに競技の特色があるけれども、しかもそれわなを、結果そのものから來る直接の快感の一種と見るこゝが出来る。

ところが我々が仕事と呼ぶところのものわ之と趣を異にしてゐる。こゝでわ活動の成果に對する關心が働いてゐることわ勿論、更にその關心わ前の場合とちがつて、その成果を何かの目的に利用しよゝとする動機が支配的である。前の場合にわたゞ業績の出来榮えを樂しむのであるが、この場合にわそれを更に他の目的、他の欲求の満足的手段として利用しよゝとする。この目的わ自己の物質的享樂であつたり（自分で食べる爲に食物を調理する如き）他人の欲求を満足させてやつたり（他人に御馳走する爲に食物を調理する如き）いろ／＼であるが、何れにしてもそこでわ、業績そのものが目的でわなく、業績わ更にその先に横わる目的えの手段である。業績わ手段價值、利用價值の故に、その完

き達成が望まれるのである。

以上三種の活動わ之を遊戯と創作と勞働とゆーよーな名で區別してもいゝであらう。或わ機能遊戯・創作遊戯・仕事とゆーよーに區別してもいゝであらう。名稱わともあれ、第一のものわ活動自體の快を享樂するのみであり。第二のものわ業績の出來榮えそのものを樂しむものであり、第三のものわ業績の利用價値を當てにするものである。第一のものにあつてわ活動の過程そのものに快があり、從つてそこにわ一つの活動を、苦痛を忍んでも完成しよーとする完成えの努力わ見ることが出來ない。之に反して第二、第三のものわ、その動機わ異なるが、共に、苦痛を忍び、骨折りに堪えてその活動を完成せしめ、その業績を完きものたらしめよーとする努力、完成えの努力が存在する。之を大人の生活活動に就いて見れば第一のものわ、多くの受容的享樂の生活、例えば芝居を見て樂しみ、歌を聞いて樂しみ、講談・落語の類いを聞いて樂しむなどすべて之に屬し、又元氣にまかせて大聲をはり上げた腕をふりまわしたりして満足感を感じるなども幼兒の機能遊戯に共通したもので、やはり之に屬する。第二のものわ例えば純然たる趣味として、或わ趣味以上の眞劍なものであつても、とにかくその成果を何かに利用しよーとゆー目的なしに、詩歌・小説の創作、繪畫・音樂の表現に没頭したりする創作的活動や、すべてのスポーツや勝負事など之に屬する。又第三のものわいわゆる勞働であつて、

生計のため、金錢のために營まれる一切の勞働生活、隣人の歡待・救濟、國家・社會の利益の爲に營まれる一切の奉仕的活動わすべて之に屬する。

さて、この三種の活動わもちろん初等學校時代の子供の生活にも出現するが、そのうち第一の機能的な活動わ話を聞き、本を讀み、歌を聞き、映畫を見るとゆーよーな受容的・鑑賞的活動によつて代表され、第二の業績的な活動わ一切の趣味的な創作・表現・構成の活動と一切の競争的活動によつて代表される。又第三の勞働的活動わ子供にあつてわ大人のよーな生計的・金錢的な勞働わ未だ本格的にわ出現しないけれども、自己の使用する生活用具の製作の如き活動として現れ、又素朴な形にける社會奉仕的活動も可能である。

六

かくて、子供の學習を生活化するとゆーことわ、子供の學習活動を以上三種の活動として營ませるとゆーことに歸する。教授にわ教師の胸に秘められた目的が嚴然として存在するが、この目的を胸中に秘めつゝ子供の學習活動わ機能遊戯的か業績遊戯的か、或わ勞働的に遂行させる、これが學習の生活化である。そしてこの爲にわ各種の教授内容わそれゝその性質に應じてこの三者の活動の何れか

に組み立てられなければならない。算術の計算力や國語の文字力の習得や業績遊戯として構成されるのに適し、國民的心情の陶冶や機能的・受容的な話や文章の傾聴・耽讀並びに社會的・奉仕的な勞働として構成されるに適するとゆーよーに。

一般的に言えば心情に關するものや機能的・受容的活動と奉仕的勞働とによつて得られ、徳性的、慣習的なものや個人的並に社會的勞働生活及び表現的並に競争的生活に亘つて廣くあらゆる活動を通じて得られ、知性的なものや主として業績的創作的活動並びに生活手段獲得の爲の勞働的活動によつて得られ、技術的なものや主として業績的競争的活動によつて得られる。國民的心情の陶冶や子供の喜ぶ歴史物語を讀ませたり聞かせたりすること及び出征軍人に慰問文を送るなどの、或わ出征家族の勞働奉仕をするなどの奉仕的勞働によつて得られ、勤勞の徳と習慣や一身の利益の爲或わ他人の爲の一切の勞働、創作欲満足の爲の創作的活動、勝たんが爲、成績向上の爲に刻苦する一切の競争的活動によつて得られ、科學的知性の啓發や好奇心・求知心に基く觀察・調査・實驗など、有利有用な道具の工夫製作の如き勞働的活動によつて得られ、すべての技術や競争心を利用し業績向上の興味に訴えることによつてよき効果を期待し得る。以上わもちろん大まかな考察であつて細かにみれば尙他の色々な活動によつても目的を達することが出来るが、とにかくこゝして子供にかゝる活動を營ましめ

ることによつて、我々我々の期待する教授の目的を、子供の内面的欲求に即した、従つて自發的な活動を通じて達成することが出来るのである。

即ち初等學校に於ける子供の學習活動を之を大別すれば、(一)面白い話を聞いたり面白い文章を讀んだり面白い繪や映畫を見たりする受容活動と、(二)よき作品よき業績を作り上げよーとする創作活動と(三)自己及び他人の爲になる仕事をしよーとする勞働活動とに分つことが出来る。そして教授法と言われるものや究極するところ教授の目的に最もよく適合し、しかも子供にとつて眞に生活的であるところの、これ等の諸活動に屬する具體的な活動を見出す技巧・工夫に歸するであろー。

七

さて、それでわ今日の初等教授をこの教授—學習の生活化とゆー點から見てどんな状態にあるであろーか。概して言えば、それわ理想として生活化の必要なることを認めてをり、又現實に於てそれ等の努力の跡もかなりに見られ、局部的にわ相當その徹底せる場合も見られるが、全體として見ればなを甚だ不徹底不十分な状態であると言わざるを得ない。殊にそこにわ一方でわ生活化を困難ならしめる色々な外的條件(教科書の問題、兒童數の問題など)もあり、更に又そこにわ、生活化とゆーこ

とに關する色々な誤解も少からず行われていて、生活教育の呼び聲のみ高くしてその實を伴わないというらみが少くない。

私わこの見地からの、初等教授の現實批判を、やはり前述の二つの方面に分けて少しばかり述べてみようと思う。

その第一わ機能的・受容的活動に思う存分に没頭させるよーな教授が缺けているとゆーことである。生活教育とゆーことが専ら子供の日常生活に學習の材料を求めるとゆー意味に解せられることの爲に、學習の生活化といへば、何か子供達の生活そのものをいつも分析する仕事のよーに考えられ勝ちである。そして生活教育といへば、如何にも子供を大人扱いし過ぎると評されるよーな理屈っぽい教授になり勝ちである。一方でわ子供の生活活動とゆーことを少しも顧慮しない、或わ顧慮することの少い古い教育觀に立つて、子供の機能遊戯的な傾向にそぐわないよーな教材を子供に課しよーとする古い教授の名残り、他方でわ教授を生活化すべしとゆー新しい教育思想に導かれていながら、ゆーところの生活の何たるかに就いての妥當な理解の欠けている爲に、教授—學習を却つて子供の生活と心理に即しないものにしつゝある新教育の一傾向と、この二つの方向に於ける反生活的な教授から、子供の學習生活を救つてやる必要があろー。一般に今日の子供わ素直に子供らしく面白い話を聞き、

面白い本を読むとゆーよーな生活から、遠ざかりつゝあるよーに思われる。修身や國史の教授も固苦しい無味乾燥な訓諭のまる出しであつたり、面倒な理屈の續出であつたりする場合が多い。國語の如きも楽しく讀んでいる内に自然に國語力と、國民的心情を培うとゆーよりも、理屈つぼく文章を分析したり批判したりするよーな子供らしくない作業に追いまわされている傾向が多い。初等教授に於ける之等の教科の主眼わ、どこまでも興趣に富んだ説話と文章とによつて、子供の心を端的に之にひたらせ、聞き耽り、讀み耽らせることに置かれなければならない。この點に於て今日の修身や國語の教科書が過去のそれに比して飛躍的な進歩を示していることわ認められる。けれども教師わたゞこの教科書のみならず、之に載せられている文章をいわばいじり廻すことのみに腐心して自ら補充的な話と文章を豊かに用意して、之を子供に提供することに對してわ無關心である場合が多い。之等の教科にあつてわ、少しの材料を多くの時間をかけて念入りにいじり廻すことよりも、むしろ色々な、澤山な話を聞かせてやることの方が大切である。

一々細かに例を擧げることわやめるが、とにかく今日の子供達わ次第に楽しく話を聞き楽しく本を読む生活から遠ざかりつゝあるよーに思われる。子供の生活に對してこのよーな説話の世界を取り戻してやる必要がある。

第二の業績遊戯的方面に就いて見ると、今日の初等教授なる程この方面で非常に進歩を示している。圖畫、手工等の創作活動を主とする教科などで、この事教科の性質上容易であるせいでもあろーが概して子供達、喜んで、乗り氣になつて活動に没頭している。又練習を主とする技術教材についても、業績の向上に對する喜びや競争心を利用する工夫もしばしば行われている。更に數學的・科學的教科に於ても調べる仕事、作る仕事とゆーよーなものが次第に多く加味されて來ていることも事實である。然しながらこの傾向を更に一層徹底させることが必要である。要素的な技術的機械的練習の如き、しばしば反生活的なものと解せられ、従つて生活教育を主張する人々の間でしばしばかゝる練習作業が無視され勝ちであるが、機械的な練習といへども、練習の効果が明瞭に判別され、子供をしてその効果の向上に喜びを感じしめることが出来るならば、子供をそれと一種の業績遊戯として好んでやるであろー。例えば形式的な暗算練習とゆーよーなものもそれが業績遊戯的に行われることによつて生活化され得る。同一の暗算練習を相當長期に亘つて反覆しても、それが子供自身によつて例えばその成績の記録が取られていて、昨日と今日の成績を比較して喜ぶとゆーよーな形で進行するならば、立派に生活的な活動となる。このよーな學習の業績遊戯化とゆー點について今日なを研究・工夫さるべき點が少くないよーに思われる。練習をして子供に嫌われるものに墮せしめること

なく、練習に乗り氣になり、はり切つて練習に没頭するよーに仕向ける工夫をすることも生活化の重要な一面であることを知るべきである。機械的練習が悪いのでなく、それが單なるいやな練習の強制として受取られることが悪いのである。しかも子供に業績遊戯的本能がある限り、機械的練習も工夫によつて、かく強制的でないものとして、受取られるよーにすることが可能な筈である。

科學的知性の教授に至つてわ今日の初等教授なるべく學問の系統に従つて、むつかしい多量の知識を傳授したいとゆー、傳統的な教授思想に支配されて、科學的探求を子供自身の創造的活動として形成することから、まだ甚だしく遠い感がある。

次に第三の「仕事としての活動」に就いて見ると、これわ理論的にわ業績遊戯と區別出來ても實際にわこの兩者を密接に關聯し、又一つの活動のうちに併存していることが多い。戦地の兵隊さんに繪を書いて送ろーとゆーよーな時にわこの描畫活動にわ上手な繪を描き上げよーとする意志と、兵隊さんを喜ばせよーとゆー意志とが共に働いているのである。初等教授に於ける學習の仕事化わ多くの場合このよーに業績遊戯的・創作的な活動と結合した形で行われる。本箱を作ることわ一方から見れば創作的・業績遊戯的活動であると共に、他方から見ればその利用價值に着眼して行われる「仕事」である。初等教授わかゝる學習の仕事化によつて學習活動を生氣に充ちたものたらしめることが出來

るが、この點についても初等教授の現實なを多くの改善の餘地を存しているよゝである。圖畫・手工・唱歌・綴方・園藝等の諸活動わすべて利用價值に着眼して行われ得る可能性を持つてゐる。圖畫わたゞよい繪を描くのでなく、他人に見せて他人を喜ばせる爲に、又自らの生活環境を美化し裝飾する爲の仕事として仕事化せられる。手工わ自己の生活用具を製作する活動として最もよく仕事化せられる。唱歌もたゞ歌うのでなく他人に聴いてもらい、他人を楽しませる活動として仕事化せられ得る。綴方もたゞ業績活動として行われる時しばしば見られるよゝに文題の發見に苦しんで一時間中何を綴つていゝか分らないで考えあぐむとゆゝよゝな事になり勝ちであるが、實際生活に用いられる文章（慰問文、見舞文の如き）を綴らせることによつて仕事化することが出來よゝ。

勿論かゝる仕事化わあらゆる場合に可能なのでわない。いつも慰問文や見舞文を綴るわけにわ行かないし、又それでわ文章能力の練磨として片よつたものとなるであろゝ。あらゆる學習活動を常にその成果の利用價值に關聯せしめるとゆゝことわ出來ない相談であるけれども、我々わこの仕事化の爲にあらゆる機會を利用する用意を必要とするのである。

國民的心情陶冶を目指す教材即ち國民科の教材にあつてわ、それを受容遊戯的な活動、興趣深く感銘に富む説話・文章の素直な受容活動として學習せしめること、科學的知性の啓發を目指す教材、即

ち理數科の教材にあつてわ、それを特に創造的、自己研究的な業績遊戯、自ら進んで調べ、探求し、そしてその成果に満足を感じるよゝな活動として學習せしめること、藝能科的教材についてわ業績に對する満足とその利用價值との兩面から之を一層生活的な活動たらしめること、そして之等の諸教科に含まれてゐる純機械的練習の方面についてわ練習業績の向上に對する喜びを十分に味わせるよゝな活動たらしめる工夫をすること——このよゝな諸點に、教授の生活化の努力わ集中さるべきであろゝ。そしてかゝる努力によつて初等教授わ初等教授に負わされてゐる使命、即ち純なる國民的心情と、科學的精神と技術的堪能とを今日より以上に深く且つ力強く形成することが出來るであろゝ。

第二章 教授の平易化と初等教授

學習をして眞に子供自身の生活たらしめるためにわ、色々の觀點から今日の教授を考え直す必要がある。その一つとして、先ず教材の程度を低くし、やさしくすることを考えなければならぬ。むづかしい事を生かじりにかじらせ、うのみにのみ込ませるよゝな教授わ決して生活的でないし、従つてか

ゝる學習からわ、生きて働く知の力わ生じて來ない。むしろ低く易しいことを腸にしみるまで、血となり肉となるまで學び取らせなければならぬ。如何に滋養に富んだ立派な料理でも、生のみ込みでわ滋養にならぬ。簡素な手料理でもよい、十分にそしやくして食べさせれば、それわ生命を養う力となるであろ。この國の青年達が如何に、高尚な、むつかしい理論や知識をうる覺えに覺えていながら手近な、身のまわりの生活に生きて働く、實踐的知性に乏しいことか。それわすべて教育の罪でなければならぬ。一體自分の持ち合せている知識を、相手かまわず、有りつたけさらけ出して教え込もゝとするのわ、初心の教師などにしばゝ有り勝ちな傾向である。之に反して老練・圓熟の教師になればなる程、教える事柄の内容わ平易、平凡なものになつて來る。これわ人々が、自分の教を受けた多くの學校教師の教授振りを思い出してみてもきつとうなずける事であろと思ふ。

ところが日本の初等教育でわ、單に個々の教師にこゝした初心者の陥り易い弊に陥つて、やたらにむつかしい事を、相手構わず教えて、それで得々としてゐる教師が少くないだけでなく、之だけならば教師が圓熟するに従つてこの弊わ自然に矯正されるであろゝ、更に重要なことにわ、國家によつて示され、強制されている教材そのものが、こゝした初心者らしい弊害に陥つてゐるのである。日本の初等學校わこの弊害を矯め改めることから、その改造の一步を踏み出すべきであろ。

實例について見よ。

この點で今日の國定教材中最も問題になるのわ先ず國語讀本である。そこでまず現行の國語讀本（新しく完成した尋常小學國語讀本）を開いてみよ。

それも下から順に調べることを省いて、いきなり卷十一、十二、即ち六年生の教材を開いて見る。

新「國語讀本」わ編纂當局者の非常な熱意と苦心によつて出來上つたものであり、その内容にわ色々の長所があつて、その出來ばえわ、まず今までの諸讀本に比ぶれば雲泥の差と言つていゝであろ。たゞその意氣込み、その熱情がしばしば、あまりに露骨に、その教材の上に顔を出しすぎ、子供の讀むのにふさわしい本とゆゝ點から見ても不適當と思われれるものが、少からず盛られる結果になつてゐるのわ残念である。新讀本わ周知のよゝに日本精神讀本、日本文化讀本とも名付くべき性質を多分に持ち、それが新讀本の大特質をなしてゐるのであるが、丁度一般世間で日本精神とか國體とかといへば、すぐにむつかしい言葉でむつかしい議論を並べたがる傾きのあるのと同じ傾向がこゝにも現れてゐる。文部省が編纂した「國體の本義」わ一體誰に讀ませる積りで作つたのか知らないが、少く共この本わ今日の普通の小學教師や、普通の青年學校教師（倫理方面專攻の者わ別として）にわ難解で、手にをえない状態である。そしてこのむつかしい本を作つて小學教員に與えた文部省わ、この本の見、

童用書ともゆーべき國語讀本に於ても、又むつかし過ぎる本を作つて之を小學兒童に與えているのである。

例えば卷十一、十二兩卷に收められている國民文化的諸教材を概して何れも難解である。先ず卷十一の第五に「法隆寺」がある。之を主として法隆寺の堂塔伽藍の美術的鑑賞を主題としたものである。この教材は「昔の建築様式を教示しつゝそれに現された藝術美を細かく丹念に賞美したこの一課は、今までにない異つた藝術の世界の鑑賞眼を兒童に開かせるものである。殊に法隆寺は飛鳥時代の建築の典型として世界的に傑れた古藝術品である。完璧を成すその日本の美しさに、高い藝術の香氣を味はふ事の實例的な指導は、小國民達の自覺と審美眼とを高め且深めるのに非常に有效である」

(鳥津久基氏「小學國語讀本綜合研究」のうち)とゆーよーに讚美されているが、然し一體このよーな古代美術に關する、しかもかなり専門的な鑑賞が、實物に即せず、たゞ單なる文章を讀ませるだけで出来るものかどーか、それが第一疑問である。法隆寺の建築美術並びに佛像美術に關する藝術的鑑賞とゆーよーなことわ、第一かなり進んだ美術的、専門的教養をもたなければ出来ないことであり、しかも實際に法隆寺の建築や佛像に直面して指導されることによつて漸次に分つてくることである。私など地方師範の最高學年の時修學旅行で法隆寺を初めて見た時わ、全く無我夢中であり、高等師範の四

年の時斯界の一權威であつた故三宅米吉先生に引率されて見學に行つた時にも、まだどこに美しさがあるか捉え難い状態であつた。その後段々専門家の觀察・批判も讀み、又更に一・二度法隆寺を訪れるにつれていくらかその藝術的な美しさが分りかけて來たよーに思われるよーな有様である。これわ私自身の藝術的素質の足らなさを告白する以外の何ものでもないかも知れないが、しかし十一・二歳の子供、しかも一度も法隆寺を見たこともない子供に、不完全な教科書の挿畫や繪ハガキなどを使いにして「特に、この高い塔と莊嚴な金堂とが、不思議によく調和して、こゝに美の中心を形作つてゐる」とか「金堂はもちろん莊嚴な大殿堂であるが、それでゐて、これも不思議に私たちをおさへつけようとしな。其の屋根はあたかも飛行機の翼のやうな落着きと輕さを見せてゐる。殊に、初層に比して第二層の輕快な感じがたまらない程よい」とゆーよーな文章を讀ませてみても、果して子供に、この文章の意味している事實内容が理解されるであろーか。

同じく建築美術を取扱つたものに卷十二の第十「姫路城」があるが、之もまたなか／＼の難教材である。茲でわ「城」とゆーものが實用的な建築であり、戰爭のための合理的な要塞であるところからして當然のことであるが、姫路城の要塞として、城郭としての合理性が、かなり強調されており、この方面の敘述を挿入された平面圖や、寫真と照し合せつゝ本文を讀むことによつて、ある程度まで子

供達にも理解出来るよゝに思われる。姫路城のもつ合理性わ子供にも相當に呑み込めるであろ。けれどもその建築美術としての鑑賞に至つてわ、子供にとつて極めて困難なものであろ。

みやびやかな唐破風、すつきりした千鳥破風、それらが上下に重なり、左右に並び、千鳥がけに入りちがふさまはまさにいらかの亂舞といひたい。

とゆゝよゝな文章わ、到底子供達にわ理解し難いであろ。殊に唐破風とか千鳥破風とかとゆゝよゝな専門的な術語に近いものを、しいてこの年齢の子供に知らせる必要があるであろか、すこぶる疑問である。

更に日本美術の精華を知らせよゝとする意圖から選ばれたと思われるものに日本工藝の代表ともゆゝべき「日本刀」(卷十一、第二十八)がある。これも亦姫路城の場合と同様、その銳利性その他の實用的價値に關する叙述わ、あまりに要約的にすぎるきらいわあるけれども、とにかく甚しく理解困難でわないが、その藝術性に至つてわこれまたなか／＼むづかしい。

しかも日本刀の貴さは單に美のみではなくて、其のをかすべからざる氣品にある。鞘を拂つて、じつと眺めてゐると、どこから來るか、どこから湧くか、一脈の氣魄がりと身に迫るのを覺える。一度起つてこれを振るへば情氣も邪氣も一瞬に霧散して、心氣は自ら清明となる。しかも此の氣魄は決して荒々しいものではない。そこには

鐵壁をも貫ぬくべき銳さを、かすみの如く包んだ一道の和氣がたゞよふ。此の氣品、此の氣魄こそ、日本刀の至寶であらねばならぬ。

とゆゝよゝな文章に至つてわ、これを理解し得る爲にわ、相當進んだ教養が必要であつて、それわ到底十一・二歳の子供にわ要求することの出來ない程度のものでわあるまいか。

以上の美術・工藝に關する二三の文例の如きわ、恐らく、中學の上級生位になつてよゝやくいくらか理解し得る程度であろ。

次に思想的な文化に關するものに至つてわ、之また極めて難解な、高尚なものが提出されているのに驚く。卷十一にわ先づ第十一に「皇國の姿」とゆゝ韻文が出ているが、その第三聯

日に月に進みて止まぬ

敷島の日本の國の

人の世の力はなべて

高皇産靈・神皇産靈の

かしこしや、産靈のみわさ。

に至つてわ、編纂者わ、この文章を、どの程度に子供に理解させよゝと考へているのか、その兒童の

理解能力に對する認識の程度を疑わざるを得ない。「人の世の力が、すべて高皇產靈、神皇產靈、二柱の神の產靈ゆきの業の結果である」とゆゝよゝなこの文章のもつ思想を、如何にして兒童に理解せしめるか。こゝにわ「產靈」とゆゝ日本固有思想上最も重要な觀念が中核となつてゐるが、この「產靈」の意味を分らせることわ、至難の事に屬するであらう。この一聯の如きわ、教師が如何に汗だくになつて説明してやつても、大部分の子供わ、をそらくちんぶんかんで、何の事やらさつぱり分らないであらう。この韻文など國民精神の昂揚、國體明徴の要望に眞正面から答えるために取り入れられた、生粹の國體教材であらうが、如何なる國體教材もその意味が理解出來ないでわ教育的にわ一文の價値もないであらう。こゝした例も亦他にも少からずあるよゝである。

例えば卷十二に儒教と佛教の二大思想體系を代表させる積りであらうと想像される二つの課、即ち第五「孔子と顔回」第十七「修行者と羅利」があるが、この二課わ孔子及び釋尊の大思想家、大聖としての風格と、その思想の一端とを子供に了解させる爲に、之を平易に書き表わすべく非常な苦心が拂われているよゝで、その苦心わ十分に察せられるが、然し之わ共にもとゞ無理な企てであつたと言わざるを得ない。少く共「己に克つて禮に復るのが仁である」とか「生死を超越してしまへば、もう淺はかな夢も迷もない。そこにほんたうの悟の境地がある」とゆゝよゝな思想わ、言葉だけを平易

な言葉に書き改めても理解困難であらう。

新國語讀本わ、なるほど漢字の使用についてわこの前の國語讀本と同じよゝに、なるべくむつかしい漢字わ使わなないとゆゝ方針をとつてゐる。全十二卷を通じて使われている漢字のかずわ千三百餘字であるから、まず漢字を少くするとゆゝ方向をとつてゐるものとみてよゝであるよゝ。けれども漢字を少くするとゆゝことゝ、むつかしいことばを少くするとゆゝことわ、必ずしも一致しない。漢字の數が少くなれば、そしてむつかしい漢字を使わなくなれば、自然むつかしい漢語もへつてくるわけであるけれども、しかしそれでも、この制限された千何百字かの漢字を使つて、かなりむつかしい漢語を書きあらわすこともできるのであるから、文字の數わ少くても、むつかしい漢語を使わないうゝにしようゝとゆゝ考がはつきり打ちたてられてゐない限り、むつかしい漢語、使わなくてもすむ漢語、耳できいただけでわ分らないで談話の際にわ指で疊の上に書いてみたり、ラジヲなどで話す時にわ「何へんに何とゆゝ字」とゆゝよゝにして文字の形を説明しないと分らないよゝな、やつかない漢語が、やはり多く使われることになるのである。

「小學國語讀本」にわこゝした傾向がかなりいちじるしく現れている。なるべく不必要な漢語尊重のくせをやめていこゝとゆゝ、今日の日本の國語・國字改良運動にさからつて、と言いたい位にむつか

しい漢語が使われている。卷十一、第六の「五月の太陽」とゆゑ韻文のごときわその極端な一例といつてよからう。

五月の太陽

五月の太陽は、
あらゆる梢に降りそゞいで、
或物は潑刺たる鮮緑に、
或物は明朗なひわ色に
或物はやゝ鈍重な茶褐色に、
それ／＼のいみじき色彩を
ゐかなく映發せしめつゝ、
天地に新緑の香を満ちたゞよはしめる。
五月の太陽は、
ほがらかに、力強く、
波打つ麥畠にをどり、
目ざめるやうな野菜畠に亂舞し、

苗代の青田を愛撫し、

農夫の鋏の先に嬉戯し、

茶摘少女の手先を祝福しつゝ、

限りなき希望と榮光を田園に投ずる。

さうして、五月の太陽は、

農家の藁屋根に光彩を興へ、

其の縁先に小猫を戯れさせ、

其の蠶室を明かるくし、

薄暗い物置にさし込み、

鶏小屋の奥にしのび入つて

今、生れたばかりの卵に

輝かしい生氣を吹込む。

こゝに出ているたくさんな漢語、潑刺・鮮緑・明朗・鈍重・色彩・映發・亂舞・愛撫・嬉戯・祝福・希望・榮光・光彩・生氣などのうち、特に映發とか嬉戯とか、榮光とかわ全くさたの限りと言つていゝし、その

他のものも多くわ、使わなくてもすむものであり、別に同じよゝな意味をあらわす國語が、しかもこれらの漢語よりもはるかに、生き／＼とびつたりとわれ／＼に受とられることばがありそゝである。これわもちろん單に小學校の國語教材の程度がむつかしすぎるとゆゝよゝな問題でなく、國語・國字の將來をどゝするかとゆゝ國家的な問題を意味しているのであつて、新聞が、軍艦と言つてすまされるのにわざ／＼腫脹とゆゝよゝなむつかしい漢語を使いたがつたり、或わ大人も子供も、百姓のおばあさんも、そば屋の小僧さんも皆一せいに歌わせよゝとゆゝ國民の歌に「天地の生氣潑刺と」とか「斷乎と守れ其正義」とゆゝよゝな文句が好んで使われるよゝな傾向と結びついた問題である。

とにかくわれ／＼わ、今日の小學國語讀本がこのよゝな世間一般の漢語尊重のくせをそのまま表わしていることを残念に思うものである。將來の國語讀本わ、今日の國語・國字問題の向いつゝある勢いに對して、今少しく眞劍に心をとめて、漢字の制限とともに、漢語の制限、やさしく、分りやすく、しかも美しい國語による日本語、日本文の新しい統一とゆゝ方向に向つて、積極的に乗り出すことが必要であると思う。

その他、卷十一、十二の二卷のうちから、このたぐいの、むつかしすぎる漢語、使わなくてもよい漢語と思われるものを拾つてみると

卷 十一

第三、京都——鎮護、感興、展開、勝景、電飾

第五、法隆寺——華麗、莊嚴

第十四、北海道——超越、明澄、異彩、群青、秀麗、脚下、神秘、湧出、絶勝、滿載

第十七、樺太の旅——紺碧、井然、燕麥

第十八、雲のさま／＼——群生、群羊、前兆、卷雲、層雲、亂雲、積雲、女性的、男性的

第十九、燕岳に登る——奔流、道標、歡聲、鞍部、紫紺、景觀、縱走、消散、岩塊

第二十一、十和田紀行——天壽、佳境、眼界、多彩

第二十二、歐洲航路——印象、埠頭、船窓、動搖、無邊際、怒濤、巨像

第二十七、空中戰——緊張、僚機、掩護、炸裂、殘骸、機翼

第二十八、日本刀——優秀性、百鍊鍛造、價值、氣魄、霧散、清明、精進潔齋、精魂、邪惡、精神的意義、威服、正義觀

正義觀

卷 十二

第四、支那の印象——外郭、牧童、本能的、執着、營々

第五、孔子と顔回——悲痛、際會、理想、禮節、啓發

第二章 教授の平易化と初等教授

- 第六、西山莊の秋——編纂、大義名分、修史、遅々、史稿
第十、姫路城——極致、瞬間、亂舞、迷路、曲折、威望、金城鐵壁
第十三、機械化部隊——亂闘、修羅場、
第十五、萬葉集——徵集、國民性、躍動、國民的感激
第十七、修行者と羅刹——羅刹、清冷、無常、否定、境地、感動、端嚴、禮拜
第十八、歐洲めぐり——射出、壁面、雜沓、分岐點、優麗、疾驅、紅紫、好風景、疲弊、旋律、滿堂
第十九、リヤ王——高齡、恩惠、犧牲、判斷、婚約、眞實、照覽、藥物、本復
第二十、裁判——訴訟、侵害、賠償、秩序、維持
第二十二、太陽——週期、存在
第二十三、關孝和——基礎、解決、創始、極致、獨自、文化史上、鍊磨
第二十六、靜寛院宮——逆心、硬論、謹慎、叛逆、憐愍、憐察

以上わ、口語體で書かれている文章だけについて見たのであつて、卷十一、十二にわ多くの文語體の文章がとり入れられており、それらの中にな、一般に右の口語體の文章以上に、むつかしい漢語が使われている。右に挙げたものを一通りながめてみると、その中にわ「電飾」とゆゑよゝな本來の漢

語でわなく、漢字を使つてこしらえた新造の日本語があり、それに類するものになを、卷雲、層雲、亂雲、積雲、女性的、男性的、景觀、僚機、などがある。又勝景、無邊際、端嚴、優麗、好風景、などのことばわ、熟語として存在わしていても、今日普通の日本人の間でわ殆んど使われていないことばのよゝに思われる。

以上にあげたよゝな漢語わ、漢語の制限が國家的に實行されたあかつきにわ、もちろんの事であるが、今日の狀態においても、尋常六年あたりの子供に教える必要のないものであると考えられる。漢語が制限されず、従つて右のよゝな漢語が新聞や雑誌に出てくる以上わ、學校でこれを教えないわけにわいかないが、然しこれとても高等科や青年學校にいつてから教えて間にあうことであつて、しいて尋常六年位の子供に急いでこんなことばを教えこむ必要わないであろゝ。

日本の國語教育の體系のうちにをける初等學校の地位、使命とゆゑものわ、こんなむつかしい思想や、むつかしい漢語の學習に心を使わせることよりも、もつと手近なところに横わつてゐる。まず我々がふだん使つてゐる日常の言葉を自由に正しく語り、聞き、綴り、讀むとゆゑことえの訓練を徹底的に行うべきである。この訓練をなをざりにして、たゞ何かしら高尚な思想、何だかハイカラな漢語といつたよゝなものばかり、生かじりにかじらせるのわ、國語教授を眞に根強い、底力のあるものに

する所以でないであらう。

二

之と同様の事わ又小學校の算術科についても言い得ること、在來の算術教授わたしかに専門的に過ぎ、形式主義に過ぎ、難問主義に過ぎて徒らに兒童を苦しめ、困惑させたらみが多いよーに思われる。例えば算術・代數・幾何の三科をそれ／＼専門數學上の系統・組織に従つて教えよーとした現行の高等小學算術書の教材が程度高きに過ぎて、一般の高等小學の兒童にわ到底齒が立たないとゆー聲わ、殆んどすべての小學校で異口同音に聞かれる事であつた。この教科書わ昭和十三年に修正され、今日行われているこの修正版でわ、こーした一般の不平にかんがみて、難教材と思われるものがいくらか取り除かれたよーであるけれども、それでも尙全體として程度が高すぎるとゆー缺點わ解消されてわいないよーである。高等小學校兒童中にわ、師範學校入學志望者及び家庭の事情の爲に優秀な素質を持ち乍ら中等學校へ進學し得ない者など若干の優秀素質者が居ないでわないが、概していえば知能素質に於て上位から十分の二以内にある兒童わ大部分中等學校に進み、それ以下の者が高等小學校に残つていとゆーのが大體の狀況である。之等の兒童に對して二次方程式の解法を理解させた

り、その例題練習をやらせたりすることわ、教師にとつても兒童に取つても甚だしく厄介なことであり、勞多くして效少きことであらうと思われる。

翻つて尋常小學校の算術を見ると、こゝでも在來のものわ、たゞ徒に無味乾燥な、形式一てん張りの、しかもやたらにむつかしい事を強いる傾向が甚だしかつた。前にも述べた歩合算のことわ別とするも、四則應用問題にしても、形式算にしても然りである。前に例示したよーに私の學校で本年入學した一年生百五十名に對して、入學直後に行つたテスト中の $6x(5.1-3)+7$ といゆー計算問題(尋常小學校算術書六年兒童用、六十二頁提出) に於て、正しい計算をやり得た者わ百五十人中五十九人に過ぎないし、又「或町ノ人口ハ一昨年ノ初ニ五二〇〇〇デアツタガ同年末ニ調べタラ年初ノ人口ノ二%ヲ増シ、昨年末ニハ更ニ前年末ノ二・五%増シテ居タ。昨年末ノ人口ハ幾人カ。」(尋六、兒童用三七頁問題8) に對する正解者の數わ百五十人中七十五人であつた。この例わ前にわ單に小學校卒業兒童の學力程度を示す實例としてあげたのであるが、一方から見ればこれわ又、初等學校の教材の程度の適・不適を卜する一資料となるであらう。

この百五十人の新入學者わ、この學校所在地の小學校四十校から集つた相當優秀な兒童達である。もちろん大都市のいわゆる一流中學校のよーな、秀才揃いでわないけれども内申書によつて見れ

ばその大部分の子供わ、席次十分の一以内の兒童である。地方普通の小學校に於けるいわゆる優等生ばかりであると言つていい。之等の子供がこの程度の成績しか示さないとするならば、その他の中等學校に進學しない大部分の子供を併せての、全小學兒童が、之等の問題に對して示す正解率とゆゑものわ、まことに甚しく低いものと見なければならぬ。これわ一體ど一考えたらいいものであるか。小學教師の教授法の拙劣や努力の不足にその責を求め、小學教師の反省を促すとゆゑことも確かに無意味でわなないであらう。けれども他の半面に於て、とにかく今日の普通小學校の兒童がこの程度の實力しか持ち合せていないとゆゑ事實を前にして我々の考うべきことわ、今日の初等教育の教材選擇が、子供の理解力の限度をあまりに高く評價しすぎてわいないか、とゆゑことである。少く共大部分の兒童にとつて之等の問題わ、その能力の限界を超えたものであると考えて差支えないであらう。

勿論小學校わエリートの教育所でわないから、素質程度に於て最優秀者と最劣等者とが同じ學級で勉強しているのである。従つてその中の優秀素質者のみについて言えば、この程度の問題によつて思考力を練磨することわ必ずしも不當でわなないであらう。劣等生にも難なく解けるよゝな問題ばかりやらせていてわ、優秀素質者の知性や才能を伸ばすことわ覺束ないであらう。その意味に於てわ、之等

の問題が優等生用の補充問題とゆゑよゝな意味で用いられるならば、あえて非難するに價しないであらう。そゝなると問題わ教科書編纂の問題よりも個々教師の教科書活用の問題となるのであつて、非難さるべきわ、すべての兒童に一樣にこの種の程度の高い問題を課することによつて、大部分の兒童を少數の優秀兒童の伸長の爲に犠牲に供するよゝなやり方であるとゆゑ事になるであらう。實際今日の小學教師わ國定教科書に載せてある問題わ、それが自分のあずかつている子供にとつて不適當であらうが無理であらうが、無批判的に、一律に全兒童に之を課しなければならぬものとするよゝに風習付けられている。高等小學の算術書の問題が、大部分の兒童にとつて難解であり、大部分の兒童わ全く五里霧中の状態で二年間の算術の時間を過しているとゆゑことを知つていながら、しかもその事に對して非常な不満を感じていながら、國定教科書から離れて、眞に自分の受持つている子供に適した算術教授を試みよゝとする勇氣と決意を持つ教師など殆んど無いと言つてもいい状態である。だから一方に於てかゝる風習が改められることが必要であると共に、これ程までに國定教科書が絶對の權威を持たせられている以上、教科書の編纂者も亦周到の用意を必要とするのである。教科書の運用について個々の教師がもつと自由な立場をとり、もつと自分の子供本位に、自己の責任に於て教授の計畫を立てるとゆゑ、教師の自主性が要望されていいが、それと共に又教科書そのものも、教科書で

ある以上、中位の素質者を標準とし、優秀兒童の爲にわ教師用書なり何なり之に適した教材を指示するよゝにすべきであらう。今までもそれを行われてわいるが、上述の例によつてみても今までの兒童用書の問題わ、中位の兒童を標準にしたものとしてわあまりにも程度が高すぎるとゆゝことわ争われない事實であらうと思ふ。もちろん昔の算術よりも平易化されている點も決して少くないが、なを平易化の方向に向つて改めらるべき多くのものを持つてゐるのである。

ところで新制の「尋常小學校算術」わさすがに編纂者の非常な熱意と抱負の如實に現れた、劃期的な教科書であつて、之を「舊算術書」に比ぶれば眞に隔世の感がある。我々わこのよゝな進歩的な教科書を実現せしめた當局の教育的情熱に對して、深い敬意を呈すべきであると思ふ。

けれどもこの新しい算術教科書といえどもまた決して完全なものでわなく、なを色々注文すべき點が残されているであらう。今我々が問題にしている教材の平易化とゆゝ點だけから見ても、今度の新教科書わ、ある點に於てわ、我々の要望に逆行してゐると思われふしがあるのである。

例えば新「小學算術」尋六上卷に「地球」とゆゝ教材がある。これわ他の教材もそゝであるが、地理學的、或わ天文學的教材と數學的教材の融合統一を試みたものとして、その取扱の方法わ極めて巧妙であり、興味あるものであるが、本教材の前の單元「對稱形と回轉體」で取扱つた回轉體の定義の

あとをうけて「地球ハ略々球形ヲシタ回轉體デアツテ、ソノ回轉ノ軸ヲ地軸トイフ……」とゆゝ書き出しに初まり、北極・南極・赤道・經線・緯線・經度・緯度を説明し、その間に實習的・作業的な問題を織り込んだ全體の内容わ、かなり程度の高いものである。尤もこの種の教材わ在來の教科書でわ、理科に於てわ尋常科第六學年第三學期末に於て現れてをり（尋常小學地理書卷二、卷末「地球の表面」）之と照應するものと考えれば必ずしも不當とわいられないが、それにしても、地理の方でわ六年の最後の教材として附録的に取扱われるものが、算術の方でわ六年一學期の教材として出てをり、しかもその内容を見ると地理書の方でわ

地球は形が球のやうで、その直徑は凡そ一萬二千七百キロメートルであるが、東西の直徑は南北の直徑よりも凡そ四十二キロメートル長い。……地球の南北の直徑を地軸といひ、その北の端を北極、南の端を南極といふ。地球の表面に於て南北兩極を結び付ける半圓周を假想して、これを經線又は子午線といひ極から等距離の地點を連ねる線を假想してこれを緯線といふ。緯線の中で兩極から等距離にあるものを赤道と呼ぶ。……

とあるが、算術書の方でわ

地球ハ略々球形ヲシタ回轉體デアツテ、ソノ回轉ノ軸ヲ地軸トイフ。地軸ガ地球ノ表面ト交ル點ガ北極ト南極トデアル。地球ノ中心ヲ通ツテ地軸ニ垂直ナ平面ガ地球ノ表面ト交ル線ヲ赤道トイフ。……經線ハ地球ノ軸ヲ通ル平面

デ切ツタ切口ノ半周デアツテ、緯線ハ赤道面ニ平行ナ平面デ切ツタ切口ノ周デアル。

とゆーよーに記述されている。この二つの記述を見ると、まず第一にわ同じ國定教科書に全く同一内容ともゆーべき教材が別箇の教科に於て、しかも教授の時期を異にして重複して現れているとゆーことと自體が、すでに問題となろー。地理の方の教材わかなり古くからある教材であるけれども教科書そのもののわ、最近（昭和十四年三月）に一部改訂されている。算術書わ今年初めて世に出たものである。かく殆んど同じ時期に出た國定教科書にこーした重複のあることわ、教材の統合、統一を説く當局自身の反省の材料となるであろー。だが單に重複しているだけでなく更に問題なのわその記述の内容である。之わ地理わ地理的に、數學わ數學的に記述したのだ、と言つて済ましてわいらぬ問題である。この二つの全く異つた説明のし方が、同一學年にをける教材として出現していることわ、實に教材組織や教科書編纂組織の不統一を暴露しているものと言つてもいゝであろー。しかもこの場合にわ單なる説明法の相違とゆーことだけでわなく、教材として先に出て來る算術の方が（第一學期教材）、ずつと後に配當されている地理の方（第三學期末教材）よりもむしろ、むつかしく、嚴密であるとゆー、矛盾した事實がある。假りにこの二通りの説明を繰り返すとしたならば、普通からいえば、まず地理の方の説明のよーなやり方で教えられた後、これを一層嚴密に、或わ幾何學的に説明し直すとゆー

意味で、算術書のよーな説明が、繰り返されるのが順序であるよーに思われる。

何れにしても尋六「小學算術」中の「地球」わ尋六「地理書」中の「地球の表面」と重複するのみならず、むしろ後者よりも一層むつかしい記述を、逆に後者の前に提出するとゆー矛盾を呈しているのである。

しかし、之わ算術書の方が新しいのだから、算術書に順應して地理書の方を將來改訂し、（尋六地理書からこの部分の教材を除き、算術の方に移讓するのが順當だろー）以て重複をさけることにすればそれで解決するわけであるが、然し、それにしてもこの教材がむつかしすぎるとゆー事にわ變化わない。之を他の事實からいえば、一體この「地球」のところに出ている説明事項と計算問題とわ現行の「高等小學算術書」第二學年第二學期末の教材として出ているものと殆んど全く同じ教材である。即ち高二の算術書（昭和十三年十一月修正發行）の六十一頁にわ

地球ノ表面上ヲ北極カラ南極ニ、南北ノ方向ニ通ル線ヲ地球ノ子午線又ハ經線トイヒ、赤道面ニ平行ナ平面ト地球ノ表面トノ交リノ線ヲ地球ノ緯線トイフ

とゆー説明があつて、

（五）地球ハ、ソノ南北兩極ヲ結ブ線分ノ半分（極半徑）ガ約六三五六杆、赤道半徑ガ約六三七八杆アル球ニ近イ曲

面體デアル。地球ノ模型ヲ作ルノニ極半徑ヲ一〇浬トスレバ、赤道半徑ハ何浬トスレバヨイカ。

(六)上記ノ模型ノ上ニ世界ノ最高峰「エベレスト」ノ高サ八八八二米ハ何浬ニ表セバヨイカ

(七)地球ヲ半徑ガ六三六七浬アル球ト見レバ北極カラ南極マデノ地球ノ表面上ノ距離ハ約何浬カ

とゆゝ問題が出てゐる。

ところが新「小學算術」六年上巻の「地球」のところにな

……中心カラ極マデノ距離ハ約六三三七浬(高二の方で六三五六浬となつてゐる)デ中心カラ赤道上ノ一點マデノ距離ハ約六三七八浬デアル。

とあつて

(二)地球ノ表面デ最も高イ所ハエベレスト山頂デ、海面上八八八二米デアル。海ノ最も深イ所ハ、エムデン海淵デ深サガ一〇八三〇米アル。コノ凹凸ハ直徑二〇浬ノ地球儀ノ表面デハ各ミドレダケニ表レルコトニナルカ。

(五)赤道ノ周ノ長サヲ計算セヨ。地球ヲ半徑六三七〇浬ノ球トシテ、中心ヲ通ル平面デノ切口ノ周ヲ計算セヨ。

とゆゝよゝな問題が出てゐる。

之によつて見れば、この「地球」わ全く今までの高等二年の教材を、尋常六年に移したものであると言つていい。

この種の教材の繰上げわ、同じ單元の中の經度、緯度に関する問題にもあつて、高二算術書の第三學期教材として出ているもの(兒童用書六五頁)と、尋六の「地球」に出ている(九)(十)(四)の問題わほゞ同一種類の問題である。

又尋六に提出されている「對稱形」「相似形」わ何れも、今まで高二算術書の教材として取られてゐるものである。

之等の問題わその程度に於て、尋六の優秀兒童ならば必ずしも理解困難なものでわあるまい。然しながら義務教育の延長に伴つて尋六教材を高等科の方へ繰り延べよゝとゆゝのに逆に高二教材を尋六に繰り上げるのわ、一つの矛盾と言つていい。

三

以上わほんの僅かな實例にすぎないが、之によつて見ても、教科書が新しくなることによつて教材がむつかしくなる傾向のあることわ分るのであろゝ。國語や算術の新教科書わたしかに過去のものに比して生活化されてゐると言つていい。そこにわ一般的に言つて無味乾燥な教材が捨て去られて、子供の興趣をそゝり、子供の探求心に訴えるよゝな教材が多く取り入れられてゐる。だがそれわ決して昔

よりも平易にわたつていない。たゞむつかしさの方面が變つただけである。子供を大人のよゝに考えて、子供の理解能力をあまりに高く評價し過ぎて、徒らに高尚な事を學ばせよとする傾向が依然として、否むしろ一層著しく現われている。それわ單に讀方や算術だけの問題でわなく、多くの教科に共通な事實である。このよゝな傾向をすつかり洗い去つて、普通の知能程度の子供が、甚しい苦勞なしに（何の苦勞も伴わないものでわ教授効果わあげ得ないであろゝ）しかも楽しく讀める文章、又これ等の子供がやつて、その業績の出來榮えを喜び誇り得るよゝな活動を子供に課することが必要である。中位の子供にとつてわ讀んでも何の事か分らないよゝな文章や、とゞいて満足な業績を示し得ないよゝな問題を與えて教授を進めることわ、結局大部分の子供を犠牲にして少數の子供にのみ利益する教授上の貴族主義である。英才をぐんぐん思う存分伸ばしてやることももちろん大切な意義深いことである。だが初等學校わそれと共に國民大衆の心情と知性と技術とを、彼等に可能な限りに於て十分に培つてやることを他の重要な使命としてゐる。そしてその爲にわ初等教師わ常に大多數の普通及び普通以下の子供から眼を離してわならない。彼等の學習生活に喜びと張り合いとを持たせることを忘れてわならない。二三人の優等兒ばかりが活躍し、愉快そゝに勉強してゐて、その他の大部分の子供わ、たゞぼんやりと之等二三の秀才の活躍振りを見物してゐるとゆゝよゝな事になつてわ、國民

教育の本旨に反するであろゝ。その爲にも教授わ常に思い切つて平易化するとゆゝよゝなことをモットとして進めらるべきである。

今日の日本の國民大衆に取つて今日必要なものわ高尚な思想よりも、深遠な學理よりも、まず以て平凡な日常生活に現れて來る、常識的な卑近な事柄に關する確實な實踐力としての、知識や技術である。如何に高尚な文學作品の鑑賞批評的學習を學校でやらされてゐても、手紙一つ満足に書けないでわ完き國語學習をやつたとわ言われない。如何に高尚な歌謠を學校で歌わせられてゐても、例えば列を作つて、樂隊に合せて歩くのに、音樂に步調を合せることを知らないよゝな事わ、地についた音樂教授を受けた者とわ言われない。最近明治神宮競技場で行われた關東地方國防競技大會を參觀して感じた事であるが、數千の青年學校及び中等學校の生徒が、分列式を行つたのを見てゐると、折角、陸海軍樂隊が出勤して行進曲を立派に演奏して呉れてゐるのに、分列行進をしてゐる生徒の步調わ全くでたらめである。音樂に合せて、足の左右の踏み出しを調整してゐるらしく思われる部隊わ殆んど皆無であるとゆゝ状態であつた。之等の生徒がすべて八年、九年或わ十年以上の音樂教育を受け來た生徒であるとゆゝことを考へてみると、しかもその音樂教育がかなり高尚な歌曲を歌わせてゐることを考へ合せると、國民大衆の音樂教育が如何にあるべきかとゆゝことについての思慮の不足を

感ぜざるを得ないのである。國民大衆の教育・教授をすべて平易卑近な事柄を徹底的に學び取らせることによつて、それを生活のうちに生きて働く實踐力たらしめなければならぬ。

第三章 教授の單純化と初等教授

一

教授が生活の準備であるとゆゑに、動かすことの出来ない眞實であるが、人々の準備について二通りのやり方を持つてゐる。たとえば年ごろの娘が嫁入りの準備をする場合のよゝなもので、衣匠にしても、ほとんど一生涯に使うだけの衣匠を一通りすつかり用意して、たんす長持ちにぎつしりつめ込んで、嫁入先を持ち込むのも一つの方法であり、又着物はその時々で流行も變るだらゝし、場合によつて何が出来るか、も豫想がつきにくいから、初めから買い込んでおくことをやめ、その代り必要に応じていつでも買ひ入れることの出来るもととして一定の貯金なり、或わ収入を生むことの出来る身につけた才藝なりを、嫁入仕度として用意して行くともゆゑのも一つの方法である。

この區別は教育の歴史で、有名な實質陶冶主義と形式陶冶主義の對立として、永い間その長短、可否についての議論をくり返して來てゐるものである。今この議論をむしろ返す積りはないが、とにかく一般的にいえば、二十年も三十年も先になつて、どゝ流行が變り、どゝ着物の形が變るか分らないのに、初めから着物を作つて長持ちにしまひ込んでおくの愚かである。必要に応じて、ひき出しをあげて引き出せば、そのまま使うことが出来る衣匠のよゝに、仕立て上げられた知識を頭の引き出しにしまひ込んでおくともゆゑよゝな考えにもとづく知育が、決して時々刻々に變化する生活の場に直面して有効に働く、生きた知識を提供するものでないことわ明かである。

そしてかく極端な實質陶冶主義を排して、形式陶冶主義の側に立つ限り、多くの事柄を教え込むとゆゑに、ことわ無意味となる。必要なものを全部頭の中に入れてしまひ込む積りならば、多々益々辨ずで、多いに越したことがないが、機にのぞみ、變に應じて生きた知識を生み出すことの出来る力をつけておく積りならば、教える事柄が少くともいゝわけである。少しの事柄で十分に知性を鍛えて置けば、それで十分間にあうである。かくて形式陶冶主義が當然教材量の少量化を要求することになる——これわ今日の教育學の常識であるといふ。

然しながら他面、たとえ實質陶冶主義に立つて考えても、教材の分量をむやみに多くすることわ、必ずしも得策でわない。單に記憶とゆゑに點だけから言つても、子供が一定期間のうちに記憶すること

の出来る知識（表象）の分量にわ限りがあるから、この限度を越えて多量に記憶させよとすれば、自然一つ一つの知識の記憶不完全となるを免れない。こゝに不完全・不徹底でもいゝからなるべく多く記憶させて置こゝとする考えと、むしろ少量の特に大切な事だけでいゝから、完全に徹底的に記憶させて置こゝとする考えとが對立する。實質陶冶主義の陣營の内にもこゝした多量主義と少量主義の對立があるのである。そして概していえば、こゝした對立をはつきり意識しての上でわなく、無意識のうちに、今日でわ教材わ日と共に多量主義の方向をたどつてゐる様に思われる。あれも教えて置きたい、これも必要であるといふ譯で教材わ日一日と増加し、子供たちがそれを受け入れることが出来るかどいことわ少しも構わずに、やたらに教材を多くして行こゝとするのが時代の傾向であるといつていゝ。かくして實質陶冶主義の立場から言つても、今日の教育わ、子供の能力を越えた教材過多症に陥つてわいまいかといふ懸念と批判が成り立ち得るのである。クインチリアヌスわ「首の細い水がめに、一度にとつと多量の水を注ぎ込めば、水わ僅かばかりしか、かめの中にわ入らない。水がめに十分に水を入れよと思えば、ゆつくりと、少しづつ流し込むべきである」と言つて、こゝした、教育にをける教材過多症の現象を戒めてゐるが、けだし名言である。「ゆつくりと少しづつ」といふことわ、實質陶冶主義の立場に於ても亦、教授の秘訣なのである。

二

教授—學習が生活的に行われる爲にわ、豫め計畫し用意してをく教材を思い切つて少くしてをくことが必要である。今日の學校教育わ小學校でも中等學校でも或わ高等學校でも一體に教える事柄が多すぎて、その爲に一つ一つの事柄わ中途半ばに通りすぎるといふ弊に陥つてゐる。今日の少青年たちわ丁度少食の人が澤山なご馳走、いわば二の膳つきのご馳走の前に坐らされて當惑してゐるよゝなかつこゝである。さあ召し上れといつて目の前に十皿も二十皿ものご馳走を並べられたら、よほどの大食家でない限り當惑するに違いない。なるほどよく見れば一皿一皿の料理わ見た目も立派だし、營養價も十分だし、味もよい立派な料理である。適度に食べれば、食欲をみだし、營養をつけてくれるよゝい食物ばかりである。ところがこれを皆一度に食べろと言われると當惑せざるを得ないのである。この際ご馳走を前にして坐つてゐる人たちにわ凡そ三つの方法が可能である。その一つわ主人側に敬意を表して構わず皆平げてしまうことである。そしてこの場合にわ、若し食事の時間が限られてをる時ならば、大急ぎで、格別かみもしないで、丸のみ込み、のどを通らせるより外わないし、時間に餘裕があれば、一々ゆつくりかんで食べてもよいが、何れにしても五十歩、百歩で、その結果わ食ひす

ぎや消化不良で、折角の滋養に富んだご馳走が、身體をこわす元になるであらう。第二の方法わ、すべての皿の食物にまんべんなく箸をつけ、一皿一皿についてわ一口か二口、ほんの少しづつ、口に入れて他を残してをくとゆー方法である。この方法わある意味で賢いやり方であつて、これならば食いすぎや消化不良を起す危険わまずないと言つていい。しかもすべての料理を一通り皆味つてみるとゆー特長がある。だがこのやり方の缺點わ、一皿一皿の料理を十分に味わうことが出来ないとゆー點にある。たまにわ一皿全部ゆつくり味わいながら平げてしまいたいと思ふよーな料理もある。然しそれも一口、口をつけてすぐ次の皿に移らなければならぬ。一口食つてみて、こりやうまいと思つて、皆食いたくてたまらない氣がしても、思い切つて次の皿に移らねばならぬ。そして、こーして一わたりすべての料理に手をつけてしまつた結果わ、たゞ色々のものを少しづつ、食ひ散らしただけで、何一つこれだけわ、はらわたにしみる程食へ、たんのーする程味わつたとゆーものもなく、何を食へたか分らない」とゆーよーな、ぼんやりした印象しか後に残さないであらう。

更に第三の方法わ、主人にわ氣の毒だし、禮を缺く心配わあるが、思い切つて一番うまさよーな、又一番滋養のありそーな一品か二品に眼をつけて、それを時間一ばいか、つて、ゆつくり味い、ゆつくり嚼んで食へ、その他の品にわ全く箸をつけないで置くとゆーやり方である。この方法わ消化も十分

だし、ご馳走をいたゞいたよーな氣もするし、先ず一番賢明なやり方であるし、我々の日常の、三度の食事の場合のやり方とほゞ同じ方法であるが、たゞこの際選ばれた料理の種類によつてわ、營養が一方に偏して營養補給上のつり合ひを失うをそれが生ずる危険がある。若しこの際單に主觀の好き嫌いだけで、食うべき品を選ぶならば、しばしば繰返えしている内にわ、いわゆる偏食となり、ある種の營養素の不足を來して健康をそこなうことになるであらう。

皆平げれば過食と消化不良、一口づつ、食いちらせば賞味の不徹底、一皿だけにすれば偏食の弊、何れにしても缺陷わまぬかれない。そして今日の子供達の置かれてある状態がまさにこーしたジレンマの谷である。ほとんど際限なきまでに並べ立てられた教科や教材を、何のしんしやくもなく、一樣に皆平げよーとすれば、心身の過勞を來し、心の消化不良を來して、結局學習の効果わ、甚しく弱いのになる。又各教科・教材について、少しづつ、又表べだけの輕薄な知識だけを、生かじり程度にかじり歩いて、それで濟ませよーとすれば、一通り渡りあるくことわ出来るが、全體がとりとめのない、散まんな學習となり、何一つとして、骨身にとり、肝に銘じ、身についたものわ残らないことになるであらう。だからといつて一二の學科、一二の教材ばかりを取り出して之に全力を注ぎ、他をすつかりすて、しまふとゆー事わ、人間としての全面的教養に缺くところが生じ、一方に偏した

教養しか得られない事になるであらう。又そんな事わ今日でわ法の上でも許されないであらう。

さてそれでわどーしたらよいか。どーしたらこのジレンマを脱れることができるか。それわたゞ一つ、あらゆる營養素を偏するところなく含んでいる料理を作つて、それを割合に少量提供することである。そして受取る方から言えばこの一品か二品かの、分量もあまり多くない料理を、十分にかみこなし十分に味わうことである。ところで料理の方でも、これわなか／＼むつかしい事であらうが、特に教授の方になると、一つの教材の中に、必要なあらゆる精神的營養素を含ませるなど、ゆーことわ——合科教授などでわこれを試みている例もないでわないが——事實きわめて困難であらう。子供の生活——自然的な日常の生活わ全體的であるとゆー考えで、この生活に現われて来る活動を學習のテーマにしていけば、自ずからその中にあらゆる方面の精神的營養素が含まれて来るから、自然全面的な陶冶ができると考へている向きもあるよーであるが、子供の日常生活わ必ずしも全體的でわない。分科的・分業的でないとゆー意味で全體的であると言つてもいゝであらうが、全體的であるとゆーことわ全面的であるとゆーこととわちがう。又子供の自然の生活わ郷土の環境に即した生活であるとゆーことから、郷土的環境の自然と人文とを教材にすれば、自ずから全面的な陶冶が出来ると考へている向きもあるが、郷土の自然と人文とても、決して全面的であるとわ限らない。子供の自然的・郷土

的生活にわ、將來の生活えの準備とゆー點から見ると缺けている營養素が少くないであらう。都市の子供と田舎の子供とでわ見聞の内容もちがひ、遊びの内容もちがひものである。子供にぜひ經驗させて置きたい事、知らせさせて置きたい事で都市の日常生活に現われて來ないものもあらう。田舎の日常生活に現われて來ないものもあらう。又自然の生活でわ或る子供わ毎日毎日繪ばかりかいてゐるし、或る子供わいつも／＼土いじりばかりして遊んでゐるとゆーよーに、片よつた生活になりがちである。

だから教材わ、子供の日常生活、子供の住む郷土につながりを持つものであることわ必要であるけれども、結局それわ全面的陶冶とゆー見地から構成されたものでなければならぬ。そして全面的陶冶とゆーことを考へて行く以上わ、教材の組織が何等かの形でとにか分科的になつて行くこともまた必然の勢であらう。いかに自然の生活といつてもそこにわ自ずから、一つの區切りがあり、結び目がある。子供の遊びを見てゐると、御客様ごつこをやつてゐるかと思つと、それにあきると皆散り／＼に分れてしまひ、やがてしばらくすると又集つて今度わなわとびをやつてゐる。それにあきると今度わ何、今度わ何とゆーよーに、やはり一つの區切りをつけて他に移つて行く。そしてこーして毎日行われる遊びの内容を見てゐると大體わその種類が一定してをり、子供達わ毎日同じよーな幾つかの遊びをくりかえし／＼やつてゐるのである。そこにわ流行もあり、思いつきもあるが、大體に於てわ毎

日の遊びにわある種の分科的なものがあつた。それわ合理的に立てられ、計畫的に作られた分科組織でわないけれども、幾つかの種類の遊びを毎日くり返していくとゆゑ、それわ分科的な活動に近い姿をもつているのである。これを自然の分科と言つてもいいかも知れぬ。

自然の生活さえそゝであるから、合理的に、全面的陶冶の立て前から構成される教授内容の組織が分科的となるのわ當然の事であらう。食事にしても一ぺんにあらゆる營養を取れるよゝな料理を食べなくても之を三度の食事に適當に配分し、一週間の膳立ての上で適當に配分すればいいであらう。家庭の三度の食事に自ずから分類があつて、汁と煮つけと何と何とゆゑに分けられるよゝに、教育的食膳もやはり毎日同じ種類の一品料理のくり返すとゆゑにわ行かない。そゝなると、教材を少くするとゆゑことわ結局、この毎日くり返えされる食物の分科(種類)をなるべく少くし、かつそれぞれの分科にをける材料の分量もなるべく少くするとゆゑことになるであらう。あらゆる教材を一科に統合してしまつて、教材の組織を一元化してしまつとゆゑことわ出來ない相談でもあり。又却つて不自然なことである。我々わこの事を認めた上で今日の教材の組織を批判して行かなければならない。

三

今日の教材組織が常識的に考えても、あまり分科が多すぎるとゆゑことわ事實であらう。そこで國民學校案でも「教科に關しては從來十數の科目併列し往々にして個々分離的に取扱はるゝ弊を見たのであります」とゆゑに述べて、その弊害を改めよゝとしているのである。(田所特別委員長報告要領)國民學校案がこの問題を取り上げて、之に一つの解決を與えよゝとした勇氣わ大いに買われてよい。だが果してどのよゝな形で、教科の數をへらすかとゆゑ事になると問題わなかゝむつかしくなつて來るので、國民學校案が提案したよゝなものでわ、世間でもしばゝ批評され、私も亦他の機會に度々悪口めいた事を言つたよゝに、なかゝその實わあがらないのである。

一體分科の組織に於て、教科の數が多すぎるとゆゑことわ、同時に並行して進められる仕事の種類が多すぎるとゆゑことわである。一定の期間、例えば初等學校六年間を通じて、その間に授ける教科が十五、二十あるとしても、若しそれがいわゆる單進法のやり方で、毎年の教授にわ二・三科目づゝが割り當てられるとゆゑことわならば、二十科目必ずしも多いと限らない。問題わそれらが並進的に肩をならべて進行するとゆゑことわにある。

だが一體並進的とか單進的とかとゆゑことわ、ある時間單位について言われることで、單進法とわ一つの單位時間のうちで一種類の教材だけを授けるもの、そして次の單位時間にわ又別の教材に移つ

て行くものであり、並進法とわ一つの單位時間のうちに、多くの種類の教材を並列し、次の單位時間でも、それをそのままそれ／＼つないで行くやり方をゆーのである。だから一時限とゆー最小の單位時間をとつて考えれば、一時限のうちでわ一教材だけ、次の時限にわ又別の教材をやるとゆーのわ、單進法と言えるかも知れない。之に反して一時限の時間の中で歌も歌わせよー、繪も描かせよー、文章も綴らせよー、本も讀ませよー、計算もやらせよーとゆーよーなことを考えているよーなものがあるとすれば（合科教授の名の下にこんな教授が行われている例が皆無でわない）それわ、前の例に比べれば、一つの併進法と言つても差支えないであろー。

ところが今日、國民學校案がゆーよーに、「十數の科目並列して」といわれるのわ、何を單位時間として考えた場合のことかとゆーと、それわ大きくいえば一學年であるが、しかし具體的にいえば一週間である。法規的にいえば、教材の種類、教科目の種類が、單位時間について規定されているのわ、誰も知つているよーに、舊小學校でいえば小學校令施行規則附表の學科課程表であり、それわ週を單位として定められているのである。毎週これだけの教科をこれだけの時間數だけ教えなければならぬとゆーことを定めたのがこの課程表であるから、今日の教科組織わ週單位の並進法であると言つていゝ。

ところで教科・教材の組織を單純化していくとゆーことわ、實わこの、何を時間單位として並進法をとるかとゆーことに深い關係があるのである。全體として、例えば初等學校六年間に教える教科の種類わ十五あつても二十あつても、従つて六年間を一單位とすれば多教科並進的であつても、一週間一週間の學習生活でわ單進的にやつて行くことも出来るのである。そして一時に教える教科の種類が多すぎるとゆー、その「一時」とゆーことわ一日とも解されるし、一週とも解されるし、一時間とも解される。だから長い單位時間についていえば多教科並進であつても、小單位時間についてみれば單進的であるとゆーよーな組織も可能であり、又それが出来れば、大單位時間をいて多教科並進であることを必ずしも排斥する必要わないわけである。

そこで並進的とか單進的とかとゆーことを、どの單位時間について考えるかが問題である。これを初等學校の時期の子供について考えると、まず幼兒から初等學校低學年の子供にかけてわ、一日とゆー單位時間が最もはつきりした生活單位であることわ疑いなきであろー。なを細かにいえば午前、午後とゆーよーな單位も考えられるが、まず子供の生活時間わ一日として單位づけられていると言つていゝ。今日わ何をして遊んだか、今日わ何を習つたか、とゆーことがそこでわ一つの生活單位として最もハッキリと浮び出ているのである。低學年でわこれ以上に出で、一週間を單位にして生活の設計

をしたり、生活の反省をしたりするとゆゝことさえ困難である。そこで先ず初等學校でわ一日を單位として多教科並進から單進法或いは少數教科並進への轉換を考えるべきである。一週、一學期、一年を通じてみれば多教科並進であつても構わないから先ず、一日の學習生活を單純化しよとゆゝのが最初の着眼點でなければならぬ。

然し學校生活わ今日でわ週を單位として一つのまとまりを作つてゐる點が非常に多いし、家庭その他の日常生活も週單位に進められることが次第に著しくなつて來る。月曜に初つて日曜に終る（日曜に初つて土曜に終るとわ、我々日本人の生活でわ感じられていない）とゆゝ一つの生活單位時間の立て方わ、學校だけでなく家庭の生活にも次第にしみ込んで來つゝある。従つて子供達わ又次第に週を單位として生活を設計もし、反省もするよゝになるのである。だから又學校も週單位について、教材組織の單純化を考える必要が生ずる。更に、月、學期、學年と長期の單位時間も、單位として子供にある程度自覺されるものでわあるけれども、しかし子供の生活單位時間として、先ず問題の中心となるのわ日と週の二つであろ。従つて問題わ、一學期、一學年としてわ多教科並進的であつてもいいから、一日又わ一週の學習生活わ單進法又わ少數教科並進法によるべしとゆゝことに歸着する。

右の二つの單位時間のうち、先ず日について見ると、こゝでわ一日の學習時間にわ限りがあるから

大單位の時間例えば一年間、一學期、一週間に豫定されている全教科をすべて毎日もれなく並進させるとゆゝことわ、やろゝとしてもむつかしかろ。だが之とてもやつて出來ない事わないので、教科目が十二あるならば、一科二十分宛計二百四十分の授業をやるとゆゝことも不可能でわあるまい。たと今日でわ習慣によつて時限が定められ、一時限六十分づゝに區切つて學習をやらせる習慣がある爲に、一時限に一教科とすれば一日にわ時限の制限に従つて三教科、四教科、五教科しか教えられないとゆゝ事になつてゐるだけであるとも解される。むしろ今日の傳統的な考え方わ、時間さえ許せば一日のうち、全體として定められた教科目の全部を並進させたい、とゆゝ行き方を根本としてゐるとも考えられる。だから四時間教えるなら四科目、五時間教えるなら五科目、六時間なら六科目とゆゝことになるのである。

我々わ先ず、この考え方を一掃して子供の一日の學習生活を單純化する必要があろ。今日の學校教育が生活的でないことわ、形の上でわ學習の進行が時限のベルで機械的に斷ち切られるとゆゝところにも現れてゐるが、それわたゞ、時間の切れ目、作業と休息との交替が規則的に定められていて作業そのものゝ進行状態、作業そのものゝリズムを無視して行われてゐるとゆゝだけでなく、他面に於て、一日に行われる作業の種類が多すぎるとゆゝことを意味してゐる。一日に四時間の學習を

課するならば四種類の教科、六時間ならば六種類とゆーよーな單純な考え方で毎日の教授時間割が定められる傾向がある。この傾向を元來、作業と疲勞との關係に對する心やりから出でたものと考えられるふしがある。同じ種類の學習作業に長時間従事することと疲勞と倦怠を生じて、學習の効果をそぐから、適當に作業内容を取りかえて、氣分を一新する必要がある、それに先ず少青年でわ大體一時間毎位に作業の種類をとりかえ、その移り替りの時に適當な休み時間をはさむことがよろしい、とゆーのが傳統的な考え方であろー。その爲に初等學校の低學年でわ一時間を更に二分するとゆーよーな事も行われているのである。新しい國民學校制が四十分單位制を取ろーとしていゝるのもかゝる見地からの改正案であろー。

だが一體このよーな心ずかいわ、子供にとつて興味のない學習作業であつたり、或わ多少興味があつても、活動そのものが單調であつて變化に乏しく、又活動のプロセス中に緊張と弛緩の適當な交替もなく、たゞ同じ様な活動をのべつ幕なしに續け、作業時間中ずつと緊張しつゞけていなければならぬ、とゆーよーな場合にわ必要なことであり、學習がかゝる性質のものである限りかゝる心ずかいはするのわ當然である。じつと机に腰かけて靜かに教師の話聞いていゝるばかり、とゆーよーな學習を、二時間も三時間も續けるとゆーことわ、大人だつて無理である。又どんな話の上手な人でも、二

時間もの間、子供をあきさせずにじつと耳を傾けさせるとゆーことわ、なか／＼困難であろー。或わ又短い一つの文章をたゞくり返し讀んでわ、意味を調べるとゆーよーな仕事、似たよーな練習問題をくりかえし練習する算術の學習のごとき、或わ一つの歌曲を覚え込むために苦心、努力する唱歌學習の如き、何れも子供でわ到底二時間も續けることわ困難であろー。要するに學習活動の内容が子供の自然の生活の地盤に根を下してないものであり、又單調なものである限り、その學習時間わなるべく短時間で交替させることが望ましい。そして傳統的な學校教授の内容わ概ねこの種のもので充たされていゝるのであるから、この内容が取りかえられない限り、今日のように四十五分單元の學習を一日に五種類も六種類も課するとゆーことも、又止むを得ないことであろー。或わ國民學校制の四十分單位制もこの意味でわ結構であろーし、更に低學年でわ修身や唱歌などを二十分位に小分して授ける必要も生ずるであろー。

だがもし教材の内容が生活化されて來るならば事情わ當然一變する。子供わ家庭にあつてわ、しば／＼繪をかいたり、手工をやつたりする時にわ、三時間も四時間も一つの仕事に熱中していゝことがある。學校でも例えは圖畫や手工の時間、或いは理科の實驗の時間などにわ、作業の進行中に終業のベルが鳴りひゞき、子供わ作業に熱中し、油が乗つていてなか／＼やめよーとしない、とゆーよーな

事を教師わしは——經驗するであらう。

だから若し學校にをける學習の内容がすべてこのよゝな種類の活動で充たされることになれば、一單元の教材に對する興味の持續時間今日よりも遙かに長くなり、従つて一日中に取りかえるべき教材の種類わ、今日よりも遙かに少くなるとゆゝことわ、容易に考へ得ることである。

一日に授くべき教材の種類を少くするとゆゝことわ、かゝる學習の生活化を前提として初めて出来る事柄である。私わ一日一單元主義ともゆゝべき方針を考へているものであるが、それもまたかゝる生活的學習を前提とした上のことである。一日一單元主義とゆゝのわ一日にたゞ一つの事だけしか教へないとゆゝのでわない。先づ體操や遊戲、或わ作業（學級園の手入など）わ毎日——同じよゝに日課として課されていゝ。それから修身的な訓話や生活反省も毎日、隔日或わ三日をきとゆゝよゝに日をきめて毎朝、十分か二十分宛やつてもいゝ。更に之に加えて、國語や數學中の技術的方面的練習を主とした作業も、毎日例えば二三十分宛日課的に課されていゝ。たゞこれ等の日課的な學習作業の外に、一日に一單元だけ、大きくまとまつた、生活的で、興味的で、従つて比較的長時間の間子供達に我を忘れてこれに熱中し没頭するよゝな學習單元を課し、この學習をして一日の學校生活の中心たらしめよゝとゆゝにある。その他の學習時間今日よりもずつと短くして、一つの日課として行わせ

この中心となる學習だけわ一つの創造的で自由な活動として營ませる。子供達わ毎日きまつた日課として、學校に行くとき先づ朝禮をやり、それから修身的な講話をき、それから言葉と計算の練習をやり、又午後になると日課として毎日運動をやる。だが以上の日課的反覆的な生活の外に毎日一つだけ何かまとまつた、日々に新たな、自由で創造的な活動を營み、それが自ずと、子供の一日の學校生活の中心となり、楽しみとなり、想い出ともなる、とゆゝよゝにしたいのである。低學年でわそれわいわゆる合科教授の形で行われるであらう。又高學年に至れば、やゝ分科的な系統によつて材料が選擇され排列されるであらう。だが一日一單元とゆゝことにわ變りわない。かくて高學年に於ても今日わ理科の日で、一日がゝりて（言語、計算、體育等の日課的學習わ別として）「水」なら水の研究をやり次の日わ地理の日でやわり一日がゝりである地方の産物調べをやり、その次の日わ數學の日で、一日がゝりて運動場の測量をやり、とゆゝよゝにして學習が進行して行くならば、高學年の學校生活も低學年の合科學習の時期と大差のないものとなるであらう。

勿論これわ更に延長されて、たゞ一日で一單元が終ることなく、二日、三日に亘つて連續的に一單元の生活學習がつゞけられることもあるであらう。一學期又わ一學年を通じて、學習の内容に偏ばが生ぜず、一年を通じて見れば、要求されている各方面の教材が平等に授けられていゝとゆゝことにさ

えなれば、この種の連続的な学習を行うことわ少しも差支えないであらう。

かくて教科組織を單純化するとゆゑことわ、結局教授運用の方法に歸するところが大きいとゆゑことなる。客觀的に、法規で示され、子供に課される教科目の種類を少くするとゆゑことも勿論必要であるが、然し教科目を少しくらい減らしても、たゞそれだけで駄目である。そんな事出来ない相談であるが、かりに教科目の種類を二科目、三科目に減らしてみても、教材の内容が生活化されず、一日の生活日課が先のよゝな形に改められない限り、それ依然として、色々のことを取りとめもなく學ぶ散漫な學習生活に墮するであらう。必要なことわ教科目の數を全體として減らすとゆゑことよりも、先ずその内容を生活化すること、そして一日一生活、一日一單元主義によつて、日々の生活に中心あらしめ、生氣あらしめることである。かくして初めて子供の學習生活わ「日々これ好日」となり、生活の地盤に立ち、生活に込み入る生きた學習生活も展開されることゝなるであらう。日課的な學習と自由創造的な學習との適切な振り割りによつて、こゝに教育をける理想主義と實質主義、自由主義と強制主義（權威主義）とも、子供の一日の生活のうちに兩立することになるであらう。

三

教科の全體の仕組み、運用法が、單純化を目標として立て直されなければならないと同時に、一教科内の教材の分量もまた少くしなければならぬ。この事も亦學習を生活化しよゝとする要求の必然の結論である。

こゝに教材の量を少くするとゆゑことわ、先ず教授單元の數を少くするとゆゑことである。教授が生活的に行われることになれば、一單元の教材の學習に費す時間わ非常に長時間となるであらう。すでに久しく教育界に唱えられている勞作教育の思想、なかにも知的學習を子供の自己研究を中心として行わせ、又知的學習に子供の筋肉活動に訴える方面を多く加味しよゝとゆゑ考えが、その思想としての歴史の長いのに拘らず、實踐に移され難いのが、法定單元數の多すぎることに、その最大の原因がある。

教材の單位數が多すぎる爲に、それゝの單位の教授が十分生活的に遂行され難いとゆゑ實情の最もよい例わ理科と地理である。まず理科について見る。現行の理科書わ大正年間に作られたものであり、今日の小學校の國定教科書の中でも一番古い、古色蒼然ともゆゑべきものであり、従つて今日の新しい理科教授の考えから見て色々な缺點が見出されるのわ、むしろ當然の事と言つていい。従つて文部當局も近く之が改訂を行う積りであるよゝである。（この事わ國民學校制によつて低學年理科が課

されることになれば、當然行わるべき事である）とにかく今日の理科書わ色々の缺點をもつてゐるが、その中の一つとしてこゝに問題としてゐる教材單位數の過多とゆゝ點が數えられるであらう。理科書（教師用書）に示されてゐる單位數わ、

- 尋 四 四六單位
- 尋 五 五一單位
- 尋 六 四四單位

となつてをり、之だけの單位の教材を規定の教授時間數に配當するとゆゝことになれば、どゝしても教師用書に指示してあるよゝな時間、即ち大部分の教材わ一單位一時間で終るとゆゝことにするよゝり外わないのである。即ち教師用書の指示してゐる時間配當によれば、尋四教材四十六のうち、一單元二時間のものが十四單元、他の三十二單元わすべて一單元一時間である。尋五でわ更に甚しく、二時間配當のものわ僅に十一單元、他の四十單元わ一時間配當である。

一時間といつても今日の教授組織でわ一時間わ四十五分である。今度わ更にへらして四十分にしよゝとゆゝのである。四十分や四十五分の教授時間でわ正味の學習時間もせいゝ三十五分か四十分と見ていゝであらう。ところでこの三十五分か四十分の時間で、一體何を教えよゝとゆゝのか。僅かの

時間で、教えるのであるから、勿論簡単な事項を觀察せしめることが主となつてゐる。尋四に「馬」とゆゝ單元がある。一時間配當の教材であるが、こゝで教授する事項として教師用書にわ次のよゝに書いてある。

一、形態 馬は皮の外面に毛を密に生じ、これにて被はる。毛の色は茶色・黒色又は白色なり。

頭は稍々長し。頭の上部の左右には、一つづつ稍々筒形をなして先の尖れる耳あり。耳の下方には眼あり。頭の前には大いなる口及び二つの大いなる鼻の孔あり。口の中には上顎・下顎に多くの大いなる齒あり。又口の底には大いなる舌あり。

頸は長くして稍々扁たく、自由に曲る。その上側には多くの長き毛ありて垂れたり。胴は太く長く、その上側は略々平にして中央少しく凹めり。尾は短けれども、多くの長き毛ありて揃ひて垂れ、恰も長き尾あるが如く見ゆ。

脚は胴の前部に二本、後部に二本着き、何れも長くして、その先にはたゞ一本の趾あり。趾の先は蹄と稱する一つの大きい爪にて包まる。蹄の下面は地に觸るゝ所にして、形圓く、その中央少しく凹めり。蹄の少しく上方には太き節ありて、これより下の部分は後方に屈むことを得。更に上方には脚の中程に太き節あり。この節にて前脚の下部は後方に屈むことを得、後脚の下部は前方に屈むことを得。又更に上方には胴の下側に近き所に節あり、馬の歩むとき、脚の上部はこの節にて屈み又は伸ぶるを見るべし。

二、習性 馬は主に草を食とす。上下の奥齒の向ひ合へる面は廣くして凹凸多く、これにて食物を細かくすり碎

く。

馬は走ること甚だ速く、又物に驚き易し。自由に耳を動かして物音に注意す。敵に遇へば後脚を擧げてこれを蹴る。又か・はへ・あぶなどの爲に苦しめらるれば、尾を振り、頸脚を動かし、皮をゆすりなどして、これを拂ふ。

三、用途 馬は昔より飼はれ、よく人に馴る。乗る爲、荷物を載せて運ばしむる爲、車をひかしむる爲、田を鋤かしむる爲などに用ふ。これを使役するに便ならしむる爲、前齒と奥齒との間の齒なき所に嚙をはましめ、又蹄の損するを防ぐ爲、その下面に蹄鐵を打つ。

馬の皮・毛・蹄・骨は種々の物を造る材料となり、肉は食用となる。

一體尋常四年の理科教材としてこのよゝな教材を選び、しかもそれを、(他の生物教材のすべても同様であるが)形態中心に教授することその事が問題であるが、とにかくこの「馬」とゆゝ教材を取り之を四十五分間で教授しよゝとする以上、こゝに示された教授事項を、殆んど全く教師の説話だけで話して聞かせただけでも時間一ぱいかゝるであらう。この教材について教師用書にわ、「注意」の項に「この課は掛圖によりて大體を教へ、尙便宜生徒をして實物に就きて觀察せしむべし」と指示されているが、實物について觀察すると言つても、その機會のない所も多からうし、又教師に馬を扱うことの出来る者もめつたにないであらうから、結局この課など、一枚の掛圖を子供に示しながら、問答し

つゝ教授することにならう。教師用書の要求するところに従つて、普通の教師が之を教授すれば

教師「今日わ馬について勉強しましよゝ。……ます頭から調べて行きましよゝ。頭の形わどゝですか」

兒童「長いです」

教師「そゝですね。これわ何ですか」

兒童「耳です」

教師「そゝです、耳ですね。こんな風に頭の上の方に左右に一つ宛、筒のよゝな形をした、先の尖つた耳があるのです。それからこれわ何でしよゝ」

兒童「眼です」

教師「そゝです。眼です。それから之わ」

兒童「鼻の孔です」

教師「そゝです、すい分大きい鼻の孔ですね」

とゆゝよゝな調子で進行するより外わないであらう。

こゝして動物教材でわ、頭・頸・胴・尾・脚とゆゝよゝな順序で、植物教材でわ、幹・枝・葉・花、或わ、根・莖・葉・花の順序で、色々な動物や植物が一課に一つ宛觀察され、その間に多少の比較形

態學的考察とでもゆゝよゝな、色々な種類の生物間にをける形態の類似や異同を調べる仕事を加味され、そして最後に少しばかりの習性や用途についての考察が加えられて、それで一単元の教授が終るのである。

かりに「馬」を教材として教授をするにしても、心ある教師もつと色々なことについて、殊に兒童が興味をもつよゝな事について、子供と一緒に観察したり考えたりしたいに違いない。寫眞や繪畫によつて様々な馬の種類やその特長などを興味深く話してやるだけでも一時間やそこらの時間わかるであらう。そのした豫備的な仕事から入つて馬の用途、馬の家畜としての長短などを調べるだけでも、ゆつくりやれば又一時間分たつぶりあるであらう。それから用途に關聯して馬の習性や形態を考え七行くとゆゝ、本筋の生物學的考察に又相當の時間を要するであらう。こゝした順序が「馬」を取扱う場合の最善の順序であるとゆゝ譯でわれないが、かりにこゝした順序で進むにしても、三時間やそこらわかに違くない。

理科教材についてわ、教材の選擇の仕方及びその組合せ方、並べ方などに根本的な問題があり、現在の理科教材の組織の根本から立て直さるべきものであると思うが、それわとにかくとして、かりに現在のよゝな教材を用いて教授を進めるとしても、その教材單元の數わ、少く共今日の半數或わ三分

の一以下位に減らし、それだけの時間數をこの半數か三分の一の教材に振り當てる位にしなれば、とてい落ついて科學的探究にふけり、ゆつくりと科學的思考にふけることなど思いもよらないであらう。馬の頭が長かつたり、鼻の孔が大きかつたり、とゆゝよゝな事を、或わ植物教材でいえば「萼は綠色にして凡そ五枚より成る。花瓣は凡そ五枚あり。厚くして形圓く、その本は少しく相合せり。普通のものには赤色なり……」(尋四、第二課つばき)とゆゝよゝな事を、四十五分のうちに盛り澤山に觀察させよゝとして、あわただしく馳け足で通るよゝな教授をやつていてわ、生きた科學心の芽生えを培い上げることわむつかしいであらう。

一體尋常小學校の子供に、さくら、つばき、あぶらな、つつじ、きりの木、たんぼぼ、はなしよゝぶ、きうり、なす、はす、おにゆり、あさがほ、いも、ゐのこづち、かたばみ、菊、(以上四年)そらまめ、桑、松、竹、柿の木、栗の木、ふさも、うきくさ、しだ、きのこ、(以上五年)麥、(六年)、合計三十種に近い植物を一々雄蕊が何本、雌蕊が何本とゆゝよゝに形態學的に教える必要がどこにあるであらうか。之等の植物わ植物分類學の系統に従つて、代表的であつてしかも子供に親しみやすいものとゆゝ標準で選ばれたものであらうが、このよゝな分類學的に體系付けられた植物形態の一覽表的知識などを、子供に授けて、何の用をなすであらうか。これだから子供わ理科が嫌いである。机の上

に何かの花を一つちよこんと置いて、それをいぢつてわ「花瓣が何枚、夢が何枚」を毎時間繰返えし
ていてわ、理科が嫌いになるのも無理わないであろー。いわんやこの「花瓣が何枚夢が何枚」があと
で試験問題として子供を脅かし、従つてこの「花瓣が何枚、夢が何枚」を暗記するために、何度も本
を讀んで覚え込まなくてわならない、とあつてわ、理科が嫌いになるのも無理でわないであろー。

私わ最近、私の學校で行つた入學考査の口頭試問で、子供に學科のすき嫌いを尋ねて見たが、「何が
一番すきですか」と問われて言下に「理科です」と答えた子供わ二百數十名のうちで僅かに數名にす
ぎなかつた。尤もこれわすべての子供が何かの學科を答えて呉れたわけでなく、首をかしげて考えた
あげく、「何が好きだか分らない」、或わ、「別に之といつて好きな學科もない」とゆーよーな顔をして
いる子供が少からずあつたのであるが、それにしても國史や國語や算術を好きと答える子供の非常に
多いのに對して理科が好きと答える子供の極めて少いのに全く驚かされた次第である。

學科に對する好き嫌いについてわ、色々調べたものがあると思うが、今私の記憶にあるものに高師
廣吉、皇晃之兩氏が昭和五年に調べられて、雜誌教育に發表されたものがある。(「教育」昭和七年十二月號)
小學兒童の教科目に對する好惡について之わたゞ東京市内の或る小學校一校についての調べであるから一般
的傾向を示すものと見るにわ不十分であるけれども、とにかく之によると、好きな學科一科目、嫌い

な學科一科目を選んで答えさせたのに對して、尋四(男)でわ好きと答えた學科、算術十四名、修身九
名體操九名に對し理科わたゞ一名であり、五年でわ算術八名、體操十五名、國史七名に對し理科わ五
名、六年でわ算術十名、國史十名に對し理科わ三名である。又全體について好嫌の順位を統計した結
果わ男子でわ五年生が第四位にあるの外、四年、六年わ何れも五位以下である。又同じ雜誌に狩野廣
之氏が、東京、新潟、高崎、弘前、郡山、室蘭等全國に亘る九校五千八百餘名の兒童について調査さ
れた「學科の得意不得手」に關する調査報告が載つてゐるが、之によつて見ても、得意な學科の順位
に於てわ尋五でわ第一位國史、第二位算術、尋六でわ第一位讀方、第二位國史、高一でわ第一位讀方
第二位國史、高二でわ第一位讀方、第二位手工(第三位國史)であるに對し理科わ尋五でわ第五位、
尋六でわ第三位、高一でわ第七位、高二でわ第七位となつてをり、女子の方でわ各學年共讀方、裁縫、
が最上位を占めているのに比して理科わ五年で七位、六年で九位、高一で八位、高二で十一位とゆー
よーにずつと下位を占めている。

このよーな現象がもし一般的であるとしたならば、人々わよほど眞劍に考えてみななければならぬ
であろー。

石原純氏が「子供の心には藝術を知るよりも科學への欲求の方がより以前に起るのが本當ではない

かと思ふ」(石原純著「科學教育論」)と言われているのわ、一面の眞實を指摘したものと云つていい。この旺盛な探求心をもつた子供が、理科を嫌い、それも學年が進むに従つて嫌いになるとゆーよーな事わよほど深く考えて見なければならぬ事柄である。之が原因わいろゝあるであろゝが、その大半の原因わ理科教授の内容、方法の悪い事に歸せらるべきであろゝと思う。そして之等の問題を全般的に考えて見ることわ、今の私の主題でわないが、とにかく今日の理科教授が、あまりに多くの事柄を、しかも子供の探求心を殺すよーな仕方て教えなければならぬよーな仕組みになつてゐることが、その大きな原因の一つであるこわ疑いなし事であると思われ。

四

次に地理科の教材を見てみよー。地理科わ特に義務教育年限の關係で、尋常科の教材に無理を生じてゐる教科である。現在の教材排列の骨組みわ、尋常五年及び六年の前半(大體第一學期)で日本地理、六年の後半(第二學期、第三學期)で外國地理、高等科一年で外國地理、高等二年で地理概説、とゆー組織になつてゐるが、かく尋六と高一で外國地理が繰返えされてゐるのわ、全く義務教育年限の關係であつて、義務教育が八年になり、今の高等小學校が義務化すれば、この繰返えしわ不必要となるわけである。新制の國民學校令施行規則でわ、この趣旨によつて

初等五年 日本地理

六年 日本地理、アジア地理

高等一年 アジア以外の世界地理

二年 日本の國勢地理

とゆーよーな組織に改める積りのよーであるから、國民學校制の實施に伴つて地理科の教材にわよほど、ゆとりが出来るであろゝ。

だがたとえ外國地理の反覆による時間の不足が解消されるにしても、之によつて浮ぶ時間わ二學期分、五十時間足らずである。初等科でいへば今まで五年・六年で日本地理と世界地理を教えていたのを、アジア以外の世界地理を高等科にまわすだけである。問題わたゞ單に時間數が増すとゆーことでわ解決されないものを持つてゐる。かりに五十時間のゆとりが出来たとして、教科書わどーなるであろゝか。我々が心配するのわこの五十時間のゆとりを目あてにして、教科書の記載事項が、各項目に亘つて一律に増加され、一律に詳しくなるのでわないか、とゆーことである。時間に餘裕が出来たら、あれも教えて置こー、これも加えて置こーとゆーよーにして、各單元の内容が今日以上に増補さ

れるのでわなないか、とゆーことである。若しそーであるならば、教材を少くするとゆー趣旨にわ副わなくなるであろー。

國定の「小學地理書」を標準とし、忠實に之を守つて行こーとする地理教授のもつ最大の缺陷わ、實にあまりにも「通り一遍」の地理教授であり、あまりにも、「一通りの事を漏れなく」とゆー方針の墨守である、とゆー事であろー。關東地方から初つて奥羽地方、中部地方、近畿地方、中國地方と順に地方別に進行し、各地方の研究わ、(一)區域、(二)地勢・氣候、(三)産業、(四)交通、(五)都邑、とゆー順序に進行する。まことに秩序整然としてをり、いかにも學問らしい、と、のつた組織である。そして例えば地勢の部でわどの地方でも、山、川、平野、海岸とゆー順序で見え行き、産業のところわ、之も概して農、工、鑛、水産とゆー順序で進行する。こーして地理學的體系に従つてあらゆる方面に亘つて一通りの事が、萬遍なく、落ちや漏れのないよーに整然と並べてあるのである。しかも記述の内容わ一通りの事を萬遍なくとゆー方針にしてわ、詳し過ぎる程詳しい。例えば尋五の第九、北海道地方四交通のところを開いて見る。

この地方の最も重要な鐵道は函館本線・宗谷本線・室蘭本線・根室本線である。函館本線は函館から小樽・札幌・岩見澤・瀧川等をへて旭川に至る線で、この線は旭川から稚内に至る宗谷本線と連絡して本島の主要な縦貫線とな

つてゐる。室蘭本線は函館本線の長萬部から分れ、室蘭をへて岩見澤で再び函館本線と合するもので、又重要な線である。根室本線は瀧川から分れ、東の方、狩勝峠を越え、帯廣・釧路等をへて根室に達するもので、本島に於ける東西の連絡線として重要である。これらの諸線は共に我が國の鐵道の幹線の一部で、函館では青森と、稚内では樺太の大泊と鐵道連絡線によつて互に連絡してゐる。その他、留萌本線・名寄本線・網走本線・釧網本線・石北線等があり、又石狩炭田地方には石炭を運搬するために出來た多くの線がある。

九州の子供も北海道の鐵道線について之だけの事を教えられ、そして暗記させられるのである。なる程交通についてわ本土から北海道をへて樺太に至る連絡の狀況位わ國民常識として知つてゐることが望ましいであろー。又若し北海道地方を教えるに當つて、教師が、明治以來の北海道開拓の歴史を知らしめることによつて、國土開拓に對する國民の熱意と、資源開發の必要、並に國防上、國家經濟上に於ける北海道開發の意義を理解させよー、とゆーよーな意圖を抱いて教授を進めるならば、殆んど未開の處女地であつた北海道にこーして今日之だけの鐵道の通じてゐることを、北海道開發史の一要素として知らせることわ、意義の深い事であるかも知れぬ。この場合にわ鐵道線の名稱などわ、たちまち忘れてしまつても差支えない事柄で、主題わ鐵道網によつてシムボライズされた日本國土開拓の歴史と現狀を知らせ、將來の覺悟を促すところにあると言わなければならぬ。又こーした考えて

北海道の鐵道交通を取扱うならば、北海道の地理教授わ、この鐵道交通の項だけで十分であると言つても過言でない。

ところが事實わ、鐵道について、産業について、都邑についてとゆーよーに、それらの項目別に同じ調子で平面的羅列的に色々な事柄を一わたり知らせて置くといつた行き方で、教科書も出來てをり、教師も亦普通にわこの行き方で進むことになつてゐるのである。それわ丁度理科であらゆる種類の植物について、根、莖、花、葉の順に一わたり形態を教えて行くのと同じやり方である。こーしてすべての地方について公式的に、いわば事務的に、地勢わどー、産業わどー、交通わどー、都邑わどー、とゆーよーに變化の乏しい學習が續けられて行くのである。

こーして、あらゆる地方について、一通りのことを萬遍なく教えて行こーとする結果わ、之等の一通りの事を教えることに、平均に力が分配され、時間が分配されて、國勢地理的に、或わ國防地理的に極めて重要な事項で、この點についてわ、思い切つて時間をかけ、腸に泌み込むまで、思う存分教えてやり度いとゆーよーな問題があつても、それもやはり、三十分かそこらで通り過ぎるより外わないとゆー事になるのである。例えば尋六の第八アジャ洲、四、シベリヤの項わ大體一時間乃至二時間以内で教授するより外わないが、この項も亦全シベリヤについて地勢、産業、交通、都邑と一わたり

の事が記述されている。そしてその都邑、交通のところわ

ウラチポストツクは日本海に臨む港で、シベリヤの門戸である。我が敦賀との間に定期航路が開かれてゐる。この地を起點とするシベリヤの鐵道の幹線の一部であつて、滿洲の鐵道と連絡し、シベリヤの南部を通つてヨーロッパの鐵道に接続する。……

と記されているが、こゝを教えよーとする教師わ恐らく、色々な意味でこの教材に非常に重要な意味を感じるにちがいない。又子供達もこゝで色々な事を知ろーとする欲求をもつにちがいない。小學校の地理殊に外國地理わ、單なる現在の状態を斷面圖的に記載するだけのものでなく、一面に於て必要な場合にわ歴史的考察をも含めて、世界の動き、世界の大勢日本との關係を知らしめることに重要な一重點ををくものである限り、このシベリヤのところわ、ロシアの東漸史、極東侵略史にも觸れつゝ、その間にロシアのシベリヤ開發が如何に根強く、大規模に行われて來、又行われつゝあるかをいくらかでも具體的に學ばせたいと思ふのわ、むしろ當然であろー。日ソ漁業協定のこと、滿ソ國境紛争のこと、或わ最近にをけるソ聯のシベリヤ工業化計畫の進行狀況、など知らせてやり度いことが澤山あるであろー。ロシアが、どんなに苦心をして、又どんなに遠大な抱負を以てあの延々たるシベリヤ鐵道を曠野の中に建設したか。又人も住まぬ雪の平原、氷の平原の中に、堂々たる近代都市が建

設されて来た有様など、こゝで地理と歴史が一體となり、外國史と國史とが相關聯して、教師にも子供にも、語り盡せず、調べ盡せぬ、しかも胸をときめかし、拳を握りしめ、眼をかゞやかして、聞くべく、考うべき事が山ほどあるであらう。日本海の向う岸、朝鮮、滿洲の地つゞき。しかも今日本の國を脅かしている最も大きな魔の手ともゆゑべきソ聯領シベリアの門戸、之をわ小學校にをける外國地理中の一つの山と言つていゝであらう。

地勢は大體南が高く北に向つて次第に低く遂に平地になつてゐるから、オビ・エニセー・レナ等の大きな川は大いに南から北に流れて北極海にはいる。たゞ黒龍江だけは東に流れて間宮海峡にはいつている。エニセー川の上流にあるバイカル湖は世界で最も深い湖である。

このよゝな記述が「シベリヤ」の大部分を占めているのであるが、バイカル湖が世界で一番深い湖であつたり、オビ・エニセー・レナ河が南から北に流れていたりする、そんな事よりも、もつと切實な、生きた、更にいえば日本帝國の存亡に係わるよゝな、政治地理・經濟地理的事項がこゝにわ横わつてゐるでわないか。

こゝした見方に立つてこのシベリヤのところを教授しよゝとすれば、到底一時間や二時間でわ教授しきれないであらう。子供がほんとうに満足し、深い感銘をもち、強い決意をもつまでに、こゝでソ

聯領極東の地理的事情を取扱うためにわ、少く共五・六時間の時間を必要とするであらう。

同様のことわ他の箇所にもいくらかもある。ヨーロッパ、大體イギリス、フランス二國の處誌で一時間、イタリヤ、ドイツで一時間とゆゑよゝな時間配當になるのが普通であるが、イタリーの部にわ地勢、産業、都邑の外にエチオピア併合のこと、日獨伊防共協定のことなど簡單に記されているし、ドイツの部にわ世界大戰後の經濟復興のこと、防共協定のこと、オーストリヤ、チエコスロバキヤ併合のこと、などが記されているが、この二國の處誌を四十五分で學ばせよゝとゆゑのも隨分無理な註文であらう。大戰後のドイツ經濟復興史のごときわ、それだけで一時間を惜みなく使つてゆつくり、印象深く學ばせても決して無駄でわないであらう。イタリーの國力伸展の狀況なども同様である。

要するに地理科でわ徹底的な重點主義の實行が最も大切である。基盤の目のよゝに整然と地割りされた住宅地に、小さな、同じよゝな格好の、しかも粗末なバラック式の建物を一軒宛、順に建て、行くよゝなやり方わ、他の學科に於ても同様であるが、地理科に於ても感心出來ない。道わ曲つていてもいい。ところゝ空地があつてもいい。空から見下した時に整然としていなくてもいいから、ところゝに或わ壯大な、或わ念の入つた、誰もが足を止めて、つくゝと眺めて感嘆するよゝな建物を

建てよーでわなないか。その爲にわ、建てる家の数を少くしなければならぬ。或わ之を旅行にたとえるならば汽車に乗つて一驛一驛順に下車して、いやしくも驛のある町わ、片つばしから見物して歩く、どんな小さな町にも一泊し見物する、その代りに又どんな大きな町、どんな有名な、名所舊蹟のある町にも一泊しかせぬ、とゆーよーな流儀で見物旅行をする人があつたら人わその愚を笑わぬであろーか。これわたしかに愚かな旅行の仕方である。だがこの愚かな事を我々わ子供の地理學習とゆー、机上の旅行に於て子供に強いているのでわなないか。勿論それも程度問題で、今日でも大切なところだけを取り上げて、大切でないところわ簡略にし、或わ省略するとゆー手心わ、相當に加えてわある。然しながら、尙今日の初等地理教授が一驛一泊、各驛下車式の色彩が濃厚で、眞に日本の子供にとつて大切で、力こぶを入れてみつちり學ばせたいところに十分の力を注ぐことが出来ないよーになつていゝる事わ争われない。

大ざつばに一通りとゆーことも、場合によつてわ必要であろーが、少く共初等地理教授を印象と感銘に充ちたものにし、子供をして地理の學習に心の躍動を感じさせるよーにし、更に又靜かに地人相關の理法を悟らせるよーにする爲にわ、地理教授わ「大ざつばに一通り」でなく、「ところ／＼懇切丁寧」にとゆー方針で進むことが必要である。

五

こーした單元數の過多とゆーことわ更に例えば習字の如き練習を主とする教科に於ても著しい。尋常小學校の習字教材わ一年間三十教材から二十數教材の程度であるが、之で一教材に費される時間わ習字に一週二時間を取るとして四時間程度、一週一時間ならば二時間程度である。この間に用具の準備や整理、教師の示範説明等を入れて考えると純粹の練習時間わ極めて短かく、念入りに習えば一時間一枚だけしか習えないとゆーよーな場合が多いであろー。こーして子供達わ結局二三枚習つてわすぐに清書して、それでその教材わも一終りで、又ふり返つて練習するとゆーよーな機會もなく、次から次と新しい教材に進んで行くのである。これわ興味の新鮮さを保持して行く上から止むを得ない事とも考えられるけれども、少く共それでわ同一教材を反覆練習して、自己に可能な限りの最高度の業績をあげるまで一つの活動に専心するとゆーよーな態度の教養わ出來難い。展覽會などに出品するとなると子供わ何枚も何枚も、満足の行くまで習うものであるが、それによつて技倆も上達するし、興味も湧く。我々わたえず目先きを變えることによつて、子供に倦怠を感じさせまいとする顧慮と共、一方でわ一つの仕事に長く固執させてそこに向上と完成の喜びを滿喫させるよーな指導をも考え

るべきである。子供とゆーもの變化を好むと共に又反覆をも好む性質を持つてゐる。同一種類の活動の持續的反覆や周期的反覆とゆーことわ、業績の向上が確認される限り決して反兒童的でわない。

更に知的技術に屬するもの例えば算術にをける珠算練習の如きに於ても、小學校に於て珠算の技術を訓練するとゆーことわい、ことであるが、尋常小學校のうちに珠算の一通りの技術をまんべんなくすべて教えよーとすることの結果、即ち六年まで、數けたの乗法・除法まですべて教え込もーとすることの結果わ、技術の練習としてわ極めて不徹底なものとならざるを得ないである。下手でもいゝから一通りの技術方式を知らしめて置こーとゆーのも一つの考え方であるが、我々わ平易なことを少しの種類だけでもいゝから、その代り教える以上徹底的に教えよーとゆー考え方により高い教育的意義を見るものである。尋常小學校でわ加減だけでいゝから、その代り十分確實迅速な技術としてたゝき込んで置こーとゆー考え方の方が教育的であると考へるのである。算術の如きわ僅少の時間數のうち非常に多くの仕事を負擔してゐる教科であるから、この教科の中で珠算とゆーよーな技術を訓練しよーとするにわ、平易簡單なる技術のみに限定して之が徹底を圖ることが特に必要である。

技術教授に於てわこのよーに多種多様の技術をほんの生かじりにあれもこれも少し宛學習することよりも、基礎的と認められる少しの種類を技術を選んで、之が徹底的な習熟を圖ることが望ましいのである。

かくて初等教授の全面に亘つて單純化のメスが加えられ、子供達が少しの事を、落ついて十分徹底的に學習する時、我々わそこに將來の發展に對する力強い發足點の築かれて行くのを見るである。何でも知つてゐるが、何も徹底的にわ知らないとゆーよーな子供、何でも一通りわ習つたが何一つ骨身に泌みる程にわ習つた覚えがないとゆーよーな子供を、初等學校の門から送り出すことのないよーにしたいものである。彼等が生活に必須な心情と知性と技術の大すじについて、何かしつかりしたものをつかんで、子供なりに、鍛鍊され、徹底的に教えられた者のみが持つことの出来る、一種の自信を持つて校門を出るよーにしたいものである。

第五編 初等教授改革上の諸問題

茲に收める諸章は「初等教授に於ける歴史科の使命」及び「體育と技術教育」の二章を除き、他わすべて一度諸雑誌に發表したものである。それ等何等の系統もなくたゞ羅列的にこゝに收められているだけであつて、附録的なものである。たゞ今まで述べて來た意見の足らざるところを補う意味に於てこゝに添えることにしたのである。

第一章 初等教授に於ける歴史科の使命

歴史の記述や研究が大まかに言つて政治史から文化史へ移つて來、今日でわ文化史とゆゑものが、まことの歴史として一般に認められるよゝになつてゐることわ、あまねく人の知るところである。歴史わ先ず最初にわいわゆる物語り體の歴史であり、それについてわ、いわゆる鑑體の歴史が發達して來た、と言われているが、この物語り體の歴史や鑑體の歴史わ共に廣く政治史に屬するものと言つて

い。物語り體の歴史とゆゑのわ、先ず神話・傳説・史詩とゆゑよりな形で民族の間に言いつぎ、語りつがれているものに初り、やがてある特定の歴史記述者によつて記述された英雄・偉人、或わ事件の傳記風の敘述となつて現れているものであるが、その特色とするところわ、先ず第一にそのテーマが主としてある種族・民族の興隆や發展に大きな役割を演じた英雄的人物のやつた仕事・事績を取扱つていとゆゑこと、第二にそれわ主としてその人物の事業をほめ讃え、その人物の悲劇的な運命に涙を流すとゆゑよりな記述の態度によつて記されている、従つてそれわ冷靜な、科學的な眼で過去の事實を明にするとか、或わそれを批判するとかとゆゑのでわなく、全く感情的にそれに没入し、物語る人、記す人わ、そこに物語られ、記されている人物と共に泣いたり、笑つたりしているとゆゑことである。従つてそれわ近代の意味での史學とゆゑよりなものでわなく、むしろ一種の藝術であり、文學であると言つていい。第三にそれわ又、之を聞き、之を讀む者をして作者と同様に或わ笑い、或わ泣かしめることを目的としているものであると言ふことが出来る。笑わせ、泣かせてどしするか、そこまでわ作者も或わはつきり考へていない事もある。しかし笑わせ、泣かせよとすることの奥にわ、自分達の屬する種族・民族の今日の興隆と繁榮の爲に偉大な事業をなし、その爲に或わ悲劇的な運命を辿つた人々の心根に涙することによつて、種族的・民族的な精神をよび起し、種族・民族の一

人として生きて行ことする決意を促そとすることの意圖がひそんでいゝと言つていいであろ。建國神話の如きわ、建國の大事業を成しとげた神々たちの偉大な事業をたゞえることによつて、神々に感謝し、神々のあとをうけてこの國をいや榮えに榮えしめんとする心構えを、人々の心に植えつけることをその少く共秘められたる意圖としているものである。

かゝる意味で物語り體の歴史わ政治史であり、國の成り立ちと、國の榮えの由來を後人に知らしめることによつて、國の彌榮をもたらそとすることの意圖に出でた歴史であると言つていい。それわ主題を國の生成と發展にをき、目的を後々の國民の教育にをくものである。

次に鑑體の歴史、これわ或わ教訓體の歴史と言つてもいいが、之が物語り體の歴史と異るところわ物語り體歴史が、民族的英雄の事績に對する同情共感の感情的な態度で行くのに對し、これわ極めて知的であり批判的である。こゝでわある人物の行爲が、或わ非行として或わ不用意に基く失策として、あますところなく批判される。もとよりそこでも善き人の善き行爲わほめたゞえられるが、しかしそれも悪人や非行の批判と同じ様に、一つの倫理的尺度に照し合せた上での冷靜な批判としての賞讃である。従つてこゝでわ歴史わ次第に知的となり、史實の正確な認識とゆゑことが、批判の前提として要求されることになる。この意味で歴史わ文學から科學え向つて一步前進したとゆゑことが出來よ

1。
この場合批判の尺度を何に求めるかわ、歴史家自身の人生観・倫理観によつて定まることで、一律でわれないが、何れにしてもそこにわ一つの尺度が支配している。そこにわ一つの道理が支配しているのである。慈圓の愚管抄周知のよりに日本の歴史的事實のうちに次第に、「道理」の現れ來つた筋道を説いているが、それわ又やがて慈圓自らが歴史を批判する尺度としての「道理」であつた。かゝる歴史が極度に進めばあらゆる史實わこの「道理」に叶つた事例として、或わ「道理」に背いた事例として、たゞ「道理」を人に示す爲の例話にすぎなくなつて來るであらう。すでに愚管抄も道理物語といわれるよりに、道理を説き明かすことを主眼として、その説明の材料として史實を用いたよな趣を呈している。

かくて歴史わ一方で史實の正確な認識に進むと共に、他面、一個の人生観・倫理観としての「道理」を知らしめる爲の例話となつて來た。だがこの際注意すべきことわ、こゝでも依然として歴史の目的が「教え」にあるとゆゑことであり、しかもその教えわ主として、國家の盛衰浮沈に關する教えであることである。勿論そこにわたゞ私的・個人的な處生の道としての因果應報の理を教えることを主眼としたものも少くないであらう。榮枯盛衰が世の習いであることを、私の問題として教えよ

ゝとするものも少くないであらう。けれども鑑體の歴史、教訓體の歴史の本流をなすものわ、依然として國の問題、公の事柄であり、國家の盛衰浮沈に關する事柄であつた。神皇正統記わ勿論のこと、日本の中古以來の多くの史書が概ねこの類いのものであつたことわ改めて説くまでもないであらう。先に引き合ひに出した愚管抄の如きも亦その一適例であつて、それわ要するに「佛法・王法守らるべき道理」を説いたものであるが、慈圓が聖德太子について「たゞ詮は佛法にて皇法をば守らんずるぞ。佛法なくては、佛法わたりぬる上は、王法は得あるまじと云ふ道理をあらはさん料と云々」と言つてゐる言葉わ、そのまゝ彼の歴史記述の目的を示すものであり、佛法と王法の合一、佛法による王法の裏付けが行われることによつて、「日本國わ始終めでたかるべし」とゆゑことを教えんとしたものである。

この意味で鑑體の歴史も亦政治史であり、國家興隆の道を教える教育的意圖を持つた歴史である。この種の歴史わ決して今日跡を絶つてゐるものでわなく、又近代のいわゆる科學的な歴史のうちにもこの部類に屬するものが少くない。今日でも普通に歴史といえは國家の盛衰興亡のいきさつを叙して、後人をして國を盛ならしめるにわ如何にすべきかを覺らせよゝとするものであると解されてをり、普通に歴史といえは一國の内治と外交のいきさつを述べたもの、又述べべきものと解せられてゐる。

日本にける當代第一の民間史家ともゆーべき徳富蘇峯翁の諸述作のごとき、その典型的なものと言つてよいであらう。

然しながら近ごろの、いわゆる新しい歴史家はこのよーな國家興隆の道を説く教訓的歴史としての政治史とゆーものを、古い歴史、舊式の歴史として排斥し、之に代つて文化史と名付けられるところの、全く新しい、全く行き方のちがつた歴史を立て、之を以て眞に科學的な歴史であるとする考えに向つてゐる。

文化史とわ一體何であらうか。今その特質を數え上げてみるならば、第一にそれわ言葉通り文化の歴史である。政治とか外交とゆーよーなある限られた人間の生活や行動だけを叙するのでなく、人間の文化活動の全面に亘つて、即ち宗教・道徳・藝術・科學・産業・經濟・趣味など人間のあらゆる文化活動の内容を叙して行くのである。それわ一つ一つの文化領域についての文化史として(宗教史、藝術史、科學史とゆーよーに)部門別に成り立つと共に、又それを綜合した綜合文化史とゆーよーなものとして成り立つ。第二にそれわ個々の英雄や偉人の業績を説き、その人と行いを讚美するとゆーよーな人格的な叙述をとらず、むしろ一つの社會、一つの時代のもつ時代的特色とゆーよーなものを全體として明かにし、そしてこの時代から時代への、社會全體の特色の移り行く姿を明かにしよーと

する。そこでわ全體の傾向が問題である。こーした文化史の開拓者の一人であるラムプレヒトの言葉をかりるならば、それわ「文化時代、その一般的な心理的特徴、その内に現れた心理的力學、一つの基督(グルンド・トーン)に導かれたその規則的な経過」を明かにすることを指すものである(ラムプレヒト「近代歴史學」第五章)従つてそこでわ個人の行動わ、全體の流れの中に没入させられ、英雄を讚美することわ、歴史記述の邪道として排斥される。「英雄崇拜」わ「眞の歴史學の最も危険な敵」(ラムプレヒト)である。

第三に文化史わ、教訓や教育の爲に記述されるものでなく、完全にいわゆる科學として、科學的興味を満足させる爲になされる研究である。それわいわゆる「學としての歴史」である。それわ自ずから何かの用に立ち、國家の興隆や社會の進展に何かの役に立つかも知れぬが、然しそれわ決して直接にそれを目的としてなされる活動でわない。ラムプレヒトわ自分の歴史學を社會心理學的歴史學とよび、それわ「應用心理學に外ならぬ」と言つてゐるが、こーした言い方のうちにも、歴史を純粹な科學として打ち立てよーとする意圖を見ることが出来る。従つてこーでわ歴史わ一個の科學である。一體歴史とゆーものにわ探究と傳達とゆー二つの方面があつて、之を歴史家個人について言えば、史實をしらべ、史實について思索する仕事と、その成果を世に傳える仕事との二つがあるわけであるが、

教訓的歴史でわ、後者、即ち世に傳えて世を教えることが歴史家の究極の目的であつた。ところが科學的歴史でわ、逆に探究そのものが目的であり、眞理そのものが目的であつて、之を世に傳え、之によつて世を教えよとする教育的動機殆んどその影を没している。歴史家を動かしているもの探究の興味、發見の喜びであつて、世を戒め、人を教えるとゆうよ一な事わ遠い後方に退いているのである。人を教え、人を戒める爲にわ、口から耳へ語るか、文章によつて傳えるかしなければならず、教えを效果あらしめる爲にわ、その語り方、書き表わし方わ印象的でなければならぬ。従つて歴史といへばそれわ語られる物語り、記された物語りであり、聞くべく、讀むべき「話」であつた。然るに科學としての歴史學でわ、學者の仕事わ研究であり、その結果の表現としての歴史的述作わ、學者の研究論文であり、研究報告であつて、心理學者の論文や天文學者のレポートと何等異るところわなく、しかもそれわ同好の學者を相手にして、學界に自己の研究の成果を報告してその批判を求めるところを直接の目的とする。一個の科學者としての歴史家によつて書かれた文献わ、全く一つの學術論文であり、學者仲間に向つて示されるレポートに外ならないのであつて、決して民衆教化の爲の話や物語りでもなければ、民衆に向つて處生の道理を説く教説でもない。史書わかくて教化文學でなくして、學術論文となるのである。

第四に文化史わ世界史として取扱われる。歴史が政治史である場合にわ、それわ史家自身が屬している自己の民族や國家の、將來の興隆と繁榮を祈る心から出た思索と、その成果であるが故に、その取扱われる對象が自國の史實である―と他國のそれである―と、とにかくそれわ一つの民族・國家の興亡と運命に關わりのある行動を、その關わりに於て考察することをその目的とする。だからそれわ常に特定の民族、特定の國家の歴史である。ところが文化史わかゝる民族の歴史、國家の歴史を越えて世界の歴史に進むことをその理想とする。「人間的出來事のより深い理解(文化史的理解)わすべて世界史的でなければならぬ」(ラムプレヒト)と言われるのである。いわゆる「世界史」なるものが何であるかとゆうことも人により、立場によつて區々であるが、ラムプレヒトなどによれば、それわ文化時代の経過のうちに支配している普遍的な心的メカニズムの發見を究極の目標とするものの謂である。それわあらゆる文化領域、あらゆる文化團體にをける文化の展開・變遷の過程を支配している共通の法則性の發見を目指すものである。この意味で例えばマルクスの唯物史觀と呼ばれているところの史的研究のごときわ、たしかに一つの世界史的考察の適例と言ひ得る。(その成果としての學說そのものゝ當否わ別として)

かゝる世界史的立場から考えると、個々の國民の歴史や民族興亡の歴史わ、それ自體として獨立の

意義をもつものでわなく、たゞ世界史的研究の前に横わる多くの対象、多くの資料の一つに外ならぬ。人々世界史的法則を発見する爲にあらゆる人類社會にをけるあらゆる史實を研究することわ出来にくい。そこで他の科學的研究でもしばしば行われるよゝに、ある特定の代表的な研究材料を選び出し、この代表的な事例のうちに普遍的なものを見出そうとする。かゝる立場から世界史を國民的文化の展開を研究問題として取り上げるのである。文化わ少く共今日までのところ、民族的・國民的に一つのまとまりを持ち、一つの單位をなして進展して來ている。民族的・國民的なまとまりの外にもなを、色々なまとまりや單位がないでわないが、少く共それわ「最も大きい」文化團體であり、又最も「正規の」展開を示している文化團體である。かくして各民族、各國民にをける文化展開の歴史が研究される。史家わ「この多數の國民の展開から個的、特殊なものを除外することによつて、又共通の要素を高調することによつて」即ち世界史的な比較研究によつて、こゝに世界史的普遍性の認識に進むのである。

かくして文化史の立場に於てわ、個々の民族や國民の歴史が研究されることに變りわないけれども、それわ結局一つの例として研究されるに過ぎない。この事わラムプレヒトが自己のドイツ史研究について述べた言葉のうちにも極めて明白に告白されている。彼によれば前述のよゝに、世界史的法則の發見の爲にわ、個々の國民的文化の展開過程が研究されなければならぬが、それもすべての國民のそれを逐一研究することわ不可能であるから、そこに選擇が必要になつて來る。即ち「國民的展開のうちでも、その展開を見出す爲に文化時代の連綿たる系列全體を見渡し得る如きもの、又その詳しい研究の爲に多量な詳しい同時代の史料が存在するよゝなもの」が選出されなければならない。そこでこの着眼點から世界を見渡すと、この條件に合しているものわ、今日の狀態でわまず中歐、西歐諸國民の歴史である。「更にこの範圍内で最もよい對象を求めるならば、特にドイツ史を擇ぶことになるであらう。」かゝる資料選擇の論理によつて彼わドイツ史をその世界史的研究の第一資料として擇んだのである。ドイツ史が特に擇ばれる理由についてわ「何故なら右の（中歐、西歐諸國）文化圏内のどの國民が、ドイツ國民より以上に、古い地中海文化圏の力強い變化的影響を受けずに、寧ろ自分自身の内から展開したであらうか。又特にどの國民が、その太古の時代に關してタキッスのゲルマニアに書かれているよゝな詳しい記録を持つているか。」と言つているよゝに、その根據となる點わ、文化の展開が外部の力によつて歪められることが少く、一つの尋常な、自然の展開、「正規の展開」を比較的よく示していること、資料が豊富であるとゆゑ、前述の二條件に外ならぬのである。

かくて國民の歴史わ、世界史的研究の一段階に外ならぬ。國民の歴史によつて示されるものわ世

界史的法則性の一つの例に外ならない。「最初たゞドイツの例に於て見出された展開系列にわ普遍妥當性の充分な要素が内在しているとゆーことが」次第に他の例、古代民族の歴史、ヨーロッパ諸國民の歴史、日本人の歴史などによつて、證明されるであらう。かくて先ず一つの國民を例にとつて文化展開の法則性を求め、この一つの例によつて立てられた、いわば一つの臆説としての世界史的な文化展開の法則性を、多くの國民の歴史的事實によつて實證して行く仕事、これが世界史としての文化史研究の筋道である。

ラムブレヒトが「尤も今から二十五年程前に自分がまぢめにドイツ史の計畫を立てた時にわこんな理由（世界史研究の資料としてドイツ史を擇んだ方法論的理由）がハッキリ心に見えていたのでわないので、ドイツ史を書こーと思ひ立つた頃にわ、とにかくかなり國民的情熱に動かされていたのである」と語つてゐるのわ、興味深い事柄であるが、とにかく嚴密な科學的史學者としての自覺に立つた曉にをけるラムブレヒトに取つてわ、ドイツ史一つの例に外ならなかつたのである。

文化史わこのよーな性質のものである。それわ古い教訓的歴史とわ全く心も姿も一變した新しい歴史である。さて我々の問題わこゝから、それでわ學校、殊に初等學校に於ける初等普通教育の内容と

して授けられる歴史わ、一體政治史であるか文化史であるか、とゆーことになる。

だが茲に我々わ一つの中間的な歴史の存在を考へ得ないであらうか、又そのよーな中間的な歴史が現に存在してゐるでわないか、——とゆー問ひを持ち出すことが出来る。茲に中間的とゆーのわ政治史と文化史とのもつそれゝの特質のすべてについて、それを折衷したものとゆーのでわないが、少く共一つの點に於て文化史の特質と政治史の特質を併せ持つてゐる歴史があるでわないか、とゆーことである。それわ國民文化史、或わ國民精神史とゆーよーな類ひの歴史である。今日日本文化史とか、日本精神史とゆーよーな名の下に研究され、發表されてゐるものの中にわ、ラムブレヒト流の世界史的關心、國民史を單なる一つの例として取扱うとゆーよーな冷やかな態度、に出發するものでわなく愛國の純情に出發して、後人を戒め世を教えよーとする教訓史的動機に出ずるものが少くない。しかもそこに取扱われてゐるものわ單なる政治の歴史や英雄的政治家の行動のみでわなく、名もなき民の間に醸されて來た民俗、風習、言語、傳承の類ひから信仰、藝術、思想の類ひに至るまで、あらゆる文化現象が取扱われ、それゝの時代に於ける、かゝる全文化現象の基音ともゆーべき全體的特質が求められ、更にそれ等を綜合した文化の民族的・國民的性質が求められる。特に文化の國民的性質わこの際決して冷靜な研究者の眼に映ずる、たゞ一つの民族に於ける文化の特質としてゝわなく、自己