

Title	國民學校の理念
Sub Title	
Author	小林, 澄兄(Kobayashi, Sumie)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1940
Jtitle	哲學 No.21/22 (1940. 7) ,p.511- 568
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	川合博士古稀記念特輯
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000021-0511

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

國民學校の理念

小林 澄 兄

一

昭和十二年十二月二十日內閣に設置された教育審議會に對し、二十三日近衛總理大臣の發した諮問第一號は、次の如きものであつた。

我が國教育ノ内容及制度ノ刷新振興ニ關シ實施スベキ方策如何

同日同會はこの諮問案の審議方法を議し、爾來今日に至るまで青年學校、國民學校、師範學校、幼稚園、中等學校、高等學校に關する改革案を可決答申、目下大學に關する件を審議中である。

右のうち、私の取扱はうとする問題は、國民學校についてであり、主としてその理念に關してである。

國民學校なるものは、從來の小學校の單なる改稱ではなく、それは形式的にも内容的にも、後者と區別さるべき諸點を有する。それがいよいよ昭和十六年より實施される運びになつたので、私は主としてその理念の何であるかを検討してみようと思ふのである。

論述の都合上、私は煩を忌はず、國民學校ニ關スル要綱を左に掲げる。

一 國民學校ノ修業年限ヲ八年トシ之ヲ義務教育トスルコト

二 國民學校ヲ分チテ初等國民學校及高等國民學校トシ、初等國民學校ノ修業年限ヲ六年、高等國民學校ノ修業年限ヲ二年トスルコト

初等國民學校ノ教科ト高等國民學校ノ教科トヲ一校ニ併置スルモノヲ國民學校トスルコト

三 保護者ハ兒童六歳ヨリ十四歳ニ至ル迄之ヲ市町村立國民學校ニ就學セシムベキモノトスルコト

四 國民學校ノ教育ハ左ノ趣旨ニ基ヅキ國民ノ基礎的鍊成ヲナスモノトスルコト

(一) 教育ヲ全般ニ亙リテ皇國ノ道ニ歸一セシメ、其ノ修練ヲ重ンジ、各教科ノ分離ヲ避ケテ知識ノ統合ヲ圖リ其ノ具體化ニカムルコト
(二) 訓練ヲ重ンズルト共ニ教授ノ振作、體位ノ向上、情操ノ醇化ニカヲ用ヒ、
大國民ヲ造ルニカムルコト

五 國民學校ノ教科ハ前項ノ趣旨ニ從ヒ、之ヲ縱ニ統合シテ別紙記載ノ通トシ、各々其ノ統合ノ精神ニ徹セシムルト共ニ一面其ノ特色ヲ發揮セシメ、窮極ニ於テハ是等ノ教科ヲ國民鍊成ノ一途ニ歸セシムルコト
六 教育ト生活トノ分離ヲ避ケ國民生活ニ即セシムルヲ以テ旨トシ、高等國民學校ニ於テハ特ニ此ノ點ニ留意シ畫一ニ泥マズ克ク其ノ效果ヲ收ムルニカムルコト

(七一十八略)

初●等●國●民●學●校●教●科●

一 初等國民學校ノ教科ハ左ノ四教科トナスコト
國 民 科 修身(禮法ヲ含ム) 國語 國史 地理

理數科 算數理科

體鍊科 武道體操(教練、遊戲及競技、衛生ヲ含ム)

藝能科 音樂習字、圖畫、作業、裁縫(女)

(備考(一)―(六)略)

二 第一學年、第二學年ニ付テハ周到ナル監督ノ下ニ全部又ハ一部ノ教科ノ綜

合教授ヲナスコトヲ認ムルコト

●高等國民學校教科

一 高等國民學校ノ教科ハ左ノ五教科トナスコト

國民科 修身(禮法ヲ含ム)、國語、國史、地理

實業科 農業、工業、商業、水産ノ一科目又ハ數科目

理數科 算數理科

體鍊科 武道體操(教練、遊戲及競技、衛生ヲ含ム)

藝能科 音樂、習字、圖畫、作業、家事(女)、裁縫(女)

(備考(一)―(五)略)

先づ國民學校なる名稱であるが、それは教審教育審議會の略——以下これに準ずの獨創ではなく、これまで幾度か發表された小學校改革試案中にもあらはれた語であつて、而も滿洲國では既にこの語を用ゐてゐる。教審第十六回特別委員會(昭和十三年七月六日開會)に突如提出された「幹事試案」中では、尋常小學校を國民學校、高等小學校を國民實修學校と呼ぶことになつてゐた。その後の特別委員會に於ても、また整理委員會に於ても、何故に小學校の名稱が國民學校に改めらるべきかといふことに關する格別の論議はなかつたやうである。察するに初等教育の重要性から見て、小學校なる名稱が中學校への段階の如く、若くは中學校よりも本質上、下位にある如き語感を與へるのを避けようとした消極的理由と、初等教育が國民の基礎的鍊成をなすの任務を明かにし高調しようとした積極的理由と、この二つの理由が期せずして各委員の意中にあつたからであらう。

初等國民學校と高等國民學校とを通じて兒童六歳より十四歳まで八ヶ年を義務教育となすの必要は、各委員の殆ど一致して認めたところであるが、それを必要とする論據には、各委員の間に多少見解の異なるものがあつた。

「幹事試案」に於ては、六ヶ年の國民學校の外に、高等國民學校に相當する二ヶ年は國民實修學校とし、これは「實務ヲ主眼トシ國民ヲ鍊成ス」となつてゐた。このことに關する論議の主なる點は、二つあつた。即ち(一)從來の小學校は、六ヶ年の義務教育期間内に國民の基礎的鍊成をなすべく期し、この短い期間内にあれもこれもと教授して却て不徹底に終つた、故に國民の基礎的鍊成といふことが國民實修學校に於ても繼續されるところに、義務教育延長の意義がある、併し國民實修學校は既往の六ヶ年に於ける學習と體驗とに或るまゝとまりをつけ、これを更に補足し、且つ實務に長するやう指導すべきである。(二)國民の基礎的鍊成といふことは、國民實修學校に於てのみならず、青年學校の普通科に於ても繼續されなくてはならぬ、國民實修學校實施の曉に青年學校普通科が廢止されるとしても、一般の中等學校の初學年に於ける教育は、矢張り國民の基礎的鍊成といふことに力を致すべきである。近き將來には、義務教育が八ヶ年のみでは不十分の時機が必ず來るに相違ないのであるから、現存する三ヶ年の高等小學校(約四百校)をも國民實修學校のカテゴリーの中に入れ、二ヶ年の國民實修學校はいづれは少くとも一ヶ年延長さるべ

き豫想の下に義務教育を施すものでなくてはならぬ。國民實修學校は事實上中等學校の初學年に相當するものとして、國民の基礎的鍊成を繼續すると共に、實務ヲ主眼トシ國民ヲ鍊成スル特色を發揮しなくてはならぬ、といふのであつた。この第二の意見は、寧ろ「幹事試案」をその儘是認するのではなくして、近き將來に於て少くとも三ヶ年以上の義務的國民實修學校を要望したものであつて、國民學校そのものはこれを六ヶ年を以て打切らうとする説であつたと見ることが出来る。

私は後説の方がより進歩的で、見通しのきいた意見であると考へ、これに左袒するを憚らないのであるが、教審は整理委員會並に特別委員會の議を経て前説を採り、結局國民實修學校の名稱を高等國民學校の名稱に換へ、その教科と初等國民學校の教科とを一校に併置するものを國民學校と呼ぶことになつたのである。

文部省普通學務局の調査によれば、昭和十三年三月尋常小學校を卒業した兒童は、男子八十一萬、女子七十七萬、その計百五十八萬であつて、これ等の卒業者が同年四月末日までにどう動いてゐるかといふに、中等學校への入學者は男子十四萬、女子十五萬、その計二十九萬であり、高等小學校への入學者は男子五十九萬、女子四十

四萬、その計百三萬であり、青年學校への入學者は男子二萬四千、女子三萬、その計五萬四千である。(文部時報第六五二號)

かくして高等國民學校の實施による義務教育延長が豫定の如く昭和十九年より發足するとすれば、青年學校普通科はそのとき廢止される筈であるから、右の統計實數が假りに増減しないものと見て、百八萬四千の兒童が同年より延長される義務教育を受け始めることになる。而も尋常小學校を卒業して如何なる上級學校へも入學しない者が昭和十三年四月末日に於て約二十萬六千を算へた譯で、これ等の不進學兒童は、貧困不具その他の事情の下にあるのであつて、苟も高等國民學校教育を強制する以上、これ等の不進學兒童に對しても出來得る限り進學可能の方策が講じられることになつてゐる。

最近の調査によると、尋常小學校學齡兒童の就學歩合は、九九・五八%、第一學年より第六學年に至る全兒童毎日の出席歩合は、九七・一二%の高率を示してゐるので、年限は六ヶ年でも、義務教育の普及といふ點からいへば、世界に誇るべきものがある。若し高等國民學校の就學者及び毎日の出席者歩合が、同様の高率を示すこと

になるならば、我國八ヶ年の義務教育は、その内容がよくなる限り、國家のために多々ますます慶祝に値ひすることである。

※ 權田保之助著「日本教育統計」第二八頁及び第四八頁。

二、國民學校の教育目的

「國民學校ニ關スル要綱」の前書に、

「皇國ノ道ノ修練ヲ旨トシテ國民ヲ鍊成シ、國民精神ノ昂揚、知能ノ啓培、體位ノ向上ヲ圖リ、産業並ニ國防ノ根基ヲ培養シ、以テ内ニ國力ヲ充實シ外ニハ八紘一字ノ肇國精神ヲ顯現スベキ次代ノ大國民ヲ育成センコトヲ期セリ」

とあり、國民學校の教育趣旨の示された個所に、

(一)「教育ヲ全般ニ亙リテ皇國ノ道ニ歸一セシメ……」

(二)「大國民ヲ造ルニカムルコト」

とある。思ふに近く現行小學校令の代りに、國民學校令が公布されるであらうが、その第一條に於ける國民學校目的の規定は、右の如き意味の語句を法文化したものだ。

になるであらう。現行小學校令第一條には、

「小學校ハ兒童心身ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎竝其ノ生活ニ
必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」

とある。この「舊」目的規定は、明治二十三年以來今日に至るまで不變のものであつて、當時その起案者であつた故江木千之氏の説明によれば、

「之を要するに、道德教育の基礎を授くるは、善人たるべき地を做さしめんことを期し、國民教育の基礎を授くるは、國家を組織するに適應すべき地を做さしめんことを期するに在り。兒童身體の發達に留意するは、音に體操を課するを以て足れりとすべからず、須らく常に校舎を清潔にし、光線、溫度及び大氣の流通を適宜にし、又兒童の健康に有害なる悪習に陥るを防ぐ等、凡て身體の發達を體顧すべし。……維新以後我教育の知識教育に偏したるは、既に明白の事實なりとす。故に今後は斷じて此の弊を除却せざるべからず。然れども今や人智開發の急要なる、復た彼の鎖國孤立の昔日の比にあらざるは、知識教育の事決して忽諾に附すべからざるなり。是れ兒童將來の生活上、即ち處世營業上に必須なる普通の知識技能を授くるを以て、小學教育の一大成分と爲し、而して彼の道德教育及び國民教育と共に、能く其の効果を收めしめんとする所以なり。」

とある。^(一) 然るに松浦鎮次郎氏（現文部大臣）は、

「其の文字に拘りて論ずれば、道德教育の外に國民教育なるものあり、又國民教育の外に國民の生活

に必須なる普通の知識技能を授くる教育あり、小學校は此の三者を授くるものなりといふが如く、少しく議論を容るゝの餘地あるが如し。

と述べてゐる。^(三)「舊目的規定は、慥かに議論を容れるの餘地を存し、教育學界並に教育界に於ても屢、問題視されたのであつた。なほ松浦氏のこれに對する解釋によれば、

「畢竟此の規定の意味は、小學校は國民道德の基礎及び國民の生活に必須なる普通の知識技能を授くるを以て本旨といふに外ならざるべく、宗教に關する點を除きては、彼のザクセンの小學校法に於て國民學校ハ授業練習及訓育ニ依り兒童ニ道德教育ノ基礎及國民ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ與フルノ任務ヲ有ス」と規定せるものと略同意義なりといふことを得べし。

とある。^(三)ところが今度新に公布さるべき目的規定(國民學校令第一條)は、舊目的規定の幾分の修正にとどまらず、隨分形式内容を異にしたものになるであらうと察せられる。「舊目的規定は、松浦氏が妥當に解釋した如き意味のものであるにして、も、突き詰めて考へてみると、善人たるべき地を做さしめる「道德教育の概念は、疑ひもなく、Humanitätsidee」であつて、それと「國家を組織するに適應すべき地を做さしめる」國民教育の概念(Nationalerziehungsidee)との對立、「人間」と國民との對立を克服し

得なかつたところのものである。

(註一)「國民教育獎勵會」編纂「教育五十年史」第一三〇頁以下

(註二) 松浦鎮次郎著「教育行政法」第四三七頁

(註三) 同

カアル・フリードリヒ・シュツルムはその近著「進み行くドイツ教育」に於て「第三帝國のための教育」を論じ、その目的規定は、彼れの若い頃の教育理想に比べると、本質的に區別さるべき諸點を有つてゐるといひ、更に次のやうに述べてゐる。嘗ては「人間」(Der Mensch)が教育によつて形成されるべきだと考へられたにも拘らず、今日の眼を以てすれば、そのことは假構に過ぎないものである、今日以後の教育は「國民」を、従つてドイツ人を作り上げなくてはならぬ。ドイツ人なるものは單なる公民であつてはならぬ、フマニスムの意味に於ける「教養ある人」であつてもならぬ、これに反してドイツ軍人・ドイツ政治人でなくてはならぬ、ただ一度限りの光輝を放つ唯一單獨な人格ではなくして「類型人」(Ein Typus)でなくてはならぬ。

……クリークに従へば、「類型人」とは、或る人間社會の內的陶冶の一樣性——態度、

心情、意識圈、機能等の一様性を示す人である。「一定の陶冶性としての共通な自然的素質が基礎となり、共通な教育的影響を受けることによつて、心情と態度とに於て一様性を有つた人々が育成される。この類型人なるものは、人種的に制約される陶冶性と「土地」の自然的環境並に民族協同社會の精神的世界よりする一定の形成力とが共働するところに生長する。「全國民を教育的に把握する事業は、この類型人を作り上げることを主眼としてのみ可能である。」

……類型人への教育は、統一的教育である。それは今日「民族の新統一」を通じて要求されてゐる。宗教改革時代の教育は、心情教育に外ならなかつたのであるが、それは個性を作り上げ、自己を無色的に態度づける凡庸人を養成せんことを期したものである。吾々は個性について云々するを要しない。類型人の養成のためにはさへ力めれば、何等恥づるところなき精神的世界が開かれて行く。……これまで自己責任とか協同社會とか勞働とかに對する強い要求があらはれたのであつたが、それは形式的要求であつて、内容的契機を缺くものであつた。何のために自己責任が必要なのか、何處に協同社會が成立するのか、如何なる目的に向つての勞

働であるべきか、といふやうな事柄に關する明かな、正しい認識がなかつた。凡そ統一的内容のないところに、教育する學校のあるべき道理はない。眞面目に生死をかけて獲ち取るべき統一的内容を有つことによつて、教育は初めて力あるものたるべきである。

……教育は方法的、技術的の事柄によりも、世界觀に重きを置かなくてはならぬ。ナチス世界觀はドイツ教育に統一的内容を賦與するのであつて、勿論これに或る形式的原理が伴はなくてはならぬ。この内容的、形式的原理の確立する場合、類型的ドイツ人のうちに、ドイツ民族性の特色が具體化するに至る。この特色なるものは、ドイツ的價值體系の表現であり、諸民族の間にあつてドイツ民族のドイツ民族たる姿態を顯著ならしめる。「軍人的」なる概念と「政治的」なる概念とが意味するところの一切こそ、ドイツ民族性の特色に外ならぬもので、勞働者たり軍人たることこそドイツ人の本來の生き方である。その最高の形式は英雄的であり、その主要な價值概念は名譽である。

……かかる生活形式は、幸福論的態度や市民的あり方に對して對蹠的である。

市民的あり方は社會的のものとは考へられぬ。市民にとつては、彼れの義務があり、彼れの名譽があるに過ぎぬ。「市民にとつては、勞働は裝飾である。」或る「職業」を有ち、それに勉め勵むのは、彼れの名譽である。然らずして、經濟的に他人に依存し、衣食に窮するは、彼れの不名譽である。かくして彼は全力を擧げて經濟的地歩を確保し、自己及び自家の所有の増殖を圖る。さうすることが生活を明るくし、人生の快樂を可能ならしめる。勞働と祝祭との交互的復が、彼れの何よりの念願である。然るに軍人的政治的人々は、市民の外にある。これ等の人々が別の名譽を追求するに反して、その水準以下にあつて、自己満足の生活を送り行く者が、市民である。……市民は、國家に對して義務を感じないのではない。シュタインビュルガー公民として規則正しく租税を拂ひ、法律に違反しないのが、國家に對する義務だと心得てゐる。國家の獨立と安寧とは、そのお蔭で、自己及び自家の幸福が保障されるの故を以て、市民にとつても關心事である。ドイツ帝政時代に於ては、かくの如き市民社會が形成されてゐたのである。

……然るに今日のドイツには、生活の安定はない。民族としても國家としても

不安定の極にある。併しこの脅威は、民族協同社會に於ける免れ難い運命として、誰もこれを甘受してゐる。故に個人として或る職業に勉め勵むといふだけでは、十分ではなくなつてゐる。ドイツ人たるものは、その身を獻げて民族の中に没入することが出来、これを心掛けてゐる。いざとなれば、身命財産の犠牲は、覺悟の前である。彼は軍人たらねばならぬのである。軍人としてのあり方は、生活の安定などには存しないで、脅威にも危険にもさらされてゐるところに成立つ。彼は戦のために用意し、勇躍突進する。結果はどうであらうとも、一定の可能性への勝利を確信してゐる。國旗の翻へるところに常にあらんとしてゐる。これこそ彼れの名譽である。服従と奉仕とは、彼れの生き方である。ウニフオオムといふことが、彼を支配する生活觀の表現である。軍人たるものは、服従者であるか、若くは指導者であるかである。眞實に義務を果し、仲間のためを計つて止むときはない。……「軍人たること、これはやがて政治的職業である。軍人たるものの非政治的態度は警めらるべきである。ただ服従するのみでなくして、誰に服従するかを知り、ただ戦ふのでなくして何のために戦ふかを知るところの政治的軍人が要求され

てゐる。彼は或る理念のために戦ふ人である。「政治的に考へるといふことは、具體的に考へるといふことである。」何のために事の起るかを知るといふことである。この知識は、まとまりのついた世界像と現代經濟の體驗とから、初めて構成される。「政治的」といふことは、本來の民族的制約につき、過去現在につき、民族の運命及び將來について知るといふことである。また敵意ある要求の無軌道に對して眼を開くといふことである。「併しドイツの政治的軍人は、ナチスの思想に對して内的關係を保つといふだけにとどまらず、勇敢な行爲に出で、信ずるところのもののため、殊に民族と國家とのために、決然たる態度をとる。彼は單に活動的であるのみならず、徹底的な、即ち實踐的な人である。彼は日常實踐的であるばかりではなく、勿論大きな瞬間に於ても實踐的である。……ドイツの教育は、ドイツの政治的軍人への教育でなくてはならぬ。この教育をなすに方つては、身體の練習、心情の涵養、意志の訓練、ドイツ的世界像の傳達によつて、ドイツ國土に於て活動的生活をなし、ドイツ的の民族秩序に従ひ、ドイツ的の精神的財産に親炙しながら、人種的の所與を保持し醇化して、人種的の最高像に高めるべく努力しなくてはならぬ。*

※ K. F. Sturm, Deutsche Erziehung im Werden, 1938, SS. 94—97

以上は、シュツルムの所説を逐語的に紹介して、いささか長きに失した。彼れの如きは、ドイツ教育學界に於て學的體系を成すに最も秀でた學者の一人であるが、この人にして既にかくの如く熾烈な政治的軍人への教育の必要を主張し、それが寧ろ極端な民族的國家的教育説に偏倚してしまつてゐる。爾餘の學者の思想は推して知るべきであつて、吾々は其處に「人間」と「ドイツ人」との對立は克服され、その克服の仕方は一途に信念的であるのを觀取するに難くない。このことが吾々に何物かを示唆して呉れるのである。

かやうな事情の下に於て内務大臣フリックの國民學校に與へた方針が次の如きものであるのに不思議はないであらう。曰く

「我が國民學校は政治人を養成するを以て本旨とする。政治人とは、そのあらゆる思考並に行爲がドイツ民族に對して奉仕的犠牲的なるより生じ、ドイツ國家の運命に對して全く離れ難く内的に結合せる者をいふ。」*

※ F. Hiller, Deutsche Erziehung im neuen Staat, 1936, S. 25 ff.

然らば我國の國民學校には如何なる「新」目的規定が與へられるであらうか。蓋し矢張り「人間」と「國民」との對立を何等かの仕方て克服して、専ら日本人の鍊成といふことに主目的を置き、國民的着色の一層濃厚なものとなるべきは、想像出来ることであつて、前記の如く、國民學校ニ關スル要綱の前書にある語句や國民學校の教育趣旨の示された個所に出てゐる語句を根幹とする簡潔な條文となるに相違あるまい。蓋しさうなるのは當然であつて、「舊」目的規定の如き、いはゞ二律背反的な條文の廢棄されるのは、望ましいことである。併し縱令簡潔でも、「新」目的規定の條文は、今後長き年月に亘つて國民學校教育發展の羅針盤たらねばならぬのであるから、その中に含まるべき國民精神や日本教育理念の深き意味を解釋するのは吾々の任務であり、それを解釋するに吾々は飽くまで慎重であり、緻密でなくてはならぬのである。

思ふに、「新」目的規定の條文の中には、「皇國の道の修鍊」といふやうな意味の語句が用ゐられるであらう。「皇國の道」とは、いふまでもなく教育に關する勅語の御精神そのものであつて、「斯ノ道」に外ならぬ。「斯ノ道」は、之ヲ古今ニ通シテ認ラス之ヲ中

外ニ施シテ悖ラス」との御言葉の如く、中外に施して悖らざる國民道德なのであつて、「斯ノ道」がただ我國獨善的のものであり、排他的、異國征服的のものである筈はななく、また天壤無窮の皇運を扶翼し奉るべき道である以上、單に復古的、現在的の教に過ぎないものの如く誤解されてもならぬことは、勿論である。實に「斯ノ道」は普遍妥當的の國民道德であるばかりではなく、人類永遠の據り所を内に含む國民的宗教でもなくてはならぬ。かやうに考へて來ると、「斯ノ道」——皇國の道の修練をなすべき我國國民學校の教育は、ドイツの「政治的軍人への教育」の如く餘りにも狹隘偏頗な、餘りにもフマニスムスに對して反逆的な、餘りにも市民道や公民道の缺陷を指摘することの急激な、さうして餘りにも個性を無視して類型的ウニフォオム的に墮するものとは、自ら區別されなくてはならぬ。敎審總會に於て「國民學校ニ關スル要綱」の前書について審議されたときに、「八絃一字の肇國精神」云々の語句が、圖らずも問題になつた。當時委員であり間もなく故人になつた三上參次氏は、それについて次のやうに述べてゐる。

「八絃一字ト云フコトハ……俗耳ニハ入り難イ文字デ、隨ツテ世間ニ誤解ヲ致シテ居ル者ガアルヤ

ウニ思フノデアリマス、或者ハ江戸時代ノ學者ノ、例ヘバ本多利明トカ云フ風ナ人ノ如ク字内混同策ナドニ用ヒテアル文字、即チ世界統一、我が國ハ世界ノ中心デアツテ、世界ニ君臨スルモノデアルト云フ風ナ意味ニ解釋シテ居ルモノモアルヤウニ承リマス……日本語ヲ研究シツ、アル所ノ外國人が曾テ私ニ向ツテ、八紘一字ト云フコトハ日本ガ現在支那大陸ニ向ツテ取リツ、アル所ノ侵略ト云フ文字ト似寄ツタモノデアアルカト云フ意外ナ質問ヲ受ケタコトモアルノデアリマス」

と。田所義治特別委員長はこれに對して

「八紘ヲ字ト爲スト云フコトハ……明朝豁達ト申シマスカ、闕大ト申シマスカ、サウ云フヤウナ意味ヲ含ミマシテ……」

といひ、更に山田孝雄委員は次のやうに説いてゐる。^(三)

「八紘一字ト云フ漢字其ノモノカラ申シマスナラバ、四方ト四方ノ間ノ四隅ガ詰リ八隅ニナル、ソレヲ八紘ト書クノデアリマス、ソレデアリマスカラ八紘即チ四方八方ガ一ツノ字トナル、世界中ガ全部日本トナルト云フ意味ニナツテ來ルノデアリマス……宇宙ガ一ツノ家ノヤウニ和親ヲスル、斯ウ云フ意味ニ新ニ御解釋ニナルト云フコトハ是ハ別問題ニナリマス」

當時の文部大臣荒木貞夫氏は、

「仁恕ヲ以テ各々ニ其ノ所ヲ得セシメル爲ニ肇國ノ精神ヲ八紘ニ伸ベルノデアツテ、是ガ世界ノ平和ニ寄與スルコトニナルノデハナイカ……此ノ八紘一字ト云フ言葉ハ斯ウ云フ精神デアルト云

フコトヲ、此ノ際文部當局ト致シマシテハ、内外ニ徹底セシメマシテ……」

と説明してゐる。^(四)これ等の議事の経過によつても知られる通り我國は決して侵略主義の國柄ではなく、一に和親主義、平和主義の上に國を立ててゐるのであつて、従つて我國國民學校の教育理念もまたこの立國の精神に隨順するもの、すべきものと考へられる。これに反してドイツの「政治的軍人への教育」理念は、必ずしも侵略主義を建前とするものではなからうけれども、何となく荒々しく落付きを缺ぐやうに見え、何時かまた修正を要する時機が約束されてゐるやうに感じられもするのであつて、我國國民學校の教育理念の普遍妥當的な恒久性に比すべくもないのではなからうか。

(註一) 教審總會會議錄(第五輯)第五三頁—第五四頁

(註二) 同書第五六頁

(註三) 同書第六六頁

(註四) 同書第六三頁

次にまた「新」目的規定の條文の中には、或は「大國民の鍊成」といふことが言表されるかも知れぬ。少くともその意味が含蓄されるであらう。支那事變以來、東亞の

新秩序建設といふことが聲明されたりして、その建設のために大國民の資格が要求されもし、教審に於ても期せずして大國民への要望が強かつたやうである。併しそれにも拘らず、大國民といふ語の有つ意味内容の究明が唯の一度も試みられな様子はない。そこで若し今後この語が教育界に慣用されながら、例の表面的解釋に終つて、その眞意義の何の把握もなされないとすれば、甚だ心許ないことである。

「斯ノ道」の實踐により、若くは我が國民性の特質として屢擧げられるところの「清明心」とか「沒我同化の精神」とかを發揚するとき、其處に大國民の資格は自ら具はる、と人或は端的にいひ切ることが出來よう。併し然様にいひ切るだけでは、如何なる國民が大國民であるか、我が國民は如何にして大國民たり得るかといふことについての具體的な、實質的な、そと即時代的な解釋とはなり難いのではないか。私は嘗て大國民に關して極めて大雑把な解釋を試みたことがあるが、それは至つて未熟なものであつて、ここにそれを記すのは如何かと思はれ、多少氣後れがしないでもないけれども、敢てその要點を記して大方の叱正を請はうと思ふ。

吾々が大國民たるためには何を措いても先づ「斯ノ道」に生き、「清明心」と「沒我同化」の精神」を持ち續けなくてはならぬ。それは勿論のこととして、以下そのことと重複するであらうが、重複するにも拘らず更めて篤と考へてみなくてはならぬ諸點は、第一に吾々は世界文化に對して常に自主的にして包容的な態度を示し、明治天皇の御製にも仰せられた如く、「よきをとりあじきを捨てて外國におとらぬ國となすよしもかな」の實を、今後といへども、否寧ろより、一層、擧げて行かなくてはならぬ。「大に皇基を振起」するの目的を以て「智識を世界に求める」といふ明治五年の御誓文第一條の御精神は最早貫徹したのであるから無用であるといふやうな考へ方は、何時如何なる場合にも誤りであることは、自明の理ともいひ得られるであらう。いはゆる和魂漢才と和魂洋才とは、吾々が大國民たるの一資格として到底缺くことは許されぬ。殊に歐米の科學的精神、科學的研究、科學的教育等については、常に多大の注意を拂ふを要し、その攝取醇化のために念々努力しなくてはならぬ。文化獲得の深まり行く求心力と擴がり行く遠心力とが結合するところに大國民たるの一資格が具はり、國民的新文化創造の一基點も其處に見出されなくてはな

らぬ。第二に吾々の自主的にして包容的な態度は、世界文化に對してのみならず外國人に對しても同様に示さるべきである。同胞愛が強ければ強いほどますます人類愛の持主たり得ることは決して不自然ではなく矛盾でもない。さういふ氣持を有つといふことが吾々をして歩一歩大國民たらしめる一つの行き方にはならぬであらうか。第三に吾々は氣宇を大にし世界を我が家と考へて進出する勇氣と實行とを具現しなくてはならぬ。身躬ら進出しないまでも、それだけの氣宇の大いさは常に吾々の心にあつて然るべきものである。昔のホルトガル人、今のイギリス人の如きは、この點で學ぶべき多くのものを吾々に指示して呉れるではないか。フランスの社會學者ドモランは愛國心なるものを分類して次の四となし、イギリス人の海外雄飛力をその固有の愛國心に歸せしめてゐる。曰く(一)アラビア人やトルコ人の間に見られる如き宗教的愛國心(これはまだ滅びない。(二)地中海沿岸諸民族——フェニキア人、アジアマイナー人、ギリシア人等——の間に起つた商業的愛國心(これは過去のものとなつた。(三)フランス、ドイツ、ロシア、スペイン等に生じた政治的野心に基く愛國心(これは今日でも生き残つてゐる。(四)何等個人的利害を顧慮

しない愛國心(これはイギリス人の間に特に現存してゐる)。ドモランはかやうに断定して、イギリス人の愛國心を稱揚し、それがイギリス人を驅つて海外に進出せしめ廣大な植民地の獲得、引いて國利民福の基を開き、更にやがてその道德的水準をも高めしめるに至つたと説いてゐる。^{*}ドモランのいふ通り、イギリス人の愛國心が果して右の第四の彙類に屬するや否やは疑問であつて、彼等は寧ろ右の第二の彙類に屬する愛國心(?)若くは利己的動機その他の事情からして海外への進出を怠らなかつたものと看做さるべきであらうが、とにかく彼等の離家、離國の心意氣には比類稀なるものがあつた。かくして今日彼等の親類縁者が世界到る處に散在し、英語を母國語として語る者實に一億七千四百萬と概算され、また海外投資の夥しきものあるに至つたのは、偶然ではない。かやうな譯であるから、日本人こそ右の第四彙類に屬する愛國心を育成し、それを根幹とする活動領域を世界の涯まで押擴げなくてはならぬ。元來かういふ氣概が日本人に缺けてゐたとはいひ得ない。恐らくはそれが萎縮せしめられた最大の理由は、徳川時代三百年間の鎖國的政治に存したことであらう。若し今後に於てかういふ氣概が發揮されないやうでは、

日本人は即ち大國民であるといふ主要な名實を有たぬことにならうと思はれる。次に日本人をして大國民たらしめる第四の要件として、何といつても體位體力の向上といふことが擧げられなくてはならぬ。この平凡な眞理については多言を要しない。第五の要件は、旺盛な心身の順應力といふことである。不馴れな土地へ行つて“acclimate”することが出来るか出来ないかは、海外へ進出する日本人の成功するか否かを決定する一條件になるであらう。併し寒暑に堪へ得る體位體力の向上はやがてそのことを或る程度まで可能たらしめるであらう。心的並に精神的方面に於ても一種のアクライメイトが必要である。「郷に入つては郷に従へ」といふ通俗的教訓の自覺的實踐が必要に應じてなし得られるやうに、平素に於ける心掛と努力とを怠つてはならぬ譯である。かかる修養は、吾々をして謙虛ならしめ、固陋の態度から自由ならしめ、人好きよくさせ、我を捨てて我に多くの利益をもたらす所以であつて日本人たる誇りや自己の所信を枉げない限り、これからの日本人に是非とも要請されなくてはならぬ。かういふ修養を積むことによつて、大國民たる風格が次第に具備して來ようかと思はれる。第六の要件は、第五の要

件の積極的な面として、他國人の心情を理解し、それに同情し、それを敬愛する用意を缺いてはならぬといふこと、第七の要件は、他國人と萬事につけて協力するを辭さないといふこと、第八の要件は、吾々が國內にあつても國外にあつても、各、その職分を重んじて働き通し、國家社會への奉仕に萬全を期し、働き通すことによつて働き通すが故に、其處に心身の餘裕を得て來るといふこと、第九の要件は、吾々が働き通すことにより若くは心身の餘裕を得て來ることによつて、國民的新文化の創造のために各、その個性に即して全力を竭しながら、應分の寄與をなすといふことである。

※ E. Demolins, *Anglo-Saxon Superiority : to what it is due*, 1899, p. 298 ff.

日本人が大國民たるべき要件として私は以上九ヶ條を算へ上げたのであるが、最初にも斷つて置いた通り、これは甚だ未熟な考へ方であり、殊に後半の部分は詳述するを差控へたために十分に意を盡さなかつた。なほその要件として擧ぐべきものが他にも種々あるかと思ふ。孰れにしても、私は大體かくの如き意味に於ける大國民の鍊成といふことが、國民學校に於て出來得るだけ成遂げられること

を望んで止まぬのである。

三、國民學校の教科

國民學校はその教育を全般に亘つて皇國の道に歸一せしめ大國民を造るに力めるために、本文の初頭に記した如き四教科(高等國民學校は五教科)を置き、各教科並に科目を統合して、各その統合の精神に徹せしめると共に、一面各教科並に科目の特色を發揮せしめようとする。なほ第一、第二學年に於ては、周到な監督の下に全部又は一部の教科の綜合教授をなすを認めようとする。少くとも教審答申案にはかやうに規定された。

昭和十三年七月八日教審特別委員會に提出された、教科に關する「幹事試案」なるものを見ると、初等科、高等科を通じて「皇民科」「自然科」「訓練科」を、第五學年からは「體育科」を、高等科第一學年からは「職業科」を、それぞれ教科とせず、教科目として掲げ、これ等の教科目に分屬するものを何々科目とせず、何々教材と名づけてあつた。かくすることによつて、各教科目に分屬する何々教材を綜合(又は統合)して教授し、

皇國の道に歸一せしめるための教育を行はうとの意圖を有つてゐた。然るに教
審答申案にあつては綜合教授(Gesamtunterricht)の概念と統合教育(Konzentration)の
概念とを明かに區別することとなつた。さうして第一、第二學年に於ては、周到な監
督の下にはゆる「未分科教授」としての綜合教授をなすを認め、第三學年以上に於
ては「分科教授」に於ける統合教育を行ふべきものとした。この統合教育は勿論皇
國の道に歸一せしめるための理念的統合教育でなくてはならぬとし、教育方法上
の原理たる綜合教授の實施が理念的統合教育の實施のための豫件たるべきもの
とする考へ方に發展して行つたのである。

このことに關する詳論は後に譲り、ここで差當り注意すべき點は、新に國民科、理
數科、體鍊科、藝能科(高等國民學校に於ては實業科が加へられる)などと呼ばれる教
科の概念が、從來この語の普通に意味された概念とは別個のものであるといふこ
とである。これまで教科といへば、法令上では、小學校に於て授ける課程の全體を
意味し、今度の場合の如く四教科又は五教科といふやうな用語はなかつた。従つ
て例へば國民科とあるは、從來の意味での教科ではない。從來の意味での一科目

でもない。かう考へて來ると、國民科とか理數科とか藝能科とかいふ名稱は、今度作られた全く新規の「教科」の概念としか受取れぬ。さうして例へば國民科は一種の教科であつて、修身・國語・國史・地理等の科目は、國民科としての教科課程の部分的内容をなすものと解さるべきであらう。然らば國民科、理數科、體鍊科、藝能科なるもののそれぞれの意義・本質・特異性と相互間の關係とは、どういふことになるのであるか。かくの如き四教科(又は五教科)が分類された原理はどこにあるのであるか。かやうな問題については、教審特別委員會及び整理委員會の議事録を見ても、教審總會に於ける特別委員長の報告を讀んでも、何等的確な解決は與へられてゐない。特別委員長の報告には、

「初等國民學校ニ於テハ國民科、理數科、體鍊科及藝能科ト致シ、高等國民學校ニ於テハ之ニ更ニ實業科ヲ加ヘテ五教科ト致シタノデアリマス、而シテ……是等ノ各教科ヲシテ統合ノ精神ニ徹セシムルト共ニ、他面其ノ特色ヲ發揮セシメマシテ、以テ國民精神ノ徹底、科學的精神ノ涵養、身心ノ鍛鍊、技能及情操ノ陶冶、職業ニ關スル基礎的教養ヲ施シテ、窮極ニ於テ是等ヲ全體トシテ國民鍊成ノ一途ニ歸一セシムルコトト致シタノデアリマス」

とある。^{*}これによつて察するに、國民科は國民精神の徹底を、理數科は科學的精神

の涵養を、體鍊科は心身の鍛鍊を、藝能科は技能及び情操の陶冶を、實業科は職業に關する基礎的教養を、施す目的を有するものと看做し得られる。さうしてこれ等の教科をして「統合ノ精神ニ徹セシムル」とは、「全體トシテ國民鍊成ノ一途ニ歸一セシムル」といふのであらう。ここに統合の教育理念が示されてゐることは解るが、然らば何故に全教科が國民科と呼ばれなかつたか、特に一教科として國民科の置かれた理由はどこにあるのであるかといふ疑問が生ずる。併しこの分類は善意に解さるべきで、全教科が國民科であるべきであるけれども、特に狹義の國民科が範疇化されたものと見らるべきであらう。ところが各科目を各教科に分屬せしめる基準に於て多少の無理のあることは蔽ひ難い。例へば國民科に於ける地理の如きにしても、人文地理は別として、自然地理の如きは理數科に跨るべき性質のものではないか。理數科が科學的精神を涵養するといふのは一應正しい。併し教審整理委員會に於て議論のあつたやうに、算數と理科との統合の困難な場合も豫想される。例へば算數教材と理科の中の博物教材との有機的統合の如きは一體どうすればよいのか。體鍊科は心身の鍛鍊を期するにしても、その中の武道の

如きは、國民精神の徹底に直接役立つといふ意見を發表した教審委員もあつたやうである。藝能科に於ける音樂の如きは、成るほど技能及び情操の陶冶に資するところが多いであらうが、併しそれは國民精神を情操的に喚起する手段として國民科に入れられてもよい筈である。ドイツのギムナジウムが音樂や美術を「ドイツ科」に屬せしめてゐるのはそのためであらう。藝能科の目的は主として技能及び情操の陶冶を圖るにあるといはれるが、藝能科以外の各教科に於ける各科目の教授・學習といへども、それが眞によく行はれるためには、技術的に若くは技能的に徹底する必要がある、そのことによつて或る種の情操が陶冶さるべきではないか。

※ 教審總會會議錄(第五輯)第一七頁

かくの如く仔細に互つて考へてみると、四教科(又は五教科)の分類の原理と各科目を各教科に分屬せしめる基準とに於てかなり不合理の點が見出されるけれども、最早一旦取極められたものの變更は許されぬことであるから、私はそれを變更しない範圍内で、四教科分類の建前を次の如く定めるのを一基準として支持する。即ち四教科はその各々に分屬する各科目を統合して、その教育を國民鍊成の一途に

歸せしめる四道標たるの役目を果すべきもので、四教科孰れにも印銘(Eindruck)と表現(Ausdruck)とが大切であるが、國民科は國民精神と國民的情操とを特に印銘するに力め、理數科は科學的精神を印銘するを主とし、體鍊科は心身の鍛鍊的表現を任務とし、藝能科は技能的表現を眼目とする。併し國民科も理數科も、その教授・學習訓練の實際に處しては、表現活動を輕視してはならず、體鍊科も藝能科も、その教授・學習訓練の實際に處しては、印銘活動をおろそかにしてはならぬ。要するに四教科は印銘と表現との孰れかに重きを置くことによつて、凡そその處を得るものと解さるべきではなからうか。

四、綜合教授と統合教育

「幹事試案」に於ては、前にも記したやうに、全學年を通じて綜合教授を行ひ統合教育の精神に徹せしめようとしたのであつたが、教審整理委員會の議事の進行につれて、綜合教授は周到な監督の下に第一、第二學年に限り全部又は一部の教科についてこれを行ふを認められた外、國民科のみは第四學年までこれを行ふことに改めら

れた。然るにその後第三學年から第四學年までの國民科綜合教授は、困難であり不合理であるとの理由から見合せになつた。

綜合教授とは一體何を意味するかを問題とする人がないではない。教審の委員中には、綜合教授は自由主義、個人主義の立場に立つ、*Vom Kinde aus* の教育方法であるから、警戒を要すとの説をなす人があつたやうである。私はさういふ説の取るに足らぬことを信ずる者である。或る人はこれを解して、教科と教科との聯絡統合を圖ることであるとし、教育方法としての *„Konzentration“* の原理と混同視してゐる。この解釋もまた誤りである。國民科綜合教授を第四學年まで行ふの可否について論議されたのは、或はこの統合の原理と履き違へてゐたのではなかつたかと疑はれる。教育學上の常識から見て、綜合教授といへば *„Gesamtunterricht“* に外ならぬ。從來これを「合科教授」と譯した人があるが、かう譯すと、既存の各科目を併合する如き感を與へて誤解を生じ易い。私は嘗てこれを「全體教授」と譯したことがあるが、適譯ではなかつた。蓋し「未分科教授」が正しく綜合教授を意味するのであるから、未分科教授と譯すべきであつたかも知れぬ。併し綜合教授なる語が

既に通用してゐる今日、これを殊更變更するには及ぶまい。ただこの語の意味を正解するの要あるのみである。

初めて學校に入り來る兒童は或る程度まで他律的に習慣づけられてゐるけれども、それと同時に、自己活動的遊戯を中心として具體的全一的生活をなし、遊戯から離れた特殊の作業や分科的學習には寧ろ無關心であり不適當である。デューイもいつてゐる通り、その頃の兒童は、經驗と「地位」を再構成すべく、單に學習するのではなくして、生活によつて學習する。いはば主として「旅行」しながら「地圖」を見る。従つて既に出來上つた論理的教材に働きかける前に、心理的教材を對象とする。

この事實に鑑みて教授し學習させなくてはならぬとすれば、「分科教授」が從來のやうに第一學年から始められるのは、決して當を得たことではない。そこで彼は率先して家庭と從來の學校との間に「Connecting class」なるものを設けて、一種の綜合教授を行ふべきものと看做した。かくの如きデューイの考へ方は、アメリカの教育界に多くの影響を與へたのであつた。ドイツでも、この意味での綜合教授の必要が疾くに認められ、それが各地でいろいろの仕方で行なわれて來たのであるが、

遂に一九二一年プロイセン州は綜合教授の法規を發布し、最初の教授に於ては、諸科目を一定の時間に區分することなく、諸科目が自由に交互する綜合教授をなすべし」と規定した。併しこの「諸科目が自由に交互する……」とある語句について考へると、これはデューイに於ける如き生活中心の徹底せる未分科教授とは違ひ、諸科目の多少の分立を默認してゐるやうに見える。更に進んで一九三七年の全ドイツ教育法規は、「基礎學校(小學校)四學年に於ける教育は、兒童の郷土の生活によつて定めらるべきで、教育的教授の中心に郷土科を置き、國語科と相俟つて國民社會主義教育の全體を構成すべきこと」を明かにし、第二學年までは國語科と郷土科とを根幹とする綜合教授を實施すべきことを命じた。なほシュテツチンに於けるヒトラー・シュレーの教科案(一九三七年規定)によると、その基礎學校に於ては、第一學年は初歩國史を含む郷土科又は綜合教授(狹義)、國語、算數、體操、音樂、圖畫に跨る綜合教授十八時間を、第二學年は前二者(即ち國語まで)の綜合教授十一時間を施し、第五學年から第八學年(最上級)までは統合的國民社會主義教育を十時間乃至十二時間行ふことになつてゐる。かくの如きドイツ最近の綜合教授もまた矢張り諸科目の

多少の分立を豫想してゐるのであるから、デューイの意味での綜合教授と嚴密に符合するものとはいひ難いけれども、とにかく綜合教授に對するドイツ教育當局の熱意のほどは以上によつて明瞭である。

我國に於ては、從來、東京並に奈良の女子高等師範學校附屬小學校が本格的な綜合教授を熱心に實驗し來つたけれども、他の小學校ではそれを公然と實驗するとは許されなかつた。かくして他の小學校ではそれをやりたくても變則的にしかやり得なかつた。ところが今度、教審答申案に於て、縱令消極的にせよ綜合教授の實施を公認しようとするに至つたのは劃期的のことといはなくてはならぬ。然るに最近に至り、綜合教授に對する文部省の態度は一層消極的になり、せめて第一學年だけでもそれを實施すべきだとする教育學界（敢て教育界とはいはぬ）の要望を容認するか否かが危まれてゐる。文部省の一部當事者の考からすると、綜合教授に關する研究はまだ不十分であつて、人によつてその説を異にする。これを實施するには優秀な教員を要し、一學級兒童數が現在のやうに多くてはどうにもならぬ。綜合教授教科書を編纂することも困難である。従つてその實施は尙早な

る故、今後男女高等師範學校附屬小學校(國民學校)に於て組織的に研究させた上のことにするといふのである。私から見ると、從來如何なる小學校といへども少くとも就學早々の兒童の取扱ひに際しては一種の綜合教授を行ひ來つたことであり、教育學界に於ける綜合教授研究は相當進んで居り、その原理の正しいことは疑を容れぬところであり、前記の如く、東京並に奈良の女子高等師範學校附屬小學校に於ける本格的な綜合教授實驗は多年に亘るものであり、各地の小學校中その實驗の公認されないにも拘らず、出來得る範圍内に於て、これを實驗し來つてゐるもの、算へれば決して少數ではない。今次の事變下に於て、他の職業に轉出する教員の尠くないことが憂へられてゐる。併し優秀な教員が皆無になつた譯ではなく、加之教員の再教育が考慮されて居り、一學級の兒童數の多いことに幾分の支障がないとはいへぬけれども、第一、第二學年程度のことであるから、その支障とてまさまで意に介するに足らぬ、兒童數の多いことは從來の分科教授に對しても同様の支障でなくてはならなかつた。これ等の事情から見て、周到ナル監督ノ下ニ全部又ハ一部ノ教科ノ綜合教授ヲ認ムルコトは、何等差支ないやうに思はれる。折

角、教審答申案に於て是認されたものが、周到ナル監督ノ下ニ於てでさへ實施出來ぬとすれば、何時の日にかの感を一般に與へるのみであつて、教育革新の第一歩をつまづかせることになる。せめて第一學年だけでもといふ吾々の最少限度の要望位は是非容認して貰ひたいものである。

綜合教授が假りに第一、第二學年を通じて容認されるものとして考へると、本來の趣旨からいへば、そのための教科書などはなくてよい筈である。併し過渡期の今日としては、兩學年を通じて國民科の綜合教授を修身的、國語的に行ふために、その教師用指導書を作り、理數科は綜合教授を行はぬことにし、算數には普通の教科書を作り、理科には教科書を要しないであらう。それから體鍊科と藝能科との綜合教授を行ふために、遊戯を中心とし、音樂と相俟ち、兒童の郷土の生活に即して圖畫的、作業的に(進んでは理數科、國民科に跨つて)兒童を自由に活動させる手引ともなるところの教師用指導書を作ることが出來れば、最も適當であらうと考へられる。藝能科の習字は別に適宜教授さるべきであらう。

教審の整理委員會、特別委員會並に總會に於て「躰」の大切なこと、教育と生活との

分離を避けること、行事を重視することなどが強く要求され、従つてその答申案にもそれ等の點が明記してあるのは、極めて意義深きことであつて、私から見れば、綜合教授の必要がそれ故にこそ起つて來るのだと思はれる。綜合教授を行ふ場合にも以上の點を顧慮するのではなくては、到底その実績を擧げることには出來ぬ。固より以上の點は綜合教授の段階を過ぎて統合教育を行ふ段階に進んでも、十分注意されなくてはならぬことである。

そこで綜合教授を有効に實施するには、前にも述べた通り、遊戯を中心とする、音樂と相俟つ、兒童の郷土の生活に即する、同時に圖畫的、作業的に兒童を自由に活動させるといふことが、（少くとも體鍊科と藝能科の綜合教授に於ては）本筋であるべきで、就中、遊戯から作業への正しき道を展開することに眼目を置かなくてはならぬ。眞の勞作教育はこの眼目を忘れないところに出發する。いはゆる「手の思惟」(Denken der Hand)としての技術觀は、人間が如何に遊戯から作業への自然的發展をなすものであるかを如實に説明して呉れるのであつて、従つて眞の勞作教育はこの技術觀の上に立つといふこともいひ得られる。かう見て來ると、綜合教授は遊

戲から作業への正しき道を展開しようとする眞の勞作教育と一致するものでなく
 してはならぬ。かくして前述の如く、生活中心の徹底せる綜合教授の必要を説い
 たデューイが、他の一方に於て、教育方法として兒童の遊戯と「仕事」(Occupation)とを
 重視してゐるのは、理の當然である。彼に従へば、兒童は遊戯から「仕事」へと指導さ
 れなくてはならぬ。この「仕事」はそれによつて何物かを製作するといふことより
 も、製作すること自體に意義と價值とを有つもので、兒童はこの「仕事」によつて、社會
 生活の中で行はれる種々の作業を再生させようとする、若くはその種々の作業に
 追隨しようとする。この「仕事」に夢中になつて他意なきものである。そのことに
 よつて感官の練習も思考の訓練も可能である。この「仕事」の斷えざる反復によつ
 て學習のための興味と努力とが増し加はつて行く。この「仕事」にかかはり合はぬ
 ところの如何なる自然的、社會的事象も、兒童にとつては不關焉である。従つて初
 學年兒童に對して、この「仕事」と無關係に諸科目の教材を傳達し、受容させようとし
 ても、それは無理な注文である。いひ換へれば分科教授は何の役にも立たぬので
 あつて、生活中心の徹底せる綜合教授でなくてはならぬのみならず、「仕事」を遊戯か

ら導き出して課するより外に、よい教育はないのである。[※]私は便宜上、デューイの
みを以上の如く引合ひに出したのであるが、初學年兒童に對する綜合教授の必要
と遊戯から作業への正しき道の展開を心掛ける眞の勞作教育の必要とを、より一
層明かならしめるために、教育學界になほ多くの有力な説を覓めてここに記述す
るに窮するものではない。併し最早その要はなからうと思ふ。

※ J. Dewey, *The School and the Child*, edited by Findlay, pp.81—88

綜合教授は第二學年を以て終るのが先づ妥當であるとして、第三學年へ移行す
る仕方には注意すべき點が尠くないであらう。第三學年初頭に於て俄かに各教
科に分屬する各科目の歴然たる分科教授となるのは考へ物であり、綜合教授から
分科教授への移行を容易に且つ自然的ならしめるために、細心の注意が拂はるべ
きであり、また分科教授の中に、綜合教授の精神が程よく移入される如きことは、不
可缺の用意であらう。

第三學年以上に於ては、所詮、兒童の分科的學習に對する要求が高まるにつれて、
分科教授を行ふことは止むを得ないばかりではなく、寧ろ當然でもある。教審答

申案には、之(教科)ヲ縦ニ統合シテ……各々其ノ統合ノ精神ニ徹セシムルト共ニ一面其ノ特色ヲ發揮セシメ、窮極ニ於テハ是等ノ教科ヲ國民鍊成ノ一途ニ歸セシムルコトとあり、また、各教科ノ分離ヲ避ケ知識ノ統合ヲ圖リ其ノ具體化ニカムルトとあり、更にまた、訓練ヲ重ンズルト共ニ教授ノ振作、體位ノ向上、情操ノ醇化ニ力ヲ用ヒルコトとある。此處に、一面其ノ特色ヲ發揮セシメとあるのは、分科教授の徹底を圖るの謂である。何となれば、各教科の特色を發揮せしめるには、各科目の特色を發揮せしめなくてはならず、さうして各科目の特色を發揮せしめるには、分科教授の徹底を圖らなくてはならぬからである。

そこで問題になるのは、(一)分科教授の徹底を圖るには如何にすればよいかといふことであり、(二)分科教授の徹底によつて、各教科を縦に統合する統合教育並に、窮極ニ於テハ是等ノ教科ヲ國民鍊成ノ一途ニ歸セシムべき統合教育を如何にして可能ならしめることが出来るかといふことである。いひ換へれば、分科教授を徹底させればさせるほど、却て統合教育實現の妨げにはならぬかといふことである。私はこれ等の二つの問題を解決するために、先づ統合教育とは何を意味するか

といふことを、ドイツに於ける一事例を中心とし、教育學の立場から、簡単に考察してみようと思ふ。

ドイツに於ける一事例とは、稍、舊事に屬するが、一九二五年プロイセン州中等學校改革法規の發布されたとき、統合の原理なるものがその第四條に於て規定されたことを指していふのである。このことは當時非常に注意され、教育學上の問題にもなつた。このことに關するコンラアド博士の解説によると、凡そ教育改革の成功するや否やは、統合の要求が實際に實現するかどうかといふことに本質的に依存する。統合の形式には種々あるが、第一に同一科目内に於けるそれが算へられる。例へば歴史に於て政治家としてのビスマルクが取扱はれるならば、教師はその教材を手がかりとして生徒の眼を過去の政治及び政治家から現代の政治及び政治家へ向けしめ、それ等の教材を力強い關聯に於て生徒の心に躍動せしめなくてはならぬ。第二の統合は、各科目間に生々した聯絡をつけるところのもので、例へばヘルバルトのいつた如く、宗教教授は歴史教授と密接に關聯する必要がある。然らざれば宗教教授は全く孤立してしまつて、他の教授學習には一切無縁の

ものとして取扱はれ、無効に終る外はない。第三の統合は、教師と教師との協同作業に於て成立つ。各教師が人格的に一體となつて同一學級に臨み、教授事項について常にも歩調を合はさなくてはならぬ。従つて能ふ限り一教師が多くの科目を擔當するのが望ましいことになる。

以上の如き三つのものは、いはば横の統合形式であつて、それに加ふるに縦の統合形式がなくてはならぬ。縦の統合形式とは何かといふに、あらゆる科目の教授・學習が學校本來の教育目標に向つて統合されるといふことである。それは、チーグラトのいつたやうに、眞のより、高い意味での統合であつて、その統合のためには教師が先づ哲學的精神に生きて統一的な人格を形成する努力をなしつつ、なくてはならぬ。さうして生徒をしてその内的の靈から學校本來の教育目標に集中せしめ、それを體得せしめることによつて、凡ての統合の最高の任務は果さるべきである。要するに統合形式の前三者は、客觀的、教授的なるものであり、後者は内的、人格的なるもの、且つ完全に教育的なるものである。^{*}

* O. Conrad, Die Neuordnung des höheren Schulwesens in Preussen, 1926, SS. 36—48.

統合の原理に關する以上の如きコンラド博士の解説は、極めて要を得たものであると思ふ。今日のナチスの教育政策もまたイデオロギーこそ違へ、この統合の原理を重視してゐる。その「世界觀教育」(Weltanschauungsschulung)なるものは、學校内外のあらゆる教育をナチスの世界觀に向つて統合することを期してゐるものといつてよい。

統合の原理は併しコンラド博士の擧げてゐるものの外に、若くは同博士の見方とは異なる見方から、次のやうに考へられもする。第一に綜合教授の原理も矢張り一種の統合の原理ではないかといふ問題に答へて置く必要がある。綜合教授の原理は生活中心の教材の全體的取扱ひをなし、教材間の聯絡をつけて教授することを要求するものであるから、精神に於ては慥かに統合の原理と同一である。けれども前者は未分科教授の原理であるといふ點で分科教授に於ける統合の原理からは區別さるべきものである。第二に教科書的統合の原理なるものがあり得る。各科目の教科書が、それぞれの教材を採用するに際し、それ等に共通な事柄を出來得るだけ關聯せしめて記述する。そのことによつて出來得るだけ統合教

授をなすに便せしめるといふこと、これは一種の統合の原理でなくてはならぬ。

第三にコンラッド博士の擧げた第一及び第二の原理であるところの、同一科目内の統合と各科目間の統合とをなすために、心理的統合の原理なるものを立てることが出来はしないか。即ち教科書に採用する教材のみならず、一切の教材を兒童の心理及び生活に適合するやうに提出すること、その提出が過重過少に陥らず、遅速緩急よろしきを得、場合によれば同一教材又は共通教材を或る時期に一纏めにして提出すること、これ等の點に考慮を拂ふとき、私はこれを心理的統合の原理と名づける。第四に論理的統合の原理なるものが存すべきである。

思ふに論理的統合の原理は、教師の分科的研究と兒童に對する分科教授(兒童の側から見れば分科的學習)とを徹底させることによつて、兒童に於ける諸の學習内容が、リットの語を借りていへば、「分岐に於ける統一、統一に於ける分岐」を形成するに至ることを期待するものである。この點で前に提出した問題、即ち各教科を縦に統合する統合教育並に「窮極ニ於テハ是等ノ教科ヲ國民鍊成ノ一途ニ歸セシム」べき統合教育が、各教科並に科目の特色を發揮せしめるところの分科教授の徹底

によつて、却て妨げられはしないかといふ問題に還つて來たことになる。さうして論理的統合の原理によれば、その心配は無用であるといふことになる。蓋し分科教授を徹底させて各教科並に科目のそれぞれに於ける自己固有の位置と體系とを尊重し、それを突き詰めて行くやうに、さうして諸の學習内容の一方が解れば他方も解るやうに、いひ換へれば諸の學習内容に一貫する形式や根源に礎とブツかるやうに、兒童を指導するのが、論理的統合の原理に外ならぬのであつて、一見矛盾する如き分科教授の徹底と統合教育の要求とは、この原理によつて同一化さるべきである。

併しこの原理は第五に算へらるべき生活的統合の原理によつて深化されなくてはならぬ。綜合教授が生活から出發するやうに、分科教授もまた生活に根を下し生活から發展すると共に、常に生活に復歸することによつて眞の徹底を得るものたることを要し、この意味に於ける分科教授の徹底によつて、統合教育の要求と同一化するところの論理的統合の原理が成立つべきである。かく考へて私は、この原理を深化させるところの生活的統合の原理を措定するのである。

右との關聯に於て、分科教授が眞の徹底を得るに至る徑路について、以下少しく考察してみようと思ふ。分科教授は兒童の立場からは分科的學習であるが、これを眞に徹底させるためには、各教科並に科目の内容に對して兒童が如何に反應するか、兒童をして如何に反應せしむべきかの問題が先づ解決されなくてはならぬ。蓋し所與の内容は兒童のこれを受容する意志によつて受容される。凡そ提供される内容は客觀的價値を有するものでなくてはならぬが、それが幸に兒童にとつて興味ある對象ならば格別、大人には興味があつても兒童にはノイトラアルであるか、若くは壓迫として感じられるものか、その孰れかに屬するものが尠くない。故にそれを最初から無理強ひに受容させようとしても、受容する意志を喚起することの出来ない場合が多い。教審答申案に於て、行事を重視するとか教育と生活との分離を避けるとかが要求されてゐるのは、ここに於て深刻に反省さるべき事柄である。これは死せる知識、單なる抽象的知識の獲得、これは從來のあらゆる教育の弊であつたを戒めた語句と解されるが、知識の獲得の仕方を誤ることによつて、獲得されたものが死せる單なる抽象的知識たらざるを得ない。知識の獲得を

正しくなさしめる仕方は、それを獲得する意志を喚起することの出来る仕方である。この仕方を例示すれば、國民科の國語は「言語」として學習せしめるよりも「語る」技術から「綴る」技術から出發せしめる如きがそれである。修身は「徳目」による教授によらずして「實行」から入るべきであり、理數科の算數にしても理科にしても同様である。體鍊科、藝能科に於ては、殊に然りである。綜合教授が生活中心の「手の思惟」から「仕事」から、眞の勞作教育の線に沿うて行はるべきであると同様に、分科教授にあつても矢張り兒童をしてその生活又は社會生活に即せしめ、野蠻人が手を道具とし或は簡易な道具を作り用ゐて幼稚な技術的生活を始めることによつて文明の第一門を開いた如く、兒童をして幼稚な技術的生活から進んで更に進歩せる技術的學習に入らしめ、分科教授に於ける一切の高尙な學習でさへ或る意味に於て「技術的」であるやうに兒童を指導すべきものと私は信じてゐる。繰返していへば、兒童はその學習の材料を他人から與へられたものであるよりも自己の選擇したものの如く感じ、それを自己活動によつて處理するやうに習慣づけられる必要があるのであつて、少くとも最初は「手の思惟の行爲」(Tun der denkenden Hand)をつ

づけて、それに努力と興味と反省とが加はり、遂に完成 (Vollendung) への域に到達する如く躑けらるべきものである。この目的實現の法則は概念的に知られるのではなくして、實踐的に體驗されるのである。かやうな行的過程の反復から進んで、「語る」「技術」「綴る」「技術」「讀む」「技術」「考へる」「技術」等々の幾多の「技術的」な活動を修練することによつて、「眼の思惟」 (Denken des Auges) の發達を促がすに至るべきであつて、要するに眞の勞作教育は分科教授の眞の徹底への道でなくてはならぬと考へられる。さうして分科教授の眞の徹底は決して死せる單なる抽象的知識の獲得に終らしめず、そのこと自身兒童の情意を活潑ならしめ、その行的人格の統一的發展に役立つのであつて、論理的統合の原理と生活的統合の原理とは、この分科教授の眞の徹底を圖ることを期すれば足るといつても必ずしも過言ではない。

第六に重要なものとして教授と訓練との統合の原理を擧ぐべきであるが、これについては多くの言を費す必要があるやうにも見え、而もまた簡単に分科教授の眞の徹底が、そのこと自身兒童の情意を喚起し、その行的人格の統一的發展に役立つ得るといふ事實によつて、教授と訓練とは必然的に結合すべきものなることが

明かであるといひ切ることが出来るのであるから、この觀點からして、教授と訓練との統合の原理を説けばよい譯である。それにしてもこの原理の説明には相當のスペエスが與へられなくてはならぬ。併し本文に對する豫定の紙數は最早幾分超過してゐるので、私は止むを得ず結論に向つて急がなくてはならぬ。

コンラアド博士の擧げた統合の四原理のうち、縦の統合の原理なるもの、即ちあらゆる科目の教授・學習が學校本來の教育目標に向つて統合されるといふこと、この一つを除けば、以上述べ來つた凡ての統合の原理は、同博士のいはゆる横の統合の原理であつて、教審答申案に於て「教科ヲ縦ニ統合シ……」とあるのは、横の意味と縦の意味とを含めた語句であると解してよからう。詳しくいへば、各教科に分屬するそれぞれの科目が横に統合されるといふこと、従つて各教科が横に統合されるといふこと、並に各教科が孰れも國民鍊成の一途に歸すべく縦に統合されるといふこと、實にこのことが要求されてゐるのである。

綜合教授と統合教育とが凡て教育の目的を達成すべき方法的手續であることはいふまでもないが、同じ方法的手續の中にも、教師又は教育當事者(例へば教科書

編纂者の如き)の側のみに於ける方法的手續と、それにとどまらずして児童と共にする方法的手續とがある。以上に擧げた統合の諸形式についてみると、コンラアド博士の規定した第三の統合、私の規定した教科書的統合、心理的統合等は前者に屬し、その他の統合及び綜合教授は後者に屬する。

教師・教授(學習)の對象・児童の相互關係に關する問題は、教育學上最も重要なものの一であつて、本文の如き狭き範圍内に於ては到底論じ盡さるべくもないけれども、概言すれば、對象を媒介として教師は児童に働き掛け、児童は教師に働き返し、教師が對象の統合的把握をなし得るやうに、児童もまた對象の統合的把握をなし得るに至らしめなくてはならぬ。かかる相互關係の外に、對象を媒介とする児童と児童との相互關係、對象を媒介とする一般社會人と児童との相互關係等があり、孰れも教育現象として重要なものであるが、學校教育に於て最も重要なものは教師・教授(學習)の對象・児童間に行はれる相互關係であつて、児童は主としてこれあるがためにその心身の生々發展を促進させることが出来る。^{*}

* 教審答申案には心身一體説が確認されてゐる。本文はこれについて架説する餘裕を有たぬ。

併し統合する働きに對して、統合される對象が考へられるとはいへ、その働きは對象を内に含む「志向」(Intentionalität)であつて、その働きを離れた對象はなく、對象を離れたその働きはない。二者一如の姿のみが眞に存在する。ところが統合の主たる吾々は、さうして兒童は、宿命的に日本人として生れて居り、統合の對象たるべき各教科並に科目の教材にしても、生活(郷土的、社會的、國家的生活)にしても(論理的、科學的教材、人情の形式等には日本的なるものを超えた普遍妥當なるものがないとはいへぬけれども)總じていへばそれ等は悉く日本的教材であり日本の生活であつて、それ故に、上記の如き横の統合教育によること自身が既に日本の性格の陶冶に資する所以であるが、縦の統合教育は更にこの日本の性格の運載者たる少國民をして眞の國民たらしめるべく鍊成せんことを意圖するのである。横の統合教育は現實的統合教育であつて、縦の統合教育は理念的統合教育である。而も現實的統合教育の中にさへ「理念への動向」(die Wendung zur Idee)は内在するものであつて、其處に理念的統合教育は自ら行はれるとも見らるべきであるが、明かに意識して從來よりも一層力強く理念的統合教育を現實的統合教育の中に浸透せ

しめようとするのが、小學校より國民學校への改革の一重點なのである。

本文は教審答申案を基礎として書き初めたのであるが、これを書き綴る半ばに到つて、國民學校令第一條並に教則の調査委員會が文部省内に組織され、總會及び部會を通じ旬日に亘つて矢張り教審答申案を基礎として審議の結果、最後の成案を得た。これは多分大きな變更を見ずして、近く勅令乃至省令として發布されるであらう。成案として出來上つた國民學校令第一條は、本文の初頭に於て豫想した通り、次の如きものとなつた。

「國民學校ハ皇國ノ道ニ則リテ普通教育ヲ施シ國民ノ基礎的鍊成ヲ爲スヲ以テ
本旨トス」

總則第一項、第二項及び第三項には、

「教育ノ全般ニ亘リテ皇國ノ道ヲ修練セシメ特ニ國體ニ對スル信念ヲ深カラシ
ムベシ」

「國民生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ體得セシメ情操ヲ醇化シ健全ナル身體
ノ育成ニカムベシ」

「我が國文化ノ特質ヲ明ナラシムルト共ニ東亞及世界ノ大勢ニツキテ知ラシメ皇國ノ地位ト使命トノ自覺ニ導クベシ」

とある。右は凡て理念的統合教育の本旨を指示したものである。第四項及び第五項には、

「心身ヲ一體トシテ教育シ教授訓練養護ノ分離ヲ避クベシ」

「各教科並科目ハ其ノ特色ヲ發揮セシムルト共ニ相互ノ關聯ヲ緊密ナラシメ之ヲ國民鍊成ノ一途ニ歸セシムベシ」

とある。これは教育方法の點から見て現實的統合教育がやがて理念的統合教育たるべきことを要求したものである。第六項以下第十項に至るまでは、指導上の原則に言及してゐる。理念的統合教育の本旨が初學年兒童の取扱ひに際し餘りに露骨に高調されて、例へば先づ育、成、さ、る、べ、き、も、の、が、鍊、成、と、か、修、練、と、か、い、ふ、こ、とに急ぎ過ぎるといふと、却て理念的統合教育の本旨を達成するとは逆の效果に陥る虞がある。そこで第九項及び第十項に於て、

「兒童心身ノ發達ニ留意シ男女ノ特性・個性環境等ヲ顧慮シテ適切ナル教育ヲ施

スベシ」

「教育ニ際シテハ兒童ノ興味ヲ喚起シ自修ノ習慣ヲ養フニカムベシ」

とあるのであつて、これは教育の實際に當る者の特に注意すべき點であると思ふ。以上私は、初等國民學校を主題として、本文の題意に副ふべく論述を進めて來たのであるが、高等國民學校に於ては教科として實業科を置くといふ一點だけでも意義深き問題があり、なほ相當詳細に論述さるべき問題の存することが認められる。併し最早許された紙數を遙かに超過してゐるので、これについては他日の機會に譲るの外はない。

(追記) 日常多忙の中に、教審答申案を基礎として起稿し、その間、國民學校令第一條並に教則の調査委員會が組織され、私もその主査委員の末席を穢しながら、最後の成案を得る日を見たのであつた。そこで出來上つた第一條案その他についても更めて詳論すべきであつたかも知れぬが、今回は時間的にも場所的にも、その餘裕はなかつた。併し一面からいへば、縱令その餘裕があつたにしても、この成案を得るまでの經過に即して書いた部分を残して置くのが、研究者には却て有意義のことと考へられた次第である。(昭和十五年三月十五日脱稿六月十五日第五六頁以下に於て加筆)