

全的にも自由として而も一般的・社會的な意志發動をするに云ふことになる。

狹義の善(道德)は、この自我の機能(發動的方面)が社會的見地(個人をも含むところの)から考慮せられたもので、要は意志の普遍妥當化にある。反對に言へば、知的價値の内容、情的價値の内容そのものにまでは干與しないのである。どこまでもその機能の發動形式を自己の領域とする。こゝに真と美と善との對立、獨立不可浸境がある。

この點はだいたいな點であるからくどいやうだが今少しく説明しておきたい。道德の舞臺は、固より自我の全方面(知も情も)に在る。たゞ、併しながらその關係せる點は、知の價値の何たるか、情的價値の何たるか、その内容にまでは干與しない。その方面を對象とするは認識學と藝術學(美學)とである。而も道德(善)は自我が部分的にも總全的にも、その機能が固有性を如何程發揮したか、換言すれば如何ばかり普遍妥當性を發揮したか、その點はこれを問ふのである。而して若しも知や情にしてその價値を十分に普遍的合法的に發揮せざらんか、その場合はこれを「惡」として非議する。蓋しその本來的なイデエを實現しないからである。以上は自我の部分的機能について云つたのであるが、更に全體の方面につきて言ふに、自我は全體として(知・情・意全體が)統一的・同一的なものであらねばならぬ。人格はこの點に成立つ。そこでこの全體としての自我が、これ亦その在るべき状態(當爲)に向つて普遍妥當な活動をいとむ。イデエとしての絕對自由に向つて自己を高めんとする。こゝに總全としての人格的自由、即ち至善が要せらるゝ譯である。倫理學上ねらふところの善は、すなはちこれに他ならない。かく見て来ると、善と云ふものは、自我の活動的方面の名稱たる意志の價値で、知的意志・情的意志にも關係する。と云ふことになる。但しそれは形式的意味にも關係する。と云ふことになる。但しそれは形式的意味にも關係する。と云ふことになる。但しそれは形式的意味にも關係する。と云ふことになる。但しそれは形式的意味にも關係する。と云ふことになる。

要するに善とは知情意がそのイデエを實現し、更に自我全體が總全的なイデエを統一的に實現した場合に冠せらるゝ評語であると知るべきである。而して倫理的意味の人格とは、まさにこの總全的な

イデエ實現者としての人間、これを言ふものなることを知るべきである。——余は實にかくの如くに「善」を見るのである。かゝる人格實現の世界には、快樂や幸福は必然に伴至する。またかゝる状態に要するに自然の理性化の世界にのみ見ることが出来るもの故、そこには理性生活・合理生活の一面が必ず在る。人格實現主義が幸福主義と合理主義との調和をはかるものだと云はれるのはこれに依てある。また人格實現は社會的自我的發揮故、個人主義と社會本位主義もこゝに調和せられることになる。

善の學習乃至陶冶は、善意識が上述の人格實現の論理(法則)に即して自己形成をなすところに可能なるものである。

四、人格實現より流れ出づる諸法則 人格實現の善觀は、その中から數多くの法則(規範)を産む先づ、人格實現主義は、既に述べたやうに、社會的自我を基調とし、普遍的價値ある自我の無限の擴張をばからんとするものである。この點からその第一法則(第一論理)として、「自覺的たれ」と云ふ最高法則を吾人に與へる。この法則は、その中に幾多の主觀的客觀的法則を内包する。自覺的に生活することは、形式的には普遍(社會)の中に於ける個(自己)の合法的生活を生活することで、内容的には價値創造生活である。蓋し眞に自覺してのみ、そこに社會的自我的人格生活が實現せられ、それが同時に内面

的には眞・善・美・聖の生活となるからである。自覺的に生活せよなる第一法則は、主觀・客觀の二面に發現する。則ち主觀的には、「眞に汝に忠實なるべし」、客觀的には「一般的に妥當たるべし」である。この二者は、余の人格實現主義の善論の第二次的の法則である。少しく註釋を加へるに、「汝に忠實」とは眞我に忠なることで、絶えず理想的なる自我、本來的なる自我に、忠實に奉仕せよと言ふことである。なぜさうせねばならないか、それは眞の汝（理想的自我）と云ふものは、普遍的個體としての現實の自我がさらに強く深く善く生きんがために、自律的に内部法則的に要定したところの可能としての自我で、これに忠なることに依てのみ、その自我はそれの本來的満足を得、より價値ある生活を生活することが出来るからである。換言せば汝に忠實でなくては、その自我は死滅するより他ないのである。余のこの主觀的法則は、東洋道德に於ける彼の「誠」と相通ずるところのものである。また西洋においては、彼のリップスの倫理説の第一規範、「汝自らに忠誠なれ」と大體合致するものである。また西洋

客觀的法則としての「一般的正當」は、これ客觀道德の基調をなすもので、既にカントに依つていちはやく唱へられたるところのものである。

以上の二法則は、更に第三第四第五……の法則を生む。そして社會的關係下における、各個人の一

眞に汝に忠なれの道德的法則は、二つの法則を生む。一はその對他的關係の方面、一は對己的方面である。蓋し、「眞に汝に忠實」なるには、單なる存在としての個人に忠なるのみならず、個人の屬する。社會・宇宙等に對しても、忠誠でなければならぬからである。對他的方面の法則とは、「他に對して忠實なるべし」なる形において現れる。また對己的法則とは、「自己に忠實なるべし」である。この二法則は「眞に汝に忠實なるべし」の内包的二面である。

對己的方面の法則（論理）より説明するに、吾人は道德の主體としての自己に對して、いかなる場合においても不忠であつてはならぬ。そのわけは「自己」こそ唯一の眞實在で、これを輕視乃至は無視しては、總てがナッシングだからである。彼の天上天下唯我獨尊は、眞實の意味においては、絶對の眞理である。この意味に於いて吾人は自我に對しては飽くまでもこれに忠實でなければならぬ。併しながらこゝに注意すべきことがある。それは謂ふところの「自己に忠實」なる事柄には、積極・消極の二つの意味のあることである。積極の意味とは何であるか。曰く、自己の伸長である。自己の創造實現である。自己の主張肯定である。すなはち自己の積極的擴充がこれに當るのである。彼の「個性を伸せ」とか、「自己に徹せよ」とか、「要するに眞我の満足」とか、「超人たるべし」とか云ふ叫びは、皆この基調に立て營まるゝものである。換言すれば個人主義の基調こゝに在るのである。併し眞に己に

忠實なるの途は、かゝる肯定・主張・擴充ばかりではない。他に否定・抑制・自謙と云ふ方面もあらねばならない。なぜであらうか。それは吾人には道德的非我があるからである。カント派の人達の用語で言ふならば、感性があるからである。

學習過程に在る人間は、未だ己れの欲するところを行つて矩をこえないやうな教化人とはなつてゐない。一面には他の何ものを以ても替へることの出来ない貴き自我を有しながら、他の一面にはかゝる貴き自我を損ふやうなもの（不純性）もある。これは各自體験上の事實であらうと思ふ。然らばかゝる方面の自我に對しては、いかにこれを處理したらいか。「自己に忠實たれ」とは、かゝる自我に對してもこれを是認肯定し、その伸長發揮をはかることであらうか。決してさうではないのである。その時に於けるこの種の自我に對しては、これを抑制し乃至は否定すること、眞に自己に忠なることになる。

倫理學上においては、この種のことを自己抑制又は自己否定（自己犠牲）等と稱してをるが、人格實現の過程、すなはち眞に自己に忠なるの過程においては、實にこの一面をも肯定し必要とするのである。古來、如何なる聖人も、道德家も、教育家も宗教家も、この一面を説かぬものはない。それと云ふのは、道德的完成上、これを必要とするからである。その時に於ける一切衝動の皆満足など言ふ

ことを唱へる者は、おつちよこちよいばかりである。野狐禪か詭辯論者輩のなすところである。

かく言ふも、自己否定や自己抑制は、それ自身が目的ではない。これは「より大なる」自我の伸長、より價值ある自己の満足のため、手段である。方便である。このことを誤信すると謬つた禁欲主義となるのである。この自己に忠なるの消極的方面は、對己の本務としての、自謙・忍耐・節制・犠牲等の美德となつて現れる。要するに肯定のための否定、否定に由る肯定である。個人主義者は、やゝもすると前者にのみ忠にして、後者をうち忘るゝ傾きがある。併しそれは眞に自己に忠なるの途ではない。人格實現主義の立場より云ふところの「自己忠誠」は、本來的なる自己、眞我的なる自己、イデオとして自己に忠なるの謂で、その時に於いてこれに相反する小なる自己、即ち道德的非我に對しては、あきらかにこれを征服すべきことを要求するのである。道德即ち人格實現の道程は、慘ましき戦士の道程である。と言はるゝのはこれがためである。現代の似而非新道德論者は、この點を見忘れてをるなげかはしきことである。彼の「身を殺して仁を成す」なる教説に、よく這間の理が現れてをるではないか。ソクラテース、キリスト等の偉らい點亦こゝに在る。

對他的に忠なる。必要は何れに在るか。それは道德は單に自己のみに生きるにあらずして、他とともに普遍的に生きることを目的とするものだからである。道德なるものは、本來が社會關係的のもの

である。この點から考へて、他を考慮せずして、道德を云爲するは、到底不可能のことである。自己あるは他あつて然るのである。故にこの點から云つても、他に對して忠實なるの必要が出て來るのである。

對他的忠誠は、カントの「人格は目的として取扱ひたゞ方便としてのみ取扱ふなかれ」なる一句に盡きてをる。各個人は、人格的存在者として、皆それ／＼自由なるものである。絶對的なるものである。同等のものである。故に吾人は他人に對して、いかなる時においてもいかなる場合においても、これを自己のための手段方便として取扱ふことは、許されないことである。専ら目的としてのみこれを取扱ふべきものである。目的として取扱ふことは、換言すれば他敬することである。自敬とは自己の人格に對してとるべき態度であるが、他敬は他の人格に對してとるべき吾人の態度である。因みにこの自敬と他敬とは、忠誠の兩面である。

人格を目的として取扱ふことの實際は、他人の權利を尊重し、對他的義務を守ることである。吾人は一個の人格として他に對して一定の權利（自由）を有してをる。しかるにこの權利をもつと云ふことは、同時に義務をもつことにもなる。

對他的忠誠の内容としての本務は、他の種類の何たるを問はず、積極的には他のために應分の奇與

（貢獻）をなし消極的には他の人格的生活に妨害を加へざることである。この兩者を完うしてはじめて對他的忠誠が完うされたと云はれる。故に、彼の法律の定むるところを守つただけでは、勿論對他的本務の遂行には相違ないが、而も未だその全部を盡したものと云ふことは出來ない。その上に、更に「奇與」と稱せらるゝ積極的本務が残つてをるからである。

他は、家族的他、社會的他、國家的他、人類的他、等に分つことが出来る。人に依つてはその上に宇宙的他を置くものもある。とにかく今日の實踐倫理學は上述の如くに分類してをる。そこで對他的の本務（廣義）も、このカテゴリに依て、いろいろの姿を帯びたものとなつて吾人に現れて來る。家族に對する本務としては、夫婦間の本務（和合）、親子間の相互の本務（孝悌）、兄弟姉妹間の本務（友）、主人と召使との間の本務があり、對社會的本務としては、協存同棲の本務がある。また對國家的本務としては、納税とか遵法とか教育とか選舉とか云ふ如きものがある。更に人類的本務としては、博愛とか國際道德の遵守とか云ふものがあらう。要するに、今日實踐倫理において示すところの本務が、皆これに當るのである。余が、人格實現の道德的法則は、實にかくの如き實際生活の規矩となつて現するのである。

以上は、人格實現の論理の主觀的方面である。次にその客觀的方面につきて論ずるに、それは前に

も述べたやうに一般的正當である。客觀道德は、これから演繹される。その根本的にして重要なるものは、「公正なるべし」と云ふことである。正義と云つても宜しい。これが實に客觀道德の生命である。この思想は前に述べた人格の獨立に基調する。

今日、社會に、自由・平等・公正・機會均等のデモクラシーの叫ばれてゐるのは、何れもこの一般的正當に發せざるものはない。この公正・平等の思想は、社會問題としての男女兩性問題や、平民對特權階級の問題や、政治界における立法贊與權の平等要求(普選)や、ひいては政體はをろか國體問題にまでも關係をもつものであらう。次に經濟的方面における勞資の問題これらも客觀道としての公正を原理としてさばかるべきものであらう。

善學習の論理とは、實に上述の人格實現の教説から派生する、もろ々々の法則であるのである。換言すればこれらの法則に法つて、吾人はその意志に一定の習慣を興へることが出来るのである。そしてその結果、道德の本義に合致する「形成」をなすことが出来るやうになるのである。

今少しく説述するに、吾人の意志(善意識)がその固有の發展(善なる發展)をなすには、どうしても上述の如き道德的規範を必要とするのである。反對に言へば、上述の如き規範を學習の論理とせでは、自然的存在者としての人間の意志は、善化し得ないのである。一にかゝる道德(善)の法則を善

學習の論理(規範)として、はじめて可能なのである。蓋し善を得るには善の論理に従ふ以外、適切なる方途のある筈がないからである。この意味において、善の學習を輔導するには、上述の如き善の法則を是非その規範(論理)としてこれを採用せねばならぬ。と云ふことになるのである。そしてそのこと(善の法則に従ふこと)は、要するところ學習者の本性(自然性にあらず)の要求に合致するものである。と云ふことにもなるのである。

善の陶冶は、善知見の形成と善情操の涵養と善意志の確立と、この三方面を内包する。その陶冶法は、教授と訓練とに依ること言ふまでもない。(方法論は後章)。

第三節 美の陶冶美學習論

一、美學習の意義 美の陶冶乃至學習とはどう云ふことであるか。曰く、美的經驗を形成することである。美的經驗を形成するとは、主觀的には人格的機能を美的にし、客觀的には人生の生活内容としての美的價値を豊富にし完全ならしむることである。人格的機能を美的にするとは、換言すれば美的人格を創つることの謂である。全體、全一的なる人格と云ふものは、渾然たるもので、單に眞的でもなければ善的でもなく美的なものでもない。それらを内包し而も超越してゐるものである。こ

のことは全一價值・絶對價值と云ふものが、眞・善・美を内包してこれを超越してをるものなるところを見ても明かなことである。

さらば眞的人格・善的人格・美的人格等と如何にして言はるゝかと云ふに、それは全一的なる完全なる人格乃至理想的人格を、論理的・道德的・藝術的等の、それらのアプリアリから眺めるからさう云ふものになつて認識せられるのである。要はアプリアリの差違に依てさう云ふものになるのである。

美の活動は主として人格の感情機能に基調するが故に、この點より言ふときは、美學習とは人間の感情機能を美的にする。てふことにもなる。コーエンの言葉で言ふならば、感情がそれ自身の本來的状態、即ち純粹的状态にかへることも言ひ得るのである。無論美意識なるものは、單なる感情のみ止まるものではない。知的方面も意的方面もこれに參與する。しかしその直接表面の姿は感情にあるが故に、美意識は通例感情なりと稱せらるゝのである。この點を誤解せぬやうにせねばならぬ。

廣義における美は、所謂藝術の内容乃至目的をなすものである。この意味よりすれば、美の學習は藝術の學習となり、美的形成は藝術的形成と云ふものになる。尤も見様に依ては美と藝術とは必ずしも同圓關係を持つるものでない（場合がある）とも言はれぬことはない。併し廣義に於いては同圓的のものと言つて何等差支はないのである。

美の學習、即ち美的形成には二つの方面がある。一はその認識的方面で、一はその實踐的方面である。認識的方面とはものを美として認識することである。これには美的識別（判斷）と美的觀照との二者が含まれてをる。美的識別とは美として判斷すること、要するところは美と醜とを識別することの謂である。これが基調は美的知見、即ち鑑識力にある。觀照は美を享樂するの状態で、ナトルプ等の謂ふ創造的直覺がこれに在る。その基調は純粹感情に在る。

實踐的方面とは、美を創作することの方面である。換言すれば自己の美的生活内容を言語なり動作なり形態なりの上に表現することである。藝術の創作これである。

美的學習と云ふものには、要するに上述の如き諸機能を陶ることの意味が含まれてをるのである。すなはち美の識別と美の觀賞と美の創作とこれである。この三機能三方面が形成されて、美の學習の意味が完うされる譯である。

美學習とは、學習者が自力的にこの三機能を形成することである。美學習の輔導即ち教授とは、その美的形成活動を助成することである。

【参考】 美學習の意義

美學習と云ふものには、種々の意味があるが、その一は、美學習の目的と云ふものは、理論的認識と實踐的認識、平易に言へば

現實と理想との撞着不一致の調和を企圖し、人格生活乃至客観的には全體としての人生をして圓滿ならしめ、うるほひあらしめ、餘裕あらしめ、自然的に調和・自由あらしめ、その結果人間味の豊富な生活を創造せしめんことを企圖するものである。と云ふことの意味あることである。これは美の本質から當然流れ出ねばならぬ美學習の目的観である。美育の理想である。

言ふまでもなく、人格は具體一元的のものである。然るに理論的認識の學習（眞學習）は、専らその知的方面、即ち存在判斷の能を陶ることを努める。その結果實在（自然）の認識には長達するが、在るべきの世界、すなはち理想的方面がおろそかになる。さらば實踐的認識の學習、すなはち善學習はどうかと云ふに、これは反對に理想や價值にのみ専心し、現實の認識を忽せにする傾きがある。その結果は人生が現實と理想、眞と善との不一致に會し、個人の生活においても社會全體の生活においても、撞着が生ずる。吾々は、かゝる二元の生活に終始することは出来ない。人格生活はこれを一元的のものにしやうとする。換言せば兩者を調和して圓滿ならざるほひある生活たらしめようとする。そしてそれが任に當るものは美で、こゝに美學習の本義があることになるのである。

その二は、美學習は無關心の快適すなはち假象界の感情生活をその體となすことである。このことは反對の方面から言へば、美學習の世界は、實の世界ではなくて想像・空想・幻想等の假象界なること、また一種の感情生活即ち純粹感情的のものなることである。この點こそ美が眞や善と區別せられる重要な點で、また同時に美の境界の存するところ、また美學習の境界の存するところである。換言すれば教育學習上の美至上主義と云ふものゝどれほど價值あるべきかは、この美及び美學習の境界から容易に決定せらるべきものである。美至上主義とか藝術主義の教育とか云ふことを唱へて平氣でをるものは、この美の特質と境界とを十分に知らざるものである。笑ふべきことである（このこと後ちに論ずる）。要するに、美學習と云ふことには、一つの假象界における感情の陶冶てふ意味があるから、この點を見忘れてはならない。

その三は、これも一種の自然の理想化的能力を養成するものなることである。道德（善）は自然の理想化で、道德學習はその機能

を形成することであつた。然るに美も既に述べたやうに自然（存在）を材料として、その上に美と云ふ一種の文化價値を創造する活動である。隨て美學習と云ふものは、さう云ふことを爲し得る機能を形成することである。と云ふことにならねばならぬのである。このことは美は普通（理想）を個物に表現するものである。と言へる點からも首肯されやう。

要するに美學習と云ふものは、假象界に於て普通を個物の中に觀照することの能力の形成と、その如くにして「美」と感じたるその感情を客観的（藝術品として）に表現するその堪能の形成、この二者がその中心内容となると思ふのである。

二、美の概念 美學習の意義を十分にあららかにするには、「美」の概念を闡明した上でなければならぬ。美とは何であるか。この問題は、他の諸價値とは何か善とは何かと同様、古來哲學史上の大問題である。就中美の何たるかについては、異説異論が少くない。例へばプラトンのやうに美を形而上的本體の表現と見るもの、さうかと思ふと心理的美學派の如くにこれを一種の心作用（快情）と見るもの、生物學派の如くに有用と見るもの、さうかと思ふと無關心の合目的性の感情と見るものもある。また美の本質を形式にありとする者もあれば、内容に在りとする者もある。

余は、余の最も妥當なりと信ずるものをこゝに掲げ、單刀直入的にこれを説明しやうと思ふ。余の考に由れば、美は彼のカントやシルレルや現代カント派のナトルプなどが説くやうに、吾人の理想意識の活動に依て創造される一種の感情生活で在ると思ふのである。美意識を以て一種の感情状態のものなりとする考は、多くの美學者の一致するところであるが、それはどこまでも、一種の感情状態であ

る。感情の總てが直ちに美ではない。或る者は美意識に快感の伴ふところから、快意識の中に美を求めんとする者がある。併し美は快感に違ひないが、快感は直ちに美ではない。

一種の感情乃至快感とは如何なるものであらうか。それは言ふまでもなく無關心の快情である。無關心とは理論にも實地にも關係をもたないことの意である。論理の法則に合つてをるとかゝらないとか、さう云ふ知的せんさくの態度を吾人の心がとるならば、それは知的關心の状態に在ると云ふ。またそれが善だとか悪だとか利だとか損だとか云ふ如き態度をとらば、それは意的關心の状態に在るのである。然るに美はさう云ふ心の状態を必要としない。必要としないではない却てこれを不要とする。何となれば心がかゝる態度をとることになると、美はその刹那から逃げてしまふからである。カントは美を以て「無關心の快適なり」と明かに言つてをる。この無關心の快感なる考は、美學者ハルトマンの思想となれば、美的假象感情と云ふものになる。假象とは實在を遊離したる心象である。その心象に伴至せる感情の謂である。フォーケルトまた假象感情論を主張してをる。

美が無關心の快適（假象感情）であると云ふことは、今少し説明を要する。さて、カントやシルレルやナトルプ等の考に由れば、美と云ふものは、理論的認識（存在）と實踐的認識（當爲）との調和をはかるものである。故にこれは理論的のものでも實地的のものでもない。第三の世界である。そこ

でこの第三の世界は、如何にして理論（存在）と實地（當爲）との調和をはかると云ふに、それは假象（無關心）の境において、感情生活においてこれをはかると云ふのである。シルレルやナトルプに由れば、當爲（あるべき）が個物（存在）の上に表現する。而もそれが無關心の感情生活においてある。この場合美と云ふものが生ずると言ふのである。換言すれば美が成立するには、その内容として當爲（理想）を必要とする。併しその當爲が單に當爲に止まつて吾人の頭の中に在るだけでは未だ美とはならない。これが美となるためには、更に存在即ち具體的なる個物を要する。詰り吾人の要望乃至期待が個々の具體的存在と結合することを必要とするのである。合目的性のものであらねばならぬ。而もこの合目的性（當爲と存在との結合）は、實在の世界のものであつてならない。實在を遊離したる假象感情の世界のものであらねばならぬ。これは美は形式的なものだと云ふことを言表せるものである。カントは美を以て、對象の實在に關係のない、主観的な形式的な合目的性であると言つてをる。またシルレルは、美を以て純粹動機（理論）と實際動機との調和をはかるもので、個物が普遍に對して自由の關係を結べるものなりと言つてをる。

要するに美は、假象界において、普遍や理想が個物（存在）の中に現れたるもの、そしてそれに快感の伴つたものである。と云ふことになるのである。假象の世界は、通俗的に言へば、所謂幻想の世

界である。以上を具體的に例解するに、こゝに楚々たる山百合の花があるとして、これを美と感ずる刹那の心的状態は前に言つたやうに無關心の状態である。葉がどんな具合についてをるとか、花瓣が何枚あるとか、雄蕊雌蕊の數や配置がどんな風になつてをるとか、要するにこれは植物の生殖器だとかさう云ふ理論的なところに在るのではない。またこの花は吾人を樂ましめるから善だとか、根が食用になるから利だとか、さう云ふ實地的境地に美の本質があるのでもない。とにかく山百合に接したその刹那の感じが、直觀的・總合的に吾人に美を感ぜしめるのである。そしてかゝる意識状態と云ふものは、純粹感情の状態で、彼我融合、感情的憧憬の状態である。決して分析や反省や利用感の状態ではないのである。これ美が無關心の快情だと言はるゝ所以である。次に山百合を美と感じて居るその意識の内面相は、これを考察して見ると、吾人の目的性・期待性・理想性を満足せしめてをる要素がある。表面的には別に期待してゐないとするも、どこかに（暗々裡に）期待してをるものがある。それを美的對象が吾人に與へる。さう云ふ性質（合目的性）が在ると考へられる。次に、この合目的性・理想性が、單に概念に止まつたでは吾人は美と感ぜない。美と感ずるには知覺的對象としての個物乃至存在、すなはち山百合と稱する自然物乃至その繪畫を必要とするのである。反對の方面から言へば、存在としての山百合又は山百合の畫がそこに具體的に存在して、吾人の知覺（直觀）の對象とな

るからはじめて山百合の美が現出するのである。但しその具體的存在は、その中に必ず山百合の理想を内含してをらねばならぬ。要するに吾人に「美」と感ぜしむるもの程、その個物はその中に吾人の期待してをる理想性を内含してをるものである。而もこの兩者（個物と普遍）の結合關係は道德の如くに義務的強制的でなく、實に好意的・自由的である。美の特質が善とちがつて自由的・感性的であるのはこれがためである。

美と云ふものは、いつも直觀の世界にのみ生ずる。直觀には必ず對象を必要とする。音とか形象とか色彩とか云ふものこれである。この點概念を生命とする真と異る。而もその直觀たるや主觀的・形式的・假象的で、客觀的實在性の有無を必ずしも問はない。また執意の價值關係もない。この點善と異る。ナトルプは美の所在を創造的直觀と呼んでをる。こゝに創造的と云ふは、吾人の主觀に依てあるべきものとしてつくりられたる直觀だからである。吾人が裸體美人の半身像を見たとき他の残りの下半身を心の中に附加しながらこれを全きものと見る。これ創造的美的直觀の例である。

以上は、「美」なる概念の一般的解明であるが、この美を表現するところの財は、すなはち藝術品である。

既に述べたる如くに「美」は在るもの（現實）と在るべきもの（理想）とが、想像乃至假象の世界におい

て融合せられ、吾人の生活を完きもの自由的ものたらしむるものである。この點から考へて、美は調和を離れては成立しない。と云ふことも言ひ得る。美の特質を調和に求めた有名な美學者はパウムガルテンであるが、ひとり氏に止らず、今日に至る殆ど總ての學者にして、この調和と云ふことを美の中に認めなかつたものはない。中にも形式派の美學者を以て目せらるゝ人々は、美の主要素を以て美的對象の形式の調和に在りとする考へてをる。

【参考】 美は主觀的のものか客觀的のものか

美は主觀的なものか客觀的なものか、これにつきて一言費しておきたい。先づ美の起原成立を見るに、美は吾人の美意識を離れて、それとは無關係に客觀的に存在するものではない。このことは現代の認識論上きわめて當然のことである。すなはち美は吾人の美意識の創造するところのものである。リップスは美を感情移入と見てをる。感情移入とは、吾人から對象へ感情を附與することである。主觀から對象へ感情を移入して、恰も對象そのものにかゝる性質があるものゝ如くにこれを觀照することである。余もこの思想と同一見解を持つるものだが、美は實に吾人の主觀的・形式的なる合目的の感情状態を對象に移入して、これにあだかも生命(美價値)あるものゝ如くに觀するのである。その實は美はこちらに在るのである。吾人の美意識に在るのである。尤も、「美」として感ずるに際し、その材料となるものは、暫らく客觀的のものとして考へることも出来るかも知れない。たとへば山川とか花鳥とか人物とか云ふ類である。併しながらこれらが美となるためには、美意識がこれに働かねばならぬのである。單なる山川花鳥は未だ理論的認識の産物で、美的表現ではない。これが美的表現となるためには、美的加工(創造活動)を受けねばならない。そしてその美的加工なるものは、實に吾人の主觀に深く内在するところの美的先驗意識の然らしむるところである。これが

單なる概念としての山川花鳥人物でなく、美なるところの山川花鳥人物としてこれを成立たしむるのである。その心理的説明が所謂感情移入なのである。「美」は意味である。意味は吾人の價値意識をはなれてはどこにも存在するものではない。

美は上述の如くに主觀的活動に依て生ずる。さらば美はその性質主觀的のもので、客觀妥當性のないものであらうか。現實のありさまを見るに、美的判断は、他の論理的判断・道德的判断等に比して、著しく個人的・主觀的な着色を帯びてをることは否定されない。さう云ふ多くの經驗的事實がある。併しながらその故を以て、直ちに美の客觀性を否定するは早計である。何となれば美に客觀的性質のあることも、吾人日常の經驗に照して、否定されぬものがあるからである。彼の流行の現象を見よ、衣類とか被物とか履物とかに、一種の新意匠が出され、新しき美がつくられたる場合、如何に大なる力を以てこれが流布せらるゝか、思半に過ぐるものがあるであらう。また吾人が美とし醜とするところのものは、他の多くの人もこれを美とし醜とするのである。評判の看板娘の座つてをる煙草屋はまたゝくにして富をつくる。これは何故であらうか。

美は、幾多の後驗的要素と結合して、文化財となつて現れてをる。かゝる文化財としての現實美は、人に依つてその評價一致しない。けれどもそれが經驗的要素を脱却し、それが本然の姿に歸れば歸る程、評價も一致して來る。普遍妥當性を發揮して來る。これ純粹形式のイデエ美を表現して來るからである。

三、美學習可能の根據 美の學習即ち陶冶は如何にして可能であらうか。余はこれにもその論理と心理との両面の存在することを認める。その論理と云ふのは、美學習の規範となるところのもので、この規範を考へないでは、美學習を輔導することは出来ない。無論この規範は、學習者の心理的差異に依て、そのまゝ直ちに適用されるものではないかも知れない。が、さりとて、この美の規範に即せずしては、美學習の輔導は何ごともなすことは出来ないのである。恰も善學習の輔導は善の規範に法

り、眞學習の輔導は眞の規範に法つて、はじめてなされてあつたと同じことである。こゝに一寸注意しておきたいことは、美の規範とか云ふものは、どこまでもその抽象的な規則で、實際に存する法とか藝術とか云ふものは、これを内在的に超越してをることである。故に、それらの美の規範や法則は、それ自身が美でもなければ、また眞の美はそれらの總合や模倣でもない。しかしながら、眞の美は、その中に必ずこれらの法則を内包してをる。故に規範や法則は、この意味において、これにとらはるゝ必要はないが、決して無視乃至は輕視してはならないのである。このことは單に美のみの問題でなく、善の學習輔導に於ても眞の學習輔導においても、ともに同じことである。世には實際のみを見て規範や法則を排斥するものがあるが、それは一を知つて未だ二を知らぬものゝいたすところである。反對に規範や法則のみを固守せんとするものがあるが、これは概念と如實の生命とを區別することを知らぬ迂愚の致すところである。

美學習の心理とは如何。曰く、美意識の事實である。その現實のすがた、發達過程の状態等である。さて、人生に藝術と稱する一種の文化財の存するところから推して、人に藝術意識(美の心)の存するであらうことは、疑ふ餘地のないことである。蓋し人性中になきもので、この世に實在するものは、ある筈がないからである。事實これを心理學的研究に徴するに、本能には美的本能とか裝飾本能とか云

ふやうなものがある。それから美的情緒とか美的情操とか稱せらるゝ感情がある。美を憧憬し追求せんとする意的要素もある。故に美意識が吾人に存在すると云ふことは、否定することの出来ない現前の事實である。加ふるに先驗的な美意識としての判斷性(カント)とか純粹感情とか美的規範意識とか云ふ如きものも、在りと考へられる。故に一般の問題としては、これらの心的機能あるところから、美學習は可能である。と云ふことになる。

美意識なるものは、既に述べたやうに、表面的には専ら感情的のものであるが、而もその背面には(間接的には)、知も意志も働いてをる。中にも美の鑑識と云ふやうな場合には、知が大いに活動すること言ふまでもない。それから美意識なるものは、直觀や想像の機能を内包する。これ美の觀照は直觀の上に、美の創造は想像の上に立て、はじめて可能だからである。

兒童の美意識發達は奈何、生れたばかりの兒童には、眞もなく善もなくが如くに、美意識もなきが如くに見える。併しながらだん々發達するに従つて、色彩や樂音等に興味をもつやうになる。子守唄は生後一年位までの兒童には、最も適した音樂であらう。かくて次第に高き程度に進むのである。

四、美の規範 美學習の論理には如何なるものがあらうか。左に余の信ずるところのものを擧ぐれば、次の如きものがある。第一は假象感情なること。裏から言へば實感の沈降することである。凡そ

それが美たらんためには、必ずや假象感情でなければならぬ。假象とは既に説明したる如くに、無關心である。實有から遊離したところの、幻想の世界である。それが在らうとなからうと、當爲であらうとなからうと、利があらうとなからうと、さう云ふことには必ずしも關與しない。たゞそれが吾人の主觀的・形式的合目的性を直觀的に満足せしむればよいのである。かゝる意識状態は、その反面として實感の沈降てふことを來たす。實感が沈降するから、假象感情となり、假象感情だから實感が沈降するのである。

右の如き心的状態をとらしむることに依て、美學習は先づ可能となるのである。一例を舉げて説明するに、こゝに哭くが如き怨むが如き哀調の曲があるとせよ、この場合この悲哀美を十分に觀照玩味せしむるには、學習者（味得者）をして一定の意識状態に在らしめねばならない。換言せば彼等の諸多の現實感を沈降せしめねばならない。すなはち彼れが若しも美的態度をとらず、他のうまい物を食べてあつたことや、面白く遊戯したりしこと等を表象して、これに興味を感じてをつたつたのでは、到底この哭くが如く怨むが如き哀調の美を味はうことは出來ないのである。反對にこれを十分に味はしむるためには、それ以外の雜念を去り、實感を沈降せしめ、専心その哀音とともに彼れを融け合はしめねばならない。美的直觀・美的體驗の状态に在らしめねばならないのである。彼れはかくの如き學習態

度をとることに依て、はじめて美的學習を可能ならしむることが出來るのである。とにかく、假象感情（實感の沈降）てふことが美學習の一規範となり、隨てこれが輔導の一論理となることも、否定することの出來ない事實である。彼の唱歌教授において、劈頭深呼吸をなさしめ、又は音階の練習をなし、又は樂音を靜かにさかしむる如きは、決して單なる呼吸の調節や音程の練習のためのみではない。實にその間學習者の意識を、漸時美的（假象）の状态に入らしめんがためでもあるのである。音樂教授者はこれらの點を十分に考慮すべきである。學習者の心をして假感的状態に在らしむるてふことは、何も唱歌教授に限つたことではない。これは美學習の總てに通じて必要なることである。圖畫においても手藝においても、綴方においても劇においても。また以上は觀照の學習のみに必要なるものではない。創作・表現の學習においても必要なるものである。何となればかゝる心的状態に在るのみが、真によく美を體驗し、隨てこれを十分に表現することが出來る譯だからである。

第二は、形式と内容との完全なる一致である。形式と内容との一致とは、表現形式と表現内容とがびたりと一致することである。不自然がなく、自然に、自由なる一致をなすことである。

形式と内容との一致は、美學上重要な規範の一である。隨て美を學習せんとするものは、この規範を忽せにする譯にはいかない。よくこの法則に従つた學習をする必要がある。少しく具體的に説明す

るに、こゝに力の美を以て生命とする仁王の像を彫まんとするとせよ、その形式は如何なるものにしたならばよいであらうか。假りに、柔かき細き點や線を以て示したならばどうであらうか。かゝる表現形式からは、充實せる仁王の力美は表現されるであらうか。それは到底不可能なことである。然るにその反對に、太き線、深き彫み、ぎよろつく眼、豊けき筋肉等を以て示さば、一見仁王の仁王たる所以の力美が、遺憾なく發揮し表現せらるゝことであらうと思ふ。この二種の表現の是非は、一にかゝつて被表現物と表現形式とが一致するか否かに存するのである。即ち余の指摘する美の第二の規範に即するか否かに依て、判定さるゝのである。

余の言に俟つまでもなく、特定の美的内容は、特定の表現形式に依てのみはじめて完全に表現せらるゝものである。可憐美には可憐美の表現形式があり、悲壯美にはその表現形式がある。しかるにこれに反對な形式を以てこれを表現することになれば、被表現物は如實にそれ自體を表現し得られな^らず。こゝに形式と内容との一致の必要がある。

少しく學習上の例をひくに、綴り方の學習において、自然科学上の事物を説明し、又は議論を記す如き場合と、感情を美的に叙する場合は、自らその間に表現形式を異にせねばならぬものがある。すなはち前者は、自然科学上の事物を完全に説明し、乃至は理路整然と論理をあきらかにするが

その目的である。隨てそれに要する言語・文字・文章等も明瞭正確なものを選ばねばならない。長々しいだらしない文章や、多義多端な意味を含む言語文字等を使用するが如きは、大の禁物である。蓋しそれがために表現せんとする内容は、不明瞭不正確化されるからである。これに反して、情を叙し景をもする如き場合には、殺風景な議論體を用ひたり、非充情的な言語・文字・文章を用ひたりするのはよくない。須らく美的形式等を以て表現すべきである。圖畫において、美女の顔を書く場合に達摩の顔を書く際に採用するやうな線や點を用ひたならば、その目的を達することは出来ないのである。

この、第二の規範から出て来る學習輔導上の規範は、表現内容に相即する表現形式を採るやう注意すべし。と云ふことになる。この學習輔導上の規範は、すべての美的表現美的創作の學習輔導の場合に遵守せらるべき規則である。圖畫・手工・手藝・綴り方・學校劇等において、自己を表現する場合には、皆この規則に従はねばならぬ。

第三は、全體としての調和と云ふことである。フォーケルトはこれを有機的統一なる語を以て表してをる。この規範は一言にすれば「調和」で、彼の形式美の要素としての、均齊バランスとか比例とか全體的統一とか、さう云ふものを總て内に含むところの語である。「全體としての調和」なる概念の中には、

二つの意味がある。一は形式上の調和で、二は内容上の調和である。形式上の調和とは、一箇の表現を構成してゐるところの各部分とその全體とが、有機的に緊密に結合して、その間に何等の矛盾撞着を含まないことである。のみならず更にかくの如き表現形式を持つることに依て、その中に被表現物の全體としての生命を如實に表現することである。内容上の調和とは、表現内容がその部分と全體との間に矛盾撞着を含まず、全體として何等かの目的(生命)を有することである。この二者は眞の調和統一の両面である。

全體としての調和は、先づ部分の完全を意味し、次にその部分と他の部分との調和を意味し、更に全體としての生命表現(全的統一)を意味する。

美は、まさに上述の如き法則を具含するものである。而してこの法則に合致せざる表現物は、美としては吾人に感ぜられないものである。例へば三四歳の子供の自由畫によく見るやうな、顔から直ちに手足の出てをる人間の畫は、吾人に何等の美をも感ぜしめない。また生命的表現をも感ぜしめない。これかゝる畫は人間の繪としては、部分と全體との調和を缺きをるがためである。また上下左右のバランスのとれない鳥居は、どうも全き美を表現しない。文語と口語の交じつた文章もとののはない。洋服に足駄、眞白に塗つた顔に黒い鞏筋、皆美を損ふこと大である。これ全體としての調和を缺

くからである。

この第三の規範が、美學習輔導の規範となつて現れれば、觀照の學習においては、全體としての調和に美を見出さしめ、表現學習においては、所謂雑多の統一に偉大なる美を現せしめるやう、注意を喚起することになる。彼のオーケストラの如きは、この點から云つて最も高次の音樂と言ふことが出来やうかと思ふ。小學唱歌について云ふも、單音唱歌よりは複音の方が高尚であるのである。要するに全體としての調和乃至統一てふことは、美學習輔導上忘れてはならないものである。

美が有機的統一を必要とし、反對に全體としての調和點にのみ美が成立するてふことは、吾人が或る美術品の一斷片(例へばロダン作の人間の顔半分)に接した場合、その一斷片に美は感じないが、これに他の缺くる部分を附加して、全體としての完全を想像した場合、これに美を感ずることを思ふてもわかる。

第四は、その内容が何等か人生にとつて價值を有することである。その内容とは表現せらるゝ内容のことである。人生に對して價值を有するとは、必ずしも善とか眞とか云ふのではないが、この人生を廣義において「よりよからしむる」性質を有するを必要とすることである。さう云ふ性質の上乗なるものは、所謂普遍價值である。コーエン教授は、美の内容を愛に求めたが、而も彼れは男女兩性の

愛や親子の愛よりも全人類愛を内容として表現したものが、より高次の美なりとした。これは普遍的價値を表現するを以てである。要するに美の對象は價値あるものであらねばならぬ。

人生に對しては何等の價値をも有せざるもの又は人生を害ふ如きものは、美を表現しない。例へばこゝに一個の石塊ありとせよ、この石塊は人生に對して何等の價値をもたない。かゝる石塊は、これを寫真にとるも、畫に描くも、吾人は何等これに美を感じない。しかるにこれに地藏尊の像をささみ、子供愛の權化乃至は一定の宗教的意味を表徴するところのものとなすときは、これに對して法悦の宗教美を感ずるに至るのである。これは何故であらうか。該地藏尊像は、もはや單なる無意味な石塊ではなくて、宗教的價値を有するものとなつたからである。

次に、慘酷見るにたえざる事實を畫きたるものありとせよ、吾人はこれに對して何等の美感も催さない。反對に泌々たる實感のみがそゝられる。そして遂にはこれを見るに得たえで、面を背けるに至る。これは何故であらうか。曰く、それは人生に價値なきどころか、人生を害ふが如きものだからである。

かく言ふも、上述の如き要素が、全體としての美構成の一材料として、有意的に採用せられたる場合は別である。その場合は、美を益々發揮せんがために採り入れられた醜要素の如く、善を發揮せ

んためにとり入れられた惡要素の如くに、方便としてとあるが、必要不可欠のものだからである。例へば糞とか尿とか云ふものは、それ自身においては美ではなくて醜なるものである。然るにこれが他の美的表現の材料乃至手段として用ひらるゝことになれば、これらも醇化・美化せられて、目ざわりにならぬどころか、必要なるものとなることもあるのである。例へば有名な句に、「大とこの糞ひりおはす枯野かな」と云ふのがある。また「大原女の立小便や萩すゝき」と云ふのがある。これらはあまり上品な句ではもとよりないが、而も糞や小便が、「枯野」、「萩すゝき」なる下の句に依て、詩化されてしまつてをる。かゝる場合は、これらのものも消極的に價値をもつことになるのである。

上述の第四規範が學習輔導にあらはれれば、美的表現の學習においては、人生に價値ある内容を表現せしむべし。と云ふことになる。こゝに注意すべきは、眞に人生に價値あるものは、單なる抽象的普遍ではなくて、偉大なる具體的普遍なることである。偉大なる具體的普遍とは、價値ある個性の表現と云ふことに一致する。こゝに於てか、美的表現の學習においては、つねに個性價値のある内容を表現せしむるやう心掛けしめねばならぬ。圖畫でも綴方でも手工でも書方でも、皆さうである。たゞ注意すべきは、個性發揮の意味をはき違へて、價値なき個性の表現を促さることである。この點とくと注意すべきである。

美の規範は、この他にもあることであらうが、余はその重要なものとしては、上述の四つで十分であると思ふのである。そこで問題は、美の學習はこの規範に即してなさるべく、美學習の輔導また、これらの美の法則をその論理(規範)として、なさるべきである。と云ふことになるのである。

試みに、美育の方法をとり出して見るに、それは皆直接間接上述の諸法則に合致したもののばかりである。例へば「誰も氣付かぬやうな題材や内容を見出して畫いたり綴つたりせよ」と言ふ如きは、上に述べた第四規範にそはしむべく注意してをるのである。また書き方指導や圖畫において、上下左右の釣合がとれないとか、この綴り方に全體の縮くゝりがないとか云つて評言を呈するのは、これは第三規範に適合すべく努力してをるのである。また童話劇等において、お爺さんの役を演ずる人は、お爺さんの積りで、言葉や身のこなしやに注意せねばならぬ。などと注意を與へるのは、これ第二規範たる形式と内容を一致せしめんためである。また、音楽を聴かしめる場合、他の考ごと等をせず、皆さんは歌と一緒の心持ちにならねばならない。など小言を言ふのは、これ第一規範の假感的状態を要求してをるものである。

美學習はいかに輔導せらるべきであらうか。それは學習者の美意識の事實を顧慮しながら、前に掲げたるが如き美學習の論理、すなはち美的規範に従つて美を觀照し乃至は創作せしむることである。

これより他に途はない。すなはち學習者は、この所謂美の規範に即して認識し表現してをる間に、自然と自己の美意識に自覺を得るやうになるのである。恰も善の規範に即して學習してをる間に善の自覺を得、眞の法則に依據して知識してをる間に眞理性を得ると同様である。

【参考】 美學習の限界

美學習の輔導に際して、特に注意すべきものがある、それは美學習(美育)の限界を十分に知悉すべきことである。美學習の限界とは、美育の價值である。今日藝術主義の教育とか稱して、教育の原理を美や藝術にあふぎ學習者の感情とか想像とか生命衝動とか、さう云つた方面を盛んに高調してをるものがある。そして明瞭正確の陶冶、意志の堅實性の陶冶等を舊くさいものとなして輕視し、童話とか童謡とか學校劇とか云つた風のもの血眼になつて試みてをる。かゝる教育法は、果して當を得たものであるかどうか。中には藝術の原理に法つて、眞育や善育までもなさしめやうと企てをる者もあるやに聞いてをる。

余の信ずる限りにおいて、美には美の限界があり、藝術には自ら藝術の限界があるやうに、その學習乃至それによる學習にも、自ら限界があらねばならぬ筈である。そしてその美の限界なるものは、その反面から見れば、美の特长(眞や善に對して)たることと言ふまでもない。さて美の特色は何れに在つたか。それには二三あるが、その最も重要なものは、美は無關心の感情であると云ふことであつた。無關心とは理論や實際から獨立して、これから拘束を受けずとも濟むと云ふことである。別言すればそれがつくりごとでもよい。幻想界のことでも差支ない。と云ふことを意味する。そしてこゝに美の重要屬性があるのである。

以上の點から教育や學習を考へて見るに、美至上主義の學習と云ふ如きものは、この幻想理の生活をさせること、さう云ふ機能形成させることを主とするものである。換言すれば人性の合理的な方面や、執意する方面よりも、遊離した假感の世界に關する方面を重視するものである。また藝術に由る教育とは、上述の如き假象的な無關心的な方法に依て、眞までも善までも得させやう

とする主張であると云ふことになる。

論點は自ら進展する。果してかくの如き主義主張に依て、吾人の期待する如き人間がつけられるかどうかと、余はノーと呼ばざるを得ない。その理由は頗る簡單である。それは無關心の境地における美者はつくられるかも知れないが、現實に處してこれを裁斷し、乃至は理想(善)の命令に忠實に意志するやうな、理性的・實踐的の人間は、これに依ては造らるべくは思はれないからである。尤も、美も一種の自然の理想化である。また強ひて論理や道徳を斥けることを欲するものではない。この意味からして、美の原理に依て人間を陶冶するてふことは、眞の 育善の教育と必ずしも矛盾するものではないと言はゞ云ひ得やう而もその最高原理が美に在る限り、その中から出て來る人間は理性的方面・意志的方面において、一步乃至數歩間然するところのある人間を造り出すであらうことは、理の當然とせねばならぬところである。

今少しく論ずるに、美の原理に依て指導せらるゝ學習者は、眞・善・美と三者對立して相容れない場合、美以外の二者を棄て、平氣でをる底の人間とならうことは、前述の所論上肯認せねばならぬことである。あたかも彼の有夫の女と心中して死んでいつた有島武郎氏のやうに。果してこれによいであらうか。

美にしたしむものゝ中から、やゝもすると夢遊病者を出す。が、これは決して偶然のことではない。その譯は既に幾度も述べたやうに美は本來幻想的のもの、夢想的のもので、現實とは没交渉であつても可なるものだからである。吾人々生には、かゝる一面もあつて悪くない。しかしながらかゝる状態を主とすることになると、現實的方面が著しく輕んぜらるゝことになり、そのはては現實界の落伍者をつくることになるやも保し難いのである。殊におもてに平和を唱へ、内に一劍を磨きつゝある現下の國際生活場裡においてをや。

人生の現實は、これを掩はんとしても掩ふことの出來ない嚴肅なる生活の事實である。尤も生を棄て一切を否定して、顧みないならばもはや議論はない。が生を肯定し社會を肯定する以上は、これに適合する如き、育や輔導を第一とせねばならぬのである。

かゝる教育は、善と眞とをその内容とするところのものである。この點から考へて、吾人は到底限界を打ち忘れてその上にまでも逸出せんとする美的教育乃至藝術主義には賛成し得ないのである。これ余が美學習輔導上の注意の第一としてあげたる所以である。次に、若しも美以外に、眞と善との獨立を認めんか、かゝる場合は、藝術の原理だけでは、學習指導は出來なくなる。眞の論理にも善の論理にも依據せねばならなくなる。さうすると藝術主義の教育(藝術の原理に由る)と云ふものも、意味をなさぬことになるのである。

第四節 聖の陶冶(聖學習論)

一、聖學習の意義 聖の陶冶乃至學習とは、どう云ふことであるか。聖と云ふ語は近頃哲學上や宗教上少なからず使はれてをるが、聖學習と云ふ文字はあまり未だ見受けない。余のこゝに用ひんとする聖學習とは、一言にすれば聖なる價値を得る學習の謂である。「得る」と云ふ言葉がよくないなら、聖なる經驗を形成する學習と云つたが宜からう。このことは主觀的には聖的人格をつくることで、客觀的には聖的な社會人生を創造することである。この二つの意味が内包されてをる。

聖的學習は、これを他の方面から言へば、宗教的學習と云ふものになる。なぜかならば「聖」なる價値は所謂宗教の理想で、文化財としての宗教なるものは、實にこの聖價値を體現するところのものだからである。恰も善學習が道徳的學習であり、美學習が藝術的學習であり、眞學習が論理の學習であ

ると同様である。

聖の學習は、更に信仰の學習なりと云ふことが出來やう。それは如何なる理由に依てあるか。曰く、聖を得たる状態、乃至宗教的生活と云ふものは、換言すれば實に信の生活、信仰をつかんだ状態、最後の安心をつかんだ状態、絶對的な、形而上學的な、根柢的な、不動の生活を把握した状態で、一言以て明かにすれば「信」の學習に他ならないからである。

聖學習なる概念の内包は奈何。順序としてその字義から説明するに、「聖」なる文字にはいろいろの意味が含まれてをる。その一は、その道に最も傑出することである。その二は智徳人にすぐれて天下萬世の師表となること。その三は知徳神の域に達し通達いたらざるなきことである。彼の孔子とか釋迦とかキリストとかを呼んで聖人と云ふのは、上述の第二の意味に第三の意味を加味して言へるものであらう。それは兎に角として、聖と云ふ文字には上述の如き知徳の通達の意味のあることは争へない。併しながら單に知徳に俊秀であると云ふだけでは、未だ倫理的定義の範圍を出でない。宗教的意味の聖は、更にその上に出づるものがある。それは上述の倫理的意義を今一段高むるために、これを形而上化することである。形而上化とは絶對化し、神化することである。

上に挙げたる第三の解釋にそれが少しく現れてをる。知徳通達到らざるなくして、神の域に及ぶ

の意味がそれである。併しこの第三の解釋も未だ人間臭ひところがある。換言すれば未だ全く宗教化されてゐない。宗教上に謂ふ聖なる概念は、實に知徳の終局を指すのであつて、神の生活内容そのものである。絶對者の本質である。

聖なる概念の中には、上に述べたる如くに知徳の通達、即ち全知全能の意味がある。併しながら單に優れたる知と徳とが在ると云ふだけではない。その知と徳とがよく完全圓滿に調和して、兩者の間に矛盾があつたり撞着があつたりしない。と云ふことの意味も含まれてをる。またその「徳」なるものは、單なる意志の善き習慣、すなはち狭義の道德のみを意味するものではない。他に「美」の意味もあると解すべきである。故に小分けにすると、聖と云ふものは知・情・意の三方面に妥當する智と善と美とを内包する。と云ふことになるのである。

かく言ふも、まだ述べて盡さないものがある。それは智・徳・美と云ふと何だか並立的な感じがあり、隨て人間的な有限的なきらひあつて、これら三者の総合的な調和的な全體的な點に表現さるゝ、全一としてのなにか(價值)を缺く憾みがあるからである。眞・善・美は單にそれに止らず、今一段高次の價值の状態にまで進めらるべき筈のものである。余はかゝる状態の價值は、所謂「法悦」を以て表さるべきものではないかと思ふのである。詰り、この「法悦」こそ、眞・善・美の総合的な全一的な表現

で、いはゆる聖の表現的方面であると思ふのである。

かくの如くに聖概念を規定することになれば、聖學習とは、眞・善・美を内在的に超越したるその法悦をつかまじむることを目的とする學習、と云ふことになる。尙ほこのことに關しては、後ちに至り、「聖とは何ぞや」を説明した上、更にあきにする考である。

聖なる價值生活は、吾人の宗教的意識の上に成立する。宗教的意識は、無論それが意識たる以上、知・情・意の三方面を内含しないものでないが、就中これに向つて直接與ふるのは、意識の基本的方面を形成する情意である。シュライエルマツヘルを始め、その他の人達が、宗教の根元は憑依の感情に在るなど言へるは、これがためである。そこで、この點より聖學習を觀るに、その場合は、聖學習の中心核子は、この憑依の情の形成と云ふことにならなければならぬ。即ち一種の情意教育だ譯である。かく言ふも、それは聖教育の眞髓を言つたまでで、知の方面が全然無關係だなどと解してはならない。知見を伴はない宗教や信仰は、本當の宗教や信仰ではない。動もすると迷信と選ばざるものとなる虞れがある。要は、宗教は、抽象觀的に言へば、知よりも情意の方面に本質(深き根)がある。と言ふまでである。

聖の學習は、上述の如き心理的見解から、宗教的知見の形成宗教的感情の形成、宗教的意力の形

成この三方面に分類される譯である。三者擧げて働くところに、眞の宗教的生活が現ずる。宗教家養成の學校が、それ／＼各種の宗教の學理を教授するは、宗教的知見開發のためである。また宗歌をうたはしめたり、神佛を禮拜せしめたり、宗教的美術に接せしめたりするのは、宗教的感情養成のためである。また諸種の宗教的作業を課したり、難行苦行したりするのは、宗教的意志練磨のためである。要するに聖學習には以上の三面があるのである。

また聖の學習には、神を認識することと、神の意志を實行することとの、二方面の陶冶が含まれてゐる。前者は宗教的認識の養成で、後者は宗教的實踐能力の養成である。宗教學者は前者に秀でたもので、宗教的運動家は後者において優れたるものである。聖の學習はこの二方面を對象としてなさるべきものである。

二、聖とは何ぞや さて宗教とは何ぞや、信仰とは何ぞや、聖とは何ぞや。前にはほんのその端緒的の説明を與へておいたが、余はこゝにおいては、出来るだけ詳細の説論を試みねばならぬ。

宗教とは信仰を得ることである。信仰を得るとは信仰を信仰することである。信仰を信仰するとは信仰を生活することである。その間、三者は同一である。一種の *Tat handlung* (事行)である。そしてかゝる生活乃至事行の中には、その向ふところの價值がある。内在する理想がある。その價值乃至

生活の理想乃至事行の本質的内容をなすもの、それが聖である。故にこの聖が存在せざれば、この世に宗教は存在しない筈である。また信仰も起らない筈である。信仰とは無上絶對の價值(聖)に自己生存の安住を見出して、生活を愉快に生活することである。決して死ぬことではない。また静寂に入ることもない。生の本義たる活動を活動することである。これに反する宗教あらば、それは邪教である。

吾々は、内部必然の要求に依て、自然生活から文化生活に足を踏み入れる。そしてそこに道德を創造し藝術を生産し學問を形成する。かくて本然の生活を得べく努力する。

文化の諸相としての學問・道德・藝術は、もとは合一的な全一的精神生活であつた。然るにそれが一朝分裂するや、各異るカテゴリの中に閉ぢこもり、そのカテゴリを出づる能はざるものとなり、これに三者の不一致、矛盾撞着を生む。これ自我過程が體驗より反省に入りたる證據である。反省は分裂の生活であり、更に來るべき大なる體驗への過程である。

眞・善・美の對立、知・情・意機能の對立、かゝる状態に吾人の人格(自我)生活が、永久に満足してをらるべき筈はない。蓋し同一「自我の一面と他の一面とが、その機能を異にし、文化の理想を異にして、矛盾撞着な生活をせねばならぬとは、これ位不合理なまた悲惨なことはあるべき筈がないからである。

ある。こゝに於てか更に高次の統一活動が開始される。宗教は實にこの統一活動のために、この世に現出したるものである。

言ふまでもなく、吾人の自我なるものは、コトエンの言ふ如くに、統一活動を以てこれを考へることは出来ない。自我の本質は、實にその雜多を無限に統一するところにある。先づ自我は自我の各種の方面において、それ／＼統一活動をなす。則ち知的方面の統一活動、情的方面の統一活動、意的方面の統一活動これである。眞・善・美は上述のそれ／＼の方面の統一活動に妥當する價值である。人格生活は、これら方面的の統一活動に満足はしない。更にそれらを一段高次の状態においてこれを全一的・根本的に統一せんことを欲する。但しかゝる最高次の統一は、現實に於ては到底不可能である。蓋し經驗が經驗を統一し、現實が現實を全的に統一することは、出来ない相談だからである。こゝに於てか吾人は形而上の世界へ足を踏み入れ、そこに眞・善・美統一の原理を求めねばならぬ。この絶對(神)要求の精神こそ、謂ふところの宗教的精神(宗教意識)であるのである。聖はかくして要請せられたる形而上的價值の状態である。

現實體としての吾人は、有限である。自然の鐵則に左右される。併しながら自我の本性は無限の價值追及、内面的生活の創造に在るが故に、これで満足と云ふことはない、この二つの前提から宗教が

生れて来る。有限なるものは、一面自己の微弱を感じ、他面無限絶對の存在に想倒し、これに貧しき自己の生活を憑依(歸依)せしめて安定を得ること、また、自我の無限の價值追及性は、その奥その奥と深き價值を探して、遂ひに形而上の世界にまで入る。かくてこゝに絶對完全の聖價值を見出すのである。かるが故に、宗教と云ふものは要するところは最高次の人格生活に他ならぬ。パウルゼン教授が、その著において、宗教は情意の最深要求を寫象したものであると言つたのは、これを言へるものである。人性の有限と無限とが、驅つて宗教に至らしむるものである。

宗教の對象は神とか佛とか呼ばるゝものである。その本質は既成宗教必ずしも説を一にしなないが、要するところ一切價值の根元、自在・自足・自由・無限・絶對・完全・圓滿であるべき筈である。その姿を假りに文字に表せば、それは「聖」である。

【参考】 諸家の宗教觀

少く著名なる學者の宗教觀を敘述するに、プラトーンは最高本體たるイデア、これを以て恒常不變のものとなし、これを神(善)とも見做した。アリストテレスはその形相質料論(形而上學)において、形相の最も高次のもの、即ち純粹形相即神と見た。そしてこれを圓滿自足のものとなした。近世においては、スピノーザは哲學的立場から神を説き、キリスト教の人格的神觀を排し、汎神論的神觀を唱へて、實在(哲學的)即神(宗教的)なりとし、精神(靈)と物體(自然)とをその二屬性と見神を外にしては自然なく、自然を離れては神もない。と言つた。彼れが神(實在)の本質は自依自存圓滿具足である。そしてかゝる神が一切に内在すと見たのである。

である。

カントは宗教を如何に考へたか。彼れはこれを以て道德の延長乃至究竟と見た。この見地から神を以て倫理的のものとしたのである。さて、カントに由れば、道德(善)には幸福が必然に伴至せねばならぬものである。この點から言つて、道德家に幸福が來らねばならぬ。然るに現實の有様を見ると、必ずしもさうでない例が幾らもある。積善の家に必しも餘慶なく、積惡の家に幸福の來ることが珍らしくない。道德至上主義のカントにとつて、以上の現實暴露が、如何に苦痛であつたか察せられる。善の權威がかくて現實の世界においてはきづづけられつゝあるのだから。以上の徳と福とを結びつけんがために、彼れは道德論の終局として宗教を試みることになつたのである。カント謂えらく、「現實の世界においてはかくの如くに徳(善)と福と必ずしも一致しないものがある。併しこれはどうしても一致すべき筈のものである。但しそれは永遠の世界においてである。さうなれば善と云ふものに權威がないのだから。永遠の生活は、もはや超現實の世界である。その世界の審判者は神以外にない。神は善に與みする。この意味において吾人の生命(靈魂)も、肉體の死滅とともに亡ぶるものである筈がない」云々と。詰りカントは善を基礎づけたために宗教に入り神を認め、永生論(靈魂不滅論)を主張するに至つたのである。これカントの宗教論・神論が、善論(倫理學)の延長だと言はる所以である。

余は、現代カント派の人達の宗教觀をものして、今日の有力なる學者等がいかに宗教を見てをるか、それを見て見たい。ナトルブも、コーエンも、ウインデルバントも、これに關しては大體同様な見解を持してをるやうである。彼等に由れば、宗教はカントが考へたやうに、單なる道德の延長乃至終局ではない。眞の宗教と云ふものは、一切の文化の究局に於いて見出さるゝものである。故に宗教は、現實界のことを取扱ふ學問、道德と並立さるべきさう云ふ、性質のものではない。さうかと言つて藝術のやうに、全く現實を遊離した無關心的性質のものとも違ふ。宗教は一面現實を超越してをるが、而も一面には實生活に關係をもつてをる。彼等に由れば、宗教は學問(科學)、道德、藝術とかくの如く違ふ。併しそれだからと云つて、無關係だと云ふのではない。宗教

科學・道德・藝術と並立はしない。同一線上に立つものではない。がこれらと全然無關係的に、超越するものではない。言はゞ科學・道德・藝術を内包し、而もこれを内在的に一元的に超越せるものである。そして形而上的世界に自己の住家を求めるものである。と言ふのである。

この解釋は、聖を以て眞・善・美と並列するものでない。との論を導き出す。その理由は、宗教が上述の如くに他の文化と並ぶものでないからである。さらば宗教的價值としての聖はいかなる地位を占むるのであるか。曰く、眞・善・美の價值を内にふくみ、而もこれを内在的・一元的に超越せる、形而上的・總全的・究竟的價值である。と云ふ風に見てをるやうである（渡部氏著「ナトルプかデューウイカ」参照）。

上述の、現代カント派の宗教觀に對しては、余はこれを承認するものである。宗教と云ふものは、どこまでも形而上的のものであらねばならない。しかしながらそれは、現實と没交渉な、プラトーン流の超越であつてはならぬ。このことは現在存する宗教を見てもわかる。神とか佛とか呼ばれてをるものは、たしかに一面超現實のものである。而もそれが現實と交渉を結ぶために、現實の文化財をまとふてその上に自己を表現してをるのである。これは現前の事實である。故に、内在的超越と呼ぶるのである。

かやうに見て來ると、宗教と云ふものは、學問・道德・藝術を超越してをるもので、固よりその何れでもない。がまたそれらを全く離れては存在し得ないもの。と云ふことにもなる。ナトルプはこのことの例證として、宗教は一面教義（眞）に依據し、一面道德（善）に依據し、一面藝術（美）に依據すと言つてをるが、眞にその通りである。要するに完き「信」は眞・善・美の融合するところにのみ可能であるのである。

理論的認識（學問）も實踐的認識（善）も藝術認識も、その最後は宗教に到達する。「信」これである。こゝに到らざればこれら人間本位の文化は、安定を得ない。哲學が最後に形而上學に入るのはこれをあらはすものであるし、カントが道德の延長として宗教を掲げたのもこれであるし、藝術家の多くがその力作を宗教的作品に見出すのもこれである。

宗教的認識即ち聖の體認は、直覺の上に成立する。直接經驗・體驗の上に成立する。無論これは既に述べたやうに、善においてもさうであるし美においてもさうであつた。而も宗教においては、一層それが著しいのである。このことは、過去の宗教史が吾人にこれを教へる。教祖と言はるゝ人で、無學なりし者は可成りに多い。學者が教祖になれず、無學者が教祖になる。學者が後からこれに理論を與へて教義を造つていく。キリスト教にも佛敎にもそのあとがうかゞはれる。今日の大本教の如き其就中甚しい。教祖の「お筆さき」なるものがこれを證明してをる。

以上の事實は、宗教的認識の直覺に依據すること多く、知識に依據することの尠少なるを示すものである。かく言ふも、宗教は全然知識を不要とするとは考ふべきでない。何となれば知もまた一種の宗教的認識の機能として、相當役立つからである。彼の天台宗の僧侶が、學問を重視し、知をひらくことに依て、宗教的認識を得べく努めた如きは、この知本位の立場に立てるものと言ふことが出来る

のである。

三、聖學習可能の根據 聖學習の輔導、即ち宗教的陶冶はいかにして可能であらうか。これにも余はその心理（意識）と論理（聖價値の法則）との基礎を認め、その結體の上に成立するものなることを信ずる。依て以下この二者に就いて説明せねばならぬ。

吾々には宗教的意識と云ふものがある。それが宗教的聖の状態にまで、吾人を意志せしめる。又吾人の宇宙間に存在するそのありさまが、これに可能良好の條件を提供する。以下説明を試みるに、人間の宗教意識は、種々の形において現れてをる。第一は暗黒を忌み恐れ光明を欲する心、これは一種の本能であるが、かゝる本能は宗教と關係をもつのである。第二はそとろに無情を感じ、反對の方面に於ては絶大なるものに歸依せんとする心を有することである。これは宗教的感情と普通に心理學者は呼んでをる。第三は無限の價値憧憬である。これは理想意識（理性）のひらめきであらうが、常に直接間接最高の價値（眞・善・美の融合點）を憧憬してやまない。とにかく吾人には現實に満足しきれず、無限・圓滿・完全の形而上的な何ものかを求めてやまない意識が在るのである。孔子が「人事を盡して天命をまつ」と云つたが、その天命を下す何ものかをひそかに期待してをるのである。世に容れられぬ者が、よく「我れを知れるはそれ神のみか」と云ふ。さう云ふ心が在るのである。故に宗教

々育とか聖學習とか云ふものは、決して根のないおぼろりやりの叫びではないのである。この種の意識を本來在るべき状態に導くと云ふことは、自然であり同時に當然であるのである。世に若し宗教をうたがひ、宗教々育を否むものあらば、それは安價なる物質的現實的幸福を無自覺に享樂してをる者か、然らずんば先天的精神的盲者である、談ずるに足らぬものである。

宗教意識の發達は、人間の現實的地位状態に依て、良好の條件を與へられてをる。それは現實の人間と云ふものは神と動物との中間生物として造物主に依つてこの世に投げ出された結果、有限にして無限なる生活を戀ふやうな状態に在ることである。靜かに自己を思ひめぐらすと、吾人々類程二律背反的な生活を與へられたるものはない。動物ならば彼等は一面に徹底してをるから、人間よりは自然の幸福（無自覺なる幸福）をより多く享受することが出来る。有機體としての機能もそれに好都合なやうに出來てをる。然るに人間は、有限・微弱・不完全に在りながら、一面無限・完全な生活を憧憬するやうな精神機能を與へられてをるのである。而もこの有限・不完全・微力と云ふことが、宗教てふものから見ると、極めて有利な條件を成すのである。何となれば有限・不完全・微力の自覺がやがて無限・完全・絶大のものを意志するの有力な條件をなすに至るからである。これらの現實的條件に於いて、宗教意識がだん／＼その發達を助成せらるゝのである。このことは、世の不幸を人一倍なめた者、

不具者、等の中から、より多くの宗教信者を出すところを見ても、思ひ半に過ぐるものがあらうと思ふ。

四、聖學習の規範　さらば聖の論理とは如何。第一は無限絶對の形而上的存在なることである。吾人が全我を擧げて信憑し得るものは、嚴密なる意味において、この世に在らう筈はない。何となれば現實に在るものならば、それは信憑する必要もなく、又憧憬せずとも、これを求め得る譯だからである。要するに神はGodではない。形而上的な最高 Being であらねばならぬ。この點から言つて、この世に存在するものは、いかなるものも聖たる資格がないとも言へる。蓋し聖は神（絶對者）の生活内容だからである。そして神は無限者・自足者なるが如くに、聖も無限のものであり自存的のものゝあり圓滿なるものであらねばならぬ筈である。

この第一屬性からどんな聖學習の論理が出るであらうか。それは有限に對する無限、相對に對する絶對、現實に對する理想、自然・人間に對する神の存在を信することのそれである。この神の存在の確信こそ、實に宗教的生活に入るの第一歩で、またまさに聖學習の第一論理であらねばならぬのである。隨て聖學習輔導に在りては、何をあいても先づこの神（絶對者）の存在を確信せしむるやう努めねばならない。幸か不幸か、人間は事實においてかゝるものを信ぜねばならぬやうな状態に在る。それ

は有限・不完全・相對・現實に生活することのそれである。

聖の第二の論理は何であらうか。それは價値の最高状態と云ふことである。既に言へる如くに、「人の生くるは價値のため」である。價値なければ生もなければ社會もない。然るにその價値には、現實價値もあれば理想價値もある。現實價値（健とか富とか性とか）は、比較的たやすく誰しもこれを得ることが出来る。しかるに理想價値は大いに努力しなければなかく得られない。或は努めても努めても、完全にこれを得ることは永久出来ないかも知れない。隨て理想價値なるものはそれだけ貴いわけである。その理想價値中、最高のものが謂ふところの聖である。これ聖は理想價値としての眞・善・美を内在的に超越せる、不變永恒の絶對的・形而上的價値だからである。

この第二の屬性から如何なる學習の論理が流れ出るであらうか。曰く、聖を得るには、全我を擧げて價値の取得にたづさわらねばならぬ。と云ふことである。大決心を以て修養に努めねばならぬ。と云ふことである。然らばその方法は奈何。曰く眞・善・美を内在的に超越する方法をとることである。

眞・善・美を内在的に超越する方法、これは大いに説明を要する。その一は、これは眞・善・美と無關係な、外在的方法ではないことである。この點とくと注意する必要がある。眞・善・美と無關係な方

法即ち余の言ふ外在的方法とは、聖を得るには、學問や道德や藝術は、最初から毫頭これが必要としない。それらとは全然無關係な、別な途を踏んで、宗教は可能である。とかう云ふ考なのである。勿論、單なる信（迷信を含む）を得るのならば、或は大した學問や道德や藝術をさほど必要としないかも知れない。けれども正しき信仰、聖を得るためには、さう云ふ態度では到底不可能なことである。昔から高僧知識とか、聖人とか云はるゝ人は、非常な知と徳との修養を積んであつたのである。このことは否定することの出来ない事實である。無論宗教は單なる學問や道德や藝術でないから、眞・善・美を得ることそのことが直に宗教（聖）とはならない。併しこれらが眞實の「聖」への必要不可欠な方途乃至手段であることは争はれないのである。教祖となつた人の中には、學問のない人もあつた。併しながらそれは學者に比べれば學問（科學的な）がなかつたと云ふまでで、その當時の一般民衆に較ぶるときは、思想家的人、乃至宗教的知見の所有者であつたことは、否定されないことがらである。キリストも、マホメットも、學者ではない。が彼等は知見の所有者であつた。新思想の所有者であつた。日蓮はあゝ云ふ簡單な平民教を唱へたが、あれまでは知・徳の二點において可なりに苦んでゐる。親鸞もその通りである。況や釋迦においてをやである。半迷信の大本教のおみき婆さんの如きは問題にはならない。

要するに、聖への精進は、大いに眞・善・美に關する修養を必要とするのである。就中現代以後の新宗教において然りである。併しながら宗教は宗教である。聖は聖である。その他の何ものでもない。こゝにおいてか、宗教的聖への學習は、上述の如きもの以外に、否々上述の如きものゝ上に、更に獨得の方法を必要とする。それは何であらうか。曰く、眞・善・美を内在的に超越する方法である。學問とか道德とか藝術とか、それらの方法の上に、今一步出ることの方法である。さう云ふものを必要とするのである。さうでなければ、彼れの學習法はいつまでも形而下の修養に止つて、畫龍睛を點じ得ない。

さらば、その内在的にこれを超越する方法は奈何。曰く、言ひ難し、禪宗ならば一聲「喝ッ」である。キリスト教ならば、「アーメン」である。日蓮ならば「妙法蓮華經」である。要するにこの境地は、學問を絶し道德を超越し藝術を打ち越えてゐるのであるから、それらの方法では駄目だ。血みどころになつて自らもがき求め苦しみ、そして悟るより他に途はない。求道者の難行苦業は、その一つの慘ましき貴きやるせなき試行錯誤的の、而も全我的の作業であつたのである。たゞこれだけのことは言へる。それは、かゝる方法は體驗的のものである。と。

右の學習の規範を、その輔導上に持ち來すときは、眞・善・美の價值を求めしめ、而して一面これ

を内在的に超越せしむる方法を講ぜしむべし。と云ふことになる。

聖學習の輔導は、宗教意識の自然的發動をその論理たる上述の規範に照して規制し乃至は助成するところに成立する。彼の迷信なるものは、言はゞ自然的なる宗教的信仰である。これを正信にまで高めしむるところに、聖學習輔導の意味があるのである。正信を得さしむるの途は、宗教的知見を開發し、宗教的情操を養ひ、更に宗教的意志を陶冶することである。この第一次的な基礎的な形成がなくては、その上の究竟的陶冶など及びもつかぬものである。これ先づ立派な現實人となり得ざるものは、聖の人となることは出来ない筈だからである。

【参考】 小學校の聖學習

序を以て特に小學校の聖學習について一言してをきたい。小學校においても、聖の學習をなさしむべきであらうことは、もはや議論の餘地がない。何となればそれ相應の哲學や宗教を必要とするのは、兒童も青年も成年も老年も、將た劣敗者も優勝者も、貧しきも富めるも、決して異ならないからである。世には哲學と云へば哲學者の専有、宗教と云へば貧乏人や不具癡疾者や罪深き者や老人等の専有物の如くに考へ、その他には關係のないものかの如くに考へてをるものがあるが、これは非常な誤りである。これは、宗教自體を必要視してをるのではなくて、恐らく今日の所論に「宗教とか佛教とか、その他曰く何の、既成宗教見たいなものを必要としてをることであらう。それならば余も肯認される。何となれば今日の所謂××宗教中には、全く吾人の眞實の宗教的生活と、没交渉なものもあるからである。

小學校に於ける聖學習(宗教々育)は、彼等の意識中に萌芽する宗教意識(聖生活)を、眞直ぐに育てるにある。統なるものとして

伸すに在る。ここに眞直ぐにとか純粹にとか言ふのは、既成宗教的、乃至は宗派的に伸ばせ、と云ふことの反對の意味を有する。この點は特と注意する必要がある。吾が國の教育法規が、宗教々授を認めてゐないのは、かゝる既成宗教の教授を認めてゐないもの、とかう解釋すべきである。何となれば眞の宗教意識の伸長、それは止められるものでもないし、又止むべきものでもないからである。

かく言ふも、それは一般論のことで、その内容は小學兒童と大人とで必しも同一のものであるべきではない。その理由は既に記したるが如くに本當の意味において宗教心のひらけるのは、青春の期(十六七八歳)で、この點から見て、小學校兒童の宗教生活は未だ開けざる期に在る。この意味を以て、小學校時代は未だ嚴密なる意味に於ては、宗教々育の時期でないとも言へば言はれるからである。けれどもこの考は、全部妥當のものとは言ひ得ない。何となれば小學校程度の兒童の間にも、或る意味の宗教的生活が在るからである。或る程度の宗教的生活とは如何なるものであるか、それは家庭乃至社會の宗教的儀式等を見做ひしところから得たる、神佛尊崇の情操、その他天地・山川・岩塊・風雨・造化等の異常なる力に而接して得たる驚駭・崇拜・歸依の情等を有することである。即ち彼等も、彼等相當の宗教的生活をしてをるのである。故に學習輔導者は、これを正常に導く義務があるのである。加之、理性の未だ十分に發達せざるこの期の兒童等は、多くの迷信にかゝり易い。幽霊・おばけ等を容易に而も強く深く信ずる。これらの事實の存在するてふことも、宗教指導の必要あるを物語るものである。

さらば、小學校兒童の宗教的輔導はいかにしたならばよいか。それは兒童の宗教意識の發達程度の如何に依て固より一様ではあり得ないが、下の如き諸點に意を注ぐべきものと思ふ。一は自然の偉大等を對象として發する驚異・崇拜・歸依の感情を導いて、單に自然の庶物崇拜でなく、宇宙の絕對者の威力の發現としてこれを認識せしめ、絕對者に對する敬虔の念養成の一助とすること。こは家庭・社會の生活に依て摸倣的に感得したる、神佛の崇拜を單なる偶像崇拜でなく、これを倫理的價値あらしむるものたらしむることである。そしてそれら(前二者)に依て、人間の驕漫心を去り、謙にして敬なる心の所有者たらしめ、積極的には慈悲愛情

の人とならしめ、社會的共存同棲の念等を養ふことである。誰やらの言の如くに、現代は神を失つてをる。そこから現代人の我儘や利己が生じ、社會不安が萌してをる。とも見られるのである。で、それらの點から考へても、少時より宗教的情念を養ひ、敬にして謙なる心の所有者とならしむることは大いに必要であるのである。

正信をいだかしむるとともに、吾等は兒童の迷信は大いにこれを打破せしめねばならない。小學校兒童に對して、期待すべき宗教學習の内容の主要なるものは、上述の如きものであらうと思ふ。その機會は到るところにある。また殆ど總ての教科に在る。教師は須らく活眼をみひらいて、これを指導すべきである。

第五節 正・利・健の陶冶

絶對價值は通常眞・善・美・聖の四者に分けられてをる。教育價值の原型的代表的のものも上述の四者である。然るに教育價值中には他に極めて重要見逃す可らざる現實價值・第二義的價值がある。それは謂ふところの正・利・健等である。依て以下この三者の陶冶學習について、その概要を述べておかうと思ふ。

一、正の學習(公民教育) 正とは如何なる價值であるか。曰く法政的價值である。人類が法政的、生活をなすに當り、その理想として掲ぐるところの一種の價值である。而して法政的生活が一種の現實的生活であり、實際的生活である限り、この價值は相對的・現實的・應用的性質を多分に含むところ

のものであることは疑ふの餘地がない。正價值に關しては、從來その獨立を認めず、これを道德價值(善)の一種乃至一部と見做すものが多かつた。無論廣義においては、さう云ふ風に見做されぬこともあるまい。併し近頃は兩者はだん々々々ひきはなして考へられる傾向が強くなつて來た。その理由は文化生活(文化財)としての道德と政治との分離である。東洋の哲學史にはつきりと現れてゐるやうに、昔は道德と政治とは一つのものであつた。政・教・道一致の考がこれである。儒教の徳本主義の政治思想は、これを十二分に證明して餘りある。併しながら靜かに考へて見ると、道德と政治とは決して同一ではない。政治が道德を基調とする。この點に異論はないが、兩者は決して同一のものではないのである。この點から考へて、善必ずしも總て正でなく、正必ずしも善でないのである。詰り正は大部分善に依據しながらも必ずしも同一のものではないのである。正(法律)を善(道德)の一部と見る論者は、「法律と道德との矛盾」を明快に説明することは出来ないものである。例へばこゝに公然と賣淫の制を認許せる法律ありとせよ、善と正とが同一のものならば、道德また當然この淫賣を容認すべき筈である。然るに事實はこれに反して惡となすのである。この事實に徴したゞけでも、善と正とは決して同一のものではないのである。

さりながら、善と正とは全然別のものではない。兩者の間には性質を同じうするものがあるのであ

る。その一は兩者ともに「人と人、人と國家(社會)との關係を規定し、かくて人の尊嚴と國家社會の安寧秩序とを保ち、その進歩發展をはかる」ことである。その二はともに「社會に必要不可欠の法則なること」である。その三はともに「社會的產物としての文化財なること」である。

道德と法律との異なる點は、その主なるもの四つある。一は、國法の標準となるものの「人」は、普通人・現象人・實用人であるが、道德の對象となる人は理想人・完全人なることである。二は、その評價の傾向が異なる。そは法律は主として外部に現れたる行動を孤立せしめて(心術や品性より分離して)評價せんとする傾きが強いが、道德はその行為は勿論動機品性までも評價する。三は、兩者の制裁が異なる。すなはち法律上の制裁は主として外面的のもので國法これを司るに反し、道德上の制裁は内面的のもので良心これを司るのである。四は、法律は主權者これを制定するも、道德は良心これを規定する。これを要するに道德と法律との間には上述の如き相違があるのである。

以上述ぶるところは、實有としての善と正(法)との比較である。さらば理想としての善(道德)と正(法律)との關係は奈何。余はこれに對しては、「兩者は究竟においては一致すべき筈のもの」と信ずる。

正とは何であるか、政治生活の規範としての法(Recht)に適合することである。これに反するは邪

で、不法であり惡である。全體、「正」と云ふ評語は廣義には何等か條規・法則に合致した状態に對して云ふのである。故にこの意味に於ては、必ずしも未だ法律的の意味はもたないのである。併し、余は、こゝにはさう云ふ廣い意味の正を論じやうとはしない。専ら法律的の意味の正を論じやうとするのである。そしてそれが前に云つたところの、適法の意味であるのである。

然らば謂ふところの法律とは如何なるものであらうか。これには色々の解釋がある。従來は「法律は國家の命令なり」など定義せられた。これは無論誤りではない。が見様に依ては、法律は所謂國家完成以前の社會にも在ると見られるし、超國家的社會にも在る如く見られる。それは前者は不文法(慣習法)で、後者は國際法である。かやうに見做すと、上掲の定義は必ずしも妥當でなくなる。そこで近頃は下の如くに解釋するものが出て來た。「法とは社會の中心力に依て強行せられる所の一種の社會生活規範である」と。この定義中には次の如き諸要素が含まれてをる。

一は、法は規則(規範)であることの意味である。規則とは事物の一定の秩序である。その特質は「べく」要求し、又は「べからざる」やう禁止するところのものである。

二は、社會生活の一規範であること。法律は社會(國家)がそれ自體及びそれが一員としての個人の生活を發達進歩せしめんために、その活動乃至行為のノルムとして制定せられたるところのものである。

る。又こゝに單に社會生活の規範と言はないで、特に一種の規範と云つたのは、それには理由がある。理由とは外ではない、社會には法律以外にも幾多の規範があつて、これと區別する必要があるからである。幾多の規範とは、道德的規範、宗教的規範、儀禮的規範（風俗・習慣等）、技術的規範等である。而して法律も、まさにかゝる社會生活規範の一種なのである。

三は、中心力に依て強行せらるゝことである。中心力とは國家に在ては統治者、國際關係においては、その機關である。自然國家に在りては會長等である。すなはちさう云ふものに依て、強行せられてをるのである。中心力とは社會力である。社會力とは社會を團結せしむる所以の有機力である。次にこの第三の要素中には、法はその中心力に依て認定又は制定せられたるものなることの意味が内包されてをる。なぜなれば中心力が強行するには、これを「是」なりと認定すること、乃至自體に依て制定せらるゝことを、その前提として許されねばならぬからである。

正とは、適法的状態を示す一種の價值だとして、次に正の學習とは何を意味するか。曰く、その「正」を得ることである。適法的状態の生活をその身にとり入ることである。正を得るとはどう云ふことであるか、それは法律の規定を十分に遵守してあやまるところなきが如き人間となることである。換言すれば法に依て定められたる権利と義務とを十分に履行して誤らない「公けの人間」となる

のである。かくの如き人間は、今日謂ふところの公民教育の理想としての「公民」である。とも見做すことが出来ると思ふ。尤も、公民教育の所謂「公民」なる概念には、いろいろの見方がある。併し狭義の所謂公民は、法政的立場から見て、間然するところのない政治的資格の所有者たることは、多くの論者の一致するところである。本書の如くに、教育學習の内容を、學問・道德・藝術・宗教・政治・經濟等と分つ立場より言ふときは、政治的價值としての「正」を體得する人間とは、これ政治的意味の公民、どうしてもさう云ふ風に解釋しなければならぬのである。この頃我が國に公民教育調査會と云ふものが組織せられて、公民教育の要項等を定めてをこやうだが、それを見ると専ら法政的のものであるやうである。知るべし彼等も亦、公民なる概念を上述の如き「正」價値の所有者と云ふ風に見てをることである。

法（律）は國家の活動及び國民行爲の規範を示せるものである。この點から云つて、「正」價値を體現した人とは、國家活動の規範、並びに國民行爲の規範について、十全なる認識と品性とを有する人にならねばならぬ筈である。こゝに一口に認識と言つたが、その中には二つの意味が含まれてをる。すなはち一は「正」の理論的認識で、一は「正」の實踐的認識である。正の理論的認識とは、「法」の理解と識見とを有することである。正の實踐的認識とは、「正」の實現的能力、すなはち法政的堪能をもつ

ことである。さう云ふ方面の實地的技術を有することである。品性とは、政治的の徳を有することである。

法政的價値としての「正」を體現せるものが謂ふところの「公民」だとすれば、その所謂公民の資格は上述の如き認識と品性とを有する者、と云ふことにならねばならぬ筈である。また「正」の學習と云ふことも、その如き性質のものとなる筈である。則ち「政治的認識と技能と品性とを有する者」さう云ふものにまで自己の知・情・意を形成する。と云ふことになる。

正の學習乃至陶冶はいかにして可能であらうか。それは正の心理と論理との結體融合に依て可能である。正の心理とは奈何。曰く法政的生活意識である。被教育者には政治意識とも稱すべきものがある。それは如何なるものであらうか。第一は支配者・指導者たらんことを欲する本能や意志第二は社會の中心統一(主權)を求めんとする心、第三は主權者崇拜の感情、第四は合法的なる社會生活の欲求等これである。かゝる政治意識は兒童の間にも現れてをる。兵隊ごっこや殿様ごっここれである。否、部落々々の兒童が、その間自然に悪太郎の餓鬼大將を中心として一團の統體をつくり、以て他部落の兒童といがみ合ふが如きは、これ兒童間如實の政治的生活そのものである。要するに兒童に政治的學習可能の主觀的基礎のあることは争はれない。

正の論理とは如何。その最も根本的なものは、「法に忠誠なること」である。法に忠誠とは法的公正に忠實なることである。この精神があつて、はじめて一切の法的規範が生きて来る。この根本規範から第二の論理が生れて来る。それは法の規定するところに背反すべからず、又は法に従順なるべし。である。この第二規範の中には、義務に忠實と云ふことと、權利の保持と云ふことが含まれてをる。ソークラテースは實にこの論理に忠實に従つた人であつた。

この第二規範は、種々の具體的な規範を生む。則ち國法・國際法等に定めらるゝところの一切の規定これである。なす可らざるの規定と、なすべきの規定、これを完全に具現し得るもの、これを法的意味の理想的公民となす。この意味に於いて正の教育は公民教育である。

政治的生活は、立法・司法・行政の三方面に於て現れる。この點から正の陶冶學習もこの三方面を對象としてなされねばならぬ。法制教授において、國家のことや、憲法のことや、立法司法行政上のことや、その他各種の機關等につきて授けるのはこれがためである。

正の學習は、上述の政治意識と法との結合の上に立て行はれる。これが輔導は、所謂政治教育である。その内容は、政治的知見・政治的品性・政治的堪能の陶冶である。

【参考】 小學校の政治教育

小學校に於ける「正」の學習は如何に在るべきだらうか。「正」の學習と云ふものは、政治法律に關するものである限り、これは大人たる曉の生活準備を目的とするもので、隨て未だこの種の生活に足を踏み入れをらざる、また比較的さう云ふ方面の心理的要求を多分にもたない小學校兒童に對しては、教課としては適切なものと云ふことは出來ない。殊に教育即生活論や兒童中心主義、現在主義等より見るときは、「正」教育の如きは、はなはだ不適切不合理なものとならねばならぬ。併しながら教育の中から生活準備の要素を全く除くことは出來ないものであり、且つ兒童の心性中に大人の爲すことを眞似たるが如き性質等の在るところより考ふときは、さう心理的に無理を感ぜしめない範圍において、「正」の學習をさせ得るものであるし、またさせねばならぬ必要あるものである。させねばならぬ必要とは、國民教育と云ふことである。

要するに問題は、如何なる程度まで、これを行ふべきか。と云ふことになる。余は、尋常小學校の政治教育としては、今日位のところで宜からうと思ふのである。何となれば彼等は六箇年間に於いて、團體、政體のことも、天皇その他皇室や統治權、立法上の機關公的な權利義務、その他行政上のこと等までも、重要なものは大體授けられて卒業して行くからである。小學校はいくら國民教育と稱する準備の一面を有するものと言へ、これ以上法制教育の材料を入るゝ如きは、亂暴と思はれる。余は、この種の陶冶は、小學校の卒業生を收容する、補習教育、または高等小學校、中等學校、並びに成人教育において専らなされるべきものと思ふのである。

近時、社會の一角に、普選問題等からんで、公民教育の必要を呼び、そのとばつちりとして小學校の公民教育（政治教育）があゝのかうのと云ふものがあるが、私はこれらの素人議論には、重きをおかない。なぜなれば彼等は政治教育の一面のみを見て、その他を見ず、殊に小學校教育の本旨や、近時の新教育思潮等に對しては、まるつきり盲目だからである。現在以上尋常小學校の教材中に政治教材が入れられたならば、その曉は、眼ばかり光らし、小理窟をこねり、大人びた小大人のミイラが、小學校の門から出されて來るであらう。ことを余は衷心恐れるのである。

「正」の學習輔導、すなはち政治教育上注意すべきことにはいろいろ々々あるが、その中特に重視せらるべきは、憲政の常道（正しき政治的常識）を理會せしめ、且つ高潔なる政治的品性（正愛好の情意性）を養成せしむることである。殊に現下の日本人にはその中の後者が急務である。前者（知見）は近年徐々と進歩のあとを見ることが出來るやうだが、政治的品性の點に至つては、何だか退歩のやうな感すらあるのである。選舉において、各種の議員の行爲において、また役人の行動において、これらを見るのである。これらの弊を一掃するには、小學校等の教育よりも、青年の教育成人教育等に俟たねばならぬ。

二、利の學習（經濟教育） 利の學習とは何を意味するか、經濟的價值としての「利」をその身に得ることである。利的機能を形成することである。吾々は眞のために眞を求め、善のために善を求め、美のために美を求める、さう云ふ理想的的生活意志を有する。而も一面においては、絶えず「利」なる生活、即ち經濟的生活價值を追求して止まない。これ人間は一面において現實を生活するところの現實人だからである。「利」なるものは實にこの經濟的見地よる見たる一種の價值なのである。

利は經濟價值を表す概念だとして、今少しく論ずるに、それは形式的には最少限度の勞費を以て、最大限度の果を收めた状態に對して名づけらるゝものである。今日、多くの經濟學が「經濟」を定義して「最少勞費を以て最大の効果を收むること」など云ふは、要するにこれ（利）を規定したものに他ならぬ。詰り私から言はしむれば、利は價值で經濟はこの利を得る技術である。そしてこの利を得ることを理論的に研究したものが、謂ふところの經濟學である。但し「利」と云ふ言葉と「經濟」と云ふ言

葉とは、時として同一意味に使用されることが尠くない。例へば「その方が利得だ」と云ふべきを「その方が經濟的だ」と言ふ如きである。「利」なる概念の内容はいかなるものか。それは要するに「有用厚生」と云ふことであらう。有用とは利用價值をもつことである。用途があることである。そしてそれは要するところは厚生に他ならない。厚生とは「生」(生活)を厚うすることである。生を厚うするとは生活を充實擴大せしむることである。有用厚生と云ふことは、他の方面から(心理的方面から)説明するときは、それは吾人の「慾望」をより多く満足せしめる。と云ふことになる。このことは一切價値の源泉が、吾人の生の要求即ち情意性の充當に在るところから考へてもあきらかなことと思ふ。

利なる概念には、實に上述の如き形式的・實質的の意味がある。として、こゝに今一つ解明せねばならぬ問題が残つてをる。それは「利は精神的意味のものか物質的意味のものか」と云ふことのそれである。さて、余の言を俟つまでもなく、「利」と云ふものは廣義には精神的とか物質的とか、そんな風に限定せられなくとも可なる筈のものである。何となれば利は精神的にも物質的にも、兩方面に妥當する概念とも考へられないことはないからである。「利」は廣義には漠然とよき状態だ。吾人にとりて望ましき性質だ。この意味においては、眞も善も美も聖も正も皆「利」なる語にて包攝されぬこともない。論より證據支那の古代哲學史を繕いて見ると、三代時代頃までは、「善」と「利」とは同一的の意

味をもつてゐた。即ち「よい」とは道德で、また利用厚生のことであると云ふ風に。儒者荻生徂徠が、孔子の第一原理たる「仁」の内容を論じて、それは要するに「長人安民(利用厚生)の徳だと言つたのも、その間をうかゞふに足るものである。否、近代現代においてもかゝる思想はある。それは他ではない。英國功利主義の思想と、米國プラグマチズムの思想とである。彼等は「利」と「善」、「利」と「眞」とを同一視してをるのである。

上述の如き思想にも、一通りの理由があるのである。なぜかならば、吾人の生活とか生命の満足とか云ふものには、精神的・物質的の二方面があるからである。換言すれば「生命」そのものが單なる物質でもなければ、單なる精神でもなく、實にこの兩者を内包するところのものだからである。隨て利とは、この生命をより多く充當するところのもの、と云ふ精神物質兩面に亘る解釋も可能となるのである。とにかく誤りではない筈である。

併しながら、學問がだん々々分化するに従つて、對象が抽象化せられ、その價値(理想)も分化獨立して來る。これは史的現前の事實である。そこで上述の漠然たる價値觀念、「よき」が或は眞となり善となり美となり聖となり正となつた。こゝにおいてか「利」なる觀念も亦分離獨立して、その他の文化的價値から獨立的な、「利」と云ふ經濟的價値を成すに至つたのである。

價値の獨立は、價値の分化で、價値の抽象化である。抽象化は一面或は進化かも知れないが、見やうに依ては退化とも見られる。蓋し具象一元的のものが、個々の・抽象的のものとなつて、それだけそれ自體の生命(本質)を失ひ、物質化するからである。

今日、多くの經濟學者に依て取扱はるゝ「利」とか「富」とか云ふもの(經濟價値)は、眞とか善とか美とか云つた方面を總て排除した、物質的な概念である。自然科學的方法の對象となり得る概念である。物的性質のものとは、分量的に換算し得らるゝことを意味する。事實上、「利」は貨幣に依て換算せられてゐるのである。かくの如き見方は眞に妥當であるか否か、それは別問題だが、他の諸價値より區別せらるべき經濟的價値が、かゝる状態のものであらうことも、相當に理由のあることであらねばならない。

とにかく、今日經濟學の對象となつてゐる利とか富とか云ふものは、物的な現實的な實際的なもの、すなはち現實人唯物的存在者としての人間の、唯物的方面の生活價値となされてゐることは、否定することの出来ない事實である。

以上の見地から、利の學習乃至利の學習輔導を見るに、それは上述の如き意味の機能を得る學習、乃至その輔導と云ふことにならねばならぬのである。すなはち唯物的な存在者としての人間が、物

質的生活を、より利的に營むその機能を、形成すること。乃至それを輔導すること。と云ふことのものである。更に通俗的に云ふならば、物質生活上の幸福をより便利にするしかたを覺える。と云ふことになる。更に徹底せしむれば「金のつくり方」を覺える。と云ふことになる。何となれば「利」價値はすべて金(貨幣)に換算せられねばならぬものであるから、その點から考ふるときは、「金のつくり方」なる一言に盡きてしまふからである。

日本人は、やゝもすると「金」を輕視し、賤しきものであるかの如くに思ふくせがある。これは非常な誤りである。かゝる考がいつまでも頭の中にコビリついてゐるから、貧乏國を脱することは出来ないのである。そして貧乏なる悲しさに、英米あたりから頭をつかまれて、國際場裡小さくなつてゐねばならぬのである。余は大いに一種の黄金尊重を唱へずにはゐられないのである。それには子供の時分から十分なその學習輔導をせねばならない。

利學習の輔導はいかになさるべきだらうか。曰く、利の論理(經濟の法則)に従つて心身を形成せしむることである。利の論理すなはち經濟の法則とは如何なるものであるか。それは極めて簡單である。一言にして盡さる。曰く、最少限度の勞費を以て最大の効果を收めることをはかることこれである。これが經濟の最高法則である。無論この法則が一定の人の上に、一定の現實の上に可能となるた

めには、多くの法則を産み、無限の技術を必要とするであらう。そのことは多く論ずるまでもない。上述の根本法則は、先づ生産に關する諸法則を生む。次は消費に關する諸法則を生む。その次には分配とか循環とかに關する諸法則を生む。それらの諸法則に準據して、私・公の經濟をはかるべきなのである。法則の詳細は、専門の書について知るべきである。

利をなし得る人は、知・情・意の諸機能が、經濟の法則に合致するやうに形成せらるゝことを要する。この意味において、彼れは先づ經濟的の知識及び識見を有する必要がある。知識は經濟の學問に依て與へられ、識見は實際の洞察等に依て與へられる。故にこれらに關して教授し訓練する必要がある。次に經濟的技能を必要とする。それは自己のたづさはる職業的堪能、及び貨殖に關する堪能才幹である。どうも學者とか教員とか役人とか云ふものは、この方面が上達してをらない。今後は須らく相當この方面についても、修養を積むべきである。でないとなん々世界の劣敗者となる。

最後に忘れてならぬのは經濟的道德の確立形成である。經濟的徳の形成とは、「利」に對する意志の合理的規定である。意志が盲目的に利をおひ、自利的・目前的のみに走るときは、ここに經濟的正がかもされる。それは素人としては「けらんぼう」とか、「我利我利妄者」とか、さう云ふ状態のとなり、商人實業家としては、「不正商人」と呼ばるゝものになる。これらは經濟的道德の落伍者

で、早晚眞實なる意味に於ける劣敗者となるものである。商人道としては、やつぱり「正直は一生の寶」である。素人としては、「正當にして取り」、「入るをはかつて出づるを制す」である。

利は、善と調和せでは利そのものの本來性を發揮すること不可能なものである。あまりに利を得んとして意志の合理化を失ひ、その結果信用を失する。信用を失することは該者の人格的價値を失墜することである。かくて全體としての生活、それまでも傷めることになるのである。故に利の根底にはいつも善が支へてをらねばならぬのである。

利の學習輔導は、上述の三方面に對して行はねばならぬ。即ち經濟的知見と堪能と徳とこの三拍子がそろつてはじめて本當の利すなはち永久性のある確實な貴重な經濟的價値が得らるのである。

【参考】 小學校の經濟教育

最後に、小學校に於ける利學習につきて一言するに、小學校は一般的陶冶の場所であるから、固より利専門の教育所もある筈がない。隨て職業的な經濟を目的とする學習輔導をなすべきでないことは言ふまでもない。併しながら一面生活に必須なる知識技能も授けねばならぬのであるから、經濟的學習をも課さねばならぬのである。特に日本の如くに、人格教育・自由教育・理想教育に過ぎる傾きある國に在りては、今少しく經濟教育・職業的學習の要素を挿り入れてもよいのである。

日本人は、歐米のそれに比して、經濟觀念に乏しい。これは大いに改善せねばならぬことである。「背越しの金は使はぬ」とか、「武士は食はねど高揚子」とか、「清貧に安んずる」とか、それらには精神において眞に貴重なるものもあるが、經濟を軽く見る點は宜

しくないのである。かゝる思想は幼少の時分から矯正すべきである。これがためには小學校教育において、大いに經濟的精神を養成する必要がある。詰り、經濟上の常識と、經濟尊重の念と、重要な堪能と、經濟的徳性とを養ふことである。日本の將來は、眞に世界の一等國となるか否かは一にかゝりて國家の經濟に存し、而してそれは實に國民の經濟的能力の進歩如何に關するるのである。

利の學習輔導上第一に注意すべきことは、科學的知識の進歩發達にその前提を置くべきことである。世の教育者中には、この事實を打ち忘れて、たゞたゞ近眼的に經濟々々と云つて騒いでをるものがある。固より悪いことではないが、單にそれだけをさわいだだけでは、その効果は十分ではあり得ないのである。その譯は、經濟的の識見なり技能なりと云ふものは、その由來するところ遠く深きものがあつて、その遠く深き源泉を培はないでは、十全なる開花を見ることは出來ないからである。而してその源泉の中心は、實に科學的知識の豊富にして深きこと、並に科學的精神の旺盛なることである。これがなくては、到底不可能なことである。蓋し經濟は一種の應用(技術)で、實に科學を以てその直接基礎とするからである。科學知識乃至思想の旺盛な歐米に經濟が發達し、非科學的な東洋にこれが餘りに發達しないのは、決して理のなきことではないのである。

第二は、學校においては經濟(技術)そのものよりも經濟的精神を養成することをその主眼とすべきことである。個々の實際的な經濟的技能と云ふものは、無數無限にあるもので、一々それを授けると

云ふことは不可能なものである。故に學校等においては、就中小學校・中學校・高等女學校等の普通教育所に在りては、個々の實地的知能よりも、寧ろその精神を培養することを努めなければならぬのである。かくすれば一朝必要のあるとき、否、實生活に入りたる曉には、自づと經濟の技術を自得し得るに至るものである。要するに、一種の形成的陶冶である。

第三は、絶えず道德(善)と相即的にその發達をはかることである。相即的とは、**相關的**にである。このことは善を伴はない利は盲で、利を伴はぬ善は空虚であるところに徴してあきらかである。殊に現代においてその然るを覺ゆるのである。舊式な利を顧みないやうな善、そんなものは過去の遺物である。マルクスの唯物史觀が、多少の缺點ありとするも、否定すべからざる眞理を有する限り、經濟を顧みない善の如きは、到底現代的價值ある(内容ある)善とは見做すことは出來ないのである。而も、善を基礎としない利、これも正當のものではない。善をもたない利は、機關師のない機關車の如きものである。非常なる危険をその中に藏するものである。故に利の教育學習に在りては、常に善と相關的にこれを進むるやう、心掛けなければならぬのである。

三、**健の學習(身體教育)** 健學習とは何を意味するか。それは人格の有機的方面たる身體が、生理的・有機的價值としての「健」をその身に得ることである。別言すれば健全なる生理的人格を形成する

ことである。

健とか健全とか云ふことは如何なることか。普通には丈夫と云ふやうな意味に解釋されて、無病と同義異語位に思はれてをる。併しそれだけでは未だ盡さざるものがある。余の解釋に由れば、生理的價値としての「健」は、有機體が「その在るべき状態を現じたる場合に」に言ひなされる、語で、有機體的生活の理想である。而してそれが苟も理想たる限り、眞・善・美的の意味を含むものなることは言ふまでもない。この點から、「眞・善・美が有機體に具現したものが健である」と見做すことも出来る。

身體(有機體)が當さに在るべき状態とはいかなる状態の謂であるか。換言すれば「健」なる概念の内包は奈何。これは生命が無病長壽的であることである。長壽と云ふことは、果して如何程か、これを明確に定めることは困難であるが、とにかく出来るだけ長く壽を保ちたい、これが生あるものゝひとしく希ふところであらうと思ふ。「命あつての物だね」である。無論有機的なる生命價値は、至上價値ではない。それ以上の價値すなはち理想的なる文化價値もある。時には「身を殺して仁を成さねばならぬ」こともある。しかしながらそれは二者一を選ばなければならぬ場合のことである。理想・希求としては、どこまでは身を全うしながら仁を成すことにある。このことは自然であり又當然のことであらうと思ふ。世には安價なる義憤家があつて、みだりに生を輕んじたがるものがある。我が封建時

代には、ことにそれが甚しかった。死を鴻毛の輕きに比すべきは、これ最後の場合である。絶體絶命これ谷まつた際の哲學である。それを日常の哲學にせんとするは、誤つたことである。一般の法則としては、出来るだけ長く壽を保つべきなのである。

しかし、たゞ長壽と云つても、未だ足らぬものがある。加ふるに無病息災でなければならぬ。三日おきに醫藥に親しみ、毎日々々不愉快に過してをるやうでは、面白くない。とにかく長壽無病息災と云ふことが、健の内容である。

健の内容が上述の如きものだとして、その形式は奈何。それには重要なるものが三つ程ある。一は身體の組織發達が正常なること、二は各部の機能がそれ／＼、合目的々に十分にはたらくこと、三は全體としての生理的自我が十分なる統一活動をなすことである。

少しく説明を加へるに、身體(有機體)の組織發達が正常であるとは、四肢五體内部諸器官等が一つも缺くところなく備はり、その發育が均齊的で、部分的に見ても全體的に見ても、何等の不足不備がないことである。またその發達状態が量的にも質的にも完全で、貧弱柔弱でないことである。余は、この種の典型を古代ギリシア人に見出す。彼等はきわめて整つた身體の所有者であつた。その名残りが當時の作品たる彫像に遺つてをる。隨てそれは肉體美のモデルでもあつた。

身體の組織が正常でその發育の十全なものは、我が國現時の體操教授の要旨にもかなふ譯である。何となれば體操教授の要旨に在る。(一)各部の均齊なる發育や、(二)姿勢の端正と云ふやうなことは、要するに余の謂ふ組織發達の正常の註釋、乃至屬性とも見做さるゝものだからである。

各部諸機能の合目的々活動とは、内外の諸器官諸系統が、それ〴〵自己所屬の目的に向つて、全き活動をなし得るやう形成せられてをることである。これに反して、若しもその一機能たりとも、用をなさざるものあるときは、それだけその人は健の資格において缺くところあることになる。例へば左の目が十度の近視だと云へば、それだけ不健全であり、右足が十分に歩行に耐え得ないとなれば、それだけ健でないわけである。

全體としての統一的機能の所有、これはきわめて大事なことである。前に述べたるは、各部のそれぞれ〴〵の機能の完全だが、これは有機體全體としての機能の統一的完全である。いかに各部の諸機能がそれ〴〵完く活動するとしても、それが全體として調和的に統一的に作用することが出来ないで、到底健全とは言ひ得ないのである。世には往々さう云ふ人がある。何でも物の生命と云ふものは、全體性に在る。部分の中にはない。中にも有機的健全の如きは、その全體の統一點をはなれては考ふること出来ないものである。體操教授において、「全身の運動」と云ふやうなものを特に課するの

は、これがためである。

上述の機能の完全と云ふことも、體操の教則に出てをる。四肢の動作を機敏ならしめと云ふのがこれである。但し教則の示すところは、四肢だけである。がそれはいけない。廣く諸種の部分的機能と全體の統一的機能と、この意味でなければならぬ。

これを要するに「健」と云ふことは、上に述べたるが如き意味をその中に含蓄してをるのである。それ故健學習と云ふことも亦、この意味に解せられねばならぬと言ふまでもない。

健學習の輔導は、健の論理と學習者の生理心理とを考へて行はねばならぬ。健の論理とは健の本質から流れ出る規範である。「凡そ健ならんためにはかくあるべし」と云ふその法則である。それには色々あらうが、その重要なものは、下の如きものであらう。一は姿勢を正しく支持せしむること。二は身體の各部(頭胸四肢内部器官)を均齊に發達せしむること。三は諸機能を部分的にも全體的にも機敏正確ならしめること。四は全身が質的に強壯なること。

上述の四規範に照して輔導することに依て、その目的とする健價値を將來することが出来る。かくて完全なる生理的人格が形成されるわけである。學習者にはかくの如き生理的形成をなし得る生理的可能と心理的可能とがある。

健學習の輔導は、ひとり體操のみに依て可能ならしめらるゝものではない。廣く養護の全範圍に於てなされねばならぬ。隨て輔導細論は、營養(衣食住)とか休息とか運動とかその他いろいろのことに亘るわけである。が余は、それらの記述は、こゝには省略することにす。

健學習の輔導上、いかなる點に注意すべきであらうか。次にその主なるもの二三を擧ぐるに、その一は健學習の教育上に於ける地位限界を明確に識認し、體操萬能と言つたやうな見苦しき謬りに墮せざるやう注意することである。我が初等教育界は、どうも流行的で落付きがなくて困る。無論その罪の一半は文部の無定見や監督官廳の教育的不見識に在る。而も他の一半は實際家にあることも見逃せない。近年理科萬能・體操萬能の聲をさいた。そのたび毎に余はひそかに慳蹙し嗟嘆せざるを得なかつた。なぜならば初等教育、一般的陶冶の本質のどこを叩いて、さう云ふ叫びが出るものかと、思はれたからである。小學校の一般的陶冶と云ふものは、かくの如き筈のものではないのである。我が教育界はどうかしてをる。體操萬能・理科萬能と云ふやうな叫びは、體操なり理科なりの價值上に於ける地位限界を考へたならば、出る餘地のないものである。健學習輔導者は、これを幾何の程度において、いかに行ふを可とするか、それを定むるに當つて、靜かに人生における健價值の地位、並びにその限界、更に健學習輔導の一方面としての體操の價值について熟慮すべきである。總ての實施はそれ

から後ちのことである(本書〇〇〇頁價值高下論參照)。その二は、土地の狀況に依りその内容を大いに異らしむることである。日本の現状は、都會も山間も海濱も、所定の時數を所定の體操要目に依て、かたの如く輔導が行はれてをる。反對に土地の狀況に應じた健學習がなされずにをる。これはいかゞなものであらうか。大都市の日の目見えぬやうな所に育つてをる兒童のための體育と、九十歳以上の高齢者が頗る多いと云はるゝやうな土地の兒童の體育とは、果して同一でなければならぬものかどうか。そのくせかゝる山間僻地の兒童の常として、文化の方面において大いに劣るものがあるに於てをやである。寧ろ體操の時間を減らしても、その方面を高潮せねばならぬではなからうか。また體操における矯正(治療)的教材と藝術的教材と鍛練的教材との配當の如きも、土地の狀況に依て異らしめてよい筈である。要するに活眼をひらいてこれを行ふ必要があるのである。

その三は、體操はその他の養護と相俟つて調和的に行はねばならぬことである。その他の養護をかへり見ずに、體操ばかりをやつたつてそれは何にもならない。時には却つて害をかますことすらある。腹のふくれてゐない者には、食をやるのが何よりの體育である。休養不十分な者には、靜かに休養をさせるのが一番の體育である。その他病弱兒には、或は體操など課さぬがよいかも知れないのである。とにかく健の學習は全體の養護法相協力してこれに當らねばならぬ。

余は、以上五節に亘つて、眞・善・美・聖・正・利・健の諸價値の學習輔導につきてその要點を述べた。蓋し上述の七者は、人生の主要價値と認められたからである。そこで、最後に、概括的に一言しておきたいことがある。それは上述の諸價値とその學習輔導とは、決して孤立的な別々のものではなくたゞ全一的な價値を諸種の立脚から眺めこれを抽象して七者となし、更にその立場に立ちて、別々にそれらの學習輔導を論じたに過ぎないもので、本當は具體一元の「生」の完成、人格の實現以外、何ものもなしと云ふことのそれである。隨て上述の諸學習輔導は互に相關係し補合し、以て學習の全目的の實現に努めねばならぬ。殊に一般的陶冶の學校に於てさうである。このことを十分に含んでおかないと、非常なあやまりに陥ることがある。

第五篇 教授の方法(學習指導論)

甲、教授材料論(學習材料論)

第一章 教材とは何ぞや

一、教材とは何ぞや 教授の材料それは學習の方面より云ふときは學習材料である。また陶冶と云ふ立場より見るときは陶冶材料である。

教授材料の研究は、殆ど從來教育學上解決せられた問題である。それ故何れの教育書教授書を見ても、千篇一律版をよしたやうである。本書の姉篇たる教育學講義に於ても、一通りは既に論じた。依て再びこゝにこれを繰返す必要はない。たゞ本書は、その後現代に於いて、新に問題となつてをる教材の本質や合科學習と云ふやうなことに就いて、論ずれば足りるのである。

さて、學習の材料とは何か。そは自然及び文化財である。認識論的に見て、吾人が何等かの經驗を構成するには、必ずその内容となるべき素材、すなはち經驗與料を必要とする。この經驗與料認識與

料は一言にすれば自然である。こゝに自然と云ふのは、普通に自然と稱せらるゝところの彼の水とか空気が火が燃えるとか、犬が仔を生むとかさう云ふものを意味するのではない。未だ何等の意味をも有たない、純粹な感覺を指して言ふのである。ウインデルバントの言ふ相對的無、ナトルプの言ふエである。コリエンの言ふ原始である。普通に言はるゝところの物質的自然生理的自然等は、かゝる第一次の自然が吾人の知覺に上り、それ々の意味を附せられたるものである。言はば第二次の自然である。ところでこの第二次の自然なるものは、吾人の認識の加工を受けたもので、嚴密に言へば第一次の文化である。とも見做すことの出来るものである。若しもかゝる自然(第二次の)を以て學習の對象とすると云ふことになれば、これは、文化財の中に入れてもよいのである。然るに認識(隨て學習)には、かゝる第二次の自然科学的自然以外に、第一次の純粹感覺としての自然もあり得るのである。そしてこの種の自然も、學習の材料となるのである。蓋し學習は經驗や認識の構成で、その經驗や認識の構成は、實にこの種の自然を最初材料として、觀念的知識を構成し更に科學的知識を構成するに至るからである。

しかしながら所謂狹義の學習より見るときは、特にその材料として必要なるものがある。それは學習の內面的屬性としての價值化を全からしめんための材料である。換言すれば價值ある經驗を構成す

る上に、どうしても無ければならぬ材料である。それは何であるか。曰く文化財である。

二、文化財論 學習上、その材料として文化財の必要なる所以の説明は次に譲るとして、こゝには文化財そのもの意義を闡明するに、文化財(Kultur güter)とは、文化活動に依て造られたるその成果である。文化活動とは、與へられたる内外自然の事實を一定の標準に照して支配し形成し、窮極において理念を實現することである。すなはち一言にすれば自然の理想化である。在るの中に在るべき(當爲)を現することである。これが文化活動である。而して文化財とはかゝる活動の結果形成創造せられたる價值的實在を言ふのである。今少しく説明するに、文化財とは文化價値の結合せる客觀實在の謂である。隨てこれは時間・空間に制約せられて現れるを常とする。隨てまた文化の理想たる文化價値の如くに純粹なる價値ではない。詰り文化財は文化には相違ないのであるが、所謂文化價値の純粹的(先驗的)・絶對的なるに對し、これは歴史的・相對的なる點は違ふのである。

文化財は文化のイデオとして文化價値に依て基礎づけられる。文化の理想としての價値は、眞・善・美である。この眞・善・美に基礎づけられて種々の文化財が可能となるのである。

文化財とはかくの如きものだとして、然らばかゝる文化財の中に數ふべきものは如何なるものであらうか。その種類は學者に依て必ずしも一様ではないが、學問(科學・哲學)・道德・藝術(技術)・宗教・

政治(法律)・經濟・等を擧げることが出来る。その他にも算せらるゝものがあるが、まあ前述の如きでよからうと思ふ。そこでこれらの文化財を見るに、これらは皆それ／＼その中に文化價值を内含してをる。例へば學問と云ふものは、これ論理的價值としての眞理性を内含するものである。また道德(具體的な)と云ふものは、善價值を内含してをる。藝術と云ふものは美價值を内含してをる。因みに藝術の一要素としての技術(技能)は、これ亦眞とか善とか美とかに關する價值を含んでをる。次に宗教はどうかと云ふに、これは眞・善・美を内容とする形而上的價值、すなはち聖價值をその中に含んでをるのである。政治はどうか、これは廣義の善から分化して來たものではあらうが、とにかく正と稱する價值を内含してをる。政治の規範たる法(法律)は、まさに「正」を生命とするものである。經濟はどうか、これは「利」と稱する一種の價值を含んでをる。とにかく文化財と云ふものは、何等かの意味において、何れも皆文化價值をその中に内含してをらぬものはないのである。但しこれは、さればと言つて直ちに文化の理想としての文化價值そのもの同一なりと云ふことは出來ない。蓋し文化財は時間・空間の範疇下に顯はれたる、實在としての文化だからである。存在としての價值だからである。この點を間違はないやうにせねばならない。

價值ある經驗を構成することを目的とする學習乃至陶冶は、實にこの文化財を材料として必要とするのである。

るのである。

三、教授上文化財を必要とする所以 教育や學習上、なぜ文化財が必要であるか。これは極めて重要な問題である。以下解答を與へて見やう。

第一は、實在的個人の發展上から考へて必要である。一般論上からすれば、人間には經驗構成の能力や純粹な價值意識があるから、特に文化財と云ふやうなものを必ずしも必要とせずとも發展が出来る。と云ふ見解も理論上成り立つ。ルソウの社會文化を忌避した自然教育論がこれである。併しながらこれを具體的・實在的の問題として見ると、この考は當らない。何となれば特定社會の具體的實在の一員として自己を實現するにはどうしてもその特定の社會に通用する底の價值、即ち歴史的文化的財産を得ねばならぬ。こゝでは單なる人間一般的な文化一般では通らないのである。否、嚴密に言へば、さう云ふものは文化の理想で、現實にはどこにも存在しないものである。そこで吾人が具體的な實在人として自己を全うするためには、實在的な文化・即ち文化財を必要とすることになるのである。一方文化財はかゝる吾人の要求するところのものをもつてをるかと思ふに、それは持つてをるのである。その譯は既にあきらかにしたやうに、文化財と云ふものは、具體的な特定社會に發達したところの實有的文化で、その所謂實有性・具體性を十分に持つてをるからである。この文化財を措いて、吾

等は實有的に具體的に自己を價值化する途はないのである。反對にこの文化財に即し、この文化を自我に織込むことに依てのみ、吾人は具體普遍的の存在として、その自我を實現することが出来るのである。今日のデイルタイ派の價值感受がそれである。

第二は、社會化と云ふ點から考へて必要である。こゝに社會化と言ふのは、個人的人格の社會的人格化の意味で、彼の特殊の普遍化・個體の一般化・心理の論理化、現實の理想化等と、內的に關係のあるものである。全體學習の目的たる價值は、社會的のものである。普遍妥當のものである。故に價值ある經驗の構成と云ふことの中には、當然社會化・一般化の意味が含まれてをらねばならぬのである。そこでこの社會化は如何にして何れより來るかと言ふに、先驗心理學的に云ふならば、吾人の普遍意識即ち意識一般・超個人我より來ることとならうが、さうでなくこれを經驗的に見るときは、社會的關係を以て、他にこれを見出すことは出来ないのである。

詰り、吾人の個人意識が、だん々に一般性を有し、随つて價值性（普遍妥當性）を帯びて來るのは、文化財の中に内含されてをる文化價值に依つてである。學問とか道德とか藝術とか云ふ特定の文化財に觸れて、吾人の知情意の機能が、それ自身の本來性・即ち普遍性・一般性を發揮するやうになるのは、學問とか道德とか藝術とか云ふ文化財が、その中に文化價值を内含してをるからである。こ

の文化財を離れて、吾人はその意識を合理化・價值化・一般化する途を有しないのである。

さらば、文化財は、いかにして個人意識を社會化する性質をもつてをるか。それは文化とか文化財とか云ふものは、社會的關係に於いて形成されたもので、その本質がまさに社會的のものだからである。社會關係の下において形成されたとは、各意識が、社會的・全體的・有機的なるルツボの中において、互に融合浸透し、かくて形成されたことである。主觀的に言ふならば、文化と云ふものはたゞ一人きりしかゐない所には發生しない。必ずや二人以上の社會を必要とする。そして「汝を對象とした我の自覺」をつくる。これが人格的文化である。文化の主觀的方面である。ナトルプが理想意識即ち價值意識の發達を社會生活に求め、教育の主要條件を社會に求めたのは、これに依るのである。とにかく文化は社會的のものである。

上述の點から見ると、學習——自力的なる價值化と云ふものは、單なるそれ自身だけでは意味をなさず、常に社會即ち文化を對象として、自覺することとなり、學習上その材料として文化財が必要不可欠のものとなるのである。

第三は、學習を能率的ならしむる點において必要である。その理由は如何と云ふに、文化財と云ふものは、各民族乃至人類が數千・萬年の長い間かゝつて、社會生活の結果造り上げたところのもので、

生活を價值的に營むその方法として、これを實驗的に形成したその結晶である。隨て現實においては、これよりよき（有價値なる）生活の機能はある筈がない。無論理想の立場から見れば、現實の文化と云ふものは、決して完全なものではない。しかし過去乃至現實から見れば、それは最上のものである。そこで學習を考ふるに、價値ある經驗の構成を營むに當つて、この民族乃至人類の努力して造つて來た文化に従つてその身を價値化せしむることは、極めて便宜なことである。無意義な試行錯誤を繰返すことはない。また失敗に陥ることもない。安全な途を踏んで人生を進歩發展せしめることが出来る。換言すれば短い時間において、人類進化の數千・萬年を辿ることが出来る。そしていはやく積極的なる自己創造に着手することが出来るのである。これ余が文化財は學習を能率的ならしむる上に必要があると云ふ所以である。世に、プラグマチズムの教説に心酔するの餘り、その方法としての試行錯誤法を、非常に價値のあるものかのように誤信し、これを以て最重要な學習の方途の如くに考へてをる者もあるやうだが、これらは人類の社會的財産としての文化財の貴重さを、知らざるものである。

第四は、積極的なる自己創造の基礎形成として必要なることである。前に述べた第一や第二は、専ら自己の現實的形成上必要として指擧せられたるものである。蓋し文化財に依て、自己を具體的に文

化々し、乃至は社會化せでは、理想的自己實現はをろか、現實的なる自己を全うすることも、出來ないからである。しかるにこゝに述べんとするは、主として吾人の理想的方面に關することである。さて、吾人學習の理想は、最大可能としての自己を實現する點に在る。ニイチエの言葉で言ふならば、超人となるに在る。現實の水平線的文化の状態を内在的に超越して、社會人生に積極的に寄與し、一面自己の個性（個我の偉大性）を出來るだけ發揮するに在る。この意味において余の説は個人主義である。それが教育學習のイデオである。しかるにかゝる状態に到達するために、その足元を見るとかゝる状態は決して一足飛びするを許さない。楷梯のない飛躍ジャンプをば許さない。先づ足元を造らねばならないのである。足元を造るとは、現實におけるその立脚點を造ることである。換言すれば自我の形式及び内容をその時代に於ける文化的水準にまで高めることである。而してこれをなすには、是が非でも社會的文化を自己の中に攝取し織込まねばならぬ。蓋しかくすることに依てのみ、眞の文化的飛躍、自己創造が可能となるからである。文化的に空虚なる生活の所有者は、到底眞實にして正當なる自己表現をなすことは出來ない。このことは直ちに一般的陶冶との問題を解決するキともなる。兩者は決して矛盾するものではない。眞の専門的教化は、廣き一船的陶冶の基礎の上に立ちてのみ、可能なるものである。

文化財は、かゝる自己創造から考へても、きわめて必要なるものとなるのである。これ一般的な水準的な基本教養はその時代の文化の内含者たる文化財に觸接することに依てのみ、はじめてこれを得ることが出来るからである。

第五は、學習の誘發者・示唆者・規制者として必要なることである。このことは文化たる眞・善・美の價値の內的屬性たる當爲性・不許不性の學習規制性に對して云ふのである。余は、本書の第三篇學習の基礎、その第三章教授の客觀的基礎において、價値の內的屬性たる不許不性・當爲性は、學習者に向つて、これを眞・善・美の方向へ絶えず高揚し、反對に偽・惡・醜の方向へ走らんとするを阻止するてふことを述べた(該章參照)。その學習に對する高揚阻止の規制力が、所謂文化財の中に存して、それが吾人の學習に對して一定の影響を與へるのである。要するに、學習材料としての文化財はこの不許不性・當爲性の所有者で、吾人の學習を規制するものである。この意味に於ても、文化財は學習上大いに貴重し必要視せられねばならぬものである。

以上、指摘したる五者が、實に學習上その材料としての文化財の重要視せらるべき所以である。尙ほ余は説明の便宜上、第一第二第四等を分けて論じたが、それらは言ふまでもなく別々のものではなからぬ。同一事實の異方面的叙述と知るべきなのである。

【参考】 學習材料とは何ぞや

學習とは、既に述べたやうに自己を文化々することである。理想化することである。合理化(論理化)することである。そして存在(Existenz)と當爲(Should)とを合一的のものとしてその身(自我)に得ることである。吉田靜致博士の言葉で云ふならば、具體即普遍、現實即理想の人となり、有爲なる社會的個人となることである。この見地より云ふときは、學習材料なるものは、如何なるものとなるであらうか。言ふまでもなくその價値ある經驗構成のための材料であらねばならぬ。認識形成のための材料であらねばならぬ。文化財としての人格構成の材料であらねばならぬ。

全體、材料とは何であるか。廣義には總て製作乃至創作の原料となるものを言ふ。英語では材料のことを Material と言ひ、獨逸語では Stoff と言ふ。マテリアルはマターに關し、マターは實質とか内容とか云ふ意味をもつてをる。認識論的にこれを見るに、材料はその内容で、獨逸語のストッフである。形式に對する内容、即ち認識の原料乃至内容がこれに當る。教育や學習は、これ亦言ふまでもなく一種の製作・構成(形成)・創作である。この點から言つて、教育や學習の材料とは、價値ある經驗の構成原料、またその原料であらねばならぬ譯である。

序でなれば、謂ふところの學習題材につきて一言するに、學習題材と眞、學習材料とは少しく違ふ。余の解釋するところに由れば、學習題材とは學習の主題、すなはち學習活動の目標となるところのもの(問題)である。經驗構成の主題即ち目的體である。例へば道徳的學習につきて言ふならば、彼の徳目がこれに當る。忍耐とか恭儉とか忠義とか孝行とか云ふものである。これが學習題材である。學習材料とは、かゝる價値を取得形成するに際して、必要なる一切の原料を言ふ。例へば二宮金次郎の儉約だつた話とか、渡邊昇の孝行だつた話とか、或は徳そのものを説明した教説だとか、或は格言だとか、云ふ類のものがこれである。換言すれば學習題材は目的々方面より呼べるもので、學習材料は手段々方面より呼べるものと、かく解すべきではなからうかと思ふのである。

從來、學習題材も學習材料も、同様のものゝ如くに思ひなされたのは、主知的・實在論的教育學習觀がその基礎をなしたからである。しかし今日構成主義、創造主義より言ふときは、これは區別されるべき性質のものである。學習題材は構成(即ち學習)すべきその目的體、即ち主題である。學習材料はその手段的原料である。將に建築せんとする彼の家(構案)は主題である。これがための原料はすなはち材料である。これと同様である。

なほ、學習材料としての知識の動性について述べておきたい。余の言を俟つまでもなく、學習の内容としての經驗は、知識と技能とである。而してこのことは同時に文化財が知識であるか技能であるか、そのことを示す。事實につきて論ずるに、道德と稱するものは、一面知識で一面は技術である。知識と云ふのは道德の内部的・主觀的方面で、善の知見がそれである。然るにその外現的・客觀的方面は、作法とか禮儀とか稱するもので、これあきらかに技術に他ならぬ。藝術や宗教に於てもまさにその通りである。美や聖の認識は、これ知識である。然るにその客觀的・外現的方面は、あきらかに技術である。

さて、知識の性質は奈何と云ふに、これに對して二つの解釋がある。一は靜的・固定的な知識觀で、一は動的・機能的な知識觀である。前者は、主知的な理性哲學の所産で、舊大陸正統派の哲學やプラトンの哲學に現はるゝところのもの、後者は主情意主義の哲學の所産で、プラグマチズムの哲學等に現れてをるところのものである。前者に由れば、知識(眞理)は冷やかなる理である。靜的なるをその特色とする。そしてプラトンのイデアの如くに、概念的のもので、究竟のもの、隨て不變不動のものである。然るに後者に由ると、これとは反對である。「知」は吾人の生命進化の過程において、實生活満足のために、その方便として、換言すればその機能として、派生せられたる道具である。故にこれは「生活」満足と云ふことに對して、相對的のみ價値を有する。その性質は動的である。絶えず變化し發展する。かう云う風に見るのである。

學習の材料としての知識(文化財の一種)觀に、上述の如き二つの異なるものがある。果して何れが正しいであらうか。余は、兩方とも一面の眞理の在ることを認むるものである。余は先づプラグマチズムの知識觀に隨つて、知識の機能的なることを信ずる。

動的性質在るを信ずる。この意味において余は舊き大陸哲學の靜的な固定的な知識觀を排する。併しながらそれは財としての知識に對して言ふのである。現實に存する經驗的な實在的な知識に對してしか言ふのである。反對に言へば、知識の理想「在るべき」の眞理に對しては、さう思はぬのである。何となればこれは純粹形式的のもので、不變不動のものだからである。

學習材料としての知識、すなはち文化財としての知識は、實有的のもの故、これは先驗的形式と後驗的素材との結合に依て生じたるもの、隨て内容は動的であり變化する。しかしその形式的方面は變化しない。

知識が機能的なものだとすれば、かゝる知識は單なる形式論理の法則に従つたゞけでは得られない。機能を機能する。すなはち生活を生活せしむる方法にも訴へねばならぬ。行に訴へることである。この點から言つて、デューイーや及平治君等の機能主義學習法も尊重せられねばならぬものである。

第二章 教材の精選配當

一、教材選擇の必要 學習者(生物も人類も)が、自然そのものを材料として、價值ある經驗、すなはちよき知識技能、換言すれば生活機能(廣義)をつくり得るが、人類に在ては更にその上社會的經驗の、結晶たる文化(財)を材料として能率的に發展進歩をする。このことは争ふ可らざる事實である。教授すなはち學習の輔導助成は、この活動を更に合理的に能率的に營ましめんために行はれるものである。そこで余は新しき問題に逢着する。それは學習を輔導助成するために、その材料としての文化財を精選配當するの必要がないかどうか、と云ふことである。しかしこの問題は、余の解答を俟つまでもなく、自ら明かなものがある。なぜかならば、學習と云ふものが發達の・過程的に營まるゝものである限り、如何なる發達過程に在る者にも、同一の文化財を提供してよいと云ふ譯はないからである。また學習には基本的形成を目的とするものと、専門的・職業的形成とを目的とするものとある。そこでこの點から考へても、その材料を異にするべきは言ふまでもないのである。この殆ど全く自明なことがらから考へて、學習輔導においては、材料の精選配當について、意をめぐらさねばならぬのである。従來の教育學が、教材の選擇排列と云ふことをやかましく論じた。それは實に理由あることで

ある。

全體、文化價值と云ふものは、それ自身獨存し得るところの價值である。しかし教育的に見るときは、必ずしもその儘が直ちに教育價值でない。と言ひ得る場合もある。その理由は、文化價值がそれ自身價值だと言はれるのは、これ絶對的・一般的意味に於いてであるが、教育と云ふものは、無論究竟的にはこれを是認するものではあるが、直接的・表面的には、その性質が相對的・手段的なるところから、必ずしもこれと一致するとは限られないものがあるからである。換言せば當面的には文化價值即教育價值でないこともあり得るのである。例へばアインシュタインの相對性原理と云ふやうなもの、これはたしかに高等なる文化財であらう。がこれは小學兒童の學習材料として、果してふさはしきものであらうか。換言せば小學兒童の教材として、教育價值があるか。誰しもノエスと言ふ者はないであらう。又微分積分と云ふやうな高等數學はどうであらうか。これも小學校の學習材料としては、適切であると云ふ者はないであらう。

反對の事柄を擧ぐるに、桃太郎鬼ヶ島征伐の話や、かちかち山の童話、これは大人の眼から見て、また理論的認識の立場から見て、これを以て正しき文化價值となすことは出来ない。蓋し理論的眞理の示すところと一致しないものがあるからである。而もこの故を以て誰かこれに教育價值がないと言

ひ得るであらうか。これ五つか六つの子供等には、必要不可欠な精神發達の食料で、隨て大なる教育的價值が存するからである。

文化價值が、そのまゝに於いて直に一樣に教育的價值でないこと云ふことは、これ學習材料の精選配當の必要なることを吾人に示すものである。何となれば上述の如くに文化價值が直に教育價值で在り得ないものがあるならば、學習輔導者はそれらの中から教育價值のより豊富なるものを精選し、而もこれを學習者の要求するところと發達程度とに顧みて適當に按配せねばならぬことは、まつたく議論の餘地がないからである。

二、如何に教材を精選し排列すべきか 教材の選擇・排列、それはどんな風にしたらよいか。余は次の如くに思ふものである。

第一は、學習者の學習目的に適合するやう精選すること。これはさきわめて平凡な立言で、すなはち基礎形成（一般陶冶）を目的とする學習者のためにはそれに適するもの。専門的な職業的形成を目的とする者のためには、それに適切妥當な學習材料（文化財）を精選することである。

純粹教育即ち基礎形成の一般陶冶を目的とする學習においては、文化價值分類の總ての型式の中から、その基本的なそして代表的な材料を選んで、これを與ふべきである。文化の價值としては、眞・

善・美の第一義的價值と、更にそれらを内包する形而上的價值としての聖とがある。また政治的價值としての正や、經濟的價值としての利の如き第二義的價值がある。その他、健とか性愛とか云ふ價值もある。また應用的價值としての教育價值とか堪能とか保健とか軍事とか云ふ如きものもある。故にこれらの總ての中から、その基本的・代表的なるものを内包する財を探り、これを以て學習の材料とすべきである。

上述の理想的（文化的）・經驗的價值を内含する財は、常識・自然科學的知識・文化科學的知識・哲學的知識等の諸知識、禮儀（風俗習慣的善）・道德等の主觀的客觀的道德（一切の善）、技術や文學美術等の藝術、宗教（信仰）、政治法律、經濟、教育、保健衛生、軍事等である。故に純粹的教育學習に在ては、これらの財のすべてからその基本的・代表的のものを採用せねばならぬ。

今日、普通教育の教科乃至教材を見るに、上述の殆ど總ての財がとり入れられてをる。余はこれを満足に思ふものである。

専門職業の學習材料としては、それ／＼その標榜する方面の財がとり入れらるべきである。

第二は、學習者價值意識の發達過程に依てこれを配當すること。純粹教育・一般的學習においても、専門的職業的學習に於いても、ともに價值意識の發達程度に従つてこれを適當に按配せねばならぬ。

さうでなければ、折角選定した材料も、何等學習者を益するところなきのみならず、時には却てこれが發達を毒することすらなきを保し得ないものである。

普通教育の學習に於いては、小學校のそれと中學や高等女學校のそれと、高等學校のそれとで違へねばならぬ。すなはちその程度においても、範圍に於ても、違へねばならぬ。例へば哲學と云ふやうなもの、小學校の學習材料としては未だ不適なものであらう。また戀愛(性)等に關するものも、さうであらう。併しながらこれらは中等學校程度のものには、必要である。彼等はいかゝる生活を有してをるから。

第三は、學習材料提示の方法に關するものだが、これを學習者の生活の型式及内容に即して提示することである。これは少しく説明を要する。例へば我等が、身體教育の目的は、健に在る。この健をその身に得るには、衣・食・住・運動等を必要とする。而もその衣食住や運動は、一通り二通りに限らるゝものではない。無數無限に在る。またその人の體質や發達程度に依ても異なる。米飯や牛肉ばかりが食の理想ではない。麥飯に魚肉でもよい。着物に於ても住居に於ても同様である。これと同じやうに、學習材料は學習者の生活の型式内容に即して具體化され、かくてはじめて實際的の効果をあげる事が出来る。この點から考へて、學習の材料としての文化財は、その發達程度の心理生活の型式や

内容に應じて、種々に具體化して提出せられねばならない。例へば幼稚園や尋常一年あたりの兒童の生活型式は、即ち遊戯に在る。またその内容は、非分科的の如實の生活そのものである。然りとすればこの期の學習者のための材料は、宜しく非分科的(合科的)のもので、遊戯なる衣を着せたものであることを要する。蓋し彼等はいかゝる如き學習材料に接することに依てのみ、自己の心的身的性質に即した學習をなすことが出来るからである。但し遊戯の衣を着せた合科的の教材と云ふも、それが苟も教育のため、また價值創造のためのものである限り、その本質(内容)は教育的・文化的のものであらねばならぬ。このことは言ふまでもない。即ち遊戯の内容が教育價値的のものであること。かかる材料を用ひ、遊戯させるその間に、適當な機會を捉へて學習の本義を果すことである。かくて順次に分科的な學習に導く。

第三章 合科學習の問題

教材論上、今日最も直接當面、且つ研究上緊急なるものは、恐らく合科學習乃至合科教授の問題であらう。依て以下この問題につきて少しく詳細に記すことにする。

一、合科學習とは何ぞや 合科學習又は合科教授とは、教科を合一せしめて教授し乃至は學習せしむることである。分科的に教授するそのやり方とは反對のやり方である。故にこの方案は、從來に於ける教材統合の考が、極度まで徹底したものと見做すことが出来る。が、併しさうでない、從來の教材統合論とは全然別な新しい基礎の上から出たと見做すべきふしもある。

合科學習とは、教材を如何に見、如何に取扱ふごとかと云ふに、それは教材そのもの、側からと學習者の立場からと、二方面から説明することが出来る。先づ教材そのもの、方面につきて見るに、教材即ち文化を以て渾然たる具體一元のものとして、非分科的全一的にこれを教授すべしと云ふ風に見ることである。

彼等合科主義者の考に由れば、具體的な文化と云ふものは、渾然たる一元のもので、數學とか理科とか地理とか歴史とか云ふ風に、分科の姿を以て存するものではない。他くまでもそれは全一的のもの

である。具體一元的のものである。學問とか道德とか藝術とか宗教とか、さう云ふ風に個々別々に存するものではない。かやうに分科的に存在するが如くに見えるのは、實はこの具體一元的な實在としての文化が、それ／＼の立場から抽象して認識されるからである。

文化即ち教材が上述の如くに全的・一元的のものならば、而してその全的・一元的なところに實在(文化)の生命があるとすれば、教授學習に於ては、これを非分科的・全一的に取扱つて、はじめてその眞目的(實在の生命の認識獲得)を達することが出来る。反對的に云ふならば、分科的にこれを授けることは、實在の生命即ち文化の眞髓に觸れしむることは出来ない。と云ふことになる。若しさうだとすると、教材は宜しく合科的・全一的に取扱はねばならぬことになるのである。

學習者側からの主張とは、學習者の心意生活は、具體的生活の連續發展で情意の自由な要求を有するもの故、各時間に各教科を配當して、劃一的・機械的に學習を要求せらるゝやうな、さう云ふやり方には合致しない。平たく言へば、同一時同一題材に對する場合と雖も、學習者の心意生活はそれぞれ別である。或る者は畫くべく欲し、或る者は數ふべく欲し、或る者は綴るべく欲し、或る者は讀み、享樂すべく欲する。故にこの心理的事實を顧慮せんか、學習は時間をくぎつた、分科的な學習などなさしめらるべき性質のものではない。須らく合科的・自由的のものであらねばならぬ。と云ふ主

張を生むに至るのである。これが心理的方面の主張である。

今一つ、教育の方法的方面の主張とも目すべきものがある。それは兒童は家庭に在るや事實に於いて非分科的な具體的な學習（生活）をしてをる。然るに學校に上るや、くらしと變つて分科的な時限本位な従来の學習法とは似ても似かぬ學習をせねばならぬ。これは甚だ心意的事實を顧みない慘酷なしうちである。この教育的な慘酷を取り去る意味に於ても、合科學習・自由學習が必要であらねばならぬ。と云ふのである。

以上の三主張が結合して、今日見るが如き合科學習が生じてをるのである。この理由に依て彼等は、（イ）、時限に配したる分科制を排し、（ロ）、學習者の具體的な自由な心意生活に基調した合科（非分科）學習を營ましめ、（ハ）、同一題材に對する異學習、異題材に對する異學習等、個人本位の學習をも致さしめるのである。又（ニ）所謂遊戯の教育的な學習もさせるのである。

二、合科學習の批評 合科學習に對する批評を試みるに、初學年兒童の教授學習方案としては、理論上實際上進んだ案であると云つてよからうと思ふ。余は初學年者に對するものとしては、これに衷心賛成を表する。併しながらそれはどこまでも初學年者の教授方案である。中・上級兒童に對しては、かゝるやり方は決して適切妥當ではない。分科教授とか分科學習とか云ふものにも、それ相當（合科

學習に劣らざる）の理由がある。それは經驗（文化）の分化と云ふことと、學習者の心意發達（思惟生活の出現發展）と云ふことと、社會生活上の準備と云ふことである。この三理由の存在は、初學年者以外へまで合科學習を用ふることを許さないものである。で問題は要するに「合科學習と分科學習との限界如何」と云ふことになる。余は兒童心意の發達状態や、社會の實狀、並びに義務教育の年限等より考へて見て、一年と二年の二學期位までは合科に訴へ、三學期頃から分科への橋をかけ、三年からは全部分科學習に移らしむるが至當ではないかと思ふのである。因みに、三年までも合科に訴へるが如きやり方には、いくらひいき目に見ても賛成することは出来ない。

【参考】 合科學習又は合科教授の趣旨及其實行の範圍（横山榮次氏）

我附屬小學校では其第一學年から第三學年まで、試に合科學習と云ふことを實行してをるが、小學校の下學年に此種の教授を行ふことに就ては尙攻究を要する點が少くないと思ふ。余は茲に獨逸の例を擧げて之に關する自分の考へも述べることにする。

獨逸の小學校では「ゲザムトウンテルリヒト」即ち合科教授を行つてをる所があるが、其合科教授は我が合科學習と大體に於て其趣旨を同じうしてをる。合科教授の主眼者として知られてをる人はベルトルド、オットであるが、彼はトルストイの自由學校になぞらへ伯林の近傍グロスリヒターフェルデに私立の自由學校を建設し其主張を實行してをる。オットに従へば合科教授とは教材の提出及其按排は教師から爲されるのではなく、發問の自由を興へられてをる生徒から爲される組織である。生徒の提案に依て進むがために科を分けることなく合科的に成るのであると云ふのであらうと思ふ。オットの考へでは斯様な方法を探ることに依て教師は生徒各自の個性を深究することが出来又生徒は高尚なる自由の感を味へることが出来ると云ふのである。之に關するオットの著

書は「合科教授に於ける教師と生徒との精神的交渉」(Otto, Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtlunterricht)と「未來の學校の組織」(Einrichtungen der Zukunftsschule)とある。オットの主義に依り第一學年及第二學年に合科教授を行つてをる都市が少くない。其結果悦ぶべきものがあるとのことであるが、監督者の方からは此臨機の教授 (Gegenheitsunterricht) に対して強き反對も起つてをる。

プロイセンでは千九百二十一年に訓令を發して基礎學校教則の規準を定めた。其中に合科教授の事が出てをる。それを抄譯して見れば次の如くである。

一、基礎學校の合科教授では知識、材料及技能が唯外形的に獲得せられるではなく兒童の學ぶ凡ての物を出来るだけ内部的に體驗し自動的に獲得すると云ふ原則を實行するものである。

二、基礎學校の教授事項は宗教郷土誌、國語、算術、圖畫、唱歌、體操及第三學年第四學年の女兒に對する裁縫である。

三、初歩の教授に對しては一定の時間に依て教科目を嚴密に區分すべきものではない。寧ろ合科教授の形を探り種種なる教授事項を無理のないやうに交替せしむべきものである。

合科教授の中心點としては郷土的直觀教授を置き之に連結して話方、讀方、畫方、書方、算術、唱歌の基礎的練習をなさしめるものである。

四、合科教授を時の如何なる範圍まで實行すべきか、各教科目より如何に材料を選択すべきか又如何にそれを學年又は學級に配分すべきかは各地に於て適宜決定すべきものである。

時間表

() は女兒の時間

宗教	第一學年	第二學年	第三學年	第四學年
		三十分宛二	三	三
		四回		

郷土誌又は郷土的直觀教授	三	三	五(四)
國語	八	八	七
書方	二	二	二
算術	四	四	四
圖畫		(一)	二
唱歌	一	(一)	二
體操	二	二	(三)
裁縫		(二)	(二)
合計	一八	二二	二八

タイプチツヒの教育者フリーデマンと云ふ人が編纂した「ザクセンの小學校新教案」(Eriedemann, Das neue Lehrplan für die sächsischen Volksschule)と云ふ書物の中にも合科教授の事が出てをる、其中にフォーゲルと云ふ人の下學年に於ける合科教授と云ふ論文が載せてある。それに依れば下學年に於て從來の教科目を連結し之を合科として教授をすることは自然的なる活動法に適したものである。即ち一つの事物に就て爲し得べき凡ての思考發表を爲さんとするのは自然的なる活動法である。此仕方は實際の事物を基礎としてをるのであるから、兒童の活動も又其理解も共に容易である。合科教授の中心は郷土的直觀教授であるが、其の順序は始めは入學前に於ける兒童の活動即ち遊戯、觀察、良き繪本の觀察、描き方、砂遊び等に連續を保たしめる。兒童の活動は最初は全く自由にして其氣分から活動せしむる。それが二三週間も經過する中に段々と或題材に集中せしめるやうにする。即ち始めは題材を臨機に採擇する所の所謂臨機の教授から後には材料を一定の範圍に限るやうに導いて行くのである。其範圍と云ふのは家庭に於ける凡ての經驗、街路、町村、畠地、森林、牧場、丘、山、川其他の環境、天氣等である云々。

フオーゲルは以上の趣旨に基き合科教授案なるものを掲げてをるが、それは次の如きものである。

合科教授案要領 第一學年より第四學年まで

- 一、合科教授とは凡ての教科目を一全體として纏めることである。
- 二、合科教授は直觀教授又は事物教授を中心として組立てられる。郷土誌や博物は其中に包含せしめ又宗教科、修身科、國語科、算術科、及圖畫唱歌の如きもそれに合體せしめる。
- 三、特に分離して有案的の練習を行ふのは讀方の學習、算術の練習及體操に對してのみである。
- 四、直觀教授の目的とする所は觀察に依り及身體上言語上の發表に依り兒童の能力を實際に活動せしめ、それを發達せしめることである。其材料の範圍は兒童の環境に於ける事物の世界である。
- 五、教授の順序は兒童の經驗界及識見界を漸次廣めて行くのに最適したるものでなければならぬ。
- 六、學校教室以外の觀察を補成するが爲には種々の實物及藝術的に價値多き模寫物を用ひなければならぬ。
- 七、特に分離したる郷土誌は之を授けない。直觀教授は始めから郷土的色彩を帯びさせる。兒童の環境に於ける事物の觀察及整理を爲さしむるに際しては地理上の基礎概念を造らせる。地圖を理解することは環境の事物を圖畫又は手工で發表させるときに爲さしめる。
- 八、郷土的直觀教授は其多くの場合に於て動物界及植物界に及ぶものである。植物界に對する親愛の情を養ふため殊に良き方便として如何なる程度でも學校園が大切である。
- 九、言語練習は事物教授と連結して之を行ふ。即ち自然的談話の中に自由なる發表を爲さしめることに依り、新に取得したる事項を言語上に反復せしめ連結せしめることに依り又他から話された事を繰返して話すことに依り發音の練習を爲すのである。
- 十、事物教授と連結して時々韻文及詩を印象せしめる。

十一、第二學年の終り頃には文學的に價値ある入門書 (Field) に依て詞及文章を讀むことの技能を得しめる、其他の學年になては活氣ある讀方材料に依て此技能を更に發展せしめる。

十二、讀方の始まりは少くとも半箇年間後らせる。

十三、讀方の材料は實物教授と連結して特別なる説明を爲さずとも取得せられ理解せられるやうなものを選ばなければならぬ。獨逸語の書方文字(草書)は讀方の學習と連結し又は固有の讀方作用が終つた後、開發的に學習させる。

十四、書方文字を始めて授けた後もそれがため特に時間を分離することなく、必要に應じて時々練習を行ふやうにする。

十五、正字の練習も實物教授と連結して之を行ひそれより導くやうにする。發音練習、詞の綴方、書取等は皆正字の練習に包含せしめる。

十六、特別なる作文練習は初等級即ち下の三學年では之を行はない。

十七、言語上の現象を觀察することは實物教授の中に又は正字練習の中に之を行ふ。而かもそれは簡單なる文章の名詞に止める。

十八、初等級に於ける算術の材料的目的は一から千までの數の範圍に止める。

十九、系統的器械的の算術の始りは少くとも半ヶ年の後に於てする。

二十、數の範圍は實物教授から導くべきである。算術と實物教授との連結は嚴に之を保つべきである。

廿一、實際的計算は實物教授から導くべく、暗算及筆算の抽象的數を以て爲すものは感覺的のものより導き特別なる練習を設けるまでに至らしめる。

廿二、唱歌も成るべく合科教授と連結せしむべく良き音を練ると共に單音の遊戯歌及國民歌を授ける。

廿三、郷土的直觀教授は常に兒童の身體的表出の力を養護す。其中には純然たる身體的練習と共に園藝の作業、採集、測量、評價、種々の材料にて物を表出すること及圖畫等を含む。特別なる時間をその爲に設ける事はしない。

廿五、身體の練習は遊戯の間に考慮せられ又之が爲に特別な練習をも行ふことにする。

廿六、女子手工(裁縫)の初歩を手の活動を顧慮することに依て直觀教授の間に之を行ふ。
 獨逸に於ける合科教授の大意は以上の如くであるが、之を我國の小學校に試みるものとして考へたときはどうであらうか。我附屬小學校では合科學習と云ふ詞を慣用してゐるが、自分の考へでは獨逸のそれの如く合科教授と云うても差支ないと思ふ。教授と云ふ語を避けようと努めるのは教授と云へば兎角教師の活動をのみ考へて生徒の活動を顧慮しないやうな傾きに成るからと云ふのであらうが、併しながら學習にも受動的の學習があるから、學習と云ふ語を使用したとて必ずしも從來の弊を避け得ることに成らない。要は各自の心掛である。詞の使用はどちらでも宜いと思ふ。そこで合科教授とは何であるか、何の爲に斯様な仕方を探らなければならぬのであるか、如何なる範圍まで之を適用すべきものであるかと云ふことを考へて見なければならぬ。

合科教授とは修身、國語、算術と云ふやうに科目を分けることなく或題材に就て統合的に教授することである。教授又は學習の上に取扱はれる所のは知識と技能とであるが、知識には形式的のものと實質的のものとある。國語、算術の如きは形式的の知識であり歴史、地理、理科の如きは實質的の知識である。然るに形式的の知識と實質的の知識は互に關聯してゐるもので之を全然切り離すことは殆んど不可能である。例へば國語に於て文字の讀方書方を授けるとしても同時にそれが表はしてゐる意義を知らしめなければならぬが、意義とは要するに實質的知識を有することに歸着する。又算術に於て計算を爲さしむるにも計算せらるべき實物に關聯しなければならぬ。勿論後には抽象的の數を取扱ふやうに成るけれども、それは實物との連絡が十分に出來てからの事である。形式と實質と離るべからざる關係を有つてゐるばかりでなく知識と技能とも亦密接に關聯してゐる。技能は知識を筋肉の上に發表するもので、知識なくては技能の爲し得ざるのみでなく、技能なくては知識を發表することが出來ない。例へば國語に於て文字の讀方書方を授けたとすれば兒童をして其發聲器を活かし其手指を動して自ら發聲し自ら書かしなければならぬ。算術に在ても心で考へしめると同時に手で運算せしめなければならぬ。斯の如く形式と實質と知識と技能と共に關聯してゐるので

あるから、學校の教科目を形式的教科實質的教科又は技能的教科と云ふやうに分類をしても、それは唯主とする所に就て名づけたのみで實際は互に混合してゐるものである。教授を爲し學習を爲すには其範圍を限定し主力の向ふ所を明かにすることが必要である。それであるから修身、國語、算術と云ふやうに教科目を分ち、それに適したる時間を充當して規則正しく其活動を進めて行くのである、併しながら此系統的である、分類的である學習を始める前には過渡の時代として自然的であり具體的である學習を爲さしめるの必要がある。其理由は家庭に於て自由なる生活を爲してつた兒童が學校に出で急に系統的であり分類的である學習を爲す事は餘りに不自然であること、幼年の兒童は一つの事物に就て色々の點から觀察せんとし又種々に取扱はんとするものであるから科を分けないう方が寧ろ其性情に適してゐると云ふこと、それから幼年の兒童は何事も具體的に考察せんとするものであり、又一且知得した事は直に之を活動に表はさんとするものであるから、形式と實質と知識と技能とを出來るだけ連結せしむるを以て便宜とすること等である。之を簡単に云うて見れば科を分けないう方が自然的であつて兒童心意の發達に適するからである。然るに物事は兎角極端に成り易いもので合科を主義とすれば何も彼も合科とせんとして反つて不自然なる結果を生ずる事もある。合科教授の目的は教授又は學習をして自然的ならしめることである。若し合科と云ふ名に捕はれて強ひて不自然なる連續を爲すならばこれ其目的に反するもので何等の意味をもなさないことに成る。合科としては各科又は各分科を結付けることが目的でなくして教授又は學習を無理のないやうにしてやるのが目的である。此點を誤らぬやうにしなければならぬ。體操科は始めは遊戯を主として合科的に學習せしめることも出來るであらうが少し進めば之を分離して練習せしめるやうにしなければならぬ。技能に屬する事項は概して特別な練習を爲さしめる必要がある。合科教授の主義を探るとしても一から十まで悉く合科的に教授しようとするればそこに無理が生じて來る。ヘルバルト派の教育學者が中心轉合案を無理に行はんとして失敗に終つた先例を考へて見たならば合科教授に就ても餘りに拘泥することの宜しくないと云ふことを悟り得るであらう。

最後に合科教授を採用するとして茲に尙二つの問題が残つてゐる。其一は之を何學年まで適用すべきかと云ふこと、其二は此方

案と自由教育又は自動主義との關係はどうかと云ふことである。合科教授適用の範圍に就ては意見が區々である。前に述べた通プロイセンの訓令では之を第一學年に限りフオーゲル案では第四學年まで行ふべしと爲し、我附屬小學校では第三學年まで之を行つてを。之は經驗上より判断を下すべき問題で理論上明確なる解決を與へることの出來ないものであると思ふが、自分の見込では第二學年位まで、宜いかと思ふ。米國の或心理學者は四歳から八歳までを以て心發達の一區切としてをるが、我輩の考察する所では小學校の第一學年及第二學年に於ける兒童の生活は寧ろ幼稚園に於ける幼兒の生活に近似するもので第三學年以上に於ける兒童の生活と趣を異にしてをるやうである。余は此意味から合科教授を第二學年位で止めて置く方が宜いと現在では考へてをるが併し此點は尙研究を要する所であると思ふ。

第二の問題である自由教育又は自動主義との關係に就ても特に考慮しなければならぬ。オットが合科教授に對する解釋は前にも述べた通、教材の選擇及其按排の如き教師からでなく生徒から爲される組織であるとしてをる。オットの教育主義は確に自由教育であつて、其自由教育と合科教授とを結び付けてをる。我附屬小學校に於ても兒童をして教材を提出せしめることを主義としてをる。さうして見ると合科教授と自由教育又は自動主義との間に必然の關係があるではないかと云ふ疑が生じて來る。我輩をして云はしむれば合科教育と自由教育又は自動主義との間に論理的關係は存してゐない。論理的には合科教授にして詰込教授も亦在り得る譯である。併しながら合科教授を行ふ所以のものは兒童の生活に最も適したる教育を施す爲であるから教材の如きも成るべく兒童をして自選擇せしめ其活動にも拘束なからしむるのは自然の勢であつて、合科教授と自由教育又は自動主義は事實としては合體するものであると云ふことが出来る。

乙、教授方法論(學習指導論)

第一章 學習指導上の問題

教授は學習(狹義)の輔導助成以外何ものもなき故、學習指導論は即ち教授法論で、教授法論は即ち學習指導法論である。さらば教授即ち學習指導法論には、いかなる論究題目があるか。從來の教育學は所謂狹義の教授方法論と云へば、單に教授の段階とか教式とか教様とか、さう云ふもののみをその對象とした。併しかゝる見解はもう舊い。時代の進運に合致しない。新時代の學習本位の新教授方法は、かゝるもの以外に、論究せざる可らざる幾多の問題を藏してをる。左に少しくこれを述べる。

新時代の教授法は、學習指導法なるが故に、學習指導即ち教授の方法はこれを廣く諸方面に關係せしめて考へねばならない。學習(教授)は既に幾度も述べ來つたやうに、價值ある經驗の自力的形成である。而してこの經驗構成(知識技能の形成)は、一定の環境において全我活動的に含まるゝところのものである。それを助成輔導する、それが謂ふところの教授である。この點から考へて、教授方法論は先づ

第一に、その環境（學習環境）のことに就いて何等か考ふところがなからねばならぬ。換言すれば環境をして教授（學習）に資益するところあるやうに整備せねばならぬ。これ「學習環境整備論」である。

第二に、學習は學習者の意識的な、全我的な形成活動である。そこでこの意識的乃至全我的といふことを檢察するに、それは一定の動機を源泉に控へてをるところの目的實現活動である。この目的・理想・動機は、諸學習者の學習活動に對して、非常な統制作用を行ふ。形式的にも内容的にも動機の如何は學習に大變な影響を與へる。依て新教授法はこの問題に關しても論ずるところがなければならぬ。これ近頃プロセクト法輸入以來喧ましく騒がれてをる學習動機喚起論である。

第三に、意識的・全我的なる學習活動は、決して無鐵砲なる試行錯誤的なる行動に訴へんとするものではない。必ず考案的に工夫計畫的にその目的實現（學習）に従事する。然り而して學習は自然の理想化價值化するが故に、學習法にはその必然の論理、即ち方途がある。この方途を彼等は十分に會得しをらない。依てこゝにこれ（學習法）を指導する必要が出來て來る。即ち學習工夫助成中の或問題である。

第四に、學習は一定の態度の慣熟を必要とする。この態度の慣熟が出來てをるか否かは、大いに新

來の學習即ち新教授の收得形成に影響する。依てこれは是非養成すべく努めねばならぬ。養成するにせよその方法は奈何、等の問題が出來て來る。これ謂ふところの學習態度養成論である。
以上は、所謂狹義の教授を行ふに當つての、その外的・基礎的方面の考察論である。他に所謂教授（價值形成）の内部所作、即ち順序とか段階とかに就いてこれを考へねばならぬ。これ教授法論上論ずべき第五要件である。



第二章 教授(學習)環境の整備

一、環境整備の必要 學習上、なぜ地位とか環境とか云ふことが考慮せられねばならぬか。換言せばなぜ學習環境を整理する必要があるか。余は、この問題に對する解答は、「學習」と稱せらるゝことがら、並びに「環境の性質」この二點及び兩者の關係から推演せらるゝことと思ふ。先づ學習そのもの、上から論ずるに、既に幾度も述べたやうに學習は自己の價值化である。學習者の理想的人格形成がその目的である。そこでこの價值化とか理想的人格形成とか云ふ作業が十分に達成せらるゝためには、單なる自然の環境に委せず、價值化・理想化を助成するやうな環境を必要として來るのである。換言すれば學習者の能率を高めしむるやうな環境である。これ當然の要求である。かゝる環境はどんな環境かと言へば、それは理想的環境である。教育的環境である。

今少しく論ずるに、學習は理想化を目的とする活動であるが、理想化的活動と云ふものは、理想的環境において、理想的な方法に依り、理想的な器具機械(學習上では學具)を使つて、はじめて完全を期することが出来る筈のものである。故に、この點から言ふときは、學習上の環境は理想的な環境、價值的な環境と云ふものにならねばならない。これ余が環境の整理を必要とする第一の理由である。

る。

然らば環境の性質から見て、何が故に環境の整理が必要であらうか。それは自然に存する環境と云ふものは、その性質が自然・必然的のもので、學習者に向つていつも善美な影響を與へるものとばかりは、きまつてをらないからである。時には偶然に學習者の價值化・理想化活動を助成するやうな、都合のよいものもあるが、中にはそれとは反對に學習者の學習活動を妨げ、片つ端しからこれを打ち壊すやうなものもある。自然の物理的・地理的環境においても、人事界の社會的環境においても、右の二種あることは、容易にこれを看取することが出来る。尤も特殊な一部者にとつては、さう云ふ逆境が却て彼れを玉成せしむることもないではない。しかしそれは程度の問題で、原則としては不善不美な環境は、學習に好影響は與へないのである。

環境に上述の二種あることは、直ちにその整理を必要とするの前提となる。蓋し學習上不善不美な環境はこれを改造して、善美なるものとして學習者に提供する必要があるからである。「教育」は實にこの必要上から起つた、一種の理想的環境を以て見做すことの出来るものである。單に教育に止らず、宗教の如きも、政治の如きもまた當さに一種の理想的環境を吾人に提供するものである。政治と宗教と教育とは、この點に於いて本質を一にするものである。これ環境整理の必要ある第二の理由で

ある。

最後に、「學習と環境との關係」、この総合的な立場から特に考察して見たいと思ふ。余の言を俟つまでもなく、生活は生活者の生活意志と、環境との關係において成立する。プラグマチストではないが、學習は廣義の生活實現のために存するものである。生活のよりよき機能を得んために、學習と呼ぶる、事行を營むのである。そして謂ふところの生活は、價値を對象とするもので、連續的な理想の實現である。而も理想は必ず「現實」の事態を出發點とする。この現實の事態なるものは、換言すれば地位・境遇等の謂で、廣義の環境に他ならないものである。かやうに見て來ると、實際に存するところの學習と云ふものは、具體的な自然的・社會的環境を離れては、存在しないことになる。而も環境中には、前にも述べたやうに學習者に對して適不適なるものがあるから、こゝにこれを取捨し、整理改造する必要があるのである。

二、環境とは何ぞや　さらば環境とは如何なるものか。言ふまでもなく環境なる文字は、英語の Environment 佛語の Milieu 獨逸語の Umgebung に相當するもので、他に境遇・外圍・周圍等の譯語がある。何れも大體に於いて同義異語的のものである。

さて、環境とは個體を圍繞する一切の自然・人事(文化)のことである。換言すれば個體と對立關係を構成する總ての刺戟・勢力・影響を言ふのである。少しく具體的に述ぶるに、一個の細胞より見れば、全體を構成する自己以外の細胞も環境であるし、個人本位には他の複細胞體(他の個人)も然り、社會及び文化も然り、其の他一切の地理的・歴史的勢力も然り、物理的・化學的・精神的刺戟も環境たる譯である。而して生命力を有する個體は、經驗上自己以外と考へらるる、これら諸種の環境と交渉關係を結び、かくてそこに自己の天賦たる生命價値を實現し、而して其命を完うするのである。

廣義に於ける環境は、實に上述の如きものである。隨て中心自我より觀るときは、吾人の感覺的自我や肉體の如きも或る意味に於ては環境と見られる。併しながら此の環境なるものは、決して一定不變のもの、即ち固定的のもので、萬人に普遍なるものと思はゞそれは誤りである。何となればかゝる考へ方は、自然科学的世界觀・素朴的經驗論の上に立つた認識の產物で、批判的認識の結論とは相容れざる獨斷に外ならないからである。

環境はそれ自身に於て存在するものではない。個體あつて始めて存在する所のものである。個體に對する環境である。普通我々は環境を目して、個體を離れてそれ自身に存在するもの、個體と無關係・沒交渉に存在し得るものと見做してゐるが、それは常識的・自然科学的の意味に於てのみ許さるべきことである。嚴密なる意味に於て、認識論上からは許容す可らざるものである。此のことは認識論の初

歩を繙いただけでも直に判明することと思はれる。然り環境は其の個體、個體の個的特質と相對的に存する。隨て個體が無數無限であるやうに、環境も無數無限であらねばならない。事實無數無限である。則ち私の環境と他の個人の環境とは、決して同一ではなく、人間と動物、動物と植物亦決して同一ではないのである。これ否定することの出来ない現前の事實である。然らばかゝる相違は何れより來るか。それは一に環境なるものが個體の構成に依つて成立つものなることを思へば、容易に理解することが出来る。詰り生物に特有なる、必要の原理に依て環境が作造されるのである。

此の考へ方は現代に於ける構成的世界觀・主意主義的認識論當然の產物である。故に環境と云ふものは、非固定的のもの、非一般的のもの、とかう解すべきである。此の見解の誤つたものでないことは、コペルニクス以前の世界觀と、以後の世界觀とを例にとつて考へて見ても釋然たるものがある。コペルニクス以前に在ては、地球が中心となつて太陽が其の周圍を廻轉するものと思はれた。換言せば其の時代の人々にとりては、地球中心説が實に其の環境であつたのである。然るにコペルニクス出でて太陽中心説が唱へられ、今日では吾人には太陽中心が環境となつて、地球中心と云ふことは環境ではなくなつたのである。これ環境なるもの、固定的のものでなく、不變のものでない好い證據である。カント・コペルニクスの轉回、これは大いに意味のあることである。今日新カント派の思想に照

すも、プラグマチズムの考方に照すも、事實に徴するも、動的環境説・構成的環境説は、眞理として承認せねばならぬものである。

かく言ふも、環境は必ずしも全然異なるものではない。同一なる方面もある。一般的・普遍的なる點もある。而してこのことも事實である。かゝる事實は如何にこれを説明すべきであらうか。余を以て見るに、此の事實は、さほど困難な問題ではない。その理由は人間的個體は單なる孤立的個體ではなくて、種族的個體、内在的普遍個體で、隨て其の必要とする原理も大同小異、具體普汎的であり、其の結果構成せらるゝ環境も、大體同様のものであらねばならぬこと、論理上極めて當然のことだからである。哲學的に論ずるならば、個體は孤立的個體ではなくて全體的個體である。特に人間に於てさうである、故に人間と云ふ種族と動物と云ふ種族との、種族間の環境は著しく異なるかも知れぬが、種族内の個體間の環境は、餘程まで大同的なる所がある筈なのである。一切が個的に統一さるる點から言へば、異中心であらねばならぬが、人間一般・動物一般と云ふ所から言はゞ、普汎的であらねばならぬのである。こゝに環境の同一性があるとかく解するのである。通じて客觀は主觀に對して成立するものである。而して謂ふ所の環境は、實に此の客觀に外ならないのである。

上述の如くに、環境が其の本質に於て個別的のもの故、甲に採つては重要な環境でも、乙には必しも

重要でないものがあり、乙には逆境であつても、甲には逆境ならざる場合があり得る。又環境は非固定的のものである故、其の個體にとりても、或る場合には好ましからぬものが、次の場合には必要不可欠の要素を形造るともある。而してこれ亦現然の事實である。かるが故に個體本位的に具體問題として論ずるならば、一般的環境改善の如きは、一の抽象論で個體に相即する改善論と言ふとは出来ないと言ひ得るかも知れぬ。恰も個性に即せざる教育法の、眞の教育法と言ひ得ないと同じ意味に於いて。環境其のものゝ説明は此の位に止めて、次に其の環境の種類に就て考ふるに、余の見るところに由れば、環境には二種類ある。一は自然必然の環境で、一は理想當然の環境である。尤もこゝに一寸斷つておかねばならぬことがある。それは此の分類は主觀的・目的々標準よりの分類であると云ふことである。而して其の反對の客觀的・自然的標準よりするときは、環境は其の總てが皆個體に對して自然必然的性質のものとして、對立することは言ふまでもない。則ちそれが自然的・機械的のものであらうが、理想的・當然的のものであらうが、凡て一切自然必然の關係にあるものとなる。けれどもこれを目的々に觀、主觀的に見るときは、そこに二種の區別せらるべき環境を生ずるのである。

自然必然の環境とは如何なるものか。曰く存在の環境で、法則的に個體に對立し、必然的に交渉關係をむすぶ所の環境である。例へば物理的影響・歴史必然の影響・社會必然の影響の如きこれである。

而して此の種の環境は、法則的に個體に影響する。隨て其の結果たるや、個體の發達生長に直接好影響を及ぼすものばかりとは斷定されない。間接には一切の環境は消極的には何等かの價値を有たぬものはないが（環境は凡て個體の作造だと言ふ點に於て）直接に積極的には却て個體の成長發展に妨害となるやうなものもあるのである。これは否定することの出来ない日常經驗事である。

然るに今一方の環境たる當然の環境と云ふのは、自然必然の環境とは異つて、其の本質が理想的のもの、個體の本然性に合致する底の環境である。そこで問題となるは、かやうな環境はあるかと云ふことだが、それはあるのである。廣い意味に於ける教育的環境則ちこれである。嚴密に言ふならば政治的環境と云ふ方が合理的であるかもしれない。而してそれは教育（宗教をも含む）と稱する影響、一政治と稱す影響である。何が故に教育や政治が當然の環境と呼ばれ、前に擧げたる自然的環境から區別せられねばならぬかと云ふに、一言すれば理想に基いて精選せられ、其の個體の當さに然か要求せざるを得ざる環境だからである。換言せば該個體にとりて、實に當然の環境だからである。則ち該個體が其の生命を實現するには、どうしてもさう云ふ環境の中に自己を生活せしめなければならぬ。さうでないとは十分なる成長發達を遂げることは出来ない。と云ふ底の環境だからである。

少しく自然的環境と當然的環境とを比較するに、其のひとしく環境である點、則ち個體のエンピロ

ンメントである所はともに同じい。が其の本質は全く異なる。一は前にも述べたやうに其の性質たるや自然必然である。然るに一は理想當然である。前者は法則の上に立ち、後者は規範の上に立つ。隨て前者は没價値的のものだが後者は徹頭徹尾價値的のものである。故に前者にして若しも個體にも直接・積極的に貢獻する所があるとしても、それはホンの偶然事に過ぎないが、後者に在ては其の貢獻たるや當然のことである。又前者は自然の産物と言ふべきだが、後者は理性の産物となさねばならぬ。人間の最高意識たる理性（人文創造意識としての）が、眞・善・美の規範に照して、作造し創始したる所の環境である。詰りかくの如き相異があるのである。

序を以て、當然の環境の内容を今少しく論ずるに、教育上教材を受け訓練を行ふのは、被教育者たる個體から見れば、正に理想的なる當然の環境を造つて貰つてをることになるのである。教育は嚴密なる意味に於て、理想的環境を提供することに外ならない。何となれば眞理（知識）でも道徳でも藝術でも、教育に依て完成體として授與さるべきものではなくて（認識論上）實に被教育者の自家構成の素材及び其の方法として、廣義に於ける彼等の環境を整理してやること以外には何もものないからである。ソフイスト（プロイタゴラス）が、眞理は傳授さるべきものでない。と言つたのは或る意味に於ては眞理である。

宗教は一種の教育であるから別に論ぜぬとして、次に政治に就て見るに、これ亦當然の環境を興ふるが其の目的である。「如何にせば理想的なる經濟生活を完からしむるか」「如何にせば理想的な性的生活をなさしめ得るか」「如何にせば道徳的なる生活をなさしめ得るか」「如何にせば健なる生活をなさしめ得るか」等、一言にすれば眞善美な生活を生活せしむるために、べきの生活環境を造り、人民に法の權力を以てこれを強制するのである。これが政治である。

【参考】 教育と環境との異同

教育學上の一問題たる「教育と環境との關係」に就て、一言して見たい。從來多くの教育學者の考ふる所に由ると、教育と境遇とは別のも、二元的のものと、かういふ風に思ひなされてをる。此の考へ方は決して誤つたものではない。併しながら全然青紫に値するものとも云へない。何となれば教育には其の本質上、環境中の或るものとは自ら區別さるべきものもあるが、併しながら一面より論ずるときは、それ自身一種の環境に外ならぬこと、既に前段に論じた通りだからである。

教育と所謂環境とは、決して同一のものでない。此の場合に於ける環境は、余が前に述べたる自然必然の環境のことである。個體に向つて何等の遠慮會釋もなく存在の法則を以て對する所のものである。物理的・地理的影響は勿論のこと、歴史的・社會的のものであつても、自然・必然の關係に於て來るものは皆此の中に入る。歴史上の悪影響・社會上の非教育的影響の如きこれである。而してこれらの環境は或は個體の成長發達に好影響し悪影響する。然るに狹義の教育は、原則として個體に悪影響を及ぼすと云ふことはあり得ない。萬一ありとすれば、錯誤である。これ教育は目的批判の見地に立つた當然の刺戟影響だからである。こゝが所謂教育と、環境との相異する點である。

併しながら、單にかかるが故に、環境とは自然的・必然的のものばかりで、教育の如きものは環境でないとは言はれない。教育でふことを従来のやうに知識・技藝・道徳の授受と見做すならば、或は教育と環境とは全く異なるものであるかも知れない。が今日の學問の教ふる所に照すときは、教授をかくの如くに解するが既に妥當でないのである。今日から言はゞ、教授は教育者が傳授するのではない。物品を甲から乙に手渡するやうに、授受するのではない。かゝる考へ方は、現代の認識論なり世界觀なりと相容るゝものではないのである。前にも言つたやうに、被教育者が自身自力を以て知識なり道徳なり技藝なりにまで構成するのである。隨て教育者の指示することは、此の被教育者の知識構成・道徳形成上、材料の一部又は方法上の規範を示すに外ならないのである。恰も綴方教授に於て、模範文を提出するやうなものである。要するに教育はこれだけの任務に外ならぬのである。而して斯くすることは、被教育者の中心自我(個體我)より見るときは、一種の理想的なる環境を造つて貰つたこと以外の何ものでもない。果して然らば教育亦一種の環境と言はるべきではなからうか。たゞ教育は所謂環境(自然必然的なる)と區別するために、これを當然の環境と呼ぶを至當とするまでである。

教育者や教育學者は、よく環境整理と云ふことを區別的にいふ。其の意味する所は教育と對立する所の必然的環境の整理のことである。此のことは一應は尤もなことで、又必要なことである。併しながら今一步深く内部に立入つて考へて見ると、かゝる言葉は嚴密にはなくもがなである。何となれば教育はそれ自身環境整理に外ならぬもので、此の點に於ては前者と異なる何ものもないからである。尤も特に理想的にと云ふ點が前者と異ならしくも見えるが、併し更に突込んで考へて見ると、教育者の自然必然的なる周邊環境の整理は其の所謂理想的環境構成(教育)の前提で、此の兩者は連續的關係のもので、非分割的のもので、格段に區別すべきものがない。(或る場合には單に其の必然的環境の整理だけに止めることが、立派な教育たることがある。自學主義教育の最高理想は恐らくこゝにあらうと思ふ。して見ると嚴密に兩者を區別することは、益々困難であることになる。)

三、學習環境としての學校 最後に、特に學校教育(學校的學習)に於ける場合を考ふるに、學習者

としての各兒童生徒學生を圍繞し、これに理想當然の刺戟影響を與ふる教育的設營、一言にすれば廣義の學校、これが直接的の環境である。この教育的設營としての廣義の學校は、自然及び人事の諸環境をとり入れて、以て理想的學習環境として、構成し提供せられたるものである。

學習の理想的環境としての學校は、自然及び人事の二要素をとり入れ、この中に生活することに依り、學習者の目的達成をなし得るやう、造られたるものである。自然的要素とは、樹木草花を植ゑたり、昆蟲や魚貝をかつたり、動物を飼育したり、農園を設けたりすること、人事的要素とは社會人生に存する一切の事物である。文化文明に關する諸方面のことからである。尤も如何なる點に特に注意すべきか、それはその目的とせるところの相異に依りて必ずしも同一ではない。専門教育場としての學校と、普通教育所としての學校とは、自ら異なるべきものがある。

學習環境としての學校(廣義)は、校地・校舎・校具・教材・教師・教育方針(教育規定)・教育法・校友等から形成されてをる。故に個々の學習者から見るときは、これらの總てが皆彼れの學習環境を成してをる譯である。換言すれば、これらの諸要素が個々に於いても全體としても教育學習の理想に照して、學習者に理想的的影響を與ふべく造られたものである。と云ふことが出来るのである。

【参考】 學校的環境の學習的效果

以上述べたところに依りて明かなやうに、學校は最も意識的なる組織的なる代表的學習環境である。隨てこの學習環境としての學校が、その施設經營宜しきを得んか、その効果は頗る大である。これに反して宜しきを得ざらんか、多大の精神的努力物質的經濟力を費して造られたるものも、何等その效をあらはさぬこととなるのである。否、效をあらはさぬ位ならまだよいが、反對に人の子を害ふが如きことすらないとは言へぬのである。然らばその宜しきを得るとはどう云ふことか。一言にすれば「學習」の意義に合致してゐるか、否かと云ふことなのである。これ次に「如何なる學習環境を造るべきか」について、論述せねばならぬ所以である。因みに、彼のドルトンプラムの如きは、その有力なる一例と見做すことが出来るかと思ふのである。

四、學習上理想の環境 教育學習上、環境を整理し、學習者に適切なる環境を構成してやるとして、然らばいかなる性質の學習環境を造るべきか。これつゞいて研究せねばならぬ問題である。但しこの問題に對する解答も、前同様學習の本義から考へて、合理的に決定せらるべきことは言を俟たない。たゞ具體的の問題となれば、その二三に止るべきものでないまでもある。

學習の本義から考へて、どんな環境を造るべきであらうか。一言にすれば、學習の本義たる、「價値ある經驗の自力的形成」、この活動を全からしむる如きものでなければならぬ。以下余は、その重要なものを、指摘して見やうと思ふ。

第一は、合目的々なる環境を造るべきことである。合目的々とは、學習の目的理想に合致することである。一般的陶冶の環境としては、その一般的陶冶の要求に適合するやうな環境、専門教育に於け

る學習環境としては、それ／＼の専門的學習に適切有利な環境である。その内容如何は一概に論定するわけにはいかならぬ。

以上の立言は、校地の選定・校舎の設計、校具の選擇等、それ／＼その目的性を發揮すべきことを吾人に要求する。目的性の發揮とは、幼稚園程度の學習環境ならば幼稚園らしく、小學校は小學校らしく、中學は中學らしく、専門校は専門校らしく、その學習環境を造るべし。と云ふのである。反對の方面から言へば、みだりに他の模倣をするなど云ふことである。幼稚園や小學校程度の學習環境は、餘りに人工的に過ぐるはよくない。自然的にありたいものである。蓋しこの程度の學習者は、一言にすれば「自然の兒」だからである。然るに都會の學校等においては、この自然味を全く失つてゐるものがある。

【参考】 學校建築上の惡傾向

近頃、東洋一だの世界一だのと云ふことがやつて、小學校等に在りても、その校舎や校具の壯大や美を競ふ傾向が生じて來た。鐵筋コンクリートの何階建などと、つまらないことに力癩を入れたがるものがある。それも時と場所に依りて悪いとばかりは言へないが、何も誇りの理由とはならぬ。小學校の兒童は、鐵筋に親しませるよりも、自然に親しませるがよい。私はこの意味から、效外のバラツク式な簡易な學校を賞讃する。赤井米吉君が經營してゐる井の頭公園の明星學園風のものを受する。都會の中央の學校ならば仕方がないが、小都會や田舎の小學校には、鐵筋コンクリートは禁物だ。今日の小學校は、概して膨大し過ぎてゐる。

校舍等も贅澤過ぎ、そして學習上から見て不適當な環境化し過ぎてを。將來の小學校は今一段自然化し簡易化する必要がある。

第二は學習者の學習心を觸發する如き環境を造ることである。既に幾度も述べたるが如くに、學習の一特色は自律的・自力的・自發的なる點に在る。この點から考へて、學習環境はどうしてもこの自力性・自發性を喚起し觸發する如きものでなければならぬ。即ち、該學習環境に一度足を踏み入れんか、何だかしらぬが「読んで見たいやうな」、「細工して見たいやうな」氣がおこるを覺える如きものたることである。恰もバーの環境が、その中にはいれば、好酒家享樂家をして、飲酒慾・享樂慾を一層催さしむると同様の類である。

學習心をそゝるやうな環境、それが造られて學習者の學習が、不知不識の間に學習へ親しみ、自動的・自發的態度が形成されるに至る。エレン・ケイは、その著「兒童の世紀」において、このことを強く主張してゐるが、理由あることである。

然らば、學習者の學習心をそゝるやうな環境とは、例へばどんな環境であらうか。それには色々な要件があると思ふが、その一は學校の所在地が、雑沓俗惡で、學習心を散漫混亂せしめ、學習へ心を傾けしむるよりも、以外のものへ奪はるが如きところでないことである。この意味において彼の興行物のある場所や、停車場附近等はよくない。反對に云へば、空氣清く閑靜な樹木の多い小高い丘等がよい。

要は學習に専心し得る場所である。美的な自然であれば更によい。その二は校舍・學習室等が、殺風景な無味乾燥なものでなく、兒童少年の愛慕をひき、清き愉快さを催さしむるが如きものたることである。彼の苦蒸した佛蘭西の古大學をおもはしむるやうな、冷やかな感じを起さしむる如きものは不適當である。小學校兒童のための學校ならば、「子供の家」式であつて欲しい。どこことなくお役所風な、官應じみたものもよくない。彼の官學的な厭やな氣分をおこさしむる學校は、大の禁物である。一言にすれば親しみ易い感じを起さしめるやうな風のものでなければならぬ。その三は教師から小使等に至るまで、無邪氣で、愉快さに漲り、それぞれ研究攻學心に燃ゆることを要する。彼の官應の役人や官學の舊式な型の教授に見るやうな、權利義務的な態度、不親切で尊大ぶつた人々の集合であつてはならない。小學校等においては、特に慈父惠母式たるを必要とする。市井の學校に見る如き、不平たら々な骨惜しみの小使ではいけない。要するにこれら人々の顔を見ると、昨日の面白かつたお話のつゞきが自然と想ひ出され、始鐘の鳴るのが持ち遠しく感ぜらるゝ底のものである。通じて無邪氣で愉快で親切で愛情の濃厚な、そして藝術的宗教的氣分の漲つたやうな環境を欲しいものである。併しどこまでも注意すべきことは、他くまでも自然味を失はないことである。人工に過ぎ、卑俗な技巧に墮するはよくない。

第三は、自學自修に十分なる設備をなすことである。如何に學習環境が合目的々に造られ、また學習心をそゝる如くに造られても、肝心な自學の設備が整はないでは、佛つくつて魂を入れざるものである。自學自修の設備と云ふことの中には、今日學校に見るところの教授用器具機械、圖書・地圖・繪畫・模型等、その總てを含むこと言ふまでもない。唯だそれらがどこまでも教師本位でなく、兒童本位學習本位に造らるゝことを必要とする。このことは學習本位の環境と云ふ點から見ても、極めて當然なことであらうと思ふ。子供の力で讀解することの出来る參考書、子供の力で自由自在に使用し得る字引や辭典、その他地圖や實驗用器具機械。この「子供の力」と云ふことを考へずに造り與へられたる學用品は、何等用をなさぬのである。

第四は、教科書や學習要項や指導案等は、これも兒童の心理（生活）に適合する如く造らねばならぬ。學習と云ふ立場より言ふときは、教科書ではいけない。學習書であらねばならぬ。理科學習書・地理學習書・歴史學習書・道德學習書・國語學習書でなければならぬ。隨てその内容體裁は、自然學習をなすに適切なやうに造られねばならない。この點から言つて、余は今日の我が國定教科書を、根本的に改造せねばならぬことを主張する。ドルトン式を採用するならば、學習要項や指導案は、餘程注意して作製せねばならぬ。これを作製するには、一面兒童の生活とか心理程度とかを顧慮せねばなら

ぬが、而も他面、學習材料そのもの、論理をも考へねばならぬ。何となれば教育や學習は單なる心理的自然の生活の満足をはかるべきものではなくて、その本然的満足・理想的満足を企圖すべきものだからである。換言すれば學習の内容としての價值化と云ふことを忘れてはならぬのである。

第五は、兒童相互の協同學習所たらしむること。私達の小學校時代を回顧すると、そこに見出すものは、教師の權威を中心とした強迫や體罰。靜座靜聽。その他舊い軍隊式な訓練以外、ほとんど何もも見出すことは出来なかつた。私等の小學校時代の學習は、機械的に正面を直視し、兩手をキチンと膝の上に載せ、甚だしきは拳を握つて机上におかしめられ、各自各自の世界に孤立し、他生と談合し或は協學するがごときことは、全く嚴禁せられてゐた。併しかゝる學習の仕方は、全く意味のないことである。反對に、これは學習者の自由と權利とを壓迫する一種の人道問題とも見做し得るのである。學習とは、孤立的に教師の教授を受けることではない。恰も社會が共存同棲上協力が必要なやうに、學習は自律的・自力的ではあるが、その方法は協學的であつてよいのである。知れるは教へ知らざるは聞く、そうあるべきなのである。一學級とか一團體とかは、各個人の成績判定のために設けられてゐるものではない。須らく同年輩位の者が、相協力して、彼等に課されたる人生の課題（即ち學習課題）を解くべきものである。隨てこの學習上に於ける學級的機能を盛んに活用して、相互學習・

協同學習をなさしめ、かくて一面には「三人寄れば文珠の智慧」の意義を發揮し、一面共同學習に依る訓練の美果を收むることに努むべきである。近頃相互學習だとか、協同學習だとか云ふことが起つて來たが、これは大いに慶すべきことである。とにかく、自學主義においては、その必然の要求として、相互學習・協同學習をなし得るが如き組織乃至設備を必要とするのである。

相互學習又は共學をなすに恰適なる環境（組織）とは、例へば如何なるものであらうか。それは固より一二に止らない。が、その中でも重要なものは、學級の經營である。その中でも座席の配置、學習法の自由等が考慮の燒點となるであらうと思ふ。ドルトンプラムはこの點において一種の範例を示したものと云つてよい。無論他に幾多の面白いプラムもあることと思ふが、とにかく注意すべきその一つである。但しこの考は、エレン・ケイ女史の「兒童の世紀」の第五章「未來の學校」から來たものである。

第六は、從來の如き一時限一教科制の學習法に捉はれざることである。この點も吾等はドルトンプラムに聽くべきものあるを見出す。一時間ごとと鐘を鳴らしその學習科目を無理強ひに替へていくことは餘りに機械的に過ぎる。ドルトンの先生が言ふやうに、これでは學習者の學習心を缺て摘むやうなものである。學習材料の如何に依ては、二時間も三時間もかゝるものがある。さうさせた方がよい

場合が幾らもある。尤も學習者の心的身的發達の如何に依て、三十分位を適當とすることもある。併しドルトン式は、この方にも都合がよい。どの點から見ても、一時限一教科制は、理論上實際上面白くない。學習指導者は、この點に大なる改革を試むべきなのである。

第七は、學習者の生活を基礎とし、その經驗分化の過程に即して合科的の實習をなさしむるやうにすることである。この立言は最初は全經驗主義具體的經驗主義に出發して、合科的の學習をなさしめ、徐々に意識發展の過程に應じて、分科的の學習に進ましむるやうにせよ。と云ふことである。詰りさやうな學習環境を造る必要があると云ふのである。（合科學習論の部参照）

第三章 學習動機の喚起

一、學習動機喚起の必要 教授學習上、その動機を喚醒し確立するは、何が故に必要なことであるか。それは一言にすれば、理想動機が喚起され確立されてをると否とは、學習の内容上にも能率上にも、大なる影響を與ふるが故である。

第一に學習活動と動機理想との關係を見るに、理想や動起の確立は、學習活動に方向の確立を示すものである。これは學習のみのことではない。すべて意志活動にはその目標が必要である。換言すれば進むべき方向が必要である。これなくては意志活動には統一がなくなる。

第二には學習の内容をあきらかにすることである。内容とは目標の内容である。全體意志活動なるものは、自我の内部空虚・不満・不足を充たすところに現出する。動機とか理想とか云ふものは、この空虚・不足・不満を充たすための價值である。「よりよき」性質そのものである。隨て理想や動機の確立と云ふことは、自己の進むべき方向を示すのみならず、その内容までも指示する。と云ふことを意味するに至るのである。

第三には、方向の決定と内容（價值内容）の指示とは、學習活動に對してこれを緊張せしめ充實せ

しめ、その結果學習活動を能率的ならしむるのである。こゝに能率的と言ふのは、形式的にはこれを敏速ならしめ、實質的には正善ならしむることを意味する。世には能率と云ふことを専ら形式的に解釋して、時間上金錢上能力上の經濟と云ふ風に見るものがあるが、それだけでは未だ本當の意味の能率ではない。本當の意味の能率と云ふものは、内容上において、よりよき目的實現性をもつたものでなければならない。そしてそれは一言にすれば正善と云ふことになる。とにかく理想の確立は學習の仕方を正善ならしめる効果があるのである。正善にして敏速、これこそ本當の能率的である。

【参考】 學習動機喚起の價值

學習活動に一定の方向を與へると云ふことと、學習の内容をあきらかならしめると云ふことと、學習活動（仕方）を能率的ならしめると云ふこと。この三つが學習動機喚起確立の效果で、また隨てこれを行ふ必要がある所以である。今試みにその反對の場合を考へて見るに、學習者が何等の理想をもたず、動機も喚醒してゐないとしたらばどうであるか。かゝる人の學習と云ふものは、全く散歩漫談のものとなるであらう。隨て彼の學習活動なるは、何を將來するか判らない。眞・善・美を將來するか、偽・惡・醜を將來するか、わからない。また彼れは理想や目的に對して自識（自覺）を有してゐないのであるから、その活動は緊張性を缺き、だらけがちとなり、その結果は非能率的のものとなつてしまふ。形式的には學習が緩漫、内容的には粗雑劣悪なものとなる傾きが多

3。
 何でもさうだが本立たずして末がよいと云ふ筈はない。また源泉が涸れたり濁つたりして、川下が清んだり水量が多くなると云ふことはない。理想や動機、またこれに對する自識は、實に本であり源泉である。この本が立たずして完全な學習が營まれる筈はな

い。またこの源泉が清まらずしてその下が汚むと云ふ譯はない。故に學習者は先づ、須らく「志を立つべき」である。また學習輔導者は、何を措いても先づ志を立てしむべきである。志を立てしむるてふことは、これ學習動機を喚起確立せしむることなのである。動機々々、目的々々、理想々々、これ學習最初の要件である。「志を立てよ」とは、昔の人もうまいことを言つたものである。志を立てるとは目的理想の自覺と云ふことである。理想に對する自覺が立てば、學習上の「ねばならぬ意識」が非常に強大になる。隨て目的貫徹に對して眞鍮ならしめる。心に緩みと云ふものを生ぜしめない。艱難汝を玉にするの勇氣もこゝから出て来る。かくて「一心岩をも透す」に至るのである。とにかく理想動機の喚起確立と云ふことは教育學習上大事なことである。

現代の教育新思潮は、その基調が主情主義にあるためか、何れも動機や目的に對する意識の重視を説かぬものはない。中にも動機主義の教育や、プロゼクトメソッドの教育思想は、これを特に力説する。蓋し主情主義は價值道義主義（創造主義）で、これを基調とする自學主義は何をおいても先づ動機に對して眼をつけることは、當然すぎる程當然なことだからである。また、ヘルバルト派の目的指示なるものは、これ現代の學習動機喚起と至密の関係があるのである。

二、學習動機とは何ぞや さらば謂ふところの動機とは如何。動機なる語は英語の *Motive* の譯で、多くの志向の中から意志の最終最高の對象（目的）として選擇決定確立せられた觀念である。故に意志活動のあるところには必ず動機が存し、動機の存するところには原則として意志活動があるものである。

學習はあきらかに一種の意志活動である。何となれば價值實現を營むところの一文化現象だからである。

動機なる概念は、目的・理想なる概念と、時には同一視せられ、また時には異視せられてをる。三者は如何なる關係下に在るものであらうか。渡部氏はその著「學習の原理及其實際」輔導外論第一章第二節に於いて次の如くに論じてをられる。

【参考】 目的と動機と理想との比較

先づ目的 (*End*) とは何であるか、これから見ると、字義上からすれば、それは「終局」と云ふことである。但し單なる終局ではない。行動の終局である。故に目的は單なる結果 (*Result*) とは違ふ。とデュウイは言つてをる。とにかく目的は終局の意識である。隨て目的は意志が實現せんとする實體、すなはち行意の目標と云ふことになる。故にこれは物的なることあり精神的なることもある。また目的には過程的のものと、究竟的のものと二者あり得ることになる。

しからば動機 (*Motive*) とは何かなるものであるか。それは既に學習過程論にも述べたやうに、志向の中から特に選擇され、兩して最終最高の意志の對象として確立決定されたものである。この意味において動機は目的の中の究竟的目的に該當する譯である。これにも精神的なるものと物的なるものとあり得る。過程的目的は志向に近い。志向は動機から云へばその内容、即ち手段を形づくものである。倫理學上ではさう云ふ風にこれを見てをる。

理想とは何であるか。これに關しては少しく明快に論述しておく必要がある。理想なる譯語は、英獨語の *Ideal* の譯である。而もこの語は哲學上では獨逸語の *Idee* (*Idea*) と同義に使はれてをる。イエデ (*英 Idea*) には少くとも三つの意味（用例）がある。その一は事物の恒常なる本質、即ち眞知の對象となるもの、その二は感性的個物の原型となる神の精神内容の意。その三は人間の意識内容の謂である。第一第二の意味のイエデは、理念・型念・理性概念・道念（ヘルバルトの五道念）等の譯語を以て表され、第三の意味のものは、觀念と譯されてをる。

第一・二の意味の理想（理念・理念に同じ）は、プラトーンのイデア（Idea）エイドス（eidos）から来たもので、カントこれを繼承し、現代新カント派の理想觀を形づくり、更にナトルプや我が國の自由教育の理想觀を形成してをる。余のこゝに述べんとするものもこれである。さて、イデエとは何か。第一に、イデエは非具象的觀念である。非具象的觀念だから純粹形式的のものである。經驗的要素を含んでゐない。この點においてイデエは彼の目的や動機と必ずしも一致しない。何となれば目的や動機の中には、具象性を含むものもあるからである。しかし目的中の純粹目的と稱せらるゝものや、動機中の純粹動機と呼ばれるゝ如きものは、イデエに近いであらう。

第二に、イデエは（今日のカント派の）無限の動的觀念である。無限概念なるが故に、これは方向を以て目すべきものである。追究しても解決しても、追及し解決しきれない課題である。しかるに目的や動機は必ずしも左様なものゝみを意味しない。さう云ふものも在り得ないことはないが、普通に目的と言へば、有限的・靜的・固定的なるものである。随つてこれらは、追及し解決すれば、それはそれでエンドである。この點兩者大いに異なる。尤も歴史上に現れたるイデエ論には、必ずしも動的でなく固定的・靜的に見たものもある。しかし現代の解釋はさうではない。

第三に、イデエは當爲であつて存在ではない。經驗に妥當するものではなくて、それ自身に妥當する價值である。故にカントはこれを理論的要請（Postulate）と言つた。絶対的なる不許不である。ナトルプは「絶対自由」においてこれを見出した。目的や動機も、さう云ふ風に見られないことはないが、しかしその通例の解決は心理的のもので、先驗妥當のものではない。現實に生存し得るものゝ最上のものが、目的と見做される。

第四に、イデエは絶対價值である。それ自體眞・善・美・聖である。しかるに目的や動機は、比較的・相對的なる場合が多い。この點も區別される。普通の目的なるものは、イデエに依て其の根底を與へられ、その上に立ちて可能となる。

上述の如く見て來ると、イデエとしての理想なるものは、純粹的な價值概念で、現實界には存在することのない、至高至深の

原理であると云ふことになるのである。かく言へばとて、目的・動機、理想の三者は、類同點のないものではない。一面は上述の如くに異なるが（目的と動機は大體同様のものであらう）。而も一面に於いては、共通性をもつてをるものである。しからば如何なる點が共通してをるか。余は下の如きものであらうと思ふのである。

第一は、動機も目的も理想も何れも意志活動の動因なること。動因とは活動を起さしむる原因である。動因の見方に心理的・論理的との二種ある。心理的なる動因觀とは、現實的意志が、その最上價值狀態として寫象したるその觀念（意識内容）である。論理的のものとは、先驗的なる意識一般の論理的要請としての理念である。何れとするも、意志活動に對して、その一原因となることは、同一である一段高き自我より見れば、動機も、意志もその内包としての二面に過ぎないが、現實の自我より見るときは、意志の活動的現象の方面は動機理想の必然の現れとも見ることが出来るのである。とにかく動機や理想は動因である。

第二は、動機や目的や理想はその活動的方面を統制することである。反對に言へば、意志活動は、その動因たる動機目的理想に依て一定の方向へ向つて統制せられることである。つまりこの統制と云ふことが、目的や理想の一特色である。統制されるから、活動が漫散状態とならず、統一あるものとなるのである。

第三は、現在の自我よりも、一段高き價值ある状態を示してをることである。これあるが故に、理想や動機は現實の自我に對してこれを自己の方へ動かし、統制することが出来るのである。

第四は、意志の活動を敏速正確ならしめる點も同一である。換言すれば能率的ならしめる點である。目的も動機も理想も、この點は異るところはない。

最後に特に學習の動機目的理想について考へて見たい。言ふまでもなくそれは學習活動——價值ある經驗の自力的形成——の動因としての標的乃至理念である。目的や動機は究竟觀念で、イデエは學

習の根底に内在する先驗概念である。いづれも學習活動をして可能ならしむる客觀原理である。

價值が何等かの實在と結合したもの、これが具體的なる目的、具體的なる動機、具體的なる理想（普通に謂ふ）である。カント派の謂ふイデエは、かゝる具體的なる目的や動機の根底に實在する型念理念である。最も純粹なる學習動機である。隨て具體的動機や目的は、その中に現實性・個人的着色を帯ぶるが、イデエにはかゝるものはない。イデエは絶對普遍妥當的動因である。隨てこれは民族や傳統や歴史を超越し、そのまゝでは現實に存在し得ざるものである。

人生は平面的なる存在ではない。立體的・連續發展的な流動（持續）である。この點からして、人生の具體的動機目的また學習の具體的動機目的も、時間空間的に單一なるものである筈がない。無數無限に存在する筈である。時と場所と人との依て、無限に存在する譯である。而もかゝる具體的動機目的は、孤立的に存在しはしない。連續的なものとして、有機的なる全人生の一方面的動因として、統一的内部聯關的のものとして存在する。而して今日の動機目的は明日の動機目的と、本年のは明年のと、少年時代のそれは青年成年のそれと、それ／＼内的關係がある。また現在の卑近なる動機目的は未來の高遠なる理想と、關係があるのである。然り而してそれらの各過程的目的は、各過程においては最も眞善美の價值を内含するもので、その意味においては獨立的な相對的に絶對的なもの

と見なすことが出来る。故にこの點より言ふときは、人生はそのとき／＼が目的で、それ以外に何ももなく、教育學習は兒童少年の現在生活を生活せしめるが何よりの教育學習とならねばならぬのである。教育即生活論の主張はこゝに在る。

しかしながらそれは未だ人生の全面を示せるものとは言へない。人生の動機目的を内面的に見ると、そこには相互の浸透作用（ベルグソンの言ふ）があつて、本日目的は明日のに、本年のは來年のに、少年時は成年時即ち人一般の目的理想に、それ／＼内在的關係があるのである。決して斷續的に孤立的に存すると云ふことはない。かう見て來ると、より普遍的一般的の目的や理想は、より具體的な現實的な個人的動機や目的に對して、包括的な根本的な究竟的な動機目的となる。とも見做されるのである。そしてかゝる目的理想亦實に人生に内在するものである。而してその最も最高な純粹な動機が、カント派のイデエである。理念型念である。個々の具體的目的や個人的動機は、このイデエに基礎づけられてはじめて價值あるものとなる。

かやうに考へると、デュウエイが具體的目的・特殊的目的のみを認めて一般的目的を排し、純粹理想を否定したのは近眼的主張であると言はねばならない。通じてプラグマチズムはかゝる言説を主張するが、それは誤謬である。一般目的・純粹理想を排するならば、特殊目的・具體目的も消失してしま

よのである。

心理自然の目的と論理當然の目的、特殊目的と一般目的、現實の目的と理想の目的、これは現實の視點においては言ふまでもなく對立的のものである。外面相においては相容れないものがある。時として矛盾撞着する場合さへある。そしてそこに心理主義と論理主義（價值觀上の）、具體主義と普遍主義、特殊主義と一般主義、現實主義と理想主義、存在主義と當爲主義、個體主義と全體主義との對立抗争を見、幾多の悲劇や喜劇をも生む。しかしながら余から見れば、それは未だ人生の眞實に徹した見方とは言へない。あまりに現實と云ふ人生の一断面、而も皮相的な一局點にとらはれたる觀察である。人生は連續的な創造過程である。内面的には相互に浸透した、そして反對の姿における内的調和、撞着の形における内的統一、それをなすつゝ無限に進化を遂げてをるものである。故に吾人がその視點を現實の一部局から全體、外面から内面に移してこれを直觀するときは、そこには在るものは具體・全一としての人生、雜多にして統一あり調あるオーケストラ的の人生以外、何もものもないのである。無論かゝる境地は絶對の境地で、*Tat handling* のものであることは言ふまでもない。在るものと在るべきものとが絶えずより根本的・内在的・具體的なもの、中に於て浸透し融合し同化しつゝある状態である。この姿こそ本當の人生の眞實相である。現實とか理想とか、二元的に對立させて論ずるの

は、抽象觀的な議論である。全一としての人生、眞實在としての人生は、實にこの兩面を内に含んだ、事行そのものであるのである。かゝる世界は最も生地な血の漲つた、さうして緊張した、さうして價値を内に藏した、調和統一のある世界であるのである。學習の終極も亦こゝに在らねばならぬ。

心理學的に具體的な學習理想は、實は哲學的には抽象物である。哲學的に具體的なものは心理的には抽象である、而もこの兩者は更に今一層根本的な體驗の世界に於ける學習理想に照すときは、ともに抽象的なものならざるを得ない。佛教に於ける小乗の世界は心理的には具體だが、論理的には抽象の世界である。ひとり大乘の世界のみ眞實在の世界である。愚禿親鸞の教は、實にこの大乘の世界にあつたものと、余は思ふのである。

要するに學習の目的とか理想とか云ふものには、主觀的なあり一般的なあり、また實際的なあり理想的なあり、現在のなあり未來的なありあつて、それら異なる視點から主張されてをるが、それらは抽象觀的な見地からの主義主張で、その争ひたるや餘りに意義はない。眞實の學習理想は體驗の境地においては、一つしかある筈がない。その他は異方面的抽象に過ぎない。而して體驗の境地に於ては、それらのすべてがその中に自然包攝せられるものである。と言ふのである。

三、何を以て學習動機たらしむべきか 何を以て教授學習の動機となすべきか。本書の意見を述べよ

る前に、諸家のそれを檢するに、次の如きものがある。

第一は、實利を以て學習の動機となさんとする思想である。幸福と云ふ概念でこれを表してもよからう。この思想は十六・七世紀の實利主義（實學主義）スペインの科學的實利主義、現代においては英米プラグマチズムの教育思想、その他一般に通俗人の教育學習目的となされてをるものであるが、要は人生の目的を以て、實際的生活上の幸福に在りとし、その見地から學習の理想動機を實利實用、すなはち利用厚生におかんとするものである。「大きくなつてから樂をするためには、今の間にうんと勉強しておかねばならぬ」と云ふ訓戒の如き、「唯某の如く大金持になつてよい生活をするには少年の時學問・技藝をみが、ねばならぬ」と云ふ如き諭は、皆金とか安樂な生活とか云ふ實際的幸福乃至その條件を以て學習の動機となさしめんとするものである。もつと卑近な例を擧げるならば、物品を與へるとか、金錢を與へるとか、祭りに伴つていつて何か買つてやるとか云ふことを約束して、家庭で勉強させることがあるが、これらも皆實利實用幸福に動機をおくところのものである。

【参考】 實利主義動機觀の特色

實利主義・幸福主義の學習動機觀の特色は、物質的幸福を以てその内容たらしむる點にある。この學習動機觀の根底には、唯物主義の世界觀、快樂主義の價值觀、經驗的自我觀等が働いてをることは言ふまでもない。また未來主義・準備主義の傾向も含まれてをる。

る。彼のスペインの教育目的論は、おそらくその最も代表的なものであらう。日本の學生が學問のために學問を學ぶもの少く、實業界が景氣がいよと云へばそつちへ朝集し、陸海軍がいよと云へばそれへ集り、明治初年の如くに官吏が幅を利かせばその方科へ集る。これらも唯物主義の學習動機觀のしからしむるところである。

實利・幸福を學習の動機とすることの價值は奈何。これは人性の一面から見、人生の現状から見て、さわめて自然なるもので、それ自身においては非難さるべき何ものもない。吾人の人性中には、「利」と稱する價值を欲するものがある。また「性」と稱するが如き價值を欲する傾向もある。「健」を欲する傾向もある。これらは人性の自然に必至的なもので、所謂幸福（物質的）と云ふやうなものは、この種の要素の結合したる價值である。隨てかゝる價值が、教育學習上動機とせられると云ふことは、何等怪しむに足らぬことである。殊に理想的價值と云ふ如きものも、これらの現實的・自然的方面の條件が確立して愈々益々その光を發揮するを見ては、かゝる方面を重視することの一層大なるものあるを見出すのである。近時經濟問題・社會問題が日を逐ふて熾烈ならんとしてをるが、これらの中心問題は衣食住の問題と性の問題と社會的權利の問題とである。これらに鑑みても、實利・幸福を動機として教育學習を催進し、その方面の性能を完からしむることは、極めて必要なことである。併しなからこゝに注意すべきものがある。それは實利や幸福を以て、教育學習の主義乃至原理^{プリンシプル}とすること

の果して妥當であるかどうかと云ふことのそれである。余はこれを以て學習の根、本動機・究竟動機とすることを、不適切とするものである。その理由は奈何。人性や人生は單なる自然現實的なものではなくて、一面に而もより根本的なものとして、理想性の存するものである故、この方面を無視し乃至は輕視するは適切でないからである。人間の他の生物に比して貴きは、着たり食つたり子供を産んだりする點に在るのではない。その生物一般の基調の上に、美しき眞・善・美の文化の華を咲かす點に在る。換言せば理想の生活を創造するに在る。果してしからば現實を以て至上となし、物質的幸福を以て學習の至高動機となさんとする考は、人生人性そのものから見て正しとすることは出來ないのである。余の言を俟つまでもなく、本當の幸福と云ふものは、物質の一面に偏しても、精神のみの一面に偏しても、ともに得らるゝものではない。兩者の圓滿な調和に依てのみ得らるゝものである。人間らしき人間、眞人間は、靈肉の合致した、理想化せられたる自然、自然を内容としたる理想、その境地においてのみこれを見出すことの出來るものである。シルレルの「美魂」は、かゝる状態を藝術的に表明したものである。

完全なる人格は、自然性と理性（意識一般）との融合したる状態に存する。善美なる人生は、物質的文明と精神的文化との融合統一せられたる状態に見られる。さうだとすると、學習の全方面に妥當

なる動機は、單なる實利や物質的幸福には存しない。と云ふことが言へるのである。

第二に擧ぐべきは、名譽を以て學習の動機としやうとする考である。名譽とは客觀的に肯認せられたる體面である。聲譽聲價等はその一方面である。故に名譽は一種の客觀化したる主觀價値と云ふことが出来る。

教育學習上、この種の價値も動機とされて來た。また現在においても學習動機とされつゝある。古代ギリシアのスパルタに於ては、勇士（國家の軍人）と云ふ觀念、乃至その體面てふことが、深く教育學習の理想根底に喰ひ入つてゐた。またアテネに於ては自由民・文化人としての名譽が、その重要な内容をなしてゐた。我が國の武士道教育には、特にその著しきものが見出される。一家の名譽、國家の名譽等のために、我等の祖先はいかばかり學習して來たか。現在においても柳原白蓮は家門の譽れを汚すものとして除籍され、忠臣孝子は汝自らは言ふまでもなく、一家一門の名譽をたかむるものとして賞讃されてゐる。隨てそれらは直接間接學習上その動機となされてゐることは否定出來ない。學者の博士論文起草、これはその動機が何れに在らう。恐らくはその大部分は名譽にあるではなからうか。子供が「ほめられる」ことを豫期して學問や作業にはげむ。學年末進級卒業の際、賞狀を得んことを期して勉強する。これらはあきらかに名譽を動機とせるものである。

學習上、名譽の感情を動機とすることは、これも人性の自然から言つて至當のことである。また社會人生の政治・教育等の手段方策から考へて、有效なことである。全體吾人々類の性質中には、他人に對して何等か優越を持ち、かゝる感情生活を得んとする傾向がある。また社會的に自己の地位乃至優越を認められんことを希ふ性向がある。それらが相合して名譽心を成すものと思ふが、さうだとすればかゝる性質の對象となる價値を學習上に利用して來ることは、自然であり有效なことであらねばならない。事實上に於いても、名譽心を利用して、良好なる學習の成果をおさめてをる。中にも未だ幼少なる兒童の學習輔導においてさうである。この意味において、學習輔導上名譽を以てその動機となさしむることは、決して悪くはない。惡いどころか極めて必要なるものがある。

しかしながら、これを以て人間教育上唯一の學習動機となし、または最重要なるものとなすことは出來ない。なぜであらうか。それは名譽そのものゝ性質にかゝり存する。余の所見に由れば、名譽と云ふ如きものは、何等か他の業績乃至社會活動に附隨し來るべきものである。従つて本當を云ふと、名譽それ自身を目的とするてふ如きことは、嚴密な意味においては、意味をなさない。名譽を得んとならば、何等か社會活動に貢獻するところがなくてはならぬ。尤も世には名譽を得んために、社會的貢獻をなすものがある。彼の成金と稱せらるゝもので、賣名のために金錢を社會的事業の資として寄賦

するが如きこれである。しかしかゝるものは、その動機がわかつてしまふと、名譽どころか却つて金を出した外に賣名者と云ふ不名譽をすら擔はねばならぬことがある。要するに名譽は直接に求むるより、間接に來るを俟つがよいのである。かやうな性質のものだとすれば、これを間接に又は全目的の中の一部として意志するはよいが、ムキ出しに學習動機となさしむることは、どうも正しきことではなくなる。殊に萬一不心得な教育者があつて、始終この感情に訴へることを常套手段とするが如きことあらんか、かゝる動機の下に活動を促されたものは、一種の精神的利己主義者となり、その他の道徳的崇高のために仕事をなす如き、不可能なるものとなるおそれがなくとも限らぬ。かゝる理由に由り、これを以て學習の重要動機とすることは出來ないのである。たゞ間接的のものとして、全目的の中の一部として、これを認むべきものである。

第三に擧ぐべきは、興味を以て學習動機たらしめんとする思想である。この考は誰も知るヘルバルト及びその學派の教授思想中に在る。また現在に於いても、教育教授の實際において、誰しもこの動機に依據して學習を催進せしめてをる。

さらば興味を以て學習の動機・目的・理想とせしむることは、果してどうであらうか。余は、これに對しては、興味概念の如何により、また動機や目的の意義の如何によりて、よくもあしくもなる。

とかう言はねばならないのである。以下その理由を説明して見やうと思ふ。

【参考】 興味の意義に関する諸説

興味(Interest)には種々の意義がある。先づその字義を見るに、興味の漢字義は「快感ありて意識を集中する」の謂である。英語の Interest 獨逸語の Interesse は、羅典語の Interest から来たもので、羅典語の Interest は廣く關係の意味を有する。故に或る學者は、Interest は「關心」と譯するが至當である。と言つてを。この意味に於ける興味は、必ずしも快感の伴至するを條件としない。不快感にても吾人の意識を集中せしむる対象ならば、その対象は興味を有す。と言ふことが出来る。つまり關心である。すなはち有價值対象に對する情意の愛憎的肯認否認的態度乃至關係。

以上は字義上からの檢覈だが、今日使用されてをる興味には下の如き義がある。その一は通俗的性質のもので、單に面白と稱せらるゝものである。學生等が「何學科は興味がある」と云ふ如き場合これである。この際の興味の性質は何であらうか。言ふまでもなく一種の感情状態である。オステルマンはこの解釋をとつてをる一人である。氏は下の如く言つてをる。「元來總ての價値の意識は感情に屬するもので、心は感情に依てのみ物の價値を経験することが出来る。即ち感情こそ價値決定の唯一の正しき基礎である。意志はその各作用において、動機として價値の意識を必要とするが故に、意志は價値決定の本と見做すことは出来ない。次に快不快の感情から離れた知識も、價値の本ではない。蓋しそれは人をして冷淡なる觀察者たらしむるに過ぎないから云々」と。要するにオステルマンは興味を以て價値決定と見、その本質を感情と見てをるのである。

その二は生物に固有の衝動と見る見方である。これは多くの場合新奇なるもの珍妙なるものに對して發せらるゝところのものである。かゝる見解をいだけるものは、ウイルマンである。ウイルマンは興味を以て模倣し經驗し推究せんとする固有の衝動だとして次の如く言つてをる「兒童を觀察すると、その心的活動中、興味の本能(衝動)的要素の存在するを認められる。すなはち兒童は童話を好み經驗することを喜び、種々雑多の質問をなす。兒童を活動せしむるものは、單に好奇心や印象の雑多についての満足のみ

ではない。實に認め知らんとする希望(要求)こそ、その大なるものである。この傾向こそ、自己陶冶の根本動機を成すものである」と。

その三は「注意」を以て興味と見る説である。注意とは吾人の意識が特定の對象に集中したる状態である。中にも無意注意は興味に近い。ヘルバルトはまさにさう云ふ風に見た。無意注意とは「類化の際、舊表象が新表象と結合せんとして發動するとき、吾人は不知不識にこの新來のものに注意する。これが興味である」と。ヘルバルトの興味觀は、第一にその本質を「知」におく。知とは表象活動である。この點同じヘルバルト派でも、感情(容易愉快の感)を以て興味の主體とするチャイ、ケルン等の説と異なる。第二は事物に關聯して生ずる自發活動中の初期状態と見ること。ヘルバルトに由れば、興味と云ふものは、慾望や執意や嗜好等と同様に、無頓着でをることは出来ない。換言すれば對象に關聯して必ず何等かの發動をなす。けれども興味は他の慾望や意志のやうに、是非ともこれを獲得しやうとはしない。そこまで積極的な徹底的な外部活動までには及ばない。専ら内部(主觀)界の發動に止まる。若し興味が外部活動(行動)に出で、對象を獲得するの狀態に進まぬか、これは興味ではなくて意志であると。つまり彼れは自發活動中の初期、意志への階梯として興味を見たのである。

その四は興味を以て單なる感情とも見ず、單なる知的無意注意とも見ず又單なる衝動とも見ず、それらの總てを内含するところの心的状態と見る説である。これは最も廣義の興味觀である。そして今日多くの教育學者また心理學者の肯認してをるところのものである。

次に、興味には目的々のものと方法的のものとのある。手段的のものはこゝに問はず、その目的々のものを見るに、ヘルバルト派は六種の興味を中心とする多方興味なるものを教授の目的とした。教授の目的は學習者側から見れば學習の目的となる譯である。多方興味とは誰も知る經驗的・推究的・美的・同情的・社會的・宗教的諸興味である。詰りこの六種の方向へ向はんとする自發的活動が、教授學習の動機・目的であると言ふ考なのである。なぜさうだかと云へば、ヘルバルト派に由れば、興味が生起したと云ふこ

とは、類化(統覺)すなはち學習が十分に營まれたその證據・結果だからである。興味は學習の條件ではなくてその成果の表徴である。蓋し類化即ち學習の十分に營れないところには、興味の喚起せらるゝ筈がないからである。そしてその興味の内容が、前に掲げた六種で、この種の興味を生起するといふことは、人生の各方面に妥當すると云ふことで、隨てヘルバルト派に在ては、多量興味の喚起てふことは、決して根據のない論ではないのである。

興味を以て學習の動機とする。と云ふことの中には、少くとも二つの意味が含まれてをる。一は前に述べたやうな興味を以て、個々の學習の實際的動機とする意、二は學習の一般的究竟的動機、すなはちイデエとせんとする考これである。そこで余はこの二つの視點から本問題を批判して見たい。

學習の動機を以て、個々の學習の實際的動機の意味とすれば、上に擧げたる總ての興味は、何れも時と場合に於いては學習の動機となることもあらう。例へば面白味と云ふ感情、それ自體が目的となされて學習することがある。彼の遊戯の學習や、享樂者の藝術愛好、戀愛病者の戀愛禮讚、純真なる學者の眞理探究等、その中にこれを見ることが出来る。またヘルバルトの自發活動やウイلمانの學習衝動、これも動機となる。況や感情の伴至する自發活動においてをやである。理想の學習は、價値ある興味を内含するところにのみこれを認めることが出来るとも云ひ得る。しかしこゝに問題となるは、興味と云ふものは本來心理的概念で、その關係か、學習には、必ずしも興味の附隨しないものも、學習せねばならぬ場合のあることである。換言せば心理的概念としての興味は、論理的見地

より眺むるとき、それだけでは不十分なるものがある。若し學習者の心理的表徴としての興味のみを唯一の學習指導上の目標となさんか、その中には大なる危険が藏されてをるのである。彼等にとつて興味あるもの、必ずしも正しき價値でない場合がある。彼等の學習的好惡心に一任せんか、本當に價値あるもの、乃至社會生活上どうしても準備しておかねばならぬ經驗でも、これを學習せしむることは出来なくなる場合もあるのである。それで果してよいのであらうか。學習は單なる個人主觀の満足だけではなかつた筈である。

チャーイやケルンの容易・愉快の感情、この感情が若しも普遍妥當的な價値學習に附隨するところのもので、心理的好惡個人的快不快を交へぬ底のものならば、余はかゝる感情を以て學習の動機とする、何等これに異論をはさまない。否、自發活動とかゝる感情との結合したものを以て形式的には理想の學習動機と見做すことも出来るのである。しかしながらヘルバルト派のはさうではない。また世の多くのそれもさうではない。さうだとすると、かゝる心理的概念としての興味を學習動機とするてふことは、反面には非妥當なるものをも含むこととなるのである。それは學習者が興味を追ふて學習するてふことは、表面から見ればいかに眞實らしく見えるが、その内面においては、彼等は普遍妥當性のない、單なる個人的價値心理的好惡に基づいて、學習してをることも往々在るからである。

事實、兒童の學習を見るに、彼等は未だ論理的に妥當ならざる知識、教師の教授するところとは似ても似つかぬ獨りぎめをして、わかた積りで興味を感じてをるものがある。道徳の學習に於いても、教師の要求するところとは、まるで反對な善の學習をして悦に入ることがある。三四日前の新聞に出てをつたことだが、北海道の後志國の或る小學校に於て、某訓導が級のものに、「以後故なくして女生徒の教室をのぞき悪戯をした者があつたら、皆で胴揚げしてもよい」と訓じた。恐らくこの訓導は、これに依て兒童の善化をはからんとしたのであらう。然るに偶々該教師の不在中、數人女生徒の教室をのぞいたものがあつた。級のものは早速これを胴揚げした。胴揚げしたはよいが、それがため數人の重傷者を出した。この例は何を物語るものであらうか。余をして言はしむれば、兒童の善の學習のはき違ひ、論理的に教師の言を解釋すべきを、彼等は心理的に解釋して、一種の喜劇的悲劇を醸したものである。かう云ふことも決して皆無ではないのである。故に學習の實際上、興味を動機とするはよいが、それが合理的・普遍的によいとは言へないのである。隨て興味と云ふやうなものは、嚴密に言ふと、その附隨する内容（認識）の如何に依てどうともなる。と言ふことになるのである。

ヘルバルト派の六種の興味は、人生に於ける價値の全方面を示して餘蘊なきものであらうか。その中には眞の方面、善の方面、美の方面、聖の方面はある。内容においては、説いて未だ完からざるも

のもあるが、とにかく文化の四方面を豫想してをることは争へない。この意味において、先づ彼の六種の興味説は大體誤りでないことだけは言ひ得る。しかしながら人生の價値はこれに止らない。健康の價値はどうするか、利（富）の價値は考へずともよいのか。性愛の價値は問題にならぬのか。これらを度外視した學習動機は、あまりに理想的一面のみ走れるもので、實際的・經驗的な一面を輕視せるものではなからうか。更にまた多方興味中、不足なものがあるとの非難も、生ずるのではなからうか。

興味と云ふものは、心身の活動に伴至するものである。換言すれば表象とか意志とか云ふ活動に附隨するものである。更に換言すれば對象に關聯して生ずるものである。このことは内容を離れては、單なる興味そのものは存在しない。と云ふことを示すものである。この點から考へて、興味ある状態を現ずるには、先づ對象を必要とし、心的活動を必要とするに至る。隨て、興味は、興味自體を目的として得らるゝものではない。このことはミューアヘットの觀念の快樂と快樂の觀念との關係と近似してをると言つてよい。ヘルバルト派が、興味を以て教授の目的とすると云ふが、あれは行爲乃至學習上、或る目的實現の表徴としてこれを認めるもので、興味それ自體を目的とするものとは見做し得ない。ヘルバルトの場合における教授の目的は、完全なる「類化活動」そのものである。類化活動は

「經驗の形成」である。興味はそれに附着して、乃至その心理的情調として、存するものである。この類化を離れては興味も何も在り得ない。これ余が興味を以て學習の目的だと云ふのは、表徴的意味に於いて言ふのだ、と云ふ所以である。

興味が、心理的・表徴的のものだとすれば、かゝるものは時間・空間・個人を超越するところの、所謂教育や學習のイデオ、すなはち究竟觀念となり得ざることは、言ふまでもないことである。

第四に擧ぐべきは、學習の衝動を以て學習動機たらしむべしとする説である。學習衝動とは「學ばんことを欲する内部的衝動」である。かゝる考をいなくものは、自然主義の教育者、兒童本位の教育思想家等に往々ある。エレン・ケイの如きまさにその一人であらう。また吾が信州の氣分教育の如きも、その一種と見做すこと出来やうか。

學習は價值ある經驗の構成である。そしてそれは有機體の内部要求、精神生活の空虚充當から現出するものであることは既に述べた。そこで熟考へて見るに、學習衝動とは、要するに廣義にはこの内部の物質的・精神的・生活の空虚貧弱・不足・不充實を充さんとするところから生ずるものである。故に學習者の内部要求から發する學ばんとする衝動に機會基調して、學習させることは、きわめて至當なことであり有效なことである。余はこの意味において、學習衝動に注意着眼しこれを重視することは、

必要なことであると思ふ。

併しながら翻て考へて見るに、學習衝動を學習の動機(Motiv)・目的・理想とするとは、その意味が解せない。何となれば動機とするてふことは、行爲の目的觀念とすることで、この意味に於て「衝動」それ自體が動機となるてふことはある筈がないからである。學ばんとする衝動、それは、現に、在る學習者の心的状態である。内部の空虚不滿にやるせなくてをる状態である。かゝる状態を學習の動機(目的)とするとは、受取れないではなからうか。反對にかゝる状態は一刻も早く脱脚せんことを欲してをるではなからうか。そして動機とか目的とか云ふものは、實にかゝる不滿の状態を脱せんとする、その目標方向としての「價值ある」状態である筈である。かやうに考へて來ると、學習衝動を動機とすることは、全く意味のないことである。尤もこゝに謂ふ動機の意味を、機會とせよと云ふのならば、それは意味がある。大いに意味がある。そしてそのことならば、余はこれを既に肯認した。

學習衝動は、これモチブとすべきものではない。チャンスたらしむべきものである。モチブはかゝる衝動の對象となるべきものである。則ち價值である。エレン・ケイ女史等は、學ばんとする意志のないところへ、幾ら教授しても駄目だから、學習衝動の起つたとき、これを動機として教授せよと言ふ、この言は動機なる語を機會と解釋してはじめて價值あるものとなる。蓋し女史等の言の通り

だからである。彼の氣分教育なども、かく見ることに依て、一面の眞理を生じて來る。

學習衝動なる概念を、「學ばんとする意志」と解し、これを下の如くに解釋したならばどうなるであらうか。すなはち「學ばんために學ぶことを動機とせよ」と。これは學習意志を以て學習の純粹動機とするの意である。意志が意志自體を目的とすることである。カントの「道徳は道徳のため」と言ふのと同じ論法である。反對の方面から論ずれば、學習は利益とか名譽とか快不快とか、さう云ふ外物を目的としてなすべきものではない。それ自身のためになすべきものである。と云ふ考方である。

この考へは、動機と云ふもの、中から、その内容を排除した考へ方で、形式的なる動機觀である。かの藝術のための藝術とか、眞理のための眞理とか、義務のために義務を履行せよとか云ふのと同じ考方である。すなはち學習のため、學習である。かゝる主張も、理由がなくはない。しかし無内容なる目的の規定は、學習指導とか教育とか教授とか云ふ如き形而下の作業の目的理想規定としては、實際的（理論的ではない）に何等益するところはないのである。況や余の既に言へる如くに、學習は一定の内容を豫定するに於いておやである。たとひ理論的には理由ありとするも、學習それ自身を目的として勉強すべしと云ふ如きは、學習者が相當の年齢に達し、事理を辨へ得る底のものならば格別未熟幼少の者に對しては、かゝる學習動機喚起法は、實地上その效果大なるべしとは思はれないので

ある。馬の耳に念佛、猫の前に小判。それよりか通じて利益とか名譽とか、さう云ふものに訴へる方が、實地的にどの位効果が多いか知れぬのである。學習動機論の如きは、單に純理のみに走つても適切でないし、實際（便宜）のみに墮してもいかなのである。兩方面から見て妥當なるものを立てねばならぬ。

第五に擧ぐべきは自覺を以て學習動機としやうとする説である。自覺とは理想の我・眞我を見出し、絶えずさう云ふ状態の自我を生活すべしと主張する主張である。故に自覺主義は理想實現主義で、人格形成主義、そして自由憧憬主義である。と言ふことが出来る。かゝる教説は、絶えざる自己超越（理性我の感覺我超越）を意味し、自然の理性化・存在の價值化・個性の普遍化を意味する。また社會文化の一面にも無關係ではなくなる。

學習上、自覺を以てその動機とすべしとの教説の價值はいかゞであらうか。余の批評に俟つまでもなく、教育學習上自覺を以て動機乃至理想とすることは、理論上きわめて正當なることである。否、それは、單に教育や學習のみの問題ではない。廣く文化の問題であり人生究竟のイデエである。眞とは自覺知の状態、善とは自覺意の状態、美とは自覺情の状態である。また人生のイデエは、人生として當さに在るべきの状態、そこに在ると言ひ得る。故に學習上から見て、自覺を以てその動機目的

とせんとすることは、當然過ぎる程當然なことである。かやうな次第で、余は一應はこれに對して兩手を擧げて賛成するものである。しかしながらその反面には多少考へねばならぬものがある。それはその所謂「自覺」なるものの内容に關してである。自覺とはより價值ある我の獲得（反省と直觀とに由りて）乃至その生活である。そこで問題となるは、その「よりよき我れ」、又は「本來の我れ」、又は「真我」の生活とは、そも／＼いかなるものであらうかと云ふこと。小學校兒童について言ふならば、彼等の學習は、それ／＼「よき日本人」となることであらう。それに違ひはない。しかもその「よき日本人」と云ふもの、内容は何か。これはあきらかなやうでその實きわめて不明なる概念である。

以上の、概念の内包が明かにならない限りは、さう云ふ學習動機は純形式的のもので、實際的には學習者就中理性の未だ十分に發達しない小學校兒童等には、その教育的効果が多分に在るべしとは思はれないのである。かく余の言ふは、勿論教育學習の實地上からの言で、理論の問題としてその正否を檢してゐるのではない。

次に、この問題の今一つの方面として考ふべきは、「自覺」と云ふやうな普遍的・形式的な動機理想と、前に擧げた實利とか名譽とか云ふやうな現實的・實際的動機との關係はいかに在るであらうかと云ふことのそれである。純粹なる理想主義者は、自覺を主張して現實的・内容的動機を排斥するが常

である。曰く實利とか名譽とか云ふものを動機として學習せしめることになると、かゝる教育法の中から生れて來る人間は、理想的精神の貧しい、現實主義者・利己主義者となる虞れがある。これ人間の墮落である。宜しく理想（自覺）を動機として、かゝる實利とか名譽とか云ふ如きものは斥くべし」と。併し余は學習指導の實際から考へて、この種の言に賛成することは出來ない。何となればこの種の主張は、誤つた觀念の上に立つてゐるからである。

さらばその誤つた觀念とは何であらうか。曰く理想（自覺）と現實（實利とか名譽とか云ふもの）とを、性質の異なる互に相容れざる二元と見ることである。無論兩者は表面的には決して同一のものではない。しかし内面相においても兩者は全然無縁のものであらうか。余はこれを疑ふものである。余の考に由れば、現實の根底には理想が内在する。隨て「在る」は單に偶然に在るのではなくて、それは「在るべく」在るのである。在るべく在るが故に、たとひ現在においては兩者外面的に違ふ點あるも、發展の過程、實現の道程、持續の進程においては、兩者は互に融合し滲透せねば止まざる性質のものである。かやうに見ることが出來る。かやうに觀てのみ、具體的な實在の真相に徹することが出來ると思ふのである。果實は、未熟なる時（成長の過程）においては澁い。或はすつばい。而もこれは單に澁からんがために澁く、すつばからんがためにすつばいのではない筈である。反對にやがて大いに甘

からんがために溢くすつばいのはあるまいか。果して右の如しとすれば、學習の動機や理想に於ても、自覺と云ふものはイデエ（究竟動機・純粹形式目的）として極めて必要である。而もその過程に於ける經驗的・具體的・實際的動機としては、曩きに擧げた實利とか名譽とか云ふ如きものも、大いに必要不可欠のものである。彼等ばかりは現實的動機に、目前關係しながら學習をして、自己を絶えず價値化していく間に、だん々々々より内面的な動機を動機とし、純粹なる理想を理想として學習することを内得し體驗していくのである。眞の具體的なる自覺は、世に云ふ一般的な抽象的な自覺に在るのではない。具體即普遍、現實則理想の *That handling* の境地に在るのである。この點から言つて、現在において實利とか名譽とかを利用して學習せしめることは、決して自覺を動機とすることと矛盾するものではないのである。すべてが皆何等かの意味において自覺（事行としての）の内容となるのである。理想と現實、論理主義と心理主義、自覺と實際動機、これを分つは小乗の世界においていたるところである。大乘の境地においては、具體的なる唯一自覺が在るばかりでこの兩者は内面的には相即融合して、離す可らざるものとなつてをるのである。この意味における自覺ならば、余は、自覺を以て學習動機となすことに賛成するのである。

カントは善意志（義務）そのものを目的とし、ナトルプは自覺の内容としての絶對自由を教育の最高動機とした。これに反してジョン・デウエーは、個々の善、個々の幸福を目的とした。この兩者は余から言へばともに未だ學習動機の全面を理解せざるものである。その他、インデペンデント・フューション 個人完成（自我）を目的とすることが、ソシアル・フューション 社會完成を目的とするとか、種々の説があるが、それらの是非は、既著「教育學講義」の中に詳論してあれば、こゝには記述を省略する。

四、本書の學習動機論 いよ／＼本書の學習動機（理想）の何たるかを示すべきの時に到達した。余の考に由れば、喚起し確立すべき學習動機には、二方面ある。一は實際的學習動機、一は究竟的學習動機である。實際的學習動機とは、現實の教育學習において、喚醒さすべき動機である。隨てその中には、勿論普遍妥當なるものもあるが、時には方便的のものも含まれてをることを咎めない。方便のものとは、これを以て一般普通の動機乃至最高動機とはされないが而も該學習者の心理自然の傾向から考へて、その時に於てはどうしても容認せねばならぬ動機である。また彼れをして更に大なる高く深き價値化をなさしむるためにはさうした方が教授上得策なりと考へられる動機である。要するに表面的には方便的性質のものである。これに對して究竟的學習動機とは、普遍妥當的な動機である。すなはち學習や教育のイデエとしての最高統制概念である。

なぜ、かやうな二つを立てるかと云ふに、これは學習動機の喚起と云ふことの中には、二つの意味

があるからである。二つの意味とは、その時々には於ける學習の動機、すなはち個々の場合における目的の意識である。實際的な學習の具體的目的である。——今日、端的に叫ばれてをる學習動機は、専らこれを指してをるものと見做される。つまり個々の學習活動は、その活動の源泉に存する鮮活なる動機を意識することに依て、良好な結果を得しめられる。故に、これに注意すべし。と云ふのである。彼のモチベーションの教授法や、プロジェクト・メソッドの視どころはこゝに在る。それは正にその通りである。而も學習動機論は、それだけの問題ではない。イデオとして動機確立の意味もなければならぬ。何となれば學習は既に幾度も述べたところに依て明かなやうに、動機はその奥に一段高き動機を控へ、それが又更に高き動機に依存し、かくて遂にはイデオ（理念）としての究竟動機の存在に想到するからである。以上は、心理的に論じたのであるが、これを論理的・認識批判的に述べれば、先づイデオとしての動機が存する。それに基礎づけられて無数の實際的動機が無限に存在する。と云ふことになるのである。とにかくかゝる動機をも論定せねばならぬのである。これ余が上述の如くに二方面を指摘した所以である。

然らば何を以て學習の實際的動機（方便的動機）とせしむべきであらうか。余のこれに対する解答はさきわめて簡單である。曰く、「人生における總ての價值を以てこれに充つべし」と。人生に存在す

る、また存すべき總ての價值であるから、心理的價值であらうが合理的價值であらうが、それは問はない。現實的存在價值であらうが理想的當爲價值であらうが、それは關しないのである。とにかく「よき性質」でありさへすればよい。

【参考】 一般的學習動機の内容

よき性質（すなはち價值）には如何なるものがあるか、それは本書第一篇第三章に述べたるが如きものである。即ち學問・道徳・藝術・宗教・政治・經濟・軍事・教育・保健・戀愛等の價值これである。その他該個人にのみ特有の心理價值、例へばアルコール（酒）、煙草・藥等の如きも、價值の一種たるを失はぬ。これらは廣義の保健價值の中に入るであらうが、酒や煙草は通常害ありと稱せられてをるから、特にとり出して見たのである。

文化價值が學習の動機として必要なることは言を俟たないが、その他、性愛や酒や煙草や藥等は、如何なる意味において學習動機となるであらうか。余がかくの如くに論ずるを以て、或はこれを好むものとすかも知れないが、それは決してさうではないのである。先づ性愛について見るに、吾人々生の生活内容中には、戀愛や性に關するものは、極めて多量に且つ深く根強く存在してをるのである。殊に動物の生活においてその著しきを見るのである。動物の或るものの中には、性の目的を果すや、それを今生の名残として、直ちに死の旅に上るものすらある。人間に在りても、食ふことと生殖とは、生物學的の生活の二大要素をなしてをる。單に物質的の生活のみではない。精神的の生活にも大關係がある。性的生活の不満足が、精神上（人格上）に影響して、戀人・病的な人格となるものが、決して尠くないのである。とにかく「性」が人生の重要な要素をなすことは、人生の如實の表現としての一片の文學藝術を見ても首肯されるのである。文學や藝術において、戀愛や性に關する題材を取扱はぬものは、果して如何程あらうか。

學習上、戀愛や性がその動機をなした例はいくらもある。大學の學生が教授の愛護を得んがために競争して研學する。これはまさにその一例である。卒業してはやく結婚し意中の人と愛の生活を営まんためにせつせと勉強する學生はないか。若し在るとすればその人は戀愛や性を學習の動機としたものである。少年の特權が遊戲に在るとすれば、青年の特權は戀愛に在る。と言ふことが出来やう。しからばその戀愛がいかで彼等の學習に關係しないであらうか。

酒とか煙草とか美衣美食とか云ふものも、人に依ては學習の動機たり得るものである。「一寸一ぶく」と云ふ言は何を物語るものであらうか。「一寸一ばい」と云ふ語は何を意味するであらうか。これらは労働者や實務者の一種の學習動機に他ならない。電話交換機が美しき春着を目的として精勤し、日頃勤儉貯蓄をなすとせば、これは美衣が學習の動機となつたものであらねばならぬ。貧兒が一杯のうなぎどんぶりがありつかんがために特に學習に念を入れたとせば、それは美食が學習動機となつたものである。その他疲れたるものには休養が學習動機となり、閑人には作業が學習動機となる。

以上挙げたる人生の一切價值は、すべて學習の動機として何等か價值を有するものである。併し余はこれらを以て、何れも學習の究竟的動機、乃至イデエたるべし。は言はない。具體普遍的な各人格體の具體的動機の内容を形造る。と云ふに過ぎない。そしてそれはどこまでも手段・方便の意味のものである。故にこの種の動機に訴へて學習を誘發する際には、單にそれを唯一の動機とせしめず、その背景として、その基本動機として、普遍妥當なるものを確認せしめねばならぬのである。例へば「一ばい飲む」と云ふことは、現實の自然性の要求を充すことである。而もそれは「より大なる明日の活動」を將來せんためのものである。戀愛や性を目的として學習に勵む。而もそれは單なる戀愛や性

生活に止らず、その後ちに於ける「より正大なる文化創造」のためとしてこれを許容する。と云ふ風に見ることである。

實際的なる學習動機は、無數無限に可能である。故にこれは豫めこれ／＼なりと定めることは出来ない。時間・空間・個人に依て異なる。同一個人でも時と場合に依て一様ではない。

イデエ (Idee) としての學習動機は如何なるものであらうか。イデエとしての動機は、究竟的なるものでなければならぬ。又普遍妥當なるものでなければならぬ。かくの如き學習動機は、要するに先驗的のものであらねばならない。何となれば經驗的のものは、究竟的・普遍妥當のを得ない譯だからである。

イデエとしての學習動機、それは價值一般・文化一般とも呼べるべき底のものであらうと思ふ。さらば文化一般・價值一般とは如何なるものであるか。それは眞・善・美の文化價值を内に含み、而もこれを内在的に超越するところの絶對價值、言はゞ最高の自由がこれに當るであらうと思ふ。ナトルプの所謂理性的自由、孔子の欲する所を行つて矩をこえざる自由、さう云ふものであらうかと思ふのである。眞・善・美とはかゝる絶對的自由が、それ／＼のアブリオリから方面的に抽象され命名されたものである。眞とは論理的アブリオリの下に成つた價值、善とは道德的アブリオリの下に構成された價值、

美とは藝術的アプリアオリの下に成つた價值である。そして聖とは、實に價值一般が形而上的存在(神)の生活内容として考へられたる場合の稱呼である。

自覺とは如何、人格とは如何。余の解釋に由れば、これらは學習のイデエとしての最高自由の主觀的顯現乃至規定である。自覺とは、上述の自由を我れの中にとらへること、故に自覺は理想の我れ、本然の我れに覺醒することになる。また自由(文化一般)は眞・善・美をその中に包含するが故に、この點より見て眞・善・美なる自我の創造表現ともなる譯である。人格とは實にかゝる状態の同義異語に他ならない。自覺の結果が人格の完成であり實現である。この意味において、學習の理想は自覺乃至人格實現に在りとも言ひ得るのである。

自由(最高自由)の外現したるもの、それは社會文化である。自覺や人格は内現である。自覺や人格を主觀的顯現とすれば、社會文化は價值一般・文化一般としての自由の客觀的顯現であると云ふことが出來やう。社會文化とは學問・道德・藝術・宗教・政治(國家)・經濟等である。この點から言へば、學習は社會文化を目的とす、と云ふことにもなる。

個人文化としての人格と、社會文化としての學問・道德・藝術・宗教とは、決して無關係のものである。兩者は文化一般の異方面的顯現であるとも見ること出來るし、對應概念であるとも見られ

る。事實上兩者は相關的・依存的である。

以上、余は、説明の便宜上、現實(實際)としての學習動機と、理想當爲としての學習動機との二者に分ちて論じた。しかしこの兩者は、具體的存在としては、決して分離して存在するものでないことを知らねばならない。具體的存在としての學習動機は、兩者の相即融合したる具體一元の動機として存在するものである。そして眞に實在するものは、具體普遍の現實としての體驗的動機、そのみである。かゝる動機は現實に學習活動を起さしめつゝあるもの、即ち學習そのもの、中に内在し活躍してゐるものである。學習活動と動機と、二元的になりゐるものは、それは眞實在の境地には見ることの出來ないものである。ひとり思惟の世界にのみ存するところのものである。換言せばそれは概念としての動機である。

體驗の境地における學習動機は、實際的動機と理想的動機とが結合し、不可分割的のものとなつてゐるばかりでなく、過去の動機と現在の動機と未來の動機とも互に浸透し合ひ、相融合してゐる。否、これらは事行(Tat handling)として存する具體一元的な學習動機の三抽象である。異なるアプリアオリから抽象されて三種となつたものである。また體驗の境地においては、學習の作用と動機とも分れて存するものではない。この兩者も内面的には浸透し合つてゐる。

【参考】學習動機喚起の方法

學習の動機を喚起するにはいかにしたならばよいであらうか。本節に於いてはこれについて考へて見やうと思ふのである。

第一は、動機喚起の目的確立の必要なる理由を知らしむることである。これは學習や修養上、その動機目的に對する識認が、いかに切要のものであるか、その理由を知らしむることである。すなはち本章第一節に述べたる如き事柄を、平易に理會せしむることである。學習動機喚起確立は、從來の言葉で云へば「立志」である。志を立つることである。自己を價值ある状態にいたさんとするその意志を確立することである。そしてかゝる意志の決定は、その必要を十分に知つて行ふと、機械的に行ふとに依て、非常に異つた結果を將來するものである。道德の修養等に於いては、先づその必要を知つてを擧げてをる。同様に學習喚起においてもこれを必要とするのである。蓋しその必要を知れば、自ら動機に自覺をもつことを欲するに至るからである。

第二は、學習動機喚起の大切なるを感得せしむること。これは學習者の感情に訴へてその意志を振起せしめんとするものである。由來ものゝ認識は、單に理會説明に訴へるだけでは十分でない。必ずや感情に訴へねばならぬ。この意味において、學習動機喚起も、彼等學習者の情性に訴へて内面から意志に影響を與へる方策を講ぜねばならない。

動機喚起確立の必要を感得せしむる仕方は、志を堅うして成功したる人の話、例へば「一心が岩をも射透せし」話や、四十七士が燃えるやうな敵討ちの動機をいだししこと。パルツシイが陶器の燒方に關して十八年もの永き研究に堪えし程かたき學習動機を有したりしことの類である。かゝる例話を聞かすことに依てこれに同感せしむることである。

次に、實例を示すこともその一法である。今日に於いても、大なれ小なれ、かゝる人が社會の一角に必ず在るものである。それを具體的に直觀させることである。

第三は、學習動機喚起を實際に體驗せしめることである。すなはちさう云ふ状態を體驗させて、意志せしむることに依てその意志を確立させることである。學習者には、必ずや學習動機喚起確立の大切なることに關して、何等か體驗を有してをるに相違な

ない。それらを礎として、體驗法に訴へて、實地に學習動機喚起の必要を味はせることである。例へば學習者が學習に厭きた際何等かの新刺激を與へて、學習動機喚起し、良好なる學習結果を將來せしむる如きこれである。

第四に、學習動機喚起上心得べきことは、學習者の環境をそれに好適のやうに改善することである。これは學習動機誘發の間接的方法とも言ふべきものであらう。居は氣を移す」このたとひは至言である。學習に在りても、その衝動を示唆し、學ばんとする動機を起さしむるためには、相當の整理乃至構案を環境に加はへねばならぬのである。今日、ドルトン・プログラムが教育社會の注意を惹いてをるが、あれは一種の環境整理に由る學習動機喚起法、併せて自學の方法を講じたものである。とにかくその環境にはいれば、どことなく「學んで見たい」氣を起さしめ、學んで見てだん々々と學習に深入りするやうな、さう云ふ環境を必要とするのである。(環境整備論参照)

第四章 學習態度の養成

一、學習態度養成の必要 教授學習上、その態度を養成することが、なぜ必要であらうか。それは一言にすれば學習の過程並びに結果を良好ならしめんがためである。則ち學習態度の出來てをるものと、または出來てをる場合と、しからざる者乃至場合とを比較すると、前者はその結果が甚だ良好であるが、後者は甚だ良好でない。と云ふ事實があるのである。この事實がやがて學習態度論を起さしむるに至るのである。

【参考】 學習態度養成の具體的例證

少しく具體的に述ぶるに、こゝに能力の大體同様な二人の學習者在りとして、一人は本日學ぶべき事柄の前項をさつぱり知らぬ。他は前教材に關してよくこれを知つてをる。これに對して同一の教授を施したとせよ。何れがその學習に對して興味を惹起し、容易に學習し隨て比較的良好的結果を收めるか。これは敢て答辯を要せぬ程自明のことであらう。すなはち後者が良いことは言を俟たぬのである。また同一人でも、全然新たる題材の學習よりも、連續的な學習乃至は自分が、曾て學んだことのある事項に關係ある題材の學習、乃至生活上經驗した事柄に對する學習の方が、易くこなしていける。

吾々が、新聞記事を読んでも、新な記事よりか、讀み續きの小説やその他の記事の方が苦もなく讀め、よく理會され記憶される。以上は何に由て然るのであらうか。言ふまでもなくこれは前者よりか後者の方が總ての意味に於いて學習態度が出來てをるからであ

る。すなはち學習主觀の「學習性」が、それに適當するやうに慣熟してをる。それがためにすら々々と容易に學習され、その結果も比較的良好的を得られるのである。このことは學習の分野に亘つて、例外のなき程てきめんなるを余は知るのである。

余の信ずるところに由れば、學習態度を養成することには三つの大なる効果が伴ふ。その一は學習への着手をして、億劫^{カク}なからしむることである。億劫とは手重きことである。何となく手を下すに、不進を感じる。それが億劫である。かゝる億劫さは、新學習に對して感ずるを常とする。然るに學習態度が出來てをると、その學習に對して、何等の手重をも感ずるところなく、すらすらと着手される。苦を感ぜずに容易感の中に學習の人となることが出來るのである。而してかゝる状態は、問題が小さいやうだがその實決してさうではない。その學習の進行は勿論、その結果にまで影響するものである。私がいつも靴を履くときに右の足から先きに履く習慣がついてをる。或るときどうしたはづみか左の足から先に履きにかゝつた。そのために轉んだことがある。これは學習態度の有無が然らしめたのである。要するに上述の如き効果のあることは、誰しも首肯し得ることと思ふのである。

その二は、學習活動の進程(過程)をして、容易愉快ならしめ、敏速にこれを捕捉し乃至は表現せしむることである。換言すれば學習活動を能率的ならしむる効果あることである。能率的とは、時間に於いて、精神的エネルギーに於いて經濟的で、その結果もよいことである。

編上げの靴はその履き方の態度の出来てをると否とに依て、その時間の上に非常な相違がある。買ひつけの店へ自然に足が向く、また安くも買へる。一度やつたことのある問題は、はやく而も違ひなく答案が書ける。これらは皆、學習態度の齎らす學習進程上の現象である。彼れはかゝる學習に遭遇すると、喜悅を以て大なる興味の中に、これを能率的に成し遂げるのである。

その三は、學習の結果が概して良好なることである。自分の得意な學科の學習は、概して正確で上出来なものである。得意の中には態度の慣熟てふことが含まれてをる。學習態度が出来てをつて、愉快に學習すれば、模倣も理會も創造表現もうまくいく。これ吾人の日常知悉するところである。

上に述べた三つの効果が學習態度養成に伴至する。つまり學習態度と云ふものは、形式的にも、内容的にも、次に來たる新學習に大なる關係を有するものである。ヘルバルト派が、教授の初頭において、豫備と云ふ一段階を設け、盛んに舊觀念を喚醒し、アツパーセプションの能力を高潮したのは、決していはれなきことではないのである。ヘルバルト派の豫備は、實にこの學習態度の喚起に大なる關係がある。

要するに以上の三効果を得んがために、學習態度を養成すべく努むる必要があるのである。

二、學習態度とは何ぞや 學習態度を養成する必要のあることは既に明かになつた、しかればその

謂ふところの學習態度とは如何なるものであるか。余の見るところに由れば、態度(An attitude)とは一定の傾向の將來を豫含するところの状態の謂である。この點から考へて學習態度とは、學習——價値ある經驗の構成——傾向を豫含するところの状態乃至態様と言ひなすことが出来ると思ふのである。隨て學習態度の養成とは、學習と云ふことを内容とする態様の養成と云ふことにならねばならぬ譯である。次に別方面より少しく考察するに、態度なるものは情意が慣熟を得たる状態に附する、名稱である。慣熟とは充實せる習慣である。故にこの點より釋明するときは、學習態度養成とは學習への慣熟すなはち學習への習性習慣を造る。と云ふことになるのである。

さらば習慣とか慣熟とか云ふものは、いづれの心的機能の上に形成さるゝものであらうか。知か情か意か。勿論意識の全方面へ關係する。併しながら意識の根本的・動的方面が情意、略言して意志なりとすれば、態度なるもの慣熟なるもの習慣なるものは、主としてこの意志の上に形成せられることが判る。すなはち「知らんとする意志」・「感ぜんとする意志」・「意志せんとする意志」これである。一言にすれば意志である。

以上の見解にして大過なからんか、學習態度養成と云ふことの心理的意味は、學習意志の習慣を養成すること、と云ふことになる。意志の習慣は、倫理的に見れば品性の陶冶なるが故に、この意味よ

りすれば、學習態度の養成は、學習品性の養成確立と云ふことにもなる。

翻て、これを内容(價值)の方面より見るに、知・情・意は眞・善・美の三方面へ妥當する。そこで學習態度も三方面に分れる。一は眞ならんとする態度、二は善ならんとする態度、三は美ならんとする態度である。要するに學習態度の内容は、單なる意志傾向ではなくて、價值への傾向態度であることは否定出來ない。蓋し學習は價值ある經驗の構成がその本義だからである。この點から見て、單なる(形式的意味の)意志の習慣を造るは未だ學習態度養成の本義に徹しない。價值——眞・善・美——ある意志の習慣を造つて、はじめてその本義が完うされたことになるのである。學習指導の任に在るものは、この點を十分に含んでおく必要がある。

學習の意志は、價值翹望の情意である。價值翹望とはプラトーン流に言へば、イデアを憧憬し追慕する状態である。またこの頃流行の言葉で言ふならば、フイロソフイレン哲學する(廣義)の態度である。要するにさう云ふ心意の状態、乃至健價值に對する生理的狀態を養成するが、謂ふところの學習態度の養成なのである。かゝる態度の養成は、その中に價值愛好の情操の養成と、價值追求の意志の養成との、二つの意味を含んでをることと言ふまでもない。

三、養成すべき學習態度 學習の態度として、如何なるものを養成すべきであらうか。この問題に

對して世間いろいろの論がある。余は余の學習意義觀から出發してこの問題に解答して見やうと思ふのである。既に述べたる如くに、學習とは自力的に價值ある經驗を形成することである。そこで希求するところの學習態度は、この「自力的」てふことと、「價值ある經驗構成」てふことを、益々良好にし有利ならしむる如きものでなければならぬのである。何となれば學習態度養成の目的は、さきに述べたやうに、一にも二にもやがて來るべき學習をよりよからしむるために存在するものだからである。そこで論點が更に開ける。その「自力的」てふことと、「價值ある經驗構成」てふことを、有利にし良好ならしむ如き學習態度は奈何と。

余の見るところに由れば、學習の根本特色の一としての自力的性質を高め深めるものとしては、それに五つ程ある。一は自發的態度である。二は創造的態度である。三は徹底的態度である。四は懷疑的態度である。五は専心致思の態度である。以下少しく説明して見やう。

自發的態度とは、言ふまでもなく自動的・發動的・自力的なる態度である。受動的ならざる能動的・積極的態度である。自分から進んで疑ひ、進んで解決を工夫し、乃至は實演するところの態度である。この態度は自學主義本來の學習態度で、いさゝかも疑ふの餘地はない。注入教育には靜座的・靜聽的・受納的態度、一言にすれば被動的學習態度が中心眼目となつて養成さるゝであらうが、學習本位の教

育においては、かゝる性質のものが主となつてはならぬ筈である。蓋し自力的態度はその自力を自力せしむることに依てのみ、これを現實に繙することが出来るからである。とにかく、自發的・能動的態度を養成せねばならぬ。

創造的態度とは如何なるものか。これは單に社會や教師父兄の爲すところを模倣しこれを攝受するのでなく、自分から進んで經驗を構成し、獨自性の豊かなる價値を創造することである。かく云ふも余は學習上重要な一機能としての模倣や收得等を排斥せんためにこの言を費すのではない。それらはそれ自身が目的たるべきものでなくて、創造こそがその目的たるべきであるから、自學主義はこの創造てふことを特に貴重せねばならない。と云ふのである。この點を誤解せざるやうにねがふ。

由來、學習——經驗構成——と云ふものは、本來構成的・創造的のものである。外から見ると授與傳達に應答する、受容・收得・記憶のやうに見えるが、必ずしもさうではない。これらを自己化して自己のものとして構成し創造するのである。このことは本書「學習概念論」の章下に述べた。隨て學習は創造的たるべし。との立言は、深き認識論的意味を有するものとして、吾人の承認せざる可らざるころのものである。況や創造表現を目的とするもの、學習においておやである。學習せしむるに當り、常に靜座靜聽の地位におき、受容これこととさせ、さう云ふ習慣のみを造るときは、人間が「依

るべく」「頼るべく」、隨て卑屈なる從順性を養成することは出來得べけんも、獨立自由な創造的人格を養成することは出來ない。受容性・所有性は陶冶し得んも、高貴なる創造心・形成心を陶冶することは出來ないのである。

封建時代の教育に在りては、封建政治の自衛上から、民衆をして「依らしむべく、知らしむ可らざる」の教育を施した。さう云ふ教育學習においては、自發的とか創造的とか云ふ如き學習態度の養成は、大の禁物であらねばならぬ。なぜならばかくの如き態度を養成すると、その中から個我に眼醒めた、獨自性の優秀な人間が出て、上役人がこれを統御するに甚だ困難するが如きはまだしも、唯一の主眼とする封建政治そのものまでも失ふに至ること火を觀るよりもあきらかだからである。然るに現代はどうであるか、國を擧げて立憲政治の世である。眞のデモクラシーの時代である。而して立憲制やデモクラシーは、各個人が自發的な創造的な人間とならざれば、その美を濟すことは出來ないのである。故にこれらの點から考へても、創造的態度を養成するてふことは極めて必要なものがあるのである。

徹底的態度、これは特に我が民族性に顧みて、余は切要なるものあるを感じてこゝに擧げたのである。と云ふわけは、我が民族性中には、缺陷の一として、學習上乃至事業遂行上、どうも徹底力の

足らざるものがあるからである。熱し易く醒め易い。ロシア人の如く粘着力なく、アングロサクソン人の如くに耐久性・徹底性がない。この點ラテン系の民族に似てをる。パリツシイが陶器の製法に十數年も徹し、ジェンナーが種痘の研究にこれ亦數十年も費した。これらは一種の徹底的學習態度でなく何であらう。民族性の一缺陷としての徹底性の缺乏は、學界・思想界の方面にも現れてをる。學(眞理)に忠なる一人のソクラテスもなく。迫害を加へられ、而もこれに勝ちたる一人のスピノザもない。プルーノイもない。直ぐに腰折れがする。旗色が悪くなると國民道德や萬世一系をかつぎ出す。學習上、徹底的態度の重要なことは、殆ど贅言を費すの必要を見ない。徹底性の持合せなき者には、初めから學習者としての偉大性を缺くものと云ふことが出来る。とにかく創造態度の貧弱なものと徹底的態度の薄弱とは、我が國學界・思想界の大なる遺憾事である。中にも現代の教育學者は、殊に然るのである。忌ま／＼しき限りである。

懷疑的態度の養成、これは不可思議なるもの、世の常ならざるもの、無生命となれる因襲・傳統的文化等に對して、その存在の所以乃至價値を疑ふの態度を陶らしむることの謂である。懷疑は、昔から學問の母とせられて來た。プラトンは哲學は驚異(Wonder)に發すと言つてをる。懷疑はそのワンダーを懐ひ疑ふことである。學習は、無論哲學することや學問することばかりでなく、その他にも關係

あるが、とにかく懷疑を母とし、その胎内から生れ出て來るとに相異はない。ニュートンが宇宙に重力の在るを發見したのは何に依つたのであつたか。言ふまでもなく彼れが林檎の實の落ちたのに懷疑した／＼めであつた。カントが哲學界におけるコペルニクスの轉回をなし得たのは、何に依たのであつたか。それは彼れが獨斷論とヒュームの懷疑論等に對して、懷疑したからである。以上は主要なる例を擧げたのだが、發見や發明が懷疑のルツボの中から出て來るとは、日常比々皆然らざるはないのである。懷疑の心理は如何。吾人の意識が何物にも妨げられず純粹經驗の、形に於いて連續し流動してをるときには、吾人は何等の意識的不安不満を感じず。平穩無事である。しかるに何等かの内的乃至外的原因に依て、この意識の流れが妨げられ、せきとめられるときは、そこに直觀の状態から反省の状態に意識の視點が轉ずる。こゝに認識の世界が開ける。懷疑とは意識の停頓障害に氣付き、「何となれば」「何故」と認識の意識に自己を見出した状態の稱である。

かゝる意識性の強弱・豊貧・大小は、固より該個人の天稟に依據するであらう。而も或る程度の教養は決して不可能ではない。世に謂ふ「坊ちやん育ち」の薄野呂が、人に揉まれ社會に揉まれて、後ちにはなか／＼物事に氣が付くやうになる。はしつこくなる。この事實はやがて或る程度まで懷疑的態度の養成が可能なることを教へるものであらう。

學習、すなはち收得とか表現とかを目的とする活動に在ては、新たなる題材を捉へることは、きわめて大切なことである。而して新題材新問題を捉へることは、實に、別言すれば、事物に懷疑をもつことで、懷疑の中から學習活動が生じて来る。と云ふことになるのである。こゝに於いてか教育者は、學習者をして大いに疑はしめねばならぬのである。「我れ疑ふ、故に我あり」。デカルトはよくこゝまで疑つたものであつた。

懷疑の學習上切要なるは上述の通りである。併しながらこゝに注意せねばならぬことがある。それは「懷疑のための懷疑」であつてはならないと言ふことである。哲學史を繙くと、西洋にも東洋にも懷疑論者と稱せらるゝものが現れて来る。西洋においてはソフィストがそれである。ヒュームにもさう云ふ一面がある。しかし吾人の先づ疑ふのは、その目的、眞理を否定せんためではない。肯定せんがために先づ疑ふのである。懷疑は出發點で到着點ではない。この點を注意せぬと、只單に疑ひ、否定やケチをつくることに興味を有するセブチストを造ることになる。カントは懷疑から出で、大なる肯定に到達した。學習の態度は須らく批判的クリティカルであるべきである。

専心致思とは、沈黙考精察明敏、よく落付いて事理を辨ずることである。この觀念の中には、「靜かに聽く」と云ふやうなことも自ら含まれてをる。近頃は一にも發動二にも發動、「動」萬能の時代で、

動もするとその反面の原理たる「靜」を忘れる傾きあるが、これは非常な誤りである。模倣や練習や收得の要素が學習上永久にその影をひそめないが如くに、専心致思精細考等の態度も永久に不必要とはならぬのである。換言すれば「靜學習」態度も必要として存在するのである。

現代人は動もすると主張に急しく、また自己發揮自己創造に熱中し、他人の言説なり思想なり主張なりを、虚心憺懷にこれを靜聽し受容する雅量がない。しかしながらこれは宜しくない。自己を主張せんには、先づ大いに靜聽すべきである。

ヘルバルトが教授の順序を論ずる原理として、専心致思靜止進動の考を認めたのは、決して意味のないことではない。今日ではヘルバルトと言へば、その學說の全部が三文の値打もないものゝ如くに思はれるが、さうではない。専心致思の考の如きは、今日でも大いに味ひのあるものゝ一つである。

専心致思とは何か、心を専らにし、思辨を致すことである。學習はこの深き方法乃至態度をもたないでは、いつも表面相ばかりをかすつて、根本的な第一義的なものを掴むことは不可能である。深く廣く、思ひを進めて行くところに、學習の進歩があるのである。吾等は英米流の現實尊重實利實用にも、學ぶところあらねばならぬが、さりとてゲルマン民族流の思索・内部打開、これを怠つてはならぬ

るのである。

浮つ面ばかりばさく騒がしいのは未だ本當の活動ではない。一見沈靜なる中にこそ金剛の活動力があるものである。本等の活動力のある人は、外見落付きがあるものである。案外しとやかなものである。彼の政黨の棒かつぎをして、大言壯語これこととする如きものは、似而非なるものである。

養成すべき學習の實質的態度は如何。それは眞・善・美等の價值憧憬の態度である。よりよき状態へまで、絶えず自己を高めんとする切實なる要求を内に含むところの態度である。この實質的態度を條件とすることに依てはじめて上述の諸形式的態度が生きて來るのである。

これを要するに、要成すべき學習態度は、價值に向つて發動しこれを創造しこれに向つて徹底せんことを欲する如き態度である。そしてこれを成すために、或は懷疑し専心致思するやう、習慣を情意に與へることである。

四、學習態度の養成法 學習態度の養成法は如何。これにも色々と數多くあることであらうが、余はその主要なるものとして、次の如きものを挙げたい。

第一は、學習態度養成の必要を知らしむることである。「知」は「情意」に間接的に影響を與へる。このことは認識が實踐に影響を與へるの事實、乃至現代に於ける學術のあきらかに吾人に示すところで

ある。尤も知や認識の確立は、意志を動かすその全部ではない。一部に止るべきものである。あだかも修身教授が徳育上有價値なりとせらるゝ範圍において、これも價値あるものである。

第二はこれを感じしめることである。學習の態度を確立した方が、自己の學習に對して、良好なる結果を齎らすと云ふことを痛感せしめることである。その方法としては、或は例話により、或は感化に由り、或は賞罰に由る等である。つまり名譽心を利用したり、恐怖心を利用したり、暗示に訴へたりすることである。

この第一の方法と第二の方法とは、多くの場合結合して存するものである。たゞ説明の便宜上分ちて論じたに過ぎない。

第三は、直接意志に訴へるところの方法である。直接に意志に訴へるとは、實地に學習を營ませることである。即ち學習と稱する實際の活動をさせて、その間に學習態度を養成することである。

第一・第二の方法は、この第三の方法に較ぶるときは、ともに間接的方法で、學習態度の本質たる意志に直接的でない。蓋し知性とか理會とかその當面の陶冶對象だからである。

既に述べたやうに、學習態度とは意志の習慣・慣熟である。意志を以てその據所とする。故に學習態度の養成法は、この意志に習慣を與へるその仕方、換言すれば學習的品性陶冶法を講ずればよいので

ある。而して品性の陶冶法は、要するに習慣形成の方法に他らぬが故に、「意志を意志せしむること」、「生活を生活せしむること」、「學習を學習せしむること」、「實踐せしむること」等が、その主要内容とならねばならぬのである。

學習を實際に學習させるとは、自力的に經驗（知識技能）を形成せしむることである。知識させ技能をさせることである。そしてそれは平易に言へば、諸教科を修むること以外の何ものでもない。學習者は、實際に讀書をすることに依て讀み方の學習態度を體得し、實地に數學の問題を解くことに依て數學の態度を形成するのである。

第四は、價值を學習させること。この第四の方法は學習態度の實質性を養成せんがためのものである。小學校等に在りては、基本價值・一般價值の學習てふことが中心とならねばならない。これ一般的陶冶上當然のことである。

價值——眞・善・美——憧憬の意志（學習態度）は、價值を認識し（知）、且つこれを實踐する（行）ことに依てのみ可能である。故に學習指導者は、内容上の問題として、片時もこの價值てふことを忘れてはならない。

以上述べたる二種の方法——認識啓培と實踐——は、ともに必要なるものである。しかしながら何

れが特に重要かと云へば、それは余の言を俟つまでもなく實踐——意志を意志せしめること——であらねばならぬ。詳言すれば價值そのもの、實踐・體驗である。かやうに見て來ると、學習のための學習態度養成が學習そのものに依據し、學習は學習態度に依據することとなる。要するに兩者は連続的なる事行（Tat Handlung）の過程にあつて、因となり果となり、果となり因となつて、達成さるゝものと言ふことが出来るのである。

第五章 學習工夫の助成

一、標題の意味　こゝに「學習の工夫」と言ふのは、學習動機實現の仕方の工夫、問題解決の方法、その他自己を眞・善・美化する上の工夫を指すのである。とにかく目的が立てば、これを實際に實現せねばならぬ。實現するには、相當の方法が要る。目茶苦茶な試行錯誤ではいけない。問題解決には、自らその方法がある。また眞化には眞化の仕方があり、善化には善化の仕方があり、美化には美化の仕方がある筈である。

二、學習工夫助成の必要　學習工夫の助成とは、上述の如き仕方乃至方法について、助成輔導又は指導を施すことである。然らば學習輔導上なぜかゝることをなすの必要があらうか。それは一言にすれば、學習の眞目的を完全に迅速に達せしめんがためである。

學習の工夫を助成することの必要なる所以は、學習者の方面からと、學習内容の方面からと、二方面からこれを説明することが出来る。學習者側から見たる場合の必要とは、學習者が未だ未成熟の状態に在つて、學習の仕方につきて、十分なる乃至は能率的なる經驗(知と技)を有たないことである。既にあきらかにしたやうに、學習者が未熟であればある程、その學習方法は低級である。不合理的

である。随てさう云ふ方法に依て學習をしては、どうも完全にその目的を達することは出来ない。また能率的でもない。例へば試行錯誤と云ふもの、あれは學習の方法として必要な場合もあるが、しかし人類がその文化的進歩の結果、これに代る何等かよりよき方法を見出した後ちに在ては、かゝる迂遠な不確實な方法に依據する必要は毫もないのである。直ちにその發見せられたる方法に由つて可なるのである。例へば「料理の仕方」と云ふものは、最初は恐らく試行錯誤に依つたものであらう。そして時には誤つた料理のために死んだ者もあつたであらう。さらば今日の吾等はどうかと云ふに、立派な料理法と云ふものがあるのだから、何もこれに面を背むけて試行錯誤法に訴へることはない。須らくその仕方をとり入れて、これに従へばよいのである。

翻て學習者を見るに、多くの少女達は、未成熟・未經驗なところから、その料理の仕方を知らぬ。棄て、おけば永い時を費さねばその手心が判らぬ。これに反して一寸輔導を受ければ直ぐに完全な仕方が會得される。余が學習工夫を助成する必要があると云ふのは、この點である。手心とか仕方とか云ふものを授けねばならぬ。と云ふのである。

専門學校の學生でもさうである。彼等は未だ書物で讀んだだけでは器具・機械の使用法がわからぬ。實驗心理の研究等に於いて、その實驗の仕方がどうもうまくいかぬ。棄て、おけばいつまでも十分に

實驗研究が出来ない。しかるに教授から一寸指導して貰ふと、今度はうまくいく。

小・中學校の兒童生徒が植物の採蒐をしたり、捕蟲をしたり、標本づくりをしたりする。が彼等に委せておいたんでは、どうも十分な結果が見られない。しかるに一寸教師についてその方法を學んだ者は、器用になし遂げることが出来る。

數學の問題を解くにしても、自ら器用な解き方がある。そしてさう云ふ解き方なるものは、指導を受けないでは、一寸わかりにくいものである。一本の菜の花を科學的に記載するには、自ら順序がある。その順序を無視しては、十分な知識は得られない。それに従つた方が正しき知識を得ることが出来る。字引の引き方、一寸したことだがこれ等も指導を受けた方が理會がはやい。とにかくさう云つた風のもが澤山あるのである。そしてそれらは教師や先輩に指導を受けた方が能率的である。

學習内容の方面から見たる必要とは、學習内容すなはち文化にはそれ／＼論理があるから、その論理に従つて學習する必要がある。さうでないとは完全でなく能率的でない。と云ふことのそれである。

例へば知識と云ふものには知識の論理がある。凡そ眞ならんためには必ず遵はざる可らざる規範法則がある。隨て眞化を目的とする學習に在ては、是非その論理を學習法の論理としてこれに従はねばならぬ。道德と云ふものにも論理がある。意志の普遍妥當ならんためにはどうしても従はねばならぬ。

法則である。そこで意志の善化を目的とする學習においては、これまた是非この法則を學習の論理として遵守せねばならぬのである。美に於いてもその通りである。

しかるに一方學習者は、未熟なれば未熟なる程、その學習法が生物的・心理的で、論理的でない。故にこれに方法上の指導を與へないで投つておくときは、いつまで経つても完全な學習をなすことは出来ない。能率的になすことも出来ない。こゝに學習法の助成を必要とするに至るのである。

古來、道德の修養においては、實踐上の工夫が工夫された。すなはち彼の「修爲論」と稱せらるゝところのものがそれである。これは單に「善化」だけの問題ではない。

要するに、學習の仕方に關して、助成を必要とするものゝあることは、上述の所論で明かになつたことと思ふのである。

三、助成すべき學習方法 授くべき、または指導すべき學習工夫には如何なるものがあるか。小大漏らさずこゝに示すことは到底不可能なことであるが、その重なるものを擧ぐるならば、次の如きものがある。

その一は、自然科學的知識を學習する場合の仕方の助成である。學習者は觀念なり概念なり法則なりをつくるに當つて、色々と工夫を凝らしてまがりなりにも知識らしいものをつくる。併しかくの如くし

て造られたる知識は、到底完きものたることは出来ない。そこでこれを指導する必要があるのである。さらばその工夫は如何。それは自然科学的知識そのもの、性質から考へ出さねばならぬ。自然科学的知識の特質は、没價値的な一般化的な存在關係の記述的知識である。而してかゝる知識と云ふものは、それに相當する方法に依て可能ならしめられる。相當の方法とは何か。所謂自然科学的方法と呼ばれる、ところのものである。而して上述の學習工夫は、實にこの自然科学的方法を指すものでなければならぬのである。自然科学的知識は、(一)觀念的知識、(二)概念的知識、(三)法則的知識の三種に分れるであらうが、この三種の知識を得るには、自ら遵守すべき理がある。例へば第一の觀念的知識ならば、分解と總合とに依て觀念があきらかになるのであるから、かゝる學習(直觀的學習)の仕方としては、分析法と總合法とを學習者に會得させねばならぬのである。而してこれは同時に一般に科學的研究に於ける觀察の仕方、極めて重要な學習法の一つなのである。

概念的知識は奈何と云ふに、これは研究の對象(事象)を没價値的存在(文化的存在に非ず)と見做し、一般化的に取扱ふ。即ち事物間の個性(特殊性)を棄却し、その共通性のみを抽象する。これをなすには、分解總合に依て個物の觀念を明白にし、次に抽象法と限定法とに依て、概念的知識として定立するのである。この點から言つて、概念的知識の學習法は、抽象(捨象)法と限定法とに依據することになり、

隨て學習工夫に於いては、その抽象の仕方と限定とを理解させねばならぬことになる。抽象法には一定の理がある。目茶苦茶な抽象(捨象)を許さない。この論理を忘れて、單に外形的な心理的な抽象を行ふと、「鯨を以て魚なり」とするの誤りに陥るのである。理化學的學習に於いて、乃至博物の學習等に於いて、「類」を發見せしむる如き場合には、この方法を基礎とせしめねばならぬのである。

法則的知識、これは自然科学的知識の最高なるものである。この知識はこれに依て該知識の關與する現象の全體を説明するを目的とするものであるから、普遍妥當と云ふことが生命とならねばならぬ。そこでかゝる普遍妥當な知識は、いかにしてつくられるかと云ふと、これは歸納と演繹との中間から生れて来る。歸納とは澤山の概念群の中から、より根本的な一般的な新概念を見出し憶説を樹立することである。演繹とはかくて定立せられたる憶説を個々の事實へ適用して見て、その妥當を檢することである。法則はかくの如くにして最後の原理として定立せられたる原理である。要するに法則は歸納法と演繹法との兩方法に依て得られる。故に法則發見を目的とする學習に於ては、この方法を適用することを知らしめねばならない。

以上の、直觀法(分解總合)・概念法(抽象限定)・法則定立法(歸納演繹)は、學習者に於いて薄ぼんやりとこれを感じてをるかも知れない。而も彼等は判然とこれを會得してをらぬ。

自然科學的學習には、通じてその仕方が存在する。それは(一)観察、(二)實驗、(三)分類、(四)説明等の方法である。そして觀察には觀察の仕方があり、實驗や統計には實驗や統計の仕方がある。分類・説明には分類説明の仕方がある。それらの一通りを知らしめておく必要がある。以上は論理的・構造的なる知識の仕方だが、他に機能的な方法もある。機能的知識の方法は、目的から構造に進む方法である。

その二は、文化科學的知識の學習法である。文化科學は價值の見地から事象の個性(特質)を記述するをその任務とする。即ち現象を以て自然科學のやうに繰返し出来るものと見ず、一回限りのもの、具體的のもの、價值的のものと見做して、その特質(生命)を以て個性に在りとし、これを價值の見地から選擇的に構成する。と云ふ風に見るのである。かゝる學問は、歴史や人文地理學等である。故に文化科學の學習工夫は、この文化科學的方法の中に求めねばならぬ。文化科學的學習の工夫は、第一に對象の個性に着目せしむることである。反對の方面から申せば、通性を棄却し具體普遍的なる個性を捉へしむることである。第二には單にその個性をつかませるでなく、普遍妥當的な價值のある個性をとらへしむることである。普遍性のない單なる個的特質、それは何等の意味あるものではない。價值ある個性をとらへるとは、價值關係的に對象の個性を記述することである。目的・理想を標準とし

て、價值批判的に個性を記述することである。例へばこゝに「徳川家康」の史的學習ありとせよ。その學習は年表的に家康の一生を叙述することではない。徳川家康と云ふ人物の個性を記述して、その具體普遍的な彼の生活を躍如たらしむるに在る。具體普遍的な個性の記述は、單なる沒價值的な事件の羅列からは不可能である。どうしても價値の立場から價值關係的になされねばならない。かくて彼の性格なり、事績なりが、歴史的知識として認識せられるに至るのである。

こゝに注意すべきは、價值の見地から個性を記述するてふことは、學習者の心理的好惡を標準とする。と云ふことではない。さう云ふ心理主觀の好惡に基調して歴史を認識することは、歴史上の人物なり事績なりを侮辱するものである。眞實なる學習者のなすべきことではない。同時に時の主權者なり權力者なりにおもねらなうがために、私を交へて史實を曲解することも學を賣るものである。

要するに、文化科學的學習法は、個性の價值關係的記述であれば、そのことをよく學習者にのみ込せておくべきである。個性の價值關係的記述てふことは、その美點長所ばかりを記述せよと云ふことではない。短所弱點醜惡の方面も大いに記述して可なるのである。價値的理想に反するものは、大いにこれに批判を加へ、これを痛論して宜しいのである。歴史的筆誅とはこのことを意味する。足利尊氏論とか道鏡論とか、その好箇の題材であらう。

その三は、善や美の學習の仕方助成である。善とは意志が普遍妥當性をその身に得ることであらば、これは實行を主要事となす。實行とは品性を得ることを意味する。品性を得るの途は、よき習慣を形成するに在る。よき習慣の形成法には種々の工夫がある。要するところは、反省と直観(體驗)である。反省は「善」の知的認識である。善の知見の養成である。直観は *Tat handling* の境地において、善價値をその身に得ることである。以上の二者を行ふために實踐倫理學上に示すやうな修爲法が必要となつて來るのである。

美の學習の工夫は、美の性質から割出さるゝ筈である。美の性質とは奈何。これは學者に依て必ずしも全部一定しないが、學習内態論の第二章第三節に述ぶるが如きものである。即ち假象感情、形式と内容との一致、有機的統一、人生に價値ある内容。そこで學習者はその態度を美的態度(假象感情の態度)におかねばならない、また形式と内容とが一致するやうに努めねばならない。また全體として有機的統一のある如くせねばならない。また價値ある内容たらしめねばならない。でない、美は學習者に美として觀照し、乃至は創造されないのである。

その四は、技能的學習の方法を知らしむることである。技能的學習は、表現學習・創造學習である。蓋し技能とは思想感情、乃至獨自なる生活内容を、創造し表現するがその目的だからである。創造表

現は、必ずしも觀念や感情が外部に形態的に表出せられねばならないと云ふ理由はない。主觀内部に止つても差支なす。

技能の學習の論理(方法)は、表現内容の獨自的構成、表現形式の案出、實演(表現)の三者である。故にこの學習をなさんとするものは、この順序に隨ふことをせねばならぬ。表現内容の獨自的構成、これをなすには、記憶・想像・思考等を十分に働かし、一方自我の生命を躍動せしめ、深く鋭き直観(藝術的意味)をも働かしめねばならぬ。表現形式は内容を如實に表現するところのものを採らねばならぬ。最後に實演に際しては、筋肉の堪能を十分に練磨せねばならぬ。

その五は、學習進行の一般形式を豫め知らすことである。學習進行の形式とは、試學・本學・練成發展の三程である。試學とは自力に依りこれが解決乃至表現をこゝろみることである。彼の數學習に於ける蓋然的算定(解答)の如きも、この中に入れることが出来る。熟讀の解釋の如きも、この方法に依據する。本學は自力的學習を補ふに他力を以てし、批判的に認識を構成し、堪能を表現し實演することである。他力的要素を加味するとは、學友の協同、指導者の輔導を借ることである。その他手引書・解答書等の使用の如きも、皆これが内容をなす。とにかく一通り學習の目的が達せられるのである。練成發展は、かくて獲得せる認識(學習價値)を練り磨き、更にこれが應用をはかり、發

展を講ずることである。とにかく大體上述の如き進程の順序があると思ふのである（後章「教授の順序段階」参照）。

その六は、復習の仕方、作題の仕方、字引や辭書のひき方、實驗の仕方、ノートの記載方に關しても、適當なる指導が必要である。

第六章 教授（學習指導）の順序段階

第一節 學習の方法的過程

一、教授段階と學習段階 教授の方法的順序段階を定むるには、先づ以て學習は如何なる方法に依據して行はれてをるか、又如何なる順序を経て營まれてをるか、そのことを前提として一通り究むる必要がある。蓋し所謂教授の方法やその順序段階等は、この學習法上の事實乃至過程を基礎として、はじめて考へらるゝ性質のものだからである。この點より見るときは從來の教授の順序段階の如きは、無論この方面を全然顧みなかつた譯ではないが（心理的基礎をとり入れてをる意味に於て）端的に表面上これを取扱ふところは、まことに尠なかつたのである。新時代の教授段階論は、この缺を補ひ、これも學習本位に改めねばならぬ。

先づ學習者は、いかなる學習法に訴へて、學習するかを見るに、それには下の如きものがある。

（一）器械的方法。（二）模倣法。（三）試行錯誤法。（四）聯合法。（五）思考法（合理的方法）。（六）直觀法（體験法）等。而してそれらの意義は、實に以下參考文に記すが如きものである。

【参考】 諸種の學習方法

生物及び人間は如何なる學習の仕方に依て經驗を構成するか。以下少くこのことに關して述べて見やうと思ふ。固より生物・人類の學習は、單一なる仕方に依て營まれてをるものではない。精神的生理的な總ての方法を利用して學習してをるのである。が、今これを便宜上分類して見ると、下の如きものがある。(一)機械的方法。(二)模倣的方法。(三)試行錯誤法。(四)聯想法。(五)合理的方法。(六)體驗法すなはちこれ。以下順次説明することにする。

一、器械的方法 器械的方法とは何であるか。器械的な學習知能に依て、器械的に營まるゝ方法である。器械的な知能とは、生理的な知能、自動運動、反射運動、本能運動等である。すなはちこれらに依て營まるゝ運動が一種の學習であり、同時に將來生活の準備を成すと云ふのである。事實について見るに、自動運動、反射運動等の如きは、全く無意識的なもので、また單純なるものである。また必然なるものである。しかるにもかゝらずかゝる運動をなすことに依て、刺激や環境に順應する。そして生活を全うする。クサメ・嘔吐の如き、その好例である。更に本能に至つては、それ自身完成した能力である。本書第三講に述べたやうに、これには種々の種類があつて、環境に順應し、生活を營む。中にもその中の發達本能は、教育學習の直接原據となる。

器械的方法は、かゝる知能に基づいて行はるゝところの、學習仕方であらう。そしてその名の示す如くに、全く器械的なを特色とする。機械的とは豫め定められたる方向への運動で、中途變更を許さないものである。伸縮自在、統制自由と云ふやうな、性質をもたないものである。故に反射運動の如きは、これがために時として却つて危険に深入りすることすらある。かるが故に、この種の方法に依據することは、一面單純な生の維持には好都合だが、一面には却つてこれがためにその無限の進歩發展を阻止される。と云ふことがある。動物が進化停滞し、反對に人類が無限に進歩しつゝあるは、一にこれに依るとも見られる。器械的に出來上つた方法を多く有すれば有する程、現在の生活は樂である。動物がまさにそれである。人類の進歩は、かゝるものを多くもたない點に發出する。隨て人類は長い間教育學習を必要とするのである。

二、模倣法 模倣法と云ふのは、模倣することに依つて經驗を獲得構成する方法である。換言すれば模倣と云はるゝ心理作用に基調して、以て經驗構成を成すことである。これも既に述べたやうに、生物・人類に生有の學習仕方である。模倣には無意識的意識的の二種あるが、何れも模倣なる點は同一である。

模倣法の特徴は、對象に自己を近似せしむる點にある。故にこの方法は、現實的價値を收得する場合に、尤もその本質を發揮する。例へば體操學習に於いて手の上げ方を學習する場合の如き、どうしてもこれなくては叶はぬ。しかしながら模倣法は自己の思想なり感情なりを創造表現する場合の學習法としては、直接には何等の效用をもたぬ。蓋しこれ當然のことである。要するに模倣法は、現に在る價値を收得する場合の一方方法たるに止るべき性質のものである。

かく言ふも、模倣法は獨創表現に何等の關係をもたぬとは言へない。間接には非常に關係をもつものである。何となれば獨創表現の基礎形成、乃至その材料は模倣より來るからである。近時創造教育と云ふことが流行し出して、やゝもすると「模倣」とか「模倣學習」とか示ふことが輕視されてをる傾きがある。しかしこれは非常な誤りである。現實の學習事實を凝視すると、學習の基礎形成は、その大部分がこの模倣から來てをることに氣づくのである。若しも學習界に、この模倣法がなかつたならば、恐らくその以外の高尙なる學習も出現しなかつたであらう。隨て吾人はこの模倣法と云ふものを、決して輕視するわけにはいかぬのである。中にも技能の學習に於いて、その顯著なるを見るのである。

三、試行錯誤法 試行錯誤法 (Method of trial and error) は略して試誤法又は試錯法と云ふ。この名稱はロイド・モーガン氏が初めて動物の學習様式として名づけたもので、教育界に近時顯著に流布した新語の中の一つである。この學習法は、モーガン氏に由れば、合理的學習法に對せらるゝところのものである。

試行錯誤法の特徴は何れにあるか、一言にすれば偶然に依て偶然を發見せんとする方法である。故にこれは偶然法と呼んでもよいかも知れぬ。すなはち何か故障問題に逢遭したとき、その故障・問題の性質、周圍の事情等を確めることなく、また何が故にかも試

みんとするか、その理由を意識することなく、専ら本能や習慣や事情の命ずるがまゝに、種々に解決を試みては失敗し失敗して、僥倖的に成功する。この學習の仕方が謂ふところの試行錯誤法であるのである。而も學習者は、その失敗や成功に對して、何が故に失敗したのか、如何なる理由で成功を得たのが、さう云ふこと（成果）を顧みやうともしない。これらがこの學習法の特徴である。

試行錯誤法は、觀念聯合の助けを得て、だん々々に發達する。それは失敗のときの不快感と成功のときの快感との影響の下に、聯合關係が成立して、再び類似の事情・問題に遭遇した場合、前回の試行錯誤を繰返すことなく、僅少の時間と努力とを費して、適當な所作をなすに至ることである。かくて最後には同一事情の下においては、直ちに適當なる所作を爲し得るに至るのである。

上述、試行錯誤の學習法は、その結果だけを見れば、一見合理的學習法の結果と異なるところはない。すなはち思考・判斷・推理より來たれる學習と近似してをる。併しながらこの兩者は、そのこゝに至るまでの過程は非常に違ふのである。

かゝる學習のしかたは、主として動物の學習に現れてをる。例へば迷路器に入れたる動物（鼠の類）が、試行錯誤法に依つて幾度も脱出した結果、最後には苦もなくこれを脱出するが如き、これである。下等動物が、漫發運動の結果、僥倖的に有害なる刺激から逃れ、また食物にありついたりする如きも、その一種と見做すことが出来るであらう。

試行錯誤法は人類の學習に於いてもこれを見ることが出来る。例へば兒童が新なる運動を收得する場合の如きこれである。物を取る運動の收得を見るに、彼れは最初から正確には物を取ることは出来ない。また必ずしも模倣や思考に訴へて行はない。最初は漫然と種なる各種の運動・營む。その間偶然手が物體に觸れる。かゝる運動を幾度も繰返す。かくて反復練習の結果物を容易に取るに至るのである。これ試行錯誤に依つて「物を取ることを學習したものである。この他歩行・四肢の運動・手指の運動等も、大部分試行錯誤法より來る。青年が打球を學習する場合にも、試行錯誤法が大いに與つて力ある。打球には他人の打ち方を見ること、その他思考法も多少は關係する。けれどもその實地を會得するには、どうしても試みに打つて見ねばならぬ。要するに試行錯誤法を

繰返すより他に有力な方法はない。

學習中には上述の如くにどうしても試行錯誤に依らねばならないものがあるから、教育者はこれに依るべきものと然らざるものを見わけ、適切なる指導を行はねばならない。

教育學習上、試行錯誤法の價值は、決して僅少でない。しかしながらこれを餘りに過信するは宜くない。近時生物學的教育思潮がはいつて來てから、動もすると性質を異にする學習、また教授せねば到底目的を達せられぬやうな至難な學習等にまで、この方法を用ふるものがある。がこれは非常な誤りである。學習にはかゝるもの以外に、どうしても模倣に訴へねばならぬもの、また聯想や思考に訴へねばならぬものがある。而して學習法として最も貴きは、性質上合理的學習法であらねばならぬ。故に教育者はこの點（試行法の限界）を十分に知悉して指導の實際に當らねばならぬ。

四、聯合法 意識的學習の仕方の一に、聯合法 (Method of association) とも呼ぶべきものがある。これは從來の心理學上の語で表明するならば、觀念聯合の原理に依つて營まるゝ學習である。ヘルバルトの類化(統覺)がまさにそれである。舊い聯想心理學からすれば、聯想に依る學習法である。

先づヘルバルトの心理學に依つてこれを説明するに、類化とは舊觀念が主となり客としての新觀念を自己の意識(觀念)系列の中へ織込むことである。この織込まれる際の原理は、觀念聯合の法則である。換言すれば觀念聯合の法則が「理」となつて、新經驗が舊經驗の座の中へ融合同化せられるのである。かやうに見ると、ヘルバルトの類化を基礎とする教授法は、現代の所謂「聯合法を基礎としたる學習」の指導と云ふものと形式に於ては甚だ近似するものとなる譯である。が、内容に於いては異なる。何となればヘルバルトのは主知主義的解釋であるが、現代に於けるそれは、主意主義的性質のものだからである。

以下グント教授の心理學に依つて聯合的學習法を説明するに、グントに由れば、統覺(Aperception)とは意識内容が意識の視點に入ることである。統覺に似て非なるは知覺である。知覺とは明瞭さの段階に於いて意識されたものである。未だ意識の視點に入