

完全なる發展—生きんとする意志を表現して居ると考へられる。理性の指示を受け入れるとは、やがて自己自身の理性に従ふと云ふ前提であつて、これが他律より自律へと展開する唯一の契機である。故に指導者によつて教育されて來た彼は、やがて自己自身によつて自己を教育すると云ふ「自律性」を獲得するのであつて、これが自覺の根據となるのである。故に吾々の教育行爲に於ける理性化の目標は、どこまでも自覺へ自覺へ——と導いて行かなければならぬ。自覺へと導いて行く教師の任務は、兒童をして常に自らの中に自然と理性との對立を意識せしめることに主力を注がなければならぬ。かくてソクラテスが言ふが如く、自覺を無上の誇として、これを普く世の教育者に頒たんとした態度は、斯くして永遠に吾等の使命を明示せるものと云ふべきである。

## 二、心的機能の調和的發展

人間性の完全なる實現を意圖する第二の條件は、心的機能の調和的發展である。私は前節に於て自然の理性化を説いたが、自然的性能はそれ自體としては人間性の素材とも云ふべきものであつて、理性化さるべき可能性なのである。理性はこの素材として與へられたるものを統整して、人間性の目的々方向を規定する理念である。故に理念はこの素材を純化發展して、眞に人間性の意味を帯びしめる展開原理である—見ることが出来る。

然らば自然的性能を如何なる様相にまで形成せしむべきか、必然的に提起される問題である。この問題に答へるものは調和的發展の理念である。

さて心的機能には知的—情的—意的の三作用がある。吾々はこの三作用に着眼してそれ等の調和的發展を試みなければならぬ。心的機能を知情意に三分して考へると云ふことは、多くの心理學者によつて踏襲されて來たのであるが、吾々はこの三機能は同一の心的作用の三方面として認めるものである。人間の意識を抽象的に見れば勿論三分し得るのであるが、具體的には常に一に結合して働くものである。併しこれら三機能が一に結合して一人格體を構成する爲には、いつもその主體をなすものがなければならぬ。吾々は意志を最も根源的主體として、他の知、情はこれに統一せらるべきものと考へるのである。何故なら、意志は知的作用、情的作用よりも一層人格の根本をなすと共に、一層高次の立場に存するからである。ヴントもこれ等三機能の關係について意志を最も中心的作用と見る「主意説」を採つて居るのである。人間性の發達を考へても「生きんとする意志」が中心となつて、生存の根源的活動を無限に展開して行くのは明かなことであつて、意志することそれ自體が人生を一貫する根本的態度である。尤も外面的には知的活動を主とするものもあり、情的活動を主とするものも見られるのであるが、これらの現象は既に一層根源的な意志の作用を前提として提起されるものと解せられるのである。吾々は知ることの前に感ずることがあり、感ずることの前に意志することがあると云ふ見解に立たざるを得ないの



である。故に意志は最も内面的なものであつて、知的活動——情的活動の如く表面にはつきり現はれることは少いのである。世に主知説や主情説をなすものもあるが。これ等二作用は意志作用に比して一層鮮かな表象をなすからであると思ふ。

斯くの如く知情意の三機能は意志を主體として本來結合一體して作用するのであるが、是等は必ずしも常に調和的發展を遂行するものではない。即ち意志の遂行に必要な知が不十分である爲に、人間らそのものゝ内容が薄弱となり、又不合理に陥つて意志の發動を邪道ならしめ、或は情が意志の發動を歪めたりして人間性を暗黒に陥れるが如き不調和を屢々體驗するのである。従つてかゝる不調和は人間をして不満の感を抱かしめ、遂には「人を見れば盗人と思へ」などの妄言を吐かしめるが如き事態を抱かしめるのである。元來これら三機能は調和すべきものでありながら常に對立抗爭するものであることは明かであつて、之が寧ろ人格の無限なる發展の契機とも考へられるのである。故に不斷意志を中心として他の二作用は之に従屬せしめなければならぬ。従屬せしめるとは壓制するのではなくして、却つて辨證的に止揚することを意味するのである。即ち三機能各々の特質を益々明確に鋭敏に豊富に發展せしめ、而も互に調和を保つのが眞の調和的發展である。併し知情意の調和は至難であつて、これが完全なる調和は一生を通じての課題ではあるが、文化生活の發展と共に意志活動が旺盛となつて漸次調和的發展をなすものであることは、吾々の具體的生活に於て自證せられる所である。故に吾々の教育行爲に於ては意志せしめる

ことを根柢にして知情をこれに従屬せしめ、一層高次の立場にある意志をして、人格の中心たらしめて、自己本然の姿を顯現せしめなければならぬ。

併しやゝもすれば學校教育に於ては知的偏重に陥り易いのであるから、この點を十分警戒してどこまでも情意を重んじて圓滿なる品性を修練しなければならぬ。而して意志せしめることの根本的教養は、これを教師の意志することに求めなければならぬ。兒童は意志する者の間にあつて意志することを學ぶのであつて、意志は意志により情は情により、知は知により指導する外道はないのである。故に不斷學習意志の喚起啓發に努め、漸次自ら意志せしめるよう意圖しなければならぬ。かくて學習活動は學習意志の連續發展であり、學習意志をもつて一貫して居らなければならぬ根據を茲に發見するのである。従つて學習は訓練であるとも考へられるのであつて、結局小學校の教育は學習訓練をつけると云ふことに歸結するのである。而して所謂自然の理性化は三機能の圓滿なる調和的發展を遂げる所に展開して來るものであると信じ、永遠に終止せざる努力として吾々の前に提供し得たのである。

### 三、精神活動の綜合的發展

吾々は教育理想の姿態が自然の理性化による人間性の完全なる實現であるとするならば、知情



意の三機能は必ず人間性の價值（寧ろ人間性としては理性と云ふ方が適確かも知れないが——何故なら價值は一つの固定したものゝように考へられるが、理性は價值を創造する動的無限の發展を意味するから）を目ざして、人間性の面目を發揮すべく作用しなければならぬ。知情意それ自体としては人間性の素材として何等の意味もなく、又作用することはあり得ないのである。換言すればこれらの心的機能は相調和して人間性の十全なる實現の爲に作用する所に人格價值が存するのであつて、吾々は時々刻々人格價值を創造しつゝ發展して居るのである。故に具體的なる作用はいつも價值に關係して生起する精神活動でなければならぬ。例へば自然的物的對象に精神内容を働かして美的形象を創造し、愛を以て他人と共同して社會的結合を計り、或は衣食住の物的資料を獲得せんとして經濟活動を起し、事物の本質及其の相互關係を把握して、眞理を認識せんとして知的活動を起し、善を追求して道德活動を起すが如きものである。

以上の如き審美的——社會的——經濟的——理論的——道德的活動は、これ皆人格價值の十全なる實現の爲に作用するのであつて、吾々の心的機能は明かに文化價值を創造して、人間力の全體を發揮するのである。而して文化價值としての眞——善——美——利——健——愛も單獨にては何等の意味もない一つの形而上的理想に過ぎないのであつて、全く實踐活動をもたざる靜的實在である。故にこれらの諸價值が人格價值に關係する爲には、必ず統一して作用しなければならぬ。

併し文化價值たる眞、善、美、利、以下も本來統一すべきものでありながら、常に對立抗爭が止まないものである。この場合我々は何れかを當面の中心活動として、他の諸價值を之に従屬するように統一し、人格の最高價值を發揮しなければならぬ。この場合互に對立し矛盾する諸價值の何れかを廢棄すると云ふことなくして、寧ろ諸價值の方向を一層高き地位に止揚し綜合して、人間性の全體を實現することを要するのである。かゝる綜合價值として吾々は道德的價值たる善を認め得るのである。何とならば善は他の諸價值よりも一層高次の立場であり、統一價值であることは文化價值實現——否人間性の實現の立場から見ても、全的最低價值たることを是認するものである。故に道德的生活は他の諸生活の根本的條件であり、其先行をなす中心的活動であつて、他の諸價值はこの道德的價值に一層優位の條件を提供して、中心活動の特質を十全に發揮せしめなければならぬ。

かくて人格の中心活動は道德的活動であり、善を以て統制する所に人間性の全的最低價值が存するならば、これ明かに宗教的價值の實現に外ならぬのであつて、教育も全くこゝに成立するのである。ペスタロッチも人間性を分析して自然人——社會人——道德人となし、教育の目的はこの過程を経て道德人たらしめる所に存するのであるとして居るのは、明かに善を最高價值——綜合理念としての客觀的絕對價值として居る見解であると思ふ。かくの如く考へて來ると、教育終局の理想は文化價值としての眞、善、美を統一せる絕對價值（宗教性）の實現であり、そは知、情、



意の調和による理想的人格の創造完成にあることは疑ふことの出来ない事實である。従つて眞は科學を、善は道德を、美は藝術を、利は經濟を、健は身體を、愛は社會を、生成するものであるが、これらの文化生活に共通普遍なる絶對的生活は、宗教生活を措いて外には存し得ざる所である。故に人生の理想は、絶對價值としての宗教性を實現することに歸結するのであると考へられるのである。吾々は眞理の認識も、道德の實踐も、藝術の創作もすべての價值化的方向の根柢は宗教的信念に發現するものであると思ふ。宗教的信念の情熱が内に輝いて居らなければ到底人格の最高價值を實現することは出来ないのである。まして魂の文化が結局自然や人生に於て永遠なるものを思慕する念であるとするならば、無限に連續する絶對としての文化意志——大宇宙に向つて敬虔の念を培ふものは宗教教育を以て外にはないのである。

吾々は宗教をして人間の到底達し得ざる神祕觀に囚はれてはならぬ。神祕觀は人間外に神的實在を超越せしめ、吾々を無限に遠い彼方へ旅立たせることであり、それに近づくと思えるのは空虚なる理想としての幻である。吾々の考へる宗教はどこまでも神的實在を自己に内に認め、眞に神人合一の純粹境地を説く内在觀に立脚しなければならぬ。神人合一の内在觀は、人間を神人同根であると、人間に於ける最内部の本質を神的なるものと認めることによるのであつて、神人同根なればこそ人は神に接し、又神を自己の内に見出す事が出来るのである。かくて人間に於ける神性は人間を無限ならしめ得る根據であつて、人間の内に神性を自覺した時に最も明瞭に自己の

眞相を顯現するのである。

之を要するに人間の追求すべき諸價值の方向を明瞭に——純正に追求しつゝ、而もそれ等の對立を人格の最高價值を發揮する爲に統一し、且これを宗教的信念にまで高めて力強く人生の目的を實踐するのが教育永遠の課題である。故に吾々の教育實踐に於ては兒童の知情意の發動を調和統一せんが爲に、努めて價値的方向を指示し、これら諸活動の中心たる意志を修練して益々自己の全的的最高價值を發揮實踐せしめ、道德的生活並に宗教的生活に精進せしめなければならぬ。

#### 四、靈肉一元の止揚

教育は現實的人間を對象として行はれなければならぬことは當然である。然るに現實の人間は其外面的——有形的方面から見れば肉體を有し、其内面的——無形的方面から見れば精神を有して居るのである。而して人間性の完全なる實現の爲には、肉體と精神の合一を計らなければならぬ。かくて教育の方法原理が自然の理性化に存する以上、自然的なる肉體は理性的なる精神によつて統一されなければならぬ所以である。故に肉體の精神化は正しい人間の全體性を把握する本質的根據であると考へられるのである。蓋し精神はそれ自身としては無力であり、肉體も亦それ自身としては盲目的である。精神が肉體を理性化し、肉體は精神に活力を與へる事により靈肉二



原理が完全に綜合し、眞に靈肉一致の根源的統一體をなすのであつて、この統一的全體の姿こそ人間性の面目である。然るに肉體と精神とは不斷對立矛盾して、完全なる統一は人間一生を通じての課題ではあるが、少くとも教育に於てはこれが合一的活動へと一歩／＼近づけて、より完全な人間性を實現せしめなければならぬ。

元來肉體も精神も共に人間に賦與されたものであり、等しく自己である。謂はゞ吾々の中には二つの自己が與へられ、それ等が互に結合し一體となつて、人間性を實現して行くのであつて、「足を地上につけ目で天界を仰ぐ」と云ふのが人間の人間たる特色である。従つて人間を單なる物的存在としての生物——動物人に見、又哲學的理性人としての超越的神的なるものと考へることは、何れも人間性の一面觀であつて、共に人間の本质と考へることは出來ぬ。人間の人間たる本質は、どこまでも動物人でもなく、又神でもなく、全くこれら兩者を一元のもとに統一する所に見出さなければならぬ。併し未だ文化生活を遂行し得ざる兒童は、其特質として現實生活に立脚するので、肉體我に支配されることは免れることの出來ない事實である。さればこれを外面的に見れば本能衝動の物欲的存在であり、何等動物と變る所がないのである。然しながらそれが一定の成長段階に達するに従つて、漸次精神をもつて肉體を支配するやうになるのは明かである。即ち單なる個人生活の域を脱することの出來ない未成熟の間は、只生存といふ意欲が旺盛に現はれるものであるから、肉體我そのものの生活と見られるのである。茲に於て吾々は家庭教育、學校教育

によつて漸次精神我の働いて來るやう誘導しなければならぬ。これ肉體我の特質を十分に發揮する爲に其指示を精神我に求めるからである。故に肉體我の要求は精神我であり、逆に精神我の實現は肉體我であると考へ得るのである。かくして漸次我を擴充して更に精神我は理性を求めて茲に人格の人格たる價值を實現し得るのである。従つて單なる精神我と雖も更に高次なる理性我の指示を受くるものとすれば、言ふまでもなく肉體我として考へられるのである。故に肉體我は理性我に従ふことに依つて人格價值を實現し得るのは明かであつて、理性我は肉體我の發現を十全ならしめる限定者であると云ひ得るのである。吾々はかゝる理性我をも廣義の精神我と名づけるならば、肉體の精神化は正しく人格構成の作用であり、價值實現の活動であると信するのである。

これを現實的に見れば、かくある現實の精神化であつて、肉體を通じて精神の故郷へ歸る自覺の過程であり、更に理性的に見れば精神をして現實を支配し規定することに依り、益々精神を肉體化して、かくなければならぬ當爲をして現實化に導く活動に外ならぬ。かくて肉體の精神化が教育である以上、精神の肉體化も亦教育でなければならぬ。併し元來無限なる精神と有限的なる肉體とは如何に結合し得るか問題である。この問題に答へる爲には價值の實現者としての人格的なる意志が想起されなければならぬ。人格的なる意志は文化創造——價值實現の動力としての意志であり、それは理性的意志即ち文化への意志に外ならぬ。これ自然乃至肉體を現實的と見れば價值は明かに理想的であつて、兩者は全く對立關係に存するのである。茲に於て理性的意志の發



動によつてこの現實と理想との對立をして一元的に合一する作用自體の道程に、教育の真相を見出すことが出来る。吾々は教育の本質を現實と理想、肉體と精神との辨證的綜合作用に求めるならば、其作用のうちに明確なる教育の方法原理を發見し得るのであると思ふ。

この事を更に具體的事實に徴して説けば、人間は精神と肉體との綜合體であるから、精神を離れて肉體なく、肉體を離れて精神を考へることは不可能である。併し事實肉體としての我は他我即ち主觀として定立せられ、精神としての我は自我即ち客觀として定立せられる。茲に於て兩者の對立分裂を綜合する所に自我としての本源的意味が存するのであるならば、我の對立分裂は正しく綜合へ發展せんとする道程に外ならぬ。而して綜合する我は綜合せられる我よりも、更に高次の立場にある我でなければならぬ。普通「良心」と云つて居る我は明かに綜合する高次の我を指すのである。かくて無限にこの過程を辿れば、究極に於て「良心は自己心中にある他人である」と考へられるのである。即ち肉體を徹底すれば精神であり、精神を徹底すれば肉體である。従つて主觀を徹底すれば客觀であり、客觀を徹底すれば主觀である。この見地からすれば實踐は理論であり、理論は實踐であると考へられるのである。人間は宇宙の本質を體現して居る所から見れば、人間に於て考へられるこの事實は、宇宙一切の事實がかくの如き發展過程を辿るものと考へなければならぬ。茲に於て上るは下るであり、生は死、人は神、能動は所動、進展は復歸、出發は歸結、男は女、個人は社會、損は得、始めは終りと考へられるのである。かくて吾々の人格が

「與へ且つ取る」と云ふことにより辨證的に發展する過程を認め得るのであつて、自利するが故に利他すると云ふ教育の本質を發揮し得るのである。

以上の見地に從つて肉體と精神の一元的止揚の方法原理を規定して見れば、身體の健全なる發育を計ると云ふことが結局精神の健全なる發達を招來するのであつて、全く「健全なる精神は健全なる身體に宿る」と云ふ確信をもつのである。従つて精神の健全なる發達は、身體の發達を健全ならしめ得るのであるから、小學校教育は何よりも先づ身體の發育を促進せしめるよう指導しなければならぬと思ふ。

小學校令第一條に「小學校ハ兒童身體ノ發達ニ留意シテ道德教育及國民教育ノ基礎並ニ其ノ生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」とある。

これを見ても小學校教育に於ては、如何に「身體の健全なる發育」が重視せられて居るかが明かであつて、如何なる價值ある學習作業も身體の發育を顧みざる教育は、健全なる教育と云ふことは出来ないのである。かくて身體の健全は必然的に精神を動的——具體的——全體的に活動せしめて眞生命を把握し、茲に人間性の十全なる實現を見るのである。而して身體の健全を計る道は、これを意志の修練に俟たなければならぬことも當然である。



## 第三章 個性の原理

## 一、社會に於ける個性の發揮

教育は兒童の個性に立脚し、これが十全なる實現を期すると云ふことは、教育の方法原理である。而して兒童の個性は自然的個性であつて、自然の制約——現實の支配によつて變化し、恒常的姿態にまで形成されて居らぬことは明かである。茲に於て吾々は自然的個性を漸次人格的個性にまで高める爲に、人格價値に向つて自覺せしめなければならぬ。而してこれが可能なる根據として自然的個性は、必然的に人格的個性への可能性を含むものであつて、不斷自己の全的最高價値を發揮すべく意志する所に内存するのである。これ人格的個性は明かに道德的個性であつて、その時々、動搖常なき精神ではなくして、比較的恒常性を有し、永く同一方向の價値を追求するに至るのである。兒童期はこの人格的個性への素地として注目しなければならぬ。

茲に於て私は個性の意義を限定してかゝらなければならぬ。

個性とは他と區別せられる特異性を具へ、特有の内的統一を有する獨自性である。故に個性は

唯一なる特殊的存在であつて、統一性——特異性——不可分性——目的性を其要素とするのである。併し一步追究すれば、統一とは目的による統一であり、不可分とは目的により規定せられた統一なるが故に、それは唯一性そのものであり、特異性はかゝる統一の仕方によ來するものであるから、個性の個性たる所以は、全く「目的による統一」であつて、絶對の價値を表はすものである。併し目的による統一と云ふても、其目的が自ら意識することなくして、全く與へられた目的であつてはならない。若し與へられた目的であるならば、其發展が自ら合目的性を有するといふだけであつて、眞の個性と云ふことは出來ないのである。即ち意識的に目的を定立して、この目的を達すべく合理的活動を遂行する所に、眞の個性が内存するのである。従つて眞の個性は價値意識による目的の實現であつて、不斷に價値創造の自覺を顯現するのである。リッケルトが「人格の個人的統一は之を價値と結合し、此價値に對して唯一なる本質的不可分の全體を形成することによつてのみ個性たり得る」と云つて居るのであつて、全く個性は「價値創造の唯一性」に基くのである。前者は自然的個性と名づけ、後者を人格的個性と名づけるならば、自然的個性は人格的個性への可能性を含む低次な個性と云ふことが出來る。茲に於て吾々はかゝる自然的個性を人格的個性にまで高める所に教育が成立するのであると思ふ。

吾々は常に個性を尊重しなければならぬ。併し云ふ所の個性尊重とは兒童の現に有する「あるもの——存在」としての自然的個性を其儘に尊重すべしとの謂ではない。それは自然の中に存す



る—寧ろ自然の中に見出すべき「眞人間性」を尊重すべしとの謂である。従つて前者はあるものとしての兒童の個性が教育の方法を規定するのであるが、後者では理想としての眞人間性が總ての價値を規定する標準となる。吾々は前に繰返して置いた如く、教育は自然の理性化であるから、順應ではなくして純化でなければならぬ。若し順應を字義通り解釋したならば、教育は兒童の現にある個性を出來得る限り保護し、個性の自然の發達をまつて現實生活に應ずるを以て、教育の最後の決定標準となるわけである。例へばエレンケイの夫れの如く往々にしてかゝる順應主義の思想を見るのである。即ちこの種の説をなすものは、何れも一樣に兒童は生れながらにして性善であり、これを神化して偶像視する。故に兒童性を見て誠に美しい自然生活であり、想像生活として之を悉く藝術化してひたすら嘆美する。従つてかゝる自然的個性の自然的發達に應ずる如き消極教育としての見解は、當然私の解する教育の範疇以外のものである。吾々は徒らに兒童を讚美し敬服したりするのではなくして、如何にすればよく自然を精神化することを得るか云ふ方法について眞剣に考へるのであつて、兒童の現實生活の中に眞の人間性を見出す眞面目なる教育的態度をもつものである。

さて人間性として與へられたる個性は、自然と理性との二重性を有するのであつて、自然と理性との對立は教育の根本的前提である。自然は理性が自己を實現する對象であつて、對象なる限りそれは必ず二者は矛盾對立をなすのである。この矛盾對立を一大契機として次第に高次の段階

に止揚することによつて純化が成立し、茲に自然的個性が次第に人格的個性に高められるのである。故に純化は無限に繰返されるのであつて、教育は無限の連続發展であると云ふことは極めて明白である。従つて私の企圖する教育は、個性の順應でなくして、寧ろ個性への抵抗である。個性への抵抗なる限り教育現象は先づ對立意識を顯現せしめることに存するのである。吾々は對立のない所に綜合もなく、純化も不可能であつて、對立抗争こそ自覺の根源をなすものである。故に個性教育の要諦は、自然と理性との對立意識を鮮明にすると云ふことが先決問題であつて、これが自覺と反省を必然に要求し、自らの中に眞の自己を求めて、漸次理性の顯現としての眞人間性が把握されるのである。かゝる見地に從へば、教育は「苦悶の象徴」であり、奮闘の生活であつて、あらゆる偽我を殺して再び更生する眞我の喜びである。従つてかゝる戰鬥的氣分を醸成することが畢竟吾々の意圖する教育活動の眞相であつて、自らを殺して始めて自らに生きることが出來ると云ふのが着眼點でなければならぬ。ソクラテスも「死んで更生することをもつて人間の眞相である」として居るのは、明かにこの消息を示して居るのである。かくして吾々は兒童の自然的個性の上に人格的個性の王國を建設して、自然は全く理性によつて合理化され、統制されなければならぬ。併し自然を殺すと云ふ意味は、全然否定し、廢棄するのではなくして、寧ろ自然の特質をよりよく生かさんが爲めに理性による限定を意味するのであつて、更に高次の段階に止揚することを意味するのは勿論である。



斯くの如く自然と理性との對立争闘は、教育の先行條件であり、人はこの争闘を克服して自己の全的・最高價値を十分に發揮する所に人格的價値としての個性が内存するのである。故にかゝる個性は普遍的個性であつて、全く人間性の全體性を現はして居るのである。従つて人道を各人の個性に於て體現し、個性即普遍——特殊即一般としての絶對價値を獲得して居ると云ふことが出来る。これ疑ふことの出来ない社會の理念であつて、個性の實現は社會性の實現に外ならぬ。茲に於て人格的個性の完成は全く社會の理念と一致結合するのであると考へ得るのである。

元來他人との協同は、個人に内在する價値希求の個性化的方向であつて、愛による結合は之を明示するものである。人々は、屢々社會の諸制約に規定されることを快しとせず、却つて自由を束縛するものとしてこれを排斥するのである。併し吾々の共同社會に於ける諸制約は、社會共同の理念に基いて眞に健全なる發達を意圖する爲の諸制約であつて、全く個人を止揚して公に生きる所以のものである。故に諸制約を拒否する者は、畢竟自然的個性に生きんとする本能衝動の満足と云ふ極めて低級な人間意識の皮相的な見解である。吾々が社會の規定を受けると云ふことは、結局眞の自由を獲得することに存する。即ち眞の自由のための抵抗である。それは水の抵抗がなければ泳ぐ術を修得することは出来ないと同理である。抵抗が強ければ強い程吾等の抵抗力が修練せられて、終局には眞の自由な水泳術を自らの力によつて體得するのである。されば社會の規定を受けると云ふことは、やがて自己が社會を規定することである。故に規定せられると云ふこ

とによつて眞の自由を獲得せられるとも見られるのである。これナトルプが「人は社會に於てのみ眞人間となることが出来る」と云つた所以であつて、人間が生れてそれが人格となる基礎は、全く社會的生活の規定をうけて自己の本質をよりよく實現し得るのである。

要するに個人は社會によつてのみ眞の個性を形成し得るのであるから、人格的個性の完成は協同社會に於ける個性の完成に外ならぬ。故に人格的個性は協同社會の一員としてのみ形成せられるのであつて、人道の全體的完成は無數の個性の協同意志に基く社會生活に於てのみ實現し得るのである。而して人格關係に於て形成する社會が同一民族による國家社會である場合は、最も鮮かに個性の發揮を見るのである。即ち民族國家にありては同一民族の結合であるから、そこに普遍的なる民族性が終始結合の根柢をなすのである。従つて歴史によつて規定せられることは明かであつて、歴史によつて益々民族精神の本質を發揮し得るのである。吾々がこの世に生れ出た時は單なる素質として人間性に過ぎないが、それが具體的社會としての民族中に入る時、忽ち民族性の特色を帯びて來るのである。これ全く民族精神の内容を自己の内界に取つて自己の個性を十全に實現するに至るからである。故に教育は社會なり民族なりの生活に基く客觀的なる國民精神なしには成立することは不可能であつて、個人的——主觀的——抽象的立場を脱して、社會的——客觀的——具體的なる眞の人格的個性へ進展する所に國民教育が成立するのである。

然るに從來やゝもすれば兒童の自然的個性、即ち單なる主觀のみより出發する形式教育であつ



た爲、教育活動は常に現實の社會から分離されて居つたのである。従つてかくの如き抽象教育は畢竟個性を没却する非教育である。教育の教育たる所以は、どこまでも國家社會と云ふ理想の立場に立つてのみ其個性の十全なる發揮を見ることが出来るのである。茲に於て吾々の意圖する教育は、學校生活を社會化し、學習成立の基礎を社會に求め、共存共榮の民族的——歴史的立場に立つた、眞に具體的な社會人としての教養を企圖しなければならぬと思ふ。

## 二、個性と職業的陶冶

### (一) 職業の本質的使命

職業とは何ぞや。職業をして眞に意味あらしむべき本質的使命如何。この問題を先づ考究することが職業的陶冶を正しく理解するために必須なる條件である。

職業の本質は、これを社會的並に個人的の両面から考察しなければならぬ。而して職業がそれ自身として人類の文化社會に於て、如何なる本質的使命を有するかと云ふことが、職業の社會的方面であり、職業が人間の活動若しくは體驗と如何に關聯して居るかと云ふことが、その個人的方面である。従つて前者は客觀的——社會學的考察であり、後者は主觀的——心理學的考察である。

職業は社會的には文化生活の全體の中に特定の領域を分擔する文化活動であつて、個人の職業

と全體の文化社會とが全く關聯し、相互に發展して健全なる社會構成の因をなすのである。従つて文化が進めば進む程、社會の分業的活動の推移と共に職業も益々特殊的に分化し、それが人類の全體的文化社會と關聯して國家の目的を實現し得るのである。この點より見れば吾々は職業によつて共働して共存共榮の共同社會を形成し、職業によつて國民精神を實現して居るのである。故に職業は文化實現——價值生活の共働舞臺に參與することを意味するのであつて、全く個人の上に理想の國を建設して居るのであると云ひ得るのである。吾々は茲に職業の社會的意味を認めるのであつて、單に個人の功利的生活の爲ではなく、實に國家の使命を果し、文化活動の價值實現を遂行することは極めて明白である。

次に職業は個人をして社會に於ける特定の領域を占有せしめるものである。従つて職業は必ず社會的地位を伴ふものであつて、社會的秩序に於ける自己の權利と義務とを遂行しなければならぬ。即ち職業的陶冶は同時に社會人としての陶冶——社會の一員としての人格陶冶を意味するのであつて、眞に社會の文化發展に參與すべき人格を持つて居らなければならぬ。これ正しく公民的陶冶であつて、職業的陶冶はやがて公民的陶冶に轉化するのである。吾々は職業に自覺をもたなければならぬと云ふ意味は、全く上述の社會文化生活の成員として自己の責任と地位とを自覺することに存するのであつて、自己の職業が社會生活との關聯に於て、如何に文化發展に貢獻し得べきかを明白に所持して居らなければならぬ。



最後に職業はそれによつて自己の生活を支へ、生活の安定を計らなければならぬ。故に職業によつて生計の基礎を確立し、これが社會全體の健全なる發展の因をなすものである。併し文化社會への奉仕と、自己生活への充實は至難のことであるが、少くとも吾々の頭の中には、これが一致へと精進しなければならぬのが教育的見解である。何となればこれが一致を缺くと云ふのは、結局不適職の意味をもつものである。元來職業は自己の素質と環境に適應する特定の生活形式でなければならぬ。職業の心理學的——主觀的と云ふのは、この意味によつて規定せられるものである。即ち各自の特性に従つて選職し、自己の職業によつて個性を十分發揮しなければならぬのである。かくしてこの個性を十分發揮實現し得るものでなければ社會的地位も失ひ、従つて職業を通して社會文化に貢獻し得るものではないのである。故に眞に個性に適した職業によつて、全身全靈をその職業に深化充實することが、やがて社會への貢獻奉仕を意味するものであつて、茲に完全に社會奉仕と自己生活の充實が一致すべきものである。故に職業的陶冶とは、かくの如き職業人にまで陶冶することを目的としなければならぬのは寧ろ當然である。

### (二) 職業的陶冶の目的

職業的陶冶はその職業に最も必要なる人格を構成する精神陶冶である。即ち生活理念と生活事實とを一貫する倫理的見地に立つ意志の陶冶である。従つてかゝる職業の修練によつてその職業

の目ざす價值方向に向はしめ、その價值實現の生活が必然的にそれに必要なる知能を修練して、その目的と生活事實とを統一するものである。故に職業的陶冶が個性に基く特定の陶冶ではあるが、そこに現はれるものとしては特殊を以て統一せられた全體でなければならぬ。従つて全精神——全文化が、特定の全一的形態として常に自己の全體性を表現して居ることが肝要である。茲に於て職業は必ず歴史的色彩を帯びて來るのであつて、一個の文化形態として長き傳統と試練を経て發展するのである。故に何れの職業も特定の方法及順序があり、それ等はある程度まで客觀化されて規範——法則として個人を規定するものである。これ明かに個人の主觀に對立するのであるが、吾々はその職業によつて個性を發揮する爲には、どうしてもこの規範法則に順應しなければならぬ。而して順應せしめる方法としてこれが體現者たる其職業の頭領先輩が、弟子に嚴格なる職業訓練を施さなければならぬ。吾々はかゝる職業的訓練をうけて着實なる人格を構成するのである。かくして狭き主觀を脱して職業による客觀的價值を獲得することにより、眞に社會的地位を有するに至るのであつて、規範法則を尊重して着實に實行することが職業陶冶の先決條件である。故に「忠實業に服す」と云ふことが、結局個性の發揮を促進して茲に職業人としての社會理念——生活の安定を期することが出来るのである。

かゝる見地に從へば、吾々が職業的訓練をなす所以のものは、全く個人的地位を社會的地位にまで高める作用であり、主觀の客觀化——現實の理性化——としての人間性の面目を實現せしめるこ



とに存するのであつて、全く職業の基礎的陶冶は一般的陶冶に外ならぬのである。従つて學校に於ける職業的陶冶は、かゝる見地に立つて職業的訓練を馴致し、眞に職業人としての社會生活の基礎を確立せしめる所に内存するのである。而して一般的陶冶が文化實現に對しての形式的陶冶であり、國民精神の涵養——魂の教育を意味するならば、職業的陶冶は文化實現に對しての實質的特殊的陶冶であり、眞に國家の發展を意圖する具體的な「活動」を意味するのである。前者は廣く世界と人生のあらゆる文化に接觸して、人間性の完成を計る普遍的陶冶であり、後者は全く個性に立脚して、眞に職業人としての社會的地位を自覺する特殊的陶冶である。然も普遍的教育も特殊的教育も、全人間性の實現に存する以上、全く兩者は一致するものである。シュブランガも「高き一般的陶冶への道は、職業を通じてのみ導かれる」と斷言したのもこの理であると思ふ。かくして吾々は結局職業を離れては人生の目的を達成することが出来ないと思ふのである。併しどこまでも自己の十全なる個性發揮が社會への奉仕であり、國家理念の實現である。併し職業人はやゝもすると、自己の獨自なる地位を占有することにのみ腐心して、主觀に囚はれ易いものである。茲に於て職業人は、不斷人生全體としての文化を把握せんと努めなければならぬ。即ち職業人には深く哲學すること、文藝に接觸すること、歴史の理解に努めること、宗教の世界に入ることが必要である。かくて哲學することに依つて深き人生觀を養ひ、文藝することによつて人生の具體的機微に觸れ、歴史を形成することによつて國家の理念を正しく把握し、宗教に入

つて敬虔の念を養ふことは、結局世界と人生と己れ自らが眞に深く人生の價値を理解して、正しい日本人としての職業人を形成する所以である。然るに職業的陶冶と云へば、直ちに實利教育を考へ、職業に關する實際的知識の擴充に専念し、甚しきに至つては珠算技術の上達を以つて能事とするに至つては、思はざるも甚しきものである。勿論吾々は商業に従事するものにはこれに關する或る程度の知識も必要とするし、算盤に上達することも將來商業生活には缺くべからざる要素ではあるが、それよりも先づ職業人としての社會的人格を形成し、眞に社會國家に貢獻し得る基礎を確立せしめなければならぬと思ふ。従つて小學校に於ける職業的陶冶は、眞に兒童の個性に立脚してよき職業人としての基礎的陶冶を意味するのは極めて明確である。

### (三) 職業選擇とその指導

職業選擇が義務教育を終つた頃に行はれるか、それとも高等科を終つた十五六歳頃に行はれるかによつて、選職の事態が異つて來るのである。吾々は尋常科を終る頃の選職は、現代の時勢に鑑みて時期尙早として反對するものである。何故なら兒童の個性が未だ確立せず、従つて職業的社會的性質についても殆んど理解なく、又心理的にも社會的にもはつきりした自覺を缺いて居るのである。唯生活の脅威から已むなく職業戦線に追ひこまれるのであるが、吾々は兒童の將來を考へれば、實に残酷であると見るのである。かゝる冒險を多少緩和するものとしては、高等科の終る



頃である。高等科の終る頃は多少の自覺もあり、従つて自己の個性もやゝはつきりと把握することが出来るのであるが、これとても未だ選職について時期尙早と言はなければならぬ。併し結局高等科の終る頃には、兎に角選職しなければならぬのが現在の實情であると思ふ。茲に於て吾々はこの冒險を破つて、なるべく兒童の個性に即した職業を選択する必要が迫つて來るのである。故に吾々は卒業時までには精密なる個性調査を行ひ、周到なる環境調査を施し、平素の職業的陶冶を考慮して、彼等をして選職に誤なからしめなければならぬ。

今其基礎的調査と、これに應ずる職業指導の概要を擧げるならば、左の通りである。

1 個性の調査

(1) 兒童の性行——知能——趣味嗜好——特長

(2) 學習狀況——身體の狀況

(3) 身分境遇——家庭經濟——社會事情との關係

(4) 性能検査によるテスト

(5) 家庭其他の環境調査

2 職業調査——(環境)

(1) 職業の一般調査

(2) 郷土職業の調査

3 職業指導

(1) 職業精神の涵養

イ 職業訓練による人格的陶冶

ロ 自治的公民訓練

ハ 勤勞作業訓練

ニ 教育の實際化——地方化——職業化

(2) 職業の正當なる理解——(實業教育の達成)

イ 職業の社會的意義

ロ 個人と職業との關係(身體上——性能上——性格上)



- ハ 職業的知見の擴充
  - ニ 職業價値の理解
  - ホ 映畫による職業指導
  - ヘ 展覽會による職業の啓發
- (3) 選職指導の注意

尙選職について注意を要することは、常に兒童の好みによつて輕卒に決してはならぬ。人々はこの漠然な兒童の好みを以て、直ちにその職業への適合性であるかの如き見解を抱くのであるが、これ好みと適合性とを混同して居る見解であつて、この混同は往々にして兒童の將來を暗黒ならしめるものである。兒童は自己の好みとして把握して居るのは、職業に關する活動——道程を見ずして、單にその結果のみに憧れて自己の好みとする場合が多いのである。この點は吾々が大いに警戒すべきであると思ふ。

これを要するに職業的陶冶は、眞に兒童の個性に即して適材適所を得しめる根本的教養を意味するものであるから、教育行爲に於ては時勢の進歩と社會の推移に伴ひ、普く職業の調査研究を擴充し、平素より兒童の個性と環境との精密なる調査を遂げ、職業的訓練を施して益々自己の個性を發揮せしめ、適材適所の職業人たらしめることは、眞に國家社會を健全に發達せしめ得る所以である。

### 三、個性實現の勞作教育

#### (一) 個性と勞作生活

教育は兒童の個性の啓培にある以上、個性に即して行はなければならぬことは當然である。而して個性をして眞に十全なる價値を發揮する爲には、第一に個性の實現を主とする勞作教育に求めなければならぬ。之を發生的に考へて見れば、兒童期の全生活は遊戯が中心活動である。遊戯は自發的自由な活動であつて、活動自身を目的とするものであるが、吾々は遊戯生活の中に兒童の個性が躍動して居ることを見る時、遊戯が即個性の實現であると云ひ得るのである。然も遊戯は全身活動であつて、之が兒童期にとつては身體の發育を期するに缺くべからざる中心生活である。併し學校生活の時期に達するや、漸く遊戯の延長としての學習作業に堪へ得るやうになるのである。従つて學年の進むに従ひ、身體の發育と精神の發達と相俟つて、漸次勞作することに關心をもつやうになるのである。これ學習によつて收得せし事項を表現して、個性を發揮せんと意圖するに外ならぬ。かくて其發育に伴つて益々自己表現意欲を發現して來るのであつて、全く止むに止まれぬ自己發展の行動化としての勞作を求めるのである。故に勞作は全く遊戯の發展として與へられたる個性の表現活動であつて、彼等は勞作によつて一定の目的を實現せんとするのである。



従つて勞作は目的に基く全的努力の達成であつて、人間生活に於て缺くべからざる目的實現の生活である。これを遊戯生活と比すれば、一層高次なる個性的全我活動であると云ひ得るのである。茲に學校生活に於ける學習が作業化されなければならぬ根據をもつものである。而して勞作することによつて學習が行動に發展して、眞に兒童の個性を十全に發揮せしめ得るものであると見る時、吾々は學校教育の全生活が勞作教育で一貫して居らなければならぬと信するのである。

由來勞作教育は個性の十全なる表現に基いて、所謂「爲すことによつて學ばしめる」と云ふ體驗教育を指すのであつて、國家有爲の人材は皆體驗教育によつて眞の個性を樹立したのに鑑み、如何に個性教育上重大な意義を有するかは極めて明白であると思ふ。而して勞作訓練による個性の發揮は、必然的に職業訓練を要求するに至るのは、卒業時に於ける頃の兒童の生活意識を見ても明かな事實である。故に遊戯生活——勞作(學習)生活——職業生活——のコースをとつて、一般が特殊化されて個性の確立を見るのである。従つて勞作生活は學校生活の主體をなすものであつて、其發展過程としての三階段の中央に位するのを見ても、低次の遊戯生活の色彩もあり、又更に高次なる職業生活の色彩をも帯びなければならぬ。

而して勞作教育による個性の實現——深化は、結局教育の個性化であり實踐化であると共に、それは社會我の顯現としても考へられるのである。かくて個性を深化すればする程、社會我が一層表はれてくるのであつて、職業生活によつて最も徹底したる個性の實現が行はれ、これが直ちに社

會の一成員として共存共榮の社會的理念をも實現し得るのである。故に勞作は兒童の個性の十全なる發達を期する教育であると共に、それは職業人としての社會人にまで教養することを意味するのであつて、茲に個性の基礎を確立するに至るのである。以上の所説に依つて私は個性と勞作との密接なる關係を指摘したのであるが、更に勞作生活には自己活動の尊重を要するのである。

### (II) 自己活動の尊重

勞作教育の第二に擧げるものは自己活動である。

自己活動とは自覺に基く自發的、能動的活動である。これは從來の學習が價值意識の自覺を缺く受動的、注入的學習に對し、新しく生れた勞作教育の生命とする所である。従つて、兒童の自發的創作力を豫想して、「爲すことによつて學ばしめる」と云ふ兒童中心の主觀主義に立脚して居るのである。併し兒童中心の主觀主義と云つても、其背後には教師と云ふ客觀主義の體現者が終始兒童の自己活動が合理的に働いて居るか否かを指導し、常に正しき方向に向はしめて益々自己活動をして生命あらしめなければならぬ。かくて兒童の主觀主義の自己活動は、やがて自己の内

に價值を見出し、終極には自己の規範に律せられて、茲に自己活動が眞に兒童中心のもとに成立するのである。ベスタロッチは自發的自己活動の心理的方面を高潮して、「愛は自らを愛することによつて益々深化し、思惟は自ら考へることによつて修練され、意志は自ら意志することによつ



て其本質を發揮する」と云つて居る。かくて神は人間のすべての力を練習し勞作する所に、其眞價を發揮し得ることを示すのであつて、其力は自ら使ふことによつてのみ益々成長して、神のひらめきを自己に於て見ることが出来るのである。かゝる見地に從へば兒童に與へられた教材も、自ら求めた教材の立場に立つのであつて、兒童にとつては眞に生命あるものとなるのである。故に教師は兒童の自發的活動を助長すべく不斷に兒童の價値意識を修練することが何より肝要であつて、これが教育的指導は専ら自發性の涵養に注がなければならぬ所以である。何となれば教育は自己活動に發して、再び自己活動に歸ることを修練しなければならぬからである。かくて自己活動によつてのみ眞に體驗を得ると共に、かゝる體驗は再び自己活動によつて生活の深化を見ることが出来るのである。

### (三) 生産の尊重

勞作教育の第三は生産の尊重である。これは從來の學習が單なる印象に過ぎない概念教育に對し、新に自己表現活動の立場をとつたものである。而して表現活動と云ひ、生産活動と云はるべきものは、何れも兒童自らの體驗活動の所産であつて、「生産」それ自身を目的とするのである。故にこれが生産に至るまでの「心的過程」を重視し、眞に生産行動の全我活動の中に自己の個性を實現しなければならぬ。従つてそれは教育上の表現活動としての勞作活動であつて、全く自己表現

の自律的實踐である。自己表現は自己創造を意味するのであるから、これは又創造純化の教育でもある。かくの如き見地に立てば、生産することは全く自己の客觀化に外ならぬのであつて、全く現實の理性化としての特色を發揮し得るのである。かくて兒童は現實生活を出發としてこれが理性化を計り、自己の全我を集中して自己完成を意圖するのであつて、自己所産に對しての限りなき喜びと満足とを體得するのである。而して生産活動は「直觀——反省——直觀——反省」の連続活動であつて、視る——作る活動によつて我を顯現するのであるから、そこに一貫した創作意志が流れて居らなければならぬ。この創作意志こそ眞に自己をよりよく表現せしむべき根源であるから、吾々は不斷に創作意志の啓培に目を注がなければならぬ。

### (四) 全我活動の尊重

上述の自發的自己活動による表現活動は同時に全我活動である。全我活動は心身一如——靈肉一致の純粹活動であり、自己の全靈全身を一丸的に働かして全體的に作用するものである。この全身目となり全身手となつて活動する所に自己の全靈を認めるのであつて、全く具體的體驗の活動である。兒童の生産活動は全くこの全我活動によつて達成せられるのである。これ眞に價値ある人間としての眞剣なる態度の馴致であつて、學習活動に缺くべからざる根本的な態度である。



(五) 勞作過程の尊重

以上の態度は自發的自己表現の全我活動であつて、それは生産することによつて體驗し得るのである。従つて勞作の結果よりも過程を尊重すべきことは當然である。併し結果はどうでもよいと云ふことではない。もし、結果の十全を無視するならば、既にその仕事の過程が生命を消失してしまうのである。故に結果の完成を目ざす過程のみが眞に價値ある道程と見なければならぬ。未熟なる兒童の結果はさ程でないにしても、彼が全身全靈を働かしたもならば、そのまゝ靈肉一致の實現と見て、自己の最善を盡して後天命を俟つ程の敬虔なる態度を味得さすことが必要である。然もかゝる態度は自ら兒童の生産意志を啓發して、仕事を自己の主觀に引入れるかほりに、自己を仕事全體の完結にさゝげると云ふ普遍的價値を帯びて來るのであつて、これが自己を殺して眞に更生することを物語るものである。而してかゝる生産活動は共同勞作によつて眞に個性を發揮し得るものであると思ふ。即ち共同勞作に於ては、自己の分擔によりそれが全體との關係を考へ、自己の責務を自覺して自律的に活動し、絶えず全體の中の自己を見ながら勞作するのであつて、これが十分なる個性の發揮は直ちに全體の完成をよりよく實現せしめるものである。吾々は共同社會を離れて個性の眞義を認め得ず、逆に個性を離れて共同社會の發展は存し得ざると同理である。従つて共同勞作に於ける個人の立場は、全く共同團體の成員として眞に自覺をもつた

個性の實現が出来るから、個人勞作の場合よりも更に一層高次の勞作と云はなければならぬ。之が爲には學校及學級を作業團體に組織し、各成員をしてあらゆる作業活動に參與せしめることによつて、眞に共働の社會化的實現を意圖しなければならぬ。以上の見解に基いて勞作の價値を考へて見れば、左の通りである。

(六) 勞作訓練の價値

- 1 勞作は自發的活動を利用する者であるから、意志活動を促進し意志を修練する事が出来る。
- 2 勞作は自發性に訴へるものであるから、勤勉力行の習慣を體得せしめることが出来る。
- 3 勞作は自己信頼の念を高めると共に自他を正當に評價し、自己の能力を自覺することが出来る。
- 4 勞作には個性の長短が最も適確に現はれる。故に教師は兒童の作業の態度、方法結果を見て、實際に個性に即した指導をなし、個性の助長を計ることが出来る。
- 5 勞作の目的——計畫——工夫——創造を要することが多いから、兒童の思考を練り、創造力を發展せしめることが出来る。
- 6 勞作の結果は必ず反省せしめることにより自己の責任を重んじ、絶えず自己修養の念を深め、作業の改善を意志せしめることが出来る。



- 7 勞作は一定の目的を達するまでは精神の緊張を要し、従つて眞剣なる態度と忠實に職務を果す精神を養ふことが出来る。
- 8 共同勞作は協同一致の精神を體驗させて、全體に奉仕する習慣、連帶責任、互助、責任感規律、眞剣、忍耐等の諸徳を修練することが出来る。
- 9 勞作によつて作業道徳を實地に體驗せしめることが出来る。即ち公正、自重、謙讓、細心、忠實、勇氣、決斷、忍耐、責任、協同、秩序、清潔、整頓
- 10 勞作は心身の統一を計り、然も繼續的活動であるから、眞に心身の鍛錬に資し、職業訓練の基礎を確立することが出来る。

#### 第四章 方法原理としての教師

##### 一、文化創造者としての教師

教育活動は教師と児童との間に成立する意識的文化活動である。従つて教育活動の根柢には文化を創造し、價値を實現する文化意識が流れて居らなければならぬ。文化意識は實に人間がより

よく生きる爲の生への意志であり、普遍妥當なる人格價値の實現である。故に教師は児童を通じて文化を創造し、價値を實現して居ると考へられるのであつて、茲に文化意識が教育意志として児童に働きかけるのである。教育意志はあくまで統一的に集中し、無限に新しい我を求めて發展する理想的方向であつて、全く愛の根源をなすものである。教育は愛であると云ふも結局児童の理想的萌芽に對する人格愛と、他面文化に對する愛とが一元になつた所に生起するのである。かくて教育意志は教師と児童とを完全に合一止揚する結合原理であつて、児童の内に躍動する生命に陽光の如き輝きと熱とを與へて、人格の根柢より抱き育み伸長せしめることが出来るのである。この場合児童によつて獲得せられる體驗は、教育の本質上當然文化と意識(人格)との關係交渉作用であつて、全く児童を通じて靈の文化を建設して居ると見ることが出来る。更に根本的には純粹我を對象とし且これにまで達せんとする未成熟なる我的發展現象でもある。社會生活も亦今の不完全なる我を脱して、如何に完全なる我的領域に生くべきかを自覺する所に生の發展が存するのである。フイヒテはこれを絶對我へ止揚する文化活動と稱して居るのである。吾々はかゝる絶對我的境地に立つ時、児童と教師と教材との區別は全く止揚せられて、三位一體の純粹境に突入するのである。かくて教師児童の限界は全く撤去せられて、主客合一の無限なる明白の世界に立つのであつて、これが確信の世界であり、宗教性の發現でもある。

一體絶對我は各自の自我を外にして客觀的に存するものではない。吾々の心中奥深くに輝いて



居る理性我であつて、全く個性の面目である。即ち吾々の自我なるものは其中に不完全なる現在の我以外に、完全なる絶対我が内面的當爲として意識の根柢に働いて居るのであつて、これが理想的生活に向つて其人格を展開して行く契機となるのである。故に主觀的に見れば、教育は「自身を教育する」ことに歸結するのである。併し自己が自己を教育すると云ふ中には、必ずや他我が影響して居ることは否定出來ない事實であつて、これが人間の本性として個人と社會の兩方面に共通して居る所以である。かくて教育は兒童の學習意志を啓發する以外何者もないのである。啓發は輔導であつて、理想の指示を意味し、理念の實現を自己の使命であり、天職であると自覺する所に内存するのである。而してこの自覺が兒童に働きかけて、兒童の意志活動を促進し、漸次兒童自ら自覺せしめて、價値實現を遂行し得るのである。これ明かに教育力の發揮であつて、教師は價値の實現を目的とする所に、文化創造の意識が内存するのである。

元來教育すると云ふことは、結局兒童に對して旺盛なる文化創造——價値實現の態度を養成するにある。故に教師自ら文化創造——價値實現の態度を以つて兒童に接しなければならぬ。而してかゝる態度は不斷研究的態度により、よく教材の本質を理會すると共に、文化に對して少くとも批判し創造するだけの力をもつことが良教師としての條件である。然らざれば教育乃至教科の本質に即した指導も出來ず、徒らに既成の文化を傳達するに止まり、進んでたえざる文化を創造し、其新味を發揮することが出來ないのである。吾々は文化創造の意志のない所に教育の發展は認

め得ざる所であつて、畢竟教育は人格的感化であると云はれるのも、全くかゝる文化創造の意志が根源となるのである。従つて兒童の意志活動の指導は全く教師の意志活動によつてのみ可能であると信するのである。吾々は茲に教師としての全生活があり、これが教師としての職能であると思ふ。教師の生活の意義が茲にあるとせば、教育するといふことは教師己れ自らの生活を體驗することであり、これが兒童自らの體驗を深める教育力となつて働くのであつて、兩者全く一致するのである。自分も理想に生き、子供の理想生活にも生き得べき教師のみ眞に教育が可能であつて、茲に教材即教師の立場が展開するのである。蓋し教材は教師の生活内容となつてのみ具體的に人格化し得るのであつて、この具體的人格化の裏付によつてより純粹に兒童に働きかけて、生命と生命との交流、彼我一體の純粹境を實現するのである。かくして靈の文化は完全に遂行し得るのであると信するのである。

## 二、人格實現者としての教師

教育は教師の人格を基底としなければならぬ。故に教師の圓滿なる人格によつて兒童を徳化することにより、必然的に教育の眞義が發揮されるのである。然らば人格とは何ぞやと云ふ問題に逢着するのである。人格を一言にして盡せば「統一ある意識の下に自覺を有する全體」であると



考へることが出来る。故に人格の重要な要素は自覺に存することは明かであつて、自覺は最高なる善のイデーであると見ることが出来る。而して善の實現は其根源を良心の發動に基く行爲であるならば、良心即行爲の個性的實踐によつて、初めて普遍妥當なる道徳的價値を發揮することが出来るのである。これが結局社會我の實現とも見られるのであつて、個性の十全なる發揮は社會我としての完全なる我の顯現である。ナトルプも「人は社會によつて始めて人となることが出来る」と言つた通り、人間は人間社會に於てのみ人格の實現を遂行し得るのである。

かくて道徳性の自覺と云ひ、人格の實現と云ひ、孰れも、我と汝との交渉即ち社會によつて生成し、やがて多様なものゝ綜合として「多即一」としての道徳の世界を顯現するに至るのである。すべて人間意志する者の間にあつて意志することを學ぶのであつて、他によつて強く促さるる時、其所には自發的に強い自己活動が起り、この強い自己活動は逆に他の自發活動に作用して、全く意志結合の社會を形成するのである。即ち「與へ且つ取る」ことは人格發展の秘法であり、茲に教育が成立するのである。吾々は個人を離れて社會がないと同様に、教師の人格を離れて教育は不可能である。故に人格實現者としての教師は、己れ先づ社會人たり國家人たり得るのでなければならぬ。個人が社會人になると云ふことは自己の個性を十分發揮することに存する以上、そは最高善の實現であつて、自己の最善を盡すことに歸結するのである。従つて個性とは人格價値であり、内に目的を含む理性我の實現である。かくて個性の具體的實現が人格であるならば、

眞の個性とは人格的個性でなければならぬことも當然である。

さて上述の如き人格的價値は、社會を通じ歴史を貫いて、道徳的訓練をへたる所謂國民精神に外ならぬのであつて、特定の歴史的社會的特色を有する客觀的規範である。故にこれは概して個人の道徳的經驗よりも、一段と高次の段階に位する統一性を有するものであるから、新たに國民として又社會の一員として生れ來る未熟なる個人は、かゝる客觀的道徳を先づ受容し體得することによつて、國民生活の第一歩に入ることが出来るのである。吾々は茲に民族性尊重の根據が存するのであると思ふ。

然らばかゝる人格創造は如何なる様相に發展するか。上述に於ける人格價値の創造は單に他律的強制によるものでなく、全く兒童自らに自律的要求として意識的に創造させるのである。つまり教師の人格と兒童の人格との結合點を發見するのであつて、これが道徳意識は自他合一の意識と云はれる所以である。従つて道徳意識は社會意識であつて、社會意識は全く個人に内存する道徳意識の客觀的發展である。こゝに眞の人格が成立するのであると云ひ得る。スペンサーは「社會の意識は個人の意識にあり」と言つて居り、ヘーゲルは「客觀的精神は即ち社會精神であつて、社會精神は第一に法の形に於て現はれ、第二に道徳として現はれ、第三に社會人倫として現はれる」と云つて居る通り、吾々は孤立生活に非ざる社會生活を營む限り、必ず社會人として生きなければならぬ。即ち社會の一員として共存共榮を營まなければならぬ。而して個人の社會生活を



なすや、吾々の知——情——意は相互に依存し發展して、全く社會的に普遍性を帯びて來るのである。この普遍性を帯びて來る所に人格生活の淨化を認めることが出来るのである。故に吾々が個性を十分發揮し得るのは、全く社會生活をなす所にあると云ひ得るのである。従つて個人が發展して社會人となり、社會が發展すれば個人も亦發展向上することは明かである。

この事を更に教育的見解に従つて規定すれば、第一に家庭生活より第二の社會生活に進み、第三の國家生活に進む過程の中に、教育が成立するのであつて、これを人格的生活として考へれば「家庭道德——社會道德——國家道德」のコースをとつて民族意識の根源を發揮するのである。最初の家庭道德と云ふもこれ民族性の顯現に外ならぬから、民族性より出でて再び民族性にかへる自覺の中に、人格實現の過程が存するのであり、茲に教育の面目が發揮されるのである。

之を要するに人格實現者としての教師の任務は、國家意識の基調をなす民族性の自覺により、兒童をして民族性を益々發揮せしめ、人格によつて人格を導き、行によつて行を指導することが何より肝要である。而してかくすることは不斷に價值生活の善的統制を期し、茲に人格價値の十分なる發揮を見るのである。かくして教育精神は確立せられて、自己の良心に忠實ならしめる兒童を教養し得るのであつて、これが眞に價値ある指導となつて兒童に反映し、教育の面目が實現せられるのである。吾々は教育活動が教師の人格を兒童を通じて實現せられて居ると見る時、一層人格の修練に努めて確固たる教育愛の精神に充滿されなければならぬ。これが結局兒童をして

國家愛を意圖せしめる根據であると思ふ。

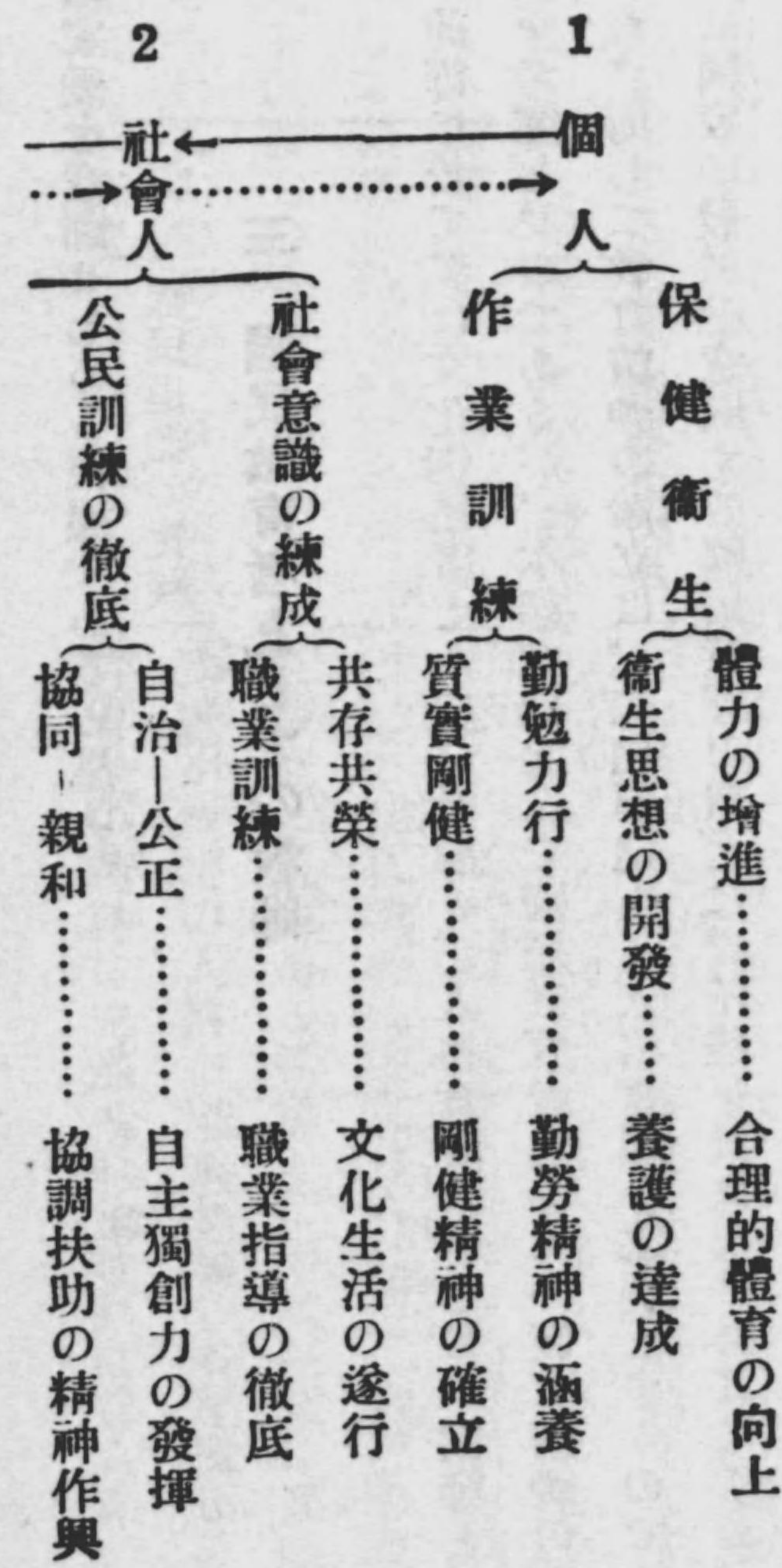
### 三、國民教育者としての教師

前節に於て私は文化創造者としての教師と、人格實現者としての教師として教育上に於ける地位を考究したのであるが、本節では進んで國民教育者としての教育精神の確立を計らなければならぬ。而して教育精神の確立は、文化創造——人格實現を基調とするのであるが、更に吾々教育者は國家の發展を意圖する國民教育の重大なる任務を負はなければならぬ。茲に於て國民教育者としての教師の任務は、何れに存するのであるかを考究することにより、一層具體的なる教育の實踐を可能ならしめ得るものである。學級經營に於ける擔任者の任務も全く茲に歸結するのであると思ふ。

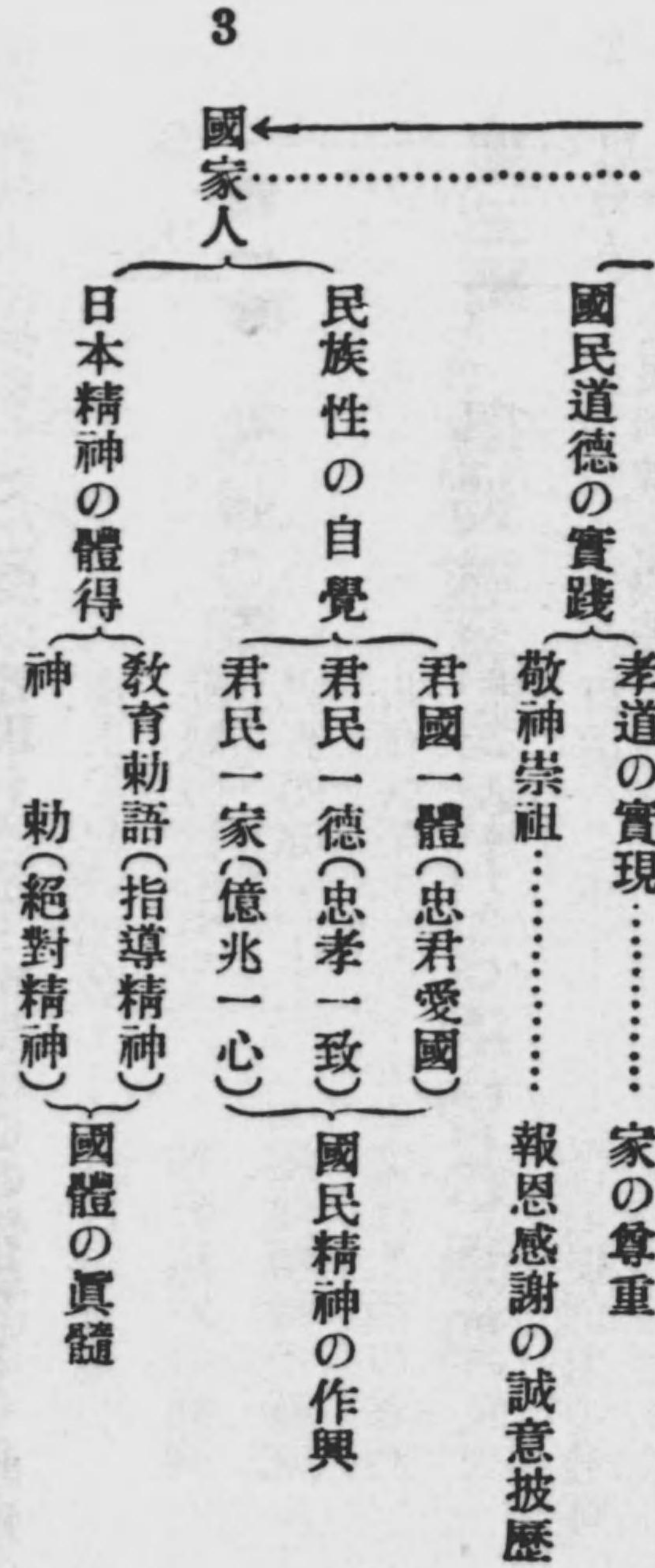
さて國民教育は國家人としての日本精神を確立して、天壤無窮の皇運を扶翼し、國體の尊嚴性を宇宙に光被せしめ、完全なる文化國家を實現することに存するのである。従つてそこには國民教育者としての規範が豫想されなければならぬ。この規範こそ教育精神であり、國家の理想であつて、其根源は民族性としての日本精神に求めなければならぬ。そしてこの可能を信する以上、それは客觀的普遍妥當性を承認され、独自の地位を占有することは明かである。勿論教育は根本的



には國家價值を實現する爲の教育であるから、教育内容は之を國家價值全般に求めなければならぬことは當然である。併し國家價值全體が直ちに教育價值であるとは云ひ得ない。國家價值が教育の内容として取り入れられる場合そこに教育價值を見出し、かくして始めて教育精神を樹立することが出来る。即ち教育意志に基いて始めて教育精神の確立を見るのである。故に教育の根柢は國家意志としての教育精神であり、其對象は文化價值の實現である。謂ふ所の國家意志とはやがて民族特有の先天性であり、教育が教育としての眞の使命を實現する爲には、必ず國家の規定をうけなければならぬ。然らば教育意志に基づく本質的活動は如何なる發展過程をとり、如何なる姿態にまで止揚せられるか。これを表示すれば、



以上の過程によつて眞の日本精神を涵養し得るとせば、教育はかゝる忠良なる日本人を養成することに歸結するのである。而して忠良なる日本人は皇國を基礎とする愛國の闘士でなければならぬ。故に教育意志は結局愛國意志であり、忠良なる國民を養成して國家の發展に奉仕し得る確固不拔なる國民精神の體得者でなければならぬ。而して吾々國民教育者としての任務は、結局健全なる國民の基礎を教養することに其本質的使命が存するの明かな事實である。茲に於て國民教育者の任務を表示すれば、





◎吾人の任務

(教育精神)

(教育方針)

(指導要項)

- |   |               |              |           |
|---|---------------|--------------|-----------|
| 1 | 健全なる身體……………   | 體育第一……………    | 鍛鍊        |
| 2 | 確固たる國民精神…………… | 國體觀念の確立…………… | 忠君愛國      |
| 3 | 高尚なる情操……………   | 感情の純化……………   | 生活の美的統制   |
| 4 | 剛健なる意志……………   | 自治訓練……………    | 責任感の養成    |
| 5 | 高潔なる品位……………   | 圓滿なる人格……………  | 知情意の調和的發達 |
| 6 | 社會奉仕の精神……………  | 國民道德の實踐…………… | 公民訓練      |
| 7 | 勤勞愛好の精神……………  | 勞作教育の重視…………… | 實際化の強調    |
| 8 | 文化愛の實現……………   | 文化創造の修練…………… | 明知の啓發     |

健全なる國民の基礎教養

### 第五編 學級經營に於ける學習の原理

#### 第一章 教科の特質と分類

從來教科の全體を所謂文科——理科——技能科の三種類に分け、その各類に共通なる特質を認め、これを個々に具體化するのが世上の常識である。従つて學校教育の方針に於ても一種の傳統となつて來たのである。これは實質的に見て根據あることであり、教科の本質も學習の方法もこれが三種の特質に應じて規定すべきであると思ふ。

##### 一、精神科學的教科

所謂文科的教科は人間の精神生活を教材とするものであつて、現今科學分類に於ける精神科學の領域がこれに當るのである。吾々はこれを精神科學的教材と名づける。而してこの教材に含ま



れる教科は、夫々人間の精神即ち主觀的精神が客觀的精神へ止揚し、更に客觀的精神が絶對的精神へ統一される主客兩面の結合を意圖するのであつて、修身、國史、國語、地理（自然地理は科學と見られるが、人文地理は正しく文科科學である）法制、經濟並に藝術教科に於ける理會——鑑賞——批評の方面も含むものである。

さて精神生活に於てはその意志活動が何等かの價値を追求し、こゝに規範意識を定立して文化生活が實現するのであつて、それはその人の精神生活を統一へ統一へと……無限に展開することによつて達成せられるのである。故にその統一方向は規範的意識に基く生活理念であり、理想より理想へと無限に憧れて行く方向である。吾々はかゝる生活理念により知的作用が志向し、情的作用が活動し、それを更に意志を以て内面的に統一して之を顯現するのである。従つて生活理念への志向は人格價値の創造——個性の充實に外ならぬのであつて、生活の理念を意志と見れば、生活の内容は知であり、更に生活の情調は情であつて、それ等が渾然一體となつて比較的固定し得る場合に、個性の充實があり人格價値の創造がある。所謂個性及人格はこれらの價値志向の中心となつて、不斷に一貫して働いて居る所に全精神生活の擴充進展が存するのである。然も生活と云はれるものは、文化生活を意味するものであるから、生活理念は文化理念であり、生活内容は文化内容であり、更に生活情調は文化情調である。かゝる全精神生活は結局眞我の一點に輝く民族性（國民性）に外ならぬのであつて、主觀客觀の合一點としての人間性の面目である。茲に吾々

は主觀的文化財たる眞（理論的價値）——善（道德的價値）——美（審美的價値）——聖（宗教的價値）——利（經濟的價値）——健（身體的價値）——愛（社會的價値）——權（政治的價値）等の規範を、悉く自己の人格價値として藏することを示すものであつて、これらの客觀的規範に規定せられた自己が全くこれらの客觀的規範を自己の人格の最高價値によつて規定し得たのである。民族性より出でたるものは民族性にかへるとは、全く自己の眞我に集中自覺して、普遍即個性——客觀即主觀の域に達することを意味するものである。それ故主觀的精神構造がその人に直接屬せざる物的表徴をかりて表現せられたる時、それは最早客觀的文化構造として主觀的精神から獨立せるものとなる。故に若し主觀的精神構造の理念が問題となる場合には、それは主觀的精神構造の表徴として理念の必須なる條件となるのであるが、客觀的文化構造の理念が問題となる場合には、それは主觀的精神構造から獨立にそれ自體の客觀的意味を把握しなければならぬ。何れにせよ、内的精神構造は必ず外的表徴と結合するのであつて、宛も人間の心身の關係が内より見れば精神的であり、外より見れば身體的であると同理である。故にまさしくかゝる相即不離の關係にあるものとして、精神構造の外的表徴は、最早單なる自然ではなく所謂精神化されたものであり、自然科學的對象にあらずして精神科學的對象となり、科學的教科にあらずして精神教科たり得るのである。



## 二、科學的教科

所謂理科的教科は、人間の科學的生活を教材とするものであつて、その中には本來認識の形式に關する先驗的な數學と論理學、認識の内容に關する經驗的な自然科學とを含むのである。普通に小學校の教科としては、論理學は獨立して居らないが、數學——自然科學を正しく思惟せんが爲に、又其他の教科にても必然的に包含せられて居るものと見られるのである。次に數學の本質は思惟すると思惟せざるとに拘はらず、先驗的に普遍妥當なる真理を有する認識の形式に存し、根本的規範としての數理を前提とし、漸次に直觀的推理による論證を重ねつゝ複雑なる數理の世界に導入して、結局は全世界を數理的形式體系の中に自己の獨自の世界を把握構成することを任務とするのである。従つて數學的教科の本質も、純粹に數理的關係を思考する形式自體に其面目が存することは當然である。併し教科としての數學は、かゝる純粹數學の本質の外に生活擴充と云ふ實質的應用的方面をも多分に含んで居ることは見逃すことの出来ない事實である。

更に自然科學的教科は數學の先驗的な科學に反し、これは經驗科學であつて、しかも文化科學が價值關係的、個性記述的なるに反して沒價值的——普遍的である。かくて自然科學は自然科學を對象とする歸納化——普遍化によつて、一般的なる法則を發見せんとするものであり、文化科

學は文化を對象とする演繹化——個性化によつて個性を發見せんとするものである。従つて前者は因果關係(原因——結果)による抽象化による一般法則を把握し、後者は價值關係による具體化によつて個性を明確にするのである。之を表示すれば、



之を要するに自然科學は吾々の經驗的事實の間に於ける因果關係を明かにする學問であつて、どこまでも一般法則を求める科學である。従つて既に自然に存する法則を發見するのであつて、吾々が創造するものではない。ラッドも科學とは「正確にして且十分なる認識によつて種々の類同現象を分類して、其間に存する共通なる一致的關係の發見及證明に依つて經驗の組織體系を作つたものである」と言つて居り、又コントの考によれば、「如何なる科學研究も抽象的——科學的——實證的であつて、科學は所謂知的世界を形成するのである」として居るのである。更にカントに依れば、「一般原理に従ひ排列せられたる認識の全體即ち認識體系を科學なりとし、必ず然らざるを得ざる必然的確實性を有する者のみ科學なり」と稱して居る。故に科學を廣義に解すれば「知識」と稱することが出来るのである。併し狹義には特にかくある現實に基く自然科學を意



味することは勿論である。かくて精神科學は解釋學的基礎の上に成立し、自然科學は因果關係の認識論的説明を以て其目的として居る所以である。

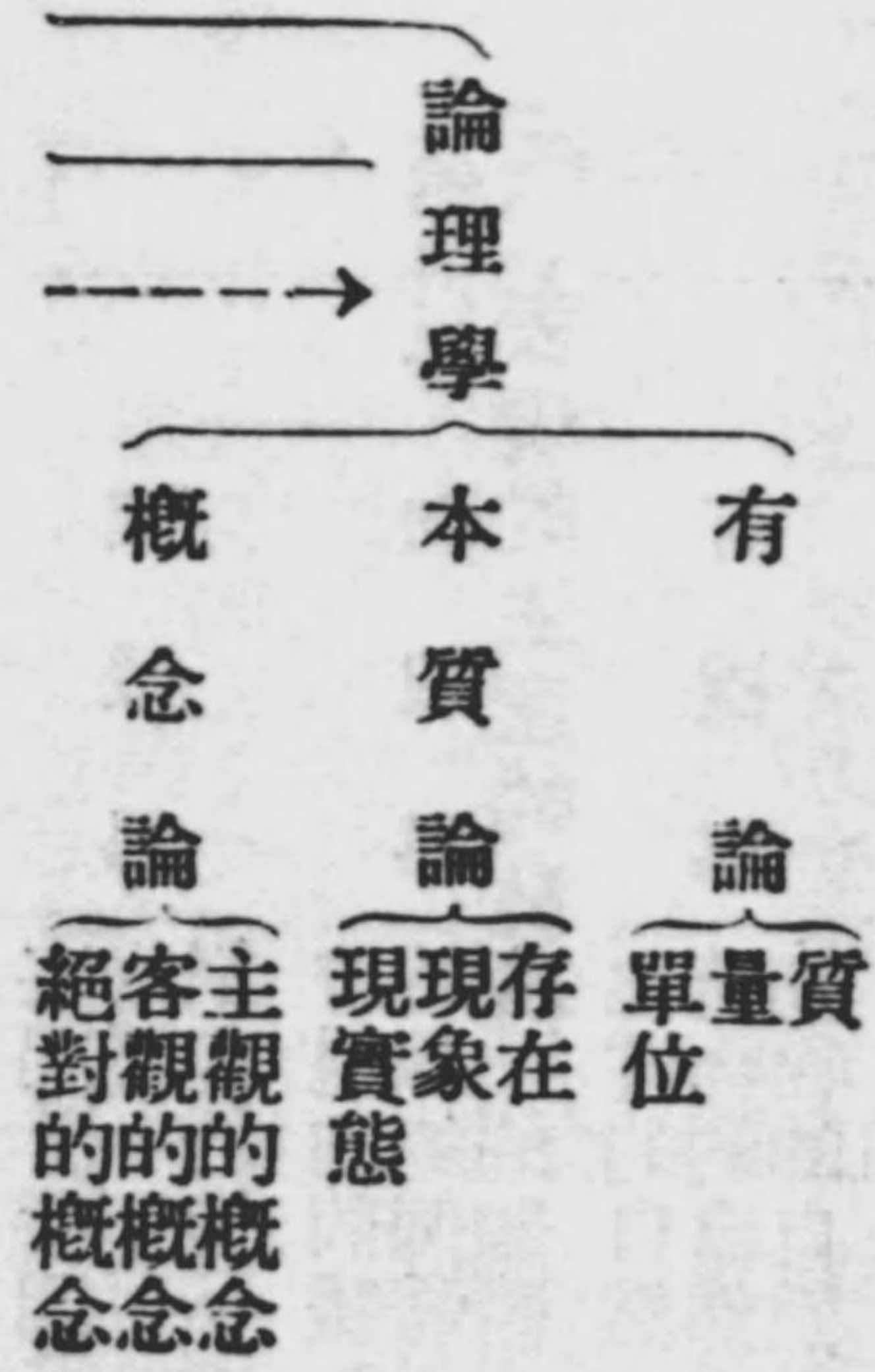
### 三、表現的生產的教科

表現的生產的教科は、從來の技能科及實業教科を指すのであつて、體操、圖畫、唱歌、裁縫、手工、工業、商業、農業等を含み、一部は自然界の因果法則を翻して技術化して自然を支配すると共に、一部は精神生活の求める各種の價值を具體的に創作し、生産することを任務とするのである。科學的——文化的教科が、主として認識——理念——鑑賞と云ふが如き受容的方面を領域とするに反し、表現的生產的教科は、創作——發表と云ふが如き能動的——表現的方面を其領域とするのである。尙この要素に科學及文化要素を攝取して經濟的價值(利)を實現するものとしては、工業、商業、農業等の實業的生產教科をも加へることが出来る。



### 四、教科の特質とその分類

#### (一) 全實在の發展過程









## 第二章 人格の辨證的性格と道德教育

### 一、人格の性格

絶對精神の根柢と見られる人格性を教育に如何に展開せしめるかは、學級教育上の重要な問題である。

さて人格性が如何に教育實踐に展開せしめるかは、結局人格性と教育との間に如何なる聯關があるかと云ふことになる。

一般に教育は人格的陶冶であり、理想的國家人を教養することを意味するならば、茲に明かに人格それ自體が問題とならなければならぬ。故に私は先づ人格の性格について明かにし、これが道德乃至修身教育にまで如何に發展するかの根源を究明しなければならぬ。

人格の主體は人格の有する理性的性格が、超個人的普遍立法の原理として妥當なる善意志なる以上、それは全く個人の意志の性格が同時に客觀的普遍妥當性を有するものと見なければならぬ。カントの道德說に於ても「個人の意志の格率が普遍立法の無上命令として妥當する如く行爲すべ

し」と云つて居る如く、かゝる形式道德法は確かに道德の真相を吾々に提示したものと云はざるを得ないのである。併しながら之だけでは人格に於ける道德性の必要なる條件が明かにせられるだけであつて、十全なる人格の性格まで確立せられたとは云ふ事が出来ない。然るに人格の性格は、單に夫々の人格的價值形象の必要なる條件を發見すれば足りると云ふ如きものではなく、必ず十全なる人格性の對象を確立するものでなければならぬ。然らざれば人格的性格の根據を把握し、これを立證する事は出来ないのである。所謂先驗的演繹の論理は、此事を明瞭に示すものであると云つてよからう。即ち先驗的演繹の論理に於ては、單に人格性を分析的——反省的に必要條件を求めるだけでなく、同時に綜合的——直觀的にその條件の十全性を立證するものである。故に其途は單に理論的——思索的——反省的であるばかりでなく、同時に實踐的——行動的——直觀的でもある。然るに從來の人格論に於ては、専ら理論的の一方に偏し、少くとも認識批判の場合に於ける如く、實踐的の方面が重視せられて居らぬやうである。これ從來の人格批判の立場が餘りに理想的——質的の方面を重視し、爲に其思索が専ら人格の抽象的一様性を求めたからである。

元來人格性は所與の制約たる個性の束縛を脱却して、超個人的なる理性的性格となる限り自由の人格となるのであるが、個性は飽くまでも有限なる個人に宿る特有なる純粹意欲の自發性に依らなければならぬ。従つて人格は個性の表現であり、人間性の形成であると云ふ意味も、畢竟純



粹なる意志の行動化であり、自發性の顯現と見る事が出来る。何故なら自發性は最も人格の内面的なる生への意志であり、よりよく生きんとする文化への純粹自己意欲であるからである。故に個性即行動の根源は、かゝる純粹なる自己意欲として「爲さねばならぬ」と云ふ良心の絶對的命令の實行であり、生命の已むに已まれぬ要求が道德的行爲の價値を形成するのである。シェラーの所謂「汝爲し能ふ——何となれば汝爲すべきが故に……」の言は、正にかくの如き善の實現を意味するものである。かくして人格は行爲以外の何物でもなく、實踐によつて更に人格性は洗練されて再び實踐にかへり、茲に完全なる人格の性格をより具體的に——より普遍的に發揮實現する事は、吾々の體驗の自證するところである。

## 二、人格の辨證的性格

かゝる見地に從へば、人格思想は萬人に對して同一の行爲を要求する抽象的一様性を人格性の根柢とすることは出来ないのである。従つて人格の本質もかゝる抽象的一様性を求めるものではない。少くとも積極的に個性の人格的意義を高調し、具體的な普遍性は却つて個性の差別を通じて、始めて實現せられる特殊的行爲に於て、人格性の十全なる活動を見るのである。この意味に於て、人格性は個性の媒介に由り、先驗的に演繹する現象的人間の經驗的性格に成立するもの

であつて、道德はこの質料的限定を脱却することに由り、必然的に辨證的性格を發揮して、茲に自己の本質を一層鮮明に顯現するものである。

私は道德が一たび人間の現實的個性を否定して、全く個我無き自由の人格的立場に立つことを要求する所以は、全く人格の辨證的性格が眞我の一點に集中せる緊張の動的發展の方向を規定する必然性によるものであつて、「法則なき法則性」——「個性なき個性」とでも云ふべき特殊即全體の立場を求めるものである。故に特殊に内在する全體の眞相が畢竟人格に於ける道德性であり——宗教性であると云ひ得るのである。かくて道德性と云ひ、宗教性と云ひ、孰れも人格の辨證的性格による——善意志の覺醒であつて、法則なき法則性——個性なき個性——限定なき限定の眞髓は皆これ宗教性の覺證に外ならぬ。此意味に於て私は人生規準の道德の根源に宗教的自覺を確認するものであつて、一切の道德は皆かくの如き宗教的自覺の上に於てのみ成立の根據を有するものであると信するのである。故に吾々は道德的理念を追求し、道德的生活に精進する所以は、究極に於て無限なる靈に生きんとして、不斷に神の攝理を見出して居るとも考へられるのであつて、これが人間の最大幸福とも見られる所である。ソクラテスにとつては幸福とは深き内面的——靈的のものであり、人間の魂の内奥に存するものであつて、其途は道德的生活其者によつて見出さなければならぬと言つて居る。更にプラトンは死刑の宣告を受けたソクラテスをして言はしめて居る通り「今私に降懸つて來たことも亦決して偶然のことでは無い。寧ろ私にとつては今死



んで救はれることが最も善きことである」と(1 Cor. 15:22)。之は信仰の告白である。即ち道德的理想に生きる者には、死や運命は意とするに足らぬといふ確信から、神の攝理としての信仰に進める告白である。かゝる神の攝理とは道德的善人の運命を凡てに於て、最善のものに導く所のものである。カントも「一度我を失ふことに於て始めて眞の我を得る」と云ふ消息は、確かに道德論の宗教性を物語るものであり、道德の形而上的性格が髣髴されると思ふ。吾々はかくの如き宗教性の自覺は、人格の辨證的性格としての特殊的行爲に於てのみ實現し得ることを信ずると共に、其根據は全く該特殊に止むことなき無限の發展力を藏する人格性の全體であることを思ひ、特殊に全體を宿す部分——普遍を内在せしめて之を代表する特殊としての個性を指すのでなければならぬ。故に特殊にして然も同時に普遍的なる個性を措いて、人格の辨證的性格を求める事は不可能である。従つてかゝる個性の辨證的性格こそ人格の主體であり、道德の依つて立つ樞軸であると考へられるのである。

勿論道德的行爲が自由行爲でなければならぬ以上、個性の實現には人格性の全體に由る「肯定」の方向と、之を「否定」する方向とを含み、相矛盾する兩者の間に旋廻する——より高次なる中心的主體がなければならぬ。これは單に個別的なる行爲でなく、それに於て發動する所の人格の辨證的性格としての個性を指すのである。茲に於て吾々はいつても善惡の質的對立を豫想されるのであつて、惡は全體の統制に反逆する個我乃至小我の作爲であり、而も辨證的立場より不作爲と考

へられるのである。併し不作爲も意志體驗に於ては、それ自ら一つの作爲たる事は言ふまでもない。而してこの作爲——不作爲の中間に人格の辨證的性格の理念が、其根柢に始終働いて不斷に對立、矛盾の局面を打開して之を止揚し、最も高き段階たる綜合の立場を取るのである。これ道德は自然と神との間に其領域を有することを示すものであつて、現實的人間性を契機としなければ成立不可能である所以も自ら明かである。

### 三、道德教育の歸結

私は以上の見解に従つて、この事を更に道德教育の實踐に移行して、其歸結を求めなければならぬ。

教育は人格の陶冶であることは前述の通りであるが、教育作用に於てかゝる人格性を顯現せしめる可能なる所以は、何所に其根據を發見する事が出来るかが問題である。

教育作用に於ける人格性の陶冶は、正に道德性の顯現である。何故なら道德性は人格の真相であり其根元である。更に道德性を「善意志」と名づけるならば、善意志こそ人格の辨證的性格そのものであつて、全く人格的自覺の源泉と云はなければならぬ。茲に於てかゝる人格性の陶冶活動は、これを理論的——知性的にして、しかも質的なる修身教育方面と、實踐的——行爲的にして



しかも量的なる訓練方面の兩者に求めなければならぬ事は、寧ろ當然の歸結である。修身教育に於て善の認識が問題となるならば、訓育に於ては意志が問題であり、前者は對象が問題となるならば、後者は行爲が問題とならなければならぬ。これ一方は存在が契機であり、他方は生成活動であるからである。かくて修身教育は訓練(行)によつて其成立の根據を有するものであるならば、茲に明かに現實人の二面性を相互に結合する所の媒介理念が案出されなければならぬ。かゝる理念は綜合理念としての「個性即人格」——「現實即理性」——「知性即行動」と云ふ道德的理念であつて、修身即訓育と見られる所なのである。

この個性即人格と云ひ、現實即理性と云ふ道德的理念は、それ／＼人間性の基礎をなして居る者であつて、兩者に共通なる「絶對善」に到達せんとする辨證的過程を辿るのである事は疑ふ事の出來ない事實である。茲に於て修身教育は理論的——實踐的の二面性を有し、しかも兩者を完全に綜合する靈肉一致、精神即肉體の辨證的過程を、無限に發展せしめる自覺活動の根本過程を實踐するものでなければならぬ。故にその認識論的機構は形式的であると共に實質的でもあり、しかも形式と内容の兩者を完全に結合する主客の合一作用である。これ物心二元の綜合であり、理論即實踐——精神即行爲と見られる所であつて、人格性の自覺は正に實踐であると云ふ人格の辨證的本質を吾々に明示するものである。従つて修身並に訓練に於ける教育作用は、教師と云ふ特殊的にして、しかも普遍的なる人格活動によつて、兒童と云ふ個別的——自然的なる人格性を刺戟

して、道德性をよりよく顯現せしめ、一步々々個性を自覺せしめて其人格化を計らなければならぬ。これ畢竟主觀の客觀化——現實の理性化——存在の價值化に外ならぬのであつて、知性即行動の辨證的過程を實踐するのである。かくして單なる人間が人格に發展し、人格が更に社會人——國家人に高揚する事が出来るのである。勿論この場合教師は兒童に接する前に己れ先づ社會人たり——國家人たり得る自覺をもつ事は何より緊要であるのは自明の理であつて、己れ自ら社會人たり國家人たる事を意志し、之を實行する教師のみよく教育する事が出来ると思ふ。吾々は兒童を通じて不斷に人格を創造し、實現しつゝあると見る事により、必然的に人格實現としての純粹活動を遂行して居るのである。かくして教師と云ふ道德的理念をもつて、兒童と云ふ現實人(自然性)を止揚し合理化することに依つて、教師兒童相互に人格的自覺を顯現し得るのである。

然らば修身教育に於ける指導原理は何所に求むべきであるか。私は上述に於て修身と訓練との綜合化に依つて、眞の修身教育が實踐せられる事を指摘して置いたが、更に兩者の特質を吟味しそれが如何なる様相の下に合一して、修身即訓育の目的を遂行し得るかを究明しなければならぬ。さて修身教育を道德的品性の陶冶と見れば、訓練は確かに道德的實踐の陶冶であり、前者は靜的——反省的なる人格的理解による一般的基礎陶冶と見るならば、後者は寧ろ動的——直觀的なる自律的實行である。更に前者を道德的思索の教育と考へるならば、後者は正に道德的體驗の教育に外ならぬ。かくて修身教育が訓育の主體であり、訓練は其作用と見るならば、主體が發動し



て作用となり、作用が蓄積して主體を構成するものと考へなければならぬ。茲に於て兩者全く相即不離の關係を示し、品性——行爲——品性、思索——體驗——思索、靜——動——靜、反省——直觀——反省、一般——特殊——一般、と順次高次なる段階に止揚せられて、こゝに修身教育の全き真相を見るのである。故に一般的基礎陶冶を缺ける訓育は普遍性なく盲目的であり、特殊の具體的なる實踐を缺ける修身教育は、單なる抽象的概念道德に過ぎないと云ひ得るのである。従つて實踐に即せざる修身教育は何の權威も認め得ないのである。故に眞の修身教育は實踐に依つて實踐を指導する事を理想としなければならぬ。かくして兒童の人格を問題とする修身教育は、必然的にこれを指導する教師の人格が問題となるのは極めて明かな事であつて、人格と人格の結合即ち人格的感化が修身教育の骨子と云はなければならぬ。従つて教師は實踐に即してのみ人格の修練を意圖し得ると信じ、具體的なる行に即して自己の人格價值を十全に發揮すべき仕方を適確に判斷し、これを實現する意志の修練が何より緊要である。故に兒童の人格的自覺を教養する修身教育の根本は、畢竟教師の人格其者に歸結しなければならぬ以上、吾々は不斷に實踐躬行以つて兒童の人格を感化する誠意と熱とをその究極としなければならぬ。

### 第三章 精神教科の解釋學的基礎

#### 一、解釋學的實踐的様相

解釋學とは人間性の真相を表現したものを理解體得する仕方の學問であつて、これを精神科學的認識論とも見られるのである。従つて内面的體驗其者を追體驗する文化創造の過程であつて、どこまでも全體的——具體的な「意味」を把握する事を意圖するものである。吾々はすべて内面的に體驗し思惟するが、眞の體驗——眞の思惟は必ず何等かの形に化して外面的に表出されるものである。即ち言語とか——文章とか——或は表情とか——繪畫——音樂等は皆この内面的な生命の表現であつて、吾々はこの表現されたもの即ち形象化されたものを通じて、再び内なる生命に還元復歸して、其體驗に於ける「眞の意味」を把握理解しようとするのが解釋學である。今解釋と類似せる概念を列舉して見れば、

闡明——これは解し易くすると云ふ最も一般的な語であつて、不純粹なるものを合理化して純粹なるものゝみとなすことである。故に非合理なるものゝ合理化に外ならぬ。



表明——潜在して居る意味を顯現することであつて、隠れて存在する意義を一層明處に持ち出すことである。

表示——特に代表的に人の面前へ示し出すことである。

開陳——表示の如く、代表者を用ひず、そのまゝ人の面前に陳列して了解せしめる仕方であつて、舉示とも云ふことが出来る。

解説——全體に如何なる内容或は意義を有するかを簡明にするのである。

表現——表出(あらはす)することであつて、見えざるものを見るものに——形なきものを形あるものにするのであつて、全く「産出」すること、「生成」することに其眞義を認めることが出来る。これを宗教的方面に於ては「啓示」——道德的方面に於ては「行爲」——科學方面に於ては「説明」——精神科學的方面に於ては「創作」と云はれるものである。

解釋——自己の立場をもつて其意義を明かにすることであつて、主觀的なる自己の見地が主體と見る事が出来る。故に全く自己獨特の(先驗的なる)力にて「活用」を意味するものである。更に一層論理的に云ふならば、そのものが或る組織系統内にて如何なる位置をとるかを明かにするものである。

立證——解釋の主觀的なるに反しこれは客觀的である。従つて舉證し立證するには他の成立的原理を以てする事もあり、又實際の事物を以てすることもある。故に科學的知識は皆

立證する事が出来るものでなければならぬ。立證し得ざるものは單なる意見であつて、眞正の知識ではないと考へられるのである。

さて従來は事物の見方、考へ方が、一般的——抽象的——分析的と云ふ事を主とした自然科學的認識による悟性的な見方、考へ方であつたので、全く皮相的な知見を得るに過ぎなかつたのである。之に反して解釋學の意圖する所は、どこまでも特殊的——具體的——綜合的方面を主として其眞相を徹底的に把握しようとする立場である。蓋し特殊的——具體的——綜合的と云つても、全然一般的——抽象的——分析的方面を無視して、單獨的に分離して存するものではない、それは人間は精神を離れて肉體は存せず、逆に肉體を離れて精神は存し得ざるものであつて、兩者は全く不可分離の統一を示すものであることに依つても明かな事實である。故に一般は特殊によつて其成立の根據を有し、特殊も亦一般によつて初めて可能であつて、兩者が全く辨證的に結合する所に其本質を發揮し得るのである。茲に於て解釋學は我々の日々の教育實踐上に極めて明確な態度と、それから必然的に生れる實踐方途を導き出すことが出来るのである。

## 二、文章機構の解釋學的様相

以上の見地に立つてこの事を更に國語教育の實踐に向つて論究を進めて行くならば、従來の國



語教育は言語——文章を固定、靜止と見たに對して、解釋觀に立つ國語教育は之を動的發展と見なければならぬ。言ふまでもなく生命は、無限に發展する創造性をもつて居るのであつて、あらゆる文化の根源はかゝる動的生命より不斷に新しい姿として其顯現を見るのである。故に吾々の言語文章もかゝる動的生命の表現として、當然動的——發展的——創造的にして、しかも不斷に新しい意味を有つものでなければならぬ。かくて言語は個性を有する生命の表象として、常に精神と共に生動し變化するものであるが、一たん形象化(外面化)された言語は、靜止し固定して居るやうに見えるのである。これ言語は自己の個性の表現であると共に、其表現された言語は一般化の傾向を辿るのである。併し個性の差と認識の異によつて同一なる言語の意味を異にするとは寧ろ當然である。吾々が日常生活に起り勝ちな言語の誤解は、全く言語の主觀化され易い事を物語るものであり、それだけ口は禍の門となるのである。併し言語をどこまでも固定靜止のものとして、客觀的に一定の意味を有するものに限るならば、それは全く言語の固定的抽象性を偏執することになり、従つて吾々の個性は失はれて全く生命の表現たり得る事が出来ないのである。吾々は茲に言語の主觀性と客觀性——特殊性と一般性との一大矛盾に逢着せざるを得ないのである。茲に於て吾々は主觀を客觀化し、客觀を主觀化する途は、如何にして可能であるかを求めなければならぬ。私はかゝる過程は之を解釋の根本機構として與へられたる「辨證的綜合」に依つて可能である事は極めて明かであると思ふ。即ち解釋の根本機構に従へば、言ふまでもなく言語に

依つて「自己の眞理」を十全に表現する時に初めて主即客——個性即一般の立場に高揚するのである。従つてかゝる綜合化の理念は、當爲として要求されたる絶対我の、自らなる發展としての自己表現であり、全一的なる自己意識の分化顯現に存することは明かであつて、統一に於ける分化、分化に於ける統一としての言語の絶対性に外ならぬ。故に主觀——客觀の上に超越して、しかも兩者を完全に合一せしめる所以のものは、全く言語を超越して言語を活かすと云ふことに歸するのであり、それが何時も國語教育の根幹に根強く躍動して居らなければならぬ。これ全く言語によつてより個性を表現すればする程、より一般化されると考へられる所であつて、吾々はこゝに言語の個性と社會性との兩面を發見し得るのである。従つて主觀の客觀化されし言語が普遍的となつて社會に適用し得るのは、明かに一定の意味——一定の對象を指示するからであり、更にかゝる言語の個人の使用は、寧ろ人格的個性に依つて追作するのであるとも考へられるのである。これ明かに特殊の一般化は同時に一般の特殊化であり、個性の普遍化は同時に普通の個性化に外ならぬ事を物語るのである。而して言語の本質中にかゝる辨證的性格が含まれて居るならば、形象から内的生命へ——或は形式から内容へと動く國語教育は、必ず辨證的過程を實踐するわけである。吾々は在來の國語教育が全くこの辨證的過程を實踐して居らぬと見られるのは、畢竟言語を靜止——固定のものとして、甲から乙に其儘傳達するものと考へて居つた謬見であつた事に氣付くと思ふ。



吾々は國語教育に於て辨證的過程を實踐する時、言語を動的發展的と見ることにより、必然的にそれは形式と内容との間を連結し、綜合する創造過程と解し、其過程の中に言語の構成的創造性を發見して、茲に靜的の言語が動的に轉化し、固定の形象が内的生命を創造する運動に顯現し、對立の關係をとる客觀(文章)が主觀(個性)化し、其終極に於ては全く主客合一——文我一體の境地を味得るのである。かゝる見地に立てば、受納が創造になり、形式からくる束縛が却つて自ら發する自由になり、外から受ける影響が内から發動する作用となり、對立が却つて合一に導く一大契機となるのである。吾々はかくの如き過程に依つてのみ眞の國語教育が徹底して、こゝに主即客——文即我としての完全なる人格陶冶をなし得るのであると思ふ。

更に文章の解釋の様相を追究して見れば、第一は一般的先驗的なる「生への意志」は、必ず特殊の經驗的の生活と云ふ事象に於て具體的な様相に分化發展して顯現するのである。故にこの具體的な生活といふ見地より根本的に「直觀」するのしなければならぬ。若しこゝに矛盾があれば、それは決して正しい文化生活と云ふ事は出來ないのである。故に矛盾は必ず綜合されなければならぬ。否矛盾は綜合へ發展する一の契機と見る事により、それは必ず綜合への可能性を内に含むと考へ得るのである。

第二は具體的生活を更に一の系列に考へて、そこを流れる有意味なるものを直觀することである。即ち想の形象化されし文の中に意味を見出すことであつて、文の生命は形象の中に流動する

意味的聯關を眺め返すことである。こゝに於てすべての文章は常に新しい意味をもつた全體的——動的聯關として考へる事が出來る。併し有意味の根本はその體驗者——創造者の根源的意志活動と離れては存し得ざる所であつて、更に個性への還元に進まなければならぬ。

第三は有意味なる全體を一つの創造的個性の主體に歸入し、その根源を流れる理念即ち「絶對自由の意志」の内的必然と云ふ點から意明される事になる。これ全く唯一なる必然性(自發性)に外ならぬのであつて、この個性の必然的意味を理解すると云ふ點に至つて解釋は究極に達するのである。故に文字——語句——文章の形式のみを目標とする方法や、又事實内容を讀みの對象とする方法は、もはや國語教育の徹底した指導法ではなくなる。徹底した指導法は更にそれらの文がもつ象徴へ——意味への深化を求め、しかもこれらの「形式——内容——意味」が互に相呼應して、完全なる三位一體——渾一融合の動的發展の眞相を明確に把握しなければならぬ。

かくて文章を解釋する立場は、文章そのものを靜的な存在と見ずして無限に發展する動的實在として解釋するのにならぬ。従つて文章の作者がその創作にこめた心的機構の具體的發展の姿を把握する事に努め、こゝにその文の形象機構がはつきりと意識の表面へ顯現して、其動的生命の眞相を明解するのである。吾々はこれを以つて直ちに文章讀解の過程たらしめることが出來るのである。即ち形象化されし文は體驗の表現なるが故に、そこには意味自體として無限に對象を追及する發展性(可能性)を有するものである。故に表現は體驗を表出する事によつて却つ



てその意味内容をその可能性に於て、より普遍的に、より具體的に發展増大するものと云はなければならぬ。吾々は茲に意味それ自身が如何に動的發展の可能性を含んで居るか、明かに認め得るのである。従つてかゝる動的なる意味を把握する所に眞の解釋が存するのであると思ふ。

併し文章それ自體の機構とそれを了解する過程とは同一に取扱ふべき問題ではない。即ち文の形象化の作用と文の直觀作用とは全く二つの對立する内容である。今日の解釋學の問題は形象論が主として「文章それ自體のもつ形式の研究」であるのに對して、それが如何にして了解されるかの「直觀作用」の問題への發展であるとする事が出来る。故に形象化の作用が一つの「客觀化的——反省的活動」と見るならば、解釋の作用は一つの「主觀化的——直觀的活動」と見る事が出来る。併し直觀的活動と云つても、それは形式と内容——客觀と主觀——一般と特殊——抽象と具體とを一元に綜合する所に存することは勿論、かゝる綜合的立場に至つて初めて可能であつて、それは作者と讀者とを完全に融合一體にする所に眞の直觀即ち解釋が成立する事を示すものである。これ全く辨證法そのもの、發展過程と考へられるのである。茲に於て其プロセス(過程)も當然直觀と反省——全體と部分の辯證的綜合でなければならぬ。かくて解釋學の立場はどこまでも文に即して直觀を重視し、讀む↓讀む↓(直觀↓直觀)の連續發展によつて意味を明確にする事を任務としなければならぬ。併し前にも述べた通り文章は形式によつて意味をあらはすものであるから、解釋だけで國語教育の任務が達成せられるものではない。即ち文字——語句——文章の形

式方面も相當重視しなければならぬのであつて、形象方面を逸したならば、それは眞の解釋と云ふ事は出来ないのである。

### 三、文章解釋の指導過程

以上論述した所に依つて解釋學は、全體の立場から部分を理解し、全體性が部分を規定するのであつて、こゝが所謂形象論と趣を異にする點である。形象論は寧ろ部分より全體を理解し、部分が全體を規定する立場であるとする事が出来る。故に解釋の立場に於ては、たとひ解釋に困難な語句があつても、これを解釋する場合には、多少なりとも全體との關係交渉によつて意識的に——自覺的に理解せしめようとする意圖がなければならぬ。従つて單獨孤立的に文の讀み方とか——語句の辭書的解釋(一般的な意義の了得)を、前以つて與へると云ふ事は、解釋の意圖する全體の立場を失ふものである。故にかゝる語句は、吾々の推理による理解に一段と力を用ひなければならぬことになるのは寧ろ當然である。

因みに推解重視の二方面を擧げて見れば、

- 1 意識は其滲透關係により、内に含める不明の部分の明化し、統一せんとするのである。これが概ね明かなる文意と文中にある不明語との間に行はれるのである。



2 文は語の連続であつて、語の背後には連続的統一的全體者がある。この全體者を識るは眞に文を読むことであり、この全體より省みて部分たる語を限定しなければならぬ。

現下の國語教育の實際は、その多くは教師の解釋を以つて直ちに兒童に強ひようとする非指導的態度に陥つて居るとも見られるのである。従つてその指導は發問吟味でひた押しに肉迫するのである。かくして兒童自らの読みを通して、具體的——全體的な想(意味)の展開を待たずして、教師の考へのみを注入するのであるから、勢ひ兒童が自己の力をもつてその意味を表明しようとする意志を壓迫し、ひいて兒童の純粹なる直觀を攪亂して居るのである。これでは到底文の解釋は及びもよらぬことである。吾々は讀めた(直視した)だけを話させて、そこに必然的な具體的直觀に即した指導を生み出さなければならぬ。又當然生み出されるのである。故に解釋はどこまでも先づ文に直面させて、自律的に表明しようとする態度を養ふ事が何より緊要な指導であつて、こゝに解釋學が企圖する「全體」といふ要求が満たされるのである。併し自律的理解の読みだけで吾々の指導は盡きるものではない。何となれば自律的理解には、必ず問題が構成されるのであるから、寧ろ指導としては教師の深き文章觀によつてこの問題を吟味する事が重要な條件である。但しかゝる問題吟味はどこまでも自律的理解を助成する意味に於て可能なのであるから、自律的理解の読みを待つて其展開を企圖し、茲に初めてこの要求を満たすことが出来るのである。従つてかゝる吟味に對して兒童が答へられない時は、それを濫りに強要しないで、更に読み直しをさ

せなければならぬ。答へられないと云ふのは、未だ読みが不充分である事を示すものである。即ち言語化されない想は、言語化されない程度の不明をもつものであるから、どこまでも吟味事項を目標として更に「よく讀む」と云ふ高次の活動へ入れる事が肝要である。かくして第一段としての自律的理解の読みを、第一次の「直觀」と名づけるならば、第二段としての吟味の段階は、直觀の自らなる發展としての分析理解——「反省」の読みであつて、これが必然的に第三段としての綜合的な精讀——「直觀」の段階へ進むのである。綜合的な精讀は、第一次の直觀よりも更に深化したより具體的な直觀であるから、第二次直觀とも又は「味讀」とも云ふ事が出来る。是全く「直觀の直觀」に外ならぬのである。茲に於て文の解釋の過程は、直觀に初まつて直觀に終り、全體に初まつて全體に終ると見る事が出来るのであつて、これが解釋學に於ける直觀に終始一貫する事實を吾々に明示するものである。而してかゝる直觀は、「讀む意志」によつて初めて活動し出すとすれば、解釋學の立場に於ける直觀に初まつて直觀に終ると云ふ事は、結局「讀む意志」に初まつて讀む意志に終る」と考へられるのであつて、全く讀む意志の連續發展による主客合一の目的的統一である。今この過程を更に表示して見れば、一層明白になるであらう。





上述の如く文章解釋の過程は、直觀に終始すると云ひ得るが、併しかゝる直觀活動は思惟を離れて存することが出来ない故に、それは必然的に思惟活動を伴ふものである。西田博士は直觀一元論、コーエンは思惟一元論を以つて、すべての認識の根柢とし、前者は精神科學的認識の仕方と見れば、後者は自然科學的認識の仕方とも見られるが、眞の直觀と云ひ、眞の思惟と云はれるものは、決して相離れて單獨に存するものではなく、兩者は全く一致すべきものである。従つて吾々の體驗に於ては、全く直觀即思惟であつて、視る即考へる所に認識の眞相を把握し、茲に文章解釋の眞義を確認し得ると信するのである。

#### 第四章 科學的教科の認識論的基礎

##### 一、認識の概念とその成立

認識と云ふことを最も通俗的な意味にとるならば、それは「思惟」することに外ならぬ。併し思惟と云つてもそれが單なる思惟を意味する限り、未だ認識と云ふ事は出来ない。何となれば認識と云ふ概念には、必ず眞偽何れかの限定性を論ぜらるべき思惟の論理的價值概念がなければならぬ。

即ち眞の規範意識によつて構成したものでなければならぬ。従つてかゝる規範意識に依つて構成する思惟は、全く相反する眞——偽孰れかの限定性を具へた意識的——創造的にして、しかも論理的過程を踐むものでなければならぬ。然らざれば認識となり得る思惟を求めるとは到底不可能である。茲に吾々は認識が一般の思惟と異り、それが眞であると云ふ點に、思惟としての本質を明かに是認することが出来るのである。それ故に認識論は思惟の「眞理」を構成する學である。と云ふ事が出来ると思ふ。而して思惟の眞理を構成する學たる事は論理的に思惟する事に外ならぬが故に、これ正しく論理學其者であつて、全く「眞なる思惟」の學たる所に其本質が存するのである。かくて吾々は論理學と云ふ限り、それは眞に思惟することであり、思惟の眞なるに對して適用し得るのであつて、眞なる思惟作用は即ち認識そのものに外ならぬのである。

然らばかゝる眞なる思惟作用は如何にして成立するかが當面の問題として提起せざるを得ないのである。元來認識は自己意識より發するものであるから、自己意識こそ認識の根本でなければならぬ。かくて自己意識の諸制約が認識を成立せしめるものであるならば、如何にして認識が可能であるかの問題は、結局如何にして自己意識が可能であるかの究明に俟たなければならぬ。

凡ての認識は自己意識から出發しなければならぬことは前述の通りであるが、自己意識は自我の定立がなければ不可能である。自我の定立は又非我の定立を俟つて始めて可能である。かくて自我の定立と云ひ、非我の定立と云ひ、兩者の綜合がなければ其存在の根據を失ふのであるから、



自我及非我の定立は綜合へ高揚する道程であると見る事が出来る。而して綜合も一の定立に外ならぬが故に、又新しい反定立を生じ、此反定立も更にそれ以上の高次なる綜合に發展して、無限なる意識の全體系を構成するのである。それ故端的に要請せられたもの(肯定—自我)は、必ず第二のもの(否定—非我)の限定なくして不可能であり、この第二のものは更に第三のもの(綜合—絶對我)の限定なくして成立し得ないのである。かくて何者と雖も單獨には決して可能でなく、個々のものは何れも唯一切との合一に就てのみ可能なのである。従つて唯全體のみが意識の根柢に現はれるのであつて、この全體の真相こそ認識であり——經驗であると云ひ得るのである。

吾々は以上の見解に従へば、最初端的に要請されたものとは、畢竟自己意認に外ならぬのであつて、其導出の各個別項を結合する論理的範疇は制約の範疇と考へられるのである。而して認識の行程は「制約せられたるものから制約へ」……の不斷の進展であり、各制約は再び制約せられたるものとなつて、順次高次なる綜合段階へ上るのである。かくて思惟が眞なるべき爲に、それ自らは再び單なる思惟たることを得ない論理的過程を辿るのであつて、この論理的過程が即ち主觀を客觀化して、遂に對象の眞理を把握し得るのである。茲に認識せんとする對象は思惟が眞なるべき爲に必然的に提起さるべき客觀でなければならぬ理を發見し得るのである。故に認識論は認識の對象學であり、逆に對象の認識學であると云ふ事が出来る。そしてそれは眞なる思想と思想一般とを嚴密に區別しなければならぬ。茲に於て私は更に認識學の實踐的な性格について論究

する必要に迫られたのである。

## 二、認識の實踐的性格

人間は一般に認識に依る經驗以外には何者も有せず、然も認識による經驗のみ人間の凡てのものに對する道程であつて、凡ての思惟は經驗より出發して再び經驗を目指すのである。併し經驗より出發して經驗に歸ると云ふことは、「存在」から出發して存在に歸ると云ふ意味か、若しくは「行動」から出發して行動に歸ると云ふ意味か、一つの問題でなければならぬ。今このことをカント及フイヒテについて其異別を探求して見れば、カントは明かに存在から出發して居るのである。故に凡ての現象は認識する意識によつて制約せられ、而も其意識に絶えず關聯して居るのであつて、「感官的直觀」によつて形式付けられるのであるが、フイヒテは凡ての存在は直觀によつて導出されたる「感官的存在」であり、「知性行動」によつて産出せられたるものとして、飽くまでも「行動」から出發して居るのである。従つてカントの「現象」の概念に相當する者は、フイヒテにあつては「存在」の概念である。故に世界は自己の表象であると云ふ洞察は、カントに於ては認識批判的最後の結果であるが、フイヒテに於ては最初の認識批判的請願である。カントがこの結果の正當性を認識過程の根本的分析から解明するに對し、フイヒテは根本的前提としての正當性に



對して直接的意識の明證を證據として擧げて居るのである。かくてフィヒテにとつては認識がたとひそれが何であらうとも、何時も自己にとつてのみ、即ち自己意識によつて且つ自己の意識と共に何ものかであるのである。私が自己自身を意識の内に移し、そして自己自身を意識の内を保つと云ふことを注視することによつて、凡ての實在は認識であり、然も凡ての認識は私にとつて初めて實在となるのである。かくして凡ての認識は疑ふべくもなく私の「表象」であり、之等の表象を意識の中に定立された要素として考へるならば、全認識は吾々の意識の根本機構の領域として示されるのである。そこで認識は意識の規定であり、従つてそれは表象として外的事物に結び付いて現れるのであるから、必ず意識の必然性を伴ふ形成體系でなければならぬ。かくて存在と云ふ概念を最初の根源的概念と見ずして、導出されたる概念——然も活動の反定立によつて導き出されたる概念を指すのである。故に存在は全く直観する自我に對して存するのであり、直観する自我は實在論的に考へるのであるが、哲學することにとつては行動が存するのみで、行動以外には何物も存しないのである。従つて凡ての存在は自己意識より産出されたる存在と云ふ事が出来る。

さて認識による經驗は二重の側面に於て示されるのである。即ち一度は單なる意識の規定として吾々の知性及びその諸法則に全く依屬的に示され、他方に於ては必然的な意識の規定として吾々の意識から離去された外的事物によつて全く規定されて示されるのである。従つて哲學的確信が之等二つの方向の中何れかの一方を好むならば、この差異は根源的な「自由」と「肆意」と

に依るのである。これに關して二つの種類の人間が區別される。即ち自由の充分なる感情に迄高まり得ない一方の人々は、客體にくつついて居て、ばらばらの個別的な意識の諸要素から、ある度まで彼等の自己意識を拾ひ集める。彼等は固有の自己自身の眞理と——獨自性とを信するよりも、事物の中の眞理性と——獨自性とを信する。之に對して他方の人々は、自我の自律性と——獨自性とを徹底的に自ら意識して居るから、彼等は事物に關する信仰を失ひ、反對に固有の自己自身に關する信仰と確信とを以て獲得する。結局自我の獨自性の爲に物の獨自性を犠牲にするか逆に物の獨自性の爲に自我の獨自性を犠牲にするかの一點に歸するのである。茲に於て更に知性の本質は何所に成立するのであるかを求めなければならぬ。

知性としての本質は、自己自身を見ることに存する。この自己自身を見ると云ふことは知性があるところの一切に直接關係するのであつて、有る(存在)ことと——見る(行動)ことの直接的結合に於て、知性の本質を發揮するのである。従つて知性の内には——形象的に表現すれば——存在と擬視——實在と概念——との二重の系列が存するのである。そしてこの二重的なるもの不可分離性に於てのみ知性の本質は成立するのであつて、全く知性は総合的と見られるのである。かくて凡ての意識は存在と認識との二重の系列に於て成立し、同時に存在と認識の兩者の特有なる結合性に於て成立するのである。これ知性の合法的な行動を示すものであつて、明かに概念的なものではなくして、全く直觀の性格を示すものである。かくてその直觀は感官的直觀ではなくて



知的直観であると見られるのも、畢竟行動自身の合法的反省によつて、自己が行動すること一切の直接的な意識を指すのである。故に自己が或事を行ふが故に自己をして或事を知らしめるものである。然も知的直観は根源的自我にとつては意識の事實ではなくして、全く「事行」であり、意識の根柢にあつて意識を可能ならしめるものである。これハイムゼエテの云へる如く「經驗的意識の事實に關する認識ではなくして、絶對我の必然な行動に關する認識であつて、主観即客観としての絶對我自身が知的直観である」と。併し知的直観も單獨に現はれるのではなくして、感性的直観に結合してあらはれるのであることは勿論である。知的直観が單獨には完全なる意識作用としては現はれ得ないのは、恰も感性的直観が單獨にあらはれないで、常に知的直観と結合して始めて完全なる意識作用を示すと同理である。否寧ろ二者は結合一體になつて居らなければ認識は不可能である。尙この事は自我の二重性に依つても明かに認め得るのであつて、自我は主観性であると共に客観性である。かくて主観性と客観性との内的二重性に依つて自我固有の性格が成立するのであつて、全く主観なければ客観なく、客観なければ主観も存し得ざる所である。而して認識がかゝる主客の合一によつて始めて成立するものと見れば、それは全く主観の客観化であり個別的なる自我の普遍化に外ならぬ。かくして經驗的自覺から純粹自覺へと精進する所に純粹直観としての知性の本質を把握し得るのであつて、かゝる自我は全く純粹なる行であり、事行であるから、これ「絶對我」に外ならぬのである。故に認識は純粹自我から出發して、自我を絶對的に活動

的なものと考へ、物に由つて規定されたものと考へずに、寧ろ物を規定するものと考へる事によつて、漸次知性の諸行動の全體性が、凡ての認識を成立せしめるものである。以上私は認識の實踐的性格について考察したのであるが、更に歩を進めて認識作用の概説を試みなければならぬ。私は前述に於て凡ての存在は自己意識より産出せられたる表象である事を指摘して置いたが、然らば凡ての存在を産出せしめるものは何であるかと云ふ問題が起つて來るのである。これが吾々の最も注目しなければならぬ點であると思ふ。

### 三、認識の機構

一體認識作用は自己意識の性格として、必然的に「直観的」なるものと、「概念的」なるものととの二つの全く異質的な要素から成立するのである。若し直観的なるものを感官の諸形式によるものと見れば、概念的なるものは悟性の諸形式によると云ふ事が出来る。前者を感官的直観と名づけるならば、後者は知的直観と見られるのである。而して凡ての認識は、「綜合」に於て其成立の根據を有するものと見るならば、感官的直観と悟性的概念との兩者は全く結合しなければならぬ。茲に於て全く異質なる直観と概念の兩者が如何にして結合し得るか。即ち相反するものを綜合する概念は如何なるものであるかと云ふ問題に逢着せざるを得ないのである。



かゝる機能は哲學的なる認識機構に於ては、綜合理念としての「構想力」——(創造力)を意味するのである。構想力は認識の根柢に働く理念であつて、直觀的要素と概念的要素との間に於て、云はゞ媒介の働きをなすものである。故に悟性を感官的圖式に制限するものと考へられるのであつて、其圖式は所謂時間其者である。時間は感官の諸形式に於て直觀性を分ち、悟性の諸形式にて概念性を分つところのものである。かくて構想力は量の範疇を時間系列に、質の範疇を時間内容に、關係の範疇を時間順序に、様相の範疇を時間總括に圖形化するものである。故に時間圖式は構想力の産出以外何物でもなく、全く認識となるためには直觀的なるものと、概念的なるものと、かゝる圖式による交入に基いて成立するものである。それ故構想力は凡ての認識一般の支持者であると共に、認識活動の中心點たる事を失はないのであつて、所謂先驗的綜合によつて内官に於ける直觀の凡ての多樣態を統一するものと云ふ事が出来るのである。これをフイヒテは「純粹統覺」と云つて居るのである。

さて如何にして存在が構想力から産出せられるか。フイヒテに依れば構想力と悟性との相互作用によつて辨證的に生成せられると云つて居るのである。故に構想力の無限の流動性が悟性によつて停止せしめられ、そこで存在に凝縮せられると考へられるのである。故に構想力と悟性とは根源的に異質的要素ではなくして、全く絶對我的限定せられた發展段階である事は明かである。かくして産出的な構想力は、自我を理論的なるものに移行せんとする無限なる實踐的努力である。

と云ひ得るのである。茲に吾々は理論的認識に於ける構想力は、實踐に於ける自我の無限なる純粹自己意欲と同じ地位を占めることを極めて明白に發見し得るのである。更にこの事を追究すれば、構想力は説明原理としての「實踐的」なるものを「理論的」なるものに移行する仕方と云ひ得るのである。かくて實踐的なるものから理論的なるものに轉成し得ると云ふ事は、やがて演繹の形式主義から實在的なるものに移行する事を物語るものである。それ故フイヒテが言つて居る通り世界は自己の表象であり、自己の表象が畢竟世界に外ならぬのであつて、全く我に於て宇宙の根本原理を顯現して居ると考へられるのである。

#### 四、認識の様相とその對象

以上の見地に從つて認識の様相と其對象とを考究せんとせば、先づ認識論を形而上學と區別すると同時に、經驗的心理學とも峻別しなければならぬ。何となれば思惟をして能く認識たらしめる所以の眞理は、唯心的事實たるを得ないのである。眞理は一般にその單なる存在と云ふ點から見て、心理學的に研究せられるものではない。若し強ひて心理主義に傾くならば、そはやがて認識概念の崩壊に終るか——さもなくなれば、認識論の形態を裝はんとするのみであつて、全く眞の認識ではないのである。尙又對象とは實在であるとの見解に基いて、認識が實在の再現であると



云ふ主張は當を得たものとは云はれない。若し認識が實在の再現であるならば、思惟は實在を模寫するに忠實なればなるだけ認識の目的と本領とをよく理解したものと云ひ得るであらう。併し事實は決して彼等の求める所を充たしはしないのである。何故ならば直接に知覺せられる實在は常に多様を示して居るのであるから、かゝる雑多を如實に模寫する事は到底思惟の及ぶ所ではない。かりに可能であるにしても、それは單なる繰返しに過ぎないのであつて、そこに何等の新しい意味をも發見する事は出来ないのである。のみならずこの場合極めて重要な認識、即ち模寫せらるべきものが「實際に存在する」と云ふ認識を不問に付して居るのである。尤も經驗科學の人々にとつては、認識せんとするものが、何等かの方法に於て實存すると云ふ事が殆んど自明的であるとして居る。併しながら認識にとつては、それが個々の科學に自明的であると云ふ理由によつて之を度外視する事は出来ない。吾々は最も自明的にして極めて確實なる認識こそ認識にとつては重要視しなければならぬ。何故ならそれはあらゆる他の眞なる思想の根柢を形づくるからである。

さて一般に或るものが存在すると云ふ時、認識の則るべき對象とは果して何であらうか。これ明かに認識の「内容」についてなくして、全くその「形式」に關してである。即ち何者が存在するといふことは、言ふまでもなくそのものゝ内容には屬してゐない。否それ自ら一般に如何なる内容をも示さずして、常に一の形式を意味するものと考へなければならぬ。故にある者の存在を主張する眞理は、認識論の形式問題たる事は明かである。何とならば内容は思想の中にあつ

ては直接に與へられたる實在とは全く異つた形式をとり、吾々の知覺する内容は一般に形式を持たないが、併し一たび口にせられる時は、既に何等かの形式によつて變容せられて居るのである。この事は吾々の使用する言語の意味が常に一般的であり、與へられたる内容はあくまでも個性的であると云ふことから見ても明かであらう。

以上の立場によつて吾々の求める對象は、内容に對してではなく、全く形式にとつてである。そして吾々の問題は常にこの形式の對象に導く途が果して何所にあるかといふことである。以下其過程を充つて、先づ認識論の過程は事實的認識作用から發して漸次對象に迫らんとするのである。この企圖によつて最も必要な事は、出来るだけ精細に心的過程を考證することである。而してこの場合吾々の第一に見出すものは對象を把握せんとする認識作用と眞理を立證する思惟の要素とである。前者は方法的にして如何にして且つ何ものが認識せられるかと云ふ活動を吾々に示す事であり、後者は吾々を導いて對象とし、この「純粹なる意味」に近づかしめるものである。

先づ認識活動の方面より考へて見るならば、認識の眞偽は判断によつて可能であると云ひ得るのである。判断は表象について「肯定」または「否定」の作用によつて始めて成立するのであるから、眞理に對して認識の最も本質的要素であると言ふことが出来る。従つて認識と判断とは必然に一致すべきものであつて、肯定または否定の作用は表象とは對立して、同時に判断の本質的要素を形成するものと言はざるを得ないのである。故に認識は眞理の點から見て、常に表象に非ず



して肯定または否定作用であると見られるのである。吾々はこれによつてより本質的な認識が出來、ひいて認識の對象をも把握し得られるのである。何となれば表象とは要するに一の受動的な心的状態であるが、肯定または否定作用は寧ろ能動的であつて、意志活動による實踐性をもつて居るのである。元來認識は意志活動による是認或は否認作用であつて、それが凡ゆる表象と異り意志的性格と實踐的行動とを有する事に注目しなければならぬ。即ち「眞理への意志」が認識の根基となつて意識の上に上るのである。そして吾々の目指す所は、實在の中に實在以上の「あるもの」を指定し、この或るものから見て實在を意味することによつて始めて可能なる所以を指示し得るのである。實在の中に實在以上の或るものを見出す過程は、實在の分析に存せずして、「意味の構成」でなければならぬ。故に吾々は此意味を以つて實在と對象とを一貫する新しい独自の領域を創造したのである。これ對象としての絶對性の確認であつて、論理の意味を指すことは勿論である。従つてかゝる論理の意味は絶對に分析すべからざる統一であり、この統一に於ける全體の意味こそ認識論の唯一の對象なのである。全體をその本質に於て理解し得た時、吾々は始めて全體と部分との關係を問ふ事が出來よう。併しこの場合にも部分は常に全體に即して究明せられなければならぬ。この關係なしには部分は論理的に何等の意味を有つてゐないのである。即ち一事物の理解はいつも全體的立場によつてのみ眞の理解が可能なのである。故に客觀的な事物に含まれた意味は、どこまでも事物の全體的意味を闡明する爲に、一々の意味を究めなければ

ならぬ。併し一々の事物の意味が吾々の求める客觀的な意味とはならない。何となれば個物の意味には吾々の問題とする「眞理」がないからである。尤も個物自らが一の眞理を表はすこともあり得るが、かゝる場合には一の個物が眞なる客觀と同じだけの役目を演じ、眞理と云ふ點から見て殆んど同一の力をもつてゐる時に限るからである。この關係なしには論理的に何等の意味も持つてゐないのである。そこで部分は部分たる事を否定して、ひたすら客觀の純なる全體に統一する所に純粹なる意味が存するのであるとも云ひ得るのである。吾々は統一として認識する事はやがて其對立概念たる多がなければならぬことを認めると共に、かゝる雜多を根本的に統一する事によつて眞の意味を把握し、茲に全き認識をなし得るのであると信するのである。

## 第五章 技能教科の創作的基礎

視る——作ると云ふ一元的な活動は、教育上最も根源的な働きである。近時文化生活の發展は之を「視る」——「作る」の教育に求め、眞に實踐重視の聲となつて現はれて居るのである。教育は素より人格價値の實現に存する以上、視る作る教育は正に人格の實現に外ならぬ。かくて視る作るの本質上に立てる技能教科の教育價値は、全く體驗による人格陶冶を意味し、教育上最も重要



なる使命を確認するに至つたのである。

### 一、美的觀照

美的觀照は技能教科の根本機能であり、創作機構の根元である。

眞に觀ると云ふことは單に事物の表面のみを見ることではない。其表皮を破つて内面に突入し對象の中にある生命のリズムと自己の生命のリズムと交響せしめることでなければならぬ。ブーザンが言つた通り事物の内面を「凝視」する事であり、見られる事物と見る我と全一なる事である。リップスは「觀照するとは觀照の對象と共に動くことではなければならぬ」と云つて居るが、かゝる生命の流動を共にすると云ふ事は、畢竟「感情移入」が完全に行はれて自己の生命を以て對象を一貫することである。故に靜止せる自己を以て生き動く對象の世界に對立することではない。自己も亦對象と共に生動することである。即ち我と物とが主客合一——渾一融合の純粹直觀の境地を取得しなければならぬ。ミュンスタールは對象の美的意義に徹する爲に主觀が充たされなければならぬ條件として「絶縁」——（美的對象のあらゆる意味の現實から遮斷して純粹に獨立せる世界を構成する意）と「凝集」——（對象に没入して自己も亦對象と共に生動する意）の二つを擧げて居る。この意味に於ても觀照の觀照たる所以はどうしても見るに止まらずして全然對

象に没頭し、其物の中へ沈潜して全く安住する境地でなければならぬ。唯それが自己の肆意を以て動かすに、對象に没入沈潜することによつて必然的に生れ來る所に價値が存するのである。ロダン「藝術は觀照である。それは自然を透徹する所の精神の喜悅である」と言ひ、フィドラーは「吾々は自己を忘却して直觀的狀態に沈潜し、かくして事物の現象存在が益々大なる力を以て吾々に近づき、益々直接に吾々に提供され、吾々に全存在を擴充深化して終に自らの中に吸収するやうに思はれるが故に、吾々はあらゆる自然の秘密の啓示と交通し得るのである」と言つて居るが、實に視ると云ふことは常に精神の統一的活動であり、内面凝視の状態である。藝術の本質はかくの如く純粹の直觀であり、純粹感情の持續的表現であつて、その達すべからざる深さは、自然の深さでなくして、自我の深さである。我に對して立つものは、大なる自然ではなくして、大なる人格である。藝術家が純粹直觀の立場に立つて徹底する時、自ら全身の機關を働かして一の表現運動となる。此時感興内に溢れて藝術家自身にも自己の表現作用の行衛と意味が分らない位に緊張した境地が展開する。かゝる作用の作用としての主客の完全なる結合の境地に於て、新たな美の内容が生成されるのである。これが即ち人格的立場である。吾々は藝術を以て深く自然と人生との呼吸を意圖し、純一に自然を憧憬する活動と解する時、一層根本的な藝術の純粹境地を體驗することが出來ると信するのである。



## 二、創作の機構

創作は個性の絶対自由なる生命の展開である。即ち自己實現——我の表現にのみ成立するのである。自己實現はそれ自身を創造することであり、生きんとする止むに止まれぬ生命の發露である。故に藝術的勞作は創造を措いて外にはない。かくて創造の働きはそれ自身が自ら統一的にして本源的な純粹活動であつて、ゲーテの言つた通り詩人は自己の世界形象をもつて生れたのである。藝術家は生れて歩行するが如く創つて生れるのである。故に視る——作る活動はそれ自ら創作活動であつて、視る——作るの連續的發展であり表現の完結である。フイドラーの言の如く一の視覚作用が自ら筋覺を伴ふて全身の活動を起し、茲に表現を見るのであつて、視る働きの内に表現が存するのである。従つて、視る働きの深化するにつれて表現の働きが深化せられるのであると見られるのである。藝術の對象界はこの表現運動を内在する世界であり、視ると云ふ可能性が表現の可能性を示し、茲に純一なる發展として創作が生れるのである。藝術家が自然を寫さうとして凝視するならば、自然の色を見ると同時に繪具を見る筈である。ファンホッホの見た力の世界、マチスの見た色の世界は、全くかくの如き創作意識の顯現に外ならぬ。吾々は美を鑑賞し創作する意も全く視覚の世界を深化することであり、色や形の世界を純一に視ることである。か

くて全身眼となることによつて美の創作が出来るのである。故に美の創作は視覚に純一なることを措いて外にはないのであつて、吾々は如何に表現すべきかの前に如何に觀照すべきかと當面の問題であると思ふ。

翻つて兒童の生活を眺めて見るに、彼等は一つの事に憧憬し、それに對して全く没入してしまふ生活態度を持つて居る。特に遊戯に於て藝術生活の一端を感ずることが出来る。これ大藝術家が大自然の生命に觸れんとして自然に憧憬する態度と何等異なる所はない。ベルグソンは「藝術家とは人一倍純な官能をもつて自然と人生を感受し、意識界の幕を貫徹し、藝術的直觀に到達し、それによつて概念と類型とを忘れ、その個性を見つけて純粹持續の實在を把握し、これに表現を與へたものである」と云つて居るが、兒童は實に純な心をもつて自然と人生を感受し、種々の印象をとり入れて居るのである。そして個々の事象に没入してその個性を體驗し、概念や類型の權威の少ないも事實である。吾々は兒童が天性かうした藝術的萌芽をもつて居る以上、この藝術的態度を益々助長して藝術性を陶冶し、鑑賞創作の能力を高揚させなければならぬ。

## 三、鑑賞の本質

鑑賞は美的態度の本質である。



美的態度はあらゆる物象中に生命を発見する態度である。それは対象の外に流出することを求めずして、純然対象中に沈潜してその世界にのみ生きることである。此立場に於てのみ吾々は全然概念的知識の立場を離れた「意味」其者の世界を見るのである。かゝる意味は實在そのものの真相であつて、全く自己を超個人的立場に止揚することによつてのみ體驗することが出来るのである。吾々が作品に接して體驗する生命は、作品の生命なると共に自己の生命であり、作品に於て自己の生命を内驗するのである。表現された偉大なる生命（意味）を體驗する時、吾も共に偉大である。故に人格が偉大であり、其生命が豊醇であればある程、而して純粹直觀の境地に入れば入る程、その作品は人間としての生命の眞髓を體驗するのである。茲に於て鑑賞は「追創作」であり、自己の内部生命を自覺せしめ得る創作活動と見ることが出来るのである。故に鑑賞と創作は一致すべきものであつて、唯これら兩者を異別すべき唯一の相違は、單に状態の相違に存し、従つて一の場合は美的表出の問題であり、他の場合は美的再表出の問題となるのである。かくて鑑賞と創作とは吸入と呼出との關係であると考へられるのである。

鑑賞力は永年の修養に俟たなければならぬが、其萌芽は既に子供の内界に存して得るのである。この種子を培つて益々健全な發育を遂げしめるのが鑑賞教育である。而して兒童の鑑賞力を進める爲には、偉大な作品を時々刻々鑑賞させなければならぬ。かくして自然界や人爲界に於けるすべての物象を美的に翫味することにより、不斷に現實生活を美化し、藝術化することが出来るのである。

あつて、茲に鑑賞的創作力はその眞價を發揮するのである。

#### 四、感受性の培養

美は生命の表現であり、純粹直觀の所産である事は前に述べたが、然し生活の發展——魂の成長が極めて粗雑であり、無自覺であつては、まとまつた純粹意識は成立しないのである。それには何等の藝術的胚胎も創作も培はれないのである。こゝに於て刹那々に投影してくる印象に對し、瞬間々々に持續する經驗に對して、透徹したる感覺と鋭敏なる官能感觸によつて、訪れを内に靜かに觀照し、心底の琴線を震動せしめなければならぬ。キリストの云ふ感じ得るものゝ幸福もかくの如き生活に目覺める事によつて初めて意味を見出すのである。然らば外界の訪れを内に聞き、靜かに觀照し得るものは何か。それは「感受性」である。感受性は精神現象の絶えざる流轉變化の眞相を受用省察する獨特の力である。内存する力なる以上生命の成長と切り離して考へる事は出来ないのである。この一種の力を肯定して初めて感官の扉を開放し、外界の印象を期待して享受する事が出来る。吾々はこの感受性を或る一種の刺戟暗示によつて、目覺めざる感性の琴線を觸發して生命の躍動をなさしめ、自己發展擴充を完成させなければならぬ。藝術の胚胎——生活の發展もこゝにある。故にあらゆる事物に對しよりよき敏感な目の持ち主にするのが吾人の



任務であると考へなければならぬ。今感受性の培養について注目しなければならぬ要項を指摘して見れば、

- 1 常に自然美に面接せしめて自然愛の精神を涵養すること
- 2 あらゆる物象に對して全體的直觀を深め、其中に生々と流動し發展しつゝある對象を發見せしめること
- 3 不斷鑑賞教育に努め、感情移入を正善ならしめて、自然界の啓示を體得せしめること
- 4 色と形の世界は常に固定靜止して居るものではなく、時々刻々變化し統一して居ることを悟らしめること
- 5 概念的抽象的分解的見方は、其真相を誤るものであることを明示すること
- 6 常に全身目となり耳となつて觀照せしめ、創作意者を旺盛ならしめること

## 第六編 各科教育の實際

### 第一章 修身教育の實際

#### 一、修身教育の目的

修身教育は道德を通じて兒童の人格を陶冶し、眞人間としての道德を實踐せしめるにある。故に兒童の不完全なる現實我(自然我)を契機としてこれを合理的に止揚して、一步步眞我(理性我)の面目を自覺せしめて人格的活動を遂行せしめなければならぬ。これ全く現實我の擧揚發展を意味する人格の最高價值(道德的價值)の實現であつて、正しく人格の自覺を根柢とする意志の教育であると云ふことが出来る。従つて現實我を契機とする以上、諸々の價值活動を抑壓したり超越したりするものではなく、却つてこれらの諸活動を人格の最高價值の爲に統一する仕方——形式を修練させることを任務としなければならぬ。



今この立場より更に具体的に目的を考察すれば、人格的價値の實現はこれを道德的意志の陶冶に求めなければならぬ。道德的意志の陶冶は行即體驗に依つてのみ可能であつて、かゝる體驗共者の純化誘導を促進して、道德の具體的實踐を充分ならしめなければならぬ。茲に於て修身教育は、道德の實踐それ自身が直接第一義的の目的であつて、從來教授の主眼視せられた道德上の知見は、意志實現の豫件としてのみ可能となるのである。しかもこれらの可能性も道德的體驗の一面と考へるが故に、修身教育の終局目的は、道德の實踐を教養する以外何者もないのであつて、全く實踐によつて實踐を指導する所に、正純なる道德的價値の創造もあり、これが實踐も存するのである。これを靜的に見れば、道德的品性の形成であり、動的に見れば、道德的實踐の活動であつて、かゝる靜動一如の境地こそ全人格的陶冶に外ならぬ。従つてかゝる全人格的陶冶は、全く道德的意志の教養によつてのみ可能であることは明白なる事實である。

以上の見解に基きて之を教則に移して考察すれば、

「修身ハ教育ニ關スル勅語ノ趣旨ニ基キテ兒童ノ徳性ヲ涵養シ道德ノ實踐ヲ指導スルヲ以テ要旨トス」

とある。即ち我國民道德の指導精神たる教育勅語の趣旨を實踐して、眞に忠良なる國民精神の發揮を意圖し、愛國の赤誠を實現することを以て其目的とするのである。従つて國民道德の眞髓とする忠孝一本の本義を體得し、眞に德行一貫のよき日本人を形成しなければならぬことは明かである。

あつて、全く國家的道德人としての教養を意味するものである。而して我國民教育の一切は、全く國民道德の實現に存する以上、修身科は正に國民教育の樞軸として其根源をなすものであると考へなければならぬ。

然らば國家的道德人としての德行の本質は何れに求むべきであるか。德行の本質は全く道德的意志に存するのである。意志にして正善且つ強固ならざれば何等の德行も成立することは不可能である。併し道德的意志の正善は、純潔なる情操によつて益々其特質を發揮し得るのであり、尙又道德的知見も之に伴つて發達しなければならぬ。故に知——情——意相調和發展して、茲に完全なる人格活動としての德行が成立し、道德の完き實踐を見るのであると思ふ。

然らば人格活動に於て兒童の知、情、意を如何なる様相にあらしめ、如何なる作用をなさしむべきか。

第一にこの問題の核心をなすものは前述の通り道德的意志の陶冶である。道德的意志は人格の根元をなす善の根本要求である。この要求は人格の目的々活動を實踐して不斷に不完全なる我を擧揚して完全なる我の面目を發揮するのである。故に吾々は行によつて行を指導することを理想としなければならぬ。即ち意志は意志によつて意志活動を教養する所に意志陶冶が行はれるのである。兒童は「意志する者の間にあつて己が意志することを學ぶ」のである。故に道德を教養し人格を問題とする修身教育は、これを指導する教師の人格が問題となることは極めて明白であつ



て、人格と人格との結合即ち人格的感化が修身教育の骨子でなければならぬ。

第二に問題となるのは道德的感情の陶冶である。善を愛好し、惡を憎む感情、即ち不完全なる我を惱み、完全なる我を喜び、矛盾—不統一に對して不快悔恨の情を現はし、統一—綜合の我に満足を感じるのが道德的感情である。故に道德的感情は常に良心の満足、良心の苛責として體驗せられる感情であつて、道德的意志の嚴肅性に對して一種の潤ひと和らぎを與へるものであり、人格の温みは全くこの道德的感情の純化に外ならぬのである。吾々は良心の命令に服従する時、そこに道德的な純情が湧發されるのであつて、この純情がやがて行爲を促進し、不完全なる我をよりよく統一して強き決行を促し、矛盾を克服せる喜びと誇りを體得して、益々道德的人格の完結を計るのである。道德教育は善を愛する教育であると云ふのも、畢竟道德的感情の純化を指すのであつて、全く國民道德の實踐には缺くべからざる人格愛の教養である。

第三としては道德的知見の啓發である。善を正しく認識し、その實現を合理化する爲の知見である。これは理論的知識でなくして寧ろ實踐的知識である。理論的知識は對象を分析し、對象と自己とを對立關係として分離し、専ら抽象化する傾向を有するのであるが、實踐的知識は對象と自己との間に結合を求め、自己の最高價値の爲に一切を綜合化せんとするのである。綜合化は人格の理解によつて行はれるのであるから、實踐に即して修練せられることを理想とする。故に具體的なる行に即して自己の人格價値を發揮すべき仕方を、適確に判斷する力を養成するのが道德

的知見の養成は内に行爲を含む識見の養成であるとも考へられるのであつて、全く明智—慧智を指すのである。吾々はかゝる識見に依つて始めて道德的意志と感情とが合理的に作用して、全く知行合一となるのである。かくして修身教育の究極目的は、知、情、意の三者を合一する所に其真相を發揮するのであつて、こゝに道德的品性の形成もあり、道德的實踐の教養も遂行し得るのである。

## 二、修身教育の教材

修身教育の教材は兒童の現實我を契機としてそこに眞我を發見せしめ、人格本然の姿を發揮せしめんとする一大機縁を與へるものでなければならぬ。従つて修身教材は道德を實踐する機會を作ることを意味するのであつて、あくまで兒童の人格的生活を刺戟し、發展し得るだけの力強さ—深さを持つ清新な材料でなければならぬ。

勿論教師その人の持つ人格的な修練如何—人格の高潔如何が、兒童の人格的生活に及ぼす影響が多であつて、教材を生かすか殺すかの樞軸を握るものは、全く教師の人格であると云ひ得るのである。併し少くとも教師が眞に價値ある道德的な教材によつて、全身全靈を打ちこんで指導する時、そこに必ずや人格と人格との結合によつて力強い靈の輝きが鮮明に意識せられるので



あると思ふ。故に「教材の刺戟の深淺——強弱は、全く教師の人格の深淺強弱に基因す」ことは極めて明白な事實である。

教師が眞に道徳的な教材によつて自己の全人格活動を傾注して教育する時、そこに彼我合一の純粹なる人格の世界が開展し、力強い道徳の世界に導入して、其究極は道徳の宗教性を覺醒して人生最高の唯一絶對なる信念の殿堂を形成するに至るのである。かく考へれば兒童の人格を教養する修身教育は、寧ろ教師の人格が根本的基底をなすのであつて、兒童の人格は教師の人格の反映とも見られるのである。

以上私は修身教材の根本をなすものは、教師の人格に存することを述べたのであるが、更に目を展じて教材を眞に教材たらしめ、眞に人格的立場に擧揚する爲には、一面に於て兒童の實生活について深い理解をもち、他面兒童の心的要求をも考へて、教材を多方面より取捨選擇しなければならぬと思ふ。

茲に於て私は兒童の實生活を中心として、眞に道徳即生活の見地に立つて人格を陶冶せんとする教材をば、あらゆる方面から考察して見ようと思ふ。

### (一) 教材としての道徳的生活

道徳的生活は修身教材の根本的前提問題である。故に私は先づ道徳即生活の見地に立つて、こ

れが如何なる様相の下に教材に取り入れられるかの根拠を明かにしたいと思ふ。

修身教育の目的は、人格價値の實現であることは前述の通りであるが、人格價値の實現は生活其者でなければならぬ。吾々は生活を離れて道徳なく、道徳を離れて生活はあり得ないのである。このことは具體的な人格生活と云ふ見地に立つて考へても極めて明白な事實であつて、人格實現と云ふも畢竟人格生活即道徳生活でなければならぬ。これ人格實現の連續的發展の中心概念であつて、横には個人と社會との圓環的連續を、縦には兒童の生活と大人の生活との直接的連續を意味し、發展とは人格の統一的活動、即ち理性我の現實的實踐に依つて學校生活即社會生活を意味するものである。かくて修身教材たり得るものは、眞に兒童の生活に即する理性の現實化——現實の理性化として考へる時、そは言ふまでもなく教材即生活其者であつて、究極の理想としては理念即實踐——實踐即理念でなければならぬから、こゝに徹底した人格即生活の眞相を見出すことが出来るのである。

一體人格活動は目的々實踐活動であつて、決して手段としての活動ではないのである。故に道徳生活と云ふも畢竟人格生活に外ならぬのであるから、生活そのものが人格的活動と見られるのであつて、茲に生活を陶冶することが結局人格の發展を意味するのである。茲に最も具體的——內的——目的的活動に立脚する道徳即生活の本質を把握し得るのである。

かくの如き見地に立てば、教材の所與傳達は無意味であつて、あくまでも教材は問題の形にて



與へられなければならぬ。即ち教材は一つの課題であつて、決して完全な固定せる道德を傳達する意でなく、却つて時々刻々生動する教材によつて、常に新しい道德を創造しなければならぬ。かくて道德の創造には自己の人格を中心問題として「反省」すると云ふことが、道德發展の動的過程をなすのであつて、茲に動的なる人格實現の真相を把握し得るのである。従つてかゝる動的發展過程による人格生活は、日々の生活が意志の實現であり、目的の遂行であつて、一々の道德的生活それ自身が目的と意義を有し、何等他の方便とならない充實した現實生活の人格化である。吾々は茲に極めて明白なる人格即生活の發展性を認めることが出来ると思ふのである。

### (II) 教科書の活用

道德即生活の見地に立てば、現行文部省の國定修身書のみによつて修身教育を行ふと云ふことは、到底不可能である。勿論國定教科書は教材として取るべき多くの材料を、極めて系統的に整理せられて居るのであるから、吾々はこれを取つてもつて人格の向上——實踐指導を企圖しなければならぬことと言ふまでもない。併しながら教科書を尊重するあまり、やゝもすれば教科書のみを教材と心得、ひたすらこれを傳達することを以つて能事とし、爲に知的——概念的——抽象的に道德の説明に終るが如きは、吾々の到底賛成することが出来ない謬見である。眞の修身教育は徳目の抽象的分解にも非ず、實生活と分離せる既成の道德を傳達する意にも非ず、單なる徳目

を羅列的に説明することにも非ずして、全く實生活の行にまで發展指導する所に教材の眞義が存するのである。かくて指導の根本は道德を知らず爲ではなくして、全く實踐に存するのであるから、最も具體的な行に即して教科書を活用しなければならぬ。かくて教科書の活用は教科書の生活化を意味するものであつて、茲に教科書の活用による實踐指導の意義を認めなければならぬ。而して教科書の生活化は力めて郷土的材料を加味して教科書の郷土化を計るは勿論、兒童の實生活と緊密なる聯系を計り、學級行事——學校行事——郷土行事——國家行事とも連絡をとつて、社會生活に對する道德の理解と批判とを加へ、常に自己の人格を中心として道德的に反省せしめ、一歩々々實踐躬行の修練を積ましめなければならぬ。かくして教科書と實生活とを結合させる時、そこに極めて人格的なる發展生活を見出すことが出来るのである。これ全く教科書の靜的教材を動的に展開することを意味するのであつて、吾々は茲に教科書を生して取扱ふことの極めて必要な所以を悟るものである。

### (III) 偉人の傳記

修身教材は兒童の實生活に立脚しなければならぬのは前述の通りであるが、兒童の直接經驗せる事實は、あまりにも單純にして難駭である。故に兒童の生活の奥深く潛む良心を根本から覺醒せしめるには、偉人の傳記に依らなければならぬ。



併し教材として取り入れられる偉人は、特に人格を中心とした道德的生活の最も具體的——普遍的なものでなければならぬ。具體的、普遍的と云ふことは、純真にして眞人間性を實現せる行爲を指すのであつて、眞に人間愛に生きる眞實の自己を現はした人格者と云ふ意味である。吾々はかゝる偉大なる人格の核心に面接せしめて、偉人の人格を追慕し、人格的感化を與へなければならぬ。特に郷土偉人を教材とすることは兒童に最も深い感銘を與へるものであつて、兒童の人格を根柢から更生せしめる意味に於て大いに重視しなければならぬと思ふ。現在の修身教科書は勿論偉人傳を教材として採用して居るのであるが、それが徳目本位である爲に、やゝもすると徳目の奴隸として取扱はれ、眞に偉人其者の人格生活の核心にまで觸れる取扱がないのは残念である。一體修身教科書に偉人傳を取り入れたと云ふのは、從來の修身教育が單なる徳目の羅列や、抽象分解の偏知的取扱を一掃する爲であつて、眞の人間教育の本道にまで引きもどさうとしての試みなのである。吾々は茲に深く思ひをよせて、眞の全人的な人格的感化を與へ、人間生活の眞相を把握せしめなければならぬ。今修身教材としての偉人傳の選擇條件を列擧すれば、次の通りである。

第一——眞に兒童生活に關係深き人物たること。これは兒童の崇拜する人物を調査すれば明白である。

第二——眞に人格の圓滿なる實現者であること。これは深き道德人として崇拜せられる眞實の

人間生活者である。

第三——郷土的偉人にして、しかも國家的偉人たり得る愛國の闘士たること

第四——世界文化に貢献し、眞に世界的偉人として敬慕し得る者

(四) 文藝的作品

次に教材として取るべきものは文藝的作品である。よき文藝的作品は作者の全人格の表現であり、生命の全的展開として現はれたのであつて、純粹なる人間性の具體的表現である。吾々はよき作品に接する時、そこに一種の靈感にうたれ、無限なる人間愛の人格的世界を現出し、全く主客合一——渾一融合の純粹境に没入するのである。吾々は茲に文藝作品を教材に取り入れる根柢を見出すのであつて、道德的感情陶冶の資料として、はた又作品を通して道德的價値の創造を教養する意味に於て、大いに研究を要するものであると思ふ。併し従來行はれて居つた勸善懲惡を教訓せんが爲の文藝を意味するものではない。かゝる教訓的な文藝は眞の文藝に非ずして、道德の巧利の見解の爲に利用したものである。教訓的な考へを豫定して作られた不自然な虚偽の藝術は、眞に人生の根柢を描寫し得るものではなく、極めて低級幼稚な非文藝である。吾々はかゝる作品に囚はれてはならぬと共に、眞に人間性を表現せる深い體驗を基底とし、しかも脈々と盡くすることなき創造性に富む純粹な作品を取り入れなければならぬ。私は純粹なる道德を離れて、純



粹なる藝術は成立することが出来ないと思へるのであつて、眞實の人間性の表現が道德であり、藝術であると思ふ。故に善ならざる美はなく、逆に美ならざる善はあり得ざる所である。私は純粹なる藝術——それを要求し、それを憧憬して止まないものである。これが即ち永遠に亡ぶことなき人間愛の明星である。そこから無限の道德が流れて來るのである。かくして吾々は作品を通じて初めて自己の眞相を自覺し、道德の最高價値を體驗し得るのである。

其他教材としては神話——史譚——童話等の道德的價値の豊富なるものを取り入れ、尙格言、俚諺、和歌、俳句なども適當に取り入れる必要がある。最後に子供らしい作法教材をも取り入れて、人格の萬全——實踐指導の充實を計らなければならぬ。

### 三、修身教育の方法

修身教育の方法は兒童を道德の世界に導入する過程である。従つて生活の純化——人格の實踐をよりよく展開せしめて、道德の世界を適確に現出せしめなければならぬ。更にこのことを兒童の立場から考へれば、生活の實踐過程によつて自己の人格を反省せしめて、社會生活の基礎的自覺を教養せしめなければならぬ。併しこのことは如何にして可能であるか、問題である。それは唯自らの人格活動によつて道德の世界に深く沈潜し、より高き社會的な人格的立場に自己を擧揚

し、自己の人格を具體的に創造實踐せしめることに依つてのみ可能である。茲に於て指導者たる教師は、一面道德の體現者であると共に、他面善の媒介者でもある。而して兒童の人格と教材の中に生きて居る人格とを合一せしめる過程を示すことに依つて、兒童自らが道德の世界へ導入し得るのである。即ちよき教師は自己の全人格的活動によつて教材の生命を生じ、兒童の人格を教材の中に發見せしめて、彼我一體の人格的立場に我を擧揚せしめなければならぬ。かくて兒童は「教師の人格活動を見て自ら自己の人格活動を學ぶ」のである。

而してあらゆる人格活動は個性の實現によつて行爲化の要求を充すのであるが、個性實現には常に矛盾對立が定立せられるのである。この矛盾對立の定立が結局辨證的發展の契機をなすものであるから、教師は常にかゝる矛盾對立を通じて、より高き人格的統一、より深き道德の創造を意圖せしめなければならぬ。かくして人格の實現と云ひ、道德の實踐と云はれるものは、全く「多様の統一」として的發展過程を辿るものである。故に修身教育の過程はかゝる多様の統一原理としての「自覺」をもつて方法上の目標としなければならぬ。而してかゝる自覺は己れの行爲を律すると云ふ自治に存するのは明かであつて、當然自治活動の訓練を馴致しなければならぬ。茲に於て修身教育の方法は「自治に始まつて自治に終る」と云ふ修身即訓練の過程として與へられなければならない。自覺も自治も同じく人格活動の發展過程であつて、實踐過程としては次の三段の發展に依つて我の擧揚を見るのである。



- 一 生活の反省……(實踐の反省)……多様の展開
- 二 生活の直観……(實踐の直観)……例話の直観
- 三 生活の綜合……(實踐の綜合)……實踐指導

以上の三段階は修身教育の一般的な指導過程を示したのであつて、「生活に初まつて生活に終る」とも見る事が出来るのである。而してかゝる過程は結局行為の反省↓行為の直観↓行為の綜合に依るものであつて、人格の分裂による綜合、綜合による分裂によつて行動を純化し、不斷に人格の固定性を打破して無限に流動進化する人格の發展性を指示し、更に自律的に實踐せしめる意志の訓練を修練することが何より肝要である。

#### 四、指導過程

修身教育の方法は實踐に始まつて實踐に終り、生活に初まつて生活に終ると云ふことが指導過程の根本を示すものである。吾々はかゝる見地に立つて更に一層具體的に指導過程を定立して見たいと思ふ。

##### ●第一段としての生活反省

第一段としての生活反省は、兒童が實生活についての經驗を想起し、之を反省することにより

學習意志を振起さすのである。従つて本段としては道德を創造する動因として要求する最初の段階であつて、道德の世界に導入案内するのが教師の任務である。

さてこの段階に於ては兒童の實生活の極めて多様な展開が始まるのである。故に教師はかゝる多様の展開として、眞に道德實踐の事實について價值判断を行はなければならぬ。従つて多様の經驗事實が互に矛盾對立して居るのを豫想してかからなければならぬ。何れにしても教師は經驗事實の展開の爲には、兒童の行為を一つの契機として、個人對社會、精神對肉體、現實對理性の區別がはつきり指定しなければならぬ。茲に於て行為の反省によつて我の分裂が生じ、必然的に多様の統一を要求し、人格の顯現を意圖するのである。これが直ちに第二段としての道德の創造への段階に進む一大契機を形成するものである。

##### ●第二段としての生活の創造

この段階に於ては教師が教材の核心をなす人格的統一を具體的に展開して、兒童の人格活動を純一に構成して行く段階である。例話の取扱も本段階に於て行はれるものであるから、教師は力めて教材を研究し、教材の中に生きる人格の體現者として、眞に道德を創造的に把握せしめなければならぬ。従つて教師の人格的感化を重んじ、熱と誠意をもつて全身全靈を働かして例話を具體化しなければならぬ。故に本段階に於ては教師の道德に對する見方——考へ方に伴ふて、兒童自らに道德の直觀的世界を現出せしめなければならぬ。かくして教材によつて現實生活の價值化



としての深き意義を發揮し得るのであると思ふ。併し創造された道德(人格の世界)を一層具體化する爲には、更に生活化に進まなければならぬ。茲に於て當然第三段としての實踐指導に發展しなければならぬ。

●第三段としての實踐指導

この段階は前段に於て創造された道德を、更に實踐に導く爲に、力めて實生活と結合せしめて、直ちに實行をうながす段階である。従つて兒童の道德的な意志の發動を促進することが何より緊要なことであるから、訓練と綜合して自治——自律の生活態度を樹立しなければならぬ。而してかくすることは教師の人格と兒童の人格とが全く合一して、行によつて行を導く誠意と、實踐窮行もつて兒童を徳化するの確信をもつことにより、其目的を達成し得るのであると思ふ。

之を要するに指導過程は兒童のかくある現實生活を、かくなければならぬ理性生活にまで高める作用であつて、教師の人格に依存することは當然の歸結である。かくて教師の實行力こそ其最善な方法であることは疑ふことの出来ない事實である。吾々指導者は自ら猛省して不斷に自己の人格を洗練しなければならぬ理も全くここに存するのである。

尙詳細は前著『辨證的教育の實踐』第四編、辨證的修身教育を参照されたい。

第二章 國語教育の實際

一、國語教育の本質

(一) 國語の意義

國語は國家を表現する國民の言語である。従つてそこには國民生活の特性即ち國民性としての意識が最も強く流れて居らなければならぬ。かくて國語は國家の個性を離れて其意義は存し得ざる所であつて、國語の個性は全く國家の個性に依存し、其發展は國家の文化の發展を意味するとは勿論である。かくの如き見地に立てば、國語は其國の文化發展の根源であるとも見られるのであつて、眞に國語ほど國家の獨自性を具體的に顯現するものは他にないのである。故に吾々は國語の純正によつて國民生活としての一切の文化を表現し得るのであると信するのである。かくて國語は國家の獨自な個性を發揮する目的々實踐であると見るならば、それは明かに見えざる國民性(民族性)を、見える行動に展開する理想的な人格價値の實現であつて、これが結局民族性の根源を自覺する唯一の過程であると考へられるのである。而してその音韻と云ひ、音色と云ひ、又



その音調の精細な部分に至るまで悉く國家の個性を宿し、その消長進展は一に國家の消長進展に關聯することは明かなことである。然もその國家が宏遠なる歴史を有し、國體の精華を保持すればする程、其實踐的意義をもつ國語の生命も、愈々個性を鮮かに發現して其深大強烈の度を加へるものである。

然らば我國語の個性的意義は何所に求むべきであるか。それは言ふまでもなく、「國體觀念——民族意識の精華」に求めなければならぬ。而して國體觀念と云ひ、民族意識の精華と云ふものは、國家三千年來の歴史的日本文化の理想性であり、國體の精髓であつて、これが民族結合の中心となつて内に輝き、日本特有の文化を生成するのである。故に我國語は内には遠き過去を藏し、外には無窮の未來を指して生々發展し、寸時も進展の歩をゆるめない國家生活の充實である。従つて我國語教育は、全く國語を通じて國體觀念——民族意識の教養を意味することは極めて明白であつて、國民道德の價值と云ひ、歴史の尊嚴性と云はれるものは、全く其基底を國語によつて培はなければならぬ。

吾々は國民道德や歴史を客觀的意識と見るならば、國語は明かに主觀的意識と見られるのであつて、これが結局國語特有の國民的意識の自律的實踐と考へられる所である。従つて國語は外部より強ひて國民的意識を形成せんとするのではなくして、専ら内より湧發して自發的に國民的性情を生み出すのである。これが結局國語の全人的な人格形成作用と見られる所以である。吾々は

國語の運用習熟によつて殆んど無意識的に國民精神を結成し得るのであつて、これが直ちに民族意志の根源に作用し、浸潤し、蓄積して、益々偉大なる國民精神を培養して行くのである。茲に於て健全なる國語の發達助成は、國語教育の一大目的をなすのであつて、これが直ちに國民性の根源を自覺せしめる實踐原理でもある。但しこゝに云ふ健全なる國語とは、必ずしも溫雅典麗のものばかりを指すものではなくして、あらゆる雅俗の語も總括し、しかも國民性の理念によつて一元的に綜合止揚した正しい大和言葉の運用を指すのである。即ち國語としてあくまでも其正位を保持せしめ、國語でなければならぬ所に國語特有の運用が正しく行はれ、しかも各語をして各々その正位を得しめることに歸着するのである。

近時盛んに外來語を招致し、これが爲め我國語特有の個性は、著しく破壊せられて居るのである。これ全く日本語の不健全を物語るものであつて、その無秩序無節制を痛感するのである。茲に於て吾々は奮然立つて、日本語の個性をどこまでも擁護し、斷じて日本的ならざる言語を排除し、日本語のもつ独自の個性と其健全性を確保し發達せしめることが目下の急務でなければならぬ。而して國語の健全なる發展は、益々其個性を明示して愈々日本語の擴充深化をもつて貫徹することにある。それには從來のやうな國語的な知識の集積や、斷片的講述の羅列や、古事來歴の解説や、文字語句の一般的辭書的解釋では、到底かゝる責き使命は果されぬ。

素より國語は國語特有の「國民的性情」を根源とする以上、我國語教育の究極目的は、一にかゝ



つて「愛國の熱情」を内に蔵するものでなければならぬ。従つて國語に於ける解釋は、我國語の「特殊の意義」を鮮明に把握せしめ、愛國の熱情に統合せられた過去——現在——未來——一體の國民的自覺の一大團結力を生成せしめなければならぬ。吾々は茲に國語教育に對する教師の態度を見出すのであつて、かゝる愛國の熱情が内に輝いて居る教師のみ、よく國語の生命を發揮して國民的性情を教養し得ると信するのである。然もかゝる世界はも早や理知以上の深奥な情意の世界であつて、かゝる情意の世界に立つことにより、よく國語の生命を十全に發揮して、益々國民的性情の根幹を培ふことが出来るのである健全なる國語教育はかくして成立して行くのであると信するのである。かくて國語教育の本質的意義は、單なる話術、書術、讀術と云ふ實用的技術の奥に潛む國家觀念の涵養、國民精神の作興、國民的意識の教養と云ふ根本的、特殊的、個性的意義に存することも自ら明かなことである。而して言語の特殊の意義と云ひ、個性と云はれるものは、必ず言語の健全性に求めなければならぬ。

### (二) 言語の健全性

言語の健全性とはその各々の言語が正位を得ることであつて、言語の正位によつてその内容を完全に擴充することが出来るのである。各々の言語が其正位を占める時に初めて言語の善美が十全に發揮されるのであつて、全く「一語一意」としての全面的意義の緊密性を指すのである。従つ

て言語の不健全性とは言語それ自身の不健全性を指すのではなくして、全く其運用の不自然を指すのであると思ふ。即ち有機的な言語、作用、文章の中に於ける語と語、句と句、文と語、文と句、句と語、文と文(此場合の文とは一篇文章を形成する一單位を云ふのである)との相關々係に生ずる不自然性、不融合性を云ふのである。言語はその有機的作用が完全に働くときにのみ、その内容を十分に擴充することが出来るのであつて、これに反した場合にそれらの言語は不健全性と云はれるのである。

更に言語の健全性はこれを特殊の意義に求めなければならぬ。言語の特殊の意義こそ最も具體的な性質を宿するのであつて、茲に言語の正しき運用が可能となるのである。併し世上一般は殆んどこの特殊の意義の具體性を没却し、一般義としての抽象性を以て言語教育なりとして居るのである。吾々はかゝる誤れる見解を打破して、どこまでも皮相的な一般義の奥に潛む深幽玄妙な特殊の意義に徹することにより、始めて言語の完全な運用が可能であり、茲に言語の全き姿と光に面接し得るのである。更に言語の特殊の意義には、其形式内容の完全な融合の契機として音聲——音律——音色——音調(長短、大小、高低)——容色——態度までも作用すると見る時、一層言語の峻嚴なる靈感を自覺するのである。故に吾々は言語の中に宿る靈感を重視すると共に、更に語によつて織り出されたる雰圍氣をも尊重するのであつて、茲に言語によつて全神全靈を移入する可能性を發見し得るのである。



斯くの如き見地に従へば、日本語のもつ特殊的意義とは、全く國家的民族の歴史的社會の形成であると見られるのであつて、これが即ち言語の社會性を明示するものである。茲に於て言語は社會意識であるとも考へられるのであつて、全く言語の敬愛性は國家の敬愛性に依存するものである。従つてその社會文化の深さ、確乎さ、健かさがあればある程、國語の深さと美しさと確かさを加へるものである。吾々はこゝにも國家の善美は直ちに國語の善美であり、社會の健全な發展は、結局國語の健全な發達を示すものであることを確認するのであつて、全く言語は社會意識の象徴として永久に社會と共にその途を歩んで行くのである。

之を要するに大和言葉は最も深い歴史性と、最も廣い社會性とを有する時空一貫の強い民族意志を内に含むのであつて、これが直ちに主觀(言語)の客觀(歴史)化を可能ならしめて、國民道徳を實踐するに至るのである。而してかゝる言語の歴史性と云ひ、社會性と云はれるものは、飽くまで遠き歴史の善美の上に新しき創造をなし、たえず現代的にしてしかも永遠的なる展開を計るのであつて、全く「建國精神に還れ」と云ふ言葉も、古代精神の中に現代的意義を見出すことになければならぬ。

かくて言語は不斷全人としての理想を充分象徴して居らなければならぬのである。吾々はこゝに最も貴い生命の表現を意圖することが出来るのである。従つて我は日本人であるといふ確乎不拔の國民的信念を言語運用の必須的條件としなければならぬのであつて、全く國民の心情の具體

的運用が言語それ自身の生命でなければならぬ。然も日本語は日本人として正當に使用せらるべきものであつて、正當に使用せられる時に於てのみ遠き祖先より傳へられたる氣品と光とをよりよく發揮して、獨自なる日本の情趣を醸成するに至るのである。従つてこれが教養は言語の鋭敏性に基く言語現象の修練に俟たなければならぬ。吾々の祖先は總て言語に敏感であつて、他國人に比して一層詩人であつたのである。かくて吾々も祖先の血を承けて總て詩人であるとも見られるのである。遠い歴史性と深い社會性とを有する民族國家の意識中に育まれた國民が、かくの如き傾向を有するに至つたことは理の當然である。茲に於て言語の鋭敏は國語教育には缺くべからざる條件となるのである。従つて言語の鋭敏を缺く教師は、兒童の言語を鋭敏に導くことは不能である。言語の鋭敏なる教師こそ國語教育の先行條件でなければならぬ。而して言語の鋭敏性はあらゆる萬物に對して感受性を鋭敏に働かせなければならぬ。例へば吾々が初めて螢を見、始めて蟬の啼く聲を聞いた時、全身全靈を働かすならば必ずや「夏」の情趣を感じて、待望の夏、萬物の活躍と激潮とした大なる自然の力を思ひ、全身の躍動をおぼえるのである。この意味に於てこれらの蟲は、全く夏の象徴として懷思愛賞の情味が湧發されるのである。併し若しもこれらの蟲を單なる個としての蟲と見るならば、そこに何等吾々に對して交渉をもたない疎遠なものとなつてしまふ。従つて懷賞の情はいつの間にか疎厭の情に變つてしまふのである。かくて人生に交渉をもたざる時、それは全く存在の意義を失ふのである。一體萬物がその客觀的存在のみでは全



く無意味であると同様に、言語作用も客観的存在内容の中に特に主観的な交渉をもつことにより其生命を獲得するのであつて、言語の感情も特殊の意義も全くこゝに基因するのであると思ふ。

### (三) 文章の構成機構

文は渾然たる一有機體であつて、總ての語はそれらの中に個の姿を保ちながら遺憾なく己れを充足擴充し、よく文に統合一體して居らなければならぬ。茲に全言語の綜合によつて一種の靈感が醸成されるのである。従つて文の構成にはいつも強烈な意志が先力行となつて作用しなければならぬ。即ち湧き出づる泉が満ち溢るれば、自ら一定の目的的方向に向つて迸り出るのである。而して後から溢れ出してくる力によつて、一定の形式に押し進められて行くのである。かくて先力行は事實前にあるのでなくして、全く後にあるのである。即ち一度意欲が高まり情熱を呼べば、先づ最初の言語を産み、その言語は更に次の言語を呼ぶのである。かくて第一の言語は渾然融合して一大潮流をその背後に流し始め、更に第三の言語を合流して益々強化し、表裏——前後相應じ相合して、偉大なる流れを押し進めて滔々と流出し、こゝに全一渾融の一大文章を形成するのである。かくして文章は渾然と統一し、然も緊密な一有機體をなすのである。これが眞實な意味での名文なのである。所謂美辭麗句の引用羅列を以てするもの乃至は空虚な感情による甘美の陶醉は不健全なる文章である。従つて不健全な文章は語と語とが不調和、不均衡の關係にあつて、

而も澁滞して流れず、個々に遊離して統合して居らないのである。吾々の生活に於て理知や物象は之を偽ることが出来るが、感情は全く偽ることが出来ないものである。これと同じく文章に於ける理知は、之を如何様にも蔽ひ陰すことが出来るが、その感情——熱意は、如何にしても蔽ひ曲げることが出来ない。事實吾々が靈感にうたれて創作した文章には、自らその語の句韻に、その統合渾融に、その情趣に、その章句の長短斷續に、その排列に、はては音韻——音調に亘つて、遺憾なく反映表出されるのである。かくて健全なる文章には必ず情意の豊純さが表現されて居らなければならぬ理も、全くこゝに存するのであると思ふ。

## 二、國語教育の目的

國語教育の目的を一言にして盡せば、讀む純粹活動を體驗せしめて讀む意志の自己實現を計り益々國民意識を鮮明に體現せしめることにある。

而して讀む純粹活動とは、對象を想自體の世界に求め、主客合一の體驗をなさしめることである。即ち主観的な讀む我と、客観的な讀まるゝ文とが全く純一不二の直觀の世界を現出せしめることである。従つて、かゝる主客合一の體驗は、讀む意志の自己實現に依つてのみ可能であるから、讀む意志の自己實現が結局國語教育の第一義的の目的と考へられるのであつて、これが直ち



に文化への意志に接續すると共に、國民的性情の陶冶をも遂行し得るのである。かくて讀む意志の自己實現は、一般的には教育の本質が意志の陶冶であり、特殊的には讀む純粹活動が讀む意志の自己實現に存することに基くのであつて、讀む活動は想の自發自展としても考へられるのである。勿論想の自發自展は「讀むもの」は直ちに「讀まるゝもの」であり、主即客、作用即對象として初めて其目的を達成することが出来るのである。

今この立場より更に具體的に目的を考察すれば、先づ讀む意志の實現即體驗であると考へることにより、かゝる體驗をなさしめんが爲に、想の具體的把握を充分ならしめなければならぬ。従つて従來やゝもすれば手段として取扱はれた文章の讀解それ自身が直ちに目的となるのである。同時に従來やゝもすれば目的視せられて居つた讀解上の知識は、意志實現の可能性としてのみ要求せられることになる。

一切の文化はそれが文章化されることにより讀む意志の對象となり、讀む意志は形象として國語を用ふる故に、それは國語特有の國民的精神の陶冶をなすと考へる時、一層國語科の具體的個性を見出すであらう。實に國語は國家の個性の具體的表現であり、國民文化發展の根源をなす一大結合力を有するものであつて、國民精神の體得——國家愛の至情を培ふ重大使命を達成しなればならぬ。故に國語を通じての國民精神の教養は、當然國語科の目的となるのである。更に國民性情の純なる表現を日本文學と名付けるならば、日本文學を通じての人格陶冶は正に本科の主

眼點でなければならぬ。吾々は文學をして作者の純粹なる情意の表現であり、言語文章を形象とする私の客觀化であるとする事により、日本文學的精神の教養は、本科に於て缺くべからざる要訣であると思ふ。

日本文學尊重——それは祖國日本を無窮に發展せしめるものであり、國語の純化によつて日本精神の實現に邁進せしめるものである。即ち日本文學は日本國民性の純正なる具體的表現であつて、三千年來鍛へたる大和魂は、言語の一つ一つに浸潤し躍動して居るのである。この言語を學び、この言語を使用して、自己を實現することにより、始めて「我は日本人なり」の確乎不拔の國民的信念を作興することが出来るのであつて、同胞愛——祖國愛の一大根源は、實に文學的教養によつて可能なのである。

私は以上の立場に従つて茲に其目的を更に細別して見れば、次の五項に完結することが出来ると思ふ。

- 1 國民精神の作興……………國家愛の實現
  - 2 文學的精神の教養……………文化愛の實現
  - 3 文字語句の修得
  - 4 讀解力の修練
  - 5 讀書趣味の養成
- ……………讀む意志の實現
- 全人格の實現



## 三、國語教育の教材

國語科の教材は文章である。文章は文字の形象を通じて、主觀的內的精神を客觀したものである。故に文字を通じて自己の生命を表現したものであつて、全く自己の意志を實現したものに外ならぬ。然らば文字とは何ぞや、文字とは吾々の視覺を通じてその思想感情を認識せしめる一の手段であつて、言語とその目的は全く同一である。併し言語は専ら聽覺に訴へて成立するのであるが、文字は視覺によつてのみ其意味を發揮するのである。

元來文字は言語より後に發生したものであつて、言語の代用たる資格を有することに於て、初めてその運用を全うするものである。故に言語の代用たるそれ自身が又その目的を達成し得るのである。且言語はその性質臨時的であるから、聽受するものが現前して少くともその音聲の達する距離内に於てのみ有効である。併しこれを文字と云ふ形象に代へる時は、これを授ける者と受けるものとの間に時間空間上の距離如何に拘はらず、文字の存在する限りに於て授受の目的を達することが出来るのである。これ言語の能くせざる所を文字が能くする所であつて、たゞに前者の代用たるに止まらず、更に大いに補ふ所があると云はなければならぬ。

文字は以上の如き目的と手段とをもつて居るのであるから、言語を後時に遺留し得る方法に依

つて寫したる一種の符號と云ふことが出来る。この符號によつてあくまでも吾等の視覺に訴へて、思想感情を傳達し表現することを其究極目的として居るのである。併し文字はこれを受けるものがその文字上の約束規定を知らなければ、これに依つて何等の意義をも見出し得ざるは勿論、この文字に依つて代辯する言語をも理會することは不可能である。

さて讀みの對象となる文章は、文字の符號を借りて自己を表現したものであつて、文字の連續發展に依つて一つのまとまつた心象を表現したものである。従つて文字は自己を表現する思想と合致して居るもので、表現せんとする者の言語文字であると云ふことが大切である。思想が如何に豊富精細であつても、それが常に內的生命に止まる限りは文章と云ふことは出来ないと同様に言語文字が如何に多くあつても思想を完全に表現し得ないものは文章ではないのである。この意味から文章として成立する爲には、內的生命を外的に表出しなければならぬ。內的生命を外面上するには、必ずそこにあらゆる自己の矛盾對立を統一し、強烈なる意志の實現が想起されなければならぬ。かゝる意志は主觀の客觀化としての眞我の統一的活動に存する立言であつて、こゝに初めて全き自己實現が遂行し得るのである。故に思想は一つの立言であつて、文章はこの立言を現したものであると云ふことが出来るのである。

一體人間の思想生活は知情意の三機能を素材として、これを一定の價值に向つて統一的活動を實踐する所に成立するのであつて、眞・善・美・聖・利・健・愛等の諸價值がそれである。かく



の如く心的機能の價值化を目的とし、統一して行く活動を思想活動と云ひ、精神活動と名づくるならば、思想生活と云ひ、精神生活と云はれるものは、必ず價值に關係せる具體的實踐の活動であり、それが直ちに文章として形成されて自己實現を達成するものであると云ひ得るのである。若し何等價值に關係なき心的機能が存するとせば、それは言ふまでもなく、抽象的概念に過ぎないのであつて、かくの如きは文章としての行に發展し得ざるものである。

而して不斷に文化生活の向上發展を企圖する吾々人間は、不斷に價值に向つて精進し、之を實現せんとして目的的活動を志向するのであつて、茲に價值實現としての人格が存し、内的精神と外的肉體との結合を見るのである。

何れにせよ内的精神は必ず外的表徴と結合し、心身一元の立場が展開するのであつて、決して内的精神と外的表徴とが二元的に存在して居るものではないのである。之を内より見れば精神であり、外より見れば身體である。故に精神の外的表徴は最早單なる主観ではなくして、客観化せられたる主観であり、客観的獨立の世界に發展した自己である。これを國語科の教材に移して考へて見れば、主観的精神が文字と云ふ外的表徴をかりて、客観化せられたものが文章である。勿論言語も主観の客観化と云ひ得るのであるが、言語は未だそれを語る人に直接屬するものであるが、文章になつて初めて眞の客観化と云ひ得るのである。かくて文章は客観的獨立の世界に成立することは極めて明白であつて、これが直ちに國語教育の對象となつて自己發展、主客合一の體

驗を獲得するのである。

かくの如き見地に立てば、所謂形象化されたもののみ讀む對象としての價值を發揮し得るのであつて、そこに文章自體の理念が躍動して中心生命の統一をなし、それが直ちに無限なる自己發展の契機となつて、文我一體——主客合一の體験を取得するに至るのである。従つてよき文章とは主題と内容と情調とが三位一體に渾然融合して、完全なる眞我を表現して居らなければならぬのである。かくて主観の客観化としての純粹獨立の世界は完全に成立し得るのである。故にそれが修身的、理科的、歴史的であれ、すべて何人かの精神に取り入れられて超個人的立場に立つて客観化せられたものであるから、どこまでも讀む↓讀むの連續發展によつて主想を把握し、文我一體の純粹活動によつて、初めて自己の客観的形象の世界が完全に實現し得るのである。吾々は理科的教材なる故を以つて文章を無視し、之を理科の方便視することは、讀方獨目の立場を失ふものであることを、充分に警戒しなければならぬ。

以上の見地に従つて國語の教材選擇の方針を列挙して見れば、  
1 文學的價值の豊純なもの

然も文學的價值は日本文學の精神を充分表現して居るものでなければならぬ。而して日本文學的教材は眞に兒童の感情を純化するに足るものでなければならぬことも當然である。

元來兒童は主情的であり、リズム的な世界に生きるものである。故に感情の純化は兒童性を



根本とした國語教育の中心をなすものであつて、これが教材に對する感受性を鋭敏にし、想像生活を豊純にして、眞に人を感動せしめ得る根本をなすものである。吾々は知ることの根本に感ずることがあり、意志することの前にも感ずることが存するのは明かであつて、感情の純正は知的活動を促進して正しく理會する基をなし、更に意志の方向を正しく指示して實踐を強烈に助成することが出来る。故に感情の陶冶は人格の修鍊に缺くべからざる重大意味をもつのであつて、不斷これが純化は正に國語教育の一大使命である。

## 2 民族的精神の個性を充分表現して居るもの

國語は民族性の表現である。従つて國家を離れては何の意義もないのであつて、必ずや國體精神に立脚して其精華を顯現して居るものでなければならぬ。かくて我國三千年來鍛へに鍛へた大和魂の血をうけて、宏遠なる歴史の過程を辿り、更に未來へと無限に連續發展すべき可能性をもつて居るのである。然も國家の發展は民族性の發展であると共に、これと密接不離の關係にある國語の發展に外ならぬ。これ全く民族特有の文化實現を意味するものであつて、國體の精華は民族の個性に立脚して居る所以である。かくて國語の教材は國民精神の涵養には缺くべからざる意義を有するのは明かであつて、必ずや國民道徳を明示し、國民性の個性を充分發揮したものであると共に、國語特有の國民的性情の發展性をも指示して居らなければならぬ。

## 3 兒童性に立脚して居るもの

國語教材は眞に兒童性に立脚せる兒童文學の教養でなければならぬ。然らば兒童性とは如何なるものであるかを列擧すれば、

- (1) 具體的——(綜合的)
- (2) 感覺的——(情的)
- (3) 現實的——(變化性に富み、環境への順應性を有する)
- (4) 想像的——(空想的——模倣的)
- (5) 探求的——(思索的)
- (6) 自然的——(自己本位)
- (7) 韻律的——(詩的)
- (8) 神秘的——(正義愛を好む)
- (9) 社會的——(親密性)
- (10) 剛健的——(力量崇拜)

要するに兒童性は快活——輕快——清新——明るい氣分の持主であつて、然も發展的であり、進取的であり、スポーツ的な特性を有するのである。故に文章は常に新味を帯ぶもので、しかも語彙の豊富な現代語に親ませるやうな教材たるを要し、其構想はあくまでも感知する



と云ふ情意本位でなければならぬ。かくして兒童の想像生活をより豊富に鋭敏に導くことが肝要である。

以上の見地に從つて新讀本の教材を眺めて見ると、以上の方針をよく顯現して居るやうである。即ち尋一に於てはリズム的な童話を出發點とし、眞に感激の聲を放たしめ、進んで童話中心を以て一貫して居るのである。而して童話の延長としての取材は、我國民性の個性をあらはす神話——傳説をとり、それに現實話もとつて清新味を發揮して居るのが注目すべき點である。

尋二に於ては尋一の延長として兒童文學を根柢として居るのである。しかも神話傳説中心であつて、これに童話——現實話も多く取り入れて居るのである。故に尋二に於ては童話による國語の價値を充分發揮せしめなければならぬ。

尋三に於ては神話中心である。然もその神話は日本文學の根本をなす古事記より取材したものであり、日本文學の教養に着目して居ることが明かである。而して現實話に加ふるに自然現象をも取り入れ、且ユーモアな笑話も實用的な日記文をも取られて居る。更に詩的韻文は、正しい韻文のスタートとして韻文のもつ要素に着目し、自然の理性化を計らなければならぬ。由來韻文はリズムを充分含んで居つて、輕快な明るい感じをあらはし、且つ發展性をも充分に顯現して居るものである。然も日本精神を宿す兒童性は、不斷に發展的進取的であるから、あくまでも伸びんとする意志を強く表現して居るものでなければならぬのも當然である。

#### 四、國語教育の方法

國語教育の方法は當然讀むことに初まつて、讀むことに終らなければならぬ。實に讀むことの作業は國語教育の本幹でなければならぬと信するのである。故に私は先づ朗讀法の指導について考察を進めたいと思ふ。

##### (一) 朗讀法の指導

###### 1 朗讀法とは何ぞや

朗讀とは「朗かに聲をあげて音讀すること」を意味するのであつて、默讀や他の音讀が文章の「意味收得」を目的とする個人本位なるに反し、これは「意味表現」を目的とする衆人本位の讀方である。故に朗讀者は文章を如何に理解し、如何に鑑賞し、如何に體驗してゐるかといふことを、その文を通じて自己を十全に表現せんとする「追表現」の讀方でもある。従つてその表現は文章を精讀——味讀して、全く自己の所有となり、自我化せられた効果に從つて適確に現はれ來るものでなければならぬ。かくして吾々は朗讀によつて聽者を充分感動させる事が出来るのであると思ふ。勿論朗讀は本質的には形象より入るものではなく、内容を體得理解することによつて



必然的に湧出される最も自然的な音聲表現によらなければならぬ。併し他に聽かせることを目的とする以上、普遍化されなければならぬ故に、必ず發音器官の修練を経なければならぬ。これ一つの表現技術であつて、如何に表出せば文のもつ思想感情を充分表出することが出来るかの工夫をしなければならぬ所以である。併し朗讀と云つても、これは普通の文章を讀みあげることであつて、韻文とか詩は寧ろ朗詠であり、朗吟と云ふべきである。従つてそれは調律そのもの、美に感入して詠みあげ、吟することではなければならぬ。

以上私は朗讀の一般的意義を限定して見たのであるが、元來朗讀法とは總べて言葉で表出する「話術」の一部面である。話術は如何なるものでも創作的に「演述」する方面と、文章を讀み上げる「讀述」の方面とがあり、更に讀述の中には文章を見ながら讀む所謂「朗讀」と、文章を見ないで暗記して讀む「暗誦」とがある。故に朗讀は文章を暗記するを要せずして、あくまでその文章を見て讀むことを意味するのである。然も文章を見て讀むと云ふ朗讀は、どこまでも文章を正しく且つ審美的に讀むことを意味するのであつて、畢竟文章の意味を聽者に充分理解體得せしめるように發表することに存するのは當然である。かくて眞に對者をして自己の意味をはつきり把握せしめることを使命とするのであることも自ら明かである。

さて朗讀法によつて以上の如き目的を達する爲には

第一は文章の思想感情を自己のものにすることである。

所謂小僧の御經を讀むが如き眞似事ではなく、どこまでも自己の思想感情として表出しなければならぬ。

第二は朗讀の仕方を自覺して之に自己を生かすことである。吾々は朗讀の中に自己を生かす時朗讀を自由に活用することが出来るのである。即ち悲しい所、嬉しい所、淋しい所、熱意ある所と云ふやうに、極めて自然的に自由自在に感情を表はすことが肝要である。それには不斷朗讀する時に如何に讀むと自己の感情が充分表出されるかを工夫し、それが自覺して來ると、そこに朗讀の確信が出來て、自然に表現し得るのである。

## 2 發音法

以上の見地に立つて朗讀法について反省を加へて見れば、發音練習と表出練習が必要である。發音練習は言葉の音聲を正しく出すことであつて、これが朗讀法の基礎とも見られるのである。故に不正なる發音を矯正しなければならぬ。學校に於ては尋常一年の國語教育は當然この發音を練習して、正確なる發音をなさしめる事が必要である。もしこの時代に發音練習を疎かにしたならば、それがやがて朗讀法に大なる支障を來たす事は極めて明かである。吾々は發音が正確に出來て初めて「正讀」し得ると信するのであつて、正讀は必ず「美讀」へと漸次發展するのである。併し發音——正讀——美讀も、決して分離して行はれるものではなく、却つて相互に相援助してやがてこれら三者の本質的融合に依つて初めて「眞の朗讀」を見るのである。今朗讀法の最初の



段階にある發音練習について注意すべき點を擧げるならば、

發音法に於て最も大切なのは「母音」の練習である。即ちア、イ、ウ、エ、オの練習である。母音は發音の基礎をなすものであつて、これが完全に表出されなければ、到底他の音は正確を期する事が出来ないのである。先づ舌を下げて口を大きく開いた母音がア。兩唇を扁平に開いて前舌面を硬口蓋に近づけた母音がイ。後舌面が軟口蓋に近づけて兩唇を平たく小さく開いた母音がウである。イとアの中間がエ、アとウの中間がオである。次に子音(父音)の練習である。即ちカと云ふ音はKなる子音とAなる母音を二つ組合せた熟音である。次に撥音即ちはねる音のン、次に促音即ちつめる音などである。

更にアクセント(語調)を正しくする事である。アクセントは國語教育の一問題であるが、國語のアクセントは東と西に依つて大分差異があるのである。併し國語教育に於けるアクセントは、どこまでも東京語のアクセントを標準としなければならぬ。發音及アクセントは語感に大なる關係を有するものであるから、自分の感じを明瞭に表する爲には先づ第一に發音及アクセントを充分正確ならしめる事を認めるのである。

### 3 表出法

次に表出法の練習である。表出法とは思想感情を表出する仕方であつて、第一は句讀即ち言葉の切り方を正しくする事である。第二は語音の強弱であつて、これには更に理解的のものと表情

的のものがあるが、何れも趣味あるやうに表情化する事が肝要である。第三は言葉の抑揚である。即ち言葉の尻を上げたり下げたりして昇調と降調とを適當に運用する事である。例へば昇調の場合は意味の完結しない場合とか、歡喜や、有望や、仁愛や、絶叫、崇拜、稱讚、驚愕、疑惑、懇願等の場合である。降調の場合は意味の完結した場合とか、命令、宣告、憤怒、憎惡の場合とか、假に聽く場合等である。

次に朗讀全體のリズム(調音)である。即ち高低—強弱—緩急—の組合せである。音楽はリズムを主としての感情の表出であるが、朗讀も調音に於ては全く音楽と變る所はない。故に朗讀に於てもこの調音を綜合して感情を十分表出する事に務めなければならぬ。

以上表出法についての概説を試みたのであるが、これが練習をなす場合には左記の通り分別して各々適用そのよろしきを得なければならぬ。

#### ●個讀

個讀は「ひとりよみ」であつて、單獨朗讀を意味するのである。

#### ●共讀

共讀は下手なものが上手な讀みを習ふ方法として極めて有効である。これは伴讀とも云はれるものである。

#### ●速讀



連讀は回讀若しくは順讀とも云はれるものであつて、「まはりよみ」を意味するものである。長い文章など二三人乃至四五人で順次に朗讀させる事により全體を完讀し得るのである。

●分讀

分讀とは様々の人物に讀み手をふりわけて掛合で分讀することにより、各々其人物の個性を發揮し得る朗讀法である。

●齊讀

齊讀とは一齊に揃つて朗讀することであつて、一齊朗讀と云はれるものである。時には一齊に朗讀させる事も私聲諧調があつて面白いものである。

以上私は朗讀法の概説を試みたのであるが、朗讀は國語教育の最初の段階であると共に最後の段階でもある。故に朗讀は國語教育の根柢をなし、従つて終始一貫して働いて居らなければならぬ。而して朗讀の巧拙は一に文章の理解に重大な關係を有するものであるから、吾々は勉めて朗讀法の指導に精進しなければならぬ。かくして朗讀は暗誦や演述の素養ともなり、またそれがあらゆる文化創造にも發展するものである。即ち讀む——語る——歌ふ——音樂と順次發展性をもつものである。讀む事は朗讀であり、語る事は節をつけて話すことであり、歌ふことは更に節を重ねるのであつて、音樂にて全く節となるのである。吾々が通常讀むことの上に技巧を加へて、節と云ふ音樂的ナリズムの味をつけるのが語るとか歌ふとかに發展するのである。かくて朗讀は

自己の思想感情を充分表出する根柢となると共に、それがあらゆる藝術へ發展する可能性を有するものであるから、「生命の表現」としての基礎的陶冶は實に「よき朗讀」によつて達成し得ると信するのである。而してよき朗讀は我國語の粹とも見られる「純正」——「優雅」——「高尚」——「剛健」なる日本精神を充分發揮することに存するのは當然の歸結である。

(二) 言語の修練

言語は人格の顯現であり、心に姿を與へるものである。故に言語は目に見えぬ心象が目に見える人格に發展することは明かであつて、言葉の品位は直ちに人格の品位であり、逆に人格の品位は直ちに言葉の品位であると考へられるのである。従つて人格の高い人の言葉は上品であり、人格の低い人の言葉は下品であると云ふ事が出来る。かくして言葉は話す人の品位と不可分の關係を有するものであつて、全く言葉は「人格の鏡」其者であると云ふことが出来る。然らば人格の高い人の言葉とはそもそも、何を意味するのであるか。今其輪廓を示さば、

人格の高い人の言葉

- 1 具體的、内面的である。
- 2 行爲(實行)が伴ふて居る。
- 3 永續的發展性がある。

人格の低い人の言葉

- 1 抽象的、外面的である。
- 2 行爲(實行)が伴はない。
- 3 一時的にして發展性がない。



- 4 個性の發露である。
  - 5 綜合的論理的である。
  - 6 全體的普遍性を表はして居る。
  - 7 文化は無限に創造されて行く。
  - 1 敬語を尊重すること
- 4 個性の發露でない。
  - 5 相對的非論理的である。
  - 6 部分的特殊性を表はすのみ。
  - 7 正しい文化は創造されない。

敬語は我國語の特徴である。故に日常敬語を正しく使用する事に力めなければならぬ。かくしてそれがやがて習慣となつて、これが人格を高める唯一の方法ともなるのである。尋常一年の讀本に父のことを「おとうさん」——母のことを「おかあさん」と明かに言はしめて居るのを見ても、おとうさん——おかあさんと言ふことによつて、兩親に對する敬慕の念が充分發揮されて居るからである。かの問題になつた「マ、」——「バ、」の言葉が、我國狀にあはないと文相が警告したのも故なきことではない。従つて自分のことも「わたくし」と明瞭に正しく言つた方が妥當であると思ふ。

次に敬語を使用することは禮儀を正しくするといふ我國民道德の上から見ても極めて必要な事であつて、其根柢には「慎む」と云ふ念がなければならぬ。若し言葉を慎まなければやが

- 2 標準語を正しく使用すること

て心が荒み、行が亂れがちになつて、遂には品行が悪化するものである。最初は「心にもない言葉」と思つてゐても、何時かそれが習慣となつて其人の心にもなるものである。かくして「習ひ性ともなる」と見られるのであつて、昔から君子は先づ其言葉を慎まなければならぬといつて、言葉遣ひを非常に重要視したのである。「神皇正統記」に

「言語は君子の樞機なり。あからさまにも君をないがしろにし、人に驕る事あるべからず。……亂臣賊子と云ふ者は、其はじめの心——詞を慎まざるにより出でくるなり。」と述べてあるのを見ても、言葉遣ひが亂暴になれば間もなく悪行がきざすものであることを明示したものである。

標準語は我國の標準となる言葉である。故に我國民として日常正しい標準語を使用すると云ふ事が何より緊要である。故に小學校の國語讀本はこの標準語を以つて全國を統一して居るのである。吾々は綴方に於ては多少は地方色のある方言を許すとしても、それは低學年に限るのであつて、高學年になるに従つて標準語化して、常に標準語をもつて話さしめなければならぬ。かくして標準語の使用は國民精神の表現とも見られるのであつて、吾々は標準語にて統一する時そこに全國民の統一意識を醸成し、やがて國民の大團結力となるものである。今や世界各國は競つて自國の國語を統一し、これを普及する事に努力して居るのを見ても、



如何に言語の統一が國民意識の團結力を助長し、國民精神の涵養——愛國心の養成に缺くべからざる事を明かに認め得るのである。

3 多辯ならざること

言葉の數と品位の高さは正に反比例するものである。即ち多辯は下品であり、少辯は上品である。所謂「口は禍の門」とか「舌は禍の根」とかの諺は、多言を戒めたものであつて、枕草紙にも憎きもの、劈頭に「急ぐ事ある折に來て長言する客人」とあるが如き、最も簡明に多辯の卑むべき事を教示したものであると思ふ。故に吾々は無用の言葉をさけて少く語るやうに心掛けなければならぬ。従つて人との應對には「愛敬あつて言葉少きこと」を意とし、常に禮讓をもつて接しなければならぬ。併し多く見ること多く聞くことは修養上大切である。

4 言葉の内容を慎むこと

言葉の内容について注意する事は「人の短を云ふこと勿れ」——「己の長を説くこと勿れ」の二諺に盡きて居る。人の短を云ふものは卑怯卑劣である。又自慢話をするものは禮儀にもどり相手をして徒らに不快の感を興さしめるばかりである。これ全く不謹慎の言葉であり下品であるからである。吾々はどこまでも個性の發露を重んじ、心抵から逆る論理的普遍性をもつ言葉でなければならぬ。かくて永續的發展性を内に藏する人格の光を顯現し、茲に人格の完成が意圖せられるのであると思ふ。

5 言葉は充分感情をこめて表出すること

對話に於ける言葉の調子は高い方よりも低い方が上品であり、早口よりも早からざる方が感情を充分こめる事が出来る。早口はやゝもすれば輕薄になり、又落ちつきのない下品なものに聞える。故に如何に急ぐ場合でも成るべく落ちついて早口にならぬやうに注意しなければならぬ。又人を輕蔑したやうな言葉は慎まなければならぬ。西洋人は電話口に出る時でさへ服装をしつかり整へてから出るとのことであるが、服装が正しくないためつい言葉が「ぞんざい」になることはあり勝ちである。實際服装容儀は人を整へるのであつて、昔から容儀端正を我國風として居るのを見ても、如何に服装容儀が人格の品位に關係あるか々明かである。かのラヂオで放送する時は、何時でも先づ服装容儀を整へてマイクロホンに向つて居るのを見ても、この間の消息を覗ふことが出来る。全く人の面前に立つた時の實際と同じ氣分になつてこそ、聞く人に深き感動を與へ得るものと思はれる。

6 言葉は常に實行を伴はなければならぬ

人格の最も具體的個人的なことは、實行性を有する言葉によつて表出し得るのである。故に實行の伴はない言葉は如何に美辭麗句をならべても、單なる音聲に過ぎないのである。論語に「巧言令色鮮矣仁」——「君子は言に訥にして行に敏なり」とあるのを見ても、如何に實行力のある言葉が大切であるかを物語るものであつて、一たん言つたことは必ず實行すると云



ふ信念をもたなければならぬ。それ故「君子は九たび思ふて一たび物言ふ」と述べて居る通り、實行性の缺けた言葉は空虚そのものであつて、全く言葉は實行によつてのみ自ら品位が備はり、自然と敬服されるものである。昔から我國は「不言實行」の國であり、寡黙にして實行を貴ぶのを特徴として來たのであるから、古來の英雄は皆この沈黙實行の英雄であつたのである。故に吾々は「訥辯の雄辯」でなければならぬことを深く信ずるのである。

元來我國は「言靈の幸はふ國」と云つて、言葉に一種の靈妙不思議な力があると信じて居つたのである。それは言葉は單なる音聲ではなくして、全く靈の發露であり、至誠の表現と考へられるのである。更に極言せば大和魂の現出であるとも見られるのであつて、大和言葉が直ちに日本人としての全人格の顯現に存するのは、最早や明かな事實である。親が子を思ふ様に天皇が國民に對しての愛の言葉には、必ず至誠一貫の「言靈」が躍動して居るのである。吾々が言葉を發する時眞心こめて披瀝したならば、そこには言靈が顯現して必ずや人をも動かし、神明にも通ずるのである。これ全く「至誠通神」の信念であつて、一言一句この信念をもつて正しき言語を使用する時、常に言靈が働いて人格の品位を高揚し、無限なる文化生活を意圖する事が出來ると信ずるのである。

### (三) 讀みの一般的方法

國語教育に於ける「讀み」の作業は、あらゆる段階を通じて其本幹とならなければならぬ。故に讀む——讀むの連續發展によつてのみ文自體の真相を把握し得るのである。かくて讀み方教育の本質が讀むことに始まり、讀むことに終るならば、讀み指導の全過程の根柢にはいつも讀むことを以つて一貫して居らなければならぬ。

而して茲に云ふ讀み方とは「通讀」——「精讀」——「味讀」の全過程を通じて行はれる純粹活動を意味するのであるが、これらは何所までも直讀直解を理想とし、讀む作業の深化につれて通讀より精讀に進み、更に味讀に達して主客合一の體驗を獲得するのである。故にどこまでも讀むことによつて兒童の讀む意志が自發自展して文の意味へ——意味へと注がれなければならぬ。かくして意味の理會なき素讀は無意味であつて、あくまで意味の把握に向つて專念せしめ、文自體の生命を體得させなければならぬ。従つて眞の讀みは文の理會より更に鑑賞味得にまで深化されなければならぬ。吾々は文を理會するのみにては未だ眞に讀み得たのではないと思はなければならぬ。

併し第一段の通讀より第二段の精讀に進み、更に精讀より第三段の味讀にまで發展せしめる爲には、必ず對立關係を止揚して、文自體の面目に一步步面接せしめなければならぬ。即ち兒童が讀む働きを起すや目的々には自我(讀者)と非我(作者)と對立し、方法的には明と不明とが對立するのである。この對立を統一する活動のうち自ら讀みの全過程が成立するのである。茲に於て讀みの過程に於ての對立は、文字——語句——文章の形式であつて、これらは不明に妨げられ



て自我化し得ぬものである。茲に於てかゝる對立を止揚せんが爲に、未知として定立された文字、語句、文章の形式を明化しなければならぬ。かくして吾々は文章の全内容を自我化し得るのである。而して意識の發展として自我の分裂が對立を現はし、この對立が合一に止揚せられて、全く文我一體の面目に接するのである。前者は反省によつて成立し、後者は直觀に於て實現するのである。故に讀む純粹活動は直觀——反省の連續發展の過程に成長するものであつて、其究極は讀まれる文（作者）と讀む我が不可分離の状態にある唯一の持續的發展が存するのみである。而してこの純粹活動の連續發展するや、時を忘れ、所を忘れ、我も没し、我が對象をも没して、純一不二の直觀の境に深入するのである。従つてかゝる世界は想自體の面目をはつきり自己の生命として意識する境地であつて、全く主客合一を内に體驗せしめる純なる意志の實現であると考へられるのである。茲に云ふ想自體とは讀む働きの對象であつて、自己を讀むと云ふ主觀的な立場と、作者を讀むと云ふ客觀的な立場とを完一せる主即客の立場を指すのである。従つてかゝる想自體の面目に接する立場は、讀むと云ふことによつて作者（教材）と我が合一し、彼我交通の根柢にある超個人的立場に自己を擧揚しなければならぬ。

自我に對して非我としての教材が對立する限り、吾々は眞の合一はあり得ない。従つてこゝに自我と非我、明と不明とを擧揚する立場の飛躍がなければならぬ。而してより深き讀方、より深

き直觀は、斯かる主觀的立場を止揚して文我一體の統一へ展開せしめることにより可能である。故に吾々は文字、語句、文章等の非我の定立を契機として、潜在的なる想を顯在化し、抽象的な想を具體化して、想自體の面目を體驗せしめなければならぬ。従つて非我の定立即ち反省は、大なる統一即ち直觀に至る道程であると考へなければならぬ。茲に於て讀方の本道は、抽象的な文章の奥に潜む具體的想を把むと云ふことに歸結し得るのである。

之を要するに讀方教育とは、通讀——精讀——味讀の過程を通じて兒童を想の世界に導入する仕事であると云ひ得るであらう。又逆に讀みの展開を方法として想自體を兒童に現出せしめる働きであるとも云ひ得よう。即ち教師は一面兒童の案内者であつて、しかも他面「想」（作者）の代辯者でもある。しかしこの事は唯教師自らが想の世界に深く沈潜し、より高き超個人的立場（客觀的立場）に自己を止揚して想自體の面目を具體的に把握することによつてのみ可能である。かくて一面作者と我が限界をすて、想自體に合一するが故に、作者にとつては代辯者となり得るのである。従つて教師は、かゝる彼我合一の過程を示すことに於てのみ兒童の指導者となり得るのである。即ちよき教師は自らよき讀者であり、讀者としての自己をよりよく語り得る媒介藝術家でなければならぬ。然も兒童は「教師の讀方を見て自らの讀方を學ぶ」と云ふ意味に於て、讀む意志が兩者を結合せしめ得るのは云ふまでもない。



五、指導過程

讀みの指導段階は文章解釋の過程に立脚して行はなければならぬ。而して文章は固より個々の文字——語句の集合に非ずして、全く語句相互が結合して或る意味を成立せしめるものである。故に個々の語句の意味は、全體の文章の中に於てのみ初めて理會せられるのである。従つて文章の解釋が文字、語句の形式より始むべきか、それとも文章の内容より始むべきかの問題が生ずるのである。併し文章解釋の過程は本來兩者循環し、兩者を綜合して行はなければ眞の解釋は不可能である。かくて文章を離れたる語句の取扱も、語句を離れたる文章の取扱も、共に正當なる文章解釋の過程と云ふことは出来ないのである。今この立場に従つて文章解釋の目的を實踐する讀みの段階を示して見れば、

●第一段としての通讀……(直觀)

通讀は文章解釋の第一段階である。故にこの段階に於ては所謂試讀を意味する最初の段階であるから、必ず明と不明——自我と非我との對立がはつきり定立されなければならぬ。先づ兒童が對象としての文に働きかけるや、文我一體——主客合一の立場が展開せんとするのである。この場合若し兒童が讀むにつれてすら／＼と納得されるならば、茲に何等の對立もなく、矛盾の克服

もなく、且つ不明を明化する努力も不用である。従つてかゝる場合には讀書によつて得る所が少いのは勿論である。然るに兒童にとつては純なる讀みを妨げる不明(非我)を意識する時、深き直觀に達することが出来ないのを自覺するのである。かくて不明の定立は、一は讀む文の内容が兒童の考へてゐる所と異つて居る場合(その異り方にも種々の場合があり得るが)——一は文字、語句、文章等の讀解力が乏しい場合である。前者は内容上に不明(非我)を認め、後者は形式上に不明(非我)を認めて自我に對立するのである。この場合若し兒童が自己の主觀にのみ依存し、すでに自我を固執してゆとりのない心をもつてゐるならば、すべてを自己流に讀破して我執をおし通さんとするのである。従つてそこには何等の矛盾對立なく、文我一體——主客合一への展開もなく、全く讀むことに依つて人格の發展もあり得ないのである。然し兒童が眞に人格的(良心的)であるならば、必ずそこに主觀的な非我生活の誤りを發見するであらう。そしてひたすら自我に對立する文全體の意味を理會し、非我を自我化して文我一體の境地に精進しようと思志し、努力するのである。

かくて通讀の段階に於ては、讀む——讀むにつれて先づ文字——語句の不明が明化されなければならぬ。併し兒童がかくの如き形式上の不明を意識するや、持續的な直觀は一時中斷せざるを得なくなり、茲に直觀が分裂して、反省の段階が必然的に生起するのを注目しなければならぬ。故に通讀の段階は不明を含む低き直觀の立場と見られるのであるから、必ずより高次の直觀に進



む要求を生起する意味に於て、「概讀」と云ふも可であらう。従つて通讀は概讀的直觀であり、かゝる概讀的直觀によつて概意(大意)を把握すべきである。併しかゝる大意を把握するには少くとも大意把握の程度まで文字——語句——文章の形式的な方面の明化により、それらの結合點を發見せしめなければならぬ。

要するにこの段階に於ては、個々の文字——語句の文中に於ける「意味」即ち表面から捉へらるべき普通の意味(一般的意味と特殊の意味)が理會せられ、それ等が漠然ながらも結合して、文の大意(假定的主題)を吟味し、差當り想ひ浮ぶ主眼點が得られ、同時に大體の情調も想定されて來なければならぬ。故に通讀の段階は結局文章中にある個々の語句の意味内容を理會することが當面の任務であり、かくして大意の把握が當然の結果として生起されなければならぬ。

●第二段としての精讀……(反省)

この段階に於ては前段に於ける通讀に依つて、必然的に定立されたる自我對非我——明對不明を最も鮮明に讀みの表面へ現はれて來るのである。而して前段に於ける大意の把握によつて、必然的に大意の展開が初まるのである。かくて大意の必然的發展は、一層自我の分裂を要求し、そこに非我としての問題——質疑が生ずるのである。勿論未だ明否分裂以前(言語化して反省する以前のもの)のものもあるが、これらは本段階に於て、はつきり意識の表面へ顯現して、多様の統一を企圖するのである。故に讀む自我も、自我自身を反省し、讀まれる文自身も、不明を意識

して深き直觀を要求するのである。併し文字、語句等の形式的方面は、第一段の通讀に於て、大意把握の程度までに明化され自我化されて居るのであるから、本段階に於ては主として自我に對するものは内容上の問題であると思ふ。何故なら文字、語句の明化によつて當然大意が把握せられ、大意の把握は直ちに精讀を要求して問題吟味に働きかけるのである。勿論問題吟味には非我を自我に包攝する意味の「推解」の働きが現はれる事は當然であつて、これが解讀として必然的に文の内奥に潜む具體想に面接せんとして肉迫し、こゝに文全體の立場からの問題(非我)が定立されるのは明かである。故に前段に於ける大意の連續的發展による自我の分裂が、更に文字——語句——文章の不明を意識し、この不明を自我化せんが爲めに文字語句の理會となり、更に文章全體の分解的——部分的意味を把握することになる。かくして直ちに文全體の具體想(想自體)に對する非我が問題として定立されるのである。従つて本段階の當面の任務は、主題の探求であり、内容の深究であつて、如何なる主題を以てすれば、各語句の現はす内容が意味ある全體的一をなして居るかを考究せられるのである。勿論主題の決定は問題の吟味によつて幾度かの想定を繰返して遂に決定されるものであつて、同時に個々の語句がその文章全體に於ける獨特の意味を一層明瞭に理會せられ、且つ主題との關係に依つて全文中に占める地位——役目を意識し、想自體の具體的個性をも把握するに至るのである。故に一般的なる形式の意味を契機として文中に於ける固有獨特の意味に徹すること——これが通讀より精讀への深化發展である。かくて主題が



決定せられ、語句の文中に於ける個性的意味が捉へられたならば、情調も一層鮮明に意識の表面へ映じてくるのである。

●第三段としての味讀……(綜合……第二直觀)

この段階は前段の精讀の發展としてあくまで全文を通じて想を創造的——具體的に、より高次の直觀を要求する味讀の段階である。従つて前段の精讀の努力に對する報酬として得らるべき楽しい段階であるが、情調の味讀が當面の任務であるから、讀みの全過程を通じて最も力を注がなければならぬ最後の段階である。故に知的材料に於ては統一的理會と共に、情的材料に於ては鑑賞の取扱をしなければならぬ。

而して想を創造的、具體的に把握せしめる爲には、教師は自己の全的努力を以て教材の精神構造にまで突入し、自己の直觀の仕方にて兒童をより深き直觀の世界に導入して、主客融合——文我一體の純粹直觀を現出せしめなければならぬ。故に最早語句や表象を讀むのではなくして、端的にその文章の内的生命を把握し、自己の想を文中に創作せしめなければならぬ。かくして主觀の客觀化が完全に行はれて、文中に自己を發見し、彼我一體の生の流れを體驗するのである。文を通じて人格を陶冶すると云ふ意味も、かくして實現し得ると信するのである。

吾々は自己を讀むと云ふ主觀的個人主義に非ず、又作者を讀むと云ふ客觀的個人主義にも非ず、主客合一の文即我としての想自體を把握する所に、眞の味讀が存するのであると思ふ。これが即

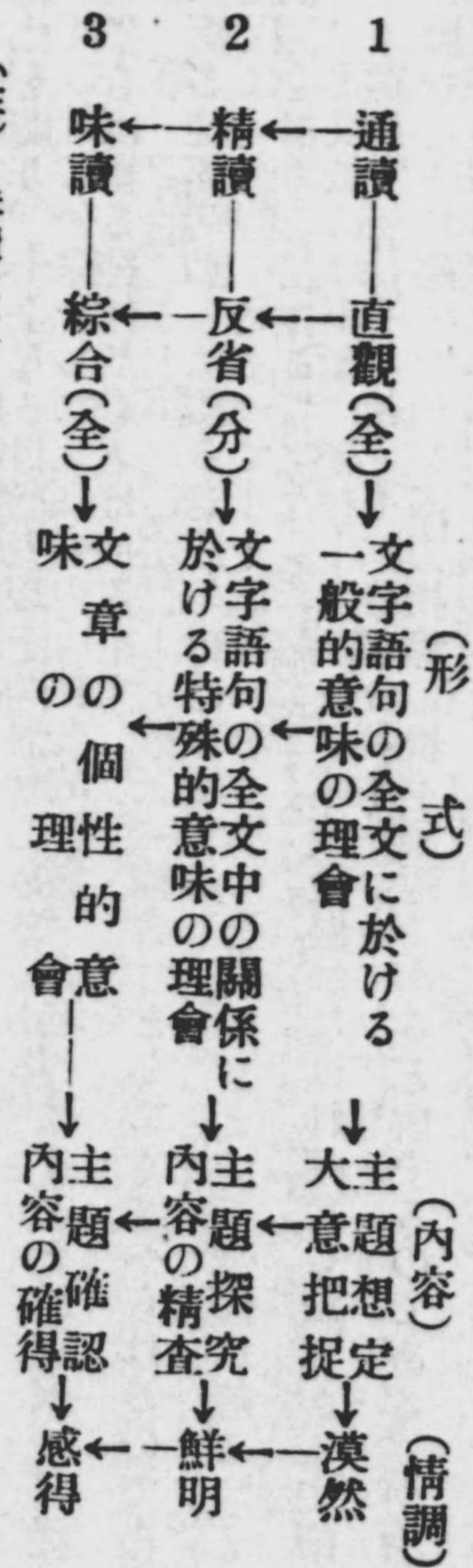
ち文章解釋の實踐的根據に支へられた眞正の理會と云ふことが出來ると思ふ。従つて文即我の純粹直觀は、主客を完全に綜合する絶對我的顯現に於て初めて直觀の直觀——作用の作用として純一無限なる理念即現實、精神即行動の人格的立場に我を擧揚することが出來るのであつて、これが直ちに自我の面目を自覺するに至るのである。

之を要するに讀方指導の一般的なる過程は、上述の通り「通讀」——「精讀」——「味讀」のコースを通じて行はれるのであるが、通讀は「第一次直觀」であり、精讀は第一次直觀の發展としての「反省」であり、更に味讀は直觀——反省を通じて發展したる一層高次の直觀であり、直觀と反省の對立を綜合したる立場の「綜合的直觀」と名づけることが出來る。従つて讀方指導の過程は、第一「直觀」——第二「反省」——第三「綜合」としても考へられるのである。従つて讀方指導過程は、「直觀に始まつて——直觀に終り」、「全體に初まつて全體に終る」とも云ひ得るのであつて、其根柢には不斷に讀む——讀むの連續發展がなければならぬ。かくて讀むことに初まつて——讀むことに終る」のが讀方指導の根本過程であると信するのである。勿論讀む意志が始めより終りまで連續發展して、其終局が味讀として文我一體の展開を見るのであるならば、讀む意志が全過程を通じて終始一貫して働いて居らなければならぬのは當然である。茲に於て讀方は、「讀む意志の自發自展」としても考へられるのであつて、寧ろこれが根本的な見方であらう。

上述の見地に從ふならば、讀書は結局客觀的な文の精神内容が、自己の精神内容となつて、



自己の想を一層具體的に、一層普遍的に鮮明ならしめて、益々理性的精神へと自己を純化高揚し、より純粹なる人格を實現して行く自覺の過程に外ならぬ。  
以上私は讀方指導の一般的過程を示したのであるが、更に文章解釋の過程としての三者の關係を示して見れば、



(註) 味讀は文に即し讀みに徹することにより、必然的に主客合一の純粹直觀の域に達し、主題と情調と理念が三者一體に結合して、文章全體の統一的理會に徹するのである。

(詳細は拙著『辨證的教育の實踐』—第六編辨證的國語教育參照)

### 第三章 綴方教育の實際

#### 一、綴方教育の目的

綴方教育の目的體系を一言にして盡せば、綴る純粹活動を體驗せしめて「綴る意志」の實現と純化を圖り、十全なる自己表現を開展せしめるにある。

然らば綴る純粹活動とは何ぞや！

綴る純粹活動とは綴る意志の自己實現であり、對象を想自體の世界に求めて、これを主客合一の展開を計り、自己の個性を十全に發揮することに存するのである。即ち「綴る我」(主觀)と「綴られる題材」(客觀)の純一不二の綜合の世界を指すのである。而してかゝる綜合の世界は自己表現活動その者であつて、全く「綴るもの」は直ちに「綴られるもの」であり、主即客——作用即對象——觀照即表現と見られるのであるから、綴る活動は「想」の自發自展としても解し得るのである。

以上の立場に依れば綴方教育の本質はどこまでも綴ると云ふ表現の裡に求めなければならぬ事は當然である。而して綴るとは綴る意志の實現に外ならぬのは極めて明かである。茲に於て綴る



と云ふ表現活動には、必ず「綴る」に對し「綴られる」ものがなければならぬ。若しこの綴られるものを題材乃至想と云ふならば、是等はどこまでも自己の想であり、従つて綴るとは自己の想の表現でなければならぬ。吾々は如何にしても自己ならざるものを表現する事は全く不可能であるから、題材はどこまでも自己であるとして、題材の自由を一先づ認める事が出来るのである。

併し自由作は單に其題材が自由であるが故にのみ存するものではない。苟も綴方の本質が「表現」である限り、如何なる綴方も（課題による作品も）自己の想たる事は勿論である。従つて題材は自己の想たる以上、必然的に綴る働き（作用）を内に含むのであつて、綴られる題材と綴る活動とは全く同一體驗の両面に過ぎないのである。若し綴る事なき題材がありとせばそれは全く無意味であり、題材なき表現は空虚であると言はざるを得ないのである。吾々は表現される内容（題材）に對して、必然的に表現なる形成活動に發展することを信じ、茲に内容の形式化——乃至想の顯現が更に自由なるべき價値を認めることが出来るのである。併しかく言ふのみにては未だ綴方に於ける自由の真相を把握し得たのではない。茲に於て題材の自由と云ひ、表現の自由と云ふは、そも／＼如何なる根據に依つて成立し得るか、問題である。

題材の自由と云ひ——表現の自由と云ひ、「絶対自由」なる意志から生れるものである。端的に云へば絶対自由とは自らの規範に従ふ事であり、自己の本質的要求の實現を意味するのであつて、正に「當爲」による自己實現を指すのである。しかもかゝる規範と云ひ、要求と云はれるものは

自己の最高統一點としての絶対我に外ならぬが故に、それは全く先驗的普遍的の自我でなければならぬ。かくて綴る意志は自己表現の根柢に働く絶対自由なる意志であるならば、綴る働き（表現活動）と、綴られる題材（對象）とを完全に合一止揚する統一的綜合理念であると云ひ得るのである。従つて個々の綴る動機は、かゝる意志の經驗への現れであり、綴られる題材の必然的要求が綴る働きに發展して、茲に全き自己表現を見るのである。故にかゝる規範的意識の必然的發展としての自己表現は、絶対自由なる意志の所産とも見られるのであつて、茲に綴方に於ける眞の自由を發見し得るのである。これを表明すれば、

- 1 題材の自由——題材が自己である
  - 2 表現の自由——表現することが自己活動
  - 3 綴る意志の自由——意志の自由
  - 4 規範意識の自由——規範は自己にある
- 綴る意志↓自己表現

## 二、讀む—綴る—綜合的發展

「讀む」とは客觀的なる文に直面して其内面を凝視することであり、視覺を通じて之を主觀化する事であるならば、「綴る」とは主觀的なる自己の想を客觀化して、之に形象を與へて視覺の對



象とすることである。故に讀む働きは普遍的なる文の中に自己の個性を發見することに存するならば、綴る働きは自己の個性を客觀化して個性の中に普遍性を發見することに存するのである。従つて讀む働きは全く綴る働きの逆コースをとるのである。即ち讀むことは、形象としての文を内面化して、全く自己の想となすことであるから、これ全く形あるものから形なきものへ——見えるものから見えざるものへ、乃至は實踐我の理論化への高揚發展を意味するのである。従つて綴るとは、内面的なる自己の想を表現して、形象化することであり、形なきものから形あるものへ——見えざるものから見えるものへ、乃至は理論我の實踐化への擧揚に外ならぬ。

而して讀む事が「直觀」の働きであると見るならば、綴る事は「反省」の働きであるとも考へられるのである。従つて吾々は讀むことに依つて人間性の一般を自覺し得るとせば、綴ることに依つて人間性の個性を自覺し得るのである。併し人間の一般性と云ひ、特殊性と云ひ、又其作用としての直觀と云ひ、反省と云はるゝものは、全く相對的の相離れたものではない。寧ろ同一物の兩面に過ぎないのである。即ち人間の一般性としての精神我は、特殊性としての肉體我に存すると共に、肉體我も亦精神我によつて存するのであつて、全く精神我と肉體我は完全に結合して主客合一——融合一體となることに依つて、初めて人間性の面目を把握し得るのである。併し形あるものと形なきもの——見えるものと見えざるもの——肉體我と精神我との結合の根據は、何所に求め得べきであるか——一つの問題である。それは云ふまでもなく吾々のよりよく生きんとする

理性的意志であり、絶對自由なる規範意識其者に求めなければならぬ。従つて其作用としての直觀と反省の綜合も、亦かゝる絶對自由の意志その者に外ならぬ。西田博士は直觀と反省の合一は自覺に依つて生成されるものであつて、吾々が眞の自覺に徹した時必然的に直觀即反省としての無限なる絶對我に到達する事が出来ると言つて居られる通り、全く兩者結合の根源は、「自覺」其者であると考へられるのである。

茲に於て讀むといふことは、讀む意志の自由なる働きであつて、吾々が讀む活動に純一になる時、かゝる讀む純粹意識の内容それ自身が自發自展して創作的活動に轉化し、茲に綴ると云ふ自己表現を實踐するのである。故に讀むといふ純粹視覺の發展として必然的に想の表現（綴方）の世界が成立し、表現的立場に立つ時、綴るといふ純粹創作の發展として直觀（讀む）の世界が成立するのである。従つて讀むことの發展は綴ることであり、更に綴ることの發展は讀むことに外ならぬ。かくて讀む↓綴る↓讀む↓綴る……の無限なる連續的發展を實踐する事により、人格がより普遍的に——より個性的に進展し得るのである。かくて人間性は直觀↓反省↓直觀↓反省……のコースを連續する事により、無限なる人格の發展を企圖し得るのである。而して讀むといふ事も綴るといふ事も、其根元は絶對自由なる意志の發展である以上、讀む（視る）ことなき綴るは自己に根元をもたざる盲目的活動であると云ひ得るのであつて、かゝる直觀なき反省は無意味である。かくて讀むことにより綴ることを——綴ることにより讀むことを教養し得るものとして、讀む即



綴るの體驗をなさしめる事が理想でなければならぬ。

次に兒童の綴方作品は、客觀的妥當性をもつ創作でないにしても、それが彼の「視る」といふ事の發展を含む限りに於て、主觀の客觀化と見る事が出来る。而して之は天才に非ざる限り何人の作にも同様であると思ふ。吾々は純粹視覺の立場に立てば立つ程、「綴る」意志は他の視覺内容より獨立して自由の天地であるが故に、客觀的の作品は理想乃至目的とし、主觀的のそれは前者に達する過程として考へる事が出来ると思ふ。茲に於て意志の自由と云ひ、純粹なる意志と云ふのは無限の課題ではあるが、それは決して指導を排するものではない。ある誤まれるもの（不自由）を斥けて發展（自由）のコースを指示する事である。かくて意志の純化により讀む力の成長——綴る力の教養を意圖し「より自由へ……」の進展に力を加へなければならぬ。今この立場により綴る發展の形式を規定して見れば、

第一に綴るといふ動機である。

綴る意志は自己に題材を與へられる時に、始めて活動し出すのである。しかも與へられるとは「見出す」事であるが故に、それがたとひ何人により提供されたるにせよ、一度彼の題材となる限りに於て、も早や彼自身のものである。自由と否とは素材を何人が彼の意識の前へ持ちくるか、題目を何人が選擇するか、の形の問題ではなくして、全く其素材が彼の意識の對象とし、視覺の内容として把握されるか否かの心的機構の問題である。把握するとは單なる再現に非ずして、どこ

までも自己の意志による構成である事は云ふまでもない。

第二に綴ることの對象従つて題材は、可視的世界の定立である。

吾々は外界の事物が其儘我々の心に模寫的に映ずるのではなくして、それは一つの創造であるとならねばならぬ。かくてこの創造の働きは視る（直觀）事である。そしてそれは愈々純に愈々明瞭になる時、必然に綴るといふ表現となつて發展する。故に綴る内容は視る内容の自らなる發展と見られるのであつて、表現がなくなつて直觀は發展し得ないのである。吾々は最初から作品の内容と同じ程度の明瞭なる想をもち、これをそのまゝ、形象として外界に表出する如く考へるが、併し「綴る」事に伴つて「視る内容」も愈々明瞭になつて來るのである。故に彼は綴つた（表現した）だけのものを見たのであると云つてもよいと思ふ。故に表現が不充分だと云ふ事は、結局觀方が不充分だと云ひ得るのである。我々は複雑多様な不明瞭の世界から、可視性の一面を分化し發展して之を明化するのである。これが綴るといふ活動に進む經驗であると共に、發生的には我々の「視る」——「綴る」力の發達過程とも云ひ得るのである。指導者はこの一點をどうしても見通す事は出来ないのである。

第三、若し視る即綴る、直觀即表現でないならば、如何にして兒童の直觀を指導し得るか、問題である。

然るに今や視るは綴ることであるから、作品（表現）の不純を直ちに視る内容即觀方の不純と



して指摘し得るのである。所謂表現出来ない思想は、表現出来ない程度の不明瞭を含むのであると考へられるのである。かくて吾々が思ふ通りに手が運ばないと云ふ事は、結局手が運ばない位の不明瞭な想しかもつて居らないと云ふ事になる。

第四、吾々が豫め綴る可き企圖を定めるにしても、其内容は常に發展して止まぬものである。

然もこの發展するものこそ眞の題材（対象）であることを覺るのであらう。兒童の綴る仕事に於ても亦この事を認めねばならぬ。故に最初の企圖と作品の結果との合致如何を反省せしめるよりも、更に最初の企圖よりもより發展して居るか否かを反省せしめなければならぬ。従つて作品の眞の生命は、この發展性を内に含む動的なる表現に於て把握し得るのであると思ふ。

第五、綴る事は單なる肉體的器械的作業ではない。従つて第二義的な手段でもない。

綴る事が直ちに視る事であるが故に「綴る」事が全部であり、第一義的であると見なければならぬ。かくて表現する事それ自身が目的であるから、「表現に初まつて表現に終る」と云ふのが綴方の信條でなければならぬ。吾々は手にて綴らず、心にて綴ると云ふ意味も、全くこゝに存するのである。かくして綴ることは、形なき視覚内容それ自身を否定して、形あるものに統一する時に最も美しい純な作品が生れるのである。故に形なきものに形をもたす事が自己實現の眞相であると云ひ得るのである。

第六、最後に私は鑑賞による内面的指導を重視しなければならぬと思ふ。

鑑賞はよき作品に含まれる勝れた觀照力を追觀照して、我々の不純なる「視る」働きを展開し、束縛から解放してより自由に高揚飛躍する事を要するのである。故に鑑賞は綴る意志を働かしめる過程として、創作前の指導であると共に、綴る力の純化として創作後の指導でもあると考へ得るのである。吾々はこゝに鑑賞は「追創作」として重視する必要を認めるのである。

### 三、綴方學習の本質

教育活動と綴る體驗の様相に基いて學習の指導原理を規定して行く事——これ綴方學習の方針でなければならぬ。

さて綴方學習の指導として必然的なる方針ありや。私はあり得ると信するのである。それは如何なる根據に立つか、又如何なる様相に於て進行するか、是等の問題の解決として私は茲に若干の考察を試みようと思ふ。

惟ふに教育の一般原理が知——情——意の完全なる綜合によつて、理想的人格價值を顯現せしめることに存する以上、特殊の原理としての綴方教育は、綴る活動を通じて自己を十全に實現せしめることに基くのである。先づ綴る意志の形式に着目すれば、綴る意志の實現即自己表現であるとの理に依つて、かゝる體驗其者の純化誘導——従つて自己の想を充分に表現する事を理想と



しなければならぬ。即ち従来方便視せられたる綴る活動それ自身が直接学習の第一義的目的となるのである。同時に従来やゝもすれば学習の主眼視せられたる綴方上の知識と能力とは、純なる自己表現の爲の可能性としてのみ要求せられるのである。而して綴る活動即自己表現の見地によつて、綴ると云ふ表現も總て「文化への意志」の一面であると思へるが故に、綴方教育は當然文化實現の教育であり、全人的陶冶の一部を擔ふことが出来るのであると思ふ。

次に綴る意識の内容に着目すれば、一切の文化はそれが表現化される事によつて、綴る意志が讀む意志に發展し、更に讀む意志が綴る意志に發展して、無限に人格の進展を企圖することが出来るのである。従つて讀む——綴るは相互に作用して、茲に讀む即綴る——對象即作用となつて學習の内容的目的となるのである。かくて讀む即綴る意志は形象として國語を用ふるが故に、國語に依つて自己の個性を十全に表現する事に努力せしめなければならぬ。而してかゝる個性の表現は自己の形象化であり、主觀の客觀化と見られるのであつて、茲に綴方特有の國民性の實現を意味することは極めて明白な事實である。

さて綴るとは綴る意志の實現であり、綴る意志の必然的發展としての自己表現である事は前述の通りである。然らば指導の本質は何所に求め得るか。

意志があらゆる人格活動の根元である様に、綴る意志は綴方に於ける根柢である。故に綴る意志を啓培する事が本質的指導と云ふべきである。而してかゝる本質的指導は、兒童の綴る意志と

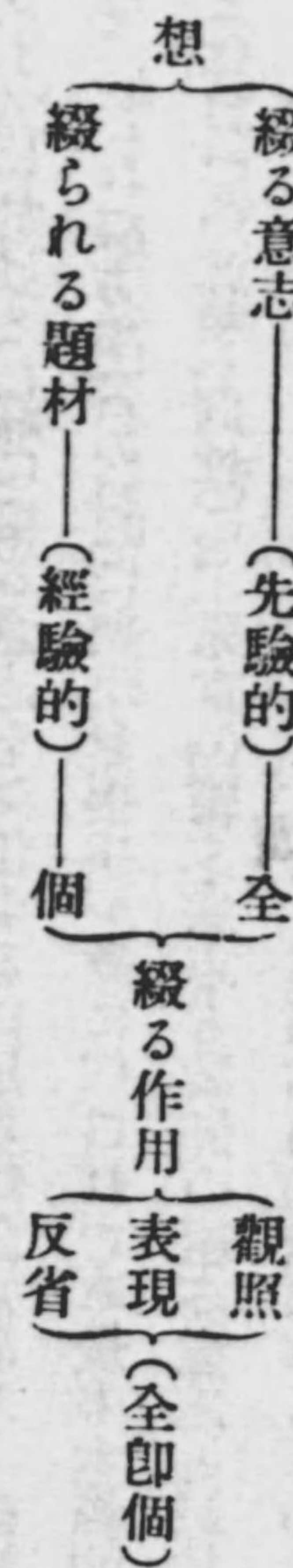
教師の綴る意志とが渾然一體に融合する純粹活動でなければならぬ。即ち指導せんとする者の意志と、學ばんとする意志とが結合しなければならぬ。この場合に於ては綴る意志それ自身が兩者を結合させなければならぬ。故に綴る意志は兩者を結合する綜合理念とも考へられるのである。かくて他人の意志することを見て自ら意志する事を學ぶと云ひ得るのである。故に教師は自己の綴る意志に由つて兒童の綴る意志を喚起啓發し、兒童は教師並に他人の表現活動(意志)を見て自ら表現することを學ぶのである。茲に明かに教師の文章觀に依つて、兒童の文章觀を指導すると云ふ根元を發見し得るのであると思ふ。この場合文章觀とは單なる知でなく、行即ち表現を意味するのであつて、眞に綴る意志を深化するに足る信念であり、規範力であり、指導力その者である。かくて指導は必然的に表現を生むが故に、これこそ最も本源的な創作力である。かゝる力が學習の根柢に働くが故に、兒童の綴る意志と教師の綴る意志とが結合して、茲に表現活動を學ぶのである。然るにかゝる綴る意志と云ひ、創作力と云はれるものは、常に吾人の經驗に於て働くものであつて、生活すると云ふ事實によつて愈々其個性を明瞭に發揮し得るのである。經驗界は特殊的、限定的であるから、これに即せる吾人の意志も亦特殊の對象を求め自ら限定して、一般的なる綴る意志が特殊性をおびて顯現して來るのである。即ち全體的なる綴る意志が個別的なる動機の中裡に働くのであつて、これが題材(對象)と云はれるものである。故に題材の内容は個性の差、經驗の異により各人各様であり、主觀的たらざるを得ないのである。併し主觀的なる題材を



表現する事に依つて、主観の客観化が行はれ、其終極に於て全く主客合一——対象即表現——内容即形式——観照即表現を見るのである。故に題材と云ふも、そこには内容即ち想を観照する働きたと、想の形象としての表現活動とを内に含むと考へられるのである。

観照——(想)↓経験  
表現——(言)↓文章  
対象

更に一般的なる綴る意志と特殊なる題材とが、如何に全一されるか。次の表をもつて示さば、

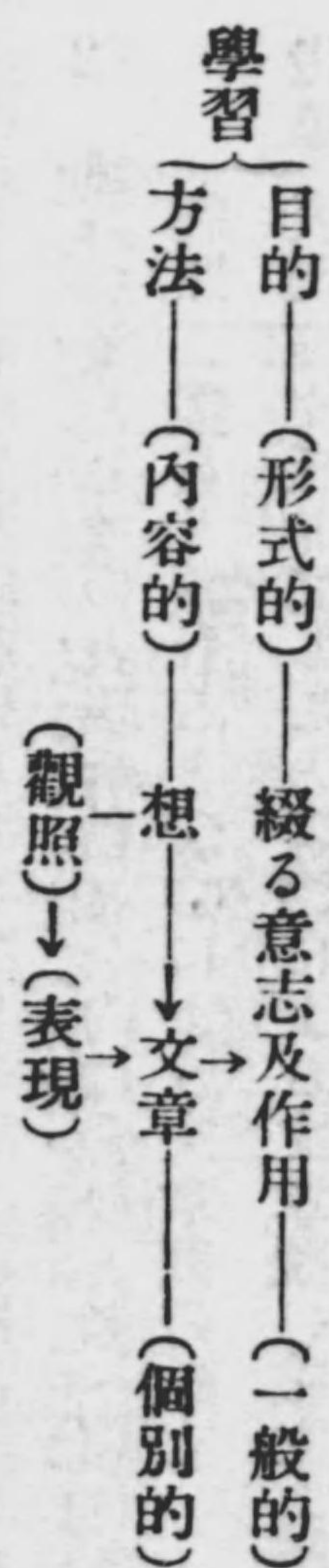


右の文章観に依れば綴方指導には、一般的方面と個別的方面とが必然的に生れるのである。前者は教師の文章観と見れば、後者は児童の文章観と見られるのであるが、教師の文章観も児童の文章観も、共に綴る意志に基いて居る事は當然である。吾々は茲に綴る意志に基く自己表現を深化する根元を把握し得るのである。

次に指導方法を規定して見れば、

#### 四、指導の方法

先づ学習の過程に着目すれば、綴る意志の発展としての表現活動は「綴るもの」としての我と「綴られるもの」としての想とが、全く純一不二の持続的發展であつて、全く潜在的なる想が顯在的に轉化する創作活動の實踐である。故に「表現に初まつて表現に終る」と云ふのが私の學習コースに於ける信條であつて、どこまでも行(實踐)に初まつて行(實踐)に終るのでなければならぬ。これ綴方學習の目的は、表現する事それ自身が直接第一義的目的であるから、「よく綴る」とは自己の真相(個性)を十全に顯現する事であり、主即客の自覺的展開として見られるからである。かくしてこの擧揚は、直ちに一つの辨證的發展過程として考へられるのであつて、吾々はこゝに多様の統一としての綴る眞義を發見して其指導方法を確立し得るのである。



右の立場に従つて一般指導の根本方針を擧げて見るならば、



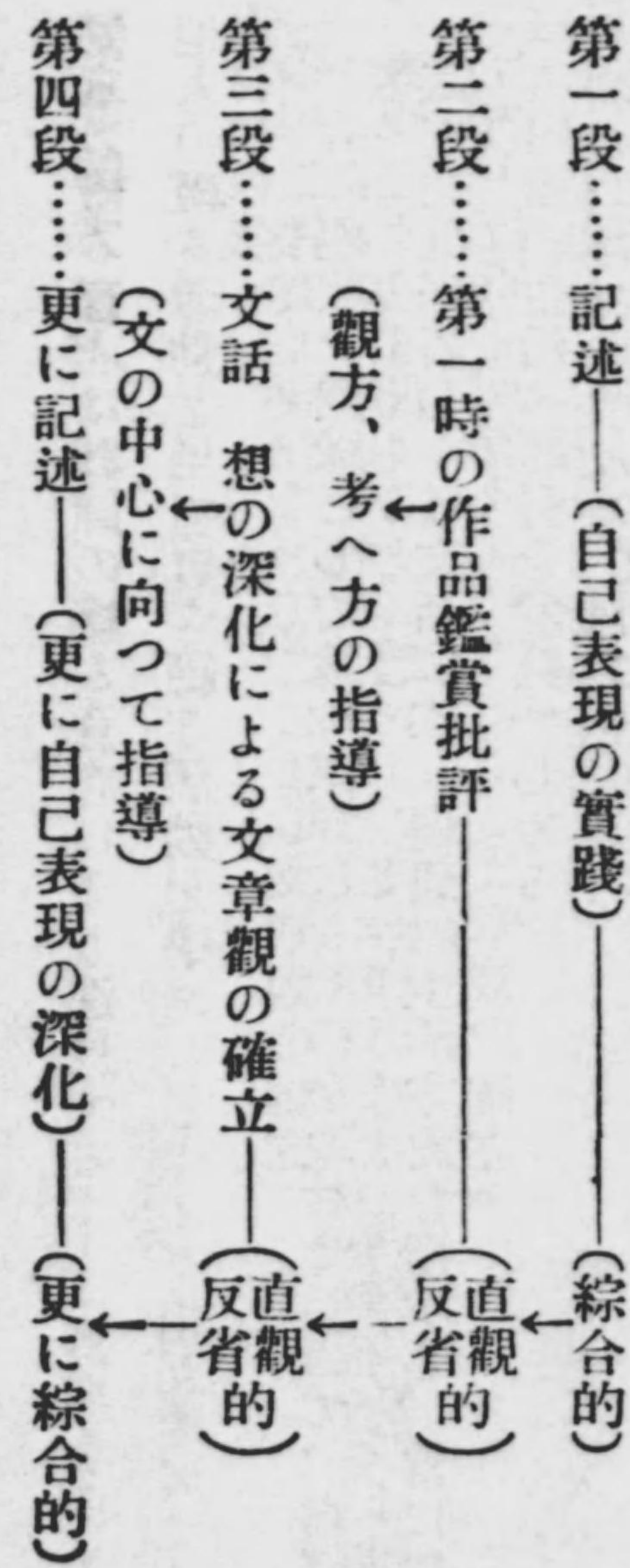
- 1 児童の綴る意志は教師の綴る意志により進展する——(観照を深める)
  - 2 他人の綴る活動を見て自ら綴る活動を学ぶことにより相互進展する——(表現を深める)
- 観照——鑑賞——読むこと(文)による文章観の確立  
 指導——表現——文話——聞くこと(話)による文章観の確立——題材の示唆→選擇→表現  
 反省——批評——反省及其仕方による文章観の確立  
 鑑賞材料は自學級の良文——他學級の良文——範文——参考文に求める。  
 文話は教師の経験——他人の経験の深きものに求める。  
 批評は個別的なる簿上批評と一般的なる共同批評(板上)に求める。  
 指導方案は其根柢を右の一般指導原理におくと共に、之に依つて規制し得るのである。尙指導方針の具體的なるものを列挙すれば、

(一) 一般的方面

- 1 知的——分解的——外面的指導を斥けて、情意的——綜合的——内面的な本質的指導に努力すること
- 2 統一反省力の發達を考へて低學年は多讀多作を主とし、漸次高學年に進むに従つて反省的な指導を行ふこと

- 3 常に綴らせて導く態度をとること——これ児童の観照——表現の現實を知る事に於て適切なる内面指導をなし得るからである。
- 4 作者の生活——自己の個性を十全に發揮せしめること
- 5 不斷に具體的生活の観照を深め、生活の眞實と自己の眞相を把握せしめること
- 6 よりよく生きんとする發展生活態度を馴致し、常に創作的態度を啓發すること
- 7 生活表現による自己發展を綴る行動に求め、學習意志を振起すること——これが學習中始終一貫して働いて居らなければならぬ。

(二) 指導過程





(三) 部分的方面

1 取材の取扱

- (1) 生活の観照を機縁として常に深刻なるものを取材せしめて、自己表現意欲を高揚する。
- (2) 鑑賞的批評若しくは文話に依り理想的生活方面を指示し、常に兒童の創作心を啓培して漸次内面的生活の題材を發見せしめる。
- (3) 眞に生活に合致した實用文を加味すること
- (4) 高學年にありては論文に關する題材をもとらしめること——但し低學年は寧ろ童謡の指導が自然的である。

2 構想の取扱

- (1) 綴らんとする内心の要求は綴ると云ふ體驗活動に依つて、漸次覺醒して來るのであるから、どこまでも記述と云ふ行動と相互交入せしめなければならぬ。
- (2) 綴らんとする意志が中心となつて過去の生活經驗を喚起し、そこに取捨選擇が行はれて統制される。この時作者は自己の精神の緊張によつて擬想活動の純粹境に突入する事に注目しなければならぬ。
- (3) 作者の擬想が十分に熟して來ると、綴る意識が愈々鮮明になつて、書くべき内容全體が具

體化し、遂に形象化されて茲に表現を見るのである。

- (4) 想を練ること——想を練るとはやゝ明瞭な形象の姿が意識の表面へ表現しても、再び反省を加へて自己意識の眞相をはつきり把握せしめることを指すのである
- (5) 構想は辨證的發展を實踐する論理的過程(自覺の過程)によらしめなければならぬ

3 記述の取扱

- (1) 想の中心を自由に——大膽に——卒直に記述せしめる
- (2) 自己意識の流れが停頓して來た時は、再び擬想に歸らしめて其展開を計ること
- (3) 文字——語句の束縛を避けしめること
- (4) 創作に没頭せしめる爲、環境は出来るだけ靜肅を旨とすること

4 推敲——批評の取扱

- (1) 文は推敲批評をまつて始めて完結するのであるから、推敲はどこまでも「想」に着眼せしめなければならぬ。
- (2) 眞の自己表現が出來たか否か——即ち自己の想と表現形式とが融合一體になつて居るか否かを反省せしめる。
- (3) 文の論理的統一——思想の矛盾——重複——精粗等の不徹底の箇所を反省せしめる。
- (4) 用語の適不適の吟味——表現形式の不充充分なる所を批評せしめる。



(5) 文の結構(起し—結び—流れ—條理—クライマックス—氣分—充溢の程度—文字—語句—語法等)についての反省

5 鑑賞批評の取扱

(1) 優良作品の鑑賞は、作品の中に自己を没頭せしめて自己意識を深め、やがて作品の中に新しい自己を発見せしめて、益々表現意欲を旺盛ならしめるものであるから、鑑賞は追創作として有力なる指導である。即ち創作の一大契機を茲に求め得られるのである。

(2) 批評は作者に同情的態度をもつて、あくまで中心想を印象發表する事に依つて、益々自己を深化顯現せしめること

(3) 其他鑑賞批評の對象となるものは、全文と部分との關係、作者の態度、深み、統一、取材の妙をも吟味すること

(4) 鑑賞批評の過程としては

第一 自由讀

第二 教師の讀み聞かせ (より作品の生命を現はすやうに讀みきかせる)

第三 印象發表 (兒童の鑑賞力の程度を試みつゝ相互批評をなさしめ其發展を計る)

第四 教師の鑑賞批評 (觀方、考へ方、現し方等の指導及鑑賞)

(5) 材料の種類 (材料は多方面より取り偏せざるやうにすること)

6 文話の取扱

散文 詩歌 脚本 日記文 實用文 感想文 論文 小説戯曲等

文話は指導者の文章觀を基とする綴方指導の一部面であつて、兒童の文章觀を確立し、創作力を啓發する事が目的である。従つて教師は綴方(文章)に關する本質的理解を持つ事が何より肝要である。

(1) 生活の認識を深め、兒童の内的生活を擴充すること

(2) 具體的—全體的—内面的—印象的に取扱ふこと

(3) 簡明にして要を得て居ること

(4) 郷土—學年に即して居ること

(5) 日常生活に直面し、常に生活に新味を見出すこと

(6) 興味的であること

7 兒童作品の處理

(1) 作品の閱讀により親切丁寧に個別指導を行ふこと

(2) 批評—鑑賞の資料を見出すこと

(3) 推敲箇所指摘及指導

(4) 文評はあくまで内容への深刻さが現はれて居らなければならぬ。故に單なる評語よりも



出来るだけ適切に具體的に懇切なる批評を下すこと

(5) 優良作品は文集にまとめて鑑賞材料に供すること。併し文集は單に文を羅列したのみでは價值がない。故に、どこまでも明日への發展性といふやうな指導意識に輝いて作らなければならぬ。

8 成績考査の標準

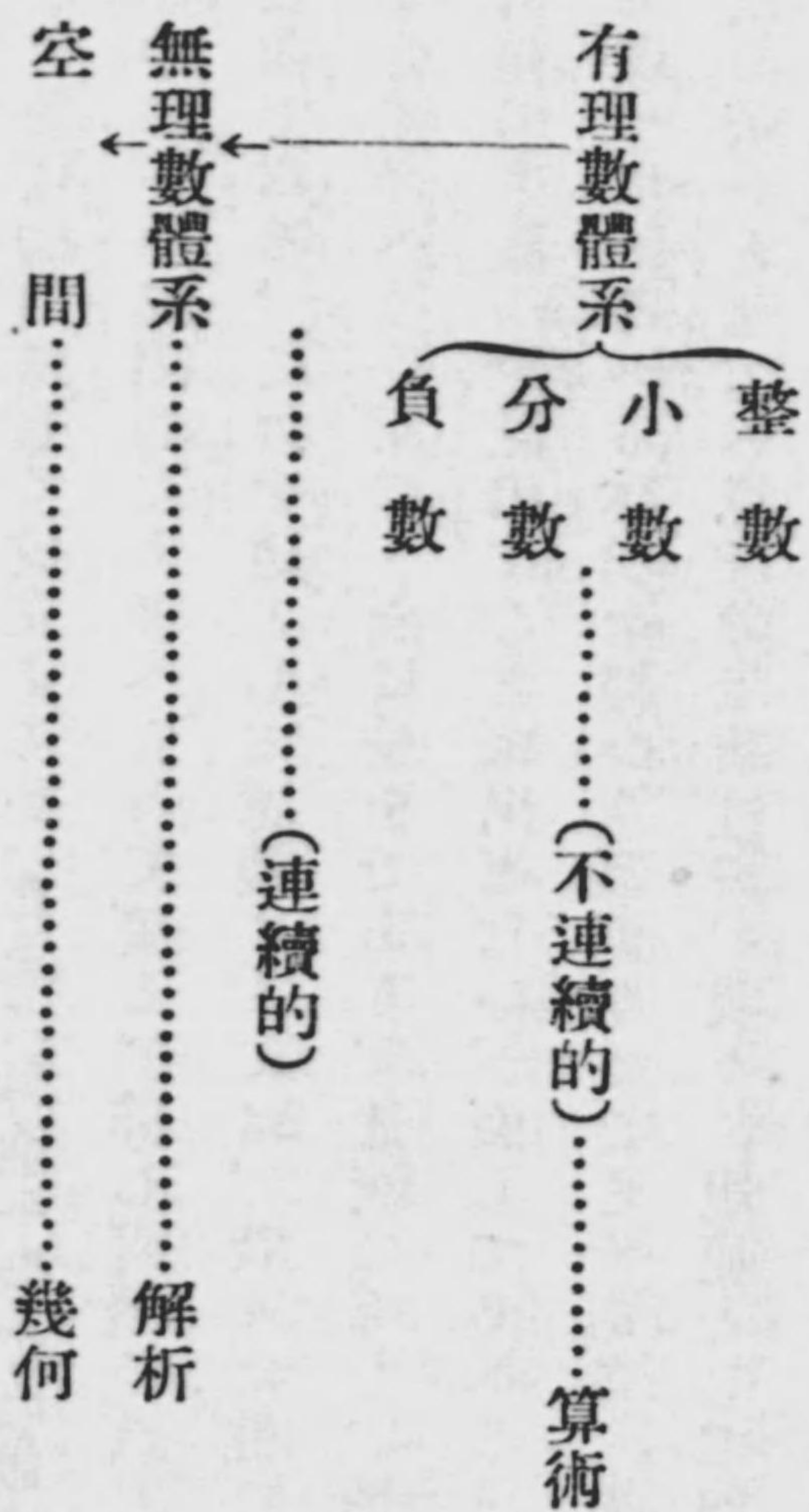
- (1) 生活觀照の深淺の度
- (2) 表現力の巧拙
- (3) 文旨透徹の程度
- (4) 創作的態度の眞劍の度

### 第四章 算術教育の實際

#### 一、算術教育の本質

算術の本質は事物の内容如何に拘はらず、誰が——何時——何所で考へても常に普遍妥當なる

先驗性に基いて思惟せられたる數量的關係の認識である。従つてかゝる先驗的根本性に存する限り、最も根本的なる形式の認識に存することは明かである。併し形式の認識はあくまで抽象化であり、分析によつて達成せられるのであるが、かゝる抽象、分析の奥には総合的な直觀がなければならぬ。故に數理の世界はかゝる先驗的概念を前提とし、漸次直觀的推理による論證を経て、結局は全世界を數量的體系なる獨自の世界を構成することを其本質としなければならぬ。今數理の世界が如何なる經路をとつて展開されて行くかを考へて見れば、



算術はこの有理數體系を對象とする數學分科である。勿論  $\sqrt{2}$ 、 $\sqrt{3}$  の如き無理數を取扱ふけれども、それは矢張り算術的——不連続的であると見るのである。多くの數學分科はこの算術科の對象とする有理數體系から思惟必然の發展として分化したものであり、更に有理數體系は整数



體系の發展したものと考へるならば、整數體系は數學分科の根源であり、母體であると見られるのである。而してこの整數體系は如何にして成立したか。これが算術科のよつて立つ根拠を定立する重要點である。

さて數は如何にして成立するか。普通に林檎一個を直観することそれ自身「一」を生ずる。即ちその中に一を見出したと考へられて居る。併し直観された儘のものは、數と云ふよりも寧ろ林檎の表象である。これを數として認識するには、我々は他に何等かの作用を考へなければならぬ。かくして考へる作用の一面は分析であり、比較であり、抽象である。果して林檎の表象を如何程分析しても數一を見出すことは出来ない。而して考へるとは考へるものと考へられるものとの對立であつて、考へる林檎を他から區別することである。吾々が今林檎を考へることは、林檎と非林檎の統一としての思惟の先驗性が、我々に規範として内在するのである。茲に於て吾々が一者——或對象を考へたと云ふ時には、必ず他者が對立して兩者を統一する規範意識が豫想されるのである。こゝまでは普通の論理的判斷であるが、數理的判斷に於ては、林檎と非林檎とは全く性質的對立の意味を失つて全く無内容的對立となり、自由に其位置を交換し得ると云ふことによつて「一」と云ふ方程式が成立し、更にこの二つのものは結合して「 $1+1=2$ 」を作ることになる。從つて林檎二個から「二」を認識することが出来る所以である。かくて數理的判斷は論理的には決して經驗を豫想するものではない。我々の有限的な具體的經驗に於ては、到底直観し得ない大數や

小數乃至無限數などを考へられるのも、畢竟數理判斷は純粹思惟であり、純粹思惟によつて經驗の及び難い範圍までも絶對的確實性を認め得るのであつて、全く先驗性に基く規範意識に存するからである。故に數理の根源たる純粹思惟は我にあると考へなければならぬ。

## 二、算術教育の目的

算術は先驗的な純粹思惟の數量的世界を認識することに存するならば、特殊から一般に——具體から抽象に進むと云ふ意味に於て、最も具體的な經驗に即して行はるべきものである。これ數の發生的見地に立つて考へても其分析——抽象——形式——思考の奥には、常に具體的——綜合的直観が存するからである。茲に教科としての算術を成立する契機を發見するのである。茲に於て純粹に思惟することは、純粹に見ることであると考へられるのであつて、全く思惟活動は見ることの先驗性でなければならぬ。かくて考へると云ふことはあらゆる認識の根源をなすのであつて、常に經驗と共に生起すると見なければならぬ。故に算術は純粹な思惟の發展として必然的に具體的直観を要求するものであつて、具體的經驗の數量的考察と云ふことが第一の目的とならなければならぬ。これ生活數學の名を以て主張せられて居る所以である。生活數學は數學の爲の數學ではなくして生活の爲の數學を主張する。換言すれば算術教育の目的をば生活の數量的考



察と、それに基づける生活の数量的發展によつて文化をよりよく實現することにある。更にこのことを兒童に即して考へて見れば、兒童は勿論發達の途上にあつて經驗も遙かに稀薄であるから、なるべく具體的經驗に即して「考へる」事の修練をする必要を認めるのである。勿論考へると云ふことを離れた直観は何の意味も存せず、従つて算術から見ても何等そこに價値を見出すことは出來ないのであるから、直観↓思惟↓直観↓思惟の連続的發展の過程を経て、形式即内容——直観即思惟に到達して、茲に人間性の面目に接することが出来るのである。従つて本科の目的を實現する爲には、直観と思惟、形式と内容の對立をして合一に導く所に思惟本然の面目を發揮し、茲に數量生活の發展を見るのである。

然らばかゝる合一的活動は如何にして達成し得るかが問題である。この問題に答へる者は先づ數量概念を確立して、其根柢に潜む数量的關係を解決すべく函數的思考陶冶が先決問題でなければならぬ。函數的思考陶冶は互に相關する量の變化と一定の値に歸結するのであつて、有意的なる研究思考である。即ち個々の事物間の關係を数量的に分析——抽象——綜合して、其全條件に於ける結論を導き出し、再び結論と事實とを對照して其眞偽を檢證することである。かくして正確なる直観——充實したる經驗が契機となつて思考活動を促進し、函數關係の成立を見て普遍的結論としての法則を見出す事が出来るのである。これが即ち思考作用としての算術の使命であつて、かゝる態度によつて我々の知識が組織せられて人間思想の十全な發達を見るのである。

茲に於て吾々は教則による目的を一考する必要に迫られるのである。教則によれば、「算術ハ日常生活ノ計算ニ習熟セシメ、生活上必須ナル知識ヲ與へ、兼テ思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トス」とある。今これを更に分解して説明すれば、

- 1 日常の計算に習熟せしめること。
- 2 生活に必須なる知識を與へること。
- 3 思考力を精確ならしめること。

第一項の日常の計算に習熟せしめると云ふことは、數量的生活の擴充を意味するのであつて、全く函數概念の養成に外ならぬ。吾々の日常生活は悉く函數的思想生活であるとも見られるのであつて、これあるが爲に問題が生れて、これを解決せんとする態度を發揮するのである。故に實際經驗を基として函數關係を見出す所に思考作用が行はれるのであるから、完成された算術の形式にのみとらはれないで、寧ろ數量關係を創造し發見する所に、日常生活の數量化的發展が存するのである。従つて日常の計算に習熟せしめる爲には、其根源となる函數的思考の陶冶が先決問題であると見られるのである。併し日常計算の習熟は、これのみにては未だ不十分であるから、更に數量的な問題の解決——運算の正確敏速——時間空間概念の確立——科學的知識の精練——實際實測の習熟、珠算と算術との連絡等を十分考慮して、眞に數量生活の擴充を期すべきである。第二項生活に必須なる知識を與へるとは、獨り算術科のみではないが、算術科に於ては寧ろ日



常生活の數量化に存するのであつて、正しき數量觀念の體得——經濟思想の涵養——科學的知識の啓培等によつて、生活安定の基礎を確立せしめなければならぬ。これが爲には勉めて事實算を重視し、自ら問題を構成せしめ、實驗實測による數量生活の合理化を企圖しなければならぬ。

第三項思考力を精確ならしめることは、算術科の本質が純粹に思考することに存する以上、算術科究極の目的であつて、あらゆる方法はこの「考へさせること」に歸結されなければならぬ。而して考へることそれ自身が、すでに明と不明との對立を意味する以上、これが合一としての直觀——分析——綜合の過程を経て、純粹に思惟の世界に導入し、確實なる認識と數量的考察の態度とを馴致しなければならぬ。吾々は問題解決の鍵は一に思考力の陶冶に俟つべきであると見るのであつて、思考力の練磨は本科に於て最も其特色を發揮すべきである。かくて精確なる思考力の練磨に依つて、推理力による法則性を發見して一切生活の合理化を計り、價值ある文化生活の基礎を確立せしめて、結局意義ある人生の眞理を實現し得るのである。

### 三、算術教育の教材

#### (一) 教材選擇

算術の教材は兒童の思考活動の機縁を作ること存するのである。従つて教材の選擇とは機縁

の選擇である。故に選擇とは價值意識の原理の上に立つて行はれる行爲でなければならぬ。従つてこの原理が普遍的になればなる程、一切の場合を包攝する選擇が行はれる。而してかゝる價值意識による選擇は、當然左の要件を満たし得るものでなければならぬ。即ち

- 1 兒童の心理に即すること
- 2 數量生活の社會化を計り、國民性の陶冶に資すべきもの
- 3 數の發生的見地に立脚するもの
- 4 函數觀念を養成するに適するもの
- 5 日常生活の實用的要求を充たすもの
- 6 抽象的なる數と事實問題とを密接に結合せしめるもの
- 7 實驗實測を重視して空間的創造力をつけるに十分なもの
- 8 幾何、代數、グラフを導入して、これが融合を計ることに十分なもの

之を要するに兒童心理の發達と教科の本質に即して、組織的に選擇する必要を認めるのである。この點より教科書は幾多の缺陷を指摘し得るのであるから、これが活用に一層留意しなければならぬと思ふ。

#### (二) 教材の排列



- 1 児童の數量生活と數量思想の發達に基くこと
- 2 社會化的、實用的見地に即して數量生活の擴充を計るやうに排列すること
- 3 具體的事實(直觀)より出發して抽象化し、再び具體に歸るやうに排列すること
- 4 事實算を重視して排列すること
- 5 思考過程の難易によつて排列すること
- 6 他教科との連絡に留意すること

(三) 教材の種類

1 數教材

數の計算	整數	小數	分數	諸等數
	整數	小數	分數	諸等數
數の應用	整數	小數	分數	諸等數

比  
歩合算  
求積

- 2 代數的教材
- 3 幾何的教材(空間教材)
- 4 グラフ教材

四、算術教育の方法

算術教育の方法は終始思考を以て一貫しなければならぬ。何故なら算術は「考へること」が全生命であり、其本質をなすものであるから、指導の方法も當然よく考へしめると云ふことに歸結するのである。而して考へることはあくまで具體的經驗界の數量的考察に存するのであるから、直觀より出發して、漸次思考過程をへて、純粹思惟の領域に達しなければならぬ。

以上の見地に立つて思考の過程を示さば左の通りである。

- 1 具體的經驗——(直觀)
- 2 思——(反省)



3 形式——(純粹思惟)  
〔指導要項〕

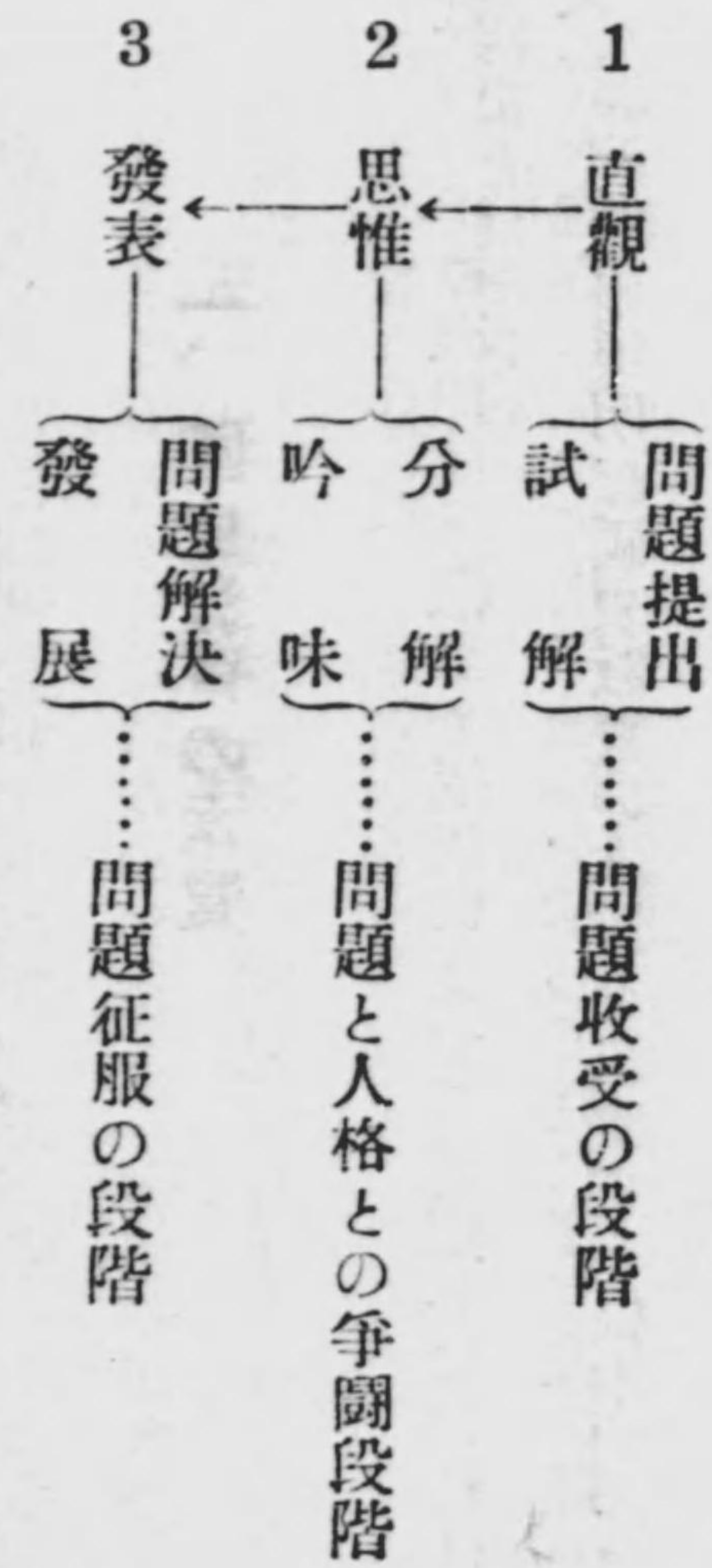
- 1 事實算と形式算の融合を計ること  
事實算と形式算とは密接不離の関係を有するものであるから、兩者は常に合一融合する所に數量生活の擴充が行はれるのである。吾々は形式算を離れて事實算は無内容であり、事實算の離れた形式算は無意味であつて、眞に合一する所に其眞價を發揮するのであると思ふ。
- 2 實驗實測を重視し、作業的創作的學習を重んずること  
實驗實測は無論數量認識に缺くべからざるものであるが、更に空間概念を涵養して常に正しき思考への導入を適確にしなければならぬ。更に作業化的創作學習は、眞に兒童の自發性に基く數量生活の純化であるから、教師は力めてこれが助長發展に努力しなければならぬ。
- 3 代數——幾何的取扱を導入して、問題を多方面より考察し、眞に兒童の數概念の正しき理會に勉めること
- 4 函數思想の涵養と空間觀察力を陶冶する爲、グラフ教材を重視し、之が表示をなさしめること
- 5 問題構成によつて眞に兒童の生活に即した數量生活の純化を期すること  
問題構成は數理の發生的出發點として見る所に其生命を有するのであつて、數量關係の吟味、

- 6 あくまで思考の過程を尊重し、兒童が果して論理的に思考の過程を経て居るか否かを嚴密に檢して、個別指導の徹底を計ること。思考作用は左の三段階をふますこと。  
概念作用 (數量關係を比較抽象して之を統一すること)  
判斷作用 (事物の量的關係を肯定又は否定すること)  
推理作用 (二つ又は二つ以上の判斷相互間に關係をつけること)
- 7 明晰なる發表力を修練すること
- 8 基本的教材は反覆練習して眞に生活化に導くこと

五、指導過程

算術の指導過程は當然思考過程によつて規定しなければならぬ。今思考過程に従つて指導過程を示して見れば、左の通りである。





第一段としての直観は、兒童が對象としての問題に働きかけ、それと純一にならうとする努力を振起せしめる段階である。かゝる努力の未前に未知未解のものとしての問題と我とが對立の形に置かれてゐることを豫想するにしても、問題を提出せられるやそれを一大契機として問題の自我化が展開されるのである。併し兒童にとつてはこの自我化を妨げる障害としての不明が眼前に定立せられるや、より深き思惟に至る爲に明に對して不明がはつきり意識の表面へ顯現されて來るのである。茲に於て更に數量關係を分解し、吟味する段階へ進まなければならぬ。

第二段としての思惟は、第一段の必然的發展としての明と不明の對立を一大契機として、不明を明化する努力の段階である。従つてあらゆる數量關係を吟味し分解して、自己自身を省みるのである。所謂意識の分裂によつて問題の不明を通じて多様の相が展開して來るのである。而してかゝる對立を合一に導く爲、あらゆる思惟活動を促進して事實と數關係(函數關係)の原則を反省

して合理化を試みるのである。従つて推理の働きが益々深化するのである。かゝる分解的反省の究極に於て、全く自我化し得る問題解答の段階へと進まなければならぬ。

第三段としての發表は檢答の段階であつて、論理的判斷に基く證明を意圖するものである。これを兒童にとつては問題の解答發表によつて、自己の思考力を行爲に訴へ、更に自信を高める段階である。故に第三段に於て思考の眞偽——正不正が明瞭に區別されて、其究極が論理的眞の發現を見るのであつて、全く問題と我とが合一して具體的なる生の輝きに面接するのである。茲に問題解決の最後の段階として與へられたる、完全——正確——明瞭なる思惟の先驗性を自覺して我の眞相を把握し得るのである。

## 第五章 國史教育の實際

### 一、國史教育の本質

國史とは何ぞや！

この問題の解明は國史教育の本質を決定する根本的前提でなければならぬ。而して國史とは何



ぞやの考察には、當然歴史とは何ぞやの問題より究明しなければならぬ。故に私は先づ歴史とは何ぞやの問題より考察の歩を進めたいと思ふ。

歴史は價值實現の過程である。従つてある事實を理想によつて綜合統一し、或人物とか、事件とか、時代とかの個性を十分實現して居らなければならぬ。これが即ち歴史を客觀的——價值關係的——個性化的見地に立脚して居ると見られる所であつて、如何なる歴史もかくの如き價值(理念)によつて統一せられ、そこに個性を十分把握して居らなければならぬ。

而してかくの如き價值實現を文化現象と考へるならば、歴史は文化現象を對象とする文化學であり、文化史でなければならぬのも當然である。かくて價值實現は文化實現に外ならぬから、文化價值即歴史價值と考へられるのであつて、畢竟歴史は文化生活の具體的實現に外ならぬ。吾々の有する科學も——道德も——藝術も——宗教も——政治も——凡ゆる文化現象は、價值實現に外ならぬから、すべて歴史的に發展し、文化を創造して來たものと考へられるのである。故に歴史は文化發展の過程とも見られるのであつて、かゝる過程を正しく理會することにより、文化創造——價值實現を企圖することが出來、茲に無限なる文化生活の展開が存するのであると思ふ。

吾々は國家價值を認めるが故に國史が成立し、人格價值を認めるが故に傳記が成立し、美的價值を認めるが故に美術史が成立するのであると考へるのである。かくて吾々はかゝる客觀的價值を認識し、不斷に有價值的——个性的に文化を實現して行く所に歴史が發展するのである。かく

て歴史の中に文化を創造し、人格を實現して行く所に國民としての根本精神が自覺されるのであつて、歴史なければ文化なく、逆に文化なければ歴史は存しないのである。従つて文化の世界は歴史の世界に於て其真相を發揮し、文化の根源は歴史の根源に存するのであることは極めて明かである。故に單に史實を時間的順序を追ふてそのまゝ記述したものは歴史と云ふことは出來ないのであつて、必ずそこに國民性の理想によつて統一せられたる眞我の顯現がなければならぬ。

上述の考を更に徹底的に究明すれば、文化生活の發展過程が歴史と考へる時、それは「意志」そのものゝ姿でなければならぬ。それ故歴史の發展する樞機となるものは意志そのものであると云ひ得る。意志が過去の歴史をその質的契機となし、之をその發動の素地とすることは明かな事實であるが、他方に於て歴史が意志によつてその意味を限定せられることも亦疑ふことの出來ない所である。併しこの意志はどこまでも理念として働く具體的全體者でなければならぬことは勿論である。かくして歴史的個性の自發性が直ちに永遠絕對者を代表し、歴史をその自發的行爲によつて合目的々に進展せしめることによつて、絕對者の全體無限の人格體としての信仰、即ち人格が神として把握せられ、それによつて行爲の全體たる人格が生成せられるのである。シエーラーが道德の根柢を歴史に置き、道德的人格の最後の規定根柢を神に求めた所以も、或意味に於て首肯せられるのである。私はこゝに眞の歴史の體現者としての歴史人が見られるのであると思ふ。眞の歴史人は自己を超ゆる絕對者の立場に立つて始めて具體的個性を發揮するのである。吾々



はこの個性的自覚が必然的に絶對的全體者へ接続して、眞の自己となるのであつて、この自覚なしには個性たる實を有せず、單に個人の我——抽象の我となる外はない。

かく考へて來ると歴史は過去に存せずして、未來との關係に於て現在に成立するのであつて、常に人格的行爲を伴ふのは見通すことの出来ない所である。即ち過去の既存史料を素地とする新内容の創造に於てのみ、その方向が常に絶對的全體性を代表するのである。故に從來の尙古的歴史觀を脱して、文化生活の根柢としての歴史觀を樹立することにより、過去の歴史を現代に蘇らせ、不斷に新しい意味を與へられるのである。而も宇宙の心は我を措いては考へられない如く、絶對的全體者は個性を通じてより外に、自己を顯現する道はないのであらう。

かゝる意味に於て、歴史は個々の行爲の道德的内容を規定するのであつて、我々は歴史を深く正しく理會すればする程、之を通じて直接に自己の使命を自覺し、道德の内容をも明瞭に意識するのである。我の心に現はれる宇宙の心は歴史を通じてより外に知られる途はない。故に歴史と道德とは宗教性を内に宿し、これを媒介として兩者が完全に結合するのである。即ち人間の行爲と歴史とは永遠的絶對者の内奥に於て、不斷に國家人としての眞の個性を實現せんことを意志して止まないものである。

以上の見地に從つて更に國史の意義を限定して見れば、國史とは日本民族特有の理想によつて實現したる文化過程であると云ひ得るのである。民族特有の理想は大和民族特有の個性であり、

それは言ふまでもなく、「建國理想」そのものである。

而して大和民族の淵源は國家の淵源と共にし、國家の生成は大和民族の生成である。故に國史は國家の歴史であると共に、それは言ふまでもなく、大和民族の歴史でもある。かくて民族の理想と云ひ、國家の理想と云ふものは、共に唯一不二——融合一體の絶對的價值であつて、上皇祖皇宗の御神勅によつて極めて明瞭である。かくて建國理想の本源におはす天祖天照大御神の理想をそのまゝ繼承し給ふ萬世一系の天皇こそ、國家の理想の體現者にましまし、日本文化を永遠に發展せしめる歸一綜合の根元と申上げることが出来るのである。故に吾々は天皇を眞中心とし、根元と仰ぎ奉つて、益々國民精神を作興して國體の精華を發揚し、日本文化を永遠に發展せしめて宇宙を統率して行くことが、國家の理念であると共に國史教育の一大使命でなければならぬ。以上を要約すれば、

- 1 國史を大和民族の理想實現と見る。
- 2 國史を大和民族發展の過程と見る。
- 3 國史を大和民族の文化生活の體現と見る。

而して大和民族發展の理想と云ひ、民族の文化生活の理想と云はれるものは、悉く我建國の大精神に基く國體價值に外ならぬから、國史の對象は國體價值であり、國體價值即國民精神としての我國文化の根元をなす民族性そのものである。故に個人としての我が一度國史の世界に入る時



直ちに國體の本義を體得して國民性の眞髓を把握するのである。これ明かに國史による個性の創造——眞我の自覺であつて、客觀的なる史實と主觀的なる我とが純一不二の世界を生成し、こゝに最も具體的なる國民精神の根元を體驗するのである。

素より史實は價值實現の自覺的過程であるから、吾々は史實を正しく理會し、之と合一になつた立場に於て、我も亦價值實現の自覺的過程を辿るのである。かくして吾々は史實の中に我の眞相を自覺し、國民性の根元を創造することが出来るのであつて、これが直ちに「正しき日本人」としての國體價值を實現し得るのである。かくて吾々國民の文化生活の發展は、かくの如き具體的全體的根元へ進むことであり、國史教育の本質も全く茲に存するのである。

かくの如き見地に立てば、我は生きるに非ずして、國民性としての宇宙の根本精神が我に於て生きて居るのであると云ひ得るのであつて、蓋し國史の發展性としての徹底的見解であると思ふ。故に國民精神の眞髓は、民族性の理想たる皇室中心の信念であり、これが直ちに國家の理想であると共に宇宙の根元でもある。従つてこの理想信念は民族性の自覺としても解し得るのであつて、吾々は國史教育の本質を民族性の自覺に求める、時國史教育は直ちに國民教育でなければならぬ。國史教育即國民教育の立場にあつて能く「正しき日本人」を教養し得るのであると思ふ。吾々が史實の中に生きると云ふ意味も、全く對象たる史實そのものゝ自覺が、直ちに我の自覺に發展するからである。故に國史教育は個々の史實を知らしめることに非ずして、其史實の創造過程を營ま

しめ、史實の奥に潜在する國體精神即ち民族性の根源をより鮮明に自覺せしめなければならぬ。茲に於て國史は吾々の文化史であり、吾々にとつて最も新しい價值として、創造實現せられるのである。かくて國史に基く生活が歴史的社會生活であるならば、こゝに文化生活としての實踐過程が無限に展開するのである。従つて歴史價值を體驗することの深ければ深い程、無限の實在即ち神の意志に接續し得るのであつて、これが國史教育の最も本質的なる究極點でなければならぬ。

## 二、國史教育の目的

國史教育の目的を一言にして盡せば、「我建國の根本理想を體得せしめて國民精神を作興し、益々國體の精華を發揚して日本文化の獨自性を永遠に發展せしめる」ことに存する。

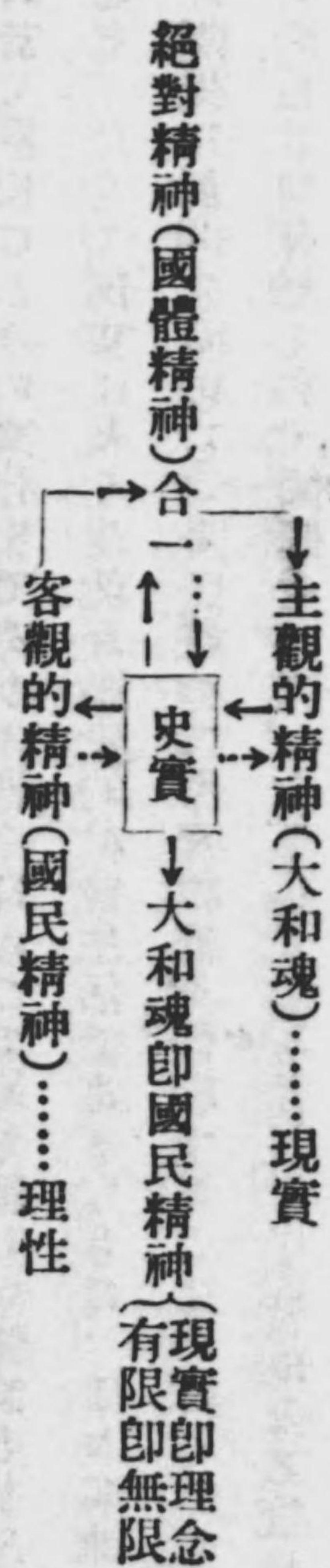
第一に國民精神の實現過程である史實に着眼すれば、史實の個性明化即體驗であるとの理によつて、かゝる體驗其者の純化誘導をなし、國民精神の具體的把握を充分ならしめなければならぬ。即ち史實の絶對價值として其根柢を流れて一貫する國體價值の體得それ自身が直接第一義的目的となるのである。従つて從來やゝもすれば國史教育の主眼視せられた史實の知識は國民精神涵養の條件として又可能性としてのみ要求せられるのである。しかも是等の可能性も國民精神の體驗もすべて民族性の根本をなす「民族意志」と考へるが故に、國史教育の目的は當然民族意志の教



養であり、正しき國家人としての全人格陶冶を意味するものでなければならぬ。

第二に國民精神は日本文化の根元をなす絶対價値である。従つて國民精神の涵養は直ちに日本文化の獨自性を自覺せしめて、國體の精華を發揚せしめることが出来る。

而して國體の精華を發揚せしめるとは、建國の體制、皇統の無窮、御歴代の盛業、國民の忠勇、文化の由來、外國との關係等光輝ある我國體の發展過程を體現せしめて、明確なる國體觀念と健實なる國民志操を涵養せしめ、益々國運の發展と世界文化の統率を企圖することにある。従つてかゝる國民精神の體得は、單に史實を抽象的——外面的——知的作用によつては到底不可能であるから、どこまでも具體的——内面的——情意作用による主客合一の立場に於てのみ可能である。故に國史教育の目的は、當然情意の陶冶でなければならぬ。而して情意の陶冶は史實を通じて我を發展さすことであり、かゝる作用によつて、眞の自覺ある日本國民としての大和魂の面目を取得することが出来るのである。今史實による主客合一の様相を表示すれば、



之を要するに國史教育は國體教育であり、國體觀念の確立を徹底せしめて、日本人たる自覺を

培ふ教育である。日本人たるの自覺は建國理想の實現であり、國體精神の體現にある。故に正しき國家人としてこの光輝ある國體の發展に對して深き責務を感じさせると同時に、之が將來の進展擴充は、一に我等日本人の双肩にかゝることを意識せしめて、日本精神の發揚に向つて一段の努力精進の意志を振起し、國民精神の作興に邁進しなければならぬ。かくして皇室中心の日本國家を正しく理會せしめ、國體を永遠に擁護して益々發展せしめ、我建國の大精神を宇宙に光被し、君恩に報い奉るべき一大信念を獲得さすことが、國史教育の究極的目的であり、教師の着眼も實に茲に存するのであると思ふ。

### 三、國史教育の教材

國史教育の目的が民族意識の實現に存する以上、教材は民族の個性を十分に發揮して居るものでなければならぬ。今教科書を一覽するに、尋常科は人物本位であり、高等科は文化史的傾向の下に史上の顯著なる事件を中心として、時代の變遷、制度の沿革、文物の由來、社會の發達等、各時代の政治——經濟——宗教——學藝——風俗等を明かにし、日本文化の特色と國民生活の發展を示し、眞に國運發展の跡を理解せしめようとして居る。今以上の見地に従つて教材に對する見解を指摘して見れば、左の通りである。



(一) 建國の大義に基く皇統の無窮なる所以を明かにすること

建國の大義は我國民性の理想實現であつて、正に宇宙の根本原理である。従つて皇統の無窮は國家永遠なる發展の基礎をなすものであつて、全く日本民族性の本源である。吾々は皇室を宗本家と仰ぎ、價値の統體として無窮ならしめることは、結局國家をして永遠持續ならしめ、それがやがて國民の永遠なる發展を可能ならしめるのである。特に我國家の形成が、君民一體——忠孝一致の精華を有するのであるから、國體の尊嚴は正に萬國無比である。吾々は茲に深く思ひを致し、國體の尊嚴を益々發揚することに努力しなければならぬ。

(二) 歴代天皇の御盛業を明かにすること

國史が天皇を中心として發達した國民性の顯現である以上、國史の何れの部分にも歴代天皇の大御心を仰ぎ見ない所はない。かくして皇祖天照大御神より今上天皇に至るまで溢るゝ如き大御心や、御盛徳を拜戴して忠良なる臣民の本務を完うして來たのである。我國家永遠なる發展は、全く天皇の公明正大に國を統治せられると云ふことが其基礎をなすのであつて、吾々は廣大無邊なる御仁徳に報ゆる覺悟をもつて、益々皇國をして世界に雄飛せしめなければならぬと思ふ。

(三) 忠良賢哲の事蹟を明かにすること

國史には大和魂の面目を發揮し、愛國の至情を實現して眞に萬世の龜鑑たる幾多の忠臣、

(四) 國民道德の顯現を計り、國民性の全的的最高價値を創造し、實現することに力めなければならぬ。

國史は三千年來鍛へに鍛へたる大和魂の發展過程であり、其實現である。大和魂の面目は國民性の本源であり、それは全的的最高價値としての國民道德の實踐でもある。かくて國民の誠忠は全く道德的價値の顯現に存し、至誠通神の眞心の發露と見られるのである。故に道德こそ永遠に國家を發展せしむる源動力であり、文化生活の理念であると云ひ得るのである。吾々の行動は全く善的に統制せられることによつて、人格の十全なる實現を意圖し得るのであるから、不斷兒童に國體と道德とに對する不動の信念を確立せしめて、大義名分を明かにしなければならぬ。

(五) 歴史眼の養成を期すること



歴史は絶対意志の自由なる發動によつて顯現する行である。従つて絶対意志は意識の根本的統一であり、あらゆる人格活動の根元をなすものである。而して絶対意志に於ては、過去、現在、未來を通じてすべて對象界が現在であると考へられるのである。我々の過去は全然我々の現在に屬し、絶えず之と共に變ずるのである。従つて歴史は過去に存せず、未來との關係に於て現在に成立するのであつて、常に人格的行動によつて時々刻々に個性を實現し、歴史を創造して居るのである。而して眞の個性を實現する爲には個人より社會人に發展し、社會人が更に國家人に發展することによつて益々個性の十全なる發揮が可能である。かくして吾々は歴史を現在に導入して人格價値の體驗をなす所に、常に新しき意味の歴史を創造することが出来るのであつて、かゝる歴史的價値の體驗が深ければ深い程、無限の實在即ち神の意志に接續し得るのである。我は生きるに非ずして國民性としての宇宙の根本精神が、我に於て生きて居るのである。蓋し歴史の發展性は全く茲に見出すことが出来るのであると思ふ。故に歴史は單なる過去の事實として取扱ふことなく、過去をして現在に生かすと云ふことが歴史眼養成の着目點でなければならぬ。

(六) 世界に於ける日本の地位を自覺せしめて益々愛國心を涵養しなければならぬ。

我國體の精華は宏遠であつて、宇宙の根本原理を其儘體現して居る世界冠絶の國家を形成して居るのである。故に我國は宇宙に存在し、萬有のあらん限り人類の生存と共に時空一

貫、天壤と共に窮りなく發展するのである。而して世界に於けるあらゆる文化を攝取し、悉くこれを日本化して、世界文化を統制すべき一大地位に立脚したのである。然し今や我國は非常時に直面し、内には思想——經濟——政治の國難を控へ、外には國際時局の多難に遭遇し、國家の前途は多事多端である。茲に於て吾々は國民一致協力、益々日本精神を發揮して新生面を開きなければならぬ。而して打開するの道は我國三千年來の國史の成跡に鑑み、我建國理想に向つて邁進し、愈々國民精神の剛健を計り、國家に奉仕する覺悟をもたなければならぬ。これが結局世界平和に貢献し、世界を統率し得る所以である。我國の使命や重且つ大なりと云はざるを得ないのである。まして兒童は第二の國民として國家を一身に負つて立つものであるから、我國の使命を十分自覺せしめて、永久に地上の指導的國家の權威者たらしめ、世界文化に貢献せしめて、國際協調の精神を發揮せしめなければならぬ。

#### 四、國史教育の方法

教育活動と史實體驗の様相に基いて指導過程を規定して行くこと——これ國史教育の方法でなければならぬ。



惟ふに國史教育の方法を決定するものは、一般的には教育の本質論と特殊的には國史の本質論の二つでなければならぬ。而して若し教育の過程が現實を理性化し、理性を現實化する主客の綜合的發展であると共に、國史體驗の活動も亦現實(主)と理性(客)との綜合的發展であることを知るならば、其所に國史教育の方法として必然的に綜合的過程を認めることが出来るわけである。而してかゝる綜合的過程は國史教育否國民教育の最も具體的な國民精神の教養を意味するのであり、我に於て國體の根源を自覺して、正しき日本人としての國家人を意志せしめる働きであるとするならば、綜合的過程としての國史教育も亦最も本質的な方法であると思ふ。

以上の見地に立てば國史教育の方法とは、綜合的發展過程を通じて兒童を史實の世界に導入する仕事であり、かくして客觀的な史實と、主觀的な我とが純一不二の體驗の世界を實現せしめる働きであると云ふことが出来る。然るに自我(明)に對して非我(不明)として史實が對立する限り、眞の綜合はあり得ない。従つて不明として對立せる史實を明化し、史實の奥に流れて居る國民精神を明確に把握せしめなければならぬ。故に我と史實と統一する立場の展開は、史實の具體的理念を十分ならしめ、史實の中に我の眞相を發見せしめなければならぬ。而してかゝる史實の具體的把握と云ひ、史實の中に我の眞相を見出すことは、全く主客を合一止揚する立場の展開として、國民精神への自覺がなければならぬ。この自覺は直ちに一つの綜合的發展として、我に於て國家の理念を實現する民族性の根源に復歸するのである。吾々は茲に國史による價值創造の

眞義があり、眞の理念が存するのであると思ふ。

然るにこの綜合的立場に立つ純粹活動に於て、史實と我との合一を妨げる契機が生るゝ時、我々は茲に直觀の分裂として反省の状態に陥るのである。我と史實、主觀と客觀、明と不明、理念と現實の區別も、此の如き反省の過程に於て生ずるものと云ひ得るのである。茲に於て教師はかかる反省の過程より更に史實を明化する直觀の過程に展開せしめなければならぬ。而してかゝる直觀の過程としては史實の個性を十分具體化し、史實の中に兒童を生かしめなければならぬ。故に教師は史實そのものを體現し、しかも史實の奥に流れて居る國民精神の具體的創造者として自ら國史の世界に我を没し、より高き國家人としての立場に自己を擧揚して、國體精神の面目を具體的に顯現しなければならぬ。従つて兒童は教師の價值體驗を見て自らの價值體驗を學ぶと云ふ境地に規定し得るのである。かく兒童と教師とを統一するものは、一面に於ては民族意志の連續性に基き、他面に於ては同一の史實創造(國民精神)を對象とすることに依つて、全く主客合一の國體精神を體驗するのである。

而してかゝる史實の具體的直觀の必然的發展として、終極には史實の精神を我に於て體現すると云ふ「直觀の直觀」としての大なる綜合過程に展開するのであつて、史實の中に輝く國民精神の本源を把握して、全く國體理念の眞相を獲得し、「我は日本人なり」との一大信念を自覺して、茲に國民精神は國體精神に化するのである。宇宙の心を我に於て體現する境地も、かくして實現



せられるのである。吾々は史實の中に我の真相を自覺すると云ふのも、畢竟かゝる具體的體驗の世界を指すのであつて、かゝる純粹體驗の世界こそ我が神に接續する眞我の面目であると思ふ。吾々の目ざす國史教育の方法もかゝる宗教的な境地にまで引き入れることにより、最も本質的な國體の眞義を體感して、國民志操を確固たらしめ得るのである。

以上の見地に從つて國史教育の一般的過程を示さば、左の通りである。

- 一 史實の概觀的直觀……(全)……背景描出
- 二 史實の反省……(分)……問題の構成
- 三 史實の綜合……(全)……史實の創造

右の三段階は史實創造の過程を示したものである。第一段の「直觀」に於ては史實の概觀であつて背景描出の段階である。從つて不明を含む最初の直觀である。それが第二段に進んで明と不明、理會内容と未理會、自我と非我とが明かに定立されるのである。故に第二段は「反省」の段階としての直觀の分裂であり、かゝる我の分裂によつて自ら問題を生むのであるから、あくまでも價值ある問題として眞に史實の個性に立脚して居らなければならぬ。かくして問題の發見は必然にこれを明化し得る更に深き直觀を要求するのであつて、これが第三段として「綜合」に進まなければならぬ。第三段の綜合は直觀、反省を超えての一層深き直觀であるから、綜合として展開するのである。而して綜合の段階に於ては問題の解答により、こゝに全體としての史實が全く自我

化し、史實の精神と我とが合一して史實の個性を十分自覺することが出来るのである。かくて史實の中に自己を見出し、自己の中に史實の個性を生かすことにより、正しき史實の創造をなし得るのである。故に教師の活動としては當然第三段に主力を注ぐべきであつて、指導の成否は全く第三段の綜合的取扱の成否如何に關するのである。而して綜合的過程の目的は、あくまで教師と兒童と教材とが三位一體の純粹活動でなければならぬことも當然である。

次に上述の方法を實踐せんが爲、史實の取扱方について特に注意すべき要點を挙げれば、

- 1 史實は現實生活と密接なる聯系を保ち、史實を通じて現在を理會し、更に將來にまで發展せんとする自覺を與へなければならぬ。

一體國史を以つて過去の記述であると解することにより、兒童の現實生活と全く隔離し、ひたすら過去の事實を學ぶことにのみ専念するは、國史教育の常道ではない。眞の國史教育の方法は、生活に即することによつて其本質を發揮するのであるから、あくまで現實生活との關係を忘れてはならぬ。故に過去の史實を現在に生かし、現實を價值化する所に教師としての指導の本領が存するのである。吾々は現在生活の中に刻々歴史を作りつゝあるのであつて、寸時も止むことなき國民精神實現の過程と考へる時、國史の性質は最も吾々の生活に近い所に發見することが出来る。茲に於て國史は吾々の文化史であり、吾々にとつて最も新しい價值であると認められるのであつて、現實生活を直觀し、これに反省を加へて見れば、國史は