

空間とに恰適する教育の特殊の學說、即ち現代の我が國にとつて價值ある教育學說たらんことを期するものであり、而かも事實この兩面を併せ具備すると共に前者の原理も後者の原理も等しく「創造」だからである。随つて創造が形式原理だといはれ、創造本位の教育観が形式的學說だと呼ばれることは其の長所の推稱とこそなれ決して短所の非難とはならないのである。これ、私が以上の非難を以て不當とする所以である。

第三の不當な非難は、創造は教育原理としては個體的方面に偏するものである。即ち創造は新性乃至獨自性を根本屬性とする點に於て本來個體的のものであるが故に、これを教育の原理とすることは單に個體主義の範圍に於てのみ可能であるとするものである。この非難は一應は首肯するに足る非難である。蓋し、創造の屬性は難者の言の如く新性乃至獨自性だからである。併しながら、これは創造の一屬性ではあるが其の根本屬性でないことを忘れてはならない。更に別言すれば、新性獨自性が創造の屬性たるがためには、必ず他面に於て優秀性と提携しなくてはならないし、そしていふ所の優秀性は客觀的妥當性を意味するものである點に於て、創造は單に個體主義的教育說の原理たるのみに止らず、普遍主義的教育說の原理たることが出来ることは、既に創造の屬性を論ずる際に略述したところである。事實に於て我が創造本位の教育観は、個人格の創造に即する文化の創造といふこと

を以て教育の目的とし使命とするものである。別言すれば、個人格の創造は創造教育の單なる直接的目的の一面的目的ではあるが、其の究極的全體的的目的ではなくて、これと文化の創造といふ究極的目的とを合してのみ全體的的目的が明かになるものであり、そして、直接的目的と究極的目的との關係は本質的に異なるものではなくて作用的にのみ異なるものであり、二元的なものではなくて一元的なものである。これ私が創造は單に個體主義的教育說の原理たるのみならず普遍主義的教育說の原理となることが出来、教育の特殊原理として價值あるのみならず普遍原理としても價值ありとし、随つて上記の非難を以て不當な非難であるとする所以に他ならない。

尙この點に聯關して一言辯明の必要を感じるものがある。それは、創造本位の教育観は創造を原理とするよりも人格を原理とする方が一層妥當であるとする非難に對してである。反覆縷述したやうに、創造本位の教育観は人格の創造を目的とし、人格の創造性の發動を主要手段とする點に於て私の教育観はたしかに事實人格を以て原理とするものである。それにも係らず創造を原理であるとするのは何故であるか。これには二つの理由がある。一つは、私は人格の根本屬性を創造性とするものであり、随つて人格を重視することは取りも直さず創造を重視することであり、人格を原理とするよりは創造を原理とすることは一層徹底的だと信ずるがためである。一つは、人格には廣狹二義があり、普

通教育の原理として用ゐられるものは狭義の人格即ち個體的意義のものであるが故に、これを原理とすることは個體主義的教育説と見られ所謂人格教育等と混同される虞があるといふことである。随つて、オイケン等の如く人格を廣義に解して、私の所謂個人格中心の個體主義と私の所謂文化中心の普遍主義とを包括すると共に、其の根本屬性が創造性であるといふ意味に於てならば、人格を原理とすることは必ずしも差がない。但し、これは實際に於ては創造を原理とすることと何等の差異もないことは改めていふまでもない。

第四の不当な非難は創造と價值とは別個の概念であるが故に創造は教育原理としての普遍的妥當性を缺如するといふ非難である。これは創造の意義殊に其の屬性を理會しないために生ずる誤謬であつて最も不当な非難である。既に詳述した如く、嚴密な意味に於ける創造即ち生活原理又は教育原理としての創造は其の根本屬性として、價值的といふことを包含しなくてはならない。倒にいへば、價值を内容としない、價值的でない創造は(生活原理たり)教育原理たることは出来ない。随つて、私から見れば、創造と價值とは斷じて別物ではない。これ、上記の非難を以て不当な非難と見なす所以である。

第五の不当な非難は、創造は教育の原理としては單に一部優秀な被教育者のみに適用し得るだけであつて普遍的妥當性を缺くが故にこれを原理とする創造本位の教育観も普遍的妥當性を缺くといふ非

難である。これは一見肯綮に中つた非難のやうに思はれるが決してさうではない。反覆繰述したやうに、私の創造本位の教育観は萬人をして價值ある生活即ち創造本位の生活を営ましめ萬人をして必ず何等かの意味で獨自にして優秀な價值を創造せしめることに即して優秀な文化價值を創造せしめることを究極目的とするものである。随つて創造教育は生來卓越した創造性を本具した被教育者の教育を特に重大視するものであり、この意味に於て創造教育は秀才教育即ち秀才教育であるといはなくてはならない。併しながら、創造教育は決して單に生來卓越した創造性を本具した被教育者即ち秀才類の教育のみを特に重視して其の他の凡庸な乃至低能な被教育者を特に輕視するといふのではなくて、凡庸者も低能者(極端なものは勿論例外であるが)も必ず何等かの點に於て他より卓越した性能を具有するものであり、そしてその卓越した性能即ち長所乃至創造性を適切に涵養し助長しさへすれば、必ず何等かの意味に於て他に貢献することの出来る獨自にして優秀な創造を成し遂げることが出来ること信じ且これを目的とするのが私の創造本位の教育観である。然り、創造教育の中心希望は、一切の被教育者をして必ず何等かの意味で卓越した人物たらしめ、何等かの意味で客觀的價值ある創造をなさしめ、斯くして彼等の凡てをして意義ある生活即ち謂ふ所の創造生活を営ましめると共に全體としての人生の價值を増進せしめることに存するのである。この意味に於て創造教育は一切の被教育者を平等に重

視するものである。そして、茲に創造教育が最も高い意味に於ける個性主義即ち人格主義たる所以がある。「創造」が教育の原理としては單に一部優秀な被教育者のみに適用し得るに過ぎないといふ上記の非難が不当な非難であることは極めて明白なことではないか。

第四章 創造本位の教育意義観

一 凡そ教育観の特色は、其の如何なる方面に於ても何等かの形若しくは何等かの度合で現れるものであるが、就中最も明白な形及び最も十分な度合で現れるものは、其の意義に関する観方——意義観に於てである。即ち、「教育とは何ぞや」といふ問題に對する解答こそは、やがてあらゆる教育観の特色を最も明白十分に表現するものである。然り、教育観の各方面は、畢竟するに教育意義観の註脚に他ならないのである。この意味に於て、私の創造教育の本質を闡明するには、他の方面に比して特に精到細密に教育の意義を攷査し、特に精到細密な教育意義観を形造らなくてはならない。敢て問ふ。私の創造本位の教育観は教育の意義に關して果して如何なる觀方を取り、果して如何なる教育意義観を具へてゐるであらうか。

但し、この問題に對して解答を試みるに先立ち、豫め攷査すべき一事がある。それは、如何なる方法に依れば、この間に對して最も十分な解答を與へることが出来るかといふことに關してである。私を以て見れば、この問題に對する最も適切妥當な解答法は、少くとも左の三方面乃至三段階を具備しなくてはならない。第一は發生論的歴史觀的方法であり、第二は論理的方法であり、更に第二法は

消極的批評的方法と積極的建設的方法とに別つことが出来る。謂ふ所の發生論的歴史觀的方法とは、在來永い間教育の研究者が試みた教育の意義觀を發生の時間的順序に従つて、即ち歴史的に攷覈し其の變遷進歩の跡を閲することによつて教育意義の一般乃至種々相を闡明する方法であり、謂ふ所の論理的消極的批評的方法とは、在來乃至今日存在する諸多の教育意義觀中の代表的なものを檢覈し批評することによつて、私の懐抱する教育意義觀——創造本位の教育意義觀を消極的な形に於て表現する方法であり、謂ふ所の論理的積極的建設的方法とは、教育の本質を具さに檢覈することによつて創造の一義を發見し、これを原理として教育の意義を積極的に解明する方法である。但し、三方法中第三のものが最も重大であるばかりか、第一の方法はいふまでもなく豫備的方法であり、そしてこれは教育史教育學史に詳述されてゐることであり、第二の方法は第三の方法と併用することが出来るから、茲には便宜上この二法を割愛して單に論理的積極的方法のみを用ゐることとする。尙これに先立つて教育の語義について一瞥することは必ずしも徒爾ではないと信ずる。その理由は既に前章（第三章教育の根本義）に於て一言したところであるから茲には贅しなす。

さて、「教育」といふ言葉は漢語にもあるが今日使用するものは洋語の翻譯語である。随つて先づ第一に、この言葉の洋語の意義に就いて見るに、希臘ではパイディア *paideia* としふ養育を意味する文字

を教育の意義を現す言葉として用ゐてゐた。獨語エアツィーウング *Erziehung* 及び佛語エレヴェー *élever* も亦養育といふ意味で亞米利加語の *to raise* (養育する) としふ字に該當し、且佛語の *élever* はアレリター *allaier* (乳を以て育つ) と同義である。佛語では以前には教育の意味を現すにヌーリチュール *nouriture* (養育する) としふ言葉を用ゐ、今日使用されてゐるエデュカシオン *éducation* は近頃の言葉である。

英語のエデュケーション *education* の語源は拉典語のエデュカシオ *educatio* で、「引出出す」「導き出す」「*to lead forth or draw out, to bring away, to summon, 引き上げる*」「高める」「*to raise, to erect, 生み出す*」「*to produce* としふ意味の動詞エデュカ *educare* (は「の中」の意にて、*ducere* は「導く」の意なれば *educare* はやがて「の中」に「導く」の義)を語根とするものである。但し、*educare* としふ言葉の使用法は教育するといふ意味の場合と其の他の意味の場合とによつて二つに別れ、前者は *educare* と發音し後者は *educere* と發音するのである。

次に獨語のエアツィーウング *Erziehung* としふ言葉の起源はアウフツィーエン *aufziehen* 及びラテン語の *educare* と同義である所の、即ち「或る高さに引き上げる」「しふ意味のエアツィーエン *erziehen* としふ動詞から出た無形名詞である。何れも其の本義は邦語の「育て上げる」「又は「作り出す」と云ふ言葉に

該當するのである。

次に吾々の使用する「教育」といふ文字に就いて見るに、これは勿論漢語から來たもので、始めて文籍に現はれたのは『孟子』の「天下の英才を得て之を教育す」といふ文字である。そしてこれは「教へる」と「育てる」との合成語であり、更に其の何れが主であるかといふに後者の「育てる」方が主である。即ち、「教へて育てる」ことで「育てる」のが目的であり、「教へる」のが手段である。この意味に於て、「教育」の語義は洋語の *education, education, education* 及び *Erziehung* と同じ意義を持つてゐる。尙考までに、左に「教」及び「育」の字義を掲げる。

「教」は音がかう又はけうで、訓はをしへ・をしよる・みちびく・ならふ・せしむる・さとしつぐる・し・てのりである。「育」は音がいく又はよくで、訓はやしなふ・をしよ・はごくむ・そだつ・おほふ・うむである。教育が教育者の強制のみでないと共に被教育者の自律のみでもなくて兩者の協同作用であると共に、單に知育のみのことでないことはこの語義の上にも現はれてゐる。即ち、教の字義中のをしへ・をしよる・みちびく・ならふ・さとしつぐる、及び育の字義中のやしなふ・をしよ・はごくむ・おほふ・うむは教育者を教育の主動力と見た見方であり、前者のせしむる・してのり後者のそだつは被教育者を教育の主動力と見た見方である。『孟子』に「古者易子而教」とあるは知育のことよりは寧ろ徳育のことである。但し、育の字には何れかといへば生理的意義が多いやうであるが、易に「果行育徳」とあるを見れば必ずしもさうではなく身心兩面にも通用する言葉である。尙をしよといふ言葉は「愛(をし)む」といふ言葉と通ずるといふ説もあるが、面白いことである。

これを要するに、「教育」といふ言葉は、洋語も漢語も殆ど同義であると共に、教育の語義即ち言語學的意義が或る程度まで其の論理的意義を暗示してゐるのは明かなことである。然らば、嚴密な意味に於ける教育の論理的意義とは果して如何なるものであらうか。

教育の論理的積極的意義を明かにするには便宜上要素・屬性・分野及び價値の方面から見なくてはならない。謂ふ所の要素とは教育を構成するに缺くべからざる成分であり、屬性とは教育の教育たる根本特色であり、分野とは教育の様相であり、價値とは教育の効果である。尙上記の解釋中、要素觀・屬性觀及び分野觀を一括して價値觀と對立させ、これと呼ぶに狹義の意義觀を以てすることが出来る。以下、この意味乃至この順序に従つて順次教育の意義に關する私の理會と信念とを披瀝するが、其れに先立つて簡単な説明を試みる必要を感ずることが一つある。それは教育の積極的意義を闡明する方法についてである。

改めていふまでもなく、教育の意義——積極的意義に關しては在來いろ／＼な方面から種々な解釋

を試みられたが、先づこれを大別して二つにすることが出来る。全體観と部分観とである。謂ふ所の全體観即ち全體観的教育意義観とは、凡そ教育と稱するに價する事象全體の意義を明かにし盡さうとする観方で、これは更に質的形式的のものと量的實質的のものとに分つことが出来る。前者は教育の本質乃至根本性質を明かにすることによつて其の全體的意義を明かにするものであつて、いふまでもなく哲學的乃至演繹的解法であり、後者は教育に關して各種の見地から試みた、若しくは教育の各種の方面に對して試みた解釋の凡てを蒐集し統一するものであつて科學的乃至歸納的解法である。謂ふ所の部分観的教育意義観とは、或る特殊な見地から教育に對して試みる観方若しくは教育の一部を對象として解釋を下さうとする観方、即ち科學的乃至常識的の観方である。然らば、件の全體観と部分観とは、教育の解法として果して何れが妥當であらうか。一言にすれば、兩者の關係は矛盾關係ではなくて補合關係である。即ち、一方に於ては各種の方面から諸多の部分的解釋を下すと共に、他方に於てはこれを綜合し批判して其の全體的意義を把握することによつてはじめて完全に近い教育の意義を見出すことが出来るものである。併しながら、改めていふまでもなく、凡そ部分は全體を離れて存在し得ないものであるかぎり、別言すれば部分に意義と價值とを附與し、隨つて部分に對して基礎根柢となるものは全體であるかぎり、教育の意義観に於ても、上記の全體観は部分観よりも

價值的本質的には上位を占むべきものであることは改めていふまでもない。然るに、既に一言したやうに、全體観には質的のものと量的のものとの別があるが、この兩者の何れが果して吾々の採るべき全體観であらうか。いふまでもなく、それは質的全體観でなくてはならない。何となれば、嚴密な意味に於ける全體なるものは量を以て計算することが出来ないものだからである。別言すれば、全體は部分の集合の結果として生ずるものではなくて部分の中に論理的に先立してそれらの共通原理乃至統一原理として存在するものだからである。隨つて教育意義の常識的解釋は勿論科學的解釋を如何程多く蒐集しても十分な意味に於ける全體的意義観が成立するものではない。然り、哲學的意義観こそ十分な意味に於ける全體観的な教育意義観である。そして、以下略述する私の創造本位の教育意義観はとりも直さずこの意味に於ける全體観的な教育意義観である。但し、以下の教育意義観中、方法観・手段観は後章に於て改めて詳述するつもりであるからこの章に於ては單に其の輪廓を描くだけに止めて置く。

(一)教育の要素 私から見れば、教育の要素は先づこれを主要素と副要素とに別つことが出来る。謂ふ所の主要素とは教育の動力であり、謂ふ所の副要素とは動力に具體性を附與するもので素材及び方法・手段である。

これを詳言するに、第一に教育の主要素即ち教育の動力とは、教育可能の原動力即ち教育といふ現象をして生起存在繼續させる先天的第一義的要素であつて人間の本性としての創造性である。私を以て見れば、この教育の動力は人間の出現と共に發動するものである。随つて教育は創造性の所有者としての人間にとつて必然にして當然の事實である。即ち教育は人間の本能であると共に人間の本務であり且權利である。この要素は人間の本性であるが故に人間に本具し人間の出生と共に發現したものである。然るに、世には教育の主要素を以て教育者であるとか或は國家社會であるとかするものが少くないが、これは未だ囚はれた見解である。教育の主要素は何處までも人間の本性としての創造性である。そしてこの創造性が消極的に發動した状態が社會學者の所謂受容であり、これが積極的に發動した状態が所謂寄與である。これを別言すれば、受容の方面が他から教育される段階であり寄與の方面が他を教育する段階である。被教育者といふのは前者に該當するものであり教育者といふのは後者に該當するものである。但しこの両面は必ずしも時間的の區別ではない。蓋し、或る程度まで發達した人間の生活は必ずこの両面を具備してゐるものであり、随つて受容に即する寄與が具體的な生活だからである。然るに、團體としての人間生活に於ては、この二面乃至二段階が永續的にして且或意味に於て固定的な状態を保つた結果が、外面的には教育者といふものと被教育者といふものとが何時も對

立し且分離して存在すると思はれるやうになるのであるが、これを内面的に見れば、教育者と被教育者との關係乃至差別は決して横的對立的二元的絶對的ではなくて、縦的連續的一元的相對的である。事實に於て、教育者中其の過去に於て絶對的に被教育者の地位を占めないものがないばかりでなく、優秀な教育者たらんとするものは一旦教育者になつた後と雖も單に教へることだけに力を注ぐべきものではなくて、常に廣い意味で被教育者の地位に身を置いて修養しなくてはならない。被教育者も亦徹頭徹尾受容的生活のみを營むものでも營むべきものでもなくて、其の弟妹や幼さい友達などに對して寄與をなすことによつてのみはじめて意義ある生活即ち創造生活を營むことが出来るのである。この意味に於て、一切の人間が「教生」であるが如くに、教育者も被教育者も等しく「教生」でなくてはならない。

私は上記の見地から教育の主要素即ち教育の動力は人間の創造性であると見るものである。斯くいへばとて、私は教育者と被教育者との區別を全然無用視するものではない。要は、教育の要素としての教育者と被教育者とを全然二元視する抽象觀を難ずるのみである。換言すれば、教育者と被教育者との區別を以て教育の主要素又は動力としての創造性の發動過程に於ける第二義的分類であるとするのみである。更に別言すれば、私は、教育を以て教育者が被教育者に對して行ふ作用であるとする教

師本位の意義観を排することは勿論、教育を以て教育者と被教育者との協同作用と見る二元観をも排し、單にこの主要素乃至動力を便宜上教育者と被教育者とに分つのみである。然らば、教育者と被教育者とは教育の主動力として何れが主となり何れが副となるであらうか。一言にすれば、價值的には被教育者が主となり教育者が副となるべきであるが、時間的作用的には教育者が主となるべきである。これを詳言するに、教育の効果を決定するものは第一に被教育者の本質と努力とであり第二に教育者の本質と努力とである。この點に於て私は、教育に對して、一種の悲觀的見解を懷抱するものである。即ち私は、被教育者(否人間)には如何なる方法に依つても(發達させることは出来るが)變化させることの出来ない其自身の特質即ち謂ふ所の個性乃至先天性が存在すると見るものである。そして、この被教育者其自身の力は被教育者が成長するに従つて益々顯著旺盛になつて來るのである。併しながら既に一言したやうに、狹義の教育は、最初に教育を受けたもの以外に於ては先づ教育者が存在し、然る後に被教育者が現はれると共に、被教育者が幼少な際には、彼等は教育に對する自覺、詳しくは教育の必要又は價値を理會し、且これに對する要求を懷抱してゐないために、教育の初期に於ては被教育者にこの自覺を持たしめることと、自覺を待たずして必要な措置を取ることとを餘儀なくされ、隨つて被教育者は文字通に被教育者の地位即ち受動的地位に立つのである。これに加へてたとひ被教育

者の教育に對する自覺が或る程度まで發達しても其の自覺を最も有効に教育に活用させるには教育者の工夫と注意とを要する點に於て、時間的には教育者が被教育者に先立つこととなるのである。この點から見れば、教育者が教育の主動力にして先動力であり(被教育者は主動力にして後動力である)といはなくてはならぬ。

以上要するに、教育の主動力は一言にすれば人間の創造性であるが、更にこれを一層細かにいへば、教育者と被教育者とであり、そして價值的論理的には所謂被教育者が上位を占むべきものであるが作用的時間的には所謂教育者が上位を占むべきものである。但しこれは抽象的な見方であつて、具象的には教育者の素質努力若しくは被教育者の素質努力發達程度及び環境等の如何に依つて兩者の教育の上に占める地位に相違を生ずるのである。随つて嚴密な見地から見れば、教育の要素としての兩者の地位を精密に決定することは不可能であるといはなくてはならない。この點から見て私はアダムス教授が教育の主要素を「兩極性」の名を以て呼び、如何なる教育に於ても必ず教育者の極と被教育者の極とがなくてはならないといつた見解に賛意を表するものである。只私は、人間の本性を創造的のものといふ見且教育を幫助と解する限り、被教育者を以て少くとも價值的論理的には上位を占めるとすることを妥當とするのみである。

但し、茲にいふ教育者及び被教育者は或る特定のものを意味することはいふまでもない。蓋し、具象的な教育に於ては、教育者も被教育者も皆個的な者であると共に、教育者が個的存在でなければ十分な意味で有意的具象的な方途を論ずることが出来ないし、被教育者が個的存在でなければ十分な意味で教育者の幫助と協力して教育の効果ををさめることが出来ないからである。これと共に、以上の意味に於ける教育の動力としての教育者は、教育の目的理想を理會樹立する力とこの目的理想に恰適する素材を選択し方法手段を考案し、且これを目的理想を達成實現するために有効に活用する力とを具備するものを意味することはいふまでもない。これ、私が、教育者は比較的成熟したものでなくてはならないとした所以に他ならない。蓋し、斯くしてのみ、創造性の所有者としての教育者及び被教育者が自覺作用乃至價值的現象としての教育に於て動力乃至主要素としての重要な地位を占めることが出来るからである。同様の意味に於て、教育の動力としての被教育者も亦教育者の與へる教育的影響を受容し、且これを教育の目的を達成する上に役立たしめるだけの性能を具へてゐなくてはならない。そして茲に狭義の教育は人間のみに限られると共に、教育期間の制定、必要な理由根據が存在する。但し、この點に關しては後文に詳述することとして茲には單にこれだけに止めて置く。

以上私の見るところに従へば、教育の主要素は教育者及び被教育者の形に於て具現されてゐる創造性で

ある。随つて、教育に於ては何よりもこの要素を重大視しなくてはならない。然り、教育の價值効果の大半は教育者と被教育者との素質及び教育的努力によつて決定されるのである。併しながら、主要素は何處までも主要素であつて單にこれだけで教育といふ現象は成立しないのである。然らばいふ所の教育の副要素とは果して何を指すであらうか。

第二に、教育の副要素即ち教育の素材及び方法手段とは、教育の動力に内容實質と機會とを附與することによつてこれを觸發激勵し、これを具象化し、斯くして教育といふ現象をして生起存在繼續せしめる後天的第二義的要素である。斯くいへばとて、既に一言したやうに、副要素は有つても無くてもよいといふのではない。要は、兩要素は教育事象を構成する上に於て缺くべからざるものであり、且現實的乃至事實的には何等價値の差別がなく、兩々相俟つてはじめて教育を可能ならしめると共に、教育の効果は兩要素の本質に同様に依存するものであるが、論理的には前者が主位に立ち後者が副位を占めるといふのみである。以下、この見地から教育の副要素について簡単な説明を試みることにする。

副要素の一つは素材である。既に述べたやうに、教育の目的の達成は被教育者をして優秀な素材を適切有效に攝取させることを以て一大條件とするものである。併しながら、素材の教育的價値は全く

独立的なものではなくて或る程度まで依屬的なものである。即ち、素材の教育的價値は教育の動力たる被教育者及び教育者の素質と努力とに依つて少くとも或る程度まで制限されるべきものであり、事實また制限されるものである。更に詳言すれば、被教育者の素質及び努力が卓越してゐる時には、優秀な素材を豊富に攝取するのは勿論、客觀的には僅少な價値しか持たないものと思はれてゐる素材、否其自身では有害危険なものと思はれてゐるやうな素材をすらも教育の目的を達成するに役立つやうに取扱ふのに反して、被教育者の素質及び努力が低劣である時には、如何程客觀的に多くの價値を具へた素材が如何程多く眼前に提供され存在しても、これより何等の教育的効果をもとをさめ得ないばかりか、寧ろ倒に教育的害毒を醸生することすらも少くないのは當然の論理であると共にまた明白な事實である。教育者と素材との關係も亦略これと同様であつて、教育者の素質及び努力の如何がやがて素材の教育的價値を決定する一大動因となるのである。これ、私が素材を以て教育の副要素の一つと見る所以である。

斯くの如き意味に於ける教育の素材は便宜上これを起源から見ると後天的のものとして後天的のものに分ち、本質から見て精神的のものと物質的のもの、文化的のものと自然的のものに分ち、更に作用から見て直接的のものと間接的のものに分つことが出来る。謂ふ所の先天的要素とは、教育の動力

としての創造性以外の先天性(ルソウの所謂自然)及び狹義の教育開始以前に於ける經驗内容であり、謂ふ所の後天的要素とは、狹義の教育開始以後教育の目的を達成するために利用されるもの又は役立つもの即ち所謂廣義の教材若しくは教育的生活である。謂ふ所の精神的素材とは、精神的價値の創造に對して直接役立つ素材であり、謂ふ所の物質的素材とは、物質的價値の創造に對して直接役立つ素材である。謂ふ所の文化的素材とは、文化現象中に介在する素材(ルソウの所謂人)を指し、謂ふ所の自然的素材とは、自然現象中に介在する素材(ルソウの所謂物)を指すのである。そしてこの素材は又價値的素材と没價値的素材の名稱を以て呼ぶことも出来る。更に、謂ふ所の直接的素材とは、教育の目的を達成する上に直接役立つもの若しくは教育作用に直接に利用されるもので通例の意味に於ける教科教材であり、謂ふ所の間接的素材とは、教育の目的を達成する上に間接にのみ役立つもの若しくは教育作用に間接に利用されるもので所謂環境や教科教材以外の讀物や經驗等である。但しこれらの區別は勿論便宜的のものであつて實際的には相互に密接不離な關係を有することは改めていふまでもない。

素材に亞ぐ教育の要素は方法及び手段である。後章に於て詳述するやうに、方法は創造の動力と素材とを適切有效に交渉せしめるに必要な直接の方途であり、手段は其の間接の方途である。斯くの如

く、方法と手段との別は直接的と間接的との関係であるが、この関係はやがて價値の序次關係である。即ち前者は後者の上位を占むべきものである。蓋し、前者は後者に生命を附與するものだからである。先づ前者について見るに、方法は、動力と動力即ち教育者と被教育者とが交渉して教育現象を生起せしめると共に、教育者が素材を被教育者に提供し、被教育者が素材を攝取活用することを適切有效に行ふことによつて教育現象に素質内容を附與する直接の方途であつて、通例教育法精しくは教授及び訓練の名稱を以て呼ばれるものであり、現象としての教育の中心を構成するものである。これ、私が方法を以て教育の副要素中最も重大な地位を占めるものであるとする所以に他ならない。然るに、世には、方法の意義及び價値を十分に理會し得ないために、これを輕視し、教育の目的理想だに明かであり、豊富な素材を所有してゐるさへすれば、方法については何等の顧慮をも用ゐることがなくとも有效な成果ををさめ得るとするものも少なくないが、これは大なる謬見である。勿論目的理想は極めて重大であり素材も亦甚だしく大切なものであるが、併しながらそれは方法の無價値乃至少價値を意味するものでないことを忘れてはならぬ。

次に手段について見るに、これは必ずしも前者程重要な意義を有するものではない。蓋し、これは教育の價値を發揮し効果ををさめる上に直接に役立つものではなくて、教育の他の要素を通ずること

によつて、間接的に役立つものだからである。更に別言すれば、この教育的價値は、其の他の要素殊に動力たる教育者の素質と努力及び方法に依存することが多く、いはば教育の輪廓圓周を形造るものだからである。そして、これは便宜上更に制度及び機關に二分することが出来る。謂ふ所の制度とは、形式的な手段であり、随つて最も間接的な手段であつて、教育の各要素の共通的條件及び最低限度の條件を決定するものである。然るに、世には制度の教育要素としての價値を極めて重大視するものが少なくないのは遺憾である。そしてこれは主として教育を單に國家的事象とのみ解することから生起せる誤謬である。制度の價値は要するに消極的のものである。制度が直ちに教育の効果を高めるものではなくて、教育者が制度を活用することに依つてのみ教育の効果が高まるのである。事實に於て制度に囚はれる時に教育も教育者も生命を消失するのである。斯くいへばとて、私は勿論制度を全然無價値視するものではない。要は制度は教育の要素中最下位に位するものだとするのみである。尙制度は、更に、教育の要素や分野に應じて幾多の細分を施すことが出来る。

最後に、謂ふ所の機關とは、實質的な手段であつて、手段としての位次は方法と制度との中間に位し、教育の方法が實施される場所若しくは教育の主要素と副要素とが交渉し合ふ場所である。そして、これは教育を狹義に解する時には學校の一つに悉するが、これを廣義に解する時には、主要機關として

の學校及び副貳機關としての社會教育機關、教育研究機關、教育行政機關及び教育者養成機關等に別つことが出来る。尙これらの制度機關は皆文化現象であるが故に、文化は教育の手段であるといはなくてはならない。そしてここにも亦教育を以て文化現象であると見ることの出来る一つの理由根據がある。

以上の要素観を一括すれば、教育の要素は主副の二つより成り、主要素は教育の動力であつてこれは更に教育者と被教育者とに別つことが出来、副要素は教育に具體性を附與するもので、其の直接的方面に該當するものは方法であり、其の間接的方面に該當するものは制度機關である。随つてこの要素を立脚地として教育の意義観を形造る時には下の如くなるのである。曰く、教育とは、人間が其の本性に従つて無限に發達せんがために其の眞髓たる創造性を教育者及び被教育者に二分し、前者を先動力後者を後動力として素材を用ゐ、一定の機關と制度との下に於て交渉する文化現象である。尙この點に就いて一言すべきは、在來の教育意義観の多くは、要素観に過ぎないことである。たとへば、「教育とは教育者が被教育者に與へる影響である」といふが如きは其の一例である。併しながら、これを以て全き教育意義観と思ふが如きは甚だしく淺薄皮相な見解である。何となれば、教育の要素観は、單に教育の一面觀詳しくは教育の靜的抽象的外面的部分的意義に過ぎないからである。然らば如何に

すれば全き教育の意義観を形造ることが出来るであらうか。これはいふまでもなく、前記教育の屬性・分野觀及び價值観を統一してのみ可能である。そして就中最も大切なのは屬性観である。其の理由は次項に述べることとする。

(二)教育の屬性 既に一言したやうに、教育の屬性とは教育の教育たる所以即ち教育をして人生若しくは文化の中に於て獨立性を獲得保持せしめる獨自の性質乃至根本特質である。教育の要素観は、前述の如く教育の靜的抽象的外面的部分的意義であり、教育の屬性観は教育の動的具象的内面的全體の意義である。換言すれば教育の屬性は教育の要素を統一して其れに具體性を附與するところの本質精髓である。随つて教育の要素観と屬性観とは互に表裏をなすものであり、自らまた教育の意義の闡明は其の屬性を攷察することによつてはじめて其の徹底的境地に到達することが出来る。然るに、前述の如く在來の教育の意義観を見るに、この點に對する透徹した理會を持たなかつたために多くは教育の要素観を以て直ちに意義観と見たのである。これ、在來の教育の意義観が大抵皮相淺薄なものに墮した所以に他ならない。以下私はこの見地から、教育の屬性に關する私の見解を披瀝することとする。但し、この點に關しては既に前章に於て一通論述してゐるから出来るだけ簡單にすると共に幾分の重複を免れないことを豫め一言して置く。

私が見る所に従へば、教育の屬性は創造である。謂ふ所の創造とは、既に詳述した如く、一面から見れば價值性であり、他面から見れば新性であるところの自由性を以て其の根本特質とするものである。随つて教育の屬性が創造であるといふことは、やがて教育は價值的現象であり、新しいものを造り出す作用であり、更に其自身の力で無限に進歩發達する自己目的的現象であるといふことを意味する。以下、便宜上この三點に別つて教育の屬性を闡明しようと思ふ。

教育の屬性即ち教育の教育たる所以乃至教育の本質精髓中心特色の第一は、價值的現象たることに存する。謂ふ所の價值的現象とは人爲的現象詳しくは創造體としての人間乃至人生の眞體であつて、人間が自己独自の本性の維持と發達とをはかり、自己存在の意義を發揮せんがために、個體を普遍化し、現實を永遠化し、自然性を理性化し、理想を實現する現象で、一言にすれば自覺的現象を意味する。斯くの如く價值的現象は人爲作用であり自覺的現象であるが故に、それを一個の屬性とする教育は勿論必然的法則に依つて支配される自然現象ではなくて理想に依つて統制される文化現象である。この意味に於て教育は、人間が人間に對して行ふ所の作用であり、理想の動力としての理性を所有する成熟者即ち教育者を一要素とする現象であり、所謂有意具案的な作用であり、不斷に進歩する過程であると共に、教育の研究即ち教育學は自然科学乃至記述科學ではなくて文化科學乃至規範的科學及び文化的哲學であり、随つて目的論理想論が方法論手段論に先立たなくてはならないし、更に眞に有效な教育を營まうとするものは、必ず熱烈な價值創造の要望と透徹した價值觀とを懷抱しなくてはならないのである。

併しながら、教育が價值的現象であるといふことは、沒價值的現象とは全然沒交渉だといふことではない。教育は、既に述べた如く、沒價值的現象をも其の要素即ち素材として又は其の環境として取り入れるものであるが、只これらの沒價值的現象が教育の要素として教育現象内に攝取される時には直ちに價值的意義を帯びるといふのみである。別言すれば、教育の與件としての創造性及び其の自然的狀態としての成長發達といふ沒價值體（精しくは價值的要素を可能的に包含した私の所謂價值體）を人爲作用によつて即ち理性の力によつて價值化する現象が教育であるとするのみである。この意味に於て、創造本位の教育觀は自然主義や低級な意味の個性主義や心理主義としての自動主義や自由主義を排すると共に、教育を以て有意具案的作用とする古來の見解を是認し、更に教育を以て自然性の理性化作用、詳しくは個體的方面に於ては個性又は本能を理性化して人格を創造し、團體的方面に於ては自然生活を理性化して文化を創造することであるとするとするものである。然り、教育は畢竟するに理想を樹て、目的を定め、且この理想を實現し目的を達成するに恰適した方法手段を講じて行ふ所の自

覺的作用である。但し、教育が自覺的作用であるといふことには注意を要することがある。蓋し、世には、教育が自覺的作用であるといふことに對して反對するものがあるからである。

彼等に從へば、教育は、被教育者は勿論教育者と雖も必ずしも何時も目的乃至意味を自覺して行はれるものではない。幼少の兒童殊に低劣な素質しか具へてゐない兒童の如きはかなり長い期間殆ど何等の自覺なしに教育を受けて——文字通に受けてゐることが少くない。教育者も亦大體に於て若しくは大まかな意味に於ては自覺的に教育に従事するが、決して徹頭 尾若しくは嚴密な意味に於て自覺的であるといふことは出來ない。併しながら、これらの自覺的でない作用も教育であることは否むべくもない。たとへば、謂ふ所の暗黙の感化であるとか間接的の薰陶であるとかいふものもたしかに教育作用であるが如きである。殊に教育の過程に於ては、大抵の場合、教育者も被教育者も教育の目的や必要や効果を極めて臆けにしか自覺してゐないのである。否、これらの凡てを忘却し去つて眼前當面の教育の營み其のものに没頭し、眼前當面の教育の營みのために自我を白熱させ全力を傾倒することこそ教育の核心であり點睛的部分であり、斯くしてこそはじめて教育の目的を十分に達成し、教育の効果を十分にをさめることが出来るのである。換言すれば教育者も被教育者も所謂自覺的境地を徂徠する限り到底十分に教育の三昧境に參入し、教育の醍醐味を嘗了することが出來ないのである。

る。

この見解はたしかに傾聽するに足る見解であるが、而かもこれは一を知つて未だ二を知らないところに缺陷があるといはなくてはならない。何となれば、この見解に從へば教育は反自覺的作用であるといふのではなくて超自覺的作用であるといふのであり、そして、教育は自覺的作用であるといふ私の見解は超自覺的作用であるといふ見解と矛盾しないからである。これを詳言するに、既に一言したやうに、私の見る所に從へば、教育の根本動力たる創造性は自覺的にして超自覺的なものである。随つて、この動力が具體化される時にも亦自らこの二面が現はれなくてはならない。そして、所謂教育者の方は主として根本動力の自覺的及び超自覺的方面を代表し被教育者の方は主として根本動力の没自覺的方面及び自覺的方面を代表してゐる。随つて教育は自覺的作用であるといつても、それは勿論徹頭徹尾自覺的であるといふ意味ではなくて、其の間に超自覺的分子も没自覺的分子も多分に含まれてゐるが、而かも其の大部分乃至其れ其主要部分即ち其の本質精髓が自覺的であるといふ意味に他ならない。更に詳言するに、教育者は自覺的であると共に超自覺的である時にのみ、即ち目的理想に從ひ、教育せんとする要求に動かされながら、教育作用の刹那に於ては教育作用其のものに全力を傾け教育作用其のものを目的とすると共に、何等の意志も要求もなく自覺もない場合に於てすら教

育力が自ら放射流出するやうであつてのみ、真に十分な意味で教育の動力たることが出来、被教育者は没自覚より自覺的たらんとする時にのみ、即ち教育者の幫助により次第に教育の意義と價值とを理會し、次第に明白な目的と高い理想とを懐抱して自律的に教育作用を營むと共に、教育作用の刹那に於ては作用其のものを目的として全我的に活動してのみはじめて真に十分な意味で教育の動力たることが出来るのである。そしてこの點から見れば「教育とは有意具案的な作用である」とする普通の教育意義観は單に一面の眞理を道破したに過ぎないといはなくてはならない。然り、教育は有意的な作用であると共に超有意的な作用であり、具案的な作用であると共に超具案的な作用である。單に所謂教育者が教育せんとする意志を直接動力として行ふ所の作用乃至單に一定の方案を具へて行ふ所の作用のみが動力となり、且何等の方案もなしに不知不識裡に行はれながら而も一定の方案と矛盾しないのみかこれと提携しこれを幫助するだけが教育ではなくて、たとひ教育意志が直接の動力でなくとも間接的の創造幫助作用即ち謂ふ所の教育者の人格の感化乃至暗黙の薰陶も亦いふまでもなく教育である。更にこれを所謂被教育者の方面から見ると、被教育者の人格乃至生活が真に自覺的になつた時は、とりも直さず狹義の教育が完結して自己修養の段階に入つた時である。彼等が狹義の教育を受け始めた時には没自覺的要素が大きな勢力を占めてゐて自覺的要素は極めて僅少なのである。随つて所謂被

教育者の側から見れば、教育は没自覺的生活より超自覺的生活に到達する過程としての半自覺的努力である。而かも其の間には大まかな意味で自覺的な作用と超自覺的な作用とが參差交錯してゐることはいふまでもない。この意味に於て、私は被教育者の没自覺的行動を以て凡て教育上有害であると見る見地に賛成することは出来ない。但し、件の没自覺的行動も、教育の本義即ち創造と背反したり或は教育の先動力たる教育者の自覺的乃至超自覺的行動と全然没交渉なものではなくて、教育者の自覺的乃至超自覺的行動によつて惹起された、若しくはそれによつて指導され、随つて其の結果に於て價値創造となる所の緊張充實した全我的活動でなくてはならないことは改めていふまでもない。これ、私が教育は自覺的作用乃至自覺的現象であると見る教育意義観に必ずしも反對しない所以である。

尙この點に關して想起されるのは前に一言したアダムス教授の「ハイパー・アクティヴ兩極性」の見解である。氏に従へば、教育教授の過程は能動作用と受動作用とを包含してゐる。教育者は前者であり被教育者は後者である。そしてこの能動受動が教育教授の兩極である。但し、被教育者が教育の受動的方面に立つことは被教育者が自發的であるべきことと矛盾するものではない。被教育者が生きて發達せんとする存在たるかぎりたとひ教育の規定に於ては受動的側に立つても教育の行はれる場合に於ては能動的でなくてはならない。随つて眞に價値ある教育は一步步被教育者の極より教育者の極に轉移するやうにす

るものである。事實教育の初期に於ては教育者が一切の仕事をするが、其の過程の進むに従つて被教育者は自ら彼自身を處理し、斯くして被教育者たる態度を變へて彼自ら自己の教育者となるのである。要するに教育の全過程は被教育者が漸次彼自身の教育者と變じて來る過程であり、随つて善良な教育者は善良な醫者と同じく彼自身を不必要のものとするに依つて彼自身の事業が成功したことを證明するものである。この見地から見れば教育は自覺的作用である。即ち教育者の側に於て意識と熟慮とを有すると同時に教育者の側に於ても亦たとひ全體的な教育的理會を有せずとも現に行はれつつある教育作用については十分の意識を有してゐる。即ち教育のあらゆる場合に於て例令教育の目的に關する自覺は教育者の極に限られることがあるとするも意識は正しく其の兩極に存するものである。

以上の見解はたしかに妥當な見解である。教育を以て文字通に自覺的現象であるとする論者も主として超自覺的現象であるとする論者も、或は教育の動力は教育者であるとする論者も被教育者であるとする論者も等しく極端に走つた一面觀であつて、この場合に於ける眞理はこれら兩極端說兩一面觀の中庸にある。そして、教育が被教育者をして没自覺的生活より自覺的生活に、即ち成長より創造に若しくは本能生活より理性生活に到らしめるの道程であると見る時には、教育は當然幫助作用でなく

てはならない。併しながら一口に教育は幫助作用であるといつても其の間に種々の意義があるが、教育を幫助作用であるといふ意味はいふまでもなく人爲的幫助作用であるが故に、たとひ人間の本質的發達を幫助するとも所謂自然の感化といふが如きはそれに人爲作用が加味されない限り勿論教育と見ることが出来ない。而かも尙教育が人爲的幫助作用だといつても其の間に又自ら諸多の意義がある。就中其の代表的なものは左の三つである。即ち(イ)其の最廣義のものは人間の發達を幫助する一切の人爲作用即ち個人と個人との交渉及び個人と團體(家庭・朋友・社會・國家・人類・世界)との交渉を教育とする觀方であり、(ロ)これよりも一層狭い觀方は比較的未成熟な人間の發達を幫助するために比較的成熟した人間が有意的具案的繼續的直接的作用を主要手段乃至直接手段として試みる種々の人爲作用を教育とする觀方であり、(ハ)更に一層狭い觀方は、單に未成熟者の發達を幫助するものが有意的有意識的であるばかりでなく、教育を受けるものが或る程度に於て有意的有意識的であること、即ち、教育とは比較的成熟した特定の人格者と比較的未成熟な特定の人格者との有意的有意識的―自覺的交渉作用であるとする觀方である。然らば、この三種の觀方の何れが最も妥當であらうか。それはいふまでもなく第三の見解であることは前述の論議から見て明白なことである。併しながら、教育を第一若しくは第二の意義に解することも實用的には必ずしも不當ではない。即ち、自覺的でなくとも

結果に於て人間の發達を幫助する人爲作用及び被教育者が自覺的でない場合（たとへば幼少時の家庭教育又は或る種の社會教育）又は動力が確定してゐない場合（或る種の社會教育）をも教育といふことが必ずしも不當でないことは既に述べたところから見て明白なことである。

次に、教育の屬性が創造であるといふことは教育の本質精髓が新性であることを意味する。舊いもの―因襲惰性保守陳腐等は教育の本質と根本的に矛盾する。教育は舊いものに新しい意味を附與し、舊いものに新しい價值を見出し、舊いものから新しいものを作り出し、新しいものを益々新しくし、斷えずより新しくなることである。教育のあらゆる過程が更新の過程であり、教育のあらゆる刹那が新しい水平線を眺める刹那であり、教育の凡ての営みが生命の躍進である。新を求める要求と努力とのない所には教育はない。新を生み出す力のない所には教育はない。現實に囚はれ舊價值に満足し富面の問題のみに徂徠する時に於て、教育者は其の教育者としての價值を失墜し被教育者は其の教育の効果が損傷される。然り、教育者と被教育者との刹那々々の交渉が緊張充實したものであり、随つて教育の凡ての過程が創造的であつてのみはじめて教育者も被教育者も教育を通して創造的生活を營むことが出来ると共に十分な教育の効果ををさめることが出来るのである。

斯くいへばとて教育は徹頭徹尾新性を以て充たされるといふのではない。既に一言したやうに、教

育には與件及び素材としての舊價值乃至價值體が必要である。與件としての遺傳性先天性自然性個性又は舊文化を保持し擁護し、更に助長し改造するのが教育の一部である。要は、單に舊價值の保持や傳達や改造やに止らず更に一步を進めて新しくよりよいものを創造するところに教育の眞意義が存するといふのみである。尙序ながら一言すべきは、茲にいふ新性は價值性と表裏するもの即ち私のいはゆる獨自にして優秀なものであるといふことである。

斯くの如く、教育は價值ある新しいものを生み出す作用であり、價值あるものを新しく造り出す作用である。而かもこれは其れ自身の力に依つて且永しへに止むことなく行はれるものである。別言すれば教育に於ける更新創造は更新創造のための更新創造であると共に、更新創造は其自身の中により大なる更新創造をなすことの出来る動力を内含し本具してゐるものである。随つて教育の價值も成否も教育其のものの本質を標準としてのみ正しく評價することが出来るものであり、同様に、教育は其の方途だに正しければ常に動的意味に於て永しへに新性を保つことが出来るのである。この意味に於て、教育の根本屬性は自由性である。私が、教育の根本動力を以て人間の本性たる創造性でありとする所ももやがてこの點に存するのである。そして教育の動力が創造性であり、教育の根本屬性が自由性としての創造性であるとする點こそは、正しく教育を以て幫助作用であると見る理由根據に他ならな

い。何となれば、上來幾度も反覆縷述したやうに人間詳しくは教育の主動力としての被教育者の本性は創造的のもの即ち其自身の力で或る程度の發達を遂げることの出来るものであり、随つて其の程度に於てこそ差別があれ、如何なる被教育者と雖も放任して置いても即ち狹義の教育を施すことなしに或る程度までの發達を遂げると共に、たとひ如何程有效な教育を施しても被教育者の本性を全然變化させることは出来ないからである。別言すれば教育は可能であるが而かも越ゆべからざる限界が存するからである。然り、教育は要するに創造性の本質的發達を幫助するのみである。併しながらこれのために教育の價値は聊かたりとも減殺されない。何故なれば、謂ふ所の幫助は人文事象に於けるあらゆる幫助作用中最も有效有力な幫助作用であり、大まかにいへば、精巧な教育によつて被教育者の本性を殆ど全く變化させ文字通に人格の創造をなし得ることさへ少くないからである。

翻つて思ふに、創造は、既に述べたやうに、時間的には永遠性を含み、空間的及び本質的には普遍性を包含するものである。随つて、創造を以て教育の根本屬性と見る教育意義観はやがて教育を以て永遠的なもの及び普遍的なものとする見方である。事實我が創造本位の教育観は、教育を以て人生と始終し全人類と關聯し、且永しへに存続するものであり又存続すべきものであると見るのである。この意味に於て創造本位の教育観は理想主義であると共に世界主義人道主義である。これはひとり全人

生乃至全人類に對してばかりでなく個々の被教育者に對しても亦さうである。即ち創造教育は被教育者の全生涯の發達といふことをいつも考慮中に入れて置くのである。併しながら謂ふ所の永遠は勿論現在を離れた抽象的永遠ではなく、謂ふ所の全生涯は勿論狹義の教育期間と没交渉な抽象的全生涯ではない。要は人格乃至人生を以て永遠的存在と見ると共に、教育の眞職能は人格をして十分な意味で件の永遠的存在たらしめると共に、人生をして永遠に創造的進化の過程たらしめるところに存するのみである。そしてこの意味に於て、教育者は教育に對する自己の努力の効果を刹那刹那にをさめることに即して長き將來にをさめることを期し、永遠に生きる覺悟を持たなくてはならない。私が、後章に詳述する如く、教育者に對して永遠的精神としての哲學的精神乃至宗教的精神の必要を力説する一つの理由根據は茲にある。但し、教育の一屬性が永遠性であるといふのは勿論教育を廣義に解する場合である。教育が學校教育を意味する場合には、教育には始期及び終期が存するのである。教育の始期は教育を受けんとする要求が何等かの形で發動すると共に、教育を受け得る性能が或る程度まで發達した時即ち通例滿四歳乃至六歳頃であり、其の終期は、自律性が或る程度まで十分に發達して自ら適切有效な修養が出來、自ら客觀的に價値ある創造生活を営み得るやうになつた時即ち通例青年期の終頃又は成年期の始頃である。併しながら、斯くの如くしても尙教育の一屬性が永遠性にあると

いふ私の見解には矛盾がない。何となれば、この意味の教育に於ても眞に價値ある教育は被教育者の全生涯を通じて役立ち、被教育者をして永遠的の生活を営ましめる上に役立つやうな教育でなくてはならないからである。

教育は永遠的事象であると共に普遍的現象である。個體の普遍化が教育であるといふことも出來れば、普遍の個體化が教育であるといふことも出來る。教育を以て單に國民教育に限り、教育の價値効果を以て單に一國家の隆昌發達のみに限定するが如き狹淺薄な識見しか持たないものには到底教育の眞意義が理會される筈はない。然り、教育は人間の本性に根ざし人生の本質を形造るものであるかぎり、教育は全人類の共有であり、教育は世界的の現象であらねばならぬ。眞に教育の意義に徹せんとするものは教育を以て須く全體としての價値を高め、全人類の進歩を促すための營みと見なくてはならない。随つて、教育には國境のあるべきものではなく、萬國は其の門戸を全世界全人類に對して開放するばかりでなく、文化の高い國家國民は文化の低い國家國民に對して積極的の助力を放てしなくてはならない。これ、私が教育の究極目的最高使命を以て世界的文化の創造にありとし、所謂國際聯盟の徹底は只教育の力に俟つてのみ可能であるとする所以である。併しながら既に一言した如く茲に謂ふ所の普遍性は抽象的普遍性ではなくて具象的普遍性であるが故に、教育は全世界的全人類の

現象であるといつても其れは決して國家的・國民的現象であることを否定するのではない。要は、教育を以て單に國民教育のみに限り、教育の客觀的究極的目的内容たる文化を以て單に國家的文化として教育の國家的國民的意義を內在的に超越する世界的人類の意義を忘れ、國家的文化を內在的に超越する世界的文化を蔑にする淺見狹識を排し、教育の國家的國民的意義に即して其の世界的人類の意義を認め、國家的文化の創造に即する世界的文化の創造を教育の究極目的とするのみである。

繰り返していふ。教育の一屬性は普遍性である。但し、茲に所謂普遍性は既に一言したやうに單なる空間的意味のものに止らないで本質的意味のものもある。即ち、教育は全世界的現象であると共に全人類的事象である。凡そ人間といはれるものは、男女貴賤貧富賢愚健弱凡異の別なく、何人も受ける權利を有すると共に又何人も受くべき義務を有するのである。然り、教育は人間全體の權利にして且義務である。但し、茲にいふ所の權利も義務も第一義的のものであると共に平等のものであつて、只それは人間の性能の別によつてのみ具體的差異を生ずべきものである。この點から見れば、今日我が國に於ていふ所の義務教育といふが如きは第二義的のみ意味を成すものである。教育は國家其他の權力が強制すべきものではなくて、人間の本性としての理性が自律的に人間を規制すべきものである。即ち、國家が教育の動力となつて國民に教育の義務を強制し得るのは、要するに國家が人間の創造

性の客観的永續的方面たる文化の所有者たり改造者たり創造者たるがためである。同様の意味に於て廣義の教育者が被教育者の思想や行爲を規制するのも、教育者が全體としての人間の理性的方面の代表者たるがためである。倒に、被教育者乃至親が自身乃至子女の教育を自己の義務と考へるのは、それが單に教育者や學校や國家の命令であるがためではなくて、人間としての第一義的義務であるがためではなくてはならない。斯くして教育の權利と義務との間には何等の矛盾もなくなるのである。然り、教育者や國家が比較的未成熟なものを教育するのは單なる權利であるばかりではなくて其の義務であると同様に、被教育者が教育者や國家の命に従つて教育を受けるのは單なる義務であるばかりではなくて其の權利である。同様の意味に於て、私は教育の權利が或る特權階級(男子・貴族・富者等)に壟斷されてゐる我が國の現狀に對して少からざる不満を感じるものである。但し、茲にいふ所の普遍性は、既に反覆したやうに、抽象的な普遍性ではなくて具象的な普遍性であるが故に、私が教育上必要とするのは、國家の獨立を無みする世界主義や民族の相違を蔑ろにする人道主義ではないと同様に、人間の素質の優劣を度外視する平等主義でないことはいふまでもない。

前述の説明によつて明かなやうに、普遍性はやがて全體性である。随つて、私の見る如く教育が普遍を意味するならば、それはやがて全體をも意味するものでなくてはならない。斯くして我が創造本

位の教育觀に於ては全人生乃至全體としての文化を對象とすると共に、全人格を對象とするのである。所謂被教育者の人格全體を創造化することに即して文化全體を創造化するのが教育であるとするのである。更に詳しくいへば、被教育者をして獨創的に考へ、感じ、欲し、信じ、且行ふものたらしめることを眼目とし、理知を創造的ならしめると共に情意をも創造的ならしめ、精神を創造的ならしめると共に肉體をも創造的ならしめ、更に人格の末梢皮相を創造的ならしめればかりではなくて人格の根本精髓をも創造的ならしめるのが教育の使命職能であるとするのである。随つて、教育期間に於て、子供に對して大人の創造を強制することや單に一時的の創造のみに力を注ぐことを排するものである。但し、いふ所の全體性は勿論質的意味のものであつて量的意味のものではない。即ち、人格全體を創造化するといふことは決して皮相的な調和や平凡な均衡を意味するものではなくてどこまでも被教育者独自の人格の本質精髓たる創造性の長所の助長完成を中心として廣いことよりも深いこと、大きいことよりも強いことを尊ぶものである。この意味に於て、創造主義は最高義の個性主義であり或る意味の穎才主義である。然り、創造教育の直接目的は、一切の被教育者をして最も高い意味の變りもの即ち凡て水平線を越えた獨自にして優秀な個人格たらしめることにあるのである。

これと同様の意味に於て優秀な世界的文化の創造を以て教育の客観的究極的目的とし、随つて國民

教育に於てもこの究極目的を達成する上に貢献資益することが出来るやうな國家的文化の創造を主眼とすべきものである。併しながらこれは國家的文化の特色を絶滅することではない。蓋し、優秀な世界的文化の創造に貢献するには、自國の文化をして世界の如何なる國家的文化とも異つた獨得の國家的文化即ち獨自にして優秀な文化たらしめることを他にしてはならないからである。この意味に於て創造教育は必ずしも凡ての國家主義を排するものでもなければ國家教育を蔑視するものでもない。要は、創造教育の是認する國家主義乃至國民教育、世界主義を豫想し文化主義を根柢とする國家主義乃至國民教育であるに過ぎない。但し、この點は次章に於て詳述することとして茲では單にこれだけに止めて置く。

尙この點に聯關して一言すべきは、教育を以て主觀的事象乃至個人的事象と客觀的事象乃至文化的事象とに區別し、前者の屬性を以て發達又は陶冶にありとし、後者の屬性を以て進歩又は改造にありとする見解についてである。私は教育を斯くの如く區別することは少くとも便宜的には不當と思ふものではないが只この兩屬性は二つのものではなくて實は一つのものの二面であると思ふのみである。然らば、謂ふ所のこの兩屬性を二面とする根本屬性とは何であるか。いふまでもなく創造である。然り、教育の根本屬性としての創造の主觀的個人的方面がやがて論者の所謂發達又は陶冶であり、其れ

の客觀的文化的方面がやがて論者の所謂進歩又は改造である。これ私が教育の目的乃至使命を以て個人格の創造に即する文化の創造であるとする所以であると共に、私の教育意義観が全體的根柢的乃至具象的動的な所以である。

これを要するに、私—創造本位の見地から見れば、教育の屬性即ち教育の教育たる所以は創造にある。然り、何等かの意味で創造を統卒力としない、創造と關係のない、若しくは創造によつて説明し規制されない事象は教育ではないのである。これ私の教育意義観が創造本位の教育意義観と呼ばれる所以に他ならない。但し、教育の根本屬性が創造であるといふことに關して注意を要することが一つある。それは人生の根本屬性も亦創造であるといふことについてである。蓋し、創造が人生の根本屬性であると共に教育の根本屬性であるならば、人生と教育との間に何等の差別もないこととなるからである。尤も、既に述べたやうに、教育を廣義に解する時には教育はやがて一個の人生乃至人生の一段階であるから、人生と教育との根本屬性が等しく創造であると見ても、何等の支障もないが、少くとも教育を狹義に解する限り、兩者の間には何等かの差別がなくてはならない。そして私を以て見れば、兩者の別は要するに直接と間接及び全體と部分との別である。即ち、人生の根本屬性としての創造は全き意味に於けるものであるが、教育の根本屬性としての創造は一層形式的な意味乃至一層間接

的な意味即ち創造の動力を涵養するといふ意味の創造——形式的創造又は手段的創造であると共に、個別的意味の創造を主とする點に於て兩者の間には截然たる區別が存し、随つて人生の根本屬性と同様に創造を以て其の根本屬性としながら、教育は一個の文化現象として人生上其自身の地位を確保する所以であると共に、私は大まかな意味では教育即生活であると見ることを是認するにも拘らず嚴密な意味ではこの見解を排して寧ろこれを生活の準備若しくは生活の幼稚な段階と見る所以である。然り、教育の屬性が人生の屬性と同一にして而かも異つてゐるためにこそ、教育は人生の一要素一分野としての獨立性を保ちながら、而かも單なる一要素一分野の境地に止らず、其の本質を形造すると共に其れの本質的發展を促進する原動力となることが出来るのである。別言すれば、教育の屬性と同一にして而かも異つてゐるためにこそ教育は人生の一部分でありながら人生全體を支配し、人生に内在しながら人生を超越し、人生に依つて價值づけられながら人生の價值を具現し増進する原動力となり、少くとも人生より一步後に生起しながら永遠に人生と共に存続するのみか更に人生に先んずることが出来る、更に人生の必然的事象でありながら當然的事象となることが出来るのである。

以上極めて粗雑ながら、教育の屬性に關する私の理會を一通披瀝したから更に一步を進めて、其の分野に關する私の見解を叙述し、斯くして私の創造本位の教育意義觀を一層明白にしようと思ふ。

(三)教育の分野

上文に於て幾度も反覆縷述したやうに、少くとも私の信ずる限りに於ては、創造教育は普遍的妥當性のある教育である。即ち、教育の如何なる方面に適用しても其の他の教育に比して一層多大の成果ををさめ得る教育である。併しながら、創造教育が教育の全野に適用し得るといふことは教育の如何なる方面に於ても同一の内容と形式と方法と意義とを持つといふことではない。随つて、創造教育の分野を明かにすることは、單に不當でもなく不可能でもないばかりか、寧ろ其の眞義を明かにするには勿論、其れを實施する上に於ても亦必要にして有效なことである。これ本文に就て教育の分野に關する卑見を簡単に披瀝する所以に他ならない。

さて創造本位の立場から教育の分野を明かにするにはこれを四つの見地から分類を施すことが最も妥當である。一つは創造教育の原理たる創造の本質を根據とするものであり、一つは、創造教育の目的原理の主要素たる價値の種類を根據とするものであり、一つは創造教育の中心動力たる人格の創造性の特質を根據とするものであり、一つは創造教育の方法手段上の順序段階を根據とするものである。以下、この見地乃至この順序に従つて順次分類と説明とを試みることにする。

先づ第一にこれを創造の本質を根據とする教育の分野について見れば、教育には間接的方面と直接的方面とがある。謂ふ所の教育の間接的方面とは、創造の間接的方面に該當するもので、これは更

に短所の匡救實質的陶冶及び一般的陶冶の三方面に分つことが出来る。謂ふ所の教育の直接的方面とは、創造の直接的方面に該當するもので、これは更に長所の助成と形式的陶冶とに別つことが出来る。

これを詳言するに、間接的方面の第一に位する短所の匡救とは被教育者の創造性の本質的發達を阻害するやうな、即ち教育の効果を減殺するやうな心身の諸性能——謂ふ所の個性乃至遺傳性先天性の短所を匡救する方面である。これは單に被教育者の全體としての個性乃至遺傳性先天性の教育に關してばかりでなく、更に個々の創造性若しくは創造性の各部分の教育に關しても存する分野である。

間接的方面の第二に位する實質的陶冶とは、創造性の本質的發達に要する優秀な素材を出来るだけ多く、且出来るだけ適切有效に授與する方面、若しくは被教育者をして自ら攝取せしめる方面である。

間接的方面の第三に位する一般的陶冶とは、創造性の發達を一面的ならしめないと共に、其の淵源を深め其の原動力乃至可能性を強からしめるために、其の長所と直接には關係がないが、普通一般の人間として必要な性能資格を一通具備せしめる方面である。

以上の三方面は、これを一見すれば教育——創造教育の分野とすることは不當なやうに思はれるが

決してさうではない。何となれば、既に略述した如く、これらの諸方面は何れも創造教育の本質を構成するために缺くべからざる方面だからである。これを詳言するに、人間の個性乃至先天性遺傳性は決して純一無雜なものではなくて鑛石の如く幾多の要素が混在してゐるものである。そしてこれを自然の儘に放任する時には「性固善也」の語があるにも係らず實際に於ては其の長所が短所のために侵害され勝ちなことは良貨が悪貨に驅逐され、稲苗が難草に虐げられるが如きものである。否たとひ短所が其れ程迄優勢でなくとも、短所が短所のままに存在する時には少くとも長所の發達を消極的に妨げるのである。随つて個性乃至先天性遺傳性の長所を助成して創造性を十分に發達させんがためには何よりも先づ其の短所を匡救しなくてはならない。これ、私が「短所の匡救」を以て創造教育の一方面——間接的方面とする所以に他ならない。

次に、創造性を永久に發達せしめるやうに陶冶するのが創造教育の目的である。随つて單なる知能の所有は創造教育の重大視するところではない。併しながら、凡そ人間の心身は豊富な内容を所有し、且この内容が單に豊富であるだけに止らないで、其の間が緊密にして整然たる統一と分化とを具有する時に、換言すれば内容が充實してゐると共に形式が齊整して斷えず調和的なるとして進歩的な活動を營むやうになつた時にはじめて健全に發達したものと云ふことが出来、随つて實質を離れて形式が

なく、所有は創造の第一段であるかぎり、別言すれば、優秀な質を多分に攝取し所有する時には創造性は自ら或る程度まで健全な發達をなすものであるかぎり、創造教育に於ても一面實質的陶冶に力を注がなくてはならない。但し、茲にいふ所の「優秀な」材料といふことも「豊富に」附與し攝取せしめるといふことも、等しく相對的意味即ち或る一個の被教育者の個性の本質―創造性を標準としたものであり、随つてそれは「被教育者に適切なもの」詳しくは被教育者の現在の性能と其の本質とに適切なものといふことを意味するのである。蓋し、謂ふ所の優秀さが被教育者の本質と其の現實即ち發達の程度とを餘りに超越する時には、これを攝取することに依つて創造性は健全な發達をしないばかりか寧ろ却つてこれを阻害されるか、然らずば全然攝取が不可能だからである。これ、私が實質的陶冶を以て創造教育の一方面とする所以であると共に、後章に詳述する如く實質的陶冶の方法を「攝取」と呼んで「注入」と呼ばない所以である。勿論、創造教育の一面としての實質的陶冶には或る意味の注入が必要である。即ち十分な意味で被教育者が要求してゐない時に新しい材料を注入することがある。併しながらこの際に於ても人爲的方法を以て被教育者の要求を觸發すると共に一旦注入したものを十分に消化せしめることに努める點に於て注入はやがて攝取となるのである。

次に、創造には主觀的個體的のものと客觀的普遍的のものとがあり、そして眞に價值ある創造は後

者のみがあることは前章に於て詳述したところである。随つて創造教育に於ては其の創造性をして客觀的普遍的創造をなすに適したものとしなくてはならない。そしてそれがためには、はじめより特殊の創造性の助長のみを注がないで、即ち特殊化的教育のみを注ぐことなしに、少くとも或る期間は其の一般性の陶冶に力を注がなくてはならない。蓋し、特殊性が文字通に特殊である時には其の發達は迅速であるけれども、其の發達の進程が短いことは神童が忽ちにして凡才となることによつて明かであり、且其の特殊性も細く淺く弱きこと恰も瘠土に生えた蕨の如きものだからである。亭々として天を摩せんとする大木は先づ其の根を深く張るが如く、雲表高くそびゆる天守閣を築かんとするには先づ其の石垣を深く築くべきが如く、眞に卓越した創造性を涵養せんとするものは先づ廣汎深遠な基本的教養を施さなくてはならない。況んや小學校兒童の如く其の特殊性即ち獨自の創造性の本質が明白顯著でないものは、何よりも先づ或る程度まで完全な一般的陶冶を施して本當の特殊性―即ち創造性が十分健全に發達する基礎を造らなくてはならない。否、たとひ獨自の創造性の本質が或る程度まで明白顯著に發現しても、決してこれだけに執することなく、一方ではこれを出来るだけ十分に保護し助長するやうにすると共に、他方では其の根柢に培ひ灌ぐことによつて其の可能性を益々強大ならしめ、且各種の性能を涵養してかくれてゐる(かも知れない)他の創造性の發動と發

達とを期するやうにしなければならぬ。この點より見れば、所謂「大器晩成」は創造教育に於ても一つの有力な暗示でなくてはならない。更に、私はこの意味に於て中學校高等女學校等の高等普通教育を専門教育の豫備的段階として必要なものとするのである。但し、これは一般兒童を標準としたものであつて文字通の天才穎才に對しては勿論この限りではない。要するに、創造教育の直接目的は獨自身にして優秀な個人格の創造即ち優れた變り者の養成であるが故に、先づ一般人として必要な性能を具備させることから出發し、然る後に一般人以上の卓越した性能を具備させ、斯くして單に目前の小器用に墮しないで眞に底力のある、眞に永遠の生命のある創造性を備へた人間たしめるやうにすることが必要である。これ、私が、所謂一般的陶冶を以て創造教育の間接的方面の一つに數へた理由である。要するに、創造教育が一般的陶冶を必要とするのは、前に述べた注入教育を必要としたと同一の理由趣意に於て、即ち創造教育の根柢を廣く深くし潑瀾たる英氣を養ふといふ意味に於てである。別言すれば、文字通な一般的陶冶のための一般的陶冶ではなくて、被教育者獨自の本質性——長所を出来るだけ十分に助長完成することを、即ちよい意味の個性の發達完成を究極目的とする一般的陶冶である。我が創造教育が最も高い廣い意味に於ける道德的陶冶即ち人間を造り精神を練ることを以て、論理的意味に於て創造教育の出發點とし基本的要素とする所以も亦實にこの點に存するのである。

以上、極めて簡單ながら私は所謂教育の間接的方面について所見を開陳した。然るに、この方面は只直接的方面と表裏してのみ、別言すればその豫備的段階又は前程となつてのみ意義を有するものであることを忘れてはならない。然らば謂ふ所の教育の直接的方面とは果して何を指すであらうか。一言にすれば長所の助成及び形式的陶冶即ちこれである。

これを詳言するに、長所の助成とは、被教育者の個性乃至先天性遺傳性の長所即ち嚴密な意味に於ける創造性を直接に助成する方面であつて短所の匡救及び一般的陶冶と表裏するものである。蓋し、この方面は短所の匡救の究極目的であり短所の匡救に眼睛を點するものである。共に、一般的陶冶の到達點であり、隨つて一般的陶冶を價值づけるものだからである。次に形式的陶冶とは、被教育者をして攝取せしめた優秀にして豊富な素材を十分に消化せしめると共に、可能的狀態に於て具有する先天的性能を開發し且これを鍛練する方面であつて、實質的陶冶と相對するものである。

世には、私の所謂創造教育の直接的一面を呼ぶに個性の助成又は性能の開發といふやうな名稱を以てするものもあるが私は寧ろ上記の名稱を以て妥當適切とするものである。蓋し、私から見れば個性は教育の興件であり沒價値的存在乃至私の所謂價值體であつて、其の中に長所と共に短所を併せ具備するものであり、隨つて「個性の助長」といふことは表面的には意味を成さないことであり、若しこ

れを意味あるものたらしめるには、個性の助成は個性の長所即ち人格の可能性としての個性の長所の助成を指すものとしなくてはならないからである。次に、性能の開発について見るに、被教育者の創造性は可能的状態を保つものであるかぎり、其の健全な発達をはかるには件の可能的状態を現実化することが必要である。この意味に於て開發はたしかに直接的教育の一方面一分野でなくてはならない。併しながら長所の助成は素材と没交渉に出来るものではない。即ち一方に於ては被教育者をして出来るだけ優秀な素材を出来るだけ豊富に攝取せしめることによつて其のかくれたる創造性の種子に培ひ灌ぐと共に、其の結果として發芽した創造性を轟々と成長せしめるための努力、即ち攝取した素材を十分に消化させ且其れと創造性とを調和させるための鍛練が必要である。別言すれば開發と陶冶とを兼ねるものでなくては所謂實質的陶冶と的確に表裏する所の直接的方面たることが出来ないのである。これ私が形式的陶冶を以てこの一面を形容した所以である。随つて私の所謂形式的陶冶は勿論實質的陶冶と表裏すると共に通例の意味に於ける開發教育をも包括するものである。尙この點に關して一言すべきは、世には、創造教育といへば偏に實質的陶冶に傾き形式的陶冶の如きは全然必要がないかの如くに考へるものも少くないが、これは大なる謬見であるといふことである。蓋し、教育の本質は最も高い意味に於ける形成的陶冶にあり、殊に創造教育に於ては教育を以て全き意味に於ける

創造を可能ならしめるために其の創造性の發達を幫助することを以て其の直接目的とし、且其の方法としては應用・練習といふやうなことを重大視することなしにはこの目的を十分に達成することが出来ないからである。創造教育の賛成者はよろしくこの點を理會して誤つた實質主義又は誤つた自由主義に墮しないうやうにしなければならぬ。

第二に價值の種類を標準とする教育の分野について見るに、これは畢竟するに教育の目的を標準とする分野である。蓋し價值は創造教育の實質的目的原理だからである。さて價值の分類法には種々あるが、私は茲では便宜上これを二種に別ち更にこれを各々數類に別つこととする。謂ふ所の二種とは個體的價值と超個體的價值とを包括する一種と、本質的價值と偶然的價值とを包括する一種とである。

これを詳言するに、第一種の價值の分類に屬する個體的價值とは低義の人格即ち謂ふ所の個人格又は個人乃至高義の個性であり、超個體的價值とは高義の人格及び文化又は歴史である。創造教育はいふまでもなくこの意味に於ける價值の創造を目的とするものであるから、自ら其の間に個人格の創造を目的とする方面と文化の創造を目的とする方面との二分野が生ずるのである。ただし、次章に詳述する如く、個人格と文化とは最廣義乃至最高義に於ける人格若しくは價值の方面であり、其の作用的區分であり、随つてこの兩面は離るべからざる關係を有するものであるから、創造教育に於ても、

其の實際に於ては文化の創造を豫想しない個人格の創造もあり得ないし、倒に個人格の創造に關係のない文化の創造もあり得ないのである。斯くしてこの分野は嚴密には内容上本質上のもものよりも寧ろ順序上時間上のもものとなるのである。換言すれば、個人格の創造は創造教育の直接目的であり、文化の創造は其の間接目的であるといふ意味に於てこれを二つに別つてのみ妥當な分野が生ずるのである。これ極端な個體主義も極端な超個體主義も内容上の教育主義としては等しく支持し得ない所以である。

尙文化の創造を直接目的とする教育は更に地方教育・國家的教育・世界的教育に分つことが出来る。形式上最も完全な文化は世界的文化であり、随つて文化の創造を目的とする教育はやがて世界的教育乃至人格的教育でなくてはならない。併しながら、既に述べた如く世界的文化は國家的文化を離れて存在も發達も不可能なものであるかぎり、文化の創造を目的とする教育はやがて國家的教育でなくてはならない。これと同様な論理に於て國家的文化は地方的文化を外にして成立も進歩も不可能なものであるかぎり、文化の創造を目的とする教育はやがて地方教育でなくてはならない。これ創造本位の教育観が上記の如く教育の分野を三つに分けた所以である。勿論嚴密な見地から見れば、一口に地方教育と雖も尙幾多の區分を施すことが出来るものであるが、それは個人教育に對して殆ど無限の分

類を施し得ると同様であつて、論理的には必ずしも必要な分類ではないから單に以上の分類に止めて置く。但し、この分類は實際的には即ち實際教育を行ふ際には有價値なものであることはいふまでもなく。

尙この分類に聯關して注意すべきことは文化教育乃至人文教育と呼ばれるものについてである。これは一見すればこの分類に屬するやうに思はれるが實はさうではない。蓋し、謂ふ所の文化教育乃至人文教育は實質的陶冶に對する一般的陶冶、知育に對する情意育、又は實用教育に對する趣味教育乃至一種の品性陶冶を意味するものであつて、嚴密な意味で文化の創造を目的とする教育を意味するものではないからである。尙この點については次章に詳述する機會があるから茲には單にこれだけに止めて置く。

次に第二種の價値の分類を標準とする教育の分野について見るに、本質的價値とは目的價値・本源的價値乃至自全的價値であつて、價値の價値たる條件即ち屬性を最も十分に具へたものである。換言すれば理想内容其のものである。そしてこれは理想の動因乃至機能とする精神作用の分野に應じて更に四つに別つことが出来る。即ち理知を主要動因乃至主要機能とする論理的價値即ち眞、感情を主要動因乃至主要機能とする藝術的價値即ち美、意志を主要動因乃至主要機能とする道德的價値即ち善、

情意を主要動因乃至主要機能とする宗教的價值即ち聖である。随つて創造教育もこの分類に對應する分野を持たなくてはならない。知育・美育・德育・信育は即ち其れである。但し、知情意は勿論意識乃至精神の作用的區別であつて其の間に極めて密接な關係が存在するものであり、随つて上記教育の分野即ち知育・美育・德育・信育の關係も亦極めて密接であつて實際に於ては到底截然たる區分を爲し得ないことは改めていふまでもない。德育と信育との關係の如きは殊に密接である。

偶然的價值とは利用價值・派生價值・不自全價值で本質的價值から派生したものの又は本質的價值を俟ち本質的價值に役立つのみ始めて有價值となるものである。そしてこれは更に生物的價值と經濟的價值とに二分することが出来る。生物的價值とは身體の完全な状態即ち健であり、經濟的價值とは身體以外の物的要求及び其れを充足するもの即ち富である。そして創造教育のこれに對應する分野は體育と、職業教育・實業教育乃至技育とである。但し、この區別も亦便宜的であるが、この點は價值の本質及び種類に關して詳細な説明を試みない限り到底十分闡明することが出来ないから茲では單にこれだけに止めて置くこととする。

以上の見地から見ると、在來の教科の分類教科の價值觀及び教科の取扱方には缺陷—少くとも慎重に攻究すべき疑問がある。私を以て見れば、在來の教科の選擇分類は全く常識的であつて確乎たる

合理的基礎の上に爲されたものではない。これを具體的にいへば、小學校の教科に於て綴り方が讀み方の一分科となつてゐるが如きは、修身科が一般の教科と同列に置かれながら而かも實際に於てはこれを特別扱にしてゐるが如き、或は讀書算の三科を以て普通教育の重要科目としてゐるが如き、或は技能科の地位が曖昧であるが如き、或は美育の價值が極めて僅かしか認められてゐないが如き、或は信育を教育から全然排斥してゐるが如き、更に中等學校乃至高等學校の入學試験に於て數學が必須科目となつてゐるばかりでなく中等學校に於ては極めて重大な科目と見られてゐながら、論理學が殆ど全く蔑視されてゐるが如き、地理と歴史とが全然別異視されてゐるが如き、其の他技育に關する教科を無下に蔑視したり、音楽や體操を没批判的に重視したりするが如き、何れも非難少くとも審重的な研究に價するものである。今日は宜しく速にこれらの常識の見地を超越して論理的見地から教材の選擇排列をやり直すべきである。敢て問ふ、論理的に最も妥當な教材觀とは如何なるものであらうか。この問に對する答は改めて後章に於て詳述することとする。

第三に創造性の本質を標準とする教育の分野について見るに、謂ふ所の創造性も亦後章に詳述する如く諸多の方面から見る事が出来る、随つて又これを標準とする教育の分野にも亦多方面があることは改めていふまでもない。随つて、茲には其の代表的なものだけに止めて置く。私は創造性を先づ形

式的見地から見れば本源的・一般的のものと派生的特殊のものに分ち、後者を更に消極的のものと積極的のもの、受動的のものと發動的のものとに分つものである。そしてこれに對應する教育の分野は、本源的・一般的・創造性を動力とする方面は普通教育・一般的形式的陶冶・人格の陶冶又は理性的創造性を動力とする教育であり、派生的特殊の創造性を動力とする方面は専門教育又は特殊の實質的陶冶であり、後者は、更に消極的創造性即ち舊價値に不満を感じ且これを否定する破壊力としての創造性を動力とする方面詳しくは懷疑心、僞・惡・醜に對する憎惡心、克己力、節制力、忍耐力、犠牲的精神等の陶冶と、積極的創造性即ち舊價値よりも卓越した新價値創造の要求を肯定し且これを客觀的に構成する建設力としての創造性を動力とする方面とに別れ、積極的創造性の陶冶は更に受動的創造性即ち創造性が新價値を創造するために營む豫備的作用の動力となるもの又は間接的に發動する創造性若しくは摸倣力・受容力・同化力等の陶冶と、發動的創造性即ち創造性が新價値を創造するために營む本部的作用の動力となるもの又は直接的に發動する創造性詳しくは創始力・構成力・工夫力・改造力・發表力等の陶冶とに別つことが出来る。尙この他、一般的創造性を動力とする教育を一般的教育と稱し、特殊の創造性(穎才、低能者、病弱者、不具者)を動力とする教育を特殊的教育と稱することが出来る。

次に、實質的見地から見れば、創造性は個體的のものと超個體的のものとに分つことが出来る、隨つ

て教育の分野も亦これに應じて、個體的創造性即ち個體としての人格の本性を形造る創造性の陶冶たる個性教育乃至人格教育と、超個體的創造性即ち普通體としての人格の本性を形造る創造性——人類民族國民民族に共通し又はこれらの個體の共有する創造性と、或る時代の團體に共通し或る時代の團體の共有する創造性とを主動力とする教育、詳しくは社會教育・國民教育・國際教育等が即ちこれである。個體的創造性を動力とする教育は更に身的創造性を動力とする教育と心的創造性を動力とする教育と身的創造性を動力とする教育とに分つことが出来る。身的創造性を動力とする教育とは、生物的價値の創造力即ち低い意味の生命力乃至生殖力を動力とする教育で、所謂體育乃至性教育が即ちこれである。心的創造性を動力とする教育とは、精神的價値の創造力としての心的創造性を動力とする教育で、これは更に論理的價値の創造力たる知的又は學術的創造性としての思考力・推理力・觀念聯合力・想像力・直觀力を動力とする教育、藝術的價値の創造力たる情的又は藝術的創造性としての興味力・觀照力・熱情を動力とする教育、道德的價値の創造力たる意的又は道德的創造性としての自律力・注意力・向上力・忍耐力・執着力・誠實・勇氣を動力とする教育、宗教的價値の創造力たる情意的又は宗教的創造性としての信仰力・體驗力を動力とする教育とに別つことが出来る。身的創造性を動力とする教育とは、技能的價値の創造力たる技能的創造性としての手腕妙技を動力とする教育である。但

し、これら各種の分野は便宜的區分であり随つて相互の間に密接不離の關係があることは改めていふまでもない。

更にこの他創造性の種類及び發達程度の相異から教育に一つの分野を生ずるのである。即ち、男女の性別より男子教育と女子教育と別れ、先天性の差別より穎才教育、普通兒教育及び低能者教育又は病弱者教育不具者教育と別れ、發達程度の相違より胎内教育、幼兒教育、初等教育、中等教育、高等教育と別れるのである。但しこれらの分野は、創造本位の見地から見れば、在來乃至今日の一般教育者が考へてゐる程重大ではない。殊に初等教育と中等教育との區別の如きは、嚴密な見地から見れば殆ど意義を成さない程である。何となれば、所謂初等教育も中等教育も要するに普通教育即ち一般的陶冶を主とすべきものであつて、其の間には何等本質的の區別はないからである。男子教育と女子教育との關係も、在來乃至今日考へられてゐる程截然たる差別を附すべきものではない。少くとも中等教育までは男女共學を本體とすべきものであると信ずる。

終に第四の方法、手段を根據とする教育の分野について見るに、創造教育の方法は後章に詳述する如く二つの順序又は段階に別つことが出来る。間接的方法と直接的方法とである。間接的方法とは創造の間接的方面に該當する方法、即ち創造性の涵養助長を出来るだけ容易に且有効に行ふことが出来る

のための豫備的段階に必要な方法で、これは更に創造性の涵養助長を妨害する短所の匡救としての管理・鍛練・習慣・教訓・罰と、創造性の發達涵養助長に要する優秀な材料を豊富に攝取せしめる實質的陶冶法としての攝取と創造性の涵養助長を出来るだけ容易に且有効に行ふために其の根柢を深く深く其の可能性を強大ならしめる一般的陶冶法としての普通教育法及び集合教育法とに別つことが出来る。直接的方法とは創造性を直接に涵養助長する方法で、これは更に、被教育者独自の創造性即ち創造性中の最大長所を出来るだけ十分に助成する方法としての自律と、攝取した材料を十分に自己化し十分に創造性發達の素材とする形式的陶冶法としての練習及び開發とに分つことが出来る。

これを他面より見れば教育の目的を達するに、主として知的方面からするものと情意的方面からするものによつて教育の方法上に二つの別を生ずるのである。前者は所謂教授であり、後者は所謂訓練である。世にはこの他に養護又は體育を教育の方法上の一分野とするものもあるが、これは教育の内容的分類と方法的分類とを混合したものであつて斷じて謬見である。私はこの意味に於て上記の三分觀を排することはいふまでもないが、この他に教授と訓練とに區別することにすら賛意を表し得ないものである。蓋し私の見る所に從へば、最も有效な教育の方法は被教育者の全人格詳しくは人格の創造性全體を發動させることであると共に、知と情意との別は便宜的であり作用的であり、事實知を

主動力乃至直接動力とする教育法即ち所謂教授も情意を主動力乃至直接動力とする教育法即ち所謂訓練も結局人格全體に對して影響を及ぼすからである。但し、これを便宜的に教授と訓練とに二分することは必ずしも不當とするものではない。

教育の手段上の區別からも教育には種々の分野を生ずるのであるが、これは教育の意義を明かにする上にさしたる効果がないから一切割愛することとする。

(四)教育の價值 教育の價值とは所謂教育の効果である。そして教育の價值に關する見解には勿論種々あるが、就中在來最も重大視されたものは所謂樂觀說と所謂悲觀說とである。樂觀說とは教育の効果を萬能と見るものであり、悲觀說とは教育の効果を絶無と見隨つて其の可能を否定する説である。この兩説は在來かなり熱心にいろ／＼の學者によつて提唱主張されかなり激烈な論議を惹起したものであるが、今日に於てはこの種の極端な見解の一つのみを懐抱し主張してゐるものは殆どなく多くは兩説の間に介在してゐるのである。隨つて教育價值觀の差は絶對的のものでなくて寧ろ相對的のものである。即ち、教育は可能にして必要であり、且何等かの意味で効果があると共に、件の効果は種々の條件によつて制約されることは萬人周知の事實であり、隨つて其の價值觀の差は程度の差に止ると見る點に於て學者の見解は大抵一致し、只其の條件及び程度に關する見解の上のみに差異を

生ずるのである。そして私を以て見れば、教育の價值は畢竟するに、個人に對しても國家乃至全人類に對しても人生の根本義たる價值創造の動力たることに存するのである。

これを詳言するに、教育の價值は便宜上個別的方面又は個人及び一般的方面又は文化の兩面から見る事が出来る。先づ前者について見るに、教育は凡庸の本質を具へたものにとつては極めて重大な効果價值があり、時としては文字通に教育は人間を創造するといふことが出来るやうな場合さへも少ない。次に低劣な素質を具へたものにとつては、教育は時としては殆ど全く無効無價值であるといふやうな場合があると共に時としては其の効果價值が絶大な場合もあるが、何れかといへば効果價值が少い場合が多い。最後に優秀な素質を具へたものにとつても亦教育の効果價值は比較的に少い。併しながら何れにしても教育が何人に對しても必ず或る程度まで有効有價值であることは否むべからざる事實である。只被教育者の素質と努力と環境、教育者の素質、及び教育の目的理想方法手段に差異があるために、其の効果價值に種々の差別が生ずるのみである。然るに、世にはこの點を理會し得ないために、教育が人間殊に優秀な素質を具有するものの本質的發達を阻害するが如くに思ふものも少くないがこれは大なる謬見である。勿論、既に一言したやうに、素質の極めて優秀なものにとつては教育は比較的、効果が少いし、時としては或る一部分の性能の發達乃至は一時的の發達を阻害することもな

いではないが、嚴密な意味で徹頭徹尾本質的發達を阻害し全然無益有害であるといふが如きはあり得ないことである。蓋し、既に一言したやうに、如何なる教育に於ても必ず先天性の開發と新しい素材の供給とを行ひ、そしてこの二つは人間の本質的發達に對して必要不可欠な要素だからである。更に一步を譲り、たとひ拙劣不完全極つた教育のために文字通に本質的發達が阻害された場合があつてもそれはその種の教育だけが即ち或る教育が無價値なだけであつて教育其のもの乃至教育全體が無價値なことではないと共に、たとひ或る一個人乃至數個人が教育に依つて其の本質的發達を阻害されたとしても、それは一個人乃至數個人の場合に限られた教育が有害無益だといふだけで人類全體乃至教育全體に關することではないからである。素質低劣なものに對する教育の効果價値に於ても亦これと同様であつて、例外ともいふべき僅少な事例を材料又は根據として教育そのもの乃至教育の全體の効果や價値を否定したり貶視したりするのは斷じて失當の推斷である。殊に、我が創造教育の如く最も十分な意味に於ける個性主義的教育に於ては、優秀な素質を具へたものは優秀な素質を具へたものなりに、低劣な素質しか具へてゐないものは低劣な素質を具へたものなりに、凡常な素質を具へたものは凡常な素質を具へたものなりに、それらの意味乃至それらの程度に於て萬人の本質的發達を幫助するのである。それにも係らず、教育はどこまでも幫助であつてこれに眼睛を點するものは白

己修養であるところ創造本位の教育價値觀の特色が存するのである。随つて私から見れば、教育の効果乃至價値の量は或る意味で被教育者の發達詳しくは自律力又は修養力の發達と反比例するものである。即ち、被教育者が低劣な時程教育の効果が多く彼等が發達するに従つて其の効果が減少し、遂に自律力又は修養力が十分に發達するに及び教育は殆ど全く不用となるに至るのである。併しながら、量は勿論直ちに質ではないと共に、教育が不用になるのは教育が効果があつた結果であるかぎり、教育の効果乃至價値は質的には決して被教育者の發達と正比例するものではない。以上の見地から見れば、教育の個人的價値は、被教育者の素質と努力及び被教育者の環境(家庭・社會・國家・時代・自然)によつて制約されるものである。

翻つてこれを文化の方面について見るに、教育の文化的價値は、一方に於ては一時代の文化を次の時代に傳達すると共に舊い文化に新しい要素を加味し、他方に於ては、地方的文化を國家化し、國家的文化を世界化人類化することによつて文化全體乃至全體としての文化其のもの本質的發達を促進するところに存するのである。然るに、既に一言したやうに、文化價値の創造はやがて生活其のものであり、文化價値の研究がやがて哲學乃至文化科學の任務であり、文化價値の動力の涵養がやがて教育の職能である。この意味に於て、教育の成否はとりも直さず文化の消長である。勿論教育は文化の

原動力、詳しくは創造體としての文化をして本質的發達——全體統一的永遠的發達を遂げしめる原動力を涵養するものであり、教育は文化創造の豫備的段階を形造るものであるから、教育の成否は文字通に文化の消長ではないが、教育は文化の自律的發達の根柢を形造り随つて一切の文化の進歩發達が何等かの意味で教育の力に俟つものであるかぎり、教育の文化的價值は否定することが出来ない。事實に於て、教育の完備した地方や國家や時代が文化が進歩してゐるのである。

以上要するに、教育の價值は種々の條件によつて制約され、随つて其れには限界があり其れは相對的のものであるけれども確實に存在するものである。そして教育の價值の精髓を形造るものは、個人に於ても個體に於ても人間の根本屬性たる創造性の本質的發達を幫助し、人生の根本屬性たる創造を幫助する點に存するのである。

以上の如く、創造本位の觀方に従へば、教育の價值乃至効果は、結局人間乃至人生の本質精髓たる創造に對して自覺的に幫助するところに存する。そしてこの教育の價值觀效果觀は、在來の對立的一面觀精しくは生活準備說と生活說、理想主義と現實主義、個體主義と團體主義、形式主義と實質主義の何れの一面にも偏することなく、これらの兩面を調和統一すると共に超越するものである。

これを詳言するに、先づ生活を以て便宜上修養即ち受容の時代と事業即ち寄與の時代とに別ち、且

後者が生活の目的であり眞髓であつて前者が其れの準備の段階であるとする時には、教育は生活の準備であるが、この二つの段階の區別は便宜的なものであつて、生活の眞義は修養即ち事業乃至受容即ち寄與であるとする時には教育は一個の生活であるといはなくてはならない。然るに私から見れば、この二つの見解の間には調和統一の餘地が存在するのである。即ち、生活の眞髓は修養即ち事業乃至受容即ち寄與であるが、而かも其の間に大體修養乃至受容を主とする時代若しくは直接目的とする時代と事業乃至寄與を主とする時代若しくは直接目的とする時代との別があり、そして客觀價値の創造若しくは個性の普遍化永遠化を第一義とする創造本位の生活に於ては、獨立的積極的客觀的な事業寄與が依他的消極的主觀的な修養受容の上位を占めるものであり、更に、教育が修養受容の段階に相當するものであるかぎり、教育を以て生活の準備であると見ることによつて上記の兩說を調和統一することが出来るのである。この意味に於て創造本位の教育價值觀は一種の準備說である。只それが普通一般の準備說と趣を異にするのは、生活の完成期と準備期とを全然二元視し、随つて前者に依つて全然後者を規制し、子供——青少年の生活を大人の生活の犠牲にするのではなくて、生活を不斷の流續又は創造的進化と見、随つて上記の二段階の關係を一元的流續的に見、大人になつてからの生活を大體の規範としながら而かも子供の生活其のもの、價值を認め、大人の生活の準備としての生活以外に其自身の價値

を有するものと見、自ら剝削那を充實させることによつて生活を現實的にも永遠的にも意義あらしめ、更に教育期間にあるものと雖も嚴密な意味に於て創造を爲し得るものはこれを抑制しないのみか創造性の本質的發達を阻害しないかぎりこれを奨勵しこれを助成する點に於て所謂生活準備説と似て酷だしく其の趣を異にするのである。この見解は理想主義と現實主義との關係に於ても亦同様である。即ち、私の見方は現實主義の眞理を内在的に超越する理想主義である。即ち、教育は理想的價値の創造の源泉を涵養することを使命とするものであり、隨つて常に理想を規範として營まらべきものである。併しながらこれは決して現實を否定排斥するのではない。蓋し、永遠的現在を他にして理想はなく、理想の實現は現在を充實させ現在を最善に利用することを他にして途はないからである。

次に個體主義と團體主義との對立について見るに、個體と團體とは人生の離るべからざる二面であつて、何れの一つだけでも具體性を持ち得ないものである。蓋し、個人を成員としなない團體はなく、團體と没交渉な個人はあり得ないからである。創造本位の教育觀が個人格の創造に即する文化の創造といふことを以て教育の目的とし、且國家的文化と世界的文化とを以て文化の兩面と見るのはこれらの一面觀を調和統一せんがためである。

最後に、形式主義と實質主義とについて見るに、これまた形式を離れて實質なく實質を離れて形式

がない。世には純形式などといつて全然實質と關係のない形式があるかのやうに見てゐるものもあるがこれは明かに謬見である。蓋し、純形式とは最も充實した實質以外の何ものでもないからである。そしてこれは創造及び創造性の本義に徴しても亦さうである。即ち、形式としての動力と實質としての素材との二要素が併せ具はり、且この兩者が有効に交渉し合つてのみ創造も成し遂げられるし創造性の發動乃至發達も可能である。但し、創造本位の教育觀は、既に一言した如く何れかといへば教育の形式的價値を一層重大視するものである。蓋し、創造本位の見地に從へば、創造性が十分に發動するのは通例の意味の教育期間が終つた後であり、隨つて教育期間に於てはたとひ如何程有效な努力を以てしても畢竟するに創造性の一般的基礎を堅めると共に其の長所の源泉を深くするに過ぎないし、そしてさうすることが教育の目的を達成するに有利だからである。

以上の説明は極めて簡單であるが、其の一部は既に前文に於て詳述したところであり、尙後章に於ても改めて細論する機会があるから茲には單に本章の目的を達するに必要なだけの論議に止めて置くことにする。

斯くの如く、私から見れば教育の効果は絶大であるが、嚴密な見地から見れば實はこれは一個の假定若しくは基本要である。何となれば、教育の個人的効果を精密に測定計量するには一定の客觀的

標準を要すると共に、一人の人が教育を受けた結果と受けない結果とを終生を通じて比較して見なくてはならないのに、實際に於てはこの二つの条件の何れも具はつてゐないからである。個人的効果に於てすら斯くの如き有様であるからその團體的效果乃至文化的價值に於ては尙更である。勿論、教育が個人的にも團體的にも少くとも何等かの効果があることは経験及び實驗に依つて或る程度迄實証することは出来るが、而かも其れの眞理は結局蓋然的である。随つて、教育の効果乃至價值を是認しようとするならば必ず理想主義的見地に立たなくてはならない。私が、前に教育の假定乃至基本要素として人生の目的若しくは過程を以て價值の創造と見ること及び人間即ち所謂被教育者の本性を創造的のものとする二項を挙げたのも、或は平生反覆教育者に教育に對する信念乃至理想を持つことの必要を力説するの蓋しこれがためである。然り、眞に價值ある教育を行ひ眞に教育の効果と認めざるものは先づ教育の効果と價值とを信じなくてはならない。信ずるがために要求しなくてはならない。そして教育の効果と價值とを信じ要求するのは、一方に於ては被教育者を信愛する所以であると共に教育者としての自己を信愛する所以であることを忘れてはならない。

以上極めて簡單ながら、私が教育の意義を明かにする上に必要だと信じたところについて一瞥を試み終つた。そして其の結果として得たものは、要するに、創造本位の觀方に従へば、教育とは、價值

的存在としての人間が、全體としての人類又は人生の價值を高めんがために、其の本性たり最深要求たる價值創造欲を根源とし、被教育者の個人的人格の創造を直接目的とし、文化の創造を間接目的とし、人格の創造性を主要動力とし、比較的成熟したものの即ち所謂教育者と比較的未成熟（ではあるが成熟の可能性が比較的豊富）なもの即ち被教育者とが文化生活の中に於て廣い意味で自覺的に即ち有意的・具案的・繼續的に交渉し合ふところの價值的現象乃至創造作用であるといふことである。更にこの意義觀を中心として觀る時には創造本位の教育觀は左の如く定義することが出来る。曰く、創造本位の教育觀とは、創造を以て主要屬性とし根本原理とし中心特色とする教育觀で、教育の後動力たる所謂被教育者の本性を創造的のものとし、この被教育者の創造性を最も十分な意味で自律的に發動させるために先動力たる所謂教育者が諸多の方法手段を講じて適切な幫助を與へることによつて、被教育者の凡てをしてそれ／＼獨自にして優秀な個人格を創造せしめることに即して卓越した文化を創造するといふ意味に於て、教育を價值的現象と見ると共に、主觀的には其自身獨立の創造生活であり、客觀的には全體としての人生の目的を達成するための最も全體的にして根柢的な手段と見る教育觀である。

第五章 創造本位の教育目的観

今や私は創造本位の教育目的観を明かにすべき地位に到達した。然るに茲に本論に入るに先立つて特に一言を費す必要を感じることがある。それは教育學説に於ける目的論の意義及び價值である。蓋し、私から見れば、教育學説の特色は主として廣義の目的論にあると共に、一般の創造教育は、この點を理會する總明を缺くためか、但しは理會し得ても其れを事實化する誠意と實力とを缺くために、兎に角事實に於て廣義の方法論に偏して尊敬するに足る目的論が具つてゐないからである。

これを詳言するに、凡そ十分な意味に於ける教育の研究又は理論には、少くとも廣義の目的と廣義の方法手段との二要素を缺くことが出来ない。何となれば、教育は目的の營爲だからである。一定の目的を實現するための方法手段だからである。然るに、目的は價值的現象の第一原因であり根本動力であり存在理由であり中心精髓であるのに對して、方法手段は目的を具體化し事實化して、價值的現象をして而かあるべきやうに成らしめる第二原因であり副動力であり材料過程であり末梢圓周であるが故に、前者は論理的には勿論時間的にも後者に先立つべきものである。前者は現象の本質的要素であるのに對して後者はその偶然的要素であるが故に前者が先立つべきものである。換言すれば、目的と方法手段とは双關概念ではあるが、其れの論理的關係即ち概念としての價值は同位的ではなくて寧ろ目的は方法手段の上位に立つてゐるものであり、更に別言すれば目的あつての方法手段であつて方法手段あつての目的ではなく、隨つて目的から方法手段（の一部）を引き出すことは出来るが、方法手段から目的を引き出すことが出来ず、目的が方法手段に意味と價值とを附するが、方法手段が目的に（具體性現實性を附與するが）意味と價值とを附與するものではない。隨つて、教育の研究に於ても、目的の研究は方法手段の研究に先立つべきものであり、先づ目的論を建設し教育に依つて生起する結果を可能的に豫見して然る後に方法論手段論に及ぶことによつて、教育の全體を生命あるものとすべきものである。そしてここに教育學が一種の規範科學たるべき一個の理由根據が存するのである。

斯くいへばとて私は、目的論から直ちに方法論手段論を演繹し、目的論さへ成立すれば直ちに方法論手段論が明かになるとするものでもなく、目的論が方法論手段論よりも價值があるとするものでもない。否私から見れば、方法や手段は目的以外對象乃至動力が明かになつてのみ定まるものであると共に、教育學は畢竟するに最廣義乃至最廣義の方法論手段論だからである。要は、只目的論は方法論手段論の少くとも一つの基礎であり、隨つて論理的にも時間的にも前者は後者に先立つべきものである。

ことを明かにすると共に、教育學が最高義最廣義の方法論手段論であるといふことは、普通の意味に於ける(所謂目的論に對立するものとしての所謂)方法論手段論ではなくて哲學が最高義乃至最廣義の目的論であるといふ際の用語法と同一の用語法によるものであるが故に、價值ある教育學説を組織するには必ず先づ目的論を先にし必ず先づ論理的に妥當にして實際的に適切な目的を樹立し、然る後に方法論手段論に及ぶべしとするのみである。そしてこれは單に論理的に見て妥當な見解である許りでなく、更に實際的に見ても亦妥當な見解である。即ち(教育實際家が實際に教育を行ふ場合に、只方法手段のみに注意し、只方法手段のみを理會し、只方法手段の使用のみに熟達したからといつて其れだけで眞に價值ある教育の効果を擧げ得るものではない。然るに、教育實際家は勿論教育研究者の中にすらこの極めて明白にして而かも極めて重大な點を理會し得ないものが少くないのは私の痛歎に堪へぬところである。

然らば、何故にこれ程大切な目的論の研究が教育の研究者や實際家から等閑に附されてゐるであらうか。勿論それは主として彼等が總明を缺如し、目的論の意義及び價值を十分に理會し得ないためであるが、この他に、彼等が熱誠を持たないことと、目的論の研究が方法論手段論の研究に比してかなり困難であり、且方法論手段論の効果が教育の實際に對して直接的であるのに比して目的論の效

果が間接的であることも亦其れの一大原因であるのは否むべからざる事實である。併しながら、勿論これを以て目的論の蔑視又は目的論研究の廻避を肯定すべき合理的根據とすることは出来ない。殊に我が創造本位の教育觀の如く、其の目的觀が他の教育觀のそれに比してかなり廣汎複雑であり、かなり深遠高遠であり、甚だしく特殊なものに於ては、研究者主張者の興味努力が偏に其れの方法論の方面のみに傾くといふことは斷じて許すべからざる缺陷である。

然るに、一般の創造教育の研究者主張者實行者の態度を見るに多くは私のこの信念と要求とに背反するものである。即ち世の創造教育は大抵私の所謂方法論的創造教育である。勿論彼等の見解の中にも目的論と呼ぶものは存在するが、それは其の内容から見ても其の研究の方法から見ても決して嚴密な意味に於ける目的論と呼ぶことの出来ないものばかりで、到底其の方法論手段論と匹敵することの出来ない淺薄にして貧弱なものであることは、確乎たる事實の明証するところである。試に見よ、明らかに創造教育と呼ぶものは勿論、其の他創作主義といひ、自學主義・自動主義・自習主義・自由主義といひ、分團主義といひ、動的教育といひ、何れも廣義の方法論的創造教育ではないか。そして、これは、いふまでもなく創造教育の立場から見ても勿論、我が教育界から見てもたしかに憂慮すべきことである。何となれば、斯くの如きは創造教育の價值を低下するものであり、隨つて低級な創造教育が我が

教育界に於て優勢なことは、とりも直さず我が教育界が低級幼稚である証據だからである。この意味に於て、私は少くとも創造教育の主張者研究者は教育研究の本道を進み、先づ目的論の研究をなし然る後に方法論に及べんことを要望して止まない。

斯くいへばとて、私は方法論の如何なる部分も目的論を直接の根據とし、其れと直接に關係させるのでなければ研究し論定することが出来ないといふのでもなければ、方法論の研究者は必ず文字通に自分自身で、即ち方法論の研究と同一の勞力で研究しなくてはならないといふのでもない。勿論、嚴密にいへば、乃至理想的見地からいへば、苟くも眞に一個の學說として價值ある一論理的にも實際的にも價值ある方法論又は方法上の主義を組織し主張しようとするならば、何よりも先づ自分自身で目的論の研究に従事し、其れが或る程度迄効果を擧げた後に、其れを根據とし基準とし前提として方法論の研究に着手すべきが正當の順序であり、随つてこの順序に反すれば、事實に於て方法論の研究に成功することは斷じて出来ないのである。併しながら、これは勿論絶對的の議論であつて、普通にはこれ程でなくても差支はない。即ち、これは、嚴密な意味に於ける教育學者—教育學說の建設者の踏むべき順序—常道であつて、主として實用的動機から單に教育の方法だけを研究しようとするものにあつては、目的論は必ずしも方法論と同様、文字通に自分自身で又方法論の研究と同一の勞力で研究し

たものでなくても、即ち、他から藉り入れたものでも、兎に角方法論と調和し、方法論の根據となり豫件となり前提となり、斯くして方法論をして單なる方法論たる境地を脱せしめて、一個完具の教育學說又は嚴密な意味に於ける一個の教育主義の一面一要素としての方法論たらしめることが出來さへすればよいのである。然るに、教育上の方法論が或る程度まで、或は方法論の或る部分が目的論と直接關係させないでも(全然目的論と關係させないことは出来ない)研究することが出来るのに加へて、教育上の方法論を十分に研究するには、單に教育の目的と常に關係させるだけに止らず、更に其れの對象をも目的同様必ず考察に入るべきものであるといふ點のみを根據として、目的論を輕視し、目的論と沒交渉に方法論の研究のみに沒頭するものが現今の我が教育研究者殊に廣義の創造教育の主張者中に少くないのは私の最も遺憾とするところである。

私の創造本位の教育観は、嚴密な意味に於て普遍的妥當性を有する教育學說たらんことを希望するものであるかぎり、先づ妥當な目的論の成立に努めなくてはならない。然らば、如何にすれば果してこの目的を達することが出来るであらうか。別言すれば目的論研究組織の方法如何。本論に入るに先んじてこの點を一瞥しなくてはならない。

既に一言したやうに、凡そ目的は價值的現象の本質的要素であり第一原因であり中心精髓であるが

故に、現象の結果から歸納することによつて明かにすることが出来るものではなくて只現象の根據を批判することに依つてのみ明かにすることが出来るのである。換言すれば、目的は現象—經驗を內在的に超越した規範意識の力によつてのみ明かにすることが出来るのである。一般的意味の目的に於ける眞理はやがてまた教育の目的に於ける眞理である。教育の目的は、只教育といふ價值現象—文化現象をして可能ならしめ必要ならしめる先天性—理由根據動力を探究することに依つてのみ闡明することが出来るのである。

これを詳言するに凡そ目的には一般的目的又は形式的目的と特殊的目的又は實質的目的との別がある。謂ふ所の一般的形式的目的とは、或る價值的現象をして如何なる場合に於ても而かあらしめる處の理由根據動力であり、特殊の實質的目的とは、或る價值的現象をして或る條件制約の下に即ち或る時又は所に於て而かあらしめる所の理由根據動力である。教育の目的にも亦これと同様の區別がある。併しながら目的のこの兩面は勿論全然別なものではなくて同一物の二面—便宜的作用的區分である。即ち、一般的形式的目的は特殊の實質的目的に對し、確乎たる基礎即ち普遍的妥當性を附與すると共に、特殊の實質的目的は一般的形式的目的に對し、豊富な具體性—實用性直接有效性を附與し、斯くして眞に妥當な目的を構成するのである。随つて、目的論の研究は、この兩面の何れにも偏して

はならない。そして、研究の正當な順序は、論理的にいへば前者—一般的形式的目的より後者—特殊の實質的目的に及ぶべきものであり、そして其の方法は演繹法に依るべきものであることはいふまでもない。即ち、先づ(時間的の意味で)一般的形式的目的を樹て、次にそれを一定の時間的空間的條件に適合するやうに鹽梅したものを以て特殊の實質的目的とすべきものである。但しこれは教育目的の純理的研究の順序であるから、實用的見地から研究する場合には、必ずしもこの通でなくても差支はない。併しながら、この場合に於ても、單に特殊の實質的目的を明らかにしただけで足りたりとはしないで、必ずこれを一般化し形式化しなくてはならない。換言すれば件の特殊の實質的目的を批判的に取扱ふことによつてこれに普遍的妥當性を附與するやうにしなければならぬ。以上の論理は教育の目的論の研究の場合にも亦其のまゝに適用されるべきものであることは勿論である。然るに、世の教育實際家は勿論、教育理論家教育學者の中にこへこの點に對して明確な理會を持たないために誤れる一面觀に墮するものが少くない。殊に私の最も遺憾とするのは、教育の特殊の實質的目的を以て直ちに至き意味に於ける教育の目的でありとし、随つて、これさへ明かになれば其れの一般的形式的目的の如きは全く無用無價值であると見るばかりでなく却つて有害とさへ見るものが最も多いことである。尤も、これは偏に實用的見地から見れば一應は正當な見解のやうに思はれるが必ずしもさうでは

ない。殊に、理論的見地から見ればこれは徹頭徹尾誤れる見解である。十分な意味で理論的価値のある(随つて實際的価値のある)目的論は、必ず上記の両面を完具しなくてはならない。そして、事實に於て、眞に實際的価値のある目的論は、表面から見れば、單に特殊的實質的目的論のやうではあるが、實は必ず何等かの形で一般的形式的目的論を備へてゐる—少くとも一般的形式的目的論と矛盾しないものである。されば、理論家はいふまでも、實際家と雖も、苟くも自己の職責を全うしようとするならば、其の目的觀に於ても、單に特殊の方面のみに偏せず、如何なる方面から見ても眞に價值あるものを懷抱するやうにしなければならぬ。況んや我が創造本位の教育觀の如く、本來普遍的妥當性を有する教育説たることを期するものに於てをや。

尙本論に入るに先立ちて實際教育家に對して一言特に注意すべきことがある。それは他でもない。目的論は手段論と異り實際教育を行ふ場合には直接教育の云爲行動を支配しないために目的論は兎角輕視されがちであるがこれは大に憂慮すべきことだといふことである。如何にも目的論は直接實行に現はれるものではないが、目的あつての手段であるかぎり、目的論を輕視すべきものでないことは上記の論議の明白に示すところである。それにも係らず實際教育家が兎角目的論を輕視するのは要するに目的論の眞義眞價を十分に理會しないためである。この意味に於て私は何よりも先づ目的論の意義

と價值とが十分に實際教育家に理會されることを要望すると共に、價值ある目的觀を樹立懷抱し、且これを動力として適切有效な方法手段を講じられるやうなることを期待するものである。

以上、極めて簡單ながら、教育目的論の意義及び其の研究を一通明らかにしたから、更に一步を進めて私の懷抱し主張しつつある所謂創造本位の目的觀を出来るだけ詳細に論述することにする。そして、私から見れば、二つの方法に依ることがこの目的を達するには最も便宜にして且正當である。一つは、消極的方法であり一つは積極的方法である。謂ふ所の消極的方法とは創造本位の教育目的觀が在來存在した諸多の教育目的觀と異なる點を明かにして、其れの本質を消極的方面から闡明する方法である。但し、一口に創造本位の目的觀といつても、其の間に廣狹精粗眞贋諸多の差別があるから、上記の所謂消極的方法を用ゐる場合には、單に創造本位の目的觀と其の他の目的觀とを比較判別するだけに止らず、更に創造本位の教育目的觀其のものの種類をも比較研究して眞贋を明らかにしなくてはならぬ。

次に、謂ふ所の積極的方法とは創造本位の教育目的觀其のものを解剖して其れの積極的性質—創造本位の教育目的觀として存在の價值あらしめる特質必然的要素又は根本屬性を解明する方法である。そして、この二つの方法の中最も主要な部分は積極的方法であると共に、時間的には消極的方法を先

とすべきものであることは改めていふまでもない。以下、この二つの方法に従つて順次私の創造本位の目的觀の真相を闡明することにする。

教育上の目的觀は、既に一言したやうに、其れの特殊的實質的方面に於ては、與へられた條件即ち一定の時と處とによつて異なるものであるために、古今東西に亘つて種々雑多なものが現れ、且其れらの殆ど凡てが今日に於ても尙部分的には存在の價値を保持してゐるために、其の種類が極めて多いのである。否單に其れの特殊的實質的方面に於てばかりでなく、比較的差別の尠かるべき筈の一般的形式的方面に於てすらこれまでかなり多くの種類が現れ且現存してゐるのである。随つて如何なる目的觀が果して最も妥當であるかを判定することは決して容易なことではない。極言すれば、教育思想史の變遷はやがて教育目的觀の變遷であり、教育學說の差異はやがて教育目的觀の差異である。

併しながら一見極めて複雑多端の如くに思はれる在來の教育目的觀も、これを審に比較研究すれば大凡左の數種類に包括することが出来る。第一は數量的見地を主とした分類で個體主義と團體主義との別である。(尙個體主義は個人主義・個性主義・人格主義に分つことが出来るし、團體主義は國家主義又は國家公民主義・民族主義・社會主義・世界主義に分つことが出来る)。第二は性質の見地を主とした分類で一般的目的觀と特殊的目的觀、形式的目的觀と實質的目的觀、現實主義的目的觀と理想主

義的目的觀、唯物主義的目的觀と唯心主義的目的觀との別である。但し、これらの區別は何れも便宜的のものであるから、實際に於ては第一種と第二種及び其の他各種の目的觀が參差交錯してゐると共に、これら各種の目的觀は、何れも其れ／＼部分的價値を有することはいふまでもない。随つて、最も妥當な目的觀を構成するには、先づ、論理的見地に立つてこれら各種の目的觀の眞實を悉く包括し且これを或る原理即ち教育其のもの、原理によつて組織統一し、斯くして私の所謂一般的形式的目的觀を形造り、次に、これを現代の世界の狀態即ち文化の狀態を參照して廣義の特殊的實質的目的觀を形造り、更にこれを各國——吾々にとつては我が國の現狀——文化の狀態を照合して狹義の特殊的實質的目的觀を形造らなくてはならない。そして、この見地乃至この方法に依つて出來上つたのがやがて私の所謂創造本位の目的觀である。随つて、私の目的觀は、上記の如何なる目的觀とも根本的絶對的に異るといふことはないのである。只其の異なるところは、抽象的にいへば、前記諸多の目的觀は部分的であるのに對して創造本位の目的觀は全體的である點に存するのである。即ち、前記諸多の目的觀は、何れも只或る特殊の條件の下にのみ有効な、随つて只部分的にしか價値のない目的觀を以て直ちにあらゆる條件に對して妥當なものと見たのに對して、創造本位の目的觀は、一般的目的觀としても特殊的目的觀としても、隨つて理論的にも實際的にも等しく妥當な目的觀なのである。

これを詳言するに、第一に、所謂數量的見地から見ると、創造本位の目的観は、創造又は價值創造を以て中心概念とし、且謂ふ所の價值は個體的にして普遍的なものであるが故に、抽象的部分的な所謂個體主義・團體主義の何れにも偏することがなく、兩者を包括し統一した具象的全體の見地に立つて、最もよい意味の人格主義又は文化主義を取るのである。第二に、所謂性質的見地から見ると、創造本位の目的観は、前述の如く、創造又は價值創造を以て中心概念とし、具象的全體の見地に立つが故に、一般的目的と特殊的目的、形式的目的と實質的目的、現實主義的目的と理想主義的目的、唯心主義的目的と唯物主義的目的等の對立的——抽象的部分的な諸多の目的観の何れにも偏することなくこれら兩面の長所眞實を包括し統一した目的観である。斯くの如く、創造本位の目的観は、將來乃至現在の諸多の目的観に比して最も包括的であるから、一般的形式的目的原理としても特殊の實質的目的原理としても等しく最も妥當なものであり、理論的見地から見ても實際的見地から見ても等しく最も價值ある目的観なのである。但し、この點は創造本位の目的観の積極的性質を明らかにした上でなくては十分明らかにならないから、茲には單にこれだけに止めて置く。

以上は、創造本位の目的観とその他の目的観との比較——極めて表面的な比較であるが、既に一言したやうに創造本位の目的観其のもの、中にも種々雑多な差別があるから、其れの消極的性質を十分に

に闡明するには、更に一步を進めて私の主張し理會する創造本位の目的観とその他の創造本位の目的観とを比較しなくてはならない。

さて、廣義の創造本位の目的観は、前文(第二編第二章創造教育の一般義)に於て略述したやうに、これを其れの起源根據——動機から別てば實用的なものとして論理的なものとなり、これを其の本質——目的内容から別てば全體的なものとして部分的なものとなり、更に後者は一般的形式的なものとして特殊の實質的のものとなり、特殊の實質的のものは更に量的には個體的のものと團體的のものととなり、質的には唯心的のものと唯物的のものととなるのである。

先づ、これを起源的方面の區別から檢するに、實用的な創造本位の教育目的観とは、實用的な動機から唱導される目的観であつて、其れが果してどれだけ合理的であるか、教育上の目的観として果してどれ程學術的論理的妥當性があるかといふことを吟味せず、只其れの實際的必要及び目前の効果を根據理由目的として主張するもので、一般人及び教育實際家の主張する創造本位の目的観は大抵これである。論理的な創造本位の教育目的観とは、合理的根據論理的見地から見て、創造本位の目的観は教育の目的観として最も妥當であるから必然當然に主張しなくてはならないといふ理由根據から提唱されるものであつて、教育學者又は哲學者等凡そ學者の主張するものは大抵これである。然らば、こ

の兩者の何れが果して妥當であらうか。いふまでもなく、論理的のものは實際のものに比して一層妥當である。蓋し、論理的のものには普遍妥當性があるからである。斯くいへばとて私は勿論實際のものも全然無意義無價值だといふのではない。要は實際のものはたとひ如何ばかり有意義有價值であつても、それは偶然的のものに過ぎない點に於て、少くとも學術的價值は論理的のものに一籌を輸するといふのみである。

次にこれを本質的^{△△△}方面の區別について見るに、所謂全體^{△△△}的創造本位の教育目的^{△△△}とは、教育的目的を創造本位に解すると共に、教育の目的観として必要な形式的條件を完全に具備したもの、義であり、所謂部分的^{△△△}な創造本位の教育目的^{△△△}とは、前者同様教育の目的を創造本位に觀るが、而かも目的観として必要な形式的條件の中の或る一種又は數種の條件のみを具へ、隨つて或る一面から見てのみ乃至或る意味に於てのみ目的観としての價值を具備するものである。一般的^{△△△}形式的な創造本位の教育目的^{△△△}とは、教育の目的を創造本位に觀る上にこれを一般的普遍的見地から觀る目的観であり、特殊的^{△△△}實質的^{△△△}な創造本位の教育目的^{△△△}とは教育の目的を創造本位に解する上にこれを特殊的實質的見地から觀る目的観である。個體的^{△△△}な創造本位の教育目的^{△△△}とは個體的價值即ち價值體としての人格の創造を以て教育の目的とするものであり、團體的^{△△△}な創造本位の教育目的^{△△△}とは團體的——超個體的價

値即ち文化乃至文化價值の創造を以て教育の目的とするものである。終に、質的見地から試みた區別に就いて見るに、唯心的^{△△△}な創造本位の教育目的^{△△△}とは所謂精神的價值の創造を以て教育の目的とするものであり、唯物的^{△△△}な創造本位の教育目的^{△△△}とは所謂物質的價值の創造を以て教育の目的とするものである。

但し、これら諸多の區別は何れも便宜的區別であり且極めて大まかな區別であるから、其の間に、たとへば、個體的のものも更に全體的・部分的に二分し、團體的のものも更に唯心的・唯物的に二分することが出来るやうに、或は參差交錯したり、或は更に細別を施し得たりすることは改めていふまでもないが、これらの諸關係については茲では單にこれだけに止めて置き、詳細は後文に於て機會ある毎に述べることにする。尙以上の區別及び説明は、偏に抽象的のものであり、隨つてこれだけでは讀者の正確な理會を妨げることであらうと思ふから、便宜上更に一步を進めて、これを具體的事實即ち我が國に現存する所謂創造本位の教育観——教育目的の種々相に當て嵌めて一層詳細な説明を試みようと思ふ。但し、この説明を試みるに際して特に注意すべき一事がある。其れは、前にも一言したやうに、在來乃至今日に於て創造本位の教育目的観と稱するものゝすべてが、私の所謂部分的のものゝみで、所謂全體^{△△△}的のものゝを例示することが絶対に不可能であり、隨つて、また私が屋上屋を重ねる

の迂愚と罪惡とを犯すことなくして、特に創造本位の教育目的観を主張し得るといふことである。然らば謂ふ所の部分的の目的観には果して如何なるものがあり、且それと私の目的観とは果して如何やうに趣を異にするであらうか。

第一に、個體の見地から創造本位の目的観を主張するもの、代表者は中島半次郎氏(の人格教育)である。勿論嚴密に檢覈すれば中島氏の人格教育は其れの究極目的に於ては超個體主義的であるが、其れの基調に於て、直接志向に於て、少くとも其れの成果——學說内容に於て、個體的即ち個人主義的乃至個人格本位の境域を十分に脱却し得ないことは否むべからざるところである。これを反面より見れば、氏の人格主義は、人格の個體的方面の闡明に力を注ぎ且この方面に於て効果ををさめた割合には人格の超個體的・團體的乃至客觀的方面に對して注いだ努力の割合もこの方面からをさめた成果の程度も等しく至つて低少であることは氏の教育論の中には國家人格論もなければ文化主義的教育観もないことに徴して明かである。蓋し人格の超個體的團體的客觀的方面とは、改めていふまでもなく國家生活・社會生活・人類生活乃至文化生活以外の何ものでもないからである。この意味に於て、私は、吉田博士が氏の人格教育を以て新個人主義と稱したことに與するものである。斯くいへばとて、私は勿論一切の人格教育を以てすべて個人主義であるとするものではない。否私は本當の意味の人格主義

は、個人主義から出發して超個人主義乃至普遍主義に到るべきものである(これは時間的發生的見地からいつたのであつて、理論的本質の見地からいへば倒置に超個人主義乃至普遍主義から出發して個人主義に到るべきものである)と思ふ。随つて、私から見れば、中島氏の人格教育は、創造本位の教育観としては勿論不完全なものであるが、人格教育としても亦遺憾ながら不完全なものである。併しながら、人格を以て中心概念とする點に於て、氏の教育観——教育目的観は少くとも一種の人格主義又は人格主義の一種であると共に、氏は人格の本質を以て創造的のものとし、且この創造性の涵養助長を直接目的とし、卓越した創造性を有する人格の創造を間接——究極目的とする點に於て氏の人格教育の目的観は一種の創造主義又は創造主義の一種であることは否むべくもない。要するに(人格主義乃至)創造主義としての氏の目的観の特色は一面的詳しくは個體主義的なところに存する。然るに世には、氏の目的観否教育観全體を私と別な意味で一面観として難するものが少くない。即ち形式的一面観として難するものが少くない。併しながら、これは明らかに不當な非難である。何となれば、氏が目的観をはじめ教育観全體の中心概念とし根本原理とする「人格」は論者の難するやうな單なる形式的のものではなくて、形式的のものであると共に實質的なものだからである。換言すれば、氏の目的観乃至教育観の缺陷は、偏に形式的なところにあるのではなくて、寧ろ個體主義に偏するところ

にあるからである。これ私の創造本位の教育目的觀は、中島氏の人格本位の目的觀の眞實を認めながら單にこれを以て満足することなく、一方に於ては、其れの長所たる個體主義的な創造本位の目的觀を採用すると共に、他方に於ては、其れの短所たる超個體主義的方面即ち文化乃至文化價値の創造といふことを重大視し、この兩面を以て最も十分な意味に於ける價値乃至價値創造の機能的二面であるとする事に依つて抽象的の一面的な個體主義の弊竇に墮する事から脱れようとする所以に他ならない。

個體主義的な創造本位の目的觀は、人格教育の他尙數種ある。たとへば個性尊重主義といひ、創始性尊重の教育といひ、天才教育といひ類才教育といふが如きは即ち其の主要なものである。そしてこれらの目的觀は、これを個體主義の範圍に於て見る限り存在の價値を有するが、全き意味の創造本位の目的觀としては人格教育に比して一層狹隘極端な個體主義的見地に立つ點に於て人格教育以上缺陷の多い見方である。併しながら、是等の見解、少くとも天才教育・類才教育は、必ずしも個體主義的境地を脱却し得ないことはない。何となれば、天才や類才は文化の精華であり、文化發達の原動力であり、随つてこれを養成する究極目的は文化の創造改造にあると見る時には、やがて個體主義と超個體主義とを調和することとなるからである。併しながら、これを事實に徴するに、この種の超個體主義的見地から個性尊重主義や創始性尊重主義や天才教育や類才教育を唱導するものは至つて少く、多く

は個體主義的見地に立つものである。勿論、中には前者に屬するものもないではないが、其れらは専門の教育學者や教育思想家ではなくて大抵一般世人であり、随つて其等の論議は學的論理的妥當性を缺く點に於て遺憾ながら眞に價値ある創造本位の目的觀と呼ぶことが出来ない。而かも其の中心思想には多分の眞理を含んでゐるから、吾々はこれを取つて以て自家藥籠中のものとしなくてはならない。

第二に、團體的見地から創造本位の目的觀を主張するものには少くとも三種ある。社會主義的のものと、國家主義的乃至民族主義的のものと、世界主義的のものとである。そしてこの三者は其の目的觀を構成する價値の範圍に於ては異なるが、件の價値を超個體的乃至客觀的のものと解し、且これを以て教育の目的とする點に於ては何れも其の揆を一にするのである。併しながら、嚴密な見地から見ると創造本位の目的觀と呼ぶに價するものは、國家主義的民族主義的のものと世界主義的のものとである。蓋し、謂ふ所の超個體的客觀的價値とはやがて文化乃至文化價値のことであり、そして文化乃至文化價値の種類は國家的民族的のものと世界的のものとに二分することが最も妥當なことだからである。換言すれば、國家及び世界以外の社會とは、嚴密にいへば空名であり、若しこれを空名でないものとしようとする時には通俗的の使用法に従ひ國家的文化の一部分又は世界的文化の一部分を意味するものとしなくてはならないし、随つてこれは結局國家主義か世界主義かの何れかに歸着しなくてはなら

ないからである。そして、これを事實に徴するに、創造本位の目的観中には所謂社會主義と銘打つたものはない。この意味に於て、以下國家主義的民族主義的のものと世界主義的のものととの意義を略述し且これと私の創造本位の目的観との異同を辨明することとする。

先づ、國家主義民族主義から檢するに、明白に創造本位の見地に立つものは小西博士の民族主義である。博士に従へば、民族の發展は民族の創始性に依るものである。然るに、創始性の教育は、個人及び民族の本性上の要求であるから、教育の直接目的は民族の創始性の涵養助長でなくてはならない。この意味に於て博士の目的観は民族主義的創造主義である。併しながら、博士の所謂「民族の發展」なるものが、畢竟するに「優秀な文化の創造」といふことを意味する限り、博士の教育観は所謂民族主義乃至國家主義に止り徹することは出来ない。事實に於て、博士は最近次第に民族主義の境地を遠ざかつて文化主義の領域精しくは文化主義的民族主義の領域に近づきつゝある。そして、是は超個體的客觀的立場から創造本位の目的観を主張する博士としては極めて當然な過程であり傾向である。蓋し、世界主義を豫想しない（極端な）民族主義や國家主義は畢竟するに一種の個體主義であり、且民族主義や國家主義が個體主義の立場を脱して眞に價值ある超個體主義となるがためには、即ち眞に價值ある世界主義となるがためには、文化主義を取る他には途がないからである。然り、超個體主義的

客觀主義的方面から最も妥當な創造本位の目的観を主張しようとするならば、文化主義を内容とする民族主義國家主義、即ち文化主義的民族主義又は文化主義的國家主義を取らなくてはならない。この意味に於て、小西博士の見解は、少くともこれを超個體主義的客觀主義の見地から見ると、創造本位の目的観としてはたしかに妥當な見解である。只私が博士の目的観に對してひそかに遺憾とするところは、餘りに超個體主義に偏して個體主義の一面を看却してゐる點である。全體としての民族の創始性を重視するに比して部分としての民族—個人の創始性をそれ程重視してゐない點である。勿論博士の素志に於ては自覺的に特に前者を重視し、特に後者を輕視するのではないであらうが、少くとも博士の創造教育に關する論議の内容其のものに於ては明らかに上の如き現象を見出すことが出来るのである。これ私が博士の目的観を中島氏の人格教育と區別して團體主義の代表とした所以である。但し、斯くいへばとて、私は博士が超個體主義—民族主義を取つてゐることを難するものではない。否、所謂文化は民族性—精しくは民族的創造性の産物であるかぎり、苟くも客觀的な創造本位の見地即ち文化主義の見地を取るためには、必ず民族主義を一發足點としなくてはならないと信ずる私から見れば、博士が一方に於て創造主義を主張しながら他方に於て民族主義の立場に立つことを以て最も合理的なこととするものである。要は博士の目的観は斯くの如く多分に長所優點を持ちながら、嚴密な意

味に於ける創造本位の観方からすれば、未だ部分的一面的であることを遺憾とするのみである。

民族主義に於ける眞理はやがて國家主義に於ける眞理である。随つて、國家主義的見地から創造本位の目的觀を主張して合理的であらうとするには、必ず文化主義を以て其の内容としなくてはならない。然るに今日の我が教育界には廣義に國家主義と稱すべきものが甚だ多いにも拘らず、私のこの要求に恰適するものが殆ど皆無に近いのは、私の最も怪異とし且遺憾とするところである。今日に於ては、勿論侵略的國家主義や軍國主義的國家主義の如き極端にして低級な國家主義を提唱し主張し信奉するやうな迂愚者は少くとも我が教育學者や教育思想家の中には全然ないことと思ふが、而かも國家主義を主張するものがかなりにも係らず、文化主義を主張するものが至つて少いといふ事實から推斷すれば、謂ふ所の國家主義なるものが極めて低級淺薄なものであることは遺憾ながら否むべくもない。只この間にあつて兎に角明白に文化主義的國家主義を主張するものは乙竹岩造氏である。

乙竹氏は教育を以て「文化の傳達擴充」であるとする點に於て、たしかに文化主義者であると共に一種の創造主義者である。これと共に、氏は他方に於て文化の原動力は人間であり、且人間として最も完全なものは國家の一員——國民的人格即ち公民であるとすると點に於て明かに國家主義者であり公民論者である。随つて、氏の文化主義は國家主義公民主義に普遍性超個體性を附與するよりも寧ろ單に

内容を附與するに過ぎない。何となれば、氏の意味する文化なるものは、今日の文化主義者のいふ「文化」とはかなり趣を異にして在來の「文明」に近いものであり、且其れはやがて國家的文化に他ならないからである。この意味に於て、氏の文化主義は氏の教育觀に超個體的色調を加味する上にも創造的色調を加味する上にもさしたる効果はない。而かも、氏は他方に於て、個人格の創造性及び其れの涵養助長と文化の擴充との關係に就いては推稱するに足るだけの主張を試みてはゐないのである。但し、最近に於て、氏はその教育意義觀に創造主義的見地を加味しようとし、随つて其の目的觀にも幾分の創造主義的色調が加はつてゐるが未だこの關係を十分に説明するまでには到達してゐない。これらの諸點から見ると、氏の文化主義は、氏の教育觀全體に於てさしたる地位を占めてはゐないのである。然り、氏の教育觀——教育目的觀は（文化主義であるよりも寧ろ）國家公民主義である。それにも係らず、私が氏の教育目的觀を以て一種の創造本位の目的觀と見做すのは、只氏が文化の傳達擴充が教育の目的であるとするがために他ならない。この意味に於て、私は創造本位の目的觀を構成する上に氏から學ぶところが甚だ少いことを遺憾とするものである。

第三に、唯心的のものとは、既に一言したやうに、所謂精神的價値の創造を目的とするものである。然るにこの目的觀は更に數種に區分することが出来る。即ち、先づ全體のものゝ部分的のものゝとの

別があり更に後者には知的のものと主情的のものと主意的のものとの別がある。詳言すれば、全體のものとは、全體としての精神的價值即ち個人としては精神生活、團體としては精神的文化の創造を目的とするものであり、部分的のものとは、個人としては精神生活の一部即ち理知・感情・意志又はこれらの中の一部分の涵養助長、團體としては精神的文化の一部分分即ち學問・藝術・道德・宗教又はこれらの中の一部分の創造を目的とするものがある。そして、これらの見地を的確に代表する學説は少いが、強ひてこれを例證すれば、理科教育の重視を以て創造教育の主眼點とするが如き、或は思考力の涵養助長を以て創造教育の骨子とするが如き（入澤宗壽氏、河野清丸氏の見解）は、理知の助長又は學問の進歩を教育の目的内容とするものであり、想像力又は直覺力を直ちに創造力と見、藝術的創作力の養成又は藝術的價值の創作を以て創造教育の中核とするが如き（文藝家の所謂藝術自由教育の見解）は主情的美的創造主義であり、意志を以て人格の精髓又は創造力の源泉と見、隨つて意志の陶冶又は道德的價值の創造を以て創造教育の生命とするものは主意的道德的創造主義である。

これら諸多の唯心的の目的觀は、其れが唯心的である點に於て何れも正しい見方である。何となれば、創造本位の教育觀の中心概念たる價值といひ創造といふも、其れの根本屬性は精神的のものだからである。併しながら、價值乃至創造の根本屬性が精神的のものであるといふことは、價值乃至創造

は徹頭徹尾精神的のものだといふことではない。然り、價值にも創造にも物の一面が存するのである隨つて、唯心的創造主義は唯心的の一面に偏するかぎりこれを以て完全な創造本位の目的觀といふことは出来ない。況んや上記諸多の部分的唯心主義に於てをや。この點から見れば、私は、其の基調を唯理論的としながら、唯物論的方面の眞實をも加味し、眞に完具な即ち價值及び創造の全體を包括し得る如き目的觀を樹てることに努めてゐるのである。

第四に、唯物的のものとは、所謂物質的價值の創造を目的とするものである。この目的觀は今日比較的に優勢である。殊に、實用的見地から創造本位の目的觀を主張するものの中に、其の主張者が最も多いのである。たとへば、教育の目的は富國強兵にあるとか、實用的人物の養成にあるとか、産業教育技能教育職業教育の獎勵重視を以て創造教育の精髓であるとかする如きは、やがて何れも唯物的見地から主張される創造本位の目的觀なのである。そしてこれは前記唯心的目的觀と對立的な關係を有するところに其の長所も短所も存するのである。隨つて、偏にこの見地のみを固守する限り、其の目的觀は創造本位の目的觀として完全なものとなることが出来ないのはいふまでもない。但し、この種の目的觀は、論理的見地から見れば極めて不完全なものであるにも係らず、實際的實用的見地殊に今日の如き我が國狀から見ればかなり大きな効果を有することは注意を要する點である。隨つて、

實質的目的觀を形成する際には、この見方の長所を最も有効に利用し活用することが必要である。

以上私は私の所謂部分的な創造本位の教育目的觀について一瞥を試みたが、これらは、何れも廣義の創造本位の目的觀であつて、自ら創造主義を以て任じてゐるものではない。然るに、現今の我が教育界には狭義の創造本位の目的觀と見るべきもの、即ち自ら創造主義と稱してゐるものもないではない。千葉命吉氏の「一切衝動悉皆満足主義」及び手塚岸衛氏の「自由教育」が即ちそれである。以下この二つについて簡単な批判を試み、然る後私の目的觀を積極的に解明することにする。

千葉命吉氏の教育観は二つの段階を経てゐる。第一段は自發問題主義であり第二段は一切衝動悉皆満足主義である。そして前者の著者は「創造教育の理論と實際」と題してゐるにも係らず、嚴密な意味に於けるもの即ち目的觀と方法觀とを併せ兼ねたものとしての創造教育ではなくて寧ろ方法觀的のものである。随つて氏が創造本位の教育目的觀を理會し批評するには謂ふ所の一切衝動悉皆満足主義に依らなくてはならない。そしてこれは、千葉氏自ら「一切衝動皆悉満足を目的論とし、自發問題中心主義を方法論とする教育學のみ獨創を養成する學説だ」といつてゐることに徴して明白である。

さて氏に従へば、人間の本性は衝動である。そして衝動の無限の發現が生命であり、衝動の満足過程が生活である。衝動の徹底的満足的手段として發生したものは衝動満足のレコードたる心象群が

理性であるが故に、理性は衝動を支配する権利を持つてゐない。そして天賦の衝動は何れも有價値であり、従つて其の満足も亦有價値である。倒にいへば、一切の衝動にも一切の衝動満足にも惡はない。惡は寧ろ不徹底な所にある。全部の衝動を満足させ得る場合に一部しか満足させないことが惡である。徹底とは一切衝動が悉皆満足すること、又は自ら内に省みて疚しくない行動をやることであると共に、衷心自ら好んでやることである。更に別言すれば、自ら手を出した事は自らあと仕末をし、自ら蒔いた種子の果實を自ら收穫することである。然らば、何故にこの意味の徹底が不可能であるか。それは衝動中の先行衝動即ち積極的衝動と隨伴衝動即ち消極的衝動との間に選擇の自由が生ずるからである。兩者の葛藤を避けて一つのみを選びからである。随つて二つ乃至二つ以上の衝動が存在する時には、それらを葛藤に委ね且これを綜合して共に満足せしめなくてはならない。別言すれば、岐路に彷徨する時には兩者の何れでもない新しき道と工夫しなければならぬ。うどんとそばとさうめんと同様の程度に好きなものはこの三者を一杯の茶碗に料理して食ふべきである。斯くの如く、一切の衝動を満足さすこと、即ち綜合が眞の自由であり、創造であり、獨創である。随つて創造乃至獨創は衝動満足へのあこがれを主眼とせる綜合に外ならない。そしてこの岐路に迷つた時に作用する心理が問題意識である。随つて教育は、兒童の好む所、欲するところ、衝動満足の點を主眼としてあ

らゆる教材を自ら総合せしめる方法即ち兒童自ら問題を發見させてこれに凡ての教材を綜合すればよい。これが即ち創造教育である。要するに、千葉氏の目的觀は、兒童をして常に彼等の一切衝動を悉皆満足せしめることに存するのである。

以上千葉氏の教育目的觀の概要を一瞥したが、私は其の結果として何よりも先に感じたことは、これを以て創造本位の目的觀とすることは不當であるといふことである。何となれば、創造は氏の目的觀に於ては其の根本原理ではなくて第二義的原理に他ならないからである。

これを詳言するに、氏に従へば、人生の目的は一切衝動の悉皆満足であつて創造はこの目的を達成するための方便手段に他ならない。而かも其れは必ずしも不可缺の方便手段ではない。何となれば、氏に従へば、創造を必要とするのは衝動の間に葛藤が生起した時のみに限られて、一つの衝動の時には勿論諸多の衝動間にも葛藤のない時には不必要だからである。而かも氏に従へば、衝動隨つて衝動満足は凡て有價值であつて各種の衝動及び各種の衝動満足には何等の價値の差等即ち質的差異がないばかりか、更に一切衝動悉皆満足といつても、衝動は個に内在固有する現實力即ちカイネチックエネルギーであるかぎり、謂ふ所の一切も悉皆も個的主觀的利那的意義であるが故に量的差異もなく、隨つて創造は衝動満足の普遍的條件ではないからである。これ私が氏の教育目的觀を以て創造本位で

ないと斷言する所以である。但し、氏は、時としては創造といふことを一切衝動悉皆満足とシノニムに用ゐてゐることもあれば、その結果乃至目的に用ゐてゐることもある。併し一切衝動悉皆満足が教育の目的であるとするかぎり、特に創造といふ言葉を使用する必要もなく、又これを以て一切衝動悉皆満足の目的即ち目的の目的とする必要も可能もないのである。然らば、氏の目的觀は果して何を以て形容するのが最も妥當であらうか。一言にすれば衝動満足主義である。而かも其れは單なる衝動満足主義であつて斷じて一切衝動悉皆満足主義ではないのである。

氏は反覆一切衝動悉皆満足といつてゐるが、謂ふ所の「一切の衝動」の内容については何等責任ある説明がないと同様に、悉皆満足といふことは言葉其のものに矛盾がある。敢て先づ問ふ。「一切の衝動」とは何ぞ。一定の時間内に發動した衝動の意義ならば、其れは勿論一切の衝動ではなくて單なる一部の衝動に過ぎないではないか。而かも一定の時間内に發動した衝動といふことは、ベルグソンの言葉を籍りれば生命の流を理知によつて空間化し並列化したものであつて、其れは純然たる衝動ではない。更に、一定の時間内に發動した衝動の幾つかの一切を他の一定の時間内に發動した衝動と區別し、且此の所謂先行衝動と隨伴衝動とを等しく満足さすために種々の工夫を講ずるといふことは理知を衝動満足の必要手段としたものであり、隨つて純然たる衝動の満足ではない。更に氏は選擇を以て

罪惡と思ふが故に、氏の立場に立つ限り、一定の時間内に發動した或る衝動のみを満足さすべき根據はない。氏にして眞に一定の時間内に發動した衝動の一つを取つて他を捨つること即ち選擇を罪惡とするならば、氏は、或る一定の時間内に發動した衝動の一切を満足さすこと其のことも罪惡としなくてはならない。何となれば、生命を永久動と信ずる氏にとっては、或る一定の時期に發動した或る一定の衝動を他の一定の時期に發動した又は發動する或る一定の衝動よりも満足さすことも、衝動の否定よりも悉皆満足に従ふことに力を注ぐことも、等しく選擇に他ならないからである。

然らば、一切衝動の意味を永續的のものと解すれば果してどうであらうか。衝動は自發的のものであると共に動的のものであるが故に、全生涯の終に於て其の總量を計算することも、生活の或る過程に於て其の總量を豫測することも不可能である。随つて氏の一切衝動の「一切」は空言に歸するのである。これ、私が氏の説を以て單なる衝動満足説といつた所以に他ならない。

次に、これを「悉皆満足」の方面に就いて見るに、悉皆満足といふ言葉は、普通には靜的、量的乃至實質的意味のものである。随つてこの言葉を普通の意味に解する限り、満足された後には何ものもないこととなる。然るに、千葉氏は生命の本性を永久動と信ずるものであるから、氏に於てはこの見解は許されない。随つて氏にして論理の矛盾を避けるには、悉皆といふことを動的、質的乃至形式的

に解するか、さうでなければ生命の永久動觀を放擲しなくてはならないが、後者は氏の見解を根柢から破壊することであるが故に、氏の行くべき道は前者しかない。而かも氏にはそれさへ許されない。何故なれば、悉皆といふことを動的質的乃至形式的に解釋する時には、それは勿論或る一定の時間に發動した衝動の最良の部分をも十分に満足さすことであると共に、生命は創造的のものであるが故に、或る衝動の十分な満足は必ず一層大きな衝動の發動即ち一層大きな不満の出現を意味することだからである。更に別言すれば、悉皆を動的質的形式的に解する時には、それは形式的意味の理想に他ならないのに、千葉氏は理想を認めないと共に、氏の見解には理想成立の餘地がないからである。これ、私は氏の悉皆を空言であるとする所以である。

然らば、「一切」と「悉皆」とを削除した氏の「衝動満足説」には果して何等の弱點もないであらうか。私から見れば、遺憾ながらこの説さへも成立が覺束ないのである。既に一言した如く、氏は一切の衝動随つて一切の衝動満足は凡て有價值であるとしてゐる。斯くしてお染久松の心中も正行の戦死も同價値に歸するのである。この見地からすれば、勿論衝動に何等價値の序列がない。然らば何故に衝動乃至衝動の満足は有價值であるか。氏はこれに對して何等責任ある解答を試みてゐない。氏はいふ、義理も捨て難く人情も去り難いが故に、この兩者を等しく満足せしめよ。と。併しながら、これ

は、世間一般の人間の抽象的見解であつて實際に於ては殆ど全く義理を知らぬものもあれば同様に殆ど全く人情を缺いたものもある。この場合前者は人情の満足がやがて所謂衝動の満足であり、後者は義理の満足がやがて所謂衝動の満足である。而かも氏は衝動間の葛藤があつてのみ眞の自由乃至創造があるといつてゐるが、これらの人には如何にして葛藤を起さしむべきか。氏は好きなことをやつてゐさへすればよいといふが葛藤のないことを好きな人に葛藤を強要することは出来ない。即ちたとへば、罪人が良心の苛責を受けた場合に酒によつて其の良心を麻痺させた場合には何等疚しいことがないから其の罪人にとつてよい生活である。併しながら氏はこれを許すまい。氏が自ら疚しくないとはいふことは、行爲を結果から反省した場合も含むからである。而かもさうすれば結果を批判するものであるが故に價值標準は満足した衝動ではなくて其れ以外以上のものでなくてはならない。然らばその満足した衝動以外以上のものとは果して何であるか。斯くして氏は必ず衝動に價値の序列を附せざるを得ないか、然らずば、衝動の體系としての自我又は人格を以て衝動の價值標準としなくてはならないのである。事實に於て、氏は後者を選んで、全我の満足といふことを衝動満足の標準としてゐるのである。随つて氏に於ては、全我は衝動よりも上位に立つてゐるのである。別言すれば、全我の満足が目的で或る一定の時間に於て一定の衝動を満足させることは其の手段となるのである。而かも全我

は衝動の總量でないかぎり、全我の満足は衝動の満足ではないのである。これ、私が氏の説は衝動満足説としても不完全であるとする所以である。

更に、既に一言した如く、氏にして「満足」といふことを固守する限り、満足は如何なる性質の満足でもよい譯である。即ち、或る刹那に發動した或る衝動が十分に満足されれば（たとへば非常に空腹の際に好きなものを思ひ切つて食へば）其のために死んでもよいのである。而かも氏はこれを許さない。何故なれば氏は生命は永久動であると信ずるからである。別言すれば、出来るだけ生命を愛惜して其の質に於ても其の量に於ても出来るだけ多くの衝動を満足さすと共に、闘争のある感激の伴ふ氏の所謂総合的な衝動を満足さしたいと思つてゐるからである。然らば氏は何故に斯くの如き衝動を満足させようとするであらうか。いふまでもなく單純な衝動より價値ありとするからである。随つて氏の見解は單なる衝動満足説ではない。事實氏はこの問題に對しては衝動説から十分なる解答を與へることは出来ない。何となれば、衝動は生命の一部分であり、随つて衝動の價値を明かにするには生命の立場から見なくてはならないからである。然り、氏の説は百尺竿頭一步を進めて生命創造が人生の目的であるとしてのみ救はれるのである。

尙、衝動説としての氏の見解の缺點は、衝動の意義の甚だしく曖昧な點である。氏はいふ。「衝動

は盲目的な生命の力だが、之は見方によつて、「我」と境遇との交渉に際し相引く積極的衝動と相拒くる消極的衝動との二種と見ることも出来る。境遇は刹那に横たはる物體の世界だが、積極的衝動は生命がそれに突入し鮮々たる火花を放つのだが、消極的衝動は生命をして刹那から離れて過去の心象群に彷徨せしめる。古來言ふ義理といふのは多く消極的衝動にあたる」と。氏は又「衝動は impulse だし欲望 Desire は過去の心象と連合せる衝動の謂だ」としながら而かも他方では「衝動は盲目的な内発の力が欲求だ、凡てを創造し獨創するの基底だ」と。又曰く「衝動とは、盲目的な發動的な欲求的な生命の力だ」と。氏が衝動を以て内發的のものとし獨創の基底とするのはよいが、盲目的な衝動は如何にすれば盲目的でない理知や理性となり、且これをも支配し得るか。更に獨創の基底が衝動ならば獨創の其の他の部分は何であるか。氏に従へば理性随つて理性活動たる理想も目的も衝動の一方面であり一部分であり特殊の場合に過ぎない。而かも氏は他方に於て理性は衝動連帯であるとし且これを以て單獨衝動よりも上位であるとしてゐる。併しながら、文字通に單獨衝動なるものは果して存在するであらうか。氏は又一切衝動の連帯満足が理性生活即ち文化であるとしてゐる。單獨なる衝動は何故に又如何にして連帯するか。且それは何故に單獨な衝動よりも上位であるか。衝動及び衝動満足は凡て價值ありとする氏にはこの説明が出来ない。而かも氏は葛藤なき衝動生活即ち單なる連帯衝動

生活は自然の儘の生活であり必然の生活でありとし、且これを無價值であるといはぬとしてゐる。必然であれば有價值ではないではないか。最後に氏には價值に關する透徹した理解がない。これは氏の立場が心理主義、主觀主義乃至自然主義に傾いてゐる（氏はさういはれることをさらつてゐるやうであるが）ためである。そして價值が創造の内容的意義であるかぎり、價值觀が確立しない中は創造の眞義が闡明されないのは當然なことである。

以上要するに千葉氏の教育目的觀は、十分な意味の創造主義でないことはいふまでもなく、將た一切衝動悉皆満足主義でもなく、單に個的主觀的衝動満足主義に過ぎない。随つてこれは道德教育の目的の半面即ち主觀的個體的方面は説明し規制する原理とはなることが出来るけれども、教育の全體的目的を説明し規制する原理となることは出来ない。事實に於て氏は次の如くいつてゐる。「要するに教育の目的物としての善は、各人各兒の一切衝動皆満足にあり、そは或る刹那に起れる衝動並にそれに伴ふ一切衝動の綜合的連帶的満足である」と。斯くいへば、氏は道德生活が人間生活の中心であるといふかも知れないが、今日の所に於て氏は衝動の序列に關しても生活特に團體生活としての文化の内容に關しても何等の説明もなく、單に善のみについて論議してゐるかぎり、右の如く斷定する他には道がないのである。否更に一步を進めると、氏の目的觀は教育の目的觀としては殆ど一顧の價值さへ

ないこととなるのである。何となれば、衝動満足は人生の目的ではあるが、教育の目的ではないからである。少くとも氏にして文字通に生活即教育観を懐抱してゐない限りは。而かも私から見れば氏は一方に於ては生活即教育と見てゐるが他方に於ては生活と教育とを異別視してゐるのである。随つて氏にして、論理の徹底を期するならば、衝動満足主義の境地に止ると共に、更に衝動の意義を闡明して教育の全目的を包括し得るやうにしないでならぬ。

千葉氏の一切衝動悉皆満足主義と或る點に於て正反對の地位に立つものは手塚岸衛氏の「自由教育」である。蓋し、前者は衝動主義であるのに對して後者は理性主義であり、前者は方法論より入つて目的論に入るのに對して後者は目的論より方法論に及び、前者は自然主義的なるに對して後者は理想主義的であり、前者は量的全體主義であるのに對して後者は質的全體主義だからである。併しながら、両者は全然正反對するものではなくて、少くとも主として實際的動機乃至實用的興味によつて研究され提唱されてをり、随つて其の主力か方法論的方面に注がれてゐる點に於て其の揆を一にするものである。

さて、手塚氏の自由教育は勿論創造教育ではなくて自由教育である。然らば、私は如何なる點に於てこれを一種の創造教育と見做すであらうか。氏の教育主張中に教育が創造なることを明言してゐる

からである。今左に氏の「教育主張」なるものを掲げることとする。

「フイヒテは言ふ、「我が我に働く」と。自我はその本質として自己の作用を對象として自己が自己を内省する自覺を有す。自覺の力に信賴して自由に自我を創造せしむる、即ち自由を自由に實現せしむるを自由教育となす。これ自我の本質人間の本性より演繹せらるゝ唯一正當の教育主張なりと信ず。

教育は自然を理性化する作用なりとは東京高師篠原教授の説く所、人は理性に従つてより大なる統一を求めつゝ無限に連續發展す。されば教育は理性活動の各方面即ち認識生活、道徳生活、趣味生活、信仰生活に亘つて、人格價値の自由實現を期せざるべからず。人格價値の實現は文化なるを以て、教育は他面よりは文化價値の不斷の創造と觀るべし。従つて文化内容たる眞善美型及びこれを實現する技術は自由教育の中心着眼點を爲す。

自然を隨喜渴仰するは教育にあらず、自然的因果に捉へらるるは自由にあらずして奴隸なり。自然が内在的統整原理としての理性に導かるゝことこれ即ち自由なり。生活主體を統御して刻々に自己が自己を實現し行くことこれ即ち自由なり。自由とは無秩序の謂ならずして却て合法的なもの、自ら立て自ら律す、そこに人格の自由は存するなり。フェルヌスターは言ふ、「人格は自由の空氣中に

のみ成る」と。教育は實に自由を實現せしむる働なりと謂ふべし。斯の如くして自由教育はこれが當然の歸結として教育即生活となり、個性純化となり、心力陶冶となり、創造主義となり、人格教育となり、はては社會我實現となりて、社會と個人との連續發展を意味し、人文國家主義に則り日本文化國民の教育を唱導し、更に教育上劃一的平等の弊を打破し、差別的平等觀に立脚し、教權中心の教師本位を排し、自由學習の兒童本位を高唱し、併せて現代に關けたる趣味と信仰との教養を力説せんとす。」(下略)

以上の「教育主張」に依れば、自由教育の目的は、「自覺の力に信頼して自由に自我を創造せしむる」こと又は「人格價値の實現」であると共に、「文化價値の不斷の創造」に存する。そして、自由教育の目的觀は自我創造・人格價値と文化價値の創造とを同一事象の作用的二面であると見る點に於て個體主義と團體主義とを調和統一するものであり、自由を連續的發展——氏の所謂「程度の無い無限に追驅けることの出来る自由」であると見る點に於て現實主義と理想主義との何れにも偏することがない。これ、私がこの教育の目的觀を以て創造本位の目的觀の一種又は一種の創造本位の目的觀であるとする所以に他ならない。實に、自由教育は只創造教育の一種又は一種の創造教育としてのみはじめて成立存在の可能性を獲得することが出来るのである。蓋し、自由教育の根本原理たる「自由」なる

概念は教育の方法原理としてはさしたる缺陷もないが、少くとも目的原理としては決して間然するところなしといふことが出来ないからである。

これを詳言するに、手塚氏が自我の本質を以て自覺とし、この力を利用して自我の創造をなし、これに即して文化の創造をなすことが教育の目的であり、使命であるとするはよいが、「自由を自由に實現せしむる」ことが自由教育であるとするには疑問がある。何となれば、この定言が眞實であるためには、自我と自由、自我と文化及び文化と自由とは異語同義でなくてはならないのに實はさうでないと共に、「自由を」の自由と「自由に」の自由とは別でなくてはならないからである。(事實氏は、「目的原理としての自由は程度の無い無限に追驅けることのできる自由である。方法としての自由は不合理なる束縛に對して拘束に對してこれを改善せんとする所の程度のある自由である」としてゐる。)更に、氏は自由を目的原理としてゐるがそれは目的原理としてよりも方法原理として妥當なものであり、目的原理となるものは寧ろ自我・人格乃至文化即ち價値だからである。そして私から見れば目的原理としての價値と方法原理としての自由とを包括したものがとりも直さず創造である。

私を以て見れば、手塚氏の考へる目的原理としての自由は、只形式的原理乃至個體的原理としての妥當なものである。少くとも氏が自由に實質的普遍的性質を附與するには價値といふ概念の力に俟

たなくてはならない。事實氏は「自由は價值に従ふの謂で」あるとし、「自由の結果が創造である」としてゐる。随つてこれによつては教育目的の一半しか説明することが出来ない。即ちこれ以外に實質的乃至普遍的原理か、然らずば實質的普遍的要素を包含した一層包括的な原理を要するのである。事實に於て、手塚氏は教育の實質的普遍的目的を眞善美聖又は文化の名を以て呼んでゐるが、これらは到底自由少くとも手塚氏の意味する自由では十分に説明することは出来ない。然らばこれは何によれば説明し得るであらうか。私から見れば價值又は價值創造によつてである。事實氏は「人格價值の自由實現」及び「文化價值の不斷の創造」を以て教育目的の二大方面としてゐるのである。而かも人格價值の自由實現といふかぎり、即ち人格價值の實現といはずして特に自由實現といふかぎり、其れは單に可能性の實現即ち等量等質的因果律によつて説明することの出来ない超因果的のものであり、随つて自由實現は自由創造否創造でなくて何であらうか。そしてこれは手塚氏が「自由に自我を創造せしむる」といふことと「自由に自我を實現せしむる」といふことを同様に使用してゐる點から見れば、自我の創造と自由の實現とを同一視してゐることに徴して明かである。更にこれを「自然の理性化」といふ言葉を吟味して見ても手塚氏の自由が創造を意味することが明かである。蓋し、自然精しくは自然性と理性との別は沒價値的と價値的乃至非創造的と創造的といふことにあり、随つて自然

乃至自然性の理性化は價値化即ち創造といふことに他ならないからである。更に氏の所謂自覺力といふこともこれを普遍的客觀的存在としての人格の屬性と見る時には、根本屬性たる創造性の個的主觀的屬性としての意味を持つものである限り、自覺力を尊重する自由教育は創造を一層本源的な原理とするものである。事實氏は、「自由の結果が創造である」としてゐる。そしてこの場合の結果は自由に客觀性又は實質性を附與するものであるかぎり創造は自由の目的であり内容的意義でなくてはならないし、自ら論理的には創造が自由よりも上位を占める概念でなくてはならない。これ私が氏の目的觀を以て創造本位であるとする所以である。

これを要するに、手塚氏の自由教育の目的觀は、人生の根本屬性を教育の根本原理とした點に於ては妥當であるが、自由を以て人生の根本屬性とした點に於て誤謬がある。但し、自由も解釋の仕様によつてはこれを以て人生の根本屬性と見ることも出来る。事實私は創造の根本屬性を以て自由性であるとしてゐる。併しながら、手塚氏の解するところに従へば、自由は甚だしく個體的形式的なものであるが故に、これを以て人生の一半を説明し規制することが出来るけれども、全體としての人生を説明し規制することは出来ない。而かも手塚氏はこの點を自覺的に乃至非自覺的に理會してゐることは既に略言した通りである。随つて氏にして論理の徹底をはからんがためには、自由に對する解釋を一

層深遠廣汎にするか、さうでなければ自由に代ふるに創造を以てする他には途がないのである。これが氏の教育観に對して半ば賛意を表しながら半ば不賛成する所以である。

尙手塚氏の教育目的観に關して一言を要することがある。それは、人生の目的を直ちに教育の目的とした點である。そしてこれは、氏の教育意義観即ち生活即教育の観方に基因するものである。氏に従へば、教育は生活の準備ではなくて生活そのものであり、隨つて生活の目的はやがて教育の目的である。そして謂ふ所の生活の目的とは自由に他ならない。私を以て見ればこれはたしかに一個の謬見である。前章に詳述したやうに、教育は生活の一要素一分野ではあるが生活其のものではなく隨つて教育の目的は生活の目的から演繹すべきものではあるが生活の目的其のものではない。別言すれば、教育は生活の目的を達成するための最も根本的な手段であり、隨つて教育は一個の生活ではあるが其れは依然として準備の生活である。これが教育の直接目的を以て創造性の助長であるとする所以に他ならない。然るに手塚氏はこの點に關して何等尊敬するに足る注意を拂ふことなしに自由を以て人生の目的であると共に教育の目的であるとしてゐる。曰く「自由を自由に實現せしむるを自由教育となす」と。私はこの語の眞意を知るがために必ずしも表面的意義に拘泥するものではないが、少くとも氏の生活即教育観は更に一段の考慮を要するものであると信ずる。

以上私は、極めて簡單ながら廣い意味で創造本位の教育目的観と見るべきものを列擧し、其の種々相を明かにし、且其の長短を批判することに即して私の創造本位の教育目的観の消極的特質、即ち各種創造本位の教育目的観と私のそれとの異なる所を略闡明したが、それは要するに前者が部分的であるのに對して全體的な所即ち前者が全き意味に於ける教育目的の一部分一要素としてのみ價值ある部分的目的を固持するのに對して、全き意味に於ける目的を中心とする所に存する。更に具體的にいへば前者が個體主義か然らずは團體主義、現實主義か然らずは理想主義、形式主義か然らずは實質主義の何れかに偏するに對して、これら對立的要素の根柢となる一層包括的にして本質的なものを以て教育の目的とするのである。然らば謂ふ所のこれら對立的要素の根柢となる一層包括的にして本質的なものとは何であるか。いふまでもなく「創造」である。以下この見地から私の懷抱する創造本位の教育目的観の積極的意義を闡明することにする。

繰り返していふ。私の創造教育の目的は創造である。然るに、既に一言したやうに創造の具體性乃至實質性は價值にあるが故に創造教育の具體的目的乃至實質的目的を明かにするには、價值の本質を明かにしなくてはならない。但し、「價值」は序文にも一言したやうに、現代哲學の一大難問乃至一根本問題であるが故に、其の眞義を徹底的に闡明することは短き一章中に於ては不可能なことであるか

ら、茲には單にその輪廓を描くに止めて置く。尙私から見れば、價值の本質を明かにするには、少くとも一般義・要素・屬性・種類の四方面から解釋を試みなくてはならない。随つて茲でもこの順序に従つて私の價值觀を略述しようと思ふ。

第一に、價值の一般義について見るに、價值の解釋の仕方には大凡二種四類ある。低義と高義及び廣義と狹義とが即ちこれである。謂ふ所の低義の價值とは、價格値段等の言葉で現はされるもので物質的又は皮相的價值を意味し、謂ふ所の高義の價值とは、價值値打等の言葉で現はされるもので精神的又は本質的價值を意味する。更に謂ふ所の廣義の價值とは、あらゆる存在の特色を現はす言葉で「存在」、「意味」又は「個性」などと同義に用ゐられ、謂ふ所の狹義の價值とは、これらの存在意味個性などと區別したもので、特に人間的なもの又は理想に關係あるものを指すのである。そして、私の意味する價值は、上記低義のものと高義のものとを包含したものであると共に狹義のものである。

これを詳言するに、私は、價值の眞髓は、通例價值乃至値打といふ言葉で現はされる精神的本質的のものにあるが、而かも價格値段も亦一種の價值又は價值の一種であると見るものである。更に、存在意味又は個性といふものも亦或る意味では價值と見ることが出来る。蓋し、一切の存在は、凡て何等か存在の理由原因根據又は他の存在乃至事實から區別することの出来る個性を有し、随つて、「ある」

ことは「異つてある」ことであり、「あるだけの意味即ち價值があること」だからである。別言すれば凡そ一切の存在は、それが存在してゐるといふだけで既に存在するだけの價值を有し、如何なる存在と雖も徹頭徹尾何等の意義もなしに存在するといふことはあり得ないからである。併しながら、價值を斯くの如く廣義に解する時には、價值の價值たる所以即ち人間的といふこと又は理想に關係あるといふことを没却し、價值の獨立性を否定することとなるのである。この點から見て、私はウィンデルバントの如く、「ある」ことと「あるべき」こと、「現實」と「規範」、「存在判斷」と「價值判斷」とを區別し、且後者を以て價值と見るものである。随つて、私の意味する價值は、單に存在するとか異つた個性を持つてゐるとか存在するだけの理由根據—意味を持つてゐるとかいふことは趣を異にして人間的な事象であると共に人間の本質的要素たる意志乃至情意を規制するもの即ち理想及び理想に關係を有するものでなくてはならない。但し、この點は後文屬性の所に改めて詳述することとする。

第二に、價值の要素について見るに、この點に關して二つの異見がある。一つは主觀論であり他は客觀論である。謂ふ所の主觀論とは價值の主要素を以て主觀的のもの即ち情意の要求乃至價值意識であるとするものであり、謂ふ所の客觀論とは、價值の主要素を以て主觀の要求を觸發充足し價值意識に客觀性を附與する素材であるとするものであるが、私から見れば、これらの二つの見解は何れも誤

れる一面観である。價值は主觀的要素と客觀的要素の何れを缺くも存在し得ないものである。但し、價值を人間的のものとし理想に關係あるものとする私から見れば、主觀的要素が客觀的要素の上位を占める主要素である。随つて何れかといへば、私の見地は主觀論である。只私の見地が一般の主觀論と趣を異にするのは、謂ふ所の價值意識は主觀的ではあるが偏に主觀的なものではなくて、主觀的にして客觀的なものと見る點である。蓋し、謂ふ所の價值意識なるものは、本來主觀的にして客觀的な人格の創造性の發動が自覺的になつた状態即ち理性作用に他ならないからである。別言すれば、價值意識は普遍的な純粹自我の本性が個的主觀を通じて發動したものだからである。

第三に價值の屬性について見るに、一言にすれば、妥當性が價值の根本屬性である。謂ふ所の妥當性とは、其自身に於て其のものの中に必要なだけの要素條件を包含し、随つて其自身の中に確乎たる存在の理由根據を保持すると共に、其れが他の存在に對して何等か積極的なそして他の存在の本質的發達に貢獻するやうな影響を及ぼし得る力を具備することである。然るに、人間から見れば其れ自身の中に確乎たる存在の理由根據を保持するものは、他のものの標準とはなるが他の標準を俟たないものでなくてはならないし、随つてそれは人間的のものであると共に、人間の本性即ち理性及び理性の最も完全な作用としての理想に關係するものでなくてはならない。この意味に於て、妥當性は人間性

であり理想性である。更に、他に對して積極的な影響を及ぼし得るがためには、其自身動的にして進歩的なものでなくてはならない。この意味に於て妥當性は不斷の進歩性であり、永遠の新奇性である。別言すれば、價值といはれるかぎり、靜的なもの又は抽象的絕對ではなくて、必ず「よりよゝ」といふことの存在する動的相對的なものでなくてはならない。たとへば一切の價值關係を顛倒して、惡は善より善く、醜は美より美しく、偽は眞より正しく、更に死は生より望ましいといふやうな場合でも、凡ての價值に共通する一般特質は、一は他より優るといふことである。そしてこの他のものよりも優つてゐるといふ方面を抽象したものは優秀性である。然るに、この優秀性即ちよりよゝといふことは最もよいといふ規範又は理想を假定してのみはじめて認識随つて存在が可能であるが故に、價值の一屬性としての優秀性はやがて絶対性であり、更にこれを妥當性に結合すれば所謂普遍妥當性であり更に必然性である。既に一言したやうに、價值の主要素たる價值意識は本來普遍的なものであり、随つて價值は個人の自由勝手に出来るものではなくて、個人が價值ありと考へる刹那に於て必ず個人以上の普遍的意識及び而か考へざるを得ない必然的意識が作用してゐるのである。別言すれば、價值と認める自己にとつて價值があるばかりでなく、あらゆる人類にとつても價值あるべきものでありと見、更に、個人が價值ありと認めなくとも其自身に於て妥當すべきものと考へるのである。この意味

に於て、價値の必然性はやがて規範性である。即ち、價値は價値と意識するものをして、必ず其の心意を規制し、強迫し、それを現實的にか又は可能的にか肯認し欲求し所有せずにはゐられないといふ考を持たしめる性質を具へてゐるのである。この意味に於て、價値はやがて當爲であり、随つてまたストア派が眞理價値の標準を觀念の有する「強迫性」にあるとしたのは少くとも一個妥當な見解であるといはなくてはならない。然るに、價値と認めるもの、心意を規制するといふことは、取りも直さず、その人をして件の價値は或る條件の下に於ては唯一のものであると思はしめる所以であるが故に、獨自性を以て價値の一屬性と見なくてはならない。否、價値は單に價値の認識者から見て獨自であるばかりでなく、それ自身の中に、何ものとも混ぜべからざる獨自の性質を具備するものでなくてはならない。

然らば、何故に價値の獨自性が規範性を意味するであらうか。それは、いふまでもなく、獨自性は單なる個體性又は單一性ではなくて普遍性即ち前に述べた優秀性と相即するものだからである。別言すれば、獨自性は全體を發揮した部分であり、普遍を具現した個體だからである。價値が價値と認めるものを規制し強迫するのは、その人の價値意識が價値の獨自性は全體中の部分であり、普遍中の個體であることを意識し、随つて出来るだけ全體乃至普遍に近づかうと要求するがためである。價値の

一特質が無限の動であり、永遠の進歩であるといふも亦これがために他ならない。この意味に於て、價値は部分又は個體が全體又は普遍に對する職能遂行上の關係であるといふことも出来れば、全體的部分であり普遍的個體であるといふことも出来る。然るに、全體や普遍は、存在するものではなくて存在すべきもの即ち理想であるが故に、價値は理想及び理想に關係ある現實であるといふことが出来る。そして、この價値の理想的方面即ち普遍性全體性を抽象したものがやがて謂ふ所の價値の絶對性であり理想價値である。斯くの如く、價値は人間の本性たる創造性の最も統一した作用たり、随つて人間の本质たる理想そのものか、若しくは理想の實現に役立つものかであるが故に、價値は認知に依つて認識すべきものではなくて先づ情意によつて要求し然る後に認知に依つて認識すべきものでなくてはならない。然るに、眞の要求はやがて必ず要求實現の努力を伴ふものであるが故に、價値は結局創造すべきものである。この意味に於て、價値は人間乃至人生の精髓を形成するものであると共に其の本質的發達に役立つものであるといはなくてはならない。私が價値を以て人間的のものであるとし、且創造の内容的意義であるとする所以は蓋しこの點に存するのである。更に、この點から見れば有用性又は有効性といふことも亦やがて價値の一屬性であり、そして有用有效の主觀的證據は快感であるが故に、快感性も亦價値の一屬性であるといはなくてはならない。

翻つて思ふに、價值の一屬性が獨自性であるといふことは一定の價值には一定の特殊性があつて、他の何ものを以ても代へることの出来ない獨得の權威を持つてゐるといふことである。別言すれば、價值は何等かの損傷若しくは變化を受けることなしには交換されないものである。そしてこの獨自性の確否大小がやがて價值の高下である。この意味に於て、カントが交換の可否を以て事物價值と人格價值とを區別する標準としたのは誤謬——少くとも不完全な見解であるといはなくてはならない。蓋し、交換し得ない點に於ては人格價值も事物價值も同一だからである。

これを他面より見るに、獨自性の時間的意味は永遠を孕んだ現在即ち永遠的現在である。そして刹那をして永遠性を帶びしめる途は、其の刹那を最善に充實せしめて反覆の必要も可能もないやうにする他にはない。この意味に於て、價值はやがて所謂「一回限り」^{「アイゼンハルト」}のものである。随つて又絕對的のものである。併しながら、價值が一回限りのものであるといふことは、價值は斷絶的のものであるといふことではなくて寧ろ永續的のものであるといふことを意味する。蓋し、いふ所の一回限りといふことは過去に於ける無數の一回限りの現象の積集であると共に、將來に於ける無數の一回限りを包含するものだからである。この意味に於て、價值は即ち歴史である。私が文化を以て價值の一大側面と見ると共に、永遠の動又は不斷の進歩發達を以て價值の一特質と見る所以が即ちこの點にある。

これを要するに、價值は人間乃至人生の根本屬性たる創造の内容的意義であつて、人間乃至人生の精髓を形造ると共に其の本質的發達を促進するものであり、随つて其の屬性は、妥當性であり、更に件の妥當性は獨自性と優秀性、個體性と普遍性、相對性と絕對性、有用性と規範性(必然性)、現實性と理想性、刹那性と永遠性とを兩面とするものである。

第四に、價值の種類について見るに、價值は種々の方面より分類を施すことが出来るが、茲では便宜上先づこれを形式的見地から見れば、目的價值・本源價值・自全價值・絕對價值・理想價值と利用價值・派生價值・不自全價值・相對價值・現實價值とに別つこととする。謂ふ所の目的(本源・自全・絕對・理想)價值とは、其自身の中に目的と標準とを有し、随つて他から派生したものでなく、他の存在を俟つてのみ價值あるものでもなく、また他の手段となつてのみ價值あるものでもなく、却つて他の價值の目的となり、他の價值の根源となり、随つて或る意味に於て絕對的・自全的・理想的の價值である。但し、茲にいふところの絕對的といふことは勿論形而上學的實體又は而かあるものとしての實在の義ではなくて、相對的經驗的意識中に含まれる普遍妥當的要求、論理的標準、乃至而かあるべきものとしてののみ認識も存在も可能な認識論的、論理的形式的の理念又は極限概念の義である。次に謂ふ所の利用(派生・不自全・相對・現實)價值とは、其自身の中には目的も標準もなく、他の目的の手段となり、

他に利用され、他の價値を俟つてのみ存在することの出来る價値であるから相對的・不自全的・現實的の價値である。

次に、これを實質的見地より見れば、個體的價値と超個體的價値とに別つことが出来る。個體的價値とは、價值的現象としての人生の個體的方面を抽象したもので所謂人格乃至人格價値であり、超個體的價値とは價值的現象としての人生の超個體的方面を抽象したもので所謂文化乃至文化價値である。更に後者は主要動力乃至直接動力の如何によつて次のやうに細分することが出来る。即ち理知を直接動力とする價値は眞又は學術であり、感情を直接動力とするものは美又は藝術であり、意志を直接動力とするものは善又は道德であり、情意を直接動力とするものは聖又は宗教であり、肉體を直接動力とするものは健又は衛生保健であり、物的欲望を直接動力とするものは富又は經濟である。そして前四者は謂ふ所の目的價値であり、後二者は謂ふ所の利用價値である。尙この他善又は道德から派生したものとしての正又は法律、美又は藝術、富又は經濟乃至眞又は學問等の一部が結合したものは術又は工藝である。但し、後文に於て詳述するやうに、人格と文化とは價値の兩面であつて、即ち文化は人格を動力要因としながら人格を超越し、且人格の本質精髓たる創造性の十分な發動發達の場合であり結果であり目標である點に於て人格の當爲であり、隨つて文化價値の内容はやがて人格價値の

内容であるといはなくてはならない。

以上の價値は皆それ／＼教育の目的原理となることは改めていふまでもない。これを具體的にいへば、知育の目的は眞の創造又は學術の進歩であり、徳育の目的は善の創造又は道德の進歩であり、美育の目的は美の創造又は藝術の進歩であり、信育の目的は聖の創造又は宗教の進歩であり、體育の目的は健の創造又は健康の増進であり、經濟教育の目的は富の創造又は經濟の發達であり、技術の目的は術の創造又は工藝技能の進歩である。更にこれを他面から見れば、教育の目的は凡ての被教育者をして個性より人格を創造せしめると共に、自然生活より文化を創造せしめることに存するのは、反覆力説したところである。但し、以上の如き區別は勿論何れも皆便宜的のものであつて、全體としての價値の一部分、一要素、一方面としてのみはじめて具體性を具へるものである。これ、私が教育の目的原理を以て、單に「創造」又は「價値創造」と呼ぶ所以に他ならない。但し、教育は具案的方法であるが故に、便宜これを個々の目的又は部分的目的に別ち、且これら諸々の個的部分的目的を達成することに即して一般的目的乃至全體的目的の達成をはかることは決して不當なことでも無意義なことでもない。この意味に於て、前記諸多の部分的價値を闡明することは、私の目的觀を闡明する上に必要なことではあるがこれには詳細の論議を要するが故に、それは「價値論」及び「教育哲學」に譲る

こととして茲には單にこれだけに止めて置く。

さて、以上の價値の分類に於て、教育の目的觀上最も重大な意義を有するものは、個體的價値と超個體的價値即ち人格と文化との別である。蓋し私の觀る所即ち創造本位の觀方に從へば、既に反覆力説したやうに、教育の目的は畢竟するに人格の創造に即する文化の創造に他ならないからである。別言すれば、教育の直接目的は人格の創造であり、其の間接目的は文化の創造であり、そしてこの二目的間の差別は本質的のものではなくて只時間的のもの、即ち前者の目的を達成することが取りも直さず後者の目的を達成する所以であり、後者の目的を達成するには必ず前者を動力乃至前提としなくてはならないとするものだからである。随つて、私の教育目的觀を明かにするには、更に一步を進めて人格と文化との意義及び兩者の關係を一層詳細に檢査しなくてはならない。

繰り返していふ。人格と文化との區別は本質的必然的のものではなくて作用的便宜的のものである。個體的方面を主として見た價値が人格であり、超個體的方面を主として見た價値が文化である。随つて、何れも單に一つだけでは具體性を缺くと共に、一は他に對して動力にして且結果であり、自一方の發達はやがて他方の發達の動力となり、一方の良否はやがて他方の良否を意味するのである。別言すれば、多數人格の協同の結果が文化となると共に、文化の恩恵を蒙つてのみ又文化に貢獻しての

み人格に存在することも發達することも出来るのである。

これを具體的にいへば、人類の始祖以外の一切の人間は、其の出生の當時に於て既に何等かの文化を所有し、随つて其の人格の創造に於て後天的にも先天的にも文化の影響を受けてゐるのである。この點から見れば、文化の存在する所に於ては人格の一大要素は文化であるといふべきものであり、時としては文化が人格を造ると斷言して必ずしも誤謬でないことすら尠くないのである。例へば、「時代が偉人を造る」といふが如きは即ちこれである。實に、文化はジューメル（Zwettl）の言の如く人格の完成を意味し、少くとも遺傳が事實であると共に教育乃至其の他の後天的影響が人格の創造を制約するものであるかぎり、更に、個性を具へたものが自己を單なる個性でなく人格と見なすやうになるためには、他の人格の存在に俟たなくてはならないし、そして、自己及び他の人格が互に人格として存在し交渉する所は文化以外の何ものでもないかぎり、人格の創造は文化の結果であり、文化に依つてであるといはなくてはならない。單にこればかりでなく、人格の價値は文化を一個の標準としてのみ正しく評價することが出来るのである。蓋し、價値體としての人格は、主觀的にして客觀的、個體的にして普遍的なものであり、そしてその客觀的普遍的價値は文化に對する貢獻即ち文化の本質的進歩に對する貢獻を他にしてはあり得ないからである。然り、個性は只文化の中に於て文化を素材とすることによつて

のみ人格となることが出来ると共に、文化に貢献することが出来るやうになつてのみ客観的価値ある随つて嚴密な意味に於ける人格—創造體としての人格となることも其自身の發達をはかることも出来るものであり、更に、文化の本質的發達に對して最も大きな貢献を效す人が最も価値ある人格なのである。別言すれば、人格が文化の本質的發達に貢献する割合が大であればある程其の客観的価値即ち普遍的価値と永遠的価値とが増大し、逆に、人格が文化の本質的發達に貢献する割合が小であればある程其の客観的価値即ち普遍的価値と永遠的価値とが減少するのである。そしてこれは單なる一片の理屈ではなくて、嚴乎として動かすべからざる具象的歴史的事實である。世界の四聖といはれるやうな人をはじめ、其の他の卓越した偉人や天才たちが多くはその生時に於て其の価値を認められなかつたにも係らず、時を閑するに從つて其の価値が益々増大し、文字通に全世界の尊敬をすらも受けるやうになるのは果して何故であるか。更に人格の客観的価値の少いものが、たとひ其の生時に於て如何程大きな虚名を賣つても死後間もなく聲價を失墜するのが例であるのは果して何故であるか。畢竟するに、前者が文化の本質的發達に對して多くの貢献を效してゐるのに反して、後者は何等の貢献をも效してゐないために他ならない。私が、嚴密な意味に於ける人格の生活は受容に即する寄與乃至修養に即する事業の生活であるとするのは、やがて人格は文化より先天的及び後天的に其の動力と

素材とを攝取することによつて其の創造を可能ならしめると共に、文化の本質的發達に積極的貢献を效すことによつてのみ其の価値を認め其の存在を實在化する——普遍的永遠的ならしめることが出来るといふことを意味するものである。そしてこれは人格の文化に對する關係に於ても亦同様である。即ち、創造的個體としての人格の協力の結果が文化を生み出すと共に文化を進歩せしめるのである。各方面の天才の努力を民衆が助力してのみはじめて文化の創造も改造も可能であると共に、天才をはじめあらゆる人格を擁護し助成することに即してのみ文化は其自身の本質的發達が出来るのである。これ「偉人が時代を造る」といはれる所以である。更に、文化の価値は人格化されてのみ即ち人格の内容となつてのみ具體性を有するものであることは改めていふまでもない。この點から見れば、文化は個人格の内容を形造り、人格の舞台であると共に、人格の創造したものであるといはなくてはならない。畢竟するに、兩者の關係は双關的であり、不可離的である。事實、人格と文化とは其の成立の過程に於ても成長の過程に於ても平行線を描き互に相即するものである。然り、徹底的に論ずれば、人格と文化とを別つことは便宜的にのみ可能であり抽象的にのみ有意義であつて、實は人格即文化、文化即人格でなくてはならない。

然らば、人格と文化とは何故に斯くの如き密接な關係を有するであらうか。いふまでもなく、兩者

は本來一體の兩面であり、隨つて其の本質精髓に於て同一であつて、只其の様相が異なるのみだからである。然り、人格と文化とは價値又は價値的事象としての人生の不可缺の兩面であり、一を離れて他なく、兩者を他にして人生はないのである。隨つて、人格と文化の真相を明かにするには先づ一元の根柢的立場に立つて、兩者に共通する本質精髓即ち人生の屬性を闡明し理會しなくてはならない。然らば、謂ふ所の人生の屬性隨つて人格と文化の共通屬性とは何であるか。いふまでもなく、それは「創造性」以外の何ものでもない。然り、人格の根本屬性も創造性であると共に文化の根本屬性も亦創造性である。兩者の相違は、前者は創造としての人生の個體的・一時的方面を抽象したのに對して、後者は創造としての人生の普遍的・永遠的方面を抽象しただけのことである。隨つて、文化を離れた人格も人格と没交渉な文化も抽象的には存在し得るが具象的には存在不可能なことである。これ、私が教育の目的を以て人格の創造に、即する文化の創造とする所以である。しかしながらこれらの真相を説明するには、便宜上抽象に依らなくてはならない。この意味に於て、私は、以下姑く人格と文化とを區分し、且其の各々について幾分詳細な説明を試み、斯くして創造本位教育目的觀の真相を闡明することとする。

順序上先づ「人格」について見るに、これは一般義・要素・屬性・種類の四方面から檢覈すること

必要である。

第一に、人格の一般的意義について見るに、人格といふ言葉は、語義の所で詳述するやうに、古い言葉であり、且各種の方面に於て使用されてゐるために、種々の意義に使用されてゐるのである。先づ哲學に於ては、人格的唯心論や人格主義などの語があり、倫理學に於ては人格價値や人格尊重なる語が非常に重大な意義を有し、法律に於ては人格を以て權利義務乃至責任の主體と解し、心理學に於ては人格の分裂とか二重人格とかいふことが重要な主題となり、宗教に於ては神の人格乃至人格神といふことが注意され、殊に教育に於ては人格の尊重とか人格教育とかいふことが教育問題の中心を形造つてゐる。更にこれを實際生活の方面に就いて見るに、茲でも亦種々様々に使用されてゐる。隨つて人格の意義は極めて曖昧である。殊に人格は自我・性格・個性・品性・法人などと混用され、更に國家や文化や世界人生をも人格と見るものさへあるために其の意義が益々不明となるのである。私は、この曖昧不明を避けんがために、これを常識的と學術的とに二分することとする。

先づ、常識的解釋の方面から檢覈するに、常識では人格を以て「人の人たる所以」又は「人間の本質精髓」と見るのが常であり、時には廣く「人間」と同義に解したり、或は性格品性と同一視したりすることも少くない。教育上に用ゐられる人格といふ言葉もこの常識的意味のものであることがない

ではない。

次に學術的解釋の方面について見るに、これは論理的に限定された人格の意義であつて、便宜上更に經驗的のものと超經驗的のものとに別つことが出来る。所謂經驗的解釋とは、經驗的見地及び經驗的方法に従ふ解釋で、言語學的・心理學的・精神物理學的・社會學的・法理學的・倫理學的解釋である。そして、一般の解釋に従へば、謂ふ所の言語學的解釋とは、人格を人稱と解するもので、所謂第一人稱・第二人稱・第三人稱といふのが即ちこれである。次に謂ふ所の心理學的解釋とは、人格を統一ある精神現象と解するものである（リポルト等經驗心理學派の見解の如き）。精神物理學的解釋とは、人格を以て統一ある心物的（精神物理的）個體と解するものであるが、私は人格を以て全的活動の刹那感と解するものである。更に、社會學では所謂社會我即ち社會の構成要素を以て人格と同一視し、法理學では、權利義務の主體を人格と呼び、倫理學では人格を知情意の統一即ち性格（ザントやホエフディングの見解の如き）又は責任の主體と見るのであるが私は寧ろ自律體と見ることとを以て妥當とするものである。所謂超經驗的解釋とは、超經驗的見地乃至超經驗的方法に依る解釋で、これは更に便宜上哲學的と宗教學的とに分つことが出来る。謂ふ所の哲學的解釋とは、人格を以て人間の本質精髓即ち價値體又は超經驗的先驗的なもの（カントの見解の如き）又は實在の本體と見る見方（オイケンやグリーソン等の如

く）であるが、私は寧ろ創造的個體と見るものである。謂ふ所の宗教學的解釋とは、人格を以て人間生活の最高理想又は人類乃至實有の創造者としての神と見るものである。

以上の解釋法は、別箇の見地から見れば更に二つに別つことが出来る。即ち没價値的方面と價値的方面とである。没價値的解釋とは、人格を單なる存在と見、且其の構成と作用とを主眼とするものであつて、言語學的・心理學的・精神物理學的解釋（構成的方面乃至主觀的個體的方面を主要對象とするもの）と社會學的解釋（作用的方面乃至客觀的超個體的方面を主要對象とするもの）とがこれに該當する。價値的解釋とは、人格を價値體と見、且其の本質精髓乃至は根據の闡明を主眼とするもので、倫理學的解釋（相對的經驗的解釋）と哲學的宗教學的解釋（絕對的超經驗的解釋）とがこれに該當する。尙この他教育的意義があるが、これは人格其のもの、研究を直接の目的とするものではなくて上記の諸解釋の應用であり、且後文に於て詳述するところであるから、茲には單にこれだけに止めて置く。

然らば、以上諸種の解釋の何れを主とすれば最も妥當な人格の解釋が出来るであらうか。先づ後の分類について見れば、人格の人格たる所以は價値的存在たる點に存するが故に、換言すれば人格こそ眞の價値體であり最も典型的な價値體であるが故に、倫理學的・哲學的・宗教學的方面を主とすべきである。而かも人格が價値的存在であるといふことは、主として高義の倫理的存在であることを意味す

るが故に、別言すれば價値の本質たる獨自にして優秀なこと又は普遍的個性性は道德に於て最も十分に發現するものであるが故に、倫理學的解釋を中心としなくてはならない。併しながら、人格は、他面に於ては心物的存在であるが故に、この方面をも亦忽略に附することは出来ない。而かも心物的存在が直ちに人格ではないから、何處までもこの方面の解釋が第二義的のものであることを忘れてはならない。即ち人格を先づ存在として見ることによつて其の輪廓を明かにし、次にこれを價値として見ることによつて其の眞髓を把握しなくてはならない。そして、この見地から見れば、私は人格を以て「創造體」と呼ぶことを最も妥當であるとするものである。

以上要するに、人格は人の人たる資格又は人間の本質精髓であつて、これを消極的に見れば、超人格的な神と非人格的な自然との中間に位するものである。そして人間の人間たる所以は創造的な所にあると共に人格は人間乃至人生の個的方面であるが故に、人格は創造的個體であるといはなくてはならない。尙この點に聯關して一言すべきは、人格と他の類語との關係である。先づ人格と自我との關係異同について見るに、心理學や倫理學では兩者は大抵の場合同一意義に使用されてゐる。たとへば、倫理學上の自我實現説と人格實現説とが略同義であるが如きである。併しながら、嚴密な見地から見る時には、自我は人格より其の範圍が廣く、且主として哲學的乃至心理學的に使用されてゐる。更に自

我は抽象的普遍であるのに對して人格は具象的普遍であるといつてもよいし、或は自我は自己に即し非我に對して考へた自己であり、人格は神・宇宙・自然等に對して考へた自己であるといつてもよい。次に、人格と性格品性との異同關係について見るに、兩者の差異は本質の差異ではなくて寧ろ量の差異である。即ち性格品性は人格の一面一要素一内容詳しくは人格の情意的方面道德的性質である。併しながら、人格を先驗的要素を内容としてゐるものと見る時には、即ちカントの睿智的性格と解する時には、普通の性格即ち後天的な性格とは其の趣を異にするものである。随つて、道德的方面に於て性格品性と人格とを混用することは左程不當でもないが、一般の際には截然區別すべきものである。たとへば、教育に於て品性陶冶といふのは人格の一要素一方面一内容として使用してのみ妥當なのである。オイケンが「自主の精神生活に依つて吾々の生活を統一したものが人格であり、人格の存續する所に成立つものが品性である」といつてゐるのは必ずしも誤謬ではない。次に、人格と個性との異同關係について見るに、人格は價値體であり、人間的現象であり、普遍的個體であるのに對して、個性は沒價値體であり、自然的現象であり、純乎たる個體である。別言すれば、個性は人格の素材所與であり、随つて人格より範圍が廣いが低級であり素朴であり單純である。即ち個性から人格が創造され、個性が人格と成るのであつて、個性即人格ではない。この意味に於て、個性を持たない人間は

ないが人格を持たない人間があり、個性には價値の差別はないが人格には價値の差別がある。これ、教育や道徳に於て「個性の尊重」といふことが妥當な用語ではなくて只それが「人格の尊重」といふことを意味する時にのみ是認される所以である。この意味に於て、私はパウフが、個性及び品性を以て自己意識同様屬性を意味する人格の要素としたことに賛することが出来ない。只哲學に於ては個性といふことを價值的に隨つて又人格と同義に使用することもないがこれは妥當な用法ではない。同様の意味に於て、私はフュルスターが個性と人格とを區別し、且個性を以て現象的感覺的自我が外部的の刺戟の儘に自由に發達したものとし、人格を以て理想的精神的自我が道徳的品性を爲して内部的に確立してゐるものとしてゐる見解を大體上是認するものである。最後に人格と法人との關係異同に就いて見るに、人格を以て權利義務の主體であるとする點に於ては二者其の揆を一にするが、法人即ち法理上の人格は人格の一般性平等性のみを見て其の特殊性獨自性を見ないのに對して、嚴密な意味の人格はこの兩面を併せ兼ねたものである點に於て異なるのである。更に國家や文化や世界や人生や實在や神と人格との異同關係を検するに、既に一言したやうに、人格を廣義に解する時には國家や文化や歴史や世界や人生や實在や神すらも人格の名に於て呼ぶことは必ずしも不當ではないが、斯くの如きは却つて人格の意義をも國家乃至其の他のものゝ意義をも曖昧にする所以であつて斷じて適

切妥當な用語法であるといふことは出来ないのである。随つて、私は、何處までも人格を狹義に解してこれを個的方面から見た人間乃至生活とし、國家其の他を以て普遍的方面から見た人間乃至生活とすることを以て妥當となすものである。斯くいへばとて、私は、國家や文化や世界や人生や實在や神を以て非人格的のもの又は反人格的のものだとするものではない。寧ろ私は、國家も文化も歴史も世界も人生も實在も神も皆其の精髓主要素は人格の精髓主要素と脈絡貫通するものであり、随つて人格的存在であるとするものである。少くとも、國家の如きは直ちに人格と見てさへも差支ないとするものである。蓋し、少くとも今日に於ては、國家的生活に即してのみ人格の形成も發達も可能だからである。殊に文化や歴史に於ては前述の如く廣義の人格と見るものである。要は人格を餘りに廣義に使用することを以て不可とし、神や實在を以て超人格と見、國家や人生や世界を文化と見ることが妥當であるとするのみである。即ち、私は、實在を價值的方面と没價值的方面とに二分し、人生乃至人類を以て前者に宛て、自然乃至人間以外の存在を以て後者に宛て、更に前者を個體的方面と普遍的方面とに別つことを以て最も妥當であるとするものである。但し、この點に關しては、前にも一言したし、更に後文文化を説明する所に於ても再説するつもりであるから、茲には單にこれだけに止めて置く。これを要するに、人格には廣狹諸多の意義があるが正當には狹義に解すべきものであり、そして狹

義の人格とは人間乃至人生の個體的方面を指すものであり、更に、狹義にしても價值的個體詳しくは價值的存在としての個々の人間の本質精髓を具へたものが即ち人格であると見るべきである。然らば謂ふ所の「人間の本質精髓」とは果して何であるか。これに對して解答を試みるのがやがて屬性論の任務であるが、これに進むに先立ち、上記人格の一般義を闡明する一助として、人格の語義を検査することとする。

「人格」といふ言葉は我が國にもあるが、今日使用されてゐるものは洋語の翻譯語である。随つて又この語の語義を明かにするには、先づその洋語を検査するのが正當の順序である。

人格の洋語は英語では *Personality* 又は *Person* 佛語では *Personne* 又は *Personnalité* 獨語では *Persönlichkeit* 又は *Person* であるが、一見明かなやうに、これらの三語共其の語源が同一であつて何れも羅典語の *Persona* から出て來たものである。然るに、*Persona* はマックス・ミュラーに従へば、本來は演劇上の用語でこれには二つの區別がある。一つは「假面」の義であり、一つは假面を着けたもの即ち「役者」の義であるが、後者が *Persona* の真義である。ポール・ケイラスに従へば人格の原語は羅典語の *Person* である。*Person* には *Personare* と *Persona* の二義がある。*Personare* は「音を通す」の義で *Persona* は「役者の假面」「役割」「暗記したせりふ」「仕ぐさに伴ふ白によつて表白さ

れた思想」といふやうな演劇上の用語である。この *Personare* といふ言葉が羅馬に到り、法律の認められた権利——市民権を有するもの即ち市民として演ずべき何等かの役割をも持たない奴隸と異り、市民として演ずべき法律上の一定の役割を持つた一家の主長を指すやうになり、基督教に於ては「人間」といふ意味に用ゐられるやうになつて始めて今日の意味に近づいて來たのである。

更に、希臘に於ては *Hypostasis* 及び *Prosopon* といふ言葉を人權といふ意味に用ゐてゐた。この中 *Hypostasis* はプラトーン派の哲學者に盛に使用された哲學的用語であつて「基礎」「根柢」乃至「本體」といふことを意味し、宗教上では三位一體の三面の性質を現はす言葉として旺に使用された。*Prosopon* は本來は「顔面」の義で後に至り「人格」の義に用ゐられたのである。(これは日本語に於ても同様で、「顔を立てる」「顔がそろつた」「顔出しが出来ない」「顔にどろをぬる」「顔役」等の「顔」は正しく「人」又は廣義の「人格」の義である。)尚、この言葉は「面前で」「對面して」「對抗して」などを意味するヘブロー語の *Panim* としふ言葉及び拉典語の *Personna* の影響を受けたことは疑ひもなす。更に *Hypostasis* としふ言葉は羅典語の *Personna* としふ言葉の概念に影響を及ぼした。そして本體としふ意味で *Hypostasis* としふ言葉を *Personna* にはじめて取り入れたものはポエティウス(四七八)である。曰く「人格とは個的理性的事物の本體である」*Personna est naturae rationalis indivi-*

idua substantia. カッシオドラスも亦「人格は理性的個體的本體である」Persona vero hominis est substantia rationalis individua. とつてポエティウスと同様に使用してゐる。オットー・ギエルゲ教授は Person とは感覺的知覺と全く異つた生命の單位で肉眼で見ることの出来ないものであるとしてゐる。ジグムンド・シュロスマン教授に従へば、羅典語の Persona は希臘語の ^{ἡ ψυχή} πρῶτον の譯語ではなくて、兩語はそれ／＼獨立に而かも二つの電流が感應によつて相互に影響し合ふが如く影響し合ひながら Person といふ意味に發達したものである。そして Persona といふ言葉が Person といふ意味を獲得したのは、法律上の研究の結果ではなくて、三位一體に關する宗教上の論議のちかけである。シュロスマン教授に従へば、Persona といふ言葉の古代の意義は單に「役割を演ずる者」といふことであり、随つて「奴隸は Person である」といふことは單に「奴隸は法律の前には何等の役割も演じない、彼等の權利は法律によつて蔑視されてゐる」といふことを意味するに過ぎなかつた。

人格の觀念は既に述べたやうに希臘哲學殊に希臘第三期哲學の個人に關する觀念中羅馬法に於て法律政治的意義を含み、基督教時代となつて宗教化され、更に十七八世紀の法律論に於て人格觀念が甚だしく顯著に現れた。たとへば所謂天賦人權説や社會契約説の如きは、要するに個人即ち人格の絶對價值を假定した見解であり、啓蒙主義理性主義も亦個人理性の絶對價值を認識する思想に他ならない

耶蘇新教の間にも人格觀念はかなり顯著に現れてゐた。實にルイテルの宗教改革は、個人の良心内に神を認めることを骨子とした點に於て基督教を個人主義化したものであり、ツウイングリヤカルヴェン一派の宗教改革論は更に一層個人本位即ち人格主義的である。殊にカルヴェン派が英國に渡つて起した宗教改革運動は個人主義的色調が最も顯著であつた。カントに到り、人格觀念は一段の進歩を加へ殊に倫理的意義は殆ど完璧に邁進し、今日の人格觀念は其の思想を繼承してゐるのである。カント以後即ち十九世紀に到つては、歴史的社會的思想が優勢になつて來たために、政治觀や社會觀に於ける天賦人權論も社會契約説も勢力を失ひ、随つて人格思想の進歩は幾分阻止されたが、哲學に於てはそれ程でなく、或る程度まで歴史的社會的方面に重きを置きながら、其の思想の根柢に於ては依然として理性主義的な人格主義を採つてゐた。殊に新カント派に於てさうである。そして、この思想が英國に於て獨得な發達を見るに至つた。即ち、謂ふ所の人格的唯心論がこれである。獨逸に於ても二十世紀に至り、カント派の倫理觀的人格主義（たとへばリップスの如き）と歴史觀的宗教觀的乃至形而上學的人格主義（たとへばオイケンの如き）と認識論的人格主義（たとへば西南獨逸派やマルブルヒ派の如き）の別はあるが、兎に角現代の思想界に於ては人格主義が甚だしく優勢であり、随つて人格觀念が著しく進歩してゐる。殊に人格觀念が甚だ廣く普及してゐる點に於ては歴史上

比儔を見出し得ない状態である。この點から見れば、現代は正に人格主義の時代であるといはなくてはならない。謂ふ所の民本主義の優勢といひ、労働運動の興起といひ、婦人問題の發生といひ、何れも皆人格觀念の進歩と普及との證據でないものはない。そしてこれはひとり外國に於てさうであるばかりでなく、我が國の現状でもあることは改めていふまでもあるまい。

翻つて思ふに、我が國に於ける人格觀念の進歩と普及とは極めて最近のことに屬する。即ち、明治維新前までは人格觀念は至つて低級幼稚であると共に、普及の範圍も亦甚だしく狹隘であつた。維新前後、所謂天賦人權説の輸入によつて人格觀念の萌芽が生じ、ニイチエの個人主義、英國の自我實現説又は人格的唯心論などの輸入によつて一段の發達と普及とを見、最近に至り、新カント派の人格思想及び人格主義としての民本的思想の潮來の結果更に一段の發達と普及とを見るやうになつたのである。然らば我が國に於て謂ふ所の人格といふ言葉は果して如何なる意義を有するであらうか。

「人格」といふ言葉は、既に一言したやうに翻譯語であるが故に、我が國本來の意義といふものはないから、茲には單にこの言葉の字義のみを一瞥するに止めて置く。但し、それも「人」といふ字には重大な意義も含まつてはゐないし、且萬人周知の文字であるが故に、以下只「格」の字義のみを檢覈して人格の語義を彷彿させることにする。

格は音がかく又はきやくで訓はいたる・きたる・ただし・きはむ・とどまる・やむ・とどむ・うつ・そむくである。「いたる」は行くべき正しき處に到つて止まり、それより先には行かないといふ義である。「きたる」は來る、「ただし」は正し、「きはむ」は物事の理を究め明かす義である。「とどまる」「やむ」とどむ」は中止であり、「うつ」は手で拵つ義であり、「そむく」はてむかふ、敵するの義である。この他互にくひちがふ・さからふはばむ・あたる・のり（規則法式）・線を縦横に組み合せたもの（格子）・すまふ・くらぶ等の意義もある。

以上の解義を檢する時に氣のつくことは、格には第一に理想標準の意義がある。いたる・きはむ・のりが即ちそれである。而かも其れは靜的のものではなくて動的のものであり、隨つて人格は與へられるものではなくて努力奮闘によつて建設創造すべきものであることが、格がうつ・さからふ・すまふ等を意味することに徴して明かである。そして格の語義隨つて人格の意義が最も明瞭に現れてゐるのは格言・格式・格的等の熟語である。

第二に人格の要素について見るに、これは種々の方面から説明することが出来る。先づこれを價値の順序から見れば主要素と副要素となる。謂ふ所の主要素とは人格をして人格たらしめる根本動力乃至第一義的要素であつて私の所謂創造性が即ちそれであり、謂ふ所の副要素とは其の他の心身の諸性

能、素材及び廣義の經驗（修養教育感化事業をも包含した）である。そして、主要素たる創造性及び人格の可能體たる遺傳性や個性は、其の本質に於て個的にして且先天的であるが故に、人格は一面から見れば個的にして先天的であるが、而かも創造性は前に一言したやうに、特殊の一能力でないと共に、後に詳述する如く、自由——不斷の發達進歩を生命とするばかりでなく、人格の副要素たる素材や經驗殊に教育や感化や事業やは本來社會的後天的のものである點に於て、更に、謂ふ所の主要素たる創造性も個的であるとはいへ、先天的であるかぎり普遍的要素を含む點に於て、人格は他面から見れば社會的にして後天的であるといふことも出来る。この意味に於て人格の要素も亦先天的と後天的及び個體的と社會的とに別つことが出来る。然り、人格は單に經驗に先立つて與へられたものではなくて自覺により努力により奮闘により經驗によつて創造し改造すべきものであり、隨つて又人格は一旦創造されれば永久に不變的なものではなくてよい意味に於ても悪い意味に於ても不斷に變化する所の動的存在である。即ち發達も萎廢もするものである。事實に於て卓越した人格の所有者が一旦の過失や非行のために人格としての存在を損傷し滅却するが如きことは決して尠少でないのである。併しながら、件の自覺乃至努力奮闘の原動力は先天的に賦與されてゐる點から見れば、人格は決して全然後天的のものではない。更に、人格は團體生活乃至全體としての人生に對する自己の使命を自覺し且

それを果さうとする意志を發動し、且それを果し得る性能を具へた時に於てはじめて創造されるものであるかぎり、人格はいふまでもなく社會的のものでなくてはならない。實に社會に没交渉な人格はないのである。人格の高低大小の一標準は、社會的自覺の内容と社會に對する貢獻の内容とであるといはなくてはならない。併しながら、人格の根本屬性としての創造性も其の部分的屬性としての自覺性も、統一性も、更に、人格の實質としての品性も皆獨自なもの乃至最も高い意味に於て個體的なものであるかぎり、人格はカントがいつたやうに交換し得ないものであり、ポエチウスのいつたやうに不可分的個體である。換言すれば個體的のものである。殊に私の如く人格と文化とを人間乃至人生の両面と見る時には、人格は個體的のものであるといはなくてはならない。只それは價値體であるが故に、單なる個體ではなくて普遍的個體であることを忘れてはならない。但し、この點は後文屬性の部に於て詳述するから、茲には單にこれだけに止めて置く。尙謂ふ所の個體的要素とは先天的のものと個人的經驗とを指し、社會的要素とは、廣義の社會的生活の内容即ち家族的・社會的・國家的・世界的生活より得たものを指すのである。

更にこれを他面より見るに、人格は精神的要素と物質的要素とに別つことが出来る。世には人格を以て徹頭徹尾精神的の存在の如くに思ふものもあるが、これは妥當な見解ではない。勿論、人格の主

要素たる創造性は精神的のものであるが故に、何れかといへば人格は精神的であるが、謂ふ所の精神は物質と全然別なものではないかぎり人格を以て徹頭徹尾精神的のものであるといふことは出来ない。即ち、人格は物質的——経済的の獨立といふことを一つの條件とすると共に、肉體を具へたものでなくはならない。蓋し、人格は客觀的價值ある人間即ち他より受容する部分よりも他に寄與する部分が幾分でも多いものであり、随つて獨立の生活を営むべきものであると共に、社會的生活を営むべきものであるのに、十分な意味で獨立の生活乃至價值ある社會的生活を営むには經濟的に獨立することを要するからである。これと共に、人格は、後文に詳述する如く創造性——不斷の進歩發達と自覺とを以て其の根本屬性とするものであるかぎり、少くとも人格は生きた人間でなくてはならない。別言すれば、肉體を具へた人間でなくてはならない。斯くいへば、恐らく讀者諸氏より、人間は死後には人格を失ふかといふ反問が起るであらうが、私はこの間に對して即座に然りと答へるものである。蓋し私を以て見れば、たとひ如何程優秀卓拔な人格の所有者と雖も、一度其の肉體が亡びた場合には狹義の人格ではなくて歴史又は文化の一要素を構成することによつて存續するものだからである。但し、オイケン其の他の所謂人格論者の如く、人格を廣義に解して歴史も文化も人格の一方面乃至一要素であると見る時には、人格は精神的存在であるといはなくてはならないが、私の如く人格を狹義に解し

てこれを文化と對立的に使用するものから見れば、人格は精神的にして物質的な存在即ち心物的存在であるといはなくてはならない。尤も、これを價值的見地から見るとは、精神的要素が物質的要素の上位を占むるものであるから、大まかには人格を以て精神的存在であるといふことは必ずしも差支はないのである。そして謂ふ所の精神的要素は更にこれを知覚的のものや情意的のものに別つことが出来る。知的要素とは知識學問思想であり、情意的要素とは廣義の品性又は性格である。物質的要素は肉體及び財産を含み、更に心物を一如としての要素は技能と呼ぶことが出来る。

最後に人格の要素は形式的と實質的とに別つことが出来る。謂ふ所の形式的要素とは、人格といはれるものゝ必ず一般に具ふべき要素であつて、人格の一般的普遍的要素であり、これは寧ろ人格の屬性と稱すべきものである。これに對して謂ふ所の實質的要素とは、人格に具體性を附與するもので、人格の持的個體的要素である。

第三に人格の屬性について見るに、一言にすれば人格の根本屬性は「創造性」である。然らば謂ふ所の創造性とは何であるか。この點については既に前章に於て幾度も縷述したことがあるから、茲では詳論することを避けて、極めて簡単な説明を試みるだけに止めて置く。

創造性は其の本質に於て自由性である。そして自由性とは永しへに自己を超越する性質である。自

己の内からの力で乃至其自身の力で永しへに進歩發達するのが自由性である。この意味に於て創造性は第一に新性である。即ち、不斷に進歩發達し、いつも清新鮮活であるのが創造體としての人格の特質である。これを倒にいへば、進歩發達の止つたものは人格ではない。随つてまた人格には完成といふことはない。私が人格は精神物理的のものであり、生存者のみ人格と稱することが出来ることは蓋しこれがために他ならない。そしてこの新性は客觀的のものであると共に主觀的のものであることもいふまでもない。即ち、人格といふに價するものは、客觀的に見て不斷に發達進歩しつゝあると共に主觀的にも亦不斷に發達進歩しつゝあるものでなくてはならない。別言すれば、客觀的にはたとひ如何程卓越した價値を具へてゐても、當人から見れば未だ不完全なものであり、随つて更に修養の必要を感じ、事實修養をしてをり、随つてまた事實即ち客觀的にも不斷に發達進歩しつゝあるものこそはじめて嚴密な意味で人格と呼ぶことが出来るのである。そして、茲に自覺を以て人格の一屬性であるとする一つの理由根據が存在すると共に、怠惰や自惚や安心や傲慢やが人格を破壊する理由根據が存在するのである。

繰り返していふ。創造性は永遠的自己超越性としての自由性である。随つて、この意味の創造性を根本屬性とする人格は當然超越體でなくてはならない。そして人格が超越體だといふことは、結果から

見れば進歩發達體だといふことを意味すると共に、其の過程から見れば矛盾の超越體だといふことを意味するのである。

これを詳述するに、人格は個體的にして普遍的であり、主觀的にして客觀的であり、相對的にして絶對的であり、一時的にして永遠的であり、有限的にして無限的であり、内在的にして超越的であり自由にして必然であり、獨立にして協力であり、差別にして平等であり、多にして一であり、受容にして寄與である。そしてこれらの對立面は凡て相即的のものであつて何れの一面を缺いても人格ではないと共に、これらの二面が單に並列し對立してゐただけでも亦人格ではなくて、これらの本來矛盾的關係を有する兩要素が並立しながら而かも其れが單なる並立にも矛盾にも止らず又何れの一要素も他の一要素の犠牲になることなく、寧ろ相互に其の獨立を保ちながら而かも他と積極的に交渉する結果、兩要素の根柢となる先天的要素——本質が十分に發現する時に於てのみはじめて人格となるのである。そしてこの對立的交渉が一面に於て人格の規範意識を觸發すると共に他面に於て義務感を懷抱せしめるのである。更に、この對立を識ると共にこれを超越しようとするのが自覺であり、この對立が超越された状態が統一である。然らば、それは如何にして可能であるか。一言にすれば、兩者はヘーゲルの所謂止揚力素となつて一層高き屬性を構成することによつてである。そして兩者を止揚力素

とする一層高き屬性とは取りも直さず創造性以外の何ものでもない。而かもこの兩要素と創造性との關係は所謂辨證法的であつて斷えず正反合の三段階を逐うて進むものである。これ、私が人格は創造體であり不斷の進歩發達體であるとする所以に他ならない。然るに、件の矛盾的兩要素が對立する状態が取りも直さず緊張の状態であり、そしてこの緊張を意識的に持續してより大きな總合に進むことがとりも直さず奮闘努力であるが故に、人格を以てボサンケの如く無限の緊張體であるといふことも出来れば、人格生活は奮闘努力の生活であるといふことも出来る。事實に於て、生命が緊張した結果としてのみ創造性が發動すると共に、人格は與へられるものでも發見し所有するものでもなくて、努力奮闘により、否定と轉換と反抗とにより、事業と行動とによつて創造建設すべきものであり、出來合のものではなくて到達すべき目的であり、單なる存在ではなくて當爲又は「成る」べきものである。この意味に於て、私はオイケンが反覆力説する「人格建設のための戦」といふ言葉を意味深く思ふものである。随つて私から見れば、人格主義としての創造主義はやがて活動主義でなくてはならない。事實に於て、偉大なる人格は凡て皆活動主義の人であり奮闘努力の人であり、更に多くは複雑にして深刻な矛盾を超越するために斷えず煩悶懊惱した人である。

斯くの如く、人格は矛盾超越體である。そして矛盾の超越は既に述べた如く新であり進歩發達であ

る。然るに、進歩發達はいふまでもなく個體の普遍化であり、更に常識的にいへば、受容よりも寄與が多くなることである。随つて、創造性とは取りも直さず個體の普遍化力又は受容を寄與に變化し得る性能である。この意味に於て、人格の本質はいふまでもなく積極的のものでなくてはならない。人格が矛盾超越體だといふも、要するに人格が積極的性質のものであることを意味するに他ならない。然り、何等の進歩發達もなく又何等他に對する寄與貢獻もないものは人格ではない。斯くして社會生活を營まないものは人格ではない。痴呆者や實の持ち腐れをするものは人格ではない。小兒や狂人や廢疾者やが嚴密な意味で人格といひ得ないのは勿論である。事實偉大な人格とは最も多く他に寄與貢獻したものである。併しながら、件の寄與貢獻は偶然的のもの又は單なる結果であつてはならない。即ちそれを自覺してゐなくてはならない。矛盾の超越乃至奮闘努力が人間としての自己の義務であり必ず服従すべき規範意識の命令であり、而かせずにはゐられない自己の最深要求の發現であり、隨つて、喜んで、全我的に爲す結果として自ら生じて來たものでなくてはならない。これ自覺が人格の一屬性たるべき所以である。

人格の第二の屬性は、價值性である。そして價值は前にも述べたやうに、個的にして普遍的なものであり、全體を發揮した部分であるが故に、人格の屬性が價值性であるといふことは何よりも先づ人格

は個的であること、別言すれば、明白顯著な獨自性を具へたものであることを意味する。カントが「交換し得ないもの」といふ一義を以て人格價值が物質價值と異なる所以としてゐるのも、ポエチウスが人格を以て「個體」としたのもこの點から見ればたしかに妥當である。然らば、人格の一屬性としての獨自性とは嚴密に何を意味するであらうか。私を以て見れば、人格の屬性としての獨自性には二つの意義がある。一つは主觀的の獨自性即ち自覺性であり、一つは客觀的の獨自性即ち統一性である。以下この二つの意義に關してそれ／＼簡単な説明を試みることにする。

第一に、主觀的獨自性としての自覺性について見るに、自覺とは、自己自身の力によつて價值的存在としての自己の真相を認識すると共に自己の價值を高めようと要求し且この要求を實現するために努力することである。随つて、自覺はいふまでもなく全我的作用であつて自我の單なる一面的部分的作用ではない。そして謂ふ所の全的作用は、分化と統一との兩面を包含するものであるといふ意味に於て、知情意の統一作用即ち理性作用である。この意味に於て、私は、人格を合理的存在と見るポエチウス及び理性的存在と見るアリストテレスなどの見解に賛意を表するものである。併しながら、自覺は其の文字の示す如く、少くとも其の表面乃至主要面は認知作用である。随つて、自覺の本質を明かにするには、何よりもこの方面を主として檢覈しなくてはならない。只、人間の心意作用は本來統

一的のものであつて、純然たる認知作用といふことはあり得ないことである。殊に人格は後にも述べらるやうに、統一を以て一屬性とするものであると共に、既に述べたやうに、新性即ち不斷の進歩發達を以て一屬性とするものであるが故に、謂ふ所の自覺も亦必ず知理的要素以外の心的要素即ち情意的要素との協力でなくてはならない。そしてこれは單なる一片の空論ではなくて否むべからざる經驗的事實であることは、吾々が自己の自覺作用を反省することによつて直ちに理會し得るところである。随つて以下、この見地に從つて、自覺を知的及び情意的の二つに分けて簡単な説明を試み、然る後に其の統一的全體的説明を試みることにする。

先づ知的方面に就いて見るに、自覺性は自識性である。即ち、廣義に自分を自分で識る力である。そしてこれは便宜上更に二つに別つことが出来る。一つは、自己詳しくは自己の心身乃至云爲行動の一切が自己であつて他の何人でも何ものでもないといふことを自ら識る力である。自己の真相眞價の如何を問はず、兎に角自己が自己であること、即ち自己の單一性又は同一性を識る力を具へてゐなければ、自覺あるものとも随つてまた人格であるともいふことが出来ない。事實に於て幼少者や白痴や狂人や二重人格者などにはこの性能が缺けてゐる。白痴以下は姑らく措き、幼少者には自他の區別がない。自己に敬稱を付けて呼んだり、自他の所有品を混同したり、自己の手や足を他人視したりするの

もこれがためである。そして、この意味の自識力の第一歩は自己の身體を自己と認めることにはじまり次には自己の精神を自己と認め次には社會我を自己と認めることに進み、最後には普遍的永遠的な自己を自己と認めるやうになるのである。ウィンデルバント曰く、「眞の自覺は普遍妥當的な規範意識に根柢を有せねばならぬから狭い自然我の主張ではなくて超個人我による其れの征服規正でなくてはならない。」ザント(『心理學概論』第二十章)に従へば、確實な自識力は生後五六年後に始めて生ずるものであるが、生後七ヶ月には意地が発現し、十一二ヶ月頃には、親子の關係を理會することである。大體からいへば、少年前期には自分のものと他人のものとの區別がつき難く愛他と愛己とを總括し、少年後期には、克己・執意・社會感情が発芽し、黨派心發達し、社會心が發達することもある。そして兩性の區別が幾分明かになるのである。青年期には理性や注意力が迅速に發達し、概念も發達する結果はじめて嚴密な意味の自己意識が成立するのである。要するに自識力は社會生活に於て生起發達し、殊に逆境不幸蹉跎即ち自己分内の理想我と現實我との矛盾、及び社會生活分内の自我(自己)と社會我(他人)との矛盾の結果反省と觀察とによつて成立し發達するものであり、そして自識の内容たる「自己」の範圍は空間的にも時間的にも次第に擴大するのである。別言すれば空間的には家族・社會・國家・世界と擴大し時間的には現代・次代・前代・永遠と擴大して行くのである。但し自識力は必ずしも逆境

のみによつて成立發達するものではなく、順境や成功や幸福によつても成立發達することは勿論であるが、併しこの場合の自識力は正確妥當を失して自惚―自己過重に陥ることが多いのを忘れてはならない。尚ポールドウィンは寫出的・主觀的・投出的の三段階を経て人格の自識が一通成立するとしてゐるが大抵妥當である。實に廣義の受容と寄與又は主觀化的作用と客觀化的作用とが人格觀念成立の二要素乃至二段階である。

併しながら、自己が自己であることを自ら識ることは自覺の最低義に過ぎない。何となれば、自己は單なる存在ではなくて價值的存在であり、隨つて單に「自己は自己である」といふ表面的形式的な即ち沒價值的な理會だけで満足することは、(苟くも幾分でも發達した心意を具へてゐるものには)不可能なことだからである。斯くして、自識性は更に自己の眞相眞價を認識するといふことを以て其の一要素否主要素としなくてはならない。そしてこれはいふまでもなく心意が或る程度まで發達しないものには具はらないのである。蓋し、自己の眞相眞價を理會するには、自他を比較して兩者の差別―價值的差別を明かにすることをはじめとして價値の性質や程度を評價する標準に關する理會、自己の長所は勿論短所をも明白正確に認識しようとする誠實や認識し得る聰明等の性能を具へてゐなくてはならないからである。事實に於て、生涯自己の眞相眞價を反省することも理會することもしない

で、或は自己を買ひ冠つて誇大妄想的な生活を営んだり、或は自己を見損ねて自暴自棄又は悲觀失望の生活を営んだり、或はこれらの點には全然心を用ゐることなく所謂醉生夢死するものも少くないのである。随つて人格者たらんとするには、必ず嚴肅な態度で自己を反省し、且自己の眞相眞價を正確に理會し認識するやうにしなければならない。然らば、この二つの性能即ち自己であることを識ると共に、件の自己が如何なる特質と價値とを有してゐるかを識る性能を具へただけで十分な自覺性があるといふことが出来るであらうか。私はこれに對して否定的解答を以てしてはならない。何となれば、人格の一屬性は新性即ち不斷に發達進歩することに存するし、随つて謂ふ所の自己も亦靜的の自己ではなくて動的の自己でなくてはならないからである。更に詳しくいへば、自己は不斷に發達進歩するものであるが故に、自己を知るといふことは、現實乃至過去の自己即ちある所の自己—存在我を知ることだけに止るべきものではなくて、更に將來の自己即ちあるべき所の自己—理想我を知ることをも包含してゐなくてはならないからである。更にこれを他面から見れば、自己が唯一獨自の價値的存在であることを識る時には、必ずこれに對して信愛の感と責任の感とを持つものである。即ち自己は全人類乃至全實在に於て、何ものを以ても代へることの出来ない尊嚴無比な存在であることを理會する時には、この尊嚴無比なものを益々尊嚴無比なものにし、この獨自の價値を益々獨自なもの

にして行かうとする要求を懷抱して行かねばならないといふ責任を痛感するものである。斯くして、現實我の認識は理想我の樹立に轉成するのである。私が「自己は唯一者也」といふことを自覺するのが創造生活即ち人格生活の第一歩であるとするのも、この自覺が取りも直さず八間をして自己を無限に信愛し、随つて向上精進の途に就かされる動力だと思ふからに他ならない。然り、自識性の極致は理想我の認識である。然らば、如何にすれば理想我の認識は可能であらうか。一言にすれば理想我は理想要求によつてのみ認識することが出来るものである。蓋し、理想我は現實に存在するものではなくて、將來存在すべきものであり、随つて理知的認識の對象ではなくて情意的要求の對象だからである。然り、理想我は只理想要求ある人に對してのみ、又は理想要求ある限りに於てのみ存在するものであり、随つて理想我の存在と理想我の認識とは同一である。よりよき自我乃至最もよき自我を要めること其のことがやがてよりよき自我乃至最もよき自我を認めることである。そして茲に自覺の一面が情意的であることの、別言すれば、自覺性は第一に自識性であると共に第二に自律性であることの理由根據が存するのである。斯くして吾々は更に一步を進めて謂ふ所の自律性を檢覈しなくてはならぬ。

自律性とは、自己の力で自己を統率する力である。自己の内からの力により、即ち自己の中心精髓

によつて、其の末梢皮相を統率する力である。其自身の力で独自の理想目的を樹て、且其自身の力で其れを實現達成する独自の手段方法を講ずる力である。他の何者の力も藉りず又他の何者のためにもなく、其自身の力で又其自身のために自己を統率することによつて、自己に独自の價値と權威とを附與する力である。更に詳しくいへば、自己が立法者となつて自己の服従すべき普遍的法則を定め、隨つてこの法則を自己の内在的法則の客觀化されたものと見、喜んでこれに服従する力である。自己をして權利の主體たらしめると共に義務の主體たらしめる力であり、服従抑制と自由とを統一する力である。自己をよりよくするためにより高きものに自ら服従する力である。消極的には、内外の惡刺戟即ち人格の本質精髓たる創造性の存續と發達とを阻害する惡刺戟を制禦すると共に、積極的には創造性の發動と發達とを激勵する力である。單言すれば獨立力であり、自己決定力であり、自己超越力である。私が人格を以て責任の主體であるとするのも、人格がこの意味の自律性を其の一屬性とするがために他ならない。然り、一切の云爲行動が、其自身の本性を原動力としてゐると共に其自身を目的として、其の意義と價値とを自己の内に見出すものであればこそ、それに對して責任を負ふべきものであり、更に一切の云爲行動に對して責任を負ひ得ると共に、自己の人生乃至團體生活に對する責任を自ら進んで果さうとし、事實またこれを果し得る力を具へてゐればこそ、人格はカントの所謂自

己の用にのみ供せられる目的的存在であつて手段的存在ではなく、隨つて（物件は只價値を有するに過ぎないのに對して）人格は品位を有するのである。この意味に於て自律のない所には人格がないといはなくてはならない。これ私が人格を倫理的のものと解する所以である。實に自覺も自律となつてのみはじめて評價力と決定力とを併せ兼ねた本當の意味の統率力とも、最高義の良心ともなることが出来るのである。この意味に於て、私は、カントが人格の核心を意志の自律としての良心と見たのも、意志の自律又は吾々の内部に於ける實踐理性の自己立法を以て眞の自由と見たのも等しく妥當な見解であるとするものである。同様の意味に於て、ウインデルバントが、「人格の核心は眞善美の三面に亘つた規範意識即ち廣義の良心である。この良心は生活の方便としてではなく其自身權威と目的と價値とを有し、其自身に具有する力に依つて自己を實現し行くものである。吾々は自己の思考意志感情がこの規範にかなふや否やに對して責任の觀念を有する。即ち、眞善美の規範を意識してそれが現實化されるや否やに對して責任を感じこれに依つて直接間接にこれを自己の精神活動の決定原理となし得る所のものが人格である。規範意識を缺き、若くはこれを意識しても何等の心理的拘束をも何等の義務の觀念をも伴はぬものは人格ではない。……人格の核心は……眞善美三面に亘る個人内の超個人我である。」といつた言を肯定するものである。

然るに、世には、人格が自律的存在であること乃至自律性が人格の一屬性であることを許しなから、この屬性を以て自覺性と全く別なものと見るものが少くない。これは、畢竟するに、自覺の文字又は表面的意義に囚はれてゐることに因由する誤謬である。別言すれば、自覺を以て單に自我の一面作用部分作用即ち單なる理知作用と見るものも少くないが、これは大なる謬見である。勿論自覺の表面は理知作用である。即ち、自覺は何よりも先づ自己の本質真相を知る力即ち自識作用—自己反省自己認識作用である。併しながら、件の自識作用は其の根柢に於て乃至其の背面に於て情意作用即ち主觀的・實行的・向上的要素を伴隨してゐることを忘れてはならない。これを詳言するに、先づ自己が自己を識る作用は他律的ではなくて自律的であり、機械的ではなくて目的的存在である。そして自律的といふことも目的々といふことも畢竟するに意志的といふことに他ならない。事實に於てたとひ如何程明白に自己の真相を理會してゐてもそれが他動的である場合に於ては人格といふことは出来ない。何となれば、斯くの如き意味の自覺は人格の他の屬性たる新性即ち不斷の發達進歩を生命とすることといふ屬性に矛盾するからである。そして、自律的でない自覺によつては、不斷に發達する自我の真相は理會し得ないのである。然り、自己の力で自己の真相を理會しようとする要求は即ち動的存在乃至進歩體としての自己の真相を理會する所以である。

これを詳言するに、自己が自己を知るのが自覺である。然るに、自己が自己を知るには、知る自己と知られる自己とが分離對立しなくてはならない。併しながら、人格は次に述べるやうに、統一體であるが故に、分裂を許さない。而かも分裂することなしには認識が出来ないのである。然らばこの間の矛盾を如何に解決すればよいであらうか。私から見れば、人格の自覺作用に於ける二要素即ち「知る自己」と「知られる自己」との關係を横的並列的靜的に見るかぎりこの間の矛盾を超越することは出来ない。併しながらこれを縦的流續的動的に見る時には容易く超越することが出来るのである。改めていふまでもなく、凡そ認識作用に於ては知るものは知られるものよりも少くとも一歩だけ進んでゐなくてはならない。自覺に於ても亦これと同様であつて、知る自己は知られる自己よりも少くとも一歩だけ高い位置を占めてゐなくてはならない。然るに、自覺の對象たる知られる自己は、過去及び現在の自己即ち廣義の現實我でなくてはならない。然らば、この現實我を知らうとする「知る自己」とは果して何であらうか。前述の見解に従へば、其れは現實我其のものではなくて、少くとも現實我より一歩だけ進んだものでなくてはならない。而かも人格は統一體であるが故に、現實我と全く別なもの即ち現實我以外のものであつてはならない。然らば、現實我にして現實我以上のものとは果して何であらうか。一言にすれば理想我以外の何ものでもない。蓋し、理想我は、其の源泉根柢が現實我

でありながら、現實我を可能的にそして内在的に超越するものだからである。

斯くの如く、自覺は自我が現實我と理想我とに分れた状態即ち二個の自我が對立した状態であるといへば、この意味の自覺を一屬性とするものは人格とはいひ得ないやうに思はれるが、決してさうではない。何となれば、理想我と現實我とは靜的並列的關係を有する別箇の二存在ではなくて動的流續的關係を有する一自我の兩面だからである。換言すれば、自我の可能的將成的方面が理想我であり、その事實的現存的方面が現實我であり、そして可能は豫想された事實であり、將成はやがて來るべき現在であると共に、事實も其の前には可能であり、現存も嘗ては將成的であつたものだからである。更にこれを機能の方面から見ると、理想我を形造るものは自我の理性的方面であるのに對して現實我を形造るものは其の本能衝動或は知情意の低級な方面であつて、其の分野を異にするからである。斯くして、自己が自己を知るといふ自覺作用は、一方に於ては自我の中情意の力によつて理想我を認めると共に理智の力によつて現實我を知るのである。而かもこれは表面上の解釋であつて、これを内面的に見れば現實我を知らうとするのは單なる知的要求ではない。蓋し、現實我は長所と共に短所を具へたものであり、そして長所は兎に角短所を明かに理會しようとする要求即ち自我の正容眞價を確認せざれば止まずとする要求を起すのも、又この要求を事實化するのも、短所を持つてゐること及び持つ

てゐる短所を理會することに伴ふ羞恥や不満や不快や苦痛やをちつと堪へ得るだけの希望と信念とが自我の衷奥に存在してゐるためではなくてはならないし、そして伴の希望信念は一方に於ては現實我中の長所の理會からも生じて來るが、より多く理想我の認識即ち理想の樹立—長所の助成と短所の匡救—toに對する要求と要求實現の可能的確信とから生じて來るものである。たとひ現在幾多の短所弱點があるとも、將來に於ては必ずそれらの短所弱點を匡救して獨自にして優秀な即ち客觀的價値ある人格たることが出來る、否しかならずには死すとも瞑せずといふ強烈至極な要求を胸臆に懷抱してゐればこそ、始めて水の如く冷靜な態度を以て氷の如き解剖のメスを揮ひ且自己の短所弱點をも正視することが出來るのである。短所弱點を正視してゐるのは、それを意としないがためではなくて、衷心それを恥ぢ、それを悔ひ、それを悲しみながら、それを匡救しようとする要求が強烈であり匡救の可能に對する信念が鞏固であるためである。然り、前途に何等の希望もなく目前に何等の信念もない時に於て、即ち肯定と前進と改造との豫想のない時に於て、吾々は自己の短所を自ら進んで認識しようとする勇敢な要求を持ち得る筈もなければ又たとひ持つたとしてもこれを事實化して冷かに自己の短所を正視してゐるだけの勇氣もあり得ない。事實、理想なく隨つて前途に何等の希望もなく現在に何等の信念もない人の生活は自暴自棄であり、自己晦踏であり、感覺的享樂への没頭であるに過ぎない。た

とひ自己の短所を反省し且其れを認識しても單にそれは一時的のことであり、又單にそれだけのことであつて、其の短所をどうしようとするのではなく、冷笑か絶望か自暴自棄かになるに過ぎない。随つてこの意味の自識は勿論眞の自覺ではない。實に眞の意味の自覺は、よりよき自我に對する憧憬、よりよき自我の豫想を背景としてのみ可能である。随つて價值生活・創造生活の出發點である。これ、私
が自覺が單なる理知作用ではなくて全我的作用であるとする所以に他ならない。

以上の説明に依つて明かなやうに、自己が自己を認めるといふことは、表面的に見れば分裂作用のやうであるが實は決してさうではなくて、自我の本質精隨たる創造性が可能的に成長した頂點即ち理想我の見地に立つ時に、事實的に成長した頂點即ち現實我を理知によつて反省し認識するために、理知は姑らく情意と離れ且姑らく停止した形に於て現實我認識の職能を果さうとするのであるが、而かも理知が現實我の眞相を理會する結果は直ちに情意を動かすと共に倒に情意が強まり高まるに順じて理知も亦益々明白に現實我を理會するやうになるのである。そしてこの間の消息は、自覺に努力が伴隨することに徴して明かである。これを詳言するに、既に一言したやうに、現實我の理會は取りも直さず理想我の樹立建設であり随つて又表面的刹那的には自我の分裂であるが、而かも其れは一層完全な統一のための分裂であるが故に、分裂と共に第二の統一作用が開始されるのである。即ち、現實我

を理想我にまで高めんとする努力又は理想我を現實化しようとする努力、更に別言すれば、短所を匡救して長所を助成し、あるべからざる状態をあるべき状態に轉化しあるべき状態をある状態に變成するための努力が伴生するのである。そしてこの努力こそは自覺をして單なる分裂ではなくて統一のための分裂たらしめ、單なる反省認識停滯たらしめずして向上要求進歩たらしめ、更に單なる自我の價値の限定の動力たらしめずして自我の價値の増大の動力たらしめるものである。斯くして、自覺を一屬性とする人格は分裂體でないのはいふまでもなく、單なる靜的統一ではなくて動的統一でなくてはならない。否、ひとり統一が動的であるばかりではなくて自覺其のものも亦動的でなくてはならない。即ち、一度自覺すればそれによいといふのではない。覺めては迷ひ、迷つては覺め、小自覺より大自覺へ斷えず自覺を高めて行くところにこそやがて人格の特質が存するのである。そして、これは自覺の原因を考へることによつても理會し得ることである。蓋し、自覺は、人格の創造性の發達を主因とし、創造性の發達及び發動と他の性能及び他の自我乃至團體との矛盾扞格を副因とするものだからである。然り、自覺に努力が伴ふのみならず、自覺其のものが努力なのである。これ、私が、自由性を以て人格の根本屬性とし、新性を以て其の一屬性とする所以である。そして、自覺を斯くの如く解し、随つて自覺を全我作用と解するかぎり、自覺を以て「自己が自己を識る」作用であるとするこ

とは何等の矛盾もないのである。然るに、いふ所の全我作用はやがて理性作用であるが故に、人格の直接動力は理性であるといつてもよい。實に自覺は理性の本質であり、この自覺によつてのみ理性は規範の源泉となり、理想價値の動力となることが出来るのである。この意味で人格は理性化された個性であるといつてもよい。

これを要するに、自覺は、自己が自己であることを知ることから出發し、自己の何であるかを知ることを通過して自己のあるべき状態を知り、且これを無限に尊重し、カントの所謂「常に目的として使用する」やうになるに至つて止るのである。随つて自覺は畢竟するに創造者としての責任の自覺を中心とするものであり、自らまた自覺は自覺せるものに對して光(希望)と力(信念)とを興へるものである。更に自覺は、創造體としての人格の普遍妥當の價値を認めることによつて個體性を超越し、斯くして、相對的個體的人格に絶對性と普遍性とを附與するものであるから、其の結果として、人格は如何なる外的權威にも、如何なる外的拘束にも支配されたり傷つけられたりしないのは勿論、低級な内的勢力即ち一時的個人的利害・好惡・愛憎・便不便等にも支配されたり傷つけられたりしないで、永しへに其の權威を保つことが出来るのである。自覺が人格の成立と發達とに對して動力となるのもこれがためである。哲學的にいへば、自覺は人格の超越的原理である。哲學者が自覺を以て規範意識の

發動であるとするのもこの點から見ても妥當である。そして自覺を人格の超越的原理と見る時は統一は其の内在的原理であるといはなくてはならない。自覺を以て人格の認識原理であると見るならば統一はその實在原理であるといはなくてはならない。然り、自覺性と統一性とは人格の獨自性の離るべからざる兩面である。自覺性の一面が統一性であり、統一性の他面が自覺性である。敢て問ふ、謂ふ所の統一性とは嚴密には何を意味するであらうか。

既に述べたやうに、自覺は人格をして獨自性を具備せしめ、價值的個體たらしめる原動力である。そして、獨自性といひ價值的個體といふも、それは要するに他の如何なる存在とも異つた獨得の形式と内容とを具備するもの、謂であり、そして凡そ何ものでも獨得の形式と内容とを具備するには、そのものの中に時間と空間とを超越する統一がなくてはならない。そして、これは單なる一片の理窟ではなくて、事實如何なる存在と雖も、少くとも人間の生活、いじエームスが「苟くも人間の生命の所産であり一部である限り、反射作用の微より社會生活の大に至るまで、其等の何れをどんな風にとつて見ても、其れの斷片は必ず其自身の中に支配される感覺的要素と支配する統一的要素とを包容した獨立の個體である」といつてゐるやうに、何等かの意味で統一的のものでないものはない。随つて人格も亦其の獨自の存在であるかぎり何等かの統一を具へてゐなくてはならない。然り、人格の一屬性

としての獨自性は(自覺性であると共に)統一性である。

私から見れば、統一とは、一個體中のあらゆる要素が、聊かの例外もなく相互關係を保つことである。そしてこの意味の統一は便宜上靜的のものと動的のものに分つことが出来る。謂ふ所の靜的統一とは、一個體の凡ての要素が價值即ち勢力に於て同位的であり、且凡ての要素が同一の勢力に於て相互に聯絡關係を保つてゐるものである。随つて、これは單に個體として存在すると同一の意味であつて、何等の變化もない所の外的・機械的統一である。これに對して、動的統一とは、中心を有する統一、詳しくは一個體の要素中に主動力たり至上者たるものがあり、且其れを中心統率力として凡ての要素が聯絡關係を保ち、随つて其の内容實質が變じても依然として一體たる所の内的・有機的統一である。そして後者が眞の意味の統一であることは改めていふまでもない。少くとも人格の屬性としての統一性は即ちこれである。蓋し、人格其のものが動的存在だからである。然るに、この意味の統一性は、勿論分裂に對するものであるが故に、統一は斷えずより完全な統一に向つて進むために斷えず分裂するものでなくてはならない。随つて完全な統一といふことはあり得ないのである。事實、人格は統一體ではありながら、斷えず分裂より統一に精しくは小統一より大統一に進み行くものである。以下この見地から人格の統一性に關して簡単な説明を試みることにする。

人格は統一體である。空間と時間とを超越して常に一個體としての存在を繼續するものが人格である。然るに、人格の統一性はこれを二つに分けて説明する方が便宜である。一つは單一性としての統一性であり、一つは同一性としての統一性である。

これを詳言するに、謂ふ所の單一性とは、一個の存在は一個の存在であつて數個の存在でないといふこと、換言すれば、甲は非甲に非ずといふ思惟の根本法則に合致するもので、或る人格は其の人格であつて他の一切の人格乃至一切の存在と異るといふことである。この點から見れば、二重人格や三重人格は嚴密な意味の人格ではない。人格といはれる限り、其の統一原理は一個であり、随つて主觀的には勿論客觀的にも亦一個體でなくてはならない。但し、件の單一性は勿論動的意味のものであつて、其の内容は不斷に變化するにも係らずであるといふことを指すのである。

次に、謂ふ所の同一性とは、人格といはれる限り、如何なる時と所とに於ても同一の特質を保つてゐるといふことである。即ち、凡そ人格といはれるものは、少年時代と青年時代と成年時代との間に於て、其の間に殆ど別人と思はれるやうな内容及び形式上の差異がありながら、而かも其の間に否ひべからざる同一性が主觀的にも客觀的にも存在するのである。事實に於て、過去に行へる善事に對しては他人乃至社會は何時までも賞讃の辭を吝まないと共に、過去に犯せる罪に對しても亦非難を加へ

るのである。覺醒時の自己と泥酔時の自己との間にさへも没すべからざる統一が存するのである。そして人格が倫理的方面から見られる場合には、所謂「責任の主體」を以て形容されるのは即ちこれがためである。法律的行爲は時効にかゝるといふことがあるが道德的行爲即ち人格としての云爲行動は永しへに時効に係るといふことがないのも亦これがためである。これを主觀的方面に就いて見るに、人格といはれるものは自己の云爲行動に就いては、如何なる時所に於けるものでも自己の云爲行動であること、即ち何時如何なるところに於ても自己は同一であることを自認するのが特質である。随つて人格の同一性は多中の一である。雑多の形式と内容とに共通し恒存するところの同一である。然らば、人格をしてあらゆる時所に於て同一を保たしめるものは何であるか。即ち人格の同一性の心理的根據は果して何であらうか。ジエロムスに従へばそれは記憶作用である。併しながら、私は、人格の同一性を以て單なる記憶作用とすることは出来ない。詳しくいへば、私は、記憶が人格の同一性を生ずることを許しながら、記憶其のものが人格の同一性の主因であると見る見解を排するものである。然らば、其の主因は果して何であるか。私から見れば、記憶の感じ精しくは親密の感こそは其の主因である。

これを詳言するに、記憶には二つの別がある。一は推察的のもので、其の内容を知らながら未だ實

際これが眞に自己の過去経験であるといふ最後の證認をなし得る所謂記憶感を伴はぬものであり、一は實際的のもの即ち私の所謂記憶感の伴ふもので、これは過去に於ける一切知識作用の基礎たるべきものである。そして、嚴密な意味に於て一致乃至同一の感を伴ふものは第二種の記憶である。蓋しこの感じに伴ふ時には、其の内容が十分明白完全に回想されなくとも一致の確認が成立するからである。更に詳言すれば、過去の我を回想する場合には、我の存在は其の喚想し得る経験の生じた實際的過去時に迄遡つてゐるのである。「過去の我を回想する」といふことは「現在の我を過去の現在に還元して其の當時の氣分になる」といふことである。現在と過去とを明白に區別してゐる間は決して一致はない。「過去の自我の回想」とか「過去経験の記憶」とかいふことは既に甚だしく抽象的事實である。何となれば、「過去経験の記憶」といふ場合に於てはそれが現在の自我と同一自我の経験であるといふことを眞實に感じた場合には既に其處に過去はないからである。過去の経験を再認するのは自我の存在を過去界に投ずるのではなくて、現在の経験に過去の自我経験に附随した條件を記憶感に依つて新たに経験するのである。現在自我の活動を過去自我の内容に移感して見るのである。過去の自我と現在の自我との一致ではなくて一個の現實我の分離乃至代置である。過去の経験を現時の経験に結合するのである。現在意識の形式に盛るに過去経験の内容を以てするのである。然らば、この記憶感と

他の感情との異同關係は如何。記憶感の特色は「親密の感」を伴ふことにある。「自己にとつて最も近密なもの」といふ感じが即ちこれである。この感じの有無こそ實に主我と他我及び他のあらゆる存在とが區別される標準である。

人格統一の原動力となるものは、私の意味する自覺である。自覺の形式が直ちに生活經驗の統一であり随つて眞人格の成立であるとさへいふことが出来る。自覺のない所に統一がなく統一作用を離れて自覺は不可能である。但し、この點は前に一言したから茲には人格統一の第二義的條件を列舉し略述するだけに止めて置く。

第一に執意作用は知的作用と情的作用とを統一して行爲の動機性を形成する。即ち目的觀念と情的要素と又は概念と感情とを結合して全生活經驗を行爲といふ一點に統一する。特に注意は意識全體の勢力を集注するもので、これの強弱が直ちに人格の統一力の強弱だといふことも出来るのである。詳しくいへば、これは一面に於て身體の運動をして一定の方向に統一せしむると共に、知識的興味をも亦統一的に作用せしめるものである。

第二に、感情の統一殊に氣分・情調・趣味・信念等が人格の統一に多大の影響を與へることは贅言を俟たずして明晰な事實である。知的統一といひ、意的統一といふも、其の根柢乃至背景に於て、この

情的統一例へば氣分情調の統一といふものがない限り遂に空言に過ぎないのである。極言すれば、人格の統一は氣分情調を原動力とするといふてもよい程である。これ私が、心理的意義に於ける人格を「全的活動の刹那感」とした所以である。所謂氣質といふが如きもこの情的統一分内のものである。

第三に、知的統一が人格統一に最も密接な關係を有するものである。ツントの所謂統覺の如きは最も有力な知的統一力である。而かも、統覺は注意力を以て動力とする點に於て意的である。この意味に於て知的統一力はやがて意的統一力である。常識知識學問が人格の統一力であることは何人も周知の事實である。併しながらこれは部分的統一力であつて、人格全體に對する統一力とはならない。若しこれらが人格の全體を統一する時には、その人格は價值の低少な人格である。蓋し知識は人格の根本要素ではないからである。

最後に生命其のものが統一體であることである。生命は其自身一個の統一體である。精神と肉體との間に統一が存し、随つて精神即ち知情意の間にも統一が存するのである。そしてこの生命を最も統一的ならしめるものは勢力集注即ち全我的活動である。人格とはこの統一を自覺的にそして持續的に爲し得るやうになつた状態である。

以上要するに、統一は人格の一屬性である。随つて統一の有無がやがて或る意味では人格の有無で

あり、統一の良否がやがて或る意味では人格の善悪であるといはなくてはならない。そして嚴密な意味に於て人格の屬性といふに價する統一は自覺的統一即ち理性的に依る統一又は倫理的統一である。個性と人格との差は統一の有無の差ではなくて統一の性質の差である。即ち、個性は自然的没自覺的統一乃至心理的統一であるのに對して、人格は理性的自覺的超自覺的統一乃至倫理的統一である。この意味に於て、自覺と統一とは一事象の兩面即ち獨自性の不可缺の一面であつて、自覺を離れて統一なく、統一を他面から見れば自覺である。

存在は價値である。價值的現象に於ける獨自性はやがて優秀性である。人間として獨自の自覺と統一とを具備してゐるといふことは取りも直さず何人を以ても換へることの出来ない、そして他人に對して何等かの貢獻を爲し得る性質即ち優秀性を具備してゐることに他ならない。この意味に於て、人格の屬性としての價値性の一面—客觀的一面は優秀性でなくてはならない。然り、嚴密な意味に於て人格と呼ばれるものは、必ず何等かの點に於て、精しくは獨自性を具備し且これを有効に活用する點に於て、他の人格及び文化に、即ち人生の本質たり精髓たる價値創造の上に貢獻するものでなくてはならない。そして獨自性と優秀性とは勿論別物ではなくて同一物—價値性の兩面であり、隨つて其の關係は相關的である。即ち、獨自性が顯著になればなる程優秀性が高大となり、倒に、優秀性が増大

すればする程獨自性は益々顯著になるのである。然らば、嚴密な意味に於ける優秀性とは果して如何なるものであらうか。

私を以て見れば、優秀性とは部分が其の全體性を包括する度合が普通を超えたものである。これを當面の主題たる人格に就いて見れば、凡そ人間として具備すべき性質を平均以上に具備してゐるのを優秀性あるものといふことが出来るのである。そして、全體性を包括した部分はとりも直さず普遍性を具備した個體又は個體化された普遍であり、更にこれが即ち價値である。この意味に於て、優秀性を一屬性とする人格は普遍的個體であり、隨つて價値體であるといふことが出来る。然り、人格が個體でありながら價値體となり得るのは個體に即して全體乃至普遍を具現するがためである。そしてそれは只文化によつてのみ文化の中に於てのみなし得ることである。

斯くの如く、價値體としての人格は普遍的個體である。そして、人格が普遍的個體であることは、人格が責任・權利・義務の主體たり共同的社會的存在たる所以であると共に、自己尊重を以て其の特色とする所以である。然るに、人格としての自己は單なる個體ではなくて普遍體であるが故に、別言すれば他の人格としての個體をも包含するものであるが故に、件の自己尊重は他人尊重となり、斯くしてカントの所謂「汝は汝の人格及び他人の人格に於て人間の品位を尊敬」することとなるのである。

實に、人格が所謂個性と異つて價值たる所以は、それが單なる個體ではなくて普遍的個體たるがためである。随つて人格の價值は個體の様式形式を通して具現される普遍性の如何に依存するものであるといつてよいのである。人格が平等にして差別であるとか、協同と獨立、義務と權利、若しくは服従と自由とを併せ兼ねたものが人格であるとかいはれるのも、畢竟するに人格が普遍的個體であるがために他ならない。但し、この點に關して一言すべきは、人格の普遍性の眞義についてである。何となれば、世にはこの點を誤解するものが少くないからである。

これを詳言するに、世には、人格が普遍的であるといふことを以て直ちに人格を平等であるとするものが少くない。併しながら、嚴密にいへば、人格は決して平等ではない。蓋し、人格は價值體であり、そして價值には同一といふことがないである。然り、人格が普遍體だといふことは、やがて具體的普遍性、普遍的妥當性乃至客觀的價值を具有してゐるといふことであつて、一切の人格が同一價值のものだといふことではない。只人格の平等といふことを、價值的存在であるといふ點に於て人格は凡て平等であるといふ意味に解釋すれば、この言葉は不當ではないが、而かもこれは、人格者であるといふ點に於て人格は凡て平等であるといふことと異語同義であるが故に、更に別言すれば、これは單に「ある」といふことと同義であるが故に、抽象的説明の用語としての他には、殆ど無意義に近い

定言となるのである。随つて、人格の特質を闡明する場合に於ては、平等を主とすべきものではなくて事る差別を主とすべきものである。蓋し、これまで幾度も反覆縷述したやうに、人格は人間生活を個體的方面から見ただけだからである。少くとも人格を形容するに平等を以てするならば、それは差別と表裏する所の具體的平等でなくてはならない。これ、私が、人格を以て單に普遍體と呼ばないで特に普遍的個體と稱する所以である。

翻つてこれを他面より見るに、人格は動的存在即ち生命であり、少くとも或る期間連續的に存在するものであるが故に、人格が普遍性—具體的普遍性を具備するには、單に或る一定の時間だけ全體性を包括し發揮しただけでは足りない。即ち、生存してゐるかぎり何時でも全體性を包括し且發揮しなくてはならない。そしてそれがためには、現實即ち刹那々々をして永遠を包括したものたらしめなくてはならない。別言すれば、刹那々々の生活は永遠に進歩發達しようとする理想實現の過程たらしめなくてはならない。随つて人格は永遠的現在體であるといはなくてはならない。然り、文字通に刹那的現實的生活しか營んでゐないものは人格といふことが出来ない。人格が責任の主體であるといふことも、過去に於ける自己の云爲行動の責に任ずると共に、將來に於ても亦自己の役目を果さうとする意志と能力とを具備してゐるといふことに他ならない。事實に於て吾々は、永遠的生活—永しへに創

造過程を閲する生活を生きようとする時にのみ現實乃至刹那々々を意義あり價值あるものとする事が出来るのである。

斯くの如く、人格は、空間的意味に於て全體性を發揮することによつて普遍的個體たる事が出来ると共に、時間的意味に於ても亦全體性を發揮することによつて永遠的現在體たる事が出来るといふのが、とりも直さず優秀性を以て人格の一屬性とする所以である。そして、人格の獨自性が單なる新奇稀有に止らないで優秀性を意味する時には、人格ははじめて價值性を具備するのである。即ち、其の存在は他の人格乃至文化に對して害毒を與へないのはいふまでもなく、更に進んで積極的の寄與貢獻を致すことが出来るのがやがて眞の人格である。別言すれば、生存當時の文化に對して積極的に貢獻するのはいふまでもなく、文化の永遠の發達に對しても亦積極的な貢獻を致し、隨つて生存の當時に於て他人から敬愛されるのは勿論、更に死後月日を閲するに従つて益々敬愛される人にしてのみはじめて眞に卓越した人格を以て稱することが出来るのである。併しながら、時としてはこの要求乃至論理と合致しない事實も少くない。即ち、生時に於ては他人乃至文化に對して十分な貢獻を爲し得ないのみか、時としては其の人格的價值が殆ど全く認知されないで所謂輻輳不遇の生涯に終り、死後に至つて漸く其の價值が理會され、隨つて又十分な貢獻を文化に對していたすことが尠くない。而か

もこれは其の當人の人格に缺陷があるためではなくて其の時代が其の人よりも遅れてゐるためである場合には、其の人の人格が非難さるべき理由は毫末もなく、寧ろ私の所謂卓越した普遍性を具備したものとといふことが出来るのである。斯くして、人格は歴史と不離の關係を有することとなるのである。即ち、人格の價值は歴史を通じてのみはじめて顯現され且具體性實在性を帯びることとなるのである。併しながら、それがために人格を歴史と同一視したり或は歴史を以て直ちに人格と同一視したりすることは斷じて不當である。蓋し、人格は何處までも人間乃至生活の個統一原理であるのに對して、歴史は其の普遍的方面であると共に、人格は一時的のものであるのに對して、歴史は永遠的のものだからである。併しながら、歴史が直ちに人格でないといふことは、勿論歴史が人格と没交渉だといふことではなくて、超人格的だといふことである。この意味に於て、私は、歴史を以て個性的の現象乃至所謂「一回限り」^{アインヴァールツヒ}の現象と見る西南獨逸派の歴史觀に賛意を表するものである。但し、人格をオイケンや、ハウンや、ジムメルなどの如く廣義に解して、實在乃至人生の本質精髓を以て人格と見る場合には、歴史はいふまでもなく人格である。

以上要するに、人格の根本屬性は新性と價值性とを包含する意味の創造性である。そして創造性は理知以上のものであるが故に、理知の力に依つては即ち論理的には到底十分に闡明し悉することが出来

ない。されば、讀者はよろしく自己の人格を反省して其の精髓たる創造性の真相を體驗すべきである。

第四に人格の様相について見るに、便宜上これを内的方面と外的方面、個人的特殊の方面と社會的一般的方面とに別つことが出来る。内的方面とは、精神的方面即ち知識思想感情意志(性格)の方面を指し、外的方面とは身體的方面及び身體を媒介とする方面即ち言語動作行爲を指すのである。個人的特殊の方面とは其の人格独自の方面で感情的方面をはじめ、思想的方面、性格的方面、肉體的方面はこれに屬し、社會的一般的方面とは、知的方面・物質的方面・職業的方面等を指すのである。

第五に人格の種類について見るに、先づこれを其の範圍から見れば、最廣義と廣義と狹義とに別つことが出来る。最廣義の人格とは神や實在であり、廣義の人格とは國家や歴史や文化を指し、狹義の人格とは、創造性を具へた個人を指すのである。そして、嚴密な意味の人格は第三種のもののみであつて、神や實在の一切は超人格であり、實在の他の一部即ち自然は非人格であり、第二種のもものは人格的存在であるとするのが私の見方であることは反覆繰述したところである。

然るに、嚴密な意味に於ける人格も亦創造性の相違に従つて幾多の種類に別つことが出来る。先づこれを形式的方面から見れば消極的の人格と積極的の人格とに別つことが出来る。消極的の人格とは

其の創造性が比較的消極的である人格を指し、積極的の人格とは其の創造性が比較的積極的である人格を指すのである。たとへば、在來の日本婦人や多くの日本武人は消極的の人格であり、所謂君子といふが如きは最も偉大な消極的の人格であり、たとへば、天才・偉人・英雄といふが如きは積極的の人格である。そして、何れかと云へば、東洋人には消極的の人格が多く、西洋人には積極的の人格が多い。次にこれを實質的見地即ち創造性の特質の差異から見れば、人格は學者・思想家・藝術家・技能家・工藝術家・道徳家・實業家等諸多の種類に分つことが出来る。

以上極めて簡單ながら、人格の一般性の略述を試みたから、更に一步を進めて其の教育的意義を一瞥し、最後に教育の目的内容としての理想的人格に關する卑見を開陳しようと思ふ。

さて、私を以て見れば、人格の教育的意義は、人格其のもの、本質を明かにすることにありのではなくて、如何にすれば人格の創造が可能であり有效であるかといふ應用的方面に存するのである。そしてこの點から見た人格の教育的意義には、大凡二通ある。一つは、教育の動力としての、隨つて教育の可能と限界との根據としての人格の意義即ち人格の創造性であり、一つは、教育の目的内容としての人格即ち理想的人格である。そして前者は改めて次章に於て詳述することとして、茲には單に後者のみについて述べることにする。

繰り返していふ。教育の目的は創造である。そして人格は件の教育目的の内容を形造る一要素である。即ち、いふ所の直接目的内容である。以下この見地から、教育の直接目的内容としての理想的人格に關して卑見を開陳することとする。然るに、この點に關して卑見を詳述するに先立つて一言すべきことがある。即ちそれは、理想は只形式的にしか規定し得ないといふことについてである。改めていふまでもなく、理想は人間の究極目的であつて、實在するものではなくて妥當するものであり、與へられるものではなくて要求すべきものである。然るに、人間の本性は動的であるが故に、實質的意味では究極といふことのない永遠的可能である。蓋し、實質的意味に於ける究極は、將來即ち發達進歩變化成長改造創造の可能性のない状態であり、隨つて理想の本質精髓と矛盾するものだからである。これと共に、理想は人間にとつて否むことの出来ない、個人の力でどうすることも出来ない絶對的普遍的なものである。この意味に於て個人あつての理想ではなくて理想あつての個人であるといふことが出来る。

斯くの如き見地から見れば、教育の目的内容としての理想的人格とは、人格の本質精髓—根本屬性を最も十分に具備したものが即ち創造性の最も卓越したものと形容する他には方途がないのである。そして、創造性が最も卓越してゐるといふことは、一言にすれば、理想的價値を創造する力を最も十分に具備してゐるといふことである。

これを詳言するに、創造性が最も卓越してゐるといふことは、第一に新性が最も卓越してゐるといふことでなくてはならない。即ち、發達力が最も旺盛であり且永續的であつて、常に鮮活旺盛な生氣を保ち、斷えず更新發達の過程を力強く關するやうな性能を具備したものでなくてはならない。そして、この條件を完備するには、何よりも先づ自己を信愛する—自己存在の價値を信ずると共に、自己の價値を無限に高めようとする向上心がなくてはならない。そして、これがとりも直さず、價値性の一面としての自覺である。斯くして理想的人格は第二に價値性が最も卓越してゐるものでなくてはならない。そしてこれは便宜上更に最も卓越した獨自性と最も卓越した優秀性とに別つことが出来る。

先づ前者に就いて見るに、最も卓越した獨自性は、更に最も卓越した自覺性と最も卓越した統一性とに別つことが出来る。最も卓越した自覺性を具へたものとは、最も明白に自己が自己であることと件の自己の本質—真相眞價を理會すると共に、最も高大な理想を懷抱し、且これを最も十分に實現する要求と實力とを具備してゐるものである。別言すれば、自律を動力とする反省と認識と要求と修養と努力とを最も完全に具備し、且最も完全に活用するものが最も卓越した自覺性あるものといふことが出来る。隨つて、理想的人格は、最も敬虔の士であり、最も謙抑の士であり、最も聰明の士であり

最も誠實の士であり、更に最も鞏固な信念と最も輝かしい希望と最も熱烈な要求とを持ち、且最も激烈に奮闘努力するものでなくてはならない。

繰り返していふ。自覺性は自識性であると共に自律性である。随つて理想的人格は最も透徹した自識力を具備すると共に最も旺盛な自律力を所有するものでなくてはならない。そして、既に一言したやうに、人格の本質は最も高い意味に於て倫理的であるが故に、理想的人格は必ずこの屬性を完具しなくてはならない。別言すれば、理想的人格は自識性と自律性とを完具した獨自性を其の一要件とするものである。然らば、最も旺盛な自律性とは果して何であらうか。一言にすれば、自由性である。それ自身の本性以外の何ものによつても規制拘束支配されないと共に、刻一刻より大きな自己超越——進歩發達をなし得る力である。併しながら、其自身の力とは人格の本性であり、そして人格の本性は個的にして普遍的なものであり、刹那的にして永遠的なものであるが故に、自己自身の力以外の何ものにも従はないといふことは、やがて現實の自己に従ふことではなくて理想の自己に従ふことであり、随つて其れは義務や法則やの自覺を内在的に超越した自己目的の状態である。所謂心の欲する所に従つて矩を踰えざる底の状態である。然るに、理想我は、最も十分に全體性普遍性を具備した個體であるが故に自律は普遍的行動である。随つて、最も理想的な自律性とは、全人類又は全實在と合致

する行動をなし得るものである。そして全人類的全實在的行動とは、主觀的にいへば、全我的活動以外の何ものでもない。この意味に於て、理想的人格は不斷に全我的活動を營み得るものでなくてはならない。そして不斷に全我的活動を營むといふことは取りも直さず創造性を最も十分に活用させ、最も完全な創造生活を生きることには他ならない。随つて、自律的行動を以て我儘や放縱と思ふが如きは勿論大なる謬見である。極端な自由教育や極端な個人主義教育の目的觀が認容さるべからざる一つの理由も亦ここに存するのである。

次に統一性の理想的状態は、其の内容が最も複雑にして優秀でありながら、而かも其の形式が最も緊密にして整然たることである。この意味に於て、理想的人格は、其の構成要素の凡てに於て質量共に萬人に卓越してゐなくてはならない。即ち、其の身體は健全であり、體力は旺盛であり、其の知識思想は該博にして正確、深邃にして明澄であり、其の感情は繊細にして熱切であり、其の意志は高邁にして剛宕であり、其の性格は優雅にして高大でなくてはならない。但し、茲に一言注意すべきは以上の如き條件が統一の理想的状態を形造るがためにはこの他更に一層根本的な條件を要するといふことである。それは、「最も創造的である」といふことである。蓋し、上述の如き統一の内容と形式とが理想的人格の要素條件として意義を具有するのは、要するにそれが理想的人格の根本要素根本條件

たる最も卓越した創造性の一部分を構成するからである。事實、其の内容に於て其の統一の内容が優秀にして複雑であると共に其の形式が緊密にして整然たる時には、自ら創造的となるのである。そして、この根本條件たる卓越せる創造性は、實は上記諸條件以外の一條件ではなくて、其れらの中に内在共通するところのものである。更にこれを別言すれば、理想的統一は超自覺的超理性的統一である。心の欲する所に従つて矩を踏まざるもの、全我的自己目的々なものである。

自覺と統一とを有することはやがて獨自性を有することであり、随つて理想的な自覺と統一とを有することはやがて理想的な獨自性即ち明白超凡な獨自性を具備することである。更に理想的な獨自性を具備することはやがて理想的な優秀性——顯著拔群な優秀性を具備する所以である。そして理想的な優秀性を具へた人格とは一方から見れば最も十分な世界的人類的生活を營むといふことである。即ち其の生活が一舉一動一言一行凡て全世界人類に積極的貢獻を爲すことを期すると共に、事實に於てこの要望を具體化することが出来るやうな性能を具へてゐるといふことである。但し、茲に謂ふ所の世界的人類的生活乃至世界人類に貢獻する生活といふものにも大凡二つの別がある。一つは、直接的のものであり、一つは、間接的のものである。直接的のものとは、或る一定の地方とか社會とか國家とかの媒介を藉りることなしに、直接に世界人類に貢獻する生活であつて、たとへば眞に卓越した學

者思想家藝術家宗教家等の生活の如きは即ちこれであり、間接的のものとは、或る一定の團體即ち自己の生れた若しくは自己の生活してゐる地方又は社會國家を通じて間接に世界人類に貢獻する生活であつて、前記の生活以外の生活を營むものが即ちこれである。併しながら、嚴密にいへば、今日の如く國家生活が生活の本體となつてゐる時代に於ては、文字通に直接的な世界的人類的生活を營むことは殆ど不可能である。但し、國家的生活を營みながら、直接に世界人類に貢獻するといふ意味に於て直接的な世界的人類的生活を營むことは、今日に於ても可能なことである。そして、私の如く、世界的生活人類的生活は國家的生活以外に存在するもの、即ち、それらを外的に超越するものではなくて、それらの以内にそして以外に存在するもの即ち内在的に超越するものと信ずるものにとつては、國家的生活を營むことは論理上決して世界的人類的生活を營むことを妨げるものではないが、事實實際は必ずしも其の通りではない。蓋し、今日の國家的生活は未だ甚だしく不完全であつて、世界的人類的生活と乖離矛盾する點が少くないからである。そして、茲に理想的人格者の生活即ち眞の創造生活を營むものの不幸が存在する。吁、世界人類に直接貢獻しようとしたために如何に多くの天才や偉人が悲惨な最後を遂げたことであらう。ソークラテスはこれがために毒盃を仰ぎ、基督はこれがために十字架に釘付にされ、ブルジョアはこれがために焚殺されたではないか。トルストイや、クロボト

キンや、ラッセルやが祖國の迫害を受けたのも亦これがためではないか。そして、人生の目的も意義も創造にあると共に、生活が不完全な状態にあるかぎり、斯くの如き悲劇が生起するのは遺憾ながら萬止むを得ないことである。

人生は不斷の進歩である。眞に價値ある人格は随つて永遠的生活を營むものでなくてはならない。只主觀的に乃至要求として存在の價値を永遠に存続しようとしたり、或は人生に對して永遠的な貢獻をしようとしたりするだけではなくて、客觀的に乃至事實として存在の價値が永遠に存続し、人生に對して永遠的な貢獻を爲し得るものでなくてはならない。然らば、如何にすれば斯くの如き生活を營み得る人間即ち理想的の人格と爲ることが出来るであらうか。既に略言したやうに、自己の長所を十分に助長し十分に活用して、何人を以ても代へることの出来ない獨自にして優秀なものになると共に、高大なる理想を樹立し、其れを標的として永しへに向上精進の途を辿りながら、而かも將來のために現在を犠牲にすることなく、現實刹那に於て自己の最善を盡すことを他にしては途がないのである。然るに、世には永遠的生活は現實生活を文字通に超越する生活であるが如く考へるものも少くないが、これは大なる謬見である。何となれば、現在を離れて將來がなく、刹那を他にして永遠がないからである。これ、私が「人生は只一度也」といふことを以て創造生活即ち人格生活の一題句とし

且、それ故に刹那を無限に愛惜し、刹那を最善に活用せよと力説する所以に他ならない。そしてこの點から見れば、私の永遠的生活と基督教や佛教等の永遠的生活とは斷じて同一ではないのである。但し、この點に關して一言すべきは、私の意味する人格は個體の一時のものであるが故に、理想的人格が最も卓越した普遍性永遠性を具へなくてはならないといふことは、個體の一時であることと背反するものであつてはならないといふことである。別言すれば、個體としての長所を最も十分に具備してゐるがために普遍的であり、其の生涯を最も有意義に送つたがために永遠的であるといふ意味でなくてはならないといふことである。

以上要するに、顯著拔群な優秀性を具備するといふことは、卓越した文化生活を營み得る性能即ち國家的文化の創造に即する世界的文化の創造に對し、及び現代の文化に資益することに即して文化の永遠的進歩に高大な積極的貢獻をなし得るやうな性能を具備することに他ならない。斯くして、人格は單なる個體の境地を脱して普遍的個體となり、單なる現在體の境地を脱して永遠的現在體となることが出来るのである。

理想的人格に關して論述すべきことは勿論以上に盡きないが、其の輪廓だけは一通描いたからこれだけに止め、更に論歩を一轉して教育の間接的内容たる文化について簡単な説明を試みることにす

るが、それに先立つて尙注意すべきことが一つある。それは、理想的人格の教育的適用についてである。既に一言したやうに、上記の理想的人格は形式的であるが故に、存在すべきものではあるが存在するものではないのである。随つてこれは教育者の胸臆中に懐抱すべきものであつて、實際教育に適用する場合には、具體的人格を藉りる必要がある。殊に幼少の児童の教育に於て特に其の必要が多い。然るに、具體的人格はたとひ如何程卓越したものでも理想を去ることが甚だしく遠いものであり、随つて其の理想の妥當性が十分な意味で普遍的ではない。随つて、これを適用する場合には、これを理想として児童を劃一的に律するやうなことがあつてはならない。たとへば二宮尊徳を引例する場合に於ては、二宮先生を理想の人とせよと教ふべきものではなくて、二宮先生のやうに勤勉な人になれと教ふべきである。何となれば、二宮金次郎を絶対的理想とする時には、理想は固定し、二宮氏と同一境遇にあるもの以外にとつては理想としての價值を失墜することとなるからである。この意味に於て、創造教育にあつては、凡ての被教育者をして偉人たらしめることを以て、即ち、最も優れた變り者又は獨自にして優秀な性能を具備すると共に、獨自にして優秀な業績を爲し遂げることに出来る人物たらしめることを以て目的とすべしとするものである。

これと共に、注意すべきことは、實際教育に於ては、教育の目的は空間的・時間的制限を受けるが故に、實際教育家が上記形式的な意味に於ける理想的人格を空間化・時間化即ち實現化・具體化するやうにしないでならないといふことである。別言すれば、國民教育の目的としての理想的國民的人格及び現代教育の目的としての理想的現代的人格について透徹した理會を持たなくてはならないといふことである。そしてそのためには、教育者は國民生活及び現代に對する透徹した理會を持つべきものである。これは改めていふまでもない。そして、前者は理想的な國家的文化の創造に適切な人格であり、後者は次代文化の創造に適切な人格である。随つて、これは文化の意義を闡明してのみはじめて明白になることであるから、茲には單に兩者とも文化に關する透徹した理會と、理想的文化創造に對する熱烈な要望と、理想的文化創造に關する國民乃至時代の一員としての鋭敏な責任感と、更に事實この要望と責任とを果し得る豊富な力量とを具へたものが、この意味に於ける理想的人格であるといふ點だけを述べるに止めて置く。

以上極めて簡單ながら教育の目的原理乃至理想原理の一としての人格について説明を試みたから、更に一步を進めて、同様に教育の目的原理乃至理想原理としての文化に關する私の理解を披瀝することとする。そして文化の意義を一通明かにするには、人格同様に一般的意義・要素・屬性・分類の諸方面から見なくてはならない。

第一に、文化の一般的意義を検するに、文化とは人間的のものであり、後天的のものであり、動的進歩的随つて永續的のものであり、更に團體的のもの詳しくは團體としての人間生活の中心精髓を形造るものであるとする點に於ては、あらゆる文化觀の略一致するところである。何となれば、文化は自然に對する言葉であり、與へられた儘のものではなくてこれを人間の力によつて開拓精練改造したものであり、一定不變なものではなくて斷えず進歩發達し随つて永續的のものであり、單なる個人生活圈内のものではなくて團體生活の共同財産であり、而かも其れは團體生活の皮相的末梢的なものではなくて團體生活をして存在の根據と意義とを所有せしめるところの目的理想であると共に第一義的要素だからである。但し、世の文化觀を審に檢覈すれば、其の間に諸多の異義があることは改めていふまでもない。就中最も重大なやうに見えるものは文化を精神的若しくは内面的に解するものと物質的若しくは外面的に解するものとの別即ち所謂文化と文明との別である。併しながら、これらは何れも十分な意味に於ける文化の一面を以て其の全體と見た偏見であつて、兩者は調和することが出来るものである。但し、この點は後文に於て詳述することとし、茲には序を以て文化の語義を一瞥し、以て其の意義を闡明する一助にしようと思ふ。但し、「文化」といふ言葉は邦語にもあるが、今日使用されてゐるのは勿論洋語の翻譯語としてである。随つて、茲には先づ洋語の意味を檢覈し然る後に邦語

のそれに及ぶこととする。

さて、既に一言したやうに、文化には大凡二様の意義があるが、言葉に於ても亦二様の別がある。即ち「文化」と「文明」とである。そして、今日使用されつゝある「文化」といふ言葉は、兩語の何れにも該當するので、茲には其の二つを擧げることとする。「文化」は通例英語の *culture*、佛語の *culture* 獨語の *Kultur* に該當するものと見られ、「文明」は通例英語の *civilization* 佛語の *civilization* 獨語 *Zivilization* に該當するものと見られる。然るに *culture* も *culture* も *Kultur* も皆羅典語の *cultura* といふ言葉を語源とするものである。そして *cultura* (*cultus*) とは耕作培養の意義であるが英佛獨語何れもこの原義を宿してゐる。これを英語について見るに、*culture* に左の數義がある。(『ニュー・スタード・ディクショナリー』に依る)

1. The working of the ground in order to raise crops; cultivation; tillage.
2. Attention and labor given to the growth or propagation of plants or animals, especially with a view to improvement of the stock or breed; as, oyster = *culture*.
3. The training, development, or strengthening of the powers, mental or physical, or the condition thus produced; improvement or refinement of mind, morals, or tastes; enlighten-

ment or civilization.

4. The features of map which are not physical, as parallels, meridians, towns, and roads.
5. Worship; homage, as of deity.
6. A cultivated field; also, good tillth. (生物學上の解釋は略す)

以上の解釋に従へば「文化」とは要するに耕作・耕地・家畜の飼養・樹木の栽培・改造上の注意・練習・發達・力の増大・精神の精練・醇化・要點・崇拜といふやうな義である。そしてこれは英佛語共に大同小異である。

次に後者について見るに civilization, civilisation, Zivillization は何れも同様の意義を有してゐるから、英語の意義だけを檢することとする。

1. The state of being civilized; a condition of human communities characterized by political and social organization and order, advancement in knowledge, refinement, and the arts, and progress in general.
2. The act, process, or product of civilizing; the multiplication of the means of culture and enjoyment, of progress and achievement; the lifting up of men mentally, morally, and

socially.

3. The turning of a criminal process into a civil one.

以上の解釋に従へば、文明には開化された状態、進歩、開化の作用及び過程、開化及び其の享樂の手段の増大等の意味がある。佛獨語も略同様である。

これら二種の洋語を比較する時には、前者が後者に比して一層多く文化の眞義に近似するやうに思はれる。この點から見れば、(後に述べる如く)獨逸が「クルツール」を以て文化であるとしたのは必ずしも失當の言ではない。併しながら、それは單に用語だけのことであつて、獨逸最近の Kultur が Kultur そのものの本質に最も合致したもので即ち眞正の文化であるとかまたは理想の文化であるとかいふ意味ではない。そして、事實に於て獨逸最近の文化は、酷だしく文化の本質眞髓に乖離したものであるが、而かも、英米佛等の文化も亦決して眞正の乃至理想の文化ではない。随つて「文化」と「文明」とに關する争ひは學術上殆ど無意義に邇いものと見なくてはならない。

次に邦語の「文化」といふ文字について見るに、これは極めて最近に至つて使用されるやうになつたのである。尤も文化といふ文字がかなり古くから使用されてゐたことは、「文化」といふ年號(紀元二四六四年より二四七七年に至る十四年間、光格天皇の朝・徳川齊治の代)があつたことに徴して明か

である。最近までは主として文明といふ文字が使用され、明治の初年あたりには文明開化と併用されてゐたが、それは主として主知的科學的乃至物質的現實的の意味、即ち啓蒙といふ程の意味であつた。そして、最近までの文明といふ言葉には勿論今日の文化といふ意味も幾分は包含されてゐたが、併し、何れかといへば依然として主知的科學的物質的現實的の意味のものであつた。然るに、世界大戰後文化なる言葉が専用され、且其の内容も哲學的藝術的のもの若しくは理性的感性的精神的理想主義的人道的世界的のものとなり、遂に哲學上文學上政治上教育上に於てこれを中心とする主義即ち所謂「文化主義」なるものをさへも生ずるやうになつたのである。然らば、邦語の「文化」なる文字は果して如何なる言語學的意義を有するであらうか。

「文」は、音がぶん・もんで、訓がふみ・あや・のり・よし・うるはし・えがく・かざるである。この外かた・すぢみち・ちりばむ・學藝・禮法・制度・教育・歴史教育辭章を研究する學問・法律規則・金錢の數・みやびやか・しとやか・手紙・書籍・記録等の意義もある。「化」は音がくわ・けで、訓はをしへ・かはる・ばける・なまるである。この他、あらたまる・天地自然が萬物を生じ又育てる現象即ち造化化育・徳教・訓諭・風俗・習慣・感じ・教ふ・つきて行ふ・従ひ爲す・他の詩作の韻によりて詩作す・他の詩意に答へて作詩す・訛・死・滅亡・異物質が相抱合して新物質となる・道士の居室等の意義がある。随つて邦語の「文化」は、

與へられたままのものではなくて化生され人力の加はつたものであり、粗野生硬なものではなくて華麗精緻なものであり、存在事實ではなくて價值理想である。この點から見れば、文化は洋語の意義も邦語の意義もかなりに近似してゐることは明かである。

第二に、文化の要素について見るに、これには二つある。即ち動力と素材とである。謂ふ所の動力とは創造の原動力即ち創造性詳しくは私の所謂團體的創造性であつて、國家的文化にあつては國民的創造性、民族的文化にあつては民族的創造性、世界的文化にあつては人類的創造性が其れである。そして、文化の一屬性は普遍性にあるが故に、動力としての創造性は個人格に比して一層普遍的なものでなくてはならない。これ、文化の動力としての創造性は理性であると見られ、自然性の理性化が文化であり、理性生活が直ちに文化生活であると見られる所以に他ならない。但し、團體的創造性といつても、勿論其れは個人の創造性の集合協力以外の何ものでもない。随つて、文化の動力はやがて人格の創造性であるといはなくてはならない。殊に、創造性の最も卓越した個人格即ち天才は文化の動力中の動力である。實に、天才こそは文化の源泉であると共に文化の精華である。天才を有たない文化は、たとひどれ程其の水準が高くとも、たとひどれ程其の形式内容が整備してゐても、眞に誇るに足るものといふことは出来ない。この意味に於て、私は、天才の價值—文化的價值を肯認しない民衆

主義・凡俗主義乃至民衆文化・凡俗文化に對して賛意を表することは出来ないものである。但し、文化の原動力が天才であるといふことは、文化は天才のみによつて創造され改造されるといふことではない。要は、天才が文化の原動力であるといふのみである。換言すれば、天才の努力を民衆凡人が補助することによつて文化の創造改造が出来るといふのみである。この意味に於て、民衆凡人の價値又は力を蔑如し否定する天才主義に同意することは出来ない。然り、天才と民衆との協力のみが文化の創造改造を可能ならしめるのである。

次に、謂ふ所の素材とは、自然生活乃至民族的生活で未だ創造性によつて開拓教化されない生地のままの生活である。これは、人格の素材たる個性又は遺傳性に該當するものである。そしてこれは勿論機械的のものであり没價値的のものである。これ、創造性を滅殺した傳統や風習が文化の素材となる所以である。

以上の二要素が交渉した結果として、即ち創造性が自然性を統率した結果として生じたもの、若しくは創造性が自然に加工し、自然を通じて自己を普遍化永遠化し、自己を再造したものが文化である。更に詳しくいへば、興へられた素材としての自然性民族性といふ事實を創造性の普遍的永遠的方面たる規範によつて純化した價値が文化である。これは、個性の創造化が人格であると同様である。

そして文化が廣義の意識内容詳しくは人類意識の共通財産であるといはれる所以はこゝに存するのである。デルタイが文化は「歴史的社會的世界」であり、且それは吾々の意識が直接經驗してゐる世界であつて、個人の意識は要するにこの大きな歴史的社會的世界の幾分づつを分有してゐるのに對して自然は意識に間接的外的な世界であると見る見解を是認する所以である。これと共に、文化主義が、一見客觀主義の如く思はれながら寧ろ高義の主觀主義であり、隨つて又反自然主義である所以も亦茲に存するのである。

第三に、文化の屬性について見るに、既に一言した如く、文化は人生の超個體的永遠的方面であり隨つて其の根本屬性は人格のそれと全く同一である。即ち創造性を他にして文化の屬性はない。只文化の根本屬性としての創造性が人格の根本屬性としての創造性と趣を異にする點は、後者がより多く個體的一時的に傾くのに對して、前者は普遍的永遠的である點である。

これを詳言するに、文化は人間の事象であつて團體としての人間乃至全體としての人間の生活内容及び生活様式の精髓である。そして人間の根本屬性が創造である點から見れば、文化は團體的創造の形式と内容とであるといふことも出来る。そして、文化の根本屬性が創造性であることは各種の方面に現はれてゐる。文化が人間の自覺を一大要素とする、否、文化は團體としての人間の自覺乃至創造

性其のもの自覚であることや、文化は統一的事象であることや、文化が自然の開拓改造であることや、文化が不斷の進歩發達を生命とすることや、文化の價值隨つて其の進歩の如何を定めるには人格の創造性の保持と増進とに對する貢獻如何を以て一大標準とされることや、文化の原動力が人格の創造性殊に創造性の最も卓越した天才であることや、文化の中心精髓を形造る私の所謂本質的部分（後文参照）なるものが、哲學に於ても、科學に於ても、道德に於ても、藝術に於ても、凡て皆新價値の創造乃至舊價値の改造を以て生命とすることや、創造性の精髓たる理性を動力とすること等各種の方面に明白に現れてゐるのである。この點から見る時には、過去の文化を單に過去のものとして觀察評價することは文化を死物として取扱ふことであつて斷じて正しい對文化的態度ではないのである。然り、文化は與へられた事實ではなくて創造すべき價値であり、更に完成された靜的存在ではなくて不斷に生々伸展する動的的存在即ち永遠的現在であり、隨つて其れは實現さるべきものではなくて創造さるべきものである。そして茲に文化が當爲たる價値も、教育の目的内容たり得る根據も存在すると共に、極端な古典主義や懷古主義や保守主義が正しき文化觀たり得ない理由も存するのである。私が偏に保守的懷古的な國民道德觀を以て我が國民文化の本質的發達を阻害する所以であるとするのもこれがためである。但し、道德の精髓を以て創造と見ないものはひとり頑迷固陋な國民道德論者のみに止

らないが、これは斷じて謬見である。而かも道德は主として意志行爲のことに屬するために、其の創造の過程も結果も科學や藝術に比して一般には理會され難い點から見れば、斯くの如き誤解を醸生するのも遺憾ながら萬止むを得ないことである。そしてこの點から見れば、私は自我實現説は勿論人格實現説にも賛成しないで、寧ろ人格創造説を主張せざるを得ないものである。尙創造性はやがて自由性であるがために、自由性としての創造性を最も多分に具備してゐる藝術が文化の中心要素であるが如く見られることも少くないが、これは文化の本質精髓を以て創造性であることを裏書する點から見れば正しいが、ひとり藝術のみが創造的のものであるとする點に於て斷じて謬見である。但し、これを在來の事實に徴する時には、藝術は比較的創造性が顯著有力であるが、併しそのために文化の中心要素が藝術であるとするのは謬見である。何となれば、今日に於て最も創造的なのは藝術ではなくて寧ろ科學であり、隨つて上記の論法が妥當であるとすれば、文化の中心要素は科學であるといはなくてはならないからである。但し、この點に關しては後文に於て改めて詳述することとする。要するに文化は、價値體創造體としての生命即ち人格の發展の歴史であり、人格が自律的に自己創造の過程を閱する客觀的歴史的現象である。

次に、文化の副貳的屬性が普遍性及び永遠性であることも亦事實に依つて證明することが出来る。