

先づこれを前者について見るに、文化は統一である。文化といはれる限り、必ず何等か秩序あり系統あるものでなくてはならない。そして、文化の動力が創造性としての理性であることは、この點から見ても明かである。蓋し理性は統一力であり系統化力だからである。更に、文化は發達するに従つてその普遍性を増大する。地方的文化より國家的文化、國家的文化より民族的文化、民族的文化より世界的文化と次第に其の範圍を擴大するのは文化發達の常道である。そしてこの経路は、人格觀念の發達と全然同一である。實に優秀なる文化とは（後文に詳言する如く）世界的文化即ち全世界全人類の共通財産であり且人類全體の創造性を最も完全に保持し、其れを最も十分に發動させ、隨つて全人類をしてそれ／＼獨自にして優秀な人格の所有者たり全人類の生活をしてそれ／＼獨自にして優秀な創造生活たらしめるやうな文化である。これ、極端な國家主義即ち侵略主義的軍國主義的國家主義が文化主義及び極端な個人主義と反對し、且事實文化の進歩發達を阻害する所以に他ならない。普遍性が文化の一屬性であることは、この他、文化が所謂人道と同一視されてヒューマンイズムが人文主義と人道主義との兩義を包含することや、文化主義が平和主義と同一視されることや、文化の直接動力が性であると見られ、隨つて文化とは自然の理性化されたものであると見られ、そして哲學・科學・藝術・道德・宗教の如き普遍妥當性あるものが其の中心要素となつてゐることなどに徴しても亦明かなこと

である。斯くいへばとて、私は文化を以て徹頭徹尾普遍的なものであるとするものではなくて、個體的にして普遍的なものであるとするものである。蓋し、文化の構成要素は個人格であると共に、文化の理想的状態たる世界的文化は國家的文化乃至民族的文化を中間的要素とするものだからである。要は、文化は其れが普遍的になるに従つて其の價值が増大されるといふのみである。この意味に於て、私は種々の異つた個人格を以て構成される國家的文化及び種々の異つた國家的文化を以て構成される世界的文化即ち卓越して個人格と優秀な國家的文化とを内容とする世界的文化を眞に價值ある文化とするものである。

翻つて想ふに、普遍性はやがて永遠性である。文化は個人格の團體的努力の成果であると共に其の永續的努力の成果である。文化の根本屬性が創造性であるといふことは、取りも直さず文化は永續的のものであるといふことを意味する。何となれば、創造性の具象的客觀的狀態たる進歩發達は、只一定時間の繼續を通じてのみ理會することが出来るものだからである。これ、たとへば文化科學が歴史科學であるといはれるが如く、文化と歴史とが同一視せられる所以である。事實に於て、文化は其の本質的價值が高いもの程永遠性が大きい。羅馬や印度の國家が滅びても其の文化が今日尙存在の價值を保持するのはこれがためである。希臘の文化が時を閱するに従つて益々其の光輝を發揚するのはこ

れがためである。實に文化は、創造を内容的意義とする永遠的現在である。随つて、何等かの過去を包容しない文化がないと共に、何等かの意味で將來を孕有しない文化もないのである。然り、文化は一方に於て豊富にして優秀な過去文化の積集であると共に、他方に於て更に一層豊富にして優秀な將來文化の萌芽である時にのみはじめて眞に價值ある文化であるといふことが出来る。文化が時としては傳統を意味し、時としては斬新と同一視されるのは、蓋しこれがためである。眞の文化は、傳統を内在的に超越したものの、即ち傳統的にして進取的なものでなくてはならない。文化主義が現實主義に反する所以がこゝにある。私が、傳統に傾く英國の文化にも、極端に斬新を喜ぶ米國の文化にも、等しく不滿を感ずる所以も亦茲にある。畢竟するに、文化は傳統的・必然的・個體的な素材としての自然生活民族生活を創造化理性化して傳統的にして進取的、必然的にして自由的、個體的にして普遍的なものとしたものである。

以上要するに、文化は創造體としての人間又は人生の普遍的永遠的方面で、創造性を具へた人間即ち人格が創造性を團體的に發揮し合ふことに依つて全體としての（随つて部分としての）人間生活の本質精髓たる價值創造の客觀的方面を構成するものである。

第四に、分化の分野について見るに、前述の如く、文化は人生の客觀的・普遍的・永遠的方面であるが故に、これは種々の方面から様々に區分することが出来るが、私は、先づ便宜上形式的見地からの區分と實質の見地からの區分とに二大別するものである。形式的見地からの區分とは、文化の様式上の差別による區分であり、實質の見地からの區分とは、文化内容の差別による區分である。以下この見方に従つて幾分詳細な區分を試みることにする。

これを形式的方面から見れば、文化は積極的・消極的の二つに別つことが出来る。積極的の文化とは積極的創造性の顯著有力な文化であつて、斷えず駁々として進歩改造の道程をたどり、斷えず他の文化随つて全體としての文化に積極的の貢獻をいたすが如き文化で、深刻乃至獨創を生命とするものである。たとへば、希臘文化の如きは即ちこの種の文化の典型である。消極的の文化とは、消極的の創造性をしか具へてゐない文化であつて、一旦創造したものを何處までも保持するもの、若しくは自ら創造するのではなくて他の創造した文化を巧に攝取受容消化摸倣應用するものであり、随つて他の文化乃至全體としての文化に積極的の貢獻をなし得ない如き文化で調和保守を特色とするものである。たとへば羅馬の文化の如き即ちこれである。

次に、實質の見地から見れば文化は更に左の如く三つの見地から區分することが出来る。其の第一は質的區分であつて文化の價値の序列及び特色に順ふものであり、其の第二は空間的區分であつて文

化の範圍乃至單位に依る區分であり、其の第三は時間的區分であつて文化の發展の順序を主とした區分である。尙これは大體文化の三屬性に恰當する區分である。即ち第一の質的區分は文化の根本屬性たる創造性の高下多少に依る區分であり、第二の空間的區分は文化の副次的屬性たる普遍性の廣狹に依る區分であり、第三の時間的區分は永遠性中の段階である。勿論、この比較には幾分無理なところもあるが必ずしも無意義ではない。以下、この見地乃至この順序に従ひ文化の分野を示し且それについて簡単な説明を試みることにする。

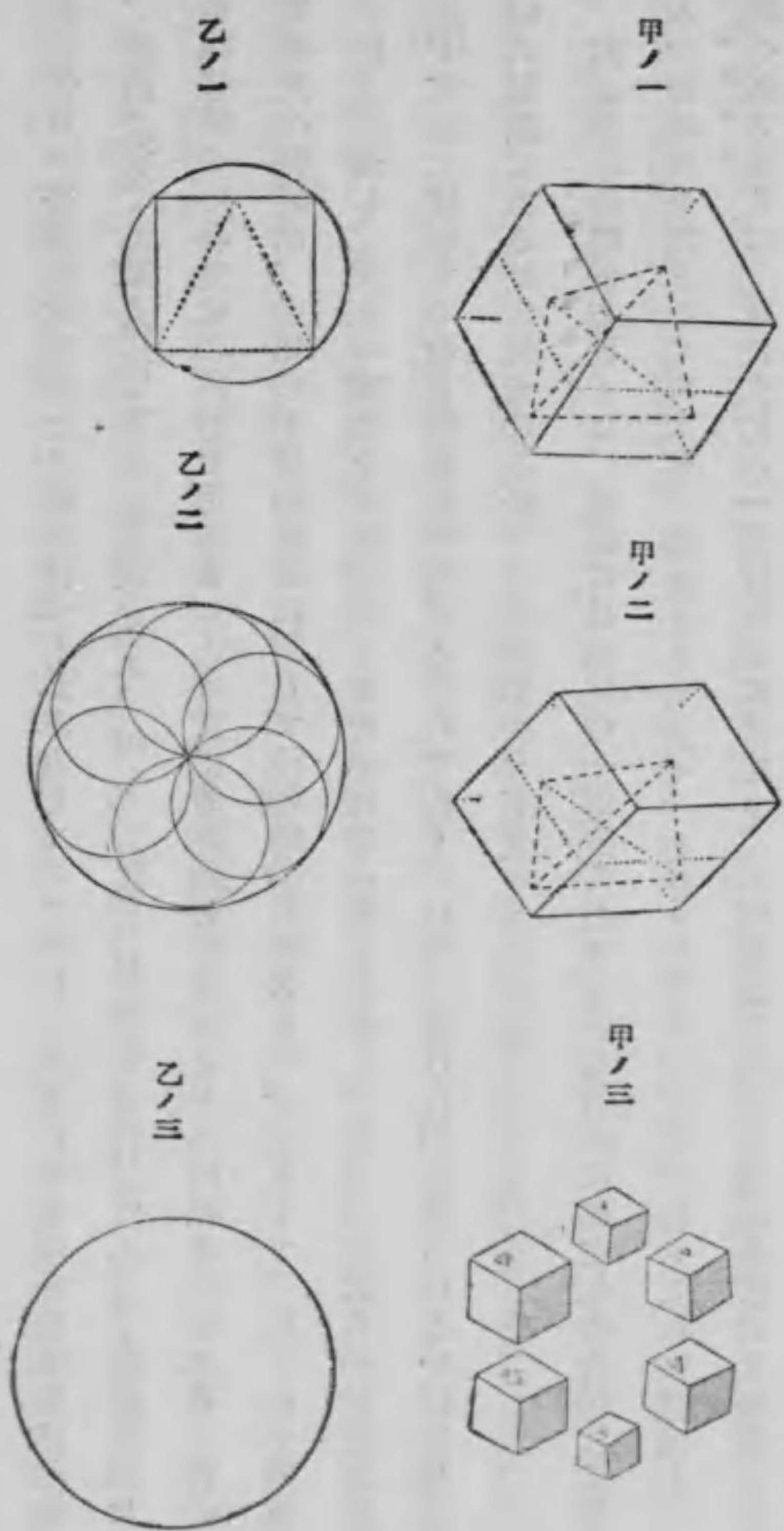
第一に質的見地からの分野について見れば、文化は便宜上これを左の如くに別つことが出来る。本質的方面と非本質的方面と全體の方面と部分的方面及び目的方面と手段的方面とである。謂ふ所の本質的方面とは、文化の中心精髓を形造るもので、其れを缺く時には文化が破壊され、其れの損傷は文化の致命症であり、例に其れの價値がやがて文化全體の價値である。随つて文化の屬性たる創造性及び普遍性永遠性を最も豊富に具有し、且それを最も顯著有力に表現發動してゐる方面で、哲學・科學・藝術・道德・宗教・教育が即ちこれに該當し、謂ふ所の非本質的方面とは、文化の皮相末梢を形造るもので、其れを缺く時には勿論文化が損傷されるが、而かも其れの損傷は必ずしも文化の致命症ではなく、例に其れの價値を以て直ちに文化全體の價値と見ることが出来ないものであり、随つて文化の屬

性たる創造性及び普遍性永遠性を比較的僅かしか具有してゐないし、且其れの表現發動も稀薄微弱な方面で、政治・外交・産業・經濟・軍事・警察である。但し、嚴密な見地から見れば、軍事・警察は單に消極的な意味に於てのみ文化の内容を形造ることも文化的意義を有することも出来るのである。何となれば、軍事及び警察は、文化の本質的發達に對して積極的効用あるものではなくて、只それを阻害する害毒を防止除却し、文化の病弊を匡救濟治するためにのみ價値を有し、随つて其れらが使用される時には必ず文化を破壊する如き現象を伴生するものであり、自ら、其れらが使用されない時即ち準備豫防威嚇の状態にある時に於てのみ全き文化的効果を有するものだからである。

次に、謂ふ所の全體の方面とは、量的には文化の一部分でありながら質的には文化の全體に直接に關聯する方面乃至全體としての文化に關聯する方面で、哲學・教育及び宗教が即ちこれに該當し、謂ふ所の部分的方面とは、單に文化の一部分たるに止まり、只間接的にのみ文化の全體乃至全體としての文化に關聯する方面で、前記哲學・教育・宗教以外の凡ての文化は皆これに屬するのである。

最後に、謂ふ所の目的々方面とは、文化の目的に關聯する方面で、哲學・道德・藝術・文化科學・宗教の一半を指すものであり、謂ふ所の手段的方面とは、前記文化の目的を達成する手段の方面で、教育・政治・外交・産業・財政・軍事・警察・制度・習慣等を指すものである。

以上は、いふまでもなく便宜的の區別であつて、具象的の文化はこれらの諸方面が統一的に立體的に持續的に作用をするものである。随つて、具象的の文化の分野の全體を説明するには只比喩を以てしてのみ最も眞實に近づくことが出来るのである。そして、私から見れば、文化は左圖の如き立體的の現象である。



これを説明するに、甲圖の一に従へば、四角形の上邊は哲學に、下邊は教育に、前面は政治外交に背面は財政産業に、兩側面は軍事(外面)と警察(内面)に當り、四角形内の三角は道德・藝術・科學に該當する。甲圖の二の四角及び三角内の横線は目的々方面と手段的方面とを限るもので、前者は哲學と教育との區別を現すものであり、後者は道德・藝術及び科學の目的々方面と手段的方面との區別を現すのである。甲圖の三は國家的文化が廣義の外交即ち國交及び通商貿易通信運輸等により、哲學の指示する目的に従つて次第に接近する國際的狀態を示すものである。乙圖の一は國家的文化が統一圓熟した狀態で、これが即ち最高義に於ける宗教的狀態である。乙圖の二及び三は各國家的文化が統一圓熟して世界的文化が宗教的になつた狀態である。

以上の見地から見れば、産業が文化の基底(基礎ではない)であり、其れが財政となつて各種の文化現象の物質的動力となり、次に對内的方面を統率するのが政治であり、對外的方面を司るのが外交である。文化を内面から阻害するものを防禦するのが警察であり、外面からの損傷に備へるのが軍備である。斯くして文化の表面が形造られるのであるが、これらに意味と内容と眞の力とを與へるものがある。即ち、哲學は、最高理想究極目的を掲樹することによつて文化を統一すると共にそれを普遍化永遠化し、學問・道德(法律を含む)・藝術は、哲學の掲樹した最高理想究極目的即ち理想價値を部分

的に實現することによつて文化の本質たる創造性の發動と發達とを圖り、更に、教育は、文化の原動力たる人格の創造性を助長することによつて文化の各方面の可能性を實現し、且その均齊な發動と發達とを促進し、更に宗教は文化の全體を根本から統率すると共に其の屬性たる普遍性永遠性の十分な發揮にとめるのである。随つて、立體的に見れば宗教が文化の中心點であり、價值的に見れば哲學が中心點であり、發達的に見れば教育が中心點であり、現實的表面的に見れば政治が中心點である。文化を縦に見れば、哲學・道德・藝術・學問・教育となり、横に見れば、外交・政治・軍事・警察・財政・産業となり、宗教は全體の圓暈となり雰圍氣となり背景となるのである。

更にこれを構成要素即ち動力及び素材の性質から見れば、文化は理想主義的文化と現實主義的文化、精神的文化と物質的文化、知的乃至學術的文化（詳しくは科學的文化と哲學的文化）と情的乃至藝術的文化と意的乃至道德的文化と情意的乃至宗教的文化と經濟的乃至産業的文化とに別つことが出来る。

以上、各種の方面から文化の區分を試みたが、これらは勿論便宜的のものであつて、實際は何れも相互に離るべからざる關係を有する統一體中の要素であるが、只其の文化中に占める位置や職能の異なる方面を抽象する時に右の如くなるのである。随つて、これら諸要素の關係は勿論橫的・並列的・機械

的・孤立的ではなくて縱的・流續的・有機的・双關的である。そして、理想的見地から見れば、これら各要素各方面の何れを缺いても嚴密な意味の文化の成立も十分な發達も出来ないものであるから、この限りに於ては、文化の各要素の間には、價値の序列がないといはなくてはならない。只實際の國家的文化乃至民族的文化は何れもそれ／＼個的特色を有するために、これらの部分的文化に於ては、其の構成要素の質量を異にし、随つて構成要素の文化に於ける價値職能も亦異なるのである。

尙、この點について一言すべきは、文化と文明との區別である。通例の見解に従へば、既に述べたやうに、文化は廣義の文化の內的・理想的・目的々・本質的方面であり、文明は其の外的・現實的・手段的・非本質的方面である。そしてこの區別は便宜的には適當な分類である。但し、文化を以て直ちに精神文明と同一視し、文明を以て直ちに物質文明と同一視することは私の賛同し得ない所である。何となれば、既に一言したやうに文化も文明も自然の創造化である點に於て畢竟精神的なものであり、随つて純粹に物質的なものは文化でも文明でもないからである。倒にいへば、たとひ物質的素材と雖も其れに精神的要素が加味され、それが創造化されれば、文化となり文明となることは、經濟や財政や自然科学や衛生やが文化文明の一要素であることに徴して明かなことである。但し、物質は本來自然の必然的存在即ち非創造的存在であるが故に、これを主要素材とする文化文明は、精神を主要素材と

する文化文明に比して創造性を缺き、文化文明としての特色が尠く、随つて文化文明としての地位が第二義的であることは改めていふまでもない。この意味に於て、私は、精神文明と物質文明との區別を排するものである。これを要するに、文化の本質は創造性にあるが故に、其れを最も十分に具備し且最も有力に發動しつゝある方面が文化の第一義的方面であり、それが僅かしか具備されず、且其の發動も微弱な方面が第二義的方面である。そして、通例の用語法を適用して前者を狭義の文化とし、後者を文明と呼ぶことは必ずしも不當ではない。尙、この點について想起されるのは世界大戰前後に亘つて現れた獨逸人と英米人との文化觀乃至文明觀の相違である。

獨逸人に從へば、クルツォルは藝術宗教學等の高尙な精神的產物であり且獨逸特有のものであるのに對して、シヰリゼーシオンは機械的物質的發達であり、且英米特有のものである。然るに、英米人に從へば、シヰリゼーシオンは藝術宗教學等の高尙なそして平和的人道的な精神的產物であり、且英米獨得のものであるのに對して、クルツォルは軍事産業經濟等の國家的武力的のものであり、且獨逸獨得のものである。この二つの見解は、何れも我田引水の偏見に囚はれてゐる點に於て同一である。獨逸人が見るやうに、獨逸文化のみが最高な文化ではないと共に、英米人が考へるやうに、英米文化のみが世界的な人道的文化ではない。只獨逸文化の本質乃至生粹の獨逸文化は、獨逸人の揚言する

如く、藝術・宗教・學術等の高尙な精神的產物であることは、獨逸文化の全盛時代たるロマンティシズムの文化が最も雄辯に證明するところである。併しながら、戰爭前の獨逸文化はたしかに英米人の非難に價するが如き國家的武力的にして且唯物物的現實的機械的のものであつた。これと同様に、英米の文明は、獨逸人の非難する如く、本來其の基調が唯物物的現實的機械的であつて藝術や宗教や學術等の高尙にして深刻な要素を缺いてゐたが、而かも戰前殊に戰後に於ては獨逸等の文化に比して幾分世界的人道的要素が優つてゐたことは、少くともこれらの國民中の心あるものが而かあらんことを要望してゐたことは事實である。併しながら公平に見れば、獨逸文化にも英米文明にも等しく優秀な要素と低劣な要素とが混在してゐることは極めて明かなことであり、随つて二者の何れの一のみを以て理想的の文化と見ることは出来ない。この意味に於て、私は前述の如く文化を廣狹二義に別ち、廣義の文化を更に狭義の文化と文明とに別ち、前者を以て廣義の文化の內的・理想的・目的々・本質的方面を現すものとし、文明を以て其の外的・現實的・手段的・非本質的方面を現すものとし、随つて前者は廣義の文化の中核精髓であり、後者は其の圓周末梢であるとするものである。されば私の意味する文明は文化に比して創造性の尠少なものである。更に詳しくは、創造化價值化作用の不十分な、自然的な没自覺的な、即ち自覺的に創造したといふよりは寧ろ自然に生じたものが文明である。これを具體的に

いへば、文明は、風俗・習慣・制度・機關・機械・器具・技術等の方面を總稱するのである。

第二に、空間的見地からの分野について見れば、文化は世界的文化と民族的文化と國家的文化と地方的文化とに別つことが出来る。世界的文化とは、いふまでもなく最も廣汎な即ち普遍性の最も充實した文化であつて、空間的意味に於ては全體としての文化乃至文化の全體である。但し、世界的文化といつても、其の他の文化と全然獨立に存在するものではなくて寧ろ其の他の文化中に存在するものである。即ち、世界的文化は、其の他の文化を内在的に超越するものである。民族的文化とは、或る民族獨得の文化であつて、所謂東洋文化とか西洋文化とか乃至はラテン文化とかアングロサクソンの文化とかいふが如きは即ちこれである。併しながら、民族間の區別は國家間の區別程明確でないかぎり、民族的文化の區別も亦甚だ不明確なものである。國家的文化とは、或る國家獨得の文化であつて所謂日本文化とか獨逸文化とか佛蘭西文化とかいふが如きは即ちこれである。そして國家的文化間の區別は民族的文化間の區別に比してはかなりに明確であるが、而かも國家の内包外延が斷えず變動しつゝあると共に、國家的文化間の交渉即ち國際的關係が甚だしく緊密になりつゝある今日に於ては、次第にその明確性を減殺しつゝあることは否むべからざる事實である。地方文化は、一國內の或る地方獨得の文化であつて、例へば東京の文化とか、大阪の文化とか、東北地方の文化とか、四國の文化

とかいふが如きは即ちこれである、但し、これは獨自性随つて地方文化相互間の區別の最も不明確な分野であつて、今日の如く國內の交通運輸が便利となり、教育乃至文化的施設が普及整備した時代に於ては、殆ど文化の一單位たる價値を具へてゐない程である。以上の見地から見ると、空間的見地から試みる文化の分野は、世界的文化と國家的文化とに二大別するのが最も穩當であるといはなくてはならない。

第三に、時間的見地からの分野について見れば、文化は、世界的文化と國家的文化とを通じて古代文化・中世文化・近世文化及び現代文化の四つに大別した他に尙幾多の細別を施すことが出来る、併しながら、これも亦勿論便宜的の區別である。蓋し、時間は流續的なものであり文化は動的のものであつて、古代と中代又は中代と近代などといつてもその間に截然たる區別がないからである。

以上、極めて簡單ながら、一般的見地から見た文化の意義を説明したから、更に一步を進めて其の教育的意義を檢査することにする。そして、私を以て見れば、文化の教育的意義は大凡四通に分つことが出来る。一つは教育の動力としての文化であり、一つは教育の素材としての文化であり、一つは教育の目的内容としての文化である。前三者は、文化の教育に對する關係であり、最後のものは、教育の文化に對する關係である。

これを詳言するに、第一に、文化は教育の一動力である。既に反覆したやうに、教育の動力は創造性であり、その先動力は教育者であり其の後動力は被教育者である。然るにこの何れも文化より恩恵を蒙るものである。殊に、教育者は、前代文化及び當代文化の恩恵を受けて人となり、當代文化と共に生活し、成長發達しつゝあるものである。實に教育者は前代文化及び當代文化の反映であるといつてもよい。これ教育者が文化の傳達者と呼ばれる所以である。被教育者も亦文化の恩恵を受けてゐるものである。即ち彼等は其の先祖を通じて文化の恩恵を受けてゐるのである。彼等の先天性は前代文化の積集である。

第二に、文化は教育に對して其の場所を提供するのである。教育は文化の一要素一部分としてのみ可能でもあり必要でもあるのである。嚴密な見地から見れば、教育は文化と共に生じたものであるが、普通の意味では、教育は文化に後れてゐる。事實に於て、教育は文化的營爲である。教育の制度といひ、機關といひ、素材といひ皆文化現象中のものである。随つて文化以外の場所に於て教育を行ふことが出来ないのである。

第三に、文化は教育に對して素材を供給する。既に一言したやうに、教育の素材は被教育者の個性と自然と文化とである。然るに、個性は前文に述べた如く前代文化の影響を受けてゐるものであり、

自然も亦多くは文化を通して教育の素材となるものである（例へば昆蟲を捕へるには捕蟲網を用ゐたり、山や海を見るためには汽車汽船の力に依つたりするが如き。）かぎり、大まかな意味では、教育の素材の大部分が文化であるといつてもよい程である。少くとも、教育の素材の主要部分が文化であることは否み難い事實である。教科といひ、教材といふも、皆文化である。この點から見れば、ナトルブが「教育は意識と文化との交渉關係である」といつてゐるのはたしかに眞理である。

第四に、文化が教育の目的であること、即ち文化が間接的目的内容であり、文化の創造が教育であることは、これまで反覆縷述した所であるから、茲には單にこれだけに止めて置く。

以上要するに、文化の教育的意義は、教育と相關的關係を有する點に存するのである。即ち、一面―前三點から見れば、文化は教育の動力であり、教育は文化の中であり、随つて文化あつての教育であり、文化のための教育である。併しながら、これを他面―第四點から見ると、教育は文化の原動力である。文化の創造も保持も改造も、凡て皆教育の力に俟つものであつて、教育のない所には文化はなく、教育の成否優劣はやがて文化の盛衰高下であり、随つて教育は文化を超越するものといはなくてはならない。然り、教育は文化を内在的に超越するものであるのに對して文化は教育に先行すると共に、教育に導かれるものであり、更に教育の永遠的方面が文化であり、文化の現實的方面が教

育である所に、文化の教育的意義も教育の文化的意義も存するのである。そして、この點から見れば教育上の文化主義といふことは成立の可能も必要も存在するのである。只併しながら、反覆繰述したやうに、文化は、少くともこれを狭義に解するかぎり、人生の一面であるが故に、文化を中心根柢として教育の全體を説明し規制しようとする時には、即ち文化主義を懐抱し提唱し實行しようとする時には、文化を廣義に解して全人生を包括するか、但しはこれを狭義に解して人生の他の表裏的補合的一面たる人格を根本原理とする人格主義と提携することを忘れてはならない。蓋し、この注意を忘却する時には、文化主義は教育上の主義として完璧を期することは出来ないからである。そして私は、この弱點に陥ることを免れるために、前記の二法中後者を選び、文化主義と人格主義とを包括する創造主義を探るに至つたのである。以下、この見地から、教育目的の一面として、即ち教育の間接目的の内容を形造るものとしての理想的文化に關する卑見を述べて、所謂創造本位教育目的観を闡明する一助とすることにす。

既に一言したやうに、普遍妥當性ある理想は只形式的にのみ設定し得るに過ぎないから、教育の目的的理想としての理想的文化も亦形式的にのみ設定し得るに過ぎない。然らば如何なるが理想的文化であらうか。

理想的文化とは、一言にすれば、創造性が(動的な意味で)最も充實してゐると共に、其れが(同様の意味で)最も十分に發動してゐる文化である。詳言すれば、理想的文化は、第一に、其の構成要素(個人及び團體)が最も創造性に富んでゐると共に、其の内容分野(部分的文化即ち道德・藝術・科學等)も亦最も創造性に富んでゐなくてはならない。第二に、構成要素及び内容分野の創造性を十分に保持すると共に其れらが十分に發動され且斷えず其れらが本質的發達を繼續してゐなくてはならない。第三に、構成要素及び内容分野の増加と共に其れら個々の創造性が増大して高い意味で益々個別的になるばかりでなく、更に全體の創造性が増大して高い意味で益々普遍的になるのでなくてはならない。而かも其の全體の創造性の増大率は、部分の増大率に比して幾何級數的のものでなくてはならない。即ち、構成要素たる人數の増加するに従ひ、又其の性質の向上するに従ひ、全體としての文化の創造性が幾何級數的に増大し、同様に、文化の分化が細密になり内容が複雑になればなる程全體としての文化の創造性が幾何級數的に増大するやうになるものでなくてはならない。更に、時間の経過及び空間の擴大と全體としての文化の創造性の増大との關係が幾何級數的でなくてはならない。即ち、時間が經つて従つて創造性が益々旺盛優秀となると同様に、文化の範圍が廣くなればなる程—世界的人類のになればなる程其の創造性が増大するやうな文化でなくてはならない。これを國家的文化について見

るに、理想的な國家的文化とは、其の構成要素たる國民の凡てがそれ〴〵獨自にして優秀な創造性を具備すると共に、其れが最も十分に保持され最も十分に發動され、一方に於て、其の内容分野が複雑になればなる程其の形式全體が統一的になり、他方に於て、國家的文化の創造性が顯著明白になればなる程他の國家的文化の創造性の保持と増進とに貢献し、随つて又世界的文化の創造性の保持と増進とに貢献するものであり、更に內的個體的創造性も外的普遍的創造性も時間を闊するに從つて益々増大するものである。更に別言すれば、理想的な國家的文化とは、其の國民の凡てをして適材を適所に置かしめ、十分に其の長所即ち創造性を保持發揮増大せしめ、更に個人間と個人間、團體間と團體間との關係交渉が十分に創造的であり、随つて他との關係交渉が複雑になればなる程、若しくは、關係交渉の範圍が増大すればする程、個人的にも團體的にも創造性が増大し、自ら個人は自己の生活を團體化すればする程益々其の價值を高上し、愈々其の眞幸福を増進し、斯くして、個人即ち其の國民は自己が動力たり構成要素たる國家的文化に對して愛敬の至情を捧げ、それに貢献することを通してのみ自己の生活の意義を見出し、随つて、それと自己とを同一視するやうになると共に、他の國家國民は其の國家的文化に對して衷心敬意を表してその存在を歡喜し、感謝し、その存續と發展とを庶幾し、且その存續と發展とに對して喜んで助力すると共に、又喜んでその長所を攝取し模倣し應

用しようとするに至るのである。そして件の理想的文化の特色は、やがて地方的文化に於ても民族的文化に於ても亦同様である。

以上要するに、理想的文化は其の動力たる創造性が優秀旺盛であると共に分化と統一とを保持してゐるものである。然らば、如何にすればこの屬性を保持することが出来るであらうか。一言にすれば其の構成要素が競争と共に協力を保つことによつてである。即ち、文化の構成要素たる各個人及び各團體が、一方に於ては、其の長所特色を十分に保持し發揮し發達させることによつて他の何ものとも異り、且他の何ものにも勝つたものゝ獨自にして優秀なものになることに努めると共に、他方に於ては、自己が獨自にして優秀なものになることによつて他のものにも獨自にして優秀なものたらしめるやうな激勵と幫助とを興へ、更に多くの獨自にして優秀なものがそれ〴〵各自の長所を發揮し合ふことによつて達成される一層高大な目的の達成のために協力することによつてのみ、文化は眞に創造性に富むものとなることが出来るのである。この意味に於て、理想的文化の創造を期圖するものは文化の統一若しくは普遍化と其の分化若しくは個性化との何れにも偏しないやうに注意しなくてはならない。随つて、私は、國家的文化の價值を認めないやうな無政府主義的文化觀に反對すると共に、個人乃至地方的文化の價值と他の國家的文化及び世界的文化の價值とを認めないやうな國家主義的文化觀

にも賛意を表し得ないものである。然り、私から見れば、理想の文化は、獨自にして優秀な創造性を具備した個人を以て組織された地方文化の統一體であり、隨つて獨自にして優秀な創造性を具備した國家的文化が競争と協力とによつて各自の優秀性を十分に保持發揮増進すると共に、他の國家的文化の創造性の保持發揮増進に對して積極的の貢献をいたし、其の結果として、分化と統一又は個體性と普遍性とを完具した世界的文化が國家的文化に即し國家的文化を内在的に超越して存在するやうな文化である。これと共に、理想的文化は文化の内容即ち哲學・宗教・科學・藝術・道德等の文化内容がそれ／＼獨自性と優秀性とを保つと共に、其れら各種の文化が相互に聯絡して最も完全な統一を保つものである。この點から見れば一面的文化は眞の理想的文化といふことは出來ない。殊にそれが、文化の第二義的方面のみが卓越してゐる如き文化に於ては特にさうである。これ唯物主義的文化や軍國主義的文化や産業主義的文化やが、文化としての價値が低少な所以である。

以上は、一般的見地から見た理想的文化觀であるが、これを特殊な見地即ち我が國といふ特殊の見地から見れば果してどうであらうか。別言すれば、理想の我が國家的文化とは果して如何なるものであらうか。その形式的説明は前文に悉きてゐる。即ち、一方に於ては、我が國民全體が何れも獨自にして優秀な創造性を所有すると共に、其れを十分に保持發揮増進することが出來、隨つて國家的文化の直接構成要素たる社會的文化も國家的文化の各分野もそれ／＼獨自にして優秀な創造性を所有すると共に其れを十分に保持増進することが出來、斯くして國民全體が何れも意義ある生活—創造生活を營み、且國民全體が何れも最も十分な意味で幸福を獲得享樂し、隨つて文化國家としての獨立性を確保し、他方に於ては、他の一切の國家乃至國民に對して積極的の貢献をいたし、自ら世界的文化乃至全體としての文化の發達に對して積極的の貢献をいたし、我が國あるが故に全人類が眞の幸福を享受し、我が國あるが故に全世界が本質的發達をなすことが出來、隨つて我が國は全人類全世界の原動力であると共にその光榮であり、自ら又全人類全世界は我が國に對して衷心感謝と尊敬との至情をいたし、且誠心誠意我が國の存續を庶幾し我が國の進歩を希求するやうな獨自にして優秀な文化を他に

して我が國家的文化の理想はないのである。然らば、我が國をして斯くの如きものたらしめる優秀な文化とは果して如何なるものであらうか。勿論、理想的見地から見れば、凡そ理想的文化といふに價するもの的一切を包括しなくてはならないが、國家が嚴密な意味の普遍的存在ではなくて個體的特殊的存在であるかぎり、別言すれば、空間的時間的種族的制限を有するものであるかぎり、理想的文化の一要素又は一方面を最も完全に具備することが、やがて我が國家的文化をして價値あらしめる所以であるのは止むを得ないことである。この意味に於て、我が國の理想的文化も亦特殊性乃至個體性を

帯びたものとなるのである。然らば、如何なるが果して我が理想的文化の特殊性であり個性性であるであらうか。これに對して精密妥當な解答を試みるには、何よりも先づ我が國民性の本質と過去に於ける我が國家的文化の真相とを十分に檢覈し、それについて正確な理會を持つことが必要であるが、茲には其の餘裕がないから、單に結論のみを掲げて詳細は別な機會に譲ることとする。

私を以て見れば、在來に於ける我が國民性隨つて國家的文化の特色は、其の創造性が受動的であると共に、主情意的乃至倫理的、藝術的、なところに存する。これを詳言するに、第一にいふ所の受動的創造性とは所謂摸倣的乃至應用的集成的といふことである。我が國民性乃至國家的文化の特色が、この意味に於て受動的創造性にあることは在來多年の歴史乃至文化史が雄辯に立證するところである。併しながら過去はその儘で未來ではない。在來の我が國家乃至國家的文化が單に受動的創造性をしか所有することも發揮することも出来なかつたのは、勿論國民性其のものが本質的に低劣であつたためでもあるが、一つは在來に於ける我が國家の境遇にも因由することは否むべからざる事實である。蓋し、創造性の健全にして十分な發動と發達との一條件は機會にあるのに、在來の我が國は何時も先進の文化國を對手とし、隨つて互角の競争又は獨立の生活を營むよりもこれら先進文化の長所を攝取受容し、其れを摸倣し應用し改造することに主力を注がなくてはならないやうな境遇に居たからである。

然るに、今や我が國家の境遇は一變した。發動的創造性の芽生活躍發達すべき機會が來た。今や我が國は他國の文化の恩恵によつて奴隸的生活を營むことが出来ない時となつた。他國文化の長所を攝取受容し摸倣應用改造するはよい。併しながら、それは生活の一方面―第二義的豫備的方面に過ぎない。蓋し、我が國が斯くの如き境地に止るかぎりには、文化國家として乃至文化國民としての存在の意義即ち獨立性を失墜損傷するに至るからである。但し、機會は要するに創造性發動發達の第二義的要因に過ぎないから、たとひ我が國が如何程發動的創造性の芽生活躍發達を必要とする機會に遭遇しても、本來件の發動的創造性が國民性中に皆無である時には其の芽生活躍發達を見ることは出来ないが、我が國に於ては斷じてさうではない。勿論如何程最眞目に見ても、發動的創造性の優秀が我が國民性の根本特色主要長所であると見ることは出来ないが、必ずしもこれが全然缺如すると見ることも出来ない。少くとも私は、國民各自が徹底した自覺と誠實熱誠な態度とを以て發動的創造性の助長に努力する限り、必ず近き將來に於てはこれを以て我が國民性乃至國家的文化の長所特色とすることが出来る境地に到達することを確信するものである。以上の見地から見て、私は、理想の我が國家的文化の一條件は、受動的創造性と發動的創造性とを併せ兼ねること、即ち、他の國家的文化の長所を攝取受容し且それを應用し改造し集成すると共に、更に一步を進めて如何なる他國にも見ることは出来

ないが、而かも如何なる他國に對しても隨つて全世界全人類に對して積極的貢獻をすることの出来る獨自性を具へた文化を創造することである。

第二に、謂ふ所の情意的創造性若しくは道德的藝術的創造性に就いて見るに、我が國民性の長所は決して知的論理的乃至學術的方面にはない。そして、これはひとり我が國民性のみの特色ではなくて寧ろ東洋民族の共通特色であるといはなくてはならない。勿論、我が國民性にも知的論理的學術的創造性が全然缺如してゐるといふのではないが、何れかといへば、我が國民性の長所は情意的方面にある。更に嚴密にいへば情的方面にある。知的長所も意的長所も、只それが感情と結合し、感情化されてのみ、はじめて我が國家的文化の内容を形造るのである。事實に於て、我が國の哲學や倫理學などは純粹の學術や倫理的知識ではなくて寧ろ思想や信仰やの形を取つてゐるのである。斯くいへばとて、私は勿論過去を以て將來を律しようとするものではない。隨つて將來に於ても決して我が國が學術國とならぬと斷言するものではない。要は、たとひ我が國民性には將來我が國家的文化をして學術的に優秀なものたらしめる可能性が具つてゐるとしても、其れは我が國民性最大の長所ではなく、隨つて其れの助長に主力を傾注することは、我が國家的文化をして眞に獨立性を獲得せしめ眞に獨自にして優秀なものたらしめる所以ではないとするのみである。少くとも學術的創造性の保持と増進とに

力を盡すことは我が國家的文化の創造には極めて必要なことであるが、而かもそれは要するに其の一方面一手段に過ぎないとするのみである。然り、私から見れば、我が國家的文化の長所特色は情意的方面にある。詳しくは、感情中心の文化即ち人情を原動力とする道德中心の文化である。

由來、我が國民は美しい感情の持主であつた。感情の解放が生活の目的であつた。併しながら、人間は勿論單なる感情の動物ではなく知的にして意的な存在であるかぎり、感情に徹底せんとした我が國民は常に理知と意志との葛藤に苦しまざるを得なかつた。所謂義理と人情との拮据矛盾はやがてこれである。そしてこの義理と人情との拮据矛盾こそは正しく我が國民生活の中心特色である。實に國道徳に於ても、文學に於ても、宗教に於ても、其の精髓を形造つたものは實に義理と人情との拮据矛盾である。そして、これは、一面から見れば、我が國民性乃至國民文化の短所ではあるが、他面から見れば、たしかに長所である。短所であるといふのは感情を偏重した點を指し、長所であるといふのは感情を尊重した點を指すのはいふまでもない。隨つて、將來に於ては、感情を偏重することなくしてこれを正當に尊重することが必要である。そしてそれがためには、感情と共に理知と意志とを併せ尊重すればよいのである。この意味に於て、將來の我が國家的文化の中心を構成すべきものは道徳・藝術・宗教である。勿論、それは學術的基礎を要し、學術の助力に俟つことはいふまでもない。最

も高い意味に於ける感情を中心動力とすることによつて道德・藝術・宗教が渾然として統一を保ち、而かも其れが學術の進歩と調和を保つことが出来るやうになつた時に於て、我が國家的文化ははじめに其の獨立性を獲得し、他のあらゆる國家的文化に積極的貢獻をいたすことを通して全世界人類に積極的資益をいたすことが出来るのである。そして、これこそやがて我が國民教育の理想である。

以上、極めて簡単なながら、私の懷抱する創造本位の教育目的觀を一通披瀝し終つたから、讀者諸氏は恐らく私の教育目的觀について或る程度の理會を持たれたことと思ふが、便宜上茲に其の要點を再録しようと思ふ。

私の創造本位の教育目的觀は、第一に、其れの一般的形式的方面に於ては、創造を以て中心概念とし、形式的意味に於ける理想價值即ち價值一般の創造を目的とするものである。詳しくは、優秀な人格乃至理想的人格の創造を直接目的とし、(其れに即して)優秀な文化乃至理想的文化を創造することを間接目的とするものである。第二に、其の特殊の實質的方面に於ては、前者同様創造を以て中心概念とし、理想的價值を或る特殊の方面より又は或る特殊の様式によつて創造することを目的とするものである。詳しくは、現代の人類・民族・國家・社會の一員として優秀な價值を具へた人格を創造すること又は人格としての被教育者の創造性を助長して現代の人類・民族・國家・社會の一員として優秀な

價值を具へたものたらしめることを直接目的とし、現代の文化―國家的文化及び世界的文化の缺陷を匡輔すると共に、文化の本質的發達を最も有効に促進することに依つて、次代人は勿論あらゆる將來の人間―國民及び人類に對して眞の幸福を與へるやうな優秀な文化即ち新しい國家的文化及び新しい世界的文化を創造し、斯くして全體としての人生の價值を高めることを間接目的とするものである。

第六章 創造本位の教育動力觀

(甲) 總 說

前章に略言したやうに、我が創造本位の教育觀は人間の本性が創造的であるといふこと、即ち創造性が人間の本質精髓であるといふことを一根本假定とし、これを基礎として、教育は要するに人間の本質精髓たる創造性の發達を人爲的に幫助する作用であり、隨つて最も有效な方法は件の創造性を出來るだけ十分に發動させることであると見るものである。そして茲に我が教育觀に於ては「創造性」を以て教育の動力と見る理由が存するのである。

併しながら、教育が幫助作用であるといふことは、教育には未發達な創造性即ち謂ふ所の被教育者の創造性以外何等か他の動力を要することを意味するのである。然るに、創造性は本章後文に詳言する如く自由性を以て其の根本屬性とする限り、創造性の本質的發達を助長する動力は、結果から見ればいふまでもなく第二義のものであると共に、被教育者の創造性と同種類のもの即ち一種の創造性でなくてはならない。只それは、創造性の純粹な發動ではなくて人工的要素の多分に加味されたもので

なくてはならない。そしてこれはいふまでもなく教育者其のものである。この意味に於て、教育の動力は被教育者と教育者とに別つことが出来る。

然るに、前章に於て詳述したやうに、永遠的方面より教育を觀する時には、教育は創造體としての人類の自己創造の過程であり、そして其の創造の必要を自覺するものは或る程度まで發達したものであり、未發達のものはそのれに幫助されて人類の自己創造の過程に参加するものである。隨つてこの點から見れば、教育者は教育の先行動力であり被教育者はその後行動力であるといはなくてはならない。別言すれば、教育は創造性が或る程度まで發達したもの即ち教育者が未だ創造性の發達しないもの即ち被教育者に對し、人爲的方法に依つて創造性の發動を觸發することに始り、被教育者の創造性が他の幫助を俟つことなくして或る程度まで完全に發動することが出来るやうになる時に於て終るものである。隨つて、教育者は教育の動力としては被教育者に時間的に先立つものであり、第二義的には主位を占むべきものであるが第一義的には兩者は同位を占めるものである。これ私が所謂教師本位主義にも兒童本位主義にも嫌らぬ所以である。蓋し私から見れば、教育者被教育者といふ區別は、絶對的の區別ではなくて、この兩面に對して統一原理となるアブリオリ——創造性こそ眞の動力だからである。即ち私は被教育者も教育者も等しく創造性を以て其の本質精髓とすると見るものだからで

ある。私が本章に題して創造本位の教育動力観としたのも蓋しこれがために他ならない。但し、この點については、既に前章(第四章創造本位の教育意義観)に於て論述して置いたから、茲には單にこれだけに止めて置く。

最後に一言すべきは動力の教育に於ける地位並に動力観の教育観に於ける地位である。既に略述した如く、私から見れば、教育は廣義の自覺的營爲即ち目的營爲であるが故に、廣義の目的と廣義の手段とを以て不可缺の要素とするものであるが、これらの要素に具體性を附與するものはやがて謂ふ所の動力である。別言すれば、教育の効果即ち可能と限界とを決定する主要條件は動力である。この點から見れば、動力は教育の根本要素であり、動力の活動の一面が目的であり他の一面が手段であるといはなくてはならない。動力の教育に於ける地位随つて動力観の教育に於ける地位の重且大なることは推して知るべきである。

これを他面より見るに、既に一言した如く教育は最も廣く最も高い意味に於て人生の手段である。随つて具體的に見れば、手段が最も重大な地位を占むべきものである。然らば件の手段を決定する根據規準となるべきものは何であるかといふに、勿論目的理想と動力とである。然るに、目的(理想)は比較的普遍的なものであるのに反して動力は比較的に特殊である點から見れば、目的理想は手段の

普遍的形式的根據であり、動力は其れの特種的實質的根據であるといはなくてはならない。この意味に於て、動力の研究乃至動力観は具象的なものであり且極めて明確精密なものでなくてはならないし、随つて嚴密な意味では普遍性を缺如するものであり、倒にいへば普遍的なものは實際的價値が低劣である。併しながら、大まかな見地に從へば或る程度まで普遍的妥當性のある動力観を構成することは必ずしも不可能ではない。即ち動力精しくは創造性乃至創造性を根本屬性とする人間の一般的特質を明かにすることによつて、手段に對する一個の根據乃至規準を提供することは可能である。以下、この見地から私の即ち創造本位の教育動力観を闡明することにする。尙便宜上動力の時間的區別に從ひ、先動力たる教育者観を先にし、然る後所謂被教育者に及ぶことにする。但し、創造性が最も正當な状態で發動するのは被教育者に於てであるから教育者と被教育者との兩方に於て創造性の説明を重複することをしないで被教育者の創造性を主とし教育者の創造性を副として説明を試みることにする。

序に一言附加したいのは教育者及び被教育者の用語についてである。私はこの用語に對してかなり不満を持つものである。蓋し、反覆縷述したやうに、教育者と被教育者とは教育動力の不可缺の兩面であり、そして、教育といふ現象は、教育者がいつでも能動的に働きかけ被教育者が何時でも被動的に働きかけられるものではなくて、別言すれば、「教育する」といふことと「教育される」といふこと

とは絶對的の別ではなくて、両者が協力して教育現象を可能ならしめるものだからである。併しながらこれを第二義の見地から見れば、先づ教育者が被教育者に對して働きかけるものであり、被教育者が教育者に働きかけることも教育者が働きかけたことに對する直接的間接的の反動としてのみ意義を持つものであり、更に、今日に於てはこれ以上適切な用語がないかぎり、これを用ひることは必ずしもさ程不當なことではないと思ふために、適當な用語を發見するまで姑くこれを使用することにした。

(乙) 創造本位の教育者観

古來、教育者はやがて教育であり、教育の効果は偏に教育者の素質及び其の教育的努力の如何に依存するものの如くに思はれてゐた。師道の尊嚴は斯くして力説せられ、教育者の修養は斯くして重大視され、教育者の待遇改善は斯くして要望された。教育は教育者と被教育者との交渉精しくは兩者の對等的交渉ではなくて、教育者より被教育者に働きかける交渉——感化指導助長陶冶教授訓練……等の交渉であるかぎり、教育者の教育的意義と價值とが他のあらゆる教育的要素にも増して重大であることは改めていふまでもない。この意味に於て、私も亦教育者はやがて教育であり、教育の効果は偏に教育者の素質及び其の教育的努力の如何に依存するといふ見解を是認し、且これを高調するものである。

ある。

然るに、世にはこの意味に於ける教育者観——教育者尊重觀に反對するものが少くない。たとへば自動主義自學主義發動主義動的教育の一派即ち廣義に兒童本位主義と稱すべき一派の見解がそれである。彼等に從へば、教育は其の目的も方法手段も主として兒童——被教育者の本性に依存し教師は單に補助者の地位に立つに過ぎない。これは在來の所謂教師本位主義に對するものであつてたしかに一面の眞理を道破したものである。併しながら、「眞理は中庸にある」といふことはこの場合に於ても亦妥當な見解である。即ち、兒童本位主義は、其れが極端に走る時には教師本位主義と同様の缺陷に墮するものである。但し、嚴密にいへば、兒童本位主義が極端に流れる場合の弊害は、教師本位主義が極端に流れる場合の弊害よりも少いことは、換言すれば、教育動力觀としては、兒童本位主義はたとひそれが如何程極端に流れるとも、教師本位主義に比して一層多くの眞實性妥當性を有することは、改めていふまでもない。そしてこの間の消息は、教育の本質について正しい觀念を持つものの直ちに理解し得るところであらうと思ふ。蓋し、教育動力觀は本來教育觀に制約され制約さるべきものであり、且正しい教育觀とは畢竟するに廣い意味で兒童本位の見解に他ならないからである。

これを詳言するに、私から見れば、既に一言した如く、凡そ教育は少くとも次の假定の下にのみ可

能であると共に必要である。即ち、被教育者の本性は創造的のものであり、随つて或る程度までは自ら發達するものではあるが、其れの十分な發達は只適當な幫助を俟つてのみはじめて十分な發達を遂げることが出来るといふことが即ち其れである。そして件の假定の下に被教育者の創造性の助長發達を直接主要目的として教育を施さうとするのが私の「創造教育」である。されば、創造教育の見地から見れば、教育の主動力は被教育者の人格の創造性であり、其れの副動力は教育者の人格の創造性及びこれを最も有効に活用するための教育の方法及び機關である。これを倒にいへば、被教育者の人格の創造性の發達を助長する限りに於てのみ其の他の動力は教育的價値を獲得すると共に、教育者の人格の創造性を最も有効に活用することに役立つ限りに於てのみ諸多の方法や機關は教育的價値を發揮するのである。極言すれば、教育者の人格乃至生活が創造的でなければ創造教育は到底不可能である。この意味に於て、教育は（作用を主としていへば）教育者の人格の創造性と被教育者の人格の創造性との自覺的及び超自覺的交渉——全的自熱的交渉である。随つて、嚴密な意味の教育は、其れの目的に於ても其れの過程に於ても乃至は其れの結果に於ても等しく創造作用である。然り、「教育的」とは畢竟するに「創造的」といふことに他ならない。

教育を斯くの如き意味に解する限り、教育の成否は第一に被教育者の創造性の本質如何に依存し、

第二に教育者の創造性の本質如何に依存し、第三に兩者の交渉の成否如何に依存するものである。然るに教育者と被教育者との創造性の交渉はやがて謂ふ所の教育者の幫助作用であり、随つて其れの成否はとりも直さず教育者の創造性の本質と其れの活用法とに依存するかぎり、そして被教育者の創造性の如何は教育の興件であり先天的要素であるかぎり、教育の成否は偏に教育者の創造性の本質と其の活用法との如何に依存するといはなくてはならない。然り、（其れの方法觀に於て最もよい意味の兒童本位主義を取る）創造教育の見地から見ても、教育の成否は偏に教育者の如何に依存するものであり、随つて教育者は教育の主動力であるといはなくてはならない。然るに、世には前述の如く兒童本位の教育観は必然に教育者の價値を蔑如するもの如くに思ひ、随つてこの教育観を排斥するものが少くないがこれは明かに謬見である。兒童本位の教育観は教師本位の教育観とは兩立し得ないが、正當な教師尊重觀とは十分に兩立し得るのである。蓋し、兒童本位の教育観は、教師本位の教育観が過重した教育者の教育的地位乃至教育的職能に正當な制限を附するものではあるが、教育者の教育的地位乃至教育的職能を否定したり極度に減殺したりするものではないからである。更に別言すれば、兒童本位の教育観は教師本位の教育観よりも被教育者の教育に於ける意義を一層重大視し、被教育者の自由又は活動の範圍を擴大し、随つて教育者の教育に於ける意義を一層輕視し、教育者の方法又は活

動の範圍を減少するけれども、被教育者と教育者との交渉精しくは教育者の幫助が教育であると見る點に於て依然として教育者の價值を重大視するものだからである。少くとも創造教育の見地から見る時には、教育者の價值は依然として重且大である。以下この見地から、私の教育者に對する理會と信念と要求とを略述することとする。

私を以て見れば、一般教育者の生活の特色は、一言にすれば間接的創造生活者たるところに存する。謂ふ所の間接的創造生活者とは、他人をして創造生活を営ましめるところを職能とするものである。換言すれば他人をして創造生活を営ましめるところに即して創造生活を営み、他人の生活を創造的ならしめることに即して自己の生活を創造的ならしめるものである。

これを詳言するに、既に反覆力説した如く(第一篇第四章創造本位の人生觀參照)、人生の目的と真趣とは價值の創造にある。先天本具の個性の本質長所特色——人格の創造性を出来るだけ完全に助長伸展することに即して國家社會世界人類のため、即ち全體としての文化の進歩と全體としての人生の價値の増進とのために應分獨自の貢獻をいたすことによつて、個體としての自己を普遍化し永遠化するところにこそやがて人生の目的も意義も價值も存するのである。然り、凡そ人間と生れて他と異なる獨自にして優秀な人格を持ち、他と異なる獨自にして優秀な業績を擧げ得ないものは、人間としての價値

がないものである。これ、私が創造生活を以て生活の真髓でありとし、且所謂創造本位の人生觀を主張し力説高調する所以である。

然るに、私から見れば、既に一言したやうに創造生活は便宜上これを二種に別つことが出来る。一つは直接的創造生活であり、他は間接的創造生活である。謂ふ所の直接的創造生活とは自己其のものの生活を價值あるものとし、全體としての人生の價值を高める上に直接の貢獻をすることである。謂ふ所の間接的創造生活とは、自己以外の他の人々の生活を價值あらしめるところを通して乃至其れに即して自己の生活を價值あるものとし、全體としての人生の價值を高める上に間接の貢獻をすることである。然らば、教育者の生活は果してその何れに屬するであらうか。いふまでもなく、普通には後者に屬すると見られてゐる。そしてこれは大體に於て正常な見方である。何となれば、教育者は、優秀な被教育者を創造すると共に、彼等をして全體としての價值を創造せしめることに即して自己の生活を價值あるものたらしめることを本領とするものだからである。

併しながら、更に一步を進めて考察する時には、教育者の生活を以て文字通の間接生活とする見解にはたしかに缺陷がある。勿論、これを事實的現實的見地から見れば、一般教育者の生活は、文字通の間接的創造生活である。否、更に嚴密にいへば、其の大部分は何等創造的要素のない機械的惰性的

摸倣的生活であり、更に甚だしきに至つては、被教育者の創造生活を阻害するやうな反創造的な生活を營んでゐるものさへも事實決して尠くはないのである。併しながら、事實は當爲ではなく現實は理想ではない。然り、これを理想的論理的見地から見れば、教育者の生活は、既に一言したやうに、單に文字通の間接的創造生活ではなくて、寧ろ間接的創造生活に即する直接的創造生活でなくてはならない。教育者は、ひとり被教育者を優秀な人格たらしめ、且彼等の活動を通して、人生の價値の増大——理想的文化價値の創造といふ大業に間接に參するばかりでなくて、換言すれば、自己の人格乃至生活を價値創造の單なる手段單なる媒介物乃至單なる材料とするだけではなくて、自己其ものの人格乃至生活を一個の人間として價値あるもの——獨自にして優秀な人間とすることによつて直接に人生に貢獻し、直接に理想的文化價値の創造といふ大業に參じなくてはならない。然り、苟くも人間として價値ある生活を營まうとする教育者は、凡そ如何なる場合に於ても自己を單なる手段や媒介物や材料として取扱ふべきものではなくて、即ち如何なる場合に於ても文字通の犠牲的な生活を營むべきものではなくて、寧ろ常に自己を目的體乃至獨自の價値體として取扱ひ、常に創造的自己實現的な生活を營むべきものである。随つて、教育者が被教育者の創造生活を幫助することは、自己の創造生活を阻害する所以ではなくて却つてこれを助長する所以でなくてはならない。更に別言すれば、教育者の

生活の眞髓は、一方に於ては、被教育者の創造生活を助長することに依つて間接的の創造生活を營むと共に、他方に於ては、自己の人格乃至生活其ものを斷えず成長發達させることに依つて直接的の創造生活を營むところに存するのである。この意味に於て、教育者の生活は二重の意味で創造生活であるといはなくてはならない。然り、教育者の生活こそは、最も十分な意味に於ける乃至最も眞實な意味に於ける創造生活なのである。そしてここにこそ、私が如何程卓越した天分を具有し、如何程徹底した自覺を持つものと雖も、上記の矛盾を超越し、十分な安心と十分な希望とを以て永しへに教育に従事し得るとする所以と、教育即自己修養乃至教育即生活とする所以とが存するのである。

繰り返していふ。教育者は只其れが眞の意味に於て創造生活の生活者であるが故にのみ少くとも而かあるべきが故にのみ、自ら安んずることが出來ると共に、他からも尊敬を受くべきものであり、且文化の創造者たり生活改造の先驅者たり得るのである。少くとも、今日の我が國は、この種の教育者の力に俟つことが最も多いのである。知識の切實を以て任とするもの、自ら成熟者を以て任ずるもの、修養や向上は單に被教育者のみの事とするもの、教職を以て單に糊口の資を得る手段、又は單に機械的な勞役と見るもの、教育を以て自己の人格や生活の本質的發達と没交渉なものとするもの、これらの教育者は永しへに教育者の眞髓を把握し教育者の眞價値を發揮し教育者の眞幸福を味到し得な

5のである。

これを他面より見るに、人生の目的は価値の創造——理想的文化価値の創造である。然るに、文化は人格の具體化であり客観的永續的内容であり、随つて其の原動力は人格の創造性である限り、価値ある文化を創造するには何よりも人格の創造性の涵養助長を目的とする教育の力に俟たなくてはならない。この意味に於て、教育は、少くとも人格の創造性の涵養助長を直接目的とする教育は、文化の創造力又はあらゆる文化活動の原動力を供給するものであるが故に、価値現象、価値創造過程としての人生に於て最も根本的な最も廣汎な随つて最も重大な地位を占めるものである。然り、価値現象、価値創造過程としての人生即ち文化に對して全體的根柢的關係を保つものはひとり教育と哲學とのみである。何となれば、哲學は文化の目的乃至基礎としての理想を闡明し樹立することによつて文化の統率原理たることを職能とするものであるのに對して、教育は文化の統率原理としての哲學の樹立し闡明した理想を實現するに必要な原動力を提供することを使命とするものだからである。この意味に於て、哲學と教育とは文化の兩端（哲學は上限教育は下限）であり、其の他の文化現象はこの兩端の中間に部分的に座を占めるものであるといはなくてはならない。これ、私が教育は必ず哲學を基礎としなくてはならないと主張する一個の理由である。要するに教育は文化の原動力である。随つて教

育の成否はやがて文化の高下である。これは單なる理窟ではなくて極めて明確な歴史的事實である。然り、文化の進歩は先づ第一に教育の力に俟たなくてはならない。そしてここに教育の文化的乃至文化史的意義があると共に、教育者の価値及び使命の重大なる所以がある。然らば、如何にすれば教育者はこの重大なる価値を實現し、この重大たる使命を果すことが出来るであらうか。これを一言にすれば創造生活を營む外には途がない。蓋し、価値創造の原動力となるものは自ら創造的でなくてはならないからである。其自身創造的であつてのみ他を創造し創造化することが出来るものだからである。そしてこの點から見ても教育者の生活の特色は全き意味に於ける創造生活たるところに存するといふことが出来る。何となれば、前に一言したやうに創造生活は永しへに進歩發達創造改造する生活であり、随つて修養即事業——創造力の蓄積に即する創造力の發現の生活でなくてはならないのに、嚴密な意味に於ける教育者の生活は、やがてこれを以て特色とするものだからである。

これを詳言するに、創造生活の一個の特色は修養と事業との間の關係が合理的になつてゐることである。創造力の質と量とが事業の質と量とを必然に決定して其の間に偶然がないことである。通俗にいへば實力あるものが優れた事業をし修養するものが大きな業績を擧げることである。然るに、文化の度の低い今日に於ては、この要求は極めて僅かしか實現されてゐない。多くの社會に於ては、運と

か策略とかといふやうな偶然性が實力と業績又は修養と事業の間を不合理化する。この間にあつて比較的合理的關係を保ち、随つて比較的創造生活の特色を完具するものは學者と教育者の生活である。就中學者の生活に於ては實力乃至修養がアルファにしてオメガである。學者にして苟くも實力を缺き修養を怠る時には到底學者としての本分を盡し學者としての業績を擧げることが出来ないのは確乎たる事實である。教育者の生活も亦斯くあるべき筈であるにも係らず、遺憾ながら今日に於ては必ずしもさうはなつてゐない。これ教育界に缺陷が存在する證據である。眞に價值ある教育者たらんとするものは、この缺陷を匡救して實力と業績・修養と事業との間を完全に合理化するやうにしなければならぬ。但し、教育者の生活の主要部分に於ては今日と雖も私のこの要求は或る程度まで完全に實現されてゐる。即ち眞に實力あり斷えず修養を積んでゐる教育者は、必ず其の教育内容に於て其だけの成果ををさめてゐると共に、表面は如何程功績を擧げてゐるやうに見えても實力なく斷えず修養することなき教育者の事業業績は、必ず表面的一時的のものであつて第一義的のもの即ち優秀な人格を創造し卓越した文化を創造するといふ意味の功績ではない。併しながら、これを全般的に見れば、教育者の生活に於ける修養と事業の間との合理性はたしかに學者の生活に比して少くとも幾分不明であることは否むべくもない。そして茲に現代教育者の眞面目に反省すべき一大問題がある。

これを要するに、教育者の生活の特色眞髓は、其の理想境乃至其の傾向に於て最も十分な意味に於ける創造生活、即ち、一方に於ては間接的創造生活に即する直接的創造生活、他方に於ては修養即事業の生活を營むところに存する。随つて、眞に價值ある教育者たらんとするものはこの特色を十分に具備することを念としなくてはならない。別言すれば、教育者としての特色を十分に發揮しその使命を十分に果すことが出来るやうな資格を具備することを念としなくてはならない。以下この見地から教育者の具備すべき資格について略述することにする。

さて私の見る所に従へば、教育者の資格は便宜上先づこれを二種に別つことが出来る。形式的ものと實質的のものである。形式的見地から見れば資格とは、凡そ教育者たるもの、何人も具ふべき資格即ち教育者といふもの、本質上必然的に要求さるべき一般的資格であり、實質的見地から見れば資格とは、或る時代又は或る國家社會乃至其の他特殊の制約の下にある教育者の具ふべき特殊の資格である。以下本質上前者を主として後者に及ぶこととする。

形式的見地から見た教育者の資格は更にこれを左の三つに別つことが出来る。第一は、教育者として必要な基本的資格であり、第二は、教育者の直接使命たる人格の創造者として必要な資格であり、第三は、教育者の究極使命たる文化價値の創造(力の提供)者として必要な資格である。

先づ第一點から見るにこれまた便宜上(イ)教育者としての自己の使命を正確に理會すること、(ロ)教育者としての自己の使命を十分に果さうとする誠意即ち卓越した教育的精神を所有すること、(ハ)水準即ち一般人以上の素質實力を具備すること、(ニ)創造的精神乃至創造力が活潑旺盛であること、(ホ)人間性の理會者であること、(ヘ)優秀な人生觀を懷抱すること、の五つに別つことが出来る。

(イ)教育者は自己の使命を正確に理會しなくてはならない。凡そ人間は自覺的存在であり、教育は目的自覺的營爲であり、更に知識乃至思想は力である限り、自己の使命に對して正確な理會のないところに優秀な教育者のあり得よう筈はない。殊に教育者の如く、世界と永遠とに通じて其の物質的待遇が低く随つて物質的には生活の不安の多いばかりか、更に職能使命が極めて重大であり其の影響するところが甚だしく廣汎であるものに於て、苟くも自己の使命を正確に理會しない時には、到底長く其の職に止ることが難く、たとひ長く其の職に止るとも其の使命を全うすることは斷じて不可能である。これ私が十年一日の如く教育者に對して「自覺」の必要を力説高調する所以に他ならない。

(ロ)教育者は教育者としての使命を十分に果さうとする誠意を持たなくてはならない。改めていふまでもなく、凡そ自覺は單なる理知的作用ではなくて全我的作用である。十分な意味で教育が自己の使命を自覺したといふことは自己の使命を果さうとする誠意を持つといふことでなくてはならない。

随つてこの意味に於ては、教育者に使命の自覺が必要だといふこと以外に使命を果さうとする誠意が必要だといふことは勿論蛇足であるが、普通には自覺は主として理知作用と解されてゐるがために、私は特にこの一項を茲に掲揚附加したのである。繰り返していふ、教育者は自己の使命を十分に果さうとする誠意を持たなくてはならない。單に教育者としての自己の使命を理會しただけではなくてこれを出来るだけ完全に實現しようとする誠意——全力をつくし萬難を排して自己の使命を貫徹しようとする熱情を持たなくてはならない。何となれば教育は單なる思想感情ではなくて實行であり、而かも極めて困難な實行だからである。燃えるやうな誠意熱情を持つことなしには到底其の使命を果すことが出来ない程の困難が伴隨するからである。然るに熱情は只信愛を動力としてのみ生ずるものである。随つて教育に對して熱情を持つといふことは、とりも直さず教育を信愛せよといふことである。然り、教育に對する信愛こそは教育者をして眞に旺盛な教育力の所有者たらしめるものである。事實に於て、在來宗教家が教育者として成功したのは、彼等が教育に對して確固不拔の信念を所有したからに他ならない。そしてこゝに教育者に信仰乃至宗教の必要な主要原因がある。

(ハ)教育者は其の素質及び實力に於て少くとも水準以上——一般人以上でなくてはならない。嚴密にいへば即ち理想的見地からいへば、教育者は凡て萬人の儀表となり模範となるに足るだけの卓越し

た素質及び實力——品性と知能と身體との所有者でなくてはならない。少くとも教育者は其の時代乃至自己の生存中自己の被教育者が受け得る教育の最高教育を自ら受けてゐなくてはならない。併しながら創造本位の見地から見れば、教育者の任務は品性及び知能の授與又は文字通の人格の創造ではなくて、寧ろ品性知能の啓發陶冶であり人格創造の幫助であるから、教育者にして上に述べた自己的使命を正確に理會し且これを十分に果さうとする誠意とこれを事實化する努力とを所有するかぎり、必ずしも萬人に卓越した實質的現實的靜的意味に於ける理想的人格の所有者でなくともよいのである。極言すれば、形式的將成的動的には完全であつて實質的現實的靜的には不完全な人格即ち非常に卓越した素質及び實力を具備しながら、これを以て足れりとはしないで、被教育者に先立ち被教育者と共に斷えず向上精進の途を辿り、斷えず進歩發達しつゝあるやうな人こそ、教育者として最もふさはしいものである。別言すれば、進歩發達の止つた大學者よりも進歩發達の盛りにある二三流者が教育者として最もふさはしいものである。但しこの點は次項人格の創造者としての教育者の資格のところにて更に詳述するから、茲には單にこれだけに止めて置く。

繰り返していふ。教育者は其の素質及び實力に於て少くとも水準以上でなくてはならない。但し、こゝにいふ素質實力が水準以上でなくてはならないといふことは、必ずしもあらゆる素質實力を意味

するものではない。勿論理想的論理的にいへば教育者が如何なる方面の素質乃至如何なる種類の性能に於ても調和的統一的に水準を超越すべきものであるが、事實に於てはこの條件に的確に合致するものは尠い。随つて一二の性能が幾分劣つても(甚だしく劣つてはいけなが)必ずしも差支はない。併しながら、たとひ凡ての方面の素質及びあらゆる種類の性能が如何程調和的統一的に水準を超越してゐても單にそれだけを以て理想的教育家といふことは出来ない。蓋し、單にそれだけでは個性的特色のない完全な平凡人に過ぎないからである。創造本位の見地から見れば價值ある教育者は必ず獨自にして優秀な其自身の卓越性を具備してゐなくてはならない。單に短所がないといふだけに止らないで、必ず何等か獨自無雙の長所を具備してゐなくてはならない。そしてこの間の消息は、卓越した學者や技術家やが教育上の方法手段について無知無能であるにも係らず案外に大きな教育的効果を擧げ得ることに徴して理會し得ることではないか。私はこの意味に於て、教育者は一般的修養に依つて心性の調和的統一的發達をはかると共に、特殊的修養によつて自己の長所を助成するやうにしなくてはならない。尙これは勿論中等學校以上の教育者だけに對する要求ではなくて小學校の教育者に對する要求でもあることはいふまでもなく。

以上の他この資格に關して注意すべきことが尙一つある。それは、謂ふ所の素質及び實力の別に就

いてである。幾度も反覆力説したやうに、教育者は一般よりも卓越した「素質」と「實力」とを併せ兼ねべきものである。併しながら素質の卓越は直ちに實力の卓越ではない。蓋し、素質は少くとも或る點までは變化乃至發達及び退化の可能性を有するものであり、随つてたとひ如何程卓越した素質を具有してゐても、其れを應用しなければ教育者として必要な實力を所有することが出来ないからである。この意味に於て、私は、一方では素質の低劣なことが明かなものが教育者になることを排すると共に一旦教育者となつた際には、努力修養によつて、卓越した素質の具有者は益々卓越したものになり、然らざるものは幾分でもよりよきものになるやうにすることを望んで止まない。殊に今日の如く、駭々乎として文物が進歩すると共に、民衆乃至一般國民の教育程度が甚だしく高まりつゝある時に於て、教育者が教育者としての自己の使命を十分に果すには、たとひ如何程卓越した素質を具有するものといへども斷えず修養補充が必要である。この意味に於て、私は教育者は少くとも其の國其の時代の最高程度の教育を受けることが必要であるとするばかりでなく、更に學校卒業後乃至教職についてからも斷えず修養し得るやうな設備機關を必要とするものである。

(二)教育者は創造的精神乃至創造力が活潑旺盛でなくてはならない。凡そ教育の眞髓が創造に存するかぎり、創造力の優劣強弱はやがて教育者の價値の高下である。これ、私が、教育者は創造的精神

乃至創造力が活潑旺盛でなくてはならないとする所以に他ならない。然らば、謂ふ所の**教育者にとつて、必要な創造的精神乃至創造力とは果して如何なるものであらうか。**

この間に對して兎に角一通の解答を試みるには二つの方面からすることが便宜である。一つはこれを「意志」と見ることであり、一つはこれを「性能」と見ることである。謂ふ所の意志としての創造的精神とはやがて創造の意志又は理想的精神のことであり、謂ふ所の性能としての創造的精神とはやがて創造性のことである。

これを詳言するに、人間の本性は、既に反覆力説したやうに、よりよく生きんとする意志であると共によりよく生き得る性能である。前者は人間の本性の自覺的方面であり、後者は其れの没自覺的乃至超自覺的方面である。随つて人間は單に自然の儘に放任して置いても或る程度まで成長發達するものであるが、これに對して適切な人爲的方法を施す時には一層よく成長發達するものである。この意味に於て創造的精神は先天的であると共に後天的であるといはなくてはならない。然るに、創造的精神といへば直ちに意志と思つたり或は反對に直ちに性能と思つたりするのは、要するに創造的精神に件の二面があることを理會し得ないことから生ずる誤謬である。併しながら、何れかといへば、創造的精神を以て意志と見ることは、これを以て性能と見ることよりも弊害が少い。蓋し創造的精神の

價値は性能としての場合よりも意志としての場合に於て一層多く發揮されるからである。随つて、通例は創造的精神を意志として見て差支がない。然り、創造的精神は、畢竟するに理想的精神であり進歩的精神である。そして人間は、この精神を具へてゐるがために修養もすると共に努力もするのである。人間を以て自覺的存在乃至自律的存在であるとするのも、要するにこの意味に於ける創造的精神を具有することがとりも直さず人間の人間たる所以だからに他ならない。

繰り返していふ。創造的精神は理想的精神であり向上的精神である。生活の眞髓を創造と解し、唯一の自己と只一度の生活とを信愛し、あらゆる條件に即して自己の人格及び生活を出來るだけ特色のあるそして卓越した價値體たらしめようとし、即ち自己そのものを傑作たらしめようとし、随つて高大なる理想要求を懷抱すると共に件の理想要求を實現する努力を敢てし、斷えず向上精進の途を辿り斷えず價値ある冒險創始を試みるやうな鮮活旺盛な創造的精神乃至創造力を所有するもののみ、一方に於ては斷えず向上精進の途を辿ることによつて自己天分の不足を匡補することが出來ると共に、種々の缺陷を持ちながら教育者としての自己の價値を信じ教育者としての自己の使命を果さうとする確信と誠意とを、一言にすれば卓越した教育的精神を所有することが出來るのである。然り、教育は理想の實現である。熱烈強大な理想的精神——創造的精神を所有してのみはじめて安んじ欣んで教育に

従事し得ると共に、被教育者の人格を根柢から震撼し、其の全人格に對して永遠不壞の感化影響を與へることが出來るのである。自己の生活を創造的ならしめることが出來ると共に被教育者の生活をも創造的ならしめることが出來るのである。凡そ自己を成熟者と思ふことは何人にとつても大罪惡であるが殊に教育者にとつては致命的罪惡である。蓋し、教育者の生活は、既に一言した如く間接的創造生活に即する直接的創造生活だからである。

創造的精神が理想的精神であるといふことは、やがて、其れは自由精神であると共に個體精神であるといふことを意味する。何となれば、理想に従つて斷えず進歩することを本旨とする精神はやがて常に自由ならんことを欲すると共に、他と異つた自己獨得の性質を保持し増進することを要望すべき筈だからである。換言すれば、理想的進歩的精神としての創造的精神は、一方に於ては舊いものから斷えず解放されると共に、他方に於ては自己以外のものから區別されることを望むものだからである。斯くいへばとて、これは創造的精神は直ちに單なる破壊的精神であるといふことを意味するものではないと共に、また直ちに單なる主我的精神であるといふことを意味するものでもない。勿論、創造は破壊を一大條件とするものであるといふ意味に於て創造的精神は破壊的精神をも包含するといふならば、それは必ずしも失當な斷定でもない。併しながら、この場合に於ける破壊的精神は、何處ま

でも建設又は積極的改造を目的とするものであると共に、其れは何處までも單なる一要素——手段としての一要素であることを忘れてはならない。これと同様に、創造は獨自性を一根本屬性とするものであるといふ意味に於て創造的精神は主我的精神をも包含するといふならば、それは必ずしも全き誤謬ではない。併しながら、この場合に於ける主我的精神は、何處までも協同を目的とするものであると共に、其れは何處までも單なる一要素——方便としての一要素であることを忘れてはならない。そしてこの間の消息は、創造的精神の對象たる「價值」乃至「價值創造」の本質に徴することに依つて理解することが出来るのである。蓋し、價值は個的であると共に普遍的であり、價值創造は破壊に即する建設だからである。これを事實に徴するに、創造的精神の所有者は、決して單に自己一個のみ囚はれるものではない。勿論先づ主とするところは自己であるが、而かも自己の人格乃至生活を進歩向上させるには必ず自己以外の個人若しくは團體との交渉を通すことが必要であるばかりでなく、更に、他の個人若しくは團體の進歩向上を欣び且これと提携して大なる創造を營まうとするのである。そして茲にやがて創造的精神の教育的意義がある。然り、創造的精神は自己修養の精神であると共に教育的精神である。これ私が、教育者に何よりも先に優秀な創造的精神を所有すると共に有効にこれを利用しなくてはならないといつた所以に他ならない。

教育的精神を以て單に他の成長發達を希ふ心と思ふのは大なるを以て最も危険な謬見である。教育的精神は創造的精神が他——自己よりも幼弱なものに對して發動したものに他ならない。随つて、教育的精神の良否は偏に創造的精神の良否に依存すると共に、教育的精神の涵養助長を圖るには何よりも創造的精神の涵養助長に努めなくてはならない。これを具體的にいへば、他を教へんとする心は自ら學ばんとする心の變態であり、他の成長發達を希ふ心は自らの成長發達を希ふ心である。教育者の人格に、永しへに進んで止まざる旺盛な意志と實際に於てこの意志を事實化して斷えず向上精進の途を辿り得る性能とが、一言にすれば意志及び性能としての創造的精神が具つてゐさへすれば、何等特殊の技巧を用ゐずとも、をのづと教育の効果は擧るのである。これに反して、教育者自らが創造的精神なしに被教育者に對する時には、たとひ如何程巧妙な方法や手段を用ゐるとも、到底十分な教育の効果ををさめることが出来ない。斯くいへばとて、私は勿論、教育には方法や手段が全然不必要だといふのではなくて、只教育の原動力は教育者の創造的精神であるといふに過ぎない。そしてこれは特に私の創造本位の教育観から見てもさうである。其の理由はこれまでの論議に於て業に既に十分闡明されたことと思ふが議論の順序上簡單に一言することにする。

創造教育は、要するに創造を究極目的とし、被教育者の創造性の涵養助長を主要手段とする教育で

ある。そして、謂ふ所の被教育者の創造性の涵養助長を主要手段とするといふことは、とりも直さず被教育者の(よい意味に於ける)自由を許し、(よい意味に於ける)個性を尊ぶといふことである。然るに、他の殊に幼弱者の自由を許し個性を尊ぶといふことは、一見極めて容易なことのやうに思はれながら、實は甚だしく困難なことである。然り、真に他の自由を許し、真に他の個性を尊ぶことは、ひとり真に自己の自由を求め真に自己の個性を重んずるものにしてはじめて出来ることである。そして真に自己の自由を求め真に自己の個性を重んずるものは、やがて彼自身優秀な創造的精神の所有者であることは、既に一言したところである。これ、私が優秀な創造的精神を以て教育者に必要な一資格とする所以に他ならない。

(ホ)教育者は人間性の理會者でなくてはならない。改めていふまでもなく教育の中心要素は被教育者であるから、教育者はたとひ如何程高大なる理想を持ち、如何程卓越した性能を具へ、如何程熱心に教育に従事しても、被教育者の本性に關して正確豊富な理會を缺くかぎり教育の効果を十分にさめることは出来ない。この意味に於て價值ある教育者は必ず人間性の理會者でなくてはならない。そして教育者に廣義の心理學的知識が必要な理由は茲に存するのである。然るに在來乃至今日に於ける教育者について見るに、この點に關して正しい自覺を持たないものが少くない。これは一つは師範教

育の罪である。蓋し在來乃至今日の師範教育に於ては心理學的知識を附與開發することに十分な努力をいたしてゐないからである。勿論師範學校には心理學的課程はある。併しながらそれは極めて初歩的のものであると共に主として大人心理である。教育に必要な心理的知識は寧ろ兒童心理である。然るに兒童心理學は今日案外に進歩してゐない。過去は止む、將來に於て真に價值ある教育者たらんとするものは、この點に注意して、人間殊に兒童青少年に關する正確にして豊富な知識を蓄積し、以て適切有效な方法手段を講ずるやうにしなければならぬ。

(ハ)教育者は優秀な人生觀を懷抱することが必要である。凡そ人間は自覺的存在であり、随つて人間として價值ある生活を営むには生活に對する自覺がなくてはならない。換言すれば自覺的積極的能動的態度を以て生活に對しなくてはならない。これやがて人生觀なるものの可能にして必要な所以である。事實に於て、凡そ相當に自覺ある人間である限り、必ず何等かの形で人生觀を懷抱してゐないものはないと共に、價值ある生活を營んだものは大抵價值ある人生觀を懷抱してゐた。随つて教育者も自覺的な生活を営むがためには、何等かの人生觀を持たなくてはならないといふことは、普通の意味では寧ろ蛇足であつて、只其れが「教育者は價值ある人生觀を持たなくてはならない」といふことを意味する場合に於てのみ始めて問題となるのである。否更に嚴密にいへば、「價值ある人生觀を懷

抱することは特に教育者にとつて必要なことである」といふことを意味する場合に於てのみ始めて價值ある問題となるのである。然らば、教育者が特に價值ある人生觀を懷抱する必要は何處にあるであらうか。それは要するに教育者の職能の性質に存するのである。

改めていふまでもなく、教育者は、被教育者の全人格を對象とし、且彼等をして暗々裡に價值ある人生觀を懷抱せしめ、立派な生活態度を形造らしめることに依つて、將來社會に出た際に、如何なる場合に於ても眞に人として價值ある生活を營むことの出来る力を十分に具へしめるのが其の職能であり、そしてこの職能は、單なる言辭上論議上の説明や激勵のみによつて果すことが出来るものではなくて、寧ろ教育者自身が健全な人生觀を持ち、健全な生活主義生活態度を持ち、そしてその結果として、暗々裡に併しながら力強く被教育者を動かすことによつてのみ果すことが出来るものだからである。謂ふ所の人格的感化といふことも、畢竟するに、教育者の所有する、即ち教育者の人格の根柢となり、其の思想生活の中心を形造る人生觀が、暗々裡に被教育者の人格に侵透し薫染することに他ならない。教育者にして若しも確乎たる人生觀を懷抱しないか又は不健全な人生觀を懷抱したならば、幼弱な被教育者は何處に其の標的を求め其の儀表を見出すであらうか。否、教育者が健全な人生觀を懷抱してゐない時には、常に被教育者に對して不安を感じさせるばかりか、更に生活に對する正しい

理會と確乎たる信念と、隨つて嚴肅な態度とを持たないために、教育者自身が安んじて職に殉ずることが出来ないのである。これ、教育者が特に優秀な人生觀を懷抱しなくてはならない所以である。そしてこれは單なる一片の理窟に止らないことは、古來の大教育家は何れも獨自にして優秀な人生觀の所有者即ち或る意味の哲人教育者であつたことに徴して明かな事實である。

翻つて思ふに、教育は、反覆力説したやうに、全體としての人生の目的理想を達成するための最も根本的にして全體的な方法手段である。隨つて一切の教育的營爲は第一に人生の目的理想に制約さるべきものである。別言すれば、教育の目的理想は勿論其の方法手段も、人生の目的理想乃至人生の意義價值が闡明されなにかぎり永しへに理會されないものである。隨つて、教育者にして没自覺的に生活を營むならば止む、苟くも自覺的に生活を營み、苟くも意義あり價值ある生活を營まうとするかぎり、必ず人生の意義と價值とを理會し、人生の目的理想を確定樹立しなくてはならない。然るに、謂ふ所の人生觀とは、やがて人生の意義と價值とを理會し、人生の目的理想を確定樹立するものに他ならない。隨つて教育者の懷抱する人生觀の如何がとりも直さず教育者の生活の如何である。これ教育者が特に優秀な人生觀を懷抱しなくてはならない所以である。

これを要するに、教育者は直接的には價值ある教育を行ふ上から見て、間接的には價值ある生活を

營む上から見て、其の他の人だちに比して特に優秀な人生觀を懷抱することが必要である。然らば、謂ふ所の教育者にとつて價值ある人生觀乃至教育的見地から見て特に優秀な人生觀とは果して如何なる人生觀を指すであらうか。この間に對して十分な解答を試みるには、これを形式的方面と實質的方面とからすることが最も便宜にして妥當である。いふ所の形式的解答とは、教育者にとつて價值ある人生觀の具備すべき形式的條件を明かにすることであり、いふ所の實質的解答とは、教育者にとつて價值ある人生觀の具備すべき實質的條件を明かにすることである。

先づ前者について見るに、教育者にとつて價值ある人生觀の必ず具備すべき形式的條件は、要するに教育者に對して教育者としての生活を營む上に光と力——希望と信念とを與へることである。これを詳言すれば、教育者をして教育の究極的意義即ち全體としての人生に對する地位職能を理會せしめると共に、教育隨つて教育者としての自己の生活の價值ある所以を悟らしめ、自らまた喜び勇んで全我的態度で教育者としての生活を營ましめるやうな人生觀でなくてはならない。そしてこの形式的條件に恰適する實質如何を明かにするのがやがていふ所の實質的解答である。但し、この點に關する私の見解は既に前章（第一篇第四章創造本位の人生觀）に於て略述したから、茲には只教育者にとつて最も價值ある人生觀は創造本位の人生觀であること、及び教育者に優秀な人生觀が必要であることは

とりも直さず教育者に哲學乃至哲學的修養が必要であることを意味することだけを一言するに止めて置く。

以上は教育者として具備すべき一般的資格中の最も代表的なものだけを擧げたのであるから、具さに檢覈する時にはこの他尙幾多の資格を數へることが出来る。たとへば勤勉とか、忠實とか、廉潔とか、快活とか、親切とか、周匝なる注意力とか、品行方正とか、協同心とか、公平とか、趣味の廣汎豊富とか、身體の強健とかいふが如きはその數例であるが、嚴密な見地から見れば、これらは單に教育者のみの具ふべき資格ではなくて實はあらゆる人間の具ふべき資格であるから茲には特に擧げないこととする。

第二に、教育者の直接使命たる人格の創造者として必要な資格について檢するに、これは要するに被教育者の創造性を尊重し助長する精神と能力即ち眞の意味に於ける愛情又は教育的精神に富むことといふ點に歸着するのである。以下、簡単な説明を試みることにする。

既に述べた如く、被教育者の本性は其自身で發達することの出来るものであるから、極めて幼少な被教育者以外に對して最も有效な教育法は彼等の創造性を最も完全に活動さすこと即ち彼等を最も自律的ならしめることである。然らば、如何にすれば被教育者を最も自律的ならしめることが出来る

か。自律性は只自律性によつてのみ動かすことが出来る。換言すれば、被教育者の自律性を陶冶すること及び教育者の模範又は暗示によつてのみ動かすことが出来る。これを具體的にいへば、教育者は、一面に於ては被教育者の自律力を陶冶して高い理想を持たしめ、常に學習の動機を緊張せしめると共に、他面に於ては教育者自身高い理想を持ち常に向上精進の途を辿ることによつて被教育者の活模範となり、彼等に對して暗々裡に併しながら極めて有力な激勵を與へるやうにしてのみ教育の効果を擧げることが出来るのである。これ、創造教育に於ては、直接に被教育者に觸れ、萬事被教育者に干渉するよりも、寧ろ間接に被教育者に觸れ、出来るだけ被教育者によい意味の自由活動をさせることを旨とする所以である。されば、教育者にとつて最も必要なことは、既に述べたやうに、自己を所謂「成熟者」又は「絶對的權威者」と見る謬見に囚はれないやうにすることである。自己を成熟者又は權威者と見被教育者を未成熟者又は奴隸と見ることに依つて、彼等に流むに他律的外壓的教權的態度を以てすることのないやうに努めることである。自己を只一步だけ進んだ伴侶者幫助者と見て彼等に對し、愛——聰明と親切とを以て彼等を何時までも導き彼等と共に進むやうにすることである。教育者の努力の効果には限界があることを理會し且嚴正に其の限界内に止り、敬虔な態度と周匝な用意とを以て被教育者に對し、彼等の自律性を十分にはたらかすやうにすることである。教育は教育者と被教育者

との間に行はれる物の授受——機械的外面的部分的交渉ではなくて人格の創造性の白熱的藝術的内面的全體的交渉であることを十分に理會し、且これを實行することである。教育上最も効果あるものは實質的靜的の死模範ではなくて形式的動的の活模範であることを會得し、且實際自らこの模範を示すやうにすることである。教育を以て自己の魂又は自己の第一義的生活と沒交渉な單なる仕事又は單なる職業と見ないで、第一義的生活其のものであり、隨つて全我的全人格的努力を要するものであるといふことを自覺し、且これを事實化することである。更に最も必要なことは、被教育者個々乃至あらゆる被教育者の創造性を尊重し、且これを出來るだけ十分に發達させ、彼等の凡てをして獨自にして優秀な人物たらしめようとする精神即ち眞の意味に於ける愛情である。

教育的精神は一言にすれば「愛」であるといふことが出来る。謂ふ所の教育的精神としての愛は勿論生命力である。被教育者の本質を正しく理會すると共に其の長所を助長する力である。隨つて、教育者はこれを具へてのみ萬人萬殊な被教育者の個性の特質を理會することが出来ると共に、萬人萬殊な被教育者の個性の成長發達に恰適した方法手段を講ずることが出来るのである。そして教育者が數ある自己の被教育者をそれ／＼傑作とすることを通じて、自己そのものを價値あるものたらしめようとする教育的創造を天職とする點に於て、即ち、自己そのものを傑作とすると共に傑作を創造すること

とを天職とする點に於て、教育者は一種の藝術家でなくてはならない。然るに、この精神は、只熱烈眞摯な自己尊重の精神と博大寛宏な同情とを具へた人の心にも生起し發動するものである。蓋し、リップスを俟つまでもなく、眞に自己尊重の心を他に移感したのがやがて他我尊重であると共に、たとひ他人を尊重しようとする意志があつても博大寛宏な同情がない時には優秀な他人は理會することが出来ても低劣者は勿論常凡者すらも理會し尊重することは出来ないからである。然り、教育者に必要な愛情は一切の被教育者をそれ〴〵の意味乃至それ〴〵の程度に於て愛することである。勿論、教育者の愛情はどこまでも優秀者を愛する心でなくてはならない。併しながら、それは單に現實に於て優秀なもののみを愛する心であつてはならない。存在は價値であり個性は特質である。理想の見地乃至要求本位の見地から對すれば、萬人は必ず何等かの意味に於て優秀者である。別言すれば、凡そ人として生存するもの（否實は萬物一切）は必ずそれ〴〵何等か他と異つた獨自なものを具備してゐるものである。教育者は何よりも先づこの點を理會し、たとひ現實的には所謂低能兒であつても其の長所に對して適切有效な教育を施し適材を適所に置く時には、必ず何等かの意味に於て全人類を以てしても代へることの出来ない獨自にして優秀な業績を擧げることが出来るものであり、且而かあらしめるのがとりも直さず教育乃至教育者の使命であることを悟了し、一切の被教育者を平等に（勿論質的意

味に於て）愛し、本來の優秀者は優秀者並に、本來の凡庸者は凡庸者並に、本來の低能者は低能者並にそれ〴〵其の長所を十分に助長することを念とするものこそ本當の意味に於ける愛情である。隨つて子供であるが故に被教育者を輕蔑したり、單に成績の平均や大體の傾向のみを對象として被教育者の價値を評價したり、短所の故に被教育者の長所を無視したり、全級を上中下とか優等凡庸低能とかいふやうに數類に別ち、團體として評價したり、自己の好む所のみを被教育者に強ひたり、被教育者が高い學校に進むに従つて其れに對する態度心情が冷たくなつたり、或は形式的權威を以て被教育者に臨んだりするものは、本當の意味に於ける愛情を持つたものといふことは出来ない。

第三に教育者が文化價値の創造（力の提供）としての使命を果すために必要な資格について見るに、これまた次の四つに別つことが出来る。曰く（イ）文化主義者たること、（ロ）文化の意義と現代文化の眞相及び傾向とを正確に理會すること、（ハ）高大なる文化的理想及び熱烈な理想的文化價値創造の要求を懐抱すること（ニ）理想的文化創造の要求を事實化する能力を有することが即ちこれである。以下これらの諸點についてそれ〴〵簡単な説明を試みることにする。

（イ）教育者は文化主義者たることが必要である。謂ふ所の意味は、文化の創造乃至理想的文化價値の創造を以て人生究極の目的と見、且この信念に従つて自己を律し被教育者に對するといふことであ

る。そして、文化主義者であることはやがて理想主義者であり、人格主義者であり、創造主義者であることを意味するから、文化主義たる教育者は、當然一面的な現實主義、唯物主義、機械主義、自然主義、個人主義、社會主義、國家主義、世界主義等と異つてこれらの眞實を包括するものである。

(ロ)教育者は文化の意義を正確に理會することが必要である。文化といへば一見極めて簡単なやうに思はれるが實は極めて複雑にして曖昧である。併しながら苟くも文化の創造を以て教育の究極目的とする教育者はこれに關して正確な理會を持つことは極めて必要なことである。然らば如何にすればこの目的を達する事が出来るであらうか。一言にすれば哲學の力に俟つ他には途がないのである。蓋し、哲學の職能は全體としての文化乃至文化の理想又は根柢を闡明することに存するからである。そして茲に私が教育者に哲學研究が必要とする一つの根據がある。

(ハ)教育者は高大な文化的理想を持つことが必要である。自己の人間としての生活の指導原理たると共に教育者としての生活の指導原理たることの出来る主觀的及び客觀的妥當性を具備した文化理想を持つことである。そしてこれがためには、先づ哲學に依つて文化の本質を理會すると共に其れの形式的理想を形造り、次に自國及び現代の文化の真相を闡明することによつて理想的文化の實質的一面を消極的に理會するやうにしなくてはならない。尙文化的理想を樹立するには、時間的には國家的文化

の理想を樹立し、然る後に世界的文化の理想に及ぶべきものであるが、論理的にはこれに反して先づ世界的文化の理想を樹立し、然る後、國家的文化の理想に及ぶべきものであることは改めていふまでもない。

(ニ)教育者は熱烈な文化創造乃至理想的文化價值實現の要求とこの理想要求を事實化する能力とを有することが必要である。單に被教育者を通じ單に教育に依つて間接に文化の創造に貢献することを以て足れりとししないで、自ら直接に文化の創造に貢献しようとする誠意とこれを事實化する實力とを具へてゐなくてはならない。この意味に於て、教育者は單に平凡他奇なき、最も悪意の圓滿な人格者であるばかりでなく、更に何等かの點で他の何人とも異つた獨得の能力を具備する一種の専門家——優秀な「文化人」でなくてはならない。随つて、眞に價值ある教育者となるにはかなり大きな修養を要するのである。

次に、實質的見地から見た教育者の資格即ち教育者の特殊資格を検するに、これは便宜上更に空間的見地から見たものと時間的見地から見たものとに別つことが出来る。謂ふ所の空間的見地から見た教育者の資格とは、特に我が日本の教育者として具ふべき資格といふことであり、謂ふ所の時間的見地から見た教育者の資格とは、特に現代の教育者として具ふべき資格といふことである。但し特殊

は一般に依つて意義と根據とを附與されるものであるから、いふ所の實質的見地から見た教育者の資格又は特殊な教育者の資格も謂ふ所の形式的見地から見た教育者の資格又は一般的資格と根本的に矛盾するものでないことは改めていふまでもない。事實に於て、我が國の教育者としても乃至現代の教育者としても等しく最も必要な資格は創造的精神乃至創造力である。以下この見地から謂ふ所の特殊の資格に關する私の理會を略叙することにする。

先づ第一點即ち空間的見地から見た資格について考へるに、我が國民の最大短所はいふまでもなく創造的偉大性の缺如である。然るに、既に反覆力説したやうに、在來に於ては兎に角將來に於て我が國家をして國家存在の意義を全うさせるには何よりも先づ國民の卓越した創造力に俟たなくてはならない。そしてここに創造教育の實際的根據がある。然り、これまで幾度も反覆力説したやうに、創造教育は我が國家をして永遠に價值ある國家たらしめるものである。随つて、我が國の教育者にとつて何よりも必要な資格は、創造教育を行ふ上に最も必要な資格即ち創造的精神である。そしてこれはひとり國家的見地から見ればかりでなく、更にこれを教育者其のものの生活から見てもさうである。何となれば、我が國の教育者をして眞に意義ある生活を営ましめるに最も必要なものはとりも直さず創造的精神だからである。但しこの點は後文に於て詳言するから單にこれだけに止めて置く。

次に、所謂時間的見地から見た教育者の資格について見るに、これまた要するに創造的精神といふことに歸するのである。何となれば、現代はとりも直さず創造の世紀であつて、全世界を通じて新しく優秀な文化を創造してのみはじめて現代の使命を果し文化史的意義を發揮することが出來、そしてこれは只教育を基礎としてのみ可能なことだからである。但しこの點に關して特に一言すべきは、茲にいふ所の創造的精神には世界的要素が含まつてゐることである。單に自己の國家をして價值ある文化的國家たらしめるだけに止らず、それに即して他國の文化及び世界文化そのものを價值あらしめようとする精神がとりも直さず現代の教育者にとつて必要な創造的精神であるといふことである。實に現代の教育者にとつて必要な資格は、文化主義的精神乃至よい意味に於ける世界的精神人道的精神である。優秀な國家的文化を構成要素とする優秀な世界的文化を創造しようとする要求とこの要求を事實化し得る實力とが、取りも直さず現代教育者として缺くべからざる一大資格である。この意味に於て、現代の教育者は、世界文化の大勢を理會し、世界文化の理想を持たなくてはならないと共に、偏狹な國家主義や軍國主義から解放されることが必要である。但し、この點も亦幾度となく反覆詳述したことであるから單にこれだけに止め、更に別な點から見ても、現代の教育者に最も必要な資格が創造的精神乃至創造力であることを明かにしようと思ふ。それは、我が國現代の教育者が主觀的意義

に於て生き甲斐ある生活を營むには卓越した創造的精神乃至創造力が必要だといふことである。

これを詳言するに、凡そ生活は不斷の進歩であるがぎり、ひとり教育者ばかりでなく、苟くも意義ある生活を營まうとするものは、時代の進歩に應じて斷えず其の生活を變化しなくてはならない。殊に教育者の如く其の職能が時代の先驅者たり文化の創造者たることにあるものは寧ろ時代より一步進んだ生活を營むべきものである。況んや今日は前述の如く生活の大改造期たるに於てをや。然らば、今日乃至近き將來の教育者即ち現代の教育者として眞に價值あるものは、果して如何なるものであらうか。この間に對して十分な解答を試みるには、豫め先づ現代は教育者の立場から見れば果して如何なる時代であるか、又は現代の教育者は如何なる状態にあるかについて一言しなくてはならない。

私を以ていはいはしむれば、現代は、一面から見れば、教育者にとつて洵に千載一遇の好時期であると共に、他面から見れば、教育者にとつて洵に困難な惡時代である。これを詳言するに、現代は所謂改造の時期であり創造の時代である。そして謂ふ所の改造の時期乃至創造の時代とは、やがて教育が最も重大視されるべき時であり、隨つて教育者の價値が最も高く評價されるべき時を意味するのである。これ私が、現代は教育者にとつて洵に千載一遇の好時期であるといつた所以に他ならない。實に今日は、教育者が文字通に社會の先驅者となり文字通に文化の創造者となるべき、また而かなり得る時代

である。隨つて、苟くも自覺あり、苟くも優秀な素質力量を具へた教育者であるならば、必ずや現代を謳歌し必ずやこの時代に於て教育者となつたことを幸福とし、必ずや喜び勇んで自己の使命を貫徹するために邁往直進するであらう。殊に今日は、ひとり教育者の價値が高く評價されるばかりでなく教育者に對する一般社會の偏見が殆ど一掃され、當局亦理會と同情とを以て教育者に對し、隨つて教育者の自由乃至權利が擴大され、苟くも正當の要求ならば殆ど凡てが實現されるやうな時代ではないか。この千載一遇の時に於て、教育者の職にありながら、光榮と幸福とを感じないものがあつたならば、それは無自覺者か無能力者に外ならないのである。

併しながら、翻つて他面から見ると、現代の教育者にはこれまでの教育者の經驗したことの無い痛烈な悲哀と深刻な苦悶とがある。無自覺無能力の徒ならば止む、少くとも、嚴肅に自己を直視し眞剣に教育者の本質を研究し更に徹底的に人生の意義を攷察する教育者ならば、必ずや教育者——殊に小學教師として生を現代に享けたことに對して悲哀と苦悶とを痛感するであらう。斯くいへば、世の淺薄者たちは、恐らくは直ちに、私の意味する現代教育者の悲哀とその苦悶との原因を待遇の菲薄乃至物質生活の低劣に歸着せしめるであらう。併しながら、これは大なる謬見——見當違である。勿論、私とても、現代の教育者、少くとも我が國の中等初等の教育者の待遇が菲薄であり物質生活が低劣で

あることが、所謂物價騰貴の今日教育者に悲哀と苦悶とを興へる一因であることに關しては、十分な理會と同情とを有するものである。而かも、私は、これを以て、少くとも真に自覺ある教育者の經驗する、乃至經驗すべき本當の悲哀であり本當の苦悶であることは斷じて出來ないのである。何となれば、待遇の菲薄乃至物質生活の低劣を原因とする悲哀と苦悶とは、ひとり自覺ある教育者のみの經驗するところではなくて、實は教育者全體の經驗するところであり、更に極言すれば、寧ろ教育者以外の下級官吏や下層民などの等しく經驗するところだからである。然らば私の所謂自覺ある教育者の痛感し痛感すべき本當の悲哀と苦悶とは果して何を意味するであらうか。一言にすれば、それは教育者の職能其のものに對する不満である。

私の信ずる所にして幸に誤りがなければ、人生の目的と真趣とは創造にある。先天本具の個性の長所特色——人格の創造性を出來るだけ完全に助長することに即して、國家社會世界人類のため、即ち全體としての文化の進歩と全體としての人生の價値の増進のために應分の寄與獨自の貢獻をいたすことによつて、個體としての自己を普遍化し永遠化するところにこそ、やがて人生の目的も意義も存するのである。然り、凡そ人間と生れて他と異なる獨自にして優秀な人格を持ち、他と異なる獨自にして優秀な業績を擧げ得ないものは、人間としての價値がないものである。然るに、今や世界は私のこの創

造本位の生活觀に最もふさはしいやうな状態になつた。デモクラシイの眞精神とは何ぞ、畢竟するに創造生活に對する要求ではないか。普通選舉實施の要求とは何ぞ、畢竟するに創造生活に對する要求ではないか。婦人自覺の趨勢は何を意味するか、畢竟するに創造生活に對する要求ではないか。

勿論、淺薄皮相の徒にはこの點は容易に理會されなかつた。然るに、最近に至り漸くこの點が一般に理會されかかつて來た。さしもに旺盛を極めたマルクスの思想が排斥されてラッセルの思想が歡迎され物的改造より心的改造が重大視されるやうになつたのは、正しくこの點を立證するものではないか。そしてこの傾向は當然教育界にも波及しなくてはならない。事實に於て、今や心ある教育者は、何よりも意義ある創造生活を營まんに對して誠實眞摯な努力をいたしつゝあるのである。そして現代の自覺ある教育者が悲哀と苦悶とを感ずる所以がやがて茲に存するのである。

改めていふまでもなく、凡そ苟くも何等か卓越した天分を具へたものは、大抵一刻も速かに自己の生活を價値あるものたらしめることを望むと共に、一刻も速に自己の生活を明かにする——客觀化することを望むものである。通俗的にいへば、何人と雖も速に身を立て名を擧げることが望むと共に、華やかな働き榮えのある方面の生活に従ふことを望むものである。更に別言すれば、何人と雖も私の所謂間接的創造生活よりも直接的創造生活を選ぶのが習である。殊に、今日のやうな生活の大改

造期乃至新文化の創造期に於ては、苟くも自覺あり實力あるものならば、なまぬるい間接的創造生活の境地に止るよりは、直接的創造生活に依つて端的に迅速にそして十分に生の醍醐味を味出したと思ふのは極めて當然なことである。そして、これは決して單なる私一個の空想乃至單なる一片の理窟だけではなくて、否むべからざる事實である。試に見よ、最近に於て若い而かも有爲な教育者の間に脱走者が頗る増加したのは抑も何を意味するか。教員志望者の激減と素質の低下とは果して何を語るであらうか。勿論、それは物質的原因が主であるかも知れないが、少くとも其の一部の人達の行動は上記の第一義的要求からの行動であることは疑ふべき餘地がない。そして脱走轉職等を敢行するものは、この種の人達の中の一小部分であつて、事情のために徹底的態度を取ることが出来なくて何時までも悲哀と苦悶との擒となつてゐるものが多いと斷ずることは、必ずしも不當だとは思はない。而もこれは決して單なる一時的現象でも單なる病的現象でもなくて、寧ろ將來益々優勢となるべきとして或る意味に於ては當然な現象であるところに、吾々の熟慮を要する重大な意義が存するのである。蓋し、教育事業が眞に自覺したとして眞に優秀な素質を具有する人達にとつて不利な事業であり、随つてこれらの人達が次第に教育界を遠ざかるやうになることは、教育界の大打撃であり、自らまた國家乃至人類の大損失だからである。この意味に於て、苟くも教育者問題に對して根本的解決を

下さうとするものは、單に待遇問題や制度問題の解決のみを以て足れりとするやうなことがあつてはならない。然り、待遇問題や制度問題は勿論重大は重大であるが、畢竟するに教育者問題の皮相的部分に過ぎない。教育者問題の眞髓は、優秀な素質と徹底した自覺とを有する教育者をして其の全力を傾倒せしめ、人間としての眞の生き甲斐——幸福を感じしめるには如何にすればよいかといふ點に存するのである。

近時教育者の生活改造を念とするものの中に「教育者も人間である！」とか「人間らしい生活を生きよ！」とかいやふうな絶叫を聞くことが屢々となつた。私はこの事象に對して欣快と憂慮とをかたみに感ずるものである。何となれば、この要求乃至この自覺に徹底することは、やがて教育者をして眞に意義ある、一個の人間として眞に價値ある生活を営ましめる所以であると共に、教育者をして教育者たることに不満を感じしめ、教育者といふ地位よりも一層容易に且一層完全に「人間」としての價値ある生活を営み得る方面に向はしめる所以だからである。斯くいへばとて、私は決して「人間」たらんとする教育者の要求を抑壓しようとするものではない。要は、この要求には上の如き矛盾があることを警告するのみである。然らば、この間の矛盾は到底調和し得ない程根本的なものであらうか。教育者として價値ある生活を営むことをしてやがて直ちに人間として價値ある生活を営む所以たらし

めることは出来ないであらうか。教育者の生活を單なる間接的創造生活たらしめなくて文字通に直接的創造生活——人格の本質たる創造性を最も自由に且完全に活動させ發達させる生活たらしめることは出来ないであらうか。聰明にして誠實な教育者の自覺をして教育界を脱走せしめる動力たらしめず、永久に教育界に止らしめる動力たらしめることは出来ないであらうか。私から見れば、これは必ずしも不可能なことではない。但し、其れがためには何よりも先に教育者乃至教育に關する解釋を改造しなくてはならない。敢て問ふ、私は果して如何なる教育者觀に依つて上記の矛盾を解くであらうか。一言にすれば創造本位の教育者觀に依るより他には途がない。そして謂ふ所の創造本位の教育者觀とは、教育者の生活を以て間接的創造生活に即する直接的創造生活即ち全き意味の創造生活と見ることである。私が、創造的精神乃至創造力を以て現代の教育者に最も必要な資格だとする一つの理由根據はやがてここにある。但し、この點は既に前文に於て詳述してゐるから茲には單にこれだけに止めて置き、更に一步を進めて、如何にすれば現代の教育者は最も十分な意味に於ける創造生活を營み得るかを檢覈することとする。

抽象的にいへば、現代の教育者が最も十分な意味に於ける創造生活を營むには、創造的精神乃至創造力を滋養助長すると共にこれを最も有効に活用する他には途がない。然るに、教育者の生活は、便

宜上これを三方面から見る事が出来る。即ち、學校教師としての生活と、個人としての生活と、學校教師以外に於ける社會の一員としての生活とである。随つて現代の教育者が現代の教育者としての價值を具へ現代の教育者としての使命を果すには、この三方面に對して創造的精神乃至創造力を具備すると共に、これを三方面に適するやうに有効に活用するやうにしなくてはならない。但し、この教育者の生活に於ける三方面はもとより一つのものの三面であるから、其の間に完全な調和統一がなくてはならない。そしてこの三面を統一するものはいふまでもなく學校教師としての創造的精神乃至創造力である。實に卓越した學校教師でありながら卓越した人間たんとする要求と、この要求を事實化する能力とを具へた人のみ、はじめて本當に價值ある現代の教育者たる事が出来るのである。以下この見地から現代の教育者としての資格を完備する上に必要な覺悟修養について上に述べた三方面から吟味することとする。

第一に、現代の教育者が學校教師としての自己の生活を價值あるものたらしめるには、私の主張し力説する創造教育の趣意を理會し、且これを事實化する他には途がない。即ち、教育を以て被教育者と教育者との創造的交渉であると解し、随つて被教育者の創造性を尊重し且その十分な發達を幫助することを努力の主眼點とすると共に、この目的を達するには教育者自身が卓越した創造性を持たな

くはならないことを理會し、斯くして常に被教育者と共に、否被教育者に先立つて修養し、斷えず自己創造の過程を進むやうにしないでならない。この他現代の教育者は、教育の使命は理想的文化價值を創造する動力を涵養するにある點を理會し、被教育者の人格を創造することに即して優秀な國家的文化を創造し、斯くして世界的文化乃至全體としての文化の進歩發達に貢獻するやうな教育を施すことを念としなくてはならない。尙、學校に於ける自己の生活をして創造的ならしめることに力を注ぎ、在來乃至今日見るが如き冷たい殺風景なそして機械的な所謂お役所風な境地を超越することが必要なのは改めていふまでもない。實に今日學校教師としての教育者の生活に缺けてゐるものは、學校教師としての生活に全力を傾注してゐないし、随つて學校教師としての生活に緊張と充實とがないことである。教育者として價值ある生活を營まうとするものは、何よりも先づこの弊風を打破しなくてはならない。

第二に、現代の教育者が、個人として價值ある生活を營まうするには、自己の個人としての長所を理會し且これを助成するために斷えざる努力を費すことが必要である。既に幾度も反覆述べたやうに、凡そ何人と雖も必ず何等かの長所を具有するものであると共に、それは適當な方法と相當な年月とを以てすれば必ず或る程度まで發達するものである。そして、人生の目的が價值の創造にあるか

ぎり、何等か獨自な長所を持つことなしには何人と雖も眞に生き甲斐ある生活を營むことは出来ないのである。この意味に於て、私は教育者が自己の長所を助成し、其れによつて自己を特色あるもの即ち獨自にして優秀なものとし、個人としての生活を創造的なものとするやうになることを望んで止まない。斯くいへばとて、私は決して偏狭な人間になれと要求するのではない。教育者は何よりも先づ圓滿な、調和統一した品性及び能力の所有者でなくてはならない。要は其の上で一技一藝の士となれといふのみである。單に低い程度の圓滿即ち平凡の境地で満足せずに特色あり自ら恃む所のある人間になれといふのみである。この意味に於て、私は教育者に専門的研究を懲進するものである。随つて、私は師範學校の教育方針の變化を要望せざるを得ないものである。即ち在來の平均主義に専門的要素を加味し、在校中より生徒の長所特色に應じて或る程度の専門教育を施すやうにすることである。そしてこのためには、師範學校の修業年限を少くとも五箇年とすることが必要である。この他、教育者は師範學校卒業後も自己の専修學科に就いて斷えず研究を續けるために文檢を受けるとか、或は講習會等に出席するとかして、卒業後四五年の間に、兎に角一段落をつけるやうにあつて欲しい。このためには、大學や高等師範や専門學校が教育者—小學教師に向つて其の門戸を開放するやうになることを望んで止まない。この他教員養成機關一般の教育方針を改造し、在來に比して一層研究的要素を加

味し、卒業後も絶えず研究修養に努めるやうな教育を施し、殊に中等教員以上の教員養成機關に於ては在來に比して一層精確深遠な専門的智識を附與するやうにすべきものである。これ私が教育大學の設立を必要とする一つの理由根據である。

斯くの如くして、教育者が何等か卓越した能力の所有者となる時には、常に自信と責任の自覺に伴ふ幸福を感じることが出来るばかりでなく、更に間接には學校教師としての生活及び社會の一員としての生活の價値を高めることが出来るのは改めていふまでもない。尙この點に聯關して一言する必要があることがある。それは教育者が個人として價値ある生活を營むがためには自己の延長乃至擴大としての子女を優秀なものたらしめることが必要だといふことである。そしてこの點から見ても、私は、教育者の待遇が一日も速に理想的境地まで高められんことを希望して止まない。

第三に、現代の教育者が（學校教師以外に於ける）社會の一員として價値ある生活を營むがためには、社會教育者即ち社會の先驅者、社會改良家又は文化運動の先驅者を以て自ら任じ、且この任務を完全に遂行するやうにしなければならない。改めていふまでもなく、學校教育の効果を十分なものとするには社會と提携し社會を教育しなくてはならない。殊に今日乃至將來に於ては教育と社會との關係は益々密接となるのである。即ち學校の社會化と社會の教育化とは益々必要の度を加へるのである。

少くとも教育者が、單なる學校教師としてでなく社會の一員として否一個の「人」として意義ある生活を營むには、社會教化の任に當る外には途がないのである。そして、今日に於ては教育者の力に俟つ社會事業が極めて多いのである。然らば、如何にすればこの任を完うすることが出来るであらうか。いふまでもなく豊富な知識と社會的興味とを有すると共に、この知識と興味とを事實化するために積極的に社會に働きかけることが必要である。社會を以て教育者乃至教育界の仇敵や縁なき衆生と見る在來の謬見偏見を打破し、これと提携しこれの先に立つて文化の進歩に貢獻するやうにすることが必要である。單に學校乃至教育者を社會化するだけに止らず、社會其のものを教育化し、教育者乃至學校が社會の中堅となり、文化運動の先驅者となることが必要である。この點から見れば師範教育の方針乃至教育者の修養の改造を要望して止まない。即ち師範教育に一層社會的要素たとへば社會學政治學經濟學等の要素を加味し、教育者も亦常にこの方面に興味と努力とを傾けるやうになることが必要だとするものである。これと共に私は、教育者の待遇が速に改善されて、少くとも中流社會の生活が出来らるやうになることを望んで止まない。蓋し、待遇が劣悪では社會のために活動する餘裕がなくたとひ社會のために活動するとも社會は彼等を輕蔑するがために其の努力の効果が果らないからである。但し、この點に關して注意すべきことが二つある。一つは、既に一言したやうに直接社會のため

に努力することは、新時代の教育者の一大責務であるが、而かもこれは何處までも第二義的の責務であつて、學校教師としての責務が第一義的の責務であるといふことである。教育者にして學校教師としての責務を度外視し、偏に社會改造乃至社會運動に没頭するが如きは斷じて本末顛倒の擧といはなくてはならない。然るに、私から見ればこの種の教育者が決して少くない。但し、今日の如き過渡期に於ては、この種の教育者も勿論必要であるから私は強ちに彼等の凡てを非難しようとするものではないが、若しも彼等にして、社會運動を以て教育者の第一義生活であるとするが如きことがあるならば、それは許すべからざる謬見である。私は特にこの點を熱情に富む青年教育者諸君に警告して止まないものである。一つは社會教育を以て單なる通俗教育乃至功利的教育と見ることである。勿論社會教育は民衆教育であり隨つてそれは通俗的功利的に流れ易いが、社會教育は單にこれだけに止るべきものではなくて、専門的教育と共に文化的人文的教育をも含むべきものである。されば、教育者が全き意味の社會教育を行はんがためには、高き深き修養を要すると共に各種の社會教育機關と提携し聯絡することが必要である。意義ある生活を營まうとする教育者はよろしくこの點に注意し、社會教育乃至教育者としての社會的活動の本旨と矛盾しないやうにしなければならぬ。

これを要するに、教育者たるに必要な資格は、要するに一個の人間としての實力を完備すると共に

卓越した教育的精神を所有することである。然るに、前述の如く教育的精神は畢竟廣い意味に於ける創造的精神乃至創造力的一種若しくは一作用に他ならない限り、別言すれば、教育的精神は間接的な創造的精神即ち被教育者の創造性を涵養助長することによつて間接に文化の創造乃至改造といふ人生究極の目的若しくは人間最高の使命を果さうとする點に於て間接的な創造的精神であるかぎり、更に別言すれば、教育者といふ特殊の生活様式を通し、教育といふ特殊の文化事象を通して、具象の意味に於ける一個の「人間」として價值ある生活を營まうとする精神と營み得る能力とであり、其の主力は被教育者の人格創造の補助に過ぎながら、一方に於ては一個人として自己の特色長所を十分に助長すると共に、他方に於ては學校教師以外に於ける社會の一員として直接に人生に貢獻するやうな廣汎豊富にして而かも深刻徹底した生活—眞の創造生活を營まうとする意志と營み得る能力とを意味するものであるかぎり、卓越した教育者たるに必要な資格は、やがて卓越した人間たるに必要な資格に他ならない。この意味に於て、私は、優秀な教育者たるがためには先づ（論理的意味及び時間的意味に於て）「人たれ」といふことばを是認するものである。勿論、嚴密にいへば、この創造的精神——「人間」としての生活要求と「教育者」としての生活要求とは二にして一でなくてはならない。即ち、優秀な教育者たらんがために優秀な人間となる修養をすると共に、優秀な教育者たることに即して優秀な人間

になるやうであつてこそ、はじめて創造本位の見地から見て價值ある教育者であるといふことが出来るのである。然り、本當に價值ある教育者は、卓越した創造的精神乃至創造力を具備すると共に、これを最も有効に活用することに依つて、學校教師として價值ある生活を營むばかりでなく、更に個人としても乃至學校教師以外に於ける社會の一員としても亦價值ある生活を營むものでなくてはならない。但し、この教育者の生活に於ける三方面はもとより一つのものの三面であるから、其の間には完全な調和統一がなくてはならない。即ち學校教師としての生活と、個人としての生活と社會の一員としての生活との間に矛盾撞着がある限り、其れはまだ創造生活の三昧境に參入したといふことが出来ないし、随つて十分な意味で教育者としての資格を完備したといふことが出来ない。然らば、この三面の統一力となるものは何であらうか。いふまでもなく、其れは學校教師としての創造的精神乃至創造力である。實に、價值ある學校教師でありながら價值ある人間たらんとする要求とこの要求を事實化する能力とを具へた人のみ、はじめて本當に價值ある教育者たることが出来るのである。この點から見て私は、中等以上の學校に多い所謂學者的教育者や、中世紀や宗教學校などに多い宗教家的教育者や、支那や我が國の過去などに多かつた隱遁的教育者や、官公立學校殊に校長などの中に多い官僚的官吏的教育者や、實業學校や職業學校や専科教師などの中に多い技術家的教育家や、更に、有爲の

教育家と見なされる教育家の中に多い活動家的教育家の何れに對しても部分的の反感を持つものである。蓋しこれらは人格を全體的立體的に活用し全人格を統一的に活動することをしないで一面に偏し一方に傾くからである。勿論一口に教育者といつても其の職責に諸多の區別があるから劃一的に論ずることは出来ないが、而も小學校の教育家は訓導、中等學校の教育家は教諭、専門學校以上の教育家は教授といふ區別は、單に名稱形式だけの區別ではなくて更に内容實質上の區別であるとするが如き見解には斷じて賛意を表することは出来ない。然り、私から見れば、下は幼稚園教育に従事するものより上は大學教育に従事するもので、凡そ教育家たるものは必ず或る程度まで前記の三資格を統一的に具備し、其の他に各自の職責を果すに必要な特殊の資格を備へるやうにしなければならぬ。大學教授となれば品性人格の如き乃至學識以外の活動の如きは度外視してもよいといふが如きは斷じて謬見である。

以上、極めて簡單ながら、何が教育者として必要な資格であるかについて一通の説明を試みた。一見すれば、これらの資格を具備することはさして困難でないかのやうに思はれるが、實は決してさうではなくて、卓越した素質を本具すると共に斷えず修養するもののみはじめて具備することが出来るのである。これ、私が、卓越した素質を本具しないものが教育者となることを排した所以である。併

しながら、素質は先天的のことであるから既に教育者となつたものにとつては如何ともし難いものである。然り、既に教育者となつたものにとつて問題となるのは修養の一義のみである。既に教育者となつたものは宜しくこの點に注意し、先づ前記教育者にとつて必要な資格と其れを完備することの困難とを明白に理會し、永しへに向上精進の神聖な一路を辿るやうにしなければならぬ。殊に空間的時間的變化の激烈な今日に於ては決して油斷することなく修養また修養に力めなくてはならない。

然るに、教育者の實狀を閲するに、私のこの要求に恰適しないものは決して少くない。卓越した素質も高き教養も持つことなくして而も晏如たる教育者が少くない、否餘りに多いことは、私の甚だ遺憾とするところである。勿論中には、卓越した素質を具備しながら斷えず修養をしてゐるやうな尊敬すべき教育者もないではないが、それらは至つて少い。而もこれらの教育者の中にすら修養の方法を誤るために十分な効果を擧げ得ないものもないではない。この意味に於て、私は、教育者に修養の必要を力説すると共に修養の方法を誤らないやうにすることを警告せざるを得ない。然らば修養の方法を誤らないやうにするには如何なる點に注意すればよいであらうか。

勿論これには種々あるが、その中で特に大切なのは左の點である。即ち第一は、修養は永續的なるべきことである。所謂一日温めて十日冷す底のものではなくて斷えず繼續することである。更に別言

すれば、修養のための修養や形式的な修養ではなくて一生の事業としての修養——生活即修養といふ意味の修養が必要だといふことである。第二は、根柢的基本的のものを先にし枝葉末梢のものを後にするといふことである。言ひ換へれば先づ深く然る後に廣くといふことを念とすべきことである。そしてこれがためには哲學的修養が必要である。こゝに、私が常に教育者に對して哲學的修養の必要を力説高調する一つの理由がある。第三は、自己の長所の助成を主にすべきは勿論であるがそれと共に短所の匡救にも相當の力を盡すといふことである。改めていふまでもなく修養は長所の助成と短所の匡救とを併せ兼ねてのみはじめて完全なものとなる。然るに修養に志す人の態度を見るにこの自明の理を十分理會せず徒に暗中摸索的修養をしてゐるもの、又は單に長所の助成にのみ全力を傾注してゐるものも少くない。前者の難すべきは改めていふまでもないが、後者と雖も決して稱すべきことではない。何となれば、短所を短所のまゝに放任して置く時には長所の助成を妨げ、倒に短所を匡救する時には長所の助成に資益することが少くないからである。たとへば、自己の思想の發達をはかるがためには、單に自己の好愛し單に自己に恰適する書籍を讀むだけではなくて、自己の好愛せず、自己に恰適しないが而も客觀的に價値ある書籍を繙くことを要するが如きは即ちこれである。

以上、教育者の備ふべき資格及びそれを具備する方法から見て私の特に必要を感ずることは、教員

養成法及び其の機關の改造である。極言すれば、今日の教員養成法は、其の形式に於ても其の實質に於ても殆ど根本的改造を要するやうな状態である。随つて其の改造法を徹底的に説明することは決して容易なことではないから、茲では單に其の根本方針乃至要點のみに就いて略述することとする。敢て問ふ。教員養成法改造の根本方針とは何であるか。一言にすれば、それに創造的色調を加味すること乃至それを創造化することである。

然らば、次に、教員養成の方法及び機關を改造する—創造的色調を加味する上に注意すべき重要點は何であるか。これに對して少くとも形式的に完全な解答を試みようとするならば、師範學校、其の他の教員養成所、檢定試験の三つに別たなくてはならない。但し、こゝには便宜上前二者だけに止めて置く。

先づ師範學校の方面から見ると、改造の主眼點は、一方に於ては先づ其の一般陶冶乃至基本教養に力を注いで其の創造力の源泉を廣く深くすると共に、他方に於ては生徒の個性を出来るだけ自然に發達させ、其の長所を出来るだけ十分に助成することに依つて其の創造力を強く旺にすることに置かなくてはならない。

これを詳言するに、第一に必要なのは師範學校内の氣風雰囲気を出來るだけ自由清新なものとする

ることである。蓋し、既に反覆力説したやうに、創造力は只(よい意味の)自由な雰囲気の中に於てのみ健全な發達を遂げるものであると共に、在來の師範學校の雰囲気は極めて窮屈にして混濁陳腐なものであつたからである。然らば師範學校の雰囲気をして自由清新なものとするには如何にすればよいであらうか。勿論これには種々の方法があるであらうが、私から見れば少くとも次の諸項が必要である。

(一)教育者といふ型に入れる前に先づ人としての資格を完備させるやうに力を盡さなくてはならない。教へる方法を會得させる前に先づ學ばうとする精神を觸發し、自ら學ぶ方法を會得させなくてはならない。出来るだけ人を教へ、人を教育し、パンを得るための教育—職業教育に關する色調を稀薄にしなくてはならない。規則や命令や取締や監督やに依つて生徒の身心を束縛するやうな弊風を排して、出来るだけ自律的に、自由活潑に、無邪氣に伸びくと生活させるやうにしなければならない。少年青年でありながら成年者らしく振舞はせ、學生でありながら職業者らしく振舞はせる弊風を一掃し、出来るだけ少青年らしく學生らしく振舞はせるやうにしなければならない。そして、この點に關しては特に學生時代の教育法に注意すべきことは改めていふまでもない。更に、優秀な殊に若い元氣のよい教師を重用することも必要である。

(二)併しながら、師範生活の雰囲気自由清新にするといふことは、師範學生の創造力の涵養助長上大切なことは大切であるが、未だ間接的方法に止ることを忘れてはならない。随つて更に一步を進めて其れの直接的方法を講じなくてはならない。然らば、謂ふ所の直接的方法とは如何なるものであらうか。一言にすれば、自律的教育法である。詳しくいへば、教授法に於ては、注入主義講義本位乃至ノート本位の教授法に反して、開發主義自學主義討究主義の教授法を用ひ、訓練法に於ては、他律主義教權主義、干涉主義強制主義に反して、自修主義自治主義の訓練法を用ひ、斯くして、被教育者の個性を完成し、其れの長所特色を助成することを主眼とすることである。勿論この教育法を十分に活用するには、單に教師が教室に於て生徒に對する時の態度や方法以外に種々の方面——教育のあらゆる方面に於て適切な注意を用ひることが必要である。生徒をして自律的生活を営ましめる、即ち有效に自學自修自働することを得しめる機会を多くし、その設備を全くすることが必要である。たとへば、寄宿舎の制度組織を自治的にし、自習時間を多くし、讀物は勿論、娛樂や外出や起床就眠等も個々の生徒及び一般の生徒に害のない限りは出来るだけ生徒の自由に委ね、隨意科を設けて生徒の要求と本性とに適するものを十分に學ばしめ、圖書室・研究室・理化室・自修室・手工室・運動場等の設備を完全にし且これを出來るだけ有効に活用させるやうにし、更に、運動部・文藝部・辯論部・音樂部・其の他の

部や會等の組織と活用とを完くすることが必要である。

(三)斯くいへばとて、教育は結局人にあるから即ち教育者が被教育者に對する交渉が教育の中心であるから、師範教育に於ても、生徒の創造力の涵養助長をはからうとするならば、教師が躬を以て生徒を率ひ且教師全體が協同一致し、同一の目的精神を以て生徒に對するやうにしなくてはならない。換言すれば、教師自ら卓越した創造力や旺盛な創造的精神の所有者であり、且教師全體が協同一致して生徒の創造力の涵養助成に力を盡さなくてはならない。そして、後者のためには教師は何よりも先に生徒の個性の真相(殊に其れの長所特色)を正確に理會することが必要である。尙この點に聯關して特に注意すべき一事は試験の方針乃至方法を適切有效ならしめることである。以下これらの點を幾分詳細に説明することとする。

在來乃至今日に於ける試験制度に多くの弊害があることは識者の等しく認めてゐるところである。殊に、我が創造教育の立場から見れば、在來乃至今日に於ける試験制度の如きは徹頭徹尾有害無益であるといはなくてはならない程である。斯くいへばとて、私は決してあらゆる試験制度を排するものではない。只師範教育の如く、或る意味に於て人格の陶冶乃至人物の養成を主眼とする教育に於て、學科の試験而かも極めて形式的な筆記試験及び口述試験等により、極めて怪しい採點標準、少くとも

平均本位、記憶本位の採點法を用ゐて人物及び智能の序列を定めるが如き試験制度を有害無益とするのである。蓋し、常に斯くの如き試験法を以て生徒に蒞む時には、生徒の精神乃至性能は次第に平凡化し皮相し硬化し、斯くして其の創造力は殆ど全く抑壓滅却されて仕舞ふやうになるからである。されば、試験は出来るだけ生徒各自の本當の實力を考查するやうな方法によると共に、其の採點法及び判定法も單なる形式的眼前的平均的方法によらず、何處までも生徒の本質性及び長所特色を主とするやうにしなくてはならない。これと共に、主知主義の弊を脱し、品性人格の價値を尊重し、これと知能との両面から評價を下すやうにしなくてはならない。

これを具體的にいへば、(一)試験は被教育者に氣付かれないやうに斷えず平常行ふことを本旨として、出来るだけ故意的特別的の試験を少くし、(二)問題は機械的記憶に憑へるものよりも思惟又は應用的能力に憑へるものを選び、(三)採點の標準は形式よりも實質に置き、其の全體の成績の判定は單なる平均法に依らないで學科の價値の大小によつて手加減を施すやうにし、(四)採點後成績品を處置する時には只これを返附したり、或は成績を當人及び父兄に通知するだけに止らず、必ず在來の成績及び被教育者の實力本質性と比較して、或は推稱激勵し、或は非難訓戒する等適切な方法を以て彼等及び彼等の父兄に蒞むやうにしなくてはならない。尙この點に聯關して注意すべきは進級の際の賞

與に就いてである。普通進級の際の賞與—賞品又は賞状は成績が客觀的に優秀なもののみと與へるやうになつてゐるが、創造教育の立場から見れば、これだけでは足りない。何となれば、學校教育に於ける賞の目的使命は、過去の善行に對する報酬又は天與の長所に對する讚美のみにあるのではなくて、寧ろ將來の向上を促す激勵又は自己改造の後天的努力に對する推稱に存するものであり、隨つて單に所謂生れ付の優等生のみと與ふべきものでなく、たとひ平均點數が幾分低くとも、修養の心に富み、家庭の貧困、家事の多忙其の他の悪い境遇と戦ひながら、比較的優秀な成績を挙げつゝあるもの、又は、努力奮發の結果前學年に比してかなり顯著な進歩發達を示したものなども賞すべきものだからである。

以上は普通在學中の試験に關する私の見解であるが、この見方は直ちに入學試験及び卒業試験に及ぼすことが出来る。先づ入學試験に就いて見るに、在來に於ては、下は幼稚園の入學試験より上は高等學校の入學試験に至るまで其の主眼とするところは受験者の一般的表面的能力の考試にあつた。そしてこれは入學試験の目的及び今日の如く入學志望者の饒多な點から見れば洵に當然なことである。併しながらこの方針を何處までも固守する時は弊害を生ずることがあることを忘れてはならない。何となれば、文字通の一般的表面的能力の卓越は嚴密な意味に於ける人格乃至智能の卓越ではないから

である。換言すれば、多数の科目中或る一科目又は数科目が劣つてゐることは（或る一科又は数科目が優つてゐる限り）決して人間として又は教育を受けるものとしての價値を減殺する所以ではないからである。況んや専門教育乃至高等教育の入學試験に於ては、特にこの點に注意して、手段的資格たり第二義的資格たる一般的能力のために目的資格たり第一義的資格たる特殊能力を犠牲にするが如きことのないやうに注意しなくてはならない。否、この精神はひとり専門教育や高等教育の入學試験に於てだけでなく、幼稚園をはじめあらゆる學校の入學試験の試験者が理會し活用すべきものである。然り、教育は一切の教育は畢竟するに被教育者各自の特殊能力——獨自な個性又は長所特色即ち一言にすれば創造性の涵養助成を以て使命とするものであるかぎり、如何なる教育的營爲も凡て皆この使命を果す上に役立つやうにしなければならぬ。

次に、卒業試験に就いて見るに、在來は、卒業試験は卒業の資格の如何のみを考試し卒業證書を授與する外何等特別の注意を用ゐなかつたが、これは決して適當な處置といふことは出來ない。何となれば、單にこれだけでは切角の卒業試験も卒業生の將來に對して良好な影響を與へることが出來ないばかりか、時としては寧ろ有害な影響を與へることも少くないからである。勿論、優等生の卒業成績は彼等の前途に對して有效な影響を及ぼすが、これは至つて少數であつて卒業生の大部分即ち中等以

下の成績で卒業したものは、其れがために生涯其の立身出世を妨げられるのである。そして卒業試験の成績が必ずしも直ちに其の人の實力ではなく、勿論全生涯の成績を決定すべきものでもない。されば、卒業試験の成績表は普通の成績表とは別にし、試験の結果に現はれた成績を評點なり評語なりに依つて示す外に、其の特色乃至長所を出來るだけ詳細に記述し、見る人をして一見立所に其の人の特色長所を理會するを得しめるやうにしなければならぬ。そして、成績の表示もなるべく評語を用ひ且其の總計も平均法に依らず、學科の輕重に従つて相當の斟酌を施すやうにすべきことは其の他の試験に於けると同様である。

特殊な知識技能の開発陶冶を主眼とする専門學校以上の學校に於て、學生の能力を試験し、且其れの優劣を點數に依つて現はすことは、凡ての方面から見大した弊害もないが、人格の養成乃至一般的陶冶を主眼とする普通教育に於て、所謂試験制度を採用することは、甚だしく有害なことである。殊に、身心共に孱弱な小學生を斷えず試験によつて苦しめるといふが如きは餘りに非教育的なことであるといはなくてはならない。殊に、今日の如く、單に試験のための試験であつて、試験の結果に對して何等有效な教育的方法を講じないやうなことは斷然廢止しなくてはならない。

勿論、試験の精神は教育上有意義なことであるから一切の試験を排する必要はない。要は、試験の

本旨に合致するやうに改造すればよい。そしてそれがためには、第一に試験の主眼點は被教育者の實力——本質的價値の考試にあること、及び卒業試験は單に被教育者の實力を考試するだけに止むべきものではなくて、必ず其の結果に對して適切な教育的處置——彼等の長所を助成し短所を匡救し斯くして其れの本質的發達即ち創造力の完成を期するやうにしなければならぬ。

最後に、この點に聯關して特に一言すべきは寄宿舎の舎監生徒(學生)監に就いてである。世には舎監が教育上極めて重大な地位を占めてゐることを理會しないものが少くない。斯くして、體操教師とか其の他地位の低い教師とかを選んで舎監に任じ、舎監自身も亦自己の職責を生徒の番人位に心得、随つて生徒も亦舎監に對して敬意を挟むやうになるのである。將來は宜しくこの弊風を一掃し、人格品性知識技能兼ね具つた人物を舎監に任じ、舎監も亦生徒に蒞むに單なる監視者を以てせず、彼等の聰明にして親切な忠告者又は相談役を以て自ら任じ、彼等の個性に適した教育を行ひ、斯くして劃一教育の缺陷を補ふやうにしなければならぬ。

第二に必要なことは、よい教師を得るといふことである。繰り返していふ、教育者は教育である。随つて師範學校の改造の骨子はよき教師を得ることである。そしてこれは單なる論理ではない。事實在來乃至今日に於ける師範教育(否中等以上の教育)の一大缺陷は、教師たるものの向上心の乏しいこと

である。そして今日に於ては其の弊害が極度に達してゐる。これは勿論師範學校の教員を養成する教育方針に缺陷があるのと、一つは師範學校教員の前途に希望がないためとである。即ち、彼等は自ら學ぶことを目的とするよりも人を教へることを主とする教育を受けて來たために、一旦學校を出る時には、單にこれまで學び得習ひ得たことを利用する方面のみに主力を注いで、益々研學進修しようとする向上心又は好學心が倏ち消滅し、更に、前途に昇進の途が少いために意氣愈々銷沈し、斯くて數年ならずして全く進歩止り、随つて躬を以て生徒を導くといふことが出来ないやうになるのである。斯くして、生徒も亦不知不識の間に其の感化を受け、はやくから未熟でありながら老成らしい振舞をするに至るのである。されば師範教育の弊害を匡救して其の効果を高めようとするならば、必ずこの點に注意しなくてはならない。これ、私がこれまで幾度も高等師範學校及び同種類の教育の改造及び教育大學の新設が教育の改造上極めて必要なことであるとした所以に他ならない。

第三に必要なことは、教師が生徒の個性長所特色を觀破し且その健全な發達に必要な方法を指導することである。改めていふまでもなく、青年期に入れば、大抵な人間は其の個性長所特色を現はすものであるから、教師にして聰明と親切とを持つてゐさへすれば、彼等の長所特色を觀破することは勿論、其れの適切な助成法を指導することも決して困難なことではないのである。勿論、師範教育

の本旨は小學教師として必要な一般的資格を具へることにあるから、換言すれば、師範教育の目的は一種の普通教育を施すことにあるから、強ひて偏頗な一面的な教育を施すことは師範教育の目的本旨に反する所以である。随つて、其の主力はどこまでもよい意味の一般的陶冶又は普通教育に注ぎ、其の効果が或る程度迄擧つた時に於て、即ち、三年級位になつた時に於て専門的方面に努力を向けさせるやうにしなければならない。この點に關する私の理想を端的に表白するならば、師範學校の修業年限を五ヶ年に延長し、三ヶ年間は在來の四個年間の教育法により、四ヶ年目に生徒の特色長所及び志望に従つてこれを教科——たとへば文科・理科・技能科・實科といふやうな教科に分ち、其れ／＼専門の教育を施すやうにし、最後の後半期を教生期としたのである。併しながら、この要求は今日直ちに實現される見込がないから、せめて私の精神だけでも師範教育の當事者が理會して欲しいものである。蓋し、私の精神をさへも十分に理會し、且聰明と誠意とさへ具へてゐるならば、たとひ現在のままの制度組織に於ても私の理想の一部は實現されるからである。

尙この點に關して注意すべきは、教師が生徒を専門的方面に向ける時にはどこまでも生徒本位にして、誤つても自己に阿るやうなことがないやうにするといふことである。換言すれば、生徒の個性——長所強點を正確に理會し且其れの本質的發達を圖るやうにし、決して生徒を強ひて自己の専門學科

や自己の好む學科に引き付けるやうなことがないやうにするといふことである。蓋し、自己の専門とし又は好むところを以て人を律しようとするのは、單に人情の自然であるばかりでなく、事實に於て世に多く見るところのことであり、甚だしきは、自分の専門とし自分の好む學科のみを價值あるものとし、それに反する學科の如きは無價値の如く言ひなし、随つて其れを研究好愛するもの——それを教へる教師もそれを學ぶ生徒も等しく下らないもの如くに侮蔑嘲笑し、其の結果教師相互間及び教師と生徒間に醜い乖離反目衝突を見るが如きことは在來に於ては勿論、今日に於ても決して少いことではないからである。されば、教師は互に自己の専攻し好愛し擔任する學科の正當な價値を理會させ且それに對して正當な愛好心を喚起させることは勿論、其の學科が不得手であり随つてそれに對して嫌惡を感ずるものに特別な注意と熱心とを以て蒞み、少しでも其の能力を發達させるやうにするのは極めて當然な責務であるが、これと共に、他の學科の正當な價値をも理會させ、それに長じ、それを好む生徒に對して侮蔑や嘲笑を加へないことは勿論、これに對して有效な激勵と注意とを與へるやうにし、殊に自己の専攻し好愛し擔任する學科の不得手なものに對しては、親切と同情とを以て蒞み、他の學科が得意でありさへすれば其の學科が不得手でも必ずしも悲觀する必要のないことを明かにして慰藉激勵し、更に一步を進めて其の生徒の長所を發見し、且其れの健全な發達をはかる上に必要に

して有效な注意を與へるやうにしないでならない。これを要するに、各教師が、眞に生徒のため、生徒の創造力の健全な發達といふことを主眼として生徒の教育に従ふことが必要である。

第四に必要なことは、教科課程の改造である。即ち個性に應ずる自由選擇科目を出来るだけ多くすると共に哲學及び社會學を必須科目とし、更に教育學の教授を徹底的ならしめることが必要である。但し、この點に關してはこれまで幾度も論議してゐるから茲では單にこれだけに止めて置く。

次に、師範學校以外の教員養成所に就いて見るに、在來乃至今日に於ける師範學校以外の教員養成所の組織及び教育法は、あらゆる意味に於て創造本位の教育觀と背反するのである。何となれば、創造本位の教育觀から見れば、理想的の教育者は人格實力共に卓越したものであることを要し、隨つて其れを養成するには相當の日子と完備した組織とを要するのに、在來乃至今日に於ける師範學校以外の教員養成所は、其の年限に於て極めて短く、其の組織に於て極めて不完全であるからである。一言にすれば、其れらの凡ては、(理想的見地から見れば甚だしく不完全な)師範學校に比して一層不完全なものだからである。これを具體的にいへば、小學校教員の養成機關たる唯教員養成所の如きは小學校卒業生に對して僅に一個年だけの教育を施して直ちに教員免許狀を下附し且これを就職させるではないか。吁、十五六歳の少年に僅に一個年だけの教育を施して直ちに教職に就かせるとは、只驚く他

はないではないか。これに比べると師範學校二部生の方はまだ幾分ましであるが、其れにしても中學校又は女學校卒業後一個年だけの師範教育を施したのでは、教育者に必要な精神も品性も智能も涵養することは出来ない。この點から見ると、私は、准教員養成所は勿論師範學校の二部に於ても或は其の他の教員養成所(たとへば前年の乙種講習科の如き、今日東京府などに於て行はれる夜間講習の如き)に於ても、最少年限を二個年とすることの必要を力説せずには居られない。

以上、極めて粗雑ながら、私の創造本位の教育觀を一通披瀝したが、最後に、私の要求するが如き教育者を多數得るがためには、教育界全體の空氣を創造的なものにする、殊に、教育界の先輩や文教の當局者の注意が大切であることを一言して本項の結語とする。

改めていふまでもなく、創造的精神は年若き時代又は自由な空氣の中に於て最も旺盛活潑である。隨つて今日の我が國に於ても若い教育者の多くは創造生活を營まんことに努力してゐるのである。それにも係らず教育者の多くの生活が創造的でないのは何故であらうか。勿論それには種々の原因が存在するが、教育界の先輩や文教の當局者が純眞にして而かも向上的な彼等青年教育者の精神を直接的間接的に乃至自覺的没自覺的に抑壓することも亦たしかに其の一大理由原因でなくてはならない。これを詳言するに、教育界の先輩や文教當局者の彼等若い教育者たちに望むところは、本當の意味に於

ける教育者としての修養を積み本當の意味に於ける教育者としての職能を果すことではなくて、彼等の所謂「成績」を擧げる上に役立つやうな働きをし、彼等の所謂「監督」に對して従順に振舞ふことである。勿論若い教育者たちは、はじめの中は彼等のこの不當な要求を侮蔑し、時としては敢然としてこれに反抗することもあるが、到底永續することは出来ない。何となれば彼等が斯くの如き態度を持続してゐるかぎり、先輩や當局の迫害や壓抑や脅威やが、間接に直接に、そして益々強く激しく彼等の身心を壓縮し、遂に彼等に蒞むに「免職」を以てするに至るからである。斯くしてはじめは脱兎の如き勢を以て教育界に這入つたものも數年ならずして處女の如き従順となり、はじめは猪の如き愚直と勇氣とを持つて教育界に這入つたものも數年ならずして狐狸の如き狡智と憶病との所有者となり、はじめは深山の冷泉の如き清純を持つて教育界に這入つたものも數年ならずして雨後の河水の如き混濁した精神の所有者となるのがやがて在來乃至現在に於ける教育者の状態ではないか。随つて、この間に於て初一念を守り教育者としての自己の理想に殉しようとするものの生活は血の滴る程悲痛な困難なものである。彼等の上位に立つものは傲慢不遜の徒として極度に彼等を壓迫し、彼等の同輩は等しく愚直の徒として彼等を冷笑し、彼等の後輩は狷介の徒として彼等を敬遠し、斯くして彼等は常に四面に楚歌の聲を聞き、斷えず孤獨の寂寥に泣き、只教へ子に對する愛を唯一の慰藉として慟哭しながら

正道を直往邁進しつづけるのである。そして、斯くの如き悲劇の主人公こそは、眞に私たちの尊敬する、否何人も尊敬すべき本當の教育者なのである。併しながら、斯くの如き教育者は遺憾ながら至つて少數である。

斯くいへばとて、罪は必ずしも教育界の先輩や當局者のみにあるといふことは出来ない。極言すれば、教育者は社會の濁つた空氣に觸れない中に既に師範學校在學時代に於て其の處女性が蝕まれてゐるのである。即ち、劃一的な形式的な官僚的な注入的な機械的な主知的な悪い意味で實用的な教育方針が、彼等の生命を其の若葉の中に歪曲させ凋衰させ腐蝕させるのである。見よ、師範學生なるもの思想と人格と生活とを。入學すると直ちに籠に入れられた小禽のやうに生氣と自由とを失ひ、其の思想感情や云爲行動が小さな型に篋り、人間になるといふことよりも悪い意味で教育者になることに腐心し、随つて其の教課以外の讀書思索すら偏に教育臭を帯びたものだけに囚はれてゐるから、其の興味は益々狹隘となり、其の思想感情は愈々一面的となり、其の性能は更に更に硬脆となり、随つて本質的發達は次第に遲退するのである。斯くして、彼等は學生として又は青年としての特色——長所を失墜し、斯くして早くも成人ぶり、早くも實務家ぶり、更に斯くして早くも其の人格と生活とは健全らしい病態となるのである。就中、創造教育の立場から見ても痛心憂慮に堪へないことは、彼等

の獨創力が逸早くも其の萌芽の中に芟除されることである。

既に一言したやうに、創造力は、よい意味に於ける自由の雰圍氣の中に於てのみ健全な發達を遂げることが出来るのである。換言すれば、個性が自由に其の特色を活用することが出来る所に於てのみ創造力の健全な發達を見ることが出来るのである。讀書に於ても思索に於ても行動に於ても、自律的に、自己目的的に爲される活動の結果としてのみ創造力の健全な發達を見ることが出来るのである。随つて、偏に劃一的な形式的な官僚的な注入的な機械的な主知的な悪い意味で實用的な雰圍氣の中に於て彼等の創造力が腐蝕され滅殺され抑壓され枯濁されるのは遺憾ながら極めて當然なことである。繰り返していふ、教育者は或る意味に於て教育である。随つて、創造教育は只創造的な教育者を俟つてのみ可能である。この意味に於て、私は何よりも先に教育者の精神乃至生活の創造化を要望して止まない。創造的な教育者の輩出を忻求して止まない。

(丙) 創造本位の被教育者観

既に前章に述べた如く、今日の所謂教育といふ見地から見れば、被教育者なるものは教育の動力としては教育者の後に位すべきものであるが、而かも教育の効果を制約する條件としては教育者の上位

を占める——少くともそれと同位的のものである。然らば、斯くの如き意味に於ける被教育者の本性は抑も何であらうか。いふまでもなくそれは「創造性」である。但し、既に一言したやうに、創造性はひとり被教育者のみの本性ではなくて教育者の本性でもあり、更に人間全體の本性でもある。只其れが教育者や成人の創造性と趣を異にするのは、大人のそれに對して比較的幼稚であり、随つて發達及び變化の可能性が比較的によく、且發達及び變化の度合が比較的に激烈だからである。以下、この見地から、一般義・要素・屬性・發動・種類・價値の順序に従ひ創造性の本質について私の理會するところを一通り明かにしようと思ふ。但し、この問題は極めて複雑深遠な問題であるが故に、其の徹底的闡明は到底短い一章一項の能くするところではないから、これは別に「創造性の研究」といふ書に於て發表することにして、茲には只輪廓の輪廓のみを描くに止めて置く。

第一に、創造性の一般的意義について見るに、これは先づ便宜上廣義・狹義・最狹義の三つに別つことが出来る。廣義の創造性とは生命・自我・人格・乃至宇宙實在等を指すもので、これは勿論純乎たる哲學的の見方である。狹義の創造性とは、人間の本性を指すものである。最狹義の創造性とは、人間の本性中、特に新しきもの詳しくは獨自にして優秀なものを作り出す力即ち獨創性又は天才を指すものである。そして、これを創造教育の立場から見ると、第一の見方は廣きに失するのである。何と

なれば、教育の動力としての創造性は純乎たる人間的のものだからである。次に、最狭義のものは幾分狭きに失する。蓋し、嚴密な意味に於ける獨創力又は天才は、或る特殊な人にもみ賦與されるものであり、随つてこれを普通教育の動力とすることは不適切不可能なことだからである。この意味に於て、教育の動力としての創造性は、上記狭義のもの及び最狭義のものを包括したものでなくてはならない。尙序に一言すべきは、創造性といへば藝術的のもののみに限られるが如く思ひ、藝術的營爲を「創作」と稱して他の營爲と區別するのが従來の例であるが、これは偏見であるといふことである。

更に一言すべきは、創造性と摸倣力との關係についてである。一般には創造性といへば全然摸倣力と正反對するもの如く思ふのが常であるが、これは斷じて謬見である。勿論摸倣力は直ちに創造性ではない。而かも既に略述したやうに、摸倣は創造の一過程である限り摸倣力は創造性と無關係沒交渉であるといふ事は出来ない、少くともカークパトリックの所謂創造的摸倣若しくは一般心理學者の所謂有意的選擇的摸倣の動力としての摸倣性は、機械的沒自覺的受動的に自己以外のものを真似るのではなくて、目的自覺的發動的に自己以外のものを真似るのであり、摸倣の對象が全然自己と沒交渉なものではなくて、他人に見出したよりよき自己を以て現實の自己を統率するものであり、随つて結局自己創造自己改造の營みを爲す性能である點に於て、創造性の一種乃至一種の創造性、少くとも

擬創造性であるといはなくてはならない。そして應用力乃至改造力の創造性に對する關係も亦摸倣力の創造性に對する關係と略同一である。尙世には應用力を以て創造性と同一視するものもあるが、これも亦決して妥當な見解ではない。蓋し、後文に詳述する如く創造性は歸納的であるのに對して應用力は演繹的だからである。但し、應用も複雑なものになればやがて創造であるが故に、應用力を以て摸倣性や改造力と同様擬創造性であるとするのは必ずしも不當ではない。

これを要するに、創造性は、新價値を造り出す力である。そしてこれは、其の種類乃至程度に於てこそ無限の差異があれ、少數の例外を除いては萬人に具はる所の性能である。然り、人間は、この性能を具備し且活用することに依つてのみ、嚴密な意味に於ける人格、即ち價値體乃至創造體としての人格たることが出来、自らこの性能の素質と活用との差異が嚴密な意味に於ける人間乃至生活の價値である。この點に關して尙一言すべきは、創造性は特殊の一能力ではなくて生命の本質精髓でありその最も高尚にして複雑な作用であり、その最も緊張し充實した状態であるといふことである。世には創造能とか創造本能とか創造衝動とかいつてこれを特殊能力視たり或は單純なものと考へたりするものも少くないが、これは斷じて謬見である。

最後に、「創造性」の字義について一言するが、この言葉は外國語の翻譯語でも我が國の慣用語でも

なくて、私自身の用語である。勿論、創造性といふ言葉は今日では幾分廣く使用されてゐるが、私をはじめ使用した時には案外に僅少な範圍にしか使用されてはゐなかつたのである。そして一般の人々はこの言葉の代りに「創始性」、「獨創力」又は「創造力」といふ言葉を使用してゐたのである。併しながら、私には、創始性とは英語の *Initiative* に該當する譯語であり、そしてこれは只創造性の一屬性たる新性の一部を現はす意味としてのみ妥當であるやうに思はれるので、これを採用することを好まない。獨創力といふ言葉は創始性といふ言葉に比べては幾分創造性といふ言葉に近似してゐるやうに思はれるが、實はこの言葉も亦其の意味が幾分狭くて、創造性の中核精髓又は卓越した創造性即ち天才乃至天才者の稟有する創造性——英語の *Originality* 又は *Genius* に該當する用語のやうに思はれると共に、「力」といふ文字が能力觀を聯想するので、これまた採らないこととした。最後に、創造力といふ言葉は、私も時としては創造性といふ言葉の代りに使用することも無いが、前語同様に「力」といふ文字がきらひなので、私はこれを棄てて、遂に「創造性」といふ言葉を使用することとしたのである。随つて、私の意味し使用する創造性といふ言葉の中には、前記の創始性といふ言葉の意味も、獨創力創造力といふ言葉の意味も、乃至天才といふ言葉の意味も皆包含されてゐるのである。即ち、新しく造り出すといふことと、獨自といふことと、優秀といふこととを包含すると共に、更に、

これは特殊の一能力ではないといふことをも明かにしてゐるのである。そして茲に私の創造性の意義觀の一斑が暗示されてゐるのである。尙「創造」の字義に關しては、既に前章に於て詳述したから、茲には重ねて陳べないこととする。

第二に創造性の要素について見るに、これは便宜上先づ先天的要素と後天的要素とに區分することが出来る。謂ふ所の先天的要素とは先天本具の性能であつて、所謂天才又は獨創性及びこれを中核として其れの圓周を形造る心身の諸性能であり、謂ふ所の後天的要素とは先天的要素を觸發し助長し、それに具體性實質性客觀性を附與する要素即ち教育修養及び活動である。そして、先天的要素は其人獨自のものであるが故に、これを主觀的個人的要素と呼ぶことが出来、後天的要素はその大部分が多數個人に即ち社會一般に共通するものであるが故に、これを客觀的社會的要素と呼ぶことが出来、先天的要素は創造性の動力となるものであるが故に、これを形式的要素と稱することが出来、後天的要素は創造性の素材及び機縁となるものであるが故に、これを實質的要素と稱することが出来、更に、先天的要素は創造性の中核であるが故に、これを主要素と見ることが出来、後天的要素は創造性の圓周であるが故に、これを副要素と見ることが出来る。但し、これらの區分は便宜的のものであり、随つて前者を離れて後者はないと共に、後者を離れて前者なく、兩者相即相關してのみ具體性實在性を持つて

つものであることは改めていふまでもなう。

これを詳言するに、先づ、先天的要素と後天的要素との区分について見るに、先天的要素は只後天的要素を俟つてのみはじめて觸發されるものであると共に、後天的要素は只先天的要素を俟つてのみ創造化されるのである。別言すれば、先天的要素は或る程度まで後天的要素によつて制約されると共に、後天的要素も亦或る程度まで先天的要素によつて制約されるのである。即ち、卓越した天才も境遇が悪かつたり教育や修養に缺けるところがあつたりすればその天才——創造性が次第に萎微衰頹してやがて凡才となるのに反し、はじめはさしたる天才を具へてゐると見えないものも境遇がよかつたり教育や修養がよかつたりすれば、次第にその創造性が發達して卓越した業績を擧げることが出来るのである。この意味に於て、私は「天才は生れるものにして造られるものに非ず」といふ或る人の言も、「天才は天賦たらざるべからず、教育によつて得べきものに非ず」といふドライデンの言も、「天才の二十分の十九は勤勉である」といふグーテの言も、「發明の秘訣は不斷の努力である」といふニュートンの言も、「勤勉にして耐忍久しく倦まざるは天才の特徴である」といふチュルリの言も、等しく眞理の一面を道破したものであると共に、單に眞理の一面しか道破してゐないもので、全き意味の眞理は其の中庸にあり、この兩面を包括統一したところにあるといはなくてはならない。即ち、天才は人一倍の努力はするがその人一倍努力を爲し得る力は與へられたものであると共に、人一倍の努力を喜びながらするのが天才の特色である。この意味に於て私はウッドウォースが獨創力の要素を生得的のもの（自然が與へたもの）と、取得的のもの（學習の形式に於て供給されるもの）とに分ち、且獨創力を以て絶對的のものであるとしたことに賛意を表するものである。併しながら、何れかといへば、既に一言したやうに、先天的要素は後天的要素よりも主要なる地位を占めてゐるのである。蓋し、たとひ如何程優秀な後天的要素即ち如何程立派な教育修養又は經驗でも、先天的要素が極度に劣弱である時には、到底優秀な創造性を形造る要素とはなり得ないのに對して、先天的要素が卓越してゐる時には、たとひ後天的要素に缺けたところがあるとも創造性の發達が可能だからである。これを具體的にいへば、拔群な努力をすることが出来るのは其れだけの性能が先天的に賦與されてゐるがためであり、高き教育を要求し且これに堪へ得るのも、自ら深き修養を爲し得るのも、優秀な素材を豊富に攝取し有效に利用し得るのも、其れだけの性能が先天的に賦與されてゐるがためである。斯くいへばとて、私は勿論後天的要素の價値を蔑視するものではない。要は、先天的要素が後天的要素に比して論理的に上位を占めるといふのみである。論理的見地から見れば、先天的要素が後天的要素を制約する力が後天的要素が先天的要素を制約する力よりも一屬強大であるといふのみである。

この關係は、主觀的個人的要素と客觀的社會的要素との關係に於ても亦同様である。既に一言した如く、創造性は主觀的にして客觀的なものであり個人的にして社會的なものであるかぎり、主觀的個人的要素と客觀的社會的要素とは不可離の關係を有するものである。只これを便宜の見地から見れば主觀的個人的要素は客觀的社會的要素よりも論理上一步卓越した地位を占めるものである。蓋し、創造性は、在來乃至他と異つたもの、即ち主觀的個人的特色の鮮明顯著なもの、倒にいへば、現存の客觀的社會的價值體を何等かの意味で否定し破壊し超越するものだからである。更に別言すれば、客觀的社會的の事實又は現象から素材を選択攝取同化してこれを獨自な創造性の要素とするものは、主觀的個人的な要素だからである。實に創造性の特色は、社會的客觀的には何等の注意も惹かない事實事象の中に特殊の意義と價值とを見出し、社會的客觀的には陳套陳腐となつてゐる事實事象を素材として斬新優秀な價值を創造するところに存するのである。林檎の落下は極めて平凡陳腐な客觀的事象である。而かもこれを素材として引力の法則を發見した——科學的眞理を創造したのは、ニュートンの創造性の主觀的要素が卓越してゐるがためである。客觀的には同一の富嶽を素材として、甲は繪を描き、乙は歌を詠み、丙は高原植物を發見し、丁は氣流の研究をするのも、主として四者の創造性の主觀的個人的要素がそれ／＼異つてゐるがためである。更に、創造性の優秀なもの即ち所謂天才といふ

ものは、アリストテレスや、ザインチやゲーテやを除いては、大抵或る特殊な方面のみに堪能なものであり、随つて彼等には奇人や變り者や社會ののけ者が多いのも、要するにこれがために他ならぬ。斯くいへばとて、私は勿論所謂客觀的社會的要素を輕視するものではない。私は後文に詳述する如く、偉人天才が時代を造るといふことを一個の眞理であると見ると共に、時代が偉人天才を造るといふことをも同様に一個の眞理であると見るものである。要は、客觀的社會的要素が主觀的個人的要素を制約するよりも、主觀的個人的要素が客觀的社會的要素を制約する度合が強大だといふのみである。

最後に、形式的要素と實質的要素との關係について見るに、性能のみが卓越しても性能に具體性を附與する素材を缺如する時には、創造性は漸次萎微衰頹して創造の動力たることが出来ないやうになると共に、優秀な實質内容を出來るだけ豊富に攝取する時には其の性能が益々健全に發達するのである。これを實質的要素について見るに、たとひ如何優秀な實質内容を如何程豊富に攝取しても、形式的要素がこれを十分に消化し活用することが出來なければ、形式的要素の發達を促進しないのみか寧ろ却つてこれを阻害するに至るのである。要するに、創造性の形式的要素が卓越してゐる時には優秀な實質的要素を攝取することによつて益々形式的要素の優秀性を増し、随つて創造性全體の發達を

促進すると共に、實質的要素が優秀である時には形式的要素の缺陷を匡救することによつてやがて創造性全體の發達を促進するものであり、これと反對も亦眞理である。併しながら、創造性に於ける地位は形式的要素が實質的要素よりも一段上である。そして、茲に創造教育が後に詳述するやうに、所謂形式的陶冶と所謂實質的陶冶とを缺くべからざる二要素乃至二方面とし、且前者を後者に比して一層重要視する理由根據が存するのである。

以上の見地から見て明かなやうに、創造性の中心要素は所謂先天的・形式的・主觀的要素中の精髓を形造る所の天才又は獨創性であるが故に、創造性の眞相は、只この天才又は獨創性の本質を攷察することによつてのみ十分に闡明されるのである。然らば、謂ふ所の天才又は獨創性とは果して如何なる特質のものであらうか。

天才又は獨創性が先天的個體的のものであり、そしてそれは獨自にして優秀な價値を新しく造り出す力であることは既に一言したところによつて明白なことである。隨つて、問題は、天才又は獨創性のこの特質以外の他の特質如何といふことに存するのである。即ち天才又は獨創性には諸多の區別があるが、其れら諸多の天才又は獨創性に共通な特質には、以上の他に何があるかといふことである。私から見れば、天才又は獨創性の特色は、自由性詳しくは動的で斷えず動いてをり、常に鮮活で

あり、いつも生氣横溢してをり、いつも融通無礙であり、永しへに進歩發達するところにあるが故に其の本質を形造る主要素は少くとも知性ではなくて寧ろ情意的のものである。即ち、其の幼稚な時期に於て本能衝動若しくは動向乃至意欲と稱すべきものであり、其れが或る程度まで發達すれば理性となるのである。斯くいへばとて、私は、勿論天才や獨創性には知的要素が皆無であるといふのではない。要は知的要素は第二義的のものであるといふのみである。

これを詳言するに、創造性は、既に一言したやうに、生命の中心精髓であるが故に、生命の萌芽中にも又は最も幼稚な状態中にも存在し發動するものであると共に、最も發達した生命の中にも存在し發動するものでなくてはならない。然らば、この要求乃至條件に合致するものは果して何であらうか。私——主意主義者としての私から見れば、其れは最廣義の意志である。即ち、其の下限に於ては動向乃至衝動の形を以て現はれ、其の上限に於ては理性の形を以て現はれる精神状態である。そして私が創造性の根本屬性を以て自由性だとする一つの理由根據はやがてこの點に存するのである。蓋し衝動も理性も其の程度をこそ異にするが、自由を以て其の根本特色とする點に於ては其の揆を一にするものだからである。但し創造性は、それが衝動の境域に止るかぎり其の根本屬性たる自由性は極めて狭小低級であつて、其の發動も私の所謂主觀的創造に過ぎないのである。然るにそれが發達して知

情意の分化と其の統一とが明白になる時には、精神活動が甚だしく経済的になり随つて創造性の發動も全體的根底的に即ち主觀的にして客觀的になるのである。そして、知情意の各一面を中心點又は突角として精神全體が活動する状態がいふ所の理性活動である。随つて理性其のものは本來創造的なものである。然り、理性的といふことはとりもなほさず創造的といふことである。この意味に於て、理性を根據とする現代哲學——新理想主義の哲學が認識作用は勿論行爲も鑑賞も信仰も乃至其れらの規範たり内容たる價值又は文化をも創造的のものとするのは所以あることである。

斯くの如く、客觀的價值ある創造性の發動は精神全體乃至生命全體の作用に依るものであるが、而も其の實質即ち素材としての價值體及び結果としての價值の異なるに従つて其の主要動力乃至直接動力を異にすることは勿論であるが、凡そ如何なる創造性の發動にも共通する動力乃至要素が存在するのである。然らば、謂ふ所の創造性の共通要素乃至一般要素及び創造性發動の共通要素乃至一般要素とは果して何であらうか。

第一に、狹義の意志の方面について見るに、旺盛な創造欲即ち強烈な向上心と、これを事實化するまでは必要な努力を繼續する所の強烈な執着力と、必要な努力を最も有効に爲す所の注意力とがやがて創造性の一要素である。この點から見れば、「天才は努力なり」といふことはたしかに一個の眞理で

ある。創造の「造」に詣の義があることも亦偶然ではない。一見すれば、天才は怠惰者のやうに見えるが斷じてさうではない。凡人から見えて遊んでゐるやうに思はれる時にだも、天才は自己の創造せんとするものに對して不斷のそして多大の努力を致してゐるのである。これと同様に、天才は非常に注意力が優れてゐる。そして其れは有意注意無意注意の両面に亘つてさうである。卓越した努力も卓越した觀察も卓越した工夫考案も卓越した分析綜合も卓越した摸倣も、否、卓越した想像や空想さへも皆注意の力に俟つことが多いのである。然るに、世には天才を以て注意力が粗漫なやうに思ふものも少くないが、これは天才の創造生活の半面の觀察を其の全面に適用したもので、斷じて謬見である。天才は創造に關係のない方面に對しては殆ど全く喪心した形である。時計を玉子のつもりで鍋で煮たり、星を眺めて溝に墮ちたり、蓬髮繚繞を意としなかつたり、自分の妻の顔を忘れたりするものが天才に少くないのを見て、直ちに天才は注意力が粗漫であるとするが如きは、斷じて誤謬である。蓋し、これらの一面に注意力が缺けてゐるのは、注意力が他の一面即ち創造せんとする方面のみに極めて旺盛な勢で傾注されてゐるのと、その一半が無意注意であるがためだからである。事實、ニュートンは自ら其の偉大な發見の原因を自己の精神集中力に歸してゐる。ライブニッツは屢々一切の俗事を忘れ終日淨座して同一問題を熟考し、カトライルやゲーテやショトペンハウエルの如きも等しく皆

靜座して永く注意を集中することを得意とし又これを自ら楽しんでたこのことである。この意味に於て、私はジエームスや元良博士等が注意力を以て創造性の主要素と見た見解を是認するものである。

旺盛な要求が創造性の一要素であることは、「必要が發明の母」であるといふ言葉や「求めよさらば與へられん」といふ言葉によつても證明される。要求のないところに、そして努力のない所に創造はない。これと共に、この要求を實現する百折不撓の剛毅な意志がなくてはならない。失敗は必ずしも創造性の發動を阻害するものではなくて、優秀な意志にとつては却つて創造性の發動を激勵する所以である。蓋し、隠れたる創造性は、只妨害に遭遇するか又は解放される場合にのみ發動するものだからである。そしてこの點から見れば實行力も亦創造性の一要素である。即ち、精神を統率するばかりでなく身體をも支配することによつて創造の要求を事實化する力が、とりも直さず創造性の一要素である。殊にこれが道德的價值又は藝術的價値の創造に於てさうである。

最後に、冒險的精神も亦創造性の一要素である。想像力が創造性の一大要素であるといふことはやがて冒險的精神が創造性の一要素であることを意味する。蓋し、現實を拋棄し超越して實現の可能性の最も少いやうに見える想像の對象を出来るだけ速かに實現せんとするのがやがて冒險的精神だからである。

第二に、感情の方面に就いて見るに、意志をして創造的ならしめることを通して創造性全體に生氣を附與するには興味・感興・好奇心乃至情熱が必要である。天才とは、或る客觀的價値ある仕事に對して全我的になり得るものであるといつてもよい。別言すれば、衷心からそして自發的に興味を感じて或る客觀的に價値ある仕事を成し遂げるものであるといつてもよい。この意味に於て、私は、カントが興味は人間の思想感情を高める活動であるとし、オスチルマンが興味は感情的活動であり且價値生活そのものでありとし、更に感情的興味より理想的興味に進むものとし、デューイが興味は力によつて價値生活が発揮されたとした見解の凡てを是認するものである。但し、件の興味・感興・好奇心・情熱は、一方に於ては永續的であり、随つて努力乃至剛毅な意志を伴ふと共に、他方に於ては酷だしく強烈旺盛でなくてはならない。天才が多くは情熱家であり、時としては狂人に近い程自己の目的とする所に熱中して寢食さへも忘れることがあるのはこれがためである。殊にこれは藝術的乃至宗教的方面の天才に於て最も多く見るところである。例へばバイロンの如き、ニイチェの如き、基督の如き、目蓮の如きは即ち其の一例である。ロムブローが天才には必ず狂的分子が包含されてゐるとし、ゴッダードが精神錯亂の形が有用であるか危険であるかが天才と狂人との別であるといつてゐるのは必ずしも奇矯の言のみではない。事實、天才が情熱が強過ぎたために遂に狂人になつた例は決して尠くない

のである。

第三に、**理知**の方面に就いて見るに、何よりも**思考の精緻**が必要である。天才は必ず聰明な頭腦の所有者即ち思考の精緻にして迅速且徹底的なものがある。蓋し、創造は要するに新しい構成であり、そして新構成は舊要素を精緻に分析すると共に、それを更に新しく精緻に綜合することだからである。この意味に於て、私はデューイが「思考は研究の過程發明の過程」であるといつたのに賛意を表する。併しながら、この他に特に必要な要素は、**件の綜合力**が卓越してゐることである。即ち、諸多の舊觀念を結合して新觀念を構成するカ—**ヴント**の所謂統覺力（ヴントの統覺とは注意及び意志が活動して表象内容に新關係を附する作用即ち知的理想に従つて材料を構成し、一定の新しき意味を持つ形に造り上げる作用で、思考と想像とが中心となつてゐるものである）、**觀念聯合力**（自由獨立な判斷を成し得る活動的思考力を中心とする）、**推理力**、**想像力**、及び**直覺力**である。天才は聯想力結合力が極めて卓越してゐる。即ち、それは因果關係が不明な程迅速に而かも巧妙である。そして、その中心動力乃至中心要素となるものは想像力である。但し、茲にいふ所の想像力は、單なる再現的受動的想像力ではなくて、**リボー**の所謂創造的想像力乃至一般に心理學に於ける構成的想像力又は發動的想像力即ち經驗乃至等量等質的因果律を超越した形式と順序とに依て過去の經驗乃至意識作用を分析し且綜合す

るところの最高義に於ける空想力である。そして、この意味の想像力は單に創造性の知的要素乃至知的方面に於て主要であるばかりでなく、實は創造性全體に於て最も重大な地位を占めるものである。實に想像力は、自己活動及び新綜合といふことを其の特質とする點に於て、あらゆる創造作用——創造性の發動の動力となるものである。随つて或る學者の如きは理性が想像力として現れたものが創造性だとしてゐる程である。他の學者は又、卓越した想像力の有無が天才と穎才との別であるといつてゐる程である。そしてこれは、多くの天才が、其の創造の初めに於て世を誑すものや大法螺吹や空想家と思はれるのがならひであることに徴しても明かなことではないか。然り、想像力はたしかに創造性の一大要素であるが、單にそればかりでなく、**空想力**さへも創造性の一大要素である。殊に、藝術上及び學術上の創造に於てさうである。單言すれば想像力と思考力とが知的創造性の二大要素であるといつてもよい程である。然るに、世にはリボーをはじめ想像力を重大視する餘り思考力を以て全然創造の意味のないものとするものも少くないが、これは斷じて謬見である。創造が主觀的にして客觀的なものであるかぎり想像力と思考力とは缺くべからざる二要素であるといはなくてはならない。その他、天才が卓越した直覺力の所有者であつて、眼光能く紙背に徹し、能く事實の眞諦を觀破し、能く問題の核心を把握し得るものであると共に、井然たる論理を速に經過して出發點を遙に超越した深奥の地點迄到

達し得る卓越した推理力の所有者であることも亦萬人周知の事實である。少くともベルグソンの意味する直覺力は、想像力と思考力推理力との協同作用である點に於て、創造性の中心要素であるといはなくてはならない。モイマンが、高等知能の本質は感情意志に關係を有することは勿論であるが、主として思考及び想像である、蓋し、思考及び想像は、等しく表象内容間の新關係を構成するもの即ち分析力と結合力とを併有し併用するものだからであるとしてゐるのはたしかに妥當な見解である。尙この點に關して一言すべきは、世には思考力と想像力とは正反對する作用のやうに思ふものがある點についてである。一見すれば兩者は正反對するやうに思はれるが決してさうではなくて、畢竟するに兩者は其の本質に於て同一である。只思考力は主として分析に傾くに對して想像力は主として結合に傾く點に於て差異があるのみである。事實價值ある思考作用は想像力が最も旺盛に協働したものであると共に、價值ある想像作用も亦思考力が最も有効に協働したものである。

要するに、創造性の知的要素は想像力直覺力と思考力推理力とであり、そして一般的には、前者が先づ作用し、然る後に後者が作用して主觀的形式的創造を客觀化實質化するのである。

第四に官能の方面に就いて見れば、感覺の鋭敏が必要である。即ち、凡人の看過する事實にも鋭い注意を拂ひ、且敏活に其の事象の真相を觀破する力が創造性の一要素として必要である。殊にこれは繪畫

彫刻・音樂の創造性に於てさうである。實に彼等の創造の要求を觸發する動機は、彼等の感覺に映じた新經驗に多いと共に、新價值を創造するに必要な素材も亦感覺の力によつて蒐集されることが多いのである。天才は凡て直覺力が鋭敏透徹であること、及び先天的の盲目者や先天的の啞者に卓越した天才が少いことがこれを證明してゐる。そして感覺の鋭敏はやがて觀察の精緻である。複雑な事象の中核を一舉にしてしかと把握するのはすぐれた直覺の力であり、その全體を如實に理會するのはすぐれた觀察の力である。尙直覺力や觀察力は案外に幼時から發現し發動するものである。

第五に心身の統一的方面に就いて見るに、技能上の卓越即ち巧妙器用といふことが必要である。殊にこれは藝術や工藝や技術やの創造に於てさうである。既に反覆したやうに、嚴密な意味に於ける創造は客觀性を具へたものでなくてはならない。隨つて創造性には主觀的創造を客觀化する動力が具はつてゐなくてはならない。そしてこの客觀化力には勿論種々あるが、卓越した技能即ち巧妙器用といふことが其の一要素であることは否むべくもない。極言すれば、あらゆる創造は廣い意味で藝術的であり、すぐれた術であるといはなくてはならない。拙劣・不器用といふことは創造と矛盾する概念である。

以上の見方は、いふまでもなく抽象的便宜的の見方であつて、實際に於てはこれら各種の要素が種

々様々に結合して活動するのである。この點に關するヴントの見解には少くとも一顧の價値がある。即ち、氏に従へば、歸納的素質が直觀的空想と結合すれば觀察的自然研究者・實際的心理學者・教育家乃至實際的な觀察の才能を發達させると共に、詩人藝術家が其の作品に生活の眞實性を賦與する才能をも發達させ、歸納的素質が結合的空想と結合すれば、發明的才能即ち技術・工業及び科學に於ける發見家發明家に特有な才能又は詩人藝術家が適當な構想を爲す才能を發達させ、演繹的素質が直觀的空想と結合すれば、組織的自然研究者及び幾何學者の分析的才能を發達させ、(但し、形態學的組織家にあつては、この才能の直觀的方面が重要な地位を占め、幾何學者にあつては、この才能の分析的方面が重要な地位を占めてゐる)更に、演繹的素質が結合的空想と結合する場合には哲學者及び數學者の思辨的才能を發達させる。(但し哲學者にあつては結合的空想が主となつてをり、數學者にあつては演繹的悟性が主となつてゐる。)勿論、私は、ヴントの上記の見解に對して全然贊成するものではないが、茲にはこの點に關して詳論する餘地がないので單に參考として此の見解を引用するだけに止めて置く。

以上は、生命の分野を基準として見た、あらゆる創造作用又は創造性の發動に必要な一般的要素であるが、この間にも亦既に一言した如く、創造性發動の様式の異なるに従つて大凡二つの別を生ずるのである。即ち、無意的な創造性の發動に於ては、意的要素及び情的要素必要の程度は低く、主として知的要素殊に想像力及び直覺力が重要な地位を占めるのである。これに反して有意的な創造性の發動に於ては、勿論意的要素が重大な使命を荷ひ且知的要素中思考力推理力が特に重大なる地位を占めるのである。その他、創造性の種類の異なるに従つて、創造性の要素も亦それ／＼趣を異にするのはいふまでもない。たとへば、藝術的創造性に於ては情的要素が主要な地位を占め、技能的創造性に於ては肉體的要素が多大な價値を有するが如き即ちこれである。但し、この點は後文「種類」の項に於て再論することとして、茲には單にこれだけに止めて置く。

第三に、創造性の屬性について見るに、創造性の根本屬性は自由性である。謂ふ所の自由性とは、既に創造の屬性を論ずる際に詳述したことに依つて明かなやうに、自己原因で斷えず本質的發達を爲すといふこと、即ち其自身の力で斷えず其自身を動かし、其自身の力で斷えず其自身をよりよくし、其自身の力で斷えず其自身を超越し、其自身の力で斷えずより新しくよりよきものを造り出すことの出来る性質で、活動・流續・生産・進歩等の特質を其の内容とするものである。創造性の過程が分析に即する綜合、分裂に即する統一、破壊否定に即する建設肯定であるのも、或はその發動が自發的であり、表面から見れば偶發的であるのもやがて等しくこれがためである。これ、私がヴントの「創造的

合成の原理」及び「目的異様化の原理」を以て創造性發動の原理法則と見る所以である。

斯くの如く、創造性の根本屬性が自由であるが故に、即ちそれは意識や意志に依つて支配されるものではなくて、寧ろ意識や意志を支配するものであるが故に、其れが發動しない時には識域下に伏能的状态として存在し、其れが發動する時には主として少くとも其の一半は自發的であり副意識的である。これ私が、獨創性又は天才を以て創造性の主動力であるとすると共に、創造性の發動は所謂インスピレーションに依るものが多いとする所以である。

斯くの如く、自由性は不斷に自己原因によつて自己を超越し自己を成長せしめることであるが故に、これを自發性を以て形容することが出来る。實に創造性の特色は自ら發動するところにある。即ち創造せずにはゐられない所にある。この意味に於て、私はリボーが創造に二個の根基を必要なりとし、動的にして需要・渴望・傾向及び願望の潑瀾たることと、新しい結合を爲し得る觀念の自發的再生の可能とであると、更に天才の特色の一つとして「必然」―創造せざるを得ない性質を擧げた見解を是認するものである。ハミルトン曰く、「獨創的の人々は、其の獨創力の出口を見出さんとする殆ど抑制すべからざる欲望を享有してゐる。凡ての詩人、藝術家、發明家、思想家の如きは、彼等天賦の能力を發達せざるを得ないものである。」と。然り、創造性に於ては自由性はやがて必然性であり隨つて

天才は生れるものであるといつてもよろしい。そして茲に衝動や本能が直ちに創造性だと誤認される一つの理由がある。斯くいへばとて、私は決して創造性は徹頭徹尾自己原因であるといふのではない。要は、創造性が發動する原因や動機は後文に詳述するやうに外的のものもあるが、其の眞原因乃至主要原因は創造性其自身の本質的活動であるといふのみである。この意味に於て、創造性を自發性と同一視することは必ずしも私の反對するところではないが、只、創造性は自發性以外に不斷の自己超越又は永續的にして發達のな活動といふことを其の一屬性とする點に於て、一般的意味の自發性とは聊か其の趣を異にするのである。但し、これをカントの意味即ち表象を自ら作り出すところの主觀の能力としての範疇といふ意味、又は心的創始性といふことを一要素とするロイスの自發性といふ意味に用ゐる時には、自發性即創造性と見ることは必ずしも差支ないが、それでも私の創造性とは的確に一致してゐない。

要するに、創造性の根本特色は、斷えず自己を超越し、斷えず自己を成長せしめる内的促進力を本具し、この力が極めて旺盛であると共にこの力を最も有効に活用することによつて不斷に創造的過程を閲することである。然るに、超越は破壊否定に即する建設肯定であり、分解演繹に即する總合歸納である點に於て、創造性は論理的には建設的肯定的であり、心理的には總合的歸納的である。これ、

私が、創造的想像力や直覺力を以て創造性の主要素とする所以である。最後に、創造性が自由性であることは、創造性それ自身の中に不斷の可能性を内含し本具することを意味する。そして私が、創造性を生命の本質と見、且動的のものであり相對的のものであつて斷えず變動しつつあると共に、其の發動も亦種々の條件に依つて制約されるものであると見る一つの理由はこの點に存するのである。

創造性の根本屬性としての自由性は、一面から見れば新性にして他面から見れば價值性である。新性とは、ロイスの所謂「心的創始性」(現在の識別的感性や收得的慣習や或は兩者の總合によつて説明することの出来ない作用)であつて、斷えず新しくなることであるが故に、新性としての創造性は、勿論傳習や摸倣や惰性や停滯などに反する。優秀な創造性の所有者たる天才や發明家などが、保守主義者に反するのはこれがためである。但し、ここにいふ所の新性は永續的動的の意味であることは既に一言したところである。尙、新性は舊性に反するものであるが、その舊性との關係様相に消極的と積極的又は受動的と發動的との二つの別がある。前者は所謂破壊性であり後者は所謂建設性である。但しこの點に關しては既に創造の意義の所に於て論述したから茲には單にこれだけに止めて置く。

價值性とは創造性の稟有者そのものにとつて意義あるばかりでなく、稟有者以外の他のものにとつても亦意義あることである。換言すれば、主觀的個體的にも客觀的普遍的にも何等か役に立つ―「妥

當することである。そして前者はこれを獨自性と呼び後者はこれを優秀性と呼ぶことが出来る。卓越した創造性の稟有者たる天才や發明家の出現は率ね突發的であつて遺傳の法則を以て説明することが出来ないのはノールソンの言の如くである。シェイクスピアの先祖には一人のシェイクスピアがないやうに、シェイクスピアの後裔にも亦一人のシェイクスピアがない。彼等は斯くの如くに時間的縱的血統的に獨自であるばかりでなく空間的橫的社會的にも亦獨自であることは、彼等が、兎角は變人と思はれがちであり、兎角は常人と容れないことに徴して明かである。これと共に、創造性が卓越してゐればる程、時を閱するに従つて其の意義が益々重大視され其の效果の範圍が愈々廣まつて行くのは、とりも直さず創造性の一屬性が優秀性だからに他ならない。但し、これは勿論便宜的の區分であつて、獨自性を離れて優秀性がなく、又優秀性を他にして獨自性はない。併しながら、これを時間的に見れば、獨自性あつての優秀性であることは改めていふまでもない。そして獨自性は、創造性中の個性化的主觀的方面であるといふ意味に於て、私は、「發明發見が自己個性化に基づく」といふロックスの言を是認するものであるが、創造的活動とは、新活動ネウアクティビティと獨創的活動オリジナルアクティビティとを包括し、且謂ふ所の新活動とは其の行動者が始めて爲した行動であつて既に他人の爲したものを自識するのを妨げないし、謂ふ所の獨創的活動とは、嘗て自己の感知し實現しなかつたもの及び他人も亦感知し實現しなかつた

一個独自の創意にかゝるものとするマシーアの言に對しては一半の賛意をしか表すことが出来な
い。蓋しこれだけでは、私の意味する優秀性なるものが創造的活動の一要素として包含されてはゐな
いからである。但し、この獨自性と優秀性との關係は、既に前章「創造」の意義を論ずるところに於
て詳述して置いたから茲には單にこれだけに止めて置く。

第四に、創造性の發動について見るに、先づ創造性が發動するには其の動力を觸發する原因がなくて
はならない。然るに私から見れば、創造性發動の原因は内的及び外的の二つに別つことが出来る。謂
ふ所の内的原因とは、創造性そのものの本質精髓たる自由性の發動、即ち創造性そのものが本質的に發
達することであり、謂ふ所の外的原因とは、創造性を觸發する外的刺激即ち新素材新機會新境遇の發
生である。そして前者は創造性の發動に於ける必然的要素であり本質的原因である點に於て、主因であ
り、後者は其の偶然的要素であり非本質的原因である點に於て副因であるのはいふまでもない。但し
具象的には、この二つの原因が協同的に作用すると共に、兩者は相關的關係を有するものである。即
ち、創造性が其自身の力によつて發動しつつあるのに對して外的刺激が加はれば、その發動力が一層強
まると共に一層速まるのである。更に詳しくいへば、内的原因は外的原因の協同を俟つてのみ創造性
の發動の十分な原因となると共に、外的原因は内的原因と協同するかぎり於てのみ創造性發動の原

因となり得るのである。随つてこの兩原因の差は具體的には先後の別であるといはなくてはならな
い。そしてこの點から見ても、創造性は先天的にして後天的であり動的であり相對的であることが明
かである。たとへばニュートンが「林檎が落ちる」といふ萬人に共通の平凡な經驗から引力の法則を發
見する緒口を見出したのも、或はワットが「沸騰」といふ等しく萬人共通の極めて平凡な經驗によつて
蒸汽機關發明の端を開いたのも、兩者の生命中にそれ／＼これらの平凡な經驗に複雑深遠な意義を見
出すことが出来るだけの創造性が活潑潑地に生動してゐたためではあるが、而かもこれらの平凡な經
驗中の一經驗だけが、特に眞理發見—創造の機會になつたといふのは、其の一經驗が彼等の創造性を十
分發動させる點では他の如何なる經驗にもまさつた特色を具へてゐるためであることを考へれば、内
外二つの原因は彼等の創造性の發動にとつては、價値の別こそあれ、兎に角缺くべからざるものである
ことは否むべくもない。これ私が、創造性を十分に發揮活用し眞に價値ある創造生活を營むには、創
造性の涵養助長と、適當な境遇地位を選擇むことが不可缺の二條件であるとする所以である。併しなが
ら、内的原因が外的原因に比して一段上位を占めるものであることは改めていふまでもない。然るに
世には、主因の價値を重大視する餘り、副因を蔑視するものが少なくないが、斯くの如きは決して創造
性發動の眞義を闡明し盡す所以ではないと共に、事實創造性を十分に發動し得る所以でもないのである。

る。吁、世には、卓越した創造性を稟有しながらこれを觸發し激勵する副因を缺くために何等顯著な創造もなし得ないで空しく實の持腐れに終つたものが如何ばかり多いことであらう。

但し、この點に聯關して一言注意を要することがある。それは創造性の發動には明白な原因がないとする見解についてである。これを詳言するに、論者に從へば、創造性はインスピレーション又は靈感と稱する一種特殊な精神作用即ち突發的自發的な精神作用によつて觸發されるものであつて、決して明白な一定の原因によつて發動するものではないのである。私から見れば、この見解はたしかに一顧に價するものである。蓋し、創造性は、既に一言したやうに、自由性を以て其の根本屬性とするものであり、其の發動の主要原因は件の自由性其のものの發動であり、隨つて其の原因は一見不明に屬するものだからである。併しながら、これがために創造性の發動には一定の原因がないとするのは斷じて謬見である。創造性の發動には原因がないのではなくて、單に原因の内容が一見してわからないだけである。更に別言すれば、創造性の發動にはインスピレーションといふ現象も存在するが、それは創造性發動の原因ではなくて寧ろ創造性發動の状態である。然り、如何なる創造性の發動にも必ず上記二種の原因がある。只併しながら、創造性は突發的又は超意識的超意志的に發動することがあるのみである。即ち、一定の意識作用意志作用が行はれた結果として創造性發動の主因が一通具つてゐる

にも係らず、極めて僅かの力を缺くためにそれが創造性を十分に發動さすまでに到らない場合には、創造性は識域以下に沈澱且充實緊張して發動の機會を待つてゐるのである。この際に、創造性の發動を促進するに必要な條件が附加されると、諸多の創造的性能が最小限度の短時間に於て最も迅速微妙活潑に結合的統一的活動を營み、恰も火薬に點火したかの如き状態で創造性が爆發して識域上に出現するに至るのである。隨つて、インスピレーションに依る創造性の發動とは無原因の發動ではなくて、原因が副意識的であり、過程が飛躍的であるために、意識的認識又は合理的説明の不可能な發動に他ならないのである。この意味に於て、私はルイベンハレックが創造を思考的創造又は科學的創造と靈感的創造又は神秘的創造とに二分し、且前者を以て心理的説明の可能なものとし、後者を以て心理的説明の不可能なものとし、更に、教育に適用されるものは前者のみであるとした見解に賛意を表するものである。但し、私は、インスピレーションを以て他發的外來的な精神作用即ち「天徠」のものとする見解には賛成することが出来ない。何となれば、インスピレーションの眞因が副意識界にある創造性の發動であつて、只其れの動機乃至機縁となるものが外的刺戟だからである。そしてこれは、インスピレーションが起るのは必ず或る程度まで創造性をはたらかした事象に關係することに限られてゐる點に徴して明かである。この意味に於て、私はエヂソンが、天才は二分は天稟八分は一生懸命であり、天才

は靈感 *inspiration* に非ずして發汗 *perspiration* であるといつてゐることを、語調に於てのみならず意味に於ても面白いと思ふものである。

尙この點を明かにするために一言すべきことがある。それは創造性の主要部分は常に副意識界に存在してゐることである。蓋し、創造性が一見原因なくして發動するやうに思はれるのは、創造性が副意識界に存在し、随つて其れが發動の主因も亦副意識的作用であるがためだからである。創造性の發動が表面的には極めて迅速であるのも、或は又表面的には極めて僅かな努力で甚大な成果ををさめ得るのも、等しく創造性の主要部が副意識界に潜在してゐるがために他ならない。

以上を要するに、創造性は價值的生命即ち人格の本質を構成する各種の性能が、内的及び外的の原因に觸發されて統一的に發動する時に其の作用を開始するのである。換言すれば、新價値創造の要求が直接間接の原因乃至動力となつて人格の諸要素が最も緊密に集注統一され、その本具の乃至過去の經驗によつて蓄積された特性可能性が或る一點を焦點乃至突角として具體化現實化された時に創造性の發動は最も完全な状態に達するのである。更に別言すれば、私の所謂全我的活動が最も十分な意味で人格活動の動力となつた時に於て、創造性の發動が最も有效となるのである。然らば、この刹那に於て心意乃至意識は果して如何なる状態を呈するであらうか。

創造性の動力は全我的活動であるが故に、創造性發動の刹那に於ては、既に述べたやうに、内的には何等の空虚をも間隙をも弛緩をも矛盾をも感じないのである。併しながら、其れは文字通に刹那的のことであり主觀的のものである。即ち、回顧的客觀的に見れば、この活動は先行の要求が現在の事實に化成しつつあると共に、既成の要求が再び新しい不満に化成しつつある刹那である。この意味に於て、創造は單に要求のみ強いからとて即ち意志活動のみ旺盛だからとて出来ることではない。強い要求を懷抱すると共に、これを實現するに必要な方途を見出し且この方途を忠實に履行してのみはじめて創造が出来るのである。これ私が、創造性發動の刹那を以て全我的活動と稱する所以である。そしてこの點から見て、私は、ウッドウォースが創造的活動の特徴の第一として「強度の専心」といふことを擧げてゐる見解に賛意を表するのである。併しながら、専心をして創造性發動の原因たらしめるには、これに解放が伴はなくてはならない。専心は創造性發動の間接的動力であり、解放はその直接的動力である。何となれば、創造性の最も十分な發動は自發的でありそして創造性をして眞に自發的ならしめるには、創造性を解放して其自身の自由に委ねなくてはならないからである。これ私が、創造性發動の動力としての全我的活動は意識的にして超意識的、有意的にして超意志的であるとした所以であると共に、ノールソンが「働けそして待て」といふことを以て創造の題句とした見解を是認す

る所以である。事實に於て、創造性が發動するのは非常にせつばつまつた時か、或る程度まで閑散な時か、又はこの両面が兼ね備はつた時かである。

次に創造性發動の過程について見るに、これは創造性の内容及び發動の原因の異なるに従つて其の間に幾多の差別があることはいふまでもないが、通例一般の發動過程について見れば、便宜上大凡二つの段階に別つことが出来る。間接的段階と直接的段階とが即ちこれである。謂ふ所の間接的段階とは、創造性が十分に發動して嚴密な意味に於ける創造の直接動因となることが出来るやうになるための準備的段階である。これを詳言するに、創造性は律動的に發動するものであるから、其の發動が一段落つけば創造性は姑らく弛緩の状態を保つものである。併しながら、其れは勿論創造性が死滅したのではない。蓋し、反覆縷述したやうに、創造性の本質は自由性であり無限の動だからである。一方から見れば創造性が弛緩の状態にある時が、他方から見れば新しい緊張即ち新しい發動が開始されてゐる時だからである。この意味に於て、緊張した生命の状態が凡て創造的であるといふ言葉には勿論多分に眞理が含まれてゐるが、それだからといつて表面的に見て弛緩の状態にある生命の状態を凡て非創造的であるとするのはたしかに誤謬である。但し、この段階は、既に一言したやうに、豫備的段階であるが故に、創造性は消極的な姿態に於てしか乃至其の一部分しか發動してはゐないのである。

これを具體的にいへば、第一に不満と暗中摸索との形に於て發動するのである。即ち、前段の創造過程の成果として一段の發達進歩を遂げた創造性は、其の過去及び現在に對して不満を感じるやうになると共に、其の不満の理由原因と不満を充足する方途とを探究するために種々考慮を運らす、未だ其の目的を達し得ない状態が、やがて謂ふ所の間接的段階の第一過程である。そして、好奇心や、想像や、空想や、(ロイスの所謂)不安感情やがこの暗中摸索の段階に於て最も旺盛に作用するのである。この意味に於て創造的活動を爲す人は、常人に比して極めて大きな不安を感じてゐるものである。但し、その不安は希望に富んだ不安であることは改めていふまでもない。これに次ぐ第二の過程は、暗中摸索の結果不満の理由原因と其れを充足する方途とが一通開用される段階即ち新要求發生の段階である。

既に一言したやうに、新要求詳しくは新價值創造の要求が発生したのは、創造性の發動がその積極的段階に一步を踏み入れたことであり、隨つて、創造性發動の直接的段階に少くとも一步を踏み入れたことであるが、要求が直ちに事實ではないかぎり、新價值創造の要求はそのままでは創造でなく、隨つてこの段階を以て十分な意味に於ける創造性發動の直接的段階といふことは出来ない。即ち、件の要求を事實化するための手段を講ずるやうになつた時こそは、嚴密な意味に於ける創造性發動の直

接的段階といふことが出来るのである。然らば、新價值創造の要求を事實化する段階即ち創造性發動の直接的段階とは果して如何なるものであらうか。一言にすれば、新價值創造の要求詳しくは、其れを突角とした創造性と要求事實化に必要な素材即ち舊價值乃至價值體とが交渉する段階である。但し、件の要求事實化に必要な素材が前以て準備されてゐない時には、それを準備するための段階が必要であるが、これは寧ろ間接的段階に屬し、且新價值創造の要求の發生の次の段階に屬するものである。併しながら、通例は、新價值創造の要求を事實化するに必要な素材は、少くとも或る程度まで既に準備されてゐて、單に其の一部分のみを新たに蒐集受容すればよいのである。而かも新素材の蒐集受容と新要求の事實化とは別々に行はれるものではなくて、前者に即して後者が行はれるのである。即ち新素材を蒐集受容しながら新要求を事實化するのである。蓋し、新價值創造の要求を事實化するがために、即ち創造のために行はれる新素材の蒐集受容は、没自覺的のものではなくて自覺的のもの即ち評價選擇取捨の施されるもの、更に詳しくは、無限にある素材の中から新價值の創造に必要有效であると思はれるものを多分に蒐集受容し、且これを分析して新價值の創造に無用有害な部分を排斥否定し、眞に必要有效な部分を攝取し咀嚼同化すると共に、豫め準備されてゐた素材と結合することによつて在來乃至新來のものとなり、且其れよりも少くとも何等かの點に於て優れた新しいものを造り出

すのである。この意味に於て、この創造性發動の直接的段階の第一段たる新價值創造の要求を事實化する最初の段階は、便宜上更に消極的段階即ち破壊の段階と積極的段階即ち建設の段階とに別つことが出来るのである。但し、この二つの段階は、勿論時間的の區分ではなくて論理的の區分である。即ちこの二つの段階は二つの作用ではなくて一つの作用の両面である。そして、破壊の段階に於て最も必要な役目を演ずるものは勿論創造の種類に依つて異なるが、率ね總合作用としての想像力であり、そしてこの二つの段階を結合統一するものは批評的精神である。然るに世には、想像といへば全く没自覺的な没批判的な作用のやうに思ふものも少くないがこれは謬見である。少くとも構成的想像又は創造的想像には多分に批評的要素が加味されてゐるのである。然り、この種の想像と再現的想像との別は畢竟するに批評的自覺的要素の有無であるといつてもよいのである。

以上は、創造性が單に主觀分内に於て發動する段階即ち主觀的乃至個性化的段階である。然るに、創造性の發動が積極的段階に到達し、且其の段階が有効に經過して新價值創造の要求が或る程度迄事實化され、その結果として主觀的の満足を味はふことが出来るやうになれば、創造性發動の段階は更に一步を進めて其の最後の段階に到達するのである。そしてそれは客觀化的乃至普遍化的段階で（この

段階はマントレー氏が「生産の時代」と稱するものに該當する。即ち主観的に成し遂げられた創造作用を客観的價値標準に照らすことによつて其の客観的價値あることを驗證すると共に、經驗的事實に當て依りて件の客観的價値を具體化する完成又は仕上の段階である。この段階に至つて新價値創造の要求が十分な意味で事實化され、創造者の價値意識乃至創造観が十分な意味で堪納され、随つて更に一歩を進めてよりよき價値を創造しようとする要求が新しく生じ、斯くして創造性發動の過程は別箇の新境域に轉移し、別箇の新段階に進入するのである。

以上の創造性發動の段階を具體的な例によつて説明すれば次の如くである。例へば、私が創造本位の教育観を建設しようとする時には、即ち教育學上乃至學術上の新價値を創造しようとする時には、第一に、私が教育學説を研究してゐる間に、それらの教育學説即ち舊價値に對して不滿を感じ、次に何故に不滿であるか及びこの不滿を如何にすればよいかを疑ひ、(以上間接的段階又は破壊の段階)次に自ら新學説を樹立することによつて不滿を満たし懷疑を解かうとする新價値創造の要求を懐抱し、次に、この要求を事實化するに必要な方案を講じ、種々の新素材を蒐集すると共に持ち合せの舊素材を活用する結果として、自らは正と信ずる新學説を組織し(新要求の主観化の段階)、最後に、これを社會に發表して批評を乞ひ、是認を求め、實際教育に應用する(客観化の段階)(以上直接的段階又は

建設の段階)に至つて、はじめて創造性發動の一段階が終了し、一個の創造が完成するのである。

然らば、以上の過程に於ける諸段階には如何やうに輕重の別があるであらうか。勿論、何れもそれ／＼不可欠な段階ではあるが、強ひて輕重の別を附するならば、直接的段階は間接的段階よりも重要であり、建設の段階は破壊の段階よりも重要であり、主観化的段階が客観化的段階よりも重要であり、更に最も重要な段階は主観化的建設の段階である。蓋し、この段階は、創造性が最も力強く發動する段階であり、創造作用の根柢中核が形成される段階で、嚴密な意味の「創造」の段階だからである。随つてこの段階は極めて複雑な作用を呈する段階であり、最も長い時間と最も多量の心力とを要する段階である。併しながら、既に述べた如く、乃至ウッドウォースがいつた如く、この段階中點睛的部分は極めて僅少な時間しか必要としないのである。即ち、準備には長時間を要するけれども一度創造の本部に入るや一氣呵成に成し遂げられるのである。そして、其の動力の中心となるものに直覺力乃至創造的想像力である。

尙一見左程重大でないやうに思はれながら、實はかなりに重大な意義を有する段階は間接的段階中の暗中摸索の段階である。蓋し、この段階に於ては、不滿の原因を發見するためにあらゆる性能がいろ／＼な形に於て發動し、随つて可能としての創造性が具體化される段階だからである。そしてここ

に創造性の發動上工夫思索の必要な所以が存するのである。

以上は、前に一言したやうに、創造性發動の一般形式乃至典型的段階であるから、實際に於てはこの段階を順序正しく経過しないものもあるのはいふまでもない。即ち、時としては或る過程を飛躍したり、時としては或る過程の次序を轉換したり、時としては中途に於て挫折失敗したために或る段階を反覆したり、やり直したりすることがあるのである。只併しながら、凡そ如何なる創造性發動の過程にも共通必存する不可缺的な段階は、間接的段階と直接的段階（主觀化的段階と客觀化的段階とを含む）との二つである。而かもこの二つの段階すら實は便宜的區分であり、抽象的にのみ二つに別つことの出来るものであつて、具象的には流續的一元的の過程である。實に、具象的見地から見れば間接的段階と直接的段階とは相即表裏するものである。たとへば、他人の言説を聞いたり讀んだりしながら、自己獨得の思想を構成するとか、教師や師匠の模範に従つたり、他人の創造した音譜を摸倣しながら、自己獨得の音楽を創造するとかいふが如きは即ちこれである。そして、この摸倣より創造に入る過程は、恰も幼兒期に於て最初に有意運動としての摸倣運動が起り、然る後に眞の有意運動が起ることや、或は自我觀念は三段階を経て成立することなどと同様である。随つて、創造性の健全な發達を圖らんとするには、單に通例いふところの自學的方法のみを用ふべきものではなくて、即ち

兒童をして斷えず積極的態度のみを取らしむべきものではなくて、形式上他學的方法をも併用し、兒童をして消極的態度を取らしめることに依つて創造性の發動を健全旺盛ならしめるやうにしなくてはならない。別言すれば、摸倣に即して創造せしめるやうにしなくてはならない。

尙斯くの如く、間接的段階と直接的段階との間には、さしたる時間的差異がないために、表面的に見れば間接的段階が全然缺如するが如く思はれるやうな發動の仕方があると共に、その間の距離が遠いためにこれと同じやうに見える發動の仕方もないではない。事實、不満や懷疑の段階を経ることなくして、直ちに新要求の發生の段階から開始されることが少くないのである。兒童の創造性の發動や單純卑近な創造作用の如きは大抵これである。併しながら、これを以て間接的段階が全然無いと思ふのは誤りである。そしてその理由は、既に創造性發動の原因の所に於て略述して置いたから茲には改めて詳述しないこととするが、要するに、新價值創造の要求が生起するのは、必ず舊價值を攝取同化すると共に其れに不満を感じる結果であるが、只其の間が甚だしく隔離してゐるために間接的段階と直接的段階との關係が明瞭を缺くのみである。

上記の如く、創造性發動の原因にも過程にも諸多の區別があるために、其の成果たる創造にも亦諸多の種類を生ずるやうになるのであるが、これを大別して合理的と非合理的、系統的と非系統的、論

理的と飛躍的とに別つことが出来る。併しながら、前に述べたことから見ても明かなやうに、この區別は實は表面的抽象的のものであつて、内面的具象的には絶對的のものではない。この意味に於て、私は科學者の精神的活動と藝術家の精神的活動との間には格別の差異がないといふ見解に對して或る程度の賛意を表するものである。

翻つて思ふに、既に述べたやうに創造性の發動には二つの原因が必要である。随つて、創造性の發動を欲するものはこの二種の原因を完具するやうにしなければならぬ。然るに、これまた既に略述したやうに、創造性發動の主因たる内的原因即ち自由性の發動は超意識的超意志的自發的であるが故に其れを完具するやうに力めることは單に間接的にのみ可能なことである。これに反して、副因たる外的原因はその性質上それを完具するための直接的手段を講ずることが出来るのである。更に、創造性の發動後それと素材との交渉に於て創造性の發動を最も有效ならしめる人爲的手段はかなり多いのである。但し、この點に關しては既に前章(第二篇第三章創造教育の根本義——創造の意義)に於て詳述したから茲には反覆しないこととするが、只、その間に直接的のものと間接的のものとの別があることのみを一言したい。即ち、創造性の發動を激勵する直接要因と間接要因との別である。更にこれを具體的にいへば、前者は創造性そのものを緊張せしめることによつて其の發動力を旺盛にするこ

とであり、後者は創造性以外の性能を抑壓し、創造性を解放することによつてその發動を自由にすることである。

次に攻究すべきは、創造性發動の原理又は法則である。則ち、創造性の發動は他の精神作用の發動に對して如何なる特色を有するかといふことである。私から見れば、既に反説したやうに、創造性は人間性中の一特殊能力ではなくて其の中心精髓であり、その全體が最も良好な状態で發動する状態乃至其の長所強點であるが故に、其の原理法則も亦別箇特殊のものではなくて、一般の心的原理心的法則に屬するものである。但し、創造性は人間性中の一特殊能力ではないが、少くとも特殊性を帯びたものであるが故に、其の原理法則も亦一般心的原理法則中特に主要な地位を占めるものでなくてはならない。そして私から見れば、ザントの所謂「創造的合成の原理」及び「目的異様化の原理」と呼ぶものこそやがて創造性發動の主要原理主要法則である。然らば謂ふ所の創造的合成の原理及び目的異様化の原理とは果して如何なるものであらうか。

ザントは心理的原理として左の四つを挙げ、これによつて單に心的現象ばかりではなく、個人的及び一般的精神發達の状態をも説明してゐる。謂ふ所の四原理とは、創造的合成の原理・目的異様化の原理・結合的關係の原理・増進的對比の原理が即ちこれである。

先づ創造的合成の原理について見るに、これは、精神作用が結合して更に複雑な精神作用を作る時には、其の成分には無かつた新しい性質が現れるといふことである。勿論其の成分及び合成其のものは場合に依つてそれ／＼異つてゐるが、其の成分と合成の結果との關係は何れの精神作用に於ても形式上は同様である。例へば空間知覚は網膜の光覺及び眼筋の緊張感から成つてゐるが、空間其のもの、性質はこれらの二つものには存在するものではなくて、只其の結合の結果として創造されるのである。殊に、統覺結合に於て前提から結論が生ずる過程の如きはこの創造的合成の原理に最も適合するものである。この原理は一見すれば自然科学の原理たるエネルギー保存の原理と矛盾するやうに思はれるが、ワントに従へば、これは矛盾ではなくて自然科学と心理学との立場が全然異なることから生來する必然の結果である。即ち、自然科学は客觀的の質・量・力・エネルギーを測定し、數量的の「大きさの價值」を取扱ふことから必然に生起する結果である。

目的異様化の原理とは、精神過程が經過する際直接に生ずる合成以外の副貳的結果が現出し、且これが最初の合成を複雑にし變化し又は副貳的のものとし、遂にこれを消滅させるといふことである。この原理は意志過程に於て特に明白顯著に現れるのである。即ち、或る目的に従つて意志動作が起る

時には其の目的以外の結果をも併せ生じ、そして件の新しく生じた結果が次の動作の動機となるのである。

但し、精神は統一的現象であるが故に、創造性發動の原理としての上記の二原理は全然別なものでなく、一つの原理の二面に他ならない。即ち、前者は創造性發動の原理を横的に見たものであり後者は其れを縦的に見たものである。随つて創造性發動の原理はこれらの二原理を打して一丸としたものでなくてはならない。即ち、一方に於ては其の構成要素が複雑であればある程、又其の本質が優秀であり、其の勢力が旺盛であればある程、其れらが合成した場合には新要素が多分に産出すると共に其の新要素の性質が優秀であり、随つて構成要素と結果との關係は因果律を超越するのである。そして其れは一面から見れば、諸多の構成要素が結合される時には構成要素の質量の増加率と新要素産出の増加率との關係が幾何級數的——少くとも算術級數以上であると共に、結合の時間の増加率と新要素發生の増加率との關係が算術級數以上である。この點から見れば、ベルグソンが現在に一切の過去を包んで而かも自發的に飛躍するのが創造であるとしたのはたしかに妥當な見解である。實に創造の原理乃至法則は自發的飛躍又は自律的内在超越の語を以て形容することが出来るといつてもよい。別言すれば、創造性發動の原理法則は、演繹分析又は等量的等質的因果ではなくて演繹分析を包括

した歸納総合であり、異量的異質的因果であり、更に私の意味する自由であるといはなくてはならぬ。但し、この點は既に屬性の所に於て略述したからこれ以上に述べないこととする。

最後に創造性の發達について見るに、創造性は、其の本質が自由性であるが故に、放任して置いても或る程度までの發達を遂げるのは勿論であるが、その健全な發達には一定の條件を要するのである。そして謂ふ所の創造性發達の條件とは教育と修養と活動とである。更にこれを他面より見れば、創造性發達の條件は實質的條件と形式的條件とに別つことが出来る。

これを詳言するに、教育と修養とは創造性發達の間接的條件であつて、活動は其の直接的條件である。即ち、創造性は教育及び修養によつて其の短所を匡救すると共に其の長所を助成するものであり活動は創造性に客觀性具體性を附與することによつて其の發達を促進するものである。更に謂ふ所の實質的條件とは創造性の發達に必要な素材である。そして素材の如何は勿論創造性の本質に依存するものであるが、これは大凡一般的間接的のものとする特殊の直接的のものとは別つことが出来る。一般的間接的の素材とは、創造性の原動力たる一般的創造性の發達に直接に役立ち随つて特殊な創造性の發達には間接にしか役に立たないものである。たとへば精神的創造性の發達を促進するために身體を強壯にするとか、發明力の發達に資益するために數學の力を涵養するとか、文章力の發達に貢獻する

ために讀書力を練磨するとかいふが如きは即ちこれである。そして時としては一見却つて創造性の發達を阻害するやうに見えるやうな素材もこの條件中に包含されることがある。たとへば、獨得な思想や學説を建設するために自分と傾向の正反對な思想學説を研究するとか、藝術的技能的創造性の健全な發達をはかるために自己と異つた流義を稽古し參照するとかいふが如きは、即ちこれである。そしてここに教育や修養に於ける一般的陶冶なるものの創造的意義を有する所以が存するのである。特殊の直接的の素材とは、特殊の創造性の發達に直接に役立つものである。藝術的創造性の發達に對する優秀な藝術品の如き即ちこれである。

次に、形式的條件とは創造性の發達を促進する境遇や機會である。そしてこれまた便宜上間接的と直接的とに別つことが出来る。謂ふ所の間接的形式的條件とは、創造性の發達に對して間接的に役立つ境遇機會であつて、道德的宗教的創造性の發達に對する逆境とか、創造の道程に於ける競争者の出現とか、中道の失敗蹉跌とか、乃至は資力が充實してゐるとか、研究や發明に便宜な境遇に住居するとかいふが如きは即ちこれである。謂ふ所の直接的形式的條件とは、創造性の發達に對して直接的に役立つ境遇機會であつて、文字通に良好な境遇機會である。

要するに、以上の諸條件が完備する時に於て創造性の健全な發達を見ることが出来るのである。隨

つて、これらの諸條件は嚴密にいへば何れも創造性の發達に對して缺くべからざるものであるが、就中最も大切なものは勿論修養である。但し、創造性其のものが卓越優秀なものである時には、たとひ以上の諸條件が完備してゐなくとも完全に近い發達を見ることが出来るのである。これ私が創造の先天的要素を以て主要素と見る所以に他ならない。但し、この點に關しては既に詳述したから茲には單にこれだけに止めて置く。

然らば、斯くの如き意味に於ける創造性は個人に於て何時頃から發動しはじめるであらうか。勿論これは嚴密な見地から見れば、個人詳しくは種族、時代、氣候、風土、性、家庭、社會、教育、修養其の他の別に依つて千差萬別あるが、一般人は幼兒期即ち數へ年三歳位から其の發動が明かになり、(再現的想像に移るのは三歳の終頃である)數へ年七歳になれば殆ど凡ての創造性が芽生し三十歳乃至四十歳に於て最も旺盛になり、五十歳に到れば次第に其の發動乃至發達が萎微衰頹するが常である。尙創造性の種類(後文に詳述す)の異なるに従つて發動の時期又は盛衰の時期に差別がある。即ち、藝術的創造性又は技能的創造性は比較的夙く發動し且比較的速に發達するが而も其の盛時が比較的短く其の衰頹の時期も亦比較的速である。これに反し、學術的創造性又は宗教的創造性は比較的後れて發動し且比較的遅く發達するが而も其の盛時が比較的長く、其の衰頹の時期も亦比較的遅く、殊に哲學者は

盛時が最も長いのである。書家や畫家や音樂家や文學者や詩人や藝人やに早熟の天才が多く學者や宗教家に大器晩成の士が多いのはこれがためである。併しながら真に卓越した天才は、其の少壯時代に於ても旺盛活潑であると共に、其の繼續時期も亦長いことは多くの事實の例證するところである。この點に關して、マントレーは創造の時代は普通に成年期以前にあり、創造力は普通の成年期以前に發動するとし、「一般に未來の偉人は十二歳以前に感覺を集積し、十三歳と十八歳との間に感情十八歳と二十五歳との間に觀念を集積する」といひ、更に、發明力は生存の二期に於て其の最も頂上に達する。即ち二十五歳頃と四十五歳頃とを中心とする二期である。一は生活の春に於ける美はしき花、他は生活の秋に於ける風味ある果實である。想像力等の飛躍の各々は、凡そ三十年間繼續する間斷なき發達の出發點であり得る。併しこれは只非凡な活力を賦與され、非常に都合よき境遇に置かれた天才にあつてのみ見られることである。普通には發明のリズムはそれよりも氣まぐれなものであり、又其の創造はそれよりも一時的なものであるといつてゐるが大抵妥當の見解である。

尙創造性發達の過程を幾分詳しく攻究すれば、幼兒期の初期には私の所謂本能的創造性が出現發動すると共に、觀察力、想像力——受動的な空想力と本能的摸倣力が發動し、少年期に入れば思慮的摸倣力や思考力が發動し、青年期に入ると構成的空想力や創造的摸倣力や理性的創造性が發動し、斯

くして創造性の全き發動を見るに至るのである。

第五に創造性の種類について見るに、これは種々様々に分類することが出来るが、便宜上先づこれを形式的見地からの分類と實質的見地からの分類とに別つこととする。

これを形式的見地から見れば、創造性は先づ消極的のものゝ積極的のものとなる。消極的創造性は、所謂破壊力としての創造性であつて、たとへば、懷疑的精神、偽・惡・醜に對する増悪心、克己力節制力忍耐力、犠牲的精神等の如く、舊價値に不満を感じ、且これを否定排斥する性能であり、積極的創造性とは所謂建設又は構成力としての創造性であつて、舊價値よりも卓越した新價値を要求肯定し、且これを客觀的に構成する性能であつて、これは更に受動的のものと發動的のものとに別つことが出来る。受動的創造性とは、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、又は創造性が間接的に發動した状態即ち創造に要する素材を受容する動力であつて、所謂摸倣力・受容力・同化力が即ちこれであり、發動的創造性とは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、又は創造性が直接的に發動した状態で、新價値の實質をも形式をも造り出すところの全き意味の創造性であり、所謂創始力・構成力・工夫力・改造力・發表力が即ちこれである。前者は更にこれを主觀化的個性化的な創造性と呼ぶことが出来れば、後者はまた主觀化的個性化的にし

て客觀化的普遍化的な創造性であるといふことが出来る。

次にこれを實質的見地から見れば、創造性は先づ個體的のものと超個體的のものとに分つことが出来る。個體的創造性とは個的存在としての人間の本性を形造る創造性であり、超個體的創造性とは超個體的存在としての人間の本性を形造る創造性、即ち人類・民族・國民・氏族乃至其の他の團體に共通し又はこれらの團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包含するものである。但し、超個體的創造性は個體的創造性を構成要素とするものであり、隨つて個體的創造性を離れては超個體的創造性の存在も發動も不可能であることはいふまでもないが、個體的創造性の集合が直ちに超個體的創造性でないことも亦勿論である。個體的創造性は、更に本源的一般的創造性と派生的特殊的創造性との別をはじめ、種々の區分を施すことが出来る。但し、これは勿論便宜的の區分であるから、具象的には、本源的一般的創造性と關係のない派生的特殊的創造性はないと共に、派生的特殊的創造性を他にして本源的一般的創造性はないのである。

これを詳言するに、本源的一般的創造性とは、人間の本性又は最高義の生命力であつて、各種の創造性の源泉乃至根本動力をなし各種創造作用に對して間接的に役立つものであり、隨つて其の内容に於てこそ無限の差別があれ、一般人は何人も共通に具有するものであり、倒にいへばこの性能を具有

しないものは人間ではないのである。そしてそれは發達程度の低い時は本能即ち本能的創造性としてであり、發達した時には理性即ち理性的創造性としてであることは既に一言したところである。本能的創造性とは、嬰兒が節や文句のわからぬ歌をうたつたり、砂を盛り上げておもちゃの山を築いたり、文字とも繪ともつかぬものを書いたり、おもちゃをこはして又寄せ集めたりする性能や、生殖欲の如きが即ちそれで、單純にして斷片的・一時的のものであり、理性的創造性とは、一定の規範を認め且それに従つて理想的價值を創造する動力となるもので、その作用は極めて複雑であると共に整然たる統一があり且積極的にして永續的なものである。

派生的・特殊的創造性とは、本源的一般的創造性が或る特殊の條件即ち發動の直接動力乃至主要機能の性質に制約された結果或る特殊の様相と内容を具へて具象化されたもので、これは更に身的創造性と心的創造性と身的創造性とに別つことが出来る。身的創造性とは、肉體的價值を創造する原動力で、低い意味の生命力乃至生殖力である。心的創造性とは、精神的價值を創造する原動力で、これは更に論理的價值創造の原動力たる知的又は學術的創造性としての思考力・推理力・觀察力・觀念聯合力想像力・直觀力・藝術的價值創造の原動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・道德的價值創造の原動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、宗教的價值創造の原動力たる情意的又は宗教的創造性としての信仰力・體驗力である。身心的創造性とは、身的創造性と心的創造性とが統一的協同的に作用する創造性で、技能的創造性としての手腕妙技である。但し、身心は統一的不可分のものであるが故に、身的創造性も心的創造性も具象的には皆身心的のものであるにも係らず、上記の如く三種に區別したのは、勿論單に便宜のためであつて、要するに主として身的のもの、主として心的のもの、及び身心が最も調和的に作用するものといふ意味に於て區別したのに過ぎないのである。

尙序に一言する。在來創造性乃至創造力といへば、直ちにこれを以て發見力・發明力と見るのが例であつた。併し、發見力・發明力は直ちに創造性乃至創造力ではなくて、寧ろ其の一部即ち前に述べた派生的・特殊的創造性の一種に過ぎない。但し、一部分といつても其れはかなりに廣汎にして複雑な一部分である。即ち、發見力は知的創造力を中心とするもので、思考力・觀察力・想像力・直覺力と注意力とが協力したものである。發明力は發見力に比して一層廣汎複雑にして且一層客観的なもので、上記の諸性能以外精到緻密な推理力や、強固な意志即ち忍耐力や、熱烈な感情即ち發明の興味や、更に發明の種類によつては卓越した技能力にも俟つことが多いのである。尙發明には本源的發明・應用的發明・改造的發明等の差があり隨つて發明力にも亦これらに應ずる差別があるが、創造的要素の最も豊富な

ものは、いふまでもなく本源的發明力である。

最後に、以上に挙げた創造性の種類を基礎として人間の種類を區別する時には左の如くなるのである。第一に形式的見地から見れば、消極的創造性の具有者と積極的創造性の具有者となり、後者は更に受動的創造性の具有者と發動的創造性の具有者となり、第二に實質の見地から見れば、一般的創造性の具有者と特殊的創造性の具有者となり、更に後者は身的創造性の具有者と心的創造性の具有者と身心的創造性の具有者となり、心的創造性の具有者は更に全體的心的創造性の具有者と部分的心的創造性の具有者となり、部分的心的創造性の具有者は、更に知的創造性の具有者と情的創造性の具有者と意的創造性の具有者をはじめ、數學的科學的創造性の具有者と言語的歴史的創造性の具有者其の他諸多の種類に別つことが出来る。

以上の外、創造性の價値の差異によつても亦區別を施すことが出来る。即ち、天才と穎才と凡才と鈍才との別が即ちそれである。謂ふ所の天才とは最も卓越した創造性を具有したもの、乃至積極的にして發動的な創造性を具有し且事實卓越した新價値を創造するものであり、穎才とは天才に次ぐ創造性又は建設的にして受動的な創造性の具有者であり、凡才とは何等顯著な創造性を具有しないで只他人の創造したものを摸倣する力しか具へてゐないものであり、鈍才とは殆ど創造性らしいものを具備

せず、又人並の摸倣すらもなし得ないやうな反創造的な性格の具有者である。併しながら、これらの區別も實は抽象的便宜的のものであつて、實際に於ては容易に妥當な區別を施すことが出来ない。殊に天才と穎才との別に於てさうである。嚴密にいへば、鈍才以外の人は皆或る意味に於て天才的要素を具有してゐるのである。只天才は最も優秀な創造性を最も豊富に具有し、且これを最も有効に發揮し活用することが出来る點に於て萬人の上に位するのである。随つて、天才の特質を檢査することは、やがて一般的意味に於ける創造性の本質を闡明する所以である。以下、この見地から天才の特質について一瞥を試みることにする。

天才に關する私の見解を披瀝するに先立ち天才の研究者として有名なロムプロゾーの見解を參照するに、氏は天才の特質として左の諸點を列擧してゐる。曰く——(一)矮軀短身な者が多いこと、(二)骨格に異狀のある者が多いこと、(三)顔色の蒼白な者が多いこと、(四)容姿の憔悴した者が多いこと、(五)面貌に畸形な相を具へた者が多いこと、(六)頭蓋の異狀、(七)吃音者の多いこと、(八)左利の多いこと、(九)子孫のない者が多いこと、(十)顔面風采の親に似ない者が多いこと、(十一)早熟者の多いこと、(十二)發達が遲滯すること、(十三)頑固偏窟、(十四)彷徨性、(十五)無意識的並に本能的行爲、(十六)夜遊病者の多いこと、(十七)靈感の發動の多いこと、(十八)思想行爲に反對や間斷があり二重

人格者もあること、(十九)愚鈍な間諜が多いこと、(二十)神經過敏、感覺官及び麻痺があること、(二十一)健忘、(二十三)創見、(二十四)獨得の言葉を好んで用ゐること、などが其の主なるものである。ロムプロゾー氏の説は大抵に於て妥當であるが、その凡てを是認することは出来ない。私は次に天才の主要特色の三四を擧げて他は別な機會に譲ることとする。

さて、私が見る所に従へば、既に述べたやうに、天才は大部分先天的に卓越した創造性を賦與されたものであるが故に、多くは早熟であり、且或る特殊の性能を極度に活かすために才子多病の語の如く兎角病弱であり、更に狂人となるものや天死するものさへも決して少なくない。倒に身心中何處か不具な所がある天才もないではない。モツアルトは六歳の時に演奏會に出て喝采を博し、ダンテは九歳にして詩を作り、ゲーテは十歳で或る物語を書き、コントは十三歳の時既に偉大なる思想家であり、ヴォルテールが立派な思想家として認められたのも十三歳の時であり、ラファエルは十四歳にして立派な繪を描き、ウエーベルが處女作を作つたのも十四歳の時であり、ミケランジェロは十九歳で既に稀有な藝術家となり、シルレルが『群盜』を作つたのは十九歳の時であり、その他、シェークスピアもガリレオもバイロンもテニスンもウエブスターもナポレオンもニイチエもギョーも皆早熟であつた。東洋に於ても、菅公や山陽や兼行法師やダンテやタツソの如きは夙に詩を賦し、顔淵の如きは三十歳にし

て既に聖人の域に達し、藤樹や松陰は少時にして既に鋒芒を露してゐた。この點から見れば、リボーが天才の第一の特質を以て「早熟」とした見解はたしかに妥當である。勿論中には大器晩成の天才もあつた。ニュートン、ウォーター・スコット、フロイベル、ベスタロッチ、ゴールドスミス、バルザック、フムボルト等は皆それである。

尚リボーに従へば、早熟の順序は音楽・繪畫・詩・科學的創造・機械の發明で、早熟が一番早く現れるのは音楽に於てである。事實に於て、モツアルトは三歳、ハイドンは四歳、メンデルスゾーンは五歳、モコーベルトは十一歳、ヘルデル及びウエーベルは十二歳、ウエルビニは十三歳で何れも音楽の才を現したのである。繪畫は材料を使ひこなす技術であるが故に其の才が現れるのは音楽より遅く、ラファエルは八歳、ジョットやウンダイクは十歳、ミケランジェロは十三歳、デューレは十五歳で既に畫才を現した。詩歌では十六歳以前に大作をしたものがなく、機械を發明する年は科學的に發見をする年よりも遅い。そして科學的發見は二十歳前には少い。但し數學は例外である。バスカルやニュートンやライブニッツや、ガウスやコントの如きは即ちそれである。ニイチエやバイロンやモイバスタンは狂人となり、王陽明や頼山陽は肺病であり、デカルトは常に病床に親しみ、ギョーは三十四歳、顔淵は三十歳、キーツは二十七歳、バイロンは三十七歳で天死し、塙保己一は盲人であり、ニーマイエルは生來

兩腕がなかつた。併し、私はこれがために天才の研究は精神病學の範圍に屬すとするロムプロジーや、天才と狂人との差は精神錯亂の形が有用なるか危険なるかにあるとするゴッダードなどの見解に輕々しく賛意を表することは出来ない。

次に天才はゲーテやアリストテレスやヴィンチなどを除いては大抵或る特殊の性能が抜群異常に卓越したものであるが故に自ら人格全體の平衡調和を缺くことが多く、隨つて兎角李白やニュートンの如く、常識や俗才に缺けるところがあつたり、或は變り者や狂人染みたものに見え、自ら又他の一般人や社會との交渉も兎角圓滑を缺き、彼等から拗ね者や反抗者や退け者を以て偶せられ、隨つて頑固偏窟となり孤獨寂寥の生活を送り勝ちである。甚だしきに至つては終生獨身で過すものさへ少くない。例へばデカルト・耶蘇・スピノーザ・ライブニッツ・カント・ショーペンハウエル・ニュートン・ペーリー・ヴェン・ガリレオ・ロック・ヒューム・ダントン・ギボン・マコーレ・ベンサム・コベルニクス・メンデルスゾーン・ヴォルテール・シャトリアン・フロベール・マヂニ・ミル・スペンサー・キーツ等の如きは即ちそれである。否、天才は單に獨身で過すものが多いばかりなく結婚しても子孫の無いものも少くないのである。これを英國文豪によつて例證すれば、シェイクスピアもジョンソンもミルトンもドライデンもエジソンもボイブもスウィフトもゴールドスミスも皆子が無かつたのである。尙、天才に左利

が多い（左甚五郎や宮本武藏やミケランジェロやラファエルやダ・ヴィンチや皆左利であつた。）といふことも天才の性能の發達が特殊異常であることの一證である。天才が用語や、服裝や、生活様式等に於て獨自性の顯著な所以も亦この點から見て理會することが出来る。

次に天才は大抵甚だしく情熱的である。既に反覆説述したやうに創造性の發動は精力の迅速な集注を其の一動力とするものである。然るに精力の迅速な集注は、感情即ち興味の方に俟つことが大きいものである。事實天才は對象に向つて熱烈な感興を持つことを一特色とするものである。勿論天才とても平常は必ずしも凡てのことに熱烈な興味を持つてゐるのではない。否寧ろ平常は何ものにも興味がなく、恰も放心したかの如き恬淡な態度を取りながら、一旦創造性が發動し始めると非常に旺盛な精力で即ち全我的努力を以て其れに従事するのが天才の特色である。「大賢は愚なるが如し」といふ東洋の言葉はこの間の消息の一端を諷けたものである。天才が兎角我が儘であたり、兎角他人と折合が悪かつたりする一の理由はこの點に存するのである。

次に天才は非常に卓越した想像力を稟有し、且これを最も有効に活用するものである。既に一言したやうに、想像力は創造性の要素中甚だ重要なものの一つである。隨つて凡そ天才といはれるものは必ず卓越した想像力を稟有するものであると共に其れを有効に活用するものである。殊に發明發見と

いふが如き方面の天才又は藝術的天才に於てさうである。ベッツォーロドが天才と^{ジョナス}穎才とを比較して、
両者は興味が一般人よりも遙に強く且判断力が卓越してゐる點に於ては其の揆を一にするが、前者は
想像力が非常に優れてゐるのに對して後者はさうでない點が兩者の相違であるといつてゐるのはたし
かに妥當な断定である。尙天才は想像力が強く要求が旺盛であるために、現世に對して不平不満を懷
きがちであり、且瞑想に耽り徹底的に思索する結果憂鬱症に罹るものも少くない。

天才の特徴の一つは仕事の能率の高大なことである。勿論凡そ量は必ずしも直ちに質ではないが、
天才の業績に於ては質量略一致し且其の質量共にはるかに凡人を超越することは幾多の事實の例證に
よつて明かである。そしてこれは、一つは其の精神物理的有機體の素質の卓越殊に大脳皮質に於ける
特殊部分の卓越に原因することを忘れてはならない。人間性能の優劣否動物の進化の如何は腦量の多
少に正比例することは學界の定見である。そして天才や偉人は單に腦量が大であり且其の素質が卓越
してゐるばかりでなく、其の減退期も遙に遅く、普通人は四十歳より減退し始めるのに、天才や偉人
は六十歳位迄略同一の状態を持續してゐる。そしてそれは、單に一生涯に於てばかりでなく、或る仕
事に於ける性能の持續力も天才は遙かに凡人に卓越してゐることは萬人周知の事實である。これ、天
才の仕事の能率が高大な理由の一つである。但し、何ごとにも例外があるやうに、この點に關しても

亦例外がある。即ち、既に一言したやうに、天才には多病なものもあり隨つて仕事や努力の能率の低
いものもあると共に、業績の量が少くとも其の質の高大なものも少くないのである。事實ギリストや
ヤヨイやニイチュや高山樗牛や國木田獨歩や網島梁川や大西操山やのやうに短命でありながら其の業
績の偉大なものも少くないし、スピノザのやうに『エチカ』一巻によつて思想史上に永遠的足跡をのこ
すものさへも少くないのである。

終に、天才といへば「才子多病」とか「蒲柳の質」とかいつて必ず病弱のやうに思はれるが、決して
さうではなくて、天才の少くとも過半は身體が強壯である。「天才は努力なり」といふことは、やがて
天才は身體が強健であり精力が旺盛であることを意味するのである。事實ガリレオやゲーテやスペン
サーやヴァントやベスタロッチや馬琴や益軒は八十餘年間、カントは八十年間、孔子やソクラテスやダイ
ウインやペーコンは七十餘年間、不斷に創造生活を繼續したのである。その他、天才偉人と稱せられ
るもので七十歳近くの壽命を保ち、且其の青年時代より死の近くに到るまで異常の努力を繼續したも
のは古今東西に於て枚擧げに暇がない程である。更に、史家モンゼンは四季を通じて毎日三時間の睡眠
を取るのみで史學の研究に努め、其の結果七十餘年の生涯に於て約三十の偉大なる業績を挙げた。ミ
ケランジェロは毎日殆ど休息することなく創作に従ひ、ピスマルクは六十歳の老齡に至つても尙能く

一滴の水をも飲むことなしに三時間に亘る大演説を爲した。徳川家康が關ヶ原の戦に臨んだのは六十歳の時であつた。そして、文化の程度が高まるに従つて身體の強壯又は精力旺盛といふことが天才の資格として益々其の重要さを増すやうになるのである。

勿論既に一言したやうに、天才には病弱なものが決して尠くなかつた。併し、それらの多くは彼等の創造性の動力たる腦に悪影響を及ぼすことの少いものであつたことは多數事實の證明するところである。たへばデカルトやスピノザやロックや賴山陽やベイトーゼンやショパンの肺病、ハルトマンの足疾、菅原道真の脚氣と頭瘡、シュートベンハウエルの痲病、テニスの喘息、カトライルの胃病の如きはそれである。併しながら、たとひ如何なる病氣と雖も病氣そのものが天才の創造性に對して何等の悪影響をも及ぼさないといふのは誤りである。要は、天才の創造性は、これらの病氣によつてもさしたる傷害を受けない程旺盛優秀なものであるといふのみである。随つて、「才子多病」といふことは必ずしも虚偽ではないが、「多病才子」といふことは如何なる意味に於ても誤謬である。但し、病氣が創造性發動の機縁となつたためしは必ずしも皆無といふことは出來ない。

以上は、天才の特色の比較的顯著なものであるが、其の根本的なものはいつまでも獨自にして優秀な創造性を稟有し且これを最も有効に活用することによつて卓越した創造の營みをなし、光榮ある業

績を擧げることである。そして上記の及びその他の諸特色もそれが只この根本特色と關係を有する限りに於てのみ天才の特色といふことが出来るのである。これ、表面的に見れば狂人と天才とが類似する點を多分に有しながら、只獨自にして優秀な創造性といふ根本特色を缺如する點に於て天才と呼び得ない所以である。随つて又天才の本質的價値は創造性其のものの差異を標準としてのみ妥當な評價を下すことが出来るのである。併しながら、天才の特色は何處までも獨自な創造性を稟有し且これを活用するところに存するが故に、天才の客觀的價値に對して嚴密な比較評價を下すことは決して容易なことではない。

第六に創造性の價値について見るに、創造性は反覆縷述したやうに、創造の原動力であり、そして創造は價值的現象としての人生即ち人格乃至文化の中心精髓であり、随つて創造性はやがて人生——人格乃至文化の原動力たるところに其の價値を有するのである。別言すれば、創造性の優劣がとりも直さず人間生活の價値を評價する一大標準である。創造性の素質の優劣及び其れの活用の完否がとりも直さず人間生活の價値である。然るに、創造性は、前に略言したやうに、其の一部分が先天的のものであるが故に、生活の價値はこの天與の創造性を改造涵養助長すると共に、其れを動力として創造を營むところに存するのである。これやがて修養乃至教育が生活上特に重大な意義を有する所以に他

ならない。修養は姑く措き、教育は人生の目的を達成し人生の意義を發揮する最も根柢的な手段である。随つて教育が人生の原動力たる創造性を動力とすることは極めて當然なことである。これと共に優秀な創造性を具へたもの即ち天才は人生の誇りであり寶であるが故に、天才自身が自己を信愛すべきは勿論、全人類が天才を敬愛して其の創造性の保持育成發現のために盡さなくてはならない。同様の意味に於て、各人は自己の創造性を信愛して其の保持育成發現のために最善の努力をいたすことを以て第一義とすると共に、他人の創造性をも敬愛し其の保持育成發現のために最善の努力をいたすことを以て第一義としなくてはならない。然り、天才を迫害抑壓するものは最も憎むべき罪人であり、自他の創造性を損傷することは最も怖るべき罪惡である。

創造性が個人に於て生活の動力であるばかりでなく團體（社會・國家・民族・世界人類）に於ても亦生活の動力である。たとへば國家の價値が其の國民の具有する創造性の素質とその活用とに依存するが如き、或は一時代の文化價値が其の時代の人々の創造性の素質と其の活用とに依存するが如き、等しくその例證である。随つて、個人に於ても團體に於ても、眞に價値ある生活を営み、十分に生活の價値を高めようとするならば、何よりも先づこの點を正確に理會し、且創造性を尊重しなくてはならない。但し、創造性を尊重するといふことにも種々の意味がある。即ち、創造性の價値を過重しないや

うに注意しなくてはならない。蓋し、既に一言したやうに、創造性は動的のものであつて、斷えず變化發達するものであるが故に、單に與へられたものとしての創造性のみを尊重して其の助成に努めない時には、換言すれば所謂天才を恃んで修養も努力もしない時には、創造性は次第に其の價値を滅殺するに至るからである。

これと共に注意すべきは、創造性の眞相を知ることは一見極めて容易なやうでありながら、實は甚だしく困難なことに屬するが故に、斷えず自己を反省すると共に因襲や惰性に囚はれることなく、時々新しい試みを爲すことによつてかくれたる創造性の萌芽を啓培すると共に、創造性の全き發動と健全な發達とをはかるやうにしなければならない。この意味に於て、廣汎なる修養と複雑なる經驗とを重大視しなくてはならない。そしてこれは單に一個人の生活に於てばかりではなく、團體の生活に於ても亦等しく必要なことである。國家的文化の健全な發達をはかり、優秀な國家的文化を創造するためには、出来るだけ多種多様な外國的文化を輸入し、且これを同化すると共に、斷えず新機軸を出し、新しき試みをなし、新要素の發生と助長とをはかるやうにしなければならない。

以上極めて簡單ながら創造性に關する一通の解釋を試みたので、今は筆路を一進して、被教育者即ち幼年・少年・青年の創造性のそれらに關する説述を試みなくてはならない。併しながら、これは到

底短き一節一項を以て悉すことが出来ないので、遺憾ながら茲では單に上記の一般的叙述だけに止め、詳細は『創造性の研究』に譲ることとする。

第七章 創造本位の教育方法観

第一節 總 說

私は前章に於て、凡そ方法は対象の中に又は対象を通して目的を達成する方途手段であり、随つて教育の方法も亦只目的及び対象乃至動力が明かになつてのみ闡明されるものであることを反覆力説した。然るに、私は目的と対象乃至動力の両面を一通解明したから、本章に於ては更に一步を進めて方法に關する私の理會を披瀝しなくてはならない。但し、既に一言したやうに具體的意味に於ける方法は上記の諸條件以外諸多の條件に依つて制約されるものであり、随つてこれは實際教育家自ら工夫考案すべきものであり、事實、ジョセフ・ランドンが「方法は偉大なる天才にはつきものである、その人の本質的のものであり、随つて、名人や賢人が擧げ得た優秀な業績の多くは、その人獨得の卓越せる方法によつて獲られたものである」といつてゐるやうに、教育の目的及び対象動力が十分明かになつてゐれば、自ら方法は工夫考案されるものであるから、本章に於ては單にその輪郭のみを描いて詳細の部分は讀者諸氏の工夫考案に委ねることとする。

尙、本論に入るに先立つて豫め一言すべきは創造本位の教育方法観を闡明する順序に就いてである。私から見れば第一に創造本位教育方法観の一般的意義を検覈し、第二に其の特殊的意義即ち方法の諸方面を攷究するのが最も便宜

にして妥當である。尙前者はこれを消極的及び積極的の両面から観察し、後者は先づこれを狭義の方法観と手段観とに分し、狭義の方法観は形式的及び質的質に別ち、手段観は・制度観・機關観とに別つた他諸多の細目に別つて検討することとする。

第二節 方法概論

創造本位の教育方法観は、これを消極的の方面から見れば、教育方法観上の所謂劃一主義・教權主義・他動主義・消極主義・教師本位主義・注入主義・實質主義一系の觀方に反するものであり、これを積極的の方面から見れば、所謂個性主義・自由主義・積極主義・兒童本位主義・開發主義・形式主義一系の觀方に近似するものであつて、要するに所謂被教育者の創造性を最も十分に即ち最も適切有効に發動することを中心眼とするものである。然らば何故に創造教育は斯くの如き意味の方法観を採るであらうか。いふまでもなく、それはこの方法観が上に述べたやうな意味の目的と對象乃至動力とに最も合適するからである。

これを詳言するに、創造本位の教育観に於ては、其の直接目的は所謂被教育者をして獨自にして優秀な個人格たらしめることにあり、そしてこの目的は只被教育者本具の創造性を最も十分に最も適切有効に發動させることに依つてのみ達成することが出来るのである。然るに創造性は、既に詳述した如く個體的なものであるが故に萬人を同一視し

時間的空間的制約を無視した取扱に依つては到底十分にこれを發動させ十分これが發達を助成することは出来ない。これ創造教育が劃一主義を排して個性主義を返ぶ所以である。これを他面より見るに、被教育者の創造性は或る程度までひとりてに發達する力を本具するものであるが故に、教育は畢竟するに幫助であり、隨つて被教育者を叫性的に取扱ふといふことは、勿論彼等の自由を尊重し、彼等を自動的自律的に隨つて積極的に活動せしめ、教師を本位とするのではなくて兒童を本位とすることを意味する。これ創造本位の教育方法観が教權主義・他動主義・消極主義・教師本位主義を排して自由主義・自動主義・積極主義・兒童本位主義に就く所以である。

併しながら、個性を主とし被教育者を本位とするといつても、創造教育の目的は、要するに人格の創造に即する文化の創造といふ全生涯を通してのみ達成することが出来るものであると共に、被教育者の本性たる創造性は本來生命と共に永しへに進歩發達するものであるから、創造教育の方法は、この目的と對象乃至動力に適するがためには其の効果を永續的ならしめるやうにしなければならない。別言すれば、被教育者の本性に適應するか否かも考察することなしに、乃至は被教育者に何等の要求も起さしめず何等の準備も整へさせずに徒に注入を事とするが如き、或は陶冶鍛鍊を蔑視して偏に多量の内容を授けるが如きは、決して創造教育の本旨に合致する所以ではない。然り、創造教育の目的は注入的方法よりも寧ろ開發的方法により、實質主義的方法よりも寧ろ形式主義的方法に依つて達成されるのである。

但し、以上の見解は我が創造本位教育方法観の輪郭を描いたに過ぎない。隨つて嚴密にいへば後に詳述する如く徹

頭徹尾劃一、教權・他動・消極・教師本位・注入・實質等の諸要素を排するといふのではなくて、要はこれらを第一義的要素とするのみである。事實に於て、一般性を度外視した個性や、何等の制約なき自由や、他動主義消極主義と全然無關係な自動主義積極主義や、徹頭徹尾教師を無用とする兒童本位主義や聊かも注入することを要せざる開發主義や、あらゆる實質を排斥する形式主義やは、教育上不可能なことであり、たとひ可能であるとしても有害なことである。斯くして、全き意味に於ける創造教育の方法は、これらの諸要素を巧に攝取し、且これを適切有効に活用したものでなくてはならない。畢竟するに、創造的方法の特色は、被教育者をして教育の目的を或る程度まで理會せしめ、或る程度の理想を樹立せしめ、且この目的を達成し、この理想を實現するに必要な手段方法を出來るだけ自ら工夫考案せしめる點に存するのである。

翻つて思ふに、創造には(前章に詳述した如く)二つの大きな段階がある。随つて創造教育の方法も亦これに適應するために、間接的方法と直接的方法とに二分しなくてはならない。謂ふ所の間接的方法とは、創造の間接的段階に對應するもので、被教育者の創造的精神を啓發してこれに素材を與へ且これを適切有効に攝取せしめることにより、彼等をして間接的創造を営ましめるやうにすることを職能とするものであり、謂ふ所の直接的方法とは、創造の直接的段階に對應するもので、被教育者をして直接的創造を行はしめるやうにすることを使命とするものである。そして、前記劃一主義一系の方法中價值ある部分は主として間接的方法中に攝取活用されるのである。

斯くの如く、私は教育の方法を二種又は二段に分つものである。然るに更にこれを詳細に檢覈すれば、間接的方法

にも直接的方法にも各々二つの區分を施すことが出来る。一つは教育の全過程に於ける乃至形式的意義に於ける間接的方法と直接的方法とであり、一つは教育の部分的過程に於ける乃至實質的意義に於ける間接的方法と直接的方法とである。謂ふ所の教育の全過程に於ける乃至形式的意義に於ける間接的方法とは、全體としての教育の過程に於ける創造性の發達を助長する間接的方法であり、謂ふ所の教育の全過程に於ける乃至形式的意義に於ける直接的方法とは、全體としての教育の過程に於ける創造性の發達を助長する直接的方法、即ち被教育者の心身が相當に發達して自律的自覺的になり理性的になつた後に主となるべき方法で、間接的方法に仕上を施し、非暗を點するものである。これに對して、謂ふ所の教育の部分的過程に於ける乃至實質的意義に於ける間接的方法とは、教育の各過程即ち所謂方法的單元に於ける創造性の發達を助長する間接的方法であり、謂ふ所の教育の部分的過程に於ける乃至實質的意義に於ける直接的方法とは、教育の各過程即ち所謂方法的單元に於ける創造性の發達を助長する直接的方法である。以下、この見解に従つて、私の教育方法觀の輪郭を描くこととするが、茲には便宜上全過程に於けるものと部分過程に於けるものとの區別を排して、只間接的方法と直接的方法とに別つて説明を試み、詳細は別な機會に譲ることとする。

尙以上の諸方法について細論を試みる前に一言を費す必要を感ずることが一つある。それは、上記創造教育の方法を行ふに立つて爲すべき準備についてである。既に一言したやうに、教育の方法手段は教育の目的理想と教育の動力(殊に被教育者)とに制約さるべきものである。随つて實際創造教育を行はうとするには、何よりも先づ教育の目的を理會し理想を樹立すると共に、被教育者の本質を明かにしなくてはならない。茲には必要上前者は姑く措いて特に

後者のみに就いて詳述するに、創造教育は反覆繰述した如く、畢竟するに被教育者の個性を創造化すること即ち其の長所を助成（し短成を匡救）することを主眼とする教育である。随つて被教育者の本質即ち長短が明かになつてゐなければ到底有効な成果をさめることは出来ないものである。この意味に於て、創造教育を行ふには、教育者は何よりも先に或る程度（勿論精密正確な程よい）まで被教育者の本質を理會するために個性調査を行はなくてはならない。即ち新入生を受持つものは入學式迄少くとも一通は受持全體の被教育者の個性を明かにして置かなくてはならない。何となれば、彼等の個性を一通明かにして置かなければ、彼等に適切な個別的教育即ち適切有効な短所の匡救も長所の助成も全く不可能になるからである。殊に小學校の一年生の如く、一方に於ては教師に對して恐怖を感ずると共に他方に於ては天真爛漫直情徑行に傾くやうな時代の被教育者の個性を理會してゐない時には、彼等の言行を誤解して甚だしく不當な取扱をすることは實際かなり多く見るところの事實だからである。これに反し、少くとも一通被教育者の個性を理會してゐる時には、入學の即時から、一般的陶冶をし、共通の取扱をしながら、必要に応じて適切妥當な特殊の陶冶をし、個別的取扱をすることによつて、教育上有害な要素を排除することが出来ると共に、一刻と雖も一言一行一舉手一投足と雖も教育的養爲に無駄がないやうにすることが出来、随つて教育の効果を増大することが出来るのである。この點から見て、私は、尋常一年（又は其の他の初年級）の受持は出来るだけ早く決定し、入學前に於て、現在の教育を阻害しないかぎり、於て特に新しく入學すべき兒童の個性を調査することに力を注がなくてはならないとするものである。そしてこれがためには校長の注意を要することは當然である。即ち、次年度に於て新入生を

受持つべき教師に對しては出来るだけ個性調査の便宜を與へるはいふまでもなく、若し、自分が受持がないか、或は補助教員がある場合には、自ら其の調査の任に當るやうにしないでなくてはならない。

但し、これは單に新入生の受持にとつてのみ必要なことではなくて、新しい被教育者を受持つ教育者の何人も行ふべきものである。この點から見て、私は、受持變更の際や轉任や新任の際に於ける教育者の自覺を要望して止まない。即ち、新受持は何よりも先づ新しく受持つ兒童生徒の本質を出来るだけ正確にそして出来るだけ迅速に理會することに主力を注ぐと共に、舊受持も亦新受持に對し、兒童生徒に關して自己の理會し識知するかぎりを出来るだけ正確詳細且迅速に傳達するやうにしないでなくてはならない。別言すれば、何よりも先に且何よりも主として人間引繼（教へ子引繼）に力を注がなくてはならない。

併しながら、この點に聯關して注意すべきは、件の個性調査に誤謬がないやうにすることである。これは一見すれば洵に平凡な注意のやうに思はれるかも知れないが決してさうではなくて、極めて重大なことである。何となれば、謂ふ所の個性はいふまでもなく動的であり進歩的であるばかりでなく、更に極めて複雑多端であつて、容易に其の真相を觀破し得ないと共に、或る期間に於ける長短は必ずしも眞の長短ではいからである。されば、教育者は其の眼光を鋭敏にし、其の注意を周當にすることに依つて出来るだけ正確に被教育者の本性を理會するやうしなくてはならない。尙個性調査は創造性を中心對象とし、且個性調査簿の記入の如きも出来るだけ具體的にするやうに努めなくてはならない。

翻つて思ふに、創造教育の方法に於ける特色は、一言にすれば自覺的なところに存する。随つて、この方法を最も有効に施行するには、教育者が被教育者の本質を理會することが必要であると共に、被教育者自身をして自己の本質を理會せしめるやうにしなければならない。そして、これも亦一見容易に似て、實はかなり困難なことである。蓋し、彼等は甚だ迅速な勢を以て變化發達すると共に、彼等は自己を反省し且正確に自己の真相を理會する力を缺如してゐるからである。この意味に於て、家庭と協力することが極めて必要なことである。

第三節 創造本位の教育方法観

既に一言したやうに、創造本位の教育方法は、便宜上これを間接的方法と直接的方法とに二分することが出来るが、先づこれを前者について見るに、前述の如く、間接的方法とは、創造教育の間接的方面に對應する方法である。そして創造教育の間接的方面は便宜上これを短所の匡救・實質的陶冶及び一般的陶冶に別つことが出来るから、間接的方法も亦これに順じて三つに別たなくてはならない。

第一に、短所を匡救する方法に就いて見るに、これには種々ある。禮儀作法の短所乃至動作を匡救するのは、管理であり、發音言語の短所を匡救するのは發音矯正及び言語練習であり、身體の短所を匡救するのは養護體育である。其の他思想文字徳性等の短所を匡救するには特別の方法はないが、其れを直接に抑壓絶滅する方法と、其れを直接に匡正して良好なものとする方法と、長所を助長することにより又は良きものを加味することによつて間接に其れを抑壓絶滅し又は間接に其れを匡救するものとの別がある。この他、短時間の間に匡救するものと長時間かゝつて匡救するものとの別をはじめ、被教育者自身の力による匡救と、教育者の直接指導直接助力に依る匡救と、被教育者同士の力に依る匡救と、教育者と家庭及び社會との協力に依る匡救と、これら諸多の方便の協力に依る匡救との別がある。賞罰・訓戒・激勵・暗示・諷告・鍛錬等は其の特殊な手段である。

第二に、實質的陶冶の方法について見るに、これは攝取である。但し攝取には其の様式に於て二つの別がある。受動的の攝取と發動的の攝取とである。受動的の攝取とは所謂注入若しくは他學であつて、教育者が必要有價值と見た素材を附與するものであり、發動的の攝取とは所謂自學であつて、被教育者自ら進んで必要有價值な教材を發見し且これを攝取するものである。この二法は一見すれば矛盾するばかりでなく、注入は創造教育の本旨に矛盾するが如く思はれるが決してさうではない。何となれば、注入といつても被教育者の要求や個性を全然没却して強制的に乃至劃一的に詰め込むことではないからである。換言すれば、創造教育の一方法としての注入は、注入のための注入ではなくて創造のための注入であり、随つて被教育者の興味と消極的自覺活動と十分な消化とを豫想し、嚴密な意味に於ける創造性の發動の素地を作することを主眼とするものだからである。更に別言すれば、注入は結局自學に到るものではないが、只學習の動機を文字通に被教育者をして自發的に構成せしめるのではなくて、教育者が幫助すると共に教材を提供し、且これを攝取せしめつゝ構成せしめる點が、所謂注入の自學と異なる點である。そしてこの意味の注入は實

際に於て案外に必要なものである。何となれば、被教育者の心身は必ずしも何時も發動的な状態にあるものではないのに、優秀にして適切な教材を注入する時には心身は漸次發動になるものだからである。そして、これは特に發達程度の低い被教育者に對して最も必要有效な方法である。この意味に於て、私は「教材を與へ暗示を與へて作らせた文章は却つて創作的のものが出来る」といつたクルースの言を肯認するものである。但し、既に一言したやうに、注入と自學との差異は單に其の出發點乃至其の最初の段階のみに存するが故に、注入法を用ふる時には、出来るだけ其の他律的分子と劃一的分子とを減殺するやうにし、一刻も早く自學に轉移せしめるやうにすることが必要である。そしてそれがためには優秀な素材を選ぶと共に適切な様式及び過程に於て提供する、即ち次第に被教育者の性能を受動的状態より發動的状態に轉移せしめるやうにしなければならない。但しこの點に關して一言すべきは、優秀な材料の「優秀」といふことは絶對的のことではなくて相對的のこと、即ち被教育者の性能に適切であるといふことを一つの條件としなくてはならないと共に、謂ふ所の「適切」といふことも亦被教育者の現狀に對して適切であるといふことではなくてその本質に對して適切であるといふことでなくてはならないといふことである。そして、この點から見ても創造教育の一法としての注入は決して容易なものではないと共に、個性教育と相反するものでないことが明かである。

第三に、一般的陶冶に就いて見るに、これは其の内容に於ては通性的教育法乃至全體的教育法であり、其の様式に於ては集合的教育法である。通性的教育法とは一般人として必要な教育若しくは或る特殊な創造性の助長を間接目的とする教育であり、其の動力乃至對象に於て全體的教育法である。これは所謂普通教育に於ては最も重大視されるべき

方法であることは勿論、専門教育特殊教育にも行はるべき所の方法である。即ち、或る特殊な創造性たへば技能的創造性の助長を目的とする教育に於ても、はじめから技能的創造性の助長に直接役立つやうな方法のみを講ずることをしないで、先づはじめには一般人として必要な性能を一通共備させることに主力を注ぎ、次に技能的創造性中最も一般的なものの助長に主力を注ぎ、最後に究極目的たる或る技能的創造性の助長に主力を注ぐのである。はじめに男女共學を主とし性別が明かになつて別々の教育を行ふべき根源も茲にある。更に、これは、種々の教材や教科を取扱ふ際にも適用すべき原則である。即ち、總論から入つて各論に及び、一般的問題から出發して特殊の問題に到達すること、又ははじめは共通の範例を示し最後に個別的の應用を行はしめることを以て教材取扱方の常法としなくてはならない。更にこの方法は教育の全期間又は或る一定の期間に於ても其の初期に於て行はるべき方法である。即ち、一學年、一學期、一週、一日乃至一時間に於ても其の開始の際には出来るだけ一般的教材を使用するか又は或る特殊の教材を一般的に取扱ふやうにすべきである。

集合的教育法とはヴントの所謂合成的創造の原理を根據とする方法である。即ち性能の異つたものが共同生活を望むことは創造性の健全な本質的發達を促進する所以にあるといふ見地から行はれる教育法である。世には個性の意義を誤解して集合的取扱を排するものも少くないが、これは斷じて誤りである。凡そ人間は個的にして普遍的なものであるかぎり、競争と協力とが表裏してのみ創造性も亦健全な發達をするものである。そして競争と協力との相即は、只系統あり秩序ある集合生活によつてのみ成し遂げられるのである。この意味に於て私は、學校教育の大部分は集合

的教育を本位とすべきものと信するのである。謂ふ所の自學といふも、單獨自學のみに盡くべきものではなくて、寧ろ集合自學を以て自學の本位としなくてはならない。但し、其れはいふまでもなく、創造教育の一個の方法精しくは一個の間接的準備的方法に過ぎないから、其處には必ず何等かの制限がなくてはならない。そして其の制限は畢竟するに量と質とに歸着するのである。

私は、一學年を一教育期間とし、一學期一週日をそれ／＼一教育期間として、其れと他の教育期間との間に截然たる區別を附することについては甚だしい疑惑を感じてゐるものであるが、それは單に文字通に疑問の程度に止つてゐて、何等の積極的見解をも懐抱してゐないと共に、茲には直接關係がないからこれだけに止めて置いて、一學級の定員と質の差とについて一言することとする。世には、一學級の定員は少い程よいとする論者も少くないが、私は上記の意味に於て輕々しくこの見解に賛成することは出来ない。而かも今日我が國に於ける學級組織即ち六十人乃至八十人を一學級の定員とする制度と事實とも斷じて賛意を表することが出来ない。然らば、何人を以て果して理想の定員とすべきであらうか。自覺ある教育者の多くは四十人を以て理想（少くとも現在に於て實現可能な理想）としてゐるやうであるが、私はこれに對しても容易く賛否を決し得ないものである。蓋し、この見解は畢竟するに何等確乎たる根柢のない一個の常識的見解に他ならないからである。併しながら、私もこの見解には大體賛意を表するものである。只それは畢竟するに常識觀であつて、何等確乎たる根柢がないと共に、其れは大體の基準として肯定するのであつて、其の條件の異なるに従つて増減の必要があるとするのみである。

尙最後の見解即ち四十人定員といふことは大體の基準であつて其の條件の異なるに従つて増減の必要があるといふ點に關して幾分詳細な説明を試みることにする。私から見れば一學級の定員は、被教育者の素質及び發達の程度、教育者の素質、教科等から最も多く制限されるものである。即ち、被教育者が優秀であり、其の發達程度が進んで居り其の素質及び發達程度が均齊であり、更に彼等の間に競争と協力との訓練が出来てゐる時には、必ずしも四十人を超過してならないといふことはないが、これに反する時には二十人又は十人でさへも尙且有效な成果を擧げ得ない場合もある。たとへば被教育者の素質性能の不揃な單級學校の如き即ちこれである。次に、主として講演式に依る教科たとへば修身科歴史科などは、十人や二十人の多少は教育の効果に對して殆ど何等の影響をも與へないといつてもよい程であるが、これに反して技能的教科（手工・裁縫・唱歌・圖畫・習字）及び個別的取扱を要することの多い教科（綴方・體操・算術）の如きは少ければ少い程教育の効果が多いが、而かもこれすら幼少者にとつては二十人以下となれば却つて教育の効果を減殺するやうになることも少くないのである。但し、體操の如き又は唱歌の如きも時としては或る程度までは數量が多い程効果がある場合もないではない。更に、教育者の素質の良否乃至教育術の巧拙によつて定員數が制限を受けることは改めていふまでもない。

これを要するに、少くとも普通教育に於ては三十人乃至四十人を以て一學級の定員とし、諸種の條件が良好である時には五十人まで増加し、これに反する時には二十人まで減することを本體とし、其の他特別の條件に應じて臨機増減するやうにしくはならない。

次に質について見ると、私は一學級に略同程度(異素質)のものを收容することを本體とする今日の制度には大體賛成するが、理想をいへば、殆んそ凡ての被教育者が正當な人間的關係たる優强者・同等者・劣弱者を持つやうな關係に置かれることを根本條件とするものである。この意味に於て、私は被教育者を優中劣の三級に區分して、優等生には優等生の教育、中等生には中等生の教育、劣等生には劣等生の教育のみを行ふことに賛意を表することは出来ない。勿論、創造教育の直接的方法としては斯くの如くしなくてはならないが、そのためには先づ間接的方法によつて其の根柢を築かなくてはならないから、間接的方法としての一般的陶冶に於ては被教育者の凡てを平等と見、其の平均的性能乃至其の共通的性能を發動させることに即して各人獨得の創造性の發達を助長するやうにしなくてはならない。この意味に於て、はじめから優中劣と區分し何時までも最初の區分を固守することは創造教育の斷じて賛成しないところである。斯くいへばとて、私は、如何なる場合に於ても乃至如何なる意義に於ても分團的取扱を排するといふのではない。要は、間接的方法としては、乃至普通教育に於ては集合的・一般的取扱の中に於て隨時隨機應變活殺自在に個別的取扱をし、固定的な集合扱乃至分團扱のみの教育法を排するといふに過ぎない。更に別言すれば集合扱と個別扱とを兩面とし、分團扱をこの二法に亞ぐ第二義的のものとし、隨つてこの二つの方法中に於て臨時活用するといふに過ぎない。

次に謂ふ所の**全體的**教育法****について見るに、これは、私の創造性觀即ち創造性は特殊の一能力ではなくて人格乃至心身の全性能が最も完全に發動した一姿態であるとする創造性觀の反映である。即ち、教育を行ふ場合には、被教育者の全人格を対象乃至動力とし、其れの全體を根柢から發動させるやうにすることを第一義とする教育である。

由來、部分は全體の部分であり全體あつての部分であり、隨つて部分が部分としての價値を十分に發揮せんがためには、必ず他の部分と聯絡統一を保つことによつて其の全體性を具現しなくてはならない。これ、分化と統一とが健全な状態乃至進歩發達の二大屬性と見られる所以である。これを教育的見地から見れば、教育の動力は全體としての被教育者及び教育者の人格の創造性であるかぎり、最も有効な教育の方途は、この二動力乃至二要素を出来るだけ全體的に交渉せしめることを根本條件としなくてはならない。勿論凡そ人間と人間との交渉は大抵の場合部分と部分との交渉であつて、文字通な全體的交渉は至つて尠いのである。況んや教育の如く、所謂有意的具案的な交渉作用即ち方法的自覺的な交渉作用に於ては、或る一定の時間中或る一部分の性能を主として活動させることは萬止むを得ないことである。この意味に於て、私は、教育の方法手段に諸多の區別を施すことそのことを非難するものではない。要は、これらの區分を區分としてのみ觀じて、其の全體性即ち各區分間の統一聯絡を顧慮しないことを非難するのみである。これらの區分が便宜的區分であり、隨つて其の間の統一聯絡をはかることのみがこれらの便宜や區分に伴ふ弊害を匡救する所以である。これを具體的にいへば、被教育者の或る一部分のみを対象として諸多の方法を講じ、其の他の部分との關係聯絡を顧慮しないが如き、教育者の或る一性能のみと交渉し、其の他の性能との協力提携を忘却するが如き、更に、教授と訓練と養護とを別作用視するが如き、心育と體育、知育と情育と意育との統一を蔑にするが如き、教科と教科との間、教時と教時との間、月と月との間、週と週との間、學期と學期との間、學年と學年との

間、學級と學級との間、學校と家庭乃至社會との間、學校と學校との間、受持と受持との間等に容易に踰ゆべからざる溝渠が横たはり、統一すべからざる分裂が存在することを非難するものである。然らば、如何にすればこれらの缺陷を匡救することが出来るであらうか。それは只私の所謂全體的教育法を他にしてはないのである。以下、全體的教育法の内容を略述することとする。

第一に、一時間に於ても一日に於ても一週に於ても一學年に於ても全學校期に於ても、少くとも其の始と終とに於ては全體的取扱をしなくてはならない。たとへば、一日の教育についていへば、朝會と夕會とに於て全校の被教育者を學年學級等の區別を超越した一被教育者としての取扱を爲し、次に、各受持は第一教時に於て當日の教育全體に對する豫備を行ひ、其の最終教時に於て當日の教育全體に對する總括を行ふやうにするが如き即ちこれである。尙毎日最終の時間に於ては學校の日記を附けさせて自ら一日の教育活動を總括するが如きも一つの方法である。そしてこれは一週の始と終、一學期の始と終、一學年の始と終に於ても亦同じである。殊に最も大切なのは一教育期間の始と終とである。即ち尋常小學校に於ては一年と六年とに於て最も有効な全體的方法を用ひなくてはならない。この意味に於て、尋常一年の第一學期の如きは教科の區分はすべきものではない。同様に六年の第三學期の如きも六學年間の教科の統一に主力を注がなくてはならない。

第二に、教科の統一が必要である。後に詳述するやうに、在來乃至今日に於ける教科の區分は偏に常識的便宜的なものであるばかりでなく、更に教育者は實地教育の際に於て其の間の聯絡を一を蔑にしてゐる。即ち教科の區分

は便宜的なものであることを忘れて各教科は何れもこれ自身獨立の價值があるものやうに思つてゐるのである。事實に於て、たとへば算術の時間に蝶が教室に飛んで來る。子供は蝶に注意を向ける。かういふ場合に大抵な教師は「皆さん、何故蝶なきを見てゐます。この時間は算術の時間です」と叱りつける。創造教育に於てはかういふ場合には直ぐ蝶を教材として應用問題を課したり或は算法の説明を助けたりする。尙教科の統一には大凡二つの別がある。縦の統一と横の統一とが即ちそれである。謂ふ所の縦の統一とは一教科乃至近似教科(たとへば讀方と書方と綴方の如き)間の統一であり、謂ふ所の横の統一とは全教科間の統一である。そして前者は隨時隨所に於て行ふことが出来るが後者は一定の時間と一定の方案とに於てのみはじめて有効に行ひ得るものである。蓋し、各教科全體の内容を分類し、類似した材料を一纏めにしてこれをあらゆる方面から觀察考究せしめ、斯くして其の全體的意義—眞義を理會せしめることに依つてのみ上記の目的が達成されるものでありそしてそのためには一定の時間を要するからである。これ私が一日の最終時間、一週・一學期・一學年の終をこれに宛て且復習を特に重大視する所以である。尙この意味に於て、私は在來乃至今日の時間割や教科區分等に對して尠からぬ疑惑を持つものである。實に私から見れば、今日の時間割には何等確乎たる理由根據がない。全く情性と便宜とに依る區分である。即ち、修身科は第一時圖畫や習字や裁縫は最終の時間、國語や地理歴史や算術や體操や唱歌は其の間の時間と定まり、一週二時間ある教科は月曜と木曜か火曜と金曜か水曜と土曜かといふ風に配當し、三時間のものも亦これに準じてゐる。實に今日の時間割は一日の間にも一週の間にも何等の聯絡もなく、隨つて教育の効果を減殺することが甚だしいのである。斯くの如き情弊は速に一掃しな

なくてはならない。

第三に、教材を全體的に取扱ふことが必要である。或る教材の部分々々を精細に取扱ふことの必要は改めていふまでもないが、それよりも更に必要なことは、一教材(たとへば一課)の部分的取扱が終つたならば更にこれを全體的見地から取扱ふことである。

第四に、學校以外の作業即ち復習や練習や應用などは、出来るだけ教科に共通するやうな課題に依つて行ふやうにすることが必要である。改めていふまでもなく、凡そ被教育者は學校以外に於ては一個の「人」として生活するものであるが故に、其の際に於ける作業も單に一教科のみに限られたものであつてはならない。この點から見ても、學校に於ける第一教時と最終教時とは、前述のと別な意味に於て全體的取扱を爲すべきである。即ち、第一教時に於ては前日の學校退出後より當日の出家までの間の生活と當日の學校生活との聯絡を附するために必要な措置を取り、最終時に於ては當日の學校生活と翌日の登校までの學校外の生活との間をして統一あらしめるやうにするための方法を講じなくてはならない。

第五に、學校に於ては時々他の一學級又は數學級時として全學校の兒童生徒と共通な生活をさせるやうにしなければならない。既に一言したやうに、被教育者が學校に来る時には一個の兒童生徒として来るのであるが、一旦校門をくぐれば何學年級の兒童生徒としての取扱を受けたり振舞をしたりしなくてはならない。そしてこれは教育上極めて必要にして有効な方途である。併しながらこれはいふまでもなく便宜的のものであるから、他面に於ては全體的取扱

をしなくてはならない。事實に於て、休憩時間に於ては彼等は學年とか學級とかの區別を超越して上級生とも下級生とも乃至他の學年學級の兒童生徒とも遊んでゐるのである。然らば如何にすれば謂ふ所の全體的取扱を爲すことが出来るであらうか。これは教科に依るものと事件に依るものと二つに別つことが出来る。教科によるものとはいふまでもなく同一教科に依つて數學級の合併教授を行ふものである。例へば唱歌とか體操とか遊戯とかいふものはこれである。事件によるものとは儀式とか臨時教訓とかの場合が即ちこれである。

以上極めて簡單ながら私の所謂全體的教育法の要旨を略述した。但し、全體的教育法は創造教育法の間接的方面であることを忘れてはならない。即ち被教育者の全體を対象とし、被教育者の性能を全體的に發動さすのは低級な意味に於ける調和的統一的な人物を養成するためではなくて、卓越した創造性を具有する獨自にして優秀な人格を創造するがためであることを忘れてはならない。随つて、全體的取扱は他の一面に於て必ず被教育者の創造性の助長といふことと聯關させなくてはならない。尙これらの全體的取扱を十分に爲すには、制度も亦これに順應するものではなくてはならない。即ち教科の區分や教授要目や學級編制や在來のそれと異つたものでなくてはならない。これと同様の意味に於て、學校に於ける諸種の會合、たとへば學藝會とか運動會とか音楽會とか、或は諸種の式たとへば三大節とか記念日とか卒業式とかいふやうな催しのある場合に於ては、この方法に適するやうなものにし、更に、教材にも出来るだけ多くの全體的要素を加味することが必要である。この趣旨に合致するために、たとへば國民科といふが如き修身も地理も歴史も理科も國語も網羅した統一的全體的の教科を設けて、尋常六年や高等三年の如き最終學年の主

要教科とすることも亦一個の方策でなくてはならない。

以上、極めて簡単なながら、私は私の所謂間接的方法の一般を解明したから、更に一步を進めて、私の所謂直接的方法とは何を意味するかについて簡単な説述を試みることにする。

さて、既に一言したやうに、直接的方法とは、間接的方法が被教育者の創造性を刺戟し觸發し激勵し、且豊富な素材を與へて、其の基礎を堅め其の源泉を深めた結果に對して仕上げを施す方法、即ち彼等の創造性をして積極的個體的に發動させる方法で、私はこれを自律的教育法と呼ぶのである。謂ふ所の自律的教育法とは、創造性の根本屬性たる自由性を最も十分に發動させることに依つて彼等の修養過程乃至教育過程を十分に創造的ならしめることを主眼とするもので、創造性を積極的に發動せしめるものとしての所謂開發的教育法と、これを個體的に發動せしめるものとしての所謂個性的教育法とを包含するものである。但し、自律的教育法と開發的教育法とは、勿論直接的教育法の見方の相違であつて、前者以外に後者があり、後者以外に前者がある譯ではなく、隨つて前者の真相を闡明することはやがて後者の本義を照破することである。尤も、精密に區別すれば前者は體であり後者は用であるが故に、その間に幾分の差異があることは改めていふまでもない。以下この見地から、先づ自律的教育法の意義を一通説明し然る後に他の二法に論及することとする。

創造教育の直接的方法としての自律的方法とは、一言にすれば被教育者をして、自己の内的要求に従ひ、自覺的に創造性を發動せしめることを第一義とする教育法である。具體的にいへば、被教育者自ら進歩發達し自己の長所たる創

造性を伸展せんとする要求を懷抱し、この要求を動力として教育者及び教育者の提供し暗示する教育の素材と環境とに對し、更に進んで自ら進歩發達に必要な素材を發見し攝取し、且自ら創造過程を閲するやうにし、隨つてあらゆる教育過程乃至教育作用に於て緊張と充實と興味と價值とを感得し、おのづから又斷えず本質的發達をなすやうにする教育法である。自ら理想目的を自覺し、自ら適切有効な方案を講じ、自ら進んで教育を受けることである。自らに適し、自らが好み、自らの長所とする學科主題に全力を傾注することである。強ひられるのではなくて自ら求め、與へられるだけに止らないで自ら獲得し創造するのである。信する前に疑ひ、教へられる前に先づ考へるのである。但し、嚴密な意味に於ける自律は、心意が相當に發達したもの即ち或る程度迄發達した理性を具へたものにしてのみはじめて可能なことであり、隨つて創造教育の方法としての自律的教育法は嚴密な意味のものでないことはいふまでもない。然るに、世には、この點を理會しないために、未だ自律力の發達しない中から創造教育の直接的方法を用ゐる結果誤つた創造主義即ち極端な自由主義や自然主義や個性主義や開發主義の弊竇に陥つて、創造性の涵養助長どころか寧ろ却つて其の萌芽を剪取するに至るのである。これ私が、創造教育に於ては何よりも先づ自律力其のものの涵養助長を必要とし、隨つて、德育殊に意志の陶冶を重大視する所以である。

然らばいふ所の自律力とは何であるか。一言にすれば、心身全體に亘り、自己本具の創造性を内から進んで發動させる力である。然るに創造性の動力としての自律力が十分に發動するには大體四つの條件が必要である。謂ふ所の四つの條件とは自律の動機の充實、自律の様式の完備、自律力の根柢の築設、自律道程の進捗即ちこれである。別言す

れば、第一は自律即ち修養學習の興味乃至要求の涵養であり、第二は自律即ち修養學習の態度の馴成であり、第三は自律即ち修養學習の性能の蓄積であり、第四は自律即ち修養學習の方法の指導である。蓋し、自ら進んで進歩發達しようとする要求乃至興味が旺盛でなければ、即ち廣義の學習の動機が充實してゐなければ、所謂注入は何處までも注入に止り、摸倣は何處までも摸倣に止つてゐるし、たとひ件の要求や興味が旺盛であるにしてもこれを有効に働かす態度が出来てゐなければ、これまた注入は注入に止り摸倣は摸倣に止つてゐるし、更に前二者が出来てゐても受容した教材を十分自己のものとする力即ち同化力がなければ、これまた自律力の發動を自由ならしめないし、最後に動機を客觀化し態度を實質化し性能を具象化する方法を指導しなければ、自律力は只可能的状態に於て鬱血してゐるに過ぎないからである。然らば、如何にすれば斯くの如き條件を完備することが出来るであらうか。第一の條件を完備するには、優秀な教材を被教育者に恰適するやうに注入し攝取せしめると共に彼等をして彼等の所有するものを發表させて成功の快味を味はしめなくてはならない。然るに、斯くの如くにして幾度も彼等の動機乃至興味を充實する時には、心意には自ら一種の習慣を生じ、随つて第二の條件たる自律の態度が形成され、更に件の動機と態度とが十分に自己化され生命化される時には狭義即ち實質的意味に於ける自律力が生成し、そしてこれが陶冶される時には第三の條件たる自律の性能が蓄積されるのである。最後に、被教育者に適切な暗示を與へ適切な修正を施すことによつて自律の方法を指導することが出来るのである。但し、これらの諸方途の原動力となるものは被教育者自身の自律力であるから、教育者は結局幫助者の地位に立つものであることを忘れてはならない。

翻つて思ふに、自律力は廣義の意志であるが故に、自律力の養成は廣義の徳育でなくてはならない。随つて、創造教育の直接的方法の第一段が自律力の教育であるといふことは、やがて創造教育が廣義の徳育中心少くとも廣義の徳育重視の教育であることを意味するものである。但し、茲にいふ所の徳育は、勿論廣義のものであるが故に、自律力の教育は、(狭義の)徳育・美育・信育・技育・體育等教育の諸分野諸方面諸部分の共通根柢となるものである。別言すれば、廣義の徳育即ち自律力の涵養は、論理的意味に於て最も先んずべきものであつて、時間的意味に於ては知育(狭義の)・徳育・美育・信育・技育・體育が並行すべきものである。これ、私が、自學力といはないで特に「自律力」といふ文字を使用する所以である。

更に、他面より見るに、自律力の涵養は最も十分な意味で訓育の根柢となることはいふまでもないが、更に教授法の根柢ともなるのである。別言すれば、自律は訓育法教授法の兩面に共通する方法的原理である。随つて、自律的教
育法は便宜上これを訓育と教授との二つに別ち、前者を自學法後者を自修法の名稱を以て形容することが出来る。私が世の自學主義・自動主義・動的教
育・自由教育等の主張に多大の共鳴を感じながら、直ちにこれらを肯定し得ない所以は、私—創造本位の教育觀は、自由・自動・自學を以て教育の根本原理とするものではなくて、單に方法原理中の部分的原理とするがために他ならない。換言すれば、創造本位の教育觀は、單なる教授法論や訓育法論でないのはいふまでもなく、單なる方法觀でもなくて、教育の全體乃至全體としての教育を對象とする全き意味の教育觀であるがために他ならない。更に別言すれば私の意味する創造教育は、單なる知力や技能力や末梢的能力を創造的ならしめることを

主眼とする一面的皮相的部分的な狭義の創造教育観とは趣を異にして、人格其のもの乃至人格全體を創造的ならしめることを目的とする全體的根柢的な最廣義乃至最高義の創造教育観である。併しながらこれを量的見地から見れば、教授は教育の主要部分を占めるが故に、謂ふ所の自律的教育法も其の主とする所は自學法である。この意味に於て以下簡単に自學法について一言を費すこととする。

本論に入るに先立つて一言すべきは、教授と學習との區別についてである。世には教授と學習とは全然兩立しない矛盾關係のものゝやうに思ふものも少くないが、これは斷じて謬見である。既に詳述したやうに、教育者と被教育者とは教育動力の不可欠的^二大方面^二大要素であるが故に、教育の方法に於ても亦この二動力が不可欠の要素である。これを當面の問題たる教授について見ても亦同様であつて、教育者と被教育者との協力作用が即ち教授である。随つて、若しも教授に於ける被教育者の作用の方面を抽象して學習といふならば、これに對應して教授に於ける教育者の作用の方面を抽象して何等かの名稱を附けなくてはならないが、これは通例教授の名を以て呼ばれてゐる。併しながらこれは廣義の教授の一面一要素としての狭義の教授である。これと同様に、狭義の教授に對應するものとしての學習は廣義の教授の一面一要素であり、随つて教授と學習との二概念間の關係は、包含關係か補合關係かであつて斷じて矛盾關係ではないのである。即ち、廣義の教授と學習との關係は包含關係であつて、前者は後者を包含し後者は前者に包含されるのに對して、狭義の教授と學習との關係は補合關係であつて、前者を離れて後者がないと共に後者を離れて前者がなく、更に、兩者は各一層大きな概念の一構成要素としてのみ意義を有する點に於ては其の換を一にするのである。

私は、以上の如き意味に於てのみ、教授といふ名稱以外に學習といふ名稱を使用するものであるが故に、私の意味する學習は、どこまでも教授としての學習である。然るに、教授の本質は、要するに創造性詳しくは知的創造性を直接動力とする創造作用の幫助に存するが故に、學習の本質も亦創造にあることはいふまでもない。但し、學習は教授作用中幫助といふ最も非創造的な要素を捨象したものである點に於て、狭義の教授に比して一層創造的なものである。これを具體的にいへば、學習は自覺的自律的のものであつて、其の方法を創造するばかりではなくて素材をも創造し且學習者其のものゝ人格の創造に直接資益するものである。但し、學習を言語學的方面より解釋して學を以て効即ち模倣とし、習を放飛也重也即ち雛が親鳥に倣つて幾度も飛ぶの義と解する時には、學習には創造的要素が甚だ少いやうに思はれるが、これは偏に字義に囚はれたものであつて、學習の眞義を闡明し得たものといふことは出来ない。蓋し、學習の表面は模倣反覆のやうに思はれるけれども、其の眞義は、模倣反覆せんとする目的動機及び模倣反覆の結果が創造に他ならないところに存する點から見れば、學習を以て創造であることは斷じて謬見ではないのである。随つて、眞に價値ある學法は當然被教育者をして最も十分に創造的ならしめるもの、即ち自律的なもの乃至個性的にして開發的なものでなくてはならない。そして、これがいふ所の自學法である。そして謂ふ所の自學法とは、知的創造性を直接動力とし、これを最も有効に發動させることによつて、教育の効果を最も十分にをさめしめるやうにする教育法である。然らば、如何にすれば知的創造性を最も有効に發動させることが出来るであらうか。これは大體か

らいへば一般の創造性を發動せしめんとしたる相違はないが、只それは知的創造性であるところに僅少の特殊性が存在しなくてはならない。

これを詳言するに、世の所謂「自學力」なるものは、特殊の能力ではなくて一般創造性の知的方面たる知的創造性が積極的にして且幾分機械的に發動し作用した時を形容したものに他ならない。即ち知的創造性が健全な状態を保持する證據として、其の根本屬性たる自由性が力強く發動し、現狀に満足することが出来なくて新しい素材を攝取することに依り十分な發達を遂げようとして其自身の力を最善に活用しつゝある状態若しくは活用しようとする状態に他ならない。但し、自學力が知的であるといふことは、全然情意とは没交渉だといふことではなくて、情意とは密接な關係を有するが其の主要素となり先動力となるのが理知であるといふことに他ならない。この意味に於て、自學力を最も有効に發動さすには、其の原動力即ち一般的創造性を健全旺盛ならしめることに努めなくてはならないし、其の發動法にも亦自ら二つの方途が存するのである。即ち一つは間接的方法であり、一つは直接的方法である。謂ふ所の間接的方法とは、一般的創造性を充實させたり、又は刺激したりして、知的創造性がおのづから發動するやうにする方法であり、謂ふ所の直接的方法とは知的創造性を直接に刺激して發動させる方法であり、そして狹義の自學法は勿論直接的方法に該當するのである。何れにしても、眞の意味に於ける自學的方法是、被教育者をして全我的積極的態度を以て學習に従はしめることを根本條件とするが故に、自覺と共に興味を伴ふものでなくてはならない。そしてこの條件を具備するために必要な要素は、第一に學習の動機である。但し、茲にいふ所の學習の動機とは單に情的のもので

なくて知情意の統一作用即ち理性的作用である。別言すれば私の所謂一般的創造性が理知を直接動力として發動したものである。随つてこれはいふまでもなく自己目的性的作用である。即ち學習のために學習を悦ぶものであつて、その他の第一義的なもの、たとへば功利とか快樂とかの方便手段ではない。随つてこの動機を促進するには、被教育者の純平たる學習欲をうちから發動させるやうにすべきものであり、そしてこれは只良き素材を提供するかよき雰囲気醸出するかその他には途がないのである。この意味に於て、教育者自らの人格を以て被教育者の人格を動かすやうにしないでならない。即ち、教育者は教授を行ふ時には自ら全我的態度を以てこれに對し、被教育者をしておのづから進んで學習せんとするが如き態度を取らしめるやうにしないでならない。

但し、上に述べし如く、嚴密な意味に於ける學習の動機なるものは理性作用であるが爲に心意が相當に發達しないものには十分な發動を見ることがないのである。随つて自學力が未熟で衝動本能の段階にある幼少者をして學習の動機を持たしめるには、彼等をして學習に興味を感じしめることが必要である。學習に對して何等の興味を感じることなくしては學習の動機が成立しないからである。斯くいへばとて、私は興味を以て直ちに學習の動機であるとするものではない。別言すれば、學習は必要の自覺又はこれに伴ふ努力を以て學習の動機成立上全然不要であるとするものではない。要は、必要の自覺や努力が學習動機の要因となる場合には必ず興味が生ずるといふのみである。必要の自覺に依つて學習の動機が成立する場合には必要であるが故に學習するといふ興味即ち間接興味が生ずると同様、學習其のものには興味を感じないが其の他の理由から強ひて學習しようといふ場合にも亦學習其のもの以外のものに

對する興味即ち間接興味を感じはじめてゐるといふのみである。この意味に於て、學習の動機を喚起するには何よりも先づ教育者をして學習に興味を感じしめるやうにしなければならない。但し、改めていふまでもなく、興味には上記間接興味と直接興味との別があるが、學習の動機を喚起するに必要な興味は直接興味である。勿論、前述の如く、時としては間接興味も必要ではあるが、それは只直接興味を感じしめることが出来ない場合にのみ必要なもの、又は、直接興味となつてのみはじめて眞に價值ある學習動機の要因となるものであるが故に、間接興味によつて學習動機を喚起した場合には、一刻もはやく直接興味に轉移するやうにしなければならない。蓋し、創造性は自由性であるが故に、學習そのものに對して直接興味を感じる時にのみ十分に發動するものだからである。この意味に於て、私は功利的な即ち間接興味本位の學習動機觀に賛意を表することは出来ない。

然らば、如何にすれば被教育者をして學習に對する直接興味を感じしめることが出来るであらうか。一言にすれば被教育者の本質に適した素材を學習の對象とすることである。但し、茲にいふ所の被教育者の本質に適した素材とは、被教育者の知悉した素材といふ意味ではなくて、最も容易く被教育者の本質に同化されると共に、最も有効に被教育者の本質の發達を促進するものといふ意味である。これ、創造教育に於ては、被教育者の自由製作・自由讀書・自由質問等を尊重すると共に、これに對する適切な指導補助を必要とする所以である。但し、以上に述べたものは寧ろ間接的方法に該當するものであり、隨つて直接的方法としての自學法はこれと聊か趣を異にするのである。

これを詳言するに、一教時の教授過程は間接的創造段階と直接的創造段階とに別つことが出来る。間接的創造段階は受容攝取の段階で在來の豫備提示に該當し、隨つてこれは動機の觸發と新素材の供給とに別れ、直接的創造段階は主觀的創造及び客觀的創造の段階で、在來の整理又は統括應用に該當する。但し、これは所謂新教授の場合である。そして、この二つの段階の後者が主要であると共に直接的方法としての自學法であることはいふまでもない。然るに在來の教授觀に依れば、應用は第一義的のものであつて時としては全くこれを省くことを意としないやうな見方をするものすら少なくないが、斷じて謬見である。既に論述したやうに、教授の目的乃至使命は單なる新素材の授與になくて被教育者が授與されたもの又は自ら攝取したものを十分に自己化し、更に一步を進めて自己獨得のもの―新價值を創造するやうにならしめることに存するのである。そして、これは所謂統括及び應用の段階に於てのみ達成されるものであり、隨つてこれ程巧妙な教授に於ても單に提示までの段階では到底目的を達成することが出来ないのである。

勿論上記の段階は論理的區別であるが故に、必ずしも時間的にこの順序を閲するものではないと共に、必ずしも一教授時間内に完全に經過するものでもない。これを具體的にいへば、表面的には單に間接的段階しか經過してゐないやうに思はれながら實際に於ては直接的段階を十分に經過してゐることが少くないのである。或は、學校に於ける教授は單に間接的段階のみに止つて、直接的段階は學校以外の家庭に於て、若しくは教授時間以外の學校に於て行はれることも、乃至は教授時間を経過した後に行はれることも少くないのである。たとへば、尋常一年の修身で「道草を食ふな」といふことを教授した際、その時間中には、應用の段階に於て、「學校からお友だちと歸る時にそのお友達

が道草を食つた場合には「さうするか」といふやうな題を出して問答を行ひ且注意を與へただけで應用が済んだと思つてはならない。本當の應用の段階は寧ろ翌朝にするのである。即ち、翌朝に於て前日學校から歸宅する途中、當日學校に來る途中、又は前日から當日までの間に他に使に往復する途中に道草を食つたか否かをしらべて適切な指導をする時こそ本當の應用の段階に該當するのである。更に算術に於て買物の計算に就いて教授した場合の應用は、教場に於て行はれることではなくて、彼等の家庭に於て又は彼等自身が買物を爲す場合に於て行はれるのである。これはひとり修身や算術なきに於てばかりではなくて、あらゆる教科教材に共通するところである。この意味に於て、應用はこれを形式的のものと實質的のものとに別つことが出来る。即ち教授時間内に於て行ふところの應用は形式的應用であるのに對して教授時間以外に於て行ふところの應用は實質的應用である。そして後者が眞の應用であることは既に一言したところである。

創造本位の教授法に於て、應用に次いで重大な段階は勿論提示の段階である。蓋し、この段階は新しい素材を提出し、これを被教育者の舊性能と調和せしめて創造の直接的主觀的過程に入らしめる段階だからである。そしてこの段階に於て最も注意すべきことは、新素材を最も有効に攝取受容せしめるやうにすることである。そしてそれがためにはいふまでもなく既有性能即ち謂ふ所の舊觀念を整理すると共に、有効な提出法を用ゐなくてはならない。斯くして、所謂豫備の段階及び目的指示の段階が重大なる價值を有することとなるのである。そして、最も有効なる目的の指示法は、いふまでもなく被教育者自らをして學習の動機を構成せしめ、且これを發表せしめることであり、最も有効

なる新素材の提出法は、いふまでもなく被教育者が最も熱烈に要望した刹那に於て、即ち學習の動機が最も充實した刹那に於て提出することである。但し、新素材の提出の任には教師自ら當る時もあり、被教育者の一部をして當らしめる時もあり、或は全部をして當らしめる時もあると共に、新素材の提出は教室や學校以外に於て行はれることがあるのも亦いふまでもない。たとへば理科教授や地理教授や綴り方教授や算術教授や修身教授なきに於けるが如きは即ちこれである。

尙、教授の過程を創造的に進捗せしめるには、過程が進むに従つて被教育者の創造性が益々旺盛に發動するやうにしないでならないし、それがためには、一方に於ては、益々疑問や困難が増加するやうな素材を選択すると共に、その取扱方も亦これに準ずるやうにすべきであり、他方に於ては、次第に成功をさせ得るやうな素材を選択すると共にその取扱方も亦これに準ずるやうにしないでならない。これ、創造教育に於て、被教育者の實驗や、質問や、開發的教式を重大視する所以である。そしてこの點から見ると、教材は必ずしも教授細目や週案の順序排列に従ふ必要がない。即ち、被教育者の學習の動機が、教育者の豫定した教材以外のものを對象とする時には、豫定を變更すべきは當然なことである。只併しながら、その際には、豫定の教材を其の後に於て取扱ふと共に、偶發の教材を取扱ふには出来るだけ前の教材及び後の教材と聯絡を保つことによつて被教育者の性能の本質的發達に資益するやうにしなくてはならない。

以上の見解から見て明かなやうに、創造本位の教授過程は出来るだけ徐々に多くの時間を費して進むことを本旨と

すると共に、其の内容に於ても豫定通に進捗しないことを必ずしも厭はない。只教授過程の一步々々に於て確實な成果をさめて行くと共に、被教育者の個性に適した教授を行ふことに主力を注ぐのである。殊に、これは被教育者が幼少な場合に於てさうである。同様の意味に於て、被教育者の多少の蹉跌や失敗をとがめない。只蹉跌失敗を出来るだけ少くすると共に、蹉跌失敗を善導して眞の進歩成功の動力たらしめるやうにするのみである。随つて又一教時の教材は出来るだけ少量であることを本體とし、教材として提出したものは被教育者の凡てをして一通り自己のものたらしめ、素質の優秀なものには別箇の方法を以て其の學習欲の満足をはかるやうにするのである。

次に、創造教育の直接的方法としての開發的、教育的、教育法について見るに、これは既に一言したやうに、被教育者すべての長所即ち創造性を積極的に發動せしめること、別言すれば、求めしめて與へ、與へたものを確實に自己のものとしめ、既有的ものを活用して新來のものを同化し、更に新しいものを造り出さしめることを直接目的とするものである。そしてこの方法は更に其の様式に従つて受動的發動的の二つに別つことが出来る。受動的の開發法とは、其の發端に於て被教育者を受動的状態に置くもので課題法や質問法である。發動的の開發法とは、はじめから被教育者を發動的状態に置くもの、即ち、被教育者をしてはじめてから教育を受けようとする要求が發動してゐるやうな状態に置かせるもので問題構成法・質問法・自作法・構案法・自由研究法・自修法などである。但し、實際に於てはこの兩法は併用さるべきものであるとはいふまでもない。尙、この開發法を行ふに當つて教育者の心掛くべきことは、前者に於ては、課題や質問は被教育者に適切ならしめることと、被教育者の解答は出来るだけ急ぎ立てないやうにすること、

解答の結果のみを重大視しないで其の過程に注意することであり、後者に於ては、被教育者の質問に對しては必ず質問者の性能に恰適した解答をすること、評價は嚴密な客觀的標準に據るよりも寧ろ多分に主觀的標準を參酌すること、長所は出来るだけ肯認推稱し、短所殊に失敗は出来るだけ寛大に取扱ふこと、適切有効な幫助を與へることであるが、これらは改めて後文に詳述することとする。

次に、創造教育の直接的方法としての個別的、教育的、教育法に就いて見るに、これは要するに被教育者獨自の長所即ち個體的創造性の助成を主眼とするものである。然るに、既に述べたやうに、苟くも學校教育を受けるに足るものは何れもそれなく没すべからざる長所を具有するものであるが故に、個體的創造性の助成といふことは、一見極めて容易であるが如く思はれながら實は極めて困難なことである。然らば、如何にすればこの困難な目的を達成することが出来るであらうか。私から見れば、これには二つの別がある。一つは被教育者を個體的に取扱ひながら彼等の個體的創造性を助成するものであり、一つは被教育者を個體的に取扱ふことによつて彼等の個體的創造性を助成することである。そして、前者には何等特別な方法手段はないが、後者には幾多の方法手段が存するのである。たとへば、被教育者の性能に恰適した役割を割り當てるとか、校外教授に於て被教育者の愛好し且長所とするもの、觀察や蒐集や研究をさせるとか、音楽に長ずるものに樂器の課外使用を許すとか、綴方や圖畫や手工などの練習に、家庭作業として隨意の題材を選ばしめるとか、優秀な素質あるものに正科以外の科目を自習させるとかいふが如きは、即ちその數例である。