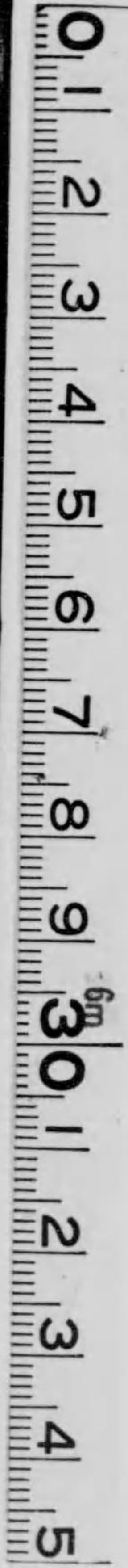


253

353



始



樋口長市著



我國現時の三大教育學說

東京 目黒書店發兌

15. 12. 7
内交

自序

余はこの小冊子を三つの意味に於て公にする。その一は、讀者とともに我國に我國人の思索に成つた教育學説を育て上げんが爲である。余の見る所を以てすれば、在來の教育學説は、多くは外人の思索に成つたものを、我國語交りに直譯したに過ぎないものであつた。否、多少我國人の頭に成つたものもないではなかつたが、惜しいことにはその材料が餘りに多く舶來であつたが爲に、世界的の學説が偶々我國に垂跡したと見るにも、甚だ氣恥かしさを覺えざるを得なかつた。「西洋人の糟粕ばかり嘗めて居らずに、獨創的の意見を吐け。」といふ激勵の聲を聞くも、既に久しい間ではあるが、未だに「吾こそは」と起つた人はない。否あつてもそれは物にならなかつた。といふ所以は一つには第一流の専門學者からは、「彼奴生意氣な。」と一蹴せられ、二には一般から、外國人の姓名のない故を以て、耳を傾けられなかつたからの

二
ことである。勿論獨創的と言つたからとて、世界中の誰も言つたことのない
創意を産み出すといふことは、中々に容易な業ではない。特に思想界に國境
がなく、世界が一大思想界である今日に於ては、尙更に然りである。されば
今日は他國に類例を有する學說でも止むを得ない。それが我國に於ける一流
派として嘗に一二の唱導者があるばかりでなく、その系統を追ふものが續出
しさへすれば、過渡時代の現象として先づ満足せねばならぬ。顧みれば、昔
時我國が支那の影響を受け漢學の隆盛であつた時代には、古學派朱子派陽明
派などいふ學派があつた。これを「彼等は支那人の糟粕を嘗めたのである」
と一概に唾棄すればそれまで、はあるが、翻へつて東部亞細亞の文化といふ
大なる見地からして、我國にも同じ流派があつたと見れば、恥ぢるにも足ら
ぬことである。況んやその説く所、必ずしも支那人そのまゝならずして、我
國振の濃厚なるものもあるに於ておやである。現時の教育學說界も亦然りで、
ヘルバルト派があつたり人格的教育學派があつたりして一向に差支ない。要

はたゞ一時西洋思想を紹介しただけに留まらずして、繼續してそれを深究し、
以て一學派としての體系を大成するにある。余の見る所を以てすれば、我國
現下の教育學說の内には、裕に一學派として體系をなし得るものが甚だ少く
ない。當の唱道者は、或は快とせられぬかも知れぬが、余は讀者とともに、
「彼は何々學派に屬する學者なり」と刻印して、以て彼をして否でも應でも
その道をドライブせしめ、その學派の一人としてその説を大成せしむべく監
視しようと思ふ。願れば我國が西洋に學び始めてより最早五十餘年、人生で
いへば既に老境に達して居る。しかも未だに旗色鮮明な學派が起らず孔子
の所謂「四十五にして聞ゆるなきは、未だ恐るゝに足らざるなり」に該當
するやうでは我學界の爲め甚だ心細い次第である。

その二は一見何等系統もないやうに見える我國現下の教育學說が、實は系
統の整つたものであることを讀者に知らしめんが爲である。最近七八年間我
國には種々様々の主義主張が勃興した。それらは余の見る所を以てすれば、

孰れも故あつて起り當然行くべき道を順當に進んで居る。されど一般人の中には動もすれば「例の新しがり屋が、實もないことを空噪ぎする。」「貪名の徒が虚を吠える。」「位にしか思つて居ないものもある。またこれを眞面目に受け取る人の中にも、主張者の用語が彼と此と同一なるが多い故を以て「同一の事柄を異つた主義の名稱の下に主張するのではないか。」と疑つて居るものも甚だ少くない。然るに各地の實際教育家を直接に指導すべき任務を有つて居る人々の多くは「現下の主義主張の内には危険なるものがある。注意せよ。」とか、「新しいばかりが善いのではない。」とかたゞ警戒を與へるのみで、「然らば何氏の主張には如何なる危険が存するか。」「何氏の説の立場は如何。」と突いて尋ねられる時には、一言の返答もなし得ないが比々皆然である。斯るが故に疑ふものはだゞ疑ふのみで疑を晴らすべき機會を得ず、愚弄するものは愚弄するもので「黙して居れ。今にかまた新しい學説が出て来る。餘り新しからうとして徒勞はせぬぞよき。」と高を括つて居る。これでは學問の興味

が一般的にならず、従つて進歩の望みがない。この小冊子は無論その疑を晴らすべく、また各主義の得失を明にすべく餘りに簡單ではあるが、しかし各主義主張の大體の輪廓だけは描いてあるから、讀者が將來一層精密詳細なる研究をなすの手引糸口にはならうと思ふ。

その三は、青年教育家をして研究の道筋を踏み違へしめない爲である。近時特に青年教育家の内には、流行の語（それは多くは文藝又は哲學上の語で科學または教育學上の語ではない）を無分別に使用して、譯の分からぬことを感傷的に叫び以て自ら得たりとして居るが多い。元來學語なるものは、學派によつて特有な意味を有するもので、彼と此とを取換へることの出来ないものである。例へば絶對といひ普遍といひ價值と言ひ發生といひ構成といひ生命といふが如きである。哲學上の批判的理想主義からは、絶對的普遍といふことは言ひ得るが、實行主義からは言ひ得ぬ。實行主義が言ひ得るは相對的普遍のみである。價值といふも價值哲學者のいふ所は文化價值であるに、

生命哲學者の言ふ所は生命價值であるが如きである。然るに青年教育家の内には學問の系統の考なしに手當り次第に新刊書籍を拾ひ讀みして、偶々耳新しい語を得ればそれを無分別に使用して居る。自らは偉らい積りであらうが、聽者にはたゞ雲雀の囀る音位に聞こえるのみで、その意味は一向に通じない。本書は哲學藝術科學の字彙として編纂したものでないから、學語について哲學上では斯々、藝術上では斯々、同じ哲學上でも何派では斯々某派では斯々と、一々について説明することは出来ぬが、學問の系統が明になれば、學語の意味も自ら明になり、「この學派からはこの語は斯々の意味より外には使用出来ない」。同じ意味合ではこの語は彼の學派には使用出来ない筈である。といふ位のことには朦朧げながらも感知せられるであらう。なほまた將來各派の人々の著書を読讀する際にも、誤解を招くことは少くなるであらう。元來青年は懷中を空うして身邊を飾る如く、思想上の朦朧不確實矛盾撞着などには一向に頓着なく、たゞ詞藻の末を華やかにし、分かり易く言ひ得ること

をも故らに難解な言ひ振りをしたがるものであることは、余も亦これを了知して居る。こは恐らくは何人も一度は經過する人生の一期であらう。さりながら、用語の内容を正確にせずして、不知不識に行くべからざる道に出で、外形にのみ走つて、思想内實の軌道を踏むことを知らざる如きは、誠に惜しむべきことである。本書がもしこれらの青年教育家の爲に、それらの點について何等から暗示を與へることが出来たならば、學問の爲に本懐の至りである。

さは言へ、余はこの三つの意味が、この小冊子によつて十分に到達され得るとは妄信せぬ。たゞこの三の意味を達成すべき程となり暗示ともならば、満足である。

本書第一章乃至第八章は、大正十三年度夏季講習録（同文館發行）中に余が「我國現時の教育思潮界の二大潮流」と題して物したるに筆を加へたものである。尤も第七第八章は、殆んど全く書き直したと言つても差支なきまでに

八
修訂し、第九章は全く新たに執筆したものである。自らは尙一層詳細なものをと志したのであるが、暇が許しさうにもなかつた爲、概略の小冊子とするに止めた。

各學派の人々の所説は、最近のものを得んが爲、成るべく最近の著書並に雑誌上の論文に漁り、止むを得ざる箇所だけを舊著に取つたのであるが、狭覽なる余のこととて、或は他に一層適切なる著書のあると知らなかつたり、或は見落したりした論文が甚だ多かつたであらう。特に日進月歩研鑽の功を積まれて居る各學派の人々には、引用の著書論文以後の新たな意見を今は有して居られるも少くないであらう。余は本書によつてこれら學者を誤り傳へん罪の深からんことを衷心恐懼して居る。實を言へば、最初に書き集むべき要項を定め、それに適合するやうに材料を蒐集した爲に、各著者が力説して居る點や、各學説の特質とも稱すべき箇所を逸したるが甚だ多からうと思ふ。この點についても、余は各著者並に讀者に對してひたすらに恐懼して居

る次第である。

批判的教育學派と發生的教育學派との應酬戰の概況を叙するも、亦興ある一事と思つて筆を執つては見たが、纏まりがつかかねた故これを省略した。また此二派についての批評を載せなかつた所以は、兩派の所説の對照中に既に概略に盡されて居るからである。

附録として擧げた數篇も、余が嘗て一度雑誌上に掲載したのを修訂したものである。本文と因みの淺くない篇であることを自信する所から、敢へて再録した次第である。

大正十五年九月十五日

帝都市外高田雜司ヶ谷の貧寒書齋にて

著者誌

我が國現時の三大教育學說

目次

緒言

雜然たる我教育界の主義主張——整理は既に出來上つて居る

第一章 我國に於ける教育學說の推移

1 維新後渡來せる歐米の教育說 2 教育の實際にまで痕跡を残した教育說 3 教育說代謝の際著しき反動を惹起しなかつた所以 4 ヘルバルト派の教育說に對する第一の反動——ヘルバルト派の教育說に對する第二の反動

第二章 反動されたる教育の理論及方法

目次

一……………九

1 ヘルバルト派の教育説の根據 2 能力心理學——觀念心理學 3 主
智心理學に立脚したる教育説 4 教授及訓練の實際 5 教育の結果

第三章 反動したる教育の方法

……………一四

1 ヘルバルト派の教育法に對する反動の起りたる証 2 新教育論に外
人の名を借る所以 3 新教授法 4 新訓練法——新方法論の裏附け
5 ヘルバルト派の教育の理論に對する反動 6 學説の紛糾

第四章 反動したる教育論の根據

……………一三

1 新教育學説の根據としての哲學——ヘルバルトの科學的教育學 2
教育學の哲學への逆戻 3 超驗的心理學——直觀の形式——思考の形
式——範疇——純粹理性 4 道德 5 藝術 6 批判哲學 7 批判的教
育學者 8 新カント派——新理想主義の二義 9 西南獨逸派の價值
哲學——認識は判斷——價值判斷——規範意識即價值意識——絶對

價值——文化 10 マールブルヒ派——直觀形式も範疇——直觀も思考
——理念——純粹思惟——意識氣と意識理 11 理念——方法——自律
——社會的教育學 12 現時の批判的教育學者

第五章 反動したる教育論の根據

……………一三

1 シ・ペンハウエル——物それ自爾としての意志——智は意の具體化
——生活意志 2 ニーチェの權力意志——生命の創造性 3 ベルグソン
の創造進化——流動觀——直覺的方法 4 ジェームスの實行主義——
相對價值——智識機械論 5 生命哲學——生命哲學の流派

第六章 批判哲學と生命哲學

……………一六

批判哲學と生命哲學との對比 2 人性の見方の差 3 三大學説

第七章 批判的教育學派

……………一五

發生的教育學との前後——批判的教育學擡頭の理由

第一節 批判的教育學……………

- 1 批判的教育學提唱者
- 2 自然と理性との對立——教育の任務——自然の理性化——教育の目的——子供と理性
- 3 自然的個性への反抗——自由教育の特質
- 4 自由の意味——自由と創造——自由活動と智識道德藝術——理性と内部の必然
- 5 實際案
- 6 發生的心理學の意義
- 7 自我觀と教育觀

第二節 自由教育……………

- 1 實際的立場
- 2 人性の二大別——自然の理性化論
- 3 自由の二義
- 4 不合理なる消極的自由
- 5 理性の働——自由と創造と價值文化
- 6 直觀——自由と服從
- 7 自學自治自育——單獨自學と協同自學——學習の三大進程——模倣と創造——構成——反省
- 8 自治——團體自治

第三節 自動主義的教育……………

- 1 自動の意義
- 2 認識主觀
- 3 自然の理性化——萬有神意論——特殊化と普遍
- 4 實際論
- 5 學習態度論——自教自訂
- 6 學習指導論
- 7 調育
- 8 相對的價值論
- 9 其他の自由教育論者

第八章 發生的教育學派……………

第一節 生命哲學と發生的教育學……………

- 1 注意的生命論の系統
- 2 生物學的生命論と精神的生命論
- 3 生物學的生命論の二種
- 4 新生命哲學と發生的教育學
- 5 生命哲學派の人々
- 6 精神科學的生命論——精神科學的生命論と生物學的生命論との別
- 7 精神科學的生命論の出發點——生物學的生命論の出發點
- 8 身體的價值
- 9 發生的教育學の社會的方面

第二節 動的教育……………

- 1 分國式動的教育法
- 2 依據する哲學と科學——哲學に對する態度
- 3 流動觀
- 4 關係觀
- 5 發生的見解
- 6 生命の本質
- 8 生命の創造性
- 6 生命と生活との別
- 10 價值論——價值の普遍性
- 11 價值の二種
- 12 生命の要求
- 13 價值創造と進化と人格の發展——生活過程と學習過程
- 14 學習動機の惹起
- 15 學習動機惹起の過程
- 16 題材の自方構成——自學の方法
- 17 道德的審美的材料の自力構成

第三節 創造教育……………

- 1 人生觀並に人性觀
- 2 普遍的創造性
- 3 創造の意義
- 4 創造的人生——個體的價值即人格の創造——超個體的價值即文化の創造——文化價值
- 5 人格と文化との關係
- 6 眞の人生
- 7 創造即創造性
- 8 創造性の三義——創造性の起原
- 9 創造性は自由性
- 10 創造性の本質——創造性の種類
- 11 創造の過程
- 12 創造性發動の方向
- 13 創造教育——教育の目的
- 14 教育の方法——實行上の注意
- 15 原理と實際

第四節 獨創教育

- 1 生命の摺み方
- 2 生命の本質
- 3 變化と存在
- 4 變化と創造
- 5 當爲
- 6 價值
- 7 生命の永續性
- 8 民族我
- 9 生物學的生命
- 10 衝動満足と生活
- 11 全我と自我
- 12 自我
- 13 自我の充足
- 14 衝動の整理
- 15 衝動と價值
- 16 教育の目的
- 17 個性伸展
- 18 個性と獨創
- 19 創造的學習の過程
- 20 煩悶
- 21 努力
- 22 自尊
- 23 徹底
- 24 感激
- 25 學習の客觀的方面

第五節 自學主義の教育

- 1 人生の最根源
- 2 意的生命論
- 3 生命と生活
- 4 身體的生活と精神的生活
- 5 原意
- 6 固有の意志
- 7 觀念
- 8 智的作用
- 9 智識
- 10 理性的意志
- 11 感情
- 12 意志活動と生活
- 13 自我人格個性
- 14 教育の目的
- 15 意志活動の上より見たる教育
- 16 自我創造
- 17 個人文化より社會文化へ
- 18 教育の方法
- 19 意志活動形式と學習形式
- 20 生活形式と意志活動形式
- 21 學式
- 22 學順
- 23 學習材料の行動化
- 24 形式陶冶と實質陶冶
- 25 道德的生活
- 26 道德教育
- 27 道德教育の二方面
- 28 修身科
- 29 訓練
- 30 個人自治より團體自治へ
- 31 教權の保持
- 32 學校市及學校國

第九章 文化教育學派

第一節 文化教育學の唱道せられる所以

- 1 文化教育學の趨勢
- 2 文化教育學といふ名稱
- 3 文化教育學の唱道せられる所以
- 4 入澤氏の所説
- 5 乙竹氏の所説

第二節 批判的教育學並に發生的教育學との異同

- 1 概観
- 2 批判的教育學との異同
- 3 發生的教育學との異同

第三節 文化教育學の根據

- 1 認識と理會
- 2 生命及其の摺み方
- 3 生命の表現
- 4 歴史の成立
- 5 精神科學と自然科學
- 6 類型學
- 7 教育の目的
- 8 理會
- 9 似而非理會
- 10 作用の關聯
- 11 超個人的生活
- 12 意味及價值
- 13 眞の理會
- 14 理會の門戸
- 15 理會は已以外に出でず
- 16 理會は主觀の客觀化
- 17 歴史人の理會
- 18 文化財の理會
- 19 文化財の現實化
- 20 體驗
- 21 行動と體驗
- 22 自我と行動及體驗
- 23 體驗と認識
- 24 理會と體驗

第四節 文化教育學の方法論

- 1 教育學說の流派
- 2 實際に對する暗示
- 3 體驗學校の實際に關する著書
- 4 體驗學校の實際概要
- 5 訓練的方面
- 6 國民生活の體驗
- 7 社會連帶人としての生活體驗
- 8 教授方面
- 9 認識的學習
- 10 了解的學習
- 11 學習様式と體驗
- 12 個性と教育
- 13 時間割

第五節 文化教育學に對する批評

結語

附録

第一 文藝主義の教育 二四六

第二 新教育の傾向と其餘弊 二六三

第三 我國教育實際界の趨勢 二八九

第四 教育史上に於ける哲學上の理想主義と經驗主義 三〇八

目次終

我國現時の三大教育學說

樋口長市 著

言

最近十數年我教育界には種々の主義主張が雨後の筍の如く簇出し、爲に實際教育家はその取締に迷ふといひ、教育學者の内にも亦「我國の教育學說は整理を要す」といふ者があふ。が、余を以てこれを見れば、その所謂雨後の筍の如き主義主張なるものは、皆故あつて起り故あつて主張せられ、最初から既に整理せられて居る。従て迷ひやうの無いものである。思ふにその迷ふといふは、一夜育ちの見慣れぬ筍が、地上彼方此方に散點して居るに眼を奪はれ、進んでその根元を尋ねて地下莖を探らざるの致す所であらう。地下莖を探ぐり當てさへすれば、地上では秩序もなく系統もないやうに見えた筍が、地下では實に少數の共通な根莖によつて系統づけられて居る。外見では此と彼とが全く別種



整理は既に
出米上がつ
て居る

類のもの、やうに見えたが、内實は同種類のものである。従つて更に整理するを要しない。整理は既に業に出米上がつて居る。迷はうとしても迷ひようのないものであるを發見するであらう。

余はこの考へからして、我國現下の教育學說の主なるものをその地下莖によつて分類して三となし、その各の特質を擧げて見ようと思ふ。併しこれをなすには、是非ともこれらの學說が如何なる譯があつて起つたか、即ちその起原を先づ明にせねばならぬ。起原が明になれば、特質は自ら明になり。又その主張の無理ならぬが領會せられるであらう。

第一章 我國に於ける教育學說の推移

1 顧みれば明治三十七八年頃迄は我教育界は舶來の教育學說の送迎に日もこれ足らざる有様であつた。(勿論今日とても同じ傾向がないではないが)即ちペーヂ、ナルセントを初めとして、ジ・ホノット、スベンサー、ベイン等の米英人の教育論が、稍耳慣れたかと思へば、ベスタロッチ、フロエーベル等の教育論が、英米化して傳へられ、それが稍落着いたかと思へば、またコンベールなどの佛國人の教育論が持て囃され、それと前後

維新後渡來
せる歐米の
教育學說

して、ローゼンクランツやヂ・テス等の獨逸人の教育論が紹介せられ、次でヘルバルト、ケルン、リンドネル、ライン等の所謂ヘルバルト派の教育論が狂暴なる勢を以て流入し、一時全く我教育學說界並に實際界を獨占し、ヘルバルトの名は宛も中天の太陽の如き光を以て輝いた、三十七八年以後に於ても、獨國のナートルプ、ベルゲマン等の社會的教育論が小波紋を畫き、後又フェルスタ、ブッデ、リンド等の名が傳はり、人格的教育學の思潮も紹介せられたが、この頃から我國人間には、直譯または直輸入の教育論ばかりでなく、假令その材料は舶來なるも、その形體は我國人の頭に成つた教育論を味はつて見ようとする風尙が萌し來つた。勿論反動といふことは、何時の世にも存する。外來の思潮が勢力を逞うすれば、その反面には必ず御國柄を振り翳す思潮が擡頭してその勢を挫かうとした。余の記憶によれば、この反動思潮の最も有勢であつたのは、明治廿年前後と三十年前後とである。然るにこの反動は、教育の實際上には可なりの影響を及ぼしたが、教育學說としては外來のそれらを驅逐するまでの力を有せざるのみか、一廉の學說として形體化するまでも至らなかつた。而して、學說界の主潮をなすものは、依然として外來のそれであつたが、外來の學說の送迎に飽き、またいつも完全恒久な舶來説を

教育の實際にまで痕跡を残した教育説

得難いことを曉ると同時に、日露の戦役によつて國人の力量を自覺した我國民は漸く眼を外より内に轉じ、自らに注意するに至つた。

四

2 舶來の教育論は、孰れもその都度我國の教育家の頭に、何等かの新しい空気を吹き込み新たな元氣を鼓舞作振したには相違ないが、教育の實際以上にまで鮮やかな痕跡を残したものは、蓋しスペンサー、ペスタロッチ、フロエーベル、ヘルバルト等の教育論のみであらう。即ちスペンサーの教育論は、在來の骨董的裝飾的な教育を斥けて、實用的の教育を採用せしめた點に於て、ペスタロッチの教育論は、在來の注入的教授法を排して、發動的の學風を惹起した點に於て、フロエーベルの教育論は、幼稚園を勃興せしめた點に於て、而してヘルバルトの教育論は、特に教授作用をして方法的たらしめた點に於て、我教育史上に拭はうとしても拭ひ去ることの出來ない鮮明な、また深刻な痕跡を留めて居る。

3 然るにこのヘルバルトの教育論は、數年間全く我教育學說界並に實際界を支配し終つただけそれだけまた強大な反動を惹起した。これは彼の教育論が隆盛であつた事とともに、我教育史上に特筆大書すべき事柄である。勿論從來とても、教育論の新陳代謝は

教育説代謝の際著しき反動を惹起した所以

あつたが、その代謝の際これと注目すべき反動的現象は餘り現はれなかつた。これは他でもない、舊學說との支配する分野が、各異つて居る。否全然異つて居ないまでも、食ひ違つて居る位の差はあるからである。即ちスペンサーの教育論は、主として教材並に教科目の性質がその主なる分野であり、世の一般が、學問といへば漢字を讀み書きすること、婦道といへば琴生花を弄ぶこと、心得、小學校に於て十八史略唐宋八家文日本政記日本外史等を暗誦せしめ、女子は早く退學せしめて嫁入道具たる琴生花の稽古に勤しましめた世にあつて、この術學的裝飾的教育を排斥し、現代文の學習理科學家等の日常生活に必要な智識の教授を高唱したのであるが故に、事大思想家の多少の反對はあつたにせよ、それは寧ろ被告の位置に立つた、極めて力なき窮餘の自己辯護に過ぎないもので、大勢は既にこれを如何ともすることが出來なかつた。而して、スペンサーの實地上の方法はとなると、ペスタロッチのそれと相容れざるものではない。と同時に、ペスタロッチの教育論は、教授の方法が主なる分野で、教材並に教科目の上に於ては、實學主義の主張と正面に衝突するものではなかつた。次にフロエーベルの教育論は、小學校以前の兒童界に分野を有し、その方法に於ては、ペスタロッチのそれを承け繼いで、小學以

五

前に適用したに過ぎないもので、教材に於ては等しくベスタロッチ初め他の孰れとも衝突しないものであつた。次にヘルバルトの教育論は、方法の上に廣大なる分野を有して居つたが、併しその分野はベスタロッチのそれを擴大したのみで、更に衝突すべき性質のものではなかつた。即ちヘルバルトの教授法は、ベスタロッチの教授法の不備を補ひ、百尺竿頭更に一步を進めて、科學的に系統づけたものである。詳言すれば、ベスタロッチは兒童に智識を得しめるに、談話や文字の間接的方便によらずして、事物に接觸し感覺に訴へて直接に收得せしめる即ち所謂直觀教授を力説した。然るにヘルバルトは智識を得しめるに單に直觀に訴へるのみでは十全でない。得たる智識は更に組織してこれを抽象的概念にまで構成せねばならぬとし。論理學上の歸納演繹分解總合兩作用を併用して、所謂階段的教授法を唱道したのである。されば、ヘルバルトの教授法は、ベスタロッチのそれに繼ぎ足しをなし、それを完成したといふべきで、更に衝突すべき性質のものではない。勿論ベスタロッチはヘルバルトとは根本的にその認識論上の立場を異にして居る故、もしも開發教授法が隆盛な時代にヘルバルト法が傳來したならば、必ずや激烈な争闘が起つたに相違ないが、幸か不幸か開發教授法は既にその餘弊を認められ、且つ一

般に厭氣を催うして居つた際であつたが爲、事なげに新教授法は迎へ入れられたのである。否我國人が、ベスタロッチの認識論上の根據を明にして居つたならば、少くとも學者間には議論が起つたに相違ないが、我國に於けるベスタロッチは、歐洲よりの直輸入ではなく、英米の仲介を経たものである。然るに英米の仲介を経る間にそれが既に變性されて居つた、詳言すればベスタロッチは認識論上では合理主義者である、認識の要素が我々に先驗的に具はつて居る、これが經驗によつて發展するといふ論者である。この論の上に立つてこそ、心性開發論も意味があれ。否るに於ては誠に意味の無いものである。然るに英米人は、ベスタロッチを経験主義の人と誤解した。經驗主義といへば、ヘルバルトもその一人である。即ち彼と此とは認識論上では、同一の立場にあるものとせられた。それ故ヘルバルトの教授法は、ベスタロッチのそれに一步を進めたものと見られたのである。このことは、米人ドガルモの著「ヘルバルト及びヘルバルト派」を見ても明であるが、英米人に誤られた我國人は、何等の疑問も起さずに、易々としてヘルバルトを取り入れ、しかもこれはベスタロッチのそれと兩立し得べきものと思つて居つたのである。

4 然るにヘルバルトの教育論に對する反動は、從來に見ない激甚なものであつた。而してその第一の反動は、ナートルブによつてなされた。彼は「社會的教育學」を標榜し、ヘルバルトを以て「個人的教育學」の主唱者と爲した。従つて彼と改新ヘルバルト派のラインとの間には、激論が交換された。これは我國にも響きの音に應ずるが如くに傳へられ、我國人をして驚異の眼を睜らしめた一事である。然るにその後彼の議論は誇大である。ヘルバルトとて社會を無視した教育學者ではないといふことが第三者によつても認められ、従つて我國人をしてヘルバルトの教育論を放棄せしめること無しに終らしめた。彼と同時に社會的教育學を唱道し、略同時に我國人に知られたのはベルゲマンである。併しナートルブは新カント派の一人として、理想主義の立場から演繹的に論究するのに反して、ベルゲマンは自然主義の立場から、歸納的に社會的教育學を立てようとした。併しながらこの二人の議論は高聲ではあつたが、實地上的詳細な方法論を缺如して居つた爲に、我國の教育の實際上には、何等の痕跡も留めることが出来なかつた。

第二の反動は徐々ではあつたが、甚大な共鳴を惹起し、終にヘルバルト派の教育學說並に方法を根柢から轉覆せしめた。しかもこの反動は、在來の如く西洋人によつてなさ

れたのが海を越えて傳來したのではなく、實に我國人によつてなされたのである。これが我が教育史上特筆大書すべき一事といふ所以である。諸我國人によつてなされた反動とは如何なるものか。これを述べるに先ち、しばらくヘルバルト派の教育論について、反動さるべき如何なる缺點が存したかを明かにしておく必要がある。

第二章 反動された教育の理論及方法

1 ヘルバルト派の教育論に對する第二の反動は、余の記憶する所によれば、先づその方法論に於て起り、次に原論にまで波及した。ヘルバルトの教育論は彼の心理學に基礎を置いて居るものであること、我國人周知のことであるが、彼の心理學は、アリストートル以來疑ふべからざる眞理として信頼され來つた、能力心理學を一舉に擊破し、再び擡頭すること能はざらしめ、心理學上に一時期を劃した偉績を有するものである。

2 能力心理學といふのは、吾々の精神といふ實體には、智情意の三に彙類せらるべき種の能力が具はつて居つて、時に臨み機に應じてその働きを現はす。例へば、吾々が或事を宙に思ひ浮べるは、想像といふ能力の働きであり、物を覚えようとするは、記憶と

いふ能力の働きであり、悲しむといふは、感情といふ能力の働きであり、或事を爲ようとするは、意志といふ能力の働きであるが如きであると説く心理學である。ヘルバルトも、その經驗的心理學に於ては、能力といふ語を用ひ、「こは永い間使ひ慣された何人にも分かりのよい語」として便宜上使用して居つたが、合理的心理學に於ては、精神に然る能力の存することを全然否認し、而して所謂精神現象を、すべて觀念の關係で説き盡さうとした。特にこの考は、その徒リンドネルに至つて一層明瞭になつて居る。乃ち、觀念の初めて意識内に現はれるを知覺といひ、再び現はれるを記憶といひ、變形して現はれるを想像といひ、二觀念間に關係の生ずる換言すれば二觀念が聯合しまた融合するを判斷といひ、三つの觀念中二つ宛の關係から推して、その内の今まで關係のなかつた二つの觀念間に關係を附するのを推理といふ。斯くて所謂智に屬する作用は、すべて觀念の作用である、觀念はそれ自身に力を有し、自己保存の爲に力を現はすものである。また所謂感情なるものも、等しくこの觀念の關係に過ぎない。即ち我意識中に強力なる一觀念があつて、自己の力で實現しようとする際、他の觀念群が協力してそれを援助する場合には、吾々は快といふ感情を經驗し、他の觀念群が協力してその實現を妨げる場

合には、吾々は苦といふ感情を經驗するのである。また、所謂意志といふも別物ではない。吾々が慾望した目的物に到達し得といふ信念の伴うた状態に外ならぬ。而してこの信念は、如何にして生ずるかといふに、慾望の目的物の觀念を實現する爲に、他の觀念が方便として役立つべく關係した状態を認めるより生ずるものである。元來吾々が或物を慾望するといふは、これを心理學的に言へば、その物の觀念が實現しよう具象的事實にならうとするのである。然るに、その實現に都合のよいやうに、他の觀念が方便となつた場合に、吾々は「その物を我有となし得。」これを心理學的に言へば、「その觀念が實現され得」といふ信念を持つ。この状態を稱して吾々は「或物を取るべく意志した」といふ。されば、これも同じく觀念間の關係に過ぎないものである、と云うて居る。

斯くて、ヘルバルト及その學徒は、吾々の精神現象を宛も磁石玉が互に引いたり突いたりして、種々な芝居を演ずるものゝやうに考へた。これ所謂心理學上の機械觀なるものである。ヘルバルトのこの觀念心理學は、ライブニッツのモナド論に暗示せられたものであるといふ説もある。モナド論といふのは、吾々の精神の要素はモナドと稱する、他から何物の入り來る窓もなければ、内から何物の出て行く窓もない、しかも萬

有を縮圖としてその内に包蔵して居る一完全體である。この完全體は、同類の間だけに互に同感する性質を有して居るものである。これが精神の構成要素で、また宇宙の根本の構成要素であるといふ論である。

3 ヘルバルトの主智的心理學、即ち智は勿論情も意もすべて精神現象なるものは觀念の關係に過ぎないといふ心理學から出でた教育論は、又すべての點に於て主智的である。例へば多方興味が目的であるといふ教授に於ては、ヘルバルトは所謂形式的階段により、先づ觀念を明瞭にし、次にこれを比較し、次に系統づけ、次に應用すといひ、道德的品性の陶冶が目的であるといふ訓練に於ては、ラインは「品性に二つの部分がある。その一は慾望から起つた意志で制限されるべき部分。その二は統覺された觀念團より起る意志で制限する働をなす部分である。」といひ、「行爲は實行上の根本原理である格言から起される」といふ。されば、意志の一定の型に固まつたものであるといふ品性の陶冶も、亦先づ統覺された觀念團即ち制限する働をなすものを喚起したり、道德的行爲の誘起にも、亦先づその根本原理たる格言を呼び出さねばならぬので、これ亦主智的傾向の濃厚な仕事と言はざるを得ないが如きである。

4 この理論から出でた教育の實際は、明けても暮れても所謂教師本位で、教授法萬能畫一的注入的であり、兒童の態度は受動的順應的であつた。訓練の實際も亦同じく理窟攻めで、「斯々なるが故にこれをせねばならぬ。」「斯々なるが故にこれをしてはならぬ。」と、生氣のない格言を楯に取つて、力のない行動を餘儀なくせしめるのみであつた。換言すれば、學校は教師の活動場で、兒童の活動場ではない。兒童はたゞ教師の演出する芝居の觀客たるのみで、自ら演出するの資格は認められなかつた。教授といへば教師が献立して注ぎ込む材料を、出來るだけ速に、又出來るだけ多量に鵜呑みにして、求めに應じて吐き出すが能事で、教師の教授に先んじ、自らの力に依頼して眞理に直接して研究する如きは罪惡視されて居つた。訓練といへば、兒童の心の底から湧き出でた天眞の行動を生かし伸ばしまたは善導するといふことではなくして、冷たい、堅い、格言訓練から下つて、演繹的に、偽善的な言動を苦痛を忍んで力行せしめることであつた。

5 斯かる教育法の結果は如何といふに、教授の側に於ても、訓練の側に於ても、豫期したものは得られなかつた。即ち智の方面から見れば、智識といふ靜的の所有物は或は比較的、豊富にせられたかも知れぬが、肝腎の智力に乏しく、工夫し創造し推理し判斷す

る力が甚しく貧弱である。意の方面から見れば、所謂薄志弱行で、進取の氣性に乏しく、自頼心なく、不活潑無氣力であり、情の方面から見れば、小理窟は言ふが、理窟の上に超乘した崇高な情操に乏しく、温か味のない氣高さの乏しい性格の持主が、年々歳々校門から累々として流れ出でた。斯かる方法斯かる結果に反對する聲は、いつかは起らざるを得ないのであるが、余の記憶にすれば、明治三十七八年頃から徐々にこれが起つた。而してその聲は多くは教育者の會合の席または教育雜誌上に散見せられたのであつたが、しかし初期にあつては、世の一般は依然として舊來の方法に拘泥し、然る言論をなす者を以て、奇を衒ふの徒徒らに異を好むの輩と爲して居つた。さりながら、年所を経るに従ひ、この聲は漸次に強大となり、終に如何に頑固な事大思想の權化でも、耳を傾けざるを得ざるに至つたのは大正時代に入つてからのことである。

第三章 反動したる教育の方法

ヘルバルト
派の教育法
に對する反
動的起りた
る証

1 ヘルバルト派の教育論に對する反動は、先づその方法論の方面に起つたこと前既に述べた所であるが、これはその例證を一々書籍又は雜誌上の字句に求めずとも、所謂新し

い主義主張をなす人々が、孰れも兒童教育の實際に携はつて居る人々であり、少くとも一度は教育の實際を味はつた人々であるによつて、既に十分に證明されて居る。否教育の理論の研究に携はつて居る人々の内にも、多少方法改革上の暗示を與へた者が無かつたのではないが、なほ未だ方法學者を動かして新方法の考案に没頭せしめるまでの力にはならなかつた。方法學者を動かして新方法の工夫に向はしめたものは、實に前陳のヘルバルト流の教育の實際上の結果である。これ教育の理論の如き現實の教育作用に直接の關係のないものは、暫らく措くとするも、教育の結果の思はしからざるは、實際と密接の關係を持つる方法學者の默視する能はざる所であるからである。

2 諸新方法の考案といふとも、全然各自の小さな頭一つのみで捏ね上げることは出来ぬ。否それは餘りに大膽である。而して材料を他に仰がねばならぬとなると、勢外國に仰ぐが、當時(今日も然りであるが)に於ては最も賢明な仕方であつた。といふ所以は、内國人の説とし言へば、殆んど耳を傾ける者がない。外人の説とし言へば、それが如何なる地位にあり如何なる學殖の人たるかは問ふ所でない、直ちに無條件的に傾聽するが我國人一般の風習であつたからである。乃ち假令それが全く自己の獨創にかゝる説なるも、

新教育論に
外人の名を
借る所以

己の名を以て賣り出しては權威がない故、外人の説にして己のそれに似寄つたものを取り、その人の名に於て發表したのである。これは宛も内國製の帽子といへば、破損し易いもの、褪色し易いもの、代名詞として信用を贏ち得ないが故に、香港にまで輸出して、彼の地に於て倫敦製のレッテルを附して逆輸入するが如きものであるが、信用を購ふ爲には止むを得ざる手段である。余の記憶によれば、新教育法唱道の初をなした書の一である余と同僚立石仙六氏共著の「自習法並にこれに關聯せる教授」にしても、また同僚岡千賀衛氏の著「自學輔導新教授法」にしても、遠藤隆吉博士の著「硬教育」にしても、山本良吉氏の著「發動主義の教育」にしても、その中に往々外國人の姓名を混じて居る、がその内容は全く各自の實驗又は思索に出でたものである。勿論、外國人の考をその骨組みとなした議論もなかつたのではない。例へば前陳の諸書に續いて出でた西山哲治博士の「兒童中心主義攻究的教授法」の如きは、米國のマクマリー博士の「如何にして學ばしむべきか」といふ書の骨組をそのままに取り、これを我國の材料で肉づけたものであり、續いて出でた及川平治氏の「分團式動的教授法」の如きは、米國の書數冊の中から、數章宛を取つて、それを横に織つたといはれても餘りに言ひ過ぎとは言ひ得られな

いものである。尙又續いて出でた河野清丸氏の「自動主義最新教授論」の如きは、モンテソーリの自動教育から脱出しようとして未だ全く脱出し切れざるものであつたが如きである。又著書によつて主張はしなかつたが、當時薩南の一角に新教育の旗色鮮やかに大聲疾呼して居つた木下竹次氏の「討議法」及び「圖書館法」の如きも、全く米國人の著書に暗示せられたものであつた。

新教授法

3 然らばそれら新教育法唱道者は如何なる主張をなすかといふに、その言ふ所人によつて多少の差はあるが、要するに孰れも前章に擧げた教授訓練の實際に正反對な實際を畫かんとしたものである。即ち、教師本位に對して兒童本位、教授法萬能に對して學習法尊重、畫一的に對して個性的、注入的に對して構成的、受動的に對して發動的、順應的に對して創造的、これを約言すれば、主智的なるに對して主意的たらんことを主張するものである。

4 訓練法に關しても、亦等しく教師の指圖のまゝに操人形の如く行動せしめるを廢して、兒童各自の内心の聲に聞いて、自ら自己を發展し伸展して行く、所謂自治的自律的に行動せしめようとするものである。しかもこの自治自律は、常に己一個の修養の原理と

新訓練法

なすのみならず、また團體生活生活上の原理として團體生活に慣れしめよう、各自をして同伴とともにその屬する社會を創造し、進化せしめることに慣れしめようとするものである。

新教育法主張者の主張は概略上述の如きものであるが、しかし方法論だけでは如何にも物足らぬ感がある。またそのみでは到底一般教育者をして心服せしめることが出来ぬ。由來我國人は假令如何に好結果を生ずる方法であつても、單なる方法論だけでは満足せぬ。これは英米人と著しく異なる所である。即ちその方法が、各人の理性に吻合し、成る程と合點の行くでなければ受け入れぬ。こゝに於て、方法學者は更に進んでその方法を裏づけるべき、従つて權威づけるべき科學上又は哲學上の論據を搜索するに至つた。これが彼等の第二の努力であつた。これを譬へて言へば胃藥販賣者が、「この藥は余の發明にかゝるもので効驗神の如し」といふだけでは人が信用せぬ。乃ち古書を漁つて「大古炎帝神農氏百草を嘗めて初めて醫藥あり弘法大師唐土に學ぶの際深くこれを究め、歸朝後藥草を高野に移し云々」と言つて賣藥に權威づけるが如きものである。而してこの裏づけの出來たものは、現時に残存して一廉の名をなして居るが、然らざるものは、既

新方法論の裏づけ

に忘却せられてたゞ史上の事實となつて居るのみである。

5 然るにヘルバルトの教育の方法ばかりでなく、その理論の方面に於ても又反對論が起つた。この反對論はヘルバルトの教育論の全盛時代には、全く無かつたといふのでは無いが、目立てはゐなかつた。然るにその衰運に向ふに及んで、漸くこれが著しく目立つやうになつた。その反對論の一は、ヘルバルトは教育と教授とを併立せしめ、前者の目的は品性の陶冶、後者の目的は多方興味となして居るが、我國人にはこの併立し合點出來ぬ所から起つたものであつた。これより前、スペンサーの教育論の唱道せられた頃には、教育作用を分けて智育德育體育の三となした。當時この三育だけでは尙不足である、須らく美育を加へて四育となすべしといふ議論もあつた。斯くて教育といふ語を以て智徳體美の各部を總括する名稱となすに慣れて居つた我國人の頭には、教育と教授とを並立せしめるは如何にも合點し難い所であつた。乃ち我國に於ては、教育といふ作用の中に、智識の教育である教授と、道德の教育である訓育又は訓練を含ましむべきものとして居つたのである。その二はヘルバルトが身體の教育を輕んじたに對する反對である。彼に従へば、身體は精神の方便としての價值しかないものである。が、こは當を得たる見方で

ヘルバルトの教育の理論に對する反動

はない。教育がもしも精神の育成のみに限るならば、こは人間の全體を目當てとしての仕事ではなくなる。萬に一精神の育成のみが教育であるとするならば、身體の育成は教育以外の如何なる仕事に屬すべきかといふのであつた。

以上の二はその聲餘りに高くはなかつたが、ヘルバルト派以外の教育學者は皆この二點に留意して教育學を説きまた、ヘルバルト派に屬する人々の中にもこの不備を覺つて彼の説を改良するものとして多少これらの點に留意した教育論を吐いて居るものもあつた。然るに第三の反對は、ヘルバルトとはその根本の原理を異にするもので、従つて最も強力なものであつた。根本原理を異にするとは、意志を強調する論である。ヘルバルト以後の心理學特に經驗心理學によれば、精神の根基は觀念ではなくして意志である。例へば夫の初生兒が初めて乳房を吸ふに、決して乳汁や乳房の觀念が先づあつてそれから吸ふといふ行動が生ずるのではない、事實は全くこれに反し、先づ吸ふといふ本能的の行動があつて然る後に、乳汁又は乳房の觀念が生ずるのである。即ち意は智に依存するのではなく、獨立的の心事實で、智は寧ろその後を生ずる第二次的のものであるといふ。且又教育上に於ては、意志の陶冶を智の陶冶の上におき、博識の人よりも敢爲有用な人

學說の紛糾

物を陶冶するの傾向が生じ來りその結果として勤勞學校や作業學校が唱道せられるに至つたのである。

6 斯く實際上に不満な點を發見して、先づ之に代はるべき方法を考案し、次にその考案を裏づけその意義を深淵にすべき學說構成の努力が一方に起ると同時に、ヘルバルト派の教育論に嫌焉たらざる議論が相前後して起り、終に今日の如き教育論を馴致したのであるが、後れて起つた人々の内には、斯かる由來のあるを知らず、唯人眞似して噪いで居るも少くない。加ふるに、所謂教育學者は、西洋に起つた學說といへば、其國では未だ識者の間にも認められざるに、一早く紹介して、先覺者を氣取るもの比々皆然りといふ有様なる爲、我教育學說界の紛糾は、一層其度を加へるに至つた。それ故一瞥しただけでは、我教育界は依然として根無し草の、今日はこの瀬明日は彼の瀬と漂流して留まる所を知らざるもの、やうに見えるが、しかし翻へつて自らをその深みに沈めて徐ろに浮草の移動した跡を尋ねて見る時には、また相當に意味のある動き方のもの、あるを發見するに難くはない。

第四章 反動したる教育論の根據一

1 ヘルバルト派の教育學説に反對して起つた新教育學説は、そもく如何なる根據を有するか、之を知るには、教育史に漁るよりも、寧ろ哲學史を繙くを捷徑とする。これ他でもない。現時の教育學説は、孰れもヘルバルトのそれと異つた系統の哲學に根據を有して居るからである。元來教育學は、哲學の一部として研究され來つたものであるが故に、哲學者にして教育上の意見を發表し、その當時並に後世に影響を及ぼしたものが古來少くないと同時に、教育専門の士にして、他面に於ては哲學者であつた例も甚だ少くない。ヘルバルトでさへも哲學上の著に乏しくない。然るに彼は教育學は科學的でないければならぬ。哲學的であつては主觀的の確實性は或は得られるかも知れぬが、客觀的の確實性を得ることは難い。といふ考の下に、自の教育學を科學的教育學と唱へて居つた。何人も知る如く、現時の科學は孰れも古への哲學の母體から分化して發達したものである。教育學も亦その例に漏れず、ヘルバルトの產婆役によつて、哲學から取り上げられて科學の地位に籍を置かれたのである。かるが故に、哲學的教育學はヘルバルトに

よつて終焉を告げたと言つて居る人もある。

2 然るに我國現時の教育學説は再び哲學に逆戻りして居る。否我國ばかりでない世界の教育學者の中には、教育は哲學によつて基礎づけられねばならぬと言つて居る人が甚だ少くない。例へば昨年物故したナートルブの如きは、教育學は應用哲學であると言つて居り、ケスラーなども、教育學の哲學的基礎づけを叫んで居るが如きである。しかしながら逆戻りした哲學は、決してヘルバルト以前のものではない。が不審議にもヘルバルト當時の哲學に發祥した哲學である。されば我國現時の教育學説の根據をなして居る哲學を知らうとならば、先づヘルバルト當時の、しかもヘルバルトのそれに關係ある哲學から吟味を始めねばならぬ。

3 哲學史の教へる所に從へば、ヘルバルトはカントトランスツェンデントの超驗的心理學トランスツェンデントに反對して、經驗的心理學を唱へた人である。而してその心理學から教育の方法を割り出したこと、前既に述べた所の如くであるが、その超驗的心理學とは如何なるものか。カントは「吾々の智識は如何にして出来るか」といふ智識の起源に就て、經驗主義の哲學者が「經驗から來る」といふに對して「否經驗からのみ來るのではない。内から出でる要素もある。吾

吾が外界の事物を吾々の心裏に寫す場合には、吾々に既存の要素たる時間空間といふ直観の形式に當て嵌めて始めて智識とするのである。試みに思へ。空間の形式即ち外來の印象を受け入れる形式が豫め我に存するでなかつたならば、外來の印象は此所其所の區別が立たず、宛も一枚の寫真原版に數多の印象が寫されたと同様、何物とも判斷のつかぬ印象の混雜が生ずるのみで、判然した智識とはならぬであらう。例へばこゝに一の机があるとして、これを直観するに、その上面を見た時の印象と、側面を見た時の印象とが心裏に印せられただけでは、二つの印象が混雜した痕跡を残すのみで、机といふ立體の智識にはならぬであらう。この二つの印象を混雜せしめず、別々のものとして判然區別せしめるは、實に吾々の内部に印象に先つて存する空間といふ形式があるからである。この形式に當て嵌まつて、初めて上面は上面、側面は側面と各々その所を得るのである。されば吾々の智識が外界から來るとのみ考へるは、誠に考の至らざるものである。また空間の形式と同様、吾々に時間といふ形式があつて後、初めて吾々の經驗が成立し得る。試みに思へ、本朝經驗した事柄と先刻經驗した事柄とが混雜されずに、全く別經驗として吾々に存するは何故なるか。もし時間の形式がなかつたならば、この二の經驗は混雜

して、前後の差別がつかぬ筈である。經驗に前後を附して、それを整理しておくは、實に時間といふ形式が先に吾々に存在して居るからのことである。斯く外來の印象に場所の左右上下時の前後が附せられ判然と區別し整頓せられるのは、吾々の内に印象に先つて言葉を換へて言へば經驗に先つてそれを受け入れて、秩序整然たらしめる時間空間の形式が存するからのことである。この形式たるや經驗の基礎をなすもので經驗はこれあるによつて初めて成立し得る。従つてこれは經驗に先つて存するもので、經驗から生ずるものではない。超經驗的のものである。

しかし、時間や空間の形式を通して外界の印象を受け入れた所で、それらが單なる印象經驗の並列だけでは、未だ吾々の智識と稱することは出來ぬ。吾々の智識としては、是非ともそれらを組み立てるものがなくてはならぬ。例へば、前に目によつて受け入れた形色等の印象と、後に鼻によつて受け入れた香の印象と、今手によつて受け入れた冷たい柔かい滑らかなといふ印象とが、時間を隔て、並列して居ただけでは、未だ水蜜桃といふ智識にはならぬ。これを印象の入り來つた感官や時間上の部位から抽出して、一のものに組み立てねばならぬが、この組み立てる働をなすもの、これを吾々は理性と呼

ぶ。されば吾々の智識は、その素材は外界から来るが、これを整理する直観形式や組み立てる働きをなす理性は、外來の印象に先つて吾々に備はつて居る。即ち先驗的の所有である。經驗主義の學者はこれも經驗から生ずるといふが、それでは論理が合はぬ。何故とならば、經驗はこの形式があるによつて初めて成立し得る。言葉を換へて言へば、形式は經驗の一要素である、經驗の要素が經驗の後に生ずるといふは、宛も親が子の後に生れるといふ論理で、これ程矛盾の甚はだしいものはない。さればこれは經驗に先んじて存するもの、即ち先驗的のものと見ねばならぬ。

なほ又吾々の智識には、その素材を外界に仰いで造つたものばかりではない、内界で造つたものもあること、經驗論者の言ふ所の如くである。が、しかしこれも經驗によつて造つたとしては、それが普遍的の眞理、即ち時の古今場所の東西を論ぜず、行く所として通ぜざるはない眞理といふものにはなり得ない。經驗によつて造つた智識は、經驗の範圍内では眞理といひ得るとも、一度經驗外に歩み出した場合にはそれが同じく眞理であるとは如何にして言ふことが出来やう。斯くては、數學や科學の對象たる眞理、萬人の等しく承認する眞理といふものは、争かでか出来よう。この萬人の承認する普遍的の

思考の形式

眞理の成立を説くには、是非とも經驗を超越した或ものが吾々の心の内に存すると假定せねばならぬ。元來合理主義の哲學者は、吾々の心の内には經驗によらない先驗的の智識があると云うて居るが、その先驗的に存するといふは、實は吾々が思考する時に使用する思考の形式に過ぎないものである。内容の具はつた智識が先驗的に存在するのではなくして、思考する形式が先驗的に具はつて居るのみである。この形式に當て嵌めて理性が思考した結果が即ち眞理である。吾々がそれより外には考へられない、それを否まうとしても否むことの出来ない、如何にしても認めずには居られない、疑はうとして疑ふことの出来ない妥當的な眞理である。眞理は斯く吾々の内界から生ずるが故に、經驗から生ずるとは異つて、時と場所と人とを超越した普遍性確實性を帯びたものである。」といふやうに説いて居る。而して彼は、この思考の形式を範疇と呼び、その思考する主即ち理性を純粹理性と呼んで居る。純粹理性とは、絶對的に先驗的な或ものを認識する原理を含んで居る機能をいふのである。即ち現象界感覺界の裏面のこと、現實の事を経験をして可能ならしめる基礎を考へる心の機能をいふのである。

4 同じ様に吾々の行爲の原則といふものも、既に吾々の内界に存するものである。經

範疇 純粹理性

道徳

驗の結果これは利益になるから善であり、不利益になるから悪であるといふ如き功利論は、道徳の基礎にはならぬ。人間に特有な文化である道徳は、斯かる経験から出たものではなくして、経験を超越した超経験的のもの、理性の要求として出たものである。全く無條件的に純真に善を欲し悪を嫌ふ内心の要求から出たものである。さればこそ道徳は古今に通じて謬らず、中外に施して悖らざる普遍的のものたることを得るなれ。もしもこれが経験より生ずるとならば、相対的のものとなり終らねばならぬこと真理と異なる所はない。この要求の所持者を實際理性といふ。

藝術

5 科學の目的たる真理、道徳の目的たる善の起原については大要上述の如くであるが、藝術の目的たる美についても亦同一の論法により、藝術は一面に於ては外界の智識に同じく直觀界に屬し、他面に於ては道徳と同じく價值界に屬するものとし、これ亦理性の所産であると言うて居る。

批判哲學

6 カントは自らの研究法を批判的と名づけて居るが、これは在來の獨斷的研究法に對して區別する爲に名づけたものである。斯の如く吾々の理性でそれ以上に尋ね入ることの出來ない先驗的の或ものを定め、それより下つて批判的に智識道徳藝術の生起を説くを

批判的教育學者

批判哲學といひ、批判哲學の所説を教育上に適用して教育問題を説かうとするものを批判的教育學といふ。即ち次節に述べる如く、教育の事實を経験的事實と見、これに對して歸納法を用ひて原理を探ぐり、教育の方法を發生的に説明しようとする發生的教育學とは、全くその行き方を反對にし、批判哲學の教へる所の智識技能道徳の原理を教育上に演繹的に適用して、教育の理論及方法を規定しようとするものである。

7 カントの批判哲學により批判的教育學を打ち建てようとしたものに、シューデロッフ、グライリング、ホイジンガー等があつたが、カント自身の教育論は彼が大學に於ける四年間の講義の上ではその超越的理想主義によつて十分に系統づけられることが出來なかつた。その後哲學上に於ては「カントに歸れ」といふ聲が起り、又「カントの裏面に進め」といふ聲もあつたと同時に、教育論の内にもカントに戻つたものもあり、またカントの裏面に進んだものもある。これは後章に於て漸次明かになるであらう。

カントは経験を超越した而して経験の土臺となる裏面の心理を説いた。(彼自身は心理學として説いたのではないが)それ故後人はこれを超越的心理學と呼んで居る。然るにヘルバルトはこの心理學に反對して、吾々の精神に先驗的の直觀形式や思考形式の存在

するを否定し、精神現象をすべて經驗的事實として説明したこと、既に第二章に述べた所の如くである。

新カント派

8 カントの様に、批判的方法により、先驗的アッパイアの或ものを定め、それより議論を押し進めて行く研究方法を取るものをカント派といふ。過去百餘年間、この派に屬する哲學者は實に枚擧に遑あらざる程あるが、その内現時我國人によつて持て囃されて居るは、新カント派と稱するハイデルベルヒ派のヴィンデルバンド、リッカートと、マールブルヒ派のコーエン、ナートルプ等である。而してこれらの人々の説は、我國では新カント派の哲學といふよりも、寧ろ新理想主義の哲學と呼ぶ方が通りがよいやうであるが、新理想主義といふは、七八年前我國人によつて持て囃されたオイッケンが自らの哲學に打つた銘である。されば我國に於て新理想主義の哲學といへば、それはオイッケンの新理想主義か新カント派の新理想主義かを先づ第一に確かめねばならぬ。

西南獨逸派 の價値哲學

9 ハイデルベルヒ派の哲學者は、價値の問題を以て批判哲學の對象とし、普遍妥當的な眞價値善價値美價値を研究するが哲學の任務であると言うて居る。その言ふ所に従へば「認識とは判斷することである。『これは桃である』と認識するのは判斷したのである。併

認識は判斷

しこの判斷には外形は甚だ類似して居るが、意味の全く異なるものがある。例へば『この物は白い』といふと『この物はよい』といふとは、判斷の外形は似て居るが内容は異つて居る前者はこの物の觀念と白といふ觀念との間に結合を造つたのであるに反して、後者は『我氣に入つた』『我標準によく合つた』『吾はそれを認容する』といふ意味であるが如きである。然るにこの『氣に入つた』『標準に合ふ』『認容する』といふは、取りも直さず『我が價値を認める』といふことである、即ちこの判斷は價値判斷である。

價値判斷

斯く判斷の見地からして、所謂眞善美又はその反對の偽惡醜を眺めて見る時には、等しく價値であるを發見する。即ち『二の數の和は一の數よりも大なり』といふは、眞理として吾々が信ぜざらんと欲するも得べからざる内心の必要であるといふが、これは取りも直さず我の内に存する標準、即ち規範意識、言葉を換へて言へば價値意識に符合することであり、この物は醜なりこの行は惡なりといふは、我内心に符合しないといふことを表白したものである。即ち孰れも價値判斷である。而してこの價値意識なるものは、元來經驗から來つたもの主觀的のものではなくして、超經驗的のもの超主觀的のものであらねばならぬ。といふ所以は、もしもこれが經驗から生じ主觀的のものでありとした

規範意識即 價値意識

ならば、この価値は人によつて異り、場所によつて違はねばならぬ。即ち眞善美は特殊
 的であつて普遍的でないからである。さればこの価値意識又は規範意識なるものは、主
 観を超越した超主観的のもの、個人を超越した超個人的のもの、経験を超越した超経験
 的のものであるといはねばならぬ。なほ又この価値判断は、何故に斯くあらねばならぬ
 か、換言すれば何故に認容しまたは拒否するかといふに、それには理窟はない。唯斯く
 あらねばならぬと吾々の合理的意識が要求するのである。即ち内心の必要から生ずるの
 である。言葉を換へて言へば、當爲^{ゾルレン}である。されば『価値は當爲である』といふべきで
 ある。……なほ又この価値は重ねて言ふまでもなく、絶対価値であつて相対価値では
 ない眞は眞とし善は善とし美は美として、それ自身に価値あるので、他の爲になる方便
 となるが故に価値があるのではない。吾々の歴史はこの絶対価値を實現すべく人類が努
 力した痕跡を物語つて居るものであり、科學はまたこの絶対価値を地上に見出すべく、
 藝々營々として努めて止まざるものである。斯くて価値は人間の文化である。眞善美の
 三つ又はそれらに聖を加へての四は下等動物の間には見ることの出来ない人間にのみ特
 有な文化である。人間に普遍的の貨財^{ヘイザル}である」といふやうに説いて居る。

絶対価値

文化

マールブル
 ヒ派
 直観形式も
 純嗜好

10 カントが時間空間を以て直観の形式となし、之に對して思考の形式たる純嗜好を區別
 したるに反して、時間空間も亦純嗜好であるとなしたものはマールブルヒ派のコーエンで
 ある。彼に従へば「吾々が物質といふものを考へる時には、必ずやそれを以て或位置に
 あり又或廣がりを有するものとする。即ち位置といひ廣がりといふ條件を立て、居る。
 又吾々は自然界に於ける作用といふものを考へる時には、必ずや時間を豫定して居る。
 これ時間なしには作用なるものは考へられないからである。尙又感^{エムフィレンツング} 覺するといふは、
 思考することなしに知ることの一種であると思ふは大なる誤である。凡そこの世の中に、
 知つて言はれないことはなく、言はれることで思考されないことはない、即ち感^{エムフィレンツング} 覺^{スインバルト}
 内容が、智識及び科學の内容たるためには、先づ思考内容とならねばならぬ」といふ。
 即ちカントが直観界と思考界との二を對立せしめ、その各に形式を配當したのに反して、
 彼は思考の一義を以て一貫して居る。彼は更に進んで言ふ、「在^{ザイン}」といふはそれ自身に存
 するものではなく、思考によつて存立せしめられたものである。思考のみが「在^{ザイン}」として評
 價すべきものを生産し能ふのである。思考は「在^{ザイン}」の基礎を製産して「在^{ザイン}」をして成立せし
 める。而してその所謂基礎なるものは何かとならば、それは「理念^{アイデア}」である。この理念は、

直観も思考

理念

超經驗的のもので、經驗から來るものでもなければ、又經驗せらるべきものでもない。こは等しく經驗に基坐しない、純粹思惟ライオンゼンによつて得られるもので、眞實の「在」であり、認識の眞の内容をなすものである。およそ科學なるものは、それが精神科學たると自然科學たるとに論なく、等しく「思惟は不變不易のものを生産し能ふ」といふ共通の豫定の下に研究せられるのである。萬に一思惟にこの信仰のない場合には、すべての科學は成立し得ない。思惟は科學の成立に缺くべからざる條件であり、方法である。併しながらこゝに謂ふ所の思惟なるものは、決して普通に云ふ所の思惟即ち時間的に流れ去る心作用、各個人が自らの内らに體驗する所の總體を意味するものではなく、單に思惟の内容を意味するものである。創造といふことを營む創造者としての思惟を意味するものである。この創造を營む思惟の如何なるものであるかは、論理學の教へる所で、心理學の教へる所ではない。普通に言ふ所の思惟は、心理學のものであるが、創造者としての思惟は心理學のものではなくして、論理學のものである。吾々は思惟を心理學的に解すると論理學的に解するとの間に、截然たる區別を立てねばならぬ。思惟作用を心理學的に考察する時には、觀念として表示される。而して心理學の對象たる精神作用全體

は、意識氣ブストハイトと稱すべきものであるに反して論理學の對象となす所の内容の總體は意識理ブストライと稱すべきものである。例へば吾々が本能だけを有するならば、吾々は意識氣ブストハイトを有するのみである。然るに精神は科學を創造する、それ故吾々は意識理ブストライをも有するのである。我々は何故に感覺を有するかとか、何故に範疇などを立て、考へるかとかいふ問題は、意識氣ブストハイトに屬する問題であつて、解決の出來ないそれ故無駄な問題とせられるが、意識理ブストライはこれに反して論理學の關與する所で、對象の意識である。その對象の内容は意識の構成する所であるからやがて意識理は意識の對象の意識となるのであると。

11 ナートルナートルも亦コーエンと同じく意識ブストライ内容の法則を意識ブストライ生活ブストライ又は意識の變化の法則から區別し、後者は或一定の時間に興起する意識の心理學的の法則であり前者は時間を超越した意識内容の論理學的の法則である。經驗科學は後者に基坐するに反して純粹精神科學は前者に基坐するとし、又理念を同じくカント流の意味合に握り之をその哲學の中心概念として居る。而してこの理念は、經驗界に於て見出されるものでもなければ、また人生に於て親しく經驗され得るものでもなく、無限の遠方にある而も人間の向つて進むべき目標である。これあるによつて有限界及經驗界のすべてはその標準を得、

各々に部分的の目的を決定せられ得る。教育は勿論、その他有らゆる人間の努力は、皆これあるによつて初めて意味も方針も統一も得られ得る。實に理念の永久の法則は、經驗界の目的のすべてを従屬せしめ、その各々をして成立せしめ、従つてすべての統一點となるものである。しかもこの理念の法則のみが、時と所とを超越した普遍妥當の法則たり得る、經驗からの法則は相對的のもので、絶對的のものとはなり得ない。而してこの理念は、これを人間の外に求めることなく、内に求むべきもので、人間の意識内容はこの逐次の發展と見るべきものである。この理念の發展して行く(これを方法と名づく)道すがらに於て科學は産み出される。その産み出す仕方は批判的である。論理的である。ロゴクリチックである。眞も善も美も、皆これによつて産み出される。所謂價值意識は、構成原理としては靜的に失する嫌があるが、理念は自らの力によつて動的に發展する。その發展の道は外から與へられるものではなくて、自らに造つて行く自律的のものである。結局教育なるものも、この理念の發展によつて自律的に客觀的文化を構成せしめるを目的とせねばならぬものである。と言つて居る。彼はヘルバルトが教育學を倫理學の上に基けたるを以て基礎の狹隘に失するものとし、教育學は全哲學即ち倫理學論理學審美

方法

自律

學の上に基けられねばならぬとし、ヘルバルトが個人的見地に立つて居るに反して、社會の見地に立ち、所謂社會的教育學を主唱した。曰く社會を餘所にしての個人といふものはない。もしありとすればそれは宛も物理學者のアトムの如く、抽象に過ぎないもので、現實の實在ではない。しかも人間は社會によつて初めて人間たり得るもので、社會は個人の本源であり支持者である如く、教育の目的であり方便であり條件である。教育の基礎は成長する人間に、智識道德藝術の客觀的世界を陶冶するにある。さりながら人間をこの社會にまで高上するには、自己の擴張に俟たねばならぬが、この自己擴張は自發スボリタニツクに依らねばならず自發によつて眞正の意味に於ける個性といふものが得られる。従つて眞正の意味に於ける個性は、教育の社會性と衝突するものではないと。

12 ナートルプと同じく批判的教育學派に屬する人々にアルベルト・ギョルランド、リヒアルト・ヘニヒスワルト、ヨナス・コーン、エルンスト・フォーヴィンケル等がある。これらの人々はその研究法に於ては一であるが、細論に至つては甚しく趣を異にして居る。これ各人の人と爲りと經驗並に修學の方面との差より來つた自然の結果である。我國に於てはこれらの人々の姓名だけは時々教育雜誌上に現はれるが、ナートルプの如く深くは親

現時の批判的教育學者

炎せられてゐない。

第五章 反動したる教育論の根據 一

シヨペンハ
ウエル

1 カントの當時、彼と全く趣の異つた哲學を主張したものがあつた。それはアルツール・シヨペンハウエルである。シヨペンハウエルは、自らカントの弟子であるといひ、またカントの説は自分のやうに解釋せねばならぬと言つて居るが、彼の名をなしたのは、寧ろカントと異つた立場から異つた行き方をした點に存する。

物それ自爾
としての意
志

彼は、カントが我々が外界の事物について知り得るは、たゞその我々に現はれる部面のみで、我々に現はれない部面、特に事物自身の本體即ち「物それ自爾」は、認識の對象とはならないが故に、知ることは出来ぬ。と言つた言葉を取つて、「物それ自爾」は意志である。意志は常に宇宙の根源であるのみならず、又實に吾々人間の根源である。宇宙の森羅萬象は、結局はこの意志の現はれに過ぎないもので、吾々の身體もまたこの意志の具體化したものであり、諸生理作用も等しくこの意志の直接な表現の一形式に外ならぬものである。普通に所謂智といふものは、意志の具體化である脳髓に宿つて居るも

智は意の具
體化

生活意志

のである故、吾々の精神の内では第二次的のもの轉生的なものといふべく、第一次的のもの根源的のものといふことが出来ぬ。第一根次的のもの根源的のものとしては、意志より外に擧ぐべきものはない。而してこの意志は、常に生きようとして努力する。それ故これを「生活意志」といふ。されどそれ自身は盲目的のもので、如何なる道に生きてよいかを知らぬ。それ故己の機械として智を造りその指示する方面に活動力を進めて行く。智自身は明はある、即ち如何にすべきかは知つて居るが、自ら活動することの出来ぬものである。これを譬へて言へば、意志は手足の力の強い盲人の如く、智は目の利くみざりの如きものである。しかも人生に於てはこの意が主人公であり、智は傭ひ人否意志自らが己の働きの不足を補ふべく自ら生み出したものである。宛も盲人が目明きの子を産んで、それを生き杖として活動するが如きものである。而して、人間の眞實不壞の本質をなすものはかの智ではなくして實にこの意志である。智は人間の一代に於ても後れて發達し早く老衰するが、意志は老いて益々盛かんに、眞に不老不朽である。吾々の生活の根本原理をなすもの、これより裏に裏のない、奥に奥のない最奥の原理をなすものはこの意志である。吾々の生命といひ生活といふは、皆直接又は間接にこの意志

の肉體上又は精神上に於ける表現に外ならぬものである。といふやうに説いて居る。

ニーチエの 權力意志

2 ショペンハウエルに心酔し、同じく意志を以て宇宙人性の根源となし、苟も生活のあ
る所必ず意志あり、而してこの意志は常に生きよう生きようと努めるばかりでなく、秀で
よう秀でよう、他のものゝ上に傑出しよう、而してそれを支配しようとする。「權力意志」
である。生きんとする意志の如きは、實はこの意志の一分化に過ぎぬといふ説をなした
ものはニーチエである。彼はこの意志の上に超人論や、自然主義の道德論を畫いた。即
ち彼は、この權力意志の強い人が超人である。教育は愚衆を造るよりも、少数超人を造
らねばならぬ。超人は社會の先導者として、道德法律を造り愚衆を支配すべきものであ
る。結局道德や法律は強者が造つて弱者に與へたものに過ぎぬ。而してこの社會は、こ
の權力意志の角の突き合ひ力競べの競争場裡で、國家にも亦この權力意志が存在して他
國と雄を競ふによつて所謂戰爭を惹起する。といつて居る。

生命の創造 性

彼は生活の存する所必ず意志あり、しかもその意志は單なる意志ではなく、權力意志
である。こは生きとし生けるもの何物でも有せざるはなく、下婢もなほ支配慾に燃えて
居る。而してこの意志は自ら超乗するによつて創造し、創造によつて變化する。即ちこ

の意志の存する生命又は生活には、既に創造性を有するものである。この創造性によつ
て、生活は希望ある有力なるものであると説いて居る。

この二人の意志哲學は、後代の生物學や人生論や國家觀に影響したることが甚だ大な
るものであつた。リッケルトに従へば、この生命論が佛に入つてベルグソンの學説とな
り、米に入つてジェームスの學説となつたといふ。

ベルグソン の創造進化

3 ベルグソンは前二氏の上に出で、生命の創造力を強調し所謂創造進化論を創唱し
た。そもく生命に創造性の存することは、ニーチエが既に喝破したる所であること、前既
に陳べた所の如くである。彼は曰く「ダーウインは環境の力を買ひ冠ぶり過ぎた。生物
の有する生命の諸作用中で本質的な要素は、環境に影響せられ左右せられるものではな
くして、實はその環境を、利用したり爆破したりする諸形式を、構成したり創造したり
する生物の内部に存する恐るべき力である云々。」とベルグソンも在來の進化論が、徒ら
に進化の事實を外的に眺めて、生物の生存並に進化は、その環境に順應するによつて生
ずるといふに反して、進化の事實を內的に眺め、生物がその固有の創造性によつて、新
たなる自己を創造するによつて進化は生ずるものであるとした。

彼は又この宇宙を流動的に眺め、無始無終の流轉即ち創造を以て宇宙及人生の真相とした。所謂流動哲學なるもの、前には、批判哲學者の求むるやうな恒久普遍のものは存在することなく、すべては各瞬間が目的でまた方便であり、究極の目的といふものは存しないことになるのであるが、この考も亦既にニーチェに存して居つた。たゞニーチェは斷片的又は詩的にこれを歌つたのみであるのに、ベルグソンは廣く生物界の事例に引證してその立論を確實にした。而して吾々の内心の流動觀については、概念を媒介とする批判的方法や事實を媒介とする實證的方法に訴へることなしに、直覺的に握つた、即ち認識の間接的方法を避けて、直接的方法により、智的同情に訴へて直き／＼に捕捉しようとした。

直覺的方法

ジェームスの實行主義

4 ジェームスは所謂實行主義プラグマティズムの哲學の創始者である。プラグマティズムといふのは、英國在來の認識論上の經驗主義倫理學上の功利主義に生命哲學を混じた様な性質の哲學である。それ故ジェームスは、その著「プラグマティズム」に舊い考へ方に命じた新しい名前」と別名して居り、開卷第一には、「この書をミル先生に呈す。」と書し、「余はプラグマティズムの語をミル先生に承つた。」と斷はつて居る。併しこの哲學の根本原理は、同じ

相對價值

く生命で、經驗主義も功利主義も皆これから派生し來るものである。この哲學に従へば、生命の進展に有利即ち生活に有利なるが眞であり、善であり美である。眞善美といふのは絕對價值ではなく相對價值である。それ自身に價對があるのではなく、生活に對して價値あるのである。言葉を換へて言へば、眞善美即ち文化價値カルチュラル・ヴァリューは生活價値から價値を分與せられるので、それ自らに固有の價値を本具して居るのではない。生命は絕對のもの、生活は絕對價値を本具するもので、他のものはその價値を皆これより附與せられる。即ち「生命はすべての價値の根源である」といひ、また智識の起原を論じて、智識は生命進展の道程に起る即ち經驗によつて生じたアポストリオリのものである。此世の中にありとあらゆるもの、中でアブリオリのものといへば、生命のみで、その他には何物もない。しかも智識の用は生活の方便たるに過ぎないもの、生命の進展を助くべき一種の道具に過ぎないものである。なほ智識は人によつては宛も固定して變はることのない靜的のものであるやうに考へるが、然るものは實際には存しない。智識はすべて作用である。最も適當に言ひ現はせば、智識といふべきことでなくして「智識す」といふべきである。また理想主義の哲學者は、世に普遍妥當的の規範があるやうに言うて居るが、然るもの

智識器械論

現實には存しない。現實に存するは、唯相對的のものゝみ、時と場所と人によつて變化するものゝみ、時間空間を超越して智識道德藝術等の規範となる恒久的のものは、存することはない。というて居る。

實行主義にも種々ある。前述のニーチェにしてもベルグソンにしても、生命を以て價値の標準となすに於てはこれ亦廣い意味で云ふ所の實行主義たるを失はぬ。而してジェームスがベルグソンの影響を受けたことは、その書簡によつても明であり、またベルグソンを師と呼んだ點でも明であるが、しかしジェームスの狙らつて居つた所は現實の感覺世界であり、ベルグソンの狙らつて居つた所は感覺世界の裏面である。又ジェームスの方法は外觀的であり、ベルグソンの方法は内觀的であるのは、兩者を區別する著しい標識である。

5 余は本章に於て生命哲學の概要を説いた積りである。生命の原理を意志と見、その表現である生命に生んとし支配せんとし創造せんとする力を肯定し、その力を伸展し行くを人生となし、所謂文化價値の如きは比較的のもの、この生命の進展によつて價値づけられるものとなす點に於て、前章に述べた批判哲學と全く反對の立場を取る哲學の概要

生命哲學

を述べた積りである。さりながら、生命哲學論は、決してこれに盡きては居ない。その各分派になれば、又各々特質を有して、彼と此と混同すべからざるものがある。しかしこゝには後章に述べる發生的教育學派の據つて立つ根據を明にするが目的であつて、生命哲學を解説するが目的でない故に、深入りすることを故らに避けたのであるが、發生的教育學派の所論を理解するには、大凡上述の考を頭の内におけば、大なる難解はあるまいと思ふ。

生命哲學と一口には言ふものゝ、これには種々の流派がある。理想主義の哲學者は、人間を他の動物から區別すべき特別の生類と考へ、それに特有な精神生活を以て人間の生活とし、その生活によつて自然を征服し人間社會に特有な文化を創造するを以て人生と見て居る。この論者の言ふ所に従へば、下等の生類は自然物として自然の法則に羈束せられる不自由なものである。人間を自然物並に見るは、人間を定まつた道を行くべく運命づけられたものと蔑視するものである、といふ。ルドルフ・オイッケンの如きはこの種の生命哲學者である。これに反して人間を宇宙と同根ではあるがその發達の方向を異にしたものと見、人間の生活を宇宙萬物との比較に於て説明しようとするものがある。前

生命哲學の流派

述のシヨペンハウエルの如きはその一例である。また人間を生物學的に眺めて、その存續發展の理法を明にし、それによつて人生を導かうとするものもある。而してその存續發展の理法を犯すべからざる天則と見るもあれば、また人間の造るべき自由のものと見るもある。前者に屬するはダーウイン、スペンサー等であり、後者に屬するはニーチェ、ベルグソン等である。斯くて生命哲學にも、理想主義的のものもあれば宇宙主義的のものもあり、生物學主義的のものもあり、同じ生物學的主義のものゝ内にも、舊生物學的主義もあれば新生物學的主義もある。余が今茲に述べた我國に於ける發生的教育學派の論據としての生命哲學は、この最後の新生物學的主義の生命哲學である。

第六章 批判哲學と生命哲學

1 以上述べた所の如く、批判哲學と生命哲學とは、總ての點に於て相異なるものである。批判哲學は人間の智識行爲の公理より出發するに反して、生命哲學は人間の身心生活の根本原理より出發する。批判哲學の公理の擷み方は間接的推究的なるに反して、生命哲學の原理の擷み方は直接的直覺的である。批判哲學はその方法として演繹法を採用する

批判哲學と
生命哲學との
對比

に反して、生命哲學は歸納法を採用する。批判哲學の論歩は批判的なるに反して、生命哲學のそれは發生的である。批判哲學の對象は普遍妥當の形式であるに反して、生命哲學のそれは比較的具體的の事實である。批判哲學の追求する所は先驗的の規範の實現であるに反して、生命哲學のそれは生命の進展の後驗的形式である。批判哲學の見る人間の自我は超自然的合理的のものであるに反して、生命哲學の見る自我は自然的非合理的のものである。批判哲學は先驗的の理性に創造性自由性を認めるに反して、生命哲學は先驗的の意志生命にそれらを認める。批判哲學は客觀的文化を創造せしめようとするに反して、生命哲學は主觀的の自我を創造せしめようとする。批判哲學の畫かんとする人生は不變的なるに反して、生命哲學のそれは流動的である。批判哲學の世界は人生の裏面ヒンテの世界なるに反して、生命哲學のそれは現實の世界である。批判哲學は理性的の意志を尊重するに反して、生命哲學は自然的の意志ナツラリスチツレニウイレを尊重する。

2 ヘルバルトの教育論の根柢をなす實踐哲學心理學を捨てた新教育論は、その立脚地を以上の二種の哲學の孰れかに求めた。然しこの二種の哲學は、その出發點も道筋も目標も進み方も全く異つて居る如く、これに立脚した教育論も亦等しく相異ならざるを得

人性の見方
の差

ない。批判的教育學派の人々は、人間に自然性の存するは認めるが、それに價值をおかず、人間の人間たる所、文化的生類としての特質は、理性規範意識純粹思惟を有するにある。自然性はこの人性の支配下におくべきもの、自然は所謂理性化すべきものである。自然の力は理性によつて利用せらるべきものである。といふに反して、發生的教育學派の人々は、自然性に價値を認め、これこそ伸展すべきものなれ。理性を以て蹂躪すべきものではない。理性も等しく生命伸展の一形式生命の爲の器械でこそあれ、唯一の人性ではないといふ。而して、斯かる根據より出でたる方法は、假令その外形は酷似して居るとはいへ、その内容は全然異つて居る。例へば智識を構成せしめるといふも、一方は理性がこれを構成すといひ、他方は生命がこれを構成すといひ、創造するといふも、一方は規範意識によつて文化を創造するといひ、他方は意志によつて生命發展の形式を創造するといひ、學習する研究するといふも、一方は己の内に既存の規範を實現せしめることであり、他方は己に有せざりし新活動形式を開拓することであり、無限の發展をなさしめるといふも、一方はその到達すべき目的が遠い彼岸にあつて、何時人類が到達し得べきか計り難きをいふのであり、他方は一度自己超乗をすれば、又次の超乗を始めると

方法の異

いふ如く、何時になつたらば自己超乗創造の止む時なきをいふが如きである。而して一方は教育の目的を規定するにも、その方法の原理を規定するにも、常に批判的方法に訴へようとするが故に、これを批判的教育學派と呼び、他方はすべてを發生的に説かうとするが故に、余はこれを發生的教育學派と呼ぼうと思ふ。畢竟するに、この二派はその立脚地を異にする如く、その方法を異にして居るのである。而してその異なる方法によつて命名するは、やがてその立脚地までも明にし得るのであらうと思はれるが故に、今は一家言の譏りをも顧みずに、敢てこの名稱を使用しようと思ふ。

3 余は愈本題に立戻つて、我國現時の教育界の三大教育學説を敘説すべき順序に到達した。併しその内の文化教育學は、他の二大教育學説に慊焉たらざる所があつて起つたものであるが故に、二大教育學説が明になつた後でなければ因つて起つた所以も明ならず、又その主張する所も意味深く受け取り難い。されば今は先づヘルバルト派の教育説に慊焉たらずして起つた先行の教育論から筆を起して見ようと思ふ。

余の考へによれば、所謂雨後の筍の如く見える主義主張は、その根を突き留めて見れば、孰れも前述の批判哲學か生命哲學かの地下莖に發芽して居ないものはない。その内

でも、批判哲學に立脚して居る論者は、比較的明瞭に其の立ち場を表明して居るが、生命哲學に立脚して居る人々の内には、これを表明することを故意にか不識にか避けて居るが多い。従つてその所論を一瞥しただけでは、別系統の學說ではないかと疑はれることもある。されどその所論を徐ろに咀嚼し、その立言の根柢を推し究めて行く時には、生命哲學に直接又は間接の連繫を有するものたることを發見するに難くはない。

さと言へ、批判哲學に立脚するといふも、何人の所說に準據するのか。生命哲學に立脚するといふも、何人の所論を遵奉するのかと尋ねられるに至つては、余は明答することが出来ぬ。これ各主張者は、孰れも種々の哲學上の學語を混用して居り、またその論究の仕方、往々にして他の系統に迷ひ入るが多いからである。なほ又批判哲學を根據として居る人々も、愈教育の實際案となると、生命哲學の經驗論を不知不識否知りつゝも止むを得ず混合するもあり。また生命哲學に立脚して居る人々も、精神生活については、不知不識に批判哲學に立脚せる人々と類似の議論に變ずるもある。特に用語に至つては、兩派とも昨今の流行語を無分別に使用して居るが故に、初學者に「所謂新主張なるものは、同一の事柄を異つた名の人が異つた口から唱道するに過ぎないものである」

といふ感起さしめるも、誠に無理のないことである。されど、用語の外形こそ同一なれ、その内容には全然犯すべからざる差別の存すること前既に陳べた數例によつても明であらう。斯るが故に、余は本書に於ては、各主義主張者の用語の内容を振り分け、混用思想を排除して、その學說に生粹な思想のみを捕へてこれを分類し、その異同によつて系統づけて見ようと思ふ。が斯くなれば、勢各主張者の説をそのままに紹介するのではなくして、曲りを正し枝葉を去り、純正な眞直な筋道のみを叙せねばならぬ。爲に、或は主張者が特に力を入れて居る點を逸し、或はそれ程に思つて居ない點を拾ひ擧げることが如きことがあるやも計られぬが、こは他との比較に於てその特質を明にしようとする上に於ては、誠に止むを得ざることである。

第七章 批判的教育學派

批判的教育學派が我教育學說界に擡頭し來つたのは、余の記憶によれば、大正八九年以後のこと、既に發生的教育學派が大體に於て勢揃ひを濟ました後のことである。實を言へば、批判的教育學派が擡頭し來らなかつたならば、發生的教育學派も、特別に光

を鮮かにせず終つたであらう。といふ所以は、他に對比すべきものがないが故に、その特質が明にならず、教育學說といへば皆發生的に立論すべきものと一般に解せられ易いからである。然るに前章にも述べた如く、全く異つた立場に立ち、全く異つた行き方をする教育學說が現はれたので、對比によつてこの派の特質が一層明瞭になつて來たのである。

諸、何故に批判的教育學說が擡頭し來つたかといふについては、余は「ヘルバルトの主智的教育論を去れば、主智的教育論に赴くが順當な行き方である」といふことを擧げようと思ふ。カントは、純粹理性と實際理性とを眞理道德の構成原理として擧げたが、しかもその實際理性を純粹理性の上位に置くによつて、彼の理想主義は意的臭味を帯び、マールブルヒの哲學者は、意識を全然活動的のものとなし、「意の存する所には必ず知あり、知の存する所には意のあらざるはなし」といつて、主智的理想主義を大成したが、この主智的理想主義の哲學に走つたのは、ヘルバルトの主智的心理的實際哲學を去つた人々の行き方としては當然なまた必然な無理のない順當な行き方である。もしもヘルバルトを去つて同じやうな他の主智的の哲學又は科學に走つたならば、それこそ笑ふべきの

批判的教育
學擡頭の理
由

甚しきもので、全く學問の性質を知らざる素人の爲す所である。ヘルバルトの教育學の後に批判的教育學が擡頭し來つたのは、思想の推移の上から見れば、誠に當然のことの一つで、決して突飛な行き方でもなければ、調子外れの離れ業でもない。

第一節 批判的教育學

1 批判的教育學派の嚆將は、東北帝國大學教授篠原助市氏である。併し篤學なる氏は未だ系統立つた著書を公にしては居ないが、雜誌上の論文や講演筆記の一部を集めた氏の著「批判的教育學の諸問題」は、鮮やかに批判的教育學の主張者であることを表明して居る。而して、氏は世に有り觸れた單なる書籍上の教育學者ではなく、教育の實際にも深い體驗を有し、また哲學的思索に長じた人であるから、理論の上からも實際の上からも、この派の教育論として完璧に近いものを我教育界に寄與せられるのも、恐らく遠い將來ではあるまいと思はれる。

2 氏は一般の理想主義の哲學者と同じく、自然と理性との二原論にその教育論の出發點をおいて居る。曰く「自然と理性との對立は、教育の根本豫想である。自然は理性が自

批判的教育
學提唱者

自然と理性
との對立

己を實現する對象である。對象であるから對象であるといふ限りに於て、二者の間には必然に或種の抵抗がある。木を磨くが如きである。磨く人の技術にも比すべき教育者の理性は、素材に比すべき兒童の自然に働きかけ、働きかゝるによつて自然は次第に光彩を發する。木には光を發する素質がなければならぬ。理性の光は自然の中に見出さるべきであるとはこの謂である。素質があつても磨かねば光彩を發せぬ。理性化するとはこの謂である。磨くに當つて木の理に従ひ、或は荒く或は滑らかに之を處理する。併し全く手を入れない場所はない。自然と理性との間には必ず抵抗が存するとはこの謂である。磨いた木に更に磨きをかける。或度迄理性化されたものは再び一段高い自然高い存立として更に理性化せられる。磨くことに限度がない如く、理性化にも限度はない。自然と理性との對立が次第に高次の平面に於て無限に繰返へされる。教育は、連續的發展であるとはこの謂である云々。」(批判的教育の諸問題二二九頁)と。而して氏はこの理性を以て自然を純化する、言葉を換へて言へば自然の理性化を助けるを以て教育の任務となして居る。「純化とは、知性の純化道德の純化であると同時に、又藝術の純化であり感情の純化である。自己の全我に純となるの謂である。」(同上二三一頁)この純化作用をな

教育の任務

自然の理性化

理性なるものは、自然界の事物の働きが、因果の法則に羈束せられた必然であり、假令自由の境地があるにしても、それは比較的のものであつて、絶對的のものでないに反して絶對自由な活動をなすものである。他をば支配するが、他の何物にも支配せられない、最も純眞な活動をなすものである(同上二六〇頁)が、この理性によつて自然を純化して漸次に高い度合の文化を獲得する。これを理性の働きの側から言葉を立て、言へば、自由を實現する所に教育がある。而してこの純化の極致、これを理性の働きの側から言へば、自由の極致は神である。それ故教育は神への道である(同上二二九頁)。更に言葉を進めて言へば、教育の目的は理性(又は純粹自我)が絶對自由の境地を得るにある。神の境地を得るにある。自然と理性との磨擦が既に滅して、理性のみが固有の活動を十全になし得る境地に到達するにあると云うて居る。

教育の目的

子供と理性

教育の目的は然りとして、果して然らば兒童に對して斯かる目的に邁進するやう望み得べきかといふが、何人の脳裡にも浮ぶ問題であると思はれるが氏はこれに對しては、「子供は何れも内理性の光に覺め得るものであると固く信ずる。」(自由教育眞義序文)といひ、この子供を導いて自らの理性即ち其人間性を自然性の内に見出さしめ、その理性

の光に照して自らの内から働く力で自らの統一……をなさしめるが教育であると言つて居る。併し何人も一樣にこの現の世に於て、教育の目的に到達し得るとは考へて居ない。純粹自我の働きは絶対自由であつても、經驗的自我が自由を實現する程度は人によつて等差がある。併し、等差がある萬人一樣には望まれぬからとて、目的を放擲することは出来ぬ。吾々はこの世に於て、絶対自由の境地に現實に到達することは出来ないにしても、無限に接近することは出来よう。孔子の如きはそれである。孔子は「従心所欲不踰矩」と言つて、絶対の自由を宣べて居る（批判的教育學の諸問題二六一頁）と言つて居る。

3 氏は理想主義の哲學者と轍を同うして、自然を尊重する教育論者に對して一面に於ては自説を擁護しつゝ、他面に於ては挑戦して居る。曰く、世には（自然的）個性への反抗を罪惡の如く叫ぶものがある。理性をば人を殺すものゝやうに考へるものがある。彼等は嚴肅なる理性に人を律するは、人間味を殺ぐものである。尊い自然の感情を無視するものであるとし、甚しきは衝動の満足が教育であるとさへ説く。併し前にも述べた如く、教育は反抗であり磨擦であり純化である。……自然的個性の擁護を教育の理想の如く考

自然的個性
への反抗

自由教育の
特質

へるは、教育本來の意味を没却するものである。彼の衝動の満足といふ如き極端なる自然の擁護は、人間味の教育ではなくして、全然動物味の教育である（同上二三二頁）と。而して更にその特質を高揚して、自由教育は第一に外からの強制する教權の教育に反對し、第二に子供の自然の發動を空想的に嘆美する Infantisism に反對し、第三に又自然の發動と理性の活動、衝動的勢力と理性的勢力とを一直線上に並べ觀する自然主義にも反對し、理性の名による「正當なる嚴格」を以て其第一原則に掲げる。（自由教育眞義序文）と言つて居る。言ふまでもなく、第一は發生的教育學派の人々も亦同意する所である。第二は發生的教育學派の人々と、全然考を異にし、自然は材料である。統整せらるべきものである。純化せらるべきものである。教育の首要なる要素ではない。教育の首要な要素は理性をして自由な働きをなさしめるにある。之に比すれば自然はその自由を發展するの材料たり方便たるに過ぎないものであるといふ考で、人性に於ける二つの部面について重きをおく點を全く異にして居るを物語つたものである。第三は等しく發生的教育學派中の或者が、理性を以て自然性換言すれば本能衝動の發達したものと見るのに反對して、理性は發生的に説くべきではない。人間に先驗的に具はる特性であるとい

ふことを表明したもので、これ亦明かに發生的教育學派と論據を異にするを物語つたものである。

4 氏は批判的方法で人生の文化を解釋しようとする批判哲學によつて教育問題を説かうとするを自由教育と名づけて居る。曰く「自由教育は批判哲學の立場から教育の問題を解かうとする小さな試みである」(自由教育眞義序文)と元來批判哲學は、進化論が智識道德藝術宗教等の成立を經驗や歴史から發生的に説かうとするに反して、論理の吟味によつて合理的に説かうとするものであるが、この立場からして氏は因果の法則の如き自然界を支配する法則は理性に對しては權威を弄することを得ないものとし、理性は絶對自由の活動をなし得るものと考へて居る。而してその自由には二つの意味がある。その一は消極的自由で、他の一は積極的自由である。前者は外より拘束されない縛られない状態即ち外部的拘束のない場合で、後者は理性が自らの規矩に従つて自ら活動する場合である。(同上二三四頁)これは理想主義の哲學者の言ふ所と符節を合せたるが如き言ひ方である。而して理性のこの自由性は、やがて創造性である。自由と創造とは名は二つであるが、其實は一つ概念である。(同上二二三頁)理性で以て自然の感覺的素材を支

自由の意味

自由と創造

自由活動と
智識道德藝術

配した、即ち自由の活動によつて始めて論理的智識が創造せられるので、我々は自由によつて始めて創造し、又創造によつて始めて自由である。同様に、我々の行爲に於ても……理性の活動で自然の慾望を支配した場合には道德が創造せられる。而してそれが又同時に自由である。同様のことは善についても言はれ得る。……要するに純粹自我(理性)の美的方面に於ける自由の活動で以て美が創造せられ。同じく智的方面の自由な活動で以て眞理が出來、道德的方面の自由な活動によつて初めて道德が創造せられる。即ち智識道德藝術は、總て理性の自由活動によつて初めて創造せられるのである。理性の活動の下に、従つて自由によつて始めて眞も善も美も創造せられるのである。斯くて自由と創造とは二にして一、一にして二である(同二六六―二六七頁)。而して理性の自由活動によつて創造するものは眞善美の外にも存するものがあるかといへば、無しといふ。曰く智識道德藝術の外には、創造は考へられぬ。何故ならば、智識道德藝術是等の外に、人間固有の創造は一つも無いからである。又自由の活動を基礎とした創造でなければ、眞に創造の名に値せぬ(同上二六七頁)と。

理性と内部
の必然

自由の積極的意義は、理性が己の内部の必然に聞いて、外界の必然に聞かないのに存

することカント以來理想主義の哲學者の等しく取り來つた解釋である。従つて外から見れば自由であるが、内から見れば必然である。これは免れようとして免れることの出來ない係結であることは氏も明に承認して居る所で、「理性の必然性に基いて多種多様な意識現象を統一する活動、私どもは眞に内から動く活動として意識する。この意識が即ち自由の意識である。……自由とは動もすれば誤り解せられて居るやうに、無原因の偶然ではない。同時に因果の鐵鎖に縛せられた、機械的必然では固より無い。心の奥から動く理性の統一的活動の體驗、是が即ち自由である。故に自由とは自由であつて同時に必然である（自由教育眞義序文）」と。

斯く言ふ時には讀者は余が第四章に略述したカントの批判哲學の大要を思ひ浮べるであらう。實に自由教育は前陳の氏の説「自由教育は批判哲學の立場から教育問題を解かうとする小さな試みである」と言ふによつても明であるが、なほ氏が「自由教育はヘルバルトからカントへの復歸である」（批判教育學の諸問題二七九頁）と言はれたによつて、一層明になるであらう。而して何故氏が斯くカントに復起せざるを得なかつたかは、第二章及第四章に於て明にせられたであらう。

5 偕、原理は斯くとして、實際教育家の間かうと欲する所は、この原理から出でた教育の實際は如何といふことである。が、氏はこれに對しては未だにその成案を發表して居ない。曰く「私は自由教育の原理は説くが、其詳細の具體的方法に觸れることを見合せる。夫は私に取つてあまり大膽な企であるからである。私はたゞ原理を説き、而して此原理によつて教育者の取るべき根本的態度を暗示し得たらばそれで満足である。」（同上二八一頁）と併しながら、氏は教育の實際はこの理性の自由といふ原理のみで十分であるとは認めて居ない。これは最も妥當な考へ方である。元來氏は教育を以て自然と理性、統一せられるものと統一するもの、經驗我と超我との間に發足するものと爲して居る。然るに統一するもの、即ち理性超我の働きは自由であつても、統一せられるもの即ち自然經驗我は必ずしも理性の命のまゝに働くものではない。氏はその間に摩擦の存すること、而して結局は理性によつて尅服せらるべきことを豫想して居る。この故に理性の自由の原理のみから實際の方法を割り出さうとならば、牽強附會論の生ずるは火を賭るよりも炳々たりである。氏はこの邊の消息を疾に洞察して居られる。さればこそ「この原理を實際教育に應用しようといふ場合には、尙他に色々の考察が加はつて來ねばならぬ事は言ふ

までもない。……自由教育の原理は立つても、之より實際方法を演繹するには、よほどの忍耐と慎重な思慮とを要する。自由教育の完全なる建設について私共は決して性急であつてはならぬ(同上二八一頁)と云うて居るなれ。

6 然らば如何なることを考察せねばならぬかについて、氏は暗示して曰く、「此原理を實際化する上に於て、特に児童の發達程度如何、教育の材料如何といふ考察が最も重要な關係を持つて居る。又心理學に於ても、児童生活の上に於ける價值實現の程度、理性活動の發展の程度を發生的に研究する一種の發生心理學を切に要望する(同上二八〇頁)と。こゝに於て讀者に注意を乞はねばならぬは、この「發生的に研究する一種の發生的心理學」といふ語である。讀者の内には、これによつて自由教育主張者も發生的的方法に訴へんとするものである。發生的教育學派の人々の所論と異なる所はない。と合點する人があつても知らぬが、それは早合點である。こゝに謂ふ所の發生的心理學は、決して普通に云ふ所の發生的心理學ではなくして、自由な活動をなす理性が、己を發展せしめて行く次第を叙した心理學を指すものである。理性といふ完全な活動をなし得るものが、児童の心の内に宛も蓮の花瓣が疊まり込んで居るが如くに、疊まり込んで居る。それが時所

發生的心理學の意義

とともに、一葉宛發展して行く次第を叙した心理學である。さればこそ「一種の發生的心理學」といふなれ。普通に謂ふ所の發生的心理學は、精神の成長プロセスを叙したもので、ここに謂ふ所の發生的心理學は、發展デベロプメントを叙したものである。成長は今までに見えなかつたものが出來て、容を増大することであり、發展は外界からは見えぬが、内部に疊まり込んで居つたものが發現し來ることである。批判的教育學は児童の最初の性を以て、理性が自然性の内に包まれて居るものとなすこと、ヘーゲル一派の理想主義と異なる所はない。ヘーゲル派の人々は、「教育は理性が目醒めて來るまでは決して着手の出來ないものである。」と言ひ放つて居る。而して理性が自然性ゼルフストトコニカフレルムツシクから自ら蠲脱して、自由な活動をなすを人生と見て居るが、この考は同じくカント派の教育論を味ふ際にも持して居ねばならぬ。萬々一理性を後にして自然性を先にするやうなことがあらば、そは次章に論ずる發生的教育學派に降參するものである。

7 氏はなほその主張する所の批判的教育學のみが、唯一の教育學であるといふやうな偏狹な考を持つて居るものではない。極めて寛宏な考の下に、諸他の學說にも各々その所を得しめようとする心構へで居られること、次の語によつて窺ふことが出来る。曰く「教

自我觀と教育說

育といふ事實の意味は、色々に解せられようが、自我の發達を目當てとする活動であり、其發達が價値の増大であり、價値といふ概念に照して始めて定めらるべきことに於ては、何人も恐らく異議のない所であらう。唯この自我の内容を如何に考へるか、何を價値ありとなすか、合せてその價値は主觀的なるに止まるか、將客觀的絶對的たり得るかといふやうな問題に對する態度の相違から、色々の教育説が生れ出るのである。それ故教育の方法は、これを説く人の自我觀、その人が如何に自我を見て居るかといふこと、及び其人が知識道德藝術等一言に價値を如何に見て居るかといふから必然に演繹せらるべきであつて、自我觀や價値觀が異れば異に従つて、教育の目的に對する見解も方法に對する見解も異らざるを得ぬ。世に多くの哲學者はあるが、唯一の哲學者はないと等しく、多くの教育説はあるが、唯一つの教育説なるものゝ存在し得ないのは、此理に基くのであるが、同時に又其人が自我及價値一般に對する見解は、教育全般に對する一般的方法を決定し、知識といふ特殊價値の發展に對する見解は、教授の一般的方法を決定し、道德といふ特殊價値の發展に對する見解は、訓練上の一般方法を決定し、其藝術觀は美育の一般の方法を決定する。教育上の學説は、要するに自我の發展に對する其人の觀想の

表明である如是我觀である云々」(同書二八五)と。

第二節 自由教育

實際的立場

1 篠原氏の説く所の批判的教育學の原理を教育の實際に適用し、その理論を實際化したつゝあるが、千葉縣師範學校附屬小學校主事であつた手塚岸衛氏並に同校訓導諸氏である。手塚氏は「われ等は教育學者でもなく、理論家でもなく、小學教師である。小學教師の立脚地は學校であり兒童である。教育戰に於て學校と兒童は兵站部であり實彈である。教育實績の噸數が戰鬥力である。内を固めて外へ伸びねばならぬ。時運非にして學者の入るゝ所とならず實際家の撃攘する所ともならば、退いて更に我を深め我を強めながら眞理を擁して最後にたて籠るべき牙城は學校である。云々」(自由教育眞義一一)と極めて謙讓な態度で實際上の方法の研究に全力を注いで居られるが、併し氏が理論の方面に於て述べられる所も決して生溫いものではない。

氏と篠原氏進んで千葉師範の自由教育と篠原氏の自由教育との關係は、氏の著「自由教育眞義」の自序に明記せられてあるが、かの序文から見れば、千葉師範の附屬小學校

は我國に於ける批判的教育學の驍將が「我任にあらず」と譲り避けた事業を拾ひ上げて、實際上の裏付をなす唯一の學校と見て差支ない。

別 人性の二大

2 手塚氏は篠原氏と同じやうに、人の性に自然と理性との二つを對立せしめ兒童自らに後者によつて前者を統制せしめる、即ち自然の理性化(八大教育主張中の自由教育論三七頁)をなさしめるを補助するを以て教育の任務とし(同上)て居る。曰く人の生命を内觀すれば、自然と理性とが對立してゐることが、たゞちに曉られる。自然は「である」の世界で理性は「ねばならぬ」の世界である。人は渴して飲を求め飢えて食を求め等の際に於て、自然の大法たる因果に従はざるをえないが、同時にまた因果を離れた目的の世界を有し眞善美の理想に生きる。人は實に二重の世界に棲む。自然は現實事實にして理性は眞善美の規範の生源である。自然ははじめより實在し理性は可能として内在す。人は理性の夢に目醒むべき可能性を有する。即ち理性に従つて進むべき理性を有する……人は理性を有する。しかりたゞ程度として理性を有する。さらに自己が自己を理性化する可能をも有する。兒童といへども或度の理性化をみづから成し遂げ得る。この理性化は外から補助することが出来るが—これが教育である—代つて行ふことはできない。教師が代つてこれをなせ

自然の理性化論

ばそれは教師の理性化で兒童の理性化ではない(自由教育眞義 七四—七五頁)と。こゝに於て自然の理性化論は兒童をして自らこれを爲さしめるといふに於て實際上に轉向し來り自學自治等の問題を惹起し來るのであるが氏はなほ語を繼いで「教育とは自然を理性化し人をその現にある状態から『あるべき』『あらざるべからざる』状態に導く作用である。『ある』状態は自然これをなし、『あらざるべからざる』状態は理性の光に照してこれを定める。教育とはその語源の示すごとく、また多くの教育者によつて考へられてゐるやうに引き出すことではなくて、かへつて人を理性の道に高める作用であるとか、教育は兒童をそのまゝに進まねばならぬ道に進ましむる意識的努力であつて、單に人々本有の能力を引き出すことではないとかいはれるのは、まさにこれに當つて居る。しかるに、理性の道即ち人の人たる道であつて、まさに進まねばならぬ道とは眞善美の規範によつて定められた道であるから教育はまた自然を眞善美の規範によつて統整する作用眞善美の絶對價値を實現せしむる作用であるとも定義しうる。もしまだ理性によつて自然を統整する生活を文化生活と名づくるならば、教育とは即ち文化生活への指導を意味する。眞善美の絶對價値は自然の上に實現せらるべきもの文化生活は自由生活から創造せらるべきもの

文化生活

である點からいへば、價值といひ文化といひ、ともに自ら成るものではなくして創造し構成せらるべきもの即ち理性の構成によつて成るもの、換言すれば純粹意志の自由創造に成るものである。感覺的素材から論理的規範によつて概念の世界を統一し、美的規範に従つて美の世界を構成し、衝動生活から道德的規範に従つて善の世界を創造する。これを一言に約せば人として絶対價値の實現、そのたえざる連續的の實現の指導が教育である。」(同上七五)と言つて居る。斯くて氏は超越的理想主義の問題を現實の文化生活の問題に實在化し、雲表の問題を地上の問題に具體化し實際化せしめ終つて居る。

自由の二義

3. 氏はなほ自由に消極積極の二種ありとし、消極的自由とは發動する力が外界の拘束束縛に對してそれを突破せんとする力、換言すれば外部の拘束に對して反抗反對する力であり。積極的自由とは發動する儘に發動して行く力、即ち何等の抵抗もなくドシ／＼其儘に發動して行く力、即ち己の力で己が進んで行く、或は自己の法則に従つて自己が進んで行くを言ふ(八大教育思潮自由教育八二頁)と言つて居られるが。この消極的自由の意味は、篠原氏のそれと少しく趣を異にして居るやうに見える。篠原氏は「外よりの束縛拘束のない状態を言ふ」と解して居られるに、手塚氏は束縛拘束を突破せんとするのである「干

渉壓迫を脱せんとするのである」(自由教育眞義一三頁)と言はれて居る。が其眞意は篠原氏と同一であることは、「教師はつとめて無用の緊束高壓を除き、消極的自由からはいつて積極的自由の發現を誘導すべきである(同上)」といふに徴して明である。といふ所以は、束縛拘束を突破する、干渉壓迫を脱せんとするが消極的自由ならば、消極的自由からはいつて積極的自由の發現を誘導するには、先づ束縛拘束を加へて次にそれを突破せしめねばならぬ、干渉壓迫を加へて次にそれを脱せしめねばならぬがこは氏の眞意ではないからである。篠原氏と同じ意味合に解するによつて、始めて「教師はつとめて無用の緊束高壓を除き消極的自由云々」の語が意味をなす。言葉を換へて言へば教師が無用な緊束高壓を除くのは、取りも直さず兒童を消極的自由の地位に置くので、進んで束縛拘束を加へるは、兒童の消極的自由を誘起する所以ではないのである。

4. さりながら消極的自由とて、不合理なのは許すことは出来ない。籠の鳥が籠の束縛を突破しようとするのは合理的な要求である。何とならば鳥が空中を自由自在に飛ばうとするのは、鳥の本質から考へて當然の要求である。小さな籠の中に監禁しておくといふことは不合理であるからである。されど鳥が籠から出でた後、重力があつて思ふやうに

不合理なる
消極的自由

飛べぬ、空気の抵抗があつて思ふやうに飛べぬ、この二者の無からんことを欲したならば、それは不合理である。(八大教育主張自) これは本質を離れた不合理な要求で、許すべからざるものである。不合理な自由は許されぬとならば、そこには絶対的放任教育は許されぬことになり、若干の干渉を要することになる。干渉を要するとは言ふものゝ、それは無益な干渉でなく、合理的のものである。さればこそ氏は「自由教育は……或意味に於ての賢明なる干渉教育と言つても差支ない。又賢明なる放任教育と言つても差支ない。自由教育別名賢明なる干渉教育、賢明なる放任教育と言つても差支ないと信ずる」(同上二)といふなれ。

斯く言ふ時には消極的自由は周到しないものとなり終らねばならぬ。手塚氏も「消極的自由は完全の自由ではない」(自由教育真)といつて居る。周到せぬとならば、教育の原理として不十分なものとならねばならぬが、自由教育の本質は積極的意義の自由に存し、消極的の意義の自由は方便とし道行きとして用あるのみであれば、これが周到せざればとて、自由教育の眞價を傷けるものではない。なほ且つその賢明なる干渉といふも、加へる人が合理的と考へて加へるのか、加へらる児童が等しくそれを合理的として

承認するかによつて、問題はやがて積極的自由に歸着し來らざるを得ないのである。

因に自由教育の誤解せられたるは多くはこの消極的意味の自由に存する。外より何等の干渉も束縛も加へざるが自由と考へ、規範意識のない児童を絶対的に放任して、自然性のまに／＼無々序無法則で行動せしめるが自由教育であると考へたものが、甚だ少くなかつた。藤原氏、手塚氏等の自由教育は、これらと撰を異にして居ること、兩氏の極力辯明する所であつたが、大言は俚耳には入り難かつたらしい。余の語を以てすれば、誤りたる自由教育は「自然性が理性から自由である」といふ意味であり、正しい自由教育は、「理性が自然性から自由である」といふ意味である。

5 自由教育の本據は自由の積極的意義に存する。この自由の持主は言ふまでもなく理性である。理性即ち先驗的の純粹自我の働きは自由である。理性活動とは自由の謂である。理性即ち人の人たる性の働きが自由である。この自由の中には自然の自然たる働き、動物の動物たる働きは一つもない。人の人たる働きそれが即ち自由である。自然は因果の法則に囚へられて不自由である、けれども理性は己の法則に従つて行く所の自由であつて、其結果因果の法則に囚へられざる所の自由が理性である。(八教、自) 人は自然的因

果に捉へられたるとき不自由であり、奴隷である。理性活動は自然に支配せられずしてかへつて自然を支配する點に於て、自律的であり自由である。自然が内在的統整原理としての理性に導かるゝことが即ち自由なのである。生活主體を統御して刻々に自己が自己を實現して行くことが、即ち自由なのである。みづからがみづからの規範に従ふ、即ち理性活動そのものが自律的であり自由であるといふのである。(自由教育真) 而してこの理性活動の自由の結果を以て創造となし、自由活動によつて作られたものが創造である。此意味に於て創造といふものは、人間性としての創造である……創造は言葉を換へていへば人間性から出た自由であり、自由から出た創造である。價值である。價值は眞善美である。眞善美は理性のみから生れる。自由のみから生れる。それは創造であり眞善美である。一個人的に體現せられるが人格である。之を社會的に云ふならば文化といふ語を以て表することが出来る(八、教、自由) 藝術家が自然の中から繪畫文章の材料を採つて一定の繪畫文章に構成するは彼等の自由な手法である。自然そのものは、彼等の自由な構想を加ふべき下地たるにとゞまり、いまだ繪畫でも文章でもあり得ない。自然に對する態度も、中心點をどこに定むべきかも、中心點に向つていかに各部分を纏める

べきかも、すべて藝術家の自由な活動である。……出發點も方向も範圍も、ともに自由である。この自由な構想によつて素材として與へられた自然を加工したものが、即ち繪畫であり文章である。主觀の構想に待たない藝術は、決して存在しない。蓋し藝術の本質が一定の方法に従つた構想的活動であるからである。藝術家が内に具ふる藝術的規範の外には、また彼等の活動を束縛すべき何物もない。(同上九) 又數學者が數學の一問題を解き、化學者が化學の一實驗をなす場合の活動も、ほとんどの藝術家の活動になぞらへて考へることが出来る。數學者は一問題を與へられ、化學者は一實驗を課せられる、同時にまたその活動が思考の法則に反せざるを要求せられる故、何物も彼等の活動を束縛しない。……出發點も方向も範圍も、ともに彼等の自由な決定に成り、彼等が内に具ふる思考の規範に従ふ時、その活動は絶対に自由である。しかもこの思考の規範すらも、彼等が身に體し行に現する規範である限り、彼等の内部的必然性に宿る規範である。もし己の必然性に従つて動き、行動の起源と目的とを自己に歸する活動を自由と名づくるならば、規範に従ふ活動はこれ亦眞に自由の本旨に合するものと言はねばならぬ。この意味に於て數學の問題を解くも化學の實驗をなすも、要するに問題の解決に向けられた

活動は、すべて創造的活動と見られ得る」(同上) と言つて居る。

6 下て事物の直観に向けられた智識の活動は如何といふに、人間の直観は、下等動物の知覚が外物の與へる印象の集合で、その行動たるや外物の知覚に引かるゝ行動で、いはゞ自己を外物の支配下に置く行動である……に反して、外物を観破して自己の意識に入れ、知覚を智識の一要素に構成せんとする。即ち動物の外物に對する態度は受動的なるに反して、人のそれは發動的である。……外物をその一々の要素に分析し、かくてまた要素を一定の法式に従つて綜合し、こゝにはじめて人間の正しい直観は生ずる。……要言すれば直観は一の中に多を求め、多を更に一に綜合する發動的過程であり、意識の綜合的活動によつて現前の事物を捉へ來る過程である。

斯く藝術活動から直観に至るまでを自由活動の原理で一貫し、雲上の議論を地上に持ち來した所に氏の苦心は存するが、氏はなほ自由と服従との關係について、「服従とは自由の謂である。それは自ら立てゝ自ら律する己の法則に我が従つて行く有様が是れ即ち自由である。……規範になつて行く有様が自由である。即ち我が我に従ふ有様が即ち眞の服従である。何故とならば普遍妥當の我に我自らを律して行くのであるから、服従で

なくて何であらうか」(八大教、自) と言つて居る。斯くて理性の働きである自由と創造と服従とは一にして三、三にして一となり終るのであるが、自らの規範己の法則とは何かとならば、理性の要求、内部の必然、純粹我の論理的の欲求、無條件的の要求といはねばならぬ。普遍妥當なる我とは何かとならば、經驗的の自我を離れた背後奥深い所にある根本的の自我、論理的の自我、概念的の自我、永久不變なる自我である。それは總ての人に共通したる所の自我で、所と時とに拘はらず何人もこれを認めざるを得ない論理的の自我である。この自我の働きから眞善美も出て來る、それで眞善美も普遍妥當永久不變なものであるといふのである。

7 氏は進んで方法論に及び、自由の原理を實地に適用して智識技藝に對するを自學、道徳訓練に對するを自治、身體養護に對するを自育と呼び、飽くまで自己を教育しようとする兒童の自覺即ち自由なる自己實現を本體とし、教師は傍よりこれを刺戟し暗示し批判するを以て教育の最高任務となさしめようとして居る。而して自學を分けて單獨自學と協同自學との二となし、協同自學を更に相互自學と全級自學とに分けて居る。相互自學といふのは、二人若くは一團の自學を指すもので、全級自學といふのは學級全體の協

同研究を指すのである。兒童は先づ個人的に單獨自學をなし、自力で研究をなすにあらざれば相互自學の仲間入をする資格はないものとする。相互自學は單獨自學の解疑批判反省補成をなすもので、全級自學は相互自學に於て、なほ淺薄であり不確かであり未解決であるものを、疑を解きさらに確め一層深めようとするものである。相互自學は主として相談の形で行はれるが、全級自學は多く討議體の形で行はれる。全級自學に於ても、なほかつ不明であり不確かである場合には、兒童は進んで教を乞ひもし相談もして意見を叩く、教師はこれに對して暗示を與へ、端緒を手ほどきし、研究方向の横に外れぬやうに注意する。斯くても兒童の力では智識の構成が出来ない場合は、止むを得ず所謂教授を利用する。

學習の三大
進程
(一) 動向

兒童各自の學習の三大進程として、動向構成反省の三を數へる。(一) 動向といふのは斷えず學ぼうとする意志の振起で、普通に謂ふ所の學習動機であるが、氏は學習動機を分つて、外部的内部的の二となし、外部的動機によつて競争賞罰利用等の功利的の動機を意味し、内部的動機によつて學習を怡悦し敬愛し嘆美し不斷に眞理を要求する内心のおやみなき固執を意味し、その表現たるものは所謂好奇心であるとする。而して外部的動

模倣と創造

機はこれを全然捨つべきではないが、唯一の動機とすべきでなく、内部的動機にまで純化せしめねばならぬ。内部的動機の初發のものたる好奇心はこれを系統づけ論理化して求知心にまで高めねばならぬが、この求知心は、智識の必然的合理的關係を正しく了解し得たりとの確信に伴ふ論理の愛に根據するもので、論理的確信に伴ふ快感の結果は、當然模倣創造に突入する。確信の知は即ち行で、知らんと心は行はんと心へたゞちに連續する。模倣も創造も理會の確信からはじまる。理會の確信からはじまるところに、模倣と創造の別はない。模倣といふとも實は一種の創造である。好奇心求知心創造の三は、人の性たる「を」やみなき固執に起源して、外部的關心的感情より離れたる、無關心なる論理の愛に根ざしたる内部的動機に數へらるべきものである。(同上、一三九—一四〇頁)

(二) 構成

(二) 構成といふのは、超個人的の自我が範疇によつて智識を構成するのである。美意識の規範に従つて技能を構成するのである。構成は課題として與へられたる外界の事物に、我々の心の型を與へて見、吾々の思惟の必然性に基いて構成するのである。無論この構成は、分析綜合を以て中心作業とするものである。而してその構成する眞善美は、次第

(三)反省

に大なる眞善美に統一せられて、連続的に發展する。即ち構成による世界はたえず生成である。これを兒童に即して言へば、學校に於けるこの文化生活は生成である限り、無限に連續發展する。而も一の文化生活は、決して他への方便ではなく、それ／＼獨自の意味を有し、それ自身が目的である。斯くて學校の教育即生活となるのである。

(三)反省といふのは、自己批判である。構成に於て理性の先天形式によつて意識内容を構成し統一して見たが、それが果して正しきや否や、己の理性の思惟必然性に背かざりしや否やを自己批判をなすのである。自由の生活に於て、その過程が果して規範に合せりや否やは、多くの場合に於て意識には上り難いが、生活の結果について反省する時には、規範は一層嚴正なる姿に於て我を睜つて居るを覺える。かくて規範を意識するときに、美的論理的のそれ／＼の場合に於て、それ／＼の規範意識が著しく強められ深められる。即ち我は一段と規範に目醒める。これが自覺であり自由である。自覺による學習これ自學である。

自治

8 理性の働きによつて眞善美を創造せしめるが教育であるが故に、訓育も亦この理に従つて理性の自由活動による善の創造であるべきは言ふまでもない。學校の施設として

團體自治

は、單に善行をなさしめるのみならず、兒童各自をして「吾は斯くなさねばならぬ。」「吾は斯くすべきである。」といふ理性の命令に基いて行動するやう仕向けねばならぬ。即ち自律的自治的に行動するやう仕向けねばならぬ。

自治は單に自己修養の個人自治のみならず、學校内の管理風紀衛生等に関する團體自治をもなさしめねばならぬ。この自治の爲に設けたものが即ち自治會である。學級自治會に於ては、會友互に相談し忠告し申合せて自分等の生活を自ら導いて行くのである。斯くて兒童は自己の價值意識に基く自由なる自己考察、自己決定、自己行動により、即ち自己が善事と認める行爲を實行し、その結果について層一層自己を深め強く反省するによつて、換言すれば自律自由自責の生活をなすによつて、層一層に人格を高め行くのである。

第三節 自動主義の教育

自動の意義

1 同じ批判的教育學の流れに掉して居るものは、日本女子大學校教授河野清丸氏である。氏の唱道する自由教育は、その初はモンテソーリのオート・エデュケーションの意味で

あつたが、後には主義の二字を加へて「自動主義の教育」となし、併せて内容をも改修した。氏に従へば「自動教育といふのは、極厳密に言ふ時には放任教育になるが、自動主義の教育は自動といふことを本體とし原則とはするが、しかもそれに教師の力といふものが加はつた教育である。」(八大教、自動教)といふ。然るに其後に至つて尙一層その字義を明瞭にして、「自動とは自由意志の活動といふ語を略したものである」(教育論叢第六十年十日發刊自動主義教育の徹底七四頁)といつて、愈々標題の上から見ても、それが批判的教育學の一派であることを示すに至つた。

2 氏は前二氏と同じく構成論的認識論の立場から、智識は主觀の構成したものである。一つの認識主觀が、與へられたる材料即ち純粹經驗といふが如きものを材料として、色々の範疇といふやうなものに當て嵌めて組み立てたものである。が、この構成といふ働は即ち自動である。認識主觀が自らの有する範疇に當て嵌めて、自らの自由に構成するので、他から餘儀せられてするのでないから自動である。現代の認識論的哲學から自動といふことを除いたならば、残る所は何物もない。

認識主觀

認識主觀とは何かといへば、これは個人的のものでなくして超個人的のものである。

この超個人的の主觀の構成するものは何かといへば、眞善美即ち文化である。この文化は個人的主觀の創造物と異り、時と場所とを超越した普遍的妥當性を有するものである。個人的の主觀換言すれば小なる我に拘はらず、超個人的の主觀即ち大なる我を理念とし標準として、眞善美の文化を創造せしめるが自動主義教育の目的であり、然すべく導くことが自動主義の教育であると言つて居る。

自然の理性

3 氏は初には篠原氏の「自然の理性化」といふ語に賛意を表し、自動教育は被教育者を助けて其自然性を理性化せしめる事業であると言ひ、自然そのものは善でもなく悪でもない。理性の價值判斷に照らして而る後善又は惡の價值が生ずる。而して總ての自然性を巧に統一して、それを自我の要素となしてしまふ。然る風に總ての衝動本能の如き自然性が、各其所を得て自我の統一を完全にする。これが自我の實現であり發展である。されば自然性は皆自我の一部分である。我の一部分となつて絶えず統一される時に、自我が歩一步發展して行く。然すれば自然が理性化せられたと言ふことになる。斯くて無限の統一に向ふが人生の理想であり、教育の目的である。(八大教自動)と、斯くて氏は前二氏とともに、自我實現を無限の發展と同一視し、人生の目的即ち教育の目的は、

永遠に到達せらるべくもあらずして、しかもそれに近づきつゝあるものと見て居るが如くであつた。而してその目的即ち絶対の自由は、神のみこれを有すると見ること、前二氏と異なる所がないやうであつたが、後には自由意志を宇宙的に眺め、「哲學的に言ふ自由意志は、形而上學的實在又は本體である。人類を始め宇宙間の森羅萬象は、自由意志即ち神の顯現である。人類に内在せる神を神性といふ。故に人は神を自己の内に宿して居る。而して神性其物は萬人に共通であり、超個人的である。價值哲學が純粹自我理性先驗性など、稱するのは、この神性の作用に外ならないと思ふ。神は創造して創造されない。他によりて動かさるゝなき自由自動の本體であり、價值即ち眞善美の創造者である。(自動教育論五頁) ……神は自ら創造し決定し、他によりて決定さるゝ所がない。それ故に自由であつて、自由意志は神の意志であり、宇宙の本體である。(同上六頁) といひ、この宇宙神意觀から下つて、人は萬物の靈長として高度に顯現せる神意を内在的に有する。教育はこの自由意志の發達を助くるにある(同上十一頁) といひ、更に進んで人間は神性は有するが、この神性は普遍性と特殊性との二つとなつて現はれると言つて居る。曰く人類は無限の特殊化を包容する神性の顯現であつて、各自特殊の一面を濃厚に顯現するものと

見えて、「此れ」と「彼れ」と取り換へられない。ラファエル、ミケランジェロ、ベトーベン各世界一品的長所を有して、相融通することの出来ないまでに分化し個性を發揮せしむることが出来る。而も特殊の奥に普遍がある。神性人間性先天性自我純粹自我意識一般規範意識等、要するに萬人共通性を有して、縦にも横にも連続してゐる云々(同上五頁) と。こゝに至つて氏は勢自然の理性化論を放棄せねばならなくなつた。これ自然性と理性とを對立的に眺めるは、少くとも氏の宇宙一原論に矛盾せざるを得なく「與へられたるもの」と「ねばならぬもの」とを區別するは、氏の在可論的議論に吻合しない議論となるからである。されば氏は「近時『自然の理性化』或は『現にある状態から當にあらべき状態へ進む程自由が大になる』といふ説もある。併し之は自然と理性、存在と當爲とを畫然區別する二元論であつて調和が困難になる様である。」といひ、更に萬物は要之明に二分することの出来ない合理非合理不可分の單一體である。此の渾然たる單一體が、一方的高昇によつて價值に近づくことが發達であり、發達を助長することが教育である。(同上二頁) と言ふに至つて、前二氏と袂を別つて異つた方向に旅立つて居られる。これを要言すれば、前二氏は人間に有りのまゝな自然性と理性とを許して、それから出發

して教育を説かうとし、自然性と理性との起源については更に詮索する所がない。思ふにこれは形而上學の仕事であつて、批判哲學の仕事でないとするのであらう。然るに氏は形而上學的に宇宙の創造原理統一原理を尋ねて、これを神即ち自由意志となし、これより下つて宇宙人性を眺めて居る。斯るが故に、同じく神といふ語を用ひながらも、その意味合が異つて居る。前二氏は寧ろ理想としての神、絶対自由の所持者としての神、目的原理としての神、當爲としての神を見て居るのに、氏は更に宇宙人性の創造原理としての神を見て居る。従つて前二氏は自然を統制するによつて神に近づかうとするを人生と見るに反して、氏は神性から出發して内在的の神を實現して行くを人生と見る。曰く發達の原動力は自由意志(論者曰く神の意志)であり、其到達點(又目標)は價值である(同上三頁)……西南派では價值を靜的に見てゐるが、私から見れば神は絶えざる活動であつて、論理的當爲を追うて必然的連續的に絶えず展開する動的實在である、否々神の展開する痕を名けて論理とか當爲とかいふのであつて、神に對して當爲を課すべき何者も存せぬ。神が價值を追うて展開するのではなく、神の發展せる跡が價值である。前後を顛倒してはならぬ。「心の欲する所に従つて矩を踰えず」は、神のみ妥當する。否更に嚴密に言はゞ、

神に對して矩と言ふものが課せられるのではなく、神の活動が即ち矩であり規範である。此の意味に於て神は無から有を生ずる。神は無限に價值を創造する動的實在である。創造して創造されざる無限の活動である。吾人は又神を内在的に有するが故に、先驗性があり價值創造力がある(同上三頁)と。斯くて價值の實現即ち眞善美の創造に於ては、氏は前二氏と異なる所がないが、その創造者の名稱は異つて居る。前二氏は理性などいふ名稱を用ひて居るに加へて、氏は神といふ別名をも用ひて居る。

4 氏は前陳の自動主義の教育は生徒の自動といふことに教師の力の加はつた教育であるといふを骨子として實際論を組み立て、居る。而して生徒の自動に關しては學習態度論を導き、教師の加へる力に關しては指導論を導き出して居る。

5 學習態度といふのは學習する精神の傾向をいふのである。換言すれば、習慣をいふのである。而して之を養成する第一歩は、學習の興味を喚び起すことである。興味を起すといふのは、學習動機を喚起することである。然るにこの學習動機即ち學習をしたいと思ふ動機は、人間に自然に備はつて居る。これは幼兒が満三歳前後になれば、質問を連發するによつて知ることが出来る。この質問期即ち求知慾の盛な時期を利用して系統

實際論

學習態度論

的にその智識を發展せしめ、動機を守り立て、學習慾を進めて行くことが學習態度の第一歩である(八大教、自動教)が、翻へつてこの興味なるものは何から來るかとならばそれは生活から來る。……元來人間は無限に發達を遂げんとする努力の塊である。この無限の進展を實現せんが爲に、種々な事物に注意が向ふ。これ即ち興味である(教育論叢書第七卷第五號と教養一〇〇頁)更に無限の發達無限の進展の根柢はとなると、それは人間が當初から先驗性即ち先天的に生れながらの能として價值(眞善美)の創造力を有するといふことに歸する。

自教自訂

學習態度養成の第二步は、自發的に事物を觀察する習慣を養ふことである。尤も興味さへあれば、自然とこの習慣は養へるが、教師の指導を得れば、一層有効に養ひ得られる。また自發的に想像する自發的に推理する習慣を養ふことが肝要である。習慣は即ち傾向で、これが出來れば學習態度の積極的方面は出來上るのである。

學習態度の消極的方面としては、自分の爲した所を反省し訂正を加へるといふことが必要である。即ち自訂することが必要である、積極的方面に於て自教した所を消極的方面に於て自訂する習慣を養ふことが必要であるといつて、氏はモンテソーリの自動教育

の方法を以て氏の自動主義の教育法を裏づけて居る。

この他に亦一旦得た智識技能はこれを自發的に應用し活用する態度を養ふことが肝要である。智識技能は直接に實用上に役立たぬものでも貴い。吾々の求智慾を満足させるだけでも貴いのであるが、應用し活用し得べきものは、これをなすに吝ならざる習慣を養ふことが必要である。といひ更に指導論に進んでは、

6 學習の指導といふは、兒童の興味を喚起するとか、境遇を整理するとか、兒童生徒の學修を便にし刺戟すとかいふことで、結局は間接的に教育することである。時には直接的に教授することがあつても、それは教授其物が目的ではなくして、實は學習せしめる爲の手段としての教授である。兒童生徒をして自發的に學習せしめる端緒を與へんが爲にするのであつて、依然として間接的たるを失はぬ(教育論叢書第七卷第五號學習)といふやうに言つて居る。

7 訓育については自由意志による自律的行動を高調すること、前二氏と異なる所はないが。之に伴うて、教師の指導の必要なるを認め、且つ教育の目的は到底は社會的でないてはならぬ。即ち社會の一員として被教育者を養成せねはならぬといふ見地(前二氏

指導論

教育

と同様な)よりして、善を自力構成せしむべく(一)一事一物目的を自覺して營爲せしめること。(二)年中行事は兒童をして自力經營せしめること。(三)學校を社會化する爲に學校國家、兒童政府等の自治制度をも推奨して居られる。(教育論叢第六卷第四號 自動主義教育の徹底)

8 最後に録すべきは氏の謂ふ所の價值は、神のみ實現してゐるので、吾々人間は現實の世界に於て實現し得る望みがないといふ議論である。曰く「價值は又普遍妥當だといふが、吾人の現實界に所謂眞善美といふもので、全世界に共通だといふものが果して何れ程あらうか。……況んや單り現代のみならず、未來永恒の價值、時間を超越した價值といふものを、人間業で實現し創作することが出来るのであらうか。更に況んや渺たる蒼海の一粟にも値せぬ我が地球上に於てのみ永劫の價值だと思はれるものでも、全宇宙に妥當するもの、火星にても木星にても普遍的價值といふものを我等人間の手で創造し能ふと夢想することが出来るであらうか。斯く觀じれば、價值は理想であり要求であり憧憬の對象であるといふ意味が益明かになつて来る。詳言せば普遍妥當性は事實上の問題ではなくして、普遍に妥當すべきものであるといふ要求であつて、神のみ單りそれを實現してゐるのである。(教育論叢第七卷第五號學習 態度の原理と教養九二頁)」と。斯くて吾々が此の現の世に於て

相對的價值論

其他の自由教育論者

實現するは、たゞ相對的のもので絶對的のものではない。絶對的のものとはたゞ要求のみであるとなつて、前二氏同様言はず語らずに相對論に近づき終つて居る。

9 自由教育唱道者に土田杏村學士がある。氏の著に「自由教育論」上下二卷がある下卷別名「教育の目的及教育者」に於ては新カント派の哲學の自由教育論に關係深い部面を極めて平易に親切に説いて居る。また同じく自由教育を論じた著に高山直通學士の「自由教育の研究」と題する書がある。此書は自由の意義を極めて廣い見地から眺め、最後に批判哲學の所謂自由の意味に到達して世の誤解者を戒しめて居る。

以上は専ら著述の上に現はれた批判的教育學派の人々を挙げたのであるが、この他に著述はしないが同學派に屬する人或は筆の上にも論じて居るが、寡聞なる余の耳に入らない人々は幾何あるとも計り知れぬ。少くとも全國に散點して居る白楊會々員の大部分はこの派に屬する教育者と見て差支なからう。

第八章 發生的教育學派

第一節 生命哲學と發生的教育學

1 第五章に述べた如く、シ・ベンハウエルは、カントが考ふべからざるものとして高閣に束ねた「物それ自爾」を引き下して、意志といふ名稱を附し、之を以て宇宙の有らゆるもの、最根本の原理となしそれが生物特有の生命の原理となつたのを特に「生活意志」碎いた言葉で言へば「生んとする意」と命名した。而してこの意志の本質は何かとならば、それは唯「生きよう。」と奮勵努力する力である。反言すれば、意志といへば「生きよう」「生きよう」とする力そのもので、それより外の何物でもない。従つて「意志」といへばそれで十分に本質を現はして居る。「生んとする」の數文字は焉字であるとした。

シ・ベンハウエルの後を受け、宇宙の最後の原理たる意志を「權力意志」となし、この意志に創造性を認めた者はニーチェである。ニーチェは「權力意志」は「生活意志」よりも一層根本的なものである。生活意志はこの意志の特殊化したものであるとした。

ベルグソンは生命跳躍を以て生活の最初の發點となし、これに創造性を認めたることはニーチェと異なる所がない。このベルグソンの考はジ・ームスを啓發し、ジ・ームスの哲學はデュキーに至つて改新せられた。しかし其特質は依然として變更せられては居な

50

2 これらの哲學者は、人間が自然に有する生命並にその發現である生活を哲學的に眺めて居るが故にその哲學を生命哲學といふ。尤も生命哲學といふ語は廣汎な範圍に用ひられ、理想主義の哲學者も亦次章に述べる文化教育學派の人々も等しく之を使用して居るが、其意味内容は全く異つて居る。今謂ふ所の生命哲學者は、常に人間の精神生活ばかりでなく身體生活をも重視し、この二者は同一の原理から出で、分化したもので、而して互に相關聯して有機體系をなして居るものと考へるに反して、他の學派の人々は、精神生活のみ重きをおき、特にその内でも、文化を創造するのみ精神生活となし、他の下級の心理作用を殆んど除外して居るのである。されば生命哲學はこれを區別して、前者には生物學的生命哲學、後者には精神的生命哲學といふ名稱を與へるを適當とする。

3 生物學的生命哲學といふ所以は、人間の生命といふものを廣く生物一般の上から見て、それらに共通並に人間に特有な諸點を掴まうとするからである。而してこの生物學的生命哲學にも二派ある。ダーウィンやスペンサーの如く、生物の創造力を無視し、生

物はその環境に順應するによつて生命を保持し得、進化は異つた環境に順應するによつて、偶然に獲得せられるものであるとなすは古い考へ方である。之に反して生命特に人間の生命には創造性がある、常に新たな境地を求めて己を創造する。環境に順應するのではなくして逆に環境を己に順應せしめるのであるといふは新しい考へ方である。

新生命哲學
と發生的教育學

4 新しい生命哲學に教育論の根基を求めたものがこれより述べようとする發生的教育學派であるが、その内専らデュキーに依據し更にその上に發展したものが及川氏の動的教育であり、ベルグソンに芽生えて更に一種の理想主義に偏つたものが稻毛氏の創造教育であり、何人の説に依據したとも言ひ難いが、等しく人間の自然に有する創造性を高調するが千葉氏の獨創教育であり、シュペンハウエル初め意志哲學者の所謂意志を以て生活の原理となし、それに等しく創造性を認るが余の自學主義的教育である。

生命哲學派
の人々

5 シュペンハウエルを以て生命哲學唱道者となすには、異議するものがあらう。さりながら彼の意志哲學は生命哲學の基礎哲學としての價值あるものであり、彼が生活意志を以て宇宙人性の根本原理となすについての論據は、自然及び人生の生活現象の間に求めたものであるに於ては、彼を以て生命哲學唱道者となすも敢へて差支のないことであ

る。余輩の見を以てすれば、近世に於て最も早く生に着眼した一人は、シュペンハウエルである。今日まで生命哲學論者として列擧せられて居る人々の間にシュペンハウエルを見出すことは極めて稀であるが、ニーチエ、ベルグソンは一般に認められて居る所である。この他に同じ類型の生命論を唱へる人にスベングラールがありカイゼリンがありジンメルがあるが、これらの人々の説は我國の發生的教育學派の人々によつて引用せられたことがなく且つ余は生命哲學の基礎は、ニーチエで十分であると考へたが故に、第五章にはこれらの人々の所説については述べなかつた。

6 シュペンハウエル系の哲學とは系統を異にし、しかも同じく生命哲學を標榜して居るものにゲーテから出でた流派がある。この流派の内に高潮をなして居るが、昨今我學界に持て囃されて居るディルタイである。ディルタイの餘流を汲むものゝ内、最も廣く我國人に知られて居るは、シュプランカー、フリッシュアイゼン・ケーラー、リット、エリッヒ・シュテルン等である。この流の生命哲學は、前にも述べた如く理想主義の哲學者のそれと同様、精神的生命哲學であるが、しかしその立場は異つて居る。それ故この兩者の間に區別を附する爲には、この派の生命哲學を精神科學的生命哲學と呼ぶを便とする。

精神科學
生命論

その理由は今こゝには詳説しないが第九章に至らば明になるであらう。この精神科學的生命哲學は、人間の生活を人間の歴史以後に求める。歴史は人間の精神生活の外に現はれたものであり、人間の活動の記録であり人間の文化の繪卷物である。即ち有史以來の人間の行績の内に生活を搜ぐるがこの生命哲學である、この點は生物學的生命哲學者の生活の搜り方と著しくその趣を異にして居る所である。生物學的生命哲學者は、人間の生活を遠い歴史以前に遡つて、即ち人間がなほ自然の一生類として、未だ文化を有するに至らなかつた以前からの生活を見て、その間に人間の生命の本質を掴まうとするのに、この流の生命哲學者は、人間が文化を有した以後を以て人間となしそれ以前は人間とは見ない。更に他の方面から眺めて見れば、精神科學的生命哲學者は、自然の世界に對して精神の世界の獨立を主張し、自然の世界は因果の世界である。數學の世界である。精神の世界は因果法の外に立ち、人間の造つて行く自由の世界である。自然の世界は吾々の認識の對象たる世界であり、精神の世界は吾々の生活によつて、直接に解釋すべき體驗の世界である。自然の世界は合理の世界であり、精神の世界は非合理の世界である。吾々は批判哲學者の如く、自然の世界を研究する方法をそのままに適用して精神

精神科學的
生命論と生物學
論との區別

の世界を研究すべきでなく、精神の世界は特異な方法によつて研究せねばならぬといふ。然るに生物學的生命論者は、合理非合理未分の境地から出發して、科學の合理藝術の非合理に分化する生命を認める外に、身體的生命も等しく生命の一分化と見るのである。従つて生物學的生命論者の所謂生命は、心理的Psychic身體的Physical生命であるのに、精神科學的生命論者の所謂生命は、精神的Psychic生命である。こゝに兩論者の見る生命に、著しき相異があるのである。

7 さは言へ、生物學的生命論者として、決してオイッケンの嘆息した様な人間を以て自然の單なる斷片となすものでもなければ、人間の精神を以て自然作用の轉生であるとなすものでもない。生物の精神特にその進化の頂點に位置する人間のそれには、物質界を支配する法則以外のものがある。數學の應用を以ては説明することの出来ないもの、あるを認めるものである。元來自然と精神との二大界を區別するは、古代及中世の思想で近世に至りデカルト、スピノーザを経てシェリング、ヘーゲルに至つて愈大げさになつた思想である。然るに近世に於ては他方に自然科學が發達してから自然研究者は自然の世界を研究する方法を以て精神の世界をも研究し、等しく物質的に説明し去り、少くとも

精神科學的
生命論と自然科學
論との區別より
出發する

方法の上に於ては兩界に境界なからしめようとした。こゝに於て精神科學者中に反動を惹起し、精神の世界の獨立を叫ぶものが起つた。オイッケンといひディルタイといひ皆その徒である。さりながら、これらの人々の絶叫する精神の世界は、決して近世以前のそれと同一物ではない。近世以前のそれは、宗教的のもの神の造りたまへる世界であつたが、これらの人々の叫ぶ精神の世界は、人文的のもの、人間の造つた世界である。ここに同じく自然の世界に對する精神の世界とは言ひながら、新舊の別があるのであるが、精神科學的生命論者の所謂精神の世界は、この新しい意味のもので、この世界を造る生命を精神的生命と呼ぶのである。然るに生物學的生命論者は、自然と精神との兩界の區別でなく、無生物と生物との兩界の區別から出發して居る。生物の世界は細胞の世界であり、生命の世界である。無生物の世界は原素の世界であり勢力の世界である。自然と精神との對立論者は、人間以下の下等の生類は勿論、人間の身體並に精神の内でも基礎的な作用即ち本能衝動感覺等を（下等動物と共通のものとして）自然として、精神の世界從つて精神科學的生命の領域から除外するけれども、無生物生物對立論者は、精神をも包攝した人間の活動は勿論、下等の生類をも活きしめ働かしめる原理を生命と呼んで

生物學的生命論は生物對立より出發する

身體的價值

居る。こゝに於て前者が精神的生命を生命とするに對して、後者は心理的的身體的生命を生命とするの別が生ずるのである。

8 發生的教育學は心理的的身體的生命論の上に基坐し、生々蒸々として伸展して止まる所を知らざる生命を教育の最根本動力と見るものである。この動力によつて身體的にも精神的にも、常にその自己を更新し、無限に進歩發展せしめるを目的とする教育論である。従つて夫の批判的教育學が、人間の精神の最頂點のみに着眼して、その創造による眞（科學）善（道德）美（藝術）聖（宗教）の四つのみを價值となすに慊らず、健（衛生）利（經濟）をも價值となすものである。蓋し健も利も身體に屬する生命價值である。精神にのみ人間の特質を限る哲學からは、この二價值は生じ來らないからである。またかの文化教育學は、人間の精神活動を數へて、科學藝術政治宗教社會經濟等を擧げるけれども、肉體の保健増健の活動はこれを認めない。これ生命を精神的に限るより來る必然の結果である。なほその經濟活動さへも、何の爲に起つたかを尋ねない。もしこれを尋ねたならば、必ずや生命を精神的に限るの不合理なるを曉るであらうが發生的教育學は、肉體的價值をも決して疎かにするものではない。

9 斯く言へば、或は「こは個人を見て社會を見ない教育論である。」といふものがあるかも知れぬが、發生的教育學は決して社會を輕視するものではない。たゞ先づ個人を文化せしめて次にそれを通して社會を進歩せしめようとするものである。社會の文化が個人に起源を有することは、文化教育學とも、これを認めるのである。如何に社會の文化を創造進歩せしめようとて、社會全體が協議して出来るものではない。個人の創意に發したものが社會の承認を経て初めて社會文化となり得るのである。而してこの個人の創意を重視するが發生的教育學の特質で、個人を抜きにして一足飛びに社會の文化を創造するなどは望むものではない。文化教育學は、人間の精神創造の結果たる社會文化と個人の特殊的精神構造との上に跨り、社會文化を個人の特殊の構造によつて理會傳承し、更に特殊の構造によつて構成して實現すると言つて居るが、發生的教育學が社會文化を傳承するは、敢へて文化教育學に讓る所はない。たゞその傳承が目的でなく、これによつて個人を創造するが目的である。即ち傳承は方便で目的ではない。更に社會については一個人の考を以て妄りに傳統を破壊し、舊慣を蹂躪することなく、謙遜なる態度を以て社會公共とともに連帶を堅くし、その衣裝たる文化を改良せしめようとするもの

で、その足場は飽くまでも個人の上に固定して居るが他の教育學と異なる點である。以上は發生的教育學が、生命哲學の上に立脚するとして、同名異質の他の生命哲學に立脚する文化教育學との異同を述べたものであるが、發生的教育學派とてその流派は決して一でない。従つてその仔細な點に至つては、彼此相異なる點が甚だ少くないが、しかし同じ趣向の生命論を楯に取り、個人自我の創造無限の發展を企畫するに於ては其揆を一にするものである。いでこれより進んで、その各流派について特質を擧げて見よう。

第二節 動的教育

1 明石女子師範學校教諭附屬小學校主事及川平治氏は、夙に分團式動的教育法を以て天下の耳目を聳動せしめた人である。氏には「分團式動的教育法」「分團式各科動的教育法」「動的教育法の實際研究」「動的教育論」等の著がある。この内第一は氏が閱讀した米國の書中から、氏の意見を支持するに都合のよい部分を取つて横に織つたもので、縦糸を發見するには甚だ苦しまざるを得ない書であるが、然し氏の思想は雜然としてその内に含まれて居ると見るべきである。第二は稍組織的に叙述せられて居る所から、氏

の立場や所説の梗概を窺ふには稍便利な書である。第四は氏の哲學上の立場をほのめかし、認識藝術道德宗教即ち眞美善聖の問題を氏の立場から解釋した外に、氏の説と他の人の所説特に批判的教育學派の人々の所説との相異を叙したもので、現時の教育學說界に於ける氏の立場を一層明白にしたのである。

2 氏は教育の基礎として、經驗派の哲學特に實踐哲學(生の實驗哲學を含む)と、發生的討究に基いた機能的科學(生物學心理學社會學精神分析學等)を採用したといつて居る。(動的教育論序文一頁)而して經驗派の哲學としては、ジェームスのそれに據るといはれるをいたく苦痛とし、デュキーのそれ(氏は之を生の實驗哲學又は實踐哲學といふが適當であるといふ)に據るといふを喜ぶやうである。實に氏の説は最初の著以來デュキー並にその徒の思想を彷彿せしめるものが甚だ少くない。さりながら氏はデュキーの哲學を完成したものと依據するのではない。氏は既成の哲學から下つて教育論を建設する、換言すれば教育を以て哲學の外部的應用となすを極力嫌忌し、反對に教育の目的動機的發展を助ける爲に哲學を利用すべきであると言つて居る。なほその利用する哲學としては、人間の生活の一部をなして居るに過ぎない哲學、例へば認識論のみを重視

依據する哲學と科學

哲學に對する氏の態度

して他の人生問題を度外におくが如き哲學を排し、人間の生活を組織して居るすべての要素にそれ／＼相當の價値を認め、それら要素を醇化し齊整して人間を一全體として向上するやう動的に觀じたる哲學を撰び、更に批判を加へて自ら作つた哲學を採るべしと言つて居る(同上一九頁)。氏は斯く教育の基礎を哲學に求めるの必要は認めて居るが、教育のすべてを哲學によつて基礎づけるの必要は認めて居ない。たゞ生活の要求と目的との指導に役立つ場合に限つて、哲學を借用してその基礎を確實にするだけで、教育に飽くまでも獨立の領域を興へ、哲學の隸屬から自由ならしめようとして居る。

3 氏はベルグソンに似てこの宇宙並に人生を流動的に眺めて居る。曰く自然界人事界は、時々刻々に變化し進化する流動の世界である。(分團式動的各科教育法三頁)世界は時々刻々に變化する。吾人の精神は絶えず流れて成長發展する。吾々の屬する社會は常に進化して止む時はない。(動的教育論一頁)と。氏はこの眼鏡を以て哲學教育上の諸問題を内面から眺め、すべてを動的に解釋して居る。例へば哲學上の問題としては、價値を生命の要求でありとし、生命は進化し境遇も變化するが故に、要求も亦變化する、従つて世に客觀的の絶對價値はないといひ、教育問題としては、題材(教材といはず)は働き

流動觀

の仕方生活の仕方である。と言つて、言語文字文章智識の固定的材料を排して居るが如きである。而して、この動學觀を以て現代の世界觀とし、これに對して靜學觀を以て舊世界觀となして居る。曰く「舊世界觀は靜的であつた……現代の世界觀は動的である。吾々は凡ゆる事物を流動として考察し、昨日は今日に流れ、今日は明日に行流するものと見るのである。……吾人は靜的見解を舊世界觀といひ、動的見解を現代觀と稱する。(分團式各科動的教育法一四、五頁)と。

關係觀

4 斯く流動的に眺めると同時に、又關係的に眺め、各事象間に秩序聯關の存することを認めて居る。詳言すれば、物的現象の間には、因果關係主從關係の存するものと見、各現象を孤立したものの偶然の起り事とは見ない。生物の生命を機能的に見、一つ一つの生物は特殊の創造物人間は一時の出來心の表現偶然的のものとは見ない。

發生的見解

5 流動の中に關係があると見る所からして、又凡ゆる事象を進化的發生的に眺めて居る。發生的に眺めるといふのは、絶對理想主義者の如く、豫め事象の奥に完全なる或ものがあつて、それが逐次に實現し來ると見るのではなく、小なるものが次第に大に生長し、不完全なるものが漸次完全なるものに進化し、不純なるものが漸次純なるものに轉

生命

化すると見るのである。流動相關發生この三は、氏の宇宙觀人生觀のカテゴリーである。このカテゴリーによつて宇宙を構成し人生を構成しようとするが、氏の哲學的努力であるらしい。

6 氏の最初の出發點は生命といふ概念である。而して之を流動的に眺め、その顯現たる行動過程を相關的に見、生活を發生的に解して居ることは例によつて例の如くであるが、生命の起原については更に一語も費やして居られない。これは蓋し形而上學の問題として、故らに避けて居られるであらう。氏の豫告によれば、近き將來に「動觀哲學」が公にせられるといふことであるが恐らくそれに於てもこの起原論には觸れないであらうといふ所以は、現時の生命哲學の孰れもこれには手を觸れて居ない、而して氏が生命を以て實在となし、この實在の存することは否まうとしても否むことの出來ない事實、論證を要しない明白な事實として居られることは他の生命哲學者と同一であるからである。蓋し各自は己以外の事物については或は直觀を媒介とし、或は觀念概念を媒介として認識するが故に、間接的であり従つて誤認はないか。實在と思うたのは幻覺ではないか。と疑はれないこともないのであるが、生命に對しては全く趣を異にし直接的で、何

等の媒介なしに卒直に認知することが出来る、言葉を換へて言へば、各自は生命それ自身であつて、第一人稱を以て呼ぶべく、第二人稱第三人稱を以て呼ぶべきでない。世に存在を疑ふことの出来ぬものがありとすれば、これ程疑ふことの出来ないものは他にないからである。

生命の本質

7 更に生命の本質についても、氏は何等論ずる所はないが、これは理想主義の哲學者や文化教育學派の人々の謂ふ所の精神的生命又は生活とは異り、自然的傾向を有して居るもの、従つて生物學的の臭味を有するものなることは、氏の哲學科學上の立場からしてこれを推知するに難くはない。詳言すれば、人間の下の動物と異るは理性を有するにある。この理性によつての生活が人間の眞の生活で、人間の生活といへば取りも直さずこの理性的活動であるといふやうな考へ方や、人間の生物學的の生活から精神的生活を引き離し、前者は單なる生活で因果の法則に羈束せられ、自己保存種族保存の爲に營々たる生活であるに反して後者は動物的満足よりもより高いより廣い要求を持つて居る。藝術的宗教的經濟的の生活は自己保存種族保存に直接に關係のない生活であると見る如きは、氏の探らざる所である。氏の所謂生命は、生物學的の精神的の兩者を包擁し、人類の遠

い祖先より流れ來り、肉體の細胞によつて子々孫々に遺傳せられる所の生命である。曰く「生命は身體に束縛されない。けれども身體に局限される。身體は吾々の活動の中心で、始めと終とを有つてゐる。尤も之は絶對の始ではない。何とならば祖先の集積した過去の芽から起るから。又絶對の終でもない、何となれば次の時代に生命の流れを通ずるから。兎角身體活動は生命の顯現である。身體のない所には何物もない。何となれば、吾々は何事も爲し得ないから。そして何事も爲さぬところに何かあるとはいひ得ぬ。從來心身の活動を分離して、精神活動と身體活動との二となし、いたく後者を輕んずる弊があつた。寧ろ反對に動作の必要ある毎に、生命は緊張弛緩するといふがよい。」と、さりながら、氏は決して舊生物學主義者の如く、人間の生活を他の生物と同様自己保存種族保存に限るものではない。生命は常により新たに、より善く、より大にならうとする要求を有つて居るもので、この要求を實現するによつて創造し進化するものとなして居る。これが同じ生物學的ながらも、舊來の生物學者の言ふ所と異る點である。

8 生命の起原についてはベルグソンの如く動的に解してエネルギーとなすもあり、シ。ペンハウエルの如く心的に解して意志となすもあるが、氏はその孰れとも又別の起原と

も言うて居らぬ。が、それに創造性を許す點に於ては、この兩者並に現時の生命哲學者の孰れとも異なる所はない。しかもこの創造性は、氏の根本思潮たる流動觀より來つて居ることも、ベルグソンと異なる所はない。ベルグソンは流動は變化を意味し、變化は創造を意味するといふやうに説いて居るが、氏は生命は變化する。従つて要求も變化する。創造とは新要求を實現せんがために新構造（又は改造）をなす所の心身活動である。（同上十二頁）と云うて居る。

9 氏は生命と生活を區別して居られる。英語のライフ、獨語のレーベンといふ語は、生命と譯するが適當に見える場合もあり、生活と譯するが適當に見える場合もあり、従つて無分別に譯出せられては、東洋人には理解に苦しむ場合が少くないが、氏は東洋風にこの兩者を區別して居られる。しかし東洋人は體と用又は理と氣とを對立的に考へ、前者は靜的のものであるに後者は動的のものであるやうに考へて居るが、氏はその孰れをも靜的とは見ない。氏によれば生命は要求であり、生活は生命が向上しようとする要求、詳言すればより新たにより善いより大にならうとする要求の表現した變化の系列である。換言すれば要求實現の活動過程である。要求實現の爲の選擇努力の過程である。

生命と生活との別

生命と生活との別
生命は動的の過程であるといふことは、
用は體の對立的に考へて居るが、氏はその孰れをも靜的とは見ない。
氏によれば生命は要求であり、生活は生命が向上しようとする要求、
詳言すればより新たにより善いより大にならうとする要求の表現した變化の系列である。

（同上八頁）と云つて居られる。なほ氏の生命は新らしい生物學的傾向を有するものであること、活動的のものであること、及び生活はその發現の過程であるといふことは、次の言によつても明である。曰く「有機體は、生命を有し、生命は要求を意味し活動を意味する。生活とは生命の要求を實現する過程である。例令生命が嚮動として表はる、やうな植物でさへ、根は岩石を碎き、土壤を穿ちて養分を求めものである。衝動生活を營む下等動物でも、營々として食をあさり又子を産む、然らば自己保存種族保存活動擴張は有機體の本性であるといふことが出来る。有機體の中でも、特に人類は絶えず飽かざる要求を實現せんとし、單に生んとするのみならず、より新により善く生んとするが故に、新美なる活動擴張は人類の本性である（同上二頁）と、これを要言すれば、氏の生命は生活物に固有（勿論その本質は異なる）なもので、生活の因つて生ずる原理である。人間にあつては營に生物學的生活のみならず、所謂精神的な生活も、亦この原理から出るのであると言ふのである。

10 「生命の要求は價值である。」と氏は言つて居られる。この一語によつても氏は價值論者としては文化價值論者ではなくして、生活價值論者であることが分かる。而して生

價值論

活價值論者としての氏は、價値の根本を生命におかずして要求において居る。曰く「動的教育は、生命の要求を事實と認め、之があらゆる價値あらゆる活動の源であると見る。」(同上十六頁)曰く「余は要求そのものを以て根來的價値と認める。」(同上九頁)と。根本價値といへば、それが、他によつて價値づけられるのではなくして、それ自身に價値が固有して居るといふ意味である。これを他の言葉で表出すれば、絶対價値であるといふ意味である。この絶対價値に對しては、他は皆相對價値である。換言すれば、他の價値はこの根本價値から價値づけられるによつて、初めて價値を生ずるのである。さればとそ、氏は「對象の屬性は價値ではない。けれども吾人の要求に觸るれば價値あるものとなる」(同上)と云うて居る。勿論氏は絶対相對等の語を用ひて居られぬが、根本價値はそれ自身に價値を有する、他の何物よりも價値づけられるものではないと解するに於ては、これに絶対の二字を冠するも差支ないであらう。而して絶対價値としても、決してそれが不變恒久的のものではない、これ生命は常に變化し、従つて要求も常に變化するからである。常に變化する點から見れば、價値はすべて他の意味で言ふ所の相對的のものであると言はねばならぬ。氏は價値の標準に變動を生ずる事情は、境遇の變化と

性價値の普遍

生命の進化との二つである(同上二六四頁)といつて居られる。従つて世には普遍的の價値はない。もしありとしても、それは相對的に普遍なもので、絕對的に普遍なものではないと言ひ放つが徹底した考へ方のやうに思はれる。が、氏の頭にはこの絶対相對の區別が起らなかつた故か、價値は普遍的のものにあらずと斷言し兼ねた形跡がある。それは他でもない、「若し普遍的の價値なるものがないとならば、評價の輔導は到底不可能である」(同上二六五頁)元來教育の役目は、「兒童が生活の價値を評定し、之を統御することを輔導するにある(動的教育論一六二頁)のに、評價の輔導が不可能となれば、教育は不可能になるからである。こゝに於て、氏は普遍的といふ言葉の意味を尋ねて、各人の要求價値が全然同一なりといふ風に解するは誤解であると斥け、「各人の要求は、盡く違ふ。甲乙丙丁 それぞれ個性を具へて居るけれども、夫と同時に人間の本性には感應融合する方面をも具へて居る。此に於てか、人間の價値は普遍なのである。」と言つて居られるが、これは推論が少しく變である。人間の本性に感應融合の方面がありとしたならば、「これに訴へて價値は普遍化し得」と言ふが順當な言ひ方である。「人間の價値は普遍である」と結論するは、推論がよろしくない。普遍化し得る……相對的に普遍化し得

ると論究するによつて、氏の立場は終始一貫し、發生的にすべてを眺めようとする氏の根本方針は瓦解せずに残る。もしも普遍的の感應融合性の上に價値の普遍を推演しようとならば、それは批判的方法に墮し去つたものである。

價値の二種

II 生命の要求を根本價値と見、之に對して他をこの要求を充たすによつて價値あるものとなす所よりして、價値に二つの種別を生ずる。その一を目的としての價値といひ、他の一を道具的價値といふ。前者は吾々の生活なるものは、吾々の生命の要求を實現する活動過程であるとする所からして、生活それ自身を價値とするものである。曰く、「吾人の究極目的は生活そのものである。豊かに活力ある意義ある生活が無限の價値である。」(分團式各科動的教育法二六三頁)と氏の生活價値論者としての立場は、こゝに至つて全く明瞭になつて居る。後者は生活を豊富にする爲に、特殊の地位における生活上の要求から評價されて價値づけられるもので、それ自身に本質的に價値があるのではなく、全く方便又は方法として、生命の要求に觸れるによつて價値を生ずるものである。更に要求は何かと推して尋ねる時には、生命の顯現であると言はねばならぬ。即ち生命は要求によつて生命たり得る。要求を措いて他に生命を求めも、これを得べからずで

ある。さればこれを大乘的に言ふ時には、生命と要求とは一にして二ならず、名は二にして實は一であると観することが出来る。斯く観する時には、「要求は價値なり」といふ名題を轉じて、「生命は價値なり」となすも、論理上何等差支ないことになる。しかも要求が根本價値であるが如く、「生命それ自身は根本價値である。」(八大教育主張中の動的教育論二八頁)これに對してこの生命を發揚する上に有利なるもの、即ち前述の器械的價値は、これを方便的價値と稱することが出来る。(同上)

斯く生命を以て根本價値となすに於て、氏の價値論はデュキーと同趣向のプラグマティズムに歸着せざるを得ない。而して理想主義の哲學者の所謂文化價値については、氏はこれを以て客觀的存在となすを斥け、生活に附隨したものである。眞善美聖は要求の種類である。(分・各・動・教、一〇頁)眞實に考へる善良に行ふ美しく感ずる纏めて言へば價值的に生きるが生命の要求である。如何に生くべきかといふ要求が經驗の結果として生じ來り、こゝに眞善美聖が生活の様式として生じたのである。價値は生きる様式の名である。生きるといふこと、價値とを引離して價値の爲に生きるとしてはならぬ。(動的教育論三三頁)と言つて居られる。この文化價値を先驗的の價値意識によつて生ずる

ものとは見ずに、後天的の生活形式となす所に、生命哲學の特質は躍如として現はれて居る。

生命の要求

12 氏はまた生命の要求は吾々の日常にあつては需要となり興味となり問題となつて現れる。この需要興味問題は要求の形式的方面である。而して要求そのものは、現状に満足しない欲念であるが故に、これら三形式も亦本來的の要求そのまゝである外に、又その要求の實現が不十分である場合或は全く不可能である場合もあり、またその各は價值たる要求の顯現であるが故に等しく價值であるといひ、この需要を満足し興味を充實し問題を解決するを價值統御と稱し、その満足する仕方充實する仕方解決する仕方纏めて言へば満足充實解決するに足るべき心身の活動を題材といひ、題材の自力構成を自學といひ、需要を活動によつて満足する換言すれば要求を充實したのを價值の創造といひ、生命は常により新により善くより大にならうと要求するが故に要求が實現された時には其所に新構造(又は改造)が起るのであるが、この新構造又は改造をなす所の身心の活動を創造するといふのであると言つて居る。

價值創造と 進化と人格 の發展

13 翻つて人間の生活を見るに、孰れもこの價值創造に外ならぬ。夫の麻織物の衣服を造

り得たものは、更に新善な木綿織物を要求し、この飽かざる要求が人を驅つて棉を栽培し綿糸を造り、之を織りこれを仕立てるといふ實現に進ましめ、こゝに創造せしめる。

これを他面から眺むれば、麻織を得たるは舊地位である、この舊地位から尙前方に進み出で、更に木綿織を要求するは新地位である。新位置を獲得したのは、(即ち價值統御したのは)新地位に順應したのである。即ち順應によつて創造せられるのである。斯様にして人間は進化するのである。詳言すれば、麻織を得れば更に木綿織、木綿織を得れば更に絹織毛織といふ如く、次第々々に順應して行くこと、一步一步に價值を創造すること、現位地に満足せず新なる要求を實現して自己の世界を擴張して行くことによつて、人格の發展が出来るのである。この人間の生活過程を移して學習過程となし、生徒をして生活價值の創造をなさしめるが教育である。従つて學習は生活の爲の準備ではなくして、生活そのものである。學校の仕事と卒業後の仕事とに於て、その活動形式に何等差異のないものである。昔は學校の生活は卒業後に於ける生活の準備であると考へて居たが、これは誤りである。生活を教へる所の教育所としては、その形式が彼と此によつて異なるべきではない。學習は即ち生活、生活は即ち學習であらねばならぬ。

生活過程と 學習過程

14 生徒は需要を満足し興味を充實し問題を解決せんが爲に活動すること大人と敢へて異なる所はない。然るに學校に於ける所謂教材なるものは、廣く人類の経験を多方面に集めたもので、必しも生徒の経験に吻合するものとは言ひ難い。従つて之が常に生徒の需要興味問題と關係あるものであるといふことを得ない。こゝに於て學習動機を惹起するの必要が起る。學習動機の惹起とは、生徒に利害關係のない教材を利害關係あるものたらしめること、換言すれば無關心的の教材を關心的たらしめることである。この學習動機を惹起するには、先づ學習法の變更をせねばならぬ。普通の學習法は、論理的の構造である。教材それ自身が、成人の経験を社會生活の目的に適するやう論理的に組織したものである故、學習法もそのままに論理的に研究するのであるが、これは能力の進んだ學級には可ならんも、否る學級には不適當である。能力の未だ進まざる學級に於ては、生徒の能力に適するやうその排列を變更し程度を變改して、各自の能力に準じて研究せしめねばならぬ。元來論理的に研究せしめるとなると、當然系統的の研究にならねばならぬ。それを斯く心理的に研究せしめようとなると、勢ひ系統的たることを得ない。がこは論理的研究に進む過程として忍ばねばならぬことである。次には教材を生徒の現實

生活に觸れしめるによつて、その價值統御の方便と思はしめることである。萬に一教材が直接に生徒の現實生活の需要に觸れない場合には、需要を感じるやうな想像的地位に立たしめねばならぬ。而してこの學習動機を惹起するには、無論人性に根さしの深い本能を利用せねばならぬ。交通本能發表本能實驗本能競争心忿怒恐怖愛同情社交心獨立心畏敬心美的本能等は、その主なるものである。元來本能や衝動は、生命の發現であるから、こはまた要求と見ることが出来る。従つてこの上に需要興味問題を芽生えしめることはさまで困難なことではない。

15 學習動機を惹起する過程としては、先づ生徒が爲さうと欲するもの、換言すれば彼が價值を見出した目的を決定することが必要である。次にはこの目的を實現するに必要な方便を翹望するやうな地位に彼を立たしめることが必要である。次には目的を達成する方便として役立つべき教材を提出することが必要である。

16 學習動機が惹起せられ教材が與へられれば、生徒は自ら需要を満足し興味を充實し問題を解決しようと努力する。纏めて言へば、自ら題材を構成する。なほ纏めて言へば自學する。而して自學の方法には歸納的構造法演繹的構造法破格的構造法の三がある。

歸納的構造法には目的の決定資料の蒐集即ち思想の補充資料の組織獨立判斷智識の使用資料組織の成果及過程の吟味個性の發展の要素があり、(と言つて氏は米國のマクマリヤーヤーハートと類似の説をなし)演繹的構造法には問題資料假説解決論證の五方面がある。破格的構造には、歸納的又は演繹的構造に於ける如くに用ふべき原理は明かに意識せられて居ないが、暗々裡に働いて題材を構成する。これを學科に適用して見れば、數學や理學的の材料に於ては、兒童をして歸納的または演繹的構造法によつて題材を構造せしめることが出来るが、修身歴史文學的の材料はこれによる事が出来ぬ。萬にこれらをも等しく歸納演繹の論理的方法によつて構造せしめようとなると、教材の職能を破つて仕舞ふ。且つ又初學年の課業に於ては、假令それが數學的理學的の性質の教材でも、明かに原理に關係せしめることは殆んど無いが故に、破格的構造法によつて課業の一部の概括をなし、原理を無意識的に收得せしめておくがよい。

17 修身歴史文學等の評價課業、之を六つかしく言へば道德的審美的題材の構造は、他の題材の構造と著しく趣を異にして居るが故に、その學習動機の惹起も亦他の題材の場合と異らねばならぬ。と言つて氏はイ感情を喚起すること。(ロ)偉人の行動を讚美するこ

道德的審美
的材料的自
力構成

と。(ハ)偉人の經歷事業を賞讃すること等を挙げ、これら評價課業は他の課業よりも教師の輔導を要すること。教師の人格的影響がより大であること。一層個別的指導を要すること等を述べ(同上二八四—二八六頁)更に道德的題材の自力構造については、理想の向上と理想の實現との二つを挙げて居るが、氏の謂ふ所の理想は、世に謂ふ所と意義を異にし、人類の根本要求即ち有機體の原始の需要から發展し來つた向上欲を意味し、その根本は情的のもので自己保存の本能性的本能同情順應本能等はその有効なる淵源でありこれから發展して理想になる、理想の向上とは、これら原始的の理想を醇化することであると云うて居る。

以上は氏の教育論の原論並に方法概論の大要である。世にも定評ある如く、氏の著には新語が多く加ふるに同一の事柄を種々異つた言葉によつて表出して居られるが故に、眞意を汲むには甚だ難澁を感じる。されば以上に述べた所も、或は氏の眞意を誤り傳へた節があるやも計られぬが、誤傳の罪の一半は敢へて負擔を辭せない所である。

第三節 創造教育

創造教育は稻毛詛風氏の主張である。氏には著書が甚だ多いが、その内専ら件の教育論を叙したものに、「創造本位の教育観」と「創造教育論」とがある。なほ氏は永年その発行にかゝる雑誌「創造」誌上に於て、その意見を述べられたことがある。今例によつて比較的近時の筆になつた著を主として氏の所説の概要を擧げて見れば、

人生観並に
人性観

1 創造教育論は氏の人生観並に人性観に基いて居る。されば氏の教育論を述べるには、先づこの人生観並に人性観から筆を起さねばならぬ。

氏は人性を以て創造となし、人性を以て創造性となして居る。これが氏の教育論の抑の出発点である。偕如何なる故を以て斯かる観を持するに至つたかといふについては、氏は明言して居ない。たゞこれは假定であると言つて居る。曰く「私の創造教育なるものに二つの假定がある。……第一は人生は創造であるといふことであり、第二は人性は創造性であるといふことである。」(八大教育主張二一七頁)と、然らば假定としては所謂止むを得ざる假定であるかといふに然は思はれない。といふ所以は、氏は批判的方法を採用するものでないからである。批判的方法によつて論究するとなると論究の最後に至つて、最早論理の刀鑿の入り得ざる或特段の境地を設けざるを得ないのであるが、氏

にはこの方法に訴へて人生なり人性なりを覈究した形跡がない。のみならず、氏は人生そのものも創造そのものも、理知以上のもので、理知の説明の及ぶべからざるものであると言つて居る。曰く「創造は人格生命乃至人生文化の精髓であり、従つてその一部分たる理知や論理によつて説明し悉くすることは断じて不可能なことである。……説明は知的のものであり、人生は理知以上のものである」(創造教育論七七頁)と。果して然らば、氏は獨斷的に斯かる假定を設けたものであらうか。といふに、氏の日常の學究態度より察すれば、妄りに獨斷的な假定をなすやうには思はれぬ。然らば如何にしてこの假定は生じたものであらうか。翻へつて考へて見るに、人生も創造も理知以上のもので、説明し得べからざるものとすれば、これを知るには批判的方法を措いて、他の法によらねばならぬ。他の法とは理知のみならず感情も意志も全體となつて直接に感知する法で、所謂直観とか體驗とかいふものである。もしもこれらの方法にもよらずとならば、初めて獨斷的の假定と断ぜねばならぬ。

氏は、いふ「私の信する所に依れば、人生は創造であると断言するより外には説きやうがない。……是は私の一箇の信念である。然らば私は如何なる根據から此信念若くは

此假定を得たか、私は是は論理的推論であるよりも、自己一個の體驗であることを告白したい。」(八大教育主張二一七—二一八頁)とこれによつて見れば、氏のこの假定は全く氏の人格生活に即したもので、理知を媒介として外から教へられたものでもなければ、理知のみの所産として製出されたものでもないことが分かる。が、これはまた氏の言ふ所の「嚴密な意味に於ける主義は、必ず主義の創建者奉仕者の人格生活と調和すべきものである。」(創造教育論五頁)といふと相照應して矛盾のない行き方である。

2 人生を創造と見るのは氏の體驗より出でた信念である假定であるならば、これは氏一個については眞理であつても、他人にあつては眞理なるや否や疑はざるを得ない。言葉を變へて言つて見れば、この人生觀は主觀的の確實性は有するが、客觀的の確實性は有しないかも知れぬ。更に別言すれば個人的のもので、超個人的普遍的のものではないかも知れぬといふ疑が起らねばならぬ。が、之について、氏は後にも論ずる如く人生の因つて生ずる人性即ち創造性に普遍性を認め、「創造性は萬人共通の而も先天的に具はるものである」といふ所からして、必然的に普遍性超個人性を有するものとするのであるが、これは批判的教育學派の人々が、理性を人間の通性と見て、その上に普遍性を求めると全

普遍的創造性

く同じ行き方を取つたものである。

3 人生は創造なりといふが、その創造といふ語によつて何を意味するか。嚴肅な意味で言ふ時には、創造は今迄にない全く新奇なものを造り出す。言葉を換へて言へば、無から有を造り出すことで、唯神のみ能くする仕事であると解せねばならぬが、氏の謂ふ所の創造は如何。曰く、「世には創造を以て無から有を生ずることであり超意識のことであるとすることが少くないが、私から見ればさうでない。蓋し創造は心理現象であると共に社會現象であるからである。詳言すれば、心理現象には停止斷絶がなく、如何なる奇異の現象も其れには因果關係があつて、文字通りに舊經驗を超越することは出来な

いと、もに、社會現象も亦決して全き意味に於て奇蹟を生ずることなく、創造といはれるものは必ず何等か舊價値の存在を豫想するからである。只これを創造の刹那について見れば、即ち創造作用を具體的に見れば、確かに因果律を超越したものであり、或意味に於て無から有を生ずることである。さればこの見方に従へば、ベルグソンの言つたやうに、緊張した生活が凡て創造過程であるといふことが出来る。併しながら、通例の見方に従ふかぎり、創造はやがて改造で、隨つて意識的であり有意的である。」(同上七頁)と。

創造の意義

これによつて見れば氏の創造は、今日一般に用ひられて居る通り、改造の意味で、人間の仕事の意味である。改造する、言葉を換へて言へば舊經驗の模様を變へるといふ所に、氏と批判哲學との別れ目がある。氏の説が常に理想主義に近づくやうで、しかも全くそれに降らないのは、この邊に於ても窺はれる所であるが、氏は尙この創造といふ語を言語學的に解し、「創には新たに造るといふ語義の外に破壊するといふ語義がある。されば創には破壊と建設との二方面がなくてはならぬ」とし、更に進んで「創造の一般的意義は……新しく造り出すといふことに存する。但し謂ふ所の新しく造り出すといふことは、……必ずしも絶對的の意味でなくともよい。即ち必ずしも形式内容共徹頭徹尾新しくなくとも創造といふことが出来る。更に詳しくいへば、單に形式のみ新しくとも創造といふことが出来る。この意味に於て謂ふ所の改造は、とりも直さず一種の創造である。否これを客觀的に見れば、凡ての創造はやがて改造である。何となれば、如何程新しい創造といへども、其動力か材料か形式かの中に、必ず何等かの舊い要素を包含するからである」(創造教育論四頁)と明言して居られる。

創造的人生

4 創造を本質とした人生なるものは、如何なるものかといふに、之は取りも直さず前

述の改造即ち破壊と建設とである。しかし破壊すべきものは何かとなると、それは價值であるといはねばならぬが、價值には個體的價值と超個體的價值とがある。個體的價值といふのは價值創造の要求に燃えて居る人格であり、超個體的價值といふのは文化である。而してこの二つの價值を建設への道行として破壊するには、その破壊に先つて先づその價值を我に取り入れるといふことがなくてはならぬ。詳言すれば既存の文化を受容し同化する。別言すれば傳達するといふことがなくてはならぬ。傳達の爲には模倣といふことがなくてはならぬ。模倣は受容同化の第一段で、従つて創造の初階である。

人格は其れ自身の理想以外の何ものによつても規制されない價值的個體である。即ち独自の理想に統率されて、自覺的自律的にその存在を持続するものである。人格は独自の理想を持つて居るが故に、價値體であり、独自の理想によつて統率され且自覺的自率的に存在を持続するが故に個體である。(最新思潮創造教育の研究一一頁)而してこの個體は其初め模倣によつて自體の破壊を計ると同時に建設をなすのであるが、創造の根本屬性を有する人格は、或一段の創造を完うすればそれに満足して納まるものではなくして、更に理想によつてそれを超越しようとする。再言すれば一面に於て絶えず舊いもの

個體的價值
即ち人格の創造

價值少いものを否定し超越すると共に他面に於てはより新しくより價值多いものを要求し獲得しようとして、絶えず其自身の力を活用し絶えず破壊否定に即する建設肯定の過程を閲する。斯くて無限に自己超越の過程を閲し、永遠に本質的發達の過程を辿り、何時までも創造の完了を見ることがなしに向上自己超越を續けて行くものである。これが即ち主觀的個體的創造の人生である。

超個體的價
値即文化的
創造

超個體的の創造の初階段としての破壊は、新價値を造るに必要な素材即ち舊價値の蒐集に始まり、次にそれを分析してその内より最も必要適切な要素を同化する。これを心理的に言へば、受領模倣類化同化である。而して斯く破壊した終點は直に建設に續くものであるが、なほ建設は同化の結果として主觀的に生じた新價値を適切な形式と方途と妥當な驗證とによつて客觀化する。これを心理的に言へば、創始作製表現客觀化の二作用をなす。斯くて新たな價値を結果するのであるが、その價値はこれを細別して言へば、論理的價値即ち眞、倫理的價値即ち善、藝術的價値即ち美、經濟的價値即ち富、技能的價値即ち用、宗教的價値即ち聖といふ所謂文化價値である。

人格と文化
との關係

5 以上に於ては創造正しく言へば改造作用を人格と文化との内外に分けて論じたが、

この二者の關係はもとゞ二元的のものでないから、文化の創造の内容は或點まで之を人格創造の内容に適用することが出来る。蓋し至き意味の人格創造は、眞善美富用聖を調和的統一的に、乃至これらの一方面又は數方面を中心として個性を人格たらしめることの出来る創造力を所有し、且これを活用することによつてのみそれが可能であるからである。斯く個體文化と社會文化とを創造の一義によつて調和することによつて、古來對峙して争の止む時のない哲學上の現實主義と理想主義とを調和することが出来、又教育上の個人主義と社會主義とも調和することが出来る。(同上二二頁)と言つて、氏は批判的理想主義の採らざる富用をも文化價値となし、文化教育學派の人々と同じやうに、生活の見地から哲學上の理想現實の兩主義教育上の個人社會の兩主義を調和しようとして居る。

眞の人生

6 最後に明にすべきは人生なるものは、與へられたものか、それとも人間の造るべきものかといふ問題である。之について氏は言ふ、「人生は與へられたものとしての人生ではない。……人生の素材即ち生理的生命は與へられたものであるが故に、眞の人生ではなくして、自然に過ぎない。其の人生は、この所與として自然としての生命が、自己改

造を試み、自覺されたものである。人生は與へられたものでないといふことは、他面から見れば、人生は決定されたものではなくして、自由なものであることを意味する。随つて人生の精髓は、何を與へられたか、又は何であるかに存するのではなくして、何を創造するか、何であるべきかに存する。斯くして自覺のない所に人生はなく、理想要求のない所に人生はなく、向上進歩のないところに人生なく、修養活動のないところに人生はない。(同上九一—一〇頁)と、斯く人生を自然のまゝのものと理想のもの、あるの人生とあるべきの人生とに峻別し、眞の人生はあるべきの人生であるといふに至つて、氏の所謂人生は理想主義の哲學者のそれに近づき來り人性に自然性と理性との二を區別し、後者によつて前者を統制するを眞の人生とするが如くに見ゆるが、實は然らず、氏は飽くまでも自然所與の立場を棄つることなく、しかも一元論的に自然所與が自らの力によつて自らを理想化する。即ち「所與として自然としての生命が、自己改造(創造)を試み、自覺する」これ即ち眞の人生であるといふ所に理想主義の哲學との相違而して發生的教育學派の人々の行き方と同一な所がある。

性創造即創造

7 氏は創造と創造性を同一視し、創造は過程であると共に目的であり、作用である

と共に成果であり、動力であると共に理想である(同上二頁)と言つて居られる。この因と果體と用とを同一視する見方は、亦氏が二元論に陥るを避けんが爲に、故らに取つたものであることは、「創造と創造性とは一である。前者は目的又は結果であり、後者は動力又は原因であります。それが作用をして結果を生じ來る。そして作用となり結果が生じて動力の價値が現はれて來るのであります。而も目的は動力の動力であります。斯ういふ風に一元的に見てのみ創造といふ言葉を十分に説明することが出來ると思ひます。」(八大教育主張二〇六頁)といふに徴しても明かである。斯くて人性即ち創造性は、第一原因として作用して結果を生じ、よりて以て目的を達し、この結果目的が第二の原因となつて又第二の結果を生じ目的を達する如く、逐次に繼續して止む時がない。即ち生命は自力によつて自我超越をなす。言葉を換へて言へば、創造進化をなす。これが即ち人生である。曰く「我々の生命は創造的進化である。吾々の生命は絶えず河水が高き所より低き所に流れて行くが如き状態である。創造と言はれる限り、それは永続的流續的のものであるから、一段の創造が濟んでやれ一服喫むといふ状態は眞の創造ではない。創造それ自身の力で、不斷に自己創造をやる。……不斷の創造的進化不斷の自己超

越が、私は創造だと思ふ」(同上二二〇頁)と。斯くて氏は、他の發生的教育學者と同じく、創造を先づ自我に即せしめる。言葉を變へて言へば個體的創造を第一義とし等しく流動觀の上に生命の無限の發展を描く所にベルグソン流の生命哲學の佛を宿して居る。

8 却説創造を本質とする従つて目的とする人生なるものは、大略上述の如しとして、次に檢すべきは個體的創造並に文化的創造をなす動力であり原因である創造性は抑も如何なるものであるか。といふ問題である。之について氏の言ふ所を聞くに、「創造性の一般義について見るに、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あり、狹義の創造性とは、人間の本性を指すものであり、最狹義の創造性とは、人間の本性中特に新しいもの詳しくは獨自にして優秀なるものを造り出すか、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は、第一の見方は廣きに失するに反し、最狹義のものは幾分狭きに失する。蓋し教育の動力としての創造性は、純乎たる人間のものであると共に、所謂獨創力又は天才は或る特殊な人にのみ賦與されたものを意味するからである。この意味に於て、私は教育の動力としての創造性は、上記狹義及最狹義のも

創造性の廣 狹三義

創造性の起 原

のを包括したものを指す」(同上二一八頁)といふ。而して又この性の起原については、言ふ「創造性は、其の性質に於て幾多の差別があるが、萬人共通の而も先天的に具はるものである(創造教育論四七頁)と。然るにこの萬人共通なりといふについては氏は何等論據を明かにして居られない。思ふにこれは止むを得ざる假定か、または氏の體驗を普遍化したものか、二者その一であらう。止むを得ざる假定であらうといふのは、氏は理想主義の哲學者に倣つて、普遍妥當または一般的價值といふことを言はうとして居るのに、各人の特性または主觀からは普遍妥當一般的價值の生じないことは理想主義の哲學者の言ふ所の如くであるからである。

氏の體驗を普遍化したものであらうといふのは外でもない。氏には個體即普遍體論なるものがある。それによれば、「人格が個體でありながら、單なる孤立體ではなくして一般的價值ある普遍的個體であるのは、それが本來普遍的妥當性―一般的價值といふ事を根本屬性とする理想によつて統率されるからである。」(創造教育の研究一一―一二頁)といふ。これによつて見れば、普遍妥當性または一般的價值並にそれが根本屬性である理想は、普遍的のものであつて、萬人共通であり、個體はそれを領有して居る。個體を

個體即普遍 體論

離れて普遍性はなく、普遍性を離れて個體はないといふアリストートル流の考へ方になるがこはなほ氏の「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、随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。(同上130頁)」といふに徴しても明かである。果して然りとせば、個體の根本屬性から押して普遍を知るといふことも不合理ではない。即ち一己の體驗を押し廣めて、これを普遍化するといふことも誤まつた仕方ではないと思はれるからである。

先天的といふについても亦何等議論のあるを見ないが、これ亦止むを得ざる假定であらう。何とならば、創造性が教育や修養によつて後天的に發生するものであるならば、人生の最初第一歩の創造は出來ないからである。なほまた普遍妥當は後天からは出で來らないからである。

然らばその萬人通用先天的の創造性の内容は如何と尋ねるに、氏はいふ、「この創造性は普遍的先天的であるといふ點から見れば、これは決して純乎たる形式的要素乃至先天的要素ではない。其れは後天的經驗即ち廣義の教育及修養によつて、其内容が次第に充實するやうになるのである。要は創造の第二要素たる素材に對して形式的であり先天的

創造性は自由性

であるといふのみである(同上)と。こゝに至つて、氏はまた批判的理想主義に似寄つた行き方をするやうになつたのであるが、その異なる所は純乎たる形式要素乃至先天的要素ではないといふにあるらしい。

9 氏は又創造性を自由性と呼んで居る。これは他力を藉りて創造といふ作用をするのではなく、創造性自身が自身の力で創造する、即ち自己超越をするのを意味するのである。詳言すれば、創造性が其自身の内に創造といふ作用を生起せしめるに足る主要原因を包含すると、或一段階の創造を完了すれば、其れに即し件の創造に不満を感じて其れを超越する動力を醸生し、斯くして無限に自己超越をするのである。すべて他力によらず、自力によつて事をなすを自由といひ、自律は自由なりと言ひ古されて居るが、これと同じ意味合で、意思理想自覺によつて自己の上に自己を見出して進化するのが即ち自由である。自由の働をなすものが自由性を有するのである、自然には自由はないと古來言はれて居る所であるが、これは意思理想自覺の如き自由の要素のないのを意味するのである。自然現象には進歩といふこともあり成長といふこともあるが、自らの價値を創造し、より高い價値に就くといふことはない。人間的現象はこれと異り、自ら

を創造し常により高い價値を求めて向上超越自律自産をなすものである。されば創造といふことは、自然現象ではなくして人間的現象であり、その現象を造り出す創造性は自然の所有にはあらずして人間の所有であり、人間のみが價値創造體である。

10 更に創造性の本質は如何。神の性の如く端倪すべからざるものか。神秘的のもので、人間の思索の及ぶべからざるものとしてたゞ崇拜すべきものか。といふについては、氏は無論分析心理學のなすが如く、これを各要素に分析してその各に命名し、その特異の機能を列擧することはしない。本節の初にも述べた如く、創造性は理知以上のもので、知的説明の及ぶべからざるものであるとはするが、しかしまたすげなく説明を斥け、接觸すべからず汚濁すべからずとなすものでもない。曰く「創造性は一種特別な能力ではなくして、人格の中心精髓又は長所特色であり、隨つて其れには諸多の種類があるが、共通要素は想像力直覺力思考力などであり、只其根本屬性は前述の如く自由性即ち無限の進歩力又は自己超越力である（創造教育論四八頁）」と。而してその種類を形式實質兩見地から分類して列擧して居られる。形成的見地よりすれば、創造性は消極的創造性と積極的創造性との二つに分かれる。消極的創造性といふのは、先きに述べた破壊力としての

創造性の本質

創造性の種類

創造性であつて、懷疑的精神、偽、惡、醜に對する憎惡心、克己力節制力忍耐力犧牲的精神の如く、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、所謂建設力又は構成力としての創造性であつて、舊價値より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り、更に受動的と發動的との二種に分つ。受動的創造性とは、創造性が新價値を創造する爲に營む豫備的作用で、創造に要する素材を受容する動力であつて、所謂模倣力受容力同化力がやがてこれであり、發動的創造性とは、創造性が新價値を創造する爲に營む本部的作用の動力となるもので、所謂創始の構成力工夫力改創力發表力が即ちこれである。實質の見地から見れば、創造性は個體的のものと超個體的のものとに分つことが出来る。個體的創造性とは、個體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。……個體的創造性には、更に本源的一般的創造性と、派生的特殊的創造性とをはじめ、種々の區分を便宜上施すことが出来る。本源の創造性とは、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、隨つて其内容に於てこそ差別があれ、一般人は何人も共通に具有するものであり、……そしてそれは發達程度の低い時には、本能即ち本能的創造性としてあり、發達した時には、理性的創造性としてある。……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、生殖慾の如きがそれで、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値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ともに、熱然たる統一があり、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、或特殊の様相と内容とを具へて具體化されたもので、これは更に身體的創造性と心的創造性とに別つ事が出来る。身體的創造性とは、肉體的價値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、精神的價値を造創する原動力で、之は更に……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、藝術的創造性としての興味力觀照力熱情……道徳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。(創造教育論一二九—一三三頁)と而して更にこれら創造性を動觀して、「創造性は最初に於ては衝動である。併しながら創造性は其言葉の示す如く發達進歩を本旨とする。……従つて創造性は絶えず進歩發達をする。(八大教育主張二三五—二三六頁)と、斯くて各種の創造性の本流をなせる本源の創造性は、本能より理性に進化する如く、派生的特殊的創造性も、衝動としての原始的な状態から無限に向上進歩發達をなすものであるといふ。

創造の過程

11 創造性が觸發して創造をなす過程を論理的に眺めて、破壊と建設との二段となすこと前既に述べた所の如くであるが、更にこれを心理的に説明して、第一段を不満、即ち在來所有し存在する舊價値に對する不満とし、第二段を懷疑即ち不満の原因理由を明かにし、同時にそれを充足し得る内容及方途を明かにする階段とし、第三段を否定、即ち不

満の理由を明かにする結果として舊價値を否定する階段とし、第四段を新要求、即ち不満を充足する爲に、よりよい價値を創造しようとする要求の發動する段階とし、第五段を新要求事實化、即ち新要求を事實化するに必要な素材即ち舊價値乃至價値體を蒐集し且それを分析して、最も必要にして適切な要素を創造性に同化し、其結果として主觀的に生じた新價値を適切な形式と方途と妥當な驗證とによつて客觀化し、斯くして眞に價値ある創造の結果をつける段階として居る。

創造性發動 の方向

12 創造性の發動して創造作用をなす方向は、二つに分けて見ることが出来る。二つとは、前屢々述べられる個體的創造と超個體的創造、又は人格の創造と文化の創造、又は主觀的創造と客觀的創造とがこれである。而して創造の本質として新しいものを造るといふが特徴であるが、その主觀的の創造即ち人格又は自我自身の新しきもの、換言すれば創造されたものが只創造者自身にとつてのみ新しいものを獨自性といひ、創造者以外から見ても、即ち客觀的に見ても新しいものであるを優秀性といふ。而して、この獨自性と優秀性とは相乖離するものではなくして、優秀性は獨自性の普遍化したものである。實に文化は個人の創造した獨自のものが、一般的承認を得るによつて實現化され普遍化

されて社會文化となり得るものであると同時に、事實に於て如何程顯著な獨自性を具へたものを構成しても、其れが何等かの點に於て他より卓越した價値を具へてゐなければそれは社會的に優秀性を具へたものとは言はれることが出来ぬ。これを約言すれば、人格は創造としての人生の個體的方面であり、文化はその普遍的方面である。されば目的として理想としての創造は、獨自にして優秀な人格になることに即して、獨自にして優秀な文化を創造することにあるといはねばならぬ。

創造教育

13 稻毛氏の人生並に人性に關する思想の大意は上述の如くである。この根基の上に立つた教育論が、即ち所謂創造教育である。従つて創造教育は、創造の原理を以て教育の全般を一貫しようとする教育論である。修身教育であらうが、體育であらうが、裁縫であらうが、教育者の營む如何なる作用であらうが、教育者の生活であらうが、すべてを創造の一義によつて説明しようとする（八大教育主張二〇四頁）教育論である。

教育の目的

教育の目的としては、人生の目的そのまゝを採用することが出来る。蓋し教育は人生の一部であるとともに、それは人生の動力基礎である。（同上三〇頁）而してそれは何かとならば、被教育者の創造性を十分に涵養助長することである。更に幾分具象的にい

へば、創造性の豊かな個人を養成することを通して優秀な國家的文化を創造し、斯くして全體としての人生の價値を増進することである。(最新思潮創造教育の研究下巻四頁) されど、教育の對象たる被教育者の本性は、先天的に創造的なもので、其れ自身ひとりにて或程度の創造をなし得るものであるが、これを幫助するによつて、一層有効な働をなさしめ得る。畢竟教育なるものは、この幫助作用に過ぎないものであるといふ。

教育の方法

14 創造教育の方法を氏は間接的方法と直接的方法とに分けて居る。間接的方法といふのは、被教育者の創造性を觸發して、これに素材を與へ、且これを適切有効に攝取同化せしめることによつて、彼等をして創造を營ましめるやうにすることを職能とするものであり、直接的方法とは、被教育者をして、直接に創造を行はしめることを使命とするものである。而してこの二方法は、又各々一般のものと特殊のものに分かれる。

一般的間接的方法に又三の別がある。その一は短所の匡救法即ち創造性の發達を妨げる短所を匡救する方法で、抑制と善導とがこれに當る。その二は實質的陶冶法で、創造に必要な素材を攝取授同化する方法である。その三は一般的陶冶法で、創造性の基礎を涵養する方法であり。而してこれは其内容に於ては通性的教育法で、一般人として必

要な教育又は或る特殊な創造性の助長を目的とするもので、普通教育に於ては重視すべきものであり、其様式に於ては、集約的教育法で、所謂創造的總合の原理を根據とし、性能の異つたものが共同生活を營むことは、創造性の健全な本質的發達を促進する所以であるといふ見地から行ふ教育法である。(同上 一三六—一三八頁)

一般的直接的方法は、これを一言すれば、自律的方法である。即ち創造の根本屬性たる自由性を十分に發動させることによつて、彼等の教育過程を十分に創造的ならしめることを主眼とする方法であるが、これは更に開發的方法と個性的方法とに分かれる。開發的方法とは、創造性を積極的に發動せしめることを任務とするものであり、個性的方法とは、創造性を個體的に發動せしめるを任務とするものである。

特殊の間接的方法は、創造性の觸發法と素材の供給法とに別れ、特殊的直接的方法は、主觀的創造法と客觀的創造法とに分かれる。(同上 一三八頁)といふ。しかしこれらは前再三反復して述べた所であるからこゝには詳述を略する。

氏は尙進んで、方法實行上注意すべき事項として、(一)方法の適用上種々の制限のあることを理會せよ。(二)被教育者の本性を理會しこれを活用せよ。(三)創造性發動の機會を多

實行上の注意

くせよ。(四)小成功を推稱激勵せよ。(五)被教育者をして冒險的ならしめよ。且失敗を責めるな。(六)被教育者をして自暴自棄に陥らしめるな。(七)被教育者の質問を重大視し歓迎し且必ずこれに答へよ。(八)間を尊べ。間が抜けてゐるを咎めるな。(九)空想や想像を重大視せよ。(一〇)評價は正確適切なれ。(一一)教育者が被教育者を離れて居る場合に特に注意し千仞の功を一簣に缺くな。等のことを列擧して居られる。

原理と實際

15 最後に創造教育の方法なるものは、果して創造の一原理のみで貫く事が出来るか。換言すれば、この原理は方法上に周到する事が出来るか。再言すれば、教育の實際はこの一原理のみから演繹する事が出来るかといふ問題について、氏は創造教育の方法は各種の方面から制限を受ける。第一に教育の本質から。第二に被教育者の心身の本性及發達の程度から。第三に教育作用の方面の差異から。第四に教科の性質の差異から。第五に教養の性質から。第六に教段の差異から。(最新思潮創造教育の研究一三一—一六頁)と言つたことがある。この考は、今も尙變らずに居るや否や明かではないが、もし變らずに居るとならば、氏は言外に教育の方法は創造の一原理のみから産み出すべきものでない、他に數多の原理の存することを認めて居るものである。何とならば、その所謂制限なるものは、

教育上の他の原理から來つて居ることを否む譯には行かないからである。果して然らば、氏が創造教育は創造の一義を以て、教育の全般を貫くといつた言は、見事に裏切られて居ることにならねばならぬ。

第四節 獨創教育

獨創教育は千葉命吉氏の主張である。氏は初め創造教育といふ看板を掲揚して居られたが、稻毛氏のそれと混同せられ易いからといつて、改められた様子である。氏には一切衝動皆満足創造教育の理論及實際、創造教育自我表現の學習、創造教育獨創力養成の實際等の著がある。一切衝動皆満足の七字は、一時我教育界を戰慄せしめた文字であるが、氏の衝動の意味並に満足の意味からすれば、然かく言はねばならぬのである。

1 氏も亦生命を直覺的に擱んだ。曰く「生命は直覺自知である。他から推して考へられるものでなくて、自分自身が親しくわかるからこれ程確實な存在はない。」(創造教育自我實現の學習三六頁)と。また曰く「何等他の條件他の理由なしに、直觀的に把持せられたるものは我等の生命—嚴密に言へば余の生命—に外ならぬ。……余の生命は、余自

生命の擱み方

身が自知するもので、これを説明し得ないことは、他の人も自知するけれども之を説明し得ないと同様である。……我等は直覺する所に生命は躍動し複雑化し多岐となり發展する（同上三五頁）と。氏が斯く理智の媒介を排し分析を斥け、直裁的に一全體として掴んだ所に生命哲學者の通有性が現はれて居り、所謂理想主義の人々の掴み方と趣の異なる所が現はれて居るが、氏はなほこの生命を以て不可知のもの、換言すれば形而上のもので、我等の思惟の及ばざるものとはせず、自ら否まうとして否むことの出来ない自明の事實として居る所に、形而上學者と選を異にして居る態度が現はれて居ること、他の生命論者と轍を同うして居る所である。従つてこの生命の奥に、別にそれを裏づけるべき形而上學的の原理を立てるでもなければ、他の形而上學的の原理からそれを派生せしめることもない。即ち生命それ自身を以て最後のもの第一次のものとし、他は皆これに對して意味をなすものとして居るのである。

生命の本質

2 而して生命の本質は何かといふ問題については、氏はベルグソンを初め他の生命哲學者と同様、これを流動的に眺めて、變化である。永久の變化である。瞬時も停止せぬ不_断の變化である。不斷に流動し片時も停止するなき變化であるとし、「生命は變化によつ

て其特質を現はす。變化の反對に固定すればする程生命には縁の遠いものとなる。（同上三六頁）而してこの變化は、何人も豫見することは出来ぬ。勿論その内容は益々複雑化し多岐となつて發展して行くといふことだけは言ひ得るが、如何に複雑化するか、如何に多岐になるかは豫見することは出来ぬ。漸進的とか周期的とかに變化が繰り返されるのではなくして、全く意想外に天馬の如くに爆發躍進するベルグソンの所謂生の躍進_{エラシヴイテール}とはこれを言ふのである。」と言つて居られる。

變化と存在

3 氏は生命が存在するといふことはこの變化するといふことであるとし、生命が直覺自證の最も確實な一存在としては、それが固定して居り従つてその内容を一々明瞭に列挙し得るといふ事ではなくして全く靈的_{精神的}に常に變化する、従つて内容の捕捉の出来ないといふことである。萬に一生命を固定的のものとすればする程、生命に縁の遠いものとなり、その存在としての意味を失ふものであるとして居る。曰く「存在するといふことは變化することである」（同上三六頁）と。而して生命自身は存在として自ら變化するが、その變化は決して同一のことを繰り返へすのではなくして、自ら新しく進展し躍進する。即ち自らを創造する。不可豫見的に創造する。こゝに又生命の本質が現はれて居

變化と創造

る。これを約して言へば、生命は直覺自知の無限に變化創造する一存在である。と言つて創造進化を以て生命の動力觀を裏づけて居る。また批判哲學者の當爲價値の問題をその立場から瞥見して。

當爲

4 世に當爲といふことがあるが、これは生命が自らを新にすること即ち創造することである。また價値標準の議論があるが、それもこの生命の創造を措いて他に求むべきではない。眞善美等の價値について、吾々の外に何か固定的の尺度が存するやうに考へるのは誤である。尺度は我にある。不斷に創造する生命のみが、すべてのもの、最終の尺度であり、最後の審判官である。詳言すれば、生命が恍惚として動的邁進の路上にある状態が美であり、その爆發の鮮光によつて自ら反省する所に科學的の眞が生じ、單より多に、下より上に、同より異に、易より難に、勇猛なる不退轉の永久動をなすのが善であり、爆發の結果が習慣物質として生命に他に對ふる反抗力を充分に供與したのが健であり、それ等の加工即ち構成が利であり、生命の周圍の習慣と物質とが生命を分岐せしめて、所謂個人我を形つた場合にそれらがもとの一大奔流に合致しようとする力が信である。畢竟するに價値は終極ではなくして、生命創造の結果である。屑である。粕である。

價値

(同上二三及四五頁)と。斯くて氏の所謂價値論は理想主義の哲學者の所謂文化價値論と全く趣の異つたものとなつたのであるが、その生命價値論の一種たることは更に疑ひない所である。而してこれら善美利健信は、生命の爲に存するものではあるが、生命自身が目として追求すべきものではない。追求すべきは當爲即ち自らの創造のみ變化のみである。生命はこれによつてのみその本性を盡くすことが出来ると言ふに至つて、他の徒らに彼によろしく此によろしからんとして、理想主義の哲學に寄り道をするものと異り、一直線に自らの定めた道を募進する所に、氏の純眞さ愛すべき敬すべき創唱家的態度が髣髴として現はれて居る。

5 氏はこの生命、我といふ肉體に限られた生命は管に己一代限りのものではなくして、實は父母の生命の延長であり、また子孫に遺傳すべき運命を有するものである。即ちこの生命は吾々民族の無限の過去から、胚種より胚種に變化轉生して、現在を充たし、更に未來を望んで居る持續中の現在を充たす部分を占めるのみで、決して全體を示すものではない。今この生命を我と名づけるならば、この我は單なる我ではなくして、實に民族我である。無始の過去から無終の將來に流轉變化創造して止まざる民族我である。従つ

生命の永續

民族我

て吾々の生命が、萬物の尺度であるといふことは、やがて民族我がすべての價値の規範であるといふことになり、生命の當爲は取りも直さず民族我がの當爲である。斯くて吾々の生命は、人世五十を以て終局を告げるものではなくして、天壤無窮祖孫相續の永久動であるとなして居る。

6 斯く言ふ時には、氏の所謂生命は、昔の人の謂ふ所の不滅の靈魂、即ち吾々の死ともにも肉體から離脱して、獨自の存在となるといふ想像的の實在を意味するのといふに決して然らず。生命は創造といふ神秘的な働は有して居るが、依然として我々の現實に認知し得る生物學的の存在である。意識一般とか靈魂とかいふ如き、青白い抽象されたものではなくして、赤い血の通ひ脈の搏つ生々しい生物の特有物である。シ・ペンハウエルの言ふ如く、自らの機關として肉體を造り大脳物質にも依存はするが、しかし肉體そのものでもなければ、又大脳物質の作用に制限せらるゝ不自由な因果律に羈束せられるものでもないといふ。而してこの生命の力換言すれば變化を欲求し渴望して、生命の内部より迸出し爆發し沸騰する力を衝動といふ。生命の持續を假りに一連鎖とすれば、その各環をなすものはこの衝動である。この衝動を連鎖的に満足させるが、即ち生活で

生物學的
生命

衝動満足と
生活

ある。生活即ち生きるといふことは、生命の連鎖の各環を満足させるより外には考へられぬことである。世には衝動を甚しく悪しきまに見て、人生に害惡を醸す酵母のやうに言うて居る人もあるが、果して人生に用のないものならば、生けるものに出て來ない筈である。進化論者に言はすれば、物はすべて必用があつて起り、必要が減じて亡ぶといふが、衝動がもし人生に價値のないものならば、存在して居る筈はない。否生命を以て最根本と見る見地からすれば、生命が根本價値である如く、衝動も亦生けるものに取つては價値あるものである筈である。悉くの衝動は、皆價値あるものに相違ない。よし外目には劣惡殘忍に見ゆるものでも、これが人間に具はつて居る以上は、決してその人に絶對に無價値であらう筈はない。(同上二頁) 一切の衝動は悉く生物に取つては生きる爲に何等かの價値を有つて居るのである。(八大教育主張一切衝動皆満足一二頁) 假令價値を有つて居つても、それに大小の差があらう。或は殆んど役に立たない又は他人の邪魔になる傾向を有つて居るものもあらうといふ人があるが、これは誤りで、衝動それ自身には何等有害だとか邪惡だとかいふやうなものはない。元來邪惡なるものは、衝動の不徹底なるのを指すもので、衝動自身は、豫め善惡正邪の目を以て見るべきではない。善惡は

孫樹即老提
何れ必として衝即々を立せ

その徹底の如何によりて生ずるもので、徹底さへすれば如何なる衝動でも皆道德的の善である。衝動のままに行動するは道德に反するといふ考へは、佛教や儒教の教から来たもので、我國固有の神道の思想ではない。日本固有の考へ方随神の道は、衝動のままに行動することである。されば衝動は一切率直にそのままに満足せしむべきである。といつて、氏特有の衝動善悪の意味からして、一切衝動皆満足論を肯定して居られる。本節の初にも述べた如く、氏の衝動の意味からすれば、これは當然な行き方で、世は如何に言はうと氏としては何も奇警な言でも何でもないのである。氏はなほ進んで自我観の上からその説を肯定し、

7 一切衝動皆満足といへば、驚きの目を睜る人があるかも知れぬがこれを自我といふものゝ上から考察すれば何等驚くに足らざることを發見するであらう。元來自我といふ語は極めて多義ではあるが、これを心理的に眺めたならば、一切衝動の圍りといふことが出来よう。衝動を抜きにした自我は、靜的のものであり枯死したものであり中實のない空なものである。斯かる自我の何所から血が出よう熱が迸らう。自我の自我たる、自らを創造する永久に流動する自我なるものは、この永久に變化する衝動の圍りでなくし

全我と分我

て何であらう。一切衝動の圍りは即ち全我である。一二の衝動は分我である。従つて一切衝動の満足によつて全我が生き得る。意義ある生活をなし得る。一二の衝動の満足では、全我は生き得ぬ。夫の理想主義アイデオリズムは教師の理想に合つた衝動のみを伸展せしめ、合はぬ衝動を抑へるが故に分我を満足せしめ片輪の人間を造るものである。また自然主義ナチュラリズムがもし放任された兒童が外來の刺戟に動かされて、盲目的に行動するが如き自然の衝動満足を目指すものならば、これ亦個々の衝動満足の爲に、他のあらゆる衝動を満足させるか否かを忘れたものである。創造主義クリエーションニズムは斯かる分我の満足を以て甘んずるものではない。元來衝動の要求は自我がその境遇に不満な際に起るものであつて、それは常に自我が全體として生んが爲にあらゆる衝動と交渉し、孰れの衝動も皆遺憾がないといふ所の満足を求める仕方である。換言すれば、直情徑行的に行動するのではなく、よく考へよく行ふ仕方である。更に別言すれば、煩悶し努力し自重し而して徹底し感激に満ちた生活をするのである。孰れの衝動も遺憾がない、即ち皆満足であらしめるが爲に、自我の内部に煩悶があり努力があり自重があるのである。(創、教、自我表現の學習九頁) もしも分我の満足即ち特殊の強力な衝動のみを満足せしめるならば、煩悶もなければ努力もなく、

自我の満足の方途

衝動の整理

自重もない筈である。世には一切衝動皆満足の語によつて、時を異にして強力に起る數個特別の衝動を満足せしめること、考へるが故に、甚だ危険な考へのやうに思ふのであるが、吾々は決して一二特別の衝動のみで或一定の自我をなすものではない。永久に變動する自我の特定時に於ける自我なるものは、實は幾多の衝動の複合である。この複合をなす幾多の衝動が、孰れも満足する迄には、激烈なる争闘が其間に行はれ煩悶が繰り返へされその結果前陳の如く衝動が整理せられ理想的な數個價値の對峙となり、その内の孰れかゞ先だつて他の衝動がそれに從屬する状態を生じ、こゝに我は統一した強力な自我として徹底した活動をなし得る。例へば、我がまゝの衝動が先にたつて、他の一切の衝動が皆満足してそれに從ふが善であり、好奇の衝動が先になつて我の全力を集注するものが科學的眞の價値となり、戯れる衝動が先だつて、他の一切衝動が全力を籠めてそれに從ふのが藝術的美であり、食ふ衝動の徹底的満足は肉體的健であり、盜む衝動の發展は經濟的利であり、殺す衝動はやがて宗教的信であるが如きである。

教育の目眩

8 教育の目眩とする所は、生徒をして自らよく考へて一切衝動を皆満足させる、別言すれば全我の満足をなさしめる仕方にある。教師のなすべき所は、かの誤り易い放任で

衝動と價値

もなければ、又所謂指導でもなくて、主たる所は相談コンサタシオンにある。數多の衝動の内の一を擧げて他を抑へる指導ではなくて、全部をあげて伸させるやうに相談するのである。この相談は即ち生徒が教師から教育を受けようとする要素である。教師はこれに應ずる爲に種々の準備を要する。又作用も必要である。それらを吾々は教育作用と稱するのである。

個性伸展

9 一切衝動皆満足は又個性伸展の上からもこれをいふことが出来る。元來個性といふ語は、各人の特色と解せられて居るが普通であるが、これは個性の本義ではない。先きにも陳べた如く、自我は無數の衝動から成る。而して各衝動にはそれぞれ強弱遲速の差があり、しかもその差は無限である。されば、自我はその總和として等しくそれぞれ差異があらねばならぬ。例へばこゝに甲乙丙の三人があるとて、a衝動は甲には顯著であるが乙には弱く丙には根柢ばかりであり、b衝動は甲にも乙にも弱く丙には強いとする。然る場合には、この二つの衝動の複合だけでも、既に三人ともそれぞれ異つて居る。況んやこれが無限に差異する無數の衝動の複合たるに於ては、一層その差異が多くなるべからぬ。この複合即ち全我の調子の差異を個性といふのである。言葉を変へて言つ

て見れば、個性といふのは、全我の性である。あらゆる衝動の連帶調子である。而してこの個性は、英語のインディヴィデュアラーといふ語の示す如く、不可分のものである。分析的にすべての衝動を数へ挙げ、その各の強弱遲速を検査することの出来ないものである。あらゆる衝動一全體として、外からは容易に透視することの出来ない神秘性を有するものである。教育はこの個性を伸ばすべきもの即ち一切衝動を伸ばすべきものである。教育は生活を生活せしめるとしては、一切衝動の連帶活動を伸ばすことではなくてはならぬ。個我を離れて民族我のあり得ない如く、個性の存する所即ち民族性ありである。されば個性の發揚伸展は、やがて民族性の發揚伸展となるのである。個性伸展はこれを個人の點にのみ眼を限る時には、意味は少いが、これを民族の上から見る時には、その意味の甚だ大なるものである。

10 一切衝動皆満足即ち全我の伸展は、又これを獨創の上からも眺めることが出来る。既に述べた如く、生命の本質は創造であるが、この創造は個性によつてその色彩を明瞭にする。個性は繰り返して言ふが千差萬別なる一切衝動のまとまりで、個人によつてそれぞれ特有の色彩を持つて居る。而してその特有の色彩には、各々斬新性が宿つて居る

個性と獨創

創造的學習の過程

が故に、その表現はやがて獨創となる。結局獨創なるものは、個性的表現の性質に外ならぬ。畢竟するに、永久に變化する不可知不可分の自我は、豫知すべからざる神秘的の發現をなす。こゝに創造獨創は宿るのである。

創造的な表現はすべて全我的のもので、別言すればあらゆる衝動の満足にあるが、その満足は煩悶に根ざし努力し自重し徹底して感激に充ちた實踐でなければならぬ。(創造教育獨創力養成の實際一〇頁)この煩悶努力自重徹底感激等は、創造學習の過程である。

煩悶は全我表現の苦しみである。創造の一般的性格である。衝動の衝突葛藤こゝに煩悶は生ずる。所謂天才は常に潜在的にこれを有して居る。學校教育の實際に於ては、新教材に兒童が打ち當つた時に起される。この反面は資料の受領である。兒童は衝動の欲求に應ずる資料を迅速に受領するのである。これが學習の第一段である。

努力は煩悶に根ざし、煩悶に目鼻をつける。教育の實際では問題の發見といふ學習の第二段になる。即ち兒童は自ら問題を發見し、整理し、把持して自らこれを解決しようとするに至る。

自尊は努力の繼續である。教育の實際では問題の構成となる。兒童は自らの思想を整

煩悶

努力

自尊

理し個性を浮動せしめて獨創力を發揮し、以て把持したる問題に當て嵌めて見るのである。これは學習の第二段である。

徹底

徹底は努力し自尊した結果である。衝動に出發した努力自重は、こゝに至つて發明となり發見となり考案となり着想となる。徹底は全我にして沒我であり、民族我の高揚である。教育の實際にあつて問題の解決といふ第四段をなすものはこれである。

感激

感激は生命から湧く自發的光焰で、徹底の極致である。勝利に酔ふた凱歌である。衝動の全體としての満足である。これを教育の實際に於ては創造表現といふ。學習の第五段をなすものである。

學習の客觀的方面

11 氏はこの學習の主觀的方面の煩悶努力自重徹底感激に對する客觀的方面の資料の受領問題の發見問題の構成問題の解決創造の表現は生徒自らが爲すべき過程で教師の爲すべき過程ではないが、なほ傍在的作用として教師のなすべき仕事として五段の各に對し、境遇の整理個性の擁護思想の整理解決の相談整理と考査との五事を擧げ客觀的方面の五段の各について種々の方法を擧げて居られる。而して以上の諸性を備へた人は決して微温的性格のものでなくして、高踏雄飛の新人である。群衆の注意を奪ふ問題の人注意人物

である。必ず地面盤上に波瀾を惹起する動力者である。死の鐵壁に衝擊して之を溶解する動力者である。進んでは國政の調理に謀略を劃する人となり、退いては田園に工場に工夫する人となる。歴史のレコードは凡て問題の人の浮沈流動變轉である。英雄首を回せば即ち神仙、圓と角、特殊と普通、雄と聖、向上と墮落の衝動に問題を發見する人のみ眞に永久動に創造する人である。畢竟問題の人は疑問の人即ち創造的神祕の人に外ならぬ。而して兒童は生れながらにして創造的神祕である。陶冶すべきものではない。(創、教、自我表現の學習七一頁)封建專制の時代には、唯少數の新人を要したが、立憲民本の時代に於ては、此種の人物の多きを憂へない。明目千人盲目千人の現在を明目二千人の時代と改造することは望ましいことで、能率増進の上からばかりでなく、永久動の自覺に於て、尙更必要なことである。(同上七〇頁)と言つて、宛かもニーチェの超人論を髣髴せしめるが如き教育論を描いて居られる。

第五節 自學主義の教育

1 余も亦この發生的教育學派に屬する一人である。余は宇宙人生の最根源を意志とな

し、この意志の發現を生活となす點に於いて、シュベンハウエルに賛意を表するものである。また生命に創造性を許す點に於て、ニーチエに賛意を表するものである。人生を創造進化と見る點に於て、ベルグソンに賛意を表するものである。さりながら、ベルグソンは精神力の根源を尋ねて、結局はエネルギーに歸せざるを得ないと物的に解したが、余は精神の活動それ自らが意志であるばかりでなく、その活動の最根本の原理も亦意志であると心的に解するものである。又ニーチエは權力意志を専ら外に發揚して、他の意志の上に及ぼす方面のみを重視したが、余はこれを内に伸展して自我の創造即ち内心の生活に及ぼす方面を重視するものである。西田博士は「生命は意志よりも更に根本的にして、吾々の存在を根柢から動かす神秘的な力と見ることが出来る。意志は一種の欲求としてあらはれ、多く意識的であるが、生命は無意識的であり、神秘的であり感情的である。」と言はれて居るが、余はその欲求として現はれ意識的である意志は、既に形而下に表現した意志であつて、宇宙人生の根源をなす「物それ自爾」としての意志ではない。「物それ自爾」としての意志は、シュベンハウエルの言つた如く、生命の原理であるが故に、こは生命よりも一層根本的のものである。生命はこの意志が生物界に於ける形

而下の表現に過ぎないものと見るものである。意志を斯く解する時には、余はこの意志の奥に更に何等のポスチュラートを定める必要はない。さりながら、意志といふ語は實に多義である。恐らく生命といふ語以上に多義であらう。既に心理學的現象界に於いても、それが意識の最基底であると同時にまた絶頂であるとの間に、種々の階梯として現はれて居る。希臘のエロスの神は、八百萬の神々の中で最も古い神であると同時にまた最も新しい神であるといふ。ヘフディングは嘗て心理學上の意志をこのエロスの神に比し、精神生活の内で最も古く又最も新しい力であると言つたことがある。さりながらヘフディングの最も古いといふは、所謂原意即ち本能衝動を指したものであるが「物それ自爾」としての意志は、それらよりも更に根源的なものであつて見れば、意志の最も古いといふ意味は、一層深遠なものといはねばならぬ。

2 余は意志を斯く解し、これが人間といふ生物に現はれては吾人の生命となり、生命の活動状態を生活と見る點よりして、余の生命論は意的の二字を冠し得るのである。蓋し生命の本質を理性と見たり、純粹思惟と見たり、或は生物學的の自然力と見たりするとは大いに趣を異にし、神秘的の發展力創造力を有する無意識的動力と見る點に於て、

他の生命論と區別せらるべきを信するものである。この詳細に關しては、余は先著「意的生命論に立脚せる余の自學主義的教育」中に述べておいたが故に、此所には再説を省略するが、その大要は、余が發生的教育學派に屬する所以を明にする爲に、之を述べねばならぬ。

生命と生活

3 余は生命と生活を區別する一人である。西洋にあつてはライフ、レーベンなどの語が余等の所謂生命といふ意味に取れる場合があり、又は生活といふ意味に取れる場合もあつて、學者を困惑せしめるが甚だ少くない。蓋し生命は體生活は用と見るは東洋流の考へ方で、その實、體と用とは一にして二ならずと解することも出来ないことはないが、しかし生活といふ時には、常に活動を意味する。活動があれば必ず變化がなくてはならぬ。然るに生物には活動がなくて従つて變化がなくして猶生命を保持する場合があり得る。例へば穀物の種子は、穀倉の内に於て數年間芽を出すこともなければ根を張ることもない、即ち變化といふものがなく貯へた當時のまゝであり得る。斯かる状態を吾人は生活とは稱しない。されどこれが尙生命を有するは、適當な温度と濕氣とを與へれば、直に膨脹を始めやがて芽を生じ根を張るによつて證することが出来る。また雞

身體生活と
精神生活

Dieing an Sich!

の卵は、生れて後若干日間生命を保つて居る。さりながら卵が生活して居るとは吾々は言はぬ。或は嚴肅な意味で言ふ時には、穀物の種子は外形上には變化がないやうでも、内實には吾人の肉眼に觸れない微細な變化が起りつゝあり、雞卵の胚子も亦氣孔を通して呼吸作用を營みつゝありといふことが出来るかも知れぬが、吾々は斯かる意味に於て生活といふ語を用ふることはない。生活といふ時には、常に必ず外形上に變化が歴然と現はれ目立つて成長發達或は老衰凋落するを意味する。畢竟するに生活といふは、生命の顯勢状態にあるを指すのであつて、潛勢状態にあるを指すのではない。従つて生活のある所必ず生命ありとは言ひ得るが、生活なきが故に生命なしとは言ひ得ない。

4 「物それ自爾」を原理とする生命は、人間の上に現はれて先づ身體的の生活を始め、身體生活の或度に達した頃より精神生活が分化する。而してこの二様の生活は互に有機的關係を保持しつゝ、異つた方面に分化し發達するが、身體生活は最初に現はれるだけそれだけ精神生活の基礎をなし、精神生活は身體生活より後に分化するだけそれだけ身體生活に依據して居る。この二様の生活を保護し増進し、生命をして創造し伸展せしめるが、教育の仕事である。精神的生命のみに注目し身體的の生命を忘れる如きは眞の教育

て居るものであるが、その形式は豫め心の中に明瞭になつて居るものではない。即ち無意識または半意識的のものであるが、それによる活動が度重なるに従つて、意識的になる。この意識的になつたものが、即ち普通に謂ふ所の意志である。また本能は其活動中事情が變化すれば、その形式は用をなさなくなる。然る時には、意識は蘇り、來つて種々に活動形式を變化して見る。斯くて定まつた本能の活動形式が變改せられるのであるがこの變改せられた活動は、又普通に謂ふ所の意志である。その他衝動の形式の定まらない活動にしても、その結果として智が生ずれば、終にはその智を目標としてそれに達する道筋を構成する。これ亦普通に謂ふ所の意志である。勿論本能の活動形式の意識的になるにも、又活動形式の變化するにも、衝動が意志に變化するにも、一回や二回の活動によつて成果するものではない。何回となく活動して居る間に、目的も方法も次第に明瞭になり來つて、初めて意志となり得るのである。これを要言すれば、最初には朦朧状態にあつた原意の活動が、經驗を経るに従つて次第に鮮明になり、終に所謂意志になり得るのである。

觀念

7 原意の活動によつて觀念が生ずる。衝動的行動によつて外物の刺戟に衝突して意識

は甦り、こゝに觀念の基礎がおかれる。また直覺した目的物によつて發動した本能的行為も、目的に到達するによつて直覺的目的物が意識に甦り、こゝにまた觀念の基礎がおかれる。この基礎が反復經驗の結果として、要素の明瞭な觀念となるのである。畢竟するに、觀念なるものは、意志活動の結果である。意志が外界との交渉によつて、永い間の努力の結果として造り上げた構成物である。宛も打ち寄せる大波小波が、海岸との断え間なき交渉によつて美麗な小石の渚を築くが如きである。

意志は衝動の如く發動的に働くばかりでなく、また受動的に働くことがある。本能の如きも既にこの傾向を有して居る。即ち或物の刺戟に對して、直覺的に引き起されるが本能的行為であるが、更に普通に言はれて居る所の觀念構成の作用であるといふ感覺知覺などになると、この傾向が明瞭に看取せられる。この場合に於ても、觀念は意志と外界の刺戟との交渉の結果として生ずること、前の場合と異なる所はない。

8 觀念構成の作用であるといふ感覺知覺は勿論であるが、一旦收得した觀念から更に他の觀念を造るといふ記憶想像等の作用や、觀念から概念を造るといふ推理判断等の分解綜合作用も、等しく意志である。たゞそれが觀念の如き、内界の精神的事實にのみ向け

智的作用

られて居るが爲に、多少變性して居るに過ぎない。普通に云ふ所の意志は、多く外界との交渉に執掌するものである。例へば欲望が既に然りであるが、目的方法を具へた活動といはれて居る意志になれば、その目的は多く外界に存するものである。斯く普通に所謂意志は外界に向つて活動するに反して、智力作用は内界の觀念又は概念の如き精神的事實の上のみ向つて活動するものである故、多少の變性は生ずるも、その本質は依然として意志である。されば、これらはこれを意志の分化したものと稱するも妨げない。

9 概念は觀念と同じく、意志活動（推理判斷の如き變性したる）の結果に成つたものであること、改めて説明を要しない。通常觀念と概念とを智識といつて智力作用から區別し、智力作用は動的のものであるが、智識は靜的のものである様に言ひ做されて居るが、實は智識も等しく動的なものである。たゞ觀念を再現し概念を復起する場合には、智力作用が敏速に活動して、その過程が殆んど意識に上らないだけのことである。これを譬へて言へば觀念概念は數學の公式の如きものである。吾々は公式を使用する場合に、必しもそれを創設した當時と同様の思考を繰り返へさぬ。さりながらその要點だけは迅速に再現するによつて、意味を誤らずに適用することが出来るのである。觀念概念の再現並

智識

に使用もこれに異なる所はない。

10 古來理性的意志と稱して、一種特別な意志が存するかの様言ふものがあるが、これ決して然るものがあるのではない。たゞ想像や推理や判斷等の作用としての意志が、理想を造る場合に命令したに過ぎないものである。強ひて言へば意志の變化がより目立つたのみのものである。即ち、この意志が取扱ふ所は概念である爲、これを全體として見る時には、合理化したことが著しく、原意の非合理なると質的に差異するのである。

余は意志の變性といふことを説明なしに言ひ來つたが、これは冗辯を弄せずとも類例によつて説明することが出来る。吾々の感覺神経は、決して最初から組織のそれ／＼特異なものではない。然るに永い間働きの對象が異なるが爲終に分化して光の波動を感じる視神経となり、空氣の波動を感じる聽神経となり、取換へることの出来ないやうに分化し終つたのである。知覺記憶想像の如き觀念を對象とする智作用や、推理判斷の如き概念に即した智作用も畢竟これと同じく、對象の異ると同じ對象ながらもその働き方の異るとによつて、斯く分化變性して、全く異つた源から出たものではないかと疑はれるまでの形相上の差異をなしたものである。

理性的意志

11 感情は獨立の心的作用ではなく、意志の活動に纏綿する雰圍氣である。意志の活動が、順調に運ばれる場合の雰圍氣が快といふ感情であり、否る場合のそれが苦といふ感情である。また情操など稱するものも、意志が科學とか道德とか藝術とか宗教とかいふ如き自ら造つた理想に副つた活動となす時の雰圍氣である。また價值など稱するも、専らこの情操の上から眺めた理想を指すのである。而して理想なるものは何かとならば、それは意志が自らの進むべき道、崇なる地位として自らに構成したものに過ぎないものである。

感情はそれ自身に意志の要因を含んで居る。原意の内には所謂意となるべき要素と感情とが未分化の姿で混在して居る。それ故感情は意志の未發達のものであるといふ人もある。

12 意志の活動これを生活といふ。意志が内界にのみ活動するが精神生活であり、身體との連衡によつて活動するが身體的生活である。故に生活の形式を求めようとならば、必ずこの意志活動の形式に求めねばならぬ。尤も吾々日常の生活は一つ一つの意志活動の數多の集積である。その集積の内如何なる智識技能を以ての意志活動が、最も多きを含め

るかによつて、人の職業といふものが決定せられる。例へば余の一日の生活は余の意志活動の雜然たる集積である。しかし衣を纏ふ面を洗ふ食を取る人に應接する新聞紙を読むラヂオを聞く等の意志活動に於ては、敢へて他人のそれらと異なる所はないが、机に向つて教育に關する書を開し、教育に關する問題について思考し、教育學術に關する講義の草按を作るといふに於ては、他と異なる所がある。されば余の生活はとならば、他人と共通な材料による意志活動は擧げるに及ばず、専ら余の取扱つて居る教育上の智識技能の種類による意志活動のみを擧げれば足れるのである。文化教育學派の人々は、この材料の上から生活形式を分類して居る。従つて生活形式は多種多様になるのであるが、材料を抽捨して純一に内面的に意志の活動のみを眺めて見る時には、その形式は然かく多様なものではないこと後に述べる所の如くである。

13 上述の如く、普通に所謂智情意諸作用が、すべて意の分化變性であるとしたならば、これらの結合に成る自我人格個性など、綜合心理學の研究の對象たるものも、亦意志を基調として説明し盡くすことが出来る。

余は余の教育論の論據とすべく主意的心理學を研究しようとするものであるが、これが爲には或

度までは分析心理學の研究法を採用しようと思ふ。蓋し綜合心理學は、應用的の仕事をする上には、便利な概念又は名辭を與へて呉れるが、然し余輩の求知心を満足せしむべく餘りに大摺みである。特に余は人間に有りのまゝの精神現象の裏面に尋れ入つて、その根基を摺み、それから出發してすべてを進化的發生的に説かうとする所から、勢分析を用ひざるを得ない。尤も分析としてフエヒネルやヴェントのやうな自然科学的方法によるものではなく、又所謂實驗的方法によるものでもない。たゞ經驗的に思索的に複を單に解きほぐして見るまでである。綜合心理學主張者は「分析心理學（又要素心理學）では吾々の人格は説明出來ぬ。人格を分析してその要素に分ち、得たる要素を再び綜合した所で、生きた人格は出て來ない。」と言ふが、或は然らん。されど續へつて考へて見るに、還元した場合に元のものにならぬといふは合點の行かぬ事柄である。もし果して然るならばそれは分析法よろしきを得ずして必要なる要素を摺み得なかつたか、或は綜合法よろしきを得ずして緊要なる要素を逸したるか、二者その一でなければならぬ。余輩の信する所によれば、在來の分析法は、自然科学的の眼光によつて合理的要素のみを抜き取り、非合理的要素は、これを必要ならざるもの、又は不純な要素として棄却して居つた。しかもその棄却した要素の内には、人格に最要なる要素が混じて居つた。即ち在來の分析法はよろしきを得なかつたのである。例へば時

計を分解するが如きである。硝子蓋長針短針螺旋齒車槌鈴等と列擧して、再びこれを原形に組み立てた所で、廻轉して時を刻む時計は出て來ない。これ時計に最も必要な要素である動力を數へることを忘れたからである。動力によつて時計の各部は活動し初めて時計となるのである。これを抜きにして時計の分解や總合は、意味をなすものではない。精神の分析も亦然り。要素の内非合理的なしかも各要素に意味づける最も必要な要素なる意志を逸するが故に、綜合の場合に於て、解剖後の死體の如き人格や個性を發見するのである。

綜合心理學は分析を嫌ふ餘り、明にし得ることに故らに眼を塞ぎ、而して人格個性天賦觀智等の如き内容の不明な概念又は名辭を弄して得たりとして居る。こは藝術家ならば尙恕すべきであるが、科學者としては誠に至らざるものである。すべて科學なるものは、出來得る限り事實を辨異し索元するによつて精になり得る。辨異もせず索元もせずたゞ大摺みな議論をするは、哲學ならばいざ知らず、科學としては低級な未發達なものである。余は教育の基礎としての心理學は、科學的心理學でなければならぬ。科學的心理學で説き盡せない所は、止むを得ず哲學に力を藉らねばならぬと信するものである。それ故余の意志心理學は、經驗的ながらも分析法により、その精神現象としての根基を尋れ、續へつてこれを日常現實の事實に照し、愈々經驗も思索も及ばざ

るに至つて、意志哲學を藉りて、形向上の意志を最後の公準としたのである。
 以上は余の自學主義の教育の根據たる意志哲學意志心理學の概説である。これよりこの根據の上に立つ教育論を概説して見よう。

教育の目的

14 教育の目的は廣い意味に於ける生活に慣らし、また生活を創造するに慣らすにある。古來教育を論ずるもの、往々にして教育の目的を狹義に解し、たゞ精神生活に慣らすことのみに着眼して身體的生活の保持増進の爲に直接又は間接の法術を授けるは教育の仕事でないやうに考へて居つた。曰くエスキモーやアイヌが其子弟に鳥獸魚介を捕獲し、これによつて衣食するの道を教へるは教育ではない。教育は精神的文化を産出せしめるを以て仕事とする。曰く傳來の生活に慣らすは牛馬を馴らすに等し。こは人間を自然物として因果の法則によつて束縛するものである。教育は自己の理性に従つて、自由に創造する人間の特性を發揮し得る人を造る仕事である。と、もしそれ直接に衣食の生活を教へるは教育でないとならば、水産學校や農學校の如く衣食の原料蒐作を教へる學校は教育所でないことになり、習慣づけることが教育でないとならば、訓練は教育でないことになり、精神文化を創造するまたは理性の活動を誘導する以外は教育でないとなら

ば、體育學校は教育所でないといふことになる。世にこれ程不合理な議論はない。されば教育はこれを廣義に解して、常に精神的生活のみならず、身體的生活の増進に慣らすことをも、その仕事の内に含ましめねばならぬ。

15 意志活動の上から見れば、魚介を漁るも藝術を修むるも本質に於て異なるものではない。即ち魚介を漁るものは、意志活動の境域を魚介界に限り、目的を設定しそれを達成するに必要な知識技能を蒐集し或は創造し、而してその立案に従つて行動する。藝術を修むるものは、意志活動の境域を藝術に限り、目的を設定しそれを達成すべく適良なる知識技能を蒐集又は創造し、而してその立案を表現するので、意志が目的を設定し方法を考案し立案を實行するといふ根本形式に於ては、何等異なる所がない。もし強ひて差異を挙げようとならば、意志の活動すべき境域と蒐集創造する知識技能の種類との差を數へ得るのみである。勿論生活の爲に特殊の知識技能を授けることも必要である。さりながら、こは一般基本陶冶の出來た後にすべきものである。一般陶冶としては、意志活動の材料たる知識技能は或特定の生活に偏すべきではなく、廣き範圍よりこれを選び、しかもそれを授けるが主要な目的ではなく、却へつてそれを材料とし方便として意志活

意志活動の上より見たる教育

勤の形式即ち生活の基本形式に慣れしむるが目的である。概括的に言へば、普通教育は生徒をして生活の基本形式に慣れしめるを以て任務とし、實業専門學校の教育はそれを基礎として特殊の方面に生活の道を開くべく特殊の智識技能を授けて具體的の生活に慣らすを任務として居るものである。

自我の創造

13 さは言へ特殊の智識技能を蒐集創造せしめるといふも、亦例の永久に飽くことを知らず、生きよう伸びようとして盡いて止まざる意志を中核として形成せられて居る自我の創造を通してこれをなさしめねばならぬ。もし主觀的自我の創造に關係なくたゞ短的に客觀的生活の資料たる智識技能を蒐集せしめるとならば、それは教育の墮落である。教育は授産術でもなければ、學校は授産所でもない。設令結果は自らの客觀生活に利する所がなくとも、崇なる地位を望んで止まざる意志の伸展となり自我の更新とならばそれで生計の眞義は達せられる。客觀的生活によつて産出する結果物は、自我の表現と見るに於て初めて生活は樂しまれ得る。例へば工業學校の生徒が、自らの製作した机によつて自らの技倆の進歩を感じ自らの表現として満足を覺ゆるによつて、職業生活は意味をなすのである。教育即生活といふも、斯かる意義に解すべきものである。客觀的生活の爲

個人文化より
社會文化へ

の智識技能を單に收得せしめ、それによつて生活の資たらしめるといふ如きは、教育を皮相的に解したもので、教育の精神を冒瀆するものである。

17 文化の創造を目的とするといふ所謂精神生活に於ても、亦この理は異なる所がない。客觀的社會文化は主觀的自我の創造を通してなさしむべきもので、それを抜きにして直ちに社會的文化の創造に突進せしめようとする如きは、餘りに性急なまた過大な要求である。元來教育は文化の直接創造業ではない。社會既存の文化を咀嚼消化して、主觀的には自我の創造、客觀的には文化の傳承をなすといふが主なる仕事で、新文化の創造の如きは、將來世に出でたる後の仕事である。設令百歩を譲つて考へて見た所で、自我の創造によつて、文化創造の形式に慣れしめるといふが生活と教育とを即せしめる所以で、自前の文化さへ理解し得ないものに、社會共通の貨財を創造せしめようとする如きは、要求の大に過ぎるものである。勿論文化なるものは、個人の創造に起因するには相違ない。されどそれが社會文化となるには、社會の公認を得ねばならぬ。社會の公認を得るには、一廉の人物として社會の表面に立つた後でなければならぬ。斯かることは、學校生徒に望むべきことであらうか。されば學校教育に於て、文化といふ語を用ひようとな

らば、須らく インテリゲンチヤ 個人文化 と熟字してを用ふべきで、ソシアリテラチヤ 社會文化の創造の如きは、學校卒業後の仕事とすべきである。

18 教育の方法は、自我の自主的創造を目標として計畫すべきである。先づ學習及教授の方面に於ては、生活意志の形而下に於ける最初の顯現たる學習衝動並に學習本能に訴へる。學習衝動は、その活動形式の未定のもので、たゞ何事をか爲さうと衝き出てる白爲心に外ならぬが、學習本能は活動形式の既定のものである。しかしそれは變更し轉轍し得べきこと、一般の本能と異なる所はない。今學習の基本活動として利用すべき學習本能を擧げて見れば、模倣蒐集好奇尋究構成發表等である。

原意の發動によつて、意志が明瞭化し確實化し、又自我の自覺の現はれるに従ひ、その推進力によつて自主的に學習せしめる。自我の自覺は自我創造の直接動力となり、創造の結果は再び自覺を呼び醒まし、以て交互に作用するによつて自我は無限に發達する。

原意に訴へ次に固有の意志に訴へる。これが自學の過程であるが、更に固有の意志の活動形式並に順序と學習との關係を考へて見れば次の如くである。

19 生活形式としての學習上に於ける意志活動に三つの形式がある。模倣式攻究式試過

式が之である。模倣式といふのは目標の掲げられると否とに論なく、他人の意志活動を模して活動するをいひ、攻究式といふのは、目標は明かに掲げられず、従つて如何なる到達點に歸着するか定かならず、たゞ與へられた題材を辿つて、探ぐり／＼に研究するをいひ。試過式といふのは、目標は明かに掲げられて居るが、それに到達する道筋が明かでない。この道筋を自ら構成するをいふのである。凡そ意志の活動としては、自動か被動か二者其一でなければならぬ。自動にもあらず被動にもあらずといふ形式は、古往今來未だに聞かざる所である。而してこの二者は、到達點の豫め明瞭になつて居ると否るとによつて、又各二つ宛の區別を生じ、都合四の形式となる。これが意志活動の基本形式である。これ以外には基本形式を以て目すべきものはない。即ち模倣は被動にして、これに目標の明かなる場合と然らざる場合とあり。攻究と試過は自動にして、前者は目標の明かならざるもの、後者は明かなるものである。

20 また之を生活形式の上から見るに、等しくこの四つの形式の外に出でるものはない。如何なる職業を持ち如何なる生活をなす人でも、これを内面的に觀察する時には自動的か被動的か、また目的は限定せられて居るか否かの二因子宛の結合になる四つ以外の

生活形式を有するものはない。こゝに於て學習形式は即ち生活形式で、學習せしめるは即ち生活せしめることになる。文化的教育學者は生活を外面的に眺め、意志の向ふ方向とその蒐集創造する智識技能との差の上から見て、生活基本形式を分つて居ること前述の如くであるが、生活形式は内面的に生活の原理たる意志活動の上に求めなくては、本質的のものとは得られぬ。又普通教育の學校に於ける直接陶冶の對象となるべきものは得られぬ。

學式

21 模倣式といふのは、教師から示範し、生徒をしてそれを模して學習せしめる形式で、これに二種ある。その一の模倣式といふのは、専ら技能科の學習に用ひられるもので、教師の身體活動の形式を模して學習するのであり、その二模倣式といふのは、専ら智識科の學習に用ひるもので、教師の思考の形式を模して學習するのである。攻究式といふのは、與へられた問題に打ち當つて生徒自ら攻究するもので、これに亦二種ある。その一被動的攻究式といふのは、問題を小切りにして與へて攻究せしめ、その結果を直に檢閲し補充し更に次の小切に移るといふ如く、攻究と教授とが交互に行はれるのであり、その二自動的攻究式といふのは、問題を一纏めにして アツクイン 題し、生徒に自ら攻究せし

め、その結果を教授によつて檢閲し補充するのである。試過式といふのは、到達點を示すのみで、他は一切生徒をして自力によつて解決せしめるのである。生徒は工夫しては試行し、試行しては過ち、過ちては工夫し、工夫しては試行して遂に目的に到達するのである。

學順

22 學習の順序は、學式と學習の種類、即ち學習が豫習なるか本習なるか將復習練習なるかと、學習する學科の性質、即ちその學科が技能的の學科なるか智識的の學科なるか、同じく智識的の學科にしても、その目的が内容上の智識を得るにあるか形式上の智識を得るにあるかによつて異なる。例へば國語の如き形式上の智識を得るを目的とする學科の自動的攻究式による豫習に於ては、先づ課題全部を通讀してその概觀を得次に精讀によつて讀み方意義の精密な攻究をなし、併せて教師の檢閲に俟つべき箇所教授に俟つべき箇所を明かにし、最後に特に留意すべき文字語句の吟味をなすが如きである。また理科地理の如き内容上の智識を得るを目的とする學科の自動的攻究式による豫習にあつては、教科書または特に教師の指摘した要項順に従ひ、或は各自の注意の赴く順序に従つて攻究するが如きである。