

用であるが、斷じて單なる心理作用や論理作用ではない。然り、創造自體は萬有の根源精髄即ち本質である。一物と雖もそれに遡源しないものはなく一象と雖もこれによつて解釋されないものはない。随つてそれは自觀自覺體驗以外には其の真相を闡明する途がない。これ著者が自己超越性を以て形容する所以に他ならない。

次に創造の構造について見るに、凡そ一切の現象はアリストテレスの所謂形相と質料とを不可闕の二面とする如く、創造も亦形相としての動力と質料としての素材との二面に別つことが出来る。但し、既に教育の構造の際に述べたやうに、此の二面が没交渉な限り創造作用は生起しないが故に、更に此の二面を交渉させるものが必要である。そしてそれは機會である。但し、これらの三面は事實上何れも必要不可闕であるにも係らず、論理的には動力が主であつて、素材と機會とは副である。

先づ、創造の動力について見るに、これは創造を可能ならしめる第一義的先天的要素で創造性である。改めていふまでもなく、人性の本質は創造的である。そして人性の本質が創造的だといふことは、創造性は特殊能力だといふことではなくて、全一としての人性が統一的に

作用し、或方向に對して結晶し焦點化することを特色とするといふことである。随つて、音樂を單に喉頭のことと考へたり、文藝を單に指頭のことと思つたり、哲學を單に腦髓のことと見なしたりするのは斷じて誤謬であると共に、創造性乃至創造の形式にも内容にも（殊に後者に）、幾多の種別があることを忘れてはならない。さて然らば、人性をして創造的ならしめるものは何であるか。それは意志である。理知といひ感情といふも、それが只意志を根源とし、廣義の意志としてのみ創造的であることが出来る。そして向上心・執着心・努力・注意・熱心といふ如きが其の代表的姿態である。更に感情に於ける感激・興味、理知に於ける疑惑・想像力・直觀力、官能に於ける敏、技能に於ける巧等も亦創造性の姿態である。

創造性は可能的といふ意味で先天的のものであるが、それが適切な素材と機會とを俟つてのみ始めて現實化されるのである。事實、如何程卓越した創造性を稟有するとも適切な素材と機會とを缺く時には、それが全然又は極めて不十分にしか發生も發達もしないと共に、素材や機會が適切良好である時には、天稟の創造性が異常に發達するではないか。そして此の點から見れば、「天才は生れるものにして造られるものに非ず」といふ言と同様に、「天才の



二十分の十九は勤勉である」といふゴエーテの言や「發明の秘訣は不斷の努力である」といふニュートンの語にも亦眞實を見出すことが出来るのである。

斯くの如き意味の創造性は自律的に發動するのが原則である。勿論、前途の如く、創造性の發動は、事實的には素材と機會とを俟つが、論理的には創造性の自律が主要原因であつて、素材と機會とはそれを觸發する第二義的要因でなくてはならない。別言すれば、創造性は素材をも機會をも創造する純形相であり純作用でなくてはならない。そして此の點から見る時には、創造は、其の語義の示す如く無(零)から有を造るものである。たとへば、彫刻家の創造作用は鑿と大理石とを使用することではなくて、それらを有意義化することである。其れ自身では美人像でも動物像でもない、冷たいそして無意味的な大理石や鑿を、美人像にも動物像にも成るやうに働かせるのが彫刻家其の人の創造性であるが如きは即ちそれである。斯くいへばとて、創造には素材や機會が不用だといふのではない。要は、其自身としては無價值體たる素材を價值化するものが創造性だといふのみである。随つて、創造性と接觸しない素材即ち機會化されない素材は創造の素材でないと共に、創造化される可能性を有する限り素材は決して

て文字通りの無價值體ではない。然り、創造としての人生や實在には一として無價值なものではなくて凡てが所謂價值體又は所謂財である。この意味に於て、個的人格のみを創造體と見るのは斷じて誤りである。これ著者が文化をも創造體即ち普遍的創造體と見る所以である。

素材が創造的のものであるかぎり、機會も亦勿論創造的のものである。そして機會とは創造としての時である。作用的にいへば創造の具體相が機會である。創造性と素材とが創造といふ構造の不可闕的の二面を形造るのは只機會に於てのみだからである。そして斯くの如き意味の機會はやがて時である。實に、創造の機會とならない時とは無意味な時である。歴史とは斯かる創造の機會を項點として記録された時の變化状態である。そしてこれは個人の生活に於ても同様である。創造の機會としての時の記録を項點としない生活記録は單なる生理的・物理的變遷に過ぎない。この意味で、個人に於ても社會に於ても、時の單なる數量的長短は何等の意義をも持つてゐない。

翻つて思ふに、創造は機會を項點とし中心とするものであるが故に、それには必ず段階があり、且一段階が終了すると其の儘に消滅するものでなくて、一段階終了の結果は創造性がそ



れだけ増大し且それが新しい段階の原動力となつて更に一層高大な段階を生み出すことを原則とする。そして其の段階は、論理的には間接的と直接的、破壊と建設、分裂對立と統一と分裂對立とであり、心理的には不満(暗中摸索)・新要求の發生(舊價值の否定)・新要求の具體化(主觀化・客觀化)の三段に別れる。そして論理的段階と心理的段階とは具象的な創造の過程の抽象であるが故に、互に表裏するのである。

間接的段階とは、普遍的・客觀的・既存的價值を個別化・主觀化・現實化する段階で、所謂了解又は體驗の段階である。直接的段階とは、個別的・主觀的・現實的價值を普遍化・客觀化・理想化する段階で、表現又は構成の段階である。破壊の段階とは、心理的には舊價值に不満を感じ、且これを否定する段階で、自己超越の前段に位し其の消極的地位を占めるものであり、建設の段階とは、心理的には新要求を事實化する方面で、自己超越性の後段に位し其の積極的地位を占めるものである。

更に自己超越の具體相、即ち間接的段階から直接的段階、破壊から建設、乃至舊價值の否定から新價值の要求に移るのは常に問題によつてである。實に問題は自己超越の具體相であ

る。問題は解決の鍵を自己自身の中に内含すると共に、問題の解決は文字通の解決ではなくて、寧ろ新しい、そして一層大きな問題の發芽だからである。

最後に創造の種類について見るに、吾々の一言一行から、大真理の發明發見に至るまで無數の種類がある。先づ發生的見地から見れば、動力の相違によつて言語音聲によるもの即ち辯舌・音樂・演劇等と、文字によるもの即ち學問・詩歌・小説・戯曲・書等と、動作によるもの即ち演劇・舞踊其の他の技能等と、行爲によるもの即ち道德等と、物質に依るもの即ち建築・工藝・富等と、精神によるもの即ち宗教等となる。次に本質的方面から見れば、形式的には廣義のもの即ち實有の本質と狹義のもの即ち人間的文化的創造となり、後者は更に主觀的のもの即ち單に主觀的價值しか持たない創造と、客觀的のもの即ち客觀的價值ある創造と、消極的形式的のもの即ち實質的には何等新しいものが加つてゐるが形式や組織のみが新しいものと、積極的實質的のもの即ち形式と共に内容も斬新且獨自にして優秀なものとなる。更に實質的には、個別的のもの即ち人格の創造と普遍的なもの即ち文化の創造となり、後者は更に時間的・空間的・本質的等幾多の區別を施すことが出来る。



以上創造に關して一通りの解明を試みたから、更に一步を進め、これを原理として人生の屬性を闡明することとする。(但し構成以下の説明は極めて簡單であるが、これは更に後章動力論・目的理想論、方途論に於て詳述する機会があるのでわざとさうしたのである。)

さて人生は、以上の意味に於て「創造」である。随つて人生は何よりも先づ自己超越性である。即ち人生は自因的のものであり自律的のものである。人生は、前述の如く、一面から見れば所與であるが、而もそれはデイルタイやフッセル等の所謂本源的所與である。與へられたことは決定されたことであるが、而も人生は創造的なものと決定され、創造的なものとして與へられたのである。随つて人生の成立後は、當然人生自身の力で存在も發展もすると共に、人生は自己目的的のものである。即ち人生は永遠に人生であり、人生によつての人生であると共に、人生のための人生で、神や自然のための人生ではない。存在の根據も、發展の動力も、存在及び發展の目的理想も、一言に其の意義も價值も、自己自身の中に本具内含するものが人生である。

併しながら、人生が自因的であるといふこと、即ち人生によつての人生であり人生のため

の人生であり随つて永遠に人生であるといふことは、決して人生が靜的なものだといふことではなくて、寧ろ動的なものだといふことである。別言すれば人生の自因性はやがて自律性である。即ち、人生は自己の力で存在するばかりではなくして自己の力で發展し、一定不動の目的理想を標的とするばかりでなくて、不斷に一層高大な目的理想を追及するものであり、單に永遠に同一の人生であるばかりではなくて永遠に人生の中から一層よい人生を生んで行くものである。實に、人生は永遠の進歩體たり發展體たるところに、其の根本特色を有するのである。この點に於て、人生は、例へば河口のない河の流れの如く、又頂のない山を登るが如きもので、限りなき寂寞と極みなき希望とが共在する。

さて、人生が與へられたものではなくて創造であるかぎり、所謂先天性其のもの如何よりも、寧ろ先天性の活用如何によつて、其の價值が決定されるのである。斯くして、修養や活動や努力や向上やが重大な意義を有することとなるのである。

更に、人生が自因的にして自律的なものであり、存在及び發展の根據動力を自己自身の中に有すべきものであるが故に、それは當然他からの影響や支配や規制を受ける部分が少けれ



ば少い程其の價值が高まるのである。斯くして自力とか自助とか自覺とか自由とかいふことが尊重されるのである。別言すれば、個人に於ても團體に於ても眞に價值ある生活は、自覺や努力の加はつたもののみで、偶然に他から轉來したものや僥倖や純他力等は無價值又は少價值であり、自ら如何なる努力を以てしても避け難く救ひ難い缺陷の如きは非難を免れるのである。

更に、人生の本質が創造(自己超越性)であるといふことは、人生が新性であることを意味する。そして茲にいふ新は、前途の如く、勿論一時的の新ではなくて永遠の新でなくてはならない。然り、永遠的現在のみが人生である。縦し、如何程新性に富んだ生活でも、それが單に一時的のものであつて忽ち過去中に埋没されるものであれば、それは未だ眞に稱するに足る人生ではない。人生の一屬性としての新は、時と共に歴史と共に、永しへに流轉して而も何時も且斷えず新しさを増して行くものでなくてはならない。永遠的なものとは何時も且斷えず新しさを保つものの謂だからである。斯くして、價值ある人生は、あらゆる刹那を、全過去の積集成果とすると共に全未來の發端萌芽として愛用し、何時も最善を致し、常に進

歩して極まることを知らないものでなくてはならない。

併しながら、前述の如く、新性が單に時間的のものであり、單に存在的のものであるかぎり、それは未だ眞の新性ではない。即ち本當の新は必ず價值性と結合し表裏し相即するものでなくてはならない。然るに價值は普遍的個別性であるが故に、人生も亦人格即文化の生活即ち獨自性と優秀性とを兼具したものでなくてはならない。人生と稱せられるかぎり、それは必ず他の何ものとも異つた獨自性即ち個別性を有すると共に、他の何ものにもまさつた優秀性即ち普遍性を具へなくてはならない。但し、價值の本質は普遍性に存するかぎり、普遍性の高大なもの程其の價值が高大である。而もこれを發生的に見れば、個別的方面が先であるが故に、人生を價值あらしめるには、先づ此の方面を完備させなくてはならない。斯くして、人生は人格に即する文化となるのである。尙人生の普遍性は永遠性を含むことを忘れてはならない。即ち、人生と稱せられる限りは、必ず刹那を超越した要素を含んでゐなくてはならないし、隨つて其の價值性が長く存続すればする程高大である。

次に人生の目的。理想について見るに、一言に、最も卓越した創造を爲すことが人生の目的



理想である。別言すれば、創造性を最も十分に涵養助長活用することによつて、人格を創造し且それに即して文化を創造し、而も件の人格及び文化が創造性の最も卓越したものであるのが人生の目的理想である。然らば最も創造性の卓越した創造——人格及び文化の創造とは嚴密に何を意味するであらうか。これに對する解答は、後章教育目的理想論に於て試みることにする。

次に、人生の動力は「創造性」であるが、その輪廓は既に創造の構造の項下に於て描いたし、且詳細は次章教育の動力論に於て述べるし、更にそれは人生の本質を闡明する上には左程深い直接關係がないから、茲には單にこれだけに止めて置く。

最後に、人生の方途は、便宜上先づこれを「過程」と「態度」とに別つことが出来る。

過程を別つて間接的段階及び直接的段階の二つとし、間接的段階は、更に自覺と方途の選擇の二段に別つことが出来る。そして自覺は、自識、即ち独自の價値體——創造的個別體としての自己の本質長短を認知すると共に、創造的個別體としての自己の使命責任を感知し、理想を樹立すること、自律、即ち自己の本質長所を發揮助成し、使命責任を遂果し、理想を實

現するために最善の力を致すことを包含する。方途の選擇とは、適切な短所の匡救法及び長所の助成法を選擇すること、廣義の修養（教育と自修とを含む）を指すのである。次に、直接的段階とは、長所即ち創造性を活用する段階で、嚴密な意味に於ける生活の本部即ち活動——社會生活乃至職業生活である。

次に、生活の態度は、先づ一般的態度と特殊的態度とに別つことが出来る。一般的態度は、形式的抽象的態度で、創造を以て自他を律するといふことに盡きる。特殊的態度は對己的態度又は自己創造・人格創造の態度と、對他的態度又は人生創造・文化創造の態度とを包含するものである。そして兩者の原理は勿論創造——創造的態度である。

さて、對己的態度は利那愛惜と自己尊重の二つに別つことが出来る。利那愛惜は創造の一屬性たる新性に該當するもので、自己の生を只一度と見、件の一生も五十年とか七十年とかと總計的に現はれるものではなくて、只一利那一利那として現れ、而も件の利那々々は無限の過去を荷ふと共に無限の將來を孕む所の永遠的現在であり、隨つて利那の活用法がやがて全生涯の活用法になるが故に、利那を愛惜しなくてはならないといふことである。そして眞



に利那を愛惜するには、利那の眞義を十分に理會すると共にそれを最善に活用することが必要である。更に、創造生活は寄與即ち活動を以て中心とするが、永遠に寄與生活活動生活をなし遂げるためには、終生受容又は修養を忘れてはならない。即ち修養即活動の過程を永久に送ることが自己に對する眞の態度である。

自己尊重の態度は創造性の價值性に恰當する態度で、普通の個別化を主として創造的個別體としての自己を尊重し、決して自己を消費者たらしめない態度である。實に、創造的態度に於ては自己卑下又は自暴自棄ほど呪ふべきものはない。併しながら、自己尊重は勿論已惚と似而非なるもので、自己の眞價を正しく認識する（自識）と共に、それを努力によつて出来るだけ高めようとする自律的・進歩的態度である。随つてそれは當然責任の自覺即ち普遍的存在としての自己の責任を自覺することを伴ふものである。

對他的態度の一面即ち新性に相應するものは、破壊即建設の態度即ち舊文化を受容繼續すると共に其の短を矯め長を伸ばさうとする態度である。

他の一面即ち價值性に對當するものは、個別の普遍化を旨とするもので他我尊重・協力又は

寄與の態度である。社會の成員たる各人がそれ／＼他人と共に自己の長所を發揮し合ふことによつて文化の進歩に貢獻することを旨とする態度である。そしてこれには三種の別がある。同等者に對するものと、優強者に對するものと、劣弱者に對するものとである。同等者に對するものは勿論文字通りの協力であるが、他の二者の間接的の協力である。即ち、優強者に對するものは敬であり劣弱者に對するものは愛である。敬とは、劣弱者が先づ優強者の優強を優強者自身のために喜び、次に自己と社會とのために感謝し、次に自己を優強者に附屬させ、更に自己が優強者でないこと即ち劣弱者であることを自覺して羞恥を感じ、最後に發奮して「彼も人なり我も人なり」の境地に入り、寸刻も速に優強者の地位まで身を高めて嚴密な意味の協力を爲さうとする態度である。愛とは、優強者が、先づ劣弱者の劣弱を劣弱者自身のために悲しみ、自己と社會とのために悲しみ、次に劣弱者の存在に對する自己の責任を自覺し、斯くして劣弱者を自己の庇護の下に置き、最後に適當な方法によつて劣弱者を發奮させ、寸刻もはやく自己と嚴密な意味で協力が出来るやうにする態度である。

以上簡單ながら、教育の屬性を闡明する第一章備問題として、人生の本質の検討を終つた



から、更に一步を進めて第二準備問題たる「修養」の本質を攻究することとする。

(二) 修養。修養とは、創造としての人生の第一段で、創造としての人生の本部たる活動の源泉即ち創造性を涵養助長する段階であり、随つて創造としての人生の間接的段階——間接的創造の段階である。

修養は、時間的には活動に先行することを原則とするものであるが、而も修養は只活動に結實してのみ其の價值を十分に發揮し得ると共に、活動が一層大きな修養の原因となることがあるばかりか、更に創造としての人生は不斷の自己超越である點に於て 修養と活動とが永遠に総合的に進展して修養即活動の過程を閲して行くべきものである。そして修養の本旨は、いふまでもなく自覺を深化すると共に、自己の長所(創造性)を助長し短所を匡救することによつて、創造的個別體としての自己の本質を出来るだけ十分に涵養し、新しくして眞に創造性に富んだ活動——直接的創造を爲し得るやうにするところにあり、随つて其の特色は受容・主觀化乃至個別化にある。

この意味に於ける修養の構造は、主副二要素から成立してゐる。修養の主要素とは、創造

性の自覺的狀態即ち修養心である。修養心は將來の創造即ち著者の所謂活動のために自己の長所を助成し短所を匡救せんとする心である。併しながら、件の修養心は副要素即ち修養心を觸發し、且それを實質化するに適切な素材と機會とを要するのである。

修養は斯くの如く廣義の創造即ち間接的創造であるが故に、其の屬性はいふまでもなく自己超越性である。即ち自己自身の力で存在し、且自己自身の力で自己を超越して行くのが修養の本質である。随つていふまでもなく自律的修養——自修が修養の典型である。これを新性として見れば、修養は斷えず且永續的に新しくなつて行くことであり、これを價值性として見れば、修養は個別化に即する普遍化又を受容に即する表現であり、そして其の個別的方面は自覺又は自個尊重と長所即ち個別的創造性の助成とを包含し、普遍的方面は他個(又は一般性)尊重と短所の匡救と長所の活用即ち個別的創造性の普遍化(永遠化)とを包括する。

さて、修養の直接目的は、畢竟するに創造性の助成にある。即ち、獨自にして優秀な價值を創造することによつて人生の目的を達成し得るやうに創造性を涵養し助長することにある。併しながら、長所の助成は必ず短所の匡救を伴ふことを忘れてはならない。而も短所の



匡教が早ければ早い程効果が多いと共に、長所の助成によつてのみ短所の根本的匡教が可能である。随つて修養の方途も亦これに準じなくてはならない。

さて、修養心は、創造性の一樣相であるが故に、其の發動も創造性の發動と揆を一にする。即ち其の主因は内的で創造性の自律であり、其の副因は外的で新素材及び新機會である。併しながら、時間的には件の内外兩因が互に先後するものである。

修養の方途を其の過程から別つて間接的及び直接的の二とする。間接的の過程は更に反省(自覺)と方途の選擇とに別れる。反省(自覺)はいふまでもなく自己の本質長短を理會認知することであり、方途の選擇とは長所を助成し短所を匡教するに適切な方途を選擇することである。

次に直接的の過程とは、方途實行の段階で、これは先づ短所の匡教法と長所の助成法とに別れる。短所の匡教法は更に消極的表面的と積極的的根本的とに別れる。消極的表面的短所匡教法とは、短所が出現發動しないやうに抑壓すること、機會及び素材を提供しないことである。其の短所に對する態度が消極的であり其の効果が表面的であるが故に消極的・表面的

短所匡教法とするのである。積極的・根本的短所匡教法は、これに反して其の短所に對する態度が積極的であり其の効果が根本的なもので、これには更に三種の別がある。第一は短所を逆用するもので、感情的なものが藝術家になつたりする如き、いはば精神上の抵抗療法である。第二は短所を長所と併用するもので、例へば圖畫が不得手で作文の得手なものには兩者を併せ學ばしめるが如き、いはば解熱劑と強壯劑とを併用するやうなものである。第三は長所の助成其のものに直接全力を致すもので、いはば營養療法である。

次に、長所の助成法は、一般的間接的と特殊的直接的とに別つことが出来る。一般的・間接的長所助成法は自我全體を健全にすることによつて長所即ち創造性の助成を間接的に期圖する方法で、これは更に、長所を練習するもの即ち機會を活用する形式的なものと、優秀適切な素材を攝取受容する實質的なものとに別つことが出来る。特殊的・直接的長所助成法とは、長所又は特殊な創造性其のもの助成に直接有効な方途で、これまた機會の活用を主とする形式的なものと、素材の受容を主とする實質的なものとに別つことが出来る。

此の他、副貳的な修養法には賞罰等を利用したりするものもあるが、これは後文に再述す



る補助的修養法に屬するものである。

最後に、修養の種類について見るに、先づこれを獨立的と補助的とに二分することが出来る。獨立的修養とは、純乎たる自己修養であるが、嚴密にいへば、これは存在不可能である。修養は、其の本質上、發達の不完全な人間の作用であるが故に、何等の補助をも要しない修養といふことは不可能だからである。随つて殆ど凡ての修養は補助的修養である。而も件の補助的修養にも自律的・發動的と他律的・受動的との別がある。勿論、修養は其人の本質上、何等かの意味で自律的・發動的でなくてはならないが、それが甚だしく不十分なものを指して特に他律的・受動的と形容するのである。そして自律的・發動的修養は、補助者との關係の性質に従ひ乞助的（進んで他人の補助を乞ひ求める修養）と協力的（他人と互に補助し合ふ修養）とに別れる。そしてこれが普通の意味の自己修養であり、他律的・受動的のものから出發して次第に自律的・發動的のものに進むのが普通の意味の教育である。

次に、修養は一般的修養と特殊的修養とに別つことが出来る。一般的修養とは十分な意味の修養即ち人格の修養であり、特殊的修養とは身心の一部分即ち身體の鍛練とか知識や感情

や意志の陶冶とか、技能の鍛練とかいふやうなものである。

(三) 補助。補助とは或る人に必要にして而も缺乏するものを自覺的に且好意を以て供給し寄與すること、又は或る人から自己に必要にして而も缺乏するものを自覺的に且感謝を以て供給され寄與されることである。随つて、補助は補助者と被補助者、補助する意志能力と補助される意志能力とを根本條件とする。一言にすれば、補助は協力の一種即ち性能の不等なもの間に行はれる協力——廣義の愛の一種であり、他律的自律現象又は自律的他律現象である。

これを特に修養の補助について見れば、修養上の補助は修養の副貳的動力で、修養者の修養心と相俟つて其の主要素を構成し、修養の機會及び素材と相俟つて修養を事實的に可能ならしめるものである。其の屬性は畢竟他律的自律即ち十分に自律的ならしめるために他から助力すること、又は自律的他律即ち十分に自律的ならんがため他の助力を乞ふことである。

斯くの如き意味に於ける補助の範圍又は分野は、左の二面に盡きる。修養心涵養の補助と修養心發動の補助とである。修養心涵養の補助とは、修養心即ち自己の長所を助成し短所を



匡救せんとする要求及び要求實現を可能ならしめる性能を涵養することで、最も低級な幫助であり、自ら殆ど他律的なものである。修養心發動の幫助とは、上に述べたやうな意味の修養心が十分有効に發動するに必要な素材や機會を提供すると共に、件の素材や機會を活用する方途をも指導することである。そして幫助の方途も亦以上の分野に準ずる。

幫助の方途は先づこれを間接的と直接的、消極的と積極的、形式的と實質的、一般的と特殊、根柢的と末梢的、團體的と個人的とに別つことが出来る。直接的幫助法とは修養に直接役立つやうな幫助で、例へば、書き方練習の際に手を執つて書法を教へるが如きものであり、間接的幫助法とは模範や激勵や暗示や理論やによる幫助法であり、消極的幫助法とは短所即ち修養に有害なものを排除抑壓匡救することによつて修養を容易有效ならしめらる幫助法であり、積極的幫助法とは長所の助長に直接役立つ方途であり、形式的幫助法とは素材や機會を活用したりする上に必要有效な幫助法であり、實質的幫助法とは修養に必要な素材の供給に關する幫助法であり、一般的幫助法とは人格の全體又は根柢に影響を及ぼすやうな幫助法であり、特殊的幫助法とは或特殊な性能や事柄に對する幫助法又は或特殊な方途を用ふる幫助

法であり、根本的幫助法とは人格や生活の根柢によい影響を及ぼすやうな幫助法であり、末梢的幫助法とは末技末能を對象とする幫助法であり、團體的幫助法とは團體に對する又は團體による幫助法であり、個人的幫助法とは個人に對する又は個人による幫助法である。

以上、教育屬性論の三大豫備問題を一瞥し終つたから、一步を進めて愈其の本論に入ることとする。

(四) 教育の屬性。教育の屬性は、畢竟するに「幫助的修養」であるが、上述の理由から、これは更に創造としての教育・修養としての教育及び幫助的修養としての教育の三面から見る事が出来る。

第一に、これを創造としての教育から見るに、先づ教育の本質は、方途的創造即ち創造を本質とする人生の一面一段たる修養中幫助的なものであり、次に、教育の動力は創造性で、教育者も被教育者も其の本質を等しうし、只其の發達の程度と創造性發動の姿態とを異にするのみであり、次に、教育の目的は、(個性から)人格を創造することを直接の目的とし、文化を創造することを間接の目的とし、最後に教育の方途は、創造性の發動發達を自覺的及び



超自覺的に可能ならしめるために、適切な素材(可能的教育價值)を提供し活用する機會(可能的教育價值を現實化するもの)を出来るだけ多く持たしめる所の直接的(方法)間接的(制度・機關)營爲である。

以上の意味で教育は創造である。併しながら、人生が創造だといふのと教育が創造だといふのは其の意味が別である。換言すれば、人生の本質は直ちに教育の本質ではない。随つて前者から後者を演繹すべきものではなくて、前者を後者の基礎とすべきものである。即ち創造としての教育の據つて立つ所の全體たる、創造としての人生を反省し、それに還元することによつて其の根據を發見すればよい。人生と教育との關係は、全體と部分との關係であり、随つて教育は、人生の一要素一分野としての獨立性を保ちながら而も單なる一要素一分野の境地に止らず其の本質的要素を形造り、随つて人生に内在しながら而もこれを超越し、人生によつて價值づけられながら而も人生の價值を具現増大する原動力となり、人生より一步後に生起しながら、而も永遠に人生と共に存続するのみか人生に先んじ、更に、人生の必然的現象でありながら而も人生の當然的現象となるもの、一言にすれば、人生の實際的な自己

超越的原理だからである。而も、教育が人生の一部分であるといふことは、人生に於ける方途的・實際的・豫備的な部分だといふことである。別言すれば、教育は創造としての人生の動力を涵養し其の第一段を形造る點に於て、人生の一部分を占めるといふことである。

斯くの如く、教育の屬性は人生の屬性に對して全體對部分の關係を保つものであるから、教育を單なる人生の一部分と見ることも、教育を直ちに人生と相即すると見ることも等しく謬見である。教育の本質を正しく理會しようとするものは、どこまでも教育は人生の一部分ではあるが、而もそれは全一としての人生の方途である點に於て、哲學と共に人生の最も大きな分野であり、随つてそれは廣義の人生ではあるが、全き意味の人生そのものではないことを忘れてはならない。

以上創造としての教育を綜合的に攻究したから、更にこれを分析的に検討することとする。さて創造としての教育は先づ自己超越的現象である。教育といふ現象の存在根據を自己自身の中に内含すると共に、教育の發展力も亦自己自身の中に内含するものである。そして教育が自因性を具へてゐることは、教育が人生の一分野でありながら、他の分野とは勿論、全



人生と趣を異にして、獨得の分野たり得る理由であり、更に教育が自律性を有することは、教育は教育であるかぎり永遠に教育であつて教育以外の何ものでもないと共に、其の改造及び解釋（即ち教育の理論——教育學）の根據を其れ自身の中に本具する所以である。然るに世には、この點を理會し得ないために、教育の獨立性を否定したり、教育の研究や改造の原理を教育以外に求めたりするやうな誤りに陥るものが少くない。

尙教育が自己超越的現象だといふことは教育は體驗的現象だといふことである。但し、教育が體驗的現象だといふことは、所謂體驗教育が教育を體驗と見ることと幾分趣を異にするが、茲には詳言する餘地がない。

次に、教育は新性である。そして教育が新性であるといふことは進歩發達の現象であり、其の營爲が永遠的現在であるといふことである。別言すれば、利那の永遠化に即する永遠の利那化が教育だといふことである。

教育は何よりも先づ永續的乃至永遠的事象である。教育は個人の全生涯を目指し全生涯に關係する共に、社會・國家乃至人類の永遠を目指し永遠に關係するものである。随つて教育

を單に學校教育に限つたり、各教育段階（たとへば初等教育や中等教育）がそれ／＼文字通りに孤立獨存してゐると思つたりするのは大なる謬見である。

併しながら、創造としての新は決して單なる繼續ではなくて流續即ち異質的繼續である。然り、教育は繼續的現象であると共に斷えざる更新の過程である。教育は舊いものに新しい意味を附與し、新しい價值を見出し、舊いものから新しいものを造り出し、新しい者を益々新しくし、何時も新しさを保ち、斷えずより新しくすることである。教育のあらゆる過程が更新の過程であり、教育のあらゆる利那が新水平線を眺める利那であり、教育の凡ての營みが生躍進である。新に對する要求のない所に教育はなく、新を生み出す力のない所に教育はない。教育者の精神も知識技能も被教育者の心身も教育の素材も方法手段も、意味的には皆新しいものでなくてはならない。一言にすれば教育即新である。随つて舊いもの即ち因襲や保守や陳腐等は教育の敵である。偏に現實に執着し、偏に舊價值にのみ満足し、偏に當面の問題にのみ囚はれる時に於て、教育者も被教育者も教育の圏外に逸脱する。

斯くして利那乃至現在に於ては教育上極めて重大な意義を包含することとなる。教育は何處まで



も事實現象である、超時空的なものではなくて時間的空間的なものである。教育が新だといふことは何時も時間に内在することを意味する。随つて教育をして意義あらしめるには、必ず具象的時間としての（永遠的）現在乃至刹那を愛惜し活用しなくてはならない。教育者は一步一歩確實な足取りで効果を収めて行かなくてはならない。休日・休暇とか、放課時間とか、學校過程の中間とかいふやうなものとも雖も、決して教育的白紙又は幕間であつてはならない。教育期間のあらゆる刹那が同等の教育的價值を具有するものである。ルソー等が力説するやうに、子供を子供として取扱へとか、所謂生活本位論者が高調するやうに、教育のあらゆる過程が何れも其自身仕上であつて、只の一事象と雖も、文字通りの手段や準備乃至豫備の段階がないとか、教育即生活とかいはれることは、何れも刹那の愛惜活用が必要であることを道破したものに他ならない。斯くして著者が教育上「機會」を重視するのも決して偶然ではない。然り、教育はあらゆる機會を最善に活用してのみ、始めて其の十分な効果ををさめることが出来るのである。

併しながら刹那を尊重するといふことは、勿論刹那を刹那として尊重することではなく、

永遠中の一刹那即ち永遠を宿した一刹那として尊重することであり、随つて刹那の尊重はやがて刹那の永遠化でなくてはならない。そして刹那を永遠化するといふことは、過去を最善に利用することに即してよりよき未來を造ること以外の何ものでもない。随つて教育は決して過去や與へられた事實を尊重しない譯でも、未來やあるべき理想を重視しない譯でもない。要は、過去といひ未來といふも、或は事實といひ理想といふも、各々を單に永遠的現在乃至本質の一面と見るのみである。そして茲に教育を事實の本質化と見たり或は現實の理想化——乃至自然の理性化と見たりする所以がある。但し、量的には、過去や事實は未來や理想に比して甚だしく多大であるが、質的には、勿論後者が前者より一段高次の地位を占めるものである。然り、教育は何處までもよりよき未來を想像し絶えずより高き理想を追求することを以て本義とする。そして茲に教育が所謂方途的現象でありながら、他の單に方途的な現象と趣を異にする所以がある。而も教育が刹那の永遠化であるといふことは、やがて永遠の刹那化だといふことである。そして永遠の刹那化とはいふまでもなく、理想の實現及び本質を事實中に見出すことである。



次に教育の屬性は價值性である。教育は、前述の如く自然的現象ではなくて價值的現象である。そして教育が價值的現象だといふことは、人爲的現象であり自覺的現象であることを意味する。即ち教育は價值的存在詳しくは創造的存在としての人間の本質を十分に發揮助成せんがための營みである。随つて教育は、理性を動力とし理想によつて統整される文化現象である。そして前記教育の新性なるものも只此の價值性と相即してのみ始めて意義を有するのである。即ち新しいといふことは價值の優れたものといふことでなくてはならない。

教育の一本質が價值性であるかぎり、凡そ一切の教育現象で没價值的なものは一つもあつてはならない。随つて、例へば個性とか自然性とか自然とか事實とかいふやうな没價值的現象は、それが没價值的現象であるかぎり斷じて教育的意義を持つてはるない。即ちこれらの没價值的現象が價值と結合するかぎりに於てのみ教育的意義を具へるのである。而も謂ふ所の價值は、勿論一般的價值ではなくて教育的價值である。そして教育的價值とは、いふまでもなく本質化的價值・方途的價值即ち價值創造の幫助に關係する價值である。随つて世の所謂「個性の尊重」とか「自然性の理性化」とか「自然に従へ」とか「事實を尊べ」とかいふこと

も、單にそれだけでは、勿論教育的意義あるものとはならない。そして茲に文化價值と教育價值とを區分したデュルタイ派教育學者の見解の卓見たる所以がある。然り、教育的價值は一個の文化價值ではあるが、文化價值は直ちに教育的價值ではない。随つて教育を價值的現象乃至文化的現象と見ることは、教育が獨得の價值乃至文化であることを意味するものであるが故に、價值性としての教育を闡明するには、必ず其の獨自性を明かにしなくてはならない。そして價值性としての教育の本質即ち教育的價值は前記本質化現象又は方途價值たる所に存するのである。別言すれば、前述の如く、教育は事實を記説することでも本質を闡明することでもなく、事實を本質化することであると共に、人生の目的理想を實現する方法手段の一種詳しくは理想價值を創造する根本的全一的方法手段である。

斯くの如く價值性としての教育は、價值を創造するための根本の方途即ち創造性の助長であるが故に、それは當然價值化作用でなくてはならない。そして價值化作用は没價值的現象及び一般價值を教育的價值の要因——素材乃至機會たらしめることである。然らば、斯くの如き價值化作用を可能ならしめる原動力は果して何であらうか。それはいふまでもなく所謂



教育性である。随つて一般文化價值又は舊價值は單に教育性と交渉するかぎりに於てのみ教育的價值たることが出来るのである。そして件の交渉がやがて狹義の教育即ち教育作用又は教育の方途に他ならない。

さて、價值は前述の如く、普遍的個性であるが故に、價值性としての教育は、便宜上個別的方面と普遍的方面とから解釋することが出来る。

第一に個性としての教育は、個別化作用である。前述の如く、教育の直接目的は、人格の創造、即ち個別的創造性の助長である。然るに、此の目的を達成するには、被教育者をして文化を受容し了解し體驗せしめなくてはならない。そして茲にスプレランガー等が教育を文化の主觀化作用と見た所以がある。然り、教育は、過程的・時間的に見れば、先づ普遍的客觀的價值の個別化主觀化作用でなくてはならない。事實上記の個性の尊重といふことも、具象的には個別化作用以外の何ものでもないのである。然るに、此の意味の個別化作用は、自覺化作用及び狹義の個別化作用即ち個別尊重に別つことが出来る。

先づ前者即ち自覺化作用としての教育の個性性から檢するに、教育は幫助であるがそれは

どこまでも教育者の「自覺の幫助」を一要素とする幫助でなくてはならない。勿論、既に一言したやうに、嚴密な意味の自覺は、意識が相當に成長發達したものにのみ可能であるから、教育の出發點は、或程度迄發達してゐる自覺の發達を幫助するのではなくて、自覺作用を發動させることそのことを幫助するのでなくてはならない。即ち、自覺の幫助ではなくて自覺への幫助が教育である。そして教育はどれ程進んでも幫助の域を脱し得ないものであるが故に、教育が自覺的であるといつても、少くともこれを被教育者の方面から見れば、不完全なもの即ち自覺幫助作用に過ぎないが、而もそれは完全な自覺を理想とすべきものであるといふことは決して不當ではない。そして教育が自覺作用であるかぎり、教育の効果は被教育者の自覺の程度と正比例すべきであると共に、教育が終る時には、被教育者をして少くとも一通の自覺を持たしめなくてはならない。

纏つて思ふに、自覺には、前述の如く自識及び自律の二義が包含されてゐるが故に、自覺化作用としての教育も亦此の兩義に合致するものでなくてはならない。然るに最近の教育は自律としての自覺は相當に重大視してゐるが、自識としての自覺を甚だしく輕視してゐるの



は洵に遺憾である。即ち、謂ふ所の自學自修には相當に注意してゐるが、被教育者をしてその自己を正しく理會させること、詳しくは、自己の本質長短及び其の國家・社會乃至世界人類に於ける地位及びそれらに對する使令乃至將來選むべき職業や進むべき方向等を正しく理會させることに對しては、案外冷淡である。そして自識と自律とは、彼此相即一致してのみ始めて十分な意味の自覺を形造るものであるかぎり、自識を輕視した自律が不完全な自覺であることは改めていふまでもない。事實、今の教育が、所謂自學自修——自律を尊重しながら、其の結果が單なる形式的自律に墮するのは否み難い。眞の教育は、宜しく自識に始まつて自律に至り、自律によつて自識を高め、斯くして自識即自律の境地に到達するやうにしないでならない。そして具象的には、被教育者の自覺力も自覺の程度も千差萬別であるが故に、自覺の幫助即ち教育者の自覺化作用も亦千態萬様であることは改めていふまでもない。そして斯くの如き融通無礙にして有效適切な自覺の幫助をなし得るがためには、教育者自身が透徹した自覺の所有者でなくてはならない。實に教育者の方面から見れば、教育は最も嚴密な意味の自覺作用なのである。

前述の如く、教育の主動力は教育者である。常に被教育者の既發的自覺を幫助するだけではないで、自覺の發動其のものさへも幫助するものだからである。随つて教育者の自覺は殆ど絶對的でなくてはならない。即ち、教育者は、被教育者が未だ無自覺な時にも既に自覺的であり、時に無自覺な際にも何時も自覺的でなくてはならない。たとへば、學校が休暇で被教育者がぼんやり時を過す際にも教育者は周當な注意を拂つたり、被教育者が其の意味も目的も結果もわからずに夢中になつて——無自覺でやつてゐることに對しても教育者は明白な自覺を懷抱してゐる如き、或は被教育者から見れば何等の順序も方法も無いやうに見えることに對しても教育者が一定の順序方法を定めてゐる如き、即ちこれである。随つて教育者は、一切の教育事象に對して責任を負はなくてはならない。苟くも教育事象であるかぎり、それがよし不良な結果（例へば不良な成績等）であるとしても、教育者がそれに關知せず、隨つてそれに對して責任を負はなくともよいといふのは只の一つもないのである。

斯くの如き意味に於て、教育は自覺作用である。但し、教育に於ける自覺性は存在的ではなくて意味的である。即ちあらゆる時間に於て自覺的でなくとも差違がない。たとへば、謂



ふ所の「暗黙不言の感化」といふことも教育であれば、教育者又は被教育者、乃至兩者共に全我的になつて教育を営んでゐる時には自覺を超越するが、これも亦教育である。實に、教育は時間的には自覺を缺きながら本質的には自覺に合致するものであり、無自覺で行つたことが何時反省して見ても自覺に還元し得るものでなくてはならない。

斯くして、教育に於ては、其の過程が進み其の効果が高まるに従つて被教育者の個別性が顧慮され尊重されるやうになると共に、上級學校の選定や職業の指導などに力を注ぐやうにしないでならない。

但し、自覺の對象たる被教育者の「自己」は勿論單に現實的事實的の自己のみではなくて、理想的本質的の自己をも包含するものである。随つて自覺化としての教育は當然理想化としての教育でなくてはならない。即ち、教育は被教育者を激勵して向上精進の途上に上らしめると共に、眞に妥當にして而も高遠な理想を懐抱し、且これを追求せしめるやうにするものでなくてはならない。謂ふ所の學校の選擇とか職業の指導とかいふことも、必ず一面に於てこの意味の自覺即ち所謂自律性に裏付けられるものでなくてはならない。

尙これに因んで一言すべきは、教育者の自覺が教育の自覺化性中極めて重大な地位を占めてゐるといふことである。即ち、教育者は何よりも先づ教育が自覺化作用であることを自覺すると共に、自己の責任の重且大なる所以を自覺し、且後文に述べるやうに、自己の教育者としての價值即ち自覺化の原動力としての自己に限界があること及び其の限界即ち教育者としての自覺の眞相眞價を自覺することに即して、其の長所を助成活用し、其の短所を匡救することに最善の努力を致さなくてはならない。然り、教育はあらゆる方面に於て教育者が第一義である如く、自覺化作用としても教育者の自覺が最も重要である。随つて教育者にして、苟且にも自覺を偏に被教育者のことと考へるものがあるならば、それは到底教育者としての資格のないものである。但し、この點は後文（教育の動力論）に於て改めて詳述することとする。これを要するに、教育が自覺性を一屬性とするといふことは、自覺化作用が教育の一特質だといふことである。

教育の屬性たる個別性の他の一面は個別性の尊重であると共に個別化作用である。先づ前者について見るに、自覺は自識といふ方面から見れば個別性の尊重である。而もそれは主と



して被教育者自身の問題である。教育はあらゆる方面に於て個別性が尊重されなくてはならない。そして教育に於ける個別性の尊重には自個尊重と他個尊重との別がある。

自個尊重の第一は、教育其のものの尊重である。教育は人生乃至文化に於て極めて重大な地位を占めて居るにも係らず、畢竟するに個別的現象である。そして教育は一個別的現象であればこそ、他のあらゆる現象と異つた独自の地位も価値も獲得し具有することが出来るのである。そして教育の価値は只件の教育の個別性が十分に尊重されてのみ發揮されるのである。凡そ教育に關係するものにして教育の個別性を認識し尊重しないものがあるならば、それは畢竟教育の否定である。そしてこれはあらゆる文化に於てさうである。事實、教育を尊重しない社會や文化にして健全なものはないのである。

第二は、被教育者が被教育者としての自己を尊重することである。前述の如く、自覺は創造的個別體としての自己の本質を認識し使命を感じ得ることである。そして自己尊重の念は教育の効果の増大と比例しなくてはならない。被教育者をして次第に正しく且強大な自己尊重を懷抱させるやうにするのが教育の使命である。

第三は、教育者が教育者としての自己を尊重することである。教育の尊重は教育者の尊重である。そして被教育者をして自己を尊重せしめるにも教育者の自己尊重が重大な使命を有するのである。事實、教育者にして教育者としての自己及び自己の職業を尊重することがなかつたならば、到底教育の効果の擧りやう筈はないのである。

以上は、自個尊重即ち自己の個別性の尊重であるが、教育はこれと共に他個尊重即ち他の個別性をも尊重しなくてはならない。そして其の第一は、教育以外の文化の尊重である。教育は、反復繰述したやうに、文化の一分野で、他の分野と協力してのみはじめて十分な効果ををさめ得るばかりでなく、被教育者をして將來それらの個別性に適した文化にたづさはらさせるやうにすべきであり、随つて教育者は文化の全體即ち文化の全分野に對して透徹した理會を持つと共に、それらに對して正當な敬意を拂はなくてはならない。

第二は、被教育者が他の被教育者を尊重することである。人格觀念の成立は自敬に即する他敬である。随つて人格創造としての教育は被教育者をして自敬に即して他敬せしめることではなくてはならない。そして在來の教育は此の點に關しては餘りに冷淡であり不用意であつ



た。在來の教育は單に所謂成績によつてのみ他を評價し、隨つて成績の悪いものは一顧の價値もないかのやうに輕蔑された。そして此の弊は卒業後にも及び實生活上極めて有害な結果となることは何人も認知する所である。たとへば教育の高下や學校の官公の別を以て直ちに人物の本質的價値の相違であるかのやうに思ふが如きそれである。而もこれは殊に女子に多い。將來の教育は人物の評價力を十分に養成するやうにしなくてはならない。そしてそれは何よりも先づ他の人格の尊重から發足すべきである。

第三は、教育者の他個尊重である。そしてそれは何よりも先づ被教育者の尊重でなくてはならない。由來、教育は愛だと形容されてゐるが、教育上の愛は理會と尊重と好意と幫助とを不可闕の要素とする。然るに教育者中には被教育者に對して正當な敬意を懷き得ないものが少くない。否彼等が幼少であり若年であり所謂未成熟者であるといふ理由の下に、教育者自身よりは勿論何人よりも卓越した素質を稟有する優等生をさへ尊重し得ない程であるから中等以下の素質の稟有者などは頭から輕蔑してゐるものが少くない。殊に所謂劣等生などに對しては、聞くに堪へないやうな輕蔑の語で呼んだり、見るに堪へないやうな侮辱的な態度

で接したりするものも少くない。教育者は教育の本質に目覺め教育者の眞使命を悟ることによつて一切の被教育者の長所を出來るだけ早く且出來るだけ正確に認識し、そしてこれに對する相當の敬意を拂ふやうにしなくてはならない。

次に教育者は教育に關與する他の人々を尊重しなくてはならない。教育者は何よりも先づ自己の同僚たる教育者を尊重しなくてはならない。次に、被教育者の兩親や家族更に爾餘の教育關係者即ち社會教育關係者や他の學校關係者を尊重しなくてはならない。然るに、教育者の中には、自尊心が強く、自分の擔任級や擔任被教育者に關しては、同僚の助力をさへ排斥し、被教育者の家族や其の他の人々を極力輕蔑するものも少くない。勿論、教育に理會のない者ならば、よし兩親と雖も、必ずしも尊重すべき必要はないが、今日のやうに、一般人の教育思想が相當に發達してゐる時代に於て、教育を教育者のみの特權と見、兩親や其の他の人々を邪魔者扱又は無知者扱するのは、僭越も亦甚だしい。教育者は、宜しく寛宏と聰明とを以て、被教育者の兩親は勿論、一般世人と協力して、教育の効果を十分にをさめるやうにしなくてはならない。



最後に、以上の種別に属しない教育の個別的要素、たとへば、學級（學校に對して）・地方（國家に對して）・國家（世界人類に對して）・教科・時代・性乃至性能等を、それらの個別的意義に於て正當に尊重するやうにしないでならない。

世には、「學級王國」などといふ言葉の下に學級を尊重するものもあるが、後文に詳述するやうに、教育少くとも狹義の教育即ち學校教育就中普通教育の單位は學級であるが故に、それを尊重するのは當然である。これについて、地方には地方獨得の教育が必要である。そしてこれは殊に中等以上の教育に於てさうである。然るに、實際に於ては必ずしもさうではなくて、兎角劃一的乃至中央集權的に流れ易い。最近、所謂文化的教育學派が此の點に着眼して、「教育の地方化」を力説するのは、洵に妥當な見解である。國家や各種の教科や時代や性能や性別やの個別性の尊重については、改めて詳述の必要がないであらう。

次に、普遍性として教育について見るに、これは要するに教育は普遍化作用だといふことである。前述の如く、教育の直接目的は、普遍的價值を個別化すること即ち人格の創造又は個別的創造性の助長であるが、其の間接究極の目的は、文化の創造又は個別的創造性の普遍

化にある。随つて、普遍化を豫想しない個別化には教育的意義がないのである。事實、教育は規範化的現象即ち個別の普遍化作用である。教育が、社會的現象であつたり、團體作用であつたり、協力作用であつたり、永續的歴史的現象であつたり、其の最初の部分否量的な意味の大部分が一般化作用であつたりするのも、蓋しこれがためである。

さて、この意味に於ける普遍性としての教育は、更にこれを狹義の普遍性と永遠性とに別つことが出来る。

狹義の普遍性としての教育とは、教育は全人格作用であると共に、全文化現象であることを意味する。これを詳言するに、教育は先づ全人格作用でなくてはならない。教育は、人格の統一的發達を目的とすると共に、人格の統一的發達を其の手段とするものでなくてはならない、即ち、教育は被教育者をして獨創的に考へ感じ欲し信じ且行ふものたらしめることを眼目とし、理知を創造的ならしめると共に情意をも創造的ならしめ、精神を創造的ならしめると共に肉體をも創造的ならしめ、更に人格の末梢皮相を創造的ならしめるばかりではなくて、人格の本質精髓をも創造的ならしめることを、使命職能とすべきものだといふことを意味する。随つ



て、教育は、子供に對して大人の創造を強制することも、單に一時的の創造のみに力を注ぐことをも排すべきものである。但し、謂ふ所の全體性は、勿論、質的意味のものであつて量的意味のものではない。即ち、人格全體を創造化するといふことは、決して皮相的な調和や平凡な均衡を意味するものではなくて、どこまでも被教育者独自の人格の本質精粹たる創造性の助成を中心として、廣いことよりも深いこと、大きいことよりも強いことを尊ぶのである。

教育が全人格作用であるといふことは、更に動力や方途の方面に於ても同様である。教育は教育の全人格活動を動力とするのは勿論、又被教育者の全人格活動をも根本條件とするものである。いふ所の了解や體驗が教育上意味を持つのは、畢竟するに教育が教育者と被教育者との全人格的交渉であるがためである。この意味に於て、著者は、教授法と訓練法とを嚴別することに賛意を表し得ないと共に、所謂合科教授や全體教育やを是認し、更に、如何なる特殊教育にも基礎としての一般教育を必要とするものである。但し、この點は改めて後文に詳述することとする。

これを他面より見るに、教育は文化全體に關係する現象である。勿論、教育は、一般より特

殊に向ふのが正當の順序であるが、而も其の究極目的は文化全體の進歩發達にあると共に、其の手段も亦文化全體の統一作用である。最廣義の教育が、少くとも今日に於ては、世界的人類的事象であることは事實の明證するところである。試に見よ、知育、殊に數學や理科の如きは何れに國境があるか。随つて、最近一方に於て教育の地方化が力説されると共に、他方に於て其の國際化が高調されつつあるのは洵に當然なことである。實に、教育は全人類の義務にして權利であると共に其の共有財産である。随つて教育が、單に自國の發達隆昌のみを究極目的としてゐるかぎり、斷じて健全なもの又は進歩したものといふことが出来ない。教育は何處までも全人格全世界を目指し、其の方途に於ては全人類全世界が相協力すべきものである。

斯くいへばとて、著者は決して國民教育や國家教育やの價值を蔑視するものではない。要は、眞に價值ある國民や國家は、自己の隆昌發達に即して全體としての文化の進歩發達に出来るだけ多くの寄與貢獻を致すものであり、随つて眞に健全優秀な國民教育乃至國家教育も全體としての文化の進歩發達即ち最高義の文化の創造を究極目的とすべしといふのみであ



る。そして、教育が全體としての文化に關係があるといふことは、更にこれを國家文化及び地方文化と教育との關係に徴しても亦明白である。

改めていふまでもなく、前述の意味に於て價值ある國家文化を創造するには、國家の文化全體に於ける地位及びそれに對する使命即ち國家の文化的意義を理會すると共に、其の地位を確保し其の使命を達成することに最善の努力をいたし、且それがためには世界各方面から必要な素材を攝取しなくてはならないからである。そしてこれはやがて地方文化に於ても同様である。

翻つて思ふに、普遍性の時間的方面はやがて永遠性である。随つて教育の普遍性はやがて其の永遠性である。然り、教育は永遠的事象である。教育は、個人の全生涯の發達を目的とすると共に、文化の永遠の進歩を目的とする事象である。教育の根本特質は發達進歩である。而もそれは永遠性を帯びたものでなくてはならない。將來に關係のないものは教育ではない。事實、教育は嚴密な意味の人生と共に始終する。個人の教育に於ては、個人の生涯をして永遠的な世界の進歩人類の發達に寄與貢獻させ歴史化させてのみ、始めて教育の効果を

ををさめたものといふことが出来る。随つて教育の目的も方針も決して單に目前のことや現實のみに囚はれてはならない。

そしてこれは教育の間接的目的の方面即ち文化創造の方面に於ては一層重大である。然り、教育は文字通りに「百年の計」を定めるものでなくてはならない。即ち教育はどこまでも文化の本質的永遠的發達の動力たることを期しなくてはならない。事實狹義の教育の十分な効果は個人的にも社會的にも終了後十年二十年の日子を閲してのみ始めてをさめ得るのである。勿論、教育は、時としては當面文化の改造を念としなくてはならないこともあるがそれは例外である。少くとも「文化創造」の原動力としての教育の効果は只「次代」に於てのみ挙げ得るのである。而も次代をよくすることは當然文化永遠の發達に貢獻することではなくてはならない。そしてこれは過去についても同様である。教育は永遠性を一根本性質とする文化を發達的に繼續させること、即ち過去の文化を改造して將來に傳へることだからである。これ、著者が、教育の動力を二代的に發動した創造性だとすると共に、教育者は永遠的精神を有し、將來を達觀し、將來に希望をかけ、且教育に對する自己の努力の効果を刹那々にをさめること



に即して長き將來にをさめることを期するものでなくてはならないとする所以である。

以上の意味に於て、教育は普遍的のものである。そして謂ふ所の普遍性は何處までも本質的意味のものである。即ち教育は人生の本質を形造るといふことである。凡そ教育は、男女、貴賤・貧富・賢愚・強弱・凡異の別なく、何人も受ける権利を有すると共に何人も受くべき義務を有するものである。但し、茲にいふ権利も義務も、等しく第一義的のものであると共に、平等のものであつて、只それは人間の性能の別によつてのみ具象的差異を生ずるのである。即ち、教育は國家其の他の權力が強制すべきものではなくて、人間の本性としての創造性が自律的に人間を規制すべきものである。別言すれば、國家が教育の動力となつて國民に教育の義務を強制し得るのは、要するに國家が人間の創造性の客觀的永續的方面たる文化の所有者たり改造者たり創造者たるがためである。同様の意味で、廣義の教育者が、被教育者に對して教育を強要し得るのも、彼等が全體としての人間の創造的方面の代表者であるがためである。倒に、被教育者や被教育者の親たちが、自身乃至子女の教育を自己の義務と考へなくてはならないのは、それが單に教育者や學校や國家の命令であるがためではなくて、創造的存

在たる人間としての第一義的義務だからでなくてはならない。斯くして、教育の権利と義務との間には何等の矛盾もなくなるのである。然り、教育者や國家が比較的未成熟なものを教育するのは、單に其の権利であるばかりではなくて、其の義務であると同様に、被教育者が教育者や國家の命に従つて教育を受けるのも、單に其の義務であるばかりではなくてまた其の権利である。随つてまた、教育の権利が或る特權階級(男子・貴族・富者等)のみに壟斷されるのは斷じて不當である。教育は何處までも萬人のための教育でなくてはならない。但し、教育が萬人のための教育でなくてはならないといふことは、決して教育が劃一的であるべしといふことではなくて、萬人に、その先天性や後天性に適應した教育を施すべしといふことである。更に具體的にいへば、單に男子や貴族や富豪や高能者や健康者や善良者ばかりではなく、女子にも平民にも低能者にも病弱者にも不良者にもそれ〴〵適當な教育を行ふべしといふことである。

吾々は、簡單ながら價值性としての教育性を、個別性及び普遍性の兩面から一通り考察した。併しながら既に幾度も反復したやうに、價值性は個別即普遍性即ち普遍的個別性である



が故に、上記教育の個別性も普遍性も單に一つだけでは教育の具象的特質を形成し得るものではない。即ち、教育は普遍の個別化に即する個別の普遍化であるとしてのみ始めて其の具象的特性を闡明し得るのである。そしてこれを時間的方面から見ても量的方面から見ても、前者が主である。教育が、一般に、人格の創造や創造性の助長や文化の了解と見られるのは、蓋しこれがためである。そして教育の本質を補助的修養と解し、且修養を創造としての人生の個別化的間接的方面と見るかぎり、教育を普遍の個別化作用とすることは、決して不當ではない。併しながら、修養と活動とが、本質的には相即するものであり、現象的には修養が活動を目的とし活動となり得てのみ眞に十分な修養であると共に、人格の創造又は文化の了解がやがて文化創造の第一歩であるかぎり、教育はやがて個別の普遍化であり、随つて活動の具象體たる社會生活即ち嚴密な意味の職業に對する準備を教育の一面と見ることも亦決して不當ではないのである。

以上、創造としての教育を一瞥したが、前述の如く、教育が創造であると共に、人生も亦創造であるかぎり、教育は如何なる意味に於ける創造であるかを闡明しなくてはならない。

そして、教育は創造としての人生の第一段たる修養の一種即ち「補助的修養」たるところに、其の根本特質が存するのである。

思ふに、數多い教育の屬性觀を一貫するものは、「被教育者の發達を助長する有意的な影響」といふことである。そしてこれは大體に於て妥當であるが、併しながら、「發達」といふ語は極めて曖昧である。殘にこれを自然現象と見る時には到底教育の屬性を闡明し得ない。「發達を助長する有意的な影響」といふことも、教育者のみ有意的であると解され易いが、教育は勿論前述の如く、教育者と共に被教育者も亦何等かの意味で有意的でなくてはならない。而もこの見解では教育の人生に於ける地位や人生に對する使命が少しも闡明されない。更に、人生を單なる發達でないと見る時には、この見解は一層曖昧となるのである。そしてこれは、其の他の見解、即ち既に列記した自然性の理性化や經驗の改造を始め、品性の陶冶とか、有意な人物の養成とか、自由とか自學とか勞作とか體驗とかいふやうな見解の殆ど凡てに於ても同様で、何れも教育の屬性——本質を如實妥當に言ひ現してはるないのである。但し、これらの見解は、教育の本質を闡明する上に何等の貢獻もしないといふのではない。要は廣狹



何れかに過ぎるといふのみである。

然るに、これを著者の如く「**補助的修養**」と解し、且修養を創造としての人生の一段又は一面と解する時には、教育の人生に於ける地位と人生に對する使命とが闡明されるのは勿論、更に、補助を前述の如く解する時には、教育は本質化的自覺化作用であり、且教育を作用又は現象として見る時には、教育者と被教育者とを不可闕の要素とするが、而もこれを意義として即ち人生に於ける地位及び人生に對する使命から見る時には、教育者即ち補助者が先動力にして主動力であることも理會し得るのである。

更にこれを他面より見れば、教育を補助的修養と見る時には、修養は創造としての人生の一面であり、而もそれは、抽象的には活動の前段であるが、具象的には修養も活動も等しく自己超越的のもので低い活動は高い修養の前段に位すべきものであるかぎり、修養と活動とは創造としての人生が繼續するかぎり永遠に繩合し環結すべきものであり、倒にいへば、修養と活動とが繩合環結して連續するかぎりが創造としての人生であるが故に、教育は全生涯必要にして可能であるといふ點が闡明されるのである。

これを詳言するに、修養としての教育は、何處までも活動の準備である。即ち、文字通りの**創造**——**直接的・積極的創造**ではなくて、**間接的・消極的創造**——**創造性の涵養助長**である。そして**創造性**を涵養助長せんがためには、何よりも先づ**創造性**を涵養助長せんとする意志即ち**修養心**を發動させなくてはならない。而も**修養心**は、教育開始の際には殆ど發動してゐないか或は極めて僅か發動してゐるに過ぎないと共に、一旦發動しても時々萎微衰退弛緩逸脱しがちであるが故に、教育は先づ**修養心**を發動させると共に、**修養心**を斷えず向上させることに努めなくてはならない。随つて**補助的修養**としての教育は、當然被教育者をして其の**修養心**を十分に涵養せしめると共に其れを有効に發動せしめることを補助しなくてはならない。そしてこれがためには、教育者は、勿論、一方に於ては被教育者の短所を匡救することを補助すると共に、他方に於ては優秀適切な素材を攝取し且必要な機會を活用させることを補助し、更に躬を以て導くやうにしなくてはならない。但し、これらの補助は、勿論直接的でなくとも**差支**がない。即ち、時としては被教育者相互の協力を依つたり、或は單に鼓舞激勵したり、更に方法を示すだけに止めたり、諸多の方途がある。斯くして、**補助的修養**としての教育は



幫助を要しない時に至つて終結するのである。但し、幫助を要しないといふことは、修養を要しないといふことではなくて修養の幫助を要しないといふこと、即ち修養は必要だが而も必要なのは獨立的修養だといふことである。然るに、嚴密な意味に於ける獨立的修養は稀有で、多くは幫助的修養であるが故に、教育は一般人にとつては終生的現象である。否、縱令獨立的修養が可能だとしても、それを可能ならしめるものが幫助的修養であるかぎり、教育は依然として終生的現象である。然り、教育は生涯修養し得る力を涵養することを使命とするものである。斯くして教育は、一面から見れば、飽くなき受容又は主觀化作用である。

著者は、以上の如き意味に於て、教育を「幫助的修養」と見るものである。併しながら、これは勿論、教育を創造と見ることと矛盾するものではない。要は、教育を創造と見るとは抽象的であり、幫助的修養と見るとは具象的であるのみである。随つて、一言にすれば、教育は、「創造としての幫助的修養」以外の何ものでもない。事實、前記創造としての教育の屬性はやがで幫助的修養としての教育の屬性である。

これを具象的にいへば、修養の本性は創造と同様に自己超越性で、眞に自己の力で修養し

ようとする自因性と永しへに進んで止まないといふ自律性を缺くものは修養ではない。随つて修養も修養の幫助も、斷えず新性を具へた永續的にして發展的なものでなくてはならない。これに次いで、修養も修養の幫助も價值性を一根本特色とする。而もそれは普通の個別化に即する個別の普通化で、自覺と個別尊重とが前者であり、永遠性と普遍性とが後者である。斯くして以上の意味又は關係だに理會されれば、教育は創造だといつても幫助的修養だといつても差別はないが、而も後者が其の特色を一目明瞭ならしめるために、これを選ぶこととしたのである。

但し、前にも一言したやうに、「幫助的修養」といふと、幫助作用が教育の副貳的偶然的條件のやうに思はれがちである。併しながら、著者が「修養の幫助」に代ふるに「幫助的修養」を以てしたのは、此の幫助を教育の副貳的偶然的條件と見るがためではなくて、教育の人生に於ける地位及び人生に對する使命を明かにする上に好都合だと信ずるがためである。蓋し、幾度も反復したやうに、著者は教育を、創造としての人生の二大分野の一たる修養であり、幾度も反復したやうに、活動から區別せしめると共に、件の修養の二大種類の一たる幫助的



修養とすることによつて、獨立的修養から區別し、斯くして始めて教育の獨立性を闡明することが出来ると信ずるが故である。随つて、この教育の人生的意義即ち廣義の價值又は本質の消極的方面を明かにした上は、これを「修養の幫助」と見ることは聊かも不當ではないのである。但し、教育を斯くの如く形容することは、教育は上記の過程を経ることなくして既に存在する修養を後から幫助すること、即ち修養と幫助とが先後的・二元的關係を有するが如く思はれがちであるが、實際に於ては、前述の如く、嚴密な意味の修養作用が發動しない中に修養心を涵養し且其の發動を幫助することが教育の出發點であるばかりか、それが質的には全教育過程を串通するものであり、随つて、幫助される修養は幫助と離れるかぎり修養であり得ないものであり、自ら幫助を本質的・必然的條件とする修養である點から見れば、更に單言すれば、修養即幫助又は幫助即修養である點から見れば、教育を「幫助的修養」と形容することは、最も無難にして妥當なことではなくてはならない。

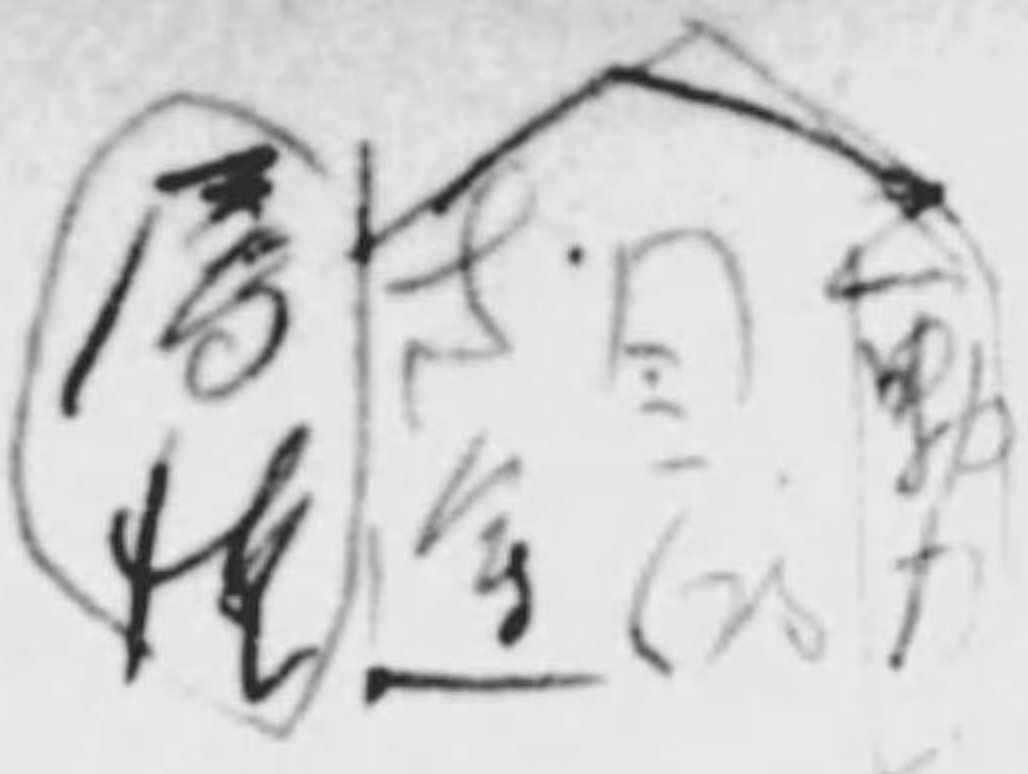
以上、要するに、屬性から見れば、「教育は、創造として人生の一段たる修養の一種即ち幫助的修養である」と定義しなくてはならない。

#### 第五項 教育の分野

教育は、前述の如く極めて複雑な現象であるが故に、それには種々の分野がある。今これを便宜上、(一)教育の屬性即ち創造及び幫助的修養、(二)教育の動力即ち教育性、(三)教育の目的、(四)教育の方途の四根據から分類することとする。但し、これらの動力・目的及び方途そのものも、嚴密にいへば教育の分野であることを忘れてはならない。以下、この順序に従ひ、教育の分野を闡明することとする。

第一に、教育の屬性即ち創造及び幫助的修養を根據として見る時には、教育には間接的方面と直接的方面とがある。謂ふ所の教育の間接的方面とは、創造の間接的方面に該當するもので、短所の匡救と長所の助成とを含む、直接的方面とは、創造の直接的方面に恰適するもので、長所の活用を意味する。そして此の兩面は、何れも更に素材の攝取と機會の活用とに別れる他、一般的と特殊のとに別れる。

第二に、教育の動力即ち教育性から區分すれば、教育は教育者と被教育者、幫助と修養、又は所謂教授と學習等に別れる他、男子教育と女子教育、普通者教育と異常者（高能者・低能





者・弱者・不良者)教育・嬰兒教育・兒童教育・少年少女教育・青年教育・成人教育等に別れ、更に個人教育と團體(社會)教育とも別れる。

第三に、教育の目的を根據として見る時には、先づ一般教育と特殊教育とに別れる。そして、前者は普通教育と高等教育となり、普通教育は更に初等教育と中等教育となり、後者は専門教育と異常教育となり、専門教育は學問的専門教育と技能的専門教育となり、異常教育は高能者教育・低能者教育・病弱者教育及び不良者教育となる。教育は更に、これを全體的と部分的とに分つことが出来る。全體的教育とは所謂人格教育であり、部分的教育は更に知育・徳(意)育・美(情)育・信育・體育・産(業教)育・技育に別れる。次に教育は、地方教育・國民教育・國際教育とも別つことが出来る。

第四に、方途を標準として見れば、教育は先づ方法から見たものと手段から見たものとで異なる。詳言すれば、方法から見ると、教育は教授と訓練とを始め、諸多の分野となり、手段から見ると、有機關教育と無機關教育となり、前者は更に學校教育(これは更に前記の如くに別れる)と其の他の教育となり、後者は更に家庭教育と社會教育(之には尙諸多の分野がある)となる。

以上簡單ながら、教育の分野を一瞥したが、勿論上記の諸分類が交錯參差するのは、教育が統一的現象であるかぎり萬止むを得ない。

### 第三節 教育の價值

教育の意義はやがて教育の價值である。教育の價值とは、畢竟、教育の人生に於ける地位及び人生に對する使命以外の何ものでもないからである。然るに世には、この點を理會し得ないために、教育の價值に對して種々の誤解を懷くものが尠くない。随つて教育の本質を闡明するには、これらの誤れる教育價值觀を一掃しなくてはならない。以下、この見地から、先づ一般世に行はれる教育價值觀を検討し、然る後に著者の見解を披瀝することとする。

さて、教育の價值觀には大凡二つの別がある。肯定論・樂觀論又は萬能論と否定論・懷疑論又は悲觀論とである。前者は、教育の價值即ち効果を肯定したり或は教育の力を萬能視したりする見方であるのに對して、後者は、これを否定したり疑つたり或は極度に貶視したりする見方である。そして兩觀とも、古來それ／＼代表者を有してゐる。



第一に、教育の價值肯定論から檢するに、孔子は殆ど教育の萬能を信じたやうに見える。曰く、「有<sub>レ</sub>教無<sub>レ</sub>類。」(『論語』——「衛靈公」)と。又曰く「人能弘<sub>レ</sub>道。非<sub>レ</sub>道弘<sub>レ</sub>人也。」(同上)由來教育の萬能は性善論を豫想包含するのであるが、而も孔子は必ずしも性善論を懐くものではない。曰く「性相近也。習相遠也。」(同上)——「陽貨」更にこれを側面から見れば、孔子は必ずしも教育萬能論者ではない。曰く、「唯上知與<sub>レ</sub>下愚<sub>レ</sub>不移。」(同上)又曰く「生而知<sub>レ</sub>之者。上也。次也。困而學<sub>レ</sub>之。又其次也。困而不<sub>レ</sub>學。民斯爲<sub>レ</sub>下矣。」(同上)——「季氏」

西洋に於てはソークラテスが教育の價值を肯定重大視した。即ち、眞理は普遍的のものであると共に、教育によつて何人にも理會させることが出来るばかりでなく、知即行であるが故に、知育に即して徳育をも可能ならしめることが出来るとした。而も氏は徳育の効果については相當の疑惑を懐いてゐた。

併しながら教育萬能論者が輩出したのは、十七・八世紀の所謂啓蒙主義又は合理主義の時代に於てである。此の時代の人達は大抵教育萬能論者であつたが、其の代表者はライブニッツで

ある。彼は「我に教育を興へよ、然らば半世紀にして歐洲の人心を一變して見せん」などと高言した。汎愛派のバゼドウも教育の力によつて社會は如何やうにもなると言つてゐた。カントの「人は只教育によつてのみ完全になる」といふ言は、樂觀主義の代表的表現として有名である。彼は又「教育の蔭には人間を完全にする秘密が潜んでゐる」ともいつてゐる。

尙合理主義は本來教育萬能説を包含するものである。蓋し合理主義に従へば、人間は理性的存在で萬人は理性を先天的に稟有本具し、且それを十分に啓發しさえすれば完全な人間になるのである。而も此の派の所謂理性は、單なる理知ではなくて情意をも包含した全心意の本質精髓であるが故に、此の派の教育萬能論はやがて教授萬能論である。

爾後、西洋に於て教育萬能論を説くものが次第に減少したが、而も大勢は、教育の價值を肯定する方面に傾いてゐた。只遺傳や學校以外の悪影響や其の他の條件によつて教育の効果随つて價值が制限されると見る點が、前記萬能論者と異なるが、而も教育の必要と可能と効果とを疑ふものは至つて少く、自ら、教育價值觀は大抵廣義の肯定論であつた。そしてそれは今日に於ても尙且さうである。



勿論、中には極端な否定論を主張するものがないではない。例へばショーペンハウエルの如き即ちそれである。即ち彼は人間の本質を意志と見、且意志を盲目的のもの即ち發達随つて教育の可能性のないものと見た。

これについて、科學的立場から否定觀を唱導するものが出現した。そして其の主動力となつたものは勿論廣義の精神物理學的研究である。たとへば遺傳や個性や種族の進化や犯罪等の研究である。そして廣義の否定論には懷疑論と狹義の否定論との別があり、更に後者は穩和なものと極端なものに別れる。極端なものは文字通りに教育の價值——効果を否定するもので、所謂メンデルイズムやユーゼニックスに依る教育否定論の如きは其の代表者である。

以上の肯定論・否定論には何れもそれ／＼相當の理由があるから一舉に其の得失を斷定することは出来ないが、而も公平な立場から見れば肯定論が妥當であることは、改めていふまでもない。少くとも極端な否定論が成立しないことは明白である。教育の價值を評價し且これを否定するために用ゐた素材も評價力も等しく教育の結果であり、随つてこれだけで教育の價值が存在することは明白だからである。併しながら教育價值の肯定論にも略同様の疑點

がある。これは教育の價值を肯定するために用ゐる素材も肯定者も等しく教育のおかげを蒙つたものであると共に、教育の利害得失を嚴密に比較すべき術はないからである。然り、端的にいへば、肯定論も否定論も、多くは主觀論・獨斷論に過ぎないのである。

斯くして、嚴密に教育の價值を闡明しようとするものは、何よりも先づ教育の價值を評價することが極めて困難だといふことを自覺し、且これを超越しなくてはならない。そして教育の評價を困難ならしめる原因は、評價の標準・主體及び客體の三方面に横たはつてゐる。

これを詳言するに、第一に、標準が曖昧である。前述の如く教育の本質觀及び目的觀に諸多の異別があるが、これはやがて教育の價值標準が曖昧な證據である。事實、教育の價值標準には、少くとも個別的と普遍的、消極的と積極的、形式的と實質的、直接的（現前的）と間接的（將來的）との別がある。随つて其の立場を異にすれば、教育の價值は肯定もされれば否定もされ、又増大もすれば、減少もするのである。斯くして眞に妥當な教育價值觀を構成するには、此等の一面觀に偏しないやうにしなければならない。

第二に、主體が一定しない。教育の價值の評價者は大抵の場合廣義の教育者即ち教師や兩



親や一部の社會である。そしてこれは勿論或意味に於て正當である。教育の價值は親しく教育の任に執掌したものでなければ評價が不可能だからである。併しながら、廣義の教育者は教育は有效有價值であるといふ先入見に囚はれがちであると共に、教育の効果や價值を過重視して教育以外の價值をも教育の價值と見做しがちであり、随つて其の評價は必ずしも正當妥當ではない。殊に、両親をはじめ骨肉近親の如きは特にさうである。されば教育の眞價を闡明しようとするものは此の點にも注意しなくてはならない。

第三に、對象にも評價を困難ならしめる原因がある。改めていふまでもなく、教育評價の對象は個人及び社會の兩者である。然るに教育の價值觀は主として前者に傾いてゐる。而も個人を對象とする場合にも、其の現在と將來、長所の助成と短所の匡教、心的(知的・情的・意的)方面と身的方面、技能的方面、形式的方面と内容的方面の何れを主とするかによつて、評價内容に格段の相違を生ずるのである。特に、教育の効果の大部分は一刻一刻に擧るものであるが、而もそれが十分明白になるのは教育——學校教育期間ではなくて寧ろ後來のことであるが故に、即ち、被教育者が成人して嚴密な意味の社會的生活を營むやうになつた時に

始めて明白になるものであるが、而も其の間には、自己修養をはじめ各種の生活要素が混入するが故に、何れが果して教育の眞結果であるかといふことは決して明白でなく、殊に、一口に教育といつても小・中・高・大學の過程をはじめ、各種の段階や種類の教育を通過すると共に、其の間かなり多數の教育者の感化影響を受けるがために、教育の効果は益々曖昧とならざるを得ないのである。

以上、要するに、教育の價值は容易に正確妥當な評價を下すことが出来ない。況んや、時としては教育には幾多の害毒が伴生することが少くないに於てをや。随つて教育の價值を決定する前に、尙此の一面をも檢覈することは決して無用でないのである。

第一に、肉體的方面から見ると、教育は幾多の學校病を伴生しがちである。たとへば、近眼とか脊髓の彎屈とかいふが如きは即ちそれである。この他、性的方面の早熟や悪習に感染する等のおそれは殊に中等學校に於て見る所である。

第二に、精神的方面について見るに、何よりも先づ恐るべきは、精神全體に互つての平凡化である。既に一言したやうに、教育は、其の本質上一般的陶冶に主力を注ぐと共に所謂中



能者を主要對象とするものであるが故に、獨得な性能及び高能者は兎角犠牲にされがちである。所謂専門教育を受けたものが嚴密な意味では専門に秀でず、學校の優等生が眞の意味の優等生でないことが少くないのは世間周知のことに屬する。そして、これは、他面學校教育の効果が擧らず、學生としては輕蔑されるやうな成績をしかをさめてゐないもので、卒業後卓越した生活を營むものや、偉大な天才などで學校教育の弊害を呪詛非難してゐるものが少くないことに徴しても明かである。而もこれは、單に知識技能の方面だけではなくて、情意の方面乃至性格の方面に於てもさうである。況んや此の方面では、教育は單に被教育者を平凡化するだけに止らないで、更にこれを他律的模倣的ならしめるに於てをや。

學校教育、少くとも在來乃至現在の學校教育は、要するに「與へる」教育である。學校教育は卒業證書を與へ、肩書を與へ、地位職業を與へ、更に配遇者すら與へるのを常とする。随つて、教育——殊に學校教育のみにたよつて、これ以外の修養を忘る時には、生活態度が他律的模倣的になるのは當然である。事實、教師の命令がなければ勉強しなかつたり、教科書などでも學校で取扱はなかつた部分は一行も讀まなかつたり、教師が遅刻したり缺勤した

りする場合に無爲にして過すが如きは、中等以上の學生に無數に聞睹する事象であるが、畢竟此の害毒の一例に過ぎない。此の他、學校や専攻學科や職業や地位を選択し希望する場合にも、出来るだけ無難安樂なものを標準とするが如きは、洵におそるべき弊害である。蓋し、斯くの如きは、教育の本旨即ち獨自にして優秀な價値を創造する人間を造るといふ根本精神に矛盾する所以であり、随つて此の他如何程多大な効果があつても結局教育の價値の大半を減却する所以だからである。殊に、學校教育の終結が所謂「成熟」の證據即ちあらゆる修養の完了を意味するものと誤解せしむるが如きは、全然教育の失敗であるにも係らず、事實斯かる誤解を懐くものが決して尠少でないことは、眞に憂慮すべきことといはなくてはならない。

模倣化・他律化はやがて消極化主觀化である。教育殊に高等教育を受けたものは、相當に修養に力を注ぐ。併しながら、彼等は大抵勤勞を厭惡する。斯くして可惜寶の持ち腐れをするものが少くない。殊に彼等は、高い教育を受ける程自尊心が強くなり、低級な勤勞を卑下するやうになりがちである。随つて彼等は活社會から遠ざかるが故に、豊富な學識もこれを十



分に活用することが出来ず、自ら一般より「没常識」を以て非難されるやうになるのである。勿論、この非難にはかなりに不当な要素も混在するが故に、これを以て直ちに教育の弊害とは見做し得ないが、而も理論に偏し、勤勞を厭ひ、己徳が強くなり過ぎることは、確に否み難き教育の弊害である。

以上の略述によつても明かなやうに、教育の價值は決して抽象的に斷定することは出来ない。併しながら、所謂悲觀論者のやうに、教育の價值を絕對に否定したり疑つたりするのも亦不當である。少くとも論理的に見るかぎり、教育の存在理由は進歩發達にあるが故に、教育の價值を疑つたり否定したりすることはやがて教育其のものを根本的に破壊する所以だからである。然り、教育は單なる所與的現象ではなくて、創造的規範化的現象であるかぎり、何よりも先づ教育の價值に對する信念が其の骨子とならなくてはならない。然らば、何が果して嚴密な意味に於ける教育の價值であらうか。一言にすれば、個人に於ても社會に於ても、創造としての生活の第一段たり一原動力たる所に、教育の價值が存するのである。そして教育は中能者に對して最も効果が多いやうに、又一般性の發達に對して最も効果が多いのである。

である。

勿論、健全な教育であるかぎり、決して論者の難するやうに、優秀者や特殊性の發達を阻害する筈はない。否、眞に健全な教育は、あらゆる被教育者の本質的發達を助成するものでなくてはならない。凡そ如何なる教育に於ても必ず先天性の開發と新素材新機會の供給とを行ふものであり、そして此の二條件は人間の本質的發達に對して必要不可闕なものだからである。併しながら、極端な樂觀論者のやうに、教育の價值を萬能視するのも勿論誤謬である。教育の價值が如何程大なりと雖も、それは畢竟人生の一要素一分野に過ぎないからである。本來、人間其のものが廣義に教育的であると共に、人生其のものも亦廣い意味で教育的である。随つて狭義の教育に依ることなくとも、個人も社會も或る程度までの進歩發達が出来ると共に、狭義の教育の効果は教育以外の人生事象と相俟つてのみ眞に十分な境地に到達することが出来るのである。随つて教育の價值を過重しないやうに注意しなくてはならない。斯くいへばとて、著者は決して教育を蔑視するものではない。否、著者は、教育を個人的にも社會的にも、嚴密な意味の生活即ち創造生活の一基礎・一動力・一要素として必須缺くべ



からざるものであり、或意味では教育がなければ生活がないとさへ思ふものである。蓋し、教育は前述の如く、「全一」としての人生の最大方途であつて、如何なる生活の分野も教育の力に俟つことなくしては十分な發達進歩を遂げることが出来ないからである。少くとも、今日のやうに文化の進歩した時代に於ては、相當の教育を受けることがなければ、生活の水平線にだに達することが出来ない。況んや文字通りに新價値を創造して眞に意義ある生活を營むには、必ず高等専門の教育に俟たなくてはならない。就中、學術的方面又は學問を基礎とする方面の生活に於てさうである。

此の他個人に於ても社會に於ても、凡て系統的な發達進歩は教育の力に俟たなくてはならない。殊に長所の助成と短所病弊の匡效とに於てさうである。生活の創造や根本的の改造に際して教育が頗る重大視されるのは、蓋しこれがためである。事實、世界戦争後の露獨諸國をはじめ、明治維新後の日本、晋・佛戦争後の佛獨乃至最近の米國などが、何れも教育を重大視してゐるのである。而もこれは個人の例に徴しても明らかである。

さて、以上の略論によつても明かなやうに、教育の効果は、何よりも先づ一般性の陶冶に

於て現れる。反復力説したやうに、教育の究極目的は創造であるが、それは教育期間中に十分に達成し得るものではないから、教育は結局其の原動力を涵養し其の根據を確定する所に中心使命があるのである。所謂創造性の涵養に、特殊的創造性の直接陶冶よりも寧ろ其の間接陶冶即ち一般創造性の陶冶が其の主要部分を占めるのである。そしてこれは單に精神的方面だけではなくて、心身全體に互つてのことである。實に個人的立場から見た教育の價値は心身を調和的に發達させる所にある。長所を極立つて助成しないまでも一通發達させると共に、短所を根本的に救治しないまでも一通り匡救することによつて、心身共調和したものとらしめ、人間としての資格を一通り具へさせるやうにするのが教育の使命である。事實、相當に高い且有效な教育を受けたものは、肉體も調和的に發達し、常識や理會力や批判力も一通り具はり、思想内容も中正穩健で趣味好尚も典雅であり、自ら何處となく人品が高く、何處となく頼もしく、事實また人間としての資格を一通り具備するのである。尙此の點に聯關する教育の價値は、有效な教育を受けたものは其の發達の可能性が大だといふことである。

世には、前述の如く、大學や専門學校、否、廣く學校の卒業生が卒業して始めて實務につ



いた際に「働き」のないことや「世事」に疎いことや「常識」に缺けてゐることを非難するものが多いが、これは一見妥當な非難のやうに思はれながら、實は必ずしもさうではない。學校卒業生の實務的能率は、卒業の當時こそ他の人達に劣つてゐるが、月を閲し歳を重ねるに従つて其の能率を高めて來ることは事實の明證するところである。殊に、それが單なる事務の範圍を脱して計畫考案改造新設といふやうな積極的創造的方面に向う時に於て、學校出身者の光彩は一度に燦然と發揮するのである。而も教育を受ければ受ける後其の發達力は大で、年を閲する程其の力量が増すのを常とする。これ著者が、教育の眞效果は普通二十年後又は三十年後に於て始めて十分に發揮されるといふ所以である。これは個人に於てばかりでなく、また社會に於ても同様である。一時的改造や單なる破壊即ち革命は、必ずしも教育の力を俟たない。併しながら、健全な進歩發達即ち繼續的・系統的にして而も本質的な進歩發達は、必ず教育の力に俟たなくてはならない。これ、教育の優劣がやがて國家社會の盛衰をトする所以である。

第二に、教育の價値は、何よりも先に肉體的方面に現れる。學校教育が如何に兒童生徒の

肉體的健康の増進に有效であるかは、苟くも自分の子女を學校に託したものの何人も感謝の心を以て認識する所であらう。これは社會的方面に於ても同様であるのは、古代教育に於て何よりも體育が重大視されたこと、及び現代教育に於て體育が顯著な効果ををさめてゐることとに徴して明かである。

第三は、短所の匡救である。長所の助成には必ずしも教育が必要ではない。所謂獨立自營・自學自習・工夫考案、能く卓拔優秀な人物となり光榮ある偉業を成し遂げることは少くない。併しながら、學校教育を受けない人にはすべての方面に於て缺點がある。別言すれば、生來の短所が短所のままで生涯匡救されずにあるのが常である。否、時としては、却つて歲月と共に其の短所が増長し、遂に病膏肓に入るが如き状態となるものが少くない。然るに、學校教育は必ず或程度迄の短所の匡救を試みるばかりでなく、長期に亙る學校生活の間に、自ら所謂「人の振見て我が振なほせ」の語に合致するに至るのである。そしてこれは社會に於ても同様である。即ち、社會教育は社會の病弊缺陷を匡救する上に役立つのである。

第四に、教育の價値は知識技能即ち實質的方面に顯著に現れる。學校教育は、何よりも先



づ被教育者の知識を豊富精緻にする。勿論、知育は自修によつても一通りの程度までは達し得る。併しながら、自修による知育は、兎角一面に偏しがちであると共に、獨斷に流れ精確を缺きがちである。然るに、學校教育は、少くとも中等教育までは、被教育者の好惡に係らず、各方面の知識を出来るだけ豊富に受容させると共に、斷えず練習・發表・考査・批評・比較等の方法を用ゐるために、自ら其れの正確と緻密とを増すやうになるのである。そしてこれは社會的方面に於ても同様である。即ち、大學や其の他の學校が所謂學問の淵藪となつて文運の進歩に貢献するのである。學校は必ずしも發明發見や真理創造の源泉ではなくとも、少くとも豊富にして正確な知識を傳達する場所ではある。

更に、學校教育は技能の發達に效がある。凡そ近來の教育少くとも現代の教育は技能教育を重大視する。随つて普通教育を受けたものは、技能的方面も相當に發達する。技能本位の教育が最近頗る發達して效を奏してゐるのが其の證據である。

第五に、教育期間内に効果が擧る。所謂學校の成績は、少くとも或程度までは進歩的である。勿論、發達進歩は人性乃至人生の自然であるから、狹義の教育に依らなくとも相當の發

達進歩を遂げるものであるが、而も教育による方が一層健全にして有效な發達進歩を見ることは否み難い。事實、小學と中學・高等學校と大學との發達の差異は極めて明白ではないか。併しながら、學校期間の發達が果して全生涯の發達の原動力となるかどうかといふことは一箇の疑問である。蓋し、前にも一言したやうに、學校教育終了後の發達進歩には、學校教育以外の諸動力が混入するからである。而も、これら諸動力中教育が重要な地位を占めることだけは否み難い。

以上は、主として學校教育を標準として見たのであるが、大體廣義の教育にも通ずる見解である。斯くして教育には幾多の弊害もあり且其の價值評價上の困難があるにも係らず、教育が價值を具有することは明かになつたのである。但し、これは理想的條件から見た教育の價值であり、随つて事情によつては上記の價值に種々の差等を生ずるのである。今左に教育の價值を制約する條件を擧げることとする。

教育の價值を制約する第一の條件は、いふまでもなく彼等教育者の素質・發達程度及び努力である。但し、被教育者の素質といふのは、單に素質其のものの義ではなくて教育的意義



に於てのものである。即ち、教育に對する感受性の強弱をも含めたものである。たとひ如何程其自身に於て優秀卓抜な素質でも、教育者の感化力が極めて僅かしか及ばないやうなものには、教育の効果が少いのに反して、素質其自身は幾分劣つても、教育者の感化影響を十分に受け、随つて教育の過程が進むに連れて發達進歩の増加率の高いものは、教育の効果が大きいのであるが如きである。

更に教育の効果は、被教育者の發達程度に略反比例する。即ち被教育者が幼稚な時程教育の効果が多く、發達するに従つて其の効果が量が減少し、遂に創造性又は自律力修養心が十分に發達するに及んで教育は殆ど全く不用となるのである。併しながら、量は勿論直ちに質ではないと共に、教育が不用になるのは教育の効果が擧つた結果であるかぎり、教育の効果乃至價値は質的には決して被教育者の發達と比例するものではない。

最後に、被教育者が熱心に教育を受けるか否かは、教育の効果に大なる關係があるが、これは改めて詳述するにも及ぶまい。

第二は、教育者の素質及び努力である。そして上記被教育者の素質の優劣良否に關する注

意は、やがて茲にも同様に必要である。即ち、單に人としての優劣が教育者の優劣ではなくて、教育力——感化力及び幫助の強弱大小が教育者の優劣だからである。但し此の點に關しては後文に於て再述する機會（次章教育の動力）があるから、茲には單にこれだけに止めて置く。

第三は、被教育者と教育者との適否である。世には此の點に關して何等の注意をも拂はないものが多いが、兩者の關係は極めて重大である。そして兩者が類似してゐれば適當なのではなく、寧ろ其の反對の場合が多いのは事實の明證する所である。例へば、文學好の被教育者が理學者たる教育者からよい影響を受けたり、怠惰な被教育者が勤勉な教育者から起死回生の感化に浴したりするが如きである。而も今日の制度に於ては、専門教育の一部を除いては教育者と被教育者との關係は殆ど全く運命的であるのは遺憾なことである。

第四は、所謂環境の良否である。即ち、被教育者の家庭・友人・社會・國家・時代・自然等の優劣である。但し、環境の良否は、絶對的意味に於てではなくて教育的意味に於てである。表面的に見れば、健全な家庭や社會が直ちによい教育的環境と思はれがちであるが、必ずし



もさうではない。凡そ教育上の環境には、教育の場所としての環境、教育の動力としての環境、教育の素材としての環境の三種があり、随つて環境を教育的に活用することは、其自身よい環境を持つこと又は環境を整理することだけに止むべきものではなくて、更により環境を創造せしめることを最重要条件とし、随つて、被教育者其自身をよい環境に置かして消極的ならしめるより、幾分其自身悪い環境の中に於て、それと戦ひそれを改造し、それより一層優秀なものを創造するやうにせしめる方が最も教育的だからである。そしてこれは決して單に家庭や社會のみではなくて、學校其のものも亦さうであることはいふまでもない。

第五は、教育の方途の如何である。教育は事實現象である。如何程優秀な教育者と被教育者とがあり、且兩者が如何程熱心に交渉し合ひ、更に如何程立派な環境があつても、それが有効に方途化されないかぎり十分な教育的効果を擧げる所以とはならない。そして教育方途の優劣は、勿論、何よりも先づ教育者の優劣に依存する。併しながら、方途を單に教育者のみのことと思ふのは誤りである。方途は更に被教育者のことであると共に、制度・機關等をも包括するのは前に述べた通りだからである。事實、制度が悪かつたり機關に缺點があつたり

するために、優秀な教育者が其の教育の効果を十分に擧げ得ない例は、今日に於ても隨所に發見し得るところではないか。

以上、要するに、教育の價値は創造としての人生の一段たる修養の一種即ち補助的修養、詳しくは人生の原動力たる創造性を涵養助成するところにあるが故に、人生に於て必須不可闕なものではあるが、勿論それは人生の他の方面や分野と協力提携してのみ効果ををさめ得るのである。併しながら、教育が人生の他の方面に對する貢獻は、教育が人生の他の方面より受ける恩恵に比して遙に大であることを忘れてはならない。別言すれば、人生のあらゆる方面は、少くとも健全に發達するがためには、必ず其の方途の方面に於て教育の力に俟たなくてはならないのは、例へばよい政治を行ふには政治教育が必要であり、産業の發達を期するには産業教育を盛にするを要するが如きである。そしてこの點から見ると、教育は正しく哲學と共に人生を折半するが如き概がある。凡そ如何なる人生の方面に於ても、其の本質及び究極目的を明かにするには、必ず哲學に俟たなくてはならないからである。人生を與へられたものと見るものは休む、然らざるかぎり、教育の價値は到底否むべくもない。



## 第三章 教育の動力

### 第一節 教育動力論の意義

以上二章に亘り、教育學概論の一般的方面を叙述し終つたから、本章よりは其の特殊的方向に向ふこととした。そして其の最初の主題となるものは「教育の動力」である。但し、教育動力論の意義及びこれを特殊論の劈頭に置くことに關しては、多少の説明を要する。

教育の「動力」といふ語は、いふまでもなく著者獨得の用語であるが、在來の用語では、教育の「要素」即ち教育者及び被教育者に該當するものである。併しながら、著者を以て見れば、教育の要素は寧ろ著者の教育の構造に該當し、且教育の要素乃至構造は動力と素材及び機會とを包含すべきものであることは、既に一言した所である。斯くして著者は、教育者及び被教育者を一括して教育の「動力」即ち「教育性」と稱することとしたが、これは要す



るに、前述の如く、著者は、教育者と被教育者とを分離することを抽象的だと考へるがためである。

これに因んで一言すべきは、この意味の教育動力論を教育學概論に於ける特殊論の劈頭に取扱ふ理由についてである。一般の教育學に於ては、特殊論の劈頭を占めるものは大抵目的論である。そしてこれは或意味では妥當である。教育は價值的・自覺化的・規範化的現象であるかぎり、其の目的は極めて重大な地位を占めるものだからである。併しながら、翻つて思ふに、教育現象を可能ならしめる事實的主要素がやがて教育の動力であり、且教育の目的も亦件の動力と交渉するかぎりに於てのみ其の具體性を具へるものであるかぎり、寧ろ動力論が目的論の先に立つべきものである。況んや、教育の目的論の骨子は、既に本質論に於て闡明されたと共に、目的論と方途論とは先後表裏の關係を有し、必ず相次いで取扱ふべきものであり、随つて目的論を特殊論の第一に置く時には、動力論は方途論の次即ち特殊論の最後に取扱はなくてはならないが、而も後文に再述するやうに、方途論は動力論を豫想してのみ研究が可能であるに於てをや。これ、動力論を特殊論の劈頭に置く所以である。

以上の意味に於ける教育動力論の任務は、(前述の如く) 教育構造の主要面即ち現象としての教育を可能ならしめる事實的主要條件を明らかにすることにある。別言すれば 教育の可能(随つて制限) 及び必要の根據・教育の方途の根據及び教育の目的理想の根據の一面を明かにすることにある。

次に、教育動力論の分野について見るに、先づ一般的抽象的方面と特殊の具象的方面とに別れる。前者は所謂可陶性 (Bildsamkeit) 論、即ち著者の所謂教育性論であり、後者は更に教育者論と被教育者論とに別れる。

但し、この分類に關して一言すべきことがある。それは可陶性論の意義についてである。由來、可陶性又は陶冶性は被教育者を意味するのを常とする。例へばヘルバルトが其の「教育學概論」の冒頭に於て、「教育學の基礎概念が Bildsamkeit である」といつたり、或はエーリッヒ・シュテルンが、「教育の可能及び制限は被教育者の Bildsamkeit によつて明かにされる」としてゐる場合の如きはこれである。然るに、この意味の可陶性は教育又は教育學上一個重大な意味を持つものであるが、而も決してヘルバルトの考へるやうな教育學上の基礎概



念でもなく、又ステルンの力説する如き教育の可能及び制限の唯一の条件でもないのである。然り、彼等の言説をして眞に妥當な意味を充實せしめるがためには、「可陶性」又は「陶冶性」といふ語に、ひとり被教育者のみを包含させずに教育者をも包含させなくてはならない。併しながら、この場合に於ては少くとも日本語の可陶性では不適當であり、陶冶性だに、陶冶といふ言葉の意味が曖昧であるかぎり必ずしも妥當ではない。これ著者が敢て「教育性」といふ言葉によつて教育の動力を形容する所以に他ならない。

尙この點について著者の衷心怪訝に堪へないのは、世の「教育學概論」又は「教育學」と稱するものの中に、教育者論否甚だしきは教育の動力論を全然缺如してゐるものが少なくないといふことである。蓋し、幾度も反説したやうに、教育學の特殊問題は動力・目的（理想）及び方途の三間に盡きるからである。随つて著者から見れば、教育性は當然廣義に解すべきものである。即ち教育性は教育の動力の一般的方面で、教育者と被教育者とを其の二分野として包含するものと解すべきである。

但し、教育者論と被教育者論とが教育性論の二分野であるといつても、其の取扱方には先

後の別がなくてはならない。然るに、既に一言したやうに、教育者は教育の先動力であるが故に、これを先に論究するのが當然の順序である。

以下、この見地から、先づ教育性一般を攻歿し、次に教育者及び被教育者の各々について討究することとするが、それに先立ち、其の研究法について注意すべき點を略述する。

改めていふまでもなく、教育の動力即ち教育性は人性以外の何ものでもない。併しながら、教育が人生の一分野一要素でありながら、人生が直ちに教育でも教育が直ちに人生でもないやうに、教育性も亦直ちに人性でもなく又人性が直ちに教育性でもない。而も教育の本質が人生の本質を根據とするが故に、前者を觀明する場合には後者を反省することが必要にして有效である點から見れば、教育性も亦其の本質を觀明するには、其の根據を形造つてゐる人性の本質を反省することが必要にして有效である。

斯くして、教育性を研究するには、何よりも先づ人性其のものを一通理會しなくてはならない。然るに、人性にはいふまでもなく心的方面と身的方面とがあるが故に、教育の動力論は主として心理學と生理學とに俟つものであるが、而も勿論、一般の心理學や生理學が直ち



に教育の動力論ではない。人性即ち一般人の心理及び生理が直ちに教育の動力ではなくて、特に教育者及び被教育者の心理及び生理が教育の動力だからである。斯くして教育の動力論に於ては、人性を一通り闡明したならば、更に進んで教育者及び被教育者の特性を攻究しなくてはならない。而も教育者と被教育者とは同じく教育性であるが、或意味に於ては全く反對の性質を有するものであるが故に、其の研究法も亦それ／＼異なるべきものであるが、これは改めて後文に詳述することとする。

## 第二節 教育性

便宜上、結論から先に掲げると、教育性とは一言に、二代的に發動した創造性である。そして謂ふ所の創造性とは人性の本質であり、それが二代的に發動するとは、既に比較的に發達した部分と未だ比較的に發達しない部分とに別れ、且前者が先動力となり、後者が後動力となつて、相互に有効に即ち本質的發達を可能ならしめるやうに交渉することである。

斯くの如き教育性觀を闡明するために、前述の理由から、先づ人性詳しくは人性の本質と

しての創造性を攻駁することとする。但し、其の輪廓は既に前章に描いたから、茲ではそれと重複しない程度の略叙に止めて置く。

さて、人性には心的方面と身的方面とがあるが、勿論、後文に再述するやうに、其の本質は心的のもの即ち意識である。随つて、教育性論は先づ意識論から出發しなくてはならない。然るに、意識はいふまでもなく、事實及び本質の両面から見てのみ、即ち科學的及び哲學的に考究してのみ、其の真相を闡明し盡すことが出来る。随つて、以下第一に、事實としての意識を對象とし、次に本質としての意識に及ぶこととする。

さて、事實としての意識 (Consciousness) 又は科學的意味に於ける意識について見るに、これには先づ其の解釋上廣狹三種の別がある。廣義の意識觀は、原生物 (アミーバ) にも意識があると見るものであり、最狹義の意識觀は、意識を人間特有の高等な作用と見るものがあり、狹義の意識觀は、前兩觀の調和的見解で、下等動物より高等動物への發達過程の或段階に於て意識の萌芽を生じ、それが漸次其の構造と機能とを複雑にすると爲す見解である。そして勿論最後の觀方が最も妥當である。



併しながら、此の種の意識観にも亦廣狹兩種の觀方がある。直接に自覺の内容又は理智の對象となり得る意識即ち所謂顯在意識のみを意識と見るものは狹義の意識観であり、顯在意識と潜在意識又は副意識 (Subconsciousness) 即ち直接には自覺の内容や理智の對象にならないが而も間接には自覺の内容や理智の對象となり得る意識をも包含するものが、廣義の意識観である。そして勿論後者が妥當である。

この意味に於ける意識には種々の分野がある。第一に、これを状態から見れば、正常的と異常的となり、更に後者は低能(劣弱)的・高能(優強)的及び病的の三種となる。第二に、これを範圍から見れば、個人的と社會的(これは更に、家族的・群集的・階級的・民族的・時代的となる)となる。第三に、これを發達程度から見れば、嬰兒の意識・兒童の意識・少年の意識・青年の意識・成人の意識・老年の意識、又は野蠻人の意識・文化人の意識となる。第四に、これを性別から見れば、男子の意識・女子の意識となる。第五に、これを性質から見れば、知的方面・情的方面・意的方面となる。

然らば、斯くの如き意味に於ける意識の特色は果して何處にあるであらうか。別言すれば、

意識が意識ならざる現象即ち物質又は身體と異なる其れ自身の特質は何であらうか。この問題に對して積極的な解答を試みる前に、經驗界に於ける意識と物質又は心身關係を一瞥するこ  
ととする。

さて、哲學的立場から見れば、心物(身)關係觀には、一元論(心物の中一者のみを肯定するもの)・二元論(兩者の獨立を肯定するもの)及び並行論(兩者の獨立を肯定しながら其の關係を並行的に見るもの)の三種あるが、科學的立場から見れば勿論並行論が正しい。即ち經驗的に見るかぎり、心物(身)は等しく獨立し、隨つてそれ〴〵獨得の性質を具備するが、而も兩者は沒交渉ではなくて、互に交渉し合ひ、且其の關係が大體に於て並行的である。然り、兩者は大體に於て並行的である。蓋し、嚴密に攻駁すれば、意識又は心が一層本源的な又は高次な存在だからである。別言すれば、常識的に見る時には物質(隨つて身體)は意識に比して遙に明白確實なやうに思はれるが、これは誤謬である。物質の存在は、經驗的には只意識を通してのみ、即ち意識の對象乃至内容となつてのみ可能だからである。隨つて意識を有するものにとつては、意識が最も明白確實にして直接的具象的な事實である。但し、意



識が物質に比して明白確實だといふことは、理智的論理的の意味に於てではなくて、直觀的體験的の意味に於てであることを忘れてはならない。然り、理智的論理的には物質の存在の方が一層確實であるが、而もそれが理智作用論理作用といふ意識を媒介とする點に於て間接的であり抽象的であり、随つて、それは意識が變化するに従つて變化し、その明白確實の度は意識のそれに依存するのである。ブレントラーノが物質と異なる意識の「根本特色を「内部知覺」としたのは、この意味に於て妥當である。そして意識を斯くの如く見る時には、當然理智よりも情意方面を一層本質的のものと思はなくてはならない。然り、意識に於ては、内面的であればある程、即ち對象的でなければない程、又は體験的であればある程、一層眞實であり具象的である。別言すれば、意識は外的的影響の支配を受ける程度が低ければ低い程一層眞實にして具象的である。これ、意識の特質として内面性や自律性が數へ上げられる所以である。随つて、物質や身體から意識や心を解釋し盡し得ると思ふのは斷じて謬見であるが而も兩者の間に離るべからざる關係が存在し、自ら或程度まで物質や身體の方面から意識や心を理會し得るのも亦否み難い事實である。問題は、畢竟するに兩者の關係の内容其のものにある。

これを他面より見れば、意識と物質（身體）とは其の程度を異にする。兩者が或意味で並行することは勿論であるが、而も其の初めに於ては、物質が意識よりも優勢であり、次第に意識の勢力が加はつて兩者は略並行し、やがて物質は到底意識に伴隨することが出来なくなり、殆ど純粹の意識現象と思はれるやうになるのである。但し、初生兒の生活のやうに、純粹の物質作用と思はれるやうな場合にも、必ず何等かの意識作用が伴隨すると共に、純粹の意識作用と思はれるやうな場合にも、必ず何等かの物質作用が伴隨することを忘れてはならない。而も純物質作用と思はれるものに比して純意識作用と思はれるものの分野が遙に廣い點、即ち意識作用の領域が物質作用の領域より遙に廣い點から見れば、意識を以て物質よりも一層本源的なものと思はなくてはならない。

そして意識が殆ど全く身體に依存しないことは、肉體的に老衰したものが非常に高遠複雑な意識作用を起し、非常に深遠な意識作用は外觀的にも解剖學的にも殆ど示すに足る程の身體作用を伴隨しないことや、大人と子供、文明人と未開人、高能者と低能者間の精神的相違が



肉體的相違に比して甚だしく多大であること等に徴して明白である。随つて所謂「健全なる精神は健全なる身體に宿る」といふ俚諺は必ずしも没批判的に肯定すべきものではない。

併しながら、意識が物質より一層本源的だといふことは、決して意識のみが物質に働きかけるといふことではない。事實、兩者の交渉は相關的で、意識から物質に働きかけると共に物質から意識に働きかけるのである。但し、茲にいふ物質は物理的の物質即ち普通の意味の物質と生理的の物質即ち身體とを包含し、且意識と最も關係の深いものは勿論後者であり、随つて意識と物質との關係は大抵意識と身體との關係即ち身心關係の如くに思はれるが必ずしもさうではなくて、只物理的物質が意識と交渉する場合には必ず身體を媒介とするが故に、畢竟、心身關係がやがて心物關係を意味することとなるのである。

さて第一に、意識が物質に働きかける方面について見るに、意識は必ず身體に對して何等かの影響を與へるものである。そしてこれは情意作用が理智作用よりも一層顯著有力である。先づこれを意志について見るに、意志は行動即ち身體に表現されてのみ始めて完結するのが通例である。意志には不行爲即ち消極的否定的なものもあるからである。併しながら、

意志が行動となるのは單に複雑高等な意志即ち執意のみではなくて單純な意志即ち衝動本能に於ても亦さうである。否、後者に於ては却つて身體に表現される部分が多く、時としては純粹の生理作用とさへ思はれるものもないではない。

これに次いで感情も亦必ず肉體作用を伴ふものである。改めていふまでもなく、廣義の感情は、單純感情・情緒・情操の三種に別つことが出來ると共に、情緒が其の代表者であるが、而も情緒の一主要特色は顯著な肉體作用即ち表情を伴ふことである。尤も、表情は感情の結果ではなく寧ろ其の原因であるとする説（所謂「ジエームス・ランゲ説」）もないではないが、これは極論であるかぎり、感情が身體に影響を及ぼすことは改めていふまでもない。此の他感情は心臓の鼓動・呼吸・血液の循環・筋肉の分量・皮膚面・顔面や手足の運動等殆ど身體の全部に互つて影響を及ぼすものである。殊に最も激越な情緒、例へば憤怒などの際には、身體への影響が特に顯著であることは、母が憤怒中又は其の直後に其の乳を乳兒に與へる時は死を招來する如き毒素を出すことに徴しても明かである。

最後に、理智は身體との關係が最も疎遠であるが、而も何等かの影響を身體に與へること



は、フーイエーの「觀念力説」に俟つまでもなく、否むべからざる所である。例へば、深い知的生活を有するものは自ら其の顔容も高尚になり、賤劣な思想の持主は其の顔容も自ら下品になるが如き即ちこれである。併しながら、此の方面は寧ろ身體より影響を受ける部分の多い方面である。

第二に、物質の意識に及ぼす影響について見るに、何よりも先づ意識は特別の生理機關即ち脳髓を始め感覺機關に至るまで肉體的なものの伴隨によつて可能であると共に、生理機關の單復がやがて意識の高下を意味することに徴して明かである。そして第一に物質の影響を受けるのは感覺である。實に感覺は意識中最も物質に近い方面であつて、物理的隨つて生理的刺戟によつてのみ可能である。事實、感覺は生理機關を通して起る意識作用である。そしてこれは知覺に於ても、それが「感覺に現れた外界事物の認知」又は「感覺乃至外界事物の意味」と解されるかぎり、物質の影響を受けることの甚大な意識である。更に高等な理智作用も感覺を基礎とするかぎり、間接にはあるが、物質の影響を受けるのは否むべからざる事實である。

これに次いで、感情も亦反應的意識作用であるかぎり、外物の刺戟乃至身體作用から多大の影響を受けることは明白である。そして茲に所謂「ジュームス・ランゲ説」の長所がある。事實、悲哀の顔容をすれば必ず多少の悲哀感情を惹起し、憤怒の際聲を大にして怒號すればする程憤怒の度を増し、端座すれば自ら嚴肅な感情が湧起するのは、吾々の日常經驗するところである。これが意志に於ても略同様であるのは、身體即ち筋肉の鍛練がやがて意志の鍛練を伴ふことに徴しても明かである。

斯くの如く、心身は極めて密接な關係を有するものであるが故に、意識の性質を闡明するには、當然身體の性質をも檢覈しなくてはならないが、茲には其の餘地がないから、單にこれだけに止め、詳細は生理學書に譲ることとする。

以上、簡單ながら、意識の事實を一瞥したから、更に一步を進めて意識の本質を檢覈することとする。

意識の本質は、一言に創造性である。そして創造性が自己超越性であり、自己超越性が(自因性を含んだ)自律性であると共に、新性と價值性とを兩面とするものであることは、既に幾



度も反説した所であるから、茲には敢て贅説を加へず、端的に、この見地から意識の本質を説明することとする。

意識の第一特質は、自律性である。自律性とは、既に述べたやうに、存在の根據原因を自己自身に本具すると共に、自己の力で自己を支持し且發展させることである。意識は、随つて何よりも先づ存在でなくてはならない。併しながら、それは他に依屬する存在ではないから、本源的存在即ち體驗でなくてはならない。然るに、體驗はいふまでもなく内面的であるが故に、意識の一特質はやがて内面性である。そして意識が内面的だとは、意識は只内観によつてのみ其の具體相に觸れることが出来るといふことである。即ち、ブレンターノの言を藉りれば、意識は意識するものが意識するところを意識するところに其の一特色を有するのである。但し、意識が内面的だといふことは、意識には外的對象を要しないといふことではなくて、外的對象が外的であるかぎり意識されないといふことである。然らば、外的對象が内面的になるとは如何なることか。全體としての意識の體系中に其の必須不可闕な要素として獨得な地位を占めること即ち全體化されることである。ブレンターノやフッセルやが、意識を

「志向」するものとか「知覺」するものとかと形容してゐるのは、この全體化又は體系化する事以外に何ものでもない。随つて意識は當然有意味的である。意味とは心理的にいへば、外的對象が内面化されて全體としての意識體系の内容となつたものだからである。

斯くして意識の外的對象としての外界や客觀的存在は虚偽であることもあり得るが、縦し、虚偽な外界や客觀でも、其の存在を認めた場合にはそれについての意識其のものは虚偽でないと共に、認めたといふ意識には認めたことを認めるといふ内感が伴はなくてはならない。別言すれば、意識は必ず我が意識でなくてはならない。但し、意識が「我が」意識だといふことは、意識は（客觀的に對する）「主觀的」だといふことではなくて、寧ろ（經驗的に對する）體験的、又は（外面的に對する）内面的だといふことである。別言すれば、他人の意識も其の具象性に觸れるには必ず意識者によつて内面化され體験化されなくてはならないといふことである。意識の分野中外的方面に近づけば近づく程末梢的になり、随つて感覺が最も末梢的な意識であるのは、蓋しこれがためである。

但し、この點に聯關して問題となり易いのは、意識が自因的だとすれば其の出發點が何處



かといふことである。併し、これは事實としての意識に於ては即ち發生的には問題であるが、本質としての意識に於ては問題とならない。少くとも著者は、意識は所謂本源的所與であるが故に、時間的意味の始終を超越すると見ることを以て足れりとするものである。

更に意識が自律的だといふことは、決して他の意識や身體や物質から何等の影響も受けな  
いといふことではない。前述の如く、事實としての意識は、他の意識や身體や物質から多大  
の影響を受ける。殊に幼稚な意識又は羸弱な意識に於てさうである。併しながら、本質とし  
ての意識即ち意識の意識たる所以は、それが縦し如何程幼稚羸弱な意識であつても、何處ま  
でも自律的な所に存するのである。否、事實としての意識に於てだに、自律性の高大な意識  
程發達した即ち眞實に近い意識なのである。

翻つて思ふに、意識の自律性はやがて發展性である。そして意識は自因的であるが故に、  
其の發展の動力を自己自身の中に持つ點に於て、其の發展性は何よりも先づ自發性でなくて  
はならない。即ち自己自身の力で自己を育くみ生ほし立てて行くのが意識である。そしてこ  
れは意識と物質とを比較すれば直ちに明白になる。物質は受動的・靜的・機械的・他律的な所

に其の特色が横たはつてゐるからである。これと共に、意識が自發的なことは、既に其の最  
も幼稚單純な部分即ち本能や衝動にも現れてゐる。随つて意識を、ロックのやうに受動的に見  
たり、聯想派のやうに機械的・惰性的・習慣的に解したりすることは、斷じて不當である。随  
つて又、主知主義者のやうに、意識の精髓を理知と見たり、又は理知を偏に受動的に解した  
りすることも、等しく謬見である。然り、意識の精髓は發動性としての意志である。併しな  
がら、意識の自發性は決して盲目的自發性ではなくて寧ろ超自覺的な自發性である。實に、  
意識は其の本質に於て自覺的である。體驗とは識ることに於て在ることであり、自らを意識  
するから意識は何時も自己—意識であり、意識するものとされるものが全く一致すればこ  
そ意識は充全性 (Adäquatheit) を保つことが出來、更に意識は自らを意識することであ  
ればこそ意識することによつて意識する以前よりも一層意識的となり得るのである。併しな  
がら、意識が自覺的だといふことは、勿論理知的だといふことではなくて、寧ろ目的的・進歩的  
だといふことである。随つて事實としては、意識は潜在意識の方面をも超意識的方面をも包  
含するのである。否、寧ろ量的に見ればこの方面が一層多大である。併しながら、これらの



方面が十分な意味で意識であり得るがためには自覚性を具へなくてはならない。事實、副意識的方面や超意識的方面こそ、却つて識ることに於て在るといふ自覚——體驗の特色を普通の意味の自覺的方面よりも一層十分に具備してゐるのである。

これを他面より見れば、意識が自律的だといふことは、やがて意識は自己の力で、自己の中から自己にして自己に非ざるもの即ち自己以上のものを生み出すものだといふことである。そして自己の力で自己以上のものを生み出すには、意識は等量等質的因果律を超越しなくてはならない。別言すれば、意識が何時も自己—意識であるためには因果律に従はなくてはならないが、意識でありながら而もより新しく随つて何時も新しい意識であるためには、結果をして原因以上の質量を具へしめなくてはならない。随つて意識は常に自己の力を十分に緊張することによつて其れ自身舊自己以上の新面目を發揮すると共に、在來と異つた素材を攝取し活用することによつて在來と異つた姿態を開展するやうにしなくてはならない。一言にすれば、新素材と新機會とを活用しなくてはならない。斯くして、

意識の第二特質は、新性である。然るに、新とは、既に反説したやうに、永遠的現在即ち

異質的流續の義である。いふまでもなく、意識は作用であつて實體ではない。而も件の作用も、個々別々な斷切的のものではなくて連續的なものであると共に、件の連續も亦單なる連續ではなくて異質的連續即ちベルグソンの所謂流續である。別言すれば、意識は、一刹那と雖も停止することも斷切することもなく、不斷に連續するが、而も連續するかぎり、刻一刻と其の内容が變化するものである。これ、意識を「流れ」(Stream)と形容するジュームス(W. James, Principles of Psychology.)の見解が、意識を「要素的」に見るヴントの見解より一歩進んでゐる所以である。然り、意識は何處までも流續である。而もいふ所の流續は、勿論單なる變化ではなくてベルグソンの所謂創造的進化である。即ち意識の變化は、物質的變化の如く、其の根本が絶対に變化しない表面的變化や、等量等質的因果律に支配される機械的變化ではなくて、徹頭徹尾變化的であると共に、異量異質的因果律に支配される自由的變化である。實に、意識に於ては變化其のものが意識である。そして茲に感情が意識に於て重大な地位を占める所以がある。蓋し感情の特質は、作用性即ち感ずるものが我であるばかりではなくて、感ぜられるものも亦我の状態であつて對象ではないからである。



併しながら、意識が變化的だといふことは、勿論、意識の前後に何等の連絡もないといふことではなくて、絶えず變化しながら而も連続し、常に連続しながら而も變化するところに、即ち變化も連続も實體的ではなくて作用的であると共に、あらゆる刹那が全過去を荷ひ全未來を孕む所に、新性即ち自己超越性としての意識の特色が存するのである。そして又茲に、個人の意識ばかりでなく、歴史若しくは文化をも意識と見る所以がある。

意識の第三の特質は、價值性即ち普遍的個別性である。前述の如く、意識は内面的であり、そして意識の内面性とは、外的對象を全體としての意識の系統中に統一すること即ち意味づけることである。随つて意識は、如何なる意識でも、必ず部分と全體又は個別と普遍との關係を有すると共に、常に全體や普遍が部分や個別よりも本源的である。別言すれば意識は、分析すればする程、抽象すればする程、其の眞實性を減少するのである。事實、最も眞實な意識は分析することも抽象することも出来ない體驗であると共に、例へば、「二と二の和は四である」といふ如き極めて簡単な判斷だに、單なる理知作用ではなくて、全意識作用の統一を背景とし根源とするものである。否、一音を聞き別け一點を見別けるだに、意識全體の統一

作用に俟たなくてはならない。随つて價值性はやがて統一性である。但し、意識が統一的だといふことは、勿論各種の要素が集合して一全體を成すといふことではなくて、各部分が全體の一部分として作用するといふことである。一

翻つて思ふに、統一的といふことは、一見變化的といふことと矛盾するやうに思はれるが決してさうではなくて、寧ろ變化的にして統一的な所に意識の根本特質が存するのである。随つて意識の統一性は、いはば横的統一ではなくて、縦的統一即ち時間的統一―流續である。そしてこれは特に感情に於て顯著であることは、音楽を聴く際に最も明白である。音楽に於ては、多種多様な感情が別々に感ぜられるのではなくて、唯一つの複雑な感情として感ぜられ、而も刻一刻と其の複雑さを増しながら、眞に水が些の停滯もなく流れ行くやうに、律動的に流續するからである。そしてこれは意志に於ても、將た理知に於てすらも同様である。即ち、意志は其の過程中に障礙がなければ、次第に其の力を増して或目的地點に到達し、然らざる場合には、障礙を排して目的を達成するまで其の努力を繼續し、理知も亦疑問は疑問を生んで益々深く且複雑になつて行くと共に、整然たる體系を組織して、其の一部分の作



用は必ず全理知作用に影響するからである。そして茲にヘルバルトやヴント等の意識統覺説 (Apperzeptionstheorie) の根據がある。

以上の特質を有するものが意識である。随つて意識は、如何なる意識も、本質的には創造的である。併しながら、事實としての意識には發達段階の相違や本末主副の差異等があるために、時には非創造的なもの、否、甚だしきは反創造的なものと思はれる部分も決して尠くない。例へば衝動や本能や模倣や習慣等の如き、一般に意識の受動的消極的方面が即ちこれである。そして此等の方面が優勢であるかぎり、意識は到底十分に其の本質を發揮することが出来ない。而も此の方面は、嚴密には決して非創造的なものでも反創造的なものでもなくて、實は廣い意味で創造的なものであるが、只それは間接的末梢的なだけであり、随つて此の方面をして眞に創造的ならしめるには、一層直接的本質的な方面に俟たなくてはならない。そして意識の直接的本質的な方面とは、やがて狹義の創造性以外の何ものでもない。以下、この見地から創造性の真相を闡明することとする。

さて、「創造性」といふ言葉は、著者獨得の用語で、普通の創始性 (Initiality) や獨創力

(Originality) よりは幾分廣汎である。蓋し、著者の意味する創造性は、前述の如く人性の本質ではあるが、而も特殊の能力ではなくて全人性の統一状態だからである。但し、件の統一の直接動力となるもの又は統一の先天的傾向を特に獨創力又は創始力と見ることは、著者の必ずしも排斥するところではない。以下この見地から、教育の動力としての創造性を、構造・發動及び種類の三面から解明することとする。尙屬性を逸したのは、それが既に詳述した創造の屬性と同一だからである。

第一に創造性の構造について見るに、これは便宜上先づ先天的要素と後天的要素とに區分することが出来る。謂ふ所の先天的要素とは、先天本具の性能であつて所謂天才又は獨創性及びこれを中核として其れの圓周を形造る身心の諸性能であり、謂ふ所の後天的要素とは、先天的要素を觸發助長し且それに具體性實質性客觀性を附與する要素、即ち廣義の修養及び活動である。そして先天的要素は大まかにいへば其の人獨自のものであるが故に、これを主觀的個人的要素と呼ぶことが出来、後天的要素はその大部分が多數個人に即ち社會一般に共通するものであるが故に、これを客觀的社會的要素と呼ぶことが出来、先天的要素は創造



性の動力となるものであるが故に、これを形式的要素と稱することが出来、後天的要素は創造性の素材及び機縁となるものであるが故に、これを實質的要素と稱することが出来、更に、先天的要素は創造性の中核であるが故に、これを主要要素と見ることが出来、後天的要素は創造性の副次的条件であるが故に、これを副要素と見ることが出来る。但し、これらの区分は便宜的のものであり、随つて前者を離れて後者はないと共に、後者を離れて前者なく、兩者相即相關してのみ具體性實在性を持つものである。

これを先づ、先天的要素と後天的要素との区分について見るに、先天的要素は只後天的要素を俟つてのみはじめて觸發されると共に、後天的要素は只先天的要素を俟つてのみ始めて創造化されるのである。別言すれば、先天的要素は或る程度まで後天的要素によつて制約されると共に、後天的要素も亦或る程度まで先天的要素によつて制約されるのである。即ち、卓越した天才も、境遇が悪かつたり教育や修養に缺けるところがあつたりすれば、その天才——創造性が次第に萎微衰頹してやがて凡才となるのに反し、はじめはさしたる天才を具へてゐると見えぬものも、境遇がよかつたり教育や修養がよかつたりすれば、次第にその創

造性が發達して卓越した業績を擧げることが出来るのである。この意味に於て、著者は「天才は生れるものにして造られるものに非ず」といふ俚言も、「天才は天賦たらざるべからず、教育によつて得べきものに非ず」といふドラードの言も、「天才の二十分の十九は勤勉である」といふゲーテの言も、「發明の秘訣は不斷の努力である」といふニュートンの言も、「勤勉にして耐忍久しく倦まざるは天才の特徴である」といふチュルリの言も、「天才は、二分は天稟で、八分は一生懸命である。天才は Inspiration ではなくて寧ろ Perspiration である」といふエディソンの言や、「我を才子といふは未だ我を悉さず、我を刻苦すといふは真に我を知れり」といふ山陽の言も、等しく真理の一面を道破したものであると共に、單に真理の一面しか道破してゐないもので、全き意味の真理は其の中庸にあり、この両面を包括統一したところにあるといはなくてはならない。即ち、天才は、人一倍の努力はするが、その人一倍の努力を爲し得る力は與へられたものであると共に人一倍の努力を喜びながらするのを特色とする。この意味に於て、著者はウッドワースが獨創力の要素を生得的なもの（自然が與へたもの）と取得的なもの（學習の形式に於て供給されるもの）とに分ち、「且獨創力を以て絶對的の



ものであるとしたことに賛意を表するものである。併しながら、何れかといへば、既に一言したやうに、先天的要素は後天的要素よりも主要な地位を占めてゐるのである。蓋し、たとひ如何程優秀な後天的要素即ち如何程立派な教育修養又は経験でも、先天的要素が極度に劣悪である時には、到底優秀な創造性を形造る要素とはなり得ないのに對して、先天的要素が卓越してゐる時には、たとひ後天的要素に缺けたところがあるとも創造性の發達が可能だからである。これを具體的にいへば、拔群な努力をすることが出来るのは其れだけの性能が先天的に賦與されてゐるがためであり、随つて、高き教育を要求し且これに堪へ得るのも、自ら深き修養を爲し、優秀な素材を豊富に攝取し有効に利用し得るのも、其れだけの性能が先天的に賦與されてゐるがためである。斯くいへばとて著者は勿論後天的要素の價値を蔑視するものではない。要は、先天的要素が後天的要素に比して論理的に上位を占めるといふのみである。論理的見地から見れば、先天的要素が後天的要素よりも高次だといふのみである。

この關係は、主觀的個人的要素と客觀的社會的要素との關係に於ても亦同様である。既に一言した如く、創造性は主觀的にして客觀的なものであり個人的にして社會的なものである

かぎり、主觀的個人的要素と客觀的社會的要素とは不可離の關係を有するのである。只論理的には主觀的個人的要素が客觀的社會的要素よりも一步卓越した地位を占めるのみである。蓋し、創造性は、在來乃至他と異つたもの、即ち主觀的個人的特色の鮮明顯著なもの、倒にいへば、現存の客觀的社會的價値體を何等かの意味で否定し破壊し超越する原動力だからである。更に別言すれば、客觀的社會的事實又は現象から素材を選択攝取同化してこれを獨自な創造性の要素とするものは、主觀的個人的な要素だからである。實に創造性の特色は、社會的客觀的には何等の注意も惹かない事實事象の中に特殊の意義と價値とを見出し、社會的客觀的には舊套陳腐となつてゐる事實事象を素材として斬新優秀な價値を創造するところに存するのである。林檎の落下は極めて平凡陳腐な客觀的事象である。而かもこれを素材として引力の法則を發見した——科學的眞理を創造したのは、ニュートンの創造性の主觀的要素が卓越してゐるがためである。客觀的には同一の富嶽を素材として、甲は繪を描き、乙は歌を詠み、丙は高原植物を發見し、丁は氣流の研究をするのも、主として四者の創造性の主觀的個人的要素がそれ／＼異つてゐるがためである。更に創造性の優秀なもの即ち所謂天才と



いふものは、アリストテレスやヴィンチやゲーテを除いては、大抵或る特殊な方面のみに堪能なものであり、随つて彼等には奇人や變り者や社會ののけ者が多いのも、要するにこれがために他ならない。斯くいへばとて、著者は勿論所謂客觀的社會的要素を輕視するものではない。著者は、偉人天才が時代を造るといふことを一個の眞理であると見ると共に、時代が偉人天才を造るといふことをも同様に一個の眞理であると見るものである。要は、主觀的個人的要素が客觀的社會的要素よりも高次だといふのみである。

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

て益々形式的要素の優秀性を増し、随つて創造性全體の發達を促進すると共に、實質的要素が優秀である時には形式的要素の缺陷を匡救することによつて、やがて創造性全體の發達を促進するものであり、これと反對も亦眞理である。併しながら、創造性に於ける地位は形式的要素が實質的要素よりも一段上である。

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

獨創性が先天的個別的のものであり、そしてそれは獨自にして優秀な價值を新しく造り出だす力であることは既に一言したところによつて明白なことである。随つて、問題は、獨創性のこの特質以外の他の特質如何といふことに存するのである。即ち、獨創性には諸多の區別があるが、其れら諸多の獨創性に共通な特質には、以上の他に何があるかといふことである。そして著者を以て見れば、所謂自己超越性が卓越してゐるのが獨創性の特色である。そ



してこれを心理的に見れば、獨創性は寧ろ意的なものである。然るに、世には、獨創性といへば直ちに知的なものやうに思ふものも少くないが、決してさうではない。獨創性が人生の本質たる創造性の主動力であるかぎり、それは意識の最も幼稚な段階にも亦最も發達した段階にも存在し發動するものであり、随つてそれは意的なものでなくてはならないからである。但し、茲にいふ意的とは廣義のもので、知及び情に對立する意識の一分野としての意志ではなくて、意識即ち知情意の本質としての意的性質である。随つて、具象的實存的な獨創性は、理知を直接動力又は主要動力とするものもあれば、又は感情乃至意志を直接動力又は主要動力とするものもあるのは勿論だが、而も如何なる場合に於ても意識詳しくは生命的全作用であることも亦いふまでもない。以下この見地から、意識の各分野に於て、特に獨創性の主要乃至直接動力となるものについて略述を試みることにする。

第一に、狹義の意志の方面について見るに、旺盛な向上心と、これを事實化するまでは必要な努力を繼續する所の強烈な執着力と、必要な努力を最も有効に行ふ注意力とがやがて創造性の要素である。そしてこの點から見れば、たしかに「天才は努力なり」の語が眞理であ

ると共に、創造の「造」に詣の義があることも亦偶然ではない。一見すれば、天才は怠惰者のやうに見えるが斷じてさうではない。凡人から見ても遊んでゐるやうに思はれる時だにも、天才は自己の創造せんとするものに對して不斷のそして多大の努力を致してゐるのである。これと同様に、天才は非常に注意力が優れてゐる。そして其れは有意注意無意注意の両面に互つてさうである。卓越した努力も卓越した観察も卓越した工夫考案も卓越した分析綜合も卓越した模倣も、否、卓越した想像や空想さへも皆注意の力に俟つことが多いのである。然るに、世には天才を以て注意力が粗漫なやうに思ふものも少くないが、これは天才の創造生活の半面の觀察を其の全面に適用したもので、斷じて謬見である。天才は創造に關係のない方面に對しては殆ど全く喪心した形である。時計を玉子のつもりで鍋で煮たり、星を眺めて溝に墜ちたり、蓬髮襤褸を意としなかつたり、自分の妻の顔を忘れたりするものが天才に少くないのを見て、直ちに天才は注意力が粗漫であるとするが如きは、斷じて誤謬である。蓋し、これらの一面に注意力が缺けてゐるのは、注意力が他の一面即ち創造せんとする方面のみに極めて旺盛な勢で傾注されてゐるのと、その一半が無意注意であるがためだからである。



事實、**ニ、ム、ト、ン**は自ら其の偉大な発見の原因を自己の精神集注力に歸してゐる。ライプニッツは屢々一切の俗事を忘れ終日静座して同一問題を熟考し、カーライルやゲーテやショーペンハウエルの如きも、等しく皆静座して永く注意を集中することを得意とし且これを自ら楽しんでたことである。この意味に於て、著者はジュームス等が注意力を以て創造性の必要素と見た見解を是認するものである。

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

値又は藝術的技能的價値の創造に於てさうである。

第二に、感情の方面に就いて見るに、意志をして創造的ならしめることを通して創造性全體に生氣を附與するには**感激・情熱・興味・感興**乃至**好奇心**が必要である。天才とは、或る客觀的價値ある仕事に對して全我的になり得るものであるといつてもよい。別言すれば、衷心からそして自發的に興味を感じて或る客觀的に價値ある仕事を成し遂げるものであるといつてもよい。この意味に於て、著者はカントが興味を人間の思想感情を高める活動であるとし、オステルマンが興味は感情的活動であり且價値生活そのものであるとし、更に感情的興味より理想的興味に進むものとし、デューイが興味は力によつて價値生活が發揮されたとした見解の凡てを是認するものである。但し、件の**感激・情熱・興味・感興・好奇心**は、一方に於ては永續的であり、随つて努力乃至剛毅な意志を伴ふと共に、他方に於ては酷だしく強烈旺盛でなくてはならない。天才が多くは情熱家であり、時としては狂人に近い程自己の目的とする所に熱中して寢食さへも忘れることがあるのはこれがためである。殊にこれは藝術的乃至宗教的方面の天才に於て最も多く見るところである。例へばブルーノの如き、ルッターの如き、



バイロンの如き、ニーチェの如き、基督の如き、日蓮の如きは即ち其の一例である。ロムブロン  
 ーが「天才には必ず狂的分子が含まれてゐる」とし、ゴッダードが「精神錯亂の形が有用であ  
 るか危険であるかが天才と狂人の別である」といつてゐるのは必ずしも奇矯の言のみでは  
 ない。事實、天才が情熱が強過ぎたために遂に狂人になつた例は決して尠くないのである。

第三に、理、知の方面に就いて見るに、何よりも思、考の精、緻が必要である。天才は必ず聰明  
 な頭腦の所有者即ち思考の精緻にして迅速且徹底的なものある。蓋し、創造は要するに新し  
 い構成であり、そして新構成は舊要素を精緻に分析すると共に、それを更に新しく精緻に綜  
 合することだからである。この意味に於て、著者はデューイが「思考は研究の過程發明の過  
 程」であるといつたのに賛意を表する。併しながら、この他に特に必要な要素は、件の綜、合、力  
 が卓越してゐることである。即ち、諸多の舊觀念を結合して新觀念を構成する力——ヴント  
 の所謂統、覺、力（ヴントの統覺とは注意及び意志が活動して表象内容に新關係を附する作用即  
 ち知的理想に従つて材料を構成し、一定の新しき意味を持つ形に造り上げる作用で、思考と  
 想像とが中心となつてゐるものである）・觀、念、聯、合、力（自由獨立な判斷を成し得る活動的思考

力を中心とする）・推、理、力、想、像、力、及、び、直、覺、力である。天才は聯想力結合力が極めて卓越してゐ  
 る。即ち、それは因果關係が不明な程、迅速に而も巧妙である。そして、その中心動力乃至  
 中心要素となるものは想像力である。但し、茲にいふ所の想像力は、單なる再現的受動的想  
 像力ではなくて、リボーの所謂創造的想像力乃至一般心理學に於ける構成的想像力又は發動  
 的想像力即ち經驗乃至等量等質的因果律を超越した形式と順序とに依つて過去の經驗乃至意  
 識作用を分析し且綜合するところの最高義に於ける空想力である。そして、この意味の想像  
 力は單に創造性の知的要素乃至知的方面に於て主要であるばかりでなく、實は創造性全體に  
 於て最も重大な地位を占めるものである。實に想像力は、自己活動及び新綜合といふことを  
 其の特質とする點に於て、あらゆる創造作用——創造性の發動の動力となるものである。隨  
 つて或る學者の如きは「理性が想像力として現れたものが創造性だ」としてゐる程である。  
 他の學者は又、「卓越した想像力の有無が天才と穎才との別である」といつてゐる程である。  
 そしてこれは、多くの天才が、其の創造の初めに於て世を誑かすものや大法螺吹や空想家と  
 思はれるのがならひであることに徴して明かなことではないか。然り、想像力はたしかに創



造性の一大要素であるが、單にそればかりでなく、空想力さへも創造性の一大要素である。殊に、藝術上及び學術上の創造に於てさうである。單言すれば想像力と思考力とが知的創造性の二大要素であるといつてもよい程である。然るに、世にはリボーをはじめ想像力を重大視する餘り思考力を以て全然創造的意味のないものと見るものも少なくないが、これは斷じて謬見である。創造が主觀的にして客觀的なものであるかぎり想像力と思考力とは缺くべからざる二要素であるといはなくてはならない。この他、天才が卓越した直覺力の所有者であつて、眼光能く紙背に徹し、能く事實の眞諦を觀破し能く問題の中核を把握し得るものであると共に、井然たる論理を速に經過して出發點を遙に超越した深奥の地點迄到達し得る卓越した推理力の所有者であることも亦萬人周知の事實である。少くともベルグソンの意味する直覺力は、想像力と思考力推理力との協同作用である點に於て、創造性の中心要素であるといはなくてはならない。モイマンが「高等知能の本質は感情意志に關係を有することは勿論であるが、主として思考及び想像である。蓋し、思考及び想像は、等しく表象内容間の新關係を構成するもの即ち分析力と結合力とを併有し併用するものだからである。」としてゐるのはた

しかに妥當な見解である。尙この點に關して一言すべきは、世には思考力と想像力とは正反對する作用のやうに思ふものがある點についてである。一見すれば、兩者は正反對するやうに思はれるが決してさうではなくて、畢竟するに其の本質に於て一である。只思考力は主として分析に傾くに對して想像力は主として結合に傾く點に於て差異があるのみである。事實、價值ある思考作用は想像力が最も旺盛に協働したものであると共に、價值ある想像作用も亦思考力が最も有効に協働したものである。

要するに、創造性の知的要素は想像力直覺力と思考力推理力とであり、そして一般的には、前者が先づ作用し、然る後に後者が作用して主觀的形式的想像を客觀化實質化するのである。第四に官能の方面に就いて見れば、感覺の鋭敏が必要である。即ち、凡人の看過する事實にも鋭い注意を拂ひ且敏活に其の事象の真相を觀破する力が、創造性の一要素として必要である。殊にこれは繪畫・彫刻・音樂の創造性に於てさうである。實に彼等の創造の要求を觸發する動機は、彼等の感覺に映じた新經驗に多いと共に、新價值を創造するに必要な素材も亦感覺の力によつて蒐集されることが多いのである。天才は凡て直覺力が鋭敏透徹であること、



及び先天的の盲目者や先天的の啞者に卓越した天才が少いことがこれを證明してゐる。そして感覺の鋭敏はやがて觀察の精緻である。複雑な事象の中核を一舉にしかと把握するのはすぐれた直覺の力であり、その全體を如實に理會するのはすぐれた觀察の力である。尙直覺力や觀察力は案外に幼時から發現し發動するものである。

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

第二に、創造性の發動について見るに、これは原因と過程と發達との三方面から攻究しなければならぬが、過程については、既に略述したから、以下單に原因と發達とのみについて説明を試みることにする。

これを詳言するに、(一) 創造性發動の原因には主副又は内外の別がある。謂ふ所の内的原因又は主因とは、創造性其のものの屬性たる自己超越性が本質的に發動することであり、外的原因又は副因とは、創造性を觸發する外的刺戟即ち新素材又は新機會の發生である。但し、具象的にはこの兩原因は協働し、創造性が其れ自身の力で發動しつゝ、あるのに對して外的刺戟が加はれば、其の發動力が一層強まると共に速くなるのである。別言すれば、内的原因と外的原因との協働によつてのみ創造性發動の十分な原因となると共に、外的原因は内的原因と協働するかぎり創造性發動の原因となるのである。随つてこの兩原因の差は具體的には先後の別であるといはなくてはならない。そしてこの點から見ても、創造性は先天的にして後天的であり動的であることが明かである。たとへばニュートンが「林檎が落つる」といふ萬人に共通の平凡な經驗から引力の法則を發見する緒口を見出したのも、或はワットが「沸騰」といふ等しく萬人共通の極めて平凡な經驗によつて蒸汽機關發明の端を開いたのも、兩者の生命中にそれ／＼これらの平凡な經驗に複雑深遠な意義を見出すことが出来るだけの創造性



が活潑潑地に生動してゐたためではあるが、而もこれらの平凡な経験中の一経験だけが、特に眞理發見——創造の機會になつたといふのは、其の一経験が彼等の創造性を十分發動させる點では、他の如何なる經驗にもまさつた特色を具へてゐるためであることを考へれば、内外二つの原因は彼等の創造性の發動にとつては、價値の別こそあれ、兎に角缺くべからざるものであることは否むべくもない。これ著者が、創造性を十分に發揮活用し、眞に價値ある創造生活を營むには、創造性の涵養助長と適當な境遇地位を選むことが不可闕の二條件であるとする所以である。併しながら、内的原因が外的原因に比して一段上位を占めるものであることは改めていふまでもない。然るに世には、主因の價値を重大視する餘り、副因を蔑視するものが少なくないが、斯くの如きは決して創造性發動の眞義を闡明し盡す所以ではないと共に、事實創造性を十分に發動し得る所以でもないのである。吁、世には、卓越した創造性を稟有しながらこれを觸發し激勵する副因を缺くために、何等顯著な創造もなし得ないで空しく寶の持腐れに終つたものが如何ばかり多いことであらう。

但し、この點に聯關して一言注意を要することがある。それは創造性の發動には明白な原

因がないとする見解についてである。これを詳言するに、論者に從へば、創造性はインスピレーション又は靈感と稱する一種特殊な精神作用即ち突發的自發的な精神作用によつて觸發されるものであつて、決して明白な一定の原因によつて發動するものではないのである。著者から見れば、この見解はたしかに一顧に價するのである。蓋し、創造性は、既に一言したやうに、自己超越性を以て其の根本屬性とするものであり、其の發動の主要原因は件の自己超越性其のものの發動であり、隨つて其の原因は一見不明に屬するものだからである。併しながら、これがために創造性の發動に一定の原因がないとするのは斷じて謬見である。創造性發動の原因がないのではなくて單に原因の内容が一見してわからないだけである。別言すれば、創造性の發動にはインスピレーションといふ現象も存在するが、それは創造性發動の原因ではなくて寧ろ創造性發動の状態である。然り、如何なる創造性の發動にも必ず上記二種の原因がある。只併しながら創造性は突發的又は超意識的超意志的に發動することがあるのみである。即ち、一定の意識作用意志作用が行はれた結果として創造性發動の主因が一通り具つてゐるにも係らず、極めて僅かな力を缺くためにそれが創造性を十分に發動さすまで



に到らない場合には、創造性は識域以下に沈澱且充實緊張して發動の機會を待つてゐるのである。この際に、創造性の發動を促進するに必要な條件が附加されると、諸多の創造的性能が最少限度の短時間に於て最も迅速微妙活潑に結合的統一的活動を營み、恰も火薬に點火したかの如き状態で創造性が爆發して識域上に出現するに至るのである。随つて、インスピレーションに依る創造性の發動とは無原因の發動ではなくて、原因が副意識的であり、過程が飛躍的であるために、意識的認識又は合理的説明の不可能な發動に他ならないのである。この意味に於て、著者はルーベンハレックが創造を思考的創造又は科學的創造と靈感的創造又は神秘的創造とに二分し、且前者を以て心理的説明の可能なものとし、後者を以て心理的説明の不可能なものとし、更に、教育に適用されるものは前者のみであるとした見解に賛意を表するものである。但し、著者は、インスピレーションを以て他發的外來的な精神作用即ち「天徠」のものと見る見解には賛成することが出来ない。何となれば、インスピレーションの眞因が副意識界にある創造性の發動であつて、只其れの動機乃至機縁となるものが外的刺激だからである。そしてこれは、インスピレーションが起るのは必ず或る程度まで創造性を

はたらかした事象に關係することに限られてゐる點に徴して明かである。この意味に於て、著者はエディソンが、天才は靈感 *inspiration* に非ずして發汗 *perspiration* であるといつてゐることを、語調に於てのみならず意味に於ても面白いと思ふものである。

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

以上を要するに、創造性は價値的生命即ち人格の本質を構成する各種の性能が、内的及び外的の原因に觸發されて統一的に發動する時に其の作用を開始するのである。換言すれば、新價値創造の要求が直接間接の原因乃至動力となつて人格の諸要素が最も緊密に集注統一され、且その本具の又は過去の經驗によつて蓄積された特性可能性が或る一點を焦點乃至突角



として具體化された時に、創造性の發動が最も完全な状態に達するのである。更に別言すれば、全我的活動が最も十分な意味で人格活動となつた時に於て、創造性の發動が最も有効となるのである。然らば、この刹那に於て意識は果して如何なる状態を呈するであらうか。

創造性の發動は全我的活動であるが故に、創造性發動の刹那に於ては、内的には何等の空虚をも間隙をも弛緩をも矛盾をも感じないのである。併しながら、其れは文字通に刹那的のことであり主觀的のものである。即ち、回顧的客觀的に見れば、この活動は先行の要求が現在の事實に化成しつつあると共に、既成の要求が再び新しい不満に化成しつつある刹那である。この意味に於て、創造は單に要求のみ強いからとて即ち意志活動のみ旺盛だからとて出来ることではない。強い要求を懷抱すると共に、これを實現するに必要な方途を見出し且この方途を忠實に履行してのみはじめて創造が出来るのである。これ創造性發動の刹那を以て全我的活動と稱する所以である。そしてこの點から見て、著者はウッドウォースが創造的活動の第一特徴として「強度の専心」といふことを擧げてゐる見解に賛意を表するのである。併しながら、専心をして創造性發動の原因たらしめるにはこれに解放が伴はなくてはならぬ

い。専心は創造性發動の間接的動力であり、解放はその直接的動力である。何となれば、創造性の最も十分な發動は自發的であり、そして創造性をして眞に自發的ならしめるには、創造性を解放して其れ自身の自由に委ねなくてはならないからである。これ著者が、創造性發動の動力としての全我的活動は意識的にして超意識的、有意的にして超意的であるとした所以であると共に、ノールソンが「働け、そして待て」といふことを以て創造の題句とした見解を是認する所以である。事實に於て、創造性が發動するのは非常にせつばつまつた時か、或る程度まで閑散な時か、又はこの両面が兼ね備はつた時かである。

但し、精神の解放は決して其の集注と矛盾するものではない。それは出鱈目の解放ではなくて一層有効な集注の原因だからである。事實、吾々の作文が行詰つた時に筆を置いて暫らく散歩や休息をするか或は別な仕事をしてゐると、何時の間にかまた思想と其の表現慾とが充實して來るではないか。この條件を極めて重大視したノールソンに従へば、作曲家のハイドンは、自分の仕事がかどらない時には禮拜堂に行つて祈禱をすると優れた觀念が浮んで來るのを例とし、同じ作曲家のバーリオツは、或る作家から依頼されて作曲に苦心したけれ



どもどうしても成功しないために全く断念してしまつた。所が其れから二年後にタイパー河で遊いでゐる時に急によい曲譜を思ひ付いたといふことである。更に、數學家として有名なポアンカレも亦これと同様の例に出會つたことが屢々あるとのことである。そしてノールソンはこれについて、「急激に起る新觀念は永い間無意識的な仕事をした後に漸く起つて來るものである。いくら骨を折つてあくせくしたからといつて新觀念が直ちに起るものではない」といつてゐる。氏が創造に「待つ」ことの必要を力説してゐるのも偶然ではない。但し、氏の所謂待つといふことは何にもしないことではなくて、先づ新價值創造の要求に従つて最善の努力をいたした上で、即ち著者の間接的段階を有効に經過した後で、暫らく當面の問題を忘れ、其の蒔いた努力の種子が次第に力強く地上に芽生えて來るのを待つといふことであるのはいふまでもない。一言にすれば、緊張後の表面的弛緩であり、一層有效な統一のための一時的解放であり、更に無爲の大爲である。

この他、精神の解放といふことには尙數種の意義がある。先づ、精神の解放は想像力をはたらかす上に必要である。想像力を十分にはたらかすことが創造の動力と素材との交渉に必

要なことは想像力が創造性の一大要素であり、創造殊に主觀的創造の一大動力であることを理會する人の何人も肯認するところであらう。實に、模倣力と想像力とが巧に作用し合つたのが創造力だと見ることもさへも出來るのである。そしてこれは、創造の要求を觸發すること及び創造の要求を事實化する端緒を見出す——適切な素材を見出してこれと創造性とを交渉せしめる上に必要である。

次に、精神の解放は精神の流を其の趨く儘に委ねるために必要である。精神の流をして其の趨く儘に委ねることが、創造の動力と素材との交渉を適切有效ならしめる上に必要なことは、ヴントの所謂「目的異様化」(Heterogenie der Zwecke)の法則から見て明かなことである。本來精神其のものが創造的なものであるかぎり、其れを最も自由に發動させる時には創造性が其の力を増すことはいふまでもない。殊に、創造性は極めて複雑であり、それが有効に活動するには極めて複雑にして且敏活な聯想作用及び類推作用を要するものであり、そして複雑にして敏活な聯想乃至類推は只精神が自由であつてのみ可能である。事實、天才は聯想乃至類推が複雑敏活なことを以て其の一大特色としてゐる。數學家プーは論理學と代數學と



の間に類推を企て、デカルトは幾何學と代數學との間に類推を試みた。イゴ・メトリヒがタウペ飛行機を發明したのは彼が印度に居た時に印度葡萄牙ツァーニアの種が自然の飛行機であることに注意してからのことである。リボーに従へば、プラトーンの「理念」もライブニッツの「單子」もシェリングの「絶對」もショーペンハウエルの「意志」もハルトマンの「無意識」も凡て類推に基かぬものはない。更にアリストテレスが、一番偉大なことは比喩を自由に驅使することであるといひ、エリスは、「凡ての大思想家は比喩を自由になし得る人である」といひ、リボーは「新しい結合を爲し得る觀念の自發的再生の可能が創造の第二の基礎である」といふのも、要するに聯想類推の複雑敏活が創造性發動の一内容であり一條件であることを説けるものに他ならない。

創造性の發動に精神の解放が必要であることは、或る意味に於て脱線即ち精神が或るものを創造しようと傾いた時に其の流が急に直接當面の目的に關係を持たない觀念に依つて側外らされる必要があるといふことを意味するものである。マッハが最も重要な發明は偶然的に成され、豫測以上の仕方爲されるといひ、更にパウランがドーデーにしてもユー

ゴーにしても又ミラセにしても皆能く本來の目的から脱線してゐるが、そのことが却つて彼等の作物をして價值あらしめてゐるといつてゐるのは、蓋しこの點を明かにしたものである。以上、創造性發動の主因又は内因を一瞥したから、次に其の副因又は外因について見るに、これは既に一言したやうに、外的刺戟即ち新素材及び新機會である。而も新素材が創造性發動の一副因であることについては何等の問題もないが、新機會が創造性發動の一副因であるといふことについては解明すべき問題がないでもない。

さて機會とは動力と素材とを交渉させるものであるが、これには自然的・偶然的のものと人爲的・方法的のものとがある。自然的・偶然的の機會とは、例へば、ルソーが入牢中のデロアを見舞に行く途上で拾つた新聞紙の廣告を見て有名なディジョン・アカデミーの懸賞論文に應募した如き、林檎の落下がニュートンの引力則發見の機縁となつた如き、湯の沸騰がワットの蒸氣機發明の機縁となつた如き、ダンテが神曲を創作する機縁となつたベアトリツェの死や、小野道風が新しい道徳生活に進む機縁となつた蛙や、釋迦が發心の機縁となつた老病死等である。此の他、病氣や境遇の變化や地位の轉移や社會的並に自然的大事件等が創



造性發動の副因となるのは周知の事實である。

次に、人爲的・方法的の機會には、間接的及び直接的の別がある。前者は、所謂環境の整理、即ち創造性の集注を容易且有效ならしめる上に役立つ條件で、これには更に、邪魔を排する消極的のものと、適切な環境を提供する積極的のものと別がある。これを具體的にいへば、注意や精神の統一を十分ならしめんがために、雑音の聞えない場所を選ぶとか、光線の調節を圖るとか、室内の温度や衣服や食物や座席や机等に注意するとか、何時も座りつけた場所で常に愛用する道具で仕事をするとか、必要な素材を十分に手許に蒐集して置くとか、密閉した室で仕事をするとかいふが如き即ちこれである。

後者即ち直接的な人爲的・方法的の機會は、人爲的刺戟で、或る方途で創造性を觸發し激勵してそれと素材との交渉を適切有效ならしめるものである。そしてこれには一時的のものと習慣的のものがある。一時的のものは、創造性の發動に機會を與へるに適した特殊な一時的刺戟で、例へば或る文章を草する際にそれに類似する名文を誦讀するとか、畫家が支那の人物を描く際に自ら支那服を纏つて筆を執るとか、發明發見をする際に發明者發見者の

傳記を繕くとかいふやうなことが即ちこれである。習慣的のものは、創造性の發動の際に常に慣用する刺戟で、例へばイブセンが多くの肖像を机上に並べて置いて劇作の助けにしたことや、カントが自分の書齋から見える時計臺を著述の助けにしたことや、シェレーが常にパンを頬張りながら仕事の進行をはかつたことや、シラーが古いライン酒の壘と腐れかかつた林檎とを机上に置いて詩作をしたことや、ニーチエが何時も身體を活動させながら思索に耽つたことや、デカルトが何時も平靜な位置を保ちながら仕事をしたことや、バルザックが何時も蠟燭の光で執筆したことや、乃至は東洋の或る詩人や書家や畫家が創作をする前に必ず酒を呑むが如き、即ちこれである。

(ロ)次に創造性の發達について見るに、創造性は、其の屬性が自己超越性であるが故に、放任して置いても或る程度まで發達するのは勿論であるが、其の健全な發達には一定の條件を要するのである。そして謂ふ所の創造性發達の條件とは、間接的條件としての(廣義の)修養(自修と教育とを含む)と直接的條件としての活動、及び實質的條件としての受容と形式的條件としての機會とである。



これを詳言するに、創造性は、修養によつて其の短所を匡救すると共に其の長所を助成するものであり、活動によつて其の長所を活用し且これを普遍化して其の發達を促進するものである。更に、受容は勿論創造性の發達に必要な素材を受容することであるが、これには一般的創造性の發達に直接役立ち随つて特殊的創造性の發達には間接にしか役立たない一般的間接的のもの（例へば、精神的創造性の發達を促進するために身體を強壯にするとか、發明力の發達に資するために數學の力を助長るとかいふ如き）と、特殊的創造性の發達に直接役立つ特殊的直接的のものとの別がある。尙一見却つて創造性の發達を阻害するかのやうに思はれるもの、例へば獨得な思想や學説を建設するために自分と傾向の全く異なる思想學説を研究するとか、或は技藝の上達のために他流を學ぶとかいふが如きは第一種に屬するのである。

次に形式的條件とは、創造性の發達を促進する機會であるが、これにも亦間接的と直接的との別がある。謂ふ所の間接的形式的條件とは、創造性の發達に對して間接的に役立つ機會で、道徳的宗教的創造性の發達に對する逆境とか、創造の道程に於ける競争者の出現とか、

中道の失敗蹉跌とかいふ如きものであり、直接的形式的條件とは、創造性の發達に對して直接的に役立つ機會即ち文字通りに良好な機會である。

但し、以上は、何等かの意味で既に發動した創造性を發達させる條件であるが、創造性の發動及び發達には、種族・時代・氣候・風土・性・家庭・社會・教育・修養等の別に依つて千差萬別あり、そして一般人は、幼兒期即ち數へ年三歲位から其の發動が明かになり（再生的想像に移るのは三歳の終頃である）、數へ年七歲になれば殆ど凡ての創造性が芽生し、二十五歳乃至四十五歳に於て最も旺盛になり、五十歳に到れば次第に其の發動乃至發達が萎微衰頹するのが常である。尙創造性の種類（後文詳述）の異なるに従つて發動の時期又は盛衰の時期に差別がある。即ち、藝術的創造性又は技能的創造性は比較的夙く發動し且比較的速かに發達するが而も其の盛時が比較的短く其の衰頹の時期も亦比較的速かである。これに反し、學術的創造性又は宗教的創造性は比較的後れて發動し且比較的遅く發達するが、而も其の盛時が比較的長く其の衰頹の時期も亦比較的遅く、殊に哲學者は盛時が最も長いのである。書家や畫家や音樂家や文學者や詩人や藝人やに早熟の天才が多く、學者や宗教家に大器



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

尙創造性發達の過程について見るに、幼兒期の初期には著者の所謂本能的創造性が出現發

動すると共に、觀察力・想像力——受動的想像力・本能的模倣力が發動し、少年期に入れば思慮的模倣力や思考力が發動し、青年期に入ると構成的想像力や創造的模倣力や理性的創造性が發動し、斯くして創造性の全き發動を見るに至るのであるが、詳細は後文被教育者論に於て再説することとする。

第三に創造性の種類について見るに、これは種々様々に分類することが出来るが、便宜上先づこれを形式的見地からの分類と實質的見地からの分類とに別つこととする。

これを形式的見地から見れば、創造性は先づ消極的のものゝ積極的のものとなる。消極的創造性とは、所謂破壊力としての創造性であつて、たとへば、懷疑的精神、偽・惡・醜に對する増悪心、克己力節制力忍耐力、犠牲的精神等の如く、舊價値に不満を感じ且これを否定排斥する性能であり、積極的創造性とは、所謂建設力又は構成力としての創造性であつて、舊價値よりも卓越した新價値を要求肯定し且これを客觀的に構成する性能であつて、これは更に受動的のものと發動的のものとに別つことが出来る。受動的創造性とは、創造性が新價値を創造するために營む豫備的作用の動力となるもの、又は創造性が間接的に發動した状態即



ち創造に要する素材を受容する動力であつて、所謂模倣力・受容力（理會力・鑑賞力）・同化力が即ちこれであり、發動的創造性とは、創造性が新價値を創造するために營む本部的作用の動力となるもの、又は創造性が直接的に發動した状態で、新價値の實質をも形式をも造り出すところの全き意味の創造性であり、所謂創始力・構成力・工夫力・改造力・發表力が即ちこれである。前者は更にこれを主觀化的個別的な創造性と呼ぶことが出来れば、後者はまた主觀化的個別的にして客觀化的普遍化的な創造性であるといふことが出来る。

次にこれを實質的見地から見れば、創造性は先づ個別的のものと普遍的のものに分つことが出来る。個別的創造性とは、個別存在としての人間の本性を形造る創造性であり、普遍的創造性とは、普遍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・氏族血族乃至其の他の團體に共通し又はこれらの團體の共有する創造性と、或る時代の團體に共通し或る時代の團體の共有する創造性と、性に共通する創造性とを包含するものである。但し、普遍的創造性は個別的創造性を構成要素とするものであり、随つて個別的創造性を離れては普遍的創造性の存在も發動も不可能であることはいふまでもないが、個別的創造性の集

合が直ちに普遍的創造性でないことも亦勿論である。個別的創造性は、更に本源的一般的創造性と派生的特殊的創造性との別をはじめ、種々の區分を施すことが出来る。但し、これらは勿論便宜的の區分であるから、具象的には、本源的一般的の創造性と關係のない派生的特殊的創造性はないと共に、派生的特殊的創造性を他にして本源的一般的創造性はないのである。

これを詳言するに、本源的一般的創造性とは、人間の本性又は最高義の生命力であつて、各種の創造性の源泉乃至根本動力をなし、各種創造作用に對して間接的に役立つものであり、随つて其の内容に於てこそ無限の差別があれ、一般人は何人も共通に具有するものであり、倒にいへば、この性能を具有しないものは人間ではないのである。そしてこれは、發達程度の低い時は本能即ち本能的創造性であり、發達した時には理性即ち理性的創造性であることは既に一言したところである。本能的創造性とは、嬰兒が節や文句のわからぬ歌をうたつたり、砂を盛り上げておもちゃの山を築いたり、文字とも繪ともつかぬものを書いたり、おもちゃをこはして又寄せ集めたりする性能や、生殖欲の如きが即ちそれで、單純にして斷片的



一時的のものであり、理性的創造性とは、一定の規範を認め且それに従つて理想的価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共に整然たる統一があり且積極的にして永続的なものである。

派生的特殊の創造性とは、本源的一般的創造性が或る特殊の條件即ち發動の直接動力乃至主要機能の性質に制約された結果或る特殊の様相と内容を具へて具象化されたもので、これは更に身的創造性と心的創造性とに別つことが出来る。身的創造性とは、價值を創造する肉體的原動力で、低い意味の生命力乃至生殖力である。心的創造性とは、價值を創造する精神的原動力で、これは更に論理的價值創造の原動力たる知的又は學術的創造性としての思考力・推理力・觀察力・觀念聯合力・想像力・直觀力、藝術的價值創造の原動力たる情的又は藝術的創造性としての興味・觀照力・熱情、道德的價值創造の原動力たる意的又は道德的創造性としての自律力・注意力・向上力・忍耐力・執着力・誠實・勇氣、宗教的價值創造の原動力たる情意的又は宗教的創造性としての信仰である。身心的創造性とは身的創造性と心的創造性とが統一的協同的に作用する創造性で、技能的創造性としての手腕妙技である。但し、

身心は統一的不可分のものであるが故に、身的創造性も心的創造性も具象的には皆身心的のものであるに係らず、上記の如く三種に區別したのは勿論單に便宜のためであつて、要するに主として身的のもの、主として心的のもの、及び身心が最も調和的に作用するものといふ意味に於て區別したのに過ぎないのである。

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



もなく本源的發明力である。

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

以上の外、創造性の價値の差異によつても亦區別を施すことが出来る。即ち、天才と穎才と凡才との別が即ちそれである。謂ふ所の天才とは最も卓越した創造性を具有したもので、乃至積極的にして發動的な創造性を具有し且事實卓越した新價値を創造するものであり、穎才とは天才に次ぐ創造性又は建設的にして受動的な創造性の具有者であり、凡才とは何等顯著な

創造性を具有しないで只他人の創造したものを模倣する力しか具へてゐないものである。併しながらこれらの區別も實は抽象的便宜的のものであつて、實際に於ては容易に妥當な區別を施すことが出来ない。殊に天才 Genius と穎才 Talent との別に於てさうである。但し、穎才は、獨創力就中構成的生産的想像力を缺き、個性も顯著でなく、随つて多才であり、殊に模倣力及び表現力に勝れ、且既存の價値を改造させる性能に富み、自ら類似者を多數發見し得るものと見るのが常である。

以上の如く、人間は千差萬別であるが、而も創造性を特殊な能力ではなくて全我の集注と見る時には、異常な低能者や病弱者や老幼者でないかぎり、これは萬人に遍具されてゐなくてはならない。併しながら、其の先天性即ち謂ふ所の獨創力が特に顯著であるものを天才と見ることは必ずしも不當でない。そして天才を特に顯著な創造性の稟有者と解する時には、その特質を闡明することは、やがて創造性一般の理會に資益する所以であるから、以下簡單に、所謂天才の特質を一瞥することとする。

さて、天才 (Genius, Génie) という語は本來「生産」又は「靈」を意味し、随つて一般に「天



賦の精神的生産力」の義と解せられてゐる。但し、前にも一言したやうに、天才を全然先天的のものとするのは誤りである。即ち卓越した先天性——獨創力も好適した後天性——素材と機會とを得てのみ天才を形造るのである。この意味で、著者は、「天才と普通人との差は單に程度の差で種類の差ではない」としたオダンの見解に賛意を表するものである。但し、これは決して天才の先天性を否定するものではない。事實、天才には遺傳的なものが決して少くないのである。

凡そ遺傳には直接遺傳と隔世遺傳との別があるやうに、天才に對する遺傳にも亦此の區別がある。そして父母の遺傳力即ち生殖細胞の價値は略同等で、只智能に於ては寧ろ母の方が幾分優れてゐる。尙同一の兩親から生れた兄弟姉妹の間にも其の智能に種々の差別があることも亦否み難い。獨逸の某學者が最近二百年間に現れた獨逸の天才七十五人について調査した結果によれば、第一子は比較的父祖の缺點を遺傳し易く、且溫和なものが多く、而も時としては最も卓越した偉材が現れることがあり、第二子及び第三子には個性を強烈に發揮した俊秀が多い。そして生母は最年少十八歳最年長三十五歳で、二十四歳及び二十八歳が最も

多い。父も亦三十歳以前に生んだ子は多くは敢爲の氣が旺盛で、ハンニバルやアレキサンダー大王等がその例である。これはガルトンの調査に於ても略同様で、天才の割合は、獨り子が一一%、長男は一七%、二男は三八%、三男は二六%、末子が一二%である。更にこれを他面より見るに、音樂は遺傳性が最も強く、繪畫はこれに次ぐのである。野合又は深く愛し合つた男女の子に天才が多いのも一個の注目事である。そして孔子・秦始皇・耶穌・ダヴィンチ・ダランベール・赤染衛門・清盛・水戸黄門等が其の例である。

翻つてこれを天才の後天的方面について見るに、兩親のないものは善惡共に極端に現れるが、天才は其の發育期に於て父母と生別又は死別したものに多く、且賢母に養育されたものに最も優れた人物が多い。更に、ロンプロゾーを始め一般には、小山の多い地方には天才が多いが、三千呎以上の高地には天才の出ることがないと共に、都會地にも天才が少いとされてゐるが、オダンは近世の文學者數千人について調査した結果からこれに反對し、都會は村落に比して十三倍だけ多數の天才を出す（一縣に於て人口十萬人に對し都會は七十七人、田舎は六人の割合）としてゐる。



尙天才の先天性後天性に關して論議すべき問題が澤山あるが、今は其の餘白がないから茲には單にこれだけに止め、詳細は他の機會を待つこととする。

さて、以上の意味に於ける天才の特色として、著者は左の六項を數へ上げるものである。

(イ) 顯著な個別性又は獨自性。獨得の思想・感情・意志を始め、獨得の言語・顔面風采(親に似ないものが多い)・性癖・慣習・趣味等を有するのが天才の特色である。随つて天才には、ゲーテやアリストテレスやヴィンチ等を除いては、奇人や變人や拗者や反抗者や孤獨者が多く、獨身者(例、耶蘇・デカルト・スピノーザ・ライプニッツ・カント・ショーペンハウエル・ニュートン・ベートフェン・ガリレオ・ロック・ヒューム・ダントン・ギボン・マコーレー・ペンザム・コペルニクス・メンデルスゾーン・ヴァルテル・シャトープリアン・フローベール・マチニ・ミル・スペンサー・キーツ等)又は結婚しても子の無いもの及び子があつても彼等に劣るものも亦少くない。天才が得て狂人と見誤られたり社會ののけものにされたり世人から迫害を受けたりするのはこれがためである。

(ロ) 想像力が特に卓越すること。想像力が創造性の一主要素であることは、既に一言した

所であるが、天才は特に卓越した想像力を享有し、且これを極めて有効に活用して、一般人の夢想だもなし得ない斬新な思ひ付をするのが其の一特色である。モイマン等を始め一般天才研究者が「卓越した想像力の有無がやがて天才と穎才との別である」とか「理性が想像力として現れたのが創造性である」とか見るのは、この點から見て妥當である。天才が、兎角空想家や大法螺吹や山師者と思はれ易いのも亦これがためである。

(ハ) 自重心強く、且自己の天職に對しては全我的であり、随つて仕事の能率の高いこと。天才は所謂「名人氣質」で自重心が極めて強く、一般人の目には、甚だしく己徳が強く思はれがちである。随つて彼等は自分の天職に對しては何時も第一義的な態度を以てし、衷心からの興味が湧かなければ決して仕事に着手しない。併しながら、一端着手すれば全我的になり、如何なる誘惑をも排し如何なる困難にも堪へて初一念を貫徹し、健康や利益は勿論、家族否甚だしきは自分の一命を犠牲にしても悔いない程である。随つて仕事の能率は量的には低くとも、質的には非常に高いのを常とする。例へば、スピノーザが只一卷の「倫理學」を以て不朽の名聲を恣にした如きは、其の顯著な代表である。勿論、天才は單に質の上ばかりでな



く其の量の上でも能率の高いものが少くない。即ち高齡になつても其の能率が衰へないし、短命でも中々多量の業績を貽すのが天才の常である。然るに、天才といへば必ず短命なものと多病なものと思ふのを常とするが、これは誤解である。天才で長生するものが決して少くないからである。例へば、ガリレオ・ゴエーテ・カント・スペンサー・ヴント・ペスタロッチ・フランクリン・エディソン・馬琴・益軒等は何れも八十餘歳まで生を保ち、ソークラテス・コロンブス・ダーウイン・ベーコン・モンゼン・ベルグソン・フッセル・孔子等は七十餘歳の高齡を保ち、且史家モンゼンの如きは高齡になつてからも四季を通じて毎日三時間宛の睡眠で能く三十部の大著を公にし、ミケランジェロは毎日休みなく仕事を続け、更に、普通人は四十歳位から創造性が衰退し始めるのに、天才は六十歳位まで平然たるが如き、即ちこれである。

(二)早熟。早熟が天才の一特色であることは、周知のことに屬する。勿論、中には、前述の如く所謂「大器晩成」の語に恰適するものも少くないが、大部分は早熟である。斯くしてリボアの如きは、早熟を以て天才の第一條件と見てゐるのである。そして彼に従へば、天才の早熟にも質によつて相違があり、音楽・繪畫・詩・科學・機械が其の早晩の順序である。因

に、モーツァルトは三歳、ハイドンは四歳、メンデルスゾーンは五歳、シューベルトは十一歳、ヘルデル及びウエーベルは十二歳、ウエルビニは十三歳で、何れも音楽の才を現し、ラフ、エルは八歳、ジョットーやヴァンダイクは十歳、ミケランジェロは十三歳、デュラーは十五歳で既に畫才を現し、ダンテは九歳にして詩を作り、ゴエーテは十歳で物語を書き、コント及びヴルテールは十三歳の時に既に卓越した思想家であり、シッレルは十九歳で『群盜』を書いた。機械を發明する歳は科學的發見をする歳よりも遅い。そして科學的發見は二十歳前には少い。但し數學は例外である。バスカルやニュートンやライブニッツやガウスやコントの如きは即ちそれである。

(ホ)多病。「才子多病」の語の如く、天才には病弱者や不具者が多い。これを具體的にいへば、ニーチェもバイロンもモーバスサンも狂人となり、王陽明や頼山陽やデカルトやスピノーザやロックやベーターフェンやショパンや肺病であり、ハルトマンは足疾を病み、道眞は脚氣と頭瘡とを病み、ショーペンハウエルは痲疾に冒され、テニスンは喘息に悩みカーライルは胃を病み、大西祝は神經衰弱の擒となつた。更に不具者では、塙保己一や馬琴は盲目、



ペーラーフエンは聾、ヘレン・ケラーは聾盲啞、ニーマイエルは無腕、左甚五郎・宮本武藏・ミケランジェロ・ラファエル・ヴィンチは左利であつた。夭折した天才は、キーツの二十七才、顔淵の三十才、ギョーの三十四才等である。

(ハ)感化力や影響力や暗示力が強大なこと。前述の如く、天才は個別性が顯著であると共に情熱に富んでゐるために、他人に對する感化力や影響力や暗示力が非常に強大であり、隨つて天才に近接してゐるものや天才の研究者などを天才に類似したものたらしめることが決して尠くない。

以上極めて簡單ながら教育性一般について説述したから、更に一步を進めて、教育者の本質を説明することにする。

### 第三節 教育者

既に述べたやうに、教育者は教育の先動力であり、隨つて教育の効果は偏に教育者の素質及び其の教育的努力の如何に依存するものである。斯くして既に希臘上古に於て、教育者の

教育的意義及び價值が重大視され、クインテリリアヌス (Quintilianus, 35-95) の如きは、其の教育觀中に教育者觀をも包含させてゐた。併しながら、教育者養成の必要が認められたのは近世のことに屬する。即ち、十七世紀末 (一六九六年) に、フランケ (Franko, 1663-1727) が自分の經營する「フランケ學院」(Frankesche Stiftungen) で教授の助手をしてゐる貧學生に教授法を授けたのが、教育者養成の嚆矢である。そして嚴密な意味の師範學校は漸く十八世紀末に成立したのである。

斯くして次第に教育者の價值が認められ、其の養成法も完備し、隨つて其の社會的地位も高まつて來た。殊に支那及び我が國に於ては、古來「師道の尊嚴」が力説せられ、事實、教育者は自重心及び責任觀念が強く、常に身を持つることが嚴であると共に修養に努め、自ら其の被教育者及び其の家族に對する感化影響が強大であつた。然るに、最近所謂被教育者本位觀が優勢になるや、教育者の價值が輕視されたのに加へて、經濟・實社會乃至實生活尊重の傾向が益々教育者の人生的價值を貶下するやうになつて來たのは、洵に痛歎の極みである。勿論、斯くの如き教育者の輕視にも多少の眞理がないではない。少くとも被教育者の價值



を極度に輕視した所謂教育者本位觀や、教育者を仙人か聖者の如く敬遠する教育者神聖觀の缺陷を匡救する點に於て價值を持つてゐる。併しながら、それが極端に走つて教育者の天職を蔑視したり教育者の自尊心と奮發心とを阻害したりするのは、斷じて等閑に附することが出来ない。これ、本書に於て特に教育者論を被教育者論の先に取扱ふ一個の理由である。

翻つて、世の教育學書中の教育者論を關するに、全然これを缺如するものは論外であるが、多くは淺薄皮相なものであることを免れない。そして其の理由は、勿論「教育者論」の眞義を理會せず、随つて其の取扱方にも間然する所があるために他ならない。別言すれば、教育者を始めから獨斷的な範疇の中に箝め込んで、其の人生的意義を檢討することを忘れるために他ならない。随つて本書に於てはこの弊竇を打破し、何よりも先づ教育者の人生的意義を攻究し、然る後に狹義の教育者の本質を闡明することとする。そして狹義の教育者論の問題は、教育者の本質、修養及び養成問題である。以下、この見地に立ちこの順序に従ひ、主題の解明を圖ることとする。

先づ、教育者の人生的意義より檢するは、畢竟するに、創造としての人生の典型たることを

に、教育者の人生的意義が存するのである。そして創造としての人生は、既に詳述したやうに、新性と價值性とを兩面とする自己超越性を屬性とするものである。詳しくは、創造としての人生は永しへの向上生活であると共に、普遍的個別の生活である。そして永しへの向上生活は、只修養即活動又は受容即寄與によつてのみ可能であると共に、普遍的個別の生活は只文化創造即人格創造によつてのみ可能である。そして又教育者の生活は斯くの如き意味に於ける創造としての人生の典型である。

教育者の生活は、第一に、自律的生活であると共に、不斷永久の向上生活でなくてはならない。教育は只教育としての獨立性を確保すると共に、不斷永久の向上を假定してのみ可能だからである。實に教育者は、只時代及び兒童と共に進む時にのみ意義ある生活が出来るのである。随つて教育者は不斷に修養すると共にこれを活用しなくてはならない。然るに世には修養と活動との關係が合理的でないものも少くないが、教育者の生活に於ては修養が必ず活動となつて結實するものである。即ち、教育者が品性に於ても學術技能に於ても、修養を積み、必ずそれが何等かの意味で教育の効果を高める上に寄與貢獻するのである。随つて



教育者は如何程年老いても修養の甲斐があるのである。そして茲に教育者の高い人生的意義がある。

教育者の生活は、**(第二に)**、間接的創造に即する直接的創造である。凡そ創造には直接と間接との別がある。當代の文化に直ちに且積極的に寄與貢獻するやうな價值を創造するのが前者であり、次代の文化に貢獻するやうな人間を養成するのが後者である。教育者の生活の中心特色は勿論後者にあるが、而も前者をも併せ兼ねる所に其の長所がある。そして此の長所を最も完全に兼具し得るものは優秀な大學教授である。蓋し、優秀な大學教授は、一方、眞理の研究即ち卓越した學問的創造をなすことによつて文化の創造に直接貢獻寄與すると共に、他方、青年を教育し、且社會の先覺者として次代文化の源泉となることが出来るからである。

斯くいへばとて、著者は決して大學教授のみを讚美するものではない。否著者は、寧ろ教育者の眞髓は小學教師によつてのみ體現されると思ふものである。蓋し、小學教育は、嚴密な意味の教育即ち全人格の教育であると共にあらゆる教育の基礎である點に於て、其の責任が最も重大であり、且其の楽しみも亦饒多だからである。實際、無邪氣な、そして教師を信

じ切り教師に一切を任せ、且教師に心から感謝してゐる少年少女を教育しながら、教育者としての責任と幸福とを感知し體驗し得ないものは、斷じて教育者としての素質を缺くものである。然るに多少優れた學問や技能があるものは小學教師を輕蔑するきらひがあるが、これは以ての他のことである。中等以上の教師は單に一科又は數科にさへ長けてゐればよいが、小學教師は或る意味に於て萬能でなければならぬ。隨つて如何程卓越した學問技能を具へても小學教師として過ぎるといふやうなことは斷じてあり得ない。只過去及び現在に於て小學教師は中等以上の教師に比して素質實力が劣り、自ら待遇が菲薄であるために、世間からも輕蔑され自らも亦卑下するだけである。將來、中等以上の教師と同等乃至同等以上になるやうになれば、小學教師の客觀的價值は自ら高められるのである。併しながら、何をいつても、主眼點は「實力」である。この意味に於て、著者は切に小學教師諸君の自重を祈ると共に、不斷の修養を要望して止まないものである。況んや小學教師の生活は、兎角は間接的創造生活に墮しがちであるに於てをや。否、これを事實について見れば、一般教育者の生活は文字通りの間接的創造生活であるばかりか、嚴密に檢覈すれば、其の大部分は何等創造的要素のな



い機械的惰性的模倣的生活であり、更に甚だしきは、被教育者の創造性を阻害するやうな反創造的な生活を營んでゐるものも少くないが、勿論これらは嚴密な意味の教育者ではない。

尙この點に關して一言すべきは、間接的創造生活なるものは創造生活ではないといふ見解に對してである。如何にも、一見すれば、間接的創造生活は、自己以外の他人の生活を創造的ならしめることを直接の使命とする點に於て、單なる犠牲生活のやうに思はれるが、決してさうではない。他人の生活を創造的ならしめることは決して自己の創造性を阻害することではなくて、寧ろこれを助長することだからである。少くとも優秀な教育者は、被教育者の創造生活を助長することによつて間接的創造生活を營むと共に、自己の人格乃至生活を磨き伸張させることによつて直接的創造生活を營むものである。

教育者は、斯くの如き重大な人生的意義を有するものであるが故に、嚴密な意味で教育者となるには相當の資格乃至條件が必要である。そして著者を以て見れば、教育者の資格は、便宜上まづこれを豫備的及び本部的の二種に別つて考へて來る。教育者の豫備的資格とは、凡そ教育者たるものの何人も具ふべき資格中何よりも先に具ふべきものであるが、而も其の

價値が豫備的なものであり、本部的資格とは、教育者として具ふべき資格中本質的なものである。そして後者は更に、一般的形式的資格即ち凡そ教育者たるものの何人も具ふべき必須的資格と、特殊の實質的資格即ち時間的空間的條件乃至其の他の條件に制約された教育者の資格とに別たれる。以下、この見地及び順序に従ひ、教育者の資格を闡明することとする。

第一に、教育者の豫備的資格は、身體の健康と經濟的獨立とである。此の二つの資格は、勿論凡そ何人にも亦如何なる生形式にも必要であるが、教育者には特に必要である。然るに、世には、教育者は病弱でも又は單なる精神家でも差支ないやうに思つてゐるものが少くないが、これは斷じて謬見である。少くとも、小學校教師には健康が一大條件である。對手が健康の權化ともいふべき少年少女であると共に、小學校教師の職務はかなりに繁激だからである。事實、一日否一時間と雖も缺勤を許さないと共に、休憩時間中も兒童と俱に遊戯し得べきは勿論、更に終業後や日曜や休暇を利用して修養や活動に努め得るだけの體力を具へてゐなくてはならない。

改めていふまでもなく、經濟は生活の基礎である。健全な精神は健全な肉體に宿ると同様



に、健全な精神は又健全な經濟生活の上にのみ成立する。殊に教育者のやうに、自己の信念に殉ずることを旨とし、威武にも權勢にも屈せず、利慾にも甘言にも誑かされないことを必要とするものは、確乎たる經濟的獨立を得、如何なる境遇に面接するとも所信を枉げず、進退を潔うすることが出来るやうにして置かなくてはならない。事實、經濟生活の獨立がないために、教育者としての體面や威信を傷つけてゐるものが決して少くないのである。

第二に、教育者の本部的資格中の一般的形式的資格について見るに、これは、(一)教育者としての自己の使命本質を理會すること、即ち教育者としての透徹した自覺を有すること、(二)教育者としての自己の使命を十分に遂果しようとする熱誠即ち充實した教育的精神を懷抱すること、(三)水準以上の素質實力を具備し、而もそれが調和的に發達してゐると共に發達が停止してゐないこと、(四)調和的發達の上に何等か獨得の性能即ち長所特色を有すること、(五)優秀な人生觀を懷抱すること、即ち人生に對して正しい理會を持つと共に眞摯誠實な態度で生活を營むこと、(六)人生に關する精確且廣汎な理會を有すること、(七)向上心が旺盛であること、即ち自己を完成者と見ないで何處までも向上し、且常に被教育者と共に修

養しようとすること等の條項を數へることが出来る。

改めていふまでもなく、凡そ何人でも、眞に意義ある生活を營むには自己及び自己の職業に對し透徹した理會を持たなくてはならない。殊に教育者のやうに、其の人生的意義が高く、其の使命が大きく、其の關係が廣く、其の影響が深い職業に於ては尙更である。教育者は、宜しく教育者一般の本質や使命を理會すると共に、更に進んで教育者としての「自己」の本質や使命をも明確に理會することによつて、自己の責任を明かにし、且自己の本質及び使命によつて制約される教育者としての限界殊に短所に對しても透徹した自覺を持つやうにしなくてはならない。然るに實際を見るに、世の教育者の中にはこの資格を缺くものが決して尠くない。單に經濟的要求のみから教育に従事したり、或は單に表面上の地位のみから其の價値を批判したりするが如きは、即ちこれである。著者は切に、教育者が透徹した自覺を持たれんことを要望して止まない。

併しながら、件の自覺も單に冷たい理知作用に止まるかぎり、未だ教育者の眞資格とはならない。然り、教育者の本質や使命に關して透徹した自覺を持つと共に、教育者の眞價を十分



に發揮し其の眞使命を十分に遂果しようとする熱誠を有し、教育のために生命を捧げようとする精神に燃えてゐることが教育者の一大資格でなくてはならない。然るに、一方には、前述の如く、教育者の本質や使命に對する自覺を缺くものがあるのに對して、他方には、斯くの如き自覺を有するにも係らず、教育者以外の長所を有するもの、例へば大學や専門學校關係の教育者の如きは、學者専門家として學問の研究や技能の練磨に力を致すことのみを價值ありとし、教育者として子弟のために盡すことを蔑視或は厭惡する結果、缺席がちになつたり、被教育者の實力と非常にかげ離れて講義をしたり、試験や諸會合や其の他の事務がかつたことを全然蔑視して獨り自ら高くしたりする如きものが少くないのは、洵に遺憾なことである。

凡そ世に、何一つとして容易な職業はないが、教育は難職業中の難職業である。そして教育が難職業であることの理由は多數あるが、教育者が水準以上の素質實力を具備し、而もそれが調和してゐることを、必須不可缺の資格とすることが、少くとも其の一主要理由でなくてはならない。他の職業に於ては單に一技一能に優れてゐるさへすればよいし、又其の地位が低

ければ其の素質實力が水平線以下であつても必ずしも差支はない。併しながら、教育者は所謂人の「師」であるかぎり、殊にそれが初等又は中等學校即ち普通教育の教師であるかぎり、あらゆる方面即ち心身・知能乃至學徳の全方面に互つて少くともあらゆる被教育者の眞相眞價乃至本質長短を正しく理會し、且それら各々に適切な教育を施すと共に、何時も穩健妥當な方針を以て彼等に對し、常に躬を以て率ゐることが出来ることを一必須資格としなくてはならない。たとひ高等教育又は特殊教育の教育者と雖も、苟くも教育者であるかぎり、自己專攻の學術科の眞價即ち文化的人生的意義を正しく理會すると共に被教育者にも理會させ、且そのの修養法及び活用法に關しても適切な指導を爲し得るために、専門の學術科以外の一般的素質實力に於ても、少くとも水準以上のものを具備することが必要である。事實、獨逸大學等に於ては、有爲な教授は、何れも自己の專攻科目に關係の深い諸科目を順次擔當し、一定の期間には略々專攻科目關係の主要科目の大半を講義するやうになつてゐるのは、有名なカントの例に徴しても推知し得る事實である。そして茲に學者と教育者との別がある。

併しながら、教育者のこの資格は單にこれだけでは足りない。即ち、教育者は、調和的な



そして水準以上の素質實力を具備するばかりでなく、更に絶えず向上精進の過程を辿るものでなくてはならない。蓋し、後文にも詳述するやうに、文化は絶えず進歩すると共に、教育は本來進歩的の事象であるのに加へて、被教育者の時期は人間の生涯中發達力の最も旺盛な時だからである。斯くして、優秀な教育者の一主要資格は、不斷に修養するといふことである。然り、調和的なそして水準以上の素質實力を具備しながら、而もそれに甘んじ安んずることなく、被教育者の發達及び文化の進歩に伴はんがために絶えず修養し、且事實不斷に發達するものこそ、眞の教育者としての一資格を具へたものといふことが出来る。

尙この點に關して一言すべきは、教育者は、其の時代の教育を十分に受けてゐること、具體的にいへば最高學府を卒業してゐることが必要だといふことである。カントがいつたやうに、よい教育を受けてゐるといふことは、少くとも一般の教育者には必要なことである。勿論、フーベル等のやうに、悪い教育を受けることが進んでよい教育者になつてよい教育を施さうとするやうになる原因であることもないではないが、原則はさうではない。而も教育者は單によい教育を受けてゐるばかりではなく、當代の最高教育を受けてゐることが必要である。

そしてこれはひとり大學や専門學校の教育者ばかりではなくて、小學校其の他あらゆる種類の教育者に於ても亦さうである。最高の教育を受けてゐることは、水準以上の素質實力を具備してゐる證據であり、随つて被教育者は勿論、其の保護者や一般社會等の信頼を受けることが出来、更に、當代教育の代表的過程を全部通過してゐるから、如何なる段階の教育に従事しても、それと前後左右との關係を適切ならしめ、随つて眞に有效な成果ををさめることが出来るからである。

併しながら、教育者に調和した素質實力が必要だといふことは、文字通に均衡の取れたものといふことだけではなくて、大體に於て均衡を保つと共に、何等か獨得の長所を有することを意味するのである。これは中等以上の學校の教育者に於ては論外であるが、小學校の教育者に於ても亦同様である。小學校教育は、何れも大體に於て調和を保つと共に、水準を抜く素質實力を有する上に何等か獨得の長所強點を具へた教育者の協力によつてのみ、十分な効果ををさめることが出来るからである。殊にこれは今日のやうに所謂學科擔任法を加味してゐる場合に於て尙更さうである。



翻つて思ふに、凡そ何人と雖も、眞に意義ある生活を営むには優秀な人生觀を懐抱しなくてはならない。殊に教育者のやうに、最も十分な意味に於て人生の原動力を涵養助長することを使命とするものにとつては、特にこれが必要である。教育者は被教育者の全人格全生活を對象とするものであり、且彼等をして不知不識の間に優秀な人生觀を抱懐せしめ健全な生活態度を馴致せしめることを一大使命とするものであり、そしてこの使命を果すには、教育者自ら優秀な人生觀を懐抱することが必要だからである。教育者の被教育者に對する暗黙の感化とか人格的影響とかいふことも、畢竟、教育者の人生觀が被教育者の人格に薰染することに他ならない。事實、教育者にして優秀な人生觀を缺かんか、被教育者の知能は單に未知末能となるばかりか、彼等は永しへに人生に對して不安を感じ、自ら何時までも確乎たる人格が成立しないこと、なるのである。否、それよりも先づ教育者自身が脆弱な人格と不安な生活との持主たらざるを得ないのである。そして優秀な人生觀は、單に教育實際家だけではなくて、教育學者にも必要であるが、事實は必ずしもさうでないことは、在來乃至今日の教育學說に推稱すべき人生觀的背景乃至根據が殆ど缺如してゐることに徴して明かである。然

らば優秀な人生觀とは抑も何であるか。著者を以て見ればそれはいふまでもなく、創造主義の人生觀であり、そしてこれは既に略述したから、茲には改めて再論しないこととする。教育者に優秀な人生觀の必要なことは、やがて妥當な人性觀の必要なことである。勿論教育者が適切有效な教育を施す上に直接必要なことは、被教育者の個性を正確に理會することであるが、件の理會を持つためには、先づ人生一般に關する正確廣汎な理會を持つことが必要である。そしてそのためには心理學や藝術などに就かなくてはならない。併しながら、これは單に學問上思想上の理會のみを意味するのではなくて、經驗的體験的活理會をも包含するのである。

最後に必要なのは、向上心が旺盛なことである。凡そ現代の教育者にして自己を完成者と見るやうなものは一人もあるまい。併しながら、教育者は、經濟的にこそ薄遇であれ、其の生活が比較的安固であるのに加へて、被教育者が時間的には何れも自分より劣つたものであるために、兎角向上心が鈍りがちである。これ著者が前文に於て、教育者が水準以上の素質と實力とを持つことの必要を力説した所以に他ならない。如何程卓越した「素質」を稟有する



とも、其の助長と活用とに努めなければ、それは「實力」とはならないからである。然るに、教育者は、一般的に見れば、其の素質は大抵水準以上であるにも係らず、必ずしも水準以上の實力を具有してゐないは何故であらうか。畢竟、前述の如く、向上心が鈍り小成に安じて修養を怠るからである。教育者は宜しくこの弊竇を打破して、永しへに被教育者及び文化と共に發達伸展するやうにしなければならぬ。況んや「教育上の實力」は、單に現在所有してゐるものに限られるのではなくて、其の氣魄態度即ち青少年と歩武を一にして修養し時代と伍して向上しようとする精神をも包含するに於てをや。そして、教育者は其の發達力が減退してゐるから、其の修養は被教育者の修養よりも一層多くの時間を要するを忘れてはならない。少くとも教育者は、常に被教育者の旺盛な發達に對して自己の發達力の遲弱を恥ぢ、斯くして撓みなき向上の途を辿り、永しへに「生教」たることが出来るやうにしなければならぬ。

次に、教育者の特殊的實質的資格について見るに、これは人格創造者としての資格と文化創造者としての資格とに別れる。教育者の使命は、人格の創造に即する文化の創造に存するからである。以下この兩面より、教育者の特殊的實質的資格を闡明することとする。

人格創造者としての教育者の特殊的實質的資格として第一に數ふべきは愛である。但し、謂ふ所の愛は、既に前文(百九十三頁)に於て略述した意味の愛、即ち優強者が劣弱者に對し、劣弱ではあるが而も何等かの意味で獨自にして優秀な價值體であると見、随つて何等かの敬意を持つと共に、其の長所を十分に助成して、少くとも自己と同等の地位まで高めしめることを直接目的とし、適切な幫助——擁護・激勵・指導・訓戒等によつて發奮向上せしめることである。但し、教育者の一資格として必要な愛は、以上の特質以外、更に明白にして妥當な目的理想を有すること、被教育者の本質を十分に理會すること、上記の幫助法が眞に有效適切なこと、即ち具案的永續的なこと、及び、スプレランガーが力説してゐるやうに、被教育者を價值可體と見、且彼等をして未來に於ける文化創造者たらしめることを究極目的とすること等の特質が加はるものである。随つて教育者の愛は、何處までも價值的・自覺的・創造的な愛で、如何なる場合に於ても被教育者に對する敬意を失ふことなく、如何なる場合に於ても被教育者の不利益をはかることなく、随つて其のためには聰明であり、親切であり、嚴格にして而も寛大であり、熱心にして而も冷靜であり、更に教育者としての自己の力に制限があること及



び其の制限が何であるかを明白に理會し、且其の不足な所を他の教育者乃至其の他の人々の力によつて補ひ、出来るだけ完全に被教育者の修養の補助をなさうとする謙抑を一特色とするのが教育者の愛である。尙この資格即ち愛について特に力説したいのは、教育者の愛は、どこまでも被教育者の個人格の尊重といふことが、其の中心特質を形造り、随つて被教育者の特質即ち個別性の正確な理會といふことが、愛を具體化する上に極めて重要であるといふことであるが、茲には遺憾ながらこれ以上詳述する餘白を持つてゐない。

人格創造者としての教育者の特殊的實質的資格の第二は、修養の補助力即ち人格創造力が充實すると共に、それを活用して十分な教育的効果を收め得るといふことである。但し、謂ふ所の補助力には間接的と直接的との別がある。間接的補助力とは、いはば薫化力で、不知不識の間に被教育者に有効な感化影響を及ぼすもので、卓越した人格品性や、優秀な知識技能や、眞摯誠實な生活態度や、不斷の修養等である。直接的補助力とは、文字通の補助力即ち上記の間接的補助力を自覺的に活用して、教育の効果を收め得る力で、勿論方法——教育法の卓越性をも包括してゐる。但し、この直接的補助力については詳述を要するものがあるが、

それは方途論の任務であるから、茲には單にこれだけに止めて置く。

次に文化創造者としての教育者の資格について見るに、第一に、文化の本質及び教育乃至教育者の文化的意義又は文化的使命を十分に理會することが必要である。既に幾度も反復したやうに、教育の究極使命は文化の創造である。随つて教育者は何よりも先づ文化の本質を理會することが必要である。而もそれは勿論、文化の理會のための文化の理會ではなくて、教育随つて教育者の文化的意義又は文化的使命を理會せんがための文化の理會である。尙この點に聯關して一言すべきは、教育者が理會すべきは、單に全體としての教育の文化的意義ばかりではなくて、各教科、殊に外國に關する教科等の文化的意義をも理會することが必要だといふことである。

第二に必要なことは、文化創造の精神が熱烈であり、且適切妥當な文化的理想を懐抱することである。即ち、教育によつて優秀な文化を創造しようとする精神が熱烈旺盛であることが必要である。然り、教育者は何處までも文化的創造者又は文化の先驅者を以て任じ、教育立國の方針の下に教育に當らなくてはならない。教育は斷じて閑事業ではない。文化の盛衰



は偏に係つて教育の良否にある。随つて教育者は宜しく國家文化及び世界文化の將來が自己の双肩に係つてゐることを自覺し、且この使命の貫徹に全力を盡すやうにしなければならぬ。然るに、文化創造の精神はやがて永久的普遍的精神である。單なる一教場や一學校の教師としてのみ自己を見る教育者は眞の教育者ではない。教育は永遠を目指すものである。少くとも次代のための教育である。随つて教育者は常に國家乃至人類の將來を念頭に置き、よりよき文化の創造に寄與貢獻することに努めると共に、生を永遠に見出すやうでなくてはならない。そしてそのためには、教育者は單に形式的抽象的に文化創造の精神が熱烈旺盛であるばかりではなくて、適切妥當な理想を掲樹し、且其の理想の實現に最善の努力を致さなくてはならない。併しながら、適切妥當な文化の理想を掲樹するには、文化の現在を理會し將來を達觀し得る活眼を持たなくてはならない。

第三は、教育と他の文化とを結合する力を有することである。教育随つて教育者は勿論文化創造の主要動力ではあるが、而も文化の創造は單に教育や教育者のみの力で爲し遂げ得るものではなくてあらゆる文化の協力に俟たなくてはならない。そしてこの教育を他の文化と

結合する力が教育者の一資格である。即ち、學校教育者にして社會教育者たるもののみ、始めて眞に優秀な教育者と稱することが出来るのである。

第四に必要な資格は、教育の實際又は理論に於て、新機軸を出し、教育の進歩に積極的な寄與貢獻をする力を具備することである。

以上、極めて簡單ながら、各種の方面から教育者の資格を抽象的に略述したが、これを総合的に觀察すれば、嚴密な意味の教育者とは、比喻的にいへば、青年や學生の向上心、哲人の自覺と理想、學者の精密と該博、詩人の熱情、藝術家の博大、宗教家の確信と敬虔、道家の修養心と實行力、社會改良家の達識と奮闘、父の責任感、母の慈愛、重病人看護者の忠實と勤勉等を併せ備へたものが理想の教育者である。然るに、實際に於ては中々斯くの如き理想的な教育者を見出すことが出来ないのは遺憾に堪へない。

そして實際の教育者は、大抵學者的教育者・宗教家的教育者・道德家的教育者・官吏的教育者・技師的教育者・藝術家的教育者・改造家的教育者等の何れかの範疇に屬する。學者的教育者は學問が優れてゐる點に於て、被教育者殊に上級學校の被教育者に對して權威を有するが、



而も愛情を缺き、實際を輕視し、教育殊に事務的のことに不熱心であり、教育の方法上に缺陷があり、思想人格共に一面的である。宗教家的教育者は信念強く、愛情深く、熱心であり、感化力が大きいが學問や技藝や身體や物質を輕視し、一宗派に偏し易い。道德家的教育者は人格理想共に高く、修養心及び責任感が強く、職務に熱心であり、感化力が大であるが、兎角高遠嚴格に失し、俗事を蔑視しがちである。官吏的教育者は事務的才能に長じ、世事に通曉し、他人又は他の社會との交渉を圓滑にするが、教育其のものを輕んじ、學校に止ること厭ひ、而も形式や物質に囚はれ、皮相淺薄に流れ、愛情に乏しいのを常とする。技師的教育者は技術に長じ應用に巧であるが、而も人格や知識を輕視して末梢皮相に流れ易い。藝術家的教育者は愛情に富み、自由と創造とを尙び、感情を重んずるが、而も道德や知識や事務を輕視し、放埒に流れがちである。改造家的教育者は熱情に富み、進取的であるが、而も兎角破壊的鬭争的に流れ、極端に走りがちである。

尙序に一言すべきは、上記の教育者の型式又は種類以外特に校長といふやうな特殊の地位職能を有する教育者の上記以外の特殊な資格についてである。そして其の第一に數ふべきは、

卓越した統率力である。改めていふまでもなく、校長は學校の中心となるべきものだからである。而も件の統一力は、學校に於ける理想的方面の中心であると共に、又現實的方面の中心でもなくてはならない。そして校長が學校の理想的方面の中心たり得るには、人格品性の卓越は姑く措いて、學校教育に對する優秀な理想・主義・方針乃至操持を有することが必要であり、其の現實的方面の中心たり得るには、斷行力、公平無私、部下の眞價を正しく認識し得ると共に適材を適所に配置する聰明、それ／＼特色を有する部下を包括して各其の長所を發揮せしめ得る雅量、責任、殊に失敗は自ら負ひ、難關には自ら當り、功績は部下に頌ち、部下を尊敬信任し、且常にこれを擁護・慰撫・激勵し、殊に出来るだけ修養せしめて其の向上に便にする等、眞の意味に於ける愛著を有することが必要である。

以上の教育者の資格觀は、主として小學校乃至中等學校の教育者を對象としたものであるが、勿論理想的にいへば、如何なる教育者にも妥當するものである。少くとも著者は學校の程度が高まるに従ひ、これらの資格が次第に減少し、大學教授の大部分の如きは、全然學者を以て任じ、中等學校の教育者すら學者ぶることを以て快とするのが常である。勿論、大まかに見



れば、教育者と學者とは必ずしも矛盾するものではないが、學者の資格が直ちに教育者の資格でないことは否み難い事實である。庶幾くば、中等學校以上の教育者は、この點を十分に理會し、何處までも優秀な小學校教師の如き心事態度を以て教育の任に當つて欲しいものである。そしてこれは特殊の技能學校又は實科學校等の教育者に於ても同様である。

さて、教育者が以上の如き資格を具備するには、勿論それに適當した先天性——素質を稟有しなくてはならないが、而もそれは必ず後天的要素即ち教育と修養とに俟たなくてはならない。そして茲に教育者の養成及び修養方針の根據がある。但し、茲には到底此の點を詳述する餘地がないから、單にこれだけに止め、他は『教育者論』に譲ることとする。

#### 第四節 被教育者

前述の如く、教育性の研究が多少形を整へたのは最近のことであるが故に、被教育者の研究も亦勿論最近のことに屬する。否、單なる兒童青少年の研究だに漸く最近のことである。

これを詳言するに、廣義の兒童研究は、上古即ちプラトーンやアリストテレスも既に着手

しクインテリ・ヌス、ロック・ルソー・フレーベル等を経て最近に至つた。即ち、獨逸のテューデマン(Dietrich Tiedemann, 1784—1803)が其の一男兒の出生時より二個年半に至る精神状態を精細に觀察し、一七八七年其の結果を『兒童精神能力の發達に關する觀察』(Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern)の名で公にしたのが兒童研究の嚆矢であつたが、未だ世人の注意を惹くには至らなかつた。然るに一八八二年ブライエル(Wilhelm Preyer, 1841—99)も亦其の一男兒の出生時より四十個月に至る精神の發達状態を觀察記述したものを『兒童の精神』(Seele des Kindes)の名で公にしたが、これこそ兒童研究上最も重要な劃世紀的文獻で、爾後兒童研究は着々進歩を見るやうになつた。英國ではダーウィン(Darwin, 1809—1882)が其の子の觀察録『一幼兒の略傳』(Biographical sketch of an infant, 1877)其の他の著書を公にしたのははじめ研究者が續々現れて來た。米國では有名なスタンレー・ホール(Stanley Hall, 1846—1924)が一八九一年以後雜誌(Pedagogical seminary)を刊行して兒童研究に貢獻し、且一九〇五年に不朽の大著『青年期』(Adolescence)を公にした結果、其の奉職するクラーク大學をして世界に於ける兒童研究の中心たる觀を呈



せしめた。佛國では、ペレー(Bernard Peréy)が一八七八年以後十年に互り大著『兒童心理學』(Psychologie de L'enfant)三卷を公にしてから兒童研究が着々として進歩した。最後に、日本では明治三十一年松本孝次郎・塚原政治・高島平三郎の諸氏が相謀つて雑誌『兒童研究』を刊行してから兒童の研究が漸く世人の注意を惹き、同三十五年に元良勇次郎氏を會長とする『日本兒童研究會』が成立して益其の歩武を進めた。

因に、『兒童學』(Paidologie)といふ名稱が成立したのは一八九六年で、即ちクリスマン(Oscar Chrismann)がイエナ大學に提出した學位論文の標題を『兒童學』とした時である。青少年の研究は兒童研究に伴つて着々進歩し、殊に前記スタンレー・ホールの『青年期』が公にされた後は長足の進歩を見たが、近年スュプランガー等の新しい研究(代表作『青年期の心理學』(Psychologie, des Jugendalters, 1926)が動力となつて一段の生彩を加へつつある。但し、青年期の研究は勿論、兒童の研究だに、男子を主としたもので、女子は兎角忽諾に附されがちであつたが、これまた近年婦人研究の歩武が進むにつれて、兒童少年及び青年の研究も男女を包括するやうになつたのである。

併しながら、これらは單なる心理學の見地からの研究であるから、それが直ちに所謂「被教育者」又は「被教育性」の研究ではない。勿論、前述の如く、ヘルバルトが心理學的教育的價値を力説したのは十九世紀の初頭であり、爾後所謂教育學上の心理派が擡頭したが、ヘルバルト始め何れも成人の一般心理を兒童・少・青年の教育に適用しようとするに過ぎなかつたのである。然るに、實驗教育學派が起るに及んで、始めて嚴密な意味の教育的心理學の成立を見るに至つたが、これすら尙成人心理學の應用が多分に包含されてゐる點に於て、未だ十分な意味の被教育者論ではなかつた。最近スュプランガーやイエーンシュ(Jänsch)や其の他の心理學者が教育的見地から青少年及び兒童の心理を研究するに至つて、始めて被教育者即ち所謂可陶性論の成立を見るに至つたのである。

さて、被教育者論は、便宜上先づこれを身體的方面と精神的方面とに別ち、次にこれを見童期、青年期に分つ他、男女の別、性能の別等に順じて、諸多の分野に別つことが出来る。第一に、身。體。的。方。面。に。つ。い。て。見。る。に、未。成。年。者。の。身。體。の。發。達。は。律。動。的。で。あ。る。と。共。に、勿。論。個人差がある。これを詳言するに、生後數年間は極めて急速に發達し、滿一個年迄が最も大



であり、爾後は漸次其の度を減じ、青年期に至つて再び急速に發達し、女子は十二歳、男子は十四歳で頂點に達し、再び速度を減じ、女子は十七歳、男子は二十歳で骨格が殆ど完熟するが、而も筋肉と神経系統とは尙數年間其の發達を繼續する。

尙身長の發達は、毎年均一ではなくて、生後二個年間に急速の發達をなし、滿三歳の時は既に生兒の約一倍半となる。爾後漸次發達力減少するが、五歳乃至七歳、即ち所謂第一伸長期に於て一時加速度的に發達し、七歳乃至九歳に於て不規則に發達し、且男女共に一度全く其の發達が阻止されることがあり、其の後大凡五年間は所謂第二伸長期で、女子は男子より其の時期が一・二年早いために、十一歳乃至十四歳の四個年間は、女子の身長が男子を凌駕し且身體の諸機關も著しく發達する。

體重も亦年齢によつて其の増加率を異にし、且多少身長の發達と前後する。これを詳言すれば、一歳より四歳までは體重の増加が身長増加に比して稍大きく、且第一充實期と呼ばれ、滿三歳には出生時の四倍強となり、爾後八歳より十歳までの第二充實期及び十二歳より十七歳迄の第三充實期を経て成熟期に入るのである。

尙身長も體重も季節の影響を受けて發達する。即ち身長最大伸長期は、三月末より八月中旬の間であり、中等伸長期は十一月末より三月末までであり、最小伸長期は八月末より十一月中旬までであり、體重の最大充實期は八月末より十一月中旬までである。

更にこれを身體各部の發達について見るに、これまた年齢、先天性・後天性乃至季節等に依つて其の間に諸多の相違があるが、初生兒が健全に發達した成人となるには、頭は二倍、軀幹は三倍、上肢は四倍、下肢は五倍、そして全身長は三倍五分の三の發育を遂げなくてはならない。先づこれを腦髓について見るに、嬰兒期より幼兒期にかけて異常の發達を遂げ、滿一歳以前既に其の生後増加の三分一を越え、滿三歳に至ると、優に其の三分の二を突破し、七歳で完熟に近づき、十三歳乃至十五歳で完熟する。但し、其の組織は三・四十歳に至るも尙發達を繼續する。

骨格は、生後一ヶ月の間に略々軟骨が化骨するが、未だ骨の上下兩端は軟骨の儘で残つてゐる。これに伴ひ筋肉が發達するに従ひ、生後間もなく手足を動かす、やがて掌握・匍匐等の運動を始め、遂に直立歩行をも行ふやうになるが、未だ膝と腿との關節が屈折してゐる。併し



ながら七歳以後になると四肢の筋肉が頓に發達して運動活潑旺盛となる。十歳頃から脚部の伸長が顯著になるが、胸部の發達はこれに伴はず、又骨格に比して内臓等の筋肉の發達が不十分であるために、作業の持續力が短弱であり、且疲勞も亦速かである。但し、少女は、十二歳頃から四肢の發達が急速になり、其の結果身長も體重も遙に少年を凌ぐに至ることは前述の如くである。尙筋肉運動は年と共に複雑精確の度を加へ、随つて反射運動や本能運動が漸減して習慣運動がこれに代るやうになる。但し、思春期に於ては、男女共筋肉運動の統制力が一時減弱し、随つて種々の運動が一時拙劣になる。

次に感官について見るに、眼・耳・鼻・口腔・皮膚等は、通例幼兒の際に一通完熟し、殊に皮膚感覺の如きは普通成人に比して一層鋭敏であるが、而も孱弱である。

内臓は、生後一個年間は専ら哺乳で榮養を取り、消化と排泄とが其の主要な作用である。兒童期に入つても腹が頭と共に大きいのが特色である。その他、兒童は成人に比して脈搏が迅く、呼吸の數も多く、且、心臓・肺臓等の發育が概して運動系統の發育よりも遅れるのである。

尙青年期に於ける顯著な特色は、身體各部の機關が特に青年前期に於て大なる發達をし、且十七・八歳に於て其の度が最も高いことである。即ち、身長は男女共十八歳頃で頂點に達するが、體重は十八歳後も長く其の増加を繼續し、身體の各部は、生殖機關の發達と共に變化し、特に男子は聲帯、鬚髯等に變化を生じ、女子は脂肪分の増加、臀部の發達等を見るの他、此の時期には種々の遺傳的性質が頓に顯著に現れ、飲食物の嗜好も變化して、特に刺戟性のものを好むやうになるのである。

次に、被教育者の精神的方面について見るに、彼等殊に兒童の精神界と成人の精神界とはかなり趣を異にする。兒童の精神界は、成人から見れば、單なる遊戯の世界のやうであるが、決してさうではなくて、彼等にとつては、極めて眞面目な世界、即ち遊戯即活動作業の世界である。兒童は、シュテルンのいふ如く、遊戯と作業とを區別しないからである。以下、この見地から、被教育者の精神界を一瞥することとする。

先づ、最廣義に被教育者といはれるものは、嬰兒期(出生時より三歳迄)、幼兒期(三歳より六歳まで)、兒童期又は少年期(六歳より男十三・四歳、女十二・三歳まで)、青年期(男十三四歳



女十二・三歳より男二十四・五歳女二十一・二歳まで)を包含する、かなり永い期間であるが故に、一口に被教育者の精神界といつても、勿論其の間に種々の差異があるのである。併しながら、其の差異の最も顯著なものは兒童(少年)期と青年期との間である。そして、幼少の時程變化發達が急速であり、成長するに従つて變化發達の度が次第に減少し、且其の過程は直線的ではなくて、緩急の別がある。以下、兒童期までを一括し、然る後に青年期に移るととする。

嬰兒期は、其の始めに於ては全く反射的本能的生活の時代で動物と大差なく、其の終に近づくに従つて次第に精神の芽が伸長して来るが、而も依然として受動的・無自覺的・模倣的要素が主となつてゐる。即ち、意志は未だ衝動又は本能の域を脱せず、そして自己保存の本能及び順應の本能が先づ現れ、やがて模倣本能(一個年後に著しく現れる)・同情・羞恥・群居等の社會的本能(二・三歳頃)に現れる。注意は主として本能作用によつて決定され、先づ色彩や音響等の強い刺激に對する無意注意が始り、而も注意の繼續時間は極めて短く、刻々に一物體より他物體に向つて動搖する。併しながら、次第に無意注意より有意注意に又直接的

注意より間接的注意に轉向するのである。

感情は、はじめは本能的・無自覺的・一時的・感覺的で、變化多く且顯著な表情を伴ふ。尙單純感情中、快は、ダーウインに従へば四十四、五日で微笑が現れ、ブライエルによれば、二十三日で笑が始まり、不快は、ダーウインに従へば、涙を伴つて泣くのは七十七日目とのことである。情緒では、恐怖が生後二十三日目(ブライエル)に始まり、嫉妬は三個月半位から(ペレー)、愛情は生後四個月位から乳母に對し、二歳位から動物は又玩具等の無生物に對し、八・九歳位から異性に對して發動し、同情は六個月乃至九個月半(ダーウイン)又は二十二月(ポールドウィン)で發動し、羞恥の情は三歳で發動する。更に情操に於ては、知的情操も美的情操も道德的情操も等しく既に三・四歳頃に現れ、宗教的情操は稍遅れて現れ、尙神を肯定する情操は、十二・三歳頃で、神を否定する情操は十七歳頃に發動する。

次に、理知作用について見るに、感覺は、前述の如く極めて早く發動し、殊に觸覺及び有機感應は生後直ちに發動する。味覺も亦出生と共に發達し、只其の範圍(分布域)が廣い。嗅覺は幼兒に於ては未發達であるが、青年期に至つて急に發達する。聽覺は、出生と共に發動



せず、はじめは外耳も中耳も粘液に鎖され、鼓膜の位置が不正であり、且呼吸によつて起るべき中耳内の空気が缺乏してゐるために、全く外耳の刺激に反應しないのが常である。尙生後四週間を経ても尙聞えないものは大抵病氣である。併しながら、時を閱すると共に聴覚が發達し、生後七週(フライエル)乃至十七週(ダーウィン)には音源の方へ頭を轉回するやうになり、四個月で音響を識別するやうになり、約半年で有意的聴覺運動が發動するのである。爾後八歳より十三歳迄聴力が次第に鋭敏となり、十歳で普通の音覺が完成するのである。(尙聲帯は、十三歳で、男子は兒童期の約二倍になり、女子は約四割増大し、且音樂に對する興味は十五歳が頂點である。)

言語の學習は、生後一個年半以後模倣本能の發達に伴つて發動し、滿三歳になると大凡日常の言語を理會し、且これを使用し得るやうになる。これを詳言すれば、言語發達の第一期は叫聲の時期で、生後凡そ六週間を指し、且はじめは寒さや飢などから來る苦痛に原由し、次は怒から來るのである。第二期は、無意味の音聲を發する時期で、約七週日より二歳の終頃までを包含し、尙はじめはあぶ・あむ・ば・だ・ぶ等を發し、次には、即ち一歳の後半期より

ばーばーばーだーだーだー。まーまーまー等を發し、やがて有意味の音聲を無意味に模倣するやうになるのである。第三期は、眞の言語期で、聽いた言語を理會すると共に自ら眞の言語を用ゐる時期であり、そしてはじめは手近な人物及び事件を表出するもので、所謂片言に始まるのである。尙最も多くの言語を理會する時期はヴントの實驗に従へば、十九個月目で六十六語を語り、翌月は更に十二語を加へたのである。斯くして滿三歳に至れば、大凡日常の言語を理會し且これを使用し得るやうになるのである。

視覺は、生後直ちに又は少くとも數時間後に開始發動し、且フライエルに従へば、適度の明には快の表情を伴ひ暗黒には不快の表情を伴ふのである。そして光覺即ち光に對する嬰兒の眼の作用は略成人と同様であるが、而も其の運動は不規則で、はじめ約三個月間は兩眼の運動が一致しないが次第に調節するやうになる。そして、視覺の發達上極めて重要な地位を占めてゐる凝視は、先づ漠然或る方向を見る時期(生後十日間)、徐々に凝視を始める時期(生後十一日頃より一個月迄)、刺戟物が運動に従つて凝視を移動させる時期、即ち頭を動かすことなく只凝視のみを動かして對象を感知する時期(生後二十日頃より始まる)、任意の凝視期



即ち随意に対象の方に凝視を向ける時期(生後第五週日より始まる)を経て、一通發達するのである。尙兒童ははじめは近視的であり、随つて距離を過少視するのを常とするが、次第に多少遠いものを見るやうになる。但し、其の距離觀念即ち空間知覺は極りて不正確で、生後二個月になると距離觀念が生起するが、而も此の際事物は皆平面に見え、やがて次第に立體に見えるやうになり、六七個月を経ると大抵距離觀念が正確になるのである。

色覺即ち色彩の認識及び識別は、一ヶ月頃より始まり、主なる色の識別は二歳頃より始まる。幼兒は概して赤を好むものである。(尙色の感受性は十七歳で最高に達するのである。)

次にこれを知覺について見るに、幼兒は其の始めは極めて漠然たる知覺を有するに過ぎないが、注意力の發達につれて知覺も漸次明瞭となり、辨別力が次第に發達する。實驗によると十六歳の兒童はこれを六歳の兒童に比較すると約二三倍の辨別力を有する。事物の觀察法も年と共に變動し、七歳以下の兒童は直觀的事物を個々に分離して孤立的に觀察し(個物期)、八歳以上の兒童は其の活動的の方面に注意を拂ひ(活動期)、九歳乃至十歳後になれば、空間的關係・時間的關係及び因果的關係を理會し(關係期)、最後に事物の性質を分析して觀察する時

期(性質期)に到達する。

但し、空間知覺は時間知覺よりも早く發達し、大抵就學期に於て、大小・方向・距離等を辨別するやうになるが、時間知覺は空間知覺よりも遅く發達する。只五秒以下の短時間に對する知覺は比較的早く發達し、週・月・年の如き長くて抽象的な時間又は前後とか長短とかといふものは理會が困難で、八歳乃至十歳の兒童で一日の時間を知らないものが少くない。

更に、これを表象又は觀念について見るに、八歳以下の兒童は想像的表象と事實的表象とを混同し、且具象的であるのが常である。此の時期の兒童が神話や傳説を愛し、又屢々虚偽を語るのこれがためである。

一般的意味に於ける思惟は、六七歳より著しく活氣を呈し、求知心頓に昂進し、何ごとも疑問を懷くやうになる。そして兒童の疑問の對象は、始は主として自然現象であり、十一・二歳頃より人事現象であり、最後には實有及び自己である。但し、兒童及び少年期の思惟は具象的で、抽象的な思惟は青年期に及んで始めて十分な働きをするのである。これを部分的に觀察すれば、概念の萌芽は既に知覺に現れるが、就學前の概念は概ね心理的概念で極めて不



完全であり、同一概念も其の内容は甚だしく區々である。判断は學齡期に於て多少發達し、人間を幾分精密に辨別する働は夙に二歳頃より現れる。推理も學齡期には多少發達してゐるが勿論甚だしく不完全で、少年期までは推理と見えるものの大部分は聯想である。直観力は七八歳頃より著しく發達し、更に、前記事物の時間・空間及び因果關係の觀察力知覺力が發動するに従ひ、想像作用・歸納作用乃至演繹作用が反復結合して思想内容が複雑となる。

記憶力は三歳位より發動し、六・七歳頃より活潑旺盛となり、十三歳頃より機械的記憶著しく發達し、やがて次第に論理的記憶が發動して來るが、而もそれが優勢になるのは漸く二十歳頃である。蓋し、論理的記憶力の發達は聯想力や推理力の發達に負ふ所が非常に大きいからである。尙記憶の把住力は、兒童は青年や成人に勝り大凡十五歳で其の絶頂に達する。そして一般に女子の記憶は男子にまさり、殊に十一歳より十四歳までの少女に於てさうである。

想像力は兒童期に於て相當に發達するが、兒童期の想像は概して受働的・空想的・且擬人的であり、十歳頃になつて始めて發動的な且正確なものとなる。そして想像力の發達に對して

重大な役割を演ずるものは勿論全體としての思惟其のものの發達であるが、其の他大切なものは、遊戯や圖畫や綴方や諸種の讀物等である。尙想像力の發達に伴ひ、理想力も十二・三歳頃より發動する。そして其のはじめは彼等の周圍の人物即ち教育者や父母等を理想とするが、次第に歴史や文學上の人物殊に國家に功勞ある英雄偉人を崇拜するやうになる。尙、女子は往々男子を理想的人物とすることがあるが、男子が女子を理想とすることは殆どない。そして抽象的な理想を掲樹するのは青年期に入つてからである。

讀書に對する興味は十歳頃から頓に加はり、同時に自制力が多少發達する結果、眞面目に學習し、且それに伴つて自意識も次第に發達するために、教育者其の他の長者に對する盲目的信仰は十一歳に於て著しく衰へるのである。

以上の他、自我觀念は既に嬰兒期より發動し、自己の指を吸入せんとする吸入運動及び事物を把握しようとする攝取運動と、觸覺・視覺及び聽覺等の感覺とが結合した結果、自我を外物から區別する端緒を得るのである。そして始めは自己の身體を他人の身體及び事物から區別し、次いで自己の精神と他人の精神とを區別するやうになるのである。



さて、既に一言したやうに、廣義の兒童期殊に幼兒期は遊戯の時期であるが、七歳以下の兒童は自發的に競技を行ふことがなく、只成人や青年の示唆によつて行ふのである。七歳乃至十二歳は主として個人的競技(競走や相撲等の時期)であり、十二歳以後になつて團體競技が増大し、且游泳や魚釣等の戸外遊戯と共に、將棊のやうな理知的な遊戯にも耽るやうになるのである。

次に、青年期の精神生活について見るに、其の肉體生活に於て兒童期と截然趣を異にするものがあるやうに、それは極めて顯著な特色を有するのである。勿論生命は流續であるから兒童期の終と青年期の始とを嚴密に區別することが出来ないが、而も大體に於て兩者の間に没すべからざる特色があることは否み難い事實である。今この點に關するスプランガーの見解の概要を一瞥するに、氏に従へば、兒童後期(十二歳頃)の特色は概して一寸纏りのついた姿を示し、而も實在的現實的傾向が鮮かになり、精神が活潑に外部に向ひ、力強い生命感を有し、自信力が強さを増して所謂生意氣となり、想像力が旺盛となり、遊戯の相手に人間を選び、技術(能)的興味が著しく昂進して、天稟の乏しいものまで細工などを好むやうに

なり、羞恥心殊に異性に對する羞恥心が起る。これに對して青年期の特色は、自我の發見・矛盾の生活・計畫の事實化、連續的な働きの發現乃至積極的客觀的創造的傾向等である。斯くの如きスプランガーの見解の正否は姑らく措いて、兎に角兒童期と青年期との間に截然たる差別があることだけは、否み難い事實である。以下この見地から、青年期に於ける精神生活の特色を略叙することとする。

さて、青年期に於ける精神生活の第一の特色は、自覺的といふことである。これを詳言すれば、青年は先づ自己意識が明白活潑となり、隨つて、積極的には、自信力が強くなり自由を熱望するやうになる結果、時には誇大妄想的になつたり或は反抗的になつたりする程であり、消極的には、自己卑下又は自暴自棄になり、他面に於ては、自己の普遍性の自覺即ち自己を家族・學校・社會・國家・人類の一員として認識し尊重し活動するやうになる。更に要求理想の念が強く、萬事に積極的發動的になると共に、計畫的・將成的・繼續的になる。但し、嚴密な意味では未だ理性的にはなり切らないで、かなり強く感情に支配され、隨つて受動的な部分も尙相當に混在する。何ごとも深く考へる結果、ともすれば懷疑的になりがちなのは、當然であ



る。

第二の特色は、複○雜○性○又○は○矛○盾○性○である。青年は、スニプランガーが指摘したやうに矛盾の權化である。自尊と他尊、利己と利他(愛と憎又は自己實現と自己犠牲)、孤獨的と社交的、勤勉と怠惰(熱と冷、親切と残忍、冒險と無爲)、懷疑と信仰(思索と空想)、理想と現實(學校と社會)、主觀と客觀等が矛盾し、且動もすれば極端に走りがちであり、随つて動搖不安の斷える間がないのが、やがて青年の特色である。

第三の特色は、新性である。青年期には新しく發生する精神作用が多いが、而もそれらは大抵突如として現れるところに、青年期の特色がある。そして此の時期に新たに出現する精神作用は、性的・宗教的・社會的・職業的の諸方面に互つてゐる。

更に、これを知情意の三面から觀察するに、先づ、意志の方面に於ては、嚴密な意味に於ける意志作用即ち複雑意志又は執意が十分に發動し、注意は有意注意又は觀念的注意が主要部分を占め、本能は性的本能が順に發達し、女子にあつては保育本能も相當に發達し、更に、放浪本能や漂泊本能さへ發動し、要求や野心が強大となり、随つて破懷的反抗的奮闘的意志

も相當に顯著となり、抽象的理想も漸く掲樹されるやうになるのである。

次に、感情の方面について見るに、感情は青年の精神に於て順に重大な地位を占めるやうになり、自ら青年は感傷的になる。就中情操が優勢になる。即ち、情緒は廣く強く、甚だしく誇張的であり、且執拗で、其の支配を受けることが多大であり、殊に女子に於てさうである。この他、青年の情緒の特色として數ふべきは、社會的特色が顯著となり、憤怒・愛情・羞恥・嫉妬・競争心・功名心・虛榮心等社會的特色の顯著な情緒が何れもこの時期に於て順に發達するのである。性的要素が青年期の感情生活に於て重大な役割を演ずることも、また其の一主要特色である。因に、スターバックに従へば、青年の宗教心中發信(Conversion)が最も多く行はれるのは十六歳でこれに次ぐのは十二歳である。

最後にこれを理知について見るに、青年期に於ては、中樞神經随つて高等な精神活動が順に發達するのである。併しながら、これと共に下等な方面も同様に發達することを忘れてはならない。即ち、第一に感覺方面では、ティローアの言の如く、一般に青年の感覺は鮮活旺盛になり、これを具象的にいへば、有機感覺は自覺的となり、觸(皮膚)覺は繊細となつて



粗滑感が明敏となり（殊に女子に於て然り）、味覺に於ては辛いものを好むやうになり、嗅覺は頓に發達し、異性や香水等の匂に敏感となり、聽覺は前述の如く十六歳頃より音樂に對する興味が衰へ、且聲變りの直後は、批評力と唱歌力とが矛盾するために唱歌を嫌ふやうになり、視覺に於ては、色の感受性は十七歳が最高であり、且青年男子は概して青を好み、女子は赤を好むのである。運動感覺は、筋肉運動が一時拙劣となり、且批評力の發達と伴はないために圖畫手工などに對する趣味は十二歳後に於て減少するのが常であるが、青年期の始（十四五歳以後）に於て、少數者は再び興味を復活するのである。これは一般筋肉運動に於ても同様で、青年は微細な筋肉を使用するよりも強い力ある運動を好み、筋肉の抵抗力も十二歳より十七歳の間に於て異常の發達を遂げ、随つて馬術・擊劍・柔道・水泳・農業等の作業に最も適する時代である。

次に、知覺について見るに、記憶は、前述の如く此の時代の始に於て論理的記憶が機械的記憶に代り、而もそれは二十歳頃で絶頂に達する。學習能は二十歳乃至二十五歳に於て最も高率を示すのである。想像力は、勿論發動的構成的となり、随つて理想も次第に妥當なもの

となるが、而も動もするとそれが遠大に過ぎて誇大妄想に陥ることがある。

表象乃至觀念の活動も活潑となり、殊に聯想が非常に鋭敏複雑となり、且ワイエンに従へば、青年の聯想は感情的色調を帯びるために兎角陰鬱になりがちである。そしてペーターに従へば、聯想によつて浮び出る過去經驗で、不快の調子を帯びたものが快の調子を帯びたものよりも、十歳乃至十一歳では一八%だけ多いが、十四歳乃至十六歳では五〇%多く、十九歳乃至二十四歳では三〇%多いとのことである。

思惟は、次第に正確・緻密・複雑・自由となり、抽象的・概念的・推理的となる。殊に二十歳以後に於て著しく發達し、何ごとにも自覺的・批判的・合理的・徹底的な態度を取り、眞理を愛し客觀的普遍的な理法を求め、随つて自然界に對する興味が激増し、疑問は兎角科學的となり、日月星辰はいふに及ばず、山容・水色・雲姿・風聲、一として彼等の興味と注意との對象たるざるはない。そして、スタンレー・ホールに従へば、科學的精神の發達過程は、自然に關する神話や詩を愛する時代・通俗科學及び發明者の傳記を喜ぶ時代・大規模の工業的發達に興味を持つ時代・純粹の科學其のものに熱中する時代の四つに別れてゐる。而も彼等は單に自然に



のみ止り徹することが出来なくて、次第に人生問題に進み、自ら科學と共に哲學を求めらうになるが、それは大抵二十歳前後である。斯くして、讀書に對する青年の興味は、十四・五歳を境として、思索や觀察や實驗等の方面に力を分つやうになると共に、談話や作文等の表現力も青年期に入ると一時減弱するが、更に再び旺盛になる。

以上、簡單ながら、被教育者時代の心身一般を略叙したが、前にも一言した如く、それが直ちに被教育者の心身ではない。兒童や青年が補助的修養を行はうとするかぎりに於てのみ被教育者だからである。随つて被教育者又は被教育性を明かにするには、兒童や青年の心身を補助的修養の立場から考察し直さなくてはならない。

勿論、被教育性は兒童青年の心身以外の心身ではなくて、其の一状態である。即ち、特に其の本質たる創造性が、自覺的となつて、自らそれを出来るだけ完全に發達成しようとすると共に、而も全然自由獨立にそれを爲すのではなくて、自覺的な補助者、即ち補助の意志と性能とを具へた補助者——(廣義の)教育者の補助を乞はうとする、半ば自覺的にして且發達の過程中にある兒童青年の心身が、やがて被教育性であり、この心身状態を具へたものが、

やがて被教育者である。随つて被教育性乃至被教育者の本質を闡明するには、單に其れ自身如何なる價値を有する創造性を稟有するかといふことのみではなくて、更に補助的修養を爲さうとする要求と補助的修養を爲し得る性能とを併せ攻取らなくてはならない。然るに、前者にも後者にもそれ〴〵幾多の差別があるために、被教育性(者)の種類もかなりに多くなるが、茲には便宜上單に其の代表的なもののみを略述するに止めて置く。

(一)正常なものと異常なもの。正常な被教育性とは、上記の諸要素諸方面が萬遍なく且調和的に具はり随つて教育し易い性能のものであり、異常な被教育性とは、上記の諸要素諸方面が或る一面に偏すると共に、其の先天性即ち創造性が異常に優秀であるか又は異常に低劣であるために、補助の必要が少いか又は効果が少いか、修養心が異常に強いか又は異常に弱いために、補助の必要が少いか又は効果が少いか、先天性が劣弱であり修養心が弱いが、而も可補助性が異常に大であるために、補助の効果が異常に多いもの、等である。

(二)早熟者と晩熟者。早熟者はいふまでもなく教育の可能と効果が早く開始されるものであり、晩熟者は其の反對なものである。



(三)教育開始の必要の早いものと遅いもの、及び教育終止の時期の早いものと遅いもの。原則的にいへば、教育期間は長い程効果が多く、随つて出来るだけ早く教育を開始すると共に、出来るだけ長く教育を繼續すべきものであるが、而も其の間にも特に早く開始する必要があるものと然らざるもの、教育の必要又は効果が早く終止し随つて教育も早く終止するものと然らざるものとの別があるのは、否み難き事實である。

(四)教育の効果が長いものと短いもの。これは敢て説明を要しないであらう。

(五)教育の効果が漸増的なものと漸減的なものと恒常的なもの。これまた詳説の必要がないことと思ふが、効果が漸増的なものとは、教育の年限が加はり教育の程度が高まるに従つて其の効果が次第に増大するものであり、漸減的なものとはこれに反するものであり、恒常的なものとは其の効果が大體に於ていつも同一なものである。

(六)一般的なものと特殊なもの。性能も修養心も被補助性も一面に傾かず、あらゆる方面に向つて調和的に發動するものが一般的被教育性であり、或る特殊の方面(性能や教育)又は或る特殊の條件(教師、學校、方法其の地)に於てのみ教育の効果が擧るものが特殊的被教育性である。

育性である。

以上簡單ながら被教育性の本質を一瞥したから、更に一步を進めてその發動について考察することとする。但し、創造性の發動は既に略述したから、茲には單に修養心と被補助性との發動のみに止めて置く。

先づ、修養心の發動について見るに、修養の要求が曲りなりにも發動するのは三歳位である。但し、これは嚴密な意味の要求といふよりも寧ろ修養力又は被補助性即ち廣義の教育者の暗示や指導などに應じて知能及び品性を修養しようとする心である。然るに、四歳になると、利那的ではあるがかなり強い疑問が幼兒の心胸に湧き出でると共に、彼等は進んで其の疑問を長者の力で、即ち補助によつて解決しようとする要求を懐き、且事實疑問解決の努力を敢てし、目的を達成するやうになるのである。そしてそれが六歳頃になると一層熱心になるのである。而もこれは技能及び行爲に於ても同様である。併しながら既に一言したやうに嚴密な意味で修養の要求が發動するのは、曲りなりにも自覺的(自識的及び自律的)精神とが發動した後、即ち十一・二歳後であり、随つて被補助性が十分に發動するのも亦十一・二歳後



でなくてはならない。そして廣義の被幫助性の要素は、順應性・模倣性・被暗示性・理會力（何れも三歳以前に發動）・記憶力（三歳以後）・注意力（多少、固定するのは六・七歳）・思考力（六歳後）・練習（復習）力（五歳頃）・協力心（九歳）・競争心（六歳頃）・反省心（七歳頃）・名譽心（七歳頃）等である。この他、方途の選擇力・活用力が發動しなければ、眞に十分な意味で被幫助性が發達したといふことは出來ない。

以上は、被教育性に関する極めて抽象的・一般的な記述である。被教育性に関する十分な解明を試みるには、更に、男女の別を始め、各種の創造性の本質及び發達、各學科と被教育性との關係、教育者と被教育性との關係等に関して詳述しなくてはならないが、茲には遺憾ながら其の餘地がないから、單にこれだけに止めて置く。

## 第四章 教育の目的

### 第一節 教育目的論の意義

目的が價值的現象のアプリオリであり、教育が或る目的を達成する方途的現象であるかぎり、目的論の教育學に於ける地位の重大なことは、ヘルバルトやクリークの言を藉りる迄もなく極めて明白なことである。然るに前にも一言したやうに、世には、教育が第一義的の方途的現象であるといふ點より、直ちに目的論を輕視したり、或は目的論の研究を方途論の後にしたるものが少くないのは遺憾である。そしてこれは理論的には勿論實際的にもかなり大きな損失であると共に、其の原因は教育目的論の意義が不明なことには存するから、茲には先づ其の意義を明かにし、然る後に其の内容に及ぶこととする。

さて、目的は其自身有意義有價値なものである。蓋し、ウインデルバントを俟つまでもなく