

253-874



1200501344777

253

74



始



エ4W5



早稲田大學教授
文學博士 稻毛 金七 著

科學の振興と創造教育

東京明治圖書株式會社



序

253

874

本書は、現代の日本に於ける一重要問題たる科學及科學教育の振興に對し、著者本來の主張たる創造主義の立場から所懐を披瀝したものである。

著者は、一介の教育哲學者として、固より科學的造詣の極めて淺いものであるが故に、其の所見には恐らく幾多の缺陷があることと思ふが、只、科學及科學教育の振興を措いて、我が國運の發展は勿論、所謂非常時の超克だに不可能であると信する一片耿々の赤心と、これらの問題の徹底的解明は哲學的にして而も創造主義的な立脚地からのみ可能であるといふ見解とが、この潜越を敢てせしめたのである。庶幾くば、江湖の讀者諸君、研究に寸暇なき著者が本書を上梓するに至つた上記の

心事を諒とし、幸にして本書に何等か採るべきところがあるならば、科學及科學教育の振興を通して日本の教育全體及び文化全體の發展に活用して欲しいものである。若し夫れ、本書の缺陷に對しては懇切な高教を乞うて止まないものである。尙、纏つた科學論は、改めて清鑒に供することとする。

昭和十六年五月上浣

東京向陽臺にて

著者

科學の振興と創造教育 目次

第一章	序論	一
第二章	日本人の創造性と教育	四
第一節	序説	四
第二節	日本人の創造性	九
第三節	日本人の創造性と教育	三三
第三章	創造の論理及心理	一九
第一節	序説	一九
第二節	創造の論理	三三
第三節	創造の心理	五五
第四章	科學と教育	五九
第一節	序説	五九

科學の振興と創造教育 (目次)

科學の振興と創造教育 (目次)

二

第二節	科學の本質	六〇
第三節	教育の本質	七一
第四節	科學の教育性	七三
第五章	科學教育振作の根本問題	九〇
第一節	序 說	九〇
第二節	橋田文相の教學論	九二
第三節	自然科學と文化科學	九四
第四節	國民學校に於ける科學教育の方針	九九
第六章	科學教育の動向	一〇一
第一節	序 說	一〇一
第二節	國民性と科學	一〇一
第三節	國民性と科學教育	一〇二
第四節	日本科學教育の方針	一〇三

第七章 科學教育者の心構

第一節	序 說	一一三
第二節	現代日本科學者の使命	一二四
第三節	科學と流行	一二五
第四節	國民科學の樹育	一二八
第五節	現代日本科學教育者の心構	一三〇
第八章	國民學校と科學教育	一三四
第九章	創造教育へ	一三六
第十章	自學自習の教育的意義	一三九
第一節	序 說	一三九
第二節	幫助的修養としての教育	一四〇
第三節	自學自習の教育的意義	一四四

第四節 自學自習の限界……………一五七

第十一章 長期建設の教育的意義……………一五〇

第一節 序 說……………一五〇

第二節 長期建設の意義……………一五三

第三節 長期建設の教育的意義……………一五七

第四節 教育の長期建設性……………一五九

第五節 長期建設と女子教育の改造……………一六七

第十二章 新東亞文化の創造と教育……………一七一

第一節 序 說……………一七一

第二節 文化と教育……………一七三

第三節 新東亞文化の創造と教育……………一七六

第十三章 興亞教育の理想と日本の教育者……………一七六

第十四章 東亞文教の指導理念……………一八二

第十五章 日本教育の動向……………一九〇

第十六章 新體制と創造教育……………一九六

第一節 序 說……………一九六

第二節 文化創造力としての教育……………一九八

第三節 學生の新體制と教育……………二〇三

第十七章 教育の創造性と大學の使命……………二一〇

第一節 序 說……………二一〇

第二節 教育の創造性……………二一一

第三節 大學の使命……………二一六

第十八章 國民學校と創造教育……………二二〇

第一節 國民學校の創造性……………二二〇

第二節 國民教育の創造化……………三三

第三節 鍊成と創造……………三七

第四節 體育の創造化……………三九

第十九章 女性生活の創造化と科學教育……………四一

第一節 模倣より創造へ……………四二

第二節 女性と科學及科學教育……………四九

第三節 新日本の女性教育者に望む……………五五

○ 第二十章 公民教育の創造化……………六四

第一節 大國民的公民教育……………六四

第二節 教育と政治……………六九

第三節 新體制と公民教育の指標……………七六

第四節 公民的鍊成……………八三

—「目次終」—

科學の振興と創造教育

稻毛金七著

第一章 序 論

未曾有の非常時に直面しつつある今日の我が日本には爲すべきことが極めて多いが、其の中最も重要にして而も急切なものは、科學の振興と教育の刷新とである。而も、これらは一見容易に見えながら、實は極めて困難な事象である。蓋し、單なる振興又は刷新ではなくて實は創造だからである。實に、今日の我が國に於て眞に必要なものは獨自にして優秀な日本科學の創建であり、且これは只日本人の創造性特に科學的創造性を涵養助長する教育即ち創造教育によつてのみ可能なることである。そして茲に、「科學の振興と創造教育」とが識者の關心を要請する根據が横たはつてゐる。

る。況んやこの問題は、單に科學者及び教育者のみの問題ではなくて、實は廣く國民全般に深近なる關係を有するに於てをや。

思ふに、現代日本の所謂世界的・世界史的使命は、新日本文化の創造に即して東洋文化及び世界文化の發展に積極的・直接的及び實質的寄與を致すところに存する。そしてこれがためには、一方、日本及び日本人の長所を助長活用すると共に、他方、其の短所を匡救補強しなくてはならない。然るに、日本及び日本人の一大短所は科學の發展が不十分なところと科學的創造性が劣つてゐるところとに存する。而もこの短所を匡救することなくしては、前記國家的大使命の達成が不可能なところか、實は目前の急に應ずることさへ困難であることは、否み難き事實である。識者が一切のものを忘れたかの如くに「科學の振興」の必要を絶叫するのも決して不當ではない。併しながら、これは勿論科學の振興が直ちに國家的使命の遂果であるとも非常時の超克であるともいふのではない。要は、これが主要にして急切な問題だといふのである。而も皮肉にも、この重大問題は、急切に解決を講ずることが必要であると共に、其の十分な効果は長日月の繼續的努力を必須の條件とするものであり、そしてこの條件の中心となるものが教育——創造教育であることを忘れてはならない。實に、科學の振興は、創造教育に俟つことがなくては斷じて不可能である。然るに、世には、科學の

振興を説くものも教育の刷新を論ずるものも少くないが、この點に關して明白な自覺を持つものが必ずしも多くないのは遺憾である。科學の振興が早くも邪道に外れたといふ非難を耳にするのも、
海に止むを得ないことではあるが、斷じて等閑視を許さない重大問題である。

以下この見地から、順次、著者の卑見を開陳して問題の解明を試みることにする。



第二章 日本人の創造性と教育

第一節 序説

未曾有の重大時局下にある、今日の我が國に於て、衷心欣快を覚えるのは、鬱勃たる創造的精神が各方面に脈動してゐることである。新東亞の建設といひ、新體制の確立と稱するも、何れか其の證左でないものがあらう。而も、これは、單に實際界ばかりでなく、學界・藝術界乃至宗教界等にも共通し、殊に科學界に於て最も旺盛顯著な所に、其の重大性が存するのである。斯くしてこそ、我が國は、美事、時局を超越し、且最も十分な意味で、而も全世界に先んじて「創造の世紀」に入ることが出来るからである。

勿論、端的にいへば、この機會の到來は寧ろ餘りに遅かつたと見るべきであり、且、西洋に於ても、着々新體制が確立されつつあるので、敢て我が國のみの誇とするにも足りないやうに思はれるが、決してさうではない。西洋文化は既に或程度迄爛熟し、且其の基調は、何處迄も自主的で、東洋文化を發展的に包容同化することが困難であるので、西洋文化の再建は、結局、「單なる西洋文化

の再建」に止るのに對し、日本人は綜合に即して創造し、且、他を敬愛し包擁することが出来る點に於て、新日本文化の創造は、日本文化と支那文化及び印度文化との綜合に即する東洋文化の再建、並に、それと西洋文化との綜合、即ち、所謂「東西文化の融合」であり、詳しくは、主知的・科學的・機械的・技術的・橫的・空間的・主體化的・人爲的な西洋文化と、主情(意)的・道德的・宗教的・藝術的・縱的・時間的・客體化的・天然的な東洋文化とを、後者が前者を包む形で綜合即ち「和合」することによつて、所謂「精神的にして科學的」又は「情(意)的にして知的」な新文化を創造することであるが故に、ひとり、日本及び東洋の發展であるばかりでなく、西洋文化の進歩にも寄與することにより、理想的な新文化を創造する基礎動力となる點に於て、正しく、未曾有の世界的大事件、又は、世界史的洪業であり、隨つて、勿論、至難に屬することではあるが、而も、これは、日本人が如何なる困難にも耐へ、如何なる犠牲を拂つても、必ず實現し、達成しなければならぬ、國民的大理想であり、宿命的大任務であり、又、如何なる困難犠牲にも價する、即ち、眞に榮ある、日本獨得の洪業でもあることを、忘れてはならぬ。

併しながら、要求は直ちに事實であるとは限らない。少くとも、今日の日本人がこの理想的日本文化の創造といふ世界的・世界史的大使命を遂果するには、それに適した卓拔旺盛な創造性を具へ

てゐなくてはならない。

然るに、世には、日本人の創造性に關し、日本人及び日本の本質的發展を阻害する如き、沒批判的な樂觀論と悲觀論とが横行するのは洵に憂慮すべきことである。眞に日本を思ふものは、日本人の創造性に關して正しき理解を持たなくてはならない。そして、其のために先づ問はるべきは、「創造性」の「意義」である。

茲に、「創造性」といふのは「獨創力」より幾分廣く、即ち、心理學上の「知能」Intelligence・ゴールトンの材能(Ability)又は東洋人の「性」を應用心理學的又は價值論的に解したもので、特殊能力ではなく、知能の精髓又は最好條件下にある知能、詳しくいへば、人間の生命が最も十分に調和し、集注・充實・緊張し、隨つて、發動的・自發的な態容を形造つたもので、畢竟、人生の本質たる創造の動力となる人間性の精髓、即ち「誠」に他ならない。隨つて、人間性には、模倣等非創造的又は反創造的と見える部分も少くないが、何れも廣義の創造性であり、おのづから、創造性の形態も種類も饒多である。

然るに、創造は、自己超越又は新價値の形成である。自己超越とは、自己が自己の力で自己を越え、よりよき自己に成ることによつて眞の自己で在ることである。即ち、或る意味で、自己を失ふ

ことによつて自己に成り、隨つて、失ふ自己も成る自己も、超越される自己も超越する自己も、等しく自己であるばかりでなく、超越された自己は、嘗て前の自己を超越した自己であると共に、超越した自己は、更に其の自己によつて超越されるといふやうに、自己は實體又は對象としては其の儘には殘存せず、只超越の止揚契機としてのみ存在するばかりでなく、超越する自己も超越される自己も、將た超越作用も、それを越える一層高大なものの中に於てのみ、可能であるから、具象的には、只超越作用が存するだけであるが、而も、超越性に具象性・實在性を附與するもの、即ち、超越するもの、超越されるもの、超越の主體・客體及び場所となるものが、自己であるかぎり、自己性は超越性の内容であり、超越性は自己性の作用・形態であるといふ關係に於て相即するのである。事實、創造は、例を藝術家の創作にとると、「作られたものが作るものを作り」、「他を作ることによつて自己を作る」といふ語の如く、嘗て、他から造られた自己の力と既にある素材とを活用した結果としての作品が、自己が作りながら、自己の如何ともし難い所か却つて自己を規制する普遍性客觀性を具へたもの、即ち、歴史的・社會的價値としての文化となり、而もそれが藝術家の自己を作る所以となると共に、他にも影響を及ぼして、更によりよき價値を生み出し、斯くして永遠に盡きる所がないのである。隨つて、創造は、申すまでもなく、斷じて單に個人的・一回的なことで

はなくて、歴史的・社會的—國家的にして環繞的なことであり、單に精神的なことではなくて、更に、身體的・物質的・技術的即ち實踐的なことである。

斯かる創造の動力たる創造性は、當然、先天的にして後天的・歴史的にして社會的・心的にして身體的でなくてはならない。そして、所謂獨創性は、其の先天面であり、廣義の經驗即ち修養と活動とは其の後天面であり、且兩者の關係は相關するのであるが、前者が主であり、隨つて、種族的・遺傳的である。即ち、創造性は、廣義の、精しくは活動性とか自發性とかいふ意味で意的であるが、細別すると、狹義の意志の方面に於ては、欲望(向上心)・注意殊に間接的・持續的注意(熱中心)・忍耐力・努力・根氣)・選擇・決意(決斷力・冒險力)・自律、感情の方面に於ては、興味・感激・情熱・信念・希望・驚異・好奇心、理知の方面に於ては、思惟(特に分析力・綜合力及び判斷力)・聯想・推理・想像・記憶等が、其の心的主要因であり、鋭敏な感官・安易敏活巧妙な身體運動等が其の身的主要因である。そして、廣義の破壊と建設、即ち、(一)受容・模倣・同化、(二)懷疑・不滿・暗中模索、(三)舊價値の否定破壊、(四)新價値の肯定建設形成が一般發動過程であり、且三歳から七歳位の間に諸要因の活動が開始する。其の主要種別は、形式的には、消極的と積極的、受動的と發動的、間接的と直接的、實質的には、個人的と團體的、一般的本源的と特殊的派生的、

心的と身體的技能的、知的と情的と意的等である。

第二節 日本人の創造性

創造性を斯くの如く解すると、問題は、日本人の創造性の有無ではなくて「特質」である。そして、日本人を、大和民族中心の複合民族とし、且過去を主として見ると、其の創造性の特質は、形態に於ては、包容的・綜合的・統一的・和的(愛的)・母性的・受動的・間接的・融通無礙的(無的)・解放的であり、内容に於ては、主心的・パトス的(超合理的・超自覺的)・主技的であり、藝術的・道徳的であるところに存し、一言に、廣義の主情性が、其の根本特質である。

但し、これは、決して日本人に知的創造性や意的創造性が缺けてゐるといふことではなくて、仁が知と勇とに對し、カントの判斷力が知力と意力とに對するやうに、情的創造性がこれらの基調を形造るといふことである。日本人の創造性の結晶が世界無比の國體であり、日本文化の精華が道徳及び藝術に存し、且日本道徳の特色が、「上下感孚」・「君民一體」等、何れも赤心純情を旨とする點に存し、日本藝術の眞髓が、和歌を始め、抒情的及び象徴的な所に存し、日本人の一特色たる技能的創造性も亦、藝術の方面に於て最も十分に發達し、更に、日本人の理知が感情化されたもの、即

ち、直観知・體驗知・信念知乃至愛知であり、不言實行的・全體觀的・綜合的であり、随つて、日本人は、「勘」や「わかり」や「さとり」や「あきらめ」がよいと共に、不可能と見えるものを可能ならしめ、悲しみを笑ひ、火を涼しとするのも、等しくこの間の消息を物語るものといはなくてはならない。日本人や日本文化に、理窟で説明し盡し得ないものが多いことや、日本の天才や偉人に感情的なもの、又は所謂非常事型や颯風型のもが案外多いのも、日本人の優れた創造性が、日本人自身には自覺されず、却つて先づ外國人に認められる場合が多く、且、日本人の創造性を眞に理解した外國人が、大抵藝術を理解する美しい感情の持主であると共に、純良な日本人殊に日本婦人から深い感激を與へられた人々であるのも、亦これがためである。

更に、日本人に科學的創造性、殊に自然科學的創造性が缺けてゐると誤解されるのも、本來、科學的創造性と非科學的創造性、又は知的創造性と情（意）的創造性との別が、絶對的でない、即ち、矛盾しないどころか、知的創造性、否創造性其のもの基礎源泉が情意的創造性であり、随つて、情意的創造こそ眞の創造であることを理解しないばかりでなく、日本人の創造性は、主情性を其の基調としながら、而も、大和民族が、建國當初から採礦冶金術を知つてゐた點などから見ても明かなやうに、日本人は、本來、科學的創造性を具有したが、日本の風土・自然がよいために、これを

客體視して研究したり、物と見て利用したりするよりも、我が母胎即ち祖國や郷土として、これと共に、又これの中に生活し、これを愛慕歎美するか、さうでなければ、其の颯風や豪雨等の形で現れる暴威に恐れ戦き、且、其の變化が激甚であるために、これを個性的人格的に取扱ふのが常であるのに加へ、我が國に文化を傳へた先進國は、印度・支那・朝鮮のやうに、科學的文化の發達しない國か、又は、歐米のやうに、格段に發達し、迅速に進歩し、且遠く隔つた國かであつたために、科學は外來の儘に受容され、而も一部少數國民即ち科學者のみの專有となり、おのづから、科學的創造性發達の地盤となるべき國民一般の科學的水準が低かつたためである。事實、最近、必要に迫られるや、俄然、科學的創造性の目覺ましい發動を見、殊に特許制度の完備、皇室の御獎勵、政府並に富豪の保護・指導・誘掖等の度が高まるに従ひ、其の發達も益々旺盛顯著となりつつあることは世の周知るところである。少くとも、今日の日本は、世界三大特許國の一となり、醫學・藥學・物理學・化學・數學・電氣學・地震學等に於ては、「世界一」の折紙がついてゐるものさへもあり、而も、科學中の科學であり、且ポアンカレの所謂「外界に負ふ所の最も少き創造物」即ち、本源的創造性の發露にして知的創造性の典型たる數學には、夙に獨創的な和算を有するばかりでなく、其の特色が直観的として歸納的、即ち、情的にして知的なところに存することは、日本の

すぐれた學者の約五割が情熱家であり、科學者殊に醫學者や數學者や物理學者等に、歌人を始め文藝家を兼ねるものが少くないことや、日本藝術の一異色である、歌舞伎劇が、廻し舞臺等科學的な所を長所の一つとしてゐることなどと共に、日本人の創造性が情的にして知的であることを示唆するものとして、極めて重要な意義を有するのである。「科學と愛國心」との結合統一が提唱され、日本教學又は日本學の樹立が力説されるのも、創造性の理想的状態でありながら、而も只上古希臘・佛蘭西・獨逸及び古代印度に於て、僅に其の不完全な實現を見た以外、未だ何時何處に於ても十分に實現されなかつた、又將來とても他國民によつては實現の希望のない、情的創造性と知的創造性の十分を綜合を、自己の世界的・世界史的使命の達成上、必須にして焦眉の急務とし、而も實現の可能性が十分な今日の我が國に於ては、洵に當然なことといはなくてはならない。

併しながら、日本人の創造性は、斯かる獨自性を有するにも係らず、少くとも、これまでは、自發的・積極的・全體的な發動を見ず、且外國の恩恵を受ける部分が多かつた點から見れば、遺憾ながら未だ眞に優秀な地位に達したといふことが出来ない。事實、在來に於ける、日本人の創造性には、其の主情性、殊に情緒的・激情的な主情性に伴ふ缺點が少くなかつたが、而もこれは一面から見れば、長所でもあると共に、匡救不可能な致命的本質的缺點でもなく、畢竟、在來に於ける環境の

然らしめたもの、即ち、日本人が其の全創造性を發揮する機會に遭遇しなかつた結果である。

第三節 日本人の創造性と教育

然るに、今や、「必要は發明の母」の諺通り、吾々日本人は、自己の創造性を十分に、即ち、根本的全體的に發揮すべき、又發揮し得る時となつた。而も、これには、勇斷と飛躍と聰明と根氣とを要する。即ち、受動的より發動的に、消極的より積極的に、間接的より直接的に、母性的女性的より父性的男性的に、非常時的より常時的に、觀想的より實踐的に、主情的より主知的主意的に、個人的より團體的に、部分的より全體的に、而も前者を包括しつつ後者に轉向すると共に、其の十分な効果を收めるまで努力を繼續しなくてはならない。この時に際し、文化創造の直接的・現前的・即效的方途でありながら、兎もすれば、國民の創造性の發動發達に背反しがちな、政治の基調が、幸にも、率先、創造的となりつつある今日、政治同様、方途的創造現象であり、而も文化創造の根本的・永續の方途たる、即ち、國民の創造性の涵養助長を直接主要任務とする、我が教育が創造化さるべきは、當然且自明のことといはなくてはならない。

但し、「日本教育の創造化」とは、日本教育の本質を十分に發揮すること以外の何ものでもないの

である。人生、随つて教育の本質が、創造であるばかりでなく、抑も、日本教育の淵源が、日本人の創造性の結晶たる「國體の精華」に存し、日本教育の本義が其の實質にして方途たる「皇國の道の修練」即ち日本人の創造性の全的發揮に存するからである。随つて、日本教育の創造化上最も必要なことは、教育關係者がこの點を十分に理解し、且これを實踐することである。そして、そのためには、特に、現代日本の最高使命が理想的な日本文化の創造であり、且それは、極めて困難なことであり、而も只教育を俟つてのみ、實現し得ること、日本人は獨自にして優秀な創造性を具備すると共に、それには速に匡救すべき短所も伴ふこと、日本人をして眞の日本人、即ち皇運扶翼の實力ある日本人たらしめることが創造教育であるが、被教育者は凡て創造性を備へてゐるに係らず、其の發動の様相と内實とを異にすることを理解し、それ／＼實質的に有爲な日本人、即ち一藝の士たらしめるやうに配慮すること、そしてそのためには、一般的本源的創造性の涵養を先にし、「才」を伸ばす前に「人」を造ることを旨とし、誤つても、似而非天才教育、即ち、速成的な早教育や出世本位の小才子教育や利己的にして放縱な秀才教育等に墮せず、百折不撓、堅忍持久、全我集注、勤勞精進、寄與献身等の精神と、これに適する身體とを鍊成し、縦ひ、如何なる境遇に際會しても失望悲觀せず、職分に即して自己の最善を致すと共に、生ある限り向上の一路を辿り、斯くして日

本人の特性を發揮し、日本の發展に貢献することの出来る逞しい創造性を涵養することこそ、創造教育の眞髓である所以を銘記し、且これを實踐しなくてはならない。

而も、このためには、教育者の養成法・修養法・待遇法等を改善し、眞に創造性に富む優秀な教育者によつて教育界及び國民生活全體を清新潑刺ならしめ、被教育者をおのづから創造化するやうにすると共に、教育の方針や方法も亦これに副ふものでなくてはならない。

さて、教育は、所謂繼續的・具象的なものであるから、教育の創造化も家庭教育及び幼稚園の教育から發足すべきである。殊に、前に述べたやうに、創造性は、この期間に全部發芽し、音樂的創造性の如きは、この期間に開化結實するものさへ少くないのであるから、この期間の教育は斷じて輕視されてはならない。否、理想的にいへば、教育の創造化は、結婚の改善を先決條件と致すべきであり、随つて優生學の活用が必要である。

これに次ぐものは、初等教育であるが、「國民學校令」に創造的要素が相當に加味されてゐることは、欣快に堪へない。即ち、國民學校の實質的目的たる「國民」は、「皇國の歴史的使命に即して、皇運を扶翼し奉るべき忠良なる次代の大國民」、即ち、「創造性に富む大國民」の義であり、其の二大方法原理たる「鍊成」及び「統合」を始め、創造的實踐的なる國民的性格の陶冶・心身の一致・心

物の調和・知育徳育の統合・勤勞努力鍛錬意志實踐の重視等は、何れも創造主義であり、更に國民科に於ては、「我が國文化の特質を明にし其の創造發展に力むるの精神を養ふべし」とされ、讀方・綴方・理數科・藝能科・音樂・作業等に於ては、明白に、「創造力」・「工夫創造の力」・「創造又は合理創造の精神」乃至「國民音樂創造の素地」を涵養すべく、「文化創造の任務を自覺せしむべし」とされ、國史に於ては、「肇國の精神を具體的に感得把握せしむべし」とされ、裁縫・工作に於ては、「製作に關する普通の知識技能を得しめ」、「工夫考案力に培ふもの」とされてゐる。希くば、「鍊成」の如きも、其の本旨を了解し、「基礎的」鍊成に重きを置き、反創造主義、即ち、極端な形式主義・劃一主義・體育萬能主義・排知主義・他律主義等に墮しないやうにあつて欲しいものである。

第三に、中等以上の學校教育中、私は、特に、女子教育の創造化を力説せざるを得ないものである。日本の女性は、家庭生活家庭教育の當事者としてばかりでなく、男性とも、他國の女性とも異なる、獨自な創造性の所有者たる日本女性として、理想的日本文化の創造、殊に其の一大動因たる科學的創造性の發動發達に對し、極めて重大なる使命を有するからである。日本女性が、創造性就中科學的創造性を缺いてゐないことは、二十餘人の女性學位所有者が凡て理科系統に屬することを始

め、幾多の事實の立證する、喜ばしい、そして益々助成すべき傾向であるが、望蜀的には、知能の優れたもの、殊に、大科學者は賢母を持つのが常であるから、優秀な科學女性が、出来るだけ早く賢母にもなると共に、自然科學以外に於ても其の天分を發揮する優秀な女性が續々出現することを要望して止まない。

最後に、高等教育こそ、其の本質上十分に創造化されなくてはならない。そして其の原理は、一言に、「心身併鍊を基礎とする愛國的・創造的教學」である。心身併鍊と愛國心の養成とは、全教育の共通原理であるから、高等教育に於ては、これ以外及以上に、眞の知育を直接主要使命としなくてはならない。但し、知育の尊重は、兎もすれば、品性の陶冶・情操殊に愛國心の養成・實行力及び身體の鍊成と矛盾しがちであるが、心身併鍊及び愛國心の養成を基礎とする知育にはこの弊害はない。少くとも「教へること」と「學ぶこと」及び情意的創造性と知的創造性との綜合を基調とするかぎり、斯かる缺點を伴はざる眞の知育を見事成遂げることこそ、現代日本高等教育の世界的使命なのである。そして、この意味の知育は、全學問を對象又は内容とすると共に、何處までも、知的創造性又は創造的研究心の涵養助長を旨とするものであるから、當面の必要上、即ち、直接的には、國防及び國力充實上、消極的には、日本人及び日本文化殊に日本學術の短所匡救上、積極的に

は、日本の世界的世界史的使命達成上、先づ、特に國防科學中心の自然科學的方面を重んずるのは當然であるが、科學・科學教育・知育及び教育の本質並に國家永遠の發達から見れば、速成主義・實用主義・獨善孤立主義に墮することなく、一方、必ず基礎科學・純理科學又は根本的研究・純理的研究を重んじ、歐米の學問を十分に擷取すると共に、他方、文化科學を重んじ、且これと自然科學とを綜合するために、創造原理としての眞の基礎學、即ち、全體學・根本學・本質學乃至人間學としての哲學フィロソフィア（愛知）を活用し、斯くして、哲學的・文化學的教養に富む科學者と、科學に理會のある哲學者、即ち聰明と熱情とを併せ具へた學徒の協力により、眞に獨自にして優秀な、即ち、特に「日本學」といふ名稱を附けることがなくとも妥當し得る、眞の日本學を樹立しなくてはならぬ。

第三章 創造の論理及心理

第一節 序 說

今や世界は擧げて未曾有の大轉換期に入つた。世界がどうなるかといふことは、何人にも切實な問題であるにも係らず、何人にも解答不可能な問題である。將來は、單なる現在の連續ではなくて、其の轉成飛躍であり、隨つて單なる理知の對象ではなくて、意志又は行爲の對象であり、在るものではなくて在らしめるもの又は在るべきが如く成らしめるものだからである。而も、何人も將來に對して絶望してゐない點から見れば、將來を何等かの意味で現在よりも優れたものと信じてゐるか、又は、優れたものであらしめようと望んでゐることだけは、否み難い事實である。然らば、少くとも、明確には豫見し得ない將來に對して信賴と希望とを懷き得る根據は何か。いふまでもなく、それは、人間が創造的又は發展的なものであり、隨つて、自己及び人生を創造的又は發展的なものとして信じてゐることである。そして、この點から見て衷心欣快に堪へないのは、未曾有の重大時局に當面して憂慮すべき問題や事象の續出しつゝある今日の我が國の各方面に、鬱勃たる創造的精

神が脈動してゐることである。創造的精神だに眞に優秀にして旺盛であるならば、如何なる難關も突破し得るからである。事實、新東亞の建設・新體制の確立から人的資源の總動員乃至代用品・代用食の工夫創案に至るまで、何れか其の證據でないものがあらう。而もこれは、單に實際界ばかりでなく、學界や藝術界や宗教界にも遍通する現象であるところに、其の重要性が存し、殊に注目と慶賀とに價するのは、科學界の基調が頓に創造的になりつつあることである。今日及び近き將來の日本に於て特に重大な意義を有し、且其の迅速にして十分な發達を要望されつつあるものは科學だからである。斯くして、我が國は、今や世界に先んじて「創造の世紀」に入り、正に多年待望の「創造日本」とならうとしてゐる。

勿論、端的にいへば、この時代の到來は寧ろ餘りに遅かつたと見るべきであり、而も西洋に於ても着々新體制の確立を見つつあるが故に、敢て誇とするに足らないやうに思はれるが、決してさうではない。西洋文化は既に或る程度迄爛熟し、且其の基調は何處までも、主知的・科學的・機械的・橫的・空間的であると共に、西洋人の感情は、基督教等の示唆するやうに、本來甚だしく分離的・個別的・人種的隨つて主我的・排他的であるが故に、自己以外の文化、殊に自己と人種が異り、隨つて本質を別にしながら、而も對立的關係を有し、且自己よりも低劣と見る東洋文化を發展的に包

容同化することが不可能である點に於て、西洋文化の再建は、結局、單なる西洋文化の再建に止るのに對し、創造日本の出現は、日本文化と支那文化と印度文化との綜合に即する東洋文化の再建、及びそれと西洋文化との綜合、即ち、所謂東西文化の融合であり、主知的・科學的・機械的・技術的・橫的・空間的・閉鎖的文化と主情(意)的・道德的・宗教的・藝術的・縱的・時間的・開放的文化との綜合に即する新文化の創造であり、且、日本人の感情は、統一的・無我的・普遍的・開放的・超種族的・世界人類的であるが故に、他を敬愛し他を包擁同化することが出来る點に於て、ひとりと、日本の發展及び東亞の興隆のみではなくて、更に、危機に瀕する西洋文化をも匡救することによつて世界的新文化創造の動力又は基礎となるものであるが故に、正しく、未曾有の世界的大事件又は世界史的洪業であり、隨つて、勿論、至難に屬することではあるが、而も、これは、日本人が、如何なる困難にも耐へ如何なる犠牲を拂つても成し遂げねばならない國家的理想又は宿命的大任であり、又、如何なる困難に堪へ、如何なる犠牲を拂つても爲し遂げ榮えのある洪業なのである。私が、最近の我が國に於ける創造的精神の脈動を喜ぶのも、畢竟、これがために他ならない。創造は創造的精神の發動によつてのみ可能だからである。

併しながら、要望は直ちに事實であるとは限らない。この洪業を爲し遂げるには、眞に卓越した

創造性と其の十分な發動とを必須の要件とするのに、日本人は本來模倣的な國民で、創造性殊に今日及び近き將來の日本に於て最も必要と思はれる科學的創造性就中自然科學的創造性を缺くとするものが、外國人には勿論、日本人の中にすら決して少くないからである。否、極端にいへば、創造といふことも創造性といふことも認めないものすら絶無ではないのである。そして若しもこれらの見解が妥當であるならば、新東亞の建設といふが如きは、不可能、少くとも文字通に至難なこととならざるを得ないのである。而も、他方には、日本人の創造性に對し沒批判的な過信を懷き、野郎自大の甘夢に陶醉し、隨つて、新東亞の建設又は新東洋文化の創造といふが如きことをも極めて安易な事業のやうに考へ、おのづから科學の振興とか日本(科)學の樹立とかいふやうなことに對しては尙更樂觀的な態度を取るものが少くないのである。そして、これらは、日本の本質的發達に對して甚だしく有害な點に於ては、全く其の揆を一にするのである。嚴密な意味で「創造の世紀」に直面してゐる今日の我が國にとつて最も必要なものは、創造を可能ならしめる確乎たる根據を發見することだからである。そして茲に、創造殊に「日本人の創造性」の研究が今日の日本人にとつて焦眉の急務たる所以が存する。

然るに、最近の我が學界に於ては、哲學界・科學界及び心理學界を中心として、次第にこの問題

に注意を拂ひ且研究を試みる人々が其の多きを加へつつあるのは欣快に堪へない。勿論、我が國に於ては、既に三十年前にこの問題が學界思想界の一主要問題を形造つたが、それは、オイケンやニイチエ等の理想的(主情意的)・形而上學的・人生觀的・倫理宗教的・非國家的―世界的にして個人的殊に天才本位なものか、又は、ベルグソンの觀想的(主情知的)・形而上學的・世界觀的・心理學的・生理學的・生物學的(種族的)・藝術的・非國家的―個人的殊に天才本位なものかに基づく創造論であつたが、今日の創造論は、大體、これらの創造論に遡源し、特にベルグソンの流れを汲む時間論を主潮としながら、而も、ハイデッガー等の時間的存在哲學及びヘーゲル派の辨證法を交流せしめた、歴史的隨つて文化的乃至國家的國民的にして而も實踐的且全體主義的な創造論であるところに、其の特色―長短が存するのである。即ち、今日の創造論の根本缺陷は、其の價值的・理想的・當爲的方面又は價值論的・論理的基礎が缺如する、少くとも甚だしく粗雑なところと、この一面と心理的・心理學的方面又は存在的・現實的方面とが十分な統一を保つてゐないところとに存する。そして茲に「創造の論理及心理」論の存在理由が横たはつてゐる。

第二節 創造の論理

創造の本質を闡明するには、勿論、諸多の方法を要するが、創造を人性又は人生の精髓と見るかぎり、何よりも先づ理論的及び實踐的の二面から見なくてはならない。創造の理論的考察とは、創造の本質が何であるかを合理的・一般的・客體的に闡明するものであり、實踐的考察とは、如何に創造するかを自己の實踐的問題として、體験的・特殊的・主體的に検討することである。而も、創造は、人性の發動であり、随つて人性を動力とするものであるかぎり、これを理論的に考察するには、何よりも先づ、廣義の心理的（生理的・生物的乃至社會的）見地から、検討しなくてはならない。そしてこれに該當するものは、所謂「天才論」を始め、狹義の知能論や獨創論や創造性論等である。併しながら、これを以て直ちに全き創造論と見ることは出来ない。創造が、人生の本質、即ち現實にして理想であり、在在にして當爲であり、事實にして價值であるかぎり、創造論又は創造問題は、プラウトのいふやうに、素質的及び目的の二重要素を含む問題であるばかりでなく、知能の概念其のものさへ、モイマンがいふやうに、心理學的及び實踐的・目的的といふ二重の特性を有し、随つて創造論には、心理的考察と共に論理的考察が必要だからである。

但し、創造論に於けるこの二面は、一見矛盾するやうに思はれるが、實はさうではない。創造は矛盾に即する綜合だからである。而も、創造は、何よりも先づ意味的なものであり、且心理は論理

を俟つてのみ創造的となるものであるかぎり、正しき創造論は、論理的—心理的でなくてはならない。併しながら、在來の創造論が大抵心理論であることは否み難い。創造論が容易に徹底しないのも、即ち創造の本質が十分に闡明されないのも、蓋し、これがためである。然るに、幸にして、最近の我が國に於ける創造論は、次第に論理的になりつつある。私が本論に於て創造の「論理」から心理に及ぼうとするのも、一つは、これがために他ならない。

併しながら、創造の理論的考察即ち論理的—心理的考察を以て創造論が盡きたと思ふのは誤である。創造は、人間又は人生の本質であり、且一面に於て、人間が自覺的行爲者であり人生が行的自覺的現象であり、且創造其のものが、行爲に於て始めて完成するものであり、随つて超合理的・超理論的なものであり、更に嚴密にいへば、理論其のものが實踐だからである。そして、茲に、創造が實踐的に考察せらるべき所以がある。但し、謂ふ所の創造の實踐的考察とは、要するに、創造を生活化すること、又は生活を創造化すること、即ち、實際に「創造する」には如何にすべきかを考察することである。然るに、後述の如く、創造には諸多の種別があるが、人格の創造と文化の創造とが其の代表的なものであるが故に、創造の實踐的考察も亦これに應じて二大別されなくてはならない。そして人格の創造は、廣義の道德と教育とであり、文化の創造は、道德・宗教・學術・藝術・

政治・經濟・教育から軍事・警察等に至るまで極めて廣汎な領域を包括するものであるが、其の中で最も急を要するものは教育と政治とである。教育は、創造の原動力たる創造性を涵養助長する點に於て、全體としての文化の基礎となるものであり、政治は、創造の實踐に直接必要な方途即ち創造の技術だからである。併しながら、教育も、政治も、創造の實踐に於ては、結局、間接的・形式的なもの、即ち嚴密な意味の創造の方途に過ぎないから、創造の實踐的考察は、更に、創造の本部的な方面たる實質的・目的的創造即ち人格及び内容的文化價値の創造、詳しくは、道德・學問・藝術・宗教・經濟等の創造にも及ばなくてはならない。但し、謂ふ所の人格も文化も國家的人格（即ち國民）及び國家的文化（即ち國家）としてのみ眞に具象的なものとなると共に、國民も國家も價値的にして歴史―社會的なものであるが故に、創造の實踐的考察は、歴史的・社會（學）的考察殊に現代の自國民及び自國を對象とする考察に於て、始めて眞に具象的なものとなるのである。

併しながら、創造は、斯くの如き理論的・實踐的考察に於ても、決して其の本質を闡明し悉くことが出来ない。創造の本質が闡明し悉されたといふことは、一個の創造であると共に、創造の本質に矛盾することだからである。随つて、眞に價値ある創造論は其自身創造的なものであるべきは、

いふまでもない。然らば、嚴密な意味に於ける「創造」とは何か。

創造の本質は、形式的には、自己超越性であり、實質的には、新價値の形成である。

自己超越性とは、自己が自己の力で自己を越えることによつて、即ち、よりよき自己に成ることによつて、眞の自己で在ることである。自己が自己に止るかぎり自己を失ひ、自己を失ふことによつて自己に成り、随つて、失ふ自己も成る自己も、即ち超越される自己も超越する自己も等しく自己であるが、其の間に次元の差があるばかりでなく、超越された自己は、嘗て他の自己を超越した自己であると共に、超越した自己は、更にまた其の自己によつて超越されるといふやうに、自己は實體又は對象としては其の儘に残存せず、超越の止揚契機としてのみ存在すると共に、超越する自己も、超越される自己も、將た超越作用も、それを越える一層高大なものの中に於てのみ可能であるが故に、具象的には只超越作用が存するだけであるが、而も超越性に具象性實存性を附與するもの、即ち、超越し超越されるもの、超越の主體・客體及び場所となるものが、自己であるかぎり、自己性は超越性の内容であり、超越性は自己性の作用又は存在形態であるといふ關係に於て相即するのである。

事實、創造は、藝術家が作品を造り、科學者が發明する等の場合に於て明かなやうに、造られた

ものが造るものを造り、他を造ることに依つて自己を造ることに他ならない。他に依つて造られた自己が、自己を、與へられた素材を通して消費し（或る意味では）否定して造つた自己以外のものが、自己の造つたものであり随つて自己でありながら、而も、他として自己に對立するばかりでなく、却つて、自己よりも優れたもの、即ち、自己の力では如何ともし難いのみか、更に逆に自己を規制して發展を促進する力を具へたもの、即ち、歴史的・社會的存在又は客觀的普遍的價值となり、随つて、他の藝術家や科學者を始め廣く人生全體に影響を及ぼすのである。斯くして、創造は、日に新にして日々に新なることであり、故きを温ねて新しきを知ることであり、破壊に即して建設することであり、無から有を生むことであり、心が物と一になることであり、自己を全體化し普遍化することである。

然るに、自己の本質が廣義の自覺であり、超越の本質が廣義の發展であり、且自覺は、自己が自己を自己に於て他即ち一層高大なもの一部分として見ることであり、發展は、自己が自己の力により、自己に無かつたが而も在ることを望んでゐたものを新たに生み出すことによつて、自己をも他をも高めることである點に於て、自己超越としての創造は、價值的にして而も時間—空間的即ち歴史—社會的であるが故に、「新價値の形成」であるといはなくてはならない。

創造が「新」價値の形成であるかぎり、それは、其の語義の示唆するやうに、無から有を生み出すことである。即ち、現在未だ無いもの即ち將來が、同様に、最早既に無くなつたもの即ち過去を活用して、現在在るものたらしめることである。そして茲に、創造が時間に關係を有する所以がある。實に、新性広、創造の時間的存在的方面で、自己が自己を超越し、自己と超越との流續を不斷に可能ならしめる事實的過程である。作用と對象との關係が異質流續的・相關的で、一段の作用が完了すれば、それに即して不滿を感じ、且それを超越する新動力を醸成し、斯くして無限に作用が對象を生じてこれを超越し、造られたものが造るものを造り、舊いものを媒介して新しいものが生れるといふ形式で、無限に新對象の生産に即して新超越作用を生じ、懐古に即して發展するといふやうに、絶えず分裂に即する統一、矛盾に即する綜合、斷切に即する連續の過程を關することにより、永遠に本質的な發展を致すことである。歴史の世界が創造の世界と見られる所以である。

創造が「新」であるといふこと、即ち無から有を生み出すことだといふことは、創造が意味的のものだといふことである。「獨創とは、何人にも見られ而も看過される周知の事實を新しいものとして見る」力であるといふニイチェの言の如く、實存的・事實的には、創造も、或るものから或るものを生み出すことだからである。随つて創造の世界には、絶對的な所與がなく、所謂所與は課題又

は當爲として造らるべきものであり、與へられたものは造られたものであると共に、其の否定に即して造らるべきものである。そしてこの意味の創造は、只現在に於てのみ可能である。過去は、造られたものであり、將來は、造られるものであり、現在は、造られたものと造られるものとを綜合して造るものを造り、造らるべきものが造られたものとなり、造られたものが造られるものを造る時だからである。そして、「造られたもの」は無限永遠の過去に流れ入つたものであり、「造られるもの」も亦無限永遠の將來に屬するものであるかぎり、創造は、永遠的現在である。即ち、今現に在るものが既に在つたものと成り、今まで將に在り得るものとして在つたものが今現に在るものと成ると共に、既に在つたものが今も尙在り、今まで無かつたものが今現に在るものと成ることによつて、現存（刹那・時間）を中心とし、且現在が現在に成ることにより、斷えずそして永しへに、將來と過去とに向ひ、自己を縦に超越することによつて、將來と過去とを綜合し包括する、永遠的現在又は現在的・將來的現存としての時間の根據にして而も具體相又は焦點たる現在が創造點である。そして、この意味の現在は、過去が被創造的、將來が可創造的であるのに對し、創造的、詳しくは、實存（轉化・辨證・動即靜・有即無）的・綜合統一的・實現的・發展的・作用的・自律的・飛躍的・超越的・更新的・全我的・主體的である。創造が、一方、刹那的な全我作用であると共に、

他方、歴史を離れて不可能なもの、これがためである。實に、創造は、歴史的（時間的）存在たる人間が、歴史に於て全我的活動を通して歴史を造ることである。歴史が創造の歴史であり、且創造の形態が環續的・重層的なもの、即ち、劇的一幕一幕が完結し斷切しながら相互に連續し合ひ、親から生れた子が又子（孫）を生むやうに、「造られたものが造るものを造る」ことによつて、一段落が着き、一應は完結し、而もそれに即して又造つたものが「造られたもの」として造るものを造る」次の創造を開始するのも、これがためである。そして、この創造の存在形態に於ける環續的方面は、個人に於ては作業業績及びゴールトンの「名聲」であり、社會に於ては世代であり、其の持續的方面は、個人に於ては生涯又は經歷であり、社會に於ては傳統又は文化史である。随つて、傳統と創造とが矛盾すると考へるのは勿論謬見である。

併しながら、創造に於ける環續は、其の本質たる自己超越性の具體相であるかぎり、創造は、單なる事實的・存在的現象としての新性即ち時間的更新ではなくて、價值的更新、即ち舊價值よりも優秀な價値を内容とするものでなくてはならない。これ、創造を、「新價値の形成」と稱する所以に他ならぬ。

然るに、價値は、實在の典型たる人生の本質としての自己超越性の普遍的超時間的方面で、其の

内在的・時間的方面たる存在と表裏相即すると共に、人格と文化とを二大分野又は二大内容とする人生の精髓、即ち、其の理想目的規範標準にして其の現實方途内容であり、且普遍化性又は普遍・個別性乃至客観化性又は客観―主観性を本質とするものである。随つて創造は、人生の全き本質、即ち理想にして現實であり、普遍の個別化に即する個別の普遍化、又は客観の主観化に即する主観の客観化であると共に、人格の創造即ち個性の普遍化・文化化及び文化の創造即ち自然の理性化・人格化のみが嚴密な意味の創造であり、且文化は歴史的社會的價值體であり、そして其の典型は國家的文化であるが故に、人格の創造は國民の創造であり、文化の創造は國家的文化の創造を中心とするのは、いふまでもなく。

併しながら、創造は、單なる「新」でも單なる「價值」でもなくて、新價值の「形成」であるが故に、新と價值とは綜合されなくてはならない。形成は、綜合的限定によつてのみ可能だからである。創造が辨證的・中間的、即ち人間のなものであり、且心的なものと身物的なもの、又は内的なものとの外的なものとの綜合であるのも亦これがために他ならない。事實、創造は、現實的・自然的・個別的・主観的・特殊的・身物的・非合理的なものを理想化・理性化・普遍化・客観化・一般化・精神化・合理化する作用であり、必然・決定・拘束を自由化・非決定化・解放し、刹那を永遠化する

る作用である。そしてこの意味の綜合的限定は、只行爲に於てのみ可能である。實際、如何なる創造と雖も行爲を通すことなくしては完結しない。そして行爲が表現であるが故に、技術を必要とするかぎり、創造も亦凡て技術的でなくてはならない。これ、カントの所謂「自然を同時に術の如く見せる」ことを旨とする藝術的創造が創造の典型と見られる所以に他ならない。而も行爲が主観―客観的なものであると共に、將來と過去とを現在に於て結合するものであるかぎり、創造は、社會―歴史のものではなくてはならない。

但し、創造としての形成は、何處までも、「成るやうに爲す」營み、即ち、主として内的・自發的なものであり、随つて、全生命的にして心身（物）的なものでなくてはならない。「成るやうに成る」のは自然であり、變化・生成・成長發展乃至生産であつて、創造ではない。創造は、「成るやうに爲す」營みであるが故に、「成る」といふ自然的客観的なものに何もかが加はつたもの、即ち「爲す力」としての人力精しくは主観的な創造性の働きの發動的・積極的に加はつたものでなくてはならない。事實、發明發見を始め、如何なる創造と雖も、文字通に自然的なものは一つもないではないか。實驗が創造的だといはれるのもこれがためである。而もこの「爲す力」は、何等かの意味で「成るもの」と本質的内的關係を結ぶもの、即ち「成るもの」を俟つてのみ「爲す力」となる

ものでなくてはならない。これ、創造の本質が自己超越であり、随つて形成は、自己形成であると共に、創造は、舊素材に新形式を附與することであり、物體が精神に依つて形態化されることであり、更に、イェンシュの「複合に依る有意味的構成」であるといはれる所以でなくてはならない。客觀的に存立する關係の發見が發明即ち創造とされるのも、人間の發動が參加なくしては現れない關係を現はするものが創造だからである。この點から見れば、トロヴァードが「創造的過程のアルファは精神でオメガは形式であり、創造原則は確乎たる物的形式に達するまでは不完全である」としてゐるのは正し。

然るに、形成が、舊素材に新形式を附與することであり、成るやうに爲すことだといふのは、やがて、形成が否定即肯定、即ち、破壊に即する建設だといふことである。勿論、形成の精髓は建設であるが、而も、嚴密にいへば、如何なる形成といへども、絶対に破壊の伴はないものはない。形成は、舊いものの形を變ずることであり、他を己と成すことに即して己が他と成ることだからである。事實、人格は、個性の否定に即してのみ創造され、文化は、自然及び舊文化の否定に即してのみ創造され、舊歴史を超越してのみ歴史が造られ、社會を破壊してのみ社會が建設されるではないか。私が、破壊力否定力を以て創造性的一種即ち消極的創造性とするのも、やがてこれがために他

ならない。況んや、トロヴァードのいふやうに、「獨創的精神は選擇力と創始性であり、」創造は、ポアンカレのいふやうに選擇であり、そして選擇は必ず犠牲を伴ふに於てをや。併しながら、破壊は、勿論、只建設の前提即ち間接的・消極的建設としてのみ、形成としての創造の一要因又は一方面たるに過ぎないのである。事實、文字通の破壊といふものに有價値なものがないばかりでなく、破壊の意志にも行動にも、必ず何等かの積極性發動性即ち建設性が宿つてゐるではないか。そして、この建設性こそ、やがて人間の精髓たる創造性以外の何ものでもない。

然るに、人間は、心身的存在であるが故に、創造としての形成も亦心身的又は心物的でなくてはならない。そして、形成が心身的又は心物的だといふことは、心が身物を通して表現されることであると共に、身・物其のものが廣義に形成的であることを意味する。身體は、生まれて産むものであり、自己を消費して生み且育てるものであり、物質は、人間に形成されながら人間の形成作用を規制するものだからである。但し、物質其自らは、嚴密には造る力を持たない。人間が物質に規制されるのは、人間が物質を形成の素材とするものであると共に、人間は、物質に規制されながら物質を規制することによつて自己をも物質をも造るものだからである。そして、人間が物質に規制されることに即して物質を規制して二者を一にする仕方がやがて技術である。

創造が人生の本質であり、随つて人生が創造であるが故に、其の種類は、吾々の一言一行から、大真理の發明發見を経て新文化の創造に至るまで、殆ど無限に存するが、先づ、發生的見地から見れば、動力の相違に順じて、言動音聲に依るもの即ち辯舌・音樂・演劇等と、文字に依るもの即ち學問・詩歌・小説・戯曲・書等と、動作に依るもの即ち舞踊・遊戲・運動・技術等と、行爲に依るもの即ち道德・政治等と、物質に依るもの即ち産業・建築・經濟等と、精神に依るもの即ち宗教等となる。次に、本質の見地から見れば、形式的には、直接的創造と間接的創造・積極的創造と消極的創造、實質的には、廣義のもの即ち人生の創造と、狹義のもの即ち人格の創造と文化の創造となり、後者は更に、空間即ち範圍から見れば、地方文化の創造・國家文化の創造・世界文化の創造となり、内容から見れば、目的的文化の創造と方途的文化の創造、道德的創造を始め科學的創造・藝術的創造等各種文化の創造、乃至發明と發見等となるのである。

第三節 創造の心理

以上、簡單ながら、創造の本質の考察即ち所謂論理的考察を試みたから、其の心理的考察に移ることとするが、これは、畢竟、創造の動力たる「創造性」を中心對象とするものに他ならない。但

し、私の意味する創造性は、普通の獨創力や創始性よりも幾分廣く、心理學上の知能 (Intelligence) 殊に、ビネー等の所謂「一般的知能」又はゴールトンの「才能」(Ability) を、應用心理學的・價值論的又は文化學的に解したもので、略「材能」又は漢語の「性」等に該當し、随つて特殊の能力即ち創造力ではなく、知能の精髓・特に卓越した知能又は最好條件を具備した、詳しくは、生命が最も十分に調和し而も最も自發的な状態にあるもので、價值あるものを新しく生み出し造り出す原動力となる、人性の發動的な緊張状態若しくは集注作用を中心とするものに他ならない。随つて、この意味の創造性は、人生の精髓が創造であるやうに、人性の精髓で、人間の價值を決定し評價する形式的最高標準であると共に、人間を人間以外の全存在から區別せしめる最大條件である。但し、創造性は、人性の精髓であるが故に、人性には、表面的には非創造的又は反創造的な部分即ち模倣・破壊・受容・攝取・順應・弛緩・固定・保守・退歩等の作用もないではないが、而も創造性はこれ等と戦ひ且これ等を超克すところに其の具體相が存し、随つて、これらも亦廣義の創造性であることを忘れてはならない。

この意味の創造性の本質を闡明するには、諸多の方途があり得るが、少くとも、屬性・構造・發動・發達及び種類の五方面を對象とし、且實驗法・統計法等を主要方法とすると共に、作業又は業

績（主として知的・技的創造性）及び行動（主として情的・意的創造性）を素材としなくてはならぬ。

第一に、創造性の屬性について見るに、創造性は、創造の動力であるが故に、其の屬性は、創造の屬性同様、自己超越性であるといはなくてはならない。そして創造性の屬性としての自己超越性とは、存在の根據即ち自識性と共に發展の根據即ち自律性を自己自身の内に併せ包含する廣義の自覺性以外の何ものでもない。

第二に、創造性の構造について見るに、創造性は、先天的にして後天的、心的にして身的、情意的にして知的なものである。但し、創造性は渾一體にして作用體であるが故に、これらの各二面は辨證的綜合を保つてゐるのはいふまでもない。

創造性は、何よりも先づ先天的にして後天的な構造體であり、且これを分析的に見れば、先天的要素と後天的要素との二面を有する。謂ふ所の創造性の先天的要素とは、先天本具の性能で、廣義の獨創性又は創始性を中心として其の圓周を形造る心身の諸性能であり、後天的要素とは、廣義の經驗即ち修養と活動とで、所謂獨創性を觸發し充實し助長して其れに具象性・實質性・客觀性を附與する要素、即ち素材及び機會である。

然るに、創造性の先天的要素は、大まかにいへば、創造性の持主に獨得なものであるが故に、これを主觀的個人的要素と呼ぶことが出来るのに對し、後天的要素は、其の大部分が多數人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る。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る。後天的要素は、創造性の素材及び發動の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る。更に、先天的要素は、創造性の中核であるが故に、これを主要素と見ることが出来る。後天的要素は、創造性の副次的條件であるが故に、副要素と見ることが出来る。

但し、創造性は活渾一體たる人間の精髓であるが故に、これらの區分は、畢竟、便宜的抽象的のものであり、隨つて、前者を離れて後者がないと共に、後者を離れて前者がなく、兩者相即相關してのみ、具象性實在性を有するはいふまでもない。

事實、先天的要素は或る程度まで後天的要素に制約されると共に、後天的要素も亦或る程度まで先天的要素に限定されるのである。これは、創造性が所謂造られて造る存在たる人間の本性であるかぎり、當然のことに屬する。所謂天才觀に、「天才は生れるものにして造られるものに非ず」といふ觀方と、「天才は努力なり」といふ觀方とが並存するのも、蓋し、これがために他ならない。而も

創造性の先天的要素と後天的要素とが相互に制約し合ふばかりではなく、其の制約の仕方亦一義的ではなくて、先天的要素が卓越してゐても、これに適切な後天的要素が缺けてゐる時には、創造性の十分な發動及び發達を見ることが出来ないばかりか、次第に萎微衰頹するに反し、始めは左程先天的方面が卓越してゐると思はれないものも、後天的要素が適切良好であると、異常な發動發達を見るのである。而も、兩要素の良否は相對的で、一般的に見て悪い條件が或る場合に却つて創造性發動發達の良い條件となることがあるのは、我が國の現状や所謂天才や偉人や英雄等の生涯が物語るところであり、又其の反對の場合も少くないのである。併しながら、例へば、所謂悪い境遇と戦ひながら異常な努力によつて拔群の成果を收め得るものも、それだけの性能が先天的に賦與されてゐるがためであり、高い教育を要求し且これに堪へ、おのづから深い修養を爲し、優秀な素材を豊富に攝取し有効に利用し得るものも、同時に、それだけの性能が先天的に賦與されてゐるがためである點から見ても明かなやうに、一般的に見て悪い條件や左程價值もないと思はれるやうな條件を創造性發動發達の要因たらしめるものが先天的要素であるかぎり、これが創造性の主要素であるといはなくてはならない。併しながら、この創造性の先天的要素も所謂一般性能で、順應性を一特質とするかぎり、根本的改變は不可能であるといへ、相當の程度まで變化少くとも發達又は改善が可

能であり、随つて、「得手に帆を上げる」とか「調子が出た」とかいふ言葉が示すやうに、又多忙の時によい仕事が出来たり、逆境が人材を生んだりするやうに、發動させれば發動させる程、又活用すれば活用する程其の性能を發揮するものであり、そしてこれは特に意的・技的並に知的方面に於てさうであることを忘れてはならない。事實、「天才は生れるものにして造られるものに非ず」といふ言葉の最もよく妥當するのは、情的又は藝術的創造性の方面であるのに對し、「天才は造られるのである」といふ言葉又は「天才は努力なり」といふ言葉が最も適切に感ぜられるのは、意的・技的並に知的創造性の方面ではないか。随つて、概観すれば、創造性の二要素又は二方面は、大體に於て同位的であり、随つて創造性は、先天的にして後天的であるが、幾分前者の地位が高いといはなくてはならない。

創造性の先天的要素が主だといふことは、やがて創造性は遺傳的だといふことである。そして創造性の遺傳中特に重要な意義を有するのは、所謂天才や穎才と凡才との差は、文學・藝術上のものを除いては、質の差ではなくて量—程度の差であること、母の遺傳力が概して父のよりも強く、殊に知的・科學的創造性に於てさうであり、且忍耐・勉強心等の意的道德的なもの及び觀察力・記憶力等の所謂基本的性格は男系より遺傳し、科學活用力・藝術心・文化推進力等の所謂文化的機能

は女系より遺傳すること、觀念型・記憶型を始め創造性には相當類型的差異即ち所謂「創造的類型」があり、且知的・數學的・科學的創造性と情的・言語的歴史的創造性殊に藝術的創造性との差異が大であること、創造性の發動發達に速遲長短の差があるが、其の特に卓越したものは概して早熟であり、随つて其の發動、殊に藝術的方面に於ては副意識的活動が重要な地位を占めること、數學は外界の影響を受けることの最も少いものであり、おのづから、數學的創造性は最も遺傳的であると共に、これを明かにすることは人間の創造性の本質を闡明する所以であること等である。

併しながら、これは勿論創造性の後天的要素を輕視する所以ではない。事實、創造性の優れたものは、母のよい感化力や教育に負ふものが多かつたり、中流社會に多かつたり、最も遺傳力の強大だと見られる音樂や數學の天才には案外に他人の感化影響に依るものが多かつたり、所謂天才偉人の大成には異常な努力や長年月が必要であつたりするではないか。否、遺傳に於ても、精子と卵子との遭遇が既に偶然的であり、且、所謂突然變異といふ現象もあり、随つて「偉人の出現は世界の最大偶然である」といふポアンカレの言や、「シェークスピアの家系は彼自身の異常な天資を闡明する上に殆ど役に立たない」といふノールソンの言や、「偉大な名聲を得た人々の大部分は拔群者たらしめる道から強ひて引離しても愛人の許に歸るやうに、誤りなく自分の道に戻つて行く」といふ

ールトンの言も等しく眞實である。而も、獲得形質は遺傳せず、随つて教育は、遺傳性を變化することが出来ないと共に代々反復されなくてはならないし、おのづから、遺傳質の發動發達を助成するに過ぎない等の事實から見れば、創造性の先天的要素と後天的要素との關係は、ゴールトンのやうに、「自然的天稟を創造 (originate) することは出来ないが指導することが出来る」と見るのが最も妥當であるとしなくてはならない。

そしてこの關係は、個人的要素と社會的要素との關係に於ても、將た形式的要素と實質的要素との關係に於ても亦同様である。

創造性は、個人的にして社會的であるが、論理的には前者が後者よりも一段上位を占めるのみである。創造性は、在來乃至他と異つたもの、即ち個人的特色の顯著なもの、倒にいへば、舊價値を何等かの意味で否定し超越する原動力であり、更に、社會的な事實現象から素材を選択攝取同化してこれを創造の要素とするものだからである。實に、創造性の特色は、社會的には何等の注意も惹かない事實現象に特殊の意義と價値とを見出し、社會的には陳腐な事實現象を素材として獨自な價値を新たに形成する動力たるところに存するばかりか、更に、國家的種族的創造と世界的人類的創造とを綜合して、前者を後者に高めるのも個人的創造性だからである。創造性の特に卓越したもの

の多くが或る特殊な方面のみに堪能であり、随つて個性の鮮かな奇人や變り者であるのもこれがためである。斯くして、時代が偉人を造る方面よりも偉人が時代を造る方面に創造性の眞髓が存し、随つて「獨創とは環境との關係に於ける個我的表現である」といふことが眞實であると共に、「獨創的な人間とは彼自身であつて他の寫しでないものである」といふことも眞實である。事實、今日の所謂全體主義的國家に於ける創造的營爲に對し直接主要な役割を演じてゐるものは少數な創造的人物ではないか。實に、個別的創造性は、自己を創造することに即して社會を創造するのである。私に「人格の創造に即する文化の創造」を創造としての人生の形式的目的とするのもこれがために他ならない。但し、創造性が主として個人的だといふことは、決して創造性が先天的遺傳的だといふこと即ち廣義に社會的だといふことと矛盾するものではない。創造性の遺傳的特質は、抽象的には種族に遍通するが、而も具象的には、親子・兄弟極端には雙生兒の間にさへも没すべからざる差異が存するからである。

更に、創造性の形式的要素と實質的要素との關係について見るに、創造性にして、性能に實質性具象性を附與する素材を缺く時には卓越した性能も漸次萎微衰頹して創造の動力となることが出来なくなるやうに、優秀な實質内容を豊富に攝取する時には其の性能が益々發達するが、而もこれは

只形式的要素がこれを十分に消化活用し得る場合にのみ可能であると共に、形式的要素が卓越してゐれば、實質的要素が貧弱でも素材すら創造することによつて創造性の活動を十分ならしめ、幸に優秀な素材を豊富に攝取することによつて益々形式的要素の價值を高め、随つて創造性の發達を促進するのは、不遇な天才や逆境にある偉人殊に最近の獨逸人や日本人等の創造性に徴して明かであり、更に、卓越した創造性は機會すら造るものであり、随つて發見者に過ぎない「科學者の獨創よりも詩人・藝術家の獨創が一段高い地位を占め、眞の意味で創造的である」とするノールソンの見解には一理があるといはなくてはならない。

斯くして、創造性の中心要素は、所謂先天的・個別的・形式的要素であり、且其の精髓を形造るもの又は其の統一態が所謂「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検討することによつてのみ十分に闡明されるのである。然るに、この意味の獨創性は、獨自にして優秀な價值を新たに造り出す主要動力であり、随つてそれは何處までも先天的にして而も個別的なものであるが、而も反説する如く、人性以外のものでも、又人性の一特殊能力でもなくて、寧ろスピリアマンの所謂「一般性能」としての人性の精髓であり、全人性が最も調和的・統一的・根本的に發動した状態であるが故に、表面的には人性の一部分の發動と思はれ場合に於ても、必ず、其の原動

力、即ち基礎又は背景としての全人性の活動があり、随つて、一般に考へられてゐるやうに、單に知的なものではないと共に、又單に心的なものでもないのである。

勿論、創造性の直接動力となると共に其の量的主要部分を占めるものは、理智であるが、而も理智は全體としての心の一部分であるばかりでなく、理智其のものが情意を動力又は根幹とするものであるかぎり、創造性は寧ろ情意的なもの、又は廣い意味で、即ち心の本質としての、活(發)動性乃至自發性といふ意味で意的なものであるといはなくてはならない。随つて、表面的に見れば、具象的實存的な創造性には、理智を動力とするものも、感情乃至意志を動力とするもあるやうに思はれるが、それは何處までも直接動力の相違に過ぎないから、嚴密にいへば、知的創造性とか情的創造性とか意的創造性とかいふ區別は必ずしも妥當ではなく、畢竟、其の直接動力及び主要動力の相違に依る便宜的區分である。それにも係らず、創造性といへば、これと同一視される「知」能或は睿「智」(Intelligence)といふ語が示唆するやうに、偏に知的なものとして解されがちなのは、創造性の知的方面が其の直接動力となるばかりでなく、一つは、創造性發動の成果・内容として直接に現はれるものは其の知的方面であり、且それは其の本質上明白であるのに對し、其の情意的方面殊に情的方面は、只、創造性發動の成果・内容たる作業や業績には間接的にしか現はれない、即ち

知的創造性の背後及び周圍に其の動力及び色調としてのみ、現れるからである。事實、創造性の原動力が情(意)的であることは、所謂天才偉人而も科學的知的な天才偉人さへ、如何に顯著優秀な情的特色の所有者であるかに徴すれば明かである。そしてこの點から見れば、ノールソンが「天才は感情的基礎を有するのが特色であり、」且「獨創力の原素となる感情は驚異・欣仰・狂喜であり、随つて獨創的思想さへ感情中に發生する」としてゐるのは、妥當であるといはなくてはならない。事實、數學や論理學を始め純理的方面及び技術等に於ては、狭い意味で「創造」といふに價する程の成果を収める營みに於て、熱心とか興味とかいふ如き情熱が伴はないことがないではないか。「眞の知は愛なり」とか、「技、神に入る」とかいふやうな言葉が行はれてゐるのも、蓋し、この間の消息を物語るものといはなくてはならない。随つて、創造性の研究に於ては、特に感情的方面を深く掘り下げて行くことが必要である。そしてこれは特に日本人の創造性の研究に於てさうであるといはなくてはならない。

創造性が人性の精髓だといふことは、單に心的のものではなくて心身的のものだといふことである。人間は本來心身的存在であり、随つて其の心的活動も身的活動と沒交渉には不可能だからである。殊に、創造性は、前述の如く、主觀化に即する客觀化を其の具體相とするものであり、そして

これは只身體を通してのみ、即ち行動により術を通してのみ可能であり、殊に、客觀化作用に於てさうだからである。然るに、世には、創造性を偏に心的のものと解して、其の身的方面を蔑視したり或は身的缺陷を以て創造性の必須條件であるかの如く思つたりするものが少くないのは遺憾なことである。身的缺陷があるにも係らず卓越した創造性を具備するものや創造性を有効に發動させるものも決して尠くないが、これらは、偶々、身的缺陷から障害を受けないだけの、又は、身的缺陷を補ひ得るだけの優れた心的創造性を有する結果であつて、心的創造性を優秀ならしめる原因でも條件でもなく、随つて嚴密に検討すれば、これらの場合に於ても、身的缺陷がなかつたならば、一層優秀な創造性であつたかも知れないと想像することは、決して不當でないからである。随つて、ゴールトンがロンプロゾーのやうに、病身や不具や身的異常を天才の本質的特色とするのは偏見とすべきであると共に、ノールソンが、「天才論は、生理學的・心理學的・社會學的考察が必要だ」としてゐるのは、等しく妥當である。そしてこの點から見れば、創造の技術性又は技術の創造性が、最近頃に重視されつつあるのは欣ばしいことであるといはなくてはならない。

斯くして、創造性は、具象的に見れば全人性的であるが、抽象的に見れば、先づ心的方面と身的方面とに二分し、更に前者は、意・情・知の三面に別つことが出来る。そして、狹義の意志の方面

では、欲望(向上心)・注意殊に持續的間接的注意(熱中心・忍耐力・努力・根氣)・選擇・決意(決斷力・冒險力)・自律、感情の方面では、興味・感激・情熱・信念・希望・驚異・好奇心、理知の方面では、思惟(特に分析力・綜合力及び判斷力)・聯想・推理(カントの生産的認識力としての)想像・直觀(特に洞察力及び統一力)・記憶等の諸性能が、主要動力である。次に、後者、即ち身體的方面は、感官の鋭敏及び身體運動の安易・敏活・巧妙特に表現力等が主要動力である。そして、この中、特に重要なものは、注意力・努力(忍耐力)・興味・思惟・想像・直觀・感受性等である。

第三に、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くてはならない。

(一) 創造性發動の原因には、主副及び内外の別がある。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、所謂「爲す」方面であり、外的原因又は副因とは、創造性を觸發する外的刺戟即ち環境詳しくは新素材又は新機會の發生で、所謂「成る」方面である。但し、具象的には、この兩原因は、協働し、創造性が其自身の力で發動しつつあるのに對して、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が協働するかぎり、創造性發動の原因となるのである。随つて、兩原因の差

は、具象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、動的作用的であることが明かである。例へば、「林檎の落下」とか「沸騰」とかいふやうな萬人共通の極めて平凡な經驗的事實を機縁として偉大な發明發見をなし得たのも、發明者發見者の生命中に、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經驗中の一經驗が彼等の創造性を十分に發動させる點では、即ち創造—發明發見の機會になつたといふのは、其の一經驗が、彼等の創造性を十分に發動させる點では、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のは否むべくもない。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のは勿論である。解放や無爲が行詰りや障礙と同様に創造性發動の原因となるのもこれがためである。

但し、この點に關して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、即ちインスピレーション論に就てである。私は、インスピレーションを、創造性發動の原因とは見ないで、寧ろ状態と見るものである。別言すれば、創造性の發動には前記二因があるが、

創造性は突發的又は超意識的超自覺的に發動することがある。即ち、一定の意識作用が行はれた結果として、創造性發動の主因が一通具つてゐるにも係らず、極めて僅かな力を缺くために、それが創造性を十分に發動するまでに到らない場合には、創造性は識域以下に沈澱しながらも緊張充實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必要な條件が附加されると、諸多の創造的性能が最小限度の短期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やうな状態で創造性が爆發して、識域上に出現するのである。随つて、インスピレーションに依る創造性の發動は、無原因の發動ではなくて、原因が副意識的領域に潜在し、且其の發動の過程が飛躍的であり、特に聯想作用が迅速であるために、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。「天俸は努力の後に來る」のが常であり、且この點から見れば、「獨創性は意識的領域及び副意識的領域の相互作用即ち全心活動である」といふノールソンの言は妥當である。

これを要するに、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、且其の本具乃至

過去の経験によつて蓄積された特質又は可能性が、或る一點を焦點乃至突角として最善の形で爆発し具象化された時に、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、全我的活動が専心に即する解放の形を取り、意識的にして超意識的な状態になつた時に創造性の發動が最も有効となるのである。随つて、緊張や熱中や専心のみを創造性發動の條件とするのは謬見で、適度の解放や休息や餘裕も亦必要なことを忘れてはならない。

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。尙、天候や氣温や風土等が創造性に密接な關係を有し、且氣候の動搖と暴風や颶風等に見舞はれることの多いのが創造性の發動發達に好都合であるのは、周知の事實に屬する。

後者、即ち、直接的な人爲的・方法的な機會は、人爲的刺戟の義で、或る方途により創造性を觸發し促進して、それと素材との交渉を適切有效ならしめることである。そしてこれには、更に、一時的のものと習慣的のものと別がある。

創造性發動の副因又は外因は、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、解明を要する問題がないでもないが、茲には詳述の餘地がない。そして、いふ所の機會とは、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ィドロ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法則發見の機縁となつたが如きである。その他、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。

(二) 次に、創造性發動の過程について見るに、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、不滿(暗中摸索)・新要求の發生(舊價値の否定)・新要求の具體化(主觀化・客觀化)の三段に別れる。間接的段階とは、普遍的・客觀的・舊價値を個別化・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・現實的價値を普遍化・客觀化・理想化する段階で、表現又は(狹義の)形成・構成の段階である。破壊の段階とは、心理的には舊價値に不滿を感じ、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、自己超越の後段に位し、其の積極的地位を占めるものである。

第四に、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つ、隨つて特殊的創造性の發達には間接にしか役立つたない一般的間接的のものと、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。

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、道德的宗教的創造性の發達に對する逆境とか、創造の道程に於ける競争者の出現とか、中道の失敗蹉跌と

か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更に發達させる條件であるが、創造性の發動發達には、種族・時代・氣候・風土・性・家庭・社會・教育・修養等の別によつて千差萬別があり、そして一般人は、幼兒期即ち數へ年三歳位から其の發動が明かになり（再生的想像に移るのは三歳の終頃である）、數へ年七歳になれば殆ど凡ての創造性が芽生し、二十五歳乃至四十五歳に於て最も旺盛になり、五十歳になると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（後文再述）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且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、殊に科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等に早熟隨つて正規の教育を受けてゐない天才が多く、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。但し、これは、一つは其の内容の單複高下に由ることも亦明白な事實

である。併しながら、眞に卓越した天才は、概して其の少壯時代に於ても旺盛活潑であると共に、其の繼續期間も亦長いことは、多くの事實の例證するところである。

尙、創造性發達の過程について見るに、幼兒期の初期には、本能的創造性が出現發動すると共に、觀察力・想像力―受動的創造力・本能的模倣力が發動し、兒童期に入れば、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。

第五に、創造性の種類について見るに、これは種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。

創造性は、形式的見地から見れば、先づ、消極的創造性と積極的創造性となる。消極的創造性とは、所謂破壊力としての創造性であつて、例へば、懷疑的精神、偽・醜・惡に對する憎惡心、克己心、節制心、忍耐心、犠牲心等の如く、舊價値に不満を感じ且これを排斥否定する性能であり、積極的創造性とは、所謂建設力又は形成力・構成力としての創造性で、新價値を要求肯定し、且これを客觀的に形成し構成する性能であるが、これは更に、受動的のものゝと發動的のものゝ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、所謂模倣力・受容力（理解力・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全き意味の創造性であり、所謂創始力・形成力・構成力・工夫力・改造力・表現力等が、即ちこれである。前者は、更にこれを主觀化的個別化的創造性と呼ぶことが出来る。後者は又主觀化的・個別化的にして客觀化的・普遍化的創造性と稱することが出来る。そして眞の創造性は後者が主となつて前者を包括するものであるとはいふまでもない。

次に、創造性は、實質的見地から見れば、先づ個別のものゝと普遍的のものゝとに別つことが出来る。個別的創造性とは、個別的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、國民・民族・種族・氏族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又は或る時代の團體の共有する創造性とを包含するものである。但し、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、隨つて、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と共に、個別的創造性は普遍的創造性を根源とするものであるが故に、この區別は便宜的なものであることはいふ

までもない。そして創造性は、更に、本源的一般的創造性と派生的特殊的創造性・心的創造性（知的創造性・情的創造性・意的創造性）と身的創造性等の別をはじめ、種々の區分を施すことが出来るが、而もこれらは、勿論、便宜的の區分であるから、具象的には、本源的一般的創造性と關係のない派生的特殊的創造性がないと共に、派生的特殊的創造性を他にして本源的一般的創造性もないのである。

第四章 科學と教育

第一節 序 說

最近の我が國に於て特に慶賀に價するものは、科學及び科學教育の尊重と振興とである。斯くし
てのみ、我が國は在來に於ける文化特に學術と教育との缺陷を匡救することによつて、國運の眞發
展を期することが出来るからである。

併しながら、凡そ如何なる事象にも明暗又は長短が相表裏するやうに、今日の我が國に於ける科
學及び科學教育の尊重と振興とにも亦憂慮すべき要因が必ずしも皆無でないのは、所謂「科學する
心」が輕佻な流行語となり、「科學」といふ語が亂用されつつあることに徴して明かではないか。流
行や亂用は非科學的であり、且科學を非科學的に取扱ふこと程非科學的な自己撞着事がないばかり
でなく、斯くの如きは、やがて科學及び科學教育其のもの之の衰頹を招來する所以だからである。そ
してこれは、畢竟するに、科學及び科學教育の眞義が理解されてゐないためである。私が茲に「科
學と教育」の題下に卑見を述べようとするのも、やがてこの點を憂慮するがために他ならない。勿

論、科學及び科學教育の眞義を明かにするには、各種の方面から考察しなくてはならないが、科學と教育との關係及び異同を明かにすることも亦少くとも其の一方途であるのは疑ふべくもない。後述の如く、科學は其自身の中に教育を包含すると共に、教育も亦科學を豫想する點に於て、兩者が相關的關係を有することは、「科學教育」といふ語の示唆する通りだからである。随つて、この問題は、當然、科學の教育的意義又は「科學の教育性」、即ち、科學が教育的現象であること、更に詳しくは、科學が教育を動力とし、科學の對象又は内容となることと、教育の科學的意義又は「教育の科學性」、即ち、教育が科學的現象であること、更に詳しくは、教育が科學を動力とし、科學の對象又は内容となることとの二面から考察しなくてはならないが、其のためには、何よりも先づ、科學及び教育の意義を限定することが必要である。

第二節 科學の本質

科學は、一言にすれば、事實記說學又は部分的自覺の學である。

科學は、何よりも先づ「學」である。但し、科學が學だといふことは直ちに學が科學だといふことではない。然るに、世には、この點を理解しないで學と科學とを混用するものが少くないのは遺憾である。所謂「科學する心」といふ場合の「科學」が即ちこれである。そしてこれは、外國語殊に獨逸語の *Wissenschaft* の誤譯に基因することが多し。例へば、*Geisteswissenschaft* を精神科學、*Kulturwissenschaft* を文化科學、又は *Erziehungswissenschaft* を教育科學と譯すが如き即ちこれである。これらは、寧ろ精神學・文化學及び教育學と譯すのが一層妥當である。随つて、科學の意義を限定する場合には、科學に廣狹二義あることを理解し、且「科學が學である」といふ場合は、科學を廣義に解したものであることに注意し、一步進んで、其の狹義即ち嚴密な意義を限定しなくてはならぬ。

繰り返していふ。科學は學である。然るに學は、實在の自覺體系又は論理的自覺である。即ち、創造體・自己超越體・乃至自覺體としての實在が、自己の本質を十分に現示發揮せんがために、其の動力たる自覺性を最も有効に活用すること及び其の成果が學である。別言すれば、實在中最も創造的な人間が、其の本性中最も自覺的な理性の一面たる知的理性を直接動力として、自己―知的理性を始め、全實在即ち人生と自然又は人間と非人間とを一定の立場から反省（認識）した成果を、一定の原理で統一し組織することによつて、法則を定立し、且これを論理的形式に於て表現した眞理又は合理的知識、詳しくは、確乎たる理由根據に基づき、一定の目的と正當な方法と適切な素材

とで構成した、明確にして而も永遠に發展する、目的的・方法的・系統的・進歩的知識が、やがて學である。

この意味の學は、實在其のもの又は全體としての實在でないのは勿論、人間や人生其のもので、又は全體としての人間や人生でもなくて、寧ろ其の一面又は一部分である。即ち、學は、實在や人生の自覺的又は高自覺的方面たる思想乃至觀想に屬する。然るに、思想は理知を直接主要動力とするものであるが、これは更に、非學的と學的とに別ち、前者は更に、下學的又は前學的と超學的とに別つことが出来る。そして下(前)學的思想とは、所謂常識や憶見で、半學的な思想であり、超學的思想とは、高義の體驗又は信仰である。これに對し、學的思想即ち學とは、眞に自覺的な思想即ち合理的知識である。そして合理的知識とは、一定の目的と方法とによつて組織された、而も無限に發展する知識——目的的・方法的・系統的・進歩的知識である。目的的知識とは、一定の認識目的によつて其の範圍・素材及び方法が決定され、隨つて、其の形式も内容も統制された知識の義であり、方法的知識とは、認識目的を達成するために具案的にして正當な論理的過程を踏み、適切な研究法を活用して得た知識の義であり、系統的知識とは、個々の事物事象に關する個別的知識ではなくて、事物事象一般に通ずる普遍的知識、即ち、一定の原理によつて分化と統合・特殊と

一般又は部分と全體とが動的內在的に統一され、隨つて兩者の關係が明白緊密となり、且一定の領域に妥當する普遍的客觀的知識の義であり、進歩的知識とは、不斷に自覺の過程を進みながら而も永遠に完了することのない知識の義である。そして、學が目的と方法と體系とを必須の條件とすること其のことが、やがて學が進歩的であることの證據である。一定の目的に従ひ一定の方法を用ひることは、研究を進捗せしめる所以であり、系統的であることは、分化と統合との關係を合理化することによつて實在全體を光被し生命化し、且不明混沌や重複矛盾や害毒を減少する所以だからである。

勿論、進歩は實在の一本質であるかぎり、進歩的なものは學のみではないが、只學の進歩性が特に顯著なだけである。學の直接目的は、疑問の解決・知的要求の満足又は理知の活動といふことにあるが、其の究極目的は、畢竟、實在の本質の發揮即ち實在が自己を現はにすることに存する。そして、件の直接目的も究極目的も、個人と人類全體とを問はず、一舉に達成し得るものでないばかりか、又永遠に達成し得るものでもなく、只次第に完全に近づいて行くものであることは、學の歴史の明證するところである。人間は自問自答的存在であり、且理知は、人性中最も進歩的なものであるが故に、疑問の解決は、實は、新しくそして一層大きな疑問の發生であり、隨つて、知的要求

の満足はやがて一層強い不満の湧出だからである。斯くして、學は、嚴密な意味では沒價值的又は非實用的なもの即ち純理的のもの又は理觀アイデアである。これ、哲學フィロソフィア（愛知）が學の典型であると共に、沒價值的非實用的であればある程學の純粹性が高く、随つて、數學や物理學や認識論等が純粹（正）學と呼ばれる所以である。但し、これは、學は、單に狹義の理知作用又は理知内容だといふことでも、實踐性實用性と矛盾するといふことでもなくて、只理知を直接、主要動力とするといふだけのことである。否、學の實踐性實用性即ち超合理性は、其の觀想性即ち合理性と表裏すると共に、後者が増大すればする程前者も高まるといふのみである。實在の本質は非合理的なものではなくて超合理的なもの、即ち非合理性の合理化に存し、随つて合理性に徹することがやがて合理性を超える所以だからである。

學は、以上の意味で合理的である。そして學が合理的であるがためには、必ず一定の立場を持たなくてはならない。立場は、合理的自覺即ち反省と認識とを可能ならしめることによつて學を創建する場所、即ち、學の目的・對象及び方法の根據だからである。そして、件の立場は、勿論、一個独自の立場で、立場以外の如何なるものでも、又他の如何なる立場でもあり得ないといふ必然性を有するものでなくてはならない。學が、實在を自己の立場から反省するのは、實在の本質的な在り

方たる自己認識又は自己限定、即ち實在其のもの又は全體としての實在の本質を闡明することが可能にして必要だからである。随つて、學の立場は、勿論、決して他の如何なる立場とも交錯することも、他の如何なる立場を藉りすることも、又、他の如何なる立場を損傷することもなく、おのづから學の立場の相違は、やがて學其のものとの相違であるが故に、學は凡て獨立學であると共に、學全體は整然たる體系を保つべきものである。

然るに、學の立場には、先づ三種の別がある。低次的立場即ち部分的特殊的立場、高次的立場即ち全體的一般的立場、及び中間的立場即ち低次的立場と高次的立場とを統一する立場が、即ちこれである。第一の立場は、低次の合理的自覺を可能ならしめる立場、即ち實在の事實を明かにする立場で、實在の二面たる個別と普遍とを對立的に見る科學の立場であり、第二の立場は、高次の合理的自覺を可能ならしめる立場、即ち實在の本質を明かにすると共に、あらゆる低次の立場を可能ならしめる（ハルトマンの所謂「立場なき立場」で、哲學の立場であり、第三の立場は、高低兩合理的自覺を統一し、個別に即して普遍を觀、又は個別と普遍とを表裏の二面とする本源的全體的な實在其のものを觀ることによつて、實在を全一的具象的に顯現せしめる立場、即ち實在の本質を十分に發揮せしめる立場で、私の所謂「統一學」の立場である。斯くして、學にも亦、科學・哲學及び

統一學の別を生ずるのである。

科學は、第二に、「部分的自覺の學」又は「事實記說學」である。實在の一部分たる事實又は所謂存在者を對象とし、部分的自覺法たる記述及び説明を方法とし、一定の立場から實在を反省(認識)して、其の本質を十分に發揮するといふ學一般の究極使命を果す上に役立つのが其の目的である。別言すれば、科學は、實在の或る部分を闡明するといふ一定の目的と對象と方法とに制約された實在の事實に關する合理的な自覺内容、即ち一定の部分的低次の立場から實在を認識して獲た、對象・特殊的・假定的・相對的・直接的な知識である。そして、科學が一定の目的と對象と方法即ち一定の立場を必須不可缺な條件とするのは、科學が部分的・特殊的・抽象的であることを意味する。即ち、科學に於ては、實在が其の全き相を如實に現すものではなくて、其の一面が抽象化され理化され方法化され對象化され時空化され因果化されて、一言にすれば、「事實」として現れるに過ぎない。實に、科學に於ては、只自己の對象たる部分的實在の皮相的關係及び其の他の科學の對象との個々の關係のみが問題とされて、其の他の對象全體との關係、隨つて其の人生乃至實在に於ける自己の地位及びそれに對する自己の使命が問題にされないと共に、實在を或る立場から認識はするが、認識する立場其のものは認識—反省せず、自ら其の認識が對象的・特殊的・部分的・抽象

的であるばかりでなく、更に、其の基礎として假定する根本概念を解明しないから、假定的・相對的・直接的である。併しながら、科學が對象的・部分的・特殊的・抽象的・假定的・相對的であるといふことは、決して科學の獨立性と矛盾する所以ではない。科學が一定の立場を有するかぎり、それは他の何ものによつても代辨されることも否定されることもないからである。そして、科學の目的にも内容にも方法にも、勿論、無數の別があるが、而も、方法は目的や内容に比して幾分共通性・普遍性(一般性)が多である。然らば、科學の目的・内容及び方法は何か。

科學の目的は、前述の如く、實在を或る特殊の立場即ち廣義の實用的動機から客觀的に認識することによつて其の部分を闡明するにある。併しながら、科學が或る特殊の立場から實在を認識して其の一部分を闡明することを目的とするとはいへ、件の特殊の立場も部分的闡明も、勿論、單なる個別的事實ではなくて事實に關する系統的知識即ち普遍性一般性を備へた原理又は法則の構成である。そして、この意味の科學の目的にも諸多の區別があるために、科學に様々の種類を生ずることとなるのである。即ち、純乎たる原理法則を構成し、純知的純合理的に實在を反省するものは純粹科學又は理論科學であり、實踐又は實用を目的とし其の指導原理を構成し、知的及び情意的に實在を反省し、非合理性を包含するままに實在を把握するものは實踐科學又は實際科學であり、事實の

形式を明かにすることを目的とするものは形式科學であり、事實の實質を明かにすることを目的とするものは實質科學であり、事實又は其の法則の記述説明を目的とするものは記述科學・説明科學であり、法則の定立を目的とするものは法則科學であり、事實の個性記述を目的とするものは個性科學又は歴史科學であり、理想目的の實現達成法の攻究を目的とするものは實現科學・方途科學・技術科學である。

科學の對象は、反説する如く、事實である。事實とは、知覺的又は悟性的認識の對象となり、時空の形式によつて把握し且表現し得る實存的經驗的個別體である。但し、科學の對象又は内容としての事實は、個別的事實其のものではなくて、普遍的事實又は事實の普遍性・一般性乃至客觀性である。そして茲に、科學が、最も合理性に富むと見られ、隨つて科學即ち學と思はれる所以がある。合理性とは、特殊性が一般性によつて統制され兩者間に矛盾がないことだからである。實證科學又は自然科學が科學の典型と見られるのも、畢竟するに、科學の對象が事實であり、隨つて科學はいはば「實證的論理」だからである。

然るに、この意味の事實には、存在的と價值的・自然的と文化的又は物質的と精神的との別がある。存在的・自然的・物質的事實は、單に個別性しか具有しない文字通りの事實、即ち、特殊的・

偶然的・感覺的・客觀的な現象であり、價值的・文化的・精神的事實は、普遍妥當性を有する規範意識によつて統制された客觀——主觀的な現象である。斯くして、科學は、對象又は内容から分類すれば、存在科學・自然科學・物質科學と價値科學・文化科學・精神科學となるのである。

學の目的と對象と方法とは相關するのである。事實、科學が、對象的・部分的・特殊的・抽象的・假定的・相對的・直接的な知識であるのは、第一に、科學が實在の或る一部分の闡明を目的とするためであり、更に、其の對象即ち科學の實質的條件たる事實が、時空に依つて制約された實存的にして特殊的・個別的・偶然的な經驗内容だからであり、最後に、科學の方法が經驗的方法即ち私の所謂記説法だからである。そして記説法とは、事實があるがままに把握し且表現する方法、即ち、經驗したままの要素關係を判斷に構成し、事實の顯著な徵表を秩序的に現示することによつて、對象を明かにし、且他の對象から區別する記述法と、事實が個別的事實として認識される理由即ち所謂充足理由を其の前提たる普遍的命題から演繹することによつて、事實間の法則を明かにする説明法とを併用するもの、即ち、事實の記述に即して説明する方法である。蓋し、記述は只説明の一要素となつてのみ科學の方法たる價値を有するからである。別言すれば、科學の對象たり内容たる事實は、意味的事實であるが故に、それを文字通にあるがままに記述するといふことは、不可能なこ

とで、實は寧ろ其の意味を闡明すること即ち説明することであり、而も意味を説明するには、先づ以て事實の要素關係を如實に記述することを要するかぎり、科學の方法は、記述に即して説明すること、即ち記述法であるといはなくてはならないからである。この意味の記述法が、歸納法・演繹法・觀察法・實驗法・統計法等を含むことは、改めていふまでもない。尙、科學の方法として先驗的方法と經驗的方法との區別を試みるものも少くないが、私は、これに與しない。先驗的方法は、認識の價值・規範即ち普遍的にして必然的な制約を認識の事實に没交渉に、即ち、如何なる事實が認識であり、認識といふ事實が如何にして發生するかを顧慮することなしに、論證せんとする方法であり、そしてこの方法の對象とする價值や規範はやがて本質であり、随つて、これは寧ろ哲學の方法だからである。この意味で、私は、所謂先驗科學の名稱を不妥當とし、これを哲學（例へば先驗論理學・先驗心理學等）及形式科學（論理學及び數學）中に包括すると共に、所謂規範科學をも科學の領域から排除して、私の所謂「統一學」中に包括するのを妥當とするものである。

以上の見地及び標準により、科學は種々に分類される。そして科學の分類法には古來二種四類ある。第一は主觀的分類法で、科學の研究に必要な人間の精神作用の性質を分類の基礎又は原理とするものである。第二は客觀的分類法で、科學の性質を分類の基礎又は原理とするものであるが、上

述の如く、これは更に、科學の目的の性質を分類の基礎又は原理とするものと、科學の内容又は對象の性質を分類の基礎又は原理とするものと、科學の方法の性質を分類の基礎又は原理とするものとの三種に別つことが出来る。そしてこの三者は、相互に密接不離な關係を有するものであると共に、本質的論理的にいへば、科學分類の基礎又は原理としては、目的が第一位を占むべきであるが、時間的發生的には、内容（對象）及び方法が第一位を占めるものであることは、科學分類史又は學問發達史に徴して明かである。そして科學を上記の如く解する時には、其の種類は、在來に比して著しく尠少となるのである。即ち、在來の科學中、目的から見れば、純粹科學・理論科學・對象から見れば、形式科學・實質科學・存在科學・自然（物質）科學、方法から見れば、經驗科學・記述科學・説明科學・法則科學のみが、嚴密な意味の科學となるのである。

第三節 教育の本質

教育は、複雑廣汎な現象であるが故に、種々の意義を有し、随つて様々に解釋することが出来るが、私から見れば、畢竟するに「幫助的修養」である。詳言すれば、教育は、人間が、自己の本質を十分に發揮せんがために、即ち、眞に自覺的・自己超越的又は創造的ならんがために、將來を主

として二代的に發動する人性（即ち教育性）を動力とし、比較的に發達した人性・時間的に高優な人性乃至寄與的幫助的形態に於ける人性（即ち教育者性）が主・先となり、比較的未發達ではあるが而も發達の可能性及び必要性が比較的に多大な人性・時間的に低劣な人性乃至受容的被幫助的形態に於ける人性（即ち被教育者性）と、其の人格の創造を直接目的とし、文化の創造を間接目的とし、一定の方途即ち方法（教授・訓練）・素材・機關及び制度を用ひて交渉し合ふ、幫助的修養、更に別言すれば、（一）人生的（人間的）現象、即ち、自覺的・自己超越的・創造的・辨證的・價值的・人格—文化的（歴史—社會（國家）的）現象、（二）修養的現象、即ち、人格創造現象—間接的・形式的・方途的創造現象、又は、化的（自覺化的・價值化的・人格化的・文化化的—歴史化的・社會（國家）化的）現象、（三）幫助的現象、即ち、繼續的（意圖的・具案的）・敬愛的（協力的・價值兩極的）現象で、國家統制下の學校教育を典型とし、且家庭教育及び社會教育と三位一體を爲すと共に、獨立的修養並に活動と提携して、自覺・自己超越乃至創造としての人生の一大分野又は一本質的部分を形造り、其の基礎・一存在段階及び第三價值層を占めるものである。

第四節 科學的教育性

上記の科學觀及び教育觀に立つて、所謂「科學的教育性」即ち科學的教育的意義を検討すると、科學は明かに教育的現象である。そして科學が教育的現象だといふことは、科學が教育を動力とし、教育の對象又は内容となるといふことである。

科學は、何よりも先づ教育の成果である。勿論、天才が狹義の教育に俟つことなくして科學の成立又は發達に寄與することは、絶無ではない。併しながら、所謂發明發見が眞理—科學的價值として客觀的肯認を得るには、依然として教育の力に俟たなくてはならない。況んや、狹義の教育を受けない天才と雖も、廣義の教育の恩恵を全然蒙らないものは殆ど絶無であるに於てをや。而も、科學的天才の出現や偉大なる科學的業績は、一般國民又は一般社會の科學的水準の高上を必須の條件とし、且一般科學的水準の高上は、科學教育、少くとも一般教育の普及に俟たなくてはならない點から見れば、科學が教育に俟つことは疑ふべくもないのである。

但し、其の成立發達が教育に俟つのは單に科學のみではなくて、學全體、否文化全體に共通する現象であるが、只科學に於ては特にそれが顯著だといふだけである。科學は、前述の如く、知的現象であり隨つて理解性及び一般性・普遍性を本質とするものだからである。そして茲に、科學が、十分な意味で可教育性を具有するものとして、カントの所謂「哲學は教へることは出来ないが哲學

することは教へることが出来る」といふ哲學と趣を異にする所以が存する。科學は、單に「科學する」ことばかりでなく、「科學」其のものも教へ得るからである。科學が共同研究や連續研究を可能及び必要とするのも、科學が教育の對象及び内容となるのも、將た科學教育専門の學校が必要にして可能なのも、等しく亦これがために他ならない。

但し、科學が教育に俟つことの内容には種々の相違がある。凡て教育は、原動力及び一般性の涵養助長を旨とするやうに、科學教育に於ても亦所謂「科學する心」の涵養助長を旨とし、且其のためには、過去及び現在の科學的陶冶財を被教育者に傳達し且これを理解させることに即して科學的創造性を陶冶するやうにしなくてはならない。而も、科學的創造性の發動發達にも亦諸多の異別が存する。即ち、數學的創造性は比較的に遺傳し易いと共に比較的早く發動し、且母系的で、卓越した數學者の母は大抵賢母、特に數學的知能が卓越してゐるのである。而も、數學は科學の典型であると共に、數學的創造性は、決して一般人の考へてゐるやうに、藝術的文學的創造性と矛盾したり没交渉であつたりするものではない。そしてこれは單に數學的創造性と藝術的文學的創造性との關係のみではなくて、實は、知的創造性一般と情的創造性一般との關係であり、殊に創造性の卓越したものに於てさうであることは、創造性は特殊能力ではなくて、寧ろ知能の精髓、特に卓越した知

能又は最好條件を具備した、詳しくは、生命が最も十分に調和し、而も最も自發的な状態にあるもので、價值あるものを新しく生み出し造り出す原動力となる、人性の發動的な緊張状態若しくは集注作用を中心とするものであると共に、其の原動力が情(意)的であることは、所謂天才・偉人而も科學的知的な天才・偉人さへ、顯著優秀な情(意)的特色の所有者であることに徴して明かである。そしてこの點から見れば、コントが「實證的とは理知を感情の補助者とすることである」とし、ノールソンが、天才は感情的基礎を有するのが特色であり、且「獨創力の原素となる感情は、驚異・欽仰・狂喜であり、隨つて獨創的思想さへ感情中に發生し」、「科學者の獨創よりも詩人藝術家の獨創が一層高い地位を占め、眞の意味で創造的である」とし、ポアンカレが「純粹數學者にも直觀が必要である」としてゐるのは、等しく妥當である。隨つて、科學教育少くとも嚴密な意味の科學教育即ち科學的創造性の涵養助長を旨とする教育に於ては、斷じて狹義の理知の涵養助長のみに力を注がず、理知一般又は全體としての理知の陶冶に力を致すべきは勿論、感情の陶冶にも十分意を用ひなくてはならない。そしてそれは日本の科學教育に於て特にさうである。日本人の創造性が知的創造性を包む情的創造性であることは、日本獨得の數學たる和算の特色が直觀的にして歸納的なところに存し、日本藝術中の一異色たる歌舞伎劇が廣義に科學的な點を長所としてゐること等に徴して

明かだからである。最近、科學と愛國心との結合が提唱され、隨つて、科學と國民性との關係問題が識者注目の的となり、且日本學の樹立又は日本教學論が主張されつつあるのも亦當然なことといはなくてはならない。

然るに、科學と國民性との關係問題に關して今日贊否兩論が對立してゐる。即ち、一つは、學は凡て國民學即ち日本學でなくてはならないとするものであり、一つは、學殊に科學更に精しくは自然科學は超國民的普遍的でなくてはならないとするものであり、そして其の極端な點に於ては何れも其の揆を一にしてゐる。學は、前述の如く、人間性を原動力とするものであり、且人間性の具體的存在形態は歴史—社會的即ち國民的であるかぎり、學は何等かの意味で國民的でなくてはならないと共に、學の直接主要動力は理性就中知的理性又は高義の理知であり、且理知は人間性中最も一般的であり、理性は時空を超越する永遠と普遍とを對象又は内容とするものであるかぎり、學は超國民的なものだからである。但し、學が超國民的だといふことは、決して反國民的又は非國民的だといふことではない。事實、國民的科學其のものが超國民的であると共に、超國民的科學が其の儘國民的であるのは、獨逸の醫學・英吉利の物理學・佛蘭西の數學乃至日本の地震學等の例に徴して明かではないか。

勿論、學には、一見純國民的なものもあると共に、純超國民的なものもないではないが、嚴密には何れも國民的にして超國民的である。たとひ、國民性又は國民生活に直接關係のない問題を對象としても、其の問題の取扱方や考へ方^{ディクテイゼ}におのづから學者の國民性が表現し反映すると共に、たとひ國民性又は國民生活に直接關係のある問題を對象としても、其の理論が眞に價値あるものであれば、必ず他の國民に對しても妥當する點に於て、超國民的だからである。隨つて、學は、對象の如何のみによつて國民的であるか否かを決定することが出来ないと共に、「國民學」といふものに二種あることを忘れてはならない。即ち、一つは、國民性又は國民生活に直接關係あるものを對象とし、隨つて其の研究の結果が直ちに國民文化の發展に寄與するものであり、一つは、國民性又は國民生活に直接關係のないものを對象とし、隨つて其の研究の結果は直接には國民文化の發展に寄與しないが間接には影響するものである。然るに、今日の我が國には、前者のみを國民學即ち日本學と見、日本以外の問題を研究するものを以て愛國心を缺くやうに思ふものも少なくないが、これは洵に遺憾なことである。問題は、形式、即ち、直接と間接との差ではなくて、實質、即ち、日本の本質的發展に眞に貢獻するかどうか、又どれだけ多く貢獻するかである。隨つて、國家の非常時に際して外國のことや純理的な問題等を研究してゐるからといつて、無下に非難してはならない。否、

見方によつては、非常時であればこそ、却つて、外國のことや純理的な問題を研究することが必要であるといはなくてはならない。蓋し、斯くしてこそ、眞に優秀な國民學又は日本學の創建と發達とを促進することが出来るからである。今日の日本の學問は、遺憾ながら、數種のものを除いては歐米に劣つてゐると共に、其の進歩の度も、過去即ち單に模倣を旨とし輸入を事としてゐた時には目覺ましい程迅速であつたが、今日の如く、外國の水準に近づきやがて其の壘を摩さうとしつつあるために、必ずしも迅速であり得ない時に於ては、一層外國の學問を研究し輸入活用すると共に、根本的な問題の研究即ち純理的な研究に力を注ぐことが必要である。但し、これは、何處までも創造のため、即ち獨自にして優秀な日本學を創建し發達させるため、模倣のための模倣や没批判的な外國崇拜でないことはいふまでもない。而もこれは、在來の我が國に於て最も劣つてをりながら近き將來の我が國に於て最も必要な自然科學就中所謂國防科學に於ても亦さうである。國防科學は常に外國殊に假想敵國との關係を考慮しつゝ研究する時に於て始めて眞に健全な發達を見ることが出來、そして其のためには、一方、斷えず外國特に假想敵國の國防科學の進歩に周到な注意を拂ふことによつて、いはば學問上の敵狀を理解すると共に、他方、假想敵國に優るものを秘密裡に研究することが必要だからである。随つて、國防科學こそは、最も嚴密な意味で國民的にして超國民的

なものでなくてはならない。況んや、謂ふ所の假想敵國は、今日の如く、國際關係の變化の激迅な時に於ては決して一定するものではなく、今日の味方は明日の敵とならないと限らない時代に於ては、全世界少くとも國力の強大な國家の國防科學の研究と其れらの何れに對して活用しても有效な獨自にして優秀な國防科學の創建とが必要であるが故に、國防科學の普遍性が一層重んぜらるべきに於てをや。然るに、世には、この點を理解し得ないために、單に國防科學の獨自性又は個別性のみを尊重することを以て足れりとするものが少くないのは遺憾である。

但し、これは勿論、國防科學の普遍性のみを重視せよといふのではない。國防科學は、何處までも國民的・國家的であり、獨自性に富むものでなくてはならない。外國の國防科學を研究するといつても、敵國は勿論、假想敵國、否友邦盟國の國防科學だに、容易に其の眞相を把握し難く、且將來に於ては益々其の度を高めるからである。斯くして、國防科學に關するかぎり、國民科學は獨自性に富むもの、即ち單に個別的なものではなくて個別的にして普遍的なもの又は獨自にして優秀なものでなくてはならない。而もこれは決して國防科學のみの問題ではなくて、實は、科學全體否科學全體の問題である。學には、勿論、それ／＼獨得の領域があるが、而も、學は系統的知識であるかぎり、相互の間に緊密な關係が存するからである。そして茲に、科學の研究及び教育に於て、所謂

基礎的・根本的・純理的方面が特に重視されるべきであると共に、組織・綜合乃至協力の特に緊要な所以が横たはつてゐる。

前述の如く、學は合理的知識であり、且學の合理性の一内容が系統性に存するかぎり、たとひ所謂實踐的・應用的・技術的な學問、即ち國防科學等と雖も、確乎たる理論的基礎なくしては到底十分な活用も不可能である。殊に、獨自にして優秀な國民學を創建するといふが如きに至つては、斷じて、速成的・彌縫的・間に合せ的研究を以てしては不可能である。況んや、日本人の創造性の主要缺陷が、一言に女性的又は島國的とでもいふべき點、即ち、線が細く、規模が小さく、基礎根柢が淺くて狭く、力が弱く、積極的・發動的・直接的・組織的・團體的でなく、長期的・永續的・常時的でないところに存するに於てをや。事實、心ある人達が、最近の我が科學の進歩が必ずしも旺盛迅速でないことを憂慮し、且其の主因が純理的・基礎的研究を忽せにすることと研究の綜合組織協力に缺けるものがあることに存するとしてゐるではないか。而もこれは、單に國防科學・自然科學又は科學のみのことではなくて、精神學・文化學・歴史學乃至社會科學に於ても亦同様である。

世には、科學の振興といへば、單に國防科學又は高々自然科學の振興のみのこととするものも少

くないが、これは、現代の日本に於ては斷じて謬見である。單に、科學の振興が日本・東亞及び世界文化の發展に貢獻する要因であるが故に、科學者が文化に關する理解を持つことが必要であるばかりでなく、本來、日本國民も日本文化も、主心性特に主情性を以て長所又は本質とするのに加へ、現代日本の所謂世界的・世界史的使命が、この日本人の長所を十分に活用し、且日本國家の眞髓たる道義性を十分に發揚する結果、主知的・科學的・機械的・技術的・功利的・橫的・空間的・閉鎖的文化と、主情(意)的・道德的・宗教的・藝術的・縱的・時間的・開放的文化との綜合に即する新文化を創造することにより、全人類又は全世界の眞發展に貢獻するところに存する點に於て、日本獨得の文化學・精神學又は所謂「教學」、即ち、哲學を始め、倫理學・藝術學・宗教學・教育學・心理學・政治學・國家學・法律學・經濟學・社會學等の樹立又は發展に最善を致すべきだからである。そしてそのためには、特に哲學の理解と活用とが必要である。哲學こそは、綜合することによつて創造する眞の基礎學即ち全體學・根本學・本質學又は原理學であり、且今日の日本は、學界に於ても亦所謂職域奉公が必要で、學者は、各自自己の専門に精通すると共に、他の専門をも理解し尊重することによつて、他の専門家と協力提携することが必要であり、而もそれは特に科學者に於て緊切であり、且斯くの如きは只哲學に理解を有するもののみ可能なことだからである。

そしてこの點から見れば、私は、日本科學の發展上、今日の科學者に特に必要なのは、狹義の「科學する心」ではなくて、寧ろ「哲學する心」又は「學問する心」であるといはなくてはならない。今日の日本に於ては、哲學的文化學的教養に富む科學者と、科學に理解のある哲學者、即ち、聰明と熱情とを併せ具へた學者達の協力により、眞に獨自にして優秀な、即ち、特に「日本學」といふ名稱を附することなしに世界に妥當する「眞の日本學」を樹立することが必要であるが、而も哲學者は、哲學の本質上、即ち、哲學は全體學・綜合學・基礎學又は本質學であると共に科學を內在的に超越するものであるが故に、少くとも或る程度まで科學を理解するのに對し、科學者は、科學が部分學・分析學・特殊學又は事實學であると共に哲學の分化したものであり、且直接には、哲學と關係がないばかりか、他の科學とも關係がなく、極端な場合には、主題以外の問題には直接關係のない問題さへも皆無ではないのに加へ、分析を主とし、狭くとも深みに徹することを旨とし、且心情が冷かであるのを常とするために、兎もすれば孤立的・獨善的・排他的となりがちであるのは否み難き事實だからである。私が、高等學校及び専門學校文科の理科化よりも理科の文科化を一層必要とすると共に、これらの學校に於ける哲學的教科を重大視せよと主張し、更に、これらの學校に於ける文科系統の使命の重大なる所以を力説するのも、亦これがために他ならない。

この點から見ると、國民學校に於ける理數科の方針は大體妥當である。蓋し、理數科の要旨を、「科學の進歩が國家の興隆に貢獻する所以を理會せしめると共に、皇國の使命に鑑み文化創造の任務を自覺せしむべし」とし、且「分析的論理的に考察する力を養ふと共に全體的直覺的に把握する態度を重んずべし」とし、更に、算術に於て「基礎的知識技能の反復練習を重視し應用自在ならしむるに努むべし」く、又、「持久的に思考し究明するの態度を養ふべし」とし、理科に於ては、「自然物・自然現象、其の相互並に人生との關係を」授け、「自然界に於ける事事物象の全體的關聯の理會に力め進んで自然の妙趣と思慮とを感得せしむるに力むべし」としてゐるが如きは、何れも、自然科學と精神科學との綜合又は理科の文化化に意を用ひた證據だからである。

併しながら、教育の主動力が教育者であり、且、教育の効果は、早く始めると共に長日月を費す程多大となるものであるかぎり、科學教育の發展を圖るには、優秀な教育者を出来るだけ多く獲ると共に、科學教育を出来るだけ早く開始するために家庭殊に母の協力を俟たなくてはならない。然るに、我が國の現状を見ると、この點に關する遺憾が少くない。家庭に於ける科學教育の如きは殆ど全く等閑に附され、母の科學的知識は甚だしく貧弱だからである。そしてこれは主として、在來に於ける誤れる女子教育の結果である。實際、我が國在來の女子教育は餘りに科學や理知を輕視し、

淺薄極端な主情主義又は藝術主義に傾いてゐた。特に私の遺憾とするのは、切角行つた女子の科學教育が徹底を缺いてゐることである。即ち、科學的知識が人格化生活化されず、隨つて其の活用が不十分なことは、例へば、廢物利用等の際に古靴下を以て帽子を造るといふやうな文字通に冠履轉倒した學に出でて得意でゐるが如きことである。そしてこれは、畢竟、惡教育の結果であるのは、日本の婦人は必ずしも本質的には非科學的でないことに徴して明かである。事實、今日學位を所有する婦人が、全部科學精しくは醫學・理學・化學・及び農學等自然科學系統のものであるばかりでなく、醫學や家事等廣義の科學を専攻する婦人が案外に多いではないか。隨つて、方針と方法だによければ、日本婦人にまだ、科學教育を施すことが必要にして可能である。そして婦人が科學的になることは、日本の科學の振興及び科學教育の發達に對して寄與するところが案外甚大である。思ふに、女子教育の意義又は價値は四重的である。即ち、婦人自身の向上、子女の向上、夫たる男子の向上、及び社會の向上がこれである。そしてこれは女子の科學教育に於ても同様であるが、この中最も重大なものは、勿論子女の科學的精神の涵養助長である。而もこれは單に子女の幼少な實際の教育即ち狹義の家庭教育としての科學教育のみに限られることなく更に廣大な意義を有する。即ち、これは、第一に、よき子女を生む上に影響を及ぼすものである。前述の如く、科學的

知能殊に科學中の科學たる數學の如きは、ポアンカレの所謂「外界に負ふ所の最も少き創造性」即ち遺傳の最も強いものであるばかりでなく、其の遺傳率は母が遙に父を凌ぎ、且ゴールトン等のいふやうに、優れた數學者又は科學者の母が大抵賢母であることは、エディソンの母を始め、ビュッフオン・キユヴィエ・ワット・ニュートン等の母の例に徴して明かである。この點から見ると、私は、科學的知能の卓越した日本の婦人が獨身で過したり晩婚になつたりすることを遺憾とするものである。

これに次いで重要なことは、創造性殊に科學的創造性就中數學的創造性は學齡以前精しくは數へ年三歳位で發動を開始するものであるが故に、科學的創造性の健全な發達を圖るには夙に幼少期から適當な注意が拂はるべきであり、そしてこれは殆ど全く母の責任であるのはいふまでもない。最後に大切なのは、子女が高等教育に進む場合に、母の科學的知識が役に立つことである。敢て問ふ、今日の日本の母にして、子女が高等專門の學校就中理科系統の學校を選む場合に適切有效な指導を爲し得るものが果してどれだけあるであらうか。殊に、高等專門學校入學試験準備の際數學の勉強を指導し得るものに至つては殆ど曉天の星の如くであらう。日本の科學者が人間味に乏しかつたり家庭生活を輕視したりするのも、一つは、母又は妻たるものが、科學及び科學研究者に對する透徹した理解を缺くためであるのは否み難き事實である。而も、婦人が科學的教養に富むことは、婦人

自身の人格と生活とを高め、延いては夫によい影響を及ぼし、やがて文化の發展にも寄與するのである。

少くとも、今日に於ては、男女老幼を問はず、一通の科學的知識がなくては日常生活にさへ不便を感じるのである。殊に、當面の重要問題たる資源の愛護とか代用品代用食の工夫考案又は活用とかいふことに至つては尙更である。事實、日本人殊に婦人の生活随つて家庭生活、即ち衣食住を始め、育兒・衛生・結婚等に無駄と缺陷とが多いのは、偏に彼女等に科學的知識が缺けてゐるがためである。勿論、生活は、科學のみで盡きるものでないばかりか、科學の偏重は、個人に於ても社會に於ても排斥すべきものである。殊に、日本及び婦人に於てさうである。日本も婦人も、前述の如く、廣い意味で主情的・超科學的などところに其の本質又は長所が存するからである。随つて、若しも日本の婦人が科學一點張となり、藝術や宗教等を輕視して公式のやうな冷たいそして干からびた人間となるが如きことがあれば、これは勿論由々しい大事であるが、「感情的な、餘りに感情的な」日本婦人にはこの懸念が殆ど無用であることは、現存の婦人科學者や理科系統の高等専門教育を受けた多數の婦人の立證するところである。随つて、私は、寧ろ日本の女子教育をまだ一科學化するこの必要を痛感するものであると共に、科學的知能の卓越する婦人が、單に自然科學のみに向

はないで、其の適性に従ひ、精神科學又は文化科學の方面をも研究するばかりでなく、自然科學の研究に於ても、日本女性の特色長所を十分に發揮するやうな問題の選り方及び研究の仕方を用ひることを要望して止まない。

尙この點に聯關して一言すべきは、科學の教育に對する害毒についてである。勿論、科學其自身には教育的害毒がない。要は、其の取扱を誤る場合に有害となるのみである。即ち、科學を過重又は偏重するか、或は、國家や被教育者に不適當な科學を授けるかの場合がさうである。而も實際に於ては、斯くの如き事例は決して尠少ではない。殊に、科學者や科學教育者自身が偏狹な人格や教養の持主である場合には、科學萬能どころか、自己の專攻する科學のみを偏重して他を顧みなかつたり、或は、被教育者の素質や發達程度や學校の種類・性質・使命等に頓着なく、己の好みに偏して専門的な而も程度の高い教育を強行したりするが如きは、遺憾ながら斷えず見聞するところである。入學試験の數學の問題が甚だしく難解であるのを常とするのも、一つはこれがために他ならぬ。我が國では、明治維新の際の科學偏重、殊に共產主義盛行の際の科學偏重が教育に對して如何なる害毒を及ぼしたかは、世の周知するところである。但し、共產主義や唯物主義を以て直ちに狹義の科學と見るのは誤謬である。これらは、思想—科學本位の思想又は所謂イデオロギーであり、

大まかには、寧ろ、哲學、少くとも普遍主義的・唯物主義的世界觀・人生觀乃至社會觀だからである。随つて、科學と愛國心とが矛盾すると爲すのは偏見であるといはなくてはならない。況んや、科學には自然科學のみではなくて精神科學もあるばかりか、科學を通して愛國の實を現すことが、如何に必要であり又如何に容易であるかは、現下の我が國情の立證するところであるに於てをや。而も、今日の我が國に於て、科學者が自覺的な愛國心を以て科學の研究と活用とに従事することが特に必要であるのはいふまでもない。但し、前述の如く、現下の國家に直接役立つものを研究することのみが科學者の愛國だとするのは極端である。直接と間接とを問はず、眞に國家の發展に寄與するやうな研究をいたすことが科學者否學者の愛國だからである。私は、この點に關し、一般國民殊に科學者が透徹した自覺を持つことを切望して止まないものである。

併しながら、科學の振興及び科學教育の發達は、全國民の協力に俟つことなくしては不可能である。殊に、本來社會教育方面に缺陷の多い我が國では、社會教育に俟つところが特に多大である。即ち、一方、博物館・圖書館・物産陳列館等の設備を整へると共にこれを教育的に活用し、工場等とも協力し、他方、科學方面の大學や研究所等を社會に開放して其の教育に活用し、更に、新聞・雜誌・書籍・ラジオ・講演・映畫・劇等をも科學教育の資に供することが必要である。そしてこの

點では、米國の科學教育に學ぶべきところが少くない。而も、これらは結局科學振興及び科學教育發達の第二義的手段に過ぎないことを忘れてはならない。然らば、其の主要方策は何か。いふまでもなく、それは、科學者の精進と大學教育の徹底以外の何ものでもない。

思ふに、學者の精進は、一語に、研究の精進に盡きるが、科學者の精進はこの他に後進の指導と學理の應用とに對する精進をも含むのが常である。少くとも、今日の我が國の如く、實用的實際的な科學の研究を喫緊の要事とする場合に於ては特にさうである。併しながら、今日の我が國に於ても學理の研究を主とすべきことを忘れてはならない。殊に、前述の理由によつて、現下の必要と直接關係はないが而も重要な純理的根本的研究に全力を傾倒する學者が出来るだけ多く輩出すると共に、彼等をして安んじて研究に全力を傾倒するを得しめるやうな待遇と設備とをしなくてはならない。そしてこれは老大家と前途に富む少壯學者とに對して特に必要である。蓋し、實踐實用の名の下に利に走る科學者や科學教育者が昨今餘りに多いからである。勿論、一般科學者が理論の活用随つて國民殊に科學に關係ある國民の指導に對して最善を致すことは急務中の急務であるが、而も、研究も指導も活用も、科學に關するかぎり、其自身科學的即ち合理的—方法的・組織的・協力的であるべきことは、既に一言したところである。

第五章 科學教育振作の根本問題

第一節 序 説

異色ある閣員を集めて成立匆々國民の關心を深めた第二次近衛内閣は、少くとも橋田文相によつて件の關心を期待と信頼とに變ぜしめた。教學の刷新興隆と科學の振興とは新文相の根本方針であるばかりでなく、新内閣の一基本國策であると共に、其の内容が大體に於て現下の時局に恰適するもので、識者の等しく賛意と協力とを吝まないものだからである。

由來、日本人には幾多の長所があるが、これに伴ふ短所も亦少くない。兎もすれば皮相的の一面的に傾くが如きは、其の一つである。殊に、現下のやうに、人心並に世相があらゆる方面に於て複雑を極めると共に、新しきものを創造することなしには、個人に於ても、社會に於ても敗者とならざるを得ないやうな時代に於ては尙更である。少くとも、急遽として國際關係が複雑の度を加へると共に、新文化の創造を國是としつつある今日の日本に於てはさうである。外に所謂多角的外交が要望され、内に所謂新體制の建設が熱求されつつあるのも、畢竟、これがために他ならない。創造と

は舊い多を綜合して新しい一を生産することだからである。そしてこれは教育に於ても亦同様である。

いふまでもなく、教育には幾多の特質が存するが、辨證性も亦正しく其の一つである。そしていふ所の辨證性とは、矛盾の綜合に即して創造することに他ならない。事實、教育は、教育者と被教育者、理想と現實、價值と存在、個人と社會、人格と文化、形式と實質、自學と他學、寄與と受容、前代と後代等の對立的要因を綜合してよりよき人格と文化とを創造する營みではないか。而も、今日の日本に於ては、この教育の辨證性が特に重大な意義を有するのである。舊と新、日本と外國、東洋と西洋、心育と體育、徳育と知育等を打つて一丸とすることなしには、教育は、新文化創造即ち新東亞建設の原動力となることが不可能だからである。私が、橋田文相に期待を掛けるのも、一つは、文相が斯くの如き教育の辨證性を發揮するに適する資格を具へてゐると信するがために他ならない。果せるかな、談話の形式に於て發表された、昭和十五年八月二日の文相の根本方針は、私の期待と信念とを裏書きしてゐる。

第二節 橋田文相の教學論

文相の談話中劈頭注意すべきは、「現下内外の狀勢に相應して國內體制を刷新し東亞新秩序を建設するに當つて」といふ冒頭の語が、明かに、綜合に即して創造する辨證的精神の表現だといふことである。而もこの方針は、文相の「教學論」即ち「教學は本來一體であるべきである、即ち學は教を俟つてその本義が明かになり、教は學をその内容とするときその眞諦が確實となるのであつて、教學と科學とは根柢において歸一すべきものである。從來かかる意味に於ける教と學との一體の旨を明かにしないで、ややもすれば教學と科學とを互に分離對立せしめて居る傾向があつた爲に教學と科學とが眞に日本的に振興せられなかつた嫌がある。今此の時局に當つて文政の根本たる三つの點を實現し國家百年の大計を確立するが爲には教學一體の本義に徹して教學の刷新興隆と科學の振興發展とを圖らなければならぬ」（八月三日『東京朝日新聞』所載）といふ見解に於て具現され、更に、文政の三大方針中の「自我功利の思想を絶對的に排し國家奉仕を第一義とする國民道德の確立を期すること」、即ち、「國體本義發揚と科學の振興とは一にして二ならざる」こと、及び「國民生活と學術思想との統一」、「知識・氣力・體力の綜合」等に於ても現れてゐる。そしてこれらの見解は大體に於て妥當である。

併しながら、文相の見解中特に多とすべきは、科學振興の二途に基礎的科學の振興と國防國家を

始め現下時局當面の需給に應ずる爲の科學總動員とがあるとし、且日本科學の樹立を第一義諦とした點である。古今東西を問はず、凡そ實用的動機から科學を尊重したり研究したりするものは、兎もすれば、基礎的純理的方面を輕視し其のために科學の尊重研究を不徹底に終らしめがちであり、而もそれは我が國に於て特に顯著だからである。少くとも、眞に「國本を培養し、國運を發展」するため「日本科學の樹立を第一義諦とする」我が國現下の科學振興は、何よりも先づ所謂基礎的科學の振興又は根本的純理的な科學的研究の重視を必要とすることは、我が國民性詳しくは我が國民の創造性の特質及び我が科學文化の短所に徴して明かだからである。若し夫れ、科學振興は「日本科學の樹立を第一義諦とす」べしとする點は、正しく頂門の一針で、科學を西洋のものを見ると共に科學に國境なしとすることを習とする一般科學者又は科學觀の通弊を打破するものである。實に、日本科學の樹立こそ我が國焦眉の且根本的問題であり、而もこれは所謂基礎的科學の振興を必須の條件とするのである。随つて科學教育の問題は、國民學校から大學まで共通する問題であるが、特に、高等教育に密接な關係を有する問題であると共に、速成を排すべきものであることを忘れてはならない。

但し、「日本科學の樹立」といふ問題には誤解が伴ひ易い。そしてこれは決して日本に於てのみ成

立發達し、日本に對してのみ價値のある科學といふことではなくて、特に日本人によつて又は日本國に於て十分な發達を見る科學であり、特に日本にとつて價値のある科學だといふことであるが故に、直接には日本人又は日本國に役に立たなくとも、日本人及び日本國の長所を發揮し其の價値を高めるものであれば、日本科學と稱して何等の差支もないのである。そして眞に科學として優秀なものであれば、必ず何等かの點に於て日本の價値を高めると共に外國隨つて全世界に何等かの寄與貢獻をいたすことは事實の明證するところである。要は、名稱の如何にあるのではなくて、實質的に日本の價値を高め、日本の本質的發達に資益するやうな科學を樹立しようとする第一義的な國民的自覺を以て研究に従事すればよいのである。隨つて、日本科學の樹立には斷じて獨善的排外的要素は含まれてゐないのである。

第三節 自然科學と文化科學

併しながら、嚴密に検討すると、文相の見解には、尙疑義及び異議が混在する。其中特に重要なものは、教學と科學との關係である。兩者は根柢に於て歸一すべしとするはよいが、教と學とを區別する場合に、學は單に科學を意味するものではなくて、科學と哲學とを包含する廣義のもので

なくてはならない。而も、この場合の科學も單なる自然科學ではなくて文化科學をも包含する廣義のものでなくてはならないのに、文相のこの點に關する理解は徹底を缺き、少くとも哲學及び文化科學に關しては何等の考慮も拂つてゐないかのやうに見えるのは遺憾である。日本の教學は多分に哲學的及び文化科學的即ち情意的・實踐的・體験的・主體的なものであるが故に、科學又は自然科學を偏重する限り、到底教と學との統一も、日本科學の樹立も不可能だからである。

尤も、在來の我が國に於ては哲學及び文化科學の方面が比較的に進歩してゐたと共に、將來に於て我が國本の培養及び國運の發展に直接必要なものは科學特に自然科學であるが故に、今日これが尊重刷新の必要を特に力説するといふことは、決して不當なことではない。併しながら、科學殊に自然科學は、其の本質上主知的・純理的・客觀的・一般的・抽象的であり、隨つて、それが直ちに國家的精神即ち國家奉仕や日本文化興隆の精神と調和するものと限らないのは、遺憾ながら、文化史及び科學者の生活の立證するところである。そして茲に、哲學及び文化科學の教育的意義及び使命がある。哲學は、改めていふまでもなく、全體的自覺の學又は實在の本質學であり、隨つて、統一的綜合的根本的具象的のものを見ると共に、科學に比して、主體的・主情意的・實行的・體験的・價值的であるが故に、當然、國家や現代と密接な關係を有するものである。そしてこれは、文化科

學に於ても同様であるのは、文化科學の提唱者建設者たるヴィンデルバントやリッケルト等が、文化科學を歴史科學又は價值科學と同一視し、其の支持者たるシュプランガー等の思想の基調が、「文化哲學」の名稱が示唆するやうに、哲學的であること、及び、國家・道德・教育等に關する學問は何れも文化科學に屬すると共に、其の根本的研究は、價值論・理想論である點に於て哲學に俟たなくてはならないし、更に、所謂科學の振興をして日本文化の興隆を第一義諦とせしめるには、何よりも先づ科學者をして日本文化に關する理解を持たしめることが必要であり、そしてそれは、只文化科學に俟つ他はないからである。況んや、教育の内容たる科學即ち科學教育は、教育其のものが文化的現象である點に於て、既に文化科學に屬するに於てをや。事實、教育の内容としての科學は、縦ひ自然科學に於てだに純粹に自然科學的ではなくて、文化化されたもの、即ち、教育的見地から人間の手の加はつたものである。そしてこれは、教育の程度が低ければ低い程さうであるのは、小學校の理科の立證するところではないか。

斯くして、科學の振興と國體本義の發揚即ち教と學とを統一せんがためには、自然科學のみを偏重することなく、これと共に、詳しくは、これに先んじて哲學及び文化科學を尊重すべきであり、そしてそれがためには、何よりも先づ、これら諸學の關係異同を理解しなくてはならない。そして、

學即ち「合理的自覺體系」としては、哲學も科學も同一であるが如く、科學としては自然科學も文化科學も其の揆を一にするが、只、哲學は、「實在の本質に關する全體的自覺の學」であるのに對し、科學は「實在の事實に關する部分的自覺の學」である點に於て其の趣を異にするやうに、自然科學は、自然即ち沒價値的事實を對象とし、其の一般的關係を法則に定立することを使命とするのに對し、文化科學は歴史科學とも呼ばれ又社會科學や精神科學や價值科學とも稱されるやうに、實在を價値的・歴史—社會的見地から考察し、事實の非反復的・一回的個性を選択して記述することを使命とする點に於て別である。随つて、自然科學は自然科學のみで存在も發達も出来るものではなく、おのづから自然科學のみを研究することも教授することも亦不可能である。事實、科學は哲學を基礎とし且科學の研究が徹底すれば哲學に迫るやうに、自然科學も文化科學も等しく學としては同一であり、且自然と人生とが具象的には一であるかぎり、自然科學の研究者も亦文化科學の研究を蔑視し得ないのが一般である。そしてこれは、本來、科學は哲學から分化したものであり、文化科學が自然科學の後に發達したものである點から見ても、當然なことといはなくてはならない。然るに、この點を理解しないものは、哲學と科學とが矛盾すると思つたり、自然科學と文化科學とが排斥し合ふと考へたりするのを常とするのは洵に遺憾なことである。少くとも、「教學」の名に於て、

哲學と科學とを綜合するばかりでなく、自然科學と文化科學との矛盾をも超克しようとする我が國に於てはさうである。但し、これは決して哲學と科學との區別又は自然科學と文化科學との差異を拂拭しようとするものではなくて、寧ろ科學の萬能視又は自然科學の過重を排斥するものである。蓋し、斯くの如きは、其の結果に於て却つて科學又は自然科學の輕視となるからである。斯くして、眞に科學及び自然科學を尊重し其の十分な効果を擧げようとするものは、これらと共に、哲學及び文化科學をも尊重し、且これらに對する正しき理解を持つやうにしなくてはならない。そしてこれは、本來自然科學者たる文相が教學の一致を力説するに至つたのは、文相が、一方、單なる自然科學者ではなくて、文化科學に近い生理學者又は醫學者であると共に、他方、文化科學的教養を主要使命とする高等學校の校長であるのに加へ、禪及び宗教等の文化科學又は哲學の造詣に富む結果であることに徴すれば思半に過ぎるであらう。随つて、將來、科學教育の眞効果を收めるには、其の任に當る教育者の教養又は自覺に注意を拂ふことが緊要である。在來乃至今日の理科教師には、自然科學偏重者が多いからである。そしてこの點から見れば、「文理科大學」といふが如きは、新しい見地から再検討を要するのである。即ち、教育者としての理科專攻者には、文科的教養を一層重視すると共に、文科專攻者にも亦理科的教養を一層重視しなくてはならない。而もこれは單に教育者

養成機關に於てばかりでなく、一般の教育並に學者に於てもさうである。而も就中重要なのは高等學校の教育である。理科專攻と文科專攻とが嚴密に別れるのは、高等學校に於てだからである。そして私は、理科を文科化することを文科を理科化するよりも一層急務とするものである。而もこの精神は、當然、目今興隆しつつある技術教育殊に自然科學的技術教育や實業教育の方面にも活用されるべきものである。

今や斯くして、我が國の科學教育は、根本的且全面的に振作さるべき時期に遭遇した。而も教育は所謂具案的にして繼續的な營爲であるかぎり、其の第一着手は小學校—國民學校に於て試みられなくてはならない。然らば、國民學校令はこの點に關して如何なる用意を整へつつあるであらうか。

第四節 國民學校に於ける科學教育の方針

周知の如く、國民學校の根本方針は、皇國の道に則りて國民を鍊成し、國民精神の昂揚・知能の啓培・體位の向上を圖り、産業並に國防の根基を培養し、以て内に國力を充實し、外に八紘一宇の肇國精神を顯現すべき次代の大國民を育成せんことを期するものであるが故に、科學及び科學教育の尊重と矛盾するものではない。殊に、理數科に於ては、「通常の事物現象を正確に考察し處理する

の能を得しめ之を生活上の實踐に導き合理創造の精神を涵養し國運の發展に貢献するの素地に培ふを以て要旨とし、「科學の進歩が國家の興隆に貢献する所以を理會せしむると共に皇國の使命に鑑み文化創造の任務を自覺せしむべし」とし、更に「數理及自然の理法を自發的持久的に推究する態度を養ふべく」、且「分析的論理的に考察する力を養ふと共に全體的直覺的に把握する態度を重んずべし」とし、尙「國防が科學の進歩に負ふ所大なる所以を知らしめ國防に關する常識を養ふべし」としてゐるのは、全く前記文相の科學及び科學教育の尊重と符節を合するばかりでなく、自然科學と共に文化科學をも尊重し、更に、全體的・直覺的な觀方を重視するのは廣い意味で哲學にも注意を拂つたものとしなくてはならない。殊に、「理科は自然界の事物現象並に自然の理法と其の應用に關し國民生活に須要なる普通の知識を得しめ……初等科に於ては、兒童の環境に於ける自然の觀察より始め日常普通の自然物自然現象其の相互並に人生との關係を授くべく」、「高等科に於ては其の程度を進め産業・國防・災害防止・家事に關する事項を授くべし」とし、更に「自然界に於ける事物現象の全體的關聯の理會に力め進んで自然の妙趣と恩恵とを感得せしむべし」としてゐるのは、正しく自然科學と文化科學とを併せ尊重するもので、妥當な見解である。

第六章 科學教育の動向

第一節 序 說

「時は力」といはれてゐるやうに、又しても、そして餘りにあはたどしく、我が國に科學及び科學教育の時代が來た。議論百出、容易に其の歸趨を見出し得ないのも、遺憾ながら萬止むを得ないことである。

併しながら、教育は所謂百年の大計で、一旦其の方針を誤る時には取返しつかない由々しい結果を生ずるものであり、特に、科學教育の如きは、其の目的及び結果に於て實用を主とし、其の形式及び内容に於て組織的にして進歩的であることを特色とするものに於ては尙更である。心ある人達、最近に於ける我が國の科學及び科學教育尊重の動向に對して深き關心を持つばかりでなく、密かに憂虞の感をさへ懷くのも、決して故なしとはしない。この動向は必ずしも正道を直往してはゐないからである。

勿論、現代の我が國に於ける科學及び科學教育の尊重其のものは決して非難さるべき事象ではな

す。要は、それが、眞に確乎たる基礎及び明白な目標を缺き、随つて非體系的・一面的である點に於て、「非科學的」といふ自己撞着に陥つてゐることが、其の弱點なだけである。そしてこれは、一刻も速に匡救を要することであると共に、そのためには、何よりも先づ歐米に於ける科學及び科學教育の動向を検討し、且それを我が國に於ける科學及び科學教育の方針を定める上に活用しなくてはならぬ。

第二節 國民性と科學

周知の如く、科學は本來歐米の產物であると共に、歐米人は本來科學的であるが故に、科學教育は、中世紀の僧庵教育を始め宗教教育又は藝術教育の一部分を除いては、上古希臘以來、何時何處の教育に於ても、其の一主要素を構成するのが、習はしであつた。殊に、近世に入り、科學が勃興するや、十六・七の兩世紀に亘り、所謂「實學主義」の名稱の下に、科學教育が教育の基調を形造つたが、而も當時の科學は、未だ數學との關係異同も明白でなかつたと共に、所謂自然科學と精神科學・文化科學乃至社會科學との分化對立も見なかつた點に於て、嚴密な意味の科學ではなく、おのづから、當時の科學教育は、畢竟、廣義のものに過ぎなかつたのである。

然るに、十八世紀末に至り、一方、カントが、其の『純理批判』（一七八二年）に於て哲學と科學との別を明かにすると共に、他方、物理學・數學を始め生物學・生理學・動物學・植物學・人類學・醫學等狹義の科學即ち自然科學が目覚ましい發展振を示すと共に、科學の價值及び効果が急増大し、學術の研究は勿論、實生活だに科學に俟つことが極めて多大となつたので、十九世紀に於ては、科學教育は、教育の單なる一要素ではなくて、寧ろ其の基調又は文字通に主要素を形造るやうになり、且この傾向は二十世紀初頭まで繼續したのである。そしてこの時代の科學教育の中心地は英佛であり、獨米は寧ろそれに次ぐ概があつたのである。

然るに、二十世紀の初頭に入るや、歐米の天地は太平に恵まれたと共に、前世紀の基調たる現實主義・實證主義及び科學主義に對する反動として理想主義・浪漫主義及び哲學主義の時代を現出し、科學及び科學教育は極度に輕視排撃されるやうになつたのである。但し、露西亞だけは、特殊の意味即ち唯物主義の立場から科學及び科學教育を重視し、これをマルキシズム又は共產主義宣傳の手段とした。併しながら、マルクス主義者の重視する科學及び科學教育は、經濟學を中心とするばかりでなく、其の基調が所謂唯物史觀であるが故に、物と心、經濟生活と精神生活又は所謂社會の下層建築と上層建築との關係が、常に考察又は論議の主要對象を形造つてをり、随つて、斷えず史學・

社會學・政治學・哲學等を顧慮しなくてはならなかつたので、狹義の科學及び科學教育の尊重に徹することが出来なかつたばかりでなく、寧ろ倒まに所謂精神科學・文化科學・歴史科學乃至哲學及びこれらの教育を重視する傾向を促進するにさへ至つたのである。少くとも、獨逸及び日本に於ける二十世紀初期の理想主義・浪漫主義・哲學主義乃至文化主義は、マルキシズム又は唯物主義の超克又はそれに對する反動であつたのは、否み難き事實である。

尙、この點に關して注意すべきは、露西亞の科學及び科學教育重視の傾向は、下層國民即ち彼等の所謂國民大衆の思想と生活とを科學化したことである。科學殊に自然科學は、一般的知識であり、且日常生活と關係が深いだけ、本來、大衆性を以て其の一特質とするものであり、隨つて科學及び科學教育の重視はやがて普通教育の發達及び一般國民の教育的又は文化的水準の高上の原因となるのが常だからである。そして、十九世紀後半に於ける科學及び科學教育重視の傾向が、露西亞以外主として英・佛並に米の諸國に於て顯著旺盛であつたのも、一つは、これらの諸國の國民性及び國民文化の基調が、本來民主主義的であるがために他ならない。而も科學及び科學教育の民主性は、やがて其の實用性に他ならない。そしてこの意味に於ける科學國及び科學教育國の代表が米國であるのは、周知の事實である。然らば、科學國及び科學教育國としての佛蘭西並に獨逸の特色は果して何處にあるであらうか。

思ふに、歐洲に於て最も科學的な國民は佛蘭西人と獨逸人とである。而も、嚴密に検討すれば、佛蘭西人は獨逸人に比して一層科學的である。彼等は、單に理知に秀でてゐるばかりでなく、事實的即ち數量的・實驗的な研究を重んずるのに對し、獨逸人は、寧ろ理性と意志とに優れ、隨つて事實よりも理念、數理よりも論理、實驗よりも體驗を重んずると共に、科學よりも哲學、自然科學よりも文化（精神・歴史・社會）科學を重んずるからである。

但し、事實を重んずる點に於ても理知に秀でてゐる點に於ても、佛蘭西人と英米人との間には一脈相通するものがあるが、而も佛人は斷じて英米人ではない。英人は、主知的ではあるが、彼等の誇りとする理知は察ろ常識又は經驗知であつて學識ではなく、隨つて純理を純理として追求することを好まず、根本的研究や専門的研究や専門學者を尊ばず、却つて實生活に基づきそれに直接役立つ知識や研究や各方面に融通の如く人間を重んじ、おのづから學問や教育に對して保守的となりがちであるのは「ジョン・ブルは生れながらの保守家である」といふカーライルの語に徴しても明かである。只英人には、少數ではあるが、數學・物理學・天文學・生物學等の純理的根本的研究乃至狹義の自然科學の方面に於て、拔群の業績を擧げてゐる偉大な科學者及び創造性の特にすぐれた學者

即ち輝かしい發明發見を成し遂げたものが少くない點は、佛人と脈絡貫通する所である。而も、これは、米國に於ても別な形で具現されてゐる。即ち、米國人は、根本的・純理的乃至原理的研究には長じてゐないが、原理や理論を應用活用してこれを具體化し實用化する點に於ては、正に世界一である。

これに對し、佛蘭西人は、優れた知性の持主であると共に、又卓越した感情の稟有者でもある。即ち、彼等は、コントの所謂「理智を感情の補助者」とする意味の實證主義者である。彼等が、世界に於て最もすぐれた創造性の持主であり、事實又最も多くの發明發見者を出してゐるのも、更に、彼等が單に科學又は自然科學のみに満足しないで哲學や社會科學や藝術を重んずるのも、等しくこれがために他ならない。併しながら、彼等が卓越した創造性の稟有者であるにも係らず、少くとも最近に於ては、國運の不振は姑く措き、單に特許件数だけでも米獨に及ばないのは勿論、日本にさへ劣つてゐるのは、否み難い事實である。そして茲に佛蘭西人が獨逸人に一籌を輸する所以がある。

前述の如く、獨逸人は、嚴密な意味では、科學的な國民でなく、佛蘭西人や英吉利人がすぐれた理智の持主であるといふ意味では、知性が卓越してゐるといふことが出來ないと共に、英佛人がすぐれた創造性の持主であるといふ意味では、決して天才的な國民ではない。それにも係らず、彼等

が、克く、英佛人を凌いで、今日一流の科學國たる名譽を恣にするのは何故であらうか。それは、一言にすれば、彼等が最も十分な意味に於て「學的」であるがため、即ち非科學的でも反科學的でもなくて寧ろ超科學的であり、且強い意志の持主であると共に、彼等の祖國の地理的・政治的乃至軍事的性質が特異なために他ならない。そして獨逸人が最も十分な意味で學的だといふことは、學問の獨立性又は人生的意義、即ち純理的・根本的な思索や研究の價値を理解すると共に、學問の全領域を對象とし、隨つて其の方法も内容も系統的・綜合的であるがために、其の成果を收めるには相當の日子を要するが、而もそれだけ基礎が確實であり、其の進歩が永續的であるといふことである。事實、獨逸の學問は、哲學をはじめ精神科學・文化科學・歴史科學と自然科學とを包括するばかりでなく、原理的・純理的研究と共に應用的・實際的方面、一般的・普遍的・永遠的方面と共に特殊的・民族（國民）的・現前的方面にも、公平な注意を拂ふ結果、今日の隆昌を見つのである。

因に、伊太利は、學問の國としては、上記諸國に一籌を輸するが、而も何れかといへば、佛蘭西に類似し、且其の基調が主情的直觀的であると共に、其の對象が一面的殊に異常的な方面に於てま

第三節 國民性と科學教育

上記歐米諸國の科學の特色はやがてまた其の科學教育の特色でもある。即ち、最も組織的にして堅實な科學教育を行つてゐる國は獨逸であり、これに次ぐものは米國であり、佛・英・露・伊等又これに次ぐのである。但し、獨逸は、其の國民性及び國家的文化の全體に亘つてさうであるやうに、科學教育の特色に於ても亦殆ど對蹠的關係に立つのである。即ち、獨逸の科學教育は、先づ原理的・純理的・基礎的方面に重きを置くのに對し、米國の科學教育は、實用的・應用的・仕上の方面を主とするのである。前者は大學に於ける科學教育に主力を致し、隨つて大學教授や學者が科學教育の主要責任者であるのに對し、後者は普通教育及び職業に於ける科學教育を重んじ、實務家を主要指導者としてゐるのも亦これがためである。

但し、最近に於ては、獨逸も、其の當面の必要上、頓に、科學及び科學教育の基調が實用的應用的大衆的になりつつあるのは、大學や研究所と工場との聯絡が緊密になりつつあることや、非學校青少年の科學教育に重きを置きつつあること等に徴して明かである。而も斯くの如き大衆的科學教育に於ては、尙根本原理・一般原理又は純理的基礎的研究を忽にしない所に、依然として獨逸科

學教育の特色が残存するのである。其の基調が頓に國民主義的民族主義的となり、一方、所謂民族科學の樹立に力を致しつつあると共に、他方、自然科學特に所謂國防科學の研究に最善を盡しつつあり、更に、科學教育の方法が益々統制的となりつつあるのは、周知の事實である。そしてこの點から見て遺憾に感ぜられるのは、獨逸が「血と土との純潔」を過重する結果、優れた異國種の學者を國外に放逐したことである。この種の學者こそ、何れも獨逸に於ける學問の特色たり強味たる純理的・根本的・基礎的・一役的・普遍的・永遠的方面の研究を主要任務としてゐた人達であると共に、彼等の大部分は、米國に招聘されて學問の研究に従ひ、且其の長所たる前記純理的・根本的・基礎的研究に最善を致すことによつて、獨逸の長所にして米國の短所であるものを刻一刻と匡補しつつあるからである。隨つて、私は、現代米國の科學及び科學教育を、依然として實用的・應用的と輕視する人達を淺見として非難せざるを得ないものである。實に、今日に於て、科學及び學問に於てもおそるべく警戒すべきは米國である。

第四節 日本科學教育の方針

然らば、この間に介在する我が日本は、果して如何なる科學教育の方針を取るべきであらうか。

勿論、我が國には我が國独自の方針がなくてはならないが、而も依然として獨逸に學ぶべきもの多いことも亦否み難い。即ち、何よりも先づ、日本及び世界の發展に積極的實質的に寄與する如き獨自にして優秀な新文化を創造するために、日本獨得の學問を創造し發達させることを究極目的として學問全體を尊重する傾向を醸成し、これに次いで、日本人の科學的創造性の本質長短と、日本に必要な科學の緩急先後の別とを明かにし、且、日本に直接必要な科學を發達させ、日本人の科學的短所を匡救するに必要な方面に力を注ぐやうにしなくてはならない。そして、日本に直接必要な科學は勿論所謂國防科學を始め自然科學であり、日本人の科學的短所は、純理的・根本的・基礎的研究を忽にし、嚴密な意味の創造よりも應用や模倣に巧みであり、且それさへ小規模なもの又は器用の程度に止る點であるが故に、これを匡救するには、何處までも純理的・根本的・基礎的・一般的研究を好愛するやうな眞の學的精神を涵養すると共に、強い意志と身體とを鍊成することにも力を致さなくてはならない。そして前者のためには、數學や哲學や物理學等を重視することが必要である。併しながら、日本科學教育の究極目的が日本獨得の科學を創建發達させることに存するかぎり、更に一步を進めて、日本人の創造性の特色たる主知性を包む主情性を助長活用して、哲學を始め、倫理學・教育學・心理學・藝術學・政治學・國家學・法律學等の創建と發達とを圖ると共に、日本

に於て特に長足の進歩を遂げつつある醫學・電氣學・地震學・化學等を益々助成し、斯くして、現代日本の世界的乃至世界史的使命たる東西文化を融合した新文化・即ち知的にして情的、心的にして物的、倫理的にして技術的な文化を創造するやうにしなくてはならない。そしてこれがためには、歐米諸國の學術の長所を益々攝取活用すべきはいふまでもない。

斯くして、科學教育の當面の責任者は、勿論、大學や専門學校であるが、而も其の十分な發達を期するには、幼少な時代から行はるべきであり、そしてそれがためには、家庭教育の當事者たる母たるものの科學教育が大切であり、随つて女學校を始め女子の科學教育が重視されなくてはならない。而も、科學の基礎學が數學であるばかりでなく、數學的創造性は案外に夙くから發動すると共に遺傳的であるが故に、科學教育の効果を高めるには結婚の改良が必要である。併しながら、科學教育上最も重要な時期は廣義の青年期であるが故に、中等教育の後期及び高等學校の科學教育には特に最善を盡さなくてはならない。そして、普通教育の本旨に則り、初等及び中等學校に於ては勿論、高等學校に於ては、單に狹義の理科にのみ依頼せず、全教科を通じて科學的精神を涵養助長するやうにすべきであり、且そのためには、高等學校の文科を理科化することが當面の必要事ではあるが、それよりも尙重要なことは、全教育者をして科學の價値の理解者たり、科學的精神の持主

たらしめることである。而も、學校教育は結局教育の一部分に過ぎないから、科學教育の効果を高めるには、社會の力殊に工場を始め科學に關係の深い社會の協力を俟たなくてはならない。そしてこの點から見て、最近私の最も遺憾に思ふのは、理科系統の教師の轉職である。これは勿論、主として教師自身に責があるが、彼等を誘惑する工場や會社の無自覺も亦非難さるべきである。而も結局は文教當局の責任が最も重大である。科學及び科學教育の振興を一大國策としながら、これが遂行に最も必要な教育者や學者の養成法や待遇法や活用法を忽にするが如きは、所謂佛造つて魂を入れない拙策だからである。私は、眞に「百年の大計」たる重大問題としての「科學教育」に對して當局が最善の努力を致されんことを切望して止まないものである。

第七章 科學教育者の心構

第一節 序 說

今や未曾有の重大責任を擔ひつつある我が國の教育者には凡て眞摯な且新しい心構が必要であるが、就中科學教育者に於て特に其の然るを覺えるのである。科學の振興は、ひとり我が教育の一要務であるばかりでなく、更に我が國政の一根本方針で、科學教育の成否は、やがて我が教育の盛衰に關係すると共に、我が國運の消長にも重大な影響を及ぼすものだからである。

然るに、我が國には、この點に關して十分な理解を持たないものが少くないのは洵に遺憾なことである。殊に、私の最も痛歎に堪へないのは、科學教育の當事者中に不心得なものが案外に多いことである。そしてこれは、「理科教員の轉職及び不足」といふ事象に徴しただけでも明白なことではないか。而も、この不祥事を見て、當局が急に其の彌縫的對策を講ずるに至つては、吾々は、聲を大にして科學教育者に嚴肅眞摯な心構の必要な所以を力説せざるを得ないのである。斯くの如きは、畢竟、在來に於ける科學教育者の心構に缺けるところがあつた結果に他ならないからである。然ら

ば、現代日本の科學教育者は抑も如何なる心構を持つべきであらうか。

第二節 現代日本科學教育者の使命

現代日本の科學教育者に必要な心構は、畢竟するに、現代日本の科學教育者の使命責任を十分に遂果するに必要な心構以外の何ものでもない。然るに、前述の如く、現代日本の科學教育者の使命責任は極めて重大であるが故に、現代日本の科學教育者は、何よりも先づ自己の使命責任の重大な所以を理解し、これを遂果するために最善を致さうとする心構を持たなくてはならない。併しながら、これがために、單に形式的な緊張に墮してはならない。緊張又は熱誠は何時何處でも必要であり、殊に現今の日本に於て特に必要であるが、併しながら、それは何處までも實質的なもの、即ち活熱誠でなくてはならない。少くとも科學教育者に於てはさうでなくてはならない。科學者は、研究者と教育者とを問はず、科學の本質上冷靜沈着が其の心構の一要素とされてゐるからである。斯くして、現代日本の科的教育者に必要な心構は、何處までも、嚴密な意味で「科學的」であることではなくてはならない。然らば、謂ふ所の科學的な心構とは何か。

第三節 科學と流行

思ふに、流行は、洵自覺的感情的な現象であるが故に、非合理的な要因を相當に多く混入するのが常である。随つて、最早流行的となりつつある科學の振興及び科學教育の尊重といふ事象にも非合理的な要因が混入するのは萬止むを得ないことであるが、而も洵に遺憾なことである。非合理的科學とか科學振興及び科學教育尊重の流行とかいふが如きは、其自身矛盾的な事象だからである。即ち、我が國が、今日急速、科學の振興及び科學教育の尊重を必要とするに至つた所以は、在來の我が學界及び教育界が斷えず流行の擒となつたためだからであり、随つて、科學の振興及び科學教育をして眞に價値あるものたらしめるには、流行を超越して、眞に我が國の本質的發展に必要適切な科學の振興を旨としなくてはならない。そしてこの點から見れば、少くとも科學者及び科學教育者だけは、「急がば廻れ」の諺に従ひ、何處までも、研究及び教育の方針方途をして根本的徹底的ならしめるやうにし、決して拙速彌縫に墮せしめないやうにしなければならぬ。識者が、純理的基礎的科學の重視を力説するのも當然なことである。

但し、これは、決して、科學の應用方面や實用方面や又は國家的國民的方面を輕視せよといふこ

とではない。例令、其の原因は何であるとしても、現代の日本が科學の振興及び科學教育の重視を必要とする理由は、純理的なものであるよりは寧ろ實用的なものであるのは、否み難き事實である。即ち、廣義の國防上科學及び科學教育が重視されるやうになつたのである。随つて、現代の日本が廣義の國防科學の研究及び教育を先にするのは當然のことである。只問題は、所謂國防科學の研究及び教育も、其の末梢的皮相的方面に於ては拙速的方法によつても或る程度の効果を收め得るが、其の主要な方面に於ては、到底斯くの如き方法によつては所期の効果を收めることが出來ないのみである。列強は何れもそれ／＼秘密に研究し且独自の國防科學を創建するのが立前となつてゐるし、且この傾向は將來益々旺盛となり、随つて敵國は勿論、盟邦友國と雖も到底在來の如き指導を受けることが出來ないからである。否、たとひ、幸にして盟邦友國の國防科學を十分に研究し輸入することが出來たり或は國防科學の發達に關して先進盟邦友國の十分な指導を受けることが出來たりするとしても、國情に種々の相違があるために、これを十分自分の「もの」にするには依然として獨得の工夫考案が必要であるが故に、將來に於ける國防科學の研究をして眞に價値あるものたらしめるには、結局、廣い意味で、独自の國防科學を創建する他には途がないのである。そして茲に、現代日本の科學者及び科學教育者に創造的精神又は創造的態度の必要な所以が存する。而もこの意味

の創造的精神又は創造的態度は、何處までも外國殊に先進國の科學の長所を十分に攝取活用することを實質的條件とする點に於て、所謂「模倣に即する創造」の精神又は態度であると共に、根本的徹底的純理的研究隨つて長時期を必須の條件とするものであり、おのづから、普通教育又は幼少年の教育を重視するものであることを忘れてはならない。そしてこの點から見れば、私は、國民學校に於て科學的創造性が重視されてゐるのは欣快に堪へない。

然らば、我が國が科學上の先進國と仰ぐべき國は果して何處であるか。いふまでもなく、それは獨米兩國が代表者であるが、米國は、少くとも今日に於てはいはば敵性を有する國であるが故に、其の國防科學の研究の必要は特に切實であると共に其の困難も亦酷甚である。而も獨米兩國は、科學國としては或る意味で對立的にして補合的な關係を有する。即ち、獨逸の科學は、純理的・基礎的・根本的研究の方面に於て優るのに對し、米國の科學は、實際的・應用的・具體化的・大規模的方面が長所である。而も、最近の米國科學界は獨逸科學の長所を我がものによつて其の短所を匡救しようと努力しつつあることを忘れてはならない。この努力が眞に奏效する曉には、米國の科學は獨逸の科學を凌駕することとなるからである。随つて、少くとも日本の科學界は、獨逸依存に安んぜず、米國の科學の研究にも最善を致すやうにしなくてはならない。但し、これは何處

までも我が獨創的研究の参考のため又は素材を獲るためであるのはいふまでもない。併しながら、日本科學の獨創的研究が單に獨得な國防科學の創建のみに限られると思つたり、或は、國防科學の創建に必要なものが狹義の基礎科學のみだと思つたりするならば、それは大きな誤である。

第四節 國民科學の樹育

世には、科學の普遍性一般性乃至純理性を尊重する餘り、其の國民性又は民族性を否定するものもないではないが、これは、少くとも偏見の警を免れることが出来ない。勿論、科學を自然科學又は物質科學に限る時には、必ずしもさうではないが、嚴密には、この場合に於てさへ、例へば、動物學・植物學を始め風土・氣候等の制約を受ける度合の高い自然科學には妥當しない見解である。況んや、科學を廣義に解して、文化科學・歷史科學乃至精神科學をも包含する時に於ては尙更である。而も現代日本に於て振興を要する科學も重視すべき科學教育も、畢竟、廣義のものであることを忘れてはならぬ。

勿論、現當直下の日本に於て特に必要な科學は狹義のもの即ち所謂國防科學であると共に、國防科學の必要は近き將來に於て容易く解消するものでないことも世の周知するところであり、随つて、

現今又は近き將來の科學教育に於ては、我が國防科學の發達に必要な適切な教育に力を致すべきは當然のことである。併しながら、一度、我が國民性及び國家的文化就中其の學術の特色と現代日本の所謂世界的世界史的使命とに想到すると、到底國防科學の發達は勿論、自然科學又は物質科學の發達のみを傾倒することが出来ないものである。我が國民性及び國家的文化の特色乃至長所は廣義の精神性特に廣義の主情性に存し、随つて、我が國の學術の特色乃至長所も亦文化科學・歷史科學乃至精神科學に存するばかりでなく、現代日本の世界的・世界的使命も、日本のこの特色長所を十分に發揮活用することによつて、獨得な日本文化を創造し、且主知的・自然科學的・機械的・物質的な西洋文化と主情意的・文化科學的・藝術的・精神的な東洋文化とを打つて一丸とし、以て世界文化の發展に積極的な寄與を致すところに存するからである。斯くして、現代日本の學界も教育界も、日本の特色長所の發現としての文化科學・歷史科學乃至精神科學特に倫理學・哲學・政治學・國家學・史學・教育學・法律學・心理學・藝術學等の發達に力を注がなくてはならない。その他、自然科學の方面に於ても狹義の國防科學と共に、我が國に於て特に發達してゐる醫學・地震學等を益々發達させるやうにしなければならぬ。そして斯くの如き科學の方針は、やがて科學教育の方針であると共に、又科學教育者の心構でもあることは、いふまでもない。

第五節 現代日本科學教育者の心構

現代日本の科學教育者に必要な心構は、要するに、重大な使命責任を自覺すると共に、この責任を遂果するために、何處までも創造的な態度を取りながら、而も一方、科學的先進國特に敵性を具有する國家の科學の研究と活用とに最善を致すと共に、他方、消極的には國防科學の發達を直接の目的とすると共に、この目的を十分に達成するために、純理的・基礎的根的研究を重視し、積極的には日本の特色長所を發揮活用することに即して現代日本の世界的世界史的使命を遂果するに必要な、文化科學・歴史科學乃至精神科學の發達にも一半の力を割くやうにするのが、現代の日本に於ける科學教育者の根本的な心構でなくてはならない。

併しながら、この根本的な心構をして眞に有力なものたらしめるには、尙二三の注意が必要である。そして其の第一は、所謂師弟同行又は俱學俱進の心構である。この心構は、あらゆる教育に於て必要な心構であるが、科學教育に於て特にさうである。科學は、文字通に日進月歩するものであり、随つて教育者にして自ら不斷に研究精進することがなくては、到底其の使命を十分に達成することが出来ないばかりでなく、科學教育の効果を擧げるには、何よりも先づ被教育者の科學的精神

を涵養助長することが必要であるが、これがためには、實驗を典型とする俱學俱進乃至師弟同行の教育法が最も有効だからである。實に、科學教育は高き意味に於ける硬教育であり行でなくてはならない。併しながら、これは單に教室又は實驗室のみに限らるべきではない。科學教育は、一方、極めて冷靜な知育であると共に、他方、活潑潑地な生活教育又は實踐教育であり、随つて教室又は實驗室以外の廣大な天地を其の場所としなくてはならない。随つて、科學教育は、當然、學校を越えて家庭及び社會に及ばなくてはならない。そしてここに、科學教育者に必要な第二の心構が横たはつてゐる。科學教育者が、家庭及び社會と提携することが、即ちこれである。

思ふに、科學の發達が國民全體の力に俟つべきは、説明を要しない自明事であるにも係らず、我が國に於ては、この點に關して理解を缺く國民が少くない。そしてこれは、國民大衆及び婦人に於て特に甚だしい。我が國の科學の進歩しないのは、優れた科學者が少いことを直接の原因とするが、而も國民の科學的水準の低いことが、優れた科學者の輩出しな一主要原因であることを忘れてはならない。少くとも、日本の科學教育の振はない一つの原因が、婦人殊に母たるものに科學的教養が缺如してゐることであるのは否み難い。随つて、科學教育の振興を計るには、婦人の科學的教養を高めるやうにすべきであり、そしてそのためには、女學校を始め女子の學校の科學教育を振興す

ることが急務である。

但し、婦人に必要な科學的教養は單なる科學的認識ではなくて、これを子女の教育と生活とに應用活用する活科學的知識又は科學的精神である。然るに、今日の實情に徴し、私は、日本婦人の科學の應用力活用力に對して殆ど絶望に近い遺憾を覺えつつあるものである。蓋し、彼女等の應用活力は甚だしく形式的であるがためである。そしてこれは、古靴下で帽子を造るといふ文字通の冠履轉倒の一事のみに徴しても明かなことではないか。科學教育者は、宜しくこれら日本婦人の缺陷を理解して適切な指導をいたさなくてはならない。

これと共に重要なことは、社會、殊に科學に關係の深い社會と協力することである。そしてこの點では、米國の科學界及び科學教育界に學ぶべきものが少くない。即ち、科學博物館を始め、各種の博物館や圖書館や工場や商店等と協力して學校科學教育の缺を補ふことに最善を致しつつある點は、我が國に於ても十分に學ぶべきところである。その他、出版物特に新聞雜誌の記事等にも注意すべきであるが、幸、最近に於ては、この點に關するかぎり、我が國の出版界は全く面目を一新したかの觀がある。

最後に、最も重要なことは、科學教育者自ら自己の生活を科學的にし躬を以て率ゐるやうにする

ことである。世には「醫者の不養生」の諺の如く、科學者にして非科學的な生活を營んでゐるものも少くないが、これは洵に遺憾なことである。但し、科學教育者が科學的であれといふことは、決して科學教育者一人だけが科學的であれといふことではなくて、其の家族や友人の生活をも科學的ならしめることを意味すると共に、決して科學萬能になり、科學以外のものを凡て排斥せよといふ意味でもないことを忘れてはならない。實に、科學は極めて必要なものであるが、科學のみが學問でなく、科學の發達が直ちに文化の發達でもなく、其處に限界があり、且この限界を正しく理解すること其のこと、及び、自己の限界内に止つて自己の使命を十分に遂果することに最善を致しつつ、科學以外のものに對しては何處までも敬虔謙抑な態度を以て協力を希ふことこそ、まことの科學的精神であり、又、かかる科學的精神を活用してこそ、眞の科學の振興をも科學教育の發達をも期することが出来るのを忘れてはならない。そして、この點から見れば、科學者及び科學教育者は、何よりも先づ、所謂「科學する心」の眞義を理解すると共に、自己自身、其の持主たり活用者たることを期しなくてはならない。

第八章 國民學校と科學教育

國民學校には種々の長所があるが、科學教育の尊重も亦正しく其の代表的なものの一つである。但し、一言に、科學教育の尊重といつても明白を缺くが、科學及び科學教育の本質及び目的使命を正確に把握してゐること、其の方法又は取扱方が大體に於て妥當なこと、殊に、科學教育と創造教育との連絡に注意したことなどが、其の主要特色である。そしてこれは、國民學校令施行規則に於て明かである。

即ち、曰く、「第七條 理數科は通常の事物現象を正確に考察し處理する能を得しめ之を生活上の實踐に導き合理創造の精神を涵養し國運の發展に貢献するの素地に培ふを以て要旨とす。科學の進歩が國家の興隆に貢献する所以を理會せしむると共に皇國の使命に鑑み文化創造の任務を自覺せしむべし。數理及自然の理法を自發的持久的に推究する態度を養ふべし。分析的論理的に考察する力を養ふと共に全體的直覺的に把握する態度を重んずべし。觀察實驗を重んじ實測、調査、作圖、工作等の作業に依りて理會を確實ならしめ發見工夫の態度を養ふに力むべし。國防が科學の進歩に負

ふ所大なる所以を知らしめ國防に關する常識を養ふべし。」と。

一見明白なやうに、科學が文化創造の原動力であり、且科學的精神が合理創造の精神を動力とし、且自發的にして持久的に推究すること、分析的論理的に考察する力を養ふと共に全體的直覺的に把握する態度を重んずべしとしてゐるのである。

この他、理科と數學とを綜合して理數科としたことや、算數に於て「基礎的知識技能の反復練習を重視し應用自在ならしむるに力むべし」とし、理科に於ては、「自然界の事物現象及自然の理法と其の應用に關し國民生活に須要なる普通の知識技能を得しめ科學的精神を涵養するもの」とし、且「生物愛育の念に培ふと共に繼續的の觀察實驗に依りて持久的に研究するの態度を養ふべし」としてゐるのは、何れも、上記、日本の文化殊に日本の科學の發展といふ點から見て妥當である。

只問題は、これが教育の任に當るものが、果して新科學教育の方針を十分に理會し且これに適切に合致するか否かにある。私は、切に國民學校教師の反省を要望すると共に、速に其の再教育の實施を熱求して止まないものである。

第九章 創造教育へ

教育は生命力である。創造力である。教育にとつては何ものでも、何ことでも、無意義なものはない。戦争も同様である。否、「生活が陶冶する」といふ見地から見れば、戦争其のものが廣義の教育力である。少くとも教育の一要件である。事實、支那事變及び時局が如何に教育に役立つかは周知のことではないか。

支那事變及時局の教育的意義は極めて多いが、其の中最も重大なものは、日本人の創造性に發動の機會を與へたことである。私は、由來、日本人が卓越した創造性の持主であることを確信してゐるものである。併しながら、創造性の發動には必ず機會が必要である。所謂「必要が發明の母」であり「窮すれば通ずる」からである。

然るに、日本人は、これまで一回と雖も本當に困つたことのない國民である。この點では、日本人は世界最大の幸福者であると共に又其の反對でもあると見ることが出来る。今や、いや應なしに日本人が自己の創造性を十分に發動すべき機會に遭遇した。今こそ、本當に日本人の眞價が問はれ、日本人の運命が決定さるべき時であると共に、日本教育の指導方針が新に確立さるべき時である。

最も十分な意味で「創造教育」が斷行さるべき時である。日本文化の創造に即する世界文化の創造のための原動力を涵養することを原理とする教育が行はるべき時である。

そしてこの點から見れば「長期戦」は、單に狹義の戦争に對してのみの指導原理であつてはならない。即ち、又、生活戦——創造生活のための指導原理でもなくてはならない。そして日本人は、この創造の希望と責任とを有してこそ、あらゆる困苦缺乏にも堪へ得るのである。龜子たはし一つ發明するにも、洗濯ばさみ一つ工夫するにも相當の努力と辛抱とが必要である。況んや今、日本は、世界待望の「新東洋文化の創造」といふ聖業に着手してゐるではないか。五年や十年の辛抱が出来なくてどうするか。そしてこの點から見れば、今は洵に「教育の世紀」である。最も教育の爲ばえがあると共に、最も教育の爲易い時である。實に、今日は、教育者も親も社會の先覺者も、しつかり腹をきめて後進に臨むべき時である。「東洋文化の創造」——「日本人の創造性の發揚」の名の下に、確信と責任とを以て若き人々に臨むべき時である。高大な目的と使命とのために五十年でも百年でも辛抱するやうな精神と身體とを涵養するやうにすべき時である。そして其のためには何よりも先づ、教育者、親、先覺者が躬を以て率ゐると共に、社會一般が實力ある人間又は堅實な人間を尊重するやうな風潮を造らなくてはならない。そしてこれは、科學教育の振興から見れば特にさうである。

思ふに、教育は、複雑廣汎な現象であるだけ、いろ／＼に解釋することが出来るが、これを正しき意味に於ける將來本位の營みであり、且將來は理想と可能との領域であり、随つて剛宕な意志と聰明な理知との持主にのみその真相を開示するものであるが故に、眞に教育の改造を念とするものは、二重の意味で強意と明智との持主でなくてはならないといふ見地から見れば、何よりも先づ「創造」こそ、我が將來教育の根本原理でなくてはならないからである。

勿論、創造は教育の本質であるが故に何時何處の教育においてもその根本原理ではあるが、將來の我が國の教育は、特に又獨得の意味において、創造を重視しなくてはならない。在來の我が教育は、周知の如く短日月間に諸先進國のあらゆる文化を輸入同化活用することを直接使命とするがために注入と模倣とに主力を注がなくてはならなかつたのに、今日においては、文化の全野に亘り眞に獨自にして優秀な日本文化を創造し、内では全き意味で國民生活の自給自足を可能ならしめ、外では世界文化の進展に積極的實質的な寄與貢獻をいたすために、滿支人をはじめ歐米人も協力して新東亞の建設を可能ならしめるには勿論、個々の日本人として意義ある生活を營むにも、新天地新職業、新境遇を開拓する必要の度合が益々増大するからである。

この意味において、將來の教育方針は、創造的日本主義でなくてはならない。

第十章 自學自習の教育的意義

第一節 序 說

教育が、歴史的社會的現象であるかぎり、其の理論及び實際が絶えず變化するのは、當然のことであり、随つて最近、其の基調が客觀主義的・統制主義的・他律主義的・集團主義的になりつゝあることにも亦何等の不思議がない。併しながら、凡そ何事も極端に走り過ぎることは警むべきことであるが、殊に、教育の如き、穩健中正を旨とすると共に、長期に亘る將來を透視することを一大要件とする現象に於ては、尙更である。然るに、我が國民學校令を見るに、大體に於て時宜を得たものであるが、部分的には必ずしも憂慮なきを得ない。少くとも、該令の本旨を十分に味解することなくしてこれを實踐化する場合に弊害の伴生する惧れがないとは何人も保證し得ないところであらう。そして、「自學自習」とか「個性尊重」とかいふ問題の如きも、正しく誤解を受け易いもの代表者である。これらは、一見、現代教育の基調であり、且國民學校令の一本精神たる客觀主義・統制主義・他律主義乃至集團主義と調和しないやうに思はれるからである。

併しながら、これは斷じて失當の見解である。個性の尊重には語弊が伴ふが、少くとも自學自習は、如何なる教育にも缺くべからざる教育の根本要因であるかぎり、現代の我が國の教育に於てもこれを輕視することは許さるべきではない。但し、これは勿論、自學自習が直ちに教育だといふことではない。随つて、問題は、自學自習は、教育に於て如何なる地位を占めるか、教育は、自學自習以外如何なる要因に俟ち、且自學自習と其の他の要因との關係を如何に見るかといふことに存するといはなくてはならない。そして、これらの問題を徹底的に解決するには、勿論教育の本質觀を基礎としなくてはならない。

第二節 幫助的修養としての教育

教育は、廣汎複雑な現象であるが故に、其の本質觀にも千差萬別あるが、私は、「幫助的修養」を以て教育の本質と見、随つて、「教育は、幫助的修養である」と定義するものである。

ヴィンデルバントは、論理的定義には、定義されるものに最も近い高級の類概念と其の種差とが與へられてゐなくてはならないといつてゐるが、右の教育の定義中、「幫助的」は、ヴィンデルバントの種差に該當し、「修養」は、最も近い高級の類概念に相應するものである。別言すれば、「幫助

は、私の所謂抽離的直接的に見た教育の本質及び教育の方途乃至形式の方面に該當し、「修養」は、關聯的間接的に見た教育の本質及び被教育者の目的乃至内容の方面に相應するのである。

但し、この點に聯關して一言すべきは、教育を「幫助的修養」と形容して「修養の幫助」と呼稱しない理由についてである。これは、決して「幫助」を輕視するがためではなくて、一は、前述の如き論理的定義の條件に合致せしめんがためであると共に、一は、教育の本質を最高本質即ち人生の本質から反省的に考察することによつて、其の本質觀を徹底的ならしめ、被教育者の側を主にすることによつて教育の發動的方面を明白にし、更に、修養と幫助とを二元視對立視しないで、幫助に修養心の幫助をも包含せしめんがために他ならない。

斯く、教育を幫助的修養と見る時には、第一に、教育は、自然的現象でなくて、人生的現象であること、即ち、單なる幫助としての動物の成長の幫助や植物の培養等と異なる所以を明かにすることが出来るのである。第二に、教育が活動的現象でなくて修養的現象であること、即ち、人生的現象としての特質、精しくは、人生に於ける地位及びそれに對する使命が活動と如何に異なるかを明かにすることによつて、所謂教育者本位觀及び被教育者本位觀の短所を匡救することが出来るのである。第三に、教育が獨立的修養ではなくて幫助的修養であること、即ち、教育が道德と異なる所以を明か

にすることが出来るのである。第四に、教育の價值と限界とを明かにすることが出来るのである。所謂修養は生涯のことであるのに對し、幫助的修養としての教育は其の前提又は補助に他ならぬからである。第五に、教育は最も十分な意味に於て自覺的だといふことを明かにすることが出来るのである。修養も幫助も隨つて修養者も幫助者も、等しく自覺的である點に於て、幫助的修養としての教育は、二重的自覺現象だからである。

勿論、幫助的修養と修養の幫助とは、其の内容に於ては同様であるが故に、右の意義だに理解されれば、教育を修養の幫助と見ることは必ずしも差支がない。而も、教育を修養の幫助と見ることは、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もの、如く思はれがちであり、隨つて、教育の本質を形容するものとしては、聊か妥當を缺く虞がないでもない。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、この幫助は、意味的には全教育過程を串通するものであり、隨つて、修養にして幫助と別離するかぎり、文字通の修養、詳しくは獨立的修養ではあるが「教育としての修養」ではあり得ないし、自ら教育としての修養は、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、更に別言すれば、教育に於ては修養即幫助又は幫助的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であるといはなくてはならない。況んや、幫助も修養も、教育が方途的現象であることを形容するものであるが、其の人生的意義即ち人生に於ける地位と其れに對する使命とは、修養が幫助に比して一段高次であると共に、教育の効果が高まるに従つて幫助の分量が減少するに於てをや。

然らば、謂ふ所の幫助的修養とは何か。一言にすれば、幫助的修養は、人生の一部分としての修養、即ち、人生の目的たり本部たる活動—創造の動力又は主體としての人格の創造性を涵養することであると共に、修養の一部分、即ち、他人の助力を俟つ修養である。斯くして、教育の本質としての幫助的修養の意義を明かにするには、修養の意義を闡明することから發足しなくてはならない。

修養は、人生の本質たる自覺性の一面的具現又は自覺性を本質とする人生の一面である。自覺性の十分な具現たる人生の前段即ち人格創造現象又は間接的・形式的・方途的現象で、人生の他の一面、即ち、人生の究極的・客觀的・實質的方面たる文化と先後表裏し、文化の創造又は活動の動力たる創造性を涵養助長することによつて、人格を創造すること、即ち、各人が、人生及び自己の本質と自己の人生に對する使命とを自覺し、且人生及び自己の本質を十分に發揮し、自己の責任を十分に遂果せんとする熱意を懷抱すると共に、他人の力を藉り、且文化を利用して自己の長所を助成

し、其の活用法を工夫會得し、其の短所を匡救することによつて、眞に價値ある人格となることを旨とするものである。

この意味の修養は人間又は人生にのみ獨得の現象である。人生は、其の過程又は態様から見れば、修養と活動とに別れるが、修養は人生又は人間の本質たる自覺性の一代表的具現である點に於て、狹義の活動は人間以外の動物にもあり得るが、修養をなし得る、否、なさざるを得ないものは、人間のみである。人間が單なる存在や生物ではなくて自覺的存在又は人格であり、人生が單なる變化ではなくて發展であると共に、單なる自然ではなくて文化であり、更に、道徳や教育や宗教や學問等を以て其の主要素とするのも、亦これがためである。而も、修養は、自識性即ち單なる知的自覺のみではなくて自律性即ち意的自覺性をも動力とすると共に、個別的自覺のみではなくて、普遍的自覺性即ち愛と共同とを動力とし、更に、反省と共に發展である點に於て、自覺性の典型であるといはなくてはならない。實に、人間は修養的人間であり、人生は修養場たるところに、其の獨自性が存するのである。

斯くの如く、修養は、人生の一根本要因であるが故に、其の本質は自己超越性である。修養は、其自身目的にして手段であり、ひとり個人の生涯を貫いて終がないばかりでなく、個人と個人とを

結合し時代と時代とを連結して人生を十分な意味で自己超越體たらしめるものだからである。況んや、活動は只修養を前提又は動力としてのみ可能である點、即ち、修養が活動の實在根據である點から見れば、活動其のもの隨つて人生其のものが廣義の修養であり、人間其のものが廣義の修養的存在であるとさへいふことが出来るに於てをや。事實、宗教や學問や藝術の如きは、文字通に修養即活動的現象ではないか。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値を十分に發揮し得ると共に、活動が一層高く深い修養の原因となることがあるばかりか、更に、人生其のものが不斷の自己超越である點に於て、修養と活動とが永遠に繩合的に進展して、修養即活動の過程を閱する所に、其の眞相が存するのである。

この意味の修養の構造は、主副二要素から成立してゐる。修養の主要素とは、人格の高自覺的未完成的狀態即ち修養心である。修養心は、狹義の創造即ち活動のために、積極的には自己の長所を助成し、消極的には自己の短所を匡救することによつて、自己の本質を十分に發揮しようとする心である。併しながら、件の修養心は、副要素、即ち修養心を觸發し且これを實質化具象化するに適切な素材と機會とを要する。そして機會には、經驗や教育等の別がある。

修養の本質が自己超越性だといふことは、自己自身の力で存在し、自己自身の力で働き、且自己

自身の力で自己を超越して不斷に發展して行くのが修養の本質だといふことである。随つて、自律的修養即ち自修が修養の典型である。修養は、何よりも先づ自己の力で自己を發展させようとするものでなくてはならない。随つて、いや／＼ながらするものや、他から強制されてするものは、本當の意味の修養ではない。事實、自己の力で發展しようとするものでなければ、本當に自己を反省し、本當の自己を認めることは不可能である。そしてこれは、自己の短所の認識と其の匡救とに於て特にさうである。併しながら、修養は、勿論、單なる反省でも認識でもない。正しい理想目的を樹立し、且これを絶えず高めて行くことも修養であり、本當の意味で自己を信愛し、自己の長所を認め、且これを助成し活用することも修養である。そしてこれは、人生及び修養其のものに關する正しい理解を持つことによつてのみ可能である。修養の意味が判り、眞面目に修養しようとするやうになつた時は、既に修養に一步を入れた時である。併しながら、人生の意義を理解し、それに對する自己の使命を正しく認識し、且この使命を十分に果し得るために、自己の長を伸べ短を矯めるやうに努力するのでなければ、未だ修養の本部に入つたといふことは出来ない。自己の本質の理解に即して人生の本質を理解する自己超越的現象が自覺であり修養だからである。

修養の直接目的は、自己の本質の健全な發展即ち自覺性の本質的發展である。これを具象的にい

へば、獨自にして優秀な價值を創造することによつて、有爲な國民、即ち、個人的には價值ある（國民的）人格となり、社會的には人生の本質的發展即ち國民文化及び世界文化の發展に裨益し、斯くして人生の目的を達成し得るやうな性能を涵養するのが、修養の直接目的である。併しながら、長所の助成は必ず短所の匡救を伴ふと共に、それは、早ければ早い程効果が多く、而も長所の助成によつてのみ短所の根本的匡救が可能であることを忘れてはならない。随つて、修養の方途も亦これに準じなくてはならない。殊に、短所の匡救にのみ主力を注ぐ結果、餘りに戰々競々となり、却つて長所の助成を阻害するが如きことがあつてはならない。修養の本質は、何處までも長所の助成活用に存するからである。但し、人間の長所の正しい認識は、極めて困難であることにも注意しなくてはならない。人間の一大弱點は、自己過重即ち己惚で、長所どころか寧ろ短所をすら長所と誤認したり、一時的の長所又は部分的の長所を以て生涯的乃至全體の長所と誤認したりしがちであるから、長所の認知に於ても、他人の忠言や批判を尊重することが必要であると共に、縦し、自己の長所を正しく認知し得た場合に於ても、それがために己惚に墮することがなく、どこまでも他人の長所と協力して、相互の長所を研磨し合ひ、斯くして社會全般の進歩に貢献することが必要である。尙、時としては、所謂大器晩成で、長所の發現の極めて遅い場合も少くないから、幼少年時代や青

年時代に於て平凡な人間も、決して落膽したり自暴自棄したりしないで、孜々として修養に努めることが必要である。

修養心發動の原因には主副の別がある。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。但し、時間的には、件の内外兩因が互に先後するものである。

修養の方途は、其の過程から別てば、間接的及び直接的の二となる。間接的過程は、更に、反省と方途の選擇とに別れる。反省は、いふまでもなく、自己の本質長短を理解認知することであり、方途の選擇は、長所を助成し短所を匡救するに適切な方途を選擇することである。直接的過程は、方途實行の段階で、先づ、短所の匡救法と長所の助成法とに別れる。短所の匡救法は、更に、消極的表面的と積極的根本的とに別れる。消極的表面的短所匡救法とは、短所が出現發動しないやうにすることと、機會及び素材を提供しないこととである。これは、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救法と稱するのである。積極的根本的短所匡救法は、これに反して、其の短所に對する態度が積極的であり、其の効果が根本的のもので、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あり、第二は、短所を長所と併用す

るものであり、第三は、長所の助成其のものに直接全力を致すものである。

長所の助成法は、一般的間接的と特殊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企圖する方法で、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。特殊直接的長所助成法は、長所又は特殊な創造性其のもの、助成に直接有效な方途で、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分つことが出来る。この他、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、これは所謂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十分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、あり得ないことだからである。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・高自覺的修養と他律的・受動的・低自覺的修養との別がある。そして、前者は、修養者と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

人と互に幫助し合ふ修養」とに別れ、且これが普通の意味の自己修養であり、他律的・受動的・低自覺的のものから出發して、次第に自律的・發動的・高自覺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、一般的全體的修養と特殊的部分的修養とに別つことが出来る。一般的全體的修養とは、十分な意味の修養即ち人格の修養であり、特殊的部分的修養とは、身心の一部即ち身體の鍛鍊とか知識や感情や意志の陶冶とか技能の鍛鍊とかいふやうなものである。

教育は、以上の意味に於ける修養である。そして、修養の本質が自己超越性に存するかぎり、修養としての教育は、自學自習を尊ぶべきはいふまでもない。實際、自學自習の意志及び其れに適する性能を具備しないものは、到底教育の十分な効果を收めることが出来ないのである。そしてこの點から見れば、國民學校令に於ける施行規則中、「教材を精選し教授の徹底を期すると共に興味を喚起し自發的學習態度と自修の習慣とを養ふに力むべし」とあるのは妥當である。(因に、私は、自學自習といふ語よりも自學自修の語が一層適當だと見るものである。)併しながら、これが、一見自明のやうに、單に教授の方法のみから見られたものである點に於て嫌焉を感じざるを得ない。後述の如く、自學自修は、單なる教授上の問題ではなくて寧ろ教育全體の問題だからである。とはいへ、

兎に角にも國民學校令が自學自習を重視したこと其のことは正しい。國民學校令の一要旨たる所謂「大國民」は、眞に創造力に富んだ國民、即ち、新東亞の建設に寄與すると共に世界文化の發展に貢獻するやうな國民でなくてはならないし、そしく斯くの如き國民は、眞に自己の世界史的大使命を自覺すると共に、これを達成するに必要な實力を涵養充溢するには、廣い意味の自學自習に俟つ他はないからである。況んや、教育の眞效果は、狹義の教育の終つた後に發現すると共に、全生涯に及ぶものであるに於てをや。

併しながら、教育は單なる修養ではなくて幫助的修養たるところに、自學自習の限界がある。教育の必要なのは、獨力では自學自習の不可能なものをして十分に自學自習の出来るものたらしめるところに存するからである。そして、教育が文字通の自學自習でないことは、教育が社會的現象であること其のことが立證するところではないか。即ち、教育に於ける自學自習は、何等かの制限を受けたものである。學習といはずに教育と呼び、且學習を教育の一分野又は一内容と見るのを常とするのも亦これがために他ならない。そして、自學自習を制約する教育の他の要因が幫助に他ならないが故に、自學自習の教育的意義及び其の限界を闡明するには、幫助の本質を検討しなくてはならない。

さて、幫助は、力の貸借、即ち、必要にして缺乏してゐるものと、不用にして具備してゐるものとの間に行はれる力の授受的交渉である。そしてこの意味の幫助には、價值的と非價值的・繼續的と一時的・協力的と乞助的の別があるが、教育上の幫助は、いふまでもなく、價值的・繼續的・協力的幫助、即ち、性能（價值）不同者の間に行はれる繼續的・協力的價值増進作用である。

教育は、以上の意味に於て、幫助的現象だといふことは、勿論、幫助的修養現象だといふことである。そして、修養上の幫助は、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、修養の素材及び機會と相俟つて修養を事實的に可能ならしめるものであり、且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、十分に自律的ならしめんがために他の助力を乞ふ作用である。別言すれば、幫助を不要ならしめること、即ち、獨立的修養を直接目的とし、活動即ち文化の創造を究極目的とする現象である。そして斯くの如き意味に於ける「幫助的修養」は、やがて又人生の具體相であり、人間の典型的在り方である。幫助的修養は、幫助的修養を不要とするための修養である點に於て、自己超越的であり、自覺（發展）的であり、辨證的であり、發展を目的とする點に於て、價值的であり、教育者が被教育者に對立しながらそれを包む點に於て、社會的であり、幫助は、發展を原理として、先自覺者が後自覺者に働きか

けるものである點に於て、歴史的だからである。

斯くの如く、幫助的修養としての教育は、何處までも修養が主であるが故に、即ち修養に必要なして缺如するものを幫助することであるが故に、幫助の必要も効果も修養に相對的であると共に、其の範圍又は分野も亦左の如くである。即ち、修養心涵養の幫助と修養心發動の幫助とである。修養心涵養の幫助とは、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の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。

幫助の方途も、方途の分野に準じ、間接的と直接的、消極的と積極的、形式的と實質的、一般的と特殊的、根柢的と末梢的、團體的と個人的とに別つことが出来る。

間接的幫助法は、模範や激勵や理論等に依る幫助法であり、直接的幫助法は、修養に直接役立つ幫助法であり、消極的幫助法は、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る幫助法であり、積極的幫助法は、長所の助成に直接役立つ方途であり、形式的幫助法は、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、一般的幫助法は、或る特殊な性能や事柄に對する幫助法又は或る特殊な方途を用ゐる幫助法であり、根本的幫助法は、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、末梢的幫助法は、末技末能を對象とする幫助法であり、團體的幫助法は團體に對する又は團體に依る幫助法であり、個人的幫助法は個人に對する又は個人に依る幫助法である。

第三節 自學自習の教育的意義

教育は、斯くの如く、幫助的修養であるが故に、教育に於ける自學自習は、凡て教育者（及び學友）の幫助を俟つ自學自習である。勿論、一見すれば、何等の幫助をも俟たない文字通の自學自習もあるかのやうに思はれるが、嚴密には必ず幫助を俟つものである。即ち、件の自學自習の前にか後にか必ず何等かの幫助を俟つものである。別言すれば、被教育者の自學自習は、教育者が被教育者をして自學自習せしめることでなくてはならない。そして茲に、教育作用に於ける教育者の地位が被教育者よりも高く、被教育者を包むものであるといはるべき理由が存する。私が、教授を「幫助的學習」と形容して、學習即教授觀に反對するのも、或は、あらゆる極端な被教育者本位主義を

排斥するのも、亦これがために他ならない。

但し、幫助的修養は、幫助なき修養即ち獨立的修養又は嚴密な意味に於ける自學自習を目的とするものであるかぎり、教育の眞髓は、如何にすれば、一刻も速に幫助を不要ならしめるかに存するといつても極言ではない。即ち、教育上の幫助は、幫助をしないための幫助でなくてはならない。隨つて、教育の効果の高まるに従つて、次第に、幫助は直接的より間接的に、消極的より積極的に、形式的より實質的に、一般的より特殊的に、末梢的より根本的に、團體的より個人的に、轉移するやうにしなくてはならない。而もこれは、優れた教育者にして始めて可能なことである。即ち、第一に、教育者自らが被教育者と共に、否、被教育者に先立つて自學自習し、躬を以て被教育者の自學自習を激勵することが必要であり、第二に、教育の本質が幫助的修養にあることを十分に理解すると共に、被教育者の個性を正確に認識することが必要である。そして茲に、自學自習と個性尊重とが一體たる所以が存する。

思ふに、教育者の一大病弊は、生活と職業との間に矛盾が存することである。被教育者には修養を奨めながら、自らは修養に努めないが如き、其の最も甚だしいものである。そしてこれは知的方面に於ては、普通教育者に多く、情意的實行の方面に於ては高等専門の教育者に多いのである。勿

論、教育者の中には、自ら修養するものは必ずしも少くないが、これを教育的に活用し得るものは稀である。そしてこれは萬止むを得ない。教育者の修養が教育化されるには教育的愛が必要だからである。實に、愛こそ、教育の原動力である。個性の尊重といふが如きも、其の根柢に愛がある時にのみ、眞に教育的なものとなるのである。教育者が被教育者を包むのが教育だといふのも、教育が愛だといふことに他ならない。幫助的修養としての教育が一面に於て協力幫助的現象だといふことが、其の内容に於て敬愛的現象であることを意味するものも、やがてこのためである。

實に、教育は、價值的に相違するもの、即ち、教育者と被教育者とが、教育者の人格の創造即ち修養を直接目的とし、敬と愛とを動力とする幫助的協力を方途とする現象である。別言すれば、教育は、教育者と被教育者との別が嚴存しながら、而も教育者は、前代及び現代の代表者たる自覺を有し、且次代を背負ふべきものとしての各被教育者のために、其の修養を幫助することを自己の責任とすると共に、全力を擧げて被教育者を愛し、被教育者も亦次代のために、教育者から幫助されることを自己の義務とすると共に、最善を致して教育者を敬し、斯くして、責任と義務及び愛と敬とが渾然一を成した時に、其の三昧境に入るのである。随つて、教育に於ける愛も敬も、人格的にして文化的でなくてはならない。そしてこれは個性の尊重に於ても亦同様である。

第四節 自學自習の限界

思ふに、個別性と普遍性とは具體的實在の不可缺の二面である。即ち、普遍性を宿さない個別性はなく、個別化されない普遍性はない。存在とは、個別的方面から見た實在であり、價值とは普遍性から見た實在である。然るに、教育上の個性は、絶對の存在的個性でもなく、又絶對の價值的個性でもなく、寧ろ存在的にして價值的な個性、即ち、價值可能體としての個性である。そして、價值可能體としての個性とは、文化的人格の可能體即ち國民的人格の可能體といふことである。而も、個性は、可能體であるが故に、これを尊重するといつても、現實の儘に尊重することではない。これ、教育に於ては個性を「尊重」といふよりも「顧慮」といふ方が妥當だと見られる所以である。實際、個性を個性の儘に尊重するところに教育はない。其の可能性を實現し、其の長所を助成し、其の短所を匡補することによつて獨自にして優秀な價值體——國民的人格たらしめるところにこそ、教育は存するのである。そしてこれは、個性は心理學的には自我と表裏する人格の實質的客觀的一面である點から見ても當然なことである。個性尊重の前に個性調査が必要なものも亦これがために他ならない。而も、個性が人格に成るには、他から調査され尊重されるだけではなくて、自

覺と他の個性の持主との交渉とを必須の條件とすることを忘れてはならない。否、哲學的にいへば、個性を没却する時に眞に個性が人格に高まるのである。そして茲に、教育に於ける個性の尊重は、個別性を通して普遍性を實現すること、即ち死して生きる鍊成によつてのみ可能である所以が存する。今日、抽象的個性主義が非難排撃されるのも亦故なしとすることが出来ない。

併しながら、具體的實在は個別的にして普遍的なものであるかぎり、抽象的普遍主義も亦其の極端な點に於ては、抽象的個性主義と揆を一にする。少くとも、教育の直接目的が、國民的人格の創造性を涵養助長することに存するかぎり、極端な劃一的統制主義の教育は警戒されなくてはならない。そしてこれは、國民學校令の實施に於ても特に注意を要する點である。同令の基調は、多分に理想主義的・規範的・統制的であり、殊に、訓練に於ては團體的訓練や集團勤勞や集團的行事等を特に尊重してゐるからである。勿論、國民學校令は、「兒童身心の發達に留意し男女の特性・個性・環境等を顧慮して適切なる教育を施すべし」(教則)と明言してゐる點から見ても明かなやうに、決して個性を輕視してゐる譯ではないが、而も個性尊重を基調とするものでないことは、否むべからざるところである。そしてこれは前述の點から見て妥當である。要は、それが極端に走り、正しき個性尊重をも排斥しないやうであればよいのである。これと共に、注意すべきは、教育上の個性間

題は單に被教育者の個性のみに限られないで、教育者の個性も亦極めて重大な意義を有することを理解することが必要である點に十分な注意が拂はれ、ばよいのである。

第十一章 長期建設の教育的意義

第一節 序 說

人生は、發展であるが、發展の過程は直線的ではなくて、曲折波瀾に富むことは、個人に於ても社會に於ても明かな事實である。随つて、人生をして眞に健全な發展の過程を辿らしめるには、機會を活用することが必要である。鐵は熱してゐる中に打ち、花は七分咲を眺むべきは、人生に處しても亦等しく妥當な態度である。そしてこれは教育に於ても亦同様である。否、教育は、最も自覺的な發展的現象であるかぎり、機會を活用し、時期を重視することは特に必要である。

今や我が日本は千載一遇の重大時期に直面した。明治維新以來、躍進に躍進を續けて來た我が國が、更に一段の飛躍を試みることによつて、文字通に世界一流の大國家となるべき時こそ、正しく今日である。これは、ひとり我が國に取つて極めて重要な意義を有するばかりでなく、世界的に見ても亦同様である。

思ふに、明治維新以來最近までの發展と今日の躍進との間には、其の意義に於て截然たる差別が存在する。在來の發展は、いはば受動的・消極的・模倣的・皮相的・民族的であつたのに對し、今日の躍進は、發動的・積極的・創造的・根本的・世界的だからである。實に、今日の日本の躍進は、文字通に世界的意義を有するものである。軍事的には、支那は勿論、英佛兩大國を敵とし、外交的には、これら三國を始め米國をも或る意味の敵とすると共に獨伊兩國を味方とし、思想的には現代世界思潮の主流たる、國民主義・共產主義・民主主義の三巴の渦中に投じて國民主義の代表者となり、學術的には、獨逸を始め全世界の學術國と拮抗して其の壘を摩しつつあるばかりでなく、更に一步を進めて、東洋の盟主として、新文化創造の大任を遂行し、以て、行き詰れる世界文化の進路の打開と其の本質的發展とのために、無雙の寄與を致し、随つて日本の一舉手一投足が直ちに全世界に影響を及ぼすところに、今日に於ける我が國の飛躍の意義が存するからである。

併しながら、この飛躍は單に其の一步を踏み出したに過ぎないばかりか、この飛躍は本質的に困難な事象であり、おのづから、其の完成には全國民の協力と長時期とを要するのはいふまでもない。昨今「國民精神總動員」に次いで「長期建設」が國民の合言葉となりつつあるのは、決して偶然ではないのである。但し、世には、國民精神總動員と長期建設との關係について正しい理解を特たないものが少くないのは遺憾なことである。これらは、一事象の兩面、即ち國民精神總動員は長期建

設の手段・動力・原因であり、長期建設は國民精神總動員の目的・實質・成果だからである。随つてこの両面は別々では意義を成さないはいふまでもない。勿論、時間的には、國民精神總動員が先に唱へられたと共に、其の提唱の當時に於ては、長期建設に對する自覺を缺き、單に時艱の克服即ち一言に戰勝を目的とするに過ぎなかつたが、最近事變の推移發展と世界的情勢の變化とに伴ひ、國民精神總動員の意義が次第に明かとなり、所謂「長期抗戰」を経て「長期建設」に轉じ、斯くして漸く其の積極的實質的意義の充實を見るに到つたのである。併しながら、嚴密に検討すれば、一般には長期建設の意義が未だ十分に理解されてゐないのは蔽ふべくもない。然らば、長期建設の眞義は果して何處に存するであらうか。

第二節 長期建設の意義

改めていふまでもなく、建設と破壊とは、創造の表裏的相關的二面であると共に、建設は破壊より一段高次のもの、即ち破壊の目的であり、且創造の積極的實質的方面を形造るものであり、随つて、破壊は其自身に於ては意義を有しないものである。事實、破壊は、建設の意圖を有すると共に、建設の前提となる時にのみ有意義である。而も、破壊は建設に比して短時間に於て可能であることを

常とする。勿論、破壊にも長時間を要する場合がないではないが、それは、大抵、文字通の破壊ではなくて、破壊が直ちに、又は、破壊がやがて建設である場合、即ち、改造の一面一内容としての破壊である。そして批評・批判といふが如きものの中にも亦この種の破壊に該當するものが存するのである。斯くして、建設は、少くとも破壊に比しては、「長期性」を以て其の一本質とするのは、否み難きところである。随つて、「長期建設」といふが如きは、實は妥當な言葉ではないのである。勿論、世には、一見、一舉にして成ると思はれる建設即ち「短期建設」もないではないが、これらさへ極めて僅少な例外を除いては、實際に於て相當の期間を費してゐるのである。而も、建設の本質的價値の高大と、建設に要する時間の長短とが多くの場合正比例するのも亦周知の事實である。そして「新文化の創造」といふが如きは、最も價値の高大な建設であると共に、難建設中の難建設であり、随つて、最も長大な時間を要し、これこそ眞に「長期建設」の名に價するものであるといはなくてはならない。

但し、新文化の創造にも諸多の異別が存する。そして異民族の協力に依る新文化の創造は、難事中の難事である。蓋し、文化の具象的存在形態は、民族的文化だからである。勿論、實際の民族的文化は、決して嚴密な意味で一民族の文化ではなくて、多くの民族の協力に俟つものであるが、而

も、斯くの如き文化も、結局、最も優強な民族が中心動力となると共に、文化の純粹性を保持發揮することが困難である。最近の獨逸が「血の純潔」を以て一主要原理とし、且この原理の活用具現のためにはあらゆる手段を講じ、時には反文化的と思はれる舉にさへ出でざるを得ないのも、この間の消息を物語る所以でなくてはならない。

然るに、今日乃至今後の日本に於ける長期建設の實質的意義は、畢竟、日（滿）支の提携協力による新東洋文化の創造に存するにも係らず、日支の間には、民族的にも文化的にも相違があり、随つて新文化の創造を阻害するが如き要因が決して絶無ではなく、おのづから、其の目的を達成するには相當の長日月を要するのである。殊に、一方に於て、この大業の協力者たる支那及び支那人は日本及び日本人に對しては先輩者にして而も戰敗者であるばかりでなく、民族的又は國民的創造性の若さに於ても著しき開きがあると共に、他方に於て、在來指導者たり模範たり又素材の提供者であつた西洋文化から離脱し、これと對立する独自の東洋文化を創造するのであり、随つて西洋文化の直接的協力に俟つことが不可能になるばかりか、西洋諸國に利害の衝突を見る機會が極めて多大であり得る點から見れば、この大業の困難なことが益々明白となり、隨つて長時間を要することも亦愈々確實となるのである。

併しながら、この大業は、如何程の困難が伴つても、必ず完成すべき日本の宿命的大使命である。この大業を成し遂げることがなければ、ひとり支那事變のために致した絶大の努力を水泡に歸せしめるばかりか、倒まに、日本をして支那事變以前とは比べものにならない程の不利な状態に置かしめ、更に、獨自性の豊かな日本人及び東洋人の創造性を十分に活用し、日本文化及び東洋文化を十分に發達させることによつて、行き詰れる西洋文化の新路を打開し、以て世界文化の健全な本質的發展に寄與する術が絶えざるを得なくなるからである。實に、新東洋文化の創造こそ、日本を伸ばし、東洋を活かすと共に、正しく全世界を救ふ所以でなくてはならない。これ、其の完成のためには、たとひ如何程の長時日を要するも敢て意としない所以である。

勿論、如何なる建設と雖も、理想的にいへば、これに要する時間が短い程よいのである。そして、そのためには何よりも先づ適當な方案が講じられなくてはならない。これは、新東洋文化の創建に於ても亦同様である。然らば、如何にすれば、新東洋文化の創造に關し、最も短い時間に於て最も有効な成果を收めることが出来るであらうか。いふまでもなく、これには諸多の方案が必要であるが、其の中で特に重大なことは、新東洋文化の理想を確立することと、東洋文化及び東洋人の本質を闡明することと、新東洋文化の創造に直接必要な方途を講ずることとである。然るに、實際に於

ては、多くは方途の方面のみに傾いてゐるのは遺憾である。新東洋文化の創造が單なる掛聲のみに止つて其の真相を把握し得ないのも、其の方途が統一と徹底とを缺いて徒に皮相的部分的境地を徂徠するのも、等しくこれがために他ならない。随つて私は、新東洋文化創造の大業を完成するには、上記の中、何よりも先づ其の理想を確立し其の大方針を決定することの必要を力説せずにはゐられない。これは、大業完成の根本問題であるばかりではなく、或る意味では最も速かに實現し得るものだからである。これに對し、第二の問題の解決には、幾分多くの時間を要するが、これまた見様によつては、既に解決済の問題で、只残るところは、日支兩國の文化及び國民性又は國民性の異同を闡明することだけであるが、これすら必ずしも長日月を要することではない。そして其のためには、専門學者を始め識者の協力に俟たなくてはならないが、未だこの點に關して何等の努力も試みられてゐないのは洵に遺憾なことである。

併しながら、實質的に最も重要であり、随つて最も多くの努力と時日とを要するものは、いふまでもなく、其の方途である。所謂「羅馬は一日に成るものでない」ばかりでなく、建設及び文化の一本質が時間性―長期性に存し、更に、新東洋文化の創造は、其の本質上極めて複雑な方途を要するものだからである。そして其の方途の主要なものは、勿論、政治經濟産業學術交通等であるが、

就中最も重要なものは、教育である。教育こそは、最も十分な意味で方途的現象即ち文化創造の原動力であると共に、所謂長期建設の典型だからである。文化の創造期又は改造期殊に戦後に於て、教育が何よりも先づ重大視されるのを常とするのも、蓋し、これがために他ならない。

第三節 長期建設の教育的意義

教育は、複雑廣汎な現象であるかぎり、諸多の解釋が可能であるが、これを、「文化創造の原動力としての人格の育成」とすることも亦一個の代表的解釋である。そして、教育をこの意味に解する時には、所謂「長期建設性」又は「發展性・創造性」は教育の一本質を形造るものといはなくてはならない。

勿論、學者の中には、建設性・發展性又は創造性を教育の本質と見ることを排するものもないでもない。教育を保守的現象と見るデュルケームや社會的同化と解するクリーク等はこれである。併しながら、この見解は、謬見、少くとも一面觀であることは否むべくもない。教育は、本來辨證的現象で、受動的・保守的・繼續的方面と發動的・進歩的・飛躍的方面との綜合だからである。而も、教育の建設性・發展性・創造性は、何處までも方途的なものであることを忘れてはならない。教育

は、前述の如く、文化創造の動力としての人格を育成することを使命又は目的とするものであつて實質的な文化を直接に創造するものではないからである。而も、文化の創造は、人格の創造性又は創造性に富んだ人間を不可缺の原動力とするものであるかぎり、教育は廣義の文化創造的現象であるといふことが出来る。そして茲に、教育が「長期性」を一主要本質とする一個の理由が伏在する。

教育は、有意具案的にして繼續的な現象だと見られるのが常である。勿論、教育の有意性及び具案性に關しては、異論がないでもないが、其の「繼續性」に對しては、異議を挟むものが殆ど絶無で、カントが、教育を人生に於ける難事中の難事であると共に數代に亘る現象であると見、フィヒテが、二十五年にして教育の眞効果が始めて擧ると見てゐるのを始め、教育を所謂「百年の大計」と見るのが常である。併しながら、教育の事實は必ずしもさうでないのは遺憾である。これは殊に在來の我が國の教育に於てさうである。

否、在來の我が國の教育は、ひとり繼續性又は長期性に缺けるところがあるばかりでなく、實は建設性創造性にも缺けてゐたのである。教育の方針が内閣の交迭毎に變化し、教育組織の上下間に矛盾間隙が多いのに加へ、教育の基調が保守的劃一的受動的で清新潑刺を缺いてゐたのは其の證據である。そしてこれは、如何なる國家的情勢の下にあつても匡救すべき缺點である。隨つて、長期

建設は、何よりも先づ我が國の教育其のものを改造する原理でなくてはならない。而も今や我が國は、獨自にして優秀な新文化を創造することなしには、未曾有の國難を超克することが出来ないと共に、それは只教育の力によつてのみ可能であることが明白であるかぎり、教育の改造は焦眉の急務でなくてはならない。そしてこの點から見れば、國民學校令に於て「長期建設」が尊重し力説され、「繼續的」とか「持久的」とかいふ語句が反復されてゐるのは欣快に堪へない。

さて然らば、斯くの如き重大な使命を有する我が國の教育は如何に改造せらるべきであらうか。

第四節 教育の長期建設性

他を焼くものは其れ自身火でなくてはならない。長期建設の原動力たるべき教育は何よりも先づ其自身長期建設性を本質とするものでなくてはならない。事實、今こそ、我が國民は眞に我が國獨自の教育を建設することに最善の努力を致すべき時である。然るに、教育の實狀は、遺憾ながら私この信念と要求とに合致するものといふことが出来ない。因襲と模倣とが到るところに混在してゐるからである。そして私の最も遺憾に思ふのは、教育學者の無自覺と無氣力とである。

思ふに、最近程我が教育學界の振はない時はない。勿論、昨今のやうに言論が統制されてゐる時

代に於ては、表面の不振を以て直ちに眞の不振とする必要はない。併しながら統制の範圍に於て論議され研究さるべきものがまだあるにも係らず、一向それが行はれてゐないのは遺憾である。例へば、謂ふ所の「日本教育學」にしても、「民族教育學」にしても、「全體主義の教育觀」にしても、將た、「日本と支那との教育の比較研究」にしても、一二のものを除いては、殆どお座なりのもの又は常識的のものに過ぎないのである。勿論、嚴密にいへば、これらの諸問題の研究は、何れも相當の月日を要するものである點から見れば、これ亦萬止むを得ないことであるが、而も他の學界が時勢に相應するために鋭意研鑽の歩武を進めつゝあるのに比べては、少くとも其の熱意に於て缺けるところがあるのは否み難いところである。新文化の創造が教育の力に俟つといふことは、やがて學問の力に俟つといふことであるかぎり、我が國の教育をして眞に文化創造の原動力たらしめるには、何よりも先づ新教育の原理が構成されなくてはならない。而もこれは單なる理窟ではなくて實際必要なことである。新東洋文化の創造は、少くとも、今日に於ては、明確な目的原理を缺いてゐると共に、又妥當な方法原理も具はつてゐないからである。そして新東洋文化創造の方法原理の一としての新教育原理を構成するには、教育學者は、在來の如き偏狹な見解及び方法に囚はれることなく、進んで、心理學殊に民族心理學・人類學・支那學・史學・地理學等を十分に活用するやう

にすると共に、机上の空論を弄ぶことなく、親しく支那を見、親しく支那人と交ることによつて得た活知活識―體驗知を素材又は基礎とするやうにしなくてはならない。

併しながら、たとひどれ程價值ある教育學說が現はれても、これを理解しこれを活用するものがないければ、結局徒勞に歸するのは疑ひを容れざるところである。そしてこの點から見れば、私は、最近の教育者の理論輕視の傾向に對して酷だしい不安を感じずにはゐられないものである。勿論、理論輕視は、現代の世界的特色である。そして、斯くの如き非常時に於てはまた止むを得ないが、而もこれは何時までも放任すべきものではない。文化の進歩は學問の進歩を一主要内容及び一主要動力とするものだからである。殊に、教育界の如く、本來學問に最も關係の深いところに於ては尙更である。本ばかり讀んでゐる教育者も困るが、本も讀まない教育者は一層困ることを忘れてはならない。然るに、最近の教育者には、本を讀まないもの、又は本を讀めないものが餘りに多く、縦ひ本を讀むものといへども、多くは銷閑娛樂のためや直接的必要のために讀むだけで、眞に價值ある書籍を讀むものが至つて少いのは、洵に憂慮すべきことである。斯くの如き傾向はやがて其の教へ子たる次代の國民にも不拔の惡影響を及ぼすからである。況んや、近く、新東洋文化を創造するには勿論、將來、日本又は東洋が西洋文化と拮抗し協力し又はこれを指導して、眞に世界文化の本

質的發展に積極的實質的寄與を致すには、學術を少くとも其の一大方途又は一主要内容とすべきものであることに想到する時には、學問輕視に對する私の憂慮は特に切實の度を加へるのである。

併しながら、教育者に對する私の不滿はこれのみに止らない。そしてこれに次いで最も大きなものは、教育者に創造的精神が缺如してゐることである。教育は畢竟間接的創造現象であるかぎり、教育者には必ずしも狹義の創造的精神が必要ではないが、被教育者の創造性を涵養助長するに必要な廣義の創造的精神は如何なる教育者にも具備されてゐなくてはならない。殊に、今日のやうに、「新文化の創造」といふことを目的原理とする教育を行はうとするには、何よりも先づ教育者に創造的精神が充溢高潮されなくてはならない。そしてこのためには、教育者が創造的精神の何ものであるか、殊に、日本人及び支那人の創造性の本質竝に兩者の異同について正しい理解を持つことが必要である。而も、教育者に創造的精神の必要の度は今後益々其の高さを加へて行くと共に、創造的精神の涵養助長が幼少の時程有效適切であることに想到する時に、私は、現在の教育者に對して創造的精神の充溢高潮を望むことに少からぬ不安を感じずにはゐられない。現在の教育者の受けた教育の多くは私のこの要望に反するものだからである。そして茲に、私が師範教育の改造を焦眉の急務とする一個の理由が存する。實に、師範教育の改造は、教育の長期建設に於ける基礎的要件と

なると共に、其れは程度の高上と内容の創造化とを二大方針とするものでなくてはならない。

師範教育の改造は、やがて教育制度全體の改造の出發點でなくてはならない。日本は、今あらゆる方面に亘つて根本的改造の時である。文化創造の原動力たる教育制度に根本的改造が必要であることは改めていふまでもない。而も一旦改造された教育制度が容易に改造されないことを理解する私は、必ずしも拙速的改造を要求しないが、師範教育の改造だけは焦眉の急務とせざるを得ない。教育上の如何なる改造も、教育者の力を俟つことなくしては其の効果を收めることが出来ないからである。而もこの點から見て、私の特に必要と感ずるのは、高等教育に従事する教育者の自覺と奮起とである。高等教育關係の教育者は、其の本質上、獨創的な専門學者として直接學界に寄與すると共に、學生の創造性の涵養助長に即して間接に文化の創造に貢獻すべきであるのに、在來は、遺憾ながらこの何れかの一面に偏傾するのを常とした。今や、この資格の完備が切實に要望されつゝある。而も今日の高等教育關係者は更に一大責任が負はされつゝあることを忘れてはならない。平時に於ては文化創造の先驅者となり戰時に於ては國防の第一線に活躍する幹部となり得る聰明剛健な心の持主を育成すること、即ち和戰何れの場合に於ても日本人の眞價を十分に發揮し得る國民を造ることが、今後における高等教育の使命だからである。實際、眞によい教育とは、被教育者を

て、如何なる境遇に際會しても最善を致すことによつて自己の眞價を發揮し自己の眞責任を遂果する力即ち眞の創造力の持主たらしめることであるのに、在來の教育が、逆境や非常時等に處する力を養ふことを忽にしたのは、洵に遺憾なことである。

斯くして、今や教育者の責任は倍加した。今は、教育者こそ國家のため將來文化のため、正しく率先自覺奮起、創造的總親和總動員の實を擧げることによつて、「文化創造力の涵養者」たる自己の使命を貫徹すべき時である。而もそのためには、文政及び學校の局に當るものも、學術や研究を尊重すると共に適材を適所に置くことによつて優秀な教育者の創造力を十分且有効に發揮せしめるやうにしなくてはならない。

これに次いで特に必要なのは、教育研究所及び教育大學の設立と、政變に左右されない永續的教育審議機關の設置とである。教育の研究は、勿論教育學者個々によつても、大學によつても可能であるが、而も眞に徹底的な研究は學者の統一ある協力に俟たなくてはならない。但し、眞に有效な協力的研究は、只純學術的な基調の上のみ可能なものであるかぎり、行政機關から獨立することが必要である。これ、私が、教育研究所の特設を必要とする所以である。勿論、其の所員の如きは、必ずしも専任者のみで充たされなくとも差支がない。只何處までも一流の教育學者が、出来るだけ

自由に隨つて出来るだけ徹底的に而も力を協せて研究し得るやうでありさへすればよいのである。教育大學及び永續的教育審議機關の特設の必要については既に幾度も縷説したところであり、且其の理由も周知のことに屬するが故に、今は只其の斷行の一日も速かならんことを要望するだけに止めて置く。

尙、新東洋文化の創造に於ても、日本教育の建設に於ても、西洋文化の輸入と活用とが在來と同様に必要であることを忘れてはならない。要は、只、在來と其の態度目的が異なるだけである。即ち創造建設のための輸入活用であることを忘れさへしなければよいのである。然るに、世には、我が國は既に創建の時代に入つたので西洋文化の如きは全く不用に歸したかの如くに思ふものが少くないのは、淺見も亦酷だしいといはなくてはならない。そしてこの點から見れば、日獨・日伊文化協定は洵に時宜を得た企として稱讃さるべきものであると共に、其の實效を擧げるために、教授及び學生の交換が出来るだけ大規模に實行されるやうになることを要望して止まない。

最後に一言すべきは、教育内容改善の方針についてであるが、これは畢竟、國民主義化と創造化とに盡きるが、實質的に見て特に重大視すべきは、國民の創造性を總動員するために、形式や見榮に囚はれず、適材適所主義の教育を行ひ、教育を受けたかぎり國家の役に立つやうにすると共に、

特殊教育を重視し、不具者と雖も適當な教育を施すやうにして、たとひ進んで國家の役には立たなくとも、せめて一身の生計だけは自分に立てさせるやうにし、更に、獨自にして優秀な性能を稟有するものは、公費によつて教育するやうにすることが必要である。

待てば海路の日和とか。私が多年翹望し、私が終始一貫力説した時代は、今や漸く、そして遂に來た。「創造主義の時代」、「創造教育の時代」が、今や來たのである。私は、これを私一身のためにではなく、日本と世界とのために衷心より慶賀せざるを得ないものである。人生は創造であると共に、日本人は獨得の創造性を稟有する國民であり、そしてこの創造性を十分に涵養助長し具現活用してのみ、其の存在の意義を充實し其の使命を遂果することが出来るからである。幸にして、今や各方面に創造日本の特色が發揮されつつある。随つて我が教育界も其の基調を創造化することによつて自己の職責を十分に貫徹するやうにしなくてはならない。教育は、本來文化創造の原動力たる國民の創造性を涵養助長することを使命とすべきであるのに、我が國在來の教育は、外來文化の輸入模倣に主力を傾注して、日本人の創造性を直接的積極的實質的に活用發揮することを輕視してゐたのは、遺憾ながら周知の事實だからである。勿論、既に新文化創造の洪業が開始されつつある今日に於ては、是が非でも、現存する日本人の創造力を即刻總動員しなくてはならないが、それは何處

までも据礎的播種的のもので、天を摩する新文化の殿堂や大樹は、眞に創造力に富む後繼者達の長期的努力に俟たなくてはならないのである。然るに、眞に創造力に富むものは若い生命の持主であると共に獨自主導的卓越性の具有者でなくてはならない。私の必要とする教育の改造は、教育の創造化、即ち斯くの如き創造的國民を出来るだけ多く且出来るだけ速に養成することを本旨基調とするものである。

第五節 長期建設と女子教育の改造

勿論、長期建設は、所謂國民總動員によつてのみ可能であるのに、國民總動員といへば婦人にも實際に關係があることが理解されてゐるが、長期建設は男子殊に少數の男子のみに限られてゐるが如くに誤解するものが必ずしも少くないのは、遺憾なことである。

思ふに、婦人は、本來、矛盾的存在である。婦人は、消費者保守者であると共に生産者建設者だからである。但し、在來の日本婦人が消費保守に偏してゐたことは、否み難き事實である。

然るに、一旦事變に際會するや、日本婦人が、あらゆる軍國の婦人に見るが如く、著しく生産的建設的方面に傾くやうになつて來たのは、洵に慶賀すべきことである。併しながら、嚴密に批判す

れば、この傾向も、永續性に缺ける處がないでもない。即ち、單に事變中の一變兆に終る處がないでもない。勿論、中には、例へば、國民服の制定や新禮法の構案等のやうに、所謂長期建設に屬する方面に婦人が關與する場合もないではないが、それ等は極めて少數に限られ、大多數の日本婦人は國家の將來といふやうな問題は殆ど夢想だもしない有様である。そしてこれは、一般の男子さへさうであるから萬止むを得ないといへばそれまでであるが、斷じて等閑に附すべきことではない。而もこれは在來に於ける女子教育の結果であることに想到する時には、女子教育改造の必要を痛感せざるを得ないのである。

實際、在來の女子教育は、餘りに個人主義・女性主義又は現實主義に偏してゐた。即ち、娘として妻として家族の一員として役に立つことのみを主眼とし、國家の一員であり、國家の將來に對して絶大の責任を有する母たるべきであり、且國家や社會のために活動してゐる夫の内助者であるべきことを忘却したかの觀があつたのは、蔽ひ難き缺點であつた。夫の職業に關して無知な妻、父の社會的地位に關して無關心な娘、子女の將來を見通し得ない母等を放任して置く時代は過ぎた。今や我が國は、正しく、國家の盛衰も世界の運命も、男子同様自己の双肩にかゝることを自覺し、且この責任の遂果のために最善を致すやうな婦人を必要とする時代となつた。

但し、これは、昨今到るところで見るとやうな、家事を抛ち子女を顧みずに、東奔西走する婦人を意味するものでないことはいふまでもない。婦人は、將來とて、何處までも家庭の中心でなくてはならない。要は、自覺の有無である。日本婦人の眞使命を自覺することなしに、社會的活動に浮身を擲しても、それは何の役にも立たない。自覺だにあれば、即ち、長期建設の意味を理解し、且それに寄與することを念とするかぎり、一步も戸外に出なくとも、立派に日本婦人の使命は果し得るのである。然らば、いふ所の長期建設の眞義は、果して何處にあるか。いふまでもなく、前述の如く、日支兩國民の協力によつて新東洋文化を創造することであるが、而も其の直接の意義は、日本人の創造性―長所特色を十分に助長發揮することによつて、獨自にして優秀な日本文化を創造することに存するのである。斯くして、日本婦人が長期建設に貢献するには、一方、日本婦人の長所特色を十分に助長發揮すると共に、他方、男子をして日本男子としての長所特色を十分に助長發揮させるやうな内助の功を樹て、且この方針に従つて子女の教育に最善の努力を致すやうにしなければならない。

然るに、在來乃至今日の日本婦人を見るに、教育の低いものは全く消費的模倣的であり、教育の高いものは徒に西洋にかぶれて日本婦人の長所を失墜しつゝあるのは、遺憾の極みである。將來は、

何處までも日本婦人の長所を保持増進すると共に、其の短所たる消費性模倣性を打破して生産的創造的ならしめるやうにしなければならない。そしてこの點から見れば、將來の女子教育は、第一に、男子本位の教育から解放され、第二に、西洋模倣の教育から離脱し、第三に、偏狭固陋な保存主義を超越して進歩的な大日本主義を基調とするものでなくてはならない。尙、この他、將來の女子教育に於ては、外國及び外國人、殊に支那や支那人に關する知識を持たしめることによつて、自ら國外に出て働いたり、外國人と交際したりする場合は勿論、夫や家族が國外に出る場合にも支障を來さないだけの修養を積んで置くやうにしなければならない。そしてこの點から見れば、將來の女子に外國語が不用だといふが如きは、斷じて淺見謬論である。

第十二章 新東亞文化の創造と教育

第一節 序 說

今や全世界を擧げて文化の大轉換期に直面しつゝあるが、而も其の影響の最も重大なのは東亞である。歐洲は、或る程度まで其の文化が爛熟してゐるばかりでなく、其の本質に於て東洋其の他の文化を包容し同化する力を持たないのに對し、東亞の文化は、本來獨自にして優秀な特質を有するばかりでなく、其の本質上西洋文化を包含し同化する力を有するにも拘らず、多年に亘り、自己の本質を忘却し、徒に西洋文化に心酔し、これを模倣し、これに指導され、隨つて其の健全な發達を遂げることが出来なかつたのに、今や、厭應なしに、西洋の羈絆を脱して、自主獨往すべき運命に遭逢してゐるからである。「新東亞の建設」又は「新東亞文化の創造」が、期せずして東亞人の合言葉となりつつあるのも、決して偶然ではないのである。

併しながら、一言に「文化の創造」といつても、それは決して自明なことでも容易なことでもない。凡そ創造は、本來複雑な現象で、所謂創造性に富むものが最良條件の下に最善の努力を致して

のみ始めて可能なことであるのに加へ、破壊と建設とを不可缺の方途又は過程とするのに、人間は決して破壊を好むものでないと共に、建設は大抵の場合相當の日月を要するからである。殊にこれは、文化の創造に至つては尙更である。文化は、價值として人生の超越的・普遍的・客觀的・間接的・成果的方面で、自覺的存在としての人間が、理性を動力とし、自然を素材又は手段とし、歴史的・社會的形態に於て、全實在の本質を形成的に發揮表現する價值創造又は理想價值實現の過程及び内容であり、且文化の創造は、其の動力たる團體的創造性即ち地方的創造性・國民的創造性乃至民族的創造性が、適切な素材を得ると共に、相當の日月を費してのみ始めて可能だからである。そして茲に、文化の創造が、主として教育の力に俟たなくてはならない所以が横たはつてゐる。

第二節 文化と教育

文化が教育と密接な關係を有することは、今日に於ては、文化教育者を俟つまでもなく、殆ど自明の理に屬する。併しながら、單に文化が教育と密接な關係を有するといつただけでは、殆ど無意義に近い。教育以外のあらゆる文化的現象も亦文化と密接な關係を有するからである。然らば、文化と教育との關係の獨自性は果して何處に存するであらうか。畢竟するに、教育は、文化的現象と

しては文化の一内容又は一分野に過ぎないにも拘らず、文化の發展殊に其の創造に對しては極めて重大な地位を占め、いはば其の重要方途であるところに、文化と教育との關係の獨自性、又は、文化の教育性乃至教育の文化性の本質が存するのである。別言すれば、文化的現象としての教育の特質は、文化的人格としての教育者を先動力とし、文化的人格の可能態としての被教育者を後動力とし、且其の創造性を涵養助長して、これを文化的人格たらしめることを直接目的とし、自然及び舊文化(文化財)を素材として、新文化を創造し舊文化を改造することを間接目的とし、特殊の設備・機關・制度・方法を用ひて、最も有効に舊文化(文化財)を傳達し了解體驗せしめることを方途とするところに存する。

斯くして、ヴァーグナーのいふやうに、「文化と教育とは相關概念で、教育の文化性と文化の教育性との二面から考察されなくてはならない。」教育の文化性とは、發生的に見た教育の價值性で、教育が、文化的現象であること、即ち、教育は、文化を動力とし、文化に内在するといふことであり、文化の教育性とは、目的的に見た教育の價值性で、教育は、文化的價值的現象たる人生の動力であること、即ち、教育は、文化の動力であると共に文化を一内容とする人生の動力であるといふことである。クリーク等の力説するやうに、教育を成立存續發展せしめるものが文化其のもので、教育

は、文化の自律作用であると共に、教育は、社會—文化の根本機能又は根本動力で、文化の成立存續發展が教育に俟ち、随つて文化の存する所には必ず教育が存するとするのは、この點を指したものである。

斯くして、教育は、次代の文化を創造するために、被教育者に、現代に於て、前代の文化を傳達し追體驗させる營みである。昨今、文化の改造期に際して教育が頓に重大な意義を帯びるのも亦當然なことといはなくてはならない。實に、新東亞の建設といひ長期建設と稱するも、教育を其の主動力又は主内容とすることなくしては不可能であることを忘れてはならない。

併しながら、教育が新東亞建設の動力又は内容だといつただけでは、未だ問題の核心に觸れたとすることは出来ない。創造さるべき「新文化」の内容も、其の方途も闡明されてゐないからである。取て問ふ、謂ふ所の「新東亞文化」とは何か。

新東亞文化とは、抽象的には、「東亞」文化たる點に於て、在來の東亞文化の本質精髓を十分に保持し發揮するものであると共に、「新」文化たる點に於て、在來の東亞文化に缺けてゐるのは勿論、東亞以外の文化にも缺けてゐながら、而も東亞及び全世界に必要なものを新たに加へたものでなくてはならない。そして斯くの如き新文化を創造するには、在來の東亞文化の本質精髓を十分に保持

し發揮するために、東亞に於て最も進歩した國民又は民族が中心になると共に、東亞の代表的な國民又は民族が協力提携することが必要であり、更に、在來の東亞文化の缺陷を補ひ、且世界文化の本質的發展に貢獻するためには、一方、西洋文化を最も有効に活用することによつてよく其の壘を摩することが出來ると共に、他方、これを在來の東亞文化の精髓と創造的に綜合することの出來るものでなくてはならない。そして茲に、現在及び近き將來に於ける日本國民又は日本民族の歴史的世界的大使命がある。上記の如き新文化創造の使命を果し得る資格を具備するものは、廣大な東亞に於て日本國民又は日本民族を措いては他にないからである。日本が、この時この際、一方、八紘一字の大理想の下に、新東亞建設の大業に全力を傾注すると共に、他方、國民教育に根本的改造を試みんとするは、洵に時宜を得たものといはなくてはならない。況んや、新國民學校の根本精神は、日本國民即ち東亞文化の創造に即して世界の文化の發展に寄與する如き大國民を養成することに存し、随つて鍊成と共に創造を重大視するに於てをや。而も、國民學校に於ける創造は、在來の日本文化及び東亞文化の一主要弱點と見られた科學的創造をも重視するものであることを忘れてはならない。前述の如く、創造さるべき新東亞文化は、西洋文化の長所を活用することによつてこれを內在的に超越するものでなくてはならないのに、西洋文化の長所は、畢竟するに、科學的又は知的文

化が進歩してゐることに他ならないからである。

第三節 新東亞文化の創造と教育

併しながら、新東亞文化の創造は、何處までも、代表的な東亞民族の協力提携によつてのみ可能であることを忘れてはならない。而もこれは、何よりも先づ日本人自身が十分に理解しなくてはならない。日本人は、自己の歴史的世界的大使命を明白に自覺すると共に、決して傲ることなく、何處までも、謙抑と周匝とを以て、滿支兩國民と胸襟を開いてこの未曾有の洪業の成就に協力を求むべきである。而も結局は、中華民國人の自覺と奮起とこそ、正しくこの洪業成就の點睛力である。庶幾くば、有爲の國民人は、目前の感情や利害を超越し、民國及び東亞の永遠の發達と眞の幸福とのために、小異を捨てて大同に就いて欲しいものである。少くとも、文化創造者たる使命を擔ふ教育者は、何よりも先にこの點に自覺せ、率先、日本の教育者と提携し、以て大衆の善導に最善を致されんことを要望して止まない。そしてこれがためには、相互に、國民性や文化や教育等の異同を研究し合ひ、斯くして正しき理解に即して信愛に進むべきである。

今や、宇内の大勢は、小國分立の不利と不可能とを悲慘なる事實によつて立證しつつある。今に

して東亞が東亞人の協力によつて獨得の文化を創造し、永遠の平和の礎を築くに非ずんば、永遠に取りかへすことの出来ない禍根を貽すであらう。然るに、世には、國民性や文化や教育の相違は、協力を不可能ならしめるが如く考へるものも少なくないが、これは斷じて誤である。少くとも眞に價値ある文化の創造は、種々の異分子を綜合する結果としてのみ可能だからである。そしてこれは、在來に於ける日本文化の進展の過程に徴すれば思ひ半に過ぎるものがあらう。

勿論、異國民の協力に依る文化の創造は確に困難である。さればこそ、吾々は、其のためには長日月を要すると共に、それは只よい教育に俟つてのみ始めて可能であることを力説してゐるではないか。實際、三年や四年で新文化が創建されると思ふものは、斷じて新東亞建設の問題を語る資格がないと共に、教育の必要を痛感しないものも亦新東亞建設の洪業に參する實力を缺くものである。然るに、世には、この點を理解しないものが決して尠くないのである。新東亞建設の歩武が、さなきだに遅々たるのは、遺憾ながら故なしとすることは出来ない。而も斯くの如きは、斷じて傍觀を許すべき事象ではない。然り、今こそ、眞に祖國と東亞とを愛し、眞に教育と文化とを理解し、且眞に自己の使命を自覺する東亞の教育者は、「新東亞文化の創造」の大旆の下に一致團結すべき秋である。

第十三章 興亞教育の理想と日本の教育者

興亞教育の理想は、一言に、新東亞文化の創造である。そしていふ所の新東亞文化の創造の内容は、「東亞文化」の創造たる點に於て傳統的であることを要すると共に、「新」文化の創造たる點に於て進歩的である。然らば、何が「新」たる所以であらうか。在來の東洋にもなかつたものとは何か。一つは、東洋文化以外のものを加味することを意味すると共に、一つは、在來の東洋文化の綜合であることを意味する。斯くして、問題は、其の主動力が誰かといふことに存するのである。即ち、本來の東洋文化の粹を具有しながら、而も東洋文化以外の文化中最も卓越した文化即ち西洋文化を最も有効に活用し得るものは誰かといふことになるのである。そしてこれは、いふまでもなく我が日本を措いてはないのである。併しながら、この理想の實現は極めて困難であることを忘れてはならない。由來、具體的な文化は國民文化又は民族文化である。勿論、國民又は民族と雖も、眞に純一無雜なものは絶無で皆混合したものであるが、而も或る程度まで渾然たる統一體を保ちつつあることは、日本文化・支那文化・獨逸文化・佛蘭西文化等の證示するところである。そしてこれ

らの國民文化又は民族文化は、獨自性を有すると共に永續性を有し、時としては國民や民族が政治的に解消し又は衰頹しても尙存続してゐることは、印度文化や希臘文化等に徴して明かである。随つて、東洋文化の創造といふが如きは、難事の中の難事であるといはなくてはならない。

勿論、大まかな意味では、東洋の諸文化に類同點共通點が存するやうに、獨逸文化・佛蘭西文化・伊太利文化・英吉利文化・露西亞文化等廣義の西洋文化の間にも類同點共通點が多く、且、この意味の東洋文化と西洋文化との間には、東洋諸文化間及び西洋諸文化間の相違よりも一層大きな相違があることも亦否み難い。而も逆に、東洋及び西洋各諸文化間の類同點共通點よりも、東洋諸文化と西洋諸文化との間の類同點共通點が却つて多大な場合があることも亦忘れてはならない。事實、支那文化には、英米露諸文化と類同共通する點が少くないではないか。併しながら、斯くの如き類同點共通點は果して本質的根本的のものであらうか。若しこれが本質的根本的のものであれば、新東洋文化の創造は不可能少くとも極めて困難であるが、私は必ずしもさうは思はない。文化は、勿論、永續的であると共に、又變化的でもあるからである。少くとも、世界文化乃至人類文化の本質的發展のためには、支那人をして支那人の眞價を發揮せしめ、且其のためには最もよく支那人を理解すると共に、或る程度まで支那人と協力するに最も適當なものの方に俟たなくてはならない。そして

これは日本に於ても同様である。即ち、東洋人としての日本人及び支那人が相協力し、且各の本質長所を發揮し合ふことによつて、在來多年の間東洋人以外の人々によつて歪められた文化の進路を本筋に戻すと共に、在來現はるべくして未だ現はれなかつた東洋文化の獨自性を十分に發揮せしめるやうにしなければならない。随つて、これは、當然、發展の可能性の強い、そして古い傳套又は西洋文化の影響を受けない純真なもの、即ち幼少者の手によつてのみ可能である。そして茲に興亞教育の使命が存する。本來、教育は百年の大計であつて、急遽其の効果を擧げ得るものではない。況んや、前述の如き、舊來の病弊を匡救すると共に、異つた民族や國民の協力によつて新文化を創造するといふやうな歴史上未曾有の大事業を成し遂げるには、極めて大きな努力と長い年月とを要するのである。随つて、興亞教育を念とする日本の教育者には大なる覺悟が必要である。即ち、文字通に「長期建設」を以て指導原理としなくてはならない。

これを具體的にいへば、第一に、支那の初等教育に力を注ぐことが必要である。第二に、この支那の初等教育に従事するに必要な實力を涵養することが必要である。第三に、支那に渡つて直接支那文化の開拓建設に従事する人々を養成することが必要である。第四に、日本の子供等に支那を理解させるやうにすることが必要である。併しながら、これらは、結局枝葉のことに屬する。其の根

本的條件は、新東亞文化の創造に對する透徹した理解とこれを成し遂げようとする熱意とを併せ持つことである。而もこれは、單に東亞や支那を理解しただけで可能なことではない。問題は更に根本的なところに横たはつてゐる。―抑も文化とは何か、國民文化・民族文化とは何か、そして眞に價値ある文化とは何か、といふやうな問題が即ちこれである。

然るに、最近の我が教育界の實狀を見ると、教育者は、これらの問題を殆ど等閑に附してゐるかに見えるのは私の僻目のみであらうか。今こそ、日本の教育者は、深思熟慮、日本の往くべき道と教育者自身の進むべき途とを正視して國家及び東亞百年の大計を樹つべき時でないであらうか。この點から見て、私は、日本の教育者が、一方、興亞教育のために惜氣もなく勤勞奉仕の誠を捧げると同時に、出来るだけ修養勉強の時間を造り、上記の根本問題に關して透徹した理解を持ち、眞に安んじ喜んで、千載一遇の好機會に享けた日本の教育者たる大使命の遂果に最善を致すやうにして欲しいものである。かけ聲ばかりの時は過ぎた。大言壯語の時代は過ぎた。形式的表面的末梢的勤勞の時は過ぎた。眞に充ちあふれるやうな實力を以て、落ちついて、じつくりと、長期建設の大業を一步一步現實に進めて行くための堅實な努力を致すべき時が來たことを、教育者は念とすべきである。

第十四章 東亞文教の指導理念

一

支那事變には色々の意義があり、様々な見方があるが、私は、それが「文教事變」である點に、重大な意義を認めるものである。

支那事變は、何よりも先づ教育事變である。近衛首相が臨時議會に於て言明したやうに、排日教育の打破が、少くとも其の一大原因であるばかりでなく、日支兩國の教育の結果が、今次の事變に於て立證されつゝあり、隨つて、日本及び支那の教育に對して嚴密な再検討を試みなくてはならぬいからである。

これに次いで、支那事變は思想事變である。支那が英蘇兩國を味方とし、殊に、日本が支那の容共政策を打破せんために日獨伊防共協定を締結してゐるからである。

而も、戦争の後仕末は、本來文教と政治外交と經濟産業とを三大方途とするのを例とする點から見ても、支那事變は文教事變といひ得るが、殊に、其の結末が文教の力に俟つことが特に多大であ

る點に於て、最も嚴密な意味で文教事變であるといはなくてはならない。抗日教育も、抗日政策も、赤化も、これを根治善導するには、主として文教の力に俟つべきであるばかりでなく、戰禍に見舞はれた土地又は占據した土地に對して、其の事變に依る損失を償ふには、必ず文教の力を藉りなくてはならないし、更に、事變の究極目的を達成し其の眞意義を發揮するには、新東洋文化を創建しなくてはならないからである。殊に、在來の我が對支方策が英米等のそれに比して著しく劣つてゐる一主要原因が、畢竟、文化政策の不徹底、即ち、寄與よりも受容を主とし、武よりも文、物質よりも精神を輕んじ、當面の利益を先にして永遠の發展を蔑にしたことに存する點に想ひ到る時に、一層この感を深くするのである。

二

繰り返していふ。支那事變の究極目的を達成し、其の眞意義を發揮するには、新東洋文化を創建しなくてはならない。思ふに、「光は東方より」といふ語は、今や、再び其の眞實性を發揮するやうになつた。ひとり世界の焦點が東洋に移つたばかりでなく、行き詰つた世界文化の進路を打開して其の健全な本質的發展を計るには新東洋文化を創建する他には途がないからである。そしてこれは

東洋文化が世界文化の淵源であると共に、スウェングラの『西歐文化の没落』に徴しても明かなやうに、本質的に卓越した文化であることに想到すれば、洵に當然のことである。

然るに、長い間、眞に餘りにも長い間、東洋は惰眠と自卑とを續けてゐる間に、西洋文化は駭々と發展して、世界の指導者となつたが、今や其の缺點が白日下に曝露されつつある。彼等が期せずして東洋に着目したのは當然である。而も東亞には殆ど無限の寶庫が未開の儘に藏されてゐる。西洋人が先づ利欲的な眼から東洋に對するもの亦止むを得ない。併しながら、斯くの如きは、西洋のために東洋のためにも随つて全世界のためにも、大なる損失である。眞に西洋を益し、眞に東洋を益し、随つて眞に世界人類を益する力は、東洋獨得の文化を十分に發展させることなくしてはならないからである。

然らば、如何にすれば東洋文化の十分な發展が可能であらうか。一言にすれば、それは東洋全體が自覺發奮することによつてのみ可能であるが、而もこれには指導者又は先達を要することを忘れてはならない。茲に於てか東洋自覺の指導者を何處に求むべきかの問題が生じて來るのである。そして在來はこれを西洋に求めたが、今は既に其の時期が過ぎ去つてゐる。東洋文化の十分な發展は唯東洋自體の自律によつてのみ可能であり、随つて其の指導者が東洋に屬して而も自ら東洋文化の

眞髓を或る程度まで發揮しつゝあると共に、西洋文化を正しく理解し、これを十分に自家藥籠中のものとしてゐる國家國民でなくてはならない。そしてこの資格條件を具備してゐるものが我が日本であることは、改めていふまでもない。

實に、我が日本こそは、西洋文化の恩恵を多分に蒙りながら、而もこれを十分に活用することによつて独自の東洋文化を創建し、令や優に西洋文化の壘を摩しつゝあるのである。併しながら、支那には支那獨得の文化があり、而も彼は現代的覺醒に於てこそ、一步日本に後れてはゐるが、幾多獨自にして優秀な文化を創建し發達させてゐることは周知の事實である。そしてこれは單に過去の死事實のみではなくて、將來に於ても發展の可能性を具有することは疑ひを容れないところである。少くとも適當な指導者又は協力者さへあれば、將來の文化的發展は期して待つべきである。

然るに、支那は、其の最も適當な指導者協力者が我が日本であることを理解し得ないために、却つてこれを敵視し、其の文化の本質に於て甚だしく趣を異にするばかりでなく、支那の理解に缺くるところがあり、且其の動機中に不純なものを甚だ多く包藏し、随つて、指導者協力者として極めて不適當な西洋殊に英蘇等を指導者と仰ぎつゝあるのは、洵に遺憾なことである。事實、支那がこれらの諸國の指導を受けた結果は單なる歐化以外に一步も出てゐないではないか。尤も、支那が、

日本を去つて西洋に指導者を求める心理には同情すべき點がないでもない。日本は過去に於ては支那の後輩であるばかりか、再三支那と戦を交へた國であり、且、後輩日本が支那を凌駕したのは、西洋に指導者を見出し西洋文化を活用した結果であると、彼等は信じてゐるからである。そして茲に日本の對支態度上慎重に考慮すべき重大問題が横たはつてゐる。

實際、日本は、過去に於て殆ど全世界の恩恵を受けてゐる。そして印度も支那も、少くとも文化的には先輩であり恩人である。然るに、これらの東洋諸國が今落寞沈滞の状態にあり、而もそれは唯日本の手によつてのみ復興發展が可能であるばかりでなく、それがやがて、日本のためにも東洋のためにも將た世界のためにもなることであるかぎり、日本國民たるもの豈起たざるべけんやである。實に、今日、日本が支那を指導し支那と協力して、直接には支那の文化を發展させ、間接には東洋文化全體の發展を圖することは、正しく當然の義務であると共に又當然の權利である。否、極言すれば、これまで日本が支那を西洋人の手に委ねてゐたのは、怠慢であり恥辱であるといはなくてはならない。そしてこれは、全東洋、少くとも滿洲國及び印度等に對しても同様である。そしてこの點から見れば、今日の我が日本は、文字通に千載一遇の重大時機に直面してゐるのである。眞に第一流の文化國となるかならぬか、東洋文化再興の盟主として支那や印度を覺醒復活させることに

即して世界文化の發展に一轉機を劃せしめるかどうか、係つて一に我が日本の覺悟・態度・努力に存するのである。これ、東亞の文教に對して我が國の方策が慎重に考慮さるべき所以である。

三

東亞の文教に關する問題は種々あるが、其の中で最も重要なのは何が其の指導理念であるかといふことである。そして、私を以て見れば、東洋本位の創造的文化國家主義こそ、其の指導理念でなくてはならない。

遠き將來は兎もあれ、差當つて吾々は、獨自にして優秀な東洋文化を創建することを眼目としてはならない。併しながら、一口に東洋又は東亞の文化といつても、其の間に、國家の相違に順じて没すべからざる特質が存在するばかりか、この各國文化の特質をそれ／＼十分に發展させることに即してのみ東洋文化乃至東亞文化の發展を期し得るものであるかぎり、競争に即する協力を形式的原理としなくてはならない。而もこれを事實について見るに、支那の文化には、日本の文化と共通する部分と乖離する部分とが併存する。そして凡そ北支の文化即ち儒教文化が前者であり、南支の文化即ち道教文化が後者である。随つて、日本が提携すべきものは、北支の儒教文化でなくて