

るの意味ではない。児童は元來創造性を有して居る。教育者はこのものを、展開せしむればよい。適切に云へば児童をして自發自展せしむる境地に立たしむれば、それで善いのである。

本來創造性を内在し自發自展的なる児童に對し、無用の暴力を以て壓迫するところに、慘憺たる教育の悲劇は行はれ、善美なる先天性に、不法の氣隨を加へて、天真を惡化せしめるところに、教師の最大罪惡は成立する。

其の創造は、純我の自由展開に依つて行はれる。暴力の強壓に依つて、求め得るものではない。無用の暴力と不法の氣隨とは、教育者たるもの、第一に誠慎しなければならぬものである。かくて眞に児童をして、文化人たる面目を發揮せしむることが、教育の根本要諦であると云はねばならぬ。

かく考へて來ると、教育は間接的文化創造であると云ふことも出来る。即

ち先づ児童を文化人たらしめ、之れに依つて進んで文化の創造を、爲さしむるものであると見ても、善いのである。

#### 四 教育主義としての自展能力の陶冶

教育は児童生徒をして、文化人たらしめるものであると云ふことは、直に教育の目的論をも、決定せしむることになる。文化人たらしめると云つても發達段階中にある彼等に、其の完全を望むことは、勿論出来ぬことである。従つて更に適切に云ふときは、文化人たる基礎的進展を、爲さしむると云ふことに、ならねばならぬ。

基礎的進展と云ふことも、よく考へると、二つの方面がある。其の一は、實力相應なる程度に於て、文化價值自體の實現を爲さしむること、他の一は、文化價值實現の動力を、構成せしむることである。之れを通常の用語に

直していへば、前者は人格内容の進歩を意味し、後者は、自學・自修・自養する能力を實現せしむることである。(猶この場合自修とは、自ら道德的修養をすること、自養とは、自ら身體の養護鍛鍊をすることを意味する、自學の語は、何人も使用するが、自修をかゝる意味に限定するものは稍少なく、自養の語は、全く私の作つたものである。)後者は更に、自展動力又は自展力と稱することが出来る。

従來の教育は、動もすれば此に云ふ文化價値の實現のみに腐心し、自展力の陶冶を粗にして居つた嫌がある。換言すれば、單に現在に於ける、所謂成績と云ふものに全力を傾注し、自ら進んで、自己の成績を進歩せしめ得べき根本動力に對して、注意が足らなかつた様である。だから學校卒業の際は實に一生中に於ける進歩のマキシムをあらはし、其の後は、次第に退歩する

ことになる。我國に於て青年にすら精神的老朽者の多いことは、かゝる教育當然の結果ではあるまいか。

自展動力の練成に、特別深甚なる注意を拂ふ教育は、之れを自展主義の教育といふことが出来る。被教育者は、全然之れを放棄しおくも、固より或程度の自展はする。然しながら之れをして、有效確實有力なるものたらしむる爲めには、矢張り特殊的取扱を要する。主義として考ふる必要は、此に存在するのである。即ち單にかくあると云ふのでなく、あらしめねばならぬと云ふ理由は、此に發見せらるゝであらう。

自展の類語は、今日既に甚だ多くある。自由といひ、自動といひ、自學といふ、皆それである。然し自由は誤解を生じ易く、且つ自動と共に、進展の意味が足らぬ。自學とは、單に教育の一部のみの指稱に過ぎない。敢へて妄

りに、新製の語を弄するではないが、自展の語を作つたのは、かゝる理由にも由るのである。

要するに、被教育者本具の自展性を善導して教育し、更に之を長養助成し自ら進んで文化活動を營爲するに至らしめんと、これが私の希求するところのものである。故に自展主義文化教育と稱することも出来やう。自展と文化と、實は其の間に内在的の密接なる關係が存在するのであるが、今は之れを詳述する機會でない。私は直に進んで、教育目的として見たる文化價值論に入らねばならぬ。

##### 五 教育目的としての文化價值論

文化價值其自體に關しては、嘗て稍之れを精論したが、再び之れに一瞥を試むることにする。

價值は本來主觀の要求に基くものである。或は主觀が或る對象に對する態度であると、云ふことも出来る。とにかく價值は自他の對立を前提とする。自他對立以前の絶對境に於ては、固より價值の有無などを論ずべきものではないであらう。

さて自己が他者に對する關係には、次の如き二種の場合がある。其の一は他者其のものに價值を感じて、之れに對向すること。其の二は、他者其自體は、本來價值無きも、更に之れを第三者の獲得に役立つものと見て、之れに對向することである。前者を絶對價值、本質價值、究竟價值、純粹價值、直接價值、目的價值と云ふならば、後者は、相對價值、利用價值、方便價值、不純價值、間接價值、手段價值等など、稱することも出来る。今假りに前者を第一價值、後者を第二價值と呼んでおかう。

後者の如き價値は、如何に多く之れを獲得したからとて、自我の本質其のものには、何等の加ふるところが無いのである。かゝるものを稱して、物資又は物品と云ふことが出来る。財産の如きは、これである。百萬の富を擁するもの、必ずしも偉大ではない。偶然の時運に乗じて之れを獲得し、又は父祖の遺産を襲得したる如きものならば、其處に何等の偉大性をも表現して居らぬ。たゞこれを眞乎奮闘活躍の表徴として見るところに、尊重すべき或ものを偲ばしめるのみである。この場合に於ても、富それ自體が、尊重の對象となるのでないことは、勿論のことである。反之、一文半錢の貯なきものも、決して之を冷笑することは出来ぬ。不可抗的天災時變に依つて、固有の財物を失ひ、或は元來赤貧の家に生れたために、かゝる状態にあるならば、其處に何等の罪障をも有して居らぬのである。カーネギーが、富其自體

の爲めに活動するに非ずして、却つて富を得る活動其ものを好むが爲めに、奮闘することを公言せる言辭は、意味甚だ深長なることを感ぜしめる。かくの如きは、實に誤りなく第二價値を第二價値として、取扱つたものといへる。カーネギーの偉大なるところは、此に存するのである。

身體も或る意味に於て、第二價値である。「人肥えたるが故に貴からず、知あるを以て貴しと爲す」。然し單に知のみと云ふは當らぬこと勿論であるが、身體それ自身の上に、絶對の價値の無いことは、この一言よく道破し得て居る。「身を殺して仁を爲す」といひ、「かくすればかくなるものと知りながら、止むに止まれぬ大和魂」といふ如きも、亦同様の主張である。人間は其の强健なることに於ては、遠く牛馬に如かない。其の機巧なることに於ては、蟻蜘蛛にすら及ばぬ點もある。身體は畢竟眞人間の本质ではない。吾々は必ず

しも、力士の如き、偉大なる體軀と怪力とを要せぬ。走選手の如き輕快と迅速とを欲せぬ。人間の人間たる所以は、却つて他の方面に嚴存するを知るからである。實に吾々は理想の爲めには、粉骨碎身をも、辭してはならぬものである。

#### 六 目的價值と手段價值

第二價值を、第一價值の如く取扱ふことを、價值の轉倒といふ。價值を轉倒するものを、眞の意味に於ける愚人と云ふ。これ實に自我自體の洞察の足らないところの哀れな者と云はねばならぬ。

價值に於ける第一第二の別は、決して日常生活上に於ける要否について、見たものではない。換言すれば、價值の順序と要不用とは、必ずしも其の意を同一にしない。否人間が其の生を完うし、理想の實現、眞我の展開を爲す

ためには、是非とも或る程度の財と體とを要する。この意味に於て、私も亦經濟教育や、身體養護の必要不可欠のものたることを認める。たゞ之れを以て、究竟目的と見ぬ迄である。

以上の如く考へて來ると、私は從來一部に行はれた如く、經濟教育とは、單なる蓄財獎勵、節儉勸誘の教育を意味するが如き取扱に對して、著しく不満を感じるものである。經濟教育は、更に他の一面に於て、金錢財貨利用の教育をも、具備しなければならぬのである。蓄積のみを教へて、其の合理的使用の道を會得せしめざるは、守錢奴を養成する教育である。

要するに第二價值は、其の多少が必ずしも、人間としての價值評價に、影響しないものである。換言すれば、或程度以上は、寧ろ不用のものである。この點を特に高潮するときは、所謂思想史上の禁慾説となる。然しながら本

來第二價值たるものを、徒に禁止抑壓したからとて、第一價值の發揮が出来ると思ふは、誤解である。第二價值の否定は、結局亦第二價值たる位次を脱し得ないであらう。第二價值は第二價值たらしむるところに、其の本領が存在する。價值の轉倒は、人を愚にするものである。かゝる意味に於て、極愚の生活は即ち動物の生活である。文化教育は、第一に價值の位次を正しくすることを要求すべきである。

#### 七 教育理想と第一價值

第二價值は、自我と其の對象たる他者との關係に、役立つと云ふ意呼を以て始めて價值が認められるものであるが、第一價值は、既にいつた様に、對象其のものと自我との、直接關係の上に顯現するものである。何等他との關係の上に、價值が決定せられるものではない。云はゞ純真なる自我の、要求

其のものである。換言すれば、理想其のものである。

自我と他者との關係は、次の如く數種となる、而して各それ等について、趣の異なつた價值感があらはれるのである。

其の一は、自我と他者とが、明瞭に相對立し、自我が他者の支配を受くと感じられる場合である。この際他者の性質は、事實と法則となつて、自我に對して嚴然たる威力をあらはし、自我はたゞ、之れを如實に認識する外はないと感ずる。かゝる場合の理想を眞理と云ふ。

其の二は、自我が他者に對して、對立することは前者と同様であるが、他者に對して、自我の影響を及ぼすと感ぜしめるに於て、大なる相違がある。換言すれば、他者に對し、自己の必要當然と信ずる手段を以て、實行することである。かゝる場合の理想を正善と云ふ。

前者は、之れに依りて客觀的の理、即ち非我を明瞭にし、後者は之れに反して、主觀的の意志、即ち自我を確實にするといへるであらう。

第三には、自他融合の場合がある。或は没自他的と云つてもよい。自我と他者とが内面的に調和一致の相を、顯現するに至るものである。其の理想は即ち麗美である。

最後に、全然自我を放棄して、他者に没入する場合がある。滅我と稱することが出来る。即ち全然自我の權威を否定して、絶對に他に依從するものである。かゝる場合の理想的對象は、之れを神と稱する。神に對する主觀の態度は即ち信である。

第三は、快感に依つて、自然に自他の對立を不明ならしむるが如きも、最後のものは、寧ろ權威の感に導かれて、没入するものであるともいはれる。

學術、道德、藝術、宗教は、夫々以上の如き自他關係から、生れたもの他ならない。此に於て、認識、實行、鑑賞、信仰といふ、文化生活の四形式が、あらはれるのである。然し徹底的に考へると、元來自我と全然別物たる他者の、實在すべき筈はない。實はこれも亦自我の構成したものであると見るべきであらう。かくて結局は、皆自我の自己規定の形式となつて來る。自我がかくの如く自己を規定し行くことが、即ち進展である。他者を構成し、それと複雑多端なる關係を組織しつゝ、分化展開し、然かも自我の統一を失はざるところに、文化生活の根本的特色がある。教育の目的も、必ずこの根底に立たねばならぬ。

#### 八 第一價值の特質と自由

文化教育に於ける第一次的目的は、前述の如く、眞我の自覺自展と云ふこ

とにあらねばならぬ。然しながら、第二次的に考ふるときは、眞、善、美、信の實現となる。何れも眞我が特殊的境地に於て、顯現するところの理想である。人間の人間たる本質である。其の多くなるに従つて、愈人間を偉大ならしむるものである。如何なる手段に依るも、決して他者の侵す能はざるものである。護るの必要なく、奪はるゝことの憂なきものである。若し死と云ふ現象にして、自我の滅絶を意味すとせば、こは生命と共に、絶對的に其の進退を共にするところの、無二の忠僕である。反之若し靈魂にして、永劫不滅なりとせば、これ亦共に常住恒存する、唯一の從者であるといへよう。

かゝるものは、置くに空間を要しない。如何に多くを荷ふても、少しも重さを感じない。之を山積しても、決して敗壞しない。貪れば貪るほど、尊重すべきである。與へれば與へるほど、却つて多くを獲、毫も滅滅することの無

い不思議のものである。

文化教育に於て、中心眼目とすべき理想は、正にかくの如きものであるといへよう。

奪はるゝものは本質でない、取らんとする者には與へてよい。七珍萬寶も何等絶對の價値を有するものではない。金錢無く、財物なく、遂には身體まで無くなつても、猶嚴然として存在するものが、我等の眞に憧憬に値する理想である。西郷南洲嘗て曰く「世の中に於て、金もいらす、名譽もいらす、命もいらぬものは、誠に始末にこまる者である。然しこの始末にこまるものならば、大事業は出來ない」と。こは即ち第一價値に、生きて行くものに他ならない。「千萬人と雖も吾れ行かん」と云ふ眞の勇氣は、かゝる生活にのみ、顯現するものである。眞乎自由と稱するものも、かゝる境地に於



て、始めて味ふことの出来るものであらう。自由の無いところに、文化はな  
らぬ。

### 九 文化教育と聖の理想

眞、善、美、信の理想を體現するものを、聖者と稱することが出来る。であるから文化教育は、聖の教育といつても、誤りではない。消極的に云へば、價値の轉倒をする愚人と、反對なる賢人たらしめんとする教育である。

然しかく云つただけでは、猶十全でないかも知れない。或は聖は性である、單に本質の特色を指稱するに過ぎぬと、論ずる者もあらう。果して然らば、更に他の一面より考へて見ることも、必要となるであらう。

單に眞理追求の生活と云ふ、これには旺盛なる知的活動と、貧弱なるそれとがあらう。善にも或る意味に於ては、小善と大善とがある。同様に美にも

信にも、それ／＼程度の存することを否定する事は出来ない。さればといつて吾々は、此に夫々の第一價値以外に、それ等を判定すべき他の標準原理を設定するのではない。他の原理に依つて批判せらるゝものは、第二價値以下の位次に、あるものと云はねばならぬ。吾々は眞、善、美、信等が、第一價値として存立することそれ自體が、直に小善、小信に満足することが出来ず全眞、全美を要求して、止まざることを、内含すと思ふものである。存立は當然偉大なる存立であらねばならぬ。不安固不明瞭なる存立の認定は、既にそれだけ存立を否定するものである。結局存立は、徹底を要求するといふことになる。

以上の如き考から、第一價値の顯現に對して、更に少くとも四種の考察方面を、設定することが出来ると思ふ。廣狹、深淺、長短、強弱、が即ちそれ

である。勿論これ等四種範疇が、第一價値の總べてに對し、平等一様なる要求をすると云ふのではない。たゞ其の中の一二のみが、評定者として妥當する場合があつても、差支は無いのである。

然しながら概していへば、廣、深、長、強なるものは、狹、淺、短、弱なものに比して、偉大なるものである。前者は即ち本質の徹底を意味し、後者は反之本質の不鮮明を表はすものである。かゝる批判は、本質自ら、自身を評價するもので、他に依つて褒貶せられるのではない。第一價値は、第一價値自ら之れを評定しなければならぬものであらう。

自己の本質に徹底するものを稱して、雄者といふ。吾々は能ふ限り、第一價値を徹底的に顯現することを要求する。眞といへば既に可、然れども大眞は更に可である。「善は小なりとも、爲さざること勿れ」然れども大善は、一

層爲さざるべからざるを感ずるではないか。美に於ても信に於ても、吾々は等しく偉大を要する。即ち有力に、其の本質に徹底することを望むのである。かゝる見地に至つて教育を見ると、吾々は更に雄の教育を爲すことの、必要なるを知る。吾々は小なる文化人を作ること満足せず、更に偉大なる文化的生活を營み得るものを、養成しなければならぬのである。

#### 一〇 聖雄主義の問題

かくて私の主張は、一方に於て、聖の教育を要求し、他方に於て、雄の陶冶を熱望する、故に之れを名けて、聖雄主義の教育と云ふことも出来る。此に聖とは方面性質の優秀を意味し、雄とは實現程度の卓越を、指稱するのである。換言すれば、眞我の正美強大なる自展と云ふことにもならう。故に聖雄主義は、畢竟文化教育の理想に着眼したものと成る。文化の進歩とは即ち

聖的雄的發展を云ふのである。人生は聖雄的向上に對する不斷の努力である。「豚となりて満足せんよりも、ソクラテスとなりて苦まん」との心操は、實に人生をかくの如く解し得た言ではあるまいか。

聖雄生活は、即ち文化生活である。文化に極限の完成は實現せられないと同様に、聖雄と云つても、完成したものはない。換言すれば、一定不動の全體は實現せられない。だから聖雄と云つても、何等か到達すべき地點を、明示するものではない。各個人に内在する方針である。ザイン (ZiE) ではなくしてゾレン (Sollen) である。刻々に實現しつつあるも、然も決して實現し盡せざるものである。實現しつくせざるところに、人生の趣味と幸福が存在するのである。このことは、嘗てもいつたところである。

だから聖雄主義の趣旨は、個人の完成などを目的とはしない。完成とは、

不進歩のことであり、不進歩とは、無希望を意味する。希望なきところに、果して眞に生活し得られるだらうか。萬事は人間自身の規定である。人間は決してこの至重なる希望を、自ら放棄することはしない。飽くまで創造し、かくて無限に進展するのである。

かく考へて來ると、多くの教育書に掲げてある自己完成と云ふ目的は、畢竟人間を失望落膽の域に驅逐せんとするものである。否到底不可能なる幻影を以て、理想とし目的として、追蹤することを教ふるものに他ならない。これ合理的なるべき教育の理想としては、採用し得べからざる非合理的のものではあるまいか。

私の聖雄的理想は、決して全體としての完成を期するものではない。刻々に完成し、全體としては無限の進展を要望するものである。聖雄主義の理想に

も主観的と客観的結果説と過程税、現在観と將來観等の見方がある。次に章を改めて、詳説することにしよう。

## 第二章 聖雄主義の教育

### 一 主観的聖雄主義と客観的聖雄主義

前章に於ては、文化主義の見地から、教育上の諸問題を考へ、自展主義文化教育の意義に及び、進んで聖雄主義の理想の一端を叙述したのである。而して聖とは、本質的方面の優秀を指稱し、雄とは、力量的方面の卓越に名づけたものである様に、論明して置いた。然しながら聖雄主義に關する問題はたゞそれだけで盡きたのではない。

聖と雄と、徹底的に之を考へるならば、一元的に説明することが出来よう

否本來はかく説明すべきものでもあらう。然しながら、暫く第二義的並立的に見ても、差支は無いのである。却つて行論上、利便を感ずることが多い。たゞ並立的に論ずるからとて、無關係なる二元素の野合の如く、解してはならぬことを、注意すればよいのである。

そはとまれ、聖雄と云ふことは、程度上の評価である、比較上の判定である。然らば何れのものとの比較であるか。此に於て主観的及び客観的の二者に分ちて、考へることが出来る。

主観的の聖雄は、自己の前後の比較に依つて、評價せられたるものを指稱する。即ち昨年の自己より今年の自己、昨日の我より今日の我れが、一層進歩すべきことが、主観的聖雄主義の要求するところである。即ち「日新又日新」といふことを、モットーとするものである。「人間の過去は耻かしいもの

だ」と感ずる人は、既にこの主義の主張に合せるものである。

客觀的に見たる聖雄は、他人との比較に於て成立するものである。縦に前後の比較でなくして、却つて横に同時的の考察に基く評價である。であるから主觀的に見るときは、進歩の大なるものも、他人が更に一層顯著なる進展をせる場合には、勢ひ退歩の姿となるのである。従つて客觀的聖雄主義は、當然人との競争を餘儀なくせしめることになる。

教育の目的として見る場合に、この兩者の何れが果して妥當であらうか。次に之れを考へねばならぬ。

## 二 客觀的聖雄主義の批判

一般的に價値ある教育の目的は、被教育者の何人に對しても、妥當なるものであらねばならぬ。この點から見て客觀的聖雄主義は、既に其の語中に、

看過することの出来ない矛盾を含んで居る。他に對して聖者たれ雄者たれと云ふことは、比較の際の一者に對しては、妥當なる要求であらうか。他者に對しては、甚だ不穩當なる威嚇となる。若し兩者に對して、同様に勸獎するものとせば、そは無意味に終るか、然らざれば、許すべからざる僞瞞となるであらう。

以上は論理上の考察であるが、實際上に於ても、或る個人に就て見るときは、この説の絶對的に適用せられない場合が多い。即ち天性能力低格にして何等他に對して、優逸することの出来ぬものもある。これ等は如何にしても他に對立の意味に於て、聖雄的理想を實現する事は出来ない。之を強ゆるのは、木偶に成長を求むると、同様の愚である。

世或は偉人主義の教育など、云ふ説を、主張するものがある。其の内容を

聞くに、何でも兒童をして天下の第一人者たらしむることを目的とすると云ふ。車夫とならば、天下第一の車夫たらしめよ、など、放言して痛快がる。彼等は、兒童は個性の所有者である、この個性を伸長するならば、天下の第一人者たらしむと云ふ理想も、決して單なる空言ではないなど、云ふ曲説を以て、定礎せんとするのである。

天下の第一人者たらんことを、果して究竟の目的とするならば、而して人間が皆他人の有せざる長所を先天的に有することを以て、其の根據とするならば、それは教育を以て、全く無意義無用とすると、同様の論となる。何となれば、教育せざる以前から、既に或る意味に於ては、天下の第一人者だからである。個性は其のまゝ、他の追隨を許さないとはいへる。

更に他の方面から考ふるに、對他的意義に於て、第一人者とは、字義上た

ゞ一人のみ、有るべき筈のものである。然るに天下多數の者を驅りて。其の唯一の位置を争はしむるのであるから、其の合理的でないのは明である。

第一人者とは、一流の人と云ふに過ぎずと考へても、五十歩百歩であり、又既に云つた様に、到底一流者たることの出来ぬ素質のものも多い。結局不合理なる主張と云はねばならぬ。

「人に負けるな」と消極的に、或は「誰れにでも勝て」と積極的に兒童を奨諭する如きは、實にこの客觀的聖雄主義に基くものである。かゝる説は、單に極めて少數特殊の優者にのみ妥當し、一般多數の凡庸者に對しては、全く適用せられぬ瞞着的のものとなる。これを妄りに強ゆるところに、慘虐教育が出現する。私はかゝる理由に依り、時に一種の方便としては兎に角、主義としては、かゝる學説に賛成することが出来ないのである。

## 三 主觀的聖雄主義の眞理

反之主觀的聖雄主義は、自我の前後の比較であるから、本來の實力以上の他者と、不合理なる競争や比較をしなくとも良い。瞞着ともならなければ、慘虐も行はれない。優者、劣者、凡そ如何なる個性のものであつても、苟も瘋癲白痴で無い限り、この説が妥當せぬ例外はない。子供には絶対に無くして、大人になつて始めてあらはれる様なものでもない。そはたゞ程度の差に過ぎない。この程度を高めてやるのが、即ち教育の仕事である。

今日の自我は昨日のそれより、而して明日は更に今日よりも一層聖雄的活動を進めることが、此にいふ教育の目的であるから、そは進歩發展して、暫くも止まぬ性質のものである。客觀的聖雄主義であると、單に勝ちさへすれば、それで善い。従つて他人の状態に依存する。他人が進めば、己れも亦

當然進むを要するも、若し進まなかつたならば、己れ亦何を苦しんで、敢へて奮闘しなければならぬか、と考へる様になる。だからこの主義は、敗者を殺すと共に、勝者を墮落せしむることになる。反之主觀的聖雄主義に於ては自己自身のみの問題であるから、如何なる人も、毫も失望することなく、又如何に進展するも、それで善いと云ふ限度はない。敗者をして決して失望落膽せしめないと共に、勝者をして益奮闘活躍せしむるものである。年齢に於ける制限も無い。人間は一生涯成長すべきものである。人生は此に至り、始めて總べての人にとりて、有意義となるのである。

かくの如く考へられたる聖雄主義は、勿論文化主義である。かゝる主義の教育は、即ち文化教育である。其の要求する活動は、即ち文化活動である。文化活動は、發達して然る後、始めて突如として顯現する様なものではなく

して、或る程度に於ては、児童にも存在する。文化教育は、之れをいよく、聖雄的に展開せしむることを、其の職能とするのである。而してありとしある人には、如何なる人にも、各相應なる進歩をせしむることを、理想とするのである。だから萬人に對して妥當なるもので、たゞ少數の先天的の聖者雄者のみに、限らるべき偏局的のものではない。

#### 四 完成主義と過程主義

以上私は教育の目的としての聖雄主義を、主觀的客觀的の二者に分ちて論明し、以て主觀的聖雄主義を採らねばならぬことを主張して來たのであるが之れに附帶して、更に完成主義と過程主義、結果主義と活動主義、目的生活と手段生活等の問題を、論究しなければならぬ。

此に完成主義とは、よく世人の主張するところの、人格完成とか、自己完

成とかを以て、教育の目的とするものである。又過程主義といへるは、過程それ自身に重きを置き、瞬々刻々と理想的に營爲することを、目的とするものを云ふ。前者は到達すべき極點を目的とし、後者はそれへの道行きに、價値を認めたものである。主義としてかゝる名稱が從來果して有つたかどうかは問ふところでない。今はたゞ便宜かく稱することにする。

さて所謂人格完成又は自己完成といふ語は、如何なることを意味するであらうか。思ふに完成とは、其の内容に於て、十全・圓滿・至善・至美・至眞のものであらねばならぬ。換言すれば人間の理想的要求の全部が、遺憾なく現實にせられたることを意味せねばならぬ。然しながらかくの如く云ふは、單に形式的のことにすぎない何等内容を指示することにはならぬ。教育の目的としての完成は、其の内容が明瞭であらねばならぬ。然らざれば、それへと進



む路が分らぬ筈である。

さて然らば、其内容とは、果して如何なるものであらうか。儒教の五倫五常か、基督教の三徳か、乃至は佛教の十善か。或はあらゆる世間的徳目の全體か。曰く否。それ等はたゞ一部のみ。完成したる自我は、更にそれ以上に豊富に、又全美なるものであらねばなるまい。それ等は、現在如何に大切なものとせらるゝにせよ、結局完成したものであるのではない。然らば完成には、これ等の外、如何なるものを必要とするのであらうか。

凡そかゝる態度を以て、完成の内容を探究列擧考察していつたならば、到底其の全相を、知盡し得ないであらう。従つて兒童を此の如くに、といふ教育の目的は、結局立てられないことになつて来る。即ち完成主義は、自殺的の主張となる。だから吾々は、口はゞたくも、人間完成を以て、教育の目的

だなどゝ、容易に高言し得ないのである。人間は永久に未完成でなくてはならない。

完成とは、最早それ以上に、進展する途の無い有様を云ふのである。固型的状態の指稱である。其の内容が、たとへ如何に善美なりとせよ、特殊の有限的なものである。果して然りとせば、萬一其の内容が、如何に明瞭に知悉せられたとするも、兒童を驅りてそれへ急がせることは、速に彼等の生命を枯らさんとする暴擧となる。

進歩のなき世界は、人間の住み得るところでない。發展のなき人間は、教育の理想とすべきものではない。あまりに固型的なる内容を理想とするものは、結局殺人教育に墮する外はあるまい。

人性の本質は、文化的活動にある。文化は創造を離れて存立し得ない。創

造とは理想の實現である。然し此の理想とは、客觀的に或る特殊固型的の狀態を意味すと、思つてはならぬ。寧ろそれ等特殊狀態をして、存在せしむる根源である。これ等は、皆理想に依つて定礎せられなければならぬものである。あらゆる事象は、價值あるが故に理想とするにあらざして、理想に合するが故に、價值ありと云ふことになるのである。

理想は既に論明した様に、刻々瞬々に實現せられる。然しながら、永劫無窮に、實現し盡されるものではない。吾々はこの見地に立つて、完成主義を考へて見なければならぬ。然らばそこに、新たなる意味の存することを知らう。

完成とは、人生全體としての到達點を意味してはならぬ。固型定着を指稱してはならぬ。従つて發達進展の極限とすべからざるものである。即ち客觀的の定質を有する全體理想と、見るべき性質のものではないと云はねばならぬ。

完成は瞬々刻々の活動の中に、内在するところの自全の意味である。他と比較しての完成にあらずして、それ自身に十全なる趣である。一念三千の刹那の夫々は、皆かうした自全の意味を以て、貫通せられて居らねばならぬ。即ち刹那の中に無限無窮の意味を感得して、最善最美と信ずる活動をするのである。換言すれば、純我の眞率なる展開をするのである。即ち理想の實現をするのである。

人間は刻々に完成する。然も全體としては、永劫に完成しないのである。完成の意義は、かく解して、始めて完成する。これ以外の意味に於ける完成は理論として未完成のものたるを免がれまい。

正しく解せられざる時、完成は、死と同義となる。眞義を執へたる時、完成は、刹那の間に永劫の生命を示すものとなる。死の如き完成は、到底吾等の憧憬すべからざるものである。人間は無限の生命の光に依つて、恒常永劫の生活を営むを、本旨とするものであらねばならぬ。かゝる生活は、理想生活である。充實生活である。吾等の衷心より希求する生活は、かゝるものである。

正しく解せられたる完成は、即ち此に云ふ過程である。刻々の過程を充實したるものである。理想化したるものである。だからこの意味に於て、完成主義の教育は、過程主義に其の地位を譲らねばならぬこととなる。

勿論過程といつても、單にそれだけ取り離れた、抽象的のものを意味してはならぬ。全體の意味を偶した、刻々の活動に理想を内含せしめ、以て充實

的生活のを營爲し、必ずしも將來に於ける完成と云ふ如き夢を、見ないことである。換言すれば一舉一動に眞我の開展を見る様にするのである。別言すれば、全我的活動である。所謂文化活動とは、即ちこの異名に過ぎない。

##### 五 結果主義と活動主義

次に論明したいのは、結果主義と活動主義との問題である。完成主義と過程主義とに於ける、私の眞意を洞察してくれた者には、この問題は、實に蛇足であるかも知れない。そは系論として、當然それ等から出て来る性質のものだともいへるからである。

此に結果主義と云ふは、すべて行動の歸結を重んずるものである。活動主義と稱するは、所謂方法論上の活動主義ではなくして、行動の過程たる活動それ自體を、主とする考方である。結果は行動の自己及び他者に對する影響

變化である。活動は其の影響を將來するところの動力である。前者は客観的状態であり、後者は主観的・動的進展である。

活動主義とは既に論述した過程主義の別名と見てもよい。云はゞ見地を變へた名稱である。結果は他に對する影響と自己自體の變化との二方面に、分けて考へることも出来る。自己自體の變化の理想的極限的なるものは、即ち自己の完成である。この意味に於て結果主義も、自己完成主義と共通の性質を有するものであるといへる。

さて教育の主義目的を考究するに際し、結果と活動と、其の何れを重んずべきであらうか。固より結果は活動の歸結であり、活動は結果の前程であり所詮は一であると考えふことも出来るから、二者を嚴別することは、論理的でないかも知れぬ。然れども實際上に於ては、二者何れに重きを置くかに依

つて、各異なる取扱方を必要とすることも、争はれぬことである。

教師の立場から見るときは、活動に依つて一步にても聖雄的進展をせしむることが、當然教育の目的とならねばならぬ。兒童生徒の方面から考へても刻々の向上を理想としなければならぬ。これ即ち主観的聖雄主義の要求するところである。だから主観的聖雄主義も、勿論結果に留意するものではあるが、たゞ或る種の結果を強制せぬだけである。人々の應能的、應性的の活動に依つて、當然來るべき結果を期待するだけである。従つて羽化して登仙せんとするが如きは、決して要求しないのである。要求は自然的であり、合理的であるのである。

單に結果のみに着眼した教育は、種々の點に於て、不法と矛盾とに際會する。それは主として自力に對する誤りたる考定と、他より來る不可抗的の影

響とに由るといつてよい。

嘗て十八歳の弱年にてありながら、宇宙の玄妙なる真理を究明し盡すことが出来ぬと慨し、従來の哲學は、何等のオーソリチー (Authority) に値しなると公言して、華嚴の瀧壺に身を投じた學生があつた。近くは山陽道某縣小學校の高等科女生徒にして、病の爲め優等の成績を得難きを苦にし、毒藥を仰いで、自殺をしたものがあらはれた。これ等は極端なる實例であるから、偶世間の注意を牽いたが、軽度の自暴自棄にして、世の視聽に觸れざる者は、實に無數に存在するであらう。人間が無限の願望の所持者であり、然かも全智全能者でないと言ふ事實は、殆ど必然的にかうした歸結になつて行くのである。少くとも人間が、競争欲を絶滅せざる限り、どうしてもかくの如くならざるを得ないであらう。

宇宙の玄妙なる真理を、究明し盡さんとし、屹々と努勉することは甚だ可。然しながら、それが實現し得ないからとて、必ずしも惡ではない。要は眞に合理的なる努勉を爲すことに於て盡くるのである。

優等をとることそれ自身が、直に善であると教へるのは、不充分である。之れを得んが爲めの公明正大なる活動其のものが、最も尊重すべき所以を知らしめることが大切である。

「人事を盡して天命を待つ」、語は古けれども、其の意義は永久に新らしい。常に高遠なる理想を望み、之れを實現せんが爲めに、最眞最善最善なりと信ずる活動を以て、無限の進展を爲し、然も成果を天に委して、瞬々刻々を樂しむこと、地上の天國は、かくして始めて實現せられるであらう。文化生活とは、眞の意義に於ては、かゝるものの指稱であらねばならぬ。従つて文

化主義の教育は、其の理想をかゝる生活の實現に、おかねばならぬのである。

#### 六 目的生活と手段生活

以上の二者對立は、更に之を目的生活と手段生活と稱することが、出来るであらう。

目的生活とは、日常の生活の意義を、第一價値の實現(私の所謂文化生活)と見るものである。一事一行其のものの中に、理想的價値を實現せんとするものである。之れと對して、手段生活とは、平生の生活を、何等か他の方便と見るものである。換言すれば、それ自身價値を有するものではなく、他の價値の爲めに、始めて意義を生ずるものであるとするのである。

現世を以て方便なりといふ生活の見方は、結局一生を方便としてしまふも

の、従つて人間の生活は、結局或る他の手段なりと考へるものである。即ち生活の自全的意味の否定となる。かゝる考は、一種の宗教的思想と連結した場合は兎に角、其の他に於ては、不眞面目なる生活を營ましめる様に傾くであらう。一定の職業に就ける人が、職業それ自身に理想を實現せんことに努めず、最低限度に行動し、然も妄りに最大極度の報酬を望むが如き、正にそれではあるまいか。虚偽の生活とは、實にこの種のものゝ別名であらねばなるまい。

目的生活を營爲する者に於ては、個々の行動を理想の實現、有價値的創造と見るのであるから、それ自身自全的意義がある。たとへば身は赤貧の生活を爲すにせよ、其が眞我の展開たる點に於て、無限の満足を得得ざるを得ないであらう。毀謗を懼れず、名聞を求めず、爲すべき本務を、出来るだけ完

全に果して恬如たる生活である。かゝる生活が即ち眞實なる生活である。これを別にして、文化生活は無い。

教育がこの兩者の何れを生活せしむる様に、兒童を導かねばならぬかは、最早説明を要せぬであらう。

#### 七 諸主義と主觀的聖雄主義

以上に於て、結果主義と活動主義、完成主義と過程主義、及び目的生活と手段生活といふ三對の考方について、論述を試みて來た。然し實は皆根本を同一にするものである。たゞ見方をかへ、言語を別にしたまでである。猶かゝる名稱が、既に他に依つて唱へられ、教育學上の熟語となつて居るからといふ譯でも勿論ない。たゞかゝる考方もあると見て、論究をしたのである。

本書に所謂客觀的聖雄主義は、完成結果の比較が、最後の優劣を決する所

以と見られる點から、完成主義であり結果主義であるのである。又最後の目的たる完成結果に到達する順程は、悉く手段生活であるから、生涯の大部分は犠牲的行爲であると見ねばならぬ。即ち行動それ自身に、價値を認める生活ではないのである。

主觀的聖雄主義に於ては、過程又は活動そのものを重要視し、平生の行動の中に、目的の實現を認むる意味を包含する様に考へたい。聖といひ雄といふ。皆活動其のものゝ評定である。前者は質から、後者は量から見ただものであることは、既に説述したところである。靜的狀態を眺めたものでなくして動的進行に注意した考方である。換言すれば、文化價値の實現に向て、自己の天分のあらん限り、偉大なる活動をすること其のものを、眞人の生活と見て、最も之れを尊重し、兒童をしてかくの如き態度を採り、且つ出來るだけ

活動効率を大ならしむることを、教育の目的と見るのである。

主観的聖雄主義は、上述の如く、活動其のものを尊重するのであるが、決して偏局的の主観主義ではない。結果主義ではないが、全然結果を度外視する説とも云はれぬ。何となれば、聖雄的行動を、各個人が爲すことは、即ち大なる價値を創造する所以にして、文明の進歩は、之れに依つて充分に期待するを得べきが故である。否實は結果の點から見ても、之れが最も有力なるものであらねばならぬと思ふ。目前の結果に焦慮して居るものは、遂に大なる結果を失ひ、結果を度外視して活動に専念する者に、却つて之れが興へられるといふのも、強ち不思議のことではない。

#### 八 主観的聖雄主義に對する誤解

これまでの考方は、教育の究竟的目的に關してである。文化生活といふも

のを、一定の意義に解釋し、それを背景として、教育の理想を論究して見たのである。若し眞人の生活を營爲する様に、兒童を導くことが果して教育の要諦であるとするならば、當然如上の様に、考へなければならぬであらう。然しながらこの考方も、實際上其の適用を誤るときは、亦弊害を生ぜぬと斷言することは出来ぬ。

刻々瞬々自全的に行動せよ、人生の極致はこれである。かく立言することは、往々にして所謂刹那主義と解せられるかも知れぬ。氣隨主義、耽溺主義を鼓吹するかの様に聞かれるかも知れぬ。然しながらこれ等は、いはゞ自然的生活を至上とする見方であつて、文化價値の實現を本質とする見方とは、相距ること非常に遠いものであると云はねばならぬ。

たゞ全力を盡せ、結果を顧慮するを要せずとの考方は、一方に於て、懶惰



者の口實として利用せらるることがないとも限らぬ。義務の程度を最低限度に自ら決定して、それ以上盡さざる様に、傾かしめぬともいはれぬ。この點に於て、或は前述手段生活など、同様の短所を暴露することとなるかも知れぬ。然しながら自ら冷靜に自己を反省するとき、真我のひらめきは赫耀としてあらはれ來り、覆はんとして能はず、免かれんとして得られざることを、痛感すべき筈である。此に貴重なる原理が存在するのである。

兒童に對して、この本旨を文字通りに會得せしむることは、困難であるとの説もあらう。一應はそれも尤もである。然し私は、ゾレンとして究竟的の考方を述べたもので、兒童に對しては、別に方法的原理を定め、年齢に應じたる取扱をすることの必要を、必ずしも拒むものではないのである。猶其の他便宜的立論としては、私自身も結果を望み、完成を要求し、手段としての

活動をすゝむる言説を、用ふる場合もあらう。たゞ根本原理として考ふるとき、當然上來論ずる如く信ぜざるを得ないといふのである。

#### 九 聖雄主義に對する誤解の辯明

議論には、兎角誤解と曲解とが生じて來る。後者に對しては、今俄にとりたて、論ずる必要はないが、前者に關しては、其の一二を豫想し、數言を費やしておくことも、決して無用ではあるまい。

私は結果主義はいかぬといふた、然し一面に於て、聖雄主義をかざして居る。文化の進展を希求して居る。だから或意味に於て、結果を要望して居るのであるともいへよう。然り合理的の結果は、活動に内在して居るべきもので、それは希求するのが當然である。合理的結果に歸着せざるものは、過程の十全ならざるを示すものである。かゝる結果の豫知せられたるは、即ち目的

と稱するもので、活動そのものに、意義を與ふるものである。この種の結果の極めて重要なこと、勿論である。私は特に上述活動主義の論理を、徒に口實として利用するものを憎む。實に自己の不法懶惰の爲め、適當の結果を得られざるに對して、活動主義に據るかの如く僞るものは、却つてこの主義の敵である。結果主義をとらずといふは、或る種の結果が、到底自力の如何ともすべからざるものたるが爲めである。従つて人間の評價を、單にこれのみに依つて、決定することの不可能なる事實の存するが故である。

故に私は刻々瞬々の文化的活動を以て、人生の極度である様に論明して來た。然しこれを以て、惡しき意味に於ての刹那主義と、混同することは出來ぬ。事實上過去は既に去れるものゝ、將來は未だ來らざるもので、結局吾々は現實に生活する外ないものである。けれども、發作的偶然的衝動的に行動

することを主張する、換言すれば氣隨主義は、現在が單なる現在でなくして過去を藏し將來を含むことを、見ざるが故に起る僻見である。三界を内含したるものとして、現在を理解し、其の充實的生活を説くのが、私の意意である。だから、單なる現在の享樂愉逸を以て、至上の生活なりとする者あらばそは人生の眞義に徹底せぬものと、私は解釋するであらう。

更にまた私の説を以て、不穩當なる一種の主義であると、評するものがあつたならば、そは大なる迷惑を私に與ふることになる。事實上私は主觀の立場から、論述を展開させて來た。だが然し、それとて抽象的・有限的・偏局的の個人の、ウィルキュール(氣隨)に任せて、事を處理することを唱導するとは解してはならぬ。私の眞我・普遍我・純我といふものは、實はあらゆる客觀を内含するものである。其の客觀は、個我か如何ともすること能はざる性質の

ものであると見る。別言すれば、客観とは真我が要求し構成したものであつて、一個人の氣隨氣儘に由つて、改變することの出来るものではない。あらゆる客観性の根據は、實に此に存するのであると斷言し得るのではあるまいか。

### 一〇 聖雄主義と世界主義

最後に如上の説を以て、不當なる意味に於ての、コスモポリタニズム Cosmopolitanism を唱導するものである、といふ誤解を受けたくない。

私は具體的事實たる諸種の特性を顧みず、總てを無差別一様に取扱ふものを、無批判に謳歌することは出来ない。漫然たる所謂人類主義世界主義は、其のまゝ直に隨喜すべきものではないと思ふ。

近頃一部の人は、妙に大げさなる人類主義を掲げ、國家と云ふ語を嫌ふ傾

がある。シカゴ大學のヘンダーソンは、嘗て廣島高師に於ける講演に於て、人は皆四海人類の爲めに盡すべく、特殊一國の爲めにするは不可なり、と論述したといふことである。又ノックス氏は、世界の人は一様に、普遍的道徳を以て生活すべきであるといつたとのことである、これ等學者政治家の眞意が、果して如何であり、又其の本國が、實際上果して如何なる主義を以て、外國に對し居るかを問はずとするも、これ等の説を、少くとも文字の表面的意義のみから、即斷的に解釋することは、大なる誤を來すものとなる。

私は此に於て、更にアドラー博士を、參照せざるを得ない。博士に據れば各國民が各特殊の生活を現出することに由り、人類の幸福、世界の平和は得られるのである。かくの如くなるのが、最良の調和の道であるといふのである。

文化教育の立場から見るときは、アドラー博士の説に、意味深きもの存することを、認めねばならぬ。文化教育は、個人の文化活動の催進を目標とするが、國家としても、獨自的文化活動の顯現を理想とする。獨逸のクルーツールは、如何に深奥なるものであつても、たゞそれを真似るのみならば、我れに文化的存在の権利が無い。又之れに對して、英米のシグイリゼーションが、如何に善美であるからとて、たゞ其の後塵を拜するのみであるならば我が行動に、文化的の價値は認められない。吾人は我がやまと民族の文化を日本國中に顯現せしめねばならぬ。これが我が國の眞平存在の意義であり、又世界の文化への貴き貢獻となるのである。文化教育は、かゝる意味に於ての國家主義を主張する。換言すれば、文化國家の顯現を、希求することになるのである。

### 一一 聖雄教育と文化教育

吾々は、生を人類に稟けたといふ事實から、直に人として徹底すべき先天的の權利を獲得する。而して人の本質は、單なる生存ではなくして、理想實現の生活を營爲するところに在る。換言すれば、文化的活動を爲すところに存するのである。此に於て吾々は、更に當然の要求として、全力を發揮し、所與の能力を遺憾なく開展せしめて、出来るだけ偉大なる文化的活動を營まんとする様になる。即ち私の所謂聖雄的生活を憧憬することになる。聖雄主義の教育は、かくの如くして叫ばるゝに至るのである。

聖雄生活は、人としての眞面目を、有力偉大に顯現することに他ならない即ち眞人の實現である。かゝる意味から、また眞人教育と云ふことが出来る眞人教育、聖雄教育、文化教育等といふのは、私の意味するところでは、夫

々別個のものでない。否單に、見方を別にする同一者の、異名に過ぎぬのである。

かゝる教育の主義は、實に自明の眞理であらう。人をして眞の人たらしめることは、人が人に對する教育の第一要諦であらねばならぬ。少くともこの意味を忘れた教育は、眞の教育と稱することが、出来ぬであらう。人は言論信仰の自由を有し、あらゆる職業の選擇を爲し得るとはいへ、人たり人たらざることの自由は、存立し得ない。人たることの辭職は、人として絶對に不可能なることである。人と生れたる人は眞に人として徹底すべきこと、これ實に人類に課せられたる、あらゆる問題の中に於て、最も自明であり且つ最大至重のものであらねばならぬ。教育は亦この問題解決の爲めに、大なる役目を演ずべきものである。理想的國家即ち文化國家は、この種の教育に依つ

て始めて希求せらるべきである。

### 第三章 兒童論

#### 一 兒童生活の價值

文化教育の立場に據り、兒童をして眞人的生活を營爲するに至らしめんとするならば、それに應じたる兒童觀を立することが、教育上甚だ肝要なることであらう。然しこの問題は、可なり多端なるものであるから、今はたゞ其の一部を指摘するに止めて置かう。

吾々は時に或は人生を、餘りに功利的に考へ過ぎる様になる。功利的見地に立つと、兒童期はそれ自體何の役に立つものでもないかも知れぬ。全くこれ成年期の準備であり、道程であることとなる。而して活動力衰へて後は、

人は之を稱して餘生といふ。最早役に立たざる、無益過剰の生活といふの意味であらう。人生僅か五十年、古來稀れなりといはるゝも、猶七十年に過ぎぬであらう。然も成長までには、少くとも二十年を必要とする。人間の眞に意義ある生活は、たゞその餘の三十年五十年のみであらうか。曰く、否。

人生はたとへ一瞬たりとも、單なる犠牲、無意義の手段と考ふべきではあるまい。まして餘生などといふ語は、苟も自覺の存するものに對しては、用ふべからざるものであらう。

兒童期は兒童期として、神聖であり、老年期は老年期として、意義がある後者は暫く措き、兒童は眞に兒童として生活するのが、其の本質である。之をして大人らしく生活せしめんことを、妄りに期すべきでない。教育は兒童をして、大人らしくすることなく、兒童生活を完うせしむべきことを、其

の職能とするのであらねばならぬ。

尤も或る意味に於て兒童生活が、後年の準備たることをも、強ち拒むものではない。然し兒童をして兒童らしく生活せしめることが、即ち最良の準備的方法であることを忘れてはならぬ。根幹の延びんとする時期には十分に延びるのが目的であり、又十分に延ばさなければ、眞に立派なる花は開かぬであらう。

## 二 兒童期と文化生活

兒童の本能や能力に就ても、種々誤解せられて居るのではないだらうか。本性に對しては、兒童を以て全く實利の爲めに、行動して居るかの如き誤解を爲すもの多く、能力に就ては、私は特に過小に見積られんことを怖れるものである。

兒童の性質が一見實利的に見えるのは、争はれぬところである。がそは多くの場合、衝動的の動作である。彼等の生活について、其の心理を洞察するときは、寧ろ彼等相應に、所謂第一價値の追究を、爲しつゝあるのである。否其の點に於ては、大人よりも寧ろ遙に純真であるといへよう。兒童を無造作に、大人自らの心術を推して、實利的動物と斷定し、實利をかざして、之れを唯一の動機と見做し、以て教育教授の全體を律せんと企つるのは、兒童をして、いよく實利的たらしむるに至る所以ではないだらうか。兒童は兒童相應に理想的生活、即ち眞善美を、眞善美として追求する生活、他の手段と見ることなく、ものそれ自體に價値を認めて、あこがれる生活を爲し得るのである。この見地に立つての教育方法は、實に文化教育の主張するところである。換言すれば、兒童は兒童相應に、文化生活を爲し得るものと見、教

育は之れを深化し、展開して、聖雄的生活に進ましめんとするところに、其の使命を認めるのである。文化活動は文化活動に依つてのみ、發達すべきである。文化教育は、敢て無から有を生ぜんと企つるものではないのである。

### 三 兒童の能力觀

能力についての教師の豫想は、兒童を毒すること甚大なる場合がある。過大な豫想を以て、兒童に臨むことの不可なるは勿論である。然し最小な見積に依つて兒童を律することは、それにも増して寒心すべきことであると思ふ。

某學藝品展覽會に於て、審査員等は、一兒童の書方成績の非常に優秀なるを見て、教師が必要以上の補助を加へたこと勿論であると斷じ、無造作に其れを除外してしまつた。然も事實は之に反して、そは全く出品者たる兒童自身、容易ならざる勉強努力の結果に成つたものであるといふことである。

某學校の唱歌會に、割合に困難なりとせらるゝ、曲が巧に演ぜられた。其の席に臨んだ或人は、それを以て餘りに程度の高き、不適當なる教材だと難詰した。然し事實上は兒童の所望に由つて、採擇した曲目であつて従つて非常に興味を有し、強て過大な勞力を費やさずして、兎に角相當なる成績を示すことになつて居たのである。適不適は、事實として其の結果に表現して居た筈である。

實際に出来るものは、何處までも進まじむることが必要である。特に、天才を見縊り殺す教育は、容易ならざる罪惡である。敢へて文化的殺人罪といはふ。

兒童は吾々の豫想よりも、非常に聰明であり、有能である場合が多い。教育の方法如何に依つては、驚くべき進展を爲すことあるを、忘れてはなるまい。世間のあろかな一派の教育者は、兒童が少しでも凡俗を抜いた進展をすると、一概にこれ無理なる教育の結果であるとか、或は病的の兒童であるとかいつて、批難侮蔑の對象とする。無理にせよ、病的にせよ、兎に堅實なる進展が出来れば、何等差支はないのである。英才を狂者といふならば、徹底的に狂者であるがよい。畢竟所謂狂者は、役にたぬ天才であり、天才は役に立つ狂人に過ぎない。效果の大なる教育を無理な教育と呼ぶならば、教育は極端に無理なるべきである。

#### 四 兒童の權威

兒童は誠にワンダフル（驚異的）の者である。其の性質に於ても、將た其の能力に於ても、さうである。其の鋭敏なる感受力、透徹せる觀察力、淺薄なる傳襲にとらはれて居る吾々は、時に驚嘆させられることを經驗する。白



を白と見ることが出来ず、却つて之れを黒と判断する淺ましき傾向のあるのが、吾々の常である。純真なる兒童生活には、虚偽と騙詐とは無い。少くとも大人に於ける如き意味のものは、存在しないのである。

兒童は一面に於て、眞に怖るべきものである。兒童の威嚴に打たれざるものは、眞乎兒童の理解者とはいはれぬ。其の威嚴とは、世の暴惡なる力のそれでないこと、勿論である。そは純なる點、眞なるところ、其處にひらめく光輝に基く威力である。

吾々は總べての點に於て、兒童より優れて居ると考ふることは出来ぬ。教へつゝ、然も彼方に於て、教へられることを感ずべき筈である。兒童は我が弟子たると共に、我が師である。愛と敬とは、此から生じて來る。愛敬の二者が無ければ、眞の教育は成立し得ない。

敬することを知らざる者は、一も二もなく兒童を驅りて、自己の偏向に導入せんとあせる。これ等の人は、教育とは、自己の氣隨を、兒童に押透すことであると考へて居るのであらうか。かゝる教育者は、極めて善意に解釋しても、愚昧なるタイラント（僭主）であると、評する外はない。

兒童を鈍感にし、虚偽にし、偏屈にせざれば、教育の効果が上がったのではないといふのであらうか。かゝるものには實に教育者たる資格が無いのである。否却つて教育の敵、文化の賊である。

##### 五 早成天才論

兒童が如何にワンドラフルのものであるかにつきて、此に著名なる二三の實例を挙げよう。

カールウイッテはまだ九歳とならぬ前に、既に母國語たる獨逸語は勿論、

佛伊英等の近世外國語、及びラテンとグreekとに通ずる様になつたとか。それよりライプチヒ大學に入り、千八百十四年、彼れが第十四回の誕生日の來らぬ前に哲學博士となり、十六歳の時には、更に法學博士の學位を得、ベルリン大學の教授の地位を占むることが出来た。

ジェーニス・トムソンは十二歳の時、ウィリアム・トムソンは十歳の時に、大學に入學することが出来、其の後も優秀なる成績を以て卒業し、共に著名なる學者として、光輝ある生涯を送つた。

これ等の外、ノルベルト・ウイナーは、十歳にてタフツ大學に入り、十四歳にて卒業し、他の一般の人々が、大學に入學する頃には、既に哲學博士となつて居た。ウィリアム・ザイデイスは、八歳にしてブルックリン高等學校に入り、リナ・パール嬢は、十四歳の時に、ハーヴァード大學の入學試験に及第し

ウイニフレッド・ストーナー嬢は、六歳の時より、新聞の詩欄の寄稿家と爲り七歳の時に、詩の書物を出版するに至つた。(以上 Education of Karl White に於けるブルース氏の緒言参照)

私は敢へてかゝる特例に眩惑され、妄りに早教育を謳歌するものではないが、とにかく善導すれば、かくの如く早く發達し得べき兒童もあるのである。發達し得べきものは、發達せしめよ。先天的に能力を具有する兒童は、それに相應したる進展を爲すべき權利を、生得的に與へられたるものである。吾々は、之れを畏敬しなければならぬ。思ふに奔馬の逸せるが如き元氣を以て内在實力の伸長を企つる可憐の兒童に對し、亂暴なる強力を用ひて、之れを阻害し、無理に低級凡俗なる程度に墮落せしめんとするのが、所謂傳襲的學級教育の最大通弊ではあるまいか。吾々は出来るだけ、この弊を減少すること

とを工夫しなければならぬ。延び得るものは、延び得る時に、延び得るまで延ばせ。これは教育上瞬時も忘るゝ能はざるモットーであらねばならぬ。

#### 六 兒童の獨自的價值

以上のことは、單に少數特殊の秀才者にのみ、適用せらるべき論理ではない。總べての兒童についての考であらねばならぬ。實に所謂低格劣等のものに對しても、勿論この見解を以て、臨まねばならぬ。

劣等者を賤しみ、之れを放棄して顧みない態度は、最早理論としては、何人も是認し得ないことであらう。然し實際に於ては、其の教育方法が、殆ど何等改善せられて居ないのが、蓋し教育界の有様であらう。

彼等は如何に低劣であるからとて、とにかく、獨自の價值と權威との、所有者であると云はねばならぬ。彼等は何れも、他を以てかへがたき存在者で

ある。其の職能も亦獨特なるものがあらねばならぬ。何れにせよ、彼等も亦愛せられねばならぬ、敬せられねばならぬ。彼等も亦相應に、自己の先天的の所與を、出来るだけ伸長せしめ、一步にても進んだ聖雄的生活（よしそが私の所謂主觀的の意味に於てとするも）を、營み得る様に導かれねばならぬ。これが彼等にとりても、生活の本義であるといはねばなるまい。

教育は如何なる人にも、真人を理想とし、生活の本義に徹底せしむることを、目標としなければならぬ。私は斷言して憚らない「教育は、如何なる者をも、犠牲に供してはならぬ」と。

優者は優者として、又劣者は劣者として、各其の性に應じ、其の能に隨ひそれ／＼可能の限度に於て、聖者たり雄者たらしむることが、教育の極致である。

## 七 聖雄教育と敬愛教育

要するに、文化教育に於ては、児童生活の獨自的價値を尊重する。児童をして、各應性應能的に、文化活動を爲さしむることを、根本方針とする。而して老年期が死の手段生活であり、成人期が老年期の準備時代であるといはれぬと同様に、児童期も亦成人期の手段生活であり、準備時代であるとは考へないのである。然し一面に於て、かくすることが、將來の準備としても、唯一最良の方法たるを、確信するものではある。

吾々は此に於て、雄々しくも「現在を以て、不確實なる未來の犠牲となし児童が、恐らくは享樂することの不可能なる、將來の假裝的幸福の準備として、児童を束縛し、且之れを苦しむるが如きは、野蠻なる教育法ではないか」と叫べる、ルツソーの警眼に對して、敬意を表するを禁じ得ざるものである

然しながら、私の文化教育の主張するところは、決して児童をして、單なる利那的、享樂主義的、無批判的なる衝動的生活を、營ましめよといふのでは勿論ない。要求するところは、彼等の文化的生活である。児童の文化的生活は彼等の純真なる自我の表現であり、究竟の目的たると同時に、將來生活の最良手段でもある。「文化活動に由り、文化活動へ。」吾々はかく叫ばざるを得ないのである。かゝる文化的生活は、空間的に考察して宇宙民として、理想的たると共に、國民としても、亦理想的なるものと云はねばならぬと思ふ。かくの如く考へ、児童に内在する權威を尊重し、之れを畏れ、之れを愛することを重んずる點から見れば、私の説は、更に之れを敬愛教育といふことも出来るのである。

## 八 児童と偉人

教育上兒童を如何に見るべきかに就きては、前項に其の大意を論述し、以て敬愛的態度の如何に必要なかを、明にすることを力めたが、更に一言補説を試みて、兒童論を結ぶことにしよう。

或る意味からいへば、兒童は英雄であり、聖者である。そは勿論彼等の思想内容の分量的考察から見た兒童觀ではない。其の大體上の態度や傾向からそれ等の間に、或る種の類似があるといふのである。彼等の行動が客觀的・社會的に、甚大なる影響を與へるからと云ふ様なことでも、勿論ない。けれども彼等の主觀的・心理的過程を見ると、如何にも世の凡俗なる大人に見難き一種の偉大性の存することを、感ぜざるを得ないと云ふのである。換言すれば兒童の心理と偉人のそれとは、諸種の點に於て、類似したところがあると、見ることが出来るといふのである。今それ等を一々檢査することは、必ずし

も必要の無いことであらうが、主なる點に就て一瞥を試みることは、興味もあり、又一概に無益でもあるまい。

### 九 偉人の心的特性

先づ問はねばならぬ、所謂偉人傑士の心的特性果して如何と。私はかくの如く自ら問ふときに、常にカライル (Thomas Carlyle 1795—1881) を思ひ出す。彼れ曰く、

「余は深遂偉大純真なる至誠を以て、所謂英雄の第一特性とせざるを得ない。」 (I should say sincerity, deep great, genuine sincerity, is the first characteristic of all men any way heroic.) (Hero worship P. 42.) 此に所謂シンシアリティーとは、決して淺薄誇張的なる自覺的のものを指すのではない。言ふ能はざる、知る能はざる、小なる自己に屬するものにあらずして、勢然

らざるを得るところのもの (He can not keep being sincere) であること  
ふことである。私はかゝる立言に、非常に意味深きものの存することを、感  
じない譯にいかぬ。

更に他の説を見よう。ピュフオンは「天才は忍耐である」といひ、ゲーテ  
は黽勉を以て其の特質とし、ショッペンハウエルは、其の完全なる客観性、  
即ち無私没我に注意したとのことである。或は興味や熱中を以て、其の特徴  
とすることも出来るであらう。(木村氏早教育と天才、一六〇―七〇頁参照)これ等諸家  
の觀察が、果して客観的に妥當なるか否かを問はずとするも、そは實は偉人  
たる立言者自身の主観の投射と見て、却つて甚だ興味深きものがある。

かく觀じ來り、私は更にカーライルが、プラトンの言を顧み、英雄オーデ  
インを評して、Childlike Greatness 又は簡單に Child-man 即ち小兒的大人

更に敷衍して Simple, open as a child 云々、と云ひたる言 (Here worship  
P. T.) に、看過すること能はざる示唆の存することを感ずるものである。

### 一〇 兒童と偉人との比較

上來私が偉人といひ傑士と稱し、或は天才又は英雄等と稱したるものは、  
決して單なる社會的地位や智力の、一時的の獲得者をいふのではない。其の  
本質に於て、崇敬に値するものを指すのである。かくてそれ等の者の特徴と  
するところは、たゞ上述の如き事例のみから見るも、至誠真摯であり、忍耐  
であり、黽勉であり、單純であり、没我であり、興味であり、熱中であるこ  
とが分るであらう。

さてこれ等の事項を考へつゝ、よく兒童を見直すことが、極めて必要であ  
らう。字義的に見るときに、兒童は偉人なりといはゞ、何人も其の無法の立

言に驚くであらう。然しながら更に他の方面から、巨細に観察するときは、尊きこれ等の特性が、児童の心理中にも、脈々として流動して居ることを思はせられるであらう。凡俗なる大人は、到底墮落した人間たることを免かれまい。

「子供に歸れ、赤子となれ」これ禪家の常に説いて倦まざるところ、児童の心情に立歸つて、吾人は始めて其處に、真我の佛を偲ぶことが出来るであらう。少くとも吾人は、児童に於けるこの靈性を、尊重せねばならぬ。而してこれを長養進展せしめねばならぬ。如何なる教育の理論も之れを否定するときは、否輕視するものであつてすら、私は斷じて其の誤なるよを高言する。

否々凡俗なる大人は、児童の如く自由率直性 (Free open sense) すら持つて居ない。慣熟 (Familiarity) と云ふ怪物と、實利 (Utility) と云ふ惡魔と

は、吾人の内面に潜入して居て、動もすれば其の毒手を以て、吾々を桎梏し其の純眞性をあらはさしめない。だから眼すら、其のあるがまゝに見ることが出来ぬ。まして眞實を考へることの如きは、正に一大難事に相違ない。

プラトンは、遠き闇黒なる下界に生長したものが、突然上界に出でて、太陽の上るのを見たことを想像したと云ふ、カライルは之れに關して「吾人が平生意に介せず、實見して居るこの光景に對し、彼は如何に驚異し如何に、恍惚としたであらう」(Hero worship, P. 7.) と云つて居る。實に吾々は、彼の壯大幽深不可思議の、輝々たる朝暎、赫々たる夕陽に對してすら、最早驚嘆することが出来ぬ様になつて居るのが、通常である。或る意味から云へば、正に墮落でなくて何であらう。

喜ぶべき時には嬉々として喜び、事に耽つては、實際寢食をも忘れ、倦み

ては如何なる權威にも恐れずして遊ぶ、かゝる純真なる考慮は、實に彼等に對する教育の出發點であらねばならぬ。

勿論兒童は纖弱である。然しながらこの纖弱は、單なる無抗力と見てはならぬ。モンテッソリー (Doctoresa Maria Montessori 1870—) の語を借りるならば、實は「やささき威力」(Gentle authority) であるのである。この威力を尊重し、其の純真性を善導長養するところに、其の教育が成立する。かくして眞人が出現することにならう。

本來偉人の性向に類せる心理を有する兒童に於ては、當然其の聖雄的顯現が、吾々の多くが輕卒に豫想して居るよりも、遙に大であるべき筈と思ふ。これを過小に見誤るのは、蓋し容易ならざる罪惡であらう。私は此に於て、ザイデイス博士が、天才は決して或る少數の人々に限られた特殊の能力で

はなくして、何人も所有するところの潜在能力であるといつたことが、確に一面の眞理であると思はざるを得ない。

かくの如く考へて來ると、兒童は或る意味に於て、吾等の師である。兒童に於て吾々は、實に眞我の面目の一斑を、教へられることを感ずる。

## 第四章 教師論

### 一 教師と文化生活

私の兒童觀は、大體に於て上述の通りである。次に教師に對する所見の一を、記さねばならぬ。

モンテッソが、教師の選擇は、實に兒童教養の全部の成否の、依つて繫るところであるといつたことは、人口に膾炙する事實である。支那に於ては、



既に禮記に「擇師、不可不慎也」(學記)と道破して居る。誠に教師は教育すであり教育は教師である。この簡單なる真理に就きて、もとより古今東西に異説のあるべき筈はないと思ふ。

然らば教師、簡單に云へば、師とは何ぞや。テイチャー (teacher) や レーラー (Lehrer) といふ言葉は、あまりに淺薄である。正しく解せられたる、エデュケーター (Educator) エルチーバー (Erzieher) であらねばならぬ。山鹿素行は「師字書日法也、人之模範也、是人以爲法則爲模範也」と述べて居る。舊くギリシヤに於ては、パイダゴゴス (Pedagogue) (教僕) であると卑むに對して、東洋にては古來、「弟子七尺去つて、師の影を踏まず」といふ尊嚴さが認められてゐる。諸説紛々、實は皆當り、皆當らずといふ外はない。

文化教育に於ては、如何なるものをも、字義的に犠牲とすることを許し得

ない。このことは教師の見方に於ても、適用されなければならぬ。若しもパイダゴゴスと云ふ語が、全く強者に強要せられたる弱者が、單純に屈從せるものを意味するならば、それは勿論許すことの出來ぬ教師觀である。「教師は兒童の教育といふ事實に關して、文化生活を營むものと見なければならぬ。」私はかく斷定することに由つて、始めて眞の教師觀を立することが出來ると、信ずるものである。

## 二 ペスタロッチ及細井平洲の教師論

教師としての生活を、文化的に營爲するものは、その生活に理想を實現することを目的とするものである。換言すれば、教師といふ職業を、或る何等か低級なる慾望の方便とする如きものではないのである。これに由りて、自己の生きるものである。兒童の進展それ自身に、自全の意味を認め、努力す

ること其のものに、満足して生活するものであるともいへる。

吾々は此に於て、ペスタロッチの尊き言を聞くことが出来る。曰く「余の心は常に児童の上であり、彼等の幸福は余の幸福にして、彼等の喜びは、亦余の喜なり。云々。余は常に彼等とともに泣き、彼等と共に笑ひ、食は相推し、飲は相分つ、彼等は世界を離れ、スタンツを離れて、余と共にあり。余亦一人の友人なく一つの家僕もなく、唯彼等と共にあり。彼等の健康なるときは、余は其の間に交りて談笑し、病めるときは其の側を離れずして、看護に當る。朝は最早く起き、夜は最も遅く彼等の間に眠り、其の眠り終るまで、祈り且つ教へたり。云々。遂に彼等は、余に不正あるを感ずるも、之れが爲めに却つて益余を愛するに至れり。云々。」(ペスタロッチ書簡)と。この言は實に、人口に膾炙せるところのもの、然も繰返す度毎に、常に新なる幽韻を

聞き得るものである。この場合教師と児童とは、實に同一となつて生活するのである。

これと稍事情を異にするものではあるが、我が國に於ても、細井平洲の如きは、其の米澤藩儒として居つた時に、師長たるものの心得として、次の如く論じてゐる。曰く「能を教へ不能を矜み、書生の成敗を己が任にして、孝悌忠信仁義遜讓の行義を習慣せしめ、一館の父母となりて、善を爲し惡を掩ひ、厚に厚をかさねて、教化の道を補助することを、終食のまも油斷なく心得べきこと、師長の極意なるべし。云々。」と。一見或は平凡の條理なるが如きも、これ平洲が正に實踐せしところの尊き結論である。だから彼れの講筵に侍したる者は、其の誠意に感泣しないものはなかつたといはれてゐる。児童の純真なる進展を要求するものは、教師自身亦純真なる生活をしなければ

ならぬこと、實に自明の眞理である。

### 三 自省論

兒童に對して、一滴の涙をも注ぐことの出来ぬ冷酷なるものは、正に教育者としての第一特性を、缺くものといはねばならぬ。ルソーが頻りに愛と熱との必要なることを説いてゐるのを、たゞの贅語の如く考へてはならぬ。

兒童の放埒を訴ふる前に、教師は先づ兒童をして、かくの如からしめた所以を、反省しなくてはならぬ。彼等の無知暗愚を嘲るに先だつて、先づ自己の無識鈍才を直視することが、出来なければならぬ。兒童は或る意味に於ては、教師よりも遙に尊重すべき資質を有してゐる。徒に訴ふるは、即ち自己の無定見を表白するのであり、妄に嘲るものは、反つて自身の固陋を高言するものである。

由來教師としての仕事は常に、他者を見下して行ふものである。教室に於ては、教師は事實上の最大權威者である。従つて不當なる自尊の念は、いつしか其の心中に長養せられ、爲めに自己の短所が、容易に直視し難き状態となつて来る。かくの如くにして、夢中に歳日を徒費してゐる間に、自然に自ら賢哲を氣取るところの、あはれむべき天下の愚者と墮してしまふ。然もこの愚者は、たゞ自己が愚者たるに止まらず、赫々たる清き賢き光の輝くところの、純眞なる兒童をも誘引して、更に自己よりも愚者たらしめん事に盡瘁する。而して最も多數の至愚者を製造したるものを指稱して、世に之れを教育功勞者と稱する様である。此に於て何人か、呆然たらざるを得ようか。

思はず稍極端なる言辭を弄することになつた。然しながら賢明なる讀者が決して私の眞意を誤解せられぬことを確信することの出来るのは、此の上な

き幸である。

それにしても私は少くとも、次の如きことは事實であると思ふ。只一時間の授業の間にすら、明瞭なる誤謬を児童に授けない程のものが、案外に少數であり、自ら堂々と、児童の面前に於て教訓を施しながら、直に自ら蹂躪して恬然たる如き状態が、吾々多數者の内幕であること。吾々は先づ眞實に之れを直視しなければならぬ。而して悚然惕然として畏れ怖れねばなるまい。若し人間に、自己の守り得ないことを人に説く権利がないとするならば、吾々教師の大多數は、全然無資格者であるといはねばなるまい。

來る人を渡し渡して己が身は、

岸にのぼらぬ、渡守かな。

自省しなくてはなるまい。

#### 四 謙讓論

かく論じて來ると、モンテソーヌが教師の資格について、叡智、見識、風格に加ふに、更に謙讓の徳を以てした事を、今更ながら賢明と感ぜさせられる人間は或る意味に於ては、永久に不完全者である。而して謙讓は、この事實に對する自認とも見られよう。

謙讓は單に尊長者に對し、或は同僚儕輩に對する場合にのみ、必要であるのではない、吾が教へ子に對しても、忘るべからざる教師の徳操である。

謙讓の反對を不遜と稱する。不遜の教師は其の児童に對し、淺薄偏局なる見解を以て強迫し、其生氣を奪ひ、個性を亡ぼし、硬化した厭ふべき自己の類型に改鑄しなければ承知が出来ないのである。惡しき意味のビルデュング(Bildung)といふ語は、蓋しかゝる不遜者によつて、製造せられたものである。

らうか。

かゝるものから見ると、児童は單なる道具である。教育とは、児童といふ動物を材料として、呼吸する人形を作る技術に他ならなくなる。これが即ち眞の意味に於ける教育の悲劇である。エレンケイ (Ellen Key 1849-) の所謂精神的殺人罪は、かくして構成せられるのであらう。

私はさきにバイダゴゴスといふ語は、教師の文化生活を無視した言葉である様に論じた。然も別に此の語をも含めて、皆當り、皆當らずといつた。児童に對する不遜の態度を許さないといふ立場から見ると、教僕といふ語さへ、一面の眞理があると考へねばならぬからである。吾々は教師の文化生活を主張するからとて、それは決して氣隨を、児童に強要する事を求めるものではない。氣隨ならずとするも、教師には自己の個性偏向を唯一の規矩準繩と

して、児童に顯現したる、普遍我の特殊性を否定すべき権利はあるまい。教師は先づ虚心坦懐、靜かに之れを観察することを要する。モンテッソリが教師はオブザーヴァー (Observer) (観察者) たるを要するといつたのは、確に這般の眞理を道破してゐると思ふ。

##### 五 適性教育

端的にいへば、教師が誰れもかも、自分と同様なものとしようとするのが抑間違であり、又出來ぬ相談であると云ふのである。無論人間には同様一如の方面もある。然し單にそれだけではない。荻生徂徠は、「其の生れ得たる通りを成就致し候が、學問にて候。」といひ、「氣質は何としても變化はならぬものにて候。米はいつまでも米、豆はいつまでも豆に候。」と論じて居る。この米々豆々主義は、更に仰山らしくいへば、「人殊其性、性殊其徳、達財成器、

不可得而一焉」といふことになる。彼れはかくして「以共天職、古之道也」といつて居るが、確に今之道でもある。二百年前の東夷の人は、既に文化教育の要諦を心得て居る。然るに二十世紀の文明人に、この理の分らぬものがいくらでもある。悲しいかな。否一人徂徠に限つたことではない。かゝることとは、最早言ひ古した事實であるし、實は今日の誰でも口にしてゐることである。然るにたゞ所謂専門教育家たるもののみが、これを知らない。否全然興味が無くなるまで、知り悉してしまつたのかも知れない。或は最早實行する興味のないまでに、常套の説となつてしまつたともいへよう。呪ふべきものよ。爾の名は慣熟である。

自己の特殊性を以て、無理を押透すことは、容易ならざる文化の賊である無知なる一部の教育者は、文化の昂進に努力せんとして、却つて之れを阻害

しつゝあることに、着眼し得ない様である。

教師は謙讓であらねばならぬ。特に兒童に顯現したる普遍我の特殊性に對して、謙讓であらねばならぬことを痛感する。換言すれば、教師は先づ善き觀察者として、細心に之を檢覈し、各相當なる進展をする様に、仕向けて行かねばならぬ。又も細井平洲の語を借りていへば「思ひ思ひ様々の花を開き實を結び候」様にし、決して「押なべて丸く、押なべて角に」せんなどとたくらむべきものではあるまい。見よ多くの兒童は、不遜無理解なる教師や兩親の魔手を免かれんとし、如何に工夫をめぐらし居るかを。兒童はかくして、止むなく不孝不敬に陥つて来る。然も奇なるかな、これ等の不孝不敬は、大局から達觀するときは、實は真我の當然なる展開の結果であり、従つて文化の本質上の歸趨であることが、決して珍らしくないこと。かうした場

合に於ては、吾々は、通常かくの如くすることが、眞の孝であり又眞の敬であるといつて、無理に満足する。親の意思に反するのが、返つて眞の孝、教師の言葉に従はないのが、即ち眞の敬といふのである。事實は如何にもあれ、然しどうしても、形式論理では解けぬ矛盾である。かく矛盾の發生に對する責任者は、多くの場合、果して何れにあるだらうか。

#### 六 ジェントル、オーソリテイー（やさしき權威）

教師は單に高所より睥睨して、妄りに兒童を驅使し督責するが如き、タイラントであつてはならぬ。却つて兒童の平面に下り來つて、共に相並んで行動する伴侶であらねばならぬ。恐ろしきものではなくして、なつかしく親しきものであらねばならぬ。エレンケイは「兒童と遊び得るものにして始めてよく彼等を教へることが出来る」といつて居る。外的命令者でなくして、内

的刺戟者であらねばならぬ。換言すれば、教師は兒童の先天性を刺戟して、自ら進展せしむることを圖らねばならぬといふのである。寧ろ兒童といふ機械の中に飛び込んで、有要なる部分に油をさすことに於て、教育の根本使命は盡きるともいへよう。これを運轉すべき動力は、兒童は既に先天的に、多分に所有して居ると見なければならぬ。

勿論教師には、一方に於て嚴乎たる態度をとることも必要である。私は決して一概に、兒童の放肆なる心情に媚びよといふのではない。山鹿素行が「師嚴然後道尊、道尊然後敬、篤敬然後能自守」といつたのも確に一面の眞理ではある。然し嚴とは單なる形式的の權威の謂ではない。だから細井平洲も「師長の嚴なるを尊ぶと云ふことは、教訓の法を嚴正して、子弟に怠慢を生ぜしめざる様に取扱ふこと也。面を四角にし、臂を張り、鞭朴をとりしはり

て、あやまちあるは責讓せんと、いせいをはることを嚴にするとは云ふべからず。」と教へて居る。

實は少々位甘やかす事すら、一概に悪いとはいはれぬ。甘へるのは、許してくれるといふ意識に伴つて起るもので、この場合兒童は、確に教師に依從し、精神的に生の一部を供托して居るのである。眞の教育には、かうした關係が必要不可缺である。供托の程度の大なるほど、教育の力は強くなる。更に進んで全部を教師にさしげたる時は、教師は神となり、教育は宗教となる。教育力の最も偉大なる場合は、宗教的境地に於て、始めて見ることが出来る。この場合教師に、一定の主義見識と品性徳操があるならば、兒童はなつかしき威權を衷心から感ずるに至る。モンテッソリーのゼントルオソリチー (Gentle authority) とは、實はかういふ状態を指したのであらう。

とに角兒童が教師の威勢に慄伏し、堅く自己の心肝を閉ぢて、其の真相を示さない様であつては、教育は出来よう筈がない。エレンケイは、かゝる兒童を稱して、精神的孤兒といつて居る。吾々はそが肉體的の孤兒よりも、更に數倍の悲惨なる境遇にあることを、思はざるを得ない。

#### 七 六邪一正の説

以上私は興趣の向ふがまゝに、様々のの方面に亘つて教師論を試みて來たが、それ等にも劣らず、切要を感せざるを得ざるものは、教師自身の進展力である。

私は嘗て戯れに、教育者の態度に關して、六邪一正の説を述べたことがある。六邪とは、二死四病の意である。二死とは無關心的對度と不關心的態度とを指すのである。前者は先天的無能者ともいふべきものであつて、自ら問



題を執へることが出来ずに、無自覺無反省なる夢中生活をなすものである。後者は、能はざるにあらず、せざるなりといふ風のもので、教師といふ公職を、全く方便視し、たゞ其の地位俸給のみを貪り、進歩も改良も試みざるものを指稱する。以上の二者は、眞實の教育者としては、立ち得ないものである。正に死滅しなければならぬものである。

次に四病とは、妄りに流行を追ひ、無意義無節操なる迎合的態度、他人を排撃することのみを喜び、反抗絶叫破壊のみに耽ける排他的態度、雑多の説の取捨選擇に迷ひ、悶々事を決する能はざる因循的態度、何もかも輕卒いゝ加減に、胡魔化似的に一時を糊塗する姑息的態度の四者といふのである。何れも熱心なる治療を要すべき重患である。

次に一正とは、自展的進歩的態度である。取るべきは取り、捨つべきは捨

て日に新に進んで息まざるものである。努めて怠らざるものである。眞人として發展するものである。文化人として顯現するものである。私はかうした正しき態度をとつてゐる教育者が、實際上案外に少ないではないかと、杞憂せざるを得ないのである。

自ら進展することを努めずして、人のみに進ましめんとする教育は、到底偉大なる効果を得ることが出来まい。單に論ずることではない、書くことではない。眞實に進むことである、展び行かんと努力することである。これが教師生活に於て、忘れてはならぬ眞實必要の態度たること勿論である。

私は教師として、自ら進むこと、展びることによつて、児童をして自ら進み、且つ展びさしたい。逆に児童の進展によつて、自己の進展を見たい。教師は児童によつて、自ら生きねばなるまい。児童を通じて、自己を見なければ

ばなるまい。児童の教育に於て、確實なる真理を發見し、偉大なる道德が實現し、真人を創造し、顯現せしむることによつて、自ら至重の藝術家となりかくして進んで、至大の神性を體驗することを要する。文化教育に於ける教師は其の理想をかくの如く、高遠ならしめなければならぬ。

## 第五章 學校論

### 一 真人創造の境地

前章までに於て、児童觀及び教師觀に關し、大體の所見を述べたが、更に進んで學校の機能につきて、考究しなければならぬ。端的にいへば、學校は児童をして、文化的生活を營爲せしむるところである、と云ふことが出來よう。

抑教育といふことは、文化生活から文化生活へ、児童を進展せしむることであるべきであるから、かくの如く児童を見ることは、自明の理であるともいへる。勿論單に教育といひ學校といふも、便宜上通常二種に分けて考へることが出来る。即ち一は専門的陶冶又は實業的陶冶を目的とし、他は一般的教育即ち普通教育を事とするものである。兩者の本質上の差違が果して如何なるかは暫く措き、私が今主として考へつゝあるのは後者である。

文化生活から文化生活へとは、人生の眞義を以て、文化生活なりと見るものゝ、當然なる教育觀であると云はねばなるまい。學校は児童をして、其の性に應じ、能に適したる文化生活を、營ましめるところである。児童はかくして、次第に文化能力の生長を來すことになる、即ち聖雄的進展をすることになるのである。

かくの如く考へて來ると、學校生活は、決して單なる未來の方便ではない。學校の意義は、卒業後の準備であると云つたのみで、盡くろのではない。否却つて兒童から見るときは、目的實現の地盤であると云つた方が、其の真相を穿つて居るともいへよう。換言すれば、學校は兒童に對して、妄りに手段生活を強要するところではなく、矢張目的生活を營ましむる場所であると、見ることが出來よう。かゝる見地から、嘗てルソーの教育上不確實なる未來の爲めに、現在を犠牲にすることを難したる眞意には、共鳴せざるを得ないのである。

若し學校といふものが、教師と父兄と社會とが共謀して、各それ等の氣隨的目的の枠に、無理に兒童をはめ込み、彼等の個私的都合や便宜の爲めに、可憐至重の未成熟者を、文字通りに鍛鍊陶冶する場所であると解釋するならば

それは容易ならざる修羅場となるではあるまいか。兒童は決してこれ等のものの、私すべき財物ではあるまい。否自ら文化的創造進展を爲すべき、目的々存在者であるといはねばならぬであらう。目的々存在が自ら進んで眞實の自我の實現、理想的の進展をするデータを供給するところを、眞の意味に於て學校といふべきであらう。即ち文化生活を行はしむべきところと云ふと、同義となるであらう。換言すれば學校は兒童を鍛鍊陶冶する場所といふよりも、寧ろ彼等をして自己創造を行はしむべきところである。眞人としての生活を營ましむべきところである。眞人教育と云ふ語は、既に前に使用したが眞人創造と稱する方が、却つて適切であるかも知れぬ。教育は此に至つて自由であり、創造であり、生活其のものであると云ふ説にも、争ふべからざる眞理の存することが、明らかとなるであらう。

## 二 學校と國家社會の要求

かくの如く見るときは、學校とは必ずしも、一定の校舎と地域とを總稱したものと、限るべきではあるまい。實際學校は、生命なき物體のみでないのは、勿論のことである。理論上苟も教師といふ先覺者が、兒童といふ後進者をして、自ら文化的活動を爲し得る様に、企劃し經營するところは、悉く學校であると云つてもよいのである。

學校を以て、目的實現の場所である。文化生活を營ましむるところであると解釋することは、或は國家社會が、學校を設けた精神に反するものであるといふ批難を、受くるかも知れぬ。客觀社會の要求から見るときは、教育は準備を意味する。卒業後善良なる一員となつて、社會に貢獻する如き者を、養成することを意味するとも、いふことが出来る。私も學校教育のこの意味

を決して妄に没却し去らんとするものではない。然しながら社會的方面よりこの要求は、實は兒童をして、學校に居る間に於て、眞に目的生活を營ましめることに由つて、最も合法的に希求さるべきものであると、信ぜざるを得ないのである。

兒童は學校に於て文化的活動を爲し、これに依つて次第に文化能力を増大し、かくして卒業後に於ては、更に聖的雄的に進歩せる文化的生活を營爲することになる。文化人即ち眞人の生活をする様になる。かゝる個人を成素とする社會は、教育の客觀的たる文化社會であり、文化國家であるといはねばならぬ。

だから兒童をして、學校に於て文化生活を營爲せしめ、目的生活を實行し以て眞我の展開を行はしむることは、客觀的に見たる社會要求とも、合致し

なければならぬ。若し實際上に於て、合致しないと云ふならば、そは何れかに於て、誤謬の存することを認めざるを得ないと思ふ。私は今この論を、現今の事實上から歸納して、主張するのではない。事實上に於ては、或はかくの如くなつて居ない點があるかも知れぬ。然し理想的に見るときは、どうしてもかく論結せざるを得ないといふのである。

### 三 學校の文化的使命

學校は固より社會に依つて創設開始せられ、社會に依つて繼續經營せられて居るものである。然しながら眞の教育を行ふべき學校をば、社會は之れを一時的・急造的・間に合せめに、特殊の技能や事務を授けて、取り敢へず或る種の實際方面に、利用するを目的とするところの傳習所の如きものと、同一視してはならぬ。眞の教育は、決して當座の間に合せの需要に、應ずる如きこ

とのみをするものではない。私は此に於てカントの教育目的論に想到せざるを得ない。即ち教育は、人類種族の將來に於ける改良せられたる状態、換言すれば、人類の全目的に應じてせられなければならぬといふのである。カントの眞意は如何にもあれ、吾々は現在の社會が、單なる刻下の應急的要求より、兒童を方便物と見做し、不當の仕事を、妄りに學校に課せざることを要望したのである。學校は現在の社會の特殊状態に、機械的に應ずる如きことのみに没頭すべきものであるまい。實利的社會的に考へても、寧ろ未來の進歩したる環境に、應ずる様にせねばなるまい。或は社會に適應するといふよりも、寧ろ之れを改善し得べきものを、養成しなければならぬであらう。かくの如くせざれば、學校は社會に對し、充分の職能を發揮したものと云へぬと思ふ。

要するに眞の教育を實行すべき學校は、兒童に外部的形式的なる或る種の定型を得させ、之れに依つて、何等か目前の要務に利用せんとするが如きものでなく、却つて夫々其の程度に應じて、文化的生活をせしめ眞人として活躍進展せしむることを以て、第一の任務とすべきであらう。かくの如く考ふるときは、學校は實に社會改造の根本動力であると云はねばならぬ。此に於て學校は、最早單なる社會の方便ではない。却つて社會其のものゝ進展の根源となるのである。私はかく解せられたる職能を稱して、學校の文化的使命と云ひたい。所謂教育第一といふ語は、實にかゝる使命を自覺したる學校の活動に對して、始めて正當なる評定となるではあるまいか。

かゝる使命を充分に果す爲に、學校は如何に組織せらるべきか。其の經營法は、如何に工夫せらるべきか。これ等に關しては、多種多方面の問題があ

らう。然しながら今私は、それ等を細論すべき餘裕を有しない。暫くそれ等を保留して、次には教材に就て、一言を試みやう。

## 第六章 教材論

教材とは何をいふか。字義的にいへば、教ふべき材料である。然しながら材料といつても、それは吾々の精神をはなれた物質其のものではない。かゝる物質は、吾々の想像し得べからざるものであつて、之れを教へて精神内容とすることは、出來得ないことである。何となればかくの如き物質と精神との間に何等の關係をも見出すべき、必然の理が無いからである。

教材とは物を指稱する語ではなくして、活動法に對する名稱であらねばならぬ。換言すれば、教材は考へ方であり、感じ方であり、行ひ方である。或

は行動法であるといつても差支はないが、たゞ狭く解せられて、思はぬ誤解を受くことがあるかも知れぬ。

吾々が日常兒童に取扱はしめて居る材料中には、かくの如く動的のものでなく、單なる靜的物體もあると論ずるものがあるかも知れぬ。然しながら、考へ方、感じ方、行ひ方を別にして存在は、到底吾々に知らるべき筈はない。かゝる物體は純理としてはとにかく、實際問題としては無意味のものである。無價値のものである。無意味又は無價値といふことは、實は無と同義であるといはねばならぬ。同一の物體を、教師と兒童とが同様に見るからとて二人とも物それ自體を、如實に同じ内容を以て、知ると思つてはならぬ。教師は教師の考へ方感じ方行ひ方を以て會得し、兒童は又自身のそれ等を以て了解する。其の内容は、各異なるが通常である。否嚴密に論ずれば、同内容を以

て了得することは、殆ど有り得ぬことであるともいへやう。何れにせよ、教育に於て取扱ふべき教材は、何人にも普遍共通的に、同様なる内容を有する物自體ではなくして、寧ろそれに對する考へ方、感じ方、行ひ方であると斷言することが出来ると思ふ。

考へ方、感じ方、行ひ方は、發達程度に由つて、それ／＼相違がある。成熟者たり教育者たるものは、未成熟者たり被教育者たるものよりも、正確に、純粹に、堅實に活動し得るものである。被教育者は、教育者の指導に依つて歩一步、より正確に、より純粹に、より堅實に、活動する様に進んで行くのである。

上述の如く進歩することは、教材の了得に由ると解して差支はないが、それは教材てふものが、兒童の精神界に、物質の如く蒐集せられ、貯藏せられる

如きことを意味するのではない。教材は實は如何にしても、他力を以て授與することの出來ぬものである。必ずや被教育者自身が自ら進んで之れをとらねばならぬものである。固より意識的無意識的、種々の場合はあらうが、教師は如何にするも、児童のとらざるものを與ふことは出來ない。考へ方は考へぬものに考へしめることは不可能である。感ずること行ふことも、自ら感じ、自ら行はざるものに了得せしむることは、絶対に望まれぬことである。だから考へること、感ずること、及び行ふことは、實は児童が他から與へられるのでなくして、自ら進展することである。與へられざる以前から、本具して居るもの、開展である、實現である。かう考へて來ると教材とは新に其のものを外部から、児童の精神内容に投入する如き材料ではなくして、児童をしては自ら進展實現せしむるところの、機縁であると云はねばならぬ。

換言すれば、自己進展の手段と見るところに、教材の眞意義があると云はねばなるまい。更に適切にいへば、児童の前進の足場であり、踏臺であるといふことが出来るであらう。

教材の見方をかくの如くするならば、其の當然の結果として、次の如く云はねばならぬ。即ち児童の要求し得ざるもの、理解し得ざるもの、同情し得ざるもの、實行し得ざるものは教材と見ることが出來ぬといふことである。

教材は實質それ自體に、價值と權威とを有すとは云はれまい。却つて常に児童との關係に於て、考察せられなければなるまい。價值とは要求を客觀的に放射した、或は對象に移入した見方に外ならない。要求がなければ勿論價值もない。權威も亦價值感に基くことはいふまでもないことである。

大人が考へて、自分の爲めに必要であるからといふので、教材を定めるこ



とは、無理のこともある。児童の將來を考へると、役に立つことであるからとて、妄りに教材を選定することは、思はぬ無法の擧となることがある。吾々は児童の文化的進展を考へねばならぬ。然も児童の文化的進展は、大人のそれと、質を同一にし、量を異にすることを考へて、決定しなければならぬこと、勿論である。

## 第七章 教法論

### 一 教授法と文化活動

前章迄に於て、教育の目的理想を論じ、児童を考へ、教師をしらべ、教材を説いた私は、進んで教法について述ぶる機會となつた。然し之れに關しての系統的なる細説は、今はそれほど必要とも感じて居ない。たゞ私は二三の

方面につきて、簡約に記述することにしよう。

「文化活動から文化活動へ」、これを以て人生の眞義であり、教育の要諦であると信ずる私の立場から見ると、教授法とは、児童をして文化活動を營爲せしむる方法であるといはねばならなくなる。かくの如く解せられたる教授は學校を以て、單に將來の實生活に對する準備であると、見ることを許されなくなる。人生は如何なる刹那といへども、それを單なる手段であり方法であるとは、どうあつても見たくはない。勿論或る意味からいふと、それこそ眞の準備であり、手段であるといふことにもなるであらう。然しながら、眞實それが目的の獲得であり、理想の顯現であると考へたい。かくの如く考へることによつて、人生の瞬々刻々は、悉く自全の意味を有し來り、眞の意味に於ける充實生活が出来るといはねばなるまい。朝に道を聞いて夕に死するも

可なりと云ふ生涯は、手段生活を爲すものには、思ひもよらざる境界であらう。

教授を以て、兒童の文化生活を營爲せしむるものであるといふ意味は、兒童の理想を實現せしむることであるといふに他ならない。別言すれば、兒童を善導して、自ら理想を構成し、自ら之れが實現を希求せしむることである。だから當然兒童本位の取扱となり、自由創造の尊重、自律自動的精神の開発利導となつて来る。否其の他東西古今に於ける諸種の學説は、苟もそが合理的である限り、皆取つて以て活用すべきである。文化教育はあらゆる真理に基く方法を採用して、其の目的を實現せんとするものである。要は價値の批判を正しくし、私の所謂第一價値に於て、人間活動の統率原理を知り、其の實現に努めしむる様に導くべきであるといはねばならぬ。

## 二 教法上の自展主義

自ら理想を構成し、自ら之れを實現するとは、換言すれば、自ら進展することである。吾が真相を伸長することである。だから簡単に、自展と稱することが出来る。従つて文化教育の方法論は、之れを自展主義と云ふことも出来るのである。

自展の方面は、通常の教授學的分類に従へば、三種とすることが出来るであらう。即ち身體的・知識的・情意的方面がそれである。これ等に於ての自展主義は、それ／＼自養・自學・自習といふことを要求することになる。

尤も自展といふも、必ずしも兒童が感覺的に自我を識ることを必要とするものとはいはない。其の發達につれて理想と方法とが、自識自覺に基きてあらはれ来ることを求むるのは勿論であるが、而してこれが文化教育の最も重

要なる本質ではあるが、單にかくの如く限定せねばならぬ必要はない。兒童自身に存する先驗我的自力展開も、亦自展といつて差支はない。かくの如く解釋すると、教育の方法も、可なり廣くなつて來る。そは無意識無言の間の誘導も、亦自育となつて來るからである。文化教育は、あらゆる方面からの啓發利導に由り、自覺・自爲・自進の境地に、入らしめんとするものであると云つて差支ない。

嘗て兒童論に於て私は、彼等の純真なる性質の敬愛すべく、尊重すべき點の多いことを述べたが、そは固より彼等が、生れながらにして、實質的に大人に比して優秀であるなどいふのでは、勿論ない。たゞ從來あまりに其の優秀性を見縊つて居たことに對して、警告を試みたに過ぎない。兒童は固より兒童である、發達すべきチャーム(萌芽)であつて花も實もまだ成らぬもの

である。ペスタロッチの口吻を借りるならば、教育はこの種子を豊沃なる土地に蒔きて、自ら發芽し、自ら伸長する様にする方法に他ならないのである。換言すれば環境を適當に整理し、合理的の刺戟を與へ、自進自展せしむる外に、教育の要諦は無いともいへよう。

文化教育は、理想を實現せしむるもの、即ち自ら價値を統御せしむることを要求するものなるが故に、そは直に動物的に蠢動する如き稚兒に對して、期待することは出來ない、彼等は一面から見るときは、自然物と異なるところはないともいへる。たゞ將來に於て、不可知的の發達を包藏する點に於て威力を感ぜざるを得ないのである。この威力を畏敬し、尊重し其の潛勢を愛撫し長養し、兒童の立場にたちて其の全眞を發揮せしむることが、實に至重なる教育者の任務であると云はねばならぬ。單なる自己の好惡か、又は何等

かの方便の爲めに、児童の本性を曲げる如き権利は、親にも教師にも存しない。私は此に於て又もや陶冶の語に、危き一面の意味の存することを、思はざるを得ないのである。児童は決して粘土ではない、他人の氣隨に由つて強いて形を變へしむべきものではないであらう。

### 三 自展動因論

児童の自展力は、本來彼等が生得的に具有せるものである。而してこの力を開發する事情を、自展動因と稱することが出來やう。教育は、實は自展動因の原理を活用することに由つて、成立するものであるともいへる。この理を全く顧みず、たゞ外的壓抑のみに由つて、児童を成型せんとするときは、即ち教育の悲劇となる。

自展動因には、細に考へると、種々なるものがある。従來の所謂教育上の

主義には、たゞ其の中の一二を重用視するに過ぎぬものがあるではないか。眞の教育は、其のあらゆるものを開發利導することを、要求しなければならぬ。

私はかつて遂性の原理を述べた。遂性は又顯性と云つてもよい。本具の性能の展開である。梅は梅たるべく、櫻は櫻たるべきことである。人間はもとより人間たらざるべからざるものである。即ち真人を理想し、進展せざるべからざるものである。この爲めには、如何なる動因をも、活かして行かねばならぬ。あらゆる性能の存在は、よく考へるならば、一つも無意味のものは無いであらう。吾々は實際教育上に於て、この理を尊重して、單なる一方面的なる偏局主義に、墮することを慎しまねばならぬ。

單なる一方面を極論することは、誠に痛快であるには相違ない。然しながら

ら眞摯なる教育は、本來個私の一次的快味を食るべき犠牲としてはならぬ。ヒューム (David Hume 1711—1776) の所謂軍隊の鼓手や喇叭手の虚勢によつて、偶然の勝利を得んとする如き者は、好んで變調なる騒音を發して、偏局主義の主張を爲し、以て愚者をあどし、低級なる權威心を満足せんとする。此に至つて教育は、文化的機能を失ふことになる。

既にいつた様に、眞の教育は、兒童に本具する自展動因の全體に依つて、文化人を創造實現せしめなければならぬものである。だからあらゆる方法、苟もそれが合理的である限り、皆それ／＼に適當なる地位を與へて、活かし用ひて行くことを要する。自由の意義を誤解し、自學の精神を知り得ずしてたゞ妄りに兒童をして、隨意に活動せしむることであると解し、惡しき意味に於て、教授は自ら研究進展せしむべきである、教ふべきものでないといふ

信條をかざし、誤りたる自由自學を以て、兒童を壓迫強制するところの、似而自由主義其の實極端壓制主義、羊頭狗肉主義、外面如菩薩内心如夜叉主義を以て、空名を食る如き方法も、吾々は眞の兒童を考へるとき、眞に公憤を發せざるを得ない。教育の實際に於ては、決して單純なる偏局觀に陥つてはならぬ。この意味に於て、方法上に於ては、全人主義、或る意味に於て全我活動主義たるべきものであるといへやう。

#### 四 自展動因の分解

##### (1) 外的自然的動因

私は次に、自展動因の分解考察を、試みねばならぬ先づ大きく之れを分ちて二種とすることが出来るであらう。第一は主として外的勢力に對する反動作用に基くものである。換言すれば、被動的方面である。外的權威に從つて

自ら變異する方面である。

外的勢力は、更に分ちて二種とすることが出来る。曰く、人的勢力、曰く自然的勢力が、それである。自然的勢力とは、天地萬象が不知不識の間に、與ふる勢力のことである。吾々は萬物の靈長と自尊して居るけれども、どうあつても、環象の威力を、無視することは出来ぬ。山河秀麗の地は、自ら英雄の故郷となる傾向を有することも、争はれぬことである。

自然的勢力に對する吾等人間の反動は、これ亦二つとして考へる事が出来る。一は消極的に、それに屈從する事であり、一は積極的に、之れを克服する事である。前者は即ち順應であり、後者はこれに反して支配である。

自然に順應し、或は之れを支配することに依つて、人類本具の性能は、此に自ら進展する機縁を得る事になるのである。換言すれば、無心の物象に依

つて、自展することが出来るのである。教育はこの真理を利用することを忘れてはならぬ。實際古今教育上の偉人は、決して此に着眼する事を忘れなかつたやうである。名山大川にのぞんだ刹那の印象だけを探つて考へて見ても、吾々には他の何物を以ても、代へる事の出来ぬところの感銘が、あるではないか。私は世に一種低級なる實利主義者があつて、學生の修學旅行の如きも、たゞ價值なき遊山なりとして、排撃する事の稀でないことを悲しむ。遊山で善い。否更に遊山の方が、却つて善い場合がいくらでもある。たゞ大自然の靈氣に觸れることそれ自體に、極めて大なる價値の存する事をも思はねばならぬ。リップス (Theodor Lipps 1851—1914) に倣つていへば、外界に自己本具の靈感を移入することにならう。これが自己進展となるのである。本具の性情の顯現となるもいへよう。この意味に於て、順應とは單純

なる服従の事ではなくなるであらう。先に消極的に屈従するのであるといつたのは、實は便宜的立言である。

自然的動因に付ては、考ふべく論ずべき事が、非常に多いであらう。然し今其の一々を解明して行く事は出来ぬ。私は更に外的動因の第二として、人力的方面を考察しなければならぬ。

### (2) 外的人力的動因

人力的動因には、偶成的のものと、成案的のものとの二種がある。前者は無意・無言・無案の間に、兒童に與ふる勢力であり、後者は系統的・企劃的・故意的に、加ふるところの影響である。

偶成的動因には、更に個人的及び社會的の二つの場合がある。何れも不知不識の間に、模倣共鳴することに依つて、自展せしむるものである。而して

個人的なる場合は、性格の感化といひ、社會的なるときは、風習の薫染と稱することが出来る。古來人口に膾炙せる孟母三遷の眞理は、此に立脚すること、今更云ふまでもない。この場合其の對象たる個人又は社會が、自展者の感興を惹起する性質顯著なれば、それだけ動因としても有力なるものとなることも、争はれぬところである。

次に成案的動因は、之れを強制的及び誘引的の二種として考ふことが出来る。前者は絶對的權威を以て加はり來るところの外力であり、壓迫強要である。之れに對しては、たゞ屈從するの外はないのである。後者は之れに異なり、自力を以て合理的に自展する如き、機縁を構成するものである。尤もこれ亦細に考へるときは、直接的・意識的・勸獎的に與ふるものと、間接的・無意識的・示唆的に及ぼすものとに分つことが出来る。何れにせよ、強壓の意

味の無いことは、其の特徴であるといへる。

所謂教育教授といふものは、或る意味に於ては、上述成案的動因を利導することに外ならないともいへるであらう。自然的の動因及び人的偶成的のそれも、それを教育的に利用する場合に於ては、この成案的の動因となるのである。

以上に於て、外的被動的動因の種別の大體を列挙し、簡単に説明を試みて来た。而してこは單に教育事象の一面觀を、爲さしむるに過ぎないもので、更に第二として、内的自動的動因を考察しなければならぬ。こは項を改めて詳述したいと思ふ。

### (3) 内的自展的動因

前項に於ては、私の所謂自展動因論の一半を略述した、即ち外的被動的の

もの、具體的にいへば、命令や暗示に因る動因について、考察を試みたのである。本項に於ては更に他の一半たる、内的自動的の動因について攻究を試みよう。

此に内的とは、内的要求を意味し、自動的とは自己自體の中に、原因の存在することを指稱する。尤も或る點から云へば、被動的のものも、其の實自己のアプリオリ Apriori に基くものであるともいへるであらうが、少くとも程度の上に於て、より積極的に、より發動的なる動因を、此には考へようとするのである。

さて内的自動的動因は、更に之れを分ちて二類とすることが出来る。

第一は名利的のものであり、第二は之れに對して、自由のものであるといふことが出来る、前者は物質的・動物的・社會的實生活を根基とするもので



あり、後者は或は精神的・理想的・人格的生活を豫想するものであるといへよう。だから一は之れを生活必要に基くものであるとし、他は趣味愛好に由るものであると、換言し得るのである。勿論其の究竟原理について考へるならば、明瞭にさうした區劃をつけ、兩者を全然別個無關係のものとする事は出来ないであらう。然し其の顯現した様相に關して見るならば、二者は混同することの出来ぬものであると思ふ。

更に私がこれまで用ひた言葉を以ていふならば、第二は第一價値に對するものであり、第一は第二價値以下に位するものを求むるものである。極言すれば、單に名利のみ追ふて行くものは、動物生活・自然生活・愚衆生活・凡俗生活であるし、自由の動因に依つて進むものは、眞人生活・理想生活・聖雄生活・超俗生活であると云ふことが出来る。

然しながら、實生活を營爲して行くのに、必ずしも前者の如き動因を、滅絶しなければならぬなどいふのではない。たゞそは後者の如きものに統率せらるゝことによつて、始めて眞の意義と使命とを有することになると、考へたいのである。

#### (一) 生物的動因

以上内的自動自展的動因について、大觀を試みたのであるが、次に稍精しく考へて見やう。

生活必要に基く動因は、更に二種として考へることが出来る。其の一は生物物的のもの、二は之れに對して人間的のものといへるであらう。

生物的の動因は、いはゞ生物一般に共有するものであつて、たとへそは無意・無識の間に行はるゝとするも、最も原始的なるものである。こは單純なる

生存の要求に、基くものと見ることも出来る。この中に属する主なるものは、食と色とがある。食は自己一個人の存続を目的とし、色は種族の生々發展を要求するものに外ならない。この外荷も、身體的生命を保護持續せしむる上に、直接必要なるものは、皆この中に属するものと考へてよい。動物の生活は固より、野蠻人や幼児の生活は、主として之れに基きて、營爲せられて居ると見るべきであらう。このものは原始的・單純的のものなる限り、主體の文化的向上に、大なる効果のあるものとはいはれまい。そは自然の發動に由つて起り、殆んど盲目的に實行と爲り、かくて一定の程度に於て、満足し終るべきが故である。然しながら之れを反省考察し、將來を顧慮する様になるときは、複雑なる心作用の發動を要求し、多端なる方策を發見・考案・實行することになる。かゝることの能不能は、やがて人と動物とを分つ所以の一

面ともなるのである。

動物を低級なるものとし、人間を高等なるものとする意味に於て、動物と共通なるものは、よしそが活動上單複の程度はあるにせよ、とにかく劣等なりとする意味に於て、此に所謂生物的動因は、動因としても、亦最も低劣なるものであるといふことが出来よう。そは固より實際上に於ける強弱についていふのでなく、又生命存続上の要否について見るのでなく、眞乎の入間味に對する、憧憬の念から起るところの、我等の品等的意識に於ける所感であるといふべきであらう。

生物的動因のみに依つて生活するものは、結局自然生活者であり、動物生活者である、かゝるものは人間でなくして、自然である、動物である。眞人生活に於ては、これ等は、より高き統率原理に統御せられることを必要とす

る。即ち止揚せらるべきものである。衝動的・本能的に、其の場其の時に於ける動向に支配せられるものは、勿論のこと、たとへそが更に複雑なる思考を伴ひ、將來を豫想して、劃策的・計謀的に行はるゝものであるとしても、單なる生物的要求にのみ驅らるゝことは、決して真人の眞面目ではあるまい。

## (二) 人間的動因

次に生活必要に基く動因の第二として、人間的と稱すべきものがある。此に人間的といふのは、真人たり、文化人たるものを指稱するのではなくして却つて寧ろ凡俗や愚衆を意味すると、いつた方が善いかも知れぬ。凡俗といひ愚衆といつたからとて、眞に現代人の無批判的に共鳴蟬騒するところの多數主義を、無同情に排斥する態度ではない。たゞ實際上多くの人に通ずる、正しき反省と修養とを積み、向上したところの者に始めて顯現するものでな

く、一般の人の具有する性質動向を指稱するものである。いはゞ動物から一步だけ人間への道を、進めるものゝ要求をいふのである。

この種の中に屬せしむべきものには、地位・名譽等の無形的優位を求むるものもあり、又財産などの有形的秀出を憧憬するものもある。尤も財産はそが食色問題に即する限り、前項の部類に併せ考ふべきものでもあらう。地位や名譽に至つては、主として此に考ふべきものなること、勿論である。

地位と名譽とは、單なる生物的の食色の如きに比し、高次の動因たること細説するまでもあるまい。又こは動物には明瞭に顯現せず、人間に至つて始めて卓出するものであること、事新らしく云ふまでもない。而して人は地位を得名譽を求むる爲めに、食色の根本原因たる身體生活をも、否定して顧みざる如き實例は、日常極めて多く存するところである。尤も地位も名譽も、

或る場合に於ては、非常に推稱せられることがある。時に名譽に至つては、或る意味に於ては、從來甚だ高尚なる徳目とも考へられた。然しながら、其の何れにせよ、結果として自然に來ることは問はずとして、たゞそれに憧がれ、それを目的として行動するが如きは最高次の眞人生活であるとは、どうあつてもいはれない。

普通に解せらるゝところに依れば、地位も名譽も、個人的たることを免かれ得ないのである。個人的のものは、勢他人と相對的關係に立つ。従つて必ずしも兩立するとは限らない。否相互に相反撥排擠することが、抑も其の本領といつても過言であるまい。個人的であるから、低級なる意識に基く個人的生活に於ては、これ等のものは、可なり強烈に其の行動を支配するけれども、地位意識・名譽意識の餘りに激越せる者は、結局他と争闘的態度を取方

り、自他の存在をも危くするに至ることを、免かれ得ないであらう。

#### (4) 教育的動因

以上私は生活必要に基く自展動因の種別を列擧し、其の各に關して、簡單なる記述を試みて來た。私は其の間に、何時とはなしに小學校の児童といふ意識を忘れて居つた傾が、無いでもない。けれども要は一般的に生活必要に基く動因を、稍包括的に見んとしたまでである。けれども、地位・名譽・財産・衣食といふ如きものは、小學校程度の児童に於ても、或る種の形を以て、可なり強烈にあらはれることも、争ふべからざる事實である。従つて教育上に於ては、大いにこれ等に留意し、利導の方法を講じなければならぬこと勿論である。

教育上の動因として考ふるときは、或は之れを次の如き數種とすることも

出来る。即ち實用・競争・及び賞罰といふ様なものがそれである。

實用とは直接自己に役立つことをいふのである。欲望を充足する謂である別言すれば、対象の機能を知り、之を統御することであるともならう。平たくいへば、使ひ道を知つて、之れを自己の用に供することである。生物學の見地から、教育問題を考へるものは、この動因を非常に重大視することになる。眞理は實用に由つて決定せらるゝと見るところのプラグマチズム (Pragmatism) の立場からも、このものは極めて重要な原理となるのである。

或は兒童は本來利己的であるなどいふ、無造作なる斷定に基き、故に實用といふ動因が、兒童教育上最も大切なるものであると、論定するものもある。其の論理的進行の正否を暫く問はずとするも、抑も兒童を以て、全く我利主義者であり、實用本位のものであるとすることが、速斷であるといはね

ばならぬ。實際兒童は外觀上に於て、如何にも實用主義者であるかの如き様相を示すことは争はれまい。然しながら、それは大人の意味する如きものとは非常なる相違の存することを思はねばなるまい。一舉一動皆利益の爲めにし所謂ころんでも只では起きまいとする如きあさましき動物は、兒童の世界にはたゞの一人も居ないであらう。彼等は飢ゆれば食を求め、渴すれば水をねだる。一般に欲しいものは欲しいと發表して、些の憚もない。然しながら、これを以て直に主義として實利的であるとはいはれまい。それは寧ろ天真流露の一面たるに過ぎない。あさましき自己の心を以て、兒童精神の純眞なる状態を憶惻し誤解するは、大いに慎しまねばなるまい。

(5) 教育的動因としての競争・賞罰

生活必要即ち名利に基く動因は、極めて多種多様であるけれども、教育の

實際問題として考ふるときは、上述の如く三種とすることが出来よう。

元來人間は社會的生活を營む以上、凡そ三種の地位に立つことが分る。即ち其の一は他者を考に入れずして、自己自身随意に欲望を充足し得る地位である。この場合に於ては、單に對象の性質と主觀の要求とが、行動の要因となるものである。こは別言すれば、其の動因は享樂にあると云ふことが出来る。然しながら多くの場合人間の行動は、他人と關係を生ずるものである。而して他人の如何なるものなるかに由つて、自ら別個の動因が起つて來る。

若し他人が自己と殆ど同程度・同能力の者なる場合に於ては、此に競争といふものがあらはれる。尤も慾求の對象が、分量的に極めて大であつたり、性質的に千差萬別であつたりして、有限なる對象に對して、同一地位同一關係に立つことが無い場合に於ては、萬人夫々遺憾なく自己主張を爲し得ること

勿論であるが、相互に兩立し難い事情に於ては、勢ひ競争とならざるを得ないのである。

競争は自己の存立に關するものであるから、如何なるものも、之れに對して熱心に關心することになる。こは個人間たり、團體間たるを問はず、老人たると子供たると、或は男子たると女子たるとを論ぜず、一樣に奮起せしめ激勵せしむるところの有力なる動因であること、何人も周知の事實である。

世間はこの事實を、稍過度に教育上に利用してゐるとも見られる。運動會・學藝會・展覽會等は、殆ど如何なる陬地に於ても、行はれて居るものであらう。これ等は一時的のものであるかも知れぬが、毎日毎時の學校の課業に於ても、随分遠慮なく利用せられて居ることも、實際の状態である。

然しながら、あまり之れを以て兒童生徒を鼓舞するのは、少くとも理論

上「たゞ一人の爲めの教育」となる。そは競争に於て最後の勝利者となるものは、たゞ一者たるべきが故である。私の所謂主觀的聖雄主義の見地から見ると、あまりに對他的競争を許し得ないことを嘗て力説したのは、實にこの爲めでもある。然しながら私は、其の職能に對して正しく理解して居る者か、方法的に巧みに之れを善用することをも、強ち拒むものではない。

競争と相並んで考ふべきは、毀譽褒貶である。そが具體的の形を採つたものを、賞罰と稱することが出来る。今日迄學校に於て、訓練上常に之れを利用することを忘れなかつたものである。

競争は自ら進んで、直接行動に出づるものであるが、賞罰は他者が自己に對する態度であつて、之れに依つて、自己の地位の良否を知り得るものである。即ち褒賞は蓋自己を適良なる環境の中に置き、課罰は之れに反して、そ

れだけ自己の存立を困難ならしむるものである。

賞罰は其が行動の結果として、自然的に來ることを拒むべき理由は勿論ないが、之れを目的として行動することは、如何に考へても、最高の人格的行動たることは出來まい。私は此に於て、佐久間象山の語を回想する。曰く、

人譽已於已何加、若因譽而自怠則反損、

人毀已於已何損、若因毀而自強則反益、

と。

(6) 教育上の享樂主義と克己主義

食色の慾は固より、財産名譽及び社會地位等といふも、或は之れを實用・競争・及び賞罰等と稱するも、結局自己の生命持續の爲めに外ならない。自己の生命を持續するところの直接の方法は、取つて以て享樂する外にないので

あるから、従つてこれ等のものゝ根本は、享樂といふことに存するといひ得よう。競争は享樂せんが爲めの方法であり、賞罰毀譽は、享樂を得る環境上の適否が、具體的にあらはれたものと云ふことが出来るであらう。

倫理的・教育的見地には、何人も知れる如くに、享樂に對しては二種の説がある。一はストイシズム Stoicism や或る一派の宗教家の如く、之れを否定するを以て、直に善であるかの如くに信ずるもの、他は其の如何なる様相のものをも尊重し、耽溺を以て直に眞理であるが如く説くものである。然しながら、嚴として存在するものを否定するは、固陋であり、要求するがまゝに委せて顧みないものは、愚鈍である。存在するもの要求するものは、自然的なる限り、それ自身善でも悪でもないといはねばなるまい。

人間の人間たる所以は、妄りに之れを排斥し、又は妄従するところに存せずして、實に之れを統御する點に在るといはねばなるまい。真人の生活文化的活動は、かゝる統御の生活中に、始めて見得べきものである。固陋極端なる道學先生や、放縱氣隨を尊ぶ耽溺者流は、到底眞乎の文化人たり得ぬのである。

以上に於て私は、生活必要に基く動因の主なるものと考へらるゝ二三に就きて大體の記述を終つた、子供の場合に於ては、其の中の或るものを除く外は、甚だ顯著なるものである。私は妄りに之れを排斥することはせずして、其の中から尊き或るものゝ、展開する様にしたいと思ふ。子供は單なる愚者ではない、開發利導の如何に由つて、偉大の進展を爲し得ることを、豫想しなくてはならぬ。この事實を眞に認め、彼等をして遺憾なく伸びさしやることは、教育者の至愛であるといはねばなるまい。



## (7) 自由動因論

次に私は趣味理想に基く動因に關して、考察を試みなければならぬ。

元來趣味の理想のといつて、子供に何の著しきものがあらうかとは、無理解輕卒なる論者の、往々口にするところの言である。のみならず、自ら相當なる理解があると信じて居るものの間にも、屢兒童を以て、單なる實利一方のものであると速斷する人もある。けれども兒童は、強ちかゝる者とはいはれない。打ち見たるところ、彼等には個人的・實利的の資質の外、何物も存しない様であるといへ、真相を洞見するときは、却つてそれと反對なる意味に解すべきことが、多々あるではないだらうか。ペスタロッチも「人間は樹木と同様である。新生兒に於て、既に生涯の間開展せらるべき諸能力を内含して居る」といつて居る。私はこの語に、何人も否定し得ざる眞理があるのを認

める。さうして大人が兒童に對して、自ら好まざる、少くとも公然尊重することを、敢てし得ぬ如き資質のみの所有者であると誣告することの、罪深きを感じざるを得ない。兒童は固より幼稚である、然し彼等も全人である、やはり全人生活を、營まんとして居るものと、見るべきであらう。

かくの如く考へて來ると、單なる低級なる實利私慾を以て、兒童生活進展の唯一の動因であるなど、は、どうしても斷定することが出來なくなる。少くとも既に學校期に入つた兒童にありては、相當に理想生活も、可能となつて居ると見るべきである。従つて教育上に於ては、之れを利導することを忘れてはならぬと思ふ。かくの如くして始めて、文化的生活の眞義を、會得したる眞人たることが出來る様に、進展するに至るであらう。

衣食住や生々慾を以て行動するは、生物と同次の者であり、享樂・競争・賞

罰に由つて驅らるゝ者は、凡俗と同義である。時にこれ等の動因を利用することは、固より差支はないが、常に児童を生物たり凡俗たる程度に眺めることは、寧ろ児童に對する侮辱である。彼等は更に進んで、真人とならしめられねばならぬものである。

(8) 動因としての好奇心

上來論じ來つた物的享樂や競争や賞罰等は、いはゞ自己の存立に對する要求に基くものである。簡單に之れを自存欲と稱することが出やう。然しながら人間は、たゞ存在するのみで終るべきでない。單なる存在は物であり、自然である。人は更に進展を必要とする。文化的創造を欲求する。此に於て吾々は、更に他の一面として、自展欲に由る動因を檢覈しなければならぬ。自展欲とは、單なる存在の外に、進んで理想的に展開せんとするものをいふのである。

である。先に理想趣味に由る動因といつたもの、別名に外ならない。實利實益に必ずしも抱泥せざる點から見るときは、更に之れを自由動因といつても差支はないのである。

自由動因の第一として考察すべきは、好奇心といふものである。このものは何等他の爲めにするに非ずして、單に客觀的事象に對しての關心であるといふ點から、自由であると云ふことが出來やう。主客未分、無意識的全一の境界から進んで、主客對立の關係を意識する程度に達すると、先づ第一にこのものが發動して來ると、解釋することも出來るであらう。従つて好奇心は原始的であり、本能的であり、或る意味に於て盲目的である。

このものが児童の世界に於て、盛に發動することは、何人も知悉するところである。吾々は教育上に於て、先づこれを利導することを忘れてはならぬ。

之れを長養して、正しき意味に於ける文化活動にまで、進展せしめなければならぬのである。

單に好奇心といふと、如何にも何等か奇怪の事象に對する心情を指す様にも聞える。或る意味からいへば、全くそれであるけれども、さればといつて必ずしも大人の見地からの、神怪不可思議に對するものをいふのでない。包括的にいへば、客觀に對する關心に過ぎぬこと、前述の通りである。

好奇心は何時までも、幼稚なるまゝに置くべきでない。このものは固より大人の場合に於ても、可なりに盛に發動するけれども、ただそのみにては動物を去ること單に一步のみといへるかも知れぬ。真人として文化人としての活動には、更にこのものの進展せる動因を必要とするであらう。

好奇心の進展は、之れに反省を加へることに由つて生ずるのである。反省

は自然のデータ (Data) に對して、自覺的ならしめ且つ其の活動を複雑ならしむるものである。好奇心が自覺的に統制せられ、複雑なる作動を爲すにいたりて、此の眞の文化的動因の眞面目を、發揮するに至ると云ふことが出来る。

#### (9) 模倣心と創造心

眞我の展開を以て、廣く創造であるといふ見方からすれば、好奇心は創造への要求であるともいはれやう。然しながら、創造と云ふ語を、通常の意義に於て使用するならば、更に次の如く、論理をすゝめていくことが出来るであらう。

單純なる好奇心は、複雑に分化して、次の二種の活動を希望することになる。即ち認識と活動とがそれである。認識も活動であるともいへるが、暫く第

二義以下に立ち、兩者を分ちて考ふことも出来ぬことはあるまい。

好奇心が認識作用と包合せる心情を、知的興味と稱することが出来る。此に興味とは、対象との關係を繼續せしめんとする心的態度をいふのである。見たい聞きたい觸りたいといふ様な簡單なるものも、固より知的興味であるが最も複雑なるものは、所謂理解的興味である。ヘルバート派が、非常に之れを尊重したことは、何人も知悉して居るところであるが、今日に於ても、其の説には確に一面の眞理があることを、否定することは出来まい。

活動は更に分ちて二類とすることが出来る。一を模倣といひ、他を創造と稱する。此に模倣といひ創造と稱する事は常識的の意味に解釋してのことである。前者は他者の活動形式を追隨するものであるが、後者は自ら自己の好めるまゝに、個性を發揮することの謂である。模倣は之れに依つて、表現形

式に慣熟することが出来る。これも亦自由への行動に、一種の武器を與へてくれるものであると見るならば、或る一派の論者の如く、必ずしも極端に之れを嫌忌すべき理由もないであらう。創造は自己独自の人格表現であるから最も尊重すべきこと、言を俟たぬところである。好奇心が創造活動に内存せるものは、實に最も進歩したる自展動因であるといふことが出来よう。

以上大體ブートロー (Emile Bouhroux 1845—1921) の分類を参照し、之れを私自身の考を以て、説明して來たのである。これ等はいはゞ其の作用に着眼した分ち方である。更に之れを其の対象について見るときは、一屬明瞭に考へることが出来る。即ち正善、眞實、麗美、神佛其のものを対象としての動因は、最も尊重するところの文化動因である。

善は善なるが故に善であり、眞は眞なるが故に眞である。美も亦美なりと

いふ事實の外に、別に理由はない。嘗てこれ等を第一價值といつたが、第一價值を對象とする動因は、更に之れを第一動因とすることが出来る。第一動因に依つて、第一價值を創造することは、實に教育の第一要諦であらねばならぬ。若し之れに反して、第二以下の價值を對象として活動せしめ、之れに依つて第一價值を創造せしめんとするならば、少くとも論理的に妥當を失ふことゝもなる。ブートルが、兒童の心を學習以外のことに向けながら、同時に學習せしめんとするのを以て、背理的のものであると云つたのは、たしかに一面の眞理がある。

(10) 動機論

以上私は自ら自展動因と名づけたものにつきて述べ、隨所に批判と主張とを加へて來たのである。動因とは進展の誘因たる事情を指すのであるから、

所謂動機といふものを包括することになる。即ち動機とは、私の所謂動因中の意識的・自發的なるものをいふに過ぎぬ。

教育上に於ては、私はあらゆる動因を利用して行くべきであると思ふ。たゞ二三種類の動機のみには依らんとするは、偏狹と云はざるを得ない。尤もあらゆる動因の利用とは、必ずしもそれ等を皆同一位の價值を有するものと見ての意味ではない。却つてそれ等は夫々高次のものに統率せられ、かくて結局最高統率者に、依存すると考ふべきである。此に最高統率者と稱するは、既に述べたところの第一動因のことである。

動機は進歩する。幼稚なる兒童に於ては、低次のものが有力に發動するであらうが、次第々々に高次のものが卓出する様になる。教育は遂には兒童をして、第一動因に由つて、文化的活動を爲さしむる様に、導いて行かねばな

らない。常に低次の動機のみを發動せしめ、動機の進歩に着眼せざるときは極言すれば、永久に児童をして文化人たらしむると、不可能であるといひ得るかも知れぬ。地を狙つて天を射んことは、偶誤まりたる場合の外、得られぬ結果であらう。

低次のものより高次のものへの進歩は、或は之れを質的の進歩と云ふことが出来る。反之強さの上の進歩もあらう。又一時限りの暫動的のものもあらうし、何時までも繼續する永久的のものもあらう。教授の際などに於て、毎事毎時、極めて迂濶なる方式を以て、一々誘發しなければならぬといふのは低學年にとつては必要なことがあるかも知れぬ。然し本來高學年に於ては、永久的・高次的の動機に依つて、自ら進展し得る様にせしめねばなるまい。從來教授の術を論じ、法を説く者、たゞ動機の誘發のみを重く見て、其の進歩

に留意しなかつたことは、私の甚だ不満とするところである。教育教授の完全を期するならば、單に獲得せしむべき結果に留意するばかりでなく、これを得る態度、心情の淨化に重をおかばならぬと思ふ。

## 第八章 自展動機論

### 一 自展動機

私は以上に於て自展動因を論じ、其の種別の列舉叙説を爲し、進歩を究明して來たが、要するに児童の進展に機縁となるものは、皆此にいふ自展の動因となるものである。私は固より以上に於て、自展動因の全體を盡したなどいふものではない。然しながら其の主要なるものは、大體上擧げ得たかと思つて居る。教育とは一面からいへば、これ等動因を利用衝發して、正しき

價值批判を爲し、以て聖雄的・文化的生活を營ましめんとするものに他ならない。

近來學習動機と稱するものは、教育の實際上、何人も非常に重んずる様になつた。然し學習のみに動機を限る必要はない。私の用語上に於ては、一般的には、自展動機と稱する方が善いのである。簡單に自展心と曰つても差支ない。動機は普通の慣用上、意識的・自覺的のものをいふ。従つてそれは自展動因中主として自ら意識し、欲求するものを指稱することになるのである。だから教育上、誠に大切なるものではあるが、たゞ一部分に過ぎない。兒童をして進展せしむべき動力は、そのみであるといふことは出来ぬ。

教育に於ては、あらゆる動因を利導することを必要とする。この意味に於てかつてもいつた如く、全人的取扱を要求することは、誠に至當であるといはねばならぬ。別言すれば、あらゆる事情を精密に考察して、とにかく兒童をして自展せしむる機縁を得しむることが、極めて大切である。

## 二 自展動機と教師の態度

兒童の自力進展する動因に、上述の如きものがあるとするれば、此に教師の取るべき方法も、亦それ等に對して考へられねばならぬ。

自由自律を重んじ、自學自動を要求すること誠に可、更に活動創造を尊重し、本能衝動に満足を與ふることも、決して誤りではない。其の他曰く何、曰く何、現今に於て種々標榜せられ宣傳せらるゝ學理も實際も、各其の主張者が、極めて熱心眞摯であることから考へても、皆相當に意義のあるものであることが分る。然しながら教育の方法は必ずしも狭く一二のものに、限らねばならぬことはない。價值あるものは何れからでも、取つて以て用に供す

るの寛量が必要である。

今日最も嫌忌せられて居るものは、教師の權威を以てする強制的取扱であらう。私も既に之れを極言して來た。然しながらそれすら見方に依つて、必ずしも一概に排斥し去ることは出來まい。私はたゞ無意義無方針無理解の強制を呪ふものである。或る意味に於て、全然強制の無いところには、教育其のものも存在し得ない道理も、夙に認めては居る。蓋し強制とは、教師の意志を以て、兒童に強要することであり、教育とは、何れかの形式を以て、兒童に臨む教師の意志作用に外ならぬからである。

然し世にいふところの強制は、かゝる意義のものでなくして、寧ろ教師の直接の命令や禁止を指すのであらう。勿論これ等を以て、殆ど唯一の教育法の如く考へることは、單に過去の歴史にのこれることであらうが、されば

といつて、斷乎たる命令、嚴然たる禁止は、却つて甚だ有力なる自力進展の機縁となることのある事實も、決して忘れてはならぬ。

抑も人間の本性として、自由なる活動を熱求すると共に、他の一方に於ては、自ら絶對に屈服する客觀的權威者を創造し、只管之れに依從するを樂しむ如き傾向もある。適當に考へられたる權威の使用は、或る一派の人の極論する如く、必ずしも兒童の嫌忌するものでもなく、教育方法として、全然無價値のものでもあるまい。たゞそが教師の氣隨に基くものなる時に於て、百害あつて一利なきものとなるであらう。私の極力排斥するのは、これである。

權威はたゞ教師の自尊心を、満足する様なものであつてはならぬ。權威の爲めの權威は無意味である。徒に空虚の權威を貪るものは、到底愚者の列中を離れ得まい。吾人が權威に價値を認むるは、之れに依つて兒童の正しき文



化価値評定力が覺醒し、自展自進の動力が開發せられる様に利用せられることを前提とするのである。

權威を以て終始せんとする教育者は、固より頑陋であるが、さればといつて、妄に之れを毛嫌する實際家は、やはり偏局たる誹を免かれない。

### 三 強制と教誡

權威の最も彰明顯著なるものは、命令禁止であるが、之れに次ぐものは教誡である。前者は單に教師の威力に依るのみにして、いはゞ無理由の壓力であるが、教誡は之れと異なり、兒童をして其の理不理を自覺せしめることを力むるものである。權威が合理的といふ衣服を以て、兒童の面前にあらはれたものである。従つて兒童は、單なる暴力の壓制に屈服したる感を懐くことなく、積極的に自ら進んで従ふことにもなる。だから單なる盲從屈服の要

求でなくして、其の意味を理解しての服従を望むものである。而して或る意味からは、それだけ一層教育的に有效なるものであるともいへる。

強制と教誡と、何れもよき教權の示現であつて、上述の如く必ずしも教育上呪ふべきものではないが、然し勿論教育上の最良方法ではない。寧ろ之れを適用することが少なくして目的を達し得ば、教師も兒童もそれだけ幸福であることを、思はなければならぬ。

私は自由の名稱と假面とを被つて、其の實無法なる強制を爲す如きものを最も不愉快に思ふ。若し所謂指導を以て、一概に自由を害するものとする如く説くものがあつたならば、それは教育の矛盾である。たゞ無指導無計劃に、「自由にせよ」と逼ることは、却つて其の實極端なる強制でもある。自由の強制であるといはれよう。

現在注入教授といふ語は、教育上最も呪はれて居るものの一である。或る意味に於て、私もそれを認める。然しながら之れを以て、教師が兒童に内容を指示することの一切を意味するとせば、それは不合理でもあり、又非實際的でもある。全然注入の無い教授は、必ずしも理想とすべきではない。兒童が既に或る種の経験と智識とを共有する限り、合理的の注入は、却つて其の効率を大いにすることもあり得る。單に試行と錯誤とに依つて、徒に迂遠なる徑路を進ましむることを極論するものは、兒童を以て、全く下等の生物と同視するものである。

勿論注入といふも、之れを以て恰も物質受授の關係の如く、考へてはならぬ。實はこれも亦自展原理に基き、兒童をして、教師の如く思想せしむる共鳴共動の一種であると解釋するところに、始めて其の合理的なる意味を、發

見し得ることを附説しておかう。

#### 四 忠告と相談

上述の如く強制も教誡も、必ずしも一概に否定すべきものではないが、教育上最も尊重すべきは、必ずしもこれ等ではない。兒童の自發自動の意識が彰明なるだけ、自進自展の努力が顯著なるだけ、それだけ教育的意義も深刻となるであらう。かゝる見地から、教誡よりも寧ろ忠告の價値を認めたくなる。

忠告は理由を提示して、其の決定を被教育者に委せる方法であるといへよう。教誡に於ては、猶強要することが主である。理由の提示は、教師の論據を明かにするためであつて、兒童の認識理解を要求するも、其の決定を自由にするものではない。忠告に於ては、實にそれが自由なるところに、特色が

存するのである。

忠告に次ぐものを、相談と稱することが出来る。前者に於ては、教師は事理の善悪正否に關しては、全く自己の見解を以て定め、毫も兒童の所見を交へることなく、いはゞ獨斷的であるが、後者に於ては、事理其のものゝ考察を、共同して行ふのである。だからこの場合教師は、たゞ一人高所に登りて見下すの態度でなく、兒童と共に座し、共に動き、互に其の研究考覈を爲すものである。だから兒童の方から考へると、自力進展の抱負と自覺と能力とを要すること、一層大となるものである。換言すれば自展意識が、甚だ顯著となつて來るのである。

教育教授の要諦は、教へざるが如くにして授くることであり、學習の眞義は、自ら發見せるが如くに感じつゝ學ばしめることである。教師の教育的計

劃はあらゆる方面に於て、周到に仕組まれて居ること勿論必要であらうが、それは一舉一動を、機械的・他力的に律する意味ではない。兒童から見ると、何等教師の指導を要しないと感ずるほど、自ら自力進展に努力する様にならしむることが、實は最も巧なる指導法であると思ふことも出来る。或る意味に於て、不親切なる教師が、實は最も親切なるものであるともいへる場合がある。現在に於ては兎に角、教師は後で感謝せられる者ほど偉大である。

##### 五 示唆と解放

かう考へて來ると、相談も甚だ必要であるが、示唆はそれにも増して大いであるといへる。

相談の中には、教師の教育的意識が、顯在的に作動して居るが、示唆に於ては、たゞそれが潜在して居るだけである。前者は言語を以てするものであ

るが、後者は無言である。児童に對する環象の中に、黙々として教育的の意味を内在せしむるものが、此に所謂示唆である。だから児童は教へられる導かれるといふ意識を、明かならしむることなく、然も自然に導かれ教へられる底のものである。環境を整理して教育的ならしめ、其の中に児童を置き、好めるがまゝに、活動せしむることを主張するものは、この點に着眼したものである。

以上の主張は、簡単にこれを優境利導の四字を以て、表明することが出来るであらう。この意味に於て學校や社會や家庭やが、教育上可及的優境ならざるべからざること、敢へて喋々するまでもないことである。

示唆は猶児童の環象に、教師の意志が潜在するものであるが、更にかゝる潜在的意味をも、強いざる態度もあり得る。教師は別に始めより積極的に企劃

するところなく、環境に對しても、敢へて選擇按排を加ふることのない場合も考へられる。之れを稱して假りに解放といふことが出来る。

解放といふも、文字通りに氣隨にまかせおき、毫も教育的取扱をせざることを意味するのではない。かくては全く教育論として取扱ふべきことではなくなる。教育論としての解放は、之れをも一つの教育的方便と見るものである。たゞ児童の自發的活動を極めて多くし、教師の作爲を、極度に少くしたる教育方案に過ぎない。換言すれば、児童を自然的地位 (Natural Setting) に置き、實際に事上練磨を行はしむるものである。教師の之れに對する方法としては、児童が自ら其の環境を統御することが出来ぬ場合に、應問となつて作動するに過ぎないのである。

## 六 發展と自律

以上強制より解放に至るまで、數種のことを論定した。これ等は教師の壓方の大小に依つて、大體按排を試みたるものである。私はこれ等のものは、皆それ相當に利用活用すべきものであると信じてゐる。固より兒童の個性に依り、年齢に應じ、教材の本質に即して、種々實際上の手心を異にすべきであるが、單に其の一又は數者のみを以てせんとすることは、議論としては徹底味があり、従つて痛快であるともいへるが、周到なる教育説といふことは出来ぬ。

たゞ此に忘れてはならぬことは、教育は結局自展の原理に基かねばならぬといふことである。人間の發達は、自己の法則に依り、自身の活動に従はなければ出来ぬものであるといふ事實である。

大牢の珍味を供することは出来る。然しながら、欲せざるものに強て之れ

を食はしめることは出来ぬ。或は暴力を用ひて食はしめることありとするも之れを消化吸収すると否とは全く自己本具の性能に依らねばならぬ。

精神的方面に於ても同様である。取らざるものを與ふことは出来ない。

取り得るものを善く取らしむる工夫の外に、教育の目的も方法もあり得ない。私は先に強制の必要なるべき場合あるを論じた。注入教授すら、必ずしも一概に無用であり。不法であるといつてはならぬと辯護した。然しながら、そは取り得ざるものを暴力を以て強要する意味ではない。先天的に取り得る能力あるに、一時の氣隨から、取ることを欲しないものに對しての手段である。然しかゝる場合ですら、實はあまり使用すべき手段でないこと、勿論である。教育は結局兒童をして自己の性能を自覺し、自己の内奥から發する文化價値の欲求に對し、自ら進んで満足する方法を、自ら工夫し實行せしむる

ことを以て、要諦となすべきである。

### 七 共鳴の原理

考ふると、強制から解放にいたるまで、教師のとるべき態度は、いろいろある。然し其の如何なるものにせよ、とにかく教育といふ事實の可能なることは、私から見ると、共鳴共動といふ原理に基く様に思はれる。

二個の樂器をならべ置き、其の一方を彈奏するときは、他のものも之れに應じて、自ら震動する。この事實が文字通りの共鳴であり、共動である。教育の事象も、結局この原理に歸するであらう。

高山大川に臨み、其の崇高偉大の氣に撃たれ、或は春花秋月に對し、艷麗哀愁の念に驅らるゝこと等は、リップスは之れを以て、感情移入の現象と説明するであらうが、實は山川花月の意味に共鳴して、自ら感じたものである

自然に對する共鳴は、私から見ると、自然美認識の根柢である。

有情なる人間に對しては、共鳴の現象が、自らもつとデリケートに顯現する。人のあらはす喜怒哀樂は、それ／＼之れを経験するものに、何等かの心情を起さしめずには居らないのである。

敢てかゝる情趣的のことのみとは限らない。極めて冷やかなる知的現象、例へば二に二を加ふるときは、四であるといふ如きことも、之れを理解納得するは、實は共鳴の現象であるといへる。

更に極めて單純なる模倣の如きは、猶一層共鳴たる事實が、明瞭に分るであらう。人は考ふる人の間にありて考へ、感ずる人の間にありて感じ、爲す人の間にありて爲す様になるのである。

理解も同情も感激も、共鳴原理を別にしては成立し得ない。従つて倫理や

教育や、其の他一切の社會的事象の根本は、これに依るといつても、強ち過言ではないと思ふ。

社會學者などは、人類の相互團結の原動力に關して種々の説を爲すが、共鳴をよそにしては成立すまい。ギッディングの同類意識など、いふものも、共鳴に原くと解釋することが出来るであらう。

#### 八 教育上に於ける共鳴原理

かゝる見地から教育を見ると、それは結局教師と兒童との間に成立する共鳴現象であると思ふことも出来る。教師が如何に熱實に教育的作動を行ふも之れに對する兒童が、全然馬耳東風のなる相互間には、決して教育は成立しないこと、今更贅言を要しない。

二プラス二は即ち四であつて、決して五でも三でもないといふ眞理は、理

由の説明に依つて知らるべきでない。たゞ四であつて、決して四以外の如何なるものでもないといふ教師の確信と、之れを四と取扱ひ、決して他の數と見做さなかつた教師の實行とに對して、兒童の内奥に存するイデオが、共鳴顯現して、兒童も亦二プラス二は四であると確信するに至る外はないのである。

美は美なるが故に美であり、善は善なるが故に善である。而して神も神たりといふことの外、神たるために何等他の理由の存すべき筈はないが、これ等はたゞ共鳴に依つて、始めて體驗することが出来るのではあるまいか。

かくて教育とは共鳴の機縁を與へて、兒童をして自己本具の理想我を、自覺展開せしむることであるといつても、必ずしも無理ではあるまい。この意味に於て、教育は共鳴原理に基づいて文化價値を創造せしむものであるとも

いへるであらう。

先に述べた強制から解放に至る數種のもの、かゝる機縁を與ふるために教師の採るべき態度である。其の適否はかゝる大眼目を通して考ふべきもので、無用の強壓の呪ふべきであると共に、不法の解放も、人を教育する所以でないこと勿論である。

#### 九 ライオンの一瞥

私は此に至り、オリソン、スキエット、マーデン氏の著 *How to get what you want*. と云へる一書を、憶出さざるを得ない。マーデン氏が有名なる *Pushing to the Front*. の著者であることは、我が國に於ては周知のことである。

さて同書の開卷第一は、一つのフェイブルを以て始まつて居る。其の要旨

は次の如くである。

或る日一匹の仔獅子が、其の母の眠つて居る間、森林中を遊びまわつて居つた。色々と珍らしいものがあるので、少しあたりを探險して見る氣になつた。さうして遂に歸路を忘れ、迷子となつてしまつた。偶々子供をとられて悲み探して居た一匹の羊が、之れを拾ひ上げて、養ひ育てることになつた。羊は仔獅子を非常に愛し育てたが、仔獅子もよく成長し、間もなく養母の羊よりも大きくなり、時としては親羊の理解の出來ぬ様な、妙な目付をするところがあつた。二匹のものは、非常に幸福に暮して居たが、或る日のこと、一匹の恐しき獅子が向の小山の頂にあらはれ、其の黄褐色の鬣を振つて咆哮したが、其の恐ろしさ山野に響き渡つた。養母の羊は之れを聞き恐れて戦慄した。然し仔獅子に於ては、この不思議な聲が聞ゆるが否や、魔術にでもかゝ



つたかのような態度で傾聴し、全身に漲つて、未だ嘗て経験したことのない一種の情熱を感じたらしかつた。かくて我知らず己れも亦其の聲に應じて、一聲高く咆哮した。母の羊はおそれと驚きとの爲めに戦慄し、途方に呉れたが仔獅子は育ての親を流し目に白眼みつけ、遂に恐ろしき勢で、小山の上の獅子の方へと跳んでいつた。

この話に於て仔獅子は、羊に育てられ、羊の如く温和になつて居たが、これが眞の獅子たる本領でないこと勿論である。この際仔獅子に對して、如何に眞の獅子の本質を教説するも、そは何の役にも立つものでない。彼に必要なることは、實にたゞ眞の勇猛たる獅子の一聲其のものである。彼は自ら何の故たるかは、全く知るところであるまいが、之れに依つて、自己に内在せる本質が、突然に覺醒せられたのである。未だ嘗て觸れられなかつた琴線に

觸れられたのである。かくて始めて眞の獅子と爲り得たのである。

獅子たるべきものを羊たらしむることは、如何に慈愛に満ちた親の手でするとしても、實は容易ならざる罪惡を犯すものといはねばなるまい。我國現在の教育者中、自らあはれなる羊たることを知らず、貴き仔獅子をして、眞に獅子たる本質を發揮せしむることを努めぬもの、果して皆無であらうか。

(私はこの挿話を爲すに當り、特に東京麻布の實業家、日向利兵衛氏に感謝しなければならぬ。氏はマーデンの前述の書が、非常に有益なるを知り、一萬部を購入し、さるべきものを求めて惠與し、一讀を勧められつゝあつた。私が其の一部を頂戴したのは、去る日青山師範學校内に開かれた、全國師範學校長會議の際であつた。其の後大體一讀したが、果して誠に有益なるを感じたのである。

私は氏の志を多とし、其の後あらゆる機会を利用して、本書の要部を紹介し、多数人士に反省を促がしつゝある。蓋しかくすることが、氏の厚意に對する私の責仕であることを、自ら深く感じたからである。

氏は本書の題名を「大願成就の法」と譯して居られる。蓋し最も適譯の一であらう。私は本書に依つて自己の本願を現實にせらるゝ人士の、多数輩出せらるゝことを望み、又其の可能を信ずるものである。）

#### 一〇 教育の眞諦

共鳴共動は、教育上甚だ重要な原理であるが、そも／＼如何にしてそは可能であるか。私は敢へて妄りに哲學的の理論を弄しやうとはしないが。兎に角兒童の内奥には、教師に存するものが、同じく存することを假定しなければなるまい。同様に作られたる樂器は最も善く共鳴すること、誰れしも認

める事實である。實は彼といひ吾といふ、畢竟全一なる普遍的生命の特殊的顯現と見るべきであらう。然らば各獨自の個性の存在たると共に、亦機能を等しくする方面のあるのも、決して不思議でない。かくの如く考ふるに依つて、始めて教育の可能なる論理が成立するのではないだらうか。

共鳴共動の原理を考ふるならば、教師たるものが先づ普遍的生命に徹しなければならぬこと、當然であるといはねばならぬ。自ら羊に過ぎずして、子弟を獅子たらしめんことを期するは、抑も亦難い哉。偉人にして始めて偉人を造る。勇將の下に弱卒なきことは、誠に道理である。

私は此に至り、今更複雑なる論理をあやつることの、徒にもものうきを感じずる。たゞ「教師は教育なり」といふ常套の語に、新らしき意義を感ずること特に深且切なるものあることを、改めて高唱したい。而して更に、「文化的生

活に依り文化的生活を」といふ多義なる一言に、教育の真諦を託して、此に  
本稿を結ぶことにする。(完)

### 文化教育の原理 畢

## 索引

索引には原語を附せず、必要に應じ本文中より検出せられたし。  
配列は便宜を主とし、必ずしも正式の假名遣に従はず。

<b>ア</b>		ウイルキユール	229
アウフヘーベン	92	ウイナー	244
アドラー	231, 272	ヴント	31
アプリオリ	66, 69, 72, 93, 118, 120, 123, 305,	<b>エ</b>	
アリストテレス	89	易乾卦文言疏	10
アルベルト、マグヌス	88	江本翼博士の文化観	58
<b>イ</b>		エデュケーター	258
意志	33, 53, 111, 117	エビクロス	51
意志行爲	56	エルチーハー	258
意志現象	32	エレンケイ	266, 270, 273
偉人主義の教育	203	<b>オ</b>	
偉人の心的特性	251	荻生徂徠	267
意識	63	王蓬	12
意味	119	王陽明	55, 62
韻會	11	オブザーヴァー	267
<b>ウ</b>		<b>カ</b>	
ヴァインデルバンド	25, 89, 90	改造思想	4
ウイルマン	14, 49	解放の生活	29
ウイルマンの文化観	42	開明	8, 21
		開化	21

客観	33, 88, 110, 114	感覺	148
客観的	5, 34, 91, 93, 101, 124, 201,	鑑賞	191
客観的價值	88	金子筑水博士	19, 44, 68
客観的聖雄主義	200, 202, 205, 222,	神	190
客観的聖雄主義批判	202	カント	24, 116, 118, 283
學校論	276	カントの無上命法	122
學校の意義	278	カントの教育目的論	283
學校の機能	276	カーネギー	184, 185
學校教育	280	カール、ウイツテ	243
學習の眞義	342	カーライル	251, 252, 255
學習動機	334	カール、マルクス	83
格率	61, 71	ガリレオ、ガリレイ	98, 123
價值	23, 24, 26, 27, 76, 85, 87, 88, 91, 92, 99, 107, 112, 129, 139, 183, 212, 210, 295,	<b>キ</b>	
價值の概念	89	規範	24
價值原理	24	教化	12, 13, 15
價值創造	99, 224	教育	172, 177, 277, 279, 283, 284
價值の次位	94	教育の意義	171
價值判斷	23	教育の眞諦	356
價值評價	27	教育主義	179
價值標準	95	教育の定義	172
價值の本質	87, 91	教育理想	188, 199, 224
價值問題	122	教育の目的	191, 209
漢書	9	教育問題	171
感情	53, 51	教育の方法	234
		教育第一	284
		教師論	257
		教材論	285

教法論	210	訓練	118
教誡	330	慣熟	254
教授法と文化運動	293	クルツール	14, 23, 33, 36, 40, 42, 132,
教授法上の自展主義	293	クルテユアギューテル	85
京都文化の特性	38	<b>ケ</b>	
享樂主義	136, 249, 319	經濟	46, 83, 130
極限的價值	94, 95	經濟學	23, 87, 88
狹義の文化	47	經濟教育	187
禁欲主義(禁欲説)	51, 187	藝術	14, 15, 36, 39, 43, 47, 59, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 82, 83, 85, 122, 123, 130, 191,
キリスト	121	藝術觀	70
キゾー	49	藝術主義	67
キッディング	450	藝術至上主義	69
ギリシャ人	16	經驗主義(經驗説)	148, 149
<b>ク</b>		敬愛教育	248
厨川白村博士	38	現代人の要求	2
科學	14, 43, 58, 65, 70, 75, 83, 108, 130,	原本的機能	89
科學的藝術的攻究	16	結果主義	215, 222
科學的生活	70	ゲーテ	253
桑木嚴震博士	18, 35, 44, 55, 107	<b>コ</b>	
懷疑論	111	孔子	72, 121
官僚主義	139	功利	49
完成主義	208, 210, 222	功利主義(功利説)	111, 161
過程主義	208, 209, 214, 222	工藝	43
活動主義	215, 216, 222, 228		
快樂説	111		
草國主義	145, 147		

廣義の文化	46	自我	80, 97, 100, 106, 110, 111, 14, 119, 121, 123, 184
好奇心	324, 325, 326, 327	自我と他我との關係	189
好戰主義	147	志向的活動	25
國家主義	145, 147, 232	自然	25, 38, 135
個性	39, 41, 70, 71, 73, 74, 105, 134, 138, 139,	自然法	27
個性と文化	18	自然的法則	26
個人的自我	109, 113	自然的地位	315
個人と社會	105	自然的價值	11, 99
個人主義	133, 134, 135	自然現象	30, 31, 32, 120
小西博士の文化觀	37, 38, 82	自然科学	24, 49, 136
コーエン	25, 64	自然生活	30, 32
コスモポリタニズム	145, 230	自然主義	116, 135, 136
コベルニカス的回轉	24	自然物	23, 32
コント	49, 54	自然と文化	21, 22
コントロール	23, 31	自然の理性化	92
<b>サ</b>			
西郷南洲	193	自省論	262
ザイン	101, 198	自展主義と文化教育	182
ザイデイス	244, 256	自展動因論	236
左右田喜一郎	107	自展動機論	331
<b>シ</b>			
思惟	30	自展動因の分解	299
自覺	97, 106, 107, 113, 115	兒童觀	235
		兒童期と文化生活	220, 222
		兒童の能力觀	239
		兒童の權威	24
		兒童の獨立的價值	246
		兒童と偉人	213
		史記樂書	10

史記證法	10	純自我	19
事實	26	純粹主觀	95, 96, 98
事實原理	24	純粹持續	118
實在	111, 118	自由主義	138
實在問題	112	自由律直性	254
實業的陶冶	277	自由意志	37
實用的價值	152	自由創造	8, 104, 105, 292
實利	254	自由	36, 65, 97, 99, 100, 102, 105, 107, 137, 194, 234, 279, 298,
資本主義	141	周禮	11
社會主義	56, 142	順應	27
社會組織	14, 43	尙古主義	136
社會生活	42	止揚	27, 30, 32, 33, 52, 92, 94, 96, 135, 310,
社會運動	67	所與	24, 26, 27, 28, 30, 33, 67, 92, 135, 136,
釋明	9	所與性	31, 32, 97
宗教	36, 39, 47, 69, 82, 83, 108, 123, 130, 191,	衝動	28, 29, 31, 33, 160, 249
宗教政策	56	衝動至重論	32
主意主義	86	衝動と意志との關係	32
主情主義	89	衝動の純化	33
主觀的聖雄主義	200, 201, 206, 207, 217, 223, 224, 318,	消極	80
主觀的聖雄主義の眞理	205	書益觀	11
主觀的聖雄主義に對する誤解	224	人爲的法則	26
主觀	33, 97, 114	人格	36, 37, 38, 41, 42, 68, 107, 120, 137, 138, 180,
主觀的	88, 91, 125	人格實現	138
手段、價值	186	人格實現主義	133
手段的文化	161		
手段生活	120, 222		

人格主義	137, 138
人類主義	146, 230
人道主義	145
人文主義	136
眞理	63, 65, 66, 80, 93, 111, 153, 189
眞自我	96, 102, 104, 115
眞善美の関係	61, 62, 63, 64, 69, 72,
眞の文化主義	166
眞人教育	279
心理的	110
心理的現象	31
進化	54
身體的陶冶	15
新カント派	25, 118
信仰	14, 19, 191
ジェントル、オーソリテイ	270, 2, 72,
シヴリゼーション	15, 36, 132
シチユエーション	27
シユライエルマツヘル	133
ショーベンハウエル	117, 154, 252
シンシアリテイ	251
シエーネ、ゼーレー	72
シラー	72

ス

遂性	136, 297
スペンサー	54
スピノーザ	144
ストイシズム	320
ストーナー	245

セ

生命	112, 117
生命主観	112
生活方針としての文化主義	129
精神生活	40
精神機能	28
精神的文明	44, 45
精神的孤兒	273
精神の系統的改善及び純化	16
政治問題	113
正善	189
制度	8, 102, 130
正韻	11
西南獨逸派	86, 89, 119
聖の教育	194
聖雄主義	197, 198, 199, 200, 227, 233
聖雄生活	198, 233, 306
制約	71
世界主義	144, 145
説苑	12
説文	11

刹那主義	225, 223
絶對的	33, 118
絶對價值	95, 158, 183
絶對無抵抗主義	147
積極	80, 151
選擇	28
選擇行動	29
先驗的	110, 114, 116, 117, 121
先驗的自我	36, 97
先驗原理	66
先天的	28, 30
專制主義	141
專門的陶冶	277
全我活動	299
セリング	151

ソ

創造	5, 17, 26, 29, 37, 39, 41, 66, 70, 71, 85, 103, 107, 118, 120, 1, 29, 140, 176, 199, 211, 279, 327
創造原理	29, 100, 102
創造的進化	118, 120
創作活動	14
綜合原理	29, 118
素質	30
素材的實在論	26, 65
存在	101, 119
ゾラ	136

ソクラテス	62, 72, 114, 115
ソフィスト	113, 115, 116
ゾレン	105, 198

タ

大我	71
對象其物	90
田中純	69
耽溺主義	136, 226

チ

知覺	30
知識	15, 53, 56
知識技能	40
知識至上主義	58
知行合一	55, 62
張橫渠	135
超越的	119
超個人我(超個人的自我)	97, 114, 116,
超個人的知識主観	117
超個人的意志主観	117
超個人的生命主観	117, 154
抽象	79
注入教授	340, 347
中庸主義	143

テ

テイチャー	258
テラー	15
データ	33, 279, 327
デモクラシー	132
定礎	
適性教育	267
哲學	39, 63, 65, 66, 69, 87, 130
天才論	243
ト	
統一原理	74
統制的生活	29
統制的機能	29
統御	29
道德	15, 36, 39, 47, 52, 54, 55, 6 5, 70, 71, 82, 83, 85, 108, 123, 1 30, 191,
道德教	11
道德主義	153, 155
道德至上主義	59
動機論	230
當爲	24
陶冶	176
特殊と普遍	105
獨我論	111
獨斷	74
トムソン	244
ドレーパー	53

## ナ

内在的立場	32
-------	----

## ニ

認識	70, 77, 118, 191, 327
認識論	153
認識問題	111
西宮藤朝	19
西田博士	25, 144
西博士の文化觀	47
錦田教授の文化觀	39
ニーチェ	112, 134, 154
ニュートン	159

## ノ

ノックス	231
------	-----

## ハ

範疇	67
反省	28
反動型式	28
ハイデルベルヒ	43
バイディア	16
パウルゼンの文化的教育説	173
パール	
バイタゴゴス	258, 259, 266
パークレー	110, 154

バートランド、ラッセル	32
バツクル	49, 53

## ヒ

美魂	72
美學	105
比較研究法	20
評價意識	90
平等主義	139
品性	138, 176
ヒューム	116, 298
ビルデユング	15, 16, 265

## フ

婦人問題	156
風俗	15
福田博士	132
普通教育	277
普通	77, 78, 83, 95, 99, 116, 119 121, 122, 128, 130,
普遍妥當	84, 39, 78, 84, 107, 157
普遍的原理	53
物質的	36, 42, 51
物質的文明	44, 45, 103, 149
物質と精神	31
物質主義	149
文化	5, 7, 8, 9, 12, 26, 27, 37, 51 51, 68, 127,

文化の語義	6
文化概念	13, 55
文化生活	19, 29, 38, 49, 50, 55, 7 9, 93, 99, 100, 127, 129, 19', 23 8, 277, 280,
文化生活觀	19
文化現象	25, 32, 37, 76, 85, 87, 1 08, 155,
文化活動	38, 83, 157, 160, 172, 1 77, 232, 239, 249,
文化事業	56
文化運動	16, 59, 142
文化哲學	18, 39
文化價值	45, 46, 83, 92, 93, 94, 9 9, 101, 137, 154, 179, 223, 225, 447,
文化價值論	182
文化の分類	49
文化の本質	25, 46, 76, 77, 101, 1 02, 106, 108, 109, 124, 127, 165 269,
文化の優劣	128
文化段階論	128
文化と科學、道德、藝術	46
文化と文明	33, 44, 46, 47
文化と文明との關係	44
文化的文明國	37
文化財	76, 81, 85, 108



文化の傳達	175	プロレタリア文化	161, 162, 163
文化教育	173, 175, 193, 194, 232 233, 276,		
文化主義	1, 4, 12, 13, 17, 19, 21 37, 86, 102, 105, 108, 107, 103, 113, 129, 131, 335, 136, 138, 42, 149, 151, 155, 157, 167,	平和主義	147
文化主義の意義	1, 107	ヘーゲル	62, 151
文化主義の論理	18	ヘツケル	109
文化主義批判	156	ベルグソン	117, 119, 154
文	10, 12	ベグリユンデン	125, 115, 119
文物	8, 21, 47, 83, 87, 130	ヘルバルト	329, 330
文明	21, 37, 87, 130, 224	ヘンダーソン	231
文明國	30, 37	ベスタロツチ	259, 295
文明史	101		
文學	69	ホ	
文章	14	法律	8, 15, 39, 47, 83
文藝	59, 67, 69, 108, 136, 152	本能	28, 29, 31
文藝運動	19, 59, 67	本質	62, 64, 80
文藝主義	108, 155	細井平洲の教師論	261, 269
文藝至上主義	58	ホツプス	113
フィヒテ	110, 116		
フオケルト	105	マ	
ブートルー	329	マーデン	352
ブラクマチズム	111, 112, 152, 15 3, 151, 155, 314,	マールブルグ學派	118
プラトン	252, 255	マックス、ステルナー	112, 134
ブルジョア文化	161, 162, 163		
		ミ	
		三宅雪嶺	19
		民衆化	132
		ミュンヒ	173

		欲望	160
		ラ	
ム		ライブチヒ	214
ムクレ氏の文化観	43	ライブニツツ	63
		ラツツエル	49
		リ	
モ		理想的自我	29
模寫的認識論	65	理想	21, 52, 83, 92, 93, 99, 124, 125, 126, 139, 295,
模倣心	327	理想主義	43, 52, 148, 150, 151
目的生活	220, 221, 222	理性	111
目的價值	183, 186	理性化	95, 135
目的的文化	164	良心	93
物自體	25, 116, 118	利己主義	133
モンテーヌ	133, 257, 265	利用價值	183
モーパッサン	139	リヒツング	126
モンテツソリー	256, 267, 272	リツベルト	53
		リツケルト	85, 87, 91
		リツプス	301, 448
		ル	
ヤ		ルソー	44, 46, 54, 151, 248, 278
野蠻	27	レ	
野蠻と文化	21, 27	禮樂	8
野蠻生活の形式的特徴	30	禮記樂記	9, 10, 258
ユ			
湯原氏の文化観	40		
唯物論	49, 142, 149		
唯物史觀	84		
唯心論	149		
ニューテイリタリアニズム	153		
ヨ			

レラー	258
レウアイアザム	113

ロ

労働問題	155
浪漫主義	54, 151, 152
論語	10
老子	11
六邪一正の説	273
ローマ法王	18
ローマ人	16
ロツツエ	88
ロツク	155

ワ

ワルド	49
-----	----

— 終 —

晴るゝ日を  
 感ずるまゝ  
 明日か  
 雨の今日こそ  
 待つよりも  
 たのしかりけれ  
 (一四、九、一〇)

大正十四年十二月一日印刷  
大正十四年十一月十五日發行

文化教育の原理

定價金二圓四十錢

著者 越川彌榮

發行者 大葉久吉

印刷者 吉田松次

印刷所 株式會社 秀英舍

東京市牛込區市谷加賀町一丁目十二番地



不許複製

發行所 關西專賣

東京市日本橋區本銀町三丁目  
振替口座東京二八〇番  
大阪市西區阿波堀通四丁目  
振替口座大阪四三番

東京寶文館  
株式會社 大阪寶文館

東京實文館發行書目

明石女子師範教諭 山島吉五郎著 訂補考 新版	動物學講義	布裝 一冊 定價金三圓八十錢 送料金十八錢
理學博士 齋田功太郎 佐藤禮介共著 改考 版	植物學講義	布裝 一冊 定價金四圓五十錢 送料金十八錢
文學士 保科孝一 八雲中學校長 瀨谷眞吉郎著	國語教授と眞教育	布裝 一冊 定價金三圓 送料金十八錢
福岡師範教諭 栗田鼎造著 新しくわかり易い	礦物の鑑識法と教授の實際	布裝 一冊 定價金三圓二十錢 送料金十八錢
農學博士 横井時敬 片岡重助著 小學校補習學校適用	最新農業教授大資料	布裝 一冊 定價金六圓五十錢 送料金三十錢
塚原小出兩督學官監修 高山彌榮藏著 文部省新制定	公民科教授要綱解説及資料	布裝 一冊 定價金三圓八十錢 送料金十八錢
理學士 石原初太郎著	文化と自然科學	布裝 一冊 定價金二圓三十錢 送料金十二錢

東京實文館發行書目

若田正喜 池田茂二 大武美徳共編	新撰文化讀本	洋裝 三冊 上中各九十五錢 下各八十六錢 送料金各
廣島高師教授 佐藤熊治郎著	文化と教育上の諸問題	布裝 一冊 定價金四圓二十錢 送料金十八錢
兵庫縣體育主事 矢島鐘二著	スポーツマンの精神	布裝 一冊 定價金二圓三十錢 送料金十二錢
海軍々醫大尉 林良齋著 改訂 增補體	體育論	布裝 一冊 定價金三圓八十錢 送料金十八錢
吳高女教諭 大林惠美四郎著 改訂 體	競争遊技の新教材	布裝 一冊 定價金二圓 送料金十二錢
理學士 石原初太郎著 實驗を主としたる	自然地理學概論 (增訂第二版)	布裝 一冊 定價金五圓五十錢 送料金十八錢
理學士 石原初太郎著 普通教育	實驗地理學通論	洋裝 一冊 定價金一圓八十錢 送料金八錢