

ISSN 1882-7179

# 創 価 教 育

第 16 号

2023年3月

# 創 価 教 育

第 16 号

# 『創価教育』（第16号） 目次

## 【特集 第1回世界市民教育シンポジウム】

- メッセージ……………池田大作 (1)  
A Message to the 1st International Symposium on Global Citizenship Education  
……………Daisaku Ikeda (3)
- 学長挨拶……………鈴木将史 (7)  
Opening Ceremony Speech by President ……Masashi Suzuki (11)

## ・ 基調講演より

- Embodying Global Citizenship ……Jim Garrison (15)
- John Dewey's Meliorism  
—The Logic of Intelligence and The Formula of Human Effort Using Intelligence—  
……………Chiharu Fujii (27)
- SDGs and Global Citizenship Education ……Shigeru Aoyagi (33)
- Nurturing Global Citizens Through Teaching Literature ……Masumi H. Odari (45)

## ・ 分科会より

- デューイの思想形成と経験の成長過程……………行安茂 (53)  
The Formation of the Thought of J. Dewey and the Process of the Growth of Experience  
……………Shigeru Yukiyasu (57)
- デューイの芸術論と宗教論の特徴と経験としての共通性……………西園芳信 (61)  
The Characteristics of Dewey's Theory of Art and Religion  
and Their Commonality as Experience ……Yoshinobu Nishizono (67)
- デューイにとってのエマソンの魅力  
—「探究」(inquiry)の礎としての「自己修養」(self-culture)— ……山本孝司 (73)  
How Emerson Attracted Dewey from the Perspective of "Self-culture"  
as the Cornerstone of "Inquiry" ……Takashi Yamamoto (83)

- Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (1) :  
 Politics, Education, Art and Religion —Dewey's First Observations of Japan—  
 ..... Takao Ito (93)
- Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (2) :  
 John Dewey's View of Japan's Budding Democracy in 1919 from March 27 to April 28  
 ..... Naoyuki Yamada (101)
- Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (3) :  
 A Study of Dewey's Surroundings During His Shanghai Days ..... Xing Liu (111)
- Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (4) :  
 Exploration of Dewey's Impression in China With His Letters and His Book  
 ..... Masaki Onuma (119)
- The Dissemination of Dewey's Educational Ideas by Chinese Intellectuals  
 in the Early 20th Century: An Example of the Activities of Early Marxists  
 ..... Yimin Gao, Dingmeng Fu (123)
- Global Citizenship Education: Teaching Strategies for a Gendered Perspective  
 ..... Maria Guajardo (133)
- Integration of Global Citizenship Education into Curriculum:  
 A Case Study of International Fieldwork ..... Ichiro Sugimoto (147)
- From Global Citizenship to Planetary Belonging  
 Dewey's "organic unity of life," Ikeda's "interconnectedness," and Indigenous wisdom  
 ..... Yoko Urbain, Olivier Urbain (161)

## 論 文

- 治安維持法下における思想犯転向輔導施策への牧口常三郎の対応に関する研究  
 —牧口常三郎の『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』を読み解く—  
 ..... 岩 木 勇 作 (169)

## 講 演

- なぜ言論の自由は必要か — J. S. ミルの『自由論』を読んで —  
 ..... 成 田 和 信 (207)
- 創立者の特別文化講座：『人間ゲートを語る』に学ぶ ..... 田 中 亮 平 (221)

創立者の中国大学講演と『4つの主義』…………… 高 橋 強 (237)

## 研究動向

中国における「池田思想」研究の動向 (19)  
…………… 高 橋 強・堀 口 真 吾 (259)

## 資料紹介

牧口常三郎著『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』…………… (267)

池田大作における「若き日の読書」の予備的研究  
——「読書ノート」と創価大学池田文庫とをめぐって (1)  
…………… 伊 藤 貴 雄・岩 木 勇 作・川 口 雄 一 (281)

『創価大学 50 年の歴史』出典資料一覧 (3)……………創価大学 50 年史編集委員会編 (315)

2022 年度活動報告 …………… (349)

編集後記…………… (355)

# Soka Education (Vol. 16) Table of Contents

## **[Special Feature: 1st International Symposium on Global Citizenship Education]**

A Message to the 1st International Symposium on Global Citizenship Education (in Japanese) .....	Daisaku Ikeda	( 1)
A Message to the 1st International Symposium on Global Citizenship Education (in English) .....	Daisaku Ikeda	( 3)
Opening Ceremony Speech by President (in Japanese) .....	Masashi Suzuki	( 7)
Opening Ceremony Speech by President (in English) .....	Masashi Suzuki	( 11)

## **• Keynote Speeches**

Embodying Global Citizenship .....	Jim Garrison	( 15)
John Dewey's Meliorism —The Logic of Intelligence and The Formula of Human Effort Using Intelligence— .....	Chiharu Fujii	( 27)
SDGs and Global Citizenship Education .....	Shigeru Aoyagi	( 33)
Nurturing Global Citizens Through Teaching Literature .....	Masumi H. Odari	( 45)

## **• Parallel Sessions**

The Formation of the Thought of J. Dewey and the Process of the Growth of Experience (in Japanese) .....	Shigeru Yukiyasu	( 53)
The Formation of the Thought of J. Dewey and the Process of the Growth of Experience (in English) .....	Shigeru Yukiyasu	( 57)
The Characteristics of Dewey's Theory of Art and Religion and Their Commonality as Experience (in Japanese) .....	Yoshinobu Nishizono	( 61)
The Characteristics of Dewey's Theory of Art and Religion and Their Commonality as Experience (in English) .....	Yoshinobu Nishizono	( 67)
How Emerson Attracted Dewey from the Perspective of "Self-culture" as the Cornerstone of "Inquiry" (in Japanese) .....	Takashi Yamamoto	( 73)
How Emerson Attracted Dewey from the Perspective of "Self-culture" as the Cornerstone of "Inquiry" (in English) .....	Takashi Yamamoto	( 83)

Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (1) :  
Politics, Education, Art and Religion —Dewey's First Observations of Japan—  
..... Takao Ito (93)

Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (2) :  
John Dewey's View of Japan's Budding Democracy in 1919 from March 27 to April 28  
..... Naoyuki Yamada (101)

Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (3) :  
A Study of Dewey's Surroundings During His Shanghai Days ..... Xing Liu (111)

Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (4) :  
Exploration of Dewey's Impression in China With His Letters and His Book  
..... Masaki Onuma (119)

The Dissemination of Dewey's Educational Ideas by Chinese Intellectuals  
in the Early 20th Century: An Example of the Activities of Early Marxists  
..... Yimin Gao, Dingmeng Fu (123)

Global Citizenship Education: Teaching Strategies for a Gendered Perspective  
..... Maria Guajardo (133)

Integration of Global Citizenship Education into Curriculum:  
A Case Study of International Fieldwork ..... Ichiro Sugimoto (147)

From Global Citizenship to Planetary Belonging  
Dewey's "organic unity of life," Ikeda's "interconnectedness," and Indigenous wisdom  
..... Yoko Urbain, Olivier Urbain (161)

## Article

A Study of Tsunesaburo Makiguchi's Response to the State Policies of Guiding Ideological  
Conversion (tenkō) of Thought Criminals Under the Peace Preservation Law:  
Interpreting Makiguchi's How Is It Possible to Completely Convert Communist Youth?  
..... Yusaku Iwaki (169)

## Lectures

Why Do We Need the Freedom of Speech? —Reading J. S. Mill's *On Liberty*—  
..... Kazunobu Narita (207)

Learning from Founder's Special Lecture on "Goethe the Man" ... Ryohei Tanaka (221)

Founder's University Lectures in China and the 'Four Principles'  
..... Tsuyoshi Takahashi (237)

## Report

Recent Works on Ikeda's Thoughts in China (19)  
..... Tsuyoshi Takahashi, Shingo Horiguchi (259)

## Reference Materials

Tsunesaburo Makiguchi's How Is It Possible to Completely Convert Communist Youth?  
..... (267)

A Preliminary Study of Daisaku Ikeda's The Books of My Youth:  
On Ikeda's "Reading Journals" and the Ikeda Collection of Soka University Library (1)  
..... Takao Ito, Yusaku Iwaki, Yuichi Kawaguchi (281)

List of Reference Sources for *The Fifty Years of Soka University* (3)  
..... Editorial Committee of the Fifty Years of Soka University (315)



# メッセージ

池田大作

今、胸に迫り来るジョン・デューイ博士の言葉があります。

「この世には、善と悪の混合が存在する。もし少しでもそれらを理想的な目標に示される善の方向へと再構築しようとするなら、それは絶えざる協調的な努力によって行われなければならない」と。

これは、敬愛してやまないジム・ガリソン博士が受け継がれ、私に伝えてくださった信条であります。まさしく、その「絶えざる協調的な努力」を光らせゆく「世界市民教育シンポジウム」の開催に当たり、創価大学にご参集いただいた諸先生方に、私は創立者として、満腔の感謝と敬意を表します。

折しも、この9月、国連では「教育変革サミット」が行われました。その声明で強調されているのも、SDGs（持続可能な開発目標）を達成する上で教育が果たす役割の重要性であり、急速に変化する世界に備えるために教育を革新する必要性にほかなりません。

時宜を得た本シンポジウムのテーマは「学びを生活に取り戻す」であります。デューイ博士も、また、博士の教育哲学に深く共感する、創価教育の創始者・牧口常三郎先生も、「生活」という大地に根を張った「学び」が持つ無窮の力に信頼を寄せられました。今、揺れ動く国際情勢にあって、「生活」の現場それ自体が幾多の試練に曝されており、その挑戦、をあえて引き受ける応戦、から、「世界市民教育」の新たな地平を開いていきたいと思うのであります。

第一に、学びの勇気による創造的<sup>そうぞうてきせいめい</sup>生命の成長であります。

一九一九年の来日の折、デューイ博士は、知性の「不断の形成過程」において、「絶えず油断なく結果を観察する態度」並びに「素直な学習意欲」とともに、「再適応の勇気」の重要性を挙げられました。

「真理の松明<sup>たいまつ</sup>」と題する博士の詩では「昔もえていた光は／未来への道を今、てらしはしない」と指摘されております。

それは、まさに現下<sup>げんか</sup>の世界の様相<sup>ようそう</sup>であり、だからこそ、博士が「くらやみの中から少しずつ／

今ゆく道をまなぶのだ」「みずからの炎の矢が／旅路をおおう深い霧をきりさくまで」と呼び掛けた開道の勇気を、いやまして燃え上がらせたい。

わが先師である牧口先生は、日本の軍部政府に弾圧された獄中でも、哲学書の精読を重ねるとともに、尋問に対して毅然と「国家悪」の時代を超えた「理想社会の建設」の展望を語っておいりました。こうした先哲たちが示した「学び抜く勇氣」そして「道徳的勇氣」という究極の非暴力の力を、世代から世代へ継承し練磨しゆくなかにこそ、人類の新たな創造的生命の成長を照らす希望の松明が輝くのではないのでしょうか。

第二に、対話を貫いて学び合う喜びの連帯であります。

デュエイ博士も牧口先生も着目されていたように、「生活」は即「対話」の広場となり、「対話」は即「学び合い」の連帯となります。とりわけ、インターネット等の発展により、「対話」の形態は、より自在に、より広範となっております。

ゆえに、地域社会にあっても、また国際交流にあっても、対話の精神を一段と大切に、多彩な他者との差異から学び合い、創造的な統合を織り成すチャンスと捉えたい。

「対話」即「学び」の力を信ずることは、人間生命に内在する普遍的善性と可能性を信頼することでもありましょう。この信頼を貫いてきた一人として、私は、仏典に「自他共に智慧と慈悲と有るを、『喜』とは云うなり」と説かれる喜びの連帯を広げ、平和への更なる波動をと心に期するものであります。

第三に、忍耐強き世界市民の幸福哲学の確立であります。

私が心に刻むデュエイ博士の信念に、「人間は、苦悩のなかにあっても、幸福をみいだすことができる。もしも、勇敢で平静な精神をもつならば、不愉快な経験が続くなかでも、満ちたりて快活でいられるであろう」とあります。

博士は、不安で問題の多い世界を生き抜いてきた人生哲学は、「辛抱強く頑張るところにある」とも述懐されています。

思えば、大歴史家のアーノルド・J・トインビー博士に、私が次代の青年へのアドバイスを求めた際の答えも、一言、「忍耐強くあれ」でありました。

多難な二十一世紀の命運を担い立つ、偉大なる使命の若き世界市民に、忍耐強く、しかも勇敢にして快活なる幸福哲学を託したいと私は願ってやみません。そして尊敬する先生方と共に、地球民族の不屈なる「価値創造の力」を薫発しゆくことを祈り念じて、メッセージとさせていただきます。

二〇二二年十月二十二日 創価大学創立者 池田大作

## A Message to the 1st International Symposium on Global Citizenship Education

Daisaku Ikeda

The following words from John Dewey reach out to the very marrow of my being:

There exists a *mixture* of good and evil, and that reconstruction in the direction of the good which is indicated by ideal ends, must take place, if at all, through continued cooperative efforts.

They serve as a creed that renowned Dewey scholar Professor Jim Garrison, whom I hold in the highest esteem, has carried forward and so generously shared with me.

The 1st International Symposium on Global Citizenship Education is what will enable our “continued cooperative efforts” to bear light. As founder of this institution, then, please accept my heartfelt appreciation to and admiration for the many distinguished individuals who have gathered here to take part in this Symposium.

The 2022 UN Transforming Education Summit, which concluded in September, features the Vision Statement of the Secretary-General. It cites the importance of education in achieving the SDGs (Sustainable Development Goals) and makes clear the need for educational reform and innovation to better prepare a world that has been upended by rapid change and disruption.

This Symposium is a timely development to that summit, with its theme being “Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey.” Both Dewey and Tsunesaburo Makiguchi—who founded value creating Soka education and felt profound resonance with the educational philosophy of his American contemporary—placed great faith in the limitless capacity of learning that draws sustenance from the great earth of daily life.

---

Daisaku Ikeda (Founder of Soka University)

A Message to the 1st International Symposium on Global Citizenship Education

Given the precarious state of international affairs today, numerous difficulties threaten the domain of daily life itself. It is through the deliberate responses to such challenges that I hope to open and expand new vistas through which education for global citizenship will progress.

The first of the responses I propose is to develop a learner's creative life through the courage to learn.

When Dewey visited Japan in 1919, he noted what is crucial to a person's intellectual development:

It is in constant process of forming, and its retention requires constant alertness in observing consequences, an open-minded will to learn and courage in re-adjustment.

In his poem "Truth's Torch," Dewey wrote:

No course is lit  
By light that former burned

It captures vividly the pall descended upon our world today—and yet, Dewey goes on, calling out to us to draw forth the courage to blaze new pathways:

From darkness bit by bit  
The present road is learned.  
.....  
Till dart th'arrows  
Of thine own lifted flame  
Through clinging fogs that close  
And hide the journey's aim.

Even while imprisoned by Japan's wartime militarist regime, Makiguchi—one of my foremost mentors in life—continued with his conscientious reading of philosophical texts. Despite subject to brutal interrogations, he persisted in expounding his thoughts of building the ideal future society, one transcending the era rife with state-centered chauvinistic iniquity in which he lived.

Thus, it is by carrying forward the courage to continue learning, the moral courage—the two being what I would describe as the ultimate expression of nonviolence—from generation to generation, further honing its practice over time, that the torch of hope will be lit with which the creative life of humanity will advance anew.

Another response would be to engage in tireless dialogue to forge a community united through the joy of mutual learning.

Both Dewey and Makiguchi recognized that daily life serves as a forum for dialogue, with dialogue then serving to foster a strong sense of mutually instructive fellowship among learners. Through technological advances in such areas as the internet in particular, the forums for dialogue have become even more free and forthcoming, ever more diverse.

The discourse taking place at these forums—be it within the local community or in exchanges among countries or peoples—lends itself to a deeper reaffirmation of the spirit of dialogue, while allowing partakers to share and learn from the diversity and differences of one another. This, in turn, should provide us with the opportunity to weave even finer the wondrous fabric of our creative union.

To believe that dialogue leads to learning is to believe in the universality and inherent nature of human goodness as well as in the inestimable potential of every human being. Having long embraced this belief myself, I have striven to expand such a joyous community and serve in the building of a groundswell for peace, being true to this passage from a Buddhist scripture: “Both oneself and others together will take joy in their possession of wisdom and compassion.”

The third response I would like to propose is to define what a philosophy of happiness should be for global citizens who act with resilience.

I have drawn much inspiration from this conviction of Dewey's:

One may find happiness in the midst of annoyances; be contented and cheerful in spite of a succession of disagreeable experiences, if one has braveness and equanimity of soul.

Having lived through times riddled with uncertainty and complications, Dewey would

conclude, “My philosophy of life is based essentially on the single word *patience*.”

I once asked the British historian, Arnold Toynbee, what counsel he would offer for young people in the future: His advice was identical to Dewey’s—patience.

That is the philosophy of happiness I wish to entrust to young global citizens, those who bear immense purpose in shaping the outcomes of this much-troubled century, a philosophy built on patience, yet inspiring joy and courage.

In closing, allow me to express my firm resolve to strive together with the esteemed individuals gathered here, in drawing forth the indomitable capacity of global citizens to create value under any and all circumstances.

October 22, 2022

Daisaku Ikeda  
Founder  
Soka University

## 学長挨拶

鈴木 将 史

ご列席の皆様、おはようございます。本日は、第1回世界市民教育シンポジウムにご参加くださり、誠にありがとうございます。

開催に当たり、ジム・ガリソン博士をはじめ、基調講演を引き受けてくださった4名の先生方、また、分科会での論文発表をご準備下さった先生方、そして本日ご参加の全ての皆様に、心より感謝申し上げます。

創立50周年を迎えようとする2021年、本学は2030年までの10年間の中長期計画「Soka University Grand Design 2021-2030」を策定致しました。このグランドデザインでは、「価値創造を实践する『世界市民』を育む大学」をテーマに掲げ、10年先の本学の発展の方向性を示しました。

世界市民と価値創造を考えると、1996年、創立者池田大作先生が、アメリカのコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジで行った「『世界市民』教育への一考察」と題する講演が重要な意義もっています。

これは、世界市民教育に関する池田先生の哲学の集大成ともいえるべき内容となっており、創価大学の教育・研究にも大変重要な意義をもつ講演です。また、創価大学の未来の方向性を考える上でも大きな示唆を与えています。

講演の中で池田先生は、価値創造力を「端的にいうならば、いかなる環境にあっても、そこに意味を見だし、自分自身を強め、そして、他者の幸福へ貢献しゆく力」と定義しています。そして、「世界市民」を「地球規模で価値創造できる人間」と定義し、世界市民の条件として、智慧、勇気、慈悲の3つを指摘しています。これについてはのちほど基調講演において詳しく述べられます。

---

Masashi Suzuki (創価大学学長)

本学では、この池田先生のティーチャーズ・カレッジでの講演以後、世界市民教育の研究と実践について努力してまいりました。特に、池田大作記念創価教育研究所が中心となり、世界市民教育の意義やその重要性等について様々な視点から追求する中で、同研究所の主催にて今回の「第1回世界市民教育シンポジウム」を企画・開催することとなりました。

2014年、アメリカのジョン・デューイ協会で歴代の会長を務められたジム・ガリソン博士とラリー・ヒックマン博士、そして池田先生の3者による鼎談集『人間教育への新しき潮流、デューイと創価教育』が発刊されました。この中で池田先生は、創価教育の提唱者である牧口常三郎先生も、デューイの教育理念に大きな影響を受けていたことについて、次のように述べております。

「牧口会長はデューイ博士の哲学に鋭く注目し、その思想の卓越性を宣揚したのです。デューイは、有名な『学校と社会』のなかで、学校教育の理念について、「生活することが第一である。学習は生活することをとおして、また生活することとの関連において行われる」と記しています。牧口会長は、こうしたデューイの哲学を、創価教育学会が目指す「大善生活」の実践に取り入れました」(p. 107)

このように、牧口先生の創価教育学も、“生活”そのものを教育の中心に位置づけたデューイ博士の哲学から触発を受けていたことがわかります。

世界市民とは、決して抽象的な概念ではありません。むしろ、その真の価値は、平和で持続可能な世界を作るうえで、私たちの行動や他者とのかかわりの中に、具体的に現れてくるところにあります。それによって私たちは、自身ももつ可能性を最大に発揮しつつ、他者と共に生きる世界を築くことができるのです。従って、世界市民教育においては、学習者が世界市民性を日常生活の中で具体化するための、よりよい方法を探求しなければなりません。

こうした観点から、私たちは、今回のシンポジウムのテーマを「学びを生活に取り戻す：世界市民とジョン・デューイ」とさせていただきました。そして、デューイ研究の第一人者であるジム・ガリソン博士と、日本デューイ学会会長の藤井千春博士に基調講演をお願いいたしました。

更に、世界市民を考えるうえで、今まさに様々な課題に直面している現場で、教育と文化の発展を目指す国連機関である、ユネスコのバンコク事務所から青柳茂所長においでいただきました。また、本学出身で、自ら世界市民としての道を選択し、現在ケニア、ナイロビ大学で教鞭をとっているオダリ・マスミ教授にもご参加いただいております。お二人からも基調講演をいただくことになっております。

基調講演をお引き受けいただいた4名の先生方に、改めて感謝申し上げます。



私の専門は数学と数学教育ですが、文部科学省が約10年ごとに定める学校教育の基準に、学習指導要領があります。その最初のもは第二次大戦後すぐの1947年に、アメリカの教育の影響を受けて作成されました。それはまさにデューイの教育哲学を取り入れ、社会や生活との関連を重視した学習指導要領でした。

しかしそれは間もなく「学問の系統性が反映されない」といって、厳しい批判にさらされてしまいました。系統的に知識を詰め込むことが第一であるという学力観が主流だった時代には、デューイの哲学は受け入れられなかったのです。

しかしその後、AIや情報通信技術が進化するグローバルな未来社会を見据えて、学力観は大きく変わりました。もはや知識の系統的詰め込みは時代遅れとなりました。

2017年に改定された最新の学習指導要領のテーマは「主体的・対話的で深い学び」と表現されるアクティブラーニングであり、求められる学力は「学んだことを人生や社会に生かそうとする力」です。まさに70年の時を経て、教育界は再び「学びを生活に取り戻す」方向へと大きく変化したのです。

その意味でも今回のシンポジウムのテーマは、まさに現在の教育界で最も強く求められている方向を目指していると言えます。

最後に、本日の「第1回世界市民教育シンポジウム」において、世界市民性や世界市民教育について、参加された皆様方が有意義な議論を交わされることを心より期待いたしまして、私からのご挨拶といたします。

本日は大変ありがとうございました。

## Opening Ceremony Speech by President

Masashi Suzuki

Good morning to all distinguished guests present here today. Thank you very much for joining us today at the 1st International Symposium on Global Citizenship Education.

Firstly, I would like to sincerely thank the four keynote speakers, including Dr. Jim Garrison, for having accepted our offer to be here today, participants who have prepared paper presentations for the parallel sessions, and everyone present here today to make this symposium possible.

As Soka University approached its 50th anniversary in 2021, the “Soka University Grand Design 2021-2030” was formulated as a new 10-year mid-to long-term plan toward 2030. The theme of the Grand design is “a university that fosters ‘global citizens’ that can create value,” as it sets forth the direction of the university’s development for the next 10 years.

When considering global citizenship and value creation, the lecture delivered by the Founder Mr. Daisaku Ikeda, titled “Thoughts on Education for Global Citizenship” at Teachers College, Columbia University in the City of New York in 1996 is of great significance.

The lecture is the culmination of Mr. Ikeda’s philosophy on global citizenship education, and it is of great significance to the education and research of Soka University. It also offers important approaches for the future direction of Soka University.

In the lecture, Mr. Ikeda states, “value creation is the capacity to find meaning, to enhance one’s own existence and contribute to the well-being of others, under any circumstance.” He further defines “global citizens” as “people capable of value-creation on a global scale,” and points out the three requirements of a global citizen: that is, wisdom,

---

Masashi Suzuki (President, Soka University)

## Opening Ceremony Speech by President

courage, and compassion that will be explained in detail in the keynote speeches later.

Since Mr. Ikeda's lecture at the Teachers College, Soka University has been steadily researching and practicing global citizenship education. In particular, the Ikeda Research Institute for Soka Education (IRISE) has taken the lead in pursuing the significance of global citizenship education and its importance from various perspectives. The research institute is also responsible for organizing and holding this "1st International Symposium on Global Citizenship Education."

In 2014, the book titled "Living as Learning, John Dewey in the 21st Century" was published. It is a dialogue between three experts, namely Dr. Jim Garrison and Dr. Larry Hickman, who served as the presidents of the John Dewey Society of America in the past, and Mr. Daisaku Ikeda. In the book, founder Ikeda discussed how Mr. Tsunesaburo Makiguchi, the father of Soka Education, was also greatly influenced by Dewey's educational philosophy.

The book says, "Makiguchi paid keen attention to Dewey's philosophy and emphasized the excellence of his ideas. In his celebrated *The School and Society*, Dewey advocated "living primarily, and learning through and in relation to this living." President Makiguchi incorporated this aspect of Dewey's philosophy in what he called "the Life of Great Good," the practice of life-reformation that was the Soka Kyoiku Gakkai's goal." (Living as Learning, John Dewey in the 21st Century pp.61-62)

In this way, it is clear that Mr. Makiguchi's Soka Education was inspired by the philosophy of Dewey, who placed "life" itself at the center of education.

Global citizenship is not an abstract concept. Rather, its true value lies in its tangible manifestation in our actions and interactions with others in creating a peaceful and sustainable world. It is in this way that we can build a world in which we can live with others while maximizing our own potential. Therefore, global citizenship education must explore better ways for learners to embody global citizenship in their daily lives.

With this in mind, we have chosen "Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey" as the theme of the symposium this year. With great pleasure, we have invited Dr. Jim Garrison, a leading scholar of Dewey, and Dr. Chiharu Fujii, President of the Dewey Society of Japan, to deliver keynote speeches today.

In addition, we are pleased to have Mr. Shigeru Aoyagi, Director of UNESCO Bangkok, a United Nations agency that aims to develop and implement programs related to education and culture based on the idea of global citizenship. We are also pleased to be joined by Professor Masumi Odari, a graduate of our university who is setting examples as a global citizen and is currently teaching at the University of Nairobi, Kenya. They will also be delivering their keynote speeches later.

Once again, I would like to offer my sincere gratitude to the four keynote speakers here today.

My specialty is mathematics and mathematics education. About every ten years, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan establishes the Course of Study, which is the curriculum guideline, as a standard for school education. The first Course of Study was issued in 1947, shortly after World War II under the influence of American education.

It was an education guideline incorporating Dewey's philosophy of education and emphasizing the connection of education with society and life.

However, this guideline soon came under severe criticism on the grounds that it did not reflect the systematic nature of learning. Dewey's philosophy was not accepted at a time when the prevailing view of academic achievement was to consistently cram knowledge.

Since then, the view of academic achievement has changed significantly in anticipation of a global society in the future in which AI and communication technology are highly evolving. Systematic cramming of knowledge has become obsolete.

The theme of the latest Course of Study revised in 2017 is active learning, expressed as "proactive, interactive, and deep learning," and the required academic ability is "the skills to apply what one has learned to life and society." After 70 years, the world of education has changed significantly in the direction of "Restoring Learning to Daily Living" once again.

In that sense, the theme of this symposium is aiming for the direction most strongly desired in the current educational world.

Finally, it is my sincere hope that all distinguished guests and participants will engage in meaningful discussions about global citizenship and global citizenship education at today's 1st International Symposium on Global Citizenship Education.

Once again, thank you very much for your attendance today.

## Embodying Global Citizenship<sup>1</sup>

Jim Garrison

I will identify and discuss some competencies that are among the most important aims of global citizenship education. I will accentuate creativity, especially co-creativity. I will also identify several virtues of global citizenship education before concluding that such education should always begin in the local community. Most importantly, I will strive to expand our thinking by drawing on John Dewey's emphasis on the importance of embodiment.

I will begin by offering some Deweyan reflections on the four global competencies recommend by the Asia Society, a non-partisan organization that aims to build international awareness about Asian politics, business, arts, and culture through education. It has many centers around the world.<sup>2</sup> The current President is former Australian Prime Minister, Kevin Rudd.

I chose the Asia Society because it is among a small group of organizations recommended by the United Nations. Further, they emphasize creativity while also providing a fine publication containing many useful recommendations for educating the four competencies they recommend. The competencies are: "Investigate the World," "Recognize Perspectives," "Communicate Ideas," and "Take Action."<sup>3</sup> "Take action" will be addressed in the context of discussing the first three.

### Globally Competent Students Investigate the World

*Educating for Global Competence* (2011) is a publication of the Asia Society. I highly recommend it. According to them, "Global competence is the capacity and disposition to

---

Jim Garrison (Professor Emeritus of Philosophy of Education at Virginia Tech University in Blacksburg, Virginia, USA and Past President of the Philosophy of Education Society and the John Dewey Society)

<sup>1</sup> I would like to thank Melissa Bradford of DePaul University for her help in improving my paper.

<sup>2</sup> The Asia Society has centers in several North American cities as well as Hong Kong, Manila, Mumbai, Seoul, Shanghai, Melbourne, and Zurich.

<sup>3</sup> "What is Global Competence." Downloaded from the Asia Society, Center For Global Education on 20 February, 2022 at 5:53 p.m.: <https://asiasociety.org/education/what-global-competence>.

understand and act on issues of global significance” (xiii). This is a good working definition.

Chapter III of *Global Competence* is titled “Globally Competent Students Investigate the World.” The reader is told that “Globally competent students ask and explore questions of critical global significance” (21). This is a good idea, but from the standpoint of Dewey’s theory of inquiry questions are limited because they are entirely cognitive and confine the inquirer to predefined problems.

Investigating the world does not begin with storable questions and problems. It begins with situations arising from the disruption of coordinated action. Clearly stated problems are half-solved. The first step in investigating the world in global contexts involves identifying problems in mutually agreeable terms. Such identification involves intuitions, feelings, and habits not just ideas and values.

Different nations and peoples within a global community will not only have different ideas and values, but different embodied intuitions, feelings, and habits. Problem identification, problem investigation, and possible problem solution involves respecting and coordinating all of these. Of course, problem identification and solution also involve recognizing perspectives and communicating. What I have to say regarding intuitions, feelings, habits, ideas, and values in investigating the world is also relevant to recognizing perspectives and communication.

Situations arise when our habits of taking action fail to coordinate some situation. One has feelings of awkwardness, of disharmony with the world. One feels something is wrong before they know it. The role of feelings in global education is very important, but rarely recognized. There is an important embodied aspect to inquiry that includes not only feelings, but also native impulses as well as intuitions. As Dewey (1930a/1984) remarks, “Reflection and rational elaboration spring from and make explicit a prior intuition” (249). Inquiry begins with intuitions and feelings about the noncognitive quality of a given situation.

In a given context one has feelings of connection as well as disconnection. The philosopher William James (1890/1950), who greatly influenced Dewey, writes that we “ought to say a feeling of *and*, a feeling of *if*, a feeling of *but*, and a feeling of *by*, quite as readily as we say a feeling of blue” (245-246). For James, “Feelings are the germ and starting point of cognition;” they are the precognitive beginning of analysis (222). When investigating the world in global contexts it is as important to attend to feelings of connection and disconnection as it is to ideas.

Of course, people will also have different ideas about what constitutes a global problem. Dewey (1934/1987) remarks, “We cannot grasp any idea ... until we have felt it and sensed it, as much so as if it were an odor or a color” (125). If we are to investigate the world, we must have a feeling for not only our ideas, but for the ideas of others.

For Dewey, embodied habits are an important function of inquiry. In his book, *Logic: The Theory of Inquiry*, Dewey (1938/1986) affirms that “every inferential conclusion that is drawn involves a habit ... in the organic sense of habit” (19). Habits provide skilled “know how” in contrast to linguistic “knowing that.” Dewey states, “Habits are the basis of organic learning” (38). Habits organize and structure vague feelings into well focused emotions.

Habits are hard to change. The habits that we cannot control us. (Have you ever tried to change a bad habit?) Habits are embodied dispositions to act propelled by emotions. Global educators must not overlook the importance of their students forming good habits of many kinds including, but not limited to, good habits of investigation.

For Dewey, “Habit is the mainspring of human action, and habits are formed for the most part under the influence of the customs of a group” (334). Culture has us before we have it. He continues, “The influence of habit is decisive because all distinctively human action has to be learned, and the very heart, blood and sinews of learning is creation of habitudes. Habits bind us to orderly and established ways of action” (335). We acquire our social habits by participating in the customary practices of our community. Global educators must recognize regional, national, and local differences in how people *in-habit* their world. One must also learn how to unbind themselves from xenophobic and ethnocentric habits. One way to do this is to acquire the habit of reflecting on our habits.

Global educators commonly recognize differences in values, but they often overlook that values are embodied. Values are not just abstract ideals; they have emotional force. For something to be valuable it must be deemed desirable. Therefore, different people in different cultures not only have different values they also have different desires.

Investigating the world involves deliberation regarding right action. Deliberations encompassing otherness and difference often involve incommensurable intuitions, feelings, desires, habits, and emotions as well as ideas and values. For Dewey (1923/1983), “different wants are in themselves qualitative and incommensurable” (265). Therefore, “Deliberation is not then to be identified with calculation” (Dewey, 1932/1985, 275). When values are incommensurable, the only hope may be to cooperatively co-create new ones that at least ameliorate conflict.

Dewey (1922/1983) declares that “deliberation is a dramatic rehearsal (in imagination) of various competing possible lines of action. It starts from the blocking of efficient overt action, due to that conflict of prior habit and newly released impulse” (132). Creative possibility is embodied as “each habit, each impulse, involved in the temporary suspense of overt action takes its turn in being tried out. Deliberation is an experiment in finding out what the various lines of possible action are really like” (132). A “choice” in Dewey’s terms, is “made as soon

as some habit, or some combination of elements of habits and impulse, finds a way fully open” (134). In global contexts, deliberation requires the art of co-creative activity seeking to coordinate sometimes incommensurable impulses, intuitions, feelings, emotions, habits, ideas, and values. For effective co-creative action to occur one must have feelings of connection with their collaborators. To exercise the art of deliberation one must not only be aware of their own habitual, impassioned embodiment, but also the embodiment of others.

Oftentimes, incommensurable situations can only be ameliorated when the participants themselves undergoing transformation. Situations are what they are in part because of those that participate in them. Therefore, Dewey concludes, “the thing actually at stake in any serious deliberation is ... what kind of person one is to become, what sort of self is in the making, what kind of world is making” (150). In global deliberation, the identities of the investigators themselves may need to change. Such changes involve embodied habits of action. Global citizens must be prepared to change their embodied identity in order to grow together with others.

The adjustment facilitated by reconstructive inquiry requires coordinating the needs, feelings, habits, desires, interests, ideas, ideals, and purposes of everyone participating in a given situation. That is why Dewey (1920/1982) says, “The only guarantee of impartial, disinterested inquiry is the social sensitiveness of the inquirer to the needs and problems of those with whom he is associated” (165). To intelligently investigate the world the global citizen must learn sensitivity to the needs and problems of others along with how they feel about them.

It should now be clear that for Dewey, investigation is the work of embodied and creative intelligence. Dewey rejects traditional notions of abstract disembodied “rationality.” Etymologically, the word “intelligence” derives from the Latin *intelligentia* denoting understanding, knowledge, discernment, art, skill, and taste. Such understanding is what Dewey (1925/1981) means by the phrase “the method of intelligence” (326).

Dewey is a philosophical pragmatist, which is not to be confused with mere practicalism. For Dewey (1917/1980), “A pragmatic intelligence is a creative intelligence” (45). He has “faith in the constructive, the creative, competency of intelligence” (Dewey, 1916a/1980 338). Creative minds capable of working with others to define, investigate, and resolve global problems is a crucial competency for global citizens.

### **Globally Competent Students Recognize Perspectives**

Chapter IV of *Educating for Global Competence* (2011) is titled “Globally Competent Students Recognize Perspectives.” It addresses the competency of being able to “articulate



and explain the perspectives of other people, groups, or schools of thought” (31). One should also be able to clearly articulate and explain their own perspective. Further, “Deploying their knowledge of history, culture, and current events, students with global competence are able to compare their own perspectives with those of others” (31). They should also have the ability to integrate different perspectives and “to synthesize a new one” (31). I endorse all these competencies, but I want to engage recognizing perspectives at the most basic level.

To begin, social perspectives are embodied. They involve noncognitive native impulses, feelings, and intuitions as well as cognitive habits, ideas, and values. Second, social perspective sharing is a three-term not a two-term relation. Instead of two people exchanging perspectives, the minimal condition of perspective taking is two people, (A) and (B), striving to coordinate their activity around a third thing (T). The “thing” (T) may be physical objects, feelings, habits, ideas, values, and much more.

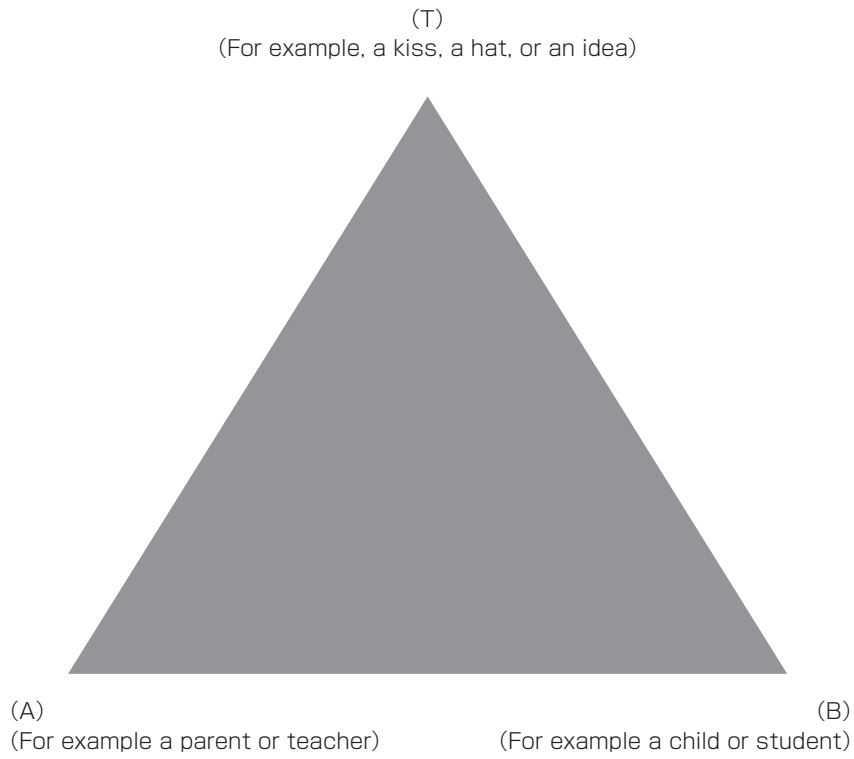
Michael Tomasello (2019) has accumulated considerable empirical evidence for the three-term approach to social perspectives:

[C]hildren’s skills of perspective-taking originate in social interactions structured by joint attention. With joint attention we may say that we are attending to the same thing, only differently; we are triangulating on it, each with our own viewing angle. Without joint attention, there is no common object on which the two of us may have different viewing angles, and no sense of perspective. (64)

What Tomasello calls “joint attention” is social perspective taking. “Triangulating” is three-term transaction involving (A), (B), and (T). (See Figure 1.) More complex perspective taking expands on this three-term relation. Tomasello demonstrates that while other primates can determine those things to which other members of their species are attending, they cannot consider their own perspective on the thing and then triangulate to the perspective of another primate on the same thing. We become most distinctively human by taking the perspectives of others.

However, human perspectives are much more than just Tomasello’s “different viewing angles” (*op. cit.*). Human perspectives involve embodied needs, feelings, desires, selective attention, habits, meanings, knowings, valuing, ideas, personal history, and much more. My favorite example is negotiating a romantic kiss. It is an embodied three-term activity that is not particularly cognitive and requires not only being aware of one’s own body, but that of another.

Figure 1 The Triangle of Social Perspective Taking



In any activity, one cannot say (A) and (B) are attending to the same thing (T) until they come to agreement in action regarding that thing. Here is what is most important: As with inquiry, the identity of (A), the identity of (B), and the identity of (T) may be altered in the ongoing effort to coordinate joint activity. For example, it takes time to negotiate a kiss and the meaning of even a single kiss may develop over time. For example, a kiss may lead to (A) to marry (B). Some marriages may create a family, then grandchildren, and many other “things” (T). Even the simplest instances of joint coordination may have karmic consequences.

Global citizens should understand the embodied primordial origin of the sharing of perspectives and how not only perspectives, but the perspectival “thing” (T), may change over time. It will help global citizens better coordinate their action regarding many different “things,” including complex situations.

Understanding the primordial coordination of perspectives also helps us understand the primordial acquisition of linguistic meanings and how meanings may change as perspectives change. It is now recognized that language is first learned by participating in social practices in which individuals must be able to coordinate their perspectives with that of others. In fact, it is the ability of human beings to acquire abstract symbolic meaning; that is, language, that is the

focus of Tomasello's research.

Dewey's (1916b/1980) provides an example of primordial language learning in *Democracy and Education*. To a very young child the sound of "h-a-t" is meaningless. However, when the mother picks up a "hat" while uttering the sound "h-a-t" then places it on the child's head, or her own, or both, the sound "h-a-t" gains meaning ... by being used in a given way" (19). That is, "in a *joint* activity, as a means to setting up an active connection between the child and a grown-up" (19). The young child (B) must take the perspective of the mother (A) regarding the hat (T). Only later when the child becomes more linguistically competent can they point to things using only words. Relations between parent and child or teacher and student provides many examples. The mother (A) and the child (B) are *co-creating* each other as they *co-create* the meaning of the thing (T).

Now think about the difficulties of coordinating embodied perspectives to create shared meaning within a global setting. While recognizing perspectives are important, it is not enough. Global citizens must be able to co-create, and frequently re-create, shared perspectives. This brings us to communication because, fundamentally, communication is about creatively coordinating perspectives.

### **Globally Competent Students Communicate Ideas**

Dewey (1925/1981) affirms, "Of all affairs, communication is the most wonderful" (132). This is so because, "When communication occurs, all natural events are subject to reconsideration and revision; they are re-adapted to meet the requirements of conversation" (132). Global citizens must be prepared for the changes communication brings. Such changes include intuitions, feelings, habits, and actions, not just ideas and values.

Chapter V of *Educating for Global Competence* (2011) is titled, "Globally Competent Students Communicate Ideas." True, but what we communicate includes far more than ideas. Recall that for Dewey, "We cannot grasp any idea ... until we have felt it and sensed it" (*op. cit.*). We communicate feelings along with ideas. Indeed, a great deal of communication involves nonlinguistic expressive meanings such as one finds in dance, music, sports, and such.

We must reject what Michael Reddy (1979) calls the "conduit metaphor of communication" drawn from information processing (290). Many assume communication is like a cable that transports ideas from one person to another. However, we have seen that communication is actually about co-creatively exchanging embodied perspectives.

Listening is an important part of communicative coordination. "Language exists," Dewey (1934/1987) writes in *Art As Experience*, "only when it is listened to as well as spoken. The hearer is an indispensable partner .... Thus language involves what logicians call a triadic

relation .... The external object, the product of art, is the connecting link between artist and audience. Even when the artist works in solitude, all three terms are present” (111). This is the same three-term relation discussed earlier. *Communication is a co-creative art*. This is especially the case in dialogues across differences where communication often requires creating understanding where otherwise comprehension cannot be found.

However, the art of communication is much broader than just linguistic communication. Oftentimes, nonlinguistic expressions of meaning can succeed in communicating when language fails. Dewey remarks: “It is by way of communication that art becomes the incomparable organ of instruction” (349). Global citizenship education should emphasize artistically expressive ways of creatively, and co-creatively, communicating feelings and not just ideas.

The authors of *Educating for Global Competence* astutely assert that global citizens should “demonstrate a capacity to integrate a range of artistic modes of expression to convey their message” (43). Dewey (1934/1987) agrees and claims that “art is the most effective mode of communication that exists .... Anything in the world, no matter how individual in its own existence is potentially common .... But it ... is shared, by means of works of art more than by any other means” (291). However, we must not see the arts of communication as only “conveying a message.” That is the conduit metaphor.

### **The Virtues of Global Citizens**

Thus far, I have discussed the competencies of global citizenship. I would now like to say a few things about intellectual and moral virtues. Dewey (1916b/1980) recommends four intellectual virtues that he calls “The Traits of Individual Method.” All four expand our understanding not only of the competency of investigating the world, but also exchanging perspectives and communication. Like any virtue, intellectual or moral, all four can become emotionally driven habitual dispositions for taking action.

The first is “confidence” by which Dewey does not mean egotistical self-confidence. Rather, “It denotes not *conscious* trust in the efficacy of one’s powers but unconscious faith in the possibilities of the situation. It signifies rising to the needs of the situation” (181). Such faith includes the imaginative possibilities of creatively working with others to ameliorate incommensurable situations.

The next virtue is “open-mindedness” (180). An open mind plays with possibilities and alternative ways to address situations. It involves communication and openness to other perspectives. However, Dewey warns, “Open-mindedness is different from empty-mindedness. To hang out a sign saying ‘Come right in; there is no one at home’ is not the equivalent of

hospitality” (183). Those that invoke cultural relativism to avoid not only investigating, but evaluating, different cultures are empty-minded and irresponsible.<sup>4</sup>

The third virtue is “single-mindedness” (180) which implies “completeness of interest, unity of purpose .... It is equivalent to mental integrity” (183). Single-mindedness signifies being fully engrossed in a given situation. It includes integrity, sincerity, and honesty in one’s intellectual and creative endeavors.

Finally, there is “responsibility,” which is a disposition to “consider in advance the probable consequences of any projected step and deliberately to accept them: to accept them in the sense of taking them into account, acknowledging them in action, not yielding a mere verbal assent” (185). Responsibility requires a sincere effort to foresee the consequences of actions and to be answerable for what is accomplished.

What about moral virtues? Larry Hickman is Director Emeritus of the Center for Dewey Studies. Daisaku Ikeda is President of Soka Gakkai International and winner of the 1983 United Nations Peace Medal. My dialogue with them (Garrison, *et. al.*, 2014) was published in English as *Living as Learning*. Chapter 11 of this book is titled “Education for World Citizens.” There Ikeda states three essential virtues of global citizenship:

- (1) The wisdom to perceive the interconnectedness of all life and living things; (2) The courage not to fear or deny difference but to respect and strive to understand people of different cultures and to grow from encounters with them; and (3) The compassion to maintain an imaginative empathy that reaches beyond one’s immediate surroundings and extends to those suffering in distant places. These superior traits embody universal wisdom and spirit. I proposed their cultivation as one of education’s major roles in the years to come. (146)

I entirely agree with President Ikeda. So too would Dewey (1938/1986) for whom all “changes occur through interactions of conditions. What exists co -exists” (220). Second, rejecting strident nationalism, Dewey (1915/1979) urges us to realize that “we are actually interracial and international,” although he wonders if “we have the courage to face this fact and the wisdom to think out the plan of action which it indicates” (203). Third, in “Creative Democracy: The Task Before Us,” Dewey (1939/1991) points out the reward for such courage, “To cooperate by giving differences a chance to show themselves because of the belief that the expression of difference is not only a right of the other persons but is a means of enriching one’s own life-experience, is inherent in the democratic personal way of life” (228). For Dewey (1932/1985), “The only truly *general* thought is the *generous* thought. It is sympathy which

---

<sup>4</sup> I personally find the cultural practices of female genital mutilation, cannibalism, finger amputation, and human sacrifice abhorrent.

carries thought beyond the self” (270). Like intellectual virtues, moral virtues can, with practice, become habitual.

### Global Citizenship in the Local Community

In a section of our dialogue, titled “Redefining Global Citizenship,” Ikeda remarks:

For many, the first image conjured up by the term global citizen is someone fluent in many languages or whose work takes him or her constantly racing around the world. In fact, the term is also a perfectly apt description for people who have no connections to international business, who are not globetrotters, but who, while firmly rooted in their local communities, think about things from a global perspective and take actions for world peace. (Garrison, *et. al.*, 2014, 145-146)

Ikeda wishes to restore global learning to daily living.

In response to Ikeda’s profound insight, I mentioned Tsunesaburo Makiguchi, the first president of the Soka Gakkai, who wrote *A Geography of Human Life*. Ikeda remarked that Makiguchi once wrote, “The community, in short, is a microcosm of the world” (148). This led to a discussion during which Ikeda commented: “The microcosm of the individual life contains everything in the macrocosm of the universe, all its measureless expanse and potential. We need to open young people’s minds to this view of life and the universe” (149). In a chapter of *Democracy and Education* titled “The Significance of Geography and History” Dewey (1916a/1980) writes, “There is no limit to the meaning which an action may come to possess. It all depends upon the context of perceived connections” (215). Open-mindedness to the presence of global connections in the local community places global citizenship education within the affairs of daily living. We may acquire the habits of good global citizenship by first learning to be good citizens in our family and community.

In his essay, “Thoughts On Education For Global Citizenship,” Ikeda (2010) remarks, “Like Dewey, Makiguchi focused on the local community as the place where global citizens are fostered” (57-58). The world is bound together by ecological systems, international trade, and the fact that all humans are biologically related. Everyone is a global citizen whether they realize it or not. The task is to become a better one.

## Bibliography

- Dewey, J. (1915/1979). German Philosophy and Politics. In Jo Ann Boydston (ed.) *John Dewey: The Middle Works, Volume 8*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 135-204.
- Dewey, J. (1916a/1980). Introduction To “Essays in Experimental Logic.” In Essays In Experimental Logic. Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, Volume 10* (320-365). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916b/1980). Democracy and Education. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, Volume 9*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1917/1980). The Need For A Recovery Of Philosophy. Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, Volume 10*, 3-48. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1920/1982). Reconstruction in Philosophy. In Jo Ann Boydston (ed.) *John Dewey: The Middle Works, Volume 12*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 77-201.
- Dewey, J. (1922/1983). Individuality, Equality And Superiority. Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, Volume 13*, (295-227). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1922/1983). Human Nature and Conduct. Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Middle Works, Volume 14*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1923/1983). Syllabus: Social Institutions and the Study of Morals. Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey The Middle Works, Volume 15*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 229-272.
- Dewey, J. (1925/1981). Experience and Nature. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, Volume 1*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1930a/1984). Qualitative Thought. In Jo Ann Boydston (ed.) *John Dewey: The Later Works, Volume 5* (243-262). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1932/1985). Ethics. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, Volume 7*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1934/1987). Art as Experience. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, Volume 10*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938/1986). Logic: The Theory of Inquiry. In Jo Ann Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, Volume 12*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1939/1991). Creative Democracy—The Task Before Us. In Jo Ann Boydston (ed.) *John Dewey: The Later Works, Volume 14* (224-230). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Garrison, J., Hickman, L., and Ikeda, D. (2014). *Living as Learning*. Cambridge, Mass: Dialogue

Path Press.

Ikeda, D. (2010). *A New Humanism: The University Addresses of Daisaku Ikeda*. London, UK: I.B. Tauris.

James, W. (1890/1950). *The Principles of Psychology*, Volume I. New York: Dover Publications, Inc.

Mansilla, V. and Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence*. Downloaded from the Asia Society, Center For Global Education on 20 February, 2022 at 5:57 p.m.: <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>.

Reddy, M. (1979). "The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in Our Language about Language," in *Metaphor and Thought*, Andrew Ortony Ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M. (2019). *Becoming Human*. Cambridge: Harvard University Press.



## John Dewey's Meliorism —The Logic of Intelligence and The Formula of Human Effort Using Intelligence—

Chiharu Fujii

### Introduction—The Request for Meliorism—

At the end of the 19<sup>th</sup> Century, a large economic block was established all over the U.S. as a consequence of rapid industrialization after the Civil War. The American life style was forced to be transformed. Independent farmers and free laborers were left behind as a result of industrialization. Some mega enterprises were born as a consequence of the Laissez-fair principle. The business activities had been dominated by such mega enterprises. The business activities of the mega enterprises brought about hostility toward small enterprises, laborers, and customers. The antipathy between Old comers and New comers was becoming serious. Dewey looked at such a situation as “the house divided against itself.”

The Progressivism of America in the early 20<sup>th</sup> Century aimed to solve many kinds of social problems which were caused by business activities under the principle of Laissez-fair. This Movement required the government to solve social problems through carrying out policies. It claimed the necessity of public control over the business activities to realize public welfare. Dewey took part in this movement at the prime of his life. He engaged in the activities of Hall House and the management of Laboratory School. His greatest contribution to this movement was that he tried to construct the logic of intelligence for demonstrating the possibility of Meliorism. Meliorism was the principle of Progressivism.

Progressivism propelled on such a principle that a man can improve the world through his effort with his own intelligence. In Dewey's book *Democracy and Education* (1916), he explained the notion of “Experience” as the formula of human activity for problem solving, in which humans are required to make the most use of their intelligence. After *Democracy and Education*, on the basis of “Experience” as a key-concept, Dewey argued many kinds of themes – philosophy, humanity, politics, ethics, art, religion and so on.

### **An Opponent in Argument of Meliorism**

Why was Meliorism held up as the principle in Progressivism? And why was the logic of intelligence demanded to demonstrate the possibility of Meliorism?

Industrialization in the U.S. had been propelled on the principle of Laissez-fair. The right of business activity was seen as a private right originating from Natural Rights. For that reason, though that idea was already too old to be accepted, the people supporting Laissez-fair claimed that government must not control business activities through policies. In the latter 19<sup>th</sup> Century, business activities in the U.S. had taken on such an aspect as a dog-eat-dog world. As a result, mega enterprises were born.

Moreover, during this period, the theory of social evolution by H. Spencer was introduced in the U.S., which was based on Darwin's theory of evolution. His theory of the Survival of the Fittest was accepted as a logic to justify the competition on the principle of Laissez-fair. He insisted that society evolves as a result of free exhibition of the inborn superiority of individuals, and that it is important to demonstrate such inborn superiority in society without artificial interference. In the U.S, such an individual born with superiority – especially mental toughness – was regarded as a person successful in business, that is, the owner of a mega enterprise. Supported by Social Darwinism, the principle of Laissez-fair was reinforced.

Summing-up, the following points were insisted on by the supporters of Laissez-fair.

- a. There is a disparity in the inborn ability of individuals and the gap is fixed over the course of each lifetime.
- b. The life-world consists of keen competition for the survival of the fittest.
- c. When individuals with superior characters survive as the fittest, then humans and their society would evolve.

W. G. Sumner, an economist who was a backer of Laissez-fair, mentioned that it is a foolish effort for humans to try to reform our society. Sumner insisted that artificial interference such as welfare projects let the weak survive, so the evolution of society is disturbed. Such logic was a strong opponent of Progressivism.

### **Formation of Dewey's Meliorism**

Dewey grappled with a complex issue during the period of Progressivism. *Democracy and Education* (1916) was his reply to the issue. The year 1916 was the terminal phase of Progressivism. Dewey's thought was generated through his involvement in Progressivism. His notion of 'experience,' the logic of intelligence for Meliorism, was the fruit of his ideological efforts. As Hegel claimed, using a metaphor of the owl of Minerva, "Philosophy comes later" ,

Dewey's philosophy can be recognized as the justification of Progressivism.

With what the logic did Dewey try to disprove the principle of Laissez-fair? Moreover, what formula of human effort did he propose for Meliorism?

It is said generally that Dewey absorbed three thoughts: new Hegelism, evolutionary biology, and pragmatism.

i New Hegelism

Dewey absorbed the philosophy of Hegel through T. Green's writings. He learned the Hegelian approach to society. Hegel denies the view that society consists of individuals who existed in isolation before society was organized. He insists that society consists of relations between people. Naturally observed, what is found in human history is the relations between people. History of humans is the process of the transformation of a relation into a new one. New relation always increases the mutual recognition of liberty. Therefore, the essence of human history rests not on the struggle for existence, but on the reconstruction of relation fit better for changed circumstance. Dewey recognized that the advancement of society is accomplished through cooperation or mutual assistance, not through the struggle for existence. Dewey claimed to transform the relation from formation of Laissez-fair into that of common welfare. The division among people and the hostility toward each other in the U.S. was the most serious problem for Dewey.

Each culture in human history expresses the style of relations between people. A man is born, grows up, and lives in the culture in his own time. Man is brought up through culture, so the abilities are prescribed by the culture. Even though there is a disparity in ability among individuals, the gap that is produced among people as the result of education is larger than the gap caused by inborn abilities. It is possible for all individuals to take part in public relations. It is possible for most children to develop their abilities enough through schooling.

ii Evolutionary biology

Dewey also studied evolutionary biology through the thought of T. Huxley. Opposed to Spencer, Dewey did not consider the natural world as that of survival of the fittest. He considered it as the world that is organized of various kinds of components and functions on the symmetrical interdependence between them. It is impossible in the natural world that any superior component becomes the only winner. According to Dewey, biodiversity is the law of the natural world. He recognized that maintaining biodiversity is the requirement of readaptation in the case of changes in the environment. The change in the environment occurs unpredictably, suddenly, and unexpectedly, under the contingency. So, as a guarantee of survival, they need to leave a variety of offspring. Offspring do not fight each other. An offspring that fits itself into the new environment can survive. When change in the

environment occurs, the situation of a sole winner is rather dangerous.

Similar to the natural world, Dewey asserted that there is no law in human history. He denied Hegel on this point. Hegel treated the history of human society as the process in which 'Ideas' gradually manifest in human society in the form of culture. Marx treated it as class struggle. Dewey denied both these historical logics. For him, humans are the performers who live in the world under contingency. It is inevitable for humans to engage in problem-solving continually. The problem occurs incidentally. But humans are not incompetent in solving the problems they are confronted with. It is a descriptive fact that human creates a new culture to readapt to the environment altered successfully. Such efforts made it possible for humans to renew society and survive as a species.

Dewey worked out the explanation for Intelligence based on the interaction between an organism and its environment. He rejected the 'Reason' as Descartes claims, that humans are the only ones with the inborn ability to think logically. Naturally observed, humans have an ability to interact with their environment complexly and intricately compared to other organisms. The distinction is one of level of increasing complexly and intricately. Humans have an ability to interact with distant things beyond space and time. Dewey found human intelligence in such a biotic phenomenon. Humans approach their environment to utilize it for their own survival. With Intelligence, humans are capable of solving the social problems at the time and reforming society through their own effort using intelligence.

### iii Pragmatism

C. Peirce and W. James set the main theme of philosophy on increasing the certainty for human activities in this world. The pursuit of 'Truth' was not the main theme in their philosophy. They considered truth as the belief that would warrant the way of action to solve the problems in this world. Dewey had hardly used this word in his writings. Peirce insisted that we are capable of increasing the certainty of our activity based on the adoption of a clear belief that consists of meanings with high probability. Meaning is the connection between act and response. It provides the rules of action when we deliberate on the action plan — the guiding idea— to be adopted for solving the problem. James insisted that it is necessary for problem solving to clarify the ideas leading to the consequence that we want to realize, and that our activities must be guided by such ideas. Building on the pragmatism of Peirce and James, Dewey proposed the formula of human effort using intelligence that offered humans the method to solve problems in this world. If we follow his method, that is, if we use meanings that are guaranteed high probability, we can increase the certainty of our actions to solve problems in this world. Human intelligence is able to manifested in actions, such as investigating the problematic situations we face, coming up with guiding ideas through careful

consideration, and guiding carefully our actions experimentally.

Dewey proposed the formula to apply it to solving public problems. Dewey emphasized society or public rather than individual or private. He aimed to establish democratic relations between people in the U. S. His theory of intelligence for problem solving was also the theory of how to collect our intelligence to solve public problems. To collect the intelligence of the public, he attached a great deal of importance to communication in society. It is possible for people on the guarantee of the freedom of communication to participate in public activities and devote themselves to it.

### **Dewey's concept of Meliorism**

Dewey absorbed three thoughts—Hegelianism, evolutionary biology and pragmatism. He selected from them, the notion of relationships, holism, naturalism, consequentialism, experimentalism and so on. He constructed the logic that advocated Meliorism, and refuted Laissez-fair and Social Darwinism.

In his logic, the following three points were emphasized.

- a. The World consists of multifarious components and they are related to each other reciprocally and harmoniously. It is the descriptive fact that it is impossible in the realm of nature to sweep the board, so survival of the fittest is not the truth of the world.
- b. The World is dominated by contingency. There is no law on the course of human history. The change occurs contingently. This is a kind of common problem for humans. Viewed historically, in occurrence of change in the environment, humans survived in a group by creating a new culture and a new style of relationships through their cooperation. Humans renewed their society over and over.
- c. It is not necessary for humans to be respected as the only being with Reason. Intelligence can be found in the activities of every organism in trying to adapt to the environment. As for humans, they are capable of interacting with the environment widely and complexly, beyond space and time. Intelligence is shown in the style of functioning in their activities. Intelligence is not a metaphysical notion like 'Reason,' but a descriptive notion.

Dewey demonstrated the possibility of Meliorism as such that humans transform their society to cope with the change in environment by creating new culture through their own efforts. Humans have maintained their existence as a species. This can be confirmed with the naturalistic approach.

### The concept of 'Experience'

Dewey compiled the formula of human effort using intelligence for problem solving into the concept of 'experience' in *Democracy and Education*. His concept of 'experience' stands for the human activity for problem solving, in which meanings are applied deliberately, intentionally, and reflectively. Humans are able to think of ways to solve problems through thoughtfully applying knowledge (meaning). And humans can increase their ability to conduct activities by reflecting on what they have done or what they are going to do. Though it is impossible for them to be guaranteed absolute certainty for their actions, it is possible for humans to increase the certainty of their actions to the maximum through their own effort using intelligence.

After *Democracy and Education*, Dewey had developed his thoughts reflectively and argued various kinds of fields through 'experience': intellectual experience, public experience, ethical experience, aesthetic experience, religious experience, and so on. He had confidence in human activity with intelligence for social reformation. To put it accurately, he had no choice but to bet on it. He was not an optimist but an admonitor. Humans are always under pressure to solve various kinds of problems, which occur incidentally. They have no weapon except their own intelligence.

In his later book, *Common Faith* (1934), he discussed 'religious experience.' He treated it as self-reliance. Persons who are rich in experience possess an abundant accumulation of knowledge (meaning) and ability to apply it to a variety of problems which they face to. So, they are capable to foresee the course of problem solving more clearly and wider perspective than those who are not so experienced. They can see the reciprocal relationship between the various components in the world and themselves. They are confident that the universe would reply affirmatively to their actions. With such a confidence, they can fight against difficult problems and tough it out. For Dewey, 'Religious experience' is the supreme 'experience,' or the highest way of life of Meliorism.

### Conclusion

Dewey proposed the logic and the formula of human effort using intelligence, which demonstrates the belief in Meliorism that humans can enhance their society for themselves.

It was necessary for Progressivism to demonstrate the logic of Meliorism to cope with and refute the principle of Laissez-faire and Social Darwinism. He compiled the logic and the formula for Meliorism as the concept of 'experience' in *Democracy and Education*. Finally, he described it as the way of living of self-reliance based on the faith in a reciprocal relationship with the universe, in other words, 'religious experience.'

## SDGs and Global Citizenship Education

Shigeru Aoyagi

Thank you very much. Professor Suzuki, the President of Soka University; Dr Tashiro, Chairperson of the Board of Trustees of Soka University; distinguished speakers, Professor Galison and Professor Fuji and Professor Odari. Distinguished faculties and researchers, good morning to you all.

It's my great honor to be here to join you at this first international symposium on the Global Citizenship Education. I think this symposium is a kind of testament to the strong commitment of Soka University to promote the Global Citizenship Education as well as reaffirming the power of education to address the global challenges.

Today's presentation, my title is SDGs and Global Citizenship Education. As you know, this is a kind of symbolic badge of SDGs representing 17 colors of the different roles. This was given by President Suzuki. Thank you so much. Yesterday I saw his badge when I met him first and I realized I forgot this. I intended to bring this badge for the symposium, but I left this in my house. Thank you so much, President Suzuki.

Today I will discuss GCED, Global Citizenship Education, and its contribution to addressing global challenges and to transforming our society, and I will share my views on how the philosophy of John Dewey continues to shape the concept of education in 21st century, although I am not an expert on this work. Professor Galison, Professor Fuji, elaborated the relevance of his thought today's world and it was so impressive. Thank you so much for your presentation.

There are four parts of my presentation. The first, I will discuss the global and regional challenges we face in the world today. Then second, I will introduce global education

---

Shigeru Aoyagi (Director, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, UNESCO Bangkok)

response on Sustainable Development Goal 4, with special emphasis on SDG 4.7, including historical development of GCED and ESD, Education for Sustainable Development, and touch upon the interactions between the philosophies of John Dewey and GCED. Third, I will present some innovative global and regional responses to GCED carried out by UNESCO and its partners. In concluding, we will review the vision statement from the recent transform education summit, in short TES, which was touched upon by Dr. Tashiro in his remarks. Then finally, I will discuss how Dewey's philosophies are still valid in the 21st century as we reimagine education and the potential, the way forward.

### **1. The global and regional challenges we face today**

Let's take a quick look at some of the critical issues that we are facing today and where we are stance at this moment. Our world is currently facing unprecedented challenges. These challenges disproportionately affect vulnerable populations, exacerbate existing inequalities, and expose people and nature, the planet, into danger.

We have still growing populations. The population has grown from one billion about 200 years ago to almost eight billion today, and it will increase up to nine billion by 2050. This causes a big pressure on the people and nature on the planet in many senses. We face the growing risk of more frequent pandemics, poverty, and vast economic disparities.

We also face climate change, mass loss of biodiversity, and natural disasters. As recent flood and record heat waves worldwide have amply demonstrated, the effects and fallout of climate change can be staggering. For example, in our region alone, the UN Secretary General describes the recent floods in Pakistan as climate change of an unprecedented scale. With the floods in Pakistan more than 1,300 lives have been lost and tens of millions of people are now homeless. Moreover, education and learning has been interrupted for an estimated 3.5 million children.

On other fronts, human induced violence and conflicts, such as the war in Ukraine, are hardly abating.

Let us take a moment of reflection. These diverse natural and human induced challenges are complex and interrelated, as we listened to the previous two lectures, and must be addressed now by us all for the future of our children and nature. We should make every



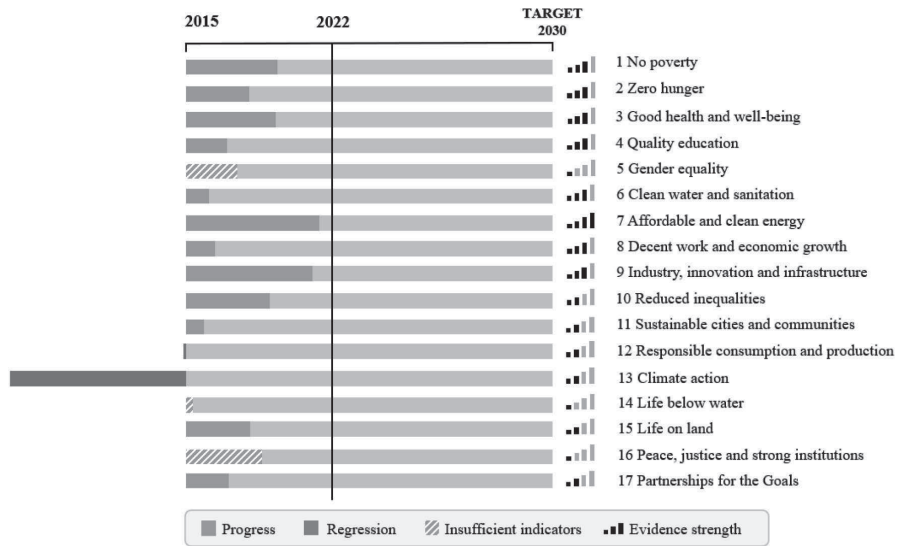
possible effort to change our own mindset, attitudes, and habits and behaviors to begin with.

Now, let's look at where we are now in terms of Agenda 2030 in Asia and the Pacific. The Asia-Pacific forum on sustainable development 2022 was held by UN ESCAP in March of this year in Bangkok, where SDG progress in the region was examined. The theme of the forum was building back better from COVID-19, while advancing the full implementation of the 2030 agenda in the region. The forum provided the space for an in-depth review of the following cluster of goals, namely SDG 4 on education, 5 on gender, 14 on life the water, 15 on life on land, and 17, partnerships, which is a common thread to other 16 SDGs. UNESCO Bangkok office, my office, was responsible for the SDG 4 recording, and for organizing its roundtable.

The SDGs' progress report for Asia-Pacific, which was discussed in the forum, illustrates how much progress has been made in our region to achieve the 17 SDGs through which we can address the challenges we face today. According to the report, the estimated year to achieve the SDGs in our region at current pace is 2065, far beyond our current target. Progress towards SDGs in the region has slowed as the COVID-19 pandemic and climate change have exacerbated development challenges. At the current rate of change none of the 17 SDGs will be achieved in the region by 2030, except that only east and northeast Asia is on track towards no poverty of Goal 1, and industry innovation and infrastructure of Goal 9.

This graph shows more explicitly where the region stands on the 17 SDGs. The center vertical line shows the expected achievement towards 2022, this year, and blue bars record to the progress. The most promising Goals are SDG 7 on energy, and 9 on industry, and we also see some progress on SDG 1 on poverty, 3 on health, and 10 on inequalities. But the pace of the progress is slow or stagnant. And there has been little or no progress on Goal 4, on education, 5 on gender, 6 on clean water, 8 on decent work, 11 on sustainable cities, and 14 on life below water. Notably, the region has regressed on Goal 13 on climate change, and 12 on consumption and production, which very much to do with the current world, and our big challenge in weather, pollution, and other very serious matters. And all in all, the region is not on track, and achieving the remaining targets requires urgent and rapid acceleration of progress or the reversal of negative trends.

## SDGs and Global Citizenship Education



Source: *Asia and the Pacific SDG Progress Report 2022*

The COVID-19 pandemic is threatening the case of development gains and throwing progress on SDGs even further off track. In terms of SDG 4 on education, COVID-19 disrupted education of about 800 million children in the region, according to the report, and school closures lasted for different durations across the region, ranging from approximately one month in Japan to 18 months in Bangladesh and the Philippines. An estimated 10 million learners from the region are at risk of not returning to schools or universities once they reopen. To get back on track to achieve SDG 4 educational expenditures must be increased from 4 to 6 percent of GDP, and 15 to 20 percent of total public expenditure. It is really, really challenge figures.

Let us take a moment of reflection. As we grasp that the global and regional challenges we are experiencing today, let me share a quote from Dewey. “The interaction of knowledge and skills with experience is key to learning.” From your own perspective, let us take a moment to reflect on what we can learn from Dewey’s philosophy to reimagine education and to address some of the global challenges we are facing today.

I know you are from different kind of positions and perspectives, different countries, but we are now facing our common varied challenges in the world. So, from your perspective what you can bring to address these issues, and what we can learn now from the philosophy of Dewey. That is the kind of things we have to collectively reflect during the symposium.

## 2. Global education response on Sustainable Development Goal 4

Part Two of my presentation focuses on SDG 4 on education, and significance of SDG 4.7. Let's first revisit SDG 4, which ensures quality education for all. In general, SDG 4 is widely recognized to be at the heart of sustainable development and essential to the success of all the 17 goals. SDG 4 aims to ensure quality of educational access and broaden and deepen education to people of all ages through lifelong learning, spanning formal, non-formal, and informal settings. Education plays a fundamental role in developing the knowledge, competencies, and attitudes to address local and global challenges, and attain Agenda 2030 for the future we want.

Now, SDG 4.7. This target only, unlike others in SDG 4, refers to the contents of education. The other nine targets mainly address access and the modality of education. The SDG 4.7 aims to ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a cultural peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity, and of culture's contribution to sustainable development.

The global citizenship education, or GCED, is part and parcel of target 4.7. UNESCO considers that GCED itself aims to empower learners of all ages to assume active role both locally and globally, and in building more peaceful, tolerant, inclusive, and secular societies. And GCED is based upon the three domains of learning: cognitive, socio-emotional, and behavioral. Cognitive learning generates knowledge and thinking skills necessary to better understand the world and its complexities. Socio-emotional learning links values, attitudes, and social skills that enable learners to develop effectively, psycho-socially, and physically, and to enable them to live together with others respectfully and peacefully. And behavioral learning addresses conduct, performance, practical application, and engagement of learners. They are interlinked and integrated into learning and the learning process.

I will now explore some of the interactions between how GCED has developed over the decades and the pragmatic educational philosophy of Dewey. Dewey called for education to be grounded in the personal experiences of the students and her or his community. He viewed learning as a highly social activity that transpired through direct living rather than abstract or remote references. According to Dewey, educational institutions should use the everyday experiences of students as the starting point and an input for pedagogic action, and schools

and classrooms should be representative of real-life situation, allowing children to participate in learning activities with flexibility in a variety of social settings. This concept continues to be very relevant today and resonates as priorities in the UNESCO report on reimagining education, and the evolving discourse on global citizenship education. I will touch upon later on this report.

Our concept of GCED and ESD have progressed over the decades. Let us first look at the historical development of GCED. We see Dewey's reflections on human neutrality and the overcoming differences in the world are woven into the evolving narrative of GCED today. UNESCO's efforts in GCED are grounded in its own constitution established in 1945, which aims to build peace in the minds of men and women. The concept draws on key principles and targets from the Universal Declaration of Human Rights in 1948. The recommendation concerning education for international understanding, cooperation, and peace, and education relating to human rights and fundamental freedoms, which was adopted in 1974, and the World Program for Human Rights Education, which started in 2005, shaped the current discussion of GCED. And more recently GCED was articulated in the Education 2030 agenda and framework for action, notably SDG 4.7 in 2015.

Alongside global effort to transform the role of ESD started in the 1970s and gained global traction at Rio Earth Summit in 1992. The key milestones for how ESD has evolved are the 2002 World Summit on Sustainable Development, held in Johannesburg, and the UN Decade of ESD, adopted by the UN General Assembly in 2002, and the Global Action Program on ESD, which went from 2005 to 2014. More recently, in 2019 UNESCO's general conference adopted ESD for 2030. And in May last year the Berlin declaration on ESD was adopted, document to ensure involvement of and climate action as a core curriculum component.

Why GCED and ESD developed through parallel process over a decade? Several global instrument, agendas, and forum have articulated the interdependencies between the two, which is very important for our discussion today as well. And they think two of them should be integrated for social transformation in coming days. To see how do this philosophy shape GCED, as it evolved as a concept and approach, let's look at SDG 4 and its current discourse.

Transformative education, which is being promoted by UNESCO now, is a broader and integrated concept to help change SDG 4.7, thereby contributing to advancing the other SDGs. ESD, GCED, and Education for Health and Wellbeing are all central to achieving SDG

4.7, and the current discussion is moving towards transformative education to open the way for innovation in education today. Transformative education involves the teaching and learning geared to motivate and empower learners to make informed decisions and actions to address ever-changing challenges at individual, community, and global levels. UNESCO has advocated for the transformative power of education, guided by the 1974 recommendation, currently being revised, and more recently Sustainable Development Goal target 4.7.

There is a gap, however, what exists on paper and what the fact happens on the ground. What is the current progress towards SDG 4.7 in Asia-Pacific region? According to a study conducted in the region in 27 countries in 2017, many of the national policies and curricula reflect concepts related to ESD and GCED to varying degrees in the region. In particular, concepts such as environmental sustainability, good health and wellbeing, and human rights are widely addressed, including wide level of national commitment towards the attainment of knowledge, skills, and attitudes related to this concept. However, there are other topics that are underrepresented, such as economic sustainability, gender equality and, more seriously, a culture of peace and non-violence.

### **3. Innovative global and regional responses to GCED carried out by UNESCO and its partners**

In this Part Three I will introduce some of innovative practices on SDG 4.7 promotion at UNESCO and its partners, which are also related to Dewey's principles on how education prepares learning for real life.

Let me briefly touch upon Together for Peace, a recent and ongoing UNESCO Bangkok initiative. T4P introduces the concept of positive peace as a transnational development characterized not only by the absence of conflict but the flourishing of justice, equity, and equality for everyone. T4P seeks to catalyze the public, especially students and teachers, to become agents for championing positive peace. T4P comprises a multi-faceted approach to educational, pedagogical, and community-based programs through priority actions already being applied throughout the Asia-Pacific. Principles of action are inclusiveness, intersectorality, partnership, and evidence-based. Initially it's founded in partnerships to build peace, the coordinated effort of member states and civil society.

UNESCO collaborate across previous Asia-Pacific Center for Education for

International Understanding, or APCEIU, a UNESCO Category 2 center in the Republic of Korea. Initially APCEIU are closely related to Dewey's philosophies of linking learning to daily living. APCEIU practically aims to develop teacher capacity to nurture the global citizens. The Asia-Pacific Teacher Exchange for Global Education is a bilateral teacher exchange program between the Republic of Korea and seven Asia-Pacific countries. Selected by the ministry of education of the respective home country, exchange teachers are placed at host school to teach in collaboration with host schoolteachers to experience different educational systems and cultures, to share ideas and concerns on education and pedagogy, and to promote mutual understanding.

Next let us look at an example from the Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development in New Delhi, which is UNESCO Category center institution. The institute's flagship project, Global Citizenship, aims to achieve the goal of sustainable and peaceful societies through a digital curriculum on GCED, focusing on development of social and emotional learning, in short, SEL. The GCED curriculum is targeted at students of 12 to 14 years across genders and in different countries and is designed in a way that it relies on self-learning and is self-paced. In addition, it is designed to connect the concepts of GCED curriculum to the real world.

Now, what might be the way forward? In this regard I first want to highlight the UNESCO Reimagining our Futures Together report, which I mentioned earlier, as well as the UN, the United Nations Secretary General's vision statement at the Transforming Education Summit held in New York last month. Together these guiding instruments lay the paving stones for the way forward for the SDG 4.7 implementation and attainment. The evolving concepts and practices of transformative education, which I just discussed in UNESCO's programs and activities, resonate with Dewey's thinking and are featured as a core aspect for reimagining the future of education. As we look ahead, the report advocates GCED or, more broadly, transformative education as vital to redefining our relations with one another, and also with our planet and environment, in living together peacefully and sustainably.

Transformative education is central to achieving this vision. Dewey explained this almost 100 years ago when he said, "If we teach today's students as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow."

The significance of SDG 4 features prominently at the TES held in New York this

September. The UN Secretary General, Guterres, the vision statement, refers to the Futures of Education report and mentions it as a turning-point for rethinking the purpose and content of education to shape sustainable and peaceful future for us all. A key message pertaining to SDG 4.7 is to prepare learners to fulfill their responsibilities to societies and to be active and responsive, responsible citizens in their own communities, countries, and in the world. To this end, knowledge, skills, values, and action for just and sustainable economies and societies was declared critical to empower learners to achieve the SDGs and the goal of leaving no one behind.

Dewey's thinking that education should prepare learners for daily living is most relevant today and reflected in policy discussions at TES some 122 years after its publication. Let me share an important message from the vision statement, namely, "A truly transformative education should build on what communities, families, parents, and children treasure the most, and respond to local, national, and global needs, cultures, and capacities." With these words in mind, a key recommendation is that research should place an emphasis on the importance and relevance of building solidarity and developing higher-level thinking skills for real-life applications, as well as follow students' interests when planning for instruction. This will lead to developing learners who are critical thinkers and significant positive contributors to their local communities and to society as they mature into adult citizens, and this is an essential character trait of a global citizen.

Since the conception of transformative education is important but rather new, we need to have work more in terms of determining its full definition, advocating and raising public awareness, mainstreaming in policy and strategy, integrating in curriculum and learning materials, developing teacher training, and identifying indicators to assess progress. In order to complete such a wide scope of works with step-by-step consensus building, the engagement of the research community, higher education institution, is critically important. The research community, including universities, can play a significant and indispensable role in leading the current discourse on transformative education through conducting research and development, analyzing emerging issues and trends, producing data and evidence, and enhancing partnerships and collaboration.

#### 4. Four action areas for Soka University and its partners

I'm coming to the last two slides. Having gone through the global challenges and SDG progress, a brief history of GCED and ESD, the current discourse of transformative education and Dewey's thoughts and, given that, the engagement of research communities increasing importance to promote transformative education with a view to accelerating the progress of SDGs, I would like to suggest in closing four action areas for Soka University and its partners, and the wider partners, to be positively engaged in advancement of 2030 agenda for sustainable development.

**Action area 1:**

Contribution to the current discourse on Transformative Education

**Action area 2:**

Participation in regional/global workshops, meetings and conferences concerning SDG 4.7 (e.g. Asia-Pacific Regional GCED Network Webinar, Transforming education for a sustainable Asia Pacific region)

**Action area 3:**

Enhancement of collaboration with research institutes and academic networks at regional and global levels (e.g. MGIEP, APCEIU, NISEM)

**Action area 4:**

Engagement in regional/global initiatives in advancing SDG 4.7 (e.g. *Together for Peace*, T4P)

Action area 1 will be contribution to the current discourse on transformative education. It would be good to bring the experiences and good practices and stimulate the discussion on transformative education with the scientific evidence and solutions needed to address the challenges for all the SDGs.

Action area 2 will be participation in regional and global workshop meetings and conferences concerning SDG 4.7. For example, the Asia-Pacific regional GCED networking webinar will be held next month, and more globally the bigger event Transforming Education for a Sustainable Asia-Pacific Region will be held February next year in Bali in Indonesia. If you could participate in these events and conference that will be very good contribution towards the global debate and discourse.



Action area 3 will be enhancement of collaboration with research institutes and academic networks at regional and global levels, such as MGIEP that, as I explained, the UNESCO Category 1 institute in New Delhi, and APCEIU in the Republic of Korea, and NISEM and CASEL, et cetera, et cetera.

There are quite a few institutes and academic networks to address the issues around SDG 4.7. For instance, as you may know, NISEM, an academic group on networking to integrate SDG target 4.7 and sell skills into educational materials, are actively participating in the fifth UNESCO forum on transformative education. Enhancing collaboration with such international academic networks will surely enrich your work and your partners' work.

Action area 4 will be engagement in regional/global initiatives in advancing SDG 4.7. One of UNESCO Bangkok priority initiative, Together for Peace, which is supported by Ministry of Foreign Affairs of Japan, brings partners together for building positive peace through education. T4P is informed by discourse around SDG 4.7 and transformative education. Building and sustaining a positive peace in the region requires a holistic approach to resolving and redressing unjust structures, social, political, cultural, and economic actors to build stability, prosperity, harmony, and progress through soft power, such as education.

These are the kind of suggestions I would make in this symposium for your consideration. Now, with this I will conclude my keynote and thank you very much for your attention, and I would like to welcome your involvement in UNESCO's forthcoming initiatives and the conferences and discussions to achieve Agenda 2030. Once again, thank you very much.

## Nurturing Global Citizens Through Teaching Literature

Masumi H. Odari

Good afternoon,

I am honored to have been invited to speak to you today about my experience in incorporating global citizenship education in my teaching at my alma mater Soka University, where I studied 40 years ago. I would like to take this opportunity to thank the founder of Soka University Dr. Daisaku Ikeda who is my mentor in life and Soka University for this opportunity.

As I was pondering on what to share today on global citizenship education, I thought about my school days and the teachers who taught me. I would like to pose two questions to you all: “Who was your favorite teacher when you were in school?” “What kind of teachers were they?”

When I moved back to Japan from the US at the age of 9, I had no understanding of the Japanese language and therefore had to learn the language from scratch. In grade 5, my class teacher patiently taught me the Japanese writing system during the summer holidays despite my frustrations of not being able to learn as quickly as I wanted to. He must have sensed my frustrations and gave me a signature board in which he wrote “ganbaru mono wa kanarazu katsu” which means “those who work hard will win in the end.” This made a lasting impression on me and gave me hope that I could succeed like my classmates.

Another teacher I remember is my Japanese language teacher in Junior High School. For one of our assignments, we had to write an essay about our summer vacation. During this holiday I happened to visit my mother with whom I was separated from. I felt embarrassed to share my personal life openly because I did not want to be asked why I was not living with my mother. But I wrote about spending the holiday with her. To my surprise, my teacher commented that my Japanese had improved and praised my essay. To this day I still remember what she wrote: “The more suffering you go through, you will become a person who

---

Masumi H. Odari (Senior Lecturer, Department of Literature at University of Nairobi)

understands other people's suffering. I hope you can be that kind of person." I felt encouraged that I could be somebody who could empathize with others in similar situations.

When I entered Soka University, I met a professor who was very strict. His strictness was that of kindness and helped guide me to always aim to be a better person. Even after I graduated, I continued receiving guidance and encouragement from him until he passed away a few years ago. These are some of the teachers who made a deep impression in my life, and who I hold dear to my heart. The reason I remember them so vividly and with such affection is because they believed in me and gave me encouragement and hope that even though I have my own weaknesses, I can shine in my own unique way and contribute to society.

Thinking about my teachers reminded me of Dr. Ikeda's words at Columbia University in 1996. I read this when I was struggling with writing my doctorate thesis in literature. He says:

The proud mission of those who have been able to receive education must be to serve, in seen and unseen ways, the lives of those who have not had this opportunity... I am convinced.... that education should be a vehicle to develop in one's character the noble spirit to embrace and augment the lives of others.

Dr. Ikeda's words inspired me and was the turning point in my profession as an educator. These words and memories of my teachers made me realize how important it is for educators to bring out the potential of each and every student and to nurture citizens who contribute and promote world peace. How can I as an educator do this? Ikeda stresses that it is essential to teach the three values of global citizenship—"the wisdom to understand the interconnectedness of all human beings and their environment; the courage not to fear or deny difference, but to respect and strive to understand people of different cultures, and to grow from encounters with them; and the compassion to maintain an imaginative empathy that reaches beyond one's immediate surroundings and extends to those suffering in distant places"—in order to promote humanity and world peace. These values are based on Ikeda's Buddhist belief that all human beings have the fundamental goodness such as compassion, empathy, wisdom, and courage innate in them.

In a book titled *Choose Life: A Dialogue*, Ikeda and the late British historian Arnold Toynbee discuss the challenges they anticipated the 21st century would face. They highlight that "the present threat to mankind's survival can be removed only by a revolutionary change of heart in individual human beings (50)." Half a century later, their message is more critical than ever. Our world has significantly advanced and our lives improved owing to the contributions made by science and technology. Nevertheless, thinking only about our own existence and the lack of respect for the lives of others including our environment are posing

threats leading to conflicts, wars, and various forms of injustices. The COVID pandemic that many initially thought was only affecting one area has affected the entire world, forcing us to realize how interconnected we are. The effect of COVID on the world spurred me on to teach my students the importance of fostering empathy and understanding our togetherness with others to create a world where everyone can live in harmony.

Unless each one of us looks inside our hearts and focuses on transforming our weaknesses such as greed, anger and selfishness to our positive traits of wisdom, courage and compassion, no strategy whatsoever may be effective to offer a permanent solution to our global crisis. Ikeda states: “Only when humanity itself is given the place of preeminence is it possible to make a meaningful breakthrough in our search for solutions to the problems of our age and the apathy plaguing human relations today.” Likewise, Nigerian writer, Wole Soyinka states that “the foundation of justice is the ability to imagine yourself in another’s shoes.” How then can we develop our humanity where we are mindful of each other? What can we do to have “a revolutionary change of heart in individual human beings,” that is transforming our basic tendency and activating our goodness, as Ikeda and Toynbee push for?

Ikeda and Toynbee suggest that one important way of transforming our hearts is by reading literature and concur that literature is a crucial key to forging a century of humanity. Ikeda states that “Literature, ancient and modern, is a bridge that extends “from the heart to the mind” and how much of the bridge we cross determines the content of our own heart.” Thus, reading literature from different parts of the world can help us understand the world better; learn about different cultures and beliefs, but more importantly, learn that fundamentally, despite our differences, we share a common humanity. We understand that we cannot live in isolation; we must do good and condemn evil; we must help each other; and at the end of the day, what matters most is what we can do for humanity. Literature helps us to cultivate our hearts to be more understanding and see the world in a compassionate way. By reading stories, we understand the world around us and realize that no matter who we are, we are all human beings worthy of being treated equally with respect.

During the classes I taught, I asked the students three critical questions to aid my students to gain exposure, broaden their perspectives, and develop compassion and empathy through literary texts. They were: 1) What is the message of the writer to his/her readers? 2) How is the literary work relevant to you now and how has the text helped you understand yourself and the world around you? and 3) What questions did you confront as you read the text? These questions aimed to guide the students to connect the knowledge they had with the knowledge they gained; and learn not to be judgmental. The lessons were mostly held online and therefore they discussed the questions in small groups during the breakout room sessions.

Initially many students struggled to see how the texts were relevant to them. With time, they were able to understand that the stories they read were not about remote places that did not concern them but served as an important exercise for them to step into the characters' shoes and empathize with the characters.

One of the novels we studied was *My Good Son*, a novel by South Korean author Jeong Yu-jeong. This novel tells the story of a 25-year-old son, Yu-jin, who grows up not knowing that he has mental health issues. In the book, he kills his brother, father, mother, aunt, and stepbrother. I was not sure how students would react to this tragic story, but their discussion enlightened me. While some students felt unsympathetic to Yu-jin, others shared that they could relate to Yu-jin because they too have people close to them who suffer from mental health challenges. The story helped them realize how important it is for them to gather courage and talk about these challenges. They also expressed how society often shies away from discussing mental health issues, and those suffering from mental health challenges often feel isolated and are afraid to seek help for fear of being judged by others. By reading the novel and sharing their views, students recognized that the mental health challenges in Korea are no different from those facing them in Kenya. Through our discussions, many students expressed that they realized the importance of having compassion and taking action to educate our society of the necessity of discussing these issues openly.

Johann Wolfgang von Goethe's *The Sorrows of Young Werther* was one text that initially brought uneasiness among students to discuss. This story is about a young man named Werther, who commits suicide after realizing that his love cannot be reciprocated. Not only is suicide an act considered taboo in Kenya but also, many communities believe that suicide brings a bad omen to the deceased's family and community. It was only after I asked them to put themselves in his shoes that they tried to understand why Werther would rather take his own life than face reality head on and move on with his life. Many did not agree with Werther's action and came up with other actions he could have taken. However, as we continued discussing, Werther's decision made them aware that life is not simple. When we discussed the relevance of the text to our lives, some opened up to the fact that they had people close to them commit suicide and how they were affected by the tragedy. This led to the discussion of rejection, life and death as well as the importance of having true friends who they can open up to. This discussion created awareness that suicide among the youth is a serious problem, and we can no longer keep quiet about it.

Franz Kafka's *The Metamorphosis* created a lively discussion on the theme of rejection. This is a story about the protagonist Gregor who sacrificed his life working for his family. One day he turns into a bug and after being abused by his father and left by his mother

and sister, he dies a lonely death at the end. I was surprised to hear that most of the students could relate to Gregor. Many said that they have also been going through the experience of rejection even at home, and therefore were able to understand and empathize with Gregor. I was moved by the students' life stories. When one student shared her story, others were encouraged to share their experiences. This made me realize that having a space for the students to share deeply about their struggles with one another made them learn to appreciate each other. This led to a very lively discussion of what different actions they would have taken.

We also studied stories that dealt with colonization. Some students were able to re-imagine the horrendous worlds that the characters live in and compared it to Kenya's colonization. The students are aware of Africa's colonization and its effects on its people, but many of them were unaware of colonization of Asian countries. After reading texts on colonization outside Kenya, they learned about some of the injustices of colonization that occurred around the world, and that human beings exercising control over others is a universal phenomenon. Students were puzzled and asked, "What makes people hurt others to gain control and power over them?" Reading the texts also developed a new sense of appreciation among the students, for how much freedom and privilege they have and how they had been taking it for granted.

At the end of the course, I asked the students to share their feedback on what they thought about the course and what, if any, impact it had in their lives. I would like to share a few of their comments. Some students said that "reading literature helped [them] re-imagine a better version of [themselves] and have a new perspective and reasoning about life." The texts enabled some to "identify with characters and learn that [they are] not alone in their struggle" and "understand [themselves] and the world, [acknowledging] that individuals are different, and we can only respect each other's way of life." One student said that the question, "what does this text have to do with me?" helped her learn how to think broadly about the world around her. Others said that the questions made them realize that circumstances that have not directly affected them also serve as lessons for them. The questions enable them to be a part of the solution and that literature is a timeless and priceless tool for education. What was important was that they were able to reflect on themselves and ask if they have the courage to stand up for what is right, and if not, why not? These brief anecdotes suggest that literature helped the students learn how to think outside of themselves and to be more sensitive to the world around them. Not only did literature help them learn about themselves, but also offered them an opportunity to think of who they could be.

Another point I would like to mention is that most students appreciated having discussion sessions where they could share their views. Some even said that discussing in

small groups gave them courage to speak in front of others. Giving students the freedom and space to freely discuss their thoughts allowed them to share their diverse perspectives to understand and learn about others' views. Students were also able to practice active listening, which requires respect and compassion. Through dialogue, the students were also able to gain awareness of our interconnectedness and heighten their respect for each other to allow them to work together towards realizing a society free of prejudice, selfishness, and fear.

Societies are constantly changing. By changing how we think about things, how we process information and how we ask questions, we can encourage more dialogue among people. We can train people to learn to listen and respect others. Such a type of education that places the student at the center and focuses more on developing them as a person with individual thoughts would be more beneficial to the society in the long run rather than education that focuses on only attaining good grades. Such an education would hopefully move the world towards a more positive coexistence where though there are disagreements—as there would be in any healthy society—this would not alienate others or deny them the ability to live the life they deserve and desire.

Ikeda, in his *Harvard University on Mahayana Buddhism and Twenty-first Century Civilization* (1993) stated that:

The “invisible arrow” of evil is not to be found in the existence of races and classes external to ourselves, but embedded in our own heart. The conquest of our own prejudicial thinking, our own attachment to difference, is the necessary pre-condition for open dialogue. Such discussion is the essential condition for the establishment of peace and universal respect for human rights. (155)

The arrow, according to Ikeda, represents “a prejudicial mindset, an unreasoning emphasis on individual differences (155).” Understanding our shared values and commonalities requires recognizing the human beyond observation. It involves engaging in difficult and meaningful conversations. When applied, each person can create a more cohesive and compassionate society, which works on strengthening our bonds and leveraging our united strength to improve the lives of everyone. Dialoguing through books and with others opens a world of discoveries, enabling us to comprehend each other's fears, talents, and histories. We learn of our interconnectedness and continue to cultivate empathy and understanding.

The lack of mutual understanding and respect for both people and nature often causes or worsens many of the world's problems. To change the world and create a more peaceful society, the responsibility lies within each human being. Incorporating these values in education can be done through a variety of means, one of which being literature, an important and accessible medium. Through my experience teaching literature to students at the University of

Nairobi, I find that through studying literary works, students can embody the three essential characteristics of a global citizen as described by Ikeda—wisdom, compassion and courage. Literature exposes students to different life experiences and the different works depict our shared humanity. The students' perceptions of the importance of learning literature and their biggest takeaways after enrolling in literature classes highlighted that they not only learned about themselves, but also that they each have a unique mission. Furthermore, they learned about their shared experiences with people from other cultures and backgrounds and were challenged to understand and empathize with others' lives and situations. Their reflections affirmed that literature is an essential medium in promoting global citizenship.

Thank you.



# デューイの思想形成と経験の成長過程

行 安 茂

## 1. なぜ私はデューイの思想形成に関心をもったか

私は1954年4月から1961年3月まで広島大学大学院において「自我実現」の研究をしてきた。1965年4月22日、私は文学博士の学位を受領した。私は1972年5月3日から1973年4月30日まで私学研修福祉会の在外研究員としてオックスフォード大学に留学し、ペリオル・カレッジにおいてグリーンの遺稿等の調査研究をした。1973年2月2日、私はアメリカの南イリノイ大学で講義の依頼を同大学のS・モリス・エイムズ教授（『初期デューイ全集』1-5の編集委員の一人）から受けた。講義の日程は1973年4月23日（月）19:00-21:00であった。講義のタイトルは「T. H. グリーンとデューイ」であった。1973年2月3日から4月14日まで講義の準備をした。

まず、デューイの論文「グリーンの道徳的動機論」（1892）、「道徳的理想の自我実現」（1893）、デューイの著書『哲学の改造』（1920）をボードリ図書館で精読した。そして講義案（12,000字）を書いた。

私はデューイの文章から深い感銘を受けた。「自我をそのとき可能な、最高の、最も充実した活動の中に見出し、自我（私はこれを完全な関心と考える）との完全な同一化の意識において行為することが道徳であり、実現である。」（EW, 4, 51頁）デューイはなぜこの点を強調したのであろうか。彼の疑問は自我実現の理論が固定した自我のための行為として考えられるか、それとも現在の、完全な行為として考えられるかにあった。デューイは「道徳は何らかの必要な行為をそれ自身以外のある目的に向かっての単なる手段へと品位を下げることにあるのではなくて、それをそれ自身のためにすること、あるいは繰り返していえば、それを自我としてなすことにある。」（EW, 4, 52頁）という。デューイはこれを「注意の集中」と呼ぶ。

---

Shigeru Yukiyasu（岡山大学名誉教授、日本デューイ学会理事）

本稿は第1回世界市民教育シンポジウム「学びを生活に取り戻す——世界市民とジョン・デューイ」（2022年10月22日、於・創価大学）のセッション「デューイの思想形成——日本のデューイ研究の視点から」における基調報告の原稿である。このセッションは、行安茂編『デューイの思想形成と経験の成長過程』（東京：北樹出版、2022年）を特集したものであり、筆者はその編者として自身のデューイ解釈を報告した。

## 2. グリーンのデューイへの影響と経験の連続性

デューイに大きな影響を与えたのは、グリーンのみではなくて、ワレス、二人のケアド、故ホールデン卿でもあった。これはデューイの論文「絶対主義から実験主義へ」(1930)によってよく知られている。デューイがヘーゲル主義を知ったのはG・S・モリスを通してでもあった。デューイはグリーンについて三つの論文を書いた。私はすでにグリーンについての二つの論文を紹介した。第三の論文は「トマス・ヒル・グリーンの哲学」(1889)である。デューイはその初期において二つの著作を刊行した。その一つは『批判的倫理学大要』(1891)である。もう一つは『倫理学研究—シラバス』(1894)である。前者はグリーン『倫理学序説』(1883)についてのデューイの批判的著作である。後者は「実験的理想主義の理論」に基づいた心理学的倫理学である。この本はデューイの独創的著作として注目される。

デューイの出発点は衝動の調停である。デューイによれば、衝動は盲目的ではなくて、ある対象によって調停される。彼は以下のようにいう。「子どもは、自然的衝動によって手を明るい色に向けて出す。その手はこれに触れ、新しい経験—接触の感じ—を得る。これらは次にはさらにある行為への刺戟となる。子どもはそれを口に入れ、味わうなどする。」(EW, 4, 236 頁) デューイは衝動と経験との関係は原因と結果との相互作用であると考え、彼は「あらゆる衝動のあらゆる表現は他の諸経験を刺戟し、これらは本来の衝動に反作用し、これを修正する。このようにして引き出された諸経験の反作用は道徳的行為の心理学的基礎である。」(EW, 4, 236 頁)

デューイはあらゆる衝動は知性と共に作用すると考える。二つは双生児である。それらは自然に相互に結びつく。このようにして目的は手段と調和する。目的が衝動と知性との共同作用によって達成されるとき、経験は連続的になる。達成された目的は次の新しい目的への手段である。前者は後者と結びつく。かくして目的と手段とは相互的となり、連続的となり得る。これが成長の過程となる。

## 3. デューイの成長論と現在の活動としての善

デューイは「教育を後の生活のための単なる準備として考えることを止め、現在が十分意味をもつようにせよ。」(EW, 4, 50 頁) という。この文章の中には逆説が含まれている。なぜかといえば「それ自身のために続けられるに十分価値をもたない活動は何か他のものへの準備として極めて効果的であり得ない。」(EW, 4, 50 頁) からである。デューイは現在の活動の中に価値と意味とを見出す。このことは教育が遠い目的への単なる手段ではないということである。デューイはこのようにして現在の活動は目的を実現することができるだけでなく、意味をもっていると考える。このことは成長の過程を理解するために非常に重要である。

デューイはある目的とこの目的への手段との間には密接な関係があるという。普通では目的は手段から分離している。目的が達成されたとき、次の目的を想像することは考えられない。たとえ目的の観念が想像されたとしても、その目的を達成する手段は綿密には研究されない。目的を実現する計画およびこれを達成する効果的手段は発見されないであろう。デューイは以下のよう

にいう。「悪い人間とは、彼が今までいかに善かったとしても、今低下しつつあり、より善くならうとしていない人である。善い人間とは、彼が今までいかに道徳的に価値がなかったとしても、今、より善くならうと動きつつある人である。このような考えは人をして自分自身を判断するとき厳しくし、他人を判断するとき人間的にする。」(MW, 12, 180-181 頁)

ここには三つの重要な点がある。第一は個人および集団を判断する標準である。大切な点は彼等が今ここでより善くならうと動いているかどうかということである。彼等は今新しい方向に向かって動こうとは限らないことである。第二の点は彼等が「ある固定した結果」を達成したとき、この達成感に満足してしまい、新しい方向に向かって動くとは限らないことである。第三点は成長の感覚をもっている人は「自分自身を判断するとき厳しく、他人を判断するとき人間的になる」ということである。なぜこれが可能であろうか。そのような人は他人に対して寛大な心をもっている。その心は非常に静かである。彼は利己的ではなく、他人を客観的に判断する。

デューイは「成長それ自身が唯一の道徳的目的である。」と結論する。このことは成長が現在の活動それ自身であることを意味する。デューイはこの点について以下のように説明する。「目的は最早到達すべき終点または限界点ではない。それは現状を変容する能動的過程である。最終目標としての完成ではなくて、完成しつつあること、仕上げつつあること、洗練しつつあることが生きる上での目標である。正直、勤勉、節制、正義は健康、富や学問と同様に、もしそれらが達成されるべき、固定した目的を表現しているならば、そのように所有されるべき利益ではない。それらは経験の質における変化の指示である。」(MW, 12, 181 頁)

デューイによれば、成長の過程は人間が生きている状況を「変容する能動的過程」の活動である。成長は環境の絶えざる変化である。それが現在の状況への適応である。

#### 4. デューイは理想と現実との関係をどう考えたか

デューイは『誰でも信仰』の中で神をどう考えたか。神は理想と現実とを統一すると彼はいう。「理想と現実との有効な結合の機能は私には霊的内容をもつすべての宗教における神の概念に実際に結びつけられてきた力と同一であるように見える。そしてその機能の明確な観念は現代の差し迫った必要であるように見える。」(LW, 9, 35 頁)

ここにはデューイの視点が示されている。理想は想像によって投影される。現実はそので人間が生きている現実の状況である。理想と現実の間にはギャップがあるであろう。なぜかといえば現実の環境に対しては、抵抗があるからである。人はいかにしてこのギャップを克服することができるか。人はいかにして自己自身を環境と調和させることができるか。われわれは霊と心との関係を考察しなければならない。デューイは「芸術家、科学者、市民、親は、彼等がその職業の精神(霊)によって動かされている限り、見えないものによって統制されている。なぜかといえばよりよいものに向かうすべての努力は現実への執着によってではなくて、可能的なものへの信仰によって動かされているからである。」(LW, 9, 17 頁)という。

なぜ彼等は霊によって動かされているだろうか。私は霊は心の訓練なしには理解できないと

考えている。いかにして心は訓練されるのであろうか。デューイは「現状に適した理想的目的の想像は訓練された心の成就を表現している。」(LW, 9, 35 頁)という。彼は心がどのようにして訓練されるかについては詳細には説明していない。しかし、われわれは『経験としての芸術』の中に心を訓練する方法を発見することができる。デューイは以下のようにいう。「呼吸に似た経験は吸い込んだり、吐き出したりする呼吸のリズムである。それらの連続は中断し、合い間、ある局面が終わりつつ、他の局面が今始まり、準備しつつある時間の存在によってリズムとなる。」(LW, 10, 62 頁)

デューイが呼吸の連続に注目したのは、W・ジェームズによって示された経験の理論によってである。この経験は日本の禅仏教においても注目されてきた。禅はわれわれの日常生活の中で吸い込んだり、吐き出したりする呼吸に注目することを重要視してきた。それは今ここでわれわれの動作と吸い込んだり、吐き出したりする呼吸のリズムとを統一する修養であった。しかし、われわれはこのリズムカルな連続性を見失いがちである。なぜかといえば呼吸のリズムと日常生活の行動との調整は静動一如の統一によって可能であるからである。とくに難しいのは吸い込む呼吸と吐き出す呼吸とが常に全自我と一つになり、しかも自由自在に活動することであろう。デューイもこの難しさをすでにある程度知っていたように見える。彼は呼吸の連続過程について「ある局面が終わりつつ、他の局面が今始まり、準備しつつある時間の存在によってリズムとなる。」といているからである。この微妙な変化の流れを常に自覚することが求められるが、デューイがこの点に注目していたかどうかは問われよう。

## The Formation of the Thought of J. Dewey and the Process of the Growth of Experience

Shigeru Yukiyasu

### I. Why Have I Been Interested in the Formation of the Thought of Dewey?

I studied “Self-Realization” at the post-graduate school of Hiroshima University from 1954 to 1961. I obtained the degree of Litt. D, in 1965. I visited Oxford University to study Green’s MS. at Balliol College from 3 May, 1972 until 15 April, 1973. I was invited by Professor S. Morris Eames to give a special lecture at Southern Illinois University, 30 April, 1973 and accepted the offer. The title of the lecture was “T.H. Green and J. Dewey.” I read Dewey’s two articles “Green’s theory of the Moral Motive” (1892) and “Self-Realization of the Moral Ideals” (1893) for the presentation of the lecture, as well as Dewey’s *Reconstruction in Philosophy* (1920). I was deeply impressed by Dewey’s sentences; “To find the Self in the highest and fullest activity possible at the time, and to perform the act in the consciousness of the complete identification with Self (which means, I take it, with complete interest) is morality and is realization.” (*EW*, 4, P.51) Why did Dewey put emphasis on this point? Dewey’s question was whether the theory of self-realization was considered as an action for a fixed self or as a present and complete action. Dewey says that “morality consists in not degrading any required act into a mere means towards an end lying outside itself, but in doing it for its own sake, or, again, in doing it as self.” (*EW*, 4, P.52) Dewey explains this as an “absorption of attention.”

### II. Green’s Influence on Dewey and the Continuity of Experience

It was not only Green, but also the two Cairds, Wallece, and the Late Lord Haldane that exercised great influence upon Dewey. This is well known in his article “From Absolutism

---

Shigeru Yukiyasu (Professor Emeritus at Okayama University, Director of the John Dewey Society of Japan)

This paper is the manuscript of the keynote speech at the session “Thought Formation of John Dewey: Japanese Perspective” at the 1st International Symposium on Global Citizenship Education “Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey” (22 October 2022, at Soka University). This session featured *The Formation of the Thought of J. Dewey and the Process of the Growth of Experience*, edited by Shigeru Yukiyasu (Tokyo: Hokuju Shuppan, 2022). As its editor, I reported on my own interpretation of Dewey.

to Experimentalism” (1930). It was also through George Sylvester Morris that Dewey knew Hegelianism. Dewey wrote three articles on Green. I introduced already two articles on Green. The other article is “The Philosophy of Thomas Hill Green” (1889). Dewey developed two works of Ethics in his early period. One is *Outlines of A Critical Theory of Ethics* (1891) and the other is *The Study of Ethics: A Syllabus* (1894). The former is Dewey’s critical work of Green’s *Prolegomena to Ethics* (1883). The latter is a psychological ethics based on “The theory of experimental idealism.” This is noted as Dewey’s original work.

Dewey’s starting point is the mediation of impulse. According to Dewey, impulse is not blind, but is mediated with an object. He says that “A child puts forth, by natural impulse, his hand toward a bright color; his hand touches it and he gets new experiences—feeling of contact; these, in turn, are stimulus to a further act; he puts the thing in his mouth, and gets a taste, etc.” (*EW*, 4, P.236) Dewey thinks that the relation of impulse to experience may be the interaction of cause and effect. Dewey says that “every expression of every impulse stimulates other experiences and these react into the original impulse and modify it. This reaction of the induced experiences is the psychological basis of moral conduct.” (*EW*, 4, P.236)

Dewey thinks that every impulse operates with intelligence. The two are twins. They connect naturally with each other. The end can be harmonized with the means in this way. When the end can be attained by the cooperation of impulse and intelligence, experiences become continuous. The attained end is a means to a next and new end. The former is connected with the latter. Thus, the end and the means can become mutual and continuous. This is called the process of growth.

### III. Dewey’s Theory of Growth and Good as a Present Activity

Dewey says that “cease conceiving as education as mere preparation for later life, and make of it the full meaning of the present.” (*EW*, 4, P.50) A paradox is contained in this sentence, because he wants to say that “an activity which does not have worth enough to be carried on for its own sake, cannot be very effective as a preparation for something else.” (*EW*, 4, P.50) Dewey finds the worth and meaning in the present activity. This is to say that education is not a mere means to attain a remote end. In this way, Dewey thinks that the present activity can not only realize the end, but also has a meaning. This is very important for understanding the process of growth. How and why can this process go on?

Dewey says that there is a close relationship between an end and the means to this end. Usually, the end is separated from means. When the end has been attained, a next end may not be imagined. Even though the idea of an end may be imagined, the means of attaining the end cannot closely be investigated. The planning of realizing the end and the effective

means of this attaining may not be discovered. Dewey says that “The bad man is the man who no matter how good he *has* been is beginning to deteriorate, and grow less good. The good man is the man who no matter how morally unworthy he *has* been is moving to become better. Such a conception makes one severe in judging himself and humane in judging others.” (*MW*, 12, pp. 180-81)

There are three points here. The first is the standard of judging individuals and groups. The point is whether they are moving to become better here and now. They do not always try to move to a new direction. The other point is that when they have attained “some fixed result,” they have been satisfied by a sense of this attainment. This satisfaction cannot always make them move to a new direction. The third point is that a man who has a sense of growth “makes one severe in judging himself and humane in judging others.” Why is this possible? He has a generous mind. His mind is very calm. He is not selfish and judges others objectively.

Dewey concludes that “Growth itself is the only moral end.” This means that growth is a process of present activity itself. He says that “The end is no longer a terminus or limit to be reached. It is the active process of transforming the existent situation. No perfection as a final goal, but the ever-enduring process of perfecting, maturing, refining is the aim in living. Honesty, industry, temperance, justice, like health, wealth and learning, are not goods to be possessed as they would be if they expressed fixed ends to be attained. They are directions of change in the quality of experience.” (*MW*, P.181)

According to Dewey, the process of growth is an activity which is “the active process of transforming” the situation under which man is living. Growth is a continuous change of the circumstances. It is called an adjustment to the present situation.

#### IV. How did Dewey Consider the Relation of the Ideal to the Actual?

How did Dewey consider God in *A Common Faith*? He says that God unifies the ideal and the actual; “the *function* of such a working union of the ideal and actual seems to me to be identical with the force that has in fact been attached to the conception of God in all the religions that have a spiritual content; and a clear idea of that function seems to me urgently needed at the present times” (*LW*, 9, P.35)

Here, Dewey’s stand point is shown. The ideal is projected by imagination. The actual is the actual condition under which man is living. There may be a gap between the ideal and the actual, because there are resistances against the actual circumstances. How can man overcome this gap? How can he harmonize himself with an environment? We must consider the relation of spirit to mind.

Dewey says that “the artist, scientist, citizen, parent, as far as they are actuated by the spirit of their callings, are controlled by the unseen. For all endeavor for the better is moved by faith in what is possible, not by adherence to the actual.” (*LW*, 9, P.17)

Why are they actuated by spirit? I think that spirit cannot be understood without training of mind. How can mind be disciplined? Dewey says that “Imagination of ideal ends pertinent to actual conditions represent the fruition of a disciplined mind.” (*LM*, 9, P.35) He does not explain in detail how mind can be disciplined. But we can discover a way of training mind in *Art as Experience*. Dewey says that “Experience like breathing is a rhythm of intakings and outgivings. Their succession is punctuated and made a rhythm by the existence of intervals, periods in which one phase is ceasing and the other is inchoate and preparing.” (*LW*, 10, P.62)”

It is by the theory of experience suggested by W. James that Dewey paid attention to the succession of breathing. This experience has attracted attention in Japanese Zen Buddhism. Zen involves paying close attention to breathing in and out in our daily life. It has tried to unify intakings and outgivings with our acts here and now. According to Zen, this is a discipline of mind. Its method is always to identify breathing with each of our actions every moment. But we are inclined to lose sight of this rhythmical succession. It may be difficult here to learn the method of Zen.

If Dewey understood the rhythmical succession of breathing in and out, he could have learnt the method of cultivating mind. What is this method? The mediation of the rhythm of breathing in and out and the actions of our daily life is possible by the unity of calmness and activity. In particular, a difficult point is that intakings and outgivings are always to become one with our whole self. Dewey has already known this difficulty to some degree. He says that “one phase is ceasing and the other is inchoate and preparing.” It may be required to be self-conscious of a delicate stream every moment. Again, it can be a question to ask whether Dewey paid attention to this rhythmical succession here and now.



# デューイの芸術論と宗教論の特徴と経験としての共通性

西園 芳信

デューイは、1934年に芸術論となる『経験としての芸術』(“*Art as Experience*”)と宗教論となる『誰でも信仰』(“*A Common Faith*”)の著書を出版している<sup>1</sup>。本発表では、この芸術論と宗教論の経験の特徴を捉え、最後に宗教論と芸術論の経験としての共通性を述べる。

## I 芸術的経験と「宗教的なもの」の経験における源

デューイの哲学は「自然主義的経験」(naturalistic empiricism)で<sup>2</sup>、その哲学の立場は自然と精神とは連続しているという「一元論」である。デューイが捉える「自然」とは、我々が日常経験において触れ経験しているところのものを言う。しかもこの日常経験は、質(quality)に満ちており美的質・宗教的質を含めあらゆる意味の源となる。この日常経験の中で芸術的経験は、音・色・味・匂い等の感覚的質(sensory quality)を対象とし、この感覚的質を素材とした芸術的表現によって美的経験が得られるものを創るものである。そして、デューイが宗教論で主張する「宗教的なもの」は、科学的経験・芸術的経験・道徳的経験にも伴うもので、人間が環境との間に良い適応関係をつくる際の態度を意味する。

## II 芸術的経験の特徴

デューイ芸術論の目的は、芸術と日常経験は連続しており、その発展したものとする新たな芸術哲学を打ち立てることであった。デューイは、芸術論において日常経験が発展する芸術の姿を「経験」(experience)の概念によって展開している。経験とは、生物と環境との相互作用である。

---

Yoshinobu Nishizono (鳴門教育大学名誉教授、日本デューイ学会理事)

本論文は第1回世界市民教育シンポジウム「学びを生活に取り戻す——世界市民とジョン・デューイ」(2022年10月22日、於・創価大学)のセッション「デューイの思想形成——日本のデューイ研究の視点から」における発表原稿である。これは行安茂編著『デューイの思想形成と経験の成長過程』北樹出版、2022年の第3部第3章に掲載の拙稿「デューイの芸術論と宗教論の特徴と経験としての特徴共通性」を基にしている。

<sup>1</sup> J. Dewey, *Art as Experience*, Capricorn Books, 1934. J. Dewey, *A Common Faith*, New Haven: Yale University Press, 1934.

<sup>2</sup> J. Dewey, *Experience and Nature*, Dover Publications, 1929. p.1a. (帆足理一郎訳『経験と自然』春秋社、1959年、p.3.

生物が環境に働きかけ、環境から生物が影響を被ることである。この生物と環境との相互作用において順調に発展したものをデューイは「一つの経験」(an experience)と言う。「一つの経験」は、次のような特質による共通の構造がある。①経験に連続性 (continuity) がある。②経験に認識 (perception) が伴う。③経験が想像的 (imaginative) である。④経験に感情的質 (emotional quality) が伴う。日常経験は反省的思考 (reflective thinking) によって以上のような特性を備えるとき、芸術的経験・科学的経験等とまとまった「一つの経験」となる。

では、「一つの経験」でも「芸術的経験」と「科学的経験」とはどこが違うのか。それは、芸術と科学は経験を構成する素材が違うことである。芸術の素材は色や音等の質からなりこれで思考する。これに対し知的結論を持った科学的経験の素材は H<sub>2</sub>O 等の符号や記号でありこれで思考する<sup>3</sup>。

芸術は、芸術の素材となる音・色・身体等の質的媒体と精神との相互作用による芸術的経験によって物質と精神とが融合統一したものである。これがデューイ芸術論の要点である。芸術は、日常経験に見いだされる「感覚的質」が素材となり、この物質としての素材と精神との相互作用によって理想化したものである。「感覚的質」とは、自然の事物とのかかわりにおいて我々が感覚で感受する色・音・味・匂い等を指す。例えば我々は、空の青色と海の青色の色の質感を区別できる。自然科学は、自然を量的なものとの質的なものを分けて質的なものには沈黙してきた。デューイは、17世紀の科学革命は自然の「直接的質」(immediate quality) (「感覚的質」) を無視することから始まったと述べている<sup>4</sup>。「感覚的質」は、近代の科学の対象から突き放され除外されてきたというのがデューイの見解である。そして、デューイは、自然の「感覚的質」の発展は芸術に結実すべきだと述べている<sup>5</sup>。

「感覚的質」は、芸術表現の素材となりまた媒体 (medium) となる。感覚的質が伴う雑音・調音は音楽の素材となり、またこれが媒体となる。感覚的質が伴う海の青色や空の青色の色彩は絵画の素材となり、またこれが媒体となる。芸術はこの自然の素材に伴う感覚的質の意味を音・色・身体・言葉等の媒体で表現する活動である。絵画の場合は、色という単独の媒体によって諸感覚で経験した感覚的質の意味を表現する。感覚的質は媒体を通して表現されるとき素材が組織・構成され、そこには芸術の形式と内容が生成され芸術の表現となる。形式は、素材を組織・構成した作品の外的側面を指す。内容は、素材を組織・構成した作品の内的側面を指す。つまり、内容とは素材に伴う感覚的質の意味が形式によって例えば「どっしりとした質」というように質として凝縮されたものを言う。

次にデューイは、芸術的経験においては、自己と環境との間の融合統一の喪失とその回復というリズム (rhythm) が機能していると言う<sup>6</sup>。例えば、彫刻家がノミとハンマーで外的素材とな

<sup>3</sup> J. Dewey, *Art as Experience*, Capricorn Books, 1958 (1934) p.38. 鈴木康司訳『芸術論—経験としての芸術』春秋社、1969年、p.41.

<sup>4</sup> J. Dewey, *Experience and Nature*, p.263. 帆足理一郎訳『経験と自然』p.202.

<sup>5</sup> *ibid.* p.120. 帆足訳、p.100.

<sup>6</sup> J. Dewey, *Art as Experience*, p.15. 鈴木訳、p.16.

る石を削り作品を制作するとき、イメージ・観察・記憶・感情の内的素材によって外的素材へ働きかけ、素材の変化に伴って内的素材も変化する。このように芸術的経験は内的素材と外的素材の相互作用の中で発展する。デューイは、この内的素材と外的素材との相互作用という繰り返しの過程で、我々が環境との融合統一を取り戻すことをリズムと言ひ、芸術的経験ではこのリズムの機能で外的素材だけでなく人間の内的素材も変化すると捉える<sup>7</sup>。またデューイは、このリズムの機能で内的素材と外的素材が融合統一する経験には「美的質」(esthetic quality) が伴い「一つの経験」となると言う<sup>8</sup>。

芸術作品は、芸術的経験におけるリズムの機能で自然の物質と精神との融合統一によって自然の物質と精神とが一体になったものである。芸術作品は、外界から受け取った「感覚的質」の意味を素材を通して芸術家の精神と融合統一させ、創り出されるものである。芸術作品は、芸術家が外界から受け取るものと、芸術家から働きかけることとの完全な相互浸透の中で達成される。従って、芸術作品は、自然の物質と精神とが融合統一されたものとなる。「一つの経験」としての芸術的経験は、このような自我と世界、すなわち、自然の物質と精神とが融合統一された経験と言える。

次にデューイは「美」(the beauty) をどのように捉えているのか。デューイは次の言説にあるように、自然の物質と精神とが理想の中で融合統一された経験を「美」(the esthetic) と捉えている。「有機体と環境とがそれぞれの姿を失って完全に一体となるような経験をこの両者が協力して築き上げる、その築き上げる程度だけ経験は美的となる」<sup>9</sup>。

一般に芸術の美 (the beauty) とは、対象となる作品の形、又は作品から受ける主体の快感のことを言う。デューイの「美」(the esthetic) の捉え方の特徴は、これとは異なり、我々の日常経験に美的質 (esthetic quality) の起源を認め、これが発展した芸術的経験において、物質と精神が融合統一されるものを美 (the esthetic) と捉えていることにある。

芸術的経験は、リズムの機能で自然の物質と人間の精神との融合統一を実現するもので、このような芸術的経験にデューイの哲学、すなわち、自然と精神は連続しているとみる自然主義的経験論の核心が現れていると言えよう。

### Ⅲ 宗教論の特徴

デューイの宗教論の特徴は、「宗教」(a religion) と「宗教的なもの」(the religious) を区別し、「宗教的なもの」によって誰でも信仰、つまり人類共通の信仰の対象を提案していることである。「宗教」は、キリスト教などの特定の宗教を意味し、「宗教的なもの」は、経験がもつ「宗教的質」(the religious quality) で「経験の宗教的要素」(religious elements of experience) を意

<sup>7</sup> *ibid.* p.74. 鈴木訳、p.81.

<sup>8</sup> *ibid.* pp.54-55. 鈴木訳、pp.60-61.

<sup>9</sup> *ibid.* p.249. 鈴木訳、p. 275.

味する<sup>10</sup>。つまり「宗教」は、特定の信仰と教義を持った団体を意味するのに対し、「宗教的なもの」は、いかなる制度や教義をも意味せず、人間が環境との相互作用において外的条件に「適応」(adjustment) するための「態度」(attitudes) を意味する<sup>11</sup>。

「適応」としての宗教的態度は、包括的で全人格の変化であり、又その変化は人生を通じて持続するものである。このような「宗教的態度」には、次のような機能があるとする。宗教的態度を持つ人間は、想像力によって自我の調和的統一を目指して努力する。さらにこの自我の調和的統一は、想像力によって現実世界 (world) だけでなく宇宙 (the Universe) に対しても及び、自我と宇宙とが調和する状況をつくる。そして、「宗教的態度」を持った人間は、環境の中で全体的見通しを持って存在全体を持続的に変化させ自らも成長していく存在となる<sup>12</sup>。

では、「宗教的なもの」としての「宗教的態度」の「信仰」の対象は何か。それは、「理想目的」(ideal ends) と「理想価値」(ideal values) となる。デューイは、宗教論によって新しい「宗教」を提案しているのではなく、「理想目的」「理想価値」という新しい信仰の対象を提案しているのである<sup>13</sup>。この信仰の対象は、絶対的なものではなく反省的思考による経験によって実現可能な道徳的実践的なものである。ここにデューイの宗教論の特徴がある。高德忍は、「こうした誰にでもある人間の理想目的や理想価値を信仰の対象にしたことが、この著書のタイトルが“*A Common Faith*”となった理由であると考えられる」<sup>14</sup>と述べている。

そして、デューイは、宗教的態度において信仰の対象となる「理想目的」や「理想価値」事例として次のことを挙げる。例えば、蒸気機関車はステューブソン以前には存在しなかった。しかし、そうしたものが実在することのための条件は、自然界の物質とエネルギーの中に、そして人間の能力の中に既にあった。人間は、想像力の働きによって、こうした現実にある事物を配列し直し、新しいものをつくる発想をしたのである<sup>15</sup>。デューイはこのような試みと同じことは、画家、音楽家、詩人、慈善家等にも当てはまると述べている<sup>16</sup>。ということは、例えば理想を求め活動する芸術家・科学者・教育者の経験にも本人に認識がなくても「経験の宗教的質」、即ち「宗教的態度」が伴っていると言えよう。

デューイが提案する「宗教的なもの」で期待したことは、社会のそれぞれの立場の人間がこのような理想目的・理想価値を求め活動することで、民主主義の社会を実現し社会を変えてゆくことにあったと言えよう。私は、このことがデューイの宗教論の著書『誰でも信仰』で期待したことではないかと思う。

<sup>10</sup> J. Dewey, *A Common Faith*, L. W. vol.9. 1934. pp.8-9. 栗田修訳『人類の共通の信仰』晃洋書房、2011年、pp.14-15.

<sup>11</sup> *ibid.* p.12. 栗田訳、p.23.

<sup>12</sup> *ibid.* p.14-15. 栗田訳、pp.29-31.

<sup>13</sup> *ibid.* p.30. 栗田訳、pp.64-65.

<sup>14</sup> 高德忍『コモン・フェイス』(John Dewey *A Common Faith*) 拓殖書房新社、2016年、p.215.

<sup>15</sup> J. Dewey, *A Common Faith*, pp.33-34. 栗田修訳『人類の共通の信仰』p.75.

<sup>16</sup> *ibid.* p.34. 栗田訳、p.75.

最後にデューイは、「神」について、どう捉えていたのか。人間は、想像力によって現実条件との関連の中で理想を見出し、それを企画・実現することで現実を変化させてきた。そして、人間と人間社会は、想像力によってつくられた理想が成長することを促進し、この理想を実現することに協力する使命がある。このような「理想と現実が機能的に融合統一する働きは、高い精神的內容をもつすべての宗教において、神（God）の概念に事実上付与されてきた力とまったく同じものである」<sup>17</sup>。このような意味からデューイは、現実と理想との融合統一を表現するのに「神」（God）という語を使用してもよいと言っている<sup>18</sup>。デューイは、現実と理想が融合統一されたものを「神」という用語で表現しているのである。この「神」の概念は、既存の宗教のような絶対的な意味での「神」とは違い、我々の現実の日常経験とつながっている意味での「神」である。

デューイ宗教論の特徴は、宗教から超自然観を取り除いたこと、人間の日常経験から宗教を発想したこと、宗教の中心的機能は人間が理想目的・理想価値を追求することの3点に集約される。

#### IV 芸術論と宗教論の経験としての共通性

デューイの芸術論と宗教論の経験としての共通性は、次の4点となる。第1に両者とも美的質・宗教的質という質の経験である。第2に両者とも我々の日常経験を発展させ、想像力によって人間の理想を実現するものである。第3に美や神は、日常経験と切り離された絶対的世界に実在するものではなく、日常経験を想像力によって理想化することで、現実又は物質と理想とが融合統一されたものと捉えていることである。第4に芸術論も宗教論も人間の日常経験との関連で理論化することで、従来には無い新たな芸術論や宗教論を創出していることである。

#### 参考文献

- (1) 西園芳信『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房、2015年。
- (2) 高木きよこ「デューイの宗教観」日本デューイ学会『紀要』第4号、1963年。
- (3) 行安茂「デューイの宗教論」日本デューイ学会『紀要』第24号、1983年。
- (4) 大久保正健「デューイにおける『宗教的なもの』」日本デューイ学会『紀要』第20号、1979年。
- (5) 杵淵俊夫「自然は『質』を帯びているというデューイの考え方について」日本デューイ学会『紀要』第32号、1991年。

<sup>17</sup> *ibid.* p.35. 栗田訳、pp.79-80.

<sup>18</sup> *ibid.* p.36. 栗田訳、p.81.

## The Characteristics of Dewey's Theory of Art and Religion and Their Commonality as Experience

Yoshinobu Nishizono

In 1934, Dewey published two books, “Art as Experience” and “A Common Faith,” both of which are theories of art and religion, respectively<sup>1</sup>. In this presentation, I will capture the characteristics of the experience of this theory of art and theory of religion, and in the last section, I will describe the commonalities between the theory of religion and the theory of art as experience.

### I. Sources of Artistic Experience and the Experience of the Religious

Dewey's philosophy is “naturalistic empiricism,”<sup>2</sup> and his philosophical position is “monism,” which holds that there is continuity between nature and spirituality. Nature, according to Dewey, is what we touch and experience in our ordinary experience. Moreover, this ordinary experience is full of quality, and is the source of all meaning, including aesthetic and religious quality. Among these ordinary experiences, artistic expression uses as material the sensory quality of a sound, a color, a taste, a smell, and so on. Through artistic expression, artistic experience creates something which provides esthetic experience. The religious, as Dewey argues in his theory of religion, accompanies scientific, artistic, and moral experience as well. This is the attitude of human beings in creating a good adaptive relationship with the environment.

---

Yoshinobu Nishizono (Professor Emeritus at Naruto University of Education, Director of the John Dewey Society of Japan)

This paper is the manuscript of a presentation at the session “Thought Formation of John Dewey: Japanese Perspective” at the 1st International Symposium on Global Citizenship Education “Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey” (22 October 2022, at Soka University). This manuscript is based on my paper ‘The Characteristics of Dewey's Theory of Art and Religion and their Commonality as Experience’ in Chapter 3 of Part 3 in Shigeru Yukiyasu (ed.), *The Formation of the Thought of J. Dewey and the Process of the Growth of Experience*, Tokyo: Hokuju Publishing, 2022.

<sup>1</sup> J. Dewey, *Art as Experience*, Capricorn Books, 1934. J. Dewey, *A Common Faith*, New Haven: Yale University Press, 1934.

<sup>2</sup> J. Dewey, *Experience and Nature*, Dover Publications, 1929. p.1a.

## II. Characteristics of Artistic Experience

The purpose of Dewey's theory of art was to formulate a new philosophy of art, one in which art and ordinary experience are continuous and art is developed from ordinary experience. In his art theory, Dewey developed the concept of "experience" to describe art as a development of ordinary experience. Experience is the interaction between living beings and their environment. The organism acts on the environment and the environment affects the organism. Dewey calls the successful development of this interaction between an organism and its environment "an experience." An experience has a common structure based on the following characteristics. ① There is continuity in experience. ② Perception accompanies experience. ③ Experience is imaginative. ④ Emotional quality accompanies experience. When ordinary experience is equipped with the above characteristics through reflective thinking, it becomes an experience together with artistic experience, scientific experience, and so on.

What is the difference between "artistic experience" and "scientific experience" ? It is the materials that make up artistic and scientific experience. The material of art consists of qualities such as color and sound, which we use to think. In contrast, the material of scientific experience, which has an intellectual conclusion, consists of signs and symbols such as H<sub>2</sub>O, and we think with this material<sup>3</sup>. Art is the union of material and spirit through the artistic experience resulted from interaction of the spirit with the qualitative media of sound, color, and the body, which are the materials of art. This is the main point of Dewey's theory of art. Art is the idealization of the "sensory quality" found in ordinary experience because of the interaction between the material and spirit. Sensory quality is the material of art. Sensory quality refers to the colors, sounds, tastes, smells, etc. that we perceive with our senses in relation to natural things. For example, we can distinguish between the blue of the sky and the blue of the ocean. Natural science has been silent on the qualitative, dividing nature into quantitative and qualitative. Dewey states that the scientific revolution of the 17th century began by ignoring the "immediate quality" ( "sensible quality" ) of nature<sup>4</sup>. Dewey's view is that modern science shunned and excluded "sensory quality." Dewey also states that the development of the sensory quality of nature should bring fruition in art<sup>5</sup>.

Sensory qualities are the materials and also medium of artistic expression. The noises and tones that accompany sensory qualities become the material and medium of music. The blue of the sea and the blue of the sky, with their sensory qualities, become the material and

---

<sup>3</sup> J. Dewey, *Art as Experience*, Capricorn Books, 1958 (1934) p. 38.

<sup>4</sup> J. Dewey, *Experience and Nature*, p. 263.

<sup>5</sup> *ibid.* p.120.

medium of painting. Art is the activity of expressing the meaning of the sensory qualities associated with these natural materials through the mediums of sound, color, body, and words. In the case of painting, the single medium of color expresses the meaning of sensory qualities experienced by the senses. When sensory qualities are expressed through a medium, materials are organized and composed, and the form and matter of art are generated to become artistic expression. Form refers to the external aspect of the work and content refers to the internal aspect, which are the organization and composition of the materials. In other words, content refers to the meaning of the sensory quality associated with the material, which is condensed by the form into a quality, for example, “massive quality.”

Next, Dewey says that in artistic experience, there is a rhythm of loss and recovery of the union between the self and the environment <sup>6</sup>. For example, when a sculptor uses a chisel and hammer to cut stone as an external material to create a work of art, the inner material of images, observations, memories, and emotions acts on the outer material, the inner material of images affects the outer material. As the material changes, the inner material changes as well <sup>7</sup>. In this way, artistic experience develops in the interaction between the inner material and the outer material. Dewey refers to this repeated process of interaction between internal and external materials as a rhythm, in which we regain unity and fusion with our environment. Dewey also says that the experience of the fusion and unification of internal and external materials through the function of rhythm has an “aesthetic quality” and becomes “an experience” <sup>8</sup>.

A work of art is a fusion and unification of natural material and spirit through the function of rhythm in artistic experience. A work of art is created through the fusion and unification of the meaning of “sensory qualities” received from the outside world with the artist’s spirit through materials. A work of art is achieved through the complete interpenetration of what the artist receives from the outside world and what the artist works on. Thus, the work of art is a fusion and unification of the material and spiritual of nature. Artistic experience as “an experience” is such an experience of self and the world, that is, an experience of the fusion and unification of natural matter and spirit.

What is Dewey’s view of “the beauty” ? As Dewey states in the following discourse, it is esthetic in the degree in which organism and environment cooperate to institute an experience in which the two are so fully integrated that each disappears <sup>9</sup>. In general, the beauty of art

---

<sup>6</sup> J. Dewey, *Art as Experience*, p. 15.

<sup>7</sup> *ibid.* p.74.

<sup>8</sup> *ibid.* pp.54-55.

<sup>9</sup> *ibid.* p.249.



refers to the form of the subject work or the good feeling the subject receives from the work. Dewey's view of the esthetic is characterized by the fact that he recognizes the origin of aesthetic quality in our daily experience. Beauty is the fusion and unification of the material and the spiritual in artistic experience, which is a development of aesthetic quality. Artistic experience is a function of rhythm.

Artistic experience realizes the fusion and unification of natural matter and human spirit through the function of rhythm, and in this kind of artistic experience we can see the core of Dewey's philosophy, namely, the naturalistic empiricism that sees nature and spirituality as continuous.

### III. Characteristics of the Theory of Religion

Dewey's theory of religion is characterized by his distinction between "a religion" and "the religious," and by the religious he proposes a common faith, that is, an object of belief common to all mankind. A religion refers to a specific religion, such as Christianity, and the religious refers to "the religious quality" of experience, meaning "the religious elements of experience"<sup>10</sup>. In other words, while a religion refers to an organization with specific beliefs and doctrines, religious does not refer to any system or doctrine, but to "attitudes" that allow humans to "adjust" to external conditions in their interactions with the environment<sup>11</sup>.

Religious attitudes as "adjustments" are comprehensive, holistic changes in one's personality, and these changes are sustained throughout one's life. Such "religious attitudes" have the following functions. A person with a religious attitude strives for the harmonizing of the self through imagination. This harmonizing of the self extends not only to the world but also to the universe through imagination, creating a situation in which the self and the universe are in harmony. The human being with a religious attitude becomes a being that continuously changes entire existence with a holistic outlook in the environment, and grows as a person himself/herself<sup>12</sup>.

What, then, is the object of "a faith" of the "religious attitude" as "the religious" ? They are "ideal ends" and "ideal values." Dewey is not proposing a new "religion" through his theory of religion, but a new object of faith, ideal ends and ideal values<sup>13</sup>. This object of faith is not absolute, but a moral and practical one that can be realized through experience by reflective thought. Herein lies the distinctive feature of Dewey's theory of religion. Shinobu

---

<sup>10</sup> J. Dewey, *A Common Faith*, L. W. vol.9. 1934. pp.8-9.

<sup>11</sup> *ibid.* p.12.

<sup>12</sup> *ibid.* p.14-15.

<sup>13</sup> *ibid.* p.30.

Takatoku states, “The fact that he made these human ideal ends and ideal values, which are present in everyone, the object of faith is probably the reason why the title of this book is ‘A Common Faith’ ”<sup>14</sup>.

Dewey then lists the following as examples of “ideal ends” and “ideal values” that are objects of faith in religious attitudes. For example, he says,

locomotive did not exist before Stevenson...But the conditions for their existence were there in physical material and energies and in human capacity. Imagination seized hold upon the idea of a rearrangement of existing things that would evolve new objects<sup>15</sup>.

Dewey says that the same thing applies to a painter, a musician, a poet, a philanthropist, etc.<sup>16</sup>. This means that the experience of an artist, scientist, or educator, for example, in pursuit of an ideal, is accompanied by a “religious quality of experience,” or “religious attitude,” even if he or she is unaware of it. What Dewey hoped for in his proposal of “the religious” was to realize a democratic society and to change society through the activities of people in each position in society in pursuit of such ideal ends and ideal values. I believe this is what Dewey expected in his theory of religion, “A Common Faith.”

Finally, what was Dewey’s view of “God” ? Humans have changed reality by finding ideals in relation to real conditions through imagination, and by planning and realizing them. And humans and human society have a mission to promote the growth of the ideals created by imagination and to cooperate in realizing these ideals. Dewey says,

But the function of such a working union of the ideal and actual seems to me to be identical with the force that has in fact been attached to the conception of God in all the religions that have a spiritual content<sup>17</sup>.

Dewey uses the term “God” to “denote that uniting of the ideal and actual which has been spoken of”<sup>18</sup>. This concept of God is different from that of religions in the absolute sense, in the sense that it is connected to our ordinary experience of reality. Dewey’s theory of religion is characterized by three points: he removed the view of the supernatural from religion, he conceived of religion in terms of human’s ordinary experience, and the central function of religion is humans’ pursuit of ideal ends and ideal values.

<sup>14</sup> Shinobu, Takatoku. [*John Dewey A Common Faith*] *Komon Feisu* in Japanese, Takusyoku Syobou Shinsya, 2016, p.215.

<sup>15</sup> J. Dewey, *A Common Faith*, pp.33-34.

<sup>16</sup> *ibid.* p.34.

<sup>17</sup> *ibid.* p.35.

<sup>18</sup> *ibid.* p.36.

#### IV. Commonalities as Experience between Art Theory and Religious Theory

Dewey's theory of art and his theory of religion have the following four points in common as experiences. First, they are both experiences of aesthetic and religious qualities. Second, they both develop our everyday experience and realize human ideals through imagination. Third, beauty and God do not exist in an absolute world separate from our daily experience but are idealized by our imagination through our daily experience, thus fusing and uniting reality or matter and the ideal. Fourth, by theorizing both art and religion in relation to our daily experiences, Dewey has created new theories of art and religion that have never existed before.

#### References

- Nishizono, Yoshinobu. [*Dewey Artistic Empiricism and Education as an Experience of Quality*] *Shitsu no Keiken toshite no Dyui Geijutsuteki Keikenron to Kyoiku* (in Japanese), Kazama Shobo, 2015.
- Takagi, Kiyoko. [John Dewey's View of Religion] *Dyui no Shukyokan* (in Japanese). Bulletin of John Dewey Society of Japan 4. (1963).
- Yukiyasu, Shigeru. [John Dewey's Theory of Religion] *Dyui no Shukyoron* (in Japanese). Bulletin of John Dewey Society of Japan 24. (1983).
- Okubo, Masatake. ["The religious" in John] *Dyui ni okeru "Shukyotekina Mono"* (in Japanese). Bulletin of John Dewey Society of Japan 20. (1979).
- Kinefuchi, Toshio. [On Dewey's idea that nature is imbued with "quality"] "Shizen wa "Shitsu" o obiteiru toiu Dyui no Kangaekata ni tsuite" (in Japanese). Bulletin of John Dewey Society of Japan 32. (1991).

# デューイにとってのエマソンの魅力

## —「探究」(inquiry)の礎としての「自己修養」(self-culture)—

山本孝司

### はじめに

デューイの思想形成に影響した人物としてエマソン (Ralph Waldo Emerson, 1803-1882) をとりあげたい。エマソンといえば、「コンコードの聖人」(the Concord Sage) の異名をもち、19世紀ニューイングランド超越主義 (New England Transcendentalism) のリーダーとして知られる。アメリカにおいてエマソンは、知的ヒーロー像の典型である。アメリカ人は大概エマソンが好きと言っても過言ではない。

さて、本論のテーマとなるデューイ思想形成へのエマソンの影響についてであるが、デューイ自身が認めるように、ドイツ観念論哲学からの影響は、ヘーゲルの存在が大きいと言える。他方で、これもデューイ本人が、しばしば彼の著書でエマソンに言及することで、ドイツ観念論哲学の垂流としてのニューイングランド超越主義者たちの存在も影響関係として認められるところである。

デューイは、ロマン主義的子ども観に立ったフレーベルの教育原理に対しては手厳しい批判を浴びせたことで知られるが、彼の著作におけるエマソンの扱い方から、デューイがエマソンのロマン主義については好意的に捉えていたことがうかがえる。要するにデューイが嫌った非論理なことを言う思想家の中でもエマソンは特別扱いであった。

それでは、なぜデューイはエマソンを特別扱いしたのであろうか。アメリカ人は大概エマソンが好きという理由以外に説得力をもつ理由をあげるとするなら、それはまさにデューイの「探求」理論の真なることを、エマソンがまさに先行して説いてくれていたことにある。それはエマソンの言説を通してはもちろんのこと、彼の生き様そのものを通してデューイに示されていたということが出来る。それは一言でいうならば「自恃」(self reliance) であり、この態度に貫かれた「自己修養」(self-culture) である。

---

Takashi Yamamoto (岡山県立大学教授)

本論文は第1回世界市民教育シンポジウム「学びを生活に取り戻す——世界市民とジョン・デューイ」(2022年10月22日、於・創価大学)のセッション「デューイの思想形成——日本のデューイ研究の視点から」における発表原稿である。これは行安茂編著『デューイの思想形成と経験の成長過程』北樹出版、2022年の第1部第2章に掲載の拙稿「デューイにとってのエマソンの魅力—「探究」(inquiry)の礎としての「自己修養」(self-culture)」を基にしている。

## 1. 「民主主義の哲学者」

### (1) 「考える人間」

エマソンは、「コンコルドの聖人」とは別に「民主主義の哲学者」(the Philosopher of Democracy) の異名をもっている。エマソン自身は「民主主義」を中心テーマに論じることはしていないが、彼の思想に「民主主義」という文字が冠されることには重要な意味がある。

後年「アメリカの知的独立宣言」(intellectual Declaration of Independence) として受け取られることになる「アメリカの学者」(The American Scholar, 1837) において彼は、テーマの中心をアメリカに置きながら、アメリカの自由や民主主義について論じることをしないことによって、アメリカの歴史的な文脈からの独立を印象づけている。この中でエマソンは、「考える人間」(Man thinking) というキーワードをあげている。

「考える人間」は、おのれの道具によって服従させられたりしてはならない。書物は学者のひまな時間のためにあるのだ。神を直接読むことができるときには、その時間は、他人がそれぞれの読みとり方を書き写したものに浪費するにはあまりにも貴重すぎる<sup>1</sup>。

この「考える人間」の対極にエマソンが位置づけているのが「本の虫」(bookworm) である。エマソンは、思想において自己信頼を欠き、過去の因習に隷属し、行動を伴わない態度を軽蔑していた。知識人を中心に自己信頼が備わり、それが社会全体に広がっていくことにより、個人が集団に埋没することなく、個人として尊重される社会が実現するとの展望を彼は表明した。こうした彼の社会観は、当時のアメリカのみならず今日民主主義を標榜する社会に共有されているといっていよう。

わたしたちの時代のもうひとつの兆は、これまた類似した政治上の運動のおかげで誰の目にも明らかなものになっているが、個人というものをあらためて重視しようとする動きである。個人を周囲から引きはなして、——それぞれに世界が自分のものだと感じ、人間同士が独立国家同士のようにおたがいに遇し合うようになることを意図して、個人のまわりに人間天与の権利である尊敬の防壁をめぐらすことに役立つことなら、すべて

---

<sup>1</sup> Emerson, R. W., "The American Scholar," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol. I*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, pp.88-91 (エマソン (酒本雅之訳) 「アメリカの学者」『エマソン論文集 上』岩波文庫、1972年、pp.120-124.) (原文) Man Thinking must not be subdued by his instruments. Books are for the scholar's idle times. When he can read God directly, the hour is too precious to be wasted in other men's transcripts of their readings.

偉大さのみならず、本当の連帯にも役立つ<sup>2</sup>。

エマソンの社会観においてはこのように個人が強調されているが、周囲から引きはなされた個人がいかにして他者と連帯し、社会を形作っていくかについては、まさに彼の超越主義思想の中核となる「理性」概念に関係している。個人が周囲から切りはなされるといっても、独我論的な意味での他者不在の社会観ではない。そこで求められる自己信頼も単に我を通すこととは異なっていた。

こうした社会観に立つエマソンの企図した社会の変革は、個人の道徳的陶冶による人格的改良を通した個人主義的社会改革であった。この場合も、個人の自己完結した改良ではなく、他者とのつながりをもちながら社会的な存在としての個人による人格的改良を意味していた。

## (2) 個人の精神に流れる「大なる理性」(「大霊」)

ところで、民主主義はいかにして可能かという問いに対して、エマソンの回答はシンプルである。それは「理性」(Reason)(別名「大霊」(Over-Soul))によって人々が結ばれることを通して持ち得る「直観」(Intuition)によって誰もが徳性を帯びた世界認識が可能であることによる。理性と聞くと、一般にわれわれは、それをいかに高次に位置づけるにしても、近代哲学でいうところの認識能力の一つに限定しがちである。あるいはもっと俗っぽく言うと、感性や感情を統御する力として捉えがちである。ここにいうエマソンの「理性」は、こうした捉え方よりももっと多面的で多角的な概念である。彼は言う。

万人の個別的な存在をことごとく内部にふくみ、ほかのすべての存在と一体にしてしまふあの「一なる者」、あの「大霊」だ。誠実な会話ならすべて礼拝を捧げ、正しい行為ならすべて服従を捧げるあの共通の心だ<sup>3</sup>。

<sup>2</sup> *Ibid.*, p.113 (同上書、pp.146-147.)

(原文) Another sign of our times, also marked by an analogous political movement, is the new importance given to the single person. Everything that tends to insulate the individual—to surround him with barriers of natural respect, so that each man shall feel the world is his, and man shall treat with man as a sovereign state with a sovereign state—tends to true union as well as greatness.

<sup>3</sup> Emerson, R. W., "The Over-Soul," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.2*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, p.269 (エマソン(酒本雅之訳)「大霊」『エマソン論文集 下』岩波文庫、1972年、pp.10-11.)

(原文) ……that Unity, that Over-soul, within which every man's particular being is contained and made one with all other; that common heart, of which all sincere conversation is the worship, to which all right action is submission; that overpowering reality which confutes our tricks and talents, and constrains every one to pass for what he is, and to speak from his character, and not from his tongue, and which evermore tends to pass into our thought and hand, and become wisdom, and virtue, and power, and beauty. We live in succession, in division, in parts, in particles.

エマソンに限らず、超越主義者たちの自然観・世界観は、神の精神によって人間を含むあらゆる事物事象が包摂されているという観念によって説明されるが、こうした自然や世界はキリスト教でいう神によって創造された自然や世界とも異なっていた。19世紀のアメリカでは、基本的には神と人間との関係は分離された状態にあった。神と人間に限らず、主客「不分離」であることが、エマソンの思想の大きな特徴である。

## 2. 講壇哲学への批判と生き方の哲学

エマソンの「哲学」観が鮮明に現れているのは、「代表的人間像」(Representative men, 1850) 中のプラトン論である。「サクソン人もローマ人も、プラトンが立てた範疇に、ほんのすこしの思想さえつけ加えることができなかつた以上、人類の光栄であるだけではなく恥辱でもあるのだ。妻も子供も彼にはなく、あらゆる文明国の思想家たちが彼の子孫であり、彼の精神に彩られている」としつつ、「プラトンすなわち哲学であり、哲学すなわちプラトンなのだ」と断言する<sup>4</sup>。エマソンがプラトンを哲学者とみなしたのは、プラトンが「哲学に生きる人」であったがためであり、彼の生きる姿勢ゆえのことであった。エマソンがプラトンの中にみたのは、一方において理想である「精神の法則」、他方において運命である「自然の秩序」の探求方法であり、前者は「一者」、後者は「多様性」を希求する姿勢が取られる。「プラトンは限界を愛しながらも、また一方では限りないものを愛し、真理そのものや善そのものから生まれる大らかさやけだかさを理解し、そしてまるで人間の知性を代表するかのように、この限りないものにたいして十二分な敬意を払い、——この広大な霊がうけるのにふさわしく、人間の知性がはらうのにふさわしい敬意を、断乎として示そうとつとめたのである」<sup>5</sup>。そしてこのようなプラトンの知的探求方法によって形作られる世界認識の特徴としてエマソンがもっとも肯定的に強調しているのが体系のなさであった。エマソンは言う。「彼は宇宙の理論をこころざしたが、その成果は完全でもなく自明でもない。……その世界についての理論は、つぎはぎだらけの代物なのだ」<sup>6</sup>と。

---

<sup>4</sup> Emerson, R. W., "Representative Man," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.4*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, p.40 (エマソン (酒本雅之訳) 『エマソン選集 6 代表的人間像』 日本教文者、2014年、pp.4-5.)

(原文) Plato is philosophy, and philosophy, Plato……

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.67 (同上書、p.31.)

(原文) Plato, lover of limits, loved the illimitable, saw the enlargement and nobility which come from truth itself and good itself, and attempted as if on the part of the human intellect, once for all to do it adequate homage,- homage fit for the immense soul to receive, and yet homage becoming the intellect to render.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.76 (同上書、p.40.)

(原文) He attempted a theory of the universe, and his theory is not complete or self-evident. One man thinks he means this, and another that; he has said one thing in one place, and the reverse of it in another place. He is charged with having failed to make the transition from ideas to matter. Here is the world, sound as a nut, perfect, not the smallest piece of chaos left, never a stitch nor an end, not a mark of haste, or botching, or second thought; but the theory of the world is a thing of shreds and patches.

エマソン自身が「一貫性は小心者に宿るお化け」<sup>7</sup>と述べるように、彼の講話や文章も一貫性はなく「論理的」という意味では、わかりにくい内容である。彼の随筆に関しても、読んだ人は誰も彼の文章の論理の飛躍にうんざりさせられることしばしばであるが、こうしたことを差し引いてもなお、彼の言葉の真实性をわれわれは内心において認めることができよう。

現実世界を元にして構成される論理の世界は、個人の中で構成された現実世界の一部でしかない。また他者との論理の共有は、言語として記号化されることで可能となる。言語は個人の中で構成された現実世界（経験）の全てを表現するわけではないので、言語によって表現された論理は個人の中での現実世界（経験）の一部に過ぎない。

生活こそわたしたちの辞書である。田舎で働いても、町にいても、商売や製造の真髓を洞察しても、多くの男たち女たちと率直に交際しても、科学に、芸術にたずさわっていても、けっして時間の無駄づかいではない。それらのものが提供してくれるあらゆる事実によって、わたしたちの知覚を例証し具象化するための言葉を習得するといったひとつの目的に、すべてちゃんとかなっているからである<sup>8</sup>。

生活を基盤にした思考は、常に行為と結びつく。それは大学や書物によって占められた学問の世界を越境する。エマソンは行為の中での思考を奨励することで、「知」を生活者としてのすべての人々に開放し、また生活の場で共有される「知」をこそ尊重したのである。

われわれは、生活に関する自分の理論や、自分の宗教や、自分の哲学をもっている。それぞれ瞬時の出来事、すなわちにわか雨、蒸気船の遭難、立派な容貌をした人が通り過ぎゆくこと、わが隣人の卒中、それらすべては、われわれがもっている生活の理論をためすテストであり、われわれが真理とよぶところのものまさに正確な結果であり、しかもその結果の欠点をも明らかに示しているのである。もし私が真理の探究を放棄し、ある虚偽の教義の港に入港したならば、またある新しいあるいは古い教会の教義に、あるいはシェリングあるいはクーザンの思想の港に入港したならば、時々刻々生活の多様性につけ加えられる豊穡な時の生みだす新たな出来事を、私はまったく利用しなくな

<sup>7</sup> Emerson, R. W., "Self-Reliance," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.2*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, p.57 (エマソン (酒本訳)「自己信頼」『エマソン論文集 上』、p.205.) (原文) A foolish consistency is the hobgoblin of little minds……

<sup>8</sup> Emerson, R. W., "The American Scholar," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.1*, p.87 (エマソン (酒本訳)「アメリカの学者」『エマソン論文集 上』、pp.130-131.) (原文) Life is our dictionary. Years are well spent in country labors; in town; in the insight into trades and manufactures; in frank intercourse with many men and women; in science; in art; to the one end of mastering in all their facts a language by which to illustrate and embody our perceptions.



るのである<sup>9</sup>。

生活に関する自分の理論、自分の信念に従った生き方を大切にせよとのエマソンによるこうした教示は、彼の教育言説にもつながる。

### 3. 「学ぶこと」と「生きること」の一致

エマソンの文字通りの教育観が示されているのが、『教育論』(Education, 1876)においてである。

我々自身の経験からして、教育の秘訣は、生徒を尊重することにある、ということが教えられるべきことを私は信ずる。・・・(中略)・・・ひとり生徒のみが、みずからの教育に対する秘訣の鍵を握っているのである。あなた方おとなが、余計な手出しで干渉し妨害し、あまりにも支配しすぎると、生徒は自己の目的の達成を妨げられ、生徒は自分自身を見失いかねないのである。子どもを尊重せよ<sup>10</sup>。

これは教育場面における学習者の経験に拠って立つ理論的根拠になる。先人たちの経験を体系化し系統的に効率よく子どもたちに伝えることは、近代学校制度確立期にとりわけ初等教育において請け負われた使命であった。19世紀後半には当時の主要な国々で、古代以来、限られた階層の子弟のみに開かれていた学校から、義務教育という形で全民就学が実現し、近代学校では「画一的内容」の「一斉教授」という教育方法の刷新につながった。こうした制度に対しては、19世紀末に「新教育」の立場から世界各国で批判の運動が生じた。アメリカにおいてはデューイが旗手となった進歩主義教育運動として展開するのであるが、エマソンは、教育史においては、進歩主義教育の思想的源流に位置づけられる。

人類の長い歴史の中で先人たちの蓄積してきた経験としての文化遺産に敬意を払い、それらを学ぶことは大切である。個人に与えられた人生の中で、先人の経験の全てを直接経験することは

<sup>9</sup> Emerson, R. W., "Education," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.10*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, pp.132-133. (エマソン (市村尚久訳) 『人間教育論』、明治図書、1971年、pp.15-16.) (原文) We have our theory of life, our religion, our philosophy; and the event of each moment, the shower, the steamboat disaster the passing of a beautiful face, the apoplexy of our neighbor, are all tests to try our theory, the approximate result we call truth, and reveal its defects. If I have renounced the search of truth, if I have come into the port of some pretending dogmatism, some new church or old church, some Schelling or Cousin, I have died to all use of these new events that are born out of prolific time into multitude of life every hour. I am as a bankrupt to whom brilliant opportunities offer in vain.

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp.143-144 (同上書、pp.24-25.)

(原文) I believe that our own experience instructs us that the secret of Education lies in respecting the pupil. It is not for you to choose what he shall know, what he shall do. It is chosen and foreordained, and he only holds the key to his own secret. By your tampering and thwarting and too much governing he may be hindered from his end and kept out of his own. Respect the child. Wait and see the new product of Nature. Nature loves analogies, but not repetitions. Respect the child. Be not too much his parent. Trespass not on his solitude.

時間的にも空間的にも不可能である。だから教師は子どもにとって有用で本質的な経験を配列した「ミニマム・エッセンシャルズ」として効率よく教える必要も生じる。

「自然を精神の象徴」と捉えるエマソンの自然観も、外的自然を自らの精神を用いて究明する姿勢の要請であり、対象に対して全身全霊で真摯に向き合うことを通して、自らの実感を伴う認識として精神内に表象される様とも言えまいか。自らの自然認識に真実性が付与されるのは、神によって人間と自然とが包摂されるというレトリックを超越主義者はとるが、その真意は、真実性が「神」というマジックワードによって受動的に付与されるということではなく、むしろ自らの認識が真実なることが神域に至るまで主体的能動的な努力が求められるということである。こうした認識はもちろん、自分以外の誰かからの借り物の知識によっては成立しないし、経験が捨象された記号の世界だけでは獲得できないものである。このような意味で、記号によって示される論理よりも、エマソンは現実感覚としての自らの直観（直感）の優位性を認める。

自然が魂の対極であり、どの部分をくらべてみても、きちんと魂に合致していることが分かるようになります。いっぽうが印形で、もういっぽうが押印の跡です。…(中略)…結局、「汝自身を知れ」という古代の教えと、「自然を研究せよ」という近代の教えとは、最後にはひとつの金言となってしまいます<sup>11</sup>。

エマソンのこの発言は、個人の内面の精神が外なる自然に反映されるという詩人のもつ直観(直感)を称揚するロマン主義的解釈も可能であるが、引用の最後の部分にある「汝自身を知れ」と「自然を研究せよ」との等置は、学校教育における理論に落とし込んでみると、自分を知ることを通して、自己との関係で外界の事物事象を捉えることが可能となる問題解決学習の出発点となるテーゼである。自分自身の状況についてつきつめて考え、自分にとって本質的で有用な知識を記号としての間接経験の暗記ではなく、直接経験として自然を研究する中で獲得していくことの重要性については近代以降教育学の中で繰り返し唱えられてきたし、デューイに代表されるアメリカ進歩主義教育はこの種の方法原理の代表格である。

#### 4. プラグマティズムの前提としての私の人生肯定

さて上に見てきたようなエマソンの自分を拠り所にした世界認識の方法は、しばしばプラグマティズムの源流に位置づけられてきた。プラグマティズムにおける認識対象との主体的関わり方

<sup>11</sup> Emerson, R. W., "The American Scholar," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.1*, pp.97-98 (エマソン (酒本訳)「アメリカの学者」『エマソン論文集 上』、p.119.)

(原文) He shall see that nature is the opposite of the soul, answering to it part for part. One is seal and one is print. Its beauty is the beauty of his own mind. Its laws are the laws of his own mind. Nature then becomes to him the measure of his attainments. So much of nature as he is ignorant of, so much of his own mind does he not yet possess. And, in fine, the ancient precept, "Know thyself," and the modern precept, "Study nature," become at last one maxim.

である探求と超越主義者エマソンの自己信頼の思想との親和性があるが、それを持って源流に位置づけるには説明不足の感が残る。プラグマティズムの探究の持つ「暫定的真理」という態度とエマソンの自己信頼の思想とのつながりが見えないからである。自己信頼による対象との主体的関わりの時間軸に関わる問題である。

自由は必然的なものだ。もしも「運命」の側に立ち、「運命」こそすべてだと言いたい人がいるなら、それに対してわれわれは、「運命」の一部が人間の自由なのだという。選択し行動しようとする衝動は、魂のなかに滾々とわきつづけ、永遠に涸れることがない。「知性」は「運命」を無効にする。人間は考えるかぎり自由なのだ。……人間にとっては、「運命」にではなく、反対の方向に目を向けることが健全なのであり、現実的な見方とはその反対方向のことだ。身のまわりの事実に対する人間のまともな関係とは、事実へつらうことではなく、事実を利用し思いのまま支配することだ<sup>12</sup>。

ここに示されるエマソンの事実に対する構えは、能動的であり、開拓的であり、時間軸としてみたときには、可変的であり偶然の入り込む余地があり、彼の表現からはむしろ偶然という不確定を楽しむむきがかがえる。世界は動的で常に現在進行形で変幻自在な対象であり、それにかかわる認識主体としての人間にもまたダイナミックさが求められる。

あらかじめ他者によって踏みならされた道を選択して進むのも一つの選択ではある。しかし、それは同時に因習に捕られることでもあり、1830年代からエマソンは繰り返し、自分の頭で考え、自分の足で立ち、歩むことでアメリカが精神的にもヨーロッパから独立しなければならないことを説いた。南北戦争を挟んだ時期は、政治経済においても変革期であり、当時「進歩」という楽観的思想に支えられてはいたものの、現在と将来にわたる変化を予測するには困難な状況が続いた。そこでは、人生の持みとなるコンパスは、他者から与えられる出来合いのものではなく、状況に応じて環境とのかかわりの中で臨機応変に自らの行動決定できる磁石が求められた。エマソンの思想は、そんな時代に登場した「自己信頼教」と呼ぶべき、ある種の福音であった。

---

<sup>12</sup> Emerson, R. W., *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.9*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, p.23 (エマソン (酒本雅之訳)「運命」『エマソン論文集 下』、pp.205-206.)

(原文) Nor can he blink the freewill. To hazard the contradiction, -freedom is necessary. If you please to plant yourself on the side of Fate, and say, Fate is all; then we say, a part of Fate is the freedom of man. Forever wells up the impulse of choosing and acting in the soul. Intellect annuls Fate. So far as a man thinks, he is free. And though nothing is more disgusting than the crowing about liberty by slaves, as most men are, and the flippant mistaking for freedom of some paper preamble like a "Declaration of Independence," or the statute right to vote, by those who have never dared to think or to act, yet it is wholesome to man to look not at Fate, but the other way; the practical view is the other. His sound relation to these facts is to use and command, not to cringe to them.

## おわりに——「探究」の出発となる確かな自己

ここまでエマソンの認識方法と教育思想がプラグマティズムと進歩主義教育理論の源流として位置づけられる所以について、市井の哲学者としてのエマソンの「知」のあり方を中心に論じてきたが、デューイとの関わりで依然として「なぜエマソンなのか」という問いが残る。

デューイは『人間性と行為』(Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology, 1922)の中で、エマソン評とからめつつ、めずらしくロマン主義に対する好意的評価を述べている。「……われわれはまた、一貫性がわれわれと現在の生活機会の間にあって邪魔になるときは、それは風に吹き飛ばされるべきだとするエマソンの勇氣にも、ひそかな共感を抱いている。われわれは、不変性の理念とは正反対の極を得ようと手を伸ばすのであり、また、自然に帰るといふ装いのもとに、ロマン的自由を夢見る。そして、この反対の極では、すべての生命が、衝動にたいして、すなわち、即興的自発性と新奇な靈感の継続的源泉にたいして、可塑的なのである。われわれは、すべての組織化とすべての安定性に反逆する。」<sup>13</sup>

生活の中にあっては思考・行為の評価の基準は、自己統御された思考・行為の適切性にある。その時々状況における対象との関係で自己把握を行い、自己を支配することが、デューイ式探究の理論であるとする、エマソンが求めた自己信頼に基づく自己修養によって築かれるしっかりとした自己は、思考・行為主体としての生活者の基盤である。探究の出発点となる自己と環境との間の問題状況としての調和を失った不確定な状況の認識は、一方において確かな自己の足場がないとそもそも成り立たない。このような意味合いで、エマソンの自己信頼に基づく自己修養は、デューイの「探求」を成り立たせる要でもあった。

こうしてみるとデューイは、これまでしばしば指摘されてきたように、子どもを尊重する理由を詩人としてのエマソンのロマン主義的表現に求めただけでなく、「探求」理論のプロトタイプを、エマソンの教育観にみており、デューイにとってエマソンは現実の教育実践を導く理論家であったとの解釈も可能であろう。

<sup>13</sup> Dewey, J., *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, New York, Henry Holt & Co., 1922, p.100. (デューイ (河村望訳) 『人間性と行為』、人間の科学新社、1995年、p.105.)

(原文) But we also have a sneaking sympathy for the courage of an Emerson in declaring that consistency should be thrown to the winds when it stands between us and the opportunities of present life. We reach out to the opposite extreme of our ideal of fixity, and under the guise of a return to nature dream of a romantic freedom, in which all life is plastic to impulse, a continual source of improvised spontaneities and novel inspirations. We rebel against all organization and all stability.

## How Emerson Attracted Dewey from the Perspective of “Self-culture” as the Cornerstone of “Inquiry”

Takashi Yamamoto

### Introduction

I would like to introduce Ralph Waldo Emerson (1803-1882) as an influential figure for Dewey's thought. Emerson, nicknamed “the Concord Sage,” is known as the leader of the New England Transcendentalism of the 19th century. In the United States, Emerson is the epitome of the intellectual hero. It is no exaggeration to say that most Americans like him.

As Dewey himself admits, Hegel's influence on Dewey is significant in terms of German idealistic philosophy. On the other hand, as Dewey himself often refers to Emerson in his books, the New England Transcendentalists influence Dewey as a subclass of German Idealist philosophy.

Although Dewey is known for his harsh criticism of Froebel's educational principles, which is based on the Romantic view of children, the way he sees Emerson suggests that Dewey has a favorable view of Emerson's Romanticism. In short, Emerson is an exception even though Dewey dislikes thinkers who speak illogically.

Why, then, is Emerson an exception? I believe this is not simply because of the fact that Americans generally like Emerson, but because Emerson teaches us that Dewey's “quest” theory is true. This was shown to Dewey not only through Emerson's discourse, but also through his very way of life. In a word, it is “self-reliance” and “self-culture” that is carried out through this attitude.

---

Takashi Yamamoto (Professor, Okayama Prefectural University)

This paper is the manuscript of a presentation at the session “Thought Formation of John Dewey: Japanese Perspective” at the 1st International Symposium on Global Citizenship Education “Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey” (22 October 2022, at Soka University). This manuscript is based on my paper “How Emerson attracted Dewey from the perspective of “Self-culture” as the Cornerstone of “Inquiry”” in Chapter 2 of Part 1 in Shigeru Yukiyasu (ed.), *The Formation of the Thought of J. Dewey and the Process of the Growth of Experience*, Tokyo: Hokuju Publishing, 2022.

## I. The Philosopher of Democracy

### (1) "Man Thinking"

Apart from being the "Saint of Concord," Emerson is also known as "the Philosopher of Democracy." Although Emerson himself did not discuss "democracy" as a central theme, it is significant that his thought attaches the word "democracy."

In "The American Scholar" (1837), which would later be received as the "Intellectual Declaration of Independence," Emerson focused on the United States as a central theme. However, by not discussing American freedom or democracy, he shows independence from the historical context of the United States. Emerson uses the key phrase "Man Thinking."

Man Thinking must not be subdued by his instruments. Books are for the scholar's idle times. When he can read God directly, the hour is too precious to be wasted in other men's transcripts of their readings <sup>1</sup>.

The opposite of this "Man Thinking" is the "bookworm." Emerson despised attitudes which lacked self-reliance in thought, which are enslaved to the conventions of the past, and which do not accompany action. He expressed his vision of a society in which individuals would be respected as individuals, rather than being subsumed into groups, as a result of the development of self-reliance, especially among intellectuals, and the spread of this reliance throughout society. This view of society was shared not only in the U.S. at that time, but also in societies advocating democracy today.

Another sign of our times, also marked by an analogous political movement, is the new importance given to the single person. Everything that tends to insulate the individual—to surround him with barriers of natural respect, so that each man shall feel the world is his, and man shall treat with man as a sovereign state with a sovereign state—tends to true union as well as greatness <sup>2</sup>.

While Emerson's view of society thus emphasizes the individual, and how the individual, separated from his or her surroundings, can form solidarity with others and shape society is precisely related to the concept of "reason." This is at the core of his transcendentalist thought. The individual is cut off from his or her surroundings, but this is not

---

<sup>1</sup> Emerson, R. W., "The American Scholar," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.1*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, pp.88-91

<sup>2</sup> *Ibid.*, p.113

an egoistic view of society in which there is no one else. The self-reliance required was also different from simply being self-assertive.

Based on this view of society, Emerson's plan for social reform was an individualistic social reform through the improvement of the individual's moral character. In this case, too, it was not the self-sufficient improvement of the individual, but the improvement of the personality as a social being with ties to others.

## (2) The "Great Reason" ("Over-Soul") that Flows through the Psyche of the Individual

By the way, Emerson's answer to the question of how democracy is possible is simple. It is through the "Intuition" that people can have through being united by "Reason" (also known as "Over-Soul"), which enables everyone to have a moral perception of the world. When we hear the word "Reason," we generally tend to limit it to one of the cognitive faculties of modern philosophy, no matter how high we place it. Or, to put it more prosaically, we tend to think of it as the power to control our senses and emotions. Emerson's "Reason" is a more multifaceted and multidimensional concept than this. He says:

……that Unity, that Over-soul, within which every man's particular being is contained and made one with all other; that common heart, of which all sincere conversation is the worship, to which all right action is submission<sup>3</sup>.

Not only Emerson, but also the Transcendentalists explained their views of nature and world by the notion that all things and events, including human beings, encompass the spirit of God. In nineteenth-century America, the relationship between God and human beings was basically separate. The subject-object "inseparability," not only between God and man, is a major feature of Emerson's thought.

## II. Criticism of Pulpit Philosophy and Philosophy of Life

Emerson's view of "philosophy" is vividly expressed in his discussion of Plato in "Representative Men" (1850). The Saxons and Romans are not only an honor and a disgrace to mankind because they have failed to add even a single thought to Plato's categories. He had neither wife nor children, and the thinkers of all civilized nations are his descendants and

---

<sup>3</sup> Emerson, R. W., "The Over-Soul," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.2*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, p.269

are colored by his spirit, while asserting that "Plato is philosophy, and philosophy, Plato" <sup>4</sup>. Emerson regarded Plato as a philosopher because Plato was "a man who lived philosophy" and because of his attitude toward life. Emerson saw in Plato a way of searching for the "laws of the mind," the ideal, on the one hand, and the "order of nature," the destiny, on the other, with the former as the "one" and the latter as the "diversity" that he sought.

Plato, lover of limits, loved the illimitable, saw the enlargement and nobility which come from truth itself and good itself, and attempted as if on the part of the human intellect, once for all to do it adequate homage, homage fit for the immense soul to receive, and yet homage becoming the intellect to render <sup>5</sup>.

The most positive feature of the world perception shaped by Plato's method of intellectual inquiry, Emerson emphasizes, was the lack of a system. Emerson says,

He attempted a theory of the universe, and his theory is not complete or self-evident. One man thinks he means this, and another that; he has said one thing in one place, and the reverse of it in another place. He is charged with having failed to make the transition from ideas to matter. Here is the world, sound as a nut, perfect, not the smallest piece of chaos left, never a stitch nor an end, not a mark of haste, or botching, or second thought; but the theory of the world is a thing of shreds and patches <sup>6</sup>.

As Emerson himself states, "A foolish consistency is the hobgoblin of little minds" <sup>7</sup>, and his lectures and writings are also not consistent and "logical" in the sense that they are difficult to understand. In his essays, too, the leaps of logic in his writing often disgust anyone who reads them, but even with this in mind, we can still inwardly recognize the truthfulness of his words.

The world of logic, which is constructed based on the real world, is only a part of the real world constructed within the individual. The sharing of logic with others is possible only when it is encoded in language. Since language does not express the whole of the real world constituted within the individual, the logic expressed through language is only a part of the real

---

<sup>4</sup> Emerson, R. W., "Representative Man," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.4*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, p.40

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.67

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.76

<sup>7</sup> Emerson, R. W., "Self-Reliance," *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.2*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, p.57



world, or experience, within the individual.

Life is our dictionary. Years are well spent in country labors; in town; in the insight into trades and manufactures; in frank intercourse with many men and women; in science; in art; to the one end of mastering in all their facts a language by which to illustrate and embody our perceptions<sup>8</sup>.

Life-based thinking is always connected to action. It transcends the academic world dominated by universities and books. By encouraging thinking in action, Emerson opened “knowledge” to all people as consumers, and he respected the “knowledge” that is shared in the living.

We have our theory of life, our religion, our philosophy; and the event of each moment, the shower, the steamboat disaster, the passing of a beautiful face, the apoplexy of our neighbor, are all tests to try our theory, the approximate result we call truth, and reveal its defects. If I have renounced the search of truth, if I have come into the port of some pretending dogmatism, some new church or old church, some Schelling or Cousin, I have died to all use of these new events that are born out of prolific time into multitude of life every hour. I am as a bankrupt to whom brilliant opportunities offer in vain<sup>9</sup>.

This teaching by Emerson to value one’s own theory of life, one’s own way of life according to one’s own beliefs, leads to his educational discourse.

### III. The Coincidence of “Learning” and “Living”

Emerson’s literal view of education is presented in “Education” (1876).

I believe that our own experience instructs us that the secret of Education lies in respecting the pupil. It is not for you to choose what he shall know, what he shall do. It is chosen and foreordained, and he only holds the key to his own secret. By your tampering and thwarting and too much governing he may be hindered from his end

---

<sup>8</sup> Emerson, R. W., “The American Scholar,” *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.1*, p.87

<sup>9</sup> Emerson, R. W., “Education,” *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.10*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, pp.132-133.

and kept out of his own. Respect the child <sup>10</sup>.

This is the theoretical basis on which he bases the experience of learners in educational settings. In the second half of the 19th century, compulsory schooling, which had been open only to children of a limited class since antiquity, was introduced to all citizens in the major countries of the time, leading to a renewal of the "one-size-fits-all" approach to education in modern schools. This led to a renewal of the educational method of "uniform teaching" with "uniform content" in modern schools. At the end of the 19th century, a worldwide movement arose against this system from the standpoint of the "new education". In the U.S., the movement developed as a progressive educational movement led by Dewey, and in the history of education, Emerson is positioned as the ideological origin of progressive education.

It is important to respect and to learn from the cultural heritage as experiences accumulated by our predecessors in the long history of humankind. In the life given to an individual, it is impossible, both in time and space, to directly experience all of the experiences of our predecessors. Therefore, it also becomes necessary for teachers to teach effectively as "minimum essentials," an array of experiences that are useful and essential to the child.

Emerson's view of nature as "a symbol of the spirit" is also a request for an attitude of investigating external nature with one's own spirit. I believe this can be a way of expressing in one's spirit an awareness accompanied by a sense of reality through a wholehearted and sincere attitude toward the subject. The transcendentalists' rhetoric that man and nature are encompassed by God is true to their perception of nature. However, the true meaning is not that truth is passively granted by the magic word "God," but rather that the truth of one's own perception requires proactive efforts to reach the divine realm. Rather, it requires a proactive effort until one's own perception becomes true to the realm of the divine. Such recognition, of course, cannot be achieved through borrowed knowledge from someone other than oneself, nor can it be acquired only in the world of symbols, where experience is discarded. In this sense, Emerson acknowledges the superiority of his own intuition as a sense of reality over the logic presented by symbols.

He shall see that nature is the opposite of the soul, answering to it part for part. One is seal and one is print. Its beauty is the beauty of his own mind. Its laws are the laws of his own mind. Nature then becomes to him the measure of his attainments. So much of nature as he is ignorant of, so much of his own mind does he not yet possess.

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp.143-144

And, in fine, the ancient precept, “Know thyself,” and the modern precept, “Study nature,” become at last one maxim<sup>11</sup>.

Emerson’s statement can be interpreted in a Romanticist way, as an exaltation of the poet’s intuition that the inner spirit of the individual is reflected in the outer nature. However, the equation of “know thyself” and “study nature” in the last part of the quote, when put into a theory in school education, is the starting point of problem-solving learning, which enables us to perceive the things and events of the outer world in relation to ourselves through knowing ourselves. Pedagogy since the modern era has repeatedly been advocating the importance of thinking about one’s own situation and acquiring knowledge that is essential and useful to oneself through the study of nature as direct experience, rather than through memorization of indirect experience as symbols. American progressive education, as represented by Dewey, is a representative of this type of methodological principle. American progressive education, as represented by Dewey, is representative of this type of methodological principle.

#### IV. One’s Life Affirmation as a Premise of Pragmatism

Emerson’s self-based way of perceiving the world, as we have seen above, has often been placed at the source of pragmatism. Although there is an affinity between pragmatism’s subjective engagement with the object of cognition, or inquiry, and the transcendentalist Emerson’s idea of self-trust, it is not enough to place it at the source of pragmatism. This is because it is impossible to see the connection between the “provisional truth,” attitude of pragmatist inquiry, and Emerson’s idea of self-trust. This is a problem related to the time frame of subjective engagement with the object of self-trust.

Nor can he blink the freewill. To hazard the contradiction,—freedom is necessary. If you please to plant yourself on the side of Fate, and say, Fate is all; then we say, a part of Fate is the freedom of man. Forever wells up the impulse of choosing and acting in the soul. Intellect annuls Fate. So far as a man thinks, he is free. And though nothing is more disgusting than the crowing about liberty by slaves, as most men are, and the flippant mistaking for freedom of some paper preamble like a “Declaration of Independence,” or the statute right to vote, by those who have never dared to think or to act, yet it is wholesome to man to look not at Fate, but the other way: the practical view is the other. His sound relation to these facts is to use and command,

---

<sup>11</sup> Emerson, R. W., “The American Scholar,” *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.1*, pp.97-98

not to cringe to them<sup>12</sup>.

Emerson's attitude toward facts is active and pioneering, and when viewed as a time frame, it is variable and leaves room for coincidence, and his expression suggests that he rather enjoys the indeterminacy of chance. The world is a dynamic, ever-present, ever-changing object, and humans, as the subjects of perception, are also required to be dynamic.

It is one thing to choose a path that has already been trodden by others, but it is also another thing to be caught up in convention. From the 1830s, however, Emerson repeatedly emphasized the need for America to become spiritually independent from Europe by thinking for itself, standing on its own two feet, and walking on its own two feet. The period between the Civil Wars was a time of political and economic change, and although supported by the optimistic ideas of "progress" at the time, it remained difficult to predict the changes that would take place now and in the future. The compass that would guide one's life was not a ready-made compass given by others, but a magnet that would allow one to make flexible decisions in relation to one's environment according to circumstances. Emerson's philosophy was a kind of gospel, a "doctrine of self-reliance," that emerged at a time such as today.

### **Conclusion: The Certain Self as the Starting Point of "Inquiry"**

I have discussed the reasons why Emerson's method of cognition and educational thought are positioned as the origin of pragmatism and why progressive educational theory was developed, focusing on the way Emerson's "knowledge" as a common philosopher.

In *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology* (1922), Dewey, in conjunction with his review of Emerson, expresses an unusually favorable assessment of Romanticism.

But we also have a sneaking sympathy for the courage of an Emerson in declaring that consistency should be thrown to the winds when it stands between us and the opportunities of present life. We reach out to the opposite extreme of our ideal of fixity, and under the guise of a return to nature dream of a romantic freedom, in which all life is plastic to impulse, a continual source of improvised spontaneities and novel inspirations. We rebel against all organization and all stability<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Emerson, R. W., *The Complete Works of Ralph Waldo Emerson, vol.9*, Boston & New York, Houghton Mifflin, 1903-1904, p.23

<sup>13</sup> Dewey, J., *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, New York, Henry Holt & Co., 1922, p.100.

In life, the standard of evaluation of thought and action is the adequacy of self-controlled thought and action. If the theory of Deweyan inquiry is to grasp the self in relation to the object in the particular situation and to govern the self, the unshakable self through self-cultivation based on the self-reliance demanded by Emerson is the foundation of the individual as thinking and acting subjects. Without the foothold of the unshakable, the recognition of an indeterminate situation that is out of harmony as a problematic situation between the self and the environment, which is the starting point of inquiry, cannot be established. In this sense, Emerson's self-cultivation based on self-realization was also the key to Dewey's "inquiry."

In this way, as has often been pointed out, Dewey not only sought the reason for his respect for children in Emerson's romantic expression as a poet, but also saw the prototype for his "inquiry" theory in Emerson's view of education, and it is possible to interpret that Dewey Emerson was a theorist who guided actual educational practice.

## Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (1): Politics, Education, Art and Religion – Dewey's First Observations of Japan –

Takao Ito

### 1. About this session

John Dewey stayed in Japan for about two months from 9 February to 27 April 1919, and then in China for over two years from 30 April 1919 to 11 June 1921. This session will examine Dewey's philosophy and its significance based on *Letters from China and Japan* (edited by Evelyn Dewey, 1920). These letters were written by Dewey and his wife Alice to their daughters during this period.

At that time, Japan was in the so-called "Taisho Democracy" period. In the same period, independence movements were rising both in Korea and China, namely the "March First Movement" and the "May Fourth Movement". It could be said that Dewey's *Letters from China and Japan* is one of valuable documents from this period when Japanese politics were criticised both at home and abroad.

This session consists of four presentations presented by Naoyuki Yamada, Associate Professor at Kansai University, Xing Liu, Assistant Professor at Hiroshima University, Masaki Onuma, Ph.D from Beijing Normal University, and myself, Takao Ito, Professor at Soka University. We will be dealing with Dewey's letters in four parts. Firstly, I will discuss the first half of Dewey's letters from Japan, then Mr. Yamada will discuss the second half. The first half of Dewey's letters from China will be handled by Mr. Liu, and the second half by Mr. Onuma.

### 2. About *Letters from China and Japan*

The book has an "Introduction" written by Dewey's daughter, Evelyn. The summary of her introduction is as follows: Dewey had always been interested in Japan and had a wish to visit Japan. He then received the invitation to lecture at the Imperial University at Tokyo from Japanese researchers such as Inazo Nitobe. Later, he was also invited to visit China by Takao Ito (Professor, Faculty of Letters, Soka University)

This paper is the manuscript of a presentation at the session "Reading Dewey's Letters from China and Japan" at the 1st International Symposium on Global Citizenship Education "Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey" (22 October 2022, at Soka University).

his student, Hu Tian. As he very much enjoyed his stay in China, he decided to extend his stay there.<sup>1</sup>

As an overview, it could be said that Dewey saw the dangers of imperialism in Japan and the possibilities of democracy in China during his visit to the two countries from 1919 onwards. However, the situation was more complicated when we look at the details.<sup>2</sup> He took note of, not only the political situation and school education in Japan, but also the culture, philosophy and religion of the Japanese people.

The theme of our international symposium is “Restoring Learning in Daily Life”. In keeping with this theme, my interest is to find and trace Dewey's philosophy in his daily life. We can read Dewey's unique way of observing matters around him and we can even find the seeds of his later philosophy in those letters although most of them are insignificant reports of his daily life.

### **3. Letters from 10 February to 20 March**

The part assigned to me contains 14 letters, in the period from 10 February to 20 March. According to Hickman (2002), some were written by Dewey and others were by Alice, but they were generally together in visiting places and meeting people. Below are the main points I have listed from each letter to reveal how Dewey observed Japan. After the date of each letter, the writer's name is noted in square brackets [ ] (“Dewey” refers to John Dewey).

#### **Tokyo, Monday, February [10]. [Alice]**

The day after arriving in Japan, Alice wrote, “if you want to see one mammoth, muddy masquerade just see Tokyo to-day.”<sup>3</sup> The letter seems to convey that she had a strong impression of the energy of Asia from sights such as terribly muddy streets and people running energetically even though they were covered in mud in winter when it might have been snowing.

#### **Tuesday, February 11 (Tokyo). [Alice & Dewey]**

In this letter Mr. and Mrs. Dewey state, “It is not fully true that the Japanese are not interested in their history.”<sup>4</sup> At the time, the Deweys probably heard that the Japanese

---

<sup>1</sup> Dewey, J., Dewey, H. A. C., & Dewey, E., *Letters from China and Japan*, pp. v-vi.

<sup>2</sup> For an overview of Dewey's activities during his stay in Japan, see Dykhuizen (1973, Chapter 10), Miura (1969) and Kitamura (2010), while Tsurumi (1952), Kasamatsu (2010), Hayakawa (2010) and Konishi (2012) provide detailed information on Dewey's criticism of Japanese politics.

<sup>3</sup> Dewey, J., Dewey, H. A. C., & Dewey, E., *Letters from China and Japan*, p.1.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 8.

were not interested in history and had simply become Europeanized. However, when the Deweys actually came to Japan, they found that at least educated people were as interested in Japan as they were in other countries. For example, they described that an “interest in the tea ceremony”<sup>5</sup> had been revived and a story of a millionaire who purchased a tea ceremony utensil for 160,000 yen (\$80,000) was heard.

**Tokyo, Thursday, February 13.** [Dewey]

On this day, Dewey met with a famous businessman called Eiichi Shibusawa. Shibusawa was 80 years old at the time and the two men discussed labor problems in Japan. According to Dewey, “he [Shibusawa] thinks the modern factory employers can be brought to take the old paternal attitude to the employees and thus forestall the class struggle here.”<sup>6</sup> Other information Dewey gathered from his surroundings was as follows: Japan had little problems with labor and capital but the great wealth created by the war and the increasing prosperity of the workers were beginning to change society (e.g. “labor unions”<sup>7</sup> were then authorized).

**Tokyo, February [16 or 18].** [Alice]

The day before they wrote the letter as mentioned above, Dewey and his wife visited an educator called Jinzo Naruse. Naruse was known for his promotion of female education in Japan and he was on his deathbed from cancer at the time. While lying in bed, Naruse conversed with them clearly and normally. Naruse and Dewey had met before in the United States and Naruse had a respect for Dewey. Naruse passed away shortly after their visit and the Deweys attended his funeral.

There was a Japanese woman who took care of the personal affairs of the Deweys, and she asked Alice to teach her English after she offered to show her around the city. When Alice asked her, “Do you go to church?” she replied, “I am not a Christian.” Alice wrote “what a funny sound that has,”<sup>8</sup> recalling the conversation. Alice must have wondered why she was not a Christian as this Japanese woman was a student at a Christian university and Nitobe’s secretary.

---

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., p. 14.

<sup>7</sup> Ibid., p. 15.

<sup>8</sup> Ibid., p. 23.



**February 22 (Saturday)** [Dewey]

Dewey visited Homei Elementary School, a school founded by Naruse. (Dewey requested this visit to observe a class in order to see how far the points he raised in *The School and Society* were feasible in Japan. Naruse was one of the most enthusiastic introducers of Dewey's educational theory in Japan). Dewey was impressed when he saw children drawing freely at this elementary school. "I never saw so much variety and so little similarity in drawings and other hand work."<sup>9</sup> He was surprised to hear that children can memorize a thousand Chinese characters by the age of ten, and noted that Japanese children are very diligent.

At this elementary school, a welcome party was held for Mr. and Mrs. Dewey. They firstly enjoyed a demonstration of flower arrangement, followed by a Koto ("a thirteen-stringed harp that lies on the floor"<sup>10</sup>) performance. Dewey wrote about the Koto player: "He is blind and said to be the best player in Japan"<sup>11</sup> and he played "Cotton Bleaching in the Brook"<sup>12</sup>. This player was Michio Miyagi who was 25 years old at the time. Miyagi had been famous as a Koto virtuoso since his youth, and it was around this time that he made his debut as a composer. Dewey was so impressed by Miyagi's playing. He also said that the sound of the Koto suited his ears better than Western music. He also watched the old women's sword and spear exercises and said, "I have an enormous respect now for the old etiquette and ceremonies regarded as physical culture."<sup>13</sup> This report typically expresses Dewey's emphasis on holistic education that incorporates physical exercise.

**Tokyo, Friday, February 28.** [Dewey & Alice]

In this letter, he observes that Japanese religious beliefs are in some ways similar to traditional Italian Catholic ritualism, but Japanese beliefs are "slightly more naïve."<sup>14</sup>

**Sunday Morning, March 2.** [Dewey]

The day before he wrote this letter, Dewey gave his first lecture to teaching staff. He wrote about his concern that there were 500 people in his audience but only 25 of them were women (about 5%). After delivering the lecture, he attended a reception for the English Speech Society of Japan (ESS), the driving force behind the ESS in Japan. Here, the president

---

<sup>9</sup> Ibid., p. 28.

<sup>10</sup> Ibid., p. 29.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Ibid., p. 30.

<sup>14</sup> Ibid., p. 35.

of the association said that “when Japanese met for sociable purposes they were reserved and stiff,”<sup>15</sup> but “speaking English brought back the habits they got in America and thawed them out.”<sup>16</sup> Dewey described this assertion as “an interesting psychological observation on the effect of language.”<sup>17</sup>

**Tokyo, Tuesday, March 4.** [Alice]

This letter is an important record. According to Alice, “The representation in elections here now does not seem to extend much further, if any, than to include those large taxpayers who would under any system be a force in forming policy.”<sup>18</sup> Alice criticized the fact that Japanese democracy was, after all, only for the wealthy. The other thing Alice was very concerned about was male-centeredness in Japan. For example, new vocational schools were designed only for men; 440 students were sent overseas but not even one of them was a woman. “No women are mentioned in any of the new appropriation bills. Not even a mention of the need for women.”<sup>19</sup> These were some of the issues that Alice pointed out about Japan.

**Tokyo, Tuesday, March 4.** [Dewey]

Dewey heard a sermon given by Soyen Shaku, a Rinzai Buddhist monk. Shaku died later that year. Dewey found his talk highly metaphysical. “He [the Reverend Shaku Soyen] was more modern than Royce in one respect; he said God is the moral ideal in man and as man develops the divine principle does also.”<sup>20</sup> One could say that Dewey felt something close to what he later referred to as “a common faith”.

**March 5. (Wednesday)** [Dewey]

Dewey wrote that major changes were taking place in Japan. However, he also observed that this movement toward democracy would depend on how other countries behave. This was because unless they act in accordance with peaceful and democratic declarations, Japan’s conservative bureaucrats and militarists would say, “Didn’t we tell you so?” and react to it. Dewey writes, “But if other countries, and especially our own, behave decently, the democratizing here will go on as steadily and as rapidly as is desirable.”<sup>21</sup>

---

<sup>15</sup> Ibid., p. 37.

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Ibid., p. 38.

<sup>19</sup> Ibid., p. 39.

<sup>20</sup> Ibid., p. 49.

<sup>21</sup> Ibid., p. 52.

**Tokyo, Monday, March 10.** [Dewey]

At this time, the “March 1 Movement” had already taken place in Korea. Dewey wrote that there were disagreements among Japanese missionaries because the independence movement was initiated by Koreans in missionary schools. For example, some said, “they [the activists] will bring Christianity into disrepute everywhere in Japan,”<sup>22</sup> while others said, “it will have a good effect in improving conditions, leading to foreign criticism and publicity, and causing the Japanese to modify their colonial policy.”<sup>23</sup>

**Tokyo, Thursday, March 14.** [Dewey]

In this letter, Dewey writes about children in public schools. However, this is not about a classroom visit, but rather a report on his impressions of children playing around the school gate. He writes, “never yet have I seen a case of bullying or even of teasing.”<sup>24</sup> Dewey also speculates that the Japanese are well educated at home as adults do not scold or curse children in public and children have “amiable exterior and cheerfulness and courtesy.”<sup>25</sup>

**Tokyo, March 14th. (Thursday)** [Alice]

Alice suddenly had to cancel her plans to go to a private kindergarten for their Dolls' Festival. Children at the kindergarten were disappointed to hear that and wrote her a letter saying, “We made cakes and prepared for your coming and we were in the depths of despair when you did not come. Please come another time.”<sup>26</sup> Alice was touched by this and wrote that she would not be able to find such kindness in any other countries.

**Tokyo, Thursday, March 20.** [Dewey]

The day before, Dewey had heard a lecture on “Social Aspects of Shinto,”<sup>27</sup> which stated that “Shinto is the official cult though not the established religion of Japan.”<sup>28</sup> Dewey also said, “On one side the Imperial Government is theocratic, and this is the most sensitive side, so that historical criticism or analysis of old documents is not indulged in, the Ancestors being Gods or the Gods being Ancestors.”<sup>29</sup> He is very observant about Shinto's relationship with the

---

<sup>22</sup> Ibid., p. 55.

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Ibid., p. 58.

<sup>25</sup> Ibid., p. 59.

<sup>26</sup> Ibid., p. 63.

<sup>27</sup> Ibid., p. 71.

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid., p. 72.

Japanese politics.

#### 4. What we can understand from Dewey's letters

In conclusion, let me summarize the characteristics of Dewey's first observation of Japan (limited to the first half of his stay in Japan) from the above letters.

Dewey certainly took note of the immaturity of democracy and the problems of education in Japan. However, he did not criticize them unilaterally. He said that the future of democracy in Japan depends on the actions of other countries, including the United States. He also noted that Japanese children are earnest, friendly, and creative.

More noteworthy than these, however, is Dewey's interest in traditional Japanese arts and religion. He was fascinated by the scales of the Koto and the movement of the long sword performance. He also saw rationality in the Buddhist view of the world. On the other hand, he criticized the lack of women's social advancement and the restriction of thought through Shintoism. These perspectives can be seen in his later works such as *Art as Experience* (1934) and *A Common Faith* (1934).

Dewey's academic achievements during his visit to Japan were published in the form of a series of lectures at Tokyo Imperial University, *Reconstruction in Philosophy* (1920), and in reviews such as "Liberalism in Japan" (1919), which appeared in *The Dial*. *Letters from China and Japan* is valuable as a record of his daily life that formed the basis of those of his public discourse. Moreover, according to his daughter, Evelyn, since letters were private, they were not intended for publication.<sup>30</sup> Because of that, by comparing Dewey's scholarly writings with those of his private letters, we can get a glimpse of how his philosophical thought was developed. It could be said that Dewey was trying to deepen his own philosophy while expanding his own perspectives through detailed observations of the "daily life" of the Japanese people.

However, Dewey's view of Japan was forced to change from a critical perspective, mainly on the political side, during his month-long stay in Japan and especially during his subsequent visit to China, where he stayed for two years. Mr. Yamada, Mr. Liu, and Mr. Onuma will talk about how that happened through referring to the rest of *Letters from China and Japan*.

Thank you very much for your attention.

---

<sup>30</sup> Ibid., p. vi.

## References

- Dewey, J., Dewey, H. A. C., & Dewey, E. (2010 = 1919). *Letters from China and Japan*. Nabu Press.
- Dykhuizen, G. (1973). *The life and mind of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hayakawa, M. (2010). [早川操]. Dewey no Nihonbunkatankyuron Saiko [デューイの日本文化探究論再考, Rethinking Dewey's Theory of Japanese Cultural Inquiry]. *Nihon no Dewey Kenkyu to 21seiki no Kadai* [日本のデューイ研究と21世紀の課題, Dewey Study in Japan and the Issues for the 21st Century] (pp. 43-56). Kyoto, Japan: Sekaishisoshu.
- Hickman, L. (2002). *The Correspondence of John Dewey*. Charlottesville: InteLex.
- Kasamatsu, K. (2010). [笠松幸一]. Dewey to Taisho Democracy [デューイと大正デモクラシー, Dewey and Taisho Democracy]. *Nihon no Dewey Kenkyu to 21seiki no Kadai* [日本のデューイ研究と21世紀の課題, Dewey Study in Japan and the Issues for the 21st Century] (pp. 31-42). Kyoto, Japan: Sekaishisoshu.
- Kitamura, M. (2010). [北村三子]. 1919nen no Dewey to Nihon [1919年のデューイと日本, Dewey and Japan in 1919]. *Komazawa Educational Review* [駒澤大学教育学研究論集, Bulletin of Educational Research, Komazawa University], 26, 5-32.
- Konishi, N. (2012). [小西中和]. John Dewey no Nihonron [ジョン・デューイの日本論, John Dewey's Views on Japan]. *The Hikone Ronso* [彦根論叢, Bulletin of the Institute of Economics and Business Administration, Shiga University], 391, 136-151.
- Miura, N. (1969). [三浦典郎]. 1919nen Toji no Nihon ni okeru Dewey no Kiroku [1919年当時の日本におけるデューイの記録, Dewey's records in Japan at the time of 1919]. *Dewey Kenkyu* [デューイ研究, Dewey Study] (pp. 81-94). Tokyo, Japan: Tamagawadaigaku Shuppanbu.
- Tsurumi, K. (1952). [鶴見和子]. Nihon ni okeru Dewey [日本におけるデューイ, Dewey in Japan]. *Dewey Kenkyu* [デューイ研究, Dewey Study] (pp. 186-199). Tokyo, Japan: Shunjusha.

## Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (2): John Dewey's View of Japan's Budding Democracy in 1919 from March 27 to April 28

Naoyuki Yamada

### 1. Introduction

John Dewey's visit to Japan was a far more revealing one than described by records available in Japanese. He certainly recognized the limits of democracy in Japan in 1919, when feudalism and monarchy still prevailed, but he also discovered the potential for a unique Japanese democracy in the physicality and ethnicity of the country's unique culture. This not only promotes a comprehensive understanding of Dewey's thought in his studies but also supports the claim that the seeds of Japan's rapid democratization after World War II already existed in the interwar period. This paper is an attempt to clarify the previously stated ideas using 13 letters from March 27 to April 28, collected in *Letters from China and Japan*, as evidence.

### 2. Introduction: The Features of the Letters (1)

John and Alice Dewey wrote letters to their children during their time traveling in Japan and China. The 13 letters in question describe the latter part of their stay in Japan traveling through Tokyo, Kamakura, Nara, and Kyoto.

### 3. Introduction: The Features of the Letters (2)

Both John and Alice wrote about their experiences. According to Hickman, who edited the letters, the following is a list showing who wrote each letter:

March 27, 1919, Kamakura, <u>Dewey</u>	April 1, 1919, Tokyo, <u>Alice</u>
March 28, 1919, Kamakura, <u>Dewey</u>	April 1, 1919, Tokyo, <u>Dewey</u>

---

Naoyuki Yamada (Associate Professor at Kansai University)

This paper is based on my presentation given at the session "Reading Dewey's Letters from China and Japan" at the 1st International Symposium on Global Citizenship Education "Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey" (22 October 2022, at Soka University). The original PowerPoint file can be found in the Appendix.

April 2, 1919, Tokyo, <u>Dewey &amp; Alice</u>	April 15, 1919, Kyoto, <u>Alice</u>
April 4, 1919, Tokyo, <u>Dewey (?)</u>	April 19, 1919, Kyoto, <u>Alice</u>
April 8, 1919, Tokyo, <u>Dewey</u>	April 22, 1919, Kyoto, <u>Dewey</u>
April 12, 1919, Nara, <u>Alice</u>	April 28, 1919, Ship, <u>Alice</u>
April 15, 1919, Kyoto, <u>Dewey</u>	※ Dewey = John Dewey

#### 4. Introduction: The Features of the Letters (3)

Alice's letters are characterized by detailed descriptions of everyday life activities, such as shopping and eating, while Dewey's letters locate the characteristics of the Japanese people they meet within events and world affairs at the time. For example, he addresses Japanese public opinion and makes the following statement:

There is a great anti-American drive on now; seems to be largely confined to newspapers, but also stimulated artificially somewhat, presumably by the militaristic faction, which has lost more prestige in the last few months than in years, with a corresponding gain in liberal sentiment.<sup>1</sup>

#### 5. Introduction: The Dewey Perspective (1)

One of the key works that reveal how Dewey perceives Japan is his essay *Liberalism in Japan*, which was part of *The Dial*, a compilation of essays, in 1919. One of the few articles that examine the letter in Japanese, which is the subject of this presentation, states that "Dewey saw the growth of democracy in Japan as being hindered by Germanism" (p. 24), referring to *Liberalism in Japan*. In other words, Japan had its own budding democracy, but, following the example of Germany (considered an adversary in World War I), it "created a constitution that did not make the people sovereign, and a nationwide primary education designed to make the young Japanese docile" (p. 26), so that "secondary and higher education was also the combination of these factors," which Dewey concluded, "curtailed the progress of liberalism" (p. 26).

#### 6. Introduction: The Dewey Perspective (2)

Indeed, the democracy that Dewey aspired to was not very compatible with Japan at the time, where monarchy and militarism prevailed. This can be seen from the audience of his lectures at Tokyo Imperial University which started with 1,000 attendees on the first day,

---

<sup>1</sup> John Dewey. *Letters from China and Japan* (Kindle No.591-595). E. P. Dutton Company. Kindle.

fell to 500 on the third day, and dropped to only 30–40 on the last day. Japan was strongly influenced by German idealism, so Dewey's ideas must have been difficult to accept. In 1915, in *German Philosophy and Politics*, Dewey historically positioned and criticized German militarist and imperialist nationalism.

In addition, the letter also describes Japan's own form of democracy and its affinity with Dewey's ideas. This is probably due to Dewey's approach to and view of Japan. He states:

On the whole, America ought to feel sorry for Japan, or at least sympathetic with it, and not afraid. When we have so many problems it seems absurd to say they have more, but they certainly have fewer resources, material and human, in dealing with theirs than we have, and they have still to take almost the first step in dealing with many of them. It is very unfortunate for them that they have become a first-class power so rapidly and with so little preparation in many ways; it is a terrible task for them to live up to their position and reputation and they may crack under the strain.<sup>2</sup>

Unlike academia and industry in Japan, Dewey felt there were still many other systems that were not rapidly modernizing. However, Dewey viewed many elements of the traditional Japanese culture favorably.

## 7. Question

This paper will focus on how Japan's budding democracy, as described by Dewey, was based on the principle of "living with others." What possibilities did Dewey envision for Japanese society at the time? To approach this question and introduce the general features of the letters and the relevant passages, text mining is used.

## 8. The Nature of the Letters: The Letter Dated March 27

The word cloud shown on slide 8 of the presentation highlights the main themes of Dewey's letters. Negative language is also prevalent in his letter dated March 27, such as militarism, in line with the deterioration of Japanese feelings toward the US and the UK, as introduced earlier.

## 9. The Letter Dated March 28

The following day, on March 28, Dewey and his wife enjoy a visit to the tourist

---

<sup>2</sup> John Dewey. *Letters from China and Japan* (Kindle No.629-635). E. P. Dutton Company. Kindle.



destination of Kamakura. There they learn a lot about seafood dishes and provide other descriptive information.

#### **10. The Letter Dated April 1 (1)**

On April 1, Alice writes a letter with some interesting descriptions, including being able to see the emperor in person. John writes about a visit to a Judo hall.

#### **11. The Letter Dated April 1 (2)**

In his letter about Judo, Dewey mentions Alexander who influenced his philosophy, as well as traditional Japanese physical techniques and etiquette that had taken root in the army:

My other experience that I have not written about is seeing Judo. The great Judo expert is president of a normal school, and he arranged a special exhibition by experts for my benefit, he explaining the theory of each part of it in advance. ...It is really an art.

Tell Mr. Alexander to get a book by Harrison—a compatriot of his—out of the library, called “The Fighting Spirit of Japan.” It is a journalist’s book, not meant to be deep, but is interesting and said to be reliable as far as it goes.<sup>3</sup>

I noticed at the Judo the small waists of all these people; they breathe always from the abdomen. (...) In the army they have an indirect method of getting deep breathing which really goes back to the Buddhist Zen teaching of the old Samurai.<sup>4</sup>

#### **12. The Letter Dated April 4 (1)**

In a letter written on April 4, we can see more of Dewey’s appreciation of traditional culture, in this case, theater.

#### **13. The Letter Dated April 4 (2)**

Dewey was impressed by the plays performed by a well-known actor of the time named Ganjiro. His graceful behavior and physicality are described in a letter as follows:

You will never realize what the human hand and arm can do until you see this.

---

<sup>3</sup> John Dewey. *Letters from China and Japan* (Kindle No. 731–733). E. P. Dutton Company. Kindle.

<sup>4</sup> John Dewey. *Letters from China and Japan* (Kindle No. 733–735). E. P. Dutton Company. Kindle.

He can do an animal's motions without any clawing—as graceful and lithe as a cat.

**14. The Letter Dated April 8 (1)**

In his letter dated April 8, Dewey describes his visit to the Imperial Theater and enjoys another hanami (cherry blossom viewing). He observes people's daily lives.

**15. The Letter Dated April 8 (2)**

Dewey states:

There are few external signs of a change, but Japan is nearly in the condition she was in during the first years of contact and opening up of things fifty or so years ago, so far as the mental readiness for change is concerned, and the next few years may see rapid social changes.<sup>5</sup>

This portrayal focuses on the inner lives of the people. Dewey, who visited Japan for the primary purpose of traveling rather than to give lectures, seems to have devoted time and effort to observing the people of the city, as he intended.

**16. The Letter Dated April 15 (1)**

On April 15, the Deweys visited Kyoto, where Dewey greatly enjoyed sightseeing.

**17. The Letter Dated April 15 (2)**

It could be said that Dewey was largely impressed by Japan's view of nature as he wrote "the earth is paradise now" describing the seasonal changing color of the leaves.

**18. The Letter Dated April 22 (1)**

In his last letter dated April 22, also from Kyoto, Dewey enjoys visiting a school. The school welcomes him by playing Japanese drums and raising the American flag. However, even here, Dewey finds Japan compliant toward Germany.

**19. The Letter Dated April 22 (2)**

Dewey states:

---

<sup>5</sup> John Dewey. *Letters from China and Japan* (Kindle No.857-859). E. P. Dutton Company. Kindle.

The machines were old, German, and out of date. In fact, it all looked as if it had been worked off on them second hand by some Germans who did not want them ever to amount to anything.<sup>6</sup>

Perhaps an important topic related to this presentation is the description of the banquet after leaving the school. Dewey states that Alice would be the only woman to attend that banquet and mentions the exploits of the oppressed but able women in Japan. On April 28, Alice writes on board a ship bound for China, which is the final entry covered in the presentation.

## 20. Conclusion

This paper attempts to rediscover Dewey's findings, which can be viewed as a concrete embodiment of social democracy, such as the physical culture that survived the modernization of Japan at the time. Dewey discovered the etiquette of the Japanese people, "samurai" culture, the roots of Judo and the modernized army, and the graceful, nimble movements preserved in theater.

## 21. Implications of the Conclusion

Therefore, if the Japanese physical culture that survived the modern era, as Dewey saw it, was still alive after World War II, it shows that the rapid democratization of Japan from that point onwards was not brought about solely by external imposition. This perspective will be useful as a viewpoint to analyze the present day and these letters demonstrate this.

## References

- Dewey, J. (1979 = 1915). *German Philosophy and Politics. The Middle Works, 8*. Southern Illinois Univ. Press.
- Dewey, J., Dewey, H. A. C., & Dewey, E. (2010 = 1919). *Letters from China and Japan*. Nabu Press.
- Dewey, J. (1982 = 1919). *Liberalism in Japan. The Middle Works, 11*. Southern Illinois Univ. Press.
- Hickman, L. (2002). *The Correspondence of John Dewey*. Charlottesville: InteLex.
- Kitamura, M. (2010). 1919nen no Dewey to Nihon. *Komazawa Educational Review, 26*, 5-32.

---

<sup>6</sup> John Dewey. *Letters from China and Japan* (Kindle No.1080-1081). E. P. Dutton Company. Kindle.

Appendix

1

**John Dewey's view of Japan's budding democracy in 1919**  
**From March 27 to April 28.**

Naoyuki Yamada  
Kansai University


2022.10.22.

[Parallel Sessions 3] On John Dewey's "Letters from China and Japan"  
International Symposium on Global Citizenship Education @ SOKA University

2

1. Introduction: Features of the letters (1)

- My area covered a total of 13 letters. These were written during their travels in Tokyo, Kamakura, Nara and Kyoto.



2

3

1. Introduction: Features of the letters (2)

27 March 1919, Kamakura, Dewey	12 April 1919, Nara, Alice
28 March 1919, Kamakura, Dewey	15 April 1919, Kyoto, Dewey
1 April 1919, Tokyo, Alice	15 April 1919, Kyoto, Alice
1 April 1919, Tokyo, Dewey	19 April 1919, Kyoto, Alice
2 April 1919, Tokyo, Dewey & Alice	22 April 1919, Kyoto, Dewey
4 April 1919, Tokyo, Dewey (?)	28 April 1919, Ship, Alice
8 April 1919, Tokyo, Dewey	※ Dewey=John Dewey

3

4

1. Introduction: Features of the letters (3)

Alice's letters are characterized by detailed descriptions of everyday life, such as shopping and eating, whilst Dewey's letters locates the characteristics of the Japanese people they meet within current events and world affairs. For example, he addresses Japanese public opinion and makes the following statement:

*There is a great anti-American drive on now; seems to be largely confined to newspapers, but also stimulated artificially somewhat, presumably by the militaristic faction, which has lost more prestige in the last few months than in years, with a corresponding gain in liberal sentiment.*

4

5

1. Introduction: The Dewey's perspective

- John Dewey, "Liberalism in Japan" originally in *the Dial*, Oct. 4, 1919, compiled in John Dewey, *Characters and Events* (New York: Henry Holt and Company, 1929, pp.168-169.)
- "Dewey saw the growth of democracy in Japan as being hindered by Germanism" (Kitamura 2010, p.24)
- In other words, Japan had its own budding democracy, but, following the example of Germany (which was supposed to have been an adversary in World War I), it "created a constitution that did not make the people sovereign, and a nationwide primary education designed to make the young Japanese docile" (p. 26), so that "secondary and higher education was also the combination of these factors," which Dewey concluded, curtailed the progress of liberalism (p.26).

5

6

1. Introduction: The Dewey's perspective (2)

- It is true that the democracy that Dewey aspired to was not very compatible with Japan at the time, where monarchy and militarism prevailed.
- In Japan, which was strongly influenced by German idealism. Dewey's ideas must have been difficult to accept. In 1915, in *German Philosophy and Politics*, Dewey historically positioned and criticized German militarist and imperialist nationalism.


*On the whole, America ought to feel sorry for Japan, or at least sympathetic with it, and not afraid. When we have so many problems it seems absurd to say they have more, but they certainly have fewer resources, material and human, in dealing with theirs than we have, and they have still to take almost the first step in dealing with many of them. It is very unfortunate for them that they have become a first-class power so rapidly and with so little preparation in many ways; it is a terrible task for them to live up to their position and reputation and they may crack under the strain.*

6

7

### 2. Question

- What aspects of Japan's budding democracy did Dewey see?
- What possibilities did Dewey envision for Japanese society at the time?




<https://www.ndl.go.jp/scenery/data/34/> 7

8

### 3. The nature of the letters:

Letter dated 27 March




Negative language is also prevalent in his letter dated 27 March, such as militarism, in line with the deterioration of Japanese feelings towards the US and the UK, as introduced earlier.

9

### 3. The nature of the letters:

Letter dated 28 March




Here we see that he is enjoying his trip.  
On this day they visit the tourist destination of Kamakura, where they learn a lot about seafood dishes and other descriptive information.

10

### 3. The nature of the letters:

Letter dated 1 April



10

11

- Here he mentions Alexander, who also influenced Dewey's philosophy, as well as traditional Japanese physical techniques and etiquette that had taken root in the army.

*My other experience that I have not written about is seeing Judo. The great Judo expert is president of a normal school, and he arranged a special exhibition by experts for my benefit, he explaining the theory of each part of it in advance. ...It is really an art.*

*Tell Mr. Alexander to get a book by Harrison—a compatriot of his—out of the library, called "The Fighting Spirit of Japan." It is a journalist's book, not meant to be deep, but is interesting and said to be reliable as far as it goes.*


*I noticed at the Judo the small waists of all these people; they breathe always from the abdomen. (...) In the army they have an indirect method of getting deep breathing which really goes back to the Buddhist Zen teaching of the old Samurai.*

11

12

### 3. The nature of the letters:

Letter dated 4 April



12

13

Dewey was impressed by the plays performed by a well-known actor of the time named Ganjiro. Above all, he was impressed by Ganjiro's graceful behaviour and physicality, described in a letter as follows.



*You will never realize what the human hand and arm can do until you see this.*

*He can do an animal's motions without any clawing—as graceful and lithe as a cat. He is a son of an old man Ganjiro.*

[https://ja.wikipedia.org/wiki/%E4%BB%AD%E6%9D%93%E9%B4%8B%E5%B2%BB%E9%B3%BE\\_%E5%BB%9D%E4%BB%A3](https://ja.wikipedia.org/wiki/%E4%BB%AD%E6%9D%93%E9%B4%8B%E5%B2%BB%E9%B3%BE_%E5%BB%9D%E4%BB%A3)

13

14

### 3. The nature of the letters:

Letter dated 8 April



On this day, as in the previous one, we visit the Imperial Theatre and enjoy another hanami (cherry blossom viewing). Observing people's daily lives.

15

*There are few external signs of a change, but Japan is nearly in the condition she was in during the first years of contact and opening up of things fifty or so years ago, so far as the mental readiness for change is concerned, and the next few years may see rapid social changes.*

This portrayal focuses on the inner lives of the people, rather than superficial changes. Dewey, who visited Japan for the primary purpose of travelling rather than to give lectures, seems to have devoted time and effort to observing the people of the city, as he intended.

15

16

### 3. The nature of the letters:

Letter dated 15 April



The letter dated 15 April written in Kyoto. It is the longest letter I have handled, and Dewey greatly enjoyed the sightseeing.

17

*The weather and the spring time are superb. Cherry blossoms were gone when we got here, but the young leaves of the maples are lovely green or red and the whole earth is paradise now. The hills are nearer than in Florence, the mountains higher, so that Kyoto has every natural beauty.*



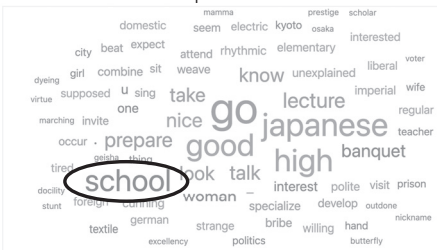
<https://blog.goo.ne.jp/mapfan01/e/c28131c568b2eb904146896e1c4d7bfe>

17

18

### 3. The nature of the letters:

Letter dated 22 April



18

19

Dewey finds Japan compliant towards Germany.

*The machines were old, German and out of date. In fact, it all looked as if it had been worked off on them second hand by some Germans who didn't want them ever to amount to anything.*

Perhaps more important to this presentation is the description of the banquet after she leaves school. Dewey states that Alice would be the only woman to attend that banquet, and mentions the exploits of the oppressed, but able, women in Japan.

19

20

#### 4. Conclusion

Dewey stated that "You would be surprised to see how free from all affectations this country has remained" and that "There is a social democracy here that we do not know".

My presentation was an attempt to rediscover Dewey's findings, which can be viewed as the concrete embodiment of this social democracy.

One of these is the physical culture that survived the modernization of Japan at the time. Dewey discovered the etiquette of the Japanese people, the "samurai" culture, which is the base of judo and the modernized army, as well as the graceful, nimble movements preserved in theatre.

20

21

#### 5. Implications of the conclusions

If the Japanese physical culture that survived the modern era, as Dewey saw it, was still alive after the Second World War, it shows that the rapid democratization of Japan from that point onwards was not brought about solely by external imposition.

This perspective may also be useful as a viewpoint to analyze the present day and these letters will reflect on it.

21

22

#### 6. Reference

- Dewey, J. (1979=1915). *German Philosophy and Politics. The Middle Works, 8.* Southern Illinois Univ Press.
- Dewey, J., Dewey, H. A. C., & Dewey, E. (2010=1919). *Letters from China and Japan.* Nabu Press.
- Dewey, J. (1982=1919). *Liberalism in Japan. The Middle Works, 11.* Southern Illinois Univ Press.
- Hickman, L. (2002). *The Correspondence of John Dewey.* Charlottesville: InteLex.
- Kitamura, M. (2010). 1919nen No Dewey to Nihon. *Komazawa Educational Review, 26,* 5-32.

Thank you very much for your attention.

22

## Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (3): A Study of Dewey's Surroundings During His Shanghai Days

Xing Liu

On April 30th, 1919, the Deweys arrived in Shanghai by liner Kumano Maru (熊野丸). This event is repeatedly mentioned in articles of nowadays, while, few have asked why the Deweys took this liner and why he came to Shanghai, rather than any other city. In fact, there were some interesting historical reasons that influenced Dewey's choices and his experiences during his time in Shanghai also reflected many of the characteristics of the time, and these characteristics had a significant impact on Dewey's subsequent two years in China. This study will focus on some social surroundings of John Dewey during his Shanghai time.

### 1. Shanghai: Dewey's entrance into China

The Kumano Maru, on which the Deweys sailed, was launched in 1901 and served for the Japanese Navy at Yokosuka Naval District and Sasebo Naval District until 1918. Then it was converted to civilian use, and on October 26th, 1918, the 2,873-ton Kumano Maru officially started its service between Kobe and Shanghai (via Moji). Thus, when the Deweys went aboard, it was a brand-new and luxurious liner that had only been in service for about six months.

At that time, the routes between China and Japan were mainly the Shanghai and Shandong (Dalian or Tsingtao) routes (Matsuura, 2020, p.2). 1919 saw the end of World War I, and during the war, Japan and Germany had just fought a fierce war in Tsingtao and the political situation in Shandong was not at peace. According to the records of Japanese maritime history, there were also several incidents of Japanese ships being blown up by German fish torpedoes even until 1918 and a freighter named Tokuyama Maru(徳山丸) sank on August

---

Xing Liu (Assistant Professor at Hiroshima University)

This paper is based on my presentation given at the session "Reading Dewey's Letters from China and Japan" at the 1st International Symposium on Global Citizenship Education "Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey" (22 October 2022, at Soka University) . This research has been supported by the 14th Five Year Plan of National Education Sciences Youth Foundation of Ministry of Education (EOA220549) .



2nd, 1918 (Wakimura & Yamagata, 2003, p.128). Considering the situation mentioned above, the only suitable route for the Deweys is the Shanghai one. They departed Kobe on April 27th 1919 and arrived in Shanghai three days later. Two years later, when a famous Japanese writer Ryūnosuke Akutagawa (芥川龍之介) came to visit China, his experience aboard was almost the same. It took him two days from Moji to Shanghai and according to Akutagawa, it was so fast (Akutagawa, 1925, p.1).

Therefore, Hu Shi needed to go south early from Peking to wait for the Deweys in Shanghai. According to Hu Shi's letter to the president of Peking University, Cai Yuanpei (蔡元培) on May 3rd, 1919, "Dr. Dewey and his wife arrived in Shanghai at noon on the 30th. Jiang Menglin (蔣夢麟), Tao Xingzhi (陶行知) and I met them at the pier and sent them to live in the villa of Cangzhou. I asked them to take a look at Shanghai in the next few days. Last night, I gave a lecture on the basic ideas of pragmatism at the Educational Association, which I took as an introduction to Dewey's lecture tomorrow. He has two lectures, today and tomorrow. On the 5th, he will go to Hangzhou for a visit, and Jiang accompanied him. Mr. Jing Hengyi (經亨頤), a representative of the Jiangsu Provincial Educational Association, came to welcome him yesterday. Dewey will stay in Hangzhou for about four or five days and give only one lecture. After returning to Shanghai, he will stay for one or two days and then go to Nanjing. He will probably stay there for about two weeks and then come to Peking." (Pan, 2018, p.358)

Hu Shi's plan was largely realized. It is noteworthy that from the very beginning, Shanghai was reflected in Dewey's eyes as a modern and big city. In his first letter to his family from China, Dewey said that "We have slept one night in China, but we haven't any first impressions, because China hasn't revealed itself to our eyes as yet. Mamma compares it to Detroit Michigan, and except that there is less coal smoke, the description hits it off. This is said to be literally an international city..." (Dewey & Dewey, 1920, p.147) From then on, Dewey was going to be greeted with a huge wave of welcome in Shanghai, while all of them were under the organization of a local educational association.

## **2. Freedom of Association, Another Factor**

Dewey's first lecture in China was the *Education of Democracy*, which he delivered to his Shanghai audience on May 3rd, and it was organized by the Jiangsu Provincial Educational Association (江蘇省教育會). According to Hu Shi's letter mentioned above, Hu gave an introductory lecture for the members of the association before Dewey's. As an eager discipline, Hu "took a thirty-six hour trip from Peking to meet" (Hickman, 2002, No. 03898) Dewey, but he needed local people in Shanghai to help him plan Dewey's activities. This is the reason why the

educational association played an active role during the whole process.

Founded in 1905, the Jiangsu Provincial Educational Association was a famous local educational society which was to promote modern education in China. It emerged from the rising tide of freedom of association in the late Qing Dynasty, whose participants, such as Zhang Jian (張謇) and Tang Wenzhi (唐文治), either had great wealth or high academic reputation and were powerful celebrities not only in Jiangsu Province but also across China. The younger officers of this association, such as Huang Yanpei (黃炎培), Shen Enfu (沈恩孚), and Yu Rizhang (余日章), were in their prime and were very capable of handling this kind of affairs. The freedom of association was admitted only in the late years of Qing Dynasty and most of them were commercial societies at first. As *the Law for Local Autonomy* (『城鎮鄉地方自治章程』) was issued in 1909 by the Qing Government, these societies enjoyed more autonomy to develop themselves. Although at first this association was only considered as an educational administrative auxiliary group, as the social environment changed, especially after the Republic of China, the social atmosphere became more open, the influence of the Jiangsu Provincial Educational Association reached its climax and its influence spread to the whole country.

It is worth noting that the Jiangsu Provincial Educational Association was located in Shanghai, the most international city in China (Bergere, 2009, Chapter 7), and its members focused on international collaboration after the Republic of China. On October 9th, 1914, the Association set up an “Intercultural Department” within it, which was responsible for contacting foreigners in Southern China, including people from the YMCA, the Protestant Churches, and some from the secular school system. Since 1912, members of the Jiangsu Provincial Educational Association organized several overseas educational visits, including, in 1913-1914, Yu Ziyi (俞子夷) went to the United States to join Chen Rong (陳容) and Guo Bingwen (郭秉文) to study education in Europe and the United States; in 1915, the Ministry of Agriculture and Commerce organized an industrial visit to the United States, and Huang Yanpei accompanied the group to study the industry and education there; in 1917, Huang and others went to Japan and South-eastern Asia, focusing on the education in the American colony of the Philippines. It is well known that Chinese education since the late Qing Dynasty has basically imitated the Japanese system, but also introduced western educational ideas such as Johann Friedrich Herbart through the writings of Japanese scholars. Members of the Jiangsu Provincial Educational Association had always considered those Japanese scholars as second-hand and low-quality, so they wanted to cross the Japanese medium and introduce European and American educational ideas directly. This is the reason why they did so many overseas visits. As early as 1913, Huang Yanpei wrote a famous article entitled “*The Adoption of the Educational Ideas of Pragmatism*”, expecting to improve education with pragmatic ideas, strengthening experiments in elementary

schools, enhancing students' hand word abilities, etc. Of course, this "pragmatic" approach of Huang Yanpei was probably not an original one of Dewey's and he mixed it with his own ideas about vocational training. In other words, it was quite far from Dewey's theory (Liu, 2022, p.215). However, at that time, Huang was already ahead of his time. And it is not hard to imagine how excited Huang was when Dewey finally came to Shanghai, China in 1919. Dewey was absolutely supported by the Jiangsu Provincial Educational Association, and the strong strength of the Association would undoubtedly provide an important guarantee for the far-reaching spread of Dewey's ideas. From this perspective, one has to admit that it was Dewey's great fortune that he started his Chinese tour from Shanghai.

### 3. Newspapers and Magazines: The Power of Modern Media

One of the most important guarantees that the Jiangsu Provincial Educational Association could offer is the modern media. Dewey could be considered almost a favorite among the Chinese newspapers, magazines, and journals during his 1919-1921 visit. *The New Education* (新教育), Vol. 1, No. 3, is a special issue on Dewey, introducing Dewey's philosophy, educational ideas, and various other related fields. It was basically a collective work of Hu Shi and Dewey's lectures in Shanghai. This was a very early and comprehensive introduction to Dewey's ideas. But what is more noteworthy is that *The New Education* was supported by the Jiangsu Provincial Educational Association.

The organizing group for *The New Education* was the Chinese New Education Society. This society was founded in 1918 and it seemed to be a national society because it was named "Chinese", and it was under the auspices of the Jiangsu Provincial Education Association, Peking University, Nanjing Higher Normal School, Chi-Nan Institute (暨南学校), and Chinese Association of Vocational Education. While in fact, Cai Yuanpei, the president of Peking University, entrusted Zhang Jian as his agent in this society, and the representatives of the other organizations were all members of the Jiangsu Provincial Education Association (Xu, 2021, p.142). Therefore, the Chinese New Education Society was essentially an expanded organization of the Jiangsu Provincial Education Association, which aimed at some national reforms in education. In February 1919, the Society launched a journal *The New Education*, with a slogan that "stands for individual development and social progress". Its editor, Jiang Menglin - a graduate of Columbia University - was also a member of the Jiangsu Provincial Education Association. Thus, when *the New Education* launched its special issue on Dewey, it was still essentially the Jiangsu Provincial Education Association's support for Dewey.

The social network that extended from the Jiangsu Provincial Education Association was much broader. Members of the Association, such as Bao Gongyi (包公毅) and Zhuang

Yu(莊俞), had already been employed in institutions such as the *Shanghai Times* and the Commercial Press (商務印書館) in Shanghai. And Dewey's activities were also very close to these institutions. The next day Dewey arrived in Shanghai, he was taken to the Commercial Press, and Dewey was told that it is "the biggest printing house in the east", and it "prints most of the textbooks and everything else, including money for the Republic" (Hickman, 2002, No. 03898). The Deweys also took a picture with Hu Shi and Tao Xingzhi at *Shun Pao Newspaper* (申報), and it has been reprinted quite a lot in recent years.

Almost one year later, in an April 22nd, 1920 letter to John Jacob Coss, Dewey said that "Suh Hu and a few others are very anxious to modernize the university and to do means not only getting teachers but material in shape. He is anxious to have me give a course in the interpretation of the history of western philosophy, which can become for a while a kind of standard basis for that subject. The largest publishing house in China has recently made arrangements by the way for extensive translations, rather specially in philosophy. Suh Hu and Monlin Chiang, a Teachers College man, and Chancellor Tsai of the University are the board of editors." (Hickman, 2002, No.04884) It is evident that Hu Shi had a much larger academic plan at that time and the cooperation with the Commercial Press was very important, although, for various reasons this plan has not yet been realized, Dewey's contact with the Commercial Press continued.

One of the central benefits of having these extremely enthusiastic people occupying key positions in Chinese media was that Dewey's speeches often appeared in full pages in their original form in various newspapers and magazines so that ordinary readers were not only aware of the visit of an American philosopher and educator name Dewey but were also able to directly appreciate his ideas when just picking up a piece of newspaper. This was very rare at that time. For example, on May 4th, 1919, the first lecture of Dewey at the Jiangsu Provincial Education Association was comprehensively introduced in the *Shun Pao Newspaper*, with special emphasis on the need to promote both science and democracy in education, and the second lecture of Dewey was reported in details in the following day's *Shun Pao Newspaper*, introducing Dewey's pragmatic education, which aimed at enabling children to adequately cope with the realities of society. In addition to this, the magazines in the hands of these younger scholars, such as *the New Education*, published Dewey's speech in a comprehensive manner, regardless of the length of the article. This made Dewey's ideas available to most people. This is the reason why Dewey made a joke to his family that "can you wonder I hate to leave a country where educational lectures are treated as news?" (Hickman, 2002, No. 03964) before his final departure.

An interesting and contrasting example is that despite the official invitation from the

Japanese side, the content of Dewey's lectures was never made public to the general public, but was confined to the small circle of philosophical studies at Tokyo Imperial University. This made Dewey's influence in Japan very limited during the same period.

#### 4. Conclusion

No one can doubt the magnitude of Dewey's influence on modern education in China, but it is worth noting that this great influence was promoted by several historical factors. From the moment he arrived in Shanghai, there were a lot of factors that influenced his visit to China, directly or indirectly. The global and open environment of Shanghai, the positive development of the Jiangsu Provincial Educational Association, and the burgeoning of modern media in China at the time created space for Dewey to broaden his influence.

#### References:

- Akutagawa, Ryunosuke (1925). *A Trip to China*. Tokyo: Kaizo-sha. (芥川竜之介：『支那遊記』、東京：改造社、1925年。)
- Bergere, Marie-Claire (2009). *Shanghai: China's Gateway to Modernity*. Redwood City: Stanford University Press.
- Dewey, John; Dewey, Alice Chipman (1920). *Letters from China and Japan*. New York: E.P. Dutton & Company.
- Hickman, Larry (2002). *The Correspondence of John Dewey*. Charlottesville: InteLex.
- Liu, Xing (2022). Dewey and Lu Xun: A Hidden Relationship. *Modern Chinese Literature Studies*, No.276, pp.203-217. (劉幸：「杜威与鲁迅：一段隱而未彰的關係」『中国現代文学研究叢刊』、第276期、2022年、第203-217頁。)
- Matsuura, Akira (2020). The Times of Nagasaki Maru and Shanghai Maru. *WAKUMON*, No.38, pp.1-14. (松浦章：「長崎丸・上海丸の時代——日中汽船航路の新時代」、『或問』第38号、2020年、第1-14頁。)
- Pan, Guangzhe (2018). *The Collected Works of Hu Shi: Chinese Correspondence*. Taipei: Institute of Modern History, Academia Sinica. (潘光哲：『胡適全集·胡適中文書信集』、台北：中央研究院近代史研究所、2018年。)
- Shun Pao Newspaper* (申報).
- Wakimura, Yoshitaro; Yamagata, Masao (2003). *The Chronology of Japanese Modern Maritime*. Tokyo: Seizando-Shoten. (脇村義太郎、山縣昌夫：『近代日本海事年表』、東京：成山堂書店、2003年。)
- Xu, Jiagui (2021). Organizational Evolution and Educational Reform: Jiangsu Society of Education in Period between Late Qing and May Fourth. *Historical Review*, No.192, pp.131-

146. (徐佳貴：「組織演變与文教革新：晚清与五四之間的江蘇省教育会」、『史林』、第192期、2021年、第131-146頁。)

## Reading Dewey's *Letters from China and Japan* (4): Exploration of Dewey's Impression in China With His Letters and His Book

Masaki Onuma

John Dewey had been staying in China from 1919 to 1921. During this period, he wrote letters to his daughter about his life in China. According to his letters, surly he enjoyed staying in China with observing Chinese culture, politics and life styles.

According to Kawashiri (2009, cited in Mori, 1992), Dewey was supposed to stay in China for only two to three weeks. However, the period of his staying in China was much longer than that. There is a great question; what caused Dewey to change his mind? This study explores the possible reason why he extended his period of stay through exploring his letters and his book of *Democracy and Education*.

Reviewing the reading materials of Dewey's, it can be presumed that Dewey might be impressed by Chinese grass-root activity. In fact, when he was in China on June 20th, 1919, he wrote his letter that "To think of kids in our country from fourteen on, taking the lead in starting a big cleanup reform politics movement and shaming merchants and professional men into joining them. This is sure some country." (Dewey, 1920, p. 247)

This study first discusses modern Chinese history and the New Culture Movement which were background of caused the activity. Then, it discusses his letters and his book to explore the reasons that Dewey changed his mind.

### <Background 1: Chinese modern history>

China had undergone severe experiences in 18-19th century. The first to be noticed is First Opium War in 1842. It occurred between China and U.K., and China ceded Hong Kong to U.K. Continuously in 1844, China signed the Treaty of Aigun which China ceded the land north of the Amur River to Russia. Second Opium War happened in 1860: U.K. and French forces

---

Masaki Onuma (PhD, Beijing Normal University)

This paper is based on my presentation given at the session "Reading Dewey's Letters from China and Japan" at the 1st International Symposium on Global Citizenship Education "Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey" (22 October 2022, at Soka University).

looted Beijing and burned down the Old Summer Palace located in the Beijing. In Sino-French War in 1884, French colonized Vietnam. Moreover, in 1895, first Sino-Japanese War occurred and China signed the Treaty of Shimonoseki that China ceded to Japan Penghu, Taiwan and the Liaodong Peninsula. In 1900, the Battle of Peking broke out. Eight-Nation Alliance (Germany, Japan, Russia, Britain, France, the United States, Italy, and Austria-Hungary) conquered Beijing. The treaty required China to pay an indemnity of \$335 million (over \$4 billion in current dollars) plus interest over a period of 39 years.

In 1912, Nanjing Provisional Government of the Republic of China started, Sun Yat-Sen became Provisional President. While later, Chinese traditional government which was Qing Dynasty corrupted. China wasn't able to maintain imperial system which had reigned more than two-thousand years under this struggled situation. In 1913, Yuan Shikai took over the position of President and he governed China with a couple of military groups. Ironically, since Yuan was eager to be the emperor, he announced that he was the emperor. In addition, he took out a huge foreign loan without parliament's consent. In 1916, Yuan Shikai's death, a couple of military groups ruled China.

In 1914, World War I broke out. In 1915, Japan issued the Twenty-One Demands to the Republic of China, including demands for territory in Shandong, Manchuria and Inner Mongolia, and rights of extraterritoriality for Japanese citizens in China. In 1918, World War I ended. In 1919, Paris Peace Conference was held. Chinese people were all struggled under this turbulent period caused by Great Powers of the world.

### <Background 2: The New Culture Movement>

In order to overcome the harsh situation, Chinese Great Writers enlightened Chinese people. They criticized classical Chinese ideas and promoted a new culture based upon progressive, modern and western concepts, such as democracy and science.

Chen Duxiu published the magazine of "*New Youth*" which was debating the causes of China's weakness as well as blaming on Confucius culture. Hu Shih, who studied at Columbia University under Dewey, promoted Written Vernacular Chinese which referred to forms of written Chinese based on spoken Chinese, instead of Classical Chinese. Lu Xun published "*A madman's diary*", "*The True Story of Ah Q*" etc., and insisted that people's ignorance caused miserable results. The movement was launched by Chinese intellectuals. They promoted new society and they impacted on youth, especially university students dramatically. To overcome the difficulties of China, The New Culture Movement was led by Chinese Great Writers.



### <Background 3: China after 1919>

In January 1919, Paris Peace Conference was held in order to inaugurate the international settlement of the World War I. The Treaty of Versailles decided to allow Japan to retain territories in Shandong that had been surrendered to Germany. On May 4th, 1919, the May Fourth Movement occurred as a demonstrate against the pro-Japanese terms. Students gathered in front of Tiananmen to protest the Treaty of Versailles. During this protest, Chinese Government arrested several university students. Against this arrest, many students went on strike in Beijing. Furthermore, the students in the larger cities across China followed and went on strike. Patriotic merchants and workers joined protests. Furthermore, chancellors from thirteen universities arranged for the release of student prisoners. Consequently, Chinese representatives in Paris Conference refused to sign the Treaty of Versailles. The May Fourth Movement changed Chinese government's attitude and made them protest Great Powers.

In 18-19th century, China faced with hardships that the imperial government which continued for centuries corrupted and they were exploited by Great Powers. Under these hardships, the Chinese Great Writers educated Chinese people, then Chinese youth responded to them and encouraged and educated other Chinese people. Finally, they showed their power in the May Forth Movement.

### <Dewey's impression in Chinese grass-root movement from his letters>

Dewey wrote his letters about the Chinese university students' activities in detail with deep affection. He wrote the letter on July 17th, 1919 : "it is said that the students were very successful during the strike in converting soldiers to their ideas. The boys at the High Normal said they were disappointed when they were let out of jail at the University because they had not converted more than half the soldiers." (Dewey, 1920, p. 286) Also, he mentioned on July 4th, 1919 that "remember these are boys, eighteen to twenty, and that they are carrying on their propaganda for their country; that the summer averages one hundred in the shade in Peking, and you'll admit there is some staff here." (Dewey, 1920, p. 265) On July 2nd, 1919, he said "To-day the report is that Chinse delegates refused to sign the Paris Treaty; the news seems too good to be true (…)." (Dewey, 1920, p. 258-259)

### <What he wrote in "Democracy and Education" in 1916>

Before Dewey visited China, he published a book entitled "*Democracy and Education*" in 1916. It was three years earlier than his visiting China. In this book, he wrote that "we have seen that a community or social group sustains itself through continuous self-renewal, and that this renewal takes place by means of the educational growth of the immature members of the

group.” (Dewey, 1916, p.18)

Unpredictably in China, he had a chance to witness the self-renewal movement. It was the grass-root movement in 1919 that Chinese Great Writers educated the youth and the youth educated the ordinary people. It seems right to presume that he must be impressed and interested in observing the movement directly.

The other reason is that he wrote his letters with strong passion: “This is sure some country” (June 20th, 1919) , “there is some staff here” (July 4th, 1919), “the students were very successful during the strike” (July 17th, 1919) and “the news seems too good to be true” (July 2nd, 1919). His tone of the words were emotional and passionate obviously.

Moreover, he discussed in this book that “to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity.” (Dewey, 1916, p.102) After May Fourth Movement, the strike was spread drastically. First, students in Beijing went on strike, next, students in the larger cities across China followed, then, merchants and workers followed. Lastly, Chinese government followed. The process of expanding the strike movement was exactly same with what he wrote in his book.

### <Conclusion>

This study explores the Dewey's impressions in China. Although he planned to stay a couple of weeks, he stayed in China for few years. There is a question of what caused Dewey to change his mind. According to his letters and his book, it is obvious that what he wrote in his book was practiced in China. In other words, he published the book of *Democracy and Education* in 1916, and he indicated the theory of self-renewal movement of the society. In 1919, he had opportunities to observe the process of self-renewal movement in China. He must be so excited. When he discussed the grass-root movement in China, he utilized emotional expressions repeatedly. It is interpreted from these facts that because Dewey must be impressed by Chinese grass-root movement, he stayed longer than he planned.

### References

- Dewey, J., & Dewey, A.C. (1920). *Letters from China and Japan*. New York: E.P. Dutton & Company.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Retrieved from EdTechBooks.org.
- Kawashiri, F. (2009). Kyoto University Research Information Repository: 陶行知とデューイの訪中 - 民国初期中国教育史の一側面 . Retrieved from [https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/246457/1/20seiki\\_431.pdf](https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/246457/1/20seiki_431.pdf)

## The Dissemination of Dewey's Educational Ideas by Chinese Intellectuals in the Early 20th Century: An Example of the Activities of Early Marxists

Yimin Gao, Dingmeng Fu

[Abstract] Dewey's visit was a major event in China in the early 20th century, and has exerted huge influence on the intellectual and education history of China. During their unprecedented presence in China for over 2 years, Dewey traveled to 11 provinces except Beijing and Shanghai, and gave over 200 speeches. Around the time when Dewey visited China, local intellectuals illustrated and spread his thoughts through magazines, newspapers and books. It has brought far-reaching influence. Early Chinese Marxists, such as Chen Duxiu (陈独秀), Mao Zedong (毛泽东), and Yang Xianjiang (杨贤江) were also subject to the influence of Dewey's educational ideas, and helped spread them in a direct or indirect way.

[Keywords] Dewey; educational ideals; Chinese intellectuals; early Marxists

In the early 20th century, China witnessed a conflict between old and new forces, a collision of Chinese and foreign ideas, and a situation of turmoil and great complexity. The modern transition of politics, society and culture occurred amidst internal strife and foreign aggression. In the field of education, various educational ideas from the West became widely circulated, especially those of John Dewey, a pioneer of pragmatism and the founder of the progressive education in the United States. After Dewey's visit to China in 1919, Chinese intellectuals, with unprecedentedly great passion, propagated his educational ideas. Among them, there were such early Marxists as Chen Duxiu (陈独秀), Mao Zedong (毛泽东), and Yang Xianjiang (杨贤江), who were involved in this process directly or indirectly.

### I. Dewey's visit set off a wave in China

Dewey's visit was undoubtedly a major event in China in the early 20th century, and had far-reaching influence on the intellectual history of China. Dewey came to China by

---

Yimin Gao (Beijing Normal University, China)

Dingmeng Fu (Beijing Normal University, China)

accident. He was invited here by Hu Shi and others because he was in Japan at that time. Dewey had no plans for his stay in China even on the ship heading for Shanghai. The inviters included Peking University, Shangzhi Society (尚志学会), China Public University (中国公学), New Society (新学会), education associations of Zhejiang and Jiangsu, Beijing Higher Normal School, Nanjing Higher Normal School, and others. <sup>[1]</sup> Dewey arrived in China on April 30, 1919 (May 1 according to another source). During the two years in China, the Deweys traveled to 11 provinces in China (including Hebei, Liaoning, Shanxi, Shandong, Jiangsu, Jiangxi, Hubei, Hunan, Zhejiang, Fujian, and Guangdong, but not Beijing and Shanghai), and gave more than 200 speeches on topics such as social and political philosophy, educational philosophy, history of Western thought, and ethics. These speeches were published in newspapers and periodicals such as *Morning News* (晨报), *New Wave* (新潮), *Shun Pao* (申报), and *New Education* (新教育), and finally became *Dewey's Lectures in China* (杜威五大讲演). The book was reprinted more than ten times and became popular for a time before Dewey's departure from China, and later published repeatedly. <sup>[2]</sup>

Dewey's influence was greatly felt throughout China roughly for the following reasons. First, Hu Shi (胡适), Jiang Menglin (蒋梦麟), Guo Bingwen (郭秉文), Tao Xingzhi (陶行知) and other students of Dewey who had studied at Columbia University occupied important positions in the academic world back then, and thus played a significant role in expanding Dewey's influence. Second, the May Fourth Movement took place soon after Dewey arrived in China. He was so greatly moved by the passion of students that he grew sympathetic with China and decided to stay here long for help. His ideas were spread by the movement. <sup>[3]</sup> Third, Dewey got unpaid for a long time, so groups of different backgrounds invited him for lectures. After 1920, rather than being active only in his students' circles, Dewey began to travel more in China, which helped expand his influence.

Dewey affected China profoundly, and vice versa. The trip to China gave Dewey, who had suffered economic and mental strain for a long time, a break. What he saw in China inspired him. Drastic changes in the Chinese society, after the May Fourth Movement in particular, made him more concerned about political issues and other aspects of reality. Dewey, a philosopher of scholarly nature, had since then engaged in active contact with Chinese students and ordinary people for two years. He gained a deeper understanding of this ever-changing society in the East, as well as political and social issues. Hu Shi (胡适) pointed out, "Dewey published monographs on many topics except political or social ones before his visit to China."<sup>[4]</sup> In 1927, shortly after returning to the United States, Dewey published *The Public and Its Problems*, one of his most important works in political science in life. Dewey, an American, had a major influence on China, and, in return, China affected him profoundly. <sup>[5]</sup>

## II. The dissemination of Dewey's works on education in China

Before Dewey came to China, Tao Xingzhi and others published articles on his works to popularize pragmatism. His arrival in China propelled republication of his works.

In 1911 before Dewey's visit to China, Liu Boming (刘伯明) translated "What is Thought" (the first chapter of *How We Think*) and had it published in *New Education* (新教育). It initiated the dissemination of Dewey's works about education in China. In 1917, Zhu Yuanshan (朱元善) (pen name Tianmin (天民)) published two introductory articles in the *Education Magazine* (教育杂志). In the article "Dewey's Philosophy of Education", he provided an outline of *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. In the article "Dewey's Schools of Tomorrow: The Education that Stresses Natural Development", he pointed out that *Schools of Tomorrow* has clarified "the fundamental principles that should be followed in primary education".<sup>[6]</sup> At this stage, the dissemination of Dewey's writings about education served the new education movement. They were outlined in and popularized through articles mainly and sometimes with translations, which were found in more magazines than books.

After Dewey's visit to China, the dissemination of his works reached a climax in China. Shortly before Dewey's visit to China, Tao Xingzhi (陶行知) published an article entitled "An Introduction to Mr. Dewey's Educational Theory" in the magazine *New China* (新中国) in the order the 16 books by Dewey were published. Later it was distributed at the venues where Dewey gave his lectures. Dewey's lecture notes are published most frequently at this stage. They were mostly the outlines of *Democracy and Education* or introduction to Dewey's pragmatism. Meanwhile, nearly all his works were translated. Examples of articles translated included "The Democratic Conception in Education" (extracted from Chapter Seven of *Democracy and Education* and translated by Zhen Chang (真常)), "My Pedagogic Creed" (translated by Zheng Zonghai (郑宗海)), "How We Think" (translated by Zhao Naichuan (赵迺传)), "Democracy and Education" (translated by Zou Enrun (邹恩润)), "Interest and Effort in Education" (translated by Zhang Zuoshi (张佐时)), "Schools of Tomorrow" (translated by Li Xiaofeng (李小峯) and Pan Zinian (潘梓年)), "The Child and the Curriculum" (translated by Zhou Ganqing (周澐卿)), and "The School and Social Progress" (translated by TC). Books were also published such as: *The School and Society* (translated by Liu Hengru (刘衡如)), *Moral Principles in Education* (translated by Yuan Shangren (元尚仁)), *Democracy and Education* (translated by Chang Daozhi (常道直)), *The Child and the Curriculum* (translated by Zheng Zonghai (郑宗海)), *Schools of Tomorrow* (translated by Zhu Jingnong (朱经农) and Pan Zinian (潘梓年)), *Interest and Effort in Education* (translated by Zhang Yuqing (张裕卿) and Yang Weiwen (杨伟文)), and *Democracy and Education* (translated by Zou Enrun (邹恩润)). The dissemination could be felt in the teaching practice at Peking University and Beijing

Higher Normal School. In 1920, Dewey listed 9 reference books in the English language for undergraduates majored education at Peking University, such as *Democracy and Education*, *Schools of Tomorrow*, and *The School and Society*. In the autumn of the same year, Dewey delivered the course of "Philosophy of Education" at the Education Faculty of Beijing Higher Normal School with the textbook translated by Chang Daozhi (常道直) from *Democracy and Education*, which lasted for one academic year. In the autumn of 1921, Hu Shi taught the subject of "Selected Works of Dewey" at Peking University.<sup>[6]</sup>

### III. The dissemination of Dewey's educational thought by early Chinese Marxists

In China, "early Marxists" mainly refer to progressive intellectuals that accepted Marxism before the First National Congress of the Communist Party of China (1921) and made significant contributions to the founding of the Communist Party of China. Some believe that communists in the early days of the founding of the Party should also fall under the term, but no consensus has been reached in the academic circles. It takes a long time for the development and transformation of ideas, and the practical activities before and after that see a certain continuity, so it seems reasonable to allow for a large time span for the study of ideas and activities of early Marxists. The study will be placed in the historical period from the early 20th century to the failure of the Second Chinese Revolution (1927) in this paper. As space is limited, Chen Duxiu (陈独秀), Mao Zedong (毛泽东) and Yang Xianjiang (杨贤江) will be primarily studied in the paper, and how they interpreted and popularized Dewey's educational thought will be discussed.

Chen Duxiu (陈独秀) spoke highly of Dewey's pragmatic pedagogy. *New Youth* (新青年) was the pioneer in spreading Marxism during the May Fourth Movement period. Dewey's pragmatism has been discussed in Issue 4, Volume 6. Later, "Dewey's Lectures" were published in Issue 1, 2, 3, and 4 of Volume 7 of *New Youth*. It can be seen that Dewey's pragmatism had a great influence on editors of this magazine. In March 1920, Chen Duxiu (陈独秀) wrote in "The Shortcomings in Education: A Lecture at the Jiangsu Provincial Education Conference" that "Dewey's most important speeches in China were not about ethics or sociology, but about education."<sup>[7]</sup> Chen Duxiu (陈独秀) admired Dewey's democratic ideas in education, and believed that the essence spirit of new education lied in the society and the masses rather than the individual or the nobility.<sup>[8]</sup> He said in "The Spirit of New Education: A Lecture at Wuchang Normal School": "Education is closely related to society. If society becomes independent of education, human knowledge will not be developed. Without the development, the national culture will be doomed. …… It can be seen that the society instead of individuals should be the focus of education."<sup>[7]</sup> If education is mainly provided for individuals, the

effectiveness of cultural popularization will be reduced and education for the masses hindered. Chen Duxiu (陈独秀) also highly applauded Dewey's educational ideas about placing children and students at the center and running middle schools. In "What is New Education?" A Lecture at Guangdong Normal School", he said that it is "the spirit of new education."<sup>[9]</sup> Chen Duxiu (陈独秀) also agreed with Dewey's view that "a school is a society". He said: "Students and schools in the eyes of ordinary people across the society are luxuries and ornaments rather than necessities."<sup>[9]</sup> He believed that this kind of education would lead to the adverse effects including a large number of useless people, and the weakening of education. Consequently, the society would not believe in education, and hence hinder the development of education. To remove the drawbacks, "the only way is to integrate society and education, and build education on the needs of society."<sup>[9]</sup> He added that "according to the concept of new education, all schools are set up for the society, not for certain students. From universities to kindergartens, all libraries, laboratories, and museums should be open to the public, so that everyone in the society can enjoy them. Only in this way can education and society be integrated. Only in this way can society be made a big school and a school a small society. Only in this way can school be turned into society, and vice versa."<sup>[9]</sup> As Dewey gave a speech in Xiamen at the invitation of Xiamen University in March 1921, Chen Duxiu (陈独秀), then chairman of the Guangdong Provincial Education Committee, "made a call to him and invited him to Guangdong for a visit."<sup>[10]</sup> On May 2, Chen Duxiu (陈独秀) hosted Dewey's speech at the Guangdong Normal School, and gave an introduction Dewey's academic background.<sup>[11]</sup>

Among the educational ideas from abroad, Mao Zedong (毛泽东) was most interested in Dewey's. On the evening of March 17, 1920, Mao Zedong (毛泽东) paid a visit to Li Jinxi (黎锦熙), and the two discussed the schools of modern philosophy. According to Li Jinxi's comments made in 1952 and recollections in 1967, they talked about Bergson, Russell and Dewey.<sup>[12]</sup> In a letter to Li Jinxi (黎锦熙) on June 7, Mao Zedong (毛泽东) wrote: "I've been studying English, philosophy, and newspaper recently, just the three kinds. I've proceeded from the "three modern philosophers" to other schools."<sup>[12]</sup> Dewey made more than 200 academic reports across China after his arrival in April 1919. Mao Zedong (毛泽东) attended the lecture on Dewey hosted by Huang Yanpei (黄炎培) during his stay in Shanghai in 1920. In October 1920, Dewey and other cultural figures came to Changsha to give speeches. Mao Zedong (毛泽东) attended and also served as the recorder of those by Cai Yuanpei (蔡元培), Yang Duanliu (杨端六) and Wu Zhihui (吴稚晖). On July 21, 1919, Mao Zedong (毛泽东) published the "Process of the Establishment of the Society of Sound Teachings (健学会)" in the first issue of the supplement to *Xiangjiang Review*, illustrating the rules for the society are to "study and disseminate the latest academic ideas". He listed the lectures organized by the

society, such as that titled “adopting Dewey’s educational philosophy”, and acknowledged it by writing “it is transmitted so fast and produces so great benefits that its influence should be immeasurable.” In the “Declaration of Xiangtan Society for the Advancement of Education”, he said: “Dr. Dewey came from the United States to the East, and his new educational theories deserve our study. The county is so cut off from the outside world, and completely ignorant of the external situation. The leaderships are shallow and stubborn, and particularly fatuous and ignorant. If the trend of thought cannot be turned, the cause of education will be doomed.”<sup>[13]</sup> On July 14, 1919, Mao Zedong (毛泽东) talked about the new trend in various fields of modern ideology and culture in the manifesto of *Xiangjiang Review*, and pointed out “the trend refers to democracy in education” and “experimentalism in ideology”.<sup>[14]</sup> He proposed that “Dewey’s theories of education” are “completely applicable” to academic research.<sup>[14]</sup> On September 1, 1919, Mao Zedong (毛泽东) developed the “Articles of the Issue Research Association”, proposing 144 issues under 71 categories to be addressed for the then China. These issues were related to politics, economy, culture, society, national defense, foreign affairs, science and technology, etc. Those about education came top, involving 17 specific ones, such as education popularization (compulsory education), secondary education, specialized education, university education, social education, compilation of textbooks on spoken language, teaching of Chinese language and liberal arts at the secondary school, non-punishment, abolition of examinations, improvement of teaching methods at all levels, knowledge, health and salary of primary school teachers, and development and revision of the educational system. The 16th specific issue was about dispatch of students for oversea study, and the last issue was “how to put into practice Dewey’s theories of education” listed separately.<sup>[14]</sup> Although this “issue research association” was not materialized eventually, it reflected how he thought about educational issues. In September 1920, Mao Zedong (毛泽东) set up a “Culture Book Club” (文化书社) in Changsha. On November 10, he wrote an article titled “Announcement of Culture Book Club to Learners” with a list of recommended books, magazines and newspapers. Among the 61 books he recommended, there were four by Dewey alone, including *Dewey’s Lectures in China*, *Experimentalism*, *The Trend of Modern New Education* and *The Development of American Democracy*. Dewey was the most frequently recommended author in the list. Mao also recommended books on education and psychology such as *The Republic*, *An Outline of Psychology*, *Modern Psychology*, and *Society and Education*.<sup>[14]</sup>

Yang Xianjiang (杨贤江) was deeply influenced by Dewey’s theories of pragmatistic education in his early days of research. In the article “Education Should Be Practical”, Yang Xianjiang (杨贤江) has specified that the education at schools today “is oriented to the impractical and repeating, but renders students mechanical and lifeless. I am afraid that after graduation



they will go astray, not knowing how to handle practical issues.”<sup>[15]</sup> So how to remedy it? “Pragmatism is the solution.”<sup>[15]</sup> He also listed various reasons for resorting to pragmatism, and concluded: “If the school adopts pragmatism, people will tend to be practical and abandon hypocrisy. Only when one becomes practical will he be diligent, thrifty and self-restraint, and able to avoid waste and corrupt practice. It is beneficial to oneself even if he doesn’t pursue benefits. Only when one becomes practical will he be well trained mentally, and overcome affectedness and evil thoughts. It helps one brace up even if he doesn’t intend to do so.”<sup>[15]</sup> Resorting to pragmatism enabled the schools in China to cultivate students of practice and great use, who could follow the trend of the world and save the critical situation in the 20th century. These statements have shown how Yang Xianjiang (杨贤江) believed in pragmatism. Yang Xianjiang (杨贤江) cited Dewey’s principle of “seeking knowledge through action” to demonstrate the necessity of involving students in social activities. In terms of personality development, he was also influenced by Dewey’s child-centered theory. He totally denied the classroom system with scheduled courses and a time limit for graduation, and believed that it was like mass production or the operation of machines based on a certain model. It was mass production and quite anarchical. It did not care about the way out for graduates. It just aimed for recruitment of students and sending them to the society in batches. As a result, graduates would be unemployed, causing social disruption. The equalization between classroom system and scholastic year system would strangle students’ individuality, leading to a major contradiction that cannot be eliminated with school teaching in the capitalist society. Yang Xianjiang (杨贤江) believed that the classroom system hinders personality development, which shows that he was influenced by the theory about free development of personality among the bourgeoisie. From 1919 to 1922, Yang Xianjiang (杨贤江) published at least 13 articles and translations on American education in magazines such as *Education Tide* (教育潮), *Student Magazine* (学生杂志), and *Youth World* (少年世界). Back then, the United States was experiencing the rise of the progressive education movement under the leadership of Dewey, “founder of progressive education”. For example, Yang Xianjiang (杨贤江) published “Recent Trends in Education in the United States” in Issue 1, Volume 14, *Journal of Education* (教育杂志). He detailed the progressive education experiment, reform of the school system and innovation of teaching methods in the United States, as a reference for the Chinese education circles at that time. Yang Xianjiang (杨贤江) also cited Dewey’s new “three centers” of education to demonstrate the necessity of actively involving students in social activities, extracurricular sports and the development of individuality.

In June 1919, to further arouse the public and promote the “May Fourth” patriotic movement, Chen Zhidu (谌志笃) and Ma Jun (马骏), president and vice president of the

Student Union of secondary schools and above, asked Zhou Enlai (周恩来) to be the chief editor of *Tianjin Student Union News* (天津学生联合会报). Zhou Enlai accepted it with pleasure. On July 12, 1919, the foreword to *Tianjin Student Union News* (天津学生联合会报) by Zhou Enlai was published on Issue 35 of *Daily Journal of Nankai* (南开日刊). It has referred to Dewey's experimentalism - "And now the latest trend of thought in the world is about 'experimentalism'. Students should especially apply what they have learned to experiments."<sup>[16]</sup> Li Dazhao (李大钊), Qu Qiubai (瞿秋白), Yun Daiying (恽代英) and others also mentioned Dewey's theories in letters and diaries.

#### IV. Conclusion

Early Marxists outlined and vigorously disseminated modern state systems and social and political ideology since the beginning of the 20th century. Education was only a part of it, but Dewey's educational thought occupied an important position. The popularization of Dewey's educational ideas by them was seen mainly before or in early days of their acceptance of Marxism. Because, before accepting Marxism, most of them were sincere believers of the theory of "saving the nation through education". They hoped to transform Chinese education by learning from broad, and to enlighten the people and build a new country through new education. During the May Fourth Movement, most of the young people in China advocated an gradualist approach to reforms, and were attracted to Dewey's reformist ideas.

Chen Duxiu (陈独秀), Mao Zedong (毛泽东), Yang Xianjiang (杨贤江) and other early Marxists were mostly engaged in education. According to the authors' investigation, of the 53 Party members across China when the first National Congress of the Communist Party of China was convened, 25 served as teachers (but not as teachers at the labor-oriented continuation schools before they graduated), accounting for 47.2%<sup>1</sup>. Among the 12 representatives of the first National Congress of the Communist Party of China, 7 were teachers (Mao Zedong (毛泽东), He Shuheng (何叔衡), Dong Biwu (董必武), Chen Tanqiu (陈潭秋), Chen Gongbo (陈公博), Li Da (李达) and Li Hanjun (李汉俊)). After they truly accepted Marxism, they began to abandon the idea of saving the nation through education. They believed that learning from

---

<sup>1</sup> Those who served in teaching included: Bao Huiseng (包惠僧), Chen Duxiu (陈独秀), Chen Gongbo (陈公博), Chen Tanqiu (陈潭秋), Chen Wangdao (陈望道), Deng Zhongxia (邓中夏), Dong Biwu (董必武), He Shuheng (何叔衡), Huang Fusheng (黄负生), Li Da (李达), Li Dazhao (李大钊), Li Hanjun (李汉俊), Li Zhong (李中), Lin Boqu (林伯渠), Liu Zitong (刘子通), Mao Zedong (毛泽东), Shao Lizi (邵力子), Shen Yanbing (沈雁冰), Shen Zemin (沈泽民), Tan Pingshan (谭平山), Tan Zhitang (谭植棠), Yang Mingzhai (杨明斋), Yuan Zhenying (袁振英), Zhang Shenfu (张申府) and Zhao Zijian (赵子健). Furthermore, Deng Enming (邓恩铭), Gao Junyu (高君宇), He Mengxiong (何孟雄), Li Meigeng (李梅羹), Liu Renjing (刘仁静), Luo Zhanglong (罗章龙), Wang Jinmei (王尽美), Zhang Guotao (张国焘), Zhang Tailei (张太雷) and some others taught in labor-oriented continuation schools when they were students or after graduation.

abroad in education could not fundamentally solve China's problems, so they became revolutionaries.

Furthermore, they started to borrow from Russia after its success of socialist revolution instead of foreign countries on an extensive scale. As Mao Zedong (毛泽东) said: "The Chinese have learned a lot from the West, but it doesn't work, and the ideal cannot come true . . . The launch of the October Revolution brought us Marxism-Leninism. The October Revolution helped the progressive figures across the world as well those across China. They resorted to a proletarian world view as the tool to look at the fate of the country, and to reconsider their own problems. Follow the path the Russians have walked - that is the conclusion."<sup>[17]</sup> Under such circumstances, early Chinese Marxists parted ways with Dewey in the mid- and late-1920s and embarked on another road to save the country.

## References

- [ 1 ] 郑师渠. 五四前后外国名哲来华讲学与中国思想界的变动 [J]. 近代史研究, 2012(02): 4-27.
- [ 2 ] 李媛媛. 《杜威五大讲演》与中国现代化——“文化经典与中国共产党”之一 [J]. 博览群书, 2021(04): 6-11.
- [ 3 ] 欧阳哲生. 作为“事件”的五四运动——从档案文献看北洋政府对五四运动的处置 [J]. 中共党史研究, 2020(01): 40-63.
- [ 4 ] 袁刚, 孙家祥, 任丙强. 民治主义与现代社会: 杜威在华演讲集 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2004: 6.
- [ 5 ] 刘幸, 陈玥. 超越文化猎奇: 杜威的中国之旅 [J]. 上海文化, 2021(04): 83-92.
- [ 6 ] 侯怀银, 张楠. 杜威教育著作在中国的传播及其反思 [J]. 全球教育展望, 2020(11): 63-72.
- [ 7 ] 陈独秀. 陈独秀文章选编 (上) [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1984: 490, 511.
- [ 8 ] 徐国利, 刘卫. 新文化运动时期陈独秀教育思想的演变 [J]. 安徽史学, 2002(01): 57-61.
- [ 9 ] 陈独秀. 陈独秀文章选编 (中) [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1984: 78-79.
- [10] 广州. 杜威将至粤演讲 [N]. 民国日报, 1921-04-01: 008.
- [11] 唐宝林, 林茂生. 陈独秀年谱 [M]. 上海: 上海人民出版社, 1988: 149.
- [12] 中共中央文献研究室. 毛泽东年谱 (一八九三——一九四九) (上卷) [M]. 北京: 人民出版社中央文献出版社, 1993: 54, 57.
- [13] 毛泽东. 湘潭教育促进会宣言 [J]. 湖南党史通讯, 1985(07): 25.
- [14] 中共中央文献研究室. 毛泽东早期文稿 (1912年6月-1920年11月) [M]. 长沙: 湖南出版社, 1990: 293, 369, 396-402, 541-542.
- [15] 任钟印. 杨贤江全集: 第1卷 [M]. 郑州: 河南教育出版社, 1995: 3-4.
- [16] 周恩来. 《天津学生联合会日刊》发行断趣 [M]// 中共中央文献研究室, 南开大学. 周恩来早期文集 (一九一二年十月——一九二四年六月) 上卷. 北京 天津: 中央文献出版社 南开大学

出版社, 1996: 491.

- [17]毛泽东. 论人民民主专政 [M]// 中共中央文献编辑委员会. 毛泽东选集 (第二版) (第四卷). 北京: 人民出版社, 1991:1470-1471.

## Global Citizenship Education: Teaching Strategies for a Gendered Perspective

Maria Guajardo

### Abstract

Global citizenship education (GCE) emerged from a western, male-centric perspective and the challenge exists to frame GCE in a more inclusive manner representing a gendered global view. In this paper, critical pedagogy is presented as a pathway and rationale for the inclusion of a gendered perspective in GCE. *Critical* GCE, as opposed to *soft* GCE, is engagement towards dismantling the systems and structures that contribute to creating and sustaining global issues. The aim is to build one's agency to contribute to eradication of the root causes driving negative impact. This engaged approach to GCE is strongly aligned with a critical pedagogy. Three teaching strategies are presented to illustrate the critical pedagogy principles of practice including *reconceptualizing power*, *integrating lived narratives*, and *dyadic dialogue*. Through student reflections, aspects of critical GCE that serve to capture female students' authentic self are brought to life. The transition to a gendered GCE represents a commitment to inclusion that addresses and rectifies inequities that sustain oppressive systems. Implications for including a gendered GCE perspective in higher education are included.

**Key Words:** global citizenship education, gender, critical pedagogy, power, dialogue

“Another classroom is possible...we cannot create that other world, that world where many worlds fit, unless we first create another classroom, one in which all voices and lives count...” (Armbruster-Sandoval, 2005, p. 34).

Imagining another world, where many worlds fit, has been my approach to global citizenship education (GCE), emerging over the past nine years as my understanding of leadership radically transformed. As a professor in the field of leadership studies, I was trained

---

Maria Guajardo (Professor, Faculty of International Liberal Arts, Soka University)

and educated in the United States, in a western leadership perspective. Recognition of how embedded this worldview was in my leadership perspective emerged slowly. I did not identify the saturation until I arrived in Japan and began teaching university leadership courses. As I selected the premier leadership textbooks, typically written by white men, rarely identifying their positionality as western and male centric, I questioned the relevance of the texts given the absence of representation of diverse voices from marginalized communities (e.g., Harvard Business Review, 2011). The male-based perspective of leadership was in fact normalized, while the topic of female or diversity leadership was usually an add-on chapter at the end of the textbook (e.g., Northhouse, 2017). As I broadened my worldview of leadership through the inclusion of diverse scholars, student's lived narratives, and my own experiences, leadership for social change and as a process of transformation became central to my understanding of leadership. Shifting from a static concept to an experience that one can choose to practice daily, my reconceptualization of leadership was now guided by purpose, and this became my new paradigm. As noted by Urosevich and Soetero-Ng (2018), "leadership is a daily practice of action and service" (p. 295). This idea of embodying a practice also resonated with my understanding of GCE which shared a similar history with leadership.

Global citizenship education also emerged from a western perspective and like leadership, the challenge exists to frame GCE in a more inclusive manner. For global citizenship to represent a global perspective and experience, the concept must be decolonized and inclusive (Abdi, Shultz, & Pillay, 2015). Further, Arnot (2009) challenges us to consider how gender is, or is not, embedded in the construction of a global citizen in order to deconstruct and tackle gender inequities in society. While the literature on global citizenship education remains seemingly absent of a gendered perspective, the concepts of citizenship and agency are gendered (Arshad-Ayaz & Naseem, 2015; Mohanty, 2003; Tormey & Gleeson, 2012). Thus, the gendering of GCE merits attention.

In this paper, critical pedagogy is presented as a pathway and rationale for the inclusion of a gendered perspective in GCE. First, Andreotti's (2006) *soft* versus *critical* GCE will be introduced. Then, Ikeda's 2014 elements for an educational program of global citizenship will be shared, demonstrating alignment with critical GCE's goals and strategies. Central to GCE is critical pedagogy involving both inquiry and dialogue. To showcase the inclusion of those that are marginalized, Ellsworth and hooks' positions are then presented. A case study will present diverse teaching strategies in higher education to highlight how these principles were operationalized in the classroom, with a spotlight on the importance of building trust

through community and dialogic practice. This paper does not present a definitive curriculum or syllabus on GCE, rather its findings suggest that GCE can transition from a *soft* approach to a *critical* approach, and by doing so becomes inclusive and transformative. This transition represents a commitment to addressing and rectifying inequities causing global problems and sustaining oppressive systems. Implications for including a gendered GCE perspective will close the paper.

### Critical Global Citizenship Education

Andreotti (2006) states that the complexity of local/global processes and contexts are rooted in inequalities of power. This guiding assumption undergirds both the definition and strategy of *critical* GCE. The word *critical* does not refer to right or wrong, or a critique of GCE, rather it holds the space for learners to develop skills of critical engagement and reflexivity. An important step is to examine the purpose of GCE, and to ask, for whose benefit (Bruce, North, and Fitzpatrick, 2019)? If the purpose of GCE remains unexamined and GCE is seen as abstract elements of a common humanity, disregarding the imbalance of power, locally and globally, the focus of attention will remain at a cursory level (Ellsworth, 1989).

*Critical* GCE is different than a *soft* approach to GCE and the meaningful differences are succinctly presented by Andreotti (2006). For example, *soft* GCE may name the global problem as *poverty*, while *critical* GCE would name the problem as *inequality and injustice*, thus connecting to the source of the problem. She states, the nature of the problem is not the lack of resources or development, rather it is the “complex structures, systems, assumptions, power relations and attitudes…[that] create and maintain exploitation and enforced disempowerment and tend to eliminate difference” (p. 48). *Soft* GCE would promote raising awareness of global issues while *critical* GCE goes further to include, “promoting engagement with global issues and perspectives and an ethical relationship to difference, addressing complexity and power relations” (p. 48). The goals also differ. While *soft* GCE looks at empowering individuals to advance towards a socially acquired ideal world, the goal of *critical* GCE is to “empower individuals to reflect critically on the legacies and processes of their cultures, to imagine different futures, and to take responsibility for decisions and actions (Andreotti, 2006, p. 48). Within *critical* GCE, reimagining the concept of power and encouraging learners to connect to one’s voice become building blocks for a problem-posing learning environment (Torres & Bosio, 2020). In an earlier study (Guajardo & Vohra, in press), a *critical* pedagogy approach was found to contribute to a reimagining of one’s understanding of self and others, as well as the emergence of *voice* and *agency*. To support a more inclusive, gendered GCE, what elements are

needed for an educational program of global citizenship?

In Ikeda's 2014 Peace Proposal, *Value Creation for Global Change: Building Resilient and Sustainable Societies*, three elements were suggested for a GCE program. The first element is an exploration of the causes of global issues and a deeper understanding of these causes. This mirrors Andreotti's (2006) critical GCE as it too has a focus on understanding the nature of the problem within structures and systems of inequity, connecting to the source or root cause of the problem. The second element identified by Ikeda is to have a heightened awareness and sensitivity to the early signs of global problems and to then take action. This matches Andreotti's stance of promoting engagement to address the complexity of the issue. Ikeda's third element recognizes the connection and resulting negative impact of actions that benefit one's own country at the expense of the other. Similarly, Andreotti's goal of GCE is to reflect critically on the impact of relationships and inequities, taking responsibility for change.

Central to Andreotti's (2006) and Ikeda's (2014) approaches to a critical GCE is engagement with the systems and structures that contribute to creating and sustaining the root causes of global issues. Both impress upon the learner and educator an approach of engagement, building on one's agency to contribute to eradication of the problem. This engaged approach to GCE is strongly aligned with a critical pedagogy.

### **Critical Pedagogy**

Critical pedagogy (CP), as introduced by Freire (1970) is based on a social justice lens and suggests that the student is not an empty vessel, but rather an individual who brings their hope, despair, and lived experience to a learning space (Freire 1998). The lens of CP is directed at empowerment and citizenship, where teachers and learners co-create a space that fosters critical inquiry, agency, and deeper awareness leading to action. Simply stated, "critical pedagogy as a field confronts this gap between what is and what could be and all the social inequalities that produce it" (Gore, 2015, p. 81). It identifies principles of practice that aim to increase equity as opposed to outlining a definitive list of teaching strategies.

My own educational approach brought together these principles of practice that also informed what bell hooks (1994) refers to as engaged pedagogy. This approach to teaching requires "expanding beyond to imagine and enact pedagogical practices that engage directly both the concern for interrogating biases in curricula that reinscribe systems of domination (such as racism and sexism) while simultaneously providing new ways to teach diverse groups



of students” (p. 10). My goal as a professor is to create a learning space of possibility within a university course, through a process of unlearning, relearning, and learning.

To incorporate a gendered perspective in course content would require intentionality in designing teaching strategies that allow female and male students to feel safe, to reach across differences, and to incorporate a spirit of belonging so that a generic sense of unity would not wash out the differences of narratives and lived experiences. A learning approach described by hooks (1994) reflects what is needed as she states, “...to have a transformative impact on women, then creating a context where we can engage in open critical dialogue with one another, where we can debate and discuss without fear of emotional collages, where we can hear and know one another in the difference and complexities of our experience, is essential” (p. 110). Ellsworth (1989) cautions, however, that critical pedagogy can fall prey to reproducing the very structures of oppression it is trying to eliminate. As critical pedagogy seeks to empower, to give space for diverse student voices, and to utilize dialogue, what must be addressed is a sharper, deeper understanding of each of these elements such that relational domination is not reproduced in the classroom.

To interrupt existing power relationships in the classroom, Ellsworth (1989) posits that the learning experience must be relevant to students’ lives and refrain from bending towards abstraction. This requires connecting learning to historical and political contexts, inviting lived experiences into the learning space, “...urging all of us to open our minds and hearts... so that we can think and rethink, so that we can create new visions [to] celebrate teaching that enables transgressions - a movement against and beyond boundaries” (hooks, 1994, p. 12). Cultivating a questioning mind and interrupting existing power dynamics allows for reimagining and co-creating to occur (Guajardo & Vohra, in press). In the process of learning, unlearning, and relearning, students were able to question, disassemble, and integrate their understanding of the world. They demonstrated the capacity to reclaim and revision their sense of self, others, and concepts such as identity, leadership, and power. The present paper expands on this work (Guajardo & Vohra, in press) and delves deeper into the teaching strategies that supported this change.

The change process is a transformational process. In the work of embracing differences (Guajardo, Taneja, & Vohra, 2021), it was noted that,

“Engaged learning is...where students courageously step into their vulnerability, to

connect to and deepen their understanding of themselves, in order to then approach the other...to make meaning of the process and their experience of the 'other.' Through dialogue that was intentional in deepening critical inquiry and heightening self-awareness, students engaged in experiences that allowed them to co-create with others" (p. 9).

The inclusion of a gendered GCE perspective will require reaching and engaging across differences. The Embracing Differences Change Model (Guajardo, Taneja, & Vohra, 2021) names *trust* as a necessary agent of change. "An implicit trust was built through such exchanges that permeated the class...[a] nurturing field where ideas, creativity, and co-creation flourished. Sharing happened as a genuine desire to reflect, connect with others, and develop mutually without vying for a position" (p. 7). The question then is how to create this other classroom where all lives count, and GCE becomes inclusive and gendered by design and not by default?

### Case Study

This exploratory case study examined teaching strategies that contribute to a gendered GCE. The purpose was to identify those class experiences that had been most impactful to the students. The selected teaching strategies operationalize CP principles of practice that activate a process of self-awareness and change, critical inquiry, and an empowering praxis. An analysis was conducted of final reflection essays, searching for patterns that spoke of impact (Yin, 2018). Three teaching strategies were selected based on student reflections at the end of the semester of a university course taught on women's leadership. Students in the 15-week university course represented the Global South and Global North, and included thirty-eight students from East Asia, South Asia, Southeast Asia, South America, and Europe. Students were asked to reflect on which texts and/or activities had been most impactful and to explain why. This question allowed students to self-select and connect readings or activities to their own definition of impact which often captured transformation, deep insights, and change. Teaching strategies for *reconceptualizing power*, *integrating lived narratives*, and the *role of dialogue* will be described and accompanied by student voice. This will serve to illustrate the CP principles of practice.

### Reconceptualizing Power

Two exercises were introduced to reconceptualize the understanding of power. In the first exercise students faced a partner and one student was asked to make two fists. The

second student was told that their goal was to open their partner's fists. No direction was given as to how the fists were to be opened. The goal of the activity was to allow students to exercise power and then to review the strategy selected. Students employed a myriad of strategies for opening their partner's fists, from attempting to open the fists with force to politely asking their partner to open their fists. Once the students were given a few minutes to accomplish the task, a debriefing occurred. It is during the reflection of the debriefing session that learning occurs. To conduct an exercise without deep, thoughtful reflection foregoes the opportunity of the exercise becoming a teachable moment.

When asked to explain their approach which ranged from *force* to *persuasion*, some students revealed that they felt compelled to use force. Other students conveyed a verbal request, while some students employed tactics such as tickling. As one student explained,

*"[The] exercise...made us think and act inside a relationship with some power imbalance, I was the leader thus I had power over my partner. This meant that I could do whatever I wanted under my volition, thus I now find it strange and even sad that my first thought was to use physical force instead of my own words...this is the exercise that has made me reflect the most in the way that we are socialized into society, in how we are meant to think that only by force and imposing ourselves with violent means we are asserting our leadership over a group."*

*"It was a memorable activity because I remember I used force to ask her to open her fist...I realized I was not in control of myself despite learning so much about love and non-violence, the first thing I thought of was force."*

Through readings and exercises, students began to question what they knew and how they have been raised within their family, community, and the influence of society. Questioning and reflecting on power dynamics is central to CP, as noted by Mohanty (1989),

*"A number of educators, Paulo Freire among them, have argued that education represents both a struggle for meaning and a struggle over power relations...education becomes a central terrain where power and politics operate out of the lived culture of individuals and groups situated in asymmetrical social and political positions." (p. 184).*

The second exercise was an opportunity to create a symbol of power from newsprint. In small groups students worked collaboratively to imagine what symbol might represent their belief of what power could and should be. As noted by one student,

*“redefining the meaning of power, was most impactful and brought me hope for the future. Through the activity to create a symbol of ‘New Power’ I learned that we have the right to construct a new meaning of an important term...I always had thought that definition is something already fixed by society and had never thought of challenging it...nobody ever told me that I can change the definition of a word and create my own. However, this class taught me that it is possible to newly define a term in a way we would like to see and that is my responsibility as a person who is aware of social inequality.”*

Students shared how these two activities changed their idea of power, pushing them to reconceptualize the concept of power from negative to purposeful. It was evident that these opportunities to question, reframe, and integrate new ways of being and knowing were altering students’ understanding of their own sense of agency.

### **Integrating Lived Narratives**

Students read texts authored by scholars that were centered in women’s leadership and culture such as *Through the Labyrinth: The Truth about how Women Become Leaders* (Eagly & Carli, 2007), *Women and Leadership Around the World* (Madsen et al., 2015), and *Feminism is for Everybody: Passionate Politics* (hooks, 2000). To connect the texts to the students’ experiences from diverse countries, student panels were formed consisting of three students each from different countries. Students were able to share their own experiences around selected topics. Connecting text to lived narratives increased the relevancy of the class content as noted by students.

*“As a panelist, I had the opportunity to revisit my unique experiences...while it is only a tiny representation of the reality going on in my country, my story is just as valid as any other and deserves to be heard. In the beginning, I felt a little hesitant to speak in front of the entire class...However, I saw the genuine care, interest, and passion brimming from their eyes. Seeing this, I realized that we were definitely successful in creating a safe, inclusive environment where we respect and learn from each other. The energy in the room allowed me to open up and be completely genuine and honest about*

*my thoughts and feelings...*"

*"The most impactful activity from these classes was the panel discussion. It was an unforgettable experience. I was blessed to have the opportunity to share [an] authentic experience with my fellow classmates about the reality in my home country...The readings related to women leaders in south and southeast Asia covered some main points and statistics of the challenges in women leadership but omitted the authentic experiences and how...leaders in power create a change and improve the society by including women leaders in any field in the community."*

In addition to making the content relevant, sharing one's narrative allowed students to discover their own voice. One student shared how her experience as a panelist empowered her.

*"I've had a lot of moments where I felt empowered throughout the semester, but this was one of the unforgettable ones...[this] was the first time I felt that my voice, my story matters and that I have something to share to the world as well."*

In addition to listening to the lived narratives of classmates, students were also exposed to videos and guest speakers. One video was *The Danger of a Single Story* (Adichie, 2009) and one guest speaker was a woman leader from India.

*[This video and the guest speaker were] the main contributors towards shaping my view of the term feminism. It was from their courage to speak up, courage not to conform, courage to pursue what they want to do, that I also gained the courage to declare myself a feminist...[they] gave me hope that culture is possible to change. I used to think of culture as something that is largely fixed...but [they] taught me that changing a culture does not mean to change someone's mind. That would be arrogant...it is to not lose hope and to start with ourselves.*

Integrating lived narratives acknowledged the importance of intentionally positioning the voices that students hear in a learning space. As hooks (1994) notes, "Accepting the decentering of the West globally embracing multiculturalism, compels educators to focus attention on the issue of voice. Who speaks?" (p. 40). The gathering of narratives reveals that "there are partial narratives that some social groups or cultures have, and others can never

know, [this is] an opportunity to build a kind of social and educational interdependency” (p. 319) that recognizes differences as strengths. Individuals from marginalized communities assess the risk and cost of what is/can be said to whom and in what context (Ellsworth, 1989). Disclosure necessitates being seen by others, and this occurs through a “highly complex negotiation of the politics of knowing and being known” (p. 313). As Ellsworth notes, critical pedagogy must address the issues of trust, fear, risk, and desire around issues of identity and politics in the classroom.

### **Dyadic Dialogue**

A third teaching strategy was the use of dialogic exercises to begin to share one’s voice and to listen to the voice of another. In my teaching experience I have found dialogue to be a tool central to building trust and community, which both contribute to global citizenship education (Guajardo, 2021). It is a teaching strategy that can engage students to connect with themselves and others. Ikeda (2001) shares that dialogue can lead to “the transformation of opposing viewpoints, changing them from wedges that drive people apart into bridges that link them together” (p. 57). Dialogue results in change; change that leads to action.

Darder (2002) reflects on how “dialogue represents a powerful and transformative political process of interaction between people [and it] requires the interactive and ongoing participation with and among people. We cannot be involved in dialogue alone and in isolation” (p. 103).

Students were trained in how to participate in dyadic dialogue employing an adapted version of constructivist listening, which is a structured conversation between two individuals where the goal is to listen to understand the other (Weissglass, 1990). Constructivist listening is a tool for constructing new meanings, building community, and developing agency. Student reflections capture this change.

*“It sometimes reminds me how crazy it is that our tribe members used to be strangers before this semester started, but through [dialogue in] this class, we came to have bonds to rethink our biased culture and transform it into something very new and hopeful.”*

*“If I want to understand where race and gender, or race and age, or gender and class, intersect, I need to make it personal. If I want to feel enraged and motivated to take action, I need to personalize it...Being part of the solution means exactly this, to personalize and then put into practice the learning from this class, and understand that*

*change starts now, it starts where I am, and it starts with me.*”

Student experiences reflect how the process of GCE is a process of understanding, cultivating, and transforming one’s social agency (Bajaj and Vlad, 2018; Torres, 2008). When female students found themselves in positions to share their voice, questions, and new knowledge, the emergence of student agency was palpable.

These three teaching strategies of *reconceptualizing power*, *integrating lived narratives*, and *dyadic dialogue* illustrate the CP principles of practice, and through student reflections brought to life the aspects of critical GCE that serve to capture female students’ authentic self. Ellsworth (1989) identifies the importance of students making themselves visible and “defining themselves as authors of their own world” (p. 309). The purpose of engaging and reflecting was not to place students as carriers of knowledge to inform others, rather it was a process of discovery, of pushing back, a speech of resistance. As noted by hooks (1986) “... true speaking is not solely an expression of creative power, it is an act of resistance, a political gesture that challenges the politics of domination that would render us nameless and voiceless ...it is a courageous act” (p. 126). As students looked forward to a future course of action, their reflections spoke of a strengthening commitment.

## Conclusion

The odyssey of GCE is at a crossroads, evolving from a western, male-centric perspective to an approach that is integrating and elevating women’s voices and experiences. A critical pedagogy approach to GCE is a pathway for praxis, connecting theory to action. By situating *critical* GCE at the center, however, presents a quagmire for GCE in universities that have typically championed a *soft* GCE approach that is more closely aligned with a neoliberal, male-dominated view.

The three teaching strategies presented in this case study, *reconceptualizing power*, *integrating lived narratives*, and *dyadic dialogue*, reflect that it is possible to create another world where all voices and lives count (Armbruster-Sandoval, 2005), when included by design.

In higher education, a critical pedagogy approach requires weighing the risks and benefits of speaking up and speaking out. As Ellsworth (1989) poignantly reminds us, “Acting as if our classroom were a safe space in which democratic dialogue was possible and happening did not make it so” (p. 315). Teaching and learning practices are needed that confront the

power dynamics in university systems and structures; questioning whose voice is missing, whose voice is being silenced, and what is the purpose of GCE. To close with the words of bell hooks (1994), “...it takes a fierce commitment, a will to struggle, to let our work...reflect progressive pedagogies” (p. 143). I would add that it will take the fierce commitment of *all* students, willing to struggle, to live a practice of *critical* GCE. This struggle is both individual and collective based on a harmony of interests as well as on the diversity of strengths. Critical GCE is at a crossroads. It is time to reimagine the academy as a place for building community based on deep trust and commitment to a more inclusive world.

## References

- Abdi, A. A., Shultz, L., & Pillay, T. (2015). Decolonizing Global Citizenship. In A. A. Abdi, L. Shultz, & T. Pillay (Eds.), *Decolonizing Global Citizenship Education* (pp. 1–9). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6_1)
- Adichie, C. (2009). The Danger of a Single Story, TEDTalk. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs24lzeg>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education Review*. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>
- Armbruster-Sandoval, R. (2005). Is Another World Possible? Is Another Classroom Possible? Radical Pedagogy, Activism, and Social Change. *Social Justice*, 32(2 (100)), 34–51. <http://www.jstor.org/stable/29768306>
- Arnot, M. (2009). A global conscience collective? Incorporating gender injustices into global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice SAGE Publications*, 4, 117–132. <https://doi.org/10.1177/1746197909103932>
- Arshad-Ayaz, A., & Naseem, M. A. (2015). Motherhood as a Counter-Hegemonic Reading of Citizenship and Agency. In A. A. Abdi, L. Shultz, & T. Pillay (Eds.), *Decolonizing Global Citizenship Education* (pp.81–94). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6_7)
- Bajaj, M. and Vlad, I. (2018). Dialogue and Agency. In P. N. Stearns (Ed.), *Peacebuilding Through Dialogue: Education, Human Transformation, and Conflict Resolution* (pp. 71-83). George Mason University Press.
- Bruce, J., North, C., & FitzPatrick, J. (2019). Preservice teachers’ views of global citizenship and implications for global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1558049>
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Westview Press.



- Eagly, A., & Carli, L. L. (2007). *Through the Labyrinth: The Truth about how Women Become Leaders*. Harvard Business School Press.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury
- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Westview Press.
- Gore, J. (2015). My Struggle for Pedagogy. In B. Porfilio & D. Ford (Eds.), *Leaders in Critical Pedagogy: Narratives for Understanding and Solidarity* (pp. 81-91). Sense Publishers.
- Guajardo, M. (2021). Global Citizenship Education and Humanism: A Process of Becoming and Knowing. In E. Bosio (Ed.), *Conversations on Global Citizenship Education: Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education* (pp. 170-184). Routledge Press.
- Guajardo, M., Taneja, M., & Vohra, S. (2021). Embracing Differences through Dialogue and Engaged Learning. *IAFOR Conference Proceedings*, ISSN: 2186-5892. 2021
- Guajardo, M. & Vohra, S. (in press). Linking Global Citizenship Education and Critical Pedagogy: Women's Leadership and Power. *Special Issue of Citizenship Teaching and Learning*. Harvard Business Review (2011). HBR's 10 Must Reads on Leadership. Harvard Business Review Press.
- hooks, b. (1986). Talking Back. *Discourse*, 8, 123-128. <http://www.jstor.org/stable/44000276>
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. Pluto Press.
- Ikeda, D. (2014). *Value Creation for Global Change: Building Resilient and Sustainable Societies Peace Proposal*. <https://www.daisakuikeda.org/assets/files/peaceproposal2014.pdf>
- Ikeda, D. (2001). *For the Sake of Peace*. Middleway Press.
- Madsen, S., Ngunjiri, F., Longman, K., & Cherrey, C. (2015). *Women and Leadership Around the World*. Information Age Publishing, Inc.
- Mohanty, C. T. (1989). On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s. *Cultural Critique*, 14, 179-208. <https://doi.org/10.2307/1354297>
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822384649>
- Northouse, P. (2017). *Introduction Leadership: Concepts and Practice* (4<sup>th</sup> ed.). Sage Publications.
- Tormey, R. & Gleeson, J. (2012) The gendering of global citizenship: findings from a large-scale quantitative study on global citizenship education experiences. *Gender and Education*, 24(6), 627-645, DOI: 10.1080/09540253.2011.646960
- Torres, C. A. (2008). Paulo Freire and Social Justice Education. In C. A. Torres & P. Noguera

- (Eds.). *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the Possible Dream* (pp. 2-11). Sense Publishers.
- Torres, C. A., & Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*, 48(3), 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>
- Urosevich, K. & Soetoro-Ng, M. (2018), Evolving Leadership for a Sustainable Future – Ceeds of Peace, *Evolving Leadership for Collective Wellbeing: Building Leadership Bridges*, Emerald Publishing Limited, Bingley (pp. 293-312). <https://doi.org/10.1108/S2058-880120180000007019>
- Weissglass, J. (1990). Constructivist Listening for Empowerment and Change. *The Educational Forum*, 54(4), 351-370, DOI: 10.1080/00131729009335561
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sixth edition. Sage Publications.

#### **About the Author**

Maria Guajardo is a Professor in International Liberal Arts, in the field of Leadership Studies at Soka University, Japan. Previously she served as Dean and Vice-President, with the distinction of being the first female and the first non-Japanese to serve in both positions. Her research and publications focus on women, leadership, critical pedagogy, and globalization in higher education. Recent publications include *Global Citizenship Education and Humanism: A Process of Becoming and Knowing* (2021), and *The Space in Between: A Letter to an Immigrant Child* (2022). She is currently co-editing the book: *Value Creating Education: Teacher's Perceptions and Practices* (in press). Her work in diversity, equity, and inclusion has taken her from Malaysia to Mumbai, and from Singapore to South Africa. A deep commitment to value creating education and justice frames her presence with students in the tradition of bell hooks, Paulo Freire, Daisaku Ikeda, and Parker Palmer.

## Integration of Global Citizenship Education into Curriculum: A Case Study of International Fieldwork

Ichiro Sugimoto

### Introduction

In April 2014, the Faculty of International Liberal Arts (FILA) was established to foster global citizens with the “knowledge,” “skills,” “courage,” and “compassion” to confront global challenges in a creative manner. To achieve the goal, FILA offers an English-medium liberal-arts education with coursework across the fields of humanities and social science. Furthermore, FILA offers several mainstream courses to foster global citizens through interaction with faculty and students from diverse cultural backgrounds and a required one-semester study abroad program.

This paper introduces a case study of global citizenship education (GCE) titled “international fieldwork I-II” which offers the fall semester of sophomore year and spring semester breaks before junior year. This course provides a broad, analytical survey that covers important topics in Malaysia. All students are assigned to prepare a group research project with issues related to Malaysia and Japan. During their stay in Malaysia for two weeks, students receive special lectures organised by professors and specialists. In addition, students were given chances to take part in a discussion/dialogue session with students at the University of Malaya. To share this group research’s outcome, all students are requested to conduct a presentation to professors at local universities.

This paper firstly identifies the issues and challenges of integrating GCE into the curriculum. Subsequently, the growing importance of university internationalisation role and characteristics of FILA is explained. This paper introduces the International Fieldwork I-II program, providing the necessary information about FILA. It examines this short-term program is integrated with the curriculum and serves to enhance GCE. Finally, this paper offers the prospects for further development of this study abroad program.

### Global Citizenship Education (GCE) in the University Curriculum

Defining the concept of GCE is a complex task. Suppose we were to interpret simply from the words, GCE can be regarded as the educational approach for nurturing students to be global citizens. However, it is impossible to reach a consensus to define what is “global citizens.” This term face contradiction and challenges in connecting the terms “global” and “citizenship” based on nation-states. The combination of globalisation,” “citizenship,” and “education” generates an even more complex field. Each time we talk or write about GCE, we must take a particular approach to globalisation, citizenship, and education from a specific system to GCE (Sant et al., 2018). This paper does not argue the definition of GCE but pays attention to the skills or competencies required to foster global citizens through undergraduate studies. For example, UNESCO (2015) defines the competencies of “global citizens” in terms of (1) knowledge and understanding of specific global issues and trends; (2) cognitive skills such as critical thinking and problem-solving; (3) non-cognitive skills such as empathy and openness and (4) behavioural capacities such as social engagement. In this respect, global citizenship is regarded as a “qualification.” This definition, however, has been heavily criticised. Biesta and Lawy (2006) stated that this definition fails in two unethical assumptions. Firstly, we assume that before “being educated,” students were not “global citizens.” Secondly, we consider that some people (e.g., Curriculum developers and researchers) have more rights to define what “global citizenship” means than others creating something like “first-class” and “second-class” global citizens. In its qualification dimension, global citizenship education can also be criticised as a neoliberal and competitive form of global citizenship (Sant et al., 2018). By acknowledging the criticisms, it is still possible to create consensus on the GCE competencies that are compatible with university higher education.

Global citizenship is not commonly found as a course title in the curriculum. Normally, three different approaches can be found in the curriculum, namely, (1) global citizenship as a cross-curricular theme, (2) global citizenship integrated into other subjects, or (3) global citizenship education as a subject in itself (Sant et al., 2018). Out of these three approaches, GCE as a cross-curricular theme is often considered the most natural and coherent way of educating the citizenry. In contrast, if global citizenship education is integrated into other subjects, it seems likely that each subject specialist might make a more sophisticated contribution. This approach, however, has two major constraints. Firstly, students might perceive the global citizenship curriculum as fragmented unless teachers collaborate. Secondly, specialists can be more interested in the discipline’s contents than the narratives of GCE (Sant et al., 2018). Some challenges could be overcome if GCE was delivered as a subject since this approach will be guaranteed to have in the context of allocated time.

GCE is not necessarily confine to only courses offered at one's University. Study Abroad plays a vital role in nurturing a sense of global citizenship. Many universities have attempted to develop and implement schemes that integrate the subjects offered by the faculty /department with the content studied at the destination university and award credit for the learning experience and content. Despite the high costs involved in working with external institutions and the administrative procedures, the reasons for implementing Study Abroad are quite clear: it has a very effective impact on developing global citizens (Brewer et al, 2009).

The Japanese government and the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) have responded to the changing surrounding environment of Japan. MEXT has initiated a large-scale government project to promote the internationalisation of Japanese higher education and human resource development. Many Japanese universities and students have participated in these programs known as "Top Global University Project" and "Tobitate! Japan". In September 2014, MEXT carried out the "Top Global University Project" to provide prioritised support to those universities leading the internationalisation of Japan's education. Launching new programs to encourage and deepen interactions and partnerships and enhancing educational collaborations helps students develop the ability to act globally and accelerate globalisation initiatives (MEXT, 2014). Under the Top Global University Project, 13 universities were selected as Type A [Top Type] universities conducting world-leading education and research, and 24 were chosen as Type B [Global Traction Type] universities leading the globalisation of Japanese society. These 37 universities have been working hard on internationalisation and university reform. For faculty, the Percentage of international full-time faculty staff who have received their degrees at a foreign university was treated as an important indicator. Furthermore, to quantify the flow of student mobility, the Percentage of international students, the Percentage of Japanese students who have experienced study abroad (credit earning), and the Percentage of Japanese students studying abroad under inter-university agreements were utilised.

In line with Top Global University Project, MEXT launched another unique campaign to promote study abroad known as "Tobitate! Study Abroad Japan" in 2013. This large-scale project is the first national project of MEXT based on a public-private partnership. Approximately 10,000 university and high school students are sent to various parts of the world with scholarships that do not require repayment based on donations from supporting companies and other sources. The project has several features that set it apart from previous study abroad programs, including scholarships, extensive pre-departure and post-study training sessions, and community buildings. However, the most important feature is that students create their study abroad plans. Furthermore, the program is not limited to academic study abroad to

earn credits but also allows for various study abroad programs, including internships, volunteer activities, and other practical activities.

For this reason, a variety of programs are provided, such as the “Human Resources for Science, Complex and Fusion Courses,” “Emerging Countries Course,” “World Top-Level Universities, etc. Course,” “Human Resources for Diversity Course,” “Regional Human Resources Course,” and the “High School Student Course,” among others. Even though the project is centred on MEXT, academic achievement and English proficiency are not required for selection. Instead, the selection criteria include “passion,” “curiosity,” and “originality” (Funabashi, 2019). These large-scale projects were implemented based on the belief that young Japanese should globalise” (Horie, 2014).

### **GCE in the Faculty of International Liberal Arts (FILA)**

The idea of establishing an English medium program to foster global leaders already existed in the 1990s and was recorded in the Education Vision of Soka university. The preparations were underway to open a Faculty of Humanities (provisional name) in 2003 or 2004. However, the establishment of the Faculty was put on hold in 2001 due to the opening of the Law School (Soka Daigaku, 2021). In the 2010 Grand Design, and the idea of establishing a new faculty was announced in January 2013. Finally, the Faculty of International Liberal Arts was established in April 2014. The establishment of the FILA at Soka University was positioned as an attempt to nurture creative individuals who will be active in the international society of the 21<sup>st</sup> century, based on internationalisation efforts and achievements promoted by the university.

FILA has redefined the image of ‘creative human beings’ as the philosophy guiding the educational and research activities of the University whole, particularly from an ‘international’ perspective, and has set ‘global citizens’ as the image of human resources to be cultivated. A working committee has defined a “global citizen” as a human resource with a wide knowledge of global issues” and a fundamental ability to “understand issues that transcend national borders and present creative solutions to these issues.” (Soka Daigaku, 2013).

The year of establishment of the School of International Liberal Studies coincided with Soka University’s selection for a Top Global University project led by MEXT. As the first EMP School in Soka University, FILA is a crucial milestone for the university. The University learnt from the Global above Human Resource Development Promotion Program by expanding opportunities for overseas study experience, expanding English language learning programs, promoting the use of English in undergraduate courses, expanding the support system for studying abroad, increasing the number of international students accepted, internationalising its

teaching staff.

Unlike other faculties, FILA does not have any conventional structure in terms of class structure, sequences, and graduation requirements. In other words, the curriculum of this faculty was formulated to gain the knowledge and skills required to be a global citizen in four years of undergraduate studies. FILA identified the following four major curriculum policies. 1) Academic knowledge across the fields of Humanities and Social Sciences and the ability to conduct directed research. 2) Academic English proficiency and communication skills to employ globally. 3) Cross-cultural understanding. 4) Identifying issues and working towards solutions.

In the Humanities and Social Sciences field, FILA offers a diversity of curriculum choices ranging from introductory-level courses to advanced-level courses focusing on enabling students to develop the ability to conduct directed research. FILA also provides courses on quantitative and qualitative research methodologies to help students develop analytical skills essential for understanding issues in the Liberal Arts.

For English language learning, the FILA curriculum offers intensive English classes, including studying abroad at overseas universities during years 1 and 2. This class schedule help students reach the required TOEFL-iBT 80 by Year 2. In addition, the FILA curriculum in Years 3 and 4 further enhances students' English proficiency to reach a level equivalent to a TOEFL-iBT 100. In the case of cross-cultural understanding, the FILA curriculum emphasises the acquisition of cross-cultural understanding competencies to nurture students' abilities to understand and accept diverse cultures through cultural studies, study abroad and a second foreign language. To gain the skill for tackling the issues, FILA offers introductory Seminar courses in Year 1 to Seminars I-IV in Years 3 and 4. The FILA curriculum provides ample opportunities for students to engage in learning activities that nurture the ability to identify problems and work towards solutions in small classes of seminars led by the diverse background of faculty members.

As stated above, one of the major characteristics of the FILA curriculum is the required study abroad program in the early stages of learning at this faculty. While other universities' EMPs offer study abroad from the third year, not for English language study but for taking courses using English, the Faculty of International Studies offers two forms of study abroad: language study after intensive English language study during the first two semesters of the first year, and undergraduate course study type of study abroad. The decision was made to offer these early. By satisfying the TOEFL-iBT 80 graduation requirement early, students can develop their English language skills and prepare for broad specialised studies in their third year and beyond.

FILA students can choose from various study destinations in five countries (USA,

Canada, Australia, New Zealand, and the Philippines) and gain valuable experience through a study abroad semester. FILA's study abroad program is conducted in Semester 1, Year 2. By completing the program, a total of 16 credits are granted (P/F evaluation) as credits for FILA required course, Academic Foundations: Study Abroad (four credits, given in Year 2, Semester 1), as well as FILA required English Courses, namely English for Academic Purposes: Study Abroad I – III (four credits each in Year 2, Semester 1; a total of 12 credits).

Table 1 : Study Abroad Program of the Faculty of International Liberal Arts

Country	Name of University	Program
[Australia] Brisbane	Griffith University	a. Study Abroad Program (SAP) (Program level: Undergraduate) b. DEP Prep Program (Program level: ESL)
[U.S.] Los Angeles	University of Southern California	Program level: ESL
[Canada] Vancouver	Simon Fraser University	Program level: ESL
[New Zealand] Auckland	University of Auckland	Program level: ESL
[The Philippines] Manila	Ateneo de Manila University	Study Abroad Program (SAP)

### International Fieldwork

FILA conducted all faculty courses in English and required all students to join the Study Abroad program for one semester after completing freshman requirements. Having completed this one-semester study abroad program, students have been able to improve their English proficiency level and gain the skill of cross-cultural understanding. Based on this intensive training, FILA provides an optional two weeks intensive study abroad program called International Fieldwork I–II during spring semester break before junior year. The student utilises this optional study abroad experience to gain additional international experience in Asian countries.

Historically, as represented by the Look East Policy advocated by Malaysian Prime Minister Mahathir, it has been common for students from Asia to come to Japan to learn about Japan's advanced technology and social systems. These efforts were rational not only for Malaysia but also for Japan. The spread of dynamic industrialisation in Asian countries was the key determining factor for establishing the Japanese production system in the Asian region (Suehiro, 2008; Wong & Cheng, 2014). The smooth implementation of this process was also important for enhancing Japan's presence in the Asian region.

This structure, however, has encountered many challenges over this period. When Japan's production system played a central role, there was a dynamism in which Asian countries emulated Japan, as it was leading the pack. They eventually "caught up" with Japan by improving productivity and technological adaptation. However, the situation of "overtaking"



Japan has not yet been realised. In some fields, the transition was precisely from catch-up to leap-frog. In other words, the “centrality” of Japan, which had played a leading role in the Asian region up to this point, began to waver significantly. Aside from Japan, the economies of Asian countries have grown. In turn, Japan’s presence in Asia has continued to decline. Moreover, this situation is likely to continue in the future.

Furthermore, the Asian region has entered a new era of multipolarity. Economic integration through global value chains has involved exports mainly to markets outside the Asian area, such as Europe and the United States. Today, many Asian countries are highly competitive as a production base, but it has begun establishing a presence as a “consumer” and “investor” (Ito, 2017; Shiraishi, 2008). Amid these changes, the most dominant actors attempting to do business with domestic demand are not necessarily Japanese multinationals. In any country, the distribution sector, such as retail, is one of the most difficult sectors for foreign capital to enter. In other words, Japan needs to seek new opportunities to join the global value chain organised and controlled by Asian companies (Goto, 2019). This structural transition will require a shift in Japan’s presence and must be chosen by Asia.

FILA selected Malaysia as the destination. This program will offer a broad, analytical survey of Malaysia. It comprehensively studies important topics in Malaysian politics, economy, and society today, focusing on issues, institutions, and trends. Based on a student’s skill and experience over four semesters, the student will further improve primary competencies by utilising this international fieldwork. As presented in Table 2, FILA provides two credits courses entitled International Fieldwork I, in which this course offers a wide range of topics on Malaysia: history, economy, politics, government, ethnic relations, and national unity. Subsequently, all students are assigned to prepare a group research project involving a 5–6 member group research topics related to Malaysia and Japan. Group study was also conducted during the spring break before departure, and seniors who had experience in group projects through this international fieldwork provided guidance and shared their experiences on setting up a research theme and preparing for it.

Japan Student Services Organization (JASSO) has provided financial grants for participating in this program.

Table 2 : Course Contents of International Fieldwork I

	Contents		Contents
1	Guidance Session	9	Religions in Malaysia
2	History of Malaysia (1)	10	Issues and Challenges in Malaysia
3	History of Malaysia (2)	11	Group Research 1 / Quantitative Analysis
4	Economic Development of Malaysia (1)	12	Group Research 2 / Quantitative Analysis
5	Economic Development of Malaysia (2)	13	Group Research 3 / Qualitative Analysis
6	Political Transitions in Malaysia	14	Group Research 4 / Qualitative Analysis
7	Government in Malaysia	15	Group Research Presentation (1)
8	Ethnic Relations and National Unity		Review Session

Source: Created by Author.

During the two-week stay in Malaysia, as stated in Table 3, students receive special lectures from professors and specialists in respective universities, government agencies, NPO, and Japanese agencies. In addition to classes and activities, students were allowed to participate in a discussion/dialogue session with students at the Department of East Asian Studies, Faculty of Arts and Social Sciences, University of Malaya. The student utilises this chance to conduct questionnaires and check the validity of their group research activities. To share this program's outcome, all students are requested to conduct a presentation of the group research results to professors at local universities. Those who completed the group presentation will attain two credits. Interestingly, some students extended their research scope and won prizes at the international conference. This program is optional in the curriculum, but many students have applied for this program since Malaysia provides many new opportunities for students.

Table 3 : Past Activities in the International Fieldwork in Malaysia, 2016-2020

University (Lecture by Professor)	Government Agency (Lecture)
University of Malaya (UM)	Economic Planning Unit (EPU), Prime Minister's Department
● Center for Civilization Dialogue (UMCCD)	<b>NPO (Lecture and Activities)</b>
● Center for Internship Training and Academic Enrichment (CITrA)	Islamic Relief Malaysia
● Academy of Islamic Studies	<b>Japanese Agency (Lecture)</b>
● Department of East Asian Studies, Faculty of Arts and Social Sciences	Japan External Trade Organization (JETRO)
● Faculty of Business and Economics	Japan International Cooperation Agency (JICA)
● Asia Europe Institute	<b>International Agency (Lecture)</b>
National University of Malaysia (UKM)	The World Bank in Malaysia
● Institute of Ethnic Studies (KITA)	<b>Company (Lecture and Activity)</b>
Multimedia University	Bank Islam
Nottingham University, Malaysia	AEON Malaysia
Open University of Malaysia	<b>Cultural Center (Lecture and Activity)</b>
Malaysia-Japan International Institute of Technology (MJIT)	Orang Asli: Mah Meri Cultural Village
<b>Excursion</b>	
Malacca, Shah Alam Blue Mosque, National Mosque, Islamic Art Museum, Batu Caves, Putrajaya	

Source: Created by Author.

## A proposal for further enhancement

### Collaborative research and networking

In April 2023, FILA will establish a research cluster that promotes collaborative research with researchers from the national universities of Malaysia in the humanities and social sciences field. As stated before, Malaysia offers various collaborative research projects that align with the grand design of Soka University 2021-2030<sup>1</sup>. In the preliminary plan, faculty members of FILA and Malaysian counterparts will identify research clusters and conduct two-three years of joint research. In this initiative, four faculty members in the research cluster will participate in the International Fieldwork I course in the autumn semester. The fieldwork will be expanded to a form in which a project to overcome social issues is continuously carried out under the instruction of four faculty members.

The research under this initiative will consist of (1) a history of political and economic relations between Malaysia and Japan and (2) Collaborative research projects on common social issues and SDGs-related topics shared by the two countries. The first initiative aims to publish a comprehensive research book on the relationship between the two countries for the 50th anniversary of the Look East Policy. In particular, it seeks to publish a research book on the position of Japan and Malaysia in the changing international environment, particularly in Asia, and how bilateral relations have changed.

Research on social issues and SDGs-related topics are, namely, 1) Estimation of economic ripple effects and preparation of an input-output table at the municipality level; 2) Comparative research on the formation and role of social capital in both Malaysia and Japan in the post-covid period and policy proposals for solving social issues; 3) reconstruction of cultural industries in the post-covid era (world heritage and urban regeneration, green marketing, Islamic consumerism, creative narratives of place and space, multiculturalism).

Measuring the effectiveness of these educational programs will also be a subject of research to see how students develop specific skills by promoting this type of student-engaged learning. To realise this concept, the faculty members will apply for large-scale competitive external funding from the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS), the Research Centre Formation Programme, and also other possible grants. The research output will link

---

<sup>1</sup> By utilizing internal and external human networks to create prioritized research themes that are distinctive and interdisciplinary, Soka University work to offer new values and improve own international standing. In addition, Soka University prepare an environment in which faculty engaged in creative research themes can commit themselves to research activities with the aim of increasing research achievements that can receive high acclaim internationally. Furthermore, these efforts will bring out students' maximum capabilities and support them so that they can play a role in these research achievements as authors of research papers. (Soka University, 2021)

the International Fieldwork research content to the Scopus Index Journal publication. The International Fieldwork project aims to improve the researchers' teaching skills and lead to research outputs for the assigned faculties.

### Student learning

In the curriculum of FILA, students will receive intensive English training. Simultaneously, student study Introductory Statistics to conduct quantitative data analysis and principles courses in the humanities and social sciences. Upon completing freshman, all students join the study abroad experience for one semester to foster cross-cultural understanding and English proficiency. Based on this accumulated knowledge and experiences, International Fieldwork I-II allows the opportunity to provide output. The experience of making a group presentation to the local university faculty at the end of the training day has been a valuable opportunity. It has also been an important chance for students to advance their studies in the 300-400 level undergraduate specialised courses and seminars from the third year onwards.

The fieldwork program also cultivates academic skills through academic training under the guidance of faculty members. Undergraduate students who participate in International Fieldwork I-II will involve in the various stages of research activities such as data collection, survey, data analysis, etc. Their academic contribution would be recorded as research collaborators or as co-authors of research papers. One of the goals is to train students who will go on to prominent postgraduate schools at home and abroad. The students will be introduced throughout the Freshman Seminar II, Study Abroad, Sophomore Seminar, and Seminar I-III to a level that will enable them to publish academic papers in the future (See Table 4). It will also make a concrete contribution to developing human resources by fostering the qualities of 'global citizens' that Soka University wants to pursue.

The roles of students and faculty members will be clearly defined in the preparation and submission of papers, and some projects may be ongoing projects that take two to three years to complete.

Table 4 : International Fieldwork-Related Courses in the FILA Curriculum, AY2023 for Students who join Collaborative Research Activities.

	Seminars	English and CCU	Data Science	Humanities and Social Sciences
Freshman Spring	■ Freshman Seminar I	■ EAP I ■ AF I ■ CCU	■ Introduction to Data Science	Level 100-200 Courses on History, Philosophy, Sociology, Politics, International Relations, Economics, and Business
Freshman Fall	■ Freshman Seminar II (SDGs-related topics)	■ EAP II ■ AF II	■ Foundation of Data Science	
Sophomore Spring	■ Study Abroad South California Univ. (USA), Simon Fraser Univ. (Canada), Griffith Univ. (Australia), Auckland Univ. (NZ), Ateneo De Manila Univ. (Philippines), <b>MALAYSIA (new site)</b>			
Sophomore Fall	■ <b>International Fieldwork I</b> (Pre-departure)	■ Academic Writing	■ Sophomore Seminar (Data Science)	Level 300-400 courses ■ History, Culture, and Society: (8 subjects) ■ Politics and International Relations (8 subjects) ■ Economics & Business (8 subjects)
March	■ <b>International Fieldwork II</b> (On-site)		■ Programming	
Junior, Spring	■ Seminar I			
Junior, Fall	■ Seminar II			
Senior, Spring	■ Seminar II ■ Senior Paper			
Senior, Fall				

Source: Created by Author

#### Abbreviation

EAP: English for Academic Purposes / AF: Academic Foundation / CCU: Cross-Cultural Understanding

## Conclusion

Japanese universities have attempted to integrate GCE into the higher education curriculum, in response to the rapid challenges brought by the latest globalized world trends. While GCE can be studied as an independent subject, it is more common to adopt the to be integrated in a collaborative and complementary manner among Japanese. For Soka University, the establishment of FILA has come to manifest the university education policy in fostering global citizenship education. Unlike other faculties, FILA has no strict order or set of rules for earning a bachelor's degree. With undergraduate courses in English, a wide range of humanities and social sciences studies, including cross-cultural competence, and the ability to study abroad for a semester, FILA has excellent potential to set up ideas and implement GCE.

This paper introduces a case study of a short-term overseas fieldwork program in Malaysia, offered as an optional program during the fall semester of the second year and spring break. Since its independence, Malaysia has overcome many social and political obstacles as a complex multi-racial society. It has now become a significant player in the Southeast Asian region, providing various GCE learning opportunities for Japanese students. Moreover,

intensive learning has played a substantial role in developing GC and students' career paths with pre-departure study and active input training.

In the new curriculum starting in 2023, FILA has increased an additional three faculty staff to lead the training of students in International Fieldwork. Joint research projects initiated by the faculty members of FILA and the national universities in Malaysia will form a focused research cluster, with plans to implement collaborative education and research in which students will participate in research at various stages. FILA also promotes a curriculum design that links first-year students' study of the SDGs, third-year students' seminars, and graduation theses. The EMP of FILA continues to play a pivotal role in developing GCE in line with Soka University's Grand Design.

## References

- Biesta, G. and Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Brewer, Elizabeth, and Cunningham, Kiran (edits) (2009). *Integration Study Abroad into Curriculum, Theory, and Practice Across the Disciplines*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Goto, Kenta, Endo Tamaki and Ito Asei (Edit.) (2021). *The Asian Economy-Contemporary Issues and Challenges*, New York: Routledge.
- Goto, Kenta (2019). *Ajia Keizai towa nanika- yakudou no dainamizumu to Nihon no katuro* (What is Asian Economy The Dynamism of a Breakthrough and Japan's Path, Forward), Tokyo: Chuo Koron Shinsho.
- Horie, Masahiko (2014). Japan looks to Malaysia Globalize Comment, New Straits Times, February 6, 2014, p.16
- Ito, T. (2017). Growth convergence and the middle-income trap, *Asian Development Review*, 34(1), 1-27.
- MEXT (2014). Selection for the FY 2014 Top Global University Project.
- Sant, Edda, Davies,Jan, Pashby,Karen and Shultz, Lynette (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*, London: Bloomsbury Academic.
- Shiraishi, Takashi (2008). Introduction: the Rise of Middle Classes in Southeast Asia
- Soka Daigaku (2013). *Soka Daigaku Kokusaikyoyou Gakubu Kokusaikyoyougakka secchi shushi oyobi tokuni secchi wo hitsuyoutosuru riyuu* (Purpose and Reasons for Establishing the Department of International Liberal Arts in the Faculty of International Liberal Arts, of Soka University) Retrieved from [https://www.soka.ac.jp/files/ja/20170528\\_160830.pdf](https://www.soka.ac.jp/files/ja/20170528_160830.pdf)
- Soka Daigaku (2021). *Soka Daigaku 50nen no rekisi* (Soka University: 50 years of History). Tokyo: Shokosha.

- Soka University (2021). *Soka University Grand Design, 2021-2030*. Retrieved from <https://www.soka.ac.jp/sgd2030/en/index.html>
- Suehiro, Akira (2008). *Catch-up Industrialization, The Trajectory, and Prospects of East Asian Economies*, Singapore: NUS Press.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education. Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO
- Wong, Chan-Yuan and Cheong, Kee-Cheok (2014). Diffusion of Catching-up Industrialization Strategies: The Dynamics of East Asia's Policy Learning Process, *Journal of Comparative Asian Development*, 13(3), 369-404.

# From Global Citizenship to Planetary Belonging Dewey's "organic unity of life," Ikeda's "interconnectedness," and Indigenous wisdom

Yoko Urbain, Olivier Urbain

## 1. Introduction

We were both very much inspired by the theme of this conference, "Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey," and immediately, we asked each other: what kind of learning, and what kind of global citizenship is this about?

We would like to propose that *Planetary Belonging*, a deep feeling of belonging to the Web of Life, should be at the core of both learning and global citizenship, in order to offer the best responses to the local and global challenges of our chaotic times.

This feeling of belonging to the Web of Life, is a major component in the teachings of Indigenous elders, of Daisaku Ikeda, and of John Dewey.

In a book published a few weeks ago, William Shatner, the *Star Trek* actor, shared how he felt when he saw the Earth from space about a year ago:

I saw a cold, dark, black emptiness. It was unlike any blackness you can see or feel on Earth. It was deep, enveloping, all-encompassing. I turned back toward the light of home. I could see the curvature of Earth, the beige of the desert, the white of the clouds and the blue of the sky. It was life. Nurturing, sustaining, life. (...) The contrast between the vicious coldness of space and the warm nurturing of Earth below filled me with overwhelming sadness (Shatner, 2022).

Let us dwell for a few seconds on this feeling of sadness...

But then later, he seems to address exactly the major themes of our presentation, that is to say learning, global citizenship, and hope, based on his experience in space:

---

Yoko Urbain (Adjunct Lecturer at Soka University and at St Marianna University School of Medicine)

Olivier Urbain (Adjunct Lecturer at Soka University, Director of the Min-On Music Research Institute)



It can change the way we look at the planet but also other things like countries, ethnicities, religions; it can prompt an instant reevaluation of our shared harmony and a shift in focus to all the wonderful things we have in common instead of what makes us different. (...) [E]ventually, it returned a feeling of hope to my heart.

## 2. Learning

The good news is, we do not need to go up in space to acquire this wisdom. It has been here with us for tens of thousands of years, in the treasure houses of Indigenous traditions.

Take for instance the title of a book published in 2018 by Sherri Mitchell, a well-known indigenous rights activist: *Sacred Instructions; Indigenous Wisdom for Living Spirit-Based Change*.

Or this declaration by Chief Seattle: "Humankind has not woven the web of life. We are but one thread within it. Whatever we do to the web, we do to ourselves. All things are bound together. All things connect" (Pearls of Wisdom, 2022).

Brandon Ledward, from Hawai'i, defines 'Āina-based learning as follows (Ledward, 2013, 35):

'Āina refers to the land, sea, and air—all that feeds and sustains us. (...) 'Āina-based learning is teaching and learning through 'āina so that our people, our communities, and our lands thrive. It's an old formula about what matters most and how best to get things done.

He continues, linking learning and living: "As Hawaiians we have a powerful kinship to the 'āina. (...) As such, the 'āina is as much a theater for learning as it is a repository of life" (Ledward, 2013, 38).

In addition to 'āina-based learning, another example of 'āina-based living is found in *Aloha 'Āina*. According to Lezlie Kī'aha, "**Aloha 'Āina** means to care for the land. Hawaiian communities have long used **Aloha 'Āina** activities to help deal with an array of problems (...)" (Kī'aha, 2015, 22).

We must ask ourselves, are there crucial elements that are missing, erased or silenced

in our globalized educational practices? Is there anything that we might learn from indigenous wisdom, in particular how they see their connections with 'āina, the land/the sea/the air, the biosphere, the planet, the cosmos, each other, and our inner world? What can we learn from how they learn?

### 3. Global Citizenship

Global Citizenship comes in many forms. In 2007, Lynette Shultz explained this very well by taking the example of a student who wants to become a global citizen, and taking the World Bank as a point of reference. What kind of global citizen does this student want to become?

- *I want to work for the World Bank: that's a neoliberal global citizen.*
- *To expose the exploitation and injustice caused by the World Bank: a radical global citizen.*
- *To know all the good and the bad, and offer global solutions: a transformative global citizen (Shultz, 2007).*

From these three types, Karen Pashby and her colleagues in 2020 proposed dozens of different types, adding the critical, post-critical, humanistic, neoconservative... and their interfaces (Pashby, 2020). In addition, recently Namrata Sharma has developed the concept of *value-creating* global citizenship (Sharma, 2020).

As a result of this proliferation of types, one can easily get lost in a jungle of global citizenships.

But if we go back to the original idea as it was formulated in the West after the Second World War, the intention was clear, it was to avoid the horrors caused by nationalism when it goes toxic. There is nothing wrong with loving one's country as a part of the world, but toxic nationalism teaches that one group of Homo sapiens is entitled to use massive violence against other groups of Homo sapiens. Toxic nationalism has been used, and is used today, to mobilize entire populations to kill each other in wars.

As an antidote to toxic nationalism, the concept of global citizenship is definitely a great idea.

But what about the horrors caused by our ignorance of the fact that we belong to the Web of Life? This has led us to disrespect nearly all members of the biosphere, to adopt the fiction of separation, and with it our obsession with the domination of non-human beings. This narrative has driven us to destroy the biosphere in irrational ways.

Therefore, a global awareness that is only concerned with the welfare of *Homo sapiens*, will not be sufficient from now on. We need to expand the concept of global citizenship to include all living beings and Earth systems, and this is what we call *planetary belonging*.

A Native American Elder said "Honor all with whom we share the Earth: Four-leggeds, two-leggeds, winged ones, swimmers, crawlers, plant and rock people. Walk in balance and beauty" (Pearls of Wisdom, 2022).

#### 4. Dewey's "organic unity of life" and Ikeda's "interconnectedness"

This deep feeling that we belong to the Web of Life, can be found in both Dewey and Ikeda. In *Living as Learning* (2014), a dialogue between Jim Garrison, Larry Hickman and Daisaku Ikeda, we hear about Dewey's profound awareness of our place in the Web of Life (pp. 5-6).

**Hickman said:** "Long before environmentalism existed as a movement, Dewey was already contributing to what we today would call environmental philosophy. (...) He argued that we as human beings should not be in conflict with the natural order, since we are an important part of it."

**Garrison said:** "As a young student, Dewey read a book on physiology by Huxley, *The Elements of Physiology and Hygiene*, in which he found an expression of organic, living unity that was tremendously appealing to him. (...) It was that dynamic, homeostatic sense of unity—the **organic unity of life**—that he found in Huxley."

**Ikeda:** (...) "His idea that all things are connected and interdependent, integrated with the environment, within which everything lives and develops, is closely related to Buddhist teachings."

Dewey wrote a few beautiful passages in *Art as Experience* that we would like to quote here (Dewey, 1980, 2):

"Mountain peaks do not float unsupported; they do not even just rest upon the earth. They *are* the earth in one of its manifest operations." He also wrote:

"But if one sets out to *understand* the flowering of plants, [one] is committed to finding out something about the interactions of soil, air, water and sunlight that condition the growth of plants."

Turning to Ikeda, who has been championing a praxis of interconnectedness for more than seven decades, he clarified the three virtues required for global citizenship in his speech at Columbia University in 1996, the first one being: "the wisdom to perceive the interconnectedness of all life and living" (Ikeda, 1996). This type of *wisdom* that enables us

to see, hear and experience the interconnectedness that links all living things, and not just *Homo sapiens*, is fundamental. And so are the other two virtues mentioned by Ikeda in the same speech, the *courage* to embrace differences and grow from them, and the *compassion* to imagine the pain of all beings who are suffering. We want to propose that these three virtues, *wisdom, courage and compassion*, as they are described in this speech, provide a solid basis for both global citizenship and planetary belonging.

Interconnectedness was also very important for Dewey, as we can read in these two passages from *Art as Experience* (Dewey, 1980, 12).

The first great consideration is that life goes on in an environment; not merely *in* it but because of it, through interaction with it. No creature lives merely under its skin (...). The career and destiny of a living being are bound up with its interchanges with its environment, not externally but in the most intimate way.

## 5. Daisaku Ikeda's Philosophy of Peace: 2010 and 2030

The idea of an expansion of the concept of *global citizenship* to *planetary belonging* comes from the revisiting of a book I (Olivier) published in 2010, entitled *Daisaku Ikeda's Philosophy of Peace: Dialogue, Transformation and Global Citizenship* (Urbain, 2010). This work was based on a textual analysis of all of Ikeda's peace proposals, most of the dialogues published in English, as well as the novels *The Human Revolution* and *The New Human Revolution*. The main purpose was to present a synthesis of the thoughts, speeches and actions of Ikeda for peace, and the outcome was a model with three components, Inner Transformation, Dialogue and Global Citizenship.

*Inner Transformation* can be defined as the capacity to enhance one's wisdom, courage and compassion to create the most value when responding to life's challenges.

*Dialogue* is about using verbal exchanges in order to bring out the best in oneself and others.

*Global citizenship* encapsulates the conviction that one belongs to the whole of humanity.

There is a constant flow of energy between these three components, but the basic movement is from self to others to humanity.

In other words, by enhancing one's wisdom, courage and compassion, we can have more engaged dialogues with a wider range of people, we can connect, network and make allies, and tackle serious issues collectively, as global citizens.

As the author of the book, many things have happened to me, and to the world, in the last twelve years. I also came to a more profound understanding of Ikeda's teachings during

that time. So I decided to rewrite it while keeping the basic structure, which seems to be even more valid today.

In this new version of *Daisaku Ikeda's Philosophy of Peace* slated for 2030, two elements will be added to the model, one as a prerequisite for the emergence of courage, wisdom and compassion, and it is *hope*. The other one is an expansion of global citizenship, and it is *planetary belonging*.

As a result, the new model has five components: hope, inner transformation, dialogue, global citizenship, and planetary belonging. Sometimes life will knock us down so hard that there is no space for us to feel any wisdom, courage or compassion. When that happens, Ikeda has the following advice: "When there is no hope, create some." As a result, in this updated model, actions for peace start with hope, the spark of hope. The kind of hope William Shatner was able to bring out after he felt deep sadness in space.

Once the spark of *Hope* is lit, *Inner Transformation* and *Dialogue* can start, leading us to *Global Citizenship*, based on a conviction that we are all part of the same human family. But this expansion from self to others to humanity cannot end there, and must include all living beings and things, towards *Planetary Belonging*. And finally, when we are in a space of planetary belonging, this can become the source of very profound hope, and we can start the whole cycle again.

Remarkably, Dewey has mentioned this type of energetic flow in *Art as Experience* (Dewey, 1980, 202-203), where he suggested that a work of art that moves us makes us feel that we belong to a larger whole, that we experience an expansion of ourselves, and that we move beyond ourselves and then back into ourselves:

We are, as it were, introduced into a world **beyond this world**, which is nevertheless the **deeper reality of the world**, in which we live in our ordinary experiences. We are carried out **beyond ourselves** to find ourselves. (...)

A work of art elicits and accentuates this quality of **being a whole** and of **belonging** to the larger, all-inclusive, whole **which is the universe in which we live**.

## 6. Conclusion

We have proposed today a reappraisal of the basis of learning, and of global citizenship, presenting *planetary belonging* as a way to ensure that we are empowered to go beyond global citizenship and include all living beings and the Web of Life in our learning, our living and our sense of belonging.

What kind of life can we achieve if we make this shift? We would like to give the last

word to the Native American Elder White Elk, who said:

“When you were born, you cried and the world rejoiced.

Live your life so that when you die, the world cries and you rejoice” (Pearls of Wisdom, 2022).

### References:

- Dewey, J. ([1934], 1980). *Art as Experience*. Perigee.
- Garrison, J., L. Hickman and D. Ikeda. (2014). *Living As Learning: John Dewey in the 21st Century*. Dialogue Path Press.
- Ikeda, D. (1996). *Thoughts on Education for Global Citizenship*. Daisaku Ikeda Website. <https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/lect/lect-08.html>.
- Kī'aha, Lezlie. (2015). Thinking Outside the Bars: using Hawaiian traditions and culturally-based healing to eliminate racial disparities within Hawai'i's criminal justice system. In *Asian-Pacific Law & Policy Journal* Vol. 17:2. William S. Richardson School of Law, University of Hawaii at Manoa.
- Ledward, Brandon. (2013). Āina-Based Learning is New Old Wisdom at Work. In *Hūlili: Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-Being* Vol. 9. Kamehameha Schools.
- Mitchell, Sherri. (2018). *Sacred Instructions; Indigenous Wisdom for Living Spirit-Based Change*. North Atlantic Books.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pearls of Wisdom. (2022). <http://www.sapphyr.net/natam/quotes-nativeamerican.htm>
- Sharma, N. (2020). *Value-creating global citizenship education for sustainable development: strategies and approaches*. Palgrave Macmillan.
- Shatner, W. and Josh Brandon. (2022). Excerpts from the book *Boldly Go: Reflections on a Life of Awe and Wonder*, Atria Books, mentioned in the article: “William Shatner: My Trip to Space Filled Me With ‘Overwhelming Sadness’ (EXCLUSIVE)” retrieved on Sept. 28, 2022 from <https://variety.com/2022/tv/news/william-shatner-space-boldly-go-excerpt-1235395113/>
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53 n.3, 248-258.
- Urbain, Olivier. (2010). *Daisaku Ikeda's Philosophy of Peace*. I.B. Tauris.

# 治安維持法下における思想犯転向輔導施策への 牧口常三郎の対応に関する研究

—牧口常三郎の『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』を読み解く—

岩 木 勇 作

## 【目次】

はじめに：本研究について

第1章 1935年頃の創価教育学会の動向と治安当局の関係

第1節 1935年頃の創価教育学会と転向者の関わり

第2節 「創価教育学会の消息」から見た転向者の動向

第3節 『新教』に掲載された転向者の論考

第4節 創価教育学体系における「悪人救済」と宗教の必然性

第5節 治安維持法下における思想犯の処遇

第6節 思想犯の保護という観点

第7節 1935年頃の特高警察の方針

第2章 『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』の概要

第1節 牧口思想を理解するために

第2節 『赤化青年パンフ』

第3節 「教育改造と宗教革命」

第4節 「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」

おわりに

## はじめに：本研究について

本研究<sup>1</sup>の目的は、牧口常三郎<sup>2</sup>が1935年頃に行った、治安維持法下の思想犯転向輔導施策への

---

Yusaku Iwaki (創価大学非常勤講師)

<sup>1</sup> 本研究は牧口記念教育基金会より委託を受けたものである。また資料収集にあたっては創価大学池田大作記念創価教育研究所の協力を得た。なお、本稿では引用文の字体は新字・旧仮名遣いで統一している。おどり字のくの字点は「ヽヽ」などに置き換えた。[ ] 内で訂正および補足の字句を挿入している。

<sup>2</sup> 牧口常三郎(1871—1944)は創価教育学会(創価学会の前身)を戸田城外とともに創立。同会の初代会長となる。主著に『人生地理学』、『創価教育学体系』などがある。

対応を明らかにすることである。思想犯転向輔導施策とは、本稿では基本的に思想犯の「転向」を前提とした留保、起訴猶予、執行猶予、仮釈放などの処分を指している。牧口は、1933年2月4日に長野県で起きた左翼教員検挙事件および、それ以降に起こった教員赤化事件（以降、この一連の事件を長野県教員赤化事件と総称する）の転向者らに対して「完全転向」指導を試みている。その内容を示す資料が『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』（以降、『赤化青年パンフ』と略）というパンフレットである。この資料は、戸田城外<sup>3</sup>が編集兼発行人となっている教育雑誌『新教』第5巻第12号（日本小学館、1935年12月15日発行）に掲載され、翌年初頭に別冊のパンフレットとして発行されたようである<sup>4</sup>。

『赤化青年パンフ』は、東西哲学書院版『牧口常三郎全集』全5巻および現在刊行されている第三文明社版『牧口常三郎全集』全10巻には収録されていない（以降、第三文明社版『牧口常三郎全集』を『牧口全集』と略）。『牧口全集』の第9巻、第10巻の編集者の一人である宮田幸一氏が自身のホームページで2011年10月に公開している。ちなみに公開されているのは本文のみで、巻頭言や奥付の文章は含んでいない（巻頭言と奥付については後述）。また、2つの図表も原著を反映した形で掲載されておらず、文章には誤字が散見され、一部分の脱落もある<sup>5</sup>。そのホームページで、このパンフレットは「創価教育学会がその活動の初期において、内務省警保局、警視庁労働課という左翼の転向問題を扱っていた治安機関と連携しつつ、長野県などの赤化教員の転向工作に積極的に関わって、それらの赤化教員を積極的に創価教育学会にオルグしようとしたことを示す資料である。』<sup>6</sup>と位置づけられている。宮田氏はホームページ上で『赤化青年パンフ』を含め複数の資料を公開しているが、「初めてその諸論文を読んだときには、内容的に「これはヤバイ」とすぐ直感した。』<sup>7</sup>という。「ヤバイ」と直感したのは治安当局との関係を指しているよ

<sup>3</sup> 戸田城外（1900—1958）は牧口常三郎とともに創価教育学会を創立し、戦後、創価学会として再建した。同会の第二代会長。戦後は戸田城聖と名乗っている。主著に『推理式指導算術』、小説『人間革命』などがある。

<sup>4</sup> 『新教』第6巻第1号（1936年1月、55頁）には「告『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』と題する昨十年十一月号の論文を、別刷として広く頒つことにした。御心当りへ配布されんとする篤志の方には、残部のある限り贈呈いたす。御申込下さい。」とある。同第5巻第11号を確認すると同論文は掲載されておらず、現在確認できる『赤化青年パンフ』には「『新教』第五巻第十二号別冊」と表紙に明記されているので、第11号に掲載されたという記述は誤記で、第12号に掲載された後、別冊として配布されたようである。

<sup>5</sup> <http://hw001.spaaqs.ne.jp/miya33x/paper16-1.html>（2023年1月現在）。脱落しているのは、『赤化青年パンフ』第3節の一段落「といふと、そんな宗教が今時あらう筈がないと、又一笑に附するかも知れない。が、これとてその人々が現在に身・口・意の三方から証明したら、最早疑ふのが無理でないか。」（『赤化青年パンフ』3頁。資料紹介272頁）と第4節の一段落「一たいこれは何故かと次の疑ひが起るであらうが、経文に何等カラクリがあらう訳はない。正善と慈悲以外に何物もないから、正直であり個人主義でないならば、嫌ふ筈がないのに、さやうの現証が起るのは要するに心底の歪曲がそれによつて暴露されると解釈するより外に途がないのである。それが乃ちこの宗教が人間の善悪判定の明鑑であり、従つて勸善懲惡の保証であるとされる所以である。」（『赤化青年パンフ』4頁。資料紹介273頁）。以降、『赤化青年パンフ』の頁数は原文頁を示し、本号掲載の資料紹介の頁数も併記する。創価大学池田大作記念創価教育研究所所蔵のマイクロフィルム版複写物を閲覧。

<sup>6</sup> <http://hw001.spaaqs.ne.jp/miya33x/paper16-1.html>（2023年1月現在）

<sup>7</sup> <http://hw001.spaaqs.ne.jp/miya33x/paper16-1.html>（2023年1月現在）



うである。つまり、牧口が赤化青年を転向指導する上で治安当局と連携したという点にある。

また当初は、『牧口全集』に収録する予定であったが、内容面から削除することになったと、その経緯に触れ、時機を待って公開したことが言及されている。収録予定だった『牧口全集』第9巻が編集された1980年代当時において『赤化青年パンフ』は宮田氏の言うような位置づけを与えられ非公開とされていたが、その後牧口と治安当局との関係はオープンにしても構わない情報であると宮田氏が知ったことで、「このような状況であれば、治安当局との関係をいつまでも隠蔽しておく必要もないと私は判断して、今回資料を公表した。この資料の公表に当たって、それなりのトラブルが発生することが予想されるが、後進の牧口研究者に発表の重荷を負わせるのも酷だし、私が編集責任に当たっていた部分の資料であるから、それを公表するのは私の責任であろう。(中略)なお脚注、補注の資料はあるが、膨大な量になるので、それを公表することは体力的に無理なので、牧口の論文のみを公表する。この資料をどのように解釈し、評価するかは読者の皆さんに一任することにしよう。」<sup>8</sup>と日の目を浴びることになった。

この公開から約7年後、『創価学会秘史』（講談社、2018年2月刊）を書いた高橋篤史氏は、『赤化青年パンフ』および『新教』（後に改題されて『教育改造』）を資料として用い、牧口と治安当局の関係を「しかし意外なことにそこからは、彼ら〔赤化青年〕が寄る辺とした創価教育学会と、かつて弾圧の鉄槌を容赦なく振り下ろしてきた特高警察とが、転向政策の下、固く手を握り合っていた様子が浮かび上がってくるのである。」(75頁)と解釈している。赤化青年の転向政策において悪名高い特高警察と創価教育学会が手を組んでいたという前提のもとで論述している。また「秘史」というタイトルからもうかがえるように同書が暴露本的なスタイルで叙述されているためか、創価教育学会の機関誌や『赤化青年パンフ』の部分的な記述をセンセーショナルに扱い、「牧口が唱えるところの教育と日蓮正宗との融合論はやはり難解極まりない代物だったのだろう。」(87頁)と、牧口の思想を認識しようとするよりは「難解極まりない代物」と評価している。

宮田氏は、高橋前掲書に対する所感を2018年4月に自身のホームページ<sup>9</sup>で公開しているが、そこで、高橋氏の実事誤認を追及するとともに「このようにいくつかの有益な新発見の情報があることは確かだが、同時に高橋氏は宗教や哲学・思想にはそれほど関心がないということも透けて見える」<sup>10</sup>と、高橋氏が牧口の思想に対して無関心であることを指摘している。『赤化青年パンフ』の内容に関する研究は、宮田氏が解釈を後進に託し、高橋氏が無関心を示したため、欠席裁判ながら、当事者の意見が述べられていないような状況にある。また、この状況を生み出した共通認識として、ある種単純な「特高＝悪」「転向＝権力による抑圧」のようなステレオタイプ

<sup>8</sup> <http://hw001.spaaqs.ne.jp/miya33x/paper16-1.html> (2023年1月現在)

<sup>9</sup> <http://hw001.spaaqs.ne.jp/miya33x/paper21takahashi.html> (2023年1月現在)。宮田幸一「『創価学会秘史』——事実誤認と歴史認識の誤解について」(『第三文明』第703号、第三文明社、2018年7月、81～83頁)にも、高橋氏前掲書に対する所感が掲載されているが、こちらは上記の宮田幸一氏のホームページ中の一部分である事実誤認についての指摘を抜粋したものである。

<sup>10</sup> <http://hw001.spaaqs.ne.jp/miya33x/paper21takahashi.html> (2023年1月現在)

プがあって、『赤化青年パンフ』の内容に対する解釈を阻んでいるようにも思える。

戦時下の創価教育学会は、特高警察に監視され、会の中心者である牧口、戸田は1943年に治安維持法違反及び不敬罪の容疑で検挙された。牧口、戸田はその後東京拘置所に収容され、牧口に至っては獄死している。これは事実として揺るぎないものであるが、転向政策との関わりへの着目が新たな解釈の可能性を生んだといえよう。本稿は、思想犯転向輔導施策に対する、1935年頃の当事者（牧口）の意見に耳を傾け、再構成を試みるものである。

長野県教員赤化事件の主謀者とされた被告人29名はほぼすべて転向している<sup>11</sup>。そして牧口が関わった長野県の赤化青年は、起訴猶予・執行猶予・仮釈放<sup>12</sup>といった処分を受けている状態であり既に転向者と見做されている。牧口が行ったのは転向者に対する「完全転向」である。その意味合いを考えるならば、転向者へ社会復帰の保証を与えようとしたというのが妥当と言える（「完全転向」については後述するが、現段階ではこの意味で捉えて差し支えない）。起訴猶予・執行猶予・仮釈放の思想犯を更生し、社会復帰を目指す上で、治安当局と連携を取ることは必要不可欠なことである。

むしろ検討されなければならないことは、もし、牧口の「完全転向」指導が単に教線拡大や会員の取り込みを意味するならば、何故これほど「厄介」な相手を対象にしたのかという点である。これは「完全転向」に単なる会員の拡大以上の意味が存在していたことを示唆していないだろうか。また、先行研究が指摘しているような特高警察の1935年頃の取締方針の変化（本稿第1章第7節で言及）を考慮するならば、当時の特高と連携をとること自体を問題とするような言説も留保する必要があるだろう。

本研究では、課題Ⅰ・赤化青年の転向における治安当局と創価教育学会との協力関係とはどのようなものであったか。課題Ⅱ・牧口常三郎が目指していた「完全転向」「宗教革命」とはどのような内容なのか。課題Ⅲ・Ⅰ・Ⅱに対して歴史的・思想的にどのような解釈を与えることができるのか。この3つの研究課題にアプローチしていくことになる。

本稿では、『新教』『教育改造』といった創価教育学会の機関誌を主な資料として、1935年頃の創価教育学会の動向と治安当局との関係を確認し、これまでまともに扱われてこなかった『赤化青年パンフ』の解読を試みる。

## 第1章 1935年頃の創価教育学会の動向と治安当局の関係

### 第1節 1935年頃の創価教育学会と転向者の関わり

まず、『赤化青年パンフ』を理解する上で重要と考えられる著作および重要事項を1930年の『創価教育学体系』（以降『体系』と略）第1巻発行から、1937年の『創価教育法の科学的超宗教的

<sup>11</sup> 奥平康弘『治安維持法小史』岩波書店、2006年、155頁参照。

<sup>12</sup> 思想犯の検挙以後の処理の流れは、荻野富士夫『治安維持法の「現場」—治安維持法事件はどう裁かれたか—』（六花出版、2021年）の8頁の図に非常に分かりやすく示されているので参照されたい。

実験証明』（以降『実験証明』と略）まで以下で簡単に列記しておいた。◇は一般事項。

1930年11月18日 『体系』第1巻刊

1931年3月5日 『体系』第2巻刊

1932年7月15日 『体系』第3巻刊

◇1933年2月4日 長野県教員赤化事件

◇1933年6月9日 佐野・鍋山転向宣言（転向ブーム起こる）

1934年6月20日 『体系』第4巻刊

◇1935年2月 天皇機関説事件

1935年春頃 『創価教育学体系梗概』発行

1935年6月15日 『新教』第5巻第6号発行 ※『新教』改題号

◇1935年8月3日 第一次国体明徴声明

◇1935年9月2日 文相官邸において宗教教育協議会が開催

◇1935年10月15日 第二次国体明徴声明

1935年11月15日 『新教』第5巻第11号、巻頭言「教育改造と宗教革命」

◇1935年11月28日 文部省より「宗教的情操ノ涵養ニ関スル留意事項」が出される

1935年12月15日 『新教』第5巻第12号、「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」

1936年1月頃 『赤化青年パンフ』配布

◇1936年5月29日 思想犯保護観察法公布（同年11月20日施行）

1936年7月15日 『教育改造』第6巻第7号発行 ※『教育改造』改題号

1936年7月29日 『体系』第5巻の原稿を書き上げたことを報告<sup>13</sup>

◇1937年7月7日 日中戦争始まる

1937年9月5日 『実験証明』発行

上記の様に年代順に概観すると、佐野・鍋山の「共同被告同志に告ぐる書」によって転向宣言がなされ共産党员による転向ブームが起こり、天皇機関説が糾弾され始め、学校教育においては宗教教育の必要性が各所で説かれるようになった。かつ治安維持法改正案の縮小版である「思想犯保護観察法」が公布された、そのような時代背景において牧口は「完全転向」指導を試みたことが分かる。そして牧口にとっては「宗教革命」を掲げて行った初めての具体的活動が赤化青年に対する「完全転向」指導であることを指摘できる。それぞれ本研究にとって重要な事柄であるが、ここでは同時代的な状況を簡単に指摘するに止めておく。また思想史的・歴史的文脈における牧口思想の解明については別稿に譲りたい。

---

<sup>13</sup> 札幌師範学校附属小学校編『五十年回顧録』（札幌師範学校附属小学校、1936年7月29日）に収録された牧口の寄稿「四十五年前教生時代の追懐」では冒頭で「価値があらうがあるまいが、ともかく『創価教育学』第五巻を書きあげ総論だけを漸く六年目で完結した」（『牧口全集』第7巻、1982年、409頁）と述べている。ほか別の時期にも第5巻の原稿を書き上げた話が出て来るが、第5巻は未刊となっている。

つづいて対象とする資料の確認をしておきたい。牧口常三郎と師弟関係にあった戸田城外が戦前に編集・発行した教育雑誌として『新進教材 環境』、『進展環境 新教材集録』、『新教材集録』、『新教』、『教育改造』がある。1930年3月頃の『新進教材 環境』を皮切りに上記の様に誌名を変更しながら、1936年7月の『教育改造』まで刊行されていることが確認されている。未発見のため確認できない号も多いが、現存が確認されている以下の『新教』『教育改造』を閲覧した<sup>14</sup>。

『新教』第5巻第6号、1935年6月15日発行 ※『新教材集録』から解題

『新教』第5巻第7号、1935年7月15日発行

『新教』第5巻第11号、1935年11月15日発行

『新教』第6巻第1号、1936年1月15日発行

『新教』第6巻第2号、1936年2月15日発行

『新教』第6巻第3号、1936年3月15日発行

『新教』第6巻第4号、1936年4月15日発行

『新教』第6巻第5号、1936年5月15日発行

『新教』第6巻第6号、1936年6月15日発行

『教育改造』第6巻第7号、1936年7月15日発行 ※『新教』から解題

以上の資料現存の状況から、本章では、1935年6月から1936年7月の約1年間の創価教育学会の動向を『新教』『教育改造』によって確認していくことになる。転向者と創価教育学会の関わりを見ると、管見の限りでは、『新教材集録』の改題号である『新教』<sup>15</sup>第5巻第6号（1935年10月6月）以降の誌面で長野県教員赤化事件の転向者の氏名が確認できる。本稿では後に創価教育研究所所員となる渋谷信義（筍吉）、矢島周平、土岐正三（雅美）、小林濟、石澤泰治、高地虎雄の6名を取りあげる。検挙以降の経歴を、岡野正『1930年代教員運動関係者名簿改訂版』（1996年）および有賀光良編『特高警察が見た戦前長野県の社会運動 大逆事件から二・四事件まで』（2012年）で確認しておく。

渋谷は、1933年2月6日検挙、治安維持法違反で起訴、1934年5月21日懲役2年（執行猶予4年）の判決、1936年7月20日死去。

矢島は1933年2月17日検挙、同年2月23日釈放、7月31日退職、1934年3月7日起訴猶予、1982年6月20日死去。

土岐は1933年2月18日検挙、治安維持法違反で起訴、1934年5月21日懲役2年（執行猶予4年）の判決、1945年8月30日死去。

<sup>14</sup> 創価大学池田大作記念創価教育研究所の所蔵資料を閲覧させていただいた。同研究所の協力によって編纂された第三文明社刊『評伝牧口常三郎』（2017年）、『評伝戸田城聖（上）』（2019年）、『評伝戸田城聖（下）』（2021年）には機関雑誌や未発見資料の最新情報が掲載されている。

<sup>15</sup> 赤化事件の転向者にとっても因縁のある「新興教育研究所」の略称である「新教」を雑誌名としていることは興味深い。

小林は1933年2月18日検挙、治安維持法違反で起訴、1934年5月21日懲役2年（執行猶予4年）の判決、1936年日本精神講習会、1986年6月死去。

石澤は、1933年2月9日検挙、治安維持法違反で起訴、1934年10月9日二審で懲役2年の実刑判決、1937年11月11日死去。

高地は、1933年2月9日検挙、治安維持法違反で起訴、1934年10月9日二審で懲役2年の実刑判決、上告が却下され小菅刑務所に下獄、1935年11月3日長野刑務所を釈放、1986年3月28日死去。

以上6名の検挙以降の経歴を2種の名簿で整理した<sup>16</sup>。この中で創価教育学会と関わりをもつのが最も早かったのが渋谷のようで<sup>17</sup>、そこから他5名も関わりをもつようになり、創価教育学研究所員となった。『新教』の誌面上では、第5巻第6号の1935年6月時点で渋谷、矢島、土岐の名前は確認できている<sup>18</sup>。土岐は第6巻第2号（1936年2月）で牧口に会ったのは1935年3月半ばと言及している<sup>19</sup>、1935年の春頃には複数名の転向者が関わるようになっていたようである<sup>20</sup>。第6巻第1号（1936年1月）に小林<sup>21</sup>、第6巻第3号（1936年3月）に石澤<sup>22</sup>、第6巻第5号（1936年5月）に高地<sup>23</sup>が登場する。もちろんこれは初出を示しただけであって、関係を結んだのはそれ以前の出来事になるだろう。

<sup>16</sup> 前掲『1930年代教員運動関係者名簿改訂版』、『特高警察が見た戦前長野県の社会運動 大逆事件から二・四事件まで』の名簿を参考に検挙以降の経歴をこちらで勘案して列記している。長野県教員赤化事件の研究資料リストとして、前田一男「長野県教員赤化事件（「二・四事件」）に関する研究（1）—1930年代教育史像の再構築のための研究視角—」（『立教大学教育学科研究年報』第60号、立教大学文学部教育学科、2017年、57～85頁）が参考になった。

<sup>17</sup> 西野辰吉『伝記戸田城聖』（第三文明社、1985年刊）には「東京へ出てきて職さがしをしていた渋谷が、塾の教師にやとってもらえないかといって、戸田を訪ねてきたのだ。戸田は話しあってみて、渋谷を牧口に紹介して訪問させた。教育と宗教をめぐる論議が、渋谷と戸田、牧口のあいだにかわされ、それから戸田は塾の教師ではなく日本小学館の編集部に渋谷をやとったのである。それがきっかけになって、東京へ出てきていた長野赤化事件の関係者が、正法研究会にくわったのだった。」（142頁）とある。

<sup>18</sup> 同号、81頁参照。

<sup>19</sup> 同号、87頁参照。

<sup>20</sup> 矢嶋秀覚「法華経かマルクス主義か」（聖教新聞社編『牧口常三郎』1972年刊）には、「親友・渋谷信義君の紹介で、昭和十年の正月、目白の牧口先生のお宅を訪ねた。（中略）それから牧口先生の折伏のうへの弟子となった。先生は入信後まもなく、私を警視庁労働課長・内務省警保局長の許に連れて行かれ、完全転向をして「今後、法華経の信仰に励み、国家有為の青年となるから御安心下さい」といって紹介して下さった。」（475～476頁）とある。

<sup>21</sup> 同号の編集後記参照。

<sup>22</sup> 同号、12頁参照。

<sup>23</sup> 同号、63頁参照。『新教』第6巻4号には、「有名なる某県赤化事件の関係者にして完全転向をなしたものが四名に上り、警視庁特高課、内務省警保局などが、時節柄大なる感動を以て注目を為しつゝあることは度々本誌を以て報告したる処なるが、更に一年余の刑期を終へて出獄した兩名の青年も加はり」（63頁）とあるので、高地は1936年4月以前に創価教育学会に加入。渋谷は1936年1月15日掲載の「転向教師らのゆくへ」で4人の転向者と記載し、1936年2月22日の懇話会で大崎警察署特高係の齋藤が5名の諸君と言及しているため、石澤はその間に同会へ加入したようである（本稿第1章第2節・第3節参照）。石澤と高地は懲役2年の実刑判決が出ているので、1年数ヶ月で仮釈放されたということになる。

『新教』第6巻第5号ではこの6人の転向者は、名簿上<sup>24</sup>、「創価教育学研究所」のメンバーとして名を連ねており、それぞれ役職は、矢島周平（創価教育学会幹事）、渋谷信義（創価教育学会「新教」編集部）、土岐雅美（創価教育学研究所員）、小林済（創価教育学会「新教」編集部）、石澤泰治（創価教育学研究所員）、高地虎雄（創価教育学研究所員）として記載されている。この時点で矢島（起訴猶予）以外は有罪判決が出ており、執行猶予及び仮釈放の身であることに注意されたい。

## 第2節 「創価教育学会の消息」から見た転向者の動向

ここでは、『新教』『教育改造』に掲載された「創価教育学会の消息」を中心に6名の転向者の動向を追っておきたい。特に長野県や治安当局と関係のある事蹟に限定して取り上げる。

1935年5月13日に神田教育会館で総数35名による長野県北海道女教員代表合同座談会を開催。長野県と北海道の教員が出席。牧口と戸田は北海道側として参加。矢島、渋谷、土岐は長野県側として参加。渋谷は座談会半ばで、教師としての体験、教職を退職に至った過程、現在の生活について語っている<sup>25</sup>。

同年5月26日には大森の見晴で、創価教育学会の研究部総会を開催。渋谷、矢島、土岐が参加。ほか長野県出身の参加者としては上村久三、林幸四郎の名前が記載されている<sup>26</sup>。

同年11月に牧口と転向者4名（矢島、渋谷、土岐、小林）で長野県へ行く<sup>27</sup>。長野行前には、「運動がましきやう」の意味はないことを周知するため、内務省警保局、警視庁労働課長等を数回訪問し、関係教育家等と懇談、内務省へ長野の警察部へ電話をかけてもらい今回の長野行きの準備を万全にした。この長野で行った講演を基に「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」が作成されている<sup>28</sup>。

1936年1月10日に渋谷は創価教育学会の趣旨徹底と新会員募集のため神奈川県女子師範学校附属小学校を訪れている。4名の訓導に『新教』第6巻第1号と『創価教育学体系梗概』『赤化青年パンフ』を渡し会談した。その内の一人から「牧口は赤」「牧口はインチキ」と難癖を付けられたことに対し議論を行っている。後日真相を調べた結果「牧口は赤」という発言は誤解に基づくことがわかった。今回の訪問記を誌面に掲載する確認をとるために1月20日に再度附属小学校を訪れている<sup>29</sup>。

<sup>24</sup> 同号、148頁参照。他にも長野県教員赤化事件の転向者で創価教育学会のメンバーは存在する。谷本進、湯田戸一など。『実証証明』の記述によれば、1937年時点では「十余名」まで増えていたようである。

<sup>25</sup> 『新教』第5巻第6号、1935年6月、81頁参照。

<sup>26</sup> 同86頁参照。

<sup>27</sup> 『教育改造』第6巻第7号、1936年7月、「昨年十一月及び今年二月の二回に亘つて牧口研究所長引率のもとに三人の研究員が長野県一巡旅行をした事」（136頁）とある。1935年11月の長野行の人数は『赤化青年パンフ』に4名と明記されている。この時期までに創価教育学会に加入していた長野県教員赤化事件の転向者は渋谷、矢島、土岐、小林の4名と考えられる。

<sup>28</sup> 『赤化青年パンフ』、2～3頁参照。資料紹介270～271頁参照。

<sup>29</sup> 『新教』第6巻第2号、1936年2月、11～15頁参照。

1936年1月15日付の『新教』第6巻第1号に「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」をパンフレットとして全国教育関係者、国家の要職にある人に配布する予定であること、希望者にも贈呈することが記載<sup>30</sup>。

1936年1月に長野県支部が成立<sup>31</sup>。同年2月8日には牧口と転向者3名(矢島、渋谷、小林)を伴って一週間をかけ、長野県を歴訪。各地で講演、座談会を行う。牧口引率のもと転向者の3名は長野県の青年教育者・一般青年と教育上の重要問題について懇談会をする目的で出発。同月8日は下諏訪町桔梗屋で座談会。9日は上諏訪町牡丹屋で座談会。10日は地理学者三澤勝衛、長野県教育会の守屋喜七を訪問。その後、伊那町箕輪屋で座談会。11日は信州唯一の日蓮正宗<sup>32</sup>の寺、信盛寺の細井精道を訪ね、その後、松本市外浅間温泉桃の湯で座談会。12日は松本市の小学校、松本女子師範学校附属小学校を訪問。その後長野市犀北館で座談会。13日は、長野県庁に学務部長野間正秋を訪問。その後、長野市犀北館で座談会。14日は上田市観水亭で座談会。14日の夜行で牧口、渋谷、小林は帰京。矢島は残って15日に上田本校・南校を訪問した。これらの座談会の内容は、教育方法学の樹立の問題、赤化青年の完全転向の問題、教育の指導原理としての宗教の問題、宗教と科学の問題、個性教育の問題、信念の問題等多岐に亘っている。矢島は2月18日に帰京し、長野県行の報告を行った<sup>33</sup>。

2月22日に品川区五反田の蔦幸で創価教育学研究所員の転向者による懇話会が開催。15名が参集し、その参加者の内2名が大崎警察署特高係の齋藤、小寺だった。特高係は彼等に対して監視の任務があるが、矢島、渋谷の両名が大崎警察署に出頭して「今回赤化青年の懇親会を開くから御職掌から御苦勞でも臨監されたい」と要請したことで特高係2名の参加となった。「職掌柄の監視の任務は帯びて居ても、今は全く打ち解けてしまつて、友人関係の親しさを持って夜の耽るけるのも忘れて歓談を交換し、直接間接に心配をして居る父兄親戚友人などに大きな安心を与へた。」という記述や、「吾々が監視の下にあるこの大崎署の管内にある思想犯に関係した要注意人物が六十余名ある。これ等は上官からの命令がなくとも常に注意を怠つては居ないのであるが、その中で君等の仲間になつてゐる五名の諸君に対してだけは最早安心して臨検などは遠慮して致

<sup>30</sup> 『新教』第6巻第1号、1936年1月、91頁参照。

<sup>31</sup> 『新教』第6巻第2号、1936年2月、86頁参照。

<sup>32</sup> 日蓮正宗は、日蓮を宗祖、日興を二祖、日目を三祖として、静岡県富士宮市にある富士大石寺を総本山とする宗。創価教育学会は日蓮正宗に所属していたが従来の講ではない。牧口は「創価教育学会其のものは前に申した通り日蓮正宗の信仰に私の価値創造論を採入れた処の立派な一個の在家的信仰団体であります。所謂宗教団体法に云ふ処の宗教団体ではありませんし、又宗教結社の届出も致して居りません。学会は飽迄も日蓮正宗の信仰を私の価値論と結び付ける処に特異性があるのであります。」(『牧口全集』第10巻、第三文明社、1987年、188頁)と日蓮正宗と創価教育学会の関係を述べている。創価教育学会は、戦前の弾圧によって壊滅状態にあったが、戦後、戸田城聖によって再建され1952年9月に創価学会として宗教法人格を取得(『創価教育の源流』編纂委員会編『評伝戸田城聖』第三文明社、2021年、136頁参照)。創価学会が会員を増やし世界宗教化する一方、日蓮正宗は1991年に創価学会に対して会員の取り込みを狙い「解散勧告書」「破門通告書」を送りつけ破門するに至っている(創価学会教育部編『教学入門』聖教新聞社、2015年、296～310頁参照)。

<sup>33</sup> 『新教』第6巻第3号、1936年3月、84～85頁参照。

さぬ。之は一昨年来かけのぞきしないので、知つて居るであらう。折角完全転向をして更生されつゝあるものに、又も陰鬱なりし過去の感傷を新たにさせるに忍びないからである。」といった特高係齋藤の発言は、後述する思想犯保護の観点からも重要である。牧口はこの懇話会で、この特高の2名に対し、転向者らが何故このように「完全転向」出来たのかその根本的な理由の認識にまで達して欲しいと踏み込んだあと、「完全転向」の指導原理として宗教講話（「職業原理としての宗教信念」）を行い、最後に「特高係警官諸君の監視を怠るべからざる赤化青年の斯やうなる完全転向も、要するにその日蓮正宗の信仰に基くものであることは、眼前の現証として首肯される所であらう。」と締めくくった<sup>34</sup>。

1936年3月16日は、小林、石澤、矢島が内務省警保局の葉袋勘兵衛、佐々木與四藏を訪問し、思想問題、宗教問題、教育問題等について懇談。その後、同じ3名が警視庁労働課係長の木内嶺を訪問し、転向者指導問題について懇談<sup>35</sup>。

1936年3月31日、石澤、高地、矢島は大審院検事平田勲<sup>36</sup>を訪問し、教育改革問題、日本精神再認識の問題等について懇談。4月5日、石澤が淀橋区帝国更新会思想部における長野県出身転向者座談会に出席。約10名の参加者と転向者更生問題について協議。4月11日には牧口と高地は大審院検事の平田勲を訪問。赤化青年の転向問題、宗教革命問題等について懇談<sup>37</sup>。

1936年5月4日は、牧口引率のもと、石澤、矢島、高地の3名を伴って警視庁労働課係長の木内嶺、内務省警保局の葉袋勘兵衛、佐々木與四藏を訪問し、長野県の赤化教員転向指導に関して懇談。また石澤、矢島、高地の3名は内務省に職業課長近藤譲太郎を訪問し、教育革命問題について懇談。その後、同3名は大審院検事の平田勲を訪問し、教育革命問題について懇談<sup>38</sup>。

1936年5月6日は、高地が日蓮正宗の信仰を根本に創価教育学を語ることを目的として5日間の予定で長野県行。7日に倉科小学校を訪問し、校長含む複数の教員に日蓮正宗と創価教育学の簡単な紹介をした。その夜は小学校教員2名と日蓮正宗について語った。9日には長野市を訪れ、長野県検事局思想検事・黒川、長野県地方裁判所部長・石田、特高課長・畠村、県視学・小林、夏目の両氏、弁護士・船坂等を訪問し、宗教問題、教育問題、思想問題等の意見を交換した。9日夜に長野署を訪れ、警官の前で日蓮正宗と創価教育学会の紹介をした。その後、長野の中野会館で座談会を開催、同じく転向者で日蓮正宗に入信した湯田戸一と再会。10日は埴生村に恩師を訪ね、午後は八幡小学校で座談会を開催。11日午前は転向者の馬場健作と宗教問題について論争。午後はかつての奉職地である塩崎小学校を訪れ座談会を開催。職員10数名が出席した。

<sup>34</sup> 『新教』第6巻第4号、1936年4月、72～77頁参照。この宗教講話は文脈上、牧口以外あり得ないが、編者の筆録であり、記名がないため、現在まで牧口の講演とも見做されていない。『牧口全集』未収録。

<sup>35</sup> 同150頁参照。

<sup>36</sup> 平田勲は1927年東京地裁検事局「思想部」創設とともに部長、「思想検事」の先駆者となった。佐野・鍋山の「転向」を演出し、1936年には東京保護観察所長として思想犯保護観察制度を推進。荻野富士夫『思想検事』岩波新書、2000年、iv頁参照。

<sup>37</sup> 『新教』第6巻第5号、1936年5月、146頁参照。

<sup>38</sup> 『新教』第6巻第6号、1936年6月、148頁参照。



座談会では教育論、思想問題、日本精神論などを語り合った。12日に帰京し長野県行の報告会を開催。14日に高地、矢島は警視庁労働課の木内嶺、内務省警保局の葉袋勘兵衛、佐々木與四藏を訪問。高地が長野県行の報告を行った<sup>39</sup>。

1936年6月2日早朝、石澤は長野県行から帰京。4日に石澤、矢島は本会顧問の秋月左都夫と石井国次を訪問し、石澤が長野県行の報告を行った。また国体明徴問題、教育改造問題等について懇談。同日矢島は堀米泰栄を訪問し石澤の長野県行の報告をした。5日には長野県特高課の館林政治が創価教育学会を訪問。牧口をはじめ、研究所員全員にて館林を中心に転向指導座談会を開催する。館林が突然訪れたわけではなく、先んじて館林の上京の噂を聞いた転向者が、警視庁特高課の木内に電話し宿所を照会してもらい、上京後の館林を訪問している。そこで転向者らは「極めて質素な夕食会でも開いて氏を招待し、最近の生活状態を示し、先年の慰労を兼ねて、往時を追懐し、懺悔滅罪の一端となさうと申込んだ」、その結果として「所が氏もその暖き志に過去の敵味方の対立を今はすつかり忘れ、国民精神文化研究所と日本文化協会の視察の序に本会研究所を来訪し、吾等の赤課〔裸〕々なる勤務の状態を親しく視察し、数時間の打解けた歓談を遂げて満足して帰つた。」ということになったようである<sup>40</sup>。

以上、『新教』『教育改造』に掲載された6名の転向者の動向を誌面で確認した。彼らは特高監視下において、牧口と共に、また時には単独で、特高課、内務省警保局、警視庁労働課、検事局等の治安当局と細やかに連携・報告をし、精力的に長野県行している。

### 第3節 『新教』に掲載された転向者の論考

本節では、転向者が執筆した論考を見ておきたい。『新教』に転向者の論説は数多く掲載されているが、ここでは転向者の心情がよく表現されている渋谷と高地の論考を取り上げる。渋谷の「転向教師らのゆくへ——中村新太郎氏の「ダンス」読後感——」（『新教』第6巻第1号、1936年1月、61～69頁）は、掲載後『赤化青年パンフ』と同様に創価教育学会の別冊パンフレットとして配布されている。本論考は1936年1月に『綴方生活』（第8巻第55号、文園社）に掲載された中村新太郎の「ダンス」に触発される形で執筆されている。この「ダンス」の登場人物らが長野県教員赤化事件の転向者を想起させるものとなっていたためである。「ダンス」の登場人物の発言等を渋谷の経験また創価教育学の立場から批判するというのが本論考の基本的な構成である。その端々に出て来る渋谷の転向者としての心情や見解を捉えることで、転向者たちがどのような状況におかれているか推察することが出来るだろう。渋谷はここで描かれている登場人物と自身の経験を結び付け次のように述べている。

<sup>39</sup> 同51～55頁および148頁を参照。高地は「今度の長野行に際して、長野県へ私を紹介して下さつた大審院検事平田先生、内務省警保局、警視庁労働課の人達に対して、又御多忙の所長時間に渡つて面会して下さつた諸氏に対して、又学会の為に座談会を準備して下さつた小学校に対して、深く感謝の意を表して筆を擱く」（55頁）と述べている。

<sup>40</sup> 『教育改造』第6巻第7号、1936年7月、152頁および110頁を参照。

赤化教師の転向者の諸相はおのづから他の生産部門の赤化運動体験者らと異なるもの、あることは、教員層とインテリゲンチヤ、教員層とプチブル層との対比が明瞭なる如く独特な形相を持して居る。彼らは赤化運動の一端に加はる事によつてはじめて教育の独自の活動部面を歴史的進展と社会的協同の上に意識し他部門の人々との長い疎隔にかゝらず、同志の熱意と愛情を以て手をつなぎ得る事を識つた。然し一度嵐がおそつて職を失つた場合、彼等は一様に他部門の人々より一層深刻な生活苦の圧力の下に呻かねばならなくなり、その時にこそはじめて、教育界、教員層の社会的特殊的位置を教員相互の横のつながりの無力を痛烈に臍を噛む思ひを以て、自己の現実の姿に見出し、身もがきつゞけねばならなかつた<sup>41</sup>。

と、赤化教員にとっての共産主義運動の意義とその挫折を述べている。また自意識をトレースしながら赤化教員の転向者らは「教壇の生活に狭隘性と倦怠を感じ、反抗と改革意識を描いてゐた活動性に富んだ赤い教師の転向者は、特殊な自己の素質の発見と完成への意志に燃え順応した環境を与へられるか形成し得た者以外は、すべて一意復職を希望するのは当然」と考えるであろうと述べている<sup>42</sup>。そして転向教師らは個人主義・利己主義者であると非難し、転向教師が如何なる心理状態にあるかを次のように描いている。

転向した教師らは現実社会に生き、全然異つた生活様式をもつ他部門の仕事につき、人々をリードするためには大きな革命を生活の内外に要するのである。過去に於いて形成された牢固なる——いかに牢固たる牙城に立て籠つてゐた事よ——社会的事象への偏見を、ドグマに充ちた批判性を、ムキ出しにその肌をふれ得なかつた不徹底さを、頭を下げられる事しか知らなかつた、そして注入主義をもつて培はれ、注入主義をもつて人の子を導いてきた謙譲を知らない傲慢性を、全く根本から叩きなほさねばならない破目につき落される。牢固たるものを叩きなほすほど困難なことはない。然も希望も信念もない彼らはひたすらにその殻の口をひきしめて、『洞穴の回顧』に遊ぼうとし、デイレンマに呻吟する。辱かしめられまい。自己の生活の圏内に他人をふみ込ませまい。利用されまいといふ自我の小良心を懸命に固守する。卑屈な自己防衛がそれだ。

殊に復職の可能性が半分でもあるか、複〔復〕職し得たか、何か確実な生産部門に就き得ると、かつての盟友らを、殊に就職の不能性のないまでにかつての実践に勇敢であり、讃仰の的であつた闘士らとの交友を、甚しく拒否する。それは全く『おびえたる』生活であり、道で逢ふさへたじゝと全くをれはたじゝと後ずさりする迄に到つてゐる男もある。あゝ彼らが第二の国民の教育者として復職しやうとする<sup>43</sup>。

<sup>41</sup> 『新教』第6巻第1号、1936年1月、61～62頁。

<sup>42</sup> 同63頁。

<sup>43</sup> 同66～67頁。

このように、職も、希望も信念も失った転向者らが自己防衛のために個人主義・利己主義を合理化していく様を描いてみせ、彼等がそのまま教員として復職することを問題視する。また文部当局や民間の転向施設などによって「太鼓判」を押された転向者に対しても言及している。消極的・形式的に転向理論を学んだり、「いいかげんの日本精神なるもの」をでっち上げて転向の「太鼓判」を押されたところで、それは「魂のない仏」「根のない枝葉」であると批判している。結論的には、だからこそ「完全転向」が必要であり、牧口の書いた『赤化青年パンフ』を読んでほしいということになる。最後に、創価教育学会のメンバーである転向者4名の「僕らは『ダンス』に示された一般転向者等の諸相を完全に止揚して居る事を誇つて居り、彼等と手をたづさへる事、僕らがかゝまで歩み得た、さう導いてくれたものが何であるかの紹介を、よろこびにして居るものである。必ず彼らはその原理を識り得たならば、驚くべき転向ぶりを示し、怠け勝ちな僕らを凌駕して進み得られるであらう可能性を確信して居る。」と想定している読者（転向者）に呼びかけて本論考を結んでいる<sup>44</sup>。

高地の「赤化教員の完全転向実証と其の論拠」（『新教』第6巻第5号、1936年5月、63～71頁）は、高地の転向および宗教遍歴が記述されている。マルクスから親鸞、親鸞から日蓮、そして日蓮正宗という遍歴が語られているが、検挙後の状況を次のように述べている。

長野県二・四事件の巨頭の一人として、北信の教労戦線に最も勇敢な戦跡を残して来た私は、其れだけ又多くの同志達を傷つかしめ、児童等を帰趨に迷はしめた。私の実践に於ける戦術上の誤謬から幾人と言ふ人が傷き倒れ、泣いた事であらうか。幾人と言ふ人が窮迫から窮迫へと落ちて行つた事であらうか。入獄以来の私は此等の同志達に対する自責の念で安き日とは無かつた。其の上病軀を押切つて毎夜神社に百度参りして居る母の念力にも動かされざるを得なかつた。そして又不自由で苦痛極まり無い獄中生活に全く倦怠して、此の苦痛を逃れたいと言ふ欲望も可也激かつた。私は其れを否定するだけの偽善者にはなり切れない。

以前からマルキシズムに対しては理論的には多くの疑問を持つて居たので、理論的にマルキシズムを克服する事はそれ程苦痛では無かつた。併し実践を通じて性格づけられた階級的良心を清算する事は余りにも苦痛であつた、斯うした気持で居る時に佐野、鍋山両氏の転向声明が発表せられたのだつた。裏切者としての佐野、鍋山氏等に対する憎悪の念に燃えながら、其れが機因となり私は次第に転向へと関心を持つ様になつて来た。

私は未だマルキスト的な性格を清算し得ずして、而も新しく歩み出して行く新なる指導理論を持たずに、唯々理論的に構成づけられたマルキシズム批判と、所謂日本精神との安価なる妥協によつて、転向声明書を発表して了つた<sup>45</sup>。

---

検挙後、自責の念にかられていたこと、マルキシズムに対する疑問をもって居たこと、安易な

<sup>44</sup> 同 67～69頁参照。

<sup>45</sup> 『新教』第6巻第5号、1936年5月、64頁。

妥協によって転向を行ったことが語られている。其の後の宗教遍歴はそこに起因するのだろう。高地は矢島と石澤の導きによって日蓮正宗の信仰に入っている。また転向者の一般的心情を次のように語る。

共産主義者は転向したとしても、容易に其の底流をなして居るマルキシズムを清算し得るもので無い、だから現在政府が巨額の金を用ひて転向者の転向完成の為に努力しつゝ、結局社会制裁の盲目的服従によつて就職をなして、変毒為業して国家将来の為に勇敢な実践に身を捧げんとする革新の意力を持つた転向者が少い。多くは、暫く諦めて社会の動くのを待つてゐる。そしてそれ迄は国家がどうなろうと相関せず利己主義個人主義の態度を持つて行かうとするのである。否それより唯専らに自己の就職にのみこびりついて、極度の個人主義利己主義となり、嘗ての共産主義としての面目如何と思れる態度に墮落して居る者が多い今日、創価教育学会に入つて、日蓮正宗へと宗教革命を断行した赤化青年が、信念に燃えて明朗に、国家の為に、社会の為に、宗教革命と教育革命に向つて勇猛に精進して居る様は、警視庁特高課は勿論の事、内務省、警保局、軍部、検事局其の他国家百年の計を達観して居る名士達の驚異的となつてゐる<sup>46</sup>。

ここまで、渋谷と高地の論考を見てきたが、転向者の傾向として個人主義・利己主義があることをいずれも指摘しており、牧口の提唱する「宗教革命」による「完全転向」は、その利己主義的性質を社会化し信念をもって積極的に行動に向かわしめることに成功していると考えていることが分かる。そこを治安当局は評価し驚歎していると述べている。治安当局者がどのような見解を持っていたのか窺える資料が高地の「長野県教育者の創価教育学の欲求」（『新教』第6巻第6号、1936年6月、51～55頁）である。1936年5月の高地の長野行において、長野市を訪れた際、長野県検事局思想検事・黒川、長野県地方裁判所部長・石田、特高課長・畠村、県視学・小林、夏目の両氏、弁護士・船坂等を訪問し、宗教問題、教育問題、思想問題等の意見を交換しているが、これら諸氏の意見を取り上げ高地は寄稿している。

彼等のうちの一人は、創価教育学会および「完全転向者」に対して「君達のように一度左翼の洗礼を受けた者で、真に転向を完成して新しい信念を得た人達に外部から積極的に動きかけてもらはぬと駄目だ。古い校長連にいくら話した所で己を空しくして聞いてくれる人が無い、古い校長連が淘汰されて、有為なる青年教育者によつて信州教育会は全く根本から改革されねばならぬと極論して居つた」<sup>47</sup>り、また「赤化教員に対する諸氏の態度は、起訴留保程度で意識水準の低かつた転向者は、日本文化協会なり国民精神研究所なりに入れて太鼓判を押して早く復職させる。受刑者なり執行猶予者なりの程度の者で、はつきり転向して居ない者は君達の手で折伏して真に

<sup>46</sup> 同71頁。

<sup>47</sup> 『新教』第6巻第6号、1936年6月、52頁。

転向を完成させてくれる様にとの希望であつた。』<sup>48</sup>といった期待をもっている者もいた。もちろん、これは彼等の意見であつて、創価教育学会に所属する転向者らがどうするかは別の話であろう。そしてこれは牧口と転向者との関係においても言えることである。牧口は赤化青年に対して「宗教革命」に基づく「完全転向」によって救済しようとしたが、転向者らがそれをどのように受容・活用・利用していたかは実際のところ定かではない。『教育改造』第6巻第7号の質問欄に直截的な質問が寄せられており、編集部は一応の解答を載せているが、むしろこの質問自体が興味深いのでここで引用しておく。

質問要旨 入信した者に特に本〔長野〕県の者に於いてはかつて赤化したもの、多いのは何故か。社会革命といふ日蓮の積極主義に嘗ての運動の感激が満されるのでないか。われ、はかつて赤化した者が熱情に駆られ走つた事を考へ合はせ、その真意がのみ込めない限り、さういふ者を通じて、又連中が熱情的に燃えだしたと思ふ。

一頃とちがいさう単純に行けないのが、現代社会の種々嵐のあとを受けた一般人の通性が消極的となりつゝある時に、極めて純粹に、赤化に走つた者が、又純粹に情熱的に走つて行くと思へ易い。

だから平凡な考察から行くと赤化した者達が、種々経済的精神的に行きづまつて、もがいてゐる時に、たしかに過去のマルキシズム的残滓からは、他宗には入り得ないが堂々国家改造を目的に進む日蓮宗には確に共鳴するであらうといふ予想を感知し得る然して経済的にも、たしかに何とか食ふには困らぬし、教員あぶれのインテリの仕事として雑誌発行なんて事は唯一無二の仕事でもある<sup>49</sup>。

この質問が的確かどうかはさておき、長野県赤化教員事件の当事者等の周辺はこのような穿った見方が多かったのかもしれない。また、窮状にある起訴猶予・執行猶予・仮釈放の転向者らにとっては、創価教育学会の環境と「教育革命」「宗教革命」「完全転向」という概念は望ましいものとして映っていたのかもしれない。

#### 第4節 創価教育学体系における「悪人救済」と宗教の必然性

本節では、牧口がなぜ思想犯の転向輔導に関わることになったのかを考察しておきたい。きっかけ自体（渋谷の上京）は偶然に属するものと考えられるが、『体系』およびその他の論著を丹念に辿っていくと必然性を帯びた一筋の理路が確認できる。それが「悪人救済」である。

本稿筆者は、拙稿「創価教育学体系の教育学的論理からみた宗教の必要性」（『創価教育』第13号、創価教育研究所、2020年3月）において、創価教育学体系の教育学的要請として宗教が求められていたことを指摘している。その宗教を求める理由の一つが「悪人救済」である。

<sup>48</sup> 同52～53頁。

<sup>49</sup> 『教育改造』第6巻第7号、1936年7月、137～138頁。

牧口は『体系』第4巻（1934年6月刊）の最終場面において、「以上は進んで教導を受けんとする正常なる被教育者を目的としての指導法であるが、他方に普通の学校に於ては退学処分を以て解決と見做して放棄されて居て害毒を流して社会を脅威しつゝある不良性、即ち悪人を如何にすべきかの一大問題があり、宗教教育の問題にまで接触せざるを得ないであらう。」<sup>50</sup>と述べ、『体系』第5巻の刊行を予告する。牧口の言う「悪人」は学校から放擲された者・教育可能の圏外にある者を指している。

この第5巻の目次を見ると「第六章 不良性の善導法／第七章 宗教教育問題」<sup>51</sup>「不良性善導論／宗教教育論」<sup>52</sup>とその内容が予定されていたことが分かる。ここでの対象は被教育者のみの様に見えるが、牧口の考える教育学においては「教師が自己の職業を指導する法則が、直ちに子弟の学習指導の原則となることを思ふてなすべきである。」<sup>53</sup>と考えられているため、子どもの学習指導をすべき原理原則は、当然ながら教師にも向かう。1934年までに共産主義運動に関わり学校を追放された教育者・被教育者はすでに数多く出ており「悪人」「不良性」の範疇に当てはまるこれらの人びとをどうするかということは、牧口にとって大きな課題となっていたと考えられる。

1935年春頃の『創価教育学体系梗概』では、「然れども未だ人類の最も苦悩で、その実最大多数を占める所の不良性の善導を、従来の教育制度は治外の度し難き人間として退学処分によつて葬り去つてゐるのを慨し、之が救済法に転じ遂に宗教教育問題にまで接触し、法華経を原則とする合理的方法を見出して千古の謎を解決し、どこまでも教育法の完成に至らざれば止まざるの概がある。」<sup>54</sup>と、悪人の救済法として法華経を原則とする合理的方法を見出そうとしていることが窺える。ただし、この箇所は牧口本人というよりは創価教育学会編集部による文章であることに注意されたい。

1937年9月刊の『実験証明』では、

従来の世界の教育制度は、教訓を主とするが故に、教へるに足る所の通常人格を相手となし、教への必要を感ずるほどの自覚がなく、従つて教へを受けんとはせぬ異常人格は、手の着けられぬしろ者として教育の圏外に放任し、刑罰等の威力によつて、辛うじて罪惡を防禦するのみである。之に対して既成の宗教に於ては、現世の小利益を以て愚民を惑はず淫祀邪教はともかく、概ね觀念論的未来觀に偏するが故に、本人の自覚に訴へるより外に途なく、従つて哲学、科学の真理觀と殆ど選ぶ所なく、価値の意識を欠くが故に現世の救済には何の役にも立たないのである。

（中略）

<sup>50</sup> 『牧口全集』第6巻、第三文明社、1983年、470頁。

<sup>51</sup> 『体系』第4巻巻末の広告。『体系』第4巻、復刻版、第三文明社、1979年、巻末頁参照。

<sup>52</sup> 『実験証明』に収録の目次。『牧口全集』第8巻、第三文明社、1984年、57頁。

<sup>53</sup> 前掲『牧口全集』第6巻、471頁。

<sup>54</sup> 前掲『牧口全集』第8巻、397～398頁。

是に於てか、教育は何を以て教への根拠となし、本来の使命を果すべきかを再検討しなければならぬ時機に到達した。之が宗教の復活の要求が各国共に起つて来た所以である。

(中略) それが為には科学的検討に堪へるものにして、しかも現在未来の二世に亘つて、安全生活を保証する力を有するものでなければならぬ。即ち既成宗教の基礎的概念では、到底理解の出来ない仏教の極意が、従来のものすべてを包含して、しかもそれ以上に亘る超宗教として、提出されなければならぬ所以である。

斯の如くして新に登場した超宗教は、何よりも先づ制裁的威力を問題としなければなるまい。刑罰の力のない法規が如何に綿密であつても、名ばかりにして実のない如く、悪人を罰する位の力も持たぬ神様が、善を保護する力を持つてゐるわけがない。人間の信頼をなすに足らぬ存在である。是に於てか宗教の価値の有無、多少の判定には、先づ以て罰するだけの力があるか否かを、ためして以て、取捨去就を決するの標準とすることを要する。

(中略)

教へるに足るだけの通常者を相手とする従来の教育が、決局に於て非常に極限せられた範囲内にしか、役立たぬことになるのに引換へ、法罰によつて目を醒させ、強い刺戟によつて反省させることが出来るならば、こゝに初めて真の教育が普ねく出来るわけであらう<sup>55</sup>。

と述べており、1937年9月時点では牧口の中で「悪人救済」の方法論にはっきりとした結論が出ていることが分かる。

つまり、牧口は1934年6月時点で自らの教育学体系において「悪人救済」の方法論を宗教に見出すことを検討しており、1935年11月に「宗教革命」を提起し、同月長野で「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」の講演を行っている。思想犯の転向輔導に関わり、1937年9月には「悪人救済」についての方法論をはっきりと提示して見せた。牧口は『実験証明』の中で、長野県教員赤化事件の転向者に対する「完全転向」を、教師以外の生活法革新の証明および実績として次のように提示している。

#### 第五 教師以外の生活法革新の証明

是等の優良教師を指導する方法の価値を証明する補助として、次の三件を記するも無益でないと思ふ。(中略) 二はマルクス主義の社会革命者として五年前検挙された長野県の青年教師百余名中の拾余名の完全なる転向生活の証明である。右と類似の因縁より創価教育の根拠たる法華經の信仰に入り、真実の全体観に達した結果、マルキシズムの部分的階級対立観、観念論的の非現実的な全体観の理想は、実際社会に実現すべからざることが明かになると共に、之れに代はる最大の全体観に基づく円満無障害の生活に入る事を得たにより、完全なる転向をなし、以前にもまさる着実、勇健なる生活に入る事を得たので、警視庁及び内務省警

<sup>55</sup> 同79～85頁、傍線引用者。牧口による「法罰」の考え方は、宗教上の原理原則が信仰者に対して罰するだけの力があるか試してみることで宗教の価値の有無を判断していくというもの。

保局等の諒解及び紹介によつて、同県の教育家並びに旧友に呼びかけ「毒を変じて薬となす」と云ふ教義の価値を実証しつゝあるのである。弾圧迫害によつての「泣き寝入り」以上に、明朗勇敢なる生活にまで導く、この種の転向は、現在のいかなる宗教でも哲学でも、殆ど不可能とされてゐる中に於て、大いに研究の価値があらう<sup>56</sup>。

以上のことから、牧口にとって長野県赤化教員事件の転向者との関わりは、単なる教線拡大や会員増加以上の意味合いをもっていたことが推察できる。

## 第5節 治安維持法下における思想犯の処遇

治安維持法は1925年に制定され<sup>57</sup>、1928年には緊急勅令により大きく改正されている。「国体」変革を目的とする行為に限って、死刑と無期自由刑とするなどの改正が加えられた<sup>58</sup>。1928年3月15日の共産党関係者等の大量検挙事件をきっかけとして、日本共産党に關係する諸組織の撲滅に標的をあわせた治安維持法体制が確立することになる<sup>59</sup>。

治安維持法違反容疑で検挙された思想犯は「転向」によって、起訴猶予・執行猶予・仮釈放などの恩典を受けたようである。ただし「転向」とはいつても、ある程度段階があることが佐野・鍋山の転向宣言以降、検討されるようになっていった<sup>60</sup>。

司法省行刑局は、1933年12月行甲第1731号行刑局長通牒において「転向」の基準を明文化している。その部分を分かりやすくまとめると、以下の様になる。「行動」ではなく革命「思想」の放棄が「転向」の基準となっていることがうかがえる。

- ①転向者（転向者とは国体変革は素より現存社会制度を非合法手段を以て変革せんとする革命思想を放棄したる者）
  - (1)革命思想を放棄し一切の社会運動より離脱せんことを誓いたる者
  - (2)革命思想を放棄し将来合法的社会運動に進出せんとする者
  - (3)革命思想を放棄したるも合法的社会運動に対する態度未決定の者

<sup>56</sup> 同 27～28 頁。

<sup>57</sup> 1925年4月22日公布の治安維持法の第1条は「国体ヲ変革シ又ハ私有財産制度ヲ否認スルコトヲ目的トシテ結社ヲ組織シ又ハ情ヲ知りテ之ニ加入シタル者ハ十年以下ノ懲役又ハ禁錮ニ処スノ前項ノ未遂罪ハ之ヲ罰ス」（『官報』第3797号、1925年4月22日付、557頁、改行位置を「/」で示した）である。

<sup>58</sup> 1928年6月29日の治安維持法改正によって第1条は「国体ヲ変革スルコトヲ目的トシテ結社ヲ組織シタル者又ハ結社ノ役員其ノ他指導者タル任務ニ従事シタル者ハ死刑又ハ無期若ハ五年以上ノ懲役若ハ禁錮ニ処シ情ヲ知りテ結社ニ加入シタル者又ハ結社ノ目的遂行ノ為ニスル行為ヲ為シタル者ハ二年以上ノ有期ノ懲役又ハ禁錮ニ処スノ私有財産制度ヲ否認スルコトヲ目的トシテ結社ヲ組織シタル者、結社ニ加入シタル者又ハ結社ノ目的遂行ノ為ニスル行為ヲ為シタル者ハ十年以下ノ懲役又ハ禁錮ニ処スノ前二項ノ未遂罪ハ之ヲ罰ス」（『官報』第471号号外、1928年6月29日付、改行位置を「/」で示した）に修正された。

<sup>59</sup> 前掲『治安維持法小史』10～16頁参照。

<sup>60</sup> 同 170～178頁参照。



②準転向者

- (1) 懐抱する革命思想に動揺を來たし将来これを放棄する見込ある者
- (2) 革命思想は放棄せざるも将来一切の社会運動より離脱せんことを誓いたる者

③非転向者<sup>61</sup>

また、森山武市郎の『思想犯保護観察法解説』（松華堂書店、1937年）では、転向を5段階で説明している。1段階は「マルクス主義の正当性を主張し又は是認する者」、2段階は「マルクス主義に対しては全く又は一応無批判的にして今尚自由主義、個人主義的態度を否定し得ざる者」、3段階は「マルクス主義を批判する程度に至りたる者」、4段階は「完全に日本精神を理解せりと認めらるるに至りたる者」、5段階は「日本精神を体得して実践躬行の域に到達せる者」。森山によれば、この5段階目が思想転向の完成となる<sup>62</sup>。

以上の転向の段階を見るに、牧口が赤化青年の転向輔導に関わる1935年頃には「転向」は革命思想の放棄を基準として段階的に把握されており、放棄した後が問題となっていることが分かる。だからこそ牧口は「転向」ではなく「完全転向」という呼称を採用していると考えられる。

治安維持法のもとで執行猶予判決を受けたものの多くは、特別要視察人名簿に編入され、特高警察の監視体制のもとにおかれたようである。特高警察は要視察人を直接に視察する義務がある<sup>63</sup>。『新教』第6巻第4号には大崎警察署特高係の齋藤氏の証言として「吾々が監視の下にあるこの大崎署の管内にある思想犯に関係した要注意人物が六十余名ある。これ等は上官からの命令がなくとも常に注意を怠つては居ないのであるが、その中で君等の仲間になつてゐる五名の諸君に対してだけは最早安心して臨検などは遠慮して致さぬ。之は一昨年来かけのぞきしないので、知つて居るであらう。折角完全転向をして更生されつゝあるものに、又も陰鬱なりし過去の感傷を新たにさせるに忍びないからである。」<sup>64</sup>が掲載されている。この5名とは高地<sup>65</sup>を除いた渋谷、矢島、土岐、小林、石澤のことと考えられる。臨検しないとは、監視をしないということではない。直接的な取り調べや立ち入り検査をしないということである。このことは後述の思想犯保護の重要なポイントとなっている。

思想犯として特高の監視下にある転向者は、どのような状況におかれていたのか。まずは一般の執行猶予者について見ておこう。1905年4月4日第274号内務大臣訓令によれば、

<sup>61</sup> 『思想事務二関スル訓令通牒集—及び追録—・思想事務二関スル訓令通牒集（増訂改版） 社会問題資料叢書第一輯』、東洋文化社、1976年、178～179頁参照。原文をもとに本稿筆者が整理した。傍線引用者。

<sup>62</sup> 前掲『思想犯保護観察法解説』62～65頁参照。

<sup>63</sup> 前掲『治安維持法小史』168～169頁参照。

<sup>64</sup> 同号、73頁。傍線引用者。

<sup>65</sup> 高地虎雄「赤化教員の完全転向実証と其の論拠」（『新教』第6巻第5号、1936年5月）によれば「創価教育学会の矢嶋、石澤両兄により日蓮正宗の燈を伝えられたのだつた。」（66頁）なので、6名の内では高地は最後となる。

今般法律第七十号ヲ以テ刑ノ執行猶予ニ関スル件公布セラレタルヲ以テ右ニ依リ刑ノ執行ヲ猶予セラレタル犯人ニ関シ所轄警察署ヲシテ左ノ通取扱ハシメラルヘシ

一警察官署ハ刑ノ執行猶予人名簿ヲ備ヘ置キ裁判所検事局ヨリ刑ノ執行ヲ猶予セラレタル犯人ニ関シ通知ヲ受ケタルトキハ通知ノ年月日、氏名、年齢、住所、罪名、刑期、猶予期間、死亡、猶予ノ取消、執行免除、其ノ他必要ナル事項ノ記入ヲ為スヘシ

刑ノ執行猶予人名簿ハ索引ヲ附スヘシ

一警察官署ハ刑ノ執行ヲ猶予セラレタル犯人ニ対シ平素視察ヲ加ヘ又犯人猶予期間内ニ住所ヲ転シタルトキハ其ノ旨即時所轄検事局ニ通知シ且名簿写ヲ転住地ノ警察官署ニ送附スヘシ

右訓令ス<sup>66</sup>

と、執行猶予者は、所轄警察署で視察することが定められている。また実際の取扱例を全国裁判所・検事局の回答をもとにまとめた岡本吾市「起訴猶予処分、留保処分、刑の執行猶予の教育学的考察」（『司法研究報告書集』第19輯12、司法省調査課、1935年3月）によれば、執行猶予者の実際の取扱は「然して此の告知を為すに当り思想犯人と普通犯人とにつきその取扱は何づれも多少の差別あり即ち思想犯人に対しては必ず右の告知書を検事自ら交付し其際充分の訓戒を与ふると共に適当なる保護者を選定して此にその保護監督を為さしめ、若し住所にして一定せざる者の如きは直に住所を定めしめ所轄警察署に対しては直に此の旨の通知を發する。その外各地の取扱振りは前掲思想犯人の起訴猶予者又は留保処分者の取扱と大体一致している。」<sup>67</sup>と思想犯かどうかで多少の違いがあると言及している。また思想犯の各地の取扱は執行猶予者、起訴猶予者とも大体一致しているとの事なので、そちらも見ておきたい。

東京控訴院管内

(中略)

(九) 長野

(イ) 思想犯人に対しては本人及実際の保護監督の任に当り得べき父兄を招致して共に訓戒警告し被疑者並保護監督者より夫々誓約書を徴す。

同一日に数人に対して訓戒警告する場合には方面を変へ且相当時間を隔てて招致し旧同志の面談又は集合の機会なからしめる事に努む。

保護監督者の選定に付ては特に意を用る常に実力実権ある者を厳選し仮令父兄と雖も不適当と認むるとき例へば其の地に在住せざりし際の如きは村長、学校職員に之を託す。起訴猶予の訓戒警告は常に検事直接之を為し司法警察官に命じ又は委嘱すること

<sup>66</sup> 司法大臣官房文書課編『司法例規 続編 明治三十八年四月十五日現行』自治館、1905年、149頁。傍線引用者。

<sup>67</sup> 前掲「起訴猶予処分、留保処分、形の執行猶予の教育学的考察」120頁、傍線引用者。

はせぬ。

起訴猶予処分に附したる際は直に県特高課に通報し将来の視察に遺憾なからしめ、所轄警察署をして常に其の視察をなして特高課に報告せしめ、特高課は之を取纏めて時々検事局に報告する。

(中略)

以上の思想犯人及普通犯人に対し起訴猶予の手續ありたる際検事より通知を受けたる司法警察官は随時其行動を視察して左記の事項を生じたる時は速かに検事に報告する。

- (一) 行状不良にして改悛の見込なく処罰の必要ありと認めたるとき。
- (二) 再び罪を犯し又は処分前に犯したる他の罪のあることを発見したるとき。
- (三) 死亡、転居、行方不明又は氏名を変更したるとき。
- (四) 軍人又は軍属となりたるとき。

(中略)

即ち以上列記した諸事実に徴し起訴猶予処分の取扱ひは殆ど各検事局一致して居り思想犯人に対しては特に其取扱ひは丁重で検事直接訓戒を為し身元引受人も保護団体等には之を定めないのが特徴であり普通犯人の方は此等の点が幾分緩和されて居る。此等の取扱振りの是非については何づれ後章で詳論することにし、唯本節にてはその事実の記述に止めて置く<sup>68</sup>。

起訴猶予者・執行猶予者は、保護監督者（身元引受人）と共に検事と面談等しなければならず、所轄警察署視察の下、随時、起訴猶予者・執行猶予者に関する報告が特高また検事へ共有されていた。仮釈放者についても、見ておきたい。1908年9月10日に制定された「仮出獄取締細則」(司法省令第25号)によれば、

第一条 仮出獄ヲ許サレタル者ハ住居ノ地ヲ管轄スル警察官署ノ監督ヲ受ク

第二条 仮出獄ヲ許サレタル者ヲ釈放スルトキハ監獄ハ住居ノ地ニ到着スヘキ日ヲ定メ之ヲ証票ニ記載ス可シ

仮出獄ヲ許サレタル者ハ前項ニ依リ証票ニ記載セラレタル日ニ監督警察官署ニ出頭シ証票ニ認印ヲ受ク可シ若シ旅行日数ニ涉ルトキハ警察官署所在ノ地ニ宿泊シ其警察官署ニ出頭シ認印ヲ受ク可シ

(中略)

第五条 仮出獄ヲ許サレタル者三日以上十日未満ノ旅行ヲ為サントスルトキハ監督警察官署ニ其事由、行先地及ヒ旅行日数ヲ届出ツ可シ

第六条 仮出獄ヲ許サレタル者住居ヲ転移シ又ハ十日以上ノ旅行ヲ為サントスルトキハ其事由、行先地及ヒ旅行日数ヲ記載シテ監督警察官署ノ許可ヲ請フ可シ

<sup>68</sup> 前掲「起訴猶予処分、留保処分、刑の執行猶予の教育学的考察」51～67頁。傍線引用者。

(中略)

第十一条 仮出獄ヲ許サレタル者ハ遅滞ナク監督警察官署ニ職業其他生計ニ関スル見込ヲ立テ之ヲ届出ツ可シ

仮出獄ヲ許サレタル者ノ保護ヲ引受タル者アルトキハ前項ノ届出ニハ連署ヲ要ス

第十二条 仮出獄ヲ許サレタル者ハ毎月一回監督警察官署ニ出頭シテ前条ノ事項ニ付其結果ヲ申述ス可シ

(中略)

第十三条 監督警察官署ハ仮出獄ヲ許サレタル者ヲシテ正業ニ就キ善行ヲ保タシムル為メ必要ナル訓示ヲ為シ又ハ之カ為メ必要ナル行為ヲ命スルコトヲ得

前項ノ命令ヲ発シタルトキハ住居ノ地ヲ管轄スル地方裁判所ノ検事及ヒ証票ヲ交付シタル監獄ニ通報ス可シ

第十四条 監督警察官署ハ六月毎ニ仮出獄ヲ許サレタル者ノ行状ノ良否、職業ノ種別及ヒ勉否、生活ノ状況、親族トノ関係其他ノ事項ニ付調査書ヲ作り之ヲ住居ノ地ヲ管轄スル地方裁判所ノ検事及ヒ証票ヲ交付シタル監獄ニ通報ス可シ

第十五条 仮出獄ヲ許サレタル者ノ監督ハ証票ヲ交付シタル監獄ノ長ノ意見ヲ聴キ之ヲ託スルニ適当ナル親族、故旧、出獄人保護事業ニ従事スル者、神官、僧侶、教師又ハ徳望アル者ニ委任スルコトヲ得

前項ニ依リ委任ヲ受ケタル者ハ毎月末日第十四条ニ掲ケタル事項ヲ監督警察官署ニ通報ス可シ

(以下略)<sup>69</sup>

仮釈放者は、管轄の警察官署の監督を受け、旅行する場合は監督警察官署に届出を提出し、毎月一回監督警察官署に出頭し職業生計に関する見込み・結果などを報告しなければならないことが規則として定められている。また保護監督者は、毎月、仮釈放者の行状等を監督警察官署に報告しなければならなかった。

当時、特に転向政策について力を入れていた思想係検事の側からも、1931年7月には「思想犯罪ノ予防並思想犯人ノ改善方法ノ件」として、以下の事が協議されている。

(一) 思想犯罪ノ予防ニ付テハ思想係検事ハ其ノ職務ノ性質上進テ広汎ナル活動ヲ為スコトヲ得ザルモ学校其ノ他教育ニ関スル諸団体ノ職員等社会上指導者ノ地位ニアル者ニ対シ其ノ求メニ応ジテ適当ナル思想問題ニ関スル講演、講習ヲ為シ或ハ学校理事者等ト情報ノ交換ヲ為スハ時宜ニ適シタル方法ナリト思料ス

(二) 思想犯人ノ改善方法トシテ

---

<sup>69</sup> 『官報』第7564号、1908年9月10日付、181～182頁。傍線引用者。

- (イ) 起訴猶予者(改悛の有無ヲ視察スル為一定期間起訴不起訴ノ決定ヲ留保シタル者ヲ含ム)ニ対シテハ嚴重訓諭ノ上誓約書ヲ徴シ相当ノ視察期間ヲ定メテ父兄親族教師其ノ他ノ保護者ニ身柄ヲ委託シテ觀察セシメ其ノ間毎月思想、行動、交友、通信、家庭生活ノ狀況其ノ他参考トナル可キ事項ヲ保護者ヨリ報告セシメ又隨時主任検事自ラ本人ト面接シテ親シク其ノ觀察善導ニ努ム可キモノトス但シ事情ニ依リ司法警察官ヲシテ之ヲ代行セシムルヲ適當ナリト思料スルトキハ之ニ委任シテ単ニ其ノ結果ヲ報告セシムルモ可ナリ而シテ右起訴猶予ノ成績ハ将来ニ於テ同種事件ノ起訴不起訴ノ裁決ニ重要ナル参考資料トナル可キヲ以テ少クトモ六ヶ月毎ニ一回取纏メ上司ニ之ヲ報告スルヲ要ス
- (ロ) 被告人ハ裁判所ニ於テ審理中ノ者ナルヲ以テ検事单独ニ被告人ニ面接シ其ノ教化ヲ為スガ如キハ特種ノ場合ノ外可成之ヲ避クルヲ可トス
- (ハ) 受刑者ニ対シテハ昭和六年五月六日司法大臣訓示ニ遵ヒ刑務所職員ト協力シテ其ノ改善ノ方策ヲ講ジ検事自ラ受刑者ニ面接シテ其ノ教化ニ努ム可ク仮出獄ニ付テモ進テ意見ヲ開陳スルヲ可トス
- (ニ) 仮出獄者及満期釈放者ニ対シテモ釈放当時ノ情況ニ応ジ保護者及警察官ト連絡協調シテ其ノ視察及教化ニ努ムルヲ要ス
- (以下略)<sup>70</sup>

以上の思想犯の処遇を示す資料から言えるのは、思想犯として嫌疑が認められた起訴猶予・執行猶予・仮釈放の転向者は、生活して行く上で直接・間接に所轄警察署・特高・検事局などといった関係当局と連携を取ることが必要であり、且つ彼等の「完全転向」を指導する牧口常三郎も当然関係当局と関わるのが求められていたということである。

## 第6節 思想犯の保護という観点

転向者の「完全転向」を、思想犯の保護という観点から見ていきたい<sup>71</sup>。石澤もその座談会に参加し、小林済もその保護委員となっていた帝国更新会では転向者の小林杜人が精力的に思想犯の保護を訴えている。小林杜人は、1928年3月15日に検挙され、同年12月に懲役3年6ヶ月の判決。1931年12月25日に仮釈放され、その後、帝国更新会に所属している<sup>72</sup>。

帝国更新会とは、1926年に創立された起訴猶予者・執行猶予者の更生保護団体であり、1931年12月から思想犯転向者の保護事業を開始。思想犯転向者の場合は、起訴猶予、執行猶予者、

<sup>70</sup> 前掲『思想事務ニ関スル訓令通牒集一及び追録一・思想事務ニ関スル訓令通牒集(増訂下改版)』164～165頁。傍線引用者。

<sup>71</sup> 思想犯の保護を考える上で、福家崇洋「『非国民』の憂鬱—思想犯保護問題と転向者の行方」(『文明構造論: 京都大学大学院人間・環境学研究科現代文明論講座文明構造論分野論集』10号、京都大学大学院人間・環境学研究科現代文明論講座文明講座論分野『文明構造論』刊行会、2014年、1～41頁)が参考になった。

<sup>72</sup> 小林杜人『転向期』のひとびと—治安維持法下の活動家群像—新時代社、1987年、20～26頁参照。

刑を受けた人びとの保護も行った<sup>73</sup>。

この帝国更新会で多くの転向者を社会復帰に導いたのが小林杜人である。『保護時報』(輔成会)に掲載された彼の論説を中心に思想犯保護の重点を見ていきたい。まずは「思想犯の保護を如何にすべきや—帝国更新会に於ける実験に基きて—」(『保護時報』第17巻第6号、輔成会、1933年6月)である。

小林杜人は「先づ転向者は、従来の内部の陣営より裏切者としての憎しみを受け、実社会に於ては彼等に対する世人の恐怖——それは単なる精神的のもののみでなしに、業上の問題に影響する所亦大きなものがある。且又仮釈放並執行猶予のものは、所轄警察署保安課の監視監督を受けねばならない。然してそれは単に規律的な保安処分を受けるのみならず、全般的に特別高等課に依り、要視察人として取扱はるゝのである。夫れだけ其の一人一人に対する保護の全きを期せねば、行刑も其の終りを全うすること能はず、又折角の猶予処分も無意義に終るのである。」(17頁)と、転向者の置かれて居る状況を述べている。そして、思想犯を治安維持法違反によって検挙された人々であると定義して、思想犯保護の重点を次のように述べている。少し長いが本稿にとって重要な論点を含んでいるため引用したい。

#### 四、思想犯保護の重点

私は愈々本論に進まねばならない。其について思想犯保護の重点を何処に置くべきか、夫れこそ保護の要諦であらねばならぬ。

一、保護の重点は、人と人との結びつきであらねばならぬ。特に思想犯者の保護には、精神的なつながりが最も必要である。保護会に於ては物的施設も重要であるが、先づ保護の中心人物を必要とするのである。被保護人が何人でも自分の心を打明けるべき人、又特に思想的に、社会的に、指導し得る人を要するのである。

二、思想犯を保護するには、其の正義心を奪つてはいけぬ。従来の資本主義社会にありては、個人の成功立身が中心であつた。然るに此等の個人主義的思想に対しマルキストは、「個人の成功」より「社会全体の幸福」を中心とした思想を有してゐる。吾々が転向者を取扱ふ点に於て、思想犯者を、社会的関心より引離すことは不可能である。

故に思想犯の従来有せし社会的正義心を満足せしめて、彼等に社会的に、大衆的に意義ある運動を与へ指導統率して行かねばならない。かゝる運動は、其が宗教的であると、社会事業的であるとを問はず、全体的には、其の生活と結びつたものでなければならない。

三、被保護者に明確な転向精神を把握せしむること。保護は教化であることは、云ふ迄もない。思想犯の中には、ハッキリと転向の意識をつかみ得ずして、単に転向の門辺に立つて居るものが多数ある。之に対して明確に指導精神を与えることは、最も重要点である。

<sup>73</sup> 同 28～30頁参照。1934年12月には思想部を特設。その頃の理事が平田勲。

### 五、保護の方法に対する考察

此等の方針に則り、吾々は保護の完成を期しなければならぬ。夫れについての保護方法の重点は左の通りでなければならぬ。

思想犯人はかつて政治運動をした人である、けれども前節に記した様に、直接保護者には政治運動を排せねばならぬ。又獄中宗教的信念を獲得したものに対しても、職業的な、所謂伝道者の如き環境の許にあらしめてはいけぬ。夫れは其の宗教が、生活と一致したものに於て初めて意義があるのである。

従つて思想犯の保護は、被保護人を完全なる社会生活を為さしむることを原則としなければならぬ。其の方法は夫れ、堅実なる実業につかしまることである。けれども其れは単に物質的な——即ち有産者意識からのものでなしに、其が全人的なもので、社会的意義を持つ見地からでなければならぬ。

これについて其の職業は、転向者の経歴に依つて異なるが、夫れを大別すれば、インテリ階級と、労働者階級及中間階級の三つに区別することが出来る。其の何れも出獄当時は、長い獄内生活をした後とて、直ちに職業に就かしむることは不可能である故、一二ヶ月は静養を要するものと見なければならぬ。其の静養中は、保護会に於ける農園等に於て、自然と接せしめ、軽き作業につかしめ、獄内に於ける非衛生的生活に依る不健康を回復せしめると同時に、静かに将来の方針を決定させねばならぬ。

其に依つて其の保護方法を区別すれば、

(中略)

四、更に思想犯の就職について、普遍的に注意すべきは、対警察の問題である。其の保釈並執行猶予及仮釈放の場合には、保安課の取締を受くるのであるが、其の上に特高課の要視察人としての取扱を受けねばならぬ。其に対しては保護会が責任を持ち、其の間の諒解をとり、先方に代りて本人の起居についての責任を負ひ、本人の生活上に監視さるゝことのなきやうにし、殊に職業上其のために、就職先を誤解さるゝが如きことは勿論、独立の営業を為す場合に支障を生ずるが如きことを、絶対に避けねばならぬのである<sup>74</sup>。

以上が、小林杜人が帝国更新会の経験を基に、思想犯の保護の重点をまとめた論説になる。創価教育学会は思想犯の更生保護団体ではないが、創価教育学会で複数の転向者を受け容れたことは、図らずも小林杜人が挙げたような思想犯保護の重点を意識することになったのでは無いかと考える。また、特に会の中心者である戸田城外と牧口常三郎が関係当局と転向者の間を取り持ったことは想定できるし、実際そのような記述が散見される<sup>75</sup>。1936年5月に思想犯保護観察法<sup>76</sup>が

<sup>74</sup> 同号、20～22頁、傍線引用者。

<sup>75</sup> 注20の矢島の証言および『新教』『教育改造』では、本稿第1章第2節で紹介したように「創価教育学会の消息」欄において度々関係当局を訪れた事蹟が記録されている。

<sup>76</sup> 同法は1936年5月29日公布、同年11月20日に施行。同法の「保護観察」の対象者は起訴猶予者・執行猶予者・仮釈放者・満期釈放者である。

公布されるが、その「保護観察」推進の中心となった森山武市郎は「保護者とは広い意義を有するものでありまして、事実上・法律上本人の保護を為し得る地位にある者を汎称するのであります。従つて、本人の父母・後見人・傭主その他現実に本人を保護指導し得る適任者でさへあれば、本人の親族たると他人たるとを問はず、ここに謂ゆる保護者に該当するのであります」<sup>77</sup>と述べている。牧口は、思想犯として検挙され起訴猶予・執行猶予・仮釈放処分を受けた彼等の上京後の保護者として関係当局と連携を取り指導に当たったことが推察される。

『保護時報』では、転向者の就職および生活の立て直しが困難であることが度々言及されている。近藤亮雅は「時論 転向者の就職問題」（『保護時報』第18巻第3号、1934年3月）において、「転向者の殆どすべては、何うして食つてゆくかと云ふ實際問題がすぐ切実になつて来る。（中略）ところがこの場合世間は『赤』の前生活を恐れて、工場主にしても、会社の人事係にしても採用を容易に肯んじない。（中略）よつて転向者の就職問題については警察、検事局、刑務局の当局が、個人の名に於て人物及思想を証明する、或は、保護委員とか保護主任とかと同じ役目をすることが目的を達する上に案外利目があるやうに思はれるが、これは一寸一般刑余者の場合と趣を異にしている。」（10～12頁）と述べている。

また小林杜人は「転向後の輔導援護に就て—転向者は何処へ行く（三）—」（『保護時報』第18巻第4号、1934年4月）において、「しからば即ち、其の当面の生活職業を如何にして確立すべきかと云ふことが重大なことだ。所が其の職業の確立については、一般の問題とは特殊的意義を持つのである。一般並に真正面から就職等のことを切開いて行くことは出来ぬ。たとへば普通の職業戦線に於ける就職方法としての紹介所の利用とか、或は会社工場等に就業についての所謂一般的方法とかは利用出来ない。其処に転向者所謂思想犯連座者として持つ大きなハンディキャプがある。其処に特殊な就業方法を採らねばならぬ必要に迫られてゐる。（中略）転向者にとりての一番重要な問題は、警察官署、親戚近隣との融和である。其について保護会は転向者の盾となり得るものでなければならぬ。」（35～36頁）と言及している。これらの論説から、転向者の生活の立て直しが如何に困難であり、そのためには関係当局が転向者に対して人物・思想の保証をすることに効果があると考えられていること、また関係当局と打ち解けた関係を構築することが望ましいと考えられていることが窺える。

## 第7節 1935年頃の特高警察の方針

特高警察は特別高等警察の略称で、1911年に警視庁の高等課から、特別高等課が分離したことによって誕生した。主に治安維持・社会秩序維持の機能を担っている。城南隠士編『特高教科書』（松華堂書店、1932年）では「反国家運動即ち国家の政治的法的存在を危くせんとする運動の取締を任務としてゐる」（1頁）と定義されている。

昭和10年代の特高警察の方針を検討する上で、注目すべき研究が近年発表された。小島伸之「昭

<sup>77</sup> 前掲『思想犯保護観察法解説』松華堂書店、1937年、71頁。



和戦前期日本の「宗教弾圧」再考——特別高等警察の目的と論理——」（『近現代日本の宗教変動——実証的宗教社会学の視座から』、ハーベスト社、2016年に収録）がそれである。同論文は特高警察の取締の内在論理の変化を『特高教本』を資料として検証した研究であり、特高警察が時の政府・政権を守ることを目的としておらず、社会運動のすべてを取り締まりの対象としていないことに言及している<sup>78</sup>。特高は、1935年前後までは個人主義、自由主義を理念とし、それを制度的に担保する議会制と私有財産制を基礎とする近代主義的な体制、国家を守ることを目的としていた<sup>79</sup>。それを否定する共産主義やファシズムに代表されるような社会運動の取締活動を行っている。しかし、昭和10年代に入って個人主義・自由主義が少なからぬ弊害を生み出したという認識が戦時下という時局と結び付いて、体制・国家そのものが反資本主義・反自由主義・反民主主義的なものに転じていった。特に1938年の国家総動員法成立の前後に180度の転回をしている<sup>80</sup>。

特高の宗教に対する取り締まりのあり方を小島は、①昭和10～11年の宗教取り締まりが開始された「試行期」、②昭和12～15年の宗教運動の本格的取り締まりが全国的に展開された「全盛期」、③昭和16～17年の改正治安維持法が施行された「転換期」、④昭和18～20年の宗教運動の取り締まりが激減していく「縮小期」、の四期に分けている<sup>81</sup>。

小島によれば、特高の宗教取り締まりの論理は、(1) 従来のものであった政治的な全体主義的社会運動に対する取り締まりを前提に、(2) 皇道大本の政治運動を契機に、政治運動を展開する宗教にその対象を拡大し、(3) 特高警察による宗教の取り締まりという契機を媒介として宗教の有する非合理性が問題の俎上に上るといふ、芋づる式な連鎖によって拡大していったようである<sup>82</sup>。

小島論文の見解に従えば、牧口が赤化青年の「完全転向」指導を行った1935年頃は、特高は個人主義、自由主義を理念とし、それを制度的に担保する議会制と私有財産制を基礎とする近代主義的な体制、国家を守ることを目的としており、宗教の取り締まりについては「試行期」にあたると言える。

## 第2章 『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』の概要

### 第1節 牧口思想を理解するために

牧口常三郎の思想を理解するには、時代背景や思想的背景と共に、認識作用と評価作用の区別といった牧口独特の論理を考慮する必要がある。認識作用は知識作用と言い替えることができる。対象に注意を向けて、その性質や状態を観念として捕捉することである。評価作用とは、いわゆ

<sup>78</sup> 前掲『近現代日本の宗教変動——実証的宗教社会学の視座から』、ハーベスト社、2016年、354頁参照。

<sup>79</sup> 同359頁参照。

<sup>80</sup> 同366、375頁参照。

<sup>81</sup> 同373頁参照。

<sup>82</sup> 同375頁参照。

る日常的な批評や評判することと同じ意味である。この認識と評価の区別という論理は牧口の思想を一貫している論理である<sup>83</sup>。『赤化青年パンフ』でも宗教革命の問題に入る際に「廻りくどくも、だめを押すのは評価と認識をも混淆せず、宗教の本質を認識した上で、公正に評価されんことを切望するからである。」<sup>84</sup>と認識と評価の区別を念押ししている。同時代の物事に対する評価に牧口が賛同を寄せたとしても、そこには牧口の認識作用が先行してある。牧口はどのように認識したのか、その論理を追っていくことが重要となるのである。

たとえば牧口は、三育という教育概念の三分法に対して、知育・体育・徳育という三分法は不合理であり、実際は知育・体育の二育である。徳育は知育に含まれるが、知育のない徳育はあり得ないと明言した<sup>85</sup>。この三育は現代でも根強く残っている考え方である。

また、当時教育の根本方針としてあがめられた教育勅語に対してこれを教師生徒等が荘厳に式典を挙行し奉読することで、勅語の素晴らしさが理解出来るというのはおかしい。勅語が素晴らしいかどうかは内容を理解することによって出来るものであると述べている<sup>86</sup>。教育勅語に含まれる徳目についても、忠孝一本という政府の見解（忠に孝が含まれる）に対して、反対に孝に忠が含まれると、同じ忠孝一本だとしても異なる解釈を与えていた<sup>87</sup>。

さらに個性尊重といういかにも教育関係者の賛同を得そうな見解に対しても、尊重するかどうかは「個性」の定義によると言い、個性尊重と言いながら自由放任しか出来なかった教育者たちに批判を浴びせている<sup>88</sup>。三育、教育勅語、個性尊重はいずれも同時代的には教育上の公理のように扱われてきた。

以上のことから考えるに、戦後的な価値観から否定的なニュアンスで理解されている術語を牧口が使用したからといって唯批判していたのでは、牧口思想は何も理解出来ないことになる。戦後的な価値観から拒否反応をして済ますのは、牧口思想を解明する上では誤読を引き起こし、表面的な理解に留まることになるだろう。どのような意味合いで使われているかは、牧口の論理を根気強く辿っていかなければ分からない。こういった事柄は歴史上の多くの著述家にもいえることだが、牧口思想の特徴でもあるためここであえて言及しておいた。

## 第2節 『赤化青年パンフ』

『赤化青年パンフ』は、教育雑誌『新教』第5巻第12号（1935年12月15日発行）に元となる文章が掲載され、後に別冊のパンフレットとして配布されている。『新教』は、主に教員が授

<sup>83</sup> 詳しくは『牧口全集』第5巻、第三文明社、1982年、238～253頁などを参照。

<sup>84</sup> 『赤化青年パンフ』5頁、傍線引用者。資料紹介274頁参照。

<sup>85</sup> 前掲『牧口全集』第5巻、101頁参照。

<sup>86</sup> 同225頁参照。

<sup>87</sup> 「私は忠と孝とを二元的に考へる事は対立して両立しないと思ひます。故に我々国民は之を一元的に考へて、親に孝行をすればそれが君にも忠なる所以だと思ひます」（『牧口全集』第10巻、第三文明社、1987年、203～204頁）。

<sup>88</sup> 前掲『牧口全集』第6巻、263～275頁参照。

業で使用する副教材となるような記事が収録され、授業案、論説などが掲載されている。他の教育雑誌と異なるのは、牧口常三郎の提唱する創価教育学に基づいた論説が中心になっており、それを普及させる役割を担っていたことであろう。現在までに発見されている資料では、『新教』の第5巻第11号（1935年11月刊）の巻頭言から「宗教革命」という文言が登場し、1936年4月頃には創価教育学会の活動方針として「教育革命」と共に「宗教革命」が定められている<sup>89</sup>。「宗教革命」の文言が登場して以降は、宗教に関する論説も目に付くようになる。ただし、この「宗教革命」も牧口の入信のみに理由を見出すよりは、1935年頃の国体明徴問題や宗教教育協議会の答申などの時代背景があり、かつ本稿第1章第4節でも確認したように、牧口の教育学の内的必然性から導き出された活動方針であることを認識する必要がある。

『赤化青年パンフ』は、本文以外にも巻頭と奥付に文章が掲載されている。本号に掲載の「資料紹介」では『赤化青年パンフ』の全文を収録しているのので、そちらも併せて参照していただきたい。その巻頭には『新教』第5巻第11号の巻頭言「教育改造と宗教革命」と同じ文章が再録されているが、表記としては「巻頭言」ではなく、「青年教育者の使命」として同文章が掲げられており、本文と関連付けられている。執筆者は牧口常三郎である。

パンフレットの奥付ページには、「主張」として上段に、「生活改造の根底なる教育・宗教の革命これが達成手段として「智識を世界に求め」「万機公論に決すべし」の御誓文に遵ひ奉る自由論壇」と記されている。下段には「政治経済等、世間的生活の改良は枝葉の剪截である。教育、宗教の改革は根茎の培養である。根茎の培養を怠つて枝養〔葉〕の剪截に没頭しては、労多くして功なく、国家の滅亡を招くのみ。門前枝葉の剪截に相当する現世の塵掃除は警官等に委して可なり。吾等青年教育者は国家将来への為に根茎の栽培に努めなければならぬ。宗教家までを覚醒せしめ督励して、吾等が教育・宗教の革命を標榜し、蹶起して社会に訴へんとする所以である」とある。こちらは執筆者不明。おそらく編集部の手によるものと考えられる。

### 第3節 「教育改造と宗教革命」

巻頭の「教育改造と宗教革命」では、「宗教革命」は「教育改造」の根本・中核であると捉えられており、これがなければ究極の目的が定まらなるとされている。当時教育界も同様の問題を抱えており、宗教教育のための調査機関を設けたのがその証拠であるとする。宗教革命の順序とは、①既成宗教の放棄、②条件に適合した宗教の選択、となる。②の条件とは(1)科学的文化生活に合致すること。(2)国体に契合（一致）すること、である。

この宗教革命がどうやって可能になるかと言えば、素直に真理を求め道理に従うのであれば「知ると共に信ぜざるを得ざる底の宗教が容易に求め得られるのである。而してそれが得られたならば、外のすべての分業生活に於けると等しく、初めて教育の根柢が確立される筈のものである」という<sup>90</sup>。

<sup>89</sup> 『新教』第6巻第4号、1936年4月、「創価教育学会綱領」（152～153頁）を参照。

<sup>90</sup> 『赤化青年パンフ』1頁参照。資料紹介269頁参照。

素直に真理をもとめそこに見出された理屈に従うことができるのであれば、そこに信じざるを得ないような宗教を見つけることができる。この牧口の言及から、カントの『たんなる理性の限界内の宗教』<sup>91</sup>やデューイの『人類共通の信仰』<sup>92</sup>を想起するのはそれほど不当なことではないだろう。

#### 第4節 「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」

本文のタイトルは「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか——全国数万の赤化青年転向指導のために——」である。牧口の肩書きは「創価教育学研究所長」となっている。

冒頭にはこの本文および基になった長野県への講演旅行の意図が明確に語られている。すなわち、赤化事件に関係したことによって故郷を追われた教育者らは、悲惨な生活を送っており、たまたま在京者の4名が創価教育学会に入会し、創価教育学の科学的研究から宗教革命にまで徹底した結果、完全なる転向を行うことが出来、社会生活に復帰することになった。此の4人を同境遇の青年等の光明として、講演旅行を行う。そのためには、転向者らがこれ以上「運動がましき」ような誤解を受けないように、警保局や警視庁、特高警察などへわたりをつけた上で、教育界へも宣明したということである。ちなみにこの4名の名前は登場しないが、本稿第1章第2節で確認したように矢島周平、渋谷筍吉、土岐雅美、小林済である。赤化青年達の境遇を思えば、これ以上不憫な目に遭わないように、当然の如く彼らを監視している警保局、警視庁、特高警察とあらかじめ交渉して了解を得ておくというのは至極当然の話であろう。序説では、

- 一、完全転向を保証する原理はあるか
- 二、完全転向とは何を意味するか
- 三、その証明は何を以てするか
- 四、その基礎たる宗教とは何ぞや
- 五、宗教革命は可能なるか、その方法
- 六、国体と一致したる宗教とは如何
- 七、創価教育学との関係如何<sup>93</sup>

という目次を示している。以下で本文の内容を理解するために一～七の各セクションを要約し、必要に応じて解説を入れた（セクションタイトルは太字で示した）。

一、**完全転向を保証する原理はあるか**、では、「完全転向」を保証する原理があるかないかは、

<sup>91</sup> カントは「批判」によって宗教から不純物を取り除き、唯一の真なる宗教を際立たせようとした。北岡武司訳『カント全集 10・たんなる理性の限界内の宗教』岩波書店、2000年、解説参照。

<sup>92</sup> 原著の初版は1934年。デューイは人間に内在する宗教的性質を古い宗教組織や制度から解放し発展させることによって社会をよりよく変革することができるとする新しい「信仰」を提案した。ジョン・デューイ著、栗田修訳『人類共通の信仰』晃洋書房、2011年、13頁等を参照。

<sup>93</sup> 『赤化青年パンフ』2頁。資料紹介 270頁。

4人の転向者が証拠であり、その原理を説明することに言及。また「ともかくも今回は警保局や警視庁や特高警察部等へ亘りをつけた上、教育界へ宣明したのであれば、もはや関係者には安心されて然るべしと思ふ。これ以上に運動がましきやうの意味は毫もないことだけは特に御断りしておく。」と、この長野県行の転向指導が、警察関係者に保証されていることを明言している<sup>94</sup>。

二、完全転向とは何を意味するか、では、「完全転向」とは何を意味するのか説明している。転向にも無数の程度があるとし、たとえば消極的と積極的、利己的と社会的等の検討を必要とするが、少なくとも、完全転向の条件としては次の3つが必要であるとする。転向の段階は、本稿第1章第5節でも確認しているが、牧口も転向を段階的に捉えていることがここで分かる。

①「皇室中心の国体観念と合致し、虚妄なる観念論的日本精神でなくて充実したるそれたる事」。  
②「あくまで合法的手段の生活をなす事」。  
③「自己一身を衛れば足るといふ消極的の個人主義の生活を脱し、積極的に社会の指導に任ずるといふ愛国心に燃える事」。

この3つの条件を更に補説して、「かの階級闘争の手段として自国を超越して世界のプロレタリアをあてにするといふ、観念論的なマルキシズムは全く捨てると共に、日本精神も内容の空虚なる観念論に満足せず、盲目的感情論に墮せず、国体の根柢にまで突き詰めた上で、建て直つた教育者とならねばならぬ。而して合理的計画的の教育をなし、他の文化的分業者が悉く科学的指導によつて挙げつゝある程度の高い能率を教育者も挙げ得るやうにならねばならぬ。是に於て初めて前科を償却した完全教師といふことが出来るであらう。」という。ここで重要なのは、「国体観念」と合致とは言つても、皇室中心という条件が付いており、「日本精神」とは言つても、観念論的・感情論的な日本精神を退けた充実したものであることを条件としていることである<sup>95</sup>。

三、その証明は何を以てするか、では、「完全転向」をどうやって証明するかを説明している。証明は観念的理論ではなく、実際生活に拠るとする。ここに4名の転向者の意義があるとし、「全国の赤化事件の当事者が等しく憂鬱の生活に沈淪してゐるのを普通とする中に、敢然として警視庁や警保局を訪ひ、仇敵を忘れて朗かに懇談し、積極的に同じ境遇者に呼びかけんとする途上にある以上は、これをだも疑ふのはあまりに怪〔懐〕疑論者ではないか。」と転向者の変わりぶりを強調している。とはいえ、人間同士というのは欺くことが可能である故に、宗教的根拠を求める必要がある。その転向者の人格を保証する「正善必賞、邪悪必罰といふ文証と道理と現証とが具備した宗教」とは何か。正しく善い言動を行えば賞され、邪で悪い言動を行えば罰されるという文言があり、その理屈があり、それが実際に生活に現れる宗教が必要となるわけである。そして「完全転向」は牧口が成し遂げたわけではなく、経文通りの実証であるとする。

この信仰に入ると「こゝにマルキシズムや、ありふれた宗教とは全く異つた境地が展開するので、行と解とが二つながら進んで来、するところでは今までの独善主義で到底、居られなくなつた結果、今度の如き頼まれもせぬのに、苦しい中から自腹迄きつて同境遇者に呼びかけ、聊か罪亡ぼしと共に、社会奉仕をしようとするのである。」といった状態になり、これが「宗教革命」

<sup>94</sup> 同2～3頁参照。資料紹介271頁参照。

<sup>95</sup> 同3頁参照。資料紹介271～272頁参照。

まで達したということであり、「完全転向」が出来たということになる。また別言して「たゞ他力を頼み、独を慎むだけで、無害とはなつたが、有益とならなければ真の甦生とは云へない。悪を去ると共に善に向つて敢然と進んだ以前の勇気を恢復してこそ、初めて毒が變じて薬となるのである。そのためには自行と化他との両生活を並行せねばならぬ」という<sup>96</sup>。

四、その基礎たる宗教とは何ぞや、では、「三、その証明は何を以てするか」で触れた宗教とは一体何かに言及しようとするも、かならず「又例のか」という反応が来るので、あえて認識しないで評価はしてくれるなよと念押ししている。またこの反応がある故に、この宗教が「人間の善悪判定の明鑑」「勸善懲悪の保証」であるとする<sup>97</sup>。

五、宗教革命は可能なるか、その方法、では、あらためて宗教革命として如何なる宗教を選定するかを述べている。牧口は、「二、完全転向とは何を意味するか」で言及した完全転向の3条件を適用できるとし、「要するに科学に背反せずして、しかも現当二世の生活原理たるべきものたること、「古今ニ通シテ謬ラス、中外ニ施シテ悖ラス」と教育勅語に仰せられた神ながらの大道に合致して、所謂日本精神の根柢たるべきものでなければならぬ。」と述べている。これを前出の完全転向の条件①②③に当てはめながら説明したい。

①は、「皇室中心の国体観念と合致し、虚妄なる観念論的日本精神でなくて充実したるそれたる事」＝「古今ニ通シテ謬ラス、中外ニ施シテ悖ラス」と教育勅語に仰せられた神ながらの大道に合致して、所謂日本精神の根柢たるべきものでなければならぬ。」

これは、牧口の「国体観念」解釈がよく分かるところで、皇室中心の「国体観念」すなわち教育勅語に述べられている「昔から今を通して誤らず、日本および世界でも適用できる」という「神ながらの大道」に合致した精神で、これが日本精神の根本でなければならぬとしている。ここで牧口が構成しようとしている「国体」とは、徹底した普遍理念、普遍思想である。「神ながらの大道」「皇室」「日本精神」「教育勅語」と国体を語る上で、同時代的に触れざるを得ないキーワードを使っているが、指し示しているのは「普遍」である。結局①の条件とは約言すれば、普遍的でなければならぬということになる<sup>98</sup>。

②は、「あくまで合法的手段の生活をなす事。」＝「要するに科学に背反せずして」。

この「合法的手段」とは、非合法的手段に対するものと捉えることも出来るし（本稿第1章第5節で紹介した行刑当局の「転向」基準を参照されたい）、合理的方法と捉えることも出来るだろう。生活の合理化は、牧口が教育革命を志してから一貫して主張している考え方である。教育学の合理化・科学化および生活の合理化の主張は、『体系』の中核をなしている。

③「自己一身を衛れば足るといふ消極的の個人主義の生活を脱し、積極的に社会の指導に任ず

<sup>96</sup> 同3～4頁参照。資料紹介272～273頁参照。

<sup>97</sup> 同4頁参照。資料紹介273頁参照。

<sup>98</sup> ちなみに1937年3月刊の『国体の本義』（文部省）では、国体を「大日本帝国は、万世一系の天皇帝祖の神勅を奉じて永遠にこれを統治し給ふ。これ、我が万古不易の国体である。而してこの大義に基づき、一大家族国家として億兆一心聖旨を奉体して、克く忠孝の美德を発揮する。これ、我が国体の精華とするところである。」（9頁）と定義している。

るといふ愛国心に燃える事。』＝「しかも現当二世の生活原理たるべきものたること」

この「現当二世」とは、現在と未来を指している。つまり現在および未来にわたって生活を保証する原理ということになるが、これを消極的の個人主義的生活を脱却して、積極的な社会の指導・貢献的生活に入ることとして理解している。

以上、「完全転向」の3条件①②③を適用して、宗教の選定条件を鑑みるならば、普遍的で、科学的合理的で、積極的に社会を指導し貢献的生活に入ることのできる宗教ということになる。その宗教とは結論すれば、「法華経」だとするが、牧口が理解するところの「完全転向」の基礎たる宗教である「法華経」とは一体何なのか検討が必要であろう。牧口は、ここで「法華経」の日蓮正宗的解釈を支持している。「法華経」が選ばれるのは宗教の比較検討の結果であり、その比較検討の標準を日蓮教学の「五重相対」に求めている。牧口はここでロジックツリー式に図解しているが、よりよい宗教をもとめていく5つの標準を示したものとして「五重相対」が示されている。「五、宗教革命は可能なるか、その方法」では「宗教」を5つの標準で選り分け（資料紹介 275 頁の図表を参照）、「七、創価教育学との関係如何」ではこれを「教育法」に応用し5つの標準で選り分けている（資料紹介 278 頁の図表を参照）。1937年の『実験証明』では、この考え方を「生活」の次元に落とし込んだ「生活目的観進展の階級」として提示している<sup>99</sup>。

『赤化青年パンフ』では「五重相対」について「小乗教とは個人的の生活法」「大乘教とは社会的な生活法」といった解釈が試みられている。またこの五重相対について理論として優れているかどうか、その理論を実践した場合の価値、が判定の標準になっていると解釈している。

ここで「宗教革命」の内容がはっきりと描かれている。宗教を善悪優劣で比較検討し、より善く優れたものを信じることである。より善いもの、より優れたものを信ずるのでないなら「理性を備へた甲斐がどこにあらう。所謂宗教革命によつて心の根柢から建て直さなければ、一切人事の混乱は永久に治すべからず」という。そうやって「宗教革命」し、導き出されたものこそが、「法華経」であり、「妙法といふ最高最大の正法」となる。これが「完全転向」の根柢であると述べている<sup>100</sup>。

六、国体と一致したる宗教とは如何、では、国体と一致した宗教とは何か、ということで「法華経」に対する日本の歴史的な事実を挙げて、国体と一致しているという保証を試みている。国史中の忠臣は皆法華経の信者であり、「霸道をしりぞけ、皇道を顕揚し、天壤無窮の神勅に合致」するところの法華経がいかに日本国体と親密な関係か説明している。ただしここでも「古今ニ通シテ謬ラス中外ニ施シテ悖ラス」と仰せられた「神ナカラノ大道」と契合するからである」と「普遍」を強調している<sup>101</sup>。

国体との一致については、特に赤化青年を救済し、彼らの生活を保証するためには、どうしても強調されなければならないものであることを理解する必要がある。もし国体との一致について

<sup>99</sup> 前掲『牧口全集』第8巻、43頁参照

<sup>100</sup> 前掲『赤化青年パンフ』4～6頁参照。資料紹介 273～276頁参照。

<sup>101</sup> 同6頁参照。資料紹介 276～277頁参照。

言及がなければ、国体を変革する「運動がましき」ものと見なされ、治安当局の検挙対象となりかねないからである。それは、牧口が赤化青年を救済するという目的を妨げることになる。

七、創価教育学との関係如何、では、創価教育学との関係について説明している。ここで、「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」の対象とする視角が、長野県教員赤化事件に関係した青年教育者たちに定められていることが再確認できる。「七、創価教育学との関係如何」の冒頭は創価教育学の概要的な説明であるが、その説明が終わった後で、創価教育学と「宗教革命」の関係について言及している。少し長いが重要な証言なので引用する。

此の科学の目的は教育法の最良の大法を見出さうとするものであつて、方法の研究が主ではあるが、それだけでは「仏が出来て魂の入れぬ」ものである。いかに形式の研究がされたとて、国家生活の改造の基礎には教育内容の研究対象たる国体観念までにどうしても徹底しなければならぬ。是に於てか教育の改造には、その根本中核となるべき宗教の革命にまで及ばない限り、竜を画いて点睛を欠くと同じといふのである。

加之、教育法の価値判定にも前記宗教判定の標準たる五重相対がびつたり当てはまる。従つて他のすべての生活法のそれにも適用され得るのである。

(図表略)

教育方法の最高最大のものを求むるにしても、又その内容の究局目的を認識して指導原理とするにしても、最高最大の宗教によらなければならぬといふのが創価教育学の不動の信念である。

余はもとより斯かる小論文によって、かゝる広汎なる大問題を解決して皆様の賛同を得んとすることは覚束ないことを知つて居る。たゞ論より証拠、今の世に如何に説明しても、とても疑惑は解けないとまでに思ひ込まれてゐる赤化青年の完全転向が出来るといふ実証を、現前に提出しての論証で之がある以上、よもや一顧の価値なしとはされまいと信ずる。

要するに宗教革命によつて心の根柢から建て直したればこそ、本人等の斯様な率直明確なる自信ある告白も出来、又見聞者のそれに対する信用も出来るといふもので、とても人力の能はざる所と云はなければならぬ。そこで、斯やうな明確なる文証と現証と道理との具足によつて、斯かる赤化青年の完全なる転向は、宗教革命を前提とせる教育改造によつてのみ可能であつて、今までの処、それ以外には不可能と断じて差支ないと信ずるのである。が果してそれが過言でないか否かは、憂ふべき現下の我国家の為に、真率なる検討を請はんとする所である。而してなほ適確なる反証の挙がるものがないならば、全国数万を数ふる赤化青年の為、切に指導階級に対して真面目なる考慮を煩はさう【と】するのである<sup>102</sup>。

ここでは、創価教育学（教育革命）と「宗教革命」の役割の違いを述べている。教育学は教育

<sup>102</sup> 同7頁、傍線引用者。資料紹介277～279頁。



の方法の研究が主であり、それは形式の研究である。そして教育学の研究を徹底するならば、内容の研究にまで進まなければならず、内容の研究対象である「国体観念」にまで手を伸ばす必要がある。しかし、そのためには宗教の革命（既成宗教を放棄し、宗教を比較検討し、誰もが信ぜざるを得ない宗教を選別すること）にまで及ばなければ完全なものにならないというのである。

以上、『赤化青年パンフ』の一～七のセクションを要約的に取り上げたが、内容を理解する上で重要と考えられることをまとめておきたい。牧口が考えるところの教育の目的は、人生の目的から導き出されるものであり、それを幸福生活とする。子どもが幸福生活を遂げることが出来るように指導する方法の知識体系を明らかにするのが牧口の教育学の目的である。しかし、教育内容は法規定や国定教科書等で既に決められているわけである。所与の内容をどう扱うか。そこで牧口が参考にしたのが、日蓮教学の五重相対の考え方だった。これは、よりよい宗教とは何かを判定する基準であり、仏教外の宗教も視野に入れたメタ宗教的な視点を持っていると考えられた。こういった日蓮教学の考え方（正確に言えば天台教学の教判を基礎にした）が牧口の用語法でいうところの「仏教の極意＝超宗教」<sup>103</sup>として認識されたのであろう。これは「国体観念」に対しても五重相対に依拠した5つの批判が適用されることを意味している。たとえば「完全転向」の条件に出てきた「虚妄なる観念論的日本精神でなくて」は五重相対で言うところの権実相対における批判にあたるといえる。

つまり、牧口が「国体」との一致や支持などに言及した場合、手放して礼賛するわけでは無く、この5つの批判を経て「国体」が構成されていることが考えられる。また『赤化青年パンフ』で教育勅語を取り上げる際に「古今二通シテ謬ラス、中外二施シテ悖ラス」にしか言及していないのも、5つの批判を経て価値ありとして残ったのが、この文言だけだったという可能性がある。

さらに「七、創価教育学との関係如何」では、宗教判定の標準である五重相対をひな形にして、教育方法を理論として優れているか、その理論を実践した場合の価値の多寡によって立て分けた「教育法の価値判定」の図表が掲載されている（資料紹介 278 頁参照）。牧口は内容・方法のいずれに対しても五重相対をもとに価値を判定していたのである。

価値判定の基準として援用された五重相対<sup>104</sup>を牧口はどのように解釈していたのだろうか。『赤化青年パンフ』に掲載された「五重相対」「教育法の価値判定」、『実験証明』に掲載された「生活目的観伸展の階級」<sup>105</sup>を参考にして、五重相対におけるそれぞれの批判を牧口がどう解釈したのか、以下で出来るだけ短いセンテンス（太字）で表現することを心がけ文章化を試みる。

①内外相対…因果法則に基づいているか。科学的因果法則に基づいているかどうかを判定する。合理的かどうかここに含まれる。教育に置き換えれば、その内容・方法は科学的合理的かという批判となる。

<sup>103</sup> 牧口は1937年の『実験証明』で「超宗教」に言及している。「超」にはsuperとmetaの意義が含まれていると考えるが、牧口の用語法的にはmetaの方が適切か。前掲『牧口全集』第8巻、解題486頁参照。

<sup>104</sup> 創価学会の「五重相対」に関する現在の解釈については創価学会教学部編『教学用語集』聖教新聞社、2017年、105～107頁を参照。

<sup>105</sup> 前掲『牧口全集』第8巻、43頁参照

②大小相對…どこまでを対象とするのか。個人的な利益を目指すのか、社会的な利益を目指すのか、という対象の範囲を判定する。教育に置き換えれば、その内容・方法は全体にも適用できるのかという批判となる。

③権実相對…現実に基づいているか。観念的か、実証的かを判定する。教育に置き換えれば、その内容・方法は実証的かという批判となる。

④本迹相對…原因と結果の關係が明瞭か。根本の原因が明かされているかどうかを判定する。教育に置き換えれば、これまでの研究蓄積を参照した上で、その内容・方法が妥当といえるかという批判となる。

⑤種脱相對…目標は適切か。理想的ではあるが近づき難い完成された目標を設定するか、達成可能な目標を設定して徐々に理想に向かっていくか、目標の適切さを判定する。教育に置き換えれば、その内容・方法の目標設定は適切かという批判となる。

以上、試みに牧口の五重相對の現代的解釈を再構成してみた。これは本稿筆者の五重相對解釈を示したものでないことを改めて断っておく。この五重相對をひな形とした価値判定の基準は、晩年まで検討が加えられ、発展・変化を遂げていったと考えられる<sup>106</sup>。ひとまずは1935～1937年頃の牧口の価値判定の基準として理解することが必要であろう。少なくともこの時期に牧口が「宗教」「教育」「革命」「転向」「国体」「日本精神」「教育勅語」等に言及し、共感・支持を表明していた場合、上記の5つの批判を経ていることは確かと言える。

最後に、牧口の「観念」と「概念」の使い分けについて言及しておきたい。牧口はペスタロッチを評して「教育学を深き哲学的根本原理の上に、即ち人間性の法則の上に基ける」ことに苦心し、「具体的観念の充実せざる抽象的概念が虚妄であると同様、抽象的概念に到らない具体的観念は盲目である」という真理を最もよく理解して、この弊に陥らないように努力していた人物で、彼が教育史上において教育者の目標で有り続けた特質もここにあるとしている<sup>107</sup>。牧口はここにペスタロッチの独特の価値を認め、後進者の模範としている。

具体的観念とは、個人の感覚器官に感じた刺激を組み合わせることで構成されるもので、直観（または知覚）の作用によるものである。抽象的概念とは、この具体的観念を更に収集・分類し、比較し、各個に内在する性質を分解・結合し、共通性を抽象し、不共通性を捨象して構成されるもので、思考の作用によるものである。牧口は、前者を具体的個別観念、後者を抽象的普遍概念とも称している<sup>108</sup>。

教育学において特にペスタロッチ以降、直観と思考の作用は重視されており、牧口が教育学を構想するに際し依拠したヘルバルト派の五段教授では、予備・提示・比較・統合・応用の、予備・

<sup>106</sup> 拙稿「価値論形成史の試み—牧口常三郎と戸田城聖—」（『創大教育研究』第26号、創価大学教育学会、2016年）を参照。

<sup>107</sup> 前掲『牧口全集』第6巻、85頁参照。この具体的観念云々は、カントの有名な言葉、「概念なき直観は盲目なり」「直観なき概念は空虚なり」に対応している。三浦藤作『参考西洋教育史』太陽堂書店、1929年、302頁などを参照。

<sup>108</sup> 前掲『牧口全集』第5巻、275～277頁を参照。

提示の段階に直観作用が、比較・統合の段階に思考作用が位置づけられている<sup>109</sup>。牧口が「国体観念」と称する場合、それは未だ具体的・個別の段階で、抽象化・普遍化を経ていないという認識を持っていた可能性はあるだろう。

## おわりに

本稿は、今後の研究のために必要な最小限の理路を辿ったに過ぎない。本研究でアプローチする研究課題の内、本稿では「課題Ⅰ.赤化青年の転向における治安当局と創価教育学会との協力関係とはどのようなものであったか」「課題Ⅱ.牧口常三郎が目指していた「完全転向」「宗教革命」とはどのような内容なのか」に対して限定的であるが解明を試みた。「課題Ⅲ.Ⅰ・Ⅱに対して歴史的・思想的にどのような解釈を与えることができるのか」については本稿ではほとんど触れることが出来なかった。別稿において改めて言及したい。

第1章では『新教』『教育改造』といった資料を用いつつ、起訴猶予・執行猶予・仮釈放といった転向者らがおかれた状況に着目することで、思想犯転向輔導施策に対する牧口の対応を解釈している。当時の法令・規則から転向者が生活する上で保護者を介しつつ治安当局と連携を取る必要があったこと、かつ『保護時報』などから転向者の社会復帰のために当局との連携が特に有効であると考えられていたことを指摘した。牧口が長野県教員赤化事件の転向者らの上京後の保護者となっていた可能性は充分にあると考えられる。保護者という名目でなかったとしても同等に連携を取っていたことが「創価教育学会の消息」などから確認できている。そして、「保護」の観点から見れば『新教』『教育改造』の誌面で治安当局とのやりとりや親密さを記事化すること自体が、転向者らの生活を保証していたと言えるだろう。

転向に関わると言っても、どの段階で関わるのかで立場も意味合いも異なる。思想犯にならないように「予防」する段階か、思想犯として検挙された後に転向を促す「取調」また「裁判・行刑」の段階か、転向が認められた起訴猶予・執行猶予・仮釈放の者、満期釈放者を「保護」する段階か。牧口が関わったのは「保護」の段階である。転向者の社会復帰や生活を保証するための根拠を「宗教革命」のもとに構築している。牧口はそれを「完全転向」として定義した。しかもこれは1936年5月の思想犯保護観察法成立以前に属する。また転向に関わった理由の一つとして(きっかけは偶然に属するかもしれないが)、牧口が教育学的要請として「悪人救済」の役割を宗教に求めていたことを指摘した。

第2章では第1章の解釈を前提として『赤化青年パンフ』の概要をスケッチした。もちろん厳密な定義や思想的・歴史的解明は今後の研究に譲るとして、これまでにない『赤化青年パンフ』

<sup>109</sup> 『牧口全集』第9巻、第三文明社、1988年、310～311頁参照。森岡常蔵『小学教授法』金港堂、1899年、35～39頁などヘルバルト派の五段教授の解説を参照。また、初期牧口思想における「観念」と「概念」の位置づけについては、伊藤貴雄「J・F・ヘルバルトの類化論と初期牧口思想の形成」(『東洋哲学研究所紀要』第16号、東洋哲学研究所、2000年、150～167頁)において牧口の「観念類化作用」論文を通し詳細に検討されている。

の一つの読み方を提示できたのではないかと思う。

「完全転向」（およびその原理である「宗教革命」）を、単なる教線拡大や会員増といった理解で済ませた場合、転向者という「厄介」な相手をあえて対象に選んだ理由が説明できないのではないだろうか。牧口は自身の認識作用・評価作用によって共産主義運動や治安当局とは異なる「革命」「転向」を定義している。

本稿も解釈の一つに過ぎないと言われるかもしれないが、これまでのステレオタイプのな歴史認識からは見いだせなかった、牧口常三郎の思想と人物像を描けたのではないだろうかと思う。また牧口思想における『赤化青年パンフ』の位置づけが、牧口研究に新たな展開をもたらすことを本稿によって示唆できたのではないだろうか。

積み残されている課題は多い。本稿では、『赤化青年パンフ』の「転向」「国体」「宗教（革命）」について一つの読み方を示したに過ぎない。また特高警察、治安維持法、長野県教員赤化事件についても必要最小限しか触れていない。本研究は牧口常三郎という教育者に関する調査報告ではあるが、広く戦時下日本の言説分析の一例として、今後の研究の一助となれば幸いである。

# なぜ言論の自由は必要か

## — J. S. ミルの『自由論』を読んで —

成 田 和 信

### はじめに

こんにちは、成田和信です。私は、創価大学に着任して2年と3か月になります。それ以前は、慶應義塾大学に33年間勤めていました。私の専門は、現代の倫理学、とくに「分析倫理学」と呼ばれる分野です。したがって、今日の話は、私が専門にしていることではないのですが、皆さんにぜひ聞いてもらいたいと思って選びました。

今日お話しするのは、ジョン・ステュアート・ミル John Stuart Mill (1806年生～1873年没)が『自由論 *On Liberty*』(1859年)の中で展開している「言論の自由」についての議論です。ミルは『自由論』の中で、なぜ言論の自由が必要であるのか、その理由を粘り強く説いています。ミルの英語の文章は、一つひとつの文がとても長いうえに、挿入句や二重否定が多くて、決して読みやすくはないのですが、読んでいっているうちに、言論の自由の必要性に対するミルの熱意がひしひしと伝わってきます。私は、言論の自由の必要性に関するミルの考えをぜひ皆さんに知ってもらいたいと思って、今日の話のテーマに選びました。そして皆さんには、『自由論』をぜひ自分で読んでもらいたいと思っています。もちろん、英語で読んでもらうに越したことはないのですが、翻訳でも結構です。幸いなことに、日本には優れた翻訳があります。私が最もお薦めしたい翻訳は、関口正司さんが訳した『自由論』(岩波文庫)です。ミルの英文を日本語にするのは、とても難しいですが、関口さんは、そのミルの英文を読みやすい自然な日本語に訳しており、しかも、その訳はとても正確です。ぜひ、手にとって読んでみてください。関口さんは、ミルの『功利主義 *Utilitarianism*』(1861年)の訳(岩波文庫)も出していて、今日の話では『自由論』と『功利主義』からの引用が出てきますが、すべて関口さんの訳を使います。

私が今日お話しすることは、皆さんが自分で『自由論』を読むための読書案内である、とも言えるでしょう。とは言っても、私は『自由論』全体の内容を案内するわけではありません。『自由論』の第2章で書かれていることを主にお話します。その章でミルは、言論の自由の必要性を

---

Kazunobu Narita (創価大学院文学研究科教授、慶應義塾大学名誉教授)

本稿は「J・S・ミル没後150周年記念講演会」(池田大作記念創価教育研究所主催、2022年6月27日、創価大学デイスカバリーホールにて開催)における講演「なぜ言論の自由は必要か—J.S.ミルの『自由論』を読んで」の原稿に加筆修正を施したものである。

説いています。しかし、言論の自由を無制限に認めるべきである、と主張しているわけではありません。他者への危害を積極的に扇動するような言論は禁止すべきである、とっています。たとえば、穀物商の家の前に集まった興奮状態にある群衆に向けて、穀物商は貧者を飢えさせているとか、私有財産は強奪である、といったことを声に出して言ったり、ビラにしてその群衆に配ったりするのは、処罰の対象になる、と述べています（『自由論』、第3章、第2段落）。ただ、ミルが「危害」として念頭においているのは、どのような種類の危害なのか、また、どのくらいひどい危害なのか、また、「扇動」として念頭においているのは、どのような種類の行為なのか、ということを見きわめるのはとても難しいです。これは、ミルを解釈するうえでの難問のひとつです。たとえば、ミルであったら、街頭で行われるヘイトスピーチやSNSを通じてなされる過激な発言に関する制限についてどのような見解を示すのか、ということは、多くの議論を必要とする難しい問題です。私は、残念ながら、この問題に対する明確な答えを今のところもっていません。したがって今日は、この問題については触れません。今日は、なぜ言論の自由は必要なのか、という問いに対するミルの回答に絞ってお話したいと思います。

## 1 牧口常三郎とミルと言論の自由

ところで、言論の自由に関してミルが展開した議論を紹介する前に、牧口常三郎に少し触れておきたいと思います。私は、創価大学に着任するまで、牧口常三郎という思想家がいたことは知りませんでした。ゼミの学生から話を聞いたり、日本思想史の事典を参照したりして、牧口常三郎がどのような人であったかを少しずつですが学びました。創価教育の思想を生み出した牧口常三郎の研究を目的のひとつとしている、創価教育研究所が主催する講演会でミルの話しをするに際して私は、牧口はミルの著作を読んだのであろうか、という疑問をもちました。ちょうどそんなとき、伊藤貴雄先生から、『人生地理学』の第27章の末尾にある参考文献表に「ミル氏『高等経済原論』（天野文学士訳）」という記述があることを教えていただきました。それを手がかりにして調べてみますと、『高等経済原論』とは、ミルの『経済学原理 *Principles of Political Economy*』を J.L. ラフリン Laughlin が編纂して縮小したものを、天野為之がわかり易いように補足を加えて、翻訳したものであることがわかりました。ミルは、哲学・倫理学、政治学、経済学、文学といった様々な分野で優れた業績を残しましたが、『経済学原理』は、経済学に関するミルの中心的な著作です。牧口は、その著作の少なくとも一部を読んでいたことがわかりました。では、牧口は『自由論』を読んでいたのでしょうか。残念ながら私には、今のところわかりません。

しかし他の意味で、牧口常三郎と言論の自由は、とても深い関わり合いがあります。というのは、牧口は、太平洋戦争中の言論弾圧の犠牲になったからです。牧口は、1943年に治安維持法違反と不敬罪のかどで、逮捕投獄され、1944年に獄死しています。その事情は、伊藤貴雄先生の論文「牧口常三郎の戦時下抵抗」（『創価教育』2号、2009年、4号、2011年）で詳しく説かれています。ぜひ、みなさんも読んでみてください。戦時下において、言論や思想の自由がどのように踏みじられたのが、当時の思想的背景とともに、とてもよく理解できます。

## 2 ミルの功利主義

それでは、言論の自由の必要性についてミルがどのような議論を展開しているのか、お話ししましょう。ミルは、功利主義という考え方にもとづいて、言論の自由の必要性を説いている、と私は理解しています。そこでまず、功利主義がどのような考え方であるのかを説明しましょう。

功利主義は、帰結主義という考え方のひとつです。帰結主義とは、行為の道徳的な正しさや悪さ（不正さ）は、その行為が生み出す帰結（結果）の良し悪しによって決まる、という考え方です。すなわち、帰結主義によれば、行為が良い帰結を生み出せば、その行為は道徳的に正しい行為になり、悪い帰結を生み出せば、その行為は道徳的に不正な行為になります。ところで、行為の帰結の良し悪しは、どのように決まるのでしょうか。これに関して功利主義は、幸福総量説という考え方をとります。ここで言う「幸福の総量」とは、すべての人々の幸福を足し合わせたもののことです。幸福総量説は、ある行為を行った結果、幸福の総量が大きくなればなるほど（そして、不幸の総量が小さくなればなるほど）、その行為の帰結は良い帰結であり、幸福の総量が小さくなればなるほど（そして、不幸の総量が大きくなればなるほど）、その行為の帰結は悪い帰結である、と主張します。功利主義は、このような仕方で行為の帰結の良し悪しを測り、それにもとづいて、その行為が道徳的に正しいかどうかを決めます。だから功利主義とは、帰結の良し悪しに関して幸福総量説を採用する帰結主義である、と言えるでしょう。

ミルは『功利主義』の第2章の第2段落で、次のように述べています。

行為は幸福を増進する傾向があれば、その度合に応じて正しいものとなり、幸福とは反対のものをもたらす傾向があれば、その度合いに応じて不正なものとなる。

この引用の「幸福」という言葉でミルが念頭においているのは、すべての人々の幸福であり、「幸福とは反対のもの」という言葉で念頭においているのは、すべての人々の不幸である、と私は理解します。この引用によれば、行為がすべて人々の幸福を増す傾向があればあるほど、その行為は正しくなり、すべての人々の不幸をもたらす傾向があればあるほど、その行為は不正になるわけです。したがって、この引用から、ミルが功利主義を採用していたことがわかるでしょう。ただ、功利主義の基本的な考え方は今述べた通りなのですが、功利主義には様々な形態があり、それらは細部においてそれぞれ異なっています。ミルがどのような形態の功利主義を採用していたかについては、様々な解釈があり、今でも論争が続いています。しかし今日の話を理解するためには、まずは、ミルが功利主義を採用していたこと、そして、功利主義の基本的な考え方は今述べたようなものであることを確認しておくだけで十分であると思います。

さて先に私は、ミルは功利主義にもとづいて言論の自由の必要性を説いている、と述べました。しかし、どのような仕方ではミルは、功利主義にもとづいて言論の自由の必要性を説いているのでしょうか。それを説明するためには、ミルの言う「幸福」とは何であるのか、お話ししなければなりません。ミルは『功利主義』のなかで「幸福とは快樂を意味しており、苦痛の欠如も意味している。

不幸は苦痛を意味しており、快樂の欠如も意味している」(第2章、第2段落)と述べています。この文章からわかるようにミルは、幸福とは快樂を享受することであり、不幸とは苦痛を経験することである、と考えていました。

このようにミルは、幸福とは快樂の享受である、と考えていたわけですが、快樂がどれほど幸福をもたらすかは、その快樂の量ばかりでなく質によっても左右される、と主張しています。たとえば、『功利主義』の第2章の第4段落で、次のように述べています。

快樂の種類によって、ある快樂は他の快樂よりも望ましく、より多くの価値をもっているということは、功利の原理と十分に両立する。他のあらゆる物事の評価に関しては量ばかりでなく質も考慮に入れているのに、快樂の評価に関しては量だけに頼るとするのは、理にかなわないだろう。

ここで言われている快樂の「量」とは、快樂の強度と持続時間のことです。また、ここで言われている快樂の「質」とは、この引用からも読みとれるように、異なる種類の快樂があった場合に、それらの快樂の種類が異なるがために、それらの快樂がそれぞれ備えている異なる性質のことであります。ミルは、快樂の典型的な種類として、肉体的な快樂と精神的な快樂(すなわち、知性、感情、想像力、道徳的感情などからもたらされる快樂)を挙げています(『功利主義』、第2章、第4段落)。そして、肉体的な快樂と精神的な快樂は、その種類が異なるため、異なる質をもつ、と考えていました。ミルは、今示した引用からわかるように、そのような質も、量と同じように、快樂の価値を左右する、と主張します。すなわち、快樂の量が多ければ多いほど、それだけ、その快樂の価値が高くなるのと同じように、快樂の質が高ければ高いほど、それだけ、その快樂の価値が高くなる、というわけです。そしてミルは、快樂の価値が高ければ高いほど、それだけ、その快樂の享受は人々に幸福をもたらす、と考えていました。この考え方によれば、(今述べたように、快樂の価値は、快樂の量ばかりでなく質によっても決まるわけですから)、快樂が量と質の点で優れていればいるほど(すなわち、その快樂の量が多ければ多いほど、そして、質が高ければ高いほど)、その快樂の享受は人々を幸福にする、ということになります。ミルは、幸福と快樂の量と質の関係をこのように考えていたわけです。

さて、このミルの考えと、功利主義の基本的な考え方を結びつければ、人々が量と質の点で可能なかぎり優れた快樂を享受できるような帰結をもたらす行為が道徳的に正しい、ということになります。この結論をミルは、次のように表現しています。

最大幸福の原理によれば、究極の目的は、量と質のいずれの点においても、可能な限り苦痛を免れていて、可能な限り快樂が豊富な生活状態である。(『功利主義』、第2章、第10段落)



ここで言われている「最大幸福の原理」とは、功利主義の原理のことです。したがって、この引用では、功利主義によれば、量と質のいずれの点においても、可能なかぎり優れた快樂を人々が享受できるようにすることが、目指されるべき目的である、と主張されているわけです。この主張によれば、我われは、そのような目的を達成するように行為すべきであり、そのような行為が道徳的に正しい行為である、ということになります。

さて、今述べたようにミルは、快樂を享受することが幸福である、と考えていたわけですが、『自由論』の第3章の第2段落では、「個性の自由な発展が、幸福の主要な要素の一つ」である、と述べています。ここで言われている「個性」とは、(自分独自の欲求や衝動に導かれた)自発性にもとづいて自分の諸能力を自分なりに発展させ發揮する、という在り方のことです(『自由論』第3章、第2段落)。そして、そのような能力としてミルは、たとえば、「知覚、判断、物事を見分ける感覚、知的な活動、そして、道徳的な優先順位付け」(『自由論』第3章、第3段落)といった能力、あるいは、「見るために観察し、予見するために推理して判断し、意思決定するために判断材料を収集し、結論をだすために識別力を發揮し、さらに結論に到達したら、自分の考え抜いた上での結論を貫き通す強固な意志と自制心を働かせる」(『自由論』第3章、第4段落)能力を念頭においていました。ミルによれば、このような能力を(自分独自の欲求や衝動に導かれた)自発性にもとづいて自分なりに発展させ發揮するところに個性が現れるのです。そしてミルは、そのような個性の発展が「幸福の主要な要素の一つ」である、と主張しているのです。

このようにミルは、『功利主義』では、快樂を享受することが幸福である、と主張し、『自由論』では、個性の発展が幸福の主要な要素である、と主張しているわけですが、これら二つの主張は、どのように関係しているのでしょうか。この問いに対して、私は次のように答えたいと思います。先に述べたように、ミルは、快樂には質があり、そして、その質が高ければ高いほど、その快樂は幸福をもたらす、と考えていました。ところでミルは、個性を發展させることによって快樂を得られ、そのようにして得られる快樂は質が高い、と考えていたのではないかと私は思っています。今述べたように、個性の發展は、認識力、判断力、推論力、意志による決定力、道徳的な評価力などといった能力を自発性にもとづいて自分なりに發展させ發揮することによってなされます。そして、これらの能力はすべて、精神的な能力です。さらに、ミルによれば、精神的な能力の發揮によって得られる精神的な快樂は、質が高いわけです。だから、我われは、各自が備えている(今述べたような)精神的な能力を自発性にもとづいて自分なりに發展させ發揮することで、すなわち、個性を發展させることで、精神的な快樂を得られ(そして、その快樂は質が高いわけですから)、その結果、多いに幸福になる、と考えられます。この意味で、個性の發展は幸福の主要な要素になる、とミルは考えていたのではないのでしょうか。そして、そうであるとすれば、快樂を享受することは幸福である、というミルの主張と、個性の發展が幸福の主要な要素である、というミルの主張は、整合的に結びつきます。

以上のように、我われは、個性を發展させることによって(すなわち、精神的な能力を自発性にもとづいて自分なりに發展させ發揮することによって)質の高い快樂を得ることができ、その

結果、幸福になる、とミルは考えていたのではないかと私は理解しています。そして、ミルがそのように考えていたとすれば、(ミルは功利主義を採用していたわけですから) きっと、次のように考えていたにちがいません。

#### <個性を重んじる功利主義>

我われは、なるべく多くの人々が精神的な能力を(自分独自の欲求や衝動に導かれた)自発性にもとづいて自分なりに発展させ発揮する(すなわち個性を発展させる)ことによって質の高い快樂(すなわち幸福)をできるだけ多く享受する、という状態を実現するように行なうべきである。

この考えを「個性を重んじる功利主義」と呼ぶことにしましょう。ミルは、この「個性を重んじる功利主義」にもとづいて、言論の自由の必要性を説いているのではないかと私は考えます。それでは、この私の考えが正しいとして、ミルはどのような仕方、「個性を重んじる功利主義」にもとづいて言論の自由の必要性を説いているのでしょうか。このことを説明するために、まずは、言論の自由の必要性についてミルがどのような議論を展開しているか見てみましょう。

### 3 言論の自由に関するミルの議論

ミルは『自由論』の第2章の第1段落で、次のように述べています。

一人以外の全員が同じ意見で、その一人だけが反対の意見だったとしても、その一人を他の全員で沈黙させるのは不当なことである。その一人が権力をもち、それによって他の全員を沈黙させるのが不当なのと同じである。

この文章には、言論の自由に対するミルの強い思い入れが現れています。この文章でミルは、ひとりの人から意見を表明する自由を奪うことは、そのひとりの人が権力を使って他のすべての人々から意見を表明する自由を奪うのと同じように、不当なことである、と主張しています。では、なぜミルは、これほどまでに言論の自由が必要である、と考えたのでしょうか。ミルがそう考えた理由は少なくとも三つある、と私は考えます。その三つの理由をまとめると、次のようになります。

第一の理由：言論の自由がなければ、真理に近づくことはできない。

第二の理由：意見が真理を表していたとしても、言論の自由がなければ、その意見の意味を生きた生きとしした仕方で理解することができず、その結果、その意見はドグマになる。

第三の理由：言論の自由がなければ、どんな意見でも、その正当性の根拠を失う。

それでは、これらの三つの理由を順番に説明することにしましょう。

まず、第一の理由から説明しましょう。『自由論』の第2章の第4段落で、ミルは次のように述べています。

人類の可謬性という事実は、理論の上では、いつでも重要性が認められながらも、実際の判断ではまったく重視されていない。

この文章でミルは、二つのことを言っています。ひとつ、人は誤り得る、ということです。このことをミルは、「人類の可謬性」と呼んでいます。もうひとつは、人々は、自分は誤り得る(可謬性)、という事実を頭では理解していても、実際に判断を下すときには、その事実を無視してしまう、ということです。人は誤り得る、という事実を無視する、ということは、自分は誤ることはないと思ひ込む、ということです。自分は誤ることはない、と思ひ込むことをミルは、「無謬性の想定」と呼んでいます。そして、無謬性の想定について、次のように述べています。

ある意見が誤りだと自分たちは確信しているからという理由で、その意見に耳を傾けようとしないのは、自分たちの確信を絶対的確信と同じものと想定することである。討論を沈黙させることは、…… 無謬性を想定することなのである。(『自由論』、第2章、第3段落)

ここでミルは、自分は誤ることはない、と思ひ込むこと(無謬性の想定)は、自分の意見とは異なる意見(これ以降、このような意見を「反対意見」と呼ぶことにしましょう)に耳を傾けずに、その意見を封じる、という振る舞いとして現れる、と主張しています。そしてミルは、反対意見を封じる手段としては、法律による刑罰や世論による圧力を挙げています。すなわちミルは、無謬性の想定は、法的刑罰や世論による圧力によって反対意見をもつ人から言論の自由を奪う、という振る舞いを引き起こす、と考えているわけです。

このようにミルは、人は実際には誤り得る(可謬)にもかかわらず、自分は誤ることはない(無謬)と誤って想定して、その結果、反対意見をもつ人から言論の自由を奪ってしまうことがある、と考えているわけですが、さらにミルは、反対意見をもつ人から言論の自由を奪ってしまうと、真理に近づくことができなくなる、と説いています。このことをミルは、二つの場合に分けて、説明しています。ひとつは、自分の意見が誤りで反対意見が真理である場合です。その場合には、反対意見を封じることによって、反対意見で言われている真理を獲得する機会を逃すこととなります。このことをミルは、次のように表現しています。

意見表明を沈黙させることには独特の弊害がある。…… もしその意見が正しいのであれば、人々は誤謬を真理に取り替える機会を失う。(『自由論』、第2章、第1段落)

もうひとつは、自分の意見が完全に誤りではないけれど、完全に真理でもない、すなわち、部分的な真理しか含んでいない場合です。ほとんどの意見は、完全に誤りでもなく、また、完全に真理でもなく、部分的に真理であると同時に部分的に誤りである、とミルは考えています（『自由論』、第2章、第34段落）。そして、次のように述べています。

広く受け入れられている主張も真理の一部しか含んでいないので、真理の残りの部分を補うために反対意見が必要になる。（『自由論』、第2章、第34段落）

この文章でミルは、自分の意見の中の誤った部分を修正し、真理に近づくためには、反対意見に耳を傾けることが必要である、と主張しています。この主張によれば、反対意見を封じてしまうと、自分の意見の中の誤った部分を修正する機会を失い、その結果、真理に近づく道を閉ざしてしまうことになるわけです。

以上のように、ミルによれば、自分の意見が誤りで反対意見の方が真理である場合にも、また、自分の意見が真理の一部しか含んでいない場合にも、反対意見を封じてしまうと、真理に近づくことができなくなります。だから、言論の自由は必要である、とミルは主張します。これが、言論の自由が必要であるとミルが考える第一の理由です。

それでは次に、第二の理由について説明しましょう。ミルは『自由論』の第2章の第21段落で、次のように述べています。

自分の意見がどれほど真理をとらえていても、十分に、頻繁に、また忌憚なく議論されなければ、その意見は、生き生きとした真理ではなく、死んだドグマとして信奉されてしまうだろう……。

また、『自由論』の第2章の第26段落では、次のように主張しています。

討論の行われていないときに頻繁に起こるのは、意見の根拠ばかりでなく意見の意味そのものまで忘れ去られてしまう、ということである。……鮮明な概念や生き生きとした確信の代わりに、機械的に暗記されたわずかばかりの言葉だけが残る。

さらに、『自由論』の第2章の第43段落では、次のように書いています。

意見が……真理の全体であったとしても、活発で熱心な論争が許され……ていなければ、その意見を受け容れているほとんどの人々は、意見の合理的な根拠を理解したり感じとったりすることが少しもないまま、偏見の形でその意見を信奉することになるだろう。そればかりでなく、……主張の意味そのものが失われたり弱まったりして、性格や

行為に対する生き生きとした影響力を失う危険が出てくるだろう。教義はたんなる形式的な口先だけの言葉になり、…… 実感のこもった本物の確信が理性や個人的経験から成長していくのを妨げることになる。

これらの文章から、反対意見を封じることは二つの弊害をもたらす、とミルが考えていたことが読み取れます。ひとつは、自分の意見が真理であるとしても、その意見は生き生きとしたものなくなる、という弊害です。意見が生き生きとしている、ということは、その意見を実感をともなったものとして理解しており、その結果、その意見が自分の行為や性格に影響を与える、ということです。したがって、意見が生き生きとしたものでなくなる、ということは、その意見が実感をともなわない空虚な言葉になり、自分の行為や性格に対する影響力を失う、ということです。今挙げた引用からわかるように、我われは反対意見をもつ人と常に議論を戦わせることによって始めて、自分の意見を生き生きとしたものとして保つことができる、とミルは考えています。だから、反対意見をもつ人から言論の自由を奪ってしまうと、そのような議論ができなくなり、その結果、自分の意見が真理であるとしても、その意見は生き生きとしたものでなくなってしまうわけです。反対意見を封じることは、このような弊害をもたらす、とミルは考えています。

反対意見を封じることがもたらす、もうひとつの弊害は、自分の意見の根拠（理由）を明確に理解しないまま、口先だけのドグマとしてその意見をただ信じることになる、という弊害です。我われは、反対意見をもつ相手と議論を戦わせることによって、なぜ自分の意見の方が妥当であるのか、その根拠を確認し、相手にそれを示そうとします。そして、そのような活動を通じて、自分の意見の根拠を明確に理解することができるのです。だから、反対意見を封じて、そのような議論を戦わせることがなくなれば、自分の意見の根拠を相手に示す必要もなくなり、自分の意見の根拠が何であるのかを考えなくなります。その結果、自分の意見の根拠を理解することなく、自分の意見をただ盲目的に信じることになります。反対意見をもっている人から言論の自由を奪って、その意見を封じることは、このような弊害ももたらす、とミルは考えています。

以上のようにミルは、人々から言論の自由を奪って、反対意見を封じてしまうと、人々は議論を戦わせることがなくなり、その結果、今述べたような弊害が生ずる、と考えていました。そして、言論の自由を確保して、人々が議論を戦わせれば、人々は、自分の意見の根拠を明確に理解するようになり、その意見は、人々の行為や性格を導くような生き生きとした活力を備える、と考えていました。だから、言論の自由は必要である、というわけです。これが、言論の自由が必要であるとミルが考える第二の理由です。

それでは最後に、第三の理由を説明しましょう。ミルは『自由論』の第2章の第6段落で、次のように述べています。

われわれの意見に向かって論駁し反証する完全な自由こそ、……その意見を真理だとわれわれが想定するのを正当化する条件なのである。これ以外の条件では、人間の諸能力

をどう働かせても、真理かどうかについて合理的な確信をもつことはできない。

また、『自由論』の第2章の第7段落では、次のように書いています。

自分自身の意見と他人の意見を照らし合わせて自分の意見を訂正し補完する習慣は、  
…… 自分の意見に正当な自信をもつための揺るぎない唯一の根拠になる。

これらの文章でミルは、自分の意見に対して反論する自由を他の人々に与え、その反論に応じて自分の意見を擁護したり、あるいは、訂正したりする習慣がなければ、自分の意見は正当性を失う、と主張しています。意見が正当性をもつ、ということと、意見が真理である、ということとは必ずしも同じではありません。意見が正当であるとは、その意見が真理ではないかもしれないが、信じるに足るものである、ということです。先に述べたように、ミルは、人は誤り得る(可謬である)、と考えていました。ということは ミルによれば、我われは完全な真理を獲得することできないかもしれません。しかし、そうであるとしても、我われは、自分の意見に対するいかなる反論も許し、その反論を論駁したり、その反論によって自分の意見を訂正していくことで、自分の意見に正当性を与えることはできます。すなわち、反対意見をもつ人々の言論の自由を確保することによって、自分の意見の正当性が保証されるわけです。だから、言論の自由が必要である、とミルは主張します。これが、言論の自由が必要であるとミルが考える第三の理由です。

#### 4 功利主義による言論の自由の擁護

私は、先に述べたように、ミルは功利主義にもとづいて言論の自由の必要性を説いている、と理解しています。ミル自身も『自由論』の第1章の第11段落で「私は、あらゆる倫理的な問題に関する究極の判断基準は、功利であると考えている」と述べています。そして、言論の自由の問題も倫理的な問題のひとつですから、ミルは功利主義にもとづいて言論の自由の必要性を説いている、と考えて間違いはないでしょう。ではミルは、どのような仕方で、功利主義にもとづいて言論の自由の必要性を説いているのでしょうか。この点に関してミルは、自分の考えを明確に示しているわけではありません。だから、この点に関してミルがどのように考えていたかは、ミルが実際に述べていることから推測するしかありません。そこで、私の推測を紹介することにししましょう。

ミルがどのような仕方で功利主義にもとづいて言論の自由の必要性を説いているのかを考えるさいに確認しておかなければならないことが二つあります。ひとつは、先に述べたように、ミルは「個性を重んじる功利主義」を採用していた、ということです。繰り返しになりますが、「個性を重んじる功利主義」とは、以下のような内容の考え方です。

<個性を重んじる功利主義>

我われは、なるべく多くの人々が精神的な能力を（自分独自の欲求や衝動に導かれた）自発性にもとづいて自分なりに発展させ發揮する（すなわち個性を發展させる）ことによって質の高い快樂（すなわち幸福）をできるだけ多く享受する、という状態を実現するように行為すべきである。

もうひとつは、今示したように、言論の自由が必要である理由としてミルが次の三つの理由を挙げている、ということです。

第一の理由：言論の自由がなければ、真理に近づくことはできない。

第二の理由：意見が真理を表していたとしても、言論の自由がなければ、その意見の意味を生き生きとした仕方で理解することができず、その結果、その意見はドグマになる。

第三の理由：言論の自由がなければ、どんな意見でも、その正当性の根拠を失う。

さて私は、言論の自由が必要である理由としてミルが挙げたこれら三つの理由は「個性を重んじる功利主義」にもとづいて提出されている、と考えます。この私の考えが正しければ、ミルは「個性を重んじる功利主義」にもとづいて言論の自由の必要性を説いている、と行うことができるでしょう。そこで、なぜ私が、これら三つの理由は「個性を重んじる功利主義」にもとづいて提出されていると考えるのか、そのわけを説明しましょう。

ミルは、これら三つの理由で言われていることが、それぞれ、言論の自由が必要である理由になると考えたわけですが、なぜミルはそのように考えたのでしょうか。第一の理由では、「言論の自由がなければ、真理に近づくことはできない」と言われているわけですが、なぜミルは、このことが、言論の自由が必要である理由になると考えたのでしょうか。それは、ミルが、人々が真理に近づくことは重要である、と考えたからでしょう。すなわちミルは、人々が真理に近づくことは重要であり、言論の自由がなければ、真理に近づくことができないから、言論の自由は必要である、と考えたのでしょうか。また、第二の理由では、「言論の自由がなければ、意見の意味を生き生きとした仕方で理解することができず、その結果、その意見はドグマになる」と言われているわけですが、なぜミルは、このことが、言論の自由が必要である理由になると考えたのでしょうか。それは、ミルが、人々が自分の意見を生き生きとした仕方で理解することは重要である、と考えたからでしょう。すなわちミルは、人々が自分の意見を生き生きとした仕方で理解することは重要であり、言論の自由がなければ、人々は自分の意見を生き生きとした仕方で理解できないから、言論の自由は必要である、と考えたのでしょうか。さらに、第三の理由では、「言論の自由がなければ、どんな意見でも、その正当性の根拠を失う」と言われているわけですが、なぜミルは、このことが、言論の自由が必要である理由になると考えたのでしょうか。それは、ミルが、人々の意見が正当性を備えることは重要である、と考えたからでしょう。すなわちミルは、人々の意見が正当性を備えることは重要であり、言論の自由がなければ、人々の意見は正当性を失う

から、言論の自由は必要である、と考えたのでしょうか。以上のように、言論の自由が必要である理由としてミルが挙げた三つの理由が、それぞれ、言論の自由が必要である理由になるとミルが考えたのは、ミルが、次の三つの事柄が重要である、と考えていたからであると思われます。

(事柄1) 人々が真理に近づくこと

(事柄2) 人々が自分の意見を生き生きとした仕方理解すること

(事柄3) 人々の意見が正当性を備えること

では、なぜミルは、これらの三つの事柄が重要である、と考えたのでしょうか。それは、これら三つの事柄が「個性を重んじる功利主義」が目指す目的を実現するためには欠かせない、とミルが考えていたからではないかと私は推測します。この推測の裏付けとして、これら三つの事柄が「個性を重んじる功利主義」が目指す目的を実現するために欠かせないと言える理由を少なくとも三つ挙げることができます。

まず、ひとつ目の理由を述べましょう。「個性を重んじる功利主義」が目指す目的を実現するためには、どのようにしたらその目的が実現できるのかを検討する必要があります。そして、その目的をできるだけ確実に実現するためには、その検討の結果、その目的を実現する方法に関する、なるべく真理に近い見解、あるいは、なるべく正当性を備えた見解を手に入れる必要があります。すなわち、(事柄1)と(事柄3)で言われていることが必要になるわけです。

次に、二つ目の理由を述べましょう。自分の意見を生き生きとした仕方でもち、その意見の根拠を明確に理解することは、自分の精神的な能力を自発性にもとづいて自分なりに発展させ発揮するために欠かせない要素です。そして、なるべく多くの人が、このような仕方自分なりに精神的な能力を発展させ発揮する(すなわち個性を發展させる)ことは、「個性を重んじる功利主義」が目指す目的でもあります。だから、「個性を重んじる功利主義」が目指す目的を実現するためには、(事柄2)が欠かせません。

最後に、三つ目の理由を述べましょう。自分の意見に対する反論を論駁したり、その反論によって自分の意見を訂正していくことも、自分の精神的な能力を自発性にもとづいて自分なりに発展させ発揮する(すなわち個性を發展させる)ために欠かせない要素です。そして、先に示したように、自分の意見に正当性をもたせるためには、自分の意見に対する反論を論駁したり、その反論によって自分の意見を訂正することを続けていくことが必要です。だから、(事柄3)を実現することは、「個性を重んじる功利主義」が目指す目的を実現するために欠かせない要素を提供してくれます。

以上のような理由で、(事柄1)と(事柄2)と(事柄3)は、「個性を重んじる功利主義」が目指す目的を実現するために必要である、と言うことができるでしょう。だから、おそらくミルは、少なくとも今述べた理由で、(事柄1)と(事柄2)と(事柄3)が「個性を重んじる功利主義」が目指す目的を実現するために必要である、と考えたのではないかと私は推測します。そしてミ



ルは、このような意味で（事柄1）と（事柄2）と（事柄3）が重要である、と考えたのではないのでしょうか。とすれば、先に述べたように、ミルは（事柄1）と（事柄2）と（事柄3）を実現するためには言論の自由が必要である、と主張しているわけですから、ミルは「個性を重んじる功利主義」にもとづいて言論の自由の必要性を説いている、とすることができるでしょう。

## 5 おわりに

ミルは、『自由論』の第2章の最後で、次のように述べています。

以上で、人類の精神的幸福にとって、意見の自由と意見を表明する自由（人類の他の幸福はすべてこれらの自由に左右される）が必要であることを明らかにした。（『自由論』、第2章、第40段落）

この文章で言われている「精神的幸福」とは、自分の精神的能力を自発性にもとづいて自分なりに発展させ発揮する（すなわち個性を発展させる）こと、ならびに、それによって得られる高級な快楽を享受することである、と私は考えます。この文章でミルは、そのような幸福を得るためには言論の自由が必要である、ということを論証した、と明言しています。すなわち、「個性を重んじる功利主義」にもとづいて、言論の自由の必要性を論証した、というわけです。私は、ミルが展開している、言論の自由の擁護のためのこのような議論に強く共感します。そして、皆さんにも、ぜひミルの『自由論』を読んでもらって、改めて言論の自由の重要性について考えてほしいと思っています。

# 2022年度夏季大学講座 創立者の特別文化講座：『人間ゲートを語る』に学ぶ<sup>1</sup>

田 中 亮 平

夏季大学講座にご参加いただきまして大変にありがとうございます。

今日は、創価大学の創立者池田大作先生が、2003年に開催した特別文化講座『人間ゲートを語る』についてお話しさせていただきます。流れとしては、はじめに創価大学の歴史においてこの特別文化講座が開催されたことの意義を考えてみます。次に講座に即してその内容のあらましを振り返り、後半では創立者の青春時代からこの講座に至るまでの時期を俯瞰しつつ、ゲートと創立者の関わりを跡付けてみたいと思います。

## はじめに 特別文化講座開催の意義について

最初に、創価大学にとっての特別文化講座開催の意義という点を少々考えてみたいと思います。開催されたのは、2003年3月10日のことでありました。落成後四年ほどたった本部棟四階のM401教室というところが会場になりまして、創立者はおよそ一時間半ほど講義をしました。その内容は、同じ階のすぐ隣のM402教室にも同時配信されており、学生はこの二つの教室に集まって創立者の講義を聞いたわけです。この時教室に集まったのは、多くがまさにこの三月に卒業していく学生たちでした。その意味で、彼らにとっては学生生活の終わりを控えて、思い出となるような講義であり、同時にこれから社会に巣立とうとする彼らの今後の生活に役立つ指針を聞くことができた、そういう機会でもあったと言えます。

さらにこれとは別に、創価大学の歴史という観点からみますと、この2003年という年は1971年の創価大学開学以来、三十二年が経った頃になります。このことを念頭に置いて、ここで四つの点からこの講座の意義を考えてみます。すなわち、ひとつには創立者が教室の教壇の上で講義をしたという点、さらに聴衆はこの時まさに在学している学生たちであったという点、三つにはそれが講義という形でなされたという点、四つ目はそのテーマが文学であったという点です。

創価大学開学の二年前、1969年5月3日、創価学会の本部総会で創立者は創価大学の開学について言及し、「人間教育の最高学府たれ」に始まる建学の三指針を発表しています。

---

Ryohei Tanaka (創価大学文学部教授、副学長)

<sup>1</sup> 本稿は創価大学で2022年8月27日に行われた夏季大学講座で筆者が行った講義内容をもとに、加筆修正を施したものである。

そして、この講演の中で創立者は次のように話しています。

広く内外の一流の学者、創価大学設立の精神に賛同する人々にも、希望に応じてどしどし教壇に立っていただくことも考えております。わたくしも勉強させていただきたいと思っておりますし、もし大学当局よりお許しをいただければ、文学論の講義をさせていただきたいと思っております。

創立者がこの時述べた文学論の講義をしたという点について、その後開学以降の経緯の中では実際どうなったかを見てみたいと思います。ひとつには1973年の三期生の入学式で、「創造的人間たれ」と題した講演がなされています。これはのちに草創三部作と呼ばれることになる講演のひとつです。その後、入学式や卒業式、また創大祭の記念行事など、様々な機会に創立者から多くのスピーチや講演がありました。それらを聞いた学生たちのなかには、そこから自分の人生にとっての有益な方向付けを見出し、卒業後もそれを励みにしてそれぞれの人生を歩んでいった人たちも多かったわけです。

しかしながらこうした講演と開学前のスピーチにあった「文学論の講義」とは、やはり同じではない。講演の形式の場合は、例えば中央体育館や池田記念講堂のように、大きな会場で数千人の学生に対して行われており、教室での講義とは趣を異にするものであったと言えます。つまり「文学論の講義」の場合は、通常教室の教壇の上で、通常の在學生に向かって、講義や授業のような形式で、文学をテーマにして行われることが想像されるわけです。

その意味で、より近い形式で行われたのが、他でもないこの夏季大学講座でした。先ほどの第三回入学式が行われたのと同じ1973年に、第一回夏季大学講座が開催されました。そこで創立者も、午後の全体会で講義をしています。その論題がまさに「文学と仏教」ということでした。翌1974年、第二回目の夏季大学講座があり、その時も創立者は初日の午後の全体会で、「人生と学問」と題して講義をしました。

先ほどの開学二年前の講演の時に述べられている「文学論の講義」という発言から想像される四つの項目のうちの一つ、つまり通常教室の教壇、講義の形式、文学がテーマ、これらが実現されたのが、この夏季大学講座であったと言えます。残る一つが、通常の在學生という点ですが、2003年の特別文化講座はまさに創大に在籍している学生のために通常教室の教壇での講義形式で、文学をテーマに開催された初めてのケースでした。

入学式や卒業式などでの講演形式の場合は、通常話し手は学生に向かって語ります。その際に学長をはじめとする教職員は話し手の両脇または後方に位置しています。それに反して、この特別文化講座の場合、壇上は創立者のみで、その背後や脇に教職員が位置することはありませんでした。その結果、教員職員学生という大学を構成する共同体の全員が教室の座席に位置を占め、教壇の創立者の方を向いてその話を聞くという形になったわけです。創価大学の歴史の中でも特別な光景だったと言えます。

## I. 特別文化講座のあらまし

### 導入

それでは、講座の内容に入っていきたいと思います。

講座のあらましですけれども、創立者はゲーテの生涯を順を追って紹介しながら、その折々のゲーテの言葉や振る舞いを通して、今まさに社会に巣立ち行こうとしている卒業生たちの将来に役立つような指針や指導を語る、こうした流れで進められました。

おおまかにこれを六つのパートに分けてみました。最初に導入部分がありまして、誕生と父母、特にゲーテの両親について。続いて学生時代。ゲーテは二つの大学に行っていますが、創立者は特に詩人としての自覚に注目して語っています。三番目はゲーテの名を一躍ドイツ中、またヨーロッパ中に響き渡らせた「疾風怒濤」時代で、その導火線となった一つの出会いが語られます。四番目は政治家としての活躍、五番目はゲーテの結婚、最後に彼の死が語られ、むずびの言葉が添えられて終わります。

導入の部分でさっそくゲーテからの引用がこのように紹介されます<sup>2</sup>。

まず私が青春時代から好きだったゲーテの言葉を贈りたい。

「誠実に君の時間を利用せよ！

何かを理解しようと思ったら、遠くを探すな」<sup>3</sup>

これは、私の座右の言葉でした。

さらにゲーテは言います。

「まことに、青春というものは、ありあまるほど多くの力を内蔵している」<sup>4</sup>

(語らい 12 : 69)

一つ目はゲーテの詩集の中の「格言風に」と題された章に含まれる詩で、日々の努力の着実な積み重ねの中に、大きな成長の原因が作られることを、またもう一つは、青年の内面的成長をテーマとした長編小説『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』のはじめの方で、絶望に陥った主人公が再び蘇生していく姿を描く部分に見られる言葉です。学生時代を終えて巣立ちゆく青年たちへのはなむけとして、創立者はまずこの二つの言葉を贈りました。

### ① 誕生と父母

ゲーテの父と母について、創立者はそれぞれの人となりを表す興味深いエピソードを紹介しつつ、まじめで一徹な父親と、明るく聡明で物語好きな母親像を伝えていきます。その中で母親がモットーとしていた言葉も紹介されます。それは「生きるために学べ、学ぶために生きよ」<sup>5</sup>とい

<sup>2</sup> 以下特別文化講座からの引用は次の書籍に拠っている。創価大学学生自治会編『創立者の語らい12』。創価大学学生自治会、2004年。同書からの引用は本文中に（語らい12：ページ）と記す。

<sup>3</sup> 高橋健二編訳『ゲーテ格言集』。新潮社、1991年、88。なお編訳者による「あとがき」によればこの新潮文庫の一卷は戦時中に出版され、1952年に一回目の改版、1991年に二回目の改版が施された。

<sup>4</sup> 前田敬作・今村孝訳『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』。潮出版社、1982年、68。

<sup>5</sup> ゲオルク・ブランデス著、栗原佑訳『ゲエテ研究』。改造社、1937年、27。

うものでした。

前半は誰にも分かりやすいものです。生活するには収入を得るために知識や技術を身に付け、それを使って仕事をすることで生きることができる。学ぶのはそのためにあるということです。しかし後半はちょっと謎めいています。「学ぶために生きよ」、つまり学ぶことが目的であって、生きることがその手段であると言っているわけです。

創立者はここでは特にこの言葉には立ち入らず、他のエピソードに移りますので、必然的にこの言葉の真意は聴衆の考察にゆだねられることになります。この点については、あとでまた考えてみることにしたいと思います。

## ② 大学時代 詩人とは

ゲーテは十六歳でライプツィヒ大学に入学し、父の希望で法学を学ぶことになりますが、すでに家庭での徹底した英才教育を受けていたこともあって、法学にはあまり興味を抱くことはありませんでした。彼の関心は別の学問、特に文学にありました。創立者はそうした学生ゲーテの姿をこのように語ります。

学生時代の主体的な学びの努力が、目覚ましいほど豊かな人間形成の糧となったことは当然です。

書かなくてはいけない。読まなくてはいけない。それが、青春時代の特権です。

(語らい 12 : 85)

学生ゲーテについて語っているので、当然のことながら創立者は「学び」の重要性に言及しています。しかしその学びは学生時代に限るものではないと続けます。

大人になってからも、同じです。勉強しない人間、読まない人間、学ばない人間は、どうしても頭が硬直化してしまう。

(語らい 12 : 86)

たとえ学生時代が終わったとしても、「学ぶこと」自体が終わるわけではないことが述べられます。

## ③ 国民詩人誕生とヘルダー

創立者は次にヘルダーによる薫陶に話を進めます。ヨハン・ゴットフリート・ヘルダーはゲーテよりも五歳年上で、二人が出会ったのは今はフランス領のストラスプールという町でした。当時ゲーテはこの町の大学で法学の勉強を仕上げて学位を取るために学んでいました。たまたまヘルダーがこの町の眼科医に目の治療をしてもらうために来訪してきたのです。

ゲーテはすでに新進の哲学者・評論家として知られていたヘルダーに、進んで会いに行きます。ヘルダーはそんなゲーテに対して歯に衣着せぬ辛辣さで厳しく接します。創立者はこのように語ります。

ヘルダーの厳しさは並大抵ではなかった。ゲーテに対しても、それはそれは厳しくあたりました。叱責や非難、罵倒、嘲笑。そういうふうにして試練を与えた。

また、ゲーテの学問に見栄や虚飾などを感じると、ヘルダーは、辛辣な言葉を投げつけました。(語らい 12: 91)

さらに創立者は、この時期の鍛錬の日々を晩年になって振り返ったゲーテの言葉も紹介します。ゲーテ自身こう語っています。

「自己満足、うぬぼれ、虚栄、自負、高慢といったような、私の心中に巢食い、あるいは働いていたいっさいのものが、きわめて厳しい訓練にさらされることになったのは、なんとしても幸福といわざるをえなかった」<sup>6</sup> (語らい 12: 94)

この当時ゲーテは二十一歳、特別文化講座の聴衆の学生たちとほぼ同年代でした。青年ゲーテの姿を聴衆の学生たちに重ねながら、創立者は呼びかけます。

ゲーテは二十歳前後の学生時代に、詩人、作家としての骨格を築いていった。

二十歳前後は一番大事です。多くのことが、ここで決まる。私の体験からも、そう言えます。

「自分自身の骨格を築く」ことが、学生時代、青春時代の一つの目的であることを忘れてはなりません。(語らい 12: 95)

#### ④ ヴァイマルの政治

この後ゲーテは戯曲『ゲッツ・フォン・ベルリヒンゲン』や小説『若きウェルテルの悩み』でドイツの国民文学創出の旗手として華々しくデビューします。彼は「シュトルム・ウント・ドラング」と呼ばれる青年世代の文学革新運動の中心でした。彼の作品に魅了された小国ヴァイマルの青年公爵カール・アウグストから客人として招かれて赴いた地は、結局ゲーテがその生涯を過ごす地になりました。

ゲーテに接して、今度はその人柄に魅了された公爵はゲーテを様々な官職に付けていき、最終的には自身に次ぐ公国第二の地位である財務長官に就かせます。その期待に応えて、ゲーテも政務に奮闘します。その様子を創立者はこのように語ります。

彼、ゲーテは、この厳しき現実のなかにあって、大臣として責任を一身に担いました。財政の立て直し。また農業、林業、鉱業などの産業の促進。道路建設や治水。さらに教育・学術の振興。そして進歩的な福祉の導入——これらをつつひとつ、確実に実現していきました。(語らい 12: 100)

不羈奔放な青年詩人であったゲーテは、一方では非常に社交的な人でもありました。これはと想った人物には自ら面会を求めに行ったり、手紙を書いたりしました。また快活で才気あふれるゲーテは多くの人を魅了しました。その反面、ヘルダーの厳しい薫陶を進んで自分の糧としていく一面も持っていました。そのゲーテが政治の世界に入って、人々のために貢献することを選んだのには、ゲーテなりの信念がありました。創立者はおよそ二十年後に書かれた『ヴィルヘルム・

<sup>6</sup> 河原忠彦訳『詩と真実—わが生涯より—』第二部。潮出版社、1979年、356。

マイスターの修業時代』にある、次のような一節を紹介します。

人間形成がある段階に達したら、より大きな集団に身を投じることをおぼえ、自分以外の人々のために生き、義務にかなった活動に没頭することを習うのが、身のためになります。そうやって初めて、自分自身を知ることができるのです<sup>7</sup>。（語らい 12：100）

ここには、人々と共に働き、人々のために生きることは、自分自身の何たるかを知る事にも益し、ひいては自分を作る事にもつながるといふ考えが示されています。ここでもまた創立者は社会に巣立ちゆく学生たちにゲーテの事例を通して励ましを送っているのです。

## ⑤ 結婚

ヴァイマル公国での政治にたずさわっていたゲーテですが、最初の十年ほどは公国の中枢で精力的に働きました。その間に貴族にも列せられています。その後 1786 年秋から 88 年の夏にかけて二年足らずの間イタリア旅行の期間がありまして、帰国後しばらくしてゲーテはクリスティアーネ・ヴルピウスという普通の庶民の娘と知り合い、その後二十年近く事実婚の形で共に暮らすこととなります。

いわば身分違いの間柄だったのですが、二人の間にはすぐに子供も生まれますので実質的には夫婦だったわけで、正式な結婚の時代も含めるとおよそ三十年にわたって仲睦まじく暮らしました。しかしながら貴族社会を中心に世間的な無理解は強く、クリスティアーネは、肩身の狭い思いをしなくてはなりません。ゲーテは彼女を常に気にかけて大切にしました。小規模な公爵国の宮廷社会にあって、市民階級出身でありながら最高位の地位にのぼったゲーテのことで、その妻の出身や現状の立場などについて芳しからぬ評価が繰り返されたことは容易に想像できます。にもかかわらずゲーテは、そうした風評から彼女を守り通し、クリスティアーネもゲーテを支え続けました。

その二人を、私的な生活の上でも筆舌に尽くせぬ悲しみが襲います。二人の間には子供が全部で五人できます。しかし、成人するまで育ったのは最初の子供のアウグストだけでした。次に生まれてきた子供たちは、死産だったり生後わずかで亡くなったりしています。

社会との関係性においても、家族の運命においても、苦しみや悲しみが襲ってきた結婚生活でした。創立者はこの二人の姿勢を通して参加者に語りかけます。

苦勞が多いから不幸なのか。

そうではない。

人生は戦いです。戦って、戦い抜いて、どんな不幸も乗り越えていていただきたい。苦勞があってもなくても、何ものにも左右されない絶対の「幸福」をつかむのです。私はそれを訴えたいのです。（語らい 12：107）

---

<sup>7</sup> 『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』。前掲書、440。

## ⑥ 死

特別文化講座も最後に近づき、いよいよゲーテの死の部分に移ります。

創立者は初めによく知られている言葉である「もっと光を」に言及しています。ゲーテの親しい側近の一人、クードレーという人が書き残した言葉ですが、創立者も述べているように、その人の記録では「部屋のよろい戸を開けて、もっと光が入るように」という言葉でした。しかし、人間と世界の真実を探求し続けたゲーテの一生を象徴的に表現する言葉として、広く伝えられることになったわけです。創立者はこの言葉について、師と仰ぐ戸田城聖と語り合った内容を回想しています。

『「もっと光を」という一言からは、『もっと世界を見つめたい』『もっと世界から学びたい』『もっと世界と対話したい』、さらに『もっと世界のために生きて、そして、もっと世界のために行動したい』とのゲーテの生命の奥底からの叫びが、聞こえてくるようではないか』  
(語らい12:113)

この戸田の言葉に含まれる世界との四つのかかわり方、つまり「世界を見つめる」「世界から学ぶ」「世界と対話する」、そして「世界のために生き、行動する」は『ファウスト』を想起させます。つまり、その第一部でファウストが新約聖書のヨハネによる福音書の冒頭部分にある「初めにロゴスありき」という言葉を、ギリシャ語からドイツ語に翻訳し直す場面があります。「はじめに言葉ありき」という訳を出発として、ロゴスを「思い」「力」と訳し変え、最後に「行為」で満足します。はじめの二つは精神的な活動に属し、あとの二つは実践的な経験に属すると分けてもいいでしょう。

これと比較してゲーテ自身の生涯最後の言葉、そこに現れた願望を語る戸田城聖の言葉も「見つめる」「学ぶ」は精神的な活動に、「対話する」「生き、行動する」は実践的な活動に属するという順序になっており、その点では「認識から行為へ」という『ファウスト』の主要モチーフと合致していると言えます。ただし、違いもあります。劇中人物のファウストは学問の世界、精神的認識の世界を捨てて行為の世界に向かいますが、ゲーテ本人の方は政治をはじめとする行為の世界はもちろん、旺盛な意欲をもって諸科学の研究にいそしみ、生涯にわたって精神的な活動も続けます。戸田の言葉が世界との四つの対峙の仕方を並列的に述べているのにはその反映が見て取れると言えましょう。

続けて創立者はゲーテの死生観に言及します。はじめに助手のエッカーマンが伝える言葉が紹介されます。

死を考えても私は泰然自若としていられる、なぜなら我々の精神は絶対に減びることのない存在であり、永遠から永遠に向かって絶えず活動していくものだとか固く確信しているからだ<sup>8</sup>。  
(語らい12:115)

エッカーマンという人はゲーテの晩年の十年間助手の役割を勤め、作品集の出版を助けた人

<sup>8</sup> エッカーマン著、山下肇訳『ゲーテとの対話』。岩波書店、1969年、145。



ですが、同時にゲーテの言行録を丹念に残した人です。それらはゲーテの死後にまとめられて全三巻の『ゲーテとの対話』として出版されます。このゲーテの発言は二人が出会った翌年、1824年の5月2日のものとして記録されています。沈みゆく太陽を眺めながらしばし物思いに沈んだ様子のゲーテが、五世紀のギリシャの詩人ノンノスの詩の一説「沈みゆけど、日輪はつねにかわらじ」を口にした後に語った言葉です。永遠の生命についてのゲーテの確信を述べた言葉で、その保証は絶えざる活動にあるとしています。

さらに創立者はゲーテが長年の友人の音楽家、ツェルターという人にあてた書簡の一節を引用します。

宇宙に帰りゆく迄、たゆまず活動を続けよう<sup>9</sup>。 (語らい 12：同)

この手紙は1827年3月、ツェルターの最後の息子が死んだという知らせに対して書かれました。長命を恵まれたものの定めとして、身近なものの死という苦悩を耐え忍ばねばならないという慰めの言葉に続いて記された励ましの一文です。ここでもたゆまぬ活動こそ生と死を超越する方途であるとの確信が述べられています。

またゲーテ自身の死の五日前に書かれた最後の手紙も紹介されます。

私にそなわっているもの、残っているものを、できるだけ向上させ、私の特性を浄化させることより、私にとって緊要なことはありません<sup>10</sup>。 (語らい 12：116)

これも生涯の友人の一人、ヴィルヘルム・フォン・フンボルトにあてた手紙です。この人はドイツのベルリンにあるフンボルト大学の創立者として有名です。この人に宛ててゲーテが書き残したのは、自分がやりたいと思っていることは、自身をさらに向上させることだということです。また私の持っている特性に磨きをかけ、より純粋なものにしていくことだと言います。

創立者はゲーテのこうした姿勢を総括して語ります。

ともあれ、最後の最後まで戦い抜き、太陽のごとく赤々と輝き続けた崇高な人生であった。それがゲーテであった。皆さんも、そうあっていただきたい。 (語らい 12：同)

## 結び

結びに創立者は二つのゲーテの言葉を引用します。一つは

私は人間だったのだ。そしてそれは戦う人だということを意味している<sup>11</sup>。

もう一つは

有能な人は、常に学ぶ人である<sup>12</sup>。 (どちらも語らい 12：117)

はじめの方は『西東詩集』という詩集にある「入口」という詩の一節で、天国の入口に來た詩人が、あなたには天国に入る資格となるような、どんな英雄の証があるのかと問われ、人として

<sup>9</sup> 中村恒雄著『ゲーテに於ける生と死と不死性の関係』。河出書房、1967年、25。ただしこの箇所は木村謹二訳の引用である、木村謹二訳『ゲーテ全集』第三十二巻。改造社、399。

<sup>10</sup> 高橋健二著『ヴァイマルのゲーテ』。河出書房新社、1975年、494。

<sup>11</sup> 『ゲーテ格言集』。前掲書、162。

<sup>12</sup> 同、141。

詩人として戦いの一生を送ってきたのだと答える部分です。ゲーテの戦いとは人として詩人として向上のための活動を貫くということであったのは先に見た通りです。

もう一つはローマの警句詩人マルティアリスの詩ですが、ゲーテの『箴言と省察』という格言集に取り入れられたものです。創立者はこの詩を通して「本当の人間とは学ぶ人である」（語らい12：同）として、学び続けることの重要性を訴えて講座をしめくります。

## Ⅱ．創立者とゲーテ

### ①若き日の創立者と「読書ノート」

以上が特別文化講座『人間ゲーテを語る』のあらましとなります。ところで、このタイトルに関して、二つの点で疑問が湧いてきます。ひとつは、この第一回の特別文化講座の題材にほかならぬゲーテが選ばれたのはなぜだったのかという点です。というのも、ユゴーや魯迅、またトルストイをはじめとして、創立者は多くの講演であまたの文学者を取り上げているからです。

それからもう一つは「人間」ゲーテを語るとなっていて、詩人としてのゲーテでもなく、またゲーテの作品を論じたものでもない。少なくともそれが主眼ではないことです。

はじめになぜゲーテであったかということですが、それを考えるヒントになるのが創立者の著作『若き日の読書』です。正統二編がありますが、初めの巻のほうにこういう一節があります。

一書の人を恐れよ。

書を読め、書に読まれるな。

自己を作る事だ。それには、熱烈たる、勇気が必要だ。

\*

冒頭の自戒の言葉は、私が昭和二十一年（一九四六）から翌二十二年ごろにかけて、せつせと書きしるしていた「読書ノート」に見られる一節だ<sup>13</sup>。

この書は全二十編からなっていますが、その一つ目に「少壮時代の生き方」と題して国木田独歩の『欺かざるの記』が取り上げられています。いま紹介した箇所はその冒頭部分です。

「一書の人を恐れよ。書を読め、書に読まれるな」という言葉は耳にしたことがある方もおられると思いますが、ここで注目したいのが、「自己を作る事だ」という部分です。書物を読むことは大事だけれども、それが自分の人間形成、人格形成にしっかりとつながっていくような読み方をしなくてはならないという意味だと思われます。こういう決意で創立者は十七歳から十八歳のころに読書をしていたということです。

引用の中にある「読書ノート」については、「はしがき」のところにも触れられています。

また私は、かつて信仰の道に入る以前に読んだ本の抜き書きを「読書ノート」として、十四年まえの『第三文明』誌に半年ほど掲載したことがある<sup>14</sup>。

そこで私も図書館で十四年前、つまり一九六四年の『第三文明』を探して、連載されていた「読

<sup>13</sup> 池田大作著『若き日の読書』。第三文明社、1978年、1993年新装版、10。

<sup>14</sup> 同書、1。

書ノート」を読んでみました。3月号から8月号まで全六回に分けて四ページずつ連載されています。もちろん発表されたのは全体の一部分だと思いますが、私はそこにゲーテを含むドイツ文学からの抜き書きを探してみました。するとヘルダーリンから二つ、シラーから一つ、そしてゲーテから五つの抜き書きが見つかりました。ゲーテ以外の二人も彼と同時代の人たちです。

そこで注目すべきことは、ゲーテからの抜き書きは『若きウェルテルの悩み』でもなければ『ファウスト』でもなく、ゲーテの晩年の詩の数節であったということです。そのうち三つほどご紹介します。

みずから勇敢に戦った者にして初めて、  
英雄をほめたたえるだろう、  
暑さ寒さに苦しんだ者でなければ、  
人間の値打ちなんかわかりようがない<sup>15</sup>。

これはゲーテが七十歳の時に出版した詩集『西東詩集』に出てくる一編です。「みずから勇敢に戦った者」、これはもちろん戦争などで戦うという意味だけではなくて、様々な人生の事業をいろいろな苦難に直面しながら成し遂げる場合も含まれます。創立者が特別文化講座の最後で紹介した「戦う人」と同様の意味だと考えていいでしょう。そして、その際に最後までともに戦った同志にしてはじめて、立派な仕事を成し遂げた人の偉大さが本当にわかるんだという意味の言葉です。

次に「最もよいこと」というタイトルがついた詩の抜き書きもあります。

頭と胸の中が激しく動いていることより  
結構なことがあろうか！  
もはや愛しもせねば、迷いもせぬ者は、  
埋葬してもらうがいい<sup>16</sup>。

ちょっと辛辣なおわりかたをしています。頭と胸の中というのは考えをめぐらせて悩んだり、胸の中、つまり感情が千々に乱れたりときめいたりして激しく動いている、それが生きているということだから、それ以上に結構なことはないだろうと訴えている詩であります。

三つ目の詩はふたたび『西東詩集』からで、「ズライカ」というタイトルがついています。この詩集は中世のペルシャに舞台を設定して、詩人のハーテムという人を主人公にしています。その恋人の名前がズライカで、彼女が作った詩という意味です。

民もしもべも征服者も  
みな常に告白する  
地上の子の最高の幸福は

---

<sup>15</sup> 高橋健二訳『ゲーテ詩集』。新潮社、1951年、1967年改版、212。巻末の注にはこのようにある。「なお、この訳詩集は昭和十三年来「新訳ゲーテ詩集」として版を重ねてきたものであるが、新潮文庫に入れるにあたって、文句を平易にし、多少の改訂を加えた」。

<sup>16</sup> 同書、217。

ただ人格だけであると<sup>17</sup>。

民とは普通の民衆で、しもべというのは奴隷のことです。征服者は支配者あるいは王を意味します。つまり身分が中間でも下でも上でもということで、彼らの真情の告白は一致している。すなわち、この世に生まれた人間にとって何が最高の幸福であるか、それはただ人格であると。

ここで想起されるのが、「読書ノート」にあった若き創立者の自戒の言葉です。そこには「自己を作る事だ」と書かれていました。ただいまのゲーテの詩にある「最高の幸福は人格である」という一節に一致していると考えられます。創立者の読書の目標は「人格」を磨き上げることにあったわけです。それが人間として生まれた最高の幸福であるとのゲーテの言葉によって裏付けられたと言えます。

人生の師匠と仰ぐことになる戸田城聖との出会いの直前の創立者の心境であったことがこの読書ノートから読み取れます。聖教新聞紙上にシリーズで掲載された「山本伸一」名の創立者の随筆がありますが、2010年8月21日掲載分に、当時の心情が回想されています。

昭和二十二年の夏八月、わが人生の師・戸田城聖先生と初めてお会いする前夜、十九歳の私が読んでいたのは、ゲーテであった。

終戦後の混沌の只中であって、ゲーテとの心の対話が、平和の師子王たる戸田先生への求道の序奏となったことは確かである。

ここに「ゲーテとの心の対話」という表現がありますが、太平洋戦争に敢然と異議を唱えて獄につながれた「平和の師子王たる戸田先生」は、池田青年にとってゲーテの言う「戦う人」としての真の「人間」であったと言えます。まさにゲーテが戸田城聖との出会いの序奏となっていたのです。

『若き日の読書』には創立者がこの頃を述懐した次のような文章があります。

あの敗戦の年——私は十七歳である。四人の兄を戦争にとられ、残された家族の生計は、五男である私の肩に、ずしりと重くのしかかっていた。四月と五月の空襲で家を二度も焼かれ、父も病気がちであり、結核を病んでいた私は血痰を吐きながら働いた。思えば、苦しい青春の日々であった。

そのような創立者のみならず、多くの人々にとって活字は希望の光であったと綴られます。創立者は印刷会社に勤めながら夜学に通います。

その帰りに神田へ寄っては、蓄えた小遣いで古本を探し、手に入れるのが、私の唯一の喜びとなった。

私は主に文学書や哲学書を、夢中になって読んだ。感銘した文章に接すると、すぐさまザラ紙のノートに書き写した。

書を読み、書に読まれるな！自己を作る事だ——そう自分に言いかけせながら、つぎつぎと読破していったのは、青春時代の懐かしい思い出である<sup>18</sup>。

<sup>17</sup> 同書、219。

<sup>18</sup> 『若き日の読書』、10。

生涯の師匠との出会いの前夜、創立者は結核のため命の保証さえない状況のなか、ゆるぎない自己の確立を求めて懸命に学んでいた。軍国主義から民主主義へと一八〇度価値観が転倒し、何を信じればよいのか分からない時代の中であって、すでに創立者にとってはゲーテが非常に親しい存在であったわけです。ただ親しいだけではなく「自己を作る事」あるいは「最高の幸福は人格である」、こういう「自己」「人格」の完成へ向けての方向性が、池田青年の中に確固としてあり、そうした確固たる信念の部分でゲーテを我が物にしていたということが分かります。

特別文化講座の論題になぜゲーテが選ばれたのか、その理由はこれで明らかになったと思います。聴衆は二十二歳ごろの学生で、当時の池田青年とほぼ同年齢であることも理由となったかもしれません。

## ②「人間ゲーテを語る」との演題

さて、もう一つの問いは「人間ゲーテを語る」の「人間」についての疑問でした。ゲーテの作品を語るのではなくゲーテという人物、またその生涯を論じるということです。創立者は『若きウェルテルの悩み』や『ファウスト』も繰り返し縦横に論じていますが、この時には「人間ゲーテ」という題でした。

ヒントとなるのは『私の人物観』という創立者の別の著作です。先ほどの『若き日の読書』と同時期に出版されていますが、そこにはゲーテも含めて、トルストイ、ノーベル、ダンテなど、古今東西のさまざまな偉人の生き方が論じられます。

その前書きに次のようにあります。

私の意図は、それらの人々の専門分野での業績をうんぬんすることにあるのではない。  
(中略)

ともかく彼らは一心不乱に生きた。誤り多く、怠惰に棹さしがちな人間の可能性の垣塙のなかで、“何か”を志して、生涯戦いつづけた。そこに温かい目を向ける時、彼らの足跡は、失敗や錯誤を含めて、人間としての紋章のように思えてならないのである。(中略)

つまり私は、それら著名人の生き方を通して、有名無名を問わず流れ通っている、人間性の“根”の部分に触れたかった。志したところは、「偉人論」というより「人間論」にあったのである<sup>19</sup>。

ここにも「何か」を志して、生涯戦い続けた」と書かれています。創立者にとってゲーテもそうした人物の一人であったことはこれまで見てきたとおりです。さらに「人間性の“根”」とあります、それは偉人と言われる人たちが作り上げた「自己」であり「人格」にはほかなりません。偉人たちの人生の様々な場面で、それがどんな風に発揮されたのかを論じる、そういう意味での「人間論」であったことが分かります。

---

<sup>19</sup> 池田大作著『私の人物観』。潮出版社、1978年、1。

さらに「有名無名を問わず」という言葉は、偉人たちだけではなく、たとえ無名の庶民であっても、創立者が最大の関心を寄せるのは「人間性の根」であり「自己」であり「人格」だったと言えます。読書ノートに抜き書きされたゲーテの詩「民もしもべも征服者も」の一節が想起されるどころです。

戦後間もないころの池田青年、およそ三十年後のこの書物を出版した頃の創立者、そしてさらに二十五年後の特別文化講座を語る創立者、いずれの時期にあってもその最大の関心事は、偉人の業績を語るのではなく、苦闘の末に作り上げられた彼らの「自己」であり「人格」であり「人間性の根」にあったのです。「人間ゲーテ」という論題もまた、この首尾一貫した関心のもとに選ばれたと考えることができるのです。

### ③学術講演の時代—自律と共生のテーマ

創立者は創価大学創立から三年後の1974年、アメリカのカリフォルニア大学ロサンゼルス校で行った講演を皮切りに、90年代後半あたりまで海外諸大学・学術機関での講演を展開していきます。75年のモスクワ大学での講演、91年と93年に行われたハーバード大学での講演をはじめ、欧米に限らずアジアや中南米まで、まさに世界を股にかけて行われました。

多様なテーマがその中で展開されていきますが、特に繰り返し強調されている点として、「自律」と「共生」に焦点を当ててみます。

最初に74年のカリフォルニア大学での講演を見てみます。タイトルは「21世紀への提言—ヒューマニティーの世紀に」となっています。結びの方に次のような一節があります。

人間は知性的に人間であるだけではなく、精神的、更に生命的にも、人間として跳躍を遂げなければならないと信ずるものであります。

と述べたあと

その課題は、今日の誰人にも課せられております。まず、自ら人間としての自立の道を模索すべきだと思います<sup>20</sup>。

と呼びかけています。知識は非常に進み科学技術もずいぶん発達したが、二十世紀も残り四半世紀という段階で、知識だけでは解決できない問題が次々と出てきている。こうした問題意識から出発し、欲望や無常の現象に紛動される「小我」を乗り越えて、内なる生命の實在、すなわち「大我」に依拠して欲望を制御しつつ、自立した自己を円満に発達させていくことができる。つまり「人間の自立」が問題解決の方途であるとしたのが、この講演の結論でした。

この講演を皮切りに、「欲望の支配」と「自立した自己」は繰り返し講演のテーマとして取り上げられます。一口に欲望と言っても経済的な欲望もあれば権力欲や征服欲もある。それらに囚われてしまえば、根源的な人間の悪を生む原因になりかねない。そういう根源的な欲望の支配を脱するためには、それらに紛動されないゆるぎない人格をつくるしかない。すなわち「自立した

<sup>20</sup> 池田大作著『「人間主義」の限りなき地平 海外諸大学での講演選集Ⅱ』。第三文明社、2008年、231。なおこの講演では「自律」ではなく「自立」と表記されている。

自己」を目指さなければならない。この点をさまざまな国の学術機関で、創立者はそれらの国々の歴史や文化を踏まえながら論じ続けています。

その代表的な例として、スペインのアテネオ文化・学術協会で1995年6月に行われた講演、「21世紀文明の夜明けを」<sup>21</sup>を見てみましょう。これには副題がついていて「ファウストの苦悩を超えて」となっています。いうまでもなくファウストはゲーテの戯曲の主人公です。21世紀に向けて人類が超克していかなくてはならない問題こそ、ファウストが煩悶した苦悩に他ならないとして論が進められます。

ではこのファウストの苦悩、行き過ぎた現代の欲望をどうやって超えればいいのかという問題に対して、それを乗り越えるには上の「自律」に加え、さらに「共生」と「陶冶」が必要であると論じていきます。アテネオ文化・学術協会の講演では、この三つがテーマになっていくわけです。

ほかにも、1991年9月のハーバード大学での「ソフト・パワー」と「ハード・パワー」をめぐる講演<sup>22</sup>では、「ソフト・パワー」、すなわち内発的なもの、人格的なものの重要性を論じています。これは自律に通じるものですが、創立者はそれに「縁起観」を加えます。これは仏教でいう関係性の考え方です。人間と人間の関係性でもあるし、また人間と自然との関係性でもある、すなわち共生です。

さらに東洋での講演の例として1994年1月に深圳大学での講演<sup>23</sup>の中でも「自律」と「縁起」の人間主義を論じています。これが東洋や中国にある等身大の人間主義であると。

このように、創立者は特に1980年代から90年代にかけて国際社会での活動を縦横に展開していきませんが、その中心に大学をはじめとする学術機関での講演がありました。その骨子となっていたのが、危機に瀕する二十世紀文明、あるいは西洋・近代文明の行き詰まりを打開するにはどうしたらいいのかという問いでした。

創立者の答えは人間に光を当てることでした。一つには個人のレベルで、他方では社会のレベルで人間の変化を考えていくことです。個人のレベルは、いかにして欲望に左右されないゆるぎない人格を作るか、そのための方途です。もう一つは身近な人からはじまって世界に至るまで他者と協同して生きる、社会・世界との共生という関係性です。この自律と共生の二つが相まって新たな人間主義の時代を作っていかなければならない、こう繰り返し訴え続けることが、この学術講演の時代の大きなテーマであったと言えます。

そしてこのことを踏まえて、改めて若き日の創立者が目指したものを振り返ってみますと、そこに長い年月を超えて一貫しているところざしが浮かび上がってきます。それはあの「自己を作る事だ」という若き日の自戒の言葉に始まるところざしです。自己を作る事、それはゆるぎない人格をつくることであり、創立者は「最高の幸福は人格である」という晩年のゲーテの言葉を、十代のおわり頃に一つの理想、目的としてところざしたことが分かります。さらにこのところざ

<sup>21</sup> 同書、51以下。

<sup>22</sup> 池田大著作『21世紀文明と大乘仏教 海外諸大学での講演選集』。第三文明社、2000年、177以下。

<sup>23</sup> 『講演選集II』、139以下。

しはその後数十年の時を経ても変わらず、世界的な広がりを見せつつ、多様な文化を背景とする人々の共感を呼びながら、同時に語る場所の独自性を十分に踏まえる中で語られた幾多の講演のメインテーマの一つとなっていたのです。

#### ④ 結びの言葉：「学び続けること」

創立者が講演の最後に結びの言葉として、「有能な人は常に学ぶ人である」という格言を紹介しています。また講演自体の最大のテーマの一つ、これも「学び続けること」でした。最後にこの点を考えて終わりたいと思います。

講演で創立者が引用したものではありませんが、このようなゲーテの詩があります。

遠い世界と幅広い生  
長い年月の誠実な努力  
探求を怠らず 常につくりだし  
決して終局はないが 時には仕事を仕上げ  
昔のものを大切に守り 新しいものも喜んで取り入れ  
意識は澄み渡り 目的もけがれなし  
さあこれでひとつの道のりがこなせよう (筆者訳)

「神と世界」と題された一群の詩があって、その冒頭に掲げられた六十八歳の頃の詩です。詩人としての自身の来し方を振り返った詩とも読めますが、人間が学ぶということに即して読んでみると、また別の読み方が味わえる詩です。

まず私たちが生きている世界、それは遠い世界もあるし、身近な世界もある。ゲーテはその生涯を通して、ドイツ文学はもちろんのこと、隣国の文学、はては遠い異国の文学にも思いをはせ、そこから学ぶことも多くありました。次に幅広い生です。自分の関心ごとをずっと突き詰めるのもいいけれども、一方では知識は広く世界に求めよと、いうことですね。旅に出て様々な生活の体験から学ぶことも多いでしょう。

次は時間軸です。「長い年月の誠実な努力」、これは創立者が特別文化講座の冒頭に引用した「誠実に君の時間を利用せよ」の詩と重なります。「探求を怠らず常につくりだし 決して終局はないが 時には仕事を仕上げ」。何か新しいものを常につくっている。それを繰り返していくと、探求には決して終わりはない、どこまでも続きがある。しかし時にはまとまった仕事を仕上げることもある。

過去と現在の対比もなされますが、ゲーテの答えはその両方です。昔のものを大切に守る一方で、新しいものに対しても、目を閉ざさず喜んで取り入れていく。

こうして、意識を澄み渡らせ、正しい目的を設定すればもう間違いなく仕事ははかどる、ちゃんと進んでいける。自戒の言葉とも読めますし、読者を励ます言葉とも読めます。創り続け、学び続けるひとの心組みを披瀝したものとも言えます。

創立者はこの特別文化講座で、学生に対して繰り返し、学ぶこと、生涯学び続けることの大切



さを訴えます。何のために学ぶのか、それは単に知識を得るためではなく、人格をつくるためだと。創立者自身の青年時代からの目標がこれであった。そうした青春時代、また生涯の先々までそういう人生を歩んでもらいたい、その願いを巢立ちゆく卒業生に伝えたのだと言えます。

ゲーテの母の箇所が出てきた「生きるために学べ、学ぶために生きよ」という言葉の謎も、これで明らかになりました。生きること、つまり人生の目的というのは、人格という最高の幸せを作ることにある。したがって、生きている限り人格の完成を目指して学び続ける、そこに幸福がある、それが「学ぶために生きよ」の意味するところであったと言えるでしょう。

以上で終わります、ご清聴ありがとうございました。

## 創立者の中国大学講演と『4つの主義』

高橋 強

皆様こんにちは、文学部の高橋強と申します。日常的には中国の言語、文化、社会を担当させていただいております。

今日はですね、タイトルを見てみてくださいとメインはですね、創立者の「4つの主義」ということです。特に「4つの主義」というのは何なんだろう、これが問題意識です。何となくわかるが、それではどのように説明したらいいのだろうか、これがいつも念頭にあることです。

今日この「中国大学講演」と付けたのは、今年は日本と中国の関係でいえば、大変にめでたく祝うべき年なので、特に中国を選んでみました。国交正常化50周年で、素晴らしい大事な年なのですが、今、日中双方を見ても、そんな雰囲気は少しも感じられない状況です。とても残念な気持ちでいっぱいです。

創立者は中国へ10回、訪問されましたが、そのうち8回は、大学で講演をされています。その中国の大学での講演を探求しながら、創立者はどのような思いで中国との交流を進めて来られたのか。これをひとつ確認したいなと思って、大学講演を選びました。それと同時に、創立者の思想を深めたいという思いで、特に「4つの主義」はそれら大学講演とどのような関係を持っているのかを深めたいと思っています。もっと言えば、中国の大学講演の中で、「4つの主義」がどのように表現されているか、これを今日は皆様とご一緒に研鑽してみたい、これが今日の私の目的です。

創立者は中国の大学では、8回講演をされています。講演のタイトルに注目してみましょう。北京大学80年では「新たな民衆像を求めて」、それから北京大学84年では「平和への王道」。それから、復旦大学では「人間こそ歴史創出の主役」。それから北京大学90年では「教育の道、文化の橋」。それから、マカオ大学では「新しき人類意識を求めて」。それから、中国社会科学院では「二十一世紀と東アジアの文明」。それから、香港中文大学では「『博文約礼』の脈打つ人格主義」。深圳大学では「『人間主義』の限りなき地平」です。このタイトルを見ただけでも、「人間」とか「人格」とか「人類」とか、それから「平和」「教育」「文化」が中心になっていることが分

---

Tsuyoshi Takahashi (創価大学文学部教授)

本稿は創価大学で2022年8月28日に行われた夏季大学講座で筆者が行った講義「創立者池田大作先生の中国大学講演と『4つの主義』」をもとに、加筆修正を施したものである。

かります。即ち「4つの主義」が各大学講演で表現されていることがおわかりになると思います。

次に、この4つの主義の核心的な内容に移りたいと思います。これから中国の大学講演で創立者の「4つの主義」がどのように表現されているか、これを見ていくわけですが、それを見る上で、何か1つ物差しがあったほうが検討しやすいだろうと思ひまして、「4つの主義」の核心的内容は、こういうものではなからうかと考えたものがありますので紹介します。これはあくまでも仮説ですが。

そもそも「4つの主義」は、創立者がいつ言われたか。まずこれを確認します。それは1974年で、第一次訪ソの時に、コスイギン首相を前にして、初めてこの「4つの主義」を述べられました。その時のことが昨年（2021年）の聖教新聞（9月8日付け）で、このように掲載されていました。「平和主義、文化主義、教育主義。その根底は人間主義です。」その次に「これは仏法を、仏法の言葉を使わずに申し上げたのです」、このような言葉も入っていました。ここで、この「4つの主義」の出発点は仏法で、創立者は仏法を使わないで表現していることが分かりました。「主義」という言葉には、その中にももちろん思想が入ります。思想と実践を包括した、という意味でここでは主義という言葉を使いたいと思います。

これも、聖教新聞（2021年2月25日付け）でしたが、そこには「創価の平和・文化・教育の大河は、いよいよ地球民族の融合へ、人類の精神の大地を潤し、価値創造の大海原へ流れ通っていくにちがいない。この仏法の人間主義の大潮流を（略）」とありました。この人間主義を考えると、キーワードとしては、「精神の大地を潤す」ということがひとつ大事だと思います。それから、「価値創造」ということも大事です。この記事は大変に啓発的でした。

それから創立者の思想というのは、やはり創立者の師匠である戸田城聖先生、また戸田先生の師匠である牧口常三郎先生という、この1つの大きな思想の流れの中にありますので、創立者の思想を考えると、牧口先生の価値論と戸田先生の生命論と、そして創立者の中心的な理論である人間革命論を踏まえて考えていかねばならないと思います。

そういう前提で、「人間主義」に関して次のような仮説を考えてみました。「人間主義」とは「全ての生命の絶対的尊厳に立脚し、人間生命（宇宙との関係も含めて）の価値創造を通して、人間と人間、社会、自然との間に新しい価値を創造していく」主義である。「全ての生命の絶対的尊厳に立脚し」、ここでいう「絶対的尊厳」というのは、言葉上の説明でいうと「至上の価値をおく」「等価物をもたない」とか、「なにものも代替することができない」とか、こんなふうの説明できると思います。そして「人間生命の価値創造を通して」、この場合の人間というのは、宇宙との関係も含めて、という意味で使っています。

「人間主義」以外の平和主義、文化主義、教育主義についても、先ほど立てた人間主義の仮説に基づいて立てた仮説がありますが、これは午後の時間に詳しくお話ししますので簡単に見ておいてください。

それでは今から、中国の大学講演の中で人間主義がどのように表現されているのかを見ていきたいです。最初は北京大学80年の講演の中からです。創立者は、吉川幸次郎という中国

文学の研究者が言った中国は「神のいない文明」である、とても興味深い表現ですが、それに賛同されてその表現を引用しています。そしてその根拠として『論語』をあげています。論語は孔子が書いたものではなく、孔子の弟子が書いたものなのです。孔子先生はああ言ったとか、こういう振る舞いをしたとかが書かれています。論語の一節に「怪力乱神を語らず」とあります。即ち孔子先生は怪しい力、秩序のないもの、神、これらを遠ざけた、語らなかったという内容です。ずいぶん早い段階で神と決別しています。

次に創立者が注目しているのは、漢の時代の司馬遷の『史記』という書物です。司馬遷の史記がなければ、秦の始皇帝が何したかとか、その前の歴史がわからない、それくらい重要なものです。司馬遷は、『列伝』の中で次のように言っています。「天道はえこひいきなく常に人民に味方すると言ったけども、本当なんだろうかと。司馬遷はお父さんが歴史を研究して、それを書き留める仕事をしていましたので、それを受け継いでいます。故にそれまで、様々調べる中で、善人が減び悪人が栄える歴史的事実がたくさんあったことを痛感して、司馬遷は次のように言います。「私は、はなはだ思い惑う。いわゆる天道は是なのか非なのか」と。すごいですね。当時、天道というのは、誰も疑ってはならない、非常に権威のある存在なのですが、それに対して、疑問を呈しているのです。是なのか非なのかと。

創立者が注目したのは、司馬遷の疑問は、決して他人からの伝聞ではなくて、自身の個別的知見から出発している点です。故にこの言葉は重い意味があると言っています。この疑問の背景を簡単に紹介します。少し脱線ですが、今日の講座の中で武帝がもう一回また出てきますから留意しておいて下さい。

司馬遷の友人に、李陵という将軍がいました。その将軍が武帝の命を受けて匈奴との戦いに行きました。しかし残念ながら、捕らえられて捕虜になってしまいます。それをめぐって武帝の周りにいる大臣の多くが、李陵は弱腰だったとか、いろいろな讒言を言いました。そのとき司馬遷は、李陵は友人でしたし、また李陵がいかに善人であったかを知っていましたので、かばいました。そのことが、武帝の逆鱗に触れて、司馬遷は宮刑にあってしまいました。司馬遷はこの個別的事件から出発して、ほんとに天道は是なのか非なのか、という疑問を發したのです。

創立者はそこに注目して、またそれを通して、中国には「個別を通して普遍を見る」という伝統があったことを強調しています。「個別を通して普遍を見る」の内容は、仏教用語でいうと「諸法実相」といってもいいかもしれません。個別とは諸法です。それを通して、実相即ち普遍を見るということです。「個別を通して普遍を見る」というのは、ここでは、ヨーロッパのキリスト教文明との対比で、創立者は述べています。ヨーロッパは「普遍を通して個別を見る」、即ちキリスト教を通して、個別を見るという、これはヨーロッパの伝統で特にキリスト教文明の伝統であると述べています。

この「個別を通して普遍を見る」というのは、どのような意義があるのでしょうか。創立者が特に注目したのは、現実や人間に目を向けて、そこから普遍的な法則性を探っていたが、そこには、ものの見方、考え方の原点に常に人間が据えられていた点です。人間が原点である人間観、

世界観が形成されてきた点を強調しています。私はこの講演のここに触れたときに、自身が立てた「人間主義」の「生命の絶対的尊厳に立脚する」に関連するなと思いました。

次は復旦大学の講演です。まずこの中では2つの中国語が出てきました。「温故知新」即ち、古きを訪ねて新しきを知ると、「借古説今」即ち、古きを借りて、今を説くことです。この2つの言葉から、創立者は、中国は歴史を尊び、歴史的経験を鏡や光源として、現在を生き、未来を方向づけてきたと評価しています。そして創立者は、その歴史はある種の教訓性を育みつつ現在に生きていと見えています。

創立者はこの点を更に展開させて、中国の歴史への関心のあり方は、冷たい客観的な法則性を追うのではなくて、人間、いかに生きべきかという激しい主体的、倫理的問いかけを常に持っていた、即ち、中国では、歴史の中に法則性を見出そうとするのではなくて、歴史を通して、人間はいかに生きていいのだろうか、ということをつも問いかけてきたと述べています。

この人間いかに生きべきかという点が、大事だと思います。これは価値創造につながるからです。私はここから、自身が立てた仮説の「人間と人間、人間と社会」、この社会のところに歴史を入れれば、「人間と社会の間の価値創造」に関連するなと思いました。

次は中国社会科学院での講演です。そこでの講演には、こういう言葉がありました。「共通のエートス」、エートスとは道徳的気風という意味ですが、難しい言葉ですね。創立者は中国には「我よりも我々を基調に、人間同士が、また人間と自然とが共に生き、支え合いながら、共々に繁栄していこう」という心的傾向」、こういう道徳的気風があったと述べています。私はこの「人間同士が、また人間と自然とが共に生きて、支え合いながら」というのは、これは「人間と人間、人間と社会、自然との間の価値創造」に関連し、それから「共々に繁栄していこう」、これは「人間生命の価値創造」に関連するなと思いました。

次に創立者は、孔子の思索を取り上げています。あの「正名」ということです。孔子はそういう思索をします。「正名」というのは「名を正さんか」ということで、「名」は、これは名称のことです。この「正名」というのは、この名称と実体との、その間の整合性を強く求めていくという態度のことです。例えば、親孝行の孝、「孝」という名称があります。それが、ある親子、これが実体ですが、この親子間に本当に整合性があるのかどうなのか、またそれを強く求めていくということ。これを実施することによって社会はよくなるというのが、孔子の発想なのです。ただ「孝」という価値観を中心に据えると「親孝行をなさい」が出てきますが、子供の面倒を見ない親の場合は、別の価値観が必要になると思います。

創立者は、その「名を正さんか」というこの孔子の思索は、突き詰めて言えば、政治次元の俗人を振り払いながら、精神性の純度を高めて、一切の秩序を構成する原点に迫ろうとしたと、評価しています。即ち、孔子はこれを通して、人間とは何か、どういう存在なのかということ、探求していったのではなからうか、と言っています。私は確かにそうだなと思います。ここで述べている「人間存在そのものへの探求」は、私が立てた仮説の生命存在の形態、即ち「生命の絶対的尊厳性」と関連するなと思いました。

次のところは今回、講座の準備をしていて大きな啓発を受けた内容です。これは皆様にとっても有意義な内容になると思います。創立者は、古来その名に値する宗教とか哲学とかは、2つの世界観を持っていた、と言っています。1つは「人間いかに生くべきか」という価値論の側面と、それから「世界はいかに構成されているか」、これは生命も含めると「生命はどういう存在なのか」という存在論の側面を併せ持った包括的な世界観であったと。なるほどと思いました。今後、様々な主義を見ていくときも、この主義の価値論は何か、存在論は何か、といつも考えるようにしたいと思います。

そこで、今こんなことを思ったのですが、牧口先生の思想や哲学は、存在論や価値論でいうどのような側面を持っているのかなど。そう考えてみたら、「郷土民、国民、世界民」、これは『人生地理学』の中に書いてありますが、あれは存在論だだと思います。一個の人間は同時に、郷土民、国民、世界民という3つのアイデンティティを持たねばならないと言っているのですが、また一方で人間の存在というのはそういうものであるとも言っています。それから、美・利・善の価値創造は、これはまさに価値論です。牧口先生の思想には、存在論と価値論がセットで準備されていました。それから、人間革命思想を考えると、一念三千論は、これを存在論として考えていいと思います。それに対して十界論とか十如是論は、これは価値論というふうに考えれば、これはもう2つの側面を持っていることになります。

次は中国の思想を支えている儒教道徳、儒教的な価値観についてです。あの広い中国に生きている人たちを支えている道徳を考える時、やはり儒教の影響が大変に大きいです。もちろん道教の影響も強いです。そしてその儒教いわゆる儒家の価値論というのは非常に豊富です。子どもは親に対してこうこうしなければならぬとか、家臣は主人に対してこうこうしなければならぬとか。こういったその価値論の側面が、非常に豊かだと思います。それに比べると儒家が持っている存在論は極めて貧困というのが通説であると述べています。通説だと言っているのです、たぶんこれは創立者だけの見解ではないと思います。大変に興味深いです。

先ほど紹介しました「正名」との関連で言うと、孔子も「名を正さんか」というこの思索の過程で、人間というのはどういう存在なのかということを探求していたと思います。その後、儒教は次第に仏教の影響を受けながら、宋の時代には存在論を形成していったと言われています。

ここで、またこんなことを考えました。それでは仏法の人間に関する存在論というのは何だろうと。生命の次元からの把握ということからすると、人間生命の小宇宙と宇宙生命である大宇宙の一致とか、小我と大我の一致とか、諸法即実相とかが浮かんできました。更に空仮中の三諦とか、九識論とか、一念三千論とかは、仏法の人間に関する存在論として考えていだろうと思っています。それから価値論ということでは、十界論とか、十如是論とか、九識論とかがあげられると思います。九識論は両方に入っていますが、存在論から価値論への展開が大いに見られる価値論ではないかと思っています。そういう意味では、価値論を構成する上で仏法の有用性というのは、強調してよい点だと思っています。

この辺りの話は、創立者とトインビー博士との対談集『二十一世紀への対話』の「仏法的な見

方」の所に三諦論、十界論、十如是論が書いてありますので、そこをじっくり読んでみて下さい。

先ほど儒家が持っている存在論は極めて貧困であると言いましたが、創立者は講演の中で、その儒家が多く語らなかった存在論に対して、1つの補充的な意味として、仏法存在論と価値論のその核心的な部分を紹介しました。創立者が紹介した内容は、天台智顛の『法華玄義』のこの部分です。創立者の意図としては、儒家に不足しているといわれている存在論を、この法華玄義をもとにして補充し補足したら、どうでしょうかという発想ではないかと思っています。

『法華玄義』はこのように言っています。「妙法の至理には、もともと名はなかったが、聖人がこの理を観じて、万物に名をつけるとき、因果俱時の不思議な一法があり、これを名付けて妙法蓮華と称したのである」と。「これを名付けて」、この部分はすごいと思います。名をつくっています。孔子とは違います。孔子は名を正しました。仏法は名をつくるほうで、儒教は名を正すほうです。

『法華玄義』は続けてこのように言っています。「この妙法蓮華の一法に、十界三千の一切法を具足して、一法も欠けるところがない。よってこの妙法蓮華を修行する者は、仏になる因行と果徳を同時に得るのである」と。この中の「妙法蓮華の一法に十界三千の一切法を具足している」のところは、これは生命の存在論と考えていいと思います。それから「仏になる因行と果徳を同時に得る」のところは、創立者は、人間はいかに生くべきかの機軸となる修行論、価値論だと述べています。

この部分から考えられることは、儒教にとって『法華玄義』の存在論は儒教の価値論を更に豊かにする上で、大変に参考になるのではないかということです。また『法華玄義』の価値論の中に、私が立てた人間主義の仮説の「人間生命の価値創造」とか、「人間と人間、社会、自然との間の価値創造」とかが、十分に含まれていると思いました。

次は香港中文大学での講演です。創立者は「中庸」を取り上げております。この中庸の内容は、儒教が持っているこの価値論の豊饒さを十分に表していると思います。儒教は中庸を次のように言っています。「喜怒哀楽の未だ発せざる、之を中と謂う。発して皆な節に中る、之を和と謂う」と。喜怒哀楽が発していない、その状態を「中」というとありますが、喜怒哀楽を抑えることはなかなか難しいです。また更に発しても、いい具合に節度を保ち、いい具合に調和がとれているのを「和」というとありますが、本当に難しいです。しかし儒家はそこまで要求をしています。

それではなぜ要求したのでしょうか。それは偏ったイデオロギーとか、狂信とか妄信につけこませないために、「中庸」を目標にしたのです。喜怒哀楽となって現れる前の、偏らない心、心の平静を保つことができれば、偏ったイデオロギー、狂信、妄信、そういうものが入り込む余地はなくなるだろうと言っています。このところは、「人間生命の価値創造」と関連すると思っています。

他方、孔子もこの中庸がいかに難しいかということを知っていました。以下のように言っています。「天下国家を均（おさ）むべきなり。爵禄をも辞すべきなり。白刃をも踏むべきなり。中庸は能くすべからざるなり」と。即ち、治国平天下よりも、高位高官を辞退することよりも、白刃を素足で踏みわたることよりも、中庸の実践は難しいということです。

それではどうしたらいいのでしょうか。創立者はこの問いに対して次のように言っています。「あらゆる精神力を奮い起こして、研ぎ澄まされた最高度の緊張をもって、現実に対応しながら正しい判断を、選択をなしていく。その中にも、中庸は成立するでしょう」と。即ち、あらゆる精神力を奮い起こして、研ぎ澄まされた最高度の緊張感をもって、現実、人と人との対応、人と社会との対応、人と自然との対応をしながら、正しい判断、選択をしていくことにより、「中庸」に到達することができのではなからうか、ということです。

そこで思ったのですが、創立者が述べたこの部分「あらゆる精神力を奮い起こして、研ぎ澄まされた最高度の緊張をもって」は、「人間生命の価値創造」に関連し、更にこの部分「現実に対応しながら正しい判断を、選択をなしていく」は、「人間と人間・社会・自然との間の新しい価値創造」に関連するなど。

創立者はここから、「中庸」にはあらゆる社会変革に先だって、人間の内面的変革を第一とする人格主義という、そういう理想主義を見ることが出来ると言っています。そしてそれを実現する為に、人間関係のバランスのとり方とかいう、そういう表面的なものではなくて、その背景には、汝自身の自覚に立った自己規律、自己修養の必要性も包括されていたと述べています。創立者は更にこういった作業の中に、すべてのものを人間という回路を通して行なって検証してきた中国的人間主義の優れた革新的な性格を見ることが出来ると高く評価しています。

この中国的人間主義の内容を、私が提示した「人間主義」の仮説に当てはめて、言葉を少し変えてみると、人間生命の尊厳性という回路を通して、人間を座標軸にして検証あるいは価値創造していく、と言うことが出来ると思います。またこの内容は、まさに「人間と人間、社会、自然との間の価値創造」に関連すると思いました。

次は深圳大学の講演に移ります。この講演では、創立者は中国思想の最大のキーワードは、「人」というこの漢字で、この漢字には人間と人間の相互依存が表現されていると言っています。それから次の「仁」にも注目して、「仁」は「人」と「二」からできていて、人が互いに向き合い、意を通じ合い、愛し合うことから出発すると述べています。この漢字に注目をして、人間主義を考えて見ると、「人間と人間の間の価値創造」とか、「人間生命の価値創造」に関連するなと思いました。

次に創立者は、このような中国の伝統的な人間観・自然観は、宋の時代の朱子学に体现されていると捉えて、その体现された内容を次のように述べています。即ち、「人間は互いにつながりあって、一個の有機体を形成している。そのつながりは、人間の世界、それから自然界、宇宙へと広がって行って、万物が渾然一体となった有機的全体像を構成している」と。

ここからは一念三千論のことを想起しました。人間は互いにつながりあって一個の有機体を形成している。そして社会や自然、最終的には宇宙まで広がって行って、万物が渾然一体となった有機体、有機的全体像を構成している、これはまさに縁起論です。この内容から、宋代の朱子学はやはり仏教の影響を、特に一念三千論の影響を受けて、その存在論が形成されたのではないだろうかと思っています。この点に関して創立者も、ここには人間や事物の個別観よりも、関係性、



相互依存性を重んずる、仏教の縁起論がその通底、背景に流れていると言っています。

私が更に興味深かった内容は、次の「等身大の思考方法」です。創立者は、先ほど述べた人間を含めた万物が渾然一体となった有機的全体像という見方の中に、人間主義に基づく等身大の思考方法が見出せると述べています。そしてその有機的人間観においては、森羅万象ことごとく人間に無関係なものではなく、すべては「人間いかに生くべきか」との問いに即して、位置を与えられていると言っています。

今、皆様の周りにいろんな人がいらっしゃいます。様々な自然があります。それは、自分自身に対して「いかに生くべきか」という問いを發するために、位置を与えられているということです。この世の中には、すぐ話が合う人もいます。合わない人もいます。最後まで合わない人もいます。関係性がどうであれ、私自身に「いかに生くべきか」という問いを發する為に、その人は存在していると言っています。この等身大の思考、思考方法というのが、今回特に印象的でした。この内容は、「人間生命の価値創造」、それから「人間と人間、人間と社会、人間と自然との間の新しい価値創造」と関連しているなと思いました。

創立者は以上の内容を総括して次のように言っています。「人間のための科学、人間のための政治・経済・イデオロギーというように、全部、人間のために、常に人間という原点に立ち返って、等身大の寸法に合わせて、あらゆる事象の意味、善悪、過不足が検証されていく立場、こうした人間主義は、東洋的発想全般で、中国思想はその典型だ」と。

ここに人間主義が出てきました。即ち、常に人間という原点に立ち返って、等身大の思考方法に基づいて、あらゆる事象の意味とか善悪とか過不足を検証していくということ。これが人間主義なんだと。ここには、存在論も価値論も両方入っています。等身大の思考方法が有している有機的人間観では、「森羅万象ことごとく人間に無関係なものはない」と「すべては『人間いかに生くべきか』との問いに即して、位置を与えられている」重要な存在論だと思えます。

ここで私の立てた「人間主義」の仮説との関係性を考えてみると、「常に人間という原点に立ち返る」は「すべての生命の絶対的尊厳性」に関連し、それから「等身大の寸法に合わせて、あらゆる事象の意味・善悪・過不足を検証する」は「人間生命の価値創造」、「人間と人間・社会・自然との間の新しい価値創造」と関連するなと思いました。それから出発点が「すべての生命の絶対的尊厳性」に立っていますので、ここにおける価値創造は調和のとれた価値創造が可能になると思えます。

それではここで午前中のまとめをしましょう。

創立者の中国の大学講演の内容を、私が立てた「人間主義」の仮説を基に見てきました。

人間が一切の秩序を構成する原点であるという人間観、世界観は、確かに人間主義とっていいと思います。それから価値論の側面から言うと、人間の内面的変革を第一義とする人格主義がありました。これも人間主義とっていいと思います。それから中庸のところでも触れた「喜怒哀楽の未だ發せざる、發してみな節にあたる」、これも人間主義とっていいと思います。

更に「汝自身の自覚に立った自己規律・自己修養の発現」も人間主義とっていいと思います。

内容的にはよく似ていて表現は少し違いますが、「自己認識・自己理解を第一義とした内省的個人の自立性」も人間主義と言っていいと思います。また「我よりも我々を基調に、人間同士が、また人間と自然とが共に生き、支え合いながら、共に繁栄していこうという心的傾向」、これも人間主義と言ってもいいと思います。それから「人が互いに向き合い、意を通じ合い、愛し合うこと」、これも人間主義と言っていいと思います。

次に、存在論から見てみると、先ほど強調した「等身大の思考方法」が大切です。人間は互いにつながりあって、一個の有機体を成し、そのつながりは、人間の世界にとどまらず、自然界や宇宙へと広がり、万物が渾然一体となった有機的全体像を構成していて、更にそこにおいては、森羅万象ことごとく人間に無関係なものはなく、すべて、「人間いかに生くべきか」との問いに即して、位置を与えられているという内容です。

ここにおいては、存在論と価値論が一体化されているなと思いました。まず人間はこういう位置づけにあって、そしてその位置づけには「人間いかに生くべきか」という問いがいつも発せられている。その問いを聞いて、自分はこう生きていけばいいんだと感じ行動する、これは価値論です。そう考えたら、この部分はさらに広げて「依正不二」が、ここに反映されていると言ってもいいのではないかと思います。これは今後の課題です。今日、冒頭に紹介しましたが、創立者は「4つの主義」は仏法で、仏法の言葉を使わないで表現したと、ありました。ここなんかはまさに、それに該当する内容かなと思います。

このような「等身大の思考」で捉える、この発想は復旦大のところで説明しました「歴史と人間との関係」のところにも表れていました。中国では、歴史への関わり合い方は、いつも「人間いかに生くべきか」という問いかけをしてきたと強調していました。従ってここにおいては存在論と価値論が一体化されています。

それから、これは先ほど触れませんでした。儒教の中に「仁義礼智信」という「五常」があります。その中に礼、礼儀、礼節があります。礼というのは1つの社会の約束事です。儒教社会ではいつも、この礼という場所が設定されていて、この場所で他人と関わることが正しい生き方であるという道徳がありました。創立者はここに注目して、その礼という場所を通して、人間および社会がどうあるべきかということについて、人間は責任をもってきたとも言っています。創立者のこの捉え方からすると、「礼と人間との関係性」も等身大の思考で捉えると、存在論と価値論が一体化されていると考えていいと思います。

今回紹介した大学講演の中で、創立者が、これが中国の人間主義だと、これが人間主義だと言ったところがあります。そこを再度確認します。まず中国の人間主義のところでは。

一切を人間という回路を通して、あらゆる精神力を奮い起こして、研ぎ澄まされた最高度の緊張をもって、現実に対応しながら、正しい判断を、また選択をしていく。これが中国の人間主義であると言っています。次は、人間主義です。常に人間という原点に立ち返って、等身大の寸法に合わせて、あらゆる事象の意味、善悪、過不足を検証していく立場、これが人間主義であると言っています。

この2つを存在論と価値論の側面から見ると、前者は価値論の内容が中心である一方、後者には「等身大の思考」が包括されているので存在論と価値論が一体化されているように思います。「中国的」が付されているかいないかの差異は、このようにも考えられると思います。

時間がなくなって来ました。私が立てた人間主義の仮説を再度振り返ってみますと、「すべての生命の絶対的尊厳に立脚し」、この場合のすべての生命というのは人間の生命だけではないという意味で、更にはこれに立脚して「宇宙との関係も含めての人間生命」、これらは存在論とっていいと思います。そして「人間生命の価値創造」、この価値論を通して、「人間と人間、人間と社会、人間と自然との間に新しい価値を創造していく」、以上の仮説には存在論と価値論が両方この中に入っていると思います。

中国の大学講演は、どちらかというところ、それらが強調していたのは「人間と人間、人間と社会、人間と自然との間に新しい価値を創造していく」ではなかったかと思っています。「人間生命の価値創造」、この部分は今日、午後お話しをします「教育主義」のところと大きく関連するというふうに思っています。

それでは午前中のお話しは以上となります。

それでは午後の部に入りたいと思います。午前中のおさらいということ、むしろ大切なと思っている一つは存在論、価値論ということです。例えば「冬は必ず春となる」、これある意味では存在論です。気候や天候の運行からいえば、冬は必ず春となりますから。だから、どうすべきなんでしょうか。何々すべきということになると価値論になります。そう考えた言葉は存在論とか価値論とか難しそうですが、少し応用して考えると理解しやすいのではないかと思います。

午後は、「平和主義」それから「文化主義」、「教育主義」と、この順番で話していきます。勿論これらもあくまで仮説です。

それでは最初は「平和主義」です。皆様は平和主義とお聞きになると、どんなことをイメージされますか。私は以下にあげます6つの内容が「平和主義」の核心的な内容ではないかなと思っています。1番目は「原水爆禁止宣言」で、これは出発点だろうと思います。ここにおいては生存の権利ということが中心になると思います。2番目は「人間生命の変革」。3番目は「民衆のエンパワーメント」で、このエンパワーメントの意味は、無限の可能性を最大限に引き出す、ということです。具体的には民衆のエンパワーメント運動ということです。4番目は「対話主義」。5番目は「民間交流の促進」。6番目は「自然との共存」です。以上の「平和主義」に関して、中国の大学講演で何点か触れられていたと思います。なお存在論、価値論の側面というところ、平和主義の内容は価値論のほうがやや多いかなと思います。

最初は北京大学84年の講演です。このような見出しがありました。「どうコントロールする国家の自己抑制力」。すなわち、創立者は自己抑制力というここに注目をして、それを向上させることが重要だと言っています。そしてそれが平和につながっていくということだと思っています。中国ではこれまで伝統的に、それを可能にすることはできたと捉えています。ここでは国家の自己

抑制力と書いてありますが、一個人の自己抑制力と考えてもいいと思います。国といっても、やはり国民一人ひとりから成り立っているわけですから。国家の自己抑制力はすなわち、そこに住んでいる一人ひとりの人間の自己抑制力であると、こういうように捉えたほうがいいと思います。

それでは、なぜそれが可能であったのか。創立者はその背景として、物の見方や考え方の原点に人間が存在していたことを取り上げています。例えば中国哲学は、人生の目的を追求し人間という関心領域からずっと外れなかった、離れてこなかったという人間学であったのだと言っています。即ち人間という座標軸或いは基軸を持ち続けてきたと捉えています。私はこの内容は、午前中からの延長線でいえば、人間主義の①「生命の絶対的尊厳性に立脚」と関連していると思います。

それから、次は戦争との関連です。今日においても戦争は続いています。近代以降、世界は第一次世界大戦、第二次世界大戦等、戦争というのが本当に絶えていませんが、その戦争を支えたものは何か。その1つに植民地主義があると、創立者は捉えています。その植民地主義をよく見てみたら、西洋近代を唯一の基準として人間社会を文明・未開に分ける二元論が背景にあって、この二元論に立つと、どちらかが優秀で、どちらかが劣っているという、このような誤った選民意識が生じていると言っています。

創立者は、このような選民意識は、結論的にいうと、それは人間という機軸を欠落させた思考形態であると捉えています。故に、すべての思想は人間という座標軸或いは基軸を持たねばならないということだと思えます。人間という座標軸を持つことが平和主義で、また出発点だと思えます。これも人間主義の①「生命の絶対的尊厳性に立脚」と関連するように思えます。

次に創立者は平和行動主義を提唱しています。即ち平和というのは行動が伴わなければ実現できないのだと言っています。その例として魯迅の作品の中の『非攻』を取り上げています。この小説の内容は、具体的にいうと、墨子という人の平和行動主義が書いてあります。墨子の思想は大変に興味深いです。墨子も儒家の流れの中の人です。

以下内容を少し紹介します。墨子があるときに大国の楚の国が小国の宋の国に侵攻しようとしていることを聞きつけるんです。墨子が考えるに、宋の国は経済的にも領土的にも、取るに足らないような小さな国なのに、なぜ大国の楚が攻めるのだと。おかしいことだと。これを話しながら、今脳裏には、ロシアによるウクライナ侵攻が浮かんでいました。

そこで、その墨子が更に聞きつけたのは、自分の同郷の公輸盤という者が、どうも雲梯という武器を作って楚の王様に献上し、それが発端になっているようだと。そこで公輸盤に会いに行くと、これを何とかやめさせなさいと言ったら、公輸盤はその雲梯という武器を王様に献上してしまったので、自分ではどうすることもできないと言うのです。そこで、墨子は公輸盤を通して、なんとか楚王に会うのです。楚王に会って言います、何のために宋の国を攻めるのですか、それは思いとどまるべきで、それはどんな利益もないでしょうと。それに対する楚王の答えが面白いのです。自分のために雲梯を作ってくれたので、それを使って攻めないわけにはいかないのだと。こう言うんです。面白いですね。

そこで、墨子は図上戦術といって紙の上に、これから楚が攻めようとしている宋の城の模型と雲梯の武器の模型を作らせた上で、たとえ雲梯で攻めても、この宋の城の中で、このような準備をすればこの雲梯の効力はあまりなく、結局、楚はこの戦いに勝てないというようなことを、図上戦術でやり取りして、その愚かさを問いました。その場において図上戦術に負けた公輸盤は怒って、墨子を殺そうとしたときに、墨子はこう言うのです、宋の城には私の300人の弟子がいて、雲梯を使って攻めてきても、それをやり返すだけの準備ができています、と言ったら、楚王は攻めるのをやめたというのです。

創立者は、墨子のこのような平和のために動き語る「動」の触発作業が重要だと言っていると思います。楚王のところへ直接乗り込んで行って、語って、そしていかに愚かな戦争であるかについて図上戦術でもって示した触発作業です。そのことによって、不信とか憎悪とか恐怖を、信頼とか愛とか友情に変えていく。これこそが平和への王道であると強調しています。このことによって、心と心を開きゆく回路を見出すことができるとも言っています。これもある意味では、平和主義の一つの内容だと思っています。

この2年半、3年になりますが、世界全体はあの新型コロナウイルスの影響でコミュニケーションが非常に取れていません。だからある意味では今、不信と憎悪と恐怖が渦巻いているように思います。こういうときだからこそ、平和のために動いて語る「動」の触発作業が本当に必要とされている、ということが、今回中国大学講義を読んでよくわかりました。

この内容は、平和主義の4番目の「対話主義」と関連するのではないかと思います。創立者は、対話についてこのように言っています。即ち、新たな対話への出発で、また友情の輪を広げる第一歩。そして、対立から協調への軌道はそこにおいて、形成することができる。まさに対話から協調へ、これが価値創造するということだと思っています。

次は、北京大90年の講演でしたが、こういうところがありました。永遠なる友好交流を支えるには、民衆と民衆を結ぶ心の絆、これが大事であると。創立者はここに注目しています。民衆と民衆を結ぶ心の絆、即ち民衆次元の信頼関係を欠いてしまうと、政治・経済上のいかなる結びつきも、砂上の楼閣になってしまう。この点を、創立者は一貫して言われています。その民衆と民衆の心の絆というのは、確かに「絆」は目に見えないです。しかし見えないがゆえに、強いのだと、創立者は言っています。この点は、非常に示唆的だと思います。そして、無形であるがゆえに、普遍的で、恒久的な紐帯になっていくのだとも言っています。

次の内容は平和主義の5番目の「民間交流の促進」、これと関連するなと思いました。創立者は民衆交流に対して、教育・文化がどのような貢献をしていくかということ、さらに展開して、教育交流は平等性と共感をもたらし、文化交流は永遠性と普遍性をもたらしてくれると言っています。またそれを期待して、民衆交流、それから教育交流、文化交流を、これワンセットのものとして捉えています。もっと大きくいえば、平和主義と教育主義と文化主義は相互に関連しているので、立体的に考えていきたいと思います。と主張していると思います。

次は「文化主義」に入りたいと思います。これも仮説です。私が考えたのは次の6つです。1番目は「人間生命の具体的開花」。2番目は「人間を結ぶ力」。3番目は「生きる力、徳の力」。4番目は「永続的平和の創造」。5番目は「新たな価値創造」。6番目は「文化対話主義」です。価値論とか存在論の側面でいうと、価値論の内容のほうが多いなというように思います。

最初は北京大学84年の講演です。中国では尚武よりも尚文が主流で、文化や文明の力によって「武」を自己抑制していくことができたということです。少し難しい言葉の尚武と尚文ですが、前者を「武をとうとぶ」、後者を「文をとうとぶ」と読みます。中国の歴史を振り返ってみると、尚武の時代があったかもしれませんが、しかしトータルしたら、尚文「文をとうとぶ」のほうが主流だった点に、創立者は注目しています。

文、文化とか文明を尊ぶ、そのことで武を自己抑制することができたと強調し、その例として、創立者は唐の時代をあげています。唐王朝は400年くらい続きました。私は唐の時代と聞くと、文化が花開いたというイメージが強いです。このことは中国の友人に聞いても同じです。日本は、その唐の時代に都である長安を目指して遣唐使を送りました。それは日本だけではありません。唐王朝の周辺国家も同様です。日本を含め周辺の国が、唐の文化がどれだけ高いかということを知り、学びに行きました。

創立者は、その時代、文化や文明の水準が非常に高かったので、外征即ち外に対して力を行使して領土を求めて拡大していくことは、非道かつ不道徳という考え方が、大きく花開いたと言っています。その考え方が、杜甫の詩の『兵車行』に反映されているということで、創立者は、この講演の中で『兵車行』を引用しています。この『兵車行』については、後で触れたいと思います。

私はこの点は、文化主義の4番目の「永続的平和の創造」に関連するなと思いました。ここで「永続的平和」という言葉を使いましたが、なぜ永続的平和かといいますと、それは、創立者の文化に対する捉え方から来ていると思います。創立者の文化に対する表現は様々あります。その中で次のように言っているのがありました。文化というのは主体性、調和性・主体性・創造性を骨格とした人間生命の産物であると、このように捉えています。非常に広い捉え方です。であるがゆえに、無秩序・抑圧・破壊を性格とした「武」に対抗できるのであると言っています。たしかに、調和性の反対は、ある意味では無秩序です。主体性の反対は抑圧です。創造の反対は破壊です。人間の生命の中に、調和性・主体性・創造性をしっかり築く、そのことによって武に対抗できるんだと言っています。これは今日、午前中に話した人間主義の②「人間生命の価値創造」と関連するなと思います。

次に杜甫が作った『兵車行』という詩を簡単に紹介します。力でもって外に向かって領土を拡大していくということは、それは非道であり、不道徳であるというのが少しでも感じられたらいいですね。

車は轟き、馬はいもなく。

出兵兵士の腰に弓と矢。

(略)

ある者は15歳から北方、黄河を守り、  
ある者は40歳になっても西方で屯田兵となる。  
出兵するとき、村長が頭を黒い布で包んでくれた。  
帰ってくれば、白髪でまた辺境を守る。  
遠い国境地帯、流血はおびただしく、海となるも、  
漢の武帝は国土を拓げる気持ちを今でも捨てない。  
聞いているだろう、漢の山東地方の200州は、  
どこも荒れ果てて、荒れ果て、茨が茂る。

この後、ずっとこれが続きます。15歳から40歳まで、兵役についているんですよ。なんと長い時間なのでしょう。村長が、出兵兵士に対して頭を黒い布で包んでくれる。これは当時の成人の儀式で、15歳になると成人の儀式として、黒い布で頭を包んだそうです。帰ってきたら白髪になっていました。そしてまた辺境に追いやられる。非道です。不道德です。それから、遠い国境地帯では、流血はおびただしく、海のようになっている。それでも漢の武帝は、国土を拓げる気持ちを今でも捨てないというのです。

ここで武帝に注目して下さい。今日午前中に武帝が1回出てきましたが、ここにも出てきました。皆様も気が付かれたと思いますが、杜甫は唐の時代の人なのに、なぜ漢の武帝をここで出してきているのか。杜甫は、自身が生きた唐の時代の皇帝がやっていることに対して批判をするためにこの詩を作ったのに、なぜ。杜甫は非常に巧妙です。当時は唐の玄宗皇帝の時代で、もし玄宗の名前を出すと逮捕されてしまいます。だからそれを免れるために、漢の武帝という名前を出したのです。

ここでロシアによるウクライナ侵攻が想起されました。「漢の武帝は、国土を拓げる気持ちを今でも捨てない」の漢の武帝のところにロシアの指導者の名前を入れれば、「彼は国土を拓げる気持ちを今でも捨てない」となります。人類はまた同じことを繰り返しているなと思います。そして「聞いているだろう、漢の山東地方の200州は」は、ここでは漢とっていますが、唐のことで「どこも荒れ果て茨が茂る」と。ここもウクライナを思えば、あの広大な土地には穀倉地帯に茨が茂っているということになります。唐の時代の7世紀、8世紀の詩が今日においても、なるほどなと思って読むことが出来るというのは、人間の宿命というか、そのようなものを感じてしまいます。

漢詩はなかなか読み応えがありますね。また様々なジャンルがあります。恋愛のもありますから興味があれば、読んでみて下さい。楽しいです。今年は日中国交正常化50周年ですから、なるべく中国の文化を紹介したいなと思っています。

次はこれも、北京大学84年の講演でした。中国は文明・文化により、周辺国を心服させてきた、或いは周辺国が心服してきたということなのですが、ここでは創立者は、周辺国を心服させるよ

うな文化の力に注目しています。具体的にどんなことを言っているかということですが、その前に心服という言葉を明らかにしておきたいと思います。辞書を引いてみると、心服というのは「心から尊敬して、従うこと」とありました。無理やり尊敬させるのではないのです。従ってここでは、自身が持っている文化とか文明を、相手が尊敬して従ってくれる、これを心服と考えたいと思います。この内容は、実は牧口常三郎先生も同様のことを言っています。牧口先生は「人道主義」のところで、文化によって周囲を心服させることが重要だと。文化を通して従ってもらえるようにするのだと主張しています。

次に、どんな具体的な例があるのかに移りたいと思います。創立者は朝貢外交とか、朝貢貿易にそれが表現されていると言っています。日本も中国に朝貢していました。一番顕著だったのは、室町時代です。足利義満の頃です。それから琉球王国は中国と朝貢よりはもう少し進んだ冊封関係を結んでいました。どのように構築するかですが、中国の周辺の国が使節団を派遣して、中国の皇帝に貢物を献上することにより、皇帝としての地位を認めることを表明して、中国の皇帝は使節団を派遣した王をその国の王として認めて、外交関係や貿易関係を結ぶ、こういうやり方です。だから一切、武力を使わないのです。平和的なやり方です。これはなぜできたかという、それは中国の文化がそれだけ高かったことが考えられます。

朝貢の典型が、私は琉球だと思います。琉球はそれを長くやっていました。だから琉球は小さい島ですが、琉球には沢山の中国文化が蓄積されています。琉球の食文化もすごいなと思っていますが、音楽文化もそうです。琉球は大きな価値創造を成し遂げたと思います。

昨日、テレビを見ていたらある沖縄の歌が流れていました。それは「ていんさぐぬ花」です。あれはいいですね。それからもっと面白いなと思ったのは教訓があの中に入っていることです。沖縄の教訓を閉じ込めた教訓歌、三大教訓歌のひとつらしいのです。それではどのような教訓が入っているのか。親と子供の関係とか、それから、周囲の村の人との関係とか、そういった教訓がいっぱい入っているのです。

そこでふと想起したことがあります。あの内容は、中国の道徳書の内容に非常に似ています。まだ私、解明はしてないんですが、昨日テレビを見ていて、ひらめきました。これは論文に書けるのではないかと。それくらい中国の道徳が琉球に伝来して、それに根ざして、人々の人間関係とか親子関係に、新しい価値を創造しているのです。その教訓歌の中から、この内容は中国の儒教の、道教の、仏教のあの辺りの内容ではないだろうか、そういう研究をやってみようかなと思っています。文化交流の力はとても大きいです。

そして、創立者はさらに深めて、そういった中国の文化・文明の美質即ち美しい特色は何かについて、このように言っています。「相手に礼節を示し、相手から礼節でもって遇せられたい」と。これを中国の文明の美質だと言っています。この内容はどこかで聞いたことがありませんか。「鏡を目の前にして、鏡にお礼したら、鏡の中の自分が自分にお礼してくれた」と言った一節です。このようにして中国は文明の力によって、自制力・抑制力が働いてきたことが分かると思います。私はこのところに触れて、これは徳の力ではないかと思いました。これは先ほど文化主義の3番



目にあげましたが「生きる力」と「徳の力」の後者に当たると思います。「相手に礼節を示して、相手から礼節をもって遇せられたい」。まさに徳ですね。こういうことができるというのは。だから、文化・文明には徳の力があるというのは確かにそうだなと思います。それから人間主義の②「人間生命の価値創造」とも関連するなと思います。

文化の力に関して、これまで創立者は、人間と人間を「結ぶ力」を特に強調されてきたように思います。しかし文化が持っている「生きる力」とか「徳の力」については、あまり聞かないので、すこし探究してみたいと思います。創立者はこのように言っています。まず「生きる力」に関しては、ここでは文化を芸術という言葉に置き換えています、「芸術の力は人を感動、あるいは歓喜させて、その感動は生きる力となる」と。これは確かにそうだなと思います。次は「徳の力」です。ここでは、文化、特に音楽をあげていますが「音楽の力は生きる勇気、平和の祈り、人間の誇りを呼び覚まし、徳の力となる」と。確かに、芸術とか音楽とか、そういう力はやはりあります。確かにこのように考えれば、文化が持っている力は「結ぶ力」だけではなくて、「生きる力」とか「徳の力」とか、ここまで広げることができると思います。

そこでなのですが、それではどうして、こういう力が出てくるのだろうか、という疑問が出て来ました。そこで、更に文化に関して創立者はどのように言っているのかと思って、いろいろ調べてみたら、次のような内容のものがありました。「諸民族の文化は」、まあ日本の文化でもいいですが、諸民族の文化は「その諸民族の魂が、宇宙生命の慈悲や智慧の躍動から聞き取った、内なる声を表現して、昇華したものだ」と。非常に文学的でもあるし、哲学的でもあるなと思います。「内なる声」とはある意味ではメッセージです。宇宙生命の慈悲とか智慧はどのようなメッセージを出しているのか。そのメッセージを受け取り、そしてそれを表現して、昇華したらその民族の文化の根底になることができるのだ、ということだと思います。

そこでまた少し深入りして、そうすると次はその慈悲のメッセージとは何か、その智慧のメッセージは何かを知りたいところです。そう思っているいろいろ探していたらありました。「慈悲からの3つのメッセージ」という内容です。これはネパールのトリブバン大学の講演の中にありました。創立者は慈悲からの3つのメッセージということで、次のように紹介していました。ここから生きる力とか、徳の力を感じていきましょう。

1番目は「慈悲は人類の宇宙的使命である」です。具体的内容は何かということ、万物を育み、繁栄と幸福に導く慈悲の行為は、宇宙より人類が託された使命であるということです。すごいですね。万物を育む、繁栄・幸福に導く慈悲。これは人類に託された使命であると。多くの人がこのように思うようになると、戦争という手段は出てこないと思います。創立者は続けて、そして人間はその自覚をもって、それを達成するなかで生きる意味を感じると言っています。これは確かに「生きる力」につながるなと思いました。

2番目は「ヒマラヤのごとく悠然と」です。悠然とした境涯、これは「徳の力」につながると思います。それから3番目は「自他共の幸福の為の行動」です。「自他共の幸福の為の行動」は、これは徳の力につながっていくと思います。確かにこのようなメッセージを聞いたなら、「生きる力」

も「徳の力」も十分に感じる事が出来ると思います。

次は智慧のメッセージですが、宇宙からのメッセージといった表現はなかったので、ここからは仮説です。種々の智慧があるので、ここでは午前中の人間主義のところで「縁起」が出てきたので、縁起の智慧と関連付けたら「生きる力」とか「徳の力」に結びつけられるのではないかなと思って縁起の智慧を借ります。

縁起の智慧と聞いたら、九識論を想起しておりました。一番下は阿摩羅識です。一番下といっても根底の次元です。阿摩羅識の上に、阿頼耶識があります。その阿頼耶識縁起のところから少しヒントをもらいました。阿頼耶識には大円鏡智というのがあります。どういう智慧かと言うと、自分自身の尊厳性を知って、自分を築き上げてくれた宇宙全体のすべてに対する深い感謝と報恩の決意に至る、これを大円鏡智と言います。確かに縁起を感じます。自分が今ここに存在しているのは、自分だけで成り立っているのではなく、いろんな人との関わりの中で、今の自分があるという自覚に立つと、確かに縁起を感じます。またそれを通して、自分の尊厳性も知ることができます。大円鏡智の智慧を得ると、その次はこのようになると言っています。即ち、自他共に平等で尊厳を有する存在であることを自覚する、こういう段階に導いてくれると。これを平等性智と言います。そしてこの平等性智は、次にかげがえのない個性を正しく見ることに導いてくれる。これを妙観察智と言います。そして、この妙観察智は、次に同苦・抜苦・与楽の行動に導いてくれる。これを成所作智と言います。同苦・抜苦・与楽というのは、慈悲のことです。

この一連の智慧の出発点は、自分自身の尊厳性を知り、自分を築き上げてくれた宇宙全体への深い感謝・報恩です。そういう智慧が湧いてくれば、最終的にはこの同苦・抜苦・与楽の行動にまで至ることができるわけです。これを阿頼耶識縁起と言います。抜苦・与楽の行動や、それから、周囲が自他共に平等で尊厳を有する存在というように見れるとか、宇宙全体に対する深い感謝・報恩とか、これらをトータルすると、やはり「生きる力」とか「徳の力」とかを感じられるのではないかなと思います。従って創立者の文化主義というのは、今日も冒頭に言いましたが、これは仏法の思想なのだと思います。そして、仏法の言葉を使わないで表現されているのだと、今しみじみ感じています。

次は北京大90年の講演にあった文化交流のところですが、創立者は、文化交流は、それを通して人間の精神に永遠性とか普遍性を与えてくれると言っています。従って民衆交流をするときに、文化が非常に大きな役割を果たすことを強調しています。それでは、どうしてそういうことが言えるのだろうかと思って、いろいろ調べてみたら、こういうのがありました。文化というのは、「人間誰しもが有する生命の無限の潜在的可能性を具体化したものである」と言っています。これも非常に深い、広い捉え方です。「人間誰でも持っている。無限の潜在的な可能性」、そのように考えたら、これは誰でも持っているので、普遍性というのをそこに見出すことができると思います。創立者はよくアメリカの詩人のロングフェローの言葉「音楽は人間普遍の言語である」を使って説明しています。確かに音楽は、言葉の意味がわからなくても、本当にこのように感じられます。

ここに私は文化主義の1番目「人間生命の具体的開花」とか、それから午前中から言っている

人間主義の②「人間生命の価値創造」といったものが関連してくるのではないかなと思いました。以上が、文化主義です。

ここからが教育主義です。教育主義は、価値論も存在論も、同じくらい強調されていると思っています。1番目は「人間教育」、2番目は「自他共の幸福についての教育」、3番目は「人間革命教育」、4番目は「世界市民教育」、5番目は「感恩・報恩教育」、6番目は「環境共生教育」です。以上は仮説です。

最初は北京大学90年の講演です。創立者は次のように言っています。教育とは何か。教育とは、人間の内なる無限の可能性を開き鍛えて、そのエネルギーを価値の創造へ導き、そしてそれにとどまらないで、社会を築き、時代を決する根源の力であると。範囲が非常に広いです。学校教育とか、家庭教育とか、それだけにとどまっていません。社会全体を、時代を築くとまで言っています。

この教育の内容は、この社会構築のプロセスを想像してもらえば、これたしかに人間革命だということがおわかりになると思います。だからこの内容は、先ほどの3番目の「人間革命教育」と、それから今日、午前中に紹介した人間主義と関連すると思います。「人間の内なる無限の可能性を開き鍛え」は人間主義の②「人間生命の価値創造」というように言っていると思います。また「そのエネルギーを価値の創造へと導いて、社会を築き時代を決する」は、人間主義の③「人間と人間、人間と社会、人間と自然との間に新しい価値の創造をしていく」に関連すると思います。

次に、この講演の中で創立者が、中国の教育思想の中で、特に次の2点に対して注目しています。1点目は「常に人間が機軸になっていたこと」、2点目は、「経世済民という強い倫理性が備わっていたこと」です。この1点目の常に人間が機軸というのは、午前中にすでにお話しをしました「神のいない文明」、また論語の「怪力乱心を語らず」を根拠にして、常に人間が機軸になっていたと言っています。これは「人間という原点に立脚する」ということなので、人間主義の①「生命の絶対的尊厳に立脚」と関連すると思います。

次に2番目です。この「経世済民」の倫理性が重要です。その内容は、どのような倫理性なのか。それは、まず人間の内面的陶冶が第一義ではあるけれども、それにとどまらないで、すぐさま経世済民の実践に転じるということです。「経世済民」というのは、世をおさめ、民をすくう、というように読みます。

皆様は、あの「経済」という言葉をご存じだと思います。あの経済というのは、ここからきています。即ち経世済民の1字目と、3字目を合わせて、経済という言葉が出来ました。これは、明治になって日本がエコノミーをどのように訳そうかとなった時に、さすが日本人、中国の熟語や故事成語とかいっぱい知識ありましたから、何か合うものがないかと探し、それで「経世済民」から経済という訳語を作ったのです。でも今少し考えてみたら、今の経済は、本当に世をおさめて民をすくっているのかと思わざるを得ません。

この「人間の内面的陶冶が第一義」というのは、今日、午前中の香港中文大学の講演で出た表

現を使うと、「汝自身の自覚に立った自己規律・自己修養」という言葉に置き換えてもいいのかなと思っています。それからこの内面的陶冶というのは、人間主義の②「人間生命の価値創造」に関連すると思います。また「経世済民」の経世と済民の2つの部分は、人間主義の③「人間と人間、人間と社会・自然との間の価値創造」に関連するのではないかなと思っています。

このように考えてみると、中国の教育思想は、人間主義の①②③を根拠とした教育思想であるといえるのではないかなと思います。従って創立者はここで、中国の伝統的な教育思想は、人間主義を根拠とした教育思想ではなかったらどうかと主張しています。それからもう1つ言えることは、創立者はこのような講演を通して、ご自身の人間教育思想というのはこういうものだというのを紹介されている、このように考えたほうがいいのではないらどうかと思っています。

創立者はいつも、あることを主張される時には、その根拠を提示します。では、根拠はどこにあったのでしょうか。それは『大学』という書物です。『大学』というのは儒教の重要な書物の1つで、政治哲学と学問を直結した内容になっています。特にこの『大学』の中の、次の17文字を創立者は根拠としてあげています。

まず「人間の内面的陶冶」という部分は、それはこの言葉に表されています。即ち「格物・致知・誠意・正心」です。これに続くのが「経世済民」の部分です。それは「修身・齐家・治国・平天下」です。これら前半と後半を合わせれば17文字になります。ここに、内面的陶冶が第一義だが、それにとどまらないで経世済民の實踐に転ずる、それがここに表れていると言っています。

それでは次はこの17文字は、どんな意味かということになります。わかりづらいのは最初の2つだと思います。「格物」というのは、事物の原理を極めるということです。事物の原理を極めることができたなら、「致知」、即ち知識を極めるという意味で、知識を極めることができる。知識を極めることができたなら、意を誠にすることができる。意を誠にすることができたなら、心を正しくすることができる。これらは内面的陶冶に関係していると思います。以上は前半です。

次は後半です。心を正しくすることができたなら、身を修めることができる。身を修めることができたなら、家を整えることができる。家を整えることができたなら、国を治めることができる。国を治めることができたなら、天下を平らかに、即ち平和にすることができる、という内容です。創立者が示した根拠はこれです。

今、この「格物」から「平天下」まで紹介しましたが、このプロセス、この発想、この考え方は、よく考えてみたら、人間革命思想と非常によく似ているなと思いました。即ち「一人の人間における偉大な人間革命は、やがて一国の宿命の転換をも成し遂げ、さらには全人類の宿命の転換をも可能にする」と。これとまったく同じ発想なのです。従ってこの内容は、「人間革命教育」に関連するなと思いました。今、紹介した『大学』のこの17文字は、中国の学者はよく知っています。従って人間革命思想、この発想を聞いても、まったく違和感はありません。こういったところから同じ文化圏の中に、日本も中国もあるなと思います。やはり相互理解が早いです。

次は恩です。これは北京大学90年の講演で触れられています。「恩」というこの言葉の響き、また漢字からのイメージでいうと少々古い感じがします。しかし創立者の捉え方はまったくそう

ではありません。創立者は次のように言っています。恩とは「人間と社会の営みを相互に支えて育む精神性の発露で、人間性の精髓だ」と。人間性の最も大事なところだと言っています。またその恩というのは、本質的には授ける側よりも受ける側の心の問題だと言っています。

このことを説明する為に創立者は、魯迅の『藤野先生』という作品を紹介しています。魯迅は日本に留学していました。仙台の医学専門学校で、藤野先生に本当にお世話になりました。魯迅はそれを一生忘れず、またその藤野先生にもらった写真をずっと大事に持っていました。私も魯迅博物館に行って実物を見ました。創立者はさらに「恩を感じて恩を報ずるということは、これはまさしく人間の王道である」と言っています。恩を非常に高く評価をしています。

この講演では、この感恩・報恩を日中関係の中で捉えるということが前提で取り上げられています。文化の恩人である中国の発展・幸福のために、誠心誠意、努力を傾けていく。これが、これからの日本に求められると思います。従って、感恩教育の必要性は十分にあると思います。

このあと感恩と報恩というのは価値創造につながるという話をします。教育主義の中の5番目に「感恩・報恩教育」を提示しましたが、これと関連すると思います。それから更に人間主義の②「人間生命の価値創造」、③「人間と人間、人間と社会・自然との間の価値創造」にも大いに関連すると思います。今から、感恩・報恩というのは価値創造につながるということを説明したら、たしかにそうだな、人間主義の②③に関連すると感じていただけるのではないかと思います。

創立者が松下幸之助氏と対談した内容を紹介します。『新・人間革命』に出ています。即ち「猫に小判というが、猫にとっては小判はまったく価値はない」、確かにそうです。しかし人間に置き換えて考えると、恩を知るということは、その瞬間に、その反対で、「鉄をもらっても金をもらったほどの価値を感じる」、これが恩を知るということ、恩を感じるということだと言っています。

非常に示唆的な内容ですね。つまり、恩を知るということは、鉄を金に変える、そういう力があると捉えています。先ほど言いました受ける側の心の問題なのです。そして「恩を感じた人は、今度は、金にふさわしいものを返そうと考える。みんながそのように考えれば、世の中は物心ともに非常に豊かなものになっていく」と言っています。これは『新・人間革命』22巻の「新世紀」のところに書いてありました。

恩を感じる。恩を報ずる。そうするとどうなるのか。世の中は、物も心も非常に豊かになっていく。これは価値創造です。人間と人間、人間と社会、自然も含めてです。創価の教育が目指すのは価値創造ですから、価値創造に繋がる感恩・報恩を教育に含めていいと思います。

先ほど話した魯迅と藤野先生の関係について、創立者は第2回「特別文化講座」で、こう述べています。即ち「匠師とは、自分が一番つらいときに支えとなり、正しき道へ導く存在である。それが魯迅にとっては藤野先生であった。師弟に生きる人は、無限の勇気が湧く」と。この無限の勇気が湧くという部分が、価値、新しい価値の創造だと思います。

そしてこの講演の最後に、教育交流は民衆交流において、人と人のうちに平等性、共感の絆を育むことが出来ると言っています。それでは次は教育交流が、どうして平等性とか共感とかにつ

ながるのかということになります。創立者が考えているのは、人間教育の交流です。創立者が言っている人間教育は、その出発点は、どんな人間も、等しく無限の可能性を秘めているということです。従って無限の可能性を秘めているという意味では、みんな平等です。そこに思いが至れば共感が生まれてくるということだと思います。この内容は、人間主義の③「人間と人間、社会・自然との間の価値創造」と関連するなと思いました。

次はマカオ大の講演です。これは世界市民意識をどのようにして高めるかという内容になります。私たちは、日常的には民族意識から強い影響を受けているので、それを教育とか哲学とか宗教等を通して、人類意識にまで高めないといけないと、創立者は主張しています。この講演では儒教の五常「仁・義・礼・智・信」を通して、人類意識をこのように高めていったらどうでしょう、という提案だと思います。「仁」を通して、最終的には人類愛まで、「義」を通して人類益、人類主権にまで、「礼」を通して異なる文化を理解し尊重するところまで、ここまで高め鍛え上げていきたいと思います。

「智」というのは、地球的問題群に、みんなが智慧を出して対抗できる、ここまで高めていきたいと思います。「信」というのは、この誠実さでもって不信を信に、反目を理解へ、憎悪を慈愛へ転換していきたいと思います。これは1つの試みです。今後はそれぞれの国で教育とか哲学とか宗教等を通して、人類意識を高め鍛え上げて、世界市民意識を高めていくことの重要性を強調しています。

はい、ちょうど時間になりましたので、本日の講座はここまでにしましょう。ご清聴ありがとうございました。

# 中国における「池田思想」研究の動向（19）

高橋 強・堀口 真吾

## 1. 池田思想研究の学術シンポジウム、フォーラム等

### (1) 日中国交正常化50周年記念フォーラム

2022年11月11日、創価大学と清華大学が共催して「日中国交正常化50周年記念フォーラム——日中両国の交流と大学の使命」が、在中国日本国大使館後援のもと、両キャンパスをオンラインで繋いで開催され、約250名の教職員、学生らが参加した。

冒頭、中日友好協会の程永華常務副会長が挨拶にたち、「清華大学、創価大学を含む両国が共に手を携え、中日友好を継承する人材を育て、新時代の日中関係構築に尽力してまいりたい」と述べた。清華大学の楊斌副学長と創価大学の鈴木将史学長の挨拶に続き、以下の3名が「両国交流と大学の使命」と題して講演を行った（以下敬称略）。

前澤綾子 在中国日本国大使館参事官

李廷江 清華大学日本研究センター主任

神立孝一 創価大学副学長

ここでは、創立者の中国交流について述べた清華大学の李廷江主任の講演の一部を紹介する。

青年こそが中日両国民の相互理解を促進する上で、最も重要な要素の一つであることを歴史は示している。1960年、池田大作氏が32歳で創価学会の第三代会長に就任した後、1963年に高碓達之助氏が「日中友好の新しい代表者になってほしい」と池田大作氏を訪ね、そこから池田氏は日中友好のために金の橋を架ける決意をした。1968年9月8日に日本大学の講堂で行った国交正常化の講演は、実に重大な宣言であり、池田氏は中国問題を平和実現の鍵と考え、中国政府を公式に承認し、中国の国連復帰を支持し、これを公明党の対中政策の基本に据えることを提案した。

---

Tsuyoshi Takahashi（創価大学文学部教授）

Shingo Horiguchi（池田大作記念創価教育研究所）

池田氏は、自身の第2次訪中の際、北京で病床にあった周恩来総理と会い、中日関係史上、歴史的、現実的に大きな意味を持つ中日の会談を行った。ここで強調したいのは、周総理が30歳年下の池田氏に「アジアと世界の平和を結ぶ確かな道筋をつけ、後世の人々が日中友好の願いを実現できるように」と遺したことである。日中友好の聖火を22世紀に引き継ぐという池田氏の約束が守られていることも強調したい。池田氏は50年にわたり、総理の期待に沿って、創価大学のキャンパスに「周桜」を植えるとともに、中国大陸の東西に至るまで日中友好の種を蒔き続けてきた。中国を愛し、人類の共存、共生、共同発展の道をもって果敢に取り組む若い世代を育て関わってきた。

清華大学の日本語教育は、周恩来総理の指示で設立されたものであり、周桜が植樹されている創価大学と本日学術交流協定を締結できたことは、中日関係の発展における中日両国の大学の使命がますます重要になってきているという証であり、青年が中日関係の発展に、より大きな貢献ができるよう自身も尽力してまいりたい。

## （2）池田大作教育理念と日中友好往来フォーラム

2022年12月16日、西安培華学院と創価大学の共催による「池田大作教育理念と日中友好往来フォーラム」がオンラインで開催された。日中国交正常化50周年記念として、創価大学2022年度日中友好研究助成に採択され、同学院「池田大作・香峯子研究センター」設立12周年記念の意義を合わせて行われた。

西安培華学院姜波理事長、創価大学鈴木将史学長が挨拶し、両国友好関係の永続のため、両校の更なる教育交流に力を注ぎ、人材育成をしていく決意が述べられた後、基調講演を含む5名の研究者による発表が行われた。

ここでは、基調講演を行った陝西師範大学池田大作・香峯子研究センター主任の拝根興教授の講演要旨を紹介する。

拝根興「中国大陸の池田大作研究ブームの形成」（陝西師範大学）

中国で池田研究が広まってきた理由について述べていきたい。1980年代、池田大作先生は、北京大学や復旦大学などから名誉教授を授与されている。その頃、池田先生とアーノルド・トインビー博士との対談集『21世紀への対話』の中国語版が出版され、中国全土の知識人の手に届くようになった。更に、敦煌文物研究所名誉院長の常書鴻博士や北京大学副学長を歴任した季羨林教授等との対談集も研究者たちにとって重要な資料となっていった。

更に、池田先生は10年にわたり中国を訪問し、その度に代々の国家の指導者との交流を行い、両国の友好の発展に努めてきた。これにより、中国国内では、池田先生が平和を愛し、教育や文化交流に力を注いでいることを理解する人が増えていった。更に、池田先生の創立した創価大学



の建学精神等にも触れる機会が多くなり、大学間交流も盛んになっていった。

こうした背景から、2000年代になって北京大学に「池田大作研究会」が発足し、以後、中国国内で多くの大学内に池田思想研究所が設立されるようになっていった。

2000年代には、戦争、環境破壊、自然災害など、多くの問題が世界的に表面化してきた。こうした問題の解決の為に、池田先生は常に的確な提唱を行ってきている。中央テレビ台などで池田先生の特集が放映されてきたこともあり、中国社会にも大きな影響を与えるようになってきている。

2006年には、創価大学が北京事務所を開設し、各地の研究所と連携をとって池田思想国際学術シンポジウムを定期的に開催するようになり、国内外の研究者同士の連携も深まっていった。平和、教育の発展を主張し、交流と対話を強調する池田先生の思想の体系や意義を研究し、それを中国国内の発展、教育の充実に活かしていきたいという研究者が増えてきているのである。

この他、本フォーラムで発表した研究者を紹介する。

叢暁波「池田大作の教育思想と実践」(創価大学)

肖 克「池田大作の徳性生活思想の特徴と貢献」(東北師範大学)

譚 皓「日本人の中国留学史と歴史的意義の共有」(天津大学)

馬樹茂「敦煌と池田大作—私と西安培華の縁」(西安培華学院)

### (3) その他(学部生、院生、学生団体等のシンポジウム)

#### ①「第1次訪中」48周年記念大会

2022年5月28日、仲愷農業工程学院の学生団体「廖承志・池田大作研究会(廖池会)」による、「池田先生第1次訪中48周年記念大会」が同会結成7周年記念として開催された。廖承志氏と池田大作氏の精神の普及について、今年度に行った様々な活動と成果が総括された後、同学院「廖承志・池田大作研究センター」の高岳侖主任が同会の今後の発展への期待と祝辞を述べた。その後、蔡立彬副主任が周恩来総理と池田大作氏が会談した際のエピソードを紹介し、日中両国の永遠の友好のため、両氏の思想研究を出版や論文という形で今後も推進していくとともに、同会が日中友好に積極的に貢献するよう激励した。

#### ②日中学生オンライン交流会

2022年6月12日、創価大学と深圳大学の学生によるオンライン交流会が行われ、日中両校の学生55人が参加した。交流会の中で、深圳大学の王序進教授が講演を行い、深圳大学と創価大学の交流の経緯に触れ、池田氏のこれまでの中国との交流を紹介し、日中友好の重要性について

語った。また、外国語交流による国際的な視野を広げ、両国の距離を縮めて新しい友好関係を築く交流会となるよう励ましを送った。

### ③周恩来・池田大作会見 48 周年記念シンポジウム

2022 年 12 月 5 日、仲愷農業工程学院の学生団体「廖承志・池田大作研究会（廖池会）」が、周恩来総理と池田大作氏の会見 48 周年を記念するシンポジウムをオンラインで開催した。同学院「廖承志・池田大作研究センター」の高岳侖主任をはじめ、担当教員、来賓、研究会学生等、40 人以上が参加した。シンポジウムでは、学生による中日友好関係への期待や願望等が語られた。

高主任は、新型コロナウイルスの影響を受けた大変困難な状況にもかかわらず、毎年の恒例行事として 12 月 5 日の周恩来総理と池田大作氏との会見の日に、粘り強く開催したことを称賛し、学生たちが過去を引き継ぎ、更なる友好を積み重ねていくことで、中日両国の友好関係を、幾世代にもわたって貢献して欲しいと呼びかけた。

### ④第 8 回国際青年フォーラム

2022 年 12 月 17 日、台湾・中国文化大学の「池田大作研究センター」が主催する第 8 回「国際青年フォーラム」が台北市の同大学で開催され、「21 世紀の青年—平和・文化・教育」のテーマのもと、約 100 名の教員、学生らが参加した。

中国文化大学の王子奇学長らが挨拶し、同大学をはじめ台湾大学・中山大学などの大学院生が、計 7 本の論文を発表し、池田氏の教育哲学を考察した。

## 2. 論文・講演発表等

### (1) 創立者池田大作先生が日中国交正常化 50 周年を記念して『日本学刊』に寄稿文を発表

中国社会科学院日本研究所と中華日本学会が共同で発行している総合的な日本研究の学術雑誌である「日本学刊」2022 年第 4 期に、創立者は「承前启后, 继往开来(過去を継承し、未来へと拓く)」と題し寄稿文を発表した。

冒頭、創立者は、日本の総合月刊誌『文藝春秋』1965 年 8 月号に掲載された自身へのインタビューにおいて、世界の平和を確立するために、中華人民共和国を一刻も早く承認し、国連への加盟を積極的に推進すべきであると初めて発言したことに触れ、今日に至るまで、この信念は変わることはないと述べた。

次に、この論文発表から 3 年後の 1968 年 9 月 8 日に、1 万人を超える学生の前で行った「日中国交正常化に関する提言」について回想し、多くの友好的な人々のたゆまぬ努力と様々な障害を乗り越えて実現した両国の国交正常化によって、日中間の交流が盛んになったことを喜ぶとともに、提言の中で、「核時代において、人類を絶滅の危機から救う鍵は、国境を越えた友好関係

の確立にある」と述べたことについて、将来的には、両国の若い世代に注目し、お互いに実りある平和・文化・教育交流を行ってほしいとの期待を寄せた。

最後に、中国の詩人王維が、親しい日本の友人である阿部仲麻呂に贈った詩を通し、物理的な距離が短くなった現代において、国際情勢が変化する中でも、国境や人種の違いを超えて人と人との絆を深め、次世代に向けたより広い絆を築いていきたいと念願。さらに、日中国交正常化50周年にあたり、両国が相互信頼と友好を基礎に、真に開かれた心であらゆる障害を克服し、未来と平和のために人々の交流をさらに深め、両国の友好の歴史に新しい未来を共に築くことへ期待を寄せた。

## (2) 創価大学通信教育部で中国の池田思想研究者によるオンライン授業「人間教育論 B」を開講

中国の各研究機関による池田思想研究のこれまでの成果の発表の場として、創価大学通信教育部生を対象に、複数の講師陣によるオムニバス形式のオンデマンド授業「人間教育論 B」が2022年4月より開講された。

担当した研究者、タイトルは以下の通り。(順不同)

黄順力「池田大作平和主義『民衆外交』思想と日中友好」(厦門大学)

温憲元「池田大作の平和主義思想」(広東省社会科学院)

高岳倫「平凡な国家公民からを非凡な世界公民へ——学びと研究を通して池田大作世界市民教育思想を理解する」(仲愷農業工程学院)

紀亜光「『周池の友情』と『周池の精神』」(南開大学)

冉毅「池田博士の人間主義・人間革命論」(湖南師範大学)

賈蕙萱「池田大作夫妻との幸運な出会い」(北京大学)

李俄憲「池田大作の文学理念——その児童文学における倫理価値を中心に——」(華中師範大学)

陶金「『平和』・『対話』と二十一世紀の『女性』——池田大作先生の現代女性観について」(大連海事大学)

崔学森「池田大作の平和思想と実践」(大連外国語大学)

劉愛君「中国の大学における池田大作研究と青年の育成～大連工業大学の実践を例として～」(大連工業大学)

胡令遠「世界平和のため：池田大作先生の思考と行動」(復旦大学)

李彦良「池田大作研究センター着任後に会得したもの」(台湾・中国文化大学)

唐彦博「池田大作の国家指導者における役割と発展」(台湾・中国科技大学)

高橋強「創立者の『4つの主義』の特色」（創価大学）

叢暁波「幸せとは何だろう－池田幸福思想を兼論して」（創価大学）

### （3）執筆論文等

『日本研究文選（1981-2020）』（社会科学文献出版社、2021年5月）

林昶「創価学会が中国の表舞台に立つまでの歴史的考察——『人民日報』と書籍メディアを中心に」（南京大学）

『日本学』第21号（世界知識出版社、2022年6月）

賈蕙萱「池田大作——北京大学の特別な日本人友人」（北京大学）

『大連大学学報』2022年第3期「北東アジア研究 - 池田大作特集」

張曉剛「池田大作の世界平和思想と中国伝統和合思想との同異点の分析」（長春師範大学）

劉愛君・鄭培国「池田大作の“対話”思想と実践の分析」（大連工業大学）

洪剛「池田大作氏の生命尊厳思想を海洋運命共同体の視点から分析する」（大連海事大学）

『長春師範大学学報』2022年7期

彭傑・陳曦「池田大作の“生命尊厳”思想研究」（大連海洋大学）

### 3. 新設の池田大作研究機関

機 関 名：河北外国語学院「池田大作研究センター」

設 立：2022年4月27日

所 長：趙騰（日本語学院学年主任）

設立趣旨：民間交流を通じて両国の相互理解を促し、友好の発展に多大な貢献を果たした池田大作の足跡と理念の研究を深めることで平和への方途の探求を目指す。

### 4. 池田研究の成果等

2022年度の創価大学「日中友好研究助成」に採択された研究者が、創価大学で3か月間の短期滞在研究を行った。滞在教員及び研究テーマ、滞在中に行われた研究会について紹介する。

「研究者及び研究テーマ」

崔学森「池田大作の政治思想と実践に関する研究」

（大連外国語大学）2022年7月より

肖克「池田大作の道徳的生活と道徳育成思想及び国際的宣揚効果の促進」

（東北師範大学）2022年11月より

譚皓「近代中国の日本留学生たちについての研究」

(天津大学) 2022年12月より

楊衛芳「周恩来、池田大作と人類運命」

(天津大学) 2023年1月より

張曉剛「池田大作世界平和思想と伝統思想の和合思想に関する比較研究」

(長春師範大学) 2023年3月より

「日中友好研究助成による研究滞在者との研究交流会」

2022年9月5日 崔学森「池田政治思想の理論と実践」(大連外国語大学)

2023年1月23日 肖克「池田大作の徳性(美德)生活の概念と内容の特徴」(東北師範大学)

譚皓「近代日本人留学史」(天津大学)

## 牧口常三郎著 『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』

(『新教』第5巻第12号別冊、創価教育学会)

### 解題

牧口常三郎は、1933年2月4日に長野県で起きた左翼教員検挙事件および、それ以降に起こった教員赤化事件の転向者らに対して「完全転向」指導を試みている。その内容を示す資料が『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』というパンフレットである。この資料の元になったのは、戸田城外が編集兼発行人として日本小学館から発行した教育雑誌『新教』第5巻第12号(1935年12月刊)に掲載された文章で、翌年初頭辺りに別冊のパンフレットとして配布されたようである。

『新教』第6巻第1号(1936年1月刊)には「告 『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』と題する昨十年十一月号の論文を、別刷として広く頒つことにした。御心当りへ配布されんとする篤志の方には、残部のある限り贈呈いたす。御申込下さい」(55頁)とあるが、同第5巻第11号(1935年11月刊)を確認すると同論文は掲載されておらず、パンフレットの表紙には「『新教』第五巻第十二号別冊」と明記されているので、第11号に掲載されたという記述は誤りで、第12号に掲載された後、別冊として配布されたと考えられる。

『新教』には、主に教員が授業で使用する副教材となるような記事が収録され、ほかには授業案、論説などが掲載されている。他の教育雑誌と異なるのは、牧口常三郎の提唱する創価教育学に基づいた論説が中心になっており、それを普及させる役割を担っていたことであろう。『新教』の第5巻第11号の巻頭言から「宗教革命」という文言が登場して以降は、宗教に関する論説も目に付くようになる。『新教』第6巻第1号～第6号(1936年1月～6月刊)までの表紙には「教育革命」と「宗教革命」が大きく掲げられている。第6巻第7号(1936年7月刊)は『教育改造』と改題された。1936年4月頃には創価教育学会の活動方針として「教育革命」と共に「宗教革命」が掲げられるようになった。戸田城外が発行した教育雑誌および現在までに発見された『新教』及び『新教』の前身である、『新進教材 環境』、『進展環境 新教材集録』、『新教材集録』、後継誌である『教育改造』については、『評伝牧口常三郎』(「創価教育の源流」編纂委員会編、第三文明社、2017年、313・354～359頁参照)、『評伝戸田城聖・上』(「創価教育の源流」編纂委員会編、第三文明社、2019年、297～299頁参照)に詳しくまとめられているのでそちらを確認していただきたい。

今回、資料紹介するのは、『新教』第5巻第12号に掲載された文章をもとに別冊のパンフレットとして構成された『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』である。資料紹介として復

元するにあたって、池田大作記念創価教育研究所に所蔵されているマイクロフィルム版複写物を原典とした。表紙には、右側に発行媒体を示す「『新教』第五卷第十二号別冊」、真ん中にタイトル「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」、左側に発行元を示す「創価教育学会」が記されている。また押収された資料であることを示す「押証第二四号」「東京地検 昭和18年 押第七五六号 内ノ24号」の貼り紙が付されている。

内容は、〈巻頭言〉の「教育改造と宗教革命」、〈本文〉の「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」、〈奥付〉の「主張」で構成されている。本資料紹介ではパンフレットとしての一体性を尊重し、〈巻頭言〉と〈奥付〉も収録している。「教育改造と宗教革命」は『新教』第5卷第11号の「巻頭言」である「教育改造と宗教革命」と同じ文章が再録。同号で「巻頭言」と表記されている箇所はパンフレットでは「青年教育者の使命」に変更されている。この〈巻頭言〉は、『牧口常三郎全集』第9卷（第三文明社、1988年）に収録されており、同書の解題では『新教』第5卷第12号別冊が出典とされているが、後に同第5卷第11号が発見され、同号の「巻頭言」として掲載されていることが判明した。執筆者は牧口常三郎。〈奥付〉の「主張」は、『新教』第6卷第1号～第6号までの巻頭頁（同第6卷第2号には無い）に掲載された本誌の「使命」「主張」として掲げられたものと趣旨の文章である。執筆者は不明、おそらく編集部の手によるものと考えられる。

詳しい内容の説明および解釈上の注意については、本号掲載の拙稿「治安維持法下における思想犯転向輔導施策への牧口常三郎の対応に関する研究—牧口常三郎の『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』を読み解く—」を参照いただきたい。

（岩木勇作 記）

## 凡例

- 一、『赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか』を資料紹介として復元するにあたって創価大学池田大作記念創価教育研究所所蔵のマイクロフィルム版複写物を原典とした。
- 一、〈本文〉および〈巻頭言〉・〈奥付〉の字体は、新字、旧仮名遣いで統一している。
- 一、原文は基本的に縦書きだが横書きに改めている。横書きは左書きで統一した。例外として図表は縦書きのままである。
- 一、原文の図表に枠線はないが、見やすさを考慮して枠線を入れている。
- 一、見出し及びタイトルはすべて太字で表記した。
- 一、誤字等については（ママ）とし、（ ）内で正しい語句を示した。
- 一、おどり字のくの字点は「ヽヽ」「ヾヽ」または「ヽヽヽ」に改めた。
- 一、原典にある修正等の書き込みについてはこれを反映しない。

〈巻頭言〉

青年教育者の使命
----------

## 教育改造と宗教革命

国民生活の全般的改善の国策を建てるが為には、財政経済等のそれ等は、固より緊急には相違ないことではあるが、もう少し根本的に大観するならば、教育改造の国策から確立しなければ、枝葉末節の姑息策にしか過ぎないとは、吾々が屢々論議した所である。而して、その教育改造を企図するに当り、多年注入教育の伝統に毒せられた教育の制度並に内容を改めんが為にはその根本中核をなすべき宗教革命にまで及ばない限りは、永久に画竜点睛を欠くの失を脱し得ぬであらう。

然らばその宗教革命は如何にするか。現代の科学とは背反するものとして、マルキスト並にすべての科学者達から擯斥を受け、阿片の如く信を失墜してゐる既成宗教を、思ひ切つて抛棄しなければならぬ。然して後、更に科学的文化生活に合致して一害なく、且つ完全に国体に適合すべき真実の宗教を選定しなければならぬ。

かゝる根本中核の充実せざる教育が、如何に普及したればとて、畢竟、空洞の喬木か、究極目的の定まらぬ航海の如きものに過ぎまい。この事は嘗ては仏国と同様に、宗教を敬遠したことを誇りとして来た我が国の教育が、精神教育の結果に於て甚だ貧弱であるのに鑑み、近来漸く宗教教育を思ひ出し、俄にその調査機関までも設けるに至つたことが証明する所であらう。

嘗ては犬猿の関係の如く遠ざかつてゐた教育と宗教とが、斯くまでに接近しなければならぬことの必要が感ぜられるに至つた以上は、勢ひ宗教革命にまで進展するのは避け難き帰結といはねばなるまい。何となれば在来の既成宗教はいやだが、教育内容の根本中心として宗教要素がなくてはならぬ。『河豚は食ひたし命は惜し』何とか名案は無いものかと思案投げ首の体たらくなることが、知識階級の偽らざる総念であらうからである。

こゝまで来ると、最早問題は簡単となる。所謂宗教革命の大問題が、さやうにたやすく出来るか否かといふことである。これに対して吾々は『出来る』と断言するだけの確信を持つものである。勿論近来の生活難の非常時に乗じて雨後の筍のやうに続出するインチキ宗教の如きを意味しはせぬ。もしも純真に真理を追求し、正善を願ふて怨嫉せず、歪曲の根性を反省して、道理に従ふに臆病ならざるものであるならば、知ると共に信ぜざるを得ざる底の宗教が容易に求め得られるのである。而してそれが得られたならば、他のすべての分業生活に於けると等しく、初めて教育の根柢が確立される筈のものである。

さりながら、斯やうなる大生活改革は、所詮、純真にして真理を求め、正義の為め、国家のためには、敢然として闘ふだけの気概ある青年教育家にあらざれば、てんで相手にされぬものであらう。かのそんな宗教があるものかと嘲笑するか、若しくは有つて困ると怨嫉するかして、殊更に耳を塞ぐ階級の如きは共に語るに足らぬ。是等は宗教問題に限り、『知らしむべからず依らしむべし』といふ無智識階級と同様にして、しかも始末の悪い部類に属することは、少し試して見れば直に肯かれる所であるからである。しかしながら、たとへ少数でも、新鋭なる率先者が実生



活に証明した以上、必ず依らざるを得ざるに至らう。

偶々文部大臣の諮問機関たる宗教教育協議会の委員会に文相になした答申案が発表されたが、右の理想から見れば誠にくだらないものである。失礼ながら宗教の本質を知らない教育家と、教育の本質を知らない宗教家と、そして偏狭なる各分派に囚はれ、公正に自他の比較検討が出来ず、詐り親む人々の寄り合ひなるが故であらう。一国教育の首脳者がこんなものを参考しなければならぬかと思へば情ない極である。不服とあらばいくらでも議論する。希くばもつと真剣に研究せられよ。国家教育のため、真に求むるなら道は近きにある。

〈本文〉

## 赤化青年の完全転向は 如何にして可能なるか

全国数万の赤化青年転向指導のために

創価教育学研究所長 牧口常三郎

### 序 説

赤化事件に関係した禍によつて郷里の教育家からいつまでも疑ひの目を以て見られ、悲惨な生活を送つて居る在京者の四君が不思議な因縁によつて本会の正会員となり、半歳余り創価教育学の科学的研究から、遂に宗教革命にまで徹底した結果、茲に完全なる転向が出来、明朗勇敢なる生活に復帰したことを赤裸々に郷党に報告して謝罪すると共に同境遇に苦悩しつゝある百余名に光明を与へんとする目的を以て、それらの四名と共に余は某県に旅行して左の如き講演をして帰京した。これは全国の数万人を超えたる同境遇の青年に対して共通の事として、教育家諸君の一顧を煩はすに足るべしと信ずる。

吾々は先づ内務省警保局、警視庁労働課長等を数回訪問、関係教育家等と懇談して少からず感動を与へ、内務省より郷里の警察部へ特別電話までかけて貰つたこととて、万事に都合よく完全に予定の目的を達したものである。

- 一、完全転向を保証する原理はあるか。
- 二、完全転向とは何を意味するか。
- 三、その証明は何を以てするか。
- 四、その基礎たる宗教とは何ぞや。
- 五、宗教革命は可能なるか、その方法。
- 六、国体と一致したる宗教とは如何。
- 七、創価教育学との関係如何。

## 一、完全転向を保証する原理はあるか

現在の赤化青年のすべてを完全に転向せしめ得るだけの指導原理はあるか。もしあるとせば、本人は勿論、社会のためにも、はた日本全国に於て知識階級の最も注目すべき緊急事項ではないか。だが、「今の世にそんな事が出来るものか」と、真面目に考へようとししないのが普通のものである。これは今日まで転向者は多くても、大概是止むを得ざる境遇や事情からであつて心の奥底から目醒めたのではないと思はれるから無理はない。といつて、我が国の数千余名の青年教育者がこの儘朽ち行くのを袖手傍観することも出来ないとしてか、一人前百余円も出して赤色脱退の講習などに派遣するのを見れば、内実は注意されるに相違ないと信ずる。そこでもしも、實際上に完全転向の証明がされ、その基づく原理が説明されるならば最早疑ふ余地がないではないか。之が吾々の当地へ参つた重要な理由である。たゞしこれは局外者としての立場から言ふことで、事件の当事者としては、その前に「皆さんに大なる心配をかけて、済まなかつた。就ては不幸中の幸に完全なる転向が出来たつもり故、証拠となつて、他の友達をも導びきたい」といふ謝罪の意味である事は申すまでもないのである。

これだけを表明したならば、もう、いつまでも過去の怨みを持たれる方はあるまい。悪かつたには相違ないが、その悪を未然に反省せしめるだけの先輩も無かつたといふことには、責めるものにも反省の余地があらうからである。ともかくも今回は警保局や警視庁や特高警察部等へ亘りをつけた上、教育界へ宣明したのであれば、もはや関係者には安心されて然るべしと思ふ。これ以上に運動がましきやうの意味は毫もないことだけは特に御断りしておく。

## 二、完全転向の意義如何

完全なる転向とは何を意味するか、先づ以て判明されなければならぬ。先日警視庁の労働課へ帯同して、転向にも無数の程度があるなどを話し合つたが、消極的と積極的、利己的と社会的等、種々の検討が必要であらう。少くとも左の三ヶ条だけは要求されねばなるまい。

- 一、皇室中心の国体観念と合致し、虚妄なる観念論的日本精神でなくて充実したるそれたる事。
- 二、あくまで合法的手段の生活をなす事。

これだけでも転向者たるに於て今の内では沢山でないか。しかしながら、これだけならば気の抜けたピールのやうなもので、毒にはならぬが、薬にもならぬといふ非社会的の個人主義で、教育者としては最劣等級のものといはねばなるまい。是に於てか、こんな消極的な転向よりは、も一段飛躍したものでなければならぬ。そこで今一ヶ条を加へなければならぬ。

- 三、自己一身を衛れば足るといふ消極的の個人主義の生活を脱し、積極的に社会の指導に任ずるといふ愛国心に燃える事。

かの階級闘争の手段として自国を超越して世界のプロレタリアをあてにするといふ、観念論的なマルキシズムは全く捨てると共に、日本精神も内容の空虚なる観念論に満足せず、盲目的感情

論に墮せず、国体の根柢にまで突き詰めた上で、建て直つた教育者とならねばならぬ。而して合理的計画的の教育をなし、他の文化的分業者が悉く科学的指導によつて挙げつゝある程度の高い能率を教育者も挙げ得るやうにならねばならぬ。是に於て初めて前科を償却した完全教師といふことが出来るであらう。

### 三、何を以てその証明をするか

この事を何によつて証明するか。単なる観念論的理論だけではなく實際生活によつての証明でなくてはなるまい。而してその上にその基づく理論が説明されるならば、もう疑ふべからざるものとしなければなるまい。この場合に「文証と現証と道理との三つが具備しなければ信ずる勿れ」といふ釈尊の御遺言が役立つのである。

その現証として完全転向せる四君の告白が如何ほどの価値を持つかは、こゝに云ふべき限りではない。が、全国の赤化事件の当事者が等しく憂鬱の生活に沈淪してあるのを普通とする中に、敢然として警視庁や警保局を訪ひ、仇敵を忘れて朗かに懇談し、積極的に同じ境遇者に呼びかけんとする途上にある以上は、これをだも疑ふのはあまりに(マア)怪疑論者でないか。それよりは、「何故か」の研究こそ今後の方針として重大でないか。然らば問題は最早その根柢如何といふことに進んだものであらう。いかに立派な言動でも人間同志では欺くことが出来るから、容易に安心は出来ない。そこに宗教的根柢の要求が生ずるのである。

といふて、如何なる宗教でも偽れぬ保証になるかといふと、さうではない。生き仏の如く尊敬を博して居る高僧や牧師でも、随分如何はしいものがある。氏子総代が公然賽銭をごまかしても神罰がないといふ世の中ではそれもあやしい。是に於てか、正善必賞、邪悪必罰といふ文証と道理と現証とが具備した宗教でなければ人格の保証にはなれないことになる。

といふと、そんな宗教が今時あらう筈がないと、又一笑に附するかも知れない。が、これとてその人々が現在に身・口・意の三方から証明したら、最早疑ふのが無理でないか。

四君の言によると私に何か非凡の力でもあつて、完全転向をさせた如くに聞えるかも知れないが、これは全く間違ひである。頭脳明晰なる為マルキストにもなつたほどの青年が、私の如き無名者の言説に動かされるなどは思ふのが既に間違つてゐる。たゞ経文通りの実証が、てき面に表はれ、それが一々道理に合ふといふ説明がつくからたまらない。それが為めには如何ともする能はず、信仰に入つて見ると、こゝにマルキシズムや、ありふれた宗教とは全く異つた境地在展開するので、行と解とが二つながら進んで来、するところでは今までの独善主義で到底、居られなくなつた結果、今度の如き頼まれもせぬのに、苦しい中から自腹迄きつて同境遇者に呼びかけ、聊か罪亡ぼしと共に、社会奉仕をしようとするのである。こんなことは既成の宗教に囚はれた見解では、恐らく理解され難いことで、五年も十年も宗教生活を重ねてさへも出来ないことを半年や一年で、生意気だと評価されるであらう。そこでこの四君の場合に於て、単なる枝葉の如き、浅いものなら証拠にはならぬが、宗教の革命、信仰によつて心底の根本が改められたればこ

そ、完全転向が出来たことが肯かれると共に、宗教革命までに達しなければ、此種の救済が出来ないといふことが言へるであらう。吾々はこれ以外に恐らくは如何なる方法もあり得ないといふ仏語を疑ふ能はざるものである。がこれだけの説明では到底納得させることは出来ないであらうが、今は之れ以上には及べないことを遺憾とする。たゞこれ以上のものが他にあるならともかく、さもなくば文証と現証と道理の三具足を条件として、実験されんことを切望するものである。

赤化教員諸君よ、破廉恥罪とは異ふぞ。完全転向が出来たらば、いつ迄も憂鬱であつてはならぬ。維新革命の志士は大概一度は獄舎に修養したものでないか。今日の立憲政治は往年自由党の諸志士が藩閥政府と闘つたお蔭である。たゞ他力を頼み、独を慎しむだけで、無害とはなつたが、有益とならなければ真の甦生とは云へない。悪を去ると共に善に向つて敢然と進んだ以前の勇氣を恢復してこそ、初めて毒が變じて薬となるのである。そのためには自行と化他との両生活を並行せねばならぬことを記せられよ。

#### 四、その基礎たる宗教とは何か

然らば完全転向の根拠たる宗教とは一たい何か。之に答へるのは造作ないが、幾人にも試してみると、十中の九分九厘までその名前を率直にいふと、聞いただけで、既成宗教の基礎觀念から「又例のか」と、怨嫉輕蔑の感情を起し、認識もしない前に評価して、真面目に聞かうとはせぬものである。それが經文に明記される文証の通りであるのに驚かされるので、少しく予備的な断りを必要とする。

他の事なら何でもないことが、宗教問題に限つてさうであり、一たん怨嫉の感情が遮つたが最後、もう常識を失つて仕舞つて、狂態にまで至るものがあり、それを如何なる智者でも学者でも宗教家でも、小さき個我を捨てきれぬかぎり、必ず免れ得ないこと、恰も罪人が警官の前に立つたやうになるから、斯くは念を押すのである。

一たいこれは何故かと次の疑ひが起るであらうが、經文に何等カラクリがあらう訳はない。正善と慈悲以外に何物もないから、正直であり個人主義でないならば、嫌ふ筈がないのに、さやうの現証が起るのは要するに心底の歪曲がそれによつて暴露されると解釈するより外に途がないのである。それが乃ちこの宗教が人間の善悪判定の明鑑であり、従つて勸善懲惡の保証であるとされる所以である。

#### 五、宗教革命は可能なるか

さてその宗教革命の問題に入るに當つて、如何なる宗教を選定すべきか。これは前記の完全転向の三条件を直ちに之に適用してよいと思ふが、要するに科学に背反せずして、しかも現当二世の生活原理たるべきものたること、「古今ニ通シテ謬ラス、中外ニ施シテ悖ラス」と教育勅語に仰せられた神ながらの大道に合致して、所謂日本精神の根柢たるべきものでなければならぬ。

果して然らばそれこそ学校教育に取り入れて差支なく、又この根柢がなくては眞の教育は出来ない。今の教育の欠陥がこゝだと断言してよいと思ふのである。純真なる科学的検討を切望してやまない次第である。

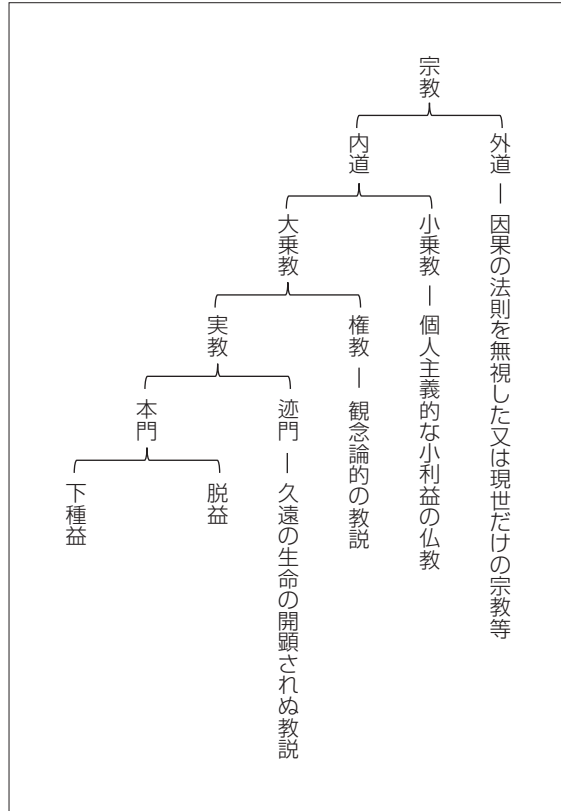
さて如何したらその比較検討が出来、而してその中から最高の宗教が選定されるかの問題に入らねばならぬが、これは仲々の大問題であつて、茲に言ふ余裕はないから、たゞ「日出でぬれば星かくる。巧を見て拙を知る」といふ伝教大師の金言に基づく、評価法の原則によつて、オリンピックの競走や、撃剣柔道の試合や、美術の展覧会などのやうな、宗教それ自身の比較討論や、現証の比較などをなすことが出来るならば決して不可能ではなく、且つ案外造作ないことだけを言ふておく。

廻りくどくも、だめを押すのは評価と認識をも混淆せず、宗教の本質を認識した上で、公正に評価されんことを切望するからである。

さて愈々是等の人々の完全転向を可能ならしめた宗教は何かといふと、それはもう御察しでもあらう所の法華經である。

といふと、天台宗や日蓮宗の各派を十把一束に批評されるのが普通であるが、これに対して茲に結論だけをいふと、その中に於ける唯だ一つしかない日蓮正宗といふ富士山麓の大石寺派をいふのである。何故に他のすべてに比較して之のみをいふかと、次の疑惑が起ると思ふが、それは明確なる歴史上の根柢があり、文証と現証と道理の三つが具足されてゐるからの事で、冷静にそれが解るならば、歪曲してゐない限りは何人でも理解し得べき事であり、理解した以上は必ず信ぜざるを得ないと思ふのである。要するに日蓮宗といへば「南無妙法蓮華經」の題目を唱へればよいと思ふであらうが、それだけでは何にもならぬもので、日蓮聖人が日興上人に血脈を相承された法華本門の本尊と、本門の戒壇と本門の題目との三大秘法に従ひ、正統なる本尊に対し奉つて、唱題するにあらざれば、眞の大利益はなく、それによる事によつてこそ、初めて賞罰が明に証明されるのである。

世界無数の宗教を比較検討することなどは、痴人の夢だと嘲るかも知れぬが、それにはちやんと私は判定の標準を示してござる。理論とその価値（功德又は利益）との両方から右の如くすれば造作ない。「快刀を以て乱麻を断つ」が如きものである。たゞ弱いものが負けるのを恐れて、正々堂々と議論することをせず、蔭でこそゝ、悪口をいふ。評価と認識とを混淆するから、いつまでたつても正邪の見別けがつかぬ。そこで今日の如き思想混乱がつゞくのである。左の五重相対がその標準尺度である。



これによつて判定するならば、吾々にでも解るのではあるが、こゝにそれをすれば大論文とならねばならぬので、一例をいふに止める。権実相對の如きは觀念論的と実証論との哲学などに比すべきものであり、小乗教とは個人的の生活法であり、大乘教とは社会的な生活法のことである等。

もしも釈迦と孔子と基督が同一の場所で会談することがあると仮定せよ。吾々凡夫の間に見るが如き、浅ましき感情衝突があるであらうか。地位名誉等の小なる個我を超越したが故に、万人の尊敬を受ける程の聖賢である以上、お互に解らない間は真理闡明のためには、己を空うして忌憚なき論議をこそすれ、釈然として師弟の關係にまで至らねば止まないものでないか。然るに「親心子知らず」の各門下がその浅はかなる見識を以てはてしなく醜き論争をつゞけ、遂に感情の衝突を以て終始するが如きは、その事自体が、既に唾棄すべき陋劣を暴露するものであらう。然るにその善悪優劣を見別けもせず、法衣を着てさへ居れば、何でも構はず妄信するといふに至つては言語同断の極ではないか。

人があり。前後矛盾の實行を敢てする、狂人でなくて何であらう。果して然らば釈尊一仏の説教が時によつて水火の矛盾があるとせば狂人の言として信ずるに足らぬものでないか。一そのこと全く信ぜぬならばまだしも、然るに仏として無上最高の崇拜を捧げながら、其中に於ける念仏と真言、禪と法華等と氷炭相容れざる論争を對岸の火事視し、しかもその何れかを妄信し、若しくは何れをも信ぜずといふに至つては何と評すべきか。理性を備へた甲斐がどこにあらう。所詮

宗教革命によつて心の根柢から建て直さなければ、一切人事の混乱は永久に治すべからずと云ふ所以である。

さて法の価値の比較に至つても要するに「日出でぬれば星かくる巧を見て拙を知る。」といふ伝教大師の金言を日蓮聖人が実証によりて裏書されたのを原則とすれば造作ない。これが即ち創価教育学の価値原則とする所である。

美術、芸術などの鑑賞はそれである。上級のもが現はれない間は最上の美として輝いて居られるが、一度上級のもが出現してそれに対するや忽ち醜と変化する。撃剣柔道なども然り、この場合弱者は強者に対し必ず嫉妬心を以て比較されるを嫌ふものである。現今沢山の宗教が蘭菊と無階級に並立し、人間の帰趨を惑はしめる所以がそれによる。

目前に小利益を与へて遠大の損害を与へる宗教は、遠大の利益を与へるためには、目前に小損害を与へて警醒せしめんとする親心の表現された宗教に対すれば悪魔である。

知らぬ間こそ今までのものが一番よいと思はるれ、一旦解つた以上は最早信ずる能はざるに至ること、恰も流線型の自動車に一度乗つて見ると旧式のそれには乗れない心持がすると同じである。

斯くの如くに比較し検討して来ると、勢ひ妙法といふ最高最大の正法に到達せざるを得ぬ。然らば最早以下の小法による生活即ち小さな利害に打算的な生活などに執着して居られないやうになるのである。これが即ち完全転向となつた根柢である。

## 六、国体と一致したる宗教とは如何

そんな最高の宗教がこの世に存在するなら「なぜ今までに顕はれないのか」とは、次に誰にも起される疑問であるのが判で捺したやうである。この間に答へることは、同時に「国体と一致した宗教は如何」の問にも答へる事である。

日蓮聖人が最も力強く世に警告する例に挙げられたのは承久の乱である。三上皇とも鳥流しにされ給ふたあの御最後は何事ぞ。権の大夫は臣でないか。猫と鼠、鷹と雀の闘でないか。鼠が猫に勝ち、鷹が雀に敗けるといふ法があるか。と左の如く言はれてゐる。

「天子いくさにまけさせ給ひて隠岐ノ国へつかはされさせ給ふ。日本国の王となる人は天照太神の御魂の入りかはらせ給ふ王也。先生の十善戒の力といひ、いかでか国中の万民の中にはかたぶくべき。設とが（失）ありとも、つみ（罪）ある親を失なき子のあだむにてこそ侯ぬらめ、設親に重罪ありとも、子の身として失に行はんに天うけ給ふべしや云々。」（高橋入道御返事）  
斯様な強い折伏を時の政府に対つて忌憚なくされるから、あの迫害の来たのは当然である。されば日本国体に違背したる幕府に容れられないのは徳川時代でも同様であらう。是に於てか當時の政權に阿附迎合して、その勢力を得てゐた諸宗並に日蓮各派の中にありて、あくまで宗祖の正意を頑強に伝へて屈するところないのが、日蓮正宗唯一つあるのみとせば、明治の世になつて初めて顕はれることに怪しむ所はあるまい。蓋し覇道をしりぞけ、皇道を顕揚し、天壤無窮の神勅に合致するが故である。

聖徳太子や桓武天皇は申すに及ばず、和気清麿でも、菅原道実でも、楠正成でも国史中の最大忠臣は皆法華經の信者であり、徳川光圀、加藤清正、大石良雄、大塩平八郎、相馬大作、佐久間象山、勝海舟等諸英雄なども悉く法華經の信者であつたことを思ひ合せると歴史家の宗教に対する無識、歪曲から殊更に之に触れることを避けた為に教育社会には一向注意をされないで来たのであるが、法華經が日本国体といかに親密の関係があるかゞ察せられやう。「古今ニ通シテ謬ラス中外ニ施シテ悖ラス」と仰せられた「神ナカラノ大道」と契合するからである。と断定するに異議はあるまい。

赤化事件の闘士が精神の根柢として宗教革命にまで及んだ結果、初めて完全なる転向が出来、前途に輝かしい光明が認められ、茲に止むに止まれぬ積極的精神に立ち帰つた理由がわかると共に、これこそすべての赤化青年の唯一の完全転向の途であり、こゝまで至らなければ眞の積極転向は言ふべくして能はざる所として過言ではあるまい。

## 七、創価教育学との関係如何

創価教育学との関係如何といふことが最後に残る。従来の哲学的教育学は、人間の心を見詰めて、それから方法を案出しようとする傾向であるから、理論は如何に高遠でも、実際の教育に役立つことが少い。今日の教育の行詰りを来した所以であり、又我国教育界の不祥事の原因とも見られる所である。茲に於て他のすべての分業が科学的根柢によつて、最高の能率を挙げるまでに至つて居るのに鑑みて、教育法も、もつと、ゝゝ、効果的の方法によらねばならぬといふのが社会の要求である。それが為には科学的的教育法を見出さねばならぬ。医学の發達の順序に倣へば一番手近に出来る筈である。

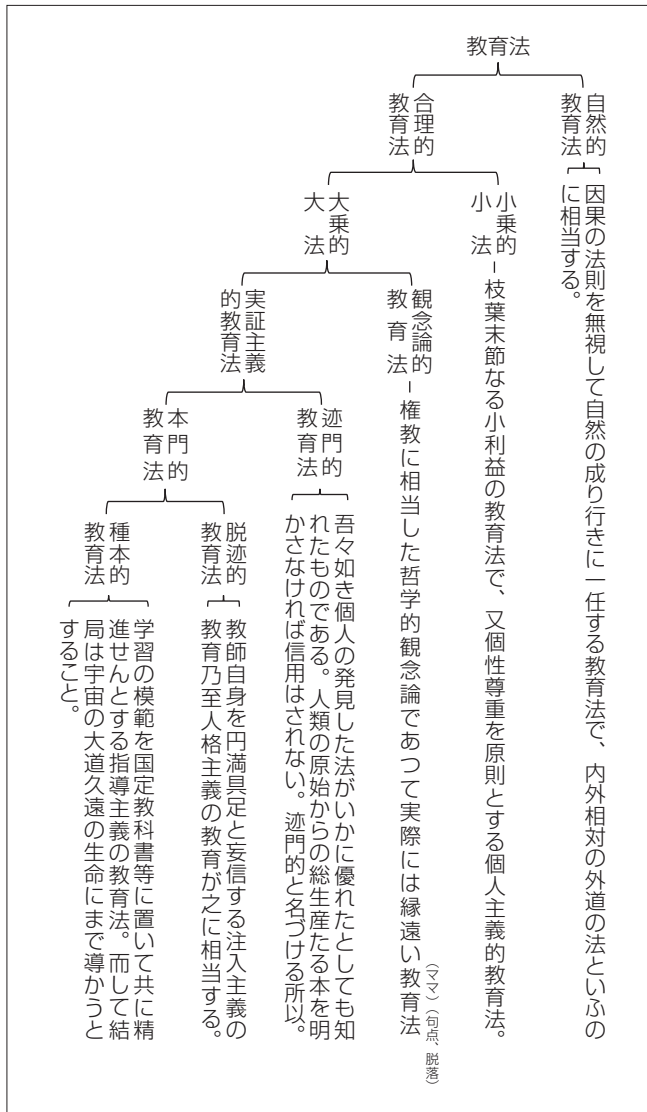
医学は哲学者の手によつて出来たものではなく、薬や治療法など人類の發生以来の経験の蓄積によつて出来たのである。教育も然り学者の指導を俟つ迄もなく、人類の原始時代から教育があると共に、治療法と同様に教育法もそれゝゝ、發明されて居るのである。現に恩給年限にも達するほどの教育家は悉く一かどの教育技術を持つて居る。それは自己一代の発見ではなくて、人類経験の総成果を継承するが為である。故にこの経験の結果を自然科学的研究法によつて帰納するならば、法、医、農、工、商等の分科科学と同様に、教育学も独立対等の分科に成立ち、實際教育家の指導原理が得られ、そこで教育の最良の大法が見出されるに相違ないといふのが創価教育学の期する所である。

此の科学の目的は教育法の最良の大法を見出さうとするものであつて、方法の研究が主ではあるが、それだけでは「仏が出来て魂の入れぬ」ものである。いかに形式の研究がされたとして、国家生活の改造の基礎には教育内容の研究対象たる国体觀念までにどうしても徹底しなければならぬ。是に於てか教育の改造には、その根本中核となるべき宗教の革命にまで及ばない限り、竜を画いて点睛を欠くに同じといふのである。

加之、教育法の価値判定にも前記宗教判定の標準たる五重相対がぴつたり当てはまる。従つて



他のすべての生活法のそれにも適用され得るのである。



教育方法の最高最大のものを求むるにしても、又その内容の究局目的を認識して指導原理とするにしても、最高最大の宗教によらなければならぬといふのが創価教育学の不動の信念である。

余はもとより斯かる小論文によつて、かゝる広汎なる大問題を解決して皆様の賛同を得んとすることは覚束ないことを知つて居る。たゞ論より証拠、今の世に如何に説明しても、とても疑惑は解けないとまでに思ひ込まれてゐる赤化青年の完全転向が出来るといふ実証を、現前に提出しての論証で之がある以上、よもや一顧の価値なしとはされまいと信ずる。

要するに宗教革命によつて心の根柢から建て直したればこそ、本人等の斯様な率直明確なる自信ある告白も出来、又見聞者のそれに対する信用も出来るといふもので、とても人力の能はざる

所と云はなければならぬ。そこで、斯やうな明確なる文証と現証と道理との具足によつて、斯かる赤化青年の完全なる転向は、宗教革命を前提とせる教育改造によつてのみ可能であつて、今までの処、それ以外には不可能と断じて差支ないと信ずるのである。が果してそれが過言でないか否かは、憂ふべき現下の我国家の為に、真率なる検討を請はんとする所である。而してなほ適確なる反証の挙がるものがないならば、全国数万を数ふる赤化青年の為、切に指導階級に対して真面目なる考慮を煩はさうするのである。<sup>(ママ)(と、脱着カ)</sup>

這問す、和氣清麿の誠忠を教授するに当り、学校では「宇佐八幡宮の神託を如何に取扱つて居るか」。宗教に無知識の歴史家たちが「触らぬ神に祟りなし」とする指導に遵ひ、お伽噺の如くにしては居ないか。果して然らば、伝説の上に史実を結び付けんとするもので、恐るべき心的影響を生徒に与へはせぬか。そんな事で国体の明徴が可能か。法華經の信仰を離れて、その説明が出来るであらふか。斯かる現実問題に直面しながら實際家諸君は「之をどうするか」と、文部省に詰め寄るだけの熱意が職責上なくてもよいかと。

〈奥付〉

### 主 張

生活改造の根底なる教育・宗教の革命これが達成手段として「智識を世界に求め」「万機公論に決すべし」の御誓文に遵ひ奉る自由論壇

政治経済等、世間的生活の改良は枝葉の剪截である。教育、宗教の改革は根茎の培養である。根茎の培養を怠つて枝養の剪截に没頭しては、<sup>(ママ)(業)</sup> 労多くして功なく、国家の滅亡を招くのみ。門前枝葉の剪截に相当する現世の塵掃除は警官等に委して可なり。吾等青年教育者は国家将来への為に根茎の栽培に努めなければならぬ。宗教家までを覚醒せしめ督励して、吾等が教育・宗教の革命を標榜し、蹶起して社会に訴へんとする所以である。

創 価 教 創 学 会<sup>(ママ)(育)</sup>  
東京市品川区上大崎町三ノ三三六  
電話高輪 (44) 四五八一・九四九

# 池田大作における「若き日の読書」の予備的研究

——「読書ノート」と創価大学池田文庫とをめぐって（1）

伊藤 貴雄・岩木 勇作・川口 雄一

## ▼解題

本稿は、創価大学創立者・池田大作（1928～ ）の著書『完本 若き日の読書』（第三文明社、2023年）に「特別収録」として配された「読書ノート」の抜書の出典調査に関する報告である。この「読書ノート」は、もともと『第三文明』第3号～第8号（第三文明社、1964年3月～8月）にかけて連載された作品のことである。『雑記帳』という私的なノートから抜粋されたもので、副題には「入信前後（昭和21年～22年頃）の雑記帳から」と掲げられていた。すなわち、この「読書ノート」は、池田の「若き日の読書」の軌跡の手がかりを示す重要な資料である。なお、この資料は『池田大作全集』全150巻（聖教新聞社、1988～2015年）に収録されていない。

若き池田の読書といえば、彼自身の著作『若き日の読書』全2巻（第三文明社、正＝1978年、続＝1993年）がよく知られている。これらは、同じく『第三文明』の連載（正＝1977年1～12月、続＝1992年1～12月）を初出にもつエッセイ集である。青年時代に読んだ古典的名著が取り上げられ、当時の読後感や戸田城聖（1900～1958）のコメント等が紹介されている。いうまでもなく、連載時の諸状況に対する鋭い緊張感も織り交ぜられた作品である。

この「読書ノート」と『若き日の読書』（正統）とで取り上げられた古典的名著は、必ずしもすべて重なり合うものではない。両著とも、「若き日」を過ぎて発表された池田の作品と比べてよければ、後者の方には回顧的性格がより強く、前者の方が「若き日」の記憶をより鮮明に残している。要するに「読書ノート」は、「若き日」により近い時点で池田が公表した資料であり、若き池田の思想形成の内容とその意義を明らかにするうえで、極めて重要な手がかりなのである。

この「読書ノート」の解析には一定の手続きが求められる。そのほとんどの部分が古典的名著の抜書で成り立っているからである。これらの抜書の選定と配列との意味の解明が求められる。この解明によってつぎのような問いを解くことが可能になるであろう。——「若き日」のノートを公表した池田は、1964年当時、どのような意図を抱いていたのか。また、これらの書目を通じて池田は、どのような思想形成を歩んだのか。こうした「若き日」の読書を背景にもった池田

---

Takao Ito（創価大学文学部教授）

Yusaku Iwaki（創価大学学士課程教育機構非常勤講師）

Yuichi Kawaguchi（創価大学法学部非常勤講師）

と戸田との出会いは、池田自身の内部においてどのような思想ないし信仰を可能にしたか。

その一方で、「読書ノート」における抜書の1つ1つがどこから由来するものなのか——池田はどの書誌を通じてこれらの言葉に出合ったのか——という事実がまだ十分に明らかにされていない。それにもかかわらず、この事実認識から始めなければ、上の諸問題に答えることができない。少なくとも、池田の思想形成を追経験し、内在的に理解してゆくような研究は、このような認識を避けては不可能であろう。本稿は、こうした観点に立って調査を進め、まとめたものである。

以上の問題関心にもとづいて本稿は、「読書ノート」に掲載された出典の情報を調査し、明らかにしたものである。ただし、十分に明らかにし得た出典は、当該調査の結果の一部にとどまる。本稿では当該調査の過程で確認できた現時点での認識や情報を、仮説や推定にとどまるものも含めて明らかにするものである。いうまでもなく望まれるのは、仮説や推定ではなく、確実性の高い情報の全面的な公開であろう。そのためには、なお多くの時間と資料とを要する。そこで、本稿は、そうした展望を将来に見据え、池田研究を核とした近現代思想史研究の第一歩としてまとめたものである。

以下では、本篇に関わることとして、(1)「読書ノート」の出典調査に着手した経緯、(2)本稿の学術上の意義、(3)本稿の編集上の注意(凡例)について述べ、本稿の特性と学術上の意義とを示す。なお、本稿(本篇)の作成にあたっては、多くの協力者による助力を得ることができた。主に創価大学の学部生(村木香一、小谷伸弘、中川和也、福田義輝)並びに卒業生の有志による助力である。ここに記して深く感謝申し上げる。ただし本稿の記載に関する責任は原則として編者が負っている。

## 1. 「読書ノート」の出典調査に着手した経緯

まず、「読書ノート」の出典調査に着手した経緯を記しておきたい。本稿の内容はこの経緯に大きく方向づけられているからである。そしてこの経緯は、本来別個の事柄でありながら相互に関連する2つの事情から成っている。(1)演習「創立者の若き日の読書に学ぶ～「池田文庫」開設25周年記念～」の開講と(2)『完本 若き日の読書』(前掲)の刊行計画という2つの事情である。

### (1) 演習「創立者の若き日の読書に学ぶ～「池田文庫」開設25周年記念～」の開講

2022年度秋学期に創価大学(以下、本学と表記)の共通基礎演習の1つとして「創立者の若き日の読書に学ぶ～「池田文庫」開設25周年記念～」が開講された。当該演習は、本稿の編者3名のほか、勘坂純市教授(池田大作記念創価教育研究所所長)、牛田伸一教授(同所員)、アンドリュー・ゲバート教授(同所員)と共同で実施した、いわゆるオムニバス授業である。「読書ノート」または『若き日の読書』で池田が取り上げた古典的名著を、各教員が主題とし、読書における池田の思想的態度の析出を試みた。いわば実験的な授業である。なお、教員の試論的な講義を

前半に位置づけたうえで、後半では各学生による同様のプレゼンテーションとディスカッションとを実施した。

ところで、当該演習のもう1つの目的は、池田研究の資料として本学図書館所蔵の池田文庫の意義を確認し再評価することにあった。池田文庫は、創立者が本学学生の学問・研究のために寄贈した約7万冊の図書のことである<sup>1</sup>。この書籍群のなかには、まさに「若き日」の池田の手沢本（線引き・書き込み等のある書籍）が含まれている。これらの手沢本は、池田研究における第一級の資料にはかならない。当該演習では、こうした諸資料の調査や活用も期待されていた<sup>2</sup>。

このような趣旨を共有した当該演習のなかでは、教員と学生とが手を携えた共同研究として授業を進めることができた。教員が資料調査や解析等の手ほどきを行ったことはもちろんとして、教員の手の及ばない資料調査の結果や、各々の問題関心と意義とをもつ主題について学生から積極的な報告があり、活発な議論が行われた。これらの一部は本稿の作業に直結している。なお、本稿の作業にあたり助力を惜しまなかった学生たちは、すべて当該演習の受講者である。本稿の内容が当該演習の開講・実施に方向づけられていると述べたのは、こうした事情によるのである。

## (2)『完本 若き日の読書』の刊行計画

上の演習の開講と並行して、第三文明社では『完本 若き日の読書』の刊行計画が立ち上がった。既刊の『若き日の読書』（正統）に、「特別収録」として「読書ノート」（付・未発表原稿）を新たに追加して刊行する計画である。そして、このように「読書ノート」を収録するにあたり、抜書の個々について出典（引用文献）を明記し、読者の便宜に供する方針を編集部が決定した。ここから本稿編者は、出典調査の協力要請を受け、作業に取りかかった。折しも、前記の演習を実施しているなかのことであり、調査対象も膨大であることから、受講者と一部の卒業生とに声をかけたところ、有志の助力を得ることができた。

『完本 若き日の読書』所収の「読書ノート」の出典調査にあたって、第一に優先されたのは、池田自身が書き残した所感と出典をもつ抜書とを識別する作業であった。「読書ノート」の文章すべてに出典が明記されていたわけではなかったからである。第二に、抜書と認められた個々の文章について、出典を明らかにしてゆく作業が進められた。この場合にも、精細な書誌情報にかまわず、まずは該当の文章を掲載した書誌の存否の確認を進めた。

<sup>1</sup> 本学図書館のホームページには、寄贈の経緯についてつぎのように記録されている。

「中央図書館 A 書庫 7 層には、創立者が若き日から収集された蔵書約 7 万冊「池田文庫」として設置しています。池田文庫は、『学生の皆さんが、大いに読み、活用して実力を磨き、成長してくれるならば、こんな嬉しいことはない』、とのご伝言を添えて、創価大学図書館にご寄贈頂き、1997 年 5 月 8 日に開設されました。蔵書は、哲学、歴史、社会科学、自然科学、芸術、文学など、幅広く、学術的にも優れた図書が多くあります。図書館では、池田文庫を、創価大学の永久財産として、継承していきます。」

なお、当該演習中、池田文庫所蔵資料の調査にあたっては、図書館職員より多大な助力を得ることができた。この場を借りて深く感謝申し上げます。

<sup>2</sup> 当該授業の内容については、『創価新報』（創価新報刊行会）が 2023 年 1 月から開始した「読書は人生を開く扉——創価大学「池田文庫」をひもとく」の連載記事を参照。

第三に、残る作業として、池田が直接手にした書誌の特定が求められる。たとえば、国木田独歩『欺かざるの記』という書籍にも多数の版があり、望まれるのは池田が直接手にした版を特定することである。また、たとえば「一人立てる時に、強きものは真正の勇者なり」というシルレル（F・シラー）の言葉は、過去に多数の人々に引用、紹介されており、池田が原典から直接引用したのか、それとも研究書等で引用されているものから再引用（いわゆる孫引き）したのかといった問題が残る。仮に該当の邦訳がなかったとすると、ドイツ語版からみずから訳文を作成したのか、英訳版からの重訳か、また直訳か意識か、といった問題が新たに生じる。池田研究のためには事実認識から始めなければならないと前に述べたのは、こうした諸事実が池田の思想的意義に大きく関わるからである。

これらについて編者は、第一・第二の作業はおおむね順調に進めることができたが、第三の作業に関しては多くを推定にとどめざるを得なかった。その理由の1つは、作業日程が『完本 若き日の読書』の刊行計画により限られていたこと、もう1つは、書誌の確定の裏づけとするべき資料がまだ十分揃っていないことに求められる。

このような事情から、『完本 若き日の読書』所収の「読書ノート」では、詳しい書誌情報の掲載を留保し、池田が手にした文献に関してほぼ確実といえる情報までを記載するにとどめた。なお、読者の便宜に供するという『完本 若き日の読書』の編集方針にもとづき、推定にとどまる書誌でも確実性の高いものは極力注記した。おそらく、この情報だけでも読者は、池田が実際に接した個々の文献を手に取り、彼の思想形成を追経験する手がかりを得ることができるであろう。

本稿の内容は、当該調査の延長上に位置づけられる。すなわち、時間的制約により調査が及ばなかった点について、更に時間をかけて調査を進めた。また、本稿では、『完本 若き日の読書』に記載しなかった推定上の書誌も、あえて掲載することとした。いわば池田研究の予備的報告としてこれを位置づけ、今後の課題を明らかにしてゆくものである。

なお、以上の出典調査は、「国会図書館デジタルコレクション」(<https://dl.ndl.go.jp/>)の実績に多くを負っている。

## 2. 本稿の学術上の意義

本稿が進めた調査・研究は、前記の通り予備的なものにとどまっている。が、この作業の先に大きな成果が得られることもまた確実である。したがって、期待される成果についてあらかじめ見通しを示し、本稿の学術的意義を確認しておきたい。いうまでもなく、将来の展望という点には、今後の課題が含意されている。

(a) 池田大作記念創価教育研究所では、2021年度より10年間にわたる研究事業のグランドデザインを提示している。このなかで、本学の建学の理念に深く関わっている牧口常三郎(1871～1944)・戸田城聖・池田大作の思想の研究を重要な事業の1つとして位置づけている。本稿は、この研究事業における池田研究の1つに数えることができる。

この池田研究に関しては、これまで国内を中心とする基礎的資料の収集・調査（これには本学草創期の関係者へのインタビューも含まれている）や、英語圏・中国語圏をはじめとする海外の研究者との学術交流に力を入れてきたが、本稿はこのうち前者の基礎的資料の調査の1つに位置づけられる。

なお、「若き日」の池田の読書には、師・戸田との思想的交流という側面も含まれる。このことから、本稿は戸田研究（延いては牧口研究）に通じる意義をもそなえている。

(b) 池田研究は、すでに幾つかの研究書もみられるが、基礎的資料という点では、まだ十分把握できていない<sup>3</sup>。基礎的資料というのは、研究対象者自身の著作や自筆資料、および引用文献のほかに、個人蔵書も含まれる。個人蔵書とはこの場合、何より本学図書館に所蔵されている池田文庫のことを指す。当該文庫には池田の手沢本だけでなく、本学の建学の理念に賛同した支援者から、池田を通して寄贈された書籍も含まれている。それゆえ当該文庫については、手沢本を判別するための調査が将来的には求められる。この研究事業を今後の課題として残しつつ、本稿は、こうした基礎的資料の調査と把握という実証的方法による究明を最優先とした。

(c) なお、池田研究は、たんなる本学の大学史および創立者の研究にとどまらないことを確認しておきたい。近現代の日本または各国の思想史のなかで、池田がその歴史の一角を形成した思想家として認識される機会には、まだ十分恵まれているとはいえない（僅少なから海外の諸大学の共同研究等に事例が認められる）。池田自身は、たしかに創価学会および創価学会インタナショナルの宗教運動を大きく発展させ導いた宗教者にちがいないが、彼が発信しつづけたメッセージは狭義の宗教運動の枠に収まるものではなく、教育や文化など広義の社会活動を世界的規模で喚起した人物にほかならない。しかもそのような彼の思想や言説は、けっして自家撞着的なものではない。

池田の思想の普遍的性格はまた、思想形成の過程とこれによって醸成された彼の教養とのなかに理由がある。本稿がとりあげる「読書ノート」は、そうした池田の思想の可能性に迫る資料的価値をもつ。したがって、本稿の学術的意義は、あくまでもその資料的価値に支えられたものである。前に述べたような今後の研究への足がかりとされることに、本稿のさしあたりの意義が認められるであろう。

<sup>3</sup> 先行研究として、蕪沢賢一「創立者にもみる、若き日々の読書——創価大学中央図書館「池田文庫」渉猟」（『創価教育研究』第2号、創価大学創価教育研究センター、2003年、287～356頁）がある。当該論文では、「読書ノート」『若き日の読書』『続・若き日の読書』に挙げられた文献と池田文庫所蔵本とを関連づけ、リスト化している。

### 3. 凡例

一、池田による抜書は、すべて  で囲んだ。原則として抜書の表記は、『完本 若き日の読書』所収の「特別収録 読書ノート」に準拠している（同書 508 頁の「凡例」を参照）。

なお、この「読書ノート」における各々の抜書は、池田により○記号もしくは1行アキを用いて仕切られている。これらの仕切りは、前後で出典が変わる際の標識とされている場合もあるが、同一の出典の抜書の間で用いられている場合もある。本稿では、これらの差異を考慮の外に置き、この仕切りに応じて  囲みで区別した。その際、抜書ごとに通番を付けて（抜書番号）、出典情報を記載した。この点に関する「読書ノート」の原形については、適宜『完本 若き日の読書』を参照していただきたい。

二、「出典」欄では、当該調査で特定できた情報を記載した。したがって多くは『完本 若き日の読書』の記載と合致した内容である。ただし、その後の調査によって新たに明らかになった情報は適宜差し替えた（この場合には「備考」欄にその旨を記した）。

三、「出典ノート」欄では、出典を詳しく特定できなかった場合や推定にとどまった場合に、その理由・根拠等を記載した。版が複数存在し、そのなかでの特定が困難という場合には、「若き日」の池田が手に取ることができた書誌の情報を極力網羅的に記載した。

四、「池田文庫所蔵資料」欄では、「出典」ないし「出典ノート」の欄で取り上げた文献の所蔵情報を記載した。前記の通り、この所蔵情報は「若き日」の池田が直接手にした文献を含んでいる可能性がある。この点に関する調査は今後の課題としているが、この調査に先駆けたノートとして所蔵情報の一覧を記載した。

この場合、複本が所蔵されていることを考慮し、ラベル番号（登録番号）ごとに記載した。これを手がかりとして、今後、手沢本の識別・調査を進めることが可能である。本篇では、一般的な書誌情報につづけて、「ラベル」と表記し、9桁の番号を記載した。

なお、池田の「若き日」（青年期）について本稿では、このたびの出典調査の結果に鑑み、1954年（昭和29年＝池田26歳）まで含めることとした。

五、「池田研究ノート」欄では、抜書の文言について、池田が他の機会に記載・発言した文献とその該当箇所を記載した。これらの記載・発言を突き合わせることにより、抜書の文言や原著者の思想等に対する池田の解釈やイメージを体系的に把握することが期待される。なお、本稿では調査対象を『池田大作全集』（前掲）に限定し、該当の巻数とページ番号、およびその作品名（出版年）を記載した。なお、当該調査の対象は主要な作品にとどまり、網羅的な把握は今後の課題とした。

（記載例）『希望対話』（2003年）＝『全集65』386頁

\* 池田の抜書とほぼ同じ文章が『希望対話』（2003年）で用いられていること、そのことを『池田大作全集』第65巻の386頁で確認可能であることを示す。

六、「備考」欄では、上の調査結果に関する付帯的情報を記載した。



▼読書ノート（一）：入信前後（昭和21年～22年頃）の雑記帳から

\* 『第三文明』第37号（1964（昭和39）年3月）

(1)

一書の人を恐れよ。

●出典

ラテン語の格言

●出典ノート

抜書の元となった文献は不明（多数の書誌のある文献）。

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

・『希望対話』（2003年）＝『全集65』386、387頁

●備考

当該抜書は、歴史上、多くの人々が様々な機会に紹介してきた有名な格言である。ラテン語の諺、ローマ人の諺として紹介されることが多い。一例として下記の文献を参照。

- ・「ラテンの諺に曰く唯一書の人恐るべしと」（山路愛山「聖書論」『愛山文集』内山省三編、民友社、1917年、38頁）
- ・「昔から「一書の人を恐れよ」と諺にもある通り」（田中菊雄『現代読書法』柁谷書店、1942年、57頁）

(2)

書を読み、書に読まれるな。

●出典

不明

●出典ノート

抜書の元となった文献は不明（多数の書誌のある文献）。

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

- ・『若き日の読書』（1978年）＝『全集23』13、15、154、162頁
- ・『私の人間学』（1988年）＝『全集119』112、266頁
- ・『大いなる魂の詩』（1991年）＝『全集15』131、132頁
- ・『青春対話』（2006年）＝『全集64』168、169頁

●備考

古来からある読書についてのいましめ・教訓と考えられるが出典は不明。一例として下記の文献を参照。

- ・「書を読まなければならん、書に読まれてはならぬ」（松村介石『修養四書』文栄閣、1911年、392頁）。なお、この一文は孟子の「悉く書を信ずれば則ち書無きに如かず」という文章への注釈として記されたもの。
- ・「書を読め、書に読まれるな、とは我々の絶えず聞かされる戒告であるが」（安倍能成『青年と教養』岩波書店、1940年、159頁）
- ・「書を読め、書に読まれるな、とは我々の絶えず聞かされる戒告であるが」（田中菊雄『現代読書法』柁谷書院、1942年、21頁）。なお、この一文は安倍前掲書から引用されたもの。

(3)

今日の文学は、書籍の悪集なり。

●出典

不明

●出典ノート

抜書の元となった文献は不明（備考参照）

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

当該抜書には、原稿作成の過程で誤植が生じた可能性が考えられる。一例として下記の文献を参照。

- ・「今日の真正なる大学は書籍の蒐集である。」(カーライル『英雄及英雄崇拜』(『世界大思想全集』第19巻所収) 柳田泉訳、春秋社、1930年、171頁)
- ・「今日の大学は書籍の蒐集なり」といつたカーライルの一言の意義は深い。」(田中菊雄『現代読書法』 柘谷書院、1942年、24頁)

池田文庫にはカーライル『英雄及英雄崇拜』(『カーライル全集』第5巻所収、柳田泉訳、春秋社、1923年；ラベル961031867)の所蔵が確認できる。

(4)

自己を作る事だ。それには、熱烈たる、勇気が必要だ。

●出典

不明

●出典ノート

抜書の元となった文献は不明

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

- ・『若き日の読書』(1978年) = 『全集23』13、15頁

●備考

なし

(5)

柔善、虚偽、軟情、すべてを排せよ。  
真の青年たる者よ、真実の人生を歩め。

●出典

不明

●出典ノート

抜書の元となった文献は不明

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

なし

(6)

社会は衆愚なり。衆愚を巧みに操つる者世の所謂英雄なり、則ち衆愚の所謂英雄なり、衆愚を教ふる者即ち予言者、詩人、文学者、宗教家、教師の任なり。名誉とは多くは衆愚の賄賂なり、俸給、報酬とは多くは衆愚の分捕なり。

(国木田独歩「欺かざるの記」より・原文のまま)

●出典

国木田独歩『欺かざるの記』

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

- ・国木田独歩『欺かざるの記 前編』隆文堂、1908年、149頁
- ・国木田独歩『欺かざるの記』春陽堂、1922年、110頁
- ・『明治大正文学全集』第22巻、春陽堂、1928年、539頁
- ・『国木田独歩全集』第5巻、改造社、1930年、119～120頁
- ・『国木田独歩全集』第5巻、鎌倉文庫、1948年、104頁
- ・『国木田独歩作品集』第3巻、創元社、1951年、55頁
- ・国木田独歩『欺かざるの記前編（上）』、市民文庫、1954年、99頁

●池田文庫所蔵資料

所蔵なし（備考参照）

●池田研究ノート

- ・『わたくしの随想集』（1970年）＝『全集19』138頁

●備考

池田文庫に所蔵されているのは、池田の青年期を過ぎた後の出版物である。所蔵資料については以下を参照。

- ・国木田独歩『国木田独歩全集』第6巻、学習研究社、1964年；ラベル 971116857
- ・国木田独歩『国木田独歩全集』第6巻、学習研究社、1964年；ラベル 971116865
- ・国木田独歩『国木田独歩全集』第6巻、学習研究社、1964年；ラベル 971157090
- ・国木田独歩『国木田独歩全集』第7巻、学習研究社、1965年；ラベル 961222506
- ・『現代日本思想大系』第13巻、筑摩書房、1965年；ラベル 961014351
- ・『現代日本思想大系』第13巻、筑摩書房、1965年；ラベル 971022020
- ・『現代日本思想大系』第13巻、筑摩書房、1965年；ラベル 971197059
- ・国木田独歩『欺かざるの記』上、潮文庫、1971年；ラベル 961085134
- ・国木田独歩『欺かざるの記』上、潮文庫、1971年；ラベル 961085142
- ・国木田独歩『欺かざるの記』上、潮文庫、1971年；ラベル 971134952
- ・国木田独歩『欺かざるの記』上、潮文庫、1971年；ラベル 961085151
- ・国木田独歩『欺かざるの記』下、潮文庫、1971年；ラベル 961085169
- ・国木田独歩『欺かざるの記』下、潮文庫、1971年；ラベル 971134961
- ・『世界教養全集』第37、平凡社、1974年；ラベル 971113971
- ・『定本国木田独歩全集』第6巻、増訂版前篇、国木田独歩全集編纂委員会編、学習研究社、1978年；ラベル 971247188
- ・『定本国木田独歩全集』第7巻、増訂版後篇、国木田独歩全集編纂委員会編、学習研究社、1978年；ラベル 971247196

(7)

衆愚を相手にせず、衆愚に左右されず、唯々強く正しく、昔古の偉人、英雄を師として、友人として、意義ある少壮時代を送れよかし。

●出典

不明

●出典ノート

抜書の元となった文献は不明

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

前出の独歩『欺かざるの記』に関連した文章と考えられるが、同書で該当の文章は確認できない。池田の所感である可能性も考えられる。

(8)

家は十坪に過ぎず、庭は唯三坪。誰か云ふ、狭くして且陋なりと。家陋なりと雖ども、膝を容る可く、庭狭きも碧空仰ぐ可く、歩して永遠を思ふに足る。  
神の月日は此処にも照れば、四季も来り見舞ひ、風、雨、雪、霰かはる／＼到りて興浅からず。蝶兒来りて舞ひ、蟬来りて鳴き、小鳥来り遊び、秋蛩また吟ず。静かに観ずれば、宇宙の富は殆んど三坪の庭に溢るゝを覚ゆるなり。

（徳富蘆花「自然と人生」より・原文のまま）

●出典

徳富蘆花『自然と人生』

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

- ・徳富健次郎『自然と人生』民友社、1900年、182～183頁
- ・徳富健次郎『自然と人生』民友社、1923年改版、182～183頁
- ・『現代日本文学全集』第12篇、改造社、1927年、470頁
- ・『蘆花全集』第3巻、蘆花全集刊行会、1929年、97頁
- ・『蘆花全集』第3巻、新潮社、1929年、97頁
- ・『明治大正文学全集』第13巻、春陽堂、1930年、186頁
- ・徳富蘆花『自然と人生』岩波文庫、1933年、126頁

●池田文庫所蔵資料

所蔵なし（備考参照）

●池田研究ノート

- ・『私の履歴書』（1975年）＝『全集22』235頁

●備考

池田文庫に所蔵されているのは、池田の青年期を過ぎた後の出版物である。所蔵資料について

ては以下を参照。

- ・徳富蘆花『自然と人生』改版、岩波文庫、1958年；ラベル 961058854
- ・徳富蘆花『自然と人生』改版、岩波文庫、1958年；ラベル 971254222
- ・徳富健次郎『自然と人生』（名著複刻全集近代文学館；精選〔3〕）、日本近代文学館、1968年；ラベル 001012606
- ・徳富蘆花『自然と人生』潮文庫、1971年；ラベル 961085088
- ・徳富蘆花『自然と人生』潮文庫、1971年；ラベル 971134995
- ・徳富蘆花『自然と人生』潮文庫、1971年；ラベル 971135002

(9)

恐れを知って、しかも之を恐れざる者こそ、真の勇者である。

●出典

ウェリントンの言葉

●出典ノート

抜書の元となった文献は不明（多数の書誌のある文献）

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

初代ウェリントン公爵アーサー・ウェルズリーの言葉と推定。他の抜書の事例として下記の文献を参照。

- ・「恐れを知つて、しかも之を恐れざる者こそ真の勇者である。——ウェリントン——」（加藤咄堂編『人生日記 一日一訓』田中誠光堂、1936年、711頁）

(10)

青年は唯素っ裸でいいのだ。これが、青年らしい、純情を持ち、青年らしい感激を持ち、青年らしい健康と、率直さと、若さと、輝かしさと希望に、燃えているというだけで、宰相よりも将軍よりも、恵まれているのである。

●出典

不明

●出典ノート

調査中

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

池田大作『私はこう思う』（毎日新聞社、1969年、110頁）の中でドイツの詩人シラーのものとして同じ言葉が紹介されている。ただし、現時点ではシラーの言葉として該当するものは確認できていない。なお、シラーの言葉として紹介している他の文献として、以下を参照。

「ドイツの詩人、シラー「青年は、ただ素っ裸でいいのだ。青年らしい純情をもち、青年らしい感激をもち、青年らしい健康と、率直さと、若さと輝かしさと、希望に燃えているというだけで、宰相よりも、将軍よりも恵まれているのである。」（上条あきら「ポストカード」『歌劇』654号、宝塚クリエイティブアーツ、1980年、109頁）

(11)

一人立てる時に、強きものは真正の勇者なり。

（シルレル）

●出典

シラーの言葉

●出典ノート

抜粋の元となった文献は不明（多数の書誌のある文献）



●池田文庫所蔵資料

調査中（備考参照）

●池田研究ノート

- ・『人間革命第1巻』（1965年）＝『全集144』169頁
- ・『創立者とともに〈2〉』（1991年）＝『全集57』131頁
- ・『青春対話』（2006年）＝『全集64』390頁
- ・「学生部夏季講習会での池田名誉会長のスピーチ」（『聖教新聞』1990年7月23日）＝『全集74』520頁

●備考

- ・その後の調査により『完本 若き日の読書』（初版第1刷）に記載の情報を改めた。
- ・池田大作『私はこう思う』（毎日新聞社、1969年、177頁）の中でドイツの詩人シラーのものとして同じ言葉が紹介されている。
- ・当該格言は、歴史上、多くの人々が様々な機会に紹介してきた有名な一節。読点以外の表現が一致するものとして、以下の文献を参照。
  - ・森脇紫逕編『精神修養一語千金』修文館、1913年、251頁
  - ・安部清見『尋常小学修身学習指導案 尋4』明治図書、1927年、234頁
  - ・滋賀県女子師範学校附属小学校編『訓育主体学校経営の実践』政経書院、1936年、215頁

また、表現は完全に一致しないが同趣旨のものとして下記の文献を参照。

- ・「詩人シルレルは申しました、独り立つ時に強き者は真正の勇者なり」（内村鑑三『基督教講演集』第1集、警醒社、1903年、46頁）
- ・「一人立てる時に強き者は真正の勇者なり。シルレル」（内ヶ崎作三郎編『人生日訓』大日本図書、1915年、335頁）
- ・「一人立てるとき強きものは、眞の勇者なり」（森徳治『労務者の職分』第一公論社、1944年、66頁）

なお、比較的新しい訳書での表現として下記の文献を参照。

- ・「強い者はひとりである時が一番強いのです」（シラー『ヴィルヘルム・テル』桜井政隆訳、岩波文庫、1948年、38頁）

池田文庫に所蔵されているのは、池田の青年期を過ぎた後の出版物である。所蔵資料については以下を参照。

- ・『世界文学全集』第9巻、河出書房新社、1961年；ラベル991022025
- ・シラー『ヴィルヘルム・テル』桜井政隆・桜井国隆訳、改版、岩波文庫、1957年；ラベル961049961

- ・シラー『ヴィルヘルム・テル』桜井政隆・桜井国隆訳、改版、岩波文庫、1957年；ラベル 001000781

(12)

閑散の人は溜水の如し、遂に腐敗すべし。

●出典

西洋の格言

●出典ノート

抜粋の元となった文献は不明（多数の書誌のある文献）

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

- ・その後の調査により『完本 若き日の読書』（初版第1刷）に記載の情報を改めた。
- ・西洋の諺あるいはフランスの諺として紹介されることが多い言葉。一例として下記の文献を参照。
  - ・「閑散の人は溜水の如く遂に腐敗すへし（仏国俚諺）」（『大日本百科全集』第25巻、誠文堂、1928年、137頁）
  - ・「閑散の人は溜水の如し遂に腐敗すべし（西諺）」（同上、482頁）

(13)

世に処するに、どんな難事に出会っても、臆してはならぬ。「ああ、何でも来い。俺の体が、ねぢれるならねぢって見よ」といふ料簡で行ふがよい。さうすれば難事が到来すればする程面白味がついて来るものだ。

何でも大胆にかからなくてはならぬ。もし、一度で出来なければ、何度でも出来る迄やり通すことが、肝要である。  
(勝海舟)

●出典

吉本襄編『海舟先生氷川清話』か

●出典ノート

抜粋の元となった文献は不明（多数の書誌のある文献）

●池田文庫所蔵資料

所蔵については備考を参照

●池田研究ノート

・『若き日の読書』（1978年）＝『全集23』56～57頁

・「随筆「新・人間革命」209 庶民の王国・墨田」（『聖教新聞』2001年4月26日）＝『全集132』40頁

●備考

現在『水川清話』は大きく分けて、勝海舟の談話および掲載記事を吉本襄がまとめた吉本版（合冊版1902年）と、吉本版を掲載元記事と厳密に校訂した江藤淳・松浦玲編の講談社版（1973年）がある。当該抜書は、吉本版・講談社版ともに一致する言葉がない。吉本前掲書の文章を元に微妙に書き換えた格言集の類いや教科書用に編集されたものに依拠したか、池田自身が要約的にまとめなおした可能性がある。

なお、吉本版の原文の該当箇所は以下の通り。

「それから又、世に處するには、何んな難事に出會つても臆病ではいけない。さあ何程でも來い。己れの身體が、ねぢれるならば、ねぢつて見ろ、と云ふ了簡で、事を捌いて行く時は、難事が到來すればする程面白味が附いて來て、物事は雑作もなく着落して了ふものだ。何んでも大膽に、無用意に、打ちかゝらなければいけない。どうせうか、かうせうか、と思案してかゝる日には、もういけない。六ヶしからうが、易からうが、そんな事は考へずに、所謂無我といふ眞境に入つて無用意で打ちかゝつて行くのだもし、成功しなければ、成功する所まで働き續けて、決して間斷があつてはいけない、世の中の人、大抵事業の成功するまでに、はや根氣が盡きて疲れて了ふから大事が出来ないのだ。」（吉本襄編『海舟先生水川清話』大文館書店、1933年、223～224頁）

池田文庫所蔵の『水川清話』については以下を参照。

- ・吉本襄編『海舟先生水川清話』河野成光館、1909年；ラベル991011163
- ・吉本襄編『水川清話：海舟先生』前田大文館、1929年；ラベル991010809
- ・勝部真長編『勝海舟自伝：水川清話』広池学園出版部、1967年；ラベル971031495
- ・勝部真長編『勝海舟自伝：水川清話』広池学園出版部、1967年；ラベル971112363
- ・勝部真長編『水川清話：付勝海舟伝』角川文庫、1972年；ラベル971148309

(14)

Every son of Adam can become a sincere-man; an original-man. Son of Nature,  
original-man. (カーライル)

●出典

国木田独歩『欺かざるの記』に記載のカーライルの言葉

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

- ・国木田独歩『欺かざるの記 前編』隆文堂、1908年、102頁
- ・国木田独歩『欺かざるの記』春陽堂、1922年、74頁
- ・『明治大正文学全集』第22巻、春陽堂、1928年、522頁
- ・『国木田独歩全集』第5巻、改造社、1930年、82頁
- ・『国木田独歩全集』第5巻、鎌倉文庫、1948年、71頁
- ・『国木田独歩作品集』第3巻、創元社、1951年、38頁
- ・国木田独歩『欺かざるの記前編（上）』、市民文庫、1954年、69頁

●池田文庫所蔵資料

抜書番号6の備考を参照

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

- ・その後の調査により『完本 若き日の読書』（初版第1刷）に記載の情報を改めた。
- ・当該抜書は、以下の独歩『欺かざるの記』の一節と一致する。「其の一に曰く、Every son of Adam can become a *sincere-man; an original-man* Son of Nature. *original-man*. カーライル」（『国木田独歩全集』第5巻、改造社、1930年、82頁）。
- ・当該抜書は、カーライル『英雄と英雄崇拜』の一節を元としているが、英語の原文と合致しない。邦訳として、カーライル『英雄及英雄崇拜』（『世界大思想全集』第19巻所収、柳田泉訳、春秋社、1930年）で該当箇所を確認すると「此の意味に於いて、如何なるアダムの子も眞誠なる人、独創の人となり得る、何人にまれ不眞誠なる人となるべき宿命を持つては居らぬ。」（133頁）とある。英語の原文は“Every son of Adam can become a sincere man, an original man, in this sense; no mortal is doomed to be an insincere man.”（Thomas Carlyle, *On Heroes, Hero-worship and the Heroic in History*. (London: James

Fraser,1841) ,p.203.) である。

(15)

初春の花見る毎に父母の、  
傾く年を独り寝に泣く。

(国木田独歩)

●出典

国木田独歩『欺かざるの記』

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

- ・国木田独歩『欺かざるの記 前編』隆文堂、1908年、85頁
- ・国木田独歩『欺かざるの記』春陽堂、1922年、62頁
- ・『明治大正文学全集』第22巻、春陽堂、1928年、516頁
- ・『国木田独歩全集』第5巻、改造社、1930年、69頁
- ・『国木田独歩全集』第5巻、鎌倉文庫、1948年、60頁
- ・『国木田独歩作品集』第3巻、創元社、1951年、32頁
- ・国木田独歩『欺かざるの記前編（上）』、市民文庫、1954年、59頁

●池田文庫所蔵資料

抜書番号6の備考を参照

●池田研究ノート

- ・『私の履歴書』（1975年）＝『全集22』236頁

●備考

なし

(16)

爾、今日の使命を果すべし。

●出典

不明

●出典ノート

抜書の元となった文献は不明

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

・『若き日の日記』（1967年）＝『全集 36』15頁

●備考

・池田大作『若き日の日記』（1967年）＝『全集 36』15頁の1949年5月31日条には次のような文がある。当該抜書とは合致しない。

「今日の使命を果すべし」。

・「読書ノート（三）」で引用される後藤静香『権威』（希望社出版部、1926年）に所収の「使命」をうけた池田自身の所感の可能性もある。後藤『権威』には、「今日の使命を／完全に果たし得る者のみが／更に高き明日の使命を聞く。」（158頁、引用文中の／は本稿編者による改行）とある。また、同書には「汝の使命を果たせ」（242頁）の記述もある。

(17)

智深き人は  
武器に頼ることをしない。

●出典

トルストイ『人生読本』八住利雄訳に記載の老子の言葉

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

- ・トルストイ『人生読本 上巻』八住利雄訳、春秋社、1928年、87頁
- ・トルストイ『人生読本（一）』八住利雄訳、春秋文庫、1933年、87頁
- ・トルストイ『人生読本 1』八住利雄訳、清教社、1949年、87頁

●池田文庫所蔵資料

・トルストイ『人生読本』八住利雄訳、上巻、春秋社、1928年；ラベル 991000889

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

- ・その後の調査により『完本 若き日の読書』（初版第1刷）に記載の情報を改めた。
- ・当該出典の該当箇所には下記の通り「老子」とあるが、もとの出典は不明。

「最も立派な武器は、最も大きな悪をなす。／智深き人は武器に頼ることをしない。彼は平和を尊ぶ。彼は勝つても、喜ぶことをしない。／戦勝を喜ぶことは、殺人を喜ぶことを意味する。殺人を喜ぶやうな者は、人生の目的に達することは出来ない。——(老子)」  
(トルストイ『人生読本 (一)』八住利雄訳、春秋文庫、1933年、87頁、引用文中の／は本稿编者による改行)

(18)

石川啄木 こころよく我にはたらく 仕事あれ それを仕遂げて死なむと思ふ (一握の砂)
--

●出典

石川啄木『一握の砂』

●出典ノート

- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1946年、14頁

●池田文庫所蔵資料

- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1946年；ラベル 001035835

●池田研究ノート

- ・『青春対話』（2006年）＝『全集64』93頁
- ・『希望対話』（2003年）＝『全集65』153頁

●備考

池田文庫所蔵資料で、抜書番号18、19、20の出典の可能性のあるのは、岩波文庫版『啄木歌集』（1946年）のみである。同書には『一握の砂』が収録されている。書き込みはあるが池田本人のものであるかは不明。池田が手に取った可能性のある文献として当時出版されていた文庫版は以下の通りである。

- ・石川啄木『短歌集』改造文庫、1931年、12頁
- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1946年、14頁
- ・石川啄木『悲しき玩具』鎌倉文庫、1946年、9頁
- ・石川啄木『石川啄木集』上巻、新潮文庫、1950年、29頁

池田文庫所蔵資料のうち上記以外は、池田の青年期を過ぎた後の出版物である。所蔵資料については以下を参照。

- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1957年改版；ラベル 961055197
- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1957年改版；ラベル 961055201
- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1957年改版；ラベル 971254214
- ・『定本石川啄木全歌集』河出書房、1964年；ラベル 961196602
- ・『石川啄木詩歌集』弥生書房、1965年；ラベル 971089370
- ・『日本文学全集』第1集第29巻、河出書房新社、1966年；ラベル 971245908
- ・『日本の文学』第15巻、中央公論社、1967年；ラベル 971167079
- ・『日本文学全集』第12巻、集英社、1967年；ラベル 971114412
- ・石川啄木『一握の砂』日本近代文学館、1968年；ラベル 001012908
- ・石川啄木『石川啄木歌集』潮文庫、1970年；ラベル 961081953
- ・石川啄木『石川啄木歌集』潮文庫、1970年；ラベル 971134766
- ・石川啄木『石川啄木歌集』潮文庫、1970年；ラベル 971251681
- ・『日本文学全集』第12巻、集英社、1972年；ラベル 971108251

(19)

寝つつ読む本の重さに  
つかれたる  
手を休めては、物を思へり。

(悲しき玩具)

●出典

石川啄木『悲しき玩具』

●出典ノート

- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1946年、191頁

●池田文庫所蔵資料

- ・石川啄木『悲しき玩具：一握の砂以後』稿本・肉筆版、書物展望社、1936年；ラベル 001012355
- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1946年；ラベル 001035835



●池田研究ノート

『若き日の読書』（1978年）＝『全集23』44頁

●備考

池田文庫所蔵資料で、抜書番号18、19、20の出典の可能性があるのは、岩波文庫版『啄木歌集』（1946年）のみである。同書には『悲しき玩具』が収録されている。書き込みはあるが池田本人のものであるかは不明。池田が手に取った可能性のある文献として当時出版されていた文庫版は以下の通りである。

- ・石川啄木『短歌集』改造文庫、1931年、178頁
- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1946年、191頁
- ・石川啄木『悲しき玩具』鎌倉文庫、1946年、233頁
- ・石川啄木『啄木歌抄』青磁社文庫、1948年、141頁

池田文庫所蔵資料のうち上記以外は、池田の青年期を過ぎた後の出版物である。所蔵資料については以下を参照。

- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1957年改版；ラベル 961055197
- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1957年改版；ラベル 961055201
- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1957年改版；ラベル 971254214
- ・『定本石川啄木全歌集』河出書房、1964年；ラベル 961196602
- ・『石川啄木詩歌集』弥生書房、1965年；ラベル 971089370
- ・『日本の文学』第15巻、中央公論社、1967年；ラベル 971167079
- ・『日本文学全集』第12巻、集英社、1967年；ラベル 971114412
- ・石川啄木『悲しき玩具：一握の砂以後』日本近代文学館、1969年；ラベル 001012355
- ・石川啄木『石川啄木歌集』潮文庫、1970年；ラベル 961081953
- ・石川啄木『石川啄木歌集』潮文庫、1970年；ラベル 971134766
- ・石川啄木『石川啄木歌集』潮文庫、1970年；ラベル 971251681
- ・『日本文学全集』第12巻、集英社、1972年；ラベル 971108251

(20)

それもよし これもよしとてある人の  
その気がるさを  
欲しくなりたり

(一握の砂)

●出典

石川啄木『一握の砂』

●出典ノート

- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1946年、24頁

●池田文庫所蔵資料

- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1946年；ラベル 001035835

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

池田文庫所蔵資料で、抜書番号 18、19、20 の出典の可能性があるのは、岩波文庫版『啄木歌集』（1946年）のみである。同書には『一握の砂』が収録されている。書き込みはあるが池田本人のものであるかは不明。池田が手に取った可能性のある文献として当時出版されていた文庫版は以下の通りである。

- ・石川啄木『短歌集』改造文庫、1931年、21頁
- ・石川啄木『啄木歌集』岩波文庫、1946年、24頁
- ・石川啄木『悲しき玩具』鎌倉文庫、1946年、22頁
- ・石川啄木『石川啄木集』上巻、新潮文庫、1950年、38頁

池田文庫所蔵資料のうち上記以外は、池田の青年期を過ぎた後の出版物である。所蔵資料については抜書番号 18 の備考を参照。

(21)

生存競争は、同種の個体間及変種間に最も激烈なり。  
(ダーウィン「種の起源」より)

●出典

ダーウィン『種の起源』か

●出典ノート

抜書の元となった文献は不明（多数の書誌のある文献）

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

- ・その後の調査により『完本 若き日の読書』（初版第1刷）に記載の情報を改めた。
- ・「読書ノート」中のダーウィン『種の起源』の抜書2件（抜書番号21および抜書番号22）に関して、同一文献からのものと仮定すると、この出典は以下の3つの可能性が考えられる。

①丘浅次郎訳『種之起源』（東京開成館、1905年）

「生存競争は同種の個体間及び變種間に最も激烈なること」（121頁、見出し）

「然れども吾人は既に自然淘汰が如何に絶滅を規定するものなるかを観察したり、而して世界史上、絶滅が如何に盛に作用したるかは地質學の明示する所なり。自然淘汰は亦特質の分岐を生ぜしむ」（211～212頁）

当該出典の1つめの文は、当該抜書とほぼ合致する。2つめの文は、「特質の分岐」という言葉が当該抜書の「形質分岐」と微妙に異なっている。池田が当該出典に依拠していたとすれば、原稿作成の過程で誤記が生じた可能性が考えられる。

②内山賢次・石田周三訳『ダーウィン全集』第2巻（白揚社、1939年）

「生存競争は同じ種の個体の間と変種の間で最も烈しい」（125頁、見出し）

「しかし我々は既に自然淘汰がいかにして絶滅を惹起させたかを見だし、またいかに廣くその絶滅が世界の歴史のうちに行はれたかは地質學が明らかにそれを示してゐる。また自然淘汰は、形質の分岐に導く。」（202頁）

当該出典の1つめの文は、当該抜書とやや異なる。2つめの文は、当該抜書の「形質分岐」という言葉についてほぼ同じものを確認できる。当該出典の文を要約したものと解釈することは可能である。

③田中菊雄『現代読書法』（柊谷書院、1942年）

「生存競争は同種の個体間及び變種間に最も激烈なり」（83頁）

「自然淘汰は絶滅と特質分岐を導く」（同頁）

田中が自身の所持していたダーウィン『種の起源』の原書に関連して紹介している言葉である。当該出典の1つめの文は、当該抜書の文とほぼ同一である。2つめの文は、「形質」が「特質」となっていること以外は、ほぼ同じ表現である。この言葉の詳細（田中自身による訳か等）は不明。

なお、これら以外の教科書や格言集の類いから抜き書きした可能性もある。

(22)

自然淘汰は、絶滅と、形質分岐を導く。 (ダーウィン「種の起源」より)

●出典

ダーウィン『種の起源』か

●出典ノート

抜書の元となった文献は不明（多数の書誌ある文献）

●池田文庫所蔵資料

調査中

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

- ・その後の調査により『完本 若き日の読書』（初版第1刷）に記載の情報を改めた。
- ・抜書番号21の備考を参照

(23)

「神は自然さのうちにある。決して不自然の中にはあらはれない。無心にして宇宙の法則にしたがひ、自然に行動してゐる時、僕らは決して罪を感じるものぢやない。僕らの心は安らかだ。それは無意識に神の法則の中を歩いてゐるからだ。が、理窟はどんなに尤もらしくついても自然の法にそむいた事をしてゐる時、どこかで無理をしてゐる時、僕らの心は決してそのやうにゆつたりと安らかである事は出来ない。それはどこかで神の法則を踏みはずしてゐるからだ。

真に自然であるとは神と共にある事だ。僕らの心が肉体と同じやうに、病的にならず健全な安泰にゐる時、僕らは善を思はず、悪を思はずして唯悠々たる自然さのうちに直ちに神を見る事が出来る。——」

(長与善郎「竹沢先生と云ふ人」より・原文のまま)

●出典

長与善郎『竹沢先生と云ふ人』

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

- ・長与善郎『竹沢先生と云ふ人』岩波書店、1925年、467～468頁
- ・『現代日本文学全集』第44篇、改造社、1930年、428頁

- ・長与善郎『竹沢先生と云ふ人』東京出版、1946年、186頁
- ・長与善郎『竹沢先生と云ふ人 後篇』新潮文庫、1948年、216頁
- ・長与善郎『竹沢先生と云ふ人』小山文庫、1949年、386～387頁
- ・長与善郎『竹沢先生と云ふ人』岩波文庫、1950年、383～384頁
- ・『現代日本小説大系』第28巻、河出書房、1951年、193頁
- ・長与善郎『竹沢先生と云ふ人 後篇』角川文庫、1954年、175～176頁

●池田文庫所蔵資料

- ・長与善郎『竹沢先生と云ふ人』新潮文庫、1948年；ラベル 001014072

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

池田文庫所蔵資料のうち上記以外は、池田の青年期を過ぎた後の出版物である。所蔵資料については以下を参照。

- ・長与善郎『竹沢先生と云う人』岩波文庫、1960年；ラベル 961017864
- ・長与善郎『竹沢先生と云う人』岩波文庫、1960年；ラベル 971251991
- ・長与善郎『竹沢先生という人』潮文庫、1970年；ラベル 961081988
- ・長与善郎『竹沢先生という人』潮文庫、1970年；ラベル 971134791
- ・長与善郎『竹沢先生という人』潮文庫、1970年；ラベル 971259500

(24)

彼は私に向って猛烈な感情を投げつけた。  
「年なんか取るもんじゃねえ、若いの、若い内に死ぬることだ。でないと、こんなざまあになるんだ。嘘は云はねえ、俺は八十七だ。随分国のためにつくしたもんだ。善行線が三本、ヴィクトリア十字章よ、それでゐて、おしまいには斯ういふ始末だ。死にてえ、死にてえ。一日も早く死にてえものだ。」  
(ジャック・ロンドン「奈落の人々」より)

●出典

ジャック・ロンドン『奈落の人々』和気津次郎訳

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

- ・ジャック・ロンドン『奈落の人々』和気津次郎訳、叢文閣、1920年、65頁
- ・ジャック・ロンドン『奈落の人々』和気津次郎訳、改造文庫、1929年、61頁

●池田文庫所蔵資料

・ジャック・ロンドン『奈落の人々』和気津次郎訳、改造文庫、1929年；ラベル 971150311

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

当該抜書は原文との間に表現上の違いがある。原文の該当箇所は次の通りである。

「彼は私に向つて猛烈な感情を投げ付けた。「年なんか取るもんぢやねえぜ若いの、若い内に死ぬるこつた。でないと、こんなざまになるんだ。嘘は云はねえ。俺は八十七だ、随分國の爲にはつくしたものだ。善行線が三本にヴェイクトリア十字章よ、それでめて、おしまひには斯ういふ始末だ。死にてえ、死にてえ。一日も早く死にてえものだ。」」（ジャック・ロンドン『奈落の人々』和気津次郎訳、改造文庫、1929年、61頁）

(25)

キリスト教の伝道は、その心臓（感情）に訴えたものであった。その心意（知識）に訴えたものではなかった。（バカーニン「神と国家」より）

●出典

バカーニン『神と国家』

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

・バカーニン『神と国家』本荘可宗訳、改造文庫、1929年、111頁

・バカーニン『神と国家』（『社会思想全集』第28巻所収）八太舟三訳、平凡社、1930年、88頁

・バカーニン『神と国家』（『世界大思想全集』第40巻所収）麻生義訳、春秋社、1931年、73頁

●池田文庫所蔵資料

・バカーニン『神と国家』本荘可宗訳、改造文庫、1929年；ラベル 955019648

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

- ・その後の調査により『完本 若き日の読書』（初版第1刷）に記載の情報を改めた。
- ・当該抜書は原文との間に表現上の違いがある。原文の該当箇所は次の通りである。  
「基督教の傳道はその心臓（感情）に訴へたのであつた。その心意（知識）に訴へたのではなかつた。」（バクーニン『神と国家』本荘可宗訳、改造文庫、1929年、111頁）

(26)

世界を通じて国土と結び付いた国家を有せざる大民族は猶太民族だ。又実際に国家と結び付いた国土を有せざる大民族は支那人だ。近代的の意味に於ける国家が自分自らの破綻によって形を変えなければならなくなった時、地球の表面に新しい姿を与へるものは、実にこの二大民族ではあるまいか。彼等は私達の知らない自由を持ち、且つそれを知っている。その自由はなほ若い。その胎は豊饒だ。  
(有島武郎「旅する心」より)

●出典

有島武郎『旅する心』

●出典ノート

- ・有島武郎『旅する心』改造文庫、1933年、74頁

●池田文庫所蔵資料

- ・有島武郎『旅する心』改造文庫、1933年；ラベル 9771150800

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

池田文庫所蔵資料には次の3箇所<sup>①</sup>に線引きがある。①「猶太人。世界の歴史に猶太人のゐるのは」(72頁)の冒頭、②「世界を通じて国土と結び付いた国家を有せざる大民族は」(74頁)の冒頭、③「美術がその発達の高潮に赴く時には、民衆の倫理的傾向も」(100頁)の冒頭。

②は抜書番号26、③は抜書番号27の箇所と一致する。よって池田文庫所蔵資料の線引きは池田本人のものである可能性が高い。

池田文庫所蔵資料のうち上記以外は、池田の青年期を過ぎた後の出版物である。所蔵資料については以下を参照。

- ・『有島武郎全集』第6巻、筑摩書房、1981年；ラベル 971101761

(27)

私はラスキンの「美術講話」を繙いた。「美術がその發達の高潮に赴く時には、民衆の倫理的傾向も美術と同方向に向上し高進してゐる時で、この併行的傾向が極度に達し、互ひの間にやや軒<sup>けん</sup>軽<sup>ちやう</sup>するところが出来て、各々が互ひから自分を弁護し始めるが最後、美術の衰運が始まる」（有島武郎「旅する心」より）

●出典

有島武郎『旅する心』

●出典ノート

・有島武郎『旅する心』改造文庫、1933年、100頁

●池田文庫所蔵資料

・有島武郎『旅する心』改造文庫、1933年；ラベル 9771150800

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

・抜書番号 26 の備考を参照

・当該抜書は原文との間に表現上の違いがある。原文の該当箇所は次の通りである。

「私はラスキンの「美術講話」を繙いた。「美術がその發達の高潮に赴く時には、民衆の倫理的傾向も美術と同方向に向上し高進してゐる時で、この併行的傾向が極度に達し、互ひの間にやゝ軒<sup>けん</sup>軽<sup>ちやう</sup>するところが出来て、各々が互ひから各々自分を辯護し始めるが最後、美術の衰運が始まる」（有島武郎『旅する心』改造文庫、1933年、100頁）

(28)

三つの別々の思想の流派が、合一して日本更生の起因となった。第一の思想は探究することを教へ、第二は行動することを教へ、第三は行動の目的を教へてくれた。（岡倉覚三「日本の目覚め」より）

●出典

岡倉覚三著『日本の目覚め』村岡博訳

●出典ノート

岡倉覚三『日本の目覚め』村岡博訳、岩波文庫、1940年、42頁



●池田文庫所蔵資料

・岡倉覚三『日本の目覚め』村岡博訳、岩波文庫、1940年；ラベル971139610

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

池田文庫所蔵資料には池田自身の書き込みが確認できる。

(29)

陽明学説の革命的性質のため、徳川政府はすべてのことが憂慮の因であった。というのはこの学徒は彼等の正義の観念の関するところ何物にも逡巡することはなかったから。  
(岡倉覚三「日本の目覚め」より)

●出典

岡倉覚三著『日本の目覚め』村岡博訳

●出典ノート

岡倉覚三『日本の目覚め』村岡博訳、岩波文庫、1940年、47頁

●池田文庫所蔵資料

・岡倉覚三『日本の目覚め』村岡博訳、岩波文庫、1940年；ラベル971139610

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

池田文庫所蔵資料には池田自身の書き込みが確認できる。

(30)

大塩中斎の言をひく。「電光の如く打ち、雷の如く怖くあれ、然し空自身は常に高く澄み渡っていることを忘るゝ勿れ」と。  
(岡倉覚三「日本の目覚め」より)

●出典

岡倉覚三著『日本の目覚め』村岡博訳

●出典ノート

岡倉覚三『日本の目覚め』村岡博訳、岩波文庫、1940年、47頁

●池田文庫所蔵資料

・岡倉覚三『日本の目覚め』村岡博訳、岩波文庫、1940年；ラベル 971139610

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

・当該抜書中の「大塩中斉の言を引く。」は、池田自身が入れた文章と推定。当該出典の該当箇所として下記を参照。

「彼〔大鹽〕の平素の心構は、興味深い哲學的の著作に於て「電光の如く打ち、雷の如く怖くあれ、然し空自身は常に高く澄み渡つてゐることを忘るゝ勿れ。」（岡倉覚三『日本の目覚め』村岡博訳、岩波文庫、1940年、47頁。〔 〕内は本稿編者の補足、直前に大塩の話が出ている）

・池田文庫所蔵資料には池田自身の書き込みが確認できる。

(31)

三木清「人生論ノート」より  
感傷には常に何等かの虚栄がある。

(感傷について)

●出典

三木清『人生論ノート』

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

- ・三木清『人生論ノート』創元選書、1941年、176頁
- ・三木清『人生論ノート』創元文庫、1951年、106頁
- ・『三木清著作集』第16巻、岩波書店、1951年、124頁
- ・三木清『人生論ノート』新潮文庫、1954年、110頁

●池田文庫所蔵資料

- ・『三木清著作集』第16巻、岩波書店、1951年；ラベル 961018119
- ・三木清『人生論ノート』新潮文庫、1954年；ラベル 971130876

・三木清『人生論ノート』新潮文庫、1954年；ラベル 001014064

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

池田文庫所蔵資料のうち上記以外は、池田の青年期を過ぎた後の出版物である。所蔵資料については以下を参照。

・『三木清全集』第1巻、岩波書店、1966年；ラベル 961018143

・『三木清全集』第1巻、岩波書店、1966年；ラベル 961018151

(32)

歴史は不確定なものから出て来る。噂というものはその最も不確定なものである。  
而し歴史は最も確定的なものではないのか。 (噂について)

●出典

三木清『人生論ノート』

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

・三木清『人生論ノート』創元選書、1941年、137頁

・三木清『人生論ノート』創元文庫、1951年、83頁

・『三木清著作集』第16巻、岩波書店、1951年、96頁

・三木清『人生論ノート』新潮文庫、1954年、87頁

●池田文庫所蔵資料

・『三木清著作集』第16巻、岩波書店、1951年；ラベル 961018119

・三木清『人生論ノート』新潮文庫、1954年；ラベル 971130876

・三木清『人生論ノート』新潮文庫、1954年；ラベル 001014064

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

・抜書番号31の備考を参照

- ・当該抜書は原文との間に表現上の違いがある。原文の該当箇所は次の通りである。

「歴史は不確定なものから出て来る。噂といふものはその最も不確定なものである。しかも歴史は最も確定的なものではないのか。」（三木清『人生論ノート』創元選書、1941年、137頁）。

- ・当該抜書の「而し」は、出典では、管見の限りすべての版で「しかも」となっている。当該抜書には、原稿作成の過程で誤植が生じた可能性が考えられる。

(33)

噂するやうに批評する批評家は多い。けれども批評を歴史的確率の問題として取り上げる批評家は稀である。（噂について）

●出典

三木清『人生論ノート』

●出典ノート

池田の青年期までに出版された当該文献と該当箇所は下記の通り。

- ・三木清『人生論ノート』創元選書、1941年、138頁
- ・三木清『人生論ノート』創元文庫、1951年、83頁
- ・『三木清著作集』第16巻、岩波書店、1951年、97頁
- ・三木清『人生論ノート』新潮文庫、1954年、87頁

●池田文庫所蔵資料

- ・『三木清著作集』第16巻、岩波書店、1951年；ラベル 961018119
- ・三木清『人生論ノート』新潮文庫、1954年；ラベル 971130876
- ・三木清『人生論ノート』新潮文庫、1954年；ラベル 001014064

●池田研究ノート

特記事項なし

●備考

抜書番号31の備考参照

## 『創価大学50年の歴史』出典資料一覧(3)

創価大学50年史編集委員会編

### はじめに

2021年4月2日、『創価大学50年の歴史』(以下『50年史』)が刊行された。同書の編纂に際しては、記述の出典として大量の資料を引用または参照している。しかし紙幅の関係上、その全てを『50年史』の本文中に明記することはできなかった。そこで、同書の編集事務及び資料提供を担当した池田大作記念創価教育研究所が発行する本紀要『創価教育』に、出典資料の一覧を掲載することとした。

前々号及び前号に引き続き、本号には『50年史』第8章及び第9章の記述に関する出典資料の一覧を掲載する。

### 凡 例

- ・この「一覧」には、『50年史』の編纂に際して使用した資料のうち、公刊・公表されているものを掲載した。
- ・『50年史』の編纂に際して直接参照した資料のみを掲載した。『50年史』の内容に関連する資料を全て網羅しているわけではない。
- ・『50年史』の章・節・項・小見出しに続けて、おおむね『50年史』の記述に沿った順序で出典資料の書誌事項を示した。節には『50年史』の該当ページを付記し、小見出しは【】で囲んでいる。出典資料を掲載していない項・小見出しは省略した。
- ・図書は、『タイトル』巻数、出版社、出版年 の形で記載した。
- ・雑誌・新聞は、著者「記事名」『タイトル』号数または発行日 の形で記載した。号数は原則として「第〇号」の形で表記した。
- ・ウェブサイトは、ウェブページのタイトルまたは更新日が特定できる場合のみ掲載した。創価大学ウェブサイトについては、本稿執筆時点(2023年1月)のウェブサイトで公開されていないページも含めている。
- ・資料のタイトルは原則として資料にある通りに記載したが、タイトルが不明確な逐次刊行物などの場合、統一的なタイトルを記載したものもある(キャンパスガイドなど)。
- ・この「一覧」の編集は、主に坂口貴弘が担当した。また、アルバイトとして創価大学の多くの学部生・大学院生の協力を得た。記して感謝申し上げたい。

## 第 8 章 2011 年度～2020 年度

### 1 中央教育棟 (240～243 頁)

新総合教育棟の建設構想

『聖教新聞』2004 年 1 月 8 日

#### 【建設準備】

『聖教新聞』2009 年 8 月 31 日

#### 【起工式・定礎式】

『SUN』第 68 号

『SUN』第 73 号

『聖教新聞』2012 年 11 月 29 日

『SUN』第 76 号

中央教育棟が竣工

『聖教新聞』2013 年 7 月 20 日

『SUN』第 78 号

『聖教新聞』2013 年 9 月 5 日

『聖教新聞』2013 年 10 月 13 日

『聖教新聞』2013 年 9 月 12 日

創立者初訪問と学生への励まし

『聖教新聞』2013 年 9 月 12 日

『聖教新聞』2013 年 10 月 13 日

「学生第一」を体現した中央教育棟

『SUN』第 79 号

「中央教育棟」創価大学ウェブサイト

#### 【ラーニング・コモンズ SPACe】

『SUN』第 79 号

『SUN』第 80 号

『SUN』第 94 号

『SUN』第 86 号

『SUN』第 82 号

創価大学ウェブサイト 2019 年 4 月 30 日

#### 【ディスカバリーホール】

『SUN』第 79 号

『SUN』第 81 号

#### 【自然環境への配慮】

『SUN』第 64 号

『SUN』第81号

『SUN』第24号

【カフェ、ラウンジ、コンビニも】

『SUN』第79号

『SUN』第80号

【出発（たびだち）の庭の整備】

『SUN』第83号

【デジタル卒業生銘板】

創価大学ウェブサイト 2016年9月23日

2 看護学部と国際教養学部（244～247頁）

看護学部

【理念と構想】

『聖教新聞』2012年7月20日

『聖教新聞』2012年12月25日

『聖教新聞』2012年12月19日

【看護学部棟竣工】

『SUN』第77号

『聖教新聞』2013年3月31日

【看護学部指針】

『聖教新聞』2013年3月31日

『聖教新聞』2013年7月1日

【教・職・学一体で作る新学部】

『SUN』第89号

『SUN』第93号

【国際看護教育】

『SUN』第83号

『SUN』第93号

【国家試験合格率100パーセント】

『聖教新聞』2017年4月13日

『聖教新聞』2013年7月1日

『聖教新聞』2013年9月12日

『聖教新聞』2017年4月14日

国際教養学部

『SUN』第21号

『SUN』第25号

『SUN』 第 29 号

【開設準備と構想】

『聖教新聞』 2013 年 4 月 27 日

『SUN』 第 76 号

『SUN』 第 80 号

【早期の海外留学と学際性を高める学習】

『キャンパスガイド 2015』

『キャンパスガイド 2016』

『キャンパスガイド 2017』

『キャンパスガイド 2018』

『聖教新聞』 2015 年 11 月 3 日

【グローバルな進路の実現】

『キャンパスガイド 2015』

『SUN』 第 82 号

「卒業後の進路」国際教養学部ウェブサイト

3 スーパーグローバル大学創成支援 (247 ~ 251 頁)

グローバル人材育成推進事業に採択

「平成 24 年度「グローバル人材育成推進事業」公募申請状況について」文部科学省ウェブサイト

文部科学省ウェブサイト 2012 年 4 月 23 日

『SUN』 第 76 号

創価大学ウェブサイト 2012 年 9 月 24 日

事業の取組と進捗状況の発信

創価大学ウェブサイト 2012 年 11 月 7 日

創価大学ウェブサイト 2012 年 12 月 15 日

創価大学ウェブサイト 2013 年 1 月 21 日

創価大学ウェブサイト 2013 年 4 月 16 日

創価大学ウェブサイト 2013 年 11 月 24 日

スーパーグローバル大学創成支援に採択

『SUN』 第 83 号

「平成 26 年度「スーパーグローバル大学創成支援」公募申請状況について」文部科学省ウェブサイト

文部科学省ウェブサイト 2014 年 4 月 15 日

創価大学グランドデザイン 2015-20

「2016 年度 創価大学教育ビジョン」



『創価大学グランドデザイン 2015-20』

『SUN』第89号

中間評価で最高評価「S」を獲得

『SUN』第97号

SGU 創成支援最終達成目標を前倒して実現

『SUN』第97号

「2018年度事業報告書」創価大学

「交流大学一覧」創価大学ウェブサイト

「[スーパーグローバル大学創成支援] 推進寄付事業 ご支援のお願い」創価大学ウェブサイト

「2019年度事業計画」創価大学

#### 4 教育・研究 (251 ~ 256 頁)

日本語・日本文化教育センター

「日本語・日本文化教育センター」創価大学ウェブサイト

初年次教育とグローバル教育の充実

##### 【学術文章作法の必修化】

「2014年度事業計画書」創価大学

##### 【法学部のグローバル教育】

創価大学ウェブサイト 2013年10月21日

『キャンパスガイド2014』

「多彩な国際プログラム」創価大学ウェブサイト

「バッキンガム大学 ダブル・ディグリー」創価大学ウェブサイト

##### 【法学部 GLP】

創価大学ウェブサイト 2014年6月9日

「文部科学省より「法曹コース」の認定を受けました」創価大学ウェブサイト

創価大学ウェブサイト 2020年2月28日

##### 【EMP の拡充】

「グローバル教育プログラム」創価大学ウェブサイト

「研究科長からのメッセージ」創価大学ウェブサイト

『キャンパスガイド2015』

「Graduate School of Economics (International Business Studies Program)」創価大学ウェブサイト

「グローバル教育プログラム」創価大学ウェブサイト

「2018年度事業計画」創価大学

##### 【経済学部 HOPE】

「HOPE (Honors Program in Economics)」創価大学ウェブサイト

- 創価大学ウェブサイト 2018 年 4 月 5 日  
工学部を理工学部に変更
- 創価大学ウェブサイト 2013 年 7 月 9 日  
『SUN』 第 84 号  
『キャンパスガイド 2015』  
『キャンパスガイド 2016』  
『聖教新聞』 2017 年 12 月 4 日
- グローバル・コア  
【グローバル・コア・センター】  
「グローバル・コア」創価大学ウェブサイト
- 【国際平和学研究科】  
「2018 年度 創価大学学長ヴィジョン」  
『SUN』 第 95 号
- 附属センターの多彩な展開  
【研究推進センター】  
創価大学ウェブサイト 2017 年 4 月 1 日  
「2017 年度事業計画」創価大学
- 【糖鎖生命システム融合センター】  
「研究所概要」創価大学ウェブサイト  
『SUN』 第 101 号  
創価大学ウェブサイト 2019 年 4 月 17 日
- 【プランクトン工学研究開発センター】  
「所長挨拶」創価大学ウェブサイト
- 【SDGs 推進センター】  
創価大学ウェブサイト 2019 年 5 月 7 日
- 【南アジア研究センター】  
創価大学ウェブサイト 2019 年 7 月 18 日  
『SUN』 第 103 号  
『聖教新聞』 2019 年 7 月 17 日
- 学士・修士 5 年一貫教育プログラムを導入  
「学士・修士 5 年一貫教育プログラム」創価大学ウェブサイト  
「2017 年度事業計画」創価大学  
「2021 年度 学士・修士 5 年一貫教育プログラム 募集要項」創価大学ウェブサイト
- 文部科学省等に採択された特色ある取組  
創価大学ウェブサイト 2017 年 11 月 10 日

大学院理工学研究科に生命理学専攻を開設

創価大学ウェブサイト 2019年11月22日

池田大作記念創価教育研究所が発足

『SUN』第102号

## 5 国際交流 (257～272頁)

2011-12年：池田研究機関が世界30カ所を超える

『SUN』第76号

『SUN』第84号

『聖教新聞』2011年3月12日

『聖教新聞』2011年5月1日

『SUN』第71号

『聖教新聞』2011年9月8日

『聖教新聞』2011年9月21日

『聖教新聞』2011年9月23日

『聖教新聞』2011年10月9日

『聖教新聞』2011年11月9日

『聖教新聞』2012年3月23日

創価大学ウェブサイト 2011年7月12日

『聖教新聞』2012年3月10日

創価大学ウェブサイト 2012年3月7日

『聖教新聞』2012年4月6日

高橋強「中国における「池田思想」研究の動向(9)」『創価教育』第6号

『聖教新聞』2012年11月2日

『聖教新聞』2012年12月26日

『聖教新聞』2012年8月31日

『聖教新聞』2012年4月3日

『聖教新聞』2012年5月12日

『聖教新聞』2012年6月8日

『聖教新聞』2012年7月4日

『SUN』第103号

『聖教新聞』2012年11月1日

創価大学ウェブサイト 2012年10月28日

2013-14年：海外交流大学が150を突破

『聖教新聞』2013年2月13日

創価大学ウェブサイト 2013年2月4日

- 『聖教新聞』 2013 年 3 月 19 日  
高橋強「中国における「池田思想」研究の動向 (10)」『創価教育』 第 7 号  
『SUN』 第 85 号  
創価大学ウェブサイト 2013 年 5 月 15 日  
創価大学ウェブサイト 2013 年 7 月 23 日  
『SUN』 第 79 号  
創価大学ウェブサイト 2013 年 7 月 15 日  
『聖教新聞』 2013 年 11 月 23 日  
『聖教新聞』 2013 年 11 月 26 日  
『聖教新聞』 2013 年 11 月 29 日  
『SUN』 第 80 号  
創価大学ウェブサイト 2013 年 12 月 20 日  
『聖教新聞』 2014 年 1 月 29 日  
創価大学ウェブサイト 2014 年 1 月 24 日  
『聖教新聞』 2014 年 3 月 21 日  
創価大学ウェブサイト 2014 年 2 月 20 日  
『SUN』 第 81 号  
『聖教新聞』 2014 年 5 月 15 日  
『聖教新聞』 2014 年 5 月 18 日  
『聖教新聞』 2014 年 5 月 23 日  
『聖教新聞』 2014 年 6 月 12 日  
『聖教新聞』 2014 年 5 月 6 日  
『SUN』 第 82 号  
創価大学ウェブサイト 2014 年 6 月 14 日  
『聖教新聞』 2014 年 7 月 16 日  
『聖教新聞』 2014 年 8 月 26 日  
『聖教新聞』 2014 年 9 月 22 日  
『聖教新聞』 2014 年 10 月 10 日  
『聖教新聞』 2014 年 10 月 18 日  
『聖教新聞』 2014 年 10 月 22 日  
『聖教新聞』 2014 年 12 月 13 日  
高橋強「中国における「池田思想」研究の動向 (12)」『創価教育』 第 9 号  
『聖教新聞』 2014 年 10 月 26 日  
2015 - 16 年 : 北京事務所設置 10 周年、タイ事務所・韓国事務所を新設  
『SUN』 第 85 号

『聖教新聞』 2015年3月3日  
『聖教新聞』 2015年3月19日  
『聖教新聞』 2015年4月6日  
『聖教新聞』 2015年4月25日  
『SUN』 第86号  
『聖教新聞』 2015年6月7日  
『聖教新聞』 2015年5月20日  
『聖教新聞』 2015年5月24日  
『聖教新聞』 2015年6月3日  
『聖教新聞』 2015年5月28日  
『聖教新聞』 2015年6月2日  
『聖教新聞』 2015年7月2日  
『聖教新聞』 2015年7月4日  
『聖教新聞』 2015年7月7日  
『聖教新聞』 2015年10月8日  
『聖教新聞』 2015年10月10日  
『聖教新聞』 2015年10月11日  
『聖教新聞』 2015年10月12日  
『聖教新聞』 2015年10月16日  
『聖教新聞』 2015年11月20日  
『聖教新聞』 2015年11月29日  
創価大学ウェブサイト 2015年11月13日  
『聖教新聞』 2015年11月22日  
『聖教新聞』 2015年12月2日  
『聖教新聞』 2015年12月17日  
『SUN』 第89号  
創価大学ウェブサイト 2017年7月23日  
『聖教新聞』 2015年9月21日  
『聖教新聞』 2016年1月30日  
『聖教新聞』 2016年2月2日  
『聖教新聞』 2016年3月10日  
『聖教新聞』 2016年3月19日  
『聖教新聞』 2016年3月25日  
『聖教新聞』 2016年4月28日  
『SUN』 第90号

高橋強「中国における「池田思想」研究の動向 (13)」『創価教育』 第 10 号

『聖教新聞』 2016 年 7 月 4 日

『SUN』 第 91 号

『聖教新聞』 2016 年 9 月 28 日

『聖教新聞』 2016 年 9 月 30 日

『聖教新聞』 2016 年 10 月 9 日

『聖教新聞』 2016 年 10 月 24 日

創価大学ウェブサイト 2016 年 10 月 6 日

『聖教新聞』 2016 年 12 月 6 日

2017 - 18 年 : ASAIHL 年次総会を日本初開催

『聖教新聞』 2017 年 1 月 31 日

『聖教新聞』 2017 年 11 月 25 日

『聖教新聞』 2017 年 12 月 14 日

創価大学ウェブサイト 2017 年 12 月 15 日

『聖教新聞』 2017 年 4 月 11 日

『聖教新聞』 2017 年 4 月 13 日

創価大学ウェブサイト 2017 年 4 月 9 日

創価大学ウェブサイト 2017 年 4 月 18 日

『聖教新聞』 2017 年 5 月 13 日

『聖教新聞』 2017 年 5 月 25 日

『聖教新聞』 2017 年 5 月 31 日

『SUN』 第 94 号

創価大学ウェブサイト 2017 年 7 月 10 日

『聖教新聞』 2017 年 8 月 25 日

『聖教新聞』 2017 年 8 月 29 日

創価大学ウェブサイト 2017 年 9 月 6 日

『SUN』 第 95 号

創価大学ウェブサイト 2017 年 9 月 11 日

創価大学ウェブサイト 2017 年 9 月 15 日

創価大学ウェブサイト 2017 年 10 月 3 日

創価大学ウェブサイト 2017 年 9 月 20 日

『聖教新聞』 2017 年 10 月 8 日

『SUN』 第 96 号

『聖教新聞』 2017 年 11 月 10 日

『聖教新聞』 2017 年 11 月 22 日

創価大学ウェブサイト 2017年11月17日

創価大学ウェブサイト 2017年12月5日

『聖教新聞』 2018年2月7日

『聖教新聞』 2018年2月27日

創価大学ウェブサイト 2018年2月19日

創価大学ウェブサイト 2018年2月28日

創価大学ウェブサイト 2018年3月30日

『SUN』 第98号

創価大学ウェブサイト 2018年5月8日

創価大学ウェブサイト 2018年5月11日

創価大学ウェブサイト 2018年5月12日

創価大学ウェブサイト 2018年5月26日

創価大学ウェブサイト 2018年6月1日

創価大学ウェブサイト 2018年7月3日

創価大学ウェブサイト 2018年8月21日

創価大学ウェブサイト 2018年9月6日

『SUN』 第99号

創価大学ウェブサイト 2018年11月14日

創価大学ウェブサイト 2018年11月4日

『SUN』 第100号

創価大学ウェブサイト 2018年12月26日

創価大学ウェブサイト 2018年7月4日

創価大学ウェブサイト 2018年9月21日

2019-20年：世界大学ランキング国際性分野で国内6位に

『SUN』 第101号

創価大学ウェブサイト 2019年2月22日

創価大学ウェブサイト 2019年3月13日

創価大学ウェブサイト 2019年3月14日

創価大学ウェブサイト 2019年4月16日

創価大学ウェブサイト 2019年5月25日

『SUN』 第102号

創価大学ウェブサイト 2019年6月12日

創価大学ウェブサイト 2019年7月11日

創価大学ウェブサイト 2019年6月3日

創価大学ウェブサイト 2019年5月28日

創価大学ウェブサイト 2019 年 6 月 18 日

創価大学ウェブサイト 2019 年 7 月 17 日

創価大学ウェブサイト 2019 年 9 月 20 日

『SUN』 第 103 号

創価大学ウェブサイト 2019 年 10 月 24 日

創価大学ウェブサイト 2019 年 11 月 1 日

『SUN』 第 104 号

創価大学ウェブサイト 2019 年 11 月 28 日

創価大学ウェブサイト 2019 年 11 月 20 日

『SUN』 第 105 号

創価大学ウェブサイト 2020 年 2 月 21 日

創価大学ウェブサイト 2020 年 3 月 6 日

『SUN』 第 106 号

## 6 学生・卒業生の活躍 (272 ~ 278 頁)

箱根駅伝 4 回出場で初の往路優勝・総合準優勝

『聖教新聞』 2016 年 10 月 16 日

『聖教新聞』 2017 年 1 月 4 日

創価大学ウェブサイト 2019 年 1 月 2 日

『SUN』 第 89 号

『SUN』 第 91 号

『SUN』 第 92 号

『SUN』 第 100 号

創価大学ウェブサイト 2017 年 1 月 3 日

『SUN』 第 103 号

クラブ・ゼミの主な活躍・学生表彰等

### 【柔道部】

『聖教新聞』 2015 年 6 月 28 日

『SUN』 第 70 号

『SUN』 第 78 号

『SUN』 第 83 号

『SUN』 第 94 号

『SUN』 第 98 号

『SUN』 第 102 号

創価大学ウェブサイト 2019 年 6 月 25 日

【キックボクシング部丈夫会 (フルコンタクト空手道部丈夫会)】



創価大学ウェブサイト 2011年6月26日

『聖教新聞』 2011年6月28日

『SUN』 第70号

創価大学ウェブサイト 2012年11月24日

『聖教新聞』 2013年12月3日

『聖教新聞』 2015年6月22日

『聖教新聞』 2015年11月30日

『聖教新聞』 2016年12月1日

『SUN』 第87号

創価大学ウェブサイト 2018年11月28日

『SUN』 第92号

【ディベート】

『聖教新聞』 2011年7月6日

『聖教新聞』 2012年6月26日

『聖教新聞』 2014年11月4日

『聖教新聞』 2011年12月13日

『聖教新聞』 2012年12月13日

『SUN』 第97号

【クルーダンス部】

『SUN』 第71号

『聖教新聞』 2011年7月15日

【落語研究会】

『SUN』 第79号

『SUN』 第81号

『聖教新聞』 2012年3月20日

創価大学ウェブサイト 2016年3月7日

『SUN』 第100号

【経済学部 西浦ゼミ・経営学部 安田ゼミ】

創価大学ウェブサイト 2012年11月16日

創価大学ウェブサイト 2013年11月26日

『SUN』 第84号

『SUN』 第96号

創価大学ウェブサイト 2014年3月12日

『聖教新聞』 2014年3月13日

『SUN』 第81号

『聖教新聞』 2015 年 2 月 27 日

創価大学ウェブサイト 2020 年 3 月 12 日

『SUN』 第 100 号

『SUN』 第 104 号

【2012 香港杯全日本英語スピーチコンテスト】

『SUN』 第 77 号

【経済学理論同好会】

創価大学ウェブサイト 2013 年 3 月 8 日

創価大学ウェブサイト 2019 年 2 月 1 日

『SUN』 第 99 号

『SUN』 第 103 号

【硬式野球部】

創価大学ウェブサイト 2011 年 11 月 26 日

『SUN』 第 72 号

『聖教新聞』 2014 年 11 月 19 日

『SUN』 第 84 号

『聖教新聞』 2017 年 11 月 14 日

『SUN』 第 90 号

『聖教新聞』 2018 年 11 月 13 日

創価大学ウェブサイト 2012 年 10 月 25 日

『SUN』 第 76 号

創価大学ウェブサイト 2013 年 10 月 24 日

『SUN』 第 80 号

『SUN』 第 92 号

創価大学ウェブサイト 2018 年 6 月 13 日

創価大学ウェブサイト 2019 年 6 月 12 日

創価大学ウェブサイト 2017 年 11 月 8 日

創価大学ウェブサイト 2018 年 11 月 13 日

創価大学ウェブサイト 2017 年 11 月 13 日

創価大学ウェブサイト 2018 年 6 月 13 日

創価大学ウェブサイト 2017 年 10 月 25 日

創価大学ウェブサイト 2019 年 6 月 10 日

創価大学ウェブサイト 2018 年 10 月 31 日

【情報システム工学科・チーム SOBITS】

創価大学ウェブサイト 2012 年 5 月 9 日

創価大学ウェブサイト 2013年5月6日

『聖教新聞』 2013年5月14日

創価大学ウェブサイト 2014年5月6日

『聖教新聞』 2014年5月8日

『聖教新聞』 2015年5月14日

『SUN』 第78号

『聖教新聞』 2018年5月17日

創価大学ウェブサイト 2012年5月9日

『SUN』 第104号

『SUN』 第98号

『SUN』 第100号

**【Soka Futs】**

『SUN』 第79号

**【学生主催の Global Citizenship Week 2018】**

『SUN』 第98号

**【懸賞論文】**

『SUN』 第86号

**【チアリーディング】**

創価大学ウェブサイト 2017年4月28日

『聖教新聞』 2017年5月16日

創価大学ウェブサイト 2018年10月24日

『聖教新聞』 2018年11月14日

**【ダブルダッチ世界大会】**

『SUN』 第94号

**【プライド・オブ・ソウカ】**

創価大学ウェブサイト 2018年12月19日

『SUN』 第97号

**【映画研究会】**

『SUN』 第98号

**【マーケティング戦略立案コンテスト】**

創価大学ウェブサイト 2018年10月24日

**【パイオニア吹奏楽団】**

『SUN』 第100号

**【学P ダンスコンテスト】**

創価大学ウェブサイト 2018年12月13日

国際会議・国際青年交流での活躍

【ノーベル平和賞受賞者世界サミット】

創価大学ウェブサイト 2019 年 10 月 7 日

【G8 Youth Summit London】

『SUN』 第 79 号

【COP19】

『SUN』 第 80 号

【情シス国際会議でベスト論文賞】

『SUN』 第 82 号

『SUN』 第 86 号

【言語教育エキスポ 2014】

『SUN』 第 81 号

【国際開発ユースフォーラム】

『SUN』 第 98 号

『SUN』 第 81 号

【リードアジア 2015】

『SUN』 第 86 号

【国連防災世界会議】

『SUN』 第 87 号

『SUN』 第 85 号

【Girls20 サミット】

創価大学ウェブサイト 2018 年 7 月 19 日

『SUN』 第 99 号

『SUN』 第 91 号

『SUN』 第 95 号

創価大学ウェブサイト 2018 年 11 月 12 日

【国際科学技術学生フォーラム】

『SUN』 第 91 号

『SUN』 第 99 号

『SUN』 第 87 号

創価大学ウェブサイト 2019 年 9 月 6 日

【TOMODACHI イニシアチブ】

創価大学ウェブサイト 2019 年 5 月 9 日

『SUN』 第 90 号

【国連「文明の同盟」(UNAOC) 国際会議】

『SUN』第90号

【アメリカ国務省研修】

『SUN』第91号

【アフリカ開発会議】

『SUN』第91号

【ハーバード大学主催 HPAIR】

創価大学ウェブサイト 2019年3月15日

『SUN』第91号

『SUN』第99号

創価大学ウェブサイト 2020年3月23日

【Peace Conference of Youth 2016】

『SUN』第91号

【内閣府主催の青年交流事業】

創価大学ウェブサイト 2017年6月11日

創価大学ウェブサイト 2019年11月29日

創価大学ウェブサイト 2018年4月3日

創価大学ウェブサイト 2017年12月22日

【第50回アジア開発銀行年次総会】

『SUN』第94号

『SUN』第97号

【第9回国際学生リーダーシップシンポジウム】

『SUN』第99号

【第15回東北アジア青年フォーラム】

創価大学ウェブサイト 2018年9月4日

【World Bank Youth Summit】

創価大学ウェブサイト 2019年1月7日

創価大学ウェブサイト 2020年1月14日

【国連政治・平和構築局（DPPA）WS】

創価大学ウェブサイト 2019年7月11日

【日露青年フォーラム】

創価大学ウェブサイト 2019年11月14日

就職実績など

【社会福祉士国家試験】

『聖教新聞』2015年3月19日

『聖教新聞』2016年3月19日

『聖教新聞』 2017 年 3 月 18 日

「社会福祉のエキスパート」創価大学ウェブサイト

創価大学ウェブサイト 2019 年 3 月 20 日

**【就職戦線・難関試験で健闘】**

『キャンパスガイド 2020』

創友会とその活動

**【ポータルサイト開設】**

『SUN』 第 93 号

**【卒業生大会】**

「創友会について」創価大学ウェブサイト

『SUN』 第 98 号

『SUN』 第 96 号

**【創友会ふるさと給付奨学金を創設】**

『SUN』 第 76 号

『聖教新聞』 2012 年 10 月 26 日

**【周年記念事業への支援】**

『SUN』 第 93 号

『SUN』 第 105 号

**フ キャンパス整備 (279 ~ 282 頁)**

学生の課外活動の拠点整備

**【新学生センター】**

『聖教新聞』 2011 年 4 月 28 日

『SUN』 第 79 号

創価大学ウェブサイト 2013 年 9 月 6 日

『SUN』 第 69 号

**【第 1 グラウンドの整備】**

『SUN』 第 78 号

『聖教新聞』 2013 年 6 月 7 日

**【ワールドグラウンド (野球場) 改修】**

『SUN』 第 85 号

**【クラブハウス別棟】**

『聖教新聞』 2016 年 7 月 31 日

『SUN』 第 91 号

教育学部棟をリニューアル

『SUN』 第 87 号

「2014年度事業計画書」創価大学

「2015年度事業計画」創価大学

つばさ保育所

**【地域に開かれた保育所】**

『SUN』第91号

創価大学ウェブサイト 2016年9月20日

**【開所記念講演会を開催】**

創価大学ウェブサイト 2016年10月3日

**【対象の拡充、学生との交流】**

創価大学ウェブサイト 2017年5月18日

創価大学ウェブサイト 2017年8月25日

島田勉「ワーク・ライフ・バランスの実現を目指して」『大学時報』2018年11月号

学生寮の整備と国際学生寮

**【友光寮をリニューアル】**

『SUN』第73号

**【国際学生寮の新設】**

『SUN』第88号

「2014年度事業計画書」創価大学

「2014年度事業報告書」創価大学

『キャンパスガイド2015』

創価大学ウェブサイト 2017年1月25日

「2015年度事業計画」創価大学

『SUN』第93号

『聖教新聞』2016年7月28日

創価大学ウェブサイト 2017年3月24日

『キャンパスガイド2017』

『キャンパスガイド2018』

『キャンパスガイド2019』

創価大学ウェブサイト 2011年4月1日

創価大学ウェブサイト 2011年4月15日

創価大学ウェブサイト 2011年4月19日

創価大学ウェブサイト 2011年4月28日

創価大学ウェブサイト 2011年7月16日

**【レジデント・アシスタント制度】**

「2019年度事業計画」創価大学

創価大学ウェブサイト 2017 年 1 月 28 日

『SUN』 第 93 号

「寮生活サポート」創価大学ウェブサイト

## 8 管理・運営 (282 ~ 290 頁)

東日本大震災への対応

創価大学ウェブサイト 2011 年 3 月 22 日

『SUN』 第 70 号

『聖教新聞』 2011 年 4 月 16 日

【学生・教職員への対応】

創価大学ウェブサイト 2011 年 3 月 11 日

【新入生への特別措置】

創価大学ウェブサイト 2011 年 3 月 13 日

【被災地の留学生の受け入れ】

創価大学ウェブサイト 2011 年 12 月 9 日

【入卒式典の変更など】

創価大学ウェブサイト 2011 年 3 月 15 日

創価大学ウェブサイト 2011 年 3 月 17 日

創価大学ウェブサイト 2011 年 3 月 22 日

創価大学ウェブサイト 2011 年 3 月 24 日

『SUN』 第 72 号

創価大学ウェブサイト 2011 年 3 月 25 日

創価大学ウェブサイト 2011 年 4 月 2 日

【被災地への支援活動】

創価大学ウェブサイト 2011 年 4 月 1 日

『聖教新聞』 2011 年 4 月 14 日

『聖教新聞』 2011 年 4 月 15 日

創価大学ウェブサイト 2011 年 4 月 15 日

『聖教新聞』 2011 年 4 月 16 日

『聖教新聞』 2011 年 4 月 17 日

創価大学ウェブサイト 2011 年 4 月 19 日

創価大学ウェブサイト 2011 年 4 月 28 日

『聖教新聞』 2011 年 5 月 2 日

創価大学ウェブサイト 2011 年 7 月 16 日

【全職員による防災訓練】

創価大学ウェブサイト 2011 年 4 月 27 日



【節電対策】

創価大学ウェブサイト 2011年6月1日  
創価大学ウェブサイト 2011年6月6日  
創価大学ウェブサイト 2011年9月12日  
『SUN』第97号

【授業料減免等の特別措置を継続】

創価大学ウェブサイト 2011年3月13日  
創価大学ウェブサイト 2011年7月24日  
創価大学ウェブサイト 2012年3月1日  
広報活動、各種メディア掲載

【ソーシャルメディア】

『SUN』第69号  
創価大学ウェブサイト 2011年3月7日  
『SUN』第104号  
『SUN』第85号  
『SUN』第90号  
『SUN』第81号

【『「世界基準の授業」をつくれ』】

『SUN』第73号

【テレビCMと創価大学アプリ】

創価大学ウェブサイト 2013年7月1日  
『SUN』第74号  
創価大学ウェブサイト 2012年6月1日

【創大キャラクター誕生】

創価大学ウェブサイト 2013年8月2日  
『SUN』第91号

【公式ウェブサイト】

創価大学ウェブサイト 2013年4月1日  
創価大学ウェブサイト 2017年9月1日  
創価大学ウェブサイト 2017年8月30日  
『SUN』第77号  
『聖教新聞』2013年4月7日  
『SUN』第95号

【『教育で「未来」をひらけ』】

『SUN』第78号

【『250 万分の 1 の留学』】

『SUN』 第 81 号

【ドラマ・映画のロケ地】

『SUN』 第 93 号

【経営学部の事例を紹介】

創価大学ウェブサイト 2018 年 5 月 10 日

【『創価大学 by AERA』】

『SUN』 第 97 号

【100 号を超えた SUN を刷新】

『SUN』 第 100 号

【広報活動への評価】

創価大学ウェブサイト 2019 年 12 月 26 日

福利厚生

【東京富士美術館への無料入館】

『SUN』 第 70 号

【新宿 - 創大シャトルバス運行開始】

『SUN』 第 75 号

創価大学ウェブサイト 2012 年 10 月 15 日

『SUN』 第 76 号

創価大学ウェブサイト 2014 年 2 月 6 日

【キャンパス全面禁煙化】

「これまでの取り組み」 創価大学ウェブサイト

『SUN』 第 66 号

『SUN』 第 74 号

『SUN』 第 73 号

『SUN』 第 76 号

『SUN』 第 75 号

【100 円朝食】

『SUN』 第 83 号

『SUN』 第 90 号

【大学施設での宿泊サービスを開始】

『キャンパスガイド 2016』

国内の諸機関・近隣との交流

【少年少女スポーツイベント】

創価大学ウェブサイト 2019 年 12 月 19 日

創価大学ウェブサイト 2019年9月11日

【宮本輝来学】

『SUN』第74号

【土井香苗来学】

『SUN』第76号

【南三陸ホテル観洋女将来学】

『SUN』第79号

【文科相視察】

『SUN』第80号

【広島大学との協定締結】

『SUN』第94号

【夏休み親子教室】

『SUN』第95号

『SUN』第103号

創価大学ウェブサイト 2017年8月7日

【日本税理士会連合会会長来学】

創価大学ウェブサイト 2018年5月17日

【吉本興業×創価大学 SDGs セミナー】

『SUN』第101号

【茂木健一郎来学】

創価大学ウェブサイト 2019年5月24日

【日本ラテンアメリカ学会第40回定期大会】

創価大学ウェブサイト 2019年6月5日

【青森県知事来学】

創価大学ウェブサイト 2019年9月12日

学生募集・入学試験

【全学統一入試の導入】

『SUN』第78号

『SUN』第87号

『SUN』第79号

【センター試験利用入試（前期4科目方式）】

『SUN』第78号

創価大学ウェブサイト 2013年6月18日

【ネット出願と割引制度】

『SUN』第83号

『キャンパスガイド 2016』

創価大学ウェブサイト 2018 年 10 月 26 日

『SUN』 第 99 号

【PASCAL 入試】

『SUN』 第 93 号

【キャンパス・アカデミック・ビジット】

『SUN』 第 80 号

『SUN』 第 84 号

【著名講師によるセミナー】

『SUN』 第 91 号

『SUN』 第 103 号

『SUN』 第 102 号

創価大学ウェブサイト 2019 年 8 月 8 日

奨学金制度の充実

【牧口記念教育基金会学部生奨学金】

『SUN』 第 73 号

創価大学ウェブサイト 2012 年 3 月 5 日

『キャンパスガイド 2015』

『SUN』 第 84 号

【創友会ふるさと給付奨学金】

「創友会ふるさと給付奨学金（受験前に申請）」創価大学ウェブサイト

『SUN』 第 76 号

【法曹会奨学金】

「創価大学法曹会奨学金（法曹を目指す学生）」創価大学ウェブサイト

『SUN』 第 88 号

【兄弟姉妹同時在籍者への給付奨学金】

『SUN』 第 88 号

『SUN』 第 96 号

【通教給付奨学金】

『SUN』 第 87 号

【Learning Agreement (LA) 奨学生】

「Learning Agreement (LA) 奨学生」創価大学ウェブサイト

『SUN』 第 96 号

男女共同参画推進センターを設置

創価大学ウェブサイト 2014 年 5 月 14 日

「概要」創価大学ウェブサイト男女共同参画センター

「2018年度事業計画」創価大学

『男女共同参画推進センター NewsLetter』第1号

キャリア・就職支援

【GLC 開講 10周年行事】

創価大学ウェブサイト 2016年10月16日

『SUN』第92号

【地方自治体とのUターン就職支援協定】

『SUN』第101号

創価大学ウェブサイト 2020年3月5日

【各種キャリアイベント】

創価大学ウェブサイト 2019年2月22日

創価大学ウェブサイト 2019年12月18日

創価大学ウェブサイト 2020年1月31日

創価大学ウェブサイト 2020年2月12日

創立50周年記念事業が始動

【キャッチフレーズとシンボルマーク】

「創立50周年記念の「シンボルマーク」が決定しました」創価大学ウェブサイト

『SUN』第102号

【創立50周年記念ウェブサイト】

「創価大学創立50周年記念ウェブサイトを公開しました」創価大学ウェブサイト

創価大学ウェブサイト 2019年4月15日

【新ブランドデザイン草案と意見募集】

『聖教新聞』2019年6月28日

創価大学ウェブサイト 2019年9月4日

新型コロナウイルス感染症への対応

創価大学ウェブサイト 2020年2月29日

創価大学ウェブサイト 2020年3月14日

創価大学ウェブサイト 2020年3月4日

【「価値創造×SDGs」シンポジウム】

創価大学ウェブサイト 2019年9月4日

## 第9章 創価女子短期大学

### 1 短大建学の理念と草創の建設 (292～302頁)

開学前史

【1969 年に設立構想を発表】

- 『聖教新聞』1969 年 7 月 21 日  
『年譜・池田大作』第 1 巻、第三文明社、1981 年  
『誉れの青春』創価女子短期大学、2006 年  
『聖教新聞』1969 年 10 月 6 日

【15 周年記念事業として設置が決定】

- 『誉れの青春』創価女子短期大学、2006 年  
『聖教新聞』1982 年 7 月 19 日  
『創大ニュース』第 35 号

【経営科・英語科での開学へ】

- 『誉れの青春』創価女子短期大学、2006 年  
『池田大作全集』第 126 巻、聖教新聞社、2003 年

【起工式と建学の指針】

- 『聖教新聞』1984 年 4 月 11 日  
『聖教新聞』1984 年 10 月 4 日  
『誉れの青春』創価女子短期大学、2006 年  
『創立者と私』創価女子短期大学学生会、2004 年

【設置認可と学生募集】

- 『聖教新聞』1984 年 12 月 25 日  
『創大ニュース』第 45 号  
『聖教新聞』1985 年 1 月 8 日  
『聖教新聞』1985 年 2 月 24 日  
『誉れの青春』創価女子短期大学、2006 年

【落成式・祝賀会】

- 『聖教新聞』1985 年 3 月 20 日  
『創大ニュース』第 45 号  
佃操「創立者と学生—女性教育の視点から—」『創価教育研究』第 2 号  
『聖教新聞』1985 年 3 月 21 日  
『聖教新聞』1985 年 4 月 4 日  
『創大ニュース』第 46 号  
水元昇「開学 30 周年に思う」『創価女子短期大学紀要』第 46 号  
『創価大学要覧』昭和 60 年度版  
『聖教新聞』1985 年 4 月 9 日

1 期生の“青春二歳（ふたとせ）”

【第 1 回入学式】

『創大ニュース』第46号

『聖教新聞』1985年3月24日

佃操「創立者と学生—女性教育の視点から—」『創価教育研究』第2号

『池田大作全集』第59巻、聖教新聞社、1996年

『池田大作全集』第126巻、聖教新聞社、2003年

『聖教新聞』1985年4月10日

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

**【当初の教育体制】**

『創価大学要覧』昭和61年度版

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『聖教新聞』1985年4月28日

**【課外講座・研修】**

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『五年間の歩み』創価女子短期大学、1991年

**【海外語学研修】**

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『創大ニュース』第46号

**【創立者の激励と学生行事】**

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『聖教新聞』1985年7月17日

『聖教新聞』1985年11月5日

『聖教新聞』1985年12月7日

『創大ニュース』第48号

『聖教新聞』1986年4月10日

『池田大作全集』第59巻、聖教新聞社、1996年

『聖教新聞』1986年11月2日

『創大ニュース』第52号

**【クラブ活動】**

『創立者と私』創価女子短期大学学生会、2004年

佃操「創立者と学生—女性教育の視点から—」『創価教育研究』第2号

『Pioneer Road』第9号

『Pioneer Road』第10号

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

**【学生会の発足】**

『Pioneer Road』第1号

『Pioneer Road』 第 3 号

『Pioneer Road』 第 6 号

【第 1 回卒業式と謝恩会】

『Pioneer Road』 第 6 号

『Pioneer Road』 第 4 号

『聖教新聞』 1987 年 3 月 20 日

『創大ニュース』 第 53 号

『池田大作全集』 第 59 卷、聖教新聞社、1996 年

創立者との歩み・創立の精神

【SULA 研修での激励】

『聖教新聞』 1990 年 2 月 20 日

『創立者と私』 創価女子短期大学学生会、2004 年

『聖教新聞』 1990 年 2 月 21 日

『誉れの青春』 創価女子短期大学、2006 年

【マリー・キュリー像の設置】

『創立者と私』 創価女子短期大学学生会、2004 年

『聖教新聞』 1992 年 11 月 14 日

『聖教新聞』 1993 年 1 月 10 日

『キャンパスニュース』 第 17 号

『池田大作全集』 第 60 卷、聖教新聞社、2004 年

【創立者講義の実現】

『SUN』 第 42 号

金井正「～ 10.1 十五周年を感謝して～」『創価女子短期大学紀要』 第 49 号

『池田大作全集』 第 143 卷、聖教新聞社、2014 年

『聖教新聞』 2003 年 1 月 31 日

『誉れの青春』 創価女子短期大学、2006 年

『聖教新聞』 2003 年 3 月 11 日

【開学 20 周年と「誉れの青春」】

『池田大作全集』 第 134 卷、聖教新聞社、2011 年

『聖教新聞』 2006 年 1 月 11 日

【特別文化講座「キュリー夫人を語る」】

『聖教新聞』 2008 年 2 月 8 日

『聖教新聞』 2008 年 2 月 15 日

『聖教新聞』 2008 年 2 月 18 日

『聖教新聞』 2008 年 2 月 22 日



『聖教新聞』2008年2月27日

『聖教新聞』2008年2月29日

『創立の精神を学ぶ 創価女子短期大学編』創価大学、2016年

【『創立の精神を学ぶ』に特別寄稿】

『創立の精神を学ぶ 創価女子短期大学編』創価大学、2016年

## 2 創価女子短期大学の発展 (303～314頁)

カリキュラム・学科・教育システム

【初期の制度改革】

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『SUN』第15号

【教育の特色強化と土曜講座】

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『SUN』第40号

【学科名変更と教育内容の充実】

金井正「創価女子短期大学の特質と展望」『創価女子短期大学紀要』第44号

【海外語学研修】

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『SUN』第59号

『SUN』第61号

『創価大学要覧』平成3年度版

【文科省GP等への相次ぐ採択】

『SUN』第47号

『聖教新聞』2014年4月12日

『聖教新聞』2010年3月28日

『聖教新聞』2013年3月29日

『聖教新聞』2006年3月5日

『聖教新聞』2008年3月1日

『聖教新聞』2010年2月27日

『聖教新聞』2012年2月28日

『聖教新聞』2015年3月13日

『聖教新聞』2009年2月28日

『SUN』第51号

『聖教新聞』2007年2月11日

『SUN』第63号

創価女子短期大学ウェブサイト2010年9月30日

亀田多江「iPad を中心としたマルチメディア機器を活用したアクティブ・ラーニングの取り組み」『創価女子短期大学紀要』 第 48 号

【教育の 3 つの柱と国際ビジネス学科】

『SUN』 第 85 号

『聖教新聞』 2017 年 6 月 26 日

『キャンパスガイド 2020』

『キャンパスガイド 2021』

『聖教新聞』 2017 年 10 月 15 日

キャンパス・施設・設備

【開学当初のキャンパス】

『創価大学新聞』 第 113 号

『聖教新聞』 1985 年 4 月 13 日

『創価大学新聞』 第 114 号

【建学の指針の碑】

『誉れの青春』 創価女子短期大学、2006 年

【白鳥センター】

『聖教新聞』 1991 年 4 月 18 日

【新講義棟】

『聖教新聞』 1995 年 4 月 4 日

『誉れの青春』 創価女子短期大学、2006 年

『SUN』 第 5 号

【香友寮】

『聖教新聞』 1996 年 9 月 18 日

【新クラブハウス】

『聖教新聞』 1997 年 4 月 9 日

『SUN』 第 13 号

【新・朝風寮】

『聖教新聞』 2004 年 3 月 19 日

『誉れの青春』 創価女子短期大学、2006 年

【イングリッシュ・ラウンジ】

『聖教新聞』 2004 年 5 月 20 日

【図書館の命名】

『誉れの青春』 創価女子短期大学、2006 年

【「誉れの青春」の歌碑】

『聖教新聞』 2008 年 3 月 21 日

【校舎改装工事】

『SUN』第59号

【白鳥ラウンジの設置等】

『SUN』第78号

創価女子短期大学ウェブサイト 2013年4月12日

【レインボー階段改修・グループ学習室】

『SUN』第89号

世界の女性リーダーとの交流

【開学20周年（2005年）まで】

創価女子短期大学ウェブサイト 2012年9月28日

創価女子短期大学ウェブサイト 2014年7月10日

創価女子短期大学ウェブサイト 2015年5月11日

創価女子短期大学ウェブサイト 2016年10月28日

創価女子短期大学ウェブサイト 2017年12月12日

創価女子短期大学ウェブサイト 2018年12月10日

【2018年度まで】

創価女子短期大学ウェブサイト 2012年9月28日

創価女子短期大学ウェブサイト 2012年10月15日

創価女子短期大学ウェブサイト 2014年7月10日

創価女子短期大学ウェブサイト 2015年5月11日

創価女子短期大学ウェブサイト 2016年10月28日

創価女子短期大学ウェブサイト 2017年12月12日

創価女子短期大学ウェブサイト 2018年12月10日

年間行事

【入学式・卒業式】

『聖教新聞』1988年4月5日

『聖教新聞』1989年3月16日

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

【新入生行事】

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『SUN』第26号

【白鳥祭】

『聖教新聞』1987年11月1日

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『聖教新聞』1994年11月2日

『聖教新聞』 1988 年 11 月 5 日

『聖教新聞』 1990 年 11 月 4 日

【周年行事・事業】

『誉れの青春』 創価女子短期大学、2006 年

『聖教新聞』 1995 年 1 月 25 日

『創立者と私』 創価女子短期大学学生会、2004 年

『聖教新聞』 2004 年 12 月 20 日

『聖教新聞』 2010 年 11 月 8 日

『聖教新聞』 2015 年 10 月 12 日

【弁論大会・スピーチコンテスト】

『聖教新聞』 1989 年 11 月 6 日

『聖教新聞』 1999 年 7 月 2 日

【その他の行事】

『聖教新聞』 2007 年 1 月 11 日

『聖教新聞』 2008 年 5 月 17 日

『聖教新聞』 2011 年 8 月 5 日

短大生・卒業生の活躍

【短大生の気風】

『聖教新聞』 2014 年 6 月 23 日

【学生中心の大学運営】

『誉れの青春』 創価女子短期大学、2006 年

【マリー・キュリー賞】

『SUN』 第 61 号

【学生表彰等】

『聖教新聞』 2011 年 11 月 25 日

『聖教新聞』 1996 年 8 月 21 日

『SUN』 第 44 号

創価女子短期大学ウェブサイト 2009 年 10 月 29 日

『SUN』 第 36 号

『SUN』 第 24 号

創価女子短期大学ウェブサイト 2014 年 11 月 17 日

『SUN』 第 32 号

創価女子短期大学ウェブサイト 2010 年 6 月 8 日

創価女子短期大学ウェブサイト 2011 年 6 月 28 日

創価女子短期大学ウェブサイト 2013 年 11 月 13 日

創価女子短期大学ウェブサイト 2011年12月16日

創価女子短期大学ウェブサイト 2012年11月12日

『SUN』第39号

『SUN』第73号

『SUN』第89号

創価女子短期大学ウェブサイト 2018年7月4日

創価女子短期大学ウェブサイト 2016年8月13日

『SUN』第101号

#### 【白鳥会】

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『聖教新聞』1987年11月1日

『聖教新聞』1997年2月28日

入試・就職支援・学生支援・管理運営

#### 【入学試験】

『SUN』第45号

『SUN』第53号

『SUN』第79号

『聖教新聞』2005年2月5日

#### 【キャリア・就職】

水元昇「新たな時代の幕開けに」『創価女子短期大学紀要』第50号

『SUN』第10号

#### 【学生生活支援】

『誉れの青春』創価女子短期大学、2006年

『SUN』第52号

#### 【奨学金】

『聖教新聞』2009年1月12日

『聖教新聞』2009年1月22日

創価女子短期大学ウェブサイト 2015年1月5日

#### 【危機管理】

創価女子短期大学ウェブサイト 2011年3月17日

創価女子短期大学ウェブサイト 2011年3月14日

# 2022年度 池田大作記念創価教育研究所 活動報告

## 1. 教育活動

### ■ 価値創造教育を学ぶ授業の充実 (Grand Design 1-1-2)

#### (1) 学部「創価教育論」の開講 (全学部共通) 春学期、秋学期

- ・学部「創価教育学講義」はオムニバスで開講

勘坂 純市 (2回:コーディネーター)、伊藤 貴雄 (3回)、富岡 比呂子 (2回)

坂口 貴弘 (2回)、岩木勇作 (2回) 特別講義 (1回)

ガイダンス・シンポジウム (3回)

#### (2) 通教「創価教育論」の開講

- ・春期スクーリング 勘坂 純市 (コーディネーター)、富岡 比呂子、坂口 貴弘、岩木勇作

- ・夏期スクーリング 勘坂 純市、富岡 比呂子、坂口 貴弘

- ・秋期スクーリング 富岡 比呂子、坂口 貴弘、岩木 勇作

#### (3) 学部「Soka Education」(英語) アンドリュー・ゲバート、久木田 ステファニー 光子

#### (4) 学部「人間教育論 A」 坂口 貴弘 (コーディネーター)

#### (5) 学部「人間教育論 B」 伊藤 貴雄 (講義の一部を担当)

#### (6) 学部「人間教育論 C」(中国語) 叢 暁波

#### (7) 学部「大学史の中の創価大学」 牛田 伸一、坂口 貴弘

#### (8) 学部「現代文明論」 蝶名林 亮 (コーディネーター)

#### (9) 学部「共通基礎演習」 ・久木田 ステファニー 光子、叢 暁波、坂口 貴弘

- ・伊藤 貴雄 (コーディネーター、15回)

創立者の若き日の読書に学ぶ～「池田文庫」開設25周年記念～

川口 雄一客員研究員 (7回)

牛田 伸一 (1回)

岩木 勇作 (1回)

アンドリュー・ゲバート (1回)

勘坂 純市 (1回)

#### (10) 通教オンデマンド配信の「人間教育論」 叢 暁波

## 2. 国際部会

### ■ 「世界市民教育に関するシンポジウム」の開催 (Grand Design 1-3-8)

テーマ：“Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey”

開催日：2022年10月22日(土) \* 10月23日(日) エクスカーションを実施

基調講演者：ジム・ガリソン（バージニア工科大学名誉教授）

藤井 千春（早稲田大学）

青柳 茂（UNESCO バンコク事務所 所長）

オダリ・マスミ（ナイロビ大学）

セッション数：3会場9セッション

発表者数：論文発表29名、ポスター発表6名 \*応募論文58本

■世界市民教育に関する国際共同研究の推進（Grand Design 2-8-20）

(1) 海外の池田思想・創価教育研究機関との交流

a) 海外の創価教育に関連するコンファレンスでの研究報告

カナダ・ゲルフ・ハンバー大学「第1回国際シンポジウム」報告（オンライン）

SERC-GC International Education Symposium（April 8th & 9th, 2022）

久木田 ステファニー 光子「創価大学の学生が定義する世界市民とは」

b) ダグラス・ボーン教授（ユニヴァーシティ・カレッジ・ロンドン）との共同研究を推進

Daiwa Foundation Small Grants and Awards に応募した

2023年6月に開催される ANGEL conference でセッション開催の準備をした

富岡 比呂子、久木田 ステファニー 光子、渡辺 哲子（WLC）

c) 長春師範大学「東アジア平和及び人類運命共同体の構築」系列講座

2022年5月22日（オンライン） 叢 暁波「池田大作は日中友好に」

d) 中国・西安培華学院・創価大学共催「池田大作教育理念と日中友好往来フォーラム」

2022年12月16日（オンライン） 叢 暁波「池田大作の教育思想と実践」

e) Report on Ikeda Studies in Education（No.4～10）を発行した

f) 東北師範大学歴史文化学院 講演会

2023年3月6日 叢 暁波「何が個人の良い生存境遇だろう—自我及び日中の比較の視点から」

g) 中国・大連工業大学 日中友好条約50周年記念講演

2023年3月30日 叢 暁波「池田大作の日中友好の実践と理念」

(2) 海外研究者の受け入れ・見学対応

a) ジェイソン・グーラー（アメリカ・デポール大学 池田大作教育研究所所長）〔2022年12月20日〕

b) 趙騰（中国・河北外国語学院 池田大作研究センター所長）〔2022年1月6日〕

c) コニー・ラシャー（アメリカ・モロイ大学）〔2022年4月1日～8月31日：受入担当 アンドリュー・ゲバート所員〕

サバティカルで研究と創大での授業科目担当の受入を行った

2022年6月11日に開催された「価値創造×SDGs」リアルイベントに於いては、

「SDGs 達成のための人間教育の統合的役割」と題して基調講演を行った

■ 創価教育に関する刊行物の発刊 (Grand Design 2-8-21)

(1) 池田思想・創価教育の基本文献の英語、中国語への翻訳

英語版 アメリカで出版される研究叢書に掲載する翻訳を行った

Publisher: Peter Lang 社 Series 名: “Ikeda / Soka Studies in Education.”

創価学園・創価大学における指導 I (1970 年代まで)

創価学園・創価大学の教職員への指導 (2000 年代)

中国語版 創価学会本部と中国語出版についての打ち合わせを行った

3. 研究・教育部会

(1) 紀要『創価教育』第16号の編集・刊行 (2023年3月16日発刊)

(2) 池田大作『完本・若き日の読書』(第三文明社)への資料提供及び編集協力を行った

(3) 講演会

a) 水谷 修 (教育者・児童福祉運動家、水谷青少年問題研究所所長) (2022年9月26日)

「私の考える人間教育」

b) 成田 和信 (本学大学院文学研究科教授、慶應義塾大学名誉教授) (2022年6月27日)

「なぜ言論の自由は必要か——J.S.ミルの『自由論』を読んで」

(4) 研究会等

a) 研究所第9回研究会 (2022年9月17日)

大沼 正樹 (研究所客員研究員)

「中国の大学における補導員 (クラス担任) の業務満足度と学生生活満足度の関係  
——サービス・プロフィット・チェーンモデルの転用・分析——」

小島 優佳 (小学校教員)

「澤柳政太郎『実際的教育学』における理論と実際の捉え方  
——吉田熊次との議論を手がかりとして——」

岩木 勇作 (本学通信教育部非常勤講師)

「治安維持法下における思想犯転向輔導施策への牧口常三郎の対応に関する研究  
——牧口常三郎の「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」を読み解く——」

b) 研究所第10回研究会 (2023年3月15日)

ミヒャエル・フォン・ブリュック博士 (ドイツ・ミュンヘン大学名誉教授)

c) 日中友好研究助成による研究滞在者との研究交流会

崔 学森 (2022年9月5日)

「池田政治思想の理論と実践」(大連外国語大学)

肖 克 (2023年1月24日)



「池田大作の徳性（美德）生活の概念と内容の特徴」（東北師範大学）

譚 皓（2023年1月24日）

「近代日本人留学史」（天津大学）

d) 研究所懇談会（2022年7月19日）

羽吹 好史（アメリカ創価大学 前学長）

(5) 展示 図書館での池田文庫開設25周年記念展示への協力を行った

#### 4. 資料部会

■「創立者の語らいポータル」の構築（Grand Design 2-8-22）

(1) 『創立者の語らい選集』の発刊準備を行った

(2) デジタル版「創立者の語らい」の検索システム導入の準備を行った

(3) 電子版『創立者の語らい』創価大学版 第15巻、第16巻

■資料調査 メディア資料の総数調査を行い、資料数一覧を作成した

#### 5. 所員の研究活動

(1) 論文掲載

・ 勘坂 純市「『人間主義経済学』とは何か？：池田大作の大学論・学問論から考える」  
（馬場善久・神立孝一・高木 功編『人間主義経済×SDGs: これから経済学を学ぶ人たちにへ』第三文明社）

・ Andrew Gebert, The Roots of Ambivalence: Makiguchi Tsunesaburō's Heterodox Discourse and Praxis of "Religion", Religions, 13 (3)

(2) 創立者・創価教育に関する資料・証言の収集 年間48回のインタビューを行った

#### 6. 展示制作

(1) 本部棟展示「創立者池田大作先生の教育・学術交流－名誉学術称号受章の軌跡－」英語サポートシステムを導入した

(2) 中央図書館展示「池田文庫開設25周年記念特別展」『若き日の読書』特別展示の制作を行った（2022年11月4日～12月4日）

(3) 創立50周年記念展「創価大学の歴史」展示室2の映像の多言語化（英中韓）を行った

#### 7. ホームページ、SNS等の広報更新

(1) 世界市民教育シンポジウムページを構築した

(2) 研究所Webサイトの英語への日本語対訳化を行った

(3) 研究所Webサイトの韓国語ページを制作した

- (4) 研究所 Web サイト企画「創大名所マップ」を更新した（広場、道、坂 計 34 件）、また、英語版、韓国語版の 1 枚ものの「創大名所マップ」を制作した
- (5) 研究所 Web サイトに講演会、研究会、紀要、刊行物案内等のニュースを掲載し、更新を行った
- (6) 2022 年 6 月 1 日に公式インスタグラムを開設し、2023 年 3 月までに 95 件を配信した
- (7) 2022 年 5 月 25 日に学内限定公開の公式 YouTube チャンネル「創価大学の歴史」を開設し、2023 年 3 月までに 11 本の動画を配信した

## 編集後記

『創価教育』第16号は、第1回世界市民教育シンポジウムの特集号である。2022年10月22日から23日にかけて創価大学で開催された同シンポジウムは、創価大学創立50周年記念事業の掉尾を飾るものであり、25カ国・地域から約170名の参加があった。“Restoring Learning to Daily Living: Global Citizenship and John Dewey”をテーマに掲げ、基調講演のほか、9つの分科会における計29本の発表、また6名によるポスター発表が行われている。シンポジウム開催の趣旨については、開幕式での鈴木将史学長のあいさつを本号に収録したので、ご参照いただきたい。

本号にはまず、創立者よりシンポジウムに寄せられたメッセージを掲載することができた。次に、シンポジウムの基調講演4本を掲載している。分科会については、“Thought Formation of John Dewey: Japanese Perspective”と、“Reading Dewey’s Letters from China and Japan”の両分科会の発表をご寄稿いただいた。その他の分科会からも4本の発表を収録している。シンポジウムでの発表者、ご寄稿いただいた皆様に心より感謝申し上げたい。

特集以外の内容は以下の通りである。まず論文として、岩木勇作氏による「治安維持法下における思想犯転向輔導施策への牧口常三郎の対応に関する研究——牧口常三郎の「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」を読み解く——」を掲載した。これは、当研究所の研究会での発表と議論をもとにまとめられた論考である。なお、この論文で取り上げられた「赤化青年の完全転向は如何にして可能なるか」の全文を資料紹介として収録したので、あわせて参照されたい。

次に、2022年に行われた講演の中から1本を掲載した。成田和信氏の「なぜ言論の自由は必要か — J. S. ミルの『自由論』を読んで」は、6月27日に行われた研究所主催講演会の講演記録である。また、2022年夏季大学講座における講義のうち、創価教育に関連する内容を取り上げた2本を収録した。

中国における「池田思想」研究の動向についての報告は、本号で19回目を迎えた。2022年に開催された池田思想研究の学術シンポジウム等のほか、池田研究の成果等を紹介している。資料紹介として、2023年1月刊行の『完本 若き日の読書』（第三文明社）に収められた創立者の「読書ノート」につき、抜書の出典を調査した成果を掲載した。さらに前号に引き続き、『創価大学50年の歴史』の編纂にあたって使用した出典資料の一覧を収録している。

おわりに、今回の紀要に原稿をお寄せ下さった諸先生方、そして紀伊國屋書店をはじめ御協力・御尽力いただいた方々に、この場を借りて篤く御礼を申し上げたい。

2023年3月 (T.S.)

創価教育 第16号

2023年3月16日 発行

代表者 勘 坂 純 市

発行者 創価大学池田大作記念創価教育研究所

〒192-8577 東京都八王子市丹木町 1-236

TEL. 042-691-5623 FAX. 042-691-5654

印刷所 株式会社紀伊國屋書店