

高島平三郎述



教育的心理學

早稻田大學出版部藏版

教育的心理學目次

第一編 緒論

- 第一章 心理學の定義……………一
- 第二章 其の一、教育的心理學……………七
- 第三章 其の二、教育的心理學……………一三
- 第四章 心身相關と教育と……………一九
- 第五章 識及び注意(上)……………四三
- 第六章 識及び注意(下)……………五五

第二編 認識の方面

- 第七章 感覺及び知覺……………六七
- 第八章 記憶……………八三
- 第九章 想像……………九七

第十章	概念	一一一
第十一章	判斷	一二二
第十二章	推理	一五三
第十三章	統覺	一五九
第三編 感情の方面		
第十四章	感情汎論	一六四
第十五章	主我の感情	一七二
第十六章	主他の感情	一七九
第十七章	中性の感情	一八八
第四編 動能の方面		
第十八章	動能汎論	二〇二
第十九章	衝動及び欲望	二〇四
第二十章	執意	二〇七

教育的心理學

高島平三郎講述

第一編 緒論

第一章 心理學の定義

凡そ學問上講義の順序として、先づ其の學の定義を擧げることが例になつて居るが、定義といふものは甚だ六ヶ敷いものである。否定義を擧げるのが左様難いといふのではない、讀者に理會させることが一層難いのである。心理學の定義即ち心理學とは如何なる科學であるかといふことは、心理學全體が説明しやうとする題目である。それ故、眞の定義即ち心理學の意義は、この學の研究を遂げてから始めて會得し得る者であるから、其の結尾に於て定義を下すのが適當であらう。が、其れでは講義の順序が立たないから、例に由つて定義から這入らねばならぬ。心理學が研究の對象とするものは何であるかと言へば、取も直さず心である。故にこの點より、心理學は心の學問なりといふことも出来る。併しこれは定義と

しては未だしきものであると言はねばならぬ、其れは「心」といふ意義が餘り廣すぎて漠として居るからである。單に心と言へば靈魂と紛れ易い、身軀の外に靈魂といふ實體があるか、どうかは別問題として、心といふものゝ本體に遡つて研究するのは、純正哲學の領分である。故に此處では心の學問といふことを許すとしても、「心」といふものは心の本體ではなくて、心の活動即ち心の現象といふ意義に取らねばならぬ。

さて斯かる意義に、心といふものを解したならば、心の學問といふことが精密に心理學と一致すべきか如何に。今科學といふものを大別すれば、自然界の現象を研究の對象とする萬有科學と、心を對象とする精神科學との二部門となる。さて後者を心の學問として、前者と分つことが出來やうか、是れに就いて更に一言を費さねばならぬ。先づ豫め讀者に記憶して貰ひたいのは、我々が通常心と稱するものは、心理學上に言ふ所の意識に外ならぬことである。我々は如何にしても自分の心其物(本體)は知ることが出來ぬ。唯其の活動が意識に上る限りに於て知ることが出來るのである。花を見て美しく美しいので欲しくなつた、取らうか

知ら、いや／＼この花を採れば他人に害を與ふことになるからよさう。この心の活動の始終、即ち心的過程は我々の意識に上る總てである。即ちこの時の心といふは意識に上つた活動丈を言ふのであつて、其の外の事は毫も分らないのである。而して又この意識といふ事を更に他の言葉で解して見れば、經驗といふ語と同一の意味に歸着する。即ち意識界と經驗界とは範圍が重なじてあるといふことが出來る。何故かといふに我々は經驗したものでなければ意識には上らぬ。意識することが出來るものでなければ經驗することが出來ぬ。故に意識は經驗に制限され、經驗は意識に制限されるものである。

今「心」といふ代りに經驗といふ語を當てれば、心の學問とは、經驗を研究の對象とする學問といふ意義となる。さて總ての學問は、萬有科學も、精神科學も、皆經驗を對象とするのである。萬有科學は自然界の現象たる、金石や植物や、音響、光等を研究するものであるが、我々は直ちに自然物其の物を知ることが出來ぬ。これを心の鏡に寫して、即ち表象として知覺するのであるから、一方から言へば自然界の現象も亦心理學の對象であると言ふことが出來る。又心理學は其れ等の表象の起

源や、其の表象間の關係や、外界に直接に關係せぬ感情、情緒、意思等を研究するものであるが、これも一方から言へば心理學の研究する諸表象は、萬有科學の其れと同様に、外官を経て知覺となつて生じたものである。其れのみならず主觀的活動と見える所の感情や情緒や意思のやうなものも、外界と離れ難い關係を保つて居るのである。であるから、心理學も萬有科學も對象とする經驗が違ふのではなく、見方が違ふのである。今經驗を二つの要素に分ければ其の内容と、其の内容の説明となる。即ち第一の要素が經驗の客觀で、第二が經驗の主觀である。

萬有科學は主觀から獨立して居る物として經驗の客觀的方面を研究し、心理學は主觀的方面から經驗全體を研究するのである。是に於て、萬有科學を間接經驗の科學といふに對して、心理學に下の如き定義を下すのである。

心理學は直接經驗の科學なり。

次に科學とは如何なる學問を指すかといふことを一言して、この章を結ばう。

科學即ち英語の「サイエンス」は、今日我々が獨立に一科を成して居ると考へる所の學問の總稱である。一言で説明すれば科學的知識の上に立てるものこれ即ち科

學なりといふことが出来る。さて吾人の知識といふものは經驗に外ならぬのに、普通知識と科學的知識とを分けるに如何んな基礎があるかといふに、知識の材料は兩者共に同一であるが、我々の心主觀のこれを統一する方法が異なるのである。即ち科學的知識では或る現象を捕へて、或は分析し、或は綜合して一の理法の下にこれを説明せんとするものである。即ち普通知識が與へた秩序のない知識に、系統を立て、恰度有機體の機關が全體として完全なものを組織して居る様に一個の有機的關係を保つて居る知識とするのである。例令ば物を高處より落せば必ず地に向つて落下する、其れは林檎でも紙片でも變りがない、或る時代の普通知識は、重さがあるから地に墜ちるものと説明して満足したものであらうが、ニールトンは一步を進めて、凡て物が地球に向つて落下するのは地球の引力に由るものであると解釋して、重力の法則を立てたのである。

おなじく重い物が地に墜ちるといふ事實は、普通知識(勿論ニールトン時代の)でも科學的知識でも違ひはないのであるが、普通知識の説明は因果の關係を顛倒して居る、又其れで説明の出来ない事實がある。即ち重いから落ちるのではない、落

ちる力(重力)があるから重いのである。又重いから落ちる、重いといふことが落ちる原因ならば、百斤の重さの物は、一斤の重さの物より百倍の速力を以て落下せねばならぬが、真空の中では黄金の塊も、羽毛も同時に落ちるのである。これで普通知識と科學的知識との相違の大略を知ることが出来やう。が、この兩知識の漸々に調和されて來ることや、普通知識の領地が日々に廣まつて行くことを忘れてはならぬ。重力の法則や、地球自動説の如きは、嘗て科學的知識のみが專有して居たのであるが、今は普通知識となつて了つたのである。

第二章 心理學の研究法

心理學に二種の研究法がある、一を主觀的研究法、他を客觀的研究法といふ。

第一 主觀的研究法(内省法) 夫れ吾人の意識は、主觀的存在物である故、意識の状態を観察し、其の何物たるかを知らうとするには、内省的に自己の意識に就いて考へなければならぬ。換言すれば個々の意識の外に、共通の意識てふものがないのであるから、直接に自己の意識で知る外に、意識状態を研究する道はない、これ内省法の甚だ重要な所以である。例令ば生來盲目の人には、如何しても色といふ表象は浮ばぬ、又實際自己に悲喜の経験ないものには、悲喜の心的状態は解らない。而して吾人が外的存在の意識を知るのは、人の行爲や舉動に表はれた事實、即ち表出を取つて自己の意識を以て翻譯するだけのことである。併しこの研究法は下の如き缺點があるので、吾人はこの方法のみを以て満足することは出来ない。

一、心理學の對象たる心的現象といふものは、物理學の對象たる物體の如く比較的變化せぬものではなく、心的活動は常に或る點から或る點に進んで行くもの

て暫時も停住するものでない。例令ば物理的現象の花といふやうなものは五分
経つても一時間経つても矢張り花であるが心的現象たる悲しいといふやうなも
のを執つて研究して見やうとするには、必らず自分に悲しい感情の起つた時を選
ばねばならぬ。併し吾人が自己の悲しみに對して研究をして見やうといふ態度
を取れば直に其の状態が甚だしく變ることである。詳言すれば悲しいといふ事
を單に心的現象に過ぎぬものとして觀察して見やうとするから、注意が推理とか
想像とかいふものに向いて來て、これを情の赴く儘に任せるのに比べれば餘程冷
淡になつて來て自然に起つて來た時の状態が保てないのである。

二、主觀的研究法は觀察が個人的であるので、獨斷に陥いつたり、先入の爲に誤
まられたり、或は自分の性癖の爲に誤解を惹起す等の事あるを免かれ難い。およ
そ人は誰でも、自分が感ずる如く人も感じ、自分が想像する如く人も想像すると考
へる傾がある。例令ば月色は白いものと極つてゐるやうに思ふ人もあるが、人に由
つて青くも見え黄色にも見えるといふことである。又木の葉の散るのを見て、厭
世的の人は物のあはれを覺えるのであるが、無邪氣な兒童は嬉しがつて兩手を廣

げたなり飛び廻つてゐる。故に個人的觀察のみでは甚だ不十分で、誤謬に陥り易
い、其處で更に他人の經驗と比較する必要が生ずるのである。而して以上の缺陷
を補塞するものは次の客觀的研究法である。

第二、客觀的研究法　これは客觀的に現はれた他の意識状態を取つて研究す
る方法である。抑々外界意識は意識として研究者の觀察に入るものではなく、唯
意識状態の表出たる行爲や動作となつて入るのである。而して研究者は其の表
出を内省的に自己の意識状態に翻譯して解するのである。故に客觀的研究法は
主觀的の直接經驗に對して間接經驗と稱すべきものであるが、この方法は彼の個
人的であると違つて、廣く他の意識的存在者(生物に就いて研究し、普通の眞理を發
見することが出来る。且意識状態を觀察するのにかの内省法の如く觀察する主
觀が觀察しつゝある對象に交渉して、意識状態を變ずるといふ弊を免れることを
得るのである。而してこの方法は觀察と實驗との二つに分けることを得る。

觀察とは自然に生起した現象に就いて吾人の目的とする所を研究するのであ
る、例令ば怒つた人を見ては、彼れの表出と精神作用との關係を研究し、物に驚いた

人を見ては、腦髓の生理的作用と意識の状態とを研究する等である。而して観察は平生注意して研究の機会を逃さぬ様にすれば、其の材料は殆んど無盡蔵と言つても善からう。

實驗とは或る人爲的條件の下に、吾人が目的とする所の現象を生起せしめて、これを研究するをいふ。即ちこの方法は、一定の條件の下には必ず一定の歸結を得ることを實驗に徴するのであるから、自分の研究した結果を獨斷的に自分一人て眞理であると極るのみでなく、又他人が同一の實驗を以てこれを證明することが出来るのである。されどこの方法は観察法の如く、其の材料が自然に存在するのてないから、試験の設備を要するのと、實驗の對象となるものが人類であるから、人格を弄んではならぬといふ制限があるので、観察法の如く普通の場合に應用することは出来ぬのである。而して現今行はれる研究法は、以上二個の方法を併用するもので、是れを實驗的内省法といふ。

第三章 其の一、心理學の種類

心理學の對象たる意識の發達の程度及種類、又は研究の方法等に依て、心理學に數多の分科を生ずる。而して普通の心理學は、一定の發達を遂げ、同一世界に住する人類の意識を研究したものである。其の發達の幼稚なる兒童に關するものを兒童心理學といひ、精神の働きの狂つたもの、精神作用を研究するものと病的心理學といふ。その他動物、社會、人種等に關する特別の心理學がある。其處で普通の心理學の外に、兒童心理學、病的心理學、動物心理學、社會心理學、人種心理學等の分科を生ずるのである。

次に心理學の研究法より、又種々の區別を生ずる。即ち其の内省法に由て種々の状態を観察研究したものを内省的心理學といふ。又自己及び他人の意識状態を研究する爲に、適當の設備をなし、種々の機械を應用して實驗を施すものを實驗心理學といふ。併し内省と實驗とは兩々相待つて全きを得ること上に述べた如くであるから、内省的心理學といひ、實驗的心理學といふも、其の主なる特徴に由つ

て名稱を附したものである。而してこの二種の心理學を、其の淵源より論ずれば、重に内省的心理學を舊心理學と稱し、實驗心理學を新心理學と稱するのである。又生理的心理學は精神の狀態と、身體の狀態特に神經機關の構造や其の官能との關係に就いて研究するものである。即ち心身の關係は甚だ密接なもので、身體の機關に變化を生ずれば、必ず精神にも變化を生ずることは吾人が日常經驗する所である。殊に記憶の如きは腦髓の組織と密接なる關係を有するもので、或る人は腦髓の故障の爲に、全記憶を失つた例もある。而して近年腦髓の局部的作用を研究し、腦髓の或る部分が特殊の官職を有することを確めることになつた。

次に心理學を實際の事業に應用したものは、狂人の心理を研究して醫療に資せんとする精神病学あり、罪人の心理を研究して、之を矯正する方法に基礎を與へる刑事心理學がある。而して教育的心理學は、一般心理の法則、特に兒童の心的發展の法則を基礎として、教育に根本的の原理を與ふものである。

第三章 其の二、教育的心理學

教育的心理學は其の名の示す如く、教育に應用した心理學であるから、其の領域を定めやうとするには、先づ教育の目的より説明せねばならぬ。教育の目的に關しては、古來學者間に種々の異説もあるが、要するに人格の完成を得しむるといふに外ならぬ。而して身體の完全なる發育や、知情意を圓滿に開展せしむる事は、この目的を達する條件となるのである。而して教育的心理はこの目的に適合するやうに、各個人性を開展し發達せしむる條件と方法とを攻究する學である。

由來心理學は科學で、教育は術である、故に心理學は實際教室に於ける明細な教案や計畫やを授くるものではない、即ち科學は直様術の上に適用さるべきものでなく、其の間に又一種の創裁を要するのである。故に心理學の攻究が直ちに熟練なる教師を造るものでないことは勿論である。例令は論理學者が必ずしも善い議論家ではなく、倫理學者が必ずしも道德家でないと同様である。が是れだけの事は言はれる、即ち科學は、吾人が不合理なる議論や、不正なる行爲に陥ら

んとすることを引き止めて呉れるものである。若し又吾人が誤謬に陥いつた時は後て其れを巨細に批評することを得しめるといふ事である。

謂はゞ科學(Science)は術(Art)の爲に境界線を劃して、是れより外へ出てはならぬ。若し出れば法則に背くぞと教へる様なものである。而して其の領域内での自在の進退は、銘々の手腕に任せるのであるから、才能次第で其の結果に巧拙はあらうか、決してこの線を踰えることを許さぬ。

さて心理學は、如何なる點まで教育に貢献する所あるが、言を換へれば教育者が自己の任務に對して、心理學の知識に埃つ所は如何にといふに、是れを下の如く見ることが得る。

第一 教育の目的。

第二 教育の對象に關する知識、即ち被教育者の精神發達の程度。

第三 教育の方法、即ち術。

教育の目的が成立すれば、次に教育の對象たるべき被教育者の精神狀態、即ち其の精神發達の法則、及び現在有する精神の内容に關する十分なる知識を得て、さて

後、適當なる教育の方法即ち術に移らねばならぬ。而して是れ等の知識を興ふるものは、心の法則の學たる心理學を措いて他にあらうか。夫れ教育者に最も重要なものは、被教育者の精神狀態を知る事であつて、かの教授すべき知識の分量と是れを授くる時間との關係、及び學科の配合等は、其の後に來るべきである。而して教育者が被教育者の心理に於けるは、恰度醫家の藥物學や病理學の知識に於けるが如くである。吾人は病理學も藥物學も知らぬ醫師に、貴重なる生命を委ねることが出来ぬ如く、心理學を知らぬ教師に、大切なる兒童を托することは出来ぬものである。其れは科學の擔保がない獨斷的の技術ほど危険なものはないからである。

抑、吾人は如何にして被教育者の精神狀態を知るべきか、其れは無論觀察と實驗とに由るのである。而して意識狀態は、種々なる記號となつて外的に表はるゝものであるから、吾人は心理學の知識を以て其の記號を解釋するものである。次に教育は、往々言語文字を用ひて知識を被教育者に注入するものと考へらるゝ傾があるが、其の實は、精神と精神との交渉である。即ち教育者の精神活動が被教育者

の精神活動に感應すること、恰度感傳電氣の作用の如く、若しくは調音叉の共鳴ともなりの如きものである。而して共鳴といふものは、調の高低が等しいといふ條件の下に成立つ如く、教育に於いても、教育者と被教育者の精神活動の調子が合はねば成効せぬ。是れが即ち言語文字的教育の常に失敗に歸する所以である。さてこの交渉事件は、彼我の心の性質を十分に了解することに由つて効果を奏するのであるから、勿論心理學の攻究に待たねばならぬ。

さて教育的心理學の成立に必要なものは、兒童心理學である。前章に述べた如く、普通心理學は發達を遂げた意識を研究したものであるから、別に發達の初期に在る兒童の心身發達の順序及び程度を知ることが甚だ肝要である。さて兒童心理に關する研究は、歐米諸國に於ては夙に行はれて居るのであるが、我が國ても、去る明治二十四年に大日本教育研究會といふものが設立されて、茲に兒童研究の端を開かれ、爾來着々としてこの學の進歩と普及とを見るに至り、其れに關する多くの著書も公にさるゝに至つたのは、教育界の喜ばしい現象である。次に教育的心理學と關係科學との區別及びこの學の教育者に及ぼす影響に就いて一言し

やう。

教育的心理學と普通心理學との區別は、略、明らかにした積りであるが、更に是れを科學としての區別より述べて見やう。およそ科學に二種の區別がある、一を説明科學といひ、他を軌範科學といふ。説明科學とは、事實を有りの儘に記述し説明するものであつて、自然科學、即ち生物學、物理學、心理學等が是れに屬する。軌範科學とは、説明科學の如く、單に記述し説明するに止まらず、標準を立て、此の様にせよと命令するものである。即ち是れに屬するものは、論理學、美學、倫理學、教育學等である。この分類法に従へば、教育的心理學は、教育學と共に軌範科學に入るべきである、即ち普通心理學は、精神の發達や活動の状態を説明したものであるが、教育的心理學は、精神を發達せしめ活動せしむる所の條件を示し、方法を教へるものである、即ち命令的である、是れが重なる相違點である。

又教育的心理學と教育學との別は、殆んど説明を俟たずに明らかであらう。教育的心理學は、其の立場こそ普通心理學と異つて居るが、其の範圍に至つては大して變りはない。が教育學は、心理學に比すれば、餘程範圍が廣い、即ち被教育者の意

識状態を研究し、其れを完全に發達させる方法を攻究する外に、第一、教育の目的といふことは、倫理學の助に由りて定めねばならず。又體育に關する生理學的知識や、學校衛生、其の他學校の設備や、生徒の懲戒に關する事、又境遇及び遺傳より個人を研究する等、非常に雜駁を極むるものである。されば是れが心に關する知識と、其の發育とを攻究する教育的心理學と異なることは言を俟たぬのである。而して教育者が教育的心理學に由りて資益する所は、大要下の如くであらう。

- 第一 被教育者の心を、充分に活動せしむべき方法を悟ること。
- 第二 被教育者の心に、身軀及び周圍の状態が如何に影響するかを明らかにするを得ること。
- 第三 教授すべき知識の分量、時間及び學科の配當、授くべき事實の撰擇等の知識を得ること。
- 第四 被教育者の個人的特質を知る明智を得ること。
- 第五 自己の職務に就いて、興味を感ずるに至ること。
- 第五 職務に盡すに大膽にして又小心ならしむること。

第四章 心身の相關と教育と

すべて教育者が取り扱ふ所の者は人である。而して人とは何であるかといへばつまり身軀と精神との兩生活の統一せられた合理的存在物に外ならぬのである。然らば其の兩生活は如何にして統一せられて居るか又此の兩生活は初から別々に存在して居るものであるか或は初め何れかの一つから他のものが生じたのであるか。是等は少しく學問すると直ちに起つて來る問題であるが、是等の問題は哲學の取り扱ふことで、科學としての心理學では到底説明することは出來ぬ。それゆゑ余がこゝに講じやうとする心身の相關も、哲學上から二元論若しくは一元論の説明をし批評をして自己の立場を確めやうとするのではなく、たゞ心身が如何に關係して居るかといふことの事實をありのままに説明して、教育的心理學の本分を盡さうとするに過ぎぬのである。併し乍ら今此の講義に限らず、すべて心理學即ち科學としての心理學に於ては、常識的・二元論の立場を取るものが最も安全であるともいふ。即ち常識に考へるが如くに人には精神と身軀との二者共存

して、其の間に互に因果の關係を持つて居ると見るのである。心理學特に教育的心理學を修むる者は精神がもとて身軀が出来たと説かうが身軀がもとて精神が出来たと論じやうが、別に事實上に影響はない。たゞ兩者の相關する確實なる現象を捕へて之が研究を試みる可きである。

そこで此の現象の解釋には二種の事實に基くことが出来る。即ち(一)は精神現象が自軀の機關に従屬せりと思はるゝ事實で(二)は身軀機關の働きが精神現象に従屬せりと思はるゝ事實である。

(一)精神現象の身軀機關に基く事實。すべての精神作用が身軀の状態に關係して居るとは何人もいふことであつて、又日々經驗して居ることである。併しながら精神作用で身軀の何れの部分と直接に關係があるかといふことは、今日でこそ何人も直ちに神経系統と答へるに躊躇しないが、昔しはなかくさうでない。プラトンのやうな大學者でさへ、知は頭にやどり情は心臟にやどり意は腹にやどるといふやうな考をもつて居つたのである。否現今でもシカゴ大學のロエブ教授の如きは反射作用本能運動の如く從來神経細胞の特質の如くに考へられて居

つた説を攻撃して種々の實驗から是等は必ずしも神経系統の特有ではない。あらゆる原形質には皆此の性をもつて居るといふことを證明して居る。それゆゑ只單に漠然と神経系統が精神の機關であるといふが如きは、適當でないかも知れぬが兎も角も神経系統が他の身軀機關よりはより多く精神現象と關係して居るといふことだけは安然に説述することが出来る。それゆゑ心理學を研究するものは生理學特に神経學の素養がありがたいものである。こゝにも神経系統の一斑を説くことは必要と思ふが之は普通心理學に譲ることとしてたゞ研究者の便宜のために左の二表を掲げて置かう。

一、中樞機關……腦脊髄

一、腦脊髄系統……二、末梢機關……感覺機關及筋肉

神經系統

二、交感系統

三、連絡機關……遠心性及求心性神經

精神現象に直接の關係ある神経系統は要するに以上の兩系統に過ぎぬのである。而して是等の機關が身軀の何れに位して如何なる働をなすかといふとは次

の表で概略を知ることが出来やう。

神 經 機 關		機 關		位 置		神經組織の分布		作 用
交感神經	脊髄	大脳	小脳	頭腦の上部	外部	外部	外部	知情意の坐
交感神經	脊髄	延髄	頭腦の下後部	頭腦の最下部	外部	外部	外部	筋肉運動の調節
交感神經	脊髄	脊髄の内部	脊髄の内部	脊髄の内部	内部	内部	内部	(イ)呼吸血行等の中樞 (ロ)管制作用
交感神經	脊髄	脊髄の内部	脊髄の内部	脊髄の内部	内部	内部	内部	(イ)反射作用 (ロ)管制作用
交感神經	脊髄	脊髄の内部	脊髄の内部	脊髄の内部	内部	内部	内部	生活感(氣分)

さて感覺及び表象等が身体機關に從屬するといふとは、一般に見認められて居る事實で又一般の人もよく注意して居ることであるが、こゝに從來心理學者にあまり注意せられずに居た機關で、而かも吾人の精神生活の基礎をなすべき大切な現象に關係せる者がある。是れは即ち交感神經である。從來此の神經は植物性神經など、稱へて、精神作用には殆んど無關係の如くに見做されて居たのである。なるほど確定せられたる感覺知覺の如く知識の方面には直接に影響せぬが

此の生きて居る現在の自我の中心となるべき生活感若しくは有機感といふものは全く此の交感神經に基けるものであるといふてよい。即ち此の神經は多く内臓に分布して居るから内臓の調和は直ちに之によりて意識の状態に影響を及ぼし、所謂氣分といふものを生ずるのである。此の氣分は實に自我の中心となるべき精神現象で、これのよし悪しは、直ちにあらゆる精神活動に影響するものである。それ故教育的心理學が特に教育者に注意するのは、先づ第一に教育者も被教育者も氣分の常に爽快ならんことを期すべきことである。氣分が爽快でなければ何を學んでも何を教へても、とても好結果を得られるものではない。元來此の氣分といふものは、心生活の初發的のものであるから、一定の發達を遂げた成人よりは寧ろ幼稚のものに於て、最も著るしく感ずるものである。例へば成人なら、多少の不愉快も忍耐することが出来るが、幼兒には之れが出来ぬ。それゆゑ兒童の幼ないほど教育者は此の氣分といふことに心をを用るねばならぬ。然らば如何にして氣分を爽快にするかといふに、つまり内臓機關の健全なる働きをすゝめねばならぬ。内臓機關の健全なる働きは、一般の衛生を適當に守らねば

ならぬ。一般の衛生にはそれ／＼必要な条件もあるがつまり(一)善良なる食物(二)純粹なる空氣(三)適當なる運動及び(四)休憩といふことが最も大切である。今日の學説では、身軀上に適當な注意を拂はねば到底精神作用の開發の出來ぬことを證明して居るのである。ことに此の氣分といふものは知識の方面よりも直接に情意の方面に關係して居るから人の品性に少からぬ影響があるのである。人生觀に關しても常に悲觀的傾向を有して居る人は多くは身軀に申分のある人て之に反して情意の樂天的進取的傾向を有して居る人は身軀健康の人に多いのである。畢竟する所は常に内臟機關等直接に苦樂に影響する身軀の狀態から知らず識らずに導かれて來るのである。それゆゑ人の全生活の過程を通じて其の學説特に人生觀などのいろ／＼に變化したる有様を説明するには其の人の身軀的状況を參考せねば完全な説明は出來ぬのである。近來歐米の教育が身軀の修練といふことを第一に置いて殆んど極端にまで馳せて居るのは決して偶然ではないことがわかる。

以上に述べたのは感覺でいへば一般感覺若しくは體覺といふもので別に一定の

機關を具へて居るわけではないが之を特殊の感覺に徴して考へて見ても精神生活が身軀生活に基く事實は明である。即ち視覺の如き聽覺の如き知力的高等の感覺は勿論觸覺でも味覺嗅覺でも其の質の差及び強度の差は全く或る感覺機關に適當せる刺激に由つて引き起こされたる神經の活動に原因することは明である。例へば視覺機關に適當せる刺激は「イーサー」の振動である。而して「イーサー」の振動が一定度に達すれば之に感じて網膜の刺激は中樞に傳はり、こゝに初めて赤色の感覺を生じ其の振動數が増加するに従ひ、橙黃、綠、青紺、紫と順次に色の質を變じゆくのである。強度も亦一定の刺激が感覺機關の上に及ぼす強弱に由つて變ずるものである。それゆゑ客觀的には同強度の刺激も距離の隔るに従つて次第に弱き感覺を生ずる場合もあるのである。是等の點から考へて見れば感覺機關の如何に大切であるかといふことは明瞭である。即ち精神現象の原素たる感覺及び客觀認識の始めたる知覺などは何れも直接に感覺機關に關係して居るのであつて若し或る機關に故障があれば之に基ける感覺及び知覺は隨ひて不完全であることを免れぬのである。盲者の光及び色に於ける啞者の音及び聲に於ける

るは、其の極端なる例であるが、それほどなくとも少しの欠點が機關に在つても之に基く精神生活はやはり欠點を免れぬのである。幼時は感覺知覺の修養期で特に感覺機關を要すること切てあるにも拘はらず、父母教師の不注意からして、兒童が目若しくは耳鼻等に故障を有せるに氣付かずして、漫りに其の不注意不勉強を叱責するが如き慘酷な例は屢々見聞する所であるが、是等は如何にも不都合の事である。全軀幼時にはたゞ一の感覺機關をのみ害しても、全軀の精神生活に影響を及ぼすことの少くないものである。即ち鼻のわるい爲めに氣むづかしくなるとか、目がわるい爲めに不注意にして學事を好まぬやうになるとか、耳がわるい爲めに愚鈍に傾くとかいふことが往々あるものであるから、父母や教師等は常に氣を付けて兒童の感覺機關を保護せねばならぬ。

又進んで表象及び表象聯合記憶等の諸作用並びに思考作用情緒等が如何に身軀就中腦に關係せるかを檢して見るに、表象の如きは或る刺激が腦の細胞に一定の變化を與へたものが後に動力的聯合に由りて再び現はれるものと見認める外ないのである。今日こそ此の説はまだ假説で人類に就いて「デモンストラチオン」を

することは出来ぬが、實驗心理學の進歩するに従つて種々の點から之を確めることの出来るやうになりつゝあるのである。例へば殘像の如きは表象の生理的説明に少からぬ關係を有するものである。何人でも晴天の日屋外に出てて自己の影の地に映るのを少時見つめて後仰いて青空を眺める時は、巨大な人の影が天空にあらはれることを認めるであらう。又赤き色彩を見つめたる後に眼を閉づる時は初めは赤き殘像を生じて刺激がないにも拘はらず、あつた時と同じやうな現象が現はれる。併しながら漸次に其の補色に變じて遂に消滅するに至るものである。是等の殘像は畢竟網膜に生じたる變化が暫時繼續して居るに外ならぬのであるが、表象の現象も亦之と比論することが出来るのである。昔の生理心理學者の考へたやうに表象が細胞にやどるとか、又一つの細胞に一つの表象が含まれて居るとか考へるのは實に愚の至りであるが、細胞の一定量が或る活動を起すときには所謂動力的聯合作用から或る表象を生ずるに至ると考へることは決して不穩當のことではない。而してかく表象を生じ記憶を生じ思考し苦樂するには細胞が少からぬ凋萎を來たし疲勞を生ずるものである。かく激しく活動する部

分に血液の多く供給せらるゝといふことは身軀一般の通則であるから、腦の如く絶えず微妙の活動をなす機關が其の重量の全身の四十乃至四十五分の一なるにも拘はらず、其の要する血液が全身の八分乃至九分の一なることは恠むに足らぬのである。疲労問題の生理的研究は米國クラーク大學のホッチ教授に由つて多くの實驗をなされたが、氏の「デモンストラチオン」に由れば精神活動の起らざる前の神經細胞は完全に原形質に由りて満たされて居るか、其の活動の進むに従つて細胞が次第に變化して原形質の量の減ずることは明である。之は人類に就いてこそ出來ぬ、他の動物に就いては種々に試みられたのである。

一 軀腦の化學的成分中には硫酸鹽や磷酸鹽を含んで居る者であるが、是等は精神活動のために消耗せられて排泄せられるものである。是等のことは規則正しい生活をして居る學校の寄宿舎などで試験して見れば明なることとて、定期試験の前後に於て學生の尿中に以上の物質を含有することの多少には著しい差があるものである。即ち腦を用ゐること多ければ磷酸鹽等の尿中に混じて排泄せらるる量も従つて多いのである。併しながら單に思考想像等の精神活動をなすのみ

なれば腦の消耗も甚しきに至らぬのであるが、情緒就中情慾に關することは一層多く腦の疲勞を來たすものである。彼の學生等が學問上の苦勞よりも戀愛若しくは家事のために心配する時に於て取り分け著しく憔悴するを見認るのは、精神が身軀に及ぼす影響であるが反面には精神が身軀に基くことの證明となるのである。即ち身軀壯健にして神経系統の強固なる人はたとひ情緒上の活動が起つても之が爲めに消沈せぬのである。其の外體温の如きも非常に精神活動に影響するもので、大體上體温の高い時は活動の盛な時で低い時は不活潑な時である。非常に思考を凝らして居る人の頭腦は温度を増加し、非常に疲勞した人は其の睡眠時にさへ温度が一般に下降するといふことである。

又動能作用即ち意思の力も身軀に基くとは著しいことである。現に見童の時に意思の弱いのはいろくの事情もあらうが、精力就中腕力の發達せぬといふことが大なる事情である。青年になると、意思がさびく、能くなつて誰も一度は膽液質の英雄となるものであるが、是等は畢竟すべての筋肉の力が充分に強くなるゆゑ之に伴うて、意思の力が非常に衰へるのである。意思是畢竟發心性神經即ち

動神経の筋肉に及ぼす勢力であるから其の筋肉が刺激に應じて充分働くに足らぬ時は其の勢力たる意思作用も發達せぬのである。筋肉の充實して居らぬ人即ち瘠せたる人が忍耐に乏しく、屢、些細のことに落膽し若しくは激怒するのはつまり意思の消極作用たる禁制といふことが出來ぬのである。此の禁制といふことは固より精神上の修養に由つて出來るのであるが又一面は身軀の状態就中筋肉の充實如何に關すること大なるものである。是等の點から考へれば、父母や教育者は常に兒童の軀力を發達せしめることに意を用ゐて之に基りて次第に意思の力を修養してゆかねばならぬ。子供の妄りに肝癪をおこし又みだりに落膽するのは、必ず身軀の衰弱して居る證據であるから、かゝる場合には早く適當の處置を取らねばならぬ。

其の外比較解剖學上から腦の重量質量等と精神生活との關係及び病理學上から或る神経系統の疾患と或る精神活動の缺損との關係或は生体解剖上から腦の局部と或る精神作用との關係など精神活動の身軀に基く事實は枚舉に遑ないほどあるが、教育的心理學には直接の關係がないから畧しておかう。

要するに以上に擧げた様な事實からして父母や教育者は人間の身軀といふものは、たゞ身軀其の物のためばかりではないすべての精神活動が大に身軀の状態に關係して居る否むしろ身軀に基いて居るといふことを知るであらう。果して然らば前にも述べた如く一般衛生の規則に従つて身軀の健全を増進することに注意せねばならぬが、就中、神経系統の營養及び修練には大に意を用ゐねばならぬ。第一に神経系統の成分に必要な肉素類即ち含窒素物の食物及び脂肪の類を適度に供給せねばならぬ。「菜根を噛み得ば百事做すべし」との古語は文字通りに解釋しては弊害のあることを免れぬのである。又皮膚は其の成立の始神経系統と細胞層を同うして居るもので完全に人軀をなした後でも大に神経系統に關係するものであるから、冷水浴冷水拂拭などによつて皮膚を健全にするをはからねばならぬ。其の他最も大切なものは規則正しき生活であつて一時にむやみに勉強して腦を疲らすことのないやうに毎日適度に一定に腦を働かすると共に又一定の休息を與へねばならぬ。元來人間の活動といふものは生理的でも、心理的でも、つまり純粹な血液の供給に基くのであるから、活動の烈しい所に血液の多量を要

することは、前にも述べた通り明白な事實である。随つて衛生の規則として、食事のしたてに直ぐ勉強したり、或は非常に勉強したあとで、すぐ激烈な運動をしたり、食事をしたりするのは、非常に害があることがわかる。即ち食事をする時には多量の血液が胃に集まつて居るし、勉強する時には又腦に集まるし、運動する時には四肢に散るのであるから、不規則な生活をして急激な變化を來たせば、身軀に害を及ぼし延いて精神にまで影響するのは明なことである。

又身軀の態度は大に精神作用に影響するものである。即ち廣大なること、若しくは勢力あることを想像するにはどうしても頭を真直ぐにし胸を張つて肺臓に空気を充滿させねばならぬ。之に反して悲哀のことは多くはうつむいて肺をしぼめる態度となる。之れは常態の人のことであるが催眠術に感じたものなどは、一層甚しいことがある。即ち被術者は術者が本人の手を取つて眼に當てればさめくくと泣き出だし、拳をこしらへさせて上に舉げしめれば憤怒の相を呈するものである。兒童をして姿勢を正さしめねばならぬのは之を以ても其の大切なことがわかるであらう。

第四章 心身の相關と教育と (下)

(二) 精神の身軀に及ぼす影響。以上で身軀の精神に及ぼす影響言ひ換へれば精神の身軀に従屬して居るが如くに思はるゝ事實を述べたからこゝには身軀が精神に従屬して居るが如くに思はるゝ事實を挙げて其の教育上の注意に論及しようと思ふのである。

先づ第一に精神作用の身軀に及ぼすものゝ中で最も普通で著しい例を挙げれば、注意が身軀機關の活動に及ぼす影響である。即ち吾人は音に注意すれば耳の鼓膜が緊張して些細の音響にも直ちに感ずるやうに興奮して來る。邪推深いものが自分の噂に就いて早く聞き出すのは、全く注意の結果である。「聾の早耳」といふ諺も實は耳の遠いものは兎角心がひがんで誰か自分の悪口をしはせぬかと、絶えず氣をくだいて居るから常人よりも却つてよく聞えるのである。又光や色に注意すれば微細の物も明に見えるほどに網膜は興奮する。外界の可視物に注意する時には頭は吾れ知らず其の對象の方に接近し、眼瞼及び眼筋はすべて非常に興

奮して、一點を凝視する態度を取るものである。かやうにすれば網膜や視神経の疲れるのは當り前であるけれども、なほ筋の努力は著しいから、一般に或る可視物を注視したあとでは非常に疲労を感じるのである。其の他あらゆる感官が注意に由つて興奮せられることは勿論、痛官の如きは最も著しく感ずるものである。子供が手足に恠我した時など、何か面白い遊でもして居れば、一向痛い様子をあらはさぬが血でも出て親兄弟朋友などが大變であるなどと騒ぎちらすに至れば、子供は忽ち此處に注意して急に痛みを感じ、大聲を揚げて泣き出すに至るものである。是等は日常いくらもある例で、心なき親や教師は自分の不注意より兒童に苦痛を激しく感ぜしめたことをば思はずして、却つて其の兒童が偽つて苦痛を装ふかの如くに思つて、今まで痛くないものが急に痛いわけがないなどとわからぬ理屈をいふものも少くない。是等は實に心すべきことである。此くの如く注意から苦痛を増すことは、子供ばかりではない。成人でも神経質の人、特にヒポコンデルなどに罹つて居る人は、格別の病もないのに肺病ではないか、腦病ではないか、胃か腸か心臓かと毎日毎晩自分の身体にばかり意を注いで居から、少しの變個ても著しくわるいやうに感じて遂には實際の病を引き起すやうになるのである。俗に「病は氣からおこるといふこと」は、畢竟かやうに、注意が病的に働くことを述べたのであらう。なほ是等の實例を證明すべき他の事實が澤山あるから次ぎにおひく述べてやうとおもふ。

第二に精神作用の身体に及ぼす著しい例は、表象即ち觀念の力である。一瞬觀念に意思を衝動する力のあることは多くの心理學者の認むる所であるが、哲學者の中にも佛蘭西のフイエの如くに此の事に頗る重きをおいて説いて居る人もあるのである。或る意味からいへば觀念は絶えず外界に實現しやうとして居る可能勢力とも見ることが出来る。之を生理的に解釋すれば求心神経の腦に及ぼした影響と共に表象即ち觀念が現はれ其の觀念は更に動神経を刺激して、筋肉の收縮を引きおこさんとする傾向のあるものである。知行合一といふことは此の點からも説くことが出来るのである。そこで或る種の觀念は或る種の運動と習慣的に伴つて居るから、其の觀念がおこれば、之に應じた運動がおこるのである。例へば語獨ヒトコトの習慣ある人などは其の著しい例である。即ち或る觀念の關係即ち思想

が意識におこると殆んど無意識的に發語に要する動神経を刺激して、聲帯に影響するに至るのである。又高き山の絶壁に上つて下を瞰れば吾れ知らず其の深谷中に引き入れられるやうな感じがおこり、之と共に足が震へ出して身軀が前にのめるやうになるものである。「アメリカカインディアン」は此の事實からしてすべて空虚な場所には物を引きつける力があるものと信じて居るといふことである。又汽車が突進して來る時傍に立つて見て居ると無意識的に前に引き込まれるやうになるものである。是等は何れも落ちはせぬか引き込まれて下に敷かれはせぬかといふ強き表象に眼前の感覺が手傳つて此の如き現象を生ずるのである。すべて觀念は強ければ強きほど外界に實現すべき傾向があるものである。それゆゑ不注意に見聞したことは別に強い觀念とならぬから、言語にも動作にも現はれる機會が少いが之に反して深い注意を拂つた觀念は永らくの間意識に現はれ易い傾向があつて従つて身軀に影響することが著しい。

語るなと人に語れば又人に

語るななどと語る世の中

といふ歌がある。歌としては別にほめるほどのことはないが、心理的説明としては大に面白い。即ち何とも別に注意せず話したことから先方もあんまり注意せぬから別に深い印象を留めぬであらうけれども、話してはならぬなどと言はれるだけ特に注意を深くし好奇心を強めるから、表象としてなか／＼強い勢力を有するやうになつて、聞いた人が口止めをしたるにも係はらず、どうも口に出したくてならぬやうになつて遂に復他人に口止めして話すやうになる、さうすると其の人も亦此の轍で他の人に話すから、餘程慎み深い道徳心の堅固な人で此の觀念の衝動に打ち勝つべき充分の力ある人でなければどうかすると秘密に聞いたことを人に漏すやうになり易いのである。それゆゑ學校でも家庭でも何か兒童に禁じねばならぬことがあつても些細のことなら成るだけ之を口にしないで、其の注意が他に向いて悪しき觀念の勢力が動神経に影響せぬやうにするがよい。あまりつまらぬことをやかましくいふと、却つて之を犯すやうになるのは、たゞ反抗心や好奇心ばかりではない。表象の力から知らず識らず動作として現はれるやうなものである。

又表象の力は一種病的現象を生ずるほど強いものである。即ち絶えず或る事物を思ひ込んで念々去らぬ者は、終に歴々として之を眼前に見又隠々として耳に聞くに至るものである。幻視幻聴などいうて幽霊を見たり鬼神の聲を聞いたりするものは、固定觀念即ち絶えず意識に現はれて去らしめることの出来ぬやうになつた觀念から成る場合が少くない。併し此の現象は、單に此のやうに變態のものばかりではなく、習慣によつては常態の人であつて花をおもへば花を眼前に現出し、人をおもへば其の人のおもかげが眼前に實現するものもあるのである。是等は觀念が網膜に變化を及ぼして外界から來る刺激に由るの變化と同一なる結果を來たすのであらう。其の外觀念の力から人を自殺に導くやうなおそろしい例もある。彼の「身投げ池」とか「雉經松」とかいうて、一人が或る池で溺れて死ぬと續々投身するものが出たり、又一人頭をくゞるものがあれば、其の木の枝で續々くゞりが出るといふやうな事が往々あるのは、是れ亦表象の強い衝動から吾れ知らず中には心にもない自殺をするのである。即ち此のやうな噂の高い場所をたゞ一人暗の夜などに通る時は、人の死んだ所である、否此所を通ると死ぬ死ぬと言ふ

てすゝめるさうであるなどいろ／＼と死に關する許多の觀念が現出して來て、心をみだし之にいろ／＼の感情が加はつて終に此の慘事を實行するやうになるのである。固よりかやうなことに立ち至るのは、よく／＼の事情もあらう、又病的素因もあらう。併しながら右に述べたやうな表象が大なる勢力となるのは間違いないことである。それゆゑ死者の靈が祟りをするなどといふ俗説は信ずるに足らぬとしても、妄りにこんな場所に往かぬがよからうとおもふ。村正の刀を持つと人が斬りたくなるといふのも全く右の理由である。すべてピストルや短刀など危険な道具は神經質の少年や青年に與へるのはよほど考へものである。

又感情や意思の自體に及ぼす影響は著しいものであるが、其の特殊精密の説明は後に譲るとして、こゝには呼吸とか脈搏とか普通に人の注意して居る外の例に就いて一二説明しやうとおもふ。英吉利の或る所に一人の大工が居つたが、或る日兵士がやつて來て、何か話の行き違いから、劍を抜いて大工に斬つてかゝつた、さうすると今まで乳飲兒を抱いて傍で見て居た大工の妻が憤然立つて、兩人の間に飛び込んで兵士の劍を奪つた。此の物音に隣人が出て來て、先づ喧嘩は無事におさ

まつた。ところが今まで皆夢中で子供の泣くなどには心を留めずに居たが、こゝに至つて妻は氣付いて愛子を抱き取り直ちに乳ぶさを哺乳した。さうすると其後幾ばくもなく子供は大患を引きおこして終に死んでしまつた。醫師の調査に由ると全く激情のために乳汁に變化を來たし其の中毒のために死んだのであるといふことである。之は極端の例であがこれほどでなくとも感情や決心が内臓機關特に分泌に影響することはまことに著しいことである。こゝに精神が疾病に及ばず影響に就いて松本順氏の書かれたものを引いて参考としやうとあふ。

抑、人の生活は一切腦脊髓諸神経の機能にあらざることなく、疾病に於けるも亦然り。憂ある者は病治し難く悦あれば難治のもの尙意外の良續あり。戦場の負傷者は捷報を聞きて創痍佳候を呈し敗報あれば俄に疼痛を増加し、創面悪色を發す。斷臂の埋めたる者尙其の痛楚を訴へ、悲む者は食慾を損し、怯るゝ者は下痢を作し、憐情久しければ終に肺患を來する等概して皆精神病といふも不可なからん。云々「精神病治療全書序文」是等の事實は、實に精神が身軀に及ぼす影響の特に著しい

例とすることが出来る。教育者や父母は勿論一般の人々が知つて居てよいことである。

なほ精神の身軀に及ぼす勢力の最も著しいのは催眠術に於けるスググスチオン Suggestion 即ち暗指に過ぎた例はあるまい。例へば催眠術に感じた者に平常なら本人に持てないほどの重いものを持たして、それは軽いものであるわけなく持ち上げることが出来るといふと、本人は平氣で之を持ち上げる。又本人に「お前は、犬になつた」といふと四つん這になつて歩き「うゝ」「うゝ」といふこともある。其の外足をくじいて腫れ上つて居る時に催眠術を施して水でもつけて、もう痛くないすぐに腫が退くといへば、見て居る間に腫がだんぐり退いて來るこれは烏渡甚だ不思議で信じ難いやうであるが決してさうではない。余自身が實際に施術して實驗した確實な事實である。又之と反對に通常の身軀に暗指によつて水ぶくれを作つたり、赤斑を作つたりすることも出来る。即ち被術者に向つて、「お前の左の手の甲に明朝赤い斑が出来る」というておくと既に催眠術から醒めた後でも立派に斑點が出来るのである。之も余の實驗したことで決して誇大のことではない。

斯様な例は催眠術の記録を見れば、記すに堪へぬほど多くあるからこゝには略して置くが、併し是等のことは、たゞ催眠術の如き一種の病的状態の時ばかりでは無い。通常の状態の時でも随分少からぬことである。カーペンターの擧げた例の中に下の話がある。或る所で一婦人が自分の愛児が窓の戸の墮ちた爲めに手の指を恠我して醫師を迎へ手術を受けるのを傍で見て居たが、其のいたはしさに堪へぬ様子で自分も其の子の手と同じ方の手の同じ指が痛いといひ出した。かくて廿四時間の後には激痛を覚えて其の指が全く腫れ上つて遂に己れも亦醫師の手術を要するに至つた。是等は全く催眠術の暗指作用と同一現象であつて精神作用の身軀に及ぼす最も著しい例である。

以上の例によつて見ると身軀の健康は、たゞに體的衛生ばかりで保たれるものではなく、大に心的衛生の如何に基くことが明である。父母や教師は是等のことをよく記憶して自己の教授し訓練することがたゞに兒童の精神界に影響するばかりでなく、延いて身軀に及ぼすものであることを考へ、其の教へる事項や教へ方に深く注意せねばならぬのである。

第五章

識及び注意

(上)

或る學校の教室で一人の兒童が突然變な様子になつた。見る／＼顔の色が青ざめて手を前に垂れて居たが終に床上に倒れた。其の呼吸は不齊になり今にも絶ゆるに垂んとするほどに思はれる。教師は驚いて馳せ付け先づ之を抱き起こさうとして其の兒童の名を呼ぶが兒童には一向見えもせねば聞えもせぬ様子である。そこで急に小使に命じて水を持ち來らしめて、之を顔面に吹きかけた。併しながら此の兒童は少しも之に感ぜぬ様子である。此の如き時の精神の状態を名づけて識がない即ち無意識であるといふのである。此の時此の兒童の心は働いて居らぬのである。やがて此の兒童が全身を震はして眼を開き、次第に再び感じたり考へたりするやうになつた。即ち此の時此の兒童は識を回復したのである。言ひ換へれば再び平常の如くに心が働き出したのである。

全軀識といふことは誠に説明し難いことであるが、事例を擧げていへば先づ以上に記述したやうなことである。それゆゑ經驗心理學ていふ所の識又は意識とい

ふことは、つまり心が働いて見聞し思考し感じ欲するなどすべて醒覺して居る状態を指すのである。併しながら此の説には随分いろ／＼な意味があつて、紛れ易いから今其の異なる意味の中で主要なるものを挙げて次に説明しやうとちもふのである。

第一は即ち今挙げた例の如く、最も廣い意味に用ゐることとて、即ちすべて無意識に反對したる精神状態を概して識といふのである。それゆゑ此の意味の識の中には認識も情緒も欲望も皆包含せられて居るので、つまり吾人の現在の精神現象の總量である。

第二は精神が自己の活動を直覺する所の作用を意味するので、之はウイリアム・ミルトンに由りて主張せられた用法である。此の用法に従へば識は單に認識作用を意味するので情緒や執意を包含して居らぬのである。其の上間接の知識に反對して居るのである。

第三は此の語を精神が自己の状態に注意し、之を自己自身のものなりと認識する所の思慮的反省的作用に限つたのである。それゆゑ此の用法に従へば識はたゞ

吾人の心的状態を研究する所の内省作用に過ぎぬのである。従つて今日一般に用ゐる所の自己意識若しくは自識といふ語と同意義である。

斯様に三様の用法があるが、今日一般には第一の意味に用ゐるので識といへば現在に於ける精神現象の總量である。今茲に特に現在に於けるといふのは何故かといふに、之は少しく説明を要することと思ふ。即ち今日経験心理學といふ所の精神又は心といふのは有形の物質でないのは勿論、合理的心理學に所謂本體とか實在とかいふものを指すのではない。全く内的過程の現象を指すのである。それゆゑ精神といつても定まつて捕へることの出来るではなく、生まれてから死ぬるまで絶えず變化し絶えず進行して居る作用に過ぎぬのである。吾々の通常いふ所の心といふのは、此の過程の總量を指すので、即ち生まれてから今日只今まで種々の経験をした、其の経験は皆過程として吾人の精神を組み立て、居るのである。ところが此の過程が絶えず一方向にのみ連続するものではなく、時としては俄に活動の方向が變つて、断面を作るやうになる。此の断面は現在の心であつて取りも直さず識である。此の断面とていつまでも同じ状態に止まるものではない。

なく、忽にして去つて跡なく他の過程が取つて代はるのであつて、此の時には彼の断面の現象は、既に過去の経験となつて、識以外に沈没してしまふのである。それゆゑ識といへば常に現在を意味するので、過去の経験も未來の経験も識に上る以上は、皆現在の心的現象として現はれるのである。

すべて心理學で取り扱ふ所の事柄は識に限るのである。識以下の作用をも説かぬことはないが、これはつまり推論であつて、識以外のことには直接には固より経験することは出來ぬのである。故に心理學は識の學問であるといつてもよいのである。教育上からいへばすべてのことは明に識に上りて初めて有力なる効果を現はすのであるから識を明瞭にし識を確實にすることは甚だ大切なことである。此の事に注意せうと思ふならば識の生理的條件を知らねばならぬ。大體のことは前章にも説いたから、今はたゞ識に關する生理的説明のみを述べるが、神経系統中識を起すに足る機關は大脳である。他の中樞から起る作用はいづれも無意識である。そこで大脳を養ふものは、血液であるから、血液の如何は、大に識の状態に影響するのである。即ち腦に血液を供給すべき四條の頭動脈の中、其の一條を

緊しく縛れば識はやゝ鈍くなり、二條を縛れば一層鈍くなり、三條を縛れば、またまた鈍くなり、四條ともに緊しく縛れば、全く無意識になるといふことである。言ひ換へれば、大脳に於ける血液の供給を全く絶てば、全く識を失ふのである。眩暈卒倒などは、一時の腦貧血から無識の状態に陥つたのが多い。其の他血液の性質も大に意識の状態に變化を及ぼすものである。考へる時に自然に頭を傾けて血液の流注に便にし、睡る時に枕をして頭を高くし、血液の流注を少からしむるのは生理上の必然に起つたことである。

識に就いて心理學上にも教育學上にも大切なことが二個ある。即ち一は識の程度といふことであつて、他は識の統一性といふことである。先づ第一の程度から説明しやう。識といへば前の例にも舉げたやうに、醒覺を意味するので睡眠若しくは眩暈假死等の外日常の心の状態を指すのであるが、此の醒覺は常に同一ではない。言ひ換へれば現在の心即ち精神現象の總量はいづれも同じやうに明瞭にわかるものではない。或る現象は明瞭で、或る現象は半ば明瞭で、或る現象は一層不明瞭であるといふやうに、其の明瞭の度が現在に現はれて居る現象に由つて

それ／＼違ふのである。のみならず、一つの現象でも初めは不明瞭であつたのがだん／＼明瞭になり、終に最も明に認識したかとおもふと、又忽ち次第に不明瞭に陥り終に全く他の現象と交代するやうになるのである。そこで識の程度には無数の段階があるわけに、到底此の段階を細分することは難いことである。故に心理學者は便宜上識半識無識の三段に分けて説くのである。併しながら第三の無識は別にいふた如く推論に止まるので直接に心理學の研究對象とはならぬ。半識は夢の如く心的現象の朦朧たる有様を指すので何事を見ても聞いても判然せず、ぼんやりと意識することである。尤も夢にはあり／＼と心に感じ記憶し判断すること醒覺の時と異らぬが如き場合もあるが、夢の意識は一種の病的であつて通常の意識とは種々の點で違つて居るから一様に論ずるわけにはゆかぬ。偕て此の半識的精神は從來の心理學者が各別注意せぬことであつたが前章に有機感覺のことを述べたとほりに實は吾人の精神生活全軀の基礎をなすものは此のぼんやりした識の絶えざる活動であるから、教育者は決して之を忽にしてはならぬ。即ち兒童の睡つて居る時には何事をいふも何事をなすも視聽に入らねば

何の影響することもないやうであるし、又兒童の幼少な頃は何事も分らぬから、教育上如何なる事を見聞させるも利害はないやうであるが、決してさうではない。知らず識らずの間に半意識的に侵襲した精神的傾向は恐ろしいほど強大な力があるものである。夫の教育者の感化といふが如きことも、實は一々明瞭なる意識的認識から來るものは、存外少なく、知らず識らずの間に何時か其の言行から提起を受けて之を自己の主覺的勢力とするやうになるのである。

明なる識に關していへば、吾人の内的過程即ち精神活動には、問題のあるものである。熟睡して夢も見ぬ間とか、假死の間とか、眩暈して知覺を失うた間とかいづれも識の無くなりし時である。併しながら種々の實際的事實は、假令識として吾人を醒覺せぬまでも、内的過程は生より死に至るまで絶えず行はれて居るものであらうといふ推論をなさしめるべき理由を供給するのである。即ち吾人は日中如何に考へても出來ぬ算術の問題などをそのまゝにして睡る時は、翌日に至りて存外容易く之を解釋し得るが如き場合が多くある。又何かむづかしい事件のおこつた時急に之を解決せうとすれば、ますます紛亂を來たして到底決心がつかぬこ

とがある。かやうな場合には、一日若しくは二三日此の問題を放下して置いて、偕て再び之を考へて見る時は意外にも秩序井然として容易く解決せられることがある。是等は何れも識として現はれるほどではなくとも心的過程が自我の熱心せし問題に就きて依然として働いて居るのであるといふことを推論することが出来る。併しながら以上の如き例ではかゝる推論以外になほ他の説明がある。即ち疲勞問題が之である。すべて神経系統の疲勞して居る時には、其の活動が充分でないから従つて之に伴ふ心的活動も充分でない。然るに睡眠して休すんだ後には疲勞が回復して居るから、思考作用も充分に働くのであるといふことが出来る。

然るにピチーが實驗しだやうに通常の意識的作用の外に第二の意識的作用即ち第一の意識には少しも分らぬ立派な精神作用があるといふ證明が立てば、前の第二の説明も必ずしも當れりとはいはれぬ。即ち全く通常の醒覺的狀態以外に之と關係あること若しくは關係なきことを思考し感覺し決心する心の作用があるといふことが出来る。今日に於てはピチーのいふが如き第二の識若しくは第二

の吾といふが如き精神作用があるといふことは、一般に信用されて居る説ではない。併しながら多くの事實は通常の識の存せぬ時に於ても精神活動は絶えず行はれて居るといふことを信ぜしめるに足るのである。半意識作用や無意識作用のことを考へるなら父母や教育者は其の子の教育に如何に注意せねばならぬかといふことが一層適切に感ぜられるであらう。即ち覺官に觸れたものは假令明な識はなくとも心的過程の一部を形ち作るのであるから、兒童の周圍の境遇や交遊を選択することは實に必要である。

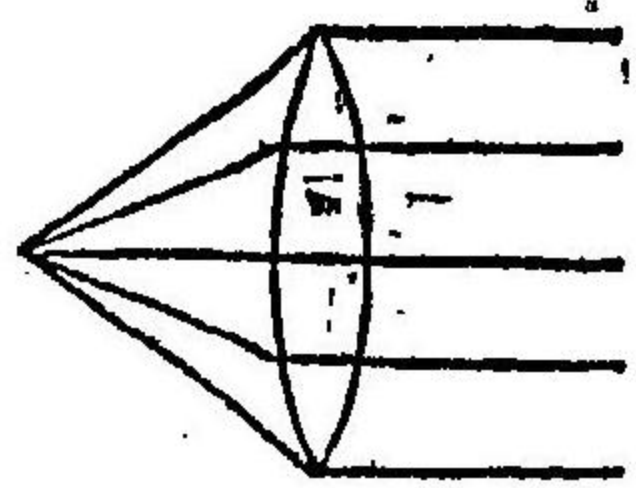
次ぎには識の統一性といふことに就いて説かう。元來識があるといへば多少統一的傾向を持つて居ることであらゆる精神現象が統一なしに混沌たる有様で何れも同じ強度を以て活動して居る時には、識がないのと同じことととても明瞭な醒覺を得られるものではない。併しながら吾人が別に何等の考もなしに靜坐して居る時續々浮んで来る觀念即ち思想流や或は又特別の興味も持たずに見聞する市街の光景などはやはり識に上るのは上るのである。たゞ其の變化が急激で特に中心となつて全精神過程を統一すべき主現象がないから、明に印象を留めず

に所謂雲烟過眼になつてしまふのである。併し又いくら變化は急激でも其の瞬間毎に或る表象觀念若しくは感情欲望などが統一の主となつて、鬼も角も識として現はれるのである。そこで統一作用といふことは識の自然性であるから、苟くも識といへば必ず統一があるのであるが、其の統一の主となるものは何であるかといふに、つまり其の時に於て最も興味ある心的現象である。こゝに所謂興味は必ずしも面白味といふ意味ではない。面白くとも面白くなくともつまり他の諸現象よりも多くの強度を有すべき現象である。それゆゑに興味といふよりは寧ろ關心といふ方が適切かも知れぬ。此の關心的中心現象は時と場所とによつて、常に變化して止まぬものであるが、吾人の經驗は絶えず新しいことばかりではなく大體に於て定まれる經驗を反復するものであるから、統一の中心も何時か歴史的に鞏固なる結合をなすやうになるのである。之が即ち自我の内容であつて、知的方面からいへば認容 Apperception の主體である。

子供の時には經驗も少く可塑性も強いから識の統一點を占めるものは、たとへば眼前に見聞する有形事物が多いのである。それゆゑ子供の自我は成人のに比すれば

一層變化的不定的であつて歴史的自我が發達せぬのである。是等のとほ更に他の機會を待つて説くことゝして今識の統一性を比譬を以て説明すれば、丁度光線に於ける「レンズ」の如きものである。即ち散漫せる光線が一度レンズの面に落つる時は屈折して燒點を結ぶやうになると同じく、識の明瞭でない時、言ひ換へれば半意識の状態にある時は其の諸現象は散漫して殆んど統一がないけれども、たび或る關心的現象がおこつて明なる識を現はす時は、すべての他の現象は皆此の中心現象に統一されてしまふのである。

散漫せる識の状態



統一せる明なる識の状態

さて識に以上のごとき性質が具はつて居るとすれば、教育者が兒童を教育する上にも大に注意すべきことがある。それは即ち兒童を導いて善なるもの實なるもの眞なるもの即ち人類の理想たる事物に興味を有せしめ、常に是等の事物が識の統一點を占めて、其の心的勢力を有するやうにならしむべきことである。是等はずまり習慣の然らしむる所で、幼少の時から屢々經驗を反復して居るとは知らず識らず優勢なる中心現象となるのであるから、其の品性の善惡高下共に全く此

の識の統一點を占むべき現象の如何に存することである。事物の嗜好などいふこともつまり或る一事物が絶えず此の統一點を占領して居つて、他の事物を排斥してしまふのである。例へば酒客は酒の表象が常に自我の中心即ち統一點を占めて居るから、名譽も愛情も義理も其の他すべてのことを排斥してたゞ酒といへることのみ暴君的威力を肆にして、すべての識的現象を酒化するのである。右は悪しき例であるが他の善き方面に於ても同じことで、前に述べた眞善美等の高尚なる理想が常に識の中心を占めて居ればすべてのものを眞化し美化し美化してゆくから、立派な品性が成立するわけである。吾人人類は何れも同様なる識の統一作用を有つて居るが、併しながら、其の統一の態度に就いてはそれ／＼の違ひがある。是れは即ち各人皆遺傳を異にし境遇を異にし經驗を異にし従つて興味を異にし要求を異にして居るからである。父母や教育者が是等のことをよく知つて、兒童各自の類同の中に變化を有し、一般發達の中にも個性を失はずに進んでゆく有様を研究し、教育を以て之を助けて、いつたら如何ばかり愉快なことであらうか。

第六章 識及び注意(下)

前章にも述べたやうに識の統一性は之をレンズに譬へることが出来るのである。がなほ其の上に落つる光線は之を識野に於ける對象に比することが出来る。即ち吾人が通常の言葉で心が散亂して居るといふ場合には識野に同起又は繼起の對象が數多生滅して歸着する所がないのであるが、之が或る特殊の對象に統一せられる時は丁度散漫せる光線がレンズによつて一點に集められると同じやうに燒點を結ぶのである。それ故注意は即ち識の燒點である。散亂して居た對象も此の燒點を結ぶに至つて始めて歸着點を見出すのである。言ひ換へれば注意は識の自然性に伴ふ必然の状態であつて識のある處には必ず注意があると共に注意があれば勿論識があるのである。つまり注意の度によつて識の明不明が生ずるのである。

そこで注意作用にはどのやうな現象が存するかといふに第一には關心即ち興味が生起である。興味は勿論注意を喚び起こすに必要な條件であるが注意によ

つて更に之が固執せらるゝやうになるのである。興味は畢竟感情を主腦として居る精神現象であるが感情は生活に最も親しい関係をもつて居るから興味といふこともつまりは生活に關する強度の如何によつて變化するものである。即ち多く生活に關することは多くの興味を有し隨つて多くの注意を拂ふものである。それゆゑに注意といふことには興味の固執といふことが主なる性質の一として働くのである。第二には注意に伴ふ努力の感である。吾人が今一の對象に注意して他の刺激に心を向けざらんとするには非常な努力を要するものである。一心に何事にか氣を付けて居る時はあとで肩がはるのは即ち知らず識らず努力して居た證據である。第三には注意するといふのは數多の對象中より一の對象を選択して之に識が集中するのであるから其の他の對象即ち間接知覺は抑壓せられることゝなるのである。若し此の知覺が抑壓せられずに勢力を有して居るなら識は相變らず散漫で注意は現はれぬのである。第四は動能作用である。即ち注意は初發の意思であるといつてもよいのである。其の企畫的であると然らざるとに論なく注意の選擇的性質と刺激的性質とは明に動能作用であつて所謂意思

を包含して居る。注意は感覺や單純感情と共に最も早く現はれる作用で甚だ單純であるやうであるが前に説いたやうになか／＼複雑な諸作用が合體して生ずる現象であるから之を以て精神元素と見做すことは出來ぬのである。今注意を便宜上から區分して説けば反射的と思慮的との二つにすることが出来る。次に別々に之を説明しやう。

(一) 反射即ち自發的注意 此の種の注意は子供や無教育の人などに最も盛んに起こる作用で内界又は外界から起こる或る刺激の爲めに遽に其の對象に心が轉向するのである。即ち其の時の識は現在に起こつた出來事に全く受動的に服従したのである。いひ換へれば其の出來事が識の燒點を占めて他を排斥したのである。此の注意はかやうに受動的に働くから一に受動注意ともいふ。同じ受動注意でも對象が覺官的であるか又は知力的であるかに従つて更に二つに分けて(a) 覺官的受動注意 (b) 知力的受動注意の二つにすることが出来る。

子供が猿廻はしの太鼓の音に心を奪はれ犬の喧嘩に氣を取られ紙鳶の揚がり毬のはづひのに夢中になつて先生が何を言はふが父母が何をいひ付けやうが所謂

見れども見えず聞けども聞えずであるのは(2)の部に属する受動注意である。子供が幼い間は此の種の注意が強大なる勢力を以て働くものであるから教師や父母は豫め其のつもりで教育せねばならぬ。心理學の智識のない教師は教場の中に幼稚な生徒を入れて乾燥無味なことを教へ窓下に面白い音がしたりなどして子供が之に心を傾ける時は非常に叱るものもあるが之は實に殘酷といはねばならぬ。子供に教へることに注意させやうと思ふなら覺官に訴へて面白いやうな事を選んで子供の興味を牽き付け且つ他から來る刺激を防がねばならぬ。子供でなくとも田舎者などが都會に出て賑やかな市街を散歩する時などには(2)に属する所の受動注意が盛んに起こる。即ちこちらの店の錦繡に眼を奪はれあちらの店の繪草紙に心を取られ車に驚き馬に駭き左盼右顧識は全く是等の外界の對象によつて満たされて居るのである。此のやうな時は即ち拘摸の乗ずるに最も都合のよい時である。拘摸はよく是等の人物の心的状態を看破して惡事を行ふのである。兒童の時は止むことを得ぬが成人したものがいつまでも受動注意のために心を奪はれて居るやうではとても高尚な精神作用の發達は覺束ない故

努めて次の思慮注意を養成せねばならぬ。

知力的反射注意といふのは、即ち記憶的表象や想像的表象などすべて各自の精神界に現はれる心象の一に心をよせて他の表象を抑壓する作用である。此の注意は次の思慮注意と覺官的受動注意との中間に位するものでよほど思慮注意に接近して居る。併しながら自分の考てかういふことに心を寄せやうと思つて注意するのでなくして自發的に起こつて來る表象の爲めに心を奪はれてしまふ點は覺官的の受動注意と全く同一であるから矢張り受動の部に属するのである。

(二)思慮即ち發動的注意 此の注意は内外界の刺激から止むなくせられて心を一對象に向ける受動注意とは反對に却つて自己の意思によつて或る一事物に識を集中するのである。それ故に此の注意には反射的動作より獨立して精神の發動的努力を要するのである。一昧注意の學說に就いてはいろいろの別があつて(一)注意は情であるといふ人(リポー、ホルウイツ)もあり又(二)精神の根本勢力であるといふ人(ヴァントワード、スツンプ)もあり又(三)注意は一種の動能(Conation)であるといふ人(ペイン、ランゲ、ミンステルベルグ、スタウト)もあるが發動注意を分解的に考察し

て見れば注意が動能であるといふことは疑ないことが示る。そこでかやうに意思の努力を要するからして此の種の注意は兒童が幼少の頃には發現せず且つ成人でも心の修養のないものには著しく現はれない。即ち彼等は内外界の刺激に抵抗して自己の擇んだ一の對象に心を寄せて移らぬといふことは出來ぬので刺激のまに／＼識の中心には絶えず雜多の對象が入り込んで來るのである。それを驅つて發動的に一事に心を集めさせるといふことはなかなか容易のことではない。家庭や學校で或は賞を懸けて此の注意を保たしめんとしたり或は罰を豫想せしめて此の注意を保たしめやうとする。即ちかゝる際には兒童が他に心に移さうとすると賞とか罰とかいふインセンティブ關心的表象インセンティブが現はれて他の刺激を制するのである。併しながら是等は所謂間接の興味であるから教育上からいふと面白くないヘルバルト派の大に攻撃する所である。それ故最初は止むを得ず多少間接的に關心的表象に勢力を附してやる必要もあらうが成る可く直接に自己の思想する其の物に興味を起させざるやうに導かねばならぬ。吾等が書物を讀み初める時にい／＼の表象流が識の上に現はれてそれからそ

れと枝を生じ本文の主題をはづれて全く無關係の想像に悩まされるやうなことは誰も經驗することであらう。此の時これであらぬと更に初めから讀み始める。又忘想に妨げられる。更に奮發して讀みかへる。かやうにすること數回に及ぶ間には遂に心は全く書物に粘着して其の記されたる思想のまゝに表象は躍り出てて其の意味明瞭なると共に興味は一層深く終には他から物を言ひかけても返事もせず外界でやかましい音がしても一向頓着なく書物が唯一の識の主人公となつて仕まふのである。發動注意も此の境界にまで達すれば最早執意的努力を要することは殆んどない全く(一)受動注意の(a)なる知力的受動注意と同じ状態になつてしまふ。それ故チチエーチチエーは此の種の注意を第二の受動注意というた。佛家で「三昧に入るといふのは即ち此の境界をいうたので何でも一心不亂に或る一事物に注意して居る時は寂然不動見れども見えず聞けども聞えずといふ境界を現出するものである。幼兒にかやうな境界を現出させやうと云ふのは固より無理であるが少年期青年期と次第に年齢のすすみ精神作用の發達するに従つて此の種の注意が漸々力を加へ得るやうに導かねばならぬ。

又儒家では特敬とか主敬とかいうて敬といふことに大そう重きを置くが其の敬といふことを心理學上から考へれば全く注意に外ならぬのである。即ち主一無適が敬の解釋であるが是れは畢竟心が一を主として他に適くこと無きの謂て空しく一種の發動的注意である。すべて修養の爲めに深く一事に心を潜めて之を省察するといふことは甚だ大切のことである。それ故主敬といふことは儒教の研究ばかりではない何事をなすにも必要である。人を敬すとか神を敬すとかいふこともつまり其の人其の神を識の中心に置いて他の雜念を抑壓することに基するのである。

儒教で敬を主とする點からして身軀の態度にまで干渉したのは實に理由のあることで今日の學說から考へれば是れは全く注意の生理的條件を充たしめる方法である。眞に注意を盛に保たうと思へば必ず身軀の状態を考へねばならぬ。即ち吾人は肺臟に空氣の充滿して居る時に最もよく注意が出来る。之には胸を張り出さねばならぬ。胸を開いて充分空氣を吸入するには肩を後に引き頭を直立せしめねばならぬ。此の態度は即ち端座である安靜である。又如何に注意を盛

ならしめやうとしても身軀の内外に不安の點があるなら必ず之に亂されるから注意の要件として身軀の健康なるべきことはいふまでもないことである。學校などで大切なことを話さうとする時先づ兒童に姿勢を正さしめるといふことは甚だ大切のことである。教師が教壇の中央に立つたら兒童は自然に形を改めるといふやうな習慣を養はしめておくことが必要である。

注意があらゆる精神作用に必要な條件であることは言ふまでもないことである。賢不肖は殆んど注意の強弱正否によるといふてもよいほどである。貧民の子弟がねじれたる發達をして學問などの上達意の如くならぬのは注意が通常に發達せず即ち興味が片よつて飲食遊樂のことにばかり向つて居つて天然物人工物等あらゆる智識情緒を養ふ基となるべきものに多角的に注意を向けることが出来ぬからである。それ故父母や教師が子弟の教育上彼等の注意作用を適當に啓發してやらねばならぬことはいふまでもないことである。併しながら茲にまた注意を要するのは注意の疾患といふことである。ただ注意力を養へばよしとてあまり一事に凝りすぎる時は實に恐るべき結果を來すのである。注意の疾患に

はいろくあるが大別すれば次の二種に歸する。

第一強迫性 是れが即ちあまり一事に心が凝集し過ぎるよりおこる疾患で鬱狂 Monomania のすべては此の状態の甚しいのである。即ち是等の狂者には強迫觀念 イデオラマ Zwangsvorstellung というて自分を強迫する觀念があつてどうしても之が忘れることが出来ぬのである。即ち絶えず或る一事が識の中心を占めて寝ても覺めても起つても居ても之がありくと心に浮び遂には眼前に實現じ耳朶を直射するやうになつて煩悶に堪へざらしめるのである。これほど甚しい病的に陥いらないても多少の強迫性を帯びた注意は常人にも往々おこる事である。自己の愛する者の面貌が絶えず眼前に髣髴するといふことは誰人にもよくある事である。又熱心に讀んだ書物は文字も文章もページ數までもありくと識中に現出して容易に去らぬこともある。是等は堅固な記憶を形成するからよいやうであるが併しながら又大に危険である。特に幼兒をしてかくの如くに精神を一事に凝集せしめる時は必ず不良の結果を來たすから大に警省せねばならぬ。

第二散漫性 是れは前の反對でいつまでも幼兒の状態を改めることが出来ない

てどうしても一事に心を集めて一心不亂に永續して事を考へるといふことが出来ぬのである。これがひどく進めば即ち騒狂となるのである。即ち今笑つたかと思へばすぐ怒り今此の事に心を寄せたかとおもへば直ぐ彼の事に心を移すといふやうに少しも識流を停滯せしめることが出来ぬのである。かく騒狂の状態まででなくともかやうな態度に近くなることは常人でも常にあることである。神経性の子供などには特にかやうなものが多い。この散漫性の注意は概して兒童の天性であるから教育者は之が果して病的であるか否かに深く意を用ゐて適當の處置を取らねばならぬ。すべて注意の疾患は生理的變態に基くことはいふまでもないが取り分け散漫性の疾患は消化系神経系の異常と密接の關係があるやうである。

要するに常態の者にありて適當に注意力を養はうとするには(一)注意の主體以外の内外刺激を避けること(二)注意すべき主體は其の刺激適當の強度たるべきこと(三)認容作用の行はるべきこと(四)自己の利害に關係せるものたるべきこと(五)常に一定の變化あるべきこと等に意を用ゐんことを要するのである。之に加へて前

に述べた生理的條件の充たさるべきことはいふまでもないことである。

第二編 認識の方面

第七章 感覺及び知覺

夏の日の永きにたゞさへ退屈に堪へかねたるに晝餐の後は炎威一層加はつて心身疲固して来る。此の時得意の讀書さへ放擲して北窓清風の下涼簟上に安臥して居るといつしか睡魔は吾を驅つて黒甜郷に遊ばしめんとするのである。さて此の時に黒甜郷に入つて無意識にならんとする刹那には見ざるにあらず聞かざるにあらずさりとて又見るにもあらず聞くにもあらず吾か外界に何かあるか分らぬが唯何やら見えるやうに又聞えるやうに全く主觀的に感ずる場合がある。若し此の時全く外界の刺激なしにかやうな感じが起るならそれは純粹の夢特に晝夢Daydreamと名づく可きであるが外界に刺激があつてかやうにぼんやりと感じ而かも全く眠つて居るのではない場合には之を殆んど純粹に近い感覺といはねばならぬ。併しながら之も嚴密に分析すれば全く純粹の感覺ではない即ち心理學者の所謂精神元素としてこの單純なる感覺ではない。比較的單純ではあるがやは

り色々の感覺の結合した結果である。然らば吾々が純粹の感覺を経験する場合
は何時であるかといふに吾々成人は全く單純の感覺を経験するとは出來ぬ。感
覺といふのは物體の優子の如く學者が研究を積んだ後に抽象して立てたる一の
概念である。それゆゑ普通の心理學には感覺を本として捨る之が直接經驗の最
初の現象であるが如くに説いてあるがそれは畢竟理論上のとて實際には吾々は
知覺(又直觀)若しくは少くとも感覺複雜 Sensation Complex. を以て直接反省の最初
の經驗として居るのである。

然らば感覺と知覺とは如何なる關係を有して居つて又如何なる差別があるかと
いふに大體上感覺は外界の刺激に並行して生ずる最も單純なる識現象であつて
其の性質は全く主觀的であるが知覺は諸感覺の統一せられ外界との關係を認め
外界の代表にして識に現はれたる一の表象(即ち觀念)である。それゆゑどちらも
外界の刺激を要するが感覺は之を認めず感覺は之を認めず知覺は之を認めるの
である。なほ次の表を見れば其の差別が明瞭であらう。

感 覺	知 覺	表 象
-----	-----	-----

主觀的なり

客觀的なり

主觀的なり

抽象的單純なり

具體的單純なり

具體的複雜なり

空間の認識なし

空間の認識あり

同上(又なきものあり)

時間の認識なし

時間の認識あり

同上(又なきものあり)

刺激現在す

同上

刺激現在せず

意識の状態不明なり

意識の状態明瞭なり

同上(又不明なるものあり)

受動的なり

發動的なり

同上(又受動的のものなり)

表現的なり

再現の感覺を要す

全く再現的なり

表象といふのもつまり知覺心象の再現を意味するので吾々の精神の複雑なる作
用は主として此の表象の營む所である。序に用語に就いて一言しておくが知覺
といふのは英國派の心理學者の用ゐる所で獨逸派では直觀 Anschauung. といふの
である。直觀も知覺も吾々が現在見聞して居る外界の心象をいひ現はす言葉で
つまり同一に歸するのである。又表象 Vorstellung. といふのは獨逸派の用語であ
つて英國派の心理學で今まで觀念 Idea. といふたのと同意味である。

偕て精神元素としての感覺は其の屬性を質と度とに分ち更に度を強度量長の三者に分かつことと普通である。(一)質はいふまでもなく感覺の内容で或る感覺が特別のものとして意識に辨別せらるゝ所以のものである。(二)強度は即ち感覺の強弱で刺激の強弱に應じて變化するものである。(三)量は即ち感覺の大小で刺激の大小に應じて感覺に大小あるをいふ。(四)長は即ち感覺の繼續する時間である。通常は刺激の存在と一致するが時としては刺激の立つた後にも餘感として感覺の存續することがある。以上の屬性は通常何れの感覺にも存在するわけであるがなほ此の外に感覺の調子 *Tone of Sensation* といふものを屬性中に加へる人もある。併しながらこれは吾々成人の幾純粹なる感覺を分解するからいつも感覺には調子即ち苦樂の感が加つて居るので抽象的概念即ち純粹なる精神元素としてこの感覺には調子はないのがあたりまへである。

感覺に就いては實驗心理學者がいろくの研究をして多くの成績を得て居るが就中吾々教育者の注意すべきことは(一)刺激の大小は感覺の強弱と正比例するものではなく刺激が一二四八といふが如く等比級數的に増加すると感覺は一二三

四といふが如く等差級數的に増加するといふこと(二)同一の刺激も時を異にすれば常に同一の感覺を與ふるものではないといふこと(三)前に存する感覺のある時は之より強い感覺を生ずべき刺激を與へなければ新に感覺を生ぜぬといふこと(四)感覺を生ずるには刺激の一定度を要し之より以下は假令刺激があつても無感覺であること並びに(五)刺激の度があまり強すぎる時は調子のために打ち消されて正當の感覺を生ぜぬといふことなどである。是等の結論はたゞ單純な感覺に適用すべきばかりではない。直觀も表象も大體に於ては皆此の結論をあてはめることが出来るのである。それゆゑ教育者はよく是等のことを心に銘して同一の材料を同一の方法で教へたからというて異なつた時異なつた生徒に對して必ず同一の結果を得るものと思つてはならぬ。必ず前に存する感覺に注意せねばならぬ。畢竟人の個人性によつて同一の刺激もいろく異なつた心象を與へるものであるといふことを忘れぬやうにすべきである。又不慣の教師が妄りに大聲疾呼して生徒の感覺を呼びおこさうとするのは實に愚の至りてかくてはますます聲を大にせねばならぬから終にはとても續かぬやうになるのである。況んや

恐ろしい權幕で生徒を叱咤して其の注意を呼びおこさうとするが如きは全く其の感情を高めるばかりで認識の方面には害があるとも利はないのである。又感覺には律動 Rhythm. といふことがある。これは感覺ばかりではなく精神作用全體に通じて居る現象であるが感覺に於て特に著しいのである。最も簡單の實驗は紅綠二枚の硝子板を取つて一枚つゝ兩方の手に持ち右眼に紅左眼に綠といふやうに兩眼に別々に當てゝ外界を見つめて居ると或る時は全體が赤く或る時は全體が綠に見える。これは畢竟兩眼が常に同一に働くのではなくて一定時に變換して働くからである。是等の現象は耳でも鼻でも皆同一の作用を認めることが出来る。是等の事實からして教育者が物ををしへるに常にいふくゝと變化を與へねばならぬといふことが分る。又生徒が偶々よく見ざりしとて又よく聞かざりしとて必ずしも不注意であると断定するとは出来ぬ。たま／＼律動の沈んだ時に遭遇したのも知れぬ。又此の律動はたゞに時々刻々行はれるばかりではなく數日若しくは數月を隔てゝ著るしく精神作用全體に變化を現はすから教育者は深く此の點に注意して豫期と違つた結果が現はれたら心を潜めて其の原因

を探求せねばならぬ。

感覺は昔から東西ともに五官というて五つに限るやうに思つて居つたけれども今日學問上から分類すれば大體上(一)普通感覺(二)特殊感覺の二つとし普通感覺は更に之を分けて(一)筋覺(二)聽覺(三)關節覺(四)食道覺(五)血行覺(六)呼吸覺(七)性覺(生殖器の感覺(八)權衡覺(耳の三半規管で行はれる權衡の感覺(九)痛覺とする。又昔は觸覺と概稱した感覺は更に(一)溫覺(二)壓覺の二つに名けなほ純粹の感覺ではないが部位覺(局部微號)といふ者をも加へるやうになつた。偕て是等の感覺の中で何が教育上に最も大切であるかといふにそれは概言するとは出来ぬ、勿論それ／＼異なる目的に應じて長所も短所もある。併しながら從來の如く百聞一見に如かずというて眼を非常に重んじ視覺にさへ訴へればそれで充分外界を認識するとの出来るやうに思ふたのは確かに間違である視覺といふ感覺は代表的感覺若しくは統一的感覺とも名づく可き者で他の感覺の任務と自己が代表し統一して大に吾人に便宜を與へると共に又大に認を傳へる者である。即ち視覺は味はない食物を見ただばかりで不味さうであるといふ判断を與へさせ、筋肉を働かさずして輕

さうであるとか重さうであるとかいふ判断を與へさせる。通常の場合には大概眼の判断で間違ないが時としては非常な誤謬を傳へる。即ち眼ほど幻覺の多い者はない。幻覺といふのは外界に現在して居る者を實際通りに認識せしめないでいろく形がへしてさくらせるものである。近い例を挙げれば垂柳の下に干してある浴衣が幽霊に見えたり籬の青飄篋が化物に見えたりするの類はいづれも視覺から來る幻覺である。又それほど極端の例でなくとも試みに長さの同じい鉛筆を取つて一本を横にし一本を縦にして横にしたものゝ真中であてゝ見れば縦の方が著しく長く見える。又直径と高さと同じに湯呑を取つて見れば高さの方が著しく高く見える。シルクハットの高さを目分量で計れば笑ふべく高く打算する。是等は何れも前の例と同じやうに視覺から來る幻覺である。是等の例は普通の心理學にいくらも出て居るから讀者は之を試みるべきである。又幻覺の如くに外界に刺激の存在することなしに突然眼前に化物が見えたり花鳥風景が見えたりすることがある。之は幻覺 Illusion. と別ちて幻影 Hallucination. といふのである。神経系統を冒されて居る人などがよく化物を見たとか幽霊に

出遇つたとかいふのは多くは幻影の然らしめる所である。それゆゑ本人に取つては眞に之が外界に存在して居ると思つて見たので決して彼等はいつはりをいふのではない。幻影も亦幻覺と同じやうに非常な極端なる例ばかりではない人によつては一す面を仰いで空を見ればすく何か一定のものが見える人がある。畫工などには自分の畫かうとする人物花卉などを幻影によつて空中に顯現さしておいてゆるくと寫生するものがあるといふことである。是等は生理的心理學からいへば血液が腦の中樞を刺激して恰かも外界から刺激が來ておこす結果と同じやうな現象を生せしめるのであると説明するのである。

兎も角眼はかやうに幻覺や幻影を以て吾人を惑はすことが多い。そこで之を正して確實に外界を認識するはどうしたらよいかといふにそれは即ち皮膚覺筋覺を働かしむるがよいのである。特に筋覺は外界認識に非常な助をなすものである。筋覺は普通感覺の一になつて居るが此の感覺は他の感覺がすべて受動的であるのに反して發動的に働くので此の感覺は常に動能モチシキの要素たる抵抗の感若しくは努力の感といふ者と密接して居る。實は眼も筋覺の助がなければ働きをなすと

が出来ぬのである。あらゆる感覚に通常筋覺の多少伴はぬことはないといふてよいのである。そこで外界を眞に確實に認識させやう言ひ換へれば空間の認識を確實にせうと思ふなら、視覺皮膚覺主として、壓覺筋覺を合せて働かさねばならぬ。幻覺や幻影を正すには筋覺を働かして見るのが最も良い方法である。即ち幽霊が見えたり之を捕へて見ればその實在して居るか俱しは全く虚象であるかといふことが分る。全く虚象であるなら抵抗の感が起らずに消滅してしまふてあらう。

以上の理由であるから教師が教壇の上によつて八十人も百人もの生徒に標本を見せるとか圖書を見せるとかしてそれと確實な感覺知覺を與へて正しい表象を作らしめたと思つたら大間違である。出来ることなら觸れさせたり持たせたり或は嗅がせたりすべてそれ／＼適當なる感覺を成るべく多く働かせるやうにするがよいのである。人には精神的型式 Mental Types といふことがあるから或る人は視覺がよく働き或る人は聽覺或る人は皮膚筋肉或る人は是等の混合といふやうにいろ／＼の區別があるから一樣にはいはれぬが要するに外界を確實に知

らせるにはそれ／＼原始的感覺機關(味なら舌、嗅なら鼻、重さなら筋肉等)を働かせると共に眼の如き高等感覺を共に働かせて正しい代表の出来るやうにすることが必要である。

すべて直觀的教授即ち知覺の教育は初等教育の基礎で吾人のあらゆる知識經驗は概ね是れから來るのであるから幼稚園小學校などでは兒童の感覺機關を適當に働かしめて努めて正しく精確に外界を認識させるやうにせねばならぬ。蓋し兒童心理學の示す所によれば是等の時代は感覺知覺の修練に最も適當した時であつて兒童は大人の見聞してつまらぬ事でも非常の興味を以て觀察する。つまり此の時代の兒童が新奇のものを愛し何でも感覺の變化を求めて止まぬのはロゼシクランツの所謂離己の時期であつて外界の新奇にあこがれて之を表象化し次第に客觀を主觀に總一する自然の本能である。是等の事を思へば實物教授は決して疎にすべきではない。

嬰兒期の終若しくは幼兒期の初(三四歳の頃)から兒童の運動が一層活潑になつて發動的に自ら進んで種々の自然物に接觸するのは本能の然らしめる所て詰り精

神生活の基礎となるべき感覺知覺を練習せしめる自然の妙用であるが之と共に是等幼児のために實物の世界に代はる小世界を作つてやる必要がある。玩具は即ちそれである。玩具はいろいろの方面から之を分類することか出来るが要するに天然物人工物のあらゆるものを模したものであるから巧に之を教育に應用すれば兒童をして實物の大世界を知るの準備として模造の小世界を知らしめることが出来て精神の啓發上少からぬ効がある。すべて感覺機關が充分練習されて直観が正確に行はれると否とは單に其の者の精神作用に影響するばかりではない。大に彼等の未來の運命にまで影響するものである。貧見の子女并びに孤兒院等に收容せられるほどの兒童は概ね感育に何等かの欠點があると共に直観作用が全體に鈍いか否らざれば偏して居る。犯罪者の多數も亦其のとほりである。されば何れの點から見ても直観教授即ち實物教授又庶物指教には大に注意せねばならぬ。

状態を現はすことの原因が感覺機關から起つて居るといふことは屢々認めることである。曾て米國のジョン・ダニエル John Daniel が「スクール・ジ・リナル」に掲げた一兒童の例などは實に酸鼻に堪へぬことである。學齡期の一男兒が學校でも家庭でも執拗のもの不注意のものとして取り扱はれ遂に感化院に入れられて非常な厳しい教育の下に病んで死んだ。其の時醫者がどうも病狀が不審なので顔面を精密に解剖して見た。これは生前彼れが常に額に皺を寄せて眼をへんにゆがめる癖があつたからである。ところが可愛想に此の子供は全く網膜の一部に缺點があつて正面に物を持ち來たされると全くそれが見えぬのであつた。それ此の子供が生前執拗でいつも頭を歪めて傍を見たり眞に傍を見たのではないが教師にはさう思はれたのである。教師が正面に物をつき付けるとわざとらしく見えませんというたのは實はわがまゝでなく全く見えぬのであつたといふことが分つた。ア、之を聞いたおやや教師はどのやうな心地がしたらう。一體子供の執拗などいふとは先天の氣質にもよるが一は親や教師や朋友やすべて彼等の周圍を取り巻いて居るもの共がよつてたかつて陥いれるのが多い。此の一例を以

ても生徒の心身をよく調べずに無暗に小言をいうたり叱つたりしてはならぬとは明白である。

前のは眼の例であるがなほ耳についてこの例證がある。曾てリヴァールの學校リヴァールの管下にある工業學校の生徒(これは多くは貧兒がはいるので多少感化的の意味ある如く思はれる)二百三人に就いて耳の検査をしたことがある。初め先づ教師をして全生徒を上中下の三等に分けさせて次第に聴覺の實驗を初めた。ところが上の生徒は八十九人で其の聴覺距離(懐中時計の音を聞かせる)は五十一インチ中の生徒は五十二人で全じく四十七インチ下の生徒は六十二人で全じく三十一インチといふ驚く可き違いが生じた。就中下の中の最下等の生徒十二人の中て三人までは全く聾であつて残の九人の中一人は明に虚弱であつてあとの八人は兩耳又は片耳の聴覺に著しい缺點があつた。是等多くの聴覺の疾患は和蘭の「プロフェッサー、グーイー」Prof. Guye. が詳しく調べて「アプロセキシア」Aprosexia. とし名を下した。これは聾とは全く異つて居る一種の疾患で特に知力作用に影響するやうである。父母や教師は子弟のために特に耳目に心を用ゐてやらねばならぬことは是等の例で明である。

又た、高等感覺の機關が精神作用に影響するばかりではない。鼻の如き殆んど直接に知識作用に關係のない機關でも缺陷から非常に精神に變化を來たすことがある。日本赤十字社病院耳鼻咽喉科の醫師長沼進といふ人が昨卅五年一月から十二月に至る一ケ年間鼻病の總患者四百十八人に就いて調べた結果によると慢性鼻炎が最も多くして三百八十人即ち九十一パーセントを占めて居る。さうして年齢別に於ては一歳から十歳までのものが十二人十一歳から廿歳までのものが百十九人廿一歳から三十歳までのものが百〇二人でそれより年のすゝむに従つて減少して居る。それゆゑ此の總計によれば鼻病は十歳乃至廿歳のものに最も多いといはねばならぬ。さうして其の患者の疾痛は反射的神経症狀の頭痛を訴へるものが最も多くして七十二パーセントを占めて居る。次は記憶減退者で四十九パーセントに達して居る。一人で兩方を兼ねたものがあるからかやうな割合が出るのである。長沼氏は終に臨んで「兎に角神經衰弱様の症候を呈せるもの過半数なり。此等の患者は多少鼻に疾患あることを自覺せるも眞自己の障

碍よりも頭痛等の神経症状に因する苦惱多きを以て先づ内科醫の診を受くる。此の十中八九なり」といふて居られる。これを以ても小學の終から中學にかけての少年青年に鼻の注意を怠らぬやうにせねばならぬことは明白である。左に参考のため鼻からある反射的神経症状の統計を掲げておかう。

- 頭痛 二七二 七二%
- 記憶力減退 一八六 四九%
- 喘息 九 二三%
- 癲癇様發作 三 〇・八%
- 心機亢進 五 一・三%

第八章 記憶

秋の日永のつれづれに獨り机に向つてなすこともなく坐すれば、思は思を生み想は想を産じて、それからそれとはてしなく表象の連鎖に逐はれるものである。是等思想の種子となる表象は、多くは上に説いた直觀的經驗から出來たものであつて、今種々雑多の方向を取つて現はれて來る表象はいづれも曾て一たび以上經驗した所のものが再生するのである。それゆゑ理論上吾等が一たび經驗したことは全く消え去つて跡方のなくなるものではない。いつか機會にさへ逢着すれば更に現はれることがあるのである。かやうに吾等の意識は絶えず種々の表象が浮沈出沒しつゝ流れ流れて止まぬのである。ジエームスは之を意識流とも思想流とも名づけて居る。

儲てかやうに舊表象が續々と現はれ出るは、全く偶然であつて何等の法則もないかといふに決して然らずであつて、これには古來多くの學者の注意を引いた聯想の法(表象聯合法)といふことがある。即ち遠く古代にアリストートルが類同、對比

接近の三則を立てたのを本として其の後種々に研究せられたのである。一般人は原則を多く立てることを好まぬ。成るべく一つの原則から萬事をわり出さうとする。之はつまり精神發達の結果であらう。そこで聯想法も成るべく數少くしてすむやうにしたいといふのが學者の希望であるやうに思はれる。即ちアリストートルの三則は後に攝して二則にした。一は類似律で一は接近律である。類似律にはア氏の類同對比の二則を含ましめ接近律には同在繼在の二則を含ましめた。其の理由などは普通心理學に説いてあるであらうから略することとする。之は主にベインなどの唱へた所である。然るにどうもデュアリズムでは満足し難いところから更に接近ばかりで聯想を悉く説明しやうとする人があり又類似ばかりで説明しやうとする人がある。前説は其の初ジェームス、ミルに由つて企てられたのであるが今世の多くの心理學者は之に傾いて居る。其の中にはキエール、ペヤレーマンやラッドやサリーなどを擧げることが出来る。又ヘフチングやスペンサーはむしろ後者に傾いて居る。併しながらやうな研究は純粹の専門學者に譲ることとして實際吾等が經驗する所から見れば類似接近

の説が一番便利である。教育に聯合の法則を應用するには此の説が甚だ穩當である。

又プラオンが立てた所の暗示の第二原理といふものがある。氏はア氏の三則を以て第一原理として次の三條件を以て第二原則としたのである。之も亦教育に應用するには甚だ便利である。即ち(一)は活潑法 Vividness、てすべて元の印象が深く強ければそれに應じて記憶して居ることも又追憶することも確實容易である。而して印象の明確は客觀的には刺激の固着の力に由り主觀的には自己の有意的注意の勢力に由るのである。即ち斬新美麗又は單なる經驗の強壓力は其の印象をふかく留め又深き興味あるもの及び強く注意したことは容易に再生するものである。それゆゑ教へる事物に興味をおこさせるといふことは先生に取りて最も大切なことである。(二)は屢次法 Frequency、である。記憶や追憶にくりかへすといふことの必要であることは勿論であるが特に短かい時間を隔て、度々反復する時は最初は弱かつた聯合もあひく強くなつて終には殆んど制し切れぬほどの暗示力を有するやうになるものである。(三)は新近法 Recency、てこれも亦

説明を要するまでもなく明な事實である。即ち極く近頃印象を受けたことは、どうしても聯合し易いから新しいことほど思ひ出し易いのである。

これから説かうとする記憶が、聯想に待つ所が多いのはいふまでもないが其の外すべての精神作用が聯想に待つことも決して少くない。吾等の實際に行ふ事業の上に就いても聯想の助を假ることは多い。詩文の妙句などには比喻が多くあるが、元は畢竟類似の聯合に外ならぬのである。東坡が園中の草木を詠じた詩に次のやうなのがある。萱艸雖微花孤秀能自拔。亭々亂葉中。一々芳心插。牽牛獨何畏。詰曲自牙蘗。走尋荆與榛。如有宿昔約。南齋讀書處。亂翠曉如潑。偏工貯秋雨。歲々壞籬落。これは前四句は君子に比して自ら居るのであらう。次の四句は小人に比したので最後の句は傾むいて居る朝廷に比したのである。頼山陽は二物之形容其妙殆使入失嗤。後之咏物家百思不能出者。とほめて居る。これもつまりは類似聯合の應用に妙なのである。其の外詩經の比などの詩はいづれも此の法則の應用である。釋迦は人を教へるのに巧に譬喩を用ゐた。基督もさうである。支那では孟子や韓非子が最も多く且つ巧に比喻を用ゐた。すべて人を啓發するには類似法に頼

るのが得策である。類似法は更に眞理の發見器械の發明等にも應用せられる。ウツトがクライド河の底に水筒を通ずることを伊勢蝦の殻から考へついたり、アラオンが蜘蛛の網から釣橋を考へついたりしたのは、いづれも類似法から出た結果である。されば教師が生徒ををしへ導くにも巧に聯合法を應用して其の理解を助け其の記憶を確かめ其の精神作用全體の統一を計つてゆくやうにすべきである。

借て記憶を以て會て經驗した表象の復現であるとすれば、上來述べた如き意識流若くは偶然聯合の機會を得て意識に浮んで來た表象なども皆記憶であるかといふに、決してさうではない。記憶といふことは、たゞ舊觀念の再生であるといふやうに簡単に説き去ることは出來ぬ。勿論記憶の條件としては(一)把住といふことも(二)復現といふことも大切であるが、是等は決して記憶の主要なる部分ではない。記憶の眞の要件は(三)再認といふことである。即ち自己は殆んど受動的の地位に立つて表象の復現作用が聯想の法則に従つて自由自在に行はれて居る間は決して再認は出來ぬ。再認するには自我が發動的に働いて、今意識に現はれた所の表

象を捕へて之れは以前に己れの経験した物であるといふことを判断することゝ要する。偕て此の判断をするには先づ(一)主表象即ち舊(二)補塞表象(三)親熟の感の三作用があらねばならぬ。突然舊表象があらはれても之を助ける表象がなければ孤立の状態にあつて再認はととも起らぬ。吾等が何か思ひ出して、ア、是れは何處かで経験したやうだがと思つて考へる際には、補塞表象を要求して居るのである。此の際他に確實な聯合が出来れば時間及び空間のローカルツァイヒェン即ち何時何所で経験したといふことが明になつて眞の正確なる記憶が現はれるのである。それゆゑ記憶は決して單純な作用ではなくなく、高尚なる智識作用である。

そこで記憶は人の一生中何時でも同様に行はれるものではない。學齡期即ち六歳から十四歳から青年期にかけて最も盛んである。特に學齡期は事物を具體的に記憶するには最も適當の時期であるから、此の時期を記憶期といふほどである。故に教育者は此の際に於て兒童に適當なる事物を供給して其の記憶をすゝめねばならぬ。外國語の練習などは十二歳乃至十四歳の頃が最も有効である。廿五

歳をすぐれば一般に記憶は非常に衰へて到底具體的のことを器械的に記憶するには堪へぬやうになる。全體記憶といふものは從來の人が考へて居たやうに單に過去のことに関するばかりではない。大に未來の運命に影響するものであるから、人は青年期の終頃までは充分正しく美しく且つ眞實なる事物の多くを正確に記憶せねばならぬ。何故記憶が未來の運命に関するかといへば、吾人の後半生はいづれも皆前半生の記憶によつて導かれて居るので、記憶は殆んど吾人の生活方向を限定するものであるからである。

そこで吾人はどうしても善い記憶を有せねばならぬ。教育に於ても生徒に善い記憶を興へねばならぬ。善い記憶といふのはどのやうなことであらうか。これには三つの條件が必要である。即ち(一)呑み込みの容易なること(二)いつまでも忘れぬこと(三)追懐の確實なることと是である。此の三條件はどれもそろはぬもので、習ふ時に早く覚えるものは早く忘れ、容易に覚えぬものは、却つて長く記憶して居るといふやうになり勝ちのものであるが、一般に充分注意して之を全からしめねばならぬ。記憶の能量は各個人によつていろいろ異なるものである。其の兩極端

は無論病的のものであるが、健全なる人にあつても随分驚くべき記憶力を有する例がある。ベンジョンソンは自分の書いたものは悉く繰り返へす事が出来又其の言ふた事も大半覚えて居たといひ、パスカルは自分の考へた事は何でも追憶することが出来たといひ、ロイドマコーレーも單なる注意を以て讀んだ後或る書の數頁を暗誦し得たといふことである。我國でも稗田阿禮のやうに古事記全部を暗誦したものもあり、支那にも張巡のやうに士卒一万人の姓名を悉く暗記して居た人もある。是等は固より天性にもよるが随分教育に由つて、記憶を養ふことも出来る。

全軀記憶を養ふには記憶がどうして出来るかといふことを明らめねばならぬ。昔から人が記憶を説くのに或は唯物論者の如くに生理的からばかり説き或は唯心論者の如くに精神作用の上からばかり説いたのは共に穩健とはいへぬ。つまり記憶は身心兩方の活動に基くものである。先づ生理的の基礎に就いて言へば(一)少年の時によく物事を覚えるのは其の組織が可塑性に富んで永久の習慣が付き易いからである。(二)年取つてから物覚えがわるくなるのは全軀の組織が定ま

つて容易に習慣をつけ得ぬからである。(三)腦の怪我や熱病腦病などが著しく記憶を減せしめるのは明なる事實である。(四)又腦作用の回復と共に急に記憶の回復するのも多い事實である。五最も普通の例として健康にして腦の新鮮なることは記憶の必要なる條件である。併しながら之を以てベインやスペンサーやモリゾレーやリポールのやうに記憶を直ちに生理的にのみ説明してしまふことは出来ぬ。記憶としてはもとより精神現象であるから心的活動としての要件は決して少くない。つまり記憶は精神活動が過ぎたあとで習慣又は傾向の形を取つて結果を残したもので適當の事情のもとには以前の状態を再現することの出来るものをいふのである。而して其の精神活動はもとより一面には生理的基礎を以つて居るから、ハミルトンやヘルバルトのやうに記憶を單に心的のものとのみも認めることは出来ぬ。

故に記憶を養ふには如何にしたらばよいかといへば(一)身體の健全就中神経系統の健康であることが最も必要である。非常に疲勞した時腦の病ある時などに學んだことは忽ち忘れて仕舞つて容易に記憶に留まるものではない。學校などで

大切なことををしへるには成るべく生徒の活潑な時にするのが必要である。(二) 精神作用の方面では第一に聯想の法則を適用して其の舊表象と新表象との關係を確實にせねばならぬ。第二には反覆である。いくら適當な事情の下に、經驗した事でも唯一回のみでは忘れ易い傾があるから古人が讀書百遍義自通といふやうに屢々意識的に反覆することが必要である。第三には感情の伴ふこと。いひ換へれば興味のあることが必要である。興味といふてもたゞ面白いといふことではない。自己の利害(苦樂)に關することであることが大切である。中性のものよりは苦しくとも感情の伴うたもの、方をよく記憶する。併し苦しいことよりは楽しいことの方を尙一層よく記憶する。これは畢竟注意が盛になるからである。それゆゑ記憶に注意の必要といふことはいふまでもないことである。次ぎには(三)外界の刺激を適度にして印象を深からしめることが必要である。學校や家庭で事物をしへるにも薄暗い所でぼんやりした色や形のものを見せたり又は小さくてよく分らぬものを見せたりしてもよく記憶はせぬ。大に子供の耳目を聳動するやうなものを見聞させればよく記憶する。

世間に助記法などというてゐる／＼と記憶法を説明して居るが是等は或る特殊の記憶例へば數とか物の名とかいふもの、外一般に適用すべきものではない。かかる方法を學ぶ間には立派な正當な方法で正當に記憶して他の精神作用にも裨益を與へてゆくことが出来る。人工的助記法は決して獎勵すべきものではない。時として大に害がある。

又記憶の疾病といふことに就いても教育上特に注意すべき必要がある。大體上からいふと記憶の疾病には、記憶に乏しいのと記憶があり過ぎるのとの二大別がある。記憶の疾病に就いては、フランスのリポーが最も詳細に研究して單事録として行はれて居るが、それに據るとリポーは次の區別をして居る。

(一) 一般健忘症 General amnesia.

(イ) 一時的 Temporary.

(ロ) 定期的 Periodic.

(ハ) 進歩的 Progressive.

(ニ) 永久的 Permanent.

(二) 部分的健忘症 Partial amnesia.

(三) 過記症 Hyperamnesia.

一般健忘症といふのは即ち其の記憶が全体に衰へるので、たゞ人の名とか物の數とかいふ特殊のものを忘れるばかりではないのである。之には四つの區別がある。(イ)ほんの一時のどう忘れに過ぎぬものもある。是等は殆んど病的と常態との區別に困難するほどであるが、たとひどう忘れても、一般に物事をよく忘れるのは無論常態ではない。(ロ)それから或る年月の間はよく覚えて居るが、或る時期が來ると忽ち忘却し易くなつて物事何でも覚え悪いといふことがある。神經性の病氣の人には記憶ばかりでなく其の外の精神作用が回歸的に變化するものが多い。(ハ)又健忘症が次第々々に募つて來ておひ／＼其の度の進むものもある。(ニ)又全く永久的に忘れて記憶といふものゝ働きをなさぬ白痴の數もある。以上は何れも何事によらず一般に記憶の衰耗であるが、次に(二)部分的健忘症といふのがある。之は何か特殊のことに限つてどうしても覚えられぬ病氣である。福澤先生は大患後此の種の疾病に罹られたさうである。又(三)過記症はあまり記憶が活潑過ぎ

てどうしても忘れることが出來ぬやうになる病症である。之は個人的稟賦にもあるが又藥品の刺激、熱病、催眠的暗示其の他の精神的興奮からおこる事がある。記憶の缺乏も困るが、其の過度なものも亦随分困るものである。それゆゑに吾人は平生是等の疾病の何れにも罹らぬやうに氣を付け、必要なものだけ必要に應じて覚えられるやうに自ら制してゆくことの出来るやうにせねばならぬ。健康體の記憶が身軀に基くやうに病的記憶も亦身軀の状態に基くことが多い。例へばあまり疲れたりあまり心配し過ぎたりすると、一時的健忘症が忽ち來るし、又病氣でひどく衰弱したり老衰したり、その外ひどい腦病を煩ふと一般に永久的健忘症に陥いることは著しい事實である。それゆゑ父母や教師は常に注意して子弟の身軀上に無理のないやうにしてやらねばならぬ。

それから又記憶の缺陷を把住を誤る病即ち狹義の(一)アムネシア Amnesia. と(二)誤つて記憶すること即ち幻覺的記憶 Paramnesia. (三)記憶の過度 Hyperamnesia. とに分つこともある。之も實際上便利な分け方であるのみならず、日常随分多く見認ることであるから教育上よく氣を付ける必要がある。殊に幻覺的記憶の例は常態

の人に於ても随分少くない現象であるから、各自の注意は一層大切であるとも
ふ。

第九章 暗指(又提起)

吾等は何か或る事に就いて久しい間考案工夫しても、どうも善い考の出ぬことがある。かゝる時に偶然人の話を聞いたり、又はぶら／＼歩いて居る間に、一寸眼に着いた事からして、善い思ひ付きを與へられ、之が基となつて今までの考を新に組み立てかへて、すつかり立派な思想となり、事業となつて世にあらはれるといふことがあるものである。これほどまでに著しくなくとも、吾等は日常瑣末のことでは絶えずいろ／＼外界の事物から思ひ付きを與へられ、此の思ひ付きが日々の生活に非常の影響をなすものである。概していへば暗指といふことは即ち此の思ひ付きを與へるべき表象のことである。併しながら此の言葉にはいろ／＼の用法があるから、心理学を學ぶものはよく注意せねばならぬ。

暗指 Suggestion. といふ語の用法は大別すれば二つに歸する。(一)は即ち觀念聯合を意味し(二)は即ち前に説いた意味である。併し(一)の用法は今日の心理学では殆んど廢せられて居るので一般に(二)の用法が行はれて居る。(二)の意味にも極めて

廣義に解してすべて吾人の心的生活に或る影響を與へて其の活動を變化せしむるものを暗指といふこともあり。又ブレイドの用ゐ初めたる催眠的原理の説明に限り一種特殊の心的作用を現はすこともある。今こゝには極めて廣い意味の暗指に就いて教育上特に注意すべきことを説かうともふ。

一體暗指といふことは從來から認められて居たことであるが、其の最も學者の注意を牽くやうになつたのは、催眠術の盛に認められるやうになつてからのことである。それゆゑ此の語と催眠術とは少からぬ關係があるのである。催眠術には昔からいろいろの學説があるが、其の主なる區別は、巴里派即ちシャルコーの一派が主張する病的現象説とナンシー派即ちリポールデルピウ等の主張する常態現象派との二つである。即ち前者は催眠術を以て病的状態と見做し特殊の病人にのみ行はるゝ、特殊の現象とするに反して、後者は之を以て通常の状態で何人にも行はれるものであるとするのである。そこで後者の説に従へば、吾々は日常あらゆる有形無形の事物から絶えず意識的にか或る暗指を受けて催眠的狀態に陥つて居るものである。社會の影響とか朋友の感化とかいふ人事界か

らおこる勢力は勿論、天地山川禽獸草木の如きものまでが、やはり吾々に少からぬ暗指を與へて、吾々の心を動かしつゝあるものである。教育といふこともつまりは此の暗指的影響を人為的に著しからしめる一方法に過ぎぬのである。催眠術といふことは此の教育を更に短時間に與へるべき強度の暗指である。先年佛蘭西のギョーヨーが書いた遺傳と教育といふ書物は全く右に述べたやうな催眠的立場地から教育を説明したので、誠に斬新な面白い説である。

併しながら催眠術が果してナンシー派の人のいふやうに自然の勢化や教育の勢力と全く同じものであるかどうかといふことはこゝに述べやうとする主眼ではないので、余は暗指といふことはたゞ右に述べたやうに廣く行はれる現象であるといふことを信ずるから、此の事を説明するがために是等の人の説をも引いたのである。そこで催眠的特殊の暗指を別にしても、暗指の主なる區別は澤山ある。ポールドウインは最も廣く暗指といふ説を用ゐる最も多く是等の區別を擧げた人であるから、今氏に従つて次に其の名目を列記して見やう。

(一) 覺官運動暗指 暗指された感覺がらおこる運動。即ち物音を聞いて覺えず

其の方に頭を向け身を起こすの類。それが反復すれば一定の暗指があつてゐる。

(二) 觀念運動暗指 暗指されたる觀念よりあつてゐる運動。即ち新聞を讀んで梅といふ字のあるのを見て近傍の梅林の觀念をおこしそれから急に之を見物に出かけるの類。これほど複雑でなくともすべて思ひ付きの觀念から導かれてあつてゐる運動はいづれも此の類に入る。

(三) 運動暗指 運動の直接の暗指。前のやうに、外物の事物を見聞して、感覺や觀念を起こして、それから運動を生ずるのではなく、直接に運動の思ひ付きが起こつて所謂手足がむづ／＼するやうになること。

(四) 感覺暗指 感覺的經驗の暗指。即ち感覺機關の缺陷等のためではなく、全く或る暗指のために見るもの聞くものが或る影響を蒙ること。例へば赤き光線の縁に感ずるが如し。

(五) 觀念暗指 思想信仰などの暗指。是等は通常の成人に於て最も多く行はれる現象で、吾等は日々文字により言語によりいろ／＼の思想信仰等を暗指されて居るのである。

(六) 人格暗指 或る人に限りて或る特殊の暗指を與へるといふことは著しい事實である。先生の感化といふこともつまり此の暗指の一種である。吾等は理屈以外に或る人の言には服従せざるを得ざる感情の生ずる場合が少くないものである。えらい人はつまり此の暗指力に富んで居るのである。

(七) 對比暗指 暗指されたるものに反對の結果を生ずるとも日常少くない。前に挙げた例と反對に何か人に言はれたり聞かされたりすると、すぐ之に反する考が浮んで、理も非もなく之に抵抗する場合がある。子供に對して、消極的に禁止ばかりすると却つて之を犯すといふのは、即ち此の暗指の一種である。

(八) 陰性暗指又は禁止暗指 これは暗指によつて意識から或る觀念感情等を取り去ることである。山崎闇齋の弟子が遊興の念の起こる毎に先生を思ふとその念忽ち去るといふたのは、即ち此の暗指の適例である。

(九) 有機暗指 有機機關の作用に影響すべき暗指。即ち肺病でもないものが肺病であるかの暗指を受けて終に眞に肺に故障をおこすが如き或は之と反對に何處か官能的疾患のあるものも健全であるといふ暗指のために、眞によく

なるの類である。是れほど著しいこととなくとも、すべて有機官能に影響することは、皆此の種の暗指である。

(十) ヒステリヤ的暗指 すべてヒステリヤにかゝつて居る病人は著るしく暗指に感じ易い質を有して居る。シャルコーが催眠術を病的に限るといつたのも、此の病人に限るといつたのである。此の病人は何か暗指を與へられると殆んど抵抗し難い勢力となつて己れのすべてを支配されてしまふのである。

(十一) 社會的暗指 即ち一般に社會の境遇から受ける影響で短少の時間には著るしくないが長い間には洪大の勢力を有するものである。どんな頑固の人でも社會の大勢に伴ふ風習には到底抵抗し切れぬのは、つまりいつか此の暗指に支配されて居るのである。

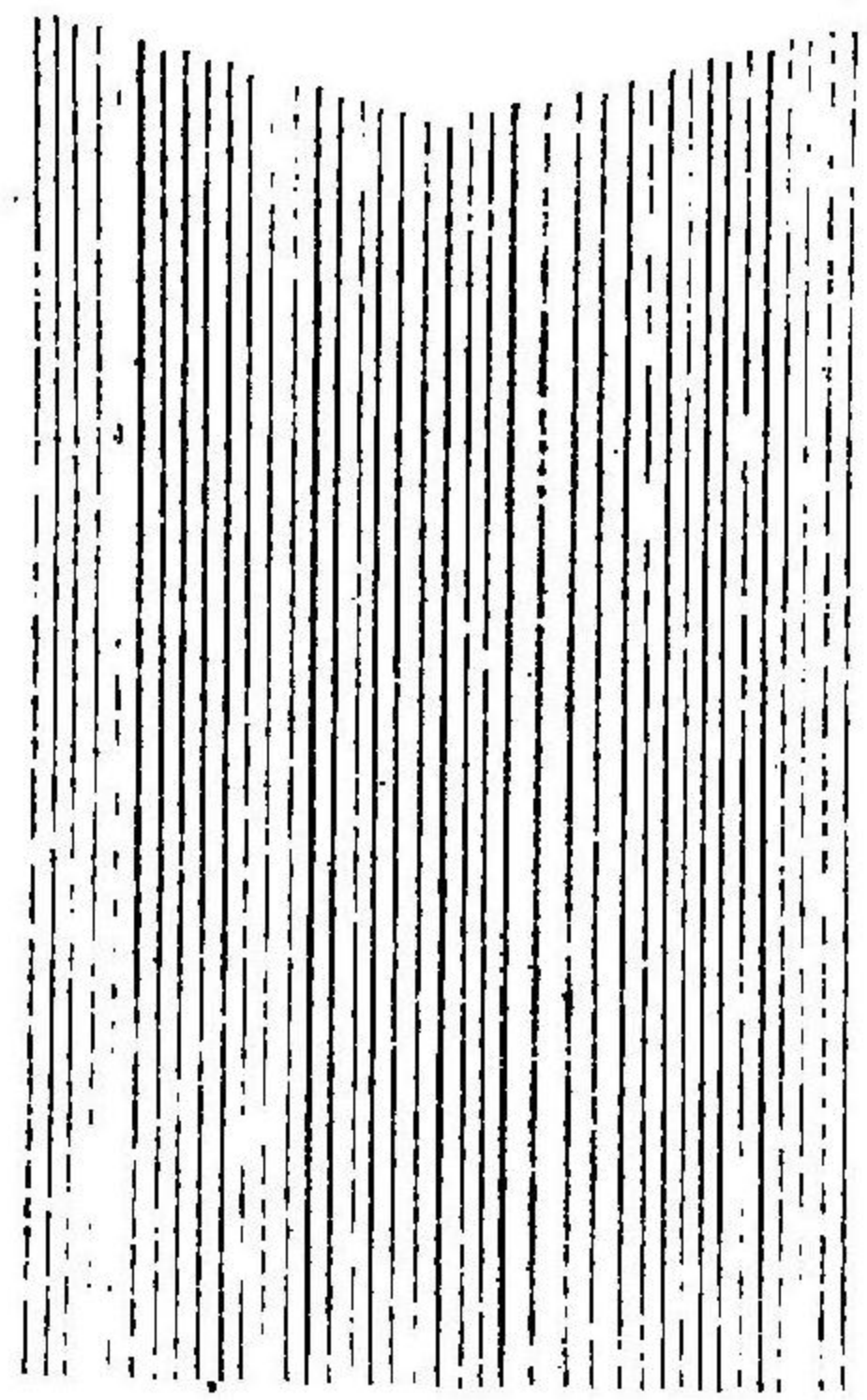
(十二) 模擬的暗指 すべて或る手本の眞似をするといふのは悉く此の暗指である。子供に此の勢力の強いのはいふまでもないことである。兒童が幼少であるだけ良教師を要するのは此の故である。

右に挙げたのは學問上の精密な分類ではない。たゞ暗指の種類の有りたけを挙げたので、それも盡して居るといふのではない。併しながら應用上からはかやうな事實をよく吞み込んで居るとが非常に便利である。右の外に生理的暗指を擧げるとが出来る。尤もこれは人々によつて説が違つて居る。例へばモールの如きは意識のない所には暗指はないというて居るから、生理的暗指のある筈はない。併しながらモールの説は餘りに狭ますぎるのである。吾々は半意識は勿論無意識の暗指もあるといふとを認めねばならぬとおもふ。それは所謂知らず識らずの間に或る刺激から暗指されて或る思想傾向を生ずるといふとは吾々の日常の經驗に於て決して少くないとである。これと全じく身體の或る状態から或は睡眠を暗指され或は一定の思想表象を暗指されるのは全く生理的であつて別に明なる意識はないのである。ポールドキンは此の例として赤ん坊が乳の呑み口を咄んだまゝで眠に就きよく眠て居る間は唇を動かさぬが少しく音がするとか、何か其の身體に觸れるとかすると忽ち其の唇を動かして乳を呑む態度をする。併し全く覺めずに暫くすると又忽ち眠に入つてしまふ。これは畢竟哺乳といふ運

動が睡眠を暗示するのであるというて居る。これは余も實際に観察して居る事實であるが、或る場合には固より唇の運動の感覚が睡を導くともあらうから、常に絶對に生理的暗示とはいはれぬ。つまり生理的暗示というても、多くの場合には多少の意識的條件を伴うて居るから、モールのやうな説も出るのである。易教性 *docility*. と暗示性 *Suggestibility*. とは或る度までは一致するものである。即ち父母や教師のいふとをよく聞いて容易に其の教に従ふ者は易教性に富んで居るもので又暗示性に富んで居るのである。人類が兒童期に教へ易いといふのは暗示性に富んで居るからである。併しながらこれは概していふとであつて子供の中にも種々性質上の違ひがある。剛情で我見を主張し容易に先生に従はず、多數のものに雷同せぬ者は暗示性の乏しい者で随つて易教性に缺けて居る。併しこれは必ずしも悪い性質ではない。或る程度までは暗示に従ふと共に、又之に反抗する力を持つて居らねばならぬ。餘り暗示に富み過ぎて居る子供は先生や父母が管理するには目前に於て都合よいやうであるが、動もすると生長してから無主義無定見の雷同者流となつてしまふ恐れがある。それゆゑ教育上からいへば、

自然界人事界からの無數の暗示を適當に撰擇して、或る物には従ひ、或る物をば排斥し、自己を中心として、立派な統一作用を營み得る人物が最も必要である。

兒童の暗示性を試験するには、次の如き面白い方法を用ゐることが出来る。即ち一尺前後の竹の棒廿本ばかりを取り、之を次のやうに次第に少しづつ短かくし、更に又少しづつ長くする。先づ一番長いのを採つて、一級全體の子供に見せて其の長さと同じ線を書かせる。次に又其の次の長さのものを採て書かせる。かくして次第に少しづつ短かい棒を示せば、子供はもう此の棒は次第に短くなるのであると極めてしまつて、十一本目から次第に少しづつ長くなる棒を示しても矢張次第に短かく書かく傾がある。之を別に批評なしに始めのまゝに短かく書くものは暗示性の最も強いもので、一々注意して長短を比較し、感覺的暗示のために動かされぬものは確かに批評的頭腦を持つて居るしつかりした人物である。併し子供が、少さいだけ此の暗示に服従し易いもので



ある。そこで子供の年齢に応じて棒の差を加減せねばならぬ。即ち子供が少いだけ其の差を大ならしめ、大きくなるにつれて少くするのである。

昔小學校で色圖を教へた時に生壁色といふのがあつて、これがなか／＼子供に覺えにくい。所が縣廳から役人が立合つて試験を行ふ時に此の色札を出して子供に問うた。併し子供は容易に答へ得ない。教師は傍について居て「ハア／＼」思ふけれども仕方がない。そこで終に暗指の法を發明して子供の顔を眺めながら立合の役人にわからぬやうに壁に手を當てて見せた。これを二三度やるうちにさすがの子供も氣がついて首尾よくなまかべ色と答へたといふ話を聞いた。是等は所謂感覺運動暗指の著しい例であつて、小學校の先生などには日常ありふれた事である。たとひ先生は意識しなくても、子供の方では先生の氣付かずにやつた事がいろ／＼の暗指となつて現はれて居るのである。すべて小學校時代には先生からの人格的暗指が頗る強いものであるから、先生の一言一行は非常な影響感化を子供に與へるものである。

然るに先生の中には、自分で自分を安く見くびつて、自分の如きものがどうして人を感化することが出来るものかなど、口には上はべていふばかりでなく、心でほんとうにさう思つて居るものが少くない。特に中學以上の教師になると、一層無責任で何かすると、生徒にやり込められるほどであるから、自分はほんの學問を傳へるのみで、感化は修身の教師などの仕事であるやうに信じて居るものが多いやうである。是等は暗指の原理を知らぬからおこる誤解であつて、實は決してさういふものではない。よき感化は、或は出來ぬかも知れぬが、悪い感化はどんなつまらぬ先生でも、必ず生徒に與へるものである。これは畢竟暗指の勢力である。生徒は其の先生を信じなければ、意識的に先生の人格的暗指を受け、若しくは其の言語態度の感覺的又は觀念的暗指を受けることはなからう。併しながら所謂半意識的若しくは無意識的に其の影響を受けるものである。それゆゑどんな位地の低い先生でも、教壇に立つ時には深く責任の重いことを自覺して、嚴然たる態度を取らねばならぬ。

或る意味特に催眠術の意味からいへば、暗指といふことは、ミンスタールグのいうて居るやうに反對衝動のない觀念である。通常の場合には、何か一つの暗指が

來ても之に反對する觀念がこつて容易に之に服従せぬ。之が即ち批評的思慮的態度であるが催眠術に感じて居る者の術者に對する關係は、全く此の態度を缺いて居るのである。即ち術者の暗指することには何でも服従する。常態生活のイネルシアで始めは多少拒んでも少しく強く命令すれば直ちに服従する。妙齡の處女にお前は壯士であるといへば、紅さした口から、君、僕などあらく、しい言葉づかいをする。犬になつたといへば、犬のやうに四つ這になる。特に甚しいのはお前は先生だといへば、文字を平常より旨く書くがお前は生徒だといへば、平常よりもまづ書くことである。かやうに全く抵抗なき專制觀念の侵入は實に危険至極であるから催眠術などは教育者の濫用すべきものでないことはいふまでもないことである。そればかりでなく一體子供は先生を神の如くに畏敬して居るものであるから先生が其の生徒を馬鹿であるとか役立たずであるとかいふて非難すれば彼等は必ず深い暗指を受けて眞に馬鹿や役立たずになるのである。それゆゑに教育者や父母は飽くまでも兒童に積極暗指を與へて彼等の奮發心を振起せしめねばならぬ。

なほ一言すべきは、摸擬的暗指のことである。前にも説いたやうに、兒童には特に此の性質が著しいがこれは何故であらうか。生物學の立脚地からいへば、固より兒童期に於ける此の性質が外界に適應するに便なるからであつて、此の性質が此の時代に現はれねば、其のものは適當な生存發達をなすことが出来ぬのである。それは生物學上の問題として心理學の立脚地から見れば、摸擬性に富んで居るといふのはつまり思想が單純で、或る刺激が意識に入り來れば、之に抵抗する表象なく、其の新來の表象が忽ち權力を振つて動神經に衝動を與へるのである。一體表象は其の強度明度の加はり、若しくは之に情緒の加はる時には、運動をして發現せんとする傾のあるものである。此の事は心身相關の所でも述べた事である。然るに子供の意識に專權的表象が明に現はれて他に抵抗物がない時には、どうしても之が動神經に刺激を與へずには居らぬ筈である。それゆゑ幼い子供に何か見聞させておいて此の眞似をしてはならぬといふのは、命令する方が無理である。子供はどうしても此の專權表象の爲めに服従させられて仕まふ。併し子供が悪い眞似をせんとする時之を禁ずるには、何か反對表象を與へてやるのがよい。即

ち悪る遊びの眞似をせうとしたら、それよりも一層面白い美しい遊びを見せるとか、或は其の他の強い刺激を與へてやることである。強い刺激というても、威嚇するやうなことはつとめて避けねばならぬ。

そこで暗指を受けて表象はどうなるかというに、つまり一種の注意的状態を生ずるので其の結果は次の三點に歸するものである。

第一、暗指を受けたる表象に就きて意識は著るしく狭めらる。今までは漠然といろく／＼の表象が意識に上り居たるも、一表象が暗指せらるれば他はすべて之が爲めに識域外に落ちて此の暗指的表象のみ明瞭となる。是れ即ち一種の注意的現象なりとす。

第二、之と共に其の發動的方面も單純にして撰擇の必要なく最も狭少となる。例へば眞似をする時には、其の發表法は唯一にして批評なく撰擇なく一直線に發表に向ふが如し。

第三、辨別的及び撰擇的態度は禁止せらる。他の場合に於ては是等の作用最も必要なれども、暗指の際には、此の作用は起り得ざるなり。

第十章 想像

想像は概して言へば記憶のやうに舊經驗が誠實に復現するのではなく、必ず變化せられて現はれるのである。勿論記憶というても少しの變化なしに現はれるものではない。必ず多少の變化のあるものである。併しながら記憶の復現は主表象が比較的不變に舊經驗として再認せられるのである。想像は、これは舊表象であるといふ再認がないのみならず、むしろ舊表象以外の新表象を創始する作用である。而して想像がかやうに復現表象を變化するについては二様ある。(一)は聯想の自然の作用で、自發的にあらはれる變化的表象と(二)は自己の目的により自己の意思を以て變化せしめた新表象とである。前者は子供の時、特に幼稚園時期に於て盛んにあこる作用で、その當時に於ては彼等の精神は殆んどかやうな自發的想像で充たされて居るのである。一般の人がよくいふ子供は想像が盛んであるといふのは、此の類の自發的想像であつて、子供自身は何にも知らずに、たゞ自然に思ひの浮ぶまゝにいろく／＼のことを發表するのである。想像を受動と發動との

二つに分つ時(即ち人から聞いて自分が表象を心中に書いてゆくのと自分から表象を作り出すとの二つ)は自發的想像もやはり發動的想像に入る可きである。併しながら成人の間に行はれて居る想像作用即ち意思的發動的想像は、子供の時には發達して居らぬのである。それゆゑ神童などと唱へて、自發的想像のやゝ著しいものを讚め稱へるのは愚の至りである。子供の時は等の想像が盛であるからというて必ずしも高い精神作用が啓發せられるものではない。併て想像といふことを意思的發動的意味からいへば其の形式に於ては自由である。即ち吾等は如何なることをも自由に想像し得べしと雖も、之に用ゐる材料即ち内容は定限せられて居る。即ち吾人は經驗界以外のことを材料とすることは出来ぬのである。それゆゑすべて教育者が被教育者に完全な想像作用を營まじめやうと思へば、彼等の經驗に基いて其の材料を撰擇し、彼等が教育者の指導に隨つて受動的に新表象を組み立てる事の出来るやうにしてやらねばならぬ。つまり彼等の經驗にないことを授けて、新表象を組み立てしめることは出来ぬから、經驗に乏しい幼児に完全な想像の出来ぬのは當り前である。たゞ彼等は天才と同

じく、自發活動のために成人の思ひ及ばぬ形式を發表するのである。想像の過程に二方面がある。即ち(一)は分離及び滅殺作用で(二)は結合及び添加作用である。元來想像といふことは、何れにしても或る表象を本として其の或る部分を分離するか、若しくは滅殺して之に他の表象から分離せられたものを結合添加して出来るのであるから、つまり加減合離の作用が行はれるのである。併て此の作用が行はれるためには三つの精神要素が必要である。第一は企圖。即ち目的である。自發想像ならば、豫め目的の表象を有することはなからうが、意思の加はつた發動想像に於ては、必ず初めに大體の目的表象のあらはれぬことはいふ筈である。例へば畫かきか繪を畫くにしても、最初に大體目的の物を定めることはいふまでもないことであらう。第二は注意作用である。第一の目的表象を實現して己れの望を満足させやうとするは自然の作用で、その材料の方に注意が向くものである。先年も我國有名彫刻家て猿を彫刻せんことを決心し、目的表象遠く深山に入つて適當の材料たるべき老木を探したといふ話があつたが、此の彫刻家が山に入つた時は、鳥獸や岩石には心が向かず、一箇に老木に注意が専らで

あつたに違いない。第三は即ち辨別的選擇である。これは前の注意作用と必然に相伴ひておこる作用で、或る必要なる材料を選擇して、他のものを棄てるのである。是等は日常の經驗にも多く存することである。想像の種類は、之を(一)作用の方面と(二)目的の方面との二つから分つことが出来る。前者から分ては前にも述べたやうに受動想像及び發動想像の二つになる。受動想像といふのは即ち人の談話を聞き若しくは著書を讀んで理解してゆく時の心の働きてある。子供は親の話を理解し得るやうになれば、お伽話などを喜んで聞く。之れは即ち彼れの小さき腦の中で母おやの語るがまに、あれ是れと想像作用を行ひつゝあるのである。同じ話でも子供には子供相應の材料を以て受動想像の容易に出来るやうにしてやらねばならぬ。退屈するといふのはあんまり平凡なことで想像を組み立てるに少しも勞力を要せぬか若しくはむづかしい事て子供の力では到底想像を組み立て得ぬかの二つである。それゆゑ談話には程度適當に彼等が努力して理解し得るものが面白いのである。又發動想像には前にもいふたやうに、自發的と思慮的(又意思的)との二つある。子供の時は前者の

發動想像が多いのである。思慮的發動想像はすべて新發揮の母であつて、非常に大切なる作用である。これは次に更にくはしく説明しやう。又目的の方面から想像を分てば、科學的・美術的・實踐的等に分つことが出来る。科學上の想像は、即ち學術上新學說の組み立てであつて、想像の専ら知に屬するものである。どんな高妙な説でも其の初或る人の心の中で、加減離合の表象作用を経ぬものはない。新發明の基をなす臆說(ヒポテーゼ)も、つまり其の人の經驗から心に組み立てた一種の想像に外ならぬのである。學校の教育で生徒に自己活動 *Selbstthätigkeit* を獎勵するのは、つまり知識上の發動想像をすゝめるのである。又美術上の想像は、即ち音樂家・畫家・小説家などが、いろ／＼の材料から吾等の審美心を満足せしめる爲めに、新しい樂曲・繪畫・筋書などを作り出すことである。これは主として想像の情に關するものである。趣味の修養の缺けたる今日の我が國の學校では、美術的想像の獎勵は實に大切である。近來圖案想像畫などのおひ／＼獎勵せられて來たのは喜ぶべき現象である。又實踐上の想像は、更に之を道徳上及び事業上の二つに分つことが出来る。是等は主として想像の意思に屬する。

ので其の實踐を主とする點に於て、前の二つの想像と異つて居る。即ち道徳上同情を起して人を助けるといふのは、對手の身の上をいふと想像してかくくにしてやつたら助かるであらう、しかくくにしてやつたら喜ぶであらうといふやうに考を定めて、之を實行するのである。實業上の想像もまたその如く、あゝいふ政策を行つたらよからう、かういふ商略が機に投ずるであらうといふやうに、新に事を行ふ際には豫めいろく心中に想像を組み立てておいて、さて之を實現するのである。平生學校でをしへる修身などは、めつたに實行にあらはれぬことなどが多いから、單に心中の想像に止まつてしまふものが少くないのである。それゆゑ成る可く平生出逢ふことに就いて、豫めかゝる場合に如何にすればよいかといふことをしつかり想像させておいて、之を實際に行はせるやうにせねばならぬ。以上に述べた外宗教的想像といふ目を立てることが出来る。即ち宗教上の想像は、知情意全部の想像が合同して成り立つのであつて、自己以上の全智全能者を表現するのである。是等は畢竟人類が意思的に若しくは無意的に憶れて居る眞善美の理想の目的である。

教育上から想像の利害を考へて見ると、勿論利益も多大であるが、又弊害も少くない。先づ第一に利益の點からいうて見れば、よく他人の談話や著書を理解し得るは受動想像の効であると共に、新しい學問上の發揮をなすは發動想像の効であるから、此の點からいへば、學問上に想像は大に獎勵しなければならぬ。特に道徳上に於ては、同情の如き美しき情緒は想像の生産であるといつてもよい。人がどのやうに苦しむであらう、又喜ぶであらうといふことを想像し得ぬ人、即ちおもひやりのない人は、實に酷薄無慈悲の人である。此の點から見れば、道徳上にも想像力の養成は非常に大切である。美術上實業上宗教上の想像は、何れも人の修養上甚だ必要である。然らば是等は如何にして養成したらよいかといふに、つまり初めは多くの適當なる材料を供給せねばならぬ。科學的想像でも美術的想像でも、最初に先づ他人の説いたこと、他人の作つたものを理解せしめ、次第にすゝんで自己の考を導くやうにする。例へば生徒の年齢に應じて、お前はどう思ふか、お前はどちしたらよいとおもふかといふやうに成る可く、彼等に想像を組み立てる機會を與へるやうにするのである。又一疋の蟻を見ても、此の蟻のためには雨だれがど

のやうに思はれるであらうか。杉ぞけの林がどのやうに感ぜらるゝてあらうか。かふやうに、彼等の想像力を啓發してゆくやうに導く可きである。一體人類の快樂は現實に或る事を経験して居る時に在るか或は經驗したあとて之を追想する時にあるか、或は全く未來の希望にあるかは疑問である。勿論何れにも相當の快感があるには違ひないが、現在の快感はやゝもすればいろ／＼の妨害が起つて樂みを妨げるものである。所謂花開いて風雨多して、折角樂しく花見をして樂んで居るのに、急に風雨が襲ひ來るといふやうに不愉快の分子が侵入して來る場合が少くない。併しながら想像上から未來の希望を書き、若しくは過去の經驗を理想化するに於ては、少しも他の不快感の妨げなく、眞に平和な快樂が得られるのである。俊成の歌に、ながらへば又此の頃や忍ばれん憂しと見し世を今は戀しきといふたのは即ち現在に於ては憂いつらいと思ふことも、後に想像化すれば戀しく慕はしむなる心理上の事實をよくいひ現はして居る。大概のことは想像の快樂で満足するものが教育勸導ものに常である。下等の人間にはからいふことが出來ぬから、肉

昧の快樂を貪る爲めに罪を犯すやうにもなるのである。

想像力の修養には小説傳奇に如くものはない。此の點から見ても小説は青年男女に是非讀ませたいとあもふ。實際世界では遺憾なくあらゆる人物の複雑極まる深秘の情を洞察することが出来る。併しながら、よほど注意せぬと、空想に馳せ妄想に驅られ、あたふ一生を誤るやうになることがある。講者の郷里に、末廣鐵腸の書いた雪中梅を愛讀して、其の主人公國野基を欽慕し、己れもかゝる大政事家になるというて書を家に遺して出奔し、遂に破廉耻罪を犯して法網にかゝつたものがある。併しこれは必ずしも小説の罪ではなく、指導者の不注意である。小説にもいろ／＼の種類があるから、性男に應じ年齢により氣質に従ひ、適當なるものを選んでやらねばならぬ。それを怠つて自由勝手に人情本を讀ませたり、或は極端に之を禁じたりするから、却つて種々の弊害を生ずるのである。すべて文學の書物は、想像を多く働かすものであるから、是等のものを讀ませると共に、一方には理化博物の如き實驗的科學を兼ね學ばしめて、實踐的著實の思想を養成せねばならぬ。小學

校や中學校の教科の中では、地理歴史圖書などは、想像の養成に適當な教科である。想像の害といふものは、つまり空想や妄想に流れるといふことである。空想といふのは、多く實際に行はれぬほんの主觀的遊戯に過ぎぬ想像をいひ、妄想といふのは道理に合はず特に道德に背くやうな想像をいふのである。その外前に述べたやうに想像の一方にのみ偏するのにも教育上少なからぬ弊害があるから、是等も大に注意せねばならぬ。

又想像が病的に働くと、種々の恐る可き弊害がある。人を怨むものは邪推が深くして實際相手が思ひも寄らぬことまでいろ／＼と想像して、嗔恚の炎を燃やすのである。又之に反して非常に恐怖心を抱いて居るものはすべてのことを消極的に想像して、所謂風聲鶴唳にも驚くやうになるのである。俗に所謂取り越し苦勞といふのはつまり病的想像の一種で、「ヒステリー」になやむ婦人などに多くある。又あまり一事に熱心すると、精神がぼんやりして寝ても覺めても常にその思ひつめた事の想像より外のことは意識に上らず、起きて居る間も夢のやうに絶えず茫然としてその事にのみ心を奪はれることがある。之を晝夢 (Day-dream) といふの

である。それから又一層甚しくなると、昏迷 (Reverie) といつて、全く想像に沈んで殆んど意識を失ふやうになることもある。明智光秀が信長を攻める時、粽を皮のまま食したいとふのも、つまりいろ／＼想像に沈んで夢中になつて居たからであらう。すべてかやうに想像に耽るのは何人でもよくないが、子供には特にわるい。これが盛んになると注意の固定したのと同じく偏狂となる恐がある。

(本講に述べた想像の區別に就いて一言して置かう。今日普通の心理書には想像と分つて受動發動として有るとは余の講述の通りであるが、其の説明が余のとは少し違つて居る。それは余が自發想像と名づくるものを以て受動想像として余が所謂受動想像のやうなものは別に分類に加へてないことである。併しながらこれは甚だ怪しい事と思ふ。自發的におこる想像は決して受動ではないや、やはり己が主となつて居るのである。眞の受動は人から言はれるまゝに自分の意識中に心像を作つて往くのである。それゆゑ余は普通の用法と殊更に違へて説明して置いた。併しこれは余一己の考ばかりではない。兒童心理學を著はしたトレンシーなども確か同様の説明をして居たとおもふ。

第十一章 概念

吾等の精神界に具體的の表象即ち外界に在る物體の直観から得た表想が多くなり且つ同一物體でも其の經驗の度重なるに従つて是等の表象は其の偶有的性質即ち其の表象の成立に必ずなくてはならぬほど必要のない屬性は漸次に捨象(注意を外して省か)せられ、主要なる屬性ばかりが統一されて、一つの抽象的表象を作るやうになる。これが即ち概念である。それゆゑ概念も勿論一つの表象に過ぎないが、唯具體的でなく全く主觀的に抽象した表象である。今直観と表象と概念との區別を表にして示せば次の通りである。

概念	表象	直観	實
ノ 基 リ 現 再 再 リ Re-present.	ノ 基 リ 現 再 再 リ Represent.	ノ 基 リ 現 再 再 リ Present.	ノ 基 リ 現 再 再 リ Present.
ノ 知 類 種 物 事	ノ 知 類 種 物 事	ノ 知 類 種 物 事	ノ 知 類 種 物 事
ノ 表 リ Symbol.	ノ 像 リ Picture.	ノ 直 リ	ノ 在 リ Reality.

概念が成り立つには通常下のやうな過程が行はれる。即ち第一は觀察である。第二若しくはそれ以上の個體の互に類似して居るものを觀察することが、抑も概念の出来る始めである。此の觀察といふことは勿論外界の物體に限るのではなく、精神上の表象を反省する内観でも同じことである。第二は比較作用である。前の觀察によつて類同の表象が識に上る時は、彼等を比較し對比すべき自然の傾向がある。これによつて吾人は類似の點に特に注意を向けるのである。第三は抽象及び捨象で、前に述べた如く、類似點に特殊の注意を拂ふ時には、差異の點をば捨象して、類似ばかりを抽象する。抽象といふことは或る特殊のものにばかり注意を拂つて、他をかへりみぬことである。即ち概念の場合では、各表象の主要點、換言すれば類同點にばかり注意して、他を排斥することである。第四は概括である。抽象した表象は、是等に共通した特性を有することが認められて概括せられる。此の段階に進めば、通常第五命名といふことが行はれる。即ち其の共通の表象が或る名稱を以て代表せられる爲めに名づけられることである。概念には、いろ／＼の類があるが大別して三種とする事が出来る。(一)物體の概念

(二)性質の概念(三)形式の概念が即ちそれである。物體の概念とは、個々の物に関する概念並びに種類全體及び出來事に關する概念である。牛馬松竹などいふのは物體概念で、動物植物などいふのは種類概念、火車海嘯などいふのは出來事の概念である。性質の概念は青赤善惡などすべて物の性質動作などに關する概念である。又形式の概念といふのは、時間や空間に關する概念で、前の二つに入らぬものである。其の外概念を個體概念普通概念の二つに分つことがある。即ち同じ物でも之を経験する度の重なるに従つて、其の物に附屬して居る偶有性が捨象せられて、主要の屬性ばかり抽象せられるから意識上からいへば、多くの個體表象を比較し抽象し概括するのと同じやうな働きをするのである。普通概念は即ち通常單に概念といふものであつて、上來説明したのは主として之に就いてなしたのである。

全體吾等の精神界は、數十萬の書冊を有する書庫にも比すべきである。甚だ不完全な例へてあるが、即ち個々の書冊は個々の表象に擬すべきものである。そこでただ數冊の書籍をのみ藏して居る間は、吾等は別にこれを分類整頓する等の必要を

認めぬのである。單に箇々の書籍の名を心中に記し且つ其の所在をも覚えて居ることが出来るけれども、數萬冊數千冊乃至數十萬の多きに及んでは、とても一々の名を覚えて居ることは出來ず、且つ又其の在り場所を記憶して居ることはなほさら出來ぬことである。そこで是等の書を適宜に分類してそれぞれの箱に入れるか、又は書棚に排列するかの必要が起つて來る。かやうに整頓して置きさへすれば、探すに便にして其の各函各棚に在る書籍の何に關するものであるかといふことが容易に分かるのである。吾等の心中の表象も亦その通りに個々の小表象を概括して一の名詞で之を代表して置くから、其の名詞即ち書物でいへば函か棚かにあたる者の意味さへ覚えて居れば、其の中の個々のものは、一々記憶せずとも、共通の點が分つて居るから、大に精神作用を經濟的に働かすることが出來、記憶にも便利である。即ち概念作用を教育すれば、(一)精神作用を敏活にすること(二)精神的作用を經濟的にすること(三)高尚なる推理力をすゝむること(四)科學の成立を促すこと等の利益がある。

併じながら概念にもいろいろの程度があり種類があるから、明確なるよき概念を

養成して不明不正なるものを避けねばならぬ。善き概念といふのは、(一)具體的實例の上に打ち立てられねばならぬ。(二)廣多なる經驗の基礎を有せねばならぬ。(三)明確に他と區別せられねばならぬ。要するに直觀的觀察が充分に行はれ且それを單方でなく多方に涉り、多くの經驗を有せねばならぬのである。之を以ても直觀教授が高尙なる精神作用の修練に大切であるといふことが著しく分かる。又不明瞭な概念がどうしておこるかといへば、いふまでもなく前の反對で(一)不明瞭なる直觀(二)不充分なる若しくは誤れる觀察(三)不完全な抽象及び捨象(四)言語の誤用等である。なほ追懷の點からいへば、(五)時間の經過(六)記憶の不完全も不明瞭な概念を生ずる原因と見做すことが出来る。

概念作用がどのやうに發達するかといふことを調べるのは、教育上甚だ大切な事である。それゆゑ今次に其の概略を示さうと思ふ。先づ第一に嬰兒期即ち幼稚園にゆく位までの子供に於ては概念作用はどうであるかといふに、此の時期に於ては感覺や直觀が主に働いて居て、概念はまだ其の作用を表はさぬのである。即ち嬰兒の心は具象的個體的に働いて抽象的概括的には働かぬ。併しながら、言

語と概念との關係は密であつて子供が言語を用ゐるやうになれば多少抽象的精神作用が生じたといふことを推論して差支へはない。第二に尋常小學校時代の子供は勿論嬰兒期よりはすべての事が進歩して居るが、それでも種々の普通名辭に對して、彼等の有して居る内容は、大抵具象的個體である。例へば家といふ普通名辭を聞く時、彼等の思ひ出すのは或る家である。鳥といふのに對して思ひ出すのは、雞とか雀とか平生見慣れ聞き慣れて居るものである。それ故此の時代の危險は假令用語は同一でも、内容が甚だ乏しく且つ成人と異なつて居ることである。併しながら、幸にして此の時期の兒童は、各事物の間に存する類同の點を見出すことがなかく、達者である。此の自然の傾向からして、事物の漠然たる彙類を始めるのである。善いとか旨いとか大きいとかいふ形容詞を用ゐるやうになるのは、即ち事物の或る性質を他より區別するのであつて、抽象作用即ち概念作用の確實になる階梯である。たとひ此の頃に行ふ彙類には誤りが多いにしても、精神の高級作用を修練する上に少からぬ利益がある。教育上には宜しく適當に之を導いて、其の作用をすゝめる可きであらう。第三に高等小學時代になれば、言語の

ます、自由になると共に概念作用も次第に發達して来る。さりながら言語は一體概念の補助であつて、いはば婢僕に過ぎぬものであるにも拘はらず、此の時期の教育に於ては、往々言語が主人公の力を得て、肝腎なる直觀的觀察などはそつちのけにして、唯々言語の濫用を以て眞の知識、眞の概念と心得るやうな誤謬に陥り易い。それゆゑ此の時期の教育で大切なのは、言語をたゞ意味のない音響とせずして、必ず之に明確なる意味を與へるやうにすべきことである。併しながら、其の意味も初めから充分に充たすことは出來ぬであうから、其の概念が適當の内容で充たされ、次第に之がすゝんでゆくやうにしたらよからう。いふまでもなく充分確實なる概念は充分確實なる知覺に、基くのであるから、彼等を導いて事物の間の類同差異に充分注意せしめ、之を彙類統合せしむるやうにするがよい。ただ此の方法によつて概念作用は養はれるのである。ペスタロッチも「明確に直觀せられた個體概念から、明瞭なる普通概念にすゝめるのは教育の主要なる仕事である」といふて居る。これには兒童をして自ら思考する力を養はしめねばならぬ。一他人は他人に考へさせて置いて、之を信ずるといふ傾のあるものである。併し

ながら、これでは其の概念は古手である。着物でさへ人の着古しを着るのは不見識であるから、況して知識は人の古手で満足して居るやうではつまらぬではないか。第四に高等小學を終はり中學や高等女學校に入るやうになれば、理科博物などを學ぶと共に抽象作用は益々盛になり、随つて概念もおひ／＼其の作用が盛に進み、内容はますます緻密になる。併しながら此の時期に於ても注意せぬと、古手の概念で頭を満たすやうになる。

小學校の教科の中で、概念の習練に役立つものは何であるか。教師の注意によつてはどの教科でも概念の習練にならぬものはない。併しながら、其の間に自ら直接と間接との違ひがある。先づ第一に必要な教科は實物科である。今日の小學校には特に實物科といふ教科はないが、讀本の中にあることでも、作文のために示すものでも、すべて實物を用ゐる直觀教授は、實に概念習練の基礎であつて、最も大切である。どうして直觀教授で概念を養ふかといへば、各事物を教授するに、前の物と後の物と類同の點の存するものを順序立てて教へて、其の間にいろ／＼類

用は、即ち種類を分かち概念を作ることとを包含して居るのである。併しながら、概念の習練といふことは、直観教授の第一の目的ではない。直観教授の直接の目的は、無論直観の習練にある。併し又思考は概念なしには出来ぬから、直観教授の際にも概念の習練を怠つてはならぬ。直観形成に止まる實物教授は、不經濟の教育である。次には、理化博物の如き科學の初歩の教科である。是等の科學では最も多く彙類をする必要があるから、自然と概念の習練になる。殊に成る可く兒童自身に彙類をなさしめるやうにするのが肝要である。動物植物などを教へる時、個々のものに就いて其の性質形狀部分などを細かに觀察せしめ、更に其の數個體に共通の性質形狀部分などを抽象せしめ、之を概括して命名を教ふるなどは、概念形成の好模範である。第三には作文せしめること。之も亦非常に概念習練の助となるものである。特に教師は之によつて兒童が概念を現はす言語を適當に理解して居るかどうかといふことを檢することも出来る。小學校などで作らしめる文章は、殆んど概念の解剖である。兒童が或る物に就いて明晰な概念を持って居り、且つ之に關する正確なる言語を知つて居れば、作文は必ず正しく出来る。勿論文

章として旨いことを書くには、其の外修辭學上の注意が必要であるが、概念が正確であれば、趣旨を正しくすることだけは出来る。之を要するに學校に於ける教授の目的は正しい概念を得しめるにあるので、決して一つ／＼の下らぬ事實を知らしめる爲めではない。個々の事實を教へるのは、つまり正しい概念を作る手段として止むなく教へるので、決して之が目的ではない。小學校の先生などは此の事をよく忘れぬやうにして子供にあたら腦力をつまらぬことの暗記のために費さしめぬやうにせねばならぬ。

子供の概念が如何なることから多く成り立つて居るか。即ち其の概念の内容は何であるかといふことを調べるのは教育上甚だ大切のことである。これはつまり兒童心理學者の研究すべきことであるが、教育者も亦教授の際注意したらよからう。外國の學者の研究も余が我が國の兒童に對して施した實驗も大體上一致して子供の時の概念は主として(一)用(二)動作(三)組織などが内容となつて居る。例へば家といへば人が住む所であるとか筆といへば字を書くものであるとか、鳥といへば飛ぶものであるとかいふの類である。要するに子供の概念は其の内容が

甚だ不完全であるから、教育によつて次第に之を完全に導いてやらねばならぬ。

第十一章 判断

- (一) 氷は冷なるものなり。
 (二) 鯨は魚類にあらず。

此の二つの短句は文典上から見れば何れも一センテンスである。即ち完全に意味を言ひ現はした句である。今之を論理學上から見れば何れもプロポジション即ち命題である。命題には必ず主辭賓辭連辭の三部を要する。前例でいへば氷と鯨とは今判断されやうとする主格であるから是等は共に主辭である。又「冷なるもの」と「魚類」とは主辭をさめる爲めのものであるから之を賓辭といふのである。「なり」と「あらず」とは主辭と賓辭との關係をさめる爲めの辭であるから之を連辭といふ。「なり」の方は一致を意味するから肯定といひ「あらず」の方は不一致を意味するから否定といふのである。

併しながら心理學上から見れば主辭も賓辭も概念に過ぎぬので、連辭は此の二つの概念の關係を定める爲めの言ひ現はしてある。それゆゑ心理學上から判断作

用を説明すればつまり、兩概念の一致不一致を定めることである。而して更に此の作用を分解して見ると二つの要素がある。即ち(一)は關係といふこと、(二)は統一といふことである。判斷すること、言ひ換へれば考へるといふことには常に此の二要素を包含して居る。記憶や想像の作用には、二つの概念を比較して其の關係を極めるといふことは無かつたのであるが、判斷に於ては之が主なる働きとなるのである。又記憶や想像には一つの基となる概念があつて、之に統一するといふことはないが、判斷に於ては之が主なる働きである。即ち前の例で説明すれば氷と冷たきものとの關係をつけると共に氷を冷たきものに統一して、氷は冷きものなりとの命題を得るのである。

かやうな働きをするには其の過程に細かな順序がある。即ち(一)認知(二)分離(三)接近(四)契否の直観(五)決定の五項である。

認知作用といふのは吾々が一つの物を判斷せんとするには其の物を充分によく知らなければならぬ。それゆゑ此の作用は第一におこるべきである。併しながら、らこゝに知るといふのはつまり其の物の直観であつて、あらゆる感覺を働かしめ

て、よく之を觀察經驗することをいふのである。分離作用といふのは、すべて或る物に就いて判斷を下さうと思へば、必ず先づ其の物の直観と之に屬する或る性質とを分離せねばならぬ。例へば氷の直観から「冷たい」といふ性質を分離し、鯨から魚に屬するやうに思はれる性質を分離して考へるの類である。そこで一旦分離した二つの要素を更に接近せしめて其の異同を考へる。即ち別々に考へた要素が接近して、一層明に比較されると契否の直観が生ずる。例へば鯨と魚とが果して合ふか合はないかといふことが自分の心の中に直観せられる。さうすると、最後の決定作用が現はれるのである。併しながら此の過程はいつも必ず悉く此の順序が残らず現はれるのではない。屢々經驗して分り切つて居ることなどの場合には二つ若しくは三つの作用は省かれて、別に意識に上らぬことが多いのである。そこで判斷作用中どの過程が一番大事であるかといへば、つまり第四と第五即ち比較決定の兩作用である。何となれば比較は兩概念の關係を定め決定はその一を他に統一するからである。

さて斯くの如くにして出来る判斷は種々の方面から之を分類することが出来る。

第一其の作用の單複に由つて分かつては(一)直覺的と(二)思慮的とすることが出来る。本章の初に挙げた例は自ら是等二種の判断を示して居る。即ち水は冷きものなりといふのは感覺的經驗から直接に到達することが出来るから直覺的判断である。之に反して鯨は魚類にあらずといふ判断は直観では出来ぬ。直観上の形態からいへば寧ろ魚であると判断したいのである。然るにいろく魚類の性質と鯨の性質とを比較して考へて見ると決して魚類に屬せぬ證據がだんく現はれて来るから遂に此の判断を得るのである。それゆゑ之は思慮的である。子供の時の判断は直覺的のものが多く年齢の進み知力の開發せられるに従つて思慮的判断が次第に發達する。要するに子供に限らず或る事物の性質を感覺するのは皆一の直覺的判断と見做してよい。よほど複雑のことでも經驗の重なるに従つて直覺的になるものである。併しながら之が爲めに善惡の判断も直覺的に出来るといふことを主張し人間には五感の外に道德感といふものがあるなどといふのは受け取れぬ話である。事物の善惡などいふことはなかく單純にさめることは出来ぬものがある。かういふ場合にはどうしても思慮的判断に訴へなければならぬ。

ばならぬ。

次に又判断作用の進行上から分ければ(一)分析(二)總合の二つとなる。是れはもとカントの立てた分類で心理學上からは餘り大した價值もないが實際教育上からは大に注意すべき分類である。そこで分析判断とはどういふ判断であるかといふに例へば鐵は重き物なりといふ命題があるとして此の判断の性質を考へて見るとつまり鐵の持つて居る性質を分析して言ひ表はしたに過ぎない。此の外にかういふ判断は澤山出来る。鐵は鋪易きものなり鐵は光輝ある物なり鐵は冷なるものなり等すべて鐵の固有に持つて居る所の性質を擧げて行くと是れ皆一つ一つの分拆判断となるのである。此の判断は人に別段に新しい知識は與へない。唯或る物の固有の性質を分解して言葉に現はすに過ぎぬのである。然るに總合判断といふのは今判断せんとする物が固有に持つて居る性質ではなく學問上から研究して外のものと關係を付け之に總合してゆくのである。例へば鐵は元素なりといふ判断に於て元素といふことは鐵が固有に持つて居る性質ではなくていろく學問上の經驗をして鐵が單純の物質から出来て居て他の金屬の元素と

共に種々の物質を構成する基となつて居ることが分つて、初めてその判断を下すのである。そこで通常先生が子供に教へる際には、分拆判断が多いのである。併しながら、教科がだん／＼と進んでゆくに従つて、或る事物に固有でない性質と、外の事物との關係をつけてゆくから、総合判断をするやうになる。分拆判断は智識を擴張するよりも、寧ろ從來持つて居る思想を一層明確にする。之に反して、総合判断は智識を明確にするといふよりは、寧ろ其の範圍を擴張するのである。更に又表出の上から判断を區別すれば、(一)包含的(インクルーシブ)(二)表出的(エキスプレシブ)の二種とすることが出来る。包含的判断といふのは判断の全軀即ち命題を悉く言ひ表はさず、半以上は自分の思想中に包含してゐいて、唯その決定ばかりを言ひ表はすが如き場合を指すのである。例へば氷に觸れて「冷たい」といふのは、一種の包含である。何となれば、此の語は「氷は冷たきものなり」といふ命題の一部分を言ひ表はしたのに過ぎぬので、不完全な發表ではあるが、思想中には確かに此の判断が成立して居るに違いない。それゆゑ包含判断は直覺判断に多い。是等の判断は言語が充分發達して居らぬ幼少のときでも出来るのである。恐らくは全く言語を知らぬ幼児でも

或る種の包含判断をば意識中に於て行つて居るであらう。

表出的判断は、即ち此の章の初に記した二種の命題の如く主辭賓辭連辭の三者から成り立つて居る完全な命題をいふのである。前にもいうたやうに之は一の完全せられた文章の最も簡單なもので、一つの句である。それゆゑ小學校などで子供に作文を教へる初は何れも表出的判断の形式を取つて居る。例へば「茶碗は茶を飲む器なり」「馬は人を乗せる獸なり」「家は人の住む所なり」の類は、何れも單句で命題の形を取つて居る。是等は文章の骨であるから、固より教へねばならぬ形式であるが、さりとて餘り之にのみ拘泥すると、終には「正成は忠義をする道具なり」「先生は人を教ふる器なり」といふやうになる。それゆゑ骨を教へたら、あとは色々變化を興へて、自由に自分の思ふことを述べさせるやうにするがよい。併しながら、人の文章特に議論文などを分拆研究するには、論旨を約めて數個の命題に作つて見れば、明確に之を知ることが出来る。又自分が大文章を作るにも、豫め其の骨となるべき命題を作つて置けば、便利であつて、又議論が落なく出来る。要するに、すべての議論文は命題の複雑に連結したものに基いて居るのである。

判断の成り立つ順序や其の種類は前に挙げた通りである。そこで判断の形式がちやんと調うて居れば、間違いないかといふに、さうはゆかぬ。吾人は通常いろいろの原因から判断を誤るものである。其の誤謬の主なる原因を調べておいて、之に注意するのは正確なる判断をするのに最も必要のことである。それゆゑ今次に判断を誤る主なる原因を列挙して見やう。

第一は明確なる表象の缺乏である。即ち判断をする事項に就いて、充分明瞭確實な表象を持つて居らねば、比較を誤り随つて決定を誤るやうになるのは明な事實である。それゆゑ或る事物に就いて判断を下さうとする時には、先づ其の事物に就いて充分精細に観察して、確實な表象を作らねばならぬ。すべて平生物事を観察するのに粗漏のものは表象が明確を缺いて居るから思想が一般に曖昧である。それゆゑ判断も誤謬に陥り易くなる。されば判断力の養成にも、正當なる直観教授は甚だ太切である。

第二は時間の缺乏である。いくらえらい人でも、餘り短時間に複雑なことを決定すると誤り易いものである。況して普通のもものが前後の思慮なしに物事を判断

するときには、殆んどすべて失敗に歸することが多い。余の知人なる三浦梧樓といふ人が、曾て有益にして而かも面白い話をした事がある。それは三浦といふ人には、一つの癖があつて、物を考へる時には先づ煙管を握るのである。煙管さへ握れば、すぐに適當な考が起つて來て、あとでしまつたといふやうな事はない。これは畢竟聯合の習慣作用に外ならぬのである。そこで三浦氏は如何なる急遽の際にも、決して煙管を放すとなく、常に之に由つて適當な決定をして居つた。所が明治十年西南の亂の時に、城山を圍んで居つたが、或る夜深更に及んで賊が襲逆して來たというて、皆バラ／＼馳げ込んで來た。其の時三浦氏は奥の間で參謀など一所によく睡て居る胸の上を突然踏まれて、愕然として起き上がった。かやうな場合であるから煙管を握るとも忘れ、非常に惶て、失敗した。それからよく調べたら、賊が來たのではなく、人夫共が賭博をして居つたのを風紀衛兵か追つ駈けたのが騒ぎのもとであつたさうである。三浦氏は外物にたよることの不可なる例證として話したのであるが、此の失敗もつまりは時間が缺乏して居つたからである。突然愕かされて目が醒めたばかりで、意識はまだぼんやりして居るから此の際と

ても正確な判断は出来ぬ。平生短かい時間に正確な判断をする練習をするのも必要であるが、是れは事柄に由るとである。學問上の事など餘り時間を急いで決定する必要のない事は、よく／＼充分に思慮すべき時間を與へて、徐ろに而かも確かに判断する習慣を養ふとが大切である。日本の人は一般に氣が短かく、いつまでも研究を續けるといふやうな事が出来悪いのは、國民性の缺點であるから、子供の時から長く精密に考へる習慣を付けるとが大切である。

第三には輕信即ち輕しく信ずることである。一躰正當な意味でいふ信仰といふことは、判断を助けこそすれ、決して之を妨げ之を誤らしめるものではない。唯輕々しく物事を信ずるのが誤謬の本である。今次に信仰判断との關係を略述して此の意味を明にせうと思ふ。

元來信仰といふ言葉にはざつと二通りの用法がある。英語で *Belief* といふ言葉も、*Belief* といふ言葉も、共に信仰といふ字を當てゝ居るが、*Faith* といふ方は、超自然的のものに對して信頼し服従する意味にのみ用ゐ、*Belief* といふ方は、かういふ意味にも用ゐるが、又もつと廣い意味で、未來に於ける判断にも用ゐる。例へば

「明日は天氣であるに違いない。」明後日になつても地球は決して壞れはすまいなど、思ふのも皆一種の信仰である。それゆゑどんな宗教の嫌な人でも、かういふ意味の信仰なしには生活することは出来ぬのである。そこでかゝる信仰はどうして起つて來るかといふに次の三項は有力な原素である。

(一)は經驗である。即ち自分が度々同一の經驗を重ねる時は終には同じ原因に出逢へば、まだ結果を見ぬうちに又今度も前のやうなことが起つて來るであらうといふ信仰が起つて來る。是れが學問に乏しい人が、自己の僅かな經驗から決定を畫いて迷信に陥る所以である。頑固に一つの事に拘泥して變通を知らぬことを守株といふが、是れは次のやうな面白い話から起つたのである。即ち韓非子を讀んだ人は知つて居るであらうが、支那の或る國に馬鹿な男が居つて或る時山に行つたら木の切株に兎が頭を打ち付けて死んで居つた。そこで此の男は喜んで思ふには此の切株こそ兎が頭打ち付けて死ぬ所であらう、これから此處で待つて居れば又兎が來るに違いないと。そこで毎日そこに往つて株を守つて居つたが其の後は一向兎もかゝらずして、馬鹿を見たのである。これは即ち經驗がかやう

な馬鹿氣た未來の判斷、即ち信仰を作つたのである。此の信仰は即ち學問上の智識に乏しい所から起つた一種の迷信に外ならぬのである。

(二)は言語が非常に信仰を助けることである。即ち初めは意味なしに聞いて居り或は言うて居つて、自分も實際心に深く考へても居らぬことでも、其の言葉が度重なるうちには、一種の習慣のやうになつて、知らず識らず信仰が起つて來るのである。西國立志編の中にフランスの一小年が常に乃公はフランスの陸軍大將になるといつて居つたのが、終にはどうしても之にならなくてはならないやうな堅い決心が出來て、とう／＼言うて居つた通りに大將になつたといふことがある。是れ即ち言語が未來の判斷に影響した著しい例である。それゆゑ平生子供に聞かせる言葉も、餘程注意せねばならぬ。眞宗などで、無暗に南無阿彌陀佛を稱へさせるのは、一寸考へると何にもならぬやうであるが、無意味に稱へて居る此の言葉がいつか本當の信念を起すもととなるのである。耶蘇教の讚美歌なども、音樂上から感情を動かすばかりでなく、其の歌の言葉が大に信仰に影響するのである。

(三)は感情及び意思が信仰を起す。自分の好んで居ることに對しては、容易に信

仰を起すものである。又嫌つて居るものに對しても、それを惡しく信ずることは最も容易におこる。又何か要求して居ること、決心して居ることに對して、之を助けるやうなことは、直ちに信仰する傾きがある。慾の深いものが詐僞にかゝるのは此の爲めである。すべて感情や要求から起る信仰は、随分危険である。なぜといふに、自分が好んで居る人のいふことなら、間違つて居ても何でも思慮なしに眞實であると判斷してしまふから、之が爲めに輕信の弊が起つて來る。又慾望が盛んであると、同じく思慮を缺いて輕信する。それゆゑどんなに自分が信じて居る人のいふことでも、又自分の望んで居ることも、利害正邪眞僞等、すべて大切な事柄は充分に思慮して後に判斷するの習慣を付けねばならぬ。子供や教育のない婦人などが、迷信妄信に陥り易いのは、つまり知識が乏しく思慮が足らずして、一時の情や欲から輕信するからである。父母や教育者は、兒童に感化を與へると共に、又彼等が輕信に陥らぬやうに注意する事が必要である。教權オキソリヤに屈從するといふのは、つまり感情から來る輕信である。

第四に判斷を誤らしむるものは偏見である。偏見があれば、正當の判斷の出來ぬ

のはいふまでもないことであるから、苟も物事を正しく公平に判断せんとする人は、努めて偏見を去らねばならぬ。偏見もつまり感情の片よりから起るのであるから、すべて判断をする際には、よく心を落ち付けて、彼れ是れ思量し、己れの性癖や己の利害が之を片よらせはせぬかといふことを考へて見ねばならぬ。宗教家などで一のセクタリアンが他のセクト(宗派)の人に對し、宗義に對して、やゝもすれば驚く可き不公平の判断を下すのは、全く偏見の然らしめる所である。旅行者が到る所の事物を判断するにも、餘程注意せぬと偏見に陥いることを免れぬ。それは自分がよく待遇せられた所のことは、何となく良く見え、薄遇せられた國の事物は、自から悪しく思はれる傾のあるものである。學校で先生が生徒に關して判断を下すにも、大に心を用ゐねばならぬ。屢、自分の處に出入して、よく知つて居る生徒をばどうしてもよく見るといふ傾のあるものである。鳥尾得庵居士の詩句に「心海波澄不起波」といふことがあるが、眞に事物の道理を公平に認めんとするものは、此の詩句の如く情の波立たない心の穩な時に於て、せねばならぬ。次には判断の教育と學校の教科との關係を説明しやう。判断力を養ふといふこ

とは、すべての教科の教授に於て、甚だ大切なことである。随つてどの教科でも判断力の養へぬものはないのである。併しながら、人々が通常注意をおろそかにして居る書き方書き方などは判断作力の養成には最も必要な教科である。即ち是等の教科には必ず手本がある。兒童は此の手本の直觀に基いて字なり書なりを寫すのであるが、其の寫す際に自分の書いたものと手本とを比較して、其の異同を辨別判断をせねばならぬ。此の判断が充分に行はれねば、とても正當に手本の通りに書畫を寫すことは出来ぬ。故に教師はよく注意して、兒童に手本と自己の書畫とを比較判断する習慣を養はしめねばならぬ。随つてたとひよく出来て居つても、手本と異なつた點があつたら之を指摘して其の差異を判断せしめねばならぬ。尋常一二年の頃の幼兒には文字を反對に認めるものが往々ある。例へばアの字は右にはねるのがあたりまへであるのに、左にはねるの類である。これは畢竟幼少の頃は直觀が充分明瞭でないのと、比較作用が發達して居らぬから其の差異を判断することが出来ぬのである。かゝる際にも教師は懇切に指點して其の差異を認めしめるがよい。

又。手工も判断力養成上頗る大切な教科である。即ち教へたやうに出来て居るか居らぬか、間違つて居るか居らぬかといふとは、手工科などでは特に著るしく分るから、手本と作品との異同を判断せしめるには最も適當である。すべて手工科の製作は、何か間違つて居れば、すぐと其の不都合な點が現はれる者である。かやうな時には、妄に叱らずに、手本と作品とを比べしめて、自分で自分の出来ばえを判断せしめて、其の不都合の點を自ら改めしめるやうに導くべきである。作文科も亦精密な判断力を養はしめるものである。例へば或る言葉の意味を記憶して居つて、之は此處に用ゐて宜しきか否かといふと、若しくは動詞副詞形容詞、てにをは、かゝり結びなど、すべて文典上の規則を自分の作る文章に當てはめて往くには、一々精密なる判断をせねばならぬのである。それゆゑ兒童の文章を正す時など、教師は面倒でも一々其の誤謬の點を指示して、成るべく兒童自身に判断して其の誤を覺るやうに導かねばならぬ。數學科に於ても問題を口語又は文語で與へて、兒童自身をして其の解答を考へしめるなどいふ時には、判断作用の養成上最も直接なる關係がある。遊戲就中自由遊戲は大に兒童の判断力を養ふものである。兒童

が自分の考を以ていろ／＼と計畫を立て、之に随つて山を造り海を堀りなどして一の庭を作り出す際などには、一々判断の働きを要するのである。それゆゑ遊戲は單に體育の爲めに獎勵すべきのみならず、又かやうな精神作用養成の點からも大に獎勵せねばならぬ。併しながら今日一般にいうて居る遊戲といふ中には、嚴格な規定方式があつて之に従つて運動するのをも含めて居るが、幼兒に獎勵すべき遊戲は是等よりも寧ろ自由の活動を許し快感を缺かしめぬ自由遊戲である。全躰人の智愚賢不肖は、いろ／＼の精神作用に由つて區別せられるが、就中最も大切なのは判断である。智者賢者といふのは、つまり判断が適當に確實に行はれる人をいふので、愚者不肖者は判断が適當に出来ぬたとひ出来ても其の正鵠を外れるやうなことをする者である。それゆゑ學校の教授では、直觀を與へ概念を與へると共に常に注意して兒童の判断力養成に努めねばならぬ。眞成に正確なる概念を得やうとするには正確なる判断をせねばならぬ。判断はこれほど大切なものであるのに、學校教育で此の教養を満足せしめるやうに努めて居る所は甚だ少いやうに思はれる。是れはどういふ理由であらうか。余の見る所を以てすれば、

少くとも三つの主なる原因があらうとせよ。

第一には昔から教育は兎角教へ込む記憶させるといふことが主になつて居ることである。特に今日の試験學問は全く記憶の教育である。試験の問題にも各自の思慮考案を要するとよりも、エンチクロペチア派の記憶的事實が多い。そこで記憶が唯一の運命決定者となつてしまふ。随つて兒童自身に判断をさせるといふやうなとは愈られて居る。これはつまり教育が進歩せぬ所から判断力養成の必要并びに其の教養法などが充分認められて居らぬからでもあらうが、又た一方から見れば教師が單に自分のいふとを記憶させるといふことは、手数がかからず面倒がなくして、やさしいが、兒童に自ら思慮判断させてゆくのは、なかく面倒であるからでもあらう。たとひ如何なる面倒なことがあつても、手数がかかつて、教育は決して單につめ込み記憶を以て満足してはならぬといふことに注意して、大に判断力の養成に努めねばならぬ。

第二には直観や概念を與へる前に判断を與へる。即ち判断といふことは、前にもいふた如く、二つの概念を比較して其の異同を決定するのであるからどうしても

直観や概念を先きに養つて置かねば、正確な判断は出来ぬ筈である。然るに多くの場合に於て、教師が先づ自ら或る判断を有して居て、之を直ちに兒童に授ける。

それゆゑ兒童は直観や概念なしに直ちに判断の文句だけを記憶せしめられるのであるから、とても正確な思想の出来る筈はない。それゆゑすべて教授は心理上の順序を追うて、一歩々々に確實なる基礎を作らしめるやうにせねばならぬ。兒童をしてどうして、此の如き判断が出来て来るのであるかといふことを知らしめずに、たゞ教師の作つた判断を注ぎ込んではならぬ。

第三には教師が兒童の質問するのを厭ふ傾があることである。全躰質問するといふのは、自分の判断しかねたことを教師の助けによりて判断せんとするのである。併しながら、質問といふても妄りにつまらぬことを聞きながら、一種の悪い癖であるから注意を與へねばならぬが、之が爲めに一概に質問を禁ずるやうな傾向を來たすのは最も不可なることである。

すべて教師は兒童から質問を受けたら、面倒でもよく其の性質を考へ、或は直ちに解決を與へてやり、或は更に反問して、成る可く兒童が自身の考を以て判断決定す

るやうに誘導せばならぬ。然るに質問する生徒は悪い生徒であるやうに思ひ做して、之を厭ふやうでは、とても適當な教授は出来ぬ。全体教授法の秘訣ともいふべき大切な心得は、いろ／＼あることであらうが、就中最も大切なことは、兒童をして適當に判断せしめるといふことにある。教師は成るだけ兒童の持つて居る材料によつて、兒童自ら判断するやうに誘導して、教師が自分て極めてしまつたり、或は兒童の間に對し曖昧な答をしたり、或は兒童の答に對して可否の判決を粗略にしたりするのは、何れも判断力養成上排斥せねばならぬ。殊に兒童の答辯中、たとひ誤解の點があつても、少しも取る可き所があれば、其の部分だけは、彼等の意見の正しいこと、彼等の勞力とを認めてやらねばならぬ。未熟の教師の常として、兒童の答が、其の初頭に於て、少し間違つて居たり、或は半途にして誤謬に陥ると、早速全部を否認して自ら取つて説明して仕舞ふことが多い。是等は實に自己活動を害する悪教授である。

第十二章 推理

先生が生徒の前に一つの鐵の球を持ち來り、之を取り上げて鐵の環を通過させて見せる。そうして後に、其の鐵の球を火に熱して再び通過せしめやうとするともう通らぬ。それでは鐵は熱を得れば膨脹するといふことがわかる。次に黃銅や銅や鉛や硝子の球で同一の試験を行つて見せると、何れも同一の結果が現はれる。然るに是等はいづれも皆固形體であるから、固形體は熱を得れば膨脹するといふことが分かる。それから又フラスクに水を充て、ガラス管を通したコルクで口を塞ぎ、さて此の水を熱すると、水はずん／＼ガラス管に上つて來る。そこで水は熱を得れば膨脹するといふことが分かる。その外アルコール牛乳などの液體で試みると、皆同一の結果を得るから、遂にすべて液體は熱を得れば膨脹するといふことが分かる。又紙の袋に空氣を半分ばかり容れて、口を堅くし、之を火にあぶると、其の紙袋がふくれる。そこで空氣は熱を得れば膨脹するといふことが分かる。石炭ガスや炭酸ガスで試みても同一である。それゆゑすべてガスは熱を得

れば膨脹するといふことがわかる。而して固体も液体も氣體も皆物の一形式に過ぎぬから遂にすべての物は熱を得れば膨脹するといふ結論に達するのである。かやうな精神過程を歸納推理といふのでつまり個々の場合から一般の法則が推論せられるのである。

又前に述べたのと反對に教師が先づすべて物は熱を得れば膨脹するものであるといふことを説明して偕て固体も物である鉄は固体の一であるといへば自ら故に鐵は熱を得て膨脹するといふことを推斷せざるを得ぬやうになる。なほ進んで液体も物である氣體も物であるそれ故に液体も氣體も熱を得れば膨脹するといふやうに次第に特殊のものに推論を及ぼしてゆくことが出来る。かやうな精神過程は即ち演繹推理といふので一般の法則から特殊の場合に及んで之によつて其の法則を確めるのである。

推理作用には大體上右の二つの區別があるが二つながら判斷と判斷との關係を見認める作用に外ならぬのである。其の状態は丁度判斷が概念と概念との間の關係を定めるのと同じである。例へば前の例で歸納法を説明すれば(一)固体は熱

を得て膨脹す(二)液体は熱を得て膨脹す(三)氣體は熱を得て膨脹すといふ三種の判斷があるとする。此の判斷の關係を見ればいづれも肯定的でどの物も皆熱を得れば膨脹するのである。而かも此の三者は物の三形式であつて物は此の三者に外ならぬから物は熱を得れば膨脹するといふ結論を生ぜざるを得ぬのである。畢竟するに判斷の關係からこゝる結論である。

次に演繹推理の例は一層明瞭である。即ち(一)物は熱を得れば膨脹す(二)固体若しくは液体氣體は物なりといふ兩判斷あれば此の關係から(三)の判斷たる故に固体は熱を得れば膨脹すといふ論斷を下さざるを得ぬのである。

それ故歸納推理は之を定義して特殊の事實に基いて普通命題を設定する過程であるといふことが出来演繹推理は定義して普通命題を特殊の事實に應用して之を推斷する過程であるといふことが出来る。今兩者の差異を比較して見れば歸納は(一)特殊の例から普通の真理に向ふ思想の向上的運動である。(二)定義法則主義原理に達する。(三)新智識を得しめる。(四)發明の方法である。之に反して演繹は(一)普通の真理から特殊の例に向ふ思想の向下的運動である。(二)主義法則原理

等の一層完全なる理解に達する。(三)新智識を興へぬ。(四)證明若しくは説明の方法である。

そこで二作用の教育上に於ける價值を擧げて見れば先づ方今諸科學の進歩は概ね歸納推理の結果であるといつてもよい程である。一體歸納推理は精密な觀察や實驗を積んで行はれるのであるから一つ一つの事實を一々精密に觀察實驗して其の確實な論據から普通の法則なり定義なりを得るのである。それゆゑ經驗の少ないものに正しい經驗を興へ之を正しく統一してゆくには歸納法にまさる作用はない。哲學上に所謂積極學派ポジティブといふのもつまり主として此の推理に根據して居るのである。全體兒童の天性が最も早く歸納作用を發現するからには學校に於て之を誘導開發するのはむづかしいことではなからう。適當の注意さへ拂へばすべての學科に之を應用することが出来る。中にも理化學の如き學科は固より此の法に依るがあたりまへである。又地理博物なども之を應用するに適して居る。即ち理化學で先づ實驗して生徒に之を觀察させ然る後に其の結果を判斷させるなどは此の法の應用である。又博物科に於て同科の植物數種を觀察

させて其の主要な類似點を抽象して一の普通命題を設定せしめるなども此の法の應用である。歸納法は遲緩であるけれども自然的方法で教育上最も安全確實である。

又すべて學問上に一の原理法則を定めて之れから個々の事實場合に判斷を及ぼすのは皆演繹作用である。學校の教科に就いていへば修身の教授などは此の法に依ることが多い。例へば一つの格言を教へて之を根據として種々特殊の場合に處する方法を推斷させるの類である。格言は即ち古人が多くの觀察經驗から歸納した處世上の一般法則である。演繹推理は早く智識を得させ且つ古人の結論に基くから堅固な所があつてよいやうであるがよく其の一般原則として擧げるものに注意しなければ全く誤謬に陥いることがある。即ち一番大切な原則に間違ひがあれば全體皆間違ふからである。一般にいへば演繹推理は判斷を概念の前に置き概念を直觀の前に置き原理を事實の前に置いて居るから不自然の方法である且つ常に此の法をのみ教へ上に用ゐれば兒童は獨立自倚の心に乏しく他人にのみ頼るやうになるであらう。それゆゑ歸納的結論を得た上で之を用ゐ

て其の結論を確めるやうにすることが最も緊要である。歸納推理も演繹推理も行はれぬ場合に一種の推理を行ふことがある。比論の如きは即ち其の一である。比論といふのは或る事物の二三の點が他の或る事物に類似して居るから其の他の點に於ても多分類似して居るだらうといふことを推度する法である。比論も歸納推理のやうに多くの事實を統同して一の結論に達するのであるが其の違ひは比論の方は事物と事物との比較であつて歸納推理は一種類の事物の多數を比較するの點にあるのである。比論は之を教育上に應用すれば著しく兒童の觀察心を鋭敏ならしめ思考力を練磨せしめることが出来る。それゆゑ教師は理科の教授などで宜しく適宜に誘導開發して兒童をして自ら二物の類似點を發見させ是れからして正當なる結論を得しめるやうにすることが必要である。一般に兒童は事物の類似點を見出すことは著しいものである。

第十三章 統覺

吾人の認識といふことはつまり統覺作用によつて行はれるのである。即ちいくら神經の系統が完備して居つて外界の刺激を傳へたからというて吾人の意識界は統覺作用が行はれなかつたならとても外界を認識することは出来ぬのである。それゆゑ知力作用の全過程はいづれも此の統覺即ち類化 Apperception(若しくは自覺或は理覺、認容)作用を營みつゝあるのである。然らば統覺とは如何なることであるか次に例を擧げて説明を試みやう。

茲に一の顯微鏡があつてその鏡の下には血の一滴が置いてある。併しながら其の血はデッキグラスの上にならんと斑点をなして居るばかりであるから。肉眼で見れば殆んど何だか分からぬ。然るに三人の兄弟の子供があつて之を覗くと假定する。第一番にのぞいた子供は曾て顯微鏡といふものを見た事のない一ばん年下の子供であるから之を見ても眼に何にも見えぬ。そこで何にもないと答へるであらう。第二の子供は小學校で植物のことなどを習つて多少顯微鏡を見たこ

とがある。そこで小なまるいものが見えるといふてあらう。第三の子供は中學に在つて多少生理學を修めたものであるから一見してこれは血球である。赤いのが赤血球で白いのが白血球であるといふてあらう。たとひ右のとほりにゆかぬにしてもかやうに同一のものに對して見る人々にいろ／＼の違のあるといふことは日々經驗する事實であつて間違のないことである。是等はつまり事物の認識といふものは單に物理化學的若しくは生理的のものではなくて全く心理的に各人が各自の經驗に基いて之を解釋するのであるからである。かやうに精神に於ける對象の働きと對象に於ける精神の反動との結合を統覺といふのである。併しなから前者即ち對象が精神に及ぼす働きは統覺を起さしめる刺激に過ぎぬので統覺の特質はつまり後者即ち意識の反動的活動にあるのである。統覺の精神に於けるは恰も消化作用の身軀に於けると同じやうであつて統覺は全く精神的食物を消化させる作用である。胃は食物に反動して之を消化して全身の組織を生ずるし精神は表象に反動して之を同化して知識を生ずるのである。

そこで統覺の行はれるには(一)外界の事情と(二)内界の事情とを要する。外界の事情といふのは即ち所化表象を生ずべき刺激である。又内界の事情といふのは第一には意識が注意の形式を取つて其の所化表象に應ずることと第二には意識に能化表象の存在すべきことである。即ち新しく現はれた所化表象を同化すべき力の強い舊い表象がなくてはならぬ。獨乙のラツァルスは能化表象は五官の門に入らぬてくるあらゆる物を捕へて自分達に従はしめ且つ自分達のために役立つたしめる意識域に於ける武装した兵士のやうなものであるといふて居るが此の比喻は實に適切である。そこで統覺に缺點を生ずるのは(一)注意の足らぬことか又は(二)能化表象の不充分からである。それゆゑ兒童に或る物を教へんとする際には豫め兒童の精神内容をはかつて果して今教へることを類化し得る能化表象があるか無いかを考へ充分あると見込んだら教へるものを授けるのであるが其の授けるには充分彼等の注意を捕へ得るやうに心を用ゐねばならぬ。ヘルバルト派教授法に所謂豫備及び提示は即ち前の理由から起つたことである。統覺を確實にするために豫備をすることに就いて注意すべきことは第一には教

師が今教へんとすることは其の級に於て此前教へたことのあるもの即ち児童等の既に有して居る智識と結び付けることに努めねばならぬが此の際最も注意すべきは児童を買ひかぶつて此の位の事は知つて居るであらうと獨斷してかゝる事である。第二は豫備として意識に現はす能化表象は期待若しくは興味を刺激して教へられる事實の現はれるを待つやうに整頓せられねばならぬ。第三には豫備があんまり複雑すぎて豫備のために時間と勞力とを空過するやうなことがあつてはならぬ。常に豫備は提示の目的を遂げるための一手段であるといふことを忘れぬやうにせねばならぬ。

次に提示に就いての注意を挙げれば先づ第一には教へやうとする事柄は一度に悉く現はさず論理的に整へられた句節を次第に授けねばならぬ。第二には前に述べた句節が新表象として次第に開示せらるゝに就いては之が一步一步に全主題即ち今教授せんとする事柄全体の理解に順序正しく進むやうに導かねばならぬ。どうかすると全躰の目的を顧みず一句節の提示に馳せて仕まふやうな教授があるが之は大に戒めねばならぬ。第三には教師は各節の終に於て児童

自身をして其の節で習つた事を語らしめねばならぬ。要するに教師はいつも補助的態度を取つて成る可く児童自身が類化作用を營んでゆくことの出来るやうにしてやる可きであらう。ヘルバルド派の教育學では此の外にまた概括應用などいふ教授を設けて居る。概括は提示の際に自然に行はれる作用であるが教師は此際取り分け注意して概括に便せしめて類化を完全にするやうに導くがよい。應用はつまり類化の確否を試験すると共に児童の思想を確實にするためのものである。

第三編 感情の方面

第十四章 感情汎論

火の上に手をかざせば温いといふと分かる。これはいふまでもなく温度の感
覚があるから分かるのである。此の感覺到疾病のあるものには寒温に就いては
無差別である。さて其の火がひひ／＼盛んにおこつて来るに係はずいつまで
も其手をかざして居ると終にはあつくして堪へ難い感じがおこる。此の感じは
前の感覚とは性質が違ふものである。又朝おきて今日は天氣がよいとか曇つて
居るとかまだ暗いとか或は明るいかいふことを知るとア、よい天氣で明る
くてせい／＼するといふ感じとは大に精神の状態が違ふのである。其他事物を
見聞しても唯ありのままに之を認識するばかりではなく心に苦樂をおこす場合
が多い。是等は主として苦樂に關係する精神作用を感情といふのである。
感情は其の初直接に生活に關係ある刺激若しくは衝動から起つて次第に複雑に
進むものである。全軀からいふと生活を助長してゆく活動には愉快を覚え之を

妨害するものには苦痛を覚えるものである。併しながら吾々人類の生活は甚だ
複雑であるから時として各活動の間に衝突の起ることがある。それゆゑ快樂を
感じつゝも生活を害するやうなこともあるから苦樂といふものは直ちに之を生
活の標準と見做すことは出来ぬのである。
認識の方面に其の原素たるべき感覚作用があつたやうに感情の方面にも其の原
素たるべき作用がある。それは即ち最も單純なる精神の調であつて更に分析す
るとの出来ぬものである。大體からいへば感情に伴うて感ずる苦樂は即ちこれ
である心理學者は此の感情的原素を單純感情又は略して單情というて居る。前
に挙げたやうな例はつまり單情の一種に過ぎぬ。偕て此の單情と感情とは如何
なる差別があるかといふことを研究して見れば次の四種に歸するのである。こ
れは單に感覚と單情ばかりではない廣く認識作用と感情作用との區別に適用す
ることが出来る。

(一) 感覺は共通の性があつて誰が見ても聞いても大體同じやうに認められるけ
れども感情は自己特別である。即ち或る者は快く感じて或る者は苦痛を

感ずるか少くとも無差別であるかといふ違がある。

(二) 感情は刺激の反覆によつて著しく其の度を減じて遂には無差別になつてしまふけれども感ぜはさうではないくりかへす度にむしろ明瞭になる。

(三) 感ぜは注意すれば注意するほど明瞭になるけれども感情の方は注意すると消滅してしまふ。

(四) 感ぜは内外の刺激からこつて外部の刺激は内部の刺激よりは其の度が強くして明瞭であるが感情は之に反して内部の刺激の方が強く影響して気分といふ現象を生ずる。

其の外感情の特質は認識の分析的なるのに反して総合的である。認識は細かい點にまで注意して其の個々の特質を認めるのであるが感情は全く之と反對で總合せられねば感じがおこらぬのである。又認識の客観的なるのに反して感情は主観的である。認識は其の對象が直接にか間接にか客観と關係して居るが感情は全く主観的である。随つて認識の相對的なるのに反して感情は絶對的である。元來認識の主なる作用は關係を認めることであるから絶對のものは到底分からぬ。

絶對のものは感ずるよりは外にはない。感情は實に比較し判断しておこるのでなく全く絶對におこるのである。感情の主なる原質には苦樂の外に驚愕といふやうな單なる心狀の急激なる變化をも加へる説(ペイン)がある。又興奮沈靜緊張遲緩の四方向を加へる説(ザンド)もある。成るほど意識の事實として是等のことも存在して居るに違ひないがそれはむしろ苦樂の現象に伴ふか若しくは先きだつ所の複雑なる精神状態であつて情の原質ではないやうである。大體上やはり情の原質は苦樂の二つにあるので認識の原質の辨別にあるのと相對して居る。即ち辨別作用の行はれる所には常に認識作用があり苦樂の現象の存する所には常に感情作用があるのである。

そこでかやうな感情作用といふものは認識と共に特に注意して教育する必要がある。乃其の理由を擧げて見れば(一)感情の教育は兒童の幸福に大なる關係がある。一般に適當なる快感を有つて之が多くなるやうにするのは人の生活上必要であるが取り分け子供の時は心身の活動を適當にさせて之によつて快活の状態を有たしめることは彼等の幸福上特に必要である。彼等は實に此の感情に刺激

せられて活動し發育するのである。(二)子供の感情は一時的で激烈でしかも、我儘のものであるから適當に之を教育してやらねば彼等の一生を誤るやうになる。學校に於ける訓練若しくは趣味の教育が必要なのは此故である。(三)感情は特に傳染性に富んで居るものであるから學校で一人悪い情のものがあるとだんだん傳染して全體に影響するやうになる。一般に街上の遊び仲間や其の外日常見聞することはわるいことが多い。又家庭は善悪いづれともあてにならぬからどうしても學校が善良優美な感情を養成する中心としてつとめねばならぬ。(五)感情は之を支配する習慣を養はなければ大なる危険に陥るとがある。それゆゑ學校で幼時から適當の注意を以て之を教育せねばならぬ。(六)身體の筋肉を發育させるに其の筋肉の運動を要するやうに感情の教育にも演習を要する。即ち悪しき感情は成るべくその働く機會を少くし善き感情は勉めて其の演習を頻繁にするやうにする必要がある。

感情の教育は右の如くに必要があるにも拘はず之を知識の教育に比較すると餘程困難がある。それは感情といふものは其の性質が主觀的で特殊のものであるから認識のやうに直接に各人同様に授けるといふことは出来ぬ。感情教育は常に間接である。例へば或る感情を起させぬやうにせうと思ふと直ちに其の感情を止めるといふことは出来ぬ。つまり其感情が伴つて居る表象から注意を他に轉せしめて始めて其の目的を達することが出来るのである。其の他感情は多くの場合に於て複雑なるものであるから一事を教へて直ちに之を類化してゆくといふ工合に速に養成せられるものではない。特に表象の抵抗といふとがあれはなか／＼感情を動かすことは出来ぬ。即ち何か思ひ込んだことがあれば之を動かすといふことはなか／＼難いのである。

感情の教育には前に述べたやうな困難があるけれどもさりとて之を教育せずには置くとは出来ぬ。困難なら尙更其の修養につとめねばならぬ。そこで感情の教育を大體上から分けければ(一)は其の抑制である。即ち兒童の幼い間は取り分け感情が激烈のものであるから之を制して適度を得しめねばならぬ。併し一旦おこつた情は之を抑へやうとすればますます／＼強くなるものであるからたゞ威力や知力を以て之を制せしめやうとしてもだめである。其の最良手段は悪しき感情や

激烈なる感情が起らんとする場合には早く注意して児童の心を他に轉せしめることである。なほ一層必要なのはかゝる場合に成る可く遭遇せしめぬやうにすることである。(二)は感情の刺激である。即ち良き感情望まじき感情は其の起る場合を作つて成るべく彼等の働く機會を多くするやうにするのである。併しなから一旦児童が或る種の感情を適當におこすといふことを認めたらあまり壓之を刺激せぬやうに戒めねばならぬ。如何となれば感情といふものはあまり壓すれば遂に無感覺になることは前にも述べたとほりであるからである。それから又感情の多少は智識就中想像の多少に正比例する場合が多いものである。それゆゑ適當に感情を養ふためには児童をして想像力を修養せしめねばならぬ。それから又最も大切なのは教師を初めすべて児童の周圍のものが適度の善良なる感情を有すべきことである。すべて感情は傳染性の強いものであるから児童は周圍の人の感ずるやうに感ずるに至るのである。

又感情の教育上一般に注意すべきことは感情といふものゝ各人の體質氣質に基づくことの多いといふことである。即ち生れながら生理上からして情を動かし易いものと之れに反して容易に情をおこさずすべてに冷淡の者とある。それゆゑ教育者はよく児童の生理的狀態に注意して神経質のものや多血質の者にはあまり情を刺激させぬやうにし粘液質の者や胆液質のものには適度に刺激を與へるといふやうに人によつて注意を異にせねばならぬ。

第十五章 主我の感情

感情の分類に就いては學者がいろ／＼と苦心をして居るがどうも其の性質上からして知力のやうに取り扱ふことが出来ぬから眞に科學的と認むべきものがない。否到底精密に分類することの出来ぬものかも知れない。併しながら便宜上からいへば知力の發達段階に従つて分類するのが通常である。即ち感覺的感情表象的感情情緒概念的感情情操であるけれども今は教育上の便宜から主我主他中性の三種として説明しやうと思ふ。主我の情には覺性的感情と情緒の一半とが包含されて居るのである。即ち今次に順次に其の教育上の注意を述べやう。感覺的感情の原始的のものはいふまでもなく有機感覺に伴ふ感情で所謂氣分である。氣分のことには前にも述べたとほり人の精神作用の基礎であつて甚だ大切なるものであるから父母や教師が兒童の生理的狀態に注意すべきは屢述べたとほりてある。其の外感覺的感情には特殊感覺に伴ふ者がある。即ち(一)は味覺に伴ふものである。これは人の一生に涉つてなか／＼勢力あるものであるが取り

分け幼少の頃には著しく此の情に打たれるものである。それゆゑ家庭に於ては兒童の食物には心を用ゐてやらねばならぬ。併しながら食味に就きてあまり過敏になつて食膳に向ふ度毎に不平を訴ふるなどは最も誠むべきことである。つまり或る程度までは兒童は味覺に就きて感情を覺えざる習慣を養ふことが必要である。(二)嗅覺も亦著るしく感情に影響する。花香の馥郁たる滋味の香ばしさは何れも一種の快感を與へるが腐敗して居る汚物の臭氣は堪へ難き不快感を與へるものである。快感が精神活動を増して不快感が之を抑制するとすれば物の香も教育上忽にす可からざるゝである。(三)觸覺も亦感情を促すが併し最も單純である。即ち輕軟は快く粗硬は不快の類である。(四)聽覺及び(五)視覺が感情に影響することはいふまでもないこととて美情の材料は實に此の二感覺から得る所が多いのである。是等は感覺的感情の最も高い働きてある。即ち調音の快く噪音の不快なるはいふまでもなく光明の快感を與へ暗黒の不快感を與へるなどは何れも單純に聽覺及び視覺から生ずる感情である。其の處複雑なる音聲色彩等になれば其の感情に影響することも一層複雑になつて來る。父母や教師はよく是

等のことに注意をして児童をしてつとめて積極的感情を適度に修養せしめねばならぬ。

次に情緒の主我的のものを説明しやう。一體情緒といふのは前の感覺的感情に比すれば甚だ複雑なる感情であつて漸く主觀的傾向が強くなつて表象作用の關係からこる感情である。併しながら固より身體と密に相關聯して居るから情緒の發動する時には身體の何れかの部分に變化を及ぼすものである。これが即ち感情の發表であつて情緒を客觀的に研究するに好方便を與ふるものである。今一例を擧げて情緒と感覺的感情との別を示さう。こゝに一人の児童がある。其顔が紅を帯びて光澤があり如何にも美しい。又其の音聲は如何にもやさしく明瞭て人に快感を與へる。又其の容貌は端正でこれも亦人の視官に満足を與へる。以上の如き一つの感官から來る快感は所謂感覺的感情であるがさてかやうに多くの快感が此の児童から與へられると遂には是等すべてを綜合して可愛らしいといふ情がこる。是れは即ち情緒である。それゆゑ此の情緒は此の児童の表象に伴うておこつたのである。併し此の情緒は主他的であつて今説か

うとする主我的ではない。主我的情緒は即ち此の反對て此の児童が惡まれ口を開くとか或は我を害するとかいふことがあれば我は之を怒るのである。怒りは即ち非社交的の情で取りも直さず主我的である。

(一) 恐怖 恐怖は未來に來る可き不幸を豫想して起る消極的感情である。其原因を分析して見ると(一)過去の經驗からと(二)想像からと(三)遺傳的本能からとの三種がある。何れにしても此の情は教育上の刺激として或る場合には有効であるが決して之を妄用してはならぬ。特に初等教育に於ては成る可くかゝる消極的感情を避けねばならぬ。元來児童は物事すべてよく分らぬものであるから恐怖の念を抱くことの多いものである。成人にはよく分り切つて少しもおそるゝに足らぬことでも児童は存外之を恐るゝことが少くない。それゆゑ是等の心を去らしめるには事物の真相を知らしめるといふことが最も適切の法である。併しながら又全く無關係のことなら恐れることはない。盲者の蛇に恐れぬといふのは即ち蛇を全く知らぬからである。要するに教育者は児童の氣質性情に鑒みて餘り無頓着で亂暴のものには未來の苦痛を豫想させて之を誠め怯懦のものにはつと

めて勇氣を興へて未來の苦痛を意とせざるか若しくは是等のことを考へぬやうに誘導せねばならぬ。恐怖の教育は年齢及び性質によつて特に斟酌せねばならぬ。

(二)怒 怒は自護の本能的發作に基く情緒であつて恐怖と共に早くからあらはれる。怒の情を分析して見れば最初に「自己受害の感」といふものがある。即ち自分が或る對手から害せられた苦痛を興へられたといふ表象が必要である。之に對して報復せんとする所から非常に心が興奮して來るのである。併しながら幼時には別に受害の感といふやうなはつきりした表象があるのではなくたゞ肉體の苦痛に反抗してこる自然の本能である。怒は其の發動の形式が種々ある。(一)無思慮の怒即ち突然急遽に發する怒にして兒童及び短慮の人の怒は概ね之に屬す。(二)思慮の怒即ち感情が知力や意思を抑壓してしまはずに却つて之を利用して自己を満足せしめる(三)報復即ち復讐の情は即ち思慮的怒の強大なる勢力を以て發現したので往々固定觀念となつて永久に涉ることさへある。(四)又怒が根底深く且つ堅くなると反情といふ現象を生ずる(五)反情が一層強くなれば憎惡とな

り(六)怨恨となる。是等の感情は何れも非社會的のもので教育上からは忌まねばならぬ。尤も怒の情緒も用ひ方によつては自己を守り自國を護る道德的刺激となつて教育上必要なる作用をなすこともあるが此の情の性質として最も激烈に馳せ易く随つて種々の過失罪惡を生じ易いから大に警省せねばならぬ。すべて激情を制するには必ず冷なる思慮に依る可く決して激情を用ゐてはならぬ。即ち怒つて居る者を鎮める爲めに自分が怒つてはならぬ。自分は特に落ちいつて徐に事實の真相なり事の是非得失なりを説き聞かせ若しくは他の感情を以て怒を忘れしめるやうに導かねばならぬ。

右の外權力の愛争賽の情自尊賞讚の愛など何れも主我に屬する情緒である。是等も前の恐怖及び怒と同じやうに必ずしも悪い感情ではないが動もすれば種々の弊害に陥いるから教育者はよく注意して是等の感情を利用して兒童の品性陶冶に資せねばならぬ。特に自尊の情中には自重高慢自頼など種々重要なる形を有して居る者がある。自重自頼又自信などの大切なことは誰でも知つて居るが高慢といふことは通常大に非難されて居る。勿論惡しき意味の高慢は決して褒

めた話ではないが善き意味の高慢は誰にもありたいものである。英人が國民的高慢を有して居るなどいふのはつまり氣品が高くして漫りに他に雷同せず屈從せぬ美徳である。此の意味の高慢は方今の日本人に最も養ひたきものである。

第十六章 主他の感情

兒童の感情の現はれるのは大躰上主我の方が先きである。併しながら主我が發育して而る後に主他が現はれるといふのではなく主我と主他とは並立して居るものである。否主我の情の中にも主他の分子を認ることが出来る。それゆゑ教師や父母は兒童が主我的感情を盛に働かして居る時でも失望せずに適當なる注意を以て愛他的に誘導してゆかねばならぬ。それで主他の情の主なるものはいふまでもなく愛情であるから次に之を説明しやう。

(一)愛情 愛情は社會的感情である。即ち其の對象に他人を有して居て之に向つて働く善意の感情であるから社會を結合させてゆく上に非常の力がある。愛情といふことは或は廣く或は狭くいろいろの意に用ゐるがこゝに最も廣く愛情といふことを解して其のおこりを研究して見ると或は生理的の要求を満足させる人に對しておこるものがあり、或は視覺聽覺皮膚覺など感覺的感情を満足させる人に對しておこるものもある。或は又永く自己と相伴つて居て殆んど自己の一

部のやうな感じがする所から自然におこる愛情もある。なほ一屬高尚の愛情は或は同情からおこり或は欽仰からおこる。

かくの如く愛情のおこる原因にはいろいろの差異があるのみならず二種以上の原因が相合して愛のおこる場合も少くないのである。それゆゑ愛情と一樣にいうても其の内容にはいろいろの差別があるわけである。併しながら其の性質とも見る可きは自己を擴張して他と合躰すること即ち他に對して自己に對するが如くに感ずるといふことであつて之は全體に通じて居るのである。此の特質が即ち愛情が社會の粘着力である所以で若し此の力がないならば又たとひあつても缺乏して居るならば社會は固い結合を營むことは出來ず人生は孤立の状態となつて進歩することはないであらう。道德上に於ても利己的主我的の心がだんだん薄らいて愛他心のおこるのは全く愛情に基づくのである。それゆゑ教育者は修身道德の教若しくは一般の管理教授に於ても常に注意して適當に生徒の愛情を教練せねばならぬ。例へば修身科の教授に於ても其例話中の善人に對しては同情若しくは教師の情をおこすやうに導きなほ進んでは其の人を愛し其の言

行を敬慕するやうにさせねばならぬ。是等の修養に最も大切なのは教師が自ら生徒に同情を寄せてよく之を愛し決して偏頗不公平の處置なく熱心に自己の業務に従ひます。學徳を研いて生徒から欽仰されるやうにならねばならぬ。師弟の間に愛情が交換されてこそ眞の教育は成立すれ。たゞ死したる規則を楯にして活きたる生徒を防いで心中に溫き愛情のないものが争てか人の師となることが出來やうか。

愛情を其の對象によつて區別すれば夫婦父子兄弟朋友などいろいろの差異を認めることが出来る。又此の對象が個人でなく團體となれば更に異なつた情が生ずる。團體に對する愛情の中で其の主なるものは愛國心であらう。愛國心は最も複雑なる愛情の一であつて其の對象は國家と名づくる危雜なるものである。それゆゑ兒童の幼時には之に對する愛情の養成は頗る困難である。併しながら此の情の養成は國民教育上最も大切であるから教育者は大に心を用ゐねばならぬ。今次に其の養成法の大略を述べやう。第一には知識上から我が國の愛すべきことをさとらしめることである。是れは比較判断などの精神諸作用が發達した

後に其の我が國が他國よりもまさつて愛すべき所以を説いて教へることであるから幼い時には直接に施すことは出来ぬ。併しすべて人は互に相知る所から愛情もあつるのであるから國に關しても其のとほりてよく我が國の事を知らせればだん／＼之を愛するやうになるから幼時から先づ自國のことを知らしめるがよい。歴史や地理は之に屈強の材料である。

第二には感情上から愛國心を養ふことである。これは幼い時から行ひ易い方法である。即ち別に高尚な知識によつて其の理由を説明するまでもなく自然と自國を愛し慕はしめるやうに導くのである。併しながらこれとても自國のことを知らしめずに愛情のおこる可き道はないから成るべく兒童の理解し易い國史に關する童話武勇談などによつて其の愛慕の心をあこさせるやうにするがよい。だん／＼年齢が進むにつれて我が國體とか國民性とかいふものゝ他にまさつて居ることをさとらしめて其の愛情を發起するがよい。第三には意思上から愛國心を養ふことである。即ちすべて事に當つては國家の利害を考へて必ず其の利に就くやうに導くのである。すべて人は己れの意味を行爲に現はさうとすれば

必ず他人に影響せざるを得ない。而して互に影響する結果法律政治等國家の意思が之を制裁せねば人々相衝突して互に満足することが出来ぬ。それゆゑ國家の意思に服従してよく之を守るの一面には愛國の行爲であると共に他面には自己の意思を満足せしめる所以である。此の點からも愛國心を啓發してゆくことが出来る。其の外すべて愛國心といふものはたゞ主觀的の感情に止めておいたばかりではならぬ。之を意思的に發表して後眞に其の情の満足を得るのであるから教育者は特に此の點に注意せねばならぬ。兒童に善行があれば一村一郷から延いて全國に關係して間接に愛國の行爲であるといふことを覺らしめてます／＼奮つて善行を修め愛國の實を擧げしめるやうにすべきである。

(一) 同情 同情は他人の苦樂を理會して自己の苦樂の如くに感ずる情緒である。其の起源は本能的であつて生後二ヶ月以内の兒童にすでに發現する。即ち此の際に於ける嬰兒は他人の笑に對して己も笑を現はするのである。これは全く無意的で單に他人の感情に對して反射するといふことを表明するに過ぎない。此の反射作用は又模擬的衝動の結果である。それゆゑ是等の現象は未だ眞の情緒と

してその同情と見ることは出来ぬ。蓋し眞の同情は必ず自己の經驗及び經驗に基く想像からおこつて他の情緒を解釋し得たものでなくてはならぬ。故に同情のおこるには適度の觀察力が發達せねばならぬ。即ち他人の苦樂を理會するには充分其の發表を觀察して精細に之を認めることが出来ねばならぬ。或る感官の缺乏して居るもの若しくは其の感官の働きが充分でなく觀察力の鈍いものはぼんやりして居てとても人に同情するといふやうなことは出来ぬ。次ぎには他の苦樂を充分解釋し得ねばならぬ。之には自分が色々の經驗を有して居るといふことが甚だ大切である。自分に經驗のないことはたとひ充分に觀察しても之を類化することが出来ぬから眞の意味を知つて之に伴ふ感情を生ずるといふことは出来ぬ。次ぎには想像が盛に働かねば同情は盛に起らぬ。人の心をおもひやるといふことは全く自己の經驗的材料から人の言語態度を解釋して斯く感ずるであらうと想像することである。それゆゑ文學上の趣味ある人は人に同情することが多くたゞ器械的事業に従事して居るものは同情に乏しいのである。これは全く前者が前に想像を働かして居るに反して後者が此の心に乏しいからである。

ある。

同情は之を發達の順序から分けて(一)生理的(二)本能的(三)心理的(四)道德的の三種にすることが出来る。生理的同情といふのは前に述べた嬰兒の笑のやうに別に心理的解釋からおこつたのではなくたゞ生理上の刺激から本能的におこるものといふのである。これは直接には道德に關係ないやうであるか之が變成の原理 Law of Transformation によつて次第に心理的の意味を生ずるやうになるのである。心理的同情といふのは即ち他人の感ずるやうに自己も感ずることであつて通常の意味でいふ同情である。これには固より他人の心を解釋するだけの心理作用を要するのである。道德的同情といふのは心理的同情が一步すすめば如何にして他人の苦樂に應じて他人をして樂を多く苦を少くせしめやうかと考へるやうになるその作用をいふのである。即ち憐れなものに同情すれば之を助けてやうといふ心をおこすのは通常の人の皆持つて居る傾向である。同情は單に心理的同情としても價值があるが道德的同情として一層社會的感情の價值を大ならしめるのである。

東洋の教に孝を以て徳の本としたのもつまりは同情を以て徳行の本としたのに外ならぬのである。何となれば幼児の最も早く同情を表するのは母であつて之に次ぐのは父であるからである。即ち父母に同情してよく之に事へるほどであれば経験が進むにつれて之を推し擴めて他人に及ぼすに至るからである。併しながら子の親に對する同情は親の子に對する同情よりも一般に薄いものである。「親思ふ心にまさる親心」というたのは事實である。これは畢竟父母は年長けて経験に富んで居るから子供の感情を充分に理會することが出来るが子供は成人の経験がないから父母の心を理會して之に充分の同情を寄せることが出来ぬのである。それゆゑ教育者が兒童の徳性を養はうとするには先づ兒童の経験界から種々の材料を探り他人の苦樂に就いて眼前に見るやうに心中に畫かしめ兒童が自ら話の中の人物と同一の感情をおこして終に之に對して適當の行爲を現はさうとする意思の生ずるやうにせねばならぬ。

右の外主他の情には(三)他人に對する尊敬の情がある。即ち他人の善行を見聞すれば其の人格を敬重する念を生ずる。併しこれは知力がよほど進んだ後でなければおこらぬ。併し又周圍の感化で朋友や父母や師傅が人を尊敬して見せれば兒童は其の人に對して自然に尊敬の情を發するやうになる。殊に教師は兒童から此の情を受くる對象となる可き資格のあるものであるから教師自らは勿論父母や其の他兒童の關係するものはよく注意して兒童に此の情を養はしめるやうにせねばならぬ。今日の日本特に都會で生長する所の兒童には此の感情が特に乏しい。それは甚だ好ましからぬことであるから眞に他を敬重する感情は一層注意して養はねばならぬ。

第十七章 中性の感情

中性の感情というても苦樂以外の情といふ意味ではない。主我主他以外の情をいふのである。言ひ接へれば抽象的情操である。情操は情緒が具象的表象と伴ふに反して抽象的概念に伴ふものである。随つて此の情は情緒のやうに激しく熱中する場合が少く却つて平靜に永續する性質を有して居る。此の情の他の二情と異なる要點は自己の利害や他人の利害に關して苦樂するのではなくして真理の爲めに真理を愛し善美の爲めに善美を愛する等抽象的事物に對して苦樂を感ずる點に在る。今之を分けて知力的審美的倫理的の三種として説明しやう。

(一) 知力的情操 是れ即ち真理に對する感情である。吾人は例令自己の生存利害等に直接の關係のないことでも新奇なものに接する時は之を知りたいといふ欲望のこころものである。そしてそれが明に分かる時は快樂の情がこり分からぬ時は疑惑といふ一種の苦痛を生じ如何にもして此の苦痛を免れんことを努むるものである。

知力的感情の最も早く現はれて高尚なる情操の基をなすものは驚奇と名づくるものである。驚奇は即ち新奇なる事物に對して生ずる一種の感情である。幼兒が己れの手指周囲の色彩活動物などに對して熱心に眺めるのは驚奇の情の發動を認むべきである。此の情の發動する時は注意作用が之に伴つて子細に其の對象を検するものである。此の點が驚奇が特に認識作用に有用なる感情たる所以である。

驚駭も亦驚奇と同じ感情であるが只其の度が一層進んで俄かに自己の管制力を失却して奇異の感に打たれたまゝ茫然自失するに至ることがある。それゆゑ驚奇は發動的であるけれども驚駭は受動的である。此の點からいふと驚駭は知力的分子を含むことが少いけれども俗に所謂「こはいもの見たさ」の諺に漏れず驚駭から好奇心を起して其の驚駭を起したる對象を観察實驗せんとする場合があるから知情に關係して居るのである。

好奇心は即ち前の二つの情と密に相關係して居て幼時から著るしく現はれるものである。併しながら幼兒の好奇心たゞ新しき感覺の活動を欲求するからこ

るのであつて別に事物の真相を知らうといふやうな意思があるのではない。たゞ教育者が之を利用して通常所謂求知的の意味の好奇心に導くべきである。併しながら之を誤用するとむやみに人の隠事を摘發するやうな卑劣の習慣を養ふもととなるからよく注意せねばならぬ。

兒童の知力的情操を啓發しやうとするにはつまり教授が自然の秩序に従つて行はれて往くに在るのである。即ち兒童の幼時にはそれ相當の材料によつて彼等の好奇心をおこさしめ又之を適當に類化せしめて其の心に快感を覚えしめるやうにしてやれば兒童は番數や點數などに顧慮せずたゞ其の教へられることを覺えるのが面白くてならぬ。わからぬことがあると氣になつて苦痛であるといふやうに純粹の知力的情操を發起するやうになるのである。興味をおこすといふのは此の情の發現によつて一層知力的欲求の加つた事である。

(一) 審美的情操 此の情は最も廣い意味で所謂美に對しての考察若しくは享樂からあこる所の快感の全體をいふのである。それゆゑ美は其の天然たると人工たるとは問ふ所ではない。今少しく此の情の特質を舉げて見れば次のとほりである。

る。

第一此の情は主として視覺及び聽覺の二つの高等感覺の表象によつて吾人に感ぜられるのである。即ち快感が眞に審美的のものであるならば色彩の煌輝とか形像の愛すべき彎曲とかいふやうに對象の或る適意の態度若しくは性質の表象と直接に結合されて居る。次ぎに審美的享樂は吾人の快感中の高位に位して居て其の文雅フラインメントとか純粹とかいふ點に於て他の感官並びに欲情などの下等な快樂と反對して居る。それゆゑ丁度遊戲の如くに實用以外に超然として吾人の生活の必然的事業を結合して來る日常の満足以上である。又此の情の著しき特質は社會的満足である。多人數がよつて一つの繪畫を眺め又は一つの音樂を聞いて互の同情の加はるだけ其の快感は増加する。此の特質は幼兒の間にも現はれて居る。即ち幼兒は何か奇麗なものを見たり面白い音を聞いたりすれば母を伴うて來て快感を共にせんとするものである。又此の情は覺官的原素と想像的過程の若干と並びに是等の間に存する適當にしてよく調和せる關係の理解とから成立する非常に複雑なる心狀である。今是等の成分を多少分解して次に説明し

やう。

(一)前にも述べたやうに視聽の二感覺が美的知覺に快感の材料を供給することはいふまでもないこととて色彩形状音などがそれ／＼の感官に適意の刺激を與へて美的價値を有するのも事實である。鮮色好音の快感は即ち此の感官的原素を説明するものである。(二)美的満足の固有性は單なる適意の感に同じではない。美的満足には知覺の働き及び感官材料の種々なる部分の中の或る快き關係の了得並びに快き全體を組成するために整へられし細目の變化の了得をも包含して居る。そこで美的知覺は對比及び調和の關係を繪畫の色彩中に認め且つ其の關係を適意の色彩企圖の一部として認めるのである。これと一様にかやうな關係を形状の中に認めて均齊比例などと名づけ又時間的原素中に認めて律動及び節度と名づけるのである。(三)美情は此くの如くして感官知覺及び其の關係に基くと共に常に象表即ち想像的材源によつて豊富にせらるゝものである。自然物の人心を動かすのは想像的過程に屬することが多い。即ち花を見ても鳥を聞いても之に基く想像が最も多くの快感を與へるのである。特に美術は想像の快感によ

ることが最も多い。美術的快樂の場合に於て或る關係が甚だ特殊の價値を以て居る。それは即ち自然に對する技術的代表の眞理である。模擬的美術就中繪畫演劇詩歌などは自然若しくは人生の或る方面を技術的類似の方法によつて現はすことを目的として居るのである。そうして其結果として受くる快樂は一部は其の眞實としての認識から來たるのである。そこで美的快感が眞理を理解する所の固有の知力的満足と結合して居ることがわかる。

吾々が通常用ゐる言葉にも美を認めるといふ場合があり又美を感じるといふ場合が有る。これは暗に情緒的狀態と知力的過程とが美的情操に於て結合して居ることを示して居る。此の事實は評價アップレシエイトといふ言葉が一層よく(二重の側面を)指示して居る。事物に於ける美の評價は或る階段を経て發達するものである。

(一)評價の初歩は主として情緒的で主觀的で個人的である。子供が或る色を見て美しいといふのはたゞ彼がそれを美しいと感じるからである。此の際には個人的感情が對象を制限する唯一の基礎である。(二)第二の階段に進めば子供が對象に於ける普通の美的快感の材源を認めるやうになる。さうして或る物を美と呼