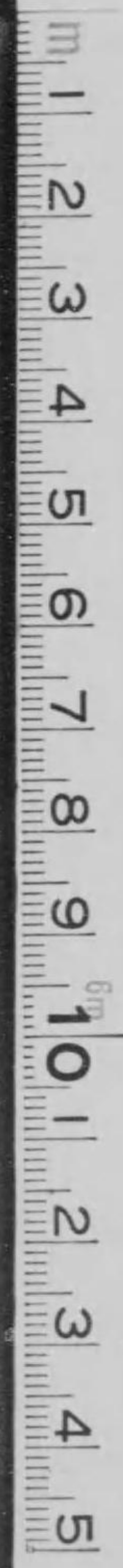




252
309



始



三浦藤作著

教育大意講義

附 教育史大意

東京 大同館書店

大正
14. 10. 7
内交

序

本書は初學者に對して、教育の概要を平易に講述せるもの、曩に刊行せる「國民道德要領講義」の姉妹篇である。文檢「教育大意」の受験者は勿論、各學校の參考書又は講習用書として、最も適當なものとする。

此の種の著書は既に多くの人々がこれを公にして居る。中には教育學專攻の者の手に成れる著書もある。既刊の著書は何れもそれぞれ長所を有して居る。然るに、また本書の出づる、相當の理由がなければならぬ。従來出でたる諸書、或るものはあまり簡單に過ぎ、或るものは冗漫に流れ、或るものは文章頗る晦澁、叙述の順序も甚だ要領を得ない。教育研究の入門書として適當なもの、即ち、全然教育の知識なき者をして、一讀容易に其の要點を了解せしめ得るもの、かくの如き書物を提供するのことが本書著作の目的である。故に、本書は著者の獨斷私見を避け、最も穩健妥當と思はれる定説のみを採り、これを整然なる順序の下に、最も洗煉せる流暢なる文字を以て叙述した。殊に、受験者の便宜を考へて、文檢試験委員の説を多く加味した。

本書は「國民道德要領講義」と同じく、舊稿に改削を加へたものである。内外教育評論社編輯部著

「教育大意」として大正六年に出たのが、本書の前身である。舊稿發表の事情は、既に「國民道德要領講義」の序文中に明言せる通りである。文檢に「教育大意」が加はつた時、内外教育評論社に於て、參考書編纂の計劃があつたので、其の依頼に應じ、手記を整理して送つたのが、舊稿の世に出る動機であつた。されば、本書の舊稿は豫め發表するために執筆したものでなく、自分の研學上書き記したものが、偶然の機會に於て世上に現はれたのである。

本書の前身たる右の書は、久しく絶版になつて居たが、今回これを改版して再び發表することにしたのである。改版に際しては、文體を改めたのみならず、順序を全然變更し、必要なる事項、教育教授上に於ける最新の思潮等を加へて、比較的不要なる部分を削除したので、舊稿とは全く面目を一新して居る。自己の經驗を顧みて、初學者のため、獨學研究者のため、最も親切に、最も誠實に、加除訂正を行つたことを明言する。

本書の訂正に當つては、友人淺井誠一君の援助によれることが多い。本書の再び世に出でたるは、同君の好意の賜と云つてよい。記して感謝の意を表する。

大正十四年八月

三 浦 藤 作 識

凡 例

一、本書は、はじめて教育を研究する者、特に、中學校・師範學校・高等女學校教員檢定試験の「教育大意」受験者の爲めに編纂したものである。されど、各學校の參考書又は講習用書としても適當なるものたらしむべく、細心の注意を拂つた。

二、本書は書名の示せるが如く、教育に關する知識の全部を簡明に盡せるものである。教育學は勿論心理學・論理學等、教育に重要な關係を有するものは、總べてこれを一の體系の中に包含せしめた。

三、本書は初學者・受験者のために編纂したものであるから、一も著者の獨斷的私見を加へない。既刊の著書をひろく涉獵し、一々其の説を精査した後、最も穩健妥當と思ふものを採つた。本書は内外に於ける諸學者の教育書の集粹とも認むべきものである。殊に、文檢試験委員の著書の中よりは、其の説を多く取り入れた。而かも、特別な場合を除く外に、一々其の出所を明かにしなかつたのは、もと本書が教育に關する常識を初歩の者に與へるのを目的としたもので、教育を専門に研究する者のために出したものでないからである。

- 四、文章は平易な口語體を選び、洗煉に洗煉を重ね、推敲に推敲を重ね、如何にして明瞭確實な知識を讀者に授けることが出来るかに就き、苦心の極を盡した。
- 五、本書は序文に云へるが如く、舊稿に改削を加へ、全然面目を一新したものである。併し、附録として巻尾に添へた「教育史大意」は大正六年の舊稿を其の儘轉載したものである。従つて、文體も他の部分と一致して居ない。「教育史大意」は文檢の受験者に直接必要のないものである。「教育大意」の中に出て来る教育學者等の教育史上に占むる地位を明かならしめる參考に添へたまでである。
- 六、尙ほ本書「兒童論」の中の心理學に關する部分は、曩に著者が編述せる「軌近心理學大集成」によれる所が多い。ついでに斷はつて置く。

教育大意講義

目次

第一篇 緒論(一)
第一章 教育大意とは何か(一)
第二章 教育の意義(二)
教育の語義——教育の意義に關する諸説——教育の意義(二)
第三章 教育の要素(六)
教育の三要素——教育の三要素と教育の意義(六)
第四章 教育の効果(八)
第一節 教育の可能(八)
教育の効力に關する二説——教育不可能論の誤謬——教育は可能なれど萬能にあらず(八)

教育大意講義

第二節 教育の限界……………(10)

遺傳—境遇—遺傳及び境遇と教育

第五章 教育の理論と實際……………(11)

理論と實際との關係—教育の理論と實際

第六章 教育學の性質及び範圍……………(12)

第一節 教育學の性質……………(12)

教育學の定義及び性質—教育哲學

第二節 教育學の範圍……………(12)

廣義の教育學と狹義の教育學—教育學の體系

第三節 教育學の補助科學……………(10)

科學と補助科學—教育學の補助科學—教育學と哲學

第七章 教育大意の内容……………(12)

第二篇 兒童論……………(12)

第一章 教育せられるもの……………(13)

教育せられるものは何か—心身發達期の區分

第二章 兒童の身體……………(13)

兒童の身體の發達—各部機關の發達—身體と精神との關係

第三章 兒童の精神……………(14)

第一節 心理學の概念……………(14)

心理學とは何ぞや—心理學の研究法—最近心理學の二傾向—心理學の分科

第二節 精神現象序説……………(14)

第一 神經系統……………(14)

神經系統—神經系統の機能—興奮の傳達

第二 意識……………(15)

意識—意識の特質—識野と識域

第三 注意……………(15)

注意—注意の種類—注意の持續—兒童の注意作用と教育上の注意

目次

三

第四 興 味……………(四二)

興味——兒童の興味と教育上の注意

第五 精神現象の分類……………(五)

第三節 知的現象(認識)……………(五)

第一 概 説……………(五)

認識の意義——認識の過程

第二 感 覺……………(五)

感覺——外感覺——内感覺

第三 知 覺……………(五六)

知覺——空間知覺——時間知覺

第四 直 觀……………(五九)

直觀の意義——兒童の直觀と教育上の注意

第五 統 覺……………(六一)

統覺の意義——兒童の統覺と教育上の注意

第六 觀 念……………(六一)

觀念の意義——觀念聯合——兒童の觀念と教育上の注意

第七 記 憶……………(六四)

記憶の意義——記憶の種類——記憶の要素——記憶の法則——兒童の記憶と教育上の注意

第八 想 像……………(六六)

想像の意義——想像と記憶——兒童の想像と教育上の注意

第九 思 考……………(六八)

思考の意義——思考と觀念聯合及び想像

第十 思考と論理……………(六八)

思考の内容と形式——斷定——概念——推理——思考の本質——眞理——虛偽——眞理探
究の方法

第四節 情的現象(感情)……………(六八)

第一 概 説……………(六八)

感情の意義——感情の解釋に關する諸説——感情の種類

第二 簡單感情(感應)……………(七〇)

簡單感情の意義——簡單感情の種類(普通感情に伴ふ簡單感情、特殊感覺に伴ふ簡單感情)

第三節 情緒……………(九二)

情緒の意義——情緒と生理作用——情緒の種類(個人的情緒、社會的情緒)——兒童の情緒と教育上の注意……………(九六)

第四節 情操……………(九六)

情操の意義——情操の種類(知的情操・美的情操・道德的情操・宗教的情操)——兒童の情操と教育……………(九九)

第五節 意的現象(意志)……………(一〇〇)

第一節 概説……………(一〇〇)

意志の意義——意志の種類

第二節 自發運動及び反射運動……………(一〇一)

自發運動——反射運動

第三節 本能……………(一〇一)

本能の意義——本能の起原——人類の本能——本能の分類模倣及び遊戯——兒童の本能と教育上の注意……………(一〇二)

第四節 衝動……………(一〇三)

衝動の意義——衝動の種類

第五節 欲望……………(一〇三)

欲望の意義——欲望の種類

第六節 意志(狹義)……………(一〇四)

意志の意義——意志と行爲——意志發達の過程

第七節 品性……………(一〇五)

習慣——品性

第六節 人格……………(一〇六)

第一節 人格……………(一〇六)

人格と自我——人格の形式と内容

第二節 個性……………(一〇七)

個性の意義——個性の分類(稟質上の個性、氣質上の個性、性格上の個性)——個性と教育(高能兒と教育、低能兒と教育)

第四章 精神作業……………(一〇八)

精神作用の意義——精神作業の條件(練習・疲勞等)

第三篇 教師論……………(一四八)

第一章 教育するもの……………(一四八)

教育者の意義——教師の任務

第二章 教師の資格……………(一四八)

教師の資格——小學校教員心得——理想的教育者としてのベスタロツチ

第四篇 學校論……………(一五〇)

第一章 教育の場所……………(一五〇)

家庭と學校と社會——家庭と教育——社會と教育

第二章 學校教育の種類……………(一五〇)

普通教育——專門教育——特殊教育

第三章 學校の種類及び系統……………(一五〇)

普通教育を行ふ學校——專門教育を行ふ學校——特殊教育を行ふ學校——學校系統

第五篇 教育目的論……………(一五九)

第一章 概説……………(一五九)

教育の目的觀念——教育の目的に關する諸説

第二章 個人主義と一般主義……………(一五九)

第一節 個人主義……………(一五九)

個人主義の根本思想——個人主義の種類——個人主義の沿革——教育上に於ける個人主義

第二節 一般主義……………(一六〇)

一般主義の意義——一般主義の根本思想及び種類——一般主義の沿革と教育上の一般主義

第三章 道德主義と實利主義……………(一六〇)

道德主義——實利主義

第四章 教育の目的……………(一六〇)

個人主義と一般主義の得失——社會の意味——國家主義——實利主義と道德主義——人生の目的と教育の目的——心身の發達——文化の取得——意志の教育——他律から自律へ——成長か準備か——教育の目的

第五章 教育理想の實際化……………(109)

一般的目的と特殊的目的——教育目的の國民化——國民教育と公民教育——國民教育の種別と其の特殊目的

第六篇 教授論(教育方法論の一)……………(114)

第一章 教授の意義……………(114)

教授の意義——教育的教授と非教育的教授——教授に於て研究すべき事項

第二章 教授の目的……………(117)

實質主義と形式主義——實質的陶冶と形式的陶冶は矛盾せず——教授と興味

第三章 教授の材料……………(121)

第一節 教材の選擇……………(121)

教材選擇の必要——教材選擇の標準

第二節 教材の排列……………(124)

教科の排列——教科内容の排列

第三節 教材の聯絡……………(126)

各教科目の聯絡——同教科教材の聯絡

第四節 教材排列聯絡の實際……………(127)

教科課程表——教授細目——日課表——教授案

第四章 教授の段階……………(131)

第一節 教授の段階とは何ぞや……………(131)

方法的單元——教授段階の意義

第二節 教授段階に関する解説……………(132)

ヘルバルトの段階——テラーの段階——ラインの段階——其の他の諸説

第三節 教授の標準的段階……………(136)

知識取得の心理的順序——知識的教科の段階——技能的教科の段階——段階の活用

第五章 教授の形式……………(138)

第一節 獨斷的教式……………(138)

示教式——示範式——講演式

第二節 開發的教式……………(116)

問答式—課題式……………(117)

第三節 教式の運用……………(117)

教式運用の必要—教段、教式—教材の性質と教式……………(117)

第六章 教授の用具……………(120)

教科書—其の他の教具……………(120)

第七章 學習論……………(121)

第一節 教授と學習……………(121)

學習の意義—教授と學習……………(121)

第二節 學習と本能……………(121)

模倣と學習—言語と學習—遊戯と學習—好奇心と學習……………(121)

第三節 學習と心理……………(121)

感官の練習と直観の指導—注意の練習—記憶の練習—想像と學習—思考と學習—感情と學習—意志と學習……………(121)

第四節 學習と論理……………(122)

知識教材の學習—技能教材の學習……………(122)

第五節 學習の經濟……………(122)

學習經濟の外部的条件—學習經濟の内部的条件……………(122)

第八章 教授の個別化……………(123)

學級教授と個別教授—教授個別化の方法(低能児の分離—短期進級法—優秀の系統—分團教授—バタウイア・システム—學級内の個別化)—教授の個別化と自學の態度—タルトン・オオン……………(123)

第九章 教育教授上の新思潮……………(123)

勤勞作業主義—自學主義—モンテッソーリ教育法—プロジェクト・メソッド……………(123)

第十章 實際教授上の注意……………(124)

學級擔任と學科擔任—個別的指導の實際—成績考查—メンタルテスト及ハ教育測定……………(124)

第十一章 小學校に於ける各科教授の要旨……………(125)

第一節 修身科……………(125)

教育大意講義

教授の目的——教授の材料

第二節 國語科……………(一七)

教授の目的——讀み方教授——綴り方教授——書き方教授

第三節 算術科……………(一八)

教授の目的——教授の材料

第四節 歴史科……………(一九)

教授の目的——教授の材料

第五節 地理科……………(二〇)

教授の目的——教授の材料

第六節 理科……………(二一)

教授の目的——教授の材料

第七節 圖畫科……………(二二)

教授の目的——教授の材料

第八節 唱歌科……………(二三)

教授の目的——教授の材料

第九節 體操科……………(二四)

教授の目的——教授の材料

第十節 裁縫科……………(二五)

教授の目的——教授の材料

第十一節 手工科……………(二六)

教授の目的——教授の材料

第七篇 訓練論(教育方法論の二)……………(二七)

第一章 訓練の意義……………(二八)

訓練と教授——感情と意志

第二章 訓練の目的……………(二九)

訓練の形式的目的——訓練の實質的目的

第三章 訓練の必要と可能……………(三〇)

訓練の必要なる所以——訓練の可能

第四章 訓練の主義……………(114)

自由主義と干渉主義——訓練上に於ける習慣と自律

第五章 訓練の種類……………(115)

自由主義と干渉主義——直接的訓練と間接的訓練——家庭訓練・学校訓練・社会訓練——個別訓練と團體訓練

第六章 訓練の方法……………(116)

遊戯——作業——示範——訓諭——命令及び禁止——監視——懲罰——褒賞

第七章 訓練と美育……………(117)

第一節 美の意義……………(117)

美の本質——美の種類

第二節 善美の關係……………(118)

美育の沿革——シルレルの美育——藝術教育運動と美術萬能主義——善美の關係——美育の地位

第三節 美育の方法……………(119)

美育の設備——美的指導

第八篇 養護論……………(120)

第一章 養護の意義……………(120)

養護の二方面——體育の消長——身體の價值

第二章 養護の方法……………(121)

家庭に於ける養護——學校に於ける養護

〔附録〕教育史大意

目次

第一篇 緒論……………(三二五)

第一章 教育史の性質……………(三二五)

第二章 教育史研究の必要……………(三二六)

第三章 教育史研究の順序……………(三二七)

第二篇 西洋教育史……………(三二九)

第一章 緒論……………(三二九)

第二章 古代の教育……………(三三〇)

第一節 希臘の教育……………(三三〇)

第二節 羅馬の教育……………(三三一)

第三章 中世の教育……………(三三三)

第一節 基督教の影響……………(三三三)

第二節 僧庵學校及び寺院學校……………(三三六)

第三節 武士の教育……………(三三六)

第四節 市民の教育及び大學の設立……………(三三八)

第四章 近世の教育……………(三三九)

第一節 第十五・六世紀の教育……………(三三九)

第二節 第十七世紀の教育……………(三四〇)

第三節 第十八世紀の教育……………(三四七)

第四節 第十九世紀の教育……………(三四九)

第五章 輓近の教育……………(三四九)

第一節 最近の教育思潮……………(三四九)

第三篇 東洋教育史

第一章 緒論……………(三五六)

第二章 古代の教育……………(三五六)

 第一節 周以前の教育……………(三五七)

 第二節 周代の教育……………(三五八)

 第三節 孔子……………(三六〇)

第三章 中世の教育……………(三六〇)

 第一節 漢代の教育……………(三六〇)

 第二節 唐代の教育……………(三六三)

第四章 近世の教育……………(三六三)

 第一節 宋明の教育……………(三六五)

第五章 印度の思想

第四篇 日本教育史

第一章 緒論

第二章 古代の教育

第三章 中世の教育

第二節 武士の教育……………(三九)

第三節 寺院の教育……………(四〇)

第四節 學校及び文庫……………(四一)

第四章 近世の教育……………(四二)

第一節 徳川時代の學問復興……………(四二)

第二節 徳川時代の學校……………(四三)

第三節 徳川時代の諸學派及び學者……………(四六)

第五章 輓近の教育……………(四七)

第一節 教育制度の發達……………(四七)

第二節 教育學風の變遷……………(四九)

教育大意講義

第一篇 緒論

第一章 教育大意とは何か

こゝに教育大意と稱するは、教育に關する一般的の知識といふ程の意味である。教育學及び教授法の要旨は勿論、それは密接の關係を有する心理學や論理學の如き學科の概要も含まれる。併しなから、教育大意といふ場合には、教育學・教授法・心理學・論理學其の他の學科を、別々に列擧せず、一系統の知識として述べなければならぬ。

教育に従事する者には教育大意の知識が必要である。教育大意は教育に關する一般的の知識である。教育に關する一般的知識がなくて、教育者の責任を全うすることは出来ない。教育大意は本科教

員にも専科教員にも必要である。また小學校教員にも中等學校教員にも必要である。教育者として缺くことの出来ない根本的の教養は、教育大意によつて與へられる。教育者は先づ教育大意に精通することを忘れてはならぬ。

第二章 教育の意義

教育大意は教育に関する一般的知識である。故に、教育大意は先づ教育の意義を明かにすることから始まる。

教育の語義 「教育」といふ熟語は、支那でも日本でも古くから用ひられて居る。最も早く此の熟語を用ひたのは「孟子」である。「孟子」の「盡心章」に、「天下の英才を得てこれを教育す。」とある。支那及び日本に於て、古來使用せられた「教育」の語義をたづねて見れば、「教」は「をしへる」「育」は「そだてる」即ち、人をみちびきおひたしめめることである。かくの如く、教育の熟語は、東洋固有のものであるが、今日學術上に於て使用せられて居る「教育」の文字は、歐米諸國語の譯語として、特殊の意味をもつて居る。即ち、英語のエデュケーション (Education) 獨逸語のエルチーフング (Erzieh-

ung) の譯語に教育の文字を當てゝ居るのである。エデュケーションにも、エルチーフングにも、人が本來具有する能力を誘導發展せしめるといふ意味が含まれて居る所から、通常、兒童に知識を授け、行儀作法を教へて、天賦の才能を助長せしめ、善良なる人間となすことを教育と云つて居る。併しながら、學術上に於ける教育の意義は、かくの如き語義に拘泥したものではない。單に教育の意義のみとは限らぬ。學術上の熟語に對し、語原や語義によつて意義を決することは出来ないのである。次に説くのは、學術上に於ける教育の意義如何といふことである。

教育の意義に関する諸説 教育の意義ほど多くの異論のあるものはない。教育の意義に関する諸説を沿革的に詳述することは、本書の性質上から見て不可能である。加之、あまりに多くの説を並べるのは、初學者の頭腦を徒らに混亂せしむる虞れがある。故に、本書に於ては、たゞその一部分を述べると過ぎない。

既に、希臘の昔時に於て、プラトンは、身體と精神とを美的に發達せしめることを教育とした。従つて、教育の用語は、希臘の時代にも存在して居たことがわかる。かゝる古代の定義は暫く措き、近世に於ける歐米教育學者が、教育に就いて如何なる解釋をしたかを見るに、コメニウスは、知識を授け、徳性を涵養し、信仰心を高めることを教育とし、ペスタロッチは、人間天賦の諸性能を調和的

に發達せしむることを教育とし、ヘルバルトは道德的品性の陶冶を教育とした。またウイلمان及びベルゲマンの如き社會的教育學者は、教育を解して現代の文化を後世に傳へることとし、同じく社會的教育學者たるナトルプは、文化に對する個人意識の認識と實現を教育とした。また純然たる哲學者の中にも、教育の定義を述べた者が尠なくない。カントは曰く、教育とは人を人にまで進めることである——と。ヘーゲルは曰く、教育とは人間を道德的に發達せしめる術である——と。

翻つて、我が國の状態を見るに、また種々の定義が與へられて居る。其の二三を擧ぐれば、大瀨甚太郎氏は、「比較して成熟した人が、未成熟者に、他日如何なる業務に就く場合にも、必ず必要とする一般的基礎則ち根本的素養を與ふる目的を以て、その上加ふる聯關繼續的影響である。」といひ、森岡常藏氏は、「成熟した人が、未だ成熟しない人に、道德的生活を完成せしめんが爲めに（或は個人性と社會性とは調和的に發達して、實地に迂ならず、而かも理想に流れない人たらしめんが爲めに）教授訓練の方便を用ひて、その心身兩者の上に施す有意成案的の作業である。」といふ。また乙竹岩造氏は、教育の意義を廣狹二種に分け、廣義の教育を、「文化の傳達擴充に關する一切の作用は擧げてみな教育なり。」とし、狹義の教育を、「子弟の成長發達を助成する目的を以て、成熟者が未成熟者を導き、具案的に、繼續的に、文化の傳達擴充を圖る作用なり。」とした。吉田熊次氏もまた教育を廣狹二意義

に分ち、その原因の何たるを問はず、或る影響により、被教育者が進歩發達した場合、それを廣義の教育と見ることが得るものとし、狹義の教育を解して、成熟者が未成熟者に施す有意的・組織的の影響とした。最近に至り、教育上に種々の新思潮を唱へる者が續出して、教育の意義にもまた特殊の解釋を與へた。或る者は教育は自然の理性化であるといひ、或る者は價値の創造即ち教育であるといひ、或る者は兒童の學習を輔導することを教育とした。

教育の意義 教育の意義に種々の異論のあることは前に述べた。これ等の諸説にはみな相當の理由がある。何れに従ふかは自由である。左に述ぶるは著者の私見である。

思ふに、教育といふ語には、廣狹の二意義が含まれて居る。廣義の教育は人間相互の感化である。例へば、甲が乙に對して何等かの感化を與へた場合、それを稱して教育といふのである。甲が乙に感化を與へる意志を有して居たと否とは問はないのである。たゞその結果が感化を與へた時に、これを教育といふのである。教育に尙ほ一層廣義の解釋をして、自然界の影響をも目して教育と看做す者もあるが、かゝる極端な説は採らない。狹義の教育は意識的の感化作用を指すのである。甲が乙に或る感化を與へる意志をもつて何等かの影響を及ぼした場合に、これを教育といふのである。故に、此の意味に於ける教育は必ず有意的の作用でなければならぬ。元來、教育は人間相互の間に行はれる作用で

ある。動物の馴養の如きは、如何に有意的に行はれても教育とは云ひ難い。教育する者も教育せられる者も共に人間である。人間は自ら發展すべき素質を有して居る。甲が乙を感化訓陶するといふことは、乙が甲の指導によつて、天賦の素質を助長することである。教育は人形使ひが人形を練るが如き機械的の仕事ではない。故に狭義の教育はこれを次の如く定義することが出来る。教育とは教育者が被教育者の自己發展を助成する意識的作用である——と。通常教育者を成熟者、被教育者を未成熟者の語を以て呼ぶ。併しながら此の成熟者及び未成熟者の語は、必ずしも年齢の長幼を意味するものでない。

第三章 教育の要素

教育の三要素 教育とは人が人の自己發展を助成する有意的の作用を云ふ。故に、教育を分析すれば左の三要素となる。

- 一、教育の客體……………教育せらるゝもの。
- 二、教育の主體……………教育するもの。

三、教育の作用……………主體が客體に及ぼす影響。

教育せらるゝもの即ち教育の客體を被教育者と云ひ、教育するもの即ち教育の主體を教育者と云ふ。極端に自己發展を重んずる者から見れば、教育の主體・客體をかくの如く區別することが出来ないから、教育の定義によつて教育の要素に關する説も亦自ら異なるのである。

教育の三要素と教育の意義 被教育者も教育者も共に人であるが、被教育者は教育者に比較すれば、常に未成熟者にして、教育者は被教育者に比較すれば、常に成熟者でなければならぬ。而して、教育者が、被教育者に及ぼす影響は、有意的・成案的・繼續的でなければならぬこと前に述べた通りである。故に、教育は比較的成熟者が比較的未成熟者の自己發展を助成するところの有爲的・成案的・繼續的作用であると言ふことが出来る。

第四章 教育の効果

第一節 教育の可能

人の心身は外界の刺激によつて變化すべきものであるか否か。これ教育上頗る重大な問題である。何となれば、教育は人が人の心身の發達を助成する爲めに行ふ有意的・成案的作用である。若し人の心身が外界の刺激によつて變化しないものとするれば、教育は全く効力なきものと言はなければならぬ。故に、教育を論ずる者は、先づ此の教育の効力について考へることが必要である。

教育の効力に関する二説 教育の効力に就いては、古來二個の相反する思想がある。一は教育萬能論、一は教育不可能論である。教育萬能論は教育の効力の萬能なることを主張し、教育は教育者の理想通りに行はれるものとする。カントは其の一人である。「人は教育によりてのみ人となる。人は教育が造り出したるものに過ぎず。」とカントは云つて居る。これに反して、教育不可能論者は、教育の効

力を以て絶對に不可能とする。而して、此の教育不可能論を唱へる者の中には、哲學上の根據よりこれを主張する者がある。ショーペンハウエルがそれである。ショーペンハウエルは曰く、「人間の性は先天的に決定してゐる。外界の勢力によつて如何ともすることは出来ない。」と。又科學的の根據からこれを主張する者がある。ロンブローゾーの如きは其の一人である。彼は罪人心理學上から、犯罪者の頭蓋骨或は顔面に一種特別の形狀の存することを認め、これ等の形狀を具ふる者を先天的犯罪者とし、人間の心身は祖先傳來の遺傳によつて、一定の傾向を有するが故に、教育によつて左右すべからざるものとしたのである。

教育不可能論の誤謬 教育の効力に関する古來の二説は、何れもみな極端に失して居る。教育が不可能でないことは云ふまでもない。教育不可能論者の説は全然あやまつてゐる。勿論、或る點から見れば、人間の性質は先天的に決定してゐる。けれども絶對に不動であつて移すべからざるものではない。況んや、知識・技能の如きは、常に他人の影響を受けて絶えず變化するものである。遺傳は人間に一種の傾向を與へるものであるから、教育の力はこれによつて制限を受ける。されど、これが爲めに教育の効力が絶對的に不可能となるものではない。加之、善良なる遺傳に至つては、却つて教育を容易ならしめることがある。

「教育は可能なれど萬能にあらず 教育は可能である。けれども萬能ではない。教育萬能論者の考へるが如く、教育者の理想通りに教育が行はれるものであると思ふは誤解である。何となれば、人生には教育の力を制限するものがあるからである。教育の力を制限するものとは何か。遺傳・境遇即ちこれである。これあるが爲めに、教育は種々の制限を受け、絶對萬能の効力を奏することを得ない。」

第二節 教育の限界

遺傳と境遇とは教育の力を制限する二大勢力である。よつて、本章に於ては此の二大勢力に就いて略説し、教育の限界を明かにする。

遺傳 遺傳とは一代から次代へ特殊の生殖質組織の傳はることである。心身の特質は直ちに両親より子に譲り渡されるものではないけれども、生殖的組織は一代から次代に傳はるから、長い間は父母と類似の形質を生ずるのである。

遺傳については、今日の學者間にも尙ほ多くの異論がある。されどこれが事實であることは、輓近の生物學の證明する所で、一點の疑ひもないことである。諺にも「瓜の蔓に茄子は生らぬ。」と云つ

て、子は両親に似るものであることが一般に信ぜられて居る。何人も父母から其の生殖質組織を繼承し、自然に父母と類似の形質を生ずる者とすれば、教育者は如何に工夫をすとも、かくの如く先天的に決定せられた傾向を根本的に變化せしめることは出来ない。教育の効力もこれが爲めに大に制限せられることとなる。即ち、善良なる遺傳を有する者は、これが爲めに教育も却つて行はれ易く、不良なる傾向を有するものは、教育上に對して一大障害を與ふるものとなる。併しながら、遺傳は決して發達した特性或は意志となつて現はれるものでなく、祖先傳來の特質が萌芽として現はれるに過ぎないから、これが爲めに教育が絶對に其の効果を失ふものとは思はれぬ。多少の制限を受くるに過ぎないのである。故に、良き遺傳は教育の力によつて益、これを發達せしめることを得ると共に、不良なる遺傳は、これを矯正して次第に萎縮せしめることも、全く不可能と認められないのである。

境遇 境遇もまた教育の力を制限することが多い。境遇とは被教育者を圍繞する所の外界の諸勢力を總稱するもので、是れを詳かに云へば、自然界の勢力、社會の勢力、家庭の勢力等は孰れも此の中に入る。山河の形勢、氣候風土等の如き自然の勢力が、民族の性向に影響することの大なるは、何人もこれを否定しないであらう。露國人の沈鬱にして、佛蘭西人の快活なるは何故ぞ。種々の理由によるであらうが、自然界の勢力が一大原因をなして居ることは明かである。かくの如く、自然界の

勢力は民族の性向を決定して、被教育者の個性に影響を及ぼす。故に、教育の力がこれに制限せられることも多大である。次に社會の勢力もまた被教育者に感化を及ぼすことが尠なくない。或は風俗・習慣の如き、或は諸種の出版物又は娛樂機關の如き、被教育者を圍繞する諸種の社會的事情は、直接に間接に、被教育者に影響を與へて教育の力を制限するものである。被教育者に影響を及ぼすことの大なる點に於ては、家庭もまた自然界の勢力及び社會の勢力と敢て異ならない。家庭の貧富、父兄の職業の種類及び教育の程度、父母其の他家族が兒童に對する態度、婢僕の風習の良否等によつて、被教育者は常に大なる感化を受け、これが爲めに教育の力が制限せられるのである。

境遇にもまた遺傳の如く、善良なるものと、不良なるものがある。善良なる境遇は教育の力を助成し、不良なる境遇は教育の結果を減殺する。けれども、人は絶對的に境遇の制縛を受くるものではなく、且つ境遇は確定不動のものでもない。故に、人は常に善良なる境遇を助長し、不良なる境遇を忌避することを忘れてはならぬ。

遺傳及び境遇と教育 人は遺傳と境遇との支配を受けるものである。故に、これを自然に放任して置いて、或る程度までは發達するし、又如何にこれを進歩發展せしめやうとしても、所謂上智と下愚とは移らないのである。併しながら、天性愚かな者でも、教育の力によつて、絶えず向上發展を圖れば、多少の進歩をなすものである。これに反し、天賦の才能が如何に優れて居ても、磨かざる玉は瓦石に等しい。教育の力には限界がある。されど、これが爲めに教育の効力を否定することは出来ぬ。教育者たる者は大に勉め勵んで、其の職責を全ふしなければならない。

第五章 教育の理論と實際

理論と實際との關係 理論と實際との關係に就いては往々世人から誤解せられる。理論家と云へば、必ず實際には迂遠なるものを意味し、實際家と云へば、學理には精通しないものであるかの如く考へて居る者がある。而して、理論を貴ぶ者は、實際家を目して無智淺薄の徒なし、實際を重んずる者は、理論家を目して、空理空論者として斥ける。かくの如き誤解の生ずるは理論と實際との本質を知らぬことに原因する。知識とこれを運用する物とは別物である。理論と實際とは同一物でない。けれども、此の兩者は決して矛盾しない。理論は常に實際の經驗を基礎として生じ、實際は理論の指導によつて進歩して行くものである。實際は理論に先だつて存在する。理論は實際の經驗を基礎として成立するからである。併しながら、一度は理論が成立すれば、實際は常に理論に聽從して、其の進歩發展を期

するのである。

教育の理論と實際 理論と實際との關係は教育に於ても同じである。未だ教育學の體系の成立せざる前に於ても、教育の事實は既に存在して居る。教育の事實が先づ存在し、此の事實を材料として、初めて教育の理論が成立するのである。かくの如く教育の實際は教育の理論に先だつて存在するものであるけれども、教育の理論が一度び成立する時には、教育の實際はこれによつて常に指導を受ける。理論に通ずる時は、實際に臨みて前車の覆轍を避けることが出来、捷路をとつて敏速に理想に近づくことを得る。故に、實際は理論の生ずる根源であり、理論は實際の指針である。彼の實際を過重して理論を斥けんとするのは、理論が實際の經驗を材料として生じたことを忘れた僻論である。古今の經驗の結晶たる理論を斥け、小なる自己の經驗にのみ依頼せんとするは愚の極みである。これに反し、理論のみを過重し、實際を輕んずる者は、これ亦其の本源を忘れた皮相な見解に外ならぬ。理論なき實際は盲目であつて、實際なき理論は空虛である。理論と實際とが並び行はれて始めて諸般の文明は進歩するのである。

教育の實際に携はる者は、常に教育の理論を研究し、これを實際教育上の指針としなければならぬ。即ち理論によつて教育上の理想とこれに到達する手段とを定め、然る後實行に着手しなければならぬ。而して、教育學者はまた常に實際上の研究を參酌して、其の理論の當否を確定し、不備なる點を修正することを要する。かくの如く互に因となり果となり、相助けて教育は初めて進歩發達すべきものである。

第六章 教育學の性質及び範圍

第一節 教育學の性質

教育學の定義及び性質 教育とは、比較的成熟者が未成熟者の心身發達を助成する有爲的・成案的の繼續事業を云ひ、この教育事實を研究する科學を教育學と云ふのである。

科學には説明科學と規範科學との二種類がある。説明科學とは單に事實をありのままに記載するものである。生理學・心理學等がこれに屬する。規範科學とは説明科學の如く、たと事實を記載するのみに止まらず、更に進んでかくあらざるべからずと云ふ一定の規範を定めるものである。倫理學・論理

學等がこれに屬する。教育學は教育の事實を詮考し説明する。此の點から觀察すれば、教育學もまた一の説明科學と云はなければならぬ。併し、教育學の本領は教育の事實を構成せんとするにある。即ち、教育上の規範を立て、此の規範によつて新らしき事實を構成せんとするにある。此の點から見れば、教育學は規範科學であると言はなければならぬ。

科學は又これを純正科學・應用科學の二種に分つことがある。純正科學とは純粹の理論のみを研究するもので、物理學・生物學等の如き學科を云ひ、應用科學とは理論法則を實地に應用する方法を研究するもので、醫學・農學等の如き學科をいふのである。

教育學は純粹なる教育上の理論を研究するものであるから、理論的科學の性質をも有して居る。されど教育學の本領は寧ろ教育の理論法則を實地に應用せんとする方法を研究する點にある。従つて、教育學は應用科學に屬するものと云はなければならぬ。

教育哲學 學問には科學の外に哲學と云ふものがある。科學と哲學との區別に就いては、種々の説があつて、何れを是とし何れを非とすることも出来ないが、大體に於て、科學は或る特殊の事實を觀察的・實驗的に研究して、其の事實の中に含まれた法則を發見するもの、哲學は根本原理を思索的に研究するものと見てよい。教育といふのは社會に存在する現象の一種である。換言すれば、特殊の一事

實である。此の事實を觀察的・實驗的に研究するものは教育科學即ち教育學である。されど、教育の研究は必ず科學的研究に限られたものでない。これを哲學的に研究して、その根本原理を明かにするもの、また極めて必要な學問の一種である。こゝに教育哲學の存在する意義がある。教育哲學とは教育を哲學的に研究して、其の根本原理を發見する學問である。教育哲學は教育學と共に教育研究の重要な一分野である。然れども、今日では未だ教育哲學の研究は極めて幼稚であつて、如何なるものが教育哲學であるかを知ること困難である。僅かに二三の人々がこれを論じて居るに過ぎない。

教育といふ事
の範圍は
廣く
狭く
なる

第二節 教育學の範圍

教育學は教育といふ事實を研究する學問である。教育の事實とは何ぞ。比較的成熟した者が比較的未成熟者の自己發展を助成する有意的の事業である。されど、此の教育といふ事實の範圍は極めて廣く且つ漠然として居る。従つて、其の研究事項の定め方によつて教育學にも廣狹の二意義を生ずるのである。

廣義の教育學と狹義の教育學 教育學の意義を廣く解釋する者は、教育事實の本質を理論的に論ず

るものは勿論、實際の施設及び管理を論ずるものも、教育の理論及び實際の變遷を論ずるものも、みなこれを包括せしめる。併しながら、教育學の意義をかくの如く廣く定める者は稀である。通常、教育學と稱するときには、たゞ教育事實の本質を理論的に論ずるもののみを指し、實際の施設及び管理を論ずるものは、これを管理法と名づけ、教育の理論及び實際の變遷を論ずるものはこれを教育史と稱し、教育學の中から除外して別に論ずるのが例である。教育學の廣狹二意義を表示すれば左の通りである。

- 教育學(廣義)
 - 1 教育事實の本質を理論的に論ずるもの……………教育學(狹義)
 - 2 教育實際上の施設及び管理を論ずるもの……………管理法
 - 3 教育の理論と實際との變遷を論ずるもの……………教育史

教育學の體系 教育學の體系は教育學者によつてそれぞれ異なつて居る。定説として掲げるものはない。されど、多くの教育學者は、通常、狹義の教育學を分ちて、目的論・方法論の二部となし、目的論に於て、教育の目的を論じ、方法論に於て、教育の方法を論じて居る。何の爲めに教育すべきかを研究するのは目的論であつて、如何なる方法によつて教育の目的を達すべきかを研究するのは方法論である。

- 教育學
 - 目的論……………何のために教育すべきかを研究す。
 - 方法論……………如何なる方法によつて教育すべきかを研究す。

以上に掲げたのは、最も通常行はれて居る教育學の内容である。大體に於て穩當な説である。併し、これとても定説と認めることは出来ない。教育の目的が果して科學的方法によつて求め得られるかどうか、大なる疑問である。從來の歴史的事實に基づいて、教育の目的を論ずることは出来るが、今後の教育の目的を、過去の事實によつて推定することは不可能である。教育の目的論は、既に教育學即ち科學としての教育學の範圍を脱して、教育哲學の中に一步を踏み入れたものと見られぬことなる。

また教育といふ事實は、教育するものと、教育せられるものとが、一定の場所に集まることによつて行はれるものであるから、教育學の中に於ても、教育の場所を論ずるのが至當であると認め、學校論を教育學の體系の中に入れて居る者もある。教育學の中に於て、教育の行はれる場所を論ずるのはよい。併し、教育の行はれる場所は學校のみと限らない。學校論として教育學の體系中に一項を加へるならば、教育の定義を學校教育に限定しなければならぬ。

また教育の行はれる場所を教育學の中に於て論ずるならば、教育する者、教育せられる者をもまた

教育學上に於ける研究の一題目と認めるのが當然である。兒童論及び教師論を教育學中に論じて居る者もある。教育するもの、必ずしも教師のみとは限らず、教育せられるもの、必ずしも兒童のみとは限らないとすれば、兒童論及び教師論では、其の範圍が狭きに過ぎて當を得ない。また兒童及び教師の如何なる方面を論ずるのが教育學の領域であるかに就いても考へなければならぬ。その心理的事實を研究するのは心理學の任務である。教育學が獨立したる科學である以上、心理學の範圍を侵すことは出来ない。かくの如く吟味すれば、教育學の内容を如何に定めるかといふことは、頗る困難な問題であつて、今日出て居る多くの教育學書中、一として矛盾に陥つて居ないものはないといふ有様である。教育學の内容を詳論するは本書の目的でない。こゝに聊か此の問題に觸れたのは、教育學といふものが、内容の甚だ漠然とした異論の多い科學であることを、初學の人に豫め知つて置いて貰ひたいためである。

第三節 教育學の補助科學

科學と補助科學 あらゆる科學はみな一定の研究範圍をもつて居る。科學とは特殊の事實を或る方

法によつて研究する學問である。一定の研究範圍をもたなければ科學として成立しないのである。科學の範圍は相互に侵すことを許さぬ。併し、宇宙間の事實は孤立して存在するものでない。必ず何等かの交渉をもつて居る。従つて、或る特殊の事實を研究する科學も、其の事實が他の事實と聯關して居る限り、他の事實を研究の對象とする科學と交渉を生ぜざるを得ないのである。こゝに一の科學は他に多くの補助科學を有することになる。其の補助科學のために、研究上の便利を得、また真理の發見に對する暗示を得ることが多い。補助科學と云つても、單に補助たるに止まらず、時には基礎科學たることがある。

教育學の補助科學 教育學に於て研究する教育の事實は、最も多く他の事實と關係を有するものである。教育するもの、教育せられるものは何ぞ、共に人間である。人間たる以上、身體と精神とを有して居る。身體の組織を研究する科學は生理學、精神現象を研究する科學は心理學である。教育學は生理學及び心理學と密接な關係を有する。また教育の目的とする所は何ぞ。一言にして云へば文化の發達である。文化とは人間の理想の具體化したる道德・學問・藝術・宗教の總稱である。従つて、教育學は道德を研究する倫理學、學問の通則を研究する論理學、藝術を研究する美學、宗教を研究する宗教學の補助を俟たなければならぬ。更にまた教育事實の生ずる所以を考察する者は、それが社會の一

現象であることを認めざるを得ない。教育が社會の現象であるとするれば、こゝに教育學と社會學との關係も生ずる。尙ほ今日の教育は多く國家の力によつて營まれて居る。國費の多寡は教育の振否に大なる影響を及ぼす。故に、教育學は國家學・行政學・財政學とも關係を有して居る。其の他にもまだ教育學と直接・間接に交渉を有する科學は甚だ多いのである。

教育學はかくの如く種々の補助科學によつて、其の發達を助けられて居る。併しながら、教育學をこれ等の科學と混同してはならぬ。補助科學の意味を誤解して、教育學を他の科學の結合によつて成れるものと見る者もある。例へば、教育の目的を示すものは倫理學であり、教育の方法を示すものは心理學である。故に、教育學は倫理學と心理學との結合により成立し、獨得の領域を有して居らぬものであると云ふが如き解釋である。甚だしい謬説と云つてよい。教育學は教育といふ事實を研究の對象とするものである。獨得の研究範圍を有して居る。教育といふ事實は倫理學の内容たる道德的現象、心理學の内容たる精神的現象と、密接な關係をもつ。されど、道德的現象にもあらず、精神的現象にもあらずる特殊の現象である。此の特殊な現象を研究する所に、教育學の領域が儼然として存するのである。

教育學と哲學 尙ほ教育學と哲學との關係に就いて一言を附加して置きたい。こゝに教育學と稱す

るのは、云ふまでもなく科學としての教育學である。従つて、教育學と哲學との關係は科學と哲學との關係といふことに歸する。「科學と哲學との關係に就いては、前にも略述した通りである。科學は特殊の事實を観察・實驗等の方法により、科學的に研究するもの、哲學は根本的原理を思索的方法により、哲學的に研究するものである。科學的研究法は、自然的・社會的現象を最も正確に研究する方法である。今日では如何なる方面に於ても、事實を研究するに科學的方法を無視することを得ない。事實の中に存在する法則の闡明、それは徹頭徹尾科學の努力に俟つべきものである。されど、研究すべき事項によつては、科學的方法を適用し難いものがある。事實の底に潜み、事實の存在を基礎づける根本的原理の如きは、到底科學的研究方法の到達し得ない所である。こゝに於て、哲學の必要を生ずる。根本原理の研究は哲學の力によらなければならぬ。教育の研究にも哲學的方法が必要である。教育學即ち教育的科學の到達し得ない所の根本原理の闡明には、哲學的方法を用ひなければならぬ。教育學は他のすべての科學と同じく、深く進むに従つて哲學と接觸する。教育の哲學的研究、これ即ち前に述べた教育哲學である。」

第七章 教育大意の内容

本書は教育の大意を簡明に叙述するものである。教育大意が教育學と同じものでないことは、前に述べて置いた。教育大意は教育に關する一般的の知識である。教育學の大意は勿論、教育學に關係ある心理學や論理學の知識をも網羅しなければならぬ。併しながら、かくの如き廣汎に亘る内容を、細大漏らさず述べ盡すことは至難の業である。依つて、自ら必要な事柄のみを選択し、比較的必要な事柄はこれを省略することになるのである。

本書の内容に就いて、先づ第一に斷はつて置かなければならぬのは、本書が主として學校教育特に小學教育を論じたことである。教育と云へば勿論學校教育のみを指すものではない。教育の定義から見れば、家庭教育も社會教育も、教育大意の中に於て略述しなければならぬ。併し、こゝには家庭教育や社會教育のことを省き、教育と云ふ作用が最も意識的・計畫的に行はれる學校教育のみに止めることにした。多くの教育學書も亦學校教育を主として論じて居る。教育の意義及び種類の中には、學校教育以外のものを認めながら、事實に於て、學校教育のみを論じた教育學書が多い。

本書は先づ第一に「兒童論」の題目を掲げた。兒童は教育せられるものである。教育せられるものは、兒童の時期のみに限らない。青年もまた教育せられ、時には成ると雖も教育せられるものの中に入る。併し、兒童期は教育上に最も大切な時であるから、特にこれを論ずることにした。「兒童論」の中に於ては、兒童の身體と精神に關して、教育上必要な事項を述べた。身體に關することは生理學に屬し、精神に關することは心理學に屬するものが多い。次に「教師論」を置いた。教師論に於ては、教師の資格と教育上に於ける任務を概説した。教育上に於て最も必要なものは、教育する場所でもなければ、教育する方法でもない。教育する人である。教育する人は教師である。教師のみが教育者ではないが、最も専心に教育をなす者は教師である。教師に其の人を得なかつたならば、學校の設備が如何に完全でも、教授の方法を如何に研究しても、教育の効果は更に擧らない。「兒童論」の次に「教師論」を説くのは、教育大意として正當な順序である。次に「學校論」を置いた。學校は教育作用の最も意識的・成案的に行はれる場所である。學校に就いて一言する必要があることは云ふまでもない。「學校論」の中に於て論ずる所は、教育行政又は管理法に屬することが多い。以上はすべて教育と稱する事實の要素に關する説明である。次に「教育目的論」と「教育方法論」とを述べた。目的論と方法論は通常の教育學に論ずる所と殆ど同様である。たゞ必要に應じて教育の新思潮又は基礎學に關する知

識を挿入したのが異なる點である。また教授の方法を教授・訓練・養護に三分したことも、通常の教育學書に多く見る所であつて、敢て新しい說ではない。

第二篇 兒童論

第一章 教育せられるもの

教育せられるものは何か 教育の研究は先づ被教育者即ち教育せられるもの、考察からはじまる。教育せられるものには、教育の各段階に應じて、種々の程度がある。即ち、四五歳頃の幼稚園兒童から、小學校兒童、中等學校生徒、更に進んでは高等程度の學校の學生に至るまで、凡べてを含んでゐる。これ等はみなそれぞれ程度は異なつて居ても、何れも未成熟者であり、教育せられることを要する者である。教育の目的を論ずるにも、又は其の方法を定めるにも、これ等の被教育者が如何なるものであるかを明かにしなければならぬ。

教育は被教育者の身體的並に精神的發展を助成するものである。故に被教育者の身體の構造及び機

能、精神的機能、並にそれ等の發達の状態を詳かにすることを必要とする。教育せられるもの、児童のみではない。併しながら、すべての被教育者に就いて論ずることは、本書の如き小冊子のよく企て及ぶ所でないから、こゝには主として小學校の児童のことを述べる。

児童は児童としての特異な心身の性状を有するものである。成人をそのまま縮小したものではない。故に、成人の心を以て直ちにこれを律する時は、往々誤りに陥ることがある。教育者は成人の心理學即ち一般心理學の研究と共に、児童の心理を攻究して、其の健全な發達を計らなければならぬ。近時實驗心理學の進歩に伴ひ、児童心理研究の方面の次第に開拓せられるに至つたのは喜ぶべきことである。

心身發達時期の區分 人間の心身は連続的に發達するものであるが、其の間には自ら若干の時期を劃することが出来る。今日心理學者及び教育學者の通説に従へば、心身發達の時期は、これを(一)嬰兒期、(二)幼兒期、(三)兒童期、(四)青年期の四期に分つ。嬰兒期は生後一・二歳頃まで、幼兒期は一・二歳より四歳頃まで、兒童期は五歳より十二歳頃まで、青年期は十三歳より二十三歳頃までである。勿論、これ等の各時期は截然と區別することは出来ぬものであり、また個別的に見れば其の間に多少の差異のあることは免れないが、而かも、各時期は心身發達上から見て、それぞれの特徴をもつてゐる。

各時期の特徴 嬰兒期並に幼兒期は、人間生活の出發點であるが、其の心身の發達は極めて幼稚である。本能的活動と模倣運動が旺盛で、遊戯がその生活の大部分を占めてゐる。兒童期に入るに及んでは、心身共に著しく發達して、學校教育を受けることが出来るやうになる。自我意識及び意志の力も此の時代から次第に成長して来る。従つて、自己發展を助成する教育は、漸く此の時期から、その緒につくことが出来る。併し其の初期に於ては、尙ほ利己的な自我感情に支配せられることが多く、また空漠な想像によつて動かされ易い。然るに、學校教育に於ける團體生活に依つて、次第に正しい自他の關係を自覺するやうになり、時には自我感情を抑壓して、團體のために自己を制御する努力をも生ずるに至る。加之、學校生活に於ける諸々の經驗は、彼等の知見を啓き思慮を導いて、從來の模倣及び無目的活動から、次第に有目的活動に進ましめる。自己發展を目的とする眞の教育は、此の頃から始まるのである。

青年期に及んでは心身の發達益、著しく、性的機能の發達に伴ふ心身の變化も特に新時期を劃する。故に、此の時を第二の誕生とも稱して居る。思春期に於ける心身の上の特色は、第一には身體的諸器官の發達特に性的機能の急激な發達である。第二には遺傳的傾向の最もよく發現することである。

遺傳的に繼承せる種々の身體的疾患や精神病等が、此の時期に現はれ易いことは、從來の統計から見ても明かである。第三には本能的活動の觸發である。性慾本能のみならず、浮浪本能の如きも多く此の時期に現はれ易い。一種の危険性を帯びた時期である。第四には思想上の變化である。一方では自我意識の著しき發展に伴ひ、他律と服従とを厭ひ、自由と理想とを渴望し、一方では、感情生活の昂進を促し易く、誇大妄想に奔り、懷疑・厭世・悲觀に陥ることが往々ある。凡べてこれ等の徴候は極めて發作的に發生することが多く、又極めて強烈な執拗な性質をもつものであるから、青年期の教育は特殊な注意を要する。

されば中學校・高等女學校の教育者の心得べきことは、第一に青年期の特色が身體的・生理的基礎を伴つてゐることを知り、陥り易い缺陷の諸傾向に對しては、豫めこれを善導し純化すべき途を講じなければならぬ。適當な運動競技を奨励し、心身の健全な育成を期すると共に、閑暇の時間を純正に過す様に指導することが肝要である。第二には徒に猜疑の目を以て見ず、眞實の相談者となるの態度を持すべきである。第三にはこの時期の特徴が一面に於て警戒すべき危険性を有するに拘はらず、他面に於て人性の完成に向つて尊い萌芽を有することを思はねばならぬ。眞の意味での自律的生活、人生問題に對する鋭い叡知と温かな情操、宇宙問題・宗教問題に對する情熱的渴仰等は、何れも人間生活

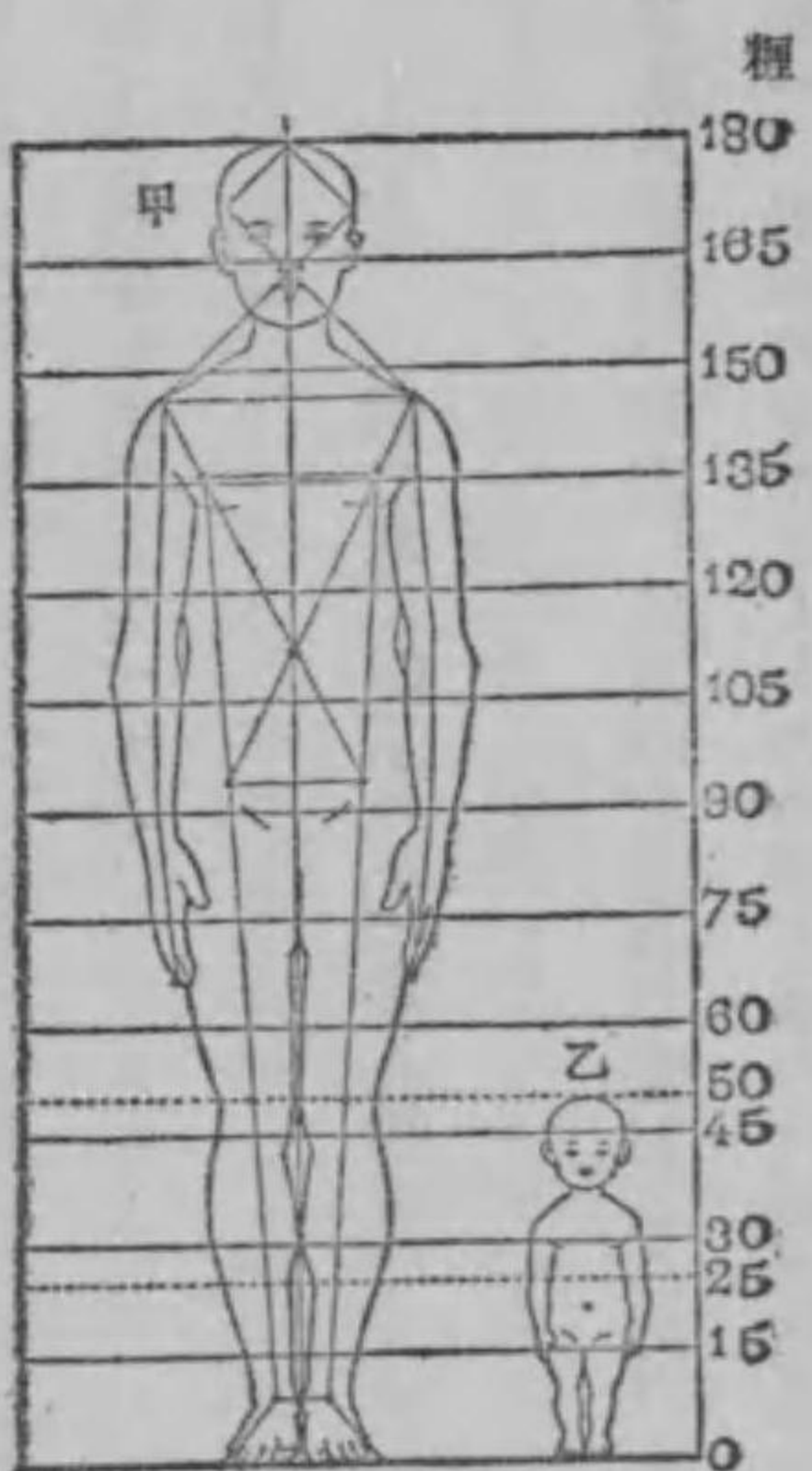
の完成のために肝要なものである。妄想的な非現實的傾向を矯正すると共に、純美な理想をば啓發誘導することを忘れてはならぬ。

以上簡單に心身發達上の各時期の特徴を述べた。學校教育期に於ける兒童精神の機能並に發達に關しては、別に章を改めて詳説する。たゞ茲に一言すべきことは、兒童の身體的・精神的發達の形式、換言すれば、心身發達の全體に關しての著るしい特徴である。其の一、兒童の幼少な間は、概して其の成長變化が急速であるけれども、成長するに従つて、其の度が次第に減少し、成人に至つて略ぼ固定して了ふこと。其の二、其の發達の進路は直線的でなく、成長の急激なる時期と遅緩な時期とが交互して律動的に進むことである。

第二章 兒童の身體

兒童の身體の發達 兒童の身體の發達を見るに、次の如き二つの特徴を認めることが出来る。

第一、兒童の身體は大人の身體と全く其の構造及び組織を異にして居る。大人のそれを縮小したものではない。構造上から云へば、初生兒は頭部と眼が他の部分より比較的大きく、胸が長く、四肢が極



めて短かい。組織上から云へば、軟骨が非常に多い。大人に於ては硬い骨で出来て居る頭蓋骨の如きもまだ完全に出来て居ない。兒童が大人の小型でないことはそれによつてわかる。

兒童の身體が大人のそれと如何に構造を異にして居るかは、上圖によつて明かである。第一圖の甲は健全に發展した二十五歳の男子、乙は同じく健全な初生兒である。第二圖は第一圖の乙を甲と等身に擴大し、二等分點に於て一致せしめ、各半身を比較せるものである。初生兒の頭が如何に大きく、胴が如何に長く、手足の如何に短かきも



のであるかが一目して瞭然である。

第二、兒童の身體は年齢によつて發達の部面も其の割合も異なる。即ち或る時期は比較的身長の發達が著しく、他の時期には體重の増加が著しい。前者を伸長期と云ひ、後者を充實期と云つて居る。而して、伸長期と充實期とは相交代して來るものである。其の交代の時期は左の如くである。

- 自一歳 至四歳……第一充實期
- 自五歳 至七歳……第一伸長期
- 自八歳 至十歳……第二充實期
- 自十一歳 至十五歳……第二伸長期

更に季節に就いて見るも、身體の伸長と充實とは相交代して現はれるものである。即ち、春季より夏季に亘つては、身長が著しく、秋季より冬季にかけては、體重の増加が著しい。これを見て、前に述べた如く、兒童身體の成長が直線的でなく、交互的・律動的であることが首肯されるであらう。

次に男子と女子との性的差別を見やう。前述した所は男女を通じての大略の發達を見たのであるが、性別して見れば、自らその間に差異がある。男子にありては體重は八歳より十歳に於て大に増加

し、身長は十三歳より十五・六歳の間に急速に増加する。女子にありても體重は八歳より十歳の間に最も増加するが、身長に於ては十一・二歳以後に至り男子よりも稍早く發達する。されば少年期の終りに於ては、女子の發達は概して男子を凌ぎ、兩性の別が漸次顯著になつて来る。故に、少年後期を兩性兒童期と云ひ、それ以前の性的特質の未だ認め難き時期を、中性兒童期と稱することもある。

各部機關の發達 幼兒に於ては身體諸機關が一般に軟弱であるが、年齢の進むに従ひ、漸次質と量とを増加し、少年期の終頃より思春期に入りて顯著な發達をなし、成人に至つて略ぼ完成する。これを骨骼に就いて見るに、幼兒に於ては骨端に存する軟骨層が多く、未だ化石しないものが尠なくない。然るに、成長するに従ひ、漸次その硬度を加へ、化骨が完全に行はれる。思春期頃に至つて、骨骼は最も顯著な發達を遂げる。筋肉の發育もこれに伴ふものであるが、大體に於て、身長の發育の盛んな時期には縦の方向に、體重増加の時期には横の方向に發育すると云はれて居る。内臓の發達中、注目すべきは心臟並に血管である。少年時の血管は、成人に比して比較的廣潤であるために、終日運動するも心臟の疲勞が割合に少ない。次に腦髓の發達を見るに、頭顱の容積は五六歳に於て已に成人の大きさに接近し、以後は徐々に増加する。又腦髓の重量に於ては、十三歳乃至十五歳頃、略ぼ成人のそれに接近し、後三十歳頃まで僅少な發達を續けるものである。尙ほ、腦髓の組織即ち腦細胞及び纖維

は、幼少の時より漸次發達して、思春期に入り最も著るしき發達を示し、それ以後も次第に發達するのが例である。その他、味覺中樞及び觸覺中樞は、初生兒に於て已に或る程度の發達をなし、視覺及び聽覺中樞は、二歳の終頃發達の頂點に近づき、運動中樞もこれに續いて發達する。幼兒の神經は、概して纖弱遲鈍且つ抵抗力の弱いのが其の特徴である。

かくの如く、兒童期は身體發達の旺盛な時代であるから、活力が溢れ、活潑自由な運動を欲求する。けれども其の生活力は成人に比して著しく軟弱である。外部に對する抵抗力も弱く、疲勞し易く、疾病を起すことが往々ある。教育に於て兒童身體の養護を必要とする理由はこゝに存して居る。

身體と精神との關係 古語に「健全なる精神は健全なる身體に宿る。」とあるが如く、身體と精神とは極めて密接な關係を有し、身體の状態が精神に及ぼす影響は甚だ大なるものがある。日常の經驗に徴するも、疾病又は身體の或る部分に故障のある場合には、精神作用も何等かの障害を免れないのである。尙ほまた外界の影響、例へば天候の良否等が、全身の機能に影響を及ぼし、その結果、精神上にも所謂氣分の良否を生ずることは少なくない。かくの如く、人間の身體組織は、如何なる點もみな精神に關係して居るが、就中、直接に最も深い關係をもつて居るのは神經系統である。神經系統は精神作用の生理的基礎をなす。精神の發達は神經系統の發達に隨伴するものである。従つて、神經系統

の障礙は直ちに精神に異常を生ずる。頭部を打撲した時に、一時精神を喪失することあるは、吾人の日常経験する所である。

既に述べたるが如く、児童期は未だ其の身體の發達が不完全で、抵抗力も持續力も頗る弱い。加ふるに、精神上にも克己自制の力が缺けて居るので、身體上の障礙が直ちに其の精神を支配し、氣分を不愉快・不活潑ならしめることが多い。されば、児童の教育上に於ては、常に身體の保健と鍛錬とに努力すると共に、其の疾病障礙の除去を圖らねばならぬ。

第三章 児童の精神

教育は身體の成育を圖ると共に、精神の發達を助成する作用である。故に、身體の組織に就いて概説した吾人は、更に精神の機能及び其の發達に就いて論究する必要がある。人間の精神現象を研究するは心理學の任務とする所であるから、心理學の概要をこゝに述べなければならぬ。併し、心理學上の専門的研究を詳説することは不可能であるから、たゞ教育上重要な部分の略述に止める。教育上に重要な心理學の知識は、児童心理の方面に關係するものであるが、児童心理を理解するには、先づ

普通人の一般心理を知らなければならぬ。蓋し、児童の精神も、大體に於て大人のそれと一致してゐるからである。尙ほまた児童心理の研究は未だ發達の道程にあつて、或る種の精神現象に關しては、大人のそれから推測しなければならぬのである。依つて、本書に於ては、先づ成人の一般心理を述べ、児童心理に關する事項を併せて叙説しやうと思ふ。

第一節 心理學の概念

心理學とは何ぞや 精神現象の機能を説明する前に、心理學とは如何なる學問なるかを略述して置く。心理學は精神現象其のものを研究する科學である。精神現象とは、感覺・知覺・表象・記憶・想像・思考・感情・意志等を總稱するものである。これ等の精神現象の起る理由及び精神現象と精神現象との關係を、組織的に研究することが心理學の任務である。

心理學の研究法 精神現象を研究するにも、他の科學と同じく、觀察・實驗の二方法によらなければならぬ。

觀察とは精神現象を發生の儘に見る方法である。これに主觀法と客觀法との二種がある。主觀法は

また内省法とも云ふ。自己の経験を観察することである。例へば、喜・怒・哀・樂を生ずる時、内省的に其の心理状態を観察するが如き方法である。客観法は他人の精神現象を観察することである。例へば、他人の言語・動作等によつて、其の心的現象を観察研究し、或は神話・風俗・藝術等によつて、其の民族の心的状態を考察探究するが如き方法である。

主観法は直接に精神現象を観察するものであるが、客観法は外部に現はれた標徴の媒介によつて間接に精神現象を観察するものである。故に、客観法は又これを直接法・間接法と名づけることがある。主観法は心理学の根本的研究法である。併し、此の方法は動もすれば、自己にのみ存する特質を、一般の人にも存するものと誤認することがある。また相當の年齢に達しなれば、内省の力が發達しないのみならず、一つの心で観察の主客兩部を兼ねなければならぬといふ困難がある。こゝに於て、客観法の必要を生ずる。即ち、客観法は主観法の缺點を補ふものである。けれども、外部に現はれた標徴を見て、他人の心的状態を考察することを得るは、其の標徴と自己の心的状態との關係を知つてゐるからである。此の意味に於て、主観法は客観法の基礎となるものである。

實驗とは故意にある心的作用を起さしめて観察する方法である。観察によれば、現象の自然に起る來るまで待たねばならぬ。不幸にして観察せんとする現象が、再び生起しないやうな場合がないとは

云へぬ。これに反し、實驗は任意に現象を起さしめて観察するものであるから、反覆・再調・立證・訂正等の便宜がある。されど、任意に現象を起さしめる一定の條件を設けることが頗る困難である。

要するに、心理学は實驗・觀察の二方法によつて得た材料を彙類し、精神各部の關係を明かにし、其の法則を定めるものである。

軌近に於ける心理学の二傾向 軌近の心理学には二種の傾向がある。一は複雑な精神作用を分析して、其の構成の状態を明かにせんとするものである。通常構成的心理学と稱して居る。ヴントを以てその代表者とする。一は精神作用を分析することなく、全體としての機能を明かにせんとするものである。これを機能的心理学と稱して居る。ジエームスがその代表者である。

構成的心理学は精神作用を各要素に分析して、これを化學に於ける元素の如く考へ、精神作用はこれ等の元素の結合によつて成立するものとなす。秩序的であつて、條理整然たる點があるけれども、抽象的で實際的・具體的でないのが缺點である。何となれば、化學上に於ける元素は、大抵複雑な化合物となつて存在するが如く、精神作用も亦個々の要素が渾一體となつて存在するものであるからである。

機能的心理学は、人間を一個の有機體として観察し、これが外界に順應する上に、心の全體に如何

なる機能が存在するかを明かにするもので、日常の直接経験を基礎とし、實際上に裨益することが多いけれども、散漫で秩序的でない。精密な科学としての價値に乏しい憾みがある。

心理学の分科 心理学は其の對象の異なるにより、また其の方法の異なるにより、種々の分科を生ずる。普通心理学・變態心理学・児童心理学・比較心理学・社會心理学・實驗心理学・生理的心理学等は其の主要なるものである。

普通心理学とは、成人の正常なる精神現象を研究するもの、變態心理学とは、變調を來した精神現象を研究するもの、児童心理学とは、児童の精神状態及び其の發達を研究するもの、比較心理学とは、動物の心理を研究するもの、社會心理学とは、人間の社會的生活に於ける心理作用を研究するもの、實驗心理学とは、實驗によつて精神現象を研究するもの、生理的心理学とは、生理的状态と精神的現象との關係を研究するものである。

第二節 精神現象序説

第一 神経系統（精神現象の根柢）

神経系統 神経系統は神経細胞及び神経纖維より成る。これを神経中樞と末梢神経とに分つことが出来る。

神経中樞とは、脳髓・延髓・脊髄・神経節等を總稱したものである。神経細胞と神経纖維とより成る。末梢神経とは、神経中樞より出づる神経を言ひ、神経纖維のみより成る。脳髓は神経中樞の中に於ても、最も重要なもので、大脳・小脳の二部より成り、各、左右兩半球に分れて居る。延髓は脳と脊髄との中間に位する。脊髄は圓柱状をなせる一個の長索で、三十一對の脊髄神経を發する。

末梢神経は其の機能から見て、二種類に分つことが出来る。一は外部的感覺器官によつて生じた興奮を、求心的に中樞部に輸送する働きをなすもので、これを求心性神経纖維又は感神経と言ひ、一は中樞部に生じた興奮を、遠心的に外部的運動器官に傳達する働きをなすもので、これを遠心的神経纖維

維又は動神経と云ふ。

神経系統の機能 神経系統を組成する神経細胞及び神経繊維は、何れもそれぞれ特有の機能をもつて居る。

神経細胞は興奮性を有するものである。神経細胞を有する神経中樞の興奮は、反射性興奮と自動性興奮との二様に區別することが出来る。反射性興奮とは、外來の刺激によつて起つた興奮が、神経纖維によつて中樞に傳達せられ、中樞に於ける神経細胞の興奮を惹起する場合を云ひ、自動性興奮とは、直接の刺激により、中樞に於て衝動を生じ、其の中にある神経細胞が興奮を起す場合を云ふ。

神経纖維に特有の機能は、興奮の傳達である。神経纖維は決して自ら興奮を惹起することはない。これ神経纖維と神経細胞との異なる點である。

興奮の傳達 興奮傳達の行はれる理由に就いては、古來諸説があつて一定しない。第十八世紀の半頃、ホーゼンはこれを電氣の作用に歸した。此の説が一時學界を風靡したことがあつたが、其の後ヘルムホルツが出て、神経傳達の速度を精確に計算し、ホーゼンの説を根本的に破壊した。ヴントは興奮の傳達を化學作用に歸した。神経の一部分に刺激を與へる時は、化學作用を生じて興奮を起し、その興奮が刺激となつて、其の周圍の部分にまた化學作用を生じて興奮を起す。かくの如くして興奮は

逐次に増加するものであると云ふ。此の説を信ずる學者は甚だ多い。

一度興奮の起つた場合には、其の興奮は長く殘留して其の痕跡を止める。興奮の餘影が未だ去らない時に、第二の刺激が來れば、以前の興奮と新な興奮とが重なり合つて、興奮の生起を容易ならしめる。刺激が屢々繰り返される時は、神経に一の習慣を生じ、興奮性を増加せしめ、遂には極めて微弱なる刺激を受くるも、直ちに興奮を生ずるやうになる。ヴントはこれを神経の練習過程と名づけて居る。

第二 意識

意識 意識の説明は甚だ困難である。正確な定義を下すことは出来ない。されど、意識が如何なるものであるかといふことは、これを無意識の状態と比較すれば、大凡推考するに難くないのである。無意識の状態とは熟睡した時の如き状態を云ふ。無意識の状態にあらざる場合は、すべて意識を有するものである。即ち、意識とは畢竟精神覺醒の状態に外ならぬ。ヴントは意識を説明して、「各心象はその元素的出來事の數多の集合より成る。而して、總へての出來事が、同時に始まることなく、又同時に終る事なきが故に、一の心象より他の心象に聯結し、同時的又は繼續的の心象は、また互に聯

合して、心象そのものよりは、多少緩かなる一の集合體を成す。此の集合體を意識と云ふ。」と云つてゐる。穩當な解釋である。

意識は精神覺醒の状態である。デカルト以後、一般心理學者は、精神現象即ち意識現象であると解したが、現今の心理學に於ては、精神現象の全部を意識とは見ない。其の活動を自覺しつゝある場合のみを意識と名づける。故に、意識と精神とは其の範圍を異にして居る。即ち、意識は精神作用よりも其の範圍が遙かに狭い。

意識の特質 前述の如く、意識は吾人の精神活動の中で、自覺を有するものゝみを指して云ふのである。此の意識の特質と見るべきものは左の如くである。

1 **連續性** 意識は常に連續的に推移するものである。恰も河水の滾々として流れるが如く、吾人の覺醒して居る限り連續して現はれる。ジェームスはこれを「意識の流れ」と呼んだ。

2 **變化性** 意識は絶えず變化する。吾人の眼前に在る書物や机は、一定の地位に一定の形態を保ち、寂然不動の状態を示して居るが、此の書物や机に對する吾人の意識は、時々刻々に變轉して行く。此の變化性は前の連續性と密接に關係して居る。

3 **統一性** かくの如く、意識は絶えず變化して行くが、而かも、刻々に於ける意識は、常に統一

を保つて居る。書物に向つて居る吾人の意識は刻々に移り變つて行くが、讀書といふことによつて統一せられて居る。詳しく云へば、讀んで居る事柄又は意味で統一されていく。又同一時に就いて見るに、書物を讀んでゐる時は、其の周圍の机とか窓とかが、漠然として意識内容にはいつて居る。而かも、書物は意識の中心にあつて、最も明瞭に現はれる。かく意識は常に一定の中心に向つて統一されるものである。

識野と識域 意識の範圍を識野と云ふ。識野は其の部分によつて幾分か明瞭の度を異にする。中心は最も明瞭にして、周邊に赴くに從つて不明の度を増す。恰かも視野の中心と周邊との關係の如くである。意識と無意識との間に設けられた線を識域といふ。識域を境界として、上は意識の世界となり、下は無意識の世界となる。されど、實際に於て、意識と無意識との境を、かくの如く確實に劃することは出来ない。極めて漠然たるを免れない。

第三 注 意

注 意 注意とは意識の集注を云ふ。精神活動を或る一點に向けることである。精神が廣い範圍の事物に働くときは、意識は常に朦朧たるを免れないが、これを狭い範圍に局限する時は、極めて明

瞭となる。かくの如く意識の範囲を縮少して、其の内容を明瞭ならしめることを注意と云ふ。

注意は意識の範囲を縮少し、精神活動を一點に集注するが故に、他の精神現象の出現を禁ずる。何となれば、同時に數多の刺激に對して反應することは出来ないからである。茲に於て、多くの刺激の中から撰擇を行ひ、これに對して意識を集注する。此の撰擇作用が行はれ、禁止作用が行はれて、精神作用を單一ならしめるのが、注意の特徴である。

尙ほ、注意には種々の生理的現象を伴ふのが常である。第一は筋肉運動である。眼を見張り首を傾けるが如きは其の一例である。第二は呼吸及び血液循環の變化である。呼吸は甚だしく遅緩となり、血行は著しく速かになるのが例である。

注意の種類 注意を分つて、無意注意・有意注意の二とする。有意注意とは、自ら注意せんとしてなす能動的注意であつて、努力を伴ふものである。無意注意とは知らず識らず注意する所動的注意であつて、興味を伴ふものである。

無意注意の惹起には、主觀的要件と客觀的要件とを必要とする。客觀的要件とは刺激の大小・強弱・變化等をいふ。刺激の大なるもの、強きもの、變化あるものはよく注意を惹起する。同じ事情の下に於ては、時計の音よりも鐵砲の響が注意を惹起し易い。これ其の刺激が強くて大きいからである。騒

がしい水車の音が急に止まつた時、異様の感を生ずるのは、刺激に變化があるからである。主觀的要件とは注意する者の心理状態を云ふ。例へば、意識に浮んだ觀念に緣故あるもの、自己の性情に適するものは、注意を惹き易いのである。此の主觀的要件は、教育の程度、社會の状態、練習の度數、或は遺傳等によつて決定せられることが多い。

注意の持續 注意は長く續くものでない。數秒以上に亘つて持續することは困難である。靜かに時計の音を聞く時に、聞えては止み、止みてはまた聞ゆることを、何人も經驗する。これによつて、注意が同一の強度に於て持續せず、波動をなして進行するものであることがわかる。

注意は次第に發達する。長ずるに従つて條件に變化を來し、持續の時間に長短を生ずる。幼時に於ては、客觀的要件に基づく無意注意を主とし、これより次第に主觀的要件に基づく無意注意に及び、最後に有意注意の發達を見る。又幼時に於ては、注意持續の時間が極めて短かいが、年齢と共に次第に其の長さを増すのである。

兒童の注意と教育上の注意 兒童の注意力は下の如き特色を有する。(一)無意的・感覺的で、外界の刺激に動かされ易い。従つて散漫に陥り易い。(二)注意の分配が甚だ困難である。而して、一時に注意し得る範囲は極めて狭少である。(三)新しい仕事に對する注意の順應が緩慢である。従つて、疲

勞も速かである。(四)障礙刺戟に對する抵抗性は、修練により、九歳乃至十歳に至れば、大なる發達をなす。

兒童の教育上に於ては、これに適應せる取扱をなすと共に、大に注意力の練磨を圖らなければならぬ。これに關して最も肝要なるは次の諸點である。

第一、教授に於ても訓練に於ても、最初は先づ無意的注意の喚起に出發し、次に有意的注意の修練に及び、最後に再び無意的注意に到達せしめることを要する。

第二、注意の集注を妨げるものは内外兩面に存する。即ち、外部の感官的刺戟と内部の心身の狀態とである。校舎の位置又は教室の構造及び設備等、兒童の環境を整理すると共に、疲勞若しくは感情の平調を破る如き事情を除去し、學習上の注意を妨害しないやうにしなければならぬ。

第三、教材の難易の程度を適切にし、教授方法に注意して、兒童の注意を集注せしめ、興味を喚起しなければならぬ。

第四、稍、長ずるに及んでは、始め興味の少なきことにも、自ら努力して注意する習慣を養ふべきである。

第四 興

味

感興

興 味 興味の本质については、其の解釋が區々になつて居て一定しない。ヘルバルトはこれを無意注意と同一に見做したが、興味を全然注意と同一視するのは誤まつてゐる。興味は一種の感情狀態である。注意によつて生じ、更に活動を繼續せんとする意志の原動力に外ならぬ。例へば、兒童がお伽噺を聴き、又は遊戯を視る時を想像せよ。其の際兒童は其の本來の動能たる求知的衝動或は模倣的衝動に促されて、それに對し強い注意力を喚起する。而して、その話や運動の意味が十分に理解され、その内容が彼等の本性に適應する時には、著しき快感を湧發する。かくて益々注意を緊張して、傾聴し凝視するに至り、心の中には更に一層顯著な自發的活動を惹起し、遂には話中の人物と共に動き、競技者と共に走らんとするの動向を生ずる。この場合に於ける感情狀態を目して興味と呼ぶのである。

兒童の興味と教育上の注意 ヘルバルト學派の人々は、興味を以て教育の目的と見たが、これには反對者もある。興味は目的にあらざる方便と考ふべきものである。教授の目的は外に存してゐる――と解釋する者もある。されど、興味のなき教授は、十分に注意を集注することが出来ないから、徹底的な理解を與へることが困難である。特に、兒童は發達の道程にあるものである。興味の内容も大

人のそれと異なり、特殊な性質をもつてゐる。故に、教育上、兒童の興味を喚起し、それを出発點とし、又は彼等の興味に適合する取扱をなすことが最も必要である。併し、教育の究竟目的を忘れ、徒に眼前の興味に迎合してはならぬ。正しき教授法は、如何にして兒童を勞せしめずに了解せしむるかといふことでなく、如何に兒童をして自ら勤勞せしめ得るかにある。眞の興味は自己の勤勞の結果として生ずるものであることを忘れてはならぬ。

尙ほ茲に兒童の興味の發達に就いて一言して置く。兒童の興味の對象は、心身の發達と共に變化する。併し、概して、幼兒に於ては、其の興味が感覺的事物に向けられ、自己の主觀によつて事物を評價せんとする傾向がある。自分の現に欲しいと思ふ物が一番價值のあるものである。八歳頃より漸次知的興味も盛んになるが、此の頃はまた具體的事柄が興味の中心となつて居る。眞の論理的考察に對する興味は、十五歳頃より發達する。更に青年期に入れば、興味の範圍は益々擴大して、集注の度も頗る強烈となる。特に、性に關する事項に興味を發すること、漸く實際生活の方面への興味を生ずること、美的・宗教的方面への興味の増大すること等は、其の著しい特徴である。

されば、それに應じて教育上注意を要するは、(一)教授上學習の動機を喚起すること、(二)實物・標本・寫眞・繪畫等の直觀方便物を利用し、教授を努めて具體的ならしめること等である。

第五 精神現象の分類

精神現象は假にこれを分つて三種とすることが出来る。即ち、知的現象・情的現象・意的現象がそれである。感覺・知覺・觀念・記憶・想像・思考等は知的現象に屬し、感應・情緒・情操等は情的現象に屬し、本能・衝動・願望・意志等は意的現象に屬する。

精神現象を知・情・意に三分することは、古來より行はれる所であるが、もとよりこれは便宜上の分類に過ぎなく。

精神現象は渾一合體して居る。劃然と分類することは出来ない。心理學の研究者は、豫めそれを心得て置かなければならぬ。

第三節 知的現象 (認識)

第一 概 説

認識の意義 精神作用の知的現象は通常認識と稱せられて居る。認識を最も平易に説明すれば、吾人が外界の状態及び變化を知ることである。吾人は外界の事物を感知する生理的組織を有して居る。故に吾人の眼前に近く或る事物が来れば、其の事物から吾人の感覺器官は必ず何等かの刺激を受ける。刺激が神経系統によつて中樞に傳はれば、中樞に於ては其の事物が何であるかを判別する。かくの如き作用は、人間に共通の事實である。認識の萌芽は最も下等なる動物即ちアミーバの如きものにもこれを認めることが出来る。生物が自己の生存を保つに最も肝要なる條件は、外圍に順應することである。外圍に順應することの出来ない生物は、自然に死滅を免れ得ないから、如何なる生物も自己の生存を保つために、力めて外圍に順應せんとする。外圍に順應するには、先づ外圍の状態及び變化を豫め知らなければならぬ。従つて、自ら外圍に對する感覺を生ずるのである。これが認識の萌芽である。身體組織の單純なる下等動物は、單に皮膚のみを以て外界を覺知するものであるが、高等なる動物に進むと共に、神経系統が分化して、特別の感官を生ずるのである。

認識の過程 認識作用の過程は、これを感覺・知覺・統覺の三段に分つことが出来る。感覺は最も初步の段階に屬する。外界の刺激が感覺器官を通じて精神に興奮を興へる所の働きである。感覺が複雑になり、外物の意味を知る働きを知覺と云ひ、知覺が更に一層明瞭になり、其の事物を相互に結合した統一的組織體として識る作用を統覺といふのである。感覺・知覺・統覺の過程によつて得た認識の内容が觀念であつて、觀念の分解及び總合により、記憶・想像・思考等の現象を生ずるのである。

第二 感 覺

感 覺 外界の刺激を受けて、最初に起る意識状態を感覺と云ひ、感覺を生じた後、其の印象を原因たる外物に歸著せしめ、形状・地位・性質等を認知することを知覺と云ふ。通常此の感覺と知覺とを併せて直觀と云ふ。

感覺は最も單純な精神現象で、これを外感覺・内感覺の二種に分ける。

外感覺 外感覺とは、外界にあるものが感覺器官を刺激し、神経を興奮せしむるによりて起る感覺を云ふ。味覺・嗅覺・觸覺・視覺・聽覺等はこれに屬する。

味覺の器官は舌である。舌には味神経が分布し、消化した食物に對して興奮する。此の興奮が腦中樞に傳はるとき、こゝに生ずるのが味覺である。味覺には、甘・苦・鹽・酸の四質がある。此の四質が混合して種々の味を生ずる。

嗅覺の器官は鼻腔内の粘膜である。此の粘膜に分布せられた嗅神経が、呼吸によつて吸入せられた

瓦斯に刺激せられて嗅覺を生ずる。嗅覺の種類は甚だ多く、これを分類することは困難であるから、通常好悪の二種類に大別するか、或は其の感覺を惹起する物質の名稱によつて分つ。

觸覺は、壓覺・痛覺・溫度覺等に分れて居る。其の器官は何れも皮膚である。壓覺は皮膚の表面にある壓點が外物に觸れて生ずる感覺を云ふ。壓點の配列は皮膚の部分によつて疎密の別がある。前額及び舌尖等は最も密で、腹部及び背部は最も疎である。

痛覺は痛覺點が外物に觸れた時に感ずる感覺を云ふ。痛覺點は皮膚の何れの部分にも存在するけれども、上膊の外部に於て最も明かにこれを見ることが出来る。

溫度覺には溫覺と冷覺とがある。皮膚の表面にある溫點と冷點とが、外物に觸れて生ずる感覺を云ふ。皮膚の表面に溫點と冷點の存在することは、容易に實驗することが出来る。眞鍮の針を氷點まで冷し、手の胛の上に線を引く時には、冷を感ずる部分と感ぜない部分とがある。又その針を温めて前の如くすれば、温を感ずる部分と感ぜない部分とがある。温を感ずる點は溫覺點で、冷を感ずる點は冷覺點である。溫覺點・冷覺點の分布は皮膚の部分によつて著しい疎密がある。

視覺の器官は眼である。視覺は眼球底部の網膜上に散在する視神經が、光線の爲めに網膜の細胞に起つた化學變化によつて生ずるものである。視覺は大別して光覺・色覺の二種とする。光覺には白・灰

色・黒等の差別がある。白は光度最も強く、黒は最も弱く、灰色は其の中間に位する。灰色の中には、白に近いものもあれば、黒に近いものもあり、光度の強弱によつて數多の種別を生ずる。色覺とは色彩の感覺で、色彩には赤・橙・黄・綠・青・藍・紫の七種がある。

聽覺の器官は耳である。耳の内部に存する鼓膜が、音波の爲めに震動し、その震動が聽神經に傳はり、更に蝸牛殻内の液體を動搖せしめ、蝸牛殻内の基礎膜上に散在する神經細胞を経て腦神經に傳はる時に生ずる感覺を聽覺と云ふ。音には噪音と調音とがある。噪音は不規則な音波より生ずるもので、波の音及び車輪の響等はこれに屬する。調音は規則正しき音波より生ずるもので、樂器の音はこれに屬する。調音には高低・強弱・音色の三種の性質がある。高低は音波の振動數の多少によつて生じ、強弱は音波の振幅の大小によつて生ずる。又音色は音波の形狀によつて生ずるもので、同一の強さを有する音で、樂器によつて著しく其の音を異にするは、此の音色の相異によるものである。

内感覺 内感覺とは、身體に分布する末梢神經が、身體内部の刺激を受け興奮する場合に生ずる感覺で、筋覺・關節感覺・運動感覺・有機感覺等の種類がある。

筋覺とは筋肉中に分布する神經が、筋肉收縮の爲めに刺激を受けて生ずる感覺を云ひ、關節感覺とは關節面にある神經が、關節を屈伸する時に興奮して生ずる感覺を云ふ。運動感覺は身體を運動せし

める時に生ずる感覚で、筋覺・關節感覺等の合して成れるものである。有機感覺は又これを一般感覺とも云ふ。消化・血液循環・呼吸等の状態によつて生ずる感覚を云ふ。通常數種の感覺が連合して一體をなし、何とも知らず、快・不快を感ずる場合が多い。

第三 知 覺

知 覺 知覺とは前に述べたる如く、一度受取つた印象を、其の原因たる外物に歸著せしめ、事物の意味を知る作用を云ふ。感覺は最も簡單な精神要素である。知覺は感覺よりも複雑である。感覺の複合して成れるものである。單純な光若しくは色は、純粹なる感覺に屬するけれども、これに音色・重量・温度等の複合する時には知覺となる。例へば、ある物音を聞く時に、たゞ漠然と音響のみを感じ、何の音たることを知らないのは感覺であるけれども、その音響が鐘の響なることを知るはこれ即ち知覺である。

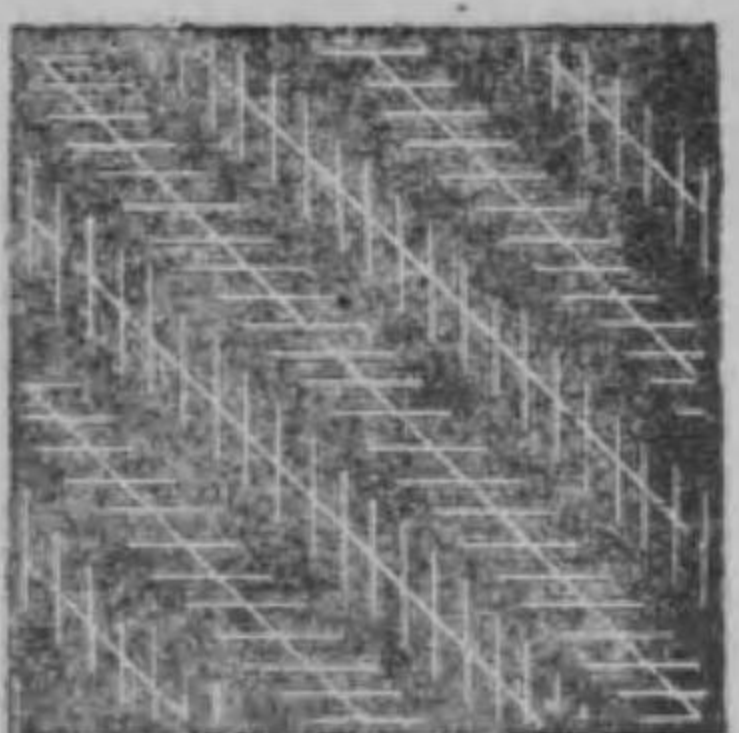
空間知覺 知覺には空間知覺と時間知覺とがある。空間知覺とは事物若しくは出來事の方向・位置・形状・大小等に關する知覺を云ふ。例へば、ある物を見た時に、其の物の形及び大きさを知り、その物の方向と距離とを知るが如きことである。空間知覺は種々の感覺によつて行はれるが、就中最も直接

にして且つ完全に爲されるものは、觸覺と視覺とによるものである。他の感覺による空間知覺は、皆此の二つの感覺によるものを媒介として間接に知られるに過ぎない。

時間知覺 時間知覺とは、吾人が主觀的に時間の長短を知覺することである。吾人は別に時計其の他の補助機械を用ひなくとも、時間經過の長短を知り、或る時間と或る時間との大小を知ることが出来る。恰かも別に尺度の助けを借らずして、空間に於ける物體の大小を眼によつて目測し、手足の運動によつて推察し得ると同様である。時間知覺は主として觸覺と聽覺とによつて行はれる。けれども、時間知覺の生成はたゞ觸覺と聽覺とに限られたものではない。其の他の感覺でも時間觀念を生じ得るものであるが、此の兩感覺が特に著しいのである。此の點は空間知覺が常に觸覺と視覺とによつて行はれ、他の感覺による場合にも、此の二つの感覺による空間觀念を媒介として生ずるものと異なる。即ち、時間知覺は空間知覺よりも其の成立の條件が割合に多いのである。

錯覺及び幻覺 吾人は外來の刺激を誤つて知覺することがある。同じ重量の物體でも、形の大なるものは小なるものよりも重いと感ずるのが例である。かくの如き知覺の誤りを錯覺といふ。錯覺には吾人の精神狀態に基づくものと、感覺器官の生理的構造に由來するものとある。前者を中樞的錯覺といひ、後者を末梢的錯覺といふ。中樞的錯覺は人によつて悉く一樣でないが、末梢的錯覺は正常なる

感覺器官を有する者に、必ず生ずるものである。故に、これを正常錯覺と稱して居る。錯覺は如何なる感覺にも存するものであるが、特に著しく現はれるのは視覺である。視覺の錯覺を錯視といふ。左に其の一例を擧ぐ。



上圖の斜線は並行して居るのであるが、直角をなして居る短かい線のために妨げられて並行せる線と見えない。下圖の線もまた並行線であるが、附屬せるものゝために全體が波狀をなして見える。吾人はまた外界の刺激なくして知覺と同じ現象を生ずることがある。音なきに音を聴き、形なきに形を見るが如き、精神病者に多く起る現象がそれである。これを幻覺といふ。幻覺にも多くの種類がある。幻視と幻聴とはその中の主要なるものである。

第四 直 観

直観の意義 感覺と知覺とを併せて直観といふ。直観は教育學上に屢々用ひられる概念である。直観の中には感覺並に知覺の作用が含まれて居る。換言すれば、直観とは汎く感覺器官を通じて、外界の事象を精神的内容とする一切の作用を意味する。

直観は外的直観と内的直観との二種に區別せられる。外的直観とは、外界の物體又は其の作用を、感覺器官及び自己の經驗の助けによつて獲得すること、内的直観とは、内観によつて内經驗の知識を獲得することである。されど、直観教授などいふ場合の直観は、主として外的直観を意味する。

兒童の直観と教育上の注意 直観は直接に自己の感官に訴へて事象を把握する作用であるから、其の印象が強く且つ正確である。従つて、生氣の充ちた觀念を作ることが出来る。カントが「直観なき思想は空虚なり。」と云つたやうに、直観は凡べての知識の基礎である。殊に、兒童は經驗の出發點にあるものであるから、あらゆる知識の獲得は先づ直観に依らなければならぬ。又彼等の感覺器官は未だ十分に發達せず、訓練を経て居ないから、各感覺器官の練習により、事物を精密確實に觀察せしめ

るやうに指導する必要がある。

直観及び其の練習は凡べての教科の中に於て行はれるのであるが、特に理科・地理・圖畫・手工等にはその機會が多い。故に、これ等の教科は勿論、其の他の教科に於ても、出来る限り實際の事物及び現象に接觸せしめることが、理解を確實にし記憶を完全にする上にも必要なことである。教授上直観主義と云はれるものは、この方面を特に重要視する説である。

第五 統 覺

統覺の意義 統覺は事物を明瞭に覺識することである。されば、統覺と注意とは、粗ぼ同じ意味のものとしてよい。注意は事物に意識を集注する働きである。注意の範囲内にあるものは、明瞭に知覺せられると共に、相互に結合し、統一的組織體として覺識される。注意の働きを此の側から見ると云ふのである。而して、事物を統一的組織體として覺識することは、事物を何かの意味をもつものとして識ることである。故に、統覺はまた感覺的印象に意味を附する働きであるとも云ふことが出来る。

兒童の統覺と教育上の注意 兒童の統覺は、年齢の進むに従つて次第に發達するが、各年齢に應じ

て、特殊の統覺が行はれる。これを統覺の規範又は觀察の規範と云ふ。規範に左の五種を區別することが出来る。

1. **個物期** 七歳以下の兒童は、比較的孤立した物又は人のみを觀察する。また實際には孤立しないものでも、觀察の際これを全體から分離し孤立的に統覺する。此の時期を個物期と稱する。

2. **活動期** 八歳頃になれば、人物の活動又は事物の作用に多犬の注意を拂ふやうになり、活動又は活動せるものを選択して觀察する。この期は約一年間繼續する。

3. **關係期** 十歳に達すれば、事物の時間・空間及び因果の關係に注意し、觀察する物を總括的に把握せんとする。

4. **性質期** 十三歳に至れば、事物の性質を分析して觀察する。これを性質期と稱する。

5. **情趣期** 青年期に達すれば、事物を情趣的に觀察するに至る。

教育者は兒童の統覺規範の進展に留意し、其の觀察を指導すべく、成人の觀察の規範を以て彼等に強ひてはならぬ。

第六 観 念

觀念の意義 一度外物を知覚すれば、其の物が現存しない場合でも、尙ほこれを心中に思ひ浮べることが出来る。此の思ひ浮べた心象を指して觀念と名づける。故に、觀念とは一定の物を直接知覚する事なくして意識する作用である。

觀念も知覺の如く感覺の複合したものであるが、知覺の如く刺戟の現存を必要としない。これ觀念と知覺との異なる點である。併し、此の區別は根本的のものでなく、たゞ便宜上の命名に過ぎない。人によつては、知覺を知覺表象、觀念を記憶表象と云ふて居る。

一度受けた印象が、實物の存在しない後までも、尙ほ精神中に残留して、其の心象を再生せしめ得るは、知覺成立の際に興奮した神經に、或る一種の傾向を生ずるによる。興奮の度が強ければ強い程、その傾向も亦強い。従つて、其の觀念も明瞭である。

觀念聯合 或る觀念が再生する時に、それと關係ある他の觀念が誘起せらるゝを觀念聯合と云ふ。觀念聯合には三個の法則がある。接近律・類似律・反對律即ちこれである。

1. 接近律 同時に起つたこと、または繼續して起つたことは、互に相誘起し易い傾向を有する。これを接近律と云ふ。接近律には時間的に接近したものと、空間的に接近したものとある。幼時を追憶して學校を思ひ、舊友を憶ふは前者に屬し、教室を思ひ浮べて机を思ひ、机の上の小刀を思ふが如

きは後者の適例である。

2. 類似律 類似する觀念は常に誘起し易い。これを類似律と稱する。櫻の花を見て梅の花を思ひ、雀を見て燕を思ふのがそれである。

3. 反對律 相反對する觀念は互に誘起し易い。これを反對律と云ふ。大なる人を見て小さき人を見、白きものを見て、黒きものを思ふが如き例である。されど、此の反對の底には、一致の點がある。大小は形に於て類似し、黑白は色に於て類似する。故に、此の類似・反對の二律を合して類似律とする者もある。

兒童の觀念と教育上の注意 幼少なる兒童も、日常接觸する事物の印象を受けて、種々の觀念を構成して居る。觀念は精神の内容である。心身の發達の如何に未熟な者でも、全然觀念を缺如せる人間といふものはない。併しながら、幼兒の觀念は非常に不定にして且つ亂雜である。兒童はかなり鋭敏な觀察眼を有して居る。時には成人も及ばない緻密な觀察をなすことがある。されど、兒童の觀察は甚だしく無計畫に行はれる。成人の如く一定の目的を立て、綿密に事物を觀察することは罕である。また兒童は著しく空想に富み、觀察を空想によつて補充する傾向を有して居る。これ兒童の觀念内容が成人の如く整頓して居ない所以である。故に、幼兒の教育上、特に注意すべきは、想像作用を涵養す

ると共に、事物を正しく観察し、確實な認識をなさしめるやうに力めることである。幼兒に直觀教授の必要なことは、此の點からも認められる。

第七 記 憶

記憶の意義 記憶とは過去の経験を思ひ出すことを云ふ。必ずしも知識的のものに限らない。感情及び意志の場合もある。けれども其の最も著しいのは知識的のものであるから、之を知的現象の中に於て説くこととする。

記憶の種類 記憶には機械的記憶・人工的記憶・論理的記憶の三種がある。機械的記憶とは、材料の内容に關せず、たゞ相繼續する觀念を其の儘記憶するもの、人工的記憶とは、特に人爲の方法を用ひ、補助的觀念を利用して記憶するもの、論理的記憶とは、其の材料を自己の知識と聯絡せしめて記憶するものを云ふ。論理的記憶は内容を理解して記憶するものであるから、機械的記憶の如く頻繁なる反覆を要することなく、個々の事實を一般原理の一例として記憶するが故に、容易に忘却しないのである。

記憶の要素 記憶は學習・把住・憶起・再認の四要素より成る。學習は記憶の第一階級である。把住

とは學習によりて生じた神經系統の變化を存續することを云ふ。即ち、過去の経験を腦裡に止め置くことである。また憶起とは所要の觀念を再現すること、再認とは憶起した觀念を認識することを云ふ。記憶は再認によつて始めて完成する。

記憶の法則 確實に記憶しやうと欲するならば、第一に屢々、反覆しなければならぬ。屢々、反覆した経験は、再現し易いのみならず、久しく腦裡に把住し保存することが出来る。第二に注意して學習することが必要である。學習の際注意すれば、反覆の度數が尠なくとも、割合に永く把住することが出来る。第三に觀念相互の聯絡を十分に保たなければならぬ。一の新事實を記憶するに、これを舊觀念と結合し、思想の系統中に收むれば、容易に再現し易く、又忘却することもないのである。

兒童の記憶と教育上の注意 記憶力は年齢によつて相違するものである。概して云へば、記憶力は年齢の長ずるに格別^{格別}に敏速になると共に、忘却の度も進む。兒童よりも成人の方が、何事も速かに記憶するが、また速かに忘却する。兒童は成人ほど速かに記憶し得ないが、一度記憶した事は容易に忘却しないものである。また記憶力はたゞ年齢によつて相違するのみでなく、體質其の他の關係によつて個人的にも著しい差等を有する。故に、教育上に於ては、兒童の年齢及び素質を考へ、過重な記憶を強ひてはならぬ。今日の小學校上級生が中等學校入學準備のために、記憶力を過當に濫用する結果、

心身に及ぼす恐るべき弊害に就いては、何人もこれを憂慮せざるを得ない。

第八 想 像

想像の意義 想像とは過去の経験を分析し綜合して、新しい觀念を構成する作用である。過去の経験を分析するには、先づこれを再現せしめなければならぬ。故に、想像は再現・分析・綜合の三過程を経て、始めて完成するものである。

想像と記憶 想像も記憶と同じく觀念の再生に外ならぬ。されど、想像は舊觀念を其の儘に再生するものでない。舊觀念中より新觀念を構成するものである。想像は又記憶の如く、過去に於ける經驗の意識を伴はない。記憶がたゞ過去にのみ關係を有するに反し、想像は過去及び未來に關係を有する。理想は想像の最も合理的なものである。空想及び妄想は想像の正道を外れたものである。

兒童の想像と教育上の注意 兒童は最も想像に富む。けれども、知識が乏しくして、狹隘な經驗により萬事を推測するから、想像は往々空想となる。兒童の想像は能動的なるよりも寧ろ受動的である。外界刺激によつて偶發的に起り、極めて無系統に行はれる。また擬人的想像の旺盛なことも其の特色である。

兒童の生活に於て、想像作用の著しく現はれるのは遊戯や童話である。遊戯や童話に於ては、想像によつて事物を有情化し、擬人視する傾向がよく現はれる。されば、往々にして想像と事實とを混同する。兒童の虚言中には想像を事實と誤信せるものが少なくない。故に、幼少の間に於ては、遊戯・童話・傳説等によつて、その旺盛な想像を培ふと共に、順次實際的事物の直観によつて、現實的な想像へと指導しなければならぬ。

第九 思 考

思考の意義 思考とは、考へる作用を云ひ、この作用の結果として生じたものを、知識又は思想といふ。然らば、考へるとは如何なることであるか。畢竟、それは觀念と觀念との關係の斷定である。即ち一の經驗の内容と他の經驗の内容とが、一致するか否かを明かにする作用である。例へば、「雪は白し。」「人は死するものなり。」「鯨は魚にあらず。」「鳥は獸にあらず。」等の如きを云ふ。「雪は白し。」「人は死するものなり。」と云へば、「雪」と「白」と「人」と「死す」との二個の觀念の關係を定め、其の一致を示すものである。又「鯨は魚にあらず。」「鳥は獸にあらず。」と云へば、「鯨」と「魚」と「鳥」と「獸」との二個の觀念の關係を定め、其の不一致を示すものである。如何に複雑な思考も、要するにか

かる觀念と觀念との關係に歸することが出来る。

思考と觀念聯合及び想像 觀念聯合も思考と同じく觀念相互の關係に關するものである。兩者の異なる點は、觀念聯合が所動的なるに反し、思考が能動的なることにある。また想像は觀念間の能動的關係に屬するものであるが、其の關係が任意的であつて、思考の如く必然的性質を有して居ない。故に、思考は觀念聯合とも想像とも異なつてゐる。

第十 思考と論理

思考の法則を研究する學問を論理學といふ。併し、論理學上に謂ふ思考と、心理學上の思考とは、やゝ其の意味を異にして居る。論理學上の思考は、心理學上の思考の中、最も客觀的・必然的・普遍的の性質を有するもの、換言すれば、最も純粹なるもののみを云ふのである。

思考の内容と形式 思考には内容と形式との二方面がある。思考の内容といふのは、思考せられる事柄であつて、思考の形式とは思考する方法である。「櫻は植物なり。」といふ例に就いて云へば、「櫻及び「植物」は思考せられる事柄であるから、思考の内容であつて、「は……なり。」は思考する方法であるから、思考の形式である。内容と形式とは密接不離の關係を有して居る。内容を離れた形式はな

く、形式を離れた内容はない。知識の對象となるものは、悉く思考の内容となることが出来る。故に、思考の内容は無限に廣い範圍を有して居る。

思考の形式は、通常これを斷定・概念・推理の三段階に分ける。斷定はまた判斷とも云ふ。最も根本的な思考作用である。概念及び推理は、斷定から發展したものであるとも云はれ得る。

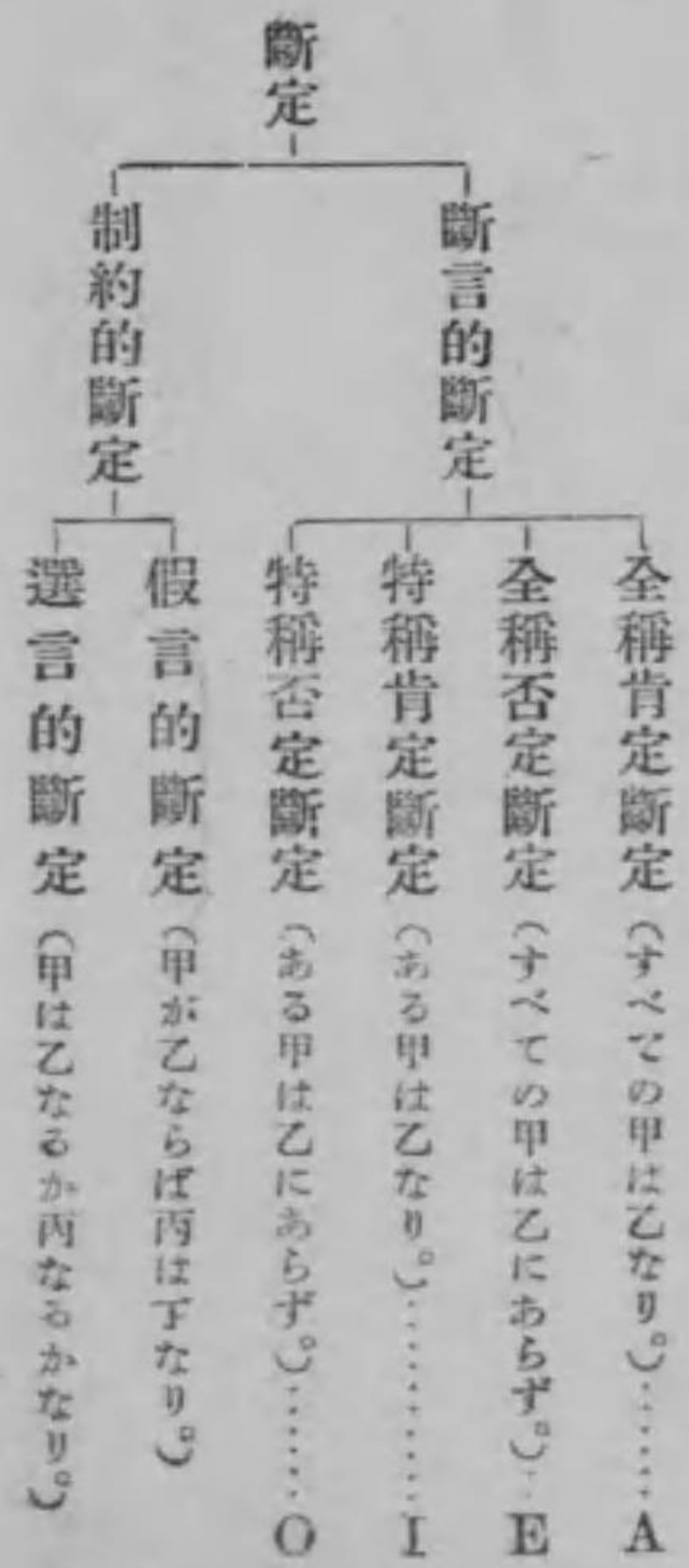
斷定 斷定とは事物の屬性の中から其の一を選んでこれを對象に結合せしめる作用である。例へば、「此の花は赤し。」と云ふが如きは、一種の斷定に屬する。「赤」は花の屬性である。花の屬性はたゞ「赤」と云ふのみに限らない。其の他にも多くの屬性を有する。然かも其の多くの屬性の中から「赤」と云ふ一種の屬性を取り出して、これを花と稱する對象に結びつけ、「花は赤し。」と云ふ斷定をなしたものである。

命題 命題は言語によつて發表する。斷定を言語によつて表出したものを文章と云ひ、論理學上ではこれを命題と名づける。されど、文章必ずしも悉く命題ではない。何となれば、文章は思考の働きそのものを表出し、命題は其の結果のみを表出するものであるからである。

言語を用ふることによつて斷定は非常に進歩する。人類社會に複雑なる思想の發達したのは、全く言語によつて斷定を發表することを得るによる。

●**断定の要素** 断定は主位・賓位・連辭の三要素より成る。主位とは思考の對象となる概念を云ひ、賓位とは對象の規定即ち主位に就いて言明せられたものを云ふ。連辭とは主位と賓位とを連結する語で、判断そのものを表出するものである。「人は動物なり。」と云ふ断定に就いて云へば、「人」は主位、「動物」は賓位、「なり」は連辭である。

●**断定の種類** 通常行はるゝ所の分類によれば、断定を分つて、断言的断定・制約的断定の二種となし、断言的断定を分つて、全稱肯定断定・全稱否定断定・特稱肯定断定・特稱否定断定の四種となし、これをA E I Oの記號を以て表はす。又制約的断定を假言的断定・選言的断定の二種に分つ。これを表示すれば左の如くである。



右の例によつて明かなるが如く、断言的断定とは、何等の條件なしに断定するものである。制約的断定は、断定の成立が何等かの條件又は制約を有するものである。即ち、假言的断定に於ては、「丙は丁なり。」との断定を下すためには、「甲が乙ならば」の條件を必要とする。又選言的断定に於ては、二個以上の中孰れか一つが主位と關係を有することを示すものである。

●**概念** 概念とは個々の事物に共通な屬性を概括したものである。例へば、梅の花を見る時は、何れも皆萼・花瓣・雄蕊・雌蕊等を有し、且つ美しい色と芳しい香を有する。故に、これ等の屬性を概括して、茲に「梅の花」と稱する概念を作る。されば、概念とは個々の物を比較し、其の中の共通なるものを抽象し、概括して得た所の統一的・普遍的觀念である。概念を構成する作用を概念作用といふ。

●**概念構成の順序** 概念は(一)比較、(二)抽象、(三)概括、(四)命名の四段を経て構成せられる。比較とは二種若しくは二種以上の觀念を比較し辨別すること、抽象とはこれ等の觀念の特異點を捨象し、共通點を抜き出すこと、概括とは幾多の共通點を綜合すること、命名は概括したものに名を附することである。例へば、「犬」の概念の構成せられる順序を考ふるに、最初は先づ個々の犬に就いて形態・習性等を比較し、次に此の個々の屬性中、體の大きさ・毛色・尾の長短等の如き特異點を捨象し、同時に、四

肢を有すること、毛皮を被ること、特有の鳴聲等、凡べてに共通なるもののみを抽象し、更に其の抽象した屬性を概括して、茲にはじめて概念は形成せられる。其の概念に「犬」といふ名稱を附して始めて概念は完成する。

概念を記號で表はしたものを名又は名辭と云ふ。普通に名とは概念を音聲で表はしたものを云ひ、名辭とは概念を文字で表はしたものを云ふ。

概念の内包及び外延 概念は幾多の屬性を有する。此の屬性全體を概念の内包と云ひ、其の屬性を有する個物全體を概念の外延と云ふ。例へば、「人」といふ概念には、直立歩行すること、理性を有すること、言語にて思想を發表すること等、多くの屬性を有して居る。これ等の屬性全體を概念の内包と云ふ。而して、これ等の屬性を有する「人」には、歐羅巴人・亞細亞人・亞米利加人・亞弗利加人等の種類がある。これ等の全體を指して概念の外延と云ふ。故に、概念の内包とは、概念の構成せられる所の諸性質であり、概念の外延とは、其の概念によつて指示せられる所の事物の總體である。

概念の内包と外延とは密接な關係を有し、外延の擴大するに従つて、内包は縮少し、内包の増加するに従つて、外延は減少する。例へば、人と云ふ概念は、東洋人と云ふ概念よりも、外延は大であるが、内包は小さい。又動物と云ふ概念は、人と云ふ概念よりも、更に一層外延は大であるが、其の内

包は却つて一層小さいのである。かくの如く、概念の外延及び内包の増減は、常に正反對をなしてゐるが、其の間には別に一定の數學的比例を有するのではない。

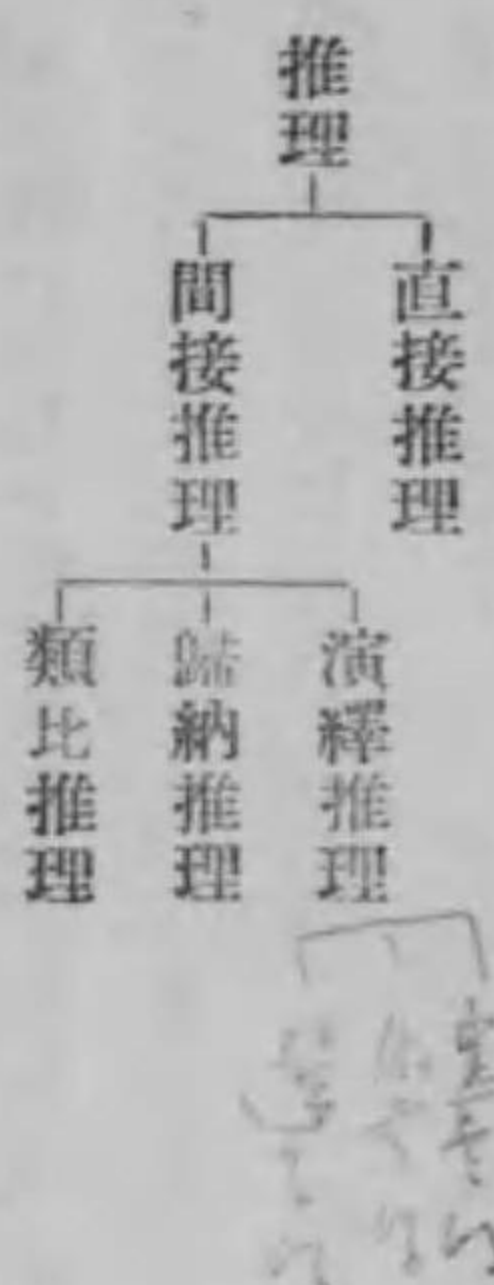
推理 推理とは既知の斷定を根據として、新なる斷定に到達することを云ふ。例へば、「人はすべて死すべきものなり。」と云ふ斷定と、「某は人なり。」と云ふ斷定を根據として、「故に某は死す。」と云ふ新なる斷定を得るが如きがそれである。

推理は一種の斷定に過ぎない。本質上に於て斷定と異なる所はない。たと推理が斷定と異なるは、推理が斷定よりも複雑なことである。

推理の要素 推理は前件・後件・連結語の三要素より成る。前件はまた前提ともいふ。或る斷定の引き出される元の斷定である。即ち、推理の材料である。後件はまた結論或は歸結とも云ふ。舊斷定から引出された新しい斷定である。而して、連結語とは前件と後件とを連絡する語を云ふ。例へば、前例に於ける「人はすべて死すべきものなり。」「某は人なり。」の二斷定は前件で、「某は死す。」は後件である。此の兩者を連結する「故に」の語は連結語である。連結語は此の外に向ほ「因つて」「以て」「何となれば」「爲めに」等、その種類が極めて多い。

推理の種類 推理は大別して二種となす。直接推理・間接推理即ちこれである。間接推理は更にこ

れを分つて、演繹推理・歸納推理・類比推理の三種とする。これを表記すれば左の通りである。



直接推理とは一の断定より推理するものを云ふ。例へば、「すべて人は動物なり。」といふ断定から「ある動物は人なり。」と云ふ断定に到るの類である。間接推理とは、二個以上の断定より推理するものを云ふ。例へば、「總べての動物は死す。」「人は動物なり。」の二断定より、「故に人は死すべきものなり。」の新断定を得るが如き類である。間接推理は推理の中に於て最も重要なものである。左に三種の間接推理即ち演繹推理・歸納推理・類比推理の概要を説明する。

。演繹推理 演繹推理とは、普通の原理を示す断定より、特殊の事實を示す断定に到るものを云ふ。例へば、前に述べた「動物は死す。」「人は動物なり。」「故に人は死すべきものなり」の如きは、これに屬するものである。かくの如き推理を通常三段論法と稱して居る。三段論法は推理の中に於て最も典型的なものである。演繹推理の中にも亦三種の區別がある。即ち、定言的推理・假言的推理・選言的

推理がそれである。

定言的推理は、前述の「動物は死す。」「人は動物なり。」「故に、人は死すべきものなり。」の如く、二個の定言的断定より一個の断定を推知するものを云ふ。

假言的推理とは、前提に假言的断定を有するものを云ふ。例へば、「甲が乙ならば丙は丁なり。」「甲は乙なり。」「故に、丙は丁なり。」と云ふが如き推理である。また「交通の便を増せば、都市繁昌す。」「鐵道を布設すれば、交通の便を増す。」「故に、鐵道を布設すれば、都市繁昌す。」の如き推理である。

選言的推理とは、前提に選言的断定を有するものを云ふ。其の形式を示せば、「甲は乙なるか丙なるかなり。」「甲は乙なり。」「故に、甲は丙ならず。」の如きものである。更に實例を取れば、「此の動物は哺乳類か魚類か鳥類かなり。」「然るに、此の動物は哺乳類なり。」「故に、此の動物は魚類にも鳥類にもあらず。」の如き類である。

歸納推理 歸納推理とは、特殊の事實によつて一般の真理を推定するものを云ふ。例へば、「甲乙丙……は丁なり。」「甲乙丙……は戊なり。」「故にすべて戊は丁なり。」の如きものである。實例に就いて云へば、「金・銀・銅・鐵は熱に逢へば溶解す。」「金・銀・銅・鐵は金屬なり。」「凡べて金屬は熱に逢へ

ば鎔解す。」の如き類である。

演繹推理は一般の真理より特殊の場合を推定し、歸納推理は特殊の場合より一般の真理を推定する。これ兩者の根本的に異なる所である。演繹推理に於ては、結論は常に前提中に包含せられる。故に、たゞ既知の事實の全體より其の部分に推及し、潜在的なるものを顯在的ならしめるに過ぎずして、新らしき何もをも得ることはない。歸納推理に於ては、個々の事實より出發し、十分にこれを檢査考察した後、これ等個々の事實に通ずる一般の真理に歸結するものであるから、新なる真理はこれによつて發見せられる。けれども、吾人の經驗は甚だ不完全にして動もすれば真理を誤認し易い。

類比推理 類比推理とは、一の事實が他の事實と多くの點に於て類似するが故に、其の他の點に於ても類似するものならんと斷定する推理を云ふ。其の形式を示せば、「甲は丙なり。」「乙は何々の點に於て甲に似たり。」故に、乙は恐らくは丙ならん。」の如きものである。實例を示せば、「太郎は肺病にて死せり。」「次郎は何々の空體に於て太郎に似たり。」故に、次郎も恐らく肺病にて死するならん。」といふが如きものである。

思考の本質 以上、思考活動の形式を斷定作用・概念作用・推理作用の三段に分つて説明したが、元來、此の三者は相俟つて思考活動を完成せしめるもので、別れて存在するものではない。曩に、思考

は有意的・能動的に觀念と觀念とを連結せしめる作用であると述べたが、更に一言、思考の本質に就いて考察する必要がある。

思考作用は必然性の存在を要する。觀念と觀念とを連結せしむるも、其の間に必然の關係を有して居ないならば、思考とは云ひ難い。また思考作用には普遍性を要する。これ事物の必然性に基づく當然の結果である。必然的關係を認むるが故に、同じ條件の下には必ず同様の思考を爲すこととなる。即ち普遍的となるのである。また思考には客觀性を要する。思考の資料たる觀念内容は、主觀的のものでなく、主觀を離れた客觀的のものであるからである。かく必然的・普遍的・客觀的なるは思考の特質であり本質である。例へば、今思考の一形式である推理作用に就て、「凡べて動物は死す。」「凡べて人は動物なり。」故に、人は死すべきものなり。」と云はゞ、何人も必然的に認めなければならぬ真理である。

眞理 眞理とは思考の原則即ち形式と、思考の資料即ち内容との完全なる一致をいふ。「犬は動物なり。」と云ふ思考に就いて考へて見るに、「犬」及び「動物」は思考の内容である。此の内容を去つた「—」は—なり。」は形式である。元來形式と内容とは離るべからざるもので、内容を離れて形式はない。「犬は動物なり。」に於て、内容たる「犬」と「動物」とが、眞に「—」は—なり」の形式を以て連結す

ることが出来るならば、此の思考は即ち形式と内容とが完全に一致して居る。故に、その場合「夫は動物なり。」は真理であると云ふことが出来る。されば、真理は思考の本質に随つて、必然的・普遍的・客観的性質をもつ。即ち、何時如何なる場所に於ても、また何人によつても、當然認められるものでなければならぬ。

虚 偽 一般には真理に非ざるものを虚偽といふ。されど、論理學上では特に推理の誤謬を指して虚偽と稱する。即ち、虚偽は推理の法則に反する時に生ずる。虚偽には形式上の虚偽と事件上の虚偽とがある。

形式上の虚偽 形式上の虚偽とは、論理上の思考形式及びその諸法則に反するものである。例へば、「日本人は亞細亞人なり。」「支那人は日本人ならず。」の二つの前提から、「故に、支那人は亞細亞人ならず。」と推理する時は、その結論が事實上誤まつてゐることは一見明かであるが、尙ほ審査すれば、形式上に於ても誤謬に陥つてゐることがわかる。

事件上の虚偽 事件上の虚偽は内容の上から来る推論の誤謬を云ふ。一例を挙げれば、「甲君も乙君も丙君も信用し難い。」「故に、甲・乙・丙三人の合議によることも信用し難い。」と云へば、これは個々に就いて云ひ得べきことを、集合的にも推及したもので、明かに虚偽である。

故意に論者を晦まし、他人を欺瞞せんとするものを詭辯といふ。

眞理探究の方法 思考活動の終局目的は、眞理を發見し、且つこれを整理することにある。眞理を發見する方法を發見的方法と云ひ、新に發見せられた眞理を整理する方法を敘述的方法と呼ぶ。此の二方法は相依り相助けて人類の知識を進歩發展せしめるものである。

發見的方法 發見的方法を分つて、(一)觀察及び實驗、(二)因果關係の規定、(三)臆説、(四)檢證の四となす。左にこれを略説する。

觀察及び實驗 觀察とは、外界及び内界に於ける事物若しくは事象を、生起するが儘に看取すること、實驗とは、故意にある現象を生起せしめて、これを觀測することである。觀察は現象の自然に生起し來るを待つて行はなければならぬ。故に、現象の生起が、或は早く、或は遅く、或は大に過ぎ、或は小に失し、精細に結果を測定することの出来ないことがある。然るに、實驗は人工に依つて任意に現象を生起し、或は反復せしめることが出来るのみならず、其の現象中の要素を變化し、不必要の部分を取り去り、必要の部分を増して、任意に豫想する目的に合せしめることが出来る。故に、實驗は科學の研究上最も必要な手段に屬する。觀察及び實驗を爲すに當つて注意すべき事項は左の通りである。

1 觀察及び實驗は精密でなければならぬ。

2 事物の全部を観取し、且つ主要な點に注意しなければならぬ。

3 観察及び實驗は公平無私でなければならぬ。獨斷・偏執を戒しむべきである。

因果關係の規定 因果關係の規定とは、複雑なる事物及び事象を分析して、其の間に存する因果の關係を明かにすることである。其の方法に五種ある。契合法・差異法・契合差異法・共變法・殘餘法即ちこれである。

契合法とは、研究せんとする現象の生ずる場合に、いつも唯一の事情のみが共通に存する時は、此の事情を以て其の現象の原因若しくは結果なりと推定する方法である。例へば、氷・鉛・銅・鐵等の固體が液體に變ずる時には、常に熱の存在を必要とするが故に、熱は固體をして液體に變ぜしむる原因なりと推定するが如きものである。

差異法とは、研究せんとする現象の起る場合と起らない場合とに於て、たゞ一の事情が一方には存し、他方には存せざることの外、他の事情が異ならざる時、此の事情を以て、其の現象の原因若しくは結果なりと推定する方法である。例へば、空氣中にて鈴を振れば音を聞くも、排氣鐘内にてはこれ聞くことを得ないから、空氣の有無を以て音の傳達に關係するものと推定するが如き類である。

契合差異法とは、契合法と差異法とを併用したものである。現象の現はれる多くの場合に、共通な

る唯一の事情を有し、現象の現はれない多くの場合に、其の事情を有せざるの外、何等の共通點のない時、其の事情を以て、其の現象の原因若しくは結果なりと推定する方法である。例へば、或る食物を食した多數の者が腹痛を生じ、これを食せざる多數の者に腹痛の起らない時に、腹痛の原因を其の食物に歸するが如き類である。

共變法とは、一現象に變化ある毎に、他の現象もそれに伴つて變化する時、兩現象の間に因果の關係ありと推定する方法をいふ。例へば、熱の増加に伴つて、寒暖計の水銀の上昇する時、熱の増加と水銀の上昇との間に因果の關係を認むるが如き類である。

殘餘法とは、先に起つた現象と、後に起つた現象との中から、因果關係の確定した部分を除き、殘りの兩現象を以て因果關係によつて成れるものであると推定する方法である。例へば、着衣の儘體重を量り、其の中から衣服の重量を引き去つたものを以て、眞の體重なりと推定するが如き類である。

臆説 臆説とは観察及び實驗によつて認定せられた事實を説明する爲めに設けた假定である。例へば、電光と電氣との間に類似點あることを認め、此の兩者を以て全く同一のものならんと假定するが如きである。

臆説はもと假定に過ぎない。假定が必ずしも眞理でないことは言ふまでもない。けれども、若し一

切の事實に對して、少しも想像推察を加ふることができないとすれば、科學的理論の新聞拓は全く不可能に屬する。故に、臆説は科學研究上決して不必要のものでない。

臆説は一種の想像である。けれども、空漠なる想像でなくて、既知の眞理若しくは事實を基礎とするものである。従つて、臆説には左の要件を具備しなければならぬ。

- 1 臆説は事實に基づいた想像でなければならぬ。
- 2 臆説は論證せられ能ふものでなければならぬ。
- 3 臆説は既に證明せられた他の學説と矛盾してはならぬ。

檢 證 檢證はまたこれを立證とも云ふ。臆説の確否を檢査する方法である。檢證の方法には、資料上の檢證と形式上の檢證とある。資料上の檢證とは、觀察及び實驗に訴へ、且つこれに加ふるに因果關係規定を以てし、臆説と事實との適合如何を檢査することを云ふ。形式上の檢證とは、論理上の諸形式を適用して、臆説と既得の眞理とが調和するか否かを檢査することを云ふ。

臆説が檢證によつて、確實なることを認められた時は、これを定理と云ふ。科學は定理の集合したものに外ならぬ。

敘述的方法 敘述的方法是發見的方法によつて發見せられた眞理の整理である。これを分つて、(一)

定義、(二)分類、(三)論證の三となす。左にこれを概説する。

定 義 定義とは、概念の内包を定め、其の意義を明かにすることを云ふ。定義は概念の内包を定めるのであるから、概念と他の概念との區別を劃然たらしめる。吾人の有する多くの概念は、其の意義が漠然として、正常な思考をなすに適しない。故に、これ等の概念を整頓して明瞭ならしめることは、知識の發展上非常に必要なことである。

定義には唯名的定義と實定義とある。唯名的定義とは、單に言語の意味を説明するに過ぎないものを云ひ、實定義とは更に進んで其の内容を明かにし、同時に他との關係を現はすものをいふ。定義をなすに就いて守るべき要件は左の通りである。

- 1 定義は定義せんとする概念の本質的屬性を擧げなければならぬ。本質的屬性を擧げなければ、他の概念より明白に區別することが出来ぬ。従つて、完全な定義となることができぬ。
- 2 定義は妥當でなくてはならぬ。其の意義が餘りに廣きに過ぎ、また餘りに狭きに失するは、定義として適當なものでない。

3 定義は定義せらるべき概念又はこれと同意義なる概念を用ひてはならぬ。植物とは植物的生活をなす有機體なり。」と云へば、これ定義せらるべき概念を以て定義したもので、かくの如き定義を循環

定義と云ふ。眞の定義とは云へない。

4 定義は明瞭でなければならぬ。定義の目的は概念を明瞭ならしめるにある。曖昧多義なる語を用ひ、又は比喩的の語を用ふるは、定義の目的に反する。

5 定義はなるべく肯定的でなければならぬ。肯定的ならざる定義は、一概念を明瞭に他の概念より區別し難く、其の意義を不明ならしめる虞れがある。

分類とは、概念の外延を分解し、其の各部を配列することを云ふ。即ち、類を分ちて幾多の種となすことである。例へば、三角形を分ちて、等邊三角形・二等邊三角形・不等邊三角形とするが如き類である。分類には、類概念と分類の基礎と分類肢の三要素を必要とする。類概念とは分類せらるべき概念を云ひ、分類肢とは分類せられたる概念をいひ、分類の基礎とは、分類の標準を云ふ。分類をなすに當つて守るべき要件は左の通りである。

1 分類は其の分類の終るまで同一の分類の基礎に従はなければならぬ。三角形を分つに、等邊三角形・等角三角形とするは同一の分類の基礎によつたものでない。「邊の長さ」と「角度の差異」と二様の分類の基礎によつたもので、かくの如きものを交錯分類と云ふ。正しい分類ではない。

・ 分類せられた各肢は互に排拒しなければならぬ。例へば、三角形の分類に於て、等邊三角形・二

等邊三角形・不等邊三角形は相互に排拒する。何となれば、等邊三角形の中には他の三角形を包含しないからである。

3 分類せられた各肢の總和は、元の類概念と外延を等しくしなければならぬ。

4 分類は漸進的であるべきである。即ち、順次其の類の直下に来るべき種を挙げなければならぬ。

論證 論證とは、一斷定の眞理なることを、他の完全なりと認められた斷定によつて確立し、これに確定不動の根據を與へることを云ふ。即ち、論證とは假定を事實に訴へ理論に照す方法に外ならぬ。而して、假定の論證せられたものを「論」或は「説」と云ふ。

論證には直接論證と間接論證とある。直接論證とは、與へられた斷定そのものを論證すること、総合的論證と分析的論證の二種に分れる。総合的論證は既に確實なりと認められた定理から、必然的の結論を演繹し、其の結論と將に論證せんとする斷定と相一致するか否かを見る方法である。分析的論證とは將に論證せんとする斷定を以て、假に全稱斷定なりと定め、これから種々の演繹的推究をなし、かくて得た結論が、他の確實なりと認められた事實若しくは定理と一致するか否かによつて、其の斷定の確否を決定する方法である。間接論證とは與へられた斷定と兩立しない斷定、即ち、其の斷定と矛盾した斷定の不合理なことを證明し、以て反面から與へられた斷定の正確なことを決定する方法であ

る。直接論證に比すれば適用の範圍が甚だ狭い。論證をなすに當り守るべき要件は左の通りである。

- 1 論證は廣きに過ぎ、若しくは狭きに失してはならぬ。
- 2 論證に用ひる前提は確實でなければならぬ。

第四節 情的現象（感情）

第一 概 説

感情の意義 精神現象の情的方面は、通常これを感情と稱して居る。感情は快・不快を感ずる精神状態である。例へば、吾人は美しい花を見れば愉快に思ひ、騒がしい音を聞けば不愉快に思ふ。これが即ち感情である。

感情は知識に伴ふものである。全然知識を離れた感情といふものはない。また知識は常に感情に伴つて現はれるものである。感情と關係なく孤立した知識といふものはない。精神作用は便宜上知・情・意に三分する。併しながら、かくの如き分類は嚴密な科學的根據に基づくものでない。

感情は感覺と最も密接な關係を有して居る。刺戟を與へて感覺を起さしめる時には、其の感覺に伴つて、多くの場合、快・不快の感情が生ずる。感情は感覺と同じく單純な精神要素である。されど、感覺は客觀的である。同一の刺戟に對して生ずる感情は、何人も殆ど相等しい。これに反して、感情は主觀的である。各個人によつて異なるのみならず、同一の個人でも時によつて異なる。また感覺は質の種類が非常に多い。各機關を通じ、數十種の多き上る。これに反し、感情の質は僅かに快・不快の二種に限られて居る。快・不快の外に感情の質を認める者もあるが、定説とは云はれない。

感情の解釋に關する諸説 古來感情の解釋に關しては種々の説が現はれて居る。其の中でも特に著名なるは知的作用説・生理説・目的論説等である。これを簡單に説明する。

知的作用説 知的作用説は、感情の生因を知識の作用に解するものである。古代に於てアリストテレスが既に此の説を唱へた。アリストテレスは感情を獨立した精神現象とは認めず、これを認識の作用に歸した。即ち、吾人が或る事に對して肯定判斷をなす時には快を生じ、否定の判斷をなす時には不快を生ずるものと考へた。近世に於てもまたアリストテレスの思想を襲用するものが少なくない。ウォルフの如きは其の著しきものである。ヘルバルトの如きもまた此の知的作用説に屬する。要するに、感情の知的解釋は、感情が一種特別なる心的過程なることを看過して、これを知的作用に歸せん

とするもので、心理的分析の幼稚なるを缺點とする。

生理説 生理説は、感情の生因を生理的の理由に歸著せしめんとするもので、これ亦感情の獨立を認めない説である。ミュンスタールヒ、マイエル、ランゲ、ジェームス等、此の説を唱ふる學者は甚だ多い。ミュンスタールヒは筋肉の收縮・弛緩を以て快・不快を生ずる原因なりとし、マイエルは感情を生ずる特別の神経の存在を假定した。ランゲは血管運動の變化によつて感情を説明せんとし、血管が收縮する時には不快感を生じ、血管が張開する時には、快の感情を生ずるものとした。ジェームスは有名なる一語でそれを盡した。曰く、「悲しきが故に泣くにあらず。泣くが故に悲し。」と。ヴントは心身の並行を認め心理的過程と生理的過程の關係を考ふることの誤まれることを斷言した。

目的論説 目的論説は、前に述べた生理説に、生物學的意義を附與したものである。即ち、有機體の生活活動に必要なものは快の感情を生じ、これに反するものは不快の感情を生ずるものとなす。此の思想は古代のアリストテレスに其の萌芽を生じて居る。近世に至つて最も明瞭にこれを現はした者はカントである。カントは満足を以て生活が促進せられる感情なりとし、苦痛を以て生活が阻礙せられる感情なりとした。晩近に於てはリボー、ヘフデング、エビングハウス、スペンサー等が此の思想を紹介く。ヴントはこれを評して、「吾人が何の爲めに快を感じ、何の爲めに不快を感じるかの問題は、心

理學上よりは全く無意味のことに屬する。恰かも、感覺の場合に、吾人が何の爲めに視、何の爲めに聞くかの問題は、心理學上更に問題とならざると同じである」と云つた。

ヴントの説 以上の三説は何れも感情を外の過程から導き出さうとするものであるが、これに反して、ヴントは、感情を以て獨立した心的過程、人類及び動物の心に備はる根本要素であつて、他の精神過程から説明すること能はざるものとした。ヴントは感情を以て精神的過程にして、同時に生理的過程に伴ふものとし、感情を完全に説明するには、其の心理的本質を明かにすると同時に、また其の生理的過程を研究しなければならぬと云つた。而して、ヴントの感情に對する心理的説明を見るに、其の心理學説の假定たる感覺作用よりこれを導き、感覺の反應を以て感情とした。從來の心理學者は、感情の根本形式を快・不快に限つたが、ヴントは更に興奮・沈靜及び緊張・弛緩の二形式を追加した。有名なる感情三方向説は即ちそれである。興奮・沈靜とは何か。例へば、色彩感覺の場合に於て、赤と青との兩色を見るとせよ。其の光度が適當なれば、兩色は何れも快感を興ふ。けれども、快感以外に特殊の情調の存在するを見る。即ち赤の興ふる快感と青の興ふる快感とは同様でない。赤は吾人の氣分を浮き立たしめ、青は吾人の氣分を落ち付かしめる。前者を興奮の感情と云ひ、後者を沈靜の感情と云ふ。緊張・弛緩とは何か。例へば、或る刺戟の來る場合ありと假定せよ。其の刺戟の今

まさに來らんと豫期する刹那には、吾人の心に張りつめたるが如き感じが起り、其の豫期した刺戟の現はれた瞬間には、惹き弛みたるが如き心持を生ずる。前者を緊張の感情と言ひ、後者を弛緩の感情といふ。ゲントはまた感情の生理的過程に就いて述べ、すべて或る感情の起つた場合には、これに相當して、必ず生理現象の上に變化を生ずるものとした。此の生理的變化の外部的に現はれたものを感情の表出過程と云ふ。ゲントは此の表出過程に就いて精密な研究をした。

感情の種類 感情はこれに結び付くもの、如何によりて、簡單感情・情緒・情操の三種となる。以下順次これを説明しやう。

第二 簡單感情(感應)

簡單感情の意義 簡單感情とは感覺に伴つて起る所の情的現象を云ふ。例へば、滑かなものに觸れば快く、粗雑なものに觸るれば不快を感じる。此の滑かとか粗雑とか云ふ感覺に伴ふ快・不快は即ちこれ簡單感情である。簡單感情はまたこれを感應とも名づける。

簡單感情と感覺とは常に結合して居る。離れるものでない。けれども、其の本質は全く異なつてゐる。簡單感情と感覺との差違を擧ぐれば左の通りである。

- 1 感覺は反覆すれば益々明瞭となるが、簡單感情は反覆するに従つて微弱となる。
- 2 感覺は注意すれば益々明瞭となるが、簡單感情は注意するに従つて次第に消失する。
- 3 感覺は同一の刺戟に對して常に同一の反應を現はすが、簡單感情は吾人の精神状態の如何によつては、同一の刺戟が異なつた反應を起すことがある。

簡單感情の種類 簡單感情は感覺の種類によつて、これを、(一)普通感覺に伴ふ簡單感情、(二)特殊感覺に伴ふ簡單感情の二種に分ち、特殊感覺に伴ふ簡單感情は更に分れて數種となる。左にこれを略架する。

普通感覺に伴ふ簡單感情 普通感覺に伴ふ簡單感情は通常これを生活感情又は一般感情と云ふ。或はこれを氣分と稱することもある。血液の循環、消化の良否、呼吸の遲速、分泌の多少、筋肉の緊縮及び弛緩等に伴つて起る感情である。此の感情は孤立することなく、相合して身體一般の快・不快の感起す。

特殊感覺に伴ふ簡單感情 特殊感覺に伴ふ簡單感情は、感覺機關の種類によつて、味覺に伴ふ簡單感情、嗅覺に伴ふ簡單感情、觸覺に伴ふ簡單感情、視覺に伴ふ簡單感情、聽覺に伴ふ簡單感情等に分つ。食物の美醜によつて生ずる快・不快は味覺に伴ふ簡單感情である。芳香に接して快感を覺え、惡臭

を嗅いで不快を感じるは、嗅覺に伴ふ簡單感情である。柔かなものに觸るゝ快、堅いものに觸るゝ不快の感は、觸覺に伴ふ簡單感情である。光線の明暗による快・不快、色彩の配合による快・不快等は、視覺に伴ふ簡單感情である。調音・噪音・高聲・低聲等により起る快・不快の感は、聽覺に伴ふ簡單感情である。

第三 情緒

情緒の意義 情緒は自己又は他人の利害に關係して起る感情である。例へば、危害が其の身に迫らんとする時は、恐怖の念を起し、不快を與へる事物に對しては嫌惡の情を起す。これ皆情緒である。所謂喜・怒・哀・樂・愛・惡・欲は何れも此の情緒に外ならぬ。

情緒は複雑な觀念聯合によつて起る。例へば、不快を與へる事物に對し嫌惡の情を生ずるのは、嘗て其の事物が不快を與へたことを想起するからである。完全な情緒は觀念の聯合なくして發生することは出來ない。けれども、情緒はまた觀念の聯合を妨げることがある。明治維新當時の攘夷論者が、一概に外國人を排斥したのは、外國人を卑しむ感情が強い爲め、彼もまた我と同一の價値を有する人間であると云ふ觀念の聯合を妨げ、其の長所を認めることが出來なかつたのである。かくの如き例

は、其の他にも尠くない。

情緒と生理作用 情緒には生理的變化を伴ふ。簡單感情はたゞ心臓・血管・呼吸等にのみ影響を與へるものであるけれども、情緒は内部の諸機關にまで影響を及ぼし、且つ顔面又は手足の筋肉の運動をも惹起する。憂ひに沈んだ時、食事の進まざるを覺え、恐怖の念に襲はれた時、顔色憔悴し、四肢戦慄し、呼吸の切迫するは何人も經驗する所である。情緒によつて起る生理的變化は、更に有機感覺となつて情緒に反應し、情緒と結合して離れることの出來ぬ關係をなす。故に、身體の運動を變化せしむれば、幾分か情緒にも變化を生ずる。泣く眞似をすれば悲しくなり、笑ふ眞似をすれば可笑しくなることは、日常我等の經驗する所である。ジエームス及びランゲの兩氏は、生理的過程から情緒を説明し、身體の運動が先づ起り、其の結果として心に情緒が起るものであると考へ、情緒に伴ふ表現的運動及びこれに相當する有機感覺を除去する時は、情緒は自然に消失するであらうと云つた。これをジエームス・ランゲ説と云つて居る。此の説は餘りに極端に失する。ウントによつて非難せられて居る。

表現的

情緒の種類 情緒の種類は甚だ多い。通常これを個人的情緒と社會的情緒との二種に大別する。**個人的情緒** 個人的情緒とは個人の利害に關して起る情緒である。恐怖・憤怒・怨恨・嫌惡・喜悅・悲

哀・活動・自重及び名譽の情等を其の主要なるものとなす。自家保存の本能に基づいて生ずるものである。

恐怖の情は自己の危害苦痛を豫想した時に起る。過去の経験による觀念の聯合に基づくもので、過去に於て危害を受け、苦痛を味はつた経験がなければ、恐怖の念は起らない。併しながら、祖先の得た經驗の遺傳により、先天的に恐怖の情を有することもある。小兒が見知らぬ人の顔を見て泣き出すが如き場合が即ちそれである。

憤怒の情は苦痛の原因を排除せんとして、意氣の激昂する時に起る。恐怖の情と異なり、あくまでも攻撃的態度に出づる。自家保存の本能と密接なる關係を有する。徒に抑壓するのはよろしくない。刺戟を遠ざけて緩和し、或はこれを善用することが最も大切である。

怨恨の情は憤怒を發して苦痛の原因を排除せんとし、其の目的を達し得ない時に、苦痛を與へた人に對して起るものである。

嫌惡の情は苦痛を與へる事物に對して起る。嫌惡の情の更に一層強くなつたものを憎惡の情と云ふ。憎惡の情は屢々、苦痛を與ふる事物に對して起る。

喜悅の情は快樂を與へる事物に對して起る。快樂を期待する時には希望の情となり、希望の達せら

れない時には失望の情となる。

悲哀の情は不快の感を有し、其の原因の不明なる時に起る。常に所動的態度を取る。

活動の情は心身の適度なる活動によつて生ずる愉快の情を云ふ。

自重の情は自己の價値を認むる時に起る。而して、自己の價値を、自己の眞價以上に認むれば、自負高慢の情となり、これに反すれば卑屈の情となる。

名譽の情は自己の價値を他人に認められた時に起る。他人が自己に優ることを知る時には、嘆稱の情となり、これに反する時は輕蔑の情となる。嘆稱の情はまた嫉妬猜忌の情となり易い。嫉妬猜忌の情は、他人の長所を惡む時に起る。

社會的情緒 社會的情緒は、他人の利害に關係して起るものである。同情・愛情等がこれに屬する。其の發達は比較的遅い。

愛情は屢々、自己に快樂を與へるものに對して起る。個人と個人とを結合する樞機となり、社會的團結の基礎をなすものである。

同情は他人の喜怒哀樂に對し、他人の地位に自己を置いて考へる時に起る。他人の喜ぶを見て、己も亦喜び、他人の悲しむを見て、己も亦悲しむは同情である。同情は愛情よりも範圍が廣い。愛情は

たゞ自己に關係あるものにのみ生ずるけれども、同情には決してかくの如き限界はない。

兒童の情緒と教育上の注意 情緒は最も早くから生ずるものである。恐怖・憤怒・怨恨・嫌忌・喜悅・悲哀・活動等の個人的情緒は、生後間もなく現はれる。前にも述べた通り、恐怖の情の如きは遺傳的に本有するものである。また活動の情緒の如きも、初生兒にこれを認め得る。社會的情緒は個人的情緒に比すれば、やゝ後れて現はれる。同情の如き、始めは殆ど模倣的の動作に過ぎない。他人の泣くを見て共に泣き、笑ふのを見て共に笑ふのみで、眞の自覺を伴つて居ない。即ち、有機的同情と稱せられて居るものである。長じて知識が発達すると共に、有機的同情は漸次思慮的同情と變ずるに至る。情緒は活動の源泉たると共に、諸徳の萌芽である。適當にこれを指導して行く必要がある。人生のため、個人の進歩發達のために有害無益な情緒は、次第にこれを善良な情緒に轉向せしめ、また善良な情緒はこれを積極的に助長せしめなければならぬ。殊に同情及び愛情の如き社會的情緒の涵養に就いては、學校教育上にも注意を要することが多い。

第四 情 操

情操の意義 情操とは自他の差別及び利害の問題を離れて、事物それ自身の價値を感ずる情である。これを情緒と比較すれば、第一に、情緒は觀念聯合の如き知的作用に伴つて生ずるけれども、情操はこれよりも更に發達せる知的作用即ち判断若しくは推理等に伴つて起るものである。第二に、情緒は實際の意識状態であるけれども、情操はたゞある機會に一定の意識状態を生じ得る傾向である。第三に、情操は情緒の如く甚しい身體的表現を伴はない。情緒と情操との間には、以上の如き相違を認めることを得るけれども、元來此の兩者は劃然と區別し得るものではない。たゞ情緒の比較的不易なる傾向を名づけて情操と云ふに過ぎない。

情操の種類 情操は通常これを四種に分つ。(一)知的情操、(二)美的情操、(三)道德的情操、(四)宗教的情操即ちこれである。左に簡単な説明を試みる。

1. **知的情操** 知的情操とは、知識そのものに對して生ずる情操を云ふ。事物を觀察して知識を收得した時に愉快を感じ、或る問題を解決し得ない時に不快を覺ゆるが如きは即ちそれである。

知的情操は知識そのものに對して生ずる感情である。知識を方便として、何等かの目的を達する爲めに生ずるものでない。學者が家を忘れ其の身を忘れて眞理の探究に没頭し、發明家が勞苦を厭はず、利欲の念を外にして、専心工夫を凝らすが如きは、此の知的情操に刺戟せられたるものに外ならぬ。

2 美的情操 美的情操は美に對して生ずる情操である。美しいものを見れば快感を起し、醜いものに接すれば不快を覺える。此の快・不快の感は即ちこれ美的情操である。我等が美しき天然の風景を讚美し、巧みな詩歌・音樂・繪畫・彫刻等の美術に對して憧憬の念を發するは、美的情操が存在してゐるからである。

美的情操と知的情操とは、たゞ其の對象を異にするに過ぎない。知的情操が知識そのものより生ずるが如く、美的情操は美そのものより生ずる。他の目的を達する爲めに生ずるものでない。

3 道德的情操 道德的情操は正邪善惡の判断に伴ふ感情である。吾人は善行を爲した時に満足を感じ、惡行を爲した時に悔恨及び羞恥の情を伴ふのみでなく、他人の善行に對して賞讃の情を起し、他人の惡行に對して憎惡の念を生ずる。これ等の感情を指して道德的情操と云ふ。

道德的情操は社會的性質を有する。これ道德的情操の特色の第一である。知的情操と美的情操は個人的である。孤立的生活を營むとも、眞偽若しくは美醜に伴ふ感情は起るけれども、正邪善惡に伴ふ感情は、社會的生活の存在せざる所には決して起らない。次に、道德的情操は規範的性質を帶ぶ。これ道德的情操の特色の第二である。眞偽・美醜に對する好惡は、すべての人に對して強制的性質を有して居ない。眞なるもの美なるものは必ずこれを愛し、偽なるもの醜なるものは何人もこれを惡むべしといふ道理はない。されど、正善なるものは必ず行ひ、邪惡なるものは絶對にこれを排斥しなければならぬ。以上の二點は、道德的情操の知的情操及び美的情操と異なる所である。

4 宗教的情操 宗教的情操とは實在に對する信仰歸依の情を云ふ。吾人は此の世に生活し、種々の事變に遭遇する毎に、人間の力の微弱にして到底恃むに足らざるを知り、人間以外に偉大なる力を有するものの存在することを信ずるに至る。宗教的情操とは人間以外に存在する偉大なる意志に歸依し、精神の慰安を求め、幸福なる生活をなさんとするの感情を云ふ。

兒童の情操と教育上の注意 情操は情緒と異なり、或る年齢に達した後には現はれるものである。情操の生ずる年齢は、情操の種類によつて異なる。また個人によつても著しい相違が認められる。従つて、今日の學者の研究にも、未だ定論とすべきものはない。知的情操・道德的情操・美的情操等に比すれば、宗教的情操の如きは、確かに後れて生ずるものと思はれる。

情操は人間の生活上極めて必要なものである。情操のない人生は無味乾燥な砂漠と等しい。情操は人生に潤ほひと味はひを與へるものである。學問と云ひ、藝術と云ひ、道德と云ひ、宗教と云ひ、何れもそれは情操の産物に外ならぬ。文化は人間の情操に胚胎すると云つてもよいのである。

情操陶冶は青年期の教育上に於て特に重んずべきものである。何となれば、各種の情操は青年期に

至つて最も完全に現はれるからである。併しながら、小學校の教育上に於ても、常に情操の發現に注意し、その萌芽を適度に育成して行くことを忘れてはならぬ。

第五節 意的現象（意志）

第一概 説

意志の意義 精神現象の意的方面を通常名づけて意志といふ。認識及び感情が所動的性質を有するに反し、意志は能動的性質を有して居る。これ意志の特徴である。意志も亦他の精神現象即ち認識及び感情と密接な関係をもつて居る。全然意志の伴はざる認識又は感情を考へること能はざるが如く、認識又は感情の作用の存する所には、必ず多少の意志の活動を見るのである。精神作用の能動的方面たる意志は、精神作用の中に於て最も重要な意義を有するものである。機能上から見れば、運動に現はれてはじめて精神作用を完成するものと云つてよいのである。

意志は精神作用の活動的方面に對する命名であるが、通常用ひられる意志の語には、廣狹の二意義を含んで居る。廣義の意志は精神作用の活動的方面全體を云ひ、狹義の意志は其の中の目的觀念を有するもののみを云ふのである。

意志の分類 廣義の意志はこれを三種に分つことが出来る。第一は假にこれを原始的意志と名づける。反射運動・自發運動・本能運動の如きものをいふ。第二は單純意志である。衝動運動がこれに屬する。第三は複雑意志である。有意的意志及び思慮的意志の總稱である。廣義の意志には以上の三種を全部含み、狹義の意志は第三の複雑意志のみをいふのである。

第二 自發運動及び反射運動

自發運動 自發運動は有機體の組織中に蓄積する勢力の自然に外部に發出せんとするものを云ふ。例へば、嬰兒が無意識に身體の各部を動かすが如き、最も顯著な自發運動の一種である。自發運動は全く生理的活動であつて、意識を伴はないものである。

反射運動 反射運動は外部の刺激に對して機械的に反應する動作を云ふ。例へば、強い光線の直射を受けて目を閉づるが如きものである。反射運動もまた自發運動の如く無意識に行はれる。併しながら、自發運動は有機的組織の内部より自然に發し、反射運動は外部の刺激に對して反應する。これ兩

者の異なる點である。

自發運動及び反射運動は、全く機械的活動に屬する。されど、水の流るゝが如き、風の吹くが如き動作とは同一に視ることを得ない。何となれば、動作そのものが自然に生活の目的に適するからである。此の合目的なる點に於て、自發運動及び反射運動は、無生物の機械的運動と區別することができ

る。自發運動及び反射運動は、生理的活動である。未だ嚴密なる意味の心理作用とは云ひ難い。けれども、意志の發達に深き關係を有するものである。

第三 本能

本能の意義 本能とは自家の保存に適した遺傳的習慣による運動を云ふ。故に、本能は外部から見れば自家保存に適した運動であり、内部から見れば無計畫な遺傳的習慣である。例へば、鳥が巢を作り、蜘蛛が網を張るのは、何れもみな本能の一種である。鳥の巢を作り蜘蛛の網を張るは自家保存に適した運動である。けれども、彼等は生れながらにしてこれをなす。其のなす所に就いては、全く意識を缺如するものでないが、何の爲めになすかの目的觀念をもつて居ない。即ち、無計畫な遺傳的習

慣に外ならぬ。

本能の起原 本能の起原に關しては二説がある。天賦説と進化説とが即ちそれである。天賦説とは本能が初めから完全な形をなして創造せられたものとなす説である。また進化説とは本能を漸次に進化形成せられたものとなす説である。進化説には更に多くの種類がある。要するに、本能は有機體が外圍に順應する上に、最も適當なる運動が撰擇せられて、固定したものである。

人類の本能 人類は多くの本能を有する。ジェームスは人類の本能を列記して、(一)吸乳、(二)嘔む、(三)嘗む、(四)握る、(五)掴む、(六)遠くにある物體を指して、それを欲することを表はす聲を出す、(七)手にて掴んだ物體を口に運ぶ、(八)啼く、(九)笑ふ、(十)顔をそむく、(十一)頭を直立す、(十二)座す、(十三)立つ、(十四)移動即ち足を踏み張る、(十五)匍匐、(十六)歩行等、(十七)發音、(十八)模倣、(十九)競争、(二十)好闘性、(二十一)憤怒、(二十二)同情、(二十三)狩獵本能、(二十四)恐怖、(二十五)取得性、(二十六)結構性、(二十七)遊戯、(二十八)好奇、(二十九)社交性及び内氣性、(三十)秘密性、(三十一)清潔性、(三十二)謙遜、(三十三)羞恥、(三十四)戀愛、(三十五)親子の愛等を數へた。但し人類の本能表は學者によつて多少の相異なるを免れぬ。

本能の分類 人類の本能には、種々の分類が行はれて居る。これを、(一)自己保存の本能、(二)種族保存の本能の二に分ち、更に前者を、(1)營養本能、(2)保護本能の二となし、後者を、(1)性慾本能、(2)育

見本能、(3)社会的本能の三となす者がある。

人類の本能は、またこれを、(一)個體的本能、(二)種族的本能、(三)社会的本能、(四)順應的本能の四種に分ける。個體的本能は個體其のものの要求より生ずる本能である。自己の發展をはかり、幸福の増進を求めるのを目的とする。營養の本能、闘争の本能、憤怒及び恐怖の本能等がこれに属する。種族的本能とは種族の保存の必要上より生ずる本能である。性的本能及び保育本能となつて現はれる。社会的本能は社會生活に伴つて生ずる本能である。群居の本能、共同の本能等をはじめ、同情・愛他・献身等の高尚なる本能がこれに含まれる。順應的本能は心身の發達に適合するために生ずる本能である。また發達本能とも云ふ。構成本能、蒐集本能等の如きものから、教育上最も意義ある遊戯及び模倣の本能が此の中に入る。

模倣及び遊戯 模倣とは他人の行動をそのまま、反復することである。換言すれば、他人の運動若しくは思想が暗示となつて順應活動を起し、これに似た運動又は思想を反復することである。これは心身發達の目的に適合する本能であるから、遊戯本能と共に、順應本能と呼ばれることもある。これ等は教育上にも極めて重要な意義を有し、兒童は先づ環境の事象を模倣することによつて、其の經驗を擴充するものである。尙ほ兒童の遊戯には外界を模倣することから作られたものが非常に多く、兩者

は密接に關係して兒童心身の成長の根底となるものである。

兒童の本能と教育上の注意 本能とは生後の習得によらず、遺傳的にこれを營む意識的の活動をいふ。情緒と共に最も早くから生ずるものである。吸乳の本能の如きは、生後直ちに現はれる。本能は人間が遺傳的に生得するものであるが、境遇に應じて漸次變化して行く性質を有して居る。幼兒の通有性たる羞耻の本能の如きは、長ずるに従つて次第に減ずるものである。

本能もまた人類の生存上最も重要な意義を有して居る。人類の生活は先づ本能から發するものと云つてよい。本能は意志の基礎であり、行爲の根柢である。最初本能的に行はれる活動が、理想の統御によつて、道德的の行爲となり、且つ善良なる人間の品性を形作るに至るのである。故に、兒童の本能は力めてこれを善導し純化することが必要である。たゞ徒に本能を抑壓するは、人間の活動力を減退せしめるもの、最も非教育的な態度である。されど、幼兒の本能は悉く善良なるものでない。中には自己の心身を害し、社會生活を破壊するものもある。本能を發するがまゝに放任するは、人類の進歩發達を期する妨げとなることが多い。故に、教育上に於ては、本能を適當に指導し、これが變化をはかりて、人類生存の目的に適合せしめることが必要である。

第四 衝動

衝動の意義 衝動と云ふ語は、學者によつて種々に用ひられて居るから、判然と其の意義を定めることが困難である。此の語を最も廣く解する場合には、無意識的活動若しくは半意識的活動を總稱する。従つて、反射運動や自發運動も其の中に含まれることになる。併し、かくの如く廣義に解する場合は罕である。通常の用法によれば、心身必然の需要に基づいて發動する盲目的勢力を指して衝動と云ふ。例へば、飢えて食を欲し、疲れて休憩を望むが如き類である。飢えて食を欲し、疲れて休憩を望むは、心身必然の需要に基づいて起る勢力であるが、此の需要を充す所の目的觀念に至つては、全くこれを缺如し、若しくは極めて不明瞭なものである。これ衝動が盲目的と稱せらるゝ所以である。

衝動の種類 衝動の種類は甚だ多い。栄養衝動・動作衝動・社交衝動・知識衝動・道義衝動・審美衝動等は、其の中の主要なるものである。

第五 欲望

欲望の意義 欲望とは衝動の目的觀念を有するに至つたものを云ふ。飢えて食物を求むるは衝動である。衝動は未だ目的觀念を有せず、漠然と食物を欲すれども、其の食物の何たるかを明かにしない。或は牛乳を欲し、或は麵麩を欲するが如く、食物に對する明瞭なる目的觀念を欲するに至れば、既に衝動は變じて欲望となつたのである。故に、欲望は衝動よりも一步進んだ努力であると云ふことが出来る。

欲望は、衝動と衝動を満足せしむべき物件との結合によつて成れるものである。例へば、幼兒は牛乳によつて饑。栄養衝動を満足せしむる時は、空腹を感じ食物を欲する時に、牛乳は栄養衝動を満足せしめ得べしといふ認識を生じ、茲に欲望の成立を見るに至る。

欲望の種類 欲望の種類は甚だ多い。衣食住に對する欲望、金錢に對する欲望、夕譽に對する欲望、權勢に對する欲望等は、其の中に於ても殊に主要なものである。

欲望の慣習となつたものを偏向と云ふ。同一の欲望が屢々満足せられた爲めに固定したものである。偏向の高度に達したものを癖性と云ひ、偏向と癖性とを總稱して欲情とも云ふ。

第六 意志(狭義)

意志の意義 茲に意志と稱するは、云ふまでもなく狭義の意志である。狭義の意志とは、既に述べ

たるが如く、明かな目的を有する意識的活動を云ふ。

意志の成立には思慮・選擇の二要素を必要とする。思慮とは多くの動機中の何れを探るべきかを考へる働きである。選擇とは思慮の結果その中の一を取り他を捨てることを云ふ。例へば、讀書すべきか散歩すべきかと思ふは、即ち思慮にして、讀書を捨て、散歩に決するは選擇である。

意志と行爲 意志の外部に發表せられたものを行爲と云ふ。行爲は思慮・選擇の動作に現はれたるものに外ならぬ。故に、行爲は目的をもつ。人間にのみ特有である。人間以外の動物には行爲と云ふものはない。動作あるのみである。又人間の動作でも目的觀念を缺如するものは行爲とは稱し難い。

意志發達の過程 意志(廣義)發達の過程を考ふるに、最初にあらはれるものは衝動である。幼時は殆んど衝動のみによつて動く。稍、長じて經驗を重ねるに従ひ、欲望の状態に達し、更に長じて知識の發達するに及び、多くの欲望中にて、思慮・選擇を行ふに至る。即ち、茲に意志(狹義)の發達を見るに至る。故に、意志(廣義)は衝動より欲望に進み、欲望より意志(狹義)に進むものである。

第七 品性

習 慣 前述の如く、意志の發達には、衝動・欲望・思慮選擇等の過程を経過するものであるが、

或る事柄に就いて幾度も同一の過程を反復する時は、遂に特別の思慮・選擇をなさずして決定し行動し得るに至る。かゝる反復の結果生じた一定の傾向を習慣と云ふ。換言すれば、習慣とは、同一の行動を屢、反復した結果、其の發動が次第に容易となり、遂に機械的に同一の徑路を反復せんとするに至れる傾向を言ふのである。先に、有意的に行動した所のものも、習慣となれば、殆ど本能的な機械的行動となり得る。

習慣によつて運動が自動的に行はれるやうになる徑路には、二個の作用が行はれる。其の一は試行錯誤法、其の二は模倣作用である。試行錯誤法とは、偶然に適中した運動が、反復によつて漸次確立するに至れるものを云ふ。試みては正し、正しては試みるといふ方法である。模倣作用とは、他人の習慣的動作を其のまゝ模倣して、運動を習得することである。

良き習慣の養成が教育上必要なことはいふまでもない。教育上に於ける諸般の仕事は、其のはじめ思慮を用ひて學び修めた所のものを、反復練習して習慣化することであると云つてもよい。

習慣の養成上注意すべき事項は左の諸點である。

- 1 強固な意志を以てこれに着手すること。
- 2 機會を逸せずこれを實行せしめること。

3 新習慣の確立するまでは例外を許さぬこと。

4 兒童の陥り易い悪傾向については、其の最初に於て警戒し又は矯正すること。

5 實行を重んじ、精神的の鍛練を怠らざること。

品性 意志の習慣となれるものを品性と名づける。同様の意志活動を屢、繰り返す時には、一定の習慣的傾向を生ずる。此の傾向が品性である。品性はまたこれを性格とも云ふ。故に、品性は、有意的動作の反復が習慣となり、同一若しくは類似の事情の下に、常に同様の行爲をなさんとする精神的傾向を云ふ。意志活動の外部にあらはれたものは行爲である。故に、品性は過去の行爲の結果にして、將來の行爲の淵源なりと云ふことが出来る。

品性を形式的の方面から見たものを形式的品性といふ。形式的品性は意志の確定した状態である。換言すれば、自信に基づいて強く一貫した意志である。また意志の實質的方面のみを抽象したものを實質的品性といふ。

第六節 人格

第一 人格

人格と自我 人格の語もまた種々の場合に用ひられる。而して、人格の説明は學者によつて説を異にして居る。従つて、確實明瞭な定義を掲げることが出来ない。併しながら、吾人は人格を定義して「精神活動が自我によりて統一せられた状態である。」とすることを得る。

人格とは精神活動が自我によつて統一せられた状態である。故に、人格の觀念を明かにせんとするには、先づ自我の本質を究めなければならぬ。自我は又これを單に「我」とも稱する。通常自分といふことは即ち此の自我に該當する。吾人は自己意識を有し、自己の行爲を自覺して居る。例へば、讀書しつゝある場合には、自分が現在讀書しつゝあることを知る。讀書しつゝあるは自己であつて、他人でないことを自覺する。たゞ現在のことを覺知するのみならず、過去に於て行つたことをも記憶し、過去の自分も現在の自分も、同一の自己なることを意識する。かくの如く自己を意識し自己を他人と區別し得る所以のものを自我といひ、自我によつて精神活動の統一せられた状態を指して人格と稱する。

人格の形式と内容 人格はこれを形式・内容の兩方面から見ることが出来る。人格の形式とは、人格活動の屬性で、自覺性及び統一性の如きものを云ふ。自覺性とは自他の區別を識別し、眞の自己を認知する力を云ひ、統一性とは自我を中心として個々の精神作用を統一する力を云ふ。人格の内容と

は個性を稱するもので、個性とは自我を他人より區別したときの個人的差違を稱するものである。例へば、甲乙二人ありとし、甲と乙とを比較すれば、其の間に必ず多少の個人的差違があるであらう。これ即ち個性である。個性は知・情・意及び身體等の統一の傾向によりて識別せられる。個性に就いては次に詳しくこれを述べる。

第二 個性

個性の意義 前述の如く、人格は共通の點を有すると共に、個人特異の性質を有して居る。個性とはかゝる個人の特異性を稱するのである。個性の意義を廣く解すれば、心身兩方面の特異性を指すのであるが、通常は精神的方面の特異性のみを用ふる。

個性の成立する原因には、先天的要素と後天的要素とある。先天的要素とは、遺傳によつて得た所の稟賦、後天的要素とは、境遇即ち自然界及び社會から來る影響を云ふ。遺傳は單なる素因である。未だ完全に發達したのではない。境遇の影響を待つて始めて完成するのである。各個人はそれぞれ特殊の遺傳的傾向を有し、またそれぞれ異なる境遇に置かれるものであるから、こゝに個性を生ずるのである。

個性の分類 個性は各個人によつて相違してゐるが、それを概括すれば、自ら其の間に類似したものを見出す。此の點によつて個性の分類をなすことが出来る。個性の分類は、通常、精神の三分法に應じて、稟質・氣質・性格の三方面からこれをなす者が多い。

1 稟質上の個性 知能上の個性を稟質と云ふ。稟質は又これを材能と呼ぶこともある。知的作用の特色を意味する。

稟質は先づこれを基本型式と部分型式とに分つ。

(一)基本型式 基本型式は、知的作用の主要方面たる想像及び思考の上から見たものである。これを更に想像型式と思考型式とに分つ。想像型式は、想像によつて統覺材料を組成するものである。藝術上の天才は多く此の型式に屬する。思考型式は、思考によつて統覺材料を組成するものである。科學者・哲學者等にはこれに屬する者が多い。

(二)部分型式 部分型式は、個々の精神作用即ち注意・直觀・學習・記憶の各方面より觀察して分類せるものである。

(イ)注意型式は通常これを集注型式と轉換型式とに分つ。集注型式とは注意の一點に集注し易いもの、轉換型式とは注意の移り變りの速かなるものである。注意型式はまたこれを他の方面より、其の

強度の強きものと弱きもの、時間の永續するものと永續せざるもの、進行の一樣なものと同規則なもの、或は、障害に對する抵抗の強きものと弱きもの、注意發動の靜的なものと動的なもの等を區別することが出来る。

(ロ)直觀型式には、分解型式と綜合型式とがある。分解型式とは、事物を観察するに當り、其の局部に注意を集注し、分解的に理解せんとするもの、綜合型式とは、事物の全體に注意して綜合的に觀察するものである。此の中には事物の知的方面を重んずる知的型式と、情的方面を重んずる情的型式とある。

直觀型式はまたこれを記載型式・觀察型式・感動型式・學究型式の四種に分けることもある。記載型式とは事物を直觀するに當り、たゞ表面に現はれて居る所のみを見るもの、觀察型式とは個々の事物を其のまゝに直觀せず、全體を總合的に見るもの、感動型式とは直觀する事物を客觀的に見ず、主觀的に感情を動かすもの、學究型式とは事物を究理的に追究するものである。

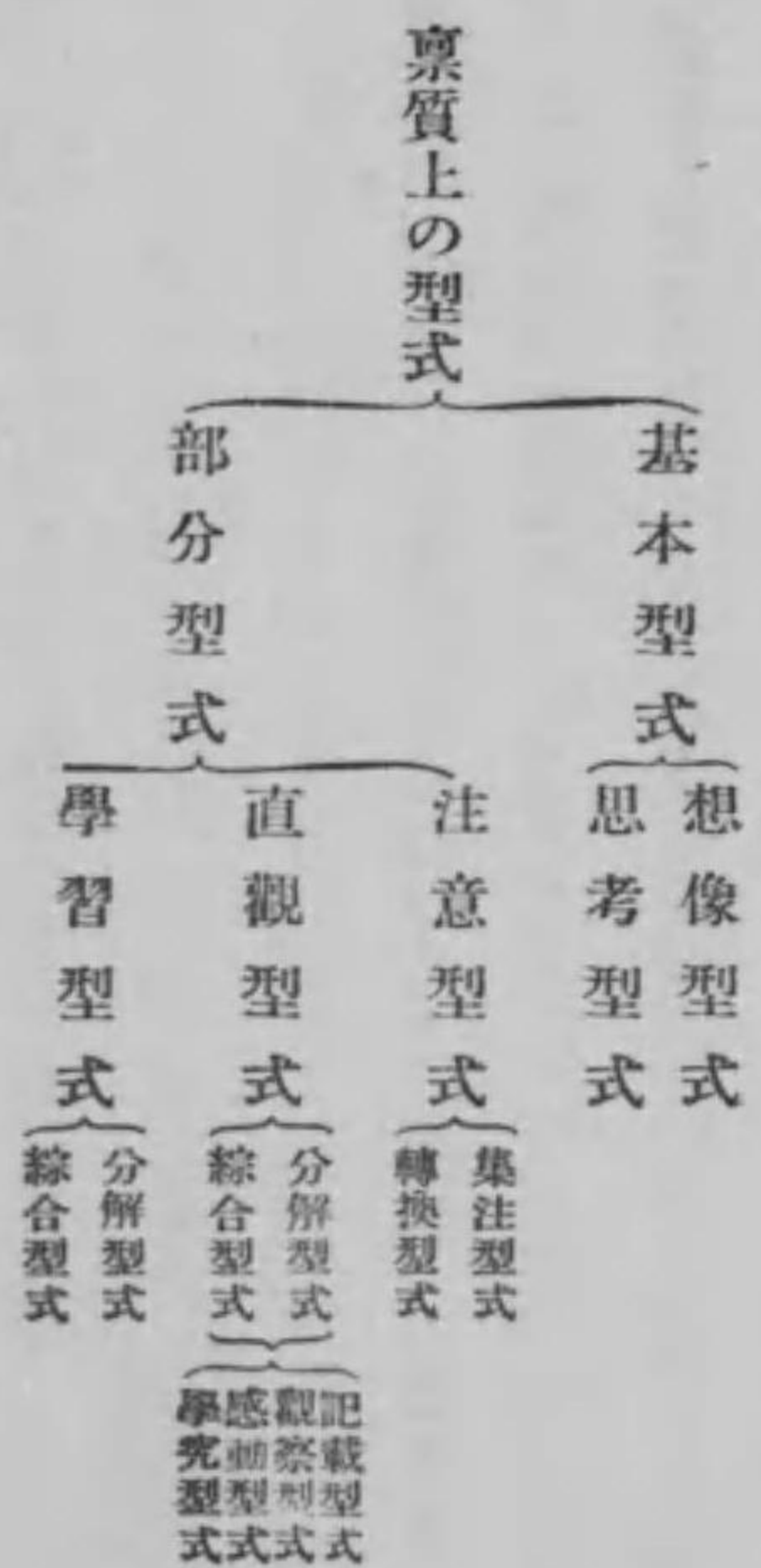
(ハ)學習型式も亦直觀型式と同じく、分解型式と綜合型式とに分つことが出来る。分解型式と綜合型式の意味は前に述べた通りである。たゞ學習に於てそれが現はれるだけのことである。

(ニ)記憶型式には種々の分類がある。通常これを視覺型式・聽覺型式・運動型式・混合型式の四種に

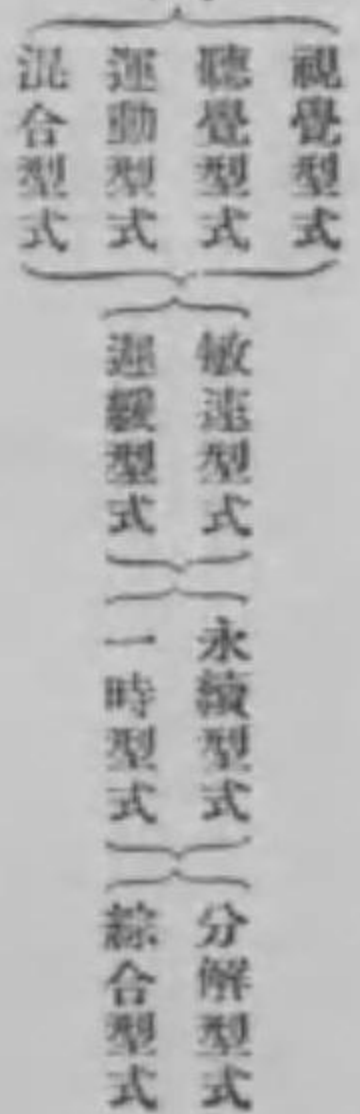
分つ。視覺型式は視覺より來る印象を、聽覺型式は聽覺より來る印象を、運動型式は皮膚感覺より來る印象を、最も明瞭に把持し、強く長く記憶するもの、混合型式は以上の三型式がほぼ平等に混合せるものである。

記憶型式はまた記憶の遲速により、敏速型式と遲緩型式とに分ち、記憶の長短により、永續型式と一時型式とに分つこともある。或はまた本質上より、直觀型式・學習型式と同じく、分解型式・綜合型式の名稱を用ふこともある。

以上説明せる稟質上の型式を表示すれば左の通りである。



記憶型式



稟質の基本型式及び部分型式の結合により、各個人の知能上に種々の差異を生ずる。通常これを
 (一)天才、(二)中能、(三)低能に三大別し、或は(一)凡人、(二)賢人、(三)天才、(四)遲鈍、(五)痴愚、(六)
 白痴の六種に細別する。

2 氣質上の個性 情意生活に於ける各個人の特色を氣質といふ。氣質は先天的傾向特に生理的特質
 に原因することが多い。古來、氣質を分つて、(一)胆汁質、(二)粘液質、(三)神經質、(四)多血質の四種
 とする。併し、此の分類は希臘の古代に於て、人間の身體の中に四種類の液汁即ち血液・胆汁・黑色膽
 汁及び粘液があつて、其の混合の割合により四種の氣質が生ずるといふ假定に基づいて成れるもの
 で、學術上に深い根據を有するものでないが、便宜上今日でも尙ほ汎く用ひられて居る。

(イ)胆汁質 胆汁質とは情緒の反應が強且つ速かなものをいふ。沈着にして忍耐力に富み、勇往
 果斷にして一度び決心したことは斷乎として實行せんとする。されど、反面には短氣にして激し易く、
 靜思と思慮を缺き、傲慢不遜に流れるを免れ難い。

(ロ)粘液質 粘液質は感情の變化が乏しく、反應が遅いけれども、慎重に考慮して後實行するとい
 ふ長所を有して居る。されど、活氣に乏しく舉動緩慢で往々卑屈に陥り易い。

(ハ)神經質 神經質は同一感情に長く固執し易く、不快・憂鬱・悲觀に沈み勝ちである。決斷力に乏
 しいけれども、觀察が緻密で、思慮に長じ、想像力に富む者が多い。

(ニ)多血質 多血質は快活にして陽氣・敏捷・淡泊であるが、忍耐力に乏しく、舉動が概して輕躁で
 ある。

3 性格上の個性 性格と品性とは同じものであることは前に述べた通りである。個人の品性はみな
 それぞれ多少の相違を有して居るから、これを明瞭に分類することは困難である。併しながら、品性
 は意志活動の習慣となれるものであるから、此の點から見て、意志の鞏固なるものと薄弱なるものと
 に分つことは不可能でない。

個性と教育 個性の尊重は教育上に於て最も大切なことである。輒近の教育界に於ては個性の尊重
 が特に高調せられて居る。個性の尊重とは如何なる意味であらうか。これを一言に約すれば個人の天
 分を遺憾なく發揮せしめることである。而して、個性とは稟質・氣質・性格の各方面の特異性を云ふも
 のであるから、教育上に於てはこれ等の知能・感情・意志の凡べてに亘り、特異性に應じた特殊の取扱

法を講ずることが必要である。

個性の教育とはたゞ個人の自然的傾向に順應するのみでなく、其の缺陷を矯正することを意味して居る。従つて、實際教育上に個性調査が極めて重要な仕事となるのである。

個性教育の方法は教授・訓育上の問題であるが、左に高能児及び低能児の教育に就いて一言する。

高・能・児・と・教・育 高能児とは其の天賦の才能が普通児に卓越したものである。これを天才と俊才とに分つ。天才とは自己の心力によつて前人未發の發明發見をなすものを言ひ、俊才とは自己の努力により、前人の發明發見したものを大成し改善するものを云ふ。天才は生得的である。天才の發明・發見・創造・工夫をなすや、全く無意識的である。直覺的である。自ら其の理由を知らず、また正常なる推理・推論の結果にもよらず、たゞ自然に悟得するのみである。これに反して、俊才はあくまでも自覺的である。意識的である。自己の奮闘努力によつて、前人の所見を參考し、其の缺陷を補つてこれを大成する。其の能力の非凡にして、普通児に卓越する點に於ては兩者同じである。

元來、模倣と發見とは、根本的・絶對的の區別でなく、たゞ程度の差に過ぎない。發明・發見は自己の知識によつて、前人未發の新事物を造出することである。されど、自己の知識はもと他より入り來つたものに過ぎない。故に、發明も發見も先づ模倣を先行條件とするものである。されば、天才と云ひ、俊才と云ふも、非常なる大天才・大俊才は別として、兩者の區別が明瞭でない。

高能児は其の才能が通常児に異なるものであるから、教育上に於ても特殊の取扱を要する。教育者はよくこれを鑑別して、適當なる發達を遂げしめなければならぬ。現今の教育は餘りに平凡に失する。低能児に對しては、低能児教育を唱ふる者があるが、高能児教育は未だ甚だしく不十分である。今後の教育者は高能児教育に對して一層の研究努力を要する。

低・能・児・と・教・育 低能児とは普通兒童に比して、其の精神能力の劣等なるものを云ふ。先天的に劣等なもの、後天的に劣等なものがある。後天的に劣等となつたものは、病氣の爲めに神経系統に障害を生じたものである。

低能児は軽度の精神病者である。これを遅緩性低能児・興奮性低能児・悖德性低能児の三種に分つ。遅緩性低能児は注意力に乏しく、舉動鈍きものを云ひ、興奮性低能児は舉動敏捷、注意放漫なるものを云ひ、悖德性低能児とは知力に比して著しく徳力の缺損したものを云ふ。

低能児の生ずる原因の主要なるものを擧ぐれば、(一)精神病の遺傳、(二)父母の大酒、(三)遺傳的梅毒、(四)遺傳的結核病、(五)近親結婚、(六)妊娠中の故障、(七)出産當時の障害、(八)生後の疾病、(九)幼時の飲酒、(一〇)新陳代謝機能の異常等である。就中、精神病の遺傳、父母の大酒、近親結婚等から生

ずる低能児が多い。人の親たるものは、常によく其の身を慎しみ、配偶者の選擇には嚴密なる注意をなし、子孫をして不幸に泣かしてはならぬ。また生後の疾病殊に生後一箇年以内に於て、腦病・腦膜炎・腦水腫・傳染病等の大患に罹り、生れも付かぬ低能児となる者が尠なくない。父母は其の子の養育に就いては、綿密な注意を要する。

低能児は一の精神病者であるから、身體的にも精神的にも種々の特殊な症狀を有する。其の身體的症狀の著しいのを擧ぐれば、(一)榮養不良、(二)貧血、(三)姿勢不整、(四)身體肥滿若しくは矮小、(五)狼咽(口蓋の割れたもの)出齒、(六)耳の畸形、(七)五官の異常、(八)步調不正、(九)麻痺、(一〇)言語の異常、(一一)大小便の異常、(一二)月經異常等である。精神的症狀は極めて複雑で、簡単に叙述し難い。

低能児もまた高能児と等しく、教育上特殊の取扱を要するものである。近時低能児教育法の盛んに研究せらるゝは喜ぶべきことである。低能児に對して特別な施設をしない場合に於ては、教育者が常に自己の擔任する兒童中、其の身體的・精神的症狀により、低能児を鑑別して、これに對して特別な取扱を講ずることを必要とする。一種の病人たる低能児を普通兒と同様に見做し、これを責めこれを鞭撻するは、教育の効果が無いのみならず、寔に苛酷なことと云はなければならぬ。

第四章 精神作業

精神作業の意義 一定の目的を達するために行ふ心身の活動を作業と云ふ。作業はこれを二種に分つ。主として精神を活動せしめる所の作業を精神作業と云ひ、主として身體を活動せしめる所の作業を身體作業といふ。

心理學上及び教育學上に於ける實驗的研究の進歩せる結果、精神作業に關する諸問題も次第に解決の緒に就いて來た。其の中でも教育上特に重要なものは、讀書・書寫・計算・圖畫等の心理である。これ等の諸問題の實驗的研究は、教育及び教授の方法上に有力なる暗示を與へ、學理的根據の確立に多大の貢獻をなしたつゝある。獨逸のモイマン教授は、「實驗的教育學」といふ書を著し、直觀・讀書・書寫・計算・圖畫・言語の實驗心理學的研究に基づき、直觀教授・讀み方教授・書き方教授・算術教授・圖畫教授・言語教授等に就いて、最も權威ある説を發表して居る。

精神作業の條件 如何なる精神作業でも、これを繼續的に行へば、其の經過の中途に於て、時々作業の質及び量に變化を生ずる。即ち、作業の成績は常に動搖するのである。決して前後一様ではな

い。最初困難な仕事も、繼續して努むれば、興味と元氣とが加はつて、次第に容易となり、仕事の能率が著しく高まるが、一定の限度に至れば疲労を生じ、仕事の質も悪く量も減少して來るものである。精神作業に變化を生ずべき條件の主なるものは、(一)練習、(二)習慣、(三)興奮、(四)疲労等である。

練習・練習とは一定の活動の系列を反復して、其の機能を完成せしめることを云ふ。練習によつて其の機能が習慣化し、意識すること少なくして、而かも、速かに且つ正確に成し得るに至れるもの、これを熟練と云ふ。

練習を有效ならしめるための要件は下の如くである。

- 1 其の作業に熟達せんと欲する意志を奮起せしめること。
- 2 作業に對する興味を喚起せしめること。
- 3 練習の度數と期間を適當ならしめること。
- 4 氣質に適合したる程度の強さを以て練習せしめること。
- 5 其の機能の機械化するまで繼續せしめること。

疲勞・疲勞とは作業能力の減少せる状態を云ふ。作業に伴ふ必然の結果である。疲勞に伴つて作業の質及び量は漸次低下する。疲勞には生理的變化を伴ふものである。其の一は身體の組織内に老

廢物の蓄積すること、其の二は血液内に疲労物質を生ずること、其の三は神経系統の細胞が縮少することである。

疲勞には身體上にも精神上にも種々の徴候が現はれる。ライは疲勞の身體的徴候を擧げて曰く、(一)顔面がはじめ紅を呈し、次第に蒼白となる。(二)全身の姿勢が弛緩する。(三)血液の壓力が減じ、脈搏が緩慢となる。(四)呼吸及び體温が變化する。(五)腎臓の作用及び栄養の進行が阻害せられる。(六)食欲が減退し、消化及び睡眠作用が混亂する。またライは疲勞の精神的徴候を列挙して曰く、(一)注意が散漫となる。(二)記憶が減退する。(三)認識及び聯想作用に長時間を要する。(四)思想の連絡が無意的又は反射的となり、複雑な思考が出來なくなる。(五)作業に對して不快の感が起る。(六)作業力が減退する。(七)讀・書・算等に誤謬が多くなる。以上の徴候は教育者が作業を課するに當り、常に注意しなければならぬものである。

實驗心理學及び實驗教育學の進歩と共に、疲労の測定方法が考案せられた。疲労の測定方法には直接法と間接法とある。直接法は特に或る種の精神作業を課し、其の分量又は性質の變化に徴して、疲労の程度を測定するものである。其の主要なる方法には、書取法・抹字法・記憶法・寫字法・讀書法・反應法等である。間接法は脈搏・筋力・感覺の鋭鈍等を計つて、疲労の程度を推定するものである。通常、

握力計・觸覺計・エルゴグラフ等の機械を用ふる。以上の諸法には、何れも多少の缺陷を有するもので、比較的正確な測定を行はんとするには、各種の方法を併用しなければならぬ。

疲労測定の結果は、教育上にも種々の有益なる暗示を與へた。其の一は年齢によつて疲労の強弱・遅速のあることである。概して云へば、幼弱なる者ほど速く疲労する。故に、幼児の教育は屢々・休息して適度に疲労恢復の方法を講じて行くことが必要である。第二に疲労は體質と密接な關係を有して居る。體質の薄弱なる者は強健なる者より疲労の度が甚だしい。發育不良なる兒童の教育には特に注意を要する。第三に疲労は天候の影響を被ることが多い。光線・温度・空氣の壓力等によつて、作業の分量を斟酌することが肝要である。第四に學校の組織や教授の方法も疲労に影響を及ぼす。故に、一學級の兒童數や休憩時間の利用法等に就いて注意を怠つてはならぬ。第五に疲労は各個人によつて型式を異にして居る。勤勞の最大限が最初に現はれて速かに疲労する者もあり、中程に至つて勤勞の最大限が現はれ、漸次疲労する者もあり、勤勞の最大限が終りに至つて現はれると共に、疲労に對して最後まで抵抗力を持続し得る者もある。

疲労は作業の能力を減退せしめるものであるが、人類の生活上に缺くべからざる働きである。疲労によつて作業の進行を妨害し停止することがなかつたら、人間は必ず過度の活動によつて、生理的組織を破壊するであらう。過度の活動に陥らざる前に、作業の進行を中止せしめ、心身の機能を保護するものは疲労である。

疲労を生じた時には、速かに恢復の方法を講じなければならぬ。疲労を恢復する方法中、特に有效なるは休憩と睡眠である。

第三篇 教師論

第一章 教育するもの

教育者の意義 教育するものは教育者である。教育者には廣狹の二意義を含んで居る。廣義の教育者は、被教育者に對して教育的影響を興へる者、即ち、學校の教師をはじめ、父母及び長上等に對する總稱である。されど、通常は教育者の意義をかくの如く廣く用ひず、たゞ學校の教師のみと限定する。學校の教師は、一定の目的を立て、一定の方案により、直接教育の事業に従事する者である。教育者たる態度を最も明かに示して居る者は教師である。

教師の任務 教師の任務は、被教育者を正しく教育することである。教育に對する學理を究め、穩健なる教育目的を以て、忠實に實際教育の業務を遂行することは、教師にとつて最も必要なことであ

る。特に、國民普通教育に従事する者は、兒童の將來が國家の運命に重大なる關係を有することを自覺し、目前の虛榮心を棄て、銳意その本分を全うする決心を要する。凡ての教師の常に留意すべきは、被教育者が人生の如何なる段階にあるかを知り、彼等の本質に適應せる最良の教育を興へることである。かゝる點に於て、小學校の教師と中等學校の教師との本分も自ら異なつて來るのである。而して、中等學校教員は特によく小學校教育との連關を保つて、國民教育の効果を擧げなければならぬ。また、自己の擔任教科と他教科との關係を顧慮して、全體の教育を誤ることのない様にする必要である。從來の中等學校教師には往々此の點に缺けた所があつたのを遺憾とする。

今日の學校は多く國家の設立に係るものである。故に、學校の教師は國家の官吏又は準官吏たる地位を有して居る。されば、自己の職務の法治的地位を辨へ、服務上の規律に従ふことを忘れてはならぬ。たゞ消極的に法規違反の行爲をしないのみならず、自重自省して、よく其の精神を體現し、尊嚴なる國民教育者の權威を高め榮譽を保つことを要する。

教師は他の職業に比し、其の責任が極めて重いから、身體及び精神の兩方面に亘り、不斷の修練を怠らず、優秀なる人格者となる修養を忘れてはならぬ。

第二章 教師の資格

教師の資格 教師となるには教師としての資格がなければならぬ。教師の資格とは何であるか。今日の教師は國家の教育に従事する官吏又は準官吏であるから、其の地位に就くには一定の資格を要する。即ち、教員の檢定によつて其の地位を認められた者でなければならぬ。かくの如き法令上の要件も亦教師の資格である。併し、こゝに述べるのはかくの如き法令上の資格ではない。教師の本質上から見た資格である。

歴史的に現はれた教育者の種類を分てば、賢人の教師・僧侶的教師・學者的教師・官吏的教師・技術家的教師等が數へられる。併し、これ等の教育者は何れも眞の教育者、理想的の教育者と認め難いものである。眞の教育者、理想的の教育者は、教育的教師でなければならぬ。こゝに述べるのは此の理想的教師の資格である。

教育的教師たるの資格は、教育の本義によつて定まる。それを約言すれば、教育的精神を體認し、人間としての教養を有すると共に、方法的・技術的方面にも缺くる所なき眞の人格者でなければならぬ。その内容を左に詳述する。

第一 教師は身體の健全な人でなければならぬ。健全なる精神は健在なる身體に宿る。すべて如何なる事業でも、身體が壯健でなければならぬ。殊に、教師は被教育者を感化訓陶するものである。病弱な身體のものでは、たゞ日常の教授上に支障を生ずるのみならず、其の意氣銷沈した態度は、被教育者の思想界に及ぼすことが少なくない。故に、健全なる身體をもたないものは、理想的教師としての一資格を缺く。

第二 教師は有徳の人でなければならぬ。教育は口舌の業でない。教師は自ら模範を示して被教育者を感化しなければならぬ。教師の言行が兒童に影響を及ぼすことは極めて大である。教師が高尙なる道德的品性を具備して居れば、兒童は知らず識らずの間に善良な感化を受ける。教師の具備すべき諸徳中、最も大切なるは愛情である。愛は教育の生命である。教師と兒童との連鎖である。愛情に乏しい教育者は、教育者として必ず成功しない。教育者は愛情に富むことを要するけれども、又強固な意志を有し、春風駘蕩たるが中にも、秋霜の冽日として冒し難い權威がなければならぬ。愛情と權威とが兩輪の如く、兩翼の如く、相俟つて初めて完全な教育は行はれる。愛情に耽溺するものは未だ良教師と云へない。また教師は誠實にして熱心なるを要する。學識が如何に豊富であつても、識見が如

何に高邁であつても、誠實にして熱心ならざる者は、人を動かす力がない。教育は教育者と被教育者との間に行はれる直接の感化影響である。教育者にして誠實熱心を缺けば、決して完全な教育は行はれない。また教師は忍耐力をもたなければならぬ。元來、教育の事業は、一朝一夕にして効果のあらはれるものでない。不屈不撓の精神を有し、斃れて後止むの覺悟がなければ、必ず中途にして挫折し、九俎の功を一資に缺くこととなるのである。されば、理想的教師たらんとする者は、大に忍耐力を鍛錬せよ。斃れて後止むの決心あれ。尙ほ教師は常に快活でなければならぬ。快活なるは兒童の天性である。快活なものでなければ、兒童を親昵せしめがたい。従つて、これを薰化することが出来ない。以上擧げた愛情・權威・誠實・忍耐・快活等は教師の具有すべき諸徳中、最も大切なものである。其の一を缺いても良教師たることを得ない。

第三、教師には豊富な學識がなければならぬ。教育は前代の文化即ち精神的産物を後代に傳達するの任務を有する。今日の教育者は現代の文化を被教育者に傳へて、來るべき時代の新文明を建設せしめなければならぬ。現代の文化を傳達するには、現代の文化に精通することを要する。科學・哲學・政治・經濟・文學・藝術等、あらゆる方面の新知識を有し、これを被教育者に傳へると共に、また一家の識見を持して、被教育者を指導開發しなければならぬ。徒に學力のみを有するも、高遠なる識見を缺く

者は、未だ理想的教師と云ふことが出来ない。學問と識見との兼ね備はつた者が理想的教師である。豊富な學識は修養によりて得られる。教師は寸時も修養を怠つてはならぬ。修養を怠る者は良教師と云はれない。

第四、教師は天職を自覺しなければならぬ。國家の盛衰は國民教育の振否に依繫し、國民教育の振否は教育者の双肩に懸る。教職の貴い所以は、報酬の多い爲めでなく、また權勢を得る爲めでもない。被教育者に及ぼす感化の偉大なるにある。其の任務の甚だ重大なるに比すれば、教育者の待遇は寧ろ極めて冷薄であると云つてよい。また其の他位も甚だ低い。權勢を求める爲めに教師となり、物質的待遇の多きを望んで教育界に身を投ずる者があらば、必ず失望落膽するであらう。物質的榮華に溺惑し、虚勢虚飾の生活を夢みる者は、斷じて優良なる教育者となり得ない。貴重な天職を自覺し、献身的精神を以てこれに従事し、精神的慰安を求め、無上の快樂となすものにして、はじめて眞の教育をなすことを得る。かゝる者をこそ理想的教師と稱すべきである。

以上良教師たる資格として列擧したものは、曰く、健全なる身體、曰く、高尚なる道德的品性、曰く、豊富なる學識、曰く、天職の自覺、これを概括すれば、完全圓滿なる人格と稱することが出来る。人格の意味は既に述べたが、これを極めて通俗的に言へば、人の人たる特性である。人格には身體的

方面と精神的方面とある。而して、精神的方面は更に知・情・意の三方面に別れる。健全なる身體は、身體的方面の卓越である。豊富なる知識は知的方面、高尚なる道德的品性は情意方面の優秀である。かくの如く人格の完全圓滿に發達したる者、これを理想的教師と云ふのである。

「小學校教員心得」 左に掲ぐるは、明治十四年六月公布の「小學校教員心得」である。参考のため一讀して置く必要がある。

- 一、人ヲ尋キテ良善ナラシムルハ多識ナラシムルニ比スレバ更ニ緊要ナリトス故ニ教員タル者ハ殊ニ道德ノ教育ニ力ヲ用ヒ生徒ヲシテ皇室ニ忠ニシテ國家ヲ愛シ父母ニ孝ニシテ長上ヲ敬シ朋友ニ信ニシテ卑幼ヲ慈シ及自己ヲ重ズル等凡テ人倫ノ大道ニ通曉セシメ且常ニ己カ身ヲ以テ之カ模範トナリ生徒ヲシテ徳性ニ染染シ善行ニ感化セシメンコトヲ務ムベシ
- 一、智心教育ノ目的ハ專ラ人々ヲシテ智識ヲ廣メ材能ヲ長シ以テ其本分ヲ盡スニ適當ナラシムルニ在リ豈徒ニ聲名ヲ博取シ奇功ヲ貪求セシメンガ爲ナランヤ故ニ教員タル者ハ宜ク此旨ヲ體認シ以テ生徒智心上ノ教育ニ從事スベシ
- 一、身體教育ハ獨リ體操ノミニ依著スベカラズ宜ク常ニ校舎ヲ清潔ニシ光線温度ノ適宜及大氣ノ流通ニ留意シ又生徒ノ健康ヲ害スベキ癖習ニ汚染スル等ヲ豫防シ以テ之ニ從事スベシ
- 一、鄙吝ノ心志陋劣ノ思想ノ懷クベカラザルハ人々皆然リト雖特ニ教員タル者ハ自己ノ心上ニ於テ最モ謹デ之ヲ除去セザルベカラズ蓋シ幼童ノ智徳ヲ養成シ身體ヲ發育スルノ重任ニ膺リ以テ世ノ福祉ヲ増進スルノ實效ヲ奏スルハ固ヨリ鄙吝陋劣ニシテ倫安負利ヲ事トスル徒ノ敢テ能クスベキ所ニアラザレバナリ
- 一、學校管理上ニ缺クベカラザル快活ノ氣象ハ心神萎靡セル人ノ能ク具有スベキ所ニアラズ又生徒教授上ニ缺クベカラザル許多ノ勞力ハ身體孱弱ナル者ノ能ク忍耐スベキ所ニアラズ是故ニ教員タル者ハ宜ク特ニ起居飲食等ノ常度ヲ守リ讀書及運動ノ良規ニ循テ其

身心ノ健康ヲ保全シ以テ其務ヲ盡スノ地ヲ做サンコトヲ務ムベシ

- 一、教員タル者ハ唯小學校教則中ニ掲グル所ノ學科ニ通ズルノミヲ以テ足レリトセズ博ク教則外ノ學科ニ涉ランコトヲ要ス苟モ此ノ如クナラザレバ優チ教授上ニ破綻ヲ生ジテ生徒ノ信憑ヲ失ヒ遂ニ其身ヲ學校ノ上ニ置ク能ハザルニ至ルヤ必セリ
- 一、教員タル者ハ常ニ整然タル秩序ニ由リ學識ヲ廣メ以テ其心志ヲ練磨センコトヲ務ムベシ否ラザレバ決シテ教授ノ實效ヲ奏スル根柢ヲ立ツル能ハズ蓋シ我が練磨セザルノ心志ヲ以テ能ク他人ノ心志ヲ練磨シ得ルモノハ未ダ曾テ之アラザルナリ
- 一、師範學校等ニ於テ嘗テ學習セシ所ノ教育法ハ概ネ其一樣子タルニ過ギザルモノナリ故ニ教員タル者ハ徒ニ之ヲ踏襲スルヲ以テ足レリトセズ宜ク常ニ自ら其得失利病ヲ考究拾シ以テ之ヲ活用センコトヲ務ムベシ
- 一、人ノ心神及身體ノ組織作用ニ至テハ教員タルモノ最モ深く意ヲ留メ講究ト經驗トニ由テ其原理實際ニ精通センコトヲ要スベシ否ラザレバ假令汝々汲々トシテ教育ニ從事スルモ遂ニ態度忘作ノ弊ヲ免ル、コト能ハザルナリ
- 一、學校管理ノ事ハ教授ニ比スレバ更ニ困難ナリトス故ニ教員タル者ハ常ニ人情世態ヲ審ニシ通義公道ヲ辨ジ且事ヲ處スルノ方法務ヲ理スルノ順序等ヲ諳練セザルベカラズ
- 一、校則ハ校内ノ秩序ヲ整肅ナラシムルニ止ラズ兼テ生徒ノ徳誼ヲ勸誘スルノ要具タリ故ニ教員タル者ハ能ク此趣旨ヲ體認シ以テ之ヲ執行セザルベカラズ
- 一、熟練懇切勤勉ノ三者ハ亦教育上ニ缺クベカラザルノ美事タリ故ニ教員タル者能ク此三者ヲ具備シテ其事ニ從フトキハ獨リ教授ノ實效ヲ發スルヲ得ベキノミナラズ又生徒ヲシテ不知不識此等ノ美事ニ感化シ習慣自然ノ如クナラシムルニ至ルベシ
- 一、學校ヲ統率スルハ殊ニ剛毅、忍耐、威重、懲戒、勉勵等ノ諸徳ニ由ルベシ蓋シ剛毅ニアラザレバ難ニ勝ル能ハズ忍耐ニアラザレバ久ヲ持スル能ハズ威重ニアラザレバ人ヲ服スル能ハズ懇誠ニアラザレバ衆ヲ懷ル能ハズ勉勵ニアラザレバ事ヲ成ス能ハズ
- 一、生徒若シ黨派ヲ生ジ爭論ヲ發スル等ノ事アラバ之ヲ處置スル極メテ穩當詳密ニシテ偏頗ノ弊ナク苛罰ノ失ナカランヲ要ス故ニ教

員タルモノハ常ニ寛厚ノ量ヲ榮ヒ中正ノ見ヲ持シ就中政治及宗教上ニ涉リ執拗矯激ノ言論ヲナス等ノコトアルベカラズ

一、人トシテ善良ノ性行ヲ有スベキハ言フ俟タズト雖教員タル者ニ至テハ最モ善良ノ性行ヲ有セザルベカラズ否ヲザルトキハ獨リ幼童ヲ涵養シ善行ヲ誘掖スルコト能ハザルノミナラズ却テ其ノ天賦ヲ戕賊スルニ至ルベシ蓋シ幼童ノ中心タル至處至沖ニシテ外物ノ爲ニ感染セララルコト極メテ鋭敏ナレバナリ

一、教員タル者ノ品行ヲ尙クシ學識ヲ廣メ經驗ヲ積ムベキハ亦其職業ニ對シテ盡スベキノ務ト謂フヘシ蓋シ品行ヲ尙クスルハ其職業ノ品位ヲ貴クスル所以ニシテ學識ヲ廣メ經驗ヲ積ムハ其職業ノ光澤ヲ増ス所以ナリ

理想的教育者としてのペスタロッチ 理想的教育者と云へば、何人も先づペスタロッチを想ひ起さざるを得ないであらう。ペスタロッチは教育に従事する者が師表として仰ぐべき崇高なる人格者である。ペスタロッチの生涯と事業とを追想する毎に、教育の天職の尊きことと、教育者の責任の重きこととが思はれ、自重の念の自ら湧き来るを感ずる。ペスタロッチは世界の教育社會に向つて、永久に輝く希望の光を齎らした者である。こゝに此の偉大なる人格の一端を偲ぶことは、教育に従事し、または従事せんとする者に、極めて必要であると信ずる。

ペスタロッチは一七四六年に、瑞西のチューリッヒに生れた。時は佛國大革命に先だつこと四十餘年前である。祖先は伊太利人であつたが、新教を奉じた爲めに、舊教徒の迫害を被り、故國を逃れてアンペンの嶺を越え、瑞西に移住したのである。父は外科醫を業として居た。清廉潔白にして慈愛に

富める紳士であつたが、家計は非常に苦しかつた。

ペスタロッチは六歳の時に父を失ひ、薄命な母と忠實な下婢の手によつて育て上げられ、小學校を卒へ、拉丁學校から文科専門學校に學んだ。九歳の頃からは、時々チューリッヒを距る三哩の小邑に教師たりし祖父の家に遊びて其の訓陶を受け、高等専門學校に於ては、ポドメル教授及びブライチンゲル教授の感化を受けた。彼ははじめ牧師たらんことを志して、神學の研究に熱中したが、偶々ルンターの「エミール」を讀みて、大に感奮し、國民の自由と幸福を増進するの必要を感じ、法律及び政治の研究に興味をもつた。然るに、其の後健康を害したために、醫師の勸告を容れ、方針を變更して、農業生活に入つた。一七六九年に彼は友人の姉なるアンナと結婚して、幸福な家庭の人となつたが、彼の計畫した農業は全然失敗に歸した。

こゝに於て彼ははじめて自己の天分が物質的事業の經營に適せざることを自覺し、精神的活動を本位とする新生涯に入らんと決心した。一七七四年の冬に彼は自己の住宅ノイホーフを開放して、附近の貧民・浮浪人又は乞食の子十數人を收容し、これ等の者に衣食を給して、共に働らきながら、讀み書きや聖書の文章を教へた。これが教育的生活の第一歩であつた。友人又は特志家の援助により、彼の事業は次第に擴張し、收容兒童も六七十名の多きに達したが、不幸にも農作物の凶年に逢つて、經

營上の一大打撃を蒙つた。彼は弊衣を纏ひ、粗食を厭はず、日夜奮闘して、児童の教養に全力を挙げたが、遊惰に慣れ放浪生活の自由を喜ぶ児童の中には、彼の許に在るを喜ばず、相携へて竊かに逃走する者が相次いで出た。加之、地方の人々は彼の眞意を解せず、種々の悪評を下したので、彼の事業は遂に失敗し、創立後七年にして遂に其の事業を中止しなければならなかつた。彼は退いて著作に耽り、「隱者の夕暮」「リオンハルトとゲルトロイド」等の名作を發表した。其の頃彼の家には種々の不幸が重なつた。アンナが健康を害したことは其の一である。

佛國の大革命は瑞西にも影響を及ぼし、一七九八年三月に至り、瑞西は従來の寡頭政治を破棄して、共和制を實施した。共和政治に好意をもてる彼は、政府の發行せる瑞西國民新聞の主任記者に擧げられたが、此の新聞は購讀者が意外に少なかつた爲め、間もなく廢刊となつた。其の後政府がスタンツの孤兒院を建設した時に、彼はまた友人の推擧によつて、其の院長に就任した。スタンツの孤兒院に於けるヘスタロッツの行爲は神に等しいものであつた。彼は當時の實況を自ら記して曰く、

「吾等は共に泣き共に笑つた。兒童は世界もスタンツも忘れて、たゞ予と共にあり、予もまた彼等と共にありしことを知れるのみであつた。吾等は更に飲食を分つた。予は一人の家族もなく、一人の友もなく、一人の家僕もなく、たゞ彼等と共に生活した。彼等の病める時も、健康なる時も、眠



れる時も、予は彼等の間に在つた。夜は最も遅く寝ね、朝は最も早く起き、彼等と共に祈り、彼等の望みによつて眠るまで教へた。」
かくの如き苦心もまた水泡に歸した。彼の周圍には無理解者の非難と罵倒とを聞くのみであつた。彼は遂に其の職を辭任して、一時閑地に靜養することとなつた。

スタンツに於ける打撃は、人道的至情に燃ゆるヘスタロッツの志を奪ふことが出来なかつた。彼は健康を恢復すると共に、ブルグドルフ市の一小學校に奉職することとなつた。彼は従來の教授法を排し、獨得の教育を試み、大に児童の信頼を得たが、校長の嫉視を受けてまた職を失つた。間もなく彼は友人の援助によつて自ら一小學校を建設することとな

り、こゝに年來の理想を實現し得る機會に到達したのである。彼の新教育は次第に世人の注目する所となり、參觀人も日毎に多くなつたが、種々の事情によつて、彼はブルグドルフを去らなければならぬやうになつた。依つて、彼は學校を一旦ミンヘンブクゼーに移し、更にイフェルテンに移した。

イフェルテンに於て、ベスタロッチの事業は著しい發展をなし、兒童の數も年々増加し、優良なる教員も集まつた。併しながら、彼の事業はまた失敗に終つた。彼が信用して居た教員の一人が横暴を極めた爲めに、教員間の軋轢を生じたのみならず、經濟上の打撃を蒙つて、學校を維持することが出来なくなり、一八二五年三月、其の學舎を捨て、二十一年間奮闘したイフェルテンの市を退去しなければならなかつた。彼が事業の不振に悶々たる時、無二の慰藉者たりしアンナ夫人は病のために溘然として世を去つた。ベスタロッチの失意は思ひ見るだにあはれである。

イフェルテンの學舎に失敗したる後のベスタロッチは、もはや再舉をはかる力を失つた。彼はノイホーフに歸り、愛孫ゴットトリブと共棲して静かな餘生を送り、一八二七年二月十七日午後七時、靜かに眠るが如く逝去した。

ベスタロッチの事業はみな終りを全うせず、賞讃と非難の渦中に生涯を終つた。されど、彼の歩める道は人間の生活の中に於て最も尊いものであつた。兒童に對する純真無我の愛、これ實に崇高なる

神の心に外ならぬ。彼の死後、年を経る毎に其の精神は益々明かになつた。永遠に無窮に、世界の萬民は悉く高潔なる人格を仰いで歎賞するであらう。

教育者の理想とすべき人物はベスタロッチである。教育に對する愛着心を有する者は、何人もみなベスタロッチたることが出来る。教育者は此の點に大悟徹底しなければならぬ。

第四篇 學校論

第一章 教育の場所

家庭と學校と社會 教育は或る時期の間或る場所に於て斷えず連續して行はれるものである。従つて、こゝに教育は如何なる場所で行はれるかといふことを考へて見なければならぬ。

教育の行はれる場所は、家庭・學校・社會等である。元來家庭と學校と社會とは、人間の生活する環境として互に密接の關係をなすものであるから、家庭教育と學校教育と社會教育とは截然と區劃し得るものでない。併し、大體から云へば、幼時に於て主要なる教育の場所は家庭であつて、入學期以後に於ては學校教育と家庭教育とが併び行はれ、社會的影響も漸く濃厚となり、學校教育を畢るに及んでは、社會教育の影響が益々増大するのである。以上の中、教育の場所として、特に述べなければな

らぬのは、學校のことである。何となれば、學校は教育といふ作用が最も意識的に行はれる所であるからである。學校のことを述べるに當つては、先づ一言家庭と社會とに就いて論じて置く。

家庭と教育 人は生れてより成人するまで、家庭にあつて、直接に間接に種々の影響を受ける。殊に幼少の時父母兄弟等より受ける感化は極めて多く、一度家庭に於て不良な風儀に浸潤した者は、後年に至つても容易にこれを脱することが出来ず、遂に不頼の徒となつて終る者が多い。彼の不良少年と稱せられる者の中には、不健全な家庭に成長した少年が多いと云ふ。故に、家庭は教育上に於て最も重大なる意義を有するものである。

教育上に於ける家庭の任務 家庭に於て見聞する諸種の事物は、何れも被教育者にとつて知識の基礎をなすものである。兒童は父母兄弟より絶えず珍らしい講話を聞き、有益な教訓を受けて觀察力及び思考力を練り、自己の知識を豊富ならしめる。知育上に於ける家庭の任務は甚だ重い。同一祖先から分れた長幼の者が相集まつて嬉喜談笑しつゝある間に、種々の道德が涵養せられるのである。訓育上に於ける家庭の任務も決して輕くない。

家庭は知育上に於ても、訓育上に於ても、重大なる任務を有するけれども、特に家庭が教育上に於て重要な位置を占めるのは、被教育者の身體の養護である。養護については、後に論ずる所である

から、茲には細しいことを述べないが、被教育者の榮養に注意し、睡眠を適度にし、衛生上の法則を守り、其の身體の發育を期する等のことは、學校教育の到底及ぶ所でない。

家庭と學校との關係 以上の如く家庭教育は人間の教育の基礎を作るものである。故に、入學期以後に於ては、よく學校と聯絡を保つて行かなくてはならぬ。特に、入學の初めに於て兒童の特質を學校に報じて教育上の參考に供し、其後に於ては常に學校生活の大様を知悉して、其の輔導につとめなければならぬ。

またこれを學校の側より見ても、學校と家庭との聯絡の必要なことがわかる。兒童は一日の大部分を家庭に於て生活するものである。學校に在る時間は短かく、家庭に在る時間は長い。されば、學校は家庭と聯絡を計り、常に其の意志を家庭に通ずる必要がある。學校と家庭との聯絡方法としては、通信・家庭訪問・父兄又は母姉懇談會・學藝會・運動會等が今日多く行はれて居る。種々の機會に種々の方法によつて適當に聯絡をはかる工夫をしなければならぬ。

社會と教育 社會に於て行はれる教育を通常社會教育と云つて居る。社會教育といふもの、中には、無意識的影響と有意的・具象的影響とがある。例へば、交友・風俗・習慣・輿論・時代思想等の影響は前者に屬し、社會が特定の機關を設けて教育する圖書館・博物館・公園等をはじめ、通俗講演・展覽會・

演奏會等は後者に屬して居る。

幼兒に於ても、社會環境の影響は侮るべからざるものである。併し、成長後に至れば、友人等と交際をなし、社會の風習に觸れて、知らず識らず社會意識の發展を促し、團體的道德心を啓發するのである。これ等の無意的感化も大なる教育的勢力を有するものであるから、學校教育に於ては、絶えず實社會の様相を洞察し、其の指導と矯正とに努めなければならぬ。加之、如上の如き社會的教化の施設は、學校教育の不備を補助するものである。進んでこれを利用することが肝要である。

されど、社會の影響の凡てが教育的であると云はれない。例へば、群集心理に乗じて不健全な思想を流布し、或は兒童の心理を利用して非教育的な事物を宣傳する者も決して世には少なくないからである。されば、實際教育にありては、一方に於て社會教化の機關を利用すると共に、地方に於ては寧ろ社會教化の指導者として、これを啓發善導すべきである。

第二章 學校教育の種類

學校教育の種類は、分類の標準によつて決する。程度の上から云へば、初等教育・中等教育・高等教

育となり、教育の性質上から云へば、普通教育・専門教育・特殊教育となる。

普通教育 普通教育は、人の人たる品性を陶冶し、將來如何なる業務に従事する者にも、基礎となる所の諸性能を養成するを目的とするものである。されば普通教育は、職業教育の如く、或る特定の業務に就いて教育するものでなく、諸性能の一般的陶冶がその任務である。

普通教育を分つて、初等普通教育と高等普通教育の二とする。初等普通教育は尋常小學校と高等小學校とを指す。而して、我が國に於ては、尋常小學校の六富年は、義務教育期間と規定されてゐる。

高等普通教育は中學校・高等女學校・高等學校を指す。

専門教育 専門教育は普通教育と異なり、或る特定の範圍の業務の基礎たるべき専門の學術・技術を授けることを目的とするものである。各種實業學校・師範學校・外國語學校・美術學校・音樂學校・陸海軍諸學校・大學等がこれである。

これ等の中、實業教育と云ふものには、實業補習教育と一般の實業教育とが含まれてゐる。實業補習教育とは、尋常小學校卒業者に對し、實業に従事する者に必要な教育を施すものである。

特殊教育 特殊教育とは、盲啞者・白痴・孤兒等、特殊の者の教育で、その主なるものは、盲啞學校・感化院・孤兒院などである。

第三章 學校の種類及び系統

普通教育を行ふ學校 普通教育を行ふ學校には、小學校・中學校・高等女學校・高等學校等がある。

1 **小學校** 小學校には尋常小學校と高等小學校との二種がある。尋常小學校は最も初歩の學校で、滿六歳に達した兒童を入學せしめ、六箇年間の義務教育を施す所である。高等小學校は尋常小學校を卒業した者に、稍進んだ國民普通教育を施す所である。尚ほ此の外に幼稚園と稱するものがある。未だ尋常小學校に入學する年齢に達しない幼兒を收容し、其の心身をして健全に發達せしめ、善良なる習慣を得せしめ、以て家庭教育の補足を目的とする。

2 **中學校・高等女學校** 中學校は男子に必要な高等普通教育を施す所にして、高等女學校は女子に必要な高等普通教育を施す所である。高等女學校の一種に實科高等女學校と稱するものがある。其の性質は普通の高等女學校と同じである。けれども、たゞ家事及び裁縫等を主として教授するものである。

3 **高等學校** 高等學校は中學校を卒業した者、又はこれと同等の學力を有する者に對し、更に一層深い高等普通教育を施す所である。

専門教育を行ふ學校 専門教育を行ふ學校には、實業學校・師範學校・專門學校・帝國大學・陸海軍諸學校等がある。

1 實業學校 實業學校は實業に關する諸種の實際的知識を授ける所で、農業・工業・商業・水産等の種類がある。此の實業學校に類するものに徒弟學校がある。尋常小學校を卒業した者を入學せしめ、各種の職業に關する實際的の卑近な知識・技能を授ける。また實業補習學校と稱するものがある。尋常小學校卒業以上の學力ある者を入學せしめ、各種の實業に従事し、又は従事せんとする者に、簡易な方法により、其の職業に必要な知識・技能を授けると同時に、普通教育の補習をなす。

2 師範學校 師範學校には府縣師範學校と高等師範學校との二種がある。府縣師範學校は小學校の教員たらしめんとする者の爲めに特別の教育を施す所である。高等師範學校は師範學校・中學校・高等女學校の教員たらしめんとする者に特別の教育を施す所である。

3 專門學校 專門學校は高等の學術・技藝を教授する所である。例へば、醫學・外國語・美術・音樂等を教授する。專門學校の一種に實業專門學校と稱するものがある。實業に關する高等の學術及び技藝を教授する所で、實業の種類により、農業・工業・商業等の學校がある。

4 大學 大學は高等の學術を教授し、其の蘊奥を攻究する所である。大學院は大學各學部を卒業した學生が入學して、更に一層深奥な學術の研究をなす所である。

5 陸海軍諸學校 陸海軍諸學校は陸海軍軍人として必要な特別の教育を施す所で、其の種類が多い。陸軍幼年學校・士官學校・陸軍大學校・海軍兵學校・海軍機關學校・海軍大學校等は其の主要なるものである。

特殊教育を行ふ學校 特殊教育を施す所には、盲學校・聾啞學校・白痴院・感化院・孤兒院等がある。盲學校及び聾啞學校は、盲人及び聾啞者に普通教育を施して、心身の發達を圖り、兼ねて職業教育を施し、將來社會に出で、自活する基礎を造る所である。白痴院は精神作用の遲鈍な白痴に特別の教育を施す所であり、感化院は遺傳又は境遇により、不良な性質を有し、普通の學校に於ては、教育することの出来ない不良兒童を感化薰陶する所である。孤兒院は貧困で衣食することの出来ない者や、又は頼るべき保護者のない不幸な兒童を收容し、慈善的に教育を施す所である。

學校系統 かくの如く學校の種類は甚だ多いけれども、相互に連絡して一の系統をなしてゐる。我が國の學校系統を述べれば、先づ最初に入學する所は尋常小學校で、それより進んで男子は中學校、女子は高等女學校に入學する。更に中學校を卒業した者は、高等學校を経て大學に進む。これが最も正則なる學校系統であるけれども、この外に中學校・高等女學校に進まず、高等小學校に入り、或は實業

補習學校に入り、又高等小學校を卒業して師範學校に入學することを得る。其の他中學校より高等師範學校・専門學校及び實業専門學校に入り、高等女學校より女子高等師範學校に進むことも出来る。今これ等の學校系統を表示して、其の修業年限を記すれば左の通りである。

		校		學		年齢
				帝國大學		28
				帝國大學		27
				院學		26
				帝國大學		25
				分科大學		24
				高等師範學校		23
				專門學校		22
				實業專門學校		21
				高等學校		20
				師範學校		19
				↑中		18
				實業學校		17
				↑		16
				高等女學校		15
				↑		14
				實業學校		13
				實業專門學校		12
				↑		11
				高等女學校		10
				↑		9
				實業學校		8
				↑		7
				實業專門學校		6
				↑		5
				實業學校		4
				↑		3
				實業專門學校		2
				↑		1
				實業學校		0
				↑		-1
				實業專門學校		-2
				↑		-3
				實業學校		-4
				↑		-5
				實業專門學校		-6
				↑		-7
				實業學校		-8
				↑		-9
				實業專門學校		-10
				↑		-11
				實業學校		-12
				↑		-13
				實業專門學校		-14
				↑		-15
				實業學校		-16
				↑		-17
				實業專門學校		-18
				↑		-19
				實業學校		-20
				↑		-21
				實業專門學校		-22
				↑		-23
				實業學校		-24
				↑		-25
				實業專門學校		-26
				↑		-27
				實業學校		-28
				↑		-29
				實業專門學校		-30
				↑		-31
				實業學校		-32
				↑		-33
				實業專門學校		-34
				↑		-35
				實業學校		-36
				↑		-37
				實業專門學校		-38
				↑		-39
				實業學校		-40
				↑		-41
				實業專門學校		-42
				↑		-43
				實業學校		-44
				↑		-45
				實業專門學校		-46
				↑		-47
				實業學校		-48
				↑		-49
				實業專門學校		-50
				↑		-51
				實業學校		-52
				↑		-53
				實業專門學校		-54
				↑		-55
				實業學校		-56
				↑		-57
				實業專門學校		-58
				↑		-59
				實業學校		-60
				↑		-61
				實業專門學校		-62
				↑		-63
				實業學校		-64
				↑		-65
				實業專門學校		-66
				↑		-67
				實業學校		-68
				↑		-69
				實業專門學校		-70
				↑		-71
				實業學校		-72
				↑		-73
				實業專門學校		-74
				↑		-75
				實業學校		-76
				↑		-77
				實業專門學校		-78
				↑		-79
				實業學校		-80
				↑		-81
				實業專門學校		-82
				↑		-83
				實業學校		-84
				↑		-85
				實業專門學校		-86
				↑		-87
				實業學校		-88
				↑		-89
				實業專門學校		-90
				↑		-91
				實業學校		-92
				↑		-93
				實業專門學校		-94
				↑		-95
				實業學校		-96
				↑		-97
				實業專門學校		-98
				↑		-99
				實業學校		-100

第五篇 教育目的論

第一章 概 説

教育と目的觀念 教育は自然のままに行はれる機械的の活動と異なり、教育するものが、教育せられるものに對して、繼續的に行ふ意識的作用であるから、到達すべき一定の目標がなければならぬ。此の目標は即ち教育の目的である。故に、教育と云へば必ず目的の觀念が其の中に含まれて居る。目的の觀念の含まれて居ない教育といふものはないのである。

教育の目的は教育の到達すべき目標である。平易にこれを云へば、何のために教育するかを示すものである。何のために教育するかは目標が明かになつて居なければ、教育する者があり、教育せられる者があつても、教育することが出来ないのである。故に、教育の目的を研究することは、教育學上

に於ても、最も重要な問題になつて居る。

教育の目的に関する諸説 教育の目的に就いて、古來多くの教育學者が種々の意見を發表して居る。即ち、教育の目的には異説が非常に多いのである。これを形式上から分類すると、個人主義・一般主義(社會主義)・調和主義の三種となる。個人主義は個人の發展を教育の目的とするもの、一般主義は社會の進歩を教育の目的とするもの、調和主義は個人主義と一般主義とを折衷調和し、個人の發展と共に社會の進歩を期することを教育の目的とするものである。また實質上から見ると、實利主義・道德主義・宗教主義・審美主義・文化主義等を擧げることが出来る。實利主義は現在の社會に於ける實利實益の増進を教育の目的とするもの、道德主義は人間の道德的教養を以て教育の本義とするもの、宗教主義は宗教上の理想即ち未來の生活を目標として教育の方針を定むるもの、審美主義は美的情操の陶冶を教育の主眼と認むるもの、文化主義とは教育の目的を眞・善・美・聖等の如き文化價値の創造にありとするものである。教育の目的はまた未來主義と現在主義とに分けることもある。未來主義とは被教育者の未來即ち他日社會生活をなす時に必要なる事項を授けるのを教育の目的とするもの、現在主義とは被教育者の現在に於ける教養を教育の目的とするものである。

教育の目的に就いては、以上の如き諸説があつて、古來、立脚地を異にするもの、間に、屢々論争が行はれた。就中、形式上に於ける個人主義と一般主義、實質上に於ける實利主義と道德主義とは、常に相對峙して下らず、教育思想上に幾多の波瀾を生ぜしめた。歴史的に現はれた諸説の主張を明かにし、其の内容に如何なる眞理が含まれて居るかを考察するは、教育の目的を定める上に極めて必要なことであるから、本書に於ては、先づ個人主義と一般主義、實利主義と道德主義との對立に就いて略説する。

第二章 個人主義と一般主義

第一節 個人主義

個人主義の根本思想 個人主義の思想は、教育のみならず、倫理・哲學・法律・政治・經濟等、あらゆるものの中に包含せられ、其の意義に多少の相違があるけれども、根本思想は何れもみな相同じく、社會對個人の關係に於て、個人を社會の上位に置き、社會を個人に隸屬せしめんとするものである。

即ち、個人主義に於ては個人を以て實在とし、社會は個人の集合に過ぎないものとし、社會よりも個人を重んずる。個人を重んずるの結果、個人を以て價值を定むる標準とし、個人に利あるものはそれを可とし、これに反するものはそれを非として斥けるのである。

個人主義の種類 個人主義の根本思想は、以上述べたやうに、個人對社會の關係に於ける個人の優越を主張するものであるが、かくの如き根本思想の上に立てる個人主義には其の種類が極めて多い。併し、これを二種に大別することが出来る。愛他的個人主義と利己的個人主義とがそれである。

1 **愛他的個人主義** 愛他的個人主義はまた共同的個人主義とも稱する。自己の利益を圖ると共に、他人の幸福をも重んぜよといふものである。個人の價値は絶對である。自己は個人であるから、自己の利益を希望するはよい。けれども他人も亦それぞれ自己と同様の個人である。自己の利益を求める爲めに、他人の幸福を害するは、これ個人を尊重する意志の徹底しないものである。自己と他人とを問はず、一切の個體の幸福をはかり、其の發展の目的を達せしむべしとなすもの、これ即ち愛他的個人主義である。されば愛他的個人主義は博愛主義となり、一般主義に接近する。其の異なる所はたゞ根本原理が相違して居るのみに過ぎない。

2 **利己的個人主義** 利己的個人主義はまた唯我主義とも云ふ。個人主義の根本思想を最も明瞭に發展せしめたもの、個人主義として最も旗幟の鮮明なるものである。利己的個人主義は、個人の價値を重んずる點に於て、愛他的個人主義と異なる所はないが、徹頭徹尾自己を本位とし、社會の權威に反抗する。自己の利益さへ求め得られるならば、社會の習慣秩序には服従するに及ばず、自己の幸福となることなれば、他人の利害の如きは顧慮するの必要なしとなすものである。ニーチエの如きは、此の利己的個人主義の代表者である。

個人主義の沿革 個人主義思想の淵源は極めて遠く、其の萌芽は既に希臘・羅馬の古代に於てこれを認めることが出来る。プロタゴラス曰く、「人は萬物の標準なり。」と。これ即ち個人主義の思想に外ならぬ。基督は人類の平等を唱へ、人間は悉く同胞兄弟であるから、主たる神を愛すると共に、己の如く其の隣人を愛せよと説いた。これ個人主義の根本思想から發したる博愛平等主義である。明瞭なる愛他的個人主義の一種に外ならぬ。近世期の初頃に至つて個人主義の著しく發達したのは、中世紀の普汎主義及び基督教會の權威に對する反抗によるものである。物質文明の進歩、科學思想の普及、生活難の窮迫及び其の他の社會事情に促進せられ、個人主義の思想は世紀の回轉と共に益々進展して、遂に今日の如く猛威を振ふに至つたのである。我が國には古來家族制度の美風を存して居る。けれども、輓近に至つて、歐洲文明の移入と共に、個人主義の思想が次第に浸潤し、此の美風も漸く廢れん

とするの傾向がある。

教育上に於ける個人主義 以上個人主義の種類及び其の變遷を一般的に叙述したが、進んで教育上に於ける個人主義に就いて一言する。教育上に於ける個人主義も亦一般の個人主義と同じく、個人主義の根本思想たる社會對個人關係に於ける個人を重んずる思想に胚胎したものである。人はみな個人として先天的に絶對價值を有して居るから、教育は人を入たらしめ、これを進歩發展せしむる爲めのものに外ならぬと主張するものである。個人主義の教育學は、文化を偉大なる個人即ち天才の創造に成れるものと認める。故に、文化を進歩せしめんとすれば、個人を本位として教育しなければならぬ。社會を本位とする教育は、文明の進歩と背反する。即ち、すべてを劃一的にし、文化の水平線を低下せしむるものとする。個人主義の教育説を唱ふるものは甚だ多い。コメニウス、フランケ、モンテ・ニユ、ルソー、ベスタロッチ、ヘルバルト、ペネケ、ヂッテス等は最も著名なものである。其の主張には多少の相違もあるが、人を人として教育せよと云ふ思想に至つては何れも皆同じである。

最近に於て個人主義の教育思想を主張する者は、ニーチェ及びエレン・ケイ等である。十九世紀は科學萬能の世紀と云はれて居る程である。従つて、教育上に於ても知識偏重の傾向を生じ、兒童は靜座して受容するのみの状態に陥つた。加ふるに、國家社會主義の勃興するに及んで、團體的・共同的精神

の鼓吹されると共に、人々の社會生活は機械的・劃一的となり、個人の價値は低下し、兒童の特質は閉却せられるに至つた。現代に於ける個人主義の教育思想は、かくの如き科學萬能・知識偏重・個性没却の反動として起つたものである。

ニーチェはルソーと同じく、現時の文化が人間を頹廢に導くのみで、何等の價値もなきことを痛撃して、自然に歸れと呼んだ。自然の状態は差別不同である。元來、人間には二種の全く異つた典型が存在する。一は少數の優者即ち卓越した個人であり、一は多數の凡庸なる人間である。前者は、大なる個人であり、將來の社會の開拓者であり、一層高い超人を發生せしめるものである。教育はかゝる少數の優者を主眼としなければならぬ。教育は優者の特權である。卓越せる個人の養成が主要任務である。ニーチェは云ふ。ニーチェの教育思想は明かに貴族的個人主義である。平等的社會主義に反抗するものである。

エレン・ケイも亦個人主義の立場を取つた。教育は先づ兒童に個人として立つべき勇氣を與へなければならぬと云つて、個性尊重の必要を高調した。

第二節 一般主義

一般主義の意義 一般主義は個人主義に對する名稱である。また社會主義とも稱して居る。社會主義には二様の意義がある。其の一は社會本位主義を稱し、其の二は經濟上の社會主義を云ふ。通常社會主義と云へば、多く經濟上の社會主義を指す。茲に社會主義と謂ふのは社會本位主義である。故に、誤解を避けるために、一般主義の名稱を用ひる。

一般主義の根本思想及び種類 一般主義は個人主義と其の根本思想を全然異にし、社會を以て實在とし、個人を以て假象に過ぎないものとする。換言すれば、一般主義は社會を以て本位とし、個人的活動をして、社會公共の目的に服従せしめんとするものである。

一般主義も亦二種に分つ。偏局的一般主義と公平的一般主義が即ちそれである。偏局的一般主義は極端に社會を重んじ、個人の價値を無視するもの、公平的一般主義とは、社會を重んずると共に、個人の價値をも認めるものを云ふ。古代の一般主義は多く前者に屬し、近世の一般主義は多く後者に屬する。

一般主義の沿革と教育上の一般主義 一般主義の起原もまた甚だ古い。希臘古代に於けるスパルタの國家主義の如きは、偏局的一般主義の適例である。スパルタに於ては、個人は全く國家防衛の具と見られ、教育の目的は、團體の手段として有用なる個人を造ることであつた。スパルタと並び榮えたアテネもまた國家主義を國是としたけれども、スパルタに比すれば、個人の自由と權利を重んじ、スパルタの武斷的教育に反し、平和の市民を造るを教育の目的とした。中世紀に至つて、教會の權威が次第に加はり、遂には國家以上の勢力を有し、個人の思想及び權利を壓迫したから、個人は皆久しく此の壓制の下に呻吟したが、遂に其の反動として近世個人主義の勃興を見るに至つた。中世期に於ける壓制主義の如きもまた偏局的一般主義に屬するものと云つてよい。近世期の初頃に勃興した個人主義は年を経る毎に其の勢力を増加したが、ナポレオンが出て、歐洲の天地を馬蹄に蹂躪するや、靡然として個人主義の積弊に昏醉しつゝあつた各國民の間に、俄然國民的意識は覺醒せられ、國家主義を唱ふる者が次第に増加するに至つた。此の國家主義の思想は公平なる一般主義で、社會的教育主義は、これに由來したものと云つてよい。社會的教育學の主唱者として著名なるはナトルプとベルゲマンの二人である。

ナトルプは文化内容が社會的共有財なることを認め、これを取り且つ與へる所の個人の意識内容が

共有性を有するから、社會によつてのみ人は教育せられるものであると考へた。教育的勢力の根源を社會に歸したのである。

ベルグマンは生物學的根據に立つて普汎主義を説き、教育の目的は人を開化の勞働者にまで養成するにありとして、社會の進歩發展を終極の理想とした。

第三章 道德主義と實利主義

個人主義・一般主義とは全く異なつた實質的の方面から教育の目的を論じた道德主義と實利主義との間にも、また絶えず論争が生じたのである。

道德主義 道德主義は人間の道德的教養を重んずるもの、即ち、教育の目的を道德的品性の陶冶にありとするものである。道德主義は人生の目的を以て道德的品性の確立にありとし、此の人生の目的たる道德的品性の陶冶を以て教育の理想としたのである。道德主義の教育説を唱へた者は甚だ多い。ヘルバルトの如きは最も著名なる一人である。ヘルバルトは教育の目的として、明かに道德的品性陶冶の文字を掲げて居る。

實利主義 道德主義が人間としての教養を重んずるに反し、實際社會の利益を主眼とするものは實利主義である。即ち、實利主義は教育の目的を道德的品性の確立といふが如き道德の理想上に置かず、實地生活の準備を以てこれに充てるものである。故に、實利主義に於ては兒童が將來社會に出でたる後の生活を重んじ、此の將來の社會生活に適合する知識を授けることを教育の目的とする。實利主義教育説の代表者はスベンサーである。スベンサーは教育の目的として、人間の活動を完全に行ふ準備をなさしめることを掲げて居る。

第四章 教育の目的

以上に於て教育の目的に關する種々の異説を擧げて、其の主張を明かにしたが、然らば、何れをとつて教育の目的とすべきであるか。しばらく以上記載した種々の教育目的の中に含まれて居る眞理を精密に考察して見る。

個人主義と一般主義との得失 個人主義と一般主義との得失を斷ずるには、先づ個人と社會との性質を明かにしなければならぬ。個人主義者は社會を以て個人の集合であるとして居る。個人主義者の

中には、社會契約説を唱へる者がある。社會契約説とは社會の成立を以て、個人の契約にありとするものである。故に、社會契約説によれば、社會は個人ありて然る後に生じたものとなる。けれども、社會は、決して契約によつて生じたものではない。進化論の證明する所によれば、人類は下等動物の進化したものである。最初から人として作られたものではない。生物は人類にまで進化する前に、社會生活をなしたものであるから、社會は人類以前に存するものと云ふべく、如何に古い時代に遡るも、人類が單に一人若しくは二人存在した時代はないのである。彼のアダムとイヴの物語の如きは、たゞ一の神話たるに止まり、科學的事實を説明するものと思はれぬ。社會は個人に先だつて成立したものであるのみならず、實際に於て社會を離れた個人と云ふものは存在しない。個人の身體は勿論、思想も知識も皆これ社會の賜である。個人が日常容易に衣食住の物資を求むることを得る所以は、個人が社會の中に生存するからである。かくの如く社會の存在を條件として始めて個人の存在を認めることが出来る。若し社會の中から個人を取離して考へるときには、極めて抽象的のものとなつてしまふ。故に、個人が其の生存を全うせんとするには、社會の進化を期することが必要である。社會の利害を少しも顧慮せず、個人の我意を満足せしめやうとしたり、個人の價値を絶對的のものとして、社會の權威に反抗せんとするが如き、利己的個人主義の謬論なることは云ふまでもない。教育の目的を

定むるに當つても、社會の利害を眼中に置かず、たゞ漠然と人を人として教育せよと云ふが如き、個人主義の教育説は確かに妥當を缺いて居る。

社會を發達せしめ強盛ならしめることは、人間の本務であつて、これやがて人類が其の種族の保存・發達を期する所以である。何となれば、人類種族の保存・發達は、必ず社會に於て行はれるからである。教育の目的を定めるのに、社會の進歩發展を度外視することは出来ない。換言すれば、教育の目的は一般主義によらなければならぬ。

社會の意味 社會には種々の意味がある。一には「世の中」といふ意味に用ひられる。二には「仲間」といふ意味に用ひられる。官吏社會及び教員社會などいふ場合がそれである。三には階級といふ意味に用ひられる。例へば、華族社會・上流社會・下流社會などいふ場合である。科學的に社會の意味を定める時は、二個以上の人の協同生活の體となる。協同生活とは人々が同時に同處にあり、相互に交通をなして生活を営み、協力によつて其の生活の営みを相互に助け合ひ、以て相互の生活の間に因果の關係を作成するをいふ。社會は一體である。然して渾一體である。それ自身に於て完全獨存のものである。個人は社會の成分である。されど、社會は個人の集合でない。個人が有機的統一をなし、渾一體となつたものを社會と稱するのである。

二人以上の協同生活を名づけて社會とすれば、家族も社會であり、國家も社會であり、世界の人類全體も社會である。社會の範圍は一樣でない。其の範圍の廣狹によつて社會には大小種々の區別を生ずる。教育の目的を一般主義に取るとすれば、何れの社會を以て最も完全なものとなすかは、次に考ふべき最も重大な問題である。

社會の範圍を最も擴大し、人類社會を一團體と見做すものを世界主義と云ひ、又これを萬國同胞主義とも云ふ。博愛を以て其の根柢とする。平等を以て其の基礎とする。世界主義は、國家の區別を認めず、あらゆる人類を一視同仁に取扱ふものである。今日の如く多くの國家が對立し、互に其の勢力を争ひ、其の間に激烈なる生存競争の行はれる時代には、國家の區別を認めず、全世界の人類に對して一視同仁の取扱をなさんとするが如きは、到底一種の思想に過ぎない。故に、世界主義を以て教育の目的とするは、絶対に不可能であり、また甚だ危険なことである。

國家主義 世界よりも狭い範圍の社會は國家である。國家とは一定の所に住居し、主權を以て統治せらるゝ人民の團體を云ふ。主權・領土・人民は國家の三要素である。全世界に存在する國家の數は甚だ多い。我が日本帝國も亦一の國家である。國家は其の成立の體様が等しくない。人類の契約によつて成れるものもある。強者が弱者を征服して成れるものもある。血屬團體の發達して成れるものもある。

けれども、特殊なる事情の下にある一群の人類の結合したものであるから、相互の關係が極めて密接である。殊に我が國の如き血屬團體の發達して成れる族制的國家にあつては、國家全體が擧げて家族的關係をなし、其の緊密の度も殊更に深い。國家を以て最も完全な社會とすれば、教育の目的を此の國家の進歩發展にありとするは、當然の結論と云つてよい。

國家は世界に於ける唯一の社會でない。世界には多くの國家が並存して居る。従つて、自國の進歩發展のみを終局の理想とする時には、他國の利益を侵害することがないとも云はれぬ。國家主義を標榜して立つ以上、國家の進歩發展を期するはよい。併しながら、自國の進歩發展を期する爲めには、他國の利害の如き毫も顧みるに及ばずと云ふ利己的國家主義は絶対に排斥しなければならぬ。かゝる國家は必ず諸外國の憎惡を受け、孤立の地位に陥つて、遂には其の存立を危くするに至るであらう。されば、國家は常に人道の大本に従つて行動し、自國の發展をはかると共に、世界の文化に貢獻し、人類の幸福を増進しなければならぬ。かくの如き國家主義は世界主義とも矛盾しないのである。

偏狭なる國家主義は個人を無視する。國家が權威を弄して個人の自由を壓迫する時には、社會の進歩を妨げる。何となれば、社會の進歩は、個人の才能の發展によるものであり、個人の才能は自由の存在によつて發展するからである。偏狭な國家主義は、國家の進歩發展をはからんとし、却つて國

家を衰滅せしめ、其の存立を危くするものである。文明の進歩は偉人の出現によることが多い。今日の物質的・精神的文明は、何れも偉大なる人物が輩出して、開拓した跡に外ならぬ。ソクラテスが出て、希臘の哲學は千載の後までも燦然たる光りを發し、孔子が出て支那の教學は三千有餘年の間東洋の民心を支配した。引力の法則の發見せられたのは、ニュートンの力であり、蒸汽機關の發明はワットの功である。ジェンナーが種痘の方法を工夫した爲めに、全世界の人類の幸福が如何に増進したか。ビスマルクの鐵血政略が獨逸國の基礎を築き上げるに擧つて大なるものなることは言ふまでもない。天才或は偉人は個人の才能の最も完全に發達したものである。國家が個人をして、其の權威の下に盲従を強要し、個性の發展を妨ぐるが如き有様では、偉大なる人物の出現することはなく、從つて、國家の進歩を來すこともない。國家の進歩と云ひ、文化の發達と云ひ、歸するところは個人の才能の發揮に外ならぬ。個人の自由を妨げ、其の才能の發達を害するが如き偏狹な國家主義は絶対に排斥しなければならぬ。

要するに、教育の目的は、社會的でなければならぬ。國家の發展を主眼としなければならぬ。利己的個人主義の如きは採るに足らぬものである。けれども、偏狹な國家主義に陥つて、個人の自由を無視するが如きことがあつてはならぬ。自國の利益のみを考へて、人道を破壊するが如き唯我的國家主義に陥つてはならぬ。個人を尊重し、個人の人格を完成せしめ、以て社會國家の發達を期し、遂には人類の福利を増進せしむることを以て教育の目的とすべきである。

實利主義と道德主義 實利主義と道德主義の岐るゝ所は、教育を實地生活の爲めに行ふか、道德的品性確立の爲めに行ふかの點にある。併し、此の兩主義は根本に於て矛盾するものでない。實地生活は決して反道德的のものでなく、道德的品性の確立は、實地生活の爲めに不利益を與へるものでもない。教育の目的は此の兩者を包含したものでなければならぬ。故に、此の兩者は教育の目的として相對立するものでなく、教育目的の兩方面であるといふが至當である。教育は一面に於て實地生活に必要な諸種の知識を與へなければならぬ。これを教育の實質的目的と云ふ。けれども他の一面に於ては、精神力を練つて品性の確立を圖らなければならぬ。これを教育の形式的目的といふ。教育の目的には、此の形式的・實質的の兩方面あることを忘れてはならぬ。

以上、從來教育の目的に關する反對說、個人主義と一般主義、實利主義と道德主義を吟味して、眞正の教育目的が如何なる點に存在するかを暗示した。

人生の目的と教育の目的 教育の目的は畢竟人生の目的の解決を俟つて始めて決定される。人生の目的とは何ぞや。これを次の如く云ふことが出来る。先づ身體の健全なる成長を遂ぐる事。次に、

精神上に於ては、社會の文化を獲得して知・情・意の圓滿なる發展をはかると共に、進んでは自己の創造によつて自己を實現し、更に、社會の共同生活に處しては、其の風俗・習慣・制度に順應すると共に、其の堅實純正なる發達に努力し貢献することである。要するに、個人としての自己の完成を圖ると共に、進んで社會文化に貢献することが人生究竟の目的である。

心身の發達 教育の目的もまたこゝに定まるべきである。教育の對象は未成熟者である。これを導いて成熟せる完全な個人にまで育成せしめることは教育上に於ける第一の任務である。個人の完成とは、個人の身心の圓滿なる發達を云ふ。身體の保健と鍛鍊との重要なることは多言を要せぬ。兒童の身體は發達の途にあるものである。従つて、極めて薄弱である。これ保健教育の必要なる所以である。また身體は鍛鍊によつて始めて強固になるものである。身體の教育上缺くべからざるものは保健と鍛鍊である。

文化の收得 兒童は身體が脆弱なると同じく、精神生活に於ても未だ發展の初期にあるものである。精神は環境の刺激を受け、且つ環境に反應して發展し成長するものである。環境の刺激を受け、且つ環境に反應するとは、換言すれば、社會文化を受容し、且つ表現することである。社會文化とは何か。科學・道德・藝術・宗教等の總稱である。これ等の文化内容を傳達擴充することにより、知・情・

意凡べての方面に於て、兒童の精神生活は完全なる成長を遂げることが出来る。これ精神的方面に於ける教育の目標である。

意志の教育 文化内容たる科學・道德・藝術・宗教等は、是れ人性の完成上其の一を缺くことも出来ぬものである。知識と感情と意志とは渾然と調和し統一して發展するものであるが、意志は人間の生活の全體を統制する力を有して居る。されば、教育上に於て、意志の發展に最も重きを置かなければならぬことは自然の理である。或る意味に於て、意志教育は教育の中心をなせるものと云つてもよ

す。

他律から自律へ 精神の發達の幼稚なる時期に於ては、自我の觀念が著しく狹隘であつて、其の行爲が極めて衝動的である。されば、彼等は未だ社會共同生活上の規範を明瞭に意識せず、自己を制御すべき觀念も意志の力も甚だ薄弱である。かゝる状態にある幼兒を正しく指導することの必要なるはいふまでもない。個人と社會とは相即不離の關係を有するものである。而して、相互に相援けて人間の成長發達を促進するものである。教育上に於ては、兒童の個我的傾向を誘導し、漸次、社會的・普遍的自我に進ましめ、彼等の衝動的・利己的生活を助成し、漸次、生活上の規範を體得せしめることが必要である。要するに、兒童の團體的・共同的意識を助長し、社會共同生活の規範を體得せしめること

も、重要な教育の目標でなければならぬ。

児童は凡ての方面に於て経験の出発点にあるものである。更新の前には順應を必要とし、創造の前には学習を必要とする。自律の前に他律の存在するは當然である。前述の如く、児童の生活は個我的であり衝動的である。其の旺盛なる自發活動は、往々にして正道を外れることがある。されば、彼等には絶えず正しき規範を指示しなければならぬ。これは獨り意志及び行爲の方面に於て必要なことであるのみならず、知的方面に於ても情的方面に於ても缺くべからざることである。されば、かゝる時期の者に對しては、或る規範を以て制すること、即ち、他律的の態度に出づることもまた止むを得ない。併しながら、他律的狀態から漸次自律的狀態へと進めることが、教育上に於て重要な問題に屬することは明白である。

成長か準備か 教育は成長か準備かといふことも、教育の目的を考察する上に、重要な問題の一つである。是れ教育の目的に關して、未來主義と現在主義とが對立せる所以である。児童の現在の生活を本位とすべきか、又は將來の社會生活を重く見るべきか。學校教育は其の終期に於て、被教育者を或る程度の完成した人物として社會に送らんとするものである。此の點に於ける教育の目的は、明かに未來に存するものである。併しながら、教育は其の終局の目的の外に其の過程それ自身の目的をも

つて居る。児童には児童の世界がある。大人となる前に、児童としての生活を十分享受せしめなければならぬ。されば、此の兩見解は調和されなければならぬ。若し、未來の準備のみに重きを置く時は、児童の本質に不適當な材料を、徒に注入するの弊に陥り易い。これに反し、児童現在の生活のみを顧慮する時は、往々軟弱なる教育に流れ易い。現時の極端な個人的教育主義者の中には、かゝる弊に陥れるものが少なくない。併しながら、これ等の極端な主張も、一面から見れば、從來の未來主義に基づく注入教育に對する反動とも考へられる。現今教育上の新思潮となつて居る児童中心主義の如きも、要するに、未來の生活の準備を教育の主眼とする因襲的傾向に反抗し、児童の生活を重んじ、彼等の本性を發揮せしむることを教育の目的とするものである。正しき意味に於ける児童中心主義が、將來の社會生活を重んずる從來の教育と違背するものでないことは明白である。

教育の目的 以上述べた所によつて、教育の目的を如何に定むべきかといふことは明かになつた。これを約説すれば、教育の目的は善良なる國民を養ふことにあると云つてよい。善良なる國民とは、個人として完全な教養を有するのみならず、國家社會の一員としても有爲有能な人格者をいふのである。かくの如き善良なる國民たらしめるには、先づ心身の發達をはかり、社會の精神的遺産たる文化を理解せしめ、更に進んでは自ら文化の創造と擴充とを企て、共同的生活を正しく營むと共に、國家