

始



渡部政盛監修  
教育學術會著

文檢  
受驗用

教授學習法講義

15. 2. 6

內交

東京 大同館藏版

## 序

現代思想界の根本基調たる主情主義<sup>フロンテリスム</sup>は、教育界に現れて主情主義的兒童觀を誘起せしめ、それがひいて學習本位の教育思潮を勃興せしむることとなつた。

この學習本位の教育思潮は、教授界に如何なる影響を投げかけたであらうか。それは言ふまでもなく學習を基礎として、新しく組織せられた新教授法の擡頭である。一言にすれば「學習指導法」としての教授法である。

現今の教授學乃至教授法は、もはや數年以前のそれではない。數年以前までの教授法は、専ら教育者の立場から、偏へに「教へ授ける」ことの理を論定した教師本位のものであつた。然るに今日の教授法は、所謂「教授」の理論を論定する以前に於いて「兒童はいかに學習するか」、その事實的研究を行ふことになつた。そして教授法はこの學習事實の上に建設せられざる可らざることとなつた。教育界のこの傾向は、實にカント・ヘルニクスの轉回であると言つてよい。

文檢教育科の試験問題を見るに、近年「學習」に關するものが、ちよい／＼見えるやうになつた。例へば學習動機だとか學習態度の養成だとか云ふ類である。然るにこれがための參考書は、遺憾なが

ら一冊もない。乙竹氏の教授法でも横山氏の教授法でも皆、舊い型のものである。

本書はこれに見るところあり、學習を基礎としたる新時代の教授法を建設せんとして、以て現れたるものである。特色は、先づ學習を論じ、次に學習指導の立場に立ちて、教授の理論及び實際を組織せることである。おそらく本書は、名は文檢用なりと雖も、學習本位の教授法の、その最初のものであらうと思ふのである。

本書の目的は、文檢教育科の受験參考に在る。本會は、さきに、受験用として、心理學・論理學・教育學の三書を出した。そして今日何れも盛んに愛讀されてをる。本書は實にこの教育科受験叢書中の第四編を以て見做さるべきものである。故に編述の體裁等は、前の諸書と變るところはない。どこまでも受験的である。

たゞ、本書を繕く上に、一言注意すべきことは、本書は既刊「受験用教育學講義」の妹篇であれば、記述の重複せる點はこれを出來るだけ簡約にして、ダブルことを避けたることである。依て本書を讀まん者は、必ず前著「教育學講義」を併せ讀まれんことを希望する。例へば教材選擇排列統合論の如き、また教式教様論の如き、從來と大して變らざる部分は、「教育學講義」の方に詳説したから、本書には比較的簡單にこれを取扱つたか、また省略したのである。詰り「教育學講義」中の教授論と本書

とを併讀すれば、教授法に關する問題は、大抵書けないものはなからうと思ふのである。

本書の學習に關する部分は、斯界の第一人者、渡部先生の名著、「學習の原理及其實際」に教を仰いだ。また試験委員大瀨甚太郎博士の意見(最新教育學講義)をも所々聽いた。かやうな譯で本書の學習論は、いさゝか自信を有するのである。

最後に、本書の稿は、前書同様、本主幹渡部先生の丁寧なる朱訂を受けたから、誤り等はない筈である。一言記して序文となす。

大正十四年十二月

著 者 識

文檢  
受驗用 教授學習法講義 目次

第一篇 教授法の發達

第一章 歐洲に於ける教授法の沿革

第一節 古代に於ける教授法	二
第二節 中世に於ける教授法	六
第三節 近世に於ける教授法	九
第四節 輓近に於ける教授法	三〇
第二章 我が國に於ける教授法の沿革	三三
第一節 明治以前の教授法	三三
第二節 明治以後の教授法	三五

第二篇 教授の意義及目的

目次

第一章 學習の概念……………四二

第一節 學習本位教授思想の勃興……………四二

第二節 學習の概念……………四三

第二章 學習概念と教授概念……………六八

第一節 學習と文化との關係……………六八

第二節 學習と教授との關係……………七〇

第三章 教授の意義及目的……………七五

第一節 教授の意義……………七五

第二節 教授の目的……………七九

第三篇 教授の基礎

第一章 教授基礎概説……………八五

第二章 教授の主觀的基礎……………八七

第一節 教授可能の主觀的理由……………八七

第二節 生理的學習知能……………九〇

第三節 生物學的學習知能……………九三

第四節 心理學的學習知能……………一〇二

第五節 先驗的學習知能……………一一一

第三章 教授の客觀的基礎……………一一五

第一節 教授可能の客觀的理由……………一一五

第二節 價值とは何ぞや……………一一七

第三節 價値の體系……………一二四

第四節 價値の教授(學習)的機能……………一三八

第四篇 學習内態論(陶冶論)

第一章 學習の内態……………一四四

第二章 陶冶各論……………一四八

第一節 眞の陶冶(知識教授論)……………一四八

第二節 善の陶冶(道徳教授論)……………一六四

第三節 美の陶冶(藝術教授論)……………一九一

第四節 聖の陶冶(宗教教授論)……………二一五

第五節 正・利・健の陶冶……………二三四

第五篇 教授の方法

甲、教授材料論(學習材料論)

第一章 教材とは何ぞや……………二五九

第二章 教材の精選配當……………二七二

第三章 合科學習の問題……………二七八

乙、教授の方法(學習指導法)

第一章 學習指導上の問題……………二八九

第二章 教授(學習)環境の整備……………二九二

第三章 學習動機の喚起……………三一二

第四章 學習態度の養成……………三五〇

第五章 學習工夫の助成……………三六六

第六章 教授(學習指導)の順序段階……………三七七

第一節 學習の方法的過程……………三七七

第二節 教授の一般段階……………三八六

第三節 知識と技能との教授段階……………三九五

丙、知能の相異と教授の個別化……………四〇四

第一章 知能相異論

第一節 概説……………四〇四

第二節 知能測定……………四〇五

第三節 知能の差等……………四一七

第四節 知能の型式……………四二一

**第二章 個別教授問題**……………四三五

第一節 概論……………四三五

第二節 輒近に於ける個別教授方案……………四四〇

第三節 分團教授……………四六一

**第六篇 學習訓練論**

**第一章 學習訓練とは何ぞや**

四七一

第一節 學習訓練の意義及目的……………四七一

四七一

第二節 學習訓練の種類……………四八〇

四八〇

**第二章 學習訓練の方法**

四八二

第一節 學習訓練の基礎……………四八二

四八二

第二節 學習訓練の方法……………四八四

四八四

**第七篇 學習經濟論**

**第一章 學習經濟とは何ぞや**

四八七

第一節 學習經濟の意義……………四八七

四八七

第二節 學習經濟の目的……………四八八

四八八

**第二章 學習經濟論**

四九一

第一節 學習經濟論の着眼點……………四九一

四九一

第二節 學習經濟の主觀的條件……………四九二

四九二

第三節 學習經濟の客觀的條件……………五〇三

五〇三

第四節 經濟的なる學習指導……………五〇九

五〇九

**第八篇 教授と疲勞及教授時間の問題**

**第一章 教授と疲勞**

五一二

第一節 教授と疲勞との關係……………五一二

五一二

第二節 疲勞の種類生理及其徵候……………五一二

五一二

第三節 疲勞の測定……………五一六

五一六



第四節 疲勞測定の結果……………五二四

第五節 教授上の注意……………五二八

**第二章 教授時間に關する問題**……………五三三

第一節 教授時間の問題……………五三三

第二節 一時限の長さ如何……………五三三

第三節 休憩時間の長さ如何……………五三六

第四節 始業及び終業の時刻……………五四〇

第五節 一週及一日の教授時數如何……………五四六

第六節 一ヶ年の教授時數如何……………五四八

第七節 ドルトン法の教授時間と其批評……………五四九

**第九篇 教授の成績**

**第一章 成績考査**……………五五一

第一節 成績考査の意義及其必要……………五五一

第二節 試験に依る成績考査……………五五五

第三節 平常の成績考査……………五六二

**第二章 成績考査の處理**……………五六五

第一節 評點と評語……………五六五

第二節 成績表及成績の教育的處理……………五七〇

**第十篇 教授の批評**

**第一章 教授の批評とは何ぞや**……………五七四

第一節 批評とは何ぞや……………五七四

第二節 教授批評の意義及目的……………五七八

**第二章 教授批評の方法**……………五八三

第一節 感想的批評法……………五八三

第二節 超越的批評法……………五八四

第三節 内在的批評法……………五八六

第四節 教授批評上の注意……………五九一

— 目次終 —

文檢 受驗用 教授學習法講義

渡部政盛監修  
教育學術會編著



第一篇 教授法の發達

第一章 歐洲に於ける教授法の沿革

第一節 古代に於ける教授法

一、教育史の區分 歐洲教育史は通例これを(一)古代、(二)中世、(三)近世の三期に區分する。古代とは希臘羅馬の時代を云ひ、中世とは第五世紀西羅馬帝國の滅亡から、第十五世紀東羅馬帝國の滅亡に至る一千年間を云ひ、近世とは東羅馬帝國の滅亡から現今に至るまでを云ふのである。大體以上の區分に依り、近世期を文藝復興及び宗教改革時代、第十七世紀・第十八世紀・第十九世紀・第十九世紀以後に分ち、教授法發達の沿革を略述して見たいと思ふ。

第一篇 教授法の發達 第一章 歐洲に於ける教授法の沿革

二、希臘時代の教授 古代の希臘は幾多の小邦に分れて居たが、其の中でも特に隆盛を極めたのは、スバルタとアテネとである。スバルタとアテネとは、教育の目的を異にして居た。スバルタは軍事教育を重んじ、アテネは文藝教育を尊重した。併しながら、心身の調和的發達を以て教育の理想とし、此の理想に達する手段として、音楽と體操とを主要教科となし、音楽によりて精神を陶冶し、體操によりて身體を練磨せんとしたのは同じである。

此の時代に如何なる教授法が行はれて居たかは、詳細に知ることを得ないが、其の一端を窺ふに足るものは、ソクラテスの問答法である。ソクラテスはプラトーン、アリストテレスと共に、希臘の三聖と稱せられた大哲學者であるが、當時のアテネは戰捷の爲めに民心が弛緩して、奢侈浮薄の風が天下を蔽ふて居たのみならず、ソフィストと稱する一團の學徒が蔓り、詭辯を弄して思想界を毒して居たので、ソクラテスは深くこれを憂ひ、風教の頹廢を更新し、思想界の墮落を救済せんとし、或は路傍に佇み、或は市場に赴き、群集の前に其の深遠なる哲理を説いたが、熱情が迸つて、社會の腐敗を痛撃し、貴紳豪族を嘲笑罵倒したので、俗物者流の怨みを買ひ、些細なる理由の下に死刑の宣告を受けた。ソクラテスが群集に向つて哲理を説くには、常に一種の問答法を用ひた。ソクラテスの用ひた問答法には二種ある。一は消極的に對者の無知無能を自覺せしむる方法で、これを反語法と云ひ、一

は積極的に眞知識を體得せしむるもので、これを産婆術と稱して居る。ソクラテスは先づ反語法を以て、種々の質問を試み、對者を自家撞着に陥らしめ、然る後に産婆術を用ひて、眞知の誘導に努めた。ソクラテスの問答の如何に巧妙なりしかは左の一文によりても知られる。

【参考】 ソクラテスの問答法

ガラウコン 汝は近頃何を考へつゝあるかと問ふ。青年答へて曰く、余は近來國家の政治問題に關し、考慮する所あり、力を致してアテネを盛んにせんとの微衷に外ならずと。ソクラテス曰く、其の考慮に可なり。汝若し能くこれに成功せば、汝は其の好む所の物を得、友人を救ひ、父の家を盛んならしめ、其の出身の土地を繁榮ならしむるを得、實に汝の名譽にして、亦將來國家の名譽ならんと。これソクラテスの取れる一方法にして、先づ青年の得意の情を喚起し、彼をして自由に其の思想を發表せしむ。然らば其の政治上の心配は、即ち如何と。更に其の内容の問題に就きて青年の考へを尋ねたり。青年答へて曰く、余はアテネを富ましたしと。ソクラテス曰く、其の志や寔に可なり。然らば汝はアテネの現時の歳入歳出は幾何なるかを知らざるやと。青年曰く、吾れ未だこれを調査せず。ソクラテスこゝに於て、凡そ一國の富を増殖せんとする者、其の國の歳入歳出を知らずして、焉んぞ之を能くするを得ん。而して汝は如何なる方法に依りて富を得んと欲するか。と青年を戒め、且つ進んで其の計畫を問ふ。青年又曰く、敵國と戦ひて勝利を占め、以て財貨を増さんと。ソクラテス問ふて曰く、然らば汝アテネ現在の兵力と敵の兵力とを比較調査せるかと詰る。青年曰く、吾れ未だ之を知るに至らずと。ソクラテスはに於て、彼我の兵力を知らずして、濫りに戦ふは甚だ危険なり、國を富まさんとして却て國を苦ましむるに至る虞れあらずやと。青年の淺薄なる思想を戒め、且つ曰く、汝は一人の叔父ありと聞く、其の消息如何。青年曰く、彼れ余が言に従はざるを以て、余これを救ふの術に苦しむと。ソクラテスはに於て最後の大鐵槌を下し、汝青年、宜しく先づ汝の叔父を救ふべし。一人の叔父を救ふ能はずして、何んぞアテネ一國を救ふことを得ん。へ小西

博士、現今教育の研究

アリストテレスもソクラテスの問答的歸納法を用ひ、且つ學習の順序を定めて知覺・思考・努力の三段とし、眞理を把握するには、必ず此の順序によらねばならぬものとした。

問答は教授上最も必要な事項の一つであつて、今日でも實際教育家の常に注意を拂ひつゝある所である。希臘時代に於て既に此の問答法が哲學者によつて教授上に使用せられて居たことは教授法の沿革上きわめて興味あることである。

三、羅馬時代の教授　羅馬は氣候溫和にして風光明媚なる伊太利の中部に位して居る。羅馬は政治上から區分すると、(一)王政時代、(二)共和政時代、(三)帝政時代の三期に分れる。各時代によりて教育の事情に幾分か相異はあるが、其の著しく實際的なる點は、羅馬を通じて渝らざる特色である。羅馬の國民は國家を最高の理想とし、善良なる國民を造ることを教育の目的とした。希臘人が心身の調和的發達を重んじたのとは全く異なつて居る。従つて羅馬に於ては、美術の如き、音樂の如き、團體生活に直接關係なき學科は、精神的閑事業として比較的輕視せられ、哲學・數學・法律學・物理學・論理學・文法・修辭學等の如き知的學科が尊重せられた。殊に法律と修辭は羅馬の教育の中心を爲したる學科である。法律は法治國民の常識として必要なもの、修辭は政治上の辯論をなすに缺くべからざる

ものであるからである。羅馬國民は法律の素養深く辯論に長じたる者を教化ある人物として居た。如何なる教授法が行はれたか明かでないが、記憶力に訴へて暗誦せしむることが流行して居たやうに思はれる。これは學科の性質から來ること、當時重要學科と認められて居た法律と云ひ、修辭と云ひ、文法と云ひ、何れも専ら記憶によりて學習する性質の學科であるが爲めであらう。教授法の理論としては別に見るべきものが遺つて居らぬ。羅馬第一の教育家、雄辯家として聞えたクインチリアヌスが、僅かに言語教授に關して意見を述べて居る位のものである。

#### 【参考】「クインチリアヌスの教授思想」

「クインチリアヌスは羅馬教育家中最も有名なる人なり」氏は教育最高の目的を以て雄辯にありとし、雄辯に尙ぶ所は辯舌にあらずして道義上高尚なる心情なりとせり。且つ記憶は諸能力の基となるべき者なれば兒童教育は記憶力の強盛なる幼時より始むべしとし、又學習を愉快ならしむべしとせり。氏は大に、希臘語の教授を重んじ、言語教授に關する意見を述べて曰く「兒童が未だ文字を知らざるに當り、これに文字の名稱・綴字等を教へんとするは不可なり。寧ろ兒童の玩弄し注意し指名するを好む所の象牙製の文字に就きて授け、其の用法を知らしむるを宜しとす」と、又氏は文法教授を重んじ、「文法教授は言語教授中最も重要にして至難のことなれば、初めより有爲善良の教師を以てこれに充て、決して劣等なる教師に教授せしむべからず」と云へり。讀書の教授に就いては、急速を期することなく、徐々にこれを行ふべきことの効果多きことを力説し、習字に就いては、最初書かれたるものを復寫せしめ、次に道德的訓誡の如きものを臨寫せしむべしと云へり。又普通教育の教科としては、哲學・幾何・詩文・音樂等を擧げ、哲學は理解力を養成し、幾何學は事物を簡單明確に論證する習慣を作り、詩文に於ては言語の妙味を體得せしめ、音樂は一般の學

動を符節に合せしむる爲めに必要なりと云へり。

## 第二節 中世に於ける教授法

中世期とは前にも述べた如く、西羅馬帝國の滅亡から東羅馬帝國の滅亡に至るまでの一千年間を云ふのである。中世期は學問教育の最も衰頹せる時期である。中世期の初めに、歐洲北方の野蠻人ゲルマニ種族が、羅馬帝國に侵入して、其の文物を盡く破壊したので、一時隆盛を極めた學校も衰へ、書籍も散逸し、文學は殆んど廢絶に歸した。たゞ僅かに基督教の僧侶が、將に失はれんとする文教の命脈を繋ぎ止めたに過ぎない。此の時代に於て教育上注意すべき事項としては、第一に僧庵學校・寺院學校の創設を擧げなければならぬ。僧庵學校及び寺院學校は、何れも僧侶の養成を目的として設けられたのであるが、後には俗人の子弟をも入れるやうになつた。

### 【参考】 僧庵學校及び寺院學校の教授

僧庵學校は伊太利人ベネチクトの創始にかゝるものにして、教科は讀方・書方・算術・唱歌及び宗教にし、やゝ進みたるものには七術を課す、七術とは文典・修辭・論理の三科と算術・幾何・天文・音樂の四術とを指す。七術の外に地理・理科の知識をも授けたり。寺院學校は第八世紀の半頃、獨逸の僧クロデガングがメッツに建てたるを始めとす。其の教科は略ぼ僧庵學校に同じ。

第十一世紀に至り、封建制度の成立するに及び、君主の權が次第に加はり、僧侶の勢力が段々衰へ

た。偶々其の頃有名なる十字軍が起つた。此の役に従軍した武士は、戦捷後政治上にも社會上にも重要な地位を占め、僧侶の勢力を全然馳逐するに至つた。武士の勃興と共に、宗教々育は衰微して武士教育が隆盛になつた。武士教育が宗教々育と異なる特色は、體育の獎勵を非常に重んじたること、女性を敬愛したることである。

### 【参考】 武士の教育

男子の教育は三期に分る。第一期は生れてより七歳迄の間にして、父母の膝下であり、身體の養護に注意せられ、宗教的陶冶を受け、従順・鄭重等の諸徳を養成せらる。第二期は七歳より十四歳迄にして、出で、武家又は王侯の殿中に入り、朝夕其の主人特に夫人に奉侍し、雑用を足し外出の際にはこれに扈從す。而して夫人より禮儀・作法を習ひ、主人より騎馬・角力・蹴足・飛躍・鎗術其の他種々の戰術を學ぶ。第三期は十四歳より成人に至るまでを云ふ。十四歳に達すれば、青侍となり、初めて主人の武器を選び、遊獵戰爭の時には主人に隨從す。青侍を卒へて二十一歳に及べば、壯嚴なる儀式を行ひて武士の列に入る。其の時に武士たるの義務を盡し、基督教を保護し、婦人を敬愛し、弱きを扶け暴を懲らすことを誓ふ。女子は監督の下に、裁縫紡織等の女技を學び、舉動を慎みて婦徳を修む。學科は讀方・書方・唱歌・音樂等を學び、更に進みては拉丁語・佛語等をも授けられたり。

然るに十三世紀頃になると、武士教育も漸く衰亡して、新に市民教育が起るに至つた。十字軍によりて、東西の交通が開け、商工業が振起すると共に、都市の發達を促した。其の結果市民は日常生活に必要な知識を授くる教育の必要を感じ、其の要求に應じて市民學校が各市に設けらるゝやうになつた。故に市民教育の起りは、十字軍の影響によるものと云つてよい。

## 【参考】市民學校

市民學校に二種あり。一を國語學校と云ひ、一を拉丁語學校と云ふ。國語學校は國語の読み方・書き方・算術及び日常必須の知識技能を授く。拉丁語學校は拉丁語・宗教・讚美歌・讀み方・書き方を授く。教師は概ね僧侶にして、時には非役の官吏・廢卒若くは學生を以て任じたり。

中世期の後半に於て、武士教育・市民教育と相並んで注意すべきことは大學校教育の勃興である。大學教育の盛んになつたのは、第十二世紀の頃からである。其の理由は十字軍の影響と、亞刺比亞科學の普及とが主要なるものである。第十二世紀以前にも、高等學術の自由討究を目的とした會合は、佛蘭西・伊太利等に存して居たが、其の組織が未だ整頓せず、大學と稱するには至らなかつた。併しながら、これ等の會合は大學の前身をなしたるものと云はねばならぬ。

## 【参考】大學の設立

第十世紀の頃亞刺比亞人が西班牙コルドヴァに學校を起して、高等學術の研究をなしたるを大學の起原となす。然れども當時の學校は、今日の大學とは全く其の性質を異にし、單に學者の相會する組合に過ぎざりき。第十二世紀に至り伊太利にボローニア大學、サレルノ大學起り、續いて巴里大學・オックスフォード大學起れり。更に第十三世紀には、ケンブリッジ大學、第十四世紀には、ブライグ大學・ウィーン大學起り、以來各地の大學相次いで起り、益々盛大に赴くに至れり。然し、これ等の大學にて授くる學科は神學・文學・法學・醫學等なりき。

中世紀の教授法に就いても別に記すべき多くの材料を有して居らぬ。僧庵學校・寺院學校はもと僧侶を養成する目的で設けられたのであるから、其の訓練が頗る嚴格であつた。教授は専ら暗誦を強ひ、それによりて知識を注入するのみに過ぎなかつた。市民學校は市民に必要な知識技能を授けるのが目的であつたが、當時は書籍が乏しく、且つ高價であつたから、生徒各自にこれを持たしむることが出来なかつたので、教師が教科書の文句を朗讀すると、生徒はそれを反復し筆記して記憶する方法を執つた。即ち一種の暗誦法である。而かも訓練は頗る嚴格であつて、體罰も常に行はれ、生徒は學校と云ふものを牢獄の如く感じて居た。武士教育は武藝の修練を偏重し、學問としてはたゞ文典の一科を授けたのみであるから、教授法の如きも見るべきものはなかつた。

## 第三節 近世の教授法

一、文藝復興及び宗教改革時代 近世期の初めに於て、歐洲文明史上に特筆すべき二つの事件が相續發した。それは文藝復興と宗教改革とである。

〔一〕文藝復興と教授 中世期の諸學校は何れも基督教の支配を受け、教權の爲めに自由の精神を抑壓せられて居たが、一般の民衆の知識が普及するに従ひ、儀式的・枯淡的な宗教に盲従すること

を快しとせぬやうになつた。恰かも其の時に東羅馬帝國が滅亡し、コンスタンチノープルに在住して居た羅馬の學者・藝術家は、土耳其人の難に遭ひ、伊太利の故地に歸り、希臘拉丁の古文學を研究して、當時の學風に反抗を示したので、儀式的宗教の抑壓に苦しんで居た民衆は、擧つて自由の精神の横溢する古代希臘・羅馬の生活に憧れ、其の理想及び教化の研究に没頭するやうになつた。これが即ち文藝復興である。要するに文藝復興は中世期の枯淡靜寂なる儀式的宗教の抑壓から逃れて、古代の自由なる生活に復歸せんとする運動である。中世期の基督教が神本主義を掲げて、人類の現實的生活を否定し、人生を索漠・無味ならしめた反動として、現實的生活の價値を認め、潑刺たる自由の空氣を呼吸して生存した古代の人的生活に赴いたのである。希臘羅馬の古代文藝を復興せしめ理想及び教化を研究したる學派を人文主義派と云つて居る。人文主義を奉じた學者の中で、教育家として有名なる者は、アグリコラ、ロイヒリン、エラスムスである。これ等の學者は教授に就いて斷片的の意見を遺して置いたのみで、當時の教授法に關しては、別に特筆すべきこともない。以上の學者の意見も多くは教科に屬するもので、教授の方法に就いての研究は殆んど見るべきものがない。文藝復興は古文學の再興である。古文學を研究するに最も必要なるものは語學である。當時の教科として拉丁語の價値が重んぜられたのは當然の結果である。人文主義の教育者中教科として拉丁語の必要を説かぬ者は一

人もなると云つてよ。

【参考】 アグリコラの教授思想

アグリコラ（一四四三—一四八五）は和蘭人なり。夙に四方に遊學し、古文學・哲學・音樂を研究せり。業成りて後、獨逸のハイデルベルヒ大學に教鞭を執り、古典の教授に従事せり。教材の選擇に關して、哲學の最も重んずべきを述べ、總べての事物を正當に考察し、眞正の知識を得、完全なる幸福を得るものけ哲學なりと云ひ、哲學を道徳哲學・自然哲學の二に分ち、前者を以て目的とし、後者を以て陶冶の方便となせり。學習法に就いては、内容を知ると共に、言語の練習をなすことを得るが故に希臘・羅馬の書による最も便利となし、學習の條件としては（一）正確に知得すること（二）知得せる事項を堅く記憶すること（三）自ら何事かを爲す能力を造ること等を擧げたり。

【参考】 エラスムスの教育思想

エラスムス（一四七三—一五三六）は和蘭人、幼にして孤、長じて巴里大學に入り、神學・文學を修め、次でオックスフォードを始め各地に遊學したる後、バーセルに居を定めて、人文主義を鼓吹せり。氏は初期の教育に於て養護の大切なることを述べ、知識の過重なる負擔を排し、兒童七歳までは遊戯の外に多くの課業を施すべからずと云へり。七歳に達すれば拉丁語と同時に希臘語を課し、特に其の文法教授の必要なることを述べ、複雑なる文法上の規則は注的に教授せず、實例に就きて指導すべしと云へり。其の他氏は歴史・地理・博物の如き實科教授の必要をも認め、訓育上禮儀の尊重すべきことを説き、女子教育の大切なることを高潮し、貞操の固守に善ある實例・戀歌・小説等を排斥せり。

〔二〕宗教改革と教授 中世期末に於ける基督教界の墮落は、古代文明の理想に憧れしめたのみならず、宗教改革の大運動を促進した。前にも述べた通り、中世期末の基督教は、全く原始時代の精神を

失ひ、形式に流れて、個人の自由を防ぐことが甚しかつた。加之、僧侶の墮落は其の極に達し、醜聲は絶えず教會の内から漏れた。遂には寺院建立の資金を調達する爲めに、羅馬法皇が親ら罪障消滅の札を賣るやうになつた。人文主義の影響によりて、古代の文明を讃仰し、自由の空氣を羨望しつつあつた民衆は、もはや到底斯かる儀式的宗教の抑壓に盲従することが出来なくなつた。宗教改革は起らざるを得ない。因襲的情弊を打破して原始基督教の信仰に復歸せんとするのが、宗教改革の本旨であるから、宗教改革は文藝復興の運動に伴ふ當然の歸結と見るべきものである。宗教改革の功勞者はマルチン・ルーテルである。ルーテルを助けて學校を起した者にメランヒトンがある。ルーテル及びメランヒトンの意見によれば、宗教改革時代には、古語の教授と宗教の教授が特に重んぜられたことが明かである。併しながら、教授の方法に就いては別に叙述するほどのこともない。

【参考】 ルーテルの教授思想

ルーテル(一四八三—一五四六)の教授に關する意見を述べれば、先づ教材として、(一)宗教(二)拉丁語及び希臘語(三)歴史(四)數學(五)唱歌(六)體操(七)修辭(八)博物等を掲げたり。宗教は福音書によりて基督教徒の義務を知り、古語は聖書及び神學を解する力を養ひ、歴史は聖賢の訓誡を實例又は事實によりて明かにし、實科的教科は神の全能と大慈悲とを認識せしむる爲めに必要なりと云へり。氏は又教授の方法として(一)自然の法則に隨ふこと(二)事實其のものの知識を興へたる後、其の名辭を教ふることの必要なるを説き、古語を學ぶにも文典の如き抽象的規則のみによらずして、實例及び有名なる著述によるべしと云へり。

【参考】 メランヒトンの教授思想

メランヒトン(一四七三—一五二〇)は教科に關する意見を述べて、兒童はこれを三級に分ち、第一級に於ては、拉丁語の讀み方書き方を主として課し、なるべく多くの言語を覚えしめ、他に唱歌・音樂をも併せて課し、第二級に於ては、簡易なる古典の講讀及び拉丁法を授け、音樂・宗教をも併せ課し、第三級に於ては、更に高等の古典を授け、拉丁文法を完了し、併せて修辭・辯論・音樂をも課すべしと云へり。氏は學校に於て多くの教科を課し、餘りに多くの書籍を使用することの不可なることを述べ、語學の如きは拉丁語に限るべしと云へり。

〔三〕ジエスイット派と教授 ルーテルを祖とせる基督新教は、年と共に隆盛に赴いたが、一方に於ては、これに反對して、加特力教の勢力を挽回せんとするものもあつた。ジエスイット派の如きは其の最も著名なるものである。ジエスイット派を開いたのは、西班牙人のイグナチオ・ロヨラである。ジエスイット派も其の教義を擴める爲めに學校を設けたが、其の學校は僧侶師範學校と俗人學校の二部に分れ、俗人の學校は更に高等科と初等科に分れて居た。初等科・高等科共に修業年限は六箇年であつて、初等科は主として拉丁語を授け、高等科は初め二年間哲學を、終りの四年間神學と煩瑣哲學を授けた。初等科に於ける古語教授は、キケロの書によつて居たが、其の思想を了解するのが目的ではなく、讀み・書き・話すことの練習をなし、舊教徒として必要な修養に資するためであつた。即ち形式的陶冶を古語教授の主目的としたのである。



〔四〕ジャンセン派と教授 ジェスイット派の外に尙ほ舊教の系統に屬する一宗教團體がある。これをジャンセン派又はポール・ロアール派と云ひ、ジャンセンの創唱する所である。

ジャンセン派は舊教の教旨を奉ずるものであるが、ジェスイット派の如く、加持力教の奴僕となつて、其の教義を普及せしむる爲めには、手段を選ばざる底の頑迷固陋なる團體ではない。オウグスチヌスの嚴格なる信仰を復活せんとして起ち、新思想を加味して舊教の發展を期したのであるが、餘り峻嚴にジェスイット派の教策を攻撃した爲めに、法皇から異端者として布教を禁止せられ、其の中心地たるロアールを去りて、和蘭に走らざるを得ぬことゝなつた。

ジャンセン派は教育を以て一の慈善事業となし、巴里の近郊に小學校を建て、大に初等教育の爲めに努めたことがある。此の派の教育主義はジェスイット派と異なつて居る點が尠くない。ジェスイット派が悟性の陶冶を重んじたるに反し、ジャンセン派は感情の教養を貴び、前者が實利的・功利的傾向を有せるに反し、後者は道德的・良心的思想を根柢として立つた。又前者が拉丁語を以て人物陶冶の方便としたるに反し、後者は國語を以て知識を開發することを先とし、眞正なる智力の養成は、嚴密に事物を觀察し判断する力を養ふにありとした。

事物の觀察を重んじたることゝ、古語の爲めに囚はれなかつたことゝは、ジャンセン派の教育上に

於ける卓見と云はなければならぬ。此の思想からジャンセン派は一般に實物教授を尊重した。中にも幼少なる兒童に對しては、時に感官の發達を期することの必要なるを認め、「兒童の知識は主として感覺に屬するものなれば、吾人は努めて聽覺・視覺等の感官に訴へ、其の精神を發達せしめざるべからず」と云つて居る。又既知より未知に、易より難に進むべしと云ふ教授上の原則を掲げ、徒らに記憶を強ふる當時の一般傾向に反し、判断力の鍊磨に深く注意を拂つた。

二、第十七世紀の教授 第十七世紀には社會の狀態が著しく變動した。文藝復興によつて目覺めたる自由討論の精神が次第に旺盛となつた、現實生活に對する人類の欲求が擴大するに従ひ、學問上に於ても、實生活上に於ても、諸種の發見が續々と現はれて、物質文明に長足の進歩を促した。十五世紀の人文主義的教育も、十六世紀の新教的教育も、中世期の教育を革新し、其の舊型を打破するに相當の効果があつたが、社會の狀態が斯くの如く變動すると、古典・古語を重んじ、神學・哲學のみは没頭せる舊時代の教育では、實際社會の進歩に適應したる人物を教養することが出来なくなつた。茲に於て十七世紀の新教育は現出するに至つた。それは即ち實利主義（實學主義・實科主義）教育である。實利主義教育は人文主義教育が古代の文化を理想とし、言語的・文學的教材を過重せるに對し、現實生活の價値を認め、實科を尊重するもので、時勢が誘起したる新教育思想である。

此の時代には有名なる教育者が續出した。佛蘭西のラブレ、モンテニユ、フェネロン、英國のペーコン、ロツク、獨逸のラトケ、埃太利のコメニウス等は、其の著名なる者である。ペーコンは空論を排し事實を重んじて、歸納的研究法の端緒を開き、モンテニユは言語教授よりも實物教授を先にすべきことを説き、コメニウスは客觀的自然主義を提唱して、自然界に行はるゝ法則を教育上に適用すべしと論じた。又ロツク、フランケは實物教授・直觀教授の重んずべきことを高潮し、フェネロンは女子教育に關する意見を述べた。

從來に於ては教科が哲學・宗教・神學・論理・倫理等の如きものに非ざれば、希臘・拉丁の古語に限られて居たのが、此の時代に於て、實科の知識を重んじ、近世語の價值を認めるやうになつた。前には徒らに記憶にのみ訴へて教授して居たのを、此の時代に至つて、實驗觀察によつて實物から直接に知識を得る直觀教授が行はれるやうになつた。これは教科及び教授上に於ける著しき變遷である。教授の方法に就いても種々の説が現はれて來た。コメニウスの如きは、『大教授學』を著し、教育に關する事項を組織的に叙述し教授上必要なる幾多の事項を詳細に述べて居る。

【参考】 コメニウスの教授思想

コメニウス(Comenius) ヨハン・アモス・コメニウスは埃國の人、ヘルボルン及びハイテルベルヒ大學に於て神學哲學を修め、

卒業後プレスラウ宗教學校長、ブルネツク學校長、リツサ文科中學校等に歴任す。『大教授學』『語學入門』『世界圖解』等の著書あり。『世界圖解』は繪入教科書の嚆矢なり。『大教授學』は其の教育説を述べたるものなり。

コメニウスの教育説を客觀的自然主義といふ。よく自然界に行はるゝ法則を研究し、これを模倣して教育を施さんとするものなり。其の原則を擧ぐれば左の如し。

(一)自然は事を爲すに適當なる時を選ぶ。鳥は其の卵を孵化するに發育に便なる春季を以てす。教育も適當なる時期に於てこれを行ふべし。兒童は人生の春にして、朝は一日の春なり。最も教育に適す。

(二)自然は先づ材料を供し、然る後形狀を賦與す。教育上に於ても、書籍及び一切の教具を準備すべし。言語に先ちて理解せしむべし。實例を先にして規則を後にすべし。

(三)自然は其の事業に對して適當なる材料を撰ぶ。或はこれを適當ならしむる準備をなす。教材を授くるには、兒童の精神をして注意するに適せしむべし。兒童の勉學の注意を亂す障害物を除くべし。學校に在學する兒童は忍耐して教授を受くる状態にあらざらんべし。

(四)自然は秩序正しく前進す。一時に一事を授くべし。數多の教科を同時に授くる勿れ。

(五)自然は其の活動を内部より始む。よく事物を知らしめて然る後に言語と手とを使用せしむべし。

(六)自然は普通なるものより特別なるものに及ぶ。全般の概略を授けて然る後精密なるものに及ぶべし。

(七)自然は飛躍せず一歩々々前進す。時間を正確に分別し、定められたる業を課し、前者を後者の豫備とすべし。轉倒することあるべからず。

(八)自然は其の事業を完成するまで中止せず。中途退學することあるべからず。

(九)自然は反對なるもの有害なるものを避く。兒童の境遇に注意すべし。

以上の原則より演繹してロメニウスは容易に學習せしむる方法、確實に把握せしむる方法、迅速且つ簡便に學習せしむる方法として教授法上重要なことを定めたり。

第一、容易に學習せしむる方法(一)精神が混亂せざる前に好時機を見て教授を始むべし。(二)よく準備をなすべし。(三)普通より特殊に進むべし。即ち主要なる點より附隨せる點に進み、顯著なる點より細微なる點に及ぶべし。(四)易より難に進むべし。(五)教材の分量多きに過ぐべからず。(六)常に徐々に進行すべし。(七)少年の意志に反することを授けず、其の熱望するものを授くべし。(八)覺官をよく使用せしむべし。(九)學習する事物の必要を感じしむべし。(一〇)總べての教授を一定の同様な普通の方法によりてなすべし。

第二、確實に把握せしむる方法其(一)真正に必要な材料のみを選択して授くべし。(二)缺損なく其の全部を授くべし。(三)總べての材料に確固たる基礎を定むべし。(四)其の基礎は根本的のものたらしむべし。(五)分割し得るものは成るべく分割して授くべし。(六)前の材料を後の材料の準備たらしむべし。(七)相互に關係ある材料はよく結合すべし。(八)總べての材料を理解・記憶・言語の關係によりて整理すべし。(九)絶えず反復練習すべし。

第三、簡便に學習せしむる方法(一)唯だ一人の教師に一校或は一級を監督せしむべし。(二)一題目は唯だ一人の者に取扱はしむべし。(三)同一作業を全級に課すべし。(四)同一方法によりて總べての教科及び言語を授くべし。(五)教材は根本より簡單なるべく、且つ要點を失せざる様にすべし。(六)當日授けしことは總べてこれを確實にし、次に授くる教材の前驅たらしむべく、相互に親密なる關係を保たしむべし。(七)不必要なる事項は悉く除去すべしとせり。

【参考】 ロックの教授思想

ジョン・ロック(一六三二—一七〇四)は英國の人オックスフォード大學にて哲學を修め、卒業後更に醫學を學び、又一時外交官となりて獨逸にありしが、歸國後シャフツベリ伯爵の知遇を受けて其の子女の教育を擔當し、伯爵の總理大臣となりし時秘書官となれり。著

書に「人間悟性論」「教育思想」等あり。

ロックは紳士の養成を以て教育の目的となす。紳士とは鍛錬せられたる身體と善良なる知徳とを備へ、實社會に於て完全に己の義務を盡し得べき人をいふ。

ロックは教育を體育・德育・知育の三部に分ち、體育を根本とし、「健全なる精神は健全なる身體に宿る」ものとなす。其の體育意見は鍛錬主義にして、衣服を薄くし跣足を主とすべきを説く。知育に於ては、兒童の發達程度に應じて、直觀的に教授すべしと云ひ、當時の學風が古典的・文辭的なるを排し、算術・地理・理科等の如き實科的教材の必要を主張したり。德育に於ては、浮華・虚飾を去り、禮儀・廉恥を重んじたり。其の他個性を重視して家庭教育の必要をも極言し、勞働者の子弟の爲めに職業教育を爲すべき徒弟學校の必要を述べたり。

ロックは其の人物・經歷・學說等に於て、我が國の貝原益軒に似たる所多く、其の學說はルソー、フランケ等、後世の教育改良家に影響を及ぼしたること頗る大なり。

【参考】 フランケの教授思想

アウグスト・ヘルマン・フランケ(一六三三—一七三七)は獨逸に生る。エルフルト、キール、ライプツヒ等の大學に學び、業成りて後、ライプツヒ大學の教授となる。其の後ハルレ大學教授に轉じ、三十六年間其の職にあり、貧民學校ハルレ學院・教員養成所・實科學校等を経營し、教育事業家として非凡なる手腕をあらはせり。

フランケは、敬虔的にして實際的なる眞の基督教民を養成するを教育の目的とし、教授上に於ては、直觀教授の必要を説き、訓練上に於ては、個性觀察の必要を述べ賞罰の荀酷に涉るべからざるを云へり。

三、第十八世紀の教授 第十八世紀は教育史上に於て啓蒙時代又は一洗時代と稱して居る。十六世

紀末から十七世紀へかけて起つた教育上の革新運動が其の結論に到達し、中世期の遺風を盡く洗除したる時代である。各國民ともに理性が著しく發達し、何事も理性の承認せざる所はこれを否定せんとするに至つた。信仰の如きも因襲的慣例に盲従することを得ず、其の理由を探究せんとするやうになつた。十七世紀に勃興した實利主義の傾向は、益々發展して、あらゆる社會の底深く浸潤し、利益幸福の増進が、活動の目的となるに至つた。且つ個人主義の勢力が加はり、個人の權利を主張して、自由の束縛を排斥せんとする傾向が非常に強くなつた。

十八世紀に至つて、教育は全く宗教と分離した。實科や近世語の尊重せらるゝことは、十七世紀よりも更に一層甚しくなつた。國民教育も次第に發達し、學制も漸次整備し、獨逸は一七六三年フレデリック大王の時、小學校令を制定公布し、奧太利は一七七四年マリア・テレシヤの時に學校令を布告した。

【参考】 フレデリック大王の小學校令

(一)就學年齢を五歳より十三歳乃至十四歳とす。(二)授業時間は冬期に於ては、午前八時より十二時までと午後一時より四時までとし、水曜と土曜とは午後の時間を廢し、夏季にありては日々の授業を三時間と定め、土地の状況に由りて午前午後何れにても可とす。(三)父母にして學齡に達せる兒童を、學校に送らざる者には相當の罰を課し、教員には入學退學並に出席に關する帳簿を製せしめ、毎年の學事調査の材料となさしむ。(四)學校教育の最高目的を、教養の念深く徳高きことに在りとす。(五)教員をして兒童の模範たらしむる爲めに、知識と技術とに就きて、一定の檢定試験を受けしむ。(六)教師は授業中他の仕事を爲すこと無く、

其の妻女を教室に入らしむることを禁止す。(七)學校訓練の本旨を基督教の愛に置き、罵詈雑言を不可とす。(八)教科は宗教・讀方・算術・其の他生活に必要な事項とす。(九)監督として、教師に毎週二回組合内の學校を巡視せしめ、各縣の長をして毎年一回必ず其の管内の學校を視察せしむ。

十八世紀の教育者中、著名なる者はルソー、バセドウ、カント等である。ルソーは主觀的自然主義を唱へ、バセドウは汎愛主義を主張し、カントは批判哲學を基礎として道德主義の教育を説いた。ルソーは不朽の名著エミールの中に教育意見を述べ、其の中に於て注入教授を極力排斥し、バセドウは汎愛學校を設けて、實物教授・直觀教授を實行し、カントは教授上の原則として開發主義を掲げた。要するに十八世紀の教授は、十七世紀の後を承けて、實科が益々尊重せられるやうになつたこと、直觀の練習が一層其の必要を認められ、從來の注入主義に代りて、開發主義が漸く勢力を得るやうになつたことである。

【参考】 ルソーの教育教授思想

ジャン・ジャック・ルソー(一七一二—一七七六)は瑞西に生る。もと佛人なり。幼時母を失ひて、父の教育を受く。甚だ我儘に育ち、稗史小説を濫讀したり。十二歳の時家を出で、諸所に放浪漂泊し、無頼放恣の生活を爲したるが、三十歳を超えて稍素行を改め、上流の人に交はり、五十一歳の時有名な「民約論」及び「エミール」を出せり。

ルソーの教授は主觀的自然主義なり。人をして自然のままに發達せしむるにあり。其の自然に則ることを主張したるはコメニ

ウスと同一なれど、コメニウスは外界自然の法則に従つて教育すべきを云ひ、ルソーは人間固有の善性能を自然の儘に發展すべきを云ふ兩者の異なる所以なり。『エミール』はルソーの教育意見を具體的にあらはせるものにして、エミールと名づくる一少年の出生より結婚に至るまでの教育を説く。五卷に分る。第一卷は出生後一ヶ月間の教育にして専ら體育を論ず。體育は一切の干渉を廢して自然に放任すべしとなす。第二卷は二歳より十二歳までの教育にして、主として言語の收得・五官の練習を説く。習字を廢し、五官によつて外界を知覺せしむべしとし、人爲的訓練を避けて自然の賞罰に一任すべしといふ。第三卷は十二歳より十五歳までの教育にして、知力の練習を述べ、注入的教授を排して、自ら會得せしむることを必要となす。第四卷は十六歳より二十歳までの教育にして、道徳教育、宗教教育を論ず。教育完成の時期なり。第五卷はエミールの妻ソフィアの教育を説く。女子教育意見なり。其の説によれば、女子教育は家庭に於て行ひ、人の妻たるに適當ならしむるを以て目的とし、音楽・讀書・宗教及び一切の女功に就いて授くべきものとなす。

【参考】 バゼドウの教授思想

獨逸の人(一七三三—一七九〇)ライプツヒ大學に於て、哲學及び神學を修め、卒業後ソロー専門學校教師、アルトナ中學校長等に歴任し、一六一一年デッサウ侯レオポルドに招聘せられ、模範學校を開設したり。これを汎愛學校と云ふ。著書に『學校の教科と其の徳化とに就きて』『世の志人仁人に告ぐ』『教育法に就きて世の父母に示す』あり。又輸入の教科書を出版したることあり。これによりて獨逸教育の改革を志し、教育論を著して大に世人の注意を惹けり。氏は輸入讀本を著はしたり。これ教科書に圖畫を挿入するの始なり。一七七四年氏はデッサウ侯レオポルドの助けを受けて「フイラントロピン」校と稱する一の模範學校を開設せり。これ即ち最初の汎愛學校にして、宗派の如何を問はず凡て入學を許したり。即ち一個の歐羅巴人を養成する世界主義の學校なり。此の學校に於ては當時一般に行はれたるよりも、一層生活上の要求を顧みたるを以て大に實科を重んじ、其の教授法は實物によるを第一とし、然らざるも必ず繪畫によりて直觀的に教授したり。又大に生徒の自學を勧め、且つ遊びながら學習すべしとして、鞭による教育を斥けたり。氏はこれと呼んで改良教育法と云へり。(小泉・水戸部兩氏著「實際的小學校教授法」による)

【参考】 カントの教授思想

カント(一七二四—一八〇四)は獨逸の人、哲學者として有名なり。氏の教育學に關する著書はなきも、嘗てケーニヒスベルヒ大學にて講述したる講義を其の門人リンクこれを集め、「教育論」と名づけて出版せり。氏謂へらく、人の生るゝや既に道徳的生物なり。吾人の理性は無限の大權威を以て善をなし、惡をさくべきを命ず。人類は實に此の天稟を賦與せらる。此の天稟の享有これ即ち教育の可能なる所にして、若し教育を與へざれば此の理性は遂に光輝を失なひて動物的性情のみ發達すべし。されば教育によりて理性を養成し、以て道徳的人物即ち人類共同の大目的たる普遍の大善福の實現に對する各人の責務を完うするが如き人物ならしめざるべからず。一言以てこれを蔽へば、教育の最高目的は道徳に存すと謂ふべしと。

されば、彼の教育論中、道徳教授に關する所説最も有名なり。其の大意に曰はく理性の嚴命を明かに知り、其の權威に服従するを己れの義務なりと悟り、これを實行し得るの習慣を作ることこれ道徳教授なり。其の方法としては格言によりて行爲の法則を知らしめ、以て品性を陶冶するを良しとす。これ格言は人の理性より發したる法規なればなりと。教育に關しては理解力の發達と知行合一とを以て重要なりとし、これが養成の爲めには數學を最も良しとす。教授の方法に關しては原理と實例とを常に伴はしむべく、又學習は自學習を以て最も有效なりとし、教式の適用は要するに生徒自身に發明せしむべきやう努むべきものなりとせり。(小泉・水戸部兩氏共著「實際的小學校教授法」による)

四、第十九世紀の教授 十八世紀に於て舊時代の遺風を盡く破壊した思想界は、十九世紀に至つて

漸く新なる建設を試みんとする傾向を生じた。云はゞ十八世紀は破壊の時代で、十九世紀は建設の時代である。而かも建設を試みて成らず、混沌として十九世紀は暮れた。即ち十九世紀は、啓蒙思潮に

よりて破壊せられた廢墟の上に、新らしき幾多の思想が簇生し、歸嚮統一する所なく、雜然として紛糾し混亂した過渡時代である。新人文主義思想・自然科学的思想・國家主義思想・生物學的思想・社會的思想・歴史的思想・實業的思想等は、此の過渡時代の中心を流れた主潮であつた。これ等の思想の中には、十八世紀の啓蒙主義と全く相反するものも尠なくない。新人文主義・國家主義思想の如きは、其の最も著しい例である。新人文主義は十九世紀の初めに、ゲスネル、ハイネ、ゲーテ、ヘルデル、シルレル等の文學者によりて唱へられた古代希臘羅馬の文化を復活せんとする思想上の新運動で、文藝復興時代の人文主義と目的を同じふものであるが、古人文主義の如く、たゞ古語・古典の形式的方面のみを尊重せず、古語・古典を通じて、古代國民の思想・感情を探り、これを現代國民の精神中に復活せしめんとするものであつて、啓蒙主義がたゞ理性萬能に傾むき、機械的的人生觀の上に立脚するに反し、情意を尊重し、有機的的人生觀を唱ふるものである。又十七世紀から十八世紀へかけて流行した極端なる個人主義・世界主義の反動として起つたのが國家主義の思想である。尤も十九世紀に至つて國家主義思想の勃興したのは、他に種々の直接的原因もある。奈破翁の侵略を受けて、獨逸國民の愛國的至情の沸騰したことなども有力なる原因である。新人文主義及び國家主義思想の如きは、何れも前世紀の反動的思潮とも見るべきものであるが、一面には自然科学的思想の如く、生物學

的思想の如く、前世紀に淵源して、此の時代に至り、著しき發展をなしたのも甚だ多い。要するに十九世紀は十八世紀の荒廢したる思想界を承け、前世紀の反動的思想和、新思想と、承襲思想とが、錯綜して歸する所を得なかつた過渡時代である。

斯くの如き一般思想界の影響を受けて、教育上にも種々の新傾向を生じた。例へば新人文主義的思想が、新人道的教育となりて現はれ、國家主義的思想が國民教育を發達せしめ、自然科学的思想が自然的教科の尊重となり、實業的思想が實業教育の振興を促したるが如き、枚舉に遑なき所である。其他科學的精神の發達と共に、教育學を科學的に建設せんと努力するに到り、それが社會的思想と結び附いて社會的教育學なども唱へらるゝやうになつた。有名なる教育者又は教育學者も續々と輩出した。ペスタロッチ、ヂュステルウエツヒ、フレイベル、ヘルバルト、スペンサー、フイヒテ、シユライエルマツヘル等は今日までも其の名を誦はれて居る。中にも實際教育者としてのペスタロッチ、科學的教育 建設者としてのヘルバルトは、教育史上に不朽の名を留めて居るのみならず、其の學說・思想は、明治年間の我が教育界にも多大の影響を及ぼして居る。

【参考】 教育學發達の三段階

凡そ科學の發達に三段階ある如く、教育學に於ても亦此の段階なかるべからず。其の第一期は教育の必要を知りて個々の經驗に

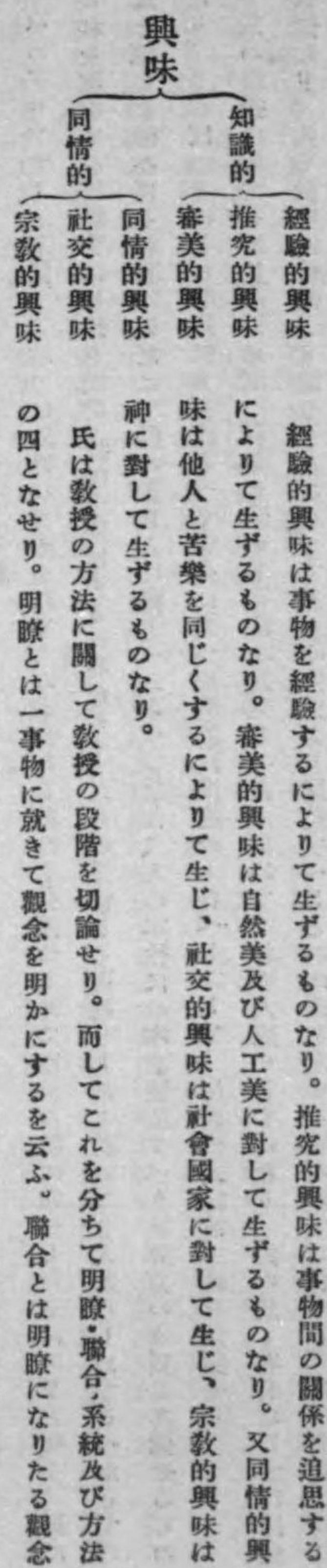
従ひたる時代にして、十七世紀に於けるコメニウス以前のもの即ちこれなり。第二期は經驗上の理法を總合し、稍形式を具へたる時代にして、コメニウスは即ち此の種の大家なりとす。第三期に至りては理想と經驗とにより普遍にして一貫せる體系を組織したるものにして、ヘルバルトを其の始祖なりとす。彼は自ら心理學を組織し、これを方法上の基礎とし、倫理學によりて目的を論定し、以て科學的體系をそなへたる教育學を組織したり。これより教育學は一個の科學として次第に發達し以て今日に至れり。(小泉又一氏・水戸部寅松氏「實際的小學校教授法」より)

十九世紀に至りて初めて教授法が組織的に研究せられるやうになつた。古來教授の方法を論じ、實際教授者の爲めに有益なる教訓を遺した者は尠なくなつた。併しながら、其の原則を組織的に研究した者はなかつた。十九世紀は教授法研究の沿革上特筆すべき時代である。十九世紀の教育學者中教授法研究の功績者として第一に掲ぐべきはヘルバルトである。ヘルバルトが其の心理說を根據として教授の段階は後繼者によりて實用的に改められ、各國の實際教育に頗る著しき影響を及ぼした。我が國に於ても、ヘルバルト派の教育學說が歡迎せられた當時には、五段教授法を以て教授の眞髓とし、五段の形式を踏まざれば、教授を有効に行ふこと能はざるかの如く考へ、餘りに其の形式に拘泥したる結果、却つて不自然なる教授をなし、實際教育の進歩を妨げるが如き弊をも生じた。ヘルバルト及び其の學徒はたゞ教授の段階に就いて須要なる研究を示したのみならず、教材の選擇・排列・取扱等に關しても有益なる説を唱へ、教授法の進歩に貢獻する所が尠くなかつた。

【参考】 ヘルバルトの教授思想

ヘルバルト(一七八一—一四二)は始めて科學的教育學を建設したる人なり。即ち論理學を以て教育の目的を定むるの基礎とし、心理學を以て教育の方法を定むるの根底とし、以て教育學に整然たる系統を立てたり。

教授とは知識技能を傳達するを云ふ。然れども單に知識技能を傳達するにあらずして、これに由りて道德的品性を養成せざるべからず。即ち教育的ならざるべからず。これを教育的教授とす。教育的教授の終局目的は品性にあり、知識にして品性の用を達せんには興味を伴はしめざるべからず。故に教授の直接目的は多方興味の養成に在りとし、興味の種類を分ちて左表の如くせり。



云ふ。

十九世紀の教育學者中、教授法に關する意見を遺した者はヘルバルト及び其の學徒のみではない。教授法を最も理論的・組織的に研究したるは、ヘルバルトを第一に擧げなければならぬが、此の外にもベスタロッチ、ヘーゲル、ローゼン克蘭ツ、シュライエルマツヘル、ジャコト、チーステル

ウエツヒ、ベネケ、デツテス、スペインサー、ペイン、ナトルブ、ベルグマン等、何れも教授に就いて注意すべき説をなして居る。殊にベスタロツチの唱へたる開發主義教授法の如きは、我が國に於ても、ヘルバルトの教育法が普及せざる以前には、専ら實際教育社會に行はれて居た。又スペインサーの教材選擇論の如きは、今日でも尙ほ注目し値するものがある。

【参考】 ベスタロツチの教授思想

ベスタロツチ(一七四六—一八二七)は教育の目的を以て人の本性たる神性を發達せしめて至善の境に達せしむるにありとせり。更にこれを細説すれば教育は知識を授け、技能を陶冶するのみならず、又其の感情をも發達せしめて神の如き人たらしめざるべからず。愛と徳とを顧みざる教育は未だ以て眞の教育とは稱すべからず。而して、人の本性には本來發達すべき諸能力の素質を具備せるものなり。されば教育はこれ等諸能力を成るべく完全に且つ調和的に發達せしむべしとして、所謂形式陶冶主義を鼓吹せり。

氏の教授に對する所見は從來漸く萌芽を發せし諸種の意見を一身に集めてこれを大成せるものなり。其の最も有名なる者は開發教授なり。凡そ教授は外部より迫ることなくして須らく内部より開發すべしとの理法を示せるもの即ちこれなり。此の主義は實に教授上の一大改革にして、其の如何に卓見なりしかは察するに難からず。氏は更に此の主義に據りて感官教育を唱へ、實物によりて行ふべき直觀教授を唱導して、以て當時教授界の蒙を啓きたり。これ氏の形式的陶冶主義に伴ふ自然の道行にして、氏が教育の目的とせる形式陶冶を完成せんが爲めには、自然物によりて感官修練を第一とすべきは蓋し自然の順序なればなり。氏は自然物を觀察せしむる要點を分ちて三とせり。數の方面・形の方面及び言語の方面これなり。即ち先づ數を授けて單位と複位の觀念を明かにし、次に形の觀察に歸りて其の大小及び他物に對する關係を知らしめ、最後に其の名稱を授けこれを言語に發表せしめんと云ふあり。

【参考】 ローゼンクランツの教授思想

ローゼンクランツ(一八〇五—一八七〇)はヘーゲルの高弟にして、永くケーニヒスベルヒ大學の教授たり。師の哲學の所論を受け、教育論を組織的に論述し、獨逸の教育學界に向つて少なからざる影響を與へたり。其の目的とせる所固よりヘーゲルの所説と同じく本然の自由を發揮するにありとせり。而して、教授上の所説として述ぶる所を見るに、知育の爲めに必要なる要件を分ちて三とせり。

第一は心理學の指示に従ふべき事にして、注意力の養成を第一とす。これ教授は注意力の活動によりて始めて遂行せらるるを以てなり。又心理學の見解より知育の段階を區分して、(一)直觀的時代、(二)想像的時代、(三)論理的時代の三となし、直觀的時代に於ては、實物・繪畫等を示して外物に關する精確にして而かも多方的なる知識を確把握せしむべしとし、想像的時代に於ては知覺を正確ならしめ、想像を豊富ならしめ、記憶を強固ならしむるを以て知育の本旨とすべく、これが爲めに、實物に照驗して其の知覺表象を確め、又は物語によりて想像記憶を養ふべしとせり。而して、論理的時代に於ては特殊と普通とを明かに區別せしめて、漸次に普遍的概念を發達せしむべしとせり。第二に教授の方式は論理學の指示する所によるべきものとし、直觀的時代に於ては單に事物の説明に止むる所の説明式を用ひ、想像的時代に於ては事物の要素を與へてこれを統一的に結合する所の結合式を用ひ、論理的時代に於ては論理學の示す論法によりて證明する論證式を用ふべしとせり。第三は教授の作用にして其の主なる要件を學習法なりとせり。學習法を分ちて(一)機械的學習、(二)活動的學習、(三)二者の合一的學習とす。機械的學習には規則正しき合理的方法を用ふべく、活動的學習には大に注意力を活動せしめ、且つ反復練習して自動的に活動せしむべしとし、其の兩者を合一せる學習には奮勵努力を以て最大要件なりとせり。氏の著書は邦語にも翻譯せられ、本邦に於ても亦廣く行はれたり。(實際的小學校教授法)

【参考】 スペインサーの教授思想

彼は近來の教育が徒らに虚飾に流れ、實用に遠ざかれるを攻撃し、いたく古語及び哲學等を排斥して、理學の價值を唱導せり。



彼は教授の目的を以て完全なる生活を営むにありとせり。而して、完全なる生活に要する活動を分ちて五とし、(一)直接に生命を保存する活動。(二)人生必要の物品を得、以て間接に生命を保存する活動。(三)兒女を養育する活動。(四)社交上及び政治上に關し宜しきに適ひ己を處する活動。(五)業務の餘暇を以て心情を慰むる活動としたり。教育は此の五種の活動を爲すに足る準備を與ふるものなり。而して、第一種の活動には、理科的知識殊に數學・機械學・物理學・化學及び社會學を肝要とし、第二種の活動には讀書・算術の外物理學・化學・數學・動植物・技藝及び實業の知識を要し、第三種の活動には兒童の生理學・心理等の知識を要し、第四種の活動には歴史の知識を要し、第五種の活動には繪畫・彫刻・音樂・詩歌等諸種の美術上の知識を要すとせり。氏は斯く人間の活動を分ち、且つ其の活動を全からしむるに要する知識を列舉し、而して、直接間接に自家保存に關する知識即ち理科的知識を以て教育上最も價値あるものとなせり。氏は大にベスタロツチの教育説を稱揚し、凡てて教授は兒童の諸能力發達の順序に従ふべしとせり。氏の主義を擧ぐれば左の如し。

- 一、教育の法は簡より繁に進まざるべからず。
- 二、學科の順序は有形の物に始まり、無形の理に終らざるべからず。
- 三、兒童の教育の方法及び順序は一般人類の累代承繼したる教育の方法及び順序と一致せざるべからず。
- 四、凡ての學科は常に實驗より理論に進まざるべからず。
- 五、幼時の教育は自然に發達する能力を務めて鼓舞獎勵せざるべからず。
- 六、教育法の良否を判斷する尺度は該教育法が能く生徒を喜悅せしむるや否やにあり。

#### 第四節 晩近の教授法

二十世紀は十九世紀文明の潮流を繼承し、混沌たる各種の思想を批判し吟味して、新文明創造の過程を辿りつゝある時代である。併しながら、今日では未だ新文明の創造の域には達して居ない。依然として思想界は混沌たる状態にある。前世紀の後を承けて科學の發達は頃々著しく、諸種の發明發見は續々として起り、物質文明の長足なる進歩を促がすと共に、貧富の懸隔が甚しくなつて、諸種の社會問題が勃發し、これに伴ふ社會主義・無政府主義・非國家主義などが現はれるやうになつた。加ふるに交通機關は完備して、萬邦比隣の交際をなすに至り、彼我の人情・風俗・習慣・思想は相互に流通感應し、一國內で起つたことも其の影響が全世界に及ぶやうになつた。斯かる時代を背景として居る教育社會にも亦種々の思想が絶えず唱へられた。前世紀に生じた社會的教育思潮・人道的教育思潮・道德的教育思潮などの外に、實驗的教育思潮・藝術的教育思潮・自由教育思潮・人格的教育思潮・公民教育思潮・勤勞創作主義教育思潮などが新に唱へ出された。

晩近に至り諸般の學術が進歩するに従ひ、教授法の如きも、前世紀より尙ほ一層科學的に研究せられ、學術上の根據を與へられるやうになつた。ヘルバルト學派は、専ら其の心理學說を根據として、教授の段階を定めたが、晩近に於てはこれに論理的・認識論的考察を加へんと努むるに至つた。學習は心理作用に依て行はれるものであるから心理學上の法則が教授の方法を定むるに有力なる根據となる

は當然であるが、正確なる知識を授くるには、心理的考察の外に、論理的・認識論方面を顧慮せねばならぬ。晩近に於て教授の段階を定むるに、論理的・認識的方面を顧みるに至つたのは、教授法研究の上に一步を進めたものと云はなければならぬ。尙ほ晩近に於ては實驗心理學・醫學等の發達に伴ひ被教育者の心理状態に關する研究が進歩し、教授法の根本的革新を促がすやうになつた。従來の教授法も被教育者の心理的方面を無視しては居なかつた。ヘルバルトが其の心理説を根據として科學的に教育學を組織し、教授の方法に理論的基礎を與へたことは前に述べた通りである。併しながら、當時の心理學が假定した被教育者の心理状態は、今日の進歩したる實驗心理や醫學の肯定する所のものではない。且つ最近に於ては、舊心理學の研究せざりし多くの新研究が現はれ、直接に間接に教授の方法上に種々の影響を及ぼすに至つた。例へば醫學上に於て低能兒の性質が明かになつた爲めに、教授上特別の取扱を講ずるやうになり、實驗心理學に於て疲勞問題の研究が進歩したる結果、教科の選擇及び配當、教授時間の定め方等に新らしき試みが行はれるやうになつたが如きこれである。

## 第二章 我が國に於ける教授法の沿革

### 第一節 明治以前の教授法

我が國に學校の始めて設けられたのは天智天皇の朝である。文武天皇の御代には、唐制を模して大寶令を制定し、其の中に學制を定められた。一時學校教育が盛んに行はれて、公學の外に私學も勃興したが、遣唐使及び留學生の廢止と共に、新知識輸入の途が杜絶するに至り、次第に衰運に向つた。藤原氏の晩年兵亂相次ぎて、武人が勢力を得てよりは、一般に武を尙び文を疎じたので、學校教育は一層衰頹し、鎌倉時代の初には、大寶令の學制も殆んど有名無實となり、たゞ僧侶が學問に志ある者に習字・讀方・綴方を授け、修身上の説話をなし、辛ふじて文教の命脈を維持した。徳川家康が天下を統一するに及び、大に學事を獎勵したので、衰微の極に沈んで居た文教は、翕然として復興し、數多の學者が續々として輩出した。加之、歴代の將軍は、何れも家康の遺志を繼いで、文教に意を傾けたので、學問教育は日を趁ふて盛んになり、學校の數も非常に増加した。徳川時代の學校は三種に分けることが出来る。第一は幕府の創立に係る昌平坂學問所・徽典館・明新館・開成所の如き、主として幕臣の

子弟を教養する官學である。第二は諸藩の設立に係る藩學であつて、各藩概ね此の學校を設けざるはなかつた。第三は儒者・浪人・僧侶の設立經營せる私立學校で、これには漢學塾と寺小屋とある。何れも主として庶人の子弟を集め、今日の普通教育に該當する教育を施したのである。

教授法に就いては別に叙すべきことがない。昌平坂學問所に於ては、素讀・講釋・會讀・輪讀・質問・復習・問答法等の方法によつて、生徒に所定の學科を授けた。即ち教科書の讀み方を教へ、これを暗記暗誦せしめたる後、其の意義を解説し、不審の點はこれを質問せしめ、更に個人相互に讀み又は講釋をして練習せしむると云ふのが、此の時代の教授法である。寺小屋の如きは、實力の異なる多くの兒童を一室に集め、個人教授を行つたので、今日の單級學校の尙ほ一層複雑なるものである。教授法の如きもたゞ教科書を讀ましめ、手本を模寫せしめたるに過ぎなかつた。甚しきに至つては、門前の小僧が經を讀むが如く、機械的に字句のみを暗誦せしむるものもあつた。而かも兒童の發達程度に適合せざる教材を強ひて注入し、記憶せざれば苛酷なる體罰を加へると云ふが如き、今日から見ると、學習の心理を無視した頗る非教育的な教授法も行はれて居た。併しながら、當時の教授法にも長所があつた。それは兒童の個性を本位とした自由なる教授が行はれたことである。個人の才能に應じて進度に相違を生じ、劃一教授の弊に陥らなかつた。加之、教師と兒童との間に人格的接觸が行はれ、教授

が單に知識技能の切實に流れなかつた。

## 第二節 明治以後の教授法

明治維新後歐米諸國文明の影響を受けて諸般の文物制度は殆んど一新した。教育上に於ても未曾有の大變革が行はれた。明治以後の教育は通常これを、(一)學制時代、(二)教育令時代、(三)學校令時代、(四)最近の四期に分ける。此の區分は制度の設定を標準としたもので、教育史の區分としては當を得たるものとは思はれないが、便宜上此の順序に従つて教授法の變遷を述ぶることとする。

一、學制時代の教授 明治五年から十二年に至る迄を學制時代と云ふのである。維新の當時には、徳川時代の教育を承けて、藩學・私塾・寺小屋によつて國民教育が行はれて居たが、政府は明治四年に教育行政の首班たる文部省を置き、明治五年七月に至り佛國並に米國の制度を折衷して、全國劃一の學制を定めた。

教授の方法も亦教育制度と共に、歐米諸國の風に倣ふやうになつた。殊に東京師範學校に米國人モルレーを聘して教師となし、彼の國に行はるゝ教授法を傳へしめてからは、教授の方法は専ら米國風に則るやうになり、米國人の著書は續々と翻譯せられた。徳川時代の藩學・私塾・寺小屋に比較すれ

ば、教授法の研究は慥かに一步を進めたが、此の時代には未だ教授の意義を徹底的に深究する者なく、たゞ學級教授の形式とか、齊唱の體様とか、外形的事項を論ずるに止まつて居た。當時翻譯紹介せられた著書なども、教育上の心得を通俗的に記述したものが多く、組織的に教授の意義及び方法を闡明したものは一もなかつた。要するに此の時代は教授の末技に關する研究のみに没頭し、教授の精神に觸れると云ふ迄には到らなかつたのである。

【参考】 學制時代の主要なる著書

ウイケルスハム	學校通論	明治六年	箕作麟詳譯
ニスハート	學室要論	明治九年	大井鎌吉譯
ペーリジ	教授論	明治九年	文部省印行
ノルゼント	小學教育論	明治十年	小泉信吉譯
セルドン	庶物指教	明治十一年	永田健助譯

二、教育令時代 教育令時代とは、明治十二年から同十九年に至る間を云ふのである。明治五年の學制は、制度の上から見ると、頗る整然たるものだったが、當時の經濟事情に適せず、實施上に不便が多かつた。加之、餘りに劃一に過ぎると云ふ非難が尠なくなつたので、明治十二年に政府はこれを廢止して、新に教育令を發布した。

學制が全國劃一の教育制度なるに反し、教育令は自由を尊重し、小學校の施設經營の如きは、一に町村の自治に委任した。其の結果種々の弊害を生じ、却つて普通教育の振興を妨ぐることになつたので、明治十三年二月更に改正教育令を發布して、極端なる自由主義を警め、其の弊害を匡救し、明治十四年三月小學校教則綱領を定めた。

此の時代には教授法が稍々組織的に研究せられるやうになつた。當時米國式の教育法は衰へて、スペイン、ペスタロッチの學説が教育社會を支配した。スペインの思想の移入と共に、實利主義の教育を唱へる者が多くなり、理科教授の價値が認められ、ペスタロッチの教育説が普及するに至り、開發主義の教授法が流行した。觀念開發の語は當時の教育社會を風靡した。

【参考】 主要なる著書

スペイン	教育論	明治十三年	尺振八譯
ペーリ	教育學	明治十六年	添田壽一譯
ジョホノット	教育新論	明治十七年	高嶺秀夫譯
ジョホノット	教育學	明治十七年	有賀長雄譯
若林虎三郎	改正教授術	明治十六年編	
白井毅			

三、學校令時代 明治十九年より明治三十七八年頃に至るまでを學校令時代と云ふのである。明治

十九年五月、文部大臣森有禮氏は、歐米の教育制度を參酌して諸學校令を制定したので、これに依りて我が學制は大に整頓した。明治十九年五月の小學校令が、改正せられて、今日の小學校令となつたのである。

學校令時代に至つて、教育學及び教授法の研究は非常に進歩した。獨逸人ハウスクネヒトが、東京帝國大學に於てヘルバルト派の教育説を講じてからは、ヘルバルト派の道德主義が全盛となり、スペンサー、ペインの實利主義は次第に衰へた。此の頃出た教育書には、ヘルバルト派教育學者の著書の翻譯、又はヘルバルトの教育説を講じたものが最も多い。

【参考】 主要なる著書

リンドネル	教育學	湯原元一譯
ケルン	教育精義	山口小太郎譯
ライオン	教育學原理	湯本武比古譯
谷本富著	科學的教育學講義	

ヘルバルトは倫理・心理を根據として、科學的に教育學の建設を試みたので、教授の方法に就いても組織的にこれを論じて、從來の教育學者の未だ到らざる領域を開拓した。目的としての興味説、教材の選擇排列に關する開化史的段階説及び中心統合法、教授の方法上に於ける形式的段階説等は、ヘル

バルト及び其の學徒が、教授法の發達に貢獻したる偉大なる功績である。これ等の教授上に利用せられて、五段の形式は教授者の守るべき金科玉條と認めらるゝに至り、それが爲めに心理に反する不自然なる教授を行ふ教師も出て來た。又興味説の如きも一時我が實際教育界を風靡した。其の結果、ヘルバルトの興味を曲解し、教授の目的は兒童に興味を起さしむればよいと考へ、音調の抑揚や姿態の如何によりて面白味を感じしむれば、教授の目的は達せられたものとした。も尠なくなかつた。

四、晩近の教授 茲に晩近と稱するは、明治三十七八年以後現時に至る迄を指すのである。ヘルバルト派の教育學風は比較的長く我が教育界に勢力を有して居たが、晩近歐米諸國に於ける新思潮が續々と入り來るに及び、ヘルバルト派全盛時代も漸く過去の夢となり、新なる教育學を欲求するに至つた。併しながら、今日未だ權威ある新教育學の體系は成立しない。實驗的教育學と云ひ、社會的教育學と云ひ、人格的教育學と云ひ、公民的教育と云ひ、何れも其の思潮は我が教育界に何等かの影響を及ぼして居る。併しながら、それ等の中には新教育學の體系として獨立して居るものはない。

教授の方面から見ると、最近に至り著しく發達したる科學の知識を補助として、方法上に幾多の改善進歩が加へられ、誤謬を含みたる舊心理學を根柢として立つヘルバルト派の教授説は次第に價値を減じて來たが、實際教育界に於ては尙ほヘルバルト派の勢力が全く失はれて居らぬことを認めざるを

得ない。例へば形式的段階説の如き、多くの反対意見も出で、は居るが、尙ほ此の形式によつて實地授業を行つて居る教育者も尠くないのである。

従来は教育學説も教授の方法も、多くは諸外國に於ける研究を其の儘移入し、これを主唱し實地に活用すると云ふ状態であつたが、近年に至つて漸く外國人の糟粕のみを嘗むるを能事とせず、自ら進んで特殊なる研究を企てんとする傾向を生じて來た。例へば疲労問題の如き、知能相異問題の如き、歐米諸國に於ける研究の結果のみに満足せず、我が國の兒童に就きて綿密なる研究をなし、其の結果教授の方法を革新せんと企つる者も生じて來た。

尙ほ今日教授研究の新傾向とも認むべきは、教授の末技に拘泥せず、教授の本質を闡明せんと努むるやうになつたことである。現今に於ても舊型に囚はれたる教育者の中には、教授の形式を重んじ、教段の定め方にのみ苦慮し、又は教師の態度、教式の如何等にもみ教授の本領があるかの如く考へて居る者もないではないが、一般に斯かる末技よりも、教授の本義を探り、學習の心理的根據、兒童の學習能力、知能上に於ける個性等の如き根本問題に研究の歩を進むるに至つた。教段・教式の研究も勿論輕んずべきものではない。併しながら、兒童の心理を無視して、如何に整然たる段階或は巧妙なる教式を定めるとも、教授の效果舉るべき筈はない。従來教授上の問題とし云へば、多く末技に拘泥し、

本質の闡明を疎かにして居たのに比すれば、慥かに最近の傾向は、教授の研究上に一段の歩を進めたものと云はねばならぬ。

終りに、尙ほ一言すべきは、現下に於ける學習本位の教授思潮である。今日の教授研究は、専ら學習及び學習指導と云ふ方面からなざるゝこととなつた。随つてその用語の如きも、教授と云ふよりか學習指導と云ふ新語が使用され、教授案に對して學習指導案なる語も考へ出された。これ亦とにかく一進歩を以て見做すべきものである。何となれば教授以前に嚴として學習の事實存し、教授法を研究せんと欲する者は、先づこの學習なる事實乃至學習法そのものを十分に研究し、然る後ちその指導法又は助成法、即ち謂ふところの教授法を研究するを順序とせねばならぬからである。

## 第二篇 教授の意義及目的

### 第一章 學習の概念

#### 第一節 學習本位教授思想の勃興

従來の教授研究者は學習と云ふことを深く問はずに、恰もこれを自明のもの、如くに見做して、教授の研究にたづさはつた。然るに今日に於ては、その後の教育研究の趨勢の變化のために、學習のことを研究しないでは、到底教授のことを論ずる不可能の状態となつた。この傾向は、主意主義の兒童觀、動的被教育者觀の必然の現れとしての自學教育・創造教育・自動教育等の影響に依るものである。即ち現代の哲學・心理學・生物學等に由れば、人性（兒童）は發動的・構成的・創造的のものである。所謂「教授」なる作用なき以前に、自力以て盛んに知識技能の形成をなす、即ち學習活動を營むのである。彼等兒童（廣くは生物一般）は、かゝる學習を成す知能（學習知能）を有し、またその學習仕方を生有してゐる。教授（中にも學校的教授）はこの學習者の自然に營む學習活動を輔導乃至助成

するに他ならない。この種の思想は學習本位の教授思想、即ち「學習」てふことを基礎として教授研究を進めんとする態度を確立せしめずにはおかないのである。かくて、教授研究者は先づ學習のことを研究せざる可らずとするに至つたのである。

#### 第二節 學習の概念

一、學習の字義 凡そものゝ概念を定むるには、先づ順序として該事物を表す言葉について、その意味をさぐるを便利とする。何となれば語なるものは、その中にその言表さるゝ内容の原始的狀態、乃至は一般を含蓄するを例とするからである。

學習なる邦語は、何を意味するか。その字義を探ぐるに、「學」はまなぶで、「真似ぶ」より來り、「習」はならぶで「做ふ」又は「慣れる」を意味することである。故に兩者を合すれば、真似、做ふ（慣れる）と云ふことになる。要は先人の爲すところを模倣し練習して、これを會得するの意である。真似し慣熟することに依て何を會得するか。それは一言にすれば先人即ち父母その他在上者等の爲すところ、換言すれば先人の生活内容となつてをる社會の風習・道德・宗教・技術・學問・政治・經濟・軍事等の文化である。而して教育とは、實にこの學習に訴へて、在上者乃至先輩が、その所屬の子弟を

社會の文化的状態にまで導くことであつた。とにかく東洋語の學習には、上述の如き意味が含まれてゐるのである。

しかしながら、今日教育上に謂ふところの學習は、實は西洋語の翻譯である。故に余は邦語の意味をさぐるとともに、西洋語の意味をも檢覈せねばならぬ。

學習は、英語の Learning 又は Study 獨逸語の Acquisition 佛蘭西語の Lerner 等の語に當るところのものである。就中英語の Learning と Study に直接負ふところが多い。

さらばラーニングやスターディーにはどんな意味があるか。それは習ふ・暗記・覺知・稽古・攻究等の意味がある。こゝに注意すべきは、ラーニングとスターディーの使用慣例上の相違である。兩者固とより同一の意味をもつてゐるがその用例からこれを區別すると、ラーニングは主として學校的學習即ち教授に對する學習の意味に使はることが多い。例へば英語の讀本に、メリーさんが道草を喰はないで真直ぐに學校へいつてその日の課業を修めました。と云ふやうな場合である。これに反してスターディーの方は、自力的學習 すなはち攻學・研究と云ふやうな意味が強くその中に内含されてゐる。故にこれは、上級學生の研究等に用ひられる。このことは、*Students* は學生とか研究者とか云ふ意味をもつてゐて小學校の兒童等を指さぬところを見ても判る。とにかくラーニングは指定された學科を學ぶと

か、教師に指導されてこれを修めるとか、さう云ふ意味が多いが、スターディーはこれに反して自力的に學習する意味、攻學とか研究とか云ふ意味を、濃厚にその中に含んでゐるのである。

以上の檢覈に由つてあきらかなやうに、英語の學習の文字中には、その中に模習と云ふやうな意味や、暗記と云ふやうな意味や、稽古といふやうな意味や、研究と云ふやうな意味等、ほとんど吾人の今日意味する學習の諸方面が含まれてゐるのである。

しかしながら、字義の上から直ちに學習の本質までも決定することは出来ない。何となれば語と云ふものは、時代の推移に伴つてその内容を絶えず變更するからである。學習の定義においてもまさにその通りである。

二、諸家の學習意義觀 字義上から見たる學習は上述の如きものだとして、さらば今日學者は如何様にこれを觀てゐるか、それを檢する必要がある。

今日學者・教育者のこれを觀る見方は、一定しない。種々様々である。或る者は狭く、或る者は廣く、或る者は心理學的に、或る者は生物學的に、或る者は教授論中の一小問題として、或る者は教授に對應するものとして、また或る者はそれよりも廣く深きものとして、見てゐるのである。

第一に、學習を以て「學問と練習」と云ふ風に見る人がある。これは地理教授法の研究者として有名



本牧口常三郎氏の學習觀である。しかし余はこの學習定義には賛成されない。なぜならば吾人の學習研究の對象たる學習事實中には、學問以外のものも在るからである。學問と云へば、それは知識すなはち論理的價値の取得を意味するものであるであらうが、而も學習は、道德や藝術や宗教等にも關係してゐるのである。

尤も東洋では、學問と云ふ語が廣く使用されて、道德の方面までもその中に包攝された過去の用例があるから、この意味からすれば牧口氏の「學問」中にも知識道德の兩面が含まれる譯である。けれどもさうしたとしても技術や宗教はその中にはいらぬ。要するに牧口氏の學習觀は全きものとは言へないのである。

第二に、學習を以て、暗記と見る見方がある。これは恐らく最も狹義の學習觀と見做すことが出来るであらう。そして謂ふところの暗記には、詩の句や語等を、記憶に銘することである。實驗心理學者中にかゝる學習觀をなせるものがあつたのである。さらばこの種の學習觀はどうかと云ふに、これは餘りにその見方が狭い。

第三に、學習を以て廣義の記憶と観る見方がある。これはドイツの故モイマン教授の學習觀である。氏に由れば、學習とは經驗の印銘である。觀察的・聯合的・合理的の三方法に依て、記憶に經驗を

印銘することである。この意味に於て氏の學習經濟とは、要するところは印銘上の經濟、換言すれば記憶の經濟の謂だわけである。

モイマン教授の如くに學習を見ることも、一種の學習觀たるを失はないであらう。しかし所謂學習は、記憶ばかりがその内容をなすものではない。新價値の創造と云ふやうな方面もあるのである。これもあきらかに一種の學習である。表現を目的とする學習がそれである。しかりとすれば、これらはモイマン教授の學習の中にはいらぬことになる。

第四に、學習を以て收得傾向をつくと云ふ風に見るものがある。この見方は從來乃至今日に於ても多くの學者（野田義夫氏「教育學概論」、篠原助市氏「教育辭典」）に依て支持せらるゝところのものである。收得傾向とは、經驗すなはち知識技能を自分の心身に收得すること、その概念の外延たるや極めて廣いものである。心的知能に依て收得するばかりでなく、生理的知能に依て收得することもその中にはいるわけである。また知的に收得するばかりでなく、情意的直觀的にこれを取得することもその中に入る譯である。

學習を以て收得傾向の形成と観る見方は、學習の主觀的意味の一方面を表すものとしては、たしかに意義がある。蓋し學習中には、その主觀的機能の一方面、すなはち收得機能を養成し鍛鍊する方面

が、たしかにその中に含まれてをるからである。けれどもこの學習觀は未だ完くない。その譯は前にモイマン教授の學習觀のところを批評したやうに、學習は單なる記憶や收得のみを目的とするものではなくて、表現能・創造能を養ふことも、まさにその重要な一面を成すからである。それにこの定義には、その内容的方面がさつぱりあきらかにされてをらない。すなはち心理自然に收得傾向をつくることか、論理必然（眞・善・美的）に收得傾向をつくることか。その問題である。學習は價值ある機能、換言せば文化的機能を形成することで、單なる心理自然の機能を形ちづくることではないのである。換言せば普遍的知・情・意を造ることである。これらの點から考へて、この説も十分ではないのである。

第五に、下の如くに見るものがある。それは一言にすれば「經驗の構成」と云ふ見解である。經驗なる語は、主知的にもまたプラグマチズム流に主意的（知行合一的）にもこれを解することが出来るが、何れにしても經驗の構成である。またこれは心理學的にも解釋されるし、生物學的にも解釋される。しかし何れにするとしても、經驗の構成たる點にかはりはない。

經驗の構成、かくの如くに學習を見る學者は、心理學者に多い。その他教育學者の中にも、直接間接さう見る者もある。

經驗の構成てふことの中には、主觀的意味と客觀的意味との二つが含まれてをる。主觀的意味とは、經驗主體の能力（機能）を完成すること。すなはち知・情・意並びに身體の機能を陶り治し、以て固有の働きをなすに適する状態に至らしむることである。プラグマチズム流に言ふならば、生活の機能を形成することである。これに對して客觀的意味とは、經驗内容を生産し創造することである。人間について言へば、それは文化財の創造である。社會的なる文化財産をつくることである。尤も學者に依り、この經驗の構成を單に主觀的のみにみ解釋するものもある。

學習を以て、上述の如くに見る見方は如何であらうか。余は形式的意味に於いてはそれで宜からうと思ふ。何となれば學習はとにかく形式的には經驗の構成そのものだからである。經驗は知識と技能とから成る、この點から言つて、習はまさに知識技能の形成である。またプラグマチックに、知識や技能を吾人生活の機能と云ふ風に見るならば、その場合は生活機能の獲得形成ともなる。とにかく形式的にはそれでよいのである。

併しながらこの學習觀には、その内面的意味が表はされてをらぬ。ひとりこればかりではない。前述の殆ど總ての定義は、何れも學習の内面相を如實に表すところがない。余はこれを甚だあきたらず思ふものである。かく言ふ理由は、學習は單なる又は自體にとつて不利有害な經驗、または收得傾

向、その他生活機能をつくるものではなくて、實に價值ある經驗、乃至よりよき生活機能や收得傾向をつくるものであるに依り、この價值性乃至よりよきの内面相を言表さねば、未だ學習の定義乃至學習觀としては不十分なるものがあるからである。

上述の如き意味に於いて、上掲の學習概念觀は、余はこれととり得ぬのである。もつと完全なる意義觀を余は要求するのである。

三、學習事實の觀察 學習の意義を論定するには、學習事實即ち學習と呼ばれてをるもの、果していかなるものであるか、それを觀察する必要がある。

自然界を見るに、その無機界には、學習事實と目すべきものはない。しかるに有機界には、その極めて原始的なるものにも、學習と見做すべき事實がある。故に此の點から言つて、學習は生物界特有の現象だと斷ずることが出来る。なぜ學習は無機界にないか、それは生命・生活が無機界にはないからである。生活のないところには、學習の存在する理由はない。蓋し學習は全き意味において、生活の準備であり、また生活そのものだからである。反對になぜ生物界に學習なる現象（事實）が存在するか。それは「生」の要求を完うする上に、學習なるものを必要とするからである。「生」の要求とは何か。それは簡單には説明されないが、要するところは生物體に固有の伏能を實現することである。本

然性を發揮することである。よりよき生活内容、すなはち價值を取得することである。これがために學習と稱するものが必要となるのである。蓋し生物の未成熟者は學習することに依てのみ成熟者となり得、かくてその目的を達成することが出来るからである。

植物界に於ける學習の事實を見るに、こゝには人類に於けるが如き高等なる學習はないが、それ相當の學習事實はある。例へば、園に對する彼の順應の如きこれである。ひまわり草は、日光に對して順應し、その花をこれに直面すべく運動を起す。謂ふところのトロビズムこれである。また或る食蟲植物の如きは、蟲が花心に入れば花びらを以てこれを掩ふて殺し、自己の營養に供する。さう云ふしかたを無意識的ではあるが、試行の中に會得する。これ學習でなくて何であらう。また植物の根は土中に入り、水分と養分とを攝りて全身に送ることを覺える。營養分と然らざるものとを識別して、營養分のみをとる。一種の學習知能あるものと見做すことが出来る。また種子は風等を利用して盛んにこれを撒布する。そして種族を繁殖さす。これも學習と見做すことが出来なからうか。

動物界における學習は、更に顯著なる姿において現れてをる。これは或る細菌學者の實驗であるが、彼れは多くの微生物を圓筒形のガラス器の中に飼育し、一定の食物を定期的に投入してゐた。すると微生物は、いつのまにか食物に順應することを覺えて、後には何でも（食べられないもので

も)その中に投げ入れれば、これを感受してその周圍に集中するやうになつた。學者はこれに好奇をいだき、今度は微生物の害毒になる性質のものを試みに投げ入れた。が生物等はいつもの如くに集つた。これ彼等に顯著なる意識がないためである。しかるに一度これに觸れて見て、食料にあらざらずして却てその身を害ふが如き性質のものであることを知るや、ちらりばらりと皆去つて、これに近かよらぬやうになつた。かくの如き實驗を幾度か繰返したところ、最後にはものを投げ入れさへすると、皆逃げるやうになつた。試みに食料を入れても集つて來るものがなくなつた。と云ふことである。この實驗は下等なる動物の順應に依る學習事實を具體的に例證して餘りあるものである。とにかく微生物は、試行錯誤に基いて行動を繰返した結果、食物を攝ると云ふ生活機能、またその反對の害毒から通れると云ふ生活機能、これを學習したのである。かゝる生活經驗が、永い間種族的に繰返され、その結果一種の習慣——種族的遺傳——となつたものが、彼の本能である。

下等動物の學習に於いて注意すべきことは、嚴密なる意味に於ける試行錯誤法に依て學習することである。試行錯誤法とは、偶然に依て目的を達成するしかたである。次に自動運動や反射運動や本能運動等もそれに與る。但し明確なる觀念はまだない。

動物がだん／＼高等の域に達すれば、稍々高等な學習ぶりを示すやうになる。つまり目的に關する

表象が生じ、觀念聯合の意識が手傳つて、原始動物よりは高等な學習をする。更に記憶もこれに働く。動物が食物を土中又は岩穴等にかくして危険物より逃れ、危険物の去りたる後ち再び來りてこれを食ふ如きは、この表象的知能の多分のはたらきと見做すことが出来るのである。但し、思考は、やうやくその萌芽を認むる位のものである。——猿類に於て——。

動物の學習は、具體的 生活本位である。爲すことに依て彼は生活することの機能を得るのである。人類の學習、この中には、赤子がより上手に乳を吸ふことを覚え、兒童がよりよく遊戯することを覚え、大工の弟子が親方に目玉を頂戴しながら、よりよく鉋を使ふことを學び、兒童生徒が學校に於いて課業を學び、また學者が眞理を探求する、藝術家が獨自の作品を創作する、皆これを含むのである。單なる學校に於ける教授に對する學習の如きは、學習中の一種・一部分に過ぎないのである。

人類の學習は、形式的には他の有機物と同様、生活(廣義)の經驗、すなはち知識技能を形成することである。が内容的には心理的意味に於けるよりよき(價值)から、合理的意味のよりよき(價值)に進む。こゝに於てか彼等は學問・道德・藝術等、その他の文化價值を内含する經驗を作造することを學習の内容とするに至るのである。

人類に於ける學習の特色は、あらゆる心身の機能に訴へて、心理的生活價值に満足せず、理想的生

活價値までも獲得し、こゝにその本來性を實現せんとする點にある。このことは否定することの出来ない事實であると思ふ。故に彼等に於いては、身體的（生理的）學習知能、心理的學習知能（知・情・意の全體）さらに批判の結果要定せられたる意識一般（純粹自我）と云ふ如きものまでも、これに與るのである。無論その中には生物一般の學習法も攝り入れられてをる。隨て學習のしかたの如きも、認識（主客對立における）のみに止らず、直觀（體驗）と云ふ如きものもこれに與る。

四、本書の學習概念 余は、學習と云ふ語の中に含まるゝ意味を檢し、次に現代諸家の學習意義觀を見、さらに現前の學習事實についてその外面相、内面相を觀察した。そして學習の概念を定むべき本質的屬性の何たるかを看取した。依て以下余の學習觀をものせねばならぬ。

學習と云ふ概念、換言せばこれを教育や教授、その他すべてのものから區別（獨立）せしむるその本質的屬性は何であらうか。余はこれに對して三つの重要なものを見出すのである。而してこの三要素こそ、實に相結合して學習なる概念を形成するのである。然らばその三要素三屬性とは何か。

第一は、自力的と云ふ觀念である。或は自力的を自主的と云つてもよい。自力的とは如何なることか。學習は學習者（被教育者）の自力に基いて行はるゝもので、これを抜きにしては學習なる意味が成立しないと云ふことである。學習を記憶と見やうが、收得傾向の形成と見やうが、經驗の構成と見や

うが、教授に對する應答と見やうが、その他學問と練習、生活機能、何と見るとも、結局においてこれを可能ならしむるものは學習者自身の力であると云ふ風に見ることである。これは植物であらうが、動物であらうが、人間であらうが異なるところはない。

このことは、食ふとは自分の口で喰ひ、視るとは自分の眼で自分が見ることと同様、一點の疑ふべからざる事實である。但し自力的と言ふことは、専らその形式的方面、換言すれば經驗構成の態度につき言ふものである。

及川平治君ではないが、卒業證書を貰ふには總代でもいいが、學習には總代的學習と云ふものは全然あり得ないのである。またいかに教授者の力が偉大なりとしても、學習の主觀的活動、——認識構成——それまで他力的に營なましむることは出来ないのである。要するに學習の自力的てふことは否定することの出来ない事實である。余の思想に於ては、概念上に於ては學習と教授とを兩立するものと見るのである。

學習者に、この自力的なる經驗構成の可能があるから、彼等は必ずしも教授（助成）を俟たずとも、自然（存在）を對象として或る程度の認識構成、即ち學習を營むことが出来るのである。而してこの學習力の存在は、次節に述ぶる學習知能の説論に徴して、これを肯認することが出来るのである。

第二は、經驗の構成と云ふことである。これは或は認識の形成と云つてもよいであらう。謂ふところの經驗は、單に知的經驗のみならず、行的經驗・直覺的經驗（體驗）等をも含む。また認識と云ふ言葉で説明するならば、理論的認識は勿論のこと、實踐的認識・美的認識をも含む。教育的に表明するならば、知識と技能とである。但し知識と技能は、それ／＼眞・善・美の全方面に亘るものなること、多く言ふまでもなし。

經驗とか認識とか云ふことには、二つの方面がある。一は主觀的方面の意味で、二は客觀的・内容的方面の意味である。主觀的・形式的意味の經驗構成とは、經驗主體・認識主體が自己完成をなすことである。換言すれば學習能力の完全化、自我機能の發揮の謂である。知に就いて言ふならば、知の本來的機能を飽くまでも發揮し、情意について言ふならば、情意の機能を飽くまでも發揮し、それ自體を形成することである。人間について言ふならば、心理的人格が合理的人格となることである。換言すれば文化精神機能の形成である。教育上に謂ふ形式的陶冶がこれである。知情意の本質的形成である。

これに反して客觀的・内容的方面の意味とは、經驗内容・認識内容、すなはち學習内容を構成し形成することである。所謂知識・技藝を形成することである。文化内容としての知識技藝を創造すること

である。

上述の二者は、別々のもの、すなはち二元的の存在ではない。具體的に經驗とか認識とか稱せらるゝものの異方面的抽象物である。

とにかく、學習の内容は、廣義の經驗を形成すると云ふことである。このことは植物の學習だらうが、動物の學習だらうが、敢てことなるところはない。況や人間の學習に於いてをやである。經驗は或る意味に於いて生活の機能である。この意味より云ふときは、生活の機能の形成と言つてもよい。たゞ余がプラグマチズムの學習觀たる所謂生活機能形成觀に不服を言ふのは、彼等の生活なるものは主として生物學的生命の充足、すなはち現實的・實用的生活を意味し、更にその機能たるや、方便的・多元的相對的の嫌ひあつて、これを尊奉するときは、人生を淺薄ならしめ、唯物化し、はては虛無的ならしむる論理的性質が含まれてゐるからである。さうでないならば「生活機能」と云つてもよいのである。

以上述べたる第一第二の本質を結合するときは、「學習とは自力的に經驗を形成（構成）することである。」と云ふことになる。これだけでも餘程明白である。すなはち教育や教授と異なる點、自力的と云ふこと。また學習の内容としての經驗の形成。と云ふことが擧げられてをるから。しかしながら靜か

に精察すると、まだこれだけでは足らぬものがある。今一つの重要な屬性の存することに気付く。

第三は、價値の觀念である。「よりよき」なる要素である。こゝに價値乃至よりよきは、先づ廣義に解する必要がある。

由來、生物が、何等かの經驗を造るべく努力すると云ふことは、その内面的意味をさぐると、そこには必ずや價値を見出すのである。「よりよき」目的性を見出すのである。尤も學習のブリミチヴなものに在ては、かゝる價値を意識的には具有しない。しかしながらそれは顯在的には意識しないと云ふまで、いつでも意識的のものになり得る性質のものである。とにかく學習はその中に價値を豫想し又は内含するものたることは争へない。全體、生物が何等か意志すると云ふことは、從來乃至現在、自己がその生活の中にもたないものを要求することを意味するものである。若しも現在の生活の中に、自我の中に、所有してゐるところのものならば、更にこれを必要とする筈はないのである。随つてさう云ふものを追求して、行動に出づると云ふこともあり得らざることである。

現在の生活の中にもたないもの、隨て生物に依て要望し追求せらるゝところのものは、これ新價値即ち「よりよき性質」のものでなければならぬ。

右のことは、意志活動の内面相を、分析して見れば直ちに判然することがらである。余は意志活動

即ち新價値追求とかう見るものである。このことは苟くも生物である限りすべて同一性質のものであると思ふ。日まわり草が太陽を追ふ、これは自己の生活の中にこれを追はざれば有し得ざるもの（空虚）があつてこれを充實せざれば生存の安定が得られない。こゝに於いてかこれを價値として要求するのである。その他皆然るのである。人類の學習は、これを意識的に追求して已まぬものである。

自我は、何等その體系中に不足不満を感じないときは、何等の意志活動をも起すものではない。然るに一朝何等かその内部に缺乏が生じ、自我の生活體系が、これがために滿悅安寧のバランスが破れ、動搖を感じるに至り、こゝに内部的方面から外部的方面へ向つて、意志の活動が開始されるのである。隨つてこれを反對の方面から言ふときは、意志せらるゝところのもの、自我に依て要求せらるゝところのものはすべて皆現在の自我の中になき性質、すなはち價値である。と云ふことになるのである。

學習と稱せらるゝ經驗の自力的構成活動は、これあきらかに生物の意志の表現である。意識してゐる、意識してゐないは別として、生物の情意的基調に發せざるものはない。而して情意的表現は、有機體の生命、すなはち内部必然の要求に發動しないものはない。換言すれば學習と稱する活動も、無意味に營まれてゐるのではない。その内部に何等かの内部必然性が存して、かくて行れてゐるのである。内部必然の理由とは何であるか。有機體の内部的空虚を充たすことの要求である。生活體が現

前の自己の中に有せざる性質を、追求せんとして、かくの如き事行を起すのである。故に學習活動なるものは、單に遊戯的に經驗を構成してをるのではなくて、眞劍になつて新らしき價値を要求すべくかゝる活動を營んでをるのである。——かう云ふ風に見なければならぬと思ふ。

しかり、學習者は、現在よりもよりよき生活、それを創造せんがために、その機能また方則としての價値ある經驗を獲得せんために、學習活動を營んでをるのである。

このことは練習と云ふやうな機械的なものにも現れてをる。練習とは一度獲得した價値ある状態を、更らに自己の血肉化し、よきが上にもよりよからしめんため、これを練るのである。

要するに學習はその内面的意味は價値の取得である。よりよき状態の經驗、これを形成することである。中にも教育力をその一面の要素とする學校的學習に於いては、益々そのしかるを見るのである。教育とは、かゝる學習を完全ならしめんことを目的としてなされる、助成輔導に他ならぬ。

以上、余は、學習中に、三大本質的屬性の存在するを見た。自力的と云ふこと、經驗の構成(形成)と云ふこと、價値と云ふこと。而して余は學習の概念は實にこの三大本質的屬性、乃至三大根本的要素を基礎にして構成せらるべきものと思ふのである。換言すれば謂ふところの學習事實は、この三大根本要素を要素として、それが相結合して以て現出してをる。かやうに見るのである。

右の所見は、學習事實の存するところ、そのすべてに妥當であると信ずるのである。別言すれば凡そ學習と稱せらるゝものにして、右の三性質を内含せぬものはない。故に上述の余の言は一己の獨斷、はない。とかく信ずるのである。

學習の事實にして、かくの如きものだとすれば、これを基本概念として次の如くに學習の概念を定めることが出来る。

「學習とは價値ある經驗を自力的に形成することなり」と。これ實に本書の確信する學習觀であるのである。

學習は多くの場合、一時的の現象でなく、長期に亘る連續活動として營まれる。しかし一部の或る教育學者の如くに、その定義中に、繼續の觀念を入れねばならぬと考へるは、正しくない。何となればかゝる思想要素を導入することになると、却て學習とか教育とか云ふ概念を破壊する虞れがあるからである。例へば或る講演の場に出席して、一夕飛行機の話をきく。これだつてあきらかに學習である。何も連續とか繼續とか云ふ觀念を特に入れねばならぬ理由はない。因みに大瀨甚太郎博士は、その著「改訂教育學講義」において、教育定義の中に繼續的影響と言ふ文字を入れてをる。しかしこれは全く蛇足である。但しこれを入れないのは、斥ける意味では勿論ない。教育や學習中にはさう云ふ性質



のものもあるのだから、これを排斥する理由はない。かゝる要素は必然の派生物と見ればよい。

次に、練習と云ふ要素であるが、これも別にあらためて定義の文字の上に表す必要はない。何となれば價值ある經驗を形成するには、時としては多大の練習を必要とすることもあるが、而もさうでないことも時に依り場合に依り人に依り在り得るからである。かゝるものは、學習の第二次的派生的屬性として、經驗構成の中に必然に内含さるゝものと云ふ風に見るがよい。入れて定義を融通のきかぬものにするのは愚なることである。

學習が、自力的のもので、經驗を内容とし、さらに價値を豫想するものであることは上の論述であさらかだが、今一つこゝに説明せねばならぬものがある。それは余の上來好んで用ひた、また余の學習定義中にあさらかに掲げた、構成または形成の意味である。形成と構成との間には自ら異なるものがあるであらうが、余は茲には大體に於いてこれを同様に用ひるのである。形成とは構成作用に依て「あるべき状態」にまで形ち成されたものである。

學習が構成活動・形成活動である。と云ふことの反面には、從來の教育觀が齎らした、單なる機械的な受領（注入に對する）、または心の發揮開發ではない。と云ふことを含んでるのである。すなはち注入受領、發揮開發に對して、別箇の主張を有するものとして構成（形成）と云ふ語を用ひたので

ある。故に以下このことを一通り説明しなければならぬ。

實在論經驗論の思想に由れば、一切の認識は實在の經驗的移入に依て成立する。この立場から教育作用を見るときは、教育とは客觀的實在としての知識や技能、すなはち經驗を被教育者の自我の中に注入し印刻することになる。すなはち物的存在としての經驗を被教育者に授ける。注入することがその作用の本質とならねばならぬ。これ教授の意味である。翻て、學習を以て教授に對應するものと見做し、かゝる經驗論の立脚地をおそふときは、如何なるものとなるか。言ふまでもなくその場合は、注入・印刻に應ずるところの、受領とか獲得とか受納とか受容とか。さう云ふものにならねばならない。そして靜的・機械的のものとなる。恰も吾人が他人から金錢や物品を受取ると同じことにならねばならない。

經驗論の學習主觀と云ふものは、ロツクの心理學説に見る如くに、白紙的のものであるか、または極めて受働的性質しかもたないものである。積極的に、進んでとるとか生産し創造するとか、さう云ふことは絶対に出来ない。來るのを待つのである。かうなると、學習と云ふものは、専ら他力的・他動的のものとならねばならぬ。他力的・他動的だから、嚴密に言へば外的經驗のなすがまゝに委する、または少しくその能力を認めればこれを受け取る、と云ふことよりほか出来ないことになる。

翻て、學習と云ふものはかゝる性質のものか。眞實學習事實がかくの如きものならば、上述の見解は至極妥當な譯である。けれども左様なものではないのである。自主的・發動的・構成的のものである。このことは既に論じたところに依て明白である。さうなると、この學習受容觀と云ふものは、正しくないこと云ふことにならねばならぬ。尤も教育や學習には、その内容的方面に於いて、何等かの意味において與へられる（言葉が妥當でないが）部分がある。とも見られる。常識的に考へて、益々さうである。故にこの意味に於いては、受領と云ふことも無意義ではない。しかしこれを認識論的に見るときは、知識は固定的な唯物的な存在ではないから、物品授受の如くに授受されるものではない。かやうな譯で、この傳達受領の教授學習觀と云ふものは、學問的には肯定されぬのである。故に余は經驗の受領とは言はないで構成形成と言つたのである。

然らば心性開發主義はどうか。この教育上の開發主義と云ふものは、哲學上の唯理的認識論 先天觀念論等を基礎として立つてをるものである。中にも十八世紀の獨斷的唯理論、形而上學的先天觀念論がその基礎をなしてをる。

先天觀念論の考に由れば、認識（正しき知識）は經驗に依て外から來るものではない。固とも吾人人性に先天的に内在する觀念、乃至は原理に依て成さるゝものである。と言ふのである。故にこの

哲學を基調とすることになれば、教育とは外から知識技能を與へることなく、學習者の主觀（自我）に先天的に内在する觀念を開發すること、または内在する原理を發揮せしむること、以外に意味はなくなる。こゝに心性發揮主義、開發主義の學習觀が成立する。

開發主義は開發に依て「本然の我れ」に復ることを意味するから、彼の東洋哲學上の復性説とも關係を結ぶわけである。要するに學習とは受領でなくて發揮、開發、復性となるのである。但しこの思想には大なる誤りがある。それは兒童の心意發達の事實に合致せざること、また經驗の成長發展の事實に適合せざることである。兒童は本有觀念などをもつてゐないのである。隨ていくら開發しても、所期の人間をつくることは出來ない。

受領主義は學習主觀の能力を認めず、開發主義は反對に全能視する。こゝに兩者の誤りが存する。余の主張する構成主義・形成主義とは何か。受容主義でもなければ發揮開發復性主義でもない。但し兩者の中に存する眞理性はこれを探る。一言にすれば兩者を批判することに依て見出さるゝ第三の主義、すなはちカント等の認識論的立脚地を襲ふところのものである。

構成主義は、學習者の學習主觀を、一種の主意的存在と見、その活動作用を以て構成創造を營むものと見る。彼等は、その學習主觀が、情意性を本質とするが故に、發動作用に出る。經驗の來るを靜

的にまつてばかりはゐない。これを要求する。與へられたるものは、要求せられたるものである。と云ふ意味はこゝにある。次に學習主觀は、その中に幾多の學習知能を有する（このことは次の篇下に述べる）。これに基いて彼等は構成作用に出づるのである。

全體、吾人の經驗、隨て學習なるものは、すべて純粹的經驗、換言すれば直接的、具體的、感覺に發出する。但しこの意識は、新カント派の人達の言ふやうに、未だ實在（吾々の現に見るやうな）の世界ではない。その符號インデックスである。この感覺が一定の意味を有する世界、すなはち實在となる爲めには、幾多の意識の加工を要するのである。カントの意識一般としての自我、マルブルグ派の理性（純粹思惟）、西南派の規範意識さう言ふものが、それ自身の先驗的合法的活動に訴へて、實在の符號としての純粹經驗を一定の認識にまで構成するのである。この際學習自我としての意識一般は、形式的のものである。インデックスがその内容となる。すなはちこの内容が、吾人の現實自我に内在する純我（意識一般）の能動的な意味づけ、加工を受けて、こゝに認識（文化）が生産される。故にその（學習の）活動は、そのまゝの受容（摸寫）でもなければ、自體の開発でもなく、まさに構成創造作用であるのである。こゝに創造と呼ぶは、自我がその構成活動の結果、雜多なる感覺内容を綜合統一して、これを全一體としてまた一定の意味を有するものとして、曾てあらざりしものを生産するが故に

かく云ふのである。學習作用に關しては、こゝに於いてはこの位の記述に止めておく。後章に於いていやでも詳述せねばならぬものがあるから。

余の學習概念を約説すれば、下の如くなる。「學習とは學習者が内部必然の要求を充當せんがために、自力的に價値ある經驗を形成することである。經驗の形成は主觀的には自體の諸機能の完成を意味し、客觀的には經驗内容をつくることである。人間に在ては人格を形成し社會文化を創造することである。そして全體的個體としての本領を發揮することである。」と。

## 第二章 學習概念と教授概念

### 第一節 學習と文化との關係

前章に述べたるところは、學習概念の本質的説明である。今度は少しく他の類似的概念と比較することに依て、一層その對他的・關係的差異をあきらかにしたいと思ふ。

先づ文化と學習とを比較するに、學習なる概念は、その内容的方面に於いて、文化活動と至密の關係を有する。その關係はどうあるか。余の見解にして誤らずば、學習も文化もその本質は殆んど全く同一のものである。

さて、文化(學問・道德・藝術・宗教・政治・經濟等)とは何であるか。一言にすれば「自然の理想化」である。その活動並びにその活動に依て生産されたる結果、則ち財の謂である。前者は文化活動、後者は文化財である。この兩者を内に含むところの全一的な具體的事象、それが文化である。學習とは何であるか、すでにあきらかにしたやうに、これも自然の基礎の上に營まる、理想化的事象である。より、より經驗の構成、價值ある經驗の形成、これは換言すれば學習者の現に在る状態、即ち自然を理想化

することである。

次に文化は主觀的には文化精神の發揮となり、客觀的には文化内容の生産創造となる。文化精神の發揮とは、文化主體(自我)がその本然性・固有性を發揮し、あるべき状態にまでこれを高め、その機能を形成する。換言すれば知・情・意・身體の諸機能が、それにより價值ある状態を形成することである。人間本位に言ふならば、眞化し善化し美化し、乃至は聖化し健化することである。また客觀的には、文化内容すなはち理論的・實踐的・藝術的の價值を創造することである。しかるに學習も價值ある經驗 すなはち主觀的には學習主觀(自我)を形成し、客觀的には經驗内容を生産し擴充する。この經驗の主觀的方面は人間的に規定すれば文化精神そのものとなり、經驗内容のそれは人間的には文化内容となるのである。故にこの兩者は、人間界に在ては同義異語に他ならぬものである。余はかくの如くに見るのである。

文化は認識の形成を以てその體となす。認識とは理論的・實踐的・美的(藝術的)諸方面の總てである。これに對して、學習はどうかと云ふに、これは價值ある經驗の形成を以てその體とした。このことは既に幾度も述べた。認識は正しき經驗、眞理性を内含する經驗故、これは學習の任とする「價值ある經驗」の概念と正に一致するものである。

上述の三要點の比較に依てあきらかなやうに、文化と學習とは同義異語の關係をなすものである。(一)その形式(經驗構成)に於ても、(二)その内容(價值)に於ても、(三)その作用(自然の理想化)においても。

理論的認識の形成(學問)は、これ知の學習である。實踐的認識の形成(道德)はこれ意志の學習である。美的藝術的認識の形成は、これ純粹感情の學習である。かう云ふものになる。また文化には認識とともに創造表現の方面が含まれてをるが、この方面は學習上においては創造的學習となるのである。かやうに見て來ると、學習とは文化々することになり、反對に文化とは學習のことなり。と言つても大して不都合のないものになる。蓋し文化は學習に依據してのみ、その目的が達せられるからである。

文化と言ふものを、或る一部の人の如くに、單に文化内容と云ふ風に見ることになれば、その場合は學習の全概念と對立するものではなく、たゞその内容のみに關するものとなる。

## 第二節 學習と教授との關係

と教授とは如何なる關係を結ぶであらうか。これに就きても種々の状態を考へることが出来る。

一、形式上に於ける關係 教授と學習との形式上に於ける關係につきて、大瀬甚太郎博士及び小西重直博士は、次の如き同圓對應的のものとする意見の有してをられる。

### 【一】 大瀬甚太郎氏

時としては學習といふことを知識内容の獲得、知識の實質の増加と解し、殆んど記憶と同様のものと見る事がある、之は學習を非常に狭義に解するものといはなければならぬ、記憶の如きは學習の一小部分にすぎぬ、其他注意及び興味、進歩の如きも各學習の一部であるけれども決して其全體であるといはれない、學習については全注意作用を必用とする、故に完全に學習法を論及するについては本能から知識、記憶、想像、注意、思考、情緒、意志の諸方面に亘る研究の結果を根據としなければならぬ、學習心理は實に全心理(特に知識に關する)に關係し、學習論は實に全教授論と一致するものといつてよい。

### 【二】 小西重直氏

余は學習といふ事は教育者の施す凡ての教授作業に對し被教育者の間に於ける對應作業であると廣義に解したいのである、然も學習作業なしの教授なるものは考へられない、又廣義に於ける何等かの教授作業なくしては眞の學習も考へられない、教授といはゞ學習を豫思し、學習といはゞ廣義の教授を豫想するのである。

以上の二者は、學習と教授とは、その外延が同圓的で、相對立的・相應的概念だと見るのである。かくの如くに、學習を以て教授に對するもの、教授を以て學習に對するものと云ふ風に見る見方は、日本現代の殆ど總ての教育學者・教育者に通ずるところの思想である。本書の著者も、必ずしもこの考を斥けやうとするものではない。併しながらその場合の所謂學習は、これ狭義の學習、即ち被

輔導的な教育的な學習を指すものなることを知らねばならない。而して反對に、學習を以て廣義のもの「價值ある經驗の自力的形成」と解するに至れば、この場合は上記の如き關係とは異なるものになる。何となればかゝる意味の學習は、絶対自力的なる點に特色を有することとなり、随つて教育力とか教授力とかを何等豫想せざる、またこれらを條件とするところのない、それ以前（教授以前）のものとなつて、教授概念を超越するものとなるからである。換言すれば教授は學習に依據するが、學習は教授に依據するところなきものとなるのである。小西博士は「教授を豫想しない學習はない」などと言つてをられるが、それは事實に合致せざる速断である。廣義の所謂學習は、この教授を豫想しない點にこそ獨存性があるとも見らるのである。要するに小西博士の説は淺断である。

かく言ふも、學習を以て教育的のもの狭い意味のものとするに見ることになれば、その場合は全く教授に對應するところの同圓的のものとなる。學校教育上謂ふところの學習は、まさにこの種のものである。

二、内容上に於ける關係 かりに教授と學習とを對應的のものと思つて、兩者の内容的方面の關係を見るに、この場合に於いてもその所謂教授の意味を如何に定めるかに依て、必ずしも同一の解答を得るとは限らない。例へば吉田熊次博士流に、教授を以て知性の陶冶を云ふやうな風に見るならば、學習は自我の全方面に關係するものであるから、これは部分と全體との關係、すなはち一部對全

部の關係となる。否、學校的學習中の一方面との對應に止ることになる。次に或る一部の人々の如くに、教授を以て知識技能の陶冶と見るならば、形式的には學習の全圓と對應するかも知れないが、實質的にはさうはならない。何となれば形式的にはすべて學習内容は知識技能、すなはち一言にすれば經驗だが、内容的には眞・善・美等の諸方面に關するもので、この點に於いて教授と學習とは一致しない場合も生ずるからである。學習は價值のあらゆる方面を對象としてをるのである。次に森岡常藏氏の如くに、教授を以て「理會」を條件とするものだとすれば、内容的方面は兩者正に相對應する。蓋し自我の全方面、價值の全方面を以てその内容とするからである。しかしながら作用的方面においては相即しないものがある。それは學習中には體驗・直觀（哲學的意味の）等に依る學習もあつて、理會のみに依つて學習は營まるゝものではないからである。故にこれは余の謂ふ理會に依る學習と教授とは對應する。と云ふ風に改めねばならぬ。

從來余の主張して來た教授觀と、上に述べた余の學習觀との關係を以下記すに、それは下の如きものである。

第一に、廣義の學習は所謂教授（有意具案的影響としての）に先行してをる。こゝに先行と云ふのは、時間的（經驗上）にも論理的にもである。換言すれば教授の未だ存せざるところにも學習が存す

る。と云ふのである。かく見るときは、學習と云ふ概念の圓(外延)と教授と稱する概念の圓(外延)とは、一致しない。學習の方が教育よりもつと廣い。但しその内容(内包)はピッタリと一致し對應する。その譯は、兩者ともに價值ある經驗構成を内容とするが故である。この點は單に學習と教授とが相即するばかりでなく、學習と教授と文化と、この三者が何れも相即一致するのである。

第二に、學習は陶冶を主觀的に見たものだが、教授はこれを客觀的に見る。この點にも兩者のちがひがある。すでに述べたやうに、學習はどこまでも主觀的・學習者本位に陶冶を規定する。隨てこれは自力的・自主的・能動的であらねばならぬ。しかるに教授はその反對に客觀的・教育者本位に見る。隨てその相は他力的・他動的・受動的の色彩を帯びて来る。

第三に、教授と被輔導的學習、これは兩者對應する。この兩者は、實在の異方面的規定である。もそのものは同一である。

第四に、教授概念中には學習概念中に含まれざる一要素が含まれてをる。それは輔導とか助成とか云ふ概念である。この點學習と教授とは異なる。教授はどこまでも自力的なる經驗構成を助成することである。輔導することである。この概念は、學習の一般的・根本的概念中には、内含せられざるころのものである。必要としないものである。

### 第三章 教授の意義及目的

#### 第一節 教授の意義

教授概念(意義)の規定に關しては、本書の姉妹書たる既著「教育學講義」に一目瞭然と記されてをる。依て再びこれにこれを繰返す必要はない。併しながら近時「學習」の立場(方面)から色々これを定義(解釋)してをるものがあるから、少しく以下學習本位に叙述を試みて現代の趨向を示して見たいと思ふのである。

今日の學習本位の教授觀に由れば、教授とは先づ學習者の學習活動を導くことであると云ふことが出来る。就中學習を狹義の學校的學習と解するに至れば、教授と學習とは形式的にも内容的にも同圓的のものとなつて、兩者は具體的な陶冶活動の異方面抽象物となる。即ち學習とは陶冶活動を主觀的(被教育者本位)に規定して概念を構成せるもの、教授とは陶冶を客觀的(教育者本位)に規定し概念を構成せるものである。さう云ふものになる。詰り兩者は同一物の兩面に他ならない。

學習とはどう云ふことであつたかと云ふに、それは前二章に於いても述べたやうに、價值ある經驗

の自力的形成（構成）である。價值あるとは、現在よりも眞・善・美・聖・利・正・健的な状態である。一言にすればよりよき状態である。次に經驗とは知的・行的な生活機能で、通常の言葉で表せば知識や技能のことである。

全體、陶冶と云ふものは、ナトルプが言つてをるやうに、事物がその固有の状態、即ち理想を實現した状態に對して云はるゝ語で、人間の學習なるものはこの状態を自力的に營むことである。即ち人性固有の状態、換言すれば知性・情性・意性・身體の全人格性を、眞・善・美・聖・利・正・健化することである。そしてそのことがやがて他の方面より見るときは、まさに余の言つた價值ある經驗の形成と云ふものになる。否、これと一致する。

教授はこの學習活動、即ち自力的な陶冶活動を、それよりも高さ立場に立ちて指導乃至輔導することである。かう云ふことになると思ふのである。これ教授を以て、學習指導とか輔導とか言ひなす所以である。

併しながら今少しくこゝに辯せねばならぬものがある。それは教授は學習の指導乃至輔導助成に他ならないが、而も學習の指導乃至輔導は、その總てが所謂教授ではない。と云ふことのそれである。何となれば所謂教授は、教育の一方便で、この點より見るときは、一種の學習指導を言表することにな

り、學習指導（輔導）には他にも別種の手段方便が在ることとなり、要するにその意義今一段限定せられねばならぬことになるからである。

學習指導法たる概念を廣く解するときは、教育法と云ふものと全く同圓のものとなる。蓋し廣義の學習は形式に於ても内容に於ても教授・訓練即ち教育そのものと對應する概念だからである。然るにこれを狭義に解するときは、學習指導は教授と同義異語となる。さらばかゝる意味に於ける教授の規定如何と云ふに、それは下の如きものとなる。曰く「教授とは理會悟得（直覺）の過程に於て學習活動を導くことである」と。詰り學習活動そのもの（内容）には變りはないが、それに到達する過程が他の教育方便と異なる。即ちその指導なり輔導なり助成なりのしかたが、飽くまでも理會や領會（悟得）に俟つこと。これを教師の立場より云ふときは、説明や被直覺の方法に訴へることである。説明は認識を理論的に得さすことで、被直覺即悟得や領會は、ベルグソンやデイルタイ等の言ふ如くに、直接實在の生命に同情同感せしむることである。

眞實なる意味の經驗構成（學習）は、その方途として必ず二種の方法を必要とする。それは一は論理的な理會説明法で、一は超論理的な直覺領會法である。教授は理論上實際上この二者を必要とし又事實上これに依據してをるのである。科學的知識の如きは論理的に説明して理會させ、知識や技能の妙



諦、即ちイデエの境地は論理の世界を超越してをるが故に、これらは暗示等に訴へて悟得直覺せしめつゝあるのである。森岡常藏氏は、教授の特徴として、理會なるものゝみを擧げてをるが、これは教授の實際に合はないし、又それだけでは足らぬものがある。ベルグソンやデイルタイ等の言ふ、生命そのものゝ世界は、論理（理會）の世界を超越したる體驗の世界である。

教授の意義は上述の如きものである。少しく訓練の意義と相關的に説明するに、訓練もその教育方便としての特徴は、教授同様専らその形式にある。態様にある。換言すればその目的は教育の全目的で、その内容の價值内容全體に關係するものなることは教授と變りはない。たゞその姿態が違ふのみである。どう違ふか、訓練は教授に依て構成せしめたる價值ある經驗に、磨練透徹活力を附與すべく、専ら慣熟を興ふることである。それがためには實踐と云ふことが必要になる。

訓練は實踐に即して、王陽明の事上磨練的に、價值の堂奥に達せしめ、形成したる經驗に磨きをかけ、これを透徹あらしめ、そして遍通自在な活經驗（活知活能）たらしむるを以てその任務とする。故にその姿態は、どこまでも教授の理會悟得に對して、實踐・慣熟・磨練に在る。實際の學習（教育）は絶えずこの兩作用が補合的に働いて、そして教育學習の目的が達せられてをる。

以上は、教授即ち狹義の學習輔導の形式的方面の解明である。次にその内容方面を明かにするに、

教授は吉田能次博士などの云ふ如くに、單なる知性の陶冶を目的とするものではない。人格的機能の總全である。又或る論者の如くに、道德・審美等に對立する意味の知識や技能、即ち論理的生活機能のみを陶冶せんとするものでもない。これらは舊い考である。教授は論理的・道德的・藝術的・宗教的・政治的（正）・經濟的・生理的諸方面の價值ある生活機能を陶冶せんことを目的とする。換言すれば文化の全方面をその内容とする。このことは教授の理論上實際上極めて當然のことであると思ふ。

## 第二節 教授の目的

前節の論述に依て、本節に述べんとするところも、概略あきらかになつたことと思ふが、順序なれば以下簡単に述べる。

さて、從來の教授書に由ると、教授目的論下で取扱つてをる問題は、「形式主義か實質主義か」、「ルバルト派の興味論」と云つた風のものである。これらは曾ては相當論究すべき必要のあつた問題であつたかも知れぬが、吾人の今日から見ると餘りに陳腐な問題である。また吾人は本書の姉妹書たる「教育學講義」に於いて、それらのことは十分に論じて來た。依てそれらは本書には論ぜぬこととする。たゞ所謂「教授の目的奈何」につきて、必要ある限りこれを論ずるに、教授の目的は、前節にも

述べたる如くに、單なる知の陶冶に在るのでもなければ、論理的な生活機能としての學問・技藝の陶冶のみをはかるものでもない。さう云ふ教授目的觀は舊式な教授觀から來たものである。吾人は須らく新しき意味の教授觀に發出して、教授の目的を定めねばならぬ。

學習本位の教授學よりするときは、教授の目的は學習者の理會悟得を導いて學習活動を完ふせしむること以外何のものもない。一言にすれば「學習活動の完全化」これが教授の目的である。學習を以て或る一派の人々の如くに、連続的な人生課題の解決と云ふ風に見るならば、その場合はその連続的な人生課題のよりよき解決の助成、それが教授の目的である譯である。要するに教授の目的など言ふものは、その教授の意義觀の規定の如何に依て、いかやうにも規定されるものである。

學習概念の内包は、既に説明したやうに、價值ある經驗の自力的形成であれば、この點から見て教授目的の内容は「價值ある經驗の構成」そのものであらねばならぬ。また價值ある經驗の構成てよことは、主觀的に換言すれば人格の形成で、客觀的に換言すれば社會文化の創造である。蓋し人格や社會は唯一實在（經驗）の両面とも見做すことが出来るからである。かく見ることにすると、教授の目的は主觀的には人格の形成、客觀的には社會文化の擴充發展、と云ふことにもなる。

眞・善・美・聖、その他利・正・健・愛（性價值）等は、それぞれの方面より見たる教育の理想である。

學習とはこれらの價值を人格の中にとり入るゝことである。この點より云ふときは、教授の目的はこれら諸種の價值の攝取・獲得・創造と云ふやうなことにもなる。

實際の立場から見ると、教授なる教育方便に依て、文化的人間が造られるとともに、文化社會が維持存續進歩發展させられつゝある。而してかゝる状態は、實に教育全體の目的であり學習全體の目的でもある。故にこの意味より云ふときは、教授の目的は直ちに教育の目的そのものである。と云ふことになる。全體、教授とか訓練とか呼ばれるものは、これ具體的全一としての教育方便をそれ／＼の見地から抽象して得たる便宜上の概念に過ぎないものである。本當は、教育そのものに根ざした、また教育の目的から流れ出す、具體的な方途そのものが所謂體としての教授そのものである。かゝる意味の教授は、教育の目的そのものを直接にその目的とする。

學者の中には、教授の目的に二つの種別を認めて、直接目的・間接目的となすものがある。或は又手段的目的と究竟的目的とに區分して論ずる者もある。さうかと思ふと教授の目的は教育の目的そのものだと思つて、かゝる區分乃至種別を全然排斥しやうとする者もある。併しこれは然かく額に青筋立て、争ふべき程の問題ではない。見様に依つては二つに分ちても一元的にも、どうにも觀じ得るものである。例へば教授に於ける理會や悟得に訴へると云ふことは、これ條件であつて目的自體ではな

いが、見様に依ては或る意味の目的、即ち直接的・手段的・過程的目的だとも見做されぬことはない。なぜならばそれが苟も教授たらんがためには、先づ以て學習者の理會性や直覺性をその前提として啓發乃至は陶冶せねばならぬからである。そしてかくすることは直ちに直接目的・手段的目的の達成とも見做ることが不可能ではないからである。

ヘルバルト派の興味の喚起の如きも、一面は目的それ自體で、一面は手段條件に他ならぬ。要するにそれらは這間の理（關係）を十分に諒解すれば、強ひて問題とするには足らぬものである。形式的陶冶と實質的陶冶との争ひの如きは、これも實は愚なる争ひである。自我の發展即ち學習陶冶を抽象的立場に立ちて概念化して對立的に取扱ふから、かくの如き問題が生じて來るのである。これらは何れも事實の真相を疑視せざる皮相の觀察より來るものである。（詳細は渡部氏著「教育學概論」參照）。

近頃、新形式的陶冶と云ふことを唱へるものがあるが、余は陶冶そのもの、性質から考へて、必ずしもこれに反對しやうとは思はないが、別にかくの如きことを唱へる必要もないではないかと思ふ。その理由は、本當の陶冶と云ふものは、意識が恰當の内容（材料）と結合したるときにのみ始めて可能なことで、この恰當の内容を度外視しては、到底陶冶そのもの、眞義を考へることは不可能だか

らである。併し従來の陶冶觀に對する反動として、又教育者の注意を特にこれに向くるの方便の意味に於いて、形式的陶冶を重視せんとする、必ずしも悪いことではない。この意味に於いて余は新形式的陶冶論にも耳を傾けたいと思ふのである。

【參考】 實質と形式と何れを重んずべきか（横山榮次氏）

余の見る所を以てすれば今の教授法は知識の傳達をのみ目的として、徒らに生徒の記憶を苦めることが少なくない。國民としてはこれも知らねばならぬ、あれも知らねばならないと云つて、知識の範圍をのみ廣くするものであるから、外形的の薄つべらな教授をすることゝなるのである。瑞西の教育者シュワルツは「シニールレーベン」と云ふ書物を著して、其の中に「知識を授けるよりも知識取得の方法を會得せしめ、自然科学の發見法たる觀察を以て、教育の基礎とすることが必要である」と云つて居るが至當の言であると思ふ。併しながら實質取得の方面を全く顧みないで宜しいと云ふ譯ではない。實質と形式とは元來離るべからざる關係を有つて居るものである。實質的知識を取得することに依つて心力が高められ、又半面から云へば心力を働かすことに依つて實質的知識が取得せられるのである。唯だ其の何れかに重きを置くことに依つて教授の實際に影響するのであるが、余は形式陶冶を主とすることの至當なるを信じて居るものである。併し今も述べた通り實質的方面を全く考慮するに及ばないと云ふのではない。これを實質上より見て、極めて價值あるものであり、分量少なくして效果の顯著なると同時に、其の形式的價值も亦大なるものであつたならば、換言すれば心身の能力を高むることも亦大なるものであつたならば、それこそ最も適切なるものであると云ひ得るのである。然らば如何なる教授が最も適切であり得るかと云ふに、それは人に依つて見る所を異にするであらうが、余の考では教授の價值あるや否やを決するものは其の直接なると間接なるとを問はず、實際生活に對する準備の爲めであると思ふ。即ち將來の生活に最も必要なる實質を與へ、最も役立つべき能力を高むるものは最も價值ある教授である。一體學校に於ける教育教

授は、總べて將來の生活に對する準備となること、殆んど皆無であるか、又は甚だ僅かであるならば、其の教育的價値を認むることとは出来ないと思ふ。勿論將來の生活と云ふことは廣い意味を以て使用して居るので、物質的生活ばかりでなく、精神的生活をも包括して居る。其の將來の生活として最も尊いものは道德的生活、殊に國民としての道德的生活であるから、これに對する準備は最も價値あるものと云はなければならぬ、所で形式陶冶の上に最も價値あるものが、同時に實質上にも最も價値あるものならば何も議論がないのであるが、形式的に價値が大であつても、實質的に價値の甚だ小なる場合、又は實質的價値が大であつても、形式的價値の小なる場合に、何れを主として採擇すべきかと云ふ問題が生じて來るのである。前にも述べし如く、余は形式陶冶主義に重きを置くものであるから、斯かる場合には實質的價値が少なくとも、形式的價値の大なるものを選ばざるべきである。即ち將來の生活に必要な、心身の能力を高むるものを選ばざるべきである。將來の生活に對する準備として考へた時に、實質を得て置くことよりも、寧ろ能力を付けて置くことの得策であると云ふことは、多くの事實に依て證明せられて居る。毎年行はるゝ壯丁の教育検査に於て、小學教育に依て與へられたる實質の僅かに數年を経て如何に多く忘却せられて居るかは當事者の常に一驚を喫する所である。併しながら、實質上に於ける此の不成功を以て、小學校の教育を全然價値なきもの、如く思惟するのは甚しき誤りである。教育を受けたる者は事理を判斷する力に於て、高き情操を有して居ることに於て、約言すれば形式陶冶の結果を存して居ることに於て無教育の者に優つて居ることは疑を容れざる所である。實質的教授の結果は跡方もなく消去つても、形式教授の結果が長く形跡を止むるものであると云ふことは、近年に至り多くの學者に依つて認められたる所である。(新教授法の原理及實際)

### 第三篇 教授の基礎

#### 第一章 教授基礎概説

教授は學習を輔導助成することである。そのことは既に述べた。然らば教授には一定の基礎がなければならぬ筈である。全體 陶冶なるものは、決して偶然に營まるゝものではない。必ずこれには一定の基礎がある。余の解するところに由れば、これに二方面の基礎がある。それは何であるかと云ふに、一はその心理自然の基礎で、一は論理當然の基礎である。心理自然の基礎とは、換言すれば學習者側に存するところの基礎で、彼の學習知能がそれである。この學習知能が被教授者側に在るから、先づとにかく學習と云ふことが可能になる。次に論理的基礎と云ふのは、上述の學習を價値あらしむるその當然的基礎である。社會にこれ在るが故に、學習の一本質的屬性をなすところの價値化と云ふことが可能となるのである。

以上の兩基礎があつて、教授とか學習とか陶冶とか云ふものが、この世に顯現することになるのである。反對に若しその何れか一を缺かんか、この世に學習や教授は存しないことになる。蓋し陶冶

は實に兩者の融合に依て生ずるところのものだからである。

心理自然の基礎は、教授學習を受くる者の側に在るが故に、これは主觀的基礎、論理當然の基礎は社會人生の中、換言せば客觀的な價值の世界に在るが故に、これは前者に對して客觀的基礎と呼ぶことが出来るのである。とにかく教授にはこの二つの基礎がある。と考へることが出来ると思ふのである。

## 第二章 教授の主觀的基礎

### 第一節 教授可能の主觀的理由

教授可能の主觀的理由には二つある。一は消極的理由で、一は積極的理由である。消極的理由とは何であるか。學習者（生物の總て）の主觀が、學習を必要とする状態に在り、可能ならしむる状態に在ることである。學習を必要とする状態とは、一言にすればそれが未成熟の状態にあること。すなはち學習者の生活機能もその生活内容も、未熟貧弱で、そのまゝに於いては生の十分なる目的を完うすることが出来ない。さう云ふ状態にあることの謂である。これに反して若しも成熟の状態に在らるか、または十分なる經驗内容を有せんか、かゝるところには學習を必要とする何ものもなき筈なれば、隨て學習なる事實も生起しない筈である。學習を可能ならしむる状態とは何の謂か。曰く、學習者の心身の状態が、彼の可塑的状态に在ることである。可塑的状态とは未だ心身の組成が固定化せず、柔軟にして被陶冶に適する状態に在ることである。ゼリムスの言を借るまでもなく、心身が塗喰の如く固形しては、もはや可塑性・可型性がなくなつたもので、隨て學習はその必要もなく可能もなくな

る。

本能を専らとして生きる動物、これらは或る意味に於いて可塑性・可型性のないものである。故に彼等は學習の範圍が狭い。人類に於いても成熟期以後、就中老前期に於いては、學習の可能が少くなる。これ可塑性・可型性を多分に失つてをるからである。しかしながら人類に於いては、全く可塑性・可型性を失ふと云ふことはない。何等かの意味に於いて、何れかの方面に於いて、可塑性を有し學習を營んでをるのである。

學習可能の主觀的理由の積極的方面とは何か。それは學習の知能を有つと言ふことである。こゝにインテリジェンスと云ふ文字を使つたが、何も意識の知的方面ばかりを指すのではない。廣い意味に於ける學習能力、すなはち生理的・心理的・哲學的の知能を指すのである。本章第一節以下數節に亘つて述べるところのものがそれである。つまりかゝる知能を有するから、學習が積極的に可能となる。かく考へるのである。尤も哲學的知能と云ふやうなものは、人間以外の他の生物には恐らくないであらう。また人間に在ても、自然科學的立場をとる者は、かゝる知能を擧げることには不服反對を唱へるであらう。併も余はこれを認めんとするのである。その理由は本章第四節を見るがよい。

學習者の心身の機能が未成熟の状態に在ると云ふことと可塑性・可型性の存在とは、決して別種の

ものではない。兩者はまさに表裏の關係をなしてをるものである。すなはち未成熟とは換言すれば可塑性の状態を意味するものであるし、可塑性とは反對に未成熟を意味するものである。

教授（學習）は、學習の知能（Intelligence of Learning）に依據して行はれる。故にこれは學習の直接的能力なわけである。換言すれば學習は、前に述べた消極的可能的状態、すなはち未成熟の状態に伴至する可型性・可塑性の生理的・心理的基礎の上に立ち、こゝに謂ふ學習知能が直接に積極的に働いて、以て學習活動が可能となるのである。

學習知能に如何なるものがあるか。余は「知能」なる語を廣く解して、こゝには下の四種を擧げる。一は生理的學習知能、二は生物學的學習知能、三は心理學的學習知能、四は先驗的學習知能即ち哲學的意味の認識能力である。

本當を言ふと、學習知能なるものは、右の如くに分けらるべきものではない。蓋しこれは具體一元的な精神物理的機能だからである。しかしこれを便宜上何等かに分けないと、その特色を説明することは出来ない。故にこゝにはそれぞれのアブリアオリから眺めて、かくの如くに分類したのである。知能とは何であるか、これには數へきれない程色々の用例があるが、余はこゝには學習、すなはち「經驗構成の能力」と解して置く。こゝに能力と云ふ言葉は、彼の能力心理學の遺物で、まことに適

切でないが、讀者はこれを現代心理學的、即ち機能的に解釋して以て本文を讀まれんことを希望する。便宜上、能力と云ふ方が判り易いからかく使用するのである。

今一つ、知能と言へば、専ら知性的のものであるべきである。隨て生理的知能など云ふもののある筈がない。しかし余はさう云ふ窮蹙な解釋はとりたくない。これを廣く解釋して使用するのである。苟もそれが何等かの意味に於いて生物の經驗構成の基礎・能力となるものであれば、皆これを認めるのである。故に生理的知能と云ふ如きものも、入れたつて差支ないのである。カークパトリックはこれを數へてをる。

先驗的知能など云ふものも、純科學主義の立場からは數ふべきものではない。何となればこれは超科學的のものだからである。しかし今日、多少なりと哲學に首を突込んだものは、直ちに價値の問題にぶつつかる。しかしてその普遍價値の出所はどうかと云ふと、この先驗意識を以て他には考へることは出來ないのである。一方學習は價値を内含するものであつた。この點から考へて普遍妥當的な價値の原據として、どうしてもこの先驗的知能を擧げねばならぬのである。

## 第二節 生理的學習知能

學習上から生物(中にも高等動物)の生理組織を見るに、先づ學習をなすに都合よいやうに出來てをる。すなはち感覺器官があつて刺激を受容(實は構成)することが出來、神系があつてこれを中樞に傳達し、中樞はこれをその組織の中に生理的に貯藏(記憶)する。また反對に觀念(中樞の命令)を傳達して技術として表現する。さう云ふ裝置が出來てをる。

しかしながら右のやうな裝置があるばかりでなく、更に積極的な知能とも目すべきものがある。カークパトリック氏はこれを生理的知能 (Physiological intelligence) と云ふてをる。生理的學習の依て行はるゝ基礎である。氏の謂ふ生理的知能は、主として營養作用生長作用となつて現はるゝ所の生理作用で人類に在ては呼吸・循環・消化・排泄等の作用を營むと言ふ。而してこれを知能と稱するのは、かゝる生理活動にも一種の統制作用・識別作用・記憶作用を以て目すべきものがあるからである。しからば何が統制作用であるか、曰く吾人の身體は、複雑きわまる組織から成るが、而もその間に自ら有機的な統一があつて、各機關がこの全一的なる目的の下に統制的活動をなすからである。何が識別作用であるか、外界の溫度に順應して體温を調攝し、攝取した食物を分析して必要な營養物と然らざるものとを區別し、前者はこれを取り後者は棄つるが如きたしかに識別・選擇・價値批判の生理作用と見做すことが出來るが故である。何を以て記憶作用となすか、一度ひ癩疹や天然痘に罹つたもの

は、その多くは二度とこれに罹らない。これ生理的記憶を以て見做すべきものではなからうか。とか  
イクバトリックは言ふのである。余も亦、これを承認する。

以上は、カイクバトリック氏の生理的知能を解説したのだが、余はさう云ふもの以外に、生理的  
組織は一種の認識活動を営むものであるのである。それは専ら彼の體驗の生理的方面である。體驗に  
は二つの意味があつて、一は知的直観、一は實生活にぶつつかることに依て事物の眞意義を精神物理  
的（身心合一的）に直観すること、すなはち生理的認識の基礎をも必要とするものであるが、生物の  
生理的方面（肉體）は、實にこの體驗の有力なる一基礎を成すのである。例へば彼の實地に水を泳ぐ  
ことに依て水泳の眞理性を味得し、一里の路を實際に歩ませることに依て、「一里」なる道程を體得せ  
しむるが如きこれである。而してかゝる意味の體驗は、實に生理的方面にその重要基礎を置くのであ  
る。曾て教育上に行動主義・筋肉運動主義等の思想が流行したことあるが、これらは筋肉感覺とか臆  
感覺とか云ふ、生理的感器官を基礎としたもので、見やうに依ては體驗主義の原理の一を成すとも  
見ることが出来るのである。

とにかく、學習としての生理的活動には、上述の如き純生理的の方面と、精神的學習に關係する方  
面と二種あるのである。

### 第三節 生物學的學習知能

生物は、その劣等なるもの程、意識的知能を交ふること尠く、主として生物一般としての學習知能  
に依てこれを營む。さらば生物學的學習知能とはいかなるものであるか。それは一言にすれば彼の本  
能 (Instinct) である。

本能なるものは如何。曰く無意識的なる合目的活動である。心理學者は言うてをる。本能は種族的  
經驗の遺傳的習慣である。その意味は、本能なるものは、個體が生得的に有するところの器械的なる  
活動型式で、祖先が長い間生活經驗を繰返した結果生じたる習慣で、それが遺傳に依て個體に現れて  
來たものである。と。つまり出來上つた一種の順應型式だ譯である。彼の生兒の吸乳、蜂の造巢の如  
きその好適例と見ることが出来る。

何故に本能が學習知能と稱せらるゝか。それはかゝる本能活動を營むことに依て（本能運動の過程  
に於いて）、器械的學習を營むばかりでなく、それが一基礎をなして意識的な高等な他の學習が將來せ  
らるゝからである。

本能の種類並びにその數等に關しては學者間異論がある。しかし大體に於いて下の四類を認め、各



類を更に數十種に分ける。四類とは自己保存の本能（個體本能）、父母本能（種族本能）、社會本能、適應本能（發達本能）の四者である。この四種の本能は、本能の最も原型的のものである。以上の本能は何れも皆學習に關係のないものはないが、就中直接關係のあるは適應本能である。蓋し適應本能は、遊戯・模倣・好奇心等となつて現はるゝからである。

以上四類の本能から分化したるものに、構成本能・蒐集本能がある。この二者は上に述べた父母本能の中の、巢を營み食物を準備する形式の分化したるものであらうとのことである。また裝飾本能乃至美的本能と呼ばれるものがある。これは一面に於いて構成本能・蒐集本能の擴張せられたるもので、他面個體的・性的・社交的本能の結合要素もある。更に學習と關係あるもので、表出本能がある。これは社交的本能の特殊の形式を帯びて分化したものであらう。また統制本能がある。これは道徳や宗教の基礎をなすもので、恐怖本能や社交本能から分化したものであらうとのことである。

以上は、特に學習の方面から關係ある本能を挙げたものだが、余は學習と關係ある諸種の本能について重複の嫌ひあるが特にその數者について詳細に論述して見たい。學習上から見て、どんな本能が特に重要な關係をもつであらうか。それは大凡下の諸本能である。(一)模倣本能、(二)好奇心、(三)遊戯本能、(四)蒐集本能、(五)構成本能、(六)統制本能、(七)恐怖本能、(八)争闘心、(九)競争

心、(十)言語、(十一)表出本能、(十二)美的本能等これ。次にこれらの本能の意義と學習との關係について説述する。

一、模倣本能 模倣(Imitation)は本能の一種である。模倣を定義するときは、下の如くなる。曰く「刺戟と反應との關係において、反應の性質が刺戟の性質に類似し、又は類似せんとする傾向を有つ。この場合かゝる類似的の反應を模倣と云ふ」と。模倣はその標準の異なるに由りて色々に類別することが出来るが、余はこゝに生理的模倣と心理的模倣、無意的模倣と有意的模倣とに分ける。生理的模倣とは他に有機的模倣とも呼ぶことが出来るが、彼の他人の欠伸するのを見て反射的に己れも欠伸し、幼児が母の泣顔を見て己れも泣顔するが如きまさにこれに當る。無意的模倣とは、模倣せんとする意識なきにもかゝはらず、いつの間にか他人の所作言動を模倣し、これに類似するやうになることである。例へば夫婦は永い間にその性格が似て來、兒童が自然に受持教師に似て來る如き、これである。また彼の雛雞が親鳥の餌をついばむを見て己れもついばむが如きもこれである。これに反して有意的模倣とは、意識的にこれを模倣すること、意識的なる學習中に、その顯著なるものあるを認める。

學習は實にかゝる諸種の模倣を主觀的一基礎としてなされるものである。知的學習中にも、意志の

學習（品性陶冶）中にも、これを見出すことが出来る。「學習」なる語の中に、眞似・慣れる・做る、等の意味のあるのは、これを物語るものと言つてよい。米國の社會學者タートドが社會形成の原理は摸倣にあると言つたが、味ふべき言である。要するに生物に摸倣本能があると云ふことは、きわめて重要な學習條件を成すものである。

近頃創造教育と云ふものが流行して來て、「摸倣」など云ふことは恰も前世の遺物でもあるかのやうに考へてをる流行性輕薄者もあるやうだが、それは非常な誤りである。先づ御自身の日常生活、學習状態を反省して見るがよい、曾て如何に摸倣が役立つたか、また今現に役立つ、あるか、それを知ることが出来るであらう。摸倣こそは實に學習の重要基礎であるのである。

二、好奇心 好奇心 (Curiosity) もまた學習の本能的基礎をなすものである。好奇心とは新奇の事物に對し、その秘奥を知らんとする本能である。彼の未知の境地を探らんとする探險心の如きも、その中に多量の好奇心を含むものである。由來、人間は言ふに及ばず、一般に動物は、自己の生息する環境に對して、その内外兩面を理會し知悉せざれば、安堵を得ざる傾向を有するものである。彼の暗黒に對しては異常の恐怖をいだくに反し、白明に對しては安堵平安を得るは、これに依るものである。こゝに於いてか絶えず未知の事物を究めんとする。世に「怖いもの見たさ」と云ふことあるが、

これは最もよく好奇心の特色をあらはしたものである。

好奇心は探究的學習、新眞理發見等に特に關係がある。彼の「哲學は驚異に發す」と云はるゝが、このワンダーを解決すべく好奇することがこれに加らないでは、可能なものではない。ニュートンが、宇宙の重力を發見したのは、その最初は林檎の實の落ちたのに不可思議を感じ、これを好奇した、めであつた。要するに好奇心は學問の母と呼ばるゝ、懷疑心とともに、學習上重要なものである。

序でなれば懷疑心について一言しておく。懷疑心とはしか在ること、乃至しか在るべきこと等に對して、これを疑ふことである。かゝる意識は「何となれば」を本質とするもので、その發達したるものの中には思惟の活動要素も見受けるが、その原本的なるものは一種の本能を以て目すべきものである。好奇の本能と求知の本能の消極面との結合したものであらう。

三、遊戯本能 遊戯 (Play) の學說に關しては、二三の種類があつて未だ必ずしも一定しないが、内部的必要の原理に基きて活動せんがために活動するところの本能運動であることはもはや疑ふを要しない。換言せば遊戯は活動それ自身とこれに附隨する愉快の情とを目的とするものである。

遊戯と學習との關係を考ふるに動物や人間は遊戯するその過程において、いろ／＼の學習をなすのである。すなはち先づ遊戯することに依てそれ自體——學習主觀の機能——を練る。感官を鋭敏正確

ならしめ、神経系統を鍛練し、又は筋肉を強健にする。體量體力を増加する如きこれである。次に客觀的方面としては、遊戯内容に依て、將來の生活に必要な。經驗内容を得る。則ち祖先の行動の遺物たる活動をなすことに依つて、環境に適應する準備をなすのである。例へば彼の子猫の盛んなるじやれ、虎や獅子の子の喰ひ合ひ、山羊のジャンピング、これらは何れも彼等の將來の生活に關係あるものである。人類の子の、鬼ごっこ、戦争ごっこ、かくれんぼ、これらは祖先の食物獲得、戦闘、危険逃避等の種族的、經驗の遺傳であり、同時に學習者の將來生活の準備となる。

遊戯はやがて來るべき學習の基礎をなすは勿論だが、同時にそれ自身一種の學習なることを忘れてはならない。遊戯の教育的價值即ち學習的價值に關しては、教育的心理學や教育學の書に記されてをから、こゝには説述を見合せる。

四、蒐集本能 蒐集本能 (Collective instinct) は父母本能の分化したるものである。この本能は構巢のための材料蒐集、食物の蒐集等となつて動物に現れてをる。燕が泥や藁片を集めて來たり、蟻がたえず食物を蒐めて歩くが如きは、この本能の適例である。人類に在ても、兒童は或る期間盛んに物を蒐める。大人が書畫骨董品をあつめるのも、一面この本能に根ざすものと云つてよい。蒐集本能亦學習と關係がある。學者が絶えず新なる研究對象をもとめ、自然科学者が異種的な珍稀

なる礦物、草木等を探し求めるのも、この本能に關係がある。科學研究の方法としての觀察は、より多く集めよりよく觀察することを本領とするが、その中には蒐集本能の要素もある。蒐集本能と他の要素との結合したるものに所有本能がある。

五、構成本能 構成本能 (Constructive instinct) は、蒐集本能と親族的關係に在るもので、同じく父母本能の分化したものである。その特質は無意識的に構成作用を行ふことである。巢を造つたり、穴を掘つて居所を拵つたりする活動となつて現れてをる。昆蟲類・鳥類等に、その顯著なるものあるを認める。人類に在ては、子供が木片を以て鳥居をつくつたり、汽車を形づくつたりして遊ぶ。彼の手工手藝はこの構成本能に大關係がある。その他綴り方等も關係があらう。通じて技藝の學習はこれと密接なる關係があるものである。否現代哲學乃至教育上の根本思潮としての構成主義、その本能的基礎もまたこゝに在る。とも見ることが出来るかも知れない。特に創造教育は、この本能と密接なる關係あるものである。

六、統整本能 Regulative instinct これは全體的見地から調整活動をなすことを目的とする本能である。有機體は、部局的にそれ／＼合目的活動をなす。と同時に有機體全體として全一的な合目的活動をなす。この本能の存在は生物を通じて見ることが出来るが、著しき發達を遂げたるものは人間に

於いてある。彼の宗教や道徳はまさにこの本能的基礎の上に建設せられたるものである。

有機體は現在の利益を目的として行動を統整する。しかるに人類は更に過現未を通じて統整する。更に絶對價值（理想）を目的として規制する。兒童が母や姉に着物をさせて貰ひ、しかもその着付に不足不満をいだしきりからだをもがき、甚しきはこれを全部といて、自分で自分の思つたやうに着付をしやうとする。これなどは正に一種の統整本能のあらはれと言つてよからう。

統整（規制）本能は、吾人の眞・善・美の生活と大なる關係あるものである。眞（學問）は雜多なる感覺・知覺を全體的見地から論理的に統整して、首尾一貫せる理となせるものである。善（道徳）は吾人の雜多なる意志を合理的に統一せるものである。美は吾人の不純なる感情を純粹に統一せるものである。要するに文化活動はこの統整を必要とする。故にこの本能は、學習上大いに顧慮せられねばならぬものである。

七、恐怖本能 Fear (恐怖) は、怖ぢ恐るゝことである。一種の本能である。動物は新奇な見馴れざるもの、乃至きゝなれざるものに遭遇すると、こゝに恐怖の反應を起すを常とする。人類の子供においても、まさにかゝる傾向がある。彼の「人見知り」はその一例であらう。恐怖は學習上、一種の權道的手段の據所となる。罰がこれである。

八、争闘心・競争心 この兩者も學習と關係がある。争闘心や競争心は、それ自身においては、善でも惡でもない。反對に、生活や學習上、重要な一基石をなす。故にこれは學習上「利用せらるべきもの」である。それ自身を目的とするは意味のないことだが、利用するときは大なる價值がある。宗教や道徳中には争闘や競争を罪惡とするものがあるが、それは單にそれ自身を目的とするものならば、それはよくない。しかしながら眞・善・美なるものにこれを向くときは、その眞・善・美をしてより多大に價值を發揮せしむることが出来るのである。トルストイの無抵抗主義の如き、絶對的なる平和主義の如き、現實に於いては空なるものである。

九、言語 Language (言語) は、自己保存本能より分化し來れるもので、これに表出本能の要素の結合したるものである。そしてその本來は、需要又は缺乏を訴ふる叫聲より來れるものと見ることが出来る。而も言語は社會的内容をその中に有するが故に、思想感情の交通機關となり、知識技能感情等は、これに依て學習せらるゝこととなる。要するに言語の存否は、學習經濟上大なる條件をなすものである。

言語本位の教育學習は、やゝもすれば抽象的經驗主義の教育學習となる。蓋し言語は觀念概念の表徴だからである。故にこれのみに頼ることはよくない。

十、表出本能・美的本能 表出本能 (Expressing instinct) は社交的本能の特殊なる一形式である。これは自己の心身の状態や現在感受しつゝある刺激の大體を發表することである。動物はこれに依て他の動物に適當なる反應運動を起さしめる。又、一面においては、他種族に對する脅嚇の意ともなる。

人類の表出本能は、思想感情の傳達をはかる。その基礎を成す。言語等はこの本能と關係がある。また諸種の創作活動の基調を形成する。文學や美術は、これと構成本能と次に述ぶる美的本能との結合するところに基礎をおくものと見做すことが出来る。技能の學習は、故にこれと密接なる關係がある。

美的本能 (Aesthetic instinct) は、美意識の基礎を成す。「美」を愛好し反對に醜を嫌忌する本能である。故にこれは「美」の學習の基礎をなす。この點に於いて大いに注意されねばならぬものがある。

以上、余は學習の主觀的基礎の一方面を形成する本能について述べた。學習は實にこの生物學的知能たる本能に基調して行はれるのである。

#### 第四節 心理學的學習知能

自力的なる經驗の構成、すなはち學習は、生理的基礎の上に、また生物學的基礎の上に立ちて行はるゝのみならず、實に一定の心理學的基礎の上に立ちて行はるものである。就中人間の學習においてさうである。

心理學的學習知能とはいかなるものか、それは下の如きものである。(一)直觀的知能、(二)表象的知能、(三)思考的知能、(四)情意的知能。これらの他に原始意識とも見做すべき自動運動・反射運動等もあるも、それらはこゝには暫らく述べないことにする。尙ほ注意すべきは、從來の多くの學習論者と選を異にして、こゝに情意的知能なるものを挿入せることである。

カークパトリック氏も、ソルンダイキ氏も、モイマン氏も、我が國に在りては乙竹岩造氏も、その他の學者も、何れも情意知能を數へてをるものはない。しかるに余一人こゝに入れんとするは相當の理由の存するものがあるからである。余の考に由れば認識形成としての學習は、單なる知だけの作用ではない。感情も意志もこれに加はるのである。否、知的活動に間接に加はるだけでなく、情意的な心的機能が直接的に働いて、そこに一種の價值認識を形成するのである。このことは彼の體驗と云ふものが、同情とか同感とか乃至情意性を直接原據として營まるところを見ても明かなることである。

教育學習上、感化とか悟得とか云ふ超理的のものがある。これらは理知の分析総合活動に依ては得られない。どうしても直観（心理學的意味にあらず）とか體驗とか云ふものに俟たねばならぬ。また美的直観の如きは、これ純粹なる感情である。かやうに見て來ると、學習知能中に、情意的方面を擧げねばならぬのである。これ余がこゝに情意的知能なる一新機能の特設した所以である。

一、直観的學習知能 此は知覺機能に基調するところの學習知能である。こゝに直観 (Intuition) と云ふのは、心理學的の意味のもので、感覺器官に依て外物を知覺することの謂である。

さて、余の言を俟つまでもなく、感覺とは感官が或る刺激を受け、知覺神經に興奮を生じ、神經中樞に一個の簡單なる精神現象を生じた、その意識状態が感覺なのである。知覺は此の感覺を外物に結合して其の物を知ることである。而して其の知覺の發達したる状態、即ち事物の形狀地位性質を認知する、それが直観である。かるが故に直観（感覺・知覺）は外界認識の門戸で、外界の事物に關する一切の知識經驗は、總て此の直観を経ねばならぬ。彼の「直観なき概念は空虚なり」と云ふ語は、此の意味に於て眞理である。學習上知識技能を收得するに、或は視或は聽き、或は其の他の感官に訴ふるのは、實に直観の働きに依據しつゝあるのである。かくてそこに事物に關する知識則ち事物の形狀地位・性質が明かとなり、表象が形成さるゝのである。直観は單に視聽其の他所謂從來の五官のみに

止らない。近時注意さるゝに至つた運動感覺の如きも其の一方面を形造るものである。直観はそれ一體一箇の學習活動であるが、更に高尚なる學習活動の基礎となるものである。とにかく高等生物にはかゝる知能があるのである。

二、表象的學習知能 此に屬するものは、觀念・記憶・想像である。

觀念 (Vorstellung) は知覺したるもの、表象である。此の表象は記憶・想像の材料となり、更に思考活動の素材となる。故に學習上よりこれを見るときは、感覺・知覺を知識にまで構成せしむる階梯として、極めて重要な意味を有するものである。カークパトリック教授やソルンダイキ教授の表象的學習は、實に此の觀念の上に成り立つ所のものである。但し觀念はそれ自身直接に一箇の學習をなすものではない。他の學習の基礎・内容たる點に於て、價值を有するものである。

記憶 (Memory) も亦學習の基礎となるものである。學習上記憶の價值あるは、それが印銘と把住とを本質とし、更に高尚なる觀念活動、類化統覺の基礎を成す所に在る。記憶には生理的記憶と精神的記憶とがある。前者は生理的學習の基礎となり、後者は精神的學習の基礎となる。ともに印銘と把住が其の學習を可能ならしめる。精神的學習に就きて言へば、直観を通じて來た一切の知識經驗は、觀念となり記憶となつて心意に留り、やがて來るべき經驗や知識取得の基礎となるのである。生理的記

憶は筋肉的習慣の基礎となる。故に學習上其の基礎に記憶ならんか、得たる觀念や經驗は忽ちに消失して、統覺活動を營むこと不可能となるべく、其の結果知識にまでの形成不可能となり、今日の如き人類文化の進歩は、不可能となつたかも知れないのである。要するに直観は經驗を知覺構成し、觀念や記憶は經驗内容の蓄積をなすものである。

想像 (Imagination) も亦有力なる學習基礎をなすものである。其の譯は記憶は過去の經驗をそのまゝ再現し再認するに止まるが、想像はこれに反して自由なる精神活動に依り、過去の經驗を分解し自由結合し以て舊世界の中から新世界を創造する。こゝに學習の進歩があり個性表現の學習が營まる譯である。創造教育・自由教育等の原據はこゝに在る。要するに學習原理としての想像は、學習内容を多方面的にし、これを豊かにし力あらしむる上に効果あるものである。記憶想像は表象的學習の直接基礎となるものであり、更に思考的學習の間接的基礎となるものである。上述の表象的學習知能は、カークパトリック氏の表象的知能に該當するものである。

表象的學習の原理は、彼の觀念聯合の法則である。

三、思考的學習知能。プラトンの言を俟つまでもなく、感官に依る學習は對象を個物におく。個物乃至心像の明瞭と云ふことがその學習の目的をなす。然るに認識は單にこの域に止るものではなく、

普遍的觀念すなはち概念としてこれを構成し保存する。この概念構成の知能はプラトインやカントの謂ふ悟性、今日の心理學上の言葉でいふならば思考である。

思考は認識活動の經濟から生じたものである。そして言ふまでもなく認識活動の中樞である。動物に在りては、表象的學習の知能は多分に見えるが、嚴密な意味に於ける思考知能、それは見られないやうである。尤もその初歩の状態・乃至萌芽と認むべきものはあるやうである。かやうなわけで、思考的學習は、これ人類著有の學習知能と見るを至當とするのである。以下、概念・判断・推理の順に説明する。

概念 (Concept) は、思考的學習知能の一方面である。概念とは表象學習から來たところの表象を内容として、その表象相互の間に存する普遍性を抽象し、反對の方面を捨象し、以て一般普遍の觀念として一個の意識を構成するその作用である。故に表象と概念との異るところは、前者が具體性を有するに反し、後者は抽象的なる點にある。プラトインは兩者を比較して、前者を以て可感的のものとし、後者を目して可想的のものとした。

概念活動の學習知能の意味は、普遍化・一般化、すなはち事物を Generalize するところにある。故にこれは多數の觀念(表象)をこれに依て概括して意識に蓄へることが出来るわけである。思惟經濟

の意味がこゝに現れてをる。

概念作用が最高度の發達を遂ぐれば、こゝに法則化が行はれる。定義はこれを言語に表したものである。

判断(Judgment)も亦思考の一面である。否思考の本質が判断である。判断とは觀念乃至概念相互の關係を定めることである。これに存在判断(事實判断)と價值判断との二種がある。存在判断とは、事物と事物との存在關係を斷ずるもの、例へば机上に本が載つてゐる。空を鳥がとんでいく。の類である。これに對して價值判断と云ふのは、對象と判断する主觀との情意的關係、すなはち價值關係を定めたものである。彼は善人である。この花は美麗である。の類である。

判断の學習知能の意味は意味を附する點にある。判断するとは事物・觀念乃至概念間に何等かの意味を見出すことである。本が机上に載つてゐるとか、善人なりとか、美なりとか。故にこれは學習上重要な一機能であるのである。

推理(Inference)とは、既知の判断を根據として、それから新しき判断を導き出す心の働きである。これに歸納推理と演繹推理との在ることは人の知るところである。

推理の學習知能の意味は、新斷定をつくる。と云ふ點にある。換言すればこの心的機能に基いて、

新なる認識が構成せらるゝことである。故にこれは學習の方法的方面から見ても、きわめて重要なものである。人に由ると一例へば、ペーコンの如き一推理の價值あるは歸納推理で、演繹推理の如きはさう價值あるものでないかの如くに思ふものがあるが、これは誤りである。歸納推理もとよりだじだ。これに依て知識なり法則なりが造られる。しかしそれがどれだけ普遍妥當性をもつか、これを試験するにはどうしても演繹法に依らねばならぬ。故にこれなければ知識は不可能ともなるのである。

以上、述べたる知的認識形成の知能は、何れも独自の機能を有するもので、その一たりともこれを輕視するわけにはいかない。これらの総合的な活動に依て、直觀的知識から概念法則的知識の高次なるものまでも創造するのである。

四、情意的學習知能 既に序言してゐいたやうに、心理學的學習知能の一種として、情意的機能の存するを認めるものである。さて、余の言を俟つまでもなく、學習の内面相は價值の取得である。よりよき經驗の形成、これが學習であつた。この點から考へて、このよりよき性質、よりよからざる性質を區別するものは、如何なる意識であらうか。と云ふことが問題として生じて來る。直觀機能にはこれがない。表象機能にもない。思考機能にもない。それらの知能は、單に認識を造ればそれで自己の義務が済むのである。



價值に關する意識は、情意性をほかにしてはないのである。何となれば價值とは一言にすれば情意感に他ならぬからである。價值には心理的の意味と合理的の意味と二種あるが、とにかく價值の價值たる點は情意性の満足と云ふ點にある。このことは争ふ可らざる現前の事實である。善と云ふ價值、これは意識一般者の情意的満足である。美と云ふ價值、これは意識一般者の紙粹感情的方面の満足である。眞すらもその基礎に情意の満足が存すると言はれてをる程である。

價值が、生物の情意機能の上に成立つものとして、しからばかゝる價值を認識するものは何であらうか。それは言ふまでもなく生命の基調としての情意であらねばならぬ。かくてこゝに價值學習の機能としての情意的知能が認められて來るのである。

情意は如何にして價值を認識するか。認識と云ふ言葉はよくない。味得とか體得とか云ふ方がより適切である。曰く、對象と直接に結合することに依てこれを得るのである。直接に結合するとはいかにすることか。それは直觀（哲學的）體驗の境地において、對象の生命と同感し同情し合ふことである。かゝる認識のしかたは、ベルグソンの所謂直觀的方法で、情意が情意すること、すなはちフィヒテの *Fat handling* することに依てはじめて可能なのである。これ體驗的學習である。とにかくかくの如き學習があるとせば、その知能は情意以外にこれを求めることは出來ないのである。

こゝに情意と兩者を結びつけて呼ぶのは、感情と意志とは特に不可分の密接なる關係下に在つて、生物の生命はまさにかゝる兩者の結合状態にあるものと見做すことが出来るからである。

情意の直接體驗に俟つ學習は、彼の感化（廣義）であらう。そしてそれは知識にも道德にも藝術にも宗教にも及ぶ。これらの最高次の状態は、皆體驗に依て可能なのである。

上に述べたる心理學的知能の外、學習の條件をなすものに注意・興味等がある。

### 第五節 先驗的學習知能

學習は認識の自力的形成である。その自力的なる學習能力は、既に述べたる如くに、生理的知能、生物學的知能、心理學的知能の形において現れてをる。尤もかく言ふも、生理的・生物學的・心理學的の諸知能が他と無關係に孤立的に存在してをるのではない。同時に亦、知能と呼べる、一種特別な精神能力があるのでない。さう云ふ能力心理學のものではなく、精神物理的なる生活機能の各方向と見ればよゝ。

今日の學習研究者は、その知能の中に哲學的意味のものを算してをるものは一人もない。蓋し當然のことである。何となれば彼等は多くは自然科学的に學習を研究してをるのだからである。自然科学

と云ふものは現前の事實のみを對象としてなされるべきもので、哲學的のものなどは取扱ふべきものではないからである。かゝる意味からして、今日の心理學者が學習知能の中に哲學的のものを數へないのは、理の然らしむるところである。

しかしながら、それだからとて、如何なる研究においても、かゝる方面は入るべきものでない。と云ふことの理由はない。その譯は學問は自然科学ばかりでないし、哲學と云ふものも存在するし、殊に教育の如きは、すべての方面から研究する必要があるからである。若しも學問と云ふものが自然科学的のもののみで、十分であり他に何ものも必要としないならば、現に自然科学に對する文化科學、哲學と云ふ如きものが存在してをる筈がないのである。反對にこれらが存在すると云ふことは、その存在理由があつて然るので、自然科学ばかりで足りないことを表明してをるものである。

余は、「經驗に依て經驗を可能ならしめることは出来ない。」經驗の根底には先驗原理があらねばならぬ。絶對的なるものがなければならぬ。特殊は普遍に依て、個體は全體に依て、相對は絶對に依て、可能となる。かゝる先驗原理が經驗の根底に内在する。論理的に要定せられる。と云ふこの種の認識論的主張を肯定し是認するものである。そして上述のことはやがて學習主觀の問題となつて現れる。すはなち吾人の現實的・經驗的自我の根底には、超個人的なる自我即ち純粹自我、意識一般があらね

ばならぬ。と。何となれば、心理學的なる相對的學習主觀だけでは、學習價値の絶對性・普遍妥當性を説明することは不可能となるからである。余はかゝる論理的要請の下に、先驗的學習知能・哲學知能を認め、こゝにこれを論述すべく心がまへたのである。

哲學上より觀て、最高の認識能力、換言すれば學習能力は何であらうか。プラグマチズムから言ふならば、それは彼の「睿知」と呼ばるゝところのものであらうと思ふ。また獨逸カント派の理想主義哲學より言ふならば、意識一般としての理性（廣義）であらう。理性は超個人我、内在的普遍意識、純粹自我、價値意識、規範意識等別語を以て呼びなすことも出来る。が要するに理性である。而してこの理性が知・情・意の三方面に向つて認識（文化）を形成する。理論的認識と實踐的認識と美的認識とこれである。つまり認識の最高原理——學習に換言すればその最高知能——だけである。この學習知能が「在り」と要請せらるゝことに依て、學習の價値が確立して来る。

意識一般の理性を要定しなければ、折角學習して得た經驗も、普遍妥當性のない、個人的主觀的のものとなつて、社會的通用性のないものとならねばならぬ。プラグマチズムの睿知は經驗的のもので蓋然的價値しかもたないものである。

學習知能としての理性の機能は、形式的には綜合統一に依る經驗の構成、内容的には自己の内面的

合法則化的活動に依る文化價値の創造である。絶対價値としての眞・善・美は、實にこの理性に依據するところのものである。學習の主觀的基礎に、この理性を認めることは、やがて學習をして普遍的ならしむる所以である。

カント哲學に於けるこの理性の發見は、單に哲學上に於けるコペルニクスの變動であるばかりでなく、教育學習上に在ても大なる發見・變動であらねばならぬ。何となればこの意識一般としての理性、價値意識としての理性は、實に教育學習上に於ける他力主義（教師中心主義）、詰込主義・主知主義を打破つて、教育學習の本義たる自力主義（自學本位）、構成主義・文化主義・自由主義を高調するに至つたからである。現代に於ける教育思想界の根本潮流は、實にこゝに基潮すると言つてもよい程である。とにかく自學主義の一根底まさにこゝに在ることは疑ふ餘地がない。

理性乃至規範意識が、學習上（認識上）いかなる意味を有し機能をあらはすかは前述の考察に依てあきらかになつた。無論その説明のしかたはカント、コエエン、西南派各々異るところある。けれども廣義の理性を以て價値ある經驗の構成原理と見る點は違ふところはない。皆、理性を以て文化の創造主體と見てゐるのである。これ余が理性を以て學習の先驗的知能と見做す所以である。尙ほ理性に關する詳細なる研究は、渡部氏著「ナトルプかデューウイカ」の附録「カン派の理性について」を見るがよい。

### 第三章 教授の客觀的基礎

#### 第一節 教授可能の客觀的理由

教授可能の主觀的原理は、學習者に學習の知能があると云ふことであつた。さらばその客觀的原理は何であらうか。それは價値である。すでに幾度も述べたやうに、學習は價値を内容とする經驗の形成である。そこで所謂價値が教授の客觀的基礎とならねばならぬのである。

余を以て見れば、學習が可能となるためには、主觀的原理を必要とするともに、實に客觀的原理をも必要とする。そしてその謂ふところの客觀的原理は、一言にすれば「よりよき性質」、すなはち價値である。自然科学的（形而下的）に説明すれば、かゝる價値（よりよき性質）乃至價値感を生起せしむる何ものか（生物に在ても）存在する。學習者の主觀内部に深く内在するか、それとも客觀的に存在するか、そのことは暫らくこゝに問はないことにして、とにかくさう云ふものが現實的、自我以外に存する。現實的自我と云ふものは、生物においても人間に於ても、その中に必ず不足不満をもつてゐるものである。そして不足不満の對象乃至目的となるものが實にこのよりよき性質で、價値であ

る。かう見ることが出来るのである。而してこの價值を取得し、その生活内容とせんために學習者は意志する。それが學習活動である。そしてこれをなす主觀的機能を彼等は有してをる。それが前に述べた學習知能である。

余の言を俟つまでもなく、若しもこの世に價值なるものが存在しなかつたならば、恐らく一切の生物活動は出現しなかつたであらう。何となれば事實があらからかに表明してをるやうに、生物・人類の一切の活動は、すべて皆この價值（廣義）を實現すべく營まれてをるからである。これが客觀的原因となつて、或は食物を蒐集し、巢や住居を營み、飲食し執業し生殖し保育し、知識を探究し、道徳を實踐し、藝術を創作してをるのである。このことは生類に先天的に課された約束ごとである。のがれんとしても免れることは出來ず、掩はんとしても掩ふことの出來ない事實である。

つまり「よき状態」乃至「よりよき性質」があるから、不完全な現實の状態を脱してかゝる生活を將來したい。それがためには從來の知識技能よりも一段すぐれたものをその身心に得ねばならぬ。——この活動が謂ふところの學習であるのである。故にこの點から言ふときは（客觀的に言へば）、「價値があるが故に教授は可能になる」とも言ひ得るのである。

上述の如くに見得ることになれば、價值を以て學習の客觀的基礎、すなはち學習の論理となすこと

は、決して不當なこと、乃至は獨斷ではない筈である。かう余は思ふのである。

一言こゝに附記しておきたいことは余が學習の論理と言へることについてである。こゝに余の論理と言へるは、何も論理學上の論理等を意味するのではない。學習の心理すなはち主觀的基礎の理に對して、これはその客觀的・規範的の基礎原理をなすが故にかく言ふのである。また前者がその出發點をなすに對し、これはその到着點すなはち目的・理想をなすからでもある。この點を了解しておいて貰ひたす。

## 第二節 價值とは何ぞや

一、價値の意義 價値 (Wert) とは何であるか、通俗的なる解釋より筆を起すに、それは前節に一寸述べておいたやうに「よき性質」である。よき性質とは、生物の意志・慾望・要求を満足せしむるところの性質の謂である。故に價値は生物界以外には存在しない譯である。生物の意志・慾望はいかにして生起するか、それは自我・生命内部の不完不備缺乏不滿から來る。すなはち現實的生活體の不滿缺乏を充たし、乃至は更に一層優れたる生活（廣義）を將來せんために、その不滿缺乏を充當し得る如き性質を意志する、かくて生物界に價値なるものが現出するのである。以上の考察に依て、價値は

慾望主體要求主體のないところには存しないことがわかる。

【参考】 價値の性質について

價値は主觀的のものか將た客在的・實在的のものか。主觀的とは價値を感じる生物乃至人間の心の中にあるものと云ふことである。これに反して客在的・實在的とは、價値を感じるその主體を離れて、それとは何等の關係もなく、獨立的な客在的なものかどうかと云ふことである。價値が價値主觀を離れてこれと没交渉に存在し得るものでないことは、上述の説論に依てあきらかである。價値は情意感の満足に依て起るものなるが故に、これと離れた實在としての價値のあるべきでないことは言ふまでもない。よゝ在りとするもこれについては吾人その言議の權能をもたないものである。このことはひとり價値の問題ばかりではない。認識一般の問題である。吾人は認識以前に實在を假定することは出来ないものである。とにかく價値は主觀的活動裡に存するものである。

價値は實在的のもの外在的のものでないと云ふことは、必ずしも客觀性のないものと云ふことにはならない。固より價値は内在的のものでこの意味では主觀的のものである。また單に個人主觀の満足だけに止るところの個人的價値もある。併しながら他に普遍安當性を有する價値がある。絶對的文化價値の如きこれである。これらは主觀的にして而も個人主觀を超越した、客觀性を有するものである。尤も人間以外の生物の世界にはかゝるものはないかも知れない。が、見やうに依てはこれに近きものがある、とも言はれる、それは彼等の種族的遺傳たる本能の内容として存在する價値である。

價値は觀念的のものか唯物的のものか、これについて考へて見るに、兩方ともあり得る。例へば彼の經濟的價値と稱せらるゝもの、及び生物學的價値と稱せらるゝが如きものは、物的價値を以て目せらるべきものであらう。何となればこれらは量的換算をなし得るが故である。しかるに他の價値、例へば學問、道德・藝術・宗教の如き文化價値は、これを量的に換算することは出来な

ら。故にこれは精神的のものとなさねばならぬ。またこれらの價値は、觀念的存在なるが故、觀念的價値と稱することも出来やうと思ふ。

價値は個人的・特殊のものか、それとも一般的・普遍的のものか。これにも兩者ある。價値には生物個體のみに關するものがある。例へば特定の食物、特定の飲料の如きこれである、或る人が世人の好まぬある特定の食物を愛好するとせば、該食料はその個人に限り價値である。また飲酒家にはブランデーの如きものも價値ある。また病人には苦き藥、甚しきは健康者にとつては毒なものも、これ價値である。變態性慾者には異常なる性感これも價値である。とにかく價値なる概念中にはさう云ふものも包攝せられてゐるのである。この如き價値は純粹の主觀價値個人價値な譯である。

しかるに價値には一般的・普遍的なるものがある。否、本當の價値・嚴密なる意味の價値は、この價値にあると言はれる。かゝる價値は人類生活に於いて顯著にあらはれてゐる。例へば如何なる時代、如何なる社會、如何なる人にとつても、學問(知的價値)と云ふものは必要不可欠のものである、道德・藝術・宗教、これも必要不可欠のものである。この種の價値を有せざるものは、その生活生存を完うすることは出来ない。就中現代の如きにおいてである。

かゝる價値は個人的にして社會的・一般的のものである。個人の性癖・氣質等がこれを好く否なにかゝわらず、その人の本性の當さに要求せずにはおかないものである。故にこれを個人的價値に對して超個人的價値と呼ぶことも出来る。

價値は現實的のものか。理想的のものか。價値には現實的のものとして超個人的價値と呼ぶものと二種ある。現實的のものとは、現前の自我(生命)の要求を現に充さしむるところの性質である。換言すれば現實に存在する價値である。例へば彼の實際的價値と稱せらるゝ如きものがこれである。「プラグマチズム」のねらうてゐる價値はこの價値である。すなはち吾人が現に所有してゐる健康、現に所有してゐる富、現に所有してゐる衣食住、現に所有してゐる個性、現に所有してゐる文化等これである。

これに反して、理想的價値とは理想界にのみ存する價値の謂である。理想界にのみ存するとは、觀念の世界にのみ在つて、現實

に存在せざるものである。但しいつかは現實界のものとなり得る可能性はある。努力すればこれをとらへることは出来る。無論かゝる價值は無限性のものであるから、その點から言へば或は永久にその全體は實現しきれないかも知れない。而も吾人の要求の對象となつて、絶えず吾人をして憧憬し意志せしむる。イデエ（理念・理想）がまさにそれである。

現實價值は現に在る價值で、理想價值は當きに在るべきの價值故、この點より兩者を區別するときは、前者は「よき性質」で後者のみが「よりよき性質」と言ふべきかも知れない。

二、價值は變化するか 價值は一定不變のものか、それとも絶えず動搖しつゝあるものか。この問題に對する解答は、自ら二様に分れる。古來哲學史上においても二様に分れて來た。一は價值は不變不動のものであるとなし、一は變化し流轉するものとなした。例へば古代に於けるヘーラクライトスやソフィスト一派の考とソークラテース、プラトーン等の考。近世においては經驗派・相對派の價值觀と唯理派・絶對派の價值觀。現代に於いては英米プラグマチズムの價值觀と獨逸理想派の價值觀との對立これである。

兩者の争ひは、實は無意義なる争ひである。何となれば兩者の意味する價值概念そのものは、同一のものではないからである。理想派の謂ふ價值は、理想としての價值を指してをる。しかるに經驗論者の謂ふ價值は、經驗的價值即ち個々の具體的價值を指してをるからである。個々の具體的價值は、誰人の言を俟つまでもなく、人に依り時代に依り所に依り、曾て違つて來たし今日に於いても異つて

をる。一言にすれば絶えず變化し流轉しつゝある。故に現實に存する價值（具體的な）を問題とするならば、經驗派の人達の所見は正しい。しかしながら價值の價值たる所以は、その根元に内在するイデエとしての價值一般に在るのだから、これを對象として變化不變化を論ずることになれば、變化しないとも見られるのである。蓋しかゝるイデエとしての價值一般は、純粹的のもので、隨て時間空間を超越するところの妥當のものだからである。

余を以て見れば、理想としての價值は、不變的なものである。故にこれは問題でない。否現實的のもの具體的のものも、その内容は變化するが、形式は不變不動のものである。かう見るのである。その故如何と云ふに現實に於ける價值、すなはち個別的・具體的のものたりとも、それが價值として認識せられた限りは、具體的な内容に普遍的なる原理（形式）が働いたからかく成つたので、この點に於いて形式的方面は不變不動のものだと言ひ得るからである。個體は一般に依て可能なのである。假りに孝行と云ふ徳について見るに、現實に於ける孝行の道徳は、千差萬別である。けれどもよくよく見ると、その中に不變な部分、一般のものがあつた。孝行自體がそれである。孝行自體とは何であるか、「眞心をつくして親に盡す」と云ふことである。この點は時間的にも空間的にも不變である。かやうに見ると、價值（財にあらず）は不變なりとなる。變化し流轉するはその内容である。價值の

價值たる點は、實にその絶對的なる點に在る。

三、價值の種類 價值は人格價值・文化價值等となつて現れる。人格價值は、主として外物價值・唯物價值に對するものだが、それ自身獨立な價值自體である。外物價值・唯物價值は「それ自體」には價值がない。他との關係においてはじめて價值となり得る。他との關係とはこれを價值的存在たらしむる價值主體である。生物・人間の生命・自我がそれである。人間に例を借るならば、時計が一個の價值(財)とせらるゝは、吾人がこれを使用して、その中に有用性の存するものあるを認めるからである。しかるに人格は、他の何ものゝ關係を俟ちて、價值となるのではない。それ自體目的々存在である。それ自體價值そのものである。蓋し人格は獨立自存なもので、方便的存在ではないからである。

文化價值とは、文化(財)をして文化たらしむる文化一般の理想を言ふのである。吾人が普通に何國の文化、何時代の文化等言ふのは、財としての文化(文化財)である。この財としての文化は、文化價值と客觀實在との結びつけるもので、所謂純粹の文化價值そのものではない。文化價值は、その理想・目的となるべきもので當爲アルレン即ち普遍妥當的な先驗的價值である。かゝる價值は、現實的・經驗的個人より言ふときは、内在的超越的のものである。

形而下的價值と形而上的價值、形而下と云ふ語は、經驗とか存在とかと同義、形而上的と云ふこと

は超經驗的と云ふこと。故にこの解釋よりするときは形而上的價值とは、宗教的價值の如きものとならねばならない。普通の論理學・倫理學・美學、即ち科學としてのそれらの取扱ふ價值は、人間界すなはち形而下的のもの故、これは形而下的價值と言ふことが出来ると思ふ。

以上、余は、價值の意義性質(參考文)種類等につきて概言した。そこでこれら價值と學習との關係を見るに、學習(廣義)はこれら價值のすべてと關係を結ぶのである。

世には教育學習の價值と云へば、専ら一般・普遍的價值、理想的價值、絶對的價值とのみ關係し、その他とは關係しないかのやうに思惟する者あるが、それは誤りである。なぜかならば、具體的存在としての學習者の學習は、實に上述の全方面の價值關係を有するものだからである。

【参考】 個人價值と普遍價值との生ずる理由

價值の原據が同じく價值主觀の情意性に在りとして、しからば、何故にそこから個人主觀的の價值と普遍妥當的價值との異なるものが出るか。これ解決を要する問題であらねばならぬ。

余の言を俟つまでもなく、學習主觀・認識主觀は、これを觀るに二通りの觀方がある。一は實在的な經驗的な何の誰某の主觀を以てそれと見る見方で、一は内在的普通主觀を以てそれと見る見方である。すなはち前者はソフィストや、エピクロス派や、近世紀の英佛經驗論者や、現代プラグマチズムの自我觀であり、後者はソクラテース、プラトーン以來の唯理論者の自我觀、就中カント及び現代新カント學派の自我觀である。そこで前者の立場から價值主觀を見ると、價值と云ふものは實在的な經驗的な何の誰某

と稱する者の構成し創造するところのものとなつて、特殊的な個性的な氣質的な着色を帯びたものとなり、心理的性質のものとなるのである。随てその結果は、ときとして普遍妥當性のないものとなることもある。蓋しこれ論理上已むを得ざることである。その理由は、かゝる主観の價值原理としての情意性は、經驗的・心理的・個人的のものだからである。これに反して、後者の如くに内在的普遍主観と見るときは、普遍妥當的な價值が生産せらるゝこととなる。蓋しその普遍性が、超個人的・論理的のものとなつて、その結果かゝるものゝ機能は、普遍を目的として働き、その結果は萬人普通の慾望の對象となる價值を生み出すに至るからである。つまり價值主體を經驗的に解するか先驗的に解するかに依て、上述の如き相違が出て來るのである。

### 第三節 價值の體系

一、價值の體系 進んで余は價值の體系について考へて見たい。その前に價值の類別を記すに、今日多くの教育學者の説に由れば、價值には生物的價值即ち健康と、經濟的價值即ち利(富)と、論理的價值たる真と、道德的價值たる善と、藝術的價值たる美と、宗教的價值たる聖との六者があると言ふ。尤も或る者は真・善・美・聖の四者に限るものもある。哲學者側は多く真・善・美、乃至真・善・美・聖の四類別を採り、これに反して教育者側は六類別を採るやうな傾きがある。カントは真・善・美の三分類を採り、今日の新カント派亦、この考を採つてをるやうに思はれる。たゞ新カント派は、カントのやうに宗教的價值たる聖を善の延長とは見ない。特別なもの即ち真・善・美の極致、乃至それらを内に

含んだ形而上的價值と見る。

余を以て見れば、文化價值は即ち理想的價值である。蓋し吾人の價值意識としての理性に基調するものだからである。文化價值の原型的のものは何か、それは真・善・美の三價值である。この三價值は價值そのもの、すなはち文化價值一般をそれら<sup>の</sup>ア・プリオリから眺めて、これを抽象し組織したものである。故にその内面的關係においては、三者は相即融合すべき性質のものである。がその表面相にあいては、必ずしも相即一致しない場合もある。これ異なるア・プリオリに依て抽象せられた結果だからである。

真・善・美は文化の異なる三相である。随てこれは相互獨立のもので、相犯すことを許さない。各々獨自な世界をもつてをる。しかも價值一般の境地においては、三者は相融合する。宗教的價值としての聖の地位は奈何。余はこれを以てナトルプやウインデルバント等の如くに、真・善・美を内含する形而上の價值と見たい。このことは真も善も美も結局は聖の世界に流れ込んではいじめて安定を得るところを見ても判ると思ふのである。

以上の三價值——真・善・美——は文化價值の最も原型的のものである。この原型的のものから、幾多の第二義的な價值が派生する。と見るのである。一は政治的價值としての「正」である。「正」は道德



的價值たる善と論理的價值たる真との結合に依て生じたる一種の價值である。また他に愛（戀愛・性愛）と稱するが如きものもある。これは主として藝術的價值としての美と、生物的價值としての「性」要求との結合に依て生じたる一種の派生價值である。經濟的價值としての「利」は、知的價值（眞）の一種特殊の顯現たる術と、生物的價值としての厚生（健）との結合に依て生じたものと見ることが出来る。

生物的價值としての「健」は如何なるものであらうか。これは上述の精神的價值とは別に生物の全體の有機組織の上に顯現するところのものである。而してこれは一種特別のものである。がまた眞善・美の調和的な生理的表現と見做すことも出来なくない。何となれば健ならんためには生理組織が合理的でなければならぬし、また有機體として合目的々（善）であらねばならぬからである。

右の他、價值には、應用的なものがある。教育價值の如き、軍事價值の如き、保健價值の如き、これである。

二、價值高下論 ついで價值高下の問題について少しく論じておきたい。この問題に關して一定の見解を有することは、政治・教育・宗教を行ふ上に、きわめて重要な意義を有するものだからである。殊に今日の如くに似而非新人が多く輩出して、諸方面から勝手な片面的な主張をなすもののある

時に於いて殊にさうである。

現代は確かに見やうに依ては世紀末である。殊に日本においてその著しきを見る。何を以て世紀末となすか。社會人生の原理をなす價值觀乃至その體系が靡爛紛糾混亂して歸一するところなく、その結果としていかゞはしき似而非價值が人生に横溢し、かくて人生に害毒を流し、人生をして自己自ら敗類の魔淵にその歩を運ばしめつゝあるからである。

彼の戀愛至上の價值觀や、勞働至上の價值觀、更に近頃の婦人雜誌の傾向に見ることの出来る性價值流行。心理自然主義的自由價值の横溢、これらは仰々何を物語るものであらうか。余を以て見ればこれあきらかに世紀末の病的文化觀のもたらすところである。教育に見るもさまざま勝手な旗幟が立てられて、全體としての人生の健全な成長發達を却て破壊するが如き傾向すら醸されてをる。その一に誤つた藝術主義教育の流行がある。その他勝手な熱を吹く者が澤山ある。そして實際家中には、これに引きづられて盲從盲動する者が尠くない。揚句の果てが、文部大臣と云ふ一教育的素人から、注意などを喰はされてをる。何と云ふをろかなことであらう。

價值高下の問題に關して、全體的な健全な見識を有しさえすれば、教育も宗教も政治も、健全に營れるのである。文部大臣と云ふ一教育的素人から、學校劇はどうだの、近頃の教育はどうだのと云ふ

注意を受けるのは、一言にすれば教育者中に價値の輕重高下に關して定見をもたないものがあるからである。

余を以て見れば、ありとある總ての價値は、何れもこの世に存在の權利がある。否、「存在」するてふことは、同時に「價値あり」てふことを意味する。とすらも見る事が出来る。存在・實在の根底には價値(當爲)がある。この西南獨逸派の命題は正しい。蓋し何等かの意味に於いて、人生に少しの價値もなきものならば、それは吾人の認識に上る筈はないからである。この見地よりするときは、何れの價値も是認せらるべきものである。戀愛價値よし、勞働價値よし、革命よし、性よし、學校劇よいのである。況や眞・善・美の價値においてをやである。

とにかく、余は第一次の考察としては、すべての價値を肯定するのである。併しながら自己人生の全體的・本質的發展から考へて、社會人生の總體的なる進歩發達から考へて、價値の第二次の考察、すなはちその輕重高下の關係論も亦考へねばならぬのである。何となれば人生は個人的にも社會的にも、他人に迷惑をかけず、更に他のすべての者とともに、全體的なるよりよき生活を創造すること、これ人生に對する最も正しき態度と考へられるからである。

次に、人生は平面的のものではない。時間的・立體的・連續的のものである。この時間的のものでふ

點は吾人にそのときに於ける一切生活の満足を許さな。よりよき生活價値が肯定され、よりよからぬ價値は、その時に於いては斥けられる。自我實現と自我否定これである。「よりよき」とか「よりあしき」とかは何を意味するか、それは形式的には普遍妥當と云ふことで、實質的には「より多く現實的」、「より多く個人的」なることである。さう云ふ價値が創造されて、この人生が個人的にも社會的にもよりよき生活、より高き價値を所有し、所謂「生き甲斐ある生活」とか「眞人間の生活」とか云ふものが實現されるのである。勿論かゝる價値は體驗の過程からのみ發する。

價値の理想は、形式的には普遍妥當、實質的にはより豊富なる個人性・現實性、而してかゝる境地は、實に最も具體的なる眞・善・美融合の境地、そこに在るべき筈である。けれども一方人生は有限であり、到底かゝる全的價値を全的に實現することは望み得ない。こゝに於いてか次善としての價値、更に次々善としての價値の何たるべきか、問題となる。で要するところは眞・善・美・聖・利(富)・正・健・戀愛等の價値の相對的輕重・高下は如何と云ふことになる。

戀愛・性愛の價値は、他の何價値を以てもこれに代ふることは出来ない。深く人性の中に發するものである。この意味において、獨立的な一種の現實價値と言ひ得る。しかしながら人生の全體から見るとき、これを以て最上至高のものとなすことが出来るであらうか。これを個人の生活に見るに、愛や

性は或る程度まで抑制し、乃至は全然否定しても、生存にまでは影響しない。カントの如き、スピノザの如き、彼等とはかくこの方面では一人前のものではなかつたが、而もそれがために彼等の個人の生活全體が必しも破滅しなかつた。反對に無妻者であつたがためにかゝる哲學者となり得た。とも考へられる。して見ると、愛や性の價值と云ふものは、比較的最上至高のものとはなし得ないのである。況や程よき程度の満足を許すに於いておやである。全體戀愛至上主義者の考に由れば、戀愛は他の何價值よりも貴い。人生の目的はこの戀愛に在ると言ふ。成る程戀愛も、一種の重要價值に相違はない。金で買ふことも、權威で左右することも出来ない。科學研究の生活に依て味ふことも出来ない。道德や宗教に依つても、これを得ることは出来ない。「君と寝やうか百萬石とらうか、何の百萬石、君と寝よ」この俗語こそ、實に戀愛の至境を表現するものである。各自胸に手を當て、若き日のことを追憶するがよい。そのとき最もあざやかに胸に浮んで来るものは何であるか。余は自己の體驗上、戀愛を以てその第一とするのである。彼のあはき宵暗に咲く月見草の花のやうな初戀、さては何ものも焼き盡さねばやまぬやうな眞劍の戀、これらに徴するも戀愛價值の極めて大なるものがあるのである。「戀は青年の特權である」。しかしながら人生は戀のやうに單純生一本なものではない。複雑であつて深い。人生は短く道遠しと詩人が詩つたが、見やうに依ては人生必ずしも短くない。こゝに

於てか戀愛至上觀はあやしくなつて来る。戀愛至上主義者でも、一定の時間が来れば腹がへる。食物も必要となる。一定の年月の後には新しい着物も必要になつて来る。戀愛を安全に營むには、住宅も要る。他人との關係も考へない譯にいかぬ。でないと社會から葬られる。かやうに考へて来ると、戀愛よりもつと根本的な、重要な價值が見出されて来る。お染久松よりか、小楠公の方がやつぱり偉らしい。千葉命吉君はこの兩者を同價値視したが決して同價値ではない。その證據は、千葉君程の新人(?)でも、附屬の生徒を引卒して、お染久松の比翼塚に詣り、「汝等は必ずしも小楠公のやうな行績のみを學ぶ必要はない、このお染久松のやうに、義理に背いて戀に生きるもよい。兩者は同價値なんだから……」と云ふ校外教授をなし得ないのだから。

かやうに考へて来ると、人生原理としては、戀愛至上説は成立たぬのである。しからば健や利(富)はどうであるか。これも重要な價值である。「健全なる精神は健全なる身體に宿る」し、マルクスの唯物史觀の説の如くに、精神的な文化も富(經濟)に依て左右される。「衣食足りて禮節を知る」のだ。しかしながらこれらも必ずしも最上價值を以て見做されない。その譯は死を以て仁義を全うし富を以て浮雲視し、一簞の道德的な飯よりか美酒佳肴の方が價值がないと云つた人の言なり行なりが、吾人の價值意識の深刻な要求を満足させるものがあるからである。「幸福なる豚とならんよりは不幸なるソ

「クラテスとなれ」これ何を示すものであらうか。かくて残るは眞・善・美の問題のみである。

眞・善・美、それは言ふまでもなく何れも獨立不可侵の絶對的文化價值である。何れも必要不可欠な理想價值である。故にこれらは時としては生物學的に唯一絶對な生命、それを犠牲に供してすらもこれが完成を期せんとする者があるのである。

古今文化史上の偉人傑士、皆一人としてこの眞・善・美の掩護者、完成者、創造者でなかつたものはないのである。不幸なるソークラテス、十字架に上つたキリスト、陳蔡の間に難に遭ふた孔子、その他正史野史上の忠孝仁義者、學者・思想家・發明家・藝術家、何れもこの部類に屬すべき人達である。

眞・善・美の理想價值、それは比較すれば性・戀愛・利・健等の諸價值よりも、はるかに貴く高く重い。蓋し一切の價值のイデエはこの理想的な絶對的文化價值にありと考へられるからである。かく言ふも、余は性・戀愛・利・健等の現實價值・心理價值をひげに斥けんとするものではない。比較的、これを尊貴しないばかりである。かゝる價值は、多くの場合、通常人には自然の過程に於いて得らるゝものである。例へば健と云ふ如きものは、通常人には努力しなくとも自然過程において得られる。利と云ふ如きものも、馬鹿や白痴でない限り、普通に執業してれば相當の利は得られる。戀愛や性價值の如きも、自然必然にさう云ふ機會が來るものである。故にかゝる價值は、努力してはじめて得らるべき理想價值とは、餘程その性質を異にするものと言ふことが出来るのである。

これに反して、眞・善・美の理想價值は、自然過程においては得ることは出来ない。必ず努力を要する。努力とはより低劣なる自我の要求を犠牲にすることである。

眞・善・美の三價值中、已むなくして之れに輕重を附するとすれば、何を重くして何を輕くすべきであらうか。これに對する解答はなかなか困難なるものがあるが、余は「人格成立」の方面からと、「社會人生の實際」と、この二方面から考察して見たい。

人格價值は、知・情・意の相即調和したところに存する。單に知だけ發展しても、單に情だけ發展しても單に意志だけ發展しても、十分な意味で人格とは言へない。否、三者は、離れては、それ自身すらも發展すること出来ないものである。この意味に於いてかゝる問題は無意義な問題だとも言ひ得る。しかしながら人格は單なる知情意の機械的なる複合物でない限り、中心根本を成すものと然らざるものがある筈である。またあつて、差支なき筈である。この見地から論ずるときは、比較的重要なるものゝ存在することとなる。

人格の中樞は知・情・意中の何れであらうか。今日の心理學・生物學・哲學等は主意主義インテリゲンチヤリズムの立場から、吾人に意志本位の自我觀を教へ、主意主義的の人格觀を示すのである。これに由れば、自我・人格の

中心核子は、意志的方面に在る。意志的機能が人格の基礎をなす、すなはち價値ある意志が、知や感情を率ゐて、總全的な活動を營むところに人格が成立する。と言ふのである。價値ある意志とは、カントの謂ふ實踐理性であらねばならぬ。當爲の意識に基いて發動するところの意志であらねばならぬ。

かやうに見ると、人格の中心核子は理性的意志と云ふものになる。理性的意志の體認する價値は何であらうか。論理的價値であらうか、それとも美的價値であらうか。無論それらの價値もないことはない、けれどもその精髓は善の價値であらねばならぬ。

三、最高價値は善なり 以上の所論は、善を以て人格價値の中心と見るものである。善價値が人格價値中の中心精髓的地位を占めなければ、その種の人格は未だ不安定を免れぬもの、換言すれば未だ人格として完成せざるものと云ふ風に見るのである。孔子の七十にして達した彼の矩をこえざる状態がまさにそれである。

社會人生の側から見ればどうなるか、眞と善と美とは、互に相錯綜し相融合して生活内容を形造つてをる。例へば卑近な例であるが、彼の料理をもつた膳、これにも眞・善・美の三要素があららかに採用されてをるのである。料理の材料が新鮮であるとか、吾人の食事に都合よくそれ／＼が並べられて

あるとか、これらは「眞」價値の方面から來たものと見ることが出来る。次に料理品がそれ／＼その合目的性を發揮して、全體として吾人の營養を全うする。さう云ふ方面がある。これは「善」價値の發揮表現と見ることが出来る。最後に、「美」價値の要素もある。それは器物が吾人の官能を喜ばすとか、料理品に色をつけるとか、刺身を切目正しくして、七五三に並べるとか、云ふ類である。そしてそれらの要素が相即融合して、立派なお膳立、例へば八百膳の料理とか、紅葉館の料理とか稱せらるゝものとなるのである。これに美人のお給仕でもつけば更に妙である。

このことは單に食物の方面ばかりでない。衣の方面にも、住の方面にも現れてをる。更に社交と云ふやうな方面にも、職業と云ふやうなものにも、皆現れてをる。

實人生上、眞・善・美の何れの價値がより重大であるかは、さきのお膳立の三要素批判に依てもこれを知ることが出来る。すなはち理想から言へば眞・善・美皆必要不可缺である。けれども何が一番大事だと言ふならば、それは善であらう。何となれば料理の直接且つ中心の目的は營養に在て、この營養をばづしては料理は存在の理由を失ふからである。隨てこの見地からは、器物が必ずしも美でなくとも、並べ方が美の法則に合致せずとも、色彩等がなくても、さしたる差支にはならない。また材料の新なるに増したことはないが、腐つてゐない限り、必ずしもこれを問はない。況や營養價の等しいも

のであるならば、必ずしも肉類とか雞卵とかには限らないのである。

學問や藝術は勿論重要である。しかし道德がその基礎根底を形造らないでは、社會文化と云ふものはその本来の面目を發揮することは出来ない。隨て人生そのもの、正しき健全な進歩を望むことも出来ないのである。知識は馬車馬である。御者の如何に依てどつちへも向く。大政治家・大道徳家・大教育家の利器・提灯ともなれば、夜盜の正宗ともなる。藝術の如きも、亡國者の一夜の歡樂の材ともなれば、變態性慾病者の性慾満足の伴侶ともなる。これらはその方向なり内容なりを他に仰いでこそ、はじめて文化發展に資することが出来るのである。しかるに「善」はさうではない。蓋しその本質が前二者とは異つて、個人と社會との同一的發展を目的とするものだからである。

單なる知や藝術よりも、善即ち道德性が人間の根幹を造るものなることは、これ道學者の迂遠なる議論ではなくて、實に嚴然たる現實の事實である。世紀末の病症を多少なりづゝもつてゐる現代人は、動もすると「善」とか道德とか云ふものを馬鹿にしたがる。ところが決してさうではない。善や道德がいけないのでなくて、現代人の方が異常になつてゐるのだ。それでも社會の實際事は、まだ吾人に満足せしむべき事例を示してゐる。それは、彼のときたま輩出する時代の畸形兒、道德的背教者が、結局において葬られてしまふことである。例へば柳原白蓮女の如き、感覺的利己、戀愛には勝

つたかも知れないが、今日社會的には全く葬られてゐるのである。石原純博士の如きも、その一人であらう。また東大の某工科助教授の如きも、多少頭がよい位では、その背德的行爲を現社會は見免さなかつた。輿論が忽ち彼れを學府から放逐してしまつた。無爲・無能・無力のやうに見えて、いざとなると道德(善)位力を表すものはない。このことは人格的にも社會的にも同じである。政治家の如き者でも、結局は人格と品性とが勝利を占める。一時は才とか手腕とか、さう云ふものゝ幅をきかすこともある。しかしながら「善」價値をその身にもたぬものは長續きはしない。

藝術家だつてさうである。人間的に出來てゐないものは成功しない。一時はちやほやされることもあるが、直ぐと秋風が吹いて來る。自稱天才島田清次郎の末路はどうだ。

與謝野晶子氏の偉えところはこゝにある。彼れは無論歌人として、女流評論家として、卓出してゐる。けれどもそれよりも偉らい點は、家庭の人として、七八人の子の母として、實に良妻賢母として人に後指一本さゝれぬところにある。小器用な線香花火のやうな藝術家は、そこいらにザラにゐる。しかしそんな者には十疊の間の五燭の電燈よりも薄暗きものとなつてしまふ。

これを我が教育界に見ても同様である。小才、小器用はちよつと光る。しかも二三年で直ぐ駄目になつてしまふ。また道德的價値のもち合せの勢なかつた者は、何れも成功しない。學問や技巧はこの

次ぎである。樋口勘次郎と言へば、知る人ぞ知る一時は随分鳴らしたものである。しかるに彼れの背教背徳行爲がたゞりをなして、みじめな末路をとけたではないか。

「真・善・美」の中で、文化乃至人格の精髓を成すものは、實に「善」の價值である。この價值があることに依て真・美は、一層その光を放つのである。しからば真と美との輕重如何。余は「美」よりも真を重しとする。蓋し真即ち知識技能は、一切實生活の基礎となるからである。

余の、價值高下觀は、實に上述の如きものである。この見地から教育學習上何價值が一番尊貴せらるべきか、自ら解決せらるることと思ふ。また藝術教育と云ふ如きものが、いかほどの地位を占むべきかも、判然する筈である。況や學校劇とか童話童謠等に於いてをやである。

### 第三節 價值の教授學習的機能

教授學習の論理、すなはち客觀的原理としての價值について、學習（教育）的考察上、今一つあきらかにしておきたいものがある。それは何であるかと云ふに、「價值はいかなる理由に依て學習の論理即ち客觀的原理となるか」の論である。換言すれば學習とか教育とか云ふものに於いて、その内容・理想・規範等として、價值が必要視せらるるのは、何に依てあるか。と云ふことの考察である。つまりそ

の學習的機能如何である。

既に幾度も記したやうに學習は價值ある經驗の自力的形成である。そこで、學習は單なる經驗の構成であるならば、或は必ずしも價值を必要としないかも知れない。けれどもさうではなくて「よりよき」經驗の構成である。よりよき經驗をつくるためには、主觀的方面に情意機能・理性（廣義）機能があるとともに、客觀的にはこれに妥當する性質・内容があらねばならぬ。人類に例を借らば、價值一般と云ふやうなものが必要になる。價值一般は先驗的・絶對的のもの故、現實的自我に對すれば、あきらかに客觀的のものであると云ひ得る。とにかくさう云ふ價值が學習の客觀原理、すなはち學習の論理を成すのである。

これを事實について考へて見るに、生物の學習は、人類のそれの如くに顯著なるまた明瞭に價值を意識して學習はしないか知れないが、厚生のな状態に絶えず順應し或は意志してをすることは争へない。彼等は「生命」の擴充をはかるべき價值、それを客觀原理として學習してをる。そこでかゝる價值は、いかなる學習機能を示すかと云ふに、生物の學習をして絶えず自體の方へ誘導する。今こゝに無價值なもの又は有害なものとの價值あるものとを二つ並べて、これに對する生物の應答する状態を見るに、彼等は價值あるものに反應（接近）して價值なきものにはいかぬ。それが表象と結合し、一定の

目的觀念を形成するに至らんか、より益々無價值を棄て、有價值を攝るに至るのである。前に例として挙げた科學者の微生動物實驗の如き、最初は有價值物であつても、これに對する意識・體驗がないから、早速順應しやうとはしない。下等生物としては致方のないことである。而も一定時の後には速かに順應することを會得した。これ器中に投入した食物は彼等にとつて有價值であり、その價值性が彼等を誘發したからである。次に有毒物を投入した。最初は食物と誤つてこれに集中したが、後には近づかぬやうになつた。これ價值なきが故である。

この例に依て見るも、價值がその中に學習者を自體へ來り近づくべく誘發し、反對に無價值なるか有害なるものには、背面せしむる性質を内含し、さう云ふ機能を學習者に向つて營ましむる性質をもつてをることが看取されたのである。若しも價值も非價值も學習に何等客觀的影響を齎らさぬとしたならば、「よきもの」に近づいて「よからぬもの」を拒斥する生物の學習現象が説明されなくなる。猫が鼠を見ると直ちにこれを捕ふべく行動を開始する。それは鼠を見るや彼れの表象が再現され、その美味なりし情意感が躍動させられるからである。換言すれば鼠と云ふものゝ中に存する價值性が、猫の學習意識を喚かし、その行動を誘發するがためである。

次にこれを人類の學習に見るに、眞・善・美・聖と云ふ文化は、これまた人類の學習、すなはち理想實

現の意識並びに活動を示唆し誘發するのである。このことも現前の事實である。けふこの頃は所謂美術季節で、上野の臺は賑やかなが、吾人が或る力作の前に立つた場合、その作品の美に打たれる。さうして藝術心を昂進せしめられる。これ何に由るのであるか。言ふまでもなく「美」價值そのものゝ性質に依て然らしめられるのである。

或る學習者が、偉大なる人格とともに生活したことに依て、不知不識の間に感化を受けた。これは何に依つたのであらうか。一面はたしかに學習者の可能性に依據したこと言ふまでもないが、一面は該人格者の有する人格價值の然らしむるところであらねばならぬ、すなはち「價值」そのものゝ本性の影響と見ねばならぬ。

ソクラテースの一生は、眞理と云ふ價值に奉仕した生活であつた。彼れは「眞理」と云ふものから絶えず示唆誘發を受けてあゝ云ふ生活を生活したのであつた。

上述の説論に依て、學習上價值は示唆誘發の機能をもつことはあきらかになつた譯だが、今少しく深い何ものか々なからうか。余はこれに關して下の如きものを見出すのである。それは價值と云ふものは、現に在る現實價值でも、當さに在るべき理想價值でも、その根本性質は Sollen を以てその特質とする。而してこゝゾルレンは、學習上「べし」、「べからず」、「ざるを許さず」等の態度を以て學



習者に對する。隨て學習者はこの學習の論理としての價值から無言の刺戟・暗示・誘發・催進を受け、價值ある方向へ鞭撻され、學習者の意志活動を規制される。さうしてそこに學習活動の主觀的不備が補はれる。——と云ふことこれである。

余を以て見れば、價值はその本質がゾルレンにある。ゾルレンは今日の哲學語に翻せば「當爲」で、舊い譯語に従はゞ「不許不」である。當爲は「當さに爲すべし」即ち「べし」で、不許不は「ざるを許さず」である。この兩者は同一物の兩者であらうが、とにかく云ふ命令性・規制性を以て價值は特質とするのである。而してその内容は眞・善・美・聖等の合法則性である。故にこの點より言ふときは、價值の學習（教育）的機能は、學習者をして合法的な經驗の形成を誘發し命令するもの。と云ふことになるのである。今少しく具體的に言ふならば、知の價值は眞であるが、眞は現實の知に對して、普遍妥當的な判斷たるべくこれを規制する。「五に五を足せば十になる」と云ふ命題は、その根底に五に五を足せば必ず十になるべきで、八になつたり十三になつたりすることを許さない」と云ふ價值性が働いてをる。存在の前に價值がある。法則の前に當爲がある。

善について言ふならば、「謙讓たれ」と云ふことは、その根底に「人間としては謙讓たるべきである」、それ以外たるを許さぬ。と云ふゾルレンが働いてをる。隨てこれに反する「生意氣」や「卑屈」は

ともに惡となる。「實るほど頭の下る稻穂かな」と云ふ句は、これを教訓詩として見るとき、意味深長なるものがある。道德的不許不性がその中にもく々々としてこめられてをるのである。美も亦これと同様である。

要するに價值と云ふものは、現實に對してこれをよりよき状態にまで高むる意志性を有するもので、これあるが故に學習者はこれに觸れることに依て眞・善・美の世界へ誘發され、反對に偽・惡・醜へ陥ることを救はるのである。彼の獨學者が、参考書・専門書・解説書等に依て、眞・善・美の方向へ導かれるのは、これらの書がその中にそれらの方面の價值性、不許不性を内含してをるからである。

以上述べたる誘發性・示唆性・合法則性・不許不性、これが余の謂ふ價值の學習的機能である。そしてこれが學習知能と結合して、教授學習が則ち事實上營まれることになるのである。

## 第四篇 學習内態論(陶冶論)

### 第一章 學習の内態

前篇において述べたる、學習知能と文化(價值内容)とが融合結體してこゝに學習なる事實を生じ更にこれが輔導助成たる教授を生ずる。而してこの教授や學習の内態をなすものは、謂ふところの陶冶そのものである。

一、陶冶の概念 陶冶とはどう云ふことであるか、ナトルプは下の如く解釋してをる。「ビルツングとは、混沌たるものから一定の形を具へたものを造り上げ、一個の事物をしてそれに固有な完全な域に達せしむることである」と。また曰く、「完全とは該事物が當さに在るべきの状態に達したる時に言はるゝ語で、イデエ(理想)を實現することである」と。これを要するに陶冶の本質は自然の理想化である。この思想を教授學習に持ち來せば、學習とは自家(人格機能)の自然態を理想化することとなり、教授はこの學習者の自然の理想化活動を助成輔導することになる。たゞその自然の理想化の仕方が、理會や悟得(直覺)に訴へてなさしむる點は他の教育方便と異なる。

陶冶を上述の如くに見ることになれば、學習や教授の内態は、自我の諸方面即ち人格の諸機能を、その固有完全の状態、即ちあるべき状態に達せしむることがその本義とならねばならぬ。先づ自我を分析的に論ずると、自我は知・情・意・身體の諸方面的要素乃至機能を有する。そこで學習や教授は、知をしてその當さに在るべき状態、即ち論理的眞の状態に達せしむべく、又情をしてその當さに在るべき状態、即ち純粹美的の状態にまで高めべく、又意をしてその當さに在るべき状態、即ち善の状態にまで達せしむべく、又身體をしてその當さに在るべき状態、即ち健の状態にまで高めしむべく、それら努力すべきことになる。その他利(經濟的機能)・正(政治的機能)・愛(性的機能)等をも數へればさう云ふ風になる。

陶冶なる概念は、正に上述の如きものである。隨てこれは従來の舊き陶冶觀にあらはれたるが如くに、單に知的方面のみを對象とすべきものではない。舊き陶冶觀は人格機能の知的方面、即ち直觀とか記憶とか想像とか思考とか、さう云つた方面のみを對象とした。併しこれは狹義に失する。もつと廣く人格の總ての方面に擴充すべきである。即ち上述の知的機能の當爲化・理想化の外に、感情機能の當爲化、意志機能の當爲化、生理機能の當爲化、それらを數ふべきである。かくして初めて陶冶の本義が全うされる。

以上は、分析的に論じたものだが、他に總合的方面からも一言する必要がある。それは人格は本來總全的な一元的な統體的なものだからである。この立場より見るに陶冶の意味は、人格の諸方面の機能が、各自の獨自性（個性）を中心として統一的に調和的に働くやう陶り治せられることである。こゝに陶冶の全一の意味がある。

人格の機能が、その當さに在るべき状態に高めらるゝためには、實質内容を必要とする。實質内容は自然及び文化財である。これがやがて教授の材料となるものである。陶冶は文化財を離れては不可能である。こゝに於てか陶冶上の實質主義と形式主義との對立が生ずる。併しこれは既に述べたやうに眞實なる意味に於ては無意義なる問題である。

二、陶冶論の姿態 陶冶論は、その標準の如何に於て、二種に類別される。心理的機能を標準とするときは、直觀機能の陶冶（感覺の陶冶と知覺の陶冶）、表象機能の陶冶（記憶の陶冶・想像の陶冶・注意力の陶冶）、思考機能の陶冶（概念・判斷・推理等の諸力の陶冶）、情意機能の陶冶（感情の陶冶・意志の陶冶）、身體機能の陶冶等となり、また反對に文化價值内容を標準とするときは、眞の陶冶、善の陶冶、美の陶冶、聖の陶冶、利の陶冶、正の陶冶、愛（性愛）の陶冶、健の陶冶等となる。蓋しこれ當然のことである。

從來の教授學習には主として形式的方面からの陶冶論がもてられてをる。反對に内容的立場に立ちたる陶冶論はさつぱり見ない。たゞ渡部氏の新著「學習の原理及其實際」にこれを見るのみである。翻て陶冶論の本義から考へるときは、形式的方面よりの陶冶も無論論ずる必要あるが、それ以外實質的な文化標準の立場に立つた陶冶論も必要であるのである。何となれば陶冶は單なる力の問題ではなくて、眞・善・美と云ふ如き性質上の問題だからである。本書の姉妹篇たる「教育學講義」は、形式的方面よりの陶冶論をものしておいた。依て本書に於いては、内容的方面からこれを論ずることにす。學者は兩書を繕いて全體を知るべきである。

## 第二章 陶冶各論

### 第一節 眞の陶冶(眞學習論)

一、眞學習の意義 教授學習には人格機能を論理的眞の状態にまで高めねばならぬ方面がある。ここに眞的陶冶論の世界が開ける。眞の陶冶とはどう云ふことであるか、曰く人格の知的方面の機能を合理化して眞の状態となさしむることである。換言せば知性の眞化である。「眞」は知的生活の當さに在るべき状態を示すものである。なぜかゝる必要があるか、それらに關しては渡部氏の次の文を見れば判然する。

#### 【參考】 眞學習論の意義及其必要

眞學習とはどう云ふことであるか。余の解釋に由れば、學習の本義たる「價值ある經驗構成」の中の「眞」なる經驗を構成することである。換言すれば論理的價值を創造形成することのそれである。通俗的に言ふならば、論理的眞をその身に得て、自我活動の一方面たる知的機能を、合理的に形成し、その結果として社會的人生的知的方面を、より論理的に導くことである。文化財の一種としての學問は、かくて進歩する。

眞の學習とは、上述の如くに論理的價值を目的とするところの學習である。主觀的にも客觀的(社會的)にも、その生活機能を

合理的ならしむるを目的とするものである。然らばかゝる學習は何故に必要とせらるゝか、それは種々に説明することが出来やうが、未成熟者現前の知性が、未だ完全なる論理的價值を有せず、心理自然に在て、その結果表象や概念が不明瞭、判断が不確實、推論が不正確で、個人としても社會としても、それがために完全なる生活を営むことが出来ないからである。換言すれば吾人の自我に内在する價值意識が、よりよき論理價值を追求し憧憬するから、そこに眞理思慕の生活、即ち眞の學習が生ずるのである。

かやうに觀て來ると、眞の學習と云ふものは、心理自然の知的意義と、當爲の論理的價值、この二元の對立の上に生ずるものなることがわかる。心理自然の知性と云ふものは、未だその中に感性的な經驗的な不純の要素を含んでゐる。例へば枯尾花を幽霊と見たり、地球の周圍を太陽が回轉すると見たり、世界は圓いものでなくて平面的のものであると考へたりするが如きこれである。かゝる判断は未だ合理的に純化しない心理自然の知性の然らしむるところである。

否、學習者が未成熟であればある程、眞偽を混合し、そのけじめが十分につかない。これ吾人現前の事實である。然るに謂ふところの眞理學習なるものは、かゝる心理自然の状態に止ることを正しとせず、理想當然の論理價值を要請して、これを實現せんと努力するのである。換言すれば個人主觀的知識から人間一般的の普遍妥當的な知識に近づかんとするのである。とにかくこれが知的學習の如實の相である。

二、眞學習の二種 眞の學習は、科學的眞を目的とするところのものと、哲學的眞を目的とするものとの二種に分れる。前者は存在としての眞を學習の對象とするもので、後者は當爲としての眞を目的とするものである。前者の存在としての眞とは、「如何に在るか」の知識である。例へば數學の公理は如何にあるか物理的法則とは如何にあるか、進化の原理は何か、等の類である。とにかく現に在るもの、自然必然の理である。自然科学と云ふものは、かゝる眞理を見出すをその目的としてを

る。次に、當爲としての眞とは、現實に在るかないか、それは敢て問はない。吾人の理性の妥當として要求するその概念である。「かく在るべし」として要定するところの價值である。例へば論理學の法則、認識論上の法則、更に善の法則、美の法則等もこの類のものである。故に、前者は事實的法則で、後者は規範的法則であると云ふことが出来る。

かゝる法則はいかにして可能であらうか。西南獨逸派の學者に由れば、それは吾人の判断の態度に二様の型式の在るところから生ずる。と言ふのである。二型式とは、關係判断(事實判断)と評價判断とである。關係判断とは、吾人の價值意識に訴へず、冷やかに事物現象相互の存在關係を記述し、その間に自然必然に存する法則を抽出することである。これに反して評價判断と云ふのは、對象を品評することである。例へば「この花は美なり」、「彼の女は醜なり」、「尊氏は悪人なり」、「正成は善人なり」、「この推論は正し」、「彼の推論は偽なり」の類である。

評價判断の特色は、對象の價值を、判断者の價值意識(理想)に訴へて、眞とか偽とか善とか悪とか美とか醜とか云ふ風に、品評するところに在る。即ち主觀の肯定否定である。前二種の判断型式に依據して、存在としての眞と、當爲としての眞とが、生ずると言ふのである。

眞の學習と稱せらるゝものの中には、上述の二種の眞の學習が内包せらるゝ譯である。否、カント

やナトルプに由れば、事實的判断・存在としての知識は、それ自身安定を得ず、その根底に當爲・理想の意識あつて、はじめて不動のものとなる。とすら言ふのである。

三、眞學習可能の根據 眞の教授學習、即ち論理性の陶冶は如何にしてなさるゝであらうか。それは言ふまでもなく學習者の心理自然の知的生活を、知識の理想たる眞理の規範に照して規制せしむることに依て可能である。反對に言へば學習者の心理自然の知的生活に委しておいたんでは不可能である。絶えず眞理の世界より流出る規範に即して、直觀せしめ記憶せしめ想像せしめ判断せしめ推理せしめなければならぬ。かくすることに依て、その間に自づと學習者の知性が固有本來の眼をみひらき、だん々と正しき知的活動をなすやうになるのである。知的自覺これである。こゝに於てか余は新たな問題にぶつつかる。それは知的陶冶の心理及び論理は奈何の問題である。

學習者には知らんとする意志、眞理愛好の感情、並びに知識そのものを形成し得る本能・知性(知覺・表象・思考の諸知能)がある。故に知的學習の心理の方はさう問題ではない。自明なるものがある。併しながらその論理・規範の方面は大問題である。何ぜならば「眞理とは何ぞや」と云ふことは、今日未だ必しも解決せられた問題ではないからである。

さて、眞理とは何であるか、平易なる解釋より始めるに、現實界の眞理ならば、それはその時代に

於ける科學的法則に合致するところの觀念なり概念なりが眞理である。則ち數學の規則に合致する數概念、自然科學・文化科學等の指示に合致するところの觀念概念である。小學校・中學校等の知識教育はこの假定の上に立て營まれてをる譯である。

併しながら、理想的眞理と云ふものは、必ずしも現實の科學的眞理と合致するとは限らない。これに於てか問題は哲學の世界に轉じていく。哲學的に見たる眞理、これには異說異論があつてなかく歸一しない。これに關して渡部氏は「學習の原理及其實際」に於て次の如く論じてをる。

【参考】 重要なる眞理觀とその批判

さて眞理とは如何に對して、次の如く考ふるものがある。

その一は、吾人の知覺内容なり思惟内容なりが、これに對應する實在なり經驗なりに一致相應することである。と。即ち觀念や概念や法則等の判斷と外物(實在)との一致と云ふことである。すなはち一致不一致を以て眞理非眞理の標準となきんとするのである。

この考は、通俗的には無論のこと、自然科學的眞理觀の基調ともなつてをるものである。例へば床の間の置時計を認識した場合、その觀念が正しい(眞)か否かは、床の間の時計(實在)と對應せしめて見て、それと違つてゐなければ正しき觀念としてこれを眞とする。と言ふのである。また、こゝに一つの判斷がある。例へば垣根の花は赤いと云ふ判斷、又は彼は惡人なりと云ふ判斷、そこでこれらの判斷が眞なるか偽なるか、それは垣根の花の實物、惡人としての彼れ、その對象(外的實在)に照して見て、そしてきめると云ふのである。また自然科學の例をとるならば、五に五足して十になるとか、エネルギーは不生不滅なりとか、酸素と水素と

を定量づゝ化合せしむるときは水になるとか。アインシュタインの相對性原理だとか、さう云ふ科學的知識の眞なるは、これらの知識が事實に適用され、經驗に續へされるからであると言ふのである。換言すればこれが事實又は經驗に適合するから眞理だと言ふのである。詰り經驗論的な實在論的な考へである。

然らば、かゝる眞理觀は正しきものであらうか。常識的には、また經驗的・自然科學的には、無論これで宜いであらう。けれども所謂認識論的には、幾多疑問があるのである。

第一は、謂ふところの實在・事實・經驗とはいかにして可能なるかの問題である。論者等は、上述の如き眞理觀をいざその基礎において、認識の本質を實在におき、その起原を經驗におくところの考を假定してをる。果してそれが正しきかどうか。これを批判的に見ると、經驗とか實在とか事實とかは、吾人の認識から獨立して存在するものではない。嚴密にはかゝる設定は排せねばならぬ。即ち時計とか水素とか酸素とか云ふものは、認識の結果意味づけられたものである。換言せば認識の結果でその原理や本體ではない。この點論者等は本來、主客を顛倒してをる。次に認識を以て外物の經驗とか模寫とか言ふ風に考へる考へ方であるが、これも首肯することは出来ない。何となれば認識は實在の模寫ではないから。實在は吾人の認識主觀の創造するところである。しかば認識活動以前には、一定の意味をもつた實在と云ふものは在る筈がない。さらば在りもしないものを模寫すること亦出来ない筈である。

第二は、眞理は經驗や實在(事實)を超越してをることである。論者の考に由れば實在が認識の本源で、觀念や思惟はその模倣である。しかしそれは誤りで、かゝる論は批判主義の立場からは是認されない。反對に思惟が主(原理)で、認識與料は客である。さうだとすると、眞理性の據所と云ふものは、造つたその結果としての實在、に求めらるべき筈はない。寧ろこれを超越する筈のものである。

例へば、エネルギーの不生不滅と云ふものは、經驗的には個々の事實の場合から歸納して論斷されたものであらう。而も論理的に

は個々の多くの場合の事實がさうだからとて、「不生不滅であらねばならぬ」理由は出て来ない。反對に理想として、價值としての眞理が、不生不滅なものである。だから事實としての現象もさうあるのである。アインシュタインの相對性原理の如きも、これが眞理だとして、英國の探險體に依て證明されたから眞理となつたのではない。論理的にはそれがどうしてもさうであらねばならぬ眞理であつたから、個々事實にも合致したことになるのである。とにかく實地に經驗的に證明されないものでも、眞理は可能である。それを一にも二にも眞理性を事實・經驗に仰がうとするのは、それは論理的には正しき見解と言ふことは出来ないのである。眞理は認識の理想で、隨てそれは絶對的のもので、超經驗的のものであらねばならぬのである。

第三は、一致不致乃至相應と云ふことにも難點がある。全體觀念や思惟と實在との一致とは何をさすか。また一致はすべて眞理(偽)であるか。吾人は自己の認識内容を離れて、自己外に存在する實在を知ることが出来ない。隨てさう云ふものを標準として自己の認識の眞偽を問ふことは出来ない。一致とか不致とか、それは假りに可能だとしても、經驗的な一致不致は、主觀的・心理的のもので、普遍的に妥當なりや否やは判らない。例へばこゝに赤い毛糸がある。或る人はこれを赤糸と判定する。が他の色盲者には黒色と見えるかも知れない。否、さう極端の例を引かずとも、甲の眼に映つた赤色と乙の眼に映つた赤色とはその濃度において、色素において異なる。而もこの兩者は個人的には何れも實在と一致した積りでをるに違ひない。さうだとすると眞理が無數に在ることになる。果してこれで宜いであらうか。吾人の論理的意識はこれを承認しない。要するに一致とか相應とか云ふことは、客觀的には十分な意味を現さぬのである。

次に、實在と知覺や思惟が一致しても、眞理でない場合がある。それは彼の地球中心説の如きこれである。コペルニクス以前の人、否現代においても通常人には地球が中心不動をなして、太陽がその周囲を運行すると見る、方が太陽中心の考よりも心理的、經驗的知性に合致する。事實は、太陽が吾人の地球を回轉してをる。そこでこの經驗上の事實と地球中心説とは、ビタリと合致する。而も吾人の論理意識はこの自然な便宜な觀察を棄て、太陽中心説を採らんとしてをる。これを見ても一致不致の眞理標準として無

意義なることがわかるのである。

その二は、生物學的生命擴充の效果の分量を以て眞理の本質とせんとするものがある。それは彼のプラグマチズムの眞理觀である。實用主義・實際主義がそれである。プラグマチストによれば、眞理であるか否かは、一にその結果の齎らす實用性に依て決定せられる。吾人の生活上、有用な結果を將來する知識であれば、それは眞理、しからざるは非眞理、また積極的に不良な結果を招くものであれば、それは偽である。とかう言ふのである。

さらば、この眞理觀は正しきものであらうか。余はこの眞理觀に對しては、これ亦賛意を表することは出来ない。第一の理由は、實利實用あるもの必ずしも眞理でないものがあるからである。例へば觸の腐れ頭を信心して、偶然何等かの效驗ある場合があるとしても、プラグマチストからは一にその效用に依て、腐れ頭を信心することが正理(眞)となるかも知れぬが、これは決して正しき信仰即ち正理とは見られない。要するに結果本位・實用本位からは、正理も背理もなくなるのである。また今一つ例を挙げれば、世に言ふ高等な知識(眞理)程、反對に實用性が薄い。中にはほとんど全く無用に近きものすらある。そこでこれらはプラグマチズムから言はゞ、眞理として極めて價値の少いものとならねばならぬ筈だが、社會はこれと反對に貴重し重視してをる。それともこれは社會の誤りであるのか。

例へば、數學上に於ける微分積分と云ふやうなもの、物理學上に於ける電子論とか相對論とか、みづの生殖器の發見とか、これらは日常實際生活、プラグマチズムの所謂生活に對して、果してどれ程の實利實用を與へるか。したがつてこれらは、眞理の大發見だなどと云つて、騒がるべき大した價値をもたぬ筈である。しかるに人類の文化史はその正反對を吾人に示してをる。また吾人の價値意識も、上述の如き眞理の發見に對して、その實用價値如何など云ふことを問はずに、これを貴重する。これが故であるかと云ふに、それは眞理と云ふものは、何もその實用性を唯一の標準とするものでないからである。とにかく眞偽の標準を一に實用に求めんとするは、妥當な見解ではない。

第二の理由は、その主観主義・便宜主義に墮する點である。プラグマチズムの知識とか真理とかは、經驗的主観の生命に由て、そこから産み出さるゝものである。經驗的主観とは、何の誰某と稱する實在的個人である。この點から言つて、プラグマチズムの真理は、經驗的・個人的・心理的のものたるべきもので、その中に普遍妥當性を必然に内含せぬものである。要するに各人がさう認めればそれでよいことになる。真理とはかくの如きものであつて差支へないのであらうか。彼等は真理の多元を承認し、その絶対性を否認してをる。併しそれは認りである。何となれば真理の真理たる點は、絶対的・普遍妥當的な點にこそ在るので、これを否定しては、要するに相對主義・便宜主義のものとなり、遂に眞理上の虛無主義とならねば止まぬものだからである。第三の理由は、知的文化の成立を破壊し、その理想的進歩發展を障害することである。プラグマチズムの眞理觀は、要するに生物學的的主観の實地生活に便宜に満足せしむる知的機能であれば皆眞理だ。これに反するは僞である。或は非眞理である。かやうになると、人々は知的研究の興味を、専らその現下の方面のみに向けることになつて、「眞理のために眞理を研究する」と云ふやうな崇高さをだん々失ふことになる。眞理を固執して毒杯をあふいだソークラテースの如きは、馬鹿も馬鹿大馬鹿の骨頂と云ふことになる。一言にすれば知的文化の理想的發展を阻害することになるのである。これで満足が出来らうであらうか。

また、プラグマチズムの理をおし詰める、知識上の虛無主義となる。と云ふことを言つたが、かくては知的文化なるものが成立しない。またいまままでに造られた知的文化をば、これを破壊してしまふことになる。認識が虛無に導かれれば、人類の文化のその他の方面も、相關的に破壊さるゝことになる。

以上、三つの理由に依て、余はプラグマチズムの實用的・相對的・便宜的眞理觀を、採用することを欲しないのである。

眞理の説論に關しては、その他にも色々あるが、余はこゝにその總てを記述するを必要としない。蓋し現代における非理想主義の眞理觀の好代表として、前二者を擧げたからである。

上述の異説異論、歸一するところなきを見ると、眞理と云ふやうなものは無いではないか、とも考へ

られる。併しさうではない。この世に議論とか意見の争ひとか云ふものゝ存在するところを見ると、眞理が在らねばならない。何となれば若し眞理が在らぬならば、議論する必要もないし、意見の衝突等も初めから現出しない筈だからである。

尤も、現實には、いつの世にも或は存在しないものであるかも知れない。が理想の世界觀念の世界には、存在せではかなはぬものである。

四、眞理とは何か　さらば眞理とは何であるか。それは、誰しも承認せねばならぬ知識である。知識には觀念的・概念的・法則的の三種があるから、この點より言ふときは、誰しも承認せねばならぬ觀念・概念・法則、それが先づ廣義の眞理だ譯である。次に知識は判断である。この意味からすれば、眞理は誰しも承認せではかなはぬ判断と云ふことになる。進んで「誰しも承認せねばならぬ」とはいかなることか、これは普遍妥當と云ふことである。別言すれば完全と云ふことである。而してかゝるものは、現實には存在しないものである。ひとり理想の世界、すなはち吾人の意識一般の要請の世界、すなはち當爲の世界にのみ存するものである。この意味において、眞理は時空を超越した、先驗的なものとなる。また眞理は、純粹形式的たるべきものである。何となればそれは先驗的・妥當的なもの故、その中に實在性を含まざるべきこと、多く言ふまでもないからである。また眞理は、吾人の論理的價値



意識、即ち理性の要望するその要望で純粹的のものなるが故に、これは吾人の思惟の向ふべき、方向即ちイデエを以て目すべき性質のものである。

上述の如き知識は、如何なる性質の認識の上に可能であらうか。それは前に述べたやうな、經驗論的な實在論的な、思想と實在との一致に在るのではなく、またプラグマチズムのやうな知識の實利實用性に在るでもない。一にそれは思惟と思惟の法則との一致に在る。こゝに思惟と言ふのは、その活動及びその内容（結果）である。また思惟の法則と言ふのは、論理の規範の謂である。因みに、思惟なる語は、狹義には思考のみを指すが、廣義には知性全般を含ましめることも出来るであらう。要するに「思惟と思惟の法則との一致」とは、知覺の法則と觀念との一致、思考と思考の法則との一致、と云ふ風にこれを廣く解釋することも出来るのである。

真理は、上述の如くに、思惟と思惟の法則との一致であるとして、かゝる認識からいかにして普遍妥當性が出て来るであらうか。それは謂ふところの思惟の意義の規定如何にかゝり存する。若しも思惟を以て心理學的意味のものとするとときは、この中から必然に普遍妥當性は流れ出でない。蓋しそれは經驗的實在的個人主觀的の機能だからである。が、反對に、これをカント派の如くに先驗的な論理的な機能と見るときは、普遍妥當と云ふことは問題にならぬのである。蓋しかゝる意味の思惟は、その

性質上、時間や空間を超越し、隨てかゝる意識活動の世界には、絶対に非普遍非妥當と云ふことはあり得ない筈だからである。次に思惟には、法則性が在るか。ある。例へばカントの直觀、悟性（範疇）、理性、コーエンの純粹思惟、ウインデルバントの論理的規範意識、それらには幾多の法則性が内在してをるのである。換言すれば思惟には、論理學上指示する如き、大小無數の論理の法則が存するのである。思惟がこの法則（論理の規範）と一致した活動をした場合、その思惟活動が正なり、とせられ、その結果（判断）がこの法則に合致した場合、それが正しき知識即ち真理となるのである。余は實に上述の如くにこれを解するものである。

思惟の内容（結果）と思惟の法則との一致てふことは、一寸考へると曩きに批判した「思想と實在との相應」と云ふものと甚だ近似した感があるが、さうではない。兩者は非常な違ひがあるのである。余の謂ふ思惟の内容（結果）は、思惟の原理に依て加工され、創造された結果としての思惟内容である。決して前論述の如き、思惟とは無關係な獨立實在の謂ではないのである。「この花は赤い」と判断せられたる赤（思惟内容）は、前者に在ては外的な思惟とは没交渉な赤であるが、余等の場合に於ては、思惟活動に依て造られたる（その結果としての）赤であるのである。この思惟内容が、思惟の法則に不一致なところがないか、それを吟味して、若しなときは真理とするのである。

今一つ、有用とか實用とか云ふものと余の真理觀との關係を考へて見るに、余等と雖も、真理に何等かの有用性(廣義)、效驗性の附隨しをすることはこれを認める。決してこれを排斥はしない。

さて、余を以て見るに、「真理が何等かの用を有する」と云ふことと「有用が真理の唯一屬性だ」と云ふこととは決して同一ではない。その理由は、既に批判したる如くに、便宜有用なものでありながら真理でないものが在るし、またその反對に無用のもの乃至あまり實用性のないものと思はるゝものでも、真理として大なる理想價值を有するものが在るからである。哲學の如きまさにその一つであらう。このことは、彼の倫理學上に於ける、「善には快樂が伴至する」と云ふのと、「快樂のみが善である」と云ふのとは、同一でない批判せられてをると同論である。倫理學者ミユアヘットは、その著 *The Element of Ethics* に於いて、「觀念の快樂と快樂の觀念」てふ言葉を使つて兩者を區別してをる。意味は、「觀念には快樂が伴ふ、併しそれは快樂を目的とするところの觀念ではない」と云ふのである。これと同様、真理には必ず何等かの有用性が伴ふ、しかし有用性そのものが直ちに真理ではないのである。この點を間違はないやうにせねばならぬ。

以上は、真理の標準が、思惟とその法則との一致に在ることを述べたゞだけで、未だその(真理)の内包を明かにしない。依て余は次に、これをあきらかにして見やうと思ふのである。

### 五、真理の屬性

余の言を俟つまでもなく、真理にはこれを真理たらしむるところの本質乃至屬性があらねばならぬ筈である。それは何であらうか。第一は思想(知識)を形成する各部分と全體との間に矛盾撞着を含まざることである。この立言の中には、二つの重要な觀念が含まれてをる。一は思想の各要素が互に論理的に調和してをること、二は思想全體が一段高き原理の下に包攝せられてをることである。とにかくこの矛盾なき體系と云ふことは、真理(完全なる知識)の具備すべき條件として、その重要なものゝ一なることは否定されない。而してこれに反するものは、偽である。

第二は、普遍妥當の價值を有することである。普遍妥當とは、「誰しもしか判断すべし」とするの意識性である。この普遍妥當は、主觀的に現れれば、全我の肯認となり、客觀的には事實への普遍的適用となつて現るゝを常とする。尤も事實の世界へ現れないものもある。併しそれはどこまでも妥當なるべき性質のものである。

普遍妥當性のない立言、それは真理とは言へない。自然科学に於いては、この普遍妥當の標準を、客觀的事象への適用、すなはちこれに依ていかばかり現象が説明さるか、その效力の多寡に求めんとする。換言せば實在との相應に求めんとする。しかしそれは嚴密には正しくなかつたことは上述の通りである。普遍妥當の根據は、どこまでも吾人の價值意識、當爲の世界に求めねばならない。そし

てそれは、「汝を對象としたる深き自覺の境地」である。

第三は、明瞭正確なることである。一言にすれば判明なることである。上述の第一第二で、真理の根本屬性はあきらかであるが、更にその特徴をあげるならばこの判明である。

由來、知の特徴は、判明・明白なる點にある。それが判明であればある程、知識としては優れたものである。知識が、宗教や藝術と異なる重要な點は、實にこの點に在ると言ふことが出來やう。それだからスピノーザもライブニッツもこの屬性を真理の屬性として尊んだのであつた。宗教や藝術は神秘であり象徴であつても差支ない。しかし知識にはそれは大禁物である。どこまでも明瞭正確を失つてはならない。

明瞭正確と云ふことの中には、直覺的に明瞭正確と云ふことと、思辨的に論理的に明瞭正確であることとの二つの意味がある。例へば簡單なる數學的知識の如きは前者で、多くの論證を要する知識の如きは後者である。判明などと言ふと、動もすれば直覺の意味にのみ解されがちであるが、これは兩者の意味に解釋さるべきものである。尙ほ、こゝに、正確と言ふは、言ふまでもなくその妥當の方面に對して言はるゝものである。則ち妥當性が不正不確實なものであつてはならない。論理的にその最上當爲を盡すことを要する。と云ふのである。

以上の、矛盾なき體系、普遍妥當、明瞭正確、この三つが真理の重要な屬性であらうと思ふのである。但しこゝに注意すべきは、右は真理の具體的・唯一屬性を、便宜上三者に抽象して説明したもので隨て上述の三者は、互に他者を間接に包攝してをることである。例へば論理的に矛盾なき思想の體系と言はゞ、自然にその中に普遍妥當の意味を含むものである。また當然判明なるべきものである。次に普遍妥當と言はゞ、かゝる知識はその體系に矛盾撞着はある筈がない。何となれば矛盾撞着があつては、自分自ら一面の立言を一面で否定し、その結果普遍妥當どころか、個人の私見としても成立しないからである。また普遍妥當な知識であつたならば、それは當然明瞭正確な譯である。

明瞭正確について考へて見ても、同じことである。その理由は、明瞭正確と云ふことは、知識の各部分對全體の關係が合理的に組織されて、その間に何等の矛盾、即ちこれを取り紊る底の不純なる要素がない。秩序整然と出來てをる。隨て普遍妥當であり明瞭だ筈だからである。

最後に、かゝる知識（真理）は、何等かの意味に於いて、人生を益さないものはない。直接的にか間接的にか、必ず人生に理想的か實際的かの價値（有用）を齎らすものである。例へば俗人より無用視せられてをる哲學、就中形而上學の如きも、決して無用のものではないのである。直接には或は一片のパンも焼かぬであらう。而も人間の真理思慕心を満足せしめ、こゝに人生觀を確立し、それが

現實のことにまで影響して來るのである。明治維新の大業は、見やうに依ては、王陽明の良知説や、禪の哲理や神道の哲理の中から、産み出されたものとも見ることが出来るのである。

眞の陶冶乃至眞の教授は、實に上述の如き眞理の規範に法つて知識せしむることに依て可能である。尙ほ、眞理の詳細なる規範は、彼の論理上の規則である。故にこの點より云ふときは、論理學上の諸規則に従つて觀念を構成せしめ、概念を造らしめ、判断推理せしめる。と云ふことになる譯である。眞理の教授に際し、論理學の必要ある所以こゝにある。師範學校に於て、論理學の學科を特設する理由もこゝに在る。

## 第二節 善の陶冶(善學習論)

一、善學習の意義 善の陶冶乃至善の學習とは何か。一言にすれば人格の機能を善化することである。善化とは換言すれば「徳」を形成することである。何となれば徳は得で、善價値の體得以外の何もでもないからである。

次に、このことは、結局において、品性の形成てふことになる。蓋し品性とは自我の根底に名づけられたもので、自我の實踐的方面(情意性)が善化した状態に他ならぬからである。また善とは吾人の

他律活動が、自律的になつた状態に對して言ふ、他律生活とは自然必然の法則に依て動かされることで、彼の自然的自我たる衝動や感性に依て動かさるゝ生活がそれである。何となれば衝動は、吾人の當爲の意識に發するよりか、有機體的動因に依て發動せしめらるゝものと見るに至當とするからである。これに反して、自律的生活は、自我の本然性・内面性に基調する自己立法的活動で、眞の自律活動となすことが出来るのである。また善とは、不自由より自由の世界へ入ることの意味を含む。その譯は他律的な自然必然の法則に基調する生活は、外面的には自己活動の如くに見えるが、内面的・本然的には不自由な生活であるに對し、自律的生活は自己の内的・本然の要求に基調することで、あきらかに自由なものだからである。カント派の人達が、この「自由」に道德の目的を据ゑ、教育の最高目的(イデエ)をおくのはこれがためである。

また、善には、普遍妥當の意味がある。意志が普遍妥當的に實踐した状態、それが善の一形式である。カントの實踐哲學にこの考が強く現されてをる。

善と云ふことには、上述の如き意義がある。隨て善の學習てふことには、これ亦上述の如き諸意義が含まれてをらねばならぬ筈である。徳化・品性形成・自律化・自由獲得・普遍妥當化等の意味即ちこれである。

善の學習、それは前述の如き意味を内含するものである。そしてこれは、別の言葉で表せば、「善なる經驗の形成」と云ふことになる。こゝに特に經驗なる語を出したのは、余の學習の定義たる價值ある經驗の形成、それに對應せしめんがためである。經驗と云ふことの中には、知と行即ち認識と實踐と二つの意味が含まれてをる。故にこの意味より見て、善の陶冶なる語の中には、善の認識の方面と、善實踐の方面と二つの意味が含まるべきものである。蓋し善（道德）は一面認識に關係し、一面は實踐に關係するからである。

以上は、専ら善の内包である。次に少しくその外延的方面の意義をあきらかにするに、善には廣狹二義の用例がある。廣義の用例とは、廣く「よき」なる言葉にて言表さるゝ場合のもので、この中には所謂狹義の善は申すに及ばず、眞も美も皆含まるゝのである。例へばいい花（善美なる花）、いい議論（眞正の意）、いい人（正しき人）等これである。要するに通俗的にはさう云う用例もあるのである。この立場から論ずるときは、善と云ふものは形式的にも實質的にも眞・善・美の三者を内包するもので、文化の總てが道德なる概念にて掩はるゝこととなる。廣義の道德主義教育學習はこの意味のものである。

併しながら、狹義にはさう廣くは見ない。善を以て眞價值と美價值と對立するところの一種の價值

と見る。すなはち眞・善・美と併立する場合の善觀である。この場合は、善と眞美との關係は、前の如くに主從的ではない。同輩的である。デモクラチックである。隨て三者は價值にして各々同等の獨立性（自由）と權利と義務とを有する。故に三者はその内容においては、自己を他に強ゆる權能はもたない。それ故、不幸にして三者の間に相容れないものがあるとしても、それ以上の高次の原理からならばとにかく、三者同士に於ては、他に對して云爲することは許されぬこと言ふまでもない。

尤も、こゝに一言注意しておかねばならぬことがある。それは眞・善・美は、多くの場合に於ては、相即し調和することである。善は同時に眞美で、眞は同時に善美、美は同時に眞善たることである。これは理前の事實である。またこの三者は、理想の世界に於ては完全に（例外なく）一致すべき筈のものである。故に上述の説論は、三者の關係の特例の論と知るべきである。

さて、眞・善・美の三者は、上述の如くに必ずしも相即一致するものとは言へない。これ各々そのカテゴリーを異にするからである。しかしながら善は、その内容には無論關與しないが、その形式・外延に於ては、必ずしも他の二者へ關係しなくはない。それはどう云ふ譯であるか。曰く、自我の機能から來る。余を以て見るに、自我の特徴はその動的・創造的なる點に在る。而してこの活動・創造を司るものは何機能であるか。言ふまでもなくそれは意志である。このことは現代主義<sup>モダンイズム</sup>の心理觀から言

つて當然過ぎる程當然な推論である。果してさうだとすると、知と云ふやうなものは、その根底に意志を豫想してのみ、はじめて可能なものとならねばならぬ。随て知識と云ふものゝ基調は、或る意味において意志に在るとも見做すことが出来るのである。かやうに見て來ると、善（道德）と云ふものは、知識の基調となる。とも見做し得るに至るのである。すなはち知らんとする意志、知的品性これである。次に感情と云ふもの、これは意志に伴至するところのものである。意志のないところには何等の感もない。さうすると感情の基調も、意志に存する。と云ふ一種の見解も成り立つ。情的意志即ち美の品性これである。

以上は、フランチタリズムの心理學から、眞・善・美の形式的關係を論じたもので、この意味に於て善が眞・美と關係し、善の學習が眞の學習・美の學習とも關係を結ぶ。と云ふことになるのである。

上述の所論を要約すれば、善の陶冶（狹義）と言ふものは、品性（知的・道德的・美的の三面に亘る）を形成することで、それが同時に自律自由の獲得となり、客觀的には普遍妥當的な自我の實踐的機能をその身に體認することである。と云ふことになる。

語を換へて、今少しく論ずるに、善の學習とは、主觀的には人格の基調を形成し、客觀的には文化價値の一種としての善價値を創造することである。こゝに人格の基調と云ふは、人格はその他にも精

神生活を有するから、かくは言ふのである。その他の精神生活とは眞生活と美生活とである。善學習はそれら一切の發動的形式的方面を價値的ならしむることである。眞の學習は判斷の普遍妥當化、美の學習は觀照創作の普遍妥當化、善學習はそれら一切の精神生活が、發動するに際して普遍妥當なやうに、その知的意志・情的意志を自覺せしむることである。どこまでも善學習はその基調に關するもので、その内容即ち判斷、觀照創作それ自身が、どうかのやうと言ふのではないのである。言つたらそれは僭するものである。

また善價値の創造とは、文化財としての道德、よりよき道德を絶えず創造して、社會上の實踐的規矩を更新することである。

二、善學習可能の根據 善の陶冶は善意識（道德意識）と善の論理（善價値）との結合に依て生ずる。被教育者はその中に善意識を有する。それは謂ふところは良心である。また孟子の四端の心である。道德的意志や感情や道德的なる諸種の本能衝動の類である。これに對應するところの善の論理とは、善價値そのものゝ中より流出する諸種の規範法則である。

善の何たるかは、これまた必ずしも今日一定しない。或は社會の行爲規範（法則）に合致するを以て善となし、或は目的實現を以て善となす。目的實現の中にも、その内容を以て幸福に在りとする

者、人格性に在りとする者等、色々ある。これに關して渡部氏は次の如く論じてをる。

【参考】 主なる善論と其の批判

善とは、一定の標準に合致したとき、言はるゝ價值判断である。しからばその一定の標準とは何であるか。これに二種ある、一は法則的標準で、一は目的々標準である。法則的標準とは、社會の風俗・習慣・法律等となつて現れてをるもので、客觀道德を以て目さるるところのものである。

目的々標準とは、吾人の理想・目的である。換言せば當爲の觀念である。而してこの理想とか願望とかの實現を助くるものが善であると言ふのである。

多くの學者は、以上二つの場合を區別して、法則的標準に合致するは正、目的的標準に合致するが善、としてをる。

先づ卑俗なるところから筆を進めるに、日常生活に在ては、風俗・習慣・輿論等に違ふことを善としてをる。換言すれば禮儀を守つてをることを善としてをる。無禮な奴と言へば、社會の傳統・風習に反すること、惡である。かゝる意味の客觀的法則も、多少にかゝらず道德的價值(善性)をその中に具有してをることは言ふまでもない。隨てこれを標準として品性及び行爲を評價する、決して誤とは言へない。殊に近頃の如くに、道德の字義すらも完全に知られない者達が、勝手な自己主觀の立場から、善美なる風俗習慣にまでも反對せんとするが如き時勢においては、特にこれを尊重する必要があるのである。

併しながら、風俗・習慣・輿論等に従ふことの善なるは、それが傳統だからとか、多數者のしかするところだからではない。一にそれらの客觀的法則がその中に道德的價值を内含してをるからである。道德的文化財として、血と肉とをもつてをるがためである。吾人の生命の實踐的方面を托するに足るだけの價值を所有してをるからこれに違ふを善(正)とし、否らざるを惡(邪)とするのである。故に、若しも、その反對に、該風俗・習慣・輿論にして、價值を有せざらんか、かゝるものに従ふは却て惡であり邪であるのである。かやうな譯で、客觀的道德と云ふものは究局に於ては主觀の最高理想に依據せねばならぬものである。

法則的標準の倫理學說には、權力説と直觀説との二種ある。前者は道德的標準(法則)を以て自己を離れたる外的のものとなし、後者は自己の主觀内部に存在するものとなす。權力説の好代表は彼のホッブスの倫理學說であらう。ホッブスに由れば、善(道德)とは主權者の命令、即ち國家の法律に従ふことである。この法律は主權者がその權力に依て制定したものである。故にホッブスの善論と云ふものは、標本的に法則的なもので、また典型的に他律的なものである。と言ふことが出来る。

直觀説とは、吾人の直覺的判断の法則(命令)に従ふを善(正)とし、しからざるを惡(邪)とする思想である。この種の考へに由れば、吾人には善(價值)に對する特殊の能力がある。それは何等の推理や論證を加ふることなく、恰も目の色における、耳の音における、舌の味におけるが如くに、直接的に行爲の道德的價值、道德的原理、道德的法則を直覺し得る能力である。例へばシャフツベリ、ハチソンの道德官の如きがこれである。そこで、この道德的能力の示す命令(法則)に違ふが正(善)、違はざるが邪(惡)となると言ふのである。要するに直覺説は能力心理學の上に立つたもので、前者に對して内部法則標準を以て善惡の據所とするところのものである。

目的標準の善論には、種々の學說があるが、こゝに一々檢察してをるいとまがない。その最も重要な代表説として、快樂説と合理説と完成説とを擧げることにする。

快樂説(Hedonism)とは如何なる倫理學說か、曰く、善を以て快樂(幸福)に在りとし、この快樂を以て道德的理想となし、隨て樂の獲得増進を以て人生の目的とせんとするところの學說である。これに自己の快樂(自利説)のみを目的とするものと、他人の快樂のみを目的とするものと、全體(自他)の幸福を目的とするものがある。但しその何れもが、快樂とか幸福とかを目的とし、善の内包となさんとする點は一致してをる。

自利説を唱へた有名な人は、ギリシア古代のソフィスト、近世のホッブス、最近に於ては獨のヘッケル、東洋に在ては古代の楊朱、最近においては我が國の故加藤弘之博士等であらう。また利他主義者として名高きは、佛のコムト、他にキリスト教やトルス

トイの思想中にもかゝる要素が濃厚に存する。次に一般人の幸福をはからんとした人、その代表者は彼の功利主義者と稱せらるゝペンナム、ミル等これに屬する。

やかましい批判に俟つまでもなく、個人的快樂説や利他的快樂説は、倫理の教説として妥當なるものと見做すことは出来ない。何となれば善とか道德とか云ふものは、社會の一成員としての個人が、對己的にも對他的にも妥當な生活を生活せんために必要として打立てたその原理(規範)で、その性質たるや個人にも他人にも普遍的なるものでなければならぬからである。然るに上掲の人々は、自利とか利他とか、勝手なことを主張してをる。無論これらは、時と場合に依て、反動原理としては役立つことがないでもない。しかし普遍妥當な善の原理としては、承認することは出来ないのである。

さらば後に残つた一般的快樂説は如何であるか。これはその一般的なるを主張する點は前二者に比して正しい。蓋し道德の要求するところにこの點は合致するからである。しかしながら、その内容を成すところの「快樂」なる觀念、これには幾多の難點が附隨するのである。尤も、政治家などの職印としては、俗受けのする、また常識的には、是認されないでもない。けれども學術的には次に述ぶるが如き難點をその中に含んでをる。

第一は、快樂(幸福)なる概念の内容は主觀的であること。幸福とか快樂とか云ふものは、常識的には一般的なものやうであるが、精細にこれを見ると決してさう自明な概念ではない。全體、幸福とはいかなる状態を指すか、或る者は物質的快樂の充實した状態と言ふであらう。それはそれでよい。又ある者は感官的な快樂よりも、寧ろ精神上的の快樂だと云ふ、それもよい。また或る者は精神上的の靜平平安だと云ふ、それもよい。たゞこゝで問題となるのは、この如くに何を幸福の内容とするか一定しないとすればさう云ふやうなものは主觀的性質のものとなつてしまふ。と云ふことである。

さうだとすると、かゝる主觀的のものは、普遍妥當なるべき善の唯一内包となすことは出来ない。第二は 一般的なる快樂とか幸福とか云ふものは在り得るか如何かの問題である。一般的幸福乃至普遍的快樂説を唱ふる者から

すれば、言ふまでもなく一般的幸福は在り得る譯である。併しこのきは是認されない。何となれば既に第一批評下において檢察したやうに何を快樂とするかは人に依つて違つて、一般的幸福とか普遍的快樂とか云ふものは、指擧されないからである。尤も人間がその生理的方面においても、心理的方面においても、組織が大體同様なところから、漠と一般幸福と云ふやうなものを考へられぬでもないやうな氣もする。例へば「女」の嫉ひな者はあるまいとか、金を欲せぬ者はあるまいとか、健康を欲せぬ者はあるまいとか云ふ類である。併しとくと吟味して見ると、この種の考も決して正しいものではない。何となれば性や、美食や健康は誰しも追求しない者はないかも知れぬが、而も「いかばかり」これを欲し、いかばかり欲せざるか、その間に依り程度分量が異つて、到底これを一定することは出来ないからである。さうするとこゝにも亦一定することの出来ないものが生じて來るのである。要するに、一般的幸福てふ如きものは存在し得ないものである。さうなるとこれを以て善とする思想も成立たないことになる。

第三は、快樂(幸福)は質的のものか量的のものかの問題である。これに對して或る論者は分量的見解をとり、或る論者(ミル)は性質的の見解をとつた。そこで前者に隨へば、吾人は善ならんためには、大なる快樂・多量の幸福を内含するものを追求すればよいことになる。反對に言へば幸福の價値を問ふ必要はないことになる。さうなると道ならぬことをして得る快樂も、道に適ふ快樂も、同等のものとなり、そのけぢめがないことになる。要するところは多量の快樂さへ得ればよいことになる。幸福とか快樂とか云ふものは、命(生物學的生命)あつてはじめて可能なこと故、彼の仁義のために生を棄つる如き行爲は、さつぱり値打ちのないこととならねばならぬ。これで宜いであらうか。

次に性質を認めることになる。ミルが言つたやうに、幸福な豚の飽滿な生活、乃至無自覺なノラの人形の家的な幸福よりも、不幸なソークラテースの生活の方がどれ位意義あるものとなるかわからない。かうなると「善」と云ふものゝ性質がはつきりして來るが、そのかはり幸福とか快樂とか云ふものと、必ずしも一致しない場合が出て來る。幸福や快樂がのけものにされたでは、折角のその主張がだいなしにされたことで、快樂説の倒壊と云ふことにならねばならぬのである。とにかくさう云ふ難點があるのである。



序でだから一言しておくが、普汎的幸福説即ち公衆的快樂説の標語たる「最大多数の最大幸福」と云ふ主張は、余から見ると全く無意義なものである。なぜであらうか。曰く、既に以上三段に亘つて明らかかなやうに、快樂とか幸福とか云ふものは要するに個人的・主観的のもので、最大多数人の快樂と云ふやうなものは在る筈がないし、同時にまた多数者の最大幸福と云ふやうなものも在るべしとは思はれないからである。またミルの如くに性質的見地に立つときは、經驗的意味の最大幸福は必ずしも價值的の最大幸福とはならないのである。かやうな次第でこの概念は倫理的教説としては成立しないのである。

然らば合理説はどうであらうか。合理説は多くの點において、實に快樂説乃至幸福説の正反對をいくものである。その意義よりあきらかにするに、合理説(Rationalism)とは合理性説の謂で、理性尊重の倫理説である。その内容は、人性を感性和理性との二元に分ち、感性は動物的性質で、人の心を惑はし煩惱を起させる。故に人間の人間たる點はこの點に在るのではない。理性こそ吾人の眞性である。道德(善)とはこの人間の本心たる理性に依て、感性を克服し、以て理性的の生活を營むことである。とかく言ふ主張である。とにかく快樂説が感性を基調とするに對し、これは理性を基調とし、感情とか慾望とかさう云ふ方面を極端に輕視する説である。

倫理上合理説を主張せる者は極めて多い。西洋に於てはピタゴラス派、ストア派、基督教、カント等で、支那に於ては荀子、宋代理の道學者、印度においては婆羅門教、佛教、日本においては徳川時代の多くの儒者これである。因みに、日本固有の思想(神道)にはこの要素はない。

合理説は、その主張の程度に依て、普通二種に分たれる。一は制欲説で他は禁欲説である。制欲説と云ふのは、自然性の無制限なる發露満足はこれを制御するも、必ずしも、全然これを禁止せんとするものではない。例へばエピクテロスの中の或る思想や、支那の荀子の説の如きはそれであらう。

禁欲説と云ふのは、制欲の今一段高次のもので、感情や自然的の欲望を以て道德の敵と見、極端にこれを嫌忌し排斥し、むねと

これを仰壓し、専ら克己の徳を積まんとする説である。この派の思想家中には性の欲の如きは勿論、飲食・衣服の欲、功名利達の欲までも、道心を害ふものとして斥け、一方理性の冷やかなる徳を培ひ、これらの感情や欲望に自我の靜平を紊らざるを、善の理想としたものがある。これ前に挙げた快樂説の正反對を以て目せらるゝ所以である。

禁欲主義の好手の代表は、ギリシアの古代に在りてはキニク派、ストア派、中世に在りては基督教、近世に在りてはカントである。佛教・婆羅門教・宋儒にもこれが見えて来る。

合理説の價値は奈何。言ふまでもなくその中の制欲説は、その主張する限りに於ては謬りではない。何となれば善は一面眞我を肯定し伸長し發揮せしめんことを主張するが、その反面においては、肯定のための否定、伸長のための犠牲(小我の否定)を必要とするからである。こゝに一言注意しておくが、前に挙げたエピクテロスは、倫理學史上においては、合理主義者ではなくて、快樂主義者なることである。たゞその中にて或る種の欲望はこれを制御した。この點が制欲論者なることである。

禁欲克己の道德論はどうであらうか。この説が快樂主義の見落せる理性を見出せるは、卓見である。また理性にて欲望の價值的統制を行ふことも正理である。併しながらその反面には大なる缺點がある。それは克己制欲の道德的價値を逆倒して、克己制欲それ自體を善と誤信せる點である。手段と目的とを履き違へた。克己や制慾は眞我實現のために必要なものである。それ自身に於ては何の意味はない。善悪はない。禁慾などと云ふことは、見やうに依ては、道德を亡ぼすものとも見られる。それからこの主義の誤謬は、理性に偏するのあまり、感情や意志中の善きもの、例へば愛・同情・眞理探求心の如きを見落せる點である。要するに人性の眞相に合致しないものがある。これ大なる缺點である。

快樂主義と合理主義とは、ともに未だ「善」の全本質をあきらかにするところがない。一は専ら情意に立脚するに對し、他は理性に立脚し、一は個人的・經驗的善内容を指示するに對し、他は普遍的・形式的の一面のみしか吾人に示さない。ともに「善」の片面を示したに過ぎないのである。

快樂主義・合理主義の二説に對して、完成説と呼ばれる一教説がある。この中には種々の説が含まれてをる。例へば超絶的完成説・個人的完成説・社會的完成説・普汎的完成説の如きこれである。

さらば、謂ふところの完成説(Perfectionism)とはいかなるものか。曰く、完成説とは、完全にまで自體を高めんことを目的とする教説である。故にこれは完全説と同義異語的のものとなすことも出来る。「完全」とは、當爲を實現したる状態である。この意味において、完全説は目的説・理想説である。

完成説は、上述の二者の如くに、必ずしも快樂とか合理とか云ふことを言はない。一に人生の完全を期し、善を以てこの「人生の完成」におかんとするところのものである。この人生の完全には、必然に幸福ハピネス乃至善福オイダイモニアが伴ふ。この點から「幸福」を以て完成説の内容とする者もある。次に完成説は、人生の完成は、一時的にこれを達成することは出来ない。どうしても發展の要素を必要として来る。こゝに於てか完成説は發展説と結合する。この發展を可能性の實現リアライゼーションと見れば、その場合は實現説となる。このことは極めて當然のことである。

續て完成説の價値を見るに、超越的完成説や個人的完成説や社會的完成説や普汎的完成説には、承認されないものもある。併しながら完成説の最も進んだ一種人格實現説は、比較的妥當なものである。通じて完成説の美點は、發展・進歩・完成の中に、理性と自然性、理想と現實、文化と幸福とを調和する點にある。

三、正しき善觀 最も恰當なる善觀は、人格實現の善觀である。この人格實現の善觀以外に、妥當なるものを見出すことは出来ない。反對の方面より云ふときは、快樂も幸福も理性生活(價値生活)も、衝動皆満足も、個人完成も社會完成も、その總てが「人格實現」の中にこれを求めることが出来るのである。そしてそれらの主義主張の短所弱點は、皆これを棄却することが出来る。これ余が、「人

格實現を以て道德の原理となし、更にこれを教育學習の理想とせんとする所以である。

さらば、その人格實現とは如何なるものであるか、それは次に述ぶるが如きものである。

人格の實現(Realisation of Personality)てふ概念にはいろいろ々の意味が含まれてをる。が先づ第一にかく言ふことが出来る。それは人格實現とは人としての品格(資格)を實現することである。人としての品格(資格)とは、言ひ得るならば神格・動物格に對するところのもので、神でもない單なる動物でもない、人間としての價値(理想)を實現することである。實現とは現實にすることで、實際の事實となすの意である。由來實現(Realisation)なる語は、潜在性乃至可能性を現實のものとなす意で、要は該事物に固有の性質(本來性)、即ちその理想(ideal)を現實のものとなすことである。故に人格實現と云ふことは、個々の具體的個人が、その固有性・本來性・理想性を現實のものとなして、完成活動を營むことを意味するのである。こゝに余は「完成」と云ふ文字と「活動」と云ふ文字とを引張つて來たが、それは無意味に使用したのではない。人格實現の事行は完成の過程であり、同時に靜的のものではなくて動的な活動的なものだからかく云つたのである。

完成とは完全への進行である。人格實現は絶えず人としての完全觀念を追及してこれを實現すべく努力するのであるから、これはあきらかに**バイフェクショナルな完成主義**であらねばならぬ。また實現の過程は活動過

程、活動に依てのみ得らるゝもの故、その意味でこゝに活動と云ふ語を使用したのである。この意味に於て余の人格實現主義は、完成主義であり活動主義（主意主義）であり、人間本位主義である。と云ふことが出来る。

第二に、人格實現には、個性の社會化・社會性の個體化の意味がある。これは個の普遍（一般）化、普遍（一般）の個化乃至特殊化と云つてもよからう。とにかくさう云ふ性質が含まれてゐるのである。由來、人格なるものは、社會的自我に命名せられたるもので、目的にして普遍的なる實在である。例へば欲するところを行つて矩をこえなかつた孔子の人格は、一面——差別的見地——から見れば孔子以外の總てから區別せらるべき特殊的存在であつた。而もその内容的方面は、平等的見地より見れば社會的・一般的・普遍的のもので、欲するところを行つても矩をこえざる底のものであつたのである。人格と云ふものは實にこの點に特色をもつものである。序に一言する必要があるは、人格と個性との異同である。個性（心理學的の）はそのまゝでは未だ人格（倫理的）ではない。人格へまでの一要素である。人格へまでの一要素とは、人格成立上必要缺く可らざる要素の謂である。何となれば人格は個性のないところには存しないからである。蓋し個性は自我の統一原理で、それ以外の總てのものからこれを區別せしむる唯一の條件だからである。併し自然的・心理的存在としてのこの個性は、生

地そのまゝのもので、未だ醇化せられてゐない隨てこれはそのまゝでは必ずしも普遍價值をもたない。この心理的・自然的存在としての個性が、價値化せられてはじめて倫理的價値ある人格となるのである。

第三に、人格實現には、價値創造の意味がある。これは社會的自我機能の內面的様相である。換言すれば人格活動の表面相は社會的個人の完成、その内面相は價値の創造と云ふ風に見ることが出来るのである。價値の創造とは、眞・善・美・聖の創造である。人格實現の思想は、これを現代的に書き替へるときは、人格價値の生産創造と云ふことになる。その理由は、人格生活の核心をなすものは、所謂カント派の意識一般乃至價値意識としての理性で、人格生活とは要するに自然生活の理性化以外の何ものでもないからである。オイケン流に言ふならば、自然生活の精神生活化である。東洋流に言ふならば、人心の道心化である。

なぜ人格實現の過程は創造の過程であるか。それは人格の核心を成す理性乃至文化意識が、自然生活を材料としてその上に文化生活を形成し創造するからである。在るの上に在るべきの花を咲かすからである。

人格價値の創造は、理性乃至規範意識の機能たる雜多の統一、または自然の合法則化、または規制

作用に依て可能ならしめらるゝものである。その理由は、人格の核心としての理性は、それ自身の内部必然の活動に依て、理想を立て、規範法則を樹立し、かくて自律的に自然の雑多を統一し、乃至は規制し、かくてこゝに文化を創造するからである。この合法則化的活動としての統一生産活動こそ、實に人格生活の重要特色であるのである。構成は單なる構成ではなくて、創造的な統一的な構成である。

倫理的見地から見ても、この創造的統一てふことは極めて重要な意義を有する。何となれば自我の自我たる所以は、實にこの「統一」てふ點に在つて、この統一なる觀念を抜きにしては、自我・人格の存在をすら考へられない位だからである。さのふの我れと今日の我れと明日の我れとが、同一のものとして認識せらるゝは、この統一性・持続性に存するのである。彼の責任の觀念の如きも、實にこの人格の同一性（持續統一）に基調する。

但し、その統一たるや、單なる平面的な機械的な統一ではない。創造的な立體的な統一である。この點を誤ると人格の妙味はだいなしになつてしまふ。品性とは、この人格の諸機能が、如何なる時に於ても如何なる場所に於ても、絶えず價值ある方向に移動せんとする習慣を與へられてをることである。

第四に、人格實現には、獨立・自尊・自由の實現の意味がある。これは人格そのものが獨立・自主・自尊・自由的のものであるところから必然に推演せらるゝ觀念である。人格はなぜ獨立であるか。こゝに獨立と云ふのは、孤立孤在と云ふ意味ではない。社會的關係下に於ける存在であることは議論の餘地がない。人格が獨立自主的のものであり、自尊の自由のものであると云ふのは、それが既にカントに依て喝破せられたやうに、目的としての存在、自足的の存在、絶對的存在であるからである。かくてこゝに自主的思想や自由的思想や天上天下唯我獨尊の思想等も生ずるのである。

人格實現と云ふことには、實に上述の如き諸種の意味があるのである。蓋し「人格」なる概念は、それらの複雑多方的なる屬性を内包するものなるが故である。

【参考】 人格の倫理學的考察

人格概念の解明は、生物學的・心理學的・社會學的・倫理學的・哲學的・法律的等、諸方面からこれを規定することが出来やうが、本節において特に必要なるは、言ふまでもなく倫理學的見地からの規定である。倫理學的に見るとき、人格の人格たる所以は、その自我の機能、(發動)が、普遍妥當なる點に在る。即ち自我の機能が固有的・本來的に活動して、個的にも全體的にも妥當するところに在る。

自我の機能が本來的にはたらくとは、知は飽くまで明瞭正確に、情はあくまで純粹に、意はあくまで自律的にはたらくことである。そしてそれらが更に總全として内面的な統一的な創造活動を誓むことである。このことは、別言すれば、自我が部分的にも總