

或は自己の思想だけに止めて置く。是れ即ち頭の中で考へて居るのが愉快なのである。總べて想像は現實を美しくし、それを理想化することが出来るのである。此樂のない者は不幸であると共に卑しい人である。

人品の高下と想像 人品が高いとか低いとか云ふのは外貌や衣服などにあるのではない。併し世俗には男であればコスメチックをつけ髪を奇麗にし流行の洋服を着けて居るといふ如き名を彼の人は人柄がよいといふ。又女であれば流行のショールを掛るとか衣服をまよとよとか髪の状態、帯のさまに由りて高尚な人であるといふのである。併し人品が高いと云ふのはかゝるとではない、學問上で人品の高下と云ふは理想のある人と無い人によりて分かれるのである。如何に汚い姿をして居る人でも理想が高ければ人品が高い。理想がなくして着物杯を飾つて居る者は決して人品の高い人ではない、假令如何なる着物を着て居つても其の心の發表は争はれぬものである。少し心理學などに心を寄せて居る者には、その人品の

高下がよく分る。これは心身の關係から心中の考が自然と外部に現はれるのである。

病的想像 想像の疾病中に誇大妄想と云ふのがある。それは一種の顛狂である。自分は天神であるとか、帝王であるとか、或は又太陽であるとかいふやうなことを云ふ。巢鴨の病院に往つて見れば其の實例は澤山ある。余は曾て巢鴨病院に參觀に往つた事がある。その時余に對して、貴郎は亞米利加から私に會ひに來たのでせう。此奴は往けない。(余を案内せし學士を指して)是れは私の子であるけれど、救世主たる私を出して呉れない。貴郎が亞米利加へ歸つたならば日本の天皇にさう云つて下さい、杯と云ふ者があつた。是れは立派な誇大妄想狂である。男にのみさう云ふのがあるのかと云ふに必ずしもさうでない。女にもある。余の見たのは温順しい婦人であつたが細工物が上手で紙斷撚を以て奇麗なものを拵えて居る。其婦人が「獨逸の母上様へ」とか「伊太利の父上様へ」とか各國の天皇や皇后に

送る積りで自分の作つたものに紙を付けて居る。それゆゑ自分は天子の子であると思つて居るのであらう。つまり自分の高慢が募つて己の眞の地位を考へることが出来ぬのである。併し此自尊の念は誰にでもない者はない。併しながら人は自分を知ると云ふことが大切である。誇大妄想は年にも關係するであらうが一體人は何時の時代に於て誇大の考を多く起すかと云ふに三十七八から四十五六迄の間に多いやうである。諸君が各自の知れる範圍に於て考察すれば大概其の年輩の人に傲慢のものが多くいてあらう。其の年輩になると自分より年の少くない者の爲ることを見て馬鹿める傾がある。それが誇大妄想の進んで來る徴である。而して此の傾向は山國の人に多い。信州の人は誠に意思が堅實であるけれども、自分が偉いと思ふ者が多い。同國の誇大妄想狂者が或田舎の新聞に廣告をしたことがある。其文句を見ると、我は源太陽なり天下の萬民は宜しく我を崇拜すべしと云ふのであつた。斯くの如く自分が偉いものになつた様

な考を起すのは一は先天的稟賦リヤクに依るけれども一般に人は自分はどうである自分の力ほどの位であると云ふことをよく自覺することが必要である。

被害妄想 と云ふのは何か自分が害せられると云ふことを思つて居つて其考を除くことが出来ぬので人を見ると己を殺すのではないかと云ふやうに考へるのである。余が巢鴨に往つた時に、女てさう云ふ患者があつた。「貴郎、此所に居るのは泥棒でございます」と云つて看護婦杯を指し非常にこわがつて居た。實に氣の毒な話である。又自己を卑小に考へすぎる者がある。これは物事を氣にする婦人杯によくある病氣であるが、かやうな者は、私の様な者は詰らぬ者で本當に少しも役に立ちませぬと云つて自ら眞に詰らぬ者と思つて居る。一體女は何時でも「數ならぬ妾わがなど云ふことをいふ。併し決して數ならぬてはない。確に五千万人の中の一人である。それは兎に角眞に自分を詰らぬと思つて居る人は自分のやうな

詰らぬ者はどんな事をしていかまはぬと考へて不品行に陥る恐がある。此の反對に誇大妄想になると己はえらい者であるから此の位の事をしていかまはぬと威張る傾がある。これはどちらにも想像の病氣で一は自分を大きく考へ一は自分を少さく考へて、ともに種々の罪惡の本をなすのである。

想像缺乏 思ひ遣りの無い者は即ち此の一種である。全體想像の缺乏して居る者は目前の事にのみ心を寄せ、食物に對しても之れは旨からうと云ふ考もなく、食べて見て旨ければ旨いと云ふのである。己の計畫もなければ人のことの推察もない。世間には随分斯う云ふ者がある。學問をするにしても數學の如きことのみ好んで文學の書物など少しも讀まぬ者は概ね冷淡なる人で所謂想像缺乏に庶幾いのである。

晝夢(Day-dream) 想像が甚しく働く者は晝間起きて居る間にも夢を見て居る状態に在るものがある。所謂見れども見えず聞けども聞えずと云ふ

風で、一心に何か想像して夢中になつて食事さへも忘れることがある。是等が晝夢と云ふのである。これは病氣の時杯に起ることがある。女の「ヒステリー」男の「ヒポコンデル」を煩つて居る時によくあることとて、身體の上にも精神の上にも害がある。すべて血液の循環をよくせねば空想は除き難いのである。これが更に一步進むと「レヴェリー」(Reverie)といふ状態に陥る。これは想像に沈み過ぎて心がぼんやりして何も分らなくなつて一時氣を失つた様になるのである。是等の事は無論人の體質にも因るけれども教育上よく注意せねばならぬことである。

第六講 概念

概念と表象 吾々が日常外界の物を見たり聞いたりするに、其数の少い間は、一つ／＼の物を直観しこれを表象となして記憶に止めておく事が出来る。是れ恰も書物を藏する者が五冊か六冊の間は、其の一つ／＼の書物を別々に覚えて居ることが出来るのと同じである。然るに其の書物の数が非常に多くなつて何千冊何万冊といふやうになれば、一々それを覚えて居ることが出来ぬ。余の藏して居る書物の数は一千冊に満たぬほどの数であるが、それすら中々覚えて居ることは出来ぬ。人に貸して何處へ行つたか分らぬことが餘程多いのである。かういふやうに書物の数が多くなつて來たら之を整理するにはどうすれば宜いかと云ふに分類して、一の締括りをして置かねばならぬ。倫理に屬する書物は此の棚に並べる、地理に關するものは此の棚、歴史に關するものは此の棚といふやうに分類して仕

舞つて置く。斯くの如くにして概括して覚えて居れば、一々書物の名を覚えて居なくてもよい。又かくして置けば書物が無くなればすぐ分り、必要があつて出す時にも直ぐ分る。是は諸君が既に経験して居ることであらう。すべて多くの物を整理するにはかくせねば不便である。吾々の心の働さも丁度此の通りである。前に述べたやうに見たり聞いたりしたことを一つ／＼覚えて居ることは一寸は出来るけれども、毎日無数の事を経験してゆく者が之を残らず一つ／＼覚えて居ることはとても出来ぬ。そこで多くの書物を分類して仕舞つて置くやうに一つの概括した概念を作つて、其中に多くの箇々の概念を包含せしめて置くのである。是れが出来ねば人はいつまで経つても智識が進まぬ。智識の進んだ人と進まぬ人の違ひはかゝる働きの多少に由るのである。即ちかゝる働きの多い人は一つ／＼の事は覚えて居ずとも概括した事を覚えて居るから、非常に廣く應用して行く事が出来る。これが即ち概念の働きである。それでは概念と

表象とはどう云ふ違いがあるかと云ふに次の表によつて明である。

知 覚	表 象	概 念
感 覺 に 基 く	知 覺 に 基 く	表 象 に 基 く
表 現 な り	再 現 な り	再 再 現 な り
事 物 現 在 の 智 識	事 物 の 追 想	事 物 種 類 の 知 識
實 在	畫 像	表 徴

三 心 象 の 關 係

吾れ今現に我家に飼へる「カメ」を見る。
 而して吾れその我家の飼犬「カメ」なるこ
 とを知る。(知覺又直觀)
 吾れひとり机に向へる際偶然「カメ」のこ
 と心に浮び、その形狀、色彩、運動のさまあ
 りありと眼前に見るが如し。(表象又觀
 念)
 吾れ我が「カメ」の外幾度か「カメ」に類せる
 動物を直觀せり。此の數十回、數百回の
 經驗は、一の概括せる犬といふ名稱を以
 て代表せらる。(概念又總念)

第一に知覺は感覺に基いて成り立ち、知覺の刺激が無くなつても、心象の
 止まつて居るのが表象であつて、その表象が概括されて概念が出来るので
 ある。なほ詳説すれば、知覺は機關に對する色々の刺激が元になつて出来
 るのである。是れは前にも述べた通り、自分が現在或物を見聞して、外界の
 一物體として認める作用である。然るに其の刺激が無くなつても、其物體
 の心象が残りにあり、と自己にわかるのが即ち表象である。然るに概
 念は其表象が多くなるに従ひ、だん／＼抽象されて出来るのである。隨て
 概念は高く進んだ心の働きである。故に知覺は表現て表象は再現て概念
 は再々現である。即ち英語にて言へば表象は「プレゼンテーション」Presenta-
 tion、て再現は「リプレゼンテーション」Representation、再々現は「リリプレゼ
 ンテーション」Re-representation、である。かゝる區別は英吉利のスペンセル
 が唱へ出したのである。又知識としての上から見れば、知覺は現在の對象
 に就いての知識て表象は外界對象の追想て概念は事物の種の知識である。

更に其の差を擧げて見れば知覺は實在で表象は畫像である。即ち表象は外界の實在が畫に描いた如くに頭の中に現はれるのである。故に表象は感覺機關が實在に直接せずして其の代りの形が現はれるのである。然るに概念になると形で現はすことも出來ぬゆゑ、表徵で現はするのである。知識が進んで來ると事物に拘泥したり繪に拘泥したりして居てはならぬ。仕舞に簡単な符徵で代表せられる様にならねば高尚なる知識ではならぬ。故に概念的の心が働らかねば、人の知力が高い發達をした思想、思考或は悟性を生ずることは出來ぬ。心理學には思想作用、思考作用、悟性作用など色々の語が使つて有るが、どの語が使つて有るに拘はらず、是等は皆概念に基いた處の働である。そこで概念はどう云ふやうにして出來るか、と云ふ事を詳しく擧げて見ると、次の五つの段階を経て出來るのである。

概念成立の過程 第一には觀察が概念を作る基礎になる。よく物を調べて其の物の性質部分等を明かに認識すると云ふ事が、概念の土臺になる。

のである。其の次には比較する事が大切な作用である。例へばAB、AC、ADと云ふ三つの表象があるとすると、今之を觀察するに何れにもAと云ふ性質を持つて居る。然らう云ふ事が分ると直ぐに第三の抽象作用即ちAと云ふ性質だけを抜き取る作用がはこる。之と同時にBCDの三つは捨て、しまふ之を捨象といふのである。英語の「アブストラクション」Abstraction.には抜き取る意味と捨てる意味と兩方あるのであるが、我國では一字で然らう云ふ兩方を現はす言葉がないゆゑ、抽象と捨象との二つで「アブストラクション」の意味を現はすのである。つまり概念は一方で抽象し一方で捨象するのである。是等は平生諸君が實際にやつて居ることである。そこで今抜き取つた念即ち前の例ではAが三つある之を概括して一の廣い念が出來るのである。此念に名付けるのが即ち命名作用である。今此事實を實物に依つて例して見れば、黒と云ふ、犬、カメと云ふ、犬、熊と云ふ、犬が居るとする、即ち犬の表象が三つある。犬の形狀、大小、色彩等は三つながら違ふが、全

體に於て同じ部分がある。即ち何れも四つ足で、鼻が尖で、盜賊が來れば吠へる。牛肉をやれば尾を振る。かやうな性質を抜き取つて概括する。それに犬と云ふ名を付けるのである。併し名は無くとも程度の低い概念は出來るゆゑ犬といふ名は知らずとも頭の中にボンヤリ畫像が残る。併しもう一步進んで、獸といへば一層畫像がボンヤリして四つ足と云ふやうな考へを浮べることが出來るのみとなる。更に一步進んで動物と云ふ概念になれば、もはや形で現はす事は出來ぬ。動物はどう云ふ事で現はすか。魚鳥もアミイバも人、牛馬も皆此の中に屬するのであるゆゑ到底代表的畫像を以て現はすことは出來ぬ。それゆゑどうしても無形の符徴即ち名稱を以て現はすより外はない。故に高尚な概念になるだけそれだけ名稱は必要である。概念作用を細かに分かつては斯ふ云ふ順序であるが、通例子供などが概念を作る時には直ぐに抽象概括等の作用が行はれる。即ち現在比較をして居るか概括をして居るか、と云ふ區別は分らぬ。直覺的にバ

ツと心に浮んで來るのである。諸君が自分で己れの作る概念作用をよく考へて見れば、やはり一々考へずに直覺的に起ることが分るであらう。

概念の種類 概念は二つの方面から分けることが出来る。第一の方面は更に次の數種に分けるのである。即ち物に屬する概念が其の中の一つである。此の中に一つの物に就いての概念と種類に就いての概念とある。又物の概念と並んで出來事出来事の概念がある。出來事と云ふのは地震とか海嘯とか火事とか云ふやうなことである。次に性質の概念がある。赤とか青とか善とか悪とか強とか弱とか云ふのは皆此の種の概念である。其の他に形式の概念がある。是れは三角形とか正方形とか總べて形に就いての概念である。又第二の方面では概念を箇體概念、普通概念の二つに分けるのである。箇體概念と云ふのは一寸考へると矛盾する様であるが、心の働きから云ふと、普通概念と同じことである。例へば東京の概念、上野の概念といへば、度々是等の場所を経験觀察して其の度毎の表象を比較するゆ

え、是等の場所の主要性のみ抽象せられて人出が多いとか少いとか雨が降るとか日が照るとかいふやうな偶有性は捨象せられるのである。そこで前に挙げた例と同じく $ABACAD$ の三表象中から BOD を捨象して A と云ふ主要性を抽象概括することになるのである。又今講話をして居る余に就いても箇體概念を作ることが出来るのである。余は既に六回の講話をしたが、或時はフロックコートを着て居つた。又或時はモーニングコートを着て居つた。時としては聲がよく出た時としてはよく出なうだ。聲が延びて居る時と、刈り込んだ時と、色々の違いがあつたが、かかる事は余の主要性ではないゆゑ、皆捨象されて何か余の主要性が抽象せられこれが余の概念として諸君の心の中に止まるであらう。これ即ち箇體概念である。普通概念は即ち通常單に所謂概念である。馬といふも動物といふも物と云ふも皆普通概念である。

概念にはかかる區別があるのであるが教育上から言ふと此二つは何れ

に片寄つてもならぬ。二つとも發達せしめねばならぬのである。人によつては普通概念は明かであるが、一つの出来事の考が確りせず、たゞ出来事全體のボンヤリした概念のみを持つて居るものがある。又一つ一つの物に就いては明るいが、全體に就いては疎いと云ふ者もある。是等は何れも片寄つて居るのである。一體婦人の缺點は普通概念が出来悪いと云ふ事にある。男子と婦人との違ひは全體にいふと、婦人は主として箇體的概念が働いて、男子は主として普通概括が働く點にある。故に婦人を教育する者は適當の方法を以て之を補つてゆかねばならぬ。併し又あまり概念のみ發達すると理屈に馳せて炊爨縫織のことを顧みずに政事の議論をしたり外交の議論をしたりする様になるから、二者は適度を得ねばならぬ。

概念の必要 概念の必要に關してはこゝに四つの箇條を挙げる事が出来る。第一に概念は精神作用を敏活にする。即ち概念は心を早く而も活

潑に働かして行く事が出来る。其の故は一つの事を覚えて居ればその中に多くの共通の事柄を含んで居る爲めである。それを一つ一つ擧げて見なければ分からぬと云ふ様では不便でたまらぬであらう。もし不精な人があつて、澤山の書物をむちやくちやに本箱に入れて置けば急に何か見たいものがあつても、何處に在るか分らぬ爲め、盡く本箱をあけるか、一つ一つ棚を捜さねばならぬであらう。併しちやんと分類して置けば何處へ行けば在ると云ふことが分つて居るから大に便利である。譬へば婦人が他に往つて居つても自家の何番目の箆笥の何番目の抽き出しには何が入つて居ると云ふやうな事が腦に浮べば、今急にどういふものが入るといふてもすぐ出すことが出来るであらう。多くある着物をめちやくにひつくりかへして家内中ららかさねば出来ぬと云ふ様なことはない。これと同じく知識も概念で締め括つて置けば一々のことを覚えて居ずとも可なる故に精神作用が大に敏活になる。是れが非常に大切なことで人が大きな考へ

をするにも、大きな仕事をするにも此の心の働きが第一である。

第二には概念は精神作用を經濟的にする効がある。すべて少しの力で大きな仕事をするのが經濟である。旅順の海戦で露西亞は大砲を多く打つても僅かの外的らなんだのは非常な不經濟である。十二インチの砲丸を敵の方に送つて的らなければ一發で三千圓以上の損害を蒙らねばならぬ。一度的れば時として一千万圓もする軍艦を三千圓で破るのであるから誠に經濟である。これと同じく精神に於ても一つ／＼に具體的事を盡く覺へて居ることは不經濟の至りである。多くの力を費しても其の効は少い。學校の教師が兒童に問題を出すに其の出し方が悪いので、兒童は教科書を皆譜記し、其の上教師の言ふことは皆書いて置かなければならぬと思つて、教師がエヘンと言へばエヘンまで書く。教師が間違つたことをいへばそれもその通りに書くなどいふことは、實に不經濟の甚しきものである。殊に女の生徒を教へる時氣を付けぬと前にいふ通り女は概し

て概念が出来悪いから速記の稽古のやうに教師のいふことをそのままかく。是れは教育上大なる缺點である。靜に聞いて居つて是れはかう彼れはあゝと締め括つて要點を捕へて記すやうにさせねばならぬ。

第三 にはは推理の働きを助ける利益がある。すべて推理作用は概念が出来来るに随つて増して行くものである。夫れは何故かと言へば例へば梅と云ふことに就いて植物學上の明かな概念を持つて居ると次に他に行つて梅の木を見る時は斯ふ云ふ性質があつて斯ふ云ふ花が咲く斯ふ云ふ實になると云ふことを演繹することが出来る。それゆゑ子供に就いて確實の概念ある人が子供を教へれば子供に就いて一々試験をせずとも此位の年の子供は斯ふ云ふものであるといふことが分る。又其の子供が何處で生れたとかどう云ふやうに育つたとか云ふことを聞いて然らば此の子供には斯う云ふ性質があると云ふことを推論する。これも概念に基く推理作用に由るのである。

第四 には科學の成立を促す。科學とは英語の「サイアンス Science」であつて一の原理の下に綜べられたる知識である。其科學は概念がなければ出来ぬ。一つ一つの事物を見たり聞いたりしたのみでは科學は出来ぬ。諸君が教育學や倫理學を學んでも、亦物理學や地理學を學んでも、皆夫れ夫れの理法と云ふものがあるであらう。其の理法を知るゆゑ科學上の知識に値打ちがあるのである。若したゞ一つ一つの區々に覺えて居るなら科學の値打ちはない。物理學の物質不滅の原理は概念である。水素はどれ丈の量で化合する酸素はどれ丈で水素と化合すると云ふやうなことも其の概念がなければ分らぬ。それゆゑ概念によつて科學の知識を得て行くのである。

概念の明確及び不明確 概念は如何にして明確になるか、又不明確になるかといふことを知るのには教育上大切である。教師の持つて居る確實な概念を子供に與へるには如何すべきであるか。それには先づ具象的説明

を與へぬばならぬ。具象的説明とは、唯話すのみでなくして實事實物を經驗させるのである。概念を作るには實事實物を以て教へるのが大事である。次には例令具象的でも只一つか二つの特別の例を以て濟ませて置いてはならぬ。例へば東京である事のみを見せて置いて外の土地にある變つた物のことを知らせねば、東京では正しくとも他に行くと通用せぬと云ふやうなことになる。すべて狭い範圍で成立した概念は役に立たぬ。

山陰道の或藩で非常に天氣をよく見る爺さんがあつて三瓶山の雲の有様を見て今日は天氣今日は雨と百發百中であつた。夫は度々經驗するゆゑ一の狭い概念が出来たのである。即ち斯ういふ雲の時はどうあゝいふ雲の時は斯うと云ふ事がすつかり分つたのである。換言すれば三瓶山の箇體概念で判断が出来たのである。そこで其の土地では此爺さんの天氣豫報で非常に助つて居つた。之を聞いて藩主が參勤交代の時の供に連れて行つたならば道中に於て晴雨を知るに最も便利であらうと云ふので爺

さんを召抱へた。爺さんも非常に喜び名譽として伴をした。然るに初めの日は當つた。今日は天氣と云ふので出立したが二日目からは當らぬ。たまには中るけれども散々の失敗をした。夫れは何の爲めであるかと云ふに、所謂廣くして且つ多き經驗を持たずに其の土地の經驗のみに基いたからである。

又東京灣の海堡を造るに就いて同様な話がある。あの海堡は灣の入口の深い海を埋めて砲臺をかまへるので非常な勞力と日子とが掛つのである。これを造る時には氣象臺と相談をして天氣を見定めてやつたのであるといふことであるが氣象臺の豫報が一々合ふといふわけにゆかぬ。然るに其所の老船頭によく當てる者があつて、氣象臺の方で好い天氣であると云うても此爺さんは反對のとをいふ。人々が初めは爺さんの言ふとを嘲けつたけれどもよく當たるのでとうとう爺さんに月給を拂つて雇ひ入れた。そこで毎日今日は舟を出してよいか悪いかといふことを相談して

其の差圖に従つたといふことである。

かゝることは、其の地方の特殊の事情に明るいからよく當たるのであるが、外には通用されぬ。これと同じで國會議員なども廣くして且つ多い經驗を持つて國家といふことに考を向け特に地方のこのみを計らぬやうにせぬ人は仕方がない。議員の中でも一地方のことにのみ通じて考がそれに局促して居る人は政事的概念が狭いのである。

又概念は明に外の概念と區別されねばならぬ。どの點が他と違ふかと云ふことを明瞭にせねばならぬ。前にも例に挙げたやうに「ヒラメ」と「カレヒ」と云ふやうな類似した概念に付いて何處が違ふかといふことを明に區別せねばばんやりしてどれがどうか分らぬやうになる。心理學に於ても感覺と云ふ概念、知覺といふ概念、表象といふ概念を明に區別せねばならぬ。若しぼんやりと覺えて居ると他日人に話す時に、よく分らぬゆる感覺を説いても知覺を説いても表象を説いても皆同じやうになつて、さつぱり區別

が立たんやうになる。これは自分が明に各概念の違ひを了解して居らぬからである。すべて物事の考を明確にせうと思ふなら二つの概念をしつかり區別せねばならぬ。

不明確の概念 は丁度今の反對であるが其の箇條を詳しく擧げると前の條件の反對のみでは無い。第一に始めに經驗する處の直觀が不明瞭であるから不明確になるのである。即ち基礎が不明確であるなら其上に出來た概念は間違はざるを得ないのである。どうして直觀が不明瞭になるかといふに注意が足らぬからである。即ち興味が少ないとか或は目が悪かつたとか、或は光線が足らなかつたとかいふやうな色々の事情からあるのである。すべて教授をするには其の時に教へる一番大切な事は何であるかと云ふことをよく考へておいて此の事は成るだけ心の落着いた時、即ち一時間の三分の一も経つた處で明瞭な言葉、又は明瞭な文字、明瞭な圖畫を以て教へねばならぬ。然らすればそれに基いた概念は明瞭に正確に頭

に残るわけである。度々述べるが國家に關した事とか皇室に關した事とかいふやうな場合には餘程注意して教へねばならぬ。

第二には誤れる觀察が不明確な概念を與へる。例へば動物に就いて言へば頭の方は残しておいて足の方のみ見て置いたとか脊中を見ねばならぬのに腹の方のみ見て居つたとかいふやうに觀察の仕方を誤つて居るのである。故に兒童には觀察の仕方を教へる事が大事である。即ち前の例でいへば此の動物の主たる點は何處かと云ふことを注意してやるのである。犬を見ても何方が赤かつた黒かつたと云ふことを知つても犬としての特質にはあまり必要はない。犬の概念を作るにはかゝることは捨象しても宜いのである。夫れと同じく何を見ても主要なる點を十分に見るやうに教師が注意してやらねば概念の材料が主要性より來らずして偶有性より來るゆゑ不確實のものになるのである。

第三には不完全なる抽象が概念を不確實にする。概念を作るに抽象

作用の必要なることは前にも述べたがその抽象が不完全で大切なものを落してつもらぬものを入れておくやうなことがあるればその結果として出來た概念は不確實であることを免かれぬ。

第四には言語の濫用は概念を不明瞭にする。余が小學校に於て學んで居つた頃余と共に居つた者が教師の間に答へて鯨の種類を挙げ「まつこう鯨」とう鯨「せみ鯨」などいひ終に「なめくじら(蝸牛)」というた。蝸牛は「なめくじ」と云ふのであるが訛つて「なめくじら」と呼び終に鯨の種類に入れたのであらう。是れ即ち單に言語を以て覺えて實事實物を見ぬより起つた誤りである。一體言語の濫用は餘程氣を付けねばならぬ。同じ言語を用ゐても其の内容には非常な誤解を來して居ることがある。

第五は時間の経過によつて曾て明瞭であつた概念もぼんやりして來るのである。余の今説いて居る心理の話でも今は諸君に明瞭に理會されて居つても一年も経てば段々不明瞭になるであらう。すべて時が經つに

随つて自分に興味のないものは忘れて行くゆゑ永くなれば概念が不明確になる。それゆゑ主要なる概念は時々繰り返へして尋ねて見る必要がある。譬へていへば子供が一の學校を卒業して上に進む時即ち尋常小學なら高等小學高等小學なら中學又は高等女學校に進むに際し、子供に對して生涯忘れてはならぬと云ふ事をたび／＼反復して成るたけ約めて深く印象を止めるやうにするの類である。即ち我國に於ては忠孝の如きことは幾度となく反復して聞かせ學校を出る前愈よ別れると云ふ日には確りした言葉を以て生涯忘れないやうに深い／＼印象を留めさせねばならぬのである。半年か一年の後子供に對つて、前方が習つた事の中で生涯忘れてはならぬものは何であるかと問うて見れば、思いも寄らぬ答をするものゝあることを發見するであらう。余は處々て然う云ふ問を試みたが存外の答を得た。

會て或縣の師範學校の附屬小學校に行つて前の問を高等一年の子供に

與へて見たら「文字を書く事」とか「算盤をする事」とか「手紙を書く事」とか「答へた」そこで一々理由を付けさせると「算盤をすることが出来ぬと金を儲けることが出来ぬ」、「字を書くことが出来ぬと受取が書けぬ、手紙が書けぬ」といふやうに、子供相應の理由を述べた。併し一人も國を大事にするとか皇室を大切にするとかいふことを言はぬ。二十人ほどの子供に一人／＼に問うたのであるが誰も此事を言はぬ。併し子供が其答をせぬからというて皇室の事、國家の事を教へなんなのであると云ふことは勿論ない。たゞ教師が是等大事な概念を興へる處の方法が怠られて居つたのである。教師諸君は是等の事には注意もして居るであらうが、前のやうなことを時々繰り返へして見て大切な事は印象を鮮明にしてやらねばならぬ。小學校は國民教育を施す所であるから、字を書くのも計算するのも必要であるが國民精神を作ることが最も大切である。日本人でありながら數年前から外國の探偵になる賣國奴があると云ふのは國民教育に於て愛國心の養成

が不十分であることが一の原因であるともふ。平生兒童に國民として一番大事な事は、國を愛する事、皇室を大切にすること、いふことを教へて心の奥に浸み込ませねばならぬ。

第六 は記憶の不完全が概念を不明確にする。是れは時間の経過にばかりは依らぬ。通例時間の経過に依つて記憶は薄くなるけれども、又時としては記憶の疾病の者があつて教へた通りより減じて覚えて居るのと加へて覚えて居るのとはあるゆる是れも時々調べて見ねばならぬ。すべて概念は一度試験したら宜いと云ふことはない、度々教へて記憶が完全か完全でないかと云ふことを調べる必要がある。是れだけのことによく注意すれば不明確の概念をしてよく明確の概念たらしめることが出来る。

概念の發達 子供の年齢を追うて概念の發達を説明すれば次の通りである。第一に幼稚園の子供には概念が殆んど缺乏して居る。勿論吾々が持つて居るやうな概念は幼稚園の子供にはない。一體子供の心は具體的

經驗に満たされて居る。即ち實際經驗した事物そのままの寫象で抽象的に概括したものではない。なほ言ひ換へれば心の内容は何れも一つ一つの事物の代表である。それゆゑ子供に犬というた處が平生見て居る黒とか白とか云ふ實際の犬の考へが起つて來るのみで夫れ以外の犬と云ふ概括した考へは無い。幼稚の頃は言葉が不完全であつて従つて思想が不完全である。概念は言葉と伴つて行くもので言葉が明瞭になるに従つて概念も明瞭になるのである。それゆゑ幼稚園の子供には忠とか孝とかいふことを教へても眞の意味はわからぬ。動物でも犬や猫など普通の物に就いては普通名詞を使つても分るが是れは動物の類であると言つた處が何にもならぬ。随つて子供の發達に應じて言語の用ゐ方にも注意せねばならぬ。

第二 に尋常小學校の子供になると幼稚園時代のものとは違つて大分概念を作ることが出來て來る。夫れはどういふ風に現はれるかと云ふに

最も著しいのは類似の點を見出すことが鋭くなることである。一體子供は二つの物を比較する時に其の差異をよく見出すか但しは類似の方をよく見出すかと云ふに類似の方をよく見出すのである。即ち子供は一般に觀念の類似を發見する力が強いのであるが尋常小學校時代になると一層鋭くなつて来るゆゑ幾らか物を分類して一つにまとめる働きが出来る。夫れが概念の成立に必要なことである。又此の頃になるとよく形容詞を使ふ。例へば「大きな人」「小さい犬」「廣い海」「高い山」といふやうに色々と大小高低深淺輕重善惡等の言葉を用ひるやうになる。幼稚園時代にも用ゐるが小學校時代に至つて益々多く用ひるのである。これは即ち抽象作用が出来た證據である。大きいと云ひ小さいと云ひ廣いと云ひ高いと云ふやうに是等の性質を他の性質から抽象したので詰り概念作用が段々現はれて來たのである。それゆゑ尋常小學校の初年の子供を教へる教師は成るだけ實物に就いて教へ其子供を導いて類似點を發見せしめるやうにする

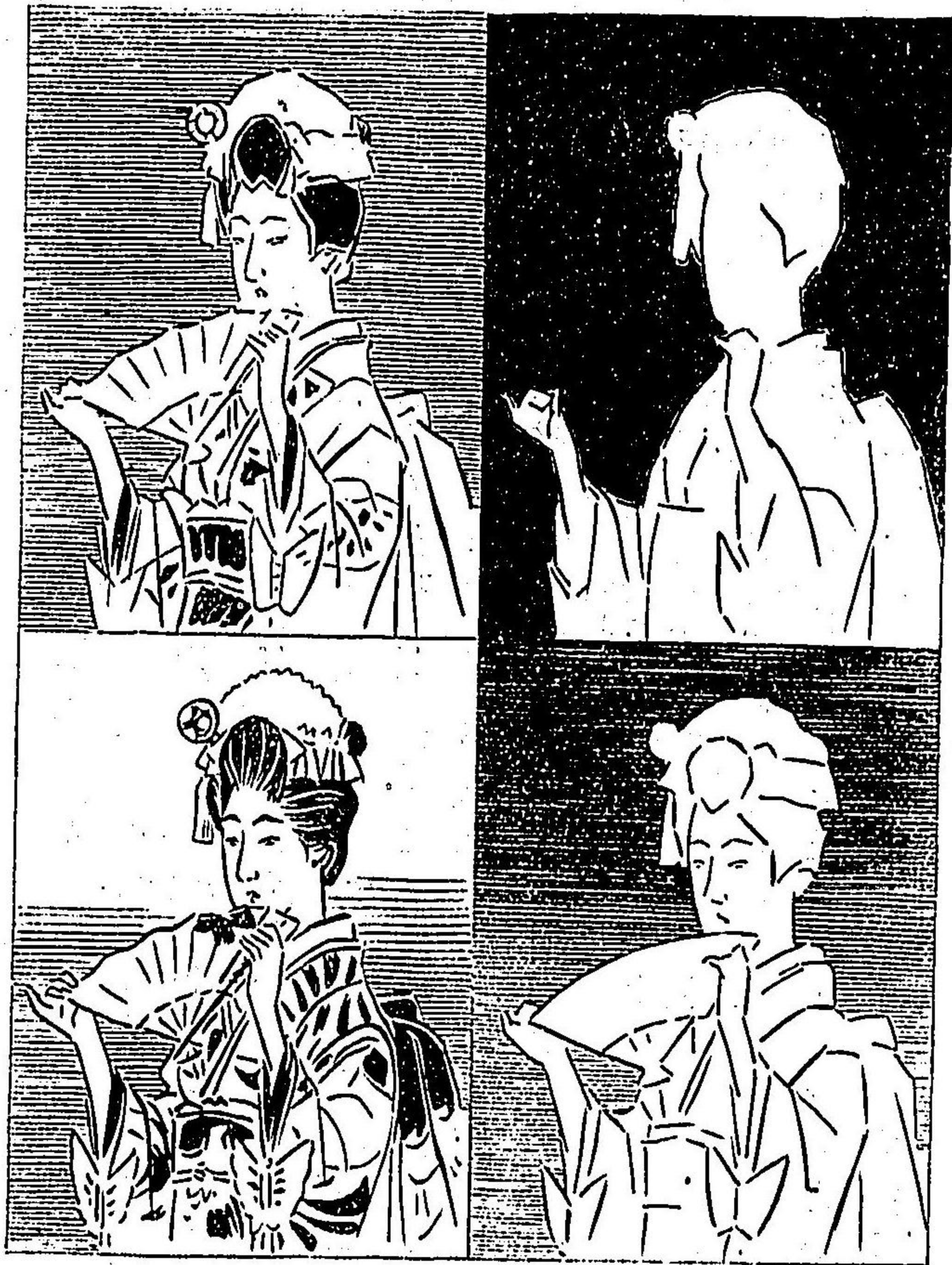
がよいのである。元來尋常小學校は國民教育を施す所であるから兎も角國民として大切な概念を與へることに注意せねばならぬ。尋常小學校では書物を教へるにも文學計り教へることは面白くない。努めて實物か標本か何か具體的の品物を見せることにして次第に確實な概念を作つてゆくやうにするがよい。

第三に高等小學校になると尋常小學校に續いて類似點を發見したり、分類したり、形容詞を使つたりすることが益々活潑に進み之に伴つて言葉が非常に自由になる。言葉と云ふ中にも文字に依つて書物に現はしてある言葉が餘程多くなる。そこでおひく言葉の濫用が始まつて實事實物に依らずに言葉で濟ませてしまふやうになる。是れは生徒がするのは無く教師がするのである。書物を讀んでたゞ言葉の意味を解せしめるのは譯はない。例へば何と云ふ草がある何と云ふ木がある何と云ふ動物がある何と云ふ動物がある何と云ふ草木どういふ

動物といふことは知らずにとゞ無暗に語記するからどしどし進んで行くやうであるけれども、實は非常に危険な教育である。言葉の濫用が甚しくなつて概念が亂れるやうなことは最も注意せねばならぬ。曾て或縣の師範學校附屬の小學校で教生が高等三四年の女の子供に地理を教へて居つた。余が其の教室に至つて暫く見て居ると教生は亞弗利加の地理を教へ産物の話をし、いろ／＼特種の動物を説明した。其時ジラフ(麒麟)と説明してジラフは鹿に似て首の長い獸であると云うてそれて其の教授を終つた。余は後に彼の生徒に紙を與へてジラフを書かして見よというたが案内してくれた教頭や主事は困つて居つた。鹿の首の長いのは確實な概念は出來ぬ。言語は便利であるゆゑそれで済んで仕舞ふが若しその教ふる物の繪も標本もなければ寫真もないといふやうな場合には寧ろ教へぬ方が安ん位のものである。故にさう云ふ時には努めて前に準備して亞弗利加の動物の特種概念を授けるに必要なる繪を描くとか寫真を持つて來る

とかして子供に見せてやらねばならぬ。元來ジラフは外に類が無い動物であるゆゑ其特質を教へるのは甚だ面白いことである。例へば嫩芽を食する爲めに舌で枝を巻いて引くから舌が長くなつたのであるとか丈の高いのは高い樹の芽を食するためであるとかいろ／＼面白い話をしてやることが出来る。然るに注意が足らずしてたゞ簡短な言語によつて教授をすまさうとする故全く失敗に終るのである。それも子供の平生よく知つて居るものならまだしもであるが然らういふ特殊の物の概念を作るには實物が無ければ寫真又は繪に依り、これもなければ其の詳しき性質を説明して、明かな概念を作らしめねばならぬ。

第四 中學校高等女學校以上になると概念作用が愈よ盛になつて來る。此時よく導いて行けば正確な概念が出来る。併し今日の學校教育は往々誤つた教授をして只言葉だけを教へてすませるとか只文字のみを覚えさせるとかいふのが多い。特に女學校で概念に就いて試験をして見る



といろくの
 缺點を見出す
 のである。女
 子は一體概念
 の確實でない
 傾向があるが
 導き方に依つ
 て之を正すこ
 とが出来るか
 ら教師は充分
 注意せねばな
 らぬ。

此繪は長崎



玉珥堂

の「日の出新聞」の小説に出て居つた繪であるが心理学の説明に應用する爲
 めに取つて置いたのである。子供の持つて居る概念は此繪の最初にある
 やうにたゞアウトライン(輪廓)ばかりでパツとして居る。此繪は人である

か無いかよく分らぬ。それから次第に概念が精密になつて最後に内容の籠つた複雑なものが出る。其の状態は恰も此の彫物が順次に段々精密に進むのと同じことである。

教科と概念の練習 如何なることが概念の習練に直接助けをなすかと云ふに次の四種である。

第一は直観教授である。子供の幼い間は皆直観的に教へて概念の基を作らしめるのであるから主要な點をよく教へて行かねばならぬ。例へば犬を教へてもその色などに重きを置かずとも特別に色の事が必要なれば別問題であるが犬と云ふ概念に大切なる點に注意させるがよい。又國に就いても國の長さとか廣さとかを云ふことは國の概念を作るには大切なことではない。幼い子供などには國旗から話すのがよいのである。要するに概念の基礎を作るものは直観教授である。

第二は理科である。理科は實に概念を作るに最も用立つ教科である。

理科とは博物及び理化學などの總稱である。是等の教科は一つ／＼の實物から觀察を始めさせ次第に之を總へ括つてゆくことが出来る。例へば梅でも桃でも梨でも是等のもの、果實を探つて比較研究をさせてその類似點を抽象概括して果物といふ概念を作らしめることが出来る。動物も亦之と同じく色々の犬色々の猫を比較概括して家畜と云ふ概念を作らしめることが出来る。全體我國では理科の教授が忽にされて居る傾があるが新に發展した大國民は益々盛に科學に基いた知識を得ねばならぬ。理科に依つて事物の確實なる概念を與へねばならぬ。然るに我國の理科教授には遺憾のことが多く未だ十分教育的でないが獨逸あたりの話を聞くと實に羨ましくおもふ。

余の友人の富士川游君が獨逸から歸つて來て話をした中に獨逸人はどう云ふ點に於て日本人に勝つて居るかと云ふに一般に知識が概念的であつて、つまりぬ、一つ／＼の事に頭を勞せぬ點にあるといふことであつた。

例へば獨逸の中學校の生徒は勿論教師でさへも日清戦争以前は日本のことなどは一向知らぬ。日本は支那の屬國であつたのが戦争以來獨立したと思つて居るものが多い。そこで獨逸は文明國であるといふが斯う云ふ人が居ると不思議に思つて居つた。然るに或時イエナの郊外を散歩して居つたら向ふから百姓が歩いて來た。一體イエナは日本によく似て居るので生活の程度などもあまり日本と違ひはない。鋤を持つて田畑を作るのである。そこで其の質朴な百姓の爺さんが富士川君に出會うと前は學生か。何處へ來て居る。此處の大學へ來て居るのか。何をやつて居る。醫學をやつて居るのか。醫學は萬有科學の一つで植物學動物學などと同じやうに大變實際の觀察研究を要する學問であると言つた。そこで富士川君はかゝる百姓の爺さんが萬有科學とか動物學とか植物學とか云ふことを知つて居るのは不思議であると思つて調べて見たら獨逸の教育は基本概念(グレントベグリッ)を與へることに重きをおくので、概念の形成に

直接必要のない箇々の事は教へぬ。試験といふことに重きをおかず漫に暗記的のことを教へず、地理はかういふもの、歴史はかういふものといふ概念を授けることに全力を注いで居る。以前は必要が少いゆゑ日本の事は詳に教へなうたのである。東洋の日本には人口が幾らあつて歴史は斯う云ふので歳入は幾らあると云ふやうなことは獨逸の中學教育には殆んど何の價值もない。かゝる事は知らずとも地理の概念は立派に出來て居る。それゆゑイザ必要があるといふ場合にはすぐ分るやうになつて居る。驚いたのは富士川君の留學中日清戦争があつたため獨逸の有名な新聞は殆んど同時に東洋の地圖を作つて出した。其の時日本の歴史も地理も之に附記されてあつたが、其の地圖を見ると日本で出來た地圖よりも詳しい。又歴史はよく要が擧げてあつて確實であつた。そこで地理や歴史の概念の出來て居る國民が之を讀めば三十分を出でずして、日本は斯う云ふ國支那は斯う云ふ國と云ふことが分つてしまふのである。

余は此の話聞いて日本の學生は可憫いさうであると思つた。余が或縣の師範學校の女子部で地理を教へて居るのを見たら生徒は僅か三錢か五錢で買へる時間割のやうな事柄を暗記せしめられて居つた。こんなことを覺えた所で生徒の腦は三錢か五錢を益する爲めに非常に疲らせられるのみである。それを教師の壓制で注入するから女心の一筋に一生懸命に暗記して居る。實に氣の毒である。かゝる事ではとても地理の興味は出來ぬ。かゝる事柄は基本觀念にはならぬ。すべて何事を學ぶにしても基本觀念を作ると云ふことが最も大切なことである。

第三に作文は概念を作るに適當な教科である。作文は概念の内容を現はしたものである。余は曾て小學校の子供の概念を調べたとがあるが、それはつぎのやうにして試験をしたのである。村庭、善馬、山川などいふ名詞を擧げ之れに就いて子供の知つて居ることを簡單に作文させたのである。而して其の内容を分類して見たら子供の概念の内容がよく分つた。譬へ

ば村と云ふことは概念が出來悪くいから甚だ曖昧であつた。尋常小學校四年高等小學校一二年位の子供には未だ之に關した確實な考がないゆゑ「村は赤痢の流行する所なり」と云ふの類があつた。これは曾て或る村で非常に赤痢が流行つたことがあるので人々の注意を引いた爲めに之が子供の概念の内容になつたのである。此の如くにすべて實驗して見ると面白いものである。善と云ふことでも「嘘をつかぬこと」とか「木を折らぬこと」とかいふやうに自分の賞罰を受けたことから概念が出來て居ることが知れる。元來作文は思想を現はすのが目的であるが、又一方に於ては概念を養つて行き概念の内容を詳かにして行くことになる。故に作文は其の題の主要の精神を現はすやうにすることが必要であると思ふ。子供の概念はどういふことから出來て居るかと云ふに物の用が第一である。次には運動次には形狀である。また澤山あるが以上が主なるものであつた。子供は物の考を付けるに何になるかといふことが最も早く其の頭に入り之が概

念の内容となるのである。次に運動と云ふのは飛ぶとか歩くとか云ふやうに、すべて位置を變へることである。例へば人は立つて行くもの、鳥は飛ぶもの、魚は泳ぐものと云ふの類が子供の概念の内容を作つて居る。又次の形狀と云ふのは、丸とか四角とか云ふ形である。斯ふ云ふことを先に教師が知つて居つて教へる事と結び付けて行けば子供はよく覺えて確實なる概念を作るに至るのである。

第四に修身も亦特種の概念を作る爲めに大切である。今日一般に行はれて居る修身の教授法は先きに内容のない概念を持ち出すのである。例へば忠とか孝とか云ふことを唱へても子供には分らぬ。そこで「阿父さん」に孝、天子様に忠と雀や鳥の啼聲のやうに只言葉を教へて居る。それも童謡として謠ふのみならばよいが、之を以て眞に忠孝を教へ得ると思つたら大間違である。只自然に子供らしい感情から「斯うすると阿母さんが喜びになる」「斯うすると阿父さんがお嫌ひなされるからやめろ」といふやうに總

べて感情から先に導いておいて、後に概括して、これ／＼の類のことが忠であるとか孝であるとかいうて概念を作らしめるやうにせねばならぬ。即ち家に歸つたら挨拶をするとか、よく使に行くとか、具體的のことを澤山擧げて、一番仕舞に夫れは孝と云ふことであるとして結んで行くのである。一年級二年級位の者に忠孝の定義の如きことを教へてボンヤリした考を與へて仕舞ふのは甚だよくない。修身上の概念と云ふものは殊に明瞭にする必要があるから餘程注意して具體的に教へねばならぬ。

教授の目的 教授の目的の何であるかは教育學で論ずることである。併し今簡單に之を述べれば概念を與へるのが目的である。ヘルバルトは多方興味を與へるのが目的であるというたが、これはつまり働を云ふので、其の主體は知識即ち概念である。故に地理を教へるのも修身を教へるのも歴史を教へるのも其の物に就いて基本概念を與へると云ふことが教授の目的である。之に就いてもつと研究したいものと知りたいといふ欲求

を與へるのが即ち多方興味である。すべて正確なる概念が出来れば之によりて更に興味を喚起するのは疑ない事實である。

第七講 判斷推理統覺

判斷推理統覺、是等の働は概念の時に話したやうに思想作用又は悟性作用思考作用と云ふ概括された働の中に入るのである。中にも判斷作用が最もよく認識又は思想の働を代表して居る。判斷作用のことが明瞭になれば我々の考へるといふことはどう云ふことであるかよく分る。其所で考へると云ふことには二つの要件がある。一は英吉利の言葉でいふと *To think is Relation* 即ち考は關係なりで考へといふことは概念相互に關係を付けて行くことである。又一は *To think is Unity* 即ち考は統一である。心理上から考へると云ふことの働を分解して見るとつまり此二つの働を包含して居るのである。これまで説いた想像作用までは二つの概念又は概念を比較して其の關係を極めると云ふことは無かつたのである。唯有りの儘に元の經驗を呼び起すか、或は元の經驗を種々に變へて呼び出すに過

ぎなかつたが、今説く所の作用は二つの概念若しくは概念の關係を定めるのである。即ち是等二つの概念にどう云ふ關係があるかといふとは一に統べられて分るのである。すべて關係は知識である。スペンセルが *Knowledge is a Relation* 即ち知識は關係なりと言つたのはこれである。又思想以下の知力作用に於ては一の心象に他を統一する作用は無かつたのであるがすべて思想作用に於ては一つの研究の土臺になるものがあつて外のもを其中に統べて行くのである。

判断とは何か 判断の何たるかを説明するには先づ例を擧げるのが適當であらう。今茲に犬と云ふ一の概念があるとする。然るに他方にはこれよりも更に大なる動物と云ふ概念があるとする。唯此の二つの概念があつたのみでは、我々は考へると云ふことに就いて何もせぬが此の二つの概念を結び付けて一に統べると判断作用が出来て「犬は動物なり」と云ふ句で言ひ現はすことが出来るやうになる。即ち犬と動物との關係を付けて

一方の動物と云ふ土臺に犬を統一して仕舞つたのである。かくの如く判断作用の中には常に關係と統一との二つが行はれて居る。故に判断とは二つの概念若しくは概念の關係を付け、且つ其の統一を計る作用であると定義してよ。

判断作用の過程 扱て其の關係を付けて行くに就いては順序がある。以上に述べたのは一般の形式であるが、然らう云ふ考へを付けるまでには、これから擧げる五つの順序を経て行くのである。併しながら是れはいつても此順序を経るといふのではない。最も完全な判断作用を最も精密に分解すればこれだけになるのである。通例分り切つたことを考へるには二つ或は三つが省かれて、直に判断の出来ることもある。言葉の序にいうて置くが、判断と云ふと易者が云ふ判断のやうであるが、學問上の判断は何でもものを極めて行く働、即ち英語に所謂 *Judgment* である。判断と譯さずに断定と譯すこともある。孰れにしても同じことである。

そこで其の働の進んで行く順序の第一は認知作用である。すべて判断をするには、その判断すべき物をよく認め知らねばならぬ。夫れが最初に起る作用である。例へば諸君が決定する時には其の決定すべき物に就いて十分観察する。即ち是れまで経験したことの無い動物が出て来たとする。先づ其の動物を認知せねばならぬゆゑ、諸君はよく之を見て或は香を臭ぎ手に觸るゝ等、それを知る爲めに十分に経験をすてあらう。例へば何物であるか分らぬ事でも其の直観を得ることが必要である。

第二には分離作用が行はれる。分離作用とは、例へば今此處に居る動物は吾等の會で知らぬ動物であるとすれば、先づ之を直観して生きて居るか死んで居るか云ふことを知り、更に單蹄類に屬するか双蹄類に屬するかを知るのである。かやうに何であるか分らず名をも知らぬ物でもその性質だけは分る。随つてその分らぬ動物から性質丈けを分離して考へるのである。何物に就いても判断をする時には此の通りである。犬を見てこ

れは犬であると判断するのは犬其の物の直観で犬に就いての性質を分離して其の性質が既有的の犬の概念に一致するからである。

第三は接近することである。即ち一度分れた性質と直観又は概念とを近よせる作用である。例へば一方には犬の直観一方にはその性質を別々に考へたものが段々近寄つて來ると、果して眞の犬であるか否かが一層明かに比較されて、終に、

第四の契否の直観を生じて果してそれは犬であるといふことが分る。即ちすべて一方の概念に統一されるか否かの直観が頭の中におこる。通常の場合にはこれのみが明に感ぜられるのである。

最後に第五の決定が現はれて犬に違ひないとか或は是れはどうしても犬ではないとかいふことを極めるのである。

以上五つの過程中どれが主要の作用であるかといふに第四と第五とが最も大切である。判断をするには二つの概念を比較し、その契否を決定す

るのであるから此の二つは如何なる判断にも缺けることはない。
判断の種類 斯くの如くにして出来た處の判断は種々の方面から分けることが出来る。

第一 には單復の上即ち判断を複雑なるものと單純なるものとに分けるのである。二つの觀念又は概念を比較するに直覺的に出来るものと思慮を費しててなければ出来ぬものがある。例へば「火は熱い」といふやうな判断は直覺的に誰にても出来る。嬰兒にはものが言へぬが火は熱いと云ふ判断は一度経験すれば直ちに出来る。かやうな單純な働ても判断に違いない。何故といふに火と云ふ一つの觀念と熱いと云ふ一つの觀念とが結び付けられて出来たゆゑである。是れは直覺的に最も早く現はれて我々の通常の経験を判断するのである。通常道德上のことでも直覺的判断に訴へるものが多いゆゑ、倫理學者の中には五感の外に道德感といふものがあつて善悪正邪を直覺すると云ふやうな説を立てた人もある。併し

それは間違つて居る。通常の事は直覺で分るが段々込み入つて來ると到底直覺では判断が出来ぬ。例へば男女の交際といふやうなことでも、たゞ常識直覺的には善悪は極められぬ。是れは細かに分析して見ると社會の事情教育の程度等種々の點から判断すべきことで、一概に只善いとか悪いとか云ふことは出来ぬ。其所で複雑なる判断に専門の學問の必要が生ずるのである。常識では少し變つたこと込み入つたことは判断が出来ぬ。たとひ出来ても誤り易い。故にかゝる事は學問上の経験に依つて決定して行かねばならぬ。それは即ち**思慮的判断**である。

自己のあらゆる経験を本として比較研究をして見て後に決定をするのは思慮的判断である。諸君が毎日學校に出るとか家に歸るとかいふことは直覺的判断で出来る。誰も朝食を済ましてから學校へ行つた方が宜いか行かない方が宜いかと比較して研究する者は無い。食事が済めばさあ學校に行かうと直覺的に判断をする。併しながら地方から招聘された時

には直覺的に行くことは出来ぬ。思慮的判断をなして東京の事情、向ふの事情、自分の身の上、勉強の都合等種々の事を比較して後に決定するであらう。其の時には必ず思慮的判断が入用である。

第二には判断の進歩して行く態度より分けて見ると分析総合の二つにすることが出来る。是れは始めてカント Kant が立てた分類であるが、心理學上の價値は少いのである。併し實際教育に應用する上には餘程價値あることゝもふ。分析的判断とは「鐵は重きものなり」といふやうに鐵の本來持つて居る性質を分析したに過ぎぬのである。また此の外に斯う云ふ判断は澤山出来る。「鐵は錆び易き物なり」「鐵は光輝ある物なり」「鐵は堅き物なり」等鐵に固有の性質を挙げれば皆一つ一つの分析判断になる。此の判断は新しい知識を與へぬ。唯既有的知識を説明するに止まる。

然るに総合判断になると判断をされる物、即ち前の例でいへば鐵に固有の性質にあらざるものを外のものとの關係より決定するのである。即ち

鐵に無かつた關係の知識が加はるのであるから総合判断と云ふのである。例へば「鐵は元素なり」と云ふ時に、元素と云ふことは鐵に固有に持つて居る性質と云ふものではない。人が種々經驗して行き之を統べて元素と名づけたのである。此の知識が出来て始めて鐵の元素と云ふことが分る。かやうな判断を総合判断と云ふのである。其所で通例教師が生徒に教へる時の事は分析判断が多いが段々進んで行くに従つて其の物に無い性質と外の物との關係等を束ねて行くから総合判断をするやうになる。総合判断は知識の範圍を廣めて行くものである。

第三に表出の上から判断を分けては包含的表出的の二つとなる。包含の方は *Implicit* 表出の方は *Explicit* の譯である。包含判断は判断の全體を言ひ現はさずに決定のみを現はすのである。即ち半ば以上は自己の心中に包含して居るのである。是れは多く直覺的判断の場合に用ゐられる。例へば余が今湯呑を見て湯呑と云ふのは即ち一種の包含判断である。何

故かと云ふに茲に湯呑を見て居れば湯呑の概念が頭に出来て居る。もう一つは之と同時に湯呑の概念が余の頭に出来て居る。そこで頭の中の湯呑の概念と今茲に有る湯呑の概念とがちやんと合するゆゑ是れは湯呑であることが分るのである。併し「是れは湯呑なり」是れは自分の頭に持つて居る概念と同じ湯呑なり」と長いことをいふ必要はない。そこでたゞ湯呑と云ふ名詞のみを言ひ現はすのである。故に是れは一種の包含的判斷である。子供は物が言へぬ中より此の判斷をするのである。一體從來は子供には判斷作用が出来ぬやうに考へて居つた人もあるけれども決して然うてはない。物の言はれぬ幼児がほんの片言の名詞を用ゐる時にも包含判斷がある。否全く物の言へぬ子供にも判斷作用が行はれて居ることが分る。子供が外物を知るの初は母の顔である。母親の顔を知るのが物を認める初めてである。子供が母を見て喜んで之に接近せんとする時、外の人を顔を出すと泣く。これは即ち既に判斷があるのである。母の概念

は其の頭の中に持つて居つて其の概念と目の前の直観と一致する故これが母であると云ふことが分るので、外の人を顔を出すと泣くのは概念とよく契合せぬゆゑである。すべて此の例で子供が鳥を「カア／＼」といひ、雀を「チユウチユウ」といふのは、皆包含的判斷が働いて居るのである。表出判斷は前にあつた「鐵は重き物なり」「鐵は錆易き物なり」等の句を指すのである。即ち是等は二つの概念の契合を言葉で以て言ひ現はしたのであるゆゑ表出判斷といふのである。これは心理上て云ふ判斷論理上て云ふ命題 Proposition、文句 Sentence である。すべて命題は二つの名辭と一つの連辭 Copula とで出来て居る。二つの名辭の内一は主辭 Subject、他は客辭 Predicate である。故に子供に作文を教へるに最初は表出判斷を書かしめるのである。作文の單純なものは表出的判斷の形を取つて居る。併し何日迄でも定義的に此の形を取つて居ると正成は人にて造り忠義をする道具なり或は先生は骨と皮にて作り人を教ふる道具なり」と云ふや

うになるのである。併し是等は大人が戯に作つて小學校の教授を嘲つたのであらうが、余が信州で経験した實際の話がある。それは「人と云ふ題を出したら、人とは父と母とにて造り又父と母とになるものなり」と書いた子供があつた。これは餘程哲學的思想を持つて居る。眞に間違ひのない話で其の嚴確などはカントの哲學でもかなはぬのである。さう云ふ工合に文章としては定義的のもものでは面白くない。色々言葉を足して自由に變化をさせて行くから面白いのである例へば問投詞 Exclamation、疑問詞 Interrogation、等が遣入つて文章は面白くなるの類である。併し其の純粹の思想を約めれば前のやうな命題となる。そこで諸君が研究の爲めに他人の論文或は文章軌範八大家文等を詳しく分解して約めて見ると澤山の言葉を斯う云ふ單純な命題に作ることが出来る。然うして研究して行くとき此の論は違ふとか茲は間違つて居るとかいふことがよく分明に分る。故に構成にも破壊にも命題を作つてかゝるが宜い。即ち自分が大文章を書く時

でも先づ命題を作るがよい。材料は澤山あるけれども、主要の點はその命題につめて此の段落は斯う、あの段落はあゝと豫め極めて置いてから筆を執るのである。子供に議論文を教へるには然う云ふ風にして行くのが宜い。即ち命題を主として、あとから肉を付けて行くのである。判断を誤る原因 判断を誤る原因は四つある。第一は明確觀念の缺乏である。即ち確りした觀念がないゆゑ自分の持つて居る概念に合ふかどふかと云ふことが曖昧になる。判断をすることが出来るのは、つまりその對象が明かに分るゆゑである。然るにその形その内容がぼんやりして居ては判断に必ず缺點がある。心の鋭い人は見たり聞いたりすることを明瞭に有の儘の状態にて頭の中に取り入れる。それが明確なる判断の基である。それがなければ自然と判断を誤まる。第二は時間の缺乏である。如何なる偉人でも餘り短時間に複雑にして重大なることを決定すれば間違ふ。況んや通常の者が僅かの間に急いで事を極めるのは間違ひの本で

ある。青年などが前途の方針を極めるには十分沈着いてよく考へを要すること、決して急にしてはならぬ。餘程間を置いていろく思慮して極めねばならぬ。斯に著しき例がある。併し今話す話は時間の缺乏のみでは無い。他の精神作用にも例證となるのである。夫の朝鮮公使として名高い三浦梧樓子が曾て余に話をしたことがある。それは人は物に頼つてはいかぬ。自分に頼らなければならぬといふことの例に三浦子が自分の経験を話したのである。一體三浦子はものを考へる時に煙草を喫ひ或は煙草を喫まぬても煙管を握ると云ふ癖があつた。どんな急な場合でも煙管を握ればちやんと考へが極まるのである。苟も煙管を握ればあとで悔ゆるやうなことはない。そこで何か事があつると急いで先づ煙管を取る。さうするとその瞬間に思想が閃いて来るのであつた。然るに或る時煙管を握む時間さへも無かつたので大失敗をしたことがある。それは明治十年鹿兒島の亂の時に三浦子が城山を圍んで居た時もう打入に間が無いと

いふので皆その覺悟で居つた。或夜同子が參謀の人々と共に寢て居た處賊が夜襲して來たと兵士が狼狽して驅込んで來てよく寐て居る子の胸の上を草履の儘で履んだ。そこで子は愕然として飛び起つたがそんな場合であるから煙管を握ることも何も出來ぬ。そこで非常に周章して失敗した。それから後によく調べたら賊が來たのでは無く人夫共が賭博して居つたのを不意に風紀衛兵が追ひ驅けて來たのであつた。子は其の時程自分が失敗したと思つた事は生涯に無い。是れは畢竟外物に頼つて煙管を持つて考へを借りて居つたからである。物を持つ習慣があつたに依つて瞬間の出來事に失敗したので、其の頃は佛教の悟も無かつた故であると言はれた。今心理學上から云へば時間が乏しいので目が醒めたまゝでまだ意識がはつきりせぬうちに突然の變動が來たゆゑ適當なる判断が出來なかつたのである。勿論煙管といふ聯想を呼び起すものゝなかつたのも周章の助をなしたのである。故に判断に餘り多くの時間を要するとは處世上

不都合であるが輕々しく瞬間に事を決するものもよくない。殊に我國の子供は氣が短いゆゑよく考へる習慣を付けるのは必要である。

第三は輕信である。輕々しく信ずるのは判断を間違へる主なる元素である。併しながら信仰と云ふものは、寧ろ判断を助けるものである。そこで信仰はどう云ふ風にして起つて来てどう云ふ風にして判断を助け或は誤らしめるかと云ふことは、別に説明を要するが、今はたゞその必要なる點を述べやう。大體信仰には二通がある。即ち英語の *belief* と云ふのと *faith* と云ふのとである。何方も信仰と譯して居るが、*belief* と云ふ方は、宗教上の信仰に用ゐられて居る。*faith* と云ふ方はもつと廣い意味に用ひられて居る。例へば明日は天氣であらう。明後日になつても地球は壊れはしままいといふことは皆信仰である。諸君が生活して居るに信仰は必要缺くべからざるものである。吾々は世界が明日破滅すると云ふことを考へはせぬ。明日も世界は有るといふ信仰を持つて生活して居るので

ある。それで知識の判断は此 *belief* の方で神や佛に對する信仰と區別するのである。かゝる信仰はどういふやうに起つて来るかと云ふに第一は経験である。度々自分が経験して居ると、終には又此後も然う云ふことが起つて来るであらうと云ふ信仰が出来る。故に學問のない者は、経験から迷信が出来るのである。諸君は守株といふ語をよく見らるゝであらう。此語に就いて面白い話がある。韓非子を読んだ人は知つて居るであらうが或國に馬鹿な男が居つて或時山に行つたら木の切株があつて此切株に兎が頭を打ち付けて死んで居つた。そこで此男は此所は兎が頭を打ち付けて死ぬ處であらうと思ひ、明けの日から毎日其の木の株を守つてもう兎が頭を打ち付けるか知らんと待つて居つたが、一向やつて來なんだといふのである。そこで固陋頑固で移ることを知らぬ者のことを守株と云ふのであるが、それはつまり経験が信仰を生じたに違いない。然う云ふ迷信は實に愚なこととて、たゞ兎が頭を打つたからと云うて、いつもそこで頭を

打つては堪まらぬ。それと同じ話で「何日も柳の下に鱈は居らぬ」といふのがある。これも幾回か柳の下で鱈が取れた経験から何時もそこで鱈の取れるといふ信仰を作つたのである。すべて信仰が迷信に陥るのは學問上の知識が無いからである。

第二は信仰は言語から起つて来る。即ち初め何の意味もなしに、自分が實際心に思うて居らぬことを、たゞ無意味に言うて居つたのが、一種の習慣のやうになつて終に信仰が起るのである。是れは西國立志編に著しい例が出て居る。即ち昔佛蘭西の一少年が「乃公は陸軍大將になる」と子供の頃から絶えず言うて居つたが終にはどうしても大將にならねばならぬ堅い決心が出来て志を遂げたのである。是れ即ち初めの言葉から信仰が起つて來たのである。故に子供に聞かしたたり言はしめたりする言葉も宜い加減な誤廢化しの言葉を用ゐてはならぬ。念佛を唱へ題目を唱へるにも心理上意味がある初めはなにこんなことを唱へたとて何になるぞと思ひ

つゝ唱へて居つても終にはこれから眞の信念を起すやうになるのである。田舎に大變悪い婆さんがあつて、息子や嫁を酷めて置いて、始終念佛を唱へて居た。然るに夫れが地獄に行つたら、幾万遍となく唱へた南無阿彌陀佛が皆飛んでしまつて、只一つ残つた。夫れはどうした時のかといふに、楷子段から落ちやうとした時に、一生懸命に唱へたものだけが残つたのであると云ふ話がある。勿論是れは笑ひ話であるが、心理的に考へると唯言葉を唱へて居る間は念頭に何等の考へも無いがアツと云ふ瞬間に信念が起つて、夫れに頼るから利目がある譯である。耶蘇教の讚美歌を唱ふのも、つまり言葉から信念に及ぼすのである。

第三に信仰は感情及び意思より来る。自分が何か嫌つたり喜んだりすると、夫れが信仰に影響する。例へて言へば觀世音が好きな人があつて其の利益に依つて酷い病氣が快つたと云へば、直ぐ信仰する。又自分の意思で決して自分に必ずがうなると望を持つて居ると、それから信仰が起つて

來る。すべて是等の原素から信仰は起つて來るのであるが、其の信仰は萬事に對して非常な勢力があつて、詰り自分が信じて居る人のいふ事は間違つて居つても本當であると判斷して仕舞ふ。其所が迷信の起つて來る本である。故に信仰はよいけれども、時として輕々しく其の儘受取ると間違つた事が起る。どんなに自分の信じた人の言ても自分の利害に關係するとか正邪善惡に關するとかいふことは、十分に考へると云ふ習慣を付けねばならぬ。子供及び一般に教育の無い婦人などは、輕信に陥り易い。どんな親しい間でも大切のことは、自分の徳義としてよく考へて見て、自分にもそれが納得され二つの概念がよく一致して初めてそれに違いないと云ふ決心をするがよいのである。

第四は偏見から判斷を誤る。俗諺に坊主が悪ければ袈裟までも悪いといふことがある。是れが即ち偏見から來るのである。すべて偏見では情と知とが時々争を起すから、之に氣を付けねばならぬ。偏つた考への情。

が起ると、彼の生徒は良いとか此の生徒は悪いとかいふ心が起り、悪いと思ふと好い文を作つてもその生徒なら好くないやうに思ふ傾がある。是れは餘程注意せねばならぬことである。すべて教師は生徒の顔をよく知つて居ると知らぬとによつて偏見に陥り易いものである。故に教師は公平を保つ爲めに感情を去つて靜に判斷をするやうにせねばならぬ。鳥尾得菴居士の詩に、心海清澄不起波と云ふ句があるが、これが判斷するに最も好い状態である。若し情が激したなら知の作用をせぬ方が好いのである。判斷教育と學校教科 すべて教授は判斷作用を養成することを務めねばならぬ。就中如何なる教科が判斷の教育に最も適當であるかといふに、書き方書き方などが判斷作用を養ふ初歩となるのである。何故に是等が判斷作用の練習になるかと云ふに書き方書き方は、一方に手本があつて自分が頭の中に其の直觀を書き、之を紙上に現はし其の現はしたものと手本とを比較しよく合つて居るか居らぬかと云ふことを認めるのである。此の

比較作用は即ち判断作用に大切なることである。そこで字を書くに例令子供としてはよく出来て居るにしても、手本と違つて居たら、前の字はよく出来て居るけれども手本と違ふからいけぬといふことを告げ何處が違つて居るといふ點を知らしめねばならぬ。尋常小學の一年位の兒童には、文字を全く反轉して書くものがある。例へば「ア」を「ヤ」と云ふやうに書くものがある。これはつまり觀察力、比較力に乏しい所から確實な判断が出来ぬのである。それゆゑ是等の事をする子供は差異點を指示してもなか／＼其の差違が分らず、やはり自分の書いたのが正しいと思つて居ることがある。かういふ場合には手の指て手本の上を摸せしめる等十分意を用ひて其の誤を發見せしめねばならぬ。それから又子供が片假名と平假名とを混じて書くことがあるが、是れ亦判断力が乏しいから斯う云ふこととなるのである。それゆゑ正してやつても初めの中は容易に直らぬものがあるが、片假名のみ書かしめるとか平假名のみ書かしめるとかして違つた

假字があつたら然う云ふ處は面倒でも一一指點してやるがよい。然う云ふことを四五遍も行へば通常の子供なら大抵解るのである。すべて書き方書き方は手と目との練習をするので審美心を養ふ外に大切な判断力を養ふ務がある。

次は手工である。幼稚園に於て行はしむる手業も手工であれば、小學校で課する裁縫も廣い意味の手工である。總て手先を使つて出来ば、現れて来るものは皆手工に屬するのである。是等の手工は判断作用を養ふこと書き方書き方と同じく著しい。即ち教へたやうに出来て居るか出来て居ぬか、間違つて居るか間違つて居ぬかを比較決定せしめることが出来る。例へば縫ひ方が間違つて居れば袖を拵へても手が出なかつたり、箱を作つても蓋があはなかつたりする。すべて判断が間違つた時には叱つたり怒つたりせずに、穩かに比較させてやり、手本と較べてその誤を發見せしめるがよい。數學は殊に判断を養ふに適して居る。單なる式題では餘り

判断を要することはないが問題となると最も判断を要するのである。答と式とは双方の一致を確實に判断せしめるのである。

遊戯も亦判断教育上大切の教科である。併し今日我國の小學校に於て使つて居る遊戯は體操の如き状態になつて居るが、茲に云ふのはその類ではなく、全く兒童の自由に任す遊戯である。十分の休憩時十五分の休憩時に兒童が寄つて山を拵へたり庭を拵へたりする所の遊戯は非常によいのである。子供が自己の考を以て何か作る然るに其考が出来損つて思ふやうに行かぬ。それは判断を誤まつたからである。そこで斯うやつて斯うすれば斯う云ふものが出来るといふやうに、更に計畫を立て、其計畫通りにする。此の度はその計畫通りに行けば判断が確實であつたことを證明するのである。故に自由遊戯と云ふことは子供の智力を働かしむる爲めに十分獎勵せねばならぬ。我國今日の兒童教育に於ては自由遊戯が怠られて居るが今後は大に之を盛にして一は身體の爲めにし一は判断力を養

ふためにせねばならぬ。

判断教育の必要及び之を誤る所以 いふまでもなく教授は概念を與へるのが主なる目的であるが、此の目的を達する爲めには十分に判断力を働かせねばならぬ。然るに多くの學校で適當に其の注意の届いて居らぬのはどう云ふわけであらうか。それには三の主なる原因がある。第一は餘りに記憶を重んじて居る。今の教育は記憶教育で、記憶が唯一の目的のやうになつてしまつて、子供自身に判断をさせることが怠られて居る。日本ばかりでは無い。亞米利加の教育家も此事を論じて居る。何故然らう云ふことになつたかと云ふに、記憶させる方が判断をさせるより容易であるゆゑ教師が自ら判断して子供にはたゞ之を覚えさせて行く。それゆゑ判断の教育が出来ぬ。従つて子供に應用の才がない。第二には判断と云ふものは主として知覺や概念の後に著しく現はれて來るので、つまり二つの概念を比較して起るのであるから、どうしても概念を先きに與へて置かねば

ならぬ。然るに概念を作らぬ中に判断を與へやうとする。即ち善惡の知覺や概念が明でない中に善いとか悪いとかいふことを抽象的に教へる。然ら云ふ教育が多いゆゑ子供は自分の考へを以て判断することが出来ぬのである。第三には教師は成る可く生徒に質問をさせぬやうにする傾がある。殊に中學校などで質問をする生徒は悪いもので意地悪く教師を試みるのであるといふやうに思はれるゆゑ生徒は聞き度いことがあつても之が爲めに控へる。然ら云ふ教育であるゆゑ生徒自ら判断して行くことが出来ぬやうになる。

そこで教授法の秘訣は澤山あるが秘訣中の秘訣は何かと云へば教師が適當に子供に判断をさせると云ふことにあると思ふ。教師は成るべく子供の持つて居る材料に依つて子供自らに斯うであるとかあつてあるとか云ふことを極めさせで行くが宜いのである。早く教師が極めて仕舞つたゞ子供が問を發じた時に曖昧な答をしたりするのは何れも教授法の大缺

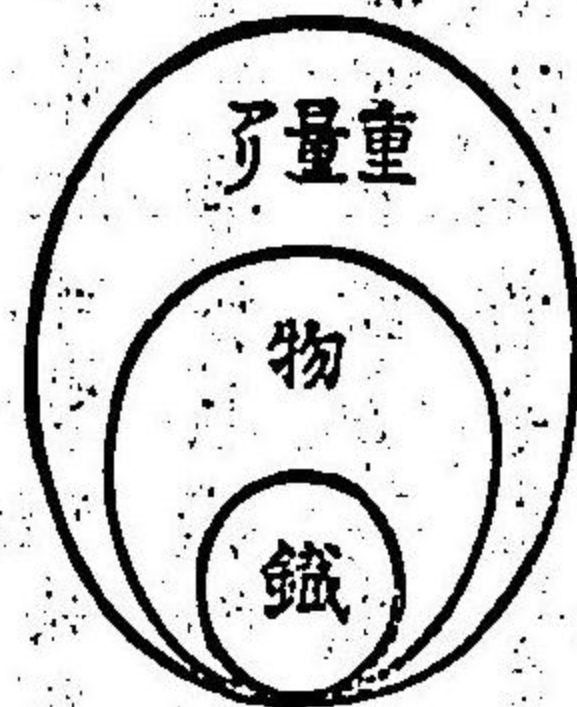
點と言はねばならぬ。曾て或縣の中學校に行つて英語の教授を參觀して居つた處が生徒が教師に對して文典中にある「Dog-eat-Dog」と云ふことの意味を問うた。然るに教師はよく調べて來んだと見えてそれは天の星の名であるというた。然るに又他の生徒が先生字引を引いて見ましたら本の紙の折れ込んだ所であるといふことが書いてあります。それははいけませぬかと問うた。教師は暫く嘿して居つたが「ウー」然ら云ふ説もあると答へた。かやうな曖昧なことをいうては生徒の頭にはつきりした判断を與へることは出来ぬ。勿論かゝる語を知らぬからというて直ぐに教師の價値を下げるわけではない。自分も亦之を以て此人を見ることはせぬ。併しながら生徒に教へるに當り容易いからとて餘りあなどつて教課を調べて行かぬやうなことはよくない。若しひよつとして然ら云ふことがあつても誤摩化しを言はずに正しい事を云はねばならぬ。然ら云ふ説もあるては生徒が信用せぬ。それから又他の學校へ行つた所が矢張

り英語を教へて居つた。そこは師範學校の附屬小學校で教生が教へて居つたのであるが、生徒が或る所まで譯を付けて、先きが詰つて嘿つて居つたら、教師は「分らんか夫れでは私が言はう」というて、すぐに取つて譯した。然らう云ふ教授は生徒をして失望させて仕舞ふのである。生徒が折角苦心慘澹して或る所まで出來たら其の出來た丈の事は認めてやつて其所までは宜かつたが後の出來ぬのは惜しいことであるといふやうに、十分その勞力を認めてやらねばならぬ。すべて良い所が一つあれば何處が良いと云ふことの判断を與へてその可否を明かにしてやらねばならぬ。何でも曖昧模稜のことをいふのはよくないことである。若し教師自らが分らぬなら今は分らぬゆゑ調べて答へるといふことをいうて、決して誤魔化さぬやうにせねば、明かな觀念を與へることは出來ぬ。隨つて生命ある教授は出來ぬ。自分は曾て華族女學校で津田梅子といふ人の教授を見たことがあるが、之は實に生きた教授であつた。確か歴史の教授のやうに覺えて居るが、生徒

は何れも二十歳前後の女性で、いかにもつゝまじやかに靜に椅子に着いて居つた。やがて教師が問を起して生徒に尋ねた。其の時十五六人も居つた生徒に片端から聞いたがどうも皆分らぬ。さうしたら教師は「皆さんどうです分りませぬか」と繰り返して聞き、皆の答が出來ぬのを見て、それではと初の方を少し自ら話して更に答を促した。それでも全體の生徒が答へ得ぬので終に夫れでは仕方がないから言ひませうと、最後に教師自から「夫れは斯ふ云ふとでありませう」と話すと、愼深い女性も如何にも嬉しうに「さう」といふ發語をした。これが眞に生命ある教授である。すべて生徒自らいろ／＼考へても分らずに困つて居る處へは一す一言云うても生徒は深く感ずるものである。然るに教師が自ら話しては、滿腹して居る處へ食物を詰め込まれるやうなもので、一向有り難くない。生徒が困る處へ教師がちよつと教へるのは、非常に効能がある。勿論或時は教師自ら教へねばならぬが成るべく生徒に判断させるやうにすべきである。ヘルバル

トの教育に所謂ゼルプストライチヒカイト「Selbstthätigkeit」即ち自己活動といふことは此の謂である。教師が獨りて働いて生徒は却つて遊んで居るやうな教授は全く失敗である。

推理とは何か 推理と云ふことは判断と違つたものではない。判断は二つの概念の關係を定める作用で、推理は判断と判断との關係を定める作用である。例へば「總べて物には重量有り」といふ判断と「鐵は物なり」といふ判断とを精神で結び付けると必ず結論が出来る。即ち此二つの判断が解れば、故に鐵には重量有り」と云ふ結論が必ず出て来る。之を論理上からオイレル Euler の圖式に當てゝ見ると物には重量があるゆゑ、どんな物でも重量ある中に入ると鐵は又此の物の圖の中に入るのである。此くの如く鐵の物たる判断を介して鐵と重量との關係を極めて行く作用を推理と云ふのである。要する



に推理の主要性は既知の知識に基いて未知の事實に斷案を下すのである。推理の種類 推理は其の形式に従つて歸納演繹の二つに分つのである。今次に演繹法と歸納法との區別を概略述べやうと思ふ。

(一) 歸納法 歸納法は特別の場合から一般の原則を推度する所の向上的活動である。即ち一つ一つの事實を集めて其の事實に基いて原理を抽象するのである。

(二) 演繹法 演繹法は一般の原理から特殊の事實に及ぼす思想の向下的活動である。故に「總べての物に重量あり」といへば一般の原理で「鐵に重量あり」といへば特別の物を推度したのであるから演繹法である。

二法の比較 なお二法の差異を明にせんに歸納法の方は其の斷案に定義が出来、規則が出来、原理が出来、學説が出来るのである。演繹法の方は其の反對に原理とか規則とか學説とかいふ一般の事から推し及ぼして一つのことを一層明瞭に斷定するのである。又歸納法は觀察實驗に基いて吾

々に新しい知識を與へる。即ち今迄経験したことを統一して抽象知識を與へる。然るに演繹法の方は新しき知識は與へぬ。なぜ與へぬかと云ふに、總べて物には重量有りと云ふに鐵をも検査しなければならぬ。故に物には重量有るといへば鐵をも包含して居るのであるから、鐵には重量ありと云ふ結論が出来ても新しい知識ではない。只明確に言ひ現はされたのである。故に歸納論理は知識發見法で演繹論理は知識證明法である。以上は心理上及び論理上の比較であるが、今教育上より此二法を比較して見ると、歸納論理の方は主として新に知識を與へる教授に用ゐるに適し、演繹の方は寧ろ訓練に用ゐるに適して居る。すべて教授は箇々具體的の経験より次第に進んで抽象的知識に及ぼすべきであるゆゑ、努めて歸納的に直觀教授庶物指教より出發せねばならぬ。併し訓練には、オースリチー即ち權威が入用である。人は取除けの無い權威ある言葉を以て言ひ現はされた道德上の原理原則から導かれて行爲を生ずる場合が多いのである。

故に演繹論理で力ある教訓を爲すべきである。つまり演繹論理では先づ斷案を示しその權威に由つて具體的結論に達せしめるのであるゆゑ、實行には最も適して居る。

又歸納論理の法は徐々として進んで行くのである。何故かと云ふに此論理は實際の事を経験して一つ一つに比較統合してゆくゆゑである。演繹論理は教師の持つて居る知識其の儘を生徒に授けるのである故、生徒は實際に経験せずともすぐ受取るを以て大さう早い。併し其の内容は乏しいのである。

それから歸納論理の方は知識を得る上の自然的方法 Natural Method である。即ち人の知識は箇々の経験から概括した知識に進むのである。然るに演繹論理の方は、人為の標準である。人は自然には斯う云ふことから知識を得ぬ、自然には必ず一つ／＼事實を経験して來るのである。又歸納論理は自然科学的方法である。何故かと云ふに、一體に自然科学の法則

と云ふものは前に述べたやうに、一つ／＼の経験から次第に到着して來るのであるゆゑ、確りして崩れぬ。併し演繹論理の方は不確實である。なぜと云ふに一般の原理は子供には分らぬ。ずつと初の経験から進めば分るが然うてなければ不確實である。又歸納論理の方は兒童をして己に信頼する心を起さしめる方法であるが演繹論理を多く用ふれば人に依頼するやうになる。例へば孔子が言うたから眞理であるとか、耶蘇が言うたから間違いないとか、自分で實際に経験することを怠るやうになる。斯う説いて來ると歸納論理のみが宜いやうであるが、さうでもない。訓練には必ず演繹法を使はねばならぬ。又教授でも證明をするやうな場合には、之に依らねばならぬのである。

兒童の推理 兒童の推理は歸納法も演繹法も殆ど區別がない。それは一つの事實を見て直ぐにそれを原則として判斷して行くからである。先に述べた如く、一の兎が株に頭を打ち付けて死んだから、又他の兎が頭を打

ち付けてあらうと云ふのは、子供の推理と同じである。自分の知つて居る一兒童は面白い推理作用を行つたことがある。其の兒童の伯父は田舎の小學校の校長を勤めて居つたが屋根が漏るのでその上に上つて直して居た。然るに足が滑つて落ちて怪我をした。後に東京に出て來て、此の話をした。此の兒童も之を聞いて居つたが、後に此の伯父が其の子に、お前は何になるか、學校の先生にならぬかと聞いたたら、私は學校の先生にはならん、先生になると屋根から落ちるから」というた。此の兒童の心の働を分解すると、立派な論式になつて居る。子供は直ぐ一つの場合を捕へて、教師は屋根より墜つる者なり」といふ全稱的判斷を下したのである。さうすれば教師となれば必ず屋根より墜ちねばならぬ。子供の推理はすべて然う云ふものであるから、先生はよく氣を付けねばならぬ。子供でなくとも教育の乏しい者は、二つが三つの経験を原理として判斷をする。例へば或る人が二つ三つの間違つたことを云ふと皆間違つて居るといふの類である。すべて

かう云ふ推理をする者は、子供と同じやうな精神作用を持つて居るのである。子供は人倫の關係などといふことを知らぬゆゑ、悉く自分の経験を標準として判断する。或る子供は僅にものが言へる頃、父がその妻の名を呼ぶを尤めて「阿父さんは阿母さんのことをお花といつて可笑しい」と言うたことがある。之を論式に改むれば、此人は阿母様なり「父は此人をお花と呼べう」故に父は誤れりとなる。餘程面白い論法である。又夏になると自分の父も朋友の父も旅行する所から、父は夏に旅行するものなりと断定した。是れは自然の経験から現はれて來るのて一の歸納法である。

比論 比論は前の二つの論法の用ゐられぬ時に、一方のものと他の一方のものとの似て居る點を比較して、既知の一方から未知の一方を推論するのである。例へて見れば、月の面は望遠鏡で見ると地球の火山の噴火した跡に似て居る。それゆゑ月は火の噴火のあつたに違いないと論ずるの類である。すべて比論は一つくのものゝ比較推論し、歸納論理は全體の種類

に就いて推論するのである。

定義 定義は演繹推理に大切なものである。定義を作るには「スベシース」種と「デアナス」屬と「デアレンス」差とがなければならぬ。例へていへば「家は人の住む建物なり」といふ定義に於て家と云ふことは建物に較べて見ると範圍が狭い。即ち家と云ふ事は建物の中に入る。故に建物は屬即ち「デアナス」で、家は種即ち「スベシース」である。又「人の住む」と云ふことは、建物の中で家と云ふものを外の建物より區別する所以のものであるゆゑ「デアレンシア」である。又寺は人の禮拜する建物なりといへば、寺は種で建物は屬である。禮拜するのは住むのとは違ふ。故に之は差である。建物と云ふ中には、寺も學校も倉も劇場も含まれるのである。右の外種々の規則があるが、それは論理學を研究すれば、分る故略して置かう。すべて定義は兒童に明瞭なる觀念を與へるに必要であるゆゑ、曖昧でなく確實に定めねばならぬ。

統覺とは何か 統覺といふことは昔からいろ／＼の意味に使つて居るが大きく分けると二つになる。一つは今まで自分が持つて居る觀念即ち今日多く使はれて居る言葉といふと既有的の觀念に新しい觀念が類化されることである。これは主にヘルバルトの用法である。それからもう一つは主にザントなどが唱へて居る説で統覺は明な意識である。意識の中心が統覺である。然しながらだん／＼研究して行くと二つの區別がなくなるのである。なぜと云ふに物を類化して行くと云ふことは、即ち意識の中心の明瞭なる所に於てするのである。新觀念が類化される時は、必ず意識の中心に持ち來されねばならぬ。それ故唯見方が違ふのみであつて、詰る處は同じ意味になるのである。そこで同じ「アッパレセプション」(Apperception)と云ふ言葉に二つの譯字を付けて類化作用が行はれる時は統覺と云ひ、觀念が意識の中心に持ち來され明瞭になつた時は明覺と云ふ字を用ゐるのである。元來統覺作用は種々雑多の方面に行はれて面白いものである。

る。此の作用は吾々の箇人性格をよく現はして居る。今例を擧げて話すと、茲に三人の子供があるとすると、甲の子供は高等小學校の三四年位で理化學のことを多少習つて顯微鏡を見たことがある。乙の子供はまだ尋常小學校の終位で顯微鏡を見たことがない。併しながら觀察力は進んで種々なる經驗を持つて居る。丙の子供は未だ尋常小學校の二年位であつて經驗も極めて少い。無論顯微鏡を見るに慣れて居ない。此の三人の子供に血液を滴らした顯微鏡を見せると、先づ一番下の少い子供は恐らくは何も見えず分らぬと云ふであらう。夫れから二番目の乙の子供に見せると何だか丸いポツ／＼した物が有ると云ふであらう。又一番上の子供に見せると是れは細胞であると云ふであらう。一つの物を見てかく違ふのはどう云ふ譯であるか。それは三人の判断が皆違ふからである。其所が即ち統覺の面白き所である。何故に統覺に斯くの如く違ひが出来るかと云ふに、總べて類化の作用は、自己の經驗全體が働いて行はれるのであるか

ら細胞の觀念を有して居る者は、現在の細胞を見ればちやんとわかる。併しその觀念の無い者にはただ丸いポツ／＼した物があると云ふだけで細胞であるといふ類化を得ることが出來ぬ。即ち注意力乏しく且つ何等の經驗なき者には分らぬのである。斯ういふやうに統覺作用と云ふものは人に依つて盡く違ふ。同じく判断し推理するのでも、其の人の經驗が違ふに従つて統覺作用が違ふ。故に統覺といふのは教授學に所謂類化作用のことである。類化して行くことは人に依つて悉く違ふのであるから、教師が此の事實をよく知つて教育することが必要である。統覺作用が行はれて行くには、次の二つの條件を要する。

(一) 外界事情 外界事情と云ふのは、統覺を行ふべき目的となる一の對象がなければならぬ。其の對象が丁度適當に見え適當に聞えるやうに、明瞭でなければならぬ。目的物が明かてなければ統覺は出來ぬのである。

(二) 内界事情 是れには注意が必要である。注意がなければ統覺は起ら

ぬ。人に會うても注意せねば聲を聞いても顔を見ても分らぬ。何の爲めであるかと云ふに氣を付けぬゆゑ統覺をすべき概念が働かぬのである。働かぬば無いのと同じで、類化することは出來ぬ。故によく物に氣を付けることは統覺作用を起す基である。併し注意があつたのみでは統覺は出來ぬ。能化表象がなければならぬ。即ち類化を行つて行く所の基本觀念が無ければ、幾ら注意しても幾ら適當の刺激があつても分らぬ。小さな子供を呼んで來て余の此の話を聞かせると、假令子供は注意しても分らぬ。それは基本とすべき觀念がないゆゑである。既に概念の場合にも話した「グランドベグリッソ」Grundbegriff即ち基本概念といふのが即ち是れである。すべて見聞したものの類化が出来るのは基本概念が土臺になるのである。これは丁度胃を健全にすれば種々なるものを同化して仕舞ふのと同じことである。同化即ち Assimilation^{アシミレーション}とはもと生理上の言葉であつて食したものが一樣に血液に化することをいふのであるが、之を精神上のことにも應

用するのである。即ち類化作用統覺作用などいふのは精神の同化作用に外ならぬのである。諸君が此の講話を讀んでよく了解するのは諸君の心中に基本觀念があつて余の講話が之に同化されつゝあるのである。それ故子供に物を教へるには子供の心によく化して行く概念が有るか否かを見極め丁度其の基本概念に適する様な材料を與へねばならぬ。そうすれば興味が起るゆゑ自ら進んで益々知識を求めて行くやうになるのである。それゆゑ各兒童の基本概念の程度に應じて物事を教へるやうにせねばならぬ。

兒童の統覺 兒童の統覺は如何なるものであるかといふに形式は固より大人と同じであるが時々大人が思ひもよらぬやうな統覺を行ふものがある。故に大人の心を以て計ることは難い。此の事は諸君が少しく實驗して見れば直ぐに分る。前年熊本の幼稚園で子供に萬國地圖を見せたら子供が「兎網の繪が出た」と言つたさうである。子供は萬國地圖と云ふ觀念

が無いゆゑ、經緯の線を網の目のやうに考へ、國を兎と思つて兎が網にかゝつて居ると統覺したのであらう。夫れから學習院女子部の幼稚園に於て唱歌に就いて子供はどういふ觀念を持つて居るかと云ふことを試験したことがある。余は餘程前から子供に昔の雅みやびびた言葉で綴つた歌を誦はせるのはいけぬ。子供は統覺することが出来ぬゆゑ害があつても益はないと稱へたのであるが同幼稚園の試験で之を證明したのである。即ちその試験によれば幼兒は唱歌中の「大神」といふ語を以て狼と思つて居つた。神様と狼とを一緒にして仕舞ふのは甚しい滑稽である。夫れからまだ面白いのは萬の國といふことを萬屋の小僧が萬國へゆく所であると解して居つたさうである。萬の國を萬屋の小僧の國へゆくと解して居つては、唱歌で道徳を養ふことなどは全くだめである。大人は子供に分つて居る積りでも、かう云ふ違つた風に解して居るから、餘程氣を付けねばならぬ。是れは如何はしい話であるが余の子供の兄の方は八年になり妹の方は四年に

なるのが兄の方が司馬溫公の話を聞いて来て母に對して司馬溫公は何所の人かと尋ねて居たら妹の方は司馬溫公の意味が少しも分らんから一番うんこと解して「兄さんは一番うんこと言つた」として大そう笑つた。實に思ひも寄らぬことである。斯くの如く子供は少し似寄つたことがあるとは自分に分る様に解して仕舞ふものである。これは皆子供の統覺が大人と異つた基本概念によつて行はれる證據である。又子供は大人と違つて詩的のことをいふのも類化が非常に面白く出来、所謂奇想天外より來るからである。是等のことは諸君が試験をして見れば多くの有益の材料を得ることであらう。

統覺と個性との關係 統覺は個人性と密接の關係がある。何故と云ふに統覺はたゞ觀念のみでなく吾々の精神の全體が作用して行はれるのである。今余の講話を読んで居る諸君が決して同一の理解をしては居らぬ。皆それ／＼に違ふ解釋をして居るのである。無論共通の點はあらうけれ

ども個性によつて皆多少異つて居るのである。若し百人でも千人でも同じであるならば器械と同じことと頗る價值に乏しい。然るにかく變化して居る中に統一があるゆゑ面白いのである。五千萬の國民が各個性に従つて多少違つた考を持つて居るが、それが又皆一致する點がある。そこで國家も個人も直打ちがあるのである。要するに統覺は個性に従つて變るものである。我々は世の中に於て丁度我々に適當した統覺作用をなして、その特色を發揮して行くのである。

統覺と五段教授 ヘルバルトの五段教授は統覺作用を適當に行ふ爲めの順序である。豫備提示、比較、概括、應用の五段は何の爲めであるか。つまり類化を適當にする爲めに過ぎぬのである。第一に豫備をするのは、先づ心の能化表象を起して類化をする基本を準備するのである。次に提示は今教へんとする目的物を示すのである。そうすると子供は心の中で豫備が出来て居るゆゑ容易に能化表象と今提示された表象とを結び付けて仕

舞ふのである。併し少しむづかしいことがあると、色々比較して何所が同じか何所が違ふかと考へるのである。そこでその比較が出来ると概括する。是れて初めて眞に物が理會されたのである。併しどう云ふ風に理會して居るか分らぬ故、其の試験の爲めに應用をさせて見るのである。併しこれは心理的の順序ではなく、論理的の順序である。なぜといふに心理自然の働には先づ豫備として物を見るといふことはない。吾々の経験は通例豫備なしに来るのである。例へば犬の豫備も何もせぬが犬が出れば犬が来たといふことが分る。普通の場合には豫備のないことが多いのであるゆゑ教師が學校に於て教授をするにも豫備はせずとも、すぐ提示して宜いものが多いのである。丁度食物でも時々固い物を食べねばならぬやうに教育上のことも何時も容易に類化の出来るやうにはかりして居てはならぬ。時には突然新しい對象を提示して類化させる必要がある。比較も時によれば省いてもよい。容易い事項を教へる時は、比較の段を置かずに

すぐ提示して概括する様にしてよいのである。又應用は必ずしも直ぐやらぬてもよい。翌日か翌々日試みても宜いのである。必ずしも其の時間にやらねばならぬことはない。提示と概括とは必要であつて決して缺くことは出来ぬ。之に依つて物は類化されて行くのである。

第八講 感情(上)

感情原素 感情は今迄話して来たこと、種々の點に於て違ふ。先づ吾々の感ずる苦樂の情を分析すると、今迄説いた知の原素と違ふことが分る。感情の原素は詰り單純感情略して單情といふに歸着するのである。單純感情は更に分つことの出來ぬ簡單なるもので唯苦しいとか快いとか感ずるのみである。これは丁度知の作用の感覚がそれ以上に分つことの出來ぬのに相對するのである。感情原素の特質は調子である。これがいろいろ複雑に結合して發達し、あらゆる感情作用を起すのである。

感情と認識との比較 感情と認識との全體の比較をする前に原素としての二つを比較すれば尙ほよく分るから感覚と單情とを比較して見やう。先づ感覺の方は人々共通の經驗を持つて居る。併しながら感情の方は人々皆同一と云ふとは出來ぬ。即ち自己特別である。其の意味は此所にあ

る水滴は誰が見ても色も形も大して違つては見えぬ、萬人共通である。若し共通でなければ人間の認識は役に立たぬのである。諸君は今之を見て皆同じやうに感覺して居るであらうが、之を見て快くおもふ人と不快に感ずる人言ひ換へれば氣に入る人もあらうし氣に入らぬ人もあらう。かやうに感情は萬人同一でない。又感情の方は刺激が反復されるとだん／＼弱くなつて遂に感じなくなるか、又は反對の情がおこる。例へば初めて見た時には面白く感じた事も毎日毎日見せられるともうどうか止して呉れば宜いと思ふやうになる。即ち感情は反復に依つて違ふが感覺は反復するだけ明瞭になる。忘れやうとしても忘れられんやうになる。かく反復によつて感情の弱くなることを知つて居れば、いろ／＼のことに應用することが出来る。例へばいくら仲の善いものでも始終一所に居ると飽きか来るゆゑ、偶には旅行其の他のことに由つて別れて居れば更に親愛が加はるの類である。或は床の掛物でも時々掛け變へると一層快感を覺える

の類である。又感覺は注意によつて明瞭になるが、感情は注意すれば消えて仕舞ふ。諸君が悲しい時自分は何故悲しいかといふことに氣を付ければ、すぐ悲が消えてわからぬやうになるであらう。又何か腹が立つ時に、何故腹が立つかと細かに分析すれば、其の考の方に心が移つて仕舞ひ、怒は消えてわからぬやうになるであらう。學者が感情に冷淡になるのは、すべて學者は物事に注意して分析的な研究をするからである。又感覺は内部の刺激と外部の刺激と兩方から起るもので、目で見耳で聞くのは外部刺激で有機感覺は内部刺激である。然るに外部刺激より起る感覺は内部より來るものより明瞭であるが、有機感覺は極めて明瞭でない。之に反して感情は目で見耳で聞くよりも、寧ろ身體全體から來るものの方が多くして強い。例へば諸君が心地好い時にちよつと嫌な物を見ても、又ちよつと嫌な聲を聞いても、唯瞬間だけ嫌な感があるのみで何時までも全體に通じて不快と云ふことはないであらうが、身體全體から來る感情は非常に度が強く、嫌な

ことのみでなく、快いことでも永續するものである。

以上が感覺と單純感情との違ひであるが、更に全體に涉る感情と知識との差別を述べれば、双方の状態を明らかにすることが出来る。

第一に情は調子主として苦樂を以て特質として居る。然るに知の主たる働は辨別である。どんな高尚な知識でも、皆此の辨別に歸着するのである。

第二に情は總合を主とする。總合と云ふのは意識の全體が一つ調子に總べられてしまふとである。譬へば一寸身體の一部を捻めると痛いといふことが全身に影響して只痛いといふと云ふと感ずる。かう云ふやうに感情はどこか一つ不快なことがあると全體が皆それに化せられて、總合的の働をするのであるが、知は分析的に働くのである。例へば身體に觸れたなら何處へ觸れたといふことを知り、何か聞えるなら何處から聞えるといふやうに細かに分解的に考へて行くのである。知の人は學者的に分解を主と

し情の人は婦人的に総合を主とする。故に情の人は何か一つ氣に入ると皆善いといひ、之に反して何か一つ氣に入らぬと皆悪いといふのである。すべて婦人は好き嫌いが著しい。嫌いな人は顔を見るのも嫌だといふやうな人が多い。是れは全く感情が強く心が総合的に働くからである。故に豫め之を知つて分析的に知識を働かして行けば自分の缺點を補ふことが出来る。

第三に情は主観的のものであるが、知は客観的である。すべて情は自分の心の中のものであるから、心の外に關係せぬ。それゆゑ個人に別々のものである。随つて自己がいくら愉快でも又苦痛でも他の人にはさつぱり通ぜぬのである。(同情は客観的に知の媒介を経て其の刺激から起るのである) 然るに知は客観的であるから自己以外の者と共通の經驗をすることが出来る。これは前にも述べた通りである。知も固より主観的の働をするのであるが、その材料は表象であつて表象は皆客観の感覺的要素

から出来て居るのである。故に知は客観と離れるとは殆んどない。

第四に情は比較とか前後の關係とかいふとなく突然絶對に現はれる。然るに知は關係的である。關係のと云ふのは一つ意識で二つ以上の對象を較べて認識するものである。併し情は絶對に總べての意識を支配し、悲いこと、嬉しいこと、同時に働かぬ。悲い時には悲い、嬉しい時には嬉しい、前後に關係なく絶對に悲くも嬉くもなるのである。すべて比較する時は感情でなくして寧ろ知識が働くのである。兒童の特性も、此の點から判断して見れば此の兒童は情の人であるか此の兒童は知の人であるかといふことが分るのである。

感情の學說 感情は根本的に吾々の精神作用として存在して居るものであるか、或は他の根本的作用から派生したものであるかは、學者によりて説を異にして居る。先づ第一に派生したものであるといふ説に二種ある。(一)は感覺の特性であるといふ説である。此説に従へば感覺には必ず感情

が伴つて居るとし、之を名けて感覺の調子といふのである。獨逸の心理學者中てもキエールへの如きは此説を執つて居る。すべて此説を主張する人は、感覺の質、度、長、廣、四屬性と共に調を加へて五屬性とするのである。それ故目に物を見耳に聲を聞けば必ず之と共に苦いとか楽しいとかいふ情が起るので、之が段々發達していろ／＼複雑なる感情となると説くのである。(二)はすべて感情は表象の競争から起ると説くのである。是は有名なるヘルバルトの説である。ヘルバルトに由れば吾々の精神界は表象の集團であつて、その表象が常にいろ／＼複雑なる働をなして居る。それで一の主なる表象があつて、之が新に來る表象と容易に融合すれば、何等の苦痛もなく愉快であるが、これが互に容易に融合せぬ時は非常に苦痛が起るのである。感情がかやうな事情から起るのは事實である。諸君が書物を讀んで分らぬことがあり、之を理會するために頻に考へる間は苦痛であるが、最後に理會の出來た時、即ち類化して仕舞つた時は、それにて安心して愉快を感ず

るであらう。かゝる事實はあるけれども、なほ此の説は不完全である。なぜならば例へば手を切つて痛いのは表象の競争とは云へぬ。是等は單純なる生理的原因から來るのである。それゆゑヘルバルトの説のみでは感情は解釋されぬ。

第二の原始説は感情を以つて人の心の働の根本的のものとする説である。是れにも二つある(一)は能力説である。此の説にては感情と云ふ特別の能力があつて、苦樂を感ぜしめると説くのである。能力説は久しく心理學上に勢力を占めて居つたがヘルバルトが之を打破してこの方、一般に之を主張する人は無い。多くの經驗心理學者は之を採らぬ。併し古代の考の如く能力の特別のものが多くあるといふことは、排斥するにしても心が活動である過程であるといふことは一般に信ぜられて居る。原始説の(二)は此立脚地から見たので、感情を以て精神活動の根本的調子と説くのである。即ち人の精神作用にはこの調子の働と辨別の働とが根本的に具はつ

て居ると説くのである。自分も活動説が一番穩當であると思ふ。確に事實に於て苦樂と云ふものは表象以外に吾々に意識を興へるものである。諸君が何となしに愉快であるとか何となしに苦しいとかいふ場合には、別に觀念は無い、たゞ苦樂のみ感ぜられるのである。故に感情は確に意識の根本活動に違ひ無し。

感情の方向 前に述べた重要なものは快と不快との二つの調子であるが段々研究して見ると、其の外にも意識全體を動かす調子がある。是れはセントが生理的に研究して得た所謂感情の三方向である。即ち(一)快不快(二)興奮沈靜(三)緊張遲緩である。快不快は前に述べたゆゑ(二)以下のことを説かう。併し脈博に就いて一般に述べると快い時には脈は遅くして強く不快の時は速くして弱い。興奮の時は速くして強く、沈靜の時は遅くして弱い。興奮と云ふのは快でも不快でもないが、只氣分が引き立つて來ることである。例へば學校の講堂で若し強い赤色か黄色が突然現はれると諸君

の眼が夫れに刺激され、興奮されて一種の變化を意識に起すであらう。又暗い所に急に電氣の白い光が輝いた時は、直ぐに意識の状態が興奮に變ずるであらう。特に著しいのは音樂である。先年高等師範學校に卒業證書の授與式があつて、陸軍の樂隊が來たことがあつた。當時余は何心なく聖堂の方で子供を連れて遊んで居つた所が、非常な響がして突然身に強い「シ」ツクを受けたやうに感じた。そこで我知らず音のした方に飛んで行つて、傍の人に何と云ふ樂であるかを尋ねたら佛蘭西の「マルセーユ」の曲であるといふことであつた。此の曲は革命を促したほどの興奮性のものであるゆゑ、自分には何の意味も分らぬけれども自然と精神が引き立てられたのであらう。然らう云ふことは快でも不快でも無いが大に人心を興奮せしめるのである。總べて刺激的の物は興奮的の調子を持つて居る。若い婦人が赤い物を付けるのも一種の興奮性の應用である。自己には分らぬでも、人に刺激を興へて注意をさせ、従つてその心を興奮せしめるのである。沈靜

は興奮の反對である。色に就いて例をいへば水色とか青色とかは心を落ち付ける色である。女でもやゝ歳をとつて身だしなみのある人は、すべて淡い溫柔しい色を悦ぶものである。これは自然に心の沈着を現はすのである。又學校の壁でも眞白なのはよくない。たゞに生理的に不可なるのみでなく、心理的に心を落ち着けると云ふ點からよくない。教場はものを教へる所であるから、そこに入れば自然に心の靜かに落ち着くやうにせねばならぬ。それには刺激的の色はいけぬゆゑ水色がかつた色にして、それも光線の當る所は少しく強くし、當らぬ所は少しく弱くするやうにするがよいのである。

又緊張の情は脈搏が遅くして強度は通常であるが遅緩の情は速くして強度は同じく通常である。緊張の情は、人が何か待つて居るやうな場合にあつて、この場合には何となしに肩が張つて身も心も張りつめて來るものである。即ち生理的に緊張の感が起つて來る。例へば停車場に往つて

友の來るのを待つて居る時などには汽笛の音がする度毎に、胸がどるほどに緊張の情が起る者である。かゝる場合には意識の調子が緊張するのみでなく、或る筋肉が緊張する者である。注意には總て緊張の情が伴つて來る。又遅緩の情は緊張の反對で、待つて居た人が來た場合などに何となしにがつかりしたやうな感があつて、覺えずアアといふ感嘆詞を發するほどである。かゝる表情は婦人に多い。諸君が試に汽車に早く乗つて見て居るなら婦人が急いで呼吸を切らして列車に入り來り、此表情をするのを多く經驗するであらう。即ち緊張の情に満されて一生懸命に鞭を提げて驅けて來るが、もう大丈夫間に合つたと心がかつて來るのである。

一體快不快の外に、上述の四つの調子を認めるかどうかといふとは疑問であるが、學問上の理屈は兎も角も、事實上教師が之を巧に教授に應用して行く時は、大なる効果を收めることが出来る。例へば子供に興奮性の色を見せ、或は音を聞かせて、精神を引き立たしめ、又或る場合には沈靜の色や音

によつて、心を落ち着かしめるの類である。其の外緊張の情も遅緩の情も應用の仕様によつては教授上の興味を保たしめるに大なる助となることである。

感情法　こゝに説く感情法則は、主として快不快に關係したものである。

第一　は自護である。是れ即ち快不快の情は自護の本能から起つて來る事をいふのである。すべて人には自己を保護し自己の生活を全うする本能があるゆゑ、自己の生活を助けるに適當なる刺激は快樂を與へ、又その生活を害するやうなことに對しては苦痛を感ずるのである。通常の場合には自護の本能が感情の主なる法則となるのである。

第二　は刺激法である。是れは自護の本能から出るものであるが、すべて外界の刺激が自己に適當すれば快を感じ、然らざれば不快を感ずるのである。然らば刺激の適否は何を以て標準とするかといふに、是れは各箇人に依つて違ふ。或る人には丁度宜い光線が、或る人にはそれでは足らずに、か

く暗くては不愉快であるといふこともあらう。その外何の刺激でも適否は人に依つて皆其の度が違ふ。又同じ人でも時に依つて違ひ年に依つて違ふものである。たとひいくら違ふにしても必ず其の時々に適度といふものがあつて、快を與へるのである。それ故感情は刺激の如何によつて支配されて居るのである。

第三　には變化法である。すべて一つの刺激が始終引き續いて加つて居れば、終に感情が無くなつて仕舞ふことは前に述べた通りである。故に刺激が色々變化して行かねば感情は起らぬものである。随つて感情は刺激の變化といふことによつて支配されて居るのである。

第四　は調節法である。是れは刺激法と密接に關係したものであつて、己に其の刺激が丁度適するやうに心の調節が出来るか出来ぬかによつて、快不快が生ずるのである。刺激は外界の物に就いて云ふのであるが調節は吾々の習慣に就いて云ふのである。それ故感情の同一法則を兩方面か

ら見たのである。此の法則は教育上特に注意すべき教訓を含んで居る。即ち教師や父母が自己と子供とが大變違ふのに子供に適當に調節し得べき刺激を與へずに、自己の心で直ちに子供を付るやうなことをするのは最も誤つて居る。すべて人を取り扱ふには、此の法則を應用せねばならぬ。

第五 習慣法である。習慣は感情に對して二つの關係がある。(一)は段々情を溝らげて苦しい事を苦しくないやうにし、楽しい事を楽しくないやうにするのである。例へば朝早く起きると云ふ習慣を付けるは、餘程苦痛をせねばならぬが、強いてやつて仕舞ふとも朝早く起きるのは苦痛でなく、何とも感ぜぬやうになる。(二)はかやうな習慣を止める時には更に非常な苦痛を感ずるに至るのである。故に苦樂は習慣に支配されるものであるといふことがいへる。若し子供に行はせねばならぬ大事なことは、初めはそれを堪へて行はせ、次第に習慣が付いて來るやうに導かねばならぬ。

感情と人生觀 人が此の世の中を見る見方を人生觀といふのである。

例へば此の世は美しきものである、樂しきものであると考へるのも、又醜いものである厭はしいものであると考へるのも皆情に依つて動かされて來るのである。人生その物には、別に苦樂美醜は無いてあらうが、人々の感情によつてこれが出るのである。それゆゑ感情の教育と云ふことは、非常に大切である。何となれば、其の人の人生觀に影響して時としては厭世悲觀の人となつてしまふからである。一體日本人は現世主義の國民である。常識的樂天主義の國民である。それは萬葉集の歌を見ればよく分る。かゝる人生觀がどうして出來たかといふに、つまり我國人は多く感情の満足を得て居たからである。

(一) 樂天主義 すべて人生の價値は感情から起るものである。人生のみならず何でも物の價は感情が基礎になつて出來るのである。例へば或る品物を人が高く買ふのは何故かといふに、其の物が其の人の感情を満足させる要素を含んで居る故、是れが欲しいと思ひ之を求めやうとする。さう

すると他にも之が欲しい人があつて、之を求めやうとする。終に其の物の価値が高くなるのである。若し誰も之に對して感情を起さねば、価値は無くなる。人生の価値も此の通りで、此の人生が吾々の感情を満足させれば、価値多くして樂天觀を興へるやうになり、感情を満足させずに何日も消極的苦痛が多ければ厭世觀を起させるやうになるのである。

(二) 厭世主義の起源 それゆゑ厭世主義は人が何時も天然に負け社會に負けて自己の思ふやうに事を行つてゆくことが出来ぬ、即ち自己の意思に依つて天然を支配することが出来ず、彼方に衝突し、此方に衝突して、何時も苦痛の觀念が多い所から起るのである。國民全般が常に天然の抑壓を受けて居るとか、社會全體が不如意であるとかいふ時には、その民族全體が厭世觀に傾くものであるが、假令民族は樂天的傾向を有して居つても一箇人に前のやうな事情が存在して居れば、やはり厭世主義になるのである。例へば自己は金も澤山有り位も高くなつて、すべて思ふやうになるやうでも

身體の狀態が悪い、殊に横膈膜から下の病氣に罹るやうな場合には、多く沈鬱的に傾き、何を見ても面白くなく、何を聞いても楽しくなく、遂に世を慕なむやうになるものである。斯くの如く心が厭世的に傾くことは、人の一生中、青年期以後に多いのである。此の時期は男女共よく教育に注意せねばならぬ。

(三) 佛教及びシヨツペンハウエルの説 佛教及びシヨツペンハウエルは随分極端に厭世主義を鼓吹したのである。併し佛教は必ずしも厭世主義ではない。むしろ之を解脱するが本意であらうけれども、厭世主義を説いたのは事實である。日本に厭世主義の哲學思想が入つて來たのは佛教の感化である。厭世主義が悪いかといふに、修養の課程としては必ずしも悪くはない。これから進んで大悟徹底の境涯に行けば偉大な人となるのである。併し厭世に腰をかけてしまふと、瀑布に飛び込んだり噴火口に投げたりするやうになるのである。シヨツペンハウエルは佛教の感化を受け

た人であるから、其の説は佛教に基いて居る。シヨツペンハウエルの哲學を讀んで自殺する者が殖えたと言はれた程厭世主義を鼓吹したのである。此の人の考に由れば此の世の中では欲望を満足させることは出来ぬ。元來人の欲望は世界の大欲望から分派して來た片割である。此の欲望が滅せねば苦痛は去らぬ。併し欲望は、思ふこと一つ叶へば又二つ三つ四つ五つ六かしの世やといふやうに、あとからあとから出かけて來るもので何處まで行つても限りがない。そこで人生の苦惱が生ずるが、此の苦惱を去るにはどうしても欲望を斷絶させねばならぬ。然らば自殺したら欲望が滅するかといふに、假令肉體は去つても欲望其のものは決して滅せぬ。たゞ自己に修行して眞に解脱して欲望を斷滅すればよく *Nirvana* (涅槃) の境遇に入ることが出来るといふのである。是等の考はあまり人生を消極的に見て居る傾向があるがシヨツペンハウエルの衣鉢を襲いだハルトマンになると、又少し趣が異つて居る。

(四) ハルトマンの説 ハルトマンは日耳曼近代の哲學者であるが此の人の厭世觀はよほど溫和である。即ち世の中の厭はしい苦しいことは事實である。併し段々改良して行けば、吾々の欲望を満足させて吾々に快感を多く與へるやうになるといふのである。是れは事實であつて、實に世の中は不完全である。つまらぬ人物が上に居つて有力の人は却つて下で苦しんで居る。大きな泥棒は名譽を得て、小さい泥棒は牢屋に叩き込まれて居る。實に今日の世の中は不完全であるが、之を改良して行けば何時までも此の通りでは無い。否、明日にも或點に於ては、昨日よりも完全にすゝめることが出来る。其所で教育者が今後人を教育して行くにはどうしたらよいかといふことが次の問題である。

(五) 活動進歩的樂天説 教育者は今後活動進歩樂天の人民を作らねばならぬ。どうしても積極の情を興へて行かねばならぬ。とても世の中は吾々の力で自然をどうすると云ふことは出来ぬなどといふやうななさげな

い考を持たせてはならぬ。何所までも辛抱して自然を利用し天然を樂んで何時も愉快な心を持つて進んで行く國民を作らねばならぬのである。それには色々な教育の方法があるが、つまり一方では充分に健全なる身體を養ひ他方ではそれに伴ふ精神の修養をせねばならぬのである。活動主義は余が執つて居る處世の主義である。一體人は働く爲めに生れて來たものであるゆゑ常に適當な働をして行かねばならぬ。休まうとするにも疲れたから休むと思はず、働く爲めに精力を養はうといふ考で休まねばならぬ。活動主義の考は通常の考と違つて、いつも積極である。晝の爲めに夜が有るのではない。老人等が働くのは晩に一杯の酒を飲むを樂みに働くのである。これでも働かぬよりは宜いけれども、此の樂を後の爲めに向けるやうにすることが一層よい。即ち何の爲めに樂むか何の爲めに寝るか。明日は今日よりも一層大きな働きをする爲めである、國民はすべてかゝる心を持たねばならぬ。此の心は何から來るかと云ふに、つまり感情

に基くのである。感情を適當に教育すれば、かゝる氣風になるのである。兒童の感情 兒童の感情は第一極めてあらく修養がつんで居らぬ。所謂粗野である。天真爛漫といへば如何にもよいやうであるが、つまり感情がしまりなく現はれるのである。第二には現在のである。常に眼前の事に就いてのみ苦樂して、過去や未來のことを考へる場合が少ない。それゆゑ子供を賞罰するには、其の事の起つた當時すぐに之を實行する必要がある。第三は激烈である。これは粗野に伴うて起ること、子供は一般に悲喜ともに非常に強く現はすものである。第四は一時的である。これは又激烈と相伴う事、すべて子供は俗にいふ今啼いた鳥がもう笑つたと云ふやうに感情が屢々變るものである。以上はどの子供にも通じた特色である。若し此の特色が無ければ天才であるか白痴であるか、何れにしても異常の者である。それゆゑ父母たる者は此の子は氣が短くてゆかぬとか亂暴でゆかぬとか云うて只厭はしく思はず、是れは子供の天性であるとあ

さらめ、次第に之を善導するべきである。

感情教育の必要。そこで感情教育はどう云ふ點に於て必要であるかといふに、次の五項を擧げることが出来る。

第一 は子供の幸福の爲めに感情をよく習練してやらねばならぬ。さうせぬと子供は生長して非常な不幸を見るのである。若し感情を修養せねば何時までも粗野の情を以て野蠻的に終つて仕舞はねばならぬ。つまりかやうな者は高尚な事を見聞して之に感ずることが出来ず、永久に進歩することが出来ぬのである。それ故子供の幸福の爲めに適當に感情を養成してやらねばならぬのである。

第二 は修養の爲めに必要である。自己を修めて行く爲めに感情を教育する必要がある。それは感情を支配するとである。人柄の好い人と悪い人、并に教育の有る人と無い人とを比較すれば、前者は何れもよく感情を支配することが出来るが、後者は之を支配することが出来ぬ。車夫や馬

丁は感情を支配することが出来ぬゆゑ、腹が立てば直ぐに怒るとか又欲しければ直ぐに之を取るのである。然るに品の好い人はたとひ情が起つても本心を以てよく之を支配するゆゑ、他人との衝突も起らぬのである。かやうに各自の修養の爲めに感情の教育をすることが必要である。

第三 は動機を養ふ點から感情を教育する必要がある。動機のことには後に詳しく説くが、つまり行爲を起す基礎になる衝動である。若し感情の教育を怠る時は陋劣なること醜惡なることに對して情を動かし、終に之より行爲を起すやうになるゆゑ、その人の品性にも影響するのである。故に純粹に立派なる動機を養ふ爲めに情の教育が必要である。

第四 は感情には傳染性があるゆゑ、特に注意して教育を施さねばならぬ。例へば誰か一人快感の表出をすると他の者も自然に心が浮き立つて來るといふやうに、次第に傳染する性を持つて居るゆゑ、全體の感情を適當に導いて行かねば「ストライキ」を起すといふやうなこともこれより起るの

である。國民の一揆もつまり感情の傳染性から來ることが多い。余は先年學習院分校が上野にあつた時、此處の教師をして居つたが此の時各級の生徒に級園を拵へさせた。そこで子供は草木を持つて來て美しく植ゑ喜んで居つた。余は之を見て非常に宜いことであると思つて獎勵して居つたのである。然るに子供は庭の中に台場を拵へ玩具の大砲を持つて來て飾つた。それを見て教師の中に嚴しく干渉して玩具を取り去れと八釜敷言うた者があつた。子供は之を聞いて一人残らず不満に思つて居つたが晝休の間に誰がするともなく大勢寄つて木を抜き石を掘り返して瞬く間に折角自分等の拵へたものを壞して仕舞つた。余は之を見て一揆が起り暴徒が起る精神状態を察することが出來たのである。すべて一の團體で全體の者の心がムシヤ／＼して面白くなく思つて居る時一人がバツと感情を爆發させると皆の心が一時に爆發して仕舞ふのである。かゝる理由より學校等に於て一人が亂暴すると多數の者が之に加はるのである。そ

れゆゑ感情の傳染性を防ぐ爲めに成るだけ多勢の處では劇烈な情を起すことのないやうに導かねばならぬ。それには直接なる情の修練のみでなく身體の修練をもせねばならぬ。

第五は感情練習のためである。これは直接にいろ／＼の感情を起させるのである。それには只言うて聞かせたり讀んで聞かせたりしたのみでは足らぬ。父母教師等が先づ率先して美しい感情を起し兒童をして自然に此の感に打たれしむるのが最も適當なる練習法である。すべて感情は口で言ふのみでなく實際に之を働かせねば價値はない。

感情教育の困難 感情の教育は困難である。併し此の困難を排して行かねばならぬ。それには先づ其の困難なる所以を明にする必要がある。

(一)感情の教育は直接にすることが出來ぬ。知識は一物を見せるとすぐに直観を得表象となつてそれが知識になるが感情はどうしても各自の感情を直接に他人に通ずるとは出來ぬ。例へば悲しい話をして其の話が分り

涙を滴すとしても、それは間接に起るのである。故知識の様に直ちに同じ経験をするとは出来ぬ。随つて感情の教育は困難である。いくら堪へ難く思ふとも感情はたゞ間接にその情の起る様に指導する外はないのである。

(二)感情は概ね複雑である。單なる快不快の経験は少なく、大抵は皆込み入つて居る。例へば親を愛する情にしてもその内容にはいろいろ複雑な分子がある。そこで其の複雑の情を細かに分解せねばならぬ。故情の研究は困難であると共に教育も亦困難である。すべて單純なるものは之を教育し易いが、複雑なるものはなか／＼子供に覺らしめ又は感ぜしむることが難いものである。況して感情は複雑なる要素が一定して居らぬゆゑその教育は一層困難である。

(三)觀念の固執は又感情の教育を困難ならしめるものである。すべて固執するものがある。と心を外に移すことが出来難い。例へば子供が是れが宜いと思ふと實際悪いことであつても教師が之を動かすことが難い。人

には迷信的觀念が固着して居ることが多い。かゝる場合にはなか／＼其の感情を他に移して正當な修養をせしめることが出来難いのである。古語に「先入主となる」といふことが、是れ亦觀念の固執して正當の判断を妨げ感情を偏頗せしめるの謂である。併し感情を正當に教育せんと思へば、例令難くとも此の觀念の固執を打破して先づ知的に公平な判断の出来るやうにせねばならぬ。

(四)すべて人には個性の差異があるゆゑ、統覺作用の異なる如くに感情作用も亦異なるものである。先づ男女に於て違ひ、年齢に於て違ひ、家庭の有様、教育の状態、宗教の如何に於て違ふ。凡そ個人性に影響するとは皆感情の差異を來すものである。知識は共通に教へることが出来るが感情は共通といふことは出来ぬ。昔の私立學校では教師と弟子とがよく接近して個人的事情に應じて教育したゆゑ感情修養の點は今日の公立學校などよりも勝つて居つた。つまり教師の感化が適切に影響して個性に従つて美はし

い情を養ふことが出来たのである。即ち教師の家に居つたり教師と共に旅行したりする間に、師弟間の感情の融和が出来て唯教場で冷かな講義のみを聴いて居るとはわけが違ふのである。斯くの如く個性の差異の甚しい感情を千人一律に教場に於て養はんとするは寔に困難のことである。

感情教育法 感情教育法には先づ二つ注意すべきことがある。

(一)は適當に感情を制遏して行かねばならぬことである。兒童の幼稚なる時に起る劇烈なる主我的感情は成るだけ抑へて妄に起らぬやうに導かねばならぬ。抑へるにはどうしたら可いかといふに、たゞこれは悪いと理屈を以て説いても駄目である。かゝる方法では到底感情を抑へることは六かしい。泣いて居る者に泣くなといへば益々劇しく泣くものである。是れは何人も経験があらうが悲しい時などにその感情を發洩せしめず、(即ち涙も出さず色にも現はさず)じつと堪へて居る時は一番悲しい時である。かういふ時に聲を放つて泣けば餘程情が和ぐものである。それゆゑ

情を抑へんとする時は、兒童の心を他に轉ぜしむるより外に名法はない。例へば玩具などの壊れた時非常に小供が泣いたら泣いてはいかぬと云ふよりもその壊れた物よりも面白いものを出して心を之に移してやれば忽ち泣き止むものである。すべて感情は斯くの如くにして適宜に調節制遏せねばならぬ。

(二)は前の反對に感情を勸めて盛んにして行くことである。是れは既に感情教育の必要の項に於ても説いたが感情を獎勵して之を起す機會を與へることである。それはどういふ風にするかと云ふに、第一には修練をさせるのである。例へば同情心を養ふには子供が同情を起すやうな話をし、て聞かすのである。是れには教師がよく注意して今聞かしめる子供と年齢も境遇も同じやうなことを選ぶがよい。正行の話は子供には深い感動を與へるものである。余は學習院で尋常小學科の子供に此の話をしたら子供が泣いて困つたことがあつた。すべて子供に適しやうな話で複雑で

ない感情的のことを聞かしむることは、子供の情の習練上必要である。教育者は毎に豫めどういふ情を奨めやうと腹案を立て、その方法を種々の點から考へねばならぬ。

第二は感情を奨めるには知識を與へねばならぬ。知識を與へねば同情を表することも美に感ずることも出来ぬ。愛情も亦知識の進むにつれて高尚になるのである。知識の乏しい者の愛情は動物と違ひはない。

第三には模倣せしめるのである。教師が感情を現はして見せると子供が自然の模倣作用から次第に同じ情を現はすやうになる。或る意味から云ふと教師は役者にならねばならぬ。教師が書物を読んで感じたら自分で泣けば子供も泣くのである。併しこれはたゞ外面の表出のみではならぬ。其の眞の品性から出たものでなくてはならぬ。すべて子供は教師の眞似をするものであるから、自づと教師の感ずるやうになるものである。例へば教師が子供と共に郊外を散歩する場合にも景色を愛でてア、好い

景色である」と云へば、子供には初めは分らぬが終にはいつとなしに好景に對して愉快を感ずるやうになる。ゆゑに感情の教育は知識の教育よりも教師が眞によく習練した感情を有つて居らねばならぬ。然るに今日の大缺點は教師が一向感情の修練をせぬ。審美の情も同情も其の外知識の情も少い。然ら云ふ人が幾ら子供を教へても眞の訓練は出来ぬ。故に情の教育は先づ教師の品性趣味を高むるを以て急務とするのである。

感情より生ずる國民性の缺陷 一體我國人は感情的國民と云はれて居るほど感情が強い。随つて下に擧げてあるやうな國民性の缺點が有る。それゆゑ我國民たるものは互に注意して之を改めなければならぬ。

(一) 我國人は過激である何をして一度に酷いことをやる。怨恨でも永遠に之を復すといふ心は乏しく、一時に激して一時に暴發する。露西亞の皇太子に刃を加へたり李鴻章をピストルで撃つたりするやうな過激なとをする。此の過激と伴つて、我國民の感情は、

(二) 一時的である。子供と同じやうに激發した後は直に冷める。併しなから是れは段々習練するに従つて直つてゆく。日清戦争の時よりも日露戦争の時の方が國民の感情がよほど落ち着いて來たやうである。一國の大事に臨んで氣違ひのやうになるのは尤のことであるが、それが一時的ではならぬ。落ち着いて永續せねばならぬ。すべて一時的感情は理性に依つて適當に調節すべきである。

(三) 又我國民は大望心が缺乏して居る。大望心と云うても權謀や反逆の謂ではない。つまり永遠の希望を持つことが少い。小い事に満足して永久に進歩を謀ることが乏しい。日本人は位置とか収入とかいふことには心を勞して高望みをすることがあるけれども、それは眞の大望心ではない。眞の大望心は自分の立てた志を永遠に繼續して之を大成し其の事業を空間的にも時間的にも廣く永くするの謂である。我國人はかういふ望が乏しい。少し地位が出來收入が殖るともう満足して永遠の事業の進歩を謀

ることをせぬ。つまり感情が餘り強いから極端から極端に行つて直ぐ失望すると共に又すぐ満足するのである。

(四) 早く老いる。早く老いるといふのは必ずしも頭に白髪が出來たり頭が禿げたりするの謂ではない。心の老いるのが最も愛ふべきである。若し年齢は老いても何時までも己の事業に就いて奮勵して行く少壯の氣力があれば精神上の壯年である。然るに我國人には此の氣力が乏しい。これも亦國民が感情的であるのに原因する。全體我國では四十年になれば初老というて老人仲間に入つた積りて隱居でもしやうといふやうな風があつたが、これは實に大なる弊風である。吾々は勢力の許す限り七十になつても八十になつても自己の志す所に奮進せねばならぬ。

(五) 不秩序 吾々は萬事に不秩序である。どうも小さい時から感情的に育つて來て居るから西洋人のやうに秩序立つて事をするものが出來難い。朝起る時間や勉強する時間は何遍極めてもいろ／＼の事情で破れてしま

うことが多い。これはたゞに一個人のためではなく社會全體が不秩序であるから、たとひ自己は直さうと思つてもなか／＼實行し難いのである。これもつまり感情的であるから、何かやらうと思ふと早急にやるが嫌になると又すぐ止めるといふ風で、何事も秩序を立て、ちやんとすることが出来ぬのである。是等は子供の時から家庭に於て直してゆくやうにせねばならぬ。

(六) 輕躁 輕躁も亦感情の強い爲めに起るのである。一人が何か事をして流行りだすと、乃公もやらうと忽ち雷同して來るけれども、一寸驟くと又火が消へたやうに止めてしまふのである。又我國人が停車場などで惶てる状態は實に甚しいもので、婆さんが倒れかける、子供が泣くといふ騒である。それで時間を見れば未だ十分に餘裕が有るのである。又或る博士が外國へ行つて自己の革包に鍵を付けたまゝ、預けたとがあつた。これでは鍵を掛けた所が何にもならぬ。他人が取らうと思へばすぐ明けて取られる。

それで友人に笑はれて自分も惶てたなと思つたが、負借に「イヤ此の革包は明けても何も無いから勝手に明けて御覽なさい」と云ふ積りであると答へたさうであるが、此の人ばかりでなく一般に我國人は此の通りに周章であるのである。すべて周章てるのは身體の弱い瘦せた人に多く、肥つた人には少ない。瘦せた人は刺激の反應が速である爲めであらう。

(七) 不經濟 我國人の不經濟なることは金の使方のみでは無い。時間空間勢力などすべて不經濟に用ゐて居る。例へば學生が試験の前には徹夜して勉強をするけれども、後では非常に心身を害してあらゆる點から損をするやうなことが多いのである。これもつまり感情の強いのが原因であらう。

(八) 偏狹 我國人は兎角偏狹であつて、どうも襟度磊落といふやうな風が少ない。教育界でも、茗溪派赤門派など派を分つて互に相排濟する傾向がないとはいへぬ。かやうに胸襟が狭いのは是れも亦感情が強いからであ

る。是等缺點はすべて我國民の感情性に偏して居る所から來るのであるゆゑ今後教育に依つて矯めてゆかねばならぬことである。

第九講 感情 (下)

感情の分類 感情の分類に就いては、學者がいろいろと苦心をして居るが、どうも其の性質上からして知力の様に取り扱ふことが出來ぬゆゑ、眞に科學的と認むべきものがない。否到底精密に分類することの出來ぬものかも知れぬ。併し乍ら便宜上よりいへば、知力の發達階段に従つて分類するのが通常である。即ち感覺的感情表象的感情情緒概念的感情情操であるが、今は教育上の便宜から主我主他中性の三種として説明しやうと思ふ。

主我の情 主我の情には覺性的感情と情緒の一半とが包含されて居るのである。即ち今順次に其の教育上の注意を述べやう。感覺的感情の原始的のものは、いふまでもなく有機感覺に伴ふ感情で所謂氣分である。氣分のことは前講にも述べたとほり人の精神作用の基礎であつて甚だ大切なるものであるゆゑ父母や教師が兒童の生理的狀態に注意すべきことは

屢々述べた如くである。其の他に感覺的感情には特殊感覺に伴ふものがある。即ち(一)は味覺に伴ふものである。これは人の一生に涉つてなかなか勢力あるものであるが、取り分け幼少の頃には著しく此の情に打たれる傾がある。それゆゑ家庭に於ては兒童の食物には心を用ゐてやらねばならぬ。然しながら食味に就いてあまり過敏になつて、食膳に向ふ毎に不平を訴ふるなど最も誠しむべきことである。つまり或る程度までは兒童は味覺に就いて感情を覺えざる習慣を養ふことが必要である。(二)嗅覺も亦著しく感情に影響する。花香の馥郁たるも滋味の香ばしさも、共に一種の快感を與へるが、腐敗して居る汚物の臭氣は堪へ難き不快感を與へるものである。快感が精神活動を増して不快感が之を抑制するとすれば、物の香も教育上忽にす可からざることである。(三)觸覺も亦感情を促すが、これは最も單純である。即ち輕軟は快く粗硬は不快の類である。(四)聽覺及び(五)視覺が感情に影響することは、いふまでもないこととして、美情の材料は實に此

の二感覺から得る所が多いのである。是等は感覺的感情の最も高い働である。即ち調音の快く噪音の不快にして、光明が快感を、暗黒が不快感を與へるなどは何れも單純に聽覺及び視覺から生ずる感情である。而して其の複雑なる音聲色彩等になれば、其の感情に影響することも一層複雑になつて來る。父母や教師はよく是等のことに注意し兒童をしてつとめて積極的感情を適度に修養せしめねばならぬ。

次に情緒の主我的なるものを説明せう。一體情緒といふのは前の感覺的感情に比すれば複雑なる感情であつて、漸く主觀的傾向が強くなり、表象作用の關係よりおこる感情である。併しながら、感情は一般に身體と密に相關聯して居るゆゑ、情緒の發動する時には身體の何れかの部分に變化を及ぼすものである。これが即ち感情の發表であつて、情緒を客觀的に研究するに好方便を與ふるものである。今一例を擧げて情緒と感覺的感情との別を示さう。こゝに一人の兒童がある。其の顔が紅を帯びて光澤があ

り如何にも美しい。又其の聲は如何にもやさしく明瞭で人は快感を興へる。又其の容貌は端正でこれも亦人の視官に満足を興へる。以上の如き二つ々の覺官から來る快感は所謂感覺的感情であるが、さてかやうに多くの快感が此の兒童より興へられると遂には是等すべてを綜合して可愛らしいといふ情が起る。是れ即ち情緒である。それゆゑ此の情緒は此の兒童の表象に伴うて起つたのである。併し此の情緒は主他的であつて、今説かうとする主我的ではない。主我的情緒は即ち此の反對で、此の兒童が悪まれ口を利くとか或は我を害するとかいふことがあれば、我は之を怒るのである。怒るといふことは即ち非社交的の情で取りも直さず主我的である。主我情の主なるものは次の數種に歸着する。

(一) 恐怖 恐怖は未來に來る可き不幸を豫想して起る消極的感情である。其の原因を分析して見ると(一)過去の經驗からと(二)想像からと(三)遺傳的本能からとの三種がある。何れにしても此の情は教育上の刺激として或る

場合には有効であるが決して之を妄用してはならぬ。特に初等教育に於ては成る可くかゝる消極的感情の利用は避くべきである。元來兒童は物事すべてよく分らぬものであるから恐怖の念を抱くことが多いのである。成人には分り切つて少しもおそるゝに足らぬことでも兒童は存外之を恐るゝことがある。それゆゑ是等の心を去らしむるには事物の真相を知らしむることが最も適切の法である。併しながら又全く無關係のことに就いては恐れることはない。盲者の蛇に恐れぬといふのは即ち蛇を全く知らぬからである。要するに教育者は兒童の氣質性情に鑒みて餘り無頓着で亂暴のものには未來の苦痛を豫想させて之を誠め怯懦のものには、つとめて勇氣を興へて未來の苦痛を意とせざるか、若しくは是等のことを考へぬやうに誘導せねばならぬ。恐怖の教育は年齢及び性質によつて特に斟酌すべきである。

(一) 怒 怒は自護の本能的發作に基く情緒であつて、恐怖と共に早くから

あらはれる。怒の情を分析して見れば最初に「自己受害の感」といふものがある。即ち自分が或る對手から害せられた苦痛を與へられたといふ表象が必要である。之れに對して報復せんとする所から非常に心が興奮して來るのである。併しながら幼時には別に受害の感といふやうなほつきかした表象があるのではなく、たゞ肉體の苦痛に反抗して起る自然の本能として現はれるのである。怒は其の發動の形式が種々ある。(一)無思慮の怒即ち突然急遽に發する怒にして兒童及び短慮の人の怒は概ね之に屬す。(二)思慮の怒即ち感情が知力や意思を抑壓してしまはずに却つて之を利用して自己を満足せしめる。(三)報復即ち復讐の情は即ち思慮的怒の強大なる勢力を以て發現したので往々固定觀念となつて永久に涉ることさへある。(四)又怒が根底深く且つ堅くなるると反情といふ現象を生ずる。(五)反情が一層強くなれば憎悪となり(六)怨恨となる。是等の感情は何れも非社會的のもので教育上よりは思まねばならぬ。併し怒の情緒も用ゐる方によつ

ては自己を守り自國を護る道徳的刺激となつて教育上必要なる作用をなすことであるが、此の情の特質として最も激烈に馳せ易く、随つて種々の過失罪惡を生じ易いゆゑ大に警省せねばならぬ。すべて激情を制するには必ず冷やかなる思慮に依るべく、決して激情を用ゐてはならぬ。即ち怒つて居るものを鎮める爲めに自分が怒つてはならぬ。自分は特に落まつて徐に事實の真相事の是非得失を説き聞かせ、若しくは他の感情を以て怒を忘れしむるやうに導かねばならぬ。

右の外權力の愛事賽の情自尊賞讃の愛など何れも主我に屬する情緒である。是等も前の恐怖及び怒と同じやうに、必ずしも悪い感情ではないが、動もすれば種々の弊害に陥るゆゑ教育者はよく注意して是等の感情を利用し、兒童の品性陶冶に資せねばならぬ。特に自尊の情中には、自重・高慢・自頼など種々重要な形を有して居るものがある。自重・自頼又自信などの大切なることは誰でも知つて居るが、高慢といふことは通常大に非難され

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

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

(一) 愛情 愛情は社會的感情である。即ち其の對象に他人を有して居て之に向つて働く善意の感情であるゆゑ社會を結合させて行く上に非常に

大なる力がある。愛情といふことは或は廣く或は狭くいろいろの意に用ゐらるゝが、こゝに最も廣く愛情といふ事を解して其のふところを研究して見ると、或は生理的の要求を満足させる人に對しておこるものもある。或は又永く自己と相伴つて居て殆んど自己の一部のやうな感がある所から自然におこる愛情もある。なほ一層高尚の愛情は或は同情からおこり或は欽仰からおこる。

かくの如く愛情のおこる原因にはいろいろの差異があるのみならず二種以上の原因が相合して愛のおこる場合も少くないのである。それゆゑ愛情と一様にいうても其の内容にはいろいろの差別があるわけである。

併しながら其の特質とも見るべきは自己を擴張して他と合體すること即ち他に對して自己に對するが如くに感ずるといふことであつて、之は全體に通じて居るのである。即ち愛する者に對しては之が現在すれば喜び現在せねば不安に思ひ之に好き事があれば喜び悪しき事があれば悲むので

ある。此の物質が即ち愛情が社會の粘着力である所以で若し此の力がな
いならば、又たとひあつても缺乏して居るならば社會は固い結合を營む事
は出來ず、人生は孤立の状態となつて進歩することはないであらう。道徳
上に於ても利己的主我的の心がだん／＼薄らいて愛他心のあこるは全く
愛情に基づくのである。それゆゑ教育者は修身道徳の教若しくは一般の
管理教授に於ても常に注意して適宜に兒童の愛情を教練せねばならぬ。
例へば修身科の教授に於ても其の例話中の善人に對して同情をもち、すや
うに導きなほ進んでは其の人を愛し其の言行を敬慕せしむるやうにせね
ばならぬ。是等の修養に最も大切なのは教師が自ら生徒に同情を寄せて
よく之を愛し決して偏頗不公平の處置なく熱心に自己の業務に従ひます
／＼學術を研んで生徒より欽仰されるやうにならねばならぬ。師弟の間
に愛情が交換されてこそ其の教育は成立すれ。たとひ死したる規則を楯に
して活きたる生徒を防いで心中に温る愛情のないものが争てか人の師と

なることが出來やうぞ。

愛情を其の對象によつて區別すれば夫婦親子兄弟朋友などいろ／＼の
差異を認むることが出来る。又此の對象が個人でなく團體となれば更に
異つた情が起る。團體に對する愛情の中で其の主なるものは愛國心であ
る。愛國心は最も複雑なる愛情の一であつて、其の對象は國家と名づくる
尨雜なるものである。それゆゑ兒童の幼時には之に對する愛情の養成は
頗る困難である。併しながら此の養成は國民教育上最も大切なことで
あるゆゑ教育者は大に心を用ひねばならぬ。今次に其の養成法の大略を
述べてやう。

愛國心の養成 愛國心養成法の第一は知識上より我國家の愛すべきこ
とを覺らしむることである。これは比較判斷などの精神諸作用が發達し
た後に我國が他國よりも勝つて愛すべき所以を説いて教へるのである。
故に幼時には直接に施すことは出來ぬ。併しすべて人は互に相知る所か

ら愛情もあこるものであるゆゑ國に關しても其の如くによく國家のことを知らずればだんく之を愛するやうになるゆゑ、幼時より先づ自國のことを知らしむべきである。歴史や地理は屈強の材料である。第二には感情上から愛國心を養ふことである。これは幼時より行ひ易い方法である。即ち別に高尚なる知識によつて其の理由を説明するまでもなく、自然と自國を愛し慕はしむるやうに導くのである。併しながらこれとても自國のことを知らしめずに愛情のあこるべき道はないゆゑ成るべく兒童の理解し易い國史に關する童話武勇談などによつて其の愛慕の心を發起せしめるやうにするがよい。だんく年齢が進むにつれて我が國體とか國民性とか云ふもの、他國に勝つて居ることをさとらしめて其の愛情を發起せしむべきである。第三には意思上より愛國心を養ふことである。即ちすべて事に當つては國家の利害を考へて必ず其の利に就くやうに導くのである。すべて人は己れの意味を行爲に現はさうとすれば必ず他人に影響

せざるを得ぬ。而して互に影響する結果法律政治等國家の意思が之を制裁せねば大々互に衝突して互に満足することが出來ぬ。それ故國家の意思に服従してよく之を守るのは一面には愛國の行爲であると共に他面には自己の意思を満足せしむる所以である。此の點は愛國心を啓發し、たゆむことが出来る。其の他すべて愛國心といふものは、たゞ主觀的の感情に止めておいたのみにては用をなさぬ。之を意思的に發表して後眞に其の情の満足を得るのであるゆゑ、教育者は特に此の點に注意せねばならぬ。兒童に善行があれば、一村一郷より延いて全國に關係し、間接に愛國の行爲であるといふことを覺らしめて、まづ奮つて善行を修め愛國の實を擧げしむるやうにすべきである。

(二)同情、同情は他人の苦樂を理會して自己の苦樂の如くに感ずる情緒である。其の起源は本能的であつて生後二ヶ月以内の兒童にもすでに發現する。即ち此の際に於ける嬰兒は他人の笑に對して己れも笑を現はす

のである。併しこれは全く無意的で單に他人の感情表出に對して反對するといふことを表明するに過ぎぬ。此の反對作用は又模擬的衝動の結果である。それゆゑ是等の現象は未だ眞の情緒として見ることは出来ぬ。蓋し眞の同情は必ず自己の經驗に基ける想像より起つて他の情緒を解釋し得たものでなくてはならぬ。ゆゑに同情の發現には適度の觀察力が發達せねばならぬ。即ち他人の苦樂を理會するには充分其の發表を觀察して精細に之を認める必要がある。或る感官の缺乏して居るもの若しくは其の感官の働が充分でなく觀察力の鈍いものはぼんやりして居てとても人に同情することは出来ぬ。次には他の苦樂を充分解釋し得ねばならぬ。之には自己が種々の經驗を有して居るといふことが甚だ大切である。自己に經驗のないことはたとひ充分に觀察しても之を類化することが出来ぬ。ゆゑ眞の意味を知つて之に伴ふ感情を生ずるといふことは出来ぬ。次には想像が盛に働かねば同情は盛に起らぬ。人の心をおもひやるといふこ

とは、全く自己の經驗的材料より人の言語態度を解釋して斯く感ずるであらうと想像することである。それゆゑ文學上の趣味ある人は人に同情することが多くたゞ器械的事業に従事して居るものは同感に乏しいのである。これは全く前者が常に想像を働かして居るに反して後者が此の心に乏しい爲めである。

同情は之を發達の順序から分けて(一)生理的(本能的)(二)心理的(三)道德的の三種とすることが出来る。生理的同情は前にも述べた嬰兒の笑のやうに別に心理的解釋がなかつたのではなくたゞ生理上の刺激から本能的にあらざるものをいふのである。これは直接には道德に關係がないやうであるが、之が變成の原理 Law of Transformation によつて次第に心理的意義を生ずるようになるのである。心理的同情は他人の感ずるやうに自己も感ずることであつて通常の意味でいふ同情である。これには固より他人の心を解釋するだけの心理作用を要する。道德的同情は心理的同情が二歩進

み如何にして他人の苦樂に應じ他人をして樂を多く苦を少くせしめ得やうかと考へる作用をいふのである。即ち憐れなものに同情すれば之を助けてやらうといふ心をもちそのは通常の人の皆持つて居る傾向である。同情は單に心理的同情としても價值があるが、道徳的同情として一層社會的感徳の價值を大ならしめるのである。

東洋の教に孝を以て徳の本としたのも、つまりは同情を以て徳行の本としたのに外ならぬのである。何となれば幼兒の最も早く同情を表するのは母であつて、之に次ぐのは父である。父母に同情してよく之に事へるほどであるなら、経験が進むにつれて之を推し擴めて他人に及ぼすに至るゆゑである。併しながら子の親に對する同情は親の子に對する同情よりも一般に薄い。「親思ふ心にまざる親心」といふたのは事實である。それは畢竟父母は年長けて経験に富んで居るゆゑ子供の感徳を充分に理會することが出来るが子供は成人の様に経験がないゆゑ父母の心を理會して之に十

分の同情を寄せることが出来ぬのである。それゆゑ教育が兒童の徳性を養はうとするには先づ兒童の経験界から種々の材料を取り他人の苦樂に就いて眼前に見るやうに心中に畫かじめ、兒童が自ら話の中の人物と同一の感徳をおこして、終に之に對して適當の行爲を現はさうとする意思の生ずるやうにせねばならぬ。

右の外主他の情には(三)他人に對する尊敬の情がある。即ち他人の善行を見聞すれば其の人格を敬重する念を生ずる。併しこれは知力がよほど進んで後でなければならぬ。又周囲の感化で朋友や父母や師傅が人を尊敬して見すれば兒童は其の人に對して自然に尊敬の情を發するやうになる。殊に教師は兒童から此の情を受くる對象となる可き資格のある者である。故に教師自らは勿論父母其の他兒童に關係ある者はよく注意して兒童に此の情を養はしめるやうにせねばならぬ。今日の日本特に都會で長する所の兒童には、此の感徳が甚だ乏しい。これは好ましからぬこと

であるゆゑ他を敬重する感情は一層注意して養はねばならぬ。中性の感情、中性の感情というても苦樂以外の情といふ意味ではない。主我主他以外の情をいふのである。言ひ換へれば抽象的情操である。情操は情緒が具象的表象と伴ふに反して抽象的概念に伴ふものである。随つて此の情は情緒のやうに激しく熱中する場合が少く却つて平靜に永續する性質を有して居る。此の情の他の二情と異なる要點は自己の利害や他人の利害に關して苦樂するのではなくして真理の爲めに眞理を愛し善美の爲めに善美を愛する等、抽象的事物に對して苦樂を感ずる點にある。今之を分けて知力的、審美的、倫理的の三種として説明せう。

(一) 知力的情操 是れ即ち眞理に對する感情である。吾人は例へば自己の生存利害等に直接の關係のないことでも新奇なるものに接する時は之を知りたいといふ欲望の起るものである。而してそれが明に分かる時は快樂の情が起り、分からぬ時は疑惑といふ一種の苦痛を生じ、如何にもし

て此の苦痛を免れんことを努むるものである。知力的感情の最も早く現はれて高尚なる情操の基をなすものは驚奇 Wonder と名づくるのである。驚奇は即ち新奇なる事物に對して生ずる一種の感情である。幼兒が己れの手指、周囲の色彩、活動物などに對して熱心に眺めるのは驚奇の情の發動と認むべきである。此の情の發動する時は注意作用が之に伴つて子細に其の對象を検するものである。此の點が驚奇が特に認識作用に有用なる感情たる所以である。驚駭 Surprise も亦驚奇と同じ感情であるが只其の情が一層進んで俄に自己の管制力を失却して奇異の感に打れたまゝ、茫然自失するに至るのである。それゆゑ驚奇は發動的であるけれども驚駭は受動的である。此の點よりいふと驚駭は知力的分子を含むことが少いけれども俗に所謂「こはいもの見たさ」の諺に漏れず驚駭より好奇心を起して其の驚駭を起したる對象を観察實驗せんとする場合があるゆゑ是れ亦知情に關係して居るのである。

好奇心 は即ち前の二つの感情と密に相關係して居つて幼時より著るしく現はれるものである。併しながら幼時の好奇心はたゞ新らしき感覺の活動を欲求するよりおこるのであつて別に事物の真相を知らうといふやうな意思があるのではない。たゞ教育者が之を利用して通常所謂知識的の意味の好奇心に導くべきである。併しながら之を誤用すると妄りに人の隱事を摘發するやうな卑劣の習慣を養ふもととなるゆゑよく注意せねばならぬ。

知力的情操の教育 兒童の知力的情操を啓發せんとするにはつばり教授を自然の秩序に従つて行ふべきである。即ち兒童の幼時にはそれ相當の材料によつて彼等の好奇心をおこさしめ、又之を適當に變化せしめて其の心に快感を覺えしめるやうにしてやれば、兒童は席次や點數などに顧慮せず、たゞ其の教へられることを覺えるのが面白くてならず、わからぬことがあると氣になつて苦痛であるといふやうに純粹の知力的情操を發起するやうになるのである。興味をおこすといふのは此の情の發現によつて

一層知力的欲求の加はる事である。

(一) 審美的情操 此の情は最も廣い意味に用ゐる美に對しての考察若しくは享樂よりおこる所の快感の全體をいふのである。それゆゑ美の天然たると人工たるとは問ふ所でない、今少しく此の情の特質を擧げて見れば此のとほりである。

美情の特質 第一に此の情は主として視覺及び聽覺の二つの高等感覺の表象によつて吾人に感ぜられるのである。即ち快感が眞に審美的のものであるならば色彩の輝輝とか形像の愛すべき彎曲とかいふやうに對象の或適意の態度若しくは性質の表象と直接に結合せられて居る。第二に審美的享樂は吾人の快感中の高位を占めて居て其の文雅とか純粹とかいふ點に於て他の感官並びに欲情等の下等の快樂と反對して居る。それゆゑ丁度遊戯の如くに實用以外に超然として吾人の生活の必然的事業と結

合して來る日常の満足以上である。第三に此の情の著しき特質ともいふべきは社會的満足である。多人數がよつて一つの繪畫を眺め又は一つの音樂を聞いて其の同情の加はるだけ其の快感は増加する。此の特質は幼兒の間にも現はれて居る。即ち幼兒は何か奇麗なものを見たり面白い音を聞いたたりすれば母を伴うて來て快感を共にせんとするものである。第四に此の情は覺官的原素と想像的過程の若干と並びに是等の間に存する適當にしてよく調和せる關係の理解とから成立する非常に複雑なる心狀である。今是等の成分を多少分解して次に説明せう。

美情の要素 (一)前にも述べたやうに視聽の二感覺が美的知覺に快感の材料を供給することはいふまでもないことで、色彩形狀音聲等がそれらの覺官に適意の刺激を與へて美的價值を有するものも事實である。鮮色好音の快感は即ち此の覺官的原素を説明するものである。(二)美的満足の固有性は單なる適意の感に同じではない。美的満足には知覺の働さ及び感

官材料の種々なる部分の中の或る快き關係の了得並びに快き全體を組成するために整へられし細目の變化の了得をも包含して居る。そこで美的知覺は對比及び調和の關係を繪畫の色彩中に認め且つ其の關係を適意の色彩企圖の一部として認めるのである。これと同様にかやうな關係を形狀の中に認めて均齊比例などと名づけ又時間的原素中に認めて律動及び節度と名づけるのである。(三)美情は此くの如くして覺官知覺及び其の關係に基くと共に常に表象即ち想像的過程に屬するが多い。即ち花を見ても鳥を聞いても之に基く想像が最も多くの快感を與へるのである。特に美術は想像の快感に依ることが最も多い。美術的快樂の場合に於て或る關係が甚だ特殊の價值を以て居る。それは即ち自然に對する技術的代表の眞理である。摸擬的美術就中繪畫演劇詩歌などは自然若しくは人生の或る方面を技術的類似の方法によつて現はすことを目的として居るのである。而して其の結果として受くる快樂は一部は其の眞實としての認識

から來るのである。そこで美的快感が眞理を理解する所の固有の知力的満足と結合して居ることが分る。吾々が通常用ゐる言葉にも美を認めるといふ場合があり、又美を感ずるといふ場合がある。これは暗に情緒的狀態と知力的過程とが美的情操に於て結合して居ることを示して居る。此の事實は評價といふ語が一層よく二重の側面を指示して居る。事物に於ける美の評價は或る階段を経て發達するのである。

評價の段階 (一) 評價の初歩は主として情緒的で主觀的で個人的である。子供が或る色を見て美しいといふのはたゞ彼がそれを美しいと感ずるからである。此の際には個人的感情が對象を制限する唯一の基礎である。(二) 次の階段に進めば子供が對象に於ける普通の美的快感の材源を認めるやうになる。而して或る物を美と呼ぶのは彼がその物の客觀的價值即ち自己に對すると同様に他人に對する價值を認めるからである。これが即ち眞の美的判斷である。(三) 尙ほ進めば分解及び比較作用が對象の質及び

方面を看破してそれを適意の考察の目的物とするやうになる。かうなれば吾等は合理的判斷を有するのである。即ち此の物は美である何となればかくくゝの方面と關係とを現はすからであるといふ形式を取ることが出来るやうになる。そこで此の標準はどうして出来るかと云へばつまり多くの異なつて居る人が美と呼ぶものを廣く研究して之を分解的に考察すればすべての常態の人に美しと認められる趣味の或普通法則を認識するに至るのである。此の標準を認めれば各個人は之によつて自己の評價を正して合理的美的判斷に達し得るのである。

美の種類 美情は其の對象の性質によつて種々に變化して現はれる。通常吾等の所謂美は多くは(一) 優美に就いていふのである。優美は即ち前に述べた如く形色音聲などの配合や思想のあらはし方から成る所の一種の快感である。此の他になほ吾人は事物の壯大なるに逢ひ勢力の強大なるに對して一種の快感を生ずる。これは即ち(二) 壯美又高崇の感である。

故に壯美は「是れは偉大である」「これは美しい」といふ二つの判断の混合せられておこる感情である。其の外三滑響美即ち不釣合である感じと美しいといふ感じとが合しておこる情がある。(四)悲哀美即ち悲しい情と美しいといふ情との混合からおこるものがある。かやうに美感は種々に形がへして現はれるけれども其の快感はいづれも一貫して所謂美的快感と名づくる一種平靜な永續する快樂を人に與へるのである。

美情の教育 美情の教育といふことは洵に大切なこととして今日の我國などでは特に家庭でも學校でも注意して此の事に盡力せねばならぬ。何故ならば美情は單に快感を増すのみでなく其の修養は大に人の品位に關係するからである。成り上り者がたゞ金錢の多さに誇つてみだりにピカピカするものを身につけ家にかざつて得意がり世間も亦之を惟しみもせず卑しみもせずして却つて之を稱讚するやうな國民は實に趣味の墮落の極であらう。人間の價值といふものは單に身體にあらず智力にあらず財産

にあらず所謂道徳にあらず趣味の如何といふことが實に大なる部分を占めて居るのである。何故かといふに趣味の高下は前に擧げたすべての事項に影響して趣味が高ければ何れも之を取得するに易いからである。そこで趣味の修業即ち美情の教育といふことはどうしたらよいかといふに、矢張他の教育と同じやうによき周囲の中でよき導き手を得るに外ならぬのである。音樂にしても、繪畫にしても、建築にしても、彫塑にしても乃至天然の美にしても皆眞に美と稱すべきものを見聞せしめて父母や教師が其の美に感ずる状態を経験せしむれば兒童は知らず／＼に之に感化せられて高い趣味を養成し得るであらう。又日常の言語動作に就いてもよく氣をつけ物事を清潔にしてすべての器具書籍等の排列に秩序あらしめるやうに導き、いやしき言語粗野なる動作を避けしめねばならぬ。殊に學校では圖書音樂などによつて、兒童が野卑なる繪畫唱歌などを喜ぶ衝動を防ぎ、且つ庭園の花卉校舎の建物などを愛して其の美感を保たしめるやうにす

べきである。すべて趣味の教育にも秩序を立てあまり早くから複雑なる判断を要するやうなものを見聞せしめてはならぬ。児童の快感を牽き得る範圍に於て次第に高めて往かねばならぬ。又美育は優美のみではない。壯美の方の教育にも注意せねばならぬ。児童や女子は壯大のものに對すると恐怖して仕舞つて快感を起さぬものである。然れどもこれも程度と經驗から次第に導いてゆけばよく高崇の感を養はしむることが出来る。児童が十五六歳にもなれば無限の滄溟を望みて空間の廣漠到底吾人の想像の限りにあらざることを感じ千古の白雪を戴ける高山に對しては悠久なる時間是れ亦到底吾人人類が其の始終を計る可からざることを感じて天地の偉大に打たれ一面悽愴の感とともに更に一面には此の偉大の天地に生を享けて之を利用し之を開拓し之を研究する吾人人類の勢力の決して悔るべからざることを感じて一種の快感をおこすこともあるであらう。たとひかく明に意識せぬまでも名山大川に對して恐れるよりも愉快を感

ずるやうになるであらう。其の外偉大の人物に接近せしめ若しくは偉大なる事實を語り聞かshめて所謂其の氣を壯にせしむることも出来る。優美壯美の外滑稽美も悲哀美も適當の方法によりて之を経験せしめ此の情を啓發せしめるといふことは教育上決して輕視すべからざることである。

(三)倫理的情操 吾人は事物の醜美を見聞して苦樂を感ずるが如くに人類の行爲に對しても苦樂を感ずるものである。即ち自己の善と信ずる行爲を見ては快樂を覺えるが惡と信ずるものに對しては苦痛を感ずるのである。斯くの如く他人でも自己でも其の有意的に行うた所の行爲を觀察反省して或は賞讃し或は非難する感情は即ち倫理的情操である。それゆゑ此の情操を生ずるには行爲を判断すべき基本的標準がなくてはならぬ。其の標準となるものは即ち良心である。

良心 良心は吾人にせねばならぬとかなすべきであるとかいふ強い命令を與へる。吾人は此の命令に従ふか背くかによつて快感若しくは不快

感をおこすのである。他人の行爲の判断も即ち之と同様である。然らば良心は天賦であるか將た經驗の結果であるかといふことは古來の爭論點であるが其の成來の何れたるに關せず今日の開明人が善惡の直覺的判断を有し之によつて自他の行爲に對して苦樂するといふことは争ふべからざる事實である。而して良心も經驗修養によつて其の働きが鋭敏になり然らざれば鈍麻するといふことも事實である。それゆゑ倫理的情操の修養はつまり良心の修養に外ならぬのである。

徳情の特質 此の情操の特質は次の三點に歸するのであるが就中(一)義務の衝動を包含して居るといふことが最も大切である。即ち此の情操で善とした事は行ふべき事であるから、又惡とした事は行ふべからざる事であるからである。それゆゑ此の感情は吾人を導いて(二)行爲せしむるか若しくは之を避けしむるかの結果を生じ、何れにしても實行的特質を有して居る。又此の情操は(三)社會に直接に影響する點に於て大に他と異なる

て居る。知力的や審美的情操が多少間違つて居たからといつて直接に他を害し團體に迷惑を及ぼすといふことはないが倫理的情操が間違つて働けば、其の對手を害するは勿論一般社會の安寧を害せられるのである。それゆゑ古來徳教が治安と密接の關係を有して居るのである。

徳情の啓發 美情が感官的原素から次第に知力的理想的のものにする、むやうに倫理的情操に於ても直觀的具體的のものに對しておこるのをはじめとして、概念判断等知力の發達の階段に従つて進んでゆくのである。而して終に推理作用によつて社會に一定の倫理の法則あることを知り之に従へば快樂て之に背けば苦痛を感じるやうになるのである。吾人は先天に良心の發育すべき稟賦を有して居るけれども、右のやうに次第に倫理的經驗を積むにあらざれば充分に發達せぬのである。そこで幼少の時から此の發育に最も有効なる感勢インフリュエンスを擧ぐれば(一)權力である。即ち父母教師の命令することが深く心に根底して良心の形を作し之を以て善惡の判断

の標準とするといふことは何れの國民でも同様である。それゆゑ幼少の時の倫理的感情は多くは消極的方面より起るものである。即ち種々に禁止せられたことをせなんだとかしたとかいふことから起る苦樂である。其の外成長しては法律及び宗教上の教義等より感化せられて其の權力の爲めに著しく感情に影響せられるものである。それから又是等と相並んで有効なる感勢は(二)境遇である。これは權力のやうに直接には影響せぬが永久に渉るゆゑ其の勢が中々強大である。朋友の感化及び周囲の人情風俗等は知らず識らずの間に吾人の感情を或は高め或は卑からしむるものである。是等は何れも或は直觀的に或は概念判斷としてすべて吾人の倫理的情操に深く影響する。それゆゑ父母や教師は兒童教育には大に注意して一定の主義方針を以て之に従ひ命令を下すにも妄りに己の感情に任せて之を變更するやうなることのないやうにし、兒童が後日良心の基礎として毫も差支へないやうに氣をつけてやらねばならぬ。又兒童の

周圍境遇に注意し、其の見聞交際する所が苟も良心の發育を妨ぐるが如きことのないやうに保護してやらねばならぬ。

第十講 動能

動能の意義 こゝに動能といふのは從來の心理學に於て意思というて居つた部分である。意思と言ふと非常に狭い意味にも又廣い意味にも用ゐて紛はしいゆゑ茲に動能 *Conation* といふ字を用ゐて總べての意思の作用を言ひ現はすやうになつたのである。

動能の性質 然らば動能一般の性質は如何といふに、これは知識や感情とは違つて刺戟的性質を持つて居る。刺戟的といふのは受身でなく自ら働き掛けて或る運動を止めるか、或は之を起すかの作用である。此の刺戟的分子の存する時には吾々は心に努力を覺えるものである。勿論刺戟作用の中にも反射的又は自發的に殆んど努力の感なしに起るものもあるが動能本來の性質は努力即ち力の感の起るものである。

動能の生理的説明 動能は常に動神經に關係して居る。今吾々の精神

作用を形式的に説明して見れば次の如くなる。即ち外界の刺戟が覺官を通じて腦の中樞に入り其の中樞に起つた變化が更に腦の中間神經を傳つて腦皮質の他の中樞に至りこゝで動力を動神經に傳へて終に外部に影響するのである。動神經の終る所は筋肉中の終板であつて動力が其處に行つて筋肉の收縮を起し、之が爲めに運動が起つたり止んだりするのである。ゆゑに動能の作用が筋肉に關係あるといふことを忘れてはならぬ。

此の事實から體育が意思に影響し、人物養成上大切であるといふことの説明が出来る。すべて筋肉は意思に大なる關係がある。瘦せて筋肉に乏しい人は意思が弱くして永續せぬ。つまり自己の考を徹して行くことが出来難い。非常な困難をしても意思を徹底せしめるといふ人物は筋肉の發育がよく確りした處がある。昔の武士が意思が強かつたのは一は武術で筋肉を修練した爲めである。

動能の學說 動能の學說は感情の學說の如くにいろ／＼ある。第一の

元素説は意思の單純なものは精神元素であると説くのである。ヴァントが生理的心理學を書いた時は全く斯ういふ考であつた。そこでヴァントは元素の動能を名附けて「トリップ」[Trieb]といふた。即ち今日譯して傾動といふものである。これは衝動の極めて單純なるものであつて「アミイバ」の如きものにさへ存在する運動元素である。すべてかやうに意思を以つて一の精神元素とする説を執つて居る學者もある。第二の根本能力説は意思を以つて精神能力の一と見る説で所謂三分法の説である。今日の學者は精神が多くの別々の能力より出来て居るといふことを信ぜぬゆゑ此の説も廢つて居るのである。第三は複合過程説であつて此の説では意思を以て根本的のものとしてせつまつまり元素とする過程が集つて出来たものであるといふのである。それはどういふことかといふに一體努力といふことには色々の種類がある。例へば身體の運動も努力なら物を追求する心も努力である又自らが何か爲さんとするとときに抵抗を受ける場合にも努力の感

が起る。是等すべての努力の感は之を一層細かに分解して見ると皆二つの元素が這入つて居ることが分る。即ち感覺及び單純感情である。例へば諸君が歩行を始めんとする際には筋肉が動くゆゑ一種の感覺が生ずるであらう、之と共に之を動かす爲めに「ダライ」とか骨が折れるとかいふすべて多少苦痛の感情が起るであらう。是等感情と感覺とを除けると努力の感は無くなるのである。故に努力の感は感覺と單純感情との複合に依つて生ずる過程であつて單純なものではない。どんなに單純に思はれる刺激であつても其の中に感情と感覺とが這入つて居る。故に意思は精神の元素ではないといふのである。かやうな説を唱へる人は亞米利加のチチエナア Titcheener などである。以上は學説であるゆゑ別に應用心理學には悉しく説く必要はないが、たゞ参考の爲めに述べたのである。

動能の發達　そこで上に述べた如き精神の刺激的作用は如何にして發達するかといふに大體三段の發達をする。即ち衝動慾望執意狭い意味に

て所謂意思である。

衝動 衝動作用には目的の概念がない。通常吾人のする事には何か目的がある。例へば諸君が此の講話を讀むのも心理学を知らうとする目的の刺激である。然るに衝動の運動にはどういふ事をせうといふ定まつた目的がない。加之定まつた運動の概念もない。運動の概念といふのは足を斯うやればどうなる手を斯う動かせばどうなるといふ考をいふのである。此の運動の中に属すべきものは次の六種である。

(一) **自動** 自動運動は何等の意識なしにたゞ自然に生理的の刺激より手を動かして足を動かして或は聲を出すの類である。子供が最初に現はす運動は多くは自動的である。又犬の子などが早朝駆け廻つて少しもちつとして居らぬのは自動的である。

(二) **反射** 反射運動は外界からの刺激に由つて起る運動である。例へば

雪が降つて眞白に積ると犬の子などがその刺激によつて一層盛んに狂ひまはるの類である。その外人類にしても蚊が顔に止まれば吾知らず之を手で打つとか冷いものが足に觸るれば覺えず之を引き込ますとかいふの類はいづれも反射運動である。反射運動は腦の中樞まで刺激が達せず脊髄や延髄で撥ね返すのである。それゆゑ子供に何か見せると前後を顧みず手を出して取るといふやうなのは殆んど精神的に可否を定めることは出来ぬ。

(三) **本能** 本能運動は自動運動にも反射運動にも似て居るが又異つて居る點がある。第一に自動運動と違ふのは本能運動には目的がある。勿論其の觀念は運動者が自覺して居る譯ではないが自然と自護の目的に合ふやうになつて居る。例へば子供が乳を飲む作用などは教へずとも己の生活を保つて行く爲めになつて居る。又反対運動との違は複雑であつて反射運動のやうに簡單にすぐ運動を起さぬ。而かも本能運動は脊髄や延髄

よりの反射でなく腦の中樞よりの反應である。

(四) 摸擬 摸擬運動は本能の一種であるが本能の中でもよほど知力の進んで居るものである。何故かといふに摸擬は外界の出來事の觀念が意識に十分明になつてその刺激より動神経に作用を及ぼす如くなる爲めである。摸擬運動は幼稚園時代の子供に最も多い。

(五) 感應 摸應運動は苦樂の刺激より起る運動である。目に美しいものを見、耳に面白い音を聞いて覺えず飛び出すのは一種の感應運動である。

その外すべて情に激して起る運動はいづれも此の類に屬するのである。

(六) 表象 表象運動といふのは己の意識中に何か觀念が起ると其の觀念の刺激より起る運動である。例へば子供が體操のことを思ひ出して忽ち體操を始めるの類である。獨語するのつまり表象の刺激より衝動的に起る作用である。すべて人は非常に考が強くなると獨語を發する傾向がある。例へば教師が自己の教ふる生徒に就て非常に同情を起して彼

れのことを思ふと其の顔があり／＼と意識に上り、吾知らず其の名を呼ぶとか或は慰める言葉を發するとかいふことがある。是れ皆表象の刺激より起る運動である。かゝる運動はたゞ口に發するのみならず手足を動かすやうになる場合もある。すべて衝動は自然の發動であるゆゑあまり教育上より干渉せぬがよいが、たゞ注意して品性を害する如き衝動を起すやうな機會を少くしてやらねばならぬ。

慾望 人は衝動作用によりて意味無く運動して居る中にいろ／＼の經驗をする。即ち中には愉快であつた事もあらう、苦しかつた事もあらう。其の快樂苦痛と共に其の運動の觀念が頭に殘つて居つて、快樂を欲し苦痛を嫌ふといふ選擇作用が起るのである。これは經驗より起る慾望であるが、此の外別に經驗はなくとも身體の組織より先天的に持つて居る慾望がある。それは衝動と伴つて盛におこる。例へば餓えて物を食するの類である。更に一步進んで來ると想像より起る慾望が多い。即ち自己は經驗

した事はないが人より聞いたり書物で讀んだりしてそれより想像を書いてその表象に憶るゝの類である。例へば學生が東京に出て来るには頭の中に東京の想像的觀念が出来てその刺激が頗る強い爲めに矢も楯もたまたらず出掛けて来るの類が多いのである。少年以上の年齢に達すれば慾望は想像より来るものが多い。

要するに衝動作用に於ては自然に目的なしに行うて居つたのであるが慾望に至つては經驗にせよ想像にせよ目的の觀念が起つて之を得る爲めに運動するのである。子供の動作する有様を調べて見れば明かに此の發達の狀がわかる。例へば子供がやうく這ふ程の時に玩具が向ふに見るとこの刺激より動作を起して其の玩具に接近して直ちに之を取らうとする。初めの間はどの玩具をやつても掴みさへすれば満足して居る。かくて一年前後の時には何を掴むといふ目的もない衝動的の運動が多いのである故何をやつても泣きはせぬが慾望が發達して來ると這つて取りに

行く之には目的がある。例へば人形を目的として居る時には、外の物をやつても可かぬ。色々と代りの物を取り換へてやつても可かぬ。併し其の人形をやれば初めて満足する。是は衝動運動が目的ある慾望になつた證據である。併し慾望にはまだ運動の觀念が明かには伴はぬ。どういふ事をすれば目的が遂げられるかといふ考はない。月の世界に行つて見たいとか倫敦へ行つて見たいとかいふ慾望はあつてもどうして行ふといふ考案はない。青年の頃は慾望ばかり盛て十分に意思が働かぬゆゑ目的のみあつて手段を考へぬ。どうかなるであらうて事を始める。どうかなるであらうては甚だ不安心である。これが青年の失敗する所以である。

慾望の種類 慾望は大別して體的心的の二種とする。

(一) 體的慾望 體的慾望とは飲食・睡眠・休息・男女の慾等すべて身體より起るものをいふのである。是等は何人も有して居る一般のものであるが、更に或人に限られたる特殊の慾望がある。例へば煙草を喫むとか酒を飲

むとかいふの類である。此の慾望は甚だ強い刺激を有して居つて、煙草を喫んではならぬといはるゝことは飯を食してはならぬといはるゝよりも苦しいさうである。殊に阿片などを喫む時には絶対に身體が變つて來てそれを喫まねば苦しくて堪へぬやうになる。すべて特殊の嗜好物は子供には與へぬやうにせねばならぬ。且つ習慣がつくと止めることがなかなか困難である。此等のものは用ひずとも少しも害のないものであるゆゑなるべくかゝる特殊の慾望を起す機會を少なくするやうにする事が必要である。

(二) 心的慾望 精神上の慾望はいろ／＼の分類法があるが今はたゞその主要なるものを列擧して見やう。

(イ) 知識慾 は物を知りたいといふ刺激で是れは甚だ必要な慾望である。好奇心は即ち此の慾望の發現である。此の慾を適當に導いて行けば益々發達して大なる發見も發明も出來るのである。(ロ) 名譽の慾 は厚薄の違

ひが著しい。誰も名譽の慾望を持つて居ない人はないけれども中には甚だ冷淡な人もある。併しかういふ人も中心には必ず此の慾が存生して居るであらう。人の奮勵心や道徳的行爲も此の慾望より導かれる場合が多く、甚だ大切な慾望である。(ハ) 社交の慾 は人と交際したいといふ慾望である。此の慾にも厚薄はあるが併し一般人類に缺くべからざる慾望であつて、たゞ一人居る時特に強く起るのである。監獄の罪人を改善させる爲めに獨房というてたゞ一人入れて置く部屋がある。こゝに入れられると非常に苦痛を感じ誰かと話をして見たい誰かともを言うて見たいといふ念が強く起つて人が戀しくなる。此の念を利用し教誨師が此に入つて教誨することがある。これは最も適當な方法である。(ニ) 所有の慾 は一に財産の慾と名けすべて物を所有したいといふ慾である。此の慾望は年が寄れば一般に強くなる。又此の慾は權利の觀念と相伴ふもので教育上大切な注意を要する。(ホ) 秩序の慾 は人がすべて物事に次第順序を欲

することをいふのである。何人も事物に整然たる秩序のあることを欲し
亂雜なることを厭ふものである。社會國家の階級も不公平であれば打破
して仕舞ふこともある。併し又すべて階級を無くしたらよいかといふに
さうてはない。社會に自然と階級が出来るのは畢竟各人に秩序階級を欲
する心がある爲めである。亞米利加合衆國民は皆平民で君主と云ふ者は
ない。金モールの大禮服もなければ正一位も大勳位もない。然るに此頃
同國人には金持が多く出来て来て勳章が欲しい爵位が欲しいといふやう
になつた爲めに金満家は娘を歐羅巴の貴族に嫁ることが頗る流行て居る。
是れは可笑しな現象であるがやはり人類自然の要求たる名譽秩序の慾望
より來るのであらう。伊太利や埃太利あたりには伯爵で門番をしたり侯
爵で靴磨きをして居るやうなものもあるさうであるが其の家は何千萬圓
といふ財産を有して居る亞米利加の成上り者の女が嫁して來るので亞米
利加では持參金の爲めに國家の財産が減りはせぬかと心配して居る。現

に今までに我國の金高にして六億萬圓も持參金として歐洲に持ちゆかれ
たといふことである。是等の例は固より虛榮心が大部分を働いて居るが
やはり秩序の慾が人心の根本に具はつて居ることの證據である。

(三)病的慾望 特別の慾ではないが體慾でも心慾でも盛になると一種の
病的になる。是れはよく戒めねばならぬ。つまり自己が悪いと思つても
自己の理性で制して行くことの出来ぬ慾望は病的である。それが段々重
なつて甚しく偏寄ればこれを偏向と云ふのである。偏向は病的であるけ
れどもなほ教育で直すことが出来る。然るにそれが一層盛に進んで行く
と性癖となる。性癖となつては最早單に教育では仕方がない。殆んど直
すことが出来ぬ。身體より鍛へ變へねばならぬ。盜癖でも偏向の時代に
はまだ直すことが出来るがもう性癖となると仕方がない。たゞその慾望
を恣にせぬやうに防止するの外はないのである。

慾望の客觀的發現 凡そ社會に存在して居るものは皆吾々の慾望より

生じたものである例へば各地に存在して居る學校の建物はどうして出来たのであるかといふに人心に知識慾があるゆゑである。又吾々が市街を散歩し其の兩側を見れば飯や蕎麥や西洋料理支那料理など澤山の飲食店があるであらう。これは吾々に飲食の慾望がある故其の要求を満たす爲めに客觀的に實現したのである。又警察署裁判所其の他多くの官衙は人心に存する秩序の慾望より現はれたのである。若し人に秩序の慾望が絶對に無いものなら出来た處が打壊されて仕舞ふであらう。是等の官衙が世の中に存在して居る間は吾々の内心に秩序の慾望が存在して居ることを證明するわけである。又東京市外に出来て居る建物で學校よりも立派な一廓がある。是れは人の肉慾が發現したのである。それゆゑ心理を研究するにはたゞ自己の心と他人の心とを觀察研究するのみならず一寸市街を散歩しても又遠い所に旅行しても其處に現はれて居る客觀的存在物を見れば此の邊の人は飲食慾が盛んであるとか知識慾が盛んであるとか肉

慾が強いとかいふことがわかる。人間到る處として心理の研究材料たらざるはなしである。斯く考へ来れば常に客觀的のものを主觀的に解釋して行くことが出来る。

慾望の教育 すべて想像的慾望を利用して行けば從來此の世に存在せざりしものが客觀に實現されて世の進歩の根源となる。慾望と進歩とは密接不離の關係がある。佛教では慾望を排斥したけれどもこれは一の方便であつて慾望は決して卑しむべきものではない。子供に一の慾望を與へてそれを實現する方法の觀念を授けてやればその子供はだん／＼進んで行くことが出来るのである。慾望の教育はつまり二つの方面からせねばならぬ。一は消極的に悪い慾望を抑制するやうにし他は積極的に善き慾望を奨励するやうにすることである。いづれにしても偏向にならぬやうにすることが必要である。例へば斯ういふ方面の情が乏しくていけぬといふ時は之に對する慾望の起るやうにする。又悪い慾望は之に刺激を

與へぬやうに却つて他の方面の慾を促すやうにするのである。すべて吾々の不便を感じ不足を感ずることは之を改良し之を満足せしむるやうに努力せねばならぬ。此の不便不足が動機となつて改良が出来るのである。朝鮮の田舎にてもゆけば汽車がなくても誰も不便不足を訴へる者はない。それは汽車といふ便利を知らぬからその慾望が起らぬのである。併し吾々は汽車がなかつたら不便で堪へられぬ。たとひあつても緩慢な汽車では不満足である。そこで吾々が此の慾望を盛にすればのろいのを以て有名な我國の汽車も必ず早くなるであらう。常に満足は不足から生ずるのである。文明も道徳も慾望を離れては到底發達進歩することはない。されば教育者は此の事をよく心に留めて慾望の教育を怠らぬやうにせねばならぬ。

執意 執意は動能中の最も高い働きてある。目的の觀念も運動の觀念もすべて明かに存して居つて目的と手段とが一致して實現されるのである。

る。今動能の三階段を區別すれば次の通りである。

- (一)衝動には目的表象運動表象共になし。
 - (二)慾望には目的表象ありて運動表象なし。
 - (三)執意には目的表象運動表象共にあり。
- 次に執意作用を分解して説明せう。

動機 動機とは目的の表象があつて是れに快感が加はり其の感情の刺激に由りて運動を起す基となるものをいふのである。目的表象は知的のもの動かない。即ち動機の靜的要素である。然るに感情の方は衝動力を有して居るゆゑ動機の動的要素である。靜的要素に動的要素が加はつて始めて動機的作用をおこすのである。例へば獨逸に留學せんとするのは先づ獨逸といふ目的觀念が起つて此の觀念がいろいろの想像より明になるに隨ひそこへ往つて勉強したらさぞよからうと思ふ快感が盛に起りその刺激より終にいよいよ乗船するといふやうに行爲を實現して來るの

である。思慮 動機はいつも一つではない。若し動機がたゞ一つなればそれに随つて行けば宜いのであるが目的が幾つも起つてこちらにせうか、あちらにせうかと考へて容易にさまらぬことがある。假令動機が三つも四つも起らぬにしても或る一つの目的表象が起ると、その反對にこれは止めた方が宜からうといふ考が起り、此方に快感が加はつて一の動機となつて行を止めるやうになることがある。かやうに二つ以上の動機が争つてさまらぬ間を思慮といふのである。思慮は寧ろ苦痛のものである。思慮に富んだ人といふのは何事をするにも常に其の反對の事を舉げてどちらがよいかを考へ充分にあれこれと比較して後悔及び失策のないやうにする人である。之に反して思慮に乏しい人といふのは一寸何か思ひつくと、すぐ之を實行に現はしいろ／＼の目的表象を比較せぬものである。思慮に乏しいのは固より不可であるが、さりとてあまり思慮に過ぎて不決断なるも好

ましいことではない。よくその中和を得るやうにすることが必要である。選擇 思慮の結果は選擇である。即ち彼か是かと考へて居る中にはどちらかを選ぶ様になる。例へば或る事を爲さうとする動機と其の反對に之を止めやうとする動機とある時にはいつまでもどちらにもつかず居ることはない。最後には必ず爲すか爲さざるかのどちらかを選ばねばならぬ。

決定 偕て一方を選択していよ／＼或る事を爲さんと決めるのは即ち決定である。決定すれば直ちに行爲に現はれる場合が多いが、又たとひ決定をしても時間を隔て、行爲に現はれることがある。一年も二年も決定がついてそこで初めて行爲に現はれることがある。此の決定作用が執意の最も必要な部分で、此の決定の有無は法律上で罪を所断するにも甚だ大切なことである。例へば謀殺であるか故殺であるかといふやうなことを決するには犯人にいよ／＼此の決定作用があつたか無かつたかとい

ふことを検定せねばならぬ。たとひ一旦決定したことで中絶して其の決定を止めてしまつて居たものが突然對手に出逢ひ、怒心頭に發して之を死に致したといふやうな場合には、故殺と見ねばならぬ。併し何年経つても以前の決定が續いて居れば謀殺を以て論ぜねばならぬのである。

執意作用の結果 執意の結果には消極と積極との二種がある。消極の結果は行爲を止める方である。道徳上て忍耐といふのはつまり意思の消極の働である。此の點は一般に婦人が男子よりも強い。婦人は元來弱い者である。積極の意思は弱いが消極の意思はなかくつよい。どのやうな困難が來ても之に耐へ忍ぶことはえらいものである。すべて消極の結果を生ずるやうに執意で押へつけるといふことは、平常の行事に於ても大事なことである。此の心を養はねば輕佻な人になる。そこで兒童が幼少の間は男女合併して教育するがよいのである。即ち女は忍耐深く男子は直ちに發動するゆゑそれを調和して互に長短相補はしめることを期せねばならぬ。

ばならぬ。

積極の方は困難があつても何でも自己の思ふたまゝをやり通す働である。即ち初めの動機をそのまま實現するのである。之を實現するには手を動かし足を動かし自ら進んで抵抗に打ち克たねばならぬ。執意の特性たる努力は積極的結果を實現する場合に最も著しく働くものである。消極作用が忍耐である如く積極作用は勇氣である。意思の積極と消極とは共に相待つて道徳的行爲を全くするものである。

意思の自由及び必至 意思の働が自由であるか必至であるかは哲學上長い間の争である。併し今説かんとするのは哲學上の意味ではない。心理學上の意味に於て意思は自由であるか必至であるかといふことを説かうとするのである。心理學上よりいへば吾々は選擇の自由を有して居り、その場合自己が自由であるといふことを意識する。即ち如何なる時にも二つの事を選ぶに何方にしても自己の自由であることを感ずる。例へば

之れをせねば罰せらるゝといふ時でも罰せらるゝことを覺悟して之をせぬのは自己の自由である。此の自由より責任の觀念も起り、道徳上の考へも起つて來るのである。故に選擇の自由といふことは大切なることである。若し吾々に全く意思の自由がないならば吾々は自己の行爲に對して責任を負ふことは出來ぬ。又他人が自由なしにしたことは賞罰共に行ふことは出來ぬ。さうすれば人は全く機械の如き働きをして人たる行爲といふものは無くなつてしまふ。故に人を教へ導くものは常に其の人をして選擇の自由を感ぜしめ彼等の責任を明にすると共にその自由を尊重せねばならぬ。たとひ教育者であつても決して生徒の意思の自由を漫りに妨げぬやうにせねばならぬ。元來人の行爲の價値は選擇の自由にあるのである。即ち善い事をせうと思へば善い事が出來、悪い事をせうと思へば悪い事も出来る。併し悪い事をせず善い事をする點に貴い所があるのである。どうあらうともこれをせねばならぬといふ様に強いて壓迫せら

れてするならばたとひ善事でも價値が少い。自分が選んでするといふ處に價値があるのである。それゆゑに何事も自己が主となつて自ら己を律してゆくことが肝要である。

執意と知情との關係 知の作用でも情の作用でも執意の作用が之を助けるとは大なるものである。自己に堅い決心があれば書物などを讀んでもよく理會が出来る。意思の弱い人は物に注意することも永續せぬ。すべて一度決心したら他の妨害に打ち勝つて行くとの出來るのは意思の強い人であつてこれは知識を得るに最も都合が宜い。又之と反對に知識が發達するに従つて意思も堅くなる。知識が發達せぬ内は兎角意思が弱いものである。婦人が意思が弱いと云ふのは身體の原因もあらうが知識が進まぬのも一つの原因であらう。感情も亦意思を助けるものである。吾人は感情の刺激より事を決行して行く事が多い。又感情の刺激より忍耐を生ずることもある。感情といふものは意思を起させる導火線のやうな

ものである。併し又吾人は意思に由つて感情を支配することも出来る。それゆゑ兩者の關係は相助けたり相制したりして密接不離である。故に知情意共に相待つて發達せしむべきもので一方へ片寄つてはならぬ。非常に女々しい人といふのは詰まり情のみ強くして意思がよく働かざる人である。不決斷の人といふのは知のみ働いて意思のよく働かぬ人である。是等はいづれも賞讃すべき人格ではない。

意思の教育 意思の教育をするには先づ教師から確りした意思を持たねばならぬ。或女學校で教師が初めて講義をするときに女は殊に意思を堅くせねばならぬというたら生徒等が「イシ」は堅いものであるのに之をどう堅くするのであらうと惟んだといふことであるが意思と石とを混合するやうではとてもその修養の出来る筈はない。之を以てもたゞ口ばかりではいけぬといふことが分る。いづれにしても意思の教育には先づ其の發達の次第を追ふことが必要である。

意思發達の次第 意思は最初いろ／＼の衝動的動作より起るのであるゆゑ子供の衝動が自由に行はれ得るやうに導いてやるがよい。例へば摸擬的衝動の爲めには丁度真似の出来るやうなことを見聞させてやるの類である。斯くして活動が盛になれば意思の基礎が出来て段々進んで慾望が盛になつて来る。その慾望を導いて次第に堅固なる意思となるやうにするのが教育者の務である。いづれにしても兒童の發達に應じ適當の刺激と制限とを以て次第に所期の點に進めてやらねばならぬ。

教授と練習 教授は知識或は技術を授くるのが主意である。併し技術知識を授くるにも兒童の意思に注意せねばならぬ。兒童が自ら働いて自ら理會し自ら實行して行くのはたゞ彼等に快感を與へるのみでなく教授の目的を達するにも大切なることである。それゆゑ手工手藝を教授する間にも意思の養成を怠つてはならぬ。又此の點よりいへば手藝はすべて意思の訓練になる。手藝で得た活動力を平常應用していろ／＼に働かせ

るのは即ち意思の練習である。幼い時の暴れつ子が成長して却つて役に立つのは意思の基礎になる働を練習した結果である。即ち暴れて悪いことをする働を善い方に轉用すれば即ち立派な役に立つものとなるのである。我が國の學校の教授法が形式的であると云ふのは兒童の意思を訓練することが怠られて居る爲めである。故に教師は能ふ限り兒童に自由の運動が出来るやうに導いてやらねばならぬ。

訓練 今茲にいふ訓練は狭い意味に用ゐたので子供を褒めたり罰したり或は諭したりすることを意味するのである。是等の訓練も適當に行はねば意思の發達を阻害する。要は兒童の天性に従つて次第に彼等の善意思を誘導することである。然るにたゞ漫りに嚴格に頭を押へ付けるのみでは兒童の心がねぢれて病的意思になる虞がある。故に訓練も成る丈け積極的に彼等の發動意思を助けて押へ付けることを少くせねばならぬ。即ち兒童が一つ善い事をした時には満足を表はして充分に之を獎勵し、か

くして漸次に善き習慣を付けるといふとが必要である。意思は習慣に依つて次第に容易に強くなる。つまり習慣は意思の記憶である。自己の行爲に現はすことが頭の中に記憶として残つて居ると其の事が再び現はれるのである。

氣質 意思の教育には氣質をよく考へねばならぬ。因循なる氣質の者と激し易い氣質の者と、一遍やり出したら如何なる難義に出逢うても止めぬ氣質の者とは一樣に教育することは出来ぬ。全體氣質は身體の事情に基いておこる精神の傾向である。故に教育者は各兒童心身の状態を察し、その氣質に應じてそれ／＼適當の刺激又は抑制を與へて意思の發達を圖らねばならぬ。

自己教育 自己教育が意思訓練の主腦である。すべての訓練法は自己教育の補助に過ぎぬ。兒童に教師が忠告しても之が兒童自己の意思となつて兒童が自ら之をせねばならぬとか或は之をしてはならぬとか感じ進

んで之を實行するのでなければ價值はない。故に兒童が何か尋ねて來ても父母や教師は直に之が答を與へてはならぬ。先づ兒童自らの意見を述べさせ考へさせて、兎も角も自ら己の考を付けるやうに習慣を付けさせるがよい。若し直ちに教へれば人に頼る弱いものとなる虞がある。

病的意思 意思の病的なるものはいろ／＼あるが大體に分けると二つとなる。(一)は執拗て人のいふことを聞かぬものである。是れは餘り意思を堅くせねばならぬといふので頑固に教育をした結果より來ると、遺傳的に身體の事情より來るとある。あまり苛酷な教育をすると執拗の子供になる。これは随分直すことが出来るが、先天的に身體から來た執拗は單に教師の教訓では直すことは出来ぬ。かういふものは醫師と協議して心身の兩方面より直してかゝらねばならぬ。兒童は一般に七歳より十歳位の間に執拗な、ねぢけたことをする時代がある。又中學の三年より四年頃にもかういふ時がある。是等の場合には兒童は我儘であつてなか／＼

教諭の言ふことを聞かぬ。併しかく一般の傾向として來るものは一定の時が來れば直るゆゑあまり恐れるには足らぬ。故に此の時代のものを執拗であるというて漫りに叩いたり悪んだりしてはならぬ。さうすると一層執拗になる。さういふものは導きやうに依つては却つてよくなるものであるゆゑ決して失望せずに教育を施さねばならぬ。

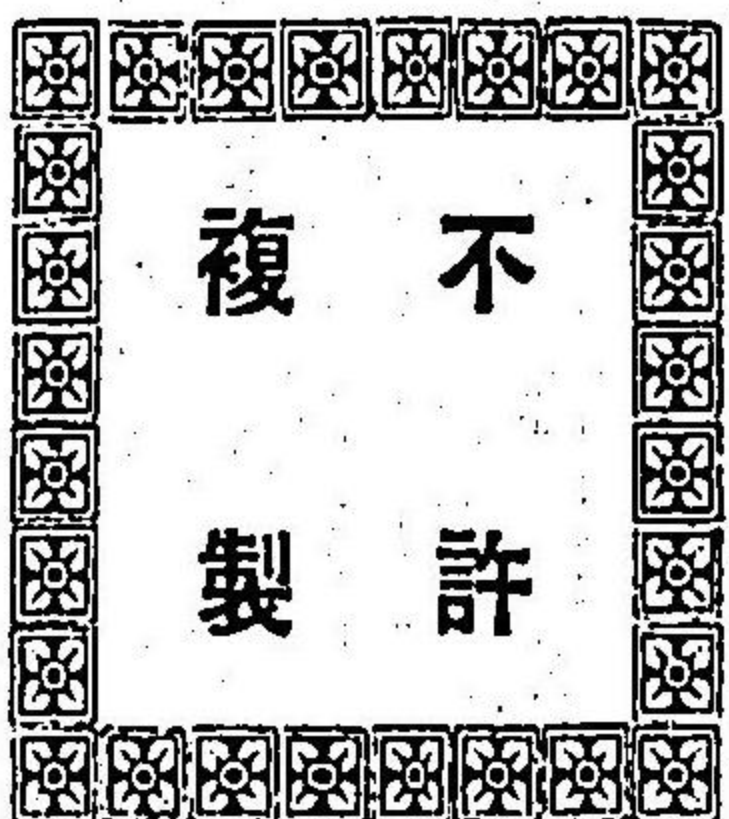
(二)病的意思の他の方面は薄志弱行である。意思が弱くして堅い志操がなく少しの困難にもすぐ打ち負けるものを薄志弱行といふのである。其の原因はいろ／＼あるが、一は前にも話したやうに知識が乏しく纏つた觀念が主義をなして居らずにあれをせうか、これをせうかと心が浮いて居るのである。觀念が纏つて居れば或る事柄が起つても其のまどまつた思想で判断しその判断には強い感情も加はり之を主張する努力も加はるゆゑ意思を強くするには纏つた觀念を與へることが大切である。又其の他の原因は父親の無い子供が老人や母親などに育てられてあまり保護せられ

過ぎた爲めに忍耐力がなくなつて終に病的になることである。すべて人は己の力を要する機会が少ければだん／＼弱くなつてしまふ者である。それゆゑ如何なる富貴の家の子供でも適當に困難に耐へ缺乏を忍び自己の力で自己を處置する習慣を養はねげならぬ。又幼時より感情のみ盛んに働かして知識や意思の教育を怠つたものも同じく薄志弱行の人となる故に是等は何れも洋意して避けねばならぬ。

教育叢書 應用心理講話 終

明治四十一年七月廿五日印刷
明治四十一年七月廿八日發行

教育叢書 應用心理講話 終
定價金壹圓廿錢



講述者 高鳥平三
發行者 森山章之
印刷者 青木弘
印刷所 株式會社 秀英舎第一工場

高鳥平三
森山章之
青木弘
株式會社 秀英舎第一工場
東京市牛込區市ヶ谷加賀町一丁目十二番地

發

兌

同

文

館

大賣所 東京 神田區表神保町二番地
東區寶文館

韓國 京城 日韓書房
早稲田區 同文館支店

東京市神田區表神保町二番地
電本一五三九振替座口一三五

種二書叢育教の刊既

文學博士 遠藤隆吉先生著

教育社會學講話

布製全一冊
定價金七拾錢
郵稅金八錢

本書は、方今社會學のオーソリチーたる遠藤博士が、最近の學說に基きて、斯學の性質及び研究法を、平易明瞭に通論せられたるもの。即ち先づ社會學の定義より筆を起して、その發達、社會の意志、社會問題の生活、地域團體、社會現象の原動力、社會と個人等、諸問題を解釋し、なほ社會上の實際問題に至るまで、一々明晰に説述せられたるが故に、以て斯學の大意に通ずべく、必ずや本書を熟讀せざるべからず。苟くも社會に生存して、社會の進運に伴はんとする士は、

文學士 吉田靜致先生著

教育倫理學基礎講話

布製全一冊
定價金壹圓
郵稅金八錢

倫理學を研鑽するに當つて、先づ其の基礎概念たる人格の何たるかを講ぜざるべからずとは、著者が本書の巻頭第一に於て絶叫するところ。想ふに、人格は總ての精神活動の原子にして、またその果實たるか如し。於てこれば、人格の何たるかを知るに倫理あり。倫理あることなく、將た哲學あることなし。本書に説くところは、人格の唯心的論を建設したるもの。蓋し、倫理學の最も健全なるもの、合理的なる、將た最も實踐的なる所説といふを憚らざるべし。倫理學の學說を深く究めんとす、何れも熟讀して、その進むべき途を明かにすべきなり。

259₅

24