

リヤ人の宗教物語に於いての對抗は、説明してもらつても、單なる概念たるに止る。それ故サマリヤ人は兒童には言はず、同輩が負傷した動物を世話したり、大都會の人が街路で不慮の災難に遭遇した人を一番に先立ちて救助し、其の親族の保護、若しくは少くとも施療院の保護を受けるやうになるまでの間、その遭難者の世話をする者ほどには直接的模範的とはならない。

ゆゑに宗教教授の外に修身教授が必要である。それが直接的生活に訴へれば訴へるほど、其の効果は多大である。

一四一 修身教授と體系 さて道德教授は一定時間に集中したる體系的教授か、或は多數の人の主張するやうに單に斷片的臨機的教授ではあるが、そのかはり全體の教授に關係したる教授であるべきかといふ疑問が起る。

それに對する回答は修身教授は間接的意志陶冶の一部であるが、その間接的意志陶冶の本質如何によりて明瞭にすることが出来る。教育の終局たる意志陶冶は前に論じたやうに(第六七條參照)生徒を根本原則に導く。而して此の原則は風習より以上に出で兒童をして新境遇に處して實行する準備となる。此の原則は前に述べたる如く(第六七條)生徒の自己の論理的思考によりてのみ獲得することが出来るのであつて、外部より取得し、又は誦讀して學習したのではこれは持続しない。此は又論理

的思考を使用する爲め、與へられたる小前提に對して正しき大前提を發見することを要し、或は又その逆なることを要する。但し論理的思考は必ず體系をなすものである。各の命題は正に體系に於いてのみ然るが如く上位の命題によりて證明せられ、下位の命題によりて確證せられることを要する。算術や化學に體系が必要であるばかりでなく、あらゆる知識の最も重要な部面、即ち吾々の義務に關する科學にも體系が必要であることを生徒は認める筈である。倫理學は體系があれば生徒の注意を高め、それゆゑ教育學は修身教授の體系的性質を放棄してはならない。此の修身教授の體系的性質は本來新しいものであつて、臨機的の修身教授は從來頻々として行はれた。而して此の修身教授の體系的性質は、吾人の道德的知識を層一層確固となすばかりでなく、又層一層精緻ならしめるのであるが、これは吾々凡ての者に必要である。何となれば、用語は稍々粗雑であるが、吾等の稟賦の如何に拘らず遺憾ながらたゞあまりに眞理なるジョージ、エリオットの文句「吾々はみな天性道德問題に對しては痴愚である」からである。唯だ吾々の陶冶可能性(被教化性)にせめてもの慰安が伏在する。

一四二 宗教教授の體系 人は反對するであらう。曰く、宗教的倫理學は十分體系的であると。それは過去に於いて體系的であり得たかも知れないが、現在はそのやうでない。聖書物語の中から別に何等統一の體系を採り出すわけにはいかない。アブラハムとモーゼと別種なる教訓をもち、モーゼはイ



エスと異り、又イエスはパウロとまるきり違つて居る。宗教問答書（註問答の形式によりて宗教上の教理を述べたるもの、聖書問答とも譯す）は教義の體系はあるけれども倫理の體系は與へて居ない。それにも拘らず宗教教師は倫理的體系を與へることは出来る。しかしそれは成熟したる年齢の者に對して初めて可能である。而して宗教的體系は全く宗教的根本概念に關係する筈である。而して此の根本概念は授けられるものでなく、たゞ神に對し、靈魂不滅に對し、又來世の報償に對する信仰から推論し得るのみである。此の信仰は凡ての諸宗派に共通のものであるが、此の信仰が動搖すれば宗教的倫理體系は顛覆する。それゆゑ宗教的倫理體系は唯一つの體系ではなからう。

一四三 修身教授は宗教教授の初歩 教育者は如何なる倫理體系を選定するかといふことは教育者の重要事項である。功利論的諸體系は前に説明したやうに（第一二二條参照）教育的長所がある。即ち孰れも生徒の幼稚なる經驗から出發して漸次之を向上させる利益がある。然るに宗教的教義に於いては甚だ屢々「人生の認識及び靈魂の認識の最終にして最も十分に熟したる説明から論を進めながら、心理的根柢に達することなく」之を缺如して居る。有效なる修身教授はいづれにしても生徒をして道徳上神的なるものを推知せしめる。尤もこの修身教授は言ふまでも無く宗教に基づくことなく、現世の日常行爲に根據を置いて居るのではあるけれども、しかしながらその頂點には宗教が置かれる

であらう。即ち修身教授は宗教教授を妨げるものでなく、その根柢を準備するものである。これはスピノーザ、シャフツベリー、カントが依りて以て宗教に導く方法であつて、既知より未知に至る教育的方法である。

一四四 僧侶も修身教授に左袒 英國教育會が宗教教授並に修身教授の兩者に經驗のある教師に向つて、要するに修身教授は施行すべきものなりや、又施行すべきものなりとすれば、それは直接的體系的方法によるべきか、或は又間接的臨機的に授くべきものなりやといふ質問書を發送した。報告者サドラーは其の結果を、「適當なる時と適當なる方法とを以てすれば、直接的修身教授は道徳教育の貴重なる要素であるといふ一致したる意見が經驗ある教師の間に行はれて居る」といふ語を用ひて概括して居る。此の質問を受けたる僧侶の一人は初等教育に關して「體系的修身教授を促進する人々と大に同感なること」を公言して居る。而して彼は「世人が一部の重要な道徳は俗世間的に取扱ひ、宗教教授と修身教授とを相關關係に立たしめるやうに盡力すること」を望んで居る。これは同じく質問を受けたる他の僧侶等が修身教授は不用であるとか、餘計なことであるとかと考へるものよりは正鵠を得たるものと思ふ。

一四五 體系的修身教授 體系的教授が臨機的の教授かといふ質問に就きては既に述べたる如く、



大多數の者は體系的なることに賛成して居る。「臨機的教授によると生徒はたゞ斷片的に道德化されるに過ぎない」と或る者は言ふ。又大多數の者は學校の共同生活による單なる習慣(第一〇〇條参照)では不充分であると言明して居る。フインドレーは生徒は十六歳以前には道德的行爲に關する形式的思考をなすといふことに對して未成熟であるからとて習慣に重きを置いて居る。然るにヘーワードは正當なる理由の下に之に反對して居る。實際予は十六歳以下の生徒が道德的思考に必要な包括をなすといふことに熟して居ることは明瞭であると思ふ。十歳の兒童の理解する童話はいづれも已に道德的判斷を豫想して居る。加之例へば「幸福なるハンス」の童話は誰れでも人は自分の有するものを何でも輕卒に交換してはならないといふことを教へて居る如く、原理的判斷をすら豫想して居る。原理に對する思考は體系的教授の價值を立證するものである。何となればそれは統一と方向とを附與するからである。ヘーワードが單純なる習慣並に單純なる臨機的修身教授は等しく「生徒を道德的色盲にさせて置く」ものであると言つたのは正しい。何となれば原理ありて始めて眼は鋭くなるからである。グールドは同じく長い經驗を重ねたる後「直接的道德教授は譬喻、物語、詩歌の補助を以てすれば注意と想像とを呼び起すこと、他の何ものよりも適切である」と言明して居る。かやうにして氏はカントが成人に就いて發見したる、人格の目標としての行爲の道德的價值に關する談話ほど、強く人々を動かす

ものはないといふことを兒童に就いて論證した。

體系的教授は勿論臨機的教授を排斥しない。前に必要であると言つた(第六九一七〇條参照)意志陶冶の統一徹底(終始一貫)といふことは、何か教材とか又は其の學級の實際經驗を附與する道德問題の説明を教師が回避することのないことを要求する。勿論教師は道德化(註事物を道德的の意味に解して説明すること)がうるさくならないやうにして、其の機會を技巧的に求めてはいけない。併し乍らヘルバルトの「道德的批判はいづこ如何なるところにも遍在するといふことは、道德的、誠實に至る必須の條件である」といふ語は正しい。

**一四六 修身教科書** 勿論體系的教授に對して大切なる豫備條件は良教科書である。併しそれは生徒に對してよりは教師に對してである。教師の爲めにはいふまでもなく、哲學者の倫理書がある。生徒の爲めには漸次良教科書があらはれるやうである。此等は兒童の日常經驗を道德的に解明し、其の間に一定の體系を開展する任務をもつて居る筈である。此の種の教科書は既にフェルステルの「人生訓」(註氏の「青年訓」より具體的例話を拔萃したるもの)としてあらはれて居る。此の書は、自制を一つの徳目とし、それに基づいて居るやうであつて、其の他の徳目はそれから導き出されて居るといふ限りに於いて體系的である。尙ほ原著者バルト自身も簡單なる生徒用入門書及び詳細なる教師用註



解書を作つてみた。兩書とも體系的のもので道德教授の最後たる最上級用である。

## 第三編 感情 陶冶 (情育)

### 第一章 感情起發の諸條件

一四七 起發の條件による感情の分類 吾人は曩に訓育を論ずる際に(第五二條以下)感情の性質及び感情の觀念及び意志に對する關係を論じたのであるが、此の感覺及び觀念との關係によりて感情を幾多の種類に分つことが出来る。先づ感情が附隨してあらはれる諸種の感覺領域から之を區分し、更に又其の感覺的感情の同一種類のうちで、感情的印象の特殊なる種類によりても區分することが出来る。(例へば聽覺的感情を音の強さ、高さ、音色、律動、協和音、不協和音によりて區分するが如き)尙ほ又思想に伴ふ感情の分類は更に種々多様であらう。

原理的の論究には——等級などを設けることなく——感覺的感情と觀念的感情との區別で十分である。感情は此の感覺的感情及び觀念的感情の各に於いて更に感覺的内容とか觀念的内容とか(或はその統一體と認められる複合的内容)によるか、或は又多數の感覺とか觀念とかの結合の方法によりて喚起せられる。此の兩者の亞種はエビングハウスの記述せし如く、實質的に制約せられる感情(又は内



容的感情)と形式的に制約せられる感情(又は關係的感情もしくは形式的感情)と言つてよろしい。

## 第二章 感情陶冶の目的

一四八 感情の陶冶前提 一般に感情陶冶といふことを論ずるのは非心理學であるやうに見える。感情は實際には獨立的に經驗されるものではなく、感覺及び觀念並にそれ等の結合體に附隨する(第五二條参照)。それにも拘らず感情陶冶には二個の方法があるのであつて、以下特に断らなくとも、可能なる限り常にそれが前提となる。即ち、

一、感情に附隨する要素並に過程によるか、又は一部分吾人の自由に左右し得る要素並に過程の結合によりて、直接にあらずして間接的に感情に影響を及ぼすことは可能である。

二、曩に(第五六條)に引證したる法則に従ひ感情は性質上それと反對なる他の感情によりて強くも又弱くもすることが出来る。

この第一の方法は觀念によりて感情を支配し、第二の方法は感情そのものによりて感情を支配することを求める。楮訓育のところ(第六四條)説明したる如く或る感情は生活を促進する過程の原因であるから、斯の種の感情と意識的要素との適當なる結合を喚起し、或は尠くともそれを持續的狀態に維持し、或は其の反對なる感情を避けて、斯の種の感情を確固たらしめることは生活に對して有效



である。

一四九 感情による身體の發達 此の兩者の方法によりて達成し得る感情陶冶の目的は教育の一般目的によりて決定せられる。教育の一般目的は言ふまでもなく自己の完成と他人の幸福である。

偕此の自己の完成への向上をなすことに對し感情の寄與する點は、先づ感情の身體的生活に對する關係の適用である。訓育のところて説明せるが如く(第六三條)スベンサーの「快なるものはすべて生命の波動の進行を高める」といふ文句は必ずしもあてはまるわけではない。此の文句は受動的狀態を伴ふ快には必ずしも適用出来ない。併し乍ら身體的活動又は精神的活動と結合したる快に對しては常に眞である。スピノーザは甚だ適切に受動に伴ふ快と能動に伴ふ快とを區別した。此の後者は常に同時に吾人の身體並びに精神上の生活力を増進させるものである。此の身體的生活力と精神的生活力との兩者はスピノーザに於ては常に分ち得ざる如く結合して居る。随つてスピノーザは吾人に「如何なる事物に於ても絶えず美なるものに注意をして、斯くして絶えず快感が吾人の行爲を決定するやうにすべき」ことを求める。ジャン・パウロも亦「天氣快晴であれば、その御蔭で萬物は繁榮し、害毒はとり除かれる」と言ふ。即ち不健全なるものは除去されるのである。此の兩氏の語句の中に輓近實驗によりて發見せられたる快は脈膊増進の刺戟をなすといふ刺戟に關する一種の先見ともいふべきも

のが含まれて居る。經驗に基く證言とこれとは常に一致する。經驗に基く證言といふものは稀れには誤り解せられる經驗に基くこともあるが、しかもいづれにしても常に身躬らの體驗に基くものであり、一般人の意見の陳述である。此の一般人の意見では、喜ばしい氣分が身體的健康狀態に利益を與へること、恰も醫師が患者の機嫌のよいのを治療の補助手段とするといふことと一致する。それゆゑ快感を強くする觀念を促進することによりて身體的生存を催進するといふことは疑ひない。

一五〇 感情の多様化による精神の發達 併し乍ら感情生活の身體的方面と同様その精神的方面に於ても自己の完成に關係がある。感情生活を擴大するといふことは、いづれもそれが生活に有害でない限りは生存の擴大であり、隨て又思考や意欲にそれが如何に關係するかといふことは全然別問題として、感情生活それ自身に對して直接に價值がある。併し乍ら感情生活は吾人の生活の主觀的部分である。随つて吾人の有する眞の内部的なるものであり最も自己固有なるものである。言ふまでもなく感情は價值を創造し、思考は單に之を固定するに過ぎない。(第六二條)ゲーテは氏の小説の主人公エルテルの口を藉りて「私の知つて居ることは誰れも知り得るものであるが、私のハートは私獨りだけのものである」と言つて居る。此にはゲーテはハートを單に狭い意味、即ち戀愛生活のみでなく、感情全體のことを當時の用法のハートで總括して居る。同一のことをシルレルも反復言ひあらはし、



「お前の考へることは皆のものがもつ。お前だけのものといふのはお前が感ずるところだけ」

「汝の理性は全體の聲である、汝自身は汝のハート」斯くまで甚しく感情は自己固有の生活に屬する随つて吾人が從來懷抱して來た感情を放棄するといふことは甚だ困難である。それが情緒とか熱情とかとなつた場合に特にそうである。理論的の意見はそれが甚しく自己に膠着したるものでない限り、容易にしばしば變更するけれども、愛情とか嗜好とかは苦痛なしでは吾人は變更することが出来ない。誤解を振ちふせることは容易であるけれども、怨恨に打勝つことは困難である。クライストもマキシミアンフォンフライブルクの口を借りて適切なることを言つて居る。「人間は自分のものと稱するものをすべて泥土に委棄するけれども、感情は決してさうはしない」。天賦豊なる人はその感情の多様にして活潑なることに於いて卓越して居る。ゲーテがそれである。「いづれの草の莖、音調、言葉、まなざし、全自然こそゲーテに對しては談じもし、ゲーテの心のすがたを、つくり上げる」。生徒を完全なるものとなし、すべて生徒の能力を發達成熟せしめようと欲するものは、何人にも教育の目的と矛盾しないやうな凡べての感情を活潑にしなければならぬ。

一五一 感情豊富 人は抗論するであらう。喜びに對する感受性は同時に悲みに對する感受性である。感情豊かなる人は感情貧弱なるものよりは一層その感情を傷害することが多いと。それはその通

りである。カント派の人は此の點に於いて何等の異議を見出さないであらう。併しながら恐らく生存といふ意味に一層近いと自分には思はれるが、幸福が目的であると認める倫理學者等も亦結局は感情生活の貧弱なるに反對し、寧ろその豊富なること、殊にその多様なることに賛成するであらう。ナルレルも「運命の暴風雨に遭つた際の救済策としての多方の興味」に就いて、まる一章を費して書いて居る。此の多方の興味は「精神的苦痛に對して、精神的補充物を供給することが出来る」と妥當なる主張を彼はなして居る。蓋し多方の興味は正に多方の感じであるからである。多方の感じをもつて居る人には、最早人生は生きる價值なしと思ふほどつまらなくはならない。随つて功利論者は感情の多様なることを忌避しない。況してそれが分化に役立つ場合に於いては尙ほ更らである。その分化は同時に集結(積分化)であり、一般的世界感情、言はゞスピノーザの愛知の神であり、最上の適譯を用ふれば宇宙萬物に於ける精神的喜びと密接に結合することが出来る。斯かる場合には感情の豊富は凡てを支配し、一般を指導する進化の法則と一致する。

一五二 他人の幸福への目的 併し乍ら他人の幸福に對しては感情は何を寄與するかと疑ひ且つ問ふであらう。その回答は然程困難ではない。蓋し人とその最近親者との隔ての壁は、外見だけのものであるから、或はたか／＼珊瑚樹の節の外殼のやうなもので、珊瑚の節はそれ等の骨格の如何に拘ら



す、他の節と交通してその養分を交換する。「嚴密に解釋すれば眞の意味では人とは抽象に過ぎない。實際には人性(人間の性質)特に精神的道德的方面に於けるそれがあるばかりである」とコントは言明し、「個人精神といふ概念は引離して考へられたるものであり、抽象である。現實は決してそれと一致しない」とツントは言つた。随つて例へばストアとかショーペンハウエルとかの如き形而上學は屢々統一的にして分離せられざる宇宙内容を假定し、前者は之を世界精神であるとなし、後者は之を普遍的な世界意志であるとして、それが個體に分裂して居るのであるとした。併し乍ら此の個體に分裂して居るにも拘らず、その統一は個體に別つことを止揚アウフヘーベン(註止揚とは有無、正反といふ相互の矛盾を止め、兩者を合成して各々新しい考へに高め揚げること、進化といふことの純論理化、有——無——成、正——反——合)することによりて、屢々飽くまで顯著にあらはれる。

一五三 同情 而して正に人間と同胞との間に存する感情の共通といふことは心理學的事實であつて、それに基づいて心理學説が立てられた。ストア派は「宇宙全體の凡ゆる部分の同情」といふ事を説き、ショーペンハウエルは苦痛に對する同情といふことの存するのは吾々凡てが一つの全體である證據であると認めた。人類は感情的動物として往々なほ一つの大きな統一がある。自己の喜びは喜びに對する同歡の情を喚起し、自分の苦痛は悲みに對する同苦の情を喚起す。それゆゑ心の内に感情

生活を増進し且つ擴大する人は、其の感情生活が或る程度まで其の周圍に影響を與へる。自ら豊かとなるものは又その周圍をも豊かにする。就中これは感情そのものによりて行はれ、その結果としてあらはれる其のをり／＼の行爲には關係しない。他の高められたる感情と共に豊かにすることの新しい過程がはじまるのである。蓋しこれはそれを起發する者に反映して當人の最も深い満足となるからである。自然が空虚のおそれを抱くのではない、人間が懐くのである、人間は感情の空虚に堪へられるものではない。人間といふものは自分と同じ仲間のもが一杯此の世の中に充ち満ちて居るのを見ることを欲するものである。曩に(第一二八條)引用したるピタゴラス派のアルキタスの語を用ひて證明したる如く人間は自己の知識に對する仲間のあるのを望むものである。而して人間はその客觀的知識に對するよりは一層なほ己れの内的主觀的經驗に對しての仲間のあることを欲する。他人に對する同情はなやみに居る人を慰め、その喜びを昂める。且つ單に同情を寄せられて居る者が心豊かとなるばかりでなく、同情を感じる者も亦豊かになる。かやうな場合には人は自己の生命に生きるのみならず他人の生命にも活きる。かくの如くにして到るところに相關關係があり、その相關關係と結合して生命の増加がある。言ふまでもなく常にあり勝ちなるなやみの増加もそれに附隨しはするけれども、全體に於いてはなやみよりも喜びの方がまさつて居る。悲觀論者が主張するやうに其の反對はあらは



れない。——さもなければ人性(人情)は夙に亡失して居るであらう——斯様にして同情心のある人は結局必ずや同情心のない人よりも一層幸福であらう。

快の反對の何たるかは言を俟たぬ。もし不快が此に論じたる初めの二つの目的たる生活の昂進又は感情の多様に矛盾し、何等利益を興ふるところがないならば、吾人は自然に斯くの如き不快を逃避するに傾くものである。此の不快は同胞に關係ある限り非難すべきものであり、就中憎みはその最たるものであつて、スベノーザの口を藉りて言へば憎みは不快であつて「斷じて美となり得ない」。人格體に對するもう一つの感情は畏敬の情である。これは純粹の快でなく、却つて不快と結合して居る。併しながらこれは道德的理想と密接なる關係があるから排斥すべきではない。

一五四 感情陶冶の目的 以上三つの目的がすなはち感情陶冶に對して存する。即ち感情による身體の發達、感情の多様による精神の發達、同情である。同情は行爲にあらはれずとも、同情といふことそれだけで價值がある。勿論感情に關する完全なる教育學は漸く緒に就いたるばかりである。龔に(第一〇一條)述べたる如く教育學者は一般に凡ての情緒やあらゆる激情を非難し、人を弱くする情緒と共に人を強くする情緒をも又情緒の萌芽たる感情をも非難したのであつた。之に反して唯々一人の教育論者エルゴシウスのみは、明白に「最早や激情を必ず根絶しようとする企圖には固執するなかれ、

激情は國家生活の眞の基礎であるぞ」と神學的教育者に向つて大聲叱呼して居る。ジャン バウルも「力は決して弱くしてはならない——といふことは幾度反復しても反復し足りない——たゞその力の拮抗筋を強くせよ」と注意して居る。有名なる「人は情に激憤し得るところなかるべからず。しかもその激情たるや強大なるものなかるべからず」といふ文句が特に彼から出て居る。尙ほ輓近ケルシエンシタイネルは適切に「情意的根據を振起し得る性質」を觀念生活より形成せられる叡知的性格の四要素中の一に數へ、此の要素より道德的性格が發達するとした。此の情意的根據は深い且つ繼續する普遍的價值感情であつて、此の價值感情によりて「一旦理念を把持したる者は再び容易に其の理念を失はざるべし」と言つて居る。これは恐らく氏はグレゴール七世、クロムエル、フランクリンの如き同じく強大にして善良なる意志を持ちながら、しかも内心の温みの缺けて居る者よりも、その影響が多方面で一層大なる貢獻をなしたるバウロ、ルーテル、シルレルの如き人々のことをいふのであらう。ケルシエンシタイネルが力説したやうに、常に意欲及び行爲の持續性のみならず、又感情的人間の層強大なる牽引力及び模範性は感情の深みから出て来る。絶えず反復される感情は思想よりは一層傳染的であつて暗示的に働く。且つ感情は仲間の多數なることによりて一層強くなる。孤獨に於いてかの深き沈思は起り、無我夢中の熱狂は群集に於いて起る。即ち思想によるよりは寧ろ最も深奥なる特有物たる



情意的動機によりて一層直接に人々は集合するものである。蓋し感情は思考よりは比較的複雑でなく人為的ならざる状態であるからである。即ち感情はその特殊の価値のため並に感情の社會的效果の爲めに培養すべきである。民族にして感情生活の教育が行はれて居れば居るほど「面白きこと、うれしきこと、變更すべきこと、改良すべきこと」の甚だ澤山ある世の中では、唯々僅に平凡なる程度に止まる道德的並に精神的賦性の者にも孰れも、所謂羨むに足る生を營む能力がある」といふミルが嘗て厭世觀(悲觀)論者に反對したる文句が愈々確實に論證せられる。

一五五 ヘルバルトの感情陶冶 ヘルバルトは興味といふ題下に感情を論じて居る。教育的教授は此の興味を凡て絶えず同時に満足せしめなければならぬ。即ち氏の主知主義の爲めに感情陶冶は教育の獨立の部門にあらずして——何等の無理を押し通すことなく——教授の中に包括せられる。認識的興味の下に美的感情は經驗的感情と推究的感情と肩を並べる。但し感情は知識ではない。宗教的感情は實際の興味の中に數へられ、同情的交際(個々の人に對し)は社會的交際と相並びて歴史教授によりて喚起せられる。即ち宗教的感情は言はゞ地括的交、通に對する感情にして此の交通に神も含まれて居る。此の興味は實際的興味と同じく歴史教授に附托せられるがゆゑに、宗教的考察は自然科学には缺けて居る。此の宗教的考察は唯々非論理的にのみ自然科学に入り來るのである。

### 第三章 感情陶冶の實施方法

#### 第一節 實質的感性的感情の陶冶

一五六 激しき感情の害 實質的感性的感情にして快或は不快に傾くことの過度に激しい場合には二重の見地より生活に有害なる影響を及ぼす。第一激しい生理的興奮は此の感性的感情に伴つて起るものであるが、これは生物體に對して不利益である。經驗によれば生物體の諸機能が一定の中位の程度である場合が最も有利で生物體の勢力は増大する。第二精神活動は職務的作業の習熟に必要なものであるが、これ亦同じく中位程度の情調であることを要する。随つて感性的感情が強きに過ぐればその爲に精神活動は攪亂せられる。即ち此の場合にも亦感性的感情以外の感情を高める間に感性的感情はやほらぎ、生活的勢力に有利になるといふことが行はれる。而して一方には身體に迫り來るあらゆる事物に對して適度の感情を以て反應するやうに身體を慣らし、又他方に於いては苦しみ且つ忌み嫌ふこともなく、即ちいづれにしても激しい感情を起すことなく、自己保存の爲めに攝取するものを自由に制御し選り好みのないやう身體をならす必要が生ずるわけである。

一五七 鍛 鍊 前者は狹義の鍛鍊例へば寒暑に抗し、努力することに依りて得られる。鍛鍊はブ



ラトールよりスペンサーに到るまで一般に體育論に關する範圍に於いて凡ての教育家が要求して居る。人間は又積極的苦痛にも遭遇することなく暮らすといふわけにはいかないから、若干の習慣によりてその苦痛を緩和するのが至當である。(第六五條參照) ジャン・パウルは兒童は極めて自發的に自己意志から苦痛に耐へる競争的練習をするものであると高唱し、且つ之を教育者が正しく指導することを希望して居る。その詳細にわたる方法並に限度は全然生理學の範圍に屬する。随つて又衛生の問題である。唯だ上に述べたる目的規定は教育學の問題である。

一五八 簡易生活 後者の目的、即ち食物に關し身體的要求の質素ともいふべきことは廣い意味の鍛鍊の終局の目的であつて、言はゞ簡易にすることである。是は感覺的感情陶冶の一部として即ち感覺的感情の過度に進みたる文化を防止する方法としてニーマイエルが初めて系統的に力説した。此の簡易化といふことも亦衛生と幾分關係があるけれども、一般にはこれは醫師の任務といふよりも寧ろ教師の任務である。何となれば此の簡易化といふことは直接健康や生命に對して危険なやうなことは關係する筈がないからである。ニーマイエルは過度に柔弱に育てることを防止すべき消極的方法及び積極的方法の適用が必要であるとして居る。

一五九 簡易化の方法 この消極的方法是美味其他の贅澤物を兒童の眼界から遠ざけることであ

る。ニーマイエルの正しい觀察によると兒童は成人の模範の爲めに悪化されるといふことがなければ好き嫌ひの選りこみをするものではない。その積極的方法是斷食の本當の實習であつて「既に嫉の惡くなつたもの達」に對して特に有效である。かやうな實習はデッサウの汎愛學校に於いて生徒に自發的に實行させた。それは最もよく遊戯の形で行ふことが出来るのであつて、即ち誰れが一番缺乏に甘んずるか、例へば誰れが一番長く餓ゑに堪へることが出来るかの競争をお互になすことが出来るのである。生徒は少くとも「感覺たとへば味覺の強大なる(野鄙なる?)喜びに對する感受性があるといふ點に名聲をもはや求むるなきやう教養すべきである」併し乍らニーマイエルは然もそれと共に一層高尚なる感覺の喜びに對する一定の感受性を保護すべきこと、即ち鍛鍊は鈍感に墮すべからざることを絶えず力説して居る。

教育者は孰れもニーマイエルに賛成するであらう。何となれば少年時代から惡習に薰染したる者は後年鈍感となるに至り、新刺激を以て作用しなければならぬ事物の多くを早くから經驗するからである。斯かる場合には一般に老年となりて刺激を感じるが爲めには、感覺満足の手數を甚だしく増大しなければならぬ。随つて費用のかゝる事物に依頼することゝなり、經濟的並に精神的に自由でなくなる。ランゲの適切なる言葉によると、古代は必須のものゝ缺乏のないといふことを以て幸福なり



としたが、近代殊に現代は享樂を多様に増大して以て幸福に到達せんと努めて居る。而して此の享樂が普通のきまり切つたるものとなれば、それは既になくてならない必須のものとなるのは極めて速かである。此の意味に於て古代は現代よりも一層深い智慧があつた。蓋し必須のものとなれば何事でも最早や享樂ではないからである。

### 第二節 形式に支配せられる感覺的感情の陶冶

一六〇 感覺美 感覺美全體の大なる世界は形式に支配せられる感覺的感情に屬する。蓋しカントの美學の根本思想は勿論絶對的ではないが、大部分は正當であるからである。カントの説によれば個々の感覺は必ずしも常に吾人の興味を喚起し、吾人の欲望を喚起する刺戟となるには限らない、けれどもその個々の感覺的は美的印象の特色をあらはす客觀性の特徴、即ち吾人の自意識と無關係なるものを少しは持つて居る。個々の音、個々の色はカントやヘルバルトの説の如く快であり、一層自由なる用語によれば又美でもあるけれども、諸感覺の結合せるもの、例へば調音や裝飾の如き吾人と對立して無關係であるものほど客觀的ではない。故に一つの色に關して趣味判斷をするのは裝飾に關するものよりは一層主觀的であり又一層多様である。裝飾の中には思想、形態、法則が活躍し、それが直ちにそれと相類似せる精神の溢れ出た流れであることを知らしめる。此の精神は吾人に對立して獨立

であるけれども本質上甚だ相類似し吾人は喜んで之に倣はうとする。美は感覺的知覺に於ける觀念の現はれなりといふ古代の新プラトーン派の定義は觀念だけを廣い意味の觀念とか形成、原理と解釋すれば今もなほ正鵠を失はない。カントの述べし如く假令それが主觀的に過ぎないとしても、美は思想の表現として普遍妥當に感じられる。即ち美は凡ての人々に感せられるから客觀的である。

一六一 辨別力の教養 俗言ふまでもなく人は美を感じたり感じなかつたりすることもあるといふ抗議が出るであらう。「君等は美を感じないとすればそれを追求することはあるまい」。光、形態、色彩に對して眼を有せず、其の耳は諧調旋律に對して感受性のない生徒に對しては、教師はなんらの自然並に藝術に對する喜びを吹き込まないであらう。是は自明なことのやうに響くけれども實は誤りである。全然感受性のない者はない。感情は一つの新しい印象に加はる主觀的反應である（第五二條參照）即ち意識に上り來り辨別に加はる主觀的反應である。吾人が益々精細に辨別すればするほど感ずることもますます加はるのである。併し乍ら此の辨別するといふことは教へることが出来る。オペラ歌手の大多數は非音樂的である、換言すれば彼等の音調の區別は正確でない上に、その音調に對する記憶もあまりない。それにも拘らず彼等はその職務に對し相當に歌ふことを習得する。

且又辨別し得る力を教養することが必要である。兒童が入學する際にはこの辨別力を殆んど



有つて居ない。色彩に關しては兒童は十分にそれをそれと命名しない。始め僅かに黒と白とのみを辨別するに過ぎない。其の他の色の名稱は漸次命名することを習ひ、殊に青、赤、綠、黃の順序に進んで行く。但し女兒は青よりは赤を前に識別し且つ指示する。形態的感覚も亦就學中の陶冶によりて一層大なる精密度に達する。遠近を正しく理解する感覚は十四歳になつてあらはれる。

一六二 美の認知と評價 しかしながら甚だ頻繁に教へるといふ事の必要は毫もない、唯だ、<sup>アソシエ</sup>認知するといふことだけは頻繁なることを要する。極めて多數の生徒は風景の刺戟例へば天空の興趣、秋景色の多様な色彩を感じる。併し乍ら生徒は斯の如き感情を餘計なるもの、おとなげないもの、抑壓しなければならぬもの、なほさなければならぬものと誤り考へることがある。斯の如き場合には無論「何も學ぶべきことはない」。但し兒童の感じたこと、相似たる感じを言明する成人の若干の意見といふものは、兒童自身の情調は正當なりとの信念を與へ、斯くして兒童の發見したる美的世界を保留して、兒童のものとする事が出来る。實に多くの人々は自己の幼年時代を省りみて此の種の經驗を回想するであらう。併し乍ら凡ての兒童に此の種の援助が都合よく與へられるといふことは確かめられないから、教育者はその援助を引受けなければならぬ。唱歌や圖畫の教授は既に美を指示する種々の機會を與へた。併し乍ら其の他の種々の教授に於ても亦さうであるが、特に國語や博物に

於ては自ら美的要素を意識する度毎に、前に感情陶冶的のものとして述べたる細心なる辨別をなすことを指示し、斯くして教師は生徒をも此の細心なる辨別に進ましめるであらう。又相稱的と非相稱的、調和色と不調和色、律動的と單調的、彫塑的と影像的とを比較して認知し、それと同時にそれを評價することを生徒に教へるであらう。かやうにして美的印象は教授中に織り込まれるからこれは教授學に於いて詳細に説明することゝする。茲には唯だ從來折々論争されたること、則ち一般的に言へば教育に於いて、特殊的に言へば學校に於いて美的評價を故意に看過すべきものではない。むしろ格別時間の浪費とならない限り、これを培養し陶冶しなければならぬといふことを斷言するに止める。此の美的價值は生徒には一つの新しい精神的世界を開示し、又は擴大することが出来る。斯かる教育は生徒の爲めに、此の新らしい精神的世界の扉を開き、もしくは從來若干の見えたる此の世界を擴大する。換言すれば無償にて、則ち特に身體的又は精神的の努力をなすことなくして、到るところその世界は生徒の眼前にあらはれ、永く生徒の心に住するに至らしめる。

一六三 美的陶冶は繼續的なるべし 一般の原理を擧げたる後、此にも唯々一つのことを力説しなければならぬ。それは吾人は意志に對しては徳といふ一つの繼續的性癖を得ようと努め、感情に對しては亦差異、則ち瑣細なる差異にても評價する繼續的狀態、一種の力強い能力を得ようと努める。



併し乍ら意志の教育は時折々の影響によりては不可能にしてただ固執的習慣によりてのみ可能であるが如く、美的感情の時折々の刺激は効果が無い。児童の美的能力に關する從來の研究は凡て繪畫のみに關するといふ點に於て一方に偏して居るが、繪畫について見ると児童の注意は對象(事物)と表現の方法との二に分たれる。美學者又は職業的藝術家にあらざる大多數の人に於けるが如く、児童の注意は全然自然的で對象(事物)に對する方が表現の方法に對するよりも勝れて居る。試みに自然物(動植物)又は児童の現に居住し居れる土地の實地の風景をかりて試験せよ。然らば對象(事物)と表現との二元はなくなつて、児童は非常にすぐれたる美的判斷をなすであらう。而して斯かる實際的印象が主要事件であつて、たまく博物館にて指導することは児童にはあまり用をなさない。児童等は唯周圍の自然や教材や日常生活の事物に於ける美に對して不斷の注意をなし、それによりてはじめて美的轉向ウムシツク歸依(轉質)といふ一種の美に對する確固たる性癖を贏ち得るのである。而して實生活より生じたる美シェーンハイトツク感にのみ實生活に對する効果は存するであらう。

第三節 實質に支配せられる觀念感情の陶冶

一六四 人格的感情 官能的感覺に隨伴する感情は感覺から殘る觀念に繼續するけれども、斯の種の觀念的感情を特に培養するといふことは下等感覺に對しては何等の理由がない。何となれば前に述

べたるが如く寧ろ教育者は鍛鍊によりて下劣なる感覺的感情特に味覺、觸覺の感情を緩和し、隨つて無論又觀念に存する其等下劣なる感覺の稍々一層烈しい感情の繼續を輕減するやう努力しなければならぬからである。但し高等感覺及び高等感覺感情は涵養せずとも比較的活潑に記憶の中に固持される。

併し乍ら同じく官能的感覺に歸することの出来る感情で、他の凡ての感情よりも遙に重要な人格感情といふ一種の感情、換言すれば人格觀念に伴隨する感情がある、此の種の觀念は勿論簡單ではなく種々の感覺及び聯合的觀念にて結合されて居るけれども、統一的複合體を構成して居るのであるから人格感情は「内容的感情」である。

一六五 第一段の人格感情——自我感情 各自が一番自ら熟知して居る人格といへばそれは感ずる人自身である。各自皆「自我感情」をもちそしてこれは大多數のもの、殊に青年に於いては甚しく強い感情である。ローランは適切に「生徒の主要なる性格の特徴は高慢と虚榮である」と言ふ。この自意識は大多數の生徒の全意識の極めて大なる部分を構成し、而して生徒は多くは自己の能力および作業を過大に評價する。前者の自我感情は社會的意志を妨害し、後者の自意識は一層偉大なる完成に向ふ上することを妨害する。ゆゑに兩者とも教育の目的と矛盾する。中世紀の教育學は其の基督教的倫理



説に従つて傲慢セトク即ち甚だ高い自我感情は孰れも最も悪しき不徳なりとし、謙遜を最高の徳と考へた。故に此の種の教育説では如何なる程度の自意識でも拒否して謙遜即ち自己自身を卑下することに轉じ向けることに努めた。併し乍らこれは心理學的には不可能である。何人でも生きて努力して居る限り人は或る種の自尊心を必ずもつものである。恰もアウグスチヌスの如き謙遜なる人は恐らく神に對しては謙遜な心をもつて居たのであらうが、それだけ愈々益々他の人に對しては自意識があるのである。そして若しその凡ての方面に對して卑下の心があり得るとすれば、それは絶対的の利他主義と同様にあまり望ましいものではない。絶対的利他心が自己自身を否定すると同様に(第七三條参照)卑下の心も自己自身を否定する。何となれば自己の力の意識といふものゝない人は意志もないことゝなるからである。それゆゑ教育者は兒童の「或る程度の自我感情」をもつやうに配慮しなければならぬ。就中何人と雖も或る自己特有の價値を有するものといふ觀念を教育者は生徒の心中に保持することを試み、斯くして兒童の或る程度の自我感情をもつやう配慮しなければならぬ。又教育者は自負に傾く者に對しては他の者に比して其の劣れる點を指摘するけれども、怯懦なるものに對してはその長所を指摘するであらう。神に對する卑下の心はそれに觸れずして其のまゝとして置く。何となれば神に對する卑下は人との比較から來りたるものではなく、善の理念を計量するより來りたるものであるからである。

である。

一六六 第二段の人格感情 主要なる人格感情の第一段は上述の自己の自我に關するものであつたが、第二段には吾々同胞に對する人格感情であり、第三段は高きものへ向ふ人格感情であらう。

吾々同胞に對する人格感情といふのは勿論同情ボンガイの念を懷抱することである。同情は自然的結繩の一であつて社會を保持する。それゆゑ前に(第一五四條)述べたる様に不斷の教養で以て増進すべきである。又同情は悲しみを共にし喜びを共にする同苦同歡の情であり、自分が他の者と共に感ずる快樂及び苦痛の情である。そして單に悲みもしくは喜びを知覺する瞬間のみならず、其の後絶えず想起するものである。

一六七 兒童の殘忍 僂兒童が悲みを共に感ずるものでないことは古來經驗の熟知せるところである。ラフォンテーヌは「此の時代(即ち幼年時代)には悲みを共に感ずる情がない」と言ひ、又ユーゴーは「私は子供であつた。私は小さかつた。私は無慈悲であつた」と述べて居る。併し乍ら此の兒童の慘酷は無經驗であるといふことに基く。此の兒童は動物が苦痛を感じたる時には如何なる態度をとるかを見ようといふ望みの單一な好奇心に基つき、動物は人間と同様感じのあるものであるといふ事實を考へないか又は忘れて居ることが屢々である。これに對しては恐らく教育者の教訓で十分であらう。



多くの動物例へばひきがへる(蝦蟆)、ふくろふ(梟)等に對して國民の間に存在し、又兒童の間に行はれて居る偏見に對しても同じく教訓といふ手段を用ふべきである。此の種の動物は想像上の有害、醜惡或は珍奇であるが爲めに屢々迫害を受ける。有害といふことに關しては此の場合其の反對の事實を引證するがよい。例へば常に偏見を受けて居るむぐらもち(土龍)が有害なる昆虫及びその幼虫を剿絶する効果を擧げると同じく、蝦蟆の利益を引證する。併し乍らその不恰好なることに關しては、自然は元來不恰好なるものを造らない。吾人人類の美の概念は非常に狭い、醜なるものは例へばこぶづる(鶴)の長い嘴の如く孰れの場合に於いても目的に合して居るものであり、又吾人の概念で以つて醜いといふ動物でも、例へばこぶづるの飛翔の運動に於いては美であり、若しくは少くとも意義あるものであつて決してつまらないものとは見えない、といふやうなことを指示することが出来る。但し有害なる動物は速に苦惱を與ふることなく、殺さなければならぬと常に固く主張すべきである。

一六八 同苦の情 人と悲みを共にする同情は同じく初めは力弱く發達する。その世界觀のみならず、感情生活にても個人は種族の過程を反覆するやうである。何となれば自然人は自己自身並に他の者に對しても極めて慘酷なることは周く人の知るところであつて、第三者の慘酷に對しても平氣で傍觀した。古典的古代に於いて又近代に於いても、尙ほ人類が人類の爲めにこしらへたる恐るべき苦惱

は充滿して居る。十九世紀になつて初めて動物虐待に對する處罰が文明國民の法律書に採用せられるやうになつた。

即ちスペンサーの言へる如く遺傳の強き力あるにも拘はらず兒童は一つの小さな野蠻人であつて、自己の同胞の苦惱に對しては喜びを示さないとともに、少くとも同胞の不幸に對しては或る種の本能的喜びを示すのは毫も怪むに足りない。特に兒童はその同輩に對して少くとも他の不幸を善ぶ意地である。此の底意地の悪い心は恐らく系統發生的素質によるのであつて、必然的ではあるが遺傳によつて緩和せられたる殘酷性である。此は恰も兒童の臆病心は他部族の者に對する恐怖心の緩和せるものをあらはして居ると同じである。人は自然及び運命のお蔭を充分に蒙つて居るものであるといふ教へは、此にも亦差當り適切であるが、此の上人類が自分等同士相互に苦惱を加へ合ふといふやうなことがあるとすれば不都合である。寧ろ人類は共同して此の生存上力強き要素で、どうするわけにもゆかない苦惱を除去しなければならぬ。加之人類は互に密接な關係があり、甲の人の苦痛は乙の人の同情をひく。「若し汝の遊び仲間が困窮すれば、その友達は最早や汝と共に遊び得るほど十分愉快には成れないであらう」。此の種の觀念は既に兒童にもわかる。他人の不幸を喜ぶ意地悪ると同じ種類ゴフニールの妬みの情は積極的欲求を含んで居るから之を制することは困難である。既に前に述べたる情



緒を制するに情緒を以てすべしといふことが此にも當てはまる。(第五九條及び第九九條参照) ゆゑに自負に訴ふべきであつて、此の自負の情の本質は他人の有せるものを要求しないといふにある(第一二三條をも参照せよ)

教訓不充分なる場合には模範がそれを援助する。もし教育者自身が苦痛に對する同苦の情を感じ、それを實行であらばすならば生徒は直にそれを模倣するであらう。何となれば「苦痛に對する同情は傳染性であるからである。」(第三五條及び一〇五條参照)

一六九 同歡の情 同情の第二の半分は妬み心のない純粹に喜びを共にする同情である。此は隣人の幸福を當の本人と同一の眼を以て眺めることである。これは苦痛を共にする同苦の情よりも一層稀れである。「人間には苦痛を共にする同苦の情は十分あるが、喜びを共にする同歡の情は天使にふさしい」。全體としては自分の下に立たない他の人に對して何の比較に於いても自分とは全然範圍外であると考へて其の人の幸福を妬まないといふことは成人の間に於ても稀れである。此の喜びを共にするといふことは道德的成熟の程度に連關する。此の道德的成熟とは全體は個人各自の幸福によりて利益を得、不幸によりて損害を蒙るものにして又個人各自の精神の前に一全體として存立し、各自の自己を忘却し了らしめる如き高尚なる全體なることを認め、そして自己並に隣人を此の高尚なる全體の一員

と認めることを學び知るに及んで、恐らく幸にも此に到達し得る道德的段階である。此の高尚なる全體といふのは大多數の人に對しては彼等の民族であり、多數の其の他の人に對しては彼等の宗教團體であり、道德の最高段階に達したる人に對しては其の屬する民族並に人類である。吾々自ら及び吾々の利己主義以上に吾人を昂揚せしめる斯の如き全體といふ觀念は兒童の心にも獲得される。少くとも少年期には教育者が利用しなければならぬ民族に對し、祖國に對する精神と感激といふ情緒が起り、それがつまらない下等なる興奮に對抗するのである。

一七〇 好意 本來同情そのものは繰りかへしていふが前述の如く生活の疲弊を阻止するから生徒に對して望ましい性質である。且又同情は道德的行爲たる隣人を手助けする行爲を促すから倫理的の意義がある。此の助力の行爲は同情的情操よりも一層頻繁に起る。何となれば此の行爲は屢々自然的意志方向からも喚起せられ、本能によつて人間以上の力を出させるからである。但し此の行爲がなされた後その行爲が或人を目標とする場合には、其の人に對する一種の同情となる。アリストテレスの述べたる通り、親切を盡す人々は親切の目標となる人を愛すること、猶ほ工匠がその製作品を愛するが如きである。ゆゑに同情心を増進する爲めにはそれに相應する行爲を誘起しなければならない。斯くする場合には同情は自ら兒童に反覆實行せられる。「兒童自身の行爲によりて兒童に愛情を知らし



めよ、言ひかへれば兒童が何かを愛するやうに、兒童が汝等に代りて何かをなすことを計畫せしめよ、何となれば行爲は兒童等の心に衝動を喚起するからである」。これは兒童の反響言語(エコーラリイ)(註 人語模擬ともいふ、幼少兒童には普通あらはれる現象なれども、成人には精神病の症状としてあらはれる、自ら一語も語り出すことは出来ないけれども話をして見せるとそれが暗示となりて話をする。病人が自分の前で言はれた語が暗示となり、それを模擬し又は偶然聴きとつた言語が暗示となり、それを自分の談話の中に混入する症状)の根柢に存する自己暗示と同一の種類である(第三四條以下参照)。而して好意ある行爲と共に好意そのもの——即ち茲では感情に就いて述べるのであるが——感情的のもの、廣さも深さも加はるであらう。それと同時にこの好意はヘルバルトの五道念の一をなせる合理的のものであり、更に曩に(第七四條)に述べたる六個の徳目の一つ即ち意志的性向の一つである。

一七一 怒りと憎み 斯の如く積極的感情が發達して同情となるや直ちに消極的の感情たる憎みの情を阻止するであらう。憎みの情は人類には自然的に起るのではなく怒りの情より起る。即ち吾人を毀損する行爲に關する不快の情より起るのである。怒りが誘發する防禦行爲、復讐の行爲が阻止せられると怒りより憎みの情が起るのである。それゆゑ憎みの情はリボーが適切に定義を下せる如く、「目標を離れたる怒りの一つの形式にして發達阻止の結果である」。それ故に平和に生活して居る人

には憎みも怒りも兩者共に起ることは稀れである。兒童も害を蒙ることがなければ同じく此の兩者は起らない。但し怒りが爆發した結果として憎みが起らうとする場合には、前に(第一四七條)述べたる第一の方法たる思考によりて兩者を制することが出来る。兒童には極めて早くより人道的行爲の必要に對する理解がある「彼はそれをよく知らなかつたのである。彼はそれをよく理解しないのである」。斯くの如く方向を轉換して他の者の不快なる行爲を兒童の爲めに容易く説明することが出来る。それと共にその怒りも亦甚しく緩和せられるものである。兒童も亦害をしない人を憎むことを自ら進んで中止するであらう。恰も子供が机の角に衝突して、其の机を憎むことも無論唯兒童の早年の間だけであるが如きそれである。但し成熟したる生徒に於いては怒りや憎みはあらゆる激情と同じく吾人を吾人の弱點の奴隸とするに過ぎずして、吾人の長所の支配の下にあらしめるものでないといふことを回想するのは極めて有効であらう。(第一二三條以下)

一七二 第三段の人格感情 第三段の人格感情としては、自分よりはより高きにあるものに對して懐かれる如き感情が擧げられる。この人格感情は畏敬(エールフルワクト)といふ概念で以て總括せられるが、恐らくはこれは或る感情以上の一つの情緒である(第五八條参照)。壯美の情調によりて喚起せられ、それが具體化して人格にあらはれるのである。この壯美はそれが感情的に知覺し得るといふ範圍内にあるとは



いふものの、感官的感情の對象には屬しない。美學の理論では大體これは美に近いものとせられて居るが、本質的に美と異つた發生的の條件がある。

一七三 壯美の發生的條件 感官が附與する壯美なる對象は、例へば靜かなる大海の如く廣大なるひろがりがあるか、又は暴れ狂ふ大海の如く異常なる力があるものである。靜かなる大海も暴れ狂ふ大海も兩者ともにまづ言はば特に抑壓的であり、不快なるものである。何となれば廣大なる廣表は吾人の想像力を癡痺せしめ、又吾人の思考の及び難きことを感じさせる。又異常なる力はそれと比較して、吾人は弱いとるに足らないものなることを吾人に示すからである。併し乍ら前者はカントが數學的 壯美<sup>マテマティシエ</sup>と言へるもので結局吾人を無限の概念に導く、此の概念は吾人の理性の構成するものであつて、孰れの想像の觀念よりも、より偉大なるものである。後者はカントが力學的 壯美<sup>エールハフト</sup>と名づけたるもので實に吾人は精神の力あることによりて、すべての自然の力を凌駕し、人類は荒れ狂ふ大海を制御し、最後に道德的理想の力は、凡ての自然を超越することを想起せしめる。かやうにして平靜なる大海、荒れ狂ふ大海の兩者に於いて吾人は或種の快感を以て再び元氣を恢復する。此の不快と快との混合より眞の壯美の感情が起る。

一七四 壯美 斯くの如く感官的に與へられる壯美でさへも感官的印象による種類のものにあらず

してそれと結合する觀念によるのであるが、しかし其は諸觀念の結合の形式によるのではなく、その内容によるのである。即ちその諸觀念が吾人の生活に對する意義如何によるのである。而して是は感官的に與へられない壯美に就いてはじめて正しくあてはまる。吾々を振作雄大にする如く感せしめるあらゆる人格も亦その種の壯美である、何となればこの種の人格といふものは先づ第一に其人格に就いて吾人のなす知覺によるのではなく、其人格に關して吾人の考へるところによるやうである。就中此の種の人格といふものにも亦他の場合の如く不快並に快が存在する。その不快は吾々の短所を意識するより來り、その快は吾々の知的能力を意識するより來る。併し乍ら此の知的能力は偉大なる人格のそれより、いよ／＼益々吾人の小なるものなることを示すが故に、この快感は自然が提供する壯美に於けるなどには強大ではない。不快の感情に打勝たれるから、「畏敬<sup>チルラウヴクト</sup>」のことを茲で述べるのであるが——吾々は吾々自身で感奮興起するとは感じないけれども、一層高い威力によりて高く引上げられる——と感ずる。

一七五 畏敬 それ故畏敬も亦——カント的に述べると——「昂進的」(即ち強くする)情緒であり随つて本來利益を興へるが尙ほ又道德的行爲と密接なる關係があるから一層大切である。畏敬は道德律の觀念から除外することの出来ない情緒であり、カントすらも尊敬<sup>アハウンゲ</sup>(第六一條)なる名稱にて、



道徳行爲の動機なりと認められた情緒である。勿論道徳的人は、畏敬的(恭儉)であるといふことが出来るとすれば、それを逆にして、すべて恭敬なる人は道徳的に振舞ふといふことが、更に無造作に當然の結果としてそれより出て来る。何となれば道徳には感情以外の他の條件、殊に意志の強大が附加するからである。但し道徳に對する強い傾向は畏敬と常に伴隨する。此の事をゲーテは非常に確信し、遂に畏敬を人道の本質的前提であるとした。ゲーテは人があらゆる方面から見ても人たるが爲めには畏敬は凡てが因りて基づくものであると考へた。故に感情の教育に當たる者はその何たるを問はず畏敬を喚起し培養するものを奨励するであらう。

一七六 實際的人格 此に吾人の考察に入り来る人格は一部分は現實的の人格であり、一部分は理想的即ち構想的の人格である。現實的人格は兒童の環境を構成せる人格であつて、皆が皆畏敬を喚起する者ではなからう。此等兒童の環境の何れの人も恐らくは一人として畏敬を喚起するものはなからう。特に兒童等は徹底、眞實、正義に對する缺陷、約言すれば成人のあらゆる弱點に對して鋭敏なる感情をもつて居るものである。併し乍ら教育者は畏敬を喚起する人物あるを知り、且つそれが兒童の眼界にあるならば、教育者は機會を捕へてそれを指示することを怠らなうであらう。其の他殊に教育者が年長である場合には時々自ら甚だ崇高なる大人物となることを得て、畏敬を提示する何ものかが

教育者自身から發露されるであらう。即ち彼れ自身が畏敬せられて居る場合には、絶えず常にそれがあらはれるであらう。

一七七 理想的人格 理想的人格は先づ第一に歴史上の人物であるが、勿論凡ての歴史的人物ではない、行動並に思考の偉人にして同時に畏敬に價ひするものだけであつて、例へばソクラテス、ゲルゴール七世、ルーテルの如き其の他は恐らく若干あらう。此等はをり／＼理念と矛盾する具體的の個々についての人格ではなく、此等の人物の理念で以て解釋しなければならぬといふ限りに於いて、それ等は理想的であつて實際的ではない。それは單に此等の人物の一々の行爲に就いてではなく、全體の性格として壯美の印象を與へる爲めである。これは歴史教師の任務であらう。歴史教師はナルレルが發表したやうに兒童の環境を造る實際上の交際に加ふるに理想的交際を以てしなければならぬ。故に歴史教師は最も偉大なる人物に就いて最も長い間縷々説明するであらう。但し言ふまでも無く、どの點から見ても偉大であるといふ人物は唯だ僅かしかないから、教師は兒童の情意を第二流の英雄偉人へも導くであらう。

耶蘇も亦歴史的人格に屬する。なやみに於ても行爲に於いても感じに於いても完全なる人物として彼はあらゆる積極的情緒、常に最高の愛に昂進し得る同情ばかりではなく畏敬をも喚起する。就中宗



教宗派的教義によりて説明したり、又さういふ言葉遣ひをしたりすることが少なれば少いほど、又歴史的批評を以て當時の事情の範圍並に事實に隨つて説明することが嚴密であればあるほど、其の傳記的人物は愈々益々効果があるであらう。

一七八 人格化——民族 但し本來理想的の人格は歴史的の人物ではなく、人格化によりて生じたるものである。經驗上差當り與へられたる自覺し意欲する統一體のことを人格體といふのであつてそれは個々の人である。併し此の個々の人は肉體的精神的に一つの複合體であるが如く、個々の人は孤立的のものではなく（第一四四條參照）一つの一段高き全體の一員であり、一つの精神的有機體たる社會共同團體の一員である。此の精神的有機體は具體的にあらはれて民族といふものになる。民族には種々の體制が其の中に包藏され、いづれの共同團體でも一つの統合意志及び共同團體そのもの、並にその共同團體の過去と未來の意識がある。而して假令個人の四肢及び個人の個々の行爲が個人に從屬する如くには、此の統一體は共同團體に隸屬して居ないにしても、共同團體は廣い意味に於ける人格體であり、統合的人格體であるとするヴントの説は妥當である。故に最も明白にして最も具體的の社會共同團體たる民族が一つの人格體として吾人の念頭に浮ぶのである。即ち詩歌及び歴史は民族を人格體として解釋し、造形美術も亦それを人格體として表現する（例へば獨逸民族をゲルマニアと

名づくる女性の姿として）。已に兒童の頭にも、況して又それより年長生徒の眼にも民族が人格體と見え、殊に崇高なる人格體として見ゆるのは怪しむに足らない。何となれば空間的の延長、時間的の繼續、精神的並に物質的勢力に於て民族は個人より測り知られない程遙に卓越して居るからである。隨つて民族は生徒の心中に畏敬の念を喚起する。而して教育者は此の感情を培養するであらう。民族は本來人生の擴大といふことを不滅にして偉大なる全體であると感ずる事である。併し乍ら此の外已に前に喜びを共に感ずる同情に就いて述べたる如く、此の種の感情は吾々をして絶えずかの全體のことを考へしめ、自己を忘却せしめ、隨つて又吾々の利己主義を超越せしめるに甚だ適して居る、普通の愛國心と稱せられるものは極めて自發的の感情である。而してもしそれが他の國民を輕視せず、盲目的の偏狹なる帝國主義に墮しないならば高い倫理的の價値がある。

一七九 神 最後に最も高い程度の畏敬を喚起する最高の人格は神である。若しそれが抽象的觀念に止まらずして直觀に變更しさへすれば此の宗教的觀念に對して感化を及ぼすことが出来る。（第一二一條參照）而して此の直觀といふのは常に一つの人格の直觀のことであらう。何となれば單に成人の神の概念も亦人間の人格の向上によりてのみ起るからである。中世の神學は神の概念に内容を與ふる三種の方法を有つて居る。即ち長所又は讚美による方法、否定による方法、原因による方法と



である。此の最後の方法は神を世界の原因と認める。其の他の二つの方法は神を想像に浮べ得ることに役立つ。而して此の二つの方法は最高度のあらゆる人間の長所を神に歸し、之に反して人間の制限及び缺點を神には否定した。現在に於いてもなほ此の方法に依つて居る。神は人間の理想であり、偉大なるあこがれによりて直觀的に考へられたるものであつて、神の前には吾々は小なるものである。はやくより此の畏敬の情調を深く染み込ませなければならぬ。そして總べての人生問題の品位を高めて畏敬の情調の中にあらしめ、淺薄輕薄を排除しなければならぬ。此の畏敬の情調は後に直ちに何人も感ずる幼年時代に對する思慕の情を以て直ちに壯美に對する思慕を感ずるやうに吾人の幼年時代と融合しなければならぬ、教育者は自己に敬神の念があれば此の任務の大部分は期せずしてそれによりてなし遂げられる。但し教育者は意識的に故意的にも此の方面の觀念を用ひて感化を與へることを試みるであらう。

#### 第四節 形式に支配せられる觀念感情の陶冶

一八〇 三種の觀念的感情 實質に支配せられる觀念的感情の外に一つの觀念もしくは數箇の觀念の統一的複合體より生起する觀念的感情でなく、一層多數の觀念の結合體より生起する觀念的感情がある。殊に心的機械的方法による結合でなく、精神活動によりてなされる結合であり、聯合的思考

による結合でなく統覺的思考によりて成立する結合より生ずる觀念的感情がある。

心意の三箇の要素の現象に應じて本來統覺的思考が構成する三個の偉大なる體系がある。即ち眞善美もしくは學問、道德、藝術である、第三の藝術はこゝにては單に感官的の美のみならず精神的藝術作品をも包含する限りに於いて問題となる。

學問に就いて云へば生徒が「父祖より繼承したる」事物を永続的に領有する爲めにそれを修得しなければならぬことは甚だ明瞭である。此の修得と云ふことには活潑なる感情、眞の「知的感情」——從來限定せずして極めて一般的に用ひ來れる此の術語を適宜に使用するのであるが——が伴隨する。

一八一 知的感情（知的情操） あらゆる學問は記載的若しくは説明的である。記載學は事物に於ける共通點、換言すれば事物の類及び種を探究する。（註 類又は類概念は多くの種又は種概念を概括して出來たる上位概念、例へば木に對する梅、櫻、松の關係に於いて前者は類、後者は種である）。說明學は出來事に於ける共通即ちそれらの法則を求める。兩者ともマツハの言へる如く、力の節約即ち經濟的效果がある。例へば植物學の類概念は一定の徵表（註 事物の如何なるものなるかを示す性質、屬性又は單に性質と云ふに同じ、論理學、哲學等に用ふる語）によりて吾人に一種族のあらゆる植物を表示することを得しめる。併し乍ら吾人が個々の事物を學び盡さうとすれば一生涯を費して



も尙ほ不足であらう。法則は現象の本質的メカニカルのものを吾人に與へ、特にたゞ過去及び現在の現象のみならず未來の場合の現象の本質的のものを吾々に與へる。其の結果吾々は一定の期待に基づいて吾々の態度を決定することが出来る。故に記載學も説明學も兩者共に吾人の能力の程度を増大するから快と結合する。此の快はもし以前から混亂せる多様と矛盾せる印象とによりて疑惑が起り、不快の狀態が生じて居る場合には愈々益々強くなる。斯様な狀態は管に不快であるといふことによりて説明されるのみならず、ヅントの快不快以下の緊張弛緩、興奮沈靜の三延長説によれば興奮と緊張といふこととで以て其の特徴をあらはすことが出来る。即ちもし混亂と疑惑が起つて居る場合には強さを増す對比(第五七條参照)の法則に隨つて、それより生ずる快並に沈靜と弛緩が愈々益々強く感せられる。故に教授に於いて成功したる「問題解決」プロブレム・ソルヴンに對する不斷の喜びが伴ふのは甚だ當然である。これは例へば動物學に於いて節足類や軟體動物の概念が発見されたとする。そして教師から蟹は疑問の生ずる珍らしい動物にして水中に棲息するけれども、しかし貝殻類にも又魚類にも似て居ないが、一體どの類型に屬するかに關して質問を出されたとする。生徒は蟹が節足類に屬することを發見し、又大體から言へば小蟹の形態と蜘蛛とは大なる類似を示して居ることを考へる。又更に進んで蟹の一種類を「海の蜘蛛」と稱することを知るならば生徒は確に愉快であらう。而して若し今生徒が蟹の體

制に於ける一定の特徴をその運動より説明し得ることを知るならば、詳言すれば捕捉する道具としての大なる前足や、のびたり縮んだりし、又身體を甚だしく背面へのばす運動器官としての舵や艦に似たる精緻ならざる肢體より成る腹部(後半身)を生徒が知るならば、その喜びは尙ほ更に一層大であらう。併し乍ら此の知識に於ける喜びは常に疑問を課せられることを必要としない。例へば若し生徒がピタゴラスの定理に對して彼が已に知つて居る證明のみに止らず、他の證明も亦可能であるといふ一つの發見を偶然なし得たる如き場合には課せられたる疑問はなくともその喜びはあるであらう。

一八二 道德的感情(道德的情操) 思考より創造せられる體系の第二のものは倫理學である。倫理學に於いても形式的感情がはたらき、其の形式的感情は道德的理論の建設には倫理學の原因であり、一つの原理から演繹される倫理説の整合、その相互間の調和、その人生の一々の場合に徹底的に適用せらるること、すべて此等は快を喚起するが、勿論此の快の感情は道德的體系を生起せしめる唯一のものではない。快の感情よりもなほ一層重要なるは目的の崇高といふことのはたらきである。此の目的の崇高の作用は内容感情として前章の實質に支配を受ける觀念感情の中に屬して居る。此は唯一つの動作に關係のある一つの感情としての良心と同じである(第七〇條参照)。併し乍ら倫理體系の特徴をなすところの純粹の形式に興奮される感情も亦過小視してはならない。徹底に對する愉快は幸にも



人間に甚だ自然的である。何人も徹底は威力であり、不徹底は動搖する蘆である。ストア、スピノーザ、カントの如き多数の倫理説の如く、その説が人の心を引く力のあるのは徹底といふことによるのである。而して他人の徹底を尊重する人は何人も遂には自己の場合にも、それを尊重し又徹底的に動作するであらう。

一八三 宗教的感情（宗教的情操） 倫理的體系に非常に似て居るのは宗教的體系である。宗教の内容をなすものは畏敬である事は既に論證した（第一七九條参照）。其の形式は科學的體系の形式と似て居る。科學體系と同じく宗教は多様の事物並に自然の過程の中に統一を求めなければならない。因果的關係の統一よりは寧ろ合目的的關係の方を求める。併し乍らこの合目的的關係といふものは因果的關係を包容することが出来る、何となれば合目的といふことは又全く自然的にも生起し得る、即ち奇蹟なくとも生起し得るからである。然しながら宗教は尙ほ自然以上に出で、人生に於ても統一を見出す。尙ほ宗教は科學が示して居るいづれの矛盾をも除去し、特に功罪と運命との間の矛盾を除去する。宗教は此の矛盾を超越的世界に於いて除去するのである。但し統一といふことは安靜である。而して安靜といふことを考察するは、心を平靜ならしめる効果を生ずる。「凡ての理智（理性）より一層高い神の賜ふ心の平和」は大部分形式的に興奮せられる感情に基づく。此の感情は宗教的世界觀の統一から生ずる。

する。

一八四 美的感情（美的情操） それが精神に訴ふる限りに於いて藝術は思考より生ずる體系の第二である。言ふまでもなく藝術に於いては形式と内容とを分離することは甚だ困難である。藝術的作品が精神的であればある程いよ／＼益々これは内容により、或はその内容が吾々の心中に喚起する思想によりて効果を生ずる。劇は先づ其の動作の感情的價值によりて効果を生ずるであらう。而して次に統一的の精密にまとまつた考察により、又明瞭なる鋭いはげしい對話により、随つて亦形式的の特徴によりて効果をあらはし、教師はそれ等を指示することを怠らないであらう。

美的感情は現今教養としての教育に於ては無論價値を認められて居ることは、宗教的感情及び道德的感情と同様である。唯だ純知的感情のみはあまりに尊重せられない、此は自然に生起するものであつて學習に興味を添える薬味である。故に生徒と等しく此の事を承知せる教師はそれを一層意識し僅に一層強くするに足りる簡單なる評價を知的感情に對して承認しなければならぬであらう。

而して従前よりは教育教授に於いて感情が餘程保護發達せしめられ、教育上の目的達成に利用せられることは大體に於いて認められる。まづ第一感じは生存といふことであつて不正ならず邪路に導かざる感情はいづれも生活を豊かならしめるものなることを忘れてはならない。尙ほ其の上に教育者は



感情が思考及び意欲に偉大なる勢力を及ぼすものなることを看過しないことを望み、逆説（註 一見奇矯にて常識に反する如くにして其の實は根據ある説——例へば老子の「大道廢れて仁義あり」の類——所謂パラドクスである）的ではあるが、道德の世界に於いては眞理なる「偉大なる思想はハートから出て来る」といふフランスの倫理學者ゾーザナルグの文句を教育者は常に念頭に把持して居ることを望むのである。

## 第四篇 一般教授學（知育）

### 第一章 知的陶冶の目的

#### 第一節 知識と技能

##### 第一款 知識と技能との心理學上の區別

一八五 思考の二つの意義 教育は社會團體に役立つべきものであり、勿論社會の傳達増殖である（第四條參照）。倫理學の最高目的たる自己の完成と他人の幸福とは教育の目的と一致したのであつたが、（第一一條以下參照）意志陶冶の目的は此の倫理學の目的から直ちに出来ず、（第七二條以下參照）又感情陶冶の目的も亦それから派生した。（第一四八條以下參照）此の自己の完成と他人の幸福とは以下に述べる思考陶冶に對しても、亦規定を與へる標準となるであらう。

感ずると欲すると相併びて精神生活の第三部をなす「考へる」といふことは心理學上の用語では廣い意味と狭い意味とがある。廣義ではそれが客觀化せられたる場合には、ヴントは言ふに及ばずヘルバルトも常に之を觀念と名づけた官能的感觉をはじめ、感覺及び觀念の材料に加工して得られ



る抽象的の想念(思想)に至るまで觀念生活の全範圍を包括する。狹義では思考といふのは唯だ此の半ば無意識的聯合的、半ば意識的統覺的觀念の結合及び加工である。即ち常に受動的の感覺及び感じに對立し、特に觀念の意識的部分に就いて精神(知能)と名づけられて居る活動である。併し乍ら此の狹義であると特に明記しない場合には以下常に「思考」といふのは廣い意味で言ふ。

一八六 思考の教育の二方面 思考は受動と能動との兩方面より教育することが出来る、新しい材料の受容は受動に屬し、加工の熟練の進歩は能動に屬する、兩者は「自己の完成」に役立つのであつて、カントも無論精神的能力(知能)の教育を要求せる如く、此の自己の完成の爲めに此の兩方面ともに培養すべきである。

併し凡ての觀念並に思考は竟には必ず意志を助ける。意志は生存競争に於いて生活の主要部面である。シヨールペンハウエルによれば觀念は意志の道程を照らすのであるから、觀念生活を二部に分ち、まづ第一は直接に意志活動を助けて其の活動を簡單にし容易にするもの、即ち技能の總體とし、第二には間接にのみ意志に役立つもの、まづその目的がそれ自身にあるともいふべきもの、即ち知識の總體とする。

一八七 教授の一般目的 併し技能並に知識の領域は本來無限である。其の中の何を生徒が修得す

べきであるかといふことは本來社會の興味と評價とに従つて選擇せられる。ゆゑに此にも「他人の幸福」といふことが協定に與かる。

動物社會及び其の社會を構成する動物は其のまゝ變動しない。例へば蜜蜂の國に於ける社會は——人間の時間的標準でいへば——いつも同一であつて、蜜蜂の住居を建設する方法及びその植物に關する知識に就いて蜜蜂が繼承したるもの、即ち蜜蜂の社會の能も知識も變らない。併し乍ら人類は努力し進歩するのであつて、時代が新しくなれば常に事物も新しいものをもつ。ゆゑに人類は知識技能と相並んで新らたなるものを修得する能力即ち形式陶冶をも獲得する。

それゆゑ教授の一般目的は三つとなる。即ち技能、知識、及び形式陶冶である。

一八八 社會と教材との關係 なほ教授は社會的要素即ち社會の目的に基づくといふ關係により、大なる變化が教材にあらはれて居る。吾人若し人類社會史を概観して見ると、その生業の種類が非常に變遷して居ることがわかる。漁業、狩獵、牧畜、農業、手工業、機械工業は半ば順次に繼續し、半ば並行して行はれた。此の活動は人類が頼りて以て生計の資を得たるものである。社會が生あるもの、生なきものに及ぼす此等の作用に加ふるに、尙ほより以上の生活の配慮の手段として或は腕力的方法で戰爭によりて既得のものを防衛し、或は捕虜によりて新事物を利得し、或は平和的手段で以て



交通によりて物貨を交易する。併し乍ら生命保持の必要以上に贅澤が起り、野蠻人より近代文明人に至るまで絶えず常に種々の欲望を起す。學問藝術も國民經濟の意味では此の贅澤である。同じく又子孫に傳承せられる世界觀の繼續的段階も種々雑多である。

一八九 教科と兒童精神 教授は此等勤勞、享樂、及び世界觀の變遷する要求に適應しなければならぬ。随つて種々の文化史段階に於いて教授は甚だ多種多様な對象を教へなければならぬであらう。そのみならず勿論同一の文明的時期並に同一の社會に於いても、全體の階級編制に應じて甚だ多様な教授編制があるであらう。此の編制は又諸種の學校となつてあらはれる。此の各の學校に配當せられる諸教科を決定することは歴史の概觀によりて初めて可能であらう。随つて前に述べたる如く(第四七條)本書の問題外である。予は此には唯だ現在採用せられて居る教材を與へられたるものと認め得るに過ぎない。乃ち此の點に關しては別に教授に對する目的を新に定めることは出来ない。予は教科の兒童精神に對する内的心理的關係、及びその修得に關する問題に限局しなければならぬ。だから或る程度まで凡ての文明史的段階に共通である。

一九〇 技能の優越 生存競争には知識と技能とを要することは前に記した。後者は己に久しい間判然前者と區別せられて居る。一番明瞭に區別して居るのはベスタロッツで、氏は「恐らく敵意ある

天才が其の時代に與へたる最も恐るべき贈物は、技能の伴はない知識である」と叫んだ。彼はこの語によりて技能の優越を認めて居ることがわかる。

一九一 技能の優越史 此の優越は長い期間を通じて教育に於ける事實である。單に漁獵のみによりて生活せる所謂不安定なる原始民族に於いては經濟上必要なる技能の指導が唯一の教育である。意志の訓育も宗教上の教訓もない。ゆゑに世界觀はたゞ自然に次の代に傳承せられたるに過ぎない、原始的の漁夫及び原始的の獵夫は屢々働かすして飢餓に苦しんだ。彼はその目的物(魚類や野獸)を必ず待つといふことをさへもしない。それゆゑ彼等の意志は訓練を受けない。随つてその兒童達をも訓練することが出来なかつた。牧者に至つて初めて規則立て、畜類に飼料を與へる必要上規則立つたる勤勞に馴れる。随つて自己が教育せられ、又随つて彼等はその兒童達を教育しはじめる。彼等並にそれより後、彼等よりもなほ一層繼續的にして用意周到なる勤勞をしなければならぬ農夫は、就中訓練即ち兒童の意志陶冶に力を用ひ、そして彼等に直接生活に必要ななる技能を教へる。併し乍ら此に於ても亦知識は教育の對象とはならない。これは世界觀と同様自然に傳へられた。而して歐洲の社會文化形式の第一のもの、ギリシヤ民族の共和國に於いてもなほ教授は本來技能即ちギリシヤ式の意味での體操と音樂とについてである。前者は五技(飛躍、速駈け、槍投げ、圓盤投げ、角力)を含ん



で居る、これは戦争の準備として役立つ。後者は神へ奉仕するすべてのこと、即ち宗教的の身振り狂言式の舞踏、キタラの演奏、歌唱、詩の學習を包含する。詩は宗教的内容のあるもので、ギリシア文明の第二の全盛期、所謂ヘレネス時代は例の「百科全書的陶冶」といはれる偉大なる範圍の知識が教育の中へ入つた。これは音楽に加ふるに本來文法即ち國語國文學の知識や、修辭法即ち古典的雄辯家に關する知識及び模倣を目的とし、又屢々西曆紀元前第四——五世紀に非常に豊かに發達したる哲學を目的として行はれた。同様の經過は歐洲のキリスト教民族の間にもあらはれて居る。中世の教授は本質上神に仕へる僧侶の仕事の準備であり、文藝復興時代の人文的教授は古典的ラテン語の練習であつて、隨つて一つの技能である。漸く西曆紀元十七世紀以後、初めて數學及び歴史の如き學問的教科が加へられた。女子教育は一般に技能を目的としてのみ行はれた。しかし約一百年以來はじめてそれが知識に擴張せられた。

一九二 理論上の知識技能區分史 理論に於いても前に述べたる如く、ベスタロツチ以前既に久しく知識と技能との區別を顧みて居る。已にコメニウスは知的教科を學問、言語、藝術の三種に分けた而してコメニウスにはその各の種類に對して方法論上特殊の規則がある。彼は有形的作業と、聲音的作業とを論せず等しく客觀的のものが作り出される場合には、それ等凡てのものは技能と同じ意義を

有する「藝術」の中に入れる。ゆゑにまづ手工、書字、圖畫、彩色畫、音樂すべて藝術に這入る、なほ讀書、修辭法及び辯證法も亦その中に入る。此等は必ずしも外形的實質をつくり出さない。之に反してシュライエルマツヘルは技能の概念を遙に廣く解し教授の全體よりも廣く解釋して技能は教育の對象なりとして居る。而して氏は「情操と技能とは兩者とも其の全範圍について考へると、生徒に對して生活が……なし得るすべての要求を包容して居る」と説明した。しかし此の概念をシュライエルマツヘルよりは狭く解し、これをコメニウスの意味の藝術と解すれば、心理學的教授學に眞理に一層近くなる。

一九三 技能と知識との區別 技能と單なる知識との區別は次の點に存する。即ち前者は活動もしくは活動に至る素因であり。後者は一つの靜止的狀態である。知識は概念が亡失せずして、記憶に残つて居るといふ限りに於て、單なる觀念である。之に反して技能は運動相互の結合、又は觀念相互の結合、又は運動と觀念との相關的結合、且つ又この兩者の結合を迅速に使用するに至る準備である。ゆゑに知識は受動で技能は能動である。

此の對立は最も純粹に能動的なる次の如き技能の場合、即ち身體的運動に屬する技能、例へば體操にあらはれる。此の場合には觀念くはしくは必要なる運動の觀念を得ることは非常に容易である



併し乍ら運動それ自身に熟達することは非常に骨が折れる。手藝は己にそれとは異つて居る。觀念は此の場合、稍々困難となるが之を領得することはまだ比較的容易である。併し乍ら運動と觀念との結合を學習することは遙に骨が折れる。球は表象することは容易であるけれども、形をつくることは遙に困難である。それが迅速に作らなければならぬ場合には殊にそうである。所謂技能的教科、即ち讀み方、書き方、歌ひ方にはこれよりも遙に多くの段階ができて来る。此の場合には己に觀念は非常に複雑であるが、しかし主要なる困難が手もしくは發聲器官の正しい運動又はその運動の正しい結合に加はる。而して遂には觀念は困難で運動それ自身は容易なること、たとへば算術や流暢なる言語の使用の技能のやうなのは最後の段階である。諸算に於けるが如く、最後の技能の多くのものには、一般に直接の運動はない。

尙ほすべての技能には共通に運動相互、もしくは觀念相互、もしくは兩者の結合過程の速度ベシユロイニツクが加はる。それ故此の速度の加はることに段階があると同じく、技能の段階グラシもある。併し乍ら心理學的意味に於いては知識の段階はない。

一九四 純運動のみの技能 尙ほ純粹の運動だけから成立つて居る技能は速度の外になほ一つの他の目的がある。それは神経的興奮の多方面なる擴大の爲めに未習熟者の甚だ陥り易き餘分なる伴隨運

動を抑壓するといふことである。此の抑壓にはそれに伴ふ力の節約といふことを度外に置いて、運動を優美にする爲めには必要である。何となれば優美アヂチといふことは「運動に於ける美」であり更に詳細に意味を限定すれば「運動の輕易と適確」であるからである。「適確」と云ふことには不必要なる迂路なく、運動が其の目的に富て嵌まつて居るといふことが含まれ、「輕易」といふのは平氣にて努力の徴候なきやうに伴隨運動を避けることである。それゆゑ優美といふことは數學者のこしらへた「品がよい」といふ概念と似て居る。「品がよい」といふのは、或る問題を出來るだけ簡單なる方法で以て解くこと、即ち幾何學の問題は出來るだけ少數の補助線を以てし、又算術問題は最も少數の演算を用ひて解くといふ點に存する。

デュ ポア||レーモンが技能の生理的基礎に關して極力高調したる運動に對しては本來たゞ練習即ち神経系統の技能があるだけであつて、筋肉の技能といふものはなく、意志のまゝに動く横條筋の技能すらもない、筋力の最も逞ましい人でも酪酩の爲め其の神経系統が痲痺したる場合には立つことさへ出來ない、それゆゑ神経系統によりて起る運動を整へることが學習することであつて、筋肉は練習によりて、唯だ大きさが増大するだけであることが愈々明白となりつゝある。體操を考究するに當つては此の知識を適用すべきである。



一九五 知識と技能との關係 觀念進行の速度の加はることによりて明に多くの知識的教科は技能となることが出来る。文法的構造を心理學的に研究する爲めに言語を學ぶことは出来る。併し此の場合には言語は單純なる知識である。尙ほ又讀む爲めに言語を學ぶことも出来る、此の場合には言語は既に一つの技能である。何となれば讀むといふことは理解するといふことであり、そして此は未知の言語が正しい觀念と急速に結合するといふことに基づくからである。言語が談話に使用せられる場合は尙ほ更にこれは技能となる。何となれば談話とは流暢に話すことで、詳述すれば事物觀念が聲音觀念及び之に相應する言語諸筋の運動との迅速なる結合であるからである。數學少くとも算術は言語と同様なる關係にある。たゞ算術の規則を知らうとする人は知識を追求するのであるが、迅速なる計算を目的とするものは一つの技能、即ち正しく結合せられたる數の觀念の連續を必要とする。

一九六 技能と形式陶冶との區別 尙ほ吾人は技能といふ概念を限局して個々の運動、又は個々の觀念相互の迅速なる連續、或は觀念と運動との兩者の連續し相互交替し合ふ機能なりとし、それより廣く擴大することは望まない。オットー・ギルマンは知識を教授の實質的要素と同義なりとし、技能を教授の形式的要素と同義なりとして居る。  
但し形式陶冶はギルマンは「形式的要素」といふ言葉にてあらはし、吾人は前に教授の一般目的の

第三のものとして其の意味を限定して置いたが、本質上技能とは別な性質のものである。形式陶冶は對象或は思想を迅速に分解し、事物及び出來事の現象的關係もしくは思想相互の間の論理的關係を認め、それより新事物を發見し、新知識を得る能力である。技能は之に反して既に修得したるもの應用である。形式的陶冶はヴントの意味の統覺的思考に關係し、技能は聯合的思考に基づいて居る。算術の形式陶冶は算術の法則に徹底するといふことによりて得られる。算術の法則に徹底すれば新問題を自由に取扱ふこと、例へばこれ迄の算式によりては解くことの出来ない困難なる等式を解くことが出来る。算術の技能は之に反して乗算九九表若しくは他の計算規則を迅速に適用することによりて得られる。技能に使用せられるものは統覺的に修得せられ得るけれども、機械的聯合によりて流暢となつた時に於いて初めて使用するに堪えるやうになる。乗算九九表は生徒の熟考によりて發見することは出来るがそれが機械的に銘記せられて初めて算術技能の道具となり、その結果問題に従つて迅速なる解決がなされる。

一九七 技能對形式と聯合的思考對統覺的思考 前に述べたる習慣と性格陶冶との區別(第六七條參照)又後に述べる機械的記憶と思慮的記憶との區別と同じく此の技能と形式的陶冶との區別に於いても、吾々の人間生活に對し根本的にして、意味深長なる聯合的思考と統覺的思考との對立があらはれて居る。聯合的思考は已にアリストテレスの設けたる一、時間の接近二、空間の接近(この兩者を英國の學者は接近律と命名した)、三、類似四、對照の四箇の原則に隨つて觀念を結合するのであつて、前の二つの原則



は觀念が意識に起る偶然的性質に關係し、之に反して類似は——論理的に考へると對照はその極限の場合に過ぎない——觀念の内容に關係する。併し乍ら現今大多數の心理學者の如く、類似による聯合を聯合即ち二箇の觀念の結合と認めずして同一なるもの、および其の同一なるものと結びついて居る同一でないもの、たゞ單純なる再生に過ぎないと解する場合には、聯合的思考の際には何等内容の影響がない。内容の影響は初めてヴントが前の四個の原則に添加したる第五の原則、即ち二つの觀念の情調の同一もしくは類似による聯合の原則の際にも行はれない。ゆゑにたとへば黒色といふ觀念は死の觀念と類似せる不快なる情調を喚び起すことが出来、随つて黒は哀然即ち死の回想の色となつた。此の種の結合も對象觀念の内容には關係しない。却つて其の主觀に及ぼす作用に關係する。何となれば感情はたゞ主觀に過ぎないからである。之に反して統覺的思考は觀念内容に従ひ、随つて又その對象に従つて觀念を結合する。夢は前者の極端なるものであり、學問は後者の極端なるものである。ゆゑに夢は聯合的思考一般のやうに、たゞ經驗したることのみが再生し種々に結合する。然るに學問、一般に論理的思考は新しい内容を創造する、即ち精神の領域たる、絶えず増大し、自然的聯合的思考の結果と屢々矛盾する新しい宇宙を創造する。聯合的思考と統覺的思考とが相反して居ることを示す他の例は一方には素朴的無意識的なる言語の例であり、他方には論理的熟考と文法的知識に基づく言語構成の例である。後者と前者とは互に相背馳することが屢々ある。自然と精神といふ古代の二元論は聯合と統覺との二元論に深い根據を置いて居る。

**一九八 技能は主觀、知識は客觀** 故に技能は純粹なる知識よりは一層主觀的である。知識はむしろ客觀的で、その難易は半ば對象關係の種類によるのであるが、技能に於いてはその難易は主觀の習熟の程度に關係する。知識の觀念の整頓といふことはむしろ材料に關係し、随つて客觀的であるに反し、運動の整頓は有意的で、随つてしばしば主觀的である。體操の練習は客觀的對象ではない。即ち一度修得すれば、純粹の運動は知識よりも一層鞏固である。水泳を一度覚え込めば一生涯たとへ復習

しなくとも忘却しないことは、周知知られて居る。又自發的運動は漸進的麻痺性痴呆に於いても、該患者の最後まで所有物であり、觀念が已に久しく消失したる曉に於いて、はじめてなくなる。

此の主觀的性質及び運動優越の爲めに、技能は知識よりは意志に對して密接なる關係がある。現今シヨーベンハウエル、ヴント、バウルゼン等の人々と共に、近來往々凡ての實在の中核は意志にありと認めることに傾いて居る。随つて凡ての陶冶は行爲を目的として行はなければならぬ。而して教授に於いても、能を随つて技能を目的として行爲を増大するやうな結果が最大の結果であらう。ペーコンは知識は力なりと絶叫したが現今では能は力なりといふに傾いて居る。

**一九九 ミュンステルベルヒの活動説** 尙ほミュンステルベルヒの主張したる學説を附記する。それは所謂活動説であつて「神經の過程は常に感官的動的である」。又「感官の末端に於ける感覺はその性質に關しては傳達路の空間的關係に、其の強度に關しては傳達せられたる興奮の量に、但しその活潑性は導き出される遠心的興奮（随つて動的）の強度に關係する」と主張する。加之「生理的感官的興奮は本來一般に心的過程に伴つて起るのではなく精神物理的に解除に移りゆく際に初めて生ずる」。ゆゑに意識的感覚は動的過程がなければ起らない。しかし各々一つの感覚と同じく聯合も亦運動の過程によりて起らなければならぬと云ふのである。此の假説は一般に知られて居る事



實と矛盾するやうに思ふ。例へば麻痺したる人々はその心意的精神的生活に非常に目立つて缺陷があらはれなければならない筈であるのに、實際は決してそうではない。更に又若し各の觀念の結果は例へば言語運動の如き運動の結果に基づくものとすれば、一言節中、母音だけはしばしば記憶に残るが同じく運動によるにも拘らず、子音は残らないといふ實驗の教ふることはどうして起るのであらう？

然るに斯の如き根據なき説なるにも拘らず此の活動説が二三の教育者を魅惑し、精神薄弱兒童に對してのみ運動の教育的價值高く、且つ其の價值は運動それ自身にあるのではなく、却つて運動により惹起せられたる觸覺に基づくものを過大視するに至らしめた。

1100 ライの動的發表説 ライは其の「實驗教授學」に於いて既に其の書の標題附記「筋感覺、意志及び行爲を特に顧慮しての立論」が示す如くミュンステルベルヒの假説に従つて居る。彼は活動説を動的意味に應ずる生理學説なりと唱へ、これなくとも既に久しく承認せられ居たる原則、例へば「故に直觀は發表によりて初めてその完成を見出す」といふことをそれから推論して居る。彼は注意に就いては矢張り極めて忠實にリボーの説に従ひてそれを記述し、その動的側面だけを見、而して精神薄弱兒に關して「すべて考へ、感じ、欲することを促進する爲めには、もし必要ならば受動的の運動やマツサーヂをも適用しなければならぬ」と主張する。その第三版に於いては（第二版は内容に變更なき出版）此の書の總體の特質は變らない。該書はライの種々の實驗に關する報告が載つて居り、屢々有益なるものもあるが、他の諸家の記事を多數に收めてある（唯に第一版に於けるよりは一層順序立ち充實して居る）。此は記載せられたる事實が屢々有意義であるといふ限りに於いて興味がある。併し乍らライは編纂に際して自己の思考の糸頭を失つて居るから、此の書は學説としての用をなさない。

1101 技能教材選擇の原理 之に對して熟考すべきことがある。即ち常に技能のみならず統覺的思考も亦活動である。隨つて同じく意志を鞏固にすることが出来る、言ふまでもなく統覺的思考は機械的に行はれることは比較的少いから、決して技能ほど容易に行はれない。故に意志の効果を生ずることに慣れる爲めには、換言すればあらゆる禁止觀念の抑壓若しくは——心理的にいへば——動作を禁止するかもしれないあらゆる觀念を禁止することに慣れる爲めには、統覺的思考は技能よりも一層適當であらうといふことこれである。

更に知識や技能は大部分生存に對する配慮に役立つものであるといふ事實から論旨を進むれば、其の種の技能を教育にも採用するといふことは極めて明瞭であるに相違ない。實際私教育は之を採用する。又公教育も常に輿論の最も重要なものと認めたる技能例へばギリシヤに於いては五技を教へた。

それと同時に此に教授すべき技能選擇の原理がある。社會組織の程度が高ければ高い程愈々益々複雑多様な分業があり、愈々多數の職業及び之に應ずる技能がある。併し乍ら教育は凡ての職業に對して準備すべきものであり、又個々の人の爲めではなく社會の爲めにするものであつて、教育はたゞ總ての職業の準備に必要なものか、若しくは將來の共通義務に對して社會もしくは一つの階級の凡ての仲間の者に必要な事物だけを教案中に採用すべきである。



二〇二 體育と意志 各生徒將來の全生活の豫備條件となるものは、その身體の健康である。身體の健康は大部分私教育の事項であるが、同時に甚だ重要なが爲め、殊にそれが活動及び技能によりて確實となり得るといふ限りに於て、公教育にも屬して居る。何となれば活動はいま述べたる如く單に身體の練習だけでなく、同時に意志の練習であるからである。ゆゑに身體練習即ち體操は公教育組織の中に有力なる地位を占める。そしてプラトニーは適切に體操は音樂即ち音樂陶冶と同じく精神の爲めにも行ふべきであると言つて居る。彼れの此の言葉の意味は肉體の健康が精神に益あるのみならず、又體操は勇氣隨つて又意志の徳を陶冶するといふのである。體操は意志が身體を支配する力を擴大し、鞏固にするのであるから、實際體育は意志を強くするに相違ない。

體操以外の技能はすべて精神的性質が比較的多い。これ等は職業的陶冶にあらずして一般的陶冶に役立つ限りに於いてのみ公教育に對して意義がある。しかしながらこれを個々の學校に指定することは此には吾人の問題ではない。

二〇三 技能教育と知識教育との關係 最後に技能と知識との教育に對する關係に就きては、歴史的發達に於いて技能は原始的で、知識はそれより後のものであることを熟考しなければならない。これは知識が一層高等なるもので人間の文化より贏ち得たるものなることを證する。實にシュライエル

マツヘルの「凡て眞正なる知識は、たゞ技能の結果に過ぎない」との命題は發達の歴史的に妥當である。動物はたゞ本能即ち彼れの生活に必要な準備を形成する技能を有つのみである。それに附隨せる觀念はあまり意識することなく、又唯々聯合によりてのみ結合する。同様に原始的人類には、生きんとする意志より出で、思考からは出たのではないやうな技能があるだけである。又その知識は本來その技能に附屬せる觀念に限られて居る。併し乍ら文明人に關してはシュライエルマツヘルの考は正しくない。文明人に於いては統覺的思考は常に既得のもの以上に進み、新觀念及びそれと共に新技能の材料を創造する。ゆゑに逆に技能は知識の結果であることとなる。例へば代數(方程式を解くこと)は一つの技能であるが新しい知識材料は生じない。むしろ算術の法則から生じたのである。算術がなければ代數といふことは考へることは出来ない。ゆゑに文明時代の十分發達したる教育は、等しく技能と知識の兩者に基づかなければならない。

二〇四 最近教育上の技能主義 最新の學説は兩び技能に特權を與へるやうである。段々益々要求せられ來れる勤勞學校は、言ふまでもなく技能學校である。而して是れは確にジョン デュイが初めて要求し又試みたる形式の學校であり、非常に發達したる現代アメリカの工藝精神に應じたものである。いづれの教授も一つの技術的技術から、たとへば植物學は料理、紡績、機械から、物理學は原始



的の錠前や時計から出發すべきであつた。デュイはフレイベルの幼稚園の遊戯を非難した。何となればフレイベルの遊戯は何等實生活の技術と結合せず、又遊具としては機關車、列車はなく全く抽象的性質のもので空中に浮べる如きものであるからである。假令デュイ自身は其の後の計畫に於て、此の技術の優越權を破毀しなければならなかつたとはいふものゝ、勤勞學校が獨逸の國へ這入つた時には、これは適當なる程度で行はれた。これを採用したるゲオルグ・ケルシエンシタイネルは、教科としての手工は、學校時代には未定なる職業の準備とせずして行ひ得るのである。即ち手工は教科としては單に「職業を行ふ爲めに必要な諸器官の形成、正直なる勤勞方法や絶えず程度を加へる細心堅實周到の習慣養成、又正しき勤勞の喜びの覺醒に對する唯だの準備教育」を目的となし得るといふことをベスタロツチの精神の中に認めた。それには、一つの材料製作で十分である。それゆゑ工藝的技能が膨大し過ぎることはない。併し乍ら勤勞はケルシエンシタイネルに於いては、常に教科であるのみならず又原則である。しかしその原則であると思はれるのは勤勞が知識的材料の「能動的作業」といふ點に於いてある。尤もこの能動的作業は幾分にもでき得る限りに於いてである。ゆゑにその結果知識は驅逐せられるのではなく、却つて唯だ「學習學校」に於けるとは別様に修得せられる。思考學校の概念を包含する此の勤勞學校の廣い定義は一般に適用せられようとして居る。

### 二〇五 勤勞學校の特色

ライプチヒ教師會（西曆紀元一九〇九年創立）の立案したる勤勞學校の詳細なる綱領書も亦純粹なる外部的活動に關するものにあらずして、精神的活動並に身體的活動に關するものなることを高調して居る。新教育（註 勤勞學校）の三箇の特色たる「知覺（傳受に對する受領の代りに）、發表、勤勞」は決して相分離するものでなく、屢々互に相交叉する。言ふまでもなく個々の勤勞に應じてその知覺陶冶に對する價值は種々である。例へば靴下を編むのは可なり知的陶冶に對する價值があり、競技祭の爲めに提灯を造るのは恐らく多様の價值がある。斯様なる次第で此にはケルシエンシタイネルの考より以上に手工を廣義に解する。即ち手工は一つの手藝以上の意義を有し、又精神的各教科の發表に資すべきものである。即ち熟練といふことの外に實に知識が依然として主目的である。

### 二〇六 マルクス主義の教育

世界大戦争の後に行はれたる社會革命の結果、所謂「唯物的（經濟的といふ方がよろしい）史觀」は此の事變によりて一見、正しいと考へられるけれども、楮之を教育學の諸問題に適用する場合には趣を異にする。デュイが唯だ個體の發達は種族の發達と平行するといふ「一般生物發生學の根本原則」を遵奉して居る間にマルクス主義の信條が標準的のものとなつた。マルクスによると根本第一の進歩は工業の進歩である。此の工業の進歩は「經濟組織」なる即ち營業



の形式と交通とを規定し又法規（秩序）、憲法、最後に宗教及び人生觀をも伴ふといふのである。これよりして既にカール・マルクスの提案「常に社會的生產増加の方法としてのみならず多方面に發達する人物を生産する唯一の方法として、一定の年齢以上の兒童の爲に凡ての産業的勤勞と教授並に體操とを結合する將來の教育の萌芽は工場制度より發生する」といふ教育的斷案が引き出された。多數の國民幸福案の中に此に引用したる警句に從つて形成せられたる教育を採用したのは、ロシアにてはソビエト政府、ドイツに於いては「徹底的教育改革者同盟」であつてこれを其の旗幟として居る。ロシアの理念を代表するものは特にブロンスキイであつて氏の著書はドイツへも翻譯せられて居るが、此の書は同じ源より出て居る上記の教育改革者同盟の思想を一層強くした。

二〇七 産業學校 此の教育改革者同盟に於いても亦一般の如くマルクス派の人々は、公民的學問に強く反對せんと欲したるが故にその新らしき學校を公民的であるといふことと區別する爲め、勤勞學校と名づけずして「産業學校」と名づけて居る。此は彼等は此の名稱によりて此の學校が「産業手續を整頓し」實際的經濟的價值を創造すべき事を高調するのである。フイヒテが理論的に要求し、ベスタロツチが無効に了つたけれども實際上實施しようとして試みたる事を今や終に實現する事となるであらう。

二〇八 産業學校の目的 就中産業學校そのものは手工と結合すべきではない。「ケルシエンシタイ

ネルの少公民手工學校」（即ち氏の補習學校）は「恰も職業組合員的手工業の經濟的時代に根ざして居る」のであるから斷然と排斥せられて居る。産業學校に於いては兒童を手工の一面に偏することなく、多様の機關及び種々の技術的部門の活動をなすやう教育する爲めに此の學校は一般の形態に於いては基礎學校の形をとり、特殊的形態に於いては職業學校の形をとり、「最大にして技術上最も完全なる營業（經濟的經營）」と結合する。此の學校は圖解學校以上のものであることを欲し、各教科に於いて事物の單純なる表現の爲めに手を使用するものではない、言はず全く新らしいものである。

「吾人は手工主義に對するに機關主義並に科學を以てする。工場に於ける徒弟にあらすして蒸汽と電氣の世紀、大發明と大革命の卓絶せる世紀の尊重すべき同時代の人吾人の目的である」。即ち「徹底的學校改革者同盟」は經濟に基礎を置きたる文明改革の範圍まで突進せんと欲して居る。

二〇九 カズラウの教育施設觀 現在に至るまで絶えない階級闘争に關する論も亦マルクス説である。ジークフリート・カズラウは現今の教育制度を説明し、又自己の要求に根據を與へる爲めに此の階級闘争論を適用して居る。彼の考へによると文科高等學校は田舎貴族及び官吏の學校であり、高等實科學校は商家並に工業家の學校であり、實科高等學校は一種の「折衷學校」で「青少年に對する最も苛重なる負擔」である。併し乍ら國民學校（小學校）は消極的理想を有つ學校であつて勞働者青年を抑



壓する爲めの施設である。彼彼は過ぎ去りつゝある社會にあらすして今や形成しつつある社會より「將來の學校の基礎」を與へんと欲して市民及び無産者の兒童を總括すべき統一學校を要求し、既にその第一學年に於いてすら經濟的經營の欲求、並に選擇に對する勞働といふことの上に立論して居る。此の新しい學校は家庭生活に對する一つの完全なる補充、即ち一つの完全なる共同生活を提供すべきものである。それは——ミューレルライヤーの發達概観によれば——現在の家族は解體し、後期家族時代は前期個人時代に移つて居り又移りはじめて居る。詳言すれば個々の人は家族と結合することなくして直接に社會の構成員であり、且つ社會的に成立せんとする國家の公民である如き時代、即ち最早や父母もしくは夫婦といふ此の二つのものに支配せられ保護せられざる時代に移つて居り又移り初めて居る。

二一〇 フロンスキイの新學校案 新學校案の綱領はまだ大に缺點があり、屢々動搖があり、空中殊に極めて霧立ちこめたる空中に樓閣を描きたるものであるが、フロンスキイは他の者よりは遙に明瞭に説明して居る。彼は他の人々と同じく幼稚園を手はじめとして居るが、此の幼稚園はフレイベルの紙遊具及び恩物を之に充用するのではなく全然異なるものである。殊に

一 實際上の勤勞 例へば室内を清潔にし整頓すること、植物の培養と動物の飼育

二 兒童の模倣的遊戯 これはデュイに於ける如くフロンスキイに於いても亦極めて必要にして、此の遊戯は人類の産業時代をくりかへし、又あらゆる道具を喜んで吟味し、又原始的家屋をたてるのであるからフロンスキイは此の模倣的遊戯を「教育者の羅計盤」と呼んだ。此の模倣的遊戯の頂點は童話及び自由なる運動遊戯の演劇化である。

三 は彫塑及び圖畫による勤勞工具の模造、しかのみならず往々その製作である。

幼稚園は滿七才までに及び、その次の八——九兩年全體の計畫次第書は次の如くである。即ち「第一年の夏（註一學年は夏冬の二學期即ち半期づつに分つ）には何もない皆無の中から彼れの原始的生活を營みたるロビンソン クルーソーのことが教育せられ、第一年の冬には環境の社會的勞働生活に對して親切なる注意ぶかき眼をもつて居る兒童のことが教育せられる。第二年の夏には自然を知り、之を愛し、之を合理的に處理することを理解する組合員及び共同團體の農夫（肩點は予が附けた）といふものが教へられる。併し乍ら現今は事物の使用及び分配に至る最後の準備の過程に於いて、環境の物理的條件及び社會的條件を意識的に變化し積極的に管理することを理解する家庭生活の文化的編成者といふものが教育せられるであらう。此の場合あらゆる理論的知識、技術的技能（算へ方等）は副結果としてあらはれるであらう。



二二一 空想的なる教育案 此等凡てが其の漠然たることに於いて、その大膽にして突飛なることに於て、空中の樓閣たる事は容易に認められる。併し乍ら空中樓閣が實に完全無缺なのもかもしれない。九歳以後の年齢は如何になるのであらうか？ その後二箇年間を通じて即ち滿十一歳に至るまでは「實驗的勤勞學校」が次いで行はれ、第一年の勤勞を深くし、最後に半ば成人となる青春期に對しては四ヶ年を通じて即ち第十一歳の終りから十五歳の終りまで諸藝學校ボリナニワシユレが次いで行はれることになつて居る。其の課程は一方には工場内並に自然のうちに於ける生産的勤勞と他方には「青年宿舍」内に於ける仕事に分れる。前者は六箇の異なる一般共通の産業（綿糸織物より森林力役に至るまで）と生徒が二つの専門的（例へば指物師の力役と莓類の漿果栽培）に分れたる産業とを含む。後者は常に出来るだけ勤勞と結合して凡ての自然科学、精神科學を教へ、其の他藝術家的活動に種々の競技（水泳から將棋に至るまで）を教へる。而して教師は將來「兒童團體の編成者」であり、又兒童を教育するといふことは自治の勤勞的相互助力を彼等兒童より編成するといふことである。新學校は百五十名乃至二百名の管に協同の仕事をするのみならず共同所有物を有する一大家族であるであらう。「共同經濟」の世紀は學校に於いても吾人に共同經濟を必要とする。

二二二 過激派新教育の批評 すべて是は非常に空想的に見え、自由、調和、幸福を支配する理想

的共同團體であるといふシャルル フーリエの「共產自治村」コムナニテを大に想起せしめる。今日までのところその最初の著手だけではあるが、その實現は共同團體學校特にハンブルクに出來たるもの、及びベルリン附近ノイケルンの園藝學校ガルテンシュレに見られる。その教科は滿十五歳まで強制的といふのであるけれども結局義務的としてでなく唯だ勸告に過ぎないやうであるが、其教科の多様といふことも亦吾人には空想的に見える、何となれば「多方の陶冶」は最早やカエラウには理想とは認められないからであるこれには次節にて説明しようとする危険がある、但し學校が生産と結合するといふことはたしかに根底に健全なる思想がある。まづ古典的古代に於いて戦争は社會の本質的活動であり、その教育は吾人の認め來たれる如くその戦争の準備である、戦争は將來ますます平和の仕事にその所をゆづるであらう、此の點に於いて恰も世界戦争は一轉回點を意味するであらう。同様に教育も亦ますます産業の準備となるであらう。併し乍らギリシャ人が體操の外に「音樂」を教へたやうに此の産業的陶冶の外に絶えず一般的精神的陶冶は併行しなければならぬ。經濟的財産は生活内容にあらずして唯永久に教育の眞の目的たらしめるべからざる精神的財産の條件たるに過ぎない。

第二款 知識に對する教授法と技能に對する教授法との差異

二二三 統一過程と分離過程 知識と技能とは異つた目的を有つて居るからその教授法も亦異なるで



あらうとの疑問はすぐさま出て来る。此の回答はたゞ技能の本質から推究せられる。

吾人は技能の本質を運動相互、觀念相互又は觀念と運動との結合の迅速といふ性質に發見する、併し乍ら澁みなく行はれるものは簡單であり。全注意がそれに集中せられなければならない。而して注意の範圍並にその力には制限があるから（第二八三條參照）注意は最も簡單なる内容を最も確實に捕捉し、最も速に領得するであらう。此等は觀念よりも寧ろ運動について適用することが出来る。觀念に於いては類化、融合、混化が行はれ、此等の聯合的過程の外に又統覺的、論理的過程が行はれて種々の要素を固き統一とする。此の統一は更に又その新しい統一的情調によりて統一に行はれる。例へば一つの單語は一つの統一であり單にその字母の總和ではない、一つ一つの字母が讀まれると殆んど同じ速さで黙々のうちに、即ち外的言語でなく單に内的言語で以つて讀まれ、初めて注意は再び弛緩する。繪畫の色彩を注意して見る人は、それが描線と複合して居るにもかかはらず、色彩を見るほどには描線を見ないであらう。之に反して運動においては觀念と同様に密接なる綜合は一般に不可能である。運動は大相互に分離されるもので同時的統一に融合し合ふといふことは出来ない。此は唯だ身體各部の甲から乙へ移り得るだけである。即ち甲の運動と同時に乙の運動は起らない、乙は大抵甲のあとで特に爲し遂げられる。ゆゑに運動を分離すること並に分離して練習すること、加之時とし

ては知識の對象の要素を分離すること、又分離して練習することは非常に屢々必要である。

二一四 簡單より複雑へ及びその逆 知識と技能との間に存する唯一つではあるが非常に根本的な方法論上の差異は此の分離の必要に基づく。最も簡單なるものより最も複雑なるものに進まなければならぬといふ原則は、知識の修得に對しては誤りである。寧ろ反對に「教育的教授は常に複雑なるものより、簡單なるものに移り行かなければならない」と言ふ。例へば言語教授は具體的のもの即ち文章から始め、それから單語へ進まなければならぬ。之に反して純粹の技能に對しては、簡單から複雑への方法が唯一つの可能なるものである。一つの複雑なる體操たとへば平行棒はね上りは先づ第一に、假令徐々にすることを許容したる場合でも全體としては生徒には出来ない。生徒はまづ全體のはね上りを分解し、而して之を別々に練習しなければならぬ、まづ第一に生徒は一般に平行棒に脚を寄せることを試み、次にそれを漸次極く身近に持ち來ることを習ひ覚え、それから脚を掛けて曲げ又伸ばすことを試みる。それからこれを覺えたら脚を伸ばす際に體を持ち上げることを試み、最後に體を平行棒の反對の側面に投ずることを試み、そしておしまいに腕を伸ばして支持することを習はなければならない。手の技能も同様の關係がある。棒を切る如き最も簡單なる手工から初める。運動は全然意志行爲の一般法則に従ふのであつて、その一般法則とはモイマンが



しばしば言ふ練習によりて常に個々の衝動より總體衝動を構成し、或は——心理學的に言へば——個々の刺戟から總體刺戟が生じるといふことである。前後繼續が同時的となるのではない、けれども總體刺戟は個別刺戟の一つ／＼を集合するよりは一層迅速となるから、とりもなほさず、總體刺戟は技能の目的である。コメニウスも亦教授學上知識の取扱ひと技能の取扱ひとの差異に對する一つの感情をもち、そして彼は學問の學習に對する法則を立てて居る。即ち「知る爲めに提示せらるゝものことは、まづ第一に一般的で然る後に部分的に提示しなければならぬ」。併し乍ら「技藝」の學習に對しては、「實習は一番簡單なる初歩を以て初めよ、全作業を以てするな」と規定して居る。

なほ觀念が加はるといふことは最初すぐには起らないが、部分過程に分解するといふことは觀念の附加する場合にも必要である。書字は最も簡單なる線を以て初めることを要しないが、後になつてたゞ迅速にする事の爲めにのみ最も簡單なる線を書かなければならない。又恐らく裝飾畫に於いても、唱歌に於いても、言語に於いても書字に於けると同じであらう。裝飾畫は先づ全體として立案せられ、然る後にその要素に分解されるを常とする。唱歌に於いては先づ全體の歌が歌はれ、然る後に個々の音程が歌はれる。言語に於いては困難なる發音の單語に分離するを常とする。

二一五 技能と律動 速度が律動によりて非常に促進せられることは後に(第三七七條以下参照)に

述べる。そして速度は技能に對しては甚だ緊要である(第一九三條以下参照)から、技能に於て律動の最も廣く應用されることを發見するであらう。ゆゑに教師は外國語の發音は外國語の詩で習熟するが一番よろしい。教師はベスタロツチのなしたるやうに、母國語の單語を調子の合つた合唱の言葉で印象を與へ、又流暢ならしめる。書字に於ては彼は號令をかけて運動の拍子を區切る。圖畫においては或る線を引くことを律動的に繰り返へさせるであらう。體操に於いては一定の自由實習は、言語のアクセントに相當する運動の一部に特別の力を入れる場合には、これは律動的實行に屬する。かやうに特に力を入れること、言はゞ運動のアクセントはわれ知らず覺えず起る。例へば胸の屈曲は大抵精力を用ひて行はれる。それゆゑ胸の伸長よりも一層速に行はれる。併し乍ら體操教師は運動の完き平等、各律動の間隔の等しいことを要求する。併しこれは生理上正しくないと思ふ。勤勞や舞踏の場合、隨つて又愉快なる場合にわれ知らずあらはれることがらは、意識的の實習の場合にも不利益である筈がない。

## 第二節 形式陶冶

### 第一款 歴史的概観

二一六 形式陶冶の起原 技能は聯合的思考に對して目的であるが如く、統覺的思考の目的は前に



述べたる通り形式陶冶である。併し乍ら此の目的は非常に後になつて意識的に唱へられたるもので古代の教育説には「形式陶冶」の概念はなかつた。七自由技藝(むしろ自由學問)はその一般陶冶的力の爲めに選擇せられ、プロが醫術及び工藝的建築術を追加しようとする欲求したが、その物質的性質であるといふ理由で以つて法規に採用されなかつた。中世に於ても舊人文派に於ても同様であつた。漸く十八九世紀のころ、形式陶冶といふことは意識的の術語として採用せられ、爾來殆んど現今に至るまで大部分教授論を風靡した。而して形式陶冶は其の根柢を十八世紀末のドイツ哲學の中に有し、而して古代語及び古典研究の辯明に實際利用せられた。

二一七 形式陶冶と古典語 ラテン語とギリシヤ語は十六七世紀に於ては、事實模倣の爲めに教へられた。實生活では古代ローマ人と拮抗することは出来ないが、少くとも古代ローマの言語を用ひて修飾としたい。ゆゑに母國語は學校内に於ては、禁止せられ、ドイツ語を話すものは笞杖を以て罰せられた。加之エスイタ派はこの禁令を街路上及び校外の生活一般に擴大し、密偵と密告との方法で以てそれを強行した。そればかりでなく、凡て顯著なる演説もラテン語であつた。外交官の言葉はラテン語であり、偉大なる君主の饗宴の際にもラテン語で話があへられ、散文、韻文の大部分もラテン語であられた。ところが十八世紀となつて形勢は一變した。初めは文學に、後には學校内にもドイツ語はその母權を再びとりかへず途上にあつた。西暦千七百年ころからギムナジウムに「ドイツ文章」を教養し始め、そしてドイツ語の外にフランス語や數學や歴史が採用せられたから、ラテン語とギリシヤ語はもはや獨裁的ではない。貴族の生活の言葉は今もラテン語でなく、ドイツ語がフランス語であつた。ゆゑに古典語の修學に對しては、全精神生活に對する利益があるといふ新しい理由が有力となつた。當時人文派の最も重要な人、ゲスネルはそれを「規定せられた

る方法に隨つて古典を讀み、そして同時に數學の基礎を研究するものは、眞偽を別ち、美醜を判別する熟練せる感覺を獲得し、諸種の美はしき思想を記憶し、他人の思想を理解し、自己の思想を巧に言ひあらはす技能や、又理智の力と意志とを一層善良ならしめる多數のよき格言を受け容れる」と説明した。即ち此に至つて古典語はもはや獨裁君主的の教科ではなく、それと數學が並び稱せられた。而してギリシヤ語とラテン語と數學と凡て三つを併せて、善良にして眞實なる思想とそれを發表する技能及び善良なる趣味を生ずるものとした。(註 我が國に於ける最近の英、漢、數とよく似て居る)。ゲスネルの後編者ハイネは同一のことを一層明瞭に且つ鋭く述べた。氏は「正しく暗誦せられ、又正しく理解せられたる文法は、同時に論理學のお毒味である。一つの國語に於ける技能は他の各の國語に於けるたすけとなり技能となる」と附言して居る。

ハイネはこの「論理學のお毒味」といふことで以てゲスネル以上に一步を進めて居る。即ち彼は古代の著書より汲み出さんと欲する事物の知識の外に、「ラテン語は一般に智力を陶冶し發達させる」から特にラテン語が與へる「理解力の一般教化」を非常に力説して居ることがわかる。即ち認識の外に論理學が出て、知識の外に發達せしむべき精神(知的)能力が現はれた。

二一八 カントの形式と實質との對立 ハイネの知と能との區別には、無論非常なる權威がある。

しかしなほ特に彼れの生前に起り、且つ有力になり來れるカントの批判哲學は又此の區別に對して有利であつた。カントは人も知るやうに、直觀の純粹形式及び理性の純粹形式と實質としての感覺とを區別した。前者の純粹形式はすべての經驗の前に吾人の精神に存するものである。後者の實質は内外の感覺、即ち自己の精神生活及び外界の知覺が吾人に與へるものである。直觀の純粹形式は外感覺に對しては空間であり、内感覺に對しては時間である。理性の純粹形式は十二の基礎概念もしくは悟性の



範疇である（註、カントの範疇は次の四綱十二目なり、一分量——單一、多樣、全體、二性質——實有、非有、制限、三關係——實體、因果、相互作用、四様相——可能、存在、必然）それはこゝでは一々挙げないが。たとへば因果律即ち原因結果の關係はこれに屬する。第一に純粹形式は整理をなし感覺が與へる實質は整理をせられる。即ち感ぜられたるものが時間と空間に於て、又は少くとも時間のみを於いて一つの位置をもつ場合、さらに又これが他の現象と因果關係になつて居る場合、これが多樣もしくは單一として、實體もしくは性質として決定せられる場合に、初めて單なる主觀的のものたることから客觀的のものとなり、すべての人に對して認識し得べきもの、一般に通用するもの、即ち單なる「知覺」より一つの「經驗」となる。感覺なき形式も、形式なき感覺も、單獨では經驗を與へることは出来ない。兩者が合體しなければならぬ。「内容のない思想は空虚であり、概念なき直觀は盲目である」とカントは文字通りに言つて居る。これに對して吾人は「直觀のない概念は空虚であり、概念なき直觀は盲目である」と對句を追加することが出来る。たとへば若し一つの直觀、即ち二つの因果的に結合せられる事件の一つの直觀的實例といふものが發生しなければ、因果律の概念は本來空虚で考へられない。併しながら他面に於てもし他の種々の概念の外に因果律即ち原因結果の必然なる連鎖の概念が附加しないものとするれば、直觀は本來盲目であつて吾々に何等の認識を與へるこ

となく、唯だ亂雜不規則なる變化混沌を與へるのみである。ゆゑに吾人は宇宙を理論的に理解する爲めに、最も普遍なる法則を吾人の心中にもつて居るのである。併し乍らそれに劣らず吾人は實際的見地に於て、行爲に對して同じく形式的法則即ち前に（第一一四條）述べたる定言命令（無上命令）をもつて居る。尙ほ美も亦カントに於いては同一であつて、多樣に於ける統一を示すものであり、隨つて「直接その形によりて氣に入る」と氏が言へるが如くである。かやうにカント哲學に於ては形式的規則は知識、行爲並に美的満足の基礎である。

二一九 カント教授論の形式と實質との對立 カント自身の教育說に於いては「純粹形式」的法則を採擇せることが窺はれる。道德教授に於いては前に（第六一條、第一一八條）述べたる通り、カントは凡ての感情を排斥して法則を唯一の動因（運動理由）とし、法則に對する尊敬を唯一のモトメ動機（衝動彈力）として活躍せしめる考であるが、其の他のことは多く、體育に於ては悉皆、彼はルソーから借用して居る。但し知的陶冶に於てはルソーよりも又其の他のものよりも直觀を高調することは遙に稀れである。地理はカントには本來記憶事項であり、氏は郷土から出發することを求めない。理科に於いてすら氏は明白に直觀を第一に置かない。少くとも客觀物の代りに模寫物を許して居る。そして言語に就ては氏は卒直に——直觀の原理に反對して——言語に於ては「文法が常に幾らか先立た



なければならぬ」とさへ言ふ。最後に氏は——凡ての内容を離れて——教授が與へなければならぬ「高等下等の悟性(理解)力の教化」について述べて居る。尤もそれはブルフの用語にもどつたのである。何となればカントには、嚴格に言へば下等悟性(理解)力といふものはない。教育説に於て氏が下等悟性(理解)力と稱するものは感官的知覺、想像力、記憶、注意、機智であつて、機智だけを除外し、其他のこれ等すべては氏に於いては感性の能力に屬して居る。唯だ氏が「教育學」中に「高等悟性(理解)力」に數へて居るもの、即ち狹義に於ける悟性(意識に内在するか、もしくはは經驗によつて得られたる概念を應用する能力)判斷力(一般的のものを特殊のものと結合する能力)及び理性(こゝでは制限的のもの、爲め、無制約的のものを見出す能力でなく、たゞ理由の洞察である)のこれだけはカントの嚴格なる用語によると思考に屬する。随つて氏の認識論によると、悟性(理解)力は凡て同じ高さの位置にある。しかしこの「悟性(理解)力の教化」(もしくはカントもいふ情意力の教化)はハイネに於ては「悟性の一般的教化」と區別せられて居ない。ゆゑにこれはカントの説から特別に推論したといふよりもむしろ時代の共通財産であると認められる。

二三〇 カント派教育目的論の形式と實質との對立 併し乍らカント學派の人々は形式と實質との對立をカントそれ自身より一層多く教育の目的論に適用した。カント學徒エールハルト シュミット

は西曆紀元千七百九十一年かれの「經驗的心理學」中に説明して「諸力の精鍊と修養は絶對的本質的形式的目的(教育の)である。一定の對象にまで指導し、外界の事情に適應することは假説的に必然なる實質的目的である」と言ひ、斯様にして形式並に實質の對立を教育學に導き入れた。形式陶冶とは言はゞ獲得したる力で實質たる知識が已に忘却せられたる場合にも殘留するもの、即ち内部に殘る精神状態であり、實質陶冶は單にこの力を與へる滋養物である。倍此の對立は更に繼承せられ、カントより出でて本質的にはそれと同一なる自發性(自動的思考)と受容性(受動的受容)との對立とが一致するから、同じくカント學徒のグライリングは「認識能力の陶冶の目的は開發にある。開發は形式的でもあり又實質的でもある。形式的といふのは自己思考であり、實質的といふのは知識の蓄積である」と言ふことが出來た。かの已に自然主義の教育學によりて要求せられたる自己活動は、此に於いて新しき根據を得た。そしてホイジンゲルが、ルソー、カント及びグライリングに刺戟せられ、自己活動を彼より以前の人々より更に一層擴大して、男童の藝術的手工の効績ある創始者となつたのは全く當然であつた。

二三一 ニーマイエルの形式陶冶論 カント學徒の根柢に存する思想に對して將來に渉る決定的の刻印を最後に與へたるはニーマイエルである。そしてニーマイエルは彼れの意見によれば一般的の文



法によりて「理性は其の必要な法則をみづから意識すること」が出来来るから、特に一般的文法によりて行はれる形式陶冶に就いて述べた。實に彼は已にその「原理」の第一版（西暦紀元千七百九十六年）にあるのであるが、しかしその第五版（西暦紀元千八百五年）には到る處に「言語はあらゆる悟性概念あらゆる思想形式及びその綜合分解のあらゆる方法及び道具の倉庫である。ゆゑにその研究によりてイデーの蓄積は甚だしく増大し、明瞭にして秩序立つた思考は著しく促され、自然的論理は早く應用せられるやうになる」と述べて居る。而して此の「形式的利益」は本來「古代語」より生ずる。

二二二 理想的哲學の實質の輕視 ニーマイエルの意見はなほ二つの方面から熱心に採用せられ、又一層廣い根據即ちカント以後の理想的哲學により、又十八九世紀のころに起つた新人文派によりて辯護せられた。

カント以後の理想主義は人の知る如く「感覺の質料」を輕視した。此の感覺の質料はカントに於ては缺くべからざるものであつたが、今やそれは不要となつた。フイヒテは純粹の自我から、即ち吾人の自意識の統一、並に之と論理的に對立せる非我から出發し、存在せる事物、自然及び歴史の一般法則を各の經驗なく、思辨的方法によりて推論しようと試みた、シエリングは純粹理性から精神と自然との同一を説明した。またヘーゲルは思辨の神似的性質中に存する經驗から造られない純粹にして論理

的なる有、非有の對立からすべての認識を展開した。かやうな次第で教育に於ても亦「形式」が萬能とならなければならなかつた。

シエリングは（西暦紀元千八百二年）古代語が壓倒せられる「概念の鄙俗」といふことを熱心に排斥し、フイヒテは（西暦紀元千八百四年）「これ（事物そのものの活々たる直観に達すること）は唯だその全體の概念構成が全く近代式を避け、すべての記號を超越して事物の概念に達するを要す如き種類言語の研究によりてのみ可能であると自分は思ふ」と言つて居る。

二三三 汎愛派は實質陶冶の代表者 フイヒテ學徒ニートハムメルは完全なる根據といふよりはむしろ熱情で以て「形式陶冶」を採用し此の標題にて堂々と彼れの嫌惡せる汎愛派を攻撃した。ニートハムメルは汎愛派は「實質的精神陶冶」の代表者であり、人文派は「形式的精神陶冶」の代表者なることを發見した。勿論人は肉體であり精神であり、動物性と人間性によりて成立して居るけれども、動物性は元來自己自身の爲めに配慮する。之に反して理性に基づく人間性は教育する期間だけ理性を教養する時間をもつ。ニートハムメルによると汎愛派は單に精神陶冶をなさざる物質的對象のみを兒童に授け、生徒を內的から外的に導くのみである。尙ほ又汎愛派は理窟をあまり急いで喚起するから、時期はづれに早くから兒童を批評的にする。彼等の直觀教授は「詰らない技巧」である。彼等は



獸性陶冶に了はり易い動物性陶冶をなすだけであつて、かくして理性の領域を退避する。更に汎愛派は職業の準備をする。此の職業が彼等に於ては教育を規定する。併し寧ろ教育が職業を規定しなければならぬ。坊さんが施齋や御布施を御祈りの対象にする場合と同じく職業を顧慮しようとするといふことは逆である。たゞ人間陶冶のみが教育の目的である。而してたゞこの目的からのみ、一般教育を強制する國家の権利は説明せらるべきである。人間陶冶は半ばは必然的のもの（恐らく道德的のもの及び宗教的のもの）半ばは自由的なもの（藝術的のもの）である。兩者はたゞイデー（理念）によつてのみ可能である。しかしイデーは單語の中に包含されて居る。ゆゑに生徒はまづ單語を研究し、後年にはもはや得しめられず、又用ひしめられない記憶を之に用ひ、又單語及び言語より成立せる言語、及び精神的対象に對して、判断を陶冶しなければならぬ。「最も拙劣な、單語教授でも尙ほ、幾分善良なる事物教授よりは常に一層多く精神を鼓舞する」。事物的対象は直觀したり、判断したりすることはより困難であり、特に吾人は凡ての自然対象に於ても、そのイデーを發見しなければならぬ。一層困難である。それゆゑ事物的対象は精神的対象の後に來なければならぬ。單に空間的關係のみを考察させたるベスタコッチも亦イデーを教へて居ない。ゆゑに残つて居るのは古代語だけである。古代語はその内的確實性、合法則性及び徹底の爲めに數學研究と全く匹敵する精神練習を與へる。古

代の言語のみひとり古代の著者を讀み得るやうにする。古代の著書は近代のよりは一層完全なるもの、近代に對して原典であり、隨つて近代の著書はその模寫物の價值しか有たない。かやうな確實なる手本は少年に必要である。他のすべてのイデーの如く少年は美のイデーをもそれから認識しなければならぬ。

此に古代語について擧げたるこの特權を更にヘーゲルは裏書きして、古代語の研究は「精神的沐浴であり世俗的洗禮である」。「心意に對し第一にして且つ失はれ難い情調と色彩とを趣味と學問とに與へるもの」、而して文法の研究は論理的陶冶の初めをなし「初歩の哲學」であり、この研究に於いてわれわれの内部に存する悟性の範疇を意識に生せしめ「悟性それ自身が學習せられ初める」とまで言ふ。而して平素ヘーゲルの最も手酷しい反對者なるショーペンハウエルでさへも古典語の讚美には同意して居る。ラテン文に翻譯する爲めには、一々の單語をして言はゞ一種の化學的分析を受けさせなければならぬ。換言すればそれ等の意味をその「最後の成分」に還元しなければならぬ。そして斯様にして概念の範圍及び内容を熟考することを學ぶのであるとショーペンハウエルはファイヒテと相似たることを言つて居る。

二二四 新人文派の形式陶冶の重視 言語學者たる新人文派の代表者等は哲學者の根據を採用し



た。ブルフは前に(第二二一條)引用したるニーマイエル——此の人はブルフと同じき頃ハレで共に活動し、又確に彼に影響を及ぼしたる人である——の文句を殆んど逐語的に借用して「相類似せる主観念の多様の變化は吾人に迫りて、其の變化にあらはるゝ相類似せざるものを知覺せしめ、又他の思考形式にて既に吾人の承知して居る觀念を新しい方面から把握せしめる。かやうにして吾人は……吾人を實際に豊富ならしめる貯へを吾人のイデーの分解、綜合といふ手段によりて保持する」と説明し、ブルフの後繼者はそれと同一のことを述べた。唯々異なるのは二三の者が古代語の形式陶冶の價値の外に、古代の作品による藝術的教育をも行つてみようと思つたことである。

**二二五 ベスタロツチの形式陶冶** 高等教育の領域に於いて起つた此の形式陶冶といふことが國民教育ともいふべき領域に於いて一人の人物によりて繰り返へされた。其の人物はカント及ヒカント學徒の思想過程並に新人文派のそれとも遠ざかつて居ない一人の人物なるベスタロツチである。

ベスタロツチが「基礎陶冶」と名づけたのは他の手段を以てする形式陶冶と完全なる對をなすものである。故にニーマイエルは此の「基礎陶冶」をも「形式陶冶」の一般概念の中に入れて居る。その共通點は双方共に一つの教科から期待されて居るといふことと、其の教科が凡ての教科に對する豫備教育、即ち教授及び生活に對して必要なるすべての精神能力の増進を與へるといふこととである。新

人文派にとつては此の教科は古代語であり、ベスタロツチにとりては正方形の直觀即ち初歩の空間の直觀である。如何に之をベスタロツチが重視してゐたかは、氏の言にあらはれて居る。「私の生涯に價値ありとすれば其は國民が絶えてなきざりし等邊四角形(即ち正方形)を私が直觀理論の基礎としたることである」。百箇の區劃に分たれたる正方形の將棋盤は氏が之を以て、常に最初の空間概念を教へたるのみならず、生徒の精神を一般に強大にしようと思つた魔術的手段であつた。何となれば一般的精神力といふものの存するといふことは、恰も一般的體力といふものを假定すると等しく、又體力がいつれの身體活動の際に於ても役立つが如く如何なる精神活動に於ても、どの學校教科に於ても、最後に又實際の人生問題に於ても精神力は必ず役立つものに相違ないと信じたからである。氏は精神力を内包的に高めやうと欲し、そして單に外延的に觀念を豊富にすることのみを欲したのではない。氏は又體操教授即ち身體的陶冶を基礎的關節運動で以て初めたるのみならず之を遂行したるが如く、精神陶冶即ち「基礎陶冶」を正方形の直觀によりて與へ得ると信じた。正方形の次は圓(まる)次は楕圓(卵形)の順序で進んだ。此等の形及び部分の凡ての空間的關係を、直觀し命名するには、まづ使用(即ち測定)次に圖畫が之に續く。測定は圖畫に對する如く計算に對しても豫備練習であつた。斯様に簡單なる空間關係を注意深く考察することにより、又簡單なる測定、圖畫、計算によりてベス



タロツチは生徒の一定の精神的方法は「習慣的」となり、かやうにして機械的正確を以て、學校及び人生の各の對象に移り傳はるであらうと思つた。フランスの參事官はベスタロツチに向つて「君は教育を機械的にするつもりですね」と言つたが、ベスタロツチも亦これに同意したる如く、これは氏の教授法の本質を正當に理解したる言である。ベスタロツチは軍隊が方向轉換や執銃の教練をする如く注意深き把握の「教練」を求めた。而して氏の意見にはたしかに正當なる核心がある。言ふまでもなく正方形は三次元がないから、假令直觀の對象としては不十分であるとしても、十分なる把握を一つの限られたる範圍内に於て修得し、注意を練習し、之を習慣となし、それが又他の範圍に移り傳はることは確實である。併し乍ら單なる把握がたゞ一つの規則正しい形とか、若しくは多數の規則正しい形のやうな最も簡單なる直觀に對してなされるのみで、實體に對しては少しもそれが行はれないとすれば、この單なる把握は唯だ最初の前提であるに止り認識の手段ではない。そして複雑なる對象に對しては六ヶ敷きに過ぎ把握することは出来ないであらう。

二二六 プロイセン教案の形式陶冶主義 新人文主義は十九世紀の高等教育制度に對して最も勢力があつた。形式陶冶は西曆紀元千八百十六年のプロイセン教案の傾向である。それが間もなく他のドイツ聯邦諸邦に模倣された。而してベスタロツチの「基礎陶冶」は各論に於ける算術、圖畫、唱歌の

説明を見ればわかるやうに（註 各論は概論と頁數畧同大であり、此の譯書には収録しない）屢々國民學校の教授を規定した。併し乍ら理論に於ては此の新しい思想が種々反對せられ、ヘルバルトは「扱て言語學者等は、言語研究の形式陶冶の力といふ古來周知の彼等の口實に新しい文句を被せたいのであらうが、其は無意味なる言である。他の研究の遙に一層大なる陶冶の力あることを承知して居る者は何人も其を信服しないであらう」と説明し、ベネケは「一般的の形式陶冶はあり得ない。一般的なる記憶陶冶、理解陶冶、判斷陶冶などはなく、陶冶の對象の存するだけその各の形式陶冶がある。例へばラテン語彙の暗記は、決して一般の記憶の練習とはならない、實に唯その語彙の記憶練習に對するに止る」と言つた。又チルレルは形式陶冶を信じて居るが、併しチルレルに於ては——全く明瞭ではないが——其は理解の力といふよりは、寧ろ一つの徳目なる意志の性質であるやうに考へられる。氏によると、形式陶冶は一つの教科なる古代語に對しても没交渉である。「形式陶冶は一定の觀念範圍及觀念内容に最早や密着せず又それに限局されても居ない。却つて力、熟練、即ち形式的に陶冶し上げた徳目に密着し且つそれに限られて居る。就中學習の方法を理解し、そして正しくこれを實行する技術は、此場合には一つ一つの範圍を超越して恐らく統一的なる完全陶冶の爲めに互に關係のある凡ての範圍、凡ての觀念群に於ける形式陶冶であることを示して居る」。故にチルレルによると唯だ



「統一的完全陶冶」をもつ教材、詳言すれば例へば一つの國語の學習は又他の國語の學習に堪能となるが如く、相等しい内部構造をもつ教材に對してだけ理解の術は擴大する。而して形式陶冶なる概念の存在の權利に就ては現今もなほ教育學者の間に一致がない。

#### 第二款 形式陶冶の誤れる點と正しい點

二二七 形式陶冶の可能不可能 形式陶冶のやうな甚だ複雑なる精神生活の機能に關する問題に於ては、その最も簡單なる現象の状態に遡ることが一番正しい。思考より簡單なるは記憶である。記憶には何か形式陶冶のもの、即ち形式陶冶に似たるものがあるか？ それは下に（第四〇二條）掲げである實驗によりて、斷然然りと答へなければならぬ。無意味なる綴りを暗記すると孰れの種類のものの記憶も強大になるとすれば、その實驗は前に引用したるベネケの立言（第二二七條）と、必然矛盾はするけれども、暗記の一般的陶冶の力があるのである。

この記憶の作用の特別な原因は、本來何であらうとも、いづれにしても結合即ち精神的過程の統一に基づくに相違ない。随つて高等なる精神的働きの比較、辨別、概念構成、歸納、體系構成約言すれば、すべての思考に對して、何か相類似せるものゝあることを豫想させる。

二二八 三種の形式陶冶 尙ほ他方に於て、記憶は思考よりは遙に主觀的である。曩に與へたる（第

一八八條以下）意味の限定に隨へば、記憶はそれが觀念並に運動の結合の機械的であるといふことに關する限りに於て、むしろ技能に屬する。思考はむしろ客觀的であり、客觀的事物の關係を繰りかへさなければならぬ、随つてそれを爲し遂げるためには、むしろ客觀的事象に依繫しなければならぬ。暗誦を習ふことは意味のないものでも何でも出来る。併し乍ら順序のあるもの、意味のあるもののみを人は考へ得るに止まる。

それゆゑ思考は思考がむけられる客觀的事象の種類に隨つて常に異なるであらう。客觀的事象の間に存在する偉大なる差異は、先づ第一に次のことに基づく。即ち内感とか外感とか、換言すれば外界知覺とかもしくは自己知覺とかによりて客觀的事象が與へられて居るのに基づく。感覺と反省即ち官能的感覺と自己知覺、もしくはカントの言ふ外感と内感とは、ロツク以後一般に區別せられて居るから根本に大なる對立があるに相違ない。ジョン スチュアート ミル以來、或はむしろヒューム以來、すでに存在して居た自然科学と精神科學との區別は常にこの對立の上に存在する。斯様にして吾人は本來一つの教科は自然科学及び精神科學の兩方面に對して、等しく準備し得るわけではない。自然科学もしくは精神科學の唯一つだけに對して準備し得るに過ぎないことを承認しなければならない。

但しこの兩方面の外に、なほ兩者を共通に取扱ふ一般的形式的科學を認めなければならない。一般



的形式的科學に於ては論理的關係即ち合法則的關係、及び量的關係が共通である。何となれば精神科學は自然科學と等しく法則を有し、又量的決定は兩者の理想であるからである。斯様にして論理學と數學とが一般的形式科學を構成し、形式科學に於ての他のものの基礎となる。ゆゑに對象の異なるに隨つて三種の形式陶冶がある。一、主觀界(精神)の探究に對する準備陶冶、二、客觀界の探究に對する準備陶冶、三、各の事實範圍の論理的秩序に對する準備陶冶である。簡單の爲めに、此の三種類は反省的形式的陶冶、客觀的形式的陶冶、系統的形式的陶冶と名づける。扱て此等の形式陶冶の各は、如何なる教育によりて行はれるかは問題である。

二二九 反省的形式陶冶は古典語 倭此に古代語殊にラテン語は反省的形式陶冶に對して特效劑であるといふことは何等の疑ひはない。古代語就中ギリシヤ語よりは一層少數の抽象概念を有つラテン語は、其の表現法に於て近代語よりは一層直觀的である。何となれば國語といふものはその生命を持續することいよ／＼永ければ永いほど、必ずそれはいよ／＼益々直觀的のものより遠ざかり、且つ精神的勤勞の結果、抽象的の單語、及び元來は具體的なる單語の抽象的意味を、國語そのものの中に受容れるからである。絶えず増大する思想の大量を、そのものの中に凝集する國語のフエルゲヒトク壓縮(濃厚化)は周知の事實である。併し乍らそれと共に單語は益々多義となり不分明となる。そして兒童並に一般

に教育の高き程度を踏んで居ない人は、不確定なる或は全く誤りたる觀念複合體を單語に結合するといふ短所が結付いて居る。近代語は此の短所に對して適當なる救濟方法がない。フイヒテは「近代語は音調がちぢふだけで同價値の他の文句に代ゆるに、解し難き文句を以てすることを許して居る」と言ふ。近代語の概念はフイヒテの言ふやうに無制限には通用しないけれども、多く互に相通じ合つて居るといふことは甚だ眞である。之に反して、フイヒテの語を借りて言へば、古代語の「概念構成」は「現代式と全く懸け離れて居る」。たとへば獨逸語の「信する」はフランス語の *croiance* イギリス語の *belief* と一致して居る。併しラテン語の *fides* とは一致しない。これは信するといふ外になほ信實、約束、信用、確實、交付、保護の意味がある。それゆゑ、ラテン語からドイツ語へ、又ドイツ語からラテン語へ翻譯する爲めには、概念をその要素について鋭く比較し、それを實際シヨールペンハウエルが言つたやうに(第二二三條參照)化學的分析に掛けなければならぬ。

二三〇 言語の比較研究 さて最も一般的なる概念、即ち悟性の範疇はすべての民族に於て同一である。そしてその範疇の認識に對して言語の比較研究は何等の貢獻をなし得ないと考ふべきであらう。併し乍らその範疇がすべて共通であるとしても、それは種々に表現せられる。例へば抽象的概念 *Verursachen*「惹起する、發生する、招く」は、譬喩、又は觀念複合體より「生ずる、持ち出す、興奮する、



呼び出す、作る」及び又——言語の使用は原因と、條件及び分解せられたる要素とを鋭く區別しないから——條件や動機の諸觀念が出て来る。此の範圍を解明し制限する事は一般に同一である。例へば *evocare* はドイツ語の「呼び出す」*hervorrufen* に相當するが、決して比喩的に「惹起す、發生す、招く」*verursachen* の代りには用ひない。それゆゑ茲に於てもラテン語は譬喩と事實とを峻別することを教へ、範疇を意識に生せしめるといふヘーゲルの言は正しい。又更に古代語の文法の構造は近代語のそれとは大に異り、變化が甚だ多様で文章の從屬關係は非常に多く説明せられ「時の繼續」*consecutio temporum* に於て時間段階が大層多く説明される。それが爲めに文章部分及び文章と文章との論理的關係は、近代語に於けるよりも一層明瞭にあらはれ、又其の論理的關係を近代語よりも多く注意しなければならぬやうになる。此の意味に於てヘーゲルの言葉の通り、文法殊に古代語の文法は論理的陶冶・基礎哲學の約歩である。(第二二三條參照)。たとへばラテン語の *Si venis ibo.* 「もし来れば、行く」とラテン學者は言はなければならないのを、ドイツ語の *Wenn du kommst, gehe ich!* 「もし君が来れば、僕は行く」といふのと比較すると實に多大の論理がそこに存して居る。又概念の比較並びに概念や文章の論理的關係の着實なる熟考は、精神科學即ち心理學、歴史、法律學、倫理學、神學に適合せしめること、一言以て之を蔽へば古典語は反省的形式陶冶に役立つといふことは明白である。

### 二二一 客觀的形式陶冶は自然科學

尙ほ古典語は客觀的世界、即ち自然に對しては沒交渉である。自然を攻究するには、古典語によりて生ずる精神的傾向は必要ではなく唯だ自然科學、即ち説明的自然科學並に記載的自然科學のものによりてのみ、生じ得る精神的傾向が必要である。此の説明的自然科學並に記載的自然科學の兩者とも、特に圖畫で以て援助せられる場合には、外的のもの、客觀的直視のものへの傾向を與へ、隨つてこの兩者は一層進みたる自然の研究に對し、又それに依繋せる工藝に對し、同様に成形的藝術に對しても準備的陶冶を與へる。外部に向けられる觀察と内部に向けられる觀察とは確に異つて居る。精神的要素は包含的であり、外的世界の要素は併列的である。思想は客觀事象とは別な構造をもつて居る。それは恰も種々の礦物が種々の構造をもつて居て、方解石は斜方六面體にこれは、之に反して雲母は薄片に剝がれるのと似て居る。兩者を同一の小刀で割きはがすことは出来るが、しかし小刀の取扱ひ方を變へなければならぬやうに、分析も亦それが思想に關するか、或は物體に關係するかに應じて取扱ひを異にしなければならぬ。詩句の効果はその如何なる部分が律動から出で、如何なる部分が音調から出で、如何なる部分が言葉の意味から出づるかを明瞭にするのは甲の仕事であり、一葉の動脈の型を見極めるのはそれとは別なる乙の仕事である。そしてこれは綜合に關しても同様である。簡單に言へば、多分自然科學のみが客觀的形式陶冶、もし



くはもつと適切に言へば（活動を表示する爲めに）客觀化的形式陶冶を助ける。

二二三 體系的形式陶冶と數學 併し乍ら思想と物體とは吾々の精神の中では別々に離れて居ない。これ等が體系につくられて初めて人生に役立ち得るやうになる。而して體系は如何なる科學でも數學ほど嚴密で又直觀的に完成して居るものはない。數學に於ては一つの定理を「飛び越し」不完全なる認知で以て満足することは出来ない。たゞ一定理から一定理へと續かなければならない。そしてそれを理解したか、或は全く理解しなかつたかのいづれかである。これには半ばわかたといふことはない。全體を知るか少しも知らないかである。故に數學を學んだ人は體系とは如何なるものなるかを知り、又他の學科に對してもそれを要求するであらう。勿論要求だけではすぐさまそれが能力ではない。何となれば他の學科に於ては、一般に體系的記述は、數學に於けるよりも一層困難であるからである。大數學家グラムベルは、「數學が其の確實性を有して居るのは、主としてその對象の單一なるお蔭である」と言ひ、カントは「數學の對象は容易で單純であるが、哲學の對象は困難で複雑である」と説明して居る。たしかに數學はたゞ量に限り關係しなければならぬのであつて、すべての性質を度外視する。併し乍ら量は容易に確定せしめ——凡ての思考の第一條件たるものであつて——この確定を容易に保持せしめ、確定せる量が他の量に移り變るのは常に氣付かすして行はるゝことはなく、却つ

て其の變化を吾々が意識する程度に目立ちて行はれる。此の變化は假令どんなに小であつても、例へば百萬分の一を増加する事でも、吾々はそれを實行し得るから、その變化は吾々の眼から逃れない。併し乍ら例へば色のやうな性質はさう容易に區別がつかない。性質は互にしかも不明瞭に相蔽ひ溢れて居る。ゆゑに一定の性質を固定することは、遙かに困難である。性質は盡く量に變へることは出来ない、普く測定することも出来ない。且つ又諸性質は融合して屢々分離しない、それゆゑ稍々實施されて居る體系的記述で以て満足しなければならぬ。尙ほ又量はいつも唯だ一義のみの數學的記號によりて表はされる。併し乍ら性質はいつも多義なる單語による。ゆゑにもし心理學、經濟學、法律學の複雑なる概念複合體を取扱ひ若くは僅に化學の程度の複雑さの概念複合體を取扱ふ場合には、數學より入り來れる者はその數學と同一の體系的記述をなす能力はなからう。併し乍ら彼は體系的説明の必要を感じるであらう。そしてその體系的説明が存する限りそれを尊重し、それがまだ出来ない限り之を作製することを求めるであらう。それも己に一つの偉大なる利得である。そして形式的論理學や形而上學、一般に哲學はあまりにむづかしきに過ぎるとして、殆んど全く學校教科から除外せられて居るから、此の體系的形式的陶冶をたゞ數學教授に限り與へることが出来る。

二二三 三種の性向の區別 茲で任務の差異から推論したる準備陶冶フオールビルディングもしくは形式陶冶の三區分は



歴史にあらはれたる大研究家、大藝術家の賦性を考究する時、これが心理的事實であることを示す。此にも本来甚しく互に相容れない、又それによつてその異なる性質が明瞭となる精神的性向の三種をわかつことが出来る。即ち精神科學的性向、自然科學的性向及び數學的性向である。

二三四 精神科學的性向の人物 第一の類型に屬するのは、哲學者、言語學者、歴史家、簡單に言へば精神科學の代表者である。是等の人々には多く外界に對する感覺が缺けて居る。プラトンは自然研究者ではない。物質は彼には非有のものであつた。實在論者のアリステレスですらも、多くの著しい博物上の間違ひを傳へた。之を彼は容易なる觀察によりて正すことが出来たのであつた。偉大なる言語學者、ゾルフの「自然に對する鈍感と、彼れの藝術の作品に對する理解力の絶對的に缺けてゐたる爲めに、ゲーテは彼を堪へ難きものとした」。——これに反して、哲學的稟賦と言語的のそれとは、屢々合併する。カント及びロッツエは古典語に非常に堪能であつた。カントは非常に立派なるラテン學者であり、又ロッツエは西曆紀元千八百五十七年の休暇中の閑暇の成果として、ソホクレスのアンチゴネのラテン譯の韻文を公にした。同様に哲學と作詩術とは同一の人物に併存する。兩者とも本質上内界に向いて居るからである。プラトー、ルクレッツ、ギオルダノ、ブルーノ、ミルトン、シルレル、シヨールペンハウエル、フイツシエル、ハメルリング、ニーチェは、思想家として又詩人としてすぐれ

て居た。音調もまた内界に屬する。音調は外物によらずして、自己自身について研究することが出来る。それゆゑ音樂家にして同時に自然研究者、或は造形藝術家である人はなかつた。併し乍ら音樂と作詩法と合併して居る人は恐らく澤山あるであらう。テルバンデルは抒情詩人であるばかりでなく、ギリシヤ音樂の改良家であつた。本文と旋律とはギリシヤの詩に於てはペロポネソス戰爭の頃までは相提携した。その結果普通本文の詩の作者が、それに對する旋律をも作製した。ドイツ人に於ては就中十七世紀のハースレル及びシャインは等しく言葉と音調との詩人であつた。近代の人の中ではアルベルト、ロルチング、ペーテル、コルネリウス及びリヒャルト、ワーグネルがある。これに反して詩人或は哲學者にして同時に造形藝術家であるものは、藝術史には見えない。

二三五 自然科學的性向の史上の人物 同様に第二の客觀的世界に向けられる類型が定められる。偉大なる自然研究家は言語に對しては往々凡庸である。リンネはたゞ一つの外國語ラテン語だけを學んだ。其の他は多年オランダに滞在して居つたにも拘らず、オランダ語さへ學ばなかつた。後年の地誌學改革家、カール、リツテルに對してその教師ザルツマンは彼れの研究能力を速断し、そして彼をしてラテン語教授を受けることを中止させた。ザルツマンはその圖畫の才能あるがために彼を繪師兼銅版彫刻師とすることにきめた。化學者リービッヒは高等學校では極く平凡なる稟賦の生徒に過ぎ



ないと思はれた。チャールズ・ダーキンは自己について自ら「私は自分の一生を通じて格別或る一つの國語を、ものにするには出来なかつた」と告白して居る。曾てこの世にありし人々の中で一番多方面なる人は文藝復興時代のえらい大家達である。併し乍らその多方面も客觀的世界に限られて居つた。レオン・バッチスタ・アルベルチは畫家、彫刻師、なにかんづく建築師の外、機械師、砲術家、造船匠、動水學者であつた。彼れがはじめて壁柱を使用したるフロレンツに於ける彼れのバラツツオ・ルツエライは全く獨創的である。併し乍ら詩人としては價值がない。彼れの喜劇「フィロドクセオス」は、其の内容の價值によりて重要であるよりは、むしろその運命によりて有名となつた。又彼れの哲學的著作に對してはアントン・シブリングは「凡て現代に於て、賞讃せられて居る哲學的著作の長所は、これにはない。われ／＼の思辨的知識は少しも擴張のお蔭を蒙らない。われ／＼の概念規定は何等一層鋭い形をも有たない。吾々は知識の源泉についても、より一層十分に教授せられない。又その目的點も著者の大膽なる思想によりて更に歩を進めて動いてゆく傾きもない」と言ふ。哲學史は彼れの名を載せて居ない。包括的なる第二の天才レオナルド・ダ・ビンチは初めから客觀的世界の領域に止まつて居つた。彼は畫家、彫刻師、建築師、自然研究者、及び工藝家であつた。偉大なるミケランヂエロは、なるほど二——三の即興詩も書いた。その中に彼はかれの情調や思想を寄せて居るが

それ等はその讀者に對してかれのメヂチ家の公子、かれのモーゼ、かれのエレミヤの凡てがその觀者に對するやうな、あれほど感動させる啓示をもつて居ない。有能なる自然研究者等は、動物界に於ける生存競争を觀察するには、甚だ敏感である。併し乍らそれと同時に人間世界に於ける道德的思想が生存競争の態度並に目的といふものに對して與へる變化を重視する事も且つ又唯それを往々見る事さへ出来ない。甲は常に外的に見、乙は内的に直觀する。スペンサーは物的有機體にも働く生物的原理のみを社會の中に發見し、そしてそれと同時になほ感情を構成的要素として發見したけれども、意識的・精神的社會の構成をば看過せること、並にオイゲン・デューリング更に後にはギルヘルム・オストワルトが言語學的學校教科を、あれまで根本的に輕んずることは、その基づくところは恐らく矢張り一方に偏したる稟賦であらう。殊にアメリカに於ける聰明なる工藝に従事する人々が、世界觀の問題に於いて、制限的正教信仰を奉ずるか、もしくは幼稚朴素なる神靈説を奉じて居るのを反覆觀察して、平凡人の多數にも、客觀の世界と思想の世界の別のあることが證明せられる。極めて包括的傾向の人ゲーテすら、決して此の二つの世界の主人ではなかつた。彼れの自然科学上の發見は、かれが精神的世界に於て發見し、もしくは形成したるものにくらべると、極めて瑣末なるものである。

自然觀察には、精神科學的賦性と一緒には必ずしも與へられない特殊の稟賦が必要であることは、



哲學史に於いて歸納的論理學が後に出現したることによりても證明せられる。アリストテレスの論理學は演繹的である。彼は世界をも因果的に説明せずして、概念的に分類しようと思つた。而して一般にギリシヤの人は歸納法を研究し記載することを何人も自己の問題とはしなかつた。ペーコンがはじめて之を試み、そして小ミルに至つて初めてそれが完成された。

二三六 體系的性向の史上の人物 體系的様式を教ふる數學の稟賦は、前に述べたる二つの才能よりも尙ほ一層截然と區劃される。すべての非數學的關係に對しては、感情も理解ももたない、偏したる數學的天才は、學問史上に甚だ多い現象である。實に多くの數學者、天文學者達は一般的精神的準備教育が缺けて居ると同様に——ヘルシエルは初めオルガン演奏家であつた。ベツセルは商人、ブルニスは錠前師、テンベルは石版印刷師であつた——多數の偉大なる能力の結合が凡ての者に缺けて居る。多數の大なる哲學者、少なくともプラトール、デカルト、ライブニッツは又大數學家でもあつた。併し乍ら大數學者は哲學者としては著しくない。同一の偏頗なる性質はラシーヌのイフゲニエを讀み了つたる時、困惑しながら「これで何が證明せられて居るのか？」と叫んだかのフランスの一數學者にあらはれて居る。他方に於て詩人には數學に關する各の能力が、しばしば缺けて居る。アルファイエリはユークリッドの第四の定理すらも理解出来なかつたと言ひ、ゲーテは「この（數學）方面の修養

（陶冶）は自慢が出来ない」と言つた。ブルフは彼れの經驗によつて「歴史的頭腦のある人にして同時に數學的頭腦のある人は少いといふ事は極めて周知の事實である」と説明し、ラテン語の稟賦はあつるが屢々數學の稟賦のないもの、又は其の逆も屢々あることをザルツマンは發見し、數學的稟賦の問題に關する最新の著者モービウスは「數學的稟賦と一般知能との間には比例關係なし」と説明して居る。又ジャン・バウルも「或る痴愚なるものも將棋を上手に戦はすことを覺えたる事實」を有名なフランス「百科全書」から引用した。

二三七 セム種族は主觀的性向 個人心理學と同じく種族心理學によりても、少くとも上記の初めの二つの主觀性と客觀性との精神能力の區別が證明せられる。例へばセミチツク人は甚だ明確なる主觀性（ субъективность ）の人類である。主觀的の藝術殊に抒情詩及び宗教詩は其の長所にして客觀的のものは缺けて居る。セミチツク文學全體、恐ろしく浩瀚なるアラビヤ文學の中にさへドラマはない。そしてその他の詩も亦何等外界の活き／＼したる客觀世界の姿を示さない。セミチツク文學は見られる美よりもむしろ考へられる壯美に向けられる。（第七四條以下参照）鱈魚はヒオプ書（第四十章二十五—四十一章、二十六章）に三十四句を用ひて描寫してあるが、その中實に「一つの誇りは楯の線條堅固なる封印で密封された」といふ唯だ一句だけが直觀的で又鱈魚だけにあてはまる。すべてその他は他の巨大なるものに通用する。何となればそれは鱈の客觀的の現象でなく、その催起する主觀的印象を描寫しようとするからである。例へば「燃ゆる石炭のかれの息吹と焔は、かれの口から逃れ出る」。モーセ書第三卷第十一章第五節と第六節に於て理と兎が反芻動物の中に數へられて居る。これは缺點多き觀察に基いた誤りである。小説集「一千一夜」のアラビヤ夜話は、その起原は勿論ペルシヤ人で隨つてアフリヤ種族であるがアラビヤ人によりて、傳承せられ又完成せられたのであつて、別に他の機會に述べるが少し



も自然を知つて居ない。又客觀的の詩が缺けて居ると同じく本來は確に客觀的世界を對象にもつ造形美術も亦セミチツク人には非常に貧弱なる發達をした。ユダヤ並にアラビヤの神事は、神のいづれの像をも排斥し、像を欲求しなかつたからこれはあり得べきことであつた。唯だアツシリヤ人だけは繪畫と塑像とがあつたが、それもたゞ建築術に限り用ひたるに止まる。

二三八 アーリヤ種族は客觀的の性向 之に反してアーリヤ種族は客觀的の考察と表現に向つて居る。ホーマーの適切なる描寫的なる形容詞「廣き額の牛、足を曳きする角の曲つた牛、互に押合ふ羊、薔薇色指の五本の形に見える暗の紅」が思ひ浮べられる。さればこそ客觀的藝術、繪畫及び彫塑の豊かなる發達があつた！加之、夢想的の印度人は豊かなる劇的文學をもつて居つた。アーリヤ人の豊かなる學問、その力強き客觀的世界の捕捉、彼等が現象の混沌より形成するを得たる統一的の宇宙は同じ理由から来る。然るにヘブライ人の間には總じて世界なるものをあらはす單語がない。勿論アーリヤ人は一面的でなく、彼に於いては内的世界は外的世界と等しく極めて深く知り且つ描寫した。併し乍らセミチツク族は疑もなく一つの鋭く輪廓を劃せる精神的類型を示し、之によりて主觀性は全く客觀性と區分し得るもの、即ち客觀性は必ずしも主觀性と同時に與へられないといふことを證明して居る。

二三九 形式陶冶は稟賦の發達 ベールブルトはその「稟賦論」により形式陶冶の疑問の解決に一つの貢獻を與へて居る。彼は形式陶冶を「「ゲイブンスエントマツケルンダ」稟賦の「發達」と定義（緒言）した。ゆゑに彼による稟賦の種類だけの數が形式陶冶の種類にもある。稟賦の種類といふのは、一、觀察的賦性並に視覺化的稟賦（即ち描寫的にして知覺に類する表現能力）、二、記憶的稟賦、三、觀念構成的稟賦（讀書に際しよく受容する性質、直觀的想像、詳言すれば具體的觀念は活潑に意識し、抽象的觀念は容易に且つ明瞭に意識する能力）、四、結合的稟賦、五、眞正思考的稟賦、の五つである。若し記憶を直觀並に思考機能に關する能力として除去すれば、本來ベールブルトに於ては吾人の採用したる類型と一致する三種の「稟賦」が其のまゝにある。第一種は觀察的稟賦、視覺化的稟賦、觀念構成的稟賦を包含するのであつて客觀的類型に相當する。そしてベールブルトは内剖感覺の事實、即ち接觸（繼續）による單純な聯合に基づくすべてのものをも觀念構成的稟賦に入れたけれども客觀的類型以外には出でない、ベールブルトの「結合的稟賦」は彼が之を

以て「觀念的同似結合的稟賦」と解して居る限りに於いて反吉的類型と一致する。何となれば聯合の稟賦の種類は思慮、想像力（沈思）、常識、周到、機智であるからである。最後に第三種の眞正思考的稟賦はその中の種類としては論理的關係の認識、論理的鋭敏（思考の明瞭と辨別能力、換言すれば概念相互を區別すること、並にその要素を明瞭にすること）、知的感情（鋭敏に對立して）、思考の連續、及び思考の體系が其の中にある種類であると解して居る。但し最後の二つは本來意志の稟賦である。ゆゑに第三種は大體體系的の類型と同意義であらう。ベールブルトの區分の凡てが心理的事實に相應して居るかは疑はしいと思ふ。例へば、「ゲイブンスエントマツケルンダ」とは技巧的に區別したるやうに思はれる。思考の體系「ゲイブンスエントマツケルンダ」と思考の連續「ゲイブンスエントマツケルンダ」も同様である。彼はその五種の稟賦に相應して五種の形式陶冶を採用するであらう。併し乍ら無理なすることなく之を吾人の採用する三種の賦性に歸することが出来ることと信ずる。

二四〇 教案と三種の形式陶冶 乃ち吾々には判然特徴のある三種の精神的傾向の類型がある。此等は互に相排斥しないが、互に無關係であつて直接互に相支持しない。むしろ却つて或る一定の程度を超越したる時には互に相反對する。これは教案の作製に際して大なる意義がある。教案は調和的陶冶、即ち凡て三個の精神の根本的能力の發達を達成することを目的として作らなければならぬ。故に一つの形式的に必要な教科例へば自然科學が全く缺けて居るならばその教案は——その教科の實際上緊要なることは全く論外として——非教育的である。西曆紀元千八百三十七年のプロシヤの教案は、（註）學校の教案作製は原則としては當該學校各自に一任すべきものなるべきも、教育行政上の見地より列國大抵約等及び中等學校の教案を規定する。我國現在は小學校は國定教科書の制により、中



等學校は教授時限表と教授要目によりて之が標準を規定して居る。形式陶冶に對してはそれを目的としたるにも拘らず精神の客觀化性を教育する物理及び博物が、他の教材に比しては見る影もないから、形式陶冶に對しては十分ではなかつた。全教授時間一週二百八十時限の中、この物理と博物の使用し得るは、實に僅に十六時限であつた。此の點から言つて西曆紀元千八百五十六年の教案はなほ一層よろしくなかつた。それは一週二百七十時限の中、物理と博物との爲めに合計僅かに十四時限をとつてあつた。西曆紀元千八百五十四年ラウメル<sup>II</sup>シチール小學校規定は同じく客觀的形式陶冶に對して極く僅かしか盡力して居ない。即ちこの規定には「郷土科と理科」とあはせてたゞ特に好都合の場合に限り、一週三時間にて教へることを希望した。併し乍ら大多數の學校に對しては、此の實科と書き方、読み方、話し方教授とを合併することを要求した。

**二四一 形式陶冶と獨逸學校制度** 今日の獨逸の學校組織を形式陶冶の原理といふことによつて批判しようとするれば——しかしこれは唯一つの原理ではない、その外になほ他の原理が適用せられなければならぬのであるが——國民學校は此の原理の標準に照らして完全なる形式陶冶の條件に近づいて居ることは明瞭である。即ち博物と圖畫とがその教案の中に入つた。算術と初歩の幾何學は數學教授に代はり、ドイツ語教授は言語學初歩に代はる、その結果前に確立したる形式陶冶の三方面は缺

て居ない。勿論母國語の教授課業はチルレルによりて希望せられたるものとして更に後にわかるであらうが恐らく然程外的の課業ではなからう。國語教授は寧ろ文法により又同義語により、概念を比較することを學ばなければならない。接續法並に直説法の心理的價值は小學校生徒にも亦理解させることが出来る。又斯様に指導せられるならば彼等は「物語」と「談話」とが如何に區別せられるかを了解するであらう。ラテン語を缺くレアール シュールも亦各種の教材は三種の異つた能力を喚起し培養するに十分である。

ゆゑに小學校とラテン語を缺くレアール シュール(實科學校)はその學科程度相當なる形式陶冶を授けることが出来るが、高等實科學校はそれが出来ないと思はれる。オーベル レアール シュール(高等實科學校)は生徒を自然科學及び數學に甚だ深く徹底させることは出来るけれども、此の學校は近代語を教へるだけであつて、ラテン語はちつとも教へないから、言語の點に於いては他と同一程度までにはそれを徹底させない。その結果反省的形式陶冶は他の二種類の陶冶に劣る。勿論未だ之で以てオーベル レアール シュールの存在の權利がないとは論争されたことはない。國家經濟の上からその必要の理由が甚だ強いのであり、それが爲めに之に對して偏したる陶冶が問題とならないかも知れない。



(註) ドイツ男子の中等學校は一般に公立であつて私立のものは甚だ少い。其の種類にはギムナージウム(文科)高等(中)學校、レアルギムナージウム「實科高等(中)學校」オーベルレアルシューレ「高等實科學校」の三種がある。修學年限何れも九歳より十八歳に至る九箇年で日謝を徴する。三種の學校は主としてその學習する語學によつて區別せるもので、(文科)高等學校にてはギリシャ語及びラテン語の古語を課し、實科高等學校はラテン語及び英語を課し、高等實科學校は古語を全廢して英語を課し特に數學を重んずる。

二四二 形式陶冶の過多とギリシャ語 併し乍ら又學校は同じく此の三つの部分の陶冶に對して少きに過ぐる教科を有する如く、又多きに過ぎる教科をもつことがある。深い形式陶冶に對してはラテン語、自然科學及び數學で十分である。レアルギムナージウムは此の點に於ては全然不完全なる學校ではない。師範研究科レレゼミナールも若しラテン語を十分教へるならば同じく不完全ではない。ギムナージウムは此の三個の教科の外にはギリシャ語がある。概念及び思想の世界の形式的支配といふことに對しては、他の種類の學校より尙ほ一層多くを與へる。併し乍らギリシャ語はそれに對しては、ラテン語ほどに効果が無い。前者は後者よりは多數の文法的形式をもち、各の論理陶冶並に心理的關係を後者より遙に鋭く表現することが出来る。併し乍らギリシャ人は單語が心に浮ぶまゝに、素朴卒直に書き下

す。これに反してローマ人はいつも辯士であつて、常に出来るだけ深い効果を顧慮するから、ギリシャ人よりはすつと技巧を使用する。殊にローマ人は簡約を狙つて努力し、常に語數を最少限に限局することを求める。けれども近代語よりも遙かに濃厚化して居ない抽象名詞を自由に驅使した。(第二二九條参照)ゆゑにギリシャ語はラテン語ほどには凡ての文法上の法則を最高度まで適用することを生徒に對して強制しない。又生徒にドイツ語の文の組立から遠ざかることを比較的少く要求する。併し乍ら簡約はドイツ語に於ても「機智の神髓」である。「語の短きは考への廣きを與ふ」とジャン・パウルはラテン語に關して適切に言つて居る。反省的形式的陶冶に對しては確にラテン語で十分である。なほ此の外に生徒の修辭的完全の教育の爲めには、確にラテン語は此上もない文體の流派である。わがシルレルはラテン語を非常によく理解し、ギリシャ語は唯だ僅かに理解した。蓋しかの「カールス學校」に於て彼は週十八時間乃至二十五時間のラテン語時間の外に、僅に三時間のギリシャ語時間が有つたからである。併し乍ら彼はかれの散文に於いても燦爛たる文章の泰斗で、恐らく獨逸語に於ける最上の文章家であらう。フランスの動物學者にして自然哲學者たるブユッフホンは嘗て適切にも文體のことを「思想の整頓と運動」と呼んだが、シルレルに於ては此の兩者を兼ね備へて居る。即ち彼れの奥ふかき哲學的修養の結晶たる整頓と、彼れのラテン語によりて習熟したる修辭的の構成の結果による運動



である。然るにゲーテの散文は彼は比較的僅かラテン語をやつたから甚だ僅少なる運動を示して居る。ゆゑにギムナージウムにてラテン語、數學、自然科學の教授の外に、ギリシヤ語教授を繼續する場合には之に對して他の重大なる理由、例へばギリシヤ語教授は藝術陶冶の爲めに缺くべからざるものがあり、生徒の歴史的顧慮を深くする。又ギリシヤ文化は他民族から刺戟されたのは無論であるけれども、其の後他より何等の干渉もなく、自己の力によりて發達し、有機的に成熟せる唯一のものである。随つてこれは特に十分研究する價值がある。最後に又ギリシヤ語は新約聖書の言語であることを主張することが出来るけれども、ギリシヤ語の必要なことに對して形式陶冶を持ち出すのはよろしくないであらう。

**二四三 三種の高等學校の形式陶冶上の特色** わが高等學校の現存の三つの區別は、少年の種々の賦性に適應して居る。精神科學の方に傾いて居る人は(文科)高等學校に適し、自然科學に對する賦性の人は高等實科學校に適し、兩者を兼ねて居る人は實科高等學校に適して各自の適する所がある。而して兩親は其の兒童の生得的傾向をその進み行く道以外へ強制しないやうに戒慎すべきである。兎もすれば兩親はとりかへしのつかない悲劇的自家撞着をわが男女の兒童に齎らす危険に陥るのである。何となれば學校はその學校の特色を保持しなければならない、學校は其の學校の精神的傾向に隨

ひそれに適合しない者の爲めに、學校の類型を變へることは出来ないからである。

**二四四 形式的陶冶より見たる教科の自由選擇制度** 近頃高等諸學校の最上級に於いて職務上の權利委任により「學校作業を個性的にすること」の試みが屢々行はれる。生徒が自己の有する一定の時間を學校教科の二つの組の中、自己に適したる組に對して使用し得るやうに、希望によりて國語科に於ける生徒の一部と、數學——自然科學科に於ける他の一部とに對して必修課業の限度を引下げた。主要なる種類の教科があまりに多く教案の中に含まれて居ない學校に於いて、若し此の必修課業の限度引下げが行はれるとすると、これが爲めに全般の形式陶冶は害せられる、此の如き方法は此の不利の爲めにも中止すべきであらう。此の方法はまへに説明したる如く形式的陶冶の要求する以上に言語的教科のあるギムナージウムに於いても非難すべきであらう。教案は各人が従はなければならない客觀的規範である。これが修正を受けるとすれば、教育者によりて原則的に修正せらるべきであらう。併し乍ら個人の傾向を承認することによりて修正すべきではない。客觀的に必要なことの爲めに吾人の主觀性を超越することも亦教育には必要である。ゲーテは教育とは如何なるものであるかといふことを的確に知つて居た。彼れの次の語は愈々益々念頭に置く價值がある。「吾々の有するものを唯だ容易に且つ愉快に活動させるだけでは教育は行はれない。どの藝術家並にどの人間でも唯だ個々の實在に



過ぎない。そして常にたゞ一方にのみ偏して居るであらう、ゆゑに人間は自分の性質と反對であるものを、理論的にも實際的にもそれが彼に出來得る限り自己に攝取しなければならぬ。但し一つの主要教科に於いて不十分なる作業を他の主要教科に於ける善良なる作業によりて補償することのみは是認せられる。何となればさもなければ一方に偏したる賦性の生徒は研究を妨げられるからである。二三の人によりて提起せられ居るが如き生徒の最高學年に行はんとする一般に全く自由なる教科選擇の要求は全く是認せられない。又「産業學校」の綱領の一部となせる普遍的陶冶一般の放棄といふことも正しくない。もし學校に於て一方に偏したることが擁護せられるとすれば、偏狹なる専門家氣質が生ずる。これは社會といふ點からも氣遣はしいことで、あまりに廣く行き過ぎたる分業の爲めに極めて隣接したる仕事についても、何等の觀念をもたないといふ危険に陥る。さうすればこれは國民の中に正しく互に尊重重しな孤立の仲間を拵へることとなる。併し乍ら形式的に各方面に教育せられたる人は、實質的にも比較的多くを認知し、同業者でない者の仕事を正しく尊重し、又社會的調和に一層多く役立つに傾くであらう。

## 第二章 有効なる教授の心理的條件

### 第一節 直 觀

#### 第一款 直觀の原理の歴史

二四五 理念(概念)と直觀 凡て知識は感覺から出發し、それによりて得たる材料を論理的に整理して進歩する。これはロック及びカント以來自明のことのやうに思はれて居る。「内容のない思想は空虚で、概念のない直觀は盲目である」とカントは言つた。此にカントが直觀といふのは、獨り視覺の印象ばかりではなく、他のあらゆる感覺をも意味する、併し乍ら互に相反する理性主義者ロック並にカントの兩人は現代に於いて唯一の適切と認められる此の見地に常に立脚して居る譯ではなかつた。彼等及びそれ以前の哲學者等は感覺は吾人に獨り外界の「不明瞭なる紛糾せる知識を與へるに止まる。而して感覺から離れ、凡ての經驗なく、純粹理性から生ずれば生ずるほど知識は「明晰判明」となる。論理學、數學及び純粹理性より生ずる形而上學、特に神、人の意志の自由、靈魂の不滅の三つのイデオ(理念)は彼等には永久の眞理であり、他のあらゆる學問よりも確實であると考へられた。

二四六 言語主義 而して此等論理學、數學、形而上學等に於ける純粹思考といふことがもてはや



されたる如く、教授學に於いては、直観といふ言語が百年來もてはやされた。中世紀の學校、加之中世紀の大學の知識の全體は言語知識であつた。故に中世紀の有名なる諺に *Tantum scimus, quantum memoria tenemus*、(凡ての知識の量は記憶の把住するだけの量)。人文主義も此の原理の變更をなすことなく、唯その對象の變更だけが行はれた。今や古典語及び古典學者の著書の兩者は同時に中世紀の教科書に代はり、且つ言語と同時に事物そのものの知識は伴ふと考へられた。先づ事物を認知し、然る後に之に關して談話するは自然の道であると吾人には思はれるが、古代の人文主義はそれと反對の方法をとらなければならぬと考へた。エラスムスの書物の標題にすらも「言語及び推理兩全」*De duplici copia verborum et rerum* は言語が一層大切であることをそれが前に掲げられて居ることによりて示して居る。ヨハネス シトルムは彼が編制したるラウニンゲン學校の規則(西曆紀元千五百六十五年)の中に「吾々は理解したる先生であるよりも辯舌の教師先生でありたい」と明言し、その理由として彼は人の子供といふものは本來考へたり判斷したりすることを習ふより前に、おしやべりすることを習ふものであると折にふれて言つて居る。又メランヒトンも「識見の能辯に伴ふこと影の物體に伴ふが如し」と言ひ、能辯の伴はないたゞの知識は粗野と見做された。前に述べたシトルムは「趣味津津たる言葉の伴はない事物の知識は粗野なる厭はしきものであることを常とする」と説明し、「人文

主義は此の點に於いてスコラ派をそのまゝ繼承し、或は少くともスコラ派の或る傾向を繼承して居る。ギオルダノ ブルーノに於いては、「原因、原理、及び單一に就きて」の對話篇の中にスコラ學者のポリニンニオは「言語の知識から凡て任意の學問が生ずる」と述べて居る。

人文派の此の言語主義(口頭主義——言辭拘泥主義)に對しては既に同時代の人の二三の聲すらも反對し、加之エラスムスは時折り、繪畫と言語との結合の必要を力説し、*井ーヴス*及び*モンテレーヌ*は單一なる言語の代りに科學の知識及び事物の觀察を要求したけれども、意識的に原則的に又凡ての教科を通じて直観の原理が「自然的教育學」によりてはじめて主張せられた、此の自然的教育學は明に自然的宗教、自然法律、自然的倫理、經濟の自然的自由と並行することは既に學んだ。(第二三條參照)

#### 二四七 國語教授に對する直観

此の自然的教育學といふ語を初めて用ひたる人ブルフガンダラトケは「先づ事物そのものを、然る後に事物に關する状態を」といふ言語で此の原則を述べ、ラテン語で編纂したる原則には一層明確に「一般概念は個々の場合に於いて學ぶべきである」として居る。併し乍ら此の原則の應用を彼は言語教授だけに對して詳細に論じた。言語教授に於いては、先づ文章を學び、而して後に規則を見出すべきである。文法は手引きよりはむしろ確めることの爲めに役立つべきものとし、實科教科に關してはラトケは全く觸れなかつた。



二四八 實科教授に對する直觀 「以前に感覺に起つたことのない事物は理解されない」といふコメニウスの原理は有名である。氏は同じく「自然が卵の中にまづ雛鳥の實質をつくり、然る後にその形態が出来はじめる如く、先づ材料を與へ然る後に形を與へよ」といふ要求を述べ、言語教授に對してはラートケと同じ方法を要求せるも、それ以上に出でて、之を實科教授に對しても要求した。「人は出来る限り書物より見識を獲得すべきものでなく、天地より、櫛かたはより、山毛櫨やまけより得べきである」。即ち事物そのものを認識し探究すべきであつて、唯々他の人の事物に關して觀察したるものだけを學ぶべきではない。氏は其の詳細なる説明は事物の存在しない場合には教授中にそれが直觀せられ、無意識のうちに生徒に印象するやう模型を使用し、又圖畫及び浮彫を壁に掛けよといふ規則で以て満足した。ロツクは一々詳細なることには立ち入らずして同様なる希望を表明し、ルソーは更に一步を進めて繪畫をも排斥し、又一層鋭く實物の觀察そのものを要求した、汎愛學徒は彼れのを追ひ、實物と模型、汎愛派の所謂「教具」は彼等には眞正の直觀對象であり、繪畫は單に間に合せに過ぎない。ザルツマンは言語に對し激しく反對を叫んだ。

二四九 數形語の直觀教授 ベスタロツチは原理として實物を提示せよと、出来る限り鋭く主張し「異なる文字」を敵とし、又吾々の周圍に存する實物を直觀し確實に意識することに對して大に不利益

なる「言語に對する信頼」といふことを敵として戰つた。氏は最初の直觀教授は出来るだけ早く初め、母によりて授けらるべく又最も手近の實物として兒童の身體に直觀教授を向くべきことを要求する。氏は「直觀のない諸定義は(雨天が菌を生ずるやうに)急速に菌的知識を生ずる」と説明し、後には此の知識を「基礎がない」と呼んだ。併し乍ら他面に於いて數、形、語を三箇の「吾々の知識の根本要點」、即ち物の共通性質として同等に置いて取扱つたといふことが、ベスタロツチをして此の直觀なる語の誤れる使用をなすに至らしめた。氏の兒童等は物のただ一部のみを知るに止まるにも拘らず、氏は物の部門によりて配置せられたる名稱、或は辭書から取り出したる語を兒童の前で言ひ聞かせ、そして兒童をして口眞似させた。氏は「忘れないやうに印象せられ、順序よく列べられたる名目集ナムツァムといふものは知識の總ての種類に一般的なる基礎を置くことが出来る」と信じ、此の名目集はすぐさま文字によりて讀方練習として提示すべしとした。氏の意見はその助手のブスと一致して居るがブスは「その内容に就いて若干の技術と用心とを用ひたる言語の指導を受ける人々は、事物の單純なる正しい名稱の知識によりてさへも、此の種の指導を受けない人々が常に達し得るよりも一層容易に一層正確に諸事物を辨別し、又それ等の辨別の符號をより鞏固に意識するに至ることは一層確實であるに相違ない」と言つた。言語的發達少き兒童の爲めに斯様に名稱を諳誦する事は確に有益であるけれども、斯かる



場合には言語が事物に先き立つことが往々ある。ペスタロッチの反對したる直観を含まない空虚なる言葉の口眞似、即ち「鸚鵡主義」の逆戻りは此の場合避けることは六ヶ敷い。その外ペスタロッチに於いては言葉を尊重し過ぎる結果、歴史及び地理のやうな大切なる教科が實際單なる名目集に止まるけれども、その「言葉の力」を誤つて尊重し過ぎたることに關しない限りには就いて氏を論ずれば、ペスタロッチは直観の先取生得的權利(註) 先きに發生するといふことより自然に存在する權利)に就いて深く徹底したるものである。

二五〇 ヘルバルト以後の直観教授 ヘルバルトはペスタロッチの誤謬に陥らない。彼は「事物と形式と記號」とを區別して、「記號」即ち言葉を事物と形式との同列には置かない、彼は知的方面並に道德的方面の兩方面に於いても等しく、直観の必要なることを力説した。後者を彼は交際、前者を経験と名づけた。「實際教育する場合に交際と經驗とを缺きて行ひ得る者があらうか? 此は恰も日光を缺きて蠟燭の光にて満足するに似て居る」。斯くの如くにしてラートケに従へば一般に直観を概念や理論の上位に置かない教育者は殆んどないであらう。極く偉い心理學者でもなく、ガルの骨相學にて満足したるコムトのみは彼れの教育案の中に滿十四歳の後、漸く始むべき學校教授は學術的哲學の主要定理に關する十八章、即ち教授材料一般の抽象的部分で以て開示することを求めた。又デーリングは

他の點では非常に直観の原理を力説したる人であるが、極く若い年齢十一—二歳に於いては實科教授を「發生的」に施し、而してたゞ之が爲めには遊星系統の發生(即ち就れにしてもカント「ラブラース説」、地球の發達史及びダーキンの有機的世界の發生に就きて講ずることをすゝめ、抽象を過大に重視せることを示して居る。

第二款 言語及び概念に比して直観の優れたる長所

二五一 直観は活潑にして印象強し 言語と概念は其の内容を再生的感覺より得る。而して再生的感覺は日常經驗によれば感官的感覚即ち直観ほど活潑ではない。シエークスビーヤは「思想の青ざめ」(思想の活氣なき姿)と言ひ、又ジャン・パウルは回想を青白いパウリナを呼び、それを自殺未遂の際放血し、そして血液損失の爲めに生涯青ざめて居たるセネカ夫人にたとへて居る。加之ヒュームに於いては、感官的感覚並に感覺的感情もしくは觀念により初めて喚起せられる感情(兩者共「印象」が、再生的感覺(「觀念」)並に單に表象せられたるに止り立どころに經驗せられない感情と、區別せられる唯一の徴表は遙に活潑であるといふ點である。何となればヒュームによれば客觀的事物から感覺は出來るのではあらうが、客觀的事物は想像に浮ぶのであつて理性に對してはあらはれない。客觀性は大に活潑なること及び印象は吾人の意志に關係なく持續するといふ此の二つの根據に基づいて假定せら



れるからである。近世心理學は同じく直観が再生感覺よりは、より活潑であり、其の用語に隨へば、「より強度がつよい」こと、並にたゞ一定の除外の場合、即ち非常に強い疲労の場合や、又精神病者の幻覺に於いては、再生的感覺は感覺的印象の強い程度となることを確めて居る。感覺は重き金屬貨幣に似て居る。又再生的感覺の感情作用は感官的感覚の感情作用よりは弱いことも、無論認められて居る眼前の果物は單に表象されただけよりは遙に兒童の口に涎を促す。

**二五二 直観は感情作用弱し** 即ち吾人は全生涯を通じて直観を熱望する。劇を讀んだ人は、それを舞臺の上に見ることを欲し、交響樂を樂譜で知り且つ賞揚するものは之が演奏を聞きたいと思ふ。古典民族の生活を歴史にて知りたる人は、ギリシヤやイタリイが見たい。又信心深いキリストはパレステナを憶れる。吾人は直観の影響の結果が言語及び概念より甚だ遙に有効なることを感じる。民謡の永久新鮮なるは、それが直接に直観から出來たといふことに基く。而してゲーテは各の詩は即興詩であること、即ち經驗に結び付いて居ることを要求した。

**二五三 直観は兒童に適す** 直観は成人よりも遙に兒童に適合する。兒童の聯合は言語に關係すること少く、遙に多く事物に關係し大抵は一定の個體的物に關係する。そして此は特に實驗的證明によれば十四歳以上にまで及ぶ。それゆゑ教授は直観を是として採用し、あらゆる教授の各教科は出來るだけ直観により加之繪畫でなく、實物で以て初めなければならぬ。ゆゑに他國の動植物に關する博物學は生きて居る標本を直観させ得るか、或は體系的記述の爲めに缺くべからざる限りに於いて教ふべきである。ゲーテやジャン・バウルは適切にも國産の動植物界に限れと警告した。

### 第三款 直観の代用方法

**二五四 學校劇、標本、蓄音器、活動寫眞** 言ふまでもなく歴史や地理や算術のやうに、眞の直観が行はれない教科がある。歴史の理想的教師は死靈と呼び出す魔法使でなければならぬ。歴史の教師は過去の英雄豪傑がもう一度彼等の一代の事業を生徒の前で實演するか、少くとも彼等一代の事蹟について物語るやうに、英雄を墓場から呼び起すことが出來なければならぬ。これを劇作的詩人はする。教師はその講義を活々とさせることによりて、劇作家に比肩することを努めなければならぬ。否、教師は、それより以上のことをなさなければならぬ。教師は勤勞學校の原理に従つてそれにより得たる知識に基づき、その生徒は歴史上の場面、或は少くとも歴史上の對話を工夫し、而して其の最善のものを級生徒の面前に演出せしめるがよろしい。斯の種の「學校劇」は舞臺や服裝を整へることなくとも、生徒の思想範圍内より出たのであるから、往昔特にエヌイタ教によりて行はれたる凡庸なる教師のつくつた學校劇よりは遙に有効であらう。一片の歴史を單純なる知識から變じて、しん



そこから直観したる體驗となすことが出来る。地理の教師は唯だ最も手近の周圍即ち土地の一小部分のみを生徒の直接的直観に與からしめることが出来るに止まる。此に對しては直観の代用物代用物があらはれなければならぬ。代用物といふのは先づ第一に標本、即ち實物のあらゆる彫塑的表現物、次に最廣義の繪畫即ち實物の適當なる平面上の投影である。例へば寫真若しくは其の他の繪畫は畫面への投影であり、音譜は人の音聲の一つの面の上への投影であり、その音聲を再びあらはすことが出来る。視覺的の繪畫は教授に於いて既に久しく使用せられて來た。聽覺的のものは採用せられはじめて居る、蓄音器の言語教授音譜盤は之に外國人がその自國の國語で述べたる散文、若しくは論文もしくはそれを歌つた歌曲が吹き込んであつて、蓄音器によりてその内容を生徒の前で復演し、生徒はこれによりて直ぐ様、外國語固有の音調を聞く。これは内國人の講演では代理することは出来ない。尙ほ此の種の器械は博物教授にも使用することが出来る。恐らくその點に於てたとへば鳥の鳴聲の如き大切な多くの事柄もそれによりて提示せられるであらう。又蓄音器と同じくその他の最新の發明發見、たとへば活動寫真も直観的手段を提供する。活動寫真は從來往々むしろ悪い意味に於て實感刺戟に役立つたけれども、これは學校の補助物として健全なる陶冶を催進するであらう。活動寫真は多くの其の他のものを以てしては達し難い歴史的の場面とか、遠く離れたる外國の動物界とか、他國民族の風習及び

自然にひそめる現象自國の工藝の驚異、生徒少年には知られて居ないけれども、職業選擇の爲めには是非知らなければならぬ諸種の職業の仕方等を提示することが出来る。就中生氣なき靜止にあらずして潑瀾たる活動を以てすることが出来る。新らしい工藝上の改良は、生徒が十分考察することの望ましい場合には「走る像」の靜止を可能ならしめる。そしてこれによりて教授上提示の價値を高める。ゆゑに西曆紀元千九百十八年四月一日創立の「ドイツ都市活動寫真舞臺組合」は已に「獨逸教育映畫記録」をつくり、教育映畫の選擇をした。活動寫真は尙ほ大なる將來をもつて居る。

**二五五 間接的直観代用物** 或る間接的直観も亦代用物の中に入る。これは提示せられたる事物が提示せられない事物と因果關係に立つ場合に起る。而して斯様にして生徒は前者によりて後者の事實の一定の證明を得、その結果後者は生徒の想像に活潑にあらはれる。植物園で見られる實際の支那の茶の灌木は、生徒が支那について構成して居る觀念を生き／＼させる。而して是は或る程度までは單に生物的產物ばかりでなく、無生物的產物即ち現在並に過去の世界の工業的事物についてもあてはまる。日本の扇はその原産地に關するドイツの兒童の想像を一層細密に働かしめる。又中世の甲冑はそれを着用したる人々や、その戦ひにつきての觀念をつくる。

**二五六 教師の活きた言語** 併し乍ら繪畫も間接的直観も可能でない場合にもなほ一つ直接的要素



が残つて居る。即ち教師の活きた言語である。この口頭にてすることは、古來無言の記號の傳達たる書物よりは遙に高く尊重されて居る。音聲が思想に一層多くの生命を與へることは、一つの觀念よりそれと聯合せる他の觀念への感情推移の法則に基づく。教師の音聲は生徒に對して活々とした感情が底に流れて居るといふ特色がある。その感情の底の流れは教師の全人格により生徒の心に喚起せられる。聞かれる言葉は言はゞ輻射熱で讀まれる言葉は傳導熱に過ぎない。而して音聲の生氣はその音聲の言はんとするものの内容に傳はる。同じ理由で吾々が親しく知つて居る人の著書は、其の他の點では同價値なる全く未知なる他の著者の書物よりも遙に吾々に生氣がある。ゆゑに教師の活潑なる講義は一般に教科書に勝るであらう。

#### 第四款 直觀の強度の技巧的増大

二五七 視覺的價値の増大 實物そのものよりは非常に劣つては居るけれども、代用物には一つの長所がある。といふのは代用物は全く吾々が勝手に左右することが出來、隨つて又直觀に對しては屢々必要な強さを増すといふことが出來る。大部分こゝには視覺に對する代用物を考究する。視覺はいろ／＼な標本や繪畫によつて活々したる印象を受けることが出來る。そして此の印象は簡單なる方法にてしば／＼強められる。まづ第一にそれが可能である場合には、繪畫や標本に彩色を施す手段

に訴へる。色彩そのものは、色彩のないものよりは一層印象が深い。ゆゑに例へば立體幾何學上の原型に彩色を施すとか、少く共その端を色の線以ていき／＼とさせる方が、單純なる白色に放置するよりはよろしい。何故に吾々の計算器の球が無頓着なる黄色で隨つて殆んど無色であるかの理由がわからない。兒童が十分觀察すべきものは彼れの眼に對して興味をひくものでなければならぬ。而して成人に對しても無色よりは各の眼に對して興味をひくものは色彩である。ギリシヤ人に對しては大理石の白色は決して望ましい眺でなかつた。寧ろギリシヤの彫像は一部は金や象牙で、一部は色彩ある或は塗色したる大理石で出來てをり、極く僅かが白色であつた。而してその社殿もたとへば有名なアテネのテートイスの社殿も、大部分藍と赤味と他の色彩で光つて居る。

多くの色彩が相並べて使用される場合には、補色を選ぶことによりて色彩を強くすることがしば／＼可能である。補色は互に銳き對照をなすこと、並にそれによりて相互にその飽和度を高めることは言ふまでもなく周知の事實である。それゆゑしば／＼見る如く地圖に對して黄色の色彩を素地に選み、山岳地の黄褐色から低地の薄黄色に至るまで、いろ／＼の隈取りによりて行へば最も有効であらう。河は黒でなく黄の補色、即ち青色で描くのが大に有効である。序でにこの場合にも亦青そのものは兒童の眼には黒よりは一層氣に入るといふ理由によりておすゝめする。生徒用地圖書の活々とした



る色は彼等に對して大なる牽引力があり更にそれを見る動機ともなる。わが初學者に對するいろはA BC表は從來多く白地に黒文字であつた。併しそれを黄色地に青文字で書けば遙に氣に入るであらう。斯様な顧慮は全く注意する價值のないやうな瑣細なることと思ふ人が多からう。斯くの如き人々に對してはベスタロツチのことは「實に瑣細なることが少年には問題である」と抗辯するであらう。教師の行ふ一々の方法は二次元ともいふべき影響をする。たとへば適當なる方法が用ひられる限り單に目前のみならず、多年に渡りて影響を與へ、又一人の生徒に對するのみならず多くの生徒に對して影響を與へる。即ち點より線に線より平面となる。

**二五八 聽覺價値の増大** 視覺に對すると同様に聽覺に對しても亦印象を増大することが出来る。之に對する最も周知にして最も普通なる手段は、一齊發言もしくは一齊讀みである。ベスタロツチ、ザルツマン、フェルビーゲル、ヘルバルト及びその他の教育論者は之を贊し。ロヒョーは之に反對して居る。吾人は苟くも嘗て教授をしたことのある人は誰でも之に贊成を表することと信ずる。一齊に話すことの元氣づかしめるといふ効果は全く疑ふ餘地がない。これは學級の倦怠を拂ひのける最良の手段である。而してなほさきで論ずるであらうがその印象のつよいことが注意や記憶に裨益する。

**二五九 感覺の混化の價値の増大** 直觀の増大には唯一つの印象を強める總べての場合があるばかりでなく、ヘルバルト以來混化と呼ばれて居る一種の結合を強める場合、即ち諸感覺の同時的印象の結合を強める場合がある。働く一つの感官に第二もしくは第三の感官が共働する感官として追加される場合には精神的興奮は一層偉大となるから多分此の混化コンフリカチオンも亦感覺の強度を高めるであらう。併し乍ら如何なる場合にも混化は直觀の内容を豊富にし又後に論證されるやうに有効に記憶を裨益する。此は將來有望となる「勤勞學校」の特効劑の一つである。何となれば事物に對する勤勞は單なる考察よりは一層多くの感官、就中多様の印象をなし得る觸覺を活動させるからである。この觸覺は後に説明するやうに漸く近來その全體の價値を認められるやうになつた。

第五款 直觀に於いては間違を避けること

**二六〇 間違つた實例を示すな** 直觀は教授に於けると同様教育にも大切である。儲教育に對しては、惡行爲の直觀は暗示的に傳染するから(第三六條以下第七七條以下第一〇五條以下參照)絶対に避くべきであるといふことに一致して居る。惡行爲を示すにしても高々ルソーのやうに惡行爲の結果を他人の實例にて威嚇するために生徒に提示することを可とするに過ぎない。教授に就いては教育に於ける如くには一致して居ない。シユライエルマツヘルは「不正の領域に對しては警戒の格言は用をなさない」と言ふ。勿論兒童に訂正の機會を與へる爲めに間違つた事を提示するを正當なりとする教



育學者もある。小バツチスタ、グワリノは生徒の確實なることを吟味する爲めに折々誤つた文法變化をなすことを教師にすゝめ、又フェルビーゲルは正字教授に於いて故意に誤謬を黒板に書いて生徒に訂正させることを勧告した。併し乍らこれは全然目的に違背して居る。何となれば誤つたる書き方が記憶に固着して、記憶の章で述べる如く正當なるものの印象の結果をも更に尙ほ妨害するからである。もし言語教授に於て誤りたる形式にて發表せられたとすれば同一の誤謬の影響は恐るべきである。ペルテスは「各の錯誤は常に兒童それ自身の元氣を沮喪させるばかりでなく、同時に兒童の團體の間に走る惡靈のやうである」と言つて居る。何となれば誤つたる形式が未だ曾て聞いたことのない新しい音聲群を生徒の耳に提示するから、それ等は頻繁に聞く正當なるものよりも一層深い印象を與へ、そして其の結果われしらす又好んでそれを再生するからである。ペルテスはこゝに於ては、恐らく對比の効果を過大視したのであらう。併し乍ら誤りたる形が多くのそれと同様なる事を生ずるは疑ひない。ゆゑにおほくの誤れる形式の根原となりやすい言語教授の方法はいづれにしても、その危険をさける他の方法よりは劣る。誤りたる發音に關しても誤れる形式に就いてと同斷である。それゆゑそれと戦ふ必要はない、それを豫防することが必要である。殊に第二五四條に述べたる蓄音器も亦それに役立つ。而して常に書き方並に描き方に關するのみならず、全く一般に石盤はその上では誤りが拭ひ

去らるるから、それを賞揚したるペスタロッツは正しい。(註 此の意味に於いて小學校並に中等學校の下級には最も誤り少き良教師を任命する必要がある。語學教師に於いて殊に然りである)

#### 第六款 直觀の準備

二六一 概念なき直觀は盲目 是れまでは直觀の受動的方面、言はゞ純粹の感覺並に感覺要素のみに限り考究した。併し乍ら直觀は純粹に受動ばかりではない。前に(第二四五條)引用したるカントの句は、たゞその第一の部分の内容のない、即ち直觀のない思想は空虚であるといふことが妥當であるのみならず、第二の部分の概念なき直觀は盲目であるといふのも妥當である。言ふまでもなく吾々は空虚なる意識をもたない。却つて觀念加之精密に限定せられたる觀念たる概念は事物の全く限定せられたる範圍を包括すべきものであり、各の新しい感覺が起る場合には、舊觀念は無意識に、換言すれば最小の意識がはたらき、しばしば「類化」が示すやうに感覺を誤るやうな作用をする。夕方柳の老樹を人であると考へる場合とか、誤植の印刷を正しい言葉として讀む場合は、觀念が感覺に打ち勝ちそれに内容を與へるのである。

二六二 直觀の豫備指導 觀念のこの能力は多くの感覺が同時におしかける場合には甚だ大なる意義がある。然るときはすべてを受け容れることは出来ないから、それを選擇するといふことが起らな



ければならない。かやうな場合は教授にもある。就中教師が對象を細心に分割し、段階をつけて生徒に提示することが困難で、整頓されて居ない多くの事物の前に生徒を案内しなければならない場合は到るところにある。例へば修學旅行とか、博物館參觀とかの如き場合である。此の場合には、生徒は凡てのものを同時に知覺することは出来ない。彼は二三のものを選擇しなければならぬ。しかしその選擇を偶然に一任すれば、全體の立案の目的が達しられない。それを繰り返すことの出来ない場合に於ては殊にさうである。それゆゑ教師はその直觀の準備をなさなければならぬ。教師は一定の概念を一般に表示し、それをまさに來らんとする直觀によりて、はじめてその具體的の潑瀾性を得なければならぬ。教師の自由の權限内にすべてがある場合とか、直觀活動を反覆することの可能なる場合には、教師は概念で以て始めないであらう。併し乍ら事情が然程都合でない場合には、教師は概念によりて直觀を指導するであらう、生徒を引率して彫刻博物館を縦覽する前に、教師は生徒に豫め多くの概念たとへば構コングレガーション圖の概念を與へるであらう。教師はその概念を一部門又は數部門の前で展開することも出来るであらう。しかしながら澤山見なければならぬ、又取り入れなければならぬ場合には斯くの如き展開に適當なる時期がない、併し乍ら豫め概念が展開してあれば簡單なる指示で十分である。勿論非常によく展望の出来る畑の境界が、小區劃地又は廣い畑を見るに隨つて、土地の

所有分配を教へ、同じく農用建物の大さは業務經營の大きさを推測せしめることを、修學旅行の前に既に兒童に説明してある教師は、生徒を驅りてさもなくば氣がつかずして濟んだかもしれない經濟的觀察を鐵道馬車の窓からさへなさしめる。而して斯様にして一體に思考と直觀とは甚だ密接に結合する。それゆゑ直觀はその先取生得權あるにも拘らず必ず思考に從つて起るといふ事情が生じ得る。

#### 第七款 教科目としての直觀

二六三 直觀科の要求 機能としての直觀は教授の必然的原理であるといふ結論が前款の説明から出て來る。何となれば機能としての直觀より内容としての直觀(第二四五條參照)換言すれば實質的陶冶即ち知識に缺くべからざる材料が生ずるからである。併し乍ら此の機能を簡單に直觀と呼ぶことが出来るが、此の直觀は常に一般原理であるのみならず特殊の教科ともなる。直觀は適切に思考よりは骨の折れることが少いとも認められて居る。ゆゑに فرانケは直觀を「自由時間」に存する保養(氣ばらし)練習の中へ入れた、此の氣晴らしは本來「藝術家又は手藝家を訪ねること」及び學習的散步である。この散歩の際には動物、植物、礦物の凡ての三つの世界のあらゆる自然物を考究する。その他又機械科(旋盤細工、厚紙細工並に硝子みがき)及び廣義の數學に屬する學科(即ち天文學、音樂、圖畫並に習字)である。此の機械的及び數學的の技能はフランケの考によると、それ等も亦精神の負擔



を免れしめ、幼少者に愉快に或る何物かを教へることの可能なることを示す點に於いて直觀的教科に類似して居る。

フランケに於けるよりも尙ほ一層多くの直觀的原理が汎愛派にある。併し乍ら教科としての直觀も全くないことはない。デッサウに於いて屢々「休憩時間」の爲めに規定せられたる「教育的交際」は亦目的ある散歩と同じく、大にフランケの「保養」を回想させる。然し特にロヒョウは彼れの「兒童の友達」(西曆紀元千七百七十六年)によりて學校の抽象的教科ともいふべきものの外、生徒の耳目に觸れるものごと、言ふまでもないが田舎の子供達が廣々したる牧場に比べて、直接監視の出來る厩内飼養の長所より、如何なる時にも其の効力の感せられる國法に至るまで、あらゆる具體的のことを教へようと考へた。

**二六四 ペスタロツチの直觀科** ペスタロツチは前に(第二四九條)に述べたる如く教科としての直觀は已に特に母親の唯一の教科として母親から教へられることを望んだ。併し乍ら氏の學科課程中にも氏はその自ら設けたる課程の一部に於いて直觀は形式陶冶の基礎(第二二五條參照)であるといふ氏の正方形の考究に於ける如く、原理にあらずしてむしろ特別の教科であり、前に(第二四九條)述べたる、同時に文字を以て學校教科をはじめべき名詞の秩序づけられた連續なる「よく列べられたる

名目集」である。此の意味に於て前(第二四九條)に述べたる事實の三要素、數、形、語の一を提示するといふことは、母が子供に提示したる實質的直觀の繼續であつた。

此の「名目集」を勿論課したのであるけれども、その採用は誤謬に基づいて居る(第二四九條以下)。併し兒童は彼等の周圍の事物を精密に皮相的でなく知らなければならぬ、といふペスタロツチの要求は正當であり今に存續して居る。併し乍らヘルバルトは適切に「兒童は鋭く見るけれども觀察することは稀れである」と言ひ、宜敷きを得たるペスタロツチ學徒はそれと同一のことを感じて居る。故に彼等(例へばデンツェル)は直觀教授に對して特別の時間を要求し、兒童の環境たる郷土の事物並に人々を其の相互の關係に於て兒童に明晰判明ならしめることを直觀教授の任務とした。即ち兒童のもつて居る觀念を將來の體系的教授に一層利用し得るやうに構成し、斯くの如くして「家庭から學校へ」引き續ぐことを直觀教授の任務とした、此の趣旨で以て直觀教授は數十年來ドイツの學校の大部分に採用せられた。

**二六五 直觀科必要の實驗的證明** 往時理論家の發見したる事が實驗的研究により確證せられた。兒童の陳述の調査は精密に見ること聞くことが就學義務の兒童にもなほ大に缺けて居るといふことを證據立てた。就中シテルンの研究によると異なる範疇の現象が次ぎ次ぎとのみ意識にあらはれて來る



といふことを示して居る。知覺の第一の段階は實體に向けられ、第二には行爲に、第三には空間的關係に、第四に到りて漸く事物の性質、しかも色の如き著しきものに向けられる。此の色は漸く最後に精密に觀察せられるのである。其の後の新しい實驗によればそれは少しく異つた結果を報告して居る。其の順序は實體(特に人物)、活動、性質、關係であつた。實體と相並んで既に數を顧慮することがあらはれる。併し乍ら實體並に活動が優れて居るといふことは依然として變らない。ゆゑに最初の教授は兒童の理解に適應する爲めに、人物及びその行爲から出發しなければならぬ。此にも教授上の觀察が先鞭をつけた。何となればそれは既に久しく最初の直觀教授は物語もて飾れと規定して居るからである。

**二六六 全體教授と直觀教授** 直觀教授は近頃勤勞學校アルバイフレンユールの代表者によりて新しき躍進をした。その代表者等は直觀及び勤勞の外には、實に何ものをも教授しないといふのであるから、全體教授ケムトツツンレリヒトの名稱をこの直觀教授に附して居る。大に考案したる郷土科、文化科を各學級に吾人は要求しなければならぬ。之を數教科に分解すればそれは甚だ多數の教科に分裂するといふ結果となるのであらう、それゆゑ吾人の目的は全體教授である。例へば「事物教授は算術の中に入るのではなく、却つて算術の方が事物教授の中に入る」。此の全體教授はライブチヒにてはまづ最下級の二學級に於いて實施し、

現今は凡ての學級に此の全體教授といふ新方法を適用する全體の試驗的學校フニエルツラフスレテに於いて、其の他某處に於いても之を實施して、良好なる結果を收めて居る。

直觀の原理は所謂初等科の本來抽象的にして形式的である讀み方、書き方、算術を延期して早くも一ヶ年の四分の三の期間の事物教授をなしたる後はじめて之に着手する。そして斯くの如くにして兒童の自然的生活から學校生活への良好なる移り變はりを構成すべきであつて、即ち教師は幼稚園入園といふことを前提とする譯にはいかなのであればあるほど、直觀教授は益々必要にして良好なる移り目を構成すべきであると要求する。勿論フーゴー、ガウディツヒは「學科教授を全體教授に(へ?)」根本的に分解するといふことは、文化に反する危険なるものがあり、文化の後退とのみ自分には見えないに過ぎないと言つた。氏はたとへば文學史、政治史、藝術史、地理、植物學は同一方法の中に統轄して確乎たる結合となし得る教師を發見することの不可能なことを恐らく考へて居るのであらうが、それは尤もなることである。全體教授を原理として主張する者は最早や從來缺くべからざるものと考へたる一定の陶冶の完成といふことに何等の價値を置かないと逃げ、「眞の歴史教授は小學校より全く放逐して其の後に施すべきである」と言ふ。此の歴史教授の放棄は他の側からも強要されて居るが、これは自分は教育の眞の任務に反するものと思ふ。



## 第二節 注意 (甲) 事實

## 第一款 注意の狀態

二六七 注意 注意は何人も熟知せる心的狀態である。注意はその反對の不注意の狀態と區別せられることは吾人の意識に於いて極めて明白である。例へば吾人が森の中を散歩するとすると、種々に變化する不規則なる感覺的印象にまかせ、又前後順序なき思想の遊ぶがままにまかせて居ると、そこへ一羽の色彩のある鳥が飛び過ぎる。その翼が吾人の目についてそれに「注意する」やうになる。その鳥が松の樹にあしでかちりつき、嘴にて樹皮をつつき、或は此處、或は彼處と引續き樹幹を飛びまはるのを眼で跡を追ひ、そしてそれが啄木鳥であると識別する。しばらくの間はそれを眺めて居るうちに吾々のそれに對する注意は衰へる。再び他の鳥、荒れ地、いぬいちこのきなど、それまで自分に氣がつかなかつたものを見、更に進んで或るところ、塔の上から時計が鳴るのを聞く。その瞬間はそれには氣を留めない。時計の最後の音が鳴り止むや否や、時間に制限せられて居たことに思ひつく。そして注意深きそれに對する沈思によりて今聞いた時計の音を再生し、又それを記憶にたどつて數へる。一つ二つ三つ四つであつた。だからもう四時である。そこで引きかへす。途中詩の一節が思ひ浮ぶ。それを宙で吟することが出来るのであるが唯だ終りから二番目の一行だけが合はない。これは口

調が合はない。更に文句を變へて正しい文句を索めるけれども數回は無益に終る。それが爲めに全く追想に耽けつて度々立ち止まる。終に正しい文句を得る。其は韻が合ひそれに親しみを感じ、例へば門の横木がそのかんぬきのあなに嵌まつた如く「嵌まり込んだ」ともいはれるやうな感じがする。二度その一節を吟じ、自分の記憶に就て安心し、再び思想の遊戲に耽けりながら家路に歩みを運ぶ。

二六八 三種の注意 吾々は注意の三つの狀態、啄木鳥の觀察、時計の音の計算、詩の一節の回想を經驗した。啄木鳥の觀察は——既に十八世紀に用ひられたる區別に隨へば——感覺的刺戟に向つたのであるから、感覺的注意に屬する。鳴り止んだ時計の音の計算は意識に存在し、傳承的意義に於いて「次第に消え去る」けれども恐らく同じく此の感覺的注意の種類に入るであらう。之に反して詩の一節中の一行の回想、即ち再生的觀念及びその結合の回想は、知的注意の一例である。更に又第一の狀態即ち啄木鳥の觀察は自己と無關係なる外的印象によりて不自由意志的に喚起せられた。即ち動物や未成熟者並に兒童に一般にあらはれるやうな「不自由意志的」或は「不隨意的」注意である。しかし他の二つの場合は故意に基づき目的觀念の作用に基づく。それゆゑ自由意志的注意或は隨意的注意の例である。此は同じく十八世紀以來已に久しく不隨意的注意と區別せられて居る。

二六九 注意の特徴 明白なる心的事實として注意の各の種類に共通なるは特にヴァントが力説した



る「活動感情」、フエヒネルが説明したる「頭を悩ますといふ感情」であり、注意深き感覺器官若しくは全體の頭腦に軽い緊張感覺が伴ふ感情であつて、單に觀念や思想の赴くがまゝにまかせて居る場合には起らない感情である。吾々が注意深き觀察の際に於けるが如く、一定の感覺系列をつゞけるか又は注意深き讀書の際に於けるが如く、一定の思想系列をつゞけるか、若しくは沈思の際に於けるが如く、新しい思想系列を生ずるか、いづれも此の際無關係である。三つの場合の凡てに於いて活動即ち努力の感情がある。第三の場合に於いては初めの二つに於けるよりも此の努力の感情の強度が強いだけである。そして以下の事情は注意が實際一つの活動であるといふことを辯護する。すなはちその他のいづれの活動も、自動的なる歩行すらも全く中止したり、何か事物もしくは思考に對して強く注意して固執するときには立ち止まる。又尙ほ更めて述べるつもりであるが、注意深い人の顔には一定の筋肉の緊張があらはれる。加之精密なる實驗的調査に於いては、本質的にも注意の繼續的狀態といふものはなく、各の活動が自然さうであるやうに、中絶的で復び更新する。随つて「斷續的」で律動的注意ともいふべきものである。この根本的心理的事情はヴントの使用したる次の比喩によりて非常によく其の特徴が示される。視覺にはまづ視野がある。それに澤山の對象があらはれる。意識の視野に就いても同様のことが言はれる意識の視野には種々の觀念があらはれる。しかし網膜の黃斑點と眼の

中心點とこれから固定せらるべき場所とこの三點を一直線となるやうにして對象を眼の視野から視點に動かすことが出来るが、それと等しく感覺若しくは觀念を選択してそれを注意によりて内的視野から内的視點へ動かし、之を知覺から統覺へ高めることが出来る。

二七〇 統覺の多義 此の「統覺」といふ言葉はそれゆゑヴントに於いては「注意」と同意義であつて普通解せられる統覺とは非常に異つて居る。ライプニッツに於いては統覺は内的狀態の反省的認識は内的狀態の自己知覺による認識である。アルフ並にカントを包容する十八世紀の心理學者は凡て統覺を右の如く解して居る。カントは自意識が先驗的統一の機能である限りに於いて先驗的統覺と名づけるけれども、精神内容によりて充實せられる限りに於いては經驗的統覺若しくは「内感」と呼ぶ。しかしライプニッツの「統覺」にはなほ單なる知覺に對立して十分なる感覺的印象の強さによりてより多く意識的となつた知覺、即ち注意深き知覺といふ第二の意味をたしかにもつて居る。一つの雜音について吾人は知覺をもつ。けれどもその雜音には注意しない、此の雜音が少し増加するか高められることによりて統覺的になる。水車の近くに住居して居る人々は決して水車の雜音には統覺しない。勿論自意識もしくは自己知覺と注意とは異なる過程である。注意は遂に廣い概念である。各の意識的的自己知覺はその意識的的自己知覺として吾人の内的狀態へ注意することと結合して居るけれども、いづれの注意も自己知覺と結合するわけではない。反對に一層深い注意の多くの狀態に於ては、たとへば一つの藝術的作品、もしくは景色を注視して居る際には自意識は消失する。併し乍らライプニッツの場合に於て「統覺」の意味の二重を如何に説明すべきかは此には限定しない。ヴントは彼れの統覺の概念を第二の意味に限定した。

二七一 ヘルバルトの統覺 ヘルバルトに於いては「統覺」は全く別の意味をもち、之を次のやうに述べて居る。曰く「外的感覺の把握といふのは、それと同じ種類の舊觀念が喚起せられ、それに融合し、而してその結合の中へ外的感覺を移入して統覺せられ或は自己の所有とせられるのである。而して全く類推的方法にて内的知覺の觀念、例へば俄に思ひつゝいたる考へが、同種の思想群に



よりて「統覺」せられる。已に存在して居る同種の「觀念群」は外から來りたる新觀念、並に内部に起りたる觀念にくらべて、「一層強く一層有力」である。而して新に把握せられたる觀念は「以前からあつた觀念によつてその位置を定められることを甘受しなければならぬ」。前者を統覺するものといひ、後者を統覺せられるものといふ。

此に今日の用語法による融合はヘルバルトの呼んで居るのと同じである。此の「融合」と包攝（その結合の中へ入れる）とは甚だ相異なる二個の過程であるが、兩者共に統覺の中に入れられて居る。前者は殆んど精神機能の段階の最初にあるし、後者はその最終にある。融合は不隨意的且つ無意識的に、もしくは原始的の感官的感覚にすらも起る。たとへば眼の網膜上の二つの像を唯一つのものに融合する場合に行はれる。之に反して包攝は故意的且つ意識的に起る、たとへばすみれの花を如の畔に見附けたる場合、それをその莖、葉、花托、花の形状、姿態によりて、青い矢車草を想起する。しかしその色の爲めに、その種類の中に入れることを躊躇する。併し乍ら遂に注意深き比較の後、矢車草屬（*Centaurea*）の中の一つの特別なる種類（*Viola Kornlunae, Centaurea jacea*）としてそれに歸屬せしめる。即ち融合といふことは精神生活の低層に横はつて居る働きであり、包攝は之に反して非常に高い體系的記述たる思考の最後の結果の一つに導く。併し乍ら兩者ともヘルバルトに於いては「統覺」である。

而して實際このヘルバルトの用語は結局感覺と禁止と恐らく混化（下記記憶のところ参照）とを除く外、凡ての精神過程に適用せられる。例へば氏の教育學「綱要」(七十七節)には「倍この統覺がすべての教授の間に於て、たえず活動しなければならぬ」と言つてある。而して實に統覺に屬するものとして言葉が觀念と結合し、隨つて繼續的固定の混化の理由の後に再生がある。次に統覺の「より高い程度」として即ち「現存せる觀念が高められ、擴大せられ、濃厚にせられ、それと共に整理せられ又強められる。斯様にして觀念が精神的機械作用によりてすら高められたる後、すくなくとも非常に異つた三つの作用、即ち抽象作用（擴大せられ又濃厚にせられる）、同等にする作用（「整理せられる」）、強くする作用（即ち一層強い意識もしくは一層大なる「明瞭」）がある。ゆゑにこの機械作用はヘルバルトに於いては、統覺の原因であるやうである。尙ほ進んで「缺點が統覺せられる」、即ち新たに簡單でない過程は簡單でない

過程として認められる。機械作用は部分的不隨意的再認を以て初め、それから意識的包攝を以て終るが爲めに、意識的比較に移つて行く。かやうにして例へば「果實の様式」を「果實の葉柄」と訂正する。(註 要するにヘルバルトの統覺は廣義の類化である。)

二七二 ヴントの統覺 併し乍ら統覺はヘルバルトに於ける如く甚だ多義であるやうに思はれる、ゆゑに此の用語は學術的には用ひられないことになる。そこで心理學に於ては精密なる區別をなすに至り、就中不隨意的現象と隨意的現象との區別をするに至つた。之をヴントは聯合的思考と統覺的思考とに分ける。統覺的思考はヴントに於いては多様であり、又隨つて多くの亞種に分たれる。併し乍らすべて此はヴントに於いては全く一義的であつて留意することであり、もしくはそれが繼續すれば注意の状態である。此の場合「注意」はむしろ同一過程の主觀的性質で、統覺はむしろ客觀的性質が著しい。

二七三 統覺の意義の確定 ヘルバルトの意味に於ける統覺と、ヴントの意味に於ける統覺との如き、甚だ相異なる二個の概念が同一名稱を以つて居るといふことは甚だ注意すべきことと思ふ。これはエビングハウスが認めたる如く、兩者共に孰れも新印象の「把捉」が完成せられる必然の過程を示して居るのに基づく。新印象は一方にはヘルバルトが力説したる如く不隨意的に舊印象の意味に解せられ、それに編入せられ、そしてそれによりて豊かとなる。——斯くの如くヘルバルトは力説した。他方に於いてはヴントが力説したる如く凡て一様に知覺せられずして一部分分離されて十分に收得せられる。今用ひたる「把捉」といふ語はエビングハウスが適切に述べたるやうに二つの過程をその中に含んで居る。併し乍ら心理學上の用語法に於いてはヴントが其の基礎をつくりたる統覺及び統覺的思考の比較的定まつた狭い意味が完成したる後にはそれが勵行されることを切望する。これが復た昔の不定なる統覺の意味に始終復歸するのは遺憾である。例へばモイマンは統覺は前に掲げた二つの意味を合併して統覺は「實質的見解に於いては……吾々の従前の知覺並に經驗の貯蓄から、又吾々の判断、概念及び論理的熟考から知覺へ附け加へられるすべての觀念（此の語の最廣義にての！）を包括し……形式的見解に於いては統覺は吾々の能動的隨意的活動が感官的知覺の際に形成するすべてのものを包括する」と解釋して居る。この聯合的思考と統覺的思考との區別は確固でない。何となればモイマンの第一の意味に於ける統覺は必



ず聯合に入るからである。

二七四 聯合的と統覺的との區別 併し乍らこの區別は必要缺くべからざるものである。何となれば此の區別は心理的と生理的と對立して居る二つの過程に相應するからである。甲の聯合的といふのは不隨意的であり、乙の統覺的といふのは隨意的即ち一つの意志過程である。甲は生理的には反射的興奮性の場合であり、乙はその反對の禁止である。而して教育學に對しては何が有意的(隨意的)で隨つて努力的であるか、又何が不隨意的(無意的)で隨つて機械的であるかを常に分けて置く必要がある。一方には聯合即ち一つの觀念とその他の觀念との機械的結合と、他方には統覺即ち注意及び注意の伴ふ統覺的技巧的の思考の此の兩者を更に分つことが出来る。前者はヴントの興へたる分類によるを最良とし、後者は特に形式的論理學が確定したる思考活動の分類の助けによる。

(註) 聯合の種類はヴントによれば次の如し。即ち融合、類化、混化、繼起的聯合である。此の最後のものは更に多數の亞種、感覺の再生と認識、回想、記憶がある。(記憶は無論聯合の一部であり、回想の所産にして統覺的思考にあらざるものに限る) ヴント心理學概論第四版第二六七—三〇〇頁參照

統覺的思考は類々たる反覆によりて聯合的思考となることが出来る。(第一九六條以下を比較せよ)。併し乍ら其の邊は不可能であるその點に於いても亦無意識的捕捉と意識的捕捉との兩者の本質上の不同があらはれてゐる。此の本質上の不同は此の用語では包含させることが出来ないかも知れない。兩者を包括したる言葉を必要とするならば「把握」といふがよいかもしれない。

第二款 注意の原因

二七五 印象の強さ 精神生活中明瞭に日立つ注意といふ此の状態を何が招致するのであらうか？ 此の事に關しては單なる事實に關するものよりもより以上に説が一致しない。言ふまでもなく單一の要素ばかりでなく多數の要素があつて一つ一つであるか若しくは種々結合をして、それが留意に

それに次いであらはれる注意を喚起することが出来る。

注意の極めて頻繁なる原因は感覺的印象の強さであるといふことは凡ての心理學者が認めて居る。靜かなるところへ獵銃の音が突然聞えるとする。吾人は吾人の思想を中絶し、又吾人の眼をすぐさま彈丸が來だと思はれる方角へ向ける。他に於いては感覺的注意を顧みないヘルバルトですら、不隨意的注意の二つの條件を擧げて居る。それは「再生とは關係無く」感覺の強度即ち「印象の強さ及び感受性の強さ」に關係するのである。感受性の強度については同じく感覺の「強さ」即ち強度の多少に關係する。ヴントも統覺を喚起する影響の中に印象の強さを擧げて居る。同様にエビングハウスも此の強さを注意の第一條件と稱へ、キユルペも他の印象の缺乏と並べて之を擧げ、チーヘンは之を明瞭を増進する新感覺が舊感覺の記憶印象と一致するといふこと、並べて擧げて居る。而して一般に注意の要素として印象の強度を否定する心理學者は一人もなからう。

二七六 感情的原因 之に反して第二の可能的原因に關しては實に一致が尠い。經驗上觀念の情調は注意を喚起するものである。無感情なる所作劇は吾人を退屈にする。そこで吾人は注意をつゞけることを中止する。之に反して情熱的場面のある劇は吾人を擒にする。換言すれば吾人の注意をひきつける。リポーは感情は不隨意的(彼れの用語によると「自發的」)注意の唯一の原因であるとまで説明



し、「一般に且つ常に注意は強いにしる弱いにしる多少は感情状態をその原因にもつて居る。此の法則は絶対的で除外例はない」と感情に就いて言ひ、而して彼は其の後「快もしくは苦痛を感じる能力なしと思はれる人又は動物には注意する能力も亦なからう」と附言して居る。彼はコデヤックに反對して「強度はたゞ一要素に過ぎない。それも比較的つまらない要素である」と言ふ。それゆゑ——リポールの主旨を一貫して推論すると——唯だ強度だけでは注意を喚起することは出来ない。其の他の學者、グント、ヘフデング、キユルベ、チーヘン、エビングハウスの如き多數の人々は情調を注意の原因と認める。併し乍らヘルバルト及びエルドマンの如き多くの人々は、こまかい點には差異はあるが本質上ヘルバルトに同意して居るやうであつて情調のことを少しも述べない。述べても高々、感情が伴ふこともあり得る觀念との對立の段階が注意を妨げることがヘルバルトが認めたといふに過ぎない。

前記第一四七條に與へたる感情刺戟の條件に關する分類によれば、常に實質的に興奮したる感覺的感情並に觀念感情ばかりでなく、同じく形式的に興奮したる兩者の根本感情は注意の原因と當然見做される。特に形式的觀念感情は本來全く無感情であるものを價值ありとなし、又隨つて注意の對象となすことが出来る。

形式的觀念感情は觀念の結合に基づく（第五一條以下参照）。これは或は不隨意的、聯合的であり、

或は隨意的、統覺的である。前者は活潑なる感情を其の特徴とし、吾人の認識に關係し、隨つて又精神力の經濟に好都合であつたり不都合であつたりするもので、即ち再認及びその反對の驚きである。簡單なる再認は觀念もしくは知覺に一定の快感の價值を與へ、又觀念や知覺それ自身に價值がなくとも、僅少時間にそれに注意を向けることが出来る。ゆゑにアリストテレスにありては再認は美的喜びの最終原因であつた。驚きはまづ、甚だ明白に苦惱即ち一つの不快及び沈靜と結合したる弛緩感情の特質を示し、次に活動隨つて又緊張、興奮、快を示す。認識に對して重要な第三の觀念結合は期待である。併し乍ら期待は、同じく屢々隨意的統覺的要素が共に働く。期待は將來の再認の觀念、又は新らしい知覺の觀念である。それ等の不確かなる心像を、既に吾人は思考によりてもつて居る。それを今感性的に經驗するのである。驚きと同様期待も亦、前記第五三條に説明したる如く有り得べき感情の三方向の各に隨ひ、一つの強い感情で以て其の特徴を示し、その感情が吾人をして注意せしめる、フランス語の注意 *attention* と期待 *attente* との此の密接なる關係をもつて居るのも理由のないことではない。期待されたる觀念は勿論それ自身、一つの大きな感情價值をもつて居り、又それ自身で注意を起させる。吾々が劇に於て、絶えず完全なる準備を基礎とし、徒黨に關する吾人の知識を根據として、シーザー暗殺の真相が漸次了解されて來る場合はそれである。併し乍ら期待されて居る觀念それ



自身は無感情であつても、その概念と現在存する概念との結合が一つの強い情調を生ずる場合もある。研究家が單細胞動物は光線に向ふといふ想像を抱く。そして今その想像を吟味する爲めに實驗する場合がそれである。期待されて居る結果はそれ自身には全く無感情である。將に來らんとするケ―ザルの死のやうに吾々の感情を喚起するに適しない。しかし恐らく研究者に對しては彼れの想像が確證せられる喜びもしくは、確證されない不快を齎らし得る。

要するに再認、驚き、期待は大部分聯合的過程であり、常に唯だ概念の結合方法のみによりて生起し、概念そのものより生起しない一定の純粹形式感情が伴ふ。

統覺的觀念結合の最も頻繁にして最も重要なもの、即ち論理的觀念結合に於いては大部分までも實質は感情に對しては無關係である。併しながら活動そのもの、及びその結果は強い感情が伴ふ。同様に數學そのものの觀念は無感情である。しかし骨折つて到達せられる計算の結果として、それは活潑なる快感であり得る。同様に一層廣い知識の進歩は孰れも快感及び興奮感情を伴ふ。何となれば、吾々は極少の進歩にても進歩には孰れも増大する知識の統一、並にそれと共に増進する自然並に自己自身を統御するといふことに資するところあるを、臆氣ながら豫想するからである。而して凡て此の「知的」感情は注意に對しては非常に重要である。

それゆゑ注意の二つの本質的要素が残る。即ち一印象の強さ、二印象若しくは思想の結合に伴ふ感情である。ヘルバルト及びその派の人々は注意に有效なる影響を、新規のものを既存のもの系統中へ結合するといふ彼等の統覺に歸して居る。しかし自分は全く此の統覺に伴ふ知的感情に基づくと思ふ。

**二七七 意志的原因** 最後に恐らく凡ての心理學者が一致して居るのは所謂隨意的注意の場合には或る意識的「決心」<sup>フイロルツ</sup>即ち一つの意志活動を認めるといふ點である。この「決心」によりて吾々は印象もしくは、思想に向ふのである。勿論自由意志的に注意する人は、大抵もう已に必ず注意といふことを知つて居る。即ち既に不自由意志的に注意したることがあるに相違ない。前の例に於て啄木鳥の觀察は此の鳥の初めての精密なる觀察であると假定しよう、さうすると第二回目の散歩に於いては此の觀察が目的觀念となり、又その注意が此の目的に對する手段となることが出来る。さうすると注意は意識的に求められる。注意は決意的隨意的であることは前に述べたる實例中の時計の音の計算、忘却したる詩句の熟考の如きである。リボーは適切に此の隨意的注意を獲得し、之を人爲的に不隨意的注意に接合したるものを「完成の道具にして文明の生産」と名づけた。何となれば隨意的注意は常に不隨意的注意の自己の體驗に基づくばかりでなく——意志陶冶が進めば進むほど——一般の原則に基づいて自己もしく



は外より強制せられたる決心となり得る。勿論意志は斯様にして感情から本質的に導かれるから、此處に於ても感情が背景にある。たとへば後日畫く爲めに動物を観察するとする。畫かうといふ喜びが感情である。此の感情によりて圖畫に附隨して居るすべてのものが價值があるやうになり、又隨つて欲求される。不隨意的注意の場合に於いては感情は自分の向ふ對象の中に存し、隨意的の注意に於いては、此の對象と結合して居る或る觀念の中に感情がある。又此の留意しようとの意識的意志は、何か價值のあるものによりてのみ喚起されるけれども、意志は感情とは稍々異つたものである。意志は感情と同時的なるあり得べき活動の意識にして全く唯だ一部分の感情のみを伴ふ意識である。それでミユンステルベルヒ及びチーヘンの如き觀念と感情との外、意志を精神の根本現象と認めないけれども、此等の心理學者等でも結局所謂隨意的思考の特徴となる要素を承認しないわけにはいかない。

但し吾人が論究したる如く隨意的注意は、不隨意的注意の基礎の上に立つて居るのであるから、隨意的注意に對しても亦觀念の強度もしくは情調或はその兩者が一層深い本來の原因である。

### 第三款 注意の効果

二七八 注意に伴ふ活動と緊張 注意の効果に關する説はその原因に關するものよりも一層遙に區別たるものである。その理由は精神現象の密接なる關係は之を原因、結果、伴隨現象と區別することは

屢々困難であるからである。注意と共に緊張の感情のあることだけは、まづ注意の精神的效果を確定するうへに於て凡ての心理學者の一致するところである、ヴントはそれを緊張の一般の感情方向に屬するとせる「活動感情」の伴ふことを確めた(第五三條及び第二六九條參照)。唯だ外的印象の強度によりて生ずる留意の場合、即ち氏の稱呼によれば「受動的統覺」の場合に限り、氏は「受動的感情」(弛緩的感情)が伴ふと認めて居る。併し此の感情はすぐさま活動の感情と交代する。

二七九 注意に伴ふ身體的現象 注意に伴ふ活動とか緊張とかいふ特殊感情の事實のあることは一致したる説であるが、注意に伴ふ一定の身體的現象のあるといふことも一般共通の説である。感官は印象が來りたるか又は來るかする場所へ向けられ、前額の筋肉は收縮するから前額には横皺が寄り、同時に兩方の眉が上がるから眼は前よりも大きく見える。更に口は僅かに開かれ、非常に緊張したる注意の際には廣く開けられる。「彼は口を開き眼を丸くした」Er sperrt Maul und Augen auf. の獨逸語の言ひまはしと比較せよ。此は少くとも感覺的注意に對して一般に通用する。之に反して知的注意はリポールの説によると上部眼輪匝を收縮し、爲めに眉毛の中間の額に縦皺を作り、眉を押下げ眼を覆ひ同時に口は鎖される。併し乍ら知的注意の此の表出はリポールの認めるほど一般でないやうに思ふ。自分の觀察によると、人が沈思する場合には感官を外界事物に向けて居る時と同様なる容貌をする人があ



る。

併し乍ら感覺的注意並に知的注意は兩者共に呼吸を緩やかにするといふことが伴ふのは、凡ての人の認めるところで言ふまでもないが、人の談話するのを傾聴する人が呼吸を凝らし緊張して居るといふことはよく、人の言ふことである。之に反して吾々が深く長く呼吸をする、即ち欠伸をするのは、吾々が注意することをやめ、話者が吾々に退屈を感じさせる時である。

なほ心的過程の生理的過程に對する關係の解釋は非常に區々であつて、リボアの說によると身體的運動並に身體的抑制は「結果でも原因でもなく、要素なのであつて、その身體の運動及び抑制の主觀的方面たる意識的狀態についていへば注意である」。此の見解は生理學者並に心理學者の間に同意するものが多い。

之に反してヴントの說によると、此等運動現象並に運動感覺は唯だ注意の效果に過ぎずしてその本質ではない。ヴントに従へば運動現象及び運動感覺は注意と關係があるのであつて、たとへば表出運動が情緒に關係し、拳固を握ることが怒りに關係がある如きである、と恐らくいふことが出来るであらう。此の見解は如何なる場合にも妥當である。情緒が持續せられるにも拘らず其の表出運動の中止をなすことは出来る。それと同じく注意の外的徵表も中止し得る。此の注意の外部徵表の抑壓は勿論かな

り困難である。そうは言ふものの、恐らく感情冷淡にしながら、鋭敏なる觀察をなすことは恐らく可能であらう。此の間に於ける消息を外交官は呑みこんで居る。他の點はリボアの見解に屢々近いチーヘンも亦運動感覺は注意の本質でなく、注意の伴隨現象に過ぎないといふ意見であつて、「純受動感覺作用と比較して注意深き感覺作用の本質的客觀的特徵は、前者が最も相近い觀念の結合に必ず影響を及ぼすに反して後者は影響を及ぼさないといふ點にある」と言ふ。

二八〇 印象の強度の増加 併し乍ら注意の效果は單に主觀に關係するのみならず、注意の客觀(對象)にも關係する。注意ぶかく受け容れたる印象はその強度を増加する。フエヒネルは之を否定しなればならないと信じたが、新らしい研究は全然一致し、且つ全く決定せられたる譯ではないけれども、全く否定的ではなく、注意を向ける結果として一般に感覺が強くなるといふことは、甚だ真に近いといふ方に傾いて居る。キユルベ、チーヘン、マクデユガル、つゞいてゴルトシュナイデルの如き多くの心理學者は此の感覺が強くなるといふことは確實なりと認めて居る。併し乍ら感覺に強度の増加といふことがあるとすれば、觀念に對してもそれがあると推論すべきである。以下エビングハウスの著書から引用したる事實が之を證明する。末梢的興奮によらない色彩感覺、即ち再生せられたる色彩觀念は注意がそれに向けられることによりて非常に活潑になることが出来る。その結果此等色彩感覺觀



念は消極的殘像即ち補色的殘像を殘すのである。

二八一 明晰と判明 此の感覺若しくは觀念の強度を高めることには恐らく注意の効果も亦關係するであらう。此の効果は昔から注意の効果なりとせられて居るものであつて、即ち吾人が注意して捕捉するものは、吾々が注意せずして受け容れるもの事よりは一層「明晰判明」となるといふのである。デカルト以來注意は「明晰にして判明なる知覺」*Clara et distincta perceptio*の原因であるといふこととなり「明晰と判明」の本質的意味も亦彼れが確定して以來、哲學的及び心理學的用語に於いて本質的に變更されて居ない。デカルトによると明晰は少くとも捕捉するに十分なる（大抵は比較的高い）知覺の強さであり、判明は他の知覺との十分なる區別である。注意の特有の結果なる明晰によりて判明といふことが左右せられることを既に彼は認めて居た。ロックはデカルトと全然同一なる「明晰判明」といふ概念を有つて居た。次にライブニッツは明かに判明といふ概念を擴張して、判明といふことは他のものに對して區別が立つて居るのみならず、その部分が相互に區別の立つて居ることを併せて判明と呼んだ。クリスチアン・ブルフは同じく判明の二つの概念を有つて居た。而して十八世紀全體を通じて注意には明晰と判明とを増進するに有效なることを承認して居る。

近代心理學者、就中ヴントは明晰と判明とを注意の効果なりといふ説を固執する。「明晰は觀念その

ものの性質に關係し、判明は觀念が他の觀念に對する關係による」。但し兩者とも統覺的順應の結果であつて、統覺によりてなされた觀念の強度の増加の結果ではない。ヴントの説による觀念の強さを増すといふことは大體は問題とはならない、何となれば一つの觀念は極めて種々なる感覺要素より成立して居り、且つ此等感覺のみは強大となることができ、觀念を強大にすることはできない。觀念は感覺ありて初めて成立するものであつて一つの客觀化的意識内容（第四四條參照）であるからである。ゆゑにヴントは注意が強度を増大するといふ効果を否認して居る。氏の説によると注意深い機關に於ける緊張感覺がたゞ間接にのみ「聯合的共同興奮」により感覺内容を強大にすることは出来る。注意に頼りては唯だ觀念の明晰といふことだけは増進されと言ひ、それ以上のことをヴントは説明しない。併しそれは感覺の強度の増加に基づかない場合には恐らく氏の考へでは、吾人の注意する觀念の密接なる關係から明晰といふことがあらはれ自意識となるのであらう。何となれば統覺は精神生活の比較的高い段階に於いては、「自意識へ高まること」になるからである。ゆゑにヴントの説では觀念が意識に入るに必要にして適當なる感覺要素の強さの最小限度をあらはす觀念の「強度」*Intensity*が又「明晰」*Clarity*若しくは注意閾又は統覺閾がある。後者は觀念の強度閾よりは高く、且つ單に注意の主觀的機能が加はつて居ることを示すに過ぎない。ヴントが頼りたる方法に従ひ吾人の自我



との關係によりて氏が明瞭と呼びたるものを吾人は、自覺エグサトハイトと名づける方が恐らく一層適切であらう。此のズントが明晰と呼んだものの内容は他の人々と同一である。

二八二 執着(固執) 但し唯だ種々議論があるだけで、一般に承認せられて居る明晰と判明は如何に論ずるにしても執着ベルゼラウチオンといふこと、詳言すれば感覺的印象の直接的、生理的にして勿論同時に心理的なる執着に對して有利なる結果の存することは疑ひはない。これは後になつて回想することや記憶することに對しても同様である。フエヒネルは氏が名づけたる「記憶殘像」といふ全く短時間に知覺し、隨つてまだ執着せられて居る印象の隨意的再生は、其の原像ウルトビルトを注意深く知覺したる時に限り、一般に起るものであるといふことをフエヒネル自らに就いて觀察した。キユルベは注意がなければ後になつて再生するといふことは恐らく不可能であらうといふことを認めた。又聯合的觀念及び聯合的觀念系列に就いてエビングハウスは、後に擧げる氏の機械的記憶の研究あるが爲めに此に擧げる價值があるが「十分なる集中の缺乏は少くとも比較的大なる印象集團若しくは比較的長い印象系列の場合に於いては無考への反覆をあまり甚だしく累積しない爲めに屢々起り得るのである」と説明し、又跑韻脚トコイキエ(強弱格—揚抑格「—( )」の音系列の強音(上拍—揚音)は強勢をつけることによりて注意を一層それに惹きつけるが、此の強音は弱音(下拍—抑音)よりは遙により確實に聯合をする。何とな

れば注意は空間的接近の結合、及び時間的接近の結合よりは一層確實に其の要素を結合するからであるといふことをも彼は指示して居る。

感官的印象を強大にし、なほ如何なる場合にも感覺及び觀念の明晰判明を進め、又其の再生を容易にするといふすべて此等注意の効果は、注意が各の有効なる教授には缺くべからざる條件であるといふ古來周知の結論となるのである。感情的調子のかはつた觀念は兒童の記憶に重きをなすとモイマンがチーヘンの説によつて言つて居るのは正に此の觀念がその情調のあるが爲めに、注意して受け入れられるといふ注意の結果である。

二八三 注意の對象とならざる觀念への影響 選擇せられたる觀念に關する注意の効果につきはそれだけに止めておく。之と反對なる選擇せられない種類の觀念はそれとは別な意識内容を有つ觀念でなければならぬ。これはデカルトの用語によると明晰と判明がすくない即ち曖昧と混亂であり、ヘルバルトの言ひ方によると「抑制されたる」觀念である、キユルベによると他の意識の貯へを禁止することが注意の本性でもある。ロック以來凡ての心理學者は「意識の狹隘」といふことを言ふ。ジュリアス シーザーは除外例であつて彼は書き或は讀みながらそれと同時に書き取らせ且つ聞くことを常とし、最も重大なる事項に關して四人もしくは他に何も企てて居なければ七人の秘書役に同時に手紙



を書き取らしめるを常としたときへ言はれて居るが、これは彼れの活動能力の滑稽なる誇張に過ぎない。しかしこれは彼れの同時代の人を驚嘆させた。

**二八四 注意の範圍** 扱此の狹隘とは注意は唯だ一つの觀念に限り把握するに止るといふ狭まきなのか、或は注意は割合多數の觀念を同時につかむことが出来るのであるかといふ問題が出て来る。勿論これに就いては唯簡單なる印象たる視像、音響、觸覺だけに對しての研究ができて居る。意識には全體の印象があるけれども注意は意識より狭い。例へば視野の中に多くの像はあるにはあるが吾々は四個乃至六個に限り注意して見るに止まることが實驗上にはあらはれて居る。極く熟練したる人で視覺に對する稟賦のある人でも六個以上の文字は、後に之を記憶にたどつて反覆し得るまで精密に受け入れることが出来ない。一學級の殆んど全體の兒童が視野の中にはあるが、極く精密には精々四人を觀察し得るに止ることは、教師諸君自身の經驗上勿論御存じの事であらうと思ふ。觸覺に就ても同様の状態である。僅に約四個乃至六個だけを一時に鋭敏に掴むことは出来る。故に佛國で大に採用されて居るブレインユの盲人點字、同じく米國の盲人文字「ニューヨーク點字」は僅に精々六個の凸點を文字構成のために使用する。單音は相並べて同時に聞くことはできない。融合して一つの調音となつて聞える。その中から部音を聞き出すのは熟練したる者に限る。さもなければ音は騒音となつてすべての音がそ

の中に没入する。聽覺については唯だ注意の時間的範圍があるに止り、注意の空間的範圍はない。

**二八五 注意の統一的傾向** 但し吾々は多數の印象を一つの複合體即ち一つの複合せる統一體に總括し、又多數の複合體から更に高等なる統一體を構成しようとする甚だ強い傾向をもつて居る。その傾向が最もよく達成せられるのは一々の要素が一定の規則に従つて、例へば左右相稱的に整頓して提示せられる場合（例へば盲人文字の數個の文字の點）、又同時に各の複合體と他の複合體とを明瞭に區別をつける場合（同じく盲人文字に出てくるやうに）、又は複合體が統一體として既に知られ且つ習熟せられる場合（例へば組立てられたる文字の單語の如き）である。殊にこれは同じく意識の同時的範圍に對しても同様である。音は律動的分節によつて拍子に組立てられる場合には、これはなほ後に詳細に述べるであらうがそれが非律動的に聞くよりは遙に多數の音を同時に意識に固執し、又各の一つの音を遙に永く意識に留めることが出来る。

即ち音の「範圍」といはれるものとは關係なく、注意には實に音の印象を統一體に構成し又統一體として習得する傾向があるといふことを吾々は認めるが、これはリポールのいふ注意の「單一觀念性」即ち一つの内容に限局しようといふ注意の努力である。これより教授學に對しては大切な定則が出て来る。それは生徒はその對象を同時には把握しない、却つて只繼時的にのみ之を把握する。しかし要



素から統一體を創造し又此の統一體から更に高き統一體を創造するゲルツヒヒルンク分ライシツ類といふことが生徒の能ライシツ率シフスフエーヒカイト(作爲能力)を非常に高めるであらうといふ定則である。

## (乙) 注意の心理的及び生理的理論

## 第一款 心理的説明

二八六 客觀的見解と主觀的見解 注意の心理的説明に關しては初めから二つの論に別けなければならぬ。甲は注意の状態もしくは不注意の状態のあらゆる差異の生ずる原因を客觀に置くのであつて、意識の側に於いてはこの注意と不注意といふ二つの特に異なる状態があるといふことを認めないといふ論である。乙は能動的若しくは受動的である主觀の能力といふものを前提とし此の主觀の能力の中、約言すれば意志シツそのものの中に注意の原因があるといふ論である。已にデカルトの説は後者なることを發見する。デカルトは「吾々の意志作用には二つの種類がある。或る精神作用は精神動作即ち精神そのものでもつて終る。例へば吾々が神を愛するとか一般に吾々が考へを無形の對象に向けようとする場合がそれである。他の精神作用は吾々の身體の上に終る動作であつて、例へば吾々が行かうといふ意志をもつて居つて、それが原因となつて吾々の脚が動き吾々が歩み進むことがはじまる如きである」。此の「意志作用」もしくは「精神動作」の前者の例は明に知的注意の場合である。デカルトは尙ほ

一層明白に感官的注意を意志作用であるとし「或る對象の考察に其の注意を暫くの間引き續き保持しようとする場合、此の意志作用 *haec voluntas* は其の間暫く松果線(精神の坐)を同じ側(對象と)に向けておく」と述べて居る。これと同一の見地をライブニツツはとつて居る。彼に従へば精神は言ふまでもなく常に活動的で決して受動的でない。極端なる場合でもたかく暫時其の行動が制止せられるまでである。そして例へば「注意を分配すると注意が弱くなる」と常に意志作用として詳細に涉り注意に就いて述べて居る。リヒテンベルクが多くの精神状態については、私は考へると言つてはならない。さうでなく、「(私に)考へられる」と言ふべきであるといふ、特に巧みなる言ひ表はし方をなしたる區別に、クリスチャン・ゾルフ及び理性論者全體は賛同して居る。而して注意は能動的状態に屬するのである。兩箇の反對者デーギツド・ヒュームとリードはこれと同一の見解である。カントも亦「注意アウフメルツムカイトの能動」と言ふ。

二八七 注意は觀念の所産 反對にヘルバルトに於いては彼れの機械説及び靜力學説、若しくはむしろ觀念の動力學説及び靜力學説ともいふべきものより必然的に來る歸結は、勿論意志は何等觀念には影響を及ぼすものでなく、むしろ觀念の所産であるといふことである。而して本質上同じ立場に立つて居るのは聯合心理學説の代表者ペイン、スペンサー、リボー、チャーヘン、ミュンスターベルヒ等の



如きであつて、これ等の人は意志を特別の根本現象とは認めない。彼等に於ても亦精神状態は唯だ觀念の性質及び状態にのみ關係し、それと相並んで無論彼等はヘルバルトとは異つて、感情を基礎的事實として注意の原因と見做して居る。

二八八 注意は精神作業の核心 之に反してヴントに於ては注意もしくは統覺が「意志過程の根本形式」である。「注意の各の活動は一つの意志活動である」、受動的統覺は一つの動機から出でその他の何れのものからも起らないから衝動的動作である。反對に能動的統覺は感情によりて決定し、比較的僅かしか意識しない多くの觀念もしくは觀念群から一つの觀念を選択するに基づくのであるから、有意動作に屬する。加之附帶觀念が全く意識せられて居る場合には選擇動作に屬する。しかしヴントによれば少くとも種族の發達に於てはその運動觀念の統覺が各の運動に先んじて行はれるから、統覺は大體各の意志動作の條件であつて、これは内的意志動作である、それに反して普通に動作と呼ばれるものは外的意志動作である。ヴントによると意志はすべての世界に於ける出來事の眞の本質であるけれども、注意は——がやうに結論しなければならない——内的意欲がまづ最初で、それにつゞいて初めて外的意欲が起るのであるから、畢竟凡ての精神的作業の核心である。そして此に深い眞理がある。故に精神病學者は注意の缺陷を白痴及び精神薄弱者の程度を測定するものとし、他方には現代の教育學者

は注意深くなるやうに教育するを以て知的教育、加之道德的教育の中心であるといふことを發見したるは妥當である。就中此の教育には疑もなく無論一の思想を長く固持し得る能力であり、随つて深い思考に對し又永く變らない鞏固なる意志に對しての豫定條件たる有意的注意が重要なのみならず又凡てのものを徹底し又意識に於て更新する習慣に導く無意的注意が大切である。しかしながら萬事を生徒の適意に一任しようとし、時間表、學習の強制等を時代後れの拷問機と誤り解する最新現代式の人々の迷妄は棄つべきである。これによりて達成せられることは——極く特別の例外は問題外として——たゞ意志の軟骨化に過ぎない。

二八九 機會教授の不可能 上述の如き教師より出づる課業を拋棄し、随つて又直接的意志陶冶を拋棄すると言ふことは、曾て既にジョン ロックによりて推奨せられた。ロックは生徒に對しても、ものを課するといふことをしようと思はなかつたのであるが、其の後繼者等はロックよりは多くの實際的經驗を有したから此等の後繼者には何等の反響を起さなかつた。近頃又ロックの考は生産學校の論者の間に再び定説となつて居る。但し「勤勞學校」の代表者等には教案無しで済ます考へはなく教案を破棄して機會教授とすることを欲しない。彼等は唯だ教案が兒童の興味に適應し、兒童は之を喜んで遵奉するやうに教案を構成しようと思はるに過ぎない。ガウデイツヒは言ふまでもなく



總じて學校を「成長しつづつある人格の爲めに」存するものとする。ゆゑに教師は差控へて居つて成長しつづつある人格の全體なる學級教授の進行、隨つて結局教案をも決定せしめよと望んで居る。併し乍らガウデイツヒの勤勞學校の代表者、況んや又「生産學校」の代表者の兩者は常に「兒童より出發しよう」とする。多數の者は決して意識しないが此に存する暗黙の假説は兒童の自然的發達と兒童の望ましき發達とは一致するといふのであつて、それをライプチヒ教師會の綱領書には意識的に「總じて目的を立てることを避けるのであればそれは正しくない。しかし目的をば吾人に向つて發達そのものが教へて呉れる」と言明して居る。此の假説は全然誤りであるといふのではない。哲學的一元論は孰れも必要な歸結に達する爲めに假説をもつて居る。併し哲學的一元論と雖も自然の法則を求め然る後に意識して之に従ふべきことを吾人に命ずる。即ち哲學的一元論が發達の眞の法則と、あり得べき迷路との區別をなすのは、ライプチヒ教師會及びガウデイツヒがそれを區別すると同じである。

二九〇 無計劃學校 最新の「生産學校」論は之と異なる。これは「目的を立つることなく、永久に變化して創造的行動に至るのである」教案なく況んや又時間表なしといふ結論がこれより生ずる。『號鐘なく、時計による時間なし』。數箇の所謂「共同團體學校」(ハンブルクには多數、ライプチヒには一校)は此の無計劃を實行し、そして兒童の唯だ時折々の意向が仕事の對象を決定する。兒童のこのむ場合

には朝早くから晩おそくまで教師は一大家族の如く兒童等と共に生活する。その結果の報告は區々である。併し乍ら理念に感激する教師のあらゆる献身的努力は、計劃の必然的結果として有する缺陷を免がれ得ると自分は認めて疑はない。自然調の原理によりルソーは意志陶冶の領域に於いても教師の干渉を拒否したると同じく、此の學校に於いては之を知的陶冶の領域に於いても拒絶して居る。但し吾人は前に(第八七條)教師の行ふその不十分なる特別な處罰を缺くわけにはいかないことを認めた。何となれば意志陶冶は自動的自然的機能ではなく、意識的精神的機能であるからである。同様のことは知的陶冶に就いても言はれる。共同團體學校が成功する場合には此の學校は恐らく教師はすべて外観上放任であるに拘らず、尙ほ生徒を監督し見えない糸にて生徒を左右するに基づくのであらう。此の成功には恐らく特に熟練なる指導があるであらう。併し指導の拋棄といふことはなからう。

二九一 意志の特殊性 注意を論ずるに「意志」を以てしない或る種の「神祕論」をヴントは折々攻撃した。何となれば意志は勿論ヴントによると決して無原因ではなく、精神生活の因果關係を決して破壊しないからである。併し乍ら意志が一つの特殊なる現象形式をもつことは、恰も感情や觀念が夫れ夫れ其の特殊の現象形式即ちそれ自身の法則を有して居ると同じである。而して意志の特殊性を認めるならば、一層適當に一層眞實に精神生活の事實を記述することが出来ると自分は信ずる。



感情と意志動作とは簡単に甲は乙の法則に歸することの出来るといふやうな、一致したる現象系列を示すものではない。むしろ兩者は多く互に相反對して居る。感情は反復によりて鈍感になり、「疲勞」の結果があらはれて感情は目立たないやうになり、その刺激によつて動作するに到らしめる力はなくなる。但し意志動作は感情によりて呼び起されたものではあるが、感情と共になくなならない。それとは關係なく、意志動作には固執の力があつて、はじめ利慾より出で或は根本主義(原理)から出でて働いた人がその慾情が已になくなり、其の主義が殆んど意識されなくなつた後でもしばしばつゞいて働く。カントは適切に感情は刺戟するだけであるが、主義は強大にすると云つた。恐らく意志の法則は意志の中に存する自己の精神要素から起るのでなく、唯だ目的觀念、運動觀念、感情(特に興奮感情と緊張の感情と、普通これを合せて「努力」といふ)から實現もしくは禁止せられる運動の結合から起るのみである。しかしながら此種の結合は今舉げたる此の五つの成分から無雜作に導き出されない甚だ特殊なる結合作用の法則を持つことがある。それは恰も化學的結合の性質が元素の性質からは豫定出来ないこと、例へば水素と酸素といふ二つの氣體である元素が化合して液體の水を生ずると同じである。

グントの「主意」説に本質上一致して居る學者は——凡ての細かい見解は別問題として——ホエフデング、キユルベ、ヘーフレル、エビングハウス、ヨードル、レームケ等である。その反對者は聯合的心理學者の代表者等(第二八七條參照)、其他リップス、エルドマン(第二七六條參照)等である。リップスは意志説に關しては聯合派に屬しない。

二九二 注意の解釋と二元論 注意の解釋の對立は意識的思考を精神的機械説より區別する二元的心理學と純機械的心理學との一般的對立の特別な場合である。眞の徹底的一元論者スピノーザは思考を受動的思考即ち「事物の偶然的會合による」イデアの連結(聯合的思考)「ex communi ordine naturae」と能動的の連結(統覺的思考)「secundum ordinem intellectus」との二種に分けた。之に反して二元論者のヘルバルトは「觀念が障礙物の爲めに連結することを妨げられない限り、全く自然に吾々の觀念は連結する。そして統覺的動作ともいふべきことは少しもない」と唯だ一種の機械説だけを認めたのは興味のあることである。スピノーザは實にその二元論の深き眞理を認めざるを得なかつた。彼は已に思考についても適切に *Secundum ordinem intellectus* 能動的連結で思考は「事物の一致、區別、對立」を考察すると説明して居る。何となればすべての統覺的思考の根本は注意深き比較(ロツツエに於ては「關係觀念」)であつて、すべて其の他のものはそれから出で来る唯一の論理の原則なる同一原理の最初の應用であるからである。

この注意深き比較といふことは前に述べたる(第二七五條以下)不隨意的注意のすべての原因から無意的に起り得るけれども、現代の心理學者の口にする「課題」といふ目的觀念を固執すれば有意的にも起ることが出来る。例へば自分は太陽のスペクトルの色調を任意なるそれと同じ色をしたる自分の好きな物を考へてまづ統覺的に考察することが出来るけれども、又例へば黄から綠への移行に目を奪はれ知らず(不隨意的に)自分は自然に於いてそれと同一の移行行きを何に發見するか、といふ疑ひを生じて統覺的に注意深き無意的比較をして之を考察することが出来る。最後に色調の移行行きの各に對して、同様の場合を自然に於いて求める課題を自ら課し、有意的注意を以つて自ら注意深く比較することが出来る。吾人は科學的思考に於いては此の有意的注意を以てするのであつて、科學的思考はその結果に於けると同様に其の根元に於ても聯合的思考とは根本的に異つて居る。輕卒なる一元論の爲めに兩者



を水平におくのは誤りである(第一九七條參照)

### 第二款 生理的説明

二九三 聯合の遊戯 注意の生理的原因並に効果に連關せる生理的諸説は同じく甚だ多岐である。併し乍ら注意の必然的前提をなす附帶觀念ネーティブ・コンセプション抑制の説明といふ吾人の目的に對する最も重要な方面は、幸にも諸説が一致して居る。

内省の教ふる所によると、注意の反對は聯合の遊戯である。此の聯合の遊戯は「イデインフルツト 意想奔逸症」にては甚だ活潑であり、其の結果如何なる注意も不可能となる。聯合の遊戯は生理的には反射的興奮性といふ神經興奮の特殊の傳導に基づく。簡單なる反射運動に於いては感じ易き刺激が運動神經に傳達しその結果運動が起るのであるが、それと同様に感じ易き刺激は眞の反射運動には無關係なる大脳の感覺中樞からも、同一の感覺中樞もしくは異なる感覺領域の他の中樞に飛び移ることが出来、且つ精神的には一つの感覺と一つ乃至二つの觀念との聯合としてあらはれる。聯合は生理的には反射運動の如き一箇の反射であるから、反射興奮性の程度を増大するものは凡て聯合の遊戯に利益を與へると言つてよい。

二九四 附帶觀念の制止 心理的には注意は聯合の反對作用であり、生理的には即ち聯合の遊戯が

生起する反射興奮性の制止を意味するであらう。ゼチエノウは生理的制止を一般的現象と認めたる最初の人であつた。動物の敏感なる神經を刺激するといふと、その刺激が運動神經に傳達されることによりて、所謂反射運動が起つて起る。これは下等の中樞たとへば脊髄に進んで行くのであつて、高等中樞の機能とはならない。腦を切り去つた蛙は苛性液を一方の脚で、腹なり他の脚から掻き去らうとする。俗普通人は動物が二ヶ所刺激せられたる場合には反射運動はそれに應じて活潑になるに相違ないと期待するであらう。ところがさうでなくゼチエノウは二個の刺激の場合には反射運動は輕微となることを發見した。そこで彼は「制 制止中樞」といふものがあつて、それに偶然ぶつかつて運動が減殺されるといふ結果を來すのであると信じた。併し其後の研究の教ふるところによると各高等中樞は下等中樞に對して制止的の働きをなすことが出来、一般に下等中樞が一つの刺激に出會ひ同時に同一の中樞又は高等なる中樞が第二の刺激に出遇ふ場合には、刺激の干渉が起り、それと共に制止が起る。刺激を受けたる位置が例へば視覺中樞といふやうな、同一の感覺的領域に屬して居る場合には殊にさうである。たゞ或る都合の善い場合、特に刺激せられたる領域が異つた感覺に屬して居る場合には、刺激の合計及び反射運動の増加が起る。例へば社交場裡にありて欠伸しようとの注意が起るけれども、たえず念頭に存す。欠伸は適當でないといふ觀念がそれをいつも同じく抑壓する場合の此種の制止を吾人



は日々經驗して居る。此の例に於ては注意は欠伸の中樞たる延髓即ち比較的下部にある場所に起り、そして大脳といふ更に遙かに上部に於て解發せられる不適當だといふ觀念がそれを制止するのである。

**二九五 大脳皮質の機能** 扱注意は心理的には「事物」に屬せざるすべての附帶觀念の持續的制止であり、生理的には注意は高等中樞の一つの働きであり且つすべての感覺範圍に於て制止的に働くものであるから、恐らく最高中樞たる大脳皮質の最も直前の部分、前頭腦皮質の働きであるに、相違ない。故に大脳皮質の活動を侵害したり中止したりする事は制止といふことを減少し、興奮性の程度を高め、聯合の遊戯たる「放<sup>ワニシトロイト</sup>心」を助成するけれども、注意もしくは集中に對しては反對の働きをするに相違ない。以上の事よりして注意を容易ならしめるためには高等中樞を無力にしたり、或はその機能を困難ならしめる凡てのものを避くべしといふ結論が應用生理學上出て來る。

(丙) 注意の生理的諸條件の調整

第一款 高等中樞の害物より受ける影響

**二九六 放心を助長する三方法** 前款に於いて吾々は注意の反對なる放心の諸條件について知り得たる事が、注意の生理的諸條件に對しては根本的に問題となる。放心の諸條件と生理的等價のもの即ち反射的興奮性を防止することが教育學者に對する課題である。借注意を向けることの可能に對して

は不利益にして、放心には都合のよい反射的興奮性を増進させる方法は本來三つある。即ち一 大脳の機械的撤去、二 害物による大脳への影響、三 疲労より生ずる無力これである。第一の方法は生理學實驗室の動物試験に於て實演せられ、之に反して第二の方法は實際に對して確に重大であり特にアルコホル、茶、珈琲の三つの有害なるものがある。又少年時代の頻繁なる娛樂は第三の中へ入る。

**二九七 飲料の利害** 茶は感覺的印象の領得を容易にするばかりでなく觀念の結合をも明に容易にするけれども、運動の解發には明に何等の促進をしないとクレベリンは茶について證明した。併し乍らこの語句の後半の運動の中樞的解發は、いかにも一層速には起らないけれども、勿論筋肉に及ぼす作用によりて下等中樞に起り得る筋肉運動の解發は促進されると修正すべきであらう。

珈琲は本質上茶と等しいが、之と反對にアルコホルはクレベリンによると恰も正反對の作用をする。アルコホルは各の精神的過程を困難にし聯合をも緩慢にする。尤も外的聯合(例へば協和音隨つて韻による種類の外的聯合)に非常に有利にはたらしきそれを促進するといふ例外はある。精神的過程と反對にアルコホルは凡ての運動を容易にする。就中情況の如何にかゝはらず、此の運動を容易にするといふことは茶に於けるが如く筋肉に及ぼす影響によりて起るのではなく、運動に對する動機の一層速なる中樞的解發によりて起る。たゞ間接にのみアルコホルは觀念に對しても亦促進的作用をする。



例へば口述せられる多くの数の學習に對してアルコールは音表象の感覺的銘記を容易にはしないけれども、勿論口頭の言語運動的習慣を容易ならしめる。そして口頭の言語と共に又口頭の言語にて複合したる音表象の過程をも又平易にすることが出来る。アルコールの實現する調音聯合の容易化はクレベリンによれば同じく運動觀念の再生を容易ならしめることに基づくのであり、此の運動觀念によれば言語の系列は、聽覺觀念によるよりは一層固く結合される（恐らくクレベリンは少くとも大多數の人はといふつもりであらう）。例へば多くの人が詩の吟誦の際折々行きつまるけれども、全體をもう一度初めから吟じ即ち運動系列をくりかへすや否や直に吟誦を續けることが出来るが、單に「沈黙して」その系列をおさらひしても此の場合には此の結果には到達しない。

**二九八 酒と茶の利益** クレベリンはアルコールの喚起する音の協和による聯合は「**意想、奔逸症**」の諸徴候の複合に似て居ると言つて居る。意想奔逸症といふのは反射的興奮性によりて喚起される放心の極端なる病的状態を構成するのである。

この研究の結果は常人の觀察と全く一致して居る。一方には茶と珈琲、他方にはアルコールの此の兩個の有害なる品は大人には場合によりて善い役に立つことがある。小膽なる人は少量のアルコールを攝取することによりて其の動的衝動を強大にすることが出来るであらう。又直接目前に存しない當

人の精神生活の全内容を抑壓すると等しく決斷に反對する多くの躊躇を抑壓し、随つてむしろ實行するに至るであらう。此のアルコールの効果に對する類型的ものは**臨場苦悶**（註 **恐怖病**の一種、公園、四辻、停車場の如き廣場を通ることを恐れ、強いて通れば苦悶を生じ甚しい場合には其處に倒れる。又式場、劇場の如き四方閉ざされた多人數列んで居る場所、又反對に狭い路地、狭い閉ざされた室に入るか又は入らうとすると苦悶の起る人、又一定の人例へば婦人とはどうしても一所に居られない。又反對に一人でどうしても居られない人、或は又自分の能力に關する恐怖で起行不能、作業不能などが起りはしないかといふのが不安苦悶となる。例へば辯士が演壇に立つと言論不能の恐怖が起り、指揮官が兵隊の前に馬を立てて改まると指揮不能の恐怖が起るの類）に對してアルコールを用ひればそれによりて惱んで居る發作の出現を防止し、又それによりて患者は失へる自信を再び得、又苦痛に處する基礎をつくることを容易ならしめる。之に反して精神的に疲れたる人は茶もしくは珈琲によりて幸にもその觀念の覺醒と、觀念の一層速かなる湧出とをなし得るであらう。而してその觀念は注意によりて目前にあらはれ固持せられるに至り、斯くして注意は再び促進される。

**二九九 換氣** 併し乍ら兒童に於いては此の兩箇の有害品は一般に衛生上危険であることは全く論外として、注意の爲めに避けた方が確によいであらうと思ふ。何となればアルコールは成人の場合に於



けるが如く各の知的過程を困難ならしめ、又注意をも困難とするに相違なく、又茶もしくは珈琲は容易に活潑なる觀念の、言はば飛び交ふ全體の雪片の、過度に活潑なる聯合の遊戯を生起せしめる。其の結果附帶物的觀念の制止及び重要な觀念への集中が不可能となるからである。

扱アルコホル及び其の他の嗜好品は半ば麻痺的に、半ばあまりに興奮的に作用するけれども、それと同様なる影響を吾人の思考に及ぼす他の一つの要素がある。即ち吐き出したる炭酸瓦斯の爲めに使用し難きけがれたる室内の空氣である。大脳はそれに供給せられる血液の中に酸素を含む量が多ければ多いほど益々よく其の任務を遂行するけれども、その供給せられる血液中に酸素少く、炭酸瓦斯を含むことが多ければ多い程その量に應じて少く大脳は仕事をし難く、換氣しない教室の空氣はそれを吸入しても最早や新鮮にならない程に甚だ多量の炭酸瓦斯を含んで居る。而して經驗の教へるところによると、かやうな「室にこもつた空氣」の中では甚だ速に集中即ち注意が不可能となる。されば休み時間の際に規則正しく行ふ換氣通風の効果のあることは怪しむに足らない。しかし「此の換氣通風の方法が考へられなかつた當時、即ち毎時間の教室の換氣をなさなかつた當時と比較して、最後の時間まで生徒が精神的にすつと元氣があり、又創造力があるといふことは換氣されてある教室内に於て多くの教師が極めて直ちに注意を惹いたのであつた」。それゆゑ空氣を入れ換へて新にすることは注意深くあ

らしめ得る爲めに實行しなければならぬ真に必要な事項である。但し之に關する詳細なる方法は學校衛生に屬する。

#### 第二款 疲勞とその測定

三〇〇 身體的疲勞と精神的疲勞との關係 疲勞は「室にこもつた空氣が吾人の腦に作用すると全く同じき作用をする、疲勞は實に一般に通ずる學說によると就れにしても生理的に有害であつて、分解的生産物たる老廢物が漸次蓄積することによりて誘致されたものであり漸進的中毒である。然るにアルコホルは用量の強大なるにつれて急轉的に作用する。

注意は精神的疲勞によりて困難となり遂には不可能となることは一般周知の事實であるが、身體的疲勞もしくはいづれにしても身體的勤勞に關しては事情は別である。ロツクは「身體の運動は精神を休ませ」、勉學に對する一の休養であり、一つの清涼劑であり、隨つて身體的疲勞のち精神は再び其の活動を繼續する能力が出来ると言つて居るが、これは現今尙ほ一般通俗の意見にある。尙ほジョン・スチュアート・ミルは當時の科學の成績を熟知して居たが西曆紀元千八百四十八年に「身體的勤勞は精神的勤勞の休養である、而して其の逆も亦真である」と言つて居る。其の他の或る者は經驗上の根據に従つて「頭が努力すれば他の身體全部も働くが、しかし其の逆は真でない」と主張した。近頃になつて



初めて別な意見が出た。而してペットマンは實驗的試験によつて身體的疲勞は精神を疲勞せしめることと精神的疲勞に等しきこと、前に二時間の行進をすれば、夫れにつゞいてする簡單なる精神的作業の經過を緩慢にし失錯多からしめることその前に一時間の加算をなすよりも一層甚だしいと説明した。それ故に其の後の研究に於ては身體的疲勞と精神的疲勞との平行説が殆んど常に前提とせられ、又實際上大切なことではあるが、その割りに知覺されない精神的疲勞をそれと平行し且つ比較的知覺される身體的疲勞で以て測定することに努力して居る。

第一に疲勞は勤勞の長時間の繼續によりて増大し、且ついよゝゝ益々注意に對して不利益なる影響を及ぼすから、普通正常の五十分乃至五十五分の教授時間は教授學上の基礎より來たる分量であるかといふ疑問が起つた。問題それ自身に對しては何等教育學上の根據は述べられて居ない。これは單に一日を二十四時間に分けることがキリスト教國民に普及したる後、市民生活から學校の中へとり入れられたるに過ぎない。

三〇一 疲勞の實驗的研究 フランスの先輩及びスイツルの先輩の後を承けて、ドイツ人では初めてブルゲルシュタインは教授時間が充分なのは合目的であるかといふことについて疑ひをさしはさんだ。彼は間に五分間づゝの休憩時間を設け、十分間を一期間として四期間の間に加算と乗算の二十區を運算させた。一期間と他の期間との間には、困難の増減なきやう相等しくして數字を選んだ。

此の實驗は四組の學校に於て殆んど同等に有利なる時間(教授時間の第一時限もしくは第二時限)に總計百六十二名の生徒(平均年齢十一歳乃至十五歳)に實施させた。第一期間に計算したる數字の増加し、注意すべき練習の影響があらはれたけれども、しかし此の増加は同時に増進する疲勞の増加が附隨して居る。何となれば錯誤及び訂正の數が一層尙ほ速に増大して居るからである。計算したる數字は第一期間から第一期間まで約一四・三八パーセント、第一期間から第三期間まで約二五・三三パーセント、第一期間から第四期間まで約三九・五五パーセントの増加である。然るに錯誤は夫れ／＼約五一・五五パーセントと、一三六・三三パーセントと、一七七・三三パーセントの増加、訂正は約五八・三三パーセントと、一六二・八八パーセントと、一九四パーセントの増加であるブルゲルシュタインはこれは現在目前にあるものを意識に固く把住する能力の衰退、即ち勿論重要な把住の豫定條件である注意の減退したのであると推論した(第二八二條参照)。彼は「前進的」生徒と「入後に落ちる」生徒とについて更に多數の數字を基礎として、計算の數字の數が絶えず増加する前者ですらも、第三期間及び第四期間の十五分間に於ては、もはや彼等の最善を盡さないといふことを断定し、又「精神的教授衛生の立場から、相當に教授時間單位の短縮問題は、眞面目に熟考すべきであり、又身體的教授衛生に關して已に久しき以前に此の問題は起るべき筈である」ことをブルゲルシュタインは信じた。

三〇二 實際的研究の必要 ブルゲルシュタインが唯だ未決の問題的のものとして開陳して居ることをクレペリンは全く確實なるものとして講演で述べて居る。一部分は成人に關する自己の研究により、一部分はブルゲルシュタイン及びホエフネルの發見したる或學級の二時間の國語(獨逸語)の書取りの際に於ける初めは下降的、次に已になされたる勤勞と比較して上昇的の錯誤數の曲線の研究により、クレペリンは普通の教授時間は長きに過ぎる事「最初の時間の最初の部分は問題外であるが、生徒は「引



き續いて疲勞的麻痺状態にあるのである。「疲勞的麻痺状態」は生徒の自然的能力を教授材料の把握に利用し得ざらしめる』といふ決論に到達した。過大なる害毒に對する防禦策としては親切なる人々が不注意を附與することである。卒直にいへば退屈なる教師が必要であらう。

此のあまりに大膽なる主張に對してグスタフ・リヒテルは實際の教授時間と前掲の實驗時間とは全然同一とはいへない。實驗時間には單一形式によりて疲勞せしめる仕事が生徒に課せれるが、實際の教授はいろ／＼教材並に取扱ひ方の變化が提供せられ、随つてずつと疲勞することが少いといふことを適切に主張して居る。同様のことをヨハネス・フホルケルトが論じて居る。從來實驗觀察を行つた精神なき算術や筆記は實際の事實と較べると教授のボンチ繪であると彼は言つて居るが、これよりもつと實際教授に向けられた進んだ研究が起つて居る。

三〇三 皮膚の感受性による疲勞の研究　グリースパツハは精神的疲勞は常に一般的生理的影響あるのみならず、精神疲勞を測定し得る如き生理的影響があるといふ原則より出發した。腦の疲勞は他の現象の外に皮膚の感受性の減少することを彼は發見したと信じた。同一のことが精神的疲勞によりても起るに相違ない。その感性の減少に比例するか或は少くとも常にこの感性と關係があるか、いづれにしても感性そのものの測定が出来るから、精神的疲勞の程度も亦測定出来るに相違ない。それ故この一つの「發見」と二つの假定に基づいて、彼は皮膚の感受性を兩脚器の尖端の尙ほ二點であると感ぜられる間隔によりて研究した。此の間隔が大になればなる程、精神的疲勞が大であるであらう。惜グリースパツハは教授の結果として皮膚の感受性の著しく鈍感となることを發見した。これ

は大抵教授の第三時限の終りが最大で、兩脚器の距離は教授開始前よりは、時としては三倍程の大きさを取らなければならぬほどであつた。午後二時即ち第五時限の學校課業後二時間を経過しても、尙しば／＼恢復を見ることが出来なかつた。體操時間は明に異常なる十中一の除外例はあるけれども、少しも目立つ疲勞なく、加之甚だ著しい恢復が結果にあらはれることが屢々であつた。第三時限の錠前作業は甚だ僅少の精神的疲勞と、個々の筋の僅に「局部的」疲勞を起したのみであり、第二時間限の「工場作業」や（高等實科學校の學校工場内に於て）或は第三時限の機械作業（製造工場）は皮膚の感覺状態にも變化を起さず、隨つてグリースパツハに從へば精神的作業能力にも亦殆んど變化を起さしめなかつた。

三〇四 午前と午後の教材と疲勞　此の方法によつてルドキヒ・ワグネルはなほ廣汎なる測定に着手したが、神經的でもなく、又外的原因（あまり早すぎる朝起きもしくは前夜のアルコール分の攝取）により、教授開始前既に疲勞して居ない正常生徒等は疲勞の増加を次の如くあらはして居る。即ち顔骨に於てなほ二點として感ぜられる兩脚器の尖端の距離の平均は、教授前に十ミリメートル、午前の第五時限の終りに於て十五ミリメートルの額に上つて居る。しかしその兩者の間にはなほ高度の疲勞が起つて居るから、これは（グリースパツハに於ける如く）一つの曲線的に進行する。

グリースパツハは體操の後は何等の疲勞を發見せずと言つたのであるけれども、體操時間は僅に生徒の三分の一のもの丈は比較的恢復をあらはしたが、三分の二のものは明白に疲勞を現はした。「疲勞は身體、神經並に筋の一般状態に同じ程度に交滞がある」とワグネルは言つた。これはベットマン（第三〇〇條参照）と一致して居る。遊戯時間ですらも體操時間と同様の影響がある。休憩時間の爲めに短縮せられて居る午前の五時間は一様に午前の四時間以上には疲勞しない。之に反して午後の時間はあまり價値がない。何となれば午前の教授の終了後三時間の午後四時頃には被檢生徒の八十四パーセントは何等の恢復を示さないからである。グリースパツハは同一のことを午前の教授後二時間に發見した（第三〇三條参照）。

三〇五 學科目の困難

諸種の教材の結果の差異に關して、ワグネルは疲勞の結果の最高程度を百とすると次の等級を得た。數

第二章 有效なる教授の心理的條件

三〇四—三〇五



學一〇〇、ラテン語九一、ギリシヤ語九一、體操九〇、歴史八五、地理八五、算術八二、フランス語八二、ドイツ語(國語)八二、理科八〇、圖畫七七、宗教七七、(但し教師の人格は教材よりも比較にならないほど遙に多く重きをなす)。退屈なる教師は刺戟的(活氣を興へる)教師よりは僅かなる疲労を起す。更に文書上の學級課業は他のいづれの教授よりも、範圍も強度も一層大に疲労させるといふ大切な事項が甚だ明白に出て来る。疲労したる生徒の數並に疲労の程度は、文書的の學級課業後には他の時間よりも一層偉大であり、普通二時間の間に存する休憩時間の廢止は非常に疲労を起す。ワグネルは學級課業後の休憩時間延長を要求して居る。

ワグネルと似ては居るが全然等しからざる結果に到達したのはケムジースである。彼はブルゲルツタインと同一のものに過ぎない計算問題を課する試験を無視し、モツワのエルゴグラフ(作業量記器)を用ひて筋の作業力を測定した。モツワのエルゴグラフといふのは單獨に居る手指の中指で以て重量を扛擧し、そのすべての扛擧の高さ及び回数を使用されたる力の總量を明示する一つの装置である。新様にして彼は個々の教授時間後の疲労を數人の生徒について決定せんと試みた。彼はドイツの高等諸學校の大部分の生徒は一時的の「負擔過重」であり、恐らく過勞であるといふことを發見した。これはあまり多きに過ぎる教授時間の爲めに生じ、又主觀状態は未だ「可なり新鮮」であるといふ場合にもなほ客觀的にはそれと断定すべきものがある。學校一日の時間數は十歳乃至十二歳の兒童に對しては四時間、十二歳乃至十四歳の者に對しては五時間を超へてはいけない、ケムジースは困難の減じて行く程度により一、體操、二數學、三外國語、四宗教、五ドイツ語(國語)、六理科と地理、七歴史、八唱歌と圖畫の如き順序とした。

**三〇六 ロイバの皮膚の辨別性による疲労研究** 但し皮膚の辨別性を記録するエステジオメーター(觸覺計)によりたるもの並に筋力を比較させる作業量記器によりたるものとの疲労測定の方法は共に虚妄なることを示した。前者に關してはロイバがグリースパツハ及びワグネルの結果と全然矛盾して居る結果を得た。彼は精神的作業の觸覺に及ぼす影響に關する二つの實驗系列を企てた。

第一の系列は二人は男子一人は女子の三名の教育ある者について行つた。三人とも二十代の年齢であつたと思ふ。其の測定は前額のところと拇指の腹のところとに於いて行ひ、就中一つと感ぜられる識圖へ向つてゆくと、二つと感ぜられる識圖に向ふのと、各二つ宛の方向に進め、その兩者の識圖の間に辨別地帯があるから、全體で四個宛の資料によりて行はれた。この測定は三日間繼續し、午前九時か九時十五分から午後一時まで繼續する勤務時間と、五時から七時十五分もしくは七時三十分までを中止して、午前二時もしくは三時から午後九時十五分まで繼續する勤務時間の間に於いて。それと有利なる比較をする爲めに同一の測定を三日間の休日に行つた。測定は勤務の開始前九時に、次に正十時半に、正一時に(午前の勤務終了後)、更に正五時に(午前の勤務の中止前)及び最後に其の日の勤務の終了後の正九時に行つた。休日にも同一時間である。此の實驗で得たる曲線は二つの尖端の辨別に對し十分なる距離の増減を意味するのであるから、曲線が高ければ高いだけそれだけ觸覺は減退し疲労はそれだけ多大であるといふこととなる。

**三〇七 ロイバの研究の結果** まづ第一に勤務日と休日とは期待したる對照はなく、休日の曲線の動搖は勤務日のそれと殆んど同じ大きさであつた。然るにグリースパツハによると勤務しない時は感覺性は殆んど不變で動搖がなかつた。唯だ午前の勤務(九時から一時まで嚴格に)だけについて言



ふと勤勞日の十二の曲線の中で（四つの資料によりて唯四個の曲線だけが各の人に出来る。何となれば三日間の三個の二々の曲線は平均されるからである）六箇は勤勞の始めよりは低くなり、一個は等しく五個だけが高いといふ結果を示した。故に唯五箇の場合だけ觸覺の減退があるのみで、六箇は増進し一個は同じである。休日十二曲線中同じく六箇は初めに於けるより低いから、觸覺の増進を示し、二個は初めと終りと同等であり、之に反して四個は終りに於て初めより高い（勤勞日の五箇に對す）。それから勤勞中に於ける觸覺の増進は、休息の間と同じ頻數を示して居る。なほ觸覺の減退即ち鈍感となることは休息時に於て勤勞時に於けると殆んど同一の頻數があらはれて居る。これはグリースバッハ及びワグネルに従へば必ず期待されるべき結果と正反對である。

ロイバの第二試験系列は十八歳乃至二十一歳の六人の女子大學生について行つた。此の検査は今度はワグネルに於ける如く、兩脚器の尖端の二個の感覺に對して充分なる最短距離について行つたのであるが、これは常にワグネルの場合のやうに額骨のところばかりでなく、其他尚ほ額のところでも測定したのであるから常に唯二個の資料づゝ一人にあらはれる。測定は嚴密なる五時間の午前の勤勞の前、あひだ、及び後の結果であつたが、此の第二回の試験系列からも亦豫期されたものと正反對の結果が出た。辨別感覺性は勤勞の繼續と共に殆んど常に増進した。二十六個の曲線中唯だ五箇のみが

正味六時間の勤勞後上昇し、即ち感覺性の減退をなしたのである。ロイバは觸覺の増進は疲勞の大きさ（量）ではないとの結論に到達した。

三〇八 教授學への推論　ロイバより以前已に種々の方法の試験に基づいてタウナイが同一の結果に到達して居る。タウナイは觸覺の練習の影響だけを研究しようと思つた。その疲勞はかれの被檢者の場合には常に精神的のものであつたが、他の要素が皮膚の感覺性に及ぼすよりも遙に僅かしか作用しないといふことを如何なる場合にも發見した。

ポルトンは其の一個の個人に對する非常に細かなる検査の後に此の皮膚の觸覺によりて精神的疲勞を測定することは不可能なりといふ全く消極的結果が、團體検査よりは一層精密に認め得られることを證明した。彼は逐語的に「空間識圖の大きさと精神疲勞との間の或る法則的關係は從來一週間に亘りて精密に行はれたる検査系列に於ても亦證明せられない」、「空間識圖は精神作業の疲勞的影響に對する量として決して利用せられない」と述べて居る。但しグリースバッハの皮膚に關する假説の中依然として殘存することは、古い經驗によれば正にすべての感覺が疲勞の爲めに鈍感となるから、減退せる感覺は少くとも外見上身體的疲勞の尺度を與へるやうであるけれども、しかし教授學に對しては何等の意味がないといふことに過ぎない。



三〇九 エルゴグラフの疲勞測定の確實度 なほエルゴグラフも亦疲勞を測定するものとしての價値は疑はしい。一つの筋又は一群の筋の孤立せる疲勞は實現されない」とロベルト ミューレルには言ふ。嘗に兩指の屈折ばかりでなく、兩指の伸筋（通有並に固有の手指伸筋）も共働するとモツソーは言ひ、ミューレルによると骨間筋も虫様筋も、最後になほ其他の諸筋、上腕に達して居る諸筋に至るまで、エルゴグラフで行ふ實驗に共働するといふ。それ故唯だ解剖的關係を知つて居るものに限りエルゴグラフを以て作業することが出来るだけで、そして此の解剖の知識のあるものは實驗的學校心理學を聽講して居ないけれども、訓練されたる生理學者及び解剖學者はエルゴグラフの報告から、精確ではないが腦髓の疲勞に推論し得るといふ意見をミューレルは述べて居るが、此は多分正當であらう。何となれば「働力計表」の構成に際し問題となる純粹の筋の現象は甚だ複雑であつて、大體中樞疲勞の干與の限界を定めることを出来ないからである。

三一〇 精神的作業と身體的作業 ミューレルが疑問としたることをボルトンは精神的活動に對して直ちに辯駁した。グリースパツハの兩脚器とおなじく彼はモツソーのエルゴグラフをも疲勞を測定するものとしては不適當であることを發見した。ボルトンの實驗の結果は半ばケムジースのそれと正反對であつて、「エルゴグラフの作業は二時間の加算によりて高められ、二時間の散歩によつて低くなつた。エルゴグラフの曲線は全然精神的疲勞の大きさに對する尺度を與へない」。精神的努力は特に大なる身體的仕事をなす能力を與へ、隨つて身體的作業の疲勞はあらはれないといふことがボルトンの實驗から出てくる。此は精神的作業と結合せる氣乗り即ち「精神運動的」氣乗りであることは明白

であつて——ボルトンの云ふところによると、もつと詳細に定義すれば恐らく神經系統の一般の興奮性であらう——それがこゝにあらはれるのである。但しボルトン以外の他の人々は此の種の「精神運動的興奮」は唯だ身體的作業にのみよつて發見しようとし、精神運動的制止は之に反して精神的作業によりて發見しようとして居る。

三一 直接的疲勞測定 生理的過程によりて間接に精神的疲勞の測定をするといふことをなさずして、精神的疲勞を精神的作業の減少によりて測定する直接的方法は、如何なる場合に於ても間接的方法よりは確實である。ロイバは前の作業のすんだ後に於てする試験作業として加算を選び、三人について實驗をした。此の實驗は算術に於ける練習の影響が除外せられ、又一定の時間單位に於て行はれる加算の減少数は精神的疲勞をあらはし、加算の増加数は精神的疲勞の恢復を意味するやうに工夫した。但し此の加算数の増減は兩脚器尖端に對する辨別閾曲線の上下によりて外觀上正しく表示される肉體的恢復と身體的疲勞とに一致しなかつた。ゆゑに加算の減少によりて精神的疲勞は測定することとは出来ない。ロイバは主張して居る。併しながらロイバのこの實驗は精神的疲勞は身體的疲勞とは平行しない、近頃非常にもてはやされる此の種の平行論の假説は誤りであるといふことを證したるに過ぎない。なほ凡て直接的方法に對しては、練習は疲勞の影響を部分的に減殺し其の疲勞の尺度として



役立つ作業には明瞭にあらはれないといふ他の一つの危険がある。ゆゑにブルゲルシタインの増加的錯誤百分比に基づいたる結論は異論がないでもない。そこで測定の尺度としては一層複雑であつてその練習は速刻には間に合はないやうな作業がよいこととなる。此種のをエビングハウスは使用した。

三二二 エビングハウスの實驗 エビングハウスは先づ第一に已に彼より以前に適用せられたる二つの方法即ち記憶法と計算法とを使用し、其他彼れ特獨なる所謂結合法を使用した。第一の記憶法は生徒が教授開始前とそれから各の教授時間の終了の時に二列毎に夫れ／＼六個、七個、八個、九個、十個の一級の数字より出来て居る数字の列を十列、教師が各列を一度に言ひ聞かしたる後に書かなければならないのである。第二の計算法は生徒が教授の開始前、毎教授時間の後に十分間容易なる加算乗算の問題を計算するやうにした。第三の方法は中にいろ／＼の綴が脱漏して居て、唯だ一つの線もしくは頭字をつけた一つの線で以て記號のしてある「穴だらけ」の本文を生徒に書き取らせ、而して此の文を正しく補填するのが生徒の任務であるといふ複雑なる問題を課した。第一の記憶法は増加する疲労に關しては何等の結果を與へない。むしろ第四時又第五時の後には確實なる数字の増加を示したけれども、それから精神的活潑の増加を推論することは出来ない。唯だ平生でもあらはれる記憶は疲労

の状態にありて害を受くること、注意よりも小であるといふ事實を推論し得るのみである。第二の計算法に於ては實に錯誤の百分比は教授の始めから終りまで多くは一・一から一・九までであつて、第一時又は第二時の終りから最後の時間の終りまでは僅に一・五又は一・六から一・九まで増加した。これはむしろ結合法が疲労につきて與へたる説明に一層近づいて居る。此の結合法は高等學校並に高等女學校の最下級（兩方の平均年齢十一―十二年）に於て已に第一時より第四時に至るまで、一般に補填する綴りの相等しき減少を示し、之に反して中級及び上級に於ては同程度の増加を示す。然るに同時に最下級に於ては錯誤の百分比は中級及び上級よりも一層甚だしく増大する。最下級に對して作業、随つて又作業能も教授の終りに於ては學校開始前に於けるその三分の二だけの額となる。

エビングハウスは此の事情から中級及び上級の生徒は勿論疲労はするが、練習の影響によりて無害となされるほどの程度に過ぎない。然るに下級に於てはあまりに高い疲労度の爲めにはや無害とすることが出来ないと推論した。エビングハウスはこの事實よりして午前の第五時限は最下級に對しては他の時間よりは價值が少い。随つて最下級に對しては第五時限を廢止するか或は比較的容易なる教科を以てすることを推奨すると斷定しなければならぬと信じた。

ギールスマはエビングハウスの方法をオランダの學校に適用したが、エビングハウスと同様たゞ



學級の精神的成熟に種々の程度のあることと、學級區分に種々異つた才能のあることは疑ひなしといふだけの結果が出たのであつた。しかしエビングハウスが事實らしいと認めたる十五才の女兒の成熟が同年齡の男童より大であるといふことはギールスマは發見することが出来なかつた。練習が疲労に對する反對作用について彼が述べて居ることは、彼れの實驗が不十分であるから價值はない。

### 第三款 疲労の回避

三三三 疲労と時間表　グリースバツハ及びワグネルの研究の價值は疑はしいが、それにも拘らずシルレルは教授學上の目的に合したる時間表の作成に之を利用しようと思つた。勿論シルレルは「吾々は根本に於てはこれまでの實驗作業からは吾々が今迄に知り居たること以上に大して多くを識り得たのではない」といふことの確實なるを力説し、又實際の教授に従ひ適當なる試験科目（外國語への翻譯及び外國語からの翻譯、よく知つて居ること又は語りきかされたることにつきての復演、及び語記練習の如き最良の學級作業に於て、特に此の最後のものは下級に對して）で以て比較的長い時間（六―九年）を通じて行はれる十分なる研究を要求した。シルレルの標準時間表に於て第六級から第四級までは外國語と數學（もしくは算術）は一番困難であるから第一時もしくは第三時に置かれて居る（第三時はワグネルによれば、前にある恢復休息時間の爲めに生徒は殆んど第一時に於ける

と同様元氣である）。宗教教授はその重要な爲めと又實際上の理由の爲めに（何となれば之に出席しない生徒はもし教授時間の中間に宗教教授があるといふと補填されない時間のあるやうなこともあらうから）それと同じく第一時間目又は第三時間目に入れる。第二時間目と第四時間目とへはドイツ語、博物、書き方、圖畫、體操を入れるが算術も外國語も亦入れる。第三級から第一級の上級に對しても同一の順序に定める。只違ふのはこの上級には宗教教授を第二時限もしくは第四時限に置き、午後の教授を廢止するか精々唱歌體操がある場合にはシルレルの言ふ比較的容易なる教科を第二時限もしくは第四時限に配當する。緊張したる思考作用を繼續すべき努力なる外國語を二時間連續して要求しないといふ限りに於てする。勿論教科の困難といふことも亦尚ほ非常に問題のある事柄であつてシルレル、ワグネル、ケムジースは一致して外國語教授を非常に困難で且つ非常に疲労させるものと評價したが、エビングハウスは之を他の多くの教科よりも疲労させることが少いことを發見し、その多くの教科といふ中には普通容易と認められる圖畫も入つて居る。ケムジースによると唱歌は最も容易なる教科の一つであるが、モイマンによるとそれは體操と相併んで算術に次いで最も疲労せしむる。斯様な次第でこれまでの疲労に關する實驗の各の結果は不確實である。

三三四 疲労研究より得たる教授上の原則　クレベリンは從來のすべての方法は疲労の測定には不



適當である。就中疲勞の結果と練習の結果とを分離し、又精神運動的氣乗りの影響即ち「意志の緊張」と分離することが不可能であるから不適當であることを證明しなければならぬと適切に主張して居る。此の「意志の緊張」といふことは勿論大抵作業以前に存する感情に其の原因がある。此の感情は義務の觀念、功名心等から生ずるけれども、又しばしば作業の間に新しい感情例へば對象の變更からあらはれる氣乗りが起る。

クレベリンが幾分通用されると認める唯一の道は「最も有利な休憩時間」の方法、詳述すれば疲勞する勤勞の後にありて、その時間が経過する間に必ず疲勞がもはや影響を後に残さずして消失するやうな時間の餘裕、即ち練習の効果が最高になるまでの時間を與へる方法である。クレベリンは、此の或る一定の時間の餘裕の後に生起せる疲勞の程度を測定するといふ考へである。此の方法によりて特に一々について十分正しく實行するならば、此の試験は從來のものよりも一層確實なる結果を與へることができ、併し乍ら斯様な實驗が存在しない中は間接的觀察、並に經驗上知られて居る休憩時間は望まじきものである事、併し乍ら休憩時間は注意の「習熟による傾向」すなはち注意の「適應」を中斷させるから、あまり頻繁であつてはならない事、年少の生徒は年長のものよりは一層疲れ易いから中絶切らない四十五分の教授は六―七才の小兒には長すぎる事、直觀並に外的技能の教科は思考の教科よ

りも努力することが少いといふ事、午後の教授で特別の精神的努力を要するものは不適當である事等の諸原則を保有する外には何ものも残らない。

然し乍らクレベリンの過程以後、疲勞の問題に關して論じて居る人々の間に一致して保持せられる論が一つある、即ち如何なる身體的努力も、精神的勤勞を不可能にする、隨つて又體操教授は二つの教授時間の間へはさみ込まないといふことこれである。加之ケムジエは數學をも除外せずして凡ての教科の中の一番努力されるものは體操であると考へた。併しこの論は制限するのが適當であるといふ事實が報告されて居る。これはワグネルが生徒の三分の一の者が體操時間後全く恢復しもしくは幾分恢復するといふことを觀察したのであつて、シルレルは「ギムナージウムの最下級の二學級及び豫備學校に於て、教授時間の間へはさみ込んだ三十分の所謂體操時間、實際は遊戯教授が非常に有益なることを示した」と報告して居る。更にグリースパツハは體操の後何等の精神的疲勞(第三〇四條參照)を發見しなかつた。又米國人ホームズは加之休憩時間の間に實施する體操は教授作業に善い影響のあることを發見した。「平日の四日間二十分づゝの午前の體操運動は恐らく生起せる精神的疲勞に對して喜ぶべき相殺をなすであらう」とゲオルグ・ケルシエンスタイネルも亦、小學校の最上級と補習學校全體とを包含して居るミュンヘンの試験學校に就いて報告し、其の反對があらはれる事を彼は報告しな



い。  
三一五 身體的運動疲勞と精神的疲勞とに對する古來の教育說 尙ほこの身體的努力は精神的勤勞を不能にする、といふ過去の教育說全體の意見と矛盾して居る論に對しては、疑ひが懷かれるに相違ない。小亞細亞及び埃及のコーランの學校は、原始時代以來學習の際は記憶を保持する爲めにたえず上體を動搖する。機智に富んだエルハルト・ワイゲルは初學者の學級として「振り搖り學級」を要求し、そこにては各兒童はブランコに乗つて動搖し「體を搖りながら」文字、音譜、ラテンの單語、語尾變化、文章は勿論書き方をも(空中にて)學ぶべきものとした。此の近東亞細亞人とワイゲルとの兩者は觀察に立脚しなかつたであらうか? 觀察に立脚したとすれば或る運動は少くともその運動がつゞいて居る限り精神的作業に有利であつたのであらう。

デッサウの汎愛學徒は年長者に對しては毎日九時から十時まで舞踏もしくは乗馬、年少者に對しては三時から四時まで舞踏を二つの教授時間毎にはきみ込んだ。又年長者に於ては彼等の正二時から始まる午後の教授の前一時から二時まで旋盤にて挽き、鉋にて削り、指物細工するやうな適當なる身體運動を課した。ザルツマンは同じく精神的疲勞と身體的疲勞とは全く同一種類であるといふ意見は殆んど持たなかつた。何となれば教授時間の中、實に「幼者」に對する一時間は直觀教授を附帶せる散歩

より成立して居るが、四時間もしくは三時間の教授時間の後、ザルツマンは毎日十一時から十二時まで體操を次いで課したからである。

三一六 體操の効果と空氣 全體の問題に對しては尙ほ更に澤山の實驗的研究が必要であらうと思ふ。此の實驗研究にはなほ従前觀察せられなかつた非常に重大なる要素たる體操の行はれる場所の空氣の性質を顧慮すべきである。それが實に濁つた埃だらけで煤煙に満ちたる大都市の空氣の中とか、或は稍々清淨なる小都會の空氣の中とか、或は平坦なる田舎の健康に適したる空氣の中で體操が行はれるといふことは、恐らく大なる差異を來たすことであらう。グリースバッハがミュールハウゼンに於て、又ワーグネルがダルムシュタットに於て確定し、シルレルも亦前述のやうにギーセンに於て發見したる一層有利なる體操の効果は、同じくミュールハウゼン、ダルムシュタット、ギーセンの恐らく比較的汚れない空氣と關係があり、又ケムジースが報告したる不利の結果は、ベルリンの大都市の空氣に對する不利なる關係であるやうに思ふ。清淨なる空氣の中を散歩することが次の精神的勤勞に對して如何に元氣を與へるか各の人が經驗上言ふまでもなく周知の事實である。然るに都市の空氣の中にての歩行は少しも効果がなにか或は唯だ疲勞させるばかりの結果を來す。尙ほ其の他の要素は體操時間は徒手體操を以て終るか、或は器械體操を以て終るかの如何によると思はれる。前者は後者よりもた



しかに一層多く鎮靜させ一層少く努力させる効果がある。最後に體操後直ちに精神的勤勞の能力を測定することは、恐らく目的に合しないであらう、運動直後に測定することなく學校の實際に於て事實行はれる暫時の休憩を測定前にまづ與ふべきである。散歩の後仕事を初める前には、數分間の休息を必要とするが、少年時代には激烈なる運動でもその結果なる刺戟せられたる神經、緊張せられたる筋、より速かとなる脈搏、より速かとなる呼吸を普通の状態に恢復するには、尙ほそれより僅少の時間で十分である。空氣、運動の種類、休憩時間の長さ等、將來體操效果の研究には、凡て此等の事情を參考しなければならぬ。さうすれば體操時間は、教授時間とは兩立し難いといふ新しい謬見、身體的疲勞と精神的疲勞とは大體同種類であるといふ説は再び消失するであらう。この兩者は必ず別なものでなければならぬ。何となれば思考の運動は確に筋運動ではなく、腦髓中に於て筋とは殊別なる中樞をもつて居る。思考運動と筋運動の兩者が同種類のもので同種の疲勞を生ずるとすれば、前に(第一九九條參照)論駁したるミュンスタルベルヒの活動説も正しいであらうし、又アルコールもクレベリンが證明したる(第二九七條參照)やうに一方に於ては運動に對し、他方に於ては思考に對して甚だしく相異なる影響をなすといふことはあり得ないであらう。

三一七 生理上注意に資する事項 ゆゑに生理上注意に役立つといふことを舉げて見れば、少年時

代に於いて有害なる嗜好品(アルコール、茶、珈琲)を避け、空氣の汚濁を除き教授より生ずる疲勞に對抗することである。

(丁) 無意的注意の心理的諸條件の調整

第一款 意識の有利なる一般的性質の創造

三一八 觀念に存する感情價値の顧慮 注意は一方には或る觀念の選擇であり、他方には同時に存在する他の觀念の制止であるから、此の制止が他の想念(思想)の過多の爲めに困難とならないやうにするのが問題である。ヘルバルトは適切に「偏しない多方の興味」と彼の非難せる「種々のことに心を用ひること」の輕躁、浮薄とを區別した。注意を繋ぐ爲めに教授の觀念は一定の感情價値をもつて居なければならぬから、他の活潑なる感情價値が意識を充たせば直ちに教授の觀念は危險となる。何となれば前記第二八三條以下に述べたやうに意識の狹隘は感情に對してもあるからである。家計困難とか、食料の懸念の壓迫とか、兩親の不和とか、加之實際の飢餓は小學校に於いて教科材料に對するいづれの興味をも蔽塞する。高等の學校にては放心及び學校にて行ふ娛樂(例へば最上級の舞踏時間)は生徒の精神的關係の爲めに往々有害なる競争となる。公立學校(通學學校)の教師は此の種の障礙に對しては遺憾ながら大抵無力であつて、唯だ寄宿學校(私立學校)及び私教育(個人教育——家庭



教育)はそれを豫防する可能性をもちて居る。

三一九 観念過多の害 なるは興奮發揚をさせる體驗は勿論論外として、外より來る観念そのもの溢るゝほど豊富であるといふことは一定の選擇せられたる観念に對して邪魔をする。既にカントは少年の「小説耽讀」は「記憶を弱くするから」とて非難した。なほその外カント自身の記述によると、此の小説耽讀は感情によりて明に注意に影響を與へ、注意を教授以外へ轉向させる。カントは兒童の小説耽讀に就いて「兒童は小説を読みその事情を自分自ら別に作り上げ、耽溺し、呆然とそこに停頓するから、小説中に復た一つの新しい小説を作る」と言つて居る。なほ小説に代ゆるに少年書類を以てしても、それは兒童達の思想生活の過多を生ずるものであつて、教授と關係のない他の對象に注意をむけ——その他それより來る精神的健全や人生の理解やに對する危険は別問題として——教授から注意を奪ひ去る。故に教師は一定の年齢に發現する兒童の讀書癖を教授以上に過重しないやう大に注意しなければならぬであらう。

#### 第二款 教材に存する無意的注意の要素

三三〇 情熱の必要 前に論じたるが如く、感情價値は注意を喚起する最も強大なるものである。それゆゑ教材が此の感情價値を與へるものである場合には、教師は其の感情價値を抑壓することなく、

寧ろ教師の感情がそれに働いて居るといふことを示し、斯くの如くにして——特に明らさまに指示するといふことはなく——生徒の心にはつきりしたる自覺と活動とになるまでに、生徒に自發的に起る同じ感情を強大ならしめることが教師の第一の任務である。斯くの如き方法は本來自明のことと認めらるべき筈であつた。而して人に對する同情は教授に就いて豫想せられ、促進せらるべき興味的重要なる部分であると認めたるヘルバルトは感情の表出を決して不可とはしない。彼は「歴史教授は歴史上の人物や出來事にふさはしい熱を感せしめよ」と明白に要求して居る。之に反してチルレルは教師の講演から情緒を全然しりぞけようとし「教材の暖かなる提示によりて情緒に移り變へられる危険が生徒にありさうな場合には、迅速に教材の概念的熟考に方向を變へなければならぬ」と言ひ、彼は同情の興味は「他人に對する同情の感情から出て居るけれども、倫理的の状態としては之を超越するのである」と、同情の興味を論ずる場所で言つて居る。又歴史的教材に關しては常にその「評價」を言ふに止まり「同情」については論じて居ない。これは確にチルレルに於て更に度を高めたる感情を倫理から排斥し、又注意の原因として感情を認めなかつたヘルバルトの主知説の結果であるけれども、しかし感情は注意に對して有力なる一つの補助であることは確實である。

三三一 教科と劇作家 まづ教師と生徒との感情を、全く不隨意的にわれ知らず共同の感動に陥ら



しめるのは歴史的教材であつて、勿論ヘルバルトも亦之を「同情の滋養物」として推奨した。これについては教師は劇作家と相似たる使命をもつて居る。劇作家は三時間乃至四時間の短い時間の中に著名なる人物や思想を其の時代の輪廓の中に出す。即ち其の人物の姿や其の時代の文化の姿を、効果を収めるやうに出して見物人の注意を繁がなければならぬ。劇作家は教師よりは一層注意を引くことに心がけ骨折らなければならぬ。何となれば取り逃したことは、後では補充することは出来ないからである。併し乍ら原則として教師は同一の對象に對して與へられたる一時間又はそれ以上の時間に於て同様の作業をなさなければならぬ。劇作家は感情を目的として話すすべてのことを彼れ材料から細心に作り上げなければ、その使命を果たすことは出来ない、且つその藝術の靈に對しても死罪に當たるであらう。加之無論劇作家は外部的手段を補助しななければならぬ。此の外部手段は「興味ある背景」を形づくり、それによりて材料の感情的價值を高める。カシウス、カスカ、チナナの陰謀の場面はシーザーの死を目的とするのであるが、シエーキスピアの考へではまだ恐ろしみが足らない。更にギラ／＼閃く稲妻と、轟く雷鳴と、烈しい篠つく雨を伴ふおそろしい夕立をつけ加へた。リア王の第三幕目は狂人に近い老王と、狂人を装ふエチャート、その王を悲しみ憐れむ道化者との三人の陰氣なる形相の者のあつまりではまだ陰鬱と怖ろしさが十分でない。そこで沙翁は更に荒野の上に號泣

する暴風雨を加へた。又リヒャルト・ワーグネルはジークムントとジークリントとの間の愛の場面には夕方の光りなごやかなる春の華やかさを廣間一面に照り映え輝かして居る。教師には斯様な印象を増大する外的手段がないから、それだけ益々教師は内的手段を働かさなければならぬ。カルタゴの没落とかグラックスの兄弟の努力と運命とか、宗教改革史とか、或は西暦紀元千八百十三年の自由戦争とかを教師は内的感動なしでは談ずるわけにはゆかない。ましてイエスの受難と死については尙ほさらである。何となれば感情は感染性があり、殊に感情が附隨して居る觀念を講演で以て明晰判明に生徒の精神に思ひ浮べしめるならば尙ほ更らであるからである。また教師の情意を動かして居ることは生徒には氣づかないといふことは決してあるまい。

三三二 劇の情緒増進の組み立て 尙ほ序でに細心なる教師は劇作家から次の一事を學ぶであらう。全體の劇に於ても亦よく組みたてられたるいづれの場面に於ても、情緒を増進することが起らなければならぬ。シエーキスピアのシーザー殺害の場面、ゲーテのアントニオとタツソの争、シルレルのボザ侯對フキリツプの場面、又マリア・スチュアルトとエリザベス女王の場面、又一般に古典劇の長く引き延ばされた重要な場面はいづれもさうである。歴史教授の時間にだん／＼切迫し來り壓倒的となる歴史上の人物の運命に、比較的長い歴史上の経過を結びつけて提示する場合には、此の教授の時