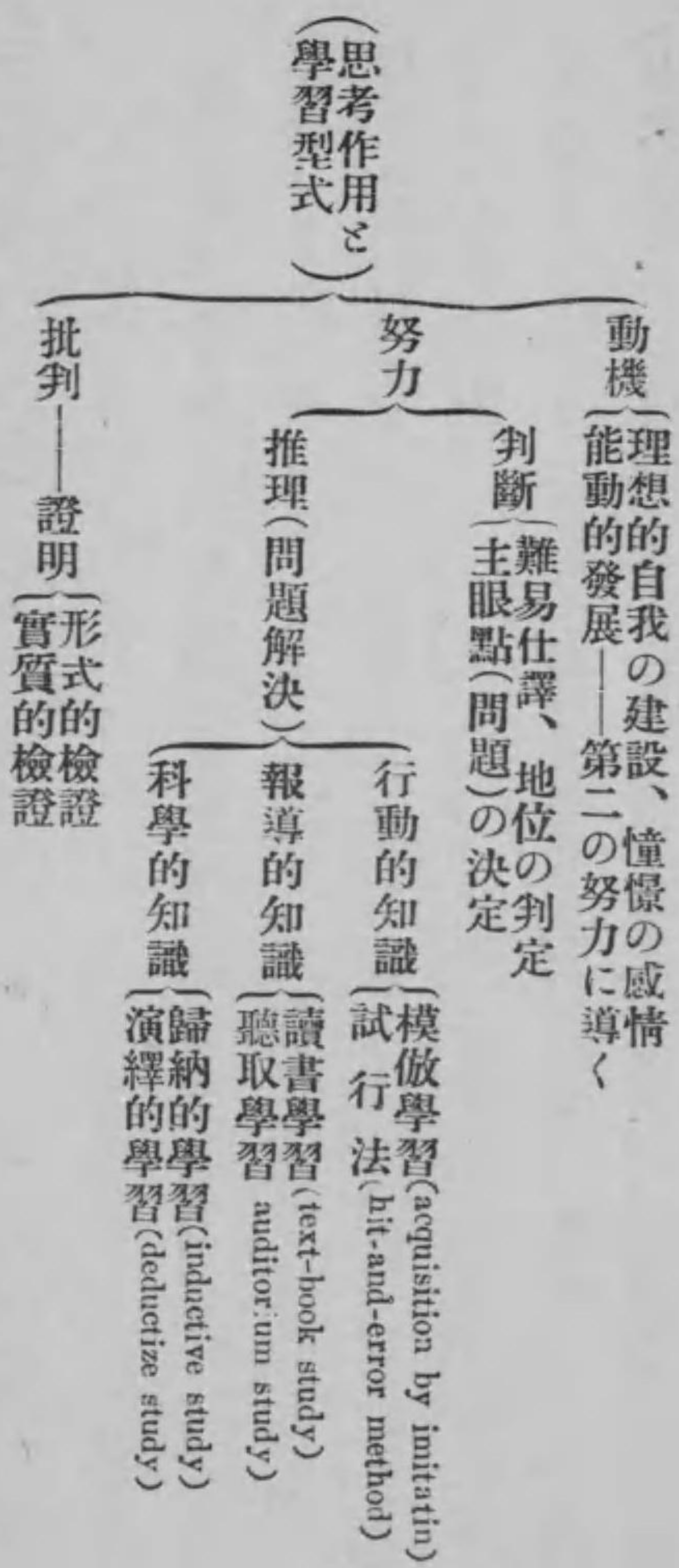


(信の伴へるキズドム)を構成する。例へば數學や理科や形式的文法等に用ひらるもので、「スターデー」の型式から言へば歸納的學習法(inductive study)演繹的學習法(deductive study)が此の中に屬する。

之等三種の知識は全く發達過程に於ける程度上の差別であつて決して排他的のものではない。只教育的見地から見れば、兒童心意發達の程度と、對象の難易・繁簡・精粗に依つて何れの形式に依つて營まるべきかを指導することが重要な問題となつて来る。之を思考活動乃至論理意識の發動といふ心身の全的作業から見れば、三者何れも或る特定の動機に出發し、件の動機に固執して目的を實現すべき努力を繼續し、最後に之を批判し證明する過程を取る。只三者異なる所は第二の努力の段階に於て、行動的知識、報導的知識、叡知的知識に應じて行動法、聽取法、讀書法、演繹法、歸納法の何れかを採ることである。故に知識の獲得創造に關する方面の學習型式を一般的に論定するには、思考活動の一

般過程を叙述する中に於て、行動的知識に對しては模倣學習及び試行錯誤法、報導的知識に對しては聽取法及讀書法、科學的叡知的知識に對しては演繹的學習法及び歸納的學習法を考究することが便利の様に思はれる。最後に之を表示すれば次の通りになる。



第七章 學習過程論

論理的價値の實現過程、即ち知識技能の獲得創造過程は思考作用の本質に従つて營まるべきものであることは既に前章に於て論述した處である。故に本章に於ては此の趣旨に依據して思考活動の過程に即して、逐次學習の方法を明かにしようと思ふ。

思考活動の過程は(一)思考の動機に出發し更に件の動機に固執して(二)目的を實現せんとする努力が生ずる。此の努力を更に(a)判断 (b)推理(問題解決)の二段に分つ。最後に(三)其の結果を證明する事に依つて其の終局を告げる。そこで本章の組織は第一節に於いて動機論を述べ、第二節に判断作用を論じ第三節に於て問題解決としての推理を述べる。尙本節に於ては知識の性質階級に従つて其の解決手段を異にしなければならぬから更に(甲)叡知的知識に對する方法

(乙)報導的知識に對する方法(丙)行動的知識に對する方法の三者に大別して一其の方法を述べる。最後に第四節に於て證明乃至檢討につきての説明をして本章を完結する豫定である。尙各項各節には實例又は教育上の注意事項を挿入して理論の徹底を期したいと思ふ。一般的の思考作用に即して具體的な個々の學習法を説かうと企てるので論理的には整然としてゐる積りであるが多少複雑な組織であるから、それらの學習法の位置と其の過程とを誤解せぬやうに讀破せんことを希望する。

第一節 思考の動機——學習の出發

(一)動機とは何ぞや——學習は獨立して文化を獲得し創造する過程であるから、學習が自發的に獨立的に營まれるといふからには何等かそこに動力が存すべき筈である。此の動力が即ち思考の動機と稱するもので、それが學習の出發

點となるのである。

通俗的な心理觀に従へば、動機とは一般的には表象と感情の複合體であつて行動意志の生起の原因となるものである。故に分析的の心理學に従へば行動の理由を指示する表象と衝動彈力となる感情の複合體たる動的實在たるものに外ならぬ。之を綜合的目的論的に言へば現實的自我的理想的自我に進展し向上せんとする目的原因なのである。

(二)興味と動機——從來の教育學に於ては動機論はあまり鮮明にされてゐない。寧ろこれに類似した概念として興味といふことが論争の一問題となつてゐた。興味を最初に教育上に取り入れて教授の目的としたのはヘルバルトである。教授は氏によれば經驗及交際の補足をなすもので其の終局の目的は勿論道德的品性の陶冶であるが、其の至近の目的は興味である。即ち興味は單に或る事物に對する意識の集中と情調の興奮であるのみならず進んで其の事物を追求探索

して之が蘊奥を闡明せんとする能動作用を意味する。斯くて興味は教授が當然惹き起すべき處の精神の活動狀態であるが、件の精神活動は單に局部的に狭い範圍の事物に興味を起すのみならず多方的興味を養ふべきことを力説したのである。多方的興味の対象となる處のものは認識と同情とに二大別する。前者即ち認識には多様の認識、其の法則の認識、美的關係の認識の三者に別ち、後者即ち同情には人に對する同情、社會に對する同情、人間及社會の最高な本體實在に對する同情の三者に別ける。斯くて經驗的興味、思辨的興味、美的興味、同情的興味、社會的興味、宗教的興味の多方面に亘つて之を養成することが教授の直接にして最近の目的と見做されたのである。

由來興味(interest)は字義からすれば中間(inter)存在する(est)といふ程の意味である。従つて趣味、嗜好といふやうな單なる氣分的感情分子を豫想する興味と譯することは誤解を惹起する恐れがある。事實上過去の教育に於てはへ

ルバルトの興味論の如きは此の意味に誤解されて悪用されてゐたのである。興味は寧ろ關與或は關心とも譯さるべきもので「我」と「物」との中間に存在するの意味である。「我」と「物」との架橋となり連絡を形造くる處の心の絲である。然るに興味なる語が前述の如く氣分的な面白味の如く解せられ且つこれが教育教授の直接目的とせられたがために外部よりこれを添へるものゝやうに考へられ且つ學習を容易ならしむる手段であるかのやうに考へらるゝに至つた。従つて獨立的自發活動を重要視する新學習法に於ては、從來の此の意味の興味論を排斥して新に動機論を主張し、動機を以て興味より一層根本的な概念と見做すやうになつた。

ヘルバルトの興味論と同じ趣意に出發し「動機」なる名稱で之を説いたのにウキルマンがある。氏は人類が教化を受くる動機を研究して無意識的動機、間接的動機、知的動機、道德的動機、社會的動機、宗教的動機の六種類を立てた。

使用した字の意味のみに就いて言へばウキルマンの方が一層根本的な概念にまで遡つたやうに見える。しかし仔細に觀察すると、ヘルバルトが多方的興味を主張するのも假令前者が論理的思辨的態度で後者が經驗的態度であるといふ相違があるにしても、既に兩者の見解は大差ないやうに考へられる。何故なれば兩者共に結局「價值」といふ概念を暗々裡に豫想しての所論であるからである。オステルマンの如きは明瞭に興味を以て價值の決定と見て感情を其の中心的な要素としてゐる。斯くの如く興味を價值と見ることはやがて新教育に於ける動機と相去ること一步を餘すのみとなるのである。其の故は動機は畢竟するに價值實現の内部的要求の原動力に外ならないからである。以下項を改めて價值の觀念より動機の本質を説くことにしよう。

(三)動機の本質即ち價值實現の原動力——既に前述の如く動機とは價值を實現すべき内部的要求の原動力であるから、動機を明かにするには先づ第一に價

値とは何ぞやといふ問題に直面しなければならぬ。由來價値の概念に關しては其の所在を何處に求むるかに依つて二様の説が生ずる、即ち學習の對象たる文化と、これを獲得し創造する主體なる自我とを以て言へば、或る者は文化客觀即ち財そのものに價値を認め、他の者は主體たる自我其れ自身に價値を附する。前者は通常「客觀説」と稱せられるもので、後者は之に反して「主觀説」と名付けられてゐる。

是等兩説は價値の本質を正視したものであらうか。價値は主觀又は客觀に於て嚴として存在するものであらうか。もし文化客觀たる財其のものに價値が存在したならば件の財は個々人たる甲にも乙にも丙にも同様に價値があるべき筈となる。しかしながら財そのものゝ價値即ち客觀そのものに絶對的價値が存在するものは限られぬ。例へば「水」は咽喉の渴ける人に取つては價値あるものであるが然らざる人に對しては價値はない。神は之を認識し歸依し信仰

する人にも價値あるものである。従つて個人の要求に従つて價値ありとも價値無しとも考へられて來る。斯くて文化客觀に價値を認める處の「價値客觀説」は誤つた説と認めざるを得ない。此の理由で件の客觀説の反對に立つものが謂ふ所の「價値主觀説」である。即ち價値は外物には存しない。客體なる文化財其のものに存在するのではなくて寧ろ主體なる個人々々の主觀の内に價値が存在するものだと言張する。此の説は一見正しいものゝやうに觀せられるが果して妥當な主張であらうか。もし此の説の如く客觀其のものに價値が存在せずして主觀其のものに價値が存在するものとしたならば、外物たる客觀は全然無意味な同列に存するインデフアレントな差別性のないものとならざるを得ない。個人の主觀にのみ價値があるのなら、例へば「渴を醫すること」を要求する人其自身に價値が存するもので、外物たる客觀には何等の價値なく無差別性のものであるから「水」でも「油」でも何でもよいといふ結論にならざるを得ない。神に歸

依し信仰生活に入りたいといふのならば、其の對象はゴツドでも佛でも鱈の頭でも何でもよいといふ歸結に爲らざるを得ないのである。斯くの如き「價值主觀說」の成立せざることは常識の明かに認むる處である。畢竟「客觀說」と云ひ「主觀說」と云ひ共に價值の本質を正視しないものである。即ち前者は情意の要求を無視し、後者は既存文化の差別を無造作に撤廢する。故に此の兩説は共に正しい主張とは見られないのである。

抑々價值は主觀客觀の何れかに存在するものではない。リツケルトが「價值に關しては存在するとか存在しないとかいふことは出来ない只妥當するとか妥當しないとかいひ得るのみである。」と言つたやうに主客兩者の何れかに其の存在性を認める處に誤謬を生ずるのである。凡そ價值は主觀たる自我と客觀たる物（狹義には文化財）との交渉に依つて漸次實現し發展して行くものである。別言すれば文化財なり物なりにはやがて價值となるべき可能性が存在するもの

で決して價值其れ自身ではない。即ち文化なり物なりは財(Güter)であり、主觀たる自我は件の財に交渉する評價作用(Wertung)の主體に外ならぬ。故に動機とは價值となるべき可能性を内含し潜在的に所有する文化財に對して評價作用を仕向くるが如き力なのである。

然らば此の力即ち思考の原動力は如何にして生ずるかが次に來るべき重要問題となる。思考に關する動機は單なる目的觀念のみではない。現實に關係を有たない理想即ち單なる想像作用に依つて生ずるものではない。キンデルバンドも言つてゐるやうに思考の動機は既知の資料なり現實の反省なりに存する。思考を純論的に言へば現實的自我の構成した假設を證明し發展して理想的自我に満足を與へることに外ならぬ。従つて思考の動機とは假設に對する既知の資料の反省乃至理想的自我に對する現實的自我の無力を反省した結果として生起する苦痛——缺乏の感及び之を充足せんとする欲望衝動に外ならぬ。故に此の

意味に於て動機を心理的に分析すれば、行動理由を與へる表象と彈力を與へる感情の複合した力であると稱する所以である。

動機を以て價值實現の内的要求の原動であると云つたが、之に心理的基礎を與ふるものは衝動本能である。本能は客觀的乃至有機的刺戟に對して外部的に發動する自我の自然的必然的の要求である。従つて此の要求は客觀的刺戟によつて強められ斯くて行動と稱する形式を採つて發露するが、刺戟されて發露する主觀的傾向には一定の順序が先天的に存してゐる。即ち本能の一時性とか或は定期性と稱するもので、一定の順序或は特別の時期に於て本能が發現して行動となるのである。従つて思考の動機——廣義に言へば學習の動機に於ても、如何なる對象に價值を感じるかを明にして置くことは教育上一主要な問題で、これは主として本能の發生的研究によつて推定せられるべきものである。尤も單なる本能に依つて欲求乃至價值感情を起し動機を誘發し構成することは人類

の初發的原始的形式であるが、漸く進歩するに従つて本能的刺戟の域を脱して習慣や理想に依つて動機を形成するやうになることは勿論のことである。兎に角本能の發生的研究は文化財——教材を整頓し排列する一つの標準を示すものであることは疑ふべからざる處である。

(四) 動機誘發と教育上の注意

動機の誘發は價值感情に在ることは既に前述の通りである。然るに價值は其の對象によつて利用價值と人格價值の二つに大別されるが其の何れか一つを重要視することに依つて、功利的見地から動機誘發を説くものと義務の感から説くものとの二様式を生ずる。前者は効用利益にのみ着眼するから主觀的動機が下賤であると非難されるし、後者は主觀的動機は高潔にせよ斯くの如き人格價值感から出發する動機などは未だ人格觀念の明瞭にならない兒童には起り得ないといふ攻撃される。併し功利も効用も結局は着眼點なり出發點なりで、やがて學

習の主眼に立入れば既に功利効用は問題とはならず、効用なり價值なりを實現する處の努力其のものが學習の中心となるから一つの方に過ぎないとも言へる次第である。只評價の主體たる兒童と文化財との交渉形式には前者の心意發達程度と後者の構造の繁簡精粗とに依つて幾多の差異が存するものであるから其の時々に従つて誘發に對して考慮工夫をめぐらすべきことが必要である。左に二三の實例を示さう。

○必要感より動機を誘發する場合——遊戯の作業化乃至作業の遊戯化は低學年教育に於て特に重要な考へ方である。例へば數觀念を確立せしめんとする時に教室の机に靜坐させて數へ方を反覆するよりも、運動場に於てバスケットボールの如きものでやらせ其の勝敗を決する必要に逼られて籠の中のボールを數へしめる。それを數へることは兒童に取つて重大な問題である。それに即して知らず識らずの中に數觀念が確立されて行く。此の場合勝敗を明瞭に決定しや

うといふ必要に迫られて數へ方の學習に進むべく動機づけられたのである。其他「病友を慰めるため」に綴方を書かうと努力し、「書齋を飾らんがため」に圖畫を描かうと企て「弟妹に話さんが爲め」に歴史を學ぶやうなのは何れも必要感に迫られて動機が誘發せらるゝのである。

○利用價值より動機を誘發する場合——各教科を學ぶときに其の材料に内含する効用を知り、そこに價値を認めて學習せんとする場合がある。例へば理科に於て麥の効用に食用とか醸造用とか種々の價値あることを豫示して動機を強めるやうな場合である。

○習慣より自然的に動機が起る場合——必要感に迫られたり或は利用價值をことごとくしく取り立て、豫示しなくても過去の習慣に依つて自然に學習に従事するやうになる場合がかなり多い。ホイップルの所謂タイム・スターデー又はブレース、スターデーは正に是である。即ち一定の時間に一定の場所の机

なり何なりの位置に就けば作業に従事せずにはゐられないやうなものである。従つて學校教育に於ける過去の訓練が確立されてゐれば、振鈴と共に教室に入ると自然に學ばんとする態度になつて物々しく學習の動機に腐心しなくてもよいことになる。動機論者の極端なものは此の邊の考慮が幾分缺けてゐるやうに感ぜられる。

○理想的自我の對立によつて誘發する場合——理想的自我をまじく見せつけられ、それと現實的自我を對立させ自我の缺點や不完全を反省した時に向心が起る。唱歌に於て教師の立派な範唱や、修身に於て理想的人格の活動状態を話された時や、綴方で藝術的作品を鑑賞する時は、自然によく歌はんとし一層修養に志さうとし、よりよく創作せんとこの努力に導かれるやうなものである。

其他自己人格の向上てふ道德的義務の感より又は自敬の感情より修學に努力

することもあれば、或は學習其ものに對する興味即ち論理的情操其他高等の情操それ自身のため何等利害を顧みずに學習することあるは勿論のことである。

最後に新教育と稱するものゝ中動機に對しての誤解から極めて奇怪な方法を採るものに就いて一言の批評を加へて本節を終ることにする。由來動機は個人の内的要求に出發するものであるが、件の要求に性質上の差別の存することは勿論である。即ち内的要求そのものは形式上よりすれば何れも要求を充足して價値を實現せんとするものであるから皆同様に尊重すべきである。然しながら要求の内容即ち實現せんとする價値内容に高下輕重のある限り件の要求なり動機なりに性質上の差別を認めざるを得ない。形式上からのみ動機なり要求なりを觀る人は如何なる動機要求をも一樣に價値あるものと見る必然の結果として兒童生徒をして其の好むがまゝに任せて學習せしむる。我が國に於て自由主義乃至自學主義を主張して、之を實際に適用する人々の中には學級學習とか相互

學習の名の下に各個人の解決せんとする疑問を要求として提出せしめ其の中一つ或は二つ位を研究問題として兒童に解決せしむるやうな形式を探るものがある。一層具體的に此の過程を説明すれば

「皆さん分らない處又は解決したい處を質問しなさい」これが教師の試みる教授の出発である。

「私はテムス河について調べたいと思ひます」

「私はロンドンと東京と比べたいと思ひます」

「私はロンドンの商業状態、經濟状態を知りたいです」

かう云つたやうなのが兒童生徒の所謂質問である。此の種の質問が五十人六十人から一々提出される。

「それでは今日は第二と第五について調べることによませう」これが教師の宣告である。斯くてあらゆる兒童生徒は相互に協同して之が解決に従事する。こ

れが極めてデモクラティックで且つ新思潮だといふ。

然しながら斯くの如き形式は何等根據のないものである。何故なれば彼等教師は各個人の主觀的要求を尊重し茲に學習の第一歩を始めねばならぬと主張するが種々様々な個性を有する兒童生徒の要求の中で一つ或は二つを選択して學級兒童の研究問題とするのは既に兒童生徒の要求の大多數を無視して教師自身の價值觀が根據となつて選擇が施されてゐるからである。斯くの如き道程に於ては決して要求なり價值觀なりに學習が出發したものとは言はれない。何一んだ。つきらない。これが多數の聲であつてその歎聲の中には要求も價值も希望もない。權威の力強い壓迫を感じつゝ、學習を強要されるのである。斯くの如き形式が今日我が國初等教育に於ける一つの新しい方法として尊重されてゐるのであることは事實である。

以上の事實は次のやうな矛盾せる見解が教師の頭腦を混亂してゐるのであ

る。即ち彼の新教育を標榜する多くの人々は、一面には兒童の本性は先天的に發展し向上すべき素質が完全に稟賦せられてゐるとの假定の上に立ち、他の一面には實際上の事實として兒童は因果の關係も不明瞭であり従つて社會の要求は必ずしも彼等兒童の要求と一致してゐないことを事實上に於て經驗してゐる。別言すれば彼等教師は人性に對して相反對せる——或は全然矛盾せる二様の見解即ち理性主義と經驗主義とを支持してゐる。此の見解がやがて動機論に於て形式と實質との混亂を來して實際教育上幾多の誤謬を醸す所以である。

吾人は理性の先天稟賦を信するものである。併しながら件の理性は圓滿に完成せられてゐるものではなくて只單に發展せんとする傾向を有し萌芽の存するのみである。これがやがて適當なる經驗によつて漸次實現し發展して行くものに外ならない。故に發達の途中にある彼等兒童生徒の要求は常に必ずしも教育上に於ける理想的要求と合致するものとは限らない。故に吾人は内容上から彼

等の主觀的要求乃至動機を規定して行かねばならぬ。之が爲には教育上動機を正當に誘發する手段として

- (a) 間接的には兒童が如何なる材料に興味を感じるかの發達研究によりて適當に材料を排列すべく、且つ
- (b) 對象従つて要求動機には高下大小の別あることを知らしめ、斯くて
- (c) 直接的には目的觀念乃至理想を構成せしめ、以て利用價值人格價值感を明かに且つ深からしむることを工夫すべきである。

第二節 思考努力の第一歩としての判斷作用——學習に對する問題の發見——

學習に關して旺盛な動機が惹起すれば、やがて件の動機に固執して特定の目的を實現せんとする努力が起る。即ち思考活動に於ける第二段は思考に對する

努力に外ならない。此の努力の第一歩は所謂判断作用であつて、これは思考の第二步に來る推理作用の前提となり基礎となる處のものである。

一、形式論理上に於ける判断は學習に何等かのヒントを與へるか

判断作用とはどういふ意味であるか。由來形式論理學では判断作用は思惟の最も簡單なる發表形式で主辭と賓辭との綜合乃至結合よりなるもので、斯くの如き判断が集つて推理となる。故に概念作用と推理作用との中間に位する處のもので之を言語に表するときには命題と稱せられると説かれてゐる。斯くの如く判断を以て二つの概念の比較結合とする見方は、既に完成せられた處の產物即ち命題を解剖することに依つて打立てられた定義である。

此の種の考へ方は近時の論理學者が皆一様に非難してゐる如く、判断作用の動的方面、發生的方面を全然見逃してゐるものである。斯くて近來は心理的發生的見地から判断を考察するやうになり、ブレンタノーの如きは判断を以て表

象内容を認容し又は排斥する過程であるとして一般説を主張してゐる有様である。兎に角吾人は從來の形式論理學に於て取扱ふが如き意味に於ける判断作用は所詮學習過程の考察に殆ど役立たせることが困難であるから、茲に心理的、發生的、認識論的見地に於ける判断作用を鮮明にするの必要に迫られるのである。

二、判断作用の認識論的意義

學習の據つて以て適用し得べき判断作用の本質は一體どんなものか。先づ説明の便宜上ミラーの擧げてゐる一例を借りて來よう。

「茲に人があつて、或る道具を使用して働いてゐると假定する。急に彼は指から出血してゐることに氣がついた。其の時始めて彼は或る問題に遭遇したのである。どうして出血したのか？ 負傷の個所を調べ更に道具を見たが何等劍を與へたらしい所は見えぬ。更に劍を一層注意深く檢して其處に針のやうな木片

が刺さつてゐたのに氣がつく。即ち荒い木の角に觸つた時のことを漸くにして思ひ出す。茲に於て地位が明瞭となり、斯くして傷の手當の仕方が確實に求められるのである。これが即ち此の人の判断作用なのである。これがミラーの舉げてゐる一例である。

以上の例によつて明かな様に、判断は生起した問題を過去の経験中に存する觀念なり概念なりに關係させて其の地位を解釋する心的活動に外ならない。此の意味に於てウエルトンが「過去経験より派生せられたる或る觀念に關連せしむることに依つて特定の問題的経験を解釋する處の心的過程が判断作用なり」と定義したのが極めて妥當なものと信ずる。

ピルスビューラーは一層これを具體的に述べてゐる。即ち思考活動を目的實現の過程と見、件の活動中に何等の障碍困難がある時は、其の障碍、困難を發見し了解することが判断作用であると云つてゐる。これは漠然と地位の理解と

いふよりも一層具體的であり適切であると思ふ。ドユイーは思考活動の第二段の要素として生起せる困難の所在を發見することであるとし、輕々しく斷案を下すことを避けて所謂判断中止の状態を支持して問題を定立することであると云つてゐる。

三、判断作用の心理的分析

判断を認識論的見地から考察し説明しなければ教育上に於ては何等實用的意義を持ち來さぬことは既に前述の通である。併し以上の説明は只僅かに定義的に判断作用を明かにしたのに過ぎない。吾人は更に此の過程を分析的に考察して學習法に對するヒントを得ようと思ふ。

ドユイーに従へば判断は通常次の三つの手順を経て完成する。即ち

- (1) 同一の客觀的地位に關する反對の要求よりなる論争
- (2) 之等の要求を解釋し推敲し且つ要求を支持するために提出された諸事實を

淘汰する過程

(3)最後の決定即ち宣言

第一、判断は思考活動の一階段である限り或る疑惑より出發するものである。疑なくんば地位は一見して明瞭となり、そこには只單に了解、覺知、認知の作用があるばかりで、未だ必ずしも判断は生れない。併しこれと反對に全く疑惑暗黒に満されてゐる時も亦決して判断作用の起るべき筈がない。對象たる事物に關して幾分なりとも其の意味解釋を持つてゐて、更に一層深き意味解釋を求め企てんとする態度が判断作用である。故に「何れが?」「何が?」「如何にして?」が判断の初發であることは明瞭である。

第二段との仕事としては

(a)與へられた事例中最も主要な與件を決定することである。即ち分析に依つて不必要なるものを捨て、無關係なるものを排除し、結果に導くに必要なもの

を保持し、手掛となるものを明かにし、斯くて何れが重要な要素か何れが些細なもなるかを決定する仕事である。一言にすれば善き判断たるがためには錯亂せる地位の諸形相を適當に價值づけることである。

(b)次に素材に依つて示唆された意味概念を解釋することである。別言すれば解釋の方法として用ふる概念の眞の意味態度は何かといふことを明かにする仕事に外ならぬ。

第三には判断の形成された時は即ち決定である。其の結果として疑惑は定立されて意味が標準化されるのである。斯くて此の部面に對する一層深刻なる實驗觀察に依つて推理作用が進行するものである。

四、學習に對する判断作用の適用

以上に於て判断作用の本質を認識論的方面から一瞥した。次に學習過程としての判断作用は如何なるものであるかの考察が必要となる。何故なれば學習に

此の意味に於ける判断作用を適用することに依つてのみ學習法が其の心理的認識論的根據を得來るからである。

却說學習を目的々に見れば價値の實現であり要求の充足である。而も其の對象は文化財であることは既に前述の通りである。吾人が件の對象たる文化財に面接した場合其の文化財が全然吾人の過去經驗乃至體驗内容に存しない場合、及び全然既知の場合には、其處には學習過程としての判断作用は起らない。何故なれば前者の場合は全く暗黒にして手掛りなく、後者の場合は自明のため直ちに認知了得が來るばかりであるから。吾人が對象たる文化財に面接して自己の地位を發見し了解することが判断作用である。別言すれば對象たる文化財の中自己既得の經驗内容に依つて解決し得る部分は何に在るか。又如何なる部分が自己の解釋し能はざる所であるかを發見することである。一層精密に言へば客觀的には文化財を檢覈し主觀的には自己現在の精神内容を反省して、兩者間

に於ける一致と不一致の部分を辨別する働きである。畢竟文化財の中何れの部分が自己に取つて困難なりや又何れの部分が容易なりやを決定する事である。故に一言以て之を蔽へば對象に於ける難易の仕譯を施すことが判断作用の中核なのである。ピルスビューリーが判断を以て障害の發見といひミラーが地位の發見定立と云つたのも正に此の意味に解すべきである。

具體的事實の一二の例は此の判断の本質を了解するに一層便利であらう。讀方學習に於ける判断作用とは何か。與へられた一篇の文章を通讀する過程に於て普通に試讀と稱する部分がある。此の試讀に於て讀み得ざる新字、難語句を摘出し、又は思想上自己經驗内容に於て了知せられざる處のものを見出す働きが謂ふ所の判断作用である。讀み得る處と讀み得ざる處、了解し得る處と了解し得ざる處と區別し仕譯する仕事が正に判断作用なのである。技能科について言へば或る特定の技能を獲得する過程に於て自己の短所を見出し改善活動を企

つる餘地を探索することが判断作用である。即ち習字に於て自分の書いた字と手本の模範書とを比較して自己の短所を発見することである。唱歌に於て教師の範唱と比較して自分の足らざる所乃至改善せんとする處を見出す仕事は判断である。算術の事實問題に於ては事實問題を讀むこと、問題の文面にあらはれた數と數との關係を排列すること整理することが判断である。

行動的知識に於ても報導的知識に於て科學的知識に於ても此の種の難易の仕事乃至困難の發見が問題解決への第一歩であつて之の第一歩の仕事を論理上の術語で判断作用と稱することに外ならぬ。

五、判断作用と教育上の注意

既に上述の如く判断作用は學習に於ける出發點ともなり基礎ともなるものであるから、學習活動を幫助し指導する教育は餘程此の點に意を用ひなければならぬ。學習に當つて判断に過誤を來すことは地位が正しく理解されないことに

なる。且つ問題の主眼點を逸することになるから結局學習の目的を果すことが不可能となる。

由來吾人が對象たる文化に面接するときは如何なる態度を採るであらうか。

吾人は如何なる問題をも全然白紙の如き素朴な態度や處女の如く汚れざる精神で接することはない。吾人は悟性の或る習慣的様式により、又は今迄に發展したの記憶の貯藏を以てし、或は少くとも經驗より意味を引出すが如き仕方で近接するのである。即ち解釋の媒介をなすものは「自我の内容」である。故に過去に於て建設され養護された「自我の内容」が豊富なりや貧弱なりや、正當なりや不正當なりやに依つて解釋された事實に非常の相違を來すことは明かである。

抑々一つの判断作用に含まれた心的活動は決して單純なものではない。何故なれば判断は過去の經驗から引出された概念を、對象たる問題的地位に適用して之に意味を附することであるから、其の心的活動中には必ず知覺、精細なる

觀察記憶、想像、思考等あらゆる高等精神機能までが共同して働いてゐるからである。

斯くの如き複雑なる心的作用としての判断を適當に指導するには如何にすべきかは教育上特に學習を指導し監督する上に必要なことである。之がためには吾人は如何なる場合に判断錯誤に陥るかを檢覈し、之を防禦し矯正することより外に適當な道はあるまいと思ふ。ホーン教授は「教育の心理學的原理」なる書の中に判断錯誤の諸原因として次の五つを擧げてゐる。即ち(一)觀察の缺陷、(二)無反省、(三)精神的依他、(四)先入觀念 (五)經驗の缺如、これである。此の種の事柄に就いては既に第六章第一節に學習の精神的障害として或る程度まで述べて置いたから、今再び之を詳論することを避けるが兎に角判断錯誤或は判断不能に導く最大の原因は經驗内容の不足であることは争ふべからざる事實である。

經驗内容の豊富な精神は幾多の難問題に面接して頗る經濟的に之を解決して學習の目的を容易に遂げることが出来る。之に反して經驗内容貧弱なものは判断作用に錯誤を來たし不可能に陥らざるを得ない。假令錯誤を來さず又不可能に陥らすとするも、之がために極めて不經濟な學習を營まねばならぬ。之に關して吾人の最も不審に堪へぬ所のものは、現代新教育法に於て經驗内容を輕視し知識の貯蓄を侮蔑する弊のあること之れである。彼等は徒らに幼少薄弱な兒童——經驗内容の極めて貧弱な兒童に自學自修を強要する。兒童は輓くべき車の前に置かれた馬のやうな位置にあつて、辛くして學習を繼續しなければならぬ。假令學習の目的の一部を遂げたとしても其の時には心身既に疲勞困憊してゐるし、且つ一時不完全に獲得した知識であるから、之を把持し鍛鍊しなければ自己の眞の内容とはならないが、斯くの如き仕事を營む餘裕は絶無なのである。否有體に言へば教師自身に於ても兒童が眞に學習の目的を達せしや否や

を嚴密に確かむることは無いのである。彼等教師は兒童が一定時間中「よく活動してゐた」といふことを以て低級な満足感を味ふのに過ぎない。其の實兒童の主觀に立入つて之を洞察すれば經驗内容が貧弱で何等手のつけやうがなくて妄動してゐたのに過ぎない。斯くの如き不經濟極まる學習が現時の新教育法と稱せられるもの、中心の流れを形成してゐることを思へば、そゞろに戰慄にたえない次第である。斯く言へばとて吾人としても單なる報導的知識を尊重して之を機械的に注入すべしと主張するものではない。吾人は只學習には兒童生徒の心身が相當に發達して而も其の上に經驗内容の相當に豊富なことが其の前提たるべきを主張するものに外ならぬ。

抑々吾人の知識は如何にして發展するか？ ドユイに從へば由來了解作用には二様式がある。此の二様の形式の相互交渉に依つて吾人の知識生活が成立するものである。二様の形式とは直接的理解(direct understanding)と間接的理

解(circuitous understanding)である。判断に於て過去の經驗内容が豊富完全なため一見して明瞭な場合は所謂直接理解であり、然らざる場合が間接理解である。獨逸語の *Kennen* の *Wissen* 佛蘭語の *Connaitre* の *savoir* 英語に於ける *acquainted with* の *knowledge of* or *about* 等は何れも理解に二様式あることを言語學上から物語つてゐるものである。吾人の知的生活は此等理解の二様式の特別なる交渉から成立つものである。凡ての判断、反省的思考は或る程度に於て理解を缺乏し意味を把持してゐないことを豫想する。吾人は件の部分的に不可解な點を究明して全意義を完全に捕へんが爲に判断や推理をなすのである。即ち事物の中「サムシング」は既に明瞭に心内に理解されてゐることが必要な條件である。然らざれば判断も思考も全然不可能である。「意味」の資本を増加することがやがて吾人をして新問題に對して意識を向けしめるものである。而して既に熟知された明白なる事柄の中に新しき困惑障礙を持ち來すことに依つ

て此等の問題を了解することが出来る。之が人間意識の恒常なる螺旋的進展である。

以上の理由に依つて吾人は價值ある文化財は適當の方法に依つて記憶することの必要を主張するものである。之がためにはモイマンも所謂經濟的學習法やキルクバトリツクの表象的學習法に熟練せしむるのも一方法であらう。且つ又ホーンが錯誤の原因として挙げた處の判断に於ける心的態度の訓練や觀察の訓練等を適當に施すことが學習の指導上最も必要なことであらう。

最後に一言して置きたいことは學習過程に於て兒童に質問を獎勵する所の一種の教育法に就いてである。兒童本位の學習主義を説く一派の中には獨自學習とか個人研究とかの名の下に各兒童に一定の材料を獨立して研究調査せしめるをして分らぬ處不明な事項等を質問せしむるものがある。「よく質問する兒童」とか「研究心の旺盛に訓練された學級」などいつて質問を澤山するものは此の

種の教師から大いに珍重される。甚だしきものになると奇想天外に走る底のものや面白ろをかきし質問でもすると「よい質問だ」とか「創造力の偉大なもの」だとかの尊稱を受けてチャホヤされる。成程之には一理存することである。即ち「質問」とは判断作用によつて自己の不明困難障礙とする處を發見し之を命題として發表したことである。ドユイーの語を借りて言へば判断が第二の階段に行して「宣言」といふ定立にまで發展したものであるから此の意味に於て質問を大いに獎勵することは確かに一理存する處である。事實上學級經營に當つては色々な障害から兒童生徒は勇んで質問しないものである。例へば

- 1 羞耻の感に襲はれて質問せぬ。
- 2 虚榮のため、即ち所謂知つた振りをして得意になりたがる。
- 3 疑問提出の機會を常に他人に奪はれる。
- 4 他の兒童に氣兼ねをする。

- 5 材料があまり困難で質問の緒が見つからぬ。
 - 6 材料があまり容易に過ぐるごか或は然らずとするも其の材料を早合點して質問の必要を感せぬ。
 - 7 一個の疑問を提出すればそれで安價な満足感を味ひ更にそれに関して徹底するまで再三再四平氣で質問する勇氣がない。
 - 8 質問に關して教師から追窮されるのを恐れる。
- 右に舉げたやうに疑問を提出することは色々の事情から阻まれることのあるのは事實である。尤もうちとは判斷作用其自身から來る處の障礙で之は仕方がないのであるけれども兎に角多くの場合に於て質問をなし得ざる事情のある事は事實である。故に何等かの手段を講じて特に質問を喜んでするやうに訓練づけることは學習指導の一階段と認てよいのである。然し乍ら疑問や困難や障害を發見して自己の地位を定立し宣言することのみを以て満足するが如きは大きい

に警戒しなければならぬ。今日の新教育法なるものの中には此の種の謬見に捕はれてゐるものが全然無いと言へようか。「質問整理」の名の下に學級研究とか相互學習とか言つて判斷作用所産の宣言たる質疑を何等のヨドミもなくスラスラと解決を與へて手際よい學習指導法であると得意になる。斯くの如き型式は學習本位の教育法でふ美銘をうつて盛んに實施されてゐるが、其の實思考の中心たる推理作用を陶冶することには何等の役にも立たないのである。

勿論此の種の學習法を實施する人々でも心あるものは、質問の指導とか訓練と稱して(1)質問する前には必ず思考をめぐらして後にせよ (2)質問はなるべく自己の考を述べて批判を仰ぐやうな態度になれ。(3)馭問を避けよ。等の注意事項を舉げて之を嚴守するべきことを主張してゐるが、實際には此の邊の考慮が餘程缺けてゐる。何となれば彼等は判斷作用に依つて自己の地位を定立し之を宣言する質問を獎勵するけれども肝腎要目の推理たる問題解決の方圖を具體的

に指導しないからである。學習本位の教育の中心核子は動機を惹き起すことでもないし、判断作用によつて質問をさせることでもない、主とする處は推理に依つて問題を解決する方法を示唆することなのである。即ち對象たる知識が行動に關するものなりや、報導的のものなりや、將た又科學的のものなりやに應じ、それ／＼の本質に應じた處の解決法を訓練することが學習本位の教育法であるからである。斯くて吾人は一轉して知識の各種類各階級に應じて問題解決法としての推理作用を闡明すべき立場にまで進んだのである。

第三節 思考の努力第二段としての推理作用

——問題の解決——

判断作用に依つて難易を仕譯して學習の中心問題を決定したならば、次には件の中心問題を解決するために全幅の努力を捧げなければならぬ。之が即ち思

考の努力の第二段としての推理作用に外ならない。故に推理作用とは問題解決を意味する。ピルスビュリーに従へば推理とは何かの障害に遭遇した場合に、此の障害困難を排除する作用である。動物や幼稚な兒童に在つては此の解決を行動に訴へて試行をなし其の試行進行過程に於て不要な行動を排除する形となつて現はれる。大人や又は精神の高等に進歩したものに在つては精神の内部に於て困難の排除を概念的概念的に行ふ。通常聯合の法則に従ひ論理の公準に依據しつゝ營まれる。茲にいふ聯合の法則といつても單なる機械的無意識的の聯合ではない。勿論聯合の基礎となり内容を與ふるものは過去に於て形成され現在保持してゐる經驗内容に外ならない。ドユイーは前章に於て述べたやうに問題を解決するには可能的解決の暗示を構成し更に之を合理的に發展し完成することが必要であると説いてゐる。何れにしても此の段階が思考活動の中心である。従つて學習の方法が如何にあるべきかは實に此の推理作用に依つて示唆さ

れるものといふべきである。

却説本書に於て取扱ふ學習は論理意識の活動に依つて知識を獲得し創造する方面の研究であるが等しく知識といふも其の程度種類は決して一様式には止まらない。異なる階梯に在る知識を同一視して之を獲得し構成し創造するに同一方法を以てする所に幾多の誤謬缺陷を生ずる、吾人は對象如何に依つて心意の發動様相を適當に變改せねばならぬことは自明の原理である。にも拘はらず今日科學藝術宗教道德等に對する態度を體驗とか了解作用とか生活とかいふことから一義的に説明しようとしてゐるのは如何にも遺憾に思ふ。吾人は知識の一つに對しても其の程度階梯を認めて其の獲得創造の道を誤らざらんと欲するものである。吾人の知識は已に前述の如く、行動知識に出發し、之を報導的知識に依つて廣められ、最後に科學的知識に進展するものである。之は只ドユイの主張のみならず多くの論理學者、認識論者の同様に認むる處のものである。

故に本書に於ては本章第三節を(甲)行動に關する知識の建設、(乙)報導的知識の獲得、(丙)科學的知識の構成に大別して順次之を述べようと思ふ。

(甲) 行動的知識の建設

第一項 行動の心理——習慣の形成

吾々は精神と身體との兩者に對して並行説を主張するものではないが、或る發達時期に於ては或る程度の並行的發達が行はれてゐることを否定することは出来ない。モンテソリー女史が感官の修練から入つて知能陶冶を企てようとしたことは此の意味に於てだけでは正しい事である。行動心理學者が有機體が與へられた刺戟にレスポンス(反應)する過程の中に精神の發展を豫想することも或る程度までの事實を證明するに足るものである。即ち幼少な身體精神の所有者たる兒童に於て知識の發展する第一階段は行動に關するものなのである。蓋

し有機體が生命を維持し其の價値を發展するには先づ以て外界に對する反動としての行動を獲得しなければならぬからである。學校教育に於ても此の意味に於て行動に關する知識から陶冶を企つるのが最も自然的であり容易であり且又正しい道なのである。

行動は色々な方面から觀察し定義することが出来る。之を純生理的方面から見れば外界に反動することに外ならない。而して此の最も簡單なものは所謂トロビズムで光温熱等に反動する有機體特有の原本的性質である。人類に於ては斯くの如き單なるトロビズムとして全體的に行動することは勿論ない。内界及び外界の刺激に應じて發現する行動は即ち衝動本能並に其の固定性を帯びた習慣的行動である。本能と習慣とは通常は全然別種なものとして概念上では區別を施して考へる。即ち本能的行動は豫備的實習なくして成遂される所のものを意味する。例へば嬰兒の啼泣吸乳の如きものである。之に反して習慣的行動と

は實習に依つて獲得したもので機械的に行動する。例へば歩行したり又は自己の姓名を書く時の行動のやうなものである。しかしながら決して之等兩者は劃然と峻別せらるべき底のものではない。即ち多くの本能は實習に依つて完成される。例へば歩行は本能たると共に之が完成は即ち習慣的行動として残るのである。畢竟内外の刺激に應じて發現する點から言へば本能であるが、その本能は第一の發現に條件づけられ次に第二第三の實習に條件づけられつゝ完成の域に近づき斯くて固定性を帯びて習慣にまで成就するのである。

次に行動は意識の管理の分量性質といふ方面から區別が出来る。心臓の鼓動や肺臓の呼吸作用や發汗作用は内外刺激に依つて反動を營む點から言へば一種の簡單な行動と云へるがこれは全然意識の管理なしに營むことを得るものである。之に反して新しい行動を獲得する時の如く、意識の旺盛なる活動を待つて充分なる管理を要するものがある。故に此の點から行動を見ると意識の管理を

要しないものと、これを要するものとの間に幾つかの階段が存する譯である。行動をそれに要する意識の管理の多少を以て價值上の差別をつけることは意義のない事柄である。吾人が凡ての行動を意識の管理の下にのみ置いたのでは新しい行動や新しい刺激に反動することは不可能である。人間一生の成功不成功といふことの分岐點は、如何に多くの無意識的行動が營み得るか、又それに依つて如何に多くの新しい事柄に注意が向けられるかに依つて決定するものである。此の意味に於て本能の條件づけられて習慣となり機械化され無意識化された所の習慣的行動は人生活動上かなり重要な役目を演じてゐるのである。(但し固化化されて進歩發展を妨ぐるやうな方面を含むことは事實であるけれども青少年時代の如く可塑性陶冶性の大きな時代には此の方面はあまり顧慮しなくてもよい。)

然らば斯くの如き重要な役目を演ずる本能衝動の條件づけられた習慣的の行

動は如何にして建設されるか、次の問題となる。試みに幼兒が歩行を學習したり又は子供が自轉車に乗つたりする時の事を觀察し又は自己の其の當時の經驗を回想して見るがよい。彼等は歩行すべき運動自轉車に乗るべき練習に於て一概に巧みな精緻運動を發見するものではない。歩かんとし乗らんとする時には直接其の運動に關係のない幾多の別な筋肉運動を隨伴する。即ち件の行動に直接關係なき隨伴的に生起する幾多の筋肉運動に妨害されて當面の目的を遂げることが不可能なのである。しかしながら斯くの如き隨伴的筋肉活動を試行反覆中に一つづつ發見しては之を排除するのである。此の不必要なる筋肉運動の省略排除が早ければ早い程件の行動の定立が早いのである。斯くて歩行法又は自轉車の乗り方を習得したならば之を意識の管理の下に於て反覆することに依つて習慣的行動が成立するのである。

ジェームスに従へば有意的に價值ある習慣を形成するには決心、忍耐、專念

實行、理想の五條件を必要不可欠のものとする。一旦斯く／＼の習慣を養成しようとするには強い決心が必要である。別言すれば意志の力の強いものでなくてはならない。次に一度思ひ立つたことを成就するに就いては萬難を排して忍耐しなければならぬ。如何なる行動技術にしても之を習慣化し熟練の域に達せんとする過程に於て謂ふ所の「高原」に遭遇し進歩が中止するため氣が挫けて中絶する人の多いのは折々吾人の目撃する處である。故に忍耐持久が第二の條件である。第三には專念と云つて或る特殊の習慣を形成しようとするならば他事は打捨て、も其事にのみ熱中しなければ効果は擧がらない。斯くの如き態度を持して之を實行する時は遂に價値ある習慣的行動が建設されるのである。しかし習慣はやゝもすれば固定し形式化せんとする傾向がある。可塑性陶冶性が消失してしまつた老人や或は中年過ぎて此の性能が減退したものなどに於ては特に固定化せんとする傾向が強くなる。従つて一度形成された習慣に満足し安住

して更に進歩を圖るといふ積極的な態度が無くなる。故に習慣形成の第五條件としては理想を高く持してゐて、もし一つの習慣が養成されたならば之を無意識の域内に譲り更に新しい方向に意識の管理を用ひて一層廣き高き習慣行動へ進展せねばならぬのである。教育上行動確立に對する注意條件を擧げて本節を終らう。

1. 成就せんとする行動に對して正しい態度を探ること、即ち獲得すべき行動に關する目的を明瞭に持し興味を充實して其の事に當るがよい。
2. 或る特定の行動を獲得せんとしたならば全勢力を喚起して速に従事するがよい。例へば自転車に乗る行動を獲得せんとしたならばコロンでもケガしても大いにやれ。無鐵砲な運動や誤つた筋肉運動も學習の一部分なのだから。
3. 學ばんとする意志を持つて實習すること。他人の模範的行動を觀察するも一方法である。そして不必要な筋肉活動をなるべく速く除去するやうに努力

すべきである。

4. 他人に示唆を求め又はコツを聴くがよい。但しあまり依頼し過ぎてはならぬ。蓋し筋肉運動は自己の筋肉を自ら動かして修練するより外に道はないからである。

5. 一回毎に如何程の進歩發展があつたかについて自分でレコードを取るがよい。蓋し之は興味を持続して不退轉の勇猛心を喚起するから。

6. 行動が自分の思ひ通りにウマク進歩しない事があつても、それがために興奮したり狼狽したり躁つたりしてはならぬ。

第二項 模倣と試行——體驗

一、模倣學習

模倣といふ心理作用は他人の思想行動の暗示を受けて、意識的或は無意識的

に順應活動を生じて之を反覆することに外ならない。即ち人には模倣欲動があつて本能的に社會生活中に發現するものである。

模倣は人間生活上重要な役目を演ずるものである。模倣は單に行動のみに限らず思想感情の方面にも適用される。人間が社會を維持して行く所以のものは此の模倣作用が一重要な要素であることはギッディングスやタルド等の如き社會學者が強く主張してゐる通りである。吾人が社會の共有財産たる科學道德藝術宗教等を取つて以て己が財となして適當に之を使用することを可能ならしめる第一の精神作用が即ち模倣なのである。即ち吾人は複雑多様式なる社會に順應するが爲には是非とも模倣を營まねばならぬ。且つ又教育に於て他人の思想感情行爲を正當に理解するには一度自己に於て之を模倣し復現することが重要な手段である。單に視聽に訴へて外部的の感覺のみにて見聞するだけでは決して正しく理解することは出来ない。之を運動に訴へて見て始めて其の意味を解

する事が出来るのである。要するに人生特に幼少な兒童に在つては身體精神の發達上模倣作用は重要な役目を演ずるものである。にも拘らず今日の教育界に於ては模倣の反對概念たる創造を極端に重要視する必然の結果として模倣を創造に對する矛盾概念の如く觀じて之を蛇蝎の如く嫌忌する人の多いのに驚く。

由來模倣は幼兒期少年期に於て特に旺盛に發現するものである。ボルドウキンの所謂投射的自我の發達過程に在るものは模倣全盛時代なのである。兒童の想像力が旺盛だといふのも模倣衝動の強いことを反面から物語るものである。既に前述の如く模倣は特殊の外部的刺激の影響に依つて直ちに衝動的に動作を惹起して眼前の人又は觀念内の人の動作に一致せんとする情意的の分子の發動に依つて營まれるものである。即ち兒童の直觀に訴ふることが模倣成立の一要素である。故に體操科に於ける特別な運動型式を收得せしむるためには適當なる模範を示すことが必要である。發音教授や外國語教授唱歌教授に於ても範唱

は同様の理由に依つて必要な事柄である。近來精神科學研究の一手段として「理解」てふ作用を重要視し體驗・記述・追體驗の三段階を経て理解に到達するといふが情意的な模倣は正に直覺的な追體驗に外ならぬ。

示範をすることに依つて兒童をして學習の目的を遂げしめんとする時は次のやうな過程を取ることが便利である。但しこれは最も初歩的のものであるから常に次のやうなものにのみ依據することはやがて兒童の創造性を摘み切ることになることを忘れてはならぬ。

1. 示範——原則として適切な示範を示すがよい。技能の拙劣な教師に限つて示範をして置いて「今のはドコが悪いか言つて御覽」底の方式を採るがこれは慎むべきである。

2. 説明——複雑な技能の示範の場合には、重要な點を説明しなければならぬ。即ちコツを體得させることが肝要である。

3. 模倣——第一に示範したことを兒童生徒自身に模倣させる。即ち勇敢に筋肉活動に訴へしむるがよい。此の場合妄りに躊躇せしむるは宜しくない。
4. 矯正——正しくない個所を指摘して矯正する。即ち不必要な筋肉運動を敏速に発見して之を除去する仕方を指導するのである。技能科教師の重要な性質は第一により模範を示し得ること第二には不必要なる筋肉活動を敏速に発見して除去する工夫を授くことに外ならぬ。此の意味に於て此の段階は重要不可缺のものである。

5. 練習——正しく行動が營めるやうになつたならば之を反覆練習して熟練の域に導くべきである。

以上の過程は技能科學習を指導する教師の心構へとしては相當に意味のあるものである。しかし常に斯くの如き方式にのみ依據することは兒童の創造的自爲的精神を養成する所以でないから、或る程度までは技能科の如き筋肉運動は

兒童の試行に任す事もよからうと思ふ。次に項を改めて此の方面を述べよう。

二、試行による學習

行動を確立する上に於て試行による學習が重要な役目を演ずる事は模倣の場合と同様である。只前者の受動的なるに反してこれは獨立的積極的である。試行法とは環境に調整作用を營むことの出来ない時に「アテツツボウ」に「マガレアタリ」を期待して行動することである。これは主として動物心理學から演繹された一種の學習型式である。即ち有機體が新しい外界の状態に對して自己を調整してよりよく環境に適應しようとする働きである。勿論人類に於ける試行法と動物に於けるそれとは意識の管理の有無といふ點に於て嚴密に區別せられるべきものであるが多くの實際教育家は時々動物的な試行法を意識的なる兒童に強要するものがある。

彼等は曰ふ。教育の究竟目的は創造的人物の養成にある。社會文化の維持發

展を助成するが如き人類の養成である。現在の文化財は過去の人類が不斷の努力に依つて建設したものである。ラヂオと云ひ飛行機といひ潜水艇といふ皆過去の人々が貴重な生命と時間とを犠牲として試行の結果得られたものに外ならぬ。試行は文化建設創造の母である。教育に於ても兒童に大いに件の試行に慣れしむべきであるといふ。

斯くの如き思想を懐いてゐる教師は危険千萬な教育法を敢て行ふ。コルピンの場けてゐる例を轉用するがこれは決して遠い海の彼方のアメリカだけと思つてはいけない。

「例へば物理を教へるに生徒をして實驗用材料を蒐集すること及び實驗そのものを行ふことに就いて凡てを自らなさしむることを最良の方途と考へてゐるものがある。今第七學年の生徒に電池の製法及び使用を教授するとすれば先づ兒童をして電池を作るために必要な材料、即ちガラス製の蓄電瓶銅板亞鉛

棒針金硫酸等を絶大の困難と勞力を以て蒐集させる。次に其の級の兒童に對して是等を適當に結合して電流が電鈴を鳴らすやうに作ることを命ずるのである。生徒は多大の勞力と僅かな期待とを以て辛うじて針金の連結を成遂げる。而も鈴が一向鳴らないならば其の級に於ける實驗は不成功に終つたのである。かゝる結果を生せしめ生徒をして最初の失敗に依つて自分の誤つてゐる點を發見せしめそれに依つて利益を得しむるのが正當であるといふものがあるけれども之は甚だ疑問である。」

斯の如き種類の教育法は理科だけに行はれてゐるといふのではない。純思惟の聯關作用に依るべき數學のやうなものに於ても同じ試行錯誤法を亂用する。生徒は豫め解決に對する暗示を意識的に構成することなく、只答數に一致させようとして盲目的に加減乗除の四則を適用して見るばかりである。純思惟の作用は心内に於て觀念なり概念なりを分解し結合して妄りに盲目的な筋肉活動に

訴へない。思惟作用の未發達な動物のみが盲目的な試行を營み成功を其の萬一に期待するのである。理科に於ける理法設定や數學の演繹的綜合判斷に於て妄りに筋肉に訴へる試行法を營ましむるは決して賢明な仕方ではない。「生徒をして知識獲得のために徒に試行錯誤の如き迂遠なる方法を無理に實行せしむるのことは人間を動物の標準に置くものである動物は教授及理解的模倣に依つて學習することをなし得ないから失敗を重ねる試行に依つて簡單なる習慣的反動作用の原則を收得するに過ぎないのである」と云つたコルビンの言は此の意味に於て正しい事である。

斯く言へばとて吾人は試行錯誤による學習法を全然放棄せよと主張するものではない。身體的感覺的運動による行動的知識を獲得する範圍内に於てのみ正しいと説くものである。例へば體操科に於て跳躍運動やホップ・ステップ・ジャンプを習得するが如き場合、ピアノ、オルガンの奏法を練習するとき、幼兒の

發音教授或は外國語修練等の場合は實地筋肉運動に依つて感覺運動の弧に連絡を形成することであるから或る程度の試行法を營むは寧ろ當然の事柄である。しかし此の部面ならば全然兒童を試行錯誤に委して置いてよいかと云ふにそれも當らない。何故なれば此の種の行動も適當なる指導に依つて經濟的に營まらべきであるからである。即ち教育は試行錯誤を可能的最大限度まで制限せんがために生じた人類特有の意識的經濟的活動なのであるからである。

(乙) 報導的知識の獲得

第一項 讀書學習 (text-book study)

一、續書學習の本質

個人の經驗は時、所、位に於て一定の制限があるから、如何に個人に於ける努力が大であらうとも個人經驗其れ自身のみでは完全に發展することは不可能

である。斯くて直接経験ならざる第二次的間接的の経験即ち他人の経験を自我経験内容に取り入れなければならない。個人の知識發達過程に於ては他人の経験内容を自我内容に取入れることは極めて重要な階段なのであるが、自己経験を極度に重んずる自由主義、自學主義、創造主義、體驗主義等は他人の経験を卑下して之を取入れることを排斥するものが多いのである。

知識傳達又は獲得の重要な媒介をなすものは傳説、口頭及他人の経験を組織した文書である。傳説、口頭による學習は所謂聽取學習であり、文書によるものが讀書學習なのである。書籍には教科書、參考書、辭書等種々あるが之等に依つて學習の目的を達する一型式を本書に於ては特に「テキスト・ブック・スター・デー」即ち讀書學習と名付けるのである。

従來の教授學に於ては讀書による學習は敎式又は教授様式の單調を避くるため及び機械的記憶學習や口演ポロト・ライニング・パフォーマンスに依つて時間を空費するのを避ける手段とし

て行はれたのであつた。彼の「スター・デー・レッスン」は書籍に依つて學習させる一つの教授形式でヒンスドルが命名した所であるが畢竟教師の命令の下に爲さるゝに過ぎなかつた。然るに自由主義の提唱せらるゝ必然の結果として圖書による「スター・デー・レッスン」はやがて積極的自發的の意味を持つた彼の讀書學習法テキスト・ブック・スター・デーにまで發展した。此の「讀書學習」の名は用ひないが盛に讀書の心得を説いたのはマクマレーである。併しこれは類化の心理からヘルバルトの段階説の焼直を試みたのに外ならない。「テキスト・ブック・スター・デー」なる名稱を附して一層明瞭に之を説いたのはマクマリーの暗示から出發したエーヤハート女史である。

最近に於て其の根據は全然異つてゐるが所謂「讀書學習」を極度に重要視する一つの主義は彼のドルトン・プランであらう。此のプランは自由・協働・自爲を學習原理とするも其の實際に於てはアツサイメント(學習細目)の指導の下に讀書

に依つて學ばせようと企てゝゐる。尙ホールクエストの「監督學習法」の第七、八章には教科書參考書辭書による學習からノートの記載法まで委細に述べてゐるのは著しい例であらう。我が國に於ても學習本位の教育法を取る連中に盛に讀書による學習を主張し實行されてゐるのは隨所に見られるであらう。

本書に於て取扱ふ讀書學習は勿論これ等の諸家を参照して述べるものである従つて其の方法に於てはこれ等諸家のものと類似してゐる處があるのは事實であるが其の立脚地に至つては全然相異なつてゐる。他人の經驗を組織した靜的な既成的知識を言語文學の媒介に依つて獲得する方法なのである。尤も讀書による學習に於ても時には歸納演繹に類似した型式を取る場合がないでもない。例へば困難複雑を極むる外國語の收得の場合には後に演繹法の處で述ぶるやうに主部、説明部、修飾部等に別け、或は一文章を品詞に分解して其の大意を取ることや、又は自國語に於ても文章に内含する大意を把握し之を検證せんとして

個々の文字語句を精査するが如き仕方は歸納演繹法とも見られない事はない。しかし讀書學習と歸納演繹學習との分岐點は知識を獲得し建設する仕方即ち過程に於て第一次的經驗なりや第二次的經驗なりやに存し且つ又成果たる知識に直接なる信(ピリーフ)を置き得るや否やに存するのである。讀書學習は畢竟他人の經驗を其のまゝ借りて自己の經驗にまで持ち來すものである。勿論之を批判し吟味することは、進歩した學習者にはあり得ることであるが本來の目的は他人の經驗を攝取して自我經驗内容を發展するためのものに外ならぬ。故に報導的知識の獲得としては言語文字を媒介とする聴取學習並びに讀書學習が重要なタイプとなるのである。

二、讀書學習法の過程

既に學習に對する動機は構成され、此の動機に固執して思考努力の第一段としての判断作用即ち中心主眼點乃至問題とする處が決定したならば其の引續き

たる解決の手順としては(一)作者の目的の理解 (二)解釋 (三)檢證 (四)記憶の四過程を取らねばならぬ。

1. 作者の目的を理解すること

讀書學習に於ける第一の仕事は讀むべき書物の作者が如何なる目的の下に其れを書いてゐるかを見出すことである。書物は畢竟經驗を組織したものに外ならないから之を理解するには是非とも作者の主觀的目的の中に立入らねばならぬ。即ち此の種の學習に於ては「著作書は如何なる目的の下に之をものせしか？」の問題を自ら提起し、之に正しい解決を施すことを學習の第一としてのみ初めて學習の目的が達せられるのである。吾人は漫然書籍をあさつてもそれは勞して効が無い。自己の經驗せんと欲する事柄に符合した或は類似した他人の經驗のみが自己を助けるのである。逆に言へば他人の經驗した心的態度に自己の心的態度を一致適合せしめてこそ他人の經驗が正當に理解されて自我經驗内

容を豊富にし、やがて獨立文化創造の素地が培はれるのである。

2. 解釋

解釋とは第一に材料を蒐集し第二に之を自己の組織中に繰入れる事である。即ち作者の目的が那邊にあるかゞ明瞭となつたら次に其の目的に添ふやうに與へられたる文化對象を解釋しなければならぬ。此の解釋を正當ならしめんがためには廣い範圍から材料を集めて來ることが必要である。此の資料蒐集は主觀的には過去の經驗を再生し客觀的には作者のテキストは勿論其他の參考書、辭書、雜誌、新聞、他人の説話等の中に求めなければならぬ。而も此の蒐集の材料は中心問題の解決を唯一の標準として統制されつゝ受容と棄却が行はれなければならぬ。

次に觀念の組織は解釋の上に重要なる役目を演ずる。書籍は作者の經驗を組織して叙述したもので作者自身の既成知識に外ならない。従つて學習の主體た

る兒童の知識内容とは交渉がない。故に之を解釋せんがためには教科書を再三再四熟讀し之を分解し結合し或は直觀的に作者の心琴に觸れて共鳴し作者の經驗を自我經驗に組織し替へなければならぬ。尙具體的に觀念組織上教科書の活用について一言すれば

- a. 教科書各節に於ける中心思想を發見する。
- b. 何處に要件があるかを指摘する。
- c. 思想の關係的價值にめぐるしをつける。
- d. 見出しを欄外につける。
- e. 中心思想に對する補充をする。
- f. 概括表を作る。

以上の如き諸方法に依つて作者の經驗を充分に理解し之を自己の經驗に持ち來すことが讀書學習に於ける最も重要な仕事で之に依つてはじめて報導的知識

が解釋されたのである。

3. 檢證——批評

作者自身が誤れる經驗又は主觀的偏向乃至狹量に基いて記述せられた書籍に對しては、如何に正しき手順に依つて學習されようとも結局徒勞に歸せざるを得ない。故に讀書に對する態度は一面に於ては作者の內的經驗に深入すると共に他面に於ては冷靜な態度に依つて作者其のもの、經驗組織の是非善惡を明かにしなければならぬ。所謂批判的態度に出づることが讀書學習に於ける檢證である。しかし報導的知識の本質は作者其の人の口頭説話文書記録に重きを置いて之を正確に迅速に把握して自我經驗内容に繰り込むことが主要件であるから、徒らに批判的態度に出で、懷疑に陥るのは、讀書學習の本質を害するものである。此の種の意味なき批判的態度を以て讀書學習に従事するものが今日の小學校教育の實際にはかなり多く見られる。慎しむべきである。

4. 記憶

知識は保存すべきものではなくて道具として使用すべきものである。然し其の使用に際しては重要な部分は記憶して置かなければ急の役に立たない。必要に逼られてのみ道具をこしらへるやうなドロ繩的態度が必ずしも善いのではない。特に報導的知識に於ては研究過程よりも寧ろ成果たる知識其のものに重要な意義があるのであるから或る程度の記憶は是非とも必要なことである。然らばといつて妄りに機械的盲目的な記憶を無理に強要するものではないが、論理的方法に依つて確實に自己の知識内容に繰り入れて置くべきことを力説するものである。

要するに讀書による學習法は著者作者の目的に内在することに依つて研究の歩を起し、解釋・檢證を経て最後に論理的に記憶してはじめて其の目的を達する

ものである。而して此の學習型式の最も適當なる對象は報導的知識に存することを説いたのである。然るに現代教育實際のある方面に於ては件の學習型式を誤用し或は亂用することに依つて幾多の誤謬に陥つてゐるものがある。之に關して次の項に一二の注意事項を掲げて警告して置く。

報導的知識獲得の型式たる聴取學習は在來ありふれたことであり、且つ聽方の態度等は前の場合から容易に考へられることであるから此の部面の記述は省略する。

第二項 讀書學習と教育上の注意

一、教科の本質に應じたる學習法を指導せよ

文化客觀の様相を一樣に觀て之を獲得するに同一方法を探らしめることは現時の新教育法と稱せらるゝものに於てかなり無造作にかなり大膽に企てられてゐる。畢竟斯くの如き誤りは一面には文化客觀たる學習の對象の本質を正視し

得ない所に基因すると共に他面には複雑多様式な學習法の全般を只一義に依つて説明し盡さんと企てる所に其の禍根が潜むのである。

ドルトン・プランの如きは其の代表的なタイプである。勿論これは或る程度までは學習細目たるアツサイメントに於て學習法の一端を示してゐるが、しかし兒童生徒は何れも實驗室乃至研究室に於て讀書に依つて解決するが如き型式を取る。我が國に行はれてゐるドルトン式學校に於ける一例を見るに、英語學習の如きは發音、口演、實習を重視すべきであるのに生徒は徒らに辭書の檢索と書寫に従事するだけである。歴史教授は史實其のものゝ闡明よりも、それより來る情操陶冶が重要な一方面であるにもかゝはらず、彼等は單に史實を記錄によつてノートに轉寫するだけである。理科教授、地理教授の如きは歸納演繹の正常なる過程の上に信を伴ふウキズダムが建設されなければならない。

畢竟斯派は讀書研究による「テキスト・ブック・スターデー」を過重して報

導的知識以外の範圍にまで擴充し過ぎたものである。別言すれば教科内容の本質を無視しての仕方である。

斯くの如き教育上の逆理が同様にスーパーバイズド・スターデー監督學習法にも見える。尤も此の監督學習法の本來の目的は兒童生徒の活動性を自由に發展せしむる機會を従来より一層多く設けたいとの動機から出發したものである。故にホールクエストの如きは監督學習は學校教育法の一プランで、これに依つて生徒は學習と思考の方法を極めて妥當的に陶冶指導されるが故に生徒の日常の準備は生理的、經濟的、知的努力の自守的道程に最も都合よき條件のもとに進歩することが出来ること云つてゐる。此の見地に立つ限り監督學習は決して讀書學習の一型式のみに固着するが如きことは無かるべき筈である。然るに我が國に於て之を繼承する人々の中には殆んどそれに必要な指導を與へることを蔑視して讀書研究にのみ一任して平然としてゐるが如き有様であるが實に歎かはしき次第である。

尙作業重視の思潮にはアルバート・シュレーがある。之れには行動を重要視するライや、筋肉作業を尊重する手工派や精神作業を高潮するガウデイツヒ等がある。之等の主張はライの言葉を借りて言へば學習學校から行動學校へ進展すべきものとする點に於て自己活動を重要視する自學主義と提携する。斯くて此の見地から學習の方法を演繹せんとすることも可能ではあるが、之等は文化客觀の本質を明かに識別するし且つ又心理的實驗的の傾向が強いために讀書學習法の一面にのみ悪用せらるべき筈はない。しかし我が國に於ては何れの教科に限らず精神的作業までが筋肉的作業にまで還元せられなければならぬもの、如く考へて學習型式を無視するもの、多いことは事實である。吾人は斯くの如き無差別絶對觀を捨て、對象を其の性質によつて峻別し、件の對象の本質に即したる學習の型式を採用しなければならぬ。此の意味に於て報導的知識の獲得に採用せらるべき讀書學習なる型式を亂用したり誤用したりして其の範圍を妄

りに越えることの無いやうに警戒を與へるものである。

二、國字國語の讀書學習型に及ぼす制限

讀書學習の型式が唯一最良の方法たることを許しても吾が國に於ては直ちに以て無制限に採用することの出来ない事情がある。即ち我が國は極めて複雑困難な國字國語を有することである。歐米に於ては尋常四五年頃までに於て、既に辭書の助に依つて餘り困難なく専門的な書籍を讀解する能力が陶冶される。蓋し彼の國にあつては文字の構造文章の組織が簡單であるからである。之に反して我が國に於ては斯くの如きことは夢想だに及ばざる處である。然るに無反省に斯くの如く事情を異にせる彼の國に生れた學習法を其のまゝ取り入れて之を各學年各教材のあらゆるものに採用するが如きことは大いに警戒しなければならぬ。

我が國に於ける初等教育の實狀を見るに、之の如き讀書學習の型式を採用す

るに際し、件の困難なる國字及國語に豫想外の制限を受けるため、所定時間内に所定材料の收得は營まれないものが多い。斯くて教師は學校本來の機能を忘れて學習完成の過半を家庭の父兄に負擔させる。家庭に餘裕があつて父母や兄弟又は家庭教師が指導するものは多少學習の成果に對する自信は得られるけれども、然らざるものは孜々として努力するも遂に及ばない。従つて前項に掲げた學習過程の第四たる檢證を経たる記憶の段階に到達するものは殆どない。否第二階段たる解釋すらも正當に營めない兒童が多いのである。斯くて我が國の自學主義は其の美名の背後には家庭に於ける極端な注入や學友の不自然な協働がひそんで正しい知識構成過程は全然蔑視せられてゐる状態である。假令然らずとするも讀書學習困難のため記憶の過程に到達せずして有耶無耶に學習を終つてしまふ。斯くて自己の採れる方法を辯護せんがため極端なるものになると故意に記憶を有害なるものとして排斥せんと企つるが、これは誤れるの甚だし

きものである。何故なれば報導的知識は必ずや或る程度の記憶を豫想することに依つて成立つからである。

三、兒童心理の事實を無視するな

今假りに讀書學習を最良のものとし且つ我が國の國字國語が容易なものとするも、尙且つ直ちに採つてあらゆる教科内容に適用することの出来ない事情が存する。即ち言語表象の如きは一々字引を檢索して收得するが如きは兒童期の性能に照し合せて迂遠な仕方である。彼等兒童は極めて記憶力強く且つ模倣性に長じてゐるものであるから言語の如きは前に述べた行動的知識獲得の一型式たる模倣學習による傳達型式の方が一層經濟的であり有効なのである。特に言語には其の論理的概念の外に其の語に伴ふ言語感情が附隨してゐるが斯の部面の收得は單なる讀書學習の一型式では到底企てられない處である。

以上の如き理由で讀書學習型は報導的知識の獲得には重要な役目を演ずるも

のではあるが、實際教育に際しては幾多の注意が拂はれなければならぬものと信ずる。

(丙) 科學的知識の構成

第一項 歸納的學習法

一、歸納推理の特質

歸納推理と演繹推理とは思惟作用の成果たる形式論理上からすれば截然たる區別が存するものである。然しながら思惟活動の全一なる活動としては斯の如き區別を立てることは容易なことでもなければ又妥當なものでもない。何故なれば之等二つの歸納と演繹とは補合的相關的の思惟過程に外ならないからである。然し本書に於ては文化客觀の或る異なる形式を獲得する方法を明かにする便宜上兩方面より分けて考へることにする。

從來形式論理に於ては歸納推理とは「個々特殊より一般普遍に到達する過程」と考へられてゐた。然るに發生的見地を取る心理學者の側から、斯くの如き定義見方は事實に反するものとして否定されるやうになつた。即ち歸納過程は寧ろ問題となる處の概念なり法則なりから出發するものと見る。斯くて明白なる特殊性を適當に統御せんがために問題となる概念法則を完全にすることが必要となる。畢竟形式的な論理學の考へ方よりは機能的見地に出發する方が一層問題の眞義を闡明するに都合よいやうに見える。

ミラーは歸納推理とは問題となつた處の概念又は法則を個物の精査分析によつて改造する處の心理過程であるとし、次のやうな面白い適切な例を擧げてゐる。即ち

「予は嘗て餘り廣からざる環境に於て育てられて來たものである。ドクトルと云へば醫者のことだと信じてゐた。然るに或る時學者のことをドクトルと稱

することを聞いた、そこで予の概念は混亂しはじめた。予は更に人々に就いて聴き質し、或は辭書を檢索して見てドクトルは醫者、學者、博士等の意味あることを知り、更に之をドクトルと稱する人々に適用して見て始めて其の概念を確立することが出来たのであつた。」

即ち此の過程に於ては一個の概念法則を個々の事物に適用し事物の精査分析に依つて思考の道具たる概念法則を一層適切な意味に擴充し改造したものに外ならぬのである。

ドユイーは一層論理的に此の過程を説明する。今便宜上茲に醫者の病人を診察する場合に就いて考へて見よう。醫者が或る患者を診察する時先づはじめに「チブス」であると想定する。而し科學的に熟練した醫者は皮想的の觀察から直ちに「チブス」であるとの斷定を下さない。所謂判斷中止の状態に居る。即ち醫者は

(1) 材料の範圍を擴張すること。

(2) 材料を一層精細に檢索すること。

の二者を徹底的に營みつくすまでは妄りに判斷を下すことを慎しむ。斯くて醫師は一定の想定せる目的——構成したヒントのもとに脈搏・呼吸・體温等を仔細に檢察して後にはじめて病症を斷定するのである。故に氏に従へば「科學的歸納法とは説明的概念と理法の形成を容易ならしむるやうに觀察及び材料の蒐集を調整することである」と云つてゐる。

既に前述の如く形式論理に従へば歸納推理は個々特殊から一般普遍に進行するといふが、これは畢竟一定の成果に對して靜的な分析を試みたものである。心理的に見れば必ずしも歸納は其の出發を個々特殊に求むべき要はないのである。歸納推理は概念法則に關して疑惑乃至問題を生じた時に起る。而して件の概念法則は既に従來或る範圍或る程度に於て承認せられたものである。然るに

此の概念法則が其の使用上に支障を來した時に、これを個々の事物に適用することに依つて之を改造し發展せんと企てる。此の心理活動過程を稱して歸納推理と呼ぶのに外ならぬ。例へばブトレミーの定理は數世紀に亙つて天體現象に關する事物を説明し解釋するに充分妥當なものとせられてゐた。日月の蝕の如きも此の定律の上に立つて豫言せられてゐたのであつた。然るに後に至つて多くの事實現象を説明するに困難支障の存することを發見するに及んで此の定理に對する確實性が疑はるゝやうになつた。斯くて個々の天體現象を一層精査することに依つて定理を改造するやうになるのである。

上述の如く靜的形式的に見ることを捨て、心理的發生的動的に推理過程を見ることに依つてのみ經驗的なる學習法に何等かの暗示を求められるのである故に吾人は次に歸納推理作用を發生過程上から分析的に見、これを學習法に誤りなく適用することを企てなければならぬ。

二、歸納的學習法の過程

前節に示した處の判斷作用によつて學習の中心主眼點が決定したならば、次には件の中心主眼たる問題を解決しなければならぬ。之が解決に役立つ所の一方法が茲に述ぶる歸納的學習法なのである。倍思考の本質に於ても又前項の醫師の診察の例に於ても既に其の梗概を述べて置いた通り此の方法に依つて問題を解決するには少くとも左の如き手順を用ひなければならぬ。

(一) 可能的解決の暗示。

(二) 暗示適用の推理による發展

(a) 資料の蒐集

(b) 實驗觀察

(c) 觀念又は概念の構成

(一) 問題解決の暗示

問題を解決するに當つては如何に材料を集めようとも、又如何に實驗觀察をなさうとも、其等の仕事の問題解決の方向乃至軌道に接觸し交渉してゐるものでなければならぬ。暗示を構成することは謂はゞ傳書鳩が使命を果さんとして放たれたる刹那上空に舞ひあがりながら方向の判定をするやうなものである。此のオリエンテーションが間違へば如何に努力して翔らうとも鳩は終に目的を果すことが出来ないと同様に學習に於ても適當な示唆、暗示がなければ結局失敗に終らざるを得ない。

學習に於ける示唆乃至暗示とは、問題を解決するために豫め見當をつける事に外ならない。別言すれば解答に關する鍵を想定し發見することである。勿論暗示は個人の先天的素質後天的經驗内容に依つて夫々異なる故、問題解決に對して難易遲速の生ずるは止むを得ない處であるが學習當體たる兒童生徒は少くとも左の三方向に對して暗示を得るやうに努力しなければならぬ。

(1) 容易——暗示を得ることが容易にして而も迅速でなければならぬ。

(2) 範圍——暗示は多様豊富に亘らなければならぬ。別言すれば一度失敗した暗示に對しては更に幾様にも考へ直すことの出来る餘裕がなければならぬ。これが解決に對する一の重要な鍵である。

(3) 深さ——淺薄な外面的な見方ではよい暗示は得られない。事物の真相にふれるには判斷作用に依つて地位を正しく理解することが其の前提となるべきである。斯くて深味ある凝視に依つて事物の奥底に徹すべきである。

(二) 暗示の適用と其の發展

暗示を構成したならば次には之を事物事例に適用して概念法則を建設し之に信を伴ふものたらしめねばならぬ。件の暗示を適用して眞の推理を營むことは思考活動の努力の中心である。如何に判斷作用は妥當なりとも、如何に暗示が迅速、豊富、多方的なりとも、此の段階に於ける努力が缺乏してゐては結局學

習は水泡に歸するのであらう。以下此の段階に於て採るべき手段の重要なものを詳述しよう。

(a) 材料の蒐集

材料の蒐集は學習に對して重要な要素であつて、之に依つて問題解決の基礎たる假説ハイポセシス臆見を證明し、改造し、棄却し、斯くて一層確定的な定説セオリーに到達することが出来るのである。然らば如何なる源泉より蒐集さるべきか。此の源泉を何に求むるかは教育主義の別るゝ處であるがエーヤハート女史は次の六者を擧げてゐる。

1. 記憶
2. 團體經驗
3. 實驗觀察
4. 教師指導

5. 講義參聽

6. 參考書

此等の六つの資料蒐集に對する源泉は思ひつきに列擧しただけで何等の系統もなければ主義もない。吾人の見る處では第一義的の源泉資料とも稱すべきは記憶と實驗觀察の二者のみであると信ずる。吾人は自己の記憶に訴へて觀念表象概念を湧起して之を論理必然の法則に従つて聯關作用を營むべく、或は此の過程に於て概念理法を發見のため又は之を證明するために實驗觀察を行ふべきである。他の團體經驗や教師指導や講義參聽や參考書の如きは自律的自學研究と云ふ立場から見れば正に第二義的の資料である。此の第二義的の資料をのみ始めから頼つて他人の經驗を無雜作に取入れる團體經驗たる相互學習や或は教師に妄りに質問することや參考書を基として他人の組織した既成の靜的知識を其のまゝ取入れるが如きことは、學習の本質から見て慎まねばならぬ事柄であ

る。過去觀念表象乃至概念の必然的聯關作用と之を支持し發展する實驗觀察の二者が第一義的な資料源泉たることを主張するものである。

斯くの如く材料の蒐集の資料源泉には其の第一義的なものと第二義的なものがあるが、學習上其の蒐集に際しては其の何によるにしても、受容と棄却の二法則を嚴守しなければならぬ。

(イ)棄却の法則——暗示や觀念を形成することに關係ある事實を選択するには先づ吾人をして誤謬に陥らしむるもの或は無關係なるものを分解に依つて除去する工夫を凝さねばならぬ。即ち吾人は主觀的には興味習慣先入觀念より誤りを除去し客觀的には種々のメーター・グラフ・スコープ等によつて科學的割役を演じ事實與件を客觀的に決定しなければならぬ。

(ロ)受容の法則——此の法則は事例を蒐集し比較して主要なるものを強調し之を受容することである。吾人は一面に於ては結論に到達するに無關係不必要

なるものを出來得る限り除去すると共に、他面に於て事例を大いに増加して其の中最も代表的なる與件のみを明瞭に抽出することに外ならぬ。要するに之等兩法則は問題に關係を有せるもの、基礎の上に選擇的判斷を行ひ、斯くて問題解決の目的の下に受容され棄却されて茲に完全なる與件を蒐集することが出来るのである。

却説上述の如く問題解決の資料となり源泉となる處のもの、中第一義的のものは論理必然の聯關を營む過去の心的内容と之を支持し發展する觀察實驗であることは明かな處である。斯くて學習を完全に營み問題の解決に指導を與ふる處の觀察と實驗とに就いて一言せざるべからざる立場に立つた。

(h)實驗觀察

觀察と實驗とは材料を蒐集するに最も重大な意義を有すると共に、與件を熟慮的に建設し問題を解決するための工夫上不可缺の手段である。觀察とは事實

を自然的生起のまゝに其の状態や性質變化等を認知することである。學習の事實に就いて言へば或は種々の時所位に於ける事物の比較研究をなし或は歴史的考察をなし或は統計的研究によるが如き類である。

觀察は與件の自然的生起を待たなければならぬ。従つて其の與件の生起が(一)稀有、(二)稀薄微細、(三)固着 等の場合が多いから觀察にのみ一任することは事例の蒐集上決して賢明な仕方ではない。斯くて實驗が必要となる。即ち實驗が觀察より有利なるは、(一)自然のまゝでは生起變化が極めて緩慢或は迅速であるとか又は極めて稀にのみ發生し又は發生に長年月を要したりして觀察は不明である。斯くの如き場合は人爲的加工に依つて適當な早さで所要の時に發生せしめ又は幾度でも之を反覆し得る便利がある。(二)自然のまゝでは多くの現象は複雑で其の真相を知ることが困難である。斯くの如き場合は人爲的に要素々々に分析して自然的觀察の短を補ふ。(三)現象の自然的な變化の順序

を人爲的に變化して觀察の便を圖るといふやうな種々な利益を實驗は有つてゐる。而し本來の目的から言へば結局制限せられた觀察である。

實驗觀察の目的は單に實驗觀察のためにするのではなく因果の關係を認定することである。即ち實驗觀察に依つて之を要素々々に分析し、其の内に於ける必然的普遍の本質的要素に因果と稱する範疇を適用することである。斯くて客觀的の相互連鎖せる事實は其の意味を暴露されて學習に對して最後の光を與へるのである。件の純科學的方法是ミルの所謂歸納法の公理である。勿論ミルに於ても歸納的研究法と歸納推理とは嚴然たる區別は存するも本書の如く歸納的學習法を發生的認識論的に考察する仕方に於てはミルの科學的研究法を之の學習法に適用するが至當と考へるから以下歸納法の公理を略述して此の種の學習作用に一の暗示を與へることにしよう。

(1)契合法——これは研究しようとする現象の二つ又は其れ以上の場合が唯一

つの事情のみを共有するときは、其の事情は與へられたる諸現象の原因又は結果であると想定する處の法である。例へば氷が變じて水となるも他の如何なる固体が液體となるにも常に不變の事情たる熱の加へらるゝといふ事が存する。故に熱の加はることが固体を液體ならしむる原因であると推理するが如き類である。

(2) 差異法——此の法は研究せんとする現象の現はれる事例と其の現はれない事例とに於て前者にのみ現はれる一個の事情を除く外一切の事情が共通の時は兩事例に於て異なる唯一の事情は該現象の原因又は結果である。例へば理科學習に於て排氣鐘内に鈴を置き、空氣を排除することに依つて鈴の音が聞えないやうになる。即ち空氣が音を傳達する原因だと推定するやうな思考法である。

(3) 契合差異併用法——此の方は(1)と(2)とを結合して其缺陷を補ふが如き役目を演ずるものである。例へば多くの結晶體に二重屈折の現象がある。然るに結

晶してゐないものには此の現象がない。故に二重屈折の原因は結晶體だといふことに存すると推定するやうなものである。

(4) 剩餘法——此の公理は何等かの現象から前に歸納法に依つて得た所の或る前件の結果たる部分を減じ去ると其の現象の剩餘は殘る前件の結果であると見る法則である。例へば黃金を含んでゐる鑛物がある。其の比重を計つて此れより金の比重を去つたならば殘る比重は殘る鑛物の比重となるから、之に依つて其の鑛物が何を含まかを推知するやうなものである。

(5) 共變法——此の公理は如何なる現象でも他の現象が或る特殊の方法で變化するに従つて其れ自身も亦變化を起すときは他の變化する現象は其の現象の結果であるか原因であるか又は其の兩者は因果の或る事實に依つて結合されるといふのである。例へば排氣鐘内で鈴を鳴らし漸次其の空氣を排除すると其の排除の量に従つて其の音は漸次微弱となるやうなものである。

此等因果認定の法則は客觀的の事象に意味を與へるものである。従つて推理即ち問題解決の最初に先行した處の暗示乃至示唆は之に依つて其の確實性を得て受容され或は棄却せらるゝのである。此の種の因果認定力は假令小兒たるも野蠻人たることを問はず誰人も其の能力に應じて多少づゝは既に發達してゐるものであるから科學的訓練の任に當る理科等に於ては斯くの如き名稱は勿論教へずとするも此の種の認定の仕方は漸を追ふて陶冶して行かねばならぬ性質のものである。

(c) 假説より定理へ

材料を選択し組織せる結果として最初に方では只單に多少の知的想像性のみを帶ぶるに過ぎなかつた假説は今や一層實證的な性質に進み斯くてセオリーとなるのである。即ち事實の上に漠然と基礎づけられた假説に出發して直ちに問題と關係し材料を廣く探索し無關係の事例を注意深き觀察に依つて除去し問題

の解決に従事するのであるが、此の過程に於て假説は却つて變改され又は全然棄却される場合がある。蓋しこれは最初から暗示された假説が誤りであつたか或は之を支持し解釋する手順に誤りがあつた爲である。斯くの如き場合は更に假説を立て直し一層精細なる觀察實驗により蒐集と組織とを正當に行はねばならぬ。何れにしても蒐集と組織との二過程が適當に行はれなければ假説は單なる揣摩臆測として取残されるだけである。

最後に打立てた定説ポスターが原理として許容せられる前に、正しきや否や又は適用し得るや否やの檢證が行はるべきである。此の檢證を経て始めて信を得て學習終局の目的が實現されるのである之については後に至つて節を改めて述べる。

第二項 演繹的學習法

一、演繹法の特質

形式論理學から言へば歸納推理と演繹推理との間には劃然たる區別が設けられてゐる。併しながら機能的發生的に見れば兩者は然かく判然と區別することは不可能である。形式論理に於ては演繹推理は一般より特殊に到達する過程と定義されてゐるが問題を解決する作用としての演繹法は寧ろこれと反對に個々の事物に面接して之が問題を引き起すものであるから之の點から言へば從來の歸納法の如くにも見られる。ミラーは問題の位置といふ點から兩者を區別すべきものとしたから結局演繹的學習法は個々特殊の問題に出發し之を解決統御するに役立つが如き一般的理法乃至概念を發見することであると云つてゐる。而も一般的概念理法は歸納法に依らなければならぬから全く演繹と歸納の兩法は補合的相關的の位置にある。特に研究法としての演繹法はミルの如きは其の中に歸納法、三段論法及び論證の三者を包含させてゐるが如く然かく兩者は密接な關係に立つものである。

然らば何故に本書に於て此等兩種の學習法を分けて考へるかといふに、教科内容乃至文化客觀を獲得し創造するに際し、或る普遍的な概念は經驗に依つて歸納的に之を建設すると共に、一度之れが形成されて個人の經驗内容を豊富にしたならば、次には此の原理なり公理なりを使用して他の事例に適用することは思惟の經濟上當然の事柄である。しかのみならず教科内容乃至文化客觀の中には其の本質上是非とも此の方法に依らざるべからざるものがあるから特に前項の歸納的學習法と分離して述べる次第である。

認識論的發生的に觀すれば演繹法とは自己の問題とせる個物を或る概念又は法則に關係せしむることに依つて之を解釋し統御する處の思考型式であること定義すべきである。今此の定義を一層明瞭に發展せしむるために一二の實例を借りよう。「予は路傍に於て堅い光澤のある一塊の石を見つけた。予は何なりやの判断がつかない。之を捨てようかそれともポケットに入れて家へ持つて行かう

か。そこで予は過去の經驗にある或る概念を適用して見る。之は多分金鑛だらうとの想定の下に、金鑛としての特徴は備へてはゐないかと思つて個物を觀察する。然るに此の鑛石には金鑛としての特徴は存しない。然らば花崗岩ではいかしらの想定の下に件の鑛石に花崗岩としての特色を見出さうとして再び觀察を新たにする。斯くて件の光澤は確かに花崗岩の特徴である。故に此の鑛石は花崗岩に違ひない。即ち概念を個物に適用して個物を説明し解釋したのである。斯くて無造作に鑛石を捨て、再び歩行をする」之が所謂演繹的思考の一例である。此の場合概念は問題としないで只個物の方に注意が向けられる。即ち正しい概念理法を用ふるに到れば件の個物は説明せられ解釋せられるから問題の範圍外に排除されるのである。其他數學の如きは個々の事實問題が主となつて其の解釋する爲に四則と稱する加減乗除の大法則が適用せられる。即ち個々の問題の中に四則を讀むことに外ならぬ。或は外國語の困難なる文章を讀

む時の如きは個々の文章の中に名詞、代名詞、形容詞、動詞、副詞等の法則が讀まれるのである。一篇の大單位の文章を讀破する時でも同様な過程が行はれることが屢あるのである。

由來形式論理に於ては演繹推理は一般より特殊へ移る過程であるといふが、此の言には一部分の眞理は存する。即ち成就した知識の成果を分析した靜的方面のものであるといふ限りに於ては充分なる意味の存するものである。併しながら相當の精査と用意がないと此の考は往々にして教授乃至學習を誤謬に導く恐れがある。

既に前の花崗石の例で示した通り、心理的に見れば一般概念は問題とならずして個物から出發し斯くて進行する過程は主として個物解釋に適當なる既得の一般概念を見出さうとの努力で滿されてゐる。故に演繹推理に於ては一般的な概念法則は所與のものではない。従つて此の見解に立つ限り形式論理所産の定

義と全く反對に立つて、「演繹的思考は個物より一般に進動する過程なり」と定義される譯である。

思考作用の動的方面から見ればそこに全精神の奮闘と緊張とが存する。件の奮闘緊張に依つて「一塊の個物の中に此は花崗岩なり」てふ適當なる一般概念が選擇せられ、これに依つて個物の解釋説明を可能ならしめ斯くて思考終局の目的が遂げられるのである。之に反して形式論理に於ては既に花崗岩てふ適當なる一般概念を發見し選擇せし心意の努力を無視し之を全然考慮の外に置き成果だけを眺め靜的に解剖したために「一般より個物へ」との公式を立て、しまつたのである。

二、演繹的學習法の對象としての文化財

演繹的學習法は歸納的學習法と相補つて併用せらるべき筈のものであるが、文化客觀即ち教材なり題材なりの中には其の性質上特に演繹的學習法の適用を

可とするものがある。例へば數學の如きはこれである。即ち數觀念なり四個の公準なりを得ることは經驗的歸納的に營まれて來たのであるが、一旦これが形成された曉には演繹的に學習される場合の方が自然の心理過程なのである。即ち所與の問題は形式論理的に言へば小前提であり加減乗除の四原則が大前提である。但し此の場合大前提は自我の經驗内に既に取り入れられて存在してゐるのである。而して之等兩前提より推論によつて否所與の問題たる個物の中に四則を發見して斷案たる答に到達するのである。故に數學の學習は與件たる問題の中に潜む四個の原則を發見することに外ならぬ。

地理科の如きも與件を演繹的に推論することに依つて學習が可能となる。何故なれば學習すべき材料は全く未見未到の土地であるが、これを地圖の媒介に依つて意味づける。意味づけることに對する基礎を與ふるものは地理的要素の觀念に關する典型である。即ち個物たる與件の中に地理的理法を發見し讀み出

すことに依つて學習の目的が遂げられるものである。此の種の型式は所謂「タ
イプ・スター・デュー」と稱せらるゝもので相當に重要なものだから大いに訓練し
なければならぬ。

更に道德修身等社會生活に關係したことは之を一々實驗に訴へ歸納的に會得
させることは幾多の危険を伴ひ易いものである。例へば火傷の恐ろしさを知ら
しむるために火に觸れしめたり正直の必要を知らしめるために逆に不正直を實
演せしむるが如きは愚の極みである。斯くの如き仕事は演繹的學習法により又
は幼稚なる兒童に於ては單なる類推に依つて其の目的を達することが安全であ
り且つ經濟的な仕方なのである。

三、演繹的學習法の手順

既に前述の如く演繹的學習法は主として數學地理修身等の學習に適用される
ものであるが、如何なる過程を履むべきかゞ次の問題となる。演繹的に解決す

ることは第一に個物に出發し件の個物を解釋すべき原理を探索して之に適用せ
しむる思惟活動過程なのであるから、其の一般的形式は(一)與件の分析、(二)
原理の再生、(三)原理の適用、(四)檢證の手順を経なければならぬ。以下これ
に關して具體的な實例によつて説明を試みよう。

(1) 與件の分析

事物をありのままに直觀して其の真相を總合的に直覺しようとする仕方は行
動に關する知識の收得や又は藝術道德宗教の鑑賞景仰信仰等には不可缺のもの
である。併しながら純認識活動の一顯現たる演繹作用に依つて眞知を闡明しよ
うとするには先づ以て與件を分析しなければならぬ。勿論茲に云ふ分析は單な
る分析ではなく其の半面に綜合を兼ねてゐることは明かなことであるが兎に角
此の如き分析作用に依つて與件を要素々々に分解し其の要素々々の中に潜む本
質的原理關係を見出さうと努力するのである。具體的の一經驗はたしかに獨自

な一經驗ではあるが決して單純なものではない。

例へばアンデス地方の氣候を研究することを想定して見るがよい。此の氣候は具體的の一經驗であると云つても未見未到の土地のそれを具體的に直觀し得るものではない。従つて之を解決しようとするには與件を分析しなければならぬ。即ち (一)此の地方の緯度の高低如何、(二)海よりの距離は何程あるか (三)土地の高低は如何、(四)山脈の方向は如何、等に分析することが第一の仕事である。勿論これは地圖の媒介に依つて觀察を充分に行つて營むことであるが此の適當なる分析なくては與件の中に原理を見出すことは出来ない。適當なる分析なしの綜合即ち原理を其の中に讀み或は見出さうとしても結局獨斷となり偏見となつて誤謬に陥つてしまふ。

數學に於ても同様である。與件たる問題を綿密に分析して數と數との關係を分析の法則を嚴守しつゝ、バラ／＼に解剖してしまふ。もし此の手順を履ますに

思ひつきのまゝ加減乗除の法則を適用しても結局所謂動物的な試行錯誤の學習に止まるのみとなる。外國語の文章を讀む時に特に此の如き手順を要する場合がある。即ち一文章の意味が一讀しても判明しない時は之を機械的に名詞、代名詞、動詞、形容詞、副詞等に分けるとか主部、賓部、説明部に分けて其の關係を明かにするやうなものである。

何れにしても與件の分析は演繹的解決法の第一の仕事であるから色々の方法に依つて合理的分析に従事するの習慣を養成しなければならぬ。左に論理的分析の三形式を擧げて参考に供しよう。

(a) 或るものを單に機械的に各部分に分析する仕方。例へば文章を主部・賓部・説明部等に別つやうなものである。斯る分析法は機械的構成の上には大切な要素を得る道である。

(b) 或るものを其の屬性に分析する場合。例へば地勢要素を山脈河川平野海洋

等に別け氣候要素を湿度溫度雨量風向等に別つて研究するやうなものである。此の如き分析は事物の真相を了解するに大切なものである。

(c) 事物の主要の性質と遇然的性質とを分析する場合。例へば數學に於て與へられたる問題の數關係の遇然性を棄却し主要なものゝみに分析し單化するやうなものである。一般的概念理法を明瞭に個物に讀まうとするには是非とも斯くの如き分析を行はねばならぬ。

(2) 原理の再生

第二段としては既得の原理を経験内容から再生することである。勿論再生せらるべき原理は第一に於て分析された與件を解決するに足るが如きものでなければならぬ。故に演繹法は前述の説明に依つて明な如く原理が先行するのではなくて、個々の與件が前提であつて與件に支配され制限せられつゝ原理の再生が行はるゝのである。

與件を解決すべき原理は何處より來るか。勿論第一義的には過去の經驗内容に組織されてゐる知識體系から求めらるべきであるが、時には原理の再生が自己の力で出來ない時がある。其の場合は教師や仲間の生徒の助力に依つて之を再生しなければならぬ。或る場合には辭書參考書が必要な場合もあらう。然しながら之等は演繹法に取つては第二義的な資料であるから此の如きものを唯一の材料と思つてはならぬ。地理科の如きは演繹法にて營むべき場合が多きにも拘はらず參考書や辭書に依る結果報導的知識の獲得型式たる讀書學習に流るゝ場合が少くない何れにしても適當な資料から原理の再生を營まねばならない。即ち前の例によるならばアンデス地方の氣候を研究する場合に各要素々々は既に第一に於て分析されてゐる。次には(一)緯度の高低は氣候に如何なる影響を及ぼすか。又緯度一度に對して平均溫度何程の高低があるか。(二)海岸線の長短や海流の氣候及ぼす影響はどうか。(三)山地の高低と氣溫如何、又一〇〇

○ 沢の高さに登る毎に温度は何程低下するか。(四) 山脈の方向の氣候に及ぼす影響は如何等の原則を與件の分析に支配せられつゝ再生しなければならぬ。此の原理の再生が適當に行はれぬ時は演繹法は其の役目を演じない。斯くて一般兒童が原理の再生の常に鈍いやうな場合は歸納法に依つて原理を打立てゝ行くか然らざれば獨斷的敎式に依つて原理再生を助成してやらなければならぬ。

(3) 原理の適用

ノ第三の手順としては分析した與件と之に制限せられ支配せられつゝ再生した原理とを關係づけることである。即ち原理を個々の事件に適用して問題を解決することである。論理學上の語で説明するならば分析した結果を總合し統一することである。即ち論理意識の建設した公準に則りつゝ大小二前提の必然的連關作用を營み以て學習終局の目的を達する努力なのである。エーヤハート女史

の語を借りて言へば原理を事物の中に讀むことに外ならぬ。例へば前例に於て再生した地理上の原則をアングス地方の具體的地勢の中に讀んで其の氣候を推斷することであるし數學でいふならば與件たる問題を分析してそれに加減乗除の大原則を適用して斷案たる答に到達する段階なのである。

(4) 檢 證

第四の手順は獲得した知識又は解決した事柄に信を伴はしむることであるが之に關しては後に節を更めて叙述することにする。

第三項 歸納法並に演繹法に於ける教育上の注意

歸納演繹の兩方法は何れも暗示に出發し之を支持し解決せんとして實驗觀察をなし之を因果の範疇に適用して解釋し系統的に組織することが必要である。従つて(一)暗示性の陶冶、(二)觀察に對する態度、(三)秩序性の陶冶が教育上

重要な位置を占むることになる。且つ之等の推理過程の基礎を供給するものは記憶及典型概念であるから典型概念の合理的構成、(五)記憶の指導等をも考慮しなければならぬ。以下之に關して大略を述べよう。

一、暗示性

暗示性の重要なことは既に歸納的解決法の項に述べた通りである。學習作用に於ける解決の第一歩は暗示の構成に出發する。暗示とか示唆とかいふのは問題解決の爲に見當をつけること即ちオリエンテーションをなすことである。別言すれば解決に對する鍵を想定することに外ならぬ。従つて之が構成想定を容易ならしめ且つ深く廣く營まなければならぬ。斯くて教育上に於ては(一)容易迅速、(二)範圍廣汎、(三)深味の三方面に對して暗示性融通性を陶冶しなければならぬのである。

二、觀察の態度

實驗觀察の巧拙は學問に到達するや否やの分岐點である。故に教育に於ては觀察法の指導訓練が一つの重要な問題となる。論理學の教ふる處によれば觀察を正常に營まんが爲には

1. 主觀を交へて事物を觀てはならない。迷信、先入觀念、偏見等があつては事物の真相は會得されない。勿論事物を白紙の状態に於て觀することは吾人に於ては不可能であるけれども主觀を交へ過ぎぬことが大切である。

2. 豫期の感があつてはならぬ。微少な事物の現象を考察するに「斯くあるべし」といふやうな豫期が働いては決して如實に事物を觀することは出来ない。

3. 心意健全にして公平なるべきである。吾人はペーコンと共に自然が無關心公平なるが如く公平に事物を觀せねばならぬことを強く主張する。

4. 以上は觀察に對する一般的法則であるが更に實際學習上の注意事項を叙べよう。即ち(a)學習に際しては觀察の目的動機を意識し何故の觀察なるかを自覺

すること、(b)特に観察すべき主眼點を明かに意識すること、(c)観察は兒童の心理的自然に従ふべきも究竟に於ては全體——部分——全體へ進行し精緻綿密にして過漏のないことを期しなければならない。

斯くて上述の態度によつて観察したならば、件の現象に因果の範疇を適用することを忘れてはならぬ。實驗觀察の生起せる現象が面白きため現象其のものに捕へられて之に説明を附することを忘れて打興することを訓練の足りない學級に於て往々見ることもある。よく／＼慎んで常に「何故か」の解決的發展的態度に出でねばならぬ。

凡そ物的事件を観察して之に意味を附する作用即ち統覺は經驗内容の多少に依つて其の程度を異にするから、同一事物に對しても其の反動の型式や心意の發達程度に依つて異同あるは免れぬ處である。ステルンは之を研究して觀察の型式は年齢の進むに従つて漸次變化することを發見した。即ち氏は實驗の結果

觀察の型式乃至統覺の型式として左の五者を認めてゐる。

1. 個物期——七歳以下の兒童は事物を孤立的に見る。従つて主要なものを見落して零細なものを觀察することがあるのが此の時期の兒童の特徴である。
2. 活動期——八歳九歳頃になると専ら人物の活動とか事物の機能に目をつけるやうになる。
3. 關係期——十歳から十二歳頃までは事物を時間空間因果の關係中に觀察するやうになる。
4. 性質期——十三歳以上になると初めて事物の全體的性質を分解し綜合して所謂科學的に觀察するやうになる。
5. 情趣期——青年期になると感情の發露が旺盛であつたから事物を情趣的方面から觀察するやうになる。

この事實は我が國の兒童を材料としての實驗的結果ではないから直ちに取つ

て適用することは不可能であるが、兎に角兒童は年齢に依つて觀察の態度型式が夫々異つてゐることだけは明白である。従つて教育上に於ては相等の注意と指導とが必要となる。即ち幼少な兒童に一躍して科學的觀察を強ひ之を因果の範疇にはめ込まうと強制することは極めて無謀なことである。教育の任務は適當なる指導に依つて之等五型式を漸進的に經過せしむるやうに訓練しなければならぬ。

三、秩序性の陶冶

暗示を支持し發展せしめんがために蒐集された材料は一定の方式に従つて組織しなければならぬ。即ち秩序正しい論理的進行に依つて材料を組織することが必要である。此の仕事に對する心理的の要求は注意の集中に依つて連續的に爲すことである。即ち連續性とは融通性の方面に關する單一と決定とを有つた處の材料の變化を適當に營むことに外ならぬ。故に熱狂的に一事物に執着する

ことなく船が絶えず位置を變化して進動するもしか目的の方向を常に警戒してゐるやうに思想の進展を圖らねばならぬ。堅實にして秩序ある思考は題材を適當に變化して行くことなのである。

四、典型觀念の合理的構成

演繹的に學習する場合に重要な役目を演ずるものは典型觀念である。典型觀念とは個物の解釋に使用される處の一般的基本的な概念理法を内部的に支持してゐることである。件の典型觀念がなければ全然演繹法と稱する思惟の經濟的活動は營む事が出来ない。何故なれば地理科に於て郷土を基礎材料として合理的に打建てた處の地理的要素に關する一般的な典型觀念が無かつたならば、假令地圖と稱する媒介物があるにせよ未見未到の土地の状態を觀察することは全然不可能である。従つて件の典型觀念は合理的に構成されねばならぬ。即ち幾多の事例に依つて歸納的に建設し正當なる充實せる概念理法を支持してゐる

ことが最初の任務である。斯くて吾人は急ぐことなく經驗的歸納的に典型概念乃至概念理法を打立てることを第一に務め、然る後に演繹的方法に進み以て思惟活動の經濟を正しからしむべきである。若し燥急不用意に之を打立つる時は所謂空虚な概念或は虚偽の概念となり之を使用して推理を營んだのでは如何に努力すとも結局其の所産たる成果は信頼性のなきものとならう。

五、演繹歸納に於ける記憶の位置

在來の主知主義注入主義に反對する新教育論者は記憶を輕視してひたすら思惟による自己活動過程其のものを尊重する。彼等の中には記憶をも尊重するとは云ふものがあるけれども思惟の活動性を高調するが故に學習の過程のみを尊重し其の成果を顧る餘裕がない爲間接に記憶を輕視することになる。吾人は思惟の過程を分析することに依つてそこに記憶の正當なる位置を發見し其の重んずべき理由は既に判斷作用の節に於て述べて置いた。

由來記憶には其の對象に依つて三種類の別が存する。即ち左に擧ぐる三者がそれである。

1. 事實其のものゝ記憶

2 思惟に依つて得た結論又は法則の記憶。

3 思惟を進行せしむる連鎖即ち過程其のものゝ記憶

第一に事物其のものを記憶することは大なる價值はないやうに思はれるが、之が經驗内容を構成して推理を容易ならしむることは判斷作用の項に於て既に論じた通りである。第二の推理の成果たる結論、定義、理法等は之を論理的記憶に訴へて自己の内容となすことが極めて必要である。之に依つてのみ演繹的學習が可能となり思惟活動をして經濟的ならしめる。第三の思惟を進行せしむる處の連鎖即ち過程其のものを記憶することはやがて研究法其のものゝ會得に外ならぬ。之に依つて自學自爲の性能が陶冶されるのである。斯くて吾人は學習

過程を尊重し生徒の自爲的精神乃至自發活動性を尊重するも、其の成果たる知識を適當の方法に依つて記憶することの必要を絶叫するものである。我が國の小學校に於ては此の方面の考察が足りないやうに觀せられるが之を輕視する自學主義はやがて自家撞着に陥らざるを得ない。知識内容の記憶を排斥することはやがて自學主義又は學習本位の教育觀の逆理である。吾人は此の意味に於て所謂レシテーション・レッスンを獎勵したい。

第八章 學習法に對する警戒

現代に於ける教育主義中兒童の自學自爲自由を尊重し之を以て唯一最高の原理として徹頭徹尾之を實際に施行しようとする人々の頭腦の中には、何等かの根據によつて自學自修、自爲自律が可能なものだとの思想が働いてゐるのである。之の思想が充分に理論的根據あり且つ又之を實際に施す上に何等の障害や

矛盾がなければ満足してそれに安住すべきである。しかし若し其の思想に理論的根據なく且實施上の困難矛盾があればそこに破綻が生じて教育上由々しき大事が起るのである。今日の學習本位の教育論者、自由教育論者、自學主義者には果して幾何か之に關して反省をめぐらしてゐるか。

凡そ學習が普通教育上可能なりや否やの議論に於て採るべき態度が三様ある第一は學習可能論、第二は否定論、第三は全然否定はしなくても學習に幾多の困難障害あるを發見して悲觀的態度を採るものである。然るに現今に於ては兒童生徒の創造性活動性を極度に尊重する影響を受けて第二の否定論の立場に居るものは殆んど稀なのである。故に現今に於て學者及實際家の中に見らるゝ態度は可能論と悲觀論との二つに限られてゐるやうに見える。予は之等の兩者を批評することに依つて學習法に對する吾人の態度を決定し極端論者に向つて若干の警戒を發しようと思ふ。

第一節 學習萬能論者に對する批評

學習を可能なりとする人々の主張を見るに其の根據とする處に依つて大體に於て二種類に分けることが出来る。即ち第一は經驗的實驗的に證明しようとするもので、第二は思辨的理論的に演繹せんとするものである。

1. 經驗的實驗的に學習の可能を主張するもの

マクマリーやエーヤハート等は實驗によつて學習の可能なことを論證しようとしてゐる。エーヤハート女史は一九〇七年に兒童が論理的學習の要素を有せるや否やを検するため地理教科書から問題を出して「如何にして研究するか」「何市は何處に重要な都市であるか」等の問題を提出し組織的に學習し得るや否やを検してゐる。之は六年級及七年級兒童に就いて研究したものであるが女史は此の實驗を基礎として兒童は此の教科に於ける題目や主想を發見し、材

料を組織し、教科書内容を叡知的に補充し、重要問題を含む思考的の質問を發し問題解決のための臆説を形成する能力があると斷定してゐる。

女史の此の實驗は地理の一科に限られてゐる。地理科の如きは何れかと云へば報導的知識に關する部分が多く論理的に學習するとは云つても兒童に在つては地圖を媒介として類比推理によるに過ぎないのである。従つて斯くの如き實驗のみに依つて他のあらゆる論理的學習が可能であると斷するのは早計の嫌ひがある。假令地理科に關する此の種の實驗のみで充分に他の教科の學習の能力までが可能としても尙且つ疑問がある。それは此の證明は實驗其のものに對する根本的の觀念が間違つてゐることである。即ち女史は兒童に問題を發見する力、材料を組織する力、臆説を構成し發展する等の要素的部分的（全思考過程に有機的に内含せる）の力が兒童の内にあることを認めようとして實驗したのである。此等の諸要素は思考作用てふ複雑なる精神作用に就いて成熟した心意

を有する大人が分析に依つて單純化したものである。斯くの如き單純なる要素を個々に分離して實驗し、それに依つて之等の能力要素を二個や三個兒童が有することを認めたとせよ、之を以て直ちに之等要素の結合せる複雑なる思考作用があらゆる兒童に存在するといふ結論にはならない。畢竟之は精神内容を機械的に分析して其の分析した要素の存在を以て直ちに之等諸要素の複合たる高等な思考活動があるものだとする處に誤謬が潜むのである。吾人の思考作用は決して斯くの如き諸要素諸能力の單なる機械的累積ではないことは明かである。如上の理由に依つて無造作に此の種の可能論に賛成して之を教育上に適用することには大なる危険性のあることを忘れてはならない。

尙監督學習法の立場から學習の利益を説くものがあるが元來監督學習は從來の自學乃至獨自研究が不必要なる時間と勞力の空費のあるのを歎じて指導監督の必要から提唱された方法であるから指導監督の方法や其の程度に依つては所

謂教授と何等の差別はないものとなる。ホール、クエストは其の著監督學習法に於て指導の下に行はるものゝ然らざるものとの成績進度比較表を實驗的に二三種試みて之の見地より學習の有効なるを證明せんとしてゐるが此の種の實驗的報告は右の理由に依つて學習の可否を決定する材料にはなり難い。何れにしても學習が普通教育上可能なりや否や又は有利なりや否やの結論は實驗や測定からは導くことは困難である。何故なれば現在の心理實驗法に於ては複雑な思考活動に基礎を置く學習を簡單な條件のもとに測定することは出来ないからである。

2. 演繹的に證明せんとするもの

學習の可能なこと又は其の方法を一般原理より演繹せんとするものには哲學的原理よりするもの及び特殊なる教育目的觀よりするものとの二者に別けることが出来る。

宇宙乃至人性の本質を以て活動、創造、發展と見、之等の學理より經驗的に規定せらるべき教育の方法を直ち演繹しようとすることは科學——陶冶科學としての教育學を破壊するもので、かゝる態度の採用すべからざる理由は已に第三章に於て論述した通りである。蓋し或る假定から出發して正當なる論理を辿れる結果としての結論は原理としては成立するも之を以て直ちに經驗的事實たる教育の實際に適用することは陶冶科學の本質上不可能であることは明かである。

教育の目的を實現すべき方法を設定するには件の目的を考慮に入るべきことは明かである。併しながら件の目的が正當なのであるにしても目的其れ自身から直ちに實現の方法が湧き出で、來るものとは思はれない。まして特殊の目的觀——極端に言へば偏面的の目的觀より出發して學習を主張するものである。由來學習を主張する人々は何れも教育の目的を以て成るべく早く教師の手から

離れて獨立的活動の出来る能力を與へるべきだと主張する。即ちダビスの語を借りて言へば「學校の機能は教師を不必要にする事である。彼れ自身を生徒の要求から除去することの早ければ早い程よいのである」といふのが教育の目的なのである。斯くの如く教師を不必要にし學校から早く離れしむることが教育の目的として最良のものにした處が、此の目的を實現する手段として最初から獨立の自爲的の學習に訴へるものが最良な方法だとは斷定されない。畢竟これは目的と手段とを混同してゐる論なのである。假令然らずとするも斯くの如き目的を立て之を實現せんとして斯くの如き方法を以て最良なものであると主張する人々の頭腦の裡には色々な豫斷や臆説が働いてゐるのであるが、其の最も通例なものは一面には兒童の學習に對する先天的能力の極めて大なることを假定し他面には形式陶冶乃至練習轉移は可能なのであるから一つの學習型式に習熟すれば他のあらゆる文化獲得創造の方が陶冶されるものであるとの假定に立

つものが多いのである。

兒童の陶冶性乃至可教性を過大視する人は哲學的に人の本性を發展的なものと見るか又は生物學的立脚地から極限的に陶冶性を論じて自發的活動性を極度に尊重するのである。故に方法を此の種の相異なる態度から演繹すると基礎や根據は全然相容れなくても、結論に於ては差別のないものとなつてあらはれる。故に今日の自學主義乃至學習本位の教育法は此の相異なる二主義の無造作な結合に成るものが極めて多いのである。故に吾人は先づ以て兒童の被陶冶性乃至可教性即ち學習作用の主體なる兒童本具の自發的活動性創造性に果して此の種の主義の主張者の説くが如く眞實に偉大なものであらうかどうかを反省して見なければならぬ。

文明史の教ふる限りに於ては人類が努力して今日の文化に達するまでには幾萬年の久しい年月を要したのであつた。然るに兒童が僅々數年でよく之を獨立

して獲得し得ようか。ヘツケルの個體發生と系統發生とに關する約說原理も生物學の範圍に於ては事實を説明するに足るものらしく見える。併しこれが精神界文化世界にまで嚴密に適用し得ようか。比較教育學の示す處では兒童の科學藝術道德に對する意識は極めて低い程度のもので獨立的活動によるよりも寧ろ受容による文化の獲得の方が遙かに多いと稱されてゐる。吾人は兒童の活動性創造性が先天的に賦與されてゐることを信ずる。被陶冶性可塑性のかなり大なるものであることをも信ずる。而しながらそれが完全圓滿なものでもなければ又その被陶冶性可教性が生物的方面も心的方面も同様に偉大なものとは信じない。畢竟斯くの如き活動性創造性は萌芽とし傾向として存在し之が後天的影響に依つて徐々と伸びて行くものに外ならない。被陶冶性なり可塑性なりは生物的方面のそれに於けるが如く打捨て、置いて變化し發展して行くのではない。適當なる順序方法の宜しきを得てのみ知的美的方面のそれまでが完全にな

るのである。従つて兒童の本性のまゝ好むが儘に學習を放任して置いたならば次代の社會を繼承し相續する資格の無いものとなつてしまふであらう。要するに兒童の活動性創造性は學習可能論者乃至萬能論者の主張するが如く大なるものではない。吾人は比較教育學者と共に兒童精神の發達のリズムを教育の力に依つて教育の最高目的の實現に適ふやうに律して彼等に對して絶大の指導と努力とを捧げねばならぬ。吾人はダビスの語のやうに一刻も早く教育者の力を藉りない様に兒童を指導することを教育の目的とし件の目的を實現せんがための手段として最初から放任教育又は無干渉主義を唱へてこれに和にするが如き横着の教師を憎む。世には此の主義を徹底的に實行せんとして學校教師は復習の任にあたり教授乃至學習の指導を家庭に委ぬるが如き變態を現じてゐるものが決して尠くないやうに思ふ。横着な教師又は、ミエを張る教師に特にそれが多いやうである。恐ろしいことである。

第二に形式陶冶乃至練習轉移説に對する考察である。學習本位の教育主義者や自學主義者は暗々裡に形式陶冶乃至練習の轉移の可能を豫想して、兒童生徒に學習を營ましむれば文化内容其のものを獲得すると否とは別問題として學習に對する能力が形式的に啓培され従つて學校を出で、後直ちに獨立的に研究に従事することが可能であると主張するのである。然しながら斯くの如く能力の形式陶冶が可能であらうか。心意を陶冶せんとすれば適當なる材料と其の材料を秩序的に獲得する過程を必要條件とするのである。兒童生徒が自己の活動性を満足させながら學習に従つてもそれが科學的法則に依據したものでなければ心意の形式陶冶にはならぬのである。妄動を以てそれが眞の活動だと信ずる處に過誤が生れる。練習轉移に就いても同様である。右手の練習の効果が左手に及ぶが如く、これを以て直ちに歴史の學習が算術に波及するものと速断してはならぬ。勿論吾人は同一要素説を過重して練習轉移を全然否定するものではない

いが、今日の自學主義者の思惟するが如く形式陶冶や練習轉移を過度に信じ過ぎることに對して反對せざるを得ないのである。

要するに兒童の本性を過大視して大人のやうな研究法を強要したり或は形式陶冶乃至練習轉移を過重して兒童を盲目的活動に委するが如き學習主義には上述の理由に依つて賛成することは出来ないのである。然らば學習は學校教育に於て全然無意義であるか。予は既に第二章に於て「學習と學校教育との關係」に於て學習の教育上重要な位置を占むる所以を説述して置いた通り決して全然否定し排斥するものではない。然しなから如何なる程度に於て又如何なる條件に於て採用せらるべきかを決定しなければならぬ。これは極めて困難なる問題であるが之を決定する標準となるものは兒童精神の發達と文化内容そのものの性質を教育目的實現過程から考察することであらうと思ふ。以下學校教育に於て學習に對する態度を論述して本書の結語としよう。

第二節 學校教育の學習に對する正しき態度

1. 指導的見地を確守すること

教育究竟の目的は獨立的人格の養成である。従つて兒童の獨立活動を尊重することは意義あることであるが然らばと云つて之を放任してよいこの理由にはならない。兒童は精神も身體も幼少孱弱で、(a)因果の法則を辨へず、(b)従つて社會の要求する所即ち教育の目的とする處が那邊に在るかを知らない。従つて彼等が其の理想への進展過程に於ては教育の力に依つて多大の指導を受けなければならぬ。特に社會的遺産たる文化を繼承して次代を相續するの大任を有する兒童は盲目的動物的反應から離脱して理性的存在としての人類特有の教育によらなければ其の目的を達することは出来ない。故に教師は規範的指導的見地を確守すべきである。此の理由に依つて普通教育に於ける學習法は兒童の好

むがままに任せずして充分に監督し指導しなければならぬ。

2. 自學への道を暗示すること

等しく文化の獲得といひ創造といふも仔細に檢察すれば其の對象には科學的知識もあれば藝術的創造もあるし又道德的實踐もあるのである。又知識だけに就いて見ても行動に關する知識、報導的知識、科學的知識等の別があるのである。これ等の相異なる對象を獲得するには、夫々其の性質に應じて意識活動をそれに適應せしめなければならぬ。斯くの如き複雑多様な型式は成熟せる精神が、細心の注意を拂つて徐々に兒童に會得せしむるより外に道はない。而も文化内容の傳達（傳達といふ語を無意義に嫌ふべきではない）過程に於て極めて徐々に其の獲得創造の方法を暗示し指導することが教育活動の本領であるべきである。然るに現今に於ては文化獲得創造の方法のみに拘泥して文化内容其のものを輕視する傾向の著しいことは決して正當なことではない。特に現今

の如く自學主義の名の下に讀書學習の如き限られたる一型式のみを以てあらゆる教科内容の學習に濫用するが如き傾向あるは誤れるの甚だしきものである。故に知識獲得創造のみに就いて言へば叡知的知識に對しては歸納學習演繹學習を、報導的知識に對しては讀書學習を、行動的知識に對しては模倣學習試行學習を適用するやうに徐々に暗示し指導するやうにしなければならぬ。一言にすれば學習乃至自學其のものを教育の直接目的とせず所謂「自學への道」を暗示することが適當だと信ずる。

3. 兒童心理の發達を顧慮すること

既に思考過程の分析に於て述べた通り凡ての自學は經驗内容の豊富なるべきことを前提とする。もし經驗内容が貧弱であるならば判斷作用すら營むことが出来ない。まして其の上に必然的聯關作用たる推理の企てられる餘地のない事は明かである。例へば讀書學習に於ては辭書の引方を初めとして觀念を補充し

解決するに適當なる豫備内容がなければならぬし、演繹歸納學習に於ては具體的觀念が豊富で其の基礎の上に抽象的思考を營むことを得るものでなければならぬ。藝術の鑑賞創造は美意識の發達を前提とするし道德の實踐は良心即ち道德意識の發達が條件となる。

然るに現今教育に於ては兒童生徒の心意の發達のリズムを無視して偏へに自學によつてのみ教授の目的を達せんと企てる者の多いのは果して如何なる理由によるのか。論者の中には兒童には兒童としての自學がありとするも、若し兒童には兒童としての自學ある故之を其の自學に任すべしとするは既に教育の規範的見地を捨てるものである。斯くの如き立場は吾人の採らざる所である。吾人の知的生活は直接理解と間接理解との相互交渉に依つてなされるものであるから、教育の力に依つて兒童生徒の間接的理解を直接理解に轉移すること即ち經驗内容を豊富にすることを企てなければならない。斯くすることが教育の第一

の仕事であり本來の任務なのである。従つて初等教育に於て經驗内容の貧弱な兒童生徒をして強いて自學を營ましむることはやがて砂上に樓閣を築くど何等選ぶ所は無い。勿論自學をなさしむることに依つて多少自學の意志的陶冶、努力的習慣は養成せられるにしても學習本來の目的即ち文化客觀たる財そのものの獲得創造といふ仕事とは直接交渉はないものとなつてしまふ。要するに規範的指導の見地を確守して文化客觀の本質を辨へ兒童心理の發達過程を顧慮して高學年に至るに従ひ自學への道を徐々に示すべきであると信ずる。

對象學習過程の新研究終

大正十五年十月一日印刷
大正十五年十月五日發行

定價金貳圓

不許
複製

對象木位
學藝過程の新研究



著者

土屋周作

行者

大葉久吉

刷者

濱野英太郎

東京市日本橋區本町三丁目十四番地
東京市麹町區紀尾井町三番地

發行所
關西專賣

東京市日本橋區本町三丁目
振替口座東京二八〇番
大阪市西區阿波野通四丁目
振替口座大阪四三番

株式會社
東京寶文館
大阪寶文館

書名	著者	定價	送料
哲學綱要	篠原助市	一・六〇	一二
教育的心理學綱要	檜崎淺太郎	〇・七三	八
倫理綱要	荻原擴	二・四〇	一二
犯罪倫理	佐々木英夫	二・〇〇	一二
陸象山の哲學	三島復	二・三〇	一二
日本儒教概說	岩橋遵成	三・〇〇	一二
儒學史	宇野哲人	五・八〇	一八
人口と國力	大西猪之介	三・五〇	一八
心理學の諸問題	黒田源次	四・五〇	一八
道德哲學の根本問題	ソロビヨフ原著 蘆田正喜譯著	五・五〇	一八

寶文館發行書目

書名	著者	定價	送料
寫眞體操の系統的指導 による體操	船曳富太郎	三・八〇	一八
圖案の構成と其應用	萬富三	四・五〇	一八
世界地理講義	西田卯八	五・五〇	二四
日本文法講義 (改訂四版)	山田孝雄	四・五〇	一八
化學と人生	龜高德平	五・八〇	二四
參考動物學講義	山鳥吉五郎	三・八〇	一八
尋常小學國史教授書	中山勝榮 作	上巻 一・五〇 下巻 二・八〇	各一二
新尋常小學國語讀本教授書	野澤正浩 外三名共著	卷一、三、五、三、三 卷十一、二、五、〇	一二
改尋常小學地理教授書	中山勝榮 作	五、六、各二・〇	各一二
訂尋常小學算術教授書	中野恭一	一年用 一・八〇 二年用 二・三〇	一二

寶文館發行書目

大阪府視學 島田牛稚 共著 布裝全一冊
京城師範教諭 鎌塚扶 共著 布裝全一冊

最新刊 現代諸相の由來と批判 定價金二圓八十錢 送料金十二錢

本書は現代教育の諸相に關して、その由來を叙し更に詳細なる批判を試みため、現代教育者としては必讀の好著である。現代の教育者中には、教育者でありながら其の諸相も由來も分明せず、所謂空の教育者がある。本書は斯うした人に對する好參考たるは勿論、一般教育家にとつても適當の快著である。

豊島師範 學校長 文學士 櫻井賢三著 布裝全一冊

最新刊 現代の教育者 定價金三圓三十錢 送料金十二錢

教育活動の根本要素は教師の人格である。外的客觀的方面のみを慮し、或は機械形式化に陥り、断片的知識の授與をこゝとし、或は新奇なる方法を追及するが如きは末梢的事で所詮徒勞である。吾人は内省的主觀的方面に活路を見出さればならぬ。本書は眞摯なる教育者修養の爲めの實際的教師校長論である。眞の教育者たらんとする人に此の良書を奨む。

寶文館發行書目

文學博士 吉田靜致 共著 布裝全一冊
文學士 小野正康 共著 布裝全一冊

最新刊 西洋倫理學史 定價金二圓 送料金十二錢

今日まで西洋倫理の史的方面を叙述した著書は極めて少く、あつても淺薄なもののみで實際に研究者の參考となるべきものがない。然るに今回斯界の大名家たる著者によつて此の缺陷を一掃し斯學の史的學說を公刊されたのである。學界の爲め歡喜を以て迎ふべきの名著たる事を疑はぬ。

伯爵 二荒芳德著 布裝全一冊

最新刊 新日本の自主的建設 定價金二圓三十錢 送料金八錢

今や我國には國家國體に對する思想に二派あつて暗黙の中に相争つてゐる。事實である。甲派は乙派を危險人物と呼び、乙派は甲派を頑迷固陋と罵つてゐる。老人は多く甲派に屬してゐるが、青年者の間には乙派に興しないまで。舊來の國家國體に對する觀念を挾んでゐる者があるらしい。本書は華胄の新人二荒伯が之に對して犀利なる批評を加へ、明快なる論斷を下されたもので、酒々數萬言、説去り説來つて讀者をなして覺えず快哉を叫ばしめるの概がある。眞に教育者必讀の書とては是れ！

寶文館發行書目

7-132
八

書名	著者	定價	送料
米國膨脹史	市村清次郎	三・五〇	一一
露支人に伍して	寺尾幸夫	二・〇〇	一一
趣味の醫學	豊島豊次郎	二・三〇	一一
受難の微笑	小林要吉	一・八〇	一一
婚姻と離婚	和田徳太郎	一・八〇	一一
愚人漫筆	源馬 溧	一・八〇	一一
朝鮮血遺書	ヴィリヨン	二・九〇	一一
成人教育	文部省普通學務局	三・二〇	一一
國際教育	文部省普通學務局	二・八〇	一一
婦人に榮光あれ	小島清友	二・五〇	一一

寶文館發行書目

279

42

終

