

337
475

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 $\frac{18}{10}$ 1 2 3 4 5

始



特 217
123



神奈川県師範学校前教諭
田島 體 驗 學 校 長
山 崎 博 著

現代學習指導の新課程

東京教育實際社



序

本書の中心部分をなす稿は、かつて昭和三年の秋、雑誌「教育實際界」の臨時號に掲げたものである。その稿に多少の修正を加へ、更らに新らしき稿を挿入して成つたのが本書である。

雑誌の拙稿が、其後實際教育熱愛家諸君に讀まれて、新時代の實際教育を體系的に、然かも教室内に及ぼして實現せんとする人士に至便であることが報告せられ、更らに單行本として發表することを多數の全國實際家から慫慂せられるので、こゝに改めて呈供することにしたのである。

現象學的學習過程に妥當する精神科學的教材、自然科學的教材の各々の具體に及んで述べなかつたのは、私としては物足りない感も

したが、私の他の稿で補っていたべくこととして、敢て梓に上する次第である。

昭和六年三月

著者識

目次

第一編 序論……………一

第一章 學校教育の發達的概念……………一一

第一節 學校教育の開展……………一三

第二節 近時學校教育の概念……………一四

第二章 學校教育の概念……………一六

第一節 教育作用の本質……………一六

第二節 現實の理想化作用としての教育……………一九

第三節 文化創造作用としての教育……………二三

第四節 社會形式作用としての教育……………二七

第五節 個性發展作用としての教育……………二九

第六節 知情意統一作用としての教育……………三一

現代學習指導の新課程（目次）……………一

第二編 教材組織論

第一章 生活材の意義……………三三

第二章 認識と教材……………三五

第三章 教材の二大傾向……………三七

第四章 教材選擇……………三九

第五章 自然科學的教材……………四三

第六章 精神科學的教材……………四六

第三編 教材系統論

第一章 學習生活の指導……………八〇

第二章 認識作用と教科系統……………八五

第三章 教科分類と認識法……………九五

第四編 學習方式

第一章 自然科學的學習……………一〇二

第二章 精神科學的學習……………一〇五

第三章 學習の過程……………一〇八

第一節 自然科學的學習過程……………一〇九

第二節 精神科學的學習過程……………一一六

第五編 各教科學習方式

第一章 修身教材の學習方式と過程……………一二八

第一節 純作業による過程……………一二九

第二節 實演による過程……………一三〇

第三節 味得による過程……………一三七

第四節 相互學習による過程……………一三八

現代學習指導の新課程 (目次)

第二章 讀方教材の學習方式と過程……………一三九

第一節 學習形式……………一三九

第二節 學習過程……………一四五

第三節 讀方の作業化問題……………一五〇

第三章 算術教材の學習と學習方式……………一五二

第一節 兒童數學としての學習……………一五二

第二節 演繹方法と歸納方法の交錯……………一五四

第四章 地理教材の學習と學習方式……………一五八

第一節 人文地理と自然地理……………一五八

第二節 郷土の自然及文化……………一五九

第三節 作業としての學習……………一六一

第五章 國史教材の學習と學習方式……………一六三

第一節 歴史か國史か……………一六三

第二節 國史學習の目標……………一六四

第三節 指導方針……………一六五

第四節 材料の選擇と態度……………一六六

第五節 神代史の生命と分科以前の國史……………一六七

第六章 理科教材の學習と學習方式……………一七一

第一節 全體との關聯的な學習……………一七二

第二節 指導方向の吟味……………一七四

第三節 指導上の着眼……………一七五

第七章 圖畫教材の學習と學習方式……………一七六

第八章 唱歌教材の學習と學習方式……………一八二

第九章 手工教材の學習と學習方式……………一八七

第十章 體操教材の學習と學習方式……………一九一

第六編 學習指導の諸方式……………二〇〇

第一章 遊戲的學習と作業的學習……………二〇一

第一節 遊戲的學習……………二〇三

第二節 作業的學習……………二〇三

第二章 總合的學習と分化的學習……………二〇五

第一節 總合的學習……………二〇六

第二節 分化的學習……………二〇六

第三章 個人的學習と共同的學習……………二〇八

第一節 個人的學習……………二〇九

第二節 共同的學習……………二〇九

第七編 學年教科指導……………二一一

第一章 尋一の教科指導……………二一一

第二章 尋二の教科指導……………二一八

第三章 尋三の教科指導……………二二三

第四章 尋四の教科指導……………二二三

第五章 尋五の教科指導……………二三七

第六章 尋六の教科指導……………二四三

第七章 教科の本質價值……………二四七

第八章 教科の合科と分科の統一……………二六七

第九章 生活豫定の時間割……………二七一

第一節 時間割の意味……………二七一

第二節 時間割作製の原理……………二七二

第三節 時間割作製の實際……………二七六

第十章 教科課程と教科書……………二八一

第一節 教科書の意義……………二八三

現代學習指導の新課程 (目次)

八

第二節 國定教科書の意義……………

二八三

第三節 生活指導と國定教科書……………

二八六

第十一章 環境組織……………

二八九

第一節 環境組織の意義……………

二九〇

第二節 環境の意義……………

二九三

第三節 環境の内容……………

二九五

—〔目次終〕—

現代學習指導の新課程

山崎 博著

第一編 序 論

生活指導の教育といふことが生活を直觀せしめることであるとしたなら、それはより正しき生活をなさしめる作爲でなければならぬ。従つてそこには、教師兒童共働の作用、同行の作用が織り出されなければならない。即ちこの生活を價值生活或は基礎經驗なりとして、その生命活動、目的發動、價值經驗、創造活動の助成を計らなければならぬ。

今教育の事實を観るに第一には文化の主観化であり、兒童の客観化であるといふ事實を表明することが出来ると思ふ。つまり現實の文化或は過去の文化を鋭敏なる洞察眼により感受することにより新らしき文化を創造建設する力を培ふことになる。文化の體驗に依つて、文化を主観化することとなり、それが兒童の生活の事實の中に展開したなら文化の兒童化となるのである。

又觀方に依り或は生活様式に依りては兒童を文化化すこともなり、兒童を客観化することともなるのである。即ち人格の内容といふべき文化材に依つて構成されたものである。是れ即ち精神内容としての文化を益々構成進展する事になるのである。

文化を構成進展することは文化の創造である。この人格内容が文化を感受することに依つて精神内容が愈々擴充し、兒童を文化々して行くことになるのである。兒童よりすれば自己の精神を文化々し、創造力を發展することになり、結局は文化を創造する事實となるのである。是れ即ち個性の伸長である。

例へば創造教育に於ては教育の姿を創造の概念によつて述べてゐるが、教育の事實

矢張り文化を體驗することによつて、人格を高めて行く、精神生活を向上させて行くといふことで前者と同一義である。

第二には個性成長の事實である。所謂個性教育である。個性の成長が文化創造であることは前述の通り肯定することが出来る。即ち個性成長と文化創造との事實作用は即ち個性の體驗である。

再び言ふ、文化を兒童化し、文化を組織することは兒童それ自身を自己化することである。個性と文化創造とは體驗活動によつてなされる事實である。個性は人格活動の類型である。人格活動の體驗形式であり、個々な兒童の活動の特殊な姿である。

そこで眞の教育は體驗の形式を段々發展させて行くことであるといふことになる。一體個性は文化社會の生活關聯によつて構成せられるものである。他人の精神生活を自己の中に見て行く自己の——自己といふものを他人の精神生活の中に見て行く。例へば文章を読む時、作者を通して他人の精神生活を自己の中に見させやうと思つて讀ませるのである。これは自己を他人の精神生活に入れて見る。即ちそれは自分の自

我の中に文化を創造することである。自我の自覚である。内に深まることである。それは直観による対象との一致である。一體個性と社會性とは相關的なものである。個性と體驗によつて成長構成せしめることこそ眞の教育であると思ふ。彼の批判主義の教育は人間一般といふものの養成と目的とを考へたのであるが、それは誤りである。それは個性的な人間の陶冶に就ては考へて居らないものである。斯る形式的な人間一般の養成といふことは教育の事實ではないと思ふ。

第三には現實の理想化である。吾々の教育には現實的な活動の中に理性と價值とを内在せしめてゐる。即ち現實的な活動の中には、理想も現實も一體的となつてゐる活動である。この「ある」「あるべき」を一體的に且つ一元的に見てゐる立場は所謂全一的の事實である。即ち主である。この事實を發展させ様とするのが教育である。教材と直観との合一を考へ、教材と教師と児童との一元合致した境地を考へるのである。そうした一元的の指導こそ教育の眞の姿であると見てゐる。斯く教育は理現一元になつてゐる現實を發展さして行く爲めに指導して行く事實である。

個を尊重して普遍的な人間への指導を必要とするものである。兒童の意識中心は價値に向つて發展すべき方向性を以てゐるものであるから、現實的な活動をなさしめる様に指導せなければならぬ。かうした個の現實發展の生活は體驗である。然かも有意的な體驗である。連続的な體驗であり、價値體驗であり、規範を内在するものであるから、體驗は眞、善、美、聖、權、富の價値の本質を捕へた状態であり、生命の活動であり、生活の直観での教育であることになるのである。

第四に生活即教育の立場についてである。教育は人生に於ける直観である。人生の所謂意味、本質を理解することである。人生の本質に教育を見るものであり、人生の眞の姿が實の姿を目的としてゐる。頭の中で考へられそのものを目的としては居らないのである。

教育が人生に於ける直観であり、人生の意味の理解であるから連続的な體驗であり連続的な發展である。人生の眞の姿は過去と現在と未來、或は目的と手段とを對立的に考へては居らないで一元的に連続してゐるものと考へる。即ち人生々活は永遠の流

續である。

過去及び未來を内在する永遠的な現在、今過ぎたと意識するその瞬間の時、その瞬間に過去になりつつ永遠の流れの中に今といふ時があるのである。その永遠への流續が生活であり、發展であり、體驗である。斯く發展は體驗であり、體驗は生活である又發展、生活は人生の直觀である。そこで人生即ち教育であることに歸着するのである。

そこに目的、手段の一元的舞臺は開かれ、價值と準備とを合一させて考へる必要が生れるのである。

第五は自由活動である。この自由は如實に於ける具體的な生活に於ける自由である歴史的社會的の實在、文化構造關聲體としての生の發展それ自體である。生の永遠への働である。その働は立停ることのない流續である。具體的な自由であるから、個の中に個を離れた個を考へることである。日本の國民としての山崎の中に山崎をはなれて日本國民としての山崎といふ者の内容を考へる。

かうした具體一元的な生から流れ来る、即ち生の流續に於ける自由は直前に述べた様に具體的の自由である。認識批判の結果から形式的に考へられた自由ではない。單にあるべきものと考へて居る所の理性的な自由とは異なるもので、あるべきの自由が、現實あるの上に現はれて居る自由である。

斯る自由こそ眞の我々の生活に合致してゐる所の自由である。吾々の頭の中に考へられた自由は、眞の我々の生活に一致してゐるものである。かうした立場に立つて居る教育こそ眞の教育であると思ふ。即ち眞實の姿を把へて居るものであるからである。今迄教育の姿の概念に就いて述べたのである。尙進んで直接指導の事實について見ることとする。

吾々の生命は内部世界から發動するものである。その發動の過程は人生の所謂生活である。それ故に生命の發動する姿が生活である。内部的根源的にかゝる力を考へるものである。勿論肉體的生現的な生命ではない。より根基的な内面的直接的にして、然かも全體的なる事實であるから勿論生物學的な生命も相關的に指導せらるべきであ

るが、肉體的な生命活動は根源的な生活につながる生活である。生命の發動は吾々の實在そのものの根本方式を現はすものなるが故に、超個人的の實在であると同時に又個體によつて實現せられる根源的な事實でもあり、あるがまゝの活動事實、存在であり、現實であり、實在である。

生命の發展躍進する事實、即ち生活事實は特殊なるものであるが、同時に一般普遍的なるものでもあることは、吾人の生活が明示してゐるところである。斯る個は單なる個ではなくて普遍に通ずる個であり、全體に通ずる個である。一體普遍なるものも個を通して始めてわかるのである。把握感得せられるのである。又個に徹しないものは普遍、一般は分らないものである。

生活は身體の力、要求又は自力の價值經驗を自らせざるを得ない當然の事實である。生活は従つて人生目的行動の過程であり、價值ある經驗をなし行く進行事實である故に、吾々の生活は、特殊則普遍の事實、全人的の立場、要求實現の進行過程、歴史的社會的の活動、價值ある經驗の構成活動を體驗せずには居られない。此の體驗が生活

の事實である。生活は體驗の流續である。斯る價值經驗の構成、創造活動が學校に於ける學習活動であり、陶冶の作用であり、生活の事實であり、生活直觀であり、教育である故に、學習、陶冶、生活、直觀は教育であることとなる。

體驗、構成、創造活動が生活なるが故にその生活をよりよく生活せしめんとする事實が生活指導の現象である。生活に意味附與であり、生活を生活することである。

要するに生活を一層意味づけることであり、生命活動は一層働き、生命價值が實現せられるものである。生命價值の實現は生活直觀作用である。生活直觀の境地には教師と兒童、教材と兒童、目的と方法と二元になつたことは考へられない。活動、流續の一元の立場のみ考へられるのである。そこで教育現象なるが故に教師先行の自覺がなければならぬ。兒童教材は並行的であり、相關的である。方法は目的をはなれては意味をなさないものである。

最後に作業的意味の實際につきて述べることにする。近來叫ばれてゐる作業化學習は、直接自己の體驗活動に訴へる——手足を自ら動かし筋肉活動により、或は自らの

情意を働かして感じ欲し思考する活動によつてある仕事を遂行すること——かくて學習事實を全うすることになるのである。

目的を有し價値を創造する全體的な吾々の力の活動、内容的事實的の方面から見れば、活動する過程に於て觀念界を擴充し、まとまつた知識を構成して行き或は活動する過程に於て情意體驗を深化し感得して行くところの内容ある學習活動のことであり形式的な自己活動とは違ふ。作業的學習に於ては内容ある活動である。即ち自身の目的的活動として、自ら計劃し實行して目的を達する過程に於て價値を創造して行く活動事實であるから外部から束縛せられたり、聞いてそのまゝ受け、その通りに従ふといふ學習様式ではない。

斯く考へるとき作業的學習は勿論、兒童の自己活動、自發活動中心であり、自己學習であることに違ひはないが、直接自己の體驗活動である限りに於て、單なる自己活動でもなく、單なる筋肉のみの活動でもない。即ち目的を有し、價値を創造する精神力の全體活動である。要するに作業は價値内容に關係し、價値創造の事實である處の

體驗活動である。

新カント派などに依れば、生命、主觀の要求、願望を充す事物の性質をいふのであつて、意味、本質といふ場合、理想といふ場合の性質のことである。

文化哲學派によれば、教育價値は價値充實の體驗及び構成に導く精神力であり、この態度に特有なる精神内容である。

學習指導の方面より考察すれば未だ發展してはゐないが、價値可能性であるところの兒童をして全體的な價値受容性及び價値構成力を内部から開發せしめやうとする指導といふことになる。故に教育は價値に向けられることであるといふことになる。附言して置く、作業は生活であることを。

第一章 學校教育の發達的概念

學級の教育乃至學級經營について述べるについて、その學級が一部をなしつゝある全組織の學校教育について一應考察して見ることは、必ずしも無意義ではあるまいと

思ふのである。蓋し學校教育者學級經營者のなす教育の實際は、學校組織の單位として、組織全體に有機的に關係する實際であり、全組織の中の一部分の運営であるといふことから、先づその學校教育について考察して見やうと思ふのである。しかして發達的に見ることは、現在の全體を理解する上に都合よいのであるから先づ發達的に見やうと思ふ。

第一節 學校教育の開展

先づ原始の社會を見るにそれは環境に對しての單一なる生活を生活したものであつて、所謂自然社會の生活を生活したものである。環境に於ける事物を使用することは知つて居ても、自然力を使用することは知らなかつたもので、木石そのままの物を使用して、火の使用は知らなかつた。又衣食住の資料を得る方法として器具の製作、戰爭、狩獵の技能等、生活の必須品を得る方面の實用、職業の教育が模倣によつて行はれたのである。要するに自己保存のための教育であつたのである。

この時代に於ても、自然的の生活をなすにあたり、自然以上の神秘の世界を感じてゐた、それは惡靈であつて、その惡靈を鎮める魔術的儀式があつた。その儀式が社會の精神的方面の全部を支配したものである。

かゝる自然社會から所謂未開の社會に進んでは、經驗を分析し概括する力が發達して、自然力たる火、水、風等を利用するに至つた。即ち食物の調理は火の力を用ひ、器具の製作は金屬を融合して用ひる等、自己保存のための科學的の生活をなすに至り分業の進歩から職業結合を生じて、軍人、僧侶、生産者等の階級を生じ、他人との關係生活に於て所謂道德的の生活をなすに至り、その生活には温みの生活を欲求するに至り、所謂藝術的の生活を生活するに至り、自然以上の神秘の世界を味はふことからその神を慰めんがために建築。美術が起つたりして、生活は分化し、生業は分化して來た。

生業の分化による職業階級の中で、僧侶は知識階級である點から、教育その他のことを司り、寺院がやがて學校となり、教育が宗教的となつた。しかし波斯の如きでは

軍人が権力を有して居つた關係上軍事教育が教育の中心であつた。日本及びスバルタの如きは尙武と敬神とを教育の中心としたもので、軍事教育と宗教教育とが二大中心であつたのである。即ちスバルタ式の教育や、我國の法隆學問寺の如きはそれである。この時代に於ける形式的なる傳統の増加と、文字の發達とから學校が發達して來たかくて學校は傳統即ち文化を傳へて社會の結合をなすことを任務とするに至つた。即ち社會道德と社會統制とを任務とするに至つたのである。

要するに實用的、道德的、宗教的、社會的であつたことが、初期時代の教育の方向であつたのである。やがて修養的、個人的なる非實用的、個性的なる要素を内含するに至つた。

第二節 近時學校教育の概念

以上述べた様な生活の分化に伴ひ、より價值的な生活を欲求することとなり、教育の場所としての學校に於ける教育も分化して來た。かく教育の分化することは、より

充實したる教育を施さんとするものである。

充實したる教育とは眞の教育のことである。即ち生活を理想化し價値化する事實である。生活を理想化することは、より價値ある生活を生活せしめることであつて、文化を兒童の精神内容に感得せしめる様に教師は指導することであり、兒童は文化を感得すべく自己活動をする文化創造の事實である。かゝる文化創造の事實が行はれるところが學校であることになる。

文化創造をする事實は、よりよい生活を生活せしめやうとするところの生活の指導であるから、より生活を高めることになる。より生活を高めるための方法としての生活は體驗的な生活である。體驗的な生活をする學校は眞の人間を造る場所である。かゝる人間創造の場所としての學校は、眞の生活場であり、眞の體驗場であり、人間教育の道場である。

かゝる學校の教育に於ては、全人的の態度を以て眞理探究の生活をなさしめ、科學心の陶冶をなし、美の鑑賞表現によつて藝術心の陶冶、道德修養によつての道德心の

陶冶をなし、信仰的生活への導きと、政治心、經濟心の陶冶せられるものである。今日の學校は、學校の發達過程にある時とは異なり、單なる一方的な生活一面の陶冶を目的とせずして、具體全一の生活陶冶を目的とする生活境地となつて來たのである。しかも全一の生活を直觀するところであつて、概念的に教育する所謂空理空論的な論理の遊戯の場所ではないのである。

第二章 學校教育の概念

第一節 教育作用の本質

學校に於て行はれる教育作用の本質について概観しやうと思ふ。第一人間の精神を自然のまゝに放任しておかないで、理想の見地から陶冶することである。人間は動物でありながら神への憧れを持つ、即ち自ら發展せんとする努力を持ち、自然の上に精神を築かんとする發展の過程にあるものである。

この現實の世界にある感能的なる知覺、感情、さては本能衝動等を自然意識といひ理想の世界に憧れる意識は價值意識、又は文化意識といふのである。人間生活はこの自然意識對價值意識の不斷の交渉、事實である。教育に於てもこの自然的事實の意識と價值的意識の交渉關係にあるのである。そして教育の教育たる點は、その自然、即ち存在、即ち現實を理性化、價值化すること、その作用を助成する作用である。人間の精神を自然の發展に放任せずして、理想の見地から陶冶する——學問、道德、藝術、宗教の規範的な法則に合する様に、思考し、感ぜしめ、意志せしめることによつて、一步々と價值を實現して行く様に助成することである。かく考へる時教育は各人の精神生活から見れば自然的なる性能を價值的意識によつて統整して行くことである。それ故に自然性の理性化といふのである。

かくて自然性の理性化によつて、主觀的には自然から精神が築かれ、自然的個性は人格へと高まり、客觀的には文化の諸形態が構成せられることとなるのである。それには助成を要する。

第二に人間は文化創造の作用に生きる。即ち自然の性能を素材としながら理想の要求に統整して、學問の體系、藝術の作品、道德の論理、宗教の光り、政治經濟の組織を次々と、個人の體認を通じて、個人の生命と主觀とを超えて、歴史的社會的に擴充せられ傳達せられて行くものである。かゝる超個人的な客觀的精神生活が即ち理想に生きんとする文化希求の生活である。

教育は文化の傳達と創造とを永遠に希求する。作用である學問と、道德と宗教と、政治と經濟と、藝術とを感得し意志することによつて文化を攝取する。そしてより優れた文化の創造をなす。かゝる文化創造は、自然意識を價值化する即ち價值意識を發展させる事實である。それは助成作用を要することはいふまでもない。

第三に教育は社會による社會形成の作用である。人間生活の事實を見ると、時間的には祖先と子孫とに連續し、社會的には社會各人に關聯するものであるから、教育も歴史的に發展して來た社會の一員としての人間を造ることであり、社會の一員を造ることは、社會の存續發展をはかることである。従て教育その物は社會によつて、社會を形成する作用である。

第四に教育は理智と情意とが統一的、全一的に活動する作用である。教育を理智の作用と解するとき知識偏重の教育となり、情意の作用と解するとき理智を缺くところの教育となる。完全なる人格の陶冶は知と情意の全心意の活動によつて達せられるのである。

第五には普遍を基礎とする特殊の發展作用である。すべて價值ある目的活動の中には、普遍の中に特殊を有し、その特殊は普遍に通ずるものである。それ故に特殊は即ち普遍なるものである。教育に於て兒童の現實を充實するところに完全なる全人としての發展はのぞまれる。普遍に立つ獨自、個別の發展が目ざすところの教育である。

第二節 現實の理想化作用としての教育

教育とは現實を理想化する愛と活動の事實である。

現實とは現在状態のことであり、價值受容性及價值形成力のことであり、兒童の文

化意識のことである。理想とは統一状態であり、規範的意識であり、合理的普遍的なるを意味し、現実が自然的心理的であるに對して理想は價值的規範的である。

一體文化てふことは客觀的に見れば、歴史的社會的に傳へられたる學問、道德、藝術、宗教、政治、經濟の文化體系であり、主觀的に見れば眞理を探求し、美を愛し、善と聖とに憧れ、奉仕と協同とを重んずる所の文化意識をいふのである。教育はこの文化意識を發展せしめることであつて、即ち文化を攝取することによつて文化を創造することの作用である。この文化意識は自然意識に秩序と統一とをあたへ、意味づけ價值づけるところの規範的意識である。かく教育は兒童の自然的意識を規範的意識によつて統制して行く作用であり、自然の理想化、現實の理想化作用である。

彼の現實は理想によつて表はれ、理想によつて行動し、理想に向つて活動するものであつて、理想との關係によつてはじめて、その本質を明瞭になし得るものである。即ち理想によつて現實を——自然の素材傾向を指導し、自然を生かしながら一步步々價值を實現して行き理想に向はしめる。現實の中に理想を實現し建設して行くのであ

り、理想は客觀的なものであるが、同時に現實が次第に統制、實現し行くもので、人間の自然が到達せんとするものである。

要するに兒童の現實を見る時に目的の決定が可能となり、目的を見るときに現實が決定せられるものであるから、教育は兒童の現在を了解して、理想價值への發展陶冶である。かゝる陶冶は結局、學問、道德、藝術、宗教、經濟、政治の世界は現實の中に建設せられることであり、價值が現實の中に引入られ、現實は價值にと高まり、現實が價值化され、理想化されることとなる。かく現實と價值とは動的關係の課題である。(彼のスプランガーもナトルブも共に文化意識の産出した客觀的文化を兒童心意の中に受容せしめ、建設せしめることを教育とする點、(主觀的)前者が既成文化の單なる傳達に満足せず、後者が客觀の世界が完成固定してゐるものでなく形式の方向、過程にあり、陶冶を無限の課題とする點(客觀的)に於て一致する點を見るものである。)

一體教育の教はをしの意であつて、愛の意味である。その愛は兒童に文化價值を受

容させ、文化價値を創造させる作用である。こゝに教師と児童との融合する活動である。この融合は文化材を再生し、追創造することによつて客觀的價値は得られることとなる。彼のスプランガー氏が教育は實に其與へんとする愛と受けんとする愛との接觸に於て行はれるといひ、教育の本質を説いて、教育とは被教育者の精神にまで與へんとする愛によつて誘起せられた、彼等の全き價値感受力と價値形成力とを彼等の内部より發展せしめんとする意志であると述べて居る。

又愛は價値あるものに對する愛を意味する。その愛は結合を意味し、分離することは無價値なる場合である。吾々は前に述べたる所謂兒童愛と價値愛とを結合して行くところに眞の教育が存するのである。

こゝに述べた愛は教育愛であつて、彼の戀愛などとは異なるのである。一が道德的社會的乃至宗教的人間愛であるに對し、他は審美的な人間愛である。又一が全體價値、人格價値のために他人と合體するに對して、他は美てふ一方的なる價値のために他人と結合合體するのである。即ち一は善き人、人格的なる人との合體であり、他は男女

相互の間に肉體美、精神美さへあることによる合體である。又戀愛との相違する點は教育愛が價値可能性態に對する愛であり、戀愛は既に價値を體現する價値體に對するものであり、即ち一は未發達、未充實體に對して抱くものであり、他は優れたる美の所有者を憧憬する意識活動である。要するに何れの愛にしても他人と共同して合體せんとする意識であり、他人の生活の中に我が身を投入し、他人の中に自己を感じることである。

次に活動は靜的に對する動的である。より内面的な充實と多様とを求めんとしての不斷の發展である。教育の事實そのものが活動による過程である。この活動なくして教育の事實は考へられないこととなる。

第三節 文化創造作用としての教育

教育とは文化價値を體驗せしめることによつて價値意識を發展せしめる意志事實であり、文化價値受容による文化創造作用である。

文化價値は文化(材)をして文化たらしめる文化一般の理想、目標となるべきものをいふのであり、實現せられたる客觀的價値の王國であり、純粹なる價値その物をいふのである。客觀的な文化價値は、外から見ては歴史的社會的實在であり、内より見ては主觀的な自發自展して止まざる生それ自體である。文化價値の典型的なるものは、學問、道德、藝術、宗教、政治、經濟の六種である。即ち學問、道德、藝術、宗教の理想的價値と、政治、經濟の現實的價値を含む包括的全體である。

體驗せしめる體驗とは具體的內面的の直接經驗の事實であつて、知も情も、意も渾一になつて働く全心意の活動であり、知情意を統一する生命の全一的活動である。又意識の根源的事實であり、生活を統一し、支配して生活を發展せしめる根源の力たるものである。

さて體驗は彼の經驗に比して、經驗の比較的知的活動としての受容であるに比して思慮と實行の事實とを内容とする知、情、意を含む働である。即ち經驗は客觀的事物の知的認識を意味し、體驗は客觀的事物の認識と感情、意志の結合した全人的直接經

驗である。前者が外的經驗であるに對し、後者は內的、直接的、根源的經驗である。それ故に體驗は生活の眞實なる働であり、生活全體の基調をなして、生活を統一し發展せしめる根源であり、體驗は生活を離れては存しない。生活それ自體に内在する。この生活こそ生活の發展であり、生活確立であり、品性の確立であり、人格の確立であり、眞の人格成長の生活である。かくて體驗せしめることは生活によつて生活を發展せしめる——生活によつて體驗を充實發展せしめることである。

生活發展に於ける文化價値體驗に於ては、祖宗國民が多年の歴史的社會的生活によつて創造し乃至は傳承し來つた精神活動の成果、即ち文化財によつてなされるのである。彼のスプランガーは、文化創造と文化蕃殖との區別を説明してゐる。文化創造は藝術品の作製、藝術の演出、新學說の唱導等の如く、主觀の客觀化——主觀の新らしき價値體驗を客觀的文化財として形成する作用であり、文化蕃殖はかく創造せられたる客觀的文化財を主觀、即ち被教育者に植付ける所謂客觀の主觀化作用である。教育はこの文化蕃殖を當面の問題とし使命とするところであるとした。然し氏の言ふ文化

蕃殖は單なる文化傳達ではない、文化の創造進展を目的としてゐた。即ち個人的主觀的なる精神生活を歴史的社會的なる客觀精神（既成文化）にまで導き、既成文化の充實せられざる部分の發見創造を使命としたのである。要するに歴史的社會的に傳へられたる文化財を攝取體認せしめることを方便とし價值受容の能力、乃至價值形成の能力即ち文化財創造の根源を養ふのである。

かく（一）文化財の傳達體験（内容的）を方便とし、文化の體認を介して、（二）憧憬の體験、即ち價值感受力價值形成力の能力陶冶（形式的）を念願するものである。即ち客觀的な價值を主觀的な價值感受にまで關係せしめる。客觀的な文化財と價值を憧憬する主觀とを結合せしめ、關係的作爲をなさしめる。そこに自己の構造本質の發展となり陶冶作用の現出がある。

次に價值意識を發展せしめることは文化意志に目醒ますことである。意識はそれ自身價值であり、價值へ向ふ活動をなすものであり、價值意識は切りはなして價值と考へたり意識と考へたりして差支へないのである。その意識は多種多様であるが、統

一ある活動それ自體である。かくて意識の發展は文化價值實現であり、自己の發展であり、文化の創造となるのである。

要するに價值的活動が意識の姿であり、意識の發展であり、意識の發展は教育である。斯る價值的活動は發展せんとする事實であり、意志事實である、即教育である。これ價值的活動による發展は意志を中核とする動的の概念であり、自ら發展せんとする、發展の傾向は意志の事實であるのである。

彼の文化教育學の特長とするところは、文化の傳達と文化の體認によつて、文化の創造を力説するところにある。所謂文化を高調するところにあるのである。

第四節 社會形成作用としての教育

教育は客觀的には文化の創造であり、主觀的には自然的意識の價値化であることを明らかにしたのである。その文化創造へは生活の發展となり個性の伸展となるものである。而して文化は過去から現在、現在から未來にとわたつて連続してゐる現象であ

り、その本性に社會性を内含してゐる。

過去から未來に向つて無限に、無始無終に發達と進歩とを伴ふてゐる。即ち内容の發展、深化、充實を伴ふてゐるのである。かくて發達するところに歴史的の發達が存するのである。それもそのはずで、文化その物が目的々のものであり、目的を有するといふことから相即的に發達を伴ふのである。

彼のスプランガーは歴史的社會的に傳承せられたる精神生活が文化であるとした。即ち吾々は祖先と子孫とによつて縦の連續をなし、社會人を通じて横に關聯するものであり、吾々の精神生活は歴史に受けて歴史に傳へ、社會に受けて社會に傳へるところの歴史的社會的生活である。それ故彼の文化の傳達による文化の創造作用は、歴史的に發達し來つたところの社會の一員としての人間養成であり、又同時に社會そのものを無限に發展せしめる作用、事實である。かく見る時、教育は社會による社會形成の作用であるといふことが出来る。即ち社會の存續發展作用であり、社會現象でもある。教育作用は社會的なる文化、社會的なる文化意識を社會によつて社會のために陶冶する(創造する)ことである。

教育は社會形成の作用である。その社會形成に於ける個人と社會とは同一の法則によつて連續してゐる。即ち社會生活に於て個人と社會、自己と他人との精神の相互作用が教育作用であり、同時に社會現象である。彼の文化創造力の陶冶とても、兒童と教師とが同じ法則に活動し、意識の同一活期に活動することによつて、文化の體認となり文化の創造となるのである。

第五節 個性發展作用としての教育

教育とは普遍を基礎とする特殊が發展する連續的活動作用である。

個人と社會とが同一法則によつて活動することから、教育は社會形成であるし、その社會形成の社會現象たる中に個人が發展するものであることに結論を求めたのである。

こゝに言ふ普遍とは一般的文化のことであり、特殊とは個別獨自性のことである。

前者は客観であり、後者は主観であり個性である。一方が目的理想であるに對し、他方は現實具體である。

かくて教育は客観的に存在する歴史的社會的に存在する文化價値を、被教育者たる特殊に追體驗せしめることによつて、歴史的社會的に永遠に創造する作用である。

彼の價値を中心として教育を説くものは、客観に於ける社會的歴史的實在を主題として説くものであり、児童を中心として教育を説くものは、主観に於ける自我の發展を主題として説くものであるが、吾々の教育は、歴史的社會的存續發展と相即する個性の發展を念願するものである。かくて吾々は歴史的社會的發展に偏して、個性の人格的獨立を認めない價値中心の教育でもなく、又個性の精神生活による自由の進歩のみを重視する児童個性中心の教育でもない。

言ふまでもなく客観を基礎とし、個性の伸展をはかる連續的な活動である。即ち客観的なる文化價値を基礎とする——即ち體驗を豊富にして個性體が發展する連續的活動作用であると思ふのである。

第六節 知情意統一作用としての教育

教育とは理知と情意とが統一的渾一的に活動する全人的生活である。

理知は知的活動であり、情意は直接的具體的の活動を意味する。又前者が形式的抽象を肯定し、後者は内容的具體を肯定する。

統一的とは意志の働きによる判断と感情の働きによる統一を意味し、理知と感情と意志との統一である。渾一的とは統一活動を内面的に見た場合であつて、融合全一體となり綜合せられて、より具體的になることである。

斯る理知と感情と意志の統一融合せられるところに全人的の生活が實現せられる。理智は統一的の人格活動に對する根本であり、知的活動の根源である。その活動の決定は意志の働きによるのである。その意志の働きも判断の一形式である。又判断たる一致不一致も感情の一形式である。即ち人間は感情によつて理性が妨げられて判断を誤る場合がある。故に統一が必要である。統一活動は理智と情意の一元的な働きの

連続である。かゝる知情意の全人的生活作用によつて教育は行はれる。

第二編 教材組織論

第一章 生活材の意義

生活學習の指導として當然そこに起る問題であると思ふ。即ちその教材は、生活としての學習に於ける材料である。價値の感受及構造に對して必要な材料である。文化材であり、人格形成の材料である。

材料とは原料である。即ち生活學習及構成の爲めに必要な文化財ともいひ得る。意味ある自然を含んだ文化、文化財である。文化財は文化活動によつて造られ價値的の實在であり、文化價値の結合としての實在であり、文化財の中に價値を包含してゐる實在としての文化である。文化財は文化の理想としての文化價値に基礎づけられて可能となるものである。此の文化の理想としての價値は理論的（眞）經濟的（利）藝術的（美）宗教的（聖）政治的（權）社會的（善）の六種である。

此の價値に基礎づけられて、種々の文化財が可能となるのである。そしてこの六種の價値を包含してゐるのである。

要するに全人陶冶を目安とした生活材でなければならぬ。即ち六種の文化財は此の全人陶冶の上に立つて始めて眞の價値を認めるものである。

生活學習の指導に於て文化財を必要とする所以は前述の通りであるが、第一に具體的な個人の發展上、具體的な實在的な文化財を必要とするのである。此れ具體的文化に依てのみ個人を具體的にして普遍的なるものたらしめることが出来るからである。

第二には文化財その物が本質的のものである關係上、個人の社會化、特殊の普遍化、即ち個人の意識が文化財の中に含まれてゐる文化價値のために一般性を具有するに至るものである。故に學習兒童は社會文化を對象として價値化が行はれるものである。第三にはかく自己の創造伸展上に文化を自己の中に、感得體驗することが必要である。即ち文化財に接觸することによつて向上することとなるからである。第四には文化財が生活發展の誘發となるものであるといふことである。即ちより自己の創造

を躍進せしめるといふことである。

單なる學習指導に於ては唯與へられたる教材に就いて一定の方法に依り指導をするに過ぎぬのである。然かも極めて斷片的なものに繼ぎ合せである。誠に奇怪千萬な教育事象ではある。然し少くとも生活學習、體驗教育に於ては與へられた教材も又一方の文化價値より眺めた文化財なるものを取り込まなければならぬ。斯くしてこそ生活學習の指導に意義あらしめることとなるのである。

故に文化財は兒童の全人的發展向上生活擴充深化に缺くべからざる具體であり實在である。

第二章 認識と教材

自然科学と精神科学との區別を、内界及び外界との對立によつて外的經驗と内的經驗とに區別し、その世界を自然科学の對象とし、精神科学の對象としたのである。又

更に認識對象の相違により實質上の差別からも自然科学と精神科學とに分類し得るのであるが、かく對象の相違を標準とすることが理解し易いことや科學の分科が對象の分化によつて發達したるものであることによつて、比較的多く採用せられて居るのである。彼のウンツの分類の如きはそれであつた。

自然物或は自然現象を認識對象とすることは自然科学であり、文化物乃至文化現象を認識對象とすることは精神科學であるとしたものである。

即ち自然現象は一般的には自然科学的方法に依て研究せられることに理解がある。即ち人類全體について一般概念、一般法則を構成することによつて個體の意義を理解することが出来るのである。

文化現象については個體の凡ては一般的價值を體現して居らず特定の個別的、一回的のものが最も一般的價值を體現してゐるのであるから文化現象の研究は精神科學的方法によつてせねばならぬといふのである。精神科學的方法とは他人の心を了解すること生命の感得であり、他我の中に自我の姿を見出すことである。即ち體驗し追體驗

することである。體驗は價值認識をなさしめるに、出發點として兒童の生活乃至體驗を重視し、或は思惟的認識の上に主客合一、知行合一の認識の状態にまで高めしめることをも目的とするものである故に教材の内容を此の領域内に於て考へなければならぬと思ふ。

第三章 教材の二大傾向

自然科学の立場と精神科學の立場とが自らその性質を異にし、研究の出發點と實際方法を異にすることとなりて教材なるものが自然二方面に區別せなければならぬなる。

即ち自然科学的文化現象と精神科學的文化現象とがそれである。前者は特殊から普遍に具體から抽象へと進む理論を基礎とする處の説明的な教材であり、教科としては算術理科に於ける教材は大體かうした立場の教材である。後者は具體から具體へ、直

觀から直觀への了解を基礎とする精神科學的教材であつて、理科算術を除いて、他の大部分の教材内容は之れである。以上の如くに自然科學的教材と、精神科學的教材とを區分したのであるから、生活學習に於ても、説明を基礎とする認識的な學習（知的生活の體驗）と、了解を基礎とする體驗的の生活學習との二種とし、後者の體驗的學習は更らに分けて直接的に直觀行動に基づく體驗と共驗的なる追體驗とをするのである。次ぎに教化價值と教師と方法の關係について述べることにする。



第四章 教材選擇

兒童の體驗的生活は文化を材料とする體驗である。即ち材料に内在する價值を體驗することによつて自我は發展して他我的分離に迄進むものである。教材の内在的價值

が兒童の生命内に生まれることとなる。即ち教材に内在する價値を攝收することによつて自己の内部に構成する。換言すれば陶冶價値が兒童の心意構造に現出するのである。これ文化價値の體驗となるのである。材料とは自然を含む文化財であり、陶冶價値を有するものことである。此處でいふ自然とは一定の意味を有する自然であり、意味を有する自然は即ち文化のことである。故に自然と文化とを含めて單に文化といひ文、化が一定の財物と結合したものを文化財といふのである。

學習生活の材料としてはこの文化財を指すのである。以上の文化財に於ける文化價値は獨自の價値を有するものである。しかし教育的には直ちに、そのまゝ全體が陶冶價値を有するものではない。即ちそのまゝ教化財であり得ないからである。そこに教化財としての實有的なるもの選擇を必要とすることとなるのである。

斯る立場に於て教化價値をより大ならしめる選擇原理については、二方面を考へなければならぬ。即ち主觀的原理と客觀的原理とである。

主觀的原理

兒童の個性價値を發展促進せしめるところの作用的價値を有せなければならぬ文化財が必要である。それは主觀的な條件に合致せなければならぬ。これが即ち陶冶價値を有するものである。そこで陶冶價値とは心意構造に適する文化財を把握攝收して各個性を人格的に伸展向上せしめる價値をいふのである。又作用價値とは兒童の心意形態の發達段階に適して、了解體驗せられる可能性を有する程度のものであることである。即ち理想に向つて活動しつゝある兒童の現實、兒童の體驗的生活の發達原理を基礎とすること、更らに兒童の内的個性に合することである。

分化に傾き、或は複雑に過ぎるもの、難解も過度のもの、抽象にのみ傾き理論にわたるもの等は、陶冶財としては不適當たるものである。これ陶冶財の精神構造が個性態たる兒童の精神構造に適合しないため、文化財としては十分なる價値を有するとしても陶冶財としては尙不十分である。これ陶冶作用が起り得ないからである。かうした標準原理に合致するものは、他の文化財より以上陶冶價値は大であるといふことになるのである。

客觀的原理

教育上の陶冶は此の作用に於ける一つの理想である。そこでこの理想に向つて其の目的實現の可能性を有する陶冶價值財を選択せなければならぬ。陶冶の價值について理想基本的な形式を價值の内在する生活の上に考へて見ることは、兒童の心意全體の構造に於ける中心を占有して活動する、普遍にして特殊の價值の顯現を歸結、想定して陶冶理想の方向を定めることとなるのである。そして教材の選擇規範も又内容的に方向を同じうするのである。廣意に於て一切の自然及文化現象はすべて教材となり得るものである。

陶冶の想は無數であり、ために價值は完全に擧げ得られないとしたところで基本的なるものとして、理論的、藝術的、社會的、宗教的、經濟的、政治的の六種を考へることになる。この六種の具象的たるものは實在的のものであり、即ち生活の具體化せられたるものであり、生活事情に合致したものである。即ちそれは現在の歴史的社會的たる文化社會の實相の上に考へられる。

斯くて歴史的社會的たる制約の上に選擇せられねばならぬといふことは、國民的國家的であるといふことであり、國家的色彩を有する國民的教材であることである。人生の諸方面を完全に發達せしめるもの、即ち多方面から多方面に選擇せられることであり、文化生活の缺陷を考察して之れが補正をなすもの、時勢の進運に適合するものであることを意味するのである。

主觀のみの原理に偏することの危険は今更ら説く迄もなきことである。

第五章 自然科學的教材**算術教材**

以上に述べた處の教材選擇原理二方面より實際教育上の教材について次ぎに記すこととする。

第一主觀的な立場としては、即ち兒童の心意發達の段階に即して居つて、より陶冶

の大なることを一大根基とせなければならぬ。

第二客觀的なる立場につきては、陶冶の理想に合致するもので、然かも價値の内在する生活の上に理想的なる構造形式を想定して見定めをつけなくてはならない。然しそれは實有的、實在的のものであつて、生活の具體化されたものであり、生活事情に合致するものであることとて一大根基として居るのでなければならぬ。

以上の二原理に立つて現行小學校に於る教材を組織化して見やうとするのである。處が現在小學校には國家の法令によつて教科なるものが定められ、國家の力によつて教科書なるものが編纂せられて、主觀的にも客觀的にも大體教育の具體を指示してゐる。そしてこゝに組織しやうとする教材組織の問題についても、有力なる材料を提供しつゝある。

國定教科書と銘打つたもので即ち國家的意志の顯現であり、國民文化、國民の文化の中から國民陶冶の理想に即して着眼と方法とを内在したる材料の組織であり、一方國民及び兒童の發達を考慮して、心意進展に即して選擇排列せられ組織せられてゐるの

である。

然しかうした方向に於て同じうしても直ちに、其の組織で私の學習材組織の物とする事は、私の系統を缺くことでもあり、又生命の生活にしつくりと合致しないものもある。即ち全一生活の流續發展の教材としての説理に乏しい。選擇と配列とに於て分化と統一とに於て、全體系に再組織を要する點が多い。又全一生活の流續發展の教材としての心理に合致しない分化と綜合を持つものである。

かかる不滿を持つ私として、再組織をなさしめたものが次ぎに掲げやうとするものである。國定教科書に準據して、主觀客觀の統一を求め、生命の生活のための教材として生命の心理の論理に合致せしめることに努めて組織したのである。自然科學的教材の算術教材について述べやう。そこで先づその教材を、計算を主とするものと實習を中心とするものと、問題構成を中心とするものとの三方面より見ることにする。計算を主とするものに整数、小数、分數、代數、比、歩合、暗算とを系列せしめ、實習を中心とするものに、空間的、時間的、價值的、グラフを系列せしめる。問題構成を

中心とするものに、加法、減法、乗法、除法、平均算、歸一算、植木算、大小算、流水算、旅人算、差類、平分算、鶴龜算、過分足算、年齢算、通過算、倍数算、方陣算、分配算を系列せしめ、之れを學年的に配列するのである。

理科教材

國定理科書の選擇した材料を本體として、生命的な立場に立つて組織化に努めた材料系統は次ぎに示す表である。植物、動物、礦物、物理化學といふ様に理科の内容を分析化されないで、有機的關聯の上に系統化したものである。即ち分化の上に或る統一を求めたもので、分科の綜合では決してない。そこには自然界の生命をそのまま存して居るのである。此れが子供の生活にとつては最も必要なことである。徒らに自然の生命を打ちこはした科學的態度は子供の柔かい統一を矢鱈にきづつけるのみであり教育でないことになることを思はねばならない。

第六章 精神科學的教材

修身教材

全我の實現によつて道德性を陶冶し、道德性の發展を目的とする教科としての修身科は、精神科學的教材の學習である。その材料を全體化、系統化したものが次ぎの表である。

私の考へる修身學習が、道德性の陶冶として、生活との關聯に於て道德性論理を了解せしめるのである。それは學校、家庭、社會、國家等の團體的な道德と、團體との生活關係にある自己個人道德とを、生活全體關聯に於て了解せしめることを目的とするものであるから、教材系列もその立場から見ることがよいと思ふ。即ち個人德、家族德、社會德、國家德、國際德とし、これが總括的なる具象的人間性概念を以て總括したものである。

分類ノ	徳目	尋一	尋二	尋三	尋四	尋五	尋六	高一	高二
健康	タベモノ キチツケヨ ヨ	ニカラダ チヂ	けんかう	身體				身體	

個人											
勤勉	工夫	自立	恭儉	修徳	反省	克己	忍耐	勉學	立志	修養	衛生
		シマツヨ グセヨ						ヨクマナ ヨクアソ ナマケル ナ			
	クフウセヨ	トハツ アソ ンコ					シン バウ ツ	ベン キヤウ セヨ			
		せい とん	ぎやう ざ					がく もん			
		自立 自營		よい 習慣を 造れ		克己		勉強	志を立てよ 志を堅くせよ		
		自信		徳行				勉強			衛生
勤勉	工夫	自立 自營					忍耐				
勤勉		自立 自營			反省			勉強			
			恭儉	徳器				智修 能學			

家			徳						
友愛	孝行	祖先	規律	質素	儉約	職業	迷信	勇氣	勤勞
キヤウ ダク セ	セツ ニ モ	オヤ ノ オ	シ コ ク マ		フ ツ カ	モ ノ ツ マ		ア ゲ ン キ ヨク	
キヤウ ダク セ	カウ カウ	ソ セ ン タ	キ マ リ ヨク					ウ メ ニ シ タ ガ	オ ク ビ ヤウ
	孝行				けん やく			物 事 に あ わ	し こ と に は
兄 弟	孝行		規 律				迷 信 に 陥 る		め め し 事 に は げ
兄 弟	孝行				儉 約			進 取 の 氣 象	勤 勞
		祖 先 と 家						進 取 の 氣 象	
	(舅 姑) 孝 行			質 素		職 業		勇 氣	
	孝								習 業

徳的							徳的		
禮儀	敬師	謝恩	慈善	同情	共同	信義	僕婢	親類	和樂
ギヨウキョクセヨ	キントシヨノヒト	オモヒヤリ	オモヒヤリ	オモヒヤリ	オモヒヤリ	オモヒヤリ			カテイ
ブルサホウナ	シマンチス	オンチワス	シヨリニ	シヨリニ	シヨリニ	シヨリニ	メシツカヒ	シトルイ	
	師をうやま	おんをわす	じぜん	近所の人	共同	友だち			
禮儀		謝恩				信 朋 義 友			主婦の務
禮儀	師弟		慈善		共同				男子の務 と女子の務
禮儀				同(主人ニ召)	共同			親類	家(貞操) 女子の本 分
						朋友			夫婦

家 國		徳 的 會 社							名譽
皇室	國體	國家	寛大	清廉	至誠	正直	公益	博愛	名譽
イカテノウヘ			ケルナ	トヒトノモ		ナウカクサナフ	ルナ	ナクシメル	
イカテノウヘ			チヌルセ			シヤウチキ			ナトチスル
皇后陛下		祝日	かんにん			じやうじき	こうえき	はれめ	生き物をあ
明治天皇		祝日				忠實	公益	愛	重んぜよ
能久親王		我が國	度量		誠實		産業を興せ	博愛	
		國運の發		清廉		良心	公益		
	大日本帝國		寛容		至誠	公正			
御歴代天皇	建國體の精華					公正	公益	博愛	

道	宗 教 的	
	的	
	的	
修	ハナ…………… コネコガニヒキ キマス。 アメガヤミマシ タ。 イマニナガイミ ガナリマス。 ガンガトンデキ マス…………… モウーベントン デゴランナサイ ーパンボシニツ ケタ…………… 四三頁マデ	一三、オ正月 一五、ユキ 一六、ユキダル 一八、カゲエ 一九、ナゾ 二三、コレカラ 二四、ヒコウキ
情	六、犬ノヨクバ リ 一、ミヨチヤ ン	二二、虫ぼし 二四、十五夜 二五、ふじの山 ツリ 二二、春が來 た 一、柿 一〇、日と風 一四、しひの 木とかし 一九、用水池八、虎と蟻 二三、一足々一七、けんや 二五、熊のさ 二四、記念の くと義捐

學	德 的	
	的 身	
	的 意	
科	的 史 歷	的 意
的 理 地	的 的	
惟 思	的 的	
	四、ウシワカマ ル 一四、モチノマ ト 一八、ハナサカ チチイ 二五、大江山	一二、ネズミノ チエ 二〇、オクスリ 二二、目ト耳ト 口
	一八、をののた うふう 二六、はごろも 二四、曾我兄 弟	二二、まはりつ 二二、かうもり
	一七、扇のま と 二四、曾我兄 弟	二二、一本杉 のみ
	三、大蛇たい ち 五、金鶏勳章 一、熊襲征 伐 一五、養老 二〇、八幡太 郎	六、くりから 谷 一〇、引流し の姫 二一、神風 二三、千早城
	一〇、遠足 一六、日本三 景 一八、峠から 町へ 二六、東京停 車場	一、日本 高山 一八、加茂川

的 術 藝	卷	的 治 政	的 濟 經	的 科 理
		的 民 國	的 業 實	
學 文		的 惟 思		的 的
四、湖千狩 五、れんげさう 六、鎌倉攻 七、傘松 一〇、獅子と武士 一一、初夏の夜	七			
一、秋の山 二、犬ころ 八、手の働 一〇、朝鮮人參 一二、手紙 一四、餅つき 一九、コロンブ	八			二一、オヤ牛ト 子牛
一、今日 八、若葉の山路 一〇、水師營の會見 一二、弟から兄へ 一四、夢打	九			九、竹の子 一九、セミ 二一、水テツバウ
二、アレキサ ンドル大 王と醫師 ファイリツ 六、開塾 八、開塾	十	三、十月三十一日	四、夢まき 一六、大工小屋	八、山びこ 九、フクロウ 一九、なぞ
一、遠足 七、賤ヶ岳 本槍 一〇、手紙 一一、畫師の苦心 三、ふか	十一	一、大日本 二、郵便函	七、大賣出し 一三、蠶	八、ツバメ 二四、アダウ
一、明治天皇 御製 二、出雲大社 五、蜜柑山 七、鎌倉 九、月光の曲 一二、小さな	十二	一、入替し た兄から	一、俵の山 一九、メリンス	三、ヤクワン トテツビ 一三、蛙 一六、磁石 二二、象

的 德 道		的 教 宗
的 史 歷	的 身 修	的 的
的 意 情		的 意
一八、木下藤吉 二三、加藤清正	一一、長き行列 一三、太郎や 一七、安部川の 義夫 二二、助力	一四、川中島の 合戦 一六、航海の話 二〇、マリーの きてん 二一、二百十日
二二、武將の幼時 二七、大岡さげ 二八、乃木保代	三、競馬 六、心と心 七、町の辻 二五、胃とから だ	二二、聖の學校 二七、人を招く 手紙
九、弟橋姫 手	六、五代の苦心 一三、老社長 二四、水兵の母	一七、いもほり 一八、石安工場 二〇、日馬岳 二二、初秋 二二、北風號 二三、手紙
一八、文天祥 二七、兒島高	一、明治神宮 四、馬市見物 五、燈臺守の娘 一七、言ひに 二四、たしか な保證	二、陶工柿右衛門 一、鉢の木 一六、登校の道 二〇、手紙 二一、日光山 二二、捕鯨船 二六、進水式
二二、夜松坂の 一、孔子 二、孔子の苦	五、のぶ子 六、家のウエリ 少年 二八、少年の 一切の	一、無言の行 一九、我は海の子 二〇、遠泳
一七、間宮林 藏 二六、勝安房 盛と西郷隆	一、明治天皇 の御製 四、物語ヤ 王 二七、我國民 所の長所短	一六、鳴門 一九、釋迦 二〇、奈良 二一、青の洞 二四、門 二五、呈す 港入

尋		常	
上	下	上	下
第二 大和武尊 第四 神功皇后 第五 仁德天皇 第六 聖德太子 第七 天智天皇と藤原鎌足 第十一 桓武天皇と坂上田村 第十四 藤原氏の專權 第十五 後三條天皇 第十六 源義家 第十七 平氏の勃興	第三十三 織田信長 第三十四 豊臣秀吉 第三十五 豊臣秀吉 第三十六 徳川家康 第三十七 徳川家康	第二十 後鳥羽天皇 第二十一 北條時宗 第二十二 後醍醐天皇 第二十三 楠木正成 第二十四 新田義貞 第二十五 北畠親房と楠木正成 第二十六 菊池武光 第二十九 北條氏康 第三十 上杉謙信と武田信玄 第三十一 毛利元就	第二 神武天皇 第六 聖德太子 第九 聖武天皇 第十二 弘法大師 第三十二 後奈良天皇

尋		科	
上	下	上	下
第十三 菅原道真 第十五 後三條天皇 第二十五 北畠親房	第十四 藤原氏の專權 第二十七 足利氏の替上(義満) 第二十八 足利氏の衰微(義政)	第三十八 徳川家光 第三十九 後光明天皇 第四十二 新井白石 第四十三 徳川吉宗 第四十四 松平定信 第四十七 攘夷と開港 第四十八 攘夷と開港 第四十九 孝明天皇 第五十 武家政治の終	第五十一 明治天皇 一、明治維新 二、西南の役 三、憲法發布 四、明治二十七八年 第五十二 大正天皇 一、天皇の即位 二、歐州大戦と我國 戰役 五、條約改正 六、明治三十七八年 戰役 七、韓國併合 八、天皇御崩御
學問	藝術	社會(狹義道德)	社會(狹義道德)

常	
科	下
第四十	德川光圀
第四十二	新井白石
第四十四	松平定信
第四十五	本居宣長
第四十六	高山彦九郎と蒲生君平
第四十七	攘夷と開港
第四十八	攘夷と開港
第三十九	後光明天皇
第四十	徳川光圀
第四十一	大石良雄

(尋常科分類上の要件) 一、教科書の叙述の範囲内に於ての中心價值を抽出した。

二、中心價值二つ以上のものは第二次以下と考へられる部分も當該欄に入れ縦線を施した。

三、經濟に關する叙述は僅かにも他の部分に附屬して極めて簡単に叙述しあるに止まるが故に、尋常科教材の中には經濟的個性のものはない。

地理教材

地理科を、自然現象と人間生活との關係の上に實現せられつゝある文化的個性の研究であるとし、文化人の生活、文化人の歩みの理解であるとする。かうした立場に於

ての精神科學的な教材と見るものである。

以上の立場に於て人生的な意義の明證を目的とし方法とする教化材を、次ぎの如く統一的分類することとする。

尋常科

位置區域	關東地方	奥羽地方	中部地方	近畿地方	中國地方	四國地方	九州地方
地勢山地	富士火山脈	三列の山脈	木曾、飛驒、富士火山脈	紀伊	中國	四國	筑紫、九州
河川	利根川	北上川能代川	富士、木曾、信濃	淀、琵琶湖		吉野	筑紫、霧島
平野	關東平野		濃尾、新潟	大阪盆地			筑紫、熊本
海岸	東京灣	東海岸	駿河灣伊勢海	大阪灣	瀬戸内海	瀬戸内海	北部、有明海
氣候		日本海岸	日本海岸		瀬戸内海	瀬戸内海	鹿兒島灣
産業	米、麥、養蠶	米、馬鈴薯、養蠶	米、蜜柑	蜜柑	米、麥	米、麥	米、麥、さつまいも、はぜ
工業	京濱工業地區	生絲、織物	生絲絹織物名古屋附近工業地區	大阪灣沿岸、京都	綿糸		北部工業地區

道	海	陸	林	牧	水	鑛
銚子、船橋	横濱中心	東京中心				足尾、日立、常磐
原町富岡	青森	縦断樺断連絡	青森、秋田	馬	金華沖	小坂、釜石
新潟	名古屋、清水	北越、中央、東海	木曾			石油、金
大阪湾	東海	熊野、高野	吉野、高野		赤穂	銀、紀伊半島
瀬戸内海	山陰、山陽		牛、馬		製鹽	石炭、花崗岩、別子
瀬戸内海					太平洋	石炭、金
長崎	北部諸港	鹿兒島、長崎	東南山地	牛、馬		西北部、有明、海四方

氣候	地勢	位置區域
海岸	河川	北海道地方
平野	天鹽、十勝、石狩、幌内	樺太地方
		臺灣地方
	淡水、濁水、下淡水	朝鮮地方
	長白、大白、小白	關東州
	朝鮮海峽、黃海	
	黃海	

産業農業	工業	鑛業	水産	牧畜	林業	交通陸上	海上	通信	都邑
米、カラスムギ、ハダカ麥、シヤガイモ、大豆、小豆	マツチ軸、ビール	石炭	ニシン、サケ、タラ、コンブ、オツトセイ、ラッコ	馬	エゾ松、トマ松	函館、宗谷、根室			
		石炭、石油	サケ、マス、タラ、ニシン、オツトセイ		トマ松、エゾ松、カラ松				
米、サタウキビ、バナ、茶	材木、樟腦、アルコール	金、石炭	タビ、カツテ	水牛、豚	ヒノキ、クスノキ、カシマル、ピンラ	臺北		基隆	
米、大豆、麥、豆、柏	金、鐵、石炭		グメ、チンタイ	牛	カラ松、モミ	釜山、仁川			
						旅順、大連			

圖書教材

心の中に美を産出する圖書學習材は如何。それは觀念畫と寫生畫と圖案との創作と

作品鑑賞と美術講話とである。かうした材料も鑑賞を關心の中心とする目的と方法への材料である。以上の立場に於て系列づけたものが次ぎの表である。

學年	素	教	學問
尋一	<p>觀念畫(自由表現) (何んでも好きな物をお書きなさい。主として空想想像によれる表現) 童話によりて。唱歌によりて。音楽によりて。 材料 鉛筆クレヨン、色紙、白黒 寫生畫(自由寫生) 草花、人形、玩具類、果物 (なるべく色彩的なもの、形の單純なるもの) 材料 クレヨン鉛筆、白黒 圖案(自由創作) 線畫への着色(色彩は自由) おもちやの裝飾(應用) 花、夜の空、美しい葉、等</p>		<p>室内提示 兒童作品 日本、西洋名畫 美術的なお話、</p>
尋二	<p>觀念畫(自由表現) 春、夜、露、雨だれ、渡鳥、煙、海、交通機關等、 季節に依りて種々變化す。 材料 バステル、クレヨン、色テープ 寫生畫(自由表現)(一部分の兒に水彩を加味してもよい) 美しきものを主に。 リンゴ、花、景色、玩具類、人物 私の家の庭(家にて描いて來る)等。 圖案(自由表現) 色彩を主に、アタラメに畫面をうめること、自然物をそのまま、種々に適用します。 室内の裝飾。二方つづきを教授します。 觀念畫(自由表現) 空想想像の世界の自由な表現へ。 讀物より、童話より、自己の生活より、私の町、いつか見た事、夢、嵐等。 寫生畫(自由表現) 森、樹木、道、池のある景色</p>		<p>尋二 室内提示 兒童作品 日本 名畫 西洋 名畫 美術のお話 藝術家の話</p>
尋三			<p>美術のお話 創作についてのお話 名畫のお話 畫人傳 兒童作品及名畫(着色)</p>

尋 四

花、果實、壺、物置、庭の一隅、等
印象的なるスケッチ。(水彩、パステル、クレヨン)
圖案(自由表現)

四方連續の方法の工夫
花模様、木の葉圖案、器物考案裝飾

着衣圖案、廣告圖案、幾何形模様へ着色。
室内裝飾、圖案寫生に依れる圖案化。
應用、染色——芋版などにて。

觀念畫(自由表現)

想像空想の世界の表現

自由の生活、線の感じ(様々な線にて或る氣分を表現する)
色の感じ(様々な色にて或る氣分を出す)

寫生(自由表現)水彩についての注意
印象。材料、色テープ、パステル、水彩クレヨン

花、果實、木、木影、野菜、本、花瓶、皿とパン、皿とリ
ンゴ、石膏、壺等、透視のお話(理論に入らぬ様に)
人物、器物、果物、風景等のスケッチ

圖案(自由表現)

尋 四

兒童作品

名畫、西洋、東洋

美術の話

畫家の話

尋 五

寫生畫(自由表現)

花畑の圖案(想像寫生)花、光、色彩、着衣圖案(今迄の
創作を應用して)ステンシル圖案の方法について

材料 水彩パステル、テンペラー

草花、木ノ花、果物ト器具、風景、石膏

球形を面で見えてゆく事

省略について、色價に就いて、ホーズの研究

觀念畫

一つの寫生より或る物語、風景など創作する無形なるもの
の象徴的表現、地歴によれる物語、或事件、或夜、思出、
私の生活。

材料 色テープ、パステル、色彩、クレヨン

圖案

春の野、つる草模様

表紙圖案、風呂敷圖案(染色)ロシヤシシユ、レ
イス圖案(切紙)

應用
花瓶圖案、浮彫、沈彫、木版(版畫)ローケツ染、
色紙圖案

東洋西洋畫
各流派の繪に就て
各自に名畫を集めさせ
西洋美術の話
美術、彫刻、建築
兒童作品

<p>尋六 寫生畫(自由表現) 靜物、風景、(主觀的表現) 質の表現——ガラス器、陶器、金屬、木器 背影研究、スケッチ(單純化) 圖案(自由表現) 花、二方連續、四方つづき、思出、風、雨等象徴的な表現 圖案 着衣圖案、室内裝飾、商品圖案、日曜旅行などの所感の圖案化(觀念的表現) 染色、シシユ、舞臺圖案及裝置。</p>	<p>尋六 美術の話 名畫(東洋、西洋) 兒童作品 畫人傳</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

唱歌教材

教材としての内容を唱謠材料と鑑賞と創作材料とする。以上の三方向の材料を配分したるものが次ぎの教材表である。唱謠と鑑賞とは相互に従属、依存の關係を有するものであることは注意を要する。

第	年 學 一 第	唱 謠 材 料	鑑 賞 材 料	創 作 材 料
菊のの花	金の太郎	日の丸の旗	靴がなる	弘童 生活の唱謠
かくれんぼ	桃太郎	鳩と龜	雀の學校	弘童 生活の唱謠
大寒小寒	とんぼつり	犬と猫	さくらく	日蓄 518
鳥	池の鯉	猿と蟹	輕い歩調の馬のテーマ	ビクター 18353
大寒小寒	ほととぎす	新 新 新	時計店ビクター	25324
花咲童	金太郎	幼 幼 幼	お山の御猿	弘童 生活の唱謠
		文 文 文	お人形焼く家	赤童 生活の唱謠
		文 文 文	あひるの小家	赤童 生活の唱謠
		文 文 文	桃太郎	東亞 生活の唱謠
		文 文 文	君が代マーチ	日蓄
		文 文 文	君が代マーチ	日蓄 4836
		文 文 文	雪のふる夜	赤童 生活の唱謠
		文 文 文	舌切雀	同
		文 文 文	白まんと	同
		文 文 文	君が代マーチ	日蓄 1234
		文 文 文	旋風ビクター	18084

手工科教材配當表

學年	砂細工	粘土細工	色紙細工	厚紙細工	竹細工	木細工	粘板岩	金工
第一尋								
第二尋								
第三尋								
第四尋								
第五尋								
第六尋								
内容	砂遊び	影塑	手ギリ紙抜	厚紙建築品		細木細工 玩具 彫刻具	版浮彫 丸影	針金板工 彫染

手藝	染色
女子	
刺繍 編物	クレヨン 染

第三編 教科系統論

第一章 學習生活の指導

學習とは生活のことである。體驗せしめることである。例へば讀方資料に對して作者の體驗し表現した材料を自己の體驗を基礎として作者の體驗を體驗しやうとするこゝとによつて自己形成をなし、自己實現をする。即ち材料を體驗せしめることによつて自己創造をなすことが學習であり、生活である。

かうして材料を體驗せしめることは兒童の體驗が擴充せられ、深化せられることであつて、結局自己が擴大深化せられるものである。自己の深化は生命なり個性なりが發展實現することであるから生活を生活することであり、生活の擴充せられることであり深化せられることである。

本體として價值をもつて居る存在たる對象とか事物に對してそれ程の深い體驗を有しないにしたところで、自分の持つ體驗を推して他人の體驗なり生活なりを把へることである、その把えることは生命の全體へ接觸せしめ、全體に突入らしめることであり、全體を把えしめることであり、且つ之れを實現することであるといふことが出来る。そこで全體を把えるといふことは生命に接せしめることである故に情意の力が強く働くものであり、即ち眞の生活であるといふことになる。

全體を把えしめるには具體的直觀的でないならばならぬ。内容を分析することによつては全體を把捉したり、生命に觸れることは出来ない。つまり偏側なる不具的な生活になるのである。尙又分析することによつて抽象的ならしめたり、概念的に陥入つたりするものである。

その全體的具體的且つ直觀的に把捉し實現することは直覺的活動のみでなくて、概念的な活動、思考的活動をも含んでゐる。直觀と概念とは直觀の統一的組織的なものである。かく統一せられた状態は生命の全一なるものであるから不可分離のもので

あり、關聯的であつて、只材料の質の上からと量の上とから見て何れにか重くなつて居るものであるばかりである。

例へば精神科學的教材としての修身、國史、讀方等の如き教科に於ては人格の全部的活動が最も純粹なる形式で働くものである。生活それ自體をそのままありのままに知る。即ち個性的に知るものであり具體的に知るものである。所謂直觀的に知るものである。即ち對象に對して我れを投入し沈潜して自ら同感したり感激したりしてその物の全體に響き合せる。そして個性的な全體を知ることである。

又理科算術の如き自然科學的教科に於ては部分的取扱にならず、一般的に全體的人格陶冶に關係あるものである。勿論部分への見方の教科ではあるが部分に流れず部分は全體によつて成立つものであるから、自然を全體として見る全體への見方によつて生活をする様指導する時それは全一なる生活であるといふことが出来る。

斯うした自然を全體として見る見方は自然を目的々統一によつて見るのであり、自然が偉大なる目的を實現しやうとするかに根基をおいて見ることである。かかる見方

はそれは概念的には見られない。従つて又分析的にも見られない。全體的人格陶冶に關係をもつて指導せられるものである。

自然科學の見方それ自身の中に何等かの目的に見方を入れてはならない。目的觀を入れずに目的から解放せられた時に自然科學の見方があるのである。自然科學の個々の見方に目的觀があるのではない。個々の見方に目的觀を入れると神秘的となり神話となつてしまふ。その個々の見方の全體の關聯に目的觀があるのである。

以上の學習生活の場合、その對象は體驗の内容である。文化價值である。それ故に學習生活、即ち體驗學習は、文化價值を生命の要求として全一的、全體的に自己の力によつて、自我の内へ如實に把握せしめ、感得せしめ、これを本質的要求によつて實現活動構成作用せしめなければならぬのである。

生活、價值ある生活の中に生命價值は實現せられるものである。生命を離れて價值の存在はなく、價值を離れて生命は存在しないものである。即ち價值とは發動的なる生命の經驗内容である。其故に生活指導とは價值を體驗することであり、價值を把握

し形成せしめることでもあるといふことが確かに出来る。

價値を形成せしめることは生活價値を構成せしめることであり、實現活動せしめることであり、價値實現は作用形成であり、意識の形成をなすことによつて向上發展することとなるのである。

そこで向上發展はより低い浅い價値生活より、より高い、深い價値生活への進展であり、形成である。その形成進展への活動努力の指導が教育であり、學習作用である。價値は根本的の體驗であつて體驗によつて悟覺せられるものである。そして認識了解の本體である。

それ故認識は體驗の自明的なものであり、端的な直覺でもあるといひ得るのである。又價値は現實から産み出されるものであるといふ立場から、現實と價値とを統一して考へ、理想と現實とを止揚して辨證的に普遍即特殊、現實に即して價値を説くものである。

價値の歸趨についての私の立場、即ち價値體系についての私の考へて居るところは

眞、善、美、聖、權、富についてである。この六種の價値は、各々獨立不可侵の文化價値であつて、従つて或る價値の優位を認めたりしない。即ち一つの價値へ他の價値を統率するものとも考へられない。價値一般の境地に於てはかく各々獨自の内容、獨自の世界領域を形成してゐるが、その價値内容は内面的關係に於て融合相即してゐる。之れ同一の根元から發展した方向領域であつて、文化關聯、構造關聯するものである。

斯く價値の體系を明らかにするは、即ち教育の内容を明らかにせんためであり、教育指導の方向、目的の決定についても先決の問題でもあるがこゝには學習作用に關する限りに於て略述して足りると思ふ。

第二章 認識作用と教科系統

學習生活の指導にあたり、學習の場合に於て認識の對象は體驗の内容である所の文化價値であることはいふまでもない。即ち學習生活の事象に於て文化價値を生命の本

質的な要求として感得し發展せんとして實現形成する活動であるからして價値の内容即ち認識對象となるものと本質的な自己の力との關係活動、即ち把握感得による形成實現の活動であることは直前に述べた所である。以上に於ける認識對象と自體の本質的要求によつての學習作用生活——體驗に於ては、その作用の過程、現象についての方向を第一考察することが必要である。

それには認識法に即して概念的に表明せられた科學の分類乃至系統について見る必要がある。

即ち科學研究が必らず認識法を豫想してゐるからである。認識法は科學の分類と相對し前階と後階との關係にあるものであり、發展して出るものであるといふことが出来る。即ち認識する主觀の法則と認識される對象乃至は現象とは相即するものであるといふのである。

かうした意味からして科學の分類について考察を進めその科學の類系統を定め之れが類型學習への關係に及ぶ前提とすることとする、科學の分類については古い時代か

ら行はれた様である、即ち、多くの人々が種々の標準から、然かも其の時代に存在した科學の分類をしたのである。

最初の分類は科學の分化も進まず、特殊科學の研究も獨立の地位を占めて居なかつた希臘時代から自然科學の研究發達につれ漸次分科の完備した十七世紀の初期フランシス・ベーコンの分類は比較的正確に諸科學の特色を認めて分類し系統立てたもので十九世紀初頭まで不合理の點を補はれて大體その儘襲用せられて居た。

十九世紀初頭に至り、英のベンザム、佛のアンペールによつて、科學の對象に獨自の二種の立場を創見した。即ち自然科學に對する精神科學の一大分科を認めたのである。かうした獨特の思想を論理的に組織したのはダントである。

諸科學を體系づけ最も包括的な分類をなしたもので近世權威ある分類である。即ち抽象的な形式を對象とするところの形式科學と、實質的な經驗的實在界を研究する經驗科學とした。そして經驗科學の内容要素を論理的に區別して、自然科學と精神科學とした。

自然科学は經驗内容を把握する主観から離して間接的抽象的に單に客観としての經驗内容のみを研究し、精神科學は同一の經驗に對し内容把握に於て具體的に直接に經驗するものである。しかして同一經驗を間接的抽象的客観的に見るか直接的具體的主観的に見るかによる見方の相違によるのみであつて兩者相即して全體の經驗をなすものではある。更らに二大種類を三分して現象論的、組織論的、發生論的としそれら個々の科學を配分類したのである。何れにしても原理とするところは同一經驗を考察する方法の相違によつて種々の對象の種類に依るといふのであり、認識の對象を分類の標準としたるものである。

以上グントは科學を對象の相違により對象の相違を標準として分類したのであるがその對象の相違なるものも哲學的な認識から考へるならば科學も實は對象の相違ではなくて方法の相違によつて科學分類をせねばならぬのである。又彼の事實問題について見るもグントの生理的心理學の如きをも精神科學に位置せしめることゝなる様な不都合を生ずるのである。最も心理學の位置については論議すべき點が多い。即ち哲學

に屬せしめるものと自然科学に屬せしめるものと文化科學の基礎たらしめるものとの三種がある様に思ふ。宜しく科學分類は、立脚地を各々の科學を成立せしめる基礎乃至方法からしてすべしと主張したのは、ウインデルバンド、リツカート等の西南獨逸學派等の人々である。即ち次ぎの様な分類を主張したのである。

數學を經驗的實質科學と區別して抽象的形式科學とした（純粹形式科學たる數學をグントは對象の相違によつて思惟の抽象形式とした）勿論、西南獨逸學派に於ても區別は其儘襲用し得るが對象の相違に基づく認識の方法によるものとの差違がある。それで認識の方法は經驗に基かずして先驗的に純粹思惟の構成に基づく概念の關係を根本的な原理、即ち公理公準から演繹論證するのである。

先驗科學

科學

經驗科學

自然科學……沒價值的普遍化科學
文化科學……價值的個性的科學

經驗科學は其認識の方法は經驗に基づき（經驗科學はグントの其對象が經驗事實な

ること、同時に加工組織にあるものであるとし、而して各々の科學が目途する認識目的の形式上の特性によつて、それに相即する研究の方法をもつて分類した。即ち事實を確め之を蒐集加工乃至組織して事實の従ふところの普遍的な法則を發見することを目的とするものは自然科學とし、一般的法則に包攝するのみでなく個性によつての出來事とし一度限りの現れた獨特の個性を所謂個性的認識によることを目的とするものは文化科學としたのである。

さて次に科學系統について私の立場を定めて置いて、それから小學校の教科なり教材なりの學習生活に於ける類型的目途と方法について論述しやうと思ふ。私は科學系統を考へるにあつて、所謂論理的形式的な立場から、組織系統を考へたくない。生命的な立場に於て考へて行きたいのである。私が次に述べるのは、そうした生命的な立場に於てである。

根源的實在たる生は内面的直接經驗の事實で、之れを分割することは出來ないが、その進展の方向からすれば、精神界自由の世界たる内界に向つて進む場合と自然界因

果の世界たる外界に向つて進む場合の二面を考へることが出来るのである。

前者は精神科學の對象であり、我々の内的經驗即ち反省によつて直接に與へられ、それから後、外的自然過程を機縁として成立つ世界、直接に與へられる世界であり、其材料は體驗によつて成立するのである。後者は自然科學の對象であつて感官によつて我々に與へられる材料を思惟によつて結合する事によつて成立つ世界であり、外的經驗、即ち感官によつて與へられる感覺世界である。

こゝに於て科學は自然科學の立場と精神科學の立場とを嚴密に區別することが出来るものである。自然科學が、外的經驗感覺の世界に屬するに反し、精神科學は内的經驗反省によつてあたへられたる直接所與の世界に屬する。自然界は無關聯で自然の狀態が如何にあるかは我々が解することは出來ないのである。たゞ自然界が感覺を通じて、我々の精神界に入るに及んで、吾々は關聯をあたへる手段として思惟といふ假説によつて、之れを統一して行くのである。然るに直接所與の世界たる内界は實在として如實に與へられたもので、生きて働く關聯として根源的にあらはれたものである。

それ故にこれを説明し統一する何等の假説を要しないのである。

かく自然科学と精神科学は、その性質を異にするものであるから研究の出発点も方法も又異つてゐる。自然科学は思惟によつて、自然界に關聯をあたへるものであるから、論理を出発点とする。自然科学は論理そのもの、性質から非合理性、特殊性を考慮せずして、實在から非合理性を省く研究をなすものである。これ自然科学が特殊から普遍に、具體から抽象へと進む所以である。

精神科学は生自體及び生の發動して行く生活關聯の事實を出発点とするものである。それ故に生、それ自身が特殊即普遍の實在であるから、非合理性を省いて考へることが出来ない。吾々は内的經驗の事實は内面的直接の體驗と、それが感覺的記號にあらはされて客觀化することによつて、内面的生活が一層深化される了解作用によつてのみ知識とすることが出来るのである。それ故に精神科学は混沌たる具體から正しい統一ある具體に、或は不明瞭なる直觀から明確なる直觀へと進むべきものである。

一體精神科学の名稱は適當なるものではない。即ち自然と精神との交互作用或は自

然の上に精神が働くところに生ずるものであるから、純粹に精神の作用のみではないが、自然科学に對する限界を示すに足る一群の科学の性質を總括的に精神科学といふことにする。

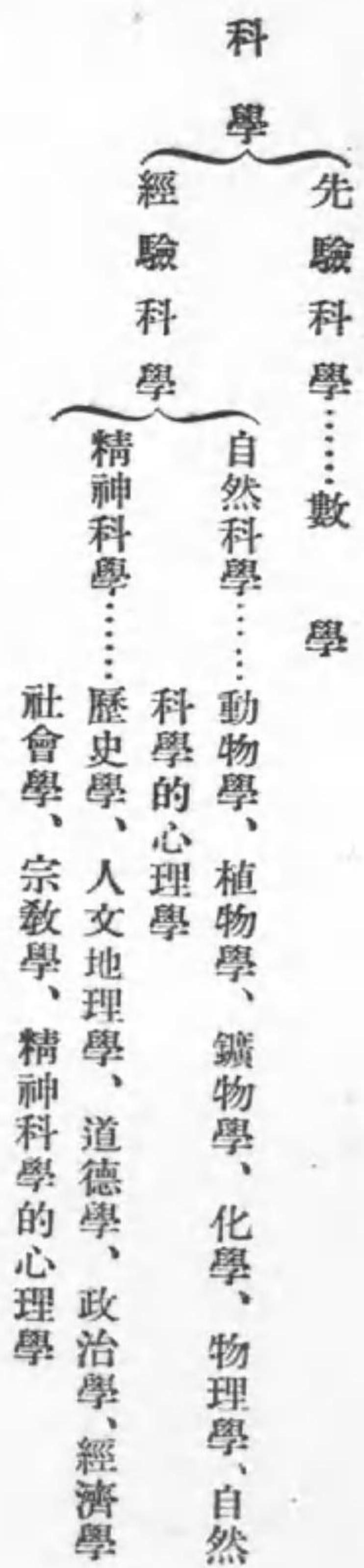
自然科学に對する文化科学の分類は彼のヴァント等の自然科学に對する精神科学の區分に嫌らずして、ザインデルバンド、リツケルト等が、精神に關する學を本質上から文化科学として稱したものである。

かく西南獨逸派の人々は各々の科学が目指す價值目的の形式上の特性に基づく研究の方法を以て分類の標準としたことは前述したるところで明らかとなつた。即ち一體自然に對する概念は文化であり精神ではない。自然が價值に關係なき事物の體系たるに對し、價值の體現たる内容の體系としては文化が存するのである。(ヴァントの分類に於て精神科学に分類したる心理学の如き、精神を心理学の法則的發見の對象として考へたる、即ち法則の立場から精神を研究するものと考へる時それは精神を研究する心理学は、自然科学の方法によるものであり、(精神も自然の一部であつて、自然に對

立して精神を考へることは出来ない) 其故に自然科学に對立するものは文化科學であり、精神科學ではないといふのである。

しかし前述した通り、心理學も文化科學に對し基礎を與へるもの即ち精神科學的心理學(文化哲學的心理學又は記述的分析的心理學)もある。これ自然に對する精神、自然科学に精神科學を對立せしめたる考へに基づくものではないか。

尙ほ「生」の進展する方向に基づいて、内界への進行と外界への進行との二面、對立を考へる時體驗に於ける對象に、自然科学の研究する對象と精神科學の研究する對象とが考へられる。只だ科學を研究する立場の相異から、二つの方法があるといふのではない。即ち自然科学が自然を對象として研究し、法則的方法の對象としての立場から研究するに對し、文化を對象として研究し、個性的方法の對象としての立場から研究するものとして對立せしめるのでなくて、生命的な立場即ち「生」の姿に立ち自然科学に對せしめて精神科學を考へるものである。これを表示するならば次の如くなる。



第三章 教科分類と認識法

以上述べたる科學を小學校教科の認識法への適用としての教科とその内容たる教材分類について考察しやうと思ふ。

即ち科學の認識法はその儘採つて、小學校に於ける教科別の認識と合致しない。第一科學の分類の程度と分科と一致して居ないことが、認識法の單一なるを許さない。第二に教則に規定せられる要旨に見るに、各教科は科學の認識と一致して居ないことも認識法の單一なるを許さないのである。

然しそれは認識の單一なるを許さないのみであつて、即ち複合と相互關聯によつて取扱はれるならばよい。しかしながら見様によつては、單一であるともいへるのである。

かくて私は小學校に於ける教科の教材認識法については次ぎの二大類型を採るものである。即ち

一、自然科学的教材認識法

二、精神科学的教材認識法

先驗科學たる數學の認識について、先驗科學的教材認識法を一つの類型としないのは、科學として見たる時、數學は純粹思惟、抽象的形式の科學ではあり、經驗と獨立な先驗的のものではあるが、小學校に於ての兒童數學たるべき算術は、自然科学に類屬せしめ、論理的科學として、自然科学的教材認識法によるを適當であると信ずるからである。

かく私が自然科学的な立場に類似せしめる因由の主なるものは、何であるか。即ち

(一)これを學習する兒童發達の上から見て、數生活に即せしめやうとする立場からと、(二)數學の科學としての發達から見、或は心理的本質に考へて、自然科学的な教材學習を取ることが適當であると思ふのである。兒童は論理的な因果の關係を見ることが難かしい。そして數に對する推理聯想の如きも直觀する個々の事物以上に對しては大人の考へる程進んでは居らない。思考の如きも直觀に基づくことが優勢であり數の理解力を得ることも具體的のものから來ることが多いといふことから考へても直觀から歸納、具體事物を空間的に表はすことに因る數觀念發達をはかるべきである。所謂數學の立場は吾々の經驗と關係なく獨立な先驗的のものであるといふことで、公理から演繹といふこととなり、兒童にはこの數學方法は不適當であると思ふのである。發生的に見るならば、抽象形式科學の數學も、經驗と自然科学の研究に適用せられて發達したるものであつて自然科学と密接なる關係にあるものである。(尙ほ數學として純粹性を得るには分析と批判によつて基礎を確實にするのである。)心理的には、直觀的に對象をとらへ、分析抽象して構成せられるものであり、直觀から論理へと且

つは論理から直観へと交錯しつゝ體系づけられるものである。かうした場合、數學は純粹論理的のものであるが、論理のみの所産ではない。その基礎には直観の力が働くものであり、自然科學と不可分離の關係にあることからして自然科學的方法に依ることとするのである。

次に教科としての技藝的な教科乃至教材については、それは精神科學的教材と同一なる點からして、精神科學的教材に屬せしめることとする。即ち技藝的教材が學習せられる場合藝術的、技術的活動を兒童の精神内に惹起し生命を啓培する。而して體驗する活動が科學的のものなる時は技術となり、藝術的のものなる時は藝術となり、道德的のものである時は行爲となるのである。

而して技術と、藝術的技能とはその材料の學習生活によつて體驗活動を起すがその活動は精神科學的態度をとるものであり、所謂藝術的情操教材と同一な個性的活動をなすものであつて、學習作用も同一な點が多いといふことから精神科學的教材とし、了解的學習によつて學習せらるべきであると思ふ。この二類型たるや相互に關聯すべ

きものであつて、更らに二種の認識法の中何れを主として採用すべきかを大體に於て定めることが出来るのである。更らに進んで考へるならば、事實問題としては、何れの教科には何れの認識法を採用すべき教材が、比較的に多數なるかといふこと、又その教科は何れの認識法に屬するかといふことが考へられるものである。

第四編 學習方式

認識に自然科学的認識と精神科学的認識との二類型を考へ得るとしたなら自ら自然科学的教材は前者の認識法により、精神科学的教材は後者の認識法に依らなければならぬ。又教科についても本質的よりして何れかの認識に屬せしめて考へなければならぬ。尙又自然現象の如きは狭義の認識することとなり、精神現象の如きは了解の域に立たせなければならぬものである。然しこの二つの類型は、相互關係にあるものである。例へば國語科の讀方の如きものを見るに、その教材の中には藝術的類型のものばかりではない。科學的價值、道德的價值、宗教的價值、政治經濟的價值といった様な類型に屬するものが多々ある。勿論藝術的價值教材の類型が中心價值として配材されて他日その關聯價值を有するものであるとして見ても類型の相違するものは矢張り相當な認識法を主として採用せなければならぬが、關聯せるものであるといふことの

事實と、それが取扱ひに學習指導の實際に於ても、關聯的であるべきことがわかるのである。次ぎに一教科に於ても關聯してゐるものといふことを見る爲めに教材表を掲げることとする。此の表中中心價值と關聯價值とが一見明瞭せられる點は意を用ひた處である。

そこで結論として何の教科には、どの認識法を用ふべき教材が比較的多いかといふ様に量的に考へ得る。中心價值と關聯價值とを捕へ、之が關聯に立つて學習生活指導をして行かねばならぬといふことである。

次ぎに學習の主體（認識の主體）たる兒童の生活姿態について考へるも全生命の活動であるから關聯的なるものである。その活動、及び認識が關聯的、不可分離であるべきは當然である。しかも中心關聯と關聯をもちながら全體としてのみ進展して行くものであるから、教材の中心價值と關聯價值とを考へ得るのと合致する。かうした上に生活學習指導は建設せらるべきものである。

第一章 自然科學的學習

自然界を學習することは、自然科學的教材の學習である。自然科學的學習は思考の原則たる歸納的研究法と演繹的研究法とに分かれる。歸納的研究法は一々の特殊點をとつて一定の概念法則を作つて行く方法であり、普遍を抽象して行く思惟の形式である。

演繹的研究法は普遍に出發して分解し、原理の應用を目的とする方法であり、その自然科學的教材は二種の方法を併用せられて完全に其目的の達せられるものである。

實際教材について見るならば、之れに屬するは、算術理科、自然地理等であり、而して理科の學習に於ては歸納法を本體とし、演繹法を補助として用ひられ、算術學習は演繹法を本體とし、歸納法を補助として用ひられ、自然地理學習法は歸納法を本體とし、演繹法を補助として用ひる場合が割合に多い。

自然科學的學習法は、近世最も發達したる方法であり、思惟によつて、自然界に關

聯をあたへる。即ち感官を通じて自然界を吾々の精神界との關聯をあたへる。即ち對象に對して思惟といふ假説によつて之れを統一して行くのである。即ち實驗し觀察し非合理性、特殊性を考慮せずして省き、特殊より普遍に。具體より抽象へと概念法則をつくつて行く形式の學習である。

かうした思惟の形式によつて學習することは、教師の説明によつて理解せられるものであり、又兒童自身をして教師の力をそれ程借らずして、所謂自學せしめることによつて理解せしめることも可能なことである。そして兒童自身の力によつて學習して行く態度を教養し、練成し、學習訓練とはその事に練られることであるとして來た。その自身の力によつて學習して行く學習形式の内には發問とか討議、感想、發表などが行はれる。その學習の姿を、自發學習とか、學習法とか自學教育とか何々教授法等といふ場合がある。又彼のヘルバルトの形式段階の如きも歸納的な研究法の型に屬するものであるともいへるのである。詳しくいへば、提示、比較、概括の三段階は歸納的であつて應用は演繹的である。ヘルバルトはかうした教授段階もあらゆる教科の學

習に用ひたのであるが、適當な方法でないと思ふ。尙ほ他の學習法なるものが、かうした形式過程を、すべての教科に適用することの誤りなるを感ずる次第である。

かくて自然科学的學習は論理に出發する、然し論理にのみ偏すべきものではない。即ち自然科学的教材には、思惟關聯の外に作用關聯の一方面が内在して居るものである。科學は思惟にあらはれたる論理的體系の方面と理論と實際の態度とによつて探求する生の活動、作用、創造の方面とが存するものである。前者は論理を基礎とする平面的な思惟關聯であり、後者は實際觀察實驗を基礎とする立體的なる作用關聯である。

かくの如く科學を完成した思想でなくて、常に作用し働きつゝある一大活力と見るときに、吾々の生活を包容する科學の大關聯を考へることが出来るのである。かく考へるならば理科算術の學習は單なる論理的な學習ではなくて、論理を基礎とするところの全人的知情意合一の學習でなければならぬのである。而して更らに算術は算術學習の認識型式に基き、理科は理科學習の認識型式に基いての學習でなければならぬ。

第二章 精神科學的學習

精神科學的教材の學習たる了解作用を基礎とする學習を精神科學的學習といふのである。吾々の體驗は一は混沌たる具體から自然界概念の世界に進展するものであり、他の一つは精神界の正しき統一ある具體に進展するものである。それ故に精神科學學習は直覺了解作用によつて、具體から具體、直觀から直觀へと進むべきものである。

かくて吾々は精神科學的學習に就て二種の場合を考へることが出来るのである。即ち一つは直接的に體驗する場合であり、他は間接的に體驗する場合であり、他人の體驗を追體驗する場合である。前者は直接的に自己の精神的經驗を體驗する場合であり、後者は他人の精神的經驗を了解する場合である。それ故にこの學習法に於ては、體驗を現出表現する場合と、追體驗し了解する場合との二種あるわけである。こゝに注意すべきは、了解も他人の精神的體驗に對して、把握感得することによつて了解せられるものであるから本質的には體驗とは異なるものではないのである。

而して何れにしても具體と直觀に出立することは、特殊を把握せんとするものであり、特殊を含む全體を全體的に把握せんとする方法である。この特殊とは個性の現はれであり、自然科学的學習法に於ては抽象せられた特殊を全體關係に於て體驗するのである。自然科学的學習が普遍抽象を求めるに對し、特殊性を含んだ生自體、生の發動して行く生活事實に出立し生命を希求する生命的な學習であり、内的經驗によつてあたへられ、價值意識の關聯に於て把握する學習である。價值意識は情意に具有する理念による直接的なる了解であり、價值經驗である。何れにしても全生命の把握による形成である。そして價值、意味の普遍の標準によつて體系が把握せられ體系が實現形成せられるのである。

精神科學的學習はいづれの場合に於ても、直觀に始まつて直觀に終り、然かも最初の直觀は雜然たるものであり、次ぎに至る直觀は統一したる直觀である。その進行開展の過程に於て關聯してゐる思惟的な分解作用の働くものである。しかしその作用は本質的に全生命の不可分離の活動である主客合一的であり、特殊的普遍的統一的である。

る。

それで過程に於ては綜合分解綜合であり、綜合は靜態であり分解は動態である。綜合は靜態である。

了解することは吾々の想像の中で追想、感得することである即ち追體驗することであり、自己の體驗を基礎として、全體關聯の上に感情的意志的に人格全體關聯の上に感情意志的に人格全體にて把むことである。かく吾々が他人の精神生命を了解し、把握し得る機能は、この精神的想像である。かゝる想像は悟性的思惟的に概念し得る過程ではなくて、全生命の要求より發する全人的活動である。それ故に吾々の生命體驗が豊富になるにつれて、それだけ他人の精神的存在を了解し得る能力の増加となるわけである。かくて吾々が種々の文化現象を了解し得るは、自己自身の生活を歴史的社會的に文化現象の中に没入し、自己の體驗によつて或る精神過程は深化擴充ならしめ文化創造の生活を自己自身の中に體現して了解することを得るのである。

かく情意を主意として全我を統一活動し、生命と生命の一體共働をなし、主體たる

兒童、指導者たる教育者文化財の一體同行をなし、主客合一の了解をなす教科は修身、國語、(文學) 國史、人文地理等である。尙ほ國語(文學)は文學學習の了解型式に基づき、國史は國史學習の了解型式に、修身は修身學習の了解型式に基いて、全人的に體験的生活を生活する學習でなければならぬ。

小學校教科の中にある手工科、圖畫科、唱歌科、劇、書方、體操科、裁縫科の如きは如何なる學習法に屬するか。之れは精神科學的學習の中の直接的惟解學習に屬せしむべきものであると思ふ。即ち直接的に直觀行動によつて、自己の精神的經驗を體験する方法によるのである。

直觀行動によることは、見様によつて感覺に出發し、感覺によつて表現するのであるが、現象の中に顯現する精神價值を有する作用である。何れにしても全體としてのみ働くことによつて把握構成するのである。

第二章 學習の過程

私は主知的な心理學に立つ教授段階論に満足せられない。即ち論理主義的な段階論とか論理主義的心理主義的な折衷教授論に立つところの一つの型式によつてのみにて教育教授の進程を考へてゐたくないものである。そして吾々の生命の本質に基づく全一的生を基調として、價值體験としての生活に歸着せしめる方法について述べて來たのである。それで文化財即教材と兒童の生命の伸展即教材の體験と之れが指導との交響一元の上に立ち、相互關聯に於ける學習の二類型に分けて述べて來たのである。次に類型的學習に於ける過程について述べることにする。

第一節 自然科學的學習過程

一、直觀 生命自體が無始から無終に純動してゐる過程に於ける寸斷に於て、それは全一的な意識の發展であるが、その自體の知的對象を意味以前、價值以前の直接所與の經驗として見る過程である。即ち具體的な如實な生活經驗であり、現に體有する心理自然の具體的な知的の生活經驗が學習過程の第一基調であると思ふ

かゝる第一次的の意識は價值化を受けない價值以前のものであつて、やがて價值ある反省をし客觀視する過程へと進むのである。

二、問題 生命自體が純動に於いてより高次な知的價值の對象を把握する過程である。それには具體的全一的な生、生活を基調とし、より高次な具體的の生、生活即ち價值體驗としての生の一肢たる知的價值の把握である。

三、研究 全我的具體的たる生の純動に於て問題解決のための分解綜合の働をなし思惟整正の活動過程である。即ち一々の特殊點をとつて一定の概念構成の働をなしたり、普遍に出發して分解し原理の應用の働をしたりする。前者は分解から綜合への働きである歸納的研究であり、後者は綜合から分解への働きである演繹的研究である。

かくて形式的主觀的に見る時は人間性活動、知情意の生機能となり、實質的客觀的に見るならば文化内容の感受形式となるのである。

かく兒童をして自己の價值的意識に目醒めしめ理論的、作用的なる認識を高めし

めるためには、文化生活の理念たる眞、善、美、聖、權、富の價值を内在する文化財に接觸せしめることによつてこれを認識せしめることとなるのである。

この(二)問題として知的價值の對象を把握する過程と(三)性機能の形成、文化内容の攝取形成の過程を、從來から自然科学的な學習であると考へたものである。且つ何れの教科の學習もこの二つの過程で行はれるものとしてこの二つの形式によつて指導されて來たのである。

四、直觀 知的價值の對象を認識理會する過程である。即ち理論的作用的な認識のその類型を把握したる状態であり、自然科学の認識に於て一通りは完成到達したるものであり體系的になる過程である。

勿論、體系的のものとなつた以上は相互關聯的のものとなり、意識の作用活力と意識の内容とは融合一せられて知識の構成となる。應用能力の練成せられる過程である。かうした過程を経て始めて眞に自然科学的學習の目的は達せられるものであるから、かゝる過程に於ける指導乃至は助成が學習に於て必要である。

認識理解の生活段階

前述したる自然科学的學習過程を自然科学的教材の學習たる認識理解の生活段階にあてはめて考へて見やうと思ふのである。彼の生活學習に於ては兒童の認識對象に生きたることである。即ち内容的客觀的に見るならば、文化内容を感得する。形式的主觀的に見るならば、價值を果す機能の實現であり、形式である。認識の對象となるものは、吾々と離れて本體としての價值をもつて存在してゐる財なのであるが、その對象によりよく生きる生活が學習である。而してよりよく生かされる材料が必要である。材料は生活の素材であり、即ち學習の生活に於ては價值的な文化財の各相各相技と、攝取形成のそれ自體の生構造の發展とによつて、違つた過程型式をとつて、生活を統制し進行するのである。こゝに各型式に基いて全人的な生活を構成することとなる。私は次に自然科学的學習に於ける具體的な生活たる認識的（狹義の）な生活即ち理會の生活過程について見やうと思ふ。

認識理會の生活＝直觀↓興味懷疑↓思惟↓理會

認識理解の第一次の段階生活は直觀である。その直觀は即ち問題に直面したる生活の状態である。即ち價值體驗の世界への第一歩であり、意識の第一次である。かうした認識理解の具體的な生活から、思惟關聯が對象問題と接觸することによつて合一的に働き、全我的の共働をなすとき、興味乃至は懷疑の心理境を顯現するものである。

次に思惟の法則が働く、知性が全我的な活動からはなれて、自己を客觀視し、問題を把えこれを解決すべく働きをなす、次に思惟の主客合一關聯をなすに至り、全的内的統一の至境に入るのである。かうした境地に至つて、はじめて眞に理會せられたといはれる。以上の様な思惟關聯生活の過程をよりよく充實せしめる助成が認識的生活の指導である。

彼の精神科學的な文化財を理解するには、その文化財の中に自我を投入することによつて自我の自覺、生の發展をはかるのに反して自然科学的學習即認識理會の生活に於ては、文化財の中に自我を投入するのではない。文化財は素材であり、知性が全

我的の共働に於て發展する即ち知性の自覺をなさしめるにあるのである。

思惟の法則が働き、問題を把え、これが解決のための働きをなすその働きに分解と綜合、歸納と演繹とがある。分解と綜合とは知性の把捉と知性を形成する論理であり、形式論理の上からは分解と綜合とを明らかに區別を立てられるが、知性活動の全一なる活動としては區別立てることは出来ない。即ち關聯的な活動であつて相關する作用であり、交互に獨立する機能ではない。そして思考作用の根本的機能であるから概念判斷、推理作用は、すべて分解綜合の機能の助けによらないものはない。しかし分解的綜合とは認識理會への方便であり、過程である。目的への方便機能であつて、分解綜合それ自體が目的ではない。

便宜上分けて考へて見れば、分解は個體を形成する各要素、部分を明瞭にすることであり、綜合は各要素を集め、全體として總合し、一個の意味あるものとして認識する作用である。かく考へる時、分解は普遍より特殊に進み、綜合は特殊より普遍に進む機能であるから、直觀に出立して觀念形式をなさしめる場合、かうした根本的機能

を指導することが必要である。

歸納と演繹とは分解綜合の根本的機能に基礎づく作用である。歸納は特殊の事象から出發して一般的な結論する方法であり、主として歸納推理作用によつて個々の事象の實驗觀察に始まり、これ等事象の間に存する一般的な原理を樹立することである。こゝに注意すべきは、歸納的方法に於ても必ずしも同類の多數の特殊、個々を要しない。選擇せられた學習に最も適したる事象であれば、その目的は達せられるものである。

演繹は法則公理を事實に適用してこれを完全に説明し得るが妥當なるか、即ち法則の價值を定めるに至る方法であり、一般的なるものから特殊なるものに適用する心的過程である。

かくて分解と綜合とが關聯的な機能である以上は、歸納と演繹とも同じく關聯的な作用であり、從て相關的な方法であつて、相斥けつゝ働く性質のものではない。

第二節 精神科學的學習過程

精神科學的學習には二つの類型がある。即ち一つは直接的了解の學習である。他の一つは間接的的了解の學習である。共に單なる情意關聯ではなくて、思惟關聯の一面を有するものであり、學習生活過程に於ては知的な反省の作用も働く情意關聯を基礎とする全人的の活動である。過程としては、直觀、反省、直觀、主觀客觀主客合一の生活々動である。

直接的了解學習過程

一、直 觀

直觀しやうとする對象に對して、内部的に價值方向に進入し没入して、それを肯定することである。學習の第一過程として時間的に意識の第一次であると同時に學習の本質の上から考へても第一段階である。

何れにしても對象に對して直面し關心的となる價值感受の過程であり、具體的

な生活經驗である。

二、價值評價

內的な直觀が、純動によつて全體を關聯し、その一肢體となり、主客を包容する一大全體が與へられて、對象的價值を感受する過程である。その對象的價值を感受する働は價值評價である。

全體に關聯し、相互關聯に於ける一肢體となることは、認識の對象そのもの、內在する價值を、自己の力によつて、感得し、把握することである。

三、價值形成

對象的價值を把握することに相接して價值を形成創造する過程が來るものである。價值を形成創造することには二つの相關的方法を有するのである。即ち形式的な知情意の全我的能と、内容的なる文化内容の獲得である。

四、直 觀

生命が主客合一の體驗として、了解する過程であり、即ち文化内容の把握と人間

性機能の形成とにあり生活内容全體の體驗化であり、知行合一の境地への過程であり、一段と純化せられたる、より高い直觀への過程である。

了解學習

一、直 觀

了解せんとする對象の個々の事實を觀察することによつて、内部的に價值方面に進入し、關心的となる價值感受の過程であり、價值感受への態度であり、價值方向に進入する生活經驗である。

二、價值の想定

自己の體驗が一大全體に關聯して、その一肢體となり自己を對象としながら、自他を包含する一大全體があたへらるゝことによつて、了解の對象の本質價值を全體として想定把握する過程である。

三、價值の推定

了解の對象を價值關係に歸することによつて明瞭となし、その内面的構造を組織

して、個性的本質的に價值の推定構成をなす過程である。

四、直 觀

了解の對象が自己の内面的直接的體驗事實と融合することによつて、より全我的より體驗化されて、而して全的、生活の深化となり眞の文化的人格的な生活に入るのである。

私のいふ生活體驗とはかうした段階を経て、價值を本質的内容とし意識状態への生發展である。生活の指導はかうした生活形成への助成である。

宗教信仰の生活段階

具體的な生活に於ける意味以前の直觀に於ては對象に對して進入して關心的となる。次に苦惱を感受したり、驚異に面接する。そして苦惱と驚異とを解決する即ち「生」進行の障害を突破する。そうした境地から自信の生活態度を生活するに至る。即ち神人合一の生活へと進む。これ價值ある生活經驗の把握感得であり價值ある生活體驗の形成實現である。

かうした神人合一の活動、自己と神との合一の信仰の生活は理想への精進であつて大哲大聖の生活は、日常の生活そのものが不斷に信仰の生活の連続であるが、兒童に於ては兒童相當の宗教的な生活を生活するものである。そしてその態度は助成によつて宗教的文化内容と生活機能とを體驗するものである。

第一次直觀↓苦惱驚異↓解決↓信仰

宗教的な生活として考へられるのは、客觀の世界が統一の生活から分離するとき、即ち自分に對立してゐる世界を意識する時から始めてである。それは尋常四、五年の時からであると信ずる。従てこの時期から宗教的生活の指導としての指導は始めねばならぬのであると思ふ。

勿論指導をなすに統一的な生活を生活する時代から情操の純化ともいふべきことによつて行はれねばならぬが、意識的に行ふならば、やつぱり四五年時代からであると思ふ。

藝術鑑賞の生活段階

藝術的な生活とは藝術を鑑賞し創作する生活である。その藝術的生活は第一次的の純情生活經驗から始まる。美主觀が働き美の觀照享樂へと進む場合と、美と醜とを識別して美の判断をなす場合とある美的判断をなすことは或は觀照することによつて、創造の段階を経て、眞なる鑑賞の境地を生活するに至るのである。

美の觀照の境地に於ては、全一體として直接にその物の意味内容を感じ取る心の働きを現出する。かく全一的、内容的な心の働きではあるが、思惟關聯の方が強く働いてゐる。従て客觀的なものである。かくて純粹感情を基礎とする創造の境地から、美的主觀が、美的法則と對象との合一したる境地、即ち感情に於て感得したる境地へと進行する。その心の働き全體が藝術鑑賞の境地である。その境地は主觀的である。要するに美的法則と對象と全く合一したる全我的體驗化される藝術生活への指導こそ望まじき生活であると思ふのである。

純情直觀↓觀照↓創造↓鑑賞

かく觀照は美の判断をなすこと乃至は美を享樂する状態であつて、純粹感情を基

調とした内容的な心の働きではあるが、思惟關聯がより強く働くために客觀的な、態度をとるものである。しかし、直接表面の姿は感情の流れとして見られる。創造は、美的創作の實踐である。美の生活内容を言語、或は、動作なり或は形態なりの上に表現することである。やがて最後の鑑賞は美的法則と對象とを感情に於て合一したるものであつて、主觀的な態度であり、美の體驗であり、藝術の體驗である。美は藝術の内容をなし、目的をなすものであるから、美の心の働き指導は藝術的生活の指導である。

道德實踐の生活段階

道德的生活の過程を見るに、第一次的の直觀生活から出發する。意味以前の生活經驗である。道德的價値は即ち兒童の實踐の對象に對して、主觀が働く——斯くしたい斯くせねばならぬ。——等と合一し、現在の生活を統制しやうとして感銘したり或は不安を感じる。即ち感銘する。道德主觀と行爲との合一なる事實としての活動、不安を感じる道德主觀と不安を感じられる行爲とが合一の活動をなすのである。

そしてやがて自省する良心と、自省せられる行爲との合一的具體的な働きから、實踐の境地へと進行する。これより高い道德的價値を感得し把握して、最も高い價値を實現すべく努力し、道德創造をなすのである。かゝる具體的な道德的生活の指導に於ては、即ち修身科の學習生活に於ては、實踐することによつてのみ把握感得せられる境地への指導である。以上述べたる生活段階を表示すれば次ぎの如くなる。

低次直觀↓感銘不安↓自省↓實踐

従來の學習に於ては或る道德的な生活に直面して、道德問題として把へしめ、その道德問題の研究をなさしめる。即ち兒童側では材料の調査をなし、比較し、批判する教師側では研究の相談に應じたり、結果の點檢とか研究法の指導をする。或は學級的學習の場合だと因果的關係の發見討究をしたり、比較したり相互批判をなしたりするこれで感情喚起、意志力指導をなさうといふのである。これで何うして道德實踐の至境へ導くことが出來やうか。成程、道德生活問題に直面して、問題として把握し、研究してその結果は道德知識としては理會するであらう。即ち直前に述べた、自然科学

的學習の理會の段階によつて指導せられたものであるからである。かうした學習生活を生活した物は、知識としては理會してゐるが、感情の力、意志の力に乏しい。従て實踐との境には未だ溝がある様に思ふ。

かうした學習指導を受けた物から知識を悪用する者、道德不實行者が多く出るのではないかといふ心配がある。或は道德の理論を口でもてあそぶ者となるのではないかと思ふ。

社會協同の生活段階

社會生活の生活段階を見るに、生活關聯に於ける宗教的の生活に近い生活過程を生かす即ち社會人の中に乃至社會生活の中には、生活が神聖になる根源的な性質を體顯してゐることゝ相即して、世界的精神が愛の姿に於て社會人の中に働いて居るのである。

而してその精神は最高の人格によつて象徴せられ、その人格の最高の力は、愛であるとしてその愛即ち力は愛するによつて體驗せられるものであり、人間相互の關係は

人間と神との關係に移つて行くときに實現せられるものである。

愛の動機が價值方面へ進行するは第一次直観である。やがて眞實なる志向へと移行する。進んで自己自身を内省する我の自覺作用自覺活動を現はし、かゝる生の純動が協同の生活として生活せられるのである。

生活直観→志向→自省→協同

一體かうした生活行爲が他人に向ひ、社會のために努力する生活社會のために満足する愛の生活は、自我の世界が生活の中に明瞭となるとき、覺醒して來る愛の活動である。

その初歩たる生活は、兒童の原始的統一的の生活が分化し、客觀の世界が分離するとき、即ち知能は外界を占有せんとし、感情と意志とが、外界に關係するとき兒童自身に對立して居る世界を意識するときから行はれるものである。

彼の遊戯と作業とを區別して考へる。遊戯の外に勞働の世界を發見し、作業を學ぶときから協同作業、自治會、學校奉仕、社會奉仕の姿にて學習せられるものである。

何れにしてもかうした社會的態度の表現からはじまるものである。従て兒童發達の段階を考慮して生活の指導をなすべきである。

經濟行動の生活段階

經濟生活は生活關聯に於ける實利の生活活動である。その生活に於ては次ぎの生活過程を現出する。

實利的生活直觀→評價→構案→行動

實利的な生活への關心的となり、實用の立場から評價し、商量する。そして行動への手段方法を構案し、行動の生活へと進出する。即ち要するに實利的な力の生活を生活するのである。

一體經濟的に生活に覺めることの導きは、經濟的に家庭に從屬して居ることからの刺戟は勿論のこと、一般社會環境から經濟的な不自由から自分の力と他との比較からも基礎づけられて行く。

更らに職業的な指導、或は職業的作業を生活經驗することによつて、情意的な生活

として發展して行く。そうした生活に於ける一單位をとつて考察して見たとき、以上述べ來つた様な生活としての段階が考へられるものである。

以上述べたる自然科學的學習、精神科學的學習の何れに見るも、亦その各生活學習の段階に見るも、すべてが價值以前、意味以前の生活體驗から、思惟作用の過程を経て、より高次なそしてより統一せられ、より體驗の深化せられた直觀へと進行するものである。

第五編 各教科學習方式

第一章 修身教材の學習方式と過程

一、生活全體關聯の上に立つ修身學習

修身學習は、道徳的判斷を養ひ、道徳的感情を陶冶し、道徳に關する確信を體得せしめる學習である。そして人格の向上、全人としての達成を計るものである。其の段階として多くは斷片的個々の道徳生活を教育し、陶冶し、訓練づけて行くのである。従つて常に個人、團體としての道徳生活、或は家庭、學校、社會國家の如き社會、組織の上に行はれる道徳生活、又それ等と自己との關聯に依る道徳生活等が、共に共に相交錯關聯することによる修身の道はその理想に近づき行くのである。

例へば「友達は仲よくせよ。」との修身學習を尋常三年でなさしめるとすれば「兄弟と思つて助けあへ。」といふ學校自治會の實行事項に出發する。かうしやうと思ふ

こと友達のしたことを見たこと、聞いたこと等の全體生活問題を吟味する。それから例話を取扱ふ。例話を通して全生活が兄弟と思つて仲よくしたることを感得せしめる兒童の味得感激から生活をその方向に誘導する——兒童生活、行ひの中心として今日から見て行く様に約束する。やがて次の時間までの生活日記の中に表現せられる事實及び生活實感の表現内容を、兒童と共に内省して見る。そしてその週に於ける兄弟と思つての生活を整理してやる。かく全體生活の中に實踐指導せられる等はその一例である。斯く全體生活の上にその關聯を有せねばならぬのである。

二、生活の中心點把握

修身の教材に内在する人物の中心點と目すべき理念を目ざして、これを把握させる様に助成して行かなければならぬ。人物の中心點とは魂のことである。魂に觸れしめることは、人物の魂を自己の魂に生かすところである。

この魂こそ兒童自己の現實を自律し向上せしめるものである。例へば、規則服従とか共同感情を了解せしめるとすれば、社會狀態、社會思想とか、規則服従、共同感情

の體驗者の言行傳記生活について、生活全體、人格全體について、中心生命、根本の心持ち、目ざす心持ちをつかましめる。更らに中心點を心として、個々の言行を意味ある全體に統合して考へしめる。そこに斷片的な道德が、全體として生命を得てくることになる。即ち道德的なる論理を生命的に理解して來る、生きた道德論理を體現することになるのである。

三、生活指導の方針

道德性の論理的方面の發展をはかるには、

思索に訴へる助成、

信仰としての善惡の體驗助成、

習慣の形成への助成、

を以てせなければならぬ。それには意味の解釋を正しくし、感動の體驗をなし平凡なる環境からも意味ある道德的暗示を與へしめ、或は道德性の感得反應（模倣）をなし類似行爲の反覆を助成すること等が切要である。これ等の一々について述べることを

省略して、實際的な指導方針について示さうと思ふ。

1 學校生活の内省、生活の實感、感想の指導を以て生活學習の出發點とする。

2 兒童の生活問題乃至環境の生活問題を中心とする指導は、學習の進行中隨時取扱ふがよい。

3 思索中心の指導は思惟關聯を主とし、直觀鑑賞を中心とする指導は、情意關聯を中心とするものである。然し個々に指導するのではなくて、連絡し、相關的に取扱ふべきである。實際上何れを中心とするかによつて、その指導の過程を異にするのである。

4 道德の味得或は道德鑑賞の立場に置くことを舊教授とか、或は一種の罪惡の様に考へる人があるとすれば大なる誤である。兒童の眞の内面的生活を動かすに大きな力を與へるものは、道德鑑賞である例話の研究や例話による指導について、一段の研究を要すると思ふ。

四、指導の始過程は生活の實感、感想の指導

道徳意識發展に於ける過程の第一の基調は全一的な生、具體的な生活を以てすることである。具體的な意識、生活經驗の觀察、直觀せしめることによつて、内面的に價值方向に進入し、關心的とならしめる指導過程である。かうした指導過程のないところに、道徳的論理の鑑賞は得てのぞめないのである。

斯る基礎なき上に、理解をはかり、反省の世界を求めたりするものである。さりとて又、道徳鑑賞の道徳教育（修身生活學習）の中心と見、本部と見るべき過程を忘れて生活經驗の直觀、觀察に終ることも、眞の修身生活學習といふことはいへないことも明瞭なことである。

次に實感、感想の指導について一々箇條書に述べることにする。

- 1 兒童の生活實感、感想は如何なる内容種類のものがあり、如何なる内容程度のものがあるかを調べることは必要なことである。
- 2 感想、實感は生活觀照の所産である。其れ故感想の指導は生活の指導の第一歩であり、生活擴充深化創造への基調であり、目的である。

3 感想は人間生活に於ける醜惡の了解によつて生れる。ここでいふ感想は單なる感情の所産たる主觀的な生活そのものでもなく、全人格的生活より現實を觀照することによつて生れた道徳生活人生の希念の所産たる感想その物である。

4 兒童生活の中には感傷と概念とが存在する。その感傷と概念とは、兒童の内的要求と教師の體驗生活との共力によつて統一せられなければならぬ。こゝに感想實感の指導の要點は存在するのである。

五、指導の中過程は資料選擇と資料適用てきまる

指導の中の過程は道徳性發展の反省の世界である。道徳鑑賞に基づく自己狀態の凝視である。道徳鑑賞には資料を要する。資料としては次ぎの如きものがある。

- 1 他人の生活實感、感想、作品、
- 2 兒童自身、家庭、社會、國家生活問題
- 3 學校に於ける生活施設、環境の生活問題
- 4 教科書

5 事實談、文藝創作品、例話

右の資料を適用するに當つては、兒童發達に即せねばならぬ。その發達段階については、結論的に述べれば、低學年（尋一、二年程度）期は遊戯期、童話期であり、中學年（尋三、四年程度）期は遊戯的作業期、事實物語期であり、高學年（尋五以上程度）期は作業期、理論化期である。

期間發達段階は吾々に、直ちに教材乃至資料の取扱ひ方法なり、助成方法なりを暗示する。即ち低學年の童話化による生活學習、中學年の事實物語化による生活學習高學年の理論化への生活學習が考へられるのである。

修身學習の實際に於ける過程に二種ある。即ち直接的に直觀行動によつて、自己の精神的經驗を體驗する場合と、間接的に他人の精神的經驗を追體驗する場合とである。前者に於けるは、生活日誌を記録せしめてそれを指導したり、道徳作用をなさしめること、劇を演出して、直接なる生活をなさしめること、社會事實の觀察指導をなす等の方法である。

後者に屬する方法としては、懇談的な形で行くもの、或は説話によつて了解せしめたり、適當なる道徳的なもの、藝術作品等の讀物を讀ましめて追體驗せしめたり道徳問答による體驗等がある。

しかし一般的に兒童の道徳的生活を指導する形式としては、次ぎの如くなるであらう。即ち二種の場合が交錯して行く方が自然的であらうからである。

一、生活直觀

生活の發表、

實感の自省、

二、説話

例話による全生活味得

三、生活の自省

生活の中心との關係吟味

生活の整理

實踐への指導（決意の覺醒）

第一節 純作業による過程

純粹なる作業活動に訴へて實行せしむる爲めの過程を考へる。働くこと、爲すことによつて學習せしめるもので、知的啓發のみによらずに情的に理解し、意的に理解せしめる行動その物である。それで人生に於ける道德的活動として體驗する。即ち科學的生活、藝術的生活と關聯しての眞の生活を味得するに至るものである。然し凡てをこの方法によつて學習することは困難なことで、只低學年は大體この形成に依り得るのである。

- 1 作業事項の協定又は自己構案
- 2 作業事項の計劃協定又は自己構案
- 3 分擔協力實行又は獨立實行
- 4 反省批判即ち計劃、過程、結果についてこの反省批判と所感發表。

- 5 教師の助成。

第二節 實演による過程

人間の深底にある全一的な閃きに基いての敬虔的自我の融然たる全一的活動そのものの表現である。その表現が創作的にしても再創作的なものにしても何れにしても自己の眞實なる表現である。

- 1 實演方法の計劃
- 2 實演又は實演練習
- 3 所感發表
- 4 教師の助成指導

第三節 味得による過程

味得によることは醇々と思案し、感興を伴ひ、自分の情調の赴くに任せて感激興奮

るそこに兒童の情意活動は成長し、道德性は深化し擴充せられて行くものである。

- 1 味得の學習作業
- 2 筋書又は感想の發表
- 3 生活の内省深化
- 4 指導助成

第四節 相互學習による過程

兒童の獨自研究又は分團學習したるものを、學級全員に報告し、相互に自己の研究結果は合せて相互意見交換をなす。そこには内面的な深化となり、道德性を創造しやうとするものがある。かゝる方法は知的材料の學習に適するものであることは改めて説明を要しないと思ふのである。

- 1 獨自學習事項の發表
- 2 質問作業による解決

- 3 相互深化
- 4 教師の指導助成

第二章 讀方教材の學習方式と過程

第一節 學習形式

讀方は精神科學的教材を主とする處から、精神科學的方法によつて學習せしむるの
が至當である。以下その立場に於ける指導について述べることにする。

一、他我全體の上に生命を見出さしむる學習

讀方學習は言語、文字文章等の符號をとほして、自己の力で作者の生命ある處をさぐり、作者の體驗を自己の生命内に構成するもので、結局は自分の生活を發展させることである。その間には、自己をより發展せしめやうとして作者の生命の中に、目的をさぐり、人間性に觸れ、自己が向上發展して行くものであることを考へなけ

ればならぬ。人間性にふれしめる手続きとしての第一歩は理解である理解のなきところには生命の事實を観る観照はない。理解することから鑑賞する段階を経なければならぬのである。即ち意味を得、生命を把む鑑賞の段階であり、やがて自己を産む、魂の發展する創造の過程を見出すのである。斯くの如く教材の中にある人間の精神を了解せしめるには全體と部分との關係を考へて行かしめることが第一要件である。全體から部分に、部分から全體にと、そして言語文字の内在してゐる人格、人間性の全體的活動を考へねばならぬのである。例へば各の語、句又は文の如きは連絡をなして一定の方向に序列をなして居る。これ作者の體驗の流れが表象直觀の方向をとつて居る。思考、想像の方向に向つて居るので、兒童の學習も作者の體驗方向と同方向への探求であり、産出であり、構成であらねばならぬ。

そこで實際指導にあつては、作品の全體に向つて、全體として鑑賞の心境の展開をはかることである。手続き、段階としては、常に一貫して生命の本質に觸れしめることである。それが自己の生命との交渉の上に進められ、やがて自己の生命を

充たす境地へと進められることである。自己の生命を充たすことは、自己の向上である。鑑賞から創作へ、了解より創造への過程である。

二、目的觀の分析的吟味

讀方は全生活の體驗である。人間性の了解であるが、一つの教科として考察して見るときは、

○器械的方面……(形式)……言語文字の習得

○文學的鑑賞方面……(内容)……思想の體得、魂を鑑賞の境地へ導く

この二方面も一體的に收得と創造乃至理解と鑑賞乃至把捉と形式の過程を経て、その教科に於ける材料は了解せられるのである。約言すれば讀解力と鑑賞力の向上發展をはかることになる。讀解力と鑑賞力の向上は即ち、讀む速度と内容の理解と鑑賞とを全一ならしめることになる。全一ならしめることは、全體としての鑑賞の心境展開につとめ、文章の眞の生命を把へしめることである。文章の眞の生命をつかむことは、自己の生命を作品の中の作者の生命と交響する——探り尋ねてこれに投

入し、自己のものとして自己の生命を充たすことによつて生命發展を主眼とするものである。

三、指導上の着眼

實際指導にあつては、多讀と精讀との併用、彼のセンチメンリズムとライフメソッドとの統整といふことが必要となる。即ち教科書を以て精讀材料とし、他の兒童讀物を多讀材料とすることである。書くことと應用することとの二方面は讀方文學の本質より見て、當然別個の作業として課するのがよい。即ち形式方面の力としての言語文字は思想の媒介者として作者と讀者の間に介在するものであるからである。

四、教材觀の諸問題

一體教材の價値は小學校兒童の生活の上に、如何なる程度の影響を與へるかの大小によつて定まるものである。即ち言語文字の内在する人間性を體驗することが目的であるから、その體驗の内容によつて價値が明らかになるのである。

即ち人間性への發展のため、これだけの交渉と影響とがあることを考へる時價値その物が明らかに判明するのである。教材は價値あるものでなければならぬ。そこに選擇論も基づくものである。又補充材料の要求とか選擇とか配列の問題もこゝに根ざすのである。

次に材料の見方、分類の問題であるが、現在の國定教科書を分類したものを見ると、人によつて種々ある様に思はれる。今參考までに左の七過程をあげて見る。

- 1 古文體、和文體、漢文體等の文の形式或は用途の方面よりの分類。
- 2 書簡文、日記文、記事文、説明文、議論文、敘景文、寫生文、想像文、敘情文、實用文、公用文等もその見方の分類。
- 3 文語常體及び敬體、口語常體及び敬體、候文體の三體とする、文體即ち形式からの分類。
- 4 散文及び韻文即ち定形詩及び自由詩の二類は文體及び音律上からの分類。
- 5 文の内容と形式との相關々係からの敘情的、敘述的、描寫的、表出的及び中

間性のもつと分ける見方。

6 現行國定教科書編纂趣意書がとる處の修身的、歴史的、地理的、理科的、文學的、實業的、國民的の七種別とし、文の取材、素材についての分類。

7 理知的乃至思惟的、情意的の二別とする内容的に見た分類。

私の立場に於て右の七種別で満足であるとはいひ得ない。どうしても文化價值的乃至陶冶的な立場に立つての分類でなければならぬのである。勿論大體に於て讀方は藝術的陶冶價値を主眼とするのであるから教科全般の分類からすれば、當然藝術科に組入れられ、藝術的ではある。

かくて私は讀本教材を、道德的、宗教的、藝術的、科學的、政治的、經濟的の六種から分類するがよいと思ふ。そして文の内容と形態との上から眺めて思惟的と情意的に二分し、六種の分類を之れに即分する立場をとるものである。

そして讀方の本質的な材料は表現せられた意味に適ふものであるべきである。従つてその主要なるものは勿論文學的なるものであり、情意的なるものである。それ

で文學的教材が主要部を占めて居るのも當然のことである。それ故、生活學習の過程に於ても藝術的生活の指導が主となる。これに對して思惟的な教材とても、他の知的な理解學習には異なるべきである。これ讀解力の養成といふことが、一つの大切な過程にあるからである。

第二節 學習過程

讀方の學習とは文の學習であり、表現の學習である。又文の直觀であり、直觀の成長である。心の直覺力によつて、對象に働きかけて、直接に本質を感得する作用であり、姿態である。その直觀に伴ふのは文の自證である。

即ち反省し考察する。反省し考察することは、意識的な全心の流れであつて、兒童の直覺性の生々としての働きである。

かくて作者の心境の全部を開展し得て、作者の眞生命に交流し、より高次の直觀に進むのである。かうして直觀の内容は成長し、又練成によつて次第々に兒童の直觀

力は益々發達するものである。かうした直觀の作用、讀方直觀の過程を實際教育上に考へて見やうと思ふのである。

一、問題直觀

- 1、全體通讀——大意直觀
- 2、感想發表

二、文の研究

歸納的方法

- 1、表現形式の深究——内容と形式との關係上の形式吟味
深讀
新字、語意、句意の吟味、語意
句意と文章との關係的吟味
- 2、内容深究

演繹的方法

- 1、思想組織吟味
文意の内容的想定
- 2、表現形式研究
節意、句意、語意の吟味
新出文字取扱、深讀
- 3、内容深究

内容想定

味 讀

3、思想組織吟味

文意の内容的形式的推定

三、第二次直觀

文意確認

文章味達

感想發表、全文視寫或は文字語句練習

補充教材取扱

内容想定

味 讀

文の直觀について考へて見るならば、直觀の流れといふものがある。直觀の流れとは心の作用であり、心の作用とは意識の流動である。心の作用、意識の流動には、時間的經過、即ち心の過程がある。その過程は内容的には連続して行くものである。一度文を直觀するならば、思惟的な關聯作用を現はす。即ち思惟的に考へつゞける

ものである。この境地は反省的であるとも、分析的であるともいへると思ふ。それから價值對象に働きかけ、心的組織の内容となり力となり、感得したる心境即ち一段と高き直観にと止揚して行くものである。その最初の直観は、價值の感得——文の直観の出発点であり、即ち総合的な印象をうけることである。漠然とその文を観るのであり、文直観の第一次生活經驗である。讀方學習に於ては勿論その中にも分析の要素は幾分含まれてゐないことはない。即ち文を直観してその印象の何物であるかをつかまうと努力する。そこには意識の流れの停滞を來たし、何が故にかくなるかの思惟の活動がある。反省の世界、自己を凝視する状態が含まれると思ふ。然し何れにしても総合的に印象を受けるところの主なる心境を第一次の直観とする。

それから印象を受けたる主なる特色の心境から、具體的な連續、意識の流續はせき止まり自己を客観視する反省の境地に進む。印象をつかみ、問題をとらへる。かく印象をつかむことは、全我的具體的活動から知性が情意を離れて働く。これ思惟の活動であり、分析的な仕事である。究明的であり、考察的であり、問題の解決の生活であ

り、概念の世界ではあるが、讀方學習に於ては隨處に於て讀みをなすのであるから、其處には讀む心境、直観のあることは否定出来ないが、主たる特色心境は分析であるといふのである。かくて問題の解決によつて文の内在する内容、即ち意識内容と形式の方面即ち意識の機能、力とを感得し形成することとなるのである。

やがて第一次直観よりは、より大なる統一の境地を現出する。即ち體驗的の認識の世界であり、價值體驗の世界であり、眞によく知識の堂奥に達したる生活の世界である。讀方學習に於ては、文意を確認し、文章を味得したる境地であり、所謂第一次直観の發展し、主観と客観との交響によつての主観の展開の世界であるといふことが出来る。

以上の如く直観の發展の過程について、書寫、練習、或は補充教材の取扱ひをなし一段と主観の發展を導き、讀方の内容と力とを鍊成しやうといふのである。

要するに最初の直観は同時に印象であり、印象は同時に分析であり、分析は同時に第二次直観である。直接的なる直観を過程的に考へるならば、直観から分析、分析か

ら直観への連鎖であり、主観と客観との融合の上にある活動の連鎖である。彼の全體としての生活は、より大なる統一を求めて進展して行く。かゝる生活の指導が陶冶であり、教育の姿であるのである。

第三節 讀方の作業化問題

讀方は純粹なる作業教科と見ることは出来ない。即ち筋肉、實驗等の作業を中心としての學習をなさしめることは出来ない。即ち精神的作業として學習を作業化することに考へなければならぬ。然し學習姿態が殆んど作業化された様な形式もとり得るものであるが、その眞精神の奈邊にあるかを忘れてはならぬものである。

つまり讀解することそれ自身が己に作業であるといふことが出来る。又言語、文字文章を使用して書き出すこと、しみじみと味ひなすこと、自己の感想を産み出すこと即ち自己の感想を披瀝すること、詩化し劇化することも、例へそれが作業に移してそれを書表し言表することをしたいとしたところで、言と表、書と表とは共に広い意味

での行となり、生活となり作業であることであるといふことを考へさせられる。

此れ等の作業内容を形の上から次の如くに無理のなき程度に分ちて讀方科の作業化を考察する。

- 1、讀解の學習作業
- 2、自學自習の作業
- 3、内容の收得作業
- 4、内容の發表作業
- 5、應用練成作業

第三章 算術教材の學習と學習方式

算術教材の學習については如何にすべきであるかについて述べやうと思ふ。算術教材の學習についても誤られ易い點が多數あるものである。心して指導せねばならぬ。

第一節 兒童數學としての學習

算術よりも數學の立場で指導せらるべきであるとの主張は正しいが、それも兒童の數學はあくまで兒童の數學であることである。純粹數學であつたり、數學者の數學ではない。例へば空間觀念の養成と稱して、幾何學圖形を導入する等は結構ではあるが、抽象的形式科學の立場にある數學としてのものであれば、兒童の生活する現實の空間とは全然違ふのである。

兒童は數學以前の數學として學習して行く、數學以前の數學は體驗の數學である。數生活の直接經驗によつて數學以前の數學——兒童數學は建設せられる。純粹論理の殿堂に導くために論理主義の數學教育をなされることは、兒童には甚だ迷惑なことである。多くの兒童はかうした、教育のために苦惱しつゝ、自力的に、暗の中でそれを建設してゐるのではあるまいか。

かく考へた時發生的な立場、創造的な立場からの實驗實測が必要である。即ち直觀

から歸納への態度をとり、實生活、それも兒童の實生活の多くの經驗から得られた價値あるものを基礎として出立することである。彼の連續的な實測記録、諸現象の圖表教室家庭等の實測、研究等、それ等の事實に關する具體的なものから導き出して法則への構成的にと指導せられなければならぬ。

又吾々の考ふべきことは「日常生活に必須な」とか「生活に必須な計算」とかいふ應用數學でもない。やつぱり數學以前の數學であるべきである。それが眞の兒童數學である。

即ち直觀から歸納がやつぱり兒童數學の中心である。それは生活(價値ある經驗)から數學的方法にまでの指導であることである。かうした一例を擧げるならば尋常三年の三位數の減法の學習とすれば、教室内に於ける兒童の環境の實測から出發する。即ち書物の重さと長さ、お辨當の重さ、學用品の重さ、學習用具の長さ等を、教師の指導によつて兒童が共働的に實測する。その實測の結果を小黑板に記録して多數得たとする。その資料で一桁から引く計算、二桁から引く計算なりの問題を取扱つて行く。

兒童に問題を作製させると、一桁から行くもの、二桁から引くもの、加法の加つたものといろ／＼ある。その中でその場合取扱ふを便宜とするものを選んで取扱ふ様にする。二桁から引くものは、その進展に至つた時指導する材料にする。かく生活に立して數生活をさせるのであるが、教科書はその自作問題の解決に接して練習せられるがよい。これ價值ある生活からの數學的方法への生活指導である。

第二節 演繹的方法と歸納的方法の交錯

兒童數學といつても、數學その物が、真理の根據は根本とする公理、公準から演繹せられるものであるといふことから演繹法によるのであるが、經驗科學が用ひる歸納的方法を助けとし、加味して指導して行くがよい。即ち數學の進歩發達について考へて見て經驗と自然科學的研究とに適用せられて發達したものであるといふことは前述したことである。(發生的事實の上からの關係にさか上つてである。)彼の數學が獨立の科學として成立してからでも、新定理の發見とか數學の範圍を擴張しやうとする

時には、數學に於ける數理的關係が經驗や自然科學に具體化された現實在を引用して思惟したり研究したりする。(勿論かうした事實によつての思惟、歸納的方法とても單なる事實からの抽象であつて、本體としては演繹的ではあるが、)かく考へる時演繹的方法を主とし、歸納的方法を助けとして學習せしめるのがよいといふことが明瞭になる。

例へば尋常五年の算術で「金高」についての數生活をなさしめるとするならば、貨幣の制度について知らしめ、やがて思考陶冶の目的で五錢白銅貨幾枚で一圓かとか、五圓札二枚と五十錢銀貨五枚とで幾圓か等といふ問題を計算せしめる。これ分解綜合の心的作用による演繹的方法の學習材である。補充問題集として賣られて居る參考書の多數の問題は皆それであるが、かうした數學的な方法によつた材料が配列せられてあることは、よいことではない。それに補充問題集が所謂その練習補充であることも完全なものとはいはれない。もつと兒童の心理にあつたものを欲しい。それは即ち生活問題であることになる。其の學習の生活に於て歸納と演繹との方向からの問題で

進みたいのである。

要するに兒童數學の方法への指導は生活せしめることによつてなされねばならぬ。即ち數概念整正の生活を生活せしめることであり、數理の體驗と、數理の論證と整調との生活活動の助成生活であらねばならぬ。

次に算術の生活學習に於ける一般の形式を掲げやう。過程の一般については理解を願ふことが出来ると思ふのである。

- 一、問題直觀
- 問題提出、解決點の發見
- 二、自力解決
- 實例、實驗、實測、發見的發表
- 三、共同研究
- 法則發見（推究計算、過程發表）相互討議、精査批判
- 四、問題練成

新問題構成（實地觀察、測定）事實問題、應用問題算出

右に掲げた過程は一般の形式であるが、算術作業の場合は次ぎの過程をとる。

- 一、問題直觀
- 二、方法構案
- 個人又は共同 能力別指導
- 三、作業
- 實驗、實習、實測、獨自又は共同
- 四、問題構成
- 獨自又は共同
- 五、解決と練成
- 精査、討究

第四章 地理教材の學習と學習方式

地理は自然科学的でもある精神科學的でもあり。しかし兩立場を相關的の立場に於て見るとき人生的な意義が明證せられるものである。これが眞の地理生活學習であると信ずるのである。

第一節 人文地理と自然地理

地理科については發達史的分化の方から見ても、科學の方法の方から見ても二方面がある。即ち自然地理學的方面と人文地理學的方面とである。前者は自然科学的立場であり、後者は精神科學的立場である。

自然地理學的方面は、地球及其の上にかかる自然現象に關する方面であり、精神科學的方面とは、人間の地球表面に於ての活動現象の研究に關するものであつて、人間の

歩み、人間の生活についての方面である。地理學としての本質上からは獨特の研究對象領域を有するものではあるが、それかとして小學校の教科として課する場合、相對立せしめて内容を考へるのはよくない。自然現象と人間生活との關係の上に實現せられつゝある文化的な個性を究明して行くのでなければならぬ。彼の「地球の表面に關する知識」と「人類生活の状態に關する知識」とは要するに人間生活の在りの儘を示すことをいつてゐるのである。しかし強いて分析的に見るならば自然的方面と精神的方面とは因果的な部分と相關的の部分とがある様に考へられないこともない。何れにしても、現實在の人間の生活の學習であることに根本を置かねばならぬのである。

第二節 郷土の自然及文化

地理科は郷土の自然及文化に出立し、郷土の自然及文化の延長であつて、それが又郷土の自然及文化の擴充であり、深化であることになる。郷土の意義に就ては彼是と論議して見やうとは思はない。私は生活に直接なる自然及文化を郷土といつて置く。

生活に直接なるものは即ち直觀範圍内であつて、空間的、人爲的、器械的に限定せられたものではない。物質的にも精神的にも受ける印象が永續して、永久に深刻なる感情を想起し、品性上に強い影響を與へ、品性に價值付る場所である。以上の様な生活に直接なる自然及文化の學習に於ては、所謂地理學習への意識的指導を要することも明らかなことである。實質的には郷土に於ける生活の事實關係を知らしめることによつて、地球を理解する基礎が形成せられる。そして一般地理の基礎的觀念も獲得せられるのである。形式的には學習作業の基礎的練成となり、やがて生活感情を體得し心情の生活を生活することになる。かゝる生活は全文化への建設となるものである。即ち國民文化の全體に交響するもので、國民精神の構造に關係し國民的個性に觸接する。

又學習の心的過程に於ては、想像と類推と判斷との三作用が養はれるものである。かうした意義の上に地理學習は進めて行かねばならぬ。

第三節 作業としての學習

自然現象と人間生活との關係の上に實現せられつゝある文化的な生活を理解せしめるには、作業によるのが最もよい。目的ある活動であつて、その活動の過程に於ては、目的實現の手段を工夫し、自ら資料の蒐集をなし、自ら工夫をなし生活を理解する。

然らば地理學習の作業とはどういふ内容か、一應考へて見るならば次ぎの様なものである。

描圖による學習

器械器具による學習

觀察、實驗、事實調査、蒐集、製作の學習

統計圖表製作による學習

次ぎに學習形式の問題に移ることとする。

人間生活を理解せしめる地理は物質的現象と精神的現象の渾一したる力ある生活への導きである。力ある生活への導きは、力ある生活の理解から始まるものである。かうした人間生活の歩みを正しく理解せしめる過程は、次の如くでなければならぬ。

- 一、問題直観
既得生活事實の想起發表、問題の構成
- 二、問題研究
資料蒐集、實驗、調査、實習、製作、事實考察
發表協議、新問題構成
- 三、整理指導
綜合的理解

第五章 國史教材の學習と學習方式

國史教材は精神科學的方法によるべき教材である。そして國史學習の形式こそ眞に國史を了解し得るものである。以下國史の學習について述べることにする。

第一節 歴史か國史か

歴史は單に歴史事實の知識を學習せしめるのではなく、國民理想の意志、國民的情操の體認であり、國民生活の生きた教育であり、日本精神の成長であり形成である。従つて歴史教育は國民教育であり、歴史は國史であるべきである。

又歴史は歴史の個性の了解であり、國民的個性の生活であるから當然國民的個性の了解であり、國史であらねばならぬと思ふ。

第二節 國史學習の目標

國史を學習することは國民人の歩みを感じし、その歩みの中にひたり、精神的歴史的文化の本質としての全人・人間を知らせる。そして文化價值を意識せしめ、文化事業に盡す精神を體驗せしめるのである。それであるから結局は文化意志の體得である。かく文化的事業に参加する文化人としての全人生活の歩み、しかもそれが個性的な歩みを了解させるのであるから、英雄と戦争との、そしてそれが過去の事實を羅列することではない。忠臣、偉人としての典型、事件としての印象に止まらずして文化人全人の陶冶であらねばならぬ。そして現在の價值構造を理想とから見て、過去に捉はれないし、又それに過去の中にも理想を見出して把握させて行かねばならぬのである。又國史は人間の道徳的批評の材料を提供せんとするものでもない。即ち治亂興亡の事實をとらへて、自ら反省し、批判することに限るのではない。現在の價值構造からと理想とからとそれを見て文化意志を體得させ、文化的本質としての全一人間の姿

を了解せしめるものであるから、彼の道徳的な指導とは精神的價值關聯をなしてはゐるが、歴史は歴史としての本質的な價值を認めるのである。何れかといへば、より人生的な感激を内含してゐる。そして文化的理想への信仰をあたへる。かく考へる時、歴史は道徳的な價值關聯を多分に有するも、道徳陶冶ではなくて歴史陶冶であり、人間教育であり、國民教育である。然し道徳的な價值關聯を有することは、倫理的精神的方面に偉大なる價值があることを見出すものであるから、關聯させて考へる時に歴史の陶冶價值をより大ならしめ、より完全ならしめるものである。

第三節 指導方針

歴史が文化意志の陶冶であり、文化教育である。従て歴史の陶冶的價值は、政治、宗教、經濟、藝術、科學生活に於ける精神的關聯である。それ故に指導の材料に於て乃至は指導の方向に於て内面的の關聯に於て精選せられ、了解せしめられねばならぬ。然るときにより歴史の陶冶價值は大となるものである。例へば政治は宗教と關聯させ

て見、藝術と關聯させて內的關聯の上に内容色彩を見て行く時、正しき了解が出来るのである。

次に歴史は文化人間性の體得であるから、無味乾燥なる史實を知識として知らせるのであつてはならない。人間性の感得であらねばならないのであるから歴史は理想の意志であり、國民的情操である。人間性の感得をよりよくなさしめるには、兒童の精神構造の形式に向ひ、その形式の發達程度に即して指導せねばならぬ。

歴史の了解、即ち歴史概念を形成せしめるには、當時の國民意識とか、社會狀態とか、時代精神、文化等の認識材料を蒐集し關聯的に、内部的の批判的意識により、又は歴史的直覺によつて歴史的個性を體得せしめるのである。單に因果關係のみの推究によつて概念を形成せしめんとするは、それは自然科学的認識であつて、歴史的の個性は了解せられないのである。

第四節 材料の選擇の態度

前述したる様に歴史學習は歴史材料を傳達するのではない。即ち過去の事實を附與するのが目的ではない。兒童からいへば單に歴史的材料を攝收するのではない。自己の精神内に、文化的世界を意志し創造するのである。かく單に完成した材料、史實の説述、史實の記憶ではない。即ち推究と判斷によつて構成し創造するのである。それ故に、教材を精選し、量を少なくせねばならぬ。かくて質に於ては、兒童の精神緊張力と思索力とを充たす様な要素を選むべきである。

第二には、過去を現代によつて了解する作用、現在を過去より了解する作用であるから、兒童の了解の基礎に合する様な程度であつて、それが連續するだけの材料の量を選むことである。而して價值と永遠なる力とを内在するものであり、國民志操の生きた教育となり、日本精神を過去に見ると共に現在に生きて成長しつゝ、將來に形成せられるに至るのである。

第五節 神代史の生命と分科以前の國史

私はこゝに神代史の生命を考察して、神代國史の教育を考へなほして見たいし、更らに兒童の精神發達形式に向つて、國史を學習せしめる立場からして今日の國史科以前の國史教育の必要なることを述べやうと思ふのである。

さて國史が日本人間性とか、國民人とかの教育であり、國民志操の生きた教育であり、即日本精神教育であるとすれば、それが理解の上から見て、精神的にも、歴史的にも、文化的にも、その本質的に究めんとする時、神代史を尊重せざるを得ないものである。

即ち、精神的には國民同胞の血液の脈管に、その時代の我が祖先の血液の流れを感ぜしめることは、その上に言ひ知れぬ懐しみを感ずる。そして國民のあこがれの理想のきらめきを感じずるものである。所謂建國の精神を根本的に理解し得るのである。

曖昧模糊たる史實としてか、單に無味乾燥なる史實として授けやうとしたり、且つは教師自身が懷疑的態度で神代史に對することは、決して日本精神の發揚の根源を陶冶することは出来ない。そして知的の把握であつてはならない。國民生活の血の流れ

に接觸せしめることによつて志操、性格の陶冶とせねばならぬ。

歴史的には文化發達の根源にさかのぼつて、流れの基礎をさぐることとなり、日本魂、日本精神を過去に見るのであるが、それが現在に生きて成長しつゝ、將來に形成への根本となるものである。

かく日本原始人が、日本國土の生活の上に、解釋することを必要としたすべての物が主題となつたり、或は日本原始人の生命のあこがれ、意志力の現出であつたのである。かく考へるときに、神代史は、嚴肅なる敬虔さをもつ歴史的精神的事實であるから精神陶冶が行はれるのである。

即ち日本神話の含む、一、高天原を中心とする神話、二、出雲を中心とする神話、三、日向を中心とする神話の混然乃至融然とした一大系統は、日本建國の由來を物語るものであり、國家の發達過程を物語るものである。

文化的には、文化發達の初期をさぐり、これが發展と文化價值を意識せしめるために、原始的初發の時代を見ることは、思慕と感謝の生活を營ましめることともなるの

である。それは即ち日本文化の發達に寄與し、大きくは世界の文化の流れに貢献せんとする意識を起させる上に意義を有するのである。

次ぎに教育が兒童の精神構造の發達に即して、了解の深さ廣さに向つて、文化の觀念と原理を引出す力に向つて指導することであるならば、國史の教育も、兒童の精神形式の發達過程によつて課されねばならぬことである。了解の程度、過程を基礎として歴史を學習せしめて行くことが必要である。了解の程度、過程を基礎とすることは兒童の生活の中に國史的な生活の内在するその生活に即することである。その國史的な生活は小學校の低學年の時代から生活せられて居ると思ふ。

かくて私は、生活一元、生活連續發展を信ずるものであるから國史の生活の内在する過程と共に始まるべきであるといふのである。かくて低學年から國史の教育は始めるべきである。而して、教科として國史科を特設することは、現在の通り尋常五年からでよい。生活の分化と發展の點から考察してよいといふのである。

分科以前の國史の實際は讀方と關係づけ、讀方科の中に、理想の意志、國民的情操

の陶冶をして行くがよい。そして特設せられて最も系統的に組織的に學習せしめることとなる。そうした教科學習に極めて自然的に連接し、國史愛好心は養はれ、年代觀念の大體が培はれて来る。

次ぎに國史の生活學習指導形式を示すこととする。勿論學習に於ける過程の形式を示したものであつて、血と肉との含まれて居ない骨組である。

一、問題直觀

既得體驗の想起

時代觀念を明瞭にする

題材の姿に觸れる

二、史實直觀

研究方面の發見、學習範圍の確定をする

教科書を通讀したりする
内在する歴史的生命を把握する

問題構成

質疑整理

資料蒐集

史實研究をする——獨立研究

研究上の指導をする——材料を組織する

三、史實の総合的理會

教師の説話——教師

研究の發表——児童

師
童

(何れか一方の形式を踏むことが多い)

四、直観

史實の個性吟味

史實批判の指導をする

第六章 理科教材の學習と學習方式

理科は自然科学に屬する科學であるから自然科学的方法によるのが正しい。然かも理科學習の形式によるべきものである。こゝには理科學習の一斑とその學習の形式とについて述べることにする。

第一節 全體との關聯的な學習

小學校の理科は科學としての理科の學習ではない、即ち自然科学的な知識教育が目的ではない。一般陶冶としての理科であるから、その取扱ひに於ても、全體との關係の上に部分の學習作用が行はねばならない。

從て自然科学者の進む様に原因結果を機械的に結びつけて行く外に、生命的な考へ方を欲しい。即ち目的を以て見ることで、自然の根本に目的々統一が内在して、目的を完成しやうとする現象、存在として見ることである。彼の兼て美觀を養へとかいふことは、自然を目的々に見、全體として見る時に實現せられるものであり、又宗教的情操の養成なども、生命、魂に觸れしめて行く時に體驗せられるものである。

實際問題について考へて見るに、彼の魂の教育として、生活の教育として「理科祭」等を行ふことはよいことである。痕けられようとする純自然科学的研究態度から救つて、生命的な自然科学の理屈となり、やがて宗教的な情操陶冶となるものである。

又一片の花をとつて、分析へ分析へと指導して行く教師がある。それで全體との關係からなる美を魂に觸れしめない等は知識の教育、概念の教育となり易いものである。

第二節 指導方向の吟味

理科學習の教育的價值は科學的價值であることは明瞭なことである。而して認識が行はれて、知的な根本活動の發達が可能となるときは、それは形式的陶冶となるものである。その知的活動が事實的認識を確實に體得したとすれば、それが實質的陶冶となるのである。

従て只だ實質的陶冶や、單なる形式的陶冶としては考へられないことは言ふまでもないことであるが、理科學習に於ては事實に出立する形式的方面の陶冶でなければならぬと思ふ。(理科その物は自然及文化を取扱ふ實質的教科ではあるが、内容教授に偏してはならぬといふのである。)

第三節 指導上の着眼

理科學習に於ける認識的な學習が指導せられるとき、認識の根本的活動が十分に活動せられることが必要である。即ち第一觀察法の指導訓練を必要とする。觀察法にて注意すべき一、二の事柄を述べるならば、全體と部分との關係に於ける場合も、主觀をより交へてはならぬ。そして迷信、偏見、先入觀念等をさげねばならぬのである。又豫想を働かしては微細なる點まで觀察することは不可能である。のみならず決して如實な姿を見ることは出来ないものである。觀察について、その目的を十分意識せしめることや、主眼點を明瞭にしておき、心理自然に従つて精緻綿密になす様にするこゝとである。やがて他の同一要素の精神力を高める陶冶となるものである。

又理科學習は直觀を主とするものであるから、認識のあらゆる領域からして、なるべく明瞭なる形態に於て働きつゝあるものがよい。これ自然的乃至心理的認識に合致することゝなるからである。且つ材料は純なる形態を示現してゐるものを選択するこ

とが必要である。そして兒童の價值意識の發達状態に適することとなり、それは兒童生活に合致するものである。

次に學習形式に關しては作用關聯としての眞理の研究は生活關聯の全體研究であつて、眞理の世界の分析ではない。又論理を傍觀的態度で眺めることでもない。全人的態度に立つて、眞理への探究である。眞理の研究即ち常に活動しつゝある一大活力の研究は、それは實驗、實測、考察等による發見であり、證明である。

理科學習の第一方法は、歸納的研究法であり、之れを補ふ方法は證明的研究法である。

前者は具體即ち直觀に出立して、第二直觀への統一方法であり、後者は法則、原理の證明であつて考察より統一への方法である。次に生活學習の形式を掲げることとする。

歸納的研究過程

一、問題直觀

日常生活事項の發表
採集、飼育、觀察に關する發表
實驗事項の構成

二、問題研究

獨自實驗——考察
發表討議又は共同實驗——考察

三、問題自證

指導整理——解決——眞理を確認せしめる
演繹的研究過程

一、問題直觀

實際生活の反省、事實への直面
問題提出——眞理提示

二、問題研究

實驗事項の構成——實際生活に出立する

獨自實驗 工夫考察

共同實驗 發表討議

眞理説明又は問題構成

再實驗

三、問題自證

指導整理——解決——眞理を確認せしめる

第七章 圖畫教材の學習と學習方式

圖畫は技藝的教科であるから精神科學的方法によるべきことは、精神科學的教材と同一な個性的色彩を有する點からして、この方法により、了解的學習によるべきであると思ふ。以下圖畫學習について述べることにする。

美的體驗能力の指導

すべての美的所産には、それ自らには價值を内在しては居るが、それが直ちに美的な陶冶價值を有するものではない。即ちその美構造が、單純なしかも印象に充ちた形式に於て、兒童の現實の體驗となるときに、それが美的陶冶價值を有するのである。

美的陶冶を有するといふことは、美的價值を受容し美の文化意志を強くするときには價值が存するのであるから、美の教育、即ち圖畫教材の學習は、美の實質陶冶に關聯してゐる。美の形式陶冶であるといふことになる。美的體驗能力の學習といふことになる。美を感受、享樂することは感受、享樂することによつて、美の創造に導かれることになるので、美の感受は美の表現に連なる美的價值活動である。

かく考へる時、圖畫學習は實質陶冶と關聯する形式陶冶であり、觀照、享樂とのみでもなく、創作表現のみでもなくて、觀照、享樂に表現創作がつい鑑賞が關心の中心となるのである。鑑賞が關心の中心となつて、美を理解せしめる方面、美を表現せしめる方面等が含まれてゐる。

そこで圖書は鑑賞が關心の中心となつての美の享樂、美の表現であるから、心の中に美を産み出す全人的の活動であるといふことである。心の中に産み出す美の培ひ、美の鑑賞に對する暗示を與へ、指導をなすことが圖書生活の學習指導である。

美その物は命令や説明によつては了解せられない。自ら覺る時に眞の美が味得體驗せられるのである。享樂には美の心の内容と、美の内容に即しての形式とを環境として要する。即ち心の態度と立派なる繪畫とを要する。表現創作の場合には、自己の力を覺らしめ、或は進歩を内驗せしめること、或は教師の眞劍なる創作態度に接觸せしめること等良い方法かと思ふ。

次に鑑賞の過程について掲げることとする。

一、直 觀

對象の觀照

觀照によつて力を感じしめる。力が美である。或る力に感じ（力は美その物である。）打たれる。そこに或る世界を創造する、それを何等かの形に依つて表現せずには

居られなくなるものである。

最初感じたる世界は個人的なるものであるが、これが作品として表現せられた時は普遍的なものとなり、凡ての人々が同感し得るものとなるのである。

二、創 作

教師の指示

種々の鑑賞畫によつて感動を與へる。即ち一種の情調を感得させて創造力を誘導し刺戟して創作へと導くのである。

かゝる指示と誘導によつて、今迄の自分の内に在つた世界を破つて生活の躍進することもあるものである。

三、直 觀

これが即ち生活躍進であり、一段と高き心的状態に進行したるものである。直觀内容の成長であり、表現形式の（直觀力）向上である。それが、生活、體驗の深化擴充である。

次ぎに作品觀賞の場合の過程について述べることにする。

一、作家にまつはる講話

その時代と藝術的生活、創作態度、藝術愛

二、藝術的形象即ち作品直觀

對象の觀照

靜思冥想の境地へ誘導

三、作品の印象發表

體驗の世界の發表

四、反省、批判

第八章 唱歌教材の學習と學習方式

唱歌は音樂の一種である。藝術の中、他の藝術の現得しない時間的、動的な藝術で

ある。小學校に於ける唱歌は勿論、唱歌によつての人間性への教育である。而して音樂その物が感情發表の言語であり、何れの民族にも通ずる藝術であつて、藝術の中では最も普遍的價值を有するものである。

然かも藝術的な感情陶冶であり、關聯的には宗教的な感情陶冶であり、時には科學的感情的陶冶である。

一體音樂その物が形式的藝術であつて、形式的要素たる音聲そのもの、メロディそのもの、ハーモニーそのものから内容的の効果影響を導くものである。従て歌詞の有無には餘り關しないものである。然し歌詞その物から實質的陶冶はあり得ることである。即ち實質的材料に依存することはあるが、要は形式的な藝術であるところに本質があるのである。それ故指導の場合に於ても、曲全體の氣分に基づく感情陶冶に中心を置く指導であらねばならぬ。しかし未發達期な兒童に於て多様一元的の指導が必要である。

そこで指導の内容方面より考察すれば、人間性教育としての美の體驗には、直觀と

表現とが含まれてゐることを思はなければならぬ。直観とは美觀賞であり、表現とは美創造であり、唱謠である。共に感性、詩情の了解であり、美の體驗である。

、勿論音樂の三要素なるリズム、メロデー、ハーモニーが音樂を産むのである。リズムは全身心の微妙なる感覺であり、メロデーは音階各音の協和的なる流れであり、ハーモニーは音結合の連続であつてメロデーに關心するものである。この三要素は音樂藝術の基礎であるから、唱歌教育に於てもその教育を必要とするのである。

唱歌教育の中には發音教育、聽音教育、唱謠教育、鑑賞教育、樂譜教育を含んでゐる。感情表現の特性を發揮せしめる發音教育、音感の練磨による聽音指導、魂を唱ふる指導、心の陶冶のための耳の啓培即ち鑑賞の教育、記號による音樂の讀解、或は表現の力の指導が含まれてゐるのである。

次に學習形式の問題としては、先行するものとして觀賞と唱謠とをとる。更らに先行するものは唱謠である。それ故唱歌教育は唱謠教育であるなどと考へられ易いのである。しかし觀賞教育は唱謠教育に従屬し、他の發音、聽音、樂譜の教育は唱謠教育

に依存するものである。

かくて鑑賞と唱謠の教育が先行し、他の内容は依存するために、この二つの指導が教育の中心となつて行はれる。それ故に唱謠に於て他の者よりも劣つて居ても、鑑賞の方面に於て比較的優れて居るために感性は陶冶せられ、美體驗はせられるものである。かうしたことは、吾々に實際指導上融合的であるべきことを指示してゐると思ふ。

かくて實際の指導に於ては、比較的唱謠と鑑賞とを中心とする各々の形式に於て指導せられるものである。それ故こゝには二つの形式を掲げることとする。

(唱謠の場合)

一、氣分の誘發

歌曲の靜聽

基礎練習

二、歌曲の直観