

# 教 育 試 論

—大正年代と昭和初期の新教育—

佐 藤 良 吉

## 1. 新教育の潮流

(一) 協会の誕生 第一次世界大戦は大正 3 (1913) 年にはじまり、同 7 (1918) 年に連合側側の勝利によって終結した。大戦後の世界的傾向として新教育 (New Education) が主張され、国際的規模で実践運動が目立った。その試みはドイツ、イギリス、フランス、ベルギー、ロシア、イタリア、日本において、またとくにアメリカでは同国の民主主義的国是とも合致して一層盛んに行なわれた。原田実の「アメリカ教育概説」によれば、このような当時の新教育の趨勢、とりわけアメリカにおける教育の状況はおよそつぎのようなものであった。

—第一次世界大戦は 1918 年に終結したが、戦後の世界的教育思潮として新教育というものが主張され、各国においてその実践運動が目立った。その根本とするところは、要するに児童の自発的自己活動と社会的協同とに着眼して教育を実践せんとするにあつて、民主主義社会の実現を目指すものであった。蓋し第一次世界大戦は民主主義の勝利をもって終結したもので、その後の世界は翕然として民主主義社会の達成にむかって努力するに至ったからである。したがってその謂うところの新教育は、アメリカにおいては、もともと国家の伝統に当然適応するものであり、事実また漸次発展し来たつたアメリカ教育の主潮に合致するものであった。

ただアメリカではこれを新教育とよぶよりも進歩的教育 (Progressive Education) ということが多かった。いずれにしても同国のこれらの傾向は次第に増大し、その潮流は大正 8 (1919) 年進歩主義教育協会 (The Progressive Education Association) の誕生によって結集された。中嶋博はこの協

会の成立の経緯と根本信条について、「アメリカ教育思想の展開」のなかでつぎのように紹介していた。

——新教育の先駆者たちは、各地にあって、保守的、伝統的教育と戦っていたが、1916年かのプラトンの「共和国」以来の最重要の教育論といわれている デューイの「民主主義と教育」(Democracy and Education) が公にされ、これは進歩主義教育に理論的な根拠を与えたものとして、ますます彼らの自信のほどを深めさせ、もちろんのちに指摘するように彼の理論は正しく理解されたわけではないが、教育再建の事業には同志が協力して当る必要があることを痛感しつつあった。そこで1918年より1919年にかけての冬季に、上述の進歩的諸学校の指導者の小さなグループは、共通の興味ある問題について討議をかわすところとなり、その結果コップ (Stanwood Cobb) を会長とする彼ら自身の機関「進歩主義教育協会」(The Progressive Education Association) を組織設立したのであった。

その際デューイにはエリオット (Charles W. Eliot) と共に名誉会長の称号が贈られた。時あたかも社会のあらゆる領域において進歩ということが標ぼうされ、とくに政治では1912年結成された進歩党 (The Progressive Party) は、保守主義としての共和党、また民主党にあいて来た人びとにとっては魅力的な存在であり、漸次勢力を得ていた時であって、「進歩」の名をとったことはまことに時宜に適したことであった。1924年にはクーンレイ夫人 (Mrs. Coonley) の拠金により機関誌「進歩主義教育」(Progressive Education) が発刊され、間もなくそれは全国的な支持を受ける雑誌となった。

さてこの「進歩主義教育協会」は次のような綱領の下に発足したのであった。(1) 自然に発達することに対する自由、(2) すべての課業の動機としての興味、(3) 監督者ではなく案内者としての教師、(4) 生徒発達の科学的研究、(5) 児童の身体的発達に影響するすべてのものに対しての大きな注意、(6) 児童生活の要求をみたすための学校、家庭間の協同、(7) 教育運動における指導者としての進歩的学校というものであり、これらを通じて気の付くことは、すべて児童生活に関するものであって、文化とか社会とかの考慮が全くなされていないことである。つまりこれらは「児童中心主義」そのものを表明しているということができるのである。要するに進歩主義教育協会は児童中心主義を標ぼうして発足したのであり、これはまた当時の進歩主義教育運動のあり方をそのまま反映しているものであるとみることができよう。

なお Meyer もこの協会について、「The Development of Education in the 20th Century」のなかで、さらにつぎのように詳述していた。

——The early efforts at educational reform, although they had a great deal in common, were nonetheless quite diffuse. Scattered widely throu-

ghout the nation, the new schools worked independently with no medium for exchanging ideas and experiences. To give the work of reform greater cohesion and to make its results more generally known, a number of educators, led by Stanwood Cobb, head of the Chevy Chase Country Day School, met in the winter of 1918-19 in Washington, D. C. where they organized the Progressive Education Association. Predominantly child-centered. the viewpoint of the PEA embraced the following principles:

(1) *Freedom to develop naturally*—The conduct of the pupil should be governed by himself according to the social needs of his community, rather than by arbitrary laws. Full opportunity for initiative and self-expression should be provided. (2) *Interest, the motive of all work*—Interest should be satisfied and developed through: (1) direct and indirect contact with the world and its activities, and the use of the experiences thus gained; (2) application of knowledge gained, and correlation between different subjects; (3) the consciousness of achievement. (3) *The teacher a guide, not a taskmaster*—Progressive teachers will encourage the use of all the senses, training the pupils in both observation and judgment, and, instead of hearing recitations only, will spend most of the time teaching how to use various sources of information, including life activities as well as books, how to reason about the information thus acquired and how to express forcefully and logically the conclusions reached. (4) *Scientific study of pupil development*—School records should not be confined to the marks given by the teachers to show the advancement of the pupils in their study of subject, but should also include both objective and subjective reports on those physical, mental, moral, and social characteristics which affect both school and adult life and which can be influenced by the school and the home. Such records should be used as a guide for the treatment of each pupil. (5) *Greater attention to all that affects the child's physical development*—One of the first considerations of progressive education is the health of the pupils. Much more room in which to move about, better light and air, clean and well-ventilated buildings, easier access to the out-of-doors and greater use of it, are all necessary. (6) *Cooperation between school and home to meet the needs of child life*—The school should provide, with the home, as much as is possible of all that the natural interests and activities of the child demand, especially during the elementary-school years. These conditions can

come about only through intelligent cooperation between parents and teachers. (7) *The Progressive School a leader in educational movements*—The Progressive School... should be a laboratory where new ideas, if worthy, meet encouragement; where tradition alone does not rule, but the best of the past is leavened with the discoveries of today, and the result is freely added to the sum of educational knowledge.

From its feeble infancy the Progressive Education Association grew rapidly, its membership rising from several hundred in 1920 to its peak of some 10,000 in the late thirties. In its early days the Association was made up largely of parents and teachers connected with small private schools, but as time passed, the character of the membership became more and more professional. To give itself a national voice the organization held annual public conferences, the first two convening in Washington, and the others thereafter in one of the eastern cities. To disseminate its views even further, in 1924 PEA launched a magazine, *Progressive Education*, which soon won a distinguished place for itself in educational journalism both here and abroad.

(二) **連盟の結成** こうしてアメリカの新教育はその後一層力を得て、さらに西欧諸国の国際的諸勢力とも協同連携するまでに発展した。その具体的あらわれが大正10 (1921) 年、フランスのカレーで開かれた新教育についての国際会議であった。この会議の結果、常設の国際組織として新教育連盟 (New Education Fellowship) が生まれた。この連盟の主張はつぎの7項目であった。

—(1) 児童の精神の向上を希望し、それを児童の生活の間に実現すべく準備することが、すべての教育の主要目的である。従って教育は教育者の立場の如何に拘らず、児童の精神力を培いこれを向上せしむることに努めねばならぬ。(2) 教育は児童の個性を尊重すべきである。この個性は児童の精神力を外的な束縛から解放することによってのみ発達し得るものである。(3) 学習は児童の内部に潜む興味に基いて行なわれねばならぬ。児童の興味は手芸とか芸術とか社交とか、其他種々なる労作活動となって表現される。(4) 各年齢には皆それぞれ固有の特性が認められる。従って訓練は教師の協力によるとはいへ、児童自身の手で個人的に社会的に、かつ責任感を強むるように行なわれねばならぬ。(5) 教育は利己的競争を避け、児童をしてその個性を共同の利益に奉仕するように教えねばならぬ。(6) 連盟は男女共学を主張するが、それは両性に対して同一の取扱をなすことを

意味するものではない。男女が互に協力して、相互に健全な感化を与え合うべきことを意味するものである。(7) 新教育は児童に対して、その近親その国民並に全人類に対してその義務を尽すことを得るよう、未来の国民たる準備をなさしむるのみではなく、人間に対する尊厳の念を養成することをその主要なる任務としている。

またこの連盟の綱領はつぎの3つであった。

- (1) 一般に連盟は連盟の主張とそれに適合する方法とを学校に導入することを努力する。(2) 連盟は一方各段階の教育者相互間に緊密な協力を実現すると同時に、他方生徒の父母と教育者との間にも最も親密な連絡を実現せんことを努力する。(3) 連盟は隔年開かるべき会議と、その発行する雑誌とによって、志を同じくする世界各国のすべての教育者を結合せんことを期待する。

このようにして連盟はその後2年毎に主催して国際会議を開いたが、それは第二次世界大戦の勃発によって中止されるまで、毎回盛大に行なわれた。なお Meyer の「The Development of Education in the 20th Century」によれば、この連盟の概要はおよそつぎのようなものであった。

- As in the United States, Europe's leading Progressives found it desirable to band together, and for this purpose they organized in 1921 the *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* at Calais. The new organization was international, with branches in many countries; in fact, as time went on the membership included not only the European lands, but many in Latin America and Australia. In England the society became the New Education Fellowship. Its first president and one of its most indefatigable contributors was Beatrice Ensor, a school inspectress at London. The new society published a periodical which was issued in various countries and in several languages. In its English version it is known as the *New Era*. A feature of the association's work has been its convention. First held in 1923 in lovely Montreux in Switzerland, these conferences have grown steadily in interest and magnitude, attracting ultimately between 1,500 and 3,000 educators, philosophers, and sociologists from as many as half-a-hundred nations from every part of the globe. During the war, as might be expected, the society was obliged to relinquish many of its activities; yet despite many obstacles it was able to keep going. With the end of hostilities in 1945, its work and influence needed more than ever, the Fellowship, which had been

reinforced by the active collaboration of the American Progressive Association, resumed its activities on a scale which was reminiscent of its work before the war.

新教育の潮流はこうして20世紀前代の教育思潮の主流となり、世界的規模で各国の教育界に大きな影響をあたえた。日本の新教育もこうした国際的潮流のなかで次第に醸成発展していった。

## 2. 新教育の性格

(一) **Horne の見解** Horne は新教育の性格について、「これが新教育」(This New Education) という著書で、 つぎの 25 項目に分類して解説していた。かれはニューヨーク大学で教育史、哲学史を講じ、またキリスト教的理想主義の立場から、Dewey の「民主主義と教育」(Democracy and Education) について精細な批判をしたことで知られていた。

——(1) 児童を中心とする。(2) 児童生徒を教育に参加させる。(3) 個人を尊重する。(4) プロジェクト・メソッドを採用する。(5) 討論会、協議法を採用する。(6) 為すことによって学ばせる。(7) 作業、学習、遊戯プランを採用する。(8) 形式的学級教授を縮減または廃止する。(9) 内的動機に基礎をおく。(10) 支配しない。教師は案内し指導するにとどまる。(11) 学校を生活化する。(12) 校舎の改革。学級教授が廃されるので校舎の形態が変わる。図書室と実験室と製作工場の結合が校舎である。(13) 学校を社会生活の中心とする。(14) 児童生徒の興味を尊重する。(15) 論理的方法よりは心理的方法を採る。(16) 自由訓練を行ない強制を極力避ける。(17) 課外活動(エキストラカリキュラム)を本体化する。(18) 教科課程観を改修する。(19) 知能検査を採用する。(20) 学力測定を採用する。(21) 下級中学制を採用する。(22) 職業による教育を重視する。職業のための教育ではない。(23) 社会心を涵養する。(24) 国際心を涵養する。(25) 経験の改造を教育目標とする。

なおかれのあげている新教育の主張者、ないしは実践家についてつけ加えるとつぎのとおりであった。(1) マサチューセッツ州ドルトンの Parkhurst, (2) インディアナ州ゲーリーの wirt, (3) イリノイ州ウイネトカの Washburne, (4) コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの Dewey と

Kilpatrick, (5) ミズリー大学の Meriam, (6) アラバマ州フェアホープの Johnson, (7) ニューヨーク市の Carroline Pratt, (8) イタリアの Montessori, (9) イギリスの Sanderson と Badley, (10) ベルギーの Decroly, (11) フランスの Cousinet など。

(二) **Ferrere の主張** しかし新教育の性格ないし特徴,あるいは主張者や実践家がこれできついていたわけではなかった。たとえばスイスの Ferrere の場合,かれは 20 歳の時ジュネーブに国際新学校局 (Bureau international des Ecoles nouvelles) を設け,また Lietz の田園家塾の教師もした熱心な新教育の推進者であったが,かれがあげている新教育の特徴はつぎの 30 項目であった。

- (1) 新しい学校は実験教育学の実験室である。(2) 新しい学校は寄宿学校である。(3) 新しい学校は自然環境豊かなる田舎に位置を占める。(4) 新しい学校の生徒は分離された家屋に 10 人あるいは 12 人ぐらいつつ,教師の精神上物質上の指導の下に住む。(5) 寄宿学校内あるいは学習時間に実行されている男女共学の教育は,物質的精神的状态の都合よき場合にはいつも最上の道徳的,知的結果をしかも男女に等しく与える。(6) 新しい学校は少なくとも 1 時間半は毎日手工を課する。(7) 種々な手工作業の中で木工は主なものである。(8) 自由課業を重んずる。自由課業とは,生徒の趣味を養い,機敏,創作の能力を養うことである。(9) 体育は,裸体または半裸体の姿勢で行なわれる自然体操または遊戯によってなされる。(10) 旅行は徒歩または自転車で行なわれ,弁当は生徒自身が用意し,宿泊は天幕の下でする。(11) 知育は暗誦によって知識の堆積を取得するというよりもむしろ,判断力の一般的練習によって知識を増すということを目的としている。(12) 普通教化は特別な訓練によって増進せられる。(13) 教授は実際と経験の上に置かれ,知識は個人的の観察即ち工場,手工場等の参観または他人の観察の記録ともいふべき書籍によって得られる。理論の教授は,いつでも実際を知った後にする。(14) 教育はかくの如く生徒自身の活動の上に置かれてある。(15) なお,教授は児童の自然興味の上に置かれてある。(16) 生徒のする個人的の仕事は事件,書物,新聞等の調査,年齢相応の理論的考案に従つての種々な文書の分類,創作的の仕事,教室で演述する講演の準備等である。(17) 団体的の仕事は,個人的に研究せる文書の交換,合理的の整理等である。(18) 新しい学校では厳格な意味の言葉でいえば,授業は午前中たいてい 8 時から正午までに限られている。(19) いずれの日も 1, 2 より以上の科目は課せられない。(20) いずれの月いずれの学期においても,僅かに限られた数科目だけ課せられる。(21)

徳育は知育の如く権威によってでなく、一口に言えば内部からでなくては果たされない。経験及び自由の批判意識をしばしば用いることによって内から外へと生ずるのである。(22) 全くデモクラシー的に組織された結果の欠点に鑑みて、大部分の新しい学校は立憲王国式に組織されてある。(23) 諸種の社会的義務は互助という原則を実行させ得る。(24) 作品に対する賞与は創造的精神に創造力を増大させる。(25) 罰は罪過に直接の関係がある。(26) 奮発心は作業の時の自分の仕事の出来栄と会って出来上がった自分の仕事とを比較して自分がどれほど進歩したかを悟ることによって刺激されるようにする。(27) エレン・ケイは彼女の書物の中に、新しい学校とは美で装飾された環境でなければならぬと言っている。その第一の条件出発の第一歩は秩序に在る。(28) 声楽たると器楽たるとの論なく音楽の合奏はそれを好み、それを練習する者に最も深く清い感化を及ぼす。全ての生徒はかくて喚起された情緒を分かたねばならない。(29) 道徳的良心の陶冶は——少年だけについて言えば——物語をして聴かすとか、書物を読んでやるという方法でするのである。(30) 実践的理性の陶冶は——青年だけについて言えば——主として精神的、個人的、社会的進化の自然法についての研究と反省とから成り立つ。

三 沢柳と野口 また沢柳政太郎は大正6(1917)年、藤本秀次郎を主事とし、私立成城中学校(東京牛込)の一部を借り成城小学校を創設した。その後同11(1922)年に成城第二中学校を創立、小学校から一貫教育を実施したが、同14(1925)年には当時の府下砧村、現在の世田谷区祖師谷に校舎を移した。こうして成城小学校は新教育の研究学校として設立されたが、その創設にあたって掲げた沢柳の趣意はつぎのとおりであった。

——我が国の小学校教育が明治維新後、半世紀間に為した進歩は実に嘆賞に値しますが、同時に又この年の歳月によって今や因襲固定の殻が出来、教育者は煩瑣な形式に囚われかけました。外観の完備に近い程の進歩の裏には動もすれば、教育の根本精神を忘れて形式化せんとする弊害を醸しつつある様に思われます。我が国教育界には今や所謂、物極まって変じ変じて通すべき時節が到来したのではありますまいか。されば今こそこの固まりかけた形式の殻を打砕いて教育の生き生きした精神から児童を教育すべき時であろうと思います。実に我が国現今の教育は単に小学校のみならず、あらゆる方面にわたって種々の意味において革新を要望されています。殊に現に行なわれつつある欧州大戦乱は我国の教育界に向ってひしひしと一覚醒を促しています。我が成城小学校はこの機運に乗じこの要望に応じ、微力も顧みず茲に教育の新しき努力を試みんため生れんとするのであります。



本校は今、將に生れんとするもの故、その特色の如何は他日に待たねば明言できません。又一定の主義の如きも未だ標榜すべき時ではありません。本校は内外各種の学校の長所を見逃さず採用すると同時に校長主事訓導の創意工夫を加え且、常に顧問其の他の意見を聞き、飽くまで研究しつつ改善して行く内に自然に或種の特色が現われようと思ひます。只茲に明言し得る事は我が校の希望理想と云うが如きものであります。(一) 個性尊重の教育 付 能率の高き教育 (二) 自然と親しむ教育 付 剛健不撓の教育 (三) 心情の教育 付 鑑賞の教育 (四) 科学的研究を基礎とする教育 (五) 結語 之を要するに、衷心より児童教育を楽しむ者が協力し、一学級の児童数を適當なる範囲にまで減少し、内外の研究経験を参酌して是れに本校自らの工夫研究を加えて毫も独断的私見に流れず、科学的精神を以て改善を加え進歩して息まざる覚悟で、現今、我国教育に最も欠如している徹底した教育を実現したいのであります。

また創立当時の同校の状況を知るため、昭和初年の同校主事田中末広が、小原国芳著「日本の新学校」のなかで語っているところを引用すればつぎのようであった。

——いよいよ沢柳博士を校長として、その下に藤本秀次郎氏が主事として、4人の訓導が實際教育に當った。最初募集したのは尋1の2組、尋3組で、その児童数は50名位であった。……旧式の校舎で室内廊下決して完全なものではなかった。その中に小人数で全く寺子屋の如き教育が行なわれた。……個性を重んずる教育、これが第一の主張である。定員30名の学級である。教師は子供を愛する。共に生活する。児童が教師を恐れぬ。教師を親の如く友の如く親しんだ。子供は学校によるこんで出かけた。……ここに本校訓育の真諦がある。1週に数回は午後必ず戸山学校の森、戸山ヶ原、雑司ヶ谷方面の郊外に出かけた。理科も国語も美術も森の中でしたものである。自然に親しむ教育であった。教科目、教材配当、時間割、教授時間等は我々の工夫協議によって自由に考え、当局も一種の研究学校として何等の干渉をしなかった。……我々は自由に研究し経験することができた。……修身を4年から教授した。これは1年から3年までの児童に道德教育がないというのではなく、児童に已に道德意識があり生活がありその指導が必要であることは当然である。しかし国定教科書による知識を主とし、時間を特設してする修身教育は4年から行なう。むしろ幼年時代にはその生活に即して、具体的に機会に応じて適切な指導をすることにしたのである。次に数学を2年から課した。これも児童の数生活を考察した結果で、その方が能率ある指導が出来ると信じたのである。国語教授については可成り思い切って様々な新しい試みを行なった。……読本を主としないで国語力を主としたい……理科教授を1年から始めた。当時私共は自然科と称した。校庭、路傍、森、野原、小川、田圃、大気の中

に開放されて児童は動植物、鉱物、天文、実景あらゆる自然物、及び自然現象に親しみ観察し、研究した。……芸術教育などというともう古臭いが、鑑賞の教育、創作の教育など今から10余年前には全く私共の学校での新しい叫びであった。童謡や童話の教育、東西古今の傑作を教材にする。国民文学世界文学を読ませる。学校劇を盛んにする。図画手工を美術という。名画を見せいい音楽をきかせる。それらの時間数をずっと増す。いい先生に教えてもらう。これが児童の本性を刺激してその感情を豊かにし、人格を作り上げる。今までの修身や訓練で出来ない魂の深化に与って力があつた。私共は己に出発し経験し読書し議論し比較して、よりよきより正しき教育の建設に努力した。進みつつあるもののみ教えることができる。私共の生活のすべては研究であつて、職員会、研究会、読書会、すべてこれらの研究の収得を発表し討議し訂正し試練した。沢柳先生は熱心に我等の発表をきかれた。一言一句もゆるがせにせずきかれた。そしてどんな小さい問題でも議論され、少しでも価値あるものは実行を促された。更に常に新しい研究題目を与えられ、新しい暗示を与えられた。我々の学校は研究学校である。真理の前には校長も主事も、訓導も平等である——常にこう言われた。公明正大である。実にこの雰囲気は痛快であつた。……いい研究の指導者であつた。いつも学校へ来て、児童を観察し授業を見、相談相手になられた。成域はこうして児童を愛し、教育を愛し研究を生命とする学校として生長した。

さらに野口援太郎の場合には、かれは大正13（1924）年東京池袋に児童の村小学校を開設したが、その開校に当って定めた「新教育運動の趣意」はつぎのようなものであつた。この趣意書にはかれの新教育に対する見方、考え方がよくあらわれていた。

——私たち同志は人類の福祉を増進するため社会を正当なる状態に導びく最も有効なる手段として、教育者の手による教育運動の必要なるを信じ、其効力の永遠なるを信じます。教育運動は一方に教育制度の革新的改廃を必要とし、他方に自由にして清新なる教育方法の実現を必要とします。而して制度上の革新運動は姑くこれを他の部面における努力にまち、ここに先ず最も自由にしてまた真剣なる準備の下に、その方法上の革新運動に出発しようとするものです。

またかれはその出発にあたってつぎのような5カ条からなる教育信条を発表した。

——（一）吾々の信ずる教育は個々人の天分を存分に伸展せしめ、これを生活化することによって人類の文化を発達せしむることにある。（二）吾々の信ずる教育は児童の個性が十分に尊重せられ、その自由が完全に確保せらるる教養の形式の下

に於てのみ、その目的を達し得る。(三) 吾々の信ずる教育は児童の自発活動が尊重せられ、その内在の興味に対して新鮮な指導が行なわれる時にのみ可能である。(四) 吾々の信ずる学校生活は生徒及び教師の自治によって一切の外部干渉を不要ならしめ、進んではそれ自体の集团的干渉をも不要ならしめんことを期する。(五) 吾々の信ずる教育に於ては自己の尊厳を自覚すると同時に他の人格を尊重する人たらしめ、全人類に対する義務を尽すに勇ならしめんことを期する。

この5ヶ条のほか7カ条にまとめたほぼ同じ内容のものもあったが、それは前記5カ条のものよりもやや具体的に述べられていた。

——(一) 吾々は教育の主要なる目的は各自の天分を出来る限り十分に発達せしめ以て之を日常生活に応用して人類文化の進歩に貢献するにありと信ずる。(二) 教育者は児童青年の個性を尊重し之を研究して、この個性は唯々各自の自由を確保する教養の形式の下にのみ発展するものであると信ずる。(三) 新形式の学校に於て執るべき教育は児童内在の興味即ち児童自身から発生し、その中に自発的に生起する所の興味に対して新鮮な指導を与うべきものたることを要する。(四) 学校の管理は生徒集団とその教員との協同によりて行なわれるのみでなく、各成員は自治的に努力して外部権力を不要ならしむるに至らんことを期する。(五) 利己的競争の精神は出来る限り之を撲滅し、児童は全体の為に奉仕すべき協力の精神を以て之に代えんことを期する。(六) 新教育は隣人、国家、人類に対してその義務を尽すに勇にして、且適當なるに至らしむると共に、人類として自己の尊厳を自覚すると同時に他人の尊厳を認むる人たらしめん事を期する。(七) 男女の平等を認め各々その長ずる所を以て相互に相扶助せんことを期する。これが為に男女共学を以てその理想としたい。

児童の村小学校はこうして下中弥三郎、為藤五郎、志垣寛らの協力を得て最も自由な新学校として誕生した。当時の状況を知るため、小原国芳著「日本の新学校」に所収されている同校主事、土井竹次の語るところを引用すればつぎのようであった。

——(1) 学校 校長野口援太郎氏の元の住宅である。その中へ50人余りの子供が組に分れてはいつて居る。各組に一人の主任訓導がついて居る。(2) 時間割別に時間割というものはない。子供と教師と相談の上で毎日定めて行くのである。興が乗ると2時間でも3時間でも同じことを続ける。やりたいことをやりたい時にやるのである。一つのことを仕上げから次のことにうつるのである。これを学校で続けるのみではない。学校でしたことを家庭でも続けるのである。家庭でしたことの続きを学校でもするのである。学校と家庭の区別はなくただいきいとした子

供の生活があるばかりである。(3) 幼学年 小さい子供はなるべく戸外で遊ぶこと、作ること、画くこと、歌うこと、お話を聞くこと、自然を観察することである。充分遊ばせ充分に作らせ充分に聞かせ充分に観させる。そして愉快地に生活させる。(4) 高学年 大きい子供は分科学習をする。しかし毎週修身2時間、算術4時間という様に凡べての教科を小切りにして進むものではない。第1学期は歴史課程と地理課程、第2学期は算術課程と国語課程という様に数学科宛、取まどめて学習していくのである。(5) 学習 学習は独自学習と講座学習の2つとなる。子供はどの教科でも皆、先づ自分で教科書を読み参考書を調べてノートを作って行く。各人の進度はまちまちであるから夫々進度表に記入する。この独自研究がすんでから講座学習に入るのである。(6) スクラップブック 地理、歴史は広く資料を集めてスクラップブックを造る。尚自分の趣味に応じて夫々スクラップブックを持って居る。例えば猫の好きなものは猫のブックを造り、自動車の好きなものは自動車のブックを作って居る。(7) 実験 理科の実験は有り合せのもので大抵は自ら作って行く。例えば水素の実験といえは先づ硝子管を曲げてキルクに穴を穿ちこれを試験管にはめて装置を自分で作るのである。そして実験がすめば夫々自分の家へ持ってかえる。(8) 個性 夫々個性に適した方法で学習する。作ることの好きな者は製作で算術の問題を解いて行く。絵の好きなものは絵で歴史のノートを作って行く。計数に巧みなものは綿密に地理の統計を調べて行く。そしてこれを持ちよって自分の足りない所を補って行く。(9) 鑑賞 音楽や図画は、歌うことよりも先づ聴いて親しめる子供にしたい。書くことよりも先づ観て楽しめる子供にしたい。そこで蓄音機も多く聞かせる。展覧会も度々観せる。それから第二の仕事として、ある子供は歌うことに、ある子供はピアノ、ある子供はハーモニカ、或る子供はクレオン、或る子供はパステル、或る子供は水彩画とその個性に従って程度にも差をつけ方面にも変化を与えて、夫々個性的特殊的に修養させる。(10) 発表会 毎週1回発表会を開いてピアノをひいたり歌を歌ったり、お話をしたり朗読をしたりして、互に楽しみながら互の個性を尊重して行く。(11) 飼育栽培 鳥の家には十姉妹もいればインコもいる。鳩もいれば四十雀もいる。庭のお池には金魚やミヂンコが飼ってある。教室の花は花壇からとって来たものであり、時々のお惣菜は菜園で作ったものである。(12) 成績 図画書方綴方等の成績物には決して評語も入れなければ点数も記さない。悪い所は自分で訂正して行く。善い所は皆で鑑賞して行く。教師はただその個性とその発展とを見て行くだけである。そして感想を述べる。具体的の指導をして行く。試験ということは一切しない。時々書かせて見ることはあるけれども、どこをどう間違えたか、どんな見方をしたか、どんな表現をしたか、ということを見るだけで指導はするけれども評定はしない。そこで点数はつけない。したがって父兄への成績通知というものも点数や評語の報告ではない。学習態度の報告であり、学習進度の報告である。(13) 生活 「昨日は野球を見に行った」とか「今朝電

車が脱線した」とか、子供は毎朝登校したなれば必ず自分の生活を話し合う。それが発展して理科となり、地理となることもある。(14) 相談会 子供の中に共同生活上困る事が出来た場合は、そのことが学級に関する場合には学級で、全校に関する場合には学校全体で相談会を開いて相談する。(15) 係 会計係、図書係、整理係、衛生係等の係がある。これは自分の希望を自分で申し出て、自分の好きなことを自分でやるのである。(16) 理解 こういうわけで一寸見ると外形的の規律という様なものは何もない。ただ内なる中心の叫びに従うだけである。

(四) **Dewey の実験学校** また Dewey によればかれの考える新教育は、教師中心の教育から児童中心の教育へ、教育の重心をコペルニクス的に転回するというものであった。画一的注入主義の教育を排して、自主自発の教育へ子供を導びきいれることを目指すものであった。かれの実験学校(The Laboratory School)はこのような試みの発端となったが、それはかれが34歳の時シカゴ大学に赴任した後、明治29(1896)年に設立された。最初の児童数は16人、授業は借家を利用してはじめられた。「学校と社会」(The School and Society)はここでの3年間の経験をもとに書かれたかれの著作であるが、かれはこのなかで旧教育と比較して新教育の特徴をつぎのように述べていた。

—私は旧教育の類型的な諸点、すなわち旧教育は児童の態度を受動的ならしめていること、児童を機械的に集団化していること、教科課程と教育方法が画一的であることを明かにするために、幾分誇張して述べてきたかもしれない。旧教育はこれを要約すれば、重力の中心が児童以外にあるという一言につきるのである。重力の中心が教師、教科書、そのほかどこでも結構だが、とにかく児童自身の直接の本能および活動以外の場所にあるのである。そういうところに基礎をおけば児童の生活については多く語るべきものが存在しない。児童の学習については多くのことがらが語られるかもしれないが、学校はそこで児童が生活する場所ではないのである。いまやわれわれの教育に到来しつつある変革は重力の中心の移動ということである。それはコペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移された時に行なわれたものに似ていなくもない変革であり、革命である。このたびは児童が太陽となり、その周囲を教育上の諸々のいとなみが回転するのである。児童が中心であり、かれを中心として教育上の諸々のいとなみが組織されるのである。

なお宮原誠一訳「学校と社会」のなかの解説「ジョン・デューイ」によ

れば、シカゴ実験学校の概要はおよそつぎのようなものであった。

——1894年に、デュウイーは哲学、心理学、教育学をあわせた学部の部長としてシカゴ大学に赴任した。34歳の夏である。観念は実際の状況のなかで使用してみなければ、その正しさを試査することもできないし、その誤りを訂正することもできないという、この頃デュウイーが到達していた着想から、教育のことが彼の関心をひきつけた。けだし教育という過程を操作すれば、人間の認識や理解や性格の発達についての実験を行なうことができるであろう。大学に物理学や生物学の実験室があるように、人間の精神の発達について研究するわれわれの学部にも実験室があってよいはずだ、と若い学部長は主張し、生きた人間の社会的生活を実験材料とする実験室——そういう実験室となるべき一つの学校を設けることを提案した。1年半の準備の後に1896年1月に、実験室学校（ラボラトリー・スクール）が開設された。個人の家を借りて、生徒は16人教師は2人であった。やがてアメリカおよび世界に新教育運動の鯨波をまきおこすところの歴史的なシカゴ大学附属小学校がこうしてはじまった。周囲の無理解とたたかい、財政難とたたかい、1898年の秋に学校は2つの作業室と2つの実験室、ひろい台所と食堂をもつ新校舎に移り、82人の生徒を擁した。翌年の4月デュウイーは生徒の両親および学校への後援者を前にして、2年半の実験の報告を行ない今後の抱負をうったえた。この講演の速記が小さな黄色い表紙の本となって出版された。これが有名な「学校と社会」である。以後10数年にわたる教育の方面での彼の理論的業績は、すべて教育学上の主著「民主主義と教育」（1916）に流入している。

また Meyer はこれを「The Development of Education in the 20th century」のなかでつぎのように詳述していた。

——It was at Chicago that Dewey's interest in the new school became active. For one thing he sent his children, Fred and Evely, to the Cook County Normal School to study in the grades taught by the gifted Flora Cooke. In 1896 he founded what is officially known as The Laboratory School, but which today, fittingly enough, has been generally referred to as the Dewey School. Assisted by his wife Alice, Dewey piloted the school during the next seven years through waters which, at times, were very rough. The new school was anything but conventional. Few of the time-honored principles of educational orthodoxy graced its premises. There were no school subjects and even the familiar school furniture was prominently absent. Educational critics who came to observe it left shaking their heads and predicting that such innovations would never last. But the school continued, growing slowly amidst a welter of diffi-

culties, and developing, nonetheless, a new kind of educational practice as it went along.

The school was intended for pupils from four to fourteen years of age. What its director sought was "to carry into effect certain principles which Froebel was perhaps the first consciously to set forth." At bottom Dewey's school sought "to train children in cooperative and mutually useful living." "The primary root of all educative activity," it was announced, lies "in the instinctive, impulsive attitudes of the child." Hence the Herbartian formal method, then the delight of the efficient schoolmaster, which stressed "the presentation of external material." was not looked upon with favor. Instead Dewey's procedure was on the basis of what is now generally known as the *activity program*. Even the traditional triumvirate of reading, writing, and arithmetic grew out of the child's "life activities" and not out of any foreordained set of studies. Active learning and the reconstruction of experience took the lead in the schoolroom. There was activity all along the line, including play, construction, contact with nature. self-expression, and so on. "The great thing to keep in mind," said Dewey, "is that through them the activities the entire spirit of the school is renewed. It has a chance to affiliate itself life, to become the child's habitat, where he learns through directed living, instead of being only a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future. It gets a chance to be a miniature community, an embryonic society.

Not only was the child to be active instead of passive, not only was he to work rather than listen; he was also to learn how to become socially efficient. Cooperation rather than competition was the keynote. For the school is primarily a social institution. Education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race and to use his own powers for social ends. To bring this about the child's individual tendencies were to be "organized and directed through uses made of them in keeping up the cooperative living." Or, to put it in simpler terms, the school was to prepare its pupils for life *by being life*. It was to reproduce in miniature "the typical conditions of social life." Through production and creative use, Dewey argued, we secure valuable knowle-

dge. In this way “modifications and abandonments of intellectual inheritance” were to be effected and society thus freed from the bonds of social heritage.

In many respects the Dewey School was not unique. If it was unconventional for its time, then so were the schools of Colonel Parker; and so were those of Froebel, Pestalozzi, and Basedow. In one sense, Dewey’s school was a pioneer: it was the first genuine *experimental* school in this country. And in this sense it has remained to this day virtually without a rival. The Laboratory School was intended as a testing place for educational principles, its aim being to test certain ideas which were used as working hypotheses. These ideas were derived from philosophy and psychology, some perhaps would prefer to say a philosophical interpretation of psychology. The underlying theory of knowledge emphasized the part of problems, which originated in active situations, in the development of thought and also the necessity of testing thought by action if thought was to pass over into knowledge. The only place in which a comprehensive theory of knowledge can receive an active test is in the processes of education.

Dewey was concerned not so much with the testing of educational theories as such, as he was with certain theories of culture, philosophy, and psychology then shaping in his mind. Ideas, he felt even then, become valid only when put to the test in real situations. Among other things, Dewey was trying to reconcile and synthesize what seemed at first glance to be conflicting theories, as for example, interest and effort, school and society, individualism and collectivism, the child and the curriculum. Behind these antitheses he perceived intellectual and cultural chasms which had come into prominence with the change of society from an agrarian, homestead economy to one which was commercial and industrial. For the school, Dewey recognized, this cultural metamorphosis was of great significance. “The modification going on in the method and curriculum of education,” he observed, “is as much a product of the changed social situation, and as much an effort to meet the needs of the new society that is forming, as are changes in modes of industry and commerce.”

(五) **Médici の新教育** Médici は「新しい教育」(L’education Nouvelle) という著書で、つぎの項目を扱って新教育について論じた。



——第一章 新しい教育学の誕生 (1) 起源 (2) 医師にして教育者 第二章 新教育の問題 (1) 人間の陶冶かそれとも教授要目か (2) この問題の解消 第三章 ドクロリ教育学 (1) 生活による生活のための学校 (2) エルミタージュの学校 (3) 興味を中心 (4) 観察, 連合, 発表 第四章 場所と教材 (1) くつろぎと喜びの雰囲気 (2) 1日の生活におけるいろいろの契機に自在に適応すること (3) 教材 第五章 活動的方法 (1) その目的, その斬新性 (2) 活動的な教育の諸条件 (3) 一環境における適用 (4) 品性陶冶 第六章 教育の個性化 (1) 社会化はどこで新しい意味を獲得するか (2) 生徒の選択 第七章 大人と子供との新しい関係 (1) 教育者の改造 (2) 年齢や生活条件に応じて順応性のある態度

この著書は後に渡辺誠によって邦訳され、わが国にも紹介されたが訳者は訳出にあたって、「訳者まえがき」のなかでつぎのように原著者の見解を要約解説していた。

——「新しい教育」すなわち「新教育」——教育学界ではこの名で通用している——とは、元来は「旧教育」すなわち在来の教育に対する概念である。しかし単に在来の教育に対し、その理想なり内容なり、方法なりにおいて、革新的な方向をもつ教育という意味に解するならば、ソ連の教育でも、かつてナチスやファシズムの教育も新教育といえるであろう。しかしここにいう新教育とは、そのようなものではなく、むしろ今日わが国でとなえられる自由主義的教育につらなるものである。著者の言葉によって定義づけるならば、「児童をその個性のうちに認識し、その欲求や年齢や独自の性質を考慮してこれを教育しようとする」ものであり、児童の自発活動、創造性を完全に尊重するいわゆる児童中心主義の教育である。したがって従来のように、大人があらかじめ定めておいた論理的秩序に従って、高い教壇の上から完成された概念を教授しようとする教育と鋭く対立する。児童は自ら学び自ら問題を設定し、自らこれを解決する能力をもって生まれてくる。大人はこの自発的本質を認識し、児童の側にあって——児童と対立するのではなく——ともに学び、必要あればその学習を援助することが新教育の特徴である。それは元来、教育の民主化の方向なのである。このような教育の主張は決して新しいものではない。エレン・ケイが「児童の世紀」を書いて、ルソー主義の立場から、旧来の大人本位の知識注入主義の教育に反旗を翻したのは1900年であり、セシル・レディーがアパツツホーム (Abbotsholme) の学校を創始し、在来のイギリス教育の非実際性、反生活性を批判したのは、1889年のことである。だからいわゆる新教育が主張され、それが実現されてから、少くとも半世紀以上の歳月を閲しているのであって、ただ時間的な観点からいえば「新しい」という概念はすでに必ずしも妥当でないという感さえ抱かせられるのである。

このように新教育は、それが提唱され、実施されてからすでに相当の歳月を経ているから、その理論なり実際なりの紹介や批判は数多くあらわれている。したがって本書の原著は必ずしも新奇を主張する権利はないであろう。けれども本書のうちには、フランスの新教育について、従来知られていなかったものも紹介されており、新教育についての沿革と方法とが極めて要領よく纏められ、それもフランス的観点から叙述されていることは注意されてよい。従来新教育としてわが国に紹介、批判されたものは、ほとんどすべてがドイツのものか、英米のものであったからである。たまたまフランスの新教育が紹介されれば、わずかにローシュの学校 (Ecole des Roches) ぐらいのものであった。この学校はドモーランが、イギリスのアバツホームの新学校に範を求めて、フランスのノルマンディーに建設したもので、もともと社会学者であるドモーランは、児童の生活の社会化を主張し、これまでのフランスの修道院的教育、注入主義、主知主義、画一主義、形式主義の公教育に対し、教育の実際化を唱道したものである。そののち本校は機関誌「教育 (L'éducation)」を擁して、フランス教育の革新に努めてきたが、著者はなぜかこのローシュの学校については一言も触れていない。もし推測を許されるならば、児童心理学者である著者にとっては、心理学的基礎がかなり薄弱で、もっぱら社会学的にのみ学校改革を方向づけようとしたドモーランの学校は、とりたてて新教育の範疇に加える必要を認めなかったのであろう。

著者がもっとも尊重しているのはドクロリの教育学であり、かれのエルミタージュの学校は、著者にとってはこの世における教育の楽園であり、理想郷である。ドクロリの学校については、本書のうちに詳述されているから蛇足を加えないが、ベルギーの医師であり教育学者であるドクロリの新しい教育方法原理と実際とは、フランスに大きな影響を与えている。今日のフランスの新教育は、ドモーランらのイギリス系のものでなくて、むしろこのベルギーの学校の影響を強く受けている。本書を翻けば、如何にフランスの新教育がベルギーの医師の教育理論から強い影響力を受けているかが理解できるであろう。

本書の原著者アンジェラ・メヂシは、その姓名から判断すれば、イタリア系のフランス人であろう。かの女はドクトール・エス・レットルの学位をもち、パリ郊外のサンクルゥに活動学校 (Ecole active) を開いてその学校長を勤め、親しく新教育の実験に身をささげている女流児童心理学者である。2児の母親として、その子供たちを教育の実験の対象として新教育のために生涯をささげていることは、本書のうちにその一端をうかがうことができる。かの女は児童の開発追求、環境への完全な動的な方向づけを、もっとも完全無欠な形式で実現したのはドクロリであり、自分の学校にドクロリのエルミタージュの学校の理想を実現しようとしている。かの女の著書には「新教育——その創立者、その進展 (Education nouvelle: ses fondateurs, son évolution)」(1940年アルカン社) があり、この翻訳書の原典が「新教育——その方法、その進歩 (Education nouvelle:

ses méthodes, ses progrès)」と題して新教育の方法および展開をとり扱っているのと相俟って、新教育を理解しようとするものは併読する価値があるであろう。その他「3歳という年齢と性格の研究」(Age de 3 anset l'étude du caractère) (1940年アルカン社)がある。本書の第一章においては新教育の歴史的敘述を試みているが、新教育の理論的開祖として、普通考えられているルッソーやペスタロッツイをこえてコンディヤックにさかのぼっていることは注意すべきであろう。「結局コンディヤックから近代教育学のうちでもっとも真正な表現であると認める価値のあるような最初の試みが企てられるようになり、その後今日まで徐々にその好都合で確実な一連の応用が引き続いて行なわれた」のであるとしている。普く認められているように、新教育は方法的には、異常児教育から多くの暗示を受けた。新教育の歴史の上に大きな足跡を残した人々に、精神病学を専門とする医師出身者が多いことはこれを証明している。著者はこの点に注目して、とくに医師にして教育者たる人の名を、新教育の先駆者として挙げている。イタール、セガン、モンテッソリおよびドクロリがこれである。

(六) **真教育** 新教育に対する性格の理解は、このように個人的に見解を異にするだけでなく、いろいろな角度からもみることができた。しかし何れの場合にも共通していえることは、新教育はその時代において単に新しいということだけで、そうよばれたのではないということであった。つまり新教育は時代をこえた真の教育、いかえれば「真教育」でなければならないということであった。入沢宗寿はこのことについて「新教育二十五年」のなかでつぎのように述べていた。

——新教育は真教育だという思想の中に新を逐うでなく、真を求めている純正、熱烈の意志が自ら現われている。もちろん新教育は旧教育に対する。旧教育の生気なき機械的、盲目的行動に対し、生きた活動を求める。主知的な旧教育に対して生活、体験的な行動、作業を中心とする。それから生ずる誤解として、新教育を全く機械的行動を斥け、知的活動を排するごとく考えるのは真相を考えないものの誤った見解である。新を求めるものは決して流行を逐うのでない。旧の殻を脱して発展しようとするに過ぎない。機械と主知とで害われたものから離れて、創造と情意とを中心とする活動へ赴かんとするのみである。その際旧から新が生れ、機械的活動と知的活動も一部として包擁せられる。ここに私は旧教育の中に行なわれた凡ての部分を捨てるのでなく、旧教育の主方向から離れて新方向へ転換するものだといいたい。力説点の相違、方向の転換であって、旧教育の殻も凡て捨て去るのでないことを注意したい。もちろん新教育は新時代に添うもので、この

故に旧をすてる。否旧から転向する。しかし旧の中に含まるる真をも捨てんとするのではない。

またかれの新教育についての見解の要点を、昭和6（1931）年5月に行なった講演（日本幼稚園協会）から引用すればつぎのようであった。

——(1) 自己活動 (2) 作業主義 (3) 生命, 生活 (4) 体験 (5) 感情, 芸術的要素 (6) 個性的ということ (7) 価値活動。

なお金子孫市の新教育についての理解, 見解について, 「日本新教育運動史」から引用してつけ加えるとすればつぎのようであった。

——これら新教育に対する入沢博士の見解に対し, 吉田熊次博士は「日本における教育学の発達」において大正以後の教育学説を紹介した後, 次のような新教育観を述べている。「以上の外にいわゆる新教育運動なるものがあるが, その教育学的基礎は未だ混乱状態にありといわねばならぬ。ある者はドイツの理想主義的思想に拠り, ある者は世紀の啓蒙思想を本とし, またある者は別に基礎的教育学説を顧みざるの観がある。唯大体において, 活動主義的, 自由主義的, 児童中心主義的なる点においてアメリカ式色彩が濃厚であるといい得ると思う」新教育の理論と実践が次第に発展し, 昭和16年からの国民学校期を経, 太平洋戦争を終り, いわゆる戦後教育の建設を行ないつつある今日からみると, 以上の入沢, 吉田両博士の「新教育観」には, 問題とすべき点が多々あると考えられるのであるが, これらは当時における「新教育思想」の実態そのままとして捉えられるべきであろう。

新教育の自覚期と考えられる大正より昭和にかけて論ぜられ, 研究, 実践されたその新教育に共通な主張は, (1) 画一的形式主義の打破 (2) 時代錯誤的教材の排斥 (3) 青少年の自由と個性の尊重 (4) 自由, 自治, 協同の民主的生活原理の強調 (5) 生活経験による教育であるということができよう。自覚された新教育はデモクラシイの原則によりながらもしかし, 特にその目的論においては君に忠なる臣民の育成というわが国教育の根本思想を, それを表面に出すと否とを問わず, 大前提としていたと考えられる。これらのことは, 国の体制の根柢を支える憲法のあり方からも明瞭にうかがうことのできるどころである。しかしながら世界史の流れに沿った真教育としての新教育は, その目的論においては, 人民のための教育であり, 生産的社会人への人間形成が自覚されるものと考えられる。またその内容論においては体系的学問主義を剋服して生活主義をとり, 方法論においては児童生徒の自発活動が中心として考究実践されるものということができる。

### 3. 新教育の萌芽

(一) **新教育の素地** (江戸期) いわゆる新教育は近代にはいって以後の概念であるが、子供に着目した教育という点でいえば、その萌芽はすでに古い時代からあった。たとえば明治期以前、江戸時代に遡ってみてもその例は少くなかった。なかでも中江藤樹の教育論、貝原益軒の教育説、大原幽学の児童成長論などはよく知られていた。また室鳩巢、太宰春台、細井平州、三輪執斎、広瀬淡窓などの教育思想家、ないしは教育家の系譜にもその先駆的萌芽がみられた。これらの人々は封建社会に身をおきながら、いち早く体制の矛盾に気づき、近代社会を招来しないではいられないような新鮮な児童観、教育観に立って教育実践と啓蒙に当たっていた。

このうち中江藤樹についてみると、かれは人間はみな平等な人間性を持ち、また子供は大人と区別される特性をもっているという認識で教育を考えていた。かれは中国の書物をもとに「鑑草」(巻四「教子報」)を書いたが、かれはそこでも「子にをしゆるに幼少と成人の差あり」という前提でこの立場を貫いていた。いかえれば子供には大人と異った世界があり、子供の教育は、そこを出発点としてはじめなければならないというのであった。このような考えは現代からみれば当然のことであるが、子供の認識が充分でなかった当時においては、新鮮でことさら注目をひく見解であった。そこには明らかに子供に着目した新しい教育の芽生えが育っていた。石川松太郎はこのような藤樹の子供の育て方について、これを「日本新教育百年史」のなかでつぎのように紹介していた。

——藤樹は「子にをしゆるに、幼少と成人との差別あり」といい切っている。成人の世界と子どもの世界、成人の心の働きかたと子どもの心の働きかたとをはっきりと区別づけて、子どもには子どもらしい生活をいとなませなければならないと考えたところに、藤樹の教育説のもっとも注目すべき点がある。では、幼少の時の教育において、なにを大切なことがらとしなければならないのか。悪に慣れさせ

ないで善につかせるということある。けれども悪をさり善につくといいても、それは言葉のうえや理くつのうえなどで「説いてきかせること」のできるものではない。もともと子どもには「まねる」力がきわめて強い。「まねる」とは「行なうて得る」ということである。活動性を生命としている子どもにおいては、行なうこと働くこと動くことが、とりもなおさず学ぶことである。「まねる」ということもじつは眼に見、耳に聞いた成人の働きを、子の心と体のうえにふたたび現わすということにはほかならない。だから「幼少の時には父母、めのと（乳母）などの心行を教の根本とす」といってよい。子どもを「おもちゃ」あつかいにして心にもないいつわりをいったり、からかったりするの禁物である。子どもらしい言いまわしや、行ないなどを戯れにして楽しむのは、百害があつて一利もない。成人のまじめな真剣な信念のうえに和やかな行ないが行なわれることで、子どもの真の教育がなりたっていくのである。子どもには子どもの生活がある。「童部（わらべ）わざ、たはぶれごとなどをば、その子の心にまかせて、あながちにいましめ制すべからず」である。子どもは子どもらしい心の働きと身体の働きとによって、いつでもみずから成長させている。この事実をみのがして「幼少の時より成人のふるまひをさせ」ようと、せっかちに急きたてるのは罪悪である。子どもらしさに生きているはずの子どもにむかって、大人らしさを強いることは、「心すくみ気屈していもの」に落ちこませてしまう。ほがらかで邪気のない生活を、子どもの時間においてじゅうぶんに味わわせなければいけない。とはいうもの子どもを放りばなしにして、なんにも気をつかわずわがままいっばいに育てるのがよいというのではない。「幼少の時には教え戒むること悪しと心得、寵愛におぼれ、何事をもその子の気随にまかせて佚楽にふけるように」墮落させてしまうのはこれもまた非常な誤りである。「童わざ、たはぶれなどをばその子のわざにまかせ」ながらも、「心の悪に習うをば、能く教え」戒めなければならない。というのが、藤樹の子ども教育の原理である。これを要約するとつぎの数語に帰するであろう。子どもには子どもらしい生活を胸いっばい腹いっばいに味わわせながら、しかも、社会生活の秩序と幸福を保証する礼法と道義については、きびしく躰けるところがなければならない。子どもはいついつまでも子どもでいるわけではない。やがては成人に変わらなければならない約束のうえにたつ子どもである。子どもの世界を尊重しながらも、この約束を忘れてはならないというのである。

またこの点は貝原益軒の場合にも同じことがいえた。かれはかれの教育思想や構想を81歳の時「和俗童子訓」のなかで明らかにしたが、これはかれの教育思想の集約であるとともに、わが国教育論書の先駆ともなった。かれがここで述べている児童観、教育観は石川松太郎の「日本新教育百年

史」の紹介によればおよそつぎのようなものであった。

——教育というものは子どもを大人らしく育てる仕事であると考えてみるにしても、そこから様相と本質を異にする二とおりの教育の姿がうかんでくる。大人らしく育てる……という結果だけに着眼して、せっかちにいきいきに到着点へゆきつこうとあせる場合には、現に教育しようとたちむかっている子どもの、心身の実体をみのがして、子どもにたいして大人を要求する教育になる。ところが現に教育しようと働きかけている当面の対象が子どもであり、やがてくる大人時代のために予めする準備であるとして教育を考えるならば、事態はきわめて異なってくる。という意味はすでに大人ならぬ子ども、大人をむこうにたてての子どもという関係に気がついただけでも、子どもの世界の独自性を認証したこととなる。それだけではない。現に大人になってしまっている人たちの大人と、10年20年ののちに大人になろうとしているものの大人とは、になう社会も社会のにないかたも同じではない。ひとくちに大人と呼びすてるにしても、時代のにない手になるという形のうえでは同一であるが、その実体はまったく別であるから、いまの大人を規準にしてなにもかもそのようにしたてるのが予めする教育にはならない、というところまではっきり考えてのうえでの主張であったかどうかは、わからないけれども、煎じつめればそこまで行きつくはずの教育観であったにはちがいない。したがってここでは大人にならない子どもの生活が関心の焦点となり、工作の基調となる。太い棒一本でつなぐ直線のうえに大人と子どもをくくりつけてしまう児童観にたつ教育のみかたと、大人と子どもの世界を本質的に異なるものがあるとして発達それも異質的な発達の観念で、両者の契合接続の切点を予定しようとする児童観にもとづく教育の考えかたとの対立が、ここに生まれてくる。いうまでもなく益軒は後者にちかいかえ方にたっていたのである。

さらに大原幽学の場合もそのことは同じであった。かれは八石教会、あるいは性理教会などの名で江戸期における社会教育、農民教化運動を行なった先駆者であったが、一方「微味幽玄考」を書いて子供の教育を新鮮、詳細に論じた。かれの考えの基本は、子供は年令別にしかも自然の本性を失わないよう教育しなければならないというものであり、子供の成長過程についてもよく観察していた。石川松太郎の「日本新教育百年史」の見解によれば、かれの教育論の特徴はおよそつぎのようなものであった。

——幽学の乳幼児から少年へとすすむ成長過程についての観察は、正確であり精密であったので、この点においては益軒よりもさらに一步も二歩も前進している。それよりもなによりもいっそう注目すべきは、かれがあくまでもこの自然発達の状

態をおもんじて、できるだけ自然のものを自然のままに、すくすくと伸ばさせようとかわだてた点である。それゆえたとえ5歳までの子どもにたいする教育上の配慮は、どこまでも楽屋裏にかくされていて、子どもにそれと勘づかれないようにいとなまれなければならない。それだけに乳母なり母親なりの、いうにいわれない苦勞と聰明とが要望されてくるところ考えた幽学であった。いったい天保以後(1830)における教育の考えかたのなかには、西欧の影響をうけいれかなり進んだものがいろいろの部面に現われているが、幽学のこの考えなども幼児、少年期の教育の方面において、代表的な進歩主義であったとみることができよう。

以上は単にその一例であり、このほかにも取りあげなければならない多くの教育者、思想家がいた。形はかわっていても松下村塾の吉田松蔭、適塾の緒方洪庵、慶応義塾の福沢諭吉などはいずれもそれであった。このほか寺子屋や家庭教育のなかにも、広い意味で新しい教育の素地が育っていた。石川松太郎は「日本新教育百年史」のなかで、明治維新以前の新教育の素地についてこれをつぎのように述べていた。

——新教育ということばは人により時により場所によって、さまざまの意味に使われるけれども、少なくとも以下のような教育的契機ないし要素をふくんだ概念であろう。(1) ひとりひとりが、生まれながらにしてもつかけがえのない人間性の全面的な発達に教育の目標をおき、こうした教育をすべての人間が受ける権利をもつという、いわゆる「教育権利観」を基底思想にしていること。(2) この基底思想をふまえて子どもの世界を成人のそれとは異質のものとして、子どもがみずからの資質や興味の自然な成長に即して、頭をはたらかせ手足をつかってくりひろげる独自の生活をとおしての経験学習、つまり教師中心主義や教科書中心主義ではなく、あくまでも児童中心主義の立場を堅持していること。(3) こうした児童中心主義の立場から、さまざまの教育計画や課程をたて、実践に移す方途について工夫し試みることなどである。新教育の概念がこうした教育的な契機あるいは要素を内包するものとすれば、わが国の場合その開化は20世紀の年代、すなわち大正、昭和初期の新教育運動まで待たなければならなかった。けれどもその前身をもとめれば、明治の初年までたどることはさして困難ではないし、さらにその萌芽をさぐっていくと、明治以前の近世教育にまでさかのぼらざるをえなくなってくる。とりわけこの時代の教育者が抱懐した思想や構想した計画のなかには、「新教育の素地」と目されるものが少なくない。

(二) 新教育の萌芽(明治期) 明治期になり欧米先進諸国との交流がはじまると、わが国の教育の様相も一変した。その一つは明治5(1872)年に



学制が頒布され、近代学校が生まれたことであった。その基礎となったのは欧米教育制度の模倣と近代教育思想の導入であった。こうした当時の状況を念頭に明治期の教育を考えると、新教育の萌芽は至るところに育っていた。たとえば明治初期の庶物指教 (Lessons on Objects) の発想にも、同10年代の開発主義 (Developmental Modes of Teaching) の主張にもその萌芽があった。また同20年代のヘルバルト派教育説の全盛を押え、同30年代以降に台頭した「統合教授法」(樋口勘次郎)、「分団教授法」(及川平治)、「児童中心主義攻究教授法」(西山哲次)の新しい試みにもみられた。金子孫市著「日本新教育運動史」の所説によれば、これら明治期以降の新教育はおよそつぎのような経緯のなかで発展した。

——明治以降の新教育運動史は決して一連の単調な流れではなく、隆退興亡の姿を如実に示すものでもある。したがってそこには当然、時期的区分が考えられなければならない。私はその区分を一応次のごとく考えてみる。(1) 第1期(新教育の黎明期)明治後期、(2) 第2期(新教育の自覚的発展期)大正中期より昭和初期、(3) 第3期(新教育の覚醒期)22年以降。明治維新政府の取った諸般の改革は、欧米にその範を求めたものであり、明治初年のわが国教育界を風靡した開発主義の教育はやはりアメリカから伝えられたもので、当時最も新しい教育であったといえることができる。したがって新教育の黎明は明治初年に求められるべきものとも考えることができるが、教育の中心に児童を位置せしめ、その自主性、自発性を育てる教育という観点からみると、明治の初期はもちろん、ヘルバルトの教育学が全盛をきわめた明治中期も、真実の新教育が芽ばえ育てられたとはいえず、新教育の発端はどうしても、児童を考察の中心に出した頃に求めるべきものと考えられる。このような観点に立つとき、その思想をまとめた著述としては明治32(1899)年に刊行された、樋口勘次郎の「統合主義教授法」をおさねばならない。

また吉田熊次によれば明治維新以後の教育学は、つぎのような変遷を経て発達した。明治維新以降のわが国の新教育も、このような一連の時代的影響と拮抗のなかで育った。(1) 第1期(明治初年から13年頃)西洋ものの直訳時代 (2) 第2期(明治14年頃から20年頃)西洋ものの翻案時代 (3) 第4期(明治21年頃から33年頃)ヘルバルト教育学流行時代 (4) 第

#### 4期（明治34年頃から43年頃）経験的実験的思潮の流行時代（5）第5期（大正以後）新教育時代

さらに明治期における教育論説のなかで、新教育の「新」の形容詞をつけて出版刊行された図書についてみるとつぎのようなものがあった。これらの図書はいずれも当時における新教育の啓蒙の役割を果し、直接、間接に新教育の萌芽を育てる働きをした。

- (1) 明治17年 教育新論 ジョホノット高嶺秀夫訳 (2) 同20年 新教育学 高嶺秀夫 (3) 同27年 新編教育学 湯本武比古 (4) 同27年 新教育学 能勢栄 (5) 同29年 新編実用教育学 尺 秀三郎 (6) 同33年 新教育学大綱 長谷川乙彦 (7) 同34年 新教授学 小山忠雄 (8) 同36年 新教育学 熱海安吉、及川平治 (9) 同38年 新説教育学講義 森岡 格 (10) 同39年 新教育講義 谷本 富 (11) 同42年 新教育の主張と使命 谷本 富

このようにみてもこの時代に続く大正年代、昭和初期の新教育も、同様いずれもその隆盛の淵源を古く前代の遺産に負っており、単にこの時代に偶然に発生したのではなかった。

### 4. 新教育の隆盛

(一) 新学校の試み 大正年代と昭和初期は、わが国新教育の自覚的発展期であった。それを裏付けるようにこの時期には、新教育を試みる学校、ないしは新学校の創設が目立った。その学校名と指導者、試みの特徴などについて記すとつぎのようであった。

- (1) 北海道 (1) 荻伏小学校 (沢 吉夫) 労作教育 (2) 札幌師範付属小学校 (石田磊三) ダルトン・プラン (3) 緑小学校 (沖垣 寛) 学校経営, 読方教育 (4) 大野, 砂原小学校 (木村文助) 全村教育, 村の綴方教育 (5) 家庭学校 (留岡幸助) 感化教育 (2) 青森県 (1) 蛭川小学校 (藤田四郎) 個別指導 (2) 五戸小学校 (大西喜三郎) 合科学習 (3) 湊小学校 (丸山 董) 自治活動 (4) 尾上小学校 (丹代充男) 実験室案による個性尊重 (5) 浅瀬石小学 (校手塚 信太郎) 学力を基本としての学習指導 (6) 女師付属小学校 (今木一郎) 行動教育, 自律補導主義 (3) 岩手県 (1) 大迫小学校 (菅原隆太郎) 作業教育, 郷土教育 (2) 師範付属小学校 (菅野義之助) 真教育 (3) 城南小学校 (菊池知勇) 国語教育, 作文教育 (4) 宮城県 (1) 女子師範付属小学校 (秋葉馬治, 千葉春雄) 読

方, 綴方教育 (2) 男子師範付属小学校 (宇津志健雄) 綴方教育 (3) 北村小学校 (斎藤莊一郎) 郷土教育 (4) 中田小学校 (斎藤 富) 郷土教育, 作業教育 (5) 大河原小学校 (大内隆雄) 学校経営, 全人教育 (5) **秋田県** (1) 第一師範付属小学校 (森岡亀芳) 行の教育 (2) 西目小学校 (米山重助) 全村教育 (3) 三輪小学校 (高橋弁蔵) ダルトン・プラン (6) **山形県** (1) 女子師範付属小学校 (鈴木佐一) 生活構成の教育 (2) 男子師範付属小学校 (伊藤信光) 個性に応じた学習法 (3) 高湯小学校 (田口三郎) 学校劇, 情操教育 (4) 米沢興讓小学校 (椿辰之助) 自律教育 (5) 楯岡小学校 (大川重吉) 自治組織, 農業教育 (7) **福島県** (1) 福島第一小学校 (鈴木春治) 生活実践の教育 (2) 若山小学校 (鈴木豊蔵) 劳作教育 (3) 赤木小学校 (成田滝美) 母親教育 (4) 須賀川第一小学校 (村田利喜) 科学教育 (5) 柳津小学校 (大木喜代之助) 学村建設の教育 (6) 坂下小学校 (山内 昇) 生活教育 (7) 喜多方小学校 (室井恒次) 学校経営, 健康教育 (8) 錦小学校 (北原 操) 劳作教育 (9) 若松第一小学校 (標葉長治) 郷土教育 (8) **茨城県** 金江津小学校 (高橋熙, 黒田正) 劳作体験の教育 (2) 大須賀小学校 (飯塚己代次) 生命体験の教育 (3) 太田小学校 (浅野兵庫) 体験的自学補導主義 (4) 大津小学校 (小室 設) 生命伸展の教育 (5) 騰波の江小学校 (入江福松) 生命伸展の教育 (9) **栃木県** (1) 白沢小学校 (高橋田麿) 自由教育 (2) 上三川小学校 (代田栄) 自由教育 (3) 今市中学校 (本橋伝治) 体得教育 (10) **群馬県** (1) 下川淵小学校 (中沢宗弥) 自発学習 (2) 新巻小学校 (今井久雄) ダルトン・プラン (11) **埼玉県** (1) 野上小学校 (黒沢善市, 黒沢嘉七) 自由教育 (2) 樋口小学校 (黒沢政次, 高井鉦三) ダルトン・プラン (3) 師範付属小学校 (田中武雄) 共同学習 (12) **千葉県** (1) 師範付属小学校 (手塚岸衛) 自由教育 (2) 勝浦小学校 (片岡小五郎) 分団式動的教育 (3) 鳴浜小学校 (橋本利平, 海保竹松) 全人教育・全村教育 (4) 検見川小学校 (尾形猛男) 自学中心主義 (5) 女子師範付属小学校 (平田華蔵) 学習主義 (13) **東京都** (1) 横川小学校 (田島音次郎) 動的教育, 自発作業学習 (2) 浅草小学校 (大西文太) 合科学習, 作業学習 (3) 富士小学校 (上沼久之丞) 創造教育, 合科学習 (4) 富士見小学校 (津田信雄) 生活学習 (5) 滝野川小学校 (山崎菊次郎) 自主自覚学習 (6) 東京女高師付属小学校 (北沢種一) 作業教育 (7) 成城学園 (沢柳政太郎, 小原國芳) 自由教育, ダルトン・プラン (8) 自由学園 (羽仁もと子, 佐藤瑞彦) 自由教育 (9) 池袋児童の村小学校 (野口援太郎) 個性の尊重, 自発活動 (10) 玉川学園 (小原國芳) 全人教育 (11) 日本済美学校 (今井恒郎) 田園家塾の教育 (12) 帝国小学校 (西山哲治) 児童中心主義 (13) 成蹊学園 (中村春二) 真教育 (14) 明星学園 (赤井米吉) 自主, 自発, 作業教育 (15) 日本女子大付属豊明小学校 (河野清丸) 自動教育 (16) 文化学院 (西村伊作) 文化教育 (17) 慶応義塾幼稚舎 (小林澄兄) 個性尊重の教育 (18) 自由ヶ丘学院 (手塚岸衛) 自由教育 (19) 武蔵野学園 (佐藤藤太郎) 自学

創造の教育 (20) 盈進学園(丸山鋭雄)人間性尊重の教育 (21) 森村学園(森村開作, 和田八重造) 科学教育 (22) 府立第五中学校(伊藤長七) 創造教育

(14) **神奈川県** (1) 田島小学校(山崎 博) 体験教育 (2) 正修小学校(嘉山新太郎) 郷土教育 (3) 都田小学校(野路当作) 郷土教育 (4) 向丘小学校(碓井正平) 郷土教育 (15) **新潟県** (1) 新潟小学校(豊川善嘩) 自由主義 (2) 真野小学校(浜田忠吉) 自由主義 (3) 入舟小学校(薄田多七) 自発的学習, 自治会 (4) 万代小学校(石田信次) 個性教育, 自発主義の教育 (5) 八幡小学校(藤井 汎) 労作教育 (6) 青梅小学校(山崎甚一郎) 全人教育 (7) 畑野小学校(藤井 汎) 労作教育, 音楽教育 (8) 西越小学校(心耕学園)(布川準一郎) 全村教育 (9) 白山小学校(石田信次) 個性教育, 全人教育 (16) **富山県** (1) 師範付属小学校(中田栄太郎) 児童中心の教育 (2) 星井町小学校(島田太郎) 自啓教育 (3) 桐山小学校(船平源蔵) 農村教育 (17) **石川県** (1) 高階小学校, 徳田小学校(北村 力) 労作教育, 全村教育, 合科教育 (2) 師範付属小学校(作田保治) 郷土教育, 生活教育 (3) 馬場小学校(村田良順, 奥村 謙二) 自主学習, 郷土教育, 国語教育 (4) 富永小学校(篠田文仙) 郷土教育 (5) 宇ノ気小学校(鶴見 久) 自学学習 (6) 津幡小学校(三島理保) 自由主義教育 (7) 松任小学校(岡本 良) 自主学習 (8) 出城小学校(松田栄吉) 自学学習 (9) 米丸小学校(竹沢喜太郎) 郷土教育 (10) 旭日小学校(角田三郎) 労作教育

(18) **福井県** (1) 三国小学校(三好得恵) 自発補導主義 (2) 師範付属小学校(武政房吉) ダルトン・プラン (3) 宝永小学校(川端太平) 学校経営 (4) 芦原小学校(長谷川松睿) 学校, 学級経営法 (5) 有終女子小学校(広瀬 均) 女子教育 (19) **山梨県** (1) 師範付属小学校(根岸嘉明) 自由学級 (2) 西桂小学校(狛俊英, 宮下開一) 全人教育, 全村教育 (3) 平野小学校(渡辺 潔) 辺地教育, 全村教育 (4) 鏡中条小学校(内藤正之) 自学学習, 社会教育 (20) **長野県** (1) 師範付属小学校(杉崎 瑠) 研究学級 (21) **岐阜県** (1) 巖邑小学校(梅沢英造) 勤労教育 (2) 蛭川小学校(西尾彦朗) 興村教育 (3) 笠松小学校(有賀好風) 労作教育 (4) 古井小学校(石井英雄) 全人教育, 労作教育 (5) 加納小学校(堀 桑吉) 保健教育 (6) 白山小学校(大野丈助) 自由教育 (7) 美濃小学校(水谷儀一郎) 学校経営, 理科教育 (22) **静岡県** (1) 村櫛小学校(馬淵駿一) 労作教育, 全村教育 (2) 三番町小学校(飯田林平) 学校経営, 自主学習 (3) 見付中学校(尾崎楠馬) 労作教育 (4) 西遠学園(岡本巖, 岡本富郎) 全人教育 (23) **愛知県** (1) 東田小学校(大見一麿) 動的教育, ダルトン・プラン (2) 菅原小学校(柳川石次郎) 移動式能力別編成 (3) 福岡小学校(石川小一郎) 労作教育 (4) 梅園小学校(渡辺愛吉) 郷土教育 (5) 依佐美第四小学校(加藤巖) 勤労教育 (6) 杉村小学校(仲谷諭吉) 労作教育 (7) 一師付属小学校(真野常雄) 実験学級, 郷土教育 (8) 二師付属小学校(佐々木兵四郎) 特設学級, 生活教育 (24) **三重県** (1) 津第一小学校(富永貞英) 動的教育 (2) 神戸小学

校(森永猶蔵)創造教育 (3) 阿保小学校(新 佐業)勤勞教育 (4) 師範付属小学校(堀内一雄)科学教育 (5) 奥鹿野小学校(山本恭太郎)郷土教育 (6) 猪田小学校, 菰野小学校(稻森縫之助)勞作教育 (7) 白瀬小学校(喜田川基)全村教育 (8) 栗真小学校(城 五平)農村教育, 勞作教育 (25) **滋賀県** (1) 島小学校(神田次郎)郷土教育 (2) 六莊小学校(田中庄治郎)勤勞教育 (3) 昭和学園(谷 騰)自学教育 (4) 無争学園(皇 文郁)塾教育 (5) 近江兄弟社学園(ヴォーリス, 吉田悦蔵)人間教育 (26) **京都府** (1) 明倫小学校(塩見静一)自学主義 (2) 府立第四中学校(山内佐太郎)作業教育 (3) 師範付属小学校第二教室(角谷源之助, 松田精四郎)秀才教育 (4) 庵我小学校(公手喜代史)郷土教育 (5) 寺田小学校(水山光高)総合科教授 (6) 宇治小学校(小野為三)総合科教育 (7) 崇仁小学校(伊東茂光)同和教育 (27) **大阪府** (1) 金塚小学校(伏井岩太郎)農村教育, 勞作教育 (2) 箕面自由学園(田村勝則)自発学習, 勞作教育 (3) 帝塚山学院(庄野貞一)力の教育(調和的發展) (4) 家なき幼稚園(橋詰良一)自然教育 (28) **兵庫県** (1) 明石女子師範付属小学校(及川平治)分団式動的教育 (2) 芦屋児童の村小学校(桜井祐男)生活教育 (3) 御影第二小学校(藤原 優)勞作教育 (4) 長田小学校(田村忠治)作業教育 (5) 須磨浦小学校(鈴木光愛)自発的創造教育 (6) 甲南学園(平生 鈺三郎, 広瀬佐平)人格主義の教育 (7) 明石中学校(山内佐太郎)勞作教育 (8) 赤穂中学校(宮本陸治)作業教育 (29) **奈良県** (1) 桜井小学校(福島樞二)ダルトン・プラン, 自学主義教育 (2) 香久山小学校(吉川佐作)農村教育 (3) 大福小学校(中島兵治郎)聖的教育 (4) 奈良第五小学校(福島樞二)勞作教育 (5) 畝傍北小学校(井村金三郎)郷土教育 (6) 奈良女高師付属小学校(木下竹次)合科学習 (30) **和歌山県** (1) 師範付属小学校(中野八十八)自発学習, 郷土教育 (2) 和歌山高等小学校(川村徳治)全村教育 (3) 栗栖川小学校石船分校(松本嘉一郎)山村教育 (4) 野口小学校(佐竹義一)農村教育 (5) 粉河高等女学校(鈴木喜一郎)全人教育, 勞作教育 (31) **鳥取県** (1) 山上小学校(内藤岩雄, 木村正義)全村教育 (2) 成徳小学校(相見正義, 伊佐田甚蔵)自由教育, 合科学習 (3) 就将小学校(崎田茂信, 内藤知明)勞作教育 (4) 師範付属小学校(三明太蔵)芸術教育 (5) 上灘小学校(峯地光重)郷土教育, 生活綴方運動 (32) **島根県** (1) 布部小学校(増田近一)自由教育 (2) 川跡小学校(岸栄)自由教育 (3) 馬木小学校(青木実三郎)自由画教育 (4) 師範付属小学校(中島桂蔵)郷土教育, 総合教育 (5) 女子師範付属小学校(津田万夫)生活教育 (33) **岡山県** (1) 師範付属小学校(馬場保太, 井上貫一, 相浦守人)秀才児学級, 自由教育, 生活教育 (2) 女子師範付属小学校(小川 潔)自学自習, 自治の教育 (3) 倉敷小学校(斎藤諸平)ダルトン・プラン (4) 楯原小学校(内藤一己)郷土教育 (34) **広島県** (1) 師範付属小学校(千葉命吉)創造教育 (2) 西条小学校(檜高憲三)独創教育 (3) 筒湯小学校(児玉九市)全人教育

- (35) 山口県 (1) 明木小学校(桜井民次郎, 伊藤新一) 明木図書館の設立 (2) 師範付属小学校(島田牛稚, 小関多仲) 学習訓練の建設 (3) 女子師範付属小学校(河村武雄) 中正自修訓練 (36) 徳島県 (1) 八万小学校(小野寺安太郎) 分団式動的教育 (2) 男師付属小学校(富岡貫一, 阿部清見) 自発, 創造学習 (3) 田宮小学校(藤本繁彰) 分団式動的教育 (4) 高志小学校(近藤富士雄) 教科経営 (5) 助任小学校(宮地雄吉) 合境に立つ教育 (6) 大里小学校(菊谷勢吉, 湯浅勇喜) 作業教育 (7) 上分上山小学校(森 定雄) 興村教育 (8) 三好高等女学校(高津半造) 全人教育 (37) 香川県 (1) 城乾小学校(永井愛太郎) 創造教育, 労作教育 (2) 水田小学校(長尾七郎) 文芸教育, 学校劇 (3) 大見小学校(本木一太郎) 動的教育 (4) 財田小学校(本木一太郎, 谷口武) 動的教育, 自学主義, 労作教育 (5) 岡田小学校(古市 正) 郷土教育 (38) 愛媛県 (1) 女師付属小学校(武田米蔵) 自由教育 (2) 男師付属小学校(松山隆, 大野静) ダルトン・プラン (3) 余土小学校(芥川準一郎) 郷土教育 (4) 波止浜小学校(川崎利一) 個別指導 (39) 高知県 (1) 夜須小学校(西山庸平) 生活, 自主, 自発の教育 (2) 奈半利小学校(島内義久) 分団式動的教育 (40) 福岡県 (1) 神興小学校(力丸健象, 安部清美) 土の教育, 自律自営 (2) 古前小学校(石松伴次郎) 労作教育 (3) 大牟田市の全小学校(梯 英雄) ダルトン・プラン (41) 佐賀県 (1) 東川登小学校(山口仙一) 動的教育 (2) 思斉小学校(原田千之, 森四郎) 動的教育 (3) 橘小学校(山口良吾) ダルトン・プラン (4) 佐賀高等小学校(富永五藤治) 動的教育, 郷土教育 (42) 長崎県 (1) 壱岐全島の小学校(赤木真臣, 本田清信) ダルトン・プラン, 全人教育 (2) 城山小学校(高梨秀善) ダルトン・プラン (3) 諫早高等小学校(古賀篤介) 動的教育 (43) 熊本県 (1) 第一高等女学校(吉田惟孝) ダルトン式教育 (2) 師範付属小学校(田島貞治) 自学主義 (44) 大分県 (1) 師範付属小学校(生田五郎, 越川弥栄) 自学訓練 (2) 別府南小学校(吉良荒太, 高田亀市) 約説原理による算術教育 (3) 東植田小学校(阿部耕平) 個性教育, 勤労教育 (45) 宮崎県 (1) 方財小学校(小嶋政一郎) 全人教育, 自学主義, 労作教育 (46) 鹿児島県 (1) 女子師範付属小学校(木下竹次) 学習法 (2) 川内中学校(前波仲尾) 自学主義 (3) 二師付属小学校(飯牟礼実義, 佐久田昌教) 農村学校の経営 (4) 鹿児島小学校(兼子鎮雄) 郷土教育 (5) 川尻小学校(上原森芳) 学習法, 共通語指導

(二) 新教育の変化 以上これら新学校の特徴を要約すると, (1) 教育思想, 主義, 学説, 実践の方法に時代の推移による変化がみられ, (2) それは比較的早期の前半(大正期)と後半(昭和初期)の二つの時期に分けて考えられるということであった。具体的にいえば前半の大正期は, 児童中心の学習法の改造運動に特色があり, 後半の昭和初期は社会中心, 生活

中心的な教育，作業教育，郷土教育などに特徴がみられるということであった。いまその特徴を試みの種別に分類し，その変化の模様を具体的に示せばつぎのようであった。

- (一) 大正期にあって昭和期になくなっていくもの。(1) 分団式動的教育 (2) 自動主義教育 (3) 自学主義教育 (4) 創造教育 (5) 文芸教育 (6) ゲーリー・システム (7) 発動主義教育 (8) プロジェクト教育 (二) 大正，昭和両期にわたっていて大正期に多いもの。(1) 自由教育 (2) 芸術教育 (3) モンテッソリ教育 (4) 学習主義教育 (5) 新教育(学校) (6) ダルトン教育 (7) 体験教育 (8) 人格的教育学 (9) 文化教育学 (三) 大正，昭和両期にわたっていて昭和期に多いもの。(1) 総合(合科)教育 (2) 生活教育 (3) 労作(勤労)教育 (4) 作業教育 (5) 郷土教育 (6) 労働の教育(学校) (7) 教育改造論 (四) 大正期になくて昭和期にあるもの。(1) ドクロリー教育 (五) 大正，昭和両期にわたっているもの。(1) 自由教育 (2) 芸術教育 (3) モンテッソリ教育 (4) 総合(合科)教育 (5) 学習主義教育 (6) 新教育(学校) (7) ダルトン教育 (8) 生活教育 (9) 体験教育 (10) 労作(勤労)教育 (11) 作業教育 (12) 郷土教育 (13) 人格教育学 (14) 文化教育学 (15) 労働の教育(学校) (16) 教育改造論

なお時代の推移による特徴の変化について金子孫市は、「日本新教育運動史」のなかで大正10(1921)年と昭和6(1931)年の場合とを比較対照してつぎのように述べていた。

- 大正期と昭和初期の新教育の異同をみるために大正10年における論著中の新教育と昭和6年におけるそれとを比較してみれば次のようである。(一) 大正10(1921)年 (1) 分団式動的教育 (2) 自動主義教育 (3) 自学主義教育 (4) 創造教育 (5) 独創教育 (6) 文芸教育 (7) 芸術教育 (8) 全人教育 (9) モンテッソリ教育 (10) 学習主義教育 (11) 生活教育 (二) 昭和6(1931)年 (1) 独創教育 (2) 芸術教育 (3) 全人教育 (4) モンテッソリ教育 (5) 総合(合科)教育 (6) 新教育 (7) 生活教育 (8) 体験教育 (9) 労作(勤労)教育 (10) 作業教育 (11) 郷土教育 これによれば，昭和期の新教育は大正期のそれのそのままの連続ではないということがわかる。大正10年における新教育中昭和6年にまで続いているのは (1) 芸術教育 (2) 全人教育 (3) モンテッソリ教育 (4) 生活教育の4種類にすぎず，種類中7種類が変っているのである。

しかし大正年代と昭和初期の新教育は，時代の推移による特徴の変化はあっても，この時代が新教育の隆盛期として一時期を画したことに変わり

はなかった。またその試みは広く海外教育思想の影響をうけるとともに、同時に先代と同時代の多くの先人の遺産に支えられた、容易ならぬ創意によってなされたことも事実であった。原田実はこの点について「日本新教育百年史」のなかでつぎのように述べていた。

——輸入思潮の普及と流行とは、必ずしも輸入思潮なるがゆえの普及や流行ではなかった。現在を超越しようとする新生活への世界的追求の悩みを、少しでも救済し克服しようとする努力と善意からの普及や流行であった。だから真に真剣に悩める教育者ほど一層強くこれを追求した。……そしてこのような教育の制度上、実践上の悩みないし動揺は、決して模倣ではなくて、われ人ともに人としてまた民族として世界とともに悩んだのであり動揺したのである。だから世界共通の反省や懐疑や批判やの試練を突破しようとして、現われた努力にほかならなかった。しかも悩みといい動揺というも、それらはみななお破壊や地ならしのできていない粗地に進んで建設を試みようとする、素朴であっても飽くまで建設的な、文字どおり生みの悩みの努力であった。その用いた方法の上に欧米新教育方法の模倣と見るべきものが少なくなかったのも、その根本の要求や動揺までも模倣と見ようとするむきもないではないが、わたくしはその見方には服することができない。ただその新教育実現の方法における模倣的要素の存在には争う余地がなかった。しかしそれとても要は学びとったのである。このようにして日本における新教育の発生が見られた。

## 5. 新教育の推進

(一) **その推進者** 大正年代から昭和初期のわが国の新教育は、その普及の拡ろがりにおいて、その試みの多様性において教育史上きわだった一時期を画した。事実その拡ろがりには北海道から九州まですべての県におよんでいた。またその試みも大正年代の児童を中心とした学習指導法上の改革運動から、昭和初期の社会中心、生活中心の郷土教育など広い分野にわたっていた。このほか創造教育、芸術教育、文芸教育、自由教育、全人教育、体験教育、労作教育、作業教育なども試みられた。このようにこの年代はわが国新教育の隆盛期であったが、したがってそのため各方面で活躍した人々も決して少なくなかった。



(1) まず学校教育関係で創設者、実践者であった人々についてみるとつぎのようであった。

- (1) 成城小学校(大正6年創設)関係 沢柳政太郎 小原国芳(昭和4年 玉川学園創設) 赤井米吉(大正13年 明星学園創設) 奥野庄太郎(大正13年 低学年教育主筆, 昭和3年 教材王国主筆) 松本浩記(昭和7年「修身教育」の主幹)  
 (2) 千葉師範付属小学校関係 手塚岸衛(昭和3年 自由ヶ丘学園創設) 鈴木源輔 吉田弥三郎 長島義一 石井信二 (3) 福井県三国小学校関係 三好得恵(元奈良女高師付小訓導, 自発教育案を実施) (4) 奈良女高師付属小学校関係 木下竹次 清水甚吾 河野伊三郎 池内房吉 神戸伊三郎 大浦茂樹 山路兵一 鶴居滋一 塚本清 小笠原ミち雄 池田小菊 小林巖 桜井祐男(大正15年 兵庫県芦屋児童の村小学校創設) 千葉命吉(大正15年 独創学会創設) 志垣寛(昭和4年文園社を興す) 永田与三郎(東洋図書株式合資会社を興す) (5) 日本女子大付属豊明小学校関係 河野清丸 (6) 東京女高師付属小学校関係 北沢種一 堀 七蔵 渋谷義夫 吉田 弘 岩下吉衛 田代順之 浅黄俊次郎 田原美栄 (7) 自由学園関係 羽仁もと子 (8) 東京都富士小学校関係 上沼久之丞 奈良靖規 谷岡市太郎 小林節蔵 (9) 福岡県宗像郡神興小学校関係 安部清美(大正11年「土の教育」実施) (10) 池袋児童の村小学校関係 野口授太郎 下中弥三郎(平凡社社長) 為藤五郎(大正14年 教育週報社を興す) 志垣 寛 峯地光重 野村芳兵衛 田中修蔵 土井竹次 平田のぶ 小林兼雄 (11) 東京都横川小学校関係 田島音次郎(及川平治の動的教育を実施) (以上は大正期から新教育に着手した人々。) (12) 東京都滝野川小学校関係 山崎菊次郎(校長) 水上健二 高野 桑蔵 金子 淳一 加藤八左衛門 飯田国雄 三森美年 (13) 東京都浅草小学校関係 大西文太(校長) 田中正雄 安東玉彦 春日部環 奥貫一明 川原タイ (14) 東京市富士見小学校関係 津田信雄(校長) 杉山 穰 藤田新吉 是木昇 望月文雄 (15) 東京市業平小学校関係 吉野正男 (16) 東京都小島小学校関係 中山国太(校長) 伊東金造 梅沢伊勢三 白砂 智 丹治守雄 (17) 兵庫県姫路師範付属小学校関係 三浦喜雄(主事) (以上は昭和期から新教育に関係した人々。)

(2) つぎに学者、研究者として活躍した人々についてあげると、つぎのような多彩な人々がいた。

- (1) 沢柳政太郎 小西重直(京都帝国大学) 入沢宗寿(東京帝国大学) 阿部重孝(東京帝国大学) 小林澄兄(慶応大学) 稲毛金七(早稲田大学) 樋口長市(東京高師) 篠原助市(東京高師) 原田実(早稲田大学) (以上は大正期から新教育に関係した人々。) (2) 由良哲次 石山脩平 山田 栄 梅根 悟(以上は昭和初期から新教育に関係した人々。)

(3) さらに文芸教育関係、芸術教育関係、国語（綴方）教育関係、図画教育関係などで活躍した人々にはつぎのような人たちがみられた。

—(1) 文芸教育関係 片上 伸 雨宮藤朝 (2) 国語（綴方）教育関係 蘆田恵之助（東京高師付小）千葉春雄（同左）(3) 図画教育関係 山本鼎（自由画）（以上は大正期から新教育に着手した人々。）(4) 綴方教育関係 小砂丘忠義 今井 養次郎 成田成忠 佐々木昂 滑川道夫 加藤周太郎 鈴木道太 国分太郎（以上は昭和になって新教育に関係した人々。）

(二) 図書論文 また新教育を推進するに役立った図書，論文の出版数も，当時の新教育の趨勢を反映するように多数にのぼった。まず当時出版された図書のうち，書名に新教育の「新」の形容詞をつけて出版されたものだけをあげてもつぎのようなものがあった。ここでは発刊の時期を昭和年代のものについては，同10（1935）年までのものを取りあげた。

—(1) 大正3年 新時代の教育 成瀬仁蔵 (2) 同6年 新教授法の原理及実際 横山栄次 (3) 同9年 新時代の教育及教育者 稲毛詛風 (4) 同11年 新教授法原論 入沢宗寿 (5) 同12年 新教育法の研究 北沢種一 (6) 同12年 最新教育学精義 小川正行 (7) 同13年 新教育学講義 大瀬甚太郎 (8) 同13年 新時代の教育 真田幸憲 (9) 同14年 新教育論 榎山栄次 (10) 同15年 新教育学 石田磊之 (11) 昭和2年 新教育教授法 乙竹岩造 (12) 同3年 新教育思潮の研究 小林澄兄 (13) 同4年 最新教育学概論 岡田怡川 (14) 同5年 新教育学概論 武政太郎 (15) 同6年 新教育の樹立へ 原田 実 (16) 同6年 新教育学諷論 新教育協会 (17) 同6年 新興教育学 国際教育労働者連盟編 (18) 同8年 新教育と各科指導の形態 児童精神科学研究会編 (19) 同9年 新教育の教授段階 山崎 博 (20) 同9年 新教育学精説 梅根 悟 海後勝雄

このほか新教育について論じた一般図書にまで範囲をひろげると，その数はさらに多数にのぼった。これを新教育の試みの種別に分類し，出版点数の多いものから順にあげるとつぎのようであった。ここでは昭和年代のものについては，同20（1945）年までに出版されたものをふくめた。

—(一)大正期 (1) 学習主義教育 (23点) (2) 新教育 (20点) (3) ダルトン教育 (15点) (4) 自由教育 (14点) (5) 教育改造論 (13点) (6) 文化教育学 (12点) (7) 芸術教育 (12点) (8) 分団式動的教育 (9点) (9) 自動主義教育 (7点)

(10) 総合(合科)教育(7点) (11) 自学主義教育(6点) (12) 創造教育(5点) (13) 人格的教育(4点) (14) 体験教育(4点) (15) モンテッソリ教育(4点) (16) 労働の教育(3点) (17) プロジェクト教育(3点) (18) 発動主義教育(2点) (19) 郷土教育(2点) (20) 労作(勤労)教育(2点) (21) 生活教育(2点) (22) 文芸教育(2点) (23) ゲーリー・システム(2点) (24) 全人教育(1点) (25) 独創教育(1点) (26) 作業教育(1点)

(二)昭和期 (1) 総合(合科)教育(46点) (2) 労作(勤労)教育(41点) (3) 作業教育(31点) (4) 郷土教育(23点) (5) 教育改造論(21点) (6) 新教育(18点) (7) 生活教育(16点) (8) 労働の教育(10点) (9) 学習主義教育(10点) (10) 文化教育学(7点) (11) ドクロリー教育(3点) (12) 体験教育(3点) (13) 独創教育(2点) (14) 人格的教育(1点) (15) ダルトン教育(1点) (16) モンテッソリー教育(1点) (17) 全人教育(1点) (18) 芸術教育(1点) (19) 自由教育(1点) (20) 自学主義教育(1点)

(三) **講演講習会** 新教育の推進運動のうち講演, 講習会などによる啓発活動も盛んであった。このうち日本学術協会主幹尼子止主催の八大教育主張の講習会は, この時代の新教育の隆盛を象徴していた。それは大正10(1921)年8月1日より同8日まで, 東京高等師範学校講堂を会場として行なわれた。会場には全国から3500人の人々が参集し, 8日間昼は各所の見学をし, 夜は6時から11時まで3時間の講演, 2時間の質疑と応答がなされた。この時の講師とその演題はつぎのとおりであった。(1) 自学教育論 樋口長市 (2) 自動教育論 河野清丸 (3) 自由教育論 手塚岸衛 (4) 一切衝動皆満足論 千葉命吉 (5) 創造教育論 稲毛金七 (6) 動的教育論 及川平治 (7) 全人教育論 小原国芳 (8) 文芸教育論 片上伸

(四) **新教育協会** 新教育協会は昭和初期の新教育を推進する母胎として大きな役割を果たした。この協会は昭和5(1930)年, 東京池袋に児童の村小学校を開設した野口援太郎が主唱者となり, 上沼久之丞, 入沢宗寿, 小林澄兄を発起者として発足した。そして同16(1941)年1月会長野口援太郎が急逝し, 同年5月の総会の決議により社団法人を解消するまで, 約11年間その活動をつづけた。この協会の設立の趣旨はつぎの「創立趣意書」によくあらわれていた。

——凡そ真の教育は常に時代と共にあるべく、時代の進展は教育の革新を要求して止まない。今や社会の進運は日に新にして、政治、経済、道徳、思想等民衆生活の全野にわたって急激なる転回をなしつつある。然るに現下日本の教育は全くこれと其の歩調を共にせず旧態依然たるものあるは吾等の憂慮にたえざるところである。惟ふに新時代の教育は児童生徒の個性に即して其の天分を完うせしめ以て協力共存の社会生活を生活せしむるにあるべく、これが為には現代社会の機構に対する認識を新にし、教育の組織方法並に教科課程等あらゆる領域にわたって転換刷新するところがなければならぬ。吾等ここにみるあり、即ち国内の同志相携え社団法人新教育協会を組織し、既に其の方途に出発せる海外の団体と連絡し以て真にして新なる教育の使命を達せんことを期する。

なお同協会のおもなる役員について記せばつぎのとおりであった。(1)

本部 池袋児童の村 会長 野口援太郎 副会長 入沢宗寿 (2) 研究部主任 小林澄兄 部員 原田実 稲毛金七 佐々木秀一 赤井米吉 山崎博 阿部重孝 田中寛一 檜崎浅太郎 (3) 編集部 主任 志垣寛 部員 手塚岸衛 畠山花城 相沢熙 (4) 庶務 上沼久之丞 (5) 会計部 大西文太 (6) 会計監査 為藤五郎 田島音次郎

こうして設立された協会は定款を定め、(1) 新教育に関する研究調査 (2) 図書雑誌の編集発行 (3) 講演会および講習会の開催 (4) 内外新学校の紹介 (5) 世界新教育連盟との連絡 (6) その他本会の目的を達するに必要な事業などの活動を行なうことにした。これらの活動のうち研究会は翌6 (1931) 年2月から、各所の小学校等を会場に盛んに行なわれた。図書出版の事業や講習会も開催された。また協会は教育会議の主催を計画し、新教育の推進に大きな貢献をした。この会議のうちまず日本教育会議 (国内) についてみると、第1回は同7 (1932) 年12月26日から28日まで富士小学校を会場に、第2回会議は同8 (1933) 年12月26日から28日まで業平小学校を会場に行なわれた。第1回会議はあらましつぎのような内容で行なわれた。

——(一)講演 活動学校について 野口援太郎 都市及農村に於ける郷土教育 入沢宗寿 (二)部会構成 第1部 労作教育 (主任) 小林澄兄 第2部 農村教育 (主任)

志垣 寛 第3部 中学教育(主任)田中寛一 第4部 高女教育(主任)羽仁もと子 第5部 青年教育(主任)阿部重孝 第6部 修身教育(主任)佐々木秀一 (三)部会内容 (1)第1部 玉川学園の教育 小原国芳 上沼久之丞 労作学校の原理 小林澄兄 (2)第2部 郷土学校の新計画 尾高豊作 丁抹の農村を見て 相沢 瀨 郷土教育の実施案 志垣 寛 (3)第3部 修身科の問題 赤井末吉 中学校に於ける実科の試み 手塚岸衛 青少年の心理 田中寛一 (4)第4部 性教育論再吟味 原田 実 男女共学の問題 小泉郁子 女学校に於ける家事科の改造 羽仁もと子 (5)第5部 読書生活の教育 畠山源三 (6)第6部 道德教育の基礎としての人生観 稲毛金七 吾が子の公民教育 奥田寛太郎 修身科の革新 佐々木秀一 (四)部会研究問題 (1)第1部 都市及農村に於ける労作教育実施案 (2)第2部 農村教育と郷土教育 (3)第3部 中学校に於ける作業教育 (4)第4部 新教育より見たる家事科 (5)第5部 青年学校の使命 (6)第6部 社会の伸展と修身公民教育 (五)ニース新教育会議の報告 羽仁もと子 山崎 博 柳原喜久治 川崎利市 (六)映画(夜) (七)実地授業(毎日9時—10時)富士小学校

またこの協会は世界教育協会の日本支部でもあり、このため国内活動だけでなく国際的新教育運動の一翼としても活動した。そのおもなものは同7(1932)年2月23日の Rugg 夫妻歓迎会(教育会館)、同10(1935)年8月1日から7日までの汎太平洋新教育会議(東京)、同12(1937)年5月15日の Parkhurst による講演会(東京毎日新聞社講堂)などであった。このうち同10年に行なわれた汎太平洋新教育会議は規模も大きく、参会者はアメリカ、シヤム、フィリッピン、満州国から62名、国内250名、委員83名、合計395名であった。会議は東京帝国大学安田講堂で開催され、その際行なわれた講演は (1)教育に関する勅語 吉田熊次 (2)日本の美術 滝 精一 (3)日本の詩歌 野口米次郎 (3)日本の歌舞伎 根岸由太郎であった。また Parkhurst は700余名の聴衆をまえに、「米国における教科課程の新研究」という題で講演を行なった。なおこの国際会議における各部会の主題と日本側委員はつぎのとおりであった。

- (1)第1部会 公立の新学校の実際 上沼久之丞 山崎 博 木内キヤウ  
 (2)第2部会 私立の新学校の実際 小原国芳 赤井米吉 羽仁もと子 (3)第3部会 学校前の教育 倉橋惣三 西山哲治 (4)第4部会 アダルトエデュケ

ーション 田島音次郎 松原一彦 水野常吉 平林玄人 (5) 第5部会 家庭教育(両親の再教育を含む) 女子教育 下田次郎 井上秀子 尾高豊作 高良富子 (6) 第6部会 初等教育 手塚岸衛 佐々木秀一 大西文太 大志摩準治 (7) 第7部会 中等教育 阿部宗孝 児玉九十 馬上孝太郎 吉沢 徹 津田信長 (8) 第8部会 芸術並に音楽教育 岡登貞治 外山国彦 山形 寛 小林宗作 小寺融吉 (9) 第9部会 手工教育並に勤労教育 服部 翁 小林澄兄 稲森貌之助 上甲二郎 (10) 第10部会 師範教育 長谷川乙彦 野口援太郎 成田千里 (11) 第11部会 新教育の哲学 長田 新 入沢宗寿 渡辺政盛 稲毛金七 (12) 第12部会 心理学と新教育 大伴 茂 田中寛一 岡部弥太郎 (13) 第13部会 児童と宗教 池岡哲太郎 今岡信一良 (14) 第14部会 変動しつつある社会と新教育(制度及カリキュラム構成を含む) 高山 潔 志垣 寛 山榊儀重 (15) 第15部会 体育 吉田章信 大谷武一 小野源蔵 下津屋俊夫 齋藤由理男 三橋喜久雄 柳田 亨 (16) 第16部会 農村生活と農村教育 為藤五郎 菅原兵治 横尾惣三郎 (17) 第17部会 ラジオ教育, 社会教育, 映画教育 小尾範治 西川幸次郎 中田俊造 村岡花子 (18) 第18部会 特殊教育(問題の子供の教育を含む) 樋口長市 片上 伸 霜田静志 椎名龍徳 (19) 第19部会 国際協調に関する教育 石丸優三 小泉郁子 相沢 瀨 (20) 第20部会 学校に於ける試験と教育 野口 彰 山崎菊次郎 安部清美 (21) 第21部会 塾教育 草場 弘 書上喜太郎 (22) 第22部会 専門学校並に大学 阿部重孝 河合栄次郎 奥田貢太郎 木村重雄

〔五〕 **研究活動** 大正年代, 昭和初期の新教育は, 学校教育の実践家, 学者, 研究者グループ, 図書論文の出版発行, 講演, 講習会, あるいは教育団体の国内外会議の開催など, 広い分野の諸活動をとおして推進された。このうち教育実践家の諸活動は, 新学校の創設, 新教育の実践活動, 図書論文の出版などのほか, また授業参観などをふくむ研究活動の公開という形でも行なわれた。

その代表的なもののうち, 奈良女子高等師範学校木下竹次の場合についてみると, かれは明治31(1898)年東京高等師範学校を卒業, その後鹿児島, 京都などの女子師範学校を歴任した後, 大正8(1919)年奈良女子高等師範学校附属小学校主事に就任した。かれはここでかねて研究していた学習法を実施, あわせて研究活動の公開を行なった。なおかれがここで実施した学習法の研究経過は, かれが同12(1923)年に出版した「学習原論」

序文によればつぎのとおりであった。

——私が自律的学習の考えを抱いたのは約30年の昔かと思う。明治43年以来鹿児島県女子師範学校に於て学習法の実施に苦心し、大正4年には凡そ其の目的を達し児童生徒が大抵は自律的に学習する様になった。大正7年に更に之を京都府女子師範学校に実施し多少其の結果が見えた。大正8年には現在の学校（奈良女子高等師範学校付属小学校）に転じたが其の後何時とはなしに我が付属校に学習の気分が漲る様になった。大正9年に私は雑誌「小学校」に於て学習法概論を発表した。只今では学習法実施の効果も認められる様になって学習に共鳴するものも尠く無いと信ずる。

かれのこのような学習法は、大正年代後半の教育界を風靡するとともに、昭和期の同16（1941）年3月まで、合科教育の名で連綿20年間つづいた。その思想は古くは明治後年の樋口勘次郎の活動主義、谷本富の自学補導などの自学主義、自己活動主義とも同じものであり、また及川平治の動的教育、河野清丸の自動教育、手塚岸衛の自由教育、千葉命吉の創造教育、樋口長市の自学主義とも同系のものであった。このようなかれの学習主義はいわば自律的学習方法ともいってよく、第一に生活すなわち教育という、いわゆる生活準備説と対立するプラグマチズムの特徴をもっていた。かれはこの点についてかれの著「学習原論」のなかで、つぎのように述べて解説していた。

——人には成長発展の本能がある。此の本能を基礎にして我も人も相共に理性的社会的生存を完うせんことを目的として勇往すべきである。即ち人は目的生活をすることに努めたい。目的生活をするためには自ら法則が必要になって来る。そこで法則も発見して行く。他人から法則を聞いて利用することもあろう。されば学習に於ても先ず学習者が目的を捉えて進行を始めねばならぬ。目的遂行の為には方法が自ら必要になる。法則もそこに立つ。吾々は決して法則を無視するものでなく法則を軽視しようとするのでもないが、法則生活を過重しないで目的生活を尊重するが為めに、自ら法則を利用せねばならぬ様にして行こうと云うのである。……学習の目的と言うと知識技能の修得と考えられ易い。学習すれば勿論知識技能は習得出来る。又修得せねばならぬが、知識技能の修得は学習の終局目的ではない。何の為めに知識技能を修得するのか考えてみるがよい。知識技能を修得させて置いて他日の社会生活に利用させようなどと思うて居るのが抑々間違だ。…  
学習はなにか為すことだ。学習は生活だ。実に学習は心身全体の活動だ。その

中には思索もある、感銘もある、行動もある。又実に学習は広義の行動だ。……生きることは生きることによって学習せねばならぬ。十分適切に種々の環境の裡に生きて環境創造を行なわなくては十分な人格を鍛成することの出来ないのは見易い道理であるのに、何故か現時の教育は此の見易い道理を一向に顧慮しない。とかく学校生活と云うと極めて特殊な生活で人間普通の社会生活と甚だしく異って居ることが多い。之は恐らく学校生活は他日の生活の準備であると云う考えが根本となって居るが為めであろう。若し学校でよく生きることを学ぶのだと与える様になったら大に学校生活が変わって来るであろう。その変わった学校生活が学校に於ける学習生活である。

このようにみえてくるとかれの学習論は、単なる教科の学習法という狭いわく内のものではなかった。したがってかれにとって教室は生活の場であり、作業室であり、生活全体の至るところ、たとえば村里、街頭、山野、公園などすべてが学習の場であった。かれはこのような立場から (1) 画一的な時間割からの解放、(2) 学級組織からの解放、(3) 教室からの解放 (4) 画一的な方法、教材、進度からの解放、(5) 教師中心主義からの解放 (6) 他律的訓練からの解放、(7) 教科書からの解放、(8) 教科カリキュラムからの解放を求めた。

かれの学習論の第二の基本は、これらのことからわかるように、生活全体をつつむカリキュラムの再編改造ということであった。かれはそれを合科学習という名でよび、従来課外活動とされていたものを学習活動の本体に組み入れることを考えた。かれはこの点について「学習原論」のなかでつぎのように述べていた。

——現時に於ては音楽会、運動会、体育会、学芸会、討論会、演劇会、学友会、自治会、遠足会、学習雑誌編輯、学用品製作、学習園経営、校舎修繕、寄宿舎経営等の如き一教科一学科の仕事に専属して居ないことは、多くは学校の正当課業と認められないで余業と認められて居る。分科思想が旺盛で合科思想が殆んど欠乏し、正当課業と云えば必ず分科的に取扱うものだと先決して、厳密な時間割で課業を進める今日では止むを得ないことではあるが、能く考えてみると此等の仕事は各科の知識技能を総合して利用することで実によい学習生活である。今後更に時間制作製方法が進歩し、合科思想が盛になったならば此等の作業を正当課業と認めて大に工夫創作の能力を発揮させることが必要だと考えられる様になるであ



ろう。吾々の経験によると教師の教育思想を少々変更しさえすれば之を実行するのに何等の支障も無いことは明かである。

また同書第四章第七節には「分科学習と合科学習」という名で、さらにつぎのように詳述していた。

——分科学習は学習生活を幾部門に分類して各別に学習する方法で合科学習は学習生活を幾部門に分類せず、之を渾然一体として学習する方法である。従って合科は不分科と云うのが最も適當であるが、称呼の便利の為に斯く云うのである。合科は分科を綜合する意味ではない。……分科主義にも一応の理由はあるが、人間生活を余りに分類的に構成的に取扱うては複雑微妙な人生の向上を図り文化の創造を進めて行くことは困難である。不消化物が他との關係上食物全体の一部分として人体に益がある様に部分としては価値なく有害なものでも人生全体としては価値のあるものもあろう。部分的の修得は容易に出来るにしても之を一全体に構成し組織することは決して容易のことで無いから折角修得したことも何等役立たぬこともある。教師から複雑に考えられても学習者は案外之を簡単に取扱い得ることがある。……何も理解一方で学習の席順を定めねばならぬことは無い。又合科学習をすると事物を多方面から観察し工夫するから学習者の将来の生活に於て余り一方に偏することを防ぐことが出来る。此の如き理由からして学習生活を渾一的循環的に取扱い、漸次に其の内容に剖開 (Partition) を行うては進行することが頗る有効な学習になることがある。此の合科学習には全科に対する合科学習と一科 (幾多の小分科を含む) に対する合科学習とがある。

また同校で長く教職にあった清水甚吾は同校の合科学習について、かれの著「学習法実施と各学年の学級経営」(大正 14 年) のなかで一層具体的につぎのように述べていた。

——幼学年児童は生活が単一で渾一体であるということから合科学習の研究をして合科学習で指導して行く。高学年に進んでも合科の精神は必要欠くべからざることであるが、各科の特質に向って深く研究するためには、分科によって学習させる必要が起ってくる。併しながら従来のように分科を全く孤立させて学習させるのは不自然で、合科の考えを以て学習を指導して行かねば学習の進歩発展を見ることは出来ない。即ち合科的分科学習とでも名づくべきである。……

合科学習といっても其の方法には色々ある。大凡そ次の三通りに分けることが出来る。(1) 児童の生活を其のまま生活させる方法 児童の生活を其のまま生活させるといふと、教育も学習も出来ないように思う人があるかも知れないがそうでない。教師は環境の整理に注意して教科書の外に或は児童の読物を豊富にし、或

は実験実測の道具を置き或は工作用の手工道具や材料を備えて置いてそこで児童各自の思い思いによって生活をさせて見る。それを教師が個人個人に指導して行けばこれで立派な学習になる。所謂環境による教育、環境による学習から教科書に結合して行けば、教科書の取扱も完全に出来る。児童は修身とか算術とか読み方とか分科的に学習しておるといふ気でなく本を読み箱を作り遊戯をし話をきくという間に、教師の方から考えると、読方もし手工もし体操もし算術もし修身も学ぶということになって行く。之は低学年に於ては初期に適しておる。(2) 題材中心の合科学習 これは児童の生活の範囲内から学習の題材を選択し、其の題材を学習することを目的とする。即ち螢なら螢というものについて学習するのが目的であって、其の手段として言語をもって表現することもあり、数量的関係から算術で以て学習することもある。更に例をあげて説明して見ると、菊の花を題材とすると、菊の花について理科的にもしらぶれば話方も練習し文字や文章の取扱いもし、菊の花の図画も画がけば菊の花の唱歌も歌う。更に菊の花の唱歌を詠って働作遊戯もするということになる。これから教科書に渡りをつけて行く。この方法は一事物一事項を中心にして統合的に学習することになる。此の方法では無理しないようにしなければならぬ。児童の生活上最も興味の生ずるものから各自に学習させるようにして一題目によって必ずしもすべての教科に亘って学習しなければならぬと囚われてはならぬ。全教科に亘っていなくても、各自に独自学習をしたことを発表させて学級学習をする時に他人の学習発表を見聞することによって効果を得、且暗示を受けることによって学習の発展を見るようになる。例えば菊の花によって必ずしも綴方をし作歌作曲しなくてもよい。自分の興味の湧く最も強烈なものをして居ればよい。学級学習に於て他児童の綴方作歌作曲を見聞することによって学習も出来、今後他の題目を学ぶ際に漸次綴方や作歌作曲が出来るようになってくる。此の方法は学校内外の環境の調査をし教科書と対照して学習予定細目を作って置き、実際は成るべく児童と相談協定によって題材を選択して行く様にすれば実行し易い方法である。(3) 一科を中心とした合科学習 これは従来通りの時間割にして各教科を配当して置く。そして読方の学習に於ても出来る限り理科的の学習も算術の学習も図画唱歌の学習もさせる。又算術の時間でも図画のことも読方のことも出来る丈分科的に学習させて行く方法で所謂分科的分科学習である。地方に於ては最も実行し易い方法である。以上あげた合科学習の方法中児童教師に無理のない方法をとることは最も穩健であろう。何れにしても初学年の教育法は改造を要することが急務である。初学年の学級経営は此の際思い切って従来の方法を打破し工夫創作によって幼年児童に最も適した経営法を創設したいものである。

こうして木下の学習法は、いわゆる奈良の学習として全国各地に伝えられたが、その研究公開の媒体となったのは、同校教員など同人による雑誌

「伸びゆく」(学習研究会, 大正10年発行)と、翌11(1922)年に発行された「学習研究」であった。その発行数は「学習研究」の創刊号が二千部、各号の最高は一万部に達し、全国各地におびただしい数の雑誌が頒布された。こうした趨勢を背景にかれをはじめ同校教員の同人たちは、これら機関誌や文筆活動をとおして、かれらの研究を公開伝播する活動をつづけた。またこれとともに学習講習会、学習研究会を開催し併せて学校を開放、来校者に参観の便を図ったことも研究の公開に役立った。奈良付小の教育はこうして全国各地の教師の注目を集めるようになった。それはその指導法が児童中心の学習主義であったこと、合科が低学年が大合科、中学年が中合科、高学年が小合科など実施に便利であったことにもよるが、また同時にかれらの研究活動が広く公開周知されたことによっていた。

### 参考文献

- (1) 原田 実 アメリカ教育概説 (2) 中嶋 博 アメリカ教育思想の展開  
 (3) 金子孫市 日本新教育運動史 (4) 小原国芳編 日本新教育百年史 (5) 東京教育大学教育学研究室編 日本教育史 (6) 尼子止編 八大教育主張 (7) 木下竹次 学習原論 (8) 野口援太郎訳 労作教育活動学校 (9) 清水甚吾 学習法実施と各学年の学級経営 (10) 小原国芳 日本の新学校 (11) Rugg and Shumaker; The Child Centered School, (12) Brubacher; A History of the Problems of Education, (13) Dewey; Democracy and Education, (14) Dewey; School and Society, 宮原誠一訳 学校と社会 (15) Meyer; The Development of Education in the Twentieth Century, (16) Horne; This New Education, (17) Médicci; L'Education Nouvelle, 渡辺誠訳 新しい教育 (18) 伏見猛弥 児童の半世紀 (19) 中江藤樹 鑑草 (20) 貝原益軒 和俗童子訓 (21) 入沢宗寿 新教育二十五年