

教 育 試 論

— 教育における伝達観と育成観 —

佐 藤 良 吉

1. 伝達教導と育成

われわれが家庭や学校で、子供を教育している場合のことを思いうかべ、教育とは何か——を考えてみると、そこには大きく分けて、二つの力がはたらきあって教育が成り立っていることに気づく。その一つは親や教師が子供にはたらきかけ、知識や経験を伝えるとともに、考え方や生き方を教え導くことであり、他の一つは子供が生まれながらもっている素質、すなわちいろいろな可能性を最大限に伸ばし育てることである。いいかえれば知識や経験の伝達教導と、子供の可能性の触発ないし育成という二つのはたらきが結びついて、教育が成り立っているということである。

教育にこのような二つのはたらきのあることは、「教育」ということば自体がよく示しており、そのことは「教育」ということばそのものを吟味することによっても明らかにすることができる。まず教育の「教」についてみると、「教」には第一に、「伝達する」という意味のあることに気づく。伝達するというのは、すでに知識や経験を身につけている大人が、まだ知っていない未熟な子供に、それを伝達授与するということである。「教」にこのような意味のあることは、「教」にあたる日本語、「おしえる」と照合してみれば容易に理解することができる。すなわち「おしえる」は、日常われわれが「文字をおしえる」、「子供に知らないことを教えてやる」などと用いているように、未熟な子供に大人が知識や経験を伝えるという意味である。そのことはわれわれが日常子供に、いろいろなこと

を教え授けている事実を思いうかべてみれば一層よく理解することができる。すなわちわれわれは日常、家庭や社会で子供に生活の仕方をはじめ、習慣や風俗のあり方について教え、必要な知識や経験を授与し、学校では学校の授業をとおして、文字通り子供に教授している。家庭や社会では生活をとおして、学校では計画的意図的に教えるという差異はあっても、大人は子供に四、六時中何かを教え伝えているのである。

「教」には第二に、「模範を示して学ばせる」という意味がある。これは大人が子供に知識や経験を伝達授与するにあたって、手本や形を示し、それを模倣させて学ばせるという意味である。模範を示しそれを真似させて学ばせるやり方は、古い時代にはもとより、今日のように教育の仕方の進んだ時代にも、普通にみられる指導の方法である。すなわち古い時代においては、知識や経験の伝達授与は、ことごとく生活のなかで行なわれたが、そこでみられる指導の方法はほとんど大人が模範を示し、子供はそれを真似て身につけるという方法であった。たとえば狩猟や農耕の仕方について教える場合でも、大人は子供を野原や田畑につれて行き、そこで模範を示し、手とり足とりして教えていたはずであるし、生活の仕方や習慣について教える場合でも、まず大人が手本を見せ、子供にそれを模倣させて身につけさせていたのである。江戸時代になると、庶民の教育は寺子屋で行なわれたが、そこでなされた読書算の仕方も、師匠が手本を示し、それを子供に真似させ、手本にかたどって覚えさせていたのである。しかしこのような方法は、何もこうした古い時代だけのことではなく、現代においても同じようにみられる教示の仕方である。試みにわれわれがいまどこかの学校の、どこかの教室をのぞいたと仮定してもよい。そこでみられる教示の仕方が、いかに多くこのような方法に依存しているかは、誰しも容易に気づくところである。いってみれば模範を示して学ばせる教示の仕方は、昔も今もかわらない伝達授与の基本形式の一つなのである。「教」にこのような意味のあることは、朱子が中庸につけた注「教は下の法り效う所なり」

をみても容易に理解することができる。この注の意味はいうまでもなく上のもの（大人）が、下のもの（子供）に手本やきまりを示し、それを模倣させて学ばせるということである。「法」（のり）は「手本」「礼儀作法」「しかた」「きまり」であり、「效う」は「かたどる」「ならう」「学ぶ」を意味している。模倣が教育の基本形式の一つであるとすれば、朱子のこの注は「教」の意味をよく伝えているということができる。

「教」には第三に、「鞭撻して学ばせる」という意味がある。鞭撻は文字通り鞭打つことであるが、これは大人が子供にものを教えるにあたって、激励して学ばせるという意味である。知識や経験を伝達する主体（大人）が、それを学ぶ客体（子供）に鞭撻、激励をあたえ、学ばせている有様をあらわしているといってもよい。「教」にこのような意味のあることは、「教」を形づくる二つの字源に照らしてみてもよくわかる。すなわち「教」の字源は、「教」を左右に分けた二つの部分の字形であるが、左半分は「學」（学の旧字）の中央の部分と同じ形で、「学ぶ」という意味である。右半分の「攴」は「手で物を持っている」形で「ハク」「ホク」と発音し、「手」「杖」のほか、「手で軽るく打つ」ことを意味している。「教」に鞭撻して学ばせるという意味のあることは、「教」がこのような意味をもつ二つの字源の合字であるところからも推察されるが、それはまたものを教える大人と、それを学ぶ子供の関係を、象形のうえでもよくあらわしているということができる。

「教」はこのように、大人が子供に知識や経験を伝達授与し、その伝達授与にあたって子供を鞭打ち、激励して学ばせることを意味しているが、しかし「教」には第四に、単に鞭打つこととは異なる「愛する」という意味のあることに同時に注意する必要がある。すなわち「教」はたしかにすでに述べたように、他から上から外からのほたらきであり、子供を鞭打って知識や経験を身につけさせることではあるが、しかし「教」は単なる強制や他律ではないのである。「教」が単なる強制や他律でないことは、「教」

にあたる日本語「おしえる」が、「おしむ」(愛しむ)に語源があり、「教」が「愛する」ことと同義であることを知れば、容易に理解することができる。このことはわれわれに、教育についてのいろいろな暗示をあたえている。その一つは教育において、どれほど「教」の側面が強調されたとしても、子供を「愛する」ことなしに、それは方法としても成り立たないということである。いいかえれば「教」は愛することを前提に、はじめて成り立つ教育の方法であるということである。このことは「教」が単なる他律や強制でないことは勿論、体罰や懲罰とも異質のものであることを示している。

「教」にはまた第五に、方向を指示し、「教導する」という意味がある。「教導する」というのは、単に知識や経験を伝達するというのではなく、子供に考え方や生き方を教え、その方向へ導くという意味である。教育が単なる知識や経験の伝達授与に満足し得ない以上、このことは当然のことであるが、「教」はもともとこのような方向指示、「教導」という意味をもっているのである。「教」にこのような意味のあることは、「教」にあたる日本語、「おしえ」の意味と関連して考えてみれば容易に理解することができる。すなわち「おしえ」は、「父母のおしえ」「師のおしえ」などと用いられているように、本来「教訓」という意味である。教訓というのは大人が子供に示す考え方や、生き方の指針であり、方向指示、規範ということである。

一方これに対し「育」には、第一に「成長を養い育てる」、「成長を遂げさせる」という意味がある。「成長を養い育てる」、「成長を遂げさせる」というのは、子供の生まれたままの本然の性質をそのまま伸ばし、成長を助けるという意味である。子供の可能性を最大限に開発し、成長させることであるといってもよい。「育」にこのような意味のあることは、説文に「育」は「養」であり、中庸に「育」は「万物育焉」とあるところからも容易に理解される。「養」は子供の生命や可能性をかぎりなく伸ばすこと

を意味し、「万物育焉」は子供がそのような本然の成長を遂げている有様をあらわしている。

「育」にはまた、第二に「巣立つ」、「巣立たせる」という意味がある。「巣立つ」は子供自身に、もともと「巣立つ力」「発育する力」「成長する力」「自立する力」のあること、すなわち子供は生まれながら成長可能性をそなえた存在であることを意味している。「巣立たせる」はそれを助け発展させ、自立を助成するという意味である。このことは「育」にあたる日本語、「そだつ」が「巣立つ」に、「そだてる」が「副えたつ」に語源があるといわれていることに結びつけて考えれば一層よくわかる。「巣立つ」には力強く成長自立する子供の姿が連想されるし、「副え立つ」には文字通り子供に添え立って、子供の成長自立を助け育ぐくむ母親の姿が思いうかべられる。

「育」には第三に、「肉体につつんで育てる」という意味がある。「肉体につつんで育てる」というのは、母親が子供を抱いて育てる意味であり、親鳥が雛鳥をつつんで育てる有様を意味している。母親が愛情をもって子供をはぐくみ、育てる有様をあらわしているといっても同じことである。

「育」にこのような意味のあることは、「育」の二つの字源に照してみても容易に理解することができる。すなわち「育」の字源は、上半分が逆の形をした「子」であり、下半分が「肉」であるが、この合字は母親が子供を抱き、親鳥が雛鳥を抱いて育てている姿をあらわしている。

いずれにしても「育」は、「そだつ」「そだてる」などのことばからも理解されるように、生命のうちからの成長を助け、可能性を育てる助成ないし育成ということである。この意味で「育」は、第四に英語の education と同じ意味をもっていることがわかる。すなわち英語の education はラテン語の educo (ひき出す) に語源があり、生命に内在する能力をひき出し、これを伸ばし育てるという意味であるが、「育」もまたこれと同じ意味をもっているのである。

「育」はまた第五に、ドイツ語の *Erziehen* と同じ意味がある。すなわちドイツ語の *Erziehen* は、*ziehen* は「引く」で、*er* は「外へ」あるいは「上へ」の意味をもっているが、そこから *ausziehen* (ひき出す) と、*aufziehen* (ひきあげる) の二つの意味をもつようになり、それは結局子供の生まれながらの可能性をひき出しひきあげ、それを伸ばし育成することと同じ意味になる。「育」にこのような意味のあることは、これまで述べてきた経緯からも明らかである。

2. 二つの教育観

教育はこのように、伝達教導と育成という二つのはたらきが結びついて成り立っており、このうちのいずれか一つを欠いても教育とはならない。いいかえればこの両者は車における両輪のようなものであって、ともに教育を成り立たせる基本要因であるということが出来る。事実、教育はこのような二つのはたらきを内在しており、そのことは子供の助成ないし育成と結びつかない伝達教導が教育とはならないし、伝達教導を欠いた助成ないし育成が教育とならないことをみてもわかる。Litt は教育の根本意義をこれら両者の弁証法的統一のなかにみだし、この両者の関係をつぎのように述べている。

——どのような教育者も若い世代を野蛮に放置し得ない以上、積極的な教育活動を断念することはできないが、他面また真に良心的な教育者たちは自分の力のみから子供の将来のプログラムをつくりだそうとするような僭越は、自ら放棄せずにはいられぬほど、幼き者のなかに精神の内的発展の多種多様の傾向をみいだす。こう考えると真に正しい教育は成長するものの独自性に対する畏敬と義務心をもってあたる自信と、この両面を統一するところに真の正しい教育が行なわれる。

教育はこのように伝達教導と育成という二つのはたらきが結びつき、このうちのいずれか一つを欠いても教育とはならないが、しかし実際には屢

々このうちのいずれか一方が重くみられ、他方が軽くみられるということがおこる。すなわち伝達教導の側面を重くみ、助成ないし育成の側面を軽くみる場合と、助成ないし育成を重くみ、伝達教導を軽くみる場合とであるが、この場合にはこの両者の間に教育に対する見方、考え方に大きな相違が生まれてくる。すなわち伝達教導を重くみ、助成ないし育成を軽くみる教育観と助成ないし育成を重くみ、伝達教導を軽くみる教育観であるが、われわれはこれを教育における伝達観と育成観とよんでいる。

教育における伝達観は一般に既成の文化や知識、経験の伝達授与に教育の本質をみいだす立場である。文化や知識、経験を伝えるとともに、それに内在する価値を扶植することをめざす立場であるといってもよい。したがってこのような教育の立場では、何よりも文化や知識の体系、あるいは既成社会の体制や価値を重んじ、その結果自然や個人を軽くみる保守的傾向が強くなる。

このような立場は、また教育を社会的遺伝とみる立場とも合致する。教育の社会的遺伝というのは「一切の精神生活は伝達により拡まり、拡まることによって人々を社会的に結合する」、「精神は遺伝せられない。それはただ伝達せられるのみである」、「歴史的伝統としての精神内容が前代から後代に伝わりゆくこと、これによって前代と後代が連続し、この連続において精神が発展していくことは、これをかれの生物が遺伝によって連続し、発展することに類えて考えられる」、「伝達が時に社会的遺伝とよばれるのはこれによる」というものである。

Hartmann はこのことを「有機体において生殖と遺伝とに属する機能を客観的精神の生活において果すことは、一切の教育作用の秘密」であるといい、Barth は「教育は社会の（精神的）生殖」であるといっている。またエッセンシャルイスト（Essentialists, 本質派）によれば、学校はまさしくこのような文化の体系的伝達機関であり、「学校は青少年の将来の生活にとって本質的準備とみられるような選択された諸経験を通して、体系的

に指導する社会的機関である」ということになる。このような考え方は、またソヴェトにおける教育観のなかにもみられる。そのことはたとえば教育大学用教科書において「人間の社会生活のさまざまな分野で積みあげられる経験が、ゆたかになり多面的になるにつれて、その経験を新しい世代に伝達する仕事の実現もいっそう複雑になっていった」といい、「教育の過程では当然のことながら、知識と経験とをもっている年長者たちが指導の任務を任う」、「年長者たちは子供たちにはたらきかけて、一定の目的の実現に努力してゆく」と述べていることからわかる。

これに対し育成的立場に立つ教育観は、「すべてを子供から」(Alles vom Kinde aus) の標語に代表されるような教育の立場である。子供に内在する素質、可能性をひき出し、ひきあげ、それを最大限に育成する教育の立場であるといってもよい。したがってこのような立場の教育では既成の文化や知識の伝達、あるいは現在の社会体制や価値の扶植にかかわって、子供みずからの活動や経験を重くみ、それを育成することをめざす進歩的傾向が強い。歴史的にみればこれらの傾向は、Rousseau にはじまる「自己発展に対する助成」の教育に典型的にみることができる。そこには Rousseau の Emile の冒頭のことば、「造物主の手から生まれた時はすべてのものは善いが、人間の手に移されるとすべてがわるくなる」からもわかるように、既成の文化に汚されない人間性の開花をめざす理想がある。したがってこのような立場の教育では、子供に何かを伝達授与することよりも、自己発展に対する助成が何ものにもまして優先されて考えられる。事実 Rousseau は、従来の教育を社会にむかって準備される準備のための教育であるとして排斥し、内面からの自然の発展をまつ教育を消極教育とよんでこれを真の教育と考えた。

Pestalozzi の教育も、この点において Rousseau と同じである。かれは子供はもともと自ら発展する素質をもって生まれてくると考え、教育はこのような内部発展を助成するものであるという意味で、教育を園芸にな

ぞらえて考えた。すなわち園芸家は植物を培養し、花を咲かせ実を結ばせるが、しかし園芸家といえども花や実の性質をどうすることもできない。花や実の性質ははじめから植物の本質のなかに存在していて、その発展する力は神があたえたものである。園芸家はただそれを育成するはたらきをするだけであって、それはちょうど教育が人間の自己発展を助成するのと同じであるとしたのである。

Fröbel も Rousseau や Pestalozzi と同じ立場で教育を考え、子供をみている。すなわちかれは子供に独自の人格を認め、教育は命令的、限定的であるべきでないとし、「教育や教授や訓戒は根本的には、また第一の特徴としては、必ず受動的 (leidend) であり、追従的 (nachgehend) でなければならず、(ただ注意したり保護したりしなければならぬが) 決して指図したり干渉したりするのであってはならない」とし、消極的教育 (negative education) を主張している。これは Rousseau の消極教育と同じものであり、Rousseau の教育観と同一の範疇に属するものと考えられる。

このような教育についての考え方や傾向は、20世紀になると一層拡大され深化されていったといえる。たとえば Ellen Key は20世紀の初頭に「児童の世紀」(The Century of the Child) を著わし、子供は生まれた時は善であり、教育はこの天賦の性質を自然に発展開花させるべきものであると主張した。また Gurlitt は Ellen Key の思想をドイツに導入し、「ドイツ人の学校」(Das Deutsche und sein Schule) のなかで、子供の情操を抹殺する主知主義と、子供の自由性を拘束する権威主義の教育に挑戦している。このほかドイツにおいては、Gansberg や Scarrelmann などが児童中心主義教育の唱道者として活躍した。

一方これをアメリカについてみると、アメリカでは1896年 Deweyの創設したシカゴ大学実験実校を中心に、児童中心主義の教育が行なわれた。すなわちかれは、シカゴ実験学校の報告書として「学校と社会」(School

and Society) (1899年) をまとめ、児童中心主義を標榜する教育運動の先駆者となった。かれの思想はかならずしも Ellen Key のような極端な個人主義ではないが、かれもまたこれまでの成人中心の教育に反対して、教育の重心を児童にうつした児童中心の教育を主張している。McMurry はこのような Dewey の方法を、「プロジェクトによる教授法」(Teaching by Project) として結実させ、Kilpatrick は「プロジェクト・メソッド」(Project Method) として新しい教授法の構案を行なっている。このほか Dewey の思想を継承したものに Parkhurst があり、かれはそれを「ドルトン・プラン」(Dalton Plan) として結実し、Washburne はすべての子供の能力に適合した学習を可能にする、画期的な「ウイネットカ・プラン」(Winnetka Plan) を創始している。これらはいずれも従来の教授法を批判し、新教育の方法原理による学習法を提案したものであるが、Rugg は「児童中心学校」を著わし、児童中心主義教育の総括を行なった。

またこれをイタリヤについてみると、イタリヤでは Montessori が「モンテッソリー法」(Montessori Method) を工夫し、子供の自発的活動を奨励する教具の構案を行なっている。モンテッソリー法は、もともとその源流を Fröbel にまでさかのぼって考えられるものであるが、この方法はベルギーの Decroly の学校に移入され、その方法はこの学校をはじめ、広く世界の学校に伝播するにいたった。このほか児童中心主義の立場に立つ先駆者として、イギリスのアポツホルムの学校を開いた Reddie や、サンマー・ヒル学園を創設した Neill があり、フランスではローシュの学校を開いた Demolin がある。いずれにしてもこれらの学校に共通してみられる傾向は、児童中心の思想であり、子供の本性を重くみ、子供の自発性、創造性、活動性、個性を重視する助成ないし育成主義の教育である。

3. 注入主義の教育

教育における伝達観を反映したものに、注入主義の教育をあげることが

できる。注入主義の教育は歴史的にみれば極めて古い時代からあり、現在でもなお主流をなしている教育の方法である。

古い時代における注入主義の教育は、ギリシャのソフィストの教育に典型的にみることができる。ソフィストというのは、いうまでもなくソフィストの原語 *Sophistês* からもわかるように、*sophos* なるもの、すなわち生活上必須の知識や経験、技術などを多量に身につけている知者、賢人のことである。歴史上このような一群の人々が職業的教師団として出現したのは、ペルシャ戦争以後、ギリシャの国力が発展し、青少年の知的欲求が増大したいわゆるギリシャ啓蒙期である。かれらはこのような時代を背景に各種の知識を売りさばく教師団として、当時の青少年の知的要求に応じ知識の授与を行なったのである。

ソフィストはこのように知識や技術を伝達授与する職業的教師団として活躍したが、その方法には注入主義の典型としてのつぎのようないくつかの特徴がみられる。その第一は、かれらが人間を生まれたままでは発展する力も、成長する力も伸びる力もない空虚な容器、空虚な桶のようなものであるとして把えていたということである。したがってそこには育成的教育観にみられるような、人間は自己発展するもの、子供はもともと生まれながらに成長可能性をそなえた生命的存在であるという認識は少しもない。ただあるものは、子供は空虚な容器、空虚な桶のようなものであるという固定的児童観だけである。

その第二は、こうしたことからわかるように、教育するということはこのような空虚な容器、空虚な桶にすでに知識、技術を充たした教師という容器から、それを注入することであると考えていたことである。事実ソフィストたちは、知識や徳などは人間が生まれながら所有しているものでも、自然に生まれてくるものでもなく、ちょうどわれわれが店に行き、必要なものを買って求めて容器に充たすように、上から他から外から詰め込むほかないものと考えていたのである。注入主義はこのような考え方、見

方を典型的に反映した教授の方法であるが、このような見解はソフィストにかぎらず、他にも少なからずみられる。たとえば Aristoteles は、人間はもともと何も刻まれていない蠟板のようなものであると考え、書家や画家が自分の思っていることを白紙や画布に表現するように、教師もまた人間にあらゆる事物を記入したり、刻印できると考えていたのである。また Locke は生まれたままの人間は、まだ何も記されていない白紙 (tabula rasa) であると考え、生後急速に知識を身につけていくのは、出生後外界の刺戟をうけ、さまざまな経験を積みかさね、蓄積する結果にほかならないと考えたのである。このような考え方、見解はまた Comenius の教授書写術 (didachographia) にもみられる。教授書写術というのは、印刷術が紙のうえに外面的な活字印刷をするのと同様、教育は知識、技術を人間の心に印象づけることであると考え、活字書写術になぞらえて、このようによんだのである。このほか人間はもともと空虚な部屋 (empty cabinet) であるという考えもある。

第三は、教育の主体は大人であるとする考え方である。知識や技術の伝達授与を行なう教師が、教育の主役であるという意味で、教師中心主義であるといってもよい。このことは注入主義の教育が知識や技術、経験の伝達授与を目的とする以上当然のことであるが、これは子供の側からみれば、子供は単に知識、技術の受容者にしかすぎないということになる。

注入主義の教育は、このように大人（教師）中心の教授方法として、歴史的に長い伝統をもっているが、それは注入主義の教育が教授法上、つぎのような特長をそなえていたことによっている。——(1)文化遺産や知識、技術経験を体系的に伝達するのに都合がよい。(2)知的能力を伸ばすのに適している。(3)基礎的な知識、技術を組織的に伝達することをめざす教育観に合致している。(4)教授および評価の方法が容易である。

しかしこのような教授法は、一方では多くの欠陥をもつものとして、特に近代に至り児童の研究がすすみ、児童の発見がなされるに伴って、きび

しい批判をうけるようになった。そのおもなものをあげるとつぎのようなものがある。——(1)教育の対象である子供が忘れられている。(子供中心でなく教師中心である。)(2)知識、技術の伝達授与に重心がおかれている。(3)暗記々憶の学習である。(教師の側からは詰め込みとなり、子供の側からは暗記となる。)(4)強制的、支配的になりやすい。(5)競争主義、賞罰主義になる。(6)個性、自由性、活動性、創造性がおしつぶされる。(7)身についた学習とならない。(8)子供の欲求、興味が無視される。

わが国の注入主義教育の歴史は、江戸時代における寺子屋の教育（空読暗誦主義）にもみられるが、明治20年代に全盛期を迎えた、ヘルバルト派教育にその典型がみられる。ヘルバルト派の教育は明治20（1887）年、Hausknecht によってドイツから伝えられ、当時のわが国状にも適合したこともあって、明治30年代までわが国の教育界を風靡した。当時ヘルバルト派教育説がわが国に流入した経緯を翻訳、翻案された図書を通じてみるとつぎのようになる。

——(1) 有賀長雄訳述「鱗氏教授学」（明治21年）（A. Lindner: Allgemeine Unterrichtslehre）(2) 本庄太一郎訳「俄氏新式教授術」（明治24年）（De Garmo: Essential of Method）(3) 岡田五兎訳「科学的教育学」（明治25年）（Fröhlich: Die wissenschaftliche Pädagogik）(4) 沢柳政太郎・立花鎮三郎合訳「普通教育学」（明治25年）（Kern: Grundriss der Pädagogik）(5) 国府寺新作訳「ケルン教育学」（明治26年）（Kern: Grundriss der Pädagogik）(6) 稲垣末松訳「鱗氏普通教育学」（明治26年）（A. Lindner: Allgemeine Erziehungslehre）(7) 湯原元一訳「倫氏教育学」（明治26年）（A. Lindner: Allgemeine Erziehungslehre）(8) 谷本富「实用教育学及教授法」（明治27年）(9) 谷本富「科学的教育学講義」（明治28年）(10) 山口小太郎・峯源太郎共訳「小学校ニ於ケルヘルバートと教育学ノ価値」（明治28年）（独乙ハルビー師範学校長ゲー・フオィグト原著）(11) 中島半次郎編「纂ヘルバルトに関する攻究全」（明治28年）(12) 山田郁治・岩田巖次郎訳「宇氏ヘルバルト教育学階梯全」（独乙ウーヴェル氏原著）（明治28年）（C. Uper: Vorschule der Pädagogik Herbarts, 1883）(13) 能勢栄訳註「萊因氏教育学」（明治28年）（W. Rein: System der Pädagogik im Grundriss）(14) 湯原元一訳「倫氏教授学」（明治29年）（A. Lindner: Allgemeine Unterrichtslehre）(15) 谷本富

「教育学講義速記録」(明治29年) (16) 藤代禎輔訳述「独乙ヘルバルト教育学」(明治29年) (T. F. Herbart: Umriss Pädagogischer Vorlesungen, 1835)
 (17) 湯原元一訳補「倫氏教授学」(明治29年) (A. Lindner: Allgemeine Unterrichtslehre, 1887) (18) 村上俊江訳述「ヘルバルト教育学要義」(明治30年)

これらの翻訳、翻案の傾向をみてもわかるように、当時わが国に訳出紹介されたヘルバルト派教育説は、実際教育に特色をもつものの、とりわけ教授技術学に関するものがその中心であったといえる。なお Hausknecht は普通講義には Kern の Grundriss der Pädagogik を、実習には Rein の Das erste Schuljahr を使用している。

さてこのようにして移入されたヘルバルト派の教育説が、わが国の教育界への影響をみると、そのほとんどが教授技術学としての、五段教授法にかぎられていたという特徴をもっている。五段教授法というのは Herbart によれば明瞭、連結、系統、方法(四段階)の教授形式であり、Ziller はこれを分解、総合、連合、系統、方法(五段階)とし、Rein はこれを予備、提案、比較(連結)、総括、応用(五段階)とした教授法である。つぎにあげる山梨師範学校教生による五段教授の実例をみると、当時の注入教育の様相がよくわかる。

—— (例) 尋常科第二学年「小学校修身訓」卷二第二十六課「二宮金次郎の立身」
 第一段 予 備

(教) 此間から引続きお話をしてある二宮金次郎はどんな人でしたか。其幼少の時は如何、

(生) 貧しき中に苦勞して独りで勉強しました。

(教) 如何にして家を興さうと思ひしか。

(生) 荒地を開きて米を得之をもとゝして家を興さうとしました。

(教) 然り金次郎は斯く学を勉め又家業を勉めて少しも倦まなかつたが斯くの如き人は後には如何なると思ひますか。

(生) 出世してえらい人になると思ひます。

(教) 然り。今日は此金次郎がいろいろ勉強したり、人の為めになつたりしたから遂に出世してえらい人になつたと云ふところからお話しいたませう。

第二段 提 示

(教) 金次郎は家に帰りてより、昼夜を分たず一心に働きましたから間もなくよい身代になりました。其時小田原侯の家老服部某借財に苦しみ、如何ともすること能はず金次郎の名を聞き家の復興を頼みたるに、金次郎は五年の間に悉く借財を返して三百余両の大金を余しました。

(生) 復演

(教) ……

(生) 復演

(教) 今日話した事を始めから話して御覧。

(生) 復演

(教) 本をお出しなさい。(教科書を出さしむ)

(生) 読む。(知らざれば教ふ)

(教) 何と云ふことが書いてありますか。

(生) 話す。

第三, 四段 比較, 統合

(教) 皆さん金次郎先生と此前お話して置きました蕃山先生とは能く似た話ではありませんか。此二人の幼時の有様を較べてごらん。

(生) 二人共貧しい中で苦勞して勉強しました。

(教) 此二人は大人になってから如何なることをなしたか。

(生) 共に殿様に用いられていろいろ人の為になることをしました。

(教) ……此他にも勉強してえらい人になりました人を知っておりますか。

(生) 中江藤樹先生。

……

(教) 誰でも皆さうです。艱難辛苦に堪え勉強さへすれば出世して幸福の人となり、又人の為めをはかって行けば自然自分も出世して人に尊ばれるゝ様になります。(ここで勉強が幸福の基になること及び慈善の必要なる所以の統括をなす)

第五段 応 用

(教) 皆さん学校へ来て本を読むのがいやになったとか。又云ひつけられた仕事がいやになったとか云ふ様なことはありませんか。若しさう云う様なことがあったらどうしますか。

(生) そんなことではいかぬと思うて勉強します。

……

(教) 左様、皆さん今日お話した二宮先生や蕃山先生の様に勉強してえらい人になり、又慈悲を旨として人の為めにはかる様に心掛けねばなりません。

これらの実例からもわかるように、わが国におけるヘルバルト派教育説

は、知識、技術の注入技術学として、五段教授法という形をとって移入されたが、それがいかに整然たる形でうけいれられたかは、つぎの「秋田師範附属小学校教授規程」（明治35年）の諸条項をみてもわかる。

—（例）教案取扱手続（部分）

第一条 教案は各学年各教科別に之を調整すべし。

第二条 教案は左の雛形によりて調製し各段に於ける教授方法の要項を記入するを要す。

修身，算術，日本歴史，日本地理，理科

1. 材料
2. 目的
3. 方法
 - (1) 予備
 - (2) 提示
 - (3) 比較
 - (4) 総括
 - (5) 応用

読み方

1. 材料
2. 目的
3. 方法
 - (1) 予備
 - (2) 提示
 - (3) 応用

書き方

1. 材料
2. 方法
 - (1) 準備，教室に入り，草紙を出す迄の準備
 - (2) 提示
 - (イ) 意義（国語）
 - (ロ) 運筆の順序（複雑なる字に限る）
 - (ハ) 結構，各点画の分間扁旁上下の釣合等
 - (ニ) 排列，各行の字数一枚の行数
 - (3) 練習，訂正，批評
 - (4) 清書

また当時の状況をさらに詳細に知りうるものに、つぎのような「授業批

評要項」がある。「授業批評要項」は明治30年代に至り、授業研究が普及したことに伴って、教授形式を外形的、客観的に評定する確認の要点とされたものである。つぎの例は明治33年における北海道師範学校附属小学校のものである。

——（例）授業批評要項

批評は概ね左の諸項につきて観察するを可とす。

(1) 教材

- 1 前日の教科に連絡ありしや
- 2 程度は学級児童の心力に適当なりしや
- 3 分量は教授時間に適当なりしや
- 4 分節及排列は適当なりしや
- 5 他の教科と関係如何
- 6 誤字・誤文・及事実の誤謬はなかりしや

(2) 方法

- 1 新智識を与える為に旧智識は能く分解せられしや
- 2 新智識は旧智識と能く相対比せしや
- 3 新智識は能く整理せられしや、統括は能く行はれしや
- 4 応用練習は適当なりしや
- 5 発問の分量方は適当なりしや
- 6 実物標本教具図画は適当なる準備ありや、且つ使用は適当なりしや
- 7 黒板の使用は当を得しや
- 8 級決教可其他の方法適当なりしや

(3) 教師

- 1 姿勢と伝達とは適当なりしや
- 2 注意全級に亘りしや
- 3 相応に活気ありしや
- 4 言語は学級に恰好にして明快なりしや
- 5 生徒の過失は適当に矯正せられしや
- 6 命令は全級に行はれしや

(4) 生徒

- 1 確実に識得せしや
- 2 言語姿勢は適当なりしや
- 3 発言は誤りなかりしや
- 4 能く活動せしや興味を有せしや
- 5 挙止と動作は適当なりしや

4. 開発主義の教育

教育における育成観を反映したものに、開発主義の教育をあげることができる。開発主義の教育は、すでに述べた注入主義の教育とすべく対立し、この両者の間には多くの点で対蹠的な相違がみられる。そのおもなものをあげるとつぎのようなものがある。

その第一は、この両者の間における児童観の相違である。注入主義の教育では、一般にすでに述べたように子供は生まれたままでは、あるいはそのままでは何も充たされていない空虚な容器、まだ何も刻まれていない蠟板、無記の白紙、空虚な部屋のようなものであると考えられている。これに対し開発主義の教育では、子供は生まれながら成長する力、発育する力、内から伸びる力をそなえた、発展的可能性をもつ存在として把えられる。一方が固定的、静止的に子供を考えているのに対し、他方では発展的、能動的に子供をみているといってもよい。注入主義の立場では、子供はそのままでは何んの変化も発展性もない単なる物理的存在にすぎないが、開発主義の立場では、子供はあらゆる可能性をそなえた生命体とみられているといっても同じことである。それはちょうど将来のあらゆる可能性を約束した、一個の種子にもたとえられる。Fröbel はこのことを「子供には全体としての大人がみられる」といったが、この指摘は開発主義の児童観をよくいいあらわしている。

その第二は、この両者の間における教師観の相違である。一般に注入主義の教育では、教師は子供という空虚な容器に知識を注入し、何も刻まれていない蠟板に技術を刻印し、無記の白紙に経験を刷り込む、知識、技術の伝達授与者として考えられている。しかし開発主義の教育では、教師は単なる知識、技術の伝達授与者ではない。教師は子供のもっている素質、可能性を最大限に開発する育成者、助成者として把えられる。一方が既成の知識、技術の伝達授与者として考えられているのに対し、他方では子供

の内面的育成者として扱われているといってもよい。Socrates は教師は学ぶものの内部から徳や知識をひきだし、それを育成する産婆のようなものであるとして、魂の産婆術 (Maieutike) を唱えたが、これは開発主義の教師観をよくいいあらわしている。

その第三は、この両者の間における、教師と児童の地位についての考え方の相違である。教育における教師中心か、児童中心かの見解の相違といってもよい。一般に注入主義の教育では、すでに述べたように教師は知識、技術の伝達授与者として中心的位置を占め、子供はそれに追従する従属者として考えられている。教師が主役で子供が脇役であるといってもよい。事実、注入主義の教育では、教師は教育の中心的位置に立ち、子供を鞭打ち、上から他から外から力を加えて、一方的に知識や技術を注入している。そこには子供の能動的、主体的、自覚的、発展的な活動はみられない。これに対し開発主義の教育ではこの両者の位置は逆転する。すなわち開発主義の教育では、子供はもともと成長可能性をそなえた存在として認識され、教師はこのような子供を育成する助成者、育成者として位置づけられる。そこには Rousseau にはじまる、自己発展の助成の教育がみられ、Meumann がはじめて用いたといわれる、「児童から」(vom Kinde aus) の教育観がその原理におかれるようになる。これは教師と子供の地位についての、コペルニクスの転回であるといえることができる。

その第四は、この両者の間における、子供の本性についての考え方の相違である。一般に注入主義の教育では、子供は個性も創造性も何んの発展性もない単なる固定的、静止的存在にすぎないと考えられている。しかし開発主義の教育では、もともと子供は個性的であり、活動力をもつ創造的存在であって、他に代置できない価値をもつものと考えられている。したがって注入主義の教育が知識、技術の注入授与を目的にしているのに対し、開発主義の教育では子供の個性、人間生命の創造的発展をめざして教育が行なわれる。

第五は、この両者の間における教育方法の相違である。一般に注入主義の教育では、知識、技術の伝達注入が教育の目的にされるから、その方法は模倣、記憶、暗記、練習、空読暗誦が中心となる。また強制、命令、試験、懲罰などが屢々教育の手段にされる。しかし開発主義の教育では、これと対蹠的に創造、経験、活動が教育の基本にされる。強制、命令、懲罰にかわって自主、自発、激励が教育の原理となる。そこでは子供のひとりひとりが人間として認められ、個人差、個人の興味、欲求が教育の前提とされる。

このように開発主義の教育は、注入主義の教育とすどく対立し、注入主義の教育にはみられないいくつかの特徴をもっている。しかしそこにもまた、つぎのような数多くの問題点のあることが指摘されている。——(1)時間の浪費が多く授業能率が削減される。(2)方法の適用範囲が狭い。(3)系統的、体系的教授にむかない。(4)子供の自由にまかせるところから、かえって子供の負担がますことがある。(5)教師が子供と一対一で話している時、他の多数の子供が放置される。——

以上述べた開発主義の教育は歴史的にみれば、古くは Socrates の魂の産婆術にもみられ、近世から近代にかけては Rousseau, Pestalozzi, Fröbel の系列のなかに顕著にみられる。わが国にこのような教育説が導入されたのは、明治11(1878)年、高嶺秀夫、伊沢修二の二人によっている。すなわちこの両人は明治8(1875)年、アメリカに留学し、当時全米を席捲していた Pestalozzi の教育法を学び、明治11年に帰国、東京師範学校を中心に開発主義の名で伝えたのである。

さてこのようにして伝えられた開発主義の教育は、明治10年代のわが国の教授法の主潮として、大きな影響をあたえた。その傾向の一端を知るために若林虎三郎、白井毅の「改正教授術」(明治16年)における、教授の九原則を引用するとつぎのようになる。

一、活潑ハ児童ノ天性ナリ

- 動作ニ慣レシメヨ
手ヲ習練セシメヨ
- 二、自然ノ順序ニ従ヒテ諸心カヲ開発スベシ
最初、心ヲ作り後之ニ給セヨ
- 三、五官ヨリ始メヨ
児童ノ発見シ得ル所ノモノハ決シテ之ヲ説明スベカラズ
- 四、諸教科ハ其元基ヨリ教フベシ
一時一事
- 五、一步一步ニ進メ
全ク貫通スベシ
授業ノ目的ハ教師ノ教ヘ能フ所ノ者ニ非ズ生徒ノ学ビ能フ所ノ者ナリ
- 六、直接ナルト間接ナルトヲ問ハス各課必ズ要点ナルベカラズ
- 七、観念ヲ先ニシ表出ヲ後ニスベシ
- 八、已知ヨリ未知ニ進メ
一物ヨリ一般ニ及ベ
有形ヨリ無形ニ進メ
易ヨリ難ニ及ベ
近ヨリ遠ニ及ベ
- 九、先ヅ総合シ後分解スベシ

このように開発主義の教育は、それ以前の教授法とは、その原理においても実際においても著しく異なっているが、これらの主張がいずれもアメリカにおけるペスタロッチ運動の中心的主唱者、Sheldon (Oswego 師範学校長) の著書「ペスタロッチ法及び原理」(Pestalozzian Plans and Principles) のつぎの条項の翻案であることはよく知られている。

- (1) Activity is a law of childhood. Accustom the child to do—educate the hand (2) Cultivate the faculties in their natural order—first from the mind, then furnish it. (3) Begin with the senses, and never tell a child what he can discover for himself. (4) Reduce every subject to its elements— one difficulty at a time is enough for a child. (5) Proceed step by step. Be thorough. The measure of information is not what the teacher can give, but what the child can receive. (6) Let every lesson have a point; either immediate or remote. (7) Develop the idea— then give the term—cultivate language. (8) Proceed from the known to the unknown— from the particular to the general— from the concrete to the

abstract — from the simple to the more difficult. (9) First synthesis, then analysis — not the order of the subject, but the order of nature. —

なおわが国における当時の開発主義教育の實際を伝えるものとして、千葉師範学校のつぎのような実例がある。

—— (例) 単語教授法

教 授

- | | |
|--|---|
| (教) 単語図ヲ黑板ニ掛ケ桃ノ図ヲ指シ此ハ何ノ図ナリヤ | (生) 桃ノ図ナリ級決教可 |
| (教) 平仮名ニテ桃ト記シ得ルモノハ手ヲ挙げヨ | (生) 手ヲ挙グ |
| (教) 一生ヲシテ黑板ニ記セシム | (生) 之ニ従フ級決教可各唱齊唱
生徒記スル後之ヲ消シ教師更ニ大書シテ読マシムベシ生徒記シ得ザルトキハ教師自ラ板上ニ記スヘシ
以下之ニ倣ヘ |
| (教) 葉ヲ指シ此ハ何ナリヤ | (生) 桃ノ葉ナリ 級決教可 |
| (教) 桃ノ葉ノ色ヲ知ルヤ | (生) 青色ナリ 級決教可 |
| (教) 桃ノ実ヲ指シ此ハ何ナリヤ | (生) 桃ノ実ナリ 級決教可 |
| (教) 汝等桃ノ花ヲ見タルコトアラン其色ハ如何 | (生) 桃色ナリ 級決教可 |
| (教) 桃ノ花ハ何月頃咲クモノナルヤ | (生) 四月頃ナリ 級決教可 |
| (教) 桃ノ実ハ何月頃熟スルヤ | (生) 八月頃ナリ 級決教可 |
| (教) 桃ノ実ハ何ノ用ヲナスヤ | (生) 食用ニ供ス 級決教可 |
| 此ノ如ク桃栗柿等ノ数語ヲ教授シタル後演習ニ及ブベシ | |
| (教) 演習教掛図ヲ撤シ黑板ヲ拭ヒ図中ノ順序ニ関セスクリナル文字ヲ書シ一生ヲシテ之ヲ読マシム | (生) 之ニ従フ級決教可各唱齊唱 |
| (教) 栗ノ花色及開花結果ノ候等教授セシ事項ヲ問答ス | (生) 云々 級決教可各唱
総テ問答ノ際ハ兼テ言語ヲ練習セシムヘシ |

約 習

- | | |
|--------------------------|---------------|
| (教) 黑板上ノ文字ヲ指シ一生ヲシテ之ヲ読マシム | (生) 之ニ従フ 各唱齊唱 |
|--------------------------|---------------|
- (備考) この教授法中教と書せしは教師の略生と記せるは生徒の略語である。又

生徒の答下に級決，教可，各唱齊唱と記せるは級決とは教師問を發し一生これに答ふるときは教師直に其可否を判定せず先づ之を全級生徒に問ひ然る後これを判決するをいう。教可は生徒の答辭並に其判決正しきときは其の正当なる旨を告白するをいう。各唱は練習の一つで教授せし事実を深く徹底せしむる方法である。齊唱は全級生徒一齊に答へしめ或は読ましむるをいうのである。

5. 対立総合の試み

教育はすでにみてきたように，伝達教導と助成ないし育成という二つのはたらきが結びつき，その相互作用のなかで行なわれている。しかし実際にはこのうちのいずれか一方が重くみられ，他方が軽らくみられることがあるところから，この両者の間に屢々考え方の対立拮抗が生じ，教育観の相違として争われることが少なくない。

事実このような対立は古くからあり，すでに述べたように，古代ギリシャにおいては，ソフィストの注入主義と Socrates の開発主義とが互いに争った。ソフィストの教育観は，Platon の「プロタゴラス篇」によっても明らかにされるが，それによればソフィストの教育観は，人間の知識や徳は人間が生まれながらに所有しているものでも，ひとりで生まれてくるものでもない。それはちょうどわれわれが店に行つて必要なものを買ひ求めるように，知識の卸商人であるソフィストから，代価を支払つて買ひ求むべきものである。いいかえればソフィストにおける教育は，教師の側からみれば教師という知識，技術の充たされた容器から，子供という空虚な容器にそれを注入するというものであり，子供の側からすればそれを受容蓄積するというものであった。

これに対し Socrates の教育観は，人間の知恵や徳は，外から与えられるものでも，他から伝達注入されるものでもない。人はみなその萌芽を生まれながらにもっている。教育というのはこのような子供の内面にはたらきかけ，これを開発幫助し，助産婦が妊婦を助け，分娩を行なわせるように，それを触発，育成するというものであった。Socrates は教育をこの

ように考え、それを対話という方法を通して行なった。対話というのは、第一の問いに対する答えをもとに、第二の問いを出し、このような問答を反復しながら、青少年に自らの無知を自覚させ、真理に対する熱情をかきたて、ちょうど産婆が妊婦に陣痛を起こさせ、子供を生み出させるのと同じように、心のなかに宿している真理を生みださせるというものであった。要するにかれにおける教育はソフィストのように、子供という容器に、外から他から知識や経験を注入するというものではなく、人が生まれながらもっている可能性をひき出しひきあげ、それを触発、助成するというものであった。Socrates のこのような方法が、屢々魂の産婆術といわれるのは、肉体の分娩の助産補助に対して、魂の触発、育成をめざしたことによっている。

このように古代ギリシャにおいては、一方では外面的注入主義が主張され、他方では内面的開発主義が唱えられて対立したが、近世に至るとこのような論争は、経験論と合理論の対立となってあらわれた。たとえば経験論を主張した Locke は、人間にはもともと合理論者のというような生得的観念というようなものではなく、生まれた時は誰しも全く無記の白紙に等しいものとし、人間が生後知識や技術を身につけるのは、すべて出生後の経験の受容蓄積によっていると考えた。この意味では経験論の教育説は、どちらかといえばソフィストと同じ、注入主義的教育観の線上で考えられるものといえる。これに対し Descartes にはじまる近世の合理論者は、この反対の主張を強調し、人間は生まれつき絶対確実な生得的観念を具備しているとし、Socrates と同じように、これを自覚するのが真理の認識であると考え、経験論と対立したのである。このような経験論と合理論の対立は、とりわけ Locke と Leibniz の間で激しく争われた。

こうした対立は、また実質陶冶か形式陶冶かという形をとっても争われた。実質陶冶というのは形式陶冶に対する概念であるが、知識や技術の獲得、保持を重くみ、実際的な内容の学習を中心とする傾向をもっている。

歴史的には形式化した人文主義に対し、実学的な傾向が抬頭した近代教育の潮流のなかにみられる。しかしこの立場の教育は知識や技能を獲得する過程、方法および応用の仕方によって、屢々注入主義の危険にさらされる。この場合には、子供は単に多くの知識を集積死蔵する容器にすぎないものとなり、この意味で実質陶冶はどちらかといえば、ソフィストの教育と同じ詰め込み主義の教育になりやすい。

これに対し形式陶冶は、個々の知識の獲得保持よりも精神の形式的能力、たとえば推理力、記憶力、想像力、意志力などの陶冶に教育の価値をみいだす傾向がある。この考え方はひとつの領域で獲得した能力が、他の学習領域へ転移するという、練習の転移の可能性を前提にしている。この転移の可能性については、19世紀末から科学的研究が行なわれているが、その結論はまだ明らかでない。しかし知識、技術の蓄積収納よりも、それをつくり出す能力や態度を重視するという意味では、Socrates 以来の開発主義の教育に近い。歴史的にはヨーロッパの学校が伝統的にラテン語やギリシャ語、数学（算術、幾何）をおもな教育内容にしてきたことに対する対立としておこっているが、この場合も実質陶冶と相対するという形をとって互いに争った。

このほかこのような対立拮抗は、20世紀にはいると、成人中心主義か、児童中心主義かの教育観の対立ともなってあらわれた。児童中心主義の立場に立つ人々は、これまでの伝統的な成人中心の教育に反対し、進歩的学校を創設して児童中心の教育を推進した。そのいくつかの試みと主張について述べると、つぎのようなものがある。

まずそのひとつに1901年、シカゴにCookeを校長として開校された「フランシス・W・パーカー学園」(Francis W. Parker School)をあげることができる。この学校は、30年以上にわたって「新教育の断固たる態度を持ち、異彩を放った大使」としての役割を果たしたが、その信条とするところはつぎのようなものであった。

——自己の動機に基づく活動は生徒にとって最大の収穫の原因となるということ。発意に基づく訓練は児童の切なる要求であるということ。自己の興味において彼らはしばしば教育的精神を見いだすということ。責任と均衡を保っている自由は道徳的、知的成長の最上の条件であるということ。実際の材料をもっている真実の経験は学習の要件であるということ。各種表現の機会はその正しい教育にとって必要であるということ。発達という目的のためには児童は集団としてではなく、個人として取扱われなくてはならないということ。課業の最も効果的で有益な動機の一つは社会的動機であるということ。——

また1904年にミズリー大学に、Meriamによって付設された小学校は、Dewey にならい児童自身の世界から生まれてくる諸活動を、従来 of 伝統的諸学科にかえ、Fröbel 主義にもとづいて観察、遊戯、物語、手工などを重視した。また学習は時間に左右されるべきでないとして厳格な時間割を撤廃し、詰め込み、練習、暗誦というような古い形式を一切すてた教育を行なった。

1907年 Johnson によって開設された「有機的教育学園」(School of Organic Education)も、Rousseau 主義にもとづく児童中心の進歩的教育を行なった。すなわち彼女は人間の成長における自然の秩序の十分な認識を教育の前提にし、読み書きなどの学習は、子供の十分な成長をまっしてはじめることにした。そして粘土、塗料、つち、おの、かまを用い、織おり、ダンス、合唱などによって有益な経験を蓄積させ、その過程を通して子供のおのずからの欲求をかき立て、読むこと、書くこと、数えること、綴ること、文学を求めることなどの興味を触発し、その後はじめて教師が指導するという進歩的な方法をとった。

このほかこのような進歩的学校は各地にみられたが、そのいくつかをあげると、1913年 Pratt による「都市田園学園」(City and Country School)、1915年 Horn の努力によって開設されたアイオワ大学付属小学校、同年

マサチューセッツのケンブリッジに開かれた Taylor の「日陰ヶ丘学園」(Shady Hill School) がある。また Naumburg によるニューヨークの「林間学園」(Walden School), さらには1917年莫大な資金を得て, Flexner を校長とするコロンビア大学のティーチーズ・カレッジに設立された「リンカーン学園」(The Lincoln School) があり, 公私立をふくめてかずかずの新学校が開設された。

こうして新教育の先駆者たちは, 各地で保守的, 伝統的教育と戦っていたが, 1919年にはアメリカで進歩的教育協会 (Progressive Education Association) が設立され, 各国の新教育運動とも連携をとり, 国際的規模で行なり新教育運動の推進母胎となった。この協会はその根本信条としてつぎの諸点をかかげ, 児童中心主義教育を力づよく進めた。——(1)児童の自然性を自由に開発せしめること。(2)児童の作業動機を児童自身におくこと。(3)教師は真の意味の指導者として活動し, 監督者として児童に臨まないこと, (4)児童の発達を科学的に研究し, その発達段階を顧慮すること。(5)児童の身体的発達に関するすべてのことに注意すること。(6)児童生活の必要を充たすために学校と家庭とが協同すること。——

このような新教育は, アメリカにおいてはもちろん, ドイツにおいても, イギリスにおいても, フランス, ベルギー, ロシヤ, イタリア, そして日本においても行なわれたが, このような傾向に対し, また一方では1938年, Bagley を中心に「アメリカ教育の前進のためのエッセンチャリスト委員会」(Essentialist Committee for the Advancement of American Education) が設立され, つぎのようなエッセンチャリスト宣言—「教育の前進のための踏切台」(Manifesto Essentialist—Platform for the Advancement of Education) を発表してこれと対立した。

——プログレッシヴィストたちの教育論は, 教育がとうぜんもつべき一定のスタンダードを無視し, 教育のきびしい意味を台なしにする理論である。そのために, いま多くの学校が, 学習に必要な一定の系統をすすんで放棄している。学習の組織とそのシーケンスはでたらめきわまるものとなってしまった。子どもの

発達段階におうじ，はっきりと順序をおってつみあげられていくようになっている各種の教科と，それに準拠した学習を，まったく考慮する値打もないもののように，あたまから否定してかかってなんら疑いをもたない。いわゆる「活動主義の教育」が流行をなした結果，厳密であるはずの学習の形態が根底からこわされてしまった。「社会科」がさかんになるにしたがって，教育の質はますます低下した。用心深くあってよい教育行政当局者までが，いまでは新教育の流行につられて，無責任きわまる，いわゆるカリキュラム改造を，いくつかの州や都市でおこなっている。このような事態にたいして，児童中心主義学校の追随者，ソーシャル・フロンティア・マン（社会改革派の人びと），コミュニティー・スクールの指導者たちは，その責任をとるべきである。B. Bagley 教授も，そのころある雑誌に，エッセンシャルリストの立場を説明して「それは社会的な施設としての教育がもつもっとも大事な役割として，青少年に社会の文化遺産を理解させるということをもっと重くみようという教育論だ……。プログレッシヴィストたちが，アメリカの教育を改善しようとした意図はよくわかるのだが，彼らはいつしか，われわれが教科とよんでいるもの，さらに一般的ないかたをすれば，知識の体系を信用しようとはせず，それを無視するようになってしまったからである」と書いている。

これらの諸例からもわかるように，教育観の対立拮抗はこのように古い時代からあり，これまでの教育思想や教育学でも，いずれかの立場に立って争ってきた。しかし現代の教育学ではこれらの対立を克服し，両者の対立総合の試みがなされている。Spranger の主張する文化教育学や，Litt の弁証法的教育学，Dewey の教育学などはいずれもこの傾向をもっている。たとえばこれを Spranger についてみると，かれはこの点についてつぎのように指摘し，文化の繁殖伝達のなかに教育の意義をみいだすとともに，同時に子供の内部からの発展を重くみ，この両者の対立総合を試みていることがわかる。——「あらゆる文化領域は，自己増殖の衝動を内に蔵している。……すべての文化創造は自動的に教育意志を喚起するのである。私たちは次のようにいうことができる。三人よれば，そこにはすでに生の様式があり，その様式は自己増殖しようとする。」，「すでにつくりだされたものの生成的精神（werdender Geist）における生々の維持（Lebendigerhalten）に依存する文化の繁殖」，「教育はそれゆえ他人の心意に対す

る付与的愛にもとづき、その全体的な価値受容性と価値構成力とを内部から発展させようとする意志である。」、「教育はみずから発展する主観の人格的な本質形成に向けられた文化活動である。それは与えられた客観的精神の真に価値ある内容において行なわれるが、しかし究極の目的は、主観における自律的規範的精神、ひとつの倫理的意志、理想的な文化意志 (Kulturwille) を解放するにある。」——

またこれを Dewey の場合についてみても、かれもまた同じように、二つの立場の対立総合の試みをしている。すなわちかれはかれの実験的経験論の立場にたち、経験の再構成、あるいは相互作用などの概念を用い、かれの著「経験と教育」(Experience and Education) のなかで、そのことをつぎのように述べている。

——「経験の再構成は、個人的であると同時に社会的である。」「経験における両方の要素——すなわち客観的と内部的との事情——に平等の権利を割当てる。」「正常の経験であるならば、それがどのようなものであろうと、それはこれら二組の事情の相互作用である。」「伝統的教育の難点は、それが経験の支配に用いられる外的事情を強調した点ではなくして、それが外的事情同様に経験の種類決定に力を働かす内部要素に注意しなかった点である。それは相互作用の原理を一方からじゅうりんした。しかしこのじゅうりんは、だから新教育がその原理を他方からじゅうりんすべきであるということの理由とはならない。」——

参 考 文 献

- (1) 原田実 1960 ヨーロッパ近世教育思想史 牧書店
- (2) 小林澄兄 1961 西洋教育史概説 国土社
- (3) 押村襄訳 1968 ルソー, エミール 玉川大学出版部
- (4) 中嶋博 1959 アメリカ教育思想の展開 刀江書院
- (5) Frederick Mayer, 1960 A History of Educational Thought, Charles E. Merrill Books, Inc.
- (6) William Boyd 1950 The History of Western Education, A. & C. Black.
- (7) Adolph E. Meyer, 1949 The Development of Education in the Twentieth

Century, Prentice-Hall, Inc.

- (8) 稻富栄次郎 1958 教育方法論 福村書店
- (9) 稲垣忠彦 1966 明治教授理論史研究 評論社
- (10) 教師養成研究会 1966 教育原理 学芸図書