

山下徳治と『教材と児童学研究』

Tokuji YAMASHITA and “Materials for instruction
and Child Study” (Kyozaï to Jidogaku Kenkyu)

寺 岡 聖 豪

Seigoh TERAOKA

学校教育講座

(平成23年9月30日受理)

はじめに

本稿は新興教育研究所の創設者として知られる山下徳治(1892～1965)の戦前における教育方法思想を発達観や児童観との関係において明らかにするものである。

山下徳治は鹿児島師範学校を卒業後、母校、西田小学校(鹿児島市)で教員生活を始め、成城学園、ドイツ・マールブルク、モスクワ、東京と各地を転々としながら活動した。その歩みを振り返ると、新興教育研究所(1930年創立)の初代所長、岩波講座『教育科学』、岩波書店の雑誌『教育』(1933年創刊)の編集、雑誌『教材と児童学研究』(1934年創刊)の主宰、教育科学研究会(1937年結成)への参画というように、山下は自らの教育思想を形成するとともに、1930年代日本の教育界において、重要な教育(研究)運動に関わったことは気づくだろう。

山下徳治の教育思想に関する先行研究には、教育労働運動や新興教育研究所について取り上げたものが多い。たとえば、海老原治善は「山下徳治とその教育学」を教育労働運動の展開と結びつけて論じている(山下 1973)。また、唐澤富太郎や矢川徳光は「ソビエト教育学の導入と教育科学の建設」に功績があったと山下を特徴づけている(唐澤 1984 528 矢川 1965)。それに対して、新興教育研究所を離れてからの活動について光を当てられることは少ない。確かに新興教育運動の指導者、マルクス主義教育学の紹介者として山下徳治はよく知られている。しかし、雑誌『教育』の編集スタッフとなった1933年以降、雑誌『教材と児童学研究』の主宰、『児童教育基礎論』(1938)や『明日の学校』(1938)の著述に見られるように、山下は教材・教具や教授法に関して研究していた。これは成城小学校時代から一貫して、取り組んできたものである。山下は1934年、雑誌『教材と児童学研究』を創刊するが、本誌において、山下は城戸幡太郎(1863～1985)や波多野完治¹(1905～2001)、留岡清男(1898～1977)らと発達観を巡って論争するなかで、自らの教育方法を体系化しようと試みた。このことは今まで見過ごされてきた山下徳治の足跡を辿るだけでなく、日本の教育学説史において「発育」論争の意義を明らかにするためにも看過できない。

このように振り返ると、山下徳治は教育運動家というよりも、むしろ教育や教科の本質を究明し、学校の在り方を模索してきた人物と言えるだろう。そこで、本稿では雑誌『教材と児童学研究』において行われた論争を手がかりにして、山下徳治の発達観を分析するとともに、『児童教育基礎理論』や『明日の学校』における教育方法観を明らかにしたい。

1. 山下徳治の活動と略歴

山下徳治の活動はおおよそ3つの時期に区分できる(海老原 1973)。第1期は1920年から1928年までの成城学園時代である。第2期は1929年から1932年までの新興教育研究所時代である。第3期は1933年からの、雑誌『教育』編集スタッフの時代である。

第1期について。山下は母校、西田小学校に勤めていた頃、哲学講演会に参加し、小原国芳に会う。そ

の小原によって、山下は成城小学校に教諭として招かれた。そして、成城小学校から、ドイツのマールブルク大学に留学し、ナトルプのもとでペスタロッチ研究に着手する。この間、同じく留学していた三木清と出会い、哲学談義に興じた。帰国後、山下は成城学園高等部でドイツ語教師を務める一方、小学部主任として教育実践と研究に取り組んだ。

第2期について。成城学園の創設者、沢柳政太郎が亡くなると、山下は成城学園から自由学園に移る。1929年11月からおよそ1ヶ月、ソビエトを訪問した。その体験は著書『新興ロシア』（1930）に纏められた。そして、ソビエト教育に魅了された山下は1930年に新興教育研究所を設立し、初代所長となる。同年12月、山下は検挙され、裁判を経て、1932年6月に釈放された。新興教育研究所は度重なる弾圧を受け、山下は生活の糧を得るために、岩波書店の雑誌『教育』の編集に携わるようになる²。

第3期について。城戸幡太郎の依頼により、『教育』の編集スタッフとなった山下は同誌を中心にして活動する。1934年、山下は雑誌『教材と児童学研究』を創刊し、城戸や波多野完治、留岡清男らと発達を巡って論争する。そして、山下は『児童教育基礎理論』や『明日の学校』において、教具論やカリキュラム論を展開した。

2. 雑誌『教材と児童学研究』

(1) 出版事情

山下徳治は1932年に『教化史』（『日本資本主義発達史講座』 岩波書店）を発表する。これ以降、山下は新興教育運動から退き、『教育』の編集に加わるようになった。この時期、城戸幡太郎を中心にして、波多野完治、正木正、依田新、山下徳治によって児童学研究会が組織される。そして、同研究会の名によって、最初に刊行されたのが『教師日記』である。

戦前より、文芸書を中心に数多くの書籍を世に送り出した小山書店の創業者、小山久二郎は自らの歩みを振り返った回想記『ひとつの時代』（1982）において、『教師日記』を出版した経緯を次のように述べている。

「ある時、城戸幡太郎氏の紹介で山下徳治の来訪を受けた。山下は成城学園の小学部の教頭として教育界に令名をさせていたが、左翼運動の結果朝鮮で投獄されて後、帰って来たところだった。

彼の児童教育にかける熱情は大変なもので、話しているうちにすっかり共鳴させられてしまった。

彼によれば、まず教師に、指導の仕方を具体的な方法で授けてやらなければ本当に良い教育は出来ないという。小学校のカリキュラムを分析して毎日の教授案を授けるために、日記的な方法をもって、具体的に指導しなければならないという主張で、『教師日記—尋常一学年第一学期—』『教師日記—尋常第二学年第一学期—』の二冊を執筆して出版することになった」（小山 1982 27/28）。

『教師日記』は奥付によれば、児童学研究会が編集したと記されている。しかし、上述のことから推測すると、実質的には山下徳治によって執筆されたものと思われる。本書は「各科教授日案」、「児童の理解」、「世界教育思想史」からなり、巻末には80人分の性格調査表が付されていた。この授業日案集『教師日記』は「教育の科学研究を実際教育に結びつける」ことを目的として企画された。編集方針として、次の3点、「各科の有機的発展過程の研究」、「いかにして具体物の直観より抽象的把握に児童を導くかという過程の研究」、「原理産出の教授方法の研究」が掲げられた（児童学研究会 1934）³。また、雑誌『教材と児童学研究』は『教師日記』の附録雑誌であり、同時に附録雑誌ではないものと位置づけられた（創刊号 編輯後記）⁴。なお、この雑誌は1934（昭和9）年5月から8月まで4号が発行されるが、その後は財政上の理由で継続することが難しくなったようである（小山 1982）。本誌において、山下徳治は実名と筆名、村上純の両方を用いた。

ここで注意したいのは山下徳治の著作のいくつかが岩波書店に関係した出版社より出されていることである。まず山下は前述した通り、岩波書店で雑誌『教育』の編集に携わる一方、『日本資本主義発達史講座』の1冊として、『教化史』（1932）を出した。

次に、小山書店から『教師日記』と雑誌『教材と児童学研究』が刊行された。小山書店は下村湖人『次郎物語』や徳田秋声『縮図』など文芸書を出版する一方、戦後も三木清『読書と人生』、出隆『哲学以前』などを世に送り出した出版社である。小山久二郎は1919年に叔父、安倍能成の口利きで岩波書店に勤めるようになった。そして同店を退職した後、1932年に小山書店を創業した。

また、『新興ロシアの教育』（1929）は鉄塔書院から世に送り出された。同社は岩波書店を一時、退店した小林勇が始めた出版社である。鉄塔書院は三木清『社会科学の予備概念』や寺田寅彦『萬華鏡』をはじめ、野呂栄太郎『日本資本主義発達史』やプロレタリア科学研究所関係のものなどを出版し、創業から廃業までの6年間に世に送り出した書籍は180点に達したという（小林 1975）。小山久二郎は小林勇について、次のような言葉を残している。「昭和3年、小林勇が岩波からとび出して鉄塔書院をはじめた。私は目を覚まされた気持がして彼の直進する姿がうらやましかった」という（小山 1982）。なお、小林勇は鉄塔書院を廃業し、岩波書店に復帰、戦後は岩波書店の専務、会長を歴任した。

さて、この時期に発行されていた「児童研究」雑誌として、『児童研究』、『児童問題研究』、『児童』の3誌を挙げることができるだろう。『児童研究』は1898年に創刊された、わが国最初の児童研究雑誌である。同誌は児童の「科学的」研究を前面に打ち出し、教育学、心理学、医学などの諸科学の成果を取り入れつつ、児童研究に関するメッセージを発信していた（下山 2004）。『児童問題研究』は1933年7月に創刊された、東京帝大セツルメント児童問題研究会の機関誌である。『児童』は『郷土教育』を引き継いで、1934年6月に創刊された、日本児童社会学会の機関誌である。管見の限り、これら3誌では『教材と児童学研究』で展開された（後述の）「発育」論争のようなものは行われていない。

では当時、一般的だった「児童研究」や「教育的心理学」ではなく、なぜ「児童学研究」という名称が用いられたのだろうか。

留岡清男は『岩波講座 教育』所収の「感化事業」（1932）において、次のように述べている。

「（児童保護事業の、引用者注）研究と調査とに関して云えば、概して研究員の志向が鋭敏にかつ深刻に社会調査の核心を射ないきらいがあった。恐らくはそれらの人々の知識が個人主義的であり、社会的関心に無頓着であるからであろう。たとえば、研究と調査の標的が社会の相に応じて発見された児童の心身の特性に集中されて、むしろ児童の心身の特徴に応じて発見された社会の相に深まりゆかないのである。換言すれば、児童の個性調査の研究においてはさまで気づかれなかった学者の社会的認識の稀薄さが社会調査の研究に至って著しく暴露されるのである。これはとりもなおさず、児童保護問題についての問題把握の幼稚さと浅薄さを表示するものである。今日北米において、児童保護の問題が精神病理的対症療法治療より精神衛生的教育運動へと転向しつつある傾向と対照して、大いに考うべき点であろう」。

どんなに子どもの心身特性を厳密な方法で研究するにしても、それが問題とされる社会のあり方と無関係である限り、従来と変わらず、対症療法の域を抜け出すことはない。それでは、児童保護問題の核心には到達しないというのが留岡の主張である。

このような主張は、城戸幡太郎が雑誌『教育』（1935）において述べたことと符合する。論文「児童研究の歴史と問題—児童心理学の問題を中心として—」の冒頭、城戸は「児童研究の歴史が問題となるということは児童研究の問題が既に解決された過去の問題と、解決さるべき現在の問題とを有していることを示すものである」と問題提起した。その結果、城戸が導き出した結論は「従来の児童研究の多くが児童の生活問題と無関係になされて」きたというものであった。

「児童生活の問題として最も重要なのは、学校生活における児童の精神発達であって、従来の如き学校生活から抽象された教育心理学の研究は教育社会学の問題と連関して建て直されねばならない時期に到達している」（城戸 1935）。

この問題意識を教育実践との関連において展開したのが、論文「教育の科学的方法について」（城戸 1936）である。

「教育学の方法は最初、教師の立場から問題にされ、教師の教育目的によって生徒を陶冶せんとした。そして、その教育目的を規定するおのは倫理学による規範であり、その方法を規定するものは児童の精神発達とは無関係に考えられた主知主義の心理学であった。教授法はかかる心理学にもとづいて工夫されたから、正しき観念の連合という基準によって、児童の精神を論理的に拘束する弊に陥ってしまった。これに対する反動として、『児童から』という兵庫が教育の方法を規定することになり、児童の精神に対する理解が主意主義の心理学から深められたが、教育における教師の立場が忘れられると同時に、教材をあまり重視しない傾向があらわれてきた。実験教育学とか実験教授学とか云われる方法で児童の精神発達や学習過程などが科学的に考察されるようになったが、教師の立場に関して、教材の意義などは問題に

されなくなった」。

城戸は明治期に成立した教師本位の「ヘルバルト主義」教授法を基礎づけていた「教育的心理学」や、それを批判して登場した大正期の児童中心の新教育を基礎づけていたモイマン的児童研究を批判した。では、これらの矛盾を克服して、「教育の科学的方法」を確立するために、何をしなくてはならないのだろうか。それについて、城戸は次のように述べる。

「教師の立場から研究される教育科学の方法としては、教師の教育的実践において経験される教育の事実において、つねに二つの条件が仮定される。一つは教材において認められる陶冶の理想であり、他は児童において認められる陶冶の可能性である。この教材と児童との関係において教育の場が形成されるのであるが、その場は心理学者が問題としていような地理的環境に対する行動的環境の如きものではない…教育の方法としては、一面児童研究が科学的に行われなければならないが、それと同時に他面、教材研究が科学的に行われなければならない。教材から抽象された生理学や心理学の対象として研究された児童研究の結果にもとづいて論ぜられたり、教材を問題としても、児童から抽象された教材解説の私案ばかりをやたらに提出しているにすぎない。一定の教案を工夫して教授して見た結果はいかなる教育的効果を及ぼしたかを実証したような研究はあまり発見されない。

…児童を問題とすることによって、教材の意味も明らかとなり、学課課程の改革も考えられ、学級経営の問題も研究され、ひいては学校組織、学校制度、教育行政、教育国策の問題も論ぜられるべきものである。教員といえ、ただ与えられた教材を忠実に教授しておればよいという卑屈な教員根性は現在の師範教育の賜である…児童の精神の内に次の時代、新しき文化を見ることのできぬものは教育者たるの資格なきものである」(城戸 1936)。

従来の児童研究は現実の社会や教育実践から子どもを切り離して研究するものであったために、実際の問題を解決に導くことができない「学問」になっていた。では、どのように子どもを研究したらよいのだろうか。この点について、(後述する)『教材と児童学研究』誌上、城戸は山下の質問に対して次のように答えた。

「対象ということは、僕に云わせれば単なる問題性だと思います。児童というものを対象として見るのが、抽象的に見ていることになるのだと思います。どこまでも、我々の生活に立つ実践として見なければならないと思います」。

子どもを単なる研究の「対象」として見るのか、それとも、社会的な存在として認め、我々の社会生活における「問題」として捉えて研究するのか。ここに、児童研究における2つの立場があるように思われる。「児童研究」ではなく、「児童学研究」という名称が用いられた理由はここに見出すことができるだろう。『新興ロシアの教育』によって、初めてソビエト心理学を日本に紹介し、児童学を求める声を発したのは山下徳治である。

(2) 山下徳治の児童学構想

発育論争は『教材と児童学研究』創刊号⁵の村上論文「児童学とは何か」(村上 1934)から始まった。ここでは、児童学の対象は「発育しつつある児童」と規定された。続いて、山下(村上)は本論文において、児童学の発生と歴史を踏まえながら児童学の課題を論じた。それによれば、児童学の課題は児童について研究する他の諸科学に依存しながら、それらを「総合」し「全体としての児童の発育法則」を発見することにあるという。

また、児童学と教育学との関係については次のように説明された。「教育学は児童学ではない。(中略)児童の性質を知っていることは教育を容易にするが、それ自身では教育学にはなり得ない」と。そして、「解剖学の知識なしには医術が存在し得ないように、解剖学が医学に対する基礎学であるように、教育学と児童学との関係も同じく教育学に対する基礎学として児童学は自己の任務を初めて実践的にすることが出来るのである」という。

なお、山下は『教化史』において、日本の教育学研究を振り返って、次のように評価していた。

「児童に対する注意の成長は科学的でなく、そのため児童学の研究は著しく未発達である。そのことは児童教育の自然生長性を無視して、教授内容とその方法は高圧的となり、個性の独創力、個性の自由なる発展は拒まれている」(山

下 1932 40)。

「科学となり得ない、また世界を変革する任務を棄てて、ひたすら歴史の進行を阻止するブレーキたることのみを任務とする今日の観念論は、現在、何等の『教育』原理足ることも出来ない」(山下 1932 41/42)。

この「児童学とは何か」を受けて、『『児童学とは何か』の座談会』(本誌 第2号)が1934(昭和9)年5月15日に開かれた。出席者は桂廣介(中央大学)、城戸幡太郎(法政大学)、小野島右左雄(東京文理科大学)、依田新(東京文理科大学)、村上純(『教材と児童学研究』編集部)である。ここでは、山下と城戸との間で論争が展開された。続いて、本誌第3号に、波多野完治は山下論文を批判する「児童学に就いて」を發表した。それに対して、山下は「波多野氏の『児童学について』に答ふ」という反論を寄せた。続いて、1934(昭和9)年7月3日、『『発育に就いて』の座談会』(本誌 第4号)が開かれた。出席者は細谷俊夫(淀橋第四小学校)、桂廣介(中央大学)、松本彦三郎(中央大学)、小野島右左雄(東京文理科大学)、留岡清男(法政大学)、依田新(東京文理科大学)、村上純(『教材と児童学研究』編集部)だった。ここでは、山下は留岡を相手にして、論争した。また、第4号には西川好夫から寄せられた山下・波多野論争への「若干の感想」が掲載された。そして、山下より反論として「人間的自然と個性の問題」が發表される。ここでは、「発育」とは別に「個性の問題」が新たに浮かび上がった。

以上が『教材と児童学研究』において展開された論争の概要である。

表1 創刊号 1934(昭和9)年5月

巻頭言(ベスタロッチの言葉、原文対訳)	
現代と教育の伝道	児童学研究会
児童学とは何か	村上純
教材と方法について	山下徳治
年中行事(五月の節供)についての取扱	児童学研究会
読者通信	
質疑応答欄	
新訂修身書第一第五課「ケンクワスルナ」の基本的取扱	修身研究部
新訂国語読本巻三十第十課「蛙」の基本的取扱	国語研究部
ボーデの「体育に於ける新しき道」	村上純訳
ウェルナー「発達心理学概論」	依田新訳
懸賞論文に関する雑録	
次号予告	
編輯後記	

表2 第二号 1934(昭和9)年6月

ベスタロッチの言葉(原文対訳)	
教師アラン	河盛好藏訳
「児童学とは何か」の座談会	小野島右左雄
	城戸幡太郎
	依田新 桂廣介 村上純
ゲタルト学説における児童の問題	桂廣介
児童の性格に就いて	正木正
読者通信	
新訂国語読本巻一「ヤナギニカヘル」の実際的取扱	国語研究部
(1日24時)教材研究	算数研究部
教育者の倫理	山下徳治
ボーデの「体育に於ける新しき道」(二)	村上純訳
ウェルナー「発達心理学概論」(二)	依田新訳
次号予告	
編輯後記	

表3 第三号 1934(昭和9)年7月

児童学に就いて	波多野完治
波多野氏の「児童学に就いて」に答ふ	村上純
教師アラン	河盛好藏訳
「手工に就いて」の座談会	青山 藤川
	藤浦 大堀
	佐藤 留岡
	富本 依田
	村上
手工科改良の諸問題	手工研究部
児童の性格に就いて	正木正
ウェルナー「発達心理学概論」	依田新訳
次号予告	
編輯後記	

表4 第四号 1934(昭和9)年8月

ゲタルト学説に於ける児童の問題	桂廣介
創刊号主要目次	
教師アラン	河盛好藏訳
「発育に就いて」の座談会	小野島右左雄
	留岡清男 細谷俊夫 依田新 松本彦三郎 桂廣介 村上純
児童の性格に就いて	正木正
読者、会員の拡大について	
児童私観	安部光槌
若干の感想	西川好夫
人間的自然と個性の問題	村上純
ウェルナー「発達心理学概論」	依田新訳
編輯後記	

(3) 山下－城戸論争

第2号に掲載された「座談会」では、城戸はまず対象としての児童とは何かが明確にされなければならないとして、次のように述べる。山下の立場は、「人間性という立場から考えられる児童、そこに我々が持って居ないものを持って居るといようなロマンチックな考え方」であると。これに対して、城戸は自らの立場を次のように説明した。児童の発達を、大人と子どもの「ゼネレーションの対立」に起因するものととらえ、「自分（大人、引用者注）の持って居ないものを将来（子どものうちに、引用者注）発展させるということに対象を求める」ことによって、児童学は成立すると。

城戸 その法則性が、私は発達という意味を持って居ないといけないと思います。

村上 それは歴史的な意味においてですか。

城戸 僕のは常に時代を考えるんです。子どもは次の時代に何物かを実現する可能性を持って居る者です。それが現実性として何物かが発展して来る条件に自然なものが見られる。その条件から、可能性を実現性へ持って行く事が児童学の方法だと思います。その条件に現実を可能ならしむる必然性がある事になるから、どうしてその必然性が見出されるかということを研究しなければなりません。

村上 その問題は、私もよく分かります。また発達という問題を中心にして考えることにも異存はないのですが、しかし、今話されたのは児童研究における将来の問題ですね。吾々は児童の自然性についてさえ知らないのです。

城戸 将来でなく、現在がそうだと思います。だから、児童研究としてみるときにいわゆる条件発生的な観察をするんです。そのときに我々が用いる条件が問題だと思います。どういう意味を持った条件を使用して、実験、観察するということになります。そのときに、全然次の時代を問題とせず、一般的に考えられたような条件を用いた場合は、心理学とは言えるかもしれないが、私に言わせれば児童学の意味を持つかどうか疑問だと思います。

村上 城戸さんのご意見に全く賛成です。それにしてもなお、私は児童アンジツヒ、いわゆる自然性、そうしたものが今、あなたの話して居られるようなものの基礎としてやはり、重要な問題になるんじゃないかと思います。

城戸 私から言えば、逆ではないかと思います。実際の要求を満たすための知識の方法として、そういう理論がだんだん発展させられていくと思います。そういう理論があって、我々の要求が満足させられるんでなく、要求するために方法が発見されていくんだと思います。

山下は「自然性」を、子どもに固有のものと認め、その発展を児童学の対象としようとした。それに対して、城戸はそれを、「生活の実践的発展を問題として次の時代を実現していく」ために、大人が子どもを発達させる際の一つの条件とみなしたのである⁶。

(4) 山下－波多野論争

この山下と城戸の児童学をめぐる論争を踏まえて、次に展開されたのが第3号に掲載された、波多野完治の「児童学について」と村上純の「波多野氏の『児童学に就いて』に答ふ」との間に展開された論争である。

波多野は創刊号の山下論文を、「児童学」の建設に新たな一步を踏み出すものとその意義を高く評価するものの、厳しく批判した。波多野は山下論文の「発育しつつある児童」という子どものとらえ方を取り上げて、このような考え方は「子どもの精神及身体は自然のどうにもならない（一種神秘的な）法則に従って展開するものだと考え」ていた従来の児童学の「展開説へ近づく危険性」を持つのではないかと疑問を投げかける。「精神発達が単なる展開に存するならば、教育などはあってもなくてもよい事になる」からである。そして、波多野は批判する。山下論文では「特にこの危険を感じ始めるのは、児童学において、児童の主体的側面の規定に急であって、その環境的側面に就いては全然ふれられていない」と。

続けて、波多野は次のように述べる。

『「発達」そのものは発達からではなくて、主体と環境との交渉の有様から規定されなければ真に説明された事にならないのである。筆者（山下、引用者注）がここで児童の環境の事も、児童と環境との交渉の事も一言しなかったのは重大な失念であるとは言わねばならない。

さて、吾々が児童をそれ自身としてではなく、それは環境との交渉に於いて規定しようとするれば、我々は児童が発育するものものではなくて、却って『発育される』ものである事を見出す。児童は発育するものであるよりも、むしろ大人によってはぐくまれるもの、教育されるもの、引き上げられるもの、これらの事によってのみ始めて児童としての性

格を持ちうるものなのである。」

これに対して、山下は「波多野氏の『児童学に就いて』に答ふ」において、次のように述べる。第一に、人間は生物学的な自然概念（展開説に基づく人間観）ではなく、「自らの歴史を創る」存在であり、「歴史概念」に属する。第二に、創刊号の論文において述べた「発育しつつある児童」とは「発育の途中にある児童」という意味で、「発育する」という主体的側面だけでなく、「発育させられる」という環境的影響の側面も含んだ概念である。そして、山下はこれら二点を確認し、波多野の批判は「私の叙述の仕方の不備」から生じた誤解であり、「展開説に近づく危険性」という指摘は当てはまらないと退けた。

ここで、両者の主張は一致したかのように思われる。しかし、山下は次のように（反）批判した。「波多野氏は『発育させられる』ことに重心をおいて居られるのに対して、私は依然として『発育しつつある児童』に重心をおきたい」と述べ、波多野の見方は「功利的見解」が濃厚であると批判する。もし波多野氏のように「客観的事実」からのみ発達をとらえようとするならば、児童の「生物学的方面」は除外され、児童学は社会学や環境学の一部になってしまうのではないかと。このように、山下は依然として「発育しつつある児童」に重心を置き、従来からの立場に固執する。山下はあくまでも発達における主体的条件を重視した。そして、主体的条件とは山下にとって「人間的自然」であった。

「教育は『発育される』故に可能となるのではあるが、而もなお、児童の理解を要求しているのは何故であろうか。それは児童の人間的自然を予想しており、また人間的自然こそは文化的発展の新しい可能性を保有しているからである」。

山下の主張は一貫して、人間は人間的自然のうちに人格発達の可能性を潜在能力としているというものだった。

この山下と波多野との論争を受けて、さらに山下と留岡との間で、論争が行われた。「科学としての児童学」の対象は規範的原理からではなく、構成的原理から規定すべきであると考えた留岡清男は、児童を「発育されるもの」と規定し、その条件との関わりで研究しようとする波多野論文を「よく分かった」と評価する。それに対して、山下論文は「ツ－フィロソフィシュ」で「難解」とであると感想を述べた。

留岡は、山下の唱える「発育しつつある児童」をアニミズムに陥らせない方法はどういうものかと（繰り返し）尋ねた。これに対して、山下は「方法論の問題となれば、波多野氏と同じだ」と答え、この方法を基礎づける教育的人間学ないし児童観の問題であると強調し、そこにこそ「新しい児童学の土台」を固める上での「当面の急務」があると述べた。

また、西川好夫は「発育」を「遺伝的要因と環境的要因との弁証法的交互作用」としてとらえる。そして、「環境要因のヘゲモニーの下に追求」すべきだという立場から、山下の児童学を「生物学主義」とであると批判した。これに対して、山下は人類文化の歴史的発展における「人間的自然」の意義を論じ、児童学研究において「個性の問題」ととらえる必要があると強調した。

さて、発達における環境との交渉、教育の意義を認めつつも、山下はなぜ社会的、歴史的に拘束されないアプリアリな人間的自然という主体的条件を強調したのだろうか。二回目の座談会において、山下は次のように述べている。

「今まで教育学というものは、本質的には、展開説をとりながら、それ自身は恣意的に児童を発育させてきたんです。が、そうした問題はどうなりますか。一体に教育学の目的はやはり現在の教育政策に現れているわけでしょう。それがどうにでも思うように教育しているわけです。その立場からいえば現在では発育されるという方面から児童は教育されてきたんだと思います」。

山下は児童発達の主体的契機である「人間的自然」を擁護することによって、当時、ファシズム教育が「どうにでも思うように」教育している現実に対して抵抗しようとしてきたのではないだろうか。

3. 教具論

発育論争の後⁷、山下は教材・教具、教育方法、教科の研究に移った。

『児童教育基礎理論』の冒頭、山下は次のように述べる。「今日、教育の分野でその効果を十分に挙げて

いるのは、比較的に歴史の浅い科学、技術、軍事に関する専門家養成の教育であろう。普通教育の領域ではその歴史は古いにかかわらず、今日なおアマチュアの域を脱していない」（山下 1938 2）。その原因は「教育目的は最初から一定の教育方法を予想しておりその方法はまた具体的に一定の研究対象とその対象物を研究するに必要な一定の道具として具案化されている」にもかかわらず、普通教育ではこの点が明確になっていないからだと説明された。

「たとえば、距離に関する観念を養成せんとする場合『具体物について尺度を以て実測させる』以外に確実なる養成方法はないのである。かかる意味において教育方法は技術的思考にほかならない。したがっていかに高邁な教育理論を実現するにもこのメカニズムを撰取することなしに自己を顕現することはできない。方法的態度の欠如とは、この技術的思考の未熟を意味し、かかる弱点が普通教育の方法的貧困の決定的因由であると私（山下、引用者注）は思うのである」（山下 1938 3）。

教育目的は最初から一定の教育方法を予想し、教育方法は具体的な一定の教育対象（教材）とその対象物を研究するのに必要な一定の道具（教材）として具体化されているという。そして、教育方法を規定するのは教材であり、教具の問題こそ、教育問題の中心であると考えられた。それにもかかわらず、「教具の教育・教授上における意義とその地位は現在までの教育において殆ど等閑視されて来た」という（山下 1938 110）

「吾々は学校教育改革の種々なるアイディアについて聞かされている。教育の生活化、教育方法の問題、教育内容としての教材問題、カリキュラム問題、教育の産業化、教育の社会化等のいろいろの見地から主張されている教育改革運動がある。然しそれらの主張において、何が生活であり、方法であり、教材であり、産業であり、社会であるのが具体的には示されていない。それらの考察において最も根源的な欠乏は、発生的見解の欠如と機能方面の軽視とからきているように思われる。事物についての発生的見解は、その事物特有の機能を発見しせめるとともに、その事物使用上の方法を自ら解決してくれる。事物特有の機能が方法を決定するというのは、事物特有の機能が自己運動的性質をもっていることに起因すると考えるほかはあるまい。たとえば映画なりラジオなりを新しい教具として教育に積極的に撰取するとき、それらのもつ機能は教育者が意識するとしなにかかわらず、また意欲すると意欲しないにかかわらずそれら特有の機能のゆえにすなわち自己運動的に、教育内容を革新していくのである。学校教育が社会的機能を発揮するためには、社会生活の基本的要求に即した事物を、教具なり、教材なりとして学校に撰取することである。そのことによって学校教育の社会科は初めて決定的にされるのである。これらの諸問題の根本的解決に対して、教具のもつ機能は教育改革のアイディアに対しては間接的なものであるけれども、その改革を決定的に具体化していく点では、そのアイディアを具現していく決定的な要素である。すなわちアイディア実現の近路である。換言すれば児童の性格形成の資料となるものは、児童の直接経験であるが、新しき教具がその直接経験のなかに撰取されることによってその教具のもつ社会的機能によって性格が内容的に決定されたものとして形成されるからである。したがってこれら教育のアイディアは、アイディアそのものから来る直接の思想的影響によって実現されるのではなく、間接的にそのアイディアの要求する教具や教材が児童の直接経験の中に撰取されることによって実現されるのである。その意味において教具問題は、教育のゴールへの最短距離を示すものといえる」（山下 1938 156）⁸。

山下はこのことについて、別稿の「生活教育の歴史と現状とに対する批判」で次のように述べていた。

「生活教育勃興の機運は、現代教育の行き詰まりに一新生面を開拓するかに見えた、しかし生活教育の本来的任務であるsocial studyを消化し得なかった我が国の教育事情はこれらの期待に十分に応酬しえなかった」（山下 1937/6 19）。

その理由として、山下は次の2点を挙げている。(1)一定の技術を通じて「社会生活」からとらえられるべき生活を児童の心理面からのみとらえたこと、(2)そのため「社会的に有用な性格の形成」を目指して選択されるべき教材選択の論理を見失い、授業が児童の心理面のみを重視した方法主義に陥ったこと（山下 1937/6 22）。山下は当時の、このような教育の状況を、「生活教育の本来的任務であるsocial studyを消化し得なかった我が国の教育事情」が「かえって若い教師達に虚無的な思想を残していった」と批判したのである。

それでは、山下は教育方法の中心となる教具をどのようにとらえたのであろうか。山下によれば、教具とは教育の直接的手段たり得るものであり、特に技術に転化しうるものであり、一定の作用や機能をもつものであった（山下 1938 146）。そして、教材と教具は区別され、教具は教育の手段（認識手段）であるのに対して、教材は目的（認識対象）とされた（山下 1938 158）。主な教材としては教科書を挙げることができるだろう。それに対して、教具の具体例としては新聞、雑誌、図書、レコード、ラジオ、博物館が挙げられる⁹。また、忘れられている教具として言語、道徳、芸術、自然、家庭、学校、社会も挙げられた（山下 1938 146-154）。

教具のもつ意味は次のように説明される。(1)児童の思考作用は直観的であって、抽象的思考作用は児童にはほとんど存在しない。したがって、抽象思考を養成するためには具体物から抽象的な概念までの無数の段階を必要とし、直観を喚起する具体物としての教具が必要である。(2)事物についての正しい理解や現在の社会生活に必要な社会的性格はその目的を達成するために必要な教具の使用によって規定される。(3)児童教育の方法的根本原則は「為すことによって学ぶ」である。「為すこと」は何らかの事物を使うことを意味する。そして、事物は次代社会の生活に役立つことを目的として選択されなくてはならない（山下 1938 139-142）。

このように、教具は山下が児童の認識発達の唯一の基礎と考えていた「直観」と適合する方法であり、山下が学校教育の目的とした「社会的生活」の形成も教具によって達成されると考えられたのである。

以上、山下徳治の教具観を概観した。山下が教育史上、ほとんど取り上げられることのなかった教具に光をあてたことはとても意義深い。しかし、教育方法は事物としての教具に解消されるのだろうか。子どもは教具の機能通りに発達するものなのだろうか。授業では、教師は教具の取扱者に過ぎないのだろうか。

終わりに

山下徳治は児童学の構想を次のように述べた。

「児童学の対象は発育しつつある児童を全体として研究する。したがって児童学は児童について研究する他の諸科学に依存しながら、同時にそれら諸科学の単なる寄木細工としてではなく、真の総合として、尚広くあらゆる科学の与件を利用する」（創刊号）。

問題は城戸幡太郎や波多野完治との論争において見られるように、「発育しつつある児童」という山下の児童観である。というのは、山下は誌名のように「教材と児童学研究」とその課題を設定したにもかかわらず、教育に先立って児童はすでに「発育しつつある」ととらえるからである。このような立場では、もはや方法としての「教材」が入り込む余地は残されていない。

また、教具は山下において、教育方法のすべてを集約するものであった。そこでは事物としての教具の機能が子どもを教育するのであり、教師が教育するわけではなかった。教具さえ与えれば、子どもは知識を獲得するという。それは山下が述べるように、「教育実験」によって検証されなければならないものであった。しかし、そのための時間は1930年代には残されていなかった。

山下徳治は主観的に教育することが可能な教師の教育方法をできるだけ排除し、あくまでも客観的な事物としての教具と子どもの直観との関係において、子どもは発達すると考えた。先験的・観念論的教育学や「日本精神」主義の教育に対抗するために、山下は認識発達の唯一の基礎である直観に基づいて教育方法を模索し、ほとんど顧みられることのなかった教具を教育上、欠かすことのできないものととらえ直したとは言えないだろうか。

注

1 依田新への追悼文において、波多野は依田の交友関係を紹介するなかで、山下徳治のことに触れている。「とにかく、依田新君は、山下徳治にひきつけられた。そうして、同じくかれの尊敬している（自分でもおかしいが）波多野完治を山下徳治にひきあわせよう、と考えた。依田君がわたしを説きふせて、山下徳治宅へつれていったのが、昭和3年か昭和4年かはっきりしないが、昭和5年を下らないことははっきりしている。（中略）そうして、わたしも、依田君と同じく山下さんにひきつけられたので、第二回目か、第三回目の会合のとき、継続的な読書会をやろうとではないか、ということになった。本はさしあたりデュー

イがよからう。デューイはそのころ、『ソヴィエト・ロシアの教育』という本を書いて、革命後のロシアに同情的であったし、それにかれの『学校と社会』は、教育学の古典であり、しかも、そのなかには唯物史観にひじょうに近いものがある。これはよんでおいてけって損はない本だから、これをやろう。毎回一回やって、できたら、デューイを読むあいだに、ほかの教育の勉強もしよう、というようなことであったとおもう。(中略)若い、たいへんにやせたメンバーが加わった。山下さんによると、かれは、水高(水戸高校)の生徒で、RS(マルクス主義関係の読書会。当時は本を読んでいただけで引っぱられた)でひっきり、一年停学しているが、復帰後は教育学がやりたいとのことで、この研究会にいられてやってくれないか、という話であった。名まえは、『宮原誠一』といった」(波多野完治 1991 189以下。追悼文の初出は『児童心理』(金子書房)の1987年8月号である)。

このように、山下徳治を媒介にして、教育学や心理学の研究者が1930年代、交流していた(波多野 1977)。
2 新興教育研究所の設立当初より、教育・教科の本質的研究並びに教員の経済的保証を目指していた山下に対して、運動としての新興教育を目指していた三木清と羽仁五郎との間には「ずれ」が見られたこと。また、山下が釈放された1932年8月に「新興教育同盟」が結成され、雑誌『新興教育』が教育研究から労働運動のためのものに変質した。これらのことにより、山下は新興教育運動から袂を分けることになった。

3 本書を収めた函には挿絵「ペスタロッチの顔」をはさんで、澤柳政太郎とペスタロッチの言葉が印刷されている。前者の言葉としては「一切の国民の履修する普通教育を的確に改善するは蓋し改良の最大なるものといふべし」が引用され、後者の言葉としては「吾れ生涯小学教師たらん！」が引用されている。

4 『教材と児童学研究』創刊号の「読書通信欄」および第2号の「読書通信」によれば、『教師日記』は待ち望まれていたように思われる。

「私は年来さがし求めていたものを書店に発見いたしましてこの上もない満足でございました。人間生活に反省なくては進歩がありませんが特に重大使命を有する私たち小学教員はこれがなくてはならないと思います本当に感謝いたします」(大阪府三島郡高槻小学校 神谷清 創刊号)。「『教師日記』のよいできばえは私たちの毎日の教育を生かしきってくれます。ありふれた教材雑誌を読むよりもどれだけ精神で深みのあるものであることが信じられます」(福光尋常高等小学校 石崎直義 創刊号)。「『教師日記』拝見いたしましてその全体を一貫した熱と力の編輯にただ経緯期と感謝とを捧げます。

各科教授日案といい、児童の理解、教育思想史、その他すべてが私達への糧として今日よりどんなにおおきなものをもたらしてくれるかということを深く感じております。何とぞ第二、第三の編輯を期待させていただきます。

御参考までに希望の一端を申し述べますと教育用語字引というようなものも欲しうございます」(長谷川尋常高等小学校 花田すが 第2号)、など。

5 創刊号の「巻頭の辞」はペスタロッチの『白鳥の歌』から抜粋されていた。「一切を検討せよ。そしていいものは捨てるな。若しも汝等自らの中に幾らかでもよりいいものの収穫があったら、それを予が此の著作の中に真実と愛とを以て汝等に寄与したいものに、汝等も亦真実と愛とを以て補ひ足してもらひたい。…」

6 これは山下司会の座談会席上、城戸が行った山下批判である。中内敏夫は上述の山下と城戸とのやりとりを、「山下の『自然の理性化』論に対する城戸の『理性の自然化』の特徴を示して興味深い」と述べている(中内 1976 49)。

7 『教材と児童学研究』誌の休刊はまた、山下の主宰する児童学研究会の活動の停止でもあった。そこで、この児童学論争をとおして形成された課題意識を雑誌『教育』編集部がひきつぎ、“児童学研究特集”という形で実現させていく。いや、それだけでなく、この研究課題にとりくむ主体を形成するために法政大学の城戸・留岡・波多野を中心とする児童学研究会を新たに組織した(1936年9月、結成)」(大泉 1979 37)。

児童学研究会は1937(昭和12)年2月、当面の課題を「性格研究」とし、4つの部会を作って組織的な共同研究を進めた。「第1部会 問題児の研究」(責任幹事 山下俊朗)、「第2部会 性格診断法の研究」(責任幹事 牛島義友)、「第3部会 性格の発展研究の研究」(責任幹事 依田新)、「第4部会 性格教育」(責任幹事 牛島義友)。

8 城戸幡太郎は『生活技術と教育文化』(1939)において、教具史を主張している。

「これらは学校の組織や教育方法の発達を理解するには極めて重要な条件であるにも拘わらず、これまでの教育史では殆ど問題にされていなかったように思われる。一般に文化の発達は人間が如何に自然を人間の

生活要求によって利用していったかの生活技術の発達であるが、教育はかかる生活技術を発達せしむるために考えられた方法である。したがって教育は方法の方法であるともいえるが、それが方法である限り一種の技術である。そして技術は一般に労働の手段であり、労働の手段としては人間は先ず労働の手段であり、労働の手段としては人間は先ず自己の身体を有効に使用せねばならぬ。教具とはかかる意味で教育の機能を発揮せしむるために使用される道具であり、教育文化を発展せしむる教育活動の機関である。故にかかる見地から教育の発達を考えるならば教育史は教具史として観らるべきものであろう」(城戸 1939 156/157)。

9 ラジオの機械は教具であるが、ラジオによって放送される番組の内容は教材である(中内 1978)。

文献リスト

- 城戸幡太郎 1937「児童学」『教育学辞典』岩波書店。
- 城戸幡太郎 1948「教育方法論の考究」『教育科学的論究』世界社(初出1936「教育の科学的方法について」所収『教育研究』)。
- 城戸幡太郎 1983(初出1938)『生活技術と教育文化』日本図書センター。
- 児童学研究会編 1934『教師日記』小山書店。
- 留岡清男 1932「感化事業」『岩波講座 教育科学』第10冊 岩波書店。
- 西川好夫 1934「若干の感想」『教材と児童学研究』第4号。
- 小野島左右雄・城戸幡太郎・依田新・桂広介・村上純(山下徳治) 1934「『児童学とは何か』の座談会」『教材と児童学研究』第1号。
- 小野島左右雄・留岡清男・細谷俊夫・依田新・松本彦三郎・桂広介・村上純(山下徳治) 1934「発育についての座談会」『教材と児童学研究』第4号。
- 波多野完治 1934「児童学に就いて」『教材と児童学研究』第3号。
- 波多野完治 1991(初出1934)「児童学について」『波多野完治全集 第6巻 児童心性論』小学館。
- 波多野完治 1935「新しき児童観の建設」『児童』第2巻1号。
- 波多野完治 1938「児童学獲得のために(読書案内)」『教育』第6巻11号。
- 波多野完治 1977/1「交遊五十年」『宮原誠一教育論集』月報Ⅱ
- 波多野完治 1991(初出1987)「依田新君を悼む」『波多野完治全集 第12巻 教育者たちの肖像』小学館。
- 山下徳治 1932「教化史 日本資本主義発達史講座」岩波書店。
- 村上純(山下徳治) 1934「児童学とは何か」『教材と児童学研究』第1号。
- 村上純(山下徳治) 1934「人間的自然と個性の問題」『教材と児童学研究』第4号。
- 山下徳治 1937「児童学の進歩」『教育 国語教育』特集号。
- 山下徳治 1937/6「生活教育の歴史と現状とに対する批判」『教育』第5巻6号。
- 山下徳治 1937/8「児童学と教育学の進歩」『教育』第5巻8号。
- 山下徳治 1938『児童教育基礎理論』建設社。
- 山下徳治 1939(復刻版1973)『明日の学校』明治図書。
- 森徳治(山下徳治) 1950『ペスタロッチからデューイへ』刀江書院。
- 森徳治(山下徳治) 1960「新興教育研究所創立当時の回想」黒澤チカラ『昭和初期の教育運動』三一書房。
- 海老原治善 1973『解説 山下徳治とその教育学』『明日の学校』明治図書
- 大泉傳 1979「日本の教育心理学—1930年代日本の教育科学運動から学ぶ—」心理科学研究会編『教育心理学試論』三和書房。
- 大泉傳 2003『日本心理学者事典』クレス出版。
- 小山久二郎 1982『ひとつの時代—小山書店私史—』六興出版。
- 唐澤富太郎 1984「山下徳治」『図説 教育人物事典 上』ぎょうせい
- 小林勇 1975『一本の道』岩波書店。
- 下山寿子 2004「雑誌『児童研究』の研究(1)—書誌的分析を中心として—」、『高崎商科大学紀要』第19巻。
- 中内敏夫 1976「生活教育論争における教育科学の概念—城戸幡太郎『教具史観』の論理と心理—」城戸幡太郎先生80歳祝賀記念論文集刊行委員会編『日本の教育科学』日本文化科学社。
- 中内敏夫 1978『教材と教具の理論』有斐閣。
- 矢川徳光 1965/8「おとむらいのこぼれ」『ソビエト教育科学』第22号 明治図書。

