

大正時代の体験学校

谷 口 雅 子

(1983年9月8日 受理)

はじめに

1982年10月2・3日に東京で開かれた「中学校社会科シンポジウム」において、歴史教育者協議会（略称歴教協）の安井俊夫（文中敬称略）の実践報告に関わって、「共感的発言」をめぐる論議が多くなされたという。安井は、「二つの力（①日本・世界の事実を自分の目でとらえる力、②それに対してどうすべきかを考え判断する力、主権者形成の基礎になる力）をつける上で、“ひとごとにしな。自らかかわっていく,” “自分なりの追求をする”ことは大切である。そういうことができるような教材と授業法をつくりだしていくべきである」と主張し¹⁾、授業中の子どもの発言を「民衆のねがいやたたかいは子どもがとらえるには民衆への共感（省略）がその基礎になっている²⁾と評価した。

安井はすでに、いわゆるできない子の発言から、自分の授業が優者一支配者の視点からする歴史の再構成になっているのではないかと反省し、歴史教育内容系統化の論理を、生活する民衆の視点におく授業を展開しようとして試みていて³⁾ 話題になっていた。歴教協は60年代後半から「地域に根ざす歴史教育」を旨として、たとえば地域における民衆の闘いの歴史を掘りおこす事に取り組んできたが、それに対して、自分の地域には掘りおこすべき闘いの歴史はないという素朴な反応、或いは、掘りおこした闘いの歴史を教材化すると、人民は常に支配者によって服従させられ、弾圧されてきたという敗北史観を子どもにもたせる事になってしまうという問題点などが出されていた。敗北史観克服に関しては、生産を高めるための民衆の努力を明らかにする事によって、表面的には敗北に終わったかにみえる闘いであっても、民衆は決して全面的に屈服したわけではなく、生産という最も重要な生活の場でのなんらかの権利を獲得している事を理解させる事が重要だとの論が出されたりしている⁴⁾。また掘りおこすべき歴史がないという事と関わっては、北海道における民衆史掘りおこし運動において、「掘る」のは闘いの歴史に限らず、

地域民衆の歴史であり、また「掘る」活動が組織される中で、「掘る」事を通して「掘る」側の歴史意識が変革される（「人権意識や歴史意識を掘る」）という事が述べられている⁵⁾。

歴史を学ぶ事が単なるものしりをつくるのでない限り、歴史教育の最終目標が歴史意識の変革—主体的な歴史意識を育てる事（歴史の主体としての人間形成）であるだろうが、そのような目標に向けて内容と方法をどのように見いだしていくべきかに関して、安井は一つの問題提起をしているわけである。しかし、実感あるいは共感的発言を重視するにしても、最終目標が直接に毎時の歴史の授業の内容と方法をどのように規定していくなら、戦前の皇国史観による国史教育と変りないものとなる。戦前においては、国史のみならず、地理や国語の読方、修身など社会的事象にふれる教科においては、臣民形成という目的に適合する内容が教科書に盛りこまれていた。地理や歴史などにおいては、学問と教育とは別であるという論理のもとに、非科学的な内容をも教授内容とする事を、当の学問研究にたずさわっている者も、教育学者も当然の事態とみなして、教科の成立根拠として科学・学問を捉えるという考え方は、昭和初期のマルクス主義の立場での教育批判の中で突出してみられるくらいのものであった。非科学的な内容、たとえば天孫降臨の神話を歴史的事実であるかのように、子どもに何の疑問ももたせる事なく教授する事が教師の手腕とされていたのである⁶⁾。こうした場合、教授はいきおい言語主義におちいらざるをえない。言語主義は、日本の近代学校の黎明期にアメリカを経由して導入されたベスタロッチの直観教授が、教材である掛図をめぐる問答法として実践された所に胚胎しているのだが、真理・真実と重なる事のない教授内容は、教師による注入を必然とする。こうした言語主義は、芦田恵之助が看破した如く「学力の剣落」現象をうみ、学校（教育）と実社会とは無関係であり、或いはむしろ対立的であるとする庶民意識を支えるものとなった。しかし就学率が上昇し、義務教育が6

年に延長されるようになると、それだけ多くの子どもが長く年月を過ごす学校への関心・要求も増大してくる。明治末から大正・昭和初期にかけて、私立学校が設立されたり、師範学校の付属小学校や公立校において、種々の教育活動が展開されたりしている。そうした動きは vom Kinde aus の思想に支えられているとみなされているが、それにとどまらず、国家社会からの要求にこたえる側面もあった事を明らかにし、それとの関わりで安井実践を意義づけたい。そうしたものとして本論でとりあげるのは、大正後期から昭和初期にかけて田島体験学校として知られた試みである。

I. 入沢宗寿の生涯と教育思想

入沢宗寿（いりざわ・そうじゅ。1895＝明治18年12月23日～1945＝昭和20年5月6日）は、田島体験学校（神奈川県川崎市田島尋常高等小学校）に対し、校長山崎博を介して理論的な指導者ともいえる位置にあった。

生涯⁷⁾ 鳥取県の山村に村長の次男として生まれ2才の時親せきの養子となっている。実家の方が裕福で、小学校入学までは、養家と実家とを一週間位ずつ往復して育ったという。入学前に神道好きの養父と実家の母から文字を学び、1891年（明治24）年5才5ヵ月で簡易小学（3学年の単級小学校）に入学したが、書字・読方は2学年級の所から学習し始めた。簡易小学での学習は、修身の教科書はなく、教育勅語の意味も聴かされた記憶はなく、珠算ばかりだった。式日にはオルガンの伴奏なしで君が代をうたい、教育勅語が奉読された。放課後はよく学校ごっこをして遊んだ。以上のような事がらが彼の記憶に残る小学校生活である。卒業後補修科に1年在学したが、殆んど自学自習だった。入学検定試験を受けて郡内唯一の高等小学校に入学、寄宿舎生活を送る。国史の授業から最も精神的な感化を受け、それが後の教育思想の基盤となっているという。卒業後、病気のため、1年間は養父と農業をしながら過ごし、次の1年間は母校の尋常小学校の授業生として、主として補修科および唱歌と体操とは全学年を担当して過ごした。この時は、教師と生徒の年令が2～3才しか違わないので、共に学び共に遊ぶというふうだった。1900（明治33）年米子中学に入学、この時代に文学少年、投書家となった。同中学は、10学級の組の名に忠孝義勇奉公国体精華の文字を冠するような学校だったが、修身では教育勅語が知的に解釈されて説明されるような具合で精神的感化は受けなかったと述べている。第一高

等学校を経て1908年東京帝国大学文科大学哲学科に入学、学校ごっこ遊びと授業生の経験とから教育学を専攻した。卒業論文には「教育思想家としてのジョン・ロックと貝原益軒」を書き、1911年卒業したが、就職口がなく、受験参考書を書いたり、文部省の特撰給費生（1912年より2年間）として年額30円を給される、というような生活の中で教育学書を読破し、1914（大正3）年2月に『晩近の教育思潮』、6月に『近代教育思想史』を出版、好評を得た。同年8月に神宮皇学館教授となり、1919年11月東京帝大の教育学講座が拡張されて、助教授（1932＝昭和7年に教授）となる。

東京帝大では講義のほか、教育問題、教育思潮の研究を命ぜられ、師範教育制度やプロジェクト・メソッドなどを研究問題として課せられた。プロジェクト・メソッドについては、1922年に雑誌『教育思潮研究』に、翌年5月に『新教授法原論』で紹介し、山崎博がそれに関心を持ち、入沢を訪れて教えを請うた所から田島体験学校の実践が芽ばえる事となった。神宮皇学館時代に日本教育思想史の研究をはじめ、1923年刊の『国民教育の思潮』においては国民性、国民道徳と国民思想涵養の方法を論じ、同年刊の『新教育の哲学的基礎』では、経験派、オイケン派、新カント派の哲学から新教育の目的及び方法を論述するなど、東西にわたる教育思想研究を進めていたが、この頃からディルタイ派の文化教育学に関心を寄せ、1925年4月に『文化教育学と新教育』、翌年11月に『文化教育学と体験教育』を刊行している。1929（昭和4）年「汎愛派教育思想の研究」で博士号を取得した。同年3月から翌年6月まで留学、ヨーロッパ諸国およびアメリカを見学、デンマークのヘルシンキで行なわれた世界新教育会議にも出席している。1930年11月に日本でも新教育協会（会長野口援太郎。1941年解散。戦後国際新教育協会として復活）が創立されると、入沢は副会長（野口没後は会長）をつとめている。

教育思想 入沢は「私と私の教育学の生ひ立ち」（『教育』1934年1月号）で、「合理主義は私のものではなくて⁸⁾、借り物であったともいえよう。それ故体験の立場が文学青年と俳句との影響の与える道であったであろう」と述べている。田島体験学校に具体化される彼の体験教育の思想は、補習科での自学自習の経験、高等小学での日本精神に立脚する国史教育からの影響、共に学び共に遊んだ授業生時代の経験にその基盤をもち、神宮皇学館時代に、徳川時代の儒者や心学者の書を研究するという学的基礎があって、そこに、哲学的に

より深いと思われるドイツの「生の哲学」にもとづく文化教育学にふれる事により確立されていったものといえよう。

体験教育を主張していく背景にはもちろん当時の社会や教育の現実に対する批判があるわけで、入沢の場合に、それは、第一次大戦中から戦後にかけて全世界的に拡がった労働者階級の権利要求の運動への批判である。社会主義や共産主義といった思想問題や、労働問題などでゆれ動いている社会は、精神的訓練が足らぬからで、心が物質を支配する限りにおいて、真に物質の進歩もありうるのであるという唯物史観への反撥を筆にしている。世界の新学校や新教育といわれる思想も、それぞれの国においてその国民文化の基礎に立って国民精神を発揮しているものである所に成功のかがみがあるのであるとらえている⁹⁾。日本の教育についても「先づ、よき日本人たることはよき人間であり、世界の文化に貢献する基礎である」¹⁰⁾とする。愛国心や国民的感情は国際秩序の基礎をなすものなのである。日本において、制度化された教育に対して異議申し立てを行なった人々の思想には、たとえば中村春二の概念法、芦田恵之助の静座、野村芳兵衛の親鸞信仰のように、近代ヨーロッパの個性尊重の思想と日本的自我の思想とがないまぜになっている例がみられるが、入沢にあってはその思想は和洋混淆である。1936年には『全体観の教育』、37年5月に「日本主義の教育」を著わし、1940年には、日本諸学振興委員会の委員になるなど、ファシズム下の日本の教育に関与していくが、これは時局への迎合でもなく、見通しをあやまったのでもない。1925（大正14）年の『日本教育の本義』で彼は次のように述べていた。「神道こそ日本文化の中核であり、教育内容の中心要素である。……日本社会の殆んど一切の事が直接間接にこの祖先崇拜から出て来て居る。……かかる神道教育をなす事が学校の仕事の中心でなければならぬ」（p.158）。しかしまた日本は常に外来文化を摂取して、文化的発展を遂げてきたのであり、「日本の風土による教とは……、その固有文化の上に加わった儒教、道教、仏教、西洋思想の日本化されたもの凡てを指す」（p.157）。すなわち「神儒仏洋の教育、それを渾然融和統一する教育こそ、日本主義の教育である」（p.183）とされる。

戦前の教育学に関して、教育現実とあいわたる事なく、外国の教育思想の紹介移入と観念的な教育思索の展開とを主とする傾向を指して「講壇教育学」なる名称が与えられているが、入沢はまこ

とに講壇教育学の泰斗とも言うべく、横文字を縦に直したにすぎない¹¹⁾ような著作を大量に著しているが、他方、日本の思想的伝統の研究にも時間をさき、またせいぜい研究発表会・講習会の講師をつとめる程度の形式的な教育界との関わりしかもたなかった教育学者の多いなかで、珍らしくも田島体験学校と密接な接触を保つなど、単なる講壇教育学者にとどまらない一面も見せている。

II. 山崎博の生涯¹²⁾と教育関心

山崎博（やまざき・ひろし。1890＝明治23年～1958＝昭和33年）は、田島尋常高等小学校の校長として、入沢宗寿の体験教育の思想に共鳴して学校を経営し、同校は田島体験学校として同時代に有名になった。

山梨県に生まれ、1912年神奈川師範学校を卒業、^{たしばな}橋樹郡川崎尋常高等小学校訓導となる。1915（大正4）年同郡生見尾小学校に転任、18年9月には同郡中原尋常小学校校長となっている。21年に神奈川県女子師範学校訓導、23年11月、33才で橋樹郡田島尋常高等小学校校長となる。同校がいわゆる田島体験学校である。33（昭8）年新設の川崎高等小学校校長となる。高等科のみ設置された同校は、優れた工場設備を備え、工業技術教育と職業指導に力をいれていた。新興の工業都市川崎市を象徴する学校であったといえる。

1930年設立の新教育協会では、新教育の実践家として知られていた東京富士小学校校長上沼久之丞や業平小学校校長の田島音次郎らとともに常任理事をつとめ、32年7月から8月にかけてフランスのニースで開かれた第7回世界新教育会議に出席して、田島体験学校について報告している。

戦時中は、軍人志願者のための特別学級を発案し、田島時代の教師福田正造（川崎市東渡田小学校校長）とともに、1941年堀ノ内国民学校と東渡田国民学校に「軍人志願学級」を設けている。同年度に航空兵の第一次合格者は堀ノ内校では40名、東渡田校では36名となった¹³⁾。

田島体験学校の成立 明治30年代から大正期の前半にかけては、諸教科に対する学習者の好悪等の意識調査が教育雑誌にあらわれている¹⁴⁾。学制期の学校においては、初歩的な読み書きの学習から一足とびに成人向きの文章を読み書かせるといって、いわば教育における子ども期が無視されていたが、明治中期にいたり、なんらかの形で学習者の状態を考慮するようになったといえる。そうした動向は、明治末から大正期にかけて設立された私立小学校や師範学校の付属小学校における新教育

ないし自由教育といわれる実践に結実し、ついで、教則や国定教科書・教師用書による規制から自由になりがたい公立小学校に影響を与えていった。田島校での新しい試みは、そうした公立小学校における新教育実践としては早い時期のものである。

1922年に入沢宗寿がプロジェクト・メソッドについて紹介し、山崎がそれに関心を抱いて入沢の教えを受けに行った¹⁵⁾のがはじまりである(共著で『構案法による新地理教育』1924年刊、がある)。翌年山崎は田島校の校長となるが、工場街から労働者の子ども達が集まってくる同校の教育は、学校での教育だけでは教育効果をあげる事ができなとみて、子どもの生活全体を価値あるものに高めていく事を考えていくのである¹⁶⁾。山崎の意図が実を結んだ背景には、また当時の田島町(のち川崎市に合併)が県内随一の財政の豊かさを誇り、隣接する川崎市への対抗意識から、町長が教育優先を標榜し、財政的援助を約束したという事がある¹⁷⁾。

山崎の書によると、1919年頃の田島町は戸数400戸、人口2,000人の小さな町にすぎなかったが、10年後には戸数・人口ともに10倍にふくれあがり、住民の三分二(そのまた三分の一が青年)は工場労働に従事しているという典型的な工業都市である¹⁸⁾。この工業都市の現実を前にして山崎は、一方では体験学校の経営にとりくむとともに、青年労働者のために公立の田島商工実務学校を開設(1927年4月)する事に努力している。同校は、専任教諭4人と兼任教諭(各会社の技師)10人を要し、男子のための工業部(夜間)と女子のための商業部(昼間)を設けている。尋常小学校卒業者を初等科に入学させ、中等科高等科(各二ヵ年)を経て、近代的技術に精通した労働者を育てようとしているものである¹⁹⁾。田島体験学校の経営にも明確であるが、山崎にとっては、田島町全体が教育的営為の対象として映じているといえる。

工業都市での職業教育の実践 尋常小学校に付設されていた従来の高等科では、小学校の授業をくり返す程度にしかその教育の重要性が認識されていなかったが、新設の川崎高等小学校の学科課程に関しては、山崎は思いきった学科の総合を考えている。基礎教科として数学と理科、精神科学的教材として修身国語国史地理、関連教科として体育衛生、そして学校の特色をあらわすものとしての加設科目(建設工学科と応用科学科)は、川崎市の工場を調査し、そこでどのような作業が行なわれており、職工の生活がどのようであるかを分類し、そこから最も適当と思われる学科を設置す

るという形で決定されたものである²⁰⁾。日本技術教育協会(会長尾高豊作。1932年創立)は、高等小学校における職業指導を体系化しようとして、川崎高等小学校の技術教育と職業実習(工場と連携しての夏季職業実習)を調査し、参考にしていく²¹⁾。同校は戦時中そのまま軍需工場に転用され、戦火で焼失してしまった。

Ⅲ. 体験教育の思想

「体験」は、カントの合理主義的な哲学以後の流れを代表する基本的概念である。精神と物質を区別し、科学的認識の成立を論じたカントに対して、ディルタイを中心とする生の哲学は、生成し流動する生命を根本的事実とみなし、それを直観的にとらえ意味づける事を主張していた。体験は直接に直観的に意識の内容として見いだされるものを言う。意識においては、感覚・表象・感情・衝動・意志などが相互に不可分に連関して動的な統一をなしているが、ディルタイはそうした意識内容を分析的にとらえるのではない構造心理学をも提唱している。日本では生の哲学は、西田幾太郎の「純粹経験」なる考えに影響を及ぼしている。田島体験学校が一躍有名になったのにはこうした世界的な思想状況があづかっていたといえる。

入沢によれば体験とは「真に経験そのままの状態、すなわち主もなく、客もなく知識と対象とが全く合一した、主観と客観、自我と対象とがまだ相分れず、彼我相対せざる直接の意識内容」²²⁾である。これが意識における最も確実な具体的実在であり、物質と精神、主観と客観といったものはこの実在の分化発展したものである。カントの場合には、経験は、知覚によって得られるものにして思考による統一が加えられたもの、いわゆる知的認識としてとらえられている。従って体験を重視するとは、事物を知る作用を単に知的なものにとどめず、「知情意の全人的活動によって体得する」²³⁾「事物の内面相を知得する」²⁴⁾事をめざすという事である。

入沢は、シュブランガーに拠り、人間の生活形式を理論的・美的・経済的・社会的・政治的・宗教的生活形式の6種に分けてとらえ、この体験的生活の内容から6種の教化価値をひきだしている²⁵⁾。また生が内界に向かうか、外界に向かうかによって、体験把握の様式を区別する²⁶⁾。自然界は感官を通じて我々の精神界に入るが、その際、人間は思惟によって関連を与え、一つの統一したのものとして自然をとらえる。それが自然科学である。一方直接所与の世界である内界はそのものと

して了解²⁷⁾される。それが精神科学である。自然科学的教材は従って説明によって理解される(認識的学習)。もっとも「体験」の立場からは、科学もまた「出来上った思想でなく、常に作用し働きつつある一大活力と見る」²⁸⁾点から 実際観察を主とし、探究する生の活動、創造の方面が忘れられてはならないとされている。一方精神科学的教材は直接的体験、または間接的体験(他者の体験を体験する事)によって了解される。教化価値と教科目と方法との関係は以下のようにあらわされている(表1)。

表 I

教化価値					
宗教的価値	国家的価値	経済的価値	審美的価値	社会的価値	論理的価値
修 情 行 操	実 情 行 操	実 理 行 論	創 鑑 作 賞	実 情 行 操	作 理 用 論
宗教	法政 歴史 国民 治道	経済	芸術	道徳	論理的 科学
了解	了解	了解	説明	了解	説明
修 身 歴 史	公 民 的 教 材	裁 縫 家 事	地 理 算 術	唱 歌 図 書 手 工	理 算 科 術
国 語					

入沢・山崎『体験教育の理論と実際』pp. 110-111.

精神科学的教材の学習は特に体験的学習と称せられ、殆んどすべての教科に適用される最も重要なものと考えられている。自己の体験を基礎として全体の気分を感情的意志的に人格全体につかむ事、すなわち精神的想像である。従って個々人の体験が豊富になるにつれてそれだけいっそう他者の精神的存在を了解し得る。

体験的認識は、教育の過程としては、直観—研究—直観の三段階をふむものとされている。第一

次の直観の段階とは、学習動機の喚起、体験対象(客観的文化)を直観的に分析し、単純化して中心的意義を想定する事である。研究の段階では、部分的意義を研究把握し、部分と全体との関連に注意しながら本質をつかみ、意味評価を行なう。第二次の直観の段階では価値を体験する(表現ないし行動にあらわす)²⁹⁾。

教材の本質をつかみ、生活化していく事が体験教育にあっては重要だが、生活化の形式は、低学年は未分化な遊戯的形式、高学年では労作的形式、その橋渡しの時期である中学年では遊戯的作業の形式がとられている³⁰⁾。ここで労作には「筋肉を通しての労作」と「内面の修練」とが含まれており³¹⁾、田島校では、尋三以下のラジオ体操、尋四以上の概念もまた労作である³²⁾。

入沢が勢力的に外国の新教育の思潮を紹介し田島体験学校と関わりをもっていた時期は、大正新教育または自由教育と総称される様々の教育改革の思想が述べられ、試みられていた時期である。それらに対する入沢の評価をみると入沢の体験教育の思想がいっそうよく理解されるように思われる。まず、カントの普遍的道徳律の考えを、「自然の理性化」という教育原理としていった千葉師範学校附属小学校の自由教育に関しては、「合理主義、理性主義は、その理性の万人共通なりてふ考より出立して個性的、経験的方面を忘れる。彼等は個性純化といふことを唱へる。純化とは画一化である。……それ等の人々は勿論教育画一を主張するものではないが、しかもその立場のために知らず知らず誤られて居る」³³⁾と批判している。

体験教育は「非合理、具体、直観、行動の要素を力説する」³⁴⁾ものであるとする入沢の思想からすれば、自由教育は対極に位置する³⁵⁾。もっとも入沢はこうした試みの努力そのものは評価している。また、デューイのプラグマティズムに拠る奈良女子高等師範学校附属小学校の合科学習に関しては、プラグマティズムへのオーソドックスな批判としての「知識の真偽は実用から定まるものであろうか。……かかる見方の結果は功利主義に随し、また関係づける活動としての思考の性質を閉却する。」という。もっとも「ただこれを教授の方法として見るとき、動機を作成するため先づ機能から導くは甚だ結構である」³⁶⁾と評価している。入沢にとっては合理主義の教育である自由教育よりも、プラグマティズムにもとづく合科学習の方がより身近かであったといえる。入沢の立場を形成している生の哲学は、カント批判に発し、また広くとらえればウィリアム・ジェームズのプラグマ

ティズムをも含みうるものであるから、これは当然の事ともいえる。

IV. 田島体験学校の実際

田島体験学校の実際は、入沢・山崎共著『学級学校経営の研究』(1929年)に総合的に述べられている。また山崎はそれらの試みを個別にとりあげた著書を勢力的に著している。

学校組織の基本として、①学級本位の教育、②生活本位の時間割、③学科教室制、の三点があげられている。②は、「時間割を教材と児童とに適合せしめ以て児童の生活単元と一致せしむるため毎週これを編成」する³⁷⁾ものである。すなわち、教材により、20分が一単位時間として適当であったり、或いは60分が適当であったりする。また低・中・高という学年段階によっても相違し、画一化する事は適当でない。このため1ヵ月の生活予定、また一週間の生活予定が教師と児童共同により計画される。この共同の生活予定にもとづいて、児童個人がまた自らの生活予定を作る。これは自分自身の生活問題を自ら意識して生活し、学習にとりくむ事を期待しての事である。これらは、一日の、また一週の終りに反省されるものとなっている。③は、高学年および高等科において、①の上にさらに学科担任制を加味する事をさしている。

学科課程としてはまず特設教科をとりあげる必要がある。1927年³⁸⁾から、尋一から高等科までに生活科(週一時=40分)が特設されている。これは、観察や行動によって郷土の自然・文化を了解していくものであり、さらに国民的行事生活(祝祭日やひなまつり等)に関わる事(神社参拝など)や、さらに後述の自治会も含むものである。低学年では自然を対象とする事が多く、学年が上がるにつれて、社会的・政治的・経済的対象を多く教材としている。高等科では「川崎市民読本」³⁹⁾(同校編)が使用されている。生活科は文化価値創造の精神を育てるものであり、国語科もそうしたものである。国語科の時間を割いて設けられている。また自由遊戯が尋一、二年に週一時(40分)、自由作業⁴⁰⁾が尋二から尋六まで(尋三、四年に週二時、他は週一時)、観察科が尋一〜尋四(尋四に週一時、他は週二時)に、自習が尋四〜尋六(尋四に週一時、他は週二時)に設けられている。自習は、ホームとよばれる男女混合の縦わり集団のもとでなされる。これら特設教科ないし活動の時間は、一校時45分ないし50分のところを40分としてうみだされたものである。こうした特設教科は、昭和初期に文部省が師範学校郷土研究施設に

特別の補助をするという事もあって、にわかには教育界の流行思潮のようになった郷土教育の実際にあたって、法制上の制約の故に各教科の郷土化にとどめるか、郷土科を特設すべきかが論議されたりしている事と考えあわせると、意義ある事といえよう(表II)。

表 II 各教科毎週学習時間表

学年	尋一	尋二	尋三	尋四	尋五	尋六
時間数	21	23	25	男女28 男女28	男女28 男女30	男女28 男女80
修身	80	80	80	80	80	80
国語科	読方	320	読	00	200	100
	綴方		綴	120	120	80
	書方		書	80	80	80
算術	220	200	240	24	100	100
国史					80	80
地理					80	80
理科				80	120	80
図画	40	40	40	40	男女80 男女40	男女80 男女40
唱歌	40	40	40	40	80	90
体操	120	120	120	120	120	120
裁縫				80	120	120
手工	40	40	40	80	80	80
自由遊戯	40	40	1			
観察科	120	120	120	40		
生活科	40	40	40	40	40	40
自習				80	120	120
自由作業		40	80	80	40	40
自治会				40	40	40
朝礼	20	20	20	20	21	20
合計	1,000	1,180	1,220	男1,380 女1,400	男1,420 女1,500	男1,420 女1,500

入沢・山崎『学級学校経営の研究』p.519

授業の実際は直観—研究—直観の学習過程として、たとえば修身科一年「物をそまつにするな」では次のように展開されている。まず生活事実を主題としたお話で子どもの学習動機を喚起し、教師が、教室の掛図を修繕するつもりだと言う事で子ども達も自分の持物の破損に気づいて修繕したいという気持ちにさそい、実際に修繕していく(道徳的価値が行動となって実現される)⁴¹⁾。高学年ではこうした実際行動以外に、たとえば「よい習慣をつくれ」というテーマの場合に、いかに習慣づけるか、どのように悪い習慣をなくしていくかの具体的方法を考えて記述するといった方法⁴²⁾も用いられている。

体験という観点からは、教育的作用は、教師—児童の関係においてだけではなく、児童相互の感

化も重要なものである。そこで「社会的連帯生活の指導」をめざして尋常五年から校内自治会、校外自治会、学級自治会が設けられている。校内および学級自治会では、月中行事の決定とその実行方法を協議する。また「児童の作れる道徳律が学校の社会生活組織の中に常に充満して居る事こそ学校生活の理想である」⁴³⁾との考えのもとに、校内自治会は、たとえば一学期に「やさしい心」二学期に「勤儉節約」といった徳目を決定し、標語の募集、標語入りポスターの学校内外への掲示、自治会役員の観察した徳目実践の個人の紹介、学級での投票にもとづく模範的人物の表彰など⁴⁴⁾、内務省系統の住民教化策が模倣されている。先に述べたホームは異年令集団であるが、校外自治会も通学区域毎に作られた異年令集団である。またこの他に一夜会と称して、学校内で教師と異年令の子ども達が宿泊するなどの行事もある。子どもの生活を全面的に教育的意図のもとに掌握しようとしているといえる。

子どもの生活の全面的組織化という事と関わっては、その生活環境そのものへも教育的関心をよせている。「母の会」⁴⁵⁾なるものが組織されて、親の生活をつかむために環境調査なるものも行なわれる。子どもを把握するという点では児童個性調査も行なわれているが、これは戦後初期のカリキュラム運動においてなされた子どもの生育歴や、遊び・読書などの状況把握を主としたものとは違い個性の類型(思索型・活動型・権力型・経済型)⁴⁶⁾把握をめざしたものである。

入沢宗寿は月一回同校を訪問して指導した。もっとも、教師の自由な教育活動を保証する事を基本として、校長である山崎が発想の部面でリードする事があっても、あとは教師相互の熱心な討議により体験学校は運営されていったという⁴⁷⁾。

V. 田島体験学校の影響

小原国芳編『日本新教育百年史』によって、明治末からのいわゆる新教育諸学校の実践が全国各地に浸透している様相が知られる。それらは、たとえば当時者の全国各地での講演⁴⁸⁾を介して、或いは人事的交流を通して⁴⁹⁾、或いは参観⁵⁰⁾により、地方へと波及していった。田島体験学校の影響は、入沢編『全国体験学校の教授訓練施設経営』(1929年)なる書が刊行されている事からするとかなり大きかったのではないと思われる。同書には全国12校(うち1校は山崎のもとで首席指導をつとめた福田正造の転任した学校)の報告が載っているが、『日本新教育百年史』と照らしあわせてみ

ると、ドルトン・プランの実践校や、木下竹次の合科学習の立場のもの、或いは郷土教育をめざすものという形で取り上げられたりしている場合がある。つまり必ずしも田島体験学校の影響のもとにあるものだけが「体験学校」を名のっていたわけではないという事である。12校のうち5校は、その教育観を述べているだけで実際にどのように経営されているかわからないが、他の7校の取組みを以下に簡単に紹介してみよう⁵¹⁾。

和歌山県師範学校付属小学校(主事は1924年～1931年中野八十八)

「個人差にもとづく体験教育」として「不幸児指導」(いわゆる学習遅進児のための学力増進指導)と「長所発揮の指導」(学力優秀児のための「学習訓練」および実習、図画、唱歌、綴方、手工、手芸・裁縫の7組の指導)という二種の放課後の特別指導を称してワカヤマ・プランとしている。

岡山県倉敷小学校(校長は1921年より斎藤諸平。彼は1911年～1924年奈良女子高等師範学校付属小学校訓導。『百年史』ではドルトン・プランの実践校)

学習の面で「実生活に即する指導」学級自治会を設置して「共同融和の精神」を育てる、など。

宮城県丸森小学校(『百年史』では郷土教育の実践校、1929年まで斎藤富(著書『郷土生活中心、私の作業教育』)が校長。)

学習方法として独自学習と相互学習。学年の発達段階に即した生活学習(低学年では「遊戯化興味化中心の生活学習」、中学年では「自学的態度への基礎、直観行動の生活学習」、高学年では「作業化、学習方法の自己建設、自発的学習生活」p.267)。学級・学校・各区自治会。生活科実施(学年・時間未詳)

福島県師範学校付属小学校

作業予定表(教師)と児童各自の日課予定表作成(作業予定表には一学期間の毎日の予定が組まれているので、児童各自はそれと照らしあわせて自己の日課表を作る)。

徳島県小松小学校

学習方法として独自学習と共同学習。各学年毎日一校時の特設学習時間。学級・学校自治会と自治団。

佐賀県小城郡桜岡小学校

尋常五年以上に少年団。毎日一校時(40分)の自習時間設置(そのうちの週一時が生活科、尋四以下。その内容は、尋一・二年は郷土文化を中心とする観察・見学。尋三・四年は、郷土の

偉人・遺跡などを取りあげる)。学級生活団組織(整理係等の係活動を行なう生活分団と、クラスを四つに分けた学習分団とから成る)。学級自治会。

鳥取県倉吉町明倫小学校

学級・学校・校外自治会。直観科特設(尋一～尋三)。始業前30分間の自習時間(全学年)。

福島県女子師範学校付属小学校

独自学習時間(毎日一校時, 尋二以上)。観察科特設(各学年週二時)。学級自治会(尋四以上)・学校自治会・部落自治会。

学芸会・遠足などの一般に行なわれている事から関しては省略した。田島体験学校の実際とてらしあわせてみると、教科の特設による教材の総合的取扱い、特設学習(自習)時間や、学習方法としての独自学習・相互学習を取り入れる事による自学自習の態度の養成(日課表作成もこの立場のものである)、学級・学校自治会や通学区域別の自治会による行為行動の指導、などを共通的な特色として指摘しうる。しかし先述したように必ずしも田島体験学校の影響を受けてのものとは言えない。自学自習はドルトン・プランの特徴であるし、独自学習・相互学習は木下竹次の合科学習の立場、直観科は、東京高等師範学校付属小学校において明治後期に導入されている⁵²⁾ものである。またワカヤマ・プランや佐賀県桜岡小学校の学習分団は、及川平治の分団式動的教育の立場とみる事もできる。

福岡県教育界の状況 『福岡県教育会会報』(のち『福岡県教育』⁵³⁾)、県内読者向けの雑誌『教育公論』⁵⁴⁾、その他学校刊行物などにより、福岡県教育界の状況をみてみると、大正後期から昭和期にかけて、各校が教育方針等をかなり詳しくまとめるようになってきている事がしられる⁵⁵⁾。

田島体験学校と同時期に生活科を特設している小学校がある(直方北小学校『特設教科としての生活科』1929年)が、生活科を特設するにいたる「現時教育実際」についての認識は次のようである。「欧米の新教育諸説の輸入の度毎に動かされて、我国の教育の実際は幾度となく変改(ママ)されて、全く浮草の如く定まるところがなかったが、それでも無意識のうち漸次築き上げられた教育傾向がある。これは決して一二に止らないが其中最も根本的のものは、一、教師中心から児童中心に、二、教授から学習に、三、律から自律に、四、拘束から自由に、五、画一から個別に等である。約言してこれを言えば児童尊重、個性尊重、生活重視等の諸思想である。」(p.1)生活科は、毎日一校時

の特設自由学習時間のうち週一～二時をあてるほか、課外時間において指導される。取り上げられる生活は「渾融生活、合科以前の生活未分科の生活」(低学年の川遊び、砂遊び、たこあげ、しゃぼん玉作り等)と「一旦分科(ママ)せられたものが再び総合統一されたもの」(比較的上学年における選挙、停車場、時計、入浴等)との二種に区分されてとらえられている(p.39)。また社会的発達という点から個人生活→家庭生活→社会生活という順序で生活題材が決定されている(p.49)。特徴的なのは「児童生活指導上特に必要有効と認むる題材は、これを毎学年若しくは二三ケ年連続配列した」(p.49)という事で、たとえば「お節句」(5年をのぞく全学年)「お盆」(全学年)などの「国民的年中行事」が重視されている事である。「入浴」(4年2学期。2年3学期にも同テーマがある)という題材は、1. 入浴の目的、2. 入浴の方法、3. 入浴上の注意、4. 入浴の歴史的考察、5. 浴場について、という内容が、特設二時間、課外およそ一時間(自由研究)という予定で指導されるものとなっている(p.55)。この生活科は、「しゃぼん玉作り」のように、低学年段階で、子どもの興味・関心をそれとして尊重する児童中心主義の側面と、入浴・着物・時計等のように、日常生活の発展をめざす生活指導の観点の勝ったものとの二種の原理で構成されている。まことに「現時教育実際」においてとらえられていた「諸思想」にもとづく実践といえる(表Ⅲ)。

体験教育の立場のものに『御稜威 国民精神強調の教育』(福岡県筑紫郡那珂郡第二尋常高等小学校。1929年)がある。それは「民族自決の大勢」と「思想過度期」(p.1)の今日にあって、「『日本』『大和民族』なる個性乃至は窓を通して人類の普遍的理想を具体的に顕現せしめんがため、時代に適応せる真の日本人たるの基礎的陶冶をなす」(p.5)事を目的とするものである。その際、「了解」「体験」が「国民陶冶の原理」としてみいだされてくる。「国民精神は説明、認識に拠りては捕へ難きものなるが故に、児童の生命(血液を流るる民族的萌芽)を以て直接に了解(Verstehen)せしめ、愈々国民的の体験(Erlebnis)を蓄積せしむることを中心とせざるべからず。」(p.6)学校経営の方針はまず第一に「家庭及び社会」に対する「統整実際」について記し、ついで「学校内部」に説き及んでいるのが特徴的である。重視されているのは訓練で、修養会(毎週月曜、静座、皇大神宮奉安殿奉拝、明治大帝御尊像拝礼、君が代合唱、勅語奉斉唱、明治天皇頌歌謹唱、朗誦訓

表 III

三	二	一	十二	十一	十	九	七	六	五	四	月	学年	
ひなまつり	自松雪 然葉遊 散遊 策びび	まお りも 遊ち びや	乗絵 物本	花ど木 屋んぐり 遊び葉	多お 賀べん 様とさ 詣うま	川お 遊び	し砂七 や遊 ん玉 び夕	土歯 の掃 除び	おず ばな 抜き 句き	つく しみ し取 り花	1	生活科指導題目各学年一覽表	
ひなまつり	入雑 浴誌	犬竹は ねつ 馬き	お猫 客遊 び	糞こ つきま (き遊 び男)	砂糖 と塩	のお み水	水七 遊び 夕	雨お 掃除	おつ 節み 句花	自然 散策	2		
ひなまつり	紙と 鉛筆	風お 使ひ	多賀 様詣 で	たき 火	魚掉 市乳 場所	買多 賀賀 様秋 祭物	間お 食盆	水七 遊び 夕	貯停 車金 場	多つ 賀賀 様春 祭草	3		
ひなまつり	履直 方町 めくり 物	軍お 正人 月	針火 科供 養事 養	入茸学 習園	月多 賀賀 様秋 祭会	自蟬 然取 散策 り盆	夏七 夕の 遊び 夕立	小梅ほ たる 飼兩 狩	停お 車節 句	多つ 賀賀 様春 祭草	4		
ひなまつり	着時直 方機 関庫 物計	日燈 記帳 火	郵針 科供 養局	選家日 の出 橋に 立ち て	多公 賀賀 様秋 祭会	お模 型掃 飛行 除機 盆	夏七 水季 聚落 夕泳	自台直 然方 散交 策通	工つ 多賀 賀賀 様春 祭草 り	直方 町廻 り	5		
ひなまつり	直方 町の 交通 場通	営ラ入 浴所	屠裝防 置寒具 牛と暖 房	工義 士場 会	警選 察署	多賀 賀賀 様秋 祭会	月見 見会	学新 校開 盆	多水 賀賀 様詣 で夕	活魚 園釣 書寫 真り 館	おち 日の 出橋 に立		直方 町廻 り

話強調週間発表、朝の唱歌)、神前早天修養会(毎月三日午前六時集合、神社境内奉仕作業、参拜、君が代合唱、宮城遙拜、朗唱、訓話、体操、而陛下万才三唱)、学級朝会・終会(瞑目、明治大帝御尊像拜礼、大御心謹詠朗唱、訓話)などが行なわれている(p.49)。日本人たる事と、人類という普遍的立場との関連のとらえ方において入沢の考えの影響を見る事ができるが、学校経営に具体化されているのはもっぱら「国体観念」「皇室尊崇」「敬神崇祖」に関わる事がらである。そして訓練中心の様相はのちの田島体験学校の行方を暗示している(1933年度より概念が一学年下に来てまで実行されるようになった)とともに、1941年度発足の国民学校制度下の錬成をも先どりしているかの観がある。

国民精神・日本精神などを強調する教育観と体験教育思想との結びつきは西小倉尋常高等小学校における「精化教育」(同校「本校の『精化教育』

についての概要」『教育公論』1934年12月号)において一層明らかである。「国体の精華一忠孝の大精神一義勇奉公、献身報国の精神」(p.15)と「教化」とから造語された「精化教育」とは、「日本精神に摂取された教育」(p.16)であり、そのために「体験的教育思潮、規範的教育思潮、人格的教育思潮、現象学的教育思潮、文化的教育思潮等諸種の教育思潮の力を借らねばならぬ」とされる。かくして「精化教育」においては「日本文化に伝統づけられた生命の持つ価値の感受及び可能性を其内部より発展させ」(p.17)る事を旨とするのである。「精化教育」がどのように具体化されているかは述べられていない。

またさらに、一人の教師が書き記した「私の教育思潮推移」なるメモからも体験教育の影響を知る事ができる。それは次のようなものである⁵⁶⁾。

明治41、2年度 { 自学輔導
機会均等主義学級輔導

明治44, 大正元年度 分能式教育
 大正 8, 9, 10, 11, 12年度 能力適応教育
 大正14, 昭和元年度 { 大牟田市案の教育
 体験教育
 昭和 2, 3, 4, 5, 6年度 { 体験教育
 勤労教育
 郷土教育

(年度区分は在職校の違いに応じている。また空白期間は教育思潮についての記述がない。)

大牟田市案の教育(大牟田市教育研究会『大牟田市案の教育』1926年刊)は、東京高等師範学校訓導を経て大牟田市視学となった梯英雄提唱による、ドルトン・プランの全市の実施(1923年度より)である。この教師の場合、種々の教育思潮のうち、主として能力伸長にかかわるものを受けられており、体験教育もそうしたものとして理解されているようである。入沢・山崎における個性尊重は人間類型(表現型)に即する事を意味していたが、ワカヤマ・プランでは能力差としてとらえて、基礎学力充実の指導と、優秀児をいっそう伸ばす指導とが行なわれていた。このワカヤマ・プラン型の体験教育のうけとめ方とみなす事ができよう。

VI. 国民学校制度における教科統合および総合教授との関連

1941年4月発足した国民学校制度は、1937年以來のこう着状態の日中戦争に加えて、アメリカ、ひいては自由主義陣営との全面戦争に向けての物的・人的な「総動員」体制の一環であったが、そこにおいては、従来の教科を科目とし、科目をいくつかまとめて教科とするという変更がなされた点で、明治末以來くり返し主張され、一部で実践されてきた教科の統合との関連が興味深い。もっとも国民学校令施行規則に示された時数についてみれば、初等科1, 2年においてのみ教科毎の時数で、3年以上は科目毎の時数であるので、4年に、地理と歴史への入門としての「郷土の観察」(週一時)が置かれているほかは、従来とあまり変わっていないともいえる。しかし、国民学校制度をもたらしめた教育審議会(1937年12月設置)においては、当初、より徹底した教科の統合あるいは総合教授の考えが示され、教育界の大きな関心と呼んでいたのだった⁵⁷⁾。

教育審議会における審議原案の作製および修正案の提出は、文部次官を幹事長とする数名の幹事によってなされたが、その幹事試案(1938年7月)は「画期的な教育改革案」(木下竹次⁵⁷⁾)と評価さ

れ、答申(国民学校教科案)と比較すると「遙かに徹底したもの」(細谷俊夫⁵⁹⁾)であった。答申の精神からすると「従来の合科教授は凡て悪いものであった。まづこれらの雑草を刈り取って、文部省製の規格に合するよい種子のみを育て⁶⁰⁾」ようにするものであり、これなら「わざわざ現行の小学校令をわざわざ国民学校令として建直す必要などない」(城戸幡太郎⁶¹⁾)との失望を招く結果となった。幹事試案と最終答申は次のようである⁶²⁾。

国民学校教科案(幹事試案)

低学年(一, 二, 三, 四学年)

- 一. 皇民科。修身教材, 国史教材, 国土教材, 東亜及世界教材
 - 二. 自然科。算数教材, 理科教材
 - 三. 訓練科。礼法, 行事, 体錬, 教錬, 遊戯, 衛生, 習字, 作文, 唱歌, 図画, 手工
- 高学年(五, 六学年)

- 一. 皇民科。修身教材, 公民教材, 国史教材, 国土教材, 国語教材, 東亜及世界教材
- 二. 自然科。算数教材, 理科教材, 地理教材
- 三. 体育科。体錬, 武道, 教錬, 衛生
- 四. 訓練科。礼法, 行事, 書方, 作文, 音楽, 図画, 作業, 家事裁縫

毎週教授時数案

	皇民科	自然科	訓練科	体育科	計
1年	21				21
2年	10	5	8		23
3年	11	6	8		25
4年	12	7	10		29
5年	12	7	6	5	30
6年	12	7	6	5	30

初等国民学校教科(最終答申)

- 一. 初等国民学校ノ教科ハ左ノ四教科トナスコト
 国民科。修身(礼法ヲ含ム)・国語・国史・地理
 理数科 算数・理科
 体錬科 武道・体操(教錬, 遊戯及競技, 衛生ヲ含ム)
 芸能科 音楽・習字・図画・作業・裁縫(女)
 備考(略)
- 二. 第一学年, 第二学年ニ付テハ周働側監督ノ下ニ全部又ハ一部ノ教科ノ総合教授ヲナスコトヲ認ムルコト
 このような変更をみたのは、まずは幹事試案が

審議会の委員にとって「一種の爆弾動議と感ぜられ、その取扱い方について小波瀾を起し、やや陰悪な空気をかもした」という事がある。もっとも趣旨説明にあたっては合科教授ではない事が強調されていた。「西洋式合科教授」は「出来るだけ知識を集め、ヴィヴッドな、実際に役立つ知識として与へようといふのが重要な点になって」いるが、幹事試案の精神は「科を統一し綜合することによって各教科の中に縦に所謂皇民科意識或いは訓練意識……を以て貫くこと」⁶²⁾にあるというのである。

ところで審議は、委員の中から総裁指名の特別委員30名が選出され、その委員会の中からさらに各案件を審議する整理委員が互選され、この整理委員会での審議が中心となったが、国民学校案等を審議した整理委員会委員長林博太郎（東京帝大の教育学講座の教授）は、「合科教授の目的が児童の全人格の自発活動にありとする処から、兎角国家主義的に活かすことが出来なくなる」が、「必ずしも皇道精神に反するものではない。」「目的は……皇道精神……此精神を自覚しつつ教授法の自由を認める」⁶⁴⁾のがよいと述べていた。同じ論文の中で彼は東京市立のいわゆる新教育実践校6校⁶⁵⁾について述べて、上述のように結論づけたのである。審議の過程では、ある委員の「大体が総合教育といふものは私は自由主義思想の産物と思つてゐる」という点からの反対意見は論外としても、三国谷三四郎京都府師範学校長が国語・数学の学力低下を懸念して反対を表明したが、その意見は、国民科（皇民科）・理科（自然科）という教科の統合の考え方が、いかなる原理にもとづくものであるかを暗示していると思われる。彼は「国語に対する国民の力が非常に劣等である」と思うから「独立さして大いに力を入れる必要がある」、他教科と一緒にするという事になると「非常に不徹底」となるだろう。また「算数教材といふものを自然科の中に入れて云ふことはどうしても不合理である」、算術は自然を対象とするものではなく、「数理そのもの、人間の数理的、論理的の働を対象とするもの」であるからである、と主張していた。この意見を紹介した大場力（宗像誠也）は「この意見は教育的にみて深い考慮に値する」と評し、「アメリカなどで普通に行はれてゐる次のやうな教科目分類が、教育的にはもっと根柢があり、実質的だ」と、三国谷の意見を補強する論を展開している。すなわち「道具的科目」「内容的科目」「特殊的、或いは活動的科目」の三分類である。「道具的科目とは大体読書算を意味し、言

語能力と数理処理能力とを訓練する科目」である。「内容的科目とは、地理、歴史、公民（アメリカ風にいへば三者合して社会科になるわけだが）、理科とを含む」「特殊的科目とは、先づ大体技能科といはれるものと、体育に関するものを含んでゐる」⁶⁶⁾。しかしこうした考え方は「所謂児童のための児童といった自由主義的児童観」として否定さるべきもので、「児童は児童として大人とは異つた世界に住むが、併し将来の日本の中堅国民たるべきものである……飽くまで児童を躰けるといふ建前がとられて行かなければならぬ」⁶⁷⁾のである。

ところで、国民科と理科という教科分類は、体験教育における自然科学的教材と精神科学的教材の区別に照応する。入沢は、教育審議会の委員ではなかったが、教育審議会設置をもたらした教学刷新評議会（1935年11月発足）の委員であった。国民学校案における教科統合の考え方は入沢の体験教育の思想にもとづくものとみる事ができよう。入沢は1939年刊の『合科教育原論』において、合科教育は「真に皇国の道を拓く本道であり、東亜新建設の根本方向である」とし、「統合を以て単に教師の事柄としてそれがヘルバルト以来の生徒の興味・統覚から考へられたことを無視するもの、合科を以て児童の立場のものとするもの、断片的に各科が継続するものと考へるもの」は誤解と偏見であり、それらを解くためにこの書を著わすのだと述べている。また石山脩平も「全体主義日本教育の重要な基底となるべき全体的教材観や全体観的学习指導が、『文化教育学』とか『解釈学』とかの名においてすでに開拓せられてゐたのである」⁶⁸⁾と述べている。

すでに述べたように入沢には、神道を教育の中心にすえる事によって日本の教育はその主軸を得るという考えがあった。「特殊即普遍」という便利な命題で、日本人・日本文化を強調する事を意義づけ、「主客融合」「物我一如」という精神主義によって対立や矛盾を現実肯定の中に流してむ事が入沢の体験教育思想の客観的役割であったといえよう。それは、田島体験学校のその後、あるいは山崎博の軍人志願学級の実践に示されているし、また、いわば亜流としての地方における体験教育の実践、那珂尋常高等小学校や西小倉尋常高等小学校の経営方針にあらわれているといえる。

さて、「自由主義的児童観」として批判されているものに、デューイのプラグマティズムにもとづく木下竹次の「学習法」思想、その実践としての奈良女子高等師範学校付属小学校における合科

学習をあげる事ができよう。「学習は学習者が生活から出発して生活によって生活の向上を図るものである。学習は自己の発展それ自身を目的とする」⁶⁹⁾と考える木下は、主事として、同校において、1920(大正9)年より合科学習を試み、そのための学習時間を設定している。特設学習時間は、翌年4月からは週2時間にひろげられ、本格的な実践にのりだしたのだが、11月には、文部省が特設学習時間数が多すぎると圧力を加えており、万年主事として同校の実践に心力を尽くしていた木下は、国民学校制度発足を目前にして主事をやめさせられていく(1941年3月)のである。しかしこのような経過から想像されるごとくに、木下の合科学習の思想が、「自由主義的」なるものとして危険視されるに値するものだったかどうかは疑問である。なによりもまず、木下の論調そのものが微妙に変化してきている事実がある。1938年刊の『低学年合科学習原論』では「存在の日本人を当為の日本人に育成して児童をして悉く日本民族肇國の理想に徹底させ更にこれを世界化させるようにすることである。……これが為には児童の日常卑近なる行為の内にも啓の肇國精神が表現されねばならぬ」(p.27)と述べ、また「児童は広く学習環境に接触して忠良なる皇国臣民となるように学習生活を発展させるので其処には自ら客観的制約がある」(p.275)とも述べている。だがこのような変化は時勢が強制したものとのみ見る事はできない。「生活」がキー・ワードである木下の合科学習の思想において、生活の「指導概念」「生活の統一原理」として六種の「客観的価値」(愛・善・真・利・美・信)が考えられている⁷⁰⁾が、これは『低学年合科学習概論』においても「文化価値を指導概念として合科学習を仕遂げる」、「此の文化価値は便宜上科学的道徳的審美的宗教的社会的経済的及び体育的」(p.56)であると踏襲されている。このように、いわば天下りに生活の中に目的価値を導入する時、学習の実際は、たとえば国史学習について「歴史的精神とは統一した社会を構成して居る民族の生活現象を時間に関係させて其の発展の原因結果を探究し其の事実の善悪真偽を判定して民族の発展を明にする心作用である」⁷¹⁾として「教化的歴史」である国史をそのまま肯定する事になっている。すなわち「国史では史実の学習に依って国民的性格を養成せねばならぬのである。……従って日本歴史の暗黒面の如きは当然これを欠いて宜しい。……神代史は科学的にメスを加えるようなことは間違っている。……史実の真偽を科学的に批判することに没頭し

て其の史実に基づく国民的感情を如実に把握させないのは甚だしい間違いである」⁷²⁾。こうしてなされる国史学習は「学習法」思想をうらぎるものであるだろう⁷²⁾。教育の機能を「完全な生活」⁷⁴⁾への準備ととらえるスペンサーが「人間生活を構成している主要な種類の活動を、その重要さの順序において分類する」⁷⁵⁾事により、知識の軽重・知識相互の関連をみいだそうとしていたのに比較すると、木下の「客観的価値」のとらえ方の観念性は明白である。

おわりに

体験教育における「説明」と「了解」の区別の意味を考えるには、茅野良男の「了解の問題」という論文(岩波講座『哲学』Vol. 12 所収)が参考になる。茅野は「了解」について次のようなものをあげている。1. 置き換えとしての了解。これは「習熟し馴れ親しんでいる表象やそれらの脈絡の中にある事柄を嵌めこんだ時、それが分ったという」ような了解のしかたである。2. 置き入れとしての了解。「主として他我認識の場合、感情移入による了解ということがいわれる。……自分もそうだから他者も……と類推する……他者に関して了解されうる範囲とは、自己の体験を置き入れうる範囲のことである。むしろ他者は、自己の体験へと置き換えうる限りにおいて了解されるともいえる。」3. 説明としての了解。「未知ないし無知の知への転換……持ちあわせの知識や理論を組みあわせ、さらに直覚や想像力にも訴えながら、その事柄を包摂しまた演繹できるような仮説を構成し、相似た事柄と相似た状況の事例についてその仮説を吟味するであろう。……その事柄をそこから演繹できる、あるいは包摂しうる包括し普遍的なものを仮説において提示し、その事柄を合理的に演繹することは説明と呼ばれる。」4. 再構成としての了解。「説明して了解されるには、その事柄を成り立たせている要素・契機・部分に分ち、それらの間の脈絡をはっきりさせ、全体としてどういうことなのかを言い表わさなくてはならぬ。」これは「分析的な再構成、記述的な再構成」である。5. 直覚としての了解。「事柄の見方や考え方の転換の背後には、了解、つまり事柄の根拠の受け容れの交替がある。」6. 身に備わった了解。「視野や関心を無意識のうちに規定し方向づけている」ものである。「手渡された伝統的な了解であり、慣習的な了解であり、自明な了解として殊更に問題とされない了解である。」(pp.295—302)

この区別に照らしてみると、体験教育は「置き入れとしての了解」をもって、人間が作りだした世界である社会についての理解がなされたものとみなしているという事ができよう。了解されるべき対象はある行為をなした人物であり、従って他我認識は、他者の行為の動機を自己の経験の範囲内において推量する事であるといいうる。すなわち「了解」をもって社会認識がなされたととらえる事は、社会を個々人の行為のレベルでとらえているという事である。体験教育は、一者（天皇）の行為が歴史をつくるとみなされていた（現実にはそうではなかった）戦前の社会を理念的に写しとったものとして流行思潮たりえたといえる。

「説明としての了解」と「再構成としての了解」は、自然科学・社会科学における科学的な説明とそれの受容について述べているとみるなら、「はじめに」でとりあげた安井俊夫の「共感的発言」についての考えは、「置き入れとしての了解」を糸口に、社会事象についての理解をめざそうとしているとみる事ができる。共感的発言は、安井も述べているごとく⁷⁶⁾、勉強とテレビ視聴以外の生

活経験に乏しく、従って教師の伝えることばをも豊かなイメージをともなって受けとめる事のむずかしくなっている今日の子どもの状況に即して必要な手だてであるだろうが、「置き入れとしての了解」が自己の経験の範囲内における他我認識である事を考えるなら、それを糸口として社会のしくみに目がむけられる⁷⁷⁾というように導入的に位置づけられている時、共感的発言そのものは、子どもの知をひろめ、知的活動をさそうものとはいえない。自分の過去の狭い経験を想起しての発言にとどまるからである。そうではなくて、ある社会のしくみを学んだのち、それをもとに、そうした社会的条件のもとにあったある階層の人間がどのように生活し、何を考えていたかを考えていく事の方が、いわば教師によって伝達されたある社会についての知を自分なりに再構成し、その社会についてのより生き生きとした形象をつくるものとなる。導入ではなく、まともに位置づける、ある社会の人間について考えていく手がかりを、自己の経験にのみ求めるのではなく、学習して得られた事がらにも求めていく事である。

入沢宗寿・山崎博著書目録（論文はかつあい）

入沢宗寿

- ① 1924（大正3）年2月・輓近思潮
- ② 同年6月・近代教育思想史
- ③ 1925年12月・現今の教育
- ④ 1921年7月・最近教育学
- ⑤ 1922年5月・新教授法原論
- ⑥ 1923年・国民教育の思潮
- ⑦ 1923年6月・新教育方法の研究
- ⑧ 同年1月・新教育の哲学的基礎
- ⑨ 1924年4月・新教育法講話
- ⑩ 同年9月・構案法による新地理教育（山崎との共著）
- ⑪ 1925年4月・日本教育の本義
- ⑫ 同年同月・文化教育学と新教育
- ⑬ 同年・体験教育の理論と実際（山崎との共著）
- ⑭ 1926年4月・教育思想問題講話
- ⑮ 同年6月・デイルタイ派の文化教育学説
- ⑯ 同年11月・文化教育学と体験教育
- ⑰ 1927（昭和2）年1月・教育者と教育精神
- ⑱ 1931年6月・最近教育の思潮と実際
- ⑲ 同年10月・現代教育思潮大観
- ⑳ 1932年8月・新郷土教育原論
- ㉑ 1936年・全体観の教育
- ㉒ 1937年5月・新教育の25年
- ㉓ 1939年5月・合科教育原論
- ㉔ 同年10月・日本教育学

⑳ 1943年・国民学校論

未見（発行年不明）

- 地理教育の革新
- 現代の教育哲学
- 日本文化教育学
- 世界に於ける新教育の趨勢

山崎博（田島体験学校編も含む）

- ① 1927（昭和2）年・体操新教授
- ② 同年10月・文化中心各科教授実際案（学校編）
- ③ 1929年1月・各科学習の形式と生活指導
- ④ 同年3月・生活指導小学校行事の研究
- ⑤ 同年・客観的標準によれる国語算術考査の実際
- ⑥ 同年・学級学校経営の研究（入沢との共著）
- ⑦ 1930年・低学年に於ける遊戯化教育
- ⑧ 同年・小学教育の破壊
- ⑨ 1931年11月・新時代の郷土教育
- ⑩ 同年・研究と批判郷土教育の再吟味
- ⑪ 1932年2月・郷土教育の低学年経営（学校編）
- ⑫ 同年3月・郷土教育のカリキュラム構成
- ⑬ 1933年3月・実践労作教育
- ⑭ 同年同月・小学校に於ける公民教育の実際
- ⑮ 1934年3月・新教育の教授段階
- ⑯ 同年5月・日本精神教育経営の新機構
- ⑰ 同年10月・日本精神の新農村教育
- ⑱ 1936年7月・高等小学校教育の革新研究
- ⑲ 1941年・国民教育の実践方策

〔註〕

- 1) 白井嘉一「科学的社會認識と『共感的発言』」（『歴史地理教育』1983年3月号，p. 28）
- 2) 同上，p. 27。
- 3) 安井『子どもに学ぶ歴史の授業』1977年。地歴社。
- 4) 宮原武夫『歴史教育と民衆』参照。1974年。吉川弘文館。
- 5) 北海道歴史教育者協議会『掘る』参照。1977年。あゆみ出版。
- 6) 拙稿「社会認識の教育」（『国民教育の基底』所収。1976年。協同出版）参照。
- 7) 後述の「私と私の教育学の生ひたち」，入沢『新教育の25年』，山崎博「入沢先生の追想」（『教育学研究』第14巻第1号）より。
- 8) 彼に影響を与えたディルタイの人間観は「情意的人間観」であると評されている。「生の現実のもつ深みは知性的な思考の到達し得る所ではないというのが彼の終始かわらない確信であった。精神は何故かを合理的に知ることなしに，快・不快・感情によって自ら自己に有利な環境を選択し，意志する」（細谷恒夫『ディルタイ・ナトルプ』p. 24）
- 9) 入沢『新教育の25年』，p. 205。
- 10) 入沢『文化教育学と教育』，p. 187。
- 11) たとえば体験教育の特色を説明するにも次の如くである。「先づ第一に，直接性，内通性を力説する。ディルタイが言う如く，思考は起これるものを説明し，解釈するのみであるが，この思考，概念は，体験及び了解の結果で，あらゆる学問は，体験に於て与へられる経験の分析及び解釈である。この説明または解釈も主観的要素に直面し，接触し，体験，反省，体験の三つを繰り返して深き体験となり，血となり肉となる。

第二は、感情性は体験の特色の一つである。リンデ、エストライヒなどはこれを力説するが、ディルタイも、その他の人もこの要素を見、吾人も亦そうである。リンデとエストライヒはそれのみを力説するを吾人は不可とする。ノイベルトのようにこれを挙げないのはいけない。

第三に全体性そして又その統一の力説が、体験哲学そして体験教育の特色である。ゲーテ、ディルタイなどこれを力説し、ノイベルトは緊張関係における全体性もしくは分解的統一として見て居る。茲に教育は総合的見方を中心とする。この総合的見方はペスタロッチの初歩法に見る分析的要素の綜合法ではなく、彼の道徳及び宗教の見方たる全一性に於けるものである。生活的、関連の見方である。今日の語を以てすれば構造的見方である。

第四に、特殊性、個性の力説で、これは第三と関係し、全一的なるもの、一回的なるものとしての見方である。シェーラーが教育陶冶は分化すべきものとして、スプランガーが一つの生活形式を採らんとするもこれである。リットが教育の主体も客体も個性的であるといい、ケルシェンシュタイナーが個性の精神構造に合することを教育の最高原則とするのもそれである。体験教育に於ては必ずこの点に留意すべきもの、留意して居るのである。

第五に目的、価値の力説であるが、ディルタイ既に価値、意義に動くといったもの、しかしなほ彼に於てはその目的観が生物学的、心理的であるのに、スプランガー等はそれを発展して、真に目的、価値の世界を見、しかもそれを活動、生活、現実と結合して考えて居る。

第六に、歴史性の重視であるが、この歴史性は決して過去、伝統の尊重のみでなく、過去より将来への進展、貫道である。スプランガー、リット、みなこれを見て居る。ノイベルトはこの点に単なる歴史主義的のものがあって、物足りない。

第七に、吾人が語義を説くと共に見たところの内容性、対象性、志向性である。フライエルの言語の志向性の論など大に学ぶべきものがある。ケルシェンシュタイナーが国語の第一時間より価値ある内容を取扱うというのもそれである。」(入沢『全国体験学校の教授訓練施設経営』pp. 5-7)。

- 12) 小原国芳編『日本新教育百年史』玉川大学出版会。vol. 1, 1970年, pp. 196-287。vol. 2, 1970年, pp. 272-283。vol. 4, 1969年, p. 62。「日本教育家録山崎博」(『教育週報』1936年8月12日号)より。
- 13) 山中恒『撃テシ止マム』1978年, 勁草書房。pp. 177-178。
- 14) 白井嘉一「諸教科に対する学習者の好悪等の意識に関する歴史的検討」 p. 3 (教育内容史研究会『小学校における各教科の内容に関する歴史的研究(II)』)。
- 15) 一記者「田島の体験学校」(『教育週報』1931年7月25日号)。
- 16) 『教育週報』1931年8月8日号
- 17) 小原『日本新教育百年史』vol. 4, p. 462
- 18) 入沢・山崎『学級学校経営の研究』pp. 530-530
- 19) 教科は専門教科(商業部で商業や簿記など、工業部で電気工学や機械製作など)のほかは修身や公民心得などの社会的・道徳的教科、国語・数学・英語の基礎的教科と体操、および女子の裁縫である(同上書, pp. 532-538)
- 20) 山崎「高等小学校のカリキュラム」p. 17 (新教育協会編『教科革新日本教育の改造』1937年所収)
- 21) 日本技術教育協会『技術教育と職業実習』1937年, p. 2。
- 22) 入沢・山崎『体験教育の理論と実際』p. 2。
- 23) 同上書, p. 1。
- 24) 同上書, p. 9。
- 25) 同上書, p. 97。
- 26) 同上書, pp. 122-123。
- 27) ディルタイによると「自然は説明されるが心的生活は了解(Verstehen)される」(細谷前掲書, p. 23)。
- 28) 註22)の書, p. 128。
- 29) 山崎「田島体験学校の教育」(学習指導研究会『新教育の実際』1929年, 所収)。
- 30) 註18)の書, pp. 79-86。
- 31) 山崎『実践労作教育』p. 42。この考え方はケルシェンシュタイナーに発する(藤沢法暎『労働

- 学校論』明治図書, p. 16)。同時代人の峯地光重も同様の考えを表明している（『生産の本質と生産教育の実際』1933年, p. 1)。
- 32) 山崎同上書, p. 670。1933年度からは疑念は三年以上となっている（山崎『日本精神教育経営の新機構』p. 230)。
- 33) 入沢『教育思想問題講話』p. 330。
- 34) 入沢『ディルルタイ派の文化教育学説』p. 287。
- 35) 千葉師範付小の自由教育が言語主義であった点を参観した成城小学校の教師山下徳治も批判している。「千葉の自由教育も私がさきにペスタロッチの開発主義の教育方法書として掲げたものにも劣る問答法に拠っていた。……事物から子どもを引き離し、事物に向かう子どもの関心を育てる代りに饒舌に導く教育は、最も愚劣な教育法であると私は思った。」(山下『明日の学校』1939年, 明治図書刊の復刻版, p. 96)。
- 36) 入沢『新教育方法の研究』p. 115。
- 37) 註18) の書, p. 26。
- 38) 山崎「郷土教育の実際」(『現代教育』1931年8月・9月合併号) p. 40。
- 39) 註31) の書, p. 104。目次は次のようである。
- 第一篇 (川崎文化の歴史)
 - 一 現在川崎文化の沿革
 - 二 川崎文化への貢献者
 - 第二篇の一 (川崎現在の文化)
 - 一 川崎市
 - 二 警察事務
 - 三 税務
 - 四 通信事務
 - 第二篇の二 (川崎現在の文化)
 - 一 川崎市の教育
 - 二 川崎市の宗教芸術
 - 三 川崎市の経済
 - 1. 交通, 運輸
 - 2. 金融
 - 第二篇の三 (川崎現在の文化)
 - 一 川崎市の商業
 - 二 川崎市の工業 (その一)
 - 第二篇の四 (川崎現在の文化)
 - 二 川崎市の工業 (その二)
 - 三 川崎市の水産業及び果樹栽培業
 - 第三篇 (総括及び川崎文化の将来)
 - 一 川崎文化の総括
 - 二 川崎文化の将来
 - 三 よき川崎市民とよき日本人
- 40) 奉仕作業と生産作業がある。奉仕作業は「図書館の作業とか講堂の整理, 作業園作業, 動物飼育, 植物保護のような校内で行われることから, 校外に出では道路愛護の作業, 交通整理の如き」ものがあげられている。「学習用具を製作し, 修繕し, 共同具の製作をなす。芸術玩具の製作, 裁縫の製作と言った作業」が生産作業である。後者は修身の授業などとの関連をもつ (註31) の書, p. 107)。
- 41) 註31) の書, pp. 142-144。
- 42) 註31) で述べた如く, 『綴方生活』の 同人峯地光重も, 綴方を内界の財の生産に位置づけている。
- 43) 註22) の書, p. 201。
- 44) 註31) の書, pp. 72-74。

- 45) 「児童の学習法だとか家庭生活の秩序とかを主として、漸次に教育に対する理解を与え、生活上の訓練を施して行った」という(註16)と同じ。
- 46) 山崎「田島体験学校の教育」(小原国芳編『日本の新学校』1919年, pp. 151-157。
- 47) 中森善治「神奈川県田島小学校の体験教育」(小原編『日本新教育百年史』vol. 2) p. 274。
- 48) 小原国芳は同じ話を1万回余もくり返すという全国講演旅行をしたと自ら語っている(自伝『夢みる人』参照)。
- 49) 全国的に有名になった、たとえば奈良女子高等師範学校訓導が出身県にもどり、小学校校長や視学となって新教育実践をリードしていている例がみられる。
- 50) 『学習研究』1924年10月号の記事によると、長期にわたる参観人が増加し、1週間とか10日間というのはザラにあり、長いので1ヵ月、さらには一学期(2人位)というのものもある。また、団体参観も増加しているが、それは県郡視学や全職員などの他に学級全児童というのものもある(p. 112)。
- 51) 同年刊の註29)の書にも四校(岡山県倉敷小学校、和歌山県師範学校付属小学校、佐賀県小城郡桜岡小学校、福島県師範学校付属学校)がだぶって取り上げられているのでそれも参照した。また『日本新教育百年史』も参照した。
- 52) 1901(明治34)年より、第1、2学年に直観教授を実施している(民間教育史料研究会編『民間教育史研究事典』1975年、評論社、p. 44)。
- 53) 1899(明治32)年9月創刊、1919(大正8)年9月改称。
- 54) 1913年8月創刊、1953年11月(319号)まで。
- 55) 北沢種一も「最近兩三年の中に地方の町村の学校に於て、その学校独自の立場より、その学校教育の実質の改善を企て、これを実施試行すること数年にしてこれを纏めて冊子となし、以て世に問うことの例が中々多くなって来た」と述べている(1931年刊の福井県『生活発展郷土中心の学級学校経営の実際』によせた序文)。
- 56) 古賀益吉『私の教育観』1932年(謄写印刷)
- 57) 新教育協会は1939年3月10日に「国民学校実験研究会」を東京富士小学校において開いている。午前中同校の総合教育の実践が公開され、午後は同校の教師が研究発表している。それは同年5月『国民学校案による総合教育の実践』と題して刊行された。
- 58) 木下「国民学校に於ける総合教授」(『学習研究』1941年2月号) p. 20。
- 59) 『教育思潮研究』1940年7月, p. 157。
- 60) 大場力「統合と総合と」(『教育』同年7月号) p. 80。
- 61) 城戸「国民学校案と総合教授」(『教育』, 1940年3月) p. 9。
- 62) 同上「教授と科目」(『教育』同年8月号) pp. 71-72とpp. 80-81より。
- 63) 註59)の論文, p. 75。
- 64) 註58)に同じ。pp. 5-6。
- 65) 小島小学校では、全学年に労作教育を実施し、1931年より低学年の労作教育を総合教授(1, 2年)としている。集平小では及川平治の影響を受けて、1, 2年に合科教授を実施、富士小ではベルギーのドクローの影射のもとに、1931年に至り、4年までの低学年総合教授の標準及び学習指導要項を立案実施している。滝野川小では、総合教授を1928年より実施してきたが、1937年春の校長の転任と共に廃止された。博川小では1, 2年に未分科教育を実施、浅草小では1928年頃より合科教授を実施している。
- 66) 註61)の論文, pp. 76-77。
- 67) 『文部省国民学校教科書編纂趣旨解説』1940年, p. 7。
- 68) 石山『師道と教養』1939年, p. 79。
- 69) 木下『学習法原論』1923年, 明治図書刊の復刻版, p. 13。
- 70) 木下『学習諸問題の解決』1927年, p. 14。
- 71) 木下『学習各論下巻』1929年, 五川大学出版刊の復刻版, p. 268。
- 72) 同上書, p. 265。
- 73) 山下徳治は「生活、経験、作業等に立脚しながら、それらの中心が具体的に示されないために文化の価値概念への飛躍が試みられ、それによって『生活による生活の発展』は根底から破壊されてい

- ることになっている」と批判している（註35）の書，p. 111）。
- 74) スペンサー・三笠乙彦訳『知育・徳育・体育論』明治図書，p. 19。
 - 75) 同上書，p. 20。
 - 76) 安井「『スパルタクスの反乱』の授業」（『歴史地理教育』1983年3月号所収）参照。
 - 77) 同上論文，p. 22。