

明治期の統合的教授論—樋口勘次郎の統合主義・活動主義教授法より—

生野 桂子¹

本稿は、我が国の統合的教授論の黎明期に著された樋口勘次郎の統合主義教授論について考察するものである。樋口の教授論は、当時隆盛を極めていたヘルバルト派の教授論が形式主義に陥っていることを批判し、それに対峙して、高等師範学校で教諭兼訓導として教鞭をとり実践した結果を公にししながら、新教授方法論として展開したものである。樋口のヘルバルト派批判は、谷本富、横山次郎等の提唱した体系化した指導過程や形式化された指導法に向けられ、それによって、本来あるべき児童の「自然的学問法」「自発活動」「興味ある観念・思想」が軽視されたとするものであった。一方樋口の教授論は、自身称するように、「統合主義」「自己活動主義」「遊戯的教授論」「発表及び実行主義」等の様々な面を併せ持つが、その中から、カリキュラム論及び教授論である「統合主義教授論」を代表させ新教授論として整理したものである。

本稿では特に、樋口の述べる統合教授の必要性と教授法について検討した。また、その本領を發揮したのとして、児童の経験と思想に基づく自発活動を中心に据えた作文教授論を取り上げ、それがどのような教育実践として展開されたかについて、「遠足の實驗記」に沿ってまとめた。

Keywords : 樋口勘次郎、統合主義教授法、活動主義、児童中心主義、ヘルバルト派批判

1. はじめに

明治維新後、我が国教育界は、当初輸入された英国哲学者スペンサー (H.Spencer) による実利主義的教育論から、やがて、ヘルバルト派の理想主義的教育論へ移行していく。

明治27年刊行の谷本富著『實用教育學及教授法』は、ヘルバルト派の体系的科学的教育学に多大な影響を受け、教授法として発展させたラインの「準備」「提示」「織綜」「統合」「應用」の「五段教授法」を踏まえて「讀書作文科教授法」を著したものである。この論考は、体系的科学的教育学の建設に寄与するものと、世に大いに受け入れられた。

一方で、谷本は「教育の目的は、(中略)唯一」であり、それは児童の徳性を涵養すること、即ち「品性陶冶」であるとし、ヘルバルト派の教科統一論に賛同している。また、教科統一の必要の第二に、被教育者の心性は、複数の能力の総合でなく不二のものであることを挙げている。谷本の

教科統一論が、如何程当時の実践に影響を与えたかは語られることは少ないが、当時として進歩的な提案であったことは間違いない。そこでは、修身、倫理は当然のこと、歴史、語学や算術、理科に至るまで徳性培養に関係するとして、徳・義、物、芸・能、形・状、記・號の各分野を円形に配置した円周的教案を提唱しているが、初歩的学年のその円の中心には、「讀本」を置き、教科統一の具としている。

樋口勘次郎は谷本に遅れること4年の1871年に長野県に生まれ、長野県の小学校訓導を勤めた後、明治28年高等師範学校に入学している。同時期の谷本は、27年に高等師範学校教授に任ぜられ、27年『實用教育學及教授法』、28年『科学的教育学講義』、31年『将来的教育学』(国家的教育学卑見)、『教育学講義速記録』等々、ヘルバルト派の系統的教育論を次々に展開している時期である。

樋口は、その著書『統合主義新教授法』の中で、ヘルバルト派の五段教授の理論そのものを否定しているのではないが、「吾人が或る新観念を類化し

1. 宮城学院女子大学学芸学部児童教育学科

抽象するには必ず五段階を踏まざるべからずといへる原理を教授上に鷹用して定めたる」形式であるとみている。教育学上、理論の不適切な応用の仕方があることを看守していたことが窺われる。

なお、谷本は、ヘルバルト派の教授法は他の追隨を許さないとしながらも、谷本自身述懐するように「ヘルバルトの教育学を以て完全無缺視する者にあらず。」として、その理論が実際場面において取捨される必要を説いている。

樋口は、例えば紙の製法を教授する場合、児童が既に原材料に関する明確な観念を持ち、また紙抄き場の有様を知悉する場合は、目的を示すのみで「予備」無くしても、児童は容易に新観念を類化すると述べる。そして、むしろこのような場合に形式に拘泥することで、児童の倦怠を来たすことの弊害を挙げ、また、教室内の教授に必ず五段が現れるべきとの誤りを正すべきだとしている。当時の教育の実情をして「原理の研究を等閑に付し」「形式を墨守し」「種々なる弊害を生ずる」と断じているのである。

樋口は、同様に開発主義に対しても、その主張は認めつつ、実際には画一的な問答主義となり形式に流れているとし、これでは無意味な言語や文字の習得は成し得ないと述べ、興味ある観念、思想を得、これを発表する言語を習得する需要を感じずる場合にそれが可能であるという。「観念を先にし、言語を後にすべし」とはこのことである。

教育家として樋口と似通った経緯を持つ小山忠雄は、秋田の尋常師範学校を卒業後、小学校訓導を勤めた後、25年高等師範学校に進学し、ヘルバルト派隆盛時代に教育学を学んでいるのであるが、樋口同様、ヘルバルト派批判を述べている一人である。その論拠に、ヘルバルト派の実践面に弱点がある点を挙げ、その著『理論實驗讀書作文教授法』において「教育上実地ノ研究ハ、アラユル学説の根底ヲ作ルヘキ唯一の材料タルコト」と述べ、教育実践とは教育理論の実際の運用であると同時に、教育理論が教育実践に鑑みる重要性を指摘している。

教育理論研究と教育実践研究を車の両輪のよ

うに捉え、その両者を以って教育が完全なものとするという考え方は、樋口と小山が、共に教育実践家として出発し、後に教育学研究面で活躍したという経験による所があると思われる。

2. 活動主義教授論

樋口の教育論を形成する一つに、学習者の活動により遊戯的に学習させるという活動主義教授論がある。樋口は、活動主義について、自身の教授方法論のうちでも重要な主義と位置づけている。

ここにいう活動主義とは、学習者である児童・生徒が自身より発し自ら活動する「自己の活動」を行うことにより、学習することである。樋口は、教授は教育者が被教育者を発達させるための作業であり、発達は活動の結果であるとして、教授に重要なものは、学習者に活動させることに尽きるといふ。そして、活動は活動でも、他より干渉され受動的に発する活動ではなく、自発活動が児童生徒の発達を促すと説いている。

ここで、樋口の挙げた例を取り上げれば、「児童が家庭に於て、智識を収得する様を見るに、花を見ては其名を問ひ、器物を見ては其用を問ふが如く（中略）自己の満足を得るまで、質問して止まざるなり。」と、子どもが家庭で知識を習得する様子を自発活動の好例としている。一方で、類化概念の例として「椅子は木と布にて作り、人が腰をかくるものなり」を教授する場合、甲と乙とは等しい概念を持っていないため、正しい類化概念を有するとしても、その際に活動しないことには用を成さないと述べる。

当時の活動を伴わない教授の様を見て、これでは子どもの心理的变化をもたらす事ができないと嘆じている。その教授の様子とは「現今世に所謂良教師とは、教授敏捷にして、辯舌爽かに、滔々と説き去り、説き來ること、恰も演説つかひの如く、児童をして土偶の如くに傾聴せしむる手腕を有するものをいふが如し」というもので、いわゆる良い授業時の、じっとして動きのない、また表情の乏しい学習者の状態を、批判を込めて土偶に例えている。さらに、世に大発明家や大冒険家が出な

いことを嘆くなら小学校教育法の改良に尽力せよ、とまで言及、初等教育を重視していることが分かる。なお、幼児教育においては、一部ではあるもののフレーベルの影響による「喜びて學ばしめ」る教育が行われていることを歓迎することを述べた件があり、その点で幼児教育のあり方が小学校教育に敷衍されることを望んでいたことも分かる。

3. 活動主義の実際

樋口の教育論の特徴に、その教育実践に言及する点が挙げられるが、ここでも活動主義教授の実践に当たっての諸点を述べている。

その一つに、教案を準備することは当然とし、教案以外の事も取り扱うべき必要を挙げている。教案に縛られることで、子どもの求知の情を禁じること、研究心を委縮させることが無いよう留意すべきとしている。この際、必ずしも高等な観念を与えるのを第一とするのではなく、子どもを失望させず活動の傾向を生じさせるための配慮をする重要性を説いている。例えば、子どもに到底理解できないと考えられる自然現象の原理について子どもが質問したとしても、大人社会で通用する最新の科学的概念を与えるのが最上とするのではなく、子どもなりに理解し納得し、さらなる研究心を抱くような説明をするのが良いというのである。

樋口の教育実践の提案からは、指導案外の内容を取り扱う祭、狭義の指導案に捕われず、むしろ指導案を越えて、大局的な授業設計の立場から、学習者の「セルフ・アクティビティー」を促すための好機を捉える教授法について示唆が得られるのである。

また、自発活動の適切な例は遊戯の際にあるとし、「犬を逐ひ、猫を驅り、(中略)石を積むは、彼らが自發的になすところにして彼等の全力を傾注する所の遊戯なり(中略)彼等の殆どすべての遊戯が皆地理、歴史、理化、博物など、ある種の學問として見るべきものなると同時に、學校の課業も成るべく」と述べる。本来、學問は快樂を感じて行われるべきで、例えばニュートンやコロンブスの大發明や大発見もそうして生まれていると

指摘する。

ここにいう自発活動とは自己の活動(セルフ・アクティビティ)と同義に用いられ、その範疇には、児童・生徒が観察を行うことやそれに基づき得られた知識を用いて実行したり発表したりするという活動が含まれることが分かる。

4. 教授の統合の提唱

統合教授は、樋口の主張の柱を成す最も重要な主義であり、曰く「教授は統一したる智識を與ふ」べきであるとし、その定義を「各種の教授材料を可也親密に關係連結して、殆ど一大學科を學ぶが如き感あらしむるやうに教授すること」としている。そのカリキュラムは、「殆ど一大學科」のように編成することにより、教授によって与える観念間の「可也強き連合」と「可也他方に形成する」ものとなっている。樋口のいう連合とは、複数の「観念を接近させ心意に印象せしむること」である。とはいうものの挙げられる読書科の具体例は、「ハト」という言語や文字と、鳩の実物に関する観念とを伴生すること等である。ここで、各教科内容の枠や構成に言及することはなく、総合化というよりも、融合化が図られた統合化が意図されていると見ることができる。

樋口は統合教授の必要性を、教授の方法上と目的上の両面から以下のように主張する。

まず、方法上の必要として「理會とは新舊観念の結合類化することなれば」、学科を分離して一学科の内容を授けようとする子どもの「理會」は得られないとし、例えば、地理を学ばせるのに、歴史、数学、公民、経済、物理、博物等の参考となる関連する知識が必要である、子どもの心意に内容を与えることがその発達を促すのに必須である、というのである。

また、學問の目的は活動や発達であるが、その内容は宇宙万物の知識を教授することであって、宇宙の有形無形の方象は「親密なる關係を有し、同一の元素を有し、同一の理法に支配せられ、互いに相影響し、感化しつつ存在する」ものであることから、多くの学科は独立して研究したり、「理

會」したりすべきでない」と述べる。

樋口は、教授の目的上の統合教授の必要は、まずは知識の記憶のためであると述べる。記憶は観念の連合の上に成り、多数の観念と連合させるのがより記憶のために有益であるとの主張である。

次に、知識の活用のためであると述べ、知識を記憶のみで終わらせるのではなく実際生活に活用させるのは、「競争の中」、「協同和合し」、「団体の利益」のために、「敏捷に」、「正當に」、「応用する」ため、それには、すべての知識が親密に統合されていることから、「回想」「解釈」「形成」が成立するという。

さらに、統合教授の目的の一つに意志養成を挙げ、そのための必要として、「行為即意志を助くるもの」ではなく、「而して知識と意志の關係」を目的や願望を起こし、「因果の理により」、「願望に到達すべき観念の系列、即ち方便的知識の形成せらるるに至らば」、ここに始めて意志の生成を見ることが可能となるため、意志形成は、知識との因果關係によって結合されると説く。

統合教授はまた、自我の統一の点から必要であることを、心理学の成果に学び以下のように述べる。自我の形成のためには、まず「心意の内容たる観念を要すること、次に観念間に統一のあることを要する」として、自我の形成のためにも統合教授でなくてはならないというのである。ここからも、教授論として、ヘルバルト主義の注入主義を否定し、心性開発を重視する考え方が底流にあることが分かる。

樋口は、特に「強固なる自我」の形成に言及し、それは単なる自我とは異なり、「如何なる事情に遭遇するも其の生存を保つもの」であり、いかなる困難や変事に対しても変わらない主義や意見のことであるという。そして、強固なる自我の形成について、薄弱な自我との対比において論じている。薄弱なる自我とは、記憶の統一を欠き自我の無数に分裂したものである。通常の人、意見や感情が変化し、主義が常に一定している訳ではないが、その理由は、良心と私欲との二つの自我が分裂し一致しない状態だからなのであると説く。それを

強固にするには、それぞれに連絡のない二個以上の観念や感情の団結を促し、調和統一させる必要があり、そのためにも統合教授が功を奏するという。

最後に、経済上の必要として、教師と子どもの比較的少ない時間と労力を費やし、多くの結果を生み出すために、統合教授を用いることを提唱する。これは当時の「學校課程」がますます増加する中、子どもの負担軽減を急務と捉えていることから来ている。挙げられた具体的例は、修身、歴史、理科、讀書の中で同一の内容を取り扱うことの非効率性と、内容の不統一さを指摘するものである。

5. 「飛鳥山遠足」の実践

樋口の教授論を世に知らしめたのは、自由作文の実際的教授として記された「飛鳥山遠足」の実践記録であったといわれる。飛鳥山遠足とは、樋口が高等師範学校附属小学校の訓導として、尋常科二年級を引率し、飛鳥山遠足と教育博物館縦覧を実施した際の一連の教育実践を具に記しながら教授論を展開したものである。これは、活動主義、統合主義教授論の具現であって、遠足の教育的価値を認め、其の価値を損なわないような教授法を提唱しているものである。

以下に、実践の順序に従って概略を挙げる。

(1) 遠足とは

まず、樋口の弁に従い、遠足の教育的意義を概括すれば、「遠足は遊山ではない」「世界を學校とし、教場とする体操・運動である」「自然という教室の中で行う書・聞・見は、百聞に勝る」「これら観察は想像の材料となる」等を挙げるができる。主張する点は、遠足の意義は、教授において事実を実際に経験し、見聞することにあるということである。

当時、保護者の間では遠足を単なる遊山と見る向きが多く、教師もまた、教授上無益、寧ろ教授の害、教師の準備の手間となると考える等、負の面から取り沙汰される状況であった。それについて

樋口は、遠足の学問的利益と方法を知らないことが原因であるとし、親への啓蒙を視野に入れ、地域や教員間の協力を求め、周到に準備しながら実践している。目的地の選定に当たっては、子どもの興味・関心を問い、体力を考慮しつつ決定し、一つのコースに組み入れている。

(2) 準備

準備については、漫然とした遠足に終わり、徒に疲れるような考えのない遠足とならないよう、教室教授の教案よりも一層の準備が必要であるという。今、準備と称されるものを列挙すると以下の様である。まず、樋口自身で想定するコースの下見をしている。そして、道行きに計画したこととして、①地図を配布し持たせること。②不忍池を観察させること。③東照宮、五重塔、動物園、博物館、美術学校、音楽学校、図書館を地図と対応させ確認させること。④諏訪神社境内から、北豊島から南足立の田畑や村落、煙突、製造所、線路等を看察させること。⑤袍衣会社を看察させ位置と物景の変化を知らせる。などの他、田端停車場を見せること、植物の専門家に同伴を依頼することを決めるなど、12項目を挙げている。下見の帰りに、地図や名所の絵図など買い求め、地図を描き、印刷して配布用に準備している。

(3) 紀行

遠足の実際はまず、日時（明治29年11月7日）、天候、参加者、行程を表した絵地図を示した後、詳細な報告は子どもの作品（作文）を紹介することで変えている。「昨日は尋常二年級生徒一同、池の端のべん天の前にあつまりて、」と始まる作文の一例は、遠足の翌日「随意に」1時間内に書かせた紀行文の中からそのまま抜粋したものであるという。自由に書かせたという作文は、歩いたり車に乗ったりしながら立ち寄った場所や施設等行程が正確に書かれ、また線路を越えて叱られた事や山でころころ転がるなど遊んだ事、人の働く様子や産物、景色の事、話や歌の事にいたるまで伸び伸びと書かれたものである。

漢字は子どもの問いに応じる形で教えたこと、帰路途中から汽車に乗ることにし、その待ち時間に子どもによるお話の時間を設けた事、地図の見方、汽車に乗るときに保護者の協力を得た事等が補足説明されている。

(4) 結果

樋口は、飛鳥山遠足が統合的教授である事を強調し、「生徒の學問」として遠足で見聞し、経験した物事を挙げ、以下の12項目に整理している。それは、動物学、植物学、農業、商業、工業、地理、地質、人類学、物理学、詩、修身、作文等多岐に亘っている。

子どもが如何に何を学んだかは、子どもたちの作品を示す事によって語られることになるが、それらの作文は、行程や行為を詳述する他、地名や施設名、樹木の名称を記したり、中には図絵を用いたりするものまでである。子どもの表現したいとの強い意欲が感じられるものであり、遠足が表現や伝聞のための動機付けとして働いていることが分かる。

(5) 結論

樋口は、この遠足の授業が、平日の授業に比べ得るものの大きいこと、出来上がった子どもの作文が全体として大変優秀な成績であったことを述べている。また、保護者と連携することで家庭の信頼を得、家庭教育の改良に役立つと述べる。これは、現代から見ても示唆に富む知見である。

6. 終わりに

樋口の飛鳥山遠足が発表された当時は、上田萬年の作文教授法が国内に広く実践されていた。東京帝国大学教授にして国語学、言語学で国語政策に関わった上田の論は、「暗闇に燈を得た」かのように教育界に浸透していたといわれるが、上田は、『作文教授法』の中で、小学校段階の自作文について否定的な見解を述べ、言文の一致しない時代の作文教授は難しく、小学校段階では、作文教授の目的を達するには「小児に先ず言葉

通りを書かせる」ことが最も良い手段であると述べる。

一方、樋口の自作文論は、形式に拘らず子どもの活動を以て自由に作文させるのを理想とするものである。樋口の統合主義は、上田萬年の影響を指摘されるが、こうして現代の作文教育から見ると、上田の基礎の上に、より現代的に発展させたものといえる。

ところで、樋口によって見出され、樋口の実践の後継者となった芦田恵之助は、『随意選題論』を著し、これが生活単元学習の一淵源となったことが知られている。樋口の新教授理論を現実に投影させる魅力的な実践は、芦田を始めとする現場教育に大きい影響を与え、浸透していったのである。

また、先述した小山忠雄は、その著『理論實驗讀書作文教授法』において、「作文トハ自己ノ思想を表出スル技能ニシテ、(中略)作文教授ニ於テ、先ヅ其表出スベキ觀念思想を明瞭確實ニ整理シ」と、形式的技能を独立して教授することを戒めているが、これは、樋口の「書を読むは自己の思想を読むに外ならず」とする教授法と相通するものといえる。

後に、谷本富が、上田萬年の作文教授法と樋口の新教授法に表れた作文教授論を取り上げ、対比的に批評を加えている。この樋口の児童中心主義、活動主義、統合主義ともいう作文教授論が、如何に先駆的であり、且つ世に流布していったかの証と見ることができよう。

以上見たように、樋口は1899年(明治32年)の早きに、統合主義教授論を展開しているのであるが、1899年といえばデューイの『学校と社会』が刊行された年である。太平洋を隔てた日本と米国で同時に統合的教授論が展開されたことは、樋口の教授論を始めとする我が国の統合主義が地に根付いたものであったことを窺わせる証といえるのではないだろうか。

引用・参考文献

- 樋口勘次郎著 統合主義新教授法 東京同文館 1899年
 谷本富著 實用教育學及教授法 六盟館 1895年
 井上敏夫他編著 近代国語教育論体系2 光村図書出版
 1974年
 岸本芳雄他著 教育史要説(日本・西洋) 建帛社 1969年
 柴田義松、斎藤利彦編著 近現代教育史 学文社 2000年