

日本における教科論の自覚に関する一考察

伊藤 博之 (兵庫教育大学)

日本教育界においては、教科は外国からの移植物という、突然与えられた所与のものであり、早晩、日本の実情に即した教科論が自覚される必要があった。世界的な第1次新教育運動はその一部に合科主義の主張を含むものが多く、外国の教育理論の動向に聡い、いわゆる「講壇教育学者」たちに「教科を如何なるものと捉えるか」という問題を突きつけた。その1つがドイツで興った「文化教育学」の理論であり、日本教育界にも広く紹介された。大正末期ごろからこの主張に触れた講壇教育学者をその動向から「送迎・展示」グループ、中間グループ、「思想的苦悶」グループに分け、各々、入澤宗壽、海後宗臣、篠原助市をその代表的人物として採り上げた。特に、彼らの「文化教育学」受容の仕方とともに、教科統合の問題に対する見解の如何を検討して、日本の講壇教育学における教科論の自覚の過程を追究した。その結果、日本の講壇教育学における教科論は、教育実践と結びついた部分で形成されたのではなく、逆に教育実践から離れることによって生じ得たというアイロニーをその出自において負わされていたとの結論を得た。

キーワード：教科論、講壇教育学、文化教育学、合科、統合

伊藤博之：兵庫教育大学・教育方法講座・助手，〒673-1494 兵庫県加東郡社町下久米942-1,
E-mail: hito@edu.hyogo-u.ac.jp

On the Awareness of the Subject Theory in Modern Japan

Hiroyuki Ito (*Hyogo University of Teacher Education*)

This is a research of the history of the subject theory in Modern Japan. When the first New Education Movement broke out over the world, some people (e.g. Cultural Pedagogy in Germany) drove the integration of subjects forward. I examined 3 Japanese scholars of Pedagogy, "Kodan Kyoikugakusha", who were influenced by them, and made clear of the characteristic of the Subject Theory in Modern Japan.

Key Words: Subject Theory, "Kodan Kyoikugaku" (Pedagogy of the Scholars in Modern Japan), Cultural Pedagogy, Integration of Subjects

Hiroyuki Ito is a Research Assistant of Department of Curriculum and Instruction at Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Yashiro, Kato-gun, Hyogo 673-1494 Japan. E-mail: hito@edu.hyogo-u.ac.jp

はじめに

1992年度から施行された「生活科」は、その新設に際して、教育課程研究に携わる者に対して、改めて“教科とは何か”という原理的な問を突きつけたと言える。この問への解答を得るためには、そのワン・ステップとして、日本において“教科とは何であったか”を明らかにすることが必要である。

そこで本稿では、上記の課題を追究する第一歩として、日本の大学や高等師範学校と言ったいわゆる「講壇」において論ぜられた教育学が、“教科とは何であり、その編成原理はどのようなものであると考えていたのか”、換言すると“教科をどのようなものとして理論化していたのか”という点にかかわって論究して行くことにする。

その際、本論で見ると、大正末期から昭和10年代にかけて、日本の講壇教育学者達が初めて「教科」という概念に対して自覚的な検討を加えるべき立場に立たされ、その結果日本講壇教育学における教科論は一つの展開を果たしたものと捉える。そこで、その特質をちょうどこの時期に積極的に行われた、講壇教育学者達による「文化教育学」の受容の仕方との関連で論じてみたい。

I. 講壇教育学における教科論の不在

近代化を急ぐ明治政府は、急速に西欧の科学技術を導入する道を選んだ。それは教育制度・教育方法についても例外ではなかった。明治政府は、当初、読書算を主要な教育内容とし、それを往来物などの単一教材を用いて個別に学ばせる近世的教育方法を踏襲していた。しかし、1872(明治5)年に至って、学制公布の制定に際して諸外国の教育課程編成原理を持ち込むことによって自国のそれに決定的な転回を与えたのであった¹⁾。

しかし、このことは日本における教育学が、外国の理論を消化して、自らの国情に合せて展開させたことを意味するものではない。周知の通り、日本の近代教育学はその成立の当初から「送迎・展示方式」²⁾と呼ばれる方式に拠ってその展開を進めていた。また、教育内容の決定権は、勅令主義の下、絶対主義官僚の掌中に握られており、教師は勿論、大学等研究機関に所属する講壇教育学者にはそれを公然と批判・検討することはタブーに近いものであった。そのことが、稲垣忠彦のいう「公教育実践の定型化」³⁾を助長したのであり、同時に大正期に至って、第1次新教育運動と呼ばれる教育運動が勃興する土台を醸成したと言える。

多くの場合、ヘルバルト(派)の教育学説とそれに基づく教育実践への否定・反発を淵源として世界的規模で勃興した新教育運動は、児童中心主義的発想をその基本

的特徴とし、教育方法・教育内容に関して「児童から(von Kinde aus)」という視点において再認識・再構成を迫る契機を有するものであった。

日本においても、1898(明治31)年に谷本富(1867～1946)が『将来の教育学』を出版する一方、樋口勘次郎(1871～1917)は東京高等師範学校附属小学校における実践を纏めた『統合主義新教授法』を1899(明治32)年に出版、日本においても反ヘルバルト主義ののろしが上げられた。ただ、樋口のそれは特殊な実験学校において模索的に取り組まれたものであり、それが「運動」を触発させるというまでの影響を及ぼすまでには至らなかった。

一方、谷本のそれは、それ以前自ら先頭に立って唱導したヘルバルト主義教育学に対して、新時代に対応する「新しい教育学」は「国家主義」的立場へ立つべきであり、「個人主義」的立場から構成されているヘルバルト主義は批判的に再検討されるべきことを叫んだものであった。しかし、それは何より教育学の拠るべき立場に関する原理的宣言文書であり、教育内容・教育方法にかかわっては具体的な提言を含むものではなかった。谷本は、1906(明治39)年以降『新教育講義』などの一連の著作(正確には講演速記録)を著して、逸早くドモラン(J.E.Demolins, 1852～1907)などの教育学説と実践を日本に紹介し、「自学輔導」を旗印として“新教育”を提唱するようになる。そしてその中身は彼のいう「国家的教育学」をやや具体化したに過ぎないものであった。ここでは飽くまでも事に当たるに当たっての心構え的なものが説かれるに留まるものであったのである⁴⁾。

谷本を嚆矢として、以降、新思想の「送迎・展示」の一環として、新教育に属する諸理論が講壇教育学者達によって大量に日本に翻訳・紹介されるに至る。しかし、それは“思潮”の紹介としてであり、具体的にそれを日本の当時の実情に即して消化した上で教育課程を編成・提示しようとするものではなかった。総じて講壇教育学者達は、教育の実践に直接関与することは非常に稀であり、篠原助市(1876～1957)が一時期千葉師範附属小学校の手塚岸衛(1880～1936)を中心とする白楊会と密接な関係を持った例⁵⁾と、入沢宗壽(1885～1946)が田島体験学校において指導に当たった例とがわずかに挙げられるだけである⁶⁾。

したがって、戦前日本の教育において、教育方法・教育内容の実際的な改造を担ったのは明らかに現場の教師たちであったというべきである。教育実践の現場では、持ち込まれた思潮や価値観は、実践者の試行錯誤や工夫を媒介してその純粋性を次第に喪失し、変容を遂げて行く。運動の進展は不断に理論的な再検討を要請し、実践の羅針盤としての理論そのものも、その過程を通じて再

構成されていく必要がある。しかし、日本における講壇教育学者と現場の実践との断絶によって、この過程の実現は果されなかった。それゆえ、教育内容・教育方法の改革を具体的に推し進めて行こうという段になると、講壇教育学者の側には理論的空白状況が生じてしまったのである。そして、こうした事態を通じて、「『理科の教授法は自然科学者に、数学の教授法は数学者に、歴史の教授法は歴史の専門家に……』といふやうな公式的な視角」の存在、逆に言うところ「教育学徒の見た各科教授法」の不在⁷⁾という日本の講壇教育学の一つの歪んだ特性が作り出されて行ったのである。こうした状況の下においては、教育内容や教材を各教科に配分するための前提条件、すなわち一つの教科が教科として存立するための条件・要件について検討を進める分野は発展し得ないのは当然であろう。

このような講壇教育学者たちの世界における各科教授法の不在と教科論の不在という理論的空白状態は、第1次新教育運動という、理論化の切望されていた実践活動が存在していただけにより一層、日本の教育実践と教育学の発展にとって不幸な状況であったといわざるを得ない。

このような教科論の不在を講壇教育学者たちが埋める努力をしはじめたのは、やっと1930(昭和5)年前後——それは政府・文部省の干渉・弾圧により、第1次新教育運動が、運動としては既に終焉を迎えようとしていた時期である——のことである。

II. 文化教育学を受容と教科論の形成

海後宗臣(1901~1987)の『日本教育小史』(1940年)によると、「長田新氏、勝部謙造氏等もこの派[新カント学派のこと]の理想主義教育学説より入って教育学説を研究した」⁸⁾が、「大正十年以後になってデイルタイの教育思想系統にある精神科学派に属する人々[海後はデイルタイ、シュプランガー、リット、ケルシェンシュタイナー等を列挙している⁹⁾]の教育学説が、文化教育学として盛に論ぜらる」¹⁰⁾ようになった。

こうした文化教育学は、当時形成されつつあった講壇教育学における教科論に様々な影響を与えて行くことになる。

そしてその影響に関しては、その特質上3つのグループに分類し得る。第一は、この派の理論を忠実に紹介する(Iにみたような)「送迎・展示」方式を行い、外国教育理論を基本的にそのまま日本に移入しようとしたグループ。第二は、勿論外国教育理論を検討の俎上にのせる一方で、それをそのまま教育界に紹介するのではなく、あくまで思索上の材料として自ら「思想的に苦悶」¹¹⁾

することを通じて、独自の体系を創造しようとすることに努めたグループ。そして第三は、前二者の中間に属するグループである。

1. 「送迎・展示」グループ——入澤宗壽を例に

海後宗臣が「大正年間からの新教育方法の思潮に投げられ思想史研究の業績をこの方向へ転回せられ、新思想家として指導的役割を果たされたのである。この方面の業績は教育実際へと向はれたものとして特に注目せらるべきである。」¹²⁾と述べていることからわかるように、入澤宗壽は、講壇教育学者と呼ばれる人々の中では珍しく、積極的に教育実践の指導に携わった人物である。彼は、1924(大正13)年以来、川崎市立田島尋常高等小学校に対して積極的に指導的役割を演じる一方で、1930(昭和5)年には新教育協会を組織してその副会長として欧米の新教育運動と連絡をした。田島体験学校は、「体験教育」を標榜していたが、それはそのまま入澤の主張であった。

入澤は、後年、国民学校における「統合教科」及び「総合授業」の採用が決定して後に『合科教育原論』(1939年)、『統合教科と総合授業』(1940年)を相次いで上梓するなど積極的に合科主義を推進しようとする論陣を張った。

彼は『合科教育原論』の中で、日本において、大正期以来の合科主義の潮流に3つの源泉を求めている。すなわち、①奈良女子高等師範学校附属小学校(木下竹次主事)の「合科学習」、②東京女子高等師範学校附属小学校(北澤種一主事)の「全体教育」、③件の田島体験学校の「体験教育」である。このうち、①については、「今日の我が国に於ける合科教育、総合教育を生んだ源流」¹³⁾であるとするとともに、それが「欧米からの新教育思想とは別にといはれて居る」¹⁴⁾もので独創的なものとする。また②については、「プロジェクトメソッドにドイツの作業学校思想を加へ」¹⁵⁾たものと断定する。いずれも、③の拠って立つ立場とは異なっていることを押さえている。ただし、同所ではそれ以外の箇所においては、あくまでも③の立場から合科主義を論じていることに注意せねばならない。つまり、入澤にとって真の合科主義の立場は③の立場以外にはありえないものであった。

明快なのは、入澤自身、自らの主張する「体験教育」が、その立場の「文化教育学に負ふところが多いもの」であること、さらには「体験教育」が「文化教育学の実際の適用」であることをあからさまに表明していることである¹⁶⁾。これは、入澤にとっては、外国教育理論の単なる紹介にとどまらず、それを積極的に日本の教育現

実に移入ないし移植することを彼の果たすべき役割として自認していたことを示唆するものである。したがって、入澤の「体験教育」における教科のあり方をみることにより、文化教育学が日本の教材論に与えた（ないしは与え得た）影響を純粹に近い形で取り出すことが可能となろう。

それに先だって、彼のいう「体験教育」の概略を見ておこう。彼は「体験」を「思惟以前の具体であり、直観である」、「分析的活動ではなくて総合的活動である」、「知情意合一の活動である」、「生命が具体的に直観的に総合的に対象を把握する作用である」とその属性を説明し、そういう性質のものであるがために、「そこに合理主義と経験主義とが包容されて居る」ものであると考えている¹⁷⁾。しかしながら、そうした「体験」は、当時の教育では保障されていないし、児童・生徒の中に自然発生的に生じるものでもない。したがって、「児童を歴史的社会的の實在としてその生活即ち体験を豊富ならしめることによりその個性を発展し文化創造の力を伸ばしめる」という「目的」を意識的に立てて教育に臨まねばならない。その際この「体験の豊富は文化財によること勿論」なのである¹⁸⁾。というのも、教育に要求されるものが「歴史的文化を担ひ、文化を創造する」個体の育成であるし、同時に、そもそも被教育者はその「形式稟賦」が「環境の文化と同じ性質の精神構造を有する」と考えられるからである¹⁹⁾。別言すれば「生命、生活は過去に歴史的基礎をもち、現在に社会的環境と文化を有し、文化的活動もしくは活動の準備をなすつゝあるもの」²⁰⁾だからである。

では、この「体験」はどのように保障されるのか。彼は、その特色を次の5つにまとめている。すなわち、①体験的学習——非合理、具体、直観、行動の要素の力説、②个性的方法——個別的取り扱い、特に能力別学級・分団の推進、③遊技的方法——低学年児童に対して「遊戯に於て各教科教材を含ましめる」、④作業的方法——「概念的、抽象的学習と記憶とのみでなく」、「各科の教材を手に発現する」、「行動にあらはす」、「行動に於て学ぶ」、⑤社会的方法——「協同して一の仕事をなし、一つのことに参加し、相互に共同的行動をなす」の5つである²¹⁾。

以上のような基本的な発想に基づいた時、文化財による「体験の豊富」が如何なる教科の形態で果たしえるかが、この節の最大の関心である。先に見たように、入澤は大正末期以来、一貫して合科主義の教育を主張していたのであるから、その合科主義における教科のあり方が問題となる。

この点について、入澤の論の特徴は2点ある。第1点目は、教科論——教科内容を“各科”に配分するための前提条件、すなわち1つの教科が教科として存立するた

めの条件・要件について検討を進める分野については、その体系的な検討を全く行わないことである。第2点目は、田島体験学校に「生活科」という「各学年に亘る生活、文化の凡てを含む特設教科」²²⁾を設置させたことである。

入澤によれば、合科主義の教育は「全体観に立ち、教材の融合を児童の立場からも目的価値からも考へたもの」である²³⁾。その「教材の融合」はしかし、必ずしもカリキュラムにおける分科の存在を否定することを前提とはしない。確かに入澤はシュタイナーの言を引いて「分科を止揚」すべきだと主張する。しかし「分科を止揚するとは、分科を排除することではない。合科の中に全体の中に各その所を得しむることである。[中略]全体、統一の力説は、その部分を殺すでなく生かすのでなくてはならぬ。」と補足する²⁴⁾。また、「人工的に各科を合せるのでなく、全体を取扱へば合科である。」²⁵⁾とも言っている。つまり、彼のいう合科主義の教育にとって、分科の存在形態の如何は、実はほとんど重要性ももたないものであったのである。

2. 中間グループ——海後宗臣を例に

さて、入澤の活動の拠点であった東京帝国大学では『教育思潮研究』の創刊号(1927年)を見ればわかるように、文化教育学の検討を学科(現役・OB)ぐるみで取り組んでいた。その中で特にユニークな受容・消化を遂げた海後宗臣について触れておきたい。

海後宗臣は、1923(大正12)年に東京帝国大学文学部教育学科入学である。したがって、篠原助市などよりも一世代ほどおけて教育学研究者としての自己形成をとげた人物である。1923年と言えば、奇しくも文化教育学派の教育論が日本に紹介され始めた頃である。当時の東京帝国大学文学部教育学科のスタッフは、吉田熊次(1874~1964)、林博太郎、春山作樹(1876~1935)の3教授、入澤宗壽、阿部重孝(1890~1939)の2助教授という体制であった。これは他大学の教育学科が一般にただ1人の教授で構成されていたのに比して出色の特徴を有していた。彼自身の述懐によると、こうした体制の下で、特に吉田と入澤が「教育思潮の新しい研究」として文化教育学に着目していたこともあって、それを卒業論文で扱うことに決め、教育学徒の扉を開けたという²⁶⁾。

2-1. 海後の「教科の統合」に対する態度

海後宗臣は「小学校教科の文化と総合」(1939年)という論文において、教育審議会の「国民学校二関スル要綱」(可決1938年)に関して次のような注目すべきコメ

ントを公にしている。

「今日我々が見ている教科案にあっては、国民練成の一途に帰せしむるという如きことが提言されてはあ
るが、更に力ある方向の指示が必要であると感ぜられる」
27)。

すなわち、「要綱」で展開された「教科の統合」「総合教授」の導入に対して非常に控え目な表現ながら、根拠薄弱な「教科案」(教科編成論)であるとして反対の意を表明しているのである。これは、先に述べた入澤の論とはまさに対蹠的なものである。

では、こうした結論に至らしめた海後の論拠はいかなるものであるのか。それは実に明快なものである。彼は、明治以来の「近代的な教科の分化」²⁸⁾の歴史を辿った上で、「教科の総合や統合が唯単に従来十数教科に別れて来ていたものを簡単にするというが如きことでなされるのであれば、これに対して我々は曾つては三四の教科に過ぎなかったものが、何故に十数教科に展開して来たか」²⁹⁾といささか反語があった問いを提出した上で次のように結論する。

「恐らくこれには初等教育が実に龐大な教育内容を取扱わねばならなくなつて来たという事情が存在していたことを主としてあげねばならぬであろう。しかもそれは「現在の如き学校教育施設の下に於いては致し方なきこと」とするのである³⁰⁾。

このように海後は、教科の分立過程を経験的手法で分析すれば、分科主義の理論的根拠付けを行うことができることを認識していたと思われる。それは日本初の自覚的教科論の構築へ至るはずの道であった。しかし、その時点で、彼はこの方向での研究をそれ以上は進めず、「致し方なきこと」として自らその道を閉ざしてしまったのである。

2-2. 海後の分科主義を支えるもの

学生として、助手として入澤宗壽に親しく接し、しかも『教育思潮研究』の第四卷第二輯「合科教授」特集(1930年)および同第十四卷第一輯「統合教育」特集(1940年)など、集団的に教科の統合、総合教授の問題に関与せざるを得ない立場にあった海後に、上記のような淡泊な立論をなさしめたものは一体何であったろうか。筆者はここに、海後の文化教育学派の教育論の受容・消化の特殊性を見る。

海後は、(彼自身のディルタイ、シュブランガー、リットなどの理解の妥当性はともかく、)単なる「送迎・展示」方式による翻訳・紹介・移入を行うのとは対照的に、彼等の教育本質論や教育学研究法を丸ごと受け入れようとはしなかった。「これらは卒論の延長とも言うべきで、

私が外国の教育学説による研究を専門とすると考えていたのではなかった」³¹⁾という言辭は示唆的である。海後が彼等から学ぼうとしたことは、結果的に見ると、「精神科学派の学者はディルタイを始め、歴史的理性などという考え方を出しているし、教育学の歴史的社會性を重くみて、普遍的教育学説を批判している」点であり、それを「教育史研究の基礎」として活用しようとしたのであった³²⁾。

さらにこうした動向を海後にとらせた要因として、阿部重孝の存在と影響を忘れることはできないだろう。

阿部重孝はドイツ観念論に基づく教育学に対してその欠陥を補完する教育(学)研究の必要性を説いて、自らも学校調査や諸外国の制度調査など実証的な研究に邁進した人物である。

彼は、1927年発刊の「小さい教育学」においてヘルバルト以降、教育学界には「個人的教育学」対「社会的教育学」、「哲学的教育学」対「科学的教育学」という二つの「対立」があるとしている。彼は「哲学的教育学」を「専ら哲学的の立脚地から、或は論理的に又半は想像的に建設された教育学」を指すものとし、その代表者として「かつて我が国でももてはやされたブッデ(Budde)一派の教育学説や、目下我が教育界に勢力のある新カント学派に属する教育論者や、又はディルタイ(Dilthey)の流をくむ一派の中など」を挙げている。それに対して、「科学的教育学」を「『経験的研究としての教育学』の意味であつて、専ら観察、実験、統計及び比較などの方法によつて、教育に関する事実研究を行ひ、その経験的基礎の上に教育学を建設しようとする」ものであると述べている³³⁾。

このように対立点を整理した上で、阿部は、上記の「哲学的教育学」について、それが「その性質上、教育の理想や教授及び訓練の任務をとくことが比較的詳かですが、やゝもすると、教育の目的を実現する手段方法に関する研究をおろそかにする為めに、今日に於てもなほ理論と実際の間の大なる距離を残して」いるものとし、この「欠陥を補ふ」ものとして「科学的教育学」を位置づけている。また、上記に引用した「二つの『対立』」と言う表現について、彼は「これ等の学説は厳密な意味で対立しているものではありません。たゞこれ等の学説が、教育学の發達の過程に於て、コントラストをなしてゐる点に注意すればよい」と述べている³⁴⁾ように、彼にあっては「哲学的」と「科学的」の教育学の關係は、後者が前者を否定し尽くすものではなく、相互補完的なものとして捉えられていたのである。

こうした立論をとる阿部の立場を、普遍妥当教育学の否定に基づく個別民族・国家・時代の研究——海後の場合、それは日本教育史研究であった——上に応用しよう

としたのところに海後のユニークさが見出されるのである。

3. 「思想的苦悶」グループ——篠原助市を例に

前々節で見たように、入澤宗壽が文化教育学にまさに傾倒し、その紹介にとどまらず、実際に田島体験学校へ移入しようとしたのとは全く対照的なのが、篠原助市である。

彼は、たとえば『現代日本の教育思想 戦前編』に見られるように、木村素衛、山極眞衛と並んで合科教育論の推進者として、「教科統合の歪曲」を行った人物の代表者として採り上げられている³⁵⁾。しかし、以下にも見られるように、彼は決して合科論者と見られるべきではない³⁶⁾。

篠原の教科・科目の「統合」に対する考え方は、以下のようにまとめることができる。

例えば、既存の理科について、篠原は、理科という教科の「直接の目的」を「自然の統一的理解」におき、そういう目的を冠するがゆえに教科としての理科に存在意味をもたせた³⁷⁾。しかるに、彼はその下に「生物学（広義）」と「動学」という2つの分科（科目）を認めていた³⁸⁾から、この2分科は、何らかの形で「自然の統一的理解」へ向けて「統一」ないし「統合」される必要があった。しかし、この2分科はそもそも「内容上より見た統一」が不可能であるから存立を許されたものである³⁹⁾。したがって、この課題は別の形で達成されねばならない。篠原は、それを「方法上の統一」によって解きうると考えたのである。すなわち、彼は該当する2分科を貫いて、両者は共通に「自然科学的認識の一般過程」——「直観から、仮説を通して、概念、法則に達し、翻つて、法則、概念によつて、個物説明し、個物と一般との必然的連関を定立し、要するに、漠然たる直観に始まり、概念、法則を通して明瞭な直観を構成すること、個物を法則的連関の一関節、自然的宇宙の成素として理解する」⁴⁰⁾——をもつのであり、その点を通じて「統合」が成立すると考えようとしたのである。

このように理科という1つの教科に於いてさえ、「内容上から見た統一」が不可能なのであるから、ましてや他教科間の「統合」についてはすでに「内容上から見た統一」は不可能である。逆に言えば、どうしても統合し得ない最低限の教科・科目を指定されざるを得ないと篠原は主張していたことになる。そして、まさにこのことにこそ、彼の件の文化教育学派からの影響を見ることができ。かつて『理論的教育学』において篠原は次のように述べていた。「かくて精神現象を自然科学的考察法から解放しようという運動が、現今各種の方面から抬頭

し来つた」⁴¹⁾。そして、彼自身が「精神科学」をして「自然科学とは異なつた方法」を認めるところとなっていた。篠原によれば、「各種の精神的対象」は「各々特異の構造を有し、従つて、自然科学的对象の如く、略ぼ一様に処理し得られない」ものであった⁴²⁾。『教授原論』においても「精神的態度とは、超人的な価値内容の獲得に向けられた自我——固より多くの精神機能の連関的統体として——の態度である。従つて、獲得せらるべき価値内容の異なるに従ひ、精神的態度も自ずからことなり、同時に内容獲得の方法も、自ら異ならざるを得ぬ」⁴³⁾と述べている。自然科学的教材は、先にも引いたような方法で「略ぼ一様に処理」できるようなものと考えられるために、理科という1つの教科にまとめられた。ところが、精神科学的教材と呼ばれる教材群を包摂する教科を彼が設定していないのは、「略ぼ一様に処理し得られない」ものであるからであった。そして、この理由に基づいて、各教科に固有な価値——これを篠原はその教科の「本質的価値」と呼んでいる——と固有な体系性（固有な方法的処理が必要だという意味で）を認める主張——すなわち合科主義でなく分科主義的主張——が導き出されるのである。

確かに篠原は『教授原論』において、最初の満7、8歳までを「主客未分化の時期」とし、これに即した教授のあり方として、当時の国民学校で非常に厳しい制限付きながら採用の認められていた「総合授業」を積極的に認めた。しかし、それはただに初等学校の低学年においてのみのものであり、それ以降の学年については、あくまでも分科主義を主張したのである⁴⁴⁾。このように「精神現象を自然科学的考察法から解放しようという運動」すなわち、文化教育学派の1主張をもとに、篠原は入澤とは対蹠的な論を唱えるに至っていたのである。

入澤との関係上、もう1点指摘しておくべきなのは、「文化科」「郷土科」「生活科」などとよばれるものに対する態度である。篠原は、教授の際、全教科にわたって「郷土の多方面な生活及び郷土の生活に関係深い事象から、児童の心理的要求に応じつゝ、教材を選択すること」を原理として要求した⁴⁵⁾。しかし彼は、入澤とは逆に「生活科」を教科として特設する必要性を認めなかったのである。

むすび——3者の差異をめぐって

以上、Ⅱにおいて、3者それぞれの合科ないし教科、教材の“統合”をめぐっての所論を概観した。その結果、3者が同じように文化教育学派の所論に強く影響を受けながらも、“統合”論に関しては、各々が全く異なる論を採るに至ったことが明らかになった。当節では、この

ようなことがなぜ生じたのかについて若干の考察を試みたい。

まず第1に指摘できるのは、外国理論の摂取の仕方、あるいは外国理論に対する基本的態度の違いである。海後が、今存在する事柄の出自を経験的見地から問う立場から、分科の必然性を読みとろうとする地点で足踏みしてしまったのに対して、入澤は、アプリアリな要請として“統合”の必要性を唱えた。入澤が「体験教育」を「文化教育学の実際の適用」とであると明言して憚らなかつたのは、その裏に「舶来趣味」ともとれる発想があったからである。海後も「先生はどんな方法的問題に対しても早くその核心をつかまれた」と述べているように、浩瀚な外国文献の読破や海外留学・視察などを通じての外国新思潮の紹介という点では、入澤の果たした役割は大きい。もともと帝国大学のスタッフであるという社会的影響力の強い立場にもあった。紹介する理論への傾倒が深いほど、その日本教育界に与える影響の大きくなる点は否めない。

それに対して、篠原の場合には、以前に彼が日本にもたらした批判的教育学存在という研究上の積み上げの問題があった。篠原にしろ「舶来趣味」という点では他と代わるところはないが、彼は入澤のように、それ以前に紹介してきた諸思潮を脱ぎ捨てて、文化教育学にほとんど無批判とも思える傾倒をすることができなかつた。少なくとも、彼は、批判的教育学の立場から文化教育学への「転向」については非常に慎重な態度をとった。欧米の文化教育学派によるその「適用」たる教育実践の形態についても、原論とその教育実践の形態とに一義性を見るのではなく、再度自らの教育理論の建設の過程で吟味し直そうとしたのである。それゆえ、文化教育学の主張＝合科主義あるいは生活科などの特設という図式に囚われず、逆にそれを分科主義の主張に結びつけ得たのである。

第2に指摘すべきなのは、入澤が最後まで自らの学んだ思潮を教育実践へ一方的に「適用」しようとし続けたのに対して、篠原の場合は彼の「実際の教育学」研究が進むにつれて、逆に次第に教育実践との関わりから手を引いていったという事実である。篠原は、そうした研究スタイルをとることによって、流行に惑わされずに理論の体系化・精緻化へと進み、その結果、必然的に「実際の教育学」の守備範囲である教科論への論究を余儀なくされていった⁴⁷⁾。それに対して入澤には、自らの理論を日本の教育実践のリアルな条件の中で検証し得る場として田島体験学校があったにもかかわらず、彼の浩瀚な著作を追っていても、実践からのフィードバックによる理論の変容が見受けられない。彼の発言通り、教育実践・教育現実、理論の一方的な「適用」の場以外の何

者でもなかつたようである。確かに彼は、ディルタイ(学派)の主張である「教育学における普遍妥当性」の否定という発想にも基づいて、1930年代から「日本教育学」の歴史的検討というもう1つの仕事を始めた。しかし、外国の教育思潮と日本の現実とを橋渡しする教育理論をついに建設し得なかつた。(否、むしろディルタイ(学派)のいう「民族精神」の闡明という方法論によっては不可能であったと言った方がよからう。この点は、篠原についても同様であるが。)別言すれば、教育思潮を教育実践へ結びつけていく際にその橋渡しとなる概念装置——教科論はその典型的なものである——の研究を棚上げすることによって、彼は教育実践そのものからも、また、それを緊縛していた政府・文部省による教育内容・方法統制からも突きつけられてしかるべき理論の修正要求から逃れることができたのであり、逆にそれ以上の理論的独創性を生み出すことができなかったのである。

実に、日本の講壇教育学における教科論は、教育実践と結びついた部分で形成されたのではなく、逆に教育実践から離れることによって生じ得たというアイロニーをその出自において負わされていたのである。

注

- 1) 学制以前にすでに1869(明治2)年2月、明治政府から「施設方針」が公布され、それに基づいて各府県は「施設順序」を公布した。その中にはすでに①「書学素読算術ヲ習ハシメ」ることと②「講談ヲ以テ國體時勢ヲ弁ヘ忠孝の道ヲ知ルヘキ様教諭シ風俗ヲ敦クスル」ことを規定している。(海後宗臣「小学校教科の分化と総合」『海後宗臣著作集 第五巻』東京書籍、1980年、401頁。)
- 2) 海後は「大体の態度に於て学科課程に就いては徳川時代迄に作り上げられた庶民教育の内容を整理して採り入れたと考えられる」(同上、402頁。)と評している。
- 3) 森昭「現代の教育と教育思潮」森昭編著『現代教育思潮』第一法規、1969年、33-35頁。
- 4) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社、1966年。
- 5) 拙稿「教育方法学の遺産——谷本富の場合(1)——」『関西教育学会紀要第14号』1990年。
- 6) 篠原と白楊会との関係については、松井春満「大正教育と新カント学派」池田進、本山幸彦編『大正の教育』第一法規、1978年や中内敏夫「白楊会『自由教育』をめぐる論争」『近代日本教育思想史』国土社、1973年に詳しい。
- 6) もう一例、沢柳政太郎と成城小学校、それに小西重直、長田新らの関係を挙げることができるかもしれない。しかし、沢柳は成城小学校設立当初すでに「講

- 壇」からしりぞいていたし、長田新は「講壇」に上つてからは成城とは疎遠になっている。小西に関しては、関係の実態があまり明らかになっていない。
- 7) 篠原助市『理科教授原論』東洋図書株式会社, 1936年, 序1頁。
 - 8) 海後宗臣『日本教育小史』講談社学術文庫版, 1940年, 124頁。
 - 9) 同上, 127頁。
 - 10) 同上, 126頁。
 - 11) 森昭編著前掲書, 34頁。
 - 12) 海後宗臣「入澤先生の業績」日本教育学会編集『教育学研究14-1』目黒書店, 1946年, 52-53頁。
 - 13) 入澤宗壽『合科教育原論』明治図書株式会社, 1939年, 68頁。
 - 14) 同上, 66頁。
 - 15) 同上, 68-69頁。
 - 16) 入澤宗壽『ディルタイ派の文化教育学説』広文堂, 1926年, 272頁など。
 - 17) 同上, 273頁。
 - 18) 同上, 284頁。
 - 19) 同上, 277頁。
 - 20) 同上, 285頁。
 - 21) 同上, 287-294頁。
 - 22) 入澤前掲『合科教育原論』, 71頁。
 - 23) 同上, 33頁。
 - 24) 同上, 78-79頁。
 - 25) 同上, 69頁。
 - 26) 海後宗臣「教育学五十年」『海後宗臣著作集 第一巻』東京書籍, 1981年, 287頁。
 - 27) 海後前掲書『海後宗臣著作集 第五巻』, 422頁。
 - 28) 同上, 400頁。
 - 29) 同上, 421頁。
 - 30) 同上。
 - 31) 海後前掲「教育学五十年」, 333頁。
 - 32) 同上。
 - 33) 『阿部重孝著作集 第一巻』日本図書センター, 1983年, 14-15頁。
 - 34) 同上, 15頁。
 - 35) 楊久雄, 川合章編『現代日本の教育思想 戦前編』黎明書房, 1962年。
 - 36) 楊他前掲書の主張は、篠原の戦中の『教授原論』のみを見るかぎりはずれてはいない。しかし、それは彼のそれ以前からの理論の展開上必然だったとは言えず、むしろ、体制への卑屈な迎合、カムフラージュと見るべきものである。『教授原論』内部でも、彼の合科論は整合性をもっておらず、多くの箇所で破綻を露呈している。別の要因もあったであろうが、戦後の『教授原論(改訂版)』玉川大学出版部, 1953年では、「教科の統合」にかかわる記述のほとんどが削除されている。
 - 37) 篠原前掲『理科教授原論』1頁。
 - 38) 同上, 23-27頁。
 - 39) 同上。
 - 40) 篠原助市『理論的教育学』同文社版, 1933年, 413頁。
 - 41) 同上, 414頁。
 - 42) 篠原助市『教授原論』岩波書店, 1942年, 186頁。
 - 43) 篠原前掲『理論的教育学』, 373-374頁。
 - 44) 篠原前掲『教授原論』, 102頁。
 - 45) 同上, 104-105頁。
 - 46) 海後前掲「入澤先生の業績」, 53頁。
 - 47) 拙稿「戦前日本の『講壇教育学』における教科論の展開——大正末期から昭和10年代を中心に——」『京都大学教育学部紀要 第38号』1992年を参照されたい。

(2000.7.31 受稿, 2000.8.31 受理)