

明治中期東京高師附小における低学年中心統合法の実践

— 教育内容編成の原理にかかわって —

新井孝喜

一 研究の目的と課題

本稿においては、明治期中ごろ（一八九〇年代から一九〇〇年前後）の東京高等師範学校附属小学校（一九〇二—明治三五年までは「高等師範学校附属小学校」、なお本稿では、以下「高師附小」と省略）で、低学年にほどこされた中心統合法にかかわる教育実践のいくつかをとりあげ、その教育内容や方法を明らかにすることを目的とする。

明治中期の高師附小では、「実験校」としてユニークな教育実践が試みられていた。その試みは、カリキュラムとしては、明治初年以來の同校の直観教授研究の系譜の上に立つ尋常小学校（当時四年制）での「地理」・「歴史」・「理科」の初歩教授（「尋常小学地理歴史理科」）や、高等小学校修身科中の「国民科」特設等として、具体化されていた。「尋常小学地理歴史理科」や

「国民科」は、一九〇三（明治三六）年の同校『小学校教授細目』に登場する教科・科目である。⁵¹⁾

一方、高師附小の公的なカリキュラムには登場しないけれども、その自由かつ先進的な研究条件を生かして試みられた実践が存在する。ある活動や学習内容を教授活動の中心にすえた小学校低学年の教授法としては、樋口勘次郎の「統合主義」の実践、森岡常蔵の「混沌教授」の試み等が、その例としてあげられる。

樋口は子どももの活動を重視する立場（F・パーカーの影響といわれる）から、後の「校外観察」にもつながる遠足等の実践を行ない、森岡はヘルバルト派の影響を強く受けて、小学校入学直後の子どもに「中心統合法」にもとづく教授を行なった。なお、ここに「中心統合法」とは、あるひとつの教授内容（「教科」領域の場合もある）や活動内容を組織し、それに様々な意味を含ませることで、複数教科による教授に代えようとする教授法を

いう。

前者（樋口）は、その後盛んになる「新教育」の先駆的な実践とみなされ、後者（森岡）は、最も初期の「合科教授」の例として紹介されることが多い。樋口の実践を取り上げた先行研究としては、梅根悟、川合章、中野光らのものがある。⁽²⁾ それらは、樋口の実践を日本における「活動主義」の実践例として評価し、後の「児童中心主義」の教育思潮を準備したひとつとして把握している。また、森岡の実践については、各所で「合科教授」の先駆として紹介されているのみで、彼の「教科」やカリキュラムについての把握をもとにしての研究はなされていない。さらに、この両者を当時の高師附小の特徴とあわせて、比較検討した研究は見当たらない。両者の実践の背景として、当時の高師附小の教育研究のあり方を踏まえることは必要であるし、ほぼ同時期にありついでなされたこのこれらの試みを比較検討することからは、今日の低学年教授法を考えるうえで示唆を得ることになる。

当時の高師附小は、「実験校」であると同時に「模範校」でもあった。したがって、そこでの教育実践・研究

は、全国の小学校に大きな影響を与えてきた。そして、

その実践・研究が先進的であった理由として、高師附小が、高師の校長であった嘉納治五郎をはじめとする有力な教師たちの精神的・理論的な支えをもっていたことがあげられる。ここでは、この実情をふまえることで、一層高師附小の実践の特徴を明らかにしたい。

また、樋口・森岡両者の実践を比較検討する際の視点として、彼らが、教材をどのように選択し、教授しようとしたのか、そして、「統合」の中心をどこに置こうとしていたのをあげることができる。これらを明らかにすることで、両者が試み、主張した教授法およびその教授内容の相違を示すことになるのである。

以上から、本稿における研究課題として、次の三点があげられる。

① 明治期中ごろの高師附小では、どのような特徴をもった教育研究がすすめられていたのか。

② 樋口・森岡の実践の内容と方法、そして「統合」の際の中心はどのようなものであったのか。そして、それらはどのような相違点をもつのか。

③ 樋口・森岡の実践を支えた教育観はどのようなものであったのか。

本稿では、これらの三点の課題を明らかにしたい。

これらの課題を明らかにするために、本稿では、樋口・森岡の著書をはじめとして、高師附小の研究機関誌である『教育研究』、また高師・女高師卒業生の研究機関誌である『東京茗溪会雑誌』およびその後継誌『教育』、さらに、当時の代表的教育理論誌である『教育学術界』（この編集には樋口も加わっていた）等の論稿を史料として使用した。

樋口・森岡両者とも、既成の「教科」の枠や教材を越える教授法や教育内容をオリジナルに作り出したという点で、高師附小における積極的な教授法改造の流れのなかに位置づくものといえる。ここでは、以下、当時の高師附小の教育実践、研究を支えた条件を把握したうえで、樋口および森岡の実践・理論をみてみたい。

二 教育界における高師附小の位置づけ

当時初等教育の「総本山」であった高師附小の影響力が大きかったことは、当時の教育雑誌や発行された書物を見れば、一見して明らかである。例えば、文部省主催の教育講習会の講師として、高師附小の教官たちは自ら主張を各地に広め、また、彼らの著書や論文は、全国

の教師に広く読まれていた。同校の『教授細目』や研究されていた教育方法を意識した研究が、当時の教育雑誌に散見するのを見ると、そのことがよくわかる。こうしたことは、高師附小の教育研究が、いわば「中央」の教育として、全国の教育のモデルとなっていたことを示している。

そしてまた、高師附小は、初等学校教育界に大きな影響力を持っていたばかりでなく、ある程度法令にとらわれない教育研究や教育実践を認められていたという特権も持っていた。例えば、一九〇〇（明治三三）年の「小学校令」改正で、「地理」、「歴史」が尋常小学校の教育課程に加えられなくなった状況下でも、内容としてそれらを取り出して重点的に教授する「尋常小学地理歴史理科」という「教科」が特設されるなど、「例外的な実験教育」（梅根悟）と認められるような教育が、高師附小では行なわれた。その特権が、同時にその影響力を生み出すことになっていたともみなせる。

こうした教育実践が可能であったのは、研究校としての高師附小の性格から当然であるともいえるが、特に同校の第一部的場合、自動的に附属中学へ連結されていた部であったこともかかわっていた。すなわち、そのこと

を前提として、「中等教育ノ基礎トシテ小学教育ヲ研究スル」ことが第一部の存在理由のひとつとされ、「一層多ク研究上ノ自由ヲ与ヘラレ、其教科目・教科書ノ用否・授業時数等ニ於テ、小学校令及ビ同施行規則ニ於テ規定セル所ノモノニ比シ、多少異ル所アリト」することが可能だったのである。⁽³⁾

これは、高師附小、特に第一部が、いわばエリート養成のための特権を付与されていたことを示しているといえる。例えば「尋常小学地理歴史理科小学」についていえば、同校がこうした特徴を持っていたがために、「文部省は、研究のため、…独立の教科として、実科を加へることを許した」のである。⁽⁴⁾

また、つけ加えるならば、当時高師の校長であった嘉納治五郎が、附小の教育研究・教育実践に理解を示し、自由に任せていたということも条件として大切なことであろう。嘉納は、高師やその附属学校の教官として全国に優秀な人材を求め、また、教育・研究条件の整備に努力した。⁽⁵⁾ 当時高師附小の教官であった棚橋源太郎の回顧によれば、嘉納の姿勢についての次のようなエピソードがある。嘉納の姿勢ばかりでなく、当時の高師附小の様子もうかがえるので、やや長くなるが引用したい。

「私が主任をしてゐた一部の某華族の子弟の成績が悪いので、其父兄を学校へ呼び出した時の事件である。そこで職員の成績会議の決議を父兄に申渡すのは私のやらねばならぬ役割であつたので、他の児童の邪魔になるから他に転校してくれ。それが嫌なら二部の方へ廻つてくれ。(これは中学には連絡されないもの) この二者のどちらかを選ぶやうにと申渡した。処がやつてきたのは華族のことであるから三太夫が来た。これで少々気を悪くしてゐたのも手伝つて、私は直情径行式に申渡した処が、三太夫氏は憤然と色をなして威武高になり、『私共の若様を二部へ廻れとは何事か。是非一部へ置け』といふ調子。私も此の叱咤大声に少々立腹し、癪に障つたが、直ぐ冷静を取戻して、物静かに『この学校は人民の税金で出来てゐる学校故、如何なる人にも公平な取扱をしなければならぬ。もし二部が嫌なら学習院へ転校されては如何ですか』と謂ふと相手は益々威武高になり『よしッ。菊池に会つて私の主張は通して見せるから左様心得よ』と云つて威嚇された経験がある。併しかしその後何のこともなかつた。

かくいふと、如何にも棚橋が肚が据つてゐたやうに聞えるが、実はさにあらずで、嘉納校長が偉かつたからで

ある。嘉納校長は始終吾々に対して『私の処へ色々文句を云つてくる人があるが、一々これを取りあげては君達がやり難いことは判つていゝる。附属小学校のことは附属小学校に一切委してあると私は謂つてやるのであるから、心配せずに堂々とやれ。』と激励されてゐたので、大丈夫だといふ肚があつたからなのである。…」（傍点およびカッコ内は原著者）⁽⁶⁾

このエピソードは、高師附小第一部がブルジョア的なエリート養成の役割を期待されていたことも示しているが、ともあれ、こうした条件をもつ高師附小では、自主的な研究が可能であり、先進的な教育実践に基づく教育研究が可能だったのである。

例えば、明治初年以來の外国教授思想の摂取の過程でもある、「庶物指教」、「開発教授」による教授方法の研究や実践、その後のヘルバルト派の教育思想の摂取と実践での定型化など、学校教育における教育方法の定型化に果たした高師附小の役割は、非常に大きなものがあるといつてよい。以下、この高師附小で、明治中期に行なわれた教育実践、それにかかわる教育の主張を見ることで、教授法や教育課程の改造を志向した教育上の主張のいくつかを検討してみたい。

三 教授法改造の試み

①樋口勘次郎の「統合主義」

樋口勘次郎は、高師附小での自らの実践を下敷きにして、子どもの「自発活動」を重視した教育の主張を行ない、同時に、「教授の統合」について述べている。

彼の実践の背景には、高師附小の一八九二（明治二五）年『小学科教授細目』にみられるような、ドイツの理科教授思想・ユンゲ（F. J. E. J.）の「生活共同体」が展開されていたことがあつた。そして、ヘルバルト派の教育主張に影響を受けながら、その形式的な日本の教育への適用に対する批判も、樋口は積極的に展開していく。この両者の結合が、彼の教授法への姿勢を生み出したといつてよい。それはまた、パーカーの立場と相通するものである。つまり、「活動主義」的な子ども観と「統合教授」であつた。

樋口の所論がパーカーの影響下にあることは、当時から指摘されていた。しかし樋口は単にパーカーの説を模倣したのではなく、彼の立場がパーカーのものと同様しているということも認められるのである。

また樋口の教育思想は、「統合教授」の主張のみで理

解されるべきでなく、後の変遷もあわせて、時代背景などとの関係で論じられねばならない。しかし、ここでは、教授法改造の主張のひとつとして彼の教育の主張と実践をあげ、その「統合教授」概念をみ、その位置づけを行なうにとどめたい。彼は、「統合教授」の意味を次のように述べる。

「統合教授とは、各種の教授材料を、可成親密に關係連絡して、殆ど一大学科を学ぶが如き感あらしむるやうに教授すること換言すれば、教授によりて与へたる觀念間に、可成強き連合を、可成多方に形成することを意味す。」⁽⁷⁾

これは、教科間の連携を密にして、とりわけ知識の記憶を強固にする方法として、「統合教授」を彼が把握していることを示している。また、教科間の矛盾を解消したり、重複を避けたりということも、そこには含まれている。そして、このような主張が実践として具体化しているのが、尋常科二年生の飛鳥山への遠足についての報告である（一八九六―明治二九年）。

樋口は、様々な事物が社会のなかで、それぞれが關係した状態で把握されるのに、遠足は格好の場であることとらえる。「小学時代にては、すべてのものを、其社会の

中にて、他の各員と、相互關係の状態に於て觀察せしめざるべからず。」（傍点は原著者⁽⁸⁾）と、彼は述べ、総合的な体験を準備する場である遠足およびその機会になされる「觀察」の教育的意義に着目した。これは、遠足のもつ役割を、訓練としてのものから、教授―学習の場へと轉換して把握していることとしても注目すべきである。そしてこのことは、学校における直觀教授の場を、教室内あるいはその付近から、より広い生活空間へと準備することに繋がっていく。さらに、そこで、事物が關係した状態で把握されるという理解は、ユングの「生活共同体」の思想を前提としているといえる。まさしく、こうした取り組みやそれに対する樋口の理解は、それがたとえパーカーに範をとったものであれ、高師附小の理論と実践に立脚したものであるとみなせるであろう。

そして、彼は、遠足で、子どもたちが「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」⁽⁹⁾を学ぶことが可能であったと述べる。彼の把握では、遠足で觀察された物事は、子どもの後の学習に応用されるはずとみなされるのである。パーカー流の「中心統合法」の面目躍如といふべきであろう。

こうした樋口の主張や実践は、各教科が、いわば、個

々バラバラに教授を行なうのではなく、それぞれの関連性や重複に注意しながら、また、事物の総合性に着目しながら、進んでいくことを強調しているといえる。そして、遠足の例からわかるように、ある活動の総合性に着目し、特定の活動を組織することで、様々な知識の獲得が可能であることを主張しているともいえるであろう。そして、このような学習のあり方は、やがて高師附小においては、「尋常小学地理歴史理科」でのとりくみを経て、「校外観察」へと引き継がれることになる。⁽¹⁰⁾

② 森岡常蔵の「混沌教授」

上に見たように、樋口が「活動主義」の立場から「統合教授」を唱えていた頃、高師附小の訓導となつた森岡常蔵は、ヘルバルト派の「中心統合法」を意識しつつ、小学一年生の入学直後の指導法として、「混沌教授」と称する合科的な指導を試みた（一八九七—明治三〇一年、四月）。前述のとおり、既に前年に樋口はヘルバルト派への批判を試み、「活動主義」を唱えていたのにと比べると、教授思想からいうと両者は対照的である。

さて、森岡は、入学当初の子どもの状況を次のように述べる。

「今此二入学シタル此等児童ノ脳髓ハモハヤ白紙ノ如

クニアラサルヘク又蠟版木ノ如クニモアラサルヘシ彼等ハ已ニ六七年ノ星霜ヲ経タリ家庭ヨリ社会ヨリ一切環象ヨリ種々ノ影響ヲ蒙リ居ルナリ其頭腦ハ疎雑ナカラモ道徳モ存シ数理モ存シ博物学モ歴史モ地理モ其萌芽ヲ存ス即チ混沌トシテ未ダ剖別セズ而カモ溟滓トシテ芽ヲ含メル者ト謂ヒテ可ナラム彼等ノ心情此ノ如シ此ノ混沌タル状態ヨリ漸次ニ明瞭ナル相見ヲ与フルコトガ教授ノ手段タルナリ」⁽¹¹⁾

子どもの頭のなかには、学校入学以前からの認識があり、それは、「混沌」としてあるので、学校での教授は、その状態に対応した仕方ではなされねばならない、というのが、森岡の「混沌教授」の原理であるといえる。

そして森岡は、「縦ニ開化史段階説ノ關係ヲ有ス」るのがヘルバルト派の理論であるけれど、さしあたり自分には、「横ニ諸学科ノ關係」をつけている「中心統合法」にならない、「メルヘン」を教材として「混沌教授」を試みる、とする。⁽¹²⁾

森岡が実際に行なつたとして報告しているのは、「舌切雀」を材料としての二時間の授業であった。そして、そこで子どもたちは、「修身科」（「慈悲清潔正直ノ諸徳」）、「読書科」、「算術科」（登場人物の人数）、

「理科」(雀、糊、鉄など)、「遊戯」(隠れん坊)を学んだというのが、彼の「混沌教授」の実践であつた。⁽¹³⁾

ここで森岡が、理論的にある程度明確な把握を持ち、また、当否は別として子どもが学校入学時の状況を踏まえた上で、それらに基づいて実践に取りかかったことは、これが単なる思いつきからではないことがわかる。しかし、一年生という学年のためか、また森岡自身の初めての高師附小での実践であつたためか、報告を見る限りでは、かえって目標が分散して、こじつけ的に複教科の内容が教授できたとしてゐることは否定できない。

しかし、森岡が、少なくとも、小学校入学当初の子どもに對して、意識的に分科以前の教育を試みようとしていたこと、そしてまた、「舌切雀」を題材とする授業で、多方面にわたる教授を組織した(少なくとも教師の側では)ことは認められる。これも先の樋口の遠足と同様、よつてたつ理論の違いこそあれ、それぞれ総合的な授業あるいは活動がめざされていたといつてよいであろう。ここに、当時の「統合」をめぐる理論的状況の複雑さがみられるといつてもよいが、さらに両者の違いに着目して検討を加えてみたい。

まず、もっとも大きな相違点として、教材をどこに求

めるか、という点があげられる。樋口が学校外の自然や社会にその場を求めたのに対して、森岡は「メルヘン」にこれを求めた。これは、「中心統合法」の「中心」が、パークーの場合、子どもの活動およびそれを準備する場としての地理学をはじめとする「中心教科」に求められるのに対して、ヘルバルト派の場合(ラインナー^{≡Reiner})では、「情操教材」が「中心」とされ、低学年においては、童話を教材として用いるということに対応している。

もちろん、学校生活に慣れてゐるかどうか、ということの問題にすれば、樋口の場合、二年生での実践であり、森岡は小学校入学直後の子どもに對して行なつた、二週間の実践である、という違いはある。しかし、森岡は、この試みを二週間で打ち切つて、それ以降は「分科」した「教科」での教授に移行したとしており、各「教科」や行事であつかう場面を「統合」させたとしてゐる。また、この「混沌教授」がそれ以降試みられたという記録はないけれども、後にも森岡は、小学校における教科数は、教材を統合させていって、少ないほうがよいと主張し続けるので、彼が「統合」の立場を否定していくといふことはない。

そして森岡がラインの「統合」案への志向を持ち続け、

学校入学後ある程度たってもライン流の教材を用いて「統合」を果たそうとしていることが示されているのが、彼が「統合」の「中心」と認める「修身科」の教材として書き下ろした「盧敏三」という童話である。これは、題名からわかるとおり、ラインらが教材として用いたデュフォーの「ロビンソン・クルソー物語」を翻案したものである。

当時高師附小では、一九〇三年の『教授細目』改訂にあたって、第一部の「修身科」三年生の教材として「ロビンソン・クルソー」を取り入れていた。しかし森岡は、そのままでは「我が国の児童には余り耳遠きもの、宗教に偏するもの少なからざれば、これ等を改竄して一層我が国ぶりならしめん」として、この「盧敏三」を書いたといふ。⁽¹⁴⁾

これは、盧敏三という外国への船旅を夢見る少年が、いたずら心から友人の父親の船に乗船させてもらい船旅にでたところ、遭難し、南海の孤島で独力で生きていかなざるをえなくなるという状況設定の童話である。そして、そこで敏三は、石器を作り狩りをするという生活から、山羊を飼い稲作をするという生活をしていくようになる。その生活の変化の記述からは、「開化史段階説」の影響

もみてとれる。そして、「修身科」の内容としての「家族」のほか、様々な日用的知識（暦、方角など）も学べるようになっていく。

こうした森岡の「教材」をみると、やはりそれがヘルバルト派の影響から出ていないことがうかがえる。そして、「統合」のあり方としても、「修身科」を中心としてそれに関連する知識が、書物を通して教授されるという構造になっている。以上から、森岡の「統合」が、樋口の唱える「活動主義」としての「統合」とは、教授形態上全く異なっていることがわかるのである。

以上のように、一九〇〇年前後の高師附小における樋口と森岡それぞれの試みをみただけでも、「統合」をめぐって異なる位置づけが存在していたことがわかる。当時の教育内容についての拘束からすると、結果的に子どもに学ばれる内容としていうと両者はさほど違わないものとして提示されるかもしれない。また、ある特定の活動や教材を準備して、そこから様々な内容を引き出すという構造としてみнаすとき、両者の構造は同一でもある。しかし、これを教授する方法としては、両者は明らかに異なる立場に立っているのである。樋口の場合は、子どもの実際の活動を重視し、それが中心をなすという把握

の方向であるのに対して、森岡の場合は、教師の側の準備する教材がどれだけ多くの教授内容を包含しうるかに力点を置いた統合であるといえる。

樋口・森岡のこうした「中心統合」の把握の違いは、両者のよって立つ理論の違いとして示される。すなわち、樋口は、ヘルバルト派への批判を経て「進歩主義の父」とも呼ばれるパーカーに倣っており、森岡は、あくまでもヘルバルト派の正当な継承者たるラインに準じようとしている。

明治中期の高師附小では、以上のように、多様な立場からの教育実践・研究がなされていたのであった。

四 「国定教科書論争」にみる樋口・森岡の立場

上に見たように、樋口・森岡の「中心統合」についての把握の相違は、両者のよって立つ理論的立場の違いに起因している。ここでは、その違いをより鮮明に明らかにするために、彼らそれぞれが、なぜそのような教育理論に依拠したのかを二人の国定教科書をめぐる論争から考察したい。

高師附小において、樋口と森岡の意見が齟齬をきたすことがあつたかどうかを残している史料は見当たらない。しかし、先に検討した実践がなされた後に、両者の学校教育に対する姿勢の違いを浮き彫りにする論争がなされている。それが、一九〇三（明治三六）年に施行された教科書の国定制度、および翌年から発行された国定教科書の内容をめぐって樋口・森岡の間で交わされた「国定教科書論争」である。

この論争は、教科書国定後、樋口が国定教科書批判を精力的に展開していたのに対して、これに森岡が、教科書国定制度を擁護する立場から反批判を加えるという形で始まり、一九〇四（明治三七）年から一九〇五（明治三八）年にわたってなされたものである。本稿では、樋口と森岡の教授法についての把握の相違の解明が目的なので、この論争そのものの全体的な流れや背景、また争点についての検討はせず、これについては、先行研究にゆずりたい。

さて、樋口は、まず「真善美は官定すべきにあらず」として、この立場から「教科書国定制度の誤りは極めて明瞭なり」、「国定教科書の制度は、真理を官定して、研究の自由を束縛せむとするもの」と、教科書国定の制

度そのものを批判する。そして、樋口は、さらに教科書の内容的な欠陥も指摘する。例えば、修身書では昔噺が排斥されていたり、国語読本では子どもの興味を引きさうもない材料が多かったり、などの具体的な批判をしているのである。また、樋口は、このような教科書国定の制度は、諸外国にも例がなく、社会の病的現象であると述べている。¹⁶⁵

こうした樋口の国定教科書批判に対して森岡は、「真善美の官定すべからざるは余之を賛す」として、基本的な立場としては樋口に同意していることを表明する。しかし森岡は、教科書の国定化は真理の自由な研究に制限を加えるものではないとして、「学者が教材選択排列の真理を研究すると、之を応用して教科書を編纂し以て教育の實地に用ひしむるとは、事自ら異なるものあるを思へ」という。森岡は、教材選択、教育内容編成についての研究は必要であり、その自由は保障されるべきであるけれども、実際に使用する教科書については、国民に必須の知識や道徳を与えるために「多大の干渉を加ふべき必要」があるというのである。¹⁶⁶

森岡は、「真理の研究は自由なるべし」という基本的な立場について樋口と一致しているというけれども、そ

の「研究の自由」の範囲は、樋口とは異なっていた。それは、その後の論争のなかで、森岡が結局は国定教科書制度は現在のやむをえない選択なのであって、これを研究によって改良していくことが必要なのであると見解を示しているのに対して、樋口は、「真理の研究と実行とを区別」している森岡の議論は誤っており、文部省の著作のみが教科書として用いられることが問題なのであると主張した。¹⁶⁷ ここには、森岡の教育内容の国家による統制を必要としている立場と、それを拒否する樋口の立場との違いが明確に見て取れるのである。また、森有礼以来の、学問と教育との区別という枠組みに照らせば、森岡は教育学の研究と教育行政とを区別しているのに対して、樋口は両者を分離させてはならないとしているとみなせる。

かくして、この教科書国定化をめぐる論争は、教育学研究と教育行政（教育実践）の自由をめぐるなされた論争であるともいえるのである。樋口は、研究の自由と実践の自由の両者を主張し、森岡は、研究には自由が必要であるが実践においては国家による統制が必要という立場を示した。

もちろん森岡も、先の「盧敏三」のように、教師が教

材を自分で作成することを奨励してはいる。しかし彼は、教師の力量からいって、必ずしもそれがふさわしいものになるとは認めていない。森岡は、教師が作った「仮設的材料」では「勢が付けにくく、児童もそれに就いて面白く感じない」ことが多いというのである。⁽¹⁸⁾

こうした教師の教材研究の力量についての評価も、樋口と森岡は異なっている。上のような森岡の評価に対応するかのように、樋口は、自分の国定教科書批判の目的の一つとして、「教師をして之（国定教科書）が利用法を發明せしめむとしたるなり」といい、教師の手で、教科書の欠陥が正されることを期待している。⁽¹⁹⁾

以上、国定教科書をめぐってなされた樋口と森岡との論争の一端を検討した。その焦点の一つは、教育内容編成についての自由の保障をどこまで認めるかということであった。樋口は、教科書の自由採択を主張し、国定教科書についても教師の側から改良していくよう呼びかけた。森岡は、教科書国定制度はやむをえないこととしながらも、教師の力量に必ずしも信頼をおかず、既成の国定教材が必要とした。もちろん、樋口も、その国定教科書批判の立場が国策にみあったものであることをことわっているので、教育目的あるいは教育内容の多くについ

ては、森岡と食い違うことはなかったといえる。いわば、両者の認める国民に必須の知識や道徳については、多くの部分が共通していたのである。相違点は、それらを教えていくための具体的な教材をどのようなものにするか、そして、それを選択する主体は誰か、という点にあった。

先にみたように、この論争よりやや前に、両者は高師附小において、対照的な低学年の中心統合法の実践を試みていた。その方法上の大きな違いは、樋口が子どもの活動に統合の中心を求めたのに対して、森岡の場合は、教師の準備した物語の教材であった。教科書国定化をめぐっての両者の論争では、教育方法としての子どもの活動重視についてはふれられていない。しかし、樋口が教材選択、編成の自由を教師に保障することを主張しているという点からみると、それは、固定された教材によって教育内容を統制することよりも子どもの興味や活動を生かす余地をもっている主張であるといえるであろう。そして、さらに大きな両者の違いは、樋口が、実践にあつては教えるものよりも学ぶものを重視し、教材編成にあつては、統制するものよりも教えるものを重視した点に象徴されるであろう。

五 本研究の成果と今後の課題

以上、明治中期の高師附小の教育実践・研究の条件、そしてこれらの上に可能であったユニークな試みのみた。繰り返すまでもなく、樋口の「活動主義」は、その後の「新教育」の先駆であり、また、例えば芦田恵之助を経て、深層において日本の教授法に影響を与えているとみることができ、一方、森岡の立場は、いわばオーソドックスな教授法研究（あるいは教育学研究）のひとつとみなせる。

しかし、両者は単に対立していたのではなく、高師附小全体の研究の進展として考えたときには、むしろ相互の交流を通じてより新しい教授法を開発しようとしていたといってもよい。例えば、ここで検討した樋口の実践の直後に、低学年の教授法として直観教授をとりいれ、それにふさわしい教育内容をまとめて編成した「尋常小地理歴史理科」の特設の中心者であった棚橋の場合、樋口の「活動主義」に賛同し、協力している一方で、彼が樋口の担任した学級を継続して担任したときには、「規律も必要である」という感想をもち、訓練の必要性を強調するようになる。いわばバランスをとりながら、研究

が進められたといえる。

ただし、「国定教科書論争」にみられたように、樋口に代表されるような「新教育」の担い手と、森岡に代表されるようなオーソドックスな教育学研究者、教育行政官との間には、教育内容編成の主体をどこに求めるかについての越え難い溝があった。樋口と森岡の場合は、すでに胎動していた「大正デモクラシー」の風潮の影響か、両者「真善美の研究の自由の保障」という点では賛同していた。しかし、具体的なその手立てのレベルでは、ついに両者の論が一致することはなかった。これは、その後のいわゆる「大正自由教育」の実践場面でも主張者をかえて度々争われる問題である。

「中心統合法」という教材編成・教授法を例にするとき、その立場の違いは、一九〇〇年前後からあったのである。

今後の課題としては、今回は、樋口・森岡の実践についてのみとりあげたが、より広く低学年教授法の改造として、さらに多くの事例を検討すること、また、樋口・森岡をみるだけでも明らかのように、当時「中心統合法」あるいは教授法改造をめぐる紹介された外国教授法の検討、が必要であろう。また、樋口・森岡の論争にかか

わって、当時の教育内容編成をめぐる状況を検討する必要もあろう。特に、後者の課題は、日本の当時の状況をより深く理解するために重要であると思われる。

注

- (1) 東京高等師範学校附属小学校『東京高等師範学校紀要 小学校教授細目』、一九〇三年。
- (2) 樋口の実践についての先行研究としては、次のようなものがあげられる。
梅根悟「日本の新教育運動―大正期新学校についての若干のノート」、東京教育大学教育学研究室編『教育大学講座 第三卷 日本教育史』、金子書房、一九五一年。
梅根悟「社会科の歴史」、石山脩平他編集『教育文化史体系Ⅱ』、金子書房、一九五四年。
中野光『大正自由教育の研究』、黎明書房、一九六八年。
石戸谷哲夫「解説」、樋口勘次郎『統合主義新教授法』、教育名著叢書⑥、日本図書センター、一九八二年。
川合章『近代日本教育方法史』、青木書店、一九八五年。等。
- (3) (1)と同じ、二―三頁。
- (4) 棚橋源太郎『尋常小学に於ける実科教授法 全』、金港堂、一九〇二年、二頁。
- (5) 高師の校長としての嘉納については、鈴木博雄『東京教育大百年史』、図書文化社、一九七八年、等を参照。
- (6) 棚橋源太郎「附属小学校時代の思い出」、初等教育研究会『教育研究』第四八六号、一九三八年九月号、一一八―一九九頁。

- (7) 樋口勘次郎『統合主義新教授法』、同文館、一八九九年、六四―五頁。
- (8) 同上書、一七頁。
- (9) 同上書、二八―二九頁。
- (10) 東京高等師範学校附属小学校編纂『小学校教授細目』、大日本図書、一九〇七年。
- (11) 森岡常蔵「余力経験」、『東京茗溪会雑誌』一七九号、東京茗溪会事務所、一八九七年二月二〇日、三一頁。
- (12) 同上書、三三頁。
- (13) 同上書、三五頁。
- (14) 森岡は、「盧敏三」を「教育」誌上に七回連載している(茗溪会『教育』、第四十八号―一九〇四年二月、四十九号―一九〇四年三月、五十一号―一九〇四年五月、五十二号―一九〇四年六月、五十五号―一九〇四年九月、五十六号―一九〇四年一〇月、五十七号―一九〇四年十一月)。話は完結しておらず、「教育」のそれ以降の号に連載された形跡はない。
なお、森岡が「混沌教授」の試みの後も教科・教材の統合を主張していることを示す文章としては、例えば、森岡「教科案論の一研究」(茗溪会『教育』第四十五号、一九〇四年八月)、「教育学精義」(同文館、一九〇六)の「第十七章 教科案の諸問題に就きて」等を参照。
- (15) 樋口勘次郎『教科書国定制度論』につき森岡常蔵君に答ふ、教育学術研究会編『教育学術界』第十卷第五号、一九〇五年二月(この部分の樋口の教科書批判は、「教科書国定制度を難す」という一九〇四年二月の演説の再録)。なお、この論争についての先行研究としては、久木幸男「国定教科書論争」、久木他編『日本教育論争史録・第二卷 近代編

- (下)」、第一法規、一九八〇年、等を参照。
- (16) 森岡常蔵「樋口勘次郎君の国定教科書批評を読む」、蒼溪会『教育』第五十八号、一九〇四年二月。
- (17) (15)と同じ。
- (18) 森岡常蔵『各科教授法精義』、同文館、一九〇五年、四五頁。
- (19) 樋口勘次郎『国家社会主義教育学本論附録 国定修身書批評』、樋口『国家社会主義 教育学本論』、同文館、一九〇五、六三頁。