筑波社会科研究 第5号(1986)

明治後期における統合教授論の内容とその特質

木 村 健一郎 *

1. はじめに

教育課程審議会の答申(昭和51年12月)を受けて,昭和52年7月小学校学習指導要領が改訂され,「(1) 各教科,道徳及び特別活動について,相互の関連を図り,発展的,系統的な指導ができるようにすること」「なお,低学年においては,合科的な指導が十分できるようにすること」(第1章総則7)という項目が取り入れられ規定された。また,教育制度検討委員会およびそれに引き続いて設置された中央教育課程検討委員会においては,すでに「総合学習」が提唱されていた。さらに,最近「環境科」という新教科も構想され注目を集めている。海外においては,例えば,西ドイツの基礎学校における「事実教授」(Sachunterricht),フランスの小学校における「目ざまし活動」(Activités d'Eveil)などの合科カリキュラムが1970年前後から登場している。このような動向に伴い,日本においても,近年,総合・合科学習に関する研究が多数著され,その史的検討もなされている。[1] しかし,その殆どが大正期における木下竹次の実践以降を対象にした研究であり,それに至る明治期における統合教授論については看過されている。この統合教授論は,わが国における総合・合科学習の源流であるばかりか,社会科の萠芽,社会科前史として明確に位置づけられるべきものであり,その発展過程が究明されることは,今日における社会科並びに総合・合科学習の在り方を再考するうえで重要な基礎研究になりうると思われるのである。

以上のような問題意識のもとに,本稿は明治後期における統合教授論の成立背景を考察するとともに,樋口勘次郎(1871-1917,明治4-大正6)の統合主義,棚橋源太郎(1869-1961,明治2-昭和36)の実科教授論,牧口常三郎(1871-1944,明治4-昭和19)の郷土科論,という展開過程を解明することによって,明治後期における統合教授論の内容とその特質を明らかにすることが目的である。さらには,そこから現代教育に対して歴史的な示唆を与え,今後の学習指導の在るべき方向性への有効な指標を探ろうとするものである。

なお,明治時代の時期区分は,研究の視点により異なるが,[2] 本研究は統合教授論の展開という観点から,明治30年頃をその境としてそれ以前を明治前期,それ以後を明治後期とした。

---

* 昭和59年度教育研究科修了
博士課程教育学研究科在学

明治後期における統合教授論に関する先行研究は，合科教授の沿革として伏見猛弥が論及し，「教材間の連絡統合」[3]という大枠を設定したものの，その内実は詳細に検討されていない。また，樋口，棚橋，牧口という三者を同時に取扱ったものとして，梅根悟，[4]中野光[5]の研究が注目されるが，いずれも統合教授論の特質という観点からの研究ではない。

2. 明治後期における統合教授論の成立要因

明治期における初等教育に関する教科課程の規定を顧みると，明治19年5月「小学校ノ学科及其程度」の中で，「博物」「物理」「化学」「生物」の自然諸学科が高等小学校において「理科」としてまとめられ，明治33年8月の小学校令改正において，従前の「読方」「作文」「習字」が「国語」に統合されたことは注目に値する。しかし，明治14年5月「小学校教則綱領」，同19年5月「小学校ノ学科及其程度」，同23年10月の小学校令までの教科目数を加設科目を含めて単純に比較すると，小学初等科・尋常小学校では，6→8→12，小学高等科・高等小学校では，15→16→18と明らかに増加傾向を示している。

当時の科目数の状況について，明治18年5月30日及び6月30日の「教育報知」では次のように述べている。

学科ノ数甚タ多クシテ教授ノ方法頗ル困難ヲ極メ各学科共ニ完全ナル授業ヲ施スコト能ハサルノ景況ナルハ日本国中ノ小学校ヲ通シテ概子皆然ルモノヽ如シ[6]

小学校教則綱領ニ基キ……其ノ学科ノ数ハ大畧十五六科ナレトモ教授ノ実況ヨリ謂ヘハ読方，作文，筆算，珠算等モ亦壹学科ニ算當セサルニ因リ之ヲ計ヘ立ツレハ殆ト二十学科以上ニシテ外面ヨリ之レヲ見レハ甚タ繁雑ヲ極ムルモノヽ如シ[7]

このように，明治20年前後の教育社会の現実には，教科目の過多現象・細分化現象が露呈し問題化されていることが認められるのである。この問題状況に対して，先の論者は「学科ヲ合併スルコト」[8]を主張するのである。しかし，その提唱の動機は，農村の不況と地方財政の窮迫の中で，地方の教育費負担を軽減するために明治18年8月教育令が再改正されたように，民間の不景気に伴って現出した教育費節減論に内在しているのであり，その対策の一つとして考案されたものであるということを明記しておく必要がある。

明治21年5月21日，森有礼文相は大日本教育会第5回総集会で「学科教授法」と題する講演をおこなった。いわゆる「聯進教授法」と呼ばれるもので，森のいう「聯進」とは「一科ノ教ハ以テ同時ニ他ノ二科ヲ助ケ進ムル方法」であり，その効果を「一ハ以テ生徒ヲシテ不要ノ苦ト時トヲ免カレシメ，一ハ以テ学校経済ノ整理ヲシテ其要ヲ得セシムルニ有リ」[9]としている。つまり，

教育の経済という目的のもとに，教授力・学習力の経済化が期待されているのである。この森の演説以降，聯進教授に対する反響が教育界に及び，それは「教育時論」[10]「大日本教育会雑誌」[11]「教育報知」[12]等の教育雑誌において論争が活発に展開されたことからも確認することができる。[13]

教育の経済，教授力・学習力の経済化を意図していたことは，次節で取り扱う樋口，棚橋，牧口の三者が，それぞれに統合教授の必要を強調する現実的契機となっていたものであり，そうした統合教授の必要性が主張される背景には，子どもへの過重負担，教授力・学習力の非能率性という現実の問題状況が存在していたということを指摘することができる。

さらに，聯進教授の観点から，①教員受持法における分級教授(学級担任法)の分科教授(学科担任法)に対する優越性が方向づけられたこと，[14]②諸学科の価値とその相互関係が論じられ，諸学科の統合が問題にされたこと，③諸学科相互に関係した内容を有する教科書を整備すること，④学科の系統性と聯進の問題，⑤教材レベルで教授の連絡方法が考案されたこと，そして，その他に明治24年11月，公的基準性を有する「小学校教則大綱」において「各教科目ノ教授ハ其目的及方法ヲ誤ルコトナク互ニ相連絡シテ補益センコトヲ要ス」[15](第一条)という各教科目教授の相互連絡をはかる規定がなされたことなど，こうした諸事実が明治後期における統合教授論の成立・展開への基本的要因になっているといえるであろう。[16]

なお，以上のような教育現実における問題の克服という観点から統合教授論が成立・展開してくるわけであるが，それを支えている思想・理論を理解するためには，その背景として明治期教授思想，とりわけ，ペスタロッチ主義，ヘルバルト主義，そして，郷土教育の動向に着目する必要がある。この問題に関しては，すでに筆者は考察を試みている。[17]

3. 明治後期における統合教授論の展開とその特質

1) 分析視角

明治後期における統合教授論は，2で考察した成立要因をその共通の土台として，それぞれの受け止め方の相違により，独自の展開をみせてきたといえる。樋口は統合主義を唱え，[18]棚橋は実科教授論，[19]そして，牧口は郷土科論を提示するに至るのである。[20]それらの具体的な統合教授論の内容を，「教材主義」・「方法主義」という概念枠組(frame-work)を設定し，その視角から分析し解明することにする。

ここでいう「教材主義」とは，諸教科教材を相互に直接結合しようとするものであり，「直接的教材の連絡統合」と定義する。それに対して「方法主義」とは，郷土による直観教授(郷土的直観教授)を基盤にして形成された子どもの直観的知識(基礎的観念)に諸教科教材を結束させることによって，結果的に子どもの内部で教材・知識が有機的に連関し統合されるというもので

あり，「間接的教材の連絡統合」と定義する。主として，前者が教育内容に重きをおいた統合であるのに対し，後者は教育方法を重点にした統合であるともいえよう。

明治後期における教材主義統合教授の具体的形態は，形式と内容の二方面を有する読書科の内容上に，他教科材料を供給することによって，教材統合をはかろうとしたのがその典型である。この原型はすでに明治20年以前に考案されており，また，明治24年11月の「小学校教則大綱」第三条における読本の「事項ハ修身，地理，歴史，理科其他日常ノ生活ニ必須ニシテ教授ノ趣味ヲ添フルモノタルヘシ」[21]という規定，さらに明治33年8月の「小学校令施行規則」第三条にもみられる同様の規定をその根拠として進展したのであるといえる。

方法主義統合教授の具体的形態は，①国語科の一部の時間を割いて校外教授などの郷土的直観教授を実施する，②郷土科を特設して実施する，③遠足・修学旅行などの学校行事において実施する，等が考えられる。③はともかく，法令の制限下では，①の形態がその主力であったと推察できる。

2）統合教授論の内容とその特質

樋口の統合教授とは，「同時ニ若クハ時ヲ異ニシテ教授スル諸種ノ教科ヲ成ルベク親密ニ関連」させ，「一大学科即チ，系統的ニ組織セラレタル一躰ノ知識トシテ理解セシムル」ことで，「へるばると派ノ統一教授説ニ基キタル者」であるけれども，修身科を中心として他の教科を統合するのではなく，「只諸教科ノ間ニ親密ナル関係ヲ建設」[22]する必要性を強調したのである。

例えば，読書入門第一課「ハト」の題材を庶物科（地理科），修身科として教授し，次に作文科と連合して「（葉）と，(戸)」と作文させ，習字科では「ハト」と書かせ，算術科と連合して「飛ヒ居ル鳩ハ幾羽アルカ，１＋１＝２，地上ニアルハ幾羽ナルカ１＋１＋１＝３……等其ノ他鳩ノ羽，足，跡(ママ)，眼，嘴等ノ数」[23]について計算させたのであった。

これは一教材を他学科と関連させたもの，あるいは各学科を同一教材において教授したものであり，教材主義の立場であるといえる。しかし，樋口の実践はそこにとどまらず，実物教授の最良手段として遠足を意義づけ，明治29年11月７日「飛鳥山遠足」を実施したのである。この意図は，学校と家庭との連絡を密にし，父兄の信用ひいては子どもの信用を得ることが教育の統一の成功に繋がる一例として提示したのであるけれども，まさしく方法主義統合教授の曙光として位置づけられるべきであろう。

棚橋の実科教授とは「尋常科第一二学年程度の実科教授」を「直観教授」，「第三四学年程度の実科教授」を「郷土科」という名称の下に構成しようとするものであり，[24]統合教授の観点がより顕著であるのは後者である。すなわち，地理・歴史・理科の実質的諸教科（実科）材料が「相

互に連絡して離る可からざる親密の関係」を有するので「相混一して，一団に組織」し，[25]郷土科教授として一教科の形態にするというものであり，教材主義の立場といえる。また，その郷土科教授と他教科との関係においても，形式的教科に事物的教科(実科)の材料を供給することによって，教材間の連絡を図るという教材主義の立場が認められるのである。

しかしながら，実科内での教材統合を企図したものの，その材料を郷土に求める方法は郷土的直観教授を基礎にしているゆえに，一方においては方法主義によって統合されているといえるのである。従って，棚橋の場合は教材主義と方法主義との双方を等しく兼備した立場であると把握できよう。

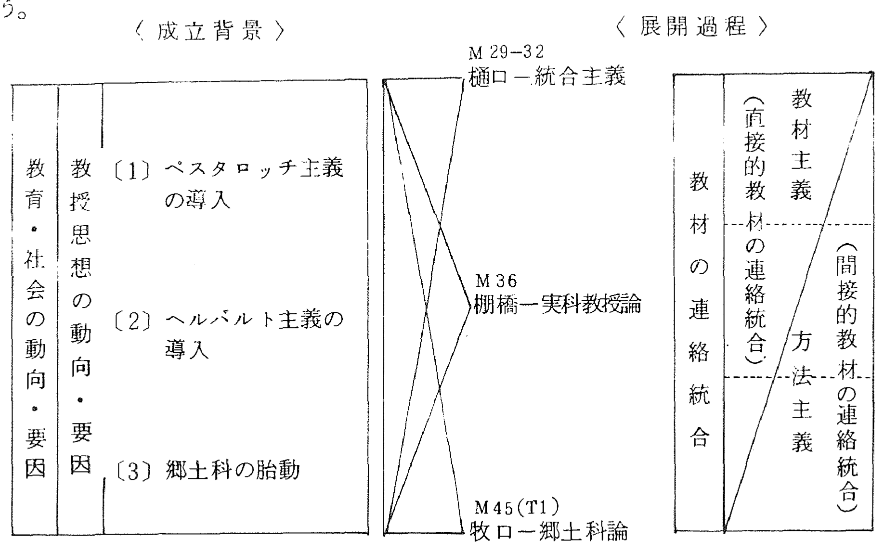
牧口のいう郷土科の役割は，郷土的直観教授によって教授に必須の基礎的観念を整理・補充するという教授の出発点，並びに教授によって獲得した知識を子どもの生活に応用し，さらに郷土の実用的問題・生活問題に取り組むという教授の帰着点，の起終両点を確実にすることである。また，『教授の統合中心としての郷土科研究』(以下『郷土科研究』と略称)の目的は，自然的，社会的環境の郷土における各要素を観察する着眼点の攻究であり，その着眼点とは，郷土の要素と子どもの生活との関係点である。この着眼点を定めることが「各教科の起終点としての郷土科の任務を完うする」[26]ことになるのである。なぜなら，直観指導と応用指導を軸にした郷土科の狙いは，子どもに身近な材料(郷土の要素)を観察するための着眼点(関係点)を明示することによって，子どもが興味をもち，自らが独力で観察・学習していくことにあるからである。郷土における自然・人生現象の各要素に対する子どもの生活との関係点は，『郷土科研究』第三編において具体的に詳細に提示されているけれども，その際の基本的な着眼点・標準を牧口は，利・害，美・醜，善・悪という三対六様の対概念と確定したのである。

この着眼点・関係点を基本とし，直観指導・応用指導を軸にする郷土科は，生活から分化した一領域の教科ではなく，人為性を克服した自然的教科すなわち未分化状態・生活そのものである「直観の基礎的教科」である。この郷土科を「智識の連絡統合点」[27]とし，そこに各教科教材を結束し子どもの内部で統合していくという牧口の構想は，方法主義を合理的に実際的に具体化し，展開したものといえるであろう。

以上の考察から，樋口，棚橋，牧口という明治後期における統合教授論の展開は，教材の連絡統合という共通の課題を有しながら，諸教科教材を相互に直接結びつける「教材主義」から，郷土的直観教授を基盤にして，諸教科教材・知識を子どもの内部で統合していく「方法主義」への移行過程と把握することができるであろう(図I参照)。

教材主義統合教授がともすると，組織化の基準性を曖昧にし，教科の論理・系統性を見失うのに対し，方法主義に依拠する統合教授は教科カリキュラムの形態をとりながら，子どもの生活舞

台である郷土を中心に据え，限りなく教科学習と子どもの生活とを連動させようとするものといえよう。



〔図Ⅰ〕　明治後期における統合教授論の成立背景と展開過程の図式

4. 明治期教授思想における牧口郷土科論の位置

方法主義統合教授の典型的な事例と考えられる牧口の郷土科論は，明治期教授思想においていかなる位置を有するのであろうか。

明治期における教授思想は，明治5年から10年代にかけてペスタロッチ主義の直観教授の移入，明治20年代にはヘルバルト主義教授理論の導入，30年代は郷土科の胎動をみるに至った。牧口の郷土科論は，教育界の流行に流されるのではなく，それらの根底に脈打ち連なる本質を見抜いて構築されたものといえる。

牧口は直観（実物）教授を学習の基盤にし，郷土をその対象にすることにより郷土的直観教授となし，それを郷土科として教授の統合中心に据えることによってヘルバルト派の中心統合法における人為的不自然性を解消し，統合教科に相応しい条件を有する郷土科を主軸とした教科構造を確立したのである。また，「開発教授と五段教授とは別物にあらす」[28]との見地から，郷土科における直観指導すなわち知識の原基となる基礎的観念の整理・拡充にあってはヘルバルト主義教授思想の観念類化説に依拠し，直観 ── 教科 ── 応用という一連の学習指導過程[29]はヘルバルト派の教授段階を構造的なカリキュラム構成に適用したものと看做すことができる。[30]そして『郷土科研究』の目的である郷土要素の観察着眼点（子どもの生活との関係点）の定立もまた，ヘルバ

ルトの多面的興味を「利」の概念によって修正・補充した『人生地理学』（明治36年）の地人関係の考察方法を，さらに利・害，美・醜，善・悪と三対六様の対概念に再構成し，定型（標準）化したものといえるのである。[31)]

このようにみてくるとき，牧口の郷土科論は，ペスタロッチ主義，ヘルバルト主義，郷土科教授という明治期における教授思想を加法的に集大成したのではなく，牧口独自の「利」の概念をベース（base）にし，乗法的かつ実践的に体系化したものであると把握することができる。これはもはや「郷土科の種々なる主張を総合大観して郷土科の諸論を組織立て」[32)]「郷土科に関する諸論を集合大成した」[33)]という評価の枠を越えており，より積極的評価が求められるであろう。

ここで注意したいのは，このように牧口が「方法的側面を，ペスタロッチー並びにヘルバルトの教授思想に置いている」からといって，「被教育者が疑問や問題意識をもって学習を進める，つまり，能動的かつ主体的な学習活動の指導という視点が弱い」[34)]という欠点などは，牧口郷土科論には当嵌らないということである。なぜなら，すでに述べたように『郷土科研究』の目的である郷土要素の着眼点の攻究は，子どもの学習を動機づけ，興味を喚起し，「独学自習の気風を振作する」[35)]ことにあるからである。また，明治期教授思想を教授＝学習過程論として捉えた場合，ペスタロッチ主義の直観教授（直観→思考→概念）は子ども中心の学習過程論であるのに対し，それを論理化したヘルバルトの教授段階は教師中心の教授過程論と看做すことが可能であろう。牧口の郷土科論は，教授＝学習過程としてのこの両教授思想の上に，「如何に教師の教授力と，児童の学習力を経済的にすべきか」[36)]という観点に立ち，直接経験を学習の基本にし，教科学習と子どもの生活とを，郷土科を中心にして有機的に関連づけ連動させたカリキュラム全体の構造化であるといえるのである。

以上の検討から，牧口常三郎の郷土科論は，明治期教授思想を発展的に統括したカリキュラム改造論，換言すれば，明治期教授思想の到達点，と位置づけることができるであろう。それは，時代的にも『郷土科研究』が明治45（大正元）年という時期に発刊されている事実からも窺い知れるのである。

5. おわりに

明治後期における統合教授論の成立要因・展開過程の検討，さらに，牧口常三郎の郷土科論の分析，という歴史的考察を通して，明治後期における統合教授論の特質を明らかにした。その特質は，「教材主義」・「方法主義」という概念枠組から，その展開過程を分析することによって把握することができ，それは教材主義から方法主義への移行過程として理解することができる。

以上の分析結果が現在の学習指導においてどのような意義を有するものであるかということは，

短絡的に意味づけることはできない。しかし，子どもの の生活経験あるいは教科学習と内的関連を有する発達段階に応じた実生活の問題をカリキュラムの中軸に据えて，教科学習と有機的に連関させていくことが，学習指導において必要不可欠であるという示唆は，今日なお重要な意味をもっていると考えられる。

その現代的意義を考察するにあたって，明治後期における統合教授論が，さらに，その後大正期・昭和の戦前戦後期を経て，どのような展開過程を辿り，今日の社会科あるいは総合・合科学習に発展してきているのかを分析解明しなければならない。それは，まさに本稿の今後の課題である。

（注）

1）　例えば，中野光，「戦前の総合・合科的学習の展開」あるいは長岡文雄，「『奈良の合科学習』の発展」，木原健太郎編，『総合・合科的学習の教育課程化　授業研究資料 1』，明治図書，昭和52年。

2）　堀松武一，『日本近代教育史 ── 明治の国家と教育 ──』（理想社，昭和34年）においては，明治５年から18年頃までを明治前期，明治19年頃から30年頃までを明治中期，明治31年頃から明治の末頃までを明治後期とし三区分している。また，文部省，『学制百年史』（昭和47年）では，明治５年から18年までを近代教育制度の創始，明治19年から大正５年までを近代教育制度の確立と整備として区分している。さらに，吉田熊次，『本邦教育史概説』（目黒書店，大正11年）では，明治５年以降を五つの時期に細区分している。

3）　伏見猛弥，『我国に於ける直観教授・郷土教育及合科教授』，日独書院，昭和10年，p．192。

4）　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 3　日本教育史』，金子書房，昭和26年。

5）　中野光，『大正自由教育の研究』，黎明書房，昭和43年。

6）　「日本ノ教育ヲ如何スルヤ」，『教育報知』第２号，明治18年５月30日，p．2。

7）　同誌第３号，明治18年６月15日，p．3。

8）　同上，p．3。

9）　大久保利謙編，『森有礼全集』第一巻，宣文堂書店，昭和47年，p．364。

10）　「森有礼君の学科教授法を批評す」，『教育時論』114号，明治21年６月15日。長谷川作蔵，「尋常小学各科教授連絡ノ必要」，『教育時論』，196号　明治23年９月25日。

11）　能勢栄，「諸学科ノ価値及ビ相互ノ関係」，『大日本教育会雑誌』78号，明治21年８月。

12）　渡辺意一，「連想教授実施の方法」，『教育報知』，155号，明治22年３月９日。本庄太一郎，「諸学科聯進ノ理論」，『教育報知』，160・161号，明治22年３月２・９日。

13) 森有礼の聯進教授法およびその論争に関しては，次の先行研究に詳しい。
藤本光，「森有礼の聯進教授法」，伊勢仙太郎編，『わが国の義務教育における教育方法の歴史的研究』，風間書房，昭和47年。
久木幸男，鈴木英一，今野喜清編集，『日本教育論争史録』第二巻近代編(下)，第一法規，昭和55年。

14) 分科教授と分級教授の論争については，次の論文に詳しい。
麻生千明，「明治20年前後における分科(課)教授と分級教授の得失をめぐる論争」および「明治20～30年代における分科教授と分級教授をめぐる論説動向と実態」，弘前学院大学一般教育学学会誌，第2・3号，昭和57・58年。

15) 文部省内教育史編纂会，『明治以降教育制度発達史』，第三巻，教育資料調査会， p. 95。

16) 詳細は，拙稿，「明治後期における統合教授論の成立・展開とその特質 ── 牧口『郷土科論』への史的検討 ── 」(筑波大学大学院修士論文)，昭和60年1月，pp.44－60参照。

17) 同上，pp.61-124参照。なお，明治期における郷土教育の動向については五つの時期に区分し，郷土を目的概念とする「地方誌」と方法概念とする「近傍地理」とが錯綜した過程であると把握した。そして，明治33年8月の「小学校令施行規則」において制度上郷土地理・郷土歴史が尋常小学校の教科目から除去され，その対策・改革として郷土科の主張へと発展したことは，統合教授論の展開における一大契機になっているということも指摘しておいた。

18) 同上，pp.128－164参照。

19) 同上，pp.165－204参照。

20) 同上，pp.205－265参照。なお，明治30年以降における直観教授，校外教授，郷土科教授，統合教授に関する入手した文献については，pp.328－334にかけて年次順にまとめておいた。

21) 前掲15)，p.96。

22) 樋口勘次郎，「実験叢談」，『東京茗渓会雑誌』，161号，明治29年6月，p.22。

23) 同誌，164号，明治29年9月，p.33。

24) 棚橋源太郎，『尋常小学に於ける実科教授法』，金港堂，明治36年，p.32。

25) 棚橋源太郎，「尋常小学に於ける実科教授」(上)，『教育時論』，622号，明治35年7月25日，p.9。

26) 牧口常三郎全集第3巻，『郷土科研究』(初版，以文館，大正元年)，第三文明社版，昭和56年，p.97。

27） 同上，p.52。

28） 牧口常三郎，「開発教授の一斃」，『北海道教育雑誌』，第62号，明治31年2月27日，p.9。

29） 固定した順序を意味しない。

30） 牧口はその著『地理教授の方法及内容の研究』（目黒書店，大正5年）において，教授段階に論及している。牧口は，デルプフェルト（Dörpfeld，Friedrich Wilhelm）の直観，思慮，応用の三段階を採用し，地理教授に適用している。しかし，「毎時間悉く比の教授段階が表はれ(ママ)ものと考へるならば，それは実に誤解の甚しいものである」（牧口常三郎全集第4巻，第三文明社版，昭和56年，p.225）とし，注意を促している。

31） 前掲16），pp.210−229参照。

32） 海後宗臣，飯田晁三，伏見猛弥，『我国に於ける郷土教育と其施設』，目黒書店，昭和7年，p.18。

33） 細谷俊夫，「小学校教科統合の過去と現在」，『教育思潮研究』，第14巻第1輯，昭和15年7月31日，p.146。

34） 武元茂人，「牧口常三郎の地理教育論 その2 ── ヒューマンエコロジーと社会認識教育 ──」，三重大学教育学部研究紀要第35巻（教育科学），昭和59年2月，p.50。

35） 前掲26），p.13。

36） 同上，p.13。