

戦前における山下徳治の教育方法観

——発達観との関連で——

山 根 俊 喜

Tokuji Yamashita's Pre-World War II Views on Educational Method

——The Relationship between Human Development and Educational Method——

YAMANE Toshiki

はじめに

本稿は、戦前日本の教育方法思想の到達点とその遺産を明らかにするための一作業として、新興教育研究所（1930年創設）の創設者でプロレタリア教育運動の指導者として知られる山下徳治（1892—1962）の戦前における教育方法思想の到達点を、その発達観・児童観との連関の分析を通じて明らかにしようとするものである。

山下は、1913年鹿児島師範学校を卒業後、鹿児島市西田小学校、台湾阿緱小学校を経て、1920年小原国芳の招きで、沢柳政太郎が創立した成城小学校の教諭となった。その後、ペスタロッチ研究を目的としたドイツ、マールブルク大への留学（1923—1926）、革命後のソビエトへの訪問（1928—1929）、プロレタリア科学研究所（1929年創立）所員、新興教育研究所初代所長を経、岩波講座『教育科学』、岩波の雑誌『教育』（1933年創刊）の編集、雑誌『教材と児童学研究』（1934年創刊）主宰、教育科学研究会（1937年結成）への参加と、大正半ば以降の日本において重要な位置と役割をもった教育研究運動、団体に関わりながら自らの理論形成を行っている。こうした彼の多彩な教育研究活動は、彼の教育学形成の統一的把握を困難にしており、彼の教育学に対する総体的評価も定まっているとはいえない¹⁾。

さて、山下は、1932、33年頃、クリークの批判と史的唯物論の摂取を媒介にして、次のような教育科学構想を示している。すなわち、教育科学の第1の任務として、教育の「目的意識性」の方向において、「歴史的立場の自覚」のもとに、社会科学（歴史科学）を基礎学として、「社会の根本機能としての教育自らの土台を正しい関係の中に再発見」すること、つまり、教育を社会諸関係の中に位置づけて分析し、「世界観」との関係で教育目的を規定すること、次に第2の任務として、教育の「自然成長性」の方向において「人間に関する科学的研究（生物学的、心理学的）としての児童学及び人間学」を基礎学として、児童の人格、能力の発達研究に基づく児童教育学（カリキュラム論、教授法、教材・教具論）を建設することを挙げている²⁾。山下は、教育科学を社会の発展と教育との関係把握にもとごく教育目的の規定と人格・能力の発達と教育との関係把握に基づく教育方法学の創出の2つの側面から成るものと見、両者が相互に規定しあうことによって教育科学の統一と調和が達成されるものとしたのである。

山下の教育研究活動において、第1の側面は、訪ソ後の1929年から1932年の間（プロレタリア

科学研究所, 新興教育研究所時代)に集中的に論じられるが, 新教を離れて後, 「教化史」(1932年11月)発表以降は正面から論じられなくなる。第2の側面は, 成城時代以来の一貫した問題意識であり, その成果は『児童教育基礎理論』(1938年), 『明日の学校』(1938年)に結実している。山下については, この第1の側面に関わって, すなわち新興教育運動の指導者, マルクス主義教育学の紹介者として知られているが, 本稿では, 第2の側面に焦点をあて, 特に「教化史」以後の山下の理論活動を中心に検討を行う。なぜならばこの時期山下は, 教材・教具, 教授法, 教科論等の研究を, 大正自由教育が発見した児童の個性, 自発性の尊重といった遺産をひきつぎながら, 発展させることをめざし, 自らの教育方法の体系化を試みているからである。そのさい, 山下の児童学構想をめぐって『教材と児童学研究』誌上で行われた「児童学論争」を分析することにより, 山下の児童観・発達観の特質と当時におけるその位置を明らかにし, 『児童教育基礎理論』, 『明日の学校』における教育方法との連関を分析することで, 山下の教育方法観の特質を明らかにしたい。

I 生氣論的発達観からの脱脚

山下の, 自覚的教育研究は, 1920年秋, 小原国芳の招きに応じ, 自由教育系の新学校成城小学校訓導になった頃から始まる。師範学校卒業以来戦前を通じての山下の関心は「教育の実際を指導し得る理論」³⁾の探究にあった。彼は, まず, これをキリスト教, 聖書と, カント等の哲学の研究から導き出そうとした。教師の教育研究の基礎的方法を, 哲学的古典の読書に求める発想は, 小原などを代表に大正期「自由教育」運動に広く認められるところであるが, 山下も例外ではなく, その忠実な実践者であった。

こうした, キリスト教と先験的哲学の教養を背景として, 子どもは次のような存在として捉えられている。すなわち, 子どもは「神の芸術品であり, 同時にその素材」⁴⁾である。そして「神の手によって, 永久の今に於いて創造されつつある」⁵⁾。子どもは, 神の子として絶対的価値を有した存在として把握された。したがって, 理論的には教師が子どもに積極的に働きかける方法や技術は否定され, 子どもの神性の「理解」が強調されることになった。

こうした児童観と教育方法の把握は, ペスタロッチ研究を目的としたドイツ留学後も基本的には変化していない。山下は, ペスタロッチの教育論における「自然」の解釈を通じ次のように自らの発達観を示している。

「人間の根源精神, ログス *rogos* が個性的姿をとって現れ来るときに吾々はその個性的精神を魂 *Psyche* と呼んでいる。プシュヘーは原形質的なもので自らの中に目的を活力として生得しておるものである。之をアリストテレスはエンテレヒー *Entelechie* と呼んでいる」⁶⁾

「プシュヘーのエンテレヒーは即ちペスタロッチの『自然』はうちなる活力の自展に由りて, 自らの進路と其方向を決定しつつ生長発展し来るのである」⁷⁾

エンテレヒーとは, アリストテレスにおいて, 生成の可能性としての質料が形相と結びついて現実性を獲得した状態をさす。この概念を現代に復活させたのは生物学者で新生氣論者のドリーシュ, Hであり, 彼においてそれは, 非物質的, 精神的で目的論的なある種の生命力であり, 因果論では説明され得ないものとされた。山下は, ペスタロッチの「自然」をエンテレヒーという概念で目的論的なものとして捉え, それは, 「非合理的, 超意識的」なものであり, 知的には理

解しえないものとしたのである。

こうして、子どもは、先天的に「目的を活力として生得」しているものと捉えられ、発達はその「活力」の「自展」なのであった。こうした生氣論的、生物学的発達観に立つ山下にとって、教育は、意図的、計画的働きかけとしてのすなわち「課題としての教育」である以前に、目的性を有した「自然」を内在する児童の「魂の自由なるビルツング」すなわち自己形成として既に所与として、「事実」として存在しているとみなされるのである⁹⁾。

さて、こうした発達観は、三木清を通じての「マルクス主義」の受容、ソビエト訪問を契機に、発達における環境の規定性を発見することを通じて自己批判されることになる。山下は発達について次のように言う。「即自」としては「可能的」にしかあり得ない「人間の本性」が、「現実的形態」をとるには、「対自」すなわち「環境としての社会」と交渉しなければならない⁹⁾。こうした把握から以前の生氣論的、生物学的発達観は次のように自己批判される。すなわち、「人間の本質は観念論者の考える生物学的解釈の如く、『目的の内在』の発展ではなく、それは社会的関係に於て絶えず変化発展させられるものである」¹⁰⁾

しかし、子どもにアприオリに内在するとされた「自然」が全く否定された訳ではない。山下は、発達を「自然的存在より歴史的存在への発展過程」¹¹⁾とも規定している。歴史的、社会的に規定されない潜在的可能性としての「自然的存在」が環境と交渉して現実態としての「歴史的存在」へと発達するというのである。人間的「自然」は以前のように目的論的なものとは捉えられていないが、しかし、歴史的、社会的に規定されないアприオリなものとして児童に内在しているものと捉えられているのである。この点が、次に検討する「児童学論争」で批判されることになるのである。

II 「児童学論争」における山下の立場

岩波『日本資本主義発達史講座第二部資本主義発達史』に「教化史」(1932年11月)を発表以後プロレタリア教育運動から退くことになった山下は、その後、岩波講座『教育科学』、雑誌『教育』(1933年4月創刊)の編集に加わるとともに、かたわら、城戸幡太郎、波多野完治、正木正、依田新らと児童学研究会を組織し、雑誌『教材と児童学研究』(1934年5月創刊、児童学研究会編集)を主宰し、児童学と教育方法の研究に力を注いでいく。『児童学論争』は、この『教材と児童学研究』誌上において、山下の児童学講想をめぐって城戸、波多野、留岡清男らと山下徳治との間で交わされた論争であり、発達とは何か、その要因は何か、その研究法はいかなるものかといった点が集中的に論じられた¹²⁾。以下、山下の児童観、発達観を明確にする形で、論争の検討を行いたい。

1. 山下の児童学構想

論争の発端となった『教材と児童学研究』第1号の論文「児童学とは何か」において、山下は、児童学の課題と方法を次のように提起した。まず、児童学の対象を「発育しつつある児童」であると規定し、グムルマンの規定に依って「児童発育の全過程とそれの凡ゆる諸側面、及び、この発育における連関を研究する」ことによって「全体としての児童の発育法則を発見する」ことが児童学の課題であるとした。そしてそれは、児童に関する他の諸科学の与件を利用しながらも、

単にその寄木細工ではなく、それらを「総合」する科学であるという。

山下は、この児童学と教育学の関係についても言及し、「児童の性質」を知っていることは教育の効果を増大させる「基礎」であるが、それ自身は教育学となり得ないとして、教育学の「基礎学」として児童学を指定する一方、「教育学の方法的具體化から見てその逆も亦真である」として、教育実践における児童に関する知識の獲得も期待している。

以上の山下の児童学構想は、明らかにソビエトのそれに触発されたものであるが、その背景には、「偉大なる教育家は児童を見るのに、彼特有の興味を育てて児童の自然性を理解していた」といった教育史認識と以下のような当時の日本の教育に対する批判意識が存在していた。山下は、「教化史」において日本の近代教育史を総括して次のように言う。

「児童に対する注意の成長は科学的でなく、そのため児童学の研究は著しく未発達である。そのことは児童教育の自然生長性を無視して、教授内容とその方法は高圧的となり、個性の創造力、個性の自由なる発展は拒まれていく」¹³⁾。

資本主義の発展に追従する教育政策のもとで抑圧されている児童の「自然性」「個性」を救い出そうとするのが山下の根本的発想である。それは、ルソーにおける「自然」の発見にも似ているが、山下は、「新しい人間性への展望」から、「もっと人間の内部をのぞかせるような尊厳性とか高貴性」といったことを問題とする立場から児童の「自然性」「個性」を捉えようとしたのである。

2. 児童学論争と山下の発達観

以上の山下の「児童学とは何か」の提案をめぐるもたれた2回にわたる座談会において、城戸幡太郎、留岡清男らによって、また論文「児童学に就て」で波多野完治によって山下の「児童学」が批判されることになる。

(1) 山下一城戸論争¹⁴⁾

城戸は、まず、対象としての児童とは何かが明確にされなければならないとして、「人間性という立場から考えられる児童、其処に我々が持って居ないものを持って居ると云ふやうなロマンチックな考へ方があるんじゃないか」(傍点筆者)と山下の立場を捉えこれに自己の立場を対置する。城戸は、児童の発達を、おとなと子どもの「ゼネレーションとしての対立」に起因するものと捉え、「自分(おとな一筆者)の持って居ないものを将来(子どものうちに一筆者)発展させると云うことに対象を求め」(傍点筆者)ことによって児童学が成立するという。すなわち、山下が、「自然性」「個性」といったものを、子どもに固有のものとして認め、その発展を児童学の対象としようとするのに対し、城戸はそれを、「生活の実践的発展を問題として次の時代を実現していく」ために、大人が子どもを発達させる際のひとつの条件とみなすのである。

こうした対象把握の相違から、山下、城戸は対立する研究方法を提示する。山下は、「対自」を予想しながらあくまで児童「即自」の研究手法、具体的には児童の「自然性」の現れとしての具体的表現物——たとえば、図画、言葉、行動等——について研究する「現象学的方法」を主張するのに対し、城戸は、「次の時代」を問題とした、すなわち教育関心に基づく条件を設定しての「条件発生的方法」を主張し、その条件から次世代の担い手のための教育の方法を導き出そうとするのである。この城戸の方法に対し、山下は、城戸の方法の「基礎」に「児童アンジジヒ

所謂「自然性」の解明が必要である、「吾々は児童の自然性についてさへ知らない」と反論した。これに対し城戸は、山下が「文化」の「創造力」の根底にあるものとして重視した児童の「自然性」としての「感性」「直観」に対しても、「感性は感性を与へるものの環境を見なければならぬ」と言い、山下が、「自然性」を環境や教育との関係で捉えない点を批判したのである。

(2) 山下一波多野論争

以上の城戸、山下における発達観の相違を明確に示したのが、波多野と山下の論争であった。

波多野は、山下の「児童学とは何か」における最大の問題点を、児童の「主体的方面」の規定に急であって「環境的规定」に全くふれられていない点にあると批判した。そして「環境的规定」をぬきに児童を「発育するもの」と見る観方は、「子供の精神及身体は自然のどうにもならない（一種神秘的な）法則に従って展開（エントファアルテン）するものだ」という「展開説」に陥る危険性があると指摘し、波多野自身は、「児童は発育するものであるよりもむしろ大人によってはぐくまれるもの、教育されるもの、引き上げられるもの」であるとして、「発育されるもの」として児童を規定すべきだとした。発達は児童の内的過程ではなく、「環境との交渉」によるものであり、環境との交渉として発達を捉えることによってはじめて「発達はどのようにして起こるか」が明らかにされ、児童学が教育学に対し基礎学の役割をなすことができるというのである。

前章でみたように、山下は、すでに波多野の言う「展開説」を自己批判していた。したがって、その限りでは、波多野の批判はあたっているとは言えない。しかし、山下の言う「自然性」が環境、教育との関係で捉えられていない点に対しては妥当な批判であったといえよう。

さて、この波多野の批判に対し、山下は正面から反論していく¹⁵⁾。

山下はまず、自己の言う人間は、生物学的概念ではなく「歴史概念」であるという。そして、「発育する」という「児童の人間的自然」としての「自発的発育」と、新たな歴史を創造するものとして「発育させられる」という環境の影響を含むことなしに「個体（身体的、精神的存在）」の発達は考えられないとした。そして「発育しつつある児童」という規定はこの両面を含んだ概念であり「展開説」ではないと改めて自身の立場を明らかにした。

そして、今度は逆に、波多野に対し、環境を重視する波多野の立場は「功利的見解」が濃厚であると反論する。もし、波多野のように「客観的事実」からのみ発達をとらえたとすれば、児童の「生物学的方面」は除外され、児童学は社会学、環境学の一部になってしまうというのである。こうして彼は「依然『発育しつつある児童』に重心を置き度い」として、従前の立場を固守したのである。こうして山下はあくまで発達における主体的条件を重視する。主体的条件とは山下において「人間的自然」であった。その理由は次のように示されている。

「教育は『発育される』故に可能となるのではあるが、而かもなほ、児童の理解を要求しているのは何故であらうか。それは児童の人間的自然を予想してをり、また人間的自然こそは文化的発展の新しい可能性を保有しているからである。」

確かに人間は、その人間的自然のうちに人格発達の「可能性」を潜在諸力として有している。問題は、山下においてその「人間的自然」が、生物学の対象とされたり、「文化的に未発達の民族」や児童が固有に有しているものであるとして、社会的歴史的に拘束されない抽象的概念として把握されていた点である。「自然性」「感性」「直観性」といった概念も同様である。この点は、さらに第2回目の座談会において、留岡清男によって「発育しつつある児童」をアニミズムに陥

らせない方法はどうか、それを経験的に理解する方法は如何なるものかという問い方で執拗に追求されることになる。これに対し、山下は明確な回答を示せず終っている。

(3) 山下の発達観の背景

新興教育研究時代の1930年、山下は、従来の児童心理学を「社会は常に児童にも階級的立場から働きかけて、児童の心理を変化させている」という問題を見ず、「児童心理の自然的規定として考えられる方面だけの研究」を行っていること、「児童の天性、性向、素質を先天的なるものとしてのみ規定している」¹⁶⁾ことを批判していた。こうした立場にあった彼が、発達における環境との交渉、教育の意義を認めつつも、なぜ、社会的歴史的に拘束されないアプリオリな人間的な自然という主体的条件をこれほどまでも強調したのであろうか。ひとつの理由は、彼の時代認識にあると思われる。第2回目の座談会で次のような発言を行っている。

「今迄教育学というものは、本質的には、展開説をとりながら、それ自身は恣意的に児童を發育させて来たんです。が、そうした問題はどうなりますか。一体に教育学の目的は矢張り現在の教育政策に現れている訳でしょう。夫がどうにでも思ふやうに教育している訳です。その立場から云へば現在では發育されるといふ方面から児童は教育されて来たんだと思います。」¹⁷⁾

こうした、教育の現実に対し、児童発達の主体的契機である「人間的な自然」をあくまで擁護することによって当時のファシズム教育の進行の中で「どうにでも思うように」教育している現実に対して抵抗を意図していたのである。

さて、児童の自然性をあくまで重視する山下の発達観において、教育方法はどのように捉えられるであろうか。『教材と児童学研究』第1号の論文「教材と方法について」では、数学教育を例に次のように述べている。

「教材選択の標準及び取扱方法は単に数学教育の立場から論理的に考えられるばかりではなく、児童の發育における年令上の心理発達に制約されている故に教材と方法の相互決定は更にその心理的配慮が必要となってくる」¹⁸⁾

ここにみられる、教材の選択を科学の論理と児童の心理の統一によって為そうとする二元的発想である。この把握では、非科学的教材の排除を児童の心理を根拠に為し得ても、教材づくりの積極的方法とはなり得ない。発達の客体的条件、すなわち環境、教育、そこにおける教材を媒介としない児童研究では、山下が意図したような児童教育学の基礎学となりうる児童学は成立しえなかったのではなかろうか。

さて、論争後、山下は、教材・教具、教育方法、教科論の研究に向かっていく。「自然性」「感性」「直観」といった発達における主体的条件の強調のもとで、それらは如何に構想されたのであろうか。

Ⅲ 山下における教育方法観の特質

1. 教材・教具、教育方法への着目

この時期、山下は、教材・教具、教育方法への関心を次のように示している。

「如何なる教育改造の理論や熱意も改造の具体的内容である教育・教授の方法と材料の建設的研究を確立しないでは徒勞に帰す」¹⁹⁾

この教材・教具、教育方法の方法論的基礎を「感性」、「直観」にもとめる一方、デューイから

この理論的基礎を学んでいる。そのうちの一つは、教育の間接性の問題である。山下は、デューイの「教育は決して直接になされるものではない。吾等は間接に環境を手段として教育するのである」という見解を捉え「彼は何よりも環境を教具や教材として見た」と解釈し²⁰⁾、さらに、「環境を教材としただけでなく教具として選択整理することは一層根本的意義をもっている」²¹⁾として、デューイの環境を「教具」に焦点化して把握し、「教具」による間接的教育をめざしたのである。この点は、「児童学論争」で発達における環境の軽視を批判されたことのひとつの帰結ともいえよう。二つめは、「教材と方法の統一」の問題である。山下は「教育方法における、方法と教材の関係に対するデューイの見解は、徹底的な一元的統一の主張に見られる。方法は教材から離れたものではない。教材をその目的を達するために有効に取扱うことである」²²⁾とした。彼は、デューイが「方法は教材に対立的ではない」という場合の「方法」を子供の学習方法ではなく教師の教育方法として捉え、教師の教育方法が教材となって子供に間接的に作用すると捉えたのである。

2. 教 具 論

1938年『児童教育基礎理論』の序において山下は、「教育目的」は最初から一定の「教育方法」を予想し、「教育方法」は具体的な一定の「研究対象」(教材)とその対象物を研究するのに必要な一定の「道具」(教具)として具案化されていると述べ、さらに、「教育方法」をその根本において規定するものは「教材自身」であり、一層根源的には「教具そのもの」であるとして、教具の問題が教育問題の中心であるとした²³⁾。教具は、従来教授の単なる補助の手段の位置しかもたされておらず、その研究もほとんど為されていなかったのであるが、山下は、これを教育目的実現のために不可欠のものと据え直したのである。

この山下の「教材」「教具」は、当時の先験的教育学や日本精神主義にもとづく教育(学)に対する批判の概念でもあった。山下は、「精神主義者」の決定的過誤は「高度の精神的価値」が教育方法において直接の目的となっていることにあるとし、「教育のアイデアは(中略)間接にアイデアの要求する教具や教材が、児童の直接的経験の中に摂取されることによって実現される」²⁴⁾のであると批判する。またそれは、単に批判の概念にとどまらず、従来の観念論的教育学に対する教師の教育研究による経験的教育学すなわち「教育原論」建設のための概念でもあった。山下は、教師の教育実践は、教具、教材、方法、時間を条件とした「教育実験」であるといい、教育活動の記録とその蓄積、教授効果の評価、測定によって、教育を支配する法則を発見することによる「教育原論」の可能性を主張している²⁵⁾。

さて、それでは、教育方法の中心たる教具はどう定義されたか。山下は、「教具」の「最も一般的な規定」としては、教育の「直接的手段たりえるもの」であり「それが特に技術に転化しうるもの」すなわち「一定の作用」「機能」をもつものの全てであるとする。そして教材との区別を、「教具」は教育の「手段」(認識手段)、「教材」は「目的」(認識対象)であるとした²⁶⁾。この規定にもとづいて、教具の事例として新聞、雑誌、図書、レコード、ラジオ、博物館などをあげ、主要であるが忘れられている教具として、言語、道徳、芸術、技術、自然、家庭、学校、社会があげられる²⁷⁾。

山下は、この教具の児童教育にとってもつ意味を次の3つにまとめている。①児童の思考は直

観的であって抽象的思考作用はほとんど児童に存在しない。したがって、直観を喚起する具体物としての教具が必要となる。②社会的に有用な事物を教具として学校に導入することにより、児童の環境が拡大され、「社会的性格」を拡大させえる。③児童教育の「方法的根本原則」は「為すことによって学ぶ」ことであるが、「為すこと」とは「何らかの意味で事物の使用を意味」しており、「事物」としての教具が必要となる²⁸⁾。

こうして、教具は、山下が、児童の認識発達のための唯一の基礎と考えていた「直観」と適合する方法であり、また彼が学校教育の目的としていた「社会的性格」の形成も教具の社会から学校への導入やその改廃によって達成されうると考えられたのである。

では、この教具は、教師の教育方法との関係ではどのように捉えられたのであろうか。山下はこの関係について次のように言う。「教育方法自体が方法を作る場合には（中略）教具に自己を具現していく」²⁹⁾。従って教具は、教師の教育方法のすべてを具現するものであった。したがって、教師の役割は、第1に、「新しい教具の工夫考案」³⁰⁾、すなわち教授の効果を上げるための新たな教具の創作、あるいは学校外から学校への道具の教具としての導入であり、第2に、「教具使用上の技術問題」³¹⁾ すなわち、教具の機能を十分に発揮させるための教具の取扱い方法である。こうして彼は、教師による子どもへの直接的働きかけを否定し、「教具」の機能によって子どもを間接的に教育しようとするのである。

以上の山下の教具論が、日本の教育史上ほとんど問題とされてこなかった教具の問題を教育（学）上の重要な問題としてとりだし、教育目的実現のための不可欠の媒介であることを明らかにした意義は大きい。しかし、教育方法は事物としての教具に解消しえるものなのか。子どもは果して教具の機能どおりに発達するものなのであろうか。教師は、授業において、単なる教具の取扱い者ではなく、子どもと教具の交渉を教育目標に照らしてコントロールしていく必要がある。山下の教具論では、教具さえ与えられれば、子どもはその内具する「直観」力によって目標となる知識を獲得するといった楽観的傾向が強いのである。

3. 直観教授論

『児童教育基礎理論』の出版の翌年、山下はこれまでの自己の教育研究の集大成の試みとして、『明日の学校』を著した。ここで彼は、教師の教育態度を論じ教育の事実在即するといった「方法的態度」への変革による経験的教育学の可能性を論じるとともに、「社会進化の決定的要因」を「技術」に見、「技術」を中核にすえて、教育方法、カリキュラム論を論じている。ここでは、彼の教育方法の中で中核的位置を占める直観教授論について検討する。

彼はまず、教育の目的規定を、「生起する事物的諸現象からその本質を採り出す力を啓発していく方法的態度を児童に養成する」と規定する。この規定は、所与の知識の獲得量を問題にするのではなく、「自らその量を増大し得る生産力としての知識」を問題としている。直観教授は、この目的を達成するための「教育法の生命」³²⁾ であるとされた。

さて、山下によれば、児童の知性を開発する方法は、「人類がいかにして知性を開発していったか」という発生的方法によって明らかにされる。彼は、人間の歴史において、技術的実践によって知識が獲得されてきたとし、この技術的実践における人間の思考を「技術的思考」（「技術による思考」）と名づけた。そして、児童の知性の発達もこの「技術による思考」によるものとし

た³³⁾。ところで、この「技術による思考」において、認識される対象は具体的「事物」であり、認識作用としては「直観」があげられる。したがって、「技術による思考」は、「直観の機能」と「事物の機能」に規定されているものとみなされる。こうした関係把握を前提に山下は、「事物における技術的思考は直観と言わなければならない思考作用」³⁴⁾ であるとし、直観を「技術的思考」と同義に捉えたのである。

さて、山下によれば、「直観 (Anschauung)」とは「何かについて (an etwas)」「観た (scha-uen)」ことを意味する³⁵⁾。しかし彼においてそれは単に感覚的所与を受けとることではない。知られるように、カントは、認識論における合理論と経験論の対立を、感性における直観を受けとる能力（認識の受容性）と悟性における概念の創出能力（認識の自発性）との総合によって認識の成立を説明することによって解決しようとした。これに対し山下は、ペスタロッチの「直観」概念に「自発性」が与えられている点を受容して、そこに「自発性」と認識の「構成力」を認め、直観は単に感覚的なものではなく、感性と悟性が直観において統一されているものと見なしたのである。そして、この直観の「自発的な構成力」なしには、「事象の現象の複雑した形態から、その本質を掴み出すことは不可能」だという³⁶⁾。こうした直観の把握から、一般的には思考から区別される直観を、「直観と言わなければならない思考作用」³⁷⁾ として、思考の一種として捉えるのである。こうして、彼においては認識における思考自身の独自の役割は認められないことになる。

以上の直観の把握から、山下は、直観教授の本質を次のように捉える。すなわち、学習における指導は「抽象力の養成」を目的とするが、わが国での「直観教育」は、常に具体と抽象との両極におけるものだけが別々な問題としてとりあげられ、何かの具体物を示すことが直観化であるように考えられてきた。「具体から抽象」と直観教授によって導く際、最も重要なことは、「いかなる具体からいかなる具体へ次々に移行すれば、抽象へ到達し得るか」すなわち「具体から抽象への中間過程にいかなる基礎段階が存在しているか」の「法則的発見」³⁸⁾ である。山下は、こうして発見され系列化された基礎段階に充てられた具体的事物、すなわち「教具」に対し、子どもが直観の自発性に基き能動的、活動的に働きかけ、同時に事物のもつ機能が子どもに働き返すことによって抽象能力が養われていくとするのである。また、そのさい、子どもの活動は、ペスタロッチがそうであったように、社会生活における人間の活動の中心問題に統合されなければならないとされた。ここでは、先にみた教具の3つの意味が、直観教授の立場から統一されて捉えられることになっている。

さて、ここで山下は、直観自体の発達過程について言及している。児童学論争の時点では、未開人や児童が固有に内在させているものとされていたが、ここでは、それは人類の系統発生の過程において歴史的に形成されたものとして把握されている。しかしそれは、「直観力を内在的にもって生まれた人間」³⁹⁾ という規定にみられるように、遺伝によって伝えられるものと捉えられているのである。したがって、「直観力」がアプリオリに児童に内在するという点での変化はみられない。ただし注目されるのは、ここで「直観力」をはじめとする児童の諸能力を児童のうちに「潜在」しているものと見、「指導」によって現実化されると捉えている点である。山下は、児童は「天まで伸びるかも知れない才能を潜在的にもっている」としながらも、「指導されない児童の個性的才能は信頼できるものではない」⁴⁰⁾ と言うのである。こうして潜在的可能性として

の「直観力」は、指導によって現実のものとなるのであり、教育における指導こそが問題にされる。同時に、具体から抽象への基礎段階の法則の発見は、直観自体からでなく、各教科において子どもを教育することによって為されなければならないことになるのである⁴¹⁾。

おわりに

以上、1930年代半ばを中心に山下徳治の教育方法観を発達観との関連で検討してきた。山下の発達観についていえば、成城時代からソビエト訪問までは、生氣論的発達観であり、子どもに内在する目的が自発的に展開していくものと捉えられた。ソビエト訪問後、発達とは可能態としての「自然的存在」が環境へ交渉して現実態としての「歴史的存在」へと生成することと捉えられた。しかし、環境との交渉は言われるものの、「直観」「感性」をアプリアリに児童に内在するものと捉え、それに人間としての発達の可能性を見いだしたのである。この点は「児童学論争」でも批判されたが、自説を変更することはなかった。1930年代半ばの山下の発達観は、こうして、大正期童心主義の発達観を残存させたものであった。1936年彼は次のような問いを発している。

「我が国において新教育は、既にその使命を尽し終えたのであるか。それとも新教育発展の余地を残しているのか⁴²⁾。

彼は、この時期にあっても、新教育発展の余地を認めこの頃再度デューイへの関心を示したのである。『児童教育基礎理論』『明日の学校』は、山下のデューイ受容のあり方を示すものであった。

さて、山下は、認識発達の唯一の基礎と捉えた、「直観」を基礎に教育方法を探究し、日本の教育（学）史上卑俗な意味しかもたされていなかった「教具」の概念を、教育上不可決のものとして捉え直した。それは、先験的・観念論的教育学や「日本精神」主義の教育に対する批判の概念であり、絶対的な価値に対し、相対的で改変可能な物の世界によって抵抗を計ろうとするものであった。また、山下は、より積極的に、「教具」の改廃によって学校の機能を改革する意図をもっていた。

山下における「教具」は、教育方法のすべてを集約するものであった。そこでは教師の子どもに対する意図的積極的働きかけは否定され、教師は、教材・教具の「取扱」者とされた。彼にとって、事物としての「教具」の機能が子どもを教育するのであり、教師が教育するのではなかった。山下は恣意的・主観的に教育することが可能な教師の教育方法を排除し、あくまで客観的事物としての教具と子どもの「直観」との関係で児童は発達すると捉えたのである。

しかし、教具に教育方法のすべてを集約させることが可能であろうか。思考の独自の役割を無視して、アプリアリな直観のみに認識の唯一の基礎をおくことが可能であろうか。山下自身が主張していたように、それは「教育実験」によって吟味されるものであった。しかし、1930年代半ばにあって、その条件は失われていたのである。

註

- 1) 先行研究として、新興教育運動に加わるまでの歩みを書いたものとして、井野川潔「山下徳治と新興教育」『近代日本の教育を育てた人々 下』東洋館、1965。マルクス主義者として描いたものに、海老原治善「山下徳治とその教育学」山下徳治『明日の学校』明治図書、1973、解説。

以上とは異った視点から山下教育学の理論形成を扱ったものに、

内島貞夫「山下徳治の子ども認識と教育研究——山下徳治研究ノート——」『教育運動研究』創刊号、1976. 7.

がある。

- 2) 山下徳治「科学としての教育学——教育学の根本的転向——」岩波講座『教育科学』第5冊付録『教育』第7号、1932. 4。
同上『『教育科学』講座の業績と新しき課題——クリークを通じて見た教育科学の統一性——』岩波講座『教育科学』第19冊付録『批判集』1933. 4, 参照。
- 3) 同上『明日の学校』明治図書、1973. pp.45-49.
- 4) 同上「子供の理解」『教育問題研究』第13号、1921. 4, p.15.
- 5) 同上書, p.18.
- 6) 同上「ベスタロッチの『自然』(Natur) について」『教育問題研究』第82号、1927. 1, p.4.
- 7) 同上書, p.45.
- 8) 同上「教育と芸術的創造」『全人』第5号、1926, 12.
- 9) 同上『新興ロシアの教育』鉄塔書院 1928, p.222.
- 10) 同上「ブルジョワ教育の非現実性」『新興教育』第1巻第2号、1930, 10, p.13.
- 11) 同上「児童研究の態度」『郷土教育』8月号、1933. 8, p.10.
- 12) 論争に関する文献は以下のとおり。
 - ①山下徳治「児童学とは何か」『教材と児童学研究』第1号、1934. 5.
 - ②「児童学とは何かの座談会」(出席者は小野島左右男、城戸幡太郎、依田新、桂広介、村上純)『教材と児童学研究』第2号、1934. 6.
 - ③波多野宗治「児童学に就いて」『教材と児童学研究』第3号 1934. 7.
 - ④村上純「波多野氏の『児童学に就いて』に答ふ」『教材と児童学研究』第3号、1934. 7.
 - ⑤「発育に就いての座談会」(出席者は、村上、留岡清男、小野島、細谷俊男、桂、依田、松本彦三郎)『教材と児童学研究』第4号、1934. 8.
 - ⑥西川好夫「若干の感想」『教材と児童学研究』第4号、1934. 8.
 - ⑦山下徳治「人間的自然と個性の問題」『教材と児童学研究』第4号、1934. 8.なお、村上純は山下の筆名である。
- 13) 山下徳治「教化史」『日本資本主義発達史講座 第2部』岩波書店、1932. 8. p.41.
- 14) 以下、注12文献②参照。
- 15) 以下、注12文献③参照。
- 16) 以下、注12文献④参照。
- 17) 山下徳治「質疑応答欄」『新興教育』第1巻第4号、1930. 12. pp.91-92.
- 18) 同上「教材と方法について」『教材と児童学研究』第1号 p.18.
- 19) 同上「デューイ」波多野完治・山下『ギイヨラ・デューイ』岩波書店、1936. p.222.
- 20) 同上「教育方法と合科教授」『教育』第5巻第1号、1938. 4. p.44.
- 21) 同上 前掲「デューイ」1936, p.86.
- 22) 山下徳治『児童教育基礎理論』建設社、1938。
- 23) 同上書, p.138., p.146.
- 24) 同上書, p.157.
- 25) 同上書, p.84.
- 26) 同上書, p.158.
- 27) 同上書, pp.148-154.
- 28) 同上書, pp.138-142.
- 29) 同上書, p.192.
- 30) 同上書, p.138.
- 31) 同上書, p.204.
- 32) 山下徳治『明日の学校』1939, 復刻版, 明治図書 1973, p.139.

京都大学教育学部紀要 XXXIII

- 33) 同上書, p. 139.
- 34) 同上書, p. 132.
- 35) 同上書, p. 163-165.
- 36) 同上書, p. 143.
- 37) 同上建, p. 153.
- 38) 同上書, p. 139.
- 39) 同上書, p. 135.
- 40) 同上書, p. 140.
- 41) 同上書, p. 153.
- 42) 同上書, p. 141.
- 43) 同上書, p. 142.
- 44) 同上書, p. 153.
- 45) 同上書, p. 191.
- 46) 同 上 「汎太平洋教育會議は何を寄与したか」『教育』第3巻第9号, 1936. 12. pp. 103-104.