

木下竹次の教育論における「児童重視」の位置づけ

——「学習法」確立以前の時期に着目して——

肖 瑶

はじめに

本稿の目的は、木下竹次が1900年（明治33年）から1916年（大正5年）までに提唱した教育論に着目し、そこにおける「児童重視」の位置づけを明らかにすることである。

木下は、1872年（明治5年）に福井県に生まれた。川崎喜伝次忠正とさくの二男として生まれた川崎竹次は、1891年（明治24年）、小学校時代の恩師である木下義雄の養嗣子となり、木下竹次と改名した。1893年（明治26年）に福井県尋常師範学校を卒業後、小学校で勤務した。翌1894年（明治27年）、東京高等師範学校の入学試験に合格し、そこで谷本富から教育学を学んだ。1898年（明治31年）に東京高等師範学校文科を卒業後、奈良県師範学校教諭に任命され、同附属小学校の主事も兼務した。

1900年（明治33年）、富山県師範学校附属小学校の主事に転じ、富山県師範学校教諭も兼任した。1904年（明治37年）、東京高等師範学校の同期生である西山績の推薦により、鹿児島県師範学校へ転任し、教育学と心理学を教授した。また、1910年（明治43年）、鹿児島県女子師範学校長に任命され、鹿児島県立第二高等女学校長も兼務した。

1917年（大正6年）、京都府女子師範学校長に転じ、京都府地方視学も兼ね、さらに1918年（大正7年）に府立桃山高等女学校長をも兼任した。1919年（大正8年）、木下は奈良女子高等師範学校長の野尻精一の要請を受け、奈良女子高等師範学校教授に転じた。欧米に留学した真田幸憲の後任として、同附属実科高等女学校主事、同附属小学校主事に任命された。ここで木下は、自身の新教育論を「学習法」として確立し、奈良女子高等師範学校附属小学校の実践を主導した¹。

これまでの木下に関する先行研究は、1919年（大正

8年）以降、つまり彼が奈良女子高等師範学校附属小学校に転任した後の「学習法」に着目して検討するものが数多くある²。ところが、木下は富山県および鹿児島県で活躍していた1916年（大正5年）までには、すでに「学習法」の試みを始めていた。

例えば、鹿児島県女子師範学校附属小学校の児童であった鯉坂二夫の回想によると、「私たちに与えられた時間割には、一週間に二～三時間ばかりの自習という時間が置かれていた。それは、しばしば多くの学校で見られる自習——先生が病気で休まれた、会合のため出張された、だからこの時間は自習だというような自習——とは全然違って、予め一週間の授業計画の中に組み込まれていた」³という。

また、鹿児島県師範学校附属小学校においては、児童の反省、教科の復習または完成、個別的な指導、劣等生の救済という四つの目的のために、木下の指導のもと「自習時間」が特設された⁴。この「自習時間」の特設は、のちに奈良女子高等師範学校附属小学校において「自律」の原理を徹底するために設けられた「特設学習時間」の前身と認められている⁵。

さらに、「自主的に進められる学習には、沢山の参考書の供給も必要である。学校は二つの教室をつぶして、沢山の図書を備えて生徒の学習に解放した」⁶というような工夫もなされ、「学習法」を実践するための環境の整理にも注力していた。

木下の1916年（大正5年）までの教育論に焦点を合わせて検討を行った論考として、上野ヨウコ⁷と神谷キヨ子⁸のものがある。上野と神谷は、木下が同時期に執筆した論文や書籍に着目し、そこに見られる教師と学習者の相互作用や、子どもの興味への重視といった「児童重視」の考え方を、「学習法」の基盤であると解釈した。

しかしながら、木下自身が「私は最初はヘルバルト派の教育学を学んだものである。又之を実行したものである。其の後各種の教育学を学んで実施したが其の間に漸次に心を学習法に傾けて之を研究すると共に又久しい間実施した幾多の同僚と児童生徒とに助けられて少々学習の実際を仕上げて来た」⁹と述べているように、この時期には、ヘルバルト主義教育学の影響も受けてきた。

では、木下がヘルバルト主義教育学の影響も受けて、1916年（大正5年）までに提唱した教育論において、「児童重視」をどのように位置づけたのか。この問いを明らかにするために、本稿は以下の構成をとる。まず第1章では、明治後期から大正初期における教育界の動向を整理し、木下が1916年（大正5年）までに提唱した教育論の背景を検討する。第2章では、彼が同時期に執筆した論文や書籍に着目し、そこにおける「児童重視」の位置づけを明らかにする。

なお、1917年（大正6年）から1918年（大正7年）までの木下の教育論に関する史料については、井上裕雄によると、当時の「具体的な事実は、同校の文書類がなくなっていて、残念ながらつかみえなかった」¹⁰とされている。本稿でも資料の制約上、取り扱うことができなかった。

1. ヘルバルト主義教育学の没落

（1）明治期におけるヘルバルト主義教育学の受容

1890年（明治23年）の「教育ニ関スル勅語（教育勅語）」の発布と第2次小学校令の制定により、「臣民教育」、つまり民衆の近代的教育要求が成熟するのを待たずに、絶対主義的な国家権力が上から学校を作り上げ、富国強兵の政策を担う「臣民」的な人間像の形成を図ろうとする教育の土台が完成した¹¹。これにより、教育界ではナショナリズムの気運が高まり、国家主義的かつ道徳主義的な思想がますます強調されるようになった。また、日本に紹介される海外の教育思想も、従来のアメリカ・イギリスを中心とするものから、国民教育学を志向するドイツのものが歓迎されるようになった¹²。さらに、日本資本主義が飛躍的に発展し、実際的な知識・技能が求められる背景のもと、1890年（明治23年）以降は、児童の「心の能力」開発を求め、形式陶冶を重視するペスタロッチー（Pestalozzi, J.H.）

の開発教授に代わり、ヘルバルト主義教育学の影響が強まり、実質陶冶論が優勢となった¹³。

ヘルバルト（Herbart, J.F.）は道徳性の涵養を教育の「必然的な目的」とし、その目的を達成するために、教育を「管理」、「訓練」、「教授」という三つの営みに分けた。ヘルバルトの教育学は、ツィラー（Ziller, T.）やライン（Rein, W.）によって継承・具体化され、彼らの教育思想は、ヘルバルト主義教育学（ヘルバルト派）と呼ばれている。

日本におけるヘルバルト主義教育学の受容には、二つの系譜がある。一つは、明治20年代のハウスクネヒト（Hausknecht, E.）の影響を受けた初期の導入者たちによるものである。ハウスクネヒトは、ヘルバルト主義教育学を日本に本格的に紹介した最初の人物である。「ドイツ人テッショウとハウスクネヒトを顧問として、教育をもって国家の事業とするドイツの国民教育学に範をとり、学校を国家に帰一させ、教育の目的を日本国民たるの資格を養成に置く、国体教育主義の体制を確立せんと」¹⁴するという森有礼の意図のもと、1887年（明治20年）に日本に招かれた。

ハウスクネヒトは帝国大学でドイツ文学および教育学を教え、ヘルバルトの弟子であるケルン（Kern, H.）の著書を用いて講義を行った。彼のもとで学んだ人物には、谷本富、澤柳政太郎、大瀬甚太郎、湯原元一などがいる。ハウスクネヒトの門下生たちは、ヘルバルト主義教育学の著作の翻訳や紹介に尽力し、特に谷本による『実用教育学及教授法』や『科学的教育学講義』は、ヘルバルト主義教育学の普及に大きく貢献した。

しかし、彼らのヘルバルト理解は、必ずしもヘルバルト本来の理論と一致するものではなかったことが指摘されている。例えば、ヘルバルトは、実践哲学による教育学の基礎づけを行い、個人的徳として、「内的自由の理念」、「完全性の理念」、「好意の理念」、「権利の理念」、「公正の理念」という五つの理念を主張した。これらの歴史的に形成されてきた主体の価値感覚を根幹とする理念について、谷本や湯原らは、儒教の「五倫五常」と同一視し、教育勅語の徳目に還元しようとした。また、ヘルバルト派に属するツィラーやラインの教授理論を日本に紹介したものの、その紹介はいずれも簡略な紹介であり、積極的な具体化は認められないため、教育現場への定着には至らなかった¹⁵。

教育現場への浸透は、主として二つ目の系譜、すなわちドイツのイェーナ大学でラインの教えを受けた波多野貞之助をはじめとする、東京高等師範学校の教官によるものである。この理論が教育実践の場に広く影響を与えたのは明治30年代のことである。その実践の特徴は、稲垣忠彦によって以下の3点にまとめられている¹⁶。第一に、明治30年以降の教育目的論では、すでに社会的教育学、国家的教育学の立場からのヘルバルト主義教育学への批判が始まっていた。そのため、ヘルバルト主義教育学の導入においては、ヘルバルト主義の目的論の紹介は重視されず、「目的論の捨象＝国家の教育目的の前提視」が行われた。

第二に、公教育の教育内容は、国定化の教則、教授細目、教科書を前提としたため、その導入は「狭義の方法としての教授段階論」に限定された。ヘルバルトの「教授」では、「統一」のある「多方興味」を形成するために、「専心」と「致思」という二つの概念が用いられていた。「専心」とは、一時的に他の一切から切り離され、没頭しなければならない対象に深く入り込むことである。「致思」とは、「専心」をその時点までの教授によって形成された既存の「思想圏」に「集合」させることである。この「専心」と「致思」には、それぞれ「静止的」な段階と「前進的」な段階があり、これらに基づいてヘルバルトは「明瞭」、「連合」、「系統」、「方法」という「教授の4段階」を提唱した¹⁷。

「教授の4段階」は、ヘルバルトの継承者であるツィラーやラインによって、学校教育における方法として「教授の5段階」に具体化された。本来、この教授段階論は子どもの認識過程に着目し、方法的単位という教材論と統一的に捉えられるべきものであった。ところが、明治30年代以降の日本での普及過程では、とりわけラインによる「教授の5段階」（「予備」「提示」「比較」「統轄」「応用」）が、所与の教材を伝達する手続きとして矮小化された。その結果、「公教育教授実践の定型化」が進み、公教育の教育実践は機械的な模倣による画一主義、注入主義に陥った。これが第三の特徴である。

（2）ヘルバルト主義教育学への批判

上述のように、ヘルバルト思想やヘルバルト主義教育学が日本に受容される中で、思想面では、ヘルバル

ト主義教育学の道德性が徳目教育を重視する教育勅語の手段として利用され、実践面では、教育目的論や教育内容が捨象されたことによって、簡略化された教授段階論が教育実践の定型化、画一化を促進した。このように変容したヘルバルト主義教育学は、明治後期に入るとさまざまな批判を受けるようになった。これらの批判は、主に国家主義的立場からの批判、学問的・理論的立場からの批判、教育実践・教育方法的立場からの批判の三つの立場に分けられる。

国家主義的立場からの批判としては、海外から輸入された教育学では、国家が実際に求める人物を育成することができないという教育目的論上の指摘や、ヘルバルト主義教育学には個人主義的傾向があるという批判が多く見られた。学問的・理論的立場からの批判としては、教科・教材の結合原理である「開化史段階説」や「中心統合法」に対し、各教科はそれぞれ独自の価値を持つため、他の教科に従属させるべきではないという主張がなされた。さらに、教育実践・教育方法学的立場からの批判としては、前述の教授段階論の形式化が教育実践の画一主義や注入主義を助長することへの懸念が指摘された¹⁸。

これらの批判のうち、明治後期から大正初期にかけて、とりわけ教育実践・教育的立場からの批判が一層強まっていた。当時の風潮は、ヘルバルト主義教育学の代表的論者である横山栄次の所論にうかがえる。横山は、当時のヘルバルト主義教育学によって普及した教授段階論に対する非難を次のようにまとめている¹⁹。

ヘルバルト派の所謂教授の段階は餘りに細工師的なり餘りに模型的なり餘りに虚飾的なり餘りに方法倒れなり教師の人格は之がために侵害せられ教授の活力は之がために減殺せらる教授は児童の性状と材料の性質とに應じて適宜に進行すべきものなり器械的に活動すべきものに非ず然るに一定の形式を設けて其活動を窅束するは啻に其効果を認めざるのみならず寧ろ有害無益の方法と云はざるを得ず。

すなわち、教育現場における教授段階論の形式化により、教師の人格が侵害され、教授の活力が低下し、子どもの活動も拘束されているという批判である。しかしながら、このような批判は、横山も指摘したように、教授段階論そのものに対する批判というよりは、

その応用方法に対する批判である²⁰。それゆえ、教授段階論によってもたらされた課題を解決するために、ヘルバルト主義教育学や教授段階論そのものを排除するのではなく、教授段階論を5段階から3段階に減らして教師の自由度を高めたり、「学習作用」を強調し、それに基づいて教授段階を改善したりするという主張が多く提唱された²¹。それを試みた一人が、のちに奈良女子高等師範学校附属小学校の新教育実践をリードした訓導、木下である。

2. 木下竹次の教育論における「児童重視」の位置づけ (1)「簡易切実なる教程」の提起

木下はもともと、東京高等師範学校でヘルバルト主義教育学を学び、その実践を志向していた。木下自身も「私は最初はヘルバルト派の教育学を学んだものである。又之を実行したものである」²²と述べている。しかし、彼は富山県師範学校およびその附属小学校で勤務していた頃、明治30年代の教育実践の現場に広く影響を及ぼしたヘルバルト主義教育学の普及について、以下のように評価した²³。

独乙のへるばるとが出て心理学上の理法に基づき学習の経路即ち教程を定めて教授学上に一定の位置を与へちるる(原文ママ)。らいんなどが之を改良して五箇の形式的段階と云ふものが出来た。此の段階説の梗概が我が国に伝へられて非常なる勢で蔓延した。とにかく此の説は心理学、論理学上の根拠を持つて居るもので其の理解は容易でない其の適用は勿論困難である。然るに充分に研究もせず只其の各段の名目によつて各自が勝手に詳細なる説明を附して之を適用した所が其の名目は不幸にしてへるばると派自身も自認せる如く不充分のものであつた。只むやみに形式的に教程を適用して往々本来の意義に合はない教授が出て来て教師が反つて教程に支配せられ、様な滑稽を演ずる様になった。

このように木下は、教授段階論を形式的に濫用することで、教師が支配される危険性があると指摘した。このような教授段階論に対する指摘は、第1章で示したヘルバルト主義教育学への批判の三つ目の立場に属するといえる。ところが、教授段階論の形式化に不満を持っていたものの、心理学や倫理学に立脚して教育

を行うというヘルバルトの立場を木下が肯定していた。教授段階論を実施するには、その基盤となるヘルバルト主義教育学の心理学、倫理学を理解し、十分に研究することが必要であると木下は論じた。なぜなら、「教程が仮令簡易適切に出来て居つても之を理解し之を使用するには大に心理理論学等の知識を要することであるから心理学の一通りも心得ぬものは到底充分な教授は出来ぬものと思はねばならぬ」²⁴からである。

では、木下はどのように教程を工夫したのか。彼は教授の主要な目的を「知識技能を児童に授与する」²⁵ことと定め、教程は教授の目的を達するための手段であるため、教授の目的から導き出されなければならないと考えた。そこで、木下はラインの「教授の5段階」を参照しつつ、「予備」、「授与」、「応用」からなる「簡易切実なる教程」を提唱した。「簡易切実なる教程」におけるそれぞれの段階の教授の順序は表1に示した通りである。表1から、木下は「予備」「授与」「応用」の3段階を通じて、新しい観念を学ぶための旧観念の想起、知識技能の体系的な整理、および体系化された知識技能の応用を目指したことがわかる。彼は教授段階論を5段階から3段階に簡略化し、教師の自由度を高めようとしたが、その内容自体は従来のもので大きく変わらなかったのである。

表1 「簡易切実なる教程」の教授順序²⁶

段階	教授順序
予備	1.平易簡明に教授の題目を示せ。 2.授与に必要な旧観念を喚起せよ。
授与	【知識授与の順序】 1.分節的に提示して各節を明晰にす。 2.各節を絡めて充分理解せしめ更に知識を整頓して系統を確立せしむ。 3.教化的価値ある点を反復演述せしめ確実に記憶せしむ。
	【技能授与の順序】 1.技術的に発表せんとする知識を授与す。 2.精確明晰に順序を追ふて示範し簡明に説明を加ふ。 3.発表の方法要領を感受せしめ確実に記憶せしむ。 4.発表的作業を課して之に批評訂正を加ふ。 5.反復発表して熟練せしむ。
応用	1.既習の知識技能を類似の新しき場合に自在に適用せしむ。

とはいえ、木下は子どもの視点をまったく無視していたわけではない。教授の主要な目的について、次のように補足している。「児童の方から云へば知識技能を受領してそれを我が物とし、自由に応用することが出来れば沢山であるし教師の方から云へば知識を伝達（授与）して児童の所有物としそれを自在に応用することを得しめたならば目的は遂行したものである」²⁷。このように、木下は「知識技能の授与」を教授の主要な目的と定め、それを実現するために、知識を伝達する教師と、それを受領する子どもの双方の視点を考慮しようとした。

また、木下は、ヘルバルト主義教育学が「興味」によって子どもの能動性を誘発しようとした点に共感した。彼は、興味を喚起することを教授の従属目的とし、以下のように述べている²⁸。

へるばると派が教授の目的を永久的興味に据えたのは仮令目的としては非難があつても興味に着眼したのは極めて面白い。興味は感情の伴ふた注意の状態では注意は意識の集中点である。意識活動の指導をなすものは智で其の智的作用を意識界に於て勢力を有せしむるものは情である。意識界に卓越した智は実行に発見し易い。此の故に興味は実行を促すに実に必用缺くべからざるものである。興味は種類が沢山あるが教授の際教程を踏む時に之を起こすことができる。教授は智能を完全に伝達するのが目的だが其の知能より興味を起させることを従属目的又は間接目的として宜しい。

このような考え方のもと、木下は「簡易切実なる教程」の予備段階の目的を、「教授の内容を予想するを得しめ期待心を起こし自ら進んで学習せんとする志を誘起せよ」²⁹と定め、知識技能を定着させるために、子どもの興味や能動性を喚起し、それを活用することを重視した。

以上のことから、木下はヘルバルト主義教育学そのものを批判したのではなく、教授段階論が形式化することに危惧を抱いていたことが明らかになった。彼は、この問題を克服するために、教師の自由度を高めようとし、教授段階論を「予備」「授与」「応用」からなる3段階に簡略化した。さらに、教授の目的である「知識技能の授与」を実現するために、教師と子どもの双

方の視点を考慮し、子どもの興味や能動性を喚起することを重視して教授を行うことの重要性を強調した。

（２）「簡易切実なる教程」の発展

木下による「簡易切実なる教程」がさらに教育実践に結合して発展されたのは、彼が鹿児島県に転任して以降のことである。本節では、主に鹿児島県で勤めた時期の木下の著書である『裁縫新教授法』に焦点を合わせ、その内実を明らかにする³⁰。

1904年（明治37年）、富山県下の校長を集めて再教育の講習会が開かれた。富山師範学校教諭兼附属小学校主事である木下も、その講師として講演した。ところが、木下が教育勅語を批判するような発言をしたと、ある老校長が新聞に発表したことで、木下は世間から批判を浴びることとなった。その結果、彼は学校を休み、自宅で読書に耽る日々を送った。同年、東京高等師範学校の同期生である西山績の推進により、鹿児島県師範学校に転任することになり、そこで教育学と心理学を教えた。また、1910年（明治43年）に鹿児島県女子師範学校長に任命され、鹿児島県立第二高等女学校校長も兼務した³¹。

鹿児島県で勤務した木下は、教育における教授の役割を最も重視し、そのあり方を模索しようとした。当時、小学校の本旨は養護・訓練・教授の三つに分けられるとする教育方法の三分説が法令にも採用され、最も広く普及していた。この考え方は、もともとヘルバルト主義教育学の「管理」「訓練」「教授」に基づき、社会的教育学や日本における身体面の教育を重視する考え方と融合する形で変容したものである³²。これに対し、木下は「養護を省いて訓練・教授の二となし更に之を教授の一つに還元せうとするもの」であると考え、また「教育の三方法中、学校教育の仕事は大部分教授を中心にして行はれるから教授は実に教育の中心である」³³と説き、教育における教授の重要性を強調した。

しかしながら、木下が理想とする教授のあり方は、「注入教授を為たり、無法に記憶を強ひたりする」ものではなかった。彼は「教授者と学習者との協同作用」を通じて教授を行うことを提唱した³⁴。「教授の段階は教授者と学習者との両側面から見て定立すべきもので、単に教授者の教導経路に依るべきものでも無く又学習

者の学習経路に依るべきものでも無い」³⁵と指摘し、教授は教授者と学習者の相互作用によって成り立つものであると捉えた。

教授の段階は、その主要な目的によって四つに分けられる。これは、前節に示した「簡易切実なる教程」から継承したものであると考えられる。第一段階は、予備段階である。この段階は、次の修得段階と応用段階における教授が十分に行われるための準備として機能する。木下は予備段階における作業を三つ挙げている。一つ目は、客観的準備である。客観的準備とは、「学習及び教導に要する物品を準備すること」である。二つ目は、摸索であり、「修得に必要な調査で、工夫は修得事項について工夫を凝し出来るだけ自分の力で修得の準備をする」のである。三つ目は、試行である。試行とは、「修得せんとする技術を試行することで如何に修得すべきかの準備となる」ものである³⁶。この予備段階では、学習者は自ら準備を進め、教授者はそれを補助する役割を担う。つまり、この段階の主体は主に学習者である。

第二に、修得段階である。この段階では教師の指導が中心となり、「教授の主体で最も重要な部分」³⁷とされる。さらに、修得した知識や技能をそのまましておくのではなく、「修得した知識技能は之を応用する様に導かねば効果は充分でない」³⁸とされる。これが、第三段階の応用段階である。応用段階では、学習者が自ら進んで学ぶことが望ましく、教師は補助的な役割を果たす。学習者が修得すべき事項は無限であるが、学習に使える時間は有限である。そのため、精選した知識技能を修得し、教師が教授しきれない未開の領域を学習者自身が応用によって開拓していくことが、この段階の目的である³⁹。最後に、終結段階である。終結段階における作業としては、器具の整理、家庭における予習復習等の注意、次回教授事項の予告などが挙げられる⁴⁰。これらの作業には、教師が担当するものもあれば、子どもに任せて良いものもある。

教授に使用する教授材料には、知識的教授材料と技能的教授材料の二種類があると木下は論じている。知識的教授材料は、理解を深めることを主眼としている。理解が進めば進むほど「類化的興味」が高まり、それによって「自ら進んで理解しようとする意志が生じる」⁴¹とされる。一方、技能的教授材料について、例えば

發表的教授材料は、特定の目的に適した發表をさせることを主眼としている。發表が上手にできるようになると、「發表的興味」が増し、その興味をもとに「自ら進んで發表してみよう」と考へる様になる」⁴²のである。

さらに、上記の教授を徹底的に行うために、木下は復習教授の重要性も提示した。復習教授には、単なる反復練習だけでなく、さまざまな目的があると木下は説いている。例えば、すでに理解できた子どもは、教師の手を借りずに自主的に学習を進めることができることや、まだ理解が不十分で、技術が未熟な子どもは、さらに教師の指導を受けることができること、さらに復習教授を通じて、個別指導や分団指導も取り入れることができることなどが挙げられる⁴³。つまり、木下は復習教授において、集団だけでなく、子ども一人ひとりの状況にも配慮していた。達成度の高い子どもには自主的な学習を促し、教育目標に未達成の子どもには教師が手厚い個別指導を行うことで、それぞれの学習を支援する体制が整えられていたのである。

以上のことから、「簡易切実なる教程」と比較すると、鹿児島県で活躍していた時期の木下は、以下の2点を一層重視していたことが見てとれる。第一に、教師と学習者との相互作用である。教授段階の主要な目的を考慮し、教師が主体となって指導する場合もあれば、学習者が主体となって学習を進める場合もある。このような教師と学習者の相互作用によって、教授が成立するのである。第二に、興味の喚起である。木下は、教授材料を通して子ども自身の興味を引き出し、その興味によって子どもが「自ら進む」という能動性を促すことを意図していた。しかし一方で、木下は教授の目的を、一貫して知識や技能を子どもに授与することとし、それを定着させるために、教授の段階に基づき、教師と学習者の相互作用や、子どもの興味を活用しようとした。

おわりに

本稿は、明治後期から大正初期における教育界の動向を整理したうえで、木下の1900年（明治33年）から1916年（大正5）年までの教育論に着目し、そこにおける「児童重視」の位置づけを明らかにした。

明治期に受容されたヘルバルト主義教育学は、思想面では徳目教育を重視する教育勅語の手段として利用

され、実践面では簡略化された教授段階論が教育実践の定型化、画一化を促進した。明治後期から大正初期にかけて、教授段階論の形式化に対する批判が高まった。これを乗り越えるための工夫として、ヘルバルト主義教育学そのものを排除するのではなく、教授段階論を5段階から3段階に簡略化して教師の自由度を高めたり、「学習作用」に基づいて教授段階を改善したりする試みがなされた。このような試みを行った一人が、木下である。

木下は、この問題を克服するために、教授段階論を「予備」「授与」「応用」からなる「簡易切実なる教程」に簡略化した。さらに、鹿児島県で活躍した時期に、一層教師と学習者の相互作用や、子どもの興味を重視して教授法を提唱した。このような「児童重視」の考え方は、先行研究でも指摘されているように、のちに確立された「学習法」の基盤となるものである。しかしながら、これは、「学習は学習者が生活から出発して生活によつて生活の向上を図るものである。学習は自己の発展それ自身を目的とする」⁴⁴という「学習法」とは質的に異なる点もあることに注目すべきである。

というのも、この時期の木下は、教授の主要な目的を「知識技能の授与」とし、それを定着させるために、教授の段階を工夫し、教師と学習者の相互作用や、子どもの興味を活用しようとした。つまり、教師と学習者の相互作用や子どもの興味は、教授の手段として位置づけられていたのである。これは、ヘルバルト主義教育学の教授段階論を学んだうえで提案された「簡易切実なる教程」を継承したものである。

これにより、木下が提案した「簡易切実なる教程」や鹿児島県で提唱した教授法は、子どもの視点も取り入れることで、教育実践の定型化、画一化を克服しようとする進歩的な要素を含んでいた。しかし一方で、日本に受容されたヘルバルト主義教育学を根本から見直す視点は欠けていたため、教授の段階や、表1に示した教化的内容、方法要領を記憶することを中心とした教授内容から脱却するには限界があったことも指摘しなければならない。

註

¹ 木下亀城・小原國芳編『新教育の探究者 木下竹次』玉川大学出版、1972年。創立百周年記念誌編集係編『わが校百年の教育』奈良女子大学附属小学校、2012年、pp.153-154。

² 岩花春美「木下竹次の『学習法』の構造：J. デューイの探究の理論との比較を通して」『教育方法学研究』第36号、2011年、pp.109-119。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 木下竹次の『奈良の学習』」『教育大学講座第三巻 日本教育史』金子書房、1952年、p.232-242。中野光「木下竹次研究：『学習法』の理論とその思想背景」『教育学研究』第34巻第1号、1967年、pp.38-47等。

³ 鯨坂二夫「木下先生の思い出」木下亀城・小原國芳編『新教育の探究者 木下竹次』玉川出版部、1972年、p.178。

⁴ 深谷圭助『近代日本における自学主義教育の研究』三省堂、2011年、pp.161-184。

⁵ 長岡文雄『学習法の源流：木下竹次の学校経営』黎明書房、1983年、p.73。

⁶ 小川ユウ「木下先生の思い出」木下亀城・小原國芳編『新教育の探究者 木下竹次』玉川出版部、1972年、p.216。

⁷ 上野ヨウコ「木下竹次における教授法と学習法に関する考察：『教程・教授草案』の視点から」『奈良女子大学教育学科年報』第9号、1911年、pp.21-40。

⁸ 神谷キヨ子「木下竹次の『教程』観：『学習法』の源泉を求めて」『佛教大学教育学部学会紀要』第12号、2013年、pp.55-64。

⁹ 木下竹次「学習法建設の苦心」永田與三郎編『大正初等教育史上に残る人々と其の苦心』東洋図書、1926年、p.89。

¹⁰ 井上裕雄「木内重四郎と木下竹次・手塚岸衛」小原國芳編『日本新教育百年史 第6巻』玉川大学出版部、1969年、p.198。

¹¹ 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房、1968年、p.9。

¹² 山本正身「日本におけるヘルバルト派教育学の導入と展開」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第25号、1985年、pp.68-69。

-
- ¹³ 田中耕治〔ほか〕著『新しい時代の教育課程 第3版』有斐閣、2011年、pp.29-30。
- ¹⁴ 平公秋夫『明治時代における小学校教授法の研究』理想社、1975年、p.124。
- ¹⁵ 稲垣忠彦『明治教授理論史研究：公教育教授定型の形成』増補版、評論社、1995年、pp.422-427。
- ¹⁶ 同上書、pp.428-429。
- ¹⁷ 庄司他人男『ヘルバルト主義教授理論の展開：現代教授理論の基盤形成過程』風間書房、1985年、pp.171-180。
- ¹⁸ 田甫桂三「明治におけるヘルバルト教育学批判」『日本の教育史学』第16号、1973年、29-45。
- ¹⁹ 横山栄次『教授の段階に関する研究』目黒書店、1905年、pp.127-128。
- ²⁰ 同上書、p.128。
- ²¹ 同上書、pp.130-132。
- ²² 木下竹次「学習法建設の苦心」永田與三郎編『大正初等教育史上に残る人々と其の苦心』東洋図書、1926年、p.89。
- ²³ 木下竹次「簡易切実なる教程と教授草案」『富山県私立教育会会誌』第3号、1902年、p.36。
- ²⁴ 同上論文、p.37。
- ²⁵ 同上論文。
- ²⁶ 同上論文、pp.38-49より筆者作成。
- ²⁷ 同上論文、p.37。
- ²⁸ 同上論文、p.50。
- ²⁹ 同上論文、p.38。
- ³⁰ 『裁縫新教授法』（文昌堂、1916年）には、主に裁縫科に関わる教授法が記されているが、「教育方法の総則」や「教法汎論」に書かれた木下竹次の見解からは、裁縫科の範囲にとどまらない、木下の「教授」と「学習」に関する考え方がうかがえる。
- ³¹ 小原國芳編『日本新教育百年史 第1巻 総説（思想・人物）』玉川大学出版社、1970年、p.177。
- ³² 森脇裕美子「教育学における養護の位置づけに関する考察：明治期を中心に」『教職課程研究』第27号、2017年、pp.25-43。
- ³³ 木下竹次『裁縫新教授法』文昌堂、1916年、p.26。
- ³⁴ 同上書、p.274。
- ³⁵ 同上書。

-
- ³⁶ 同上書、p.277。
- ³⁷ 同上書、p.276。
- ³⁸ 同上書。
- ³⁹ 同上書、pp.276-277。
- ⁴⁰ 同上書、pp.277-278。
- ⁴¹ 同上書、p.279。
- ⁴² 同上書。
- ⁴³ 同上書、pp.305-306。
- ⁴⁴ 木下竹次「自序」『学習原論』目黒書店、1923年、p.1。

（京都大学大学院教育支援機構奨励研究員・
教育方法学・発達科学コース 博士後期課程2回生）
受理 2025年2月20日