

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 ——

伊 藤 博 之

The Development of the Subject Theory
in Prewar Japanese “Kōdan Kyōikugaku”

—— Especially from the End of the Taisho Era to the Teens of the Showa Era ——

Ito Hiroyuki

序

“教科とは何か”。この問いを正面から解こうとするところに教科論が成立する。それは第一義的には、“選択された教育目標、教育内容をどのように組織すれば有効か、またそれは何故か”という問いに答えようとするものである。しかし、この問い自身は教育課程論の課題そのものである。したがって、教科論が直接受け持つのは、“その際、如何なる形態での教科が必要か”という問いである。このように考えると、教科論は教育課程論の一構成部分をなすものである。そして、各科教育法（研究）の各々の領域を定め、その間の連関のあり方を問うという意味で、各科教育法的前提かつ応用となるべき重要な研究領域なのである。

しかるに、この分野を追究して行こうとすれば、そこに二通りの方向性が生まれることになる。一方は、“分立した形での教科ではない方が子どもたちの教育上好都合である”という主張（仮説）の下に追究を進めて行く道（第1の道）である。そしてもう一方は、教科の分立を合理化するとともに、“各々の教科がこのような組織されれば子どもたちの教育上好都合となる”というモデルを摸索して行こうとする道（第2の道）である。この両者は、教科の形態に関して正反対の指向をもつものであって、一方の理論的・実践的な発展は、他方の正当性、妥当性に対する根本的な批判とならざるを得ないものなのである。

本稿は、上記の意味での教科論が日本においていかなる展開を遂げたかを明らかにしようとするものである。

勿論、限られた紙面でこの課題を全面的に論じることにはできない。そこで、本稿では、教科論における第1の道が運動として影響力をもつこととなった第1次新教育運動の後、その第1の道が提起した問題に対して、いわゆる「講壇教育学」者たちがどのようにそれに対応して行ったかに焦点を当てる。別言すれば、本稿は、大正末期から昭和10年代にかけて、日本の「講壇教育

学」者たちが初等教育段階の教科のあり方に対して自覚的な再検討を加えるべき立場に立たされ、その結果、その教科論に一つの展開を果したものと捉えて、その論の特質とそれを生じた経緯を明らかにしようとするものである。ここで特に「講壇教育学」者たちに焦点を当てるのは、彼らのほとんどが第1の道に対しては批判的であり、(少なくとも基本的な立場としては)第2の道を選択したからである*1。

川合章は、かつて第2次世界大戦以前の「日本の『教育思想』」には、「三つの思想傾向」があるとした。その1つは「天皇制絶対主義の支柱になったもの」で「伝統的な神儒仏イデオロギー」と深く関わっているもの。2つめは「明治末年から大正にかけて成立していくもので、伝統的な神儒仏思想を排除し、それにかわるものとして、近代西欧思想にたてこもうとするもの」。3つめは「実生活と結びついた教育実践のなかから生み出された教育意識」である。ここでいう第2のものを川合は「講壇教育学」と呼んだ¹⁾。本稿では、この規定を踏襲する。

川合が指摘した、上記の第1のものと第2のものは「民衆の実生活とはひき離れたところで展開される『教育思想』」であること、さらに「講壇教育学の成立過程をつうじて、日本の知識層は民衆の実生活や教師の教育実践そのものから、みずからを断絶していった」こと、さらにそれが「もっぱら教育思想の受容、摂取という観点からすすめられ」るものであったこと²⁾を、別の角度から指摘したのが森昭(1915-1976)であった。

森は、「大正から昭和一〇年代にいたる期間」の「学界の主要な関心」が、「欧米先進諸国の新しい思想・学説をいち早く『輸入』し『紹介』すること」にあり、そこから「学界には、新旧思潮を『送迎』し、これを書物や講座に『展示』する方式」(「送迎・展示」方式)が広く行なわれたという³⁾。

そして彼らが指摘するような状況は、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の主要な担い手を現場の教師たちに限定する事態を生じさせてしまった。

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(家)との断絶によって、この過程の実現は果されなかった。そして、「講壇教育者」の側では、教育方法・教育内容の改革を具体的に指導する理論の空白状態が引き継がれ、例えば「『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……』といふような公式的な視角」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⁴⁾という日本の「講壇教育学」の一つの跛行的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、教科論について検討を進める分野は発展し難いのは当然であろう。

すでに沢柳政太郎(1865-1927)は、1909(明治42)年の段階で、「我国に於て教育学者は何れも教科論を研究し、殆ど総ての教育学者の教科論を比較研究して居るけれども、これを以て我国の規定の教科に対して或はその改正を促し、その修正を促すと云ふ議論を聞かない」⁵⁾と激しく非難していた。彼は、小学校の教科が「主として欧米の学校の教科を参考にして、最初はこれを定めたのである。而して爾後實際上の経験によりて加減し数次の変遷を経て今日に至つたのである。数次の改正はあつたが一度も教育学上の教科論が参考にされたことはない。」と断じ、そ

の責を「従来の教育学が空漠なる、実際と飛び離れた議論をして居つて参考になるやうな研究がない」ことに帰した⁶⁾。彼は、すでにこの時点で、当時の教育界における実質的な教科論の不在を指摘し、その克服の必要性を説いていたのである。

にもかかわらず、「講壇教育学」者たちの世界において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維持された。そのことは、第1次新教育運動という、理論化を必要とする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。

そうした状況の下、日本における第1次新教育運動は、1924（大正13）年から始まった政府・文部省による露骨な干渉・圧迫を受けて次第に退潮し、1931（昭和6）年の“満州事変”の頃には、例えば木下竹次（1872-1946）をして「偶時勢の変転に伴ひ自由思想は没落して統制思想が強く抬頭するに及んで合科学習の如きは漸次姿を消す様になった」⁷⁾と述懐せしめる事態となる。

I. 教科再検討の機運の生成

序で見たような、実質的な教科論の不在を「講壇教育学」者たちが埋める努力をしはじめたのは、1930（昭和5）年前後のことである。

（1）「合科教授」の「送迎・展示」の立場

皮肉なことに、「新教育説の主要特質の一」として、「合科教授」が、東京帝国大学教育学研究室関係者で構成される教育思潮研究会によって組織的に紹介されたのは、第1次新教育運動の退潮が覆うべくもなかった1930（昭和5）年のことであった。その巻頭論文で、吉田熊次（1874-1964）は、「合科教授に関しては種々の概念が混在」⁹⁾しているものであるが、「合科といふ意味は、分科に反対すること」であり、「合科教授とは、学科又は教科の区別を廃し、全体を単位として、各方面の教授をなすことを意味する」¹⁰⁾と評している。そして、同書で「合科教授」として採り上げられているのは、独逸の *Gesamtunterricht* がその大半をしめているものの、ソ連のコンプレックス・システム、及び我が国の「合科学習」（奈良女子高等師範学校付属小学校）、「全体教育」（東京女子高等師範学校付属小学校）までも含めているのである。このことから解るように、彼らは、日本をも含む世界的な新教育運動が、従来の教科の区分のあり方に留まらず、教科の分立自体を真っ向から否定するものであることに気付いていた。とすれば、この論を採り上げる限り、（従来の分科主義を弁護するにしても、逆にそれを否定して合科主義に与するにしても、）それまで前提としていた教科のあり方について再検討が不可欠となるはずである。だが吉田自身は、この点には触れることはない。論文末に曰く、「徹底せる合科教授を是認し賛成する為には、十八世紀の児童観を是認し賛成する勇気を必要とする」¹¹⁾。ここに見られるように、彼にとっては「合科教授」の問題は、教科論としてではなく、“思潮”レベルの問題として処理されるのである。

この課題について同書の中で一定論究しているのは、春山作樹（1876-1935）である*²。

彼は、当時の教育は、「教科の数が多くなり、各独立の科目として教授されると自然に相互の

連絡が疎になり、国語算術理科地理歴史各山脈によつて隔てられた河水の如く互に連絡なく平行した線となつて、すべてが合して一人格の発展を資けることゝならなくなる」という欠陥をもっているとする。そして、「合科教授」は「此の弊を救はんがために工夫されたもの」だと言うのである。そして、「合科教授」が「慥かに優れた一考案」であることを認める¹²⁾。

しかし、彼は「今日の如く教科目が多くなった」のは、「単一であつたもの」が「偶然ではなく」「正当な要求」に則つてそうなつたのだとし、さらに「分科教授」の「捨て難い長所」として以下の3点を挙げている¹³⁾。

①「材料の整理」の都合上から。すなわち「必要なものを、洩らさない」ためには「歴史は歴史地理は地理と區別して其々に教へた方が便利」である。(但し、この点については「合科教授」でも「選んだものを更に組合せて洩れなく教えること」は可能であるとしている。)

②「必要な材料を類別し、其一類毎に其内部に於て統一連絡ある一体とする為に分科が生じた」のであり、分科の発生は一種の必然である。ただ、それが弊害を持つようになったのは、「往々純科学的な体系を其儘に借用することゝなつた」が故である。したがって分科の存在そのものが否定される訳ではない。

③「教授法上の便宜」から。すなわち「各種の教材」には「其性質上教授方法上特種の要求」があり、「同種の方法設備を要するものは一まとめにして他と區別し、同一の時間、同一の場所で教授することが便利」である。この点を推し進めて行けば、初等学校における「教科別分担制」にも利点が認められる。

この三つの点から、彼は「教育の程度が高くなればなるほど著しくなってくるのは自明の理」であること、さらに「第一学年では程度が低くまだ教材が分化する必要がない」し、「学習の動機を喚起して、将来の学習を自己活動の基礎の上に置く」ことに資するものであることから、第一学年に限つての「合科教授」は「面白い方法」であるとする¹⁴⁾。

そして、「合科教授」の動機が、「すべての知識を連絡して一体とし、之を實際生活に活用せしめるといふこと」にあるとしても、それは従来「教科教材の連絡」として問題にされて来たことの別種の表現である。この点「現今の教授は未十分」とは言えず、その欠点を「明にして、更に反省せしめるだけの刺激を与へた」ことは「合科教授の功」であるとする¹⁵⁾。ここに端的に見られるように春山は、分科主義の下でも(初等学校第一学年を別として)、「教科教材の連絡」を工夫して行けば現状の欠陥を克服できるものと捉えているのである。(この発想は、国民学校令及び施行規則のそれと驚くほど類似していることに注目する必要がある。)

上記の理由の①と③は、「分科教授」の方がより行いやすい、つまりあくまでも便宜上の問題であるから、本質的な問題は、②の各「分科」(教科)の持つべき「系統」の如何(更には各教科間の「連絡」の如何)の問題に還元される。1930年の段階で、「合科教授」が提起した問題は、以上のように正しく意識されている。しかし、この点についての更なる追究は、教育思潮研究会会員の間からはついに現われなかった。そのことは、序で指摘した教科論の不在をそのまま彼らが引継いでいったことを意味する。この点が克服されるには、「送迎・展示」方式そのものが乗り越えられることが必要であつた。

(2) 「思想的苦悶」の立場

「送迎・展示」方式が全く無意味であったということではできない。講壇教育学者達が「いい意味での勉強家〔中略〕誠実な学者であった」こと、つまり「彼らはそれぞれの時代の世界の教育動向に実に敏感に反応し、当時の教育学理論を精力的に摂取している」¹⁶⁾ことが、当時の世界史の中心から見て“極東”の地にあった日本にいち早く多くの情報をもたらしたことは確かだったからである。問題は、そうした情報をどのように処理・活用したか、しようとしたかと言う点にかかっている。

森昭もつとに指摘していることではあるが、単に海外教育思潮の「送迎・展示」に留まらず、それをあくまで思索上の材料として自ら「思想的に苦悶」¹⁷⁾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潮流も細々とながら、また存在した。

ただ、こうした人々にとっての思想的苦悶の質は、「日本の教育現実の上に、その問題解決の過程において教育理論を組織していくという根本的態度を欠いている」¹⁸⁾と否定的に捉えられて来た。戦前日本の「講壇教育学」者が、現実の教育実践を指導しえなかったこと、さらには戦前・戦中にその高等教育機関の教師という地位を追われなかった場合——ほとんどがこれに該当するが——ファシズムに対して無力であったり、逆に消極的にであれ、積極的にであれ、それに迎合・追従したりした事実を鑑みる時、こうした評価は一定の意味を持つだろう。

しかし、そうした事実をもって、「思想的に苦悶」した人々の努力を全面的に否定し去ることは決して建設的なこととは言えない。彼らは限界を持ちつつも、その限界内ではあるが日本の教育及び教育学の改造・発展を助成しようとの意志と努力を積み重ねていた¹⁹⁾。その代表者の中に、長田新(1887-1961)と篠原助市をみることができる²⁰⁾。

彼らは各々1936(昭和11)年に注目すべき著作を著している。一つは、篠原の『理科教授原論』であり、もう一つは、長田の『教育活動の本質』である。

前者は、「教育学徒の見た各科教授法」²¹⁾の一つという位置付けで書かれたものであり、後者は「教育活動の本質を解明し、その本質解明の上に立つて現代教育改革の理論的基礎と更にはその理論的基礎に基づく諸教科改革の各論」²²⁾を展開しようとして書かれたものである。この二著は、概論や教授法一般の問題としてではなく、各教科の教育という具体的な層に係わって述べられたものであり、「講壇教育学」者の著作としては画期的なものであった。だからこそ、彼らは、「一の越権であるとも見られよう」²³⁾(篠原)とか「この書に見るほど〔中略〕自由に且つまた大胆に披瀝してゐるものはない」²⁴⁾(長田)とわざわざ述べねばならなかった。

このように両者は各科教育の具体的な層への各論的論究という点で軌を一にしている。と同時に、長田が「教育活動の本質」の「解明」から、それに基づいて「諸教科改革の各論」を展開しようとしたのと同様に、篠原は「教育作用の本質と、其の統一と、一般の原則と」²⁵⁾の追究を主題とする「理論的教育学」の追究を基にして、「実際的教育学」を確立しようとした²⁶⁾。(篠原のいう「実際的教育学」とは、「理論的教育学を根拠とし、実際活動への手引きを目的とし、理論的基礎づけと実際活動との中間に位置を占める」²⁷⁾ものである。そしてそれは、「人格の内容に関し、客観的文化の獲得に向けられる」もので、「言語、経済、科学、法制、道德、芸術、宗教等の客観的文化財より、適当の材料を選定し、且つ、各文化財の教育的意義一逆に言へば、各文化財教授の目的を定め、及び各種の文化財獲得に対する方法を理論的に設定する」課題をもつ

「教授学（広義）」を含んでいるものである²⁸⁾。）

このように長田と篠原は、序で指摘したような当時の理論と実践の乖離問題を、観念論的教育学を徹底させる方向で克服しようとした。長田も篠原も、前後して大正初期に京都帝国大学文学部に入学した人物である。その二人が、片や「教育活動の本質」の究明、片や「理論的教育学」の建設に一定の成果を見出して次の段階に踏み込んで行ったのが、ちょうど1930年代前半の時期であったのである。

では、彼らが問題の教科論に係わってどこまで踏み込み得ていたであろうか。

まず長田について、彼の算術・数学科についての論究を素材として見てみよう。

長田は「現代学校数学の最も短とするとところ」として次のことを挙げている。すなわち①「学ぶ者の内的主観状態」に対する驚くべき「無知」、②「旧い形式陶冶説」の固持である²⁹⁾。それを救済するためには、苦い薬を砂糖を混ぜて子どもに飲ませるような「非本質的の興味」を手段として数学教授を進めるのでは駄目で、「本質的の興味」すなわち「自己の本来の姿を見つけた心の趣」に基づくように改革しなければならない³⁰⁾。そのためには「生活の直接性」に従って、「直観」を、「体験」を、そして「労作」を数学教授の中に取りこまねばならない。その際、「一般社会の生活の直接性」からではなく、まず、「学ぶ者自身」のそれから始められねばならない。しかし、それだけでは不十分である。ここで長田は、「客観の原理」すなわち「対象〔この場合文化財の一つとしての数学：引用者註〕の含む価値」との「融合交錯」が図られなければならないとするのである³¹⁾。

このように、児童の心理特性と文化財の固有な価値の両者への考慮が第一義に据えられている。その上で、教科構成が問題にされる。

彼は、「旧教育の構造」が「既成の専門科学を要素とする単なる機械的集積」に過ぎず、したがって現状は「教育は機械観の上に立ち、意識は有機観若しくは生命観の上に立つ」という一種の「軋轢」を抱えているとする。この状態を打開するために、算術・代数・幾何などの「各科の間の連絡の工夫」、さらに「各科各部門の総合」が過去に図られて来た。だが、それらはいずれも「既成の数学諸部門を与へられたるもの」としてもっているため根本的な解決にはなり得ないものとして否定されるのである。こうした検討の上で「第三の企図」として提起されるのが、長田のいう「生の数学」なのである。「生の数学」とは長田によれば、「体験学校・生活学校・全体教授・労作学校・郷土科などの標語が意味する所以のものを基礎として、既に分割されたる体系的な数学的思維を未分化的全体へ復帰させる」ものである³²⁾。

しかし、これでは文化（財）として客観的に存在する数学という学問が、教育の世界から締め出されてしまう。しかし、長田は「数学は教育の単なる材料であり手段」とであると見て、目的を「学ぶ者の内面」に「真理感情」を形成するのだとすることによって撞着を回避しようとした³³⁾。別言すれば、長田は、固有な体系と価値〔正〕をもつ各々の文化（財）を、児童の心理性ないし生活性〔反〕と「止揚」することを目して、陶冶過程において現れる「第三の対象界」たる「未分化的全体」に投げこむという手立て〔合〕を提出したのである。

以上のような、先に見た教育思潮研究会のいう従来の「分科主義」の枠組みの中で、従来の教科（教育）を「合科教授」の精神をもって改革しようとする長田の発想は、算術・数学科に即しての発言であるという意味で（一般論ではなく）具体的な改革提言と言えないこともない。しか

し、実際に算術・数学科を構想しようとする際に具体的な処方を与え得るものとはいえないだろう。

こうした抽象性は、おそらく彼の「教育活動の本質」把握から、「諸教科改革の各論」へと論を進めるに当たっての緻密さの不足、換言すれば概念装置の欠如に由来するものである。『教育活動の本質』に端的に見られるように、長田の著述は、教育学の基礎付け（諸教育思潮の検討）から教育改革の原理（方法原理）の検討を経て^{*3}、一足飛びに各科教授改革論に入っていく。すなわち、彼には体系的な教科課程論的検討が欠落している。そして、この点においては（1）で見た他の「講壇教育学」者たちと同様の限界を共有していたと言えるのである。

それに対して、長田にも見られるこのような理論的空隙を緻密な論理構成から埋めようとしたのが篠原であった。彼は、「実際的教育学」の最も具体化した部分として「教科案」論を位置付けて論究を進めて行った。

II. 篠原助市の「教科案」論

篠原は「教科案」を「学校に於て生徒に修得せしむべき陶冶内容を一定の原理に基いて有機的、段階的に組織したもの」^[34]と定義していた。したがって、「教科案」を作成するためには、「陶冶内容」の決定、そしてその決定された「陶冶内容」の組織という二つの営みが必要とされる。以下、この二つの営みが、どのような原理に則って行なわれるべきであると篠原が捉らえていたかを明らかにしたい。その際、彼の「理論的教育学」の段階——著作としては『理論的教育学』（1929年）、『教育の本質と教育学』（1930年）など——と「実際的教育学」の段階——『理科教授原論』（1936年）、『教授原論』（1942年）など——とに多少の差異が見られることから、二つの段階を分けて見ていくことにする。

篠原は『理論的教育学』において、教育を「自然の理性化」として見、その過程を「自然と理性の対立により、此の対立を打ち破りつゝ進む過程」、「一の弁証的過程」と捉らえていた^[35]。そして、それが「主観的には、文化価値の受容と之による人格のより高き発展、客観的には、文化の存続発展の為に行はれる」と考えていた^[36]。つまり篠原は、人間の発達にとって「文化価値の受容」が不可欠な要素とする立場に立っていたのである。

教育をこのようなものと捉えれば、問題は自ずとこの「文化価値の受容」がどのように進められるのかということになる。彼は、「文化価値の受容」に際して、「一定の対象」の介在するものを教授として、一方それが介在しないで「直接被教育者を形成」するものを訓練として分類する^[37]。この「一定の対象」にあたるものが「教材」（「陶冶財」）として考えられるのであった。先に見たように、篠原は、教育が「文化財」を介して行なわれるものとしていた。しかし、すべての「文化財」が「陶冶財」となるわけではない。教育は、諸種の「文化財」の中から選り取られたものである「陶冶財」を「介在」してなされるとするのである^[38]。とするならば、次に問題になるのは、「陶冶財」の選択と組織（配分・配列）の問題である。

前者について篠原は、『理論的教育学』の段階では「第一に教育の理想と、第二に教育せられる生徒の特殊性と此の二様の見地に立」って行なわれるとしている^[39]が、それ以上述べていない。

一方、「陶冶財」の組織について、『理論的教育学』では次のような原則を立てていた。彼は、

教材が教材としての役割りを果たすためには、「教材を、一定の、教材に内在する法則に従って、方法的に処理し、之に内在せる価値を方法的に追創造する」ことが必要であるとする⁴⁰⁾。このことから理解されるように、一定の法則性と同一の価値に貫かれた教材群が予想される。彼は「文化財」を「自然の中に一定の価値の実現せられ、客観化」されたものと捉えていたから、「実現せられた価値の種類に応じて、異なった文化形象が成立し、是等の各文化形象は互に関連しつつも、各、一定の領域を有する」と考える。つまり、ある文化財は一定の価値の「客観化」したものであるから、ある文化財から選ることによって、そのよって出た価値にまでたどり着くことができる。こう考えるならば、文化財の部分集合である「陶冶財」は、自らが担っている「文化価値」の区分に従って区分され、系統付けられるのであり、少なくともある「陶冶財」を「再創造」する者をその「陶冶財」が担う価値へ導くことにならざるを得ないであろう⁴¹⁾。彼は「各種の理想的価値に相合する文化価値に内在する価値」、すなわち「陶冶財」が担う「文化価値」を、その「本質的価値」あるいは「内在的価値」と名付ける⁴²⁾。しかし、「陶冶財」そのものはそのよって出て来た「文化価値」のみを担うものではない。例えば、「芸術の本質的価値は美感の養成に存するが、同時に其の純粋性によって道徳に影響し、或は宗教心—例へば宗教画の如く一の養成に導く」というように、「諸般の付属的価値」を同時にもつと考えるのである⁴³⁾。

篠原は、「一定の教科、教材に存する内在的価値と付属的価値との混同」が「従来、教育上幾多の偏見と混乱を誘発した」とし、それを克服するために、「各教科の本質的、内在価値と付属的価値を明かに規定する事は教育上最も重要な一任務に属する」と述べている⁴⁴⁾。確かに、この点が明らかになれば教科間の区別と連関が明らかになり、Iの(1)でも認められていた問題に対する一つの解答が与えられるはずである。しかし、これは、「理論的教育学」の任務を越えるものであったから、「実際的教育学」に踏み込んだ『理科教授原論』において、理科に限定してであるが始めて言及されることになる。

以上のように、1930年頃の段階で、篠原がすでに「分科主義」の立場に立って教科論の領域に属する問題の追究を行なおうとしていた。以後、彼は「文化教育学」学説の積極的な摂取と平行して、「実際的教育学」に踏み込んで研究を進めて行った。その「教授学(広義)」の集大成が1942(昭和17)年の『教授原論』である。

『教授原論』において篠原は、教材選択について、「心理的」「郷土的」「文化的」「科学的」及び「形式的」さらに「教育的」という六つの「見地」を挙げている。そのうち、「心理的見地」は「教材は生徒の心理構造に適合すべきである」というもの。「科学的見地」は「文化財の体系其の者をなるべく破壊しないで、夫れに固有な科学的秩序を出来得る限り保存しようとする」というもの。「教育的見地」は「教育の及び教授の目的」に即すること、あるいは「陶冶理想」に即すること、というものである。この三つの見地の規定そのものを見る限りでは、上に見た『理論的教育学』における規定となら変わるものではない。『教授原論』における最も目につく変化(発展)点は、「一切の教材が郷土から選ばれ、若しくは選ばれた材料が郷土の材料の延長である」べきだという「郷土的見地」と「教授上形式的陶冶を重視し、主として心力といふ立場からして教材を選択しよう」とする「形式的見地」、「歴史的に発達し来つた国民文化の各領域から」教材を選ぶ「文化的見地」が付け加えられたことである⁴⁵⁾。

その一方、教材の組織に関しては、重大な変更が認められる。

篠原は「理論的教育学」においては文化財と教材との系統の間の同質性を主張していた。ところが『教授原論』では、「文化財から教材を選ぶ場合には、文化財其の者の科学的系統」が「一応解きほぐされざるを得ぬ」とし、これを「一定の秩序を有し、前なるものは自然に後に来るものの予備となり、後なるものは前に学んだものを一層完全ならしむるやうに組織」する必要があるとする。換言すると「教育的見地から一定の秩序に組織」して「比較的に統一ある体系」を有らしめるのである。そして、「この体系は固より認識の完成と統一を目指し、科学的精神の徹底を期する科学と同一視せらるべきではなく、又科学の予備でもない。唯、方法的な秩序と統一とを有する点において科学的と称し得らるゝのみである」とし、文化財と教材の違いを強調するようになっているのである⁴⁶⁾。

ここで問題となっている“解きほぐし”と“再組織”に当たったの原則を篠原は、「未来の先取り」と呼ぶ。彼は「教科案」を、前に示した定義とは別の角度から「生活の先取に於て選ばれた陶冶内容の組織」という形で定義する⁴⁷⁾。教師は「生徒の現状に対する正しい理解を前提」として、「陶冶理想に照し」、「生徒心身の一般の傾向に鑑みつゝ、現実から一步前進せる生活を想定し」、「かやうな生活を実現するには如何なる陶冶内容が必要であるかを構想に於て予定」するというのである⁴⁸⁾。

以上のような形で、篠原は「教科案」を編成する原理を提示していたのである。

では、最後に、「本質的価値」によって区分されるという各教科間の区別と連関の問題について触れておこう。

篠原によれば、理科は自然科学の対象を扱う教科である。『理論的教育学』において、それに並ぶものとして精神科学の対象が挙げられ、その教育上の取り扱いの如何について述べられている。そこにおいて篠原は、「かくて精神現象を自然科学の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」とする。そして、結局、「精神科学」をして「自然科学とは異なつた方法」をもつものと認めることを主張するところとなっていた⁴⁹⁾。しかし、そこでは、この精神科学の対象を扱う方法の独自性の主張はあるものの、具体的に、いかなる教科が、いかなる構造で、この精神科学の対象を教材として含み込むのかなどについては述べられていない。無論、それは「理論的教育学」の課題に属するのではなく「実際的教育学」に属することであるからである。この点に関して、より具体的な記述が与えられたのは、13年後の『教授原論』においてであった。彼はそこで、精神科学の対象にあたるものとして、宗教、道德、芸術、歴史等を挙げ⁵⁰⁾、その後に歴史、国語、芸術、道德について「各種の精神的対象の教授に関する稍詳細な考察」を行なっている。そこでは、これらの精神科学的教科が、自然科学の教科と並んで「客観的内容を受容する」方向にあるものとされ、この方向は「知識的」とされる。それに対して、「内なる精神内容が客観的に表現せられる」方向があり、この方向には「主として技能的なもの」である教科が対応する。篠原は「主として技能的なもの」である教科に、「話方、綴方、図画、工作、音楽、学校劇」を含めている⁵¹⁾。

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、自然科学の対象の如く、略ぼ一様に処理し得られない」ものである⁵²⁾。それに対して自然科学的教材は、「略ぼ一様に処理」できるようなものと考えられるために、理科という一つの教科に纏められる。ところが、精神科学的教材と呼ばれる教材群を包括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」ものだからであった。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——を認める主張が導きだされるのである。

篠原はかつて、すでに『理論的教育学』において、精神科学的対象の教育上の取り扱いについて次のように述べていた。「精神的態度とは、超個人的な価値内容の獲得に向けられた自我一固より多くの精神機能の連関的統体として一の態度である。従つて、獲得せらるべき価値内容の異なるに従ひ、精神的態度も自から異なり、同時に内容獲得の方法も、自ら異ならざるを得ぬ」⁵³⁾。

ただし、『理論的教育学』においては、このように仮說的記述にとどまっていた。それに対して、『教授原論』では、自然科学的教科とは異なる精神科学的教科の教授に関して、歴史、国語、芸術、道德という教科に分節化され、それぞれの固有な内容獲得の方法について触れられることになる。

かくして篠原にとって、まず何より「本質的価値」の違いを根拠とする各教科に固有な価値と、固有な方法的処理が必要だという意味での固有な体系性こそが重要なのであって、それを認めない形での教科の「統合」や「連絡」は認められないものであったのである。

以上のように篠原は、世界的な新教育運動（日本では第1次新教育運動）が提起した問題に対して、自らの「実的教育学」における「教科案」論などの中で一つの解答を与えていたと見ることができるのである。

結 び

明治末期、沢柳が「実際と飛び離れた議論」をしているとして実質的な教科論の不在を嘆くような現実があり、沢柳はその分野の再検討の必要を叫んでいた。しかし、その頃成立した「講壇教育学」においては、当初、彼の指摘が受け止められることはなかった。それを実質的に受け止めたのは、教育現場のレベルで展開された、教科分立否定の方向（第1の道）でのアプローチであった。しかし、そうした動きも、結果的には「講壇教育学」者たちと切れたところで展開されたため、「講壇教育学」における各科教授法の不在と教科論の不在は温存された。やがて、第1次新教育運動は、政府・文部省の干渉・圧迫の下で「没落」し、「講壇教育学」者たちに対して教科論の再検討を促す機会を失ってしまった。

実際に、「講壇教育学」者たちが教科論の再検討に向かったのは1930（昭和5）年前後のことであり、それは日本における第1次新教育運動とは（一部の例外を除いて）直接の関係をもたないところで行なわれた。

その取り組み方は、大きく2つに分けることが出来た。一方は「合科教授」の「送迎・展示」の立場であり、他方は「思想的苦悶」と呼ばれるべき立場であった。

前者は日本を含めて展開された「合科教授」が教科論の再検討を迫るものであることを正しく意識するものであった。しかし、そうした意識から、現実の教科を点検し直すことも、実質的な教科論を理論的に再構成しようとする努力も惹起されることはなかった。それは、「送迎・展示」方式に終始するという研究方法論自身が抱える限界を示すものである。

したがって、日本の教育及び教育学の改造・発展を助成しようとの意志をもつ人々は、単なる「送迎・展示」方式を越えて、それによって得られた知見を素材として自らの教育学を構築しようとはかった。特に長田と篠原は、観念論的教育学を徹底させる方向で、すなわち、理論的検討を実践の問題にするレベルへと近づけるという形で、教科論の問題にする分野に関してもアプローチして行った。

ただ、長田は教育学の基礎付け（諸教育思潮の検討）から教育改革の原理（方法原理）の検討を経て、一足飛びに各科教授改革論に入っていた。彼よって体系的な教科論の必要性は自覚されさえもしなかった。

このような理論的空隙を緻密な論理構成から埋めようとしたのが篠原であった。彼は、教科論というタームこそ用いなかったが、教材の選択と組織に関する「教科案」論、さらに各教科間の区別と連関の問題について、自ら構築した「理論的教育学」の観点から、他の論者に見ることのできない緻密さをもって論じた。彼においてはじめて、実質的な教科論の再構成がはかられ、理論の空白状況を埋める仕事に手がつけられたとっていい。しかし、彼の論はそのまゝの形で教育現実に影響力を持つことはできなかった。そのことをも含めて、実に、篠原の教科論は、戦前日本の「講壇教育学」のその一つの到達点であったと言うべきである。

（博士後期課程）

註

- 1) 柳久雄・川合章編『現代日本の教育思想 戦前編』黎明書房、1962年、pp.20-26.
- 2) 同上書、pp.20-26.
- 3) 森昭編著『現代教育思潮』第一法規、1969年、pp.33-35.
- 4) 篠原助市『理科教授原論』東洋図書株式会社、1936年、p.1. [以下篠原①]
- 5) 沢柳政太郎『実際の教育学』明治図書版、1962年、p.20.
- 6) 同上書、p.88.
- 7) 木下竹次「低学年合科学習概論（二）」（『学習研究』1937年6月号）、p.55.
- 8) 吉田熊次「合科教授の概念」（『教育思潮研究』第四卷第二輯、1930年）、p.3.
- 9) 同上書、p.16.
- 10) 同上書、p.3.
- 11) 同上書、p.19.
- 12) 春山作樹「合科教授評論」（『教育思潮研究』第四卷第二輯、1930年）、p.268.
- 13) 同上書、pp.271-273.
- 14) 同上書、p.272.
- 15) 同上書、p.273.
- 16) 稲葉宏雄「解題」（大日本学術協会編修『日本現代教育学大系』日本図書センター版、1989年）
- 17) 森昭編著、前掲書、p.34.
- 18) 平野一郎「講壇教育学者の教育思想」（柳久雄・川合章編、前掲書）、p.85.
- 19) 拙稿「篠原助市の教科編成論に関する一考察」（1989年度京都大学大学院教育学研究科修士論文）参照.
- 20) 森昭、前掲書、pp.336-338.
- 21) 篠原①、p.1.
- 22) 長田新『教育活動の本質』同文書院、1936年、「序」p.1. [以下長田②]
- 23) 篠原①、p.1.
- 24) 長田②、「序」p.2.

- 25) 篠原助市『教育の本質と教育学』教育研究会, 1930年, p. 352. [以下篠原③]
 - 26) 伊藤, 前掲論文参照.
 - 27) 篠原③, p. 352.
 - 28) 篠原③, pp. 352 - 353.
 - 29) 長田②, p. 342.
 - 30) 長田②, pp. 343 - 344.
 - 31) 長田②, pp. 346 - 347.
 - 32) 長田②, pp. 350 - 354.
 - 33) 長田②, p. 354.
 - 34) 篠原助市『教授原論』岩波書店, 1942年, p. 39. [以下篠原④]
 - 35) 篠原助市『理論的教育学』同文社版, 1933年, p. 39. [以下篠原⑤]
 - 36) 篠原⑤, p. 11.
 - 37) 篠原④, p. 12.
 - 38) 篠原⑤, p. 297.
 - 39) 篠原⑤, p. 297.
 - 40) 篠原⑤, p. 26.
 - 41) 篠原⑤, p. 309.
 - 42) 篠原⑤, pp. 309 - 310.
 - 43) 篠原⑤, p. 310.
 - 44) 篠原⑤, pp. 316 - 317.
 - 45) 篠原④, pp. 49 - 55.
 - 46) 篠原④, pp. 53 - 54.
 - 47) 篠原④, p. 61.
 - 48) 篠原④, p. 63.
 - 49) 篠原⑤, pp. 414 - 416.
 - 50) 篠原④, p. 177.
 - 51) 篠原④, p. 246, pp. 262 - 285.
 - 52) 篠原④, p. 186.
 - 53) 篠原⑤, pp. 373 - 374.
- * 1 数少ない例外の代表者として, 東京帝国大学に拠った入沢宗寿 (1885 - 1946) を挙げることができる。
 - * 2 春山の論文が, 春山個人の意見表明か, 教育思潮研究会の統一見解かは, 同書を見るかぎり俄かには断定できない。
 - * 3 長田は1933 (昭和8) 年の『教育学』において初めて教育方法の問題に立ち入って来る。そこで, 彼は①自発の原理, ②社会の原理, ③直観の原理, ④労作の原理を「教育活動の方法」として掲げた。
 - * 4 彼の「分科主義」に立つ教科論は, 「理念的統合」論によって巧妙にカムフラージュされており, 『教授原論』では国民学校の教科「統合」に迎合している件も見受けられる。