

On the Reception and Distortion of the Modern Educational Method in the Early Period of the Meiji – Era: The process of formalization of the so-called “Pestalozzian Method”

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-04-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Nakano, Akira メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00005263

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



明治初期における近代的教育方法の受容とゆがみ

——いわゆるペスタロッチ主義教授法の形骸化過程を中心とした——

中 野 光

1 問題の提起

本稿の課題は、明治5年の「学制」領布によって発足したわが国の近代公教育制度のもとで、初等学校教育における教育方法については、いかなる歴史的条件の中でその近代化がおし進められようとしたか、とくに「庶物指数」「開発教授法」の名において受容されたペスタロッチ主義といわれる教育方法には、いかなる矛盾がふくまれ、それらが、わが国のその後の教育方法の発展過程をどう規定していくことになるのか、を追求することにある。

ここで、教育方法という概念を、わたくしは教育技術という概念とは一応区別して使うことにしたい。もとより、教育方法は教育実践における技術的側面を重視するけれども、技術という概念がその中に目的を内包する以上、教育のばあい、とりわけ教育技術を支える思想があせわて問題とされなければならないし、技術とそれが媒介する教育内容との統一的把握が重要視されなければならないであろう。したがって、わたくしは、教育方法という概念を教育実践の技術的側面に対して用いるけれども、そこに貫かれる思想および教育内容とのかかわりをも重視した意味において使っていくことにしたい。

周知のように、「学制」の領布は、わが国において統一的な国家権力がはじめてすべての民衆に就学を義務づけ、近代的公教育制度を発足させた上で、まさに時期を画する意義をもっていた。しかし、「学制」領布をふくめたその後の教育政策は、その性格が絶対主義的といわれるように、後進資本主義国としての宿命になったわが国を急速に上から近代化して富国強兵をはかる、という政治的要請に応えたものであった。それが初期において、いちじろしく開明的性格を帯びたのは、プロイセン絶対主義的教育政策にも見られるように、すべての民衆を国家権力の目ざす人間像に変革形成していくための政治的必要から生み出されたものにほかならなかったのである。

ところで、そのような性格の開明化をすすめるため

にも、絶対主義的明治政府には、学校教育における教育方法の近代化をはかることが必要になってくる。「学制」にもとづいて開設された新しい小学校で、かつての封建体制下の学校に成立していた教育方法を踏襲するだけでは、いかにも不十分であった。「詞章記誦の末に趨り、空理虚談の途に陥っている」ような教育方法を克服して、すべての民衆をより合理的に変革形成しうる近代的教育方法を採用すべき歴史的な客観的根拠があったのである。

ここにおいて、明治政府は、教育の制度についてのみならず、内容・方法についても、欧米諸国の教育における近代化の諸成果を積極的に摂取・受容せんと試みる。しかしながら、そうした摂取・受容の過程は、当時のわが国の歴史的條件に大きく規定されざるをえない。何よりも近代教育の成果を正しく受容・発展させる基盤は、当時のわが国にあっては物的にも思想的にも稀弱であったというほかはなく、絶対主義権力は、そうした歴史的前提条件をさらに利用しつつ、近代教育の成果の受容が自己との間に敵対的矛盾をつくり出さないための方策をとりつけていく。つまり、近代教育の発展を支えた思想ないしは世界観をそこから去勢し、非政治的な実用価値のみを教育技術に見出していこうとしたのであった。しかし、そうしたことは、はからずもその後の教育方法を形式化していくことに通じていたのである。以下それらの事実を具体的にあらわにしていくことにしたい。

2 小学校教育を性格づけた二つのたて前

明治政府が「学制」の施行にあたって、「後来ノ目的ヲ期シ当今着手ノ順序ヲ立ル如左」として、何よりも第一にあげたことは、「厚クカラ小学校ニ可用事」であった。このことは「学制」において「小学校ハ教育ノ初級ニシテ人民一般必ス学ハスンハアルヘカサルモノトス」として全民に就学の義務を課した以上当然のことであらう。

しかし、こうして発足させた小学校も、当初は「名は小学校というても、寺小屋を去ること遠からざるも

の」が大部分であり、その設備はおよそ近代学校の姿とは縁遠いものであり、教師にも人を欠いた。

「学校は寺を借りても出来るが、教員は右から左には出来ない。西洋の諺に『教師は学校を作る』と云って、教師は学校の中心であって、教師さえあれば、砂の中でも教育は出来るが、日本では教師より先に学校を作ったのである。……そこで文部省も非常に窮した。(中略)仕方がないから、旧い旧い……今まで世捨人……でもないが時世後れとして捨てられていた村学究や藩学の先生、幾らか良いのは聖堂で学んだと云ふやうな人で、さう云ふ人を引張って来て先生にした。それで先生は出来たが、斯う云ふ先生は世界の形勢はものかは何も知らない。知って居ることは漢学と国学、日本は金匱無欠の国だとか、言霊の幸はふ国だとか、云ふやうなことばかり言って居て世界の形勢などはチンプンカンプンと御存じ無い。それが校長を拝命して、得意揚々として学校の中心に座り込んだ。」⁽²⁾

現実がこのようであったにも拘らず、「学制」ならびに続いて発布された「小学教則」(明治5年9月)では、小学校の教育内容・方法についてはかなり詳細な規定を試みている。それによってわれわれは、明治政府が構想した小学校における教育方法の性格を把握することができるが、わたくしはそのさいとくに次の二つのことが重視されるべきであると考ええる。

その第一は、学習の進度に対していわゆる等級制をしいたことである。すなわち、「学制」では、「尋常小学ヲ分テ上下二等トス」(第27章)として、上等、下等小学ともそれぞれの課程を8段階にわけ、「小学教則」第2、3章)しかも「生徒ハ諸学科ニ於テ必ス其等級ヲ踏マシムルヲ要ス故ニ一級毎ニ必ス試験アリ一級卒業スル者ハ試験状ヲ渡シ試験状ヲ得ルモノニ非サレハ進級スルヲ得ス」(「学制」第48章)としたのである。

これは学校教育の中では、封建体制下の身分的差別も男女の差別も否定され、もっぱら個人の学業成績によって人間を評価していくという個人主義的ないしは功利主義の原則が承認されたことを物語っている。その限りではこの原則は近代的であり進歩的意義を有していたといえるかも知れないが、しかし反面では、学校で成績の優れたものが、社会の具体的生活の中では、個人の才能が身分を超越して評価されていくという条件はほとんどなかったのである。ここに封建遺制の存在理由を認めた明治維新後の日本社会における学

校のいわば租界性が象徴されている、といわなければならないであろう。

しかも、この等級制は、学習における競争の原理を採用しはするが、共同の原理の成立をしりぞける。ここにはしたがって近代的学习集団の成立発展が無視され、子ども達はそれぞれバラバラに相互の人間関係をきりはなされ、試験を目的とした学習に打ち込むしくみが成立してしまったのである。学習における優勝劣敗の原則は、罰とか褒賞によってもその成立を裏打ちされたのであった。

第二に重視すべきことは、「学制」が下等小学においては14の、上等小学においては18~22にもわたる多数の教科を定めたことである。(第27章)「学制」が定めた多数の教科の種類、内容および教授方法については「小学教則」がさらに具体的に示しているが、たとえば、第8級において、綴方、習字、単語読方、洋法算術、修身口授、単語語誦、の6つをあげているのをみてもわかるように、ここで教科と呼ばれているものは、現在われわれが「教科」と呼んでいるものとはおよそ性格を異にしたものである、といわなければならない。それは、学問、科学の成果をよりどころとして、その人間形成に果す独自の役割が確認され、そこにおいて子どもの認識発展を尊重して教育内容を系統的に編成したのではなく、たとえば言語などについては、読み、書き、単語、文などの要素に分解して習得することを予想し、それぞれの学習課程を教科と呼んだに過ぎないのである。

この点、アメリカの19世紀中葉における普通学校教育の学習課程の影響がみられる。綴字とは恐らくSpellingのことであろうし、習字はWriting、単語読方はReading、洋法算術はもちろんArithmeticであらうし、修身口授は、Practical Ethicsに相当するものであったであらう。

また、教授方法についてみても、たとえば、第6級の「読本読方」において「西洋衣食学問のすすめ啓蒙智恵ノ環ヲ用テ一句読ツ、之ヲ授ケ生徒一同之ニ準誦ス」(「小学教則」第二章)と説明しているように、さらには近代科学的認識論は全く自覚されておらず、句読、暗誦にたよる既成の知識の注入主義をそのまま認めていた、といわねばならない。しかも、そのように教授方法は、第5級以上に登場してくることになる実科系統の教科とおぼしき「地学読方」等においても採用され、「日本国尽ヲ授クルヲ読本読方ノ如シ」とされている。(傍点は筆者)

この事実は「学制」のもとにおける「小学教則」において、そこでいかに近代的教育内容を近代のよそおひによって用意したにせよ、それらを近代的人間の育成のために役立てる、ということを殆んど考えていなかった、といわなければならない。教科の特質は少くともその方法的側面では全く把握されておらず、注入する知識を量的に増加させていくことが学習の進展であると考えられていたにすぎなかった。

さらに、つけ加えておかねばならないことは、以上のような原則さえも、現実の学校をとりまく諸条件によって、その具体化がはばまれ、また、具体化されたにせよ、原則が屈折させられざるを得なかった、ということである。たとえば、等級制には法的規定はなかったけれども「一等級一教師」による多級学校の成立が前提とされていたはずである。⁽⁶⁾しかし、この前提が充たされる条件は、現実ではあまりにも貧弱であった。

たとえば、「川崎教育史」をみると、明治7年に開設されていた33校のうち、ちょうど2/3に相当する22校が教師1名の学校であり、2名の教師をよした学校は9校、3名の学校は2校だけであったことがわかる。全国的にみても、明治7年で、一校平均生徒85人で、教師の数は一校平均2名に満たなかったという。⁽⁶⁾

だから、そこではやむなく合級制を採用するか、あるいは、助教制を実施するかの方策をとらざるをえなかった。⁽⁷⁾また、教科にしても、唱歌については「当分のヲ欠ク」として実施をはじめから断念したほか、算術などは、実際には行われていない学校さえあった。

要するに、「学制」にもとづいて発足した小学校教育には、等級別に代表されるような個人主義的、功利主義的原則の成立がみられ、教科の種類および内容に近代教育の影響が認められはするけれども、それらを近代的人間の変革形成に自覚的に役立てようとするものではなかった。そこには、いぜんとして前近代的教育方法を駆使して生活ときりはなされた知識を注入しようとする教育観が支配していたのであり、「学制」が意図した「之を身に行い事に施す」学問の習得をはからずとも困難にいつつあったのである。

3 官僚が指摘した矛盾克服の方途

政府が、いかに教育を「身を立るの財本」だとして就学を強制しても、そこで施される教育が実は以上のような矛盾をはらんでいるということは、ほかならぬ民衆自身が見抜いていたといえるだろう。就学率が権

力の思うがままには決して上昇していかなかったこと、下等小学における中途退学者の数がきわめて多かったこと、さらには農民による学校ぶちこわし事件の勃発等の事実は、「学制」下の教育が決して民衆の要求に応えるものではないことを民衆自身が皮膚で感じとったことを物語るといわねばならない。

いっぽう、こうした矛盾は権力の側においても深刻なものであったにちがいない。われわれは、そのことを、明治10年に第2、3学区を巡視した2人の文部官僚、西村茂樹、九鬼隆一の報告書にうかがうことができる。この2人の報告書は、教育史家によってしばしば引用されるように、「学制」の理想と当時の学校教育の現実との乖離をかなり端的に指摘しているが、2人がもっとも力点をおいて詳細に論じ、紙数をそのために割いているのは、教育方法についてである。では、彼等はそれについていかなる矛盾をどう把握し、克服の方途についてどのような主張を試みたであろうか。わたくしは、それを次の三点に要約できると考える。

(1)先ず、二人がともに教育における教師の権限をさらに拡大・尊重されるべきである、と主張していることである。

「諸県1状ヲ見ルニ何レモ学務官吏ノ威権過重ニシテ学校教員ノ威権過軽ナルヲ覺ユ今日ノ勢自ラ然ラサルコトヲ得サルカ如シト雖モ後來ノ事ヲ慮ル時ハ此事ハ教育ノ為ニ甚タ不利ナルコト思ハル」(西村茂樹)

「且又教則校則ヨリ以テ授業ノ方法ニ至ルマテ其制ヲ定ムルノ極大概学務ノ吏員ニアリ素ヨリ吏員ハ親シク手ヲ教育ニ下サス授業ニ親近セスシテ自其権ヲ握リ實際場ニ臨ミテ業ヲ授ケ生徒ニ親近スルノ教員ハ却テコレニ与ルコトヲ得ス……教則及授業法等一切創始改正ノ権ヲ地方官吏ノ一手ニ握ラシムルコトヲ停メテ便宜斟酌ノ権ヲ教員ニ委スヘシ」(九鬼隆一)⁽⁸⁾

以上のような主張に加えて、彼等は教育内容・方法の画一性を打破するための条件として、「一定ノ教則ヲ以テ全国ノ学校ニ行ハントスル弊」を重視し(西村)、「各府県ノ一管下ヲ一様ニスヘキ教則学規ヲ廢シ各区人々貧富歎山海都鄙士農工商千差万別ノ子弟ニ就キ各適実ノ教則規則ヲ以テスヘシ」(九鬼)と述べている。

(2)次に注目してよいのは、修身をとくに西村が重視しよう、としたことである。九鬼もそれが「輪講会誌等ノ如ク文義ノ差異ト意義ノ蘊奥トヲ討論弁議スルニ

止ルマ」ことを批判したが、西村はとくに次のように述べている。

「方今小学校ノ修身ノ教ハ只教師タル者ノ口授ニ留マリテ其他ニ及ハス……本邦ニテハ修身学ノ根柢トスル者ナキカ上ニ方今教員ナル者ハ其中或ハ浅学短識ノ少年ニシテ自己ノ品行モ修マラス道徳ノ理ニモ通達セサル者アリ此ノ如キ教師ノ口授ノミヲ以テ修身ノ科目ヲ済マセントスルハ甚タ危殆ナルコト云フヘシ」

そして彼の積極的提言というのは、次のことであった。

「今日本ニ於テハ修身ハ孔孟ノ教ニ担リ開智ハ欧米ノ諸哲ノ説ヲ採ルトキハ決シテ迂闊固陋ニ流ルルノ弊ナカルヘシ茂樹故ニ断然トシテ修身学ハ孔孟ノ言ヲ用フヘキヲ決定セリ」

(3)ところで、第3は、教育内容を生活と結びつけ、教育方法において子どもの心性発達を尊重すべきことを強調することであった。

「教育ハ心性発達ノ自然ニ一致シ其発達ノ順序ヲ察シテ知識ヲ給スルコト即心性ニ滋養物ヲ与ヘラ飢餓セサラシムルカ如ク児童ノ楽ム所ニ長セシメサルヘカラサルノ理ハ今日世人ノ能ク知ル所ナリト雖其実施ノ方法ハ未其知ル所ニ及ハスシテ類リニ型典ニ模倣セシメントスル時ハ宥ニ有用ノ時間ヲ費シテ得ル所ノ実用ニ益ナキノミナラス却テ子女ノ能力ヲ消耗シ又併セテ学問ヲ嫌フ心ヲ生セシムヘキヲ恐ルナリ」

九鬼がこのように述べたことは、単なる「恐れ」にとどまっていなかった。「悲ヒ哉今ノ普通教育ハ……一概ニコレヲ文部省直轄三四ノ師範校附属小学ニ模倣シ特ニ便宜ノ工夫ヲ凝ラシ又斟酌適実ノ良法ヲ設ケタル所アルヲ見ス」となげかざるを得ないのが実情であったのである。これは西村の眼をもってしても同様で、新しい小学校が期待した効果をあげていないことを次のように指摘している。

「方今ノ学校ハ人民ノ費用十倍ノ多キニ及フヘシ従来ノ寺子屋ニテモ苟モ入学シタル者ハ手覚ノ帳ヲ記シ親類へ手紙ノ往復位ハナシ得ヘシ方今ノ学校善美ナリト雖モ下等小学卒業ニ至ラサルノ前ニ退学スルトキハ(此ノ如キモノ多シト聞ケリ)日用ノ便利ハ却テ寺子屋ニ及ハサルコトアリ……」

このような事実は、何としても小学校の教育内容と方法の不適切さに関係している、というのが、二人の主張である。たとえば、西村は次のような例をあげ

る。

「下等小学第八級ノ生徒ノ学フ所ニシテ文部省製ノ単語図ヲ掲ケテ一々其性質功用ヲ教ヘ教師之ヲ問ヒテ生徒ヲシテ之ニ答ヘシム八級ノ生徒唯教師ノ口真似ヲスルノミニテ心ニ会得スル所ナシ是ヲ学フニ半年ノ日月ヲ費シ八級ヲ畢リテ七級ニ進ミ移リテ他ノ科目ヲ学フニ至レハ単語ノ問答ハ全ク忘却スル者十ノ七八ニ居ル」

したがって、こうした形式主義的教授の不毛から脱脚するためには、どうしても教育内容の整理と、教授法の進歩が考えられなければならない。このような立場から二人はそれぞれの私案をかなり詳細に説明している。たとえば、算術では「問題ニ意ヲ用ヒ成丈ケ実用ノ事ヲ挙フヘシ」とか、作文は「専ラ日用ノ往復ノ書牘又ハ公用文ノ簡易ナル者ヲ作ラシメ」るべきである(何れも西村)と、のべて、とくに貧民の子弟には「其実益ヲ与フヘキ授業ノ方法無カルヘカラス」と強調する。

ところで、以上のような教育内容・方法に関する二人の官僚の改革意見は、その後どのように取りあげられるのであろうか。

第一の点、つまり教師の教育権を拡大・尊重すべしとの提言は、教育行政の中央集権と矛盾することはいうまでもない。にもかかわらず、二人の官僚が異口同音にそのような提言をせざるをえなかった事情は、教育における形式主義があまりにも甚しかったことにあった。そのような事態を打破し、教育の「実効」をあげるためには、それを権力が好むと好まざるとにかかわらず、教師の創造性等が発揮できる条件をつくり出すことがどうしても必要であったのである。これは、教化政策の中でも、いわゆる近代教育の論理が無視しえないことを物語る事実でもあるだろう。しかし、現実においては、この提言は権力によって採用されるどころか、事實は、逆に教師の権限に対してはより強力な国家統制を加え、教師の仕事を、権力の下請負仕事に限ってしまう政策が展開されていったのである。

これに対し、主として西村が強調した修身教授の改革は、周知のように、その後の教育政策にまさに積極的にとり入れられていく。その具体化は、早くも「教学大旨」(明治12年)に、また「小学教則綱領」(同14年)にみられるのである。その後の修身が、臣民的人間形成を意図する教化政策において中心的役割を果たしていたことは改めて指摘するまでもないであろう。

さて、教師の教育権を拡大・尊重していくどころか、これを統制していく中で、第三の矛盾ないし課題を克服するにはどうしたらよいのか。絶対主義的教化政策のもとで、「其実益ヲ与フヘキ授業ノ方法」をいかにして確立していくか、——こうした要請にもとづいて文部省によって注目されたのが、アメリカで Object Lesson,あるいは Lesson on Objects と呼ばれていた教授法であった。これが「庶物指教」とか「実物示教」と翻訳されて紹介されるのは、以上のような歴史的な文脈の中においてである。

4 「庶物指教」(Object Lesson, Lesson on Objects)の性格

この新しい教授法の紹介は、明治5年来日したアメリカ人スコット(M. M. Scott)によってすでに一斉教授方式と結びつけてなされてはいたが、さらに重要な契機となったのは、文部省自身による次の二冊の書物の翻訳刊行である。

① N. A. Calkin: Primary Object Lesson (1870)

黒沢寿任訳「加爾均氏 庶物指教」(1877)

② E. A. Sheldon: Lesson on Objects (1863 翻訳原本1870)

永田健助訳「塞尼関藤成緒 庶物指教」(1878)

何れも、当時のアメリカにおける教授法の文献であるが、Object Lesson,あるいは Lesson on Objects は、欧米の学校教育史上でどのような役割を果し、いかなる性格を帯びたものなのであろうか。

まず、われわれは、②の「塞尼関藤成緒 庶物指教」の序文において、このE. A. シェルドンによる著作は、1855年にイギリスにおいてエリザベス・メイヨー(E. Mayo)によって著わされた“Lesson on Objects”であることを知ることができる。

E. Mayoは、その兄チャールズ・メイヨー(C. C. Mayo)とともに、イギリスの19世紀前半における(かの助教制度 Monitorial System が普及せしめられつつあった時期)ペスタロッチ主義者として知られているが、その教育史上での意義はさほど高く評価されるべきものではない。すぐれたアメリカの教育史家カバレー(E. P. Cubberley)によると、メイヨー兄妹によるペスタロッチのイギリスへの紹介は、ペスタロッチのすぐれた思想をきりはなしたきわめて形式的なものであったという。E. Mayoの著作“Lesson on Objects”についても、カバレーは「この教授の結果は、イギリスにおけるペスタロッチ運動を形式化し、結

論的にいって、ペスタロッチの業績のすぐれた精神と意義の多くが消去されてしまっている」ときびしく指摘している。“Lesson on Objects”は、実は、そうしたイギリス⁽⁹⁾におけるペスタロッチ主義運動の一つのゆがめられた所産なのであるが、これが、アメリカのオスウィーゴー師範学校(Oswego Normal School)を中心として展開されたペスタロッチ主義運動に少なからぬ影響を与えたのであった。この点についてJ. S. ブルーバッカーは次のようにいう。

「しかし、ここでも全く不思議なことには、E. A. シェルドンによって、オスウィーゴーに紹介されたペスタロッチ主義教育学は、プロイセンよりはイギリスを通してきたものだった。イギリスがペスタロッチの事物教授のメカニクスを強調したために、オスウィーゴーで教えられた教育学は形式的側面に偏っていた。学生達は、その背後にある理論とか精神を理解するよりも、事物による教授の技術の方を速効的に学んだのであった。⁽¹¹⁾

「庶物指教」は、およそこのような性格のものであった。したがって、翻訳においても「児童を教導センニハ先ツコレニ物品ヲ与ヘテ目撃手持シ漸ク其才カラ暢発セシムバキコトヲ論ス」(①の緒言)、「幼年生徒ニ諸種ノ物体ヲ指示シコレヲ教育スヘキ方法ヲ記シタル書ナリ」(②の緒言)と述べているが、その内容にあっては、ペスタロッチがかの18世紀末葉のスイスにおける高踏的知識注入主義的教育に対決することによってきづきあげた教育方法に関するすぐれて近代的な原則と、イギリス、アメリカにおいて屈折歪曲された単なる形式主義的教授法とが、分裂させられたまま並存している。

たとえば①において「教育ノ自然ノ次序ハ単純ヨリ複雑ニ及ヒ知ヨリ不知ニ及ヒ作業ヨリ道理ニ及フヘシ即チ名称ニ先スルニ事物ヲ以シ言辭ニ先スルニ意思ヲ以テシ規矩ニ先スルニ道理ヲ以テスルヲ云フ」と述べていることは、ペスタロッチが「ゲルトルーはいかにしてその子を教うるか」とか「メトーデ」において自らさぐりあてた次のような教授原則の確認にほかならない。⁽¹²⁾

「わたしたちは名前の知識を通して事物の知識へ子どもを導くか、それとも事物の知識を通して名前の知識へ子どもを導くか、そのいずれかである。後のやり方がわたしのやり方だ。わたしはいたるところで直観を言葉に先立たせ、確かな知識を判断に先

立たせる。」……

「全自然はこうしたやり方に結びついている。自然は一般に最初はいとも単純なもので、その単純なものから一步一步と進んでゆく。わたしは自然の道に従う。」⁽¹³⁾

ところが、⁽¹⁴⁾「庶物指教」の内容に、こうした原則は甚だしく奇妙な反映をしか示していない。例をあげよう。

第二課 針ノ部分ノ事

教師此物ヲ生徒ニ示シ其名ヲ云フシメ又如何ニ用ルベキヤ否ヲ説カシムベシ

如何ナル人が針ヲ用イルヤ

如何ナル男之ヲ用イルヤ

一生徒ヲシテ針ノ一部分ヲ触レシメ其名ヲ問ヒ然ル後衆生徒ヲシテ一同ニ其詞ヲ復習セシム

又針ノ部分ヲ尽ク発明スレハ衆生徒一同之ヲ復習ス「針ニハ限アリ鋒アリ身アリ」ト

是ニ於テ教師又問フ發ス

眠、鋒身ハ何レニアリヤ

(答) 眠ハ針ノ一端ニアリ鋒ハ他ノ一端ニアリ

身ハ眠ト鋒トノ中間ニアリ

乃衆生徒ヲシテ一同コノ語ヲ復習セシム⁽¹⁵⁾

(後略)

「庶物指数」の内容におよそこのような例で充たされている。そして、たしかに「名称ニ先スルニ事物ヲ以テ」しているといえるであろうが、例でもわかるようにこの教授法を貫く基本的原則は、既成の知識の問答形式を利用した注入にすぎないのである。しかも、その知識の質たるや、決してすぐれたものではなかった。

この点、二種の「庶物指数」にはその内容・性格に若干の違いが認められる。両者を比較すれば①の方が不十分ではあるが教科の特質がそこで把握されており、たとえば、形状論、大小論、数目論、音響論、物性論等々と内容を区別した上で、それぞれの学習内容を「易から難へ」配列しているのに対し、②では、針の部分の事（第一級）、牛乳ノ事（第二級）、石炭ノ事（第三級）というように、もろもろの事物を、配列の原理を不明確にしたままで列挙しているに過ぎない。したがってそこでは「天赋發生ノ響聲ニ随テ兒童ノ能力ヲ鼓動シ以テ適宜ニ之ヲ発開セシムル」と述べてはいるものの、具体的には、そうした意図はほとんど貫かれていない。

ここにおいても、カバレーの指摘の正当さが認められる。ここでつけ加えておかなければならないことは、「庶物指教」が以上のような欠陥ないし限界をもっていたとはいえ、われわれは、それがアメリカの学校教育史において果たした積極的役割を全く無視するものではない、ということである。カバレーの序述でもわかるように、この Object Lesson が教授法の新しい原理として、シュルドン等によって研究され、普及された背景には、学校が前近代的な Ungraded School から近代的 Graduated School へと発展をとげていたという事実がある。それまで個人の暗誦 (Individual Reciting) が学習の⁽¹⁶⁾唯一の形態であったのが、学級組織 (Class Organization) の成立にともなって、ひとりの教師が、一団の子どもを対象として、同時に教授を展開するという要請の高まりと深くかかわりながら、新しい教授の技術 (Technique of Instruction) として Object Lesson がとりあげられたのである。

このことは、①の内容で「階級アル都府学校ノ教師ノ為ニ今以条ニ其旨趣及ヒ諸級ヲ教フルノ順序ト又形状教章ノ各個ノ以序ヲ始ムルニ適セル時限トヲ揭示ス」と⁽¹⁷⁾翻訳された個所があるが、この階級は Class のことであり、都府学校は City School のことであり、当時のアメリカの学校教育における学級の成立発展過程に応じようとしたものであることがわかる。いっぽう、的はずれの翻訳は、アメリカにおける以上のような条件が、わが国に全く欠けていたことを物語るものである。

したがって、アメリカはペスタロッチの教育方法をイギリスを通じて学んだのであるが、形式化した Object Lesson を学校教育発展のシリアスな課題と結びつけることによって、いくぶんかは教育方法の近代化のために役立てたと考えられる。またそうした努力を試みたことは、シュルドンがスイスから直接にペスタロッチ主義者として名高かったクリューシー (H. Krusi) を招聘した、という事実が証明している。⁽¹⁸⁾

5 開発教授法の形式化と権力への奉仕

わが国におけるペスタロッチ主義教育の受容は、これまで述べてきた「庶物指教」の翻訳紹介について、オスウィーゴ師範学校 (校長、シュルドン) に留学していた高嶺秀夫の帰国によってさらに促される。すなわち、高嶺に学んだ東京師範学校の卒業生が全国の師範学校に赴任し、そこでペスタロッチ主義教授法を

説き、付属小学校の授業に生かした。また、庶物指教の具体化は、たとえば、東京師範学校⁽¹⁹⁾付属小学校における「実物科」の設置となってあらわれた。しかし、これの教科としての存続は、明治14年の「小学教則綱領」⁽²⁰⁾によって否定され、ペスタロッチ主義教授法は、各教科を通ずる一般的方法として受けとられるようにいたる。そうした歴史的条件のもとで、日本人自身によるはじめての教授法に関する著作といわれる「改正教授術」(若林虎三郎⁽²¹⁾共著)が明治16年に著わされた。

二人の著者はいづれも東京師範学校付属小学校訓導であり、高嶺の指導・影響を受け、ペスタロッチ主義教育を学び、実践してきた人である。

本書の序文で高嶺は、「教育ハ社会ノ運動ニ伴フテ進行セサル可ラス故ニ今ノ教育ハ古ノ教育ト殊ナラサルヲ得サルナリ」と述べ、「我国維新ノ後王政ノ隆興ト共ニ教育ノ道煥然観ヲ改ム特ニ教授ノ方法ノ如キハ古来単ニ記誦注入ノ法ニ拠リシモノ今ハ変シテ開発抽出ヲ重ンスルニ至ル是レ教育者ノ主トシテ着目ス可キ要点ナリ」として、この二人の仕事に協力したことを述べている。⁽²¹⁾

若林らが、この著作において最も重視したのは、ペスタロッチの心理学にもとづく「教授方法における心性開発」であり、「事物の実験操作」であった。そして、教授の主義として有名な九原則をかかげた。

- 1 活潑ハ児童ノ天性ナリ(動作ニ慣レシメヨ手ヲ習練セシメヨ)
- 2 自然ノ順序ニ従ヒテ諸心カヲ開発スベシ(最初心ヲ作り後之ニ給セヨ)
- 3 五官ヨリ始メヨ(児童ノ発見シ得ル所ノモノハ決シテ之ヲ説明スベカラズ)
- 4 諸教科ハ其元基ヨリ教フベシ(一時一事)
- 5 一步一步ニ進メ(全ク貫通スベシ、授業ノ目的ハ教師ノ教ヘ能フ所ノ者ニ非ズ生徒ノ学ビ能フ所ノ者ナリ)
- 6 直接ナルト間接ナルトヲ問ハズ各課必ズ要点ナカルベカラズ
- 7 概念ヲ先ニ表出ヲ後ニスベシ
- 8 已知ヨリ未知ニ進メ(一物ヨリ一般ニ及べ、有形ヨリ無形ニ進メ、易ヨリ難ニ及べ、近ヨリ遠ニ及べ、簡ヨリ繁ニ進メ)
- 9 先ズ総合シ後分解スベシ⁽²²⁾

この九原則は、すでに指摘されているように、シュルドンがオスウィーゴー師範学校の壁にかかっていた

といわれる Pestalozzian Principles と同じであるが、近代教育方法の簡潔な要約であった。しかるに、こ⁽²³⁾でもまた、この原則をいちじるしくゆがめ、屈折させる現実があった。そのもっとも重要な条件は、かの自由民権運動抑圧政策の教育面でのあらわれと解釈される明治14年の「小学教則綱領」の発布である。すなわち、「修身」科の強化を中心とした教育課程の国家権力による統制強化である。当時の国家権力は、たとえば、明治12年の「教学大旨」が「仁義忠孝」の大義を子どもの「幼少の始に其脳髓に感覺せしめ」ることの必要を強調したように、決してペスタロッチが強調した子どもの心性開発を尊重しようとはしなかったのである。儒教的道徳思想の徹底的注入、これこそが権力の教育にかけた課題にほかならなかった。「改正教授術」の著者達は、この権力の動向ないしは意図に対決することを放棄し、かえってこれに迎合した。すなわち、彼等は「教則綱領」において文部省が「修身」を「諸教課ニ先チテ掲グル」ゆえんを肯定し、「仁義五常ノ道」を説くことを強調したのであった。したがって、⁽²⁴⁾彼等がかかげたペスタロッチ主義の教授原則は、修身教授と奇妙な結合を示すことになる。教授法の一例をあげよう。

教 (一葉ノ端ニ一滴ノ水ヲ着ケ) 問フテ曰ク是ハ何ナリヤ

生 葉ノ先キニ水アリ

教 此水ハ其量如何

生 極メテ少シ唯一滴ノミ

級決教可

教 此一滴ヲ集ムルトキハ如何ナルヤ

生 多クナルナリ

(中 略)

教 然ラバ彼洪溶タル大海ハ何ノ集リタル

タルモノナリヤ

生 一滴ノ水ノ集リタルモノナリ

級決教可

教 此一滴ノ水ハ海ヲ成スニハ如何ナル用アリヤ

生 極メテ緊要ナリ

教 何故ナリヤ

生 此等一小滴ノ集リ積ムニ非ザレバ

決シテ大海ヲ為ス能ハザレバナリ

級決教可
各唱

教 信ニ然リ汝等能ク此等ノ事ヲ記憶ス

スベシ余ハ今汝等ト共ニ一ノ緊要

ナル事ヲ発見セントス汝等ハ如何

ナルコトヲ善キコトト云フヤ

生 父母ニ孝ヲ尽スコトナリ⁽²⁵⁾
(後 略)

これは、改めて指摘するまでもなく、子どもの「心性を開発する」教授とは別ものであり、端的にいうと権力による仁義忠孝を子どもの「脳髓」へ注入することに奉仕するものといわなければならない。

若林らは、他の教科の教授についても、一般的に「実物ヲ示シ」「観念ヲ先ニシ表出ヲ後ニスル」ことを尊重し、教師と生徒との問答によって授業をすすめていくことを強調しているが、たとえば博物課において「花ノ形状ヲ比較シテ十字花、豆花、薔薇花、茅荑花等ノ総称ヲ授ケ又葉ノ数ニヨリテ単葉複葉等ノ區別ヲ授クル」⁽²⁶⁾と述べているように、基本的には、子どもの潜在的能力を開発する、というよりはむしろ、事物を使った知識・概念のより巧みな注入技術を展開していたにとどまった。比較的すぐれていると思われるのは算術課の教授法であって、そこでは、「古キ教授術ノ如クニ徒ニ数字・九々表及算術上ノ諸定則ヲ注入シテ記憶セシムルハ宜ヲ得ザルノ方法ニシテ現時諸教育家ノ是認スル所ノモノハ実物ニヨリテ数ノ性質ヲ確知セシメ此等実数ノ方便ニヨリテ定則ノ理ヲ會得セシムルニ在リ」と強調しているだけに、数概念の成立を具体物から⁽²⁷⁾数を抽象していく過程で把握している。

それにしても、ここでつけ加えなければならないことは、若林らが「聊カ実験スル所アリ」て「同業諸君ニ示シ」⁽²⁸⁾たのは、師範学校付属小学校における実験の成果にもとづくものであった、ということである。わが国における新しい教育方法の普及が、その後においても、権力——師範学校付属——一般の小学校というすじ道によってなされた原型がすでにこの時代に成り立っていたわけであるが、重要なことは、付属小学校と一般の小学校との教育を支える物的条件のあまりにも甚しいちがいである。若林らが「数年来大ニ教育ノ面目ヲ改メ教授其法ヲ得テ教具悉ク備リ彼鳥獸草木金石ノ標品ヨリ理化地法諸学用ノ器ニ至ルマデ苟モ生徒ノ心カヲ開達提醒スルニ裨益アルモノハ一ツトシテ蒐集セザルハナシ」⁽²⁹⁾と誇らしげに述べているような条件を一般の小学校に整えることは望むべくもなかったのである。ここにも「改正教授術」の九原則が宙に浮き、教授方法が言語主義・形式主義を脱脚できない現実があったのである。もしも「改正教授術」の成果が受けとめられるとしたら、それは、算術や実科においてよりも、修身においてより容易であったことは、想像に難くない。

以上によってペスタロッチ主義教授法とよばれた「庶物指教」ならびに「改正教授術」における開発教授法の性格が把握できたと考えるが、改めて指摘するまでもなく、それらはペスタロッチ教育学からその世界観・人間観を分離し、その実用的価値のみを見出そうとするものであった。その結果は、ペスタロッチ教育学とはおよそほど遠い形式主義的なものに形骸化され、さらに彼が目ざした人間の解放の方向とはあきらかに逆の政治的方向を志向する国家権力に従属する技術に陥ってしまったのであった。フルブスカヤがその著「国民教育と民主主義」において「学校事業をおそろしく中央集権化しようとする現在の学校は、ペスタロッチが考えていた教育の個性化の傾向とは、今までになくおよそ遠いもの」⁽³⁰⁾である、と批判したことは、まさにこの時代の日本の教育にもあてはまる、といわねばならない。

かくして権力によってきめられた教育内容をいかに巧みに子どもに注入するか、という課題に応じることが余儀なくされたいわゆるペスタロッチ主義教授法は、その後の日本教育の歴史的な足どりの中で、その形式性を克服し、その近代性を再発掘する方向に発展させられはしなかった。むしろ逆に、その形式化の程度を甚しいものとし、その不充分さをヘルバルト派の五段階教授法によって補ぎなわれていくのである。

- 註 1 「明治以降教育制度発達史」第一巻342ページ
2 「山路愛山」大講演集より、同上書
460～1 ページ所収
3 吉田昇「現代学習指導論」 35ページ参照
4 E. P. Cubberley: Public Education in the United States P.306～7 参照
5 宮坂哲文「日本における学級経営問題史」
(「現代学級経営」I 所収)
6 「川崎教育史」 上巻 75ページ
明治以降教育制度発達史 第一巻 458ページ
7 宮坂哲文、上掲論文および城丸章夫「現代日本教育論」 13～4 ページ参照
8 「明治以降教育制度発達史」第一巻462～483ページ、以下の引用はすべて本資料にもとづく。
9 「寒児庶物指教」 1 ページ
教氏
10 E. P. Cubberley: 上掲書 P.353
11 J. S. Brubacher: A History of the Problems of Education P.511

- 12 「加爾均氏 庶物指教」 4 ページ
- 13 ベスタロッテ全集第九巻「ゲルトルートはいかにしてその子を教うるか」
- 14 “ “ 「メートデ」
239ページ
- 15 「寒見敦氏 庶物指教」 29～30ページ
- 16 E. P. Cubberley : 上掲書 P.309. 386参照
- 17 「加爾均氏 庶物指教」 72ページ
- 18 E. P. Cubberley : 上掲書 P.387
- 19 「石川県師範教育史」参照
- 20 「教育文化史大系」中の川合章「教授法史」梅根悟「社会科の歴史」参照
- 21 若林虎三郎「改正教授術」巻一 序文
白井 毅 3～4 ページ
- 22 同上書 1～2 ページ
- 23 「日米文化交流史」参照
- 24 若林・白井上掲書 7 ページ

- 25 同上書 18～19ページ
- 26 同上書 巻三 26ページ
- 27 同上書 巻二 1 ページ
- 28 同上書 巻三 あとがき
- 29 同上書 巻一, 自序文
- 30 クルプスカヤ「国民教育と民主々義」
勝田昌二訳 46ページ

付記 直接に引用した文献のほかに、次の論文には負うところが大きかった。

小松周吉：「学制」の進歩性と限界（金沢大学紀要，第1巻1952年）

“ : 国家教育成立過程における民衆と教師（日本教育運動史Ⅰ，1960年，所収，

柳 久雄
西脇英道：明治初期小学校教育の研究（大阪学酒井忠雄
大紀要1960年）

なお小松氏からは、種々の助言をうけたことを付記して感謝の意を表したい。（1961.11.）

On the Reception and Distortion of the Modern Educational Method in the Early Period of the Meiji-Era.

—The process of formalization of the so-called “Pestalozzian Method”—

Akira NAKANO

“Gakusei” in the 5th year of Meiji was the starting point of public education in Japan.

The introduction of modern education into this country, however, was considered to keep the national policy to make Japan a rich country with powerful armed forces.

Therefore, the modernization of an educational method also should have met this political demand.

The educators who tried to introduce the Pestalozzian method, which was then called “Objects Lesson” studied not so much the educational thought of Pestalozzi, as the formal side of his method.

The aim of this thesis is to make clear these historical facts, and to discuss the role which the Pestalozzian method played in the history of the development of the educational method in this country.