及川平治「分団式動的教育法」の系譜

—近代日本におけるアメリカ・ヘルバント主義の受容と新教育—

橋本美保*

1. はじめに
1-1. 問題意識と研究の意図
19世紀から20世紀への世紀転換期の日本における教育改革運動、いわゆる大正新教育運動に関するこれまでの研究は、その盛を迎えた社会改革運動との関連で説明するとともに、それがブルジョア民主主義的イデオロギーに支えられていたことから容易にファシズムの教育と結びついて衰退の道にたどったことを明らかにしてきた。海老原治善はこの歴史的事象を社会運動の一側面と捉え、それが体制批判に徹し、社会改革に貢献できなかったことをこの運動の限界であるとした。中野光也もその枠組みを踏襲しつつ、多くの学校や実践者が児童的努力によって生み出した思想や実践を分析して、当時社会的制約の中でそのほとんどが教育方法の選択に留まらず得ず、教育内容に対するインパクトを持ち得なかったことを指摘した。従来の研究では大正自由教育、新教育運動に関する多くの実践例は概ねこうした枠組みの中に位置付けられ、優れた教育実践もそのブルジョア的価値観に絞って示されていったと指摘してきた。確かに教育はどのような時代においてもその社会的状況と切り離して論ずることはできず、とりわけ戦前の教育が歴史的国家統治機構として効率的に機能していたことは日本の近代化を特徴づける事実である。しかしながら、ある教育者や実践者が体制に抗し得たか否か、社会改革に貢献できたかどうかによってその思想や実践の質を評価できるのは限らない。実践そのものに内在する本質的価値に基づいて大正新教育を評価することは、その歴史的意義を重層的捉え直す試みとして必要である。

このような問題意識から、本研究においては大正期の教育運動を別視点から捉え直す方針として、国際的な教育運動への位置づけを視野に入れて、西洋の教育理論の導入と日本の教育実践の関係に注目したい。西洋の教育情報はどのように受容され、どの点で教育実践を変えてきたのか、なかったのか、という受容のメカニズムの実証的な解明は、現在に至る日本の教育改革の特質を把握することに資すると考えられる。

1-2. 本稿の目的と方法
周知のように、及川平治は戦前の大正新教育を代表する教育の理論家であり、昭和初期にアメリカのカリキュラム理論を導入して本格的なカリキュラム研究を始めた人物である。

及川は、著者『分団式動的教育法』（大正元、1912年）によって大正新教育の中心的存在となり、大正14（1925）～15年の欧米教育視察以降、「カリキュラム」を児童の生活経験の総体と再定義して「生活単位」に基づく独自のカリキュラム改革論を展開した。これまでの及川平治に関する研究は、主として学級経営の視点から「分団式動的教育法」に注目したものと欧米教育視察以降のカリキュラム論を扱うものと大別できる。従来の研究は、1930年代の及川のカリキュラム論について、教科や教材の所与性を克服した点で「動的教育法」からの進出であると評価してきたが、それは欧米視察以降のカリキュラム研究の成果として説明されてきただけで及川の円滑な変化を明らかにしている（11）。及川のカリキュラム論のモデルや独自性を明らかにするためには、「分団式動的教育法」を生み出した彼自身における方法的価値の形成や、やがてそこから教育内容そのものへ関心を移していく契機や過程を解明する必要がある。

その基礎作業として、本研究では『分団式動的教育法』を刊行するまでの及川の初期教育論の形
成過程に注目する。一般的に大正新教育運動はヘルバート主義教育の批判から始まったといわれている。しかし、批判の対象でもあったヘルバート主義教育の内容、そしてそれに代わるうる新教育の理論的根拠についての検討は未だ十分に行われていない。本来、ヘルバート（Herbart, Johann F.）の理論には教育内容と学習者の弁証法的な創造的展開が意図されていたが、デューイ（Dewey, John）の影響を受けたと考えられる「分团式動的教育法」は、むしろヘルバート主義の流れを汲む認識論に基づいて形成された可能性がある。本研究は、ヘルバート、デューイ、及川に連なる思想的系譜、すなわち及川によるヘルバートの教育論に対する理解のあり方自体にまで達する検討することを目指している。そのために、及川の思想形成の過程に影響を及ぼしたアメリカ教育情報の内容を分析し、その理論的系譜を明らかにすることによって及川の初期教育論の特色を指摘したい。

2.「分团式動的教育法」執筆までの経験

まず、「分团式動的教育法」執筆までに及川が何をどのように学んでいたのかを概観しておく。

2－1. 学習経験を中心に

及川平治が東京に提出した直筆の履歴書によれば、及川は22歳で尋常師範学校を卒業した後、宮城県尋常師範学校附属小学校の訓導時代に「米国文学士鈴木信太及宮城県師範学校教員相馬政雄」に「英語」を師事している。また、明治31（1898）年8月に宮城県教育会中央部夏期講習会で「教育学」「国語学」を、翌32（1899）年8月にも同会で「児童心理及び普通心理」「理科教授法」の講習を受けるなど熱心に研鑽を積み、25歳で茂崎尋常高等小学校長に就任した。27歳の時、校長職を辞して高等文官試験準備のため上京したが、健康状態が悪化したために断念し、文部省教員検定試験（以下「文検」と略す）の受験準備を始めた。上京してからは東京市小学校に勤務する傍ら、正則英語学校に入学して高橋五郎等の指導により英語力をつける一方で、「法制経済、英語独語、哲学教育を研究した」[19]と述懐している。文検「教育科」の受験には教育学、心理學、論理学等の教養が必要であったため、帝国教育会主催の各種講習会を受講したり、参考書によって学習していた。明治38（1905）年6月、30歳の時に文検合格し、師範学校教員免許状（教育科）を得た。翌年1年間体調を崩して東京市小学校を休職したが、その間松本の文献を読み、雑誌「教育実験界」に多数の記事を投稿している。実はこの休職中に、及川は私立精華小学校の教員となっていった。明治40（1907）年、精華学校の設立者寺田勇吉は、及川平治を尋常小学校本科正教員に採用することを東京市に届け出た[20]。精華小学校で教鞭を執っている間、及川は「新に分团式教育（東京精華学校尋常三年生十二名担任当時）を実施」[21]していたという。したがって、明石女子師範附属小学校（以下、明石附小と略記する）任教以前から、及川は教授の個別化の方法を模索し、すでに分团式教授法を試行していたのである。

2－2. 読書歴を中心に一海外教育情報入手状況

次に、「分团式動的教育法」執筆までに及川が読んでいた文献を探ってみた。まず、明治32（1899）年から大正元（1912）年までの間に、及川が執筆した教育雑誌の記事80件についてみると、その傾向としては、初めはヘルバート主義に基づく教授法の提示が多かったが、明治39（1906）年頃からそれを批判する内容へと変化していることが指摘できる[22]。また、記事の内容は、教授法に関するものから心理学、学校組織、実用的治学へと移っている。80記事のうち、半数以上は海外情報の紹介であるとみられ、その拡大を調べた結果、明らかとなったものに以下のような文献がある。

DeGarmo, Charles. Essentials of Method. 1890.
Baldwin, James M. The Story of the Mind. 1898.
Search, Preston W. An Ideal School. 1901.
Fitch, Joshua G. Lecture on Teaching. 1885.
Bagley, William C. Classroom Management. 1907.
Salomon, Otto. The Teacher's Hand-Book of Sloyd. 1891.
Charters, Werrett W. Method of Teaching. 1909.
また、及川は『分団式動的教育法』を執筆する際を利用して参考文献として、以下の和書12種と洋書23種の書名を挙げている（下線筆者）(11)。

(和書)上野鶴一・論説機能主義心理学講義、野上俊夫氏著教育的実験心理学、谷本富氏新教育の生命、系統的教育学総要、横山栄治氏教育教授の新潮、竹竹田道氏低能児教育法、小西重直氏学校教育、福村良司氏心理学講義実験心理学、吉田熊次氏系統的教育学、佐々木真三郎氏教育的美学、笠原道夫氏教育病理学、稲垣末松氏解説もの実験教育学講義

(洋書)メンネル氏補助学校論、アイリス氏米国小学校の近常児、露天学校、マクミリー氏研究法を教える書、ジョン氏研究法の教授法、チャッター氏教授法、エリアハート氏初等学校に於ける系統的研究、オーセー氏教育の動的要素、ホイップル氏心的的身体的検査、スキルバートリク氏初等学校の部門教授、サーシ氏理想的学校、シロエダ氏行為の心理、ウルバン氏価値論、バクレーマ氏学級管理法、チャンセルロ氏学級教授と管理、マクミリー氏リセッション法、ギルマン、ウィリアム氏共著席上課業と実用的作業、バーグレット氏意志心理の探究、ジブリ氏論理的研究、ドッポ氏初等学校に於ける実業科の地位、ジェームズ氏プラグラマズム、ロッス氏社会的心理学、パルドウィン氏発生的論理

和書については、文庫の参考書として読み始め、受験勉強の過程で心理学に関心を持ったとみられ、各種講習会の記録、あるいは講習会で紹介された文献も含まれている。洋書のほとんどは丸山から新刊書を取り寄せ読んでいた(12)。最初は主に教授法書を購入し、その参考文献リストや広告などが学術書を知って、注文していたのではないかと推測される。

3. 『分団式動的教育法』にみるアメリカ教育情報

3-1. 『分団式動的教育法』の構成とその典拠

前章に見たように、及川の著書量はかなりのものので、その領域も教育学のあらゆる分野、心理学、哲学、論理学、生理学、と広範であった。このような書籍からの情報をどのように活用して、及川は『分団式動的教育法』を書き上げたのだろうか。

筆者は、前章でリストアップした及川が読んでいることが明らかに文献を全て入手し、それらの内容と『分団式動的教育法』の記述を対照した。その結果判明した、同書の構成とその典拠を図示したものが次頁の(図-1)である。及び川が『分団式動的教育法』を執筆する際に直接引用したことがあったのは以下の文献であり、図-1)では翻訳対応箇所が指摘できる節の右側のに典拠文献の著者名を記した(13)。

①Jones, Olive M. & others. Teaching Children to Study. 1909.
②Charters, Werrett W. Method of Teaching. 1909.
③Earhart, Lida B. Systematic Study in the Elementary Schools. 1908.
④Bagley, William C. Classroom Management. 1907.
⑤Search, Preston W. An Ideal School. 1901.
⑥O'sher, Michael V. Dynamic Factor in Education. 1906.
⑧Ayres, Leonard P. Laggards in Our Schools. 1909.
⑨Chancellor, William E. Class Teaching and Management. 1910.

『分団式動的教育法』は序論、本論、収論の三部構成となっており、及川自身の言葉で主張がなされているのは、主に序論の一部と収論の部分である。本論はその大部分が翻訳から成り立っており、日本の場合事例を挿入した翻訳の部分もあるが、ほとんどは典拠文献を直訳したものである。なお、大文字のMが附されている節は、⑩のモルンロー・モルンロー（Monroe, Paul）の教育辞典から当該項目を翻訳した箇所である。この対照の結果、『分団式動的教育法』は前章に挙げた、洋書の参考文献中に下線を附した三冊の洋書①②③を軸に構成されていることが明らかとなった。実は、この三冊について及川は、彼等、どのような関心から、どういった順序でこれらを読んだのかを告白している。

それによれば(13)、彼が最初に出会ったのはオリーブ・ジョンズ（Jones, Olive M.）らによるTeaching Children to Studyであり、次のように述べている。「……東京丸善書店でジョンズ氏の分団式教授法を見出し、これならば我国に実施し得る方法が見つかった」とある。
及川平治「分団式動的教育法」の系譜

図-1

第一 序論
第一章 三大主張
　第一節 静的教育を改めて動的教育となすべきことの主張
　第二節 教育の当体に存する事実を重んずべきことの主張
　第三節 真理そのものを与えるよりも真理の採択法を授くべきことの主張
　第四節 三階の見地の関係

第二章 分団教育法の意義
　第一節 方法と企図
　第二節 教育法の意義
　第三節 分団式教育法の意義

第二編 教育の動的見地
第一章 吾人の立脚点
　第一節 機能
　第二節 統御＝コントロール
　第三節 自為力＝学ぶ力、為す力
　第四節 国民的個人的有能＝我が小学校教育の目的
　第五節 教育目的の特殊化＝実行的目的
　第六節 目的の方法的的叙述

第二章 動的教育の概念
　第一節 自己活動
　第二節 動的的意義
　第三節 衝突と努力＝動的教育の論理的基礎
　第四節 目的ある筋肉的活動＝動的教育的心理的基礎
　第五節 態度と地位
　第六節 静的教育法と動的教育法との対照

第三章 題材論
　第一節 題材の価値
　第二節 働きの仕方としての題材
　第三節 題材の起源
　第四節 経験の改造としての題材
　第五節 題材の機能
　第六節 題材論要約

第四章 機能の種々の意義
　第一節 序説
　第二節 本然的、間接的機能
　第三節 著者、教師、児童より見た題材の機能
　第四節 目的として又、道具としての題材
　第五節 機能の意義要約

第五章 題材の本然的機能
　第一節 人類種族と題材
　第二節 本然的機能の例解

第六章 題材の構造
　第七章 機能と構造との関係
　第八章 為す仕方と教える仕方

第九章 動機
　第一節 動機の心理
　第二節 興味
　第三節 需要
　第四節 問題

第十章 教育に応用したる動機
　第一節 現勢的動機と潜在的動機
　第二節 直接興味の題材
　第三節 間接興味の題材
　第四節 動機を惹起する方法の実例

第十一章 過去経験の再演
　第一節 動機としての再演
　第二節 問題解決の補助としての再演
　第三節 機能的連合としての再演
　第四節 前課業の再演

第十二章 優値の統御
　第一節 統御の心理
　第二節 教育上の応用

—51—
第十三章 僕が教えることの教育
  第一節 教え
  第二節 領域の発展
第十四章 練習と応用
  第一節 領域としての題材
  第二節 応用論
  第三節 練習論

第二編 児童の能力不同てふ事実的見地
第一章 児童論
  第一節 児童の意義
  第二節 動的児童と静的児童
  第三節 児童の分類
  第四節 児童の選別法
  第五節 児童の知能進歩
  第六節 適性児童
第二章 児童本位の教育
  第三章 学校組織の改造
    第一節 学級編成に関する諸問題
    第二節 進級制度修業年限に関する諸問題
    第三節 教科課程に関する諸問題
    第四節 実地教育に関する諸問題
第四章 本体（正式）となる学級教育
  第一節 活動単位としての学級
  第二節 正式学級教育は分科教育なること
第五章 分科式教育の発達
第六章 分科式教育に対する世人的誤解
第七章 分科式教育の限界と利益
第八章 分科式教育の企画
第九章 可能分科式教育論
第十章 分科的個別化の教育の席次
第十一章 分科式教育と進級制度教科課程、材料加除との関係
第十二章 日々の教育の次第第書
第十三章 配当研究論
  第一節 配当研究の意義性質方法の梗概
  第二節 教授期論
  第三節 研究期と席上課業一準備と監督
  第四節 研究期と席上課業一実施管理

第三編 学習法の訓練的見地
第一章 学習法の訓練をなす必要
第二章 学習法の訓練上より見たる現行教育
第三章 論理的研究の概念
第四章 帰納的研究法
  第一節 問題の認識と資料の蒐集
  第二節 概念の組織
  第三節 資料の選択組織の結果
  第四節 科学的疑問
  第五節 仮説及定説の性質
  第六節 論証と記憶
  第七節 自己の保存
第五章 演繹的研究法
  第一節 演繹的研究の性質
  第二節 演繹的研究法による自己発表と自我発展
第六章 論理的研究法の機能的意義
第七章 教科書研究と論理的学習法との関係
  第一節 教科書の帰納的研究法
  第二節 教科書の演繹的研究法
  第三節 教科書研究と創造的発展並び教育発展との関係

第三 収論
第一章 分科式勧誘教育の課業案
  第一節 従前の教授段階に関する疑問
  第二節 一課業の形=教育案
第二章 再び三大主張の関係を論ず
ると考へた。然るに此の方法は（中略）子供を発動的に仕向ける方法でないので子供を発動的に学習せしめる方法に関する本を探しきった。そしてエアハート（Earhart, Lida B.）のSystematic Study in the Elementary Schoolsに出会った及川は、同書によって「学習指導法を確立した。けれども此等の方法は猶教材本位の教育で生活指導ではない」、「そこで一方には機能的医学、動的論理学の研究に着手し、他方にはパートナーズ機能的教授法を研究し、前記著者の思想をとまとめ、我が国に適する様に改造したのである。之が即ち分団式動的教授法である」という。及川によると、最初はジョンズ・ルの書からgroup method（分団式教授法）を知り、次にエアハートの書からteaching how to study（習字法の教授）を学び、最後にチャーターズ（Charters, Wellet W.）の機能的教授法に至ったというのである。すなわち、彼の関心は学習形態ながら学習指導へ、そして学習過程へと深めていったことがわかる。また、分団式動的教授法は、その大部分が教授書と教育辞典から談談築で構成されており、通に参考文献として挿入されたロブ（Ross Edward A.）の社会心理学や、パルドウィン（Baldwin, James M.）の機能心理学、デューイ、バーレット（Barrett, Edward J. B.）の論理学等の専門学術書はほとんど翻訳には使われていない。翻訳箇所の量からみても、及び川の言によっても、彼が本書を執筆する上で最も重用した書はチャーターズの書であったといえる。

3-2. 内容の構成に見られる受容の構造

前節で明らかにしたように、分団式動的教授法」の内容は三冊の教育書を柱として、他に数種の書から主要な概念や例の説明を引用し、さらに所々日本の法規や授業枠を挿入込んだものであって、この書の内容そのものには及川自身の独創性はほとんど認められない。しかしながら、一見モザイク的であるその構成にこそ及川による西洋教育情報受容の特質をみることができる。

第一に、及川は教育の目的を「社会効用主義」の立場に捉えて説いた、及川は教育目的の社会的な側面についてはバグリー（Bagley, William C.）が主張する「ソーシャル・エフィシェンシー」、個人的側面については日本の小学校の目的に合致した「個人的国民的有能」という言葉を用いて説明した。及川は小学校令第一条に掲げられた教育目的を自らの主張と矛盾しないように解釈することで、「児童の目的は（中略）社会の目的と合致する様に発展する」という観点を展開した。そもそも及川が教育の目的として定義し、「分団式動的教授法」の中で繰り返し主張している「教育の目的は児童が生活の価値を評価し、及びこれを統制する手段とするものにあり」という文章は、チャーターズの書で提示された“The purpose, or function, of teaching is to assist pupils to appreciate and control the values of life.”というチャーターズの主張の翻訳である。及川はチャーターズと同様に、教育の目的をソーシャル・ダイナミックスの立場から社会における教育の位置づけを説明した「社会効用主義」と直線的に結びつけてある。このような及川の教育目的論は、子どもの解放と自己実現を求める「児童中心主義」や、学校を社会改革の手段とみなす「社会改造主義」のそれとは本質的に異なるものであった。このことは、及川がこの時点では、当時の天皇制国家主義のイデオロギーの間で葛藤を生じることなく動的教育論を展開していたことを示唆している。

第二に、及川は、彼が明石附小で実践した「為さしむる主義による分団式教育」を西洋の教育学説によって理論的に体系化しようとした。先述のように、及川は明石附小着任以前から分団式教授を試みており、それは宮城県での訓導時代からの関心事であった複式教授法の実践的研究所に端を発している。明石附小着任後、成績不良のため進級できない児童の問題に直面した及川は、当時盛行していたヘルバート主義に代表される画一的形態的な一斉教授こそが「劣等児」を生み出す根源であると認識した。及川は折しもアメリカで流行していた教育の個別化に関するいくつかのプランを知る。典拠文献の著者で、プリプログラムの考案者のサーチ（Search, Preston W.）が説く「個人差を認め、教授の個別化を徹底させること」は、「能力不同の事実的見地に立つ」とした及川自身の実践課題を重なった。及川は、サーチが提案した「個別教授」や「実験室制度」という教育方法の背景にある、学校は児童自身の研究の場、修養の場であり、児童の自己活動による自己形成を図ることがその目的であるという思想に感銘を受け、これらを附属小の教育原理として「為

— 53 —

NII-Electronic Library Service
さしむる主義」と名付けた。この「為さしむる主義」が「動的教育論」へと発展したといわれているが[22]、本書で示された「動的教育（dynamic education）」という概念とその説明は、モンローの教育辞典と典拠文献⑫のオーシャ（O’Shea, Michael V.）の書に載っている。及川は、「児童自身に為さしめる」学習を「発動的（dynamic）」という言葉に置き換えていた。このように、及川は児童の個性や自己活動を尊重する理論的根拠を発生心理学や動的論理学の書に求めたのである。

また、優劣等を含む学級教授の形態を模索した及川は、附属小学校においてパラダイムシステムからヒントを得た分団式教授を試みていた[23]。彼は、この分団式教授についてもその一般化、体系化を試みた。その際に用いたのはジョンズらによる典拠文献⑪の著作であり、さらに及川の関心は分団式教授という教授形態を行うための学習指導法やその理論の追求に及んだ。及川は自身の動的教育論を説明するためにアメリカの教育書を用いて、興味、問題、需要、経験、題材といった新しい概念を紹介したが、その中心は題材論にあるといえる。及川の題材論は、機能的理学に基づくチャーターズの書の主題部分の翻訳である。子どもと教材を結びつけるために「題材をいかに構成するかを模索していた及川は、チャーターズの書に描って、題材（subject matter）の意義や役割、題材の構成・提示法を試したのであり、同時に、教授という行為が子どもの学習（認識）過程に即して行われなければならないことを学んでいたのである。前節でみたように、及川は典拠文献⑩→①→③の順に読み進めて、学習形態→学習指導法→学習過程や関心を深めたが、本書ではこれらの書を組み合わせて動的教育論の理論的根拠を構成しようと試みた。すなわち動的教育論の中心をなす「題材論」を機能的理学から説明し、そして、及川が動的教育を実現するための具体的方法として提示したのが、「分団式教授」と「学習法の教授」であった。

第3節、従来いわれてきたように本書は非常に難解であるが、それは文章が直訳である上に、用語の概念義を不適切、不適切なことをによる。このことは、複数の著者が異なる意図で使用した用語を単純に翻訳することに起因するが、さらに及川自身の解釈を加えたことも用語の概念を混乱させる要因となっている。一例をあげると、及川はチャーターズが「価値の統御」という場合に使った「統御（control）」という言葉を好んで多用している。たとえば、チャーターズの原論 "In the first place, it assists the memory in retaining the method. This is true because there is a good deal of repetition, because it makes associations at every point of progress, because attention is keen by virtue of the vigorous working of the mind."[24] 及川は「第一、発展案は統御の記憶を助けるものである。何となれば、（イ）既存の働き方を反復することができる（ロ）統御法を構成し行う一歩一歩に連合が流れ（ハ）心の強さを逆に表現して必要であるからである（下線筆者）」[25] と訳している。原文では、「第一に、それは記憶が方法を維持することを助ける」ものであら、下線部 'retaining' の「維持する働き」の部分を及川は「なす働き＝統御」と解釈し翻訳した。このような彼が自身の解釈を交えた翻訳によって、読者は非常にわかりにくい文章となってしまったのである。このように本書にしばしばみられる及川の誤解や誤訳は、以下に指摘するような教育学の基礎理論を理解できていなかったことによるものと思われる。

3-3. ヘルバート主義批判の内実

及川は、当時の教育がヘルバート主義の導入によって教師の活動が中心となり、児童にとって形式的、受動的な状態にあることを「静的（static）」という言葉を用いて批判し、静的教育法に代わる動的教育法の普及を主張した。及川は、ヘルバート心理学者である実験心理学に取って代わられたことを、さらにアメリカにおける機能主義の台頭を心理学に関する書物から知ったようであるが、彼自身の言葉でヘルバート教育学を批判した部分は少ない。「統覚」を説明するためにモンローの教育辞典の「統覚」の項目を翻訳した部分では、「（統覚の概念）は」本能動力説即ち発生学説に移らねばならない[26] と記されているほか、「動機」を心理学的に説明した部分で、「児童の学習動機を無視して、児童に多様な知能を注入せんとし、旧観念を整理さればそれで旺盛なる動機が起こるものと誤想し、今尚はヘルバート（表・筆者註）の思想に捕えられて居る現教育社会には、声を大にして、児童の学習動機論を絶叫せずに居られない」[27] と述べている。

及川がヘルバート主義の形式段階説を痛烈に批
判するのは、第三部「取論」においてである。しかし、ここでも批判の語調が強いのに対して、その箇所や根拠に関する言及は少なく、論点が曖昧である。及川は、教授という行為を個々の子ども
の学習過程に応じた教師の活動として見直す立場から、「教授の段階（stages）」を「教育の部面
(phases of aspects)」に置き換えることを提案した。そして、「一体主知覚の基礎の上に述べられた
教授段階を主意説を真理と認める今日に用ひる如きは余程考えるとである。喚呼ヘルバート派
の教授段階（＝古代的段階）として歴史に葬るべき段階は何時までその残骸を留むであろうか
(下線筆者)」[29]と述べ、形式段階説がヘルバートの主知主義に基づく教授法であるという見方を示
した。さらに教授の「論理的、心理的段階の何れをとるか」という議論について「論理的」、「心理的」
の定義を用いて説明しながら、「チルルル」は二つの用語を「広狭二義に錯綜して用ひて居る」[29]
と批判した。及川の結論は、「学習は論理的のものである。況んで、ヘルバート派の如く、授業の発展
法のみを以て、形式的段階とすることに贊成することが出来ない（下線筆者）[48]」というものであっ
た。

これらの記述からは、及川が形式段階説を説くドイツのヘルバート主義者（「チルルル」）達を「ヘ
ルバート派」であると認識していることがわかる。しかし、上記引用文以外の説明はなく、「教授の段
階」を「教育の部面」に置き換えるとはどういうことかや、ヘルバートを主知主義と判断する理由
などが示されておらず、同時に、ヘルバートの教
育学説を誤解している点があることが看取される。
いまだも、ヘルバート心理学は人間陶冶を科学的に体系化するために「経験」に基盤を置い
tたし、ヘルバートおよびヘルバート派は教授の過
程に帰納的法と演繹的法の両方を取り入れる
ことを企図して段階教授説を構築した。また、及
川は、「(動的教育論は) 我が国に於てはヘルバート
教育学の輸入以来的一大革新[31]であると主張
するが、彼のヘルバート教育学の否定はヘルバ
ート派の形式段階説を批判するに留まるもので、そ
他の論理的な説明はなされていない。

さて、このような及川のヘルバート及びヘルバ
ート主義批判は「分断式動的教育法」の序論と収
論、すなわち及川自身の主張の中でなされている
が、本論つまり翻訳の部分に批判がほとんどみら
れないのはなぜであろうか。

4. 及川が用いた教育情報の教育史における位置

ここで、及川が本論を執筆する際に用いた教育
情報の教育史における位置を確認しておきたい。

4-1. 著者の立場

主な原書の著者の立場を見ておこう。
①Charters, Werrett W.

チャーターズは、主著 Curriculum Construction (1923) において教育の目標からカリキュラム
の具体的内容を編成する方法原理として活動分析
法を提唱したカリキュラム研究史上重要な人物で
ある。彼はカナダの出身、オタワで教鞭を執
った後、サカデ大学で学び博士の学位を得て、1904
年からミネソタ州立ウィノナ師範学校で小学校長
および教育実習主任を務めた[32]。Method of Teaching が刊行された1910年に彼はミズーリ
大学の教育学部長に就任している。チャーターズ
はヘルバート主義とデューリの諸概念を結合した
「教義主義」といわれば、彼の作品 Method of Teaching には両者との関連が強く表われている。特に、
「題材 (subject matter)」を「活動」または「活動
様式」と捉え、題材を種々の観点から分析するた
めに「活動」そのものを分析するというチャーター
ズの題材選択法は進歩主義的である。しかし、彼
の題材組織論は、子どもの経験を必ずしも中核に
据えておらず、民族の文化遺産を重視しつつ「相
互関連と中心統合」を高く評価した点で、ヘルバ
ート主義や本質主義に近い。さらに、チャーター
ズの教授過程論は、重要な部分でパグリーの The Educational Process (1905) からの引用が多く、そ
の全体構造も酷似しているという[40]。しかし、パ
グリーよりもチャーターズの方が、教授過程を問
題解決のプロセスとみる傾向は強く、そこにはマ
クマリー兄弟（McMurry, Charles A. & Frank
M.）やデガーモン（DeGarmo, Charles）の教授過程
論が色濃く反映されている。こうして彼はヘルバ
ート主義の原理を継承しつつ、デューリの影響を
受けて自らのカリキュラム論を発展させていく。カリキュラム理論史研究の第一人者クリーバード
(Kriebard, Herbert M.) は、チャーターズのカリ
キュラム論を「社会効率主義」と位置づけ、それ
が「子ども中心主義」の原理や実践とは一線を画
していることを指摘した[35]。
Earhart, Lida B.

エアハートは、オスウィーゴ師範学校卒業後、数校の師範学校で教鞭を執った後、ミシガン大学を卒業。コロンビア大学で修士・博士の学位を取得、在学中にケンジェンおよびイエナ大学への留学経験を持つ。コロンビア大学でフランク・マクマリーに師事してヘルバート主義に基づく授業研究を行い、1906年からテーチャーズ・カレッジで初等教育と心理学の講師を務めた(38)。1911年にはニューヨーク市の公立小学校長に就任した。

コロンビア大学大学院に入学したエアハートに指導教官マクマリーは「子どもに学習することを教える問題」を提示したという。エアハートはこの問題に取り組むことを自らの研究課題として、マクマリー、ストレイラー(Streayer, George D.)、サザロー(Suzzallo, Henry)教授の指導を受けて学位論文を完成させた。その研究成果を教師向けにアレンジして出版したものが、Systematic Study in the Elementary Schools(37)。形式段階説に基づき哲学と心理学の方法を取り入れて学習指導法を説いたこの書は、彼女の主著Types of Teaching(1915)ともに教師の間に普及した(38)。

Jones, Olive M.

ジョンズはニューヨーク市で39年間公立学校に奉職した教育者である。在職中も、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジ、ハーバード大学の夏期講座、ニューヨーク大学などで学び、学習指導法や問題解決の特別教育の先駆者として有名になった。退職後は、ニューヨーク市教員組合の会長を経て、NEAの会長に選出され、学校の問題を学校外の諸機関と議論するために教師の学問の自由と権利を保険することを提案した(39)。Teaching Children to Studyは、ジョンズがニューヨーク市立120番中小学校の校長であった1909年、同校の教師2人と一緒に刊行したものである。本書はグループ・システムという方法を用いて、子どもに自己学習(self-reliant study)の習慣をつけることと、個々のニーズに適した授業によって優秀な子どもや遅れた子どもたちを教養することを目的としている。ジョンズはコロンビア大学の教演であったマクマリーとエアハートの学習法(自修法)の影響を受けて、教師の立場から実践に応用する能率的な手段としてgroup systemを提唱した(40)。当時、ニューヨーク市教員協会_New York City Teachers' Association_はブルックリン教員協会_Brooklyn Teachers' Association_と一緒に「個々の子どもが彼らの能力を最大限に発揮できる条件を達成するため」に「学校組織に関する共同委員会」を結成しており、1909年に全米の教育者2,000人を対象に「生徒の等級と進級に関する学校組織案の研究」と題したアンケート調査を実施した。ジョンズらもこの共同研究に関わっており、全米で展開されていた多くの学級編成案について精通し、いくつかを試みていった(41)。

このように、及川が翻訳に用いた主な教授書はヘルバート主義の影響を強く受けて書かれたものであった。及川はヘルバート主義教育を批判しながら、なぜこれらの書物を用いたのであろうか。それは、アメリカのヘルバート主義が、当時日本に輸入されていたドイツのヘルバート主義とは異質な形で発展していたために、ヘルバートやヘルバート主義の理論を正しく理解していなかった場合、及川には自ら築いているものの立場が理解できなかったためである。

4-2. アメリカ・ヘルバート主義の再評価

周知のように、アメリカのヘルバート主義教育運動はドイツ留学から帰国したデガーモやマクマリー兄弟が中心となって全国ヘルバート協会を結成することに始まる。彼らの主張と議論は「中心統合」「文化史段階」を中心としており、方法としての「形式的授業段階」は彼らのカリキュラムに合るように改定された。彼らは、学習者の表現力やリディネスを把握するため、児童研究に力を入れた。その研究成果は、後にタイプ・スタディー、コレレーション、プロジェクト・メソッドへと発展していくことになる。つまり、アメリカのヘルバート主義者はドイツから輸入した理論を継承しつつも批判的に修正し、それを「教育内容」の研究に用いて、単元論発展の基礎を築いていたのである。ヘルバート主義運動そのものは全国ヘルバート協会の消滅をもって終息するが、教育現場への影響力は1930年代まで続いていた(42)。アメリカのヘルバート主義は、特に教師教育の理論体系として専門性の質を上げるために用いられ、実際の教授実践に多大な影響を残していた。

クライシュカン_Cruikshank, Kathleen A._はヘルバート協会が消滅した後も、ヘルバート主義
運動の理想は第二世代のエアスとして師範学校の実践や小学校カリキュラム具現化したことを実証し、アメリカ・ヘルバート主義運動の歴史的意義を「ideal (理念)からmeaning（実際的効用）へ」という言葉を用いて再評価した。

及川が翻訳に用いた書物は、直接ヘルバート主義運動に関わったヘルバート主義者によるものではなく、いわゆる第二世代の研究者達がヘルバート主義具現化を模索する過程で著した教師教育用図書であり、教師教育の中にスペシャリティを確立しようとする動きの中で生起したものであった。

5. 結び
及川は高等文官試験受験を志して上京するような野心家であり、その望みが絶られると文検「教育」の受験を勉強を始めた。参考書として多くの邦文教育書を読んで熱心に勉強すればは、彼は教育書の内容と現場での実践が乖離していることに疑問を抱くようになっていた。文検合格後の及川は英語の文献を読みあがっており、その時彼の具体的な実践課題に対するモデルを提示したのがジョンズラのgroup methodであった。分団式教授法の実践を始めた及川は、その効用の理論的根拠を洋書に求めて動的教育論を作り上げていく。及川の動的教育論の中心は、実践者の関心に応じるための学習過程論と学習指導法である。実践者は子ども学習過程の原理を理解し、それに沿った指導（輔導）の方法として学習形態や題材の構成を実践者自身が工夫すべきである、とする彼の教授論は日本の教育界にとって斬新なものであった。及川がアメリカの教育書に求めたものは単なる教授の方法だけでなく、科学的根拠に基づく「教授理論」だったのである。このような彼の方法的価値は、実践者である彼自身が英語の原典を研究したことにによって形成されたものであった。

以上にみたように、「分団式動的教育法」の内容は及川の独自的な教授論ではなく、翻訳による紹介であった。及川は、動的教育論を主張するために明治後期に盛んに行われたヘルバート主義教育を批判したが、彼が「分団式動的教育法」を書くために掛り所としたものもまたヘルバート主義に基づく教授書であった。及川は、日本にもらられた五段階教育法による教育をヘルバート主義教育であると認識していたのであり、ヘルバートの表象理論の理解には至っていなかったとも考えられる。この時点までに及川は、デュイを含め数種の心理学・論理学の理論書を読んでいたが、概してその内容については系統的な理解には至らず、各学説を構造的に捉えることはできなかったと考えられる。

日本におけるヘルバート主義教育の受容は形式段階説に従っていたことはよく知られている。庄司他人男は、アメリカにおいてはヘルバート主義教授理論の主要な柱である教育目的論、教育内容論、教師論とそれから演繹される教材論、単元論、教授段階論が一体のものとして捉えられていた点が日本の場合と大きく異なっていることを指摘した。

アメリカでは日本のように理鈍的研究と実践的研究所いう「二つの系列」に分かれており、理論面と実践面が別々の人々によって注目されるという事態が日本ほど顕著ではなかったという。しかし、本研究で明らかにした及川のヘルバート主義理解は、日本における受容の特質を如実に反映しており、それが単純に「二つの系列」の乖離だけで説明できるものではないことを示唆している。文検受験のために種類の教育学書によって教育理論を学び、さらにアメリカの教育学を熱心に研究した及川であっても、ヘルバートの教授理論を理解することは困難であった。それは、ヘルバートが樹立した「教育学」のうち、「教育の方法」の基礎であるはずのヘルバート心理学の理解が不十分であったことに起因すると考えられる。教育学研究における「二つの系列」の乖離をもることなら、理論的研究の内容が「教育の目的」に偏っていたこと、すなわち教育学における心理学的究の欠如もまた、日本の教授理論の構築を阻む一因となっていたのではないだろうか。

この後、アメリカにおいてはヘルバート主義の理論を統べしつつ進歩主義のカリキュラムを軸とした新教育が展開されていったのであるが、日本においてはヘルバート主義を否定しつつそれに代わる新しい実践を取り入れることで新教育運動が推し進められた。その意味では、新しい実践の受容もまた形式的なものになったという仮説が想起される。新教育における「理論・実践」構造の解明に資するために、留学後に展開される及川のカリキュラム論がどのように形成されていくのか、その過程を実証することがさらなる課題である。
(2) 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房、1968年。

(3) 木下繁弥『及川平治の教育方法論と教育実践の展開』『教育学研究』第34巻第1号、日本教育学会、1967年、18～27頁。中野光『及川平治の教育理論と実践』復刻版『分科用的教育法』解説、明治図書、1972年、317～336頁。富士原紀編『1930年代における及川平治のカリキュラム改造論の研究』『日本教育史研究』日本教育史研究会、第17号、1998年、1～25頁。

(4) ヘルバート著、三枝孝弘訳『一般教育学』第2部、明治図書、1960年、65～145頁。鈴木晶子は、ヘルバートのこの初期思想の中に、すでに経験主義と合理主義を統一した人間陶治のための科学的基礎が見られることを指摘した（『判断力養成論研究序説』風間書房、1990年、54～58頁）。

(5) （註3）の他に、添田晴雄『及川平治におけるデュエイ教育学の受容』（『関西教育学会紀要』第13号、1989年、122～125頁）、木下繁弥『及川平治の生活指導論』（『生活指導』55号、全国生活指導研究協議会、1963年、71～77頁）など。

(6) 『及川平治履歴書』『文書類纂』学事、市立学校職員（625 B 6－15）、明治35年（東京都公文書館やマイクロフィルム）。

(7) 及川平治『自分のこと』『教育界』第21巻第8号、金港堂、1922年、148頁。

(8) 『教員採用届』『文書類纂』学事、市立小学校職員（627 D 6－11）、明治40年（東京都公文書館やマイクロフィルム）。明治40年5月2日付、及川平治の直筆の履歴書添付。

(9) 『高能児教育に就いて』『教育界』第10巻第4号、1911年、11頁。

(10) 対象とした記事は、『教育実験界』49件、『教育時論』1件、『日本之小学教師』1件、『兵庫教育』13件、『心の玉』12件、『国民教育』3件、『教育界』1件、である。及川が執筆した記事数の推移および記事内容については、『新教育運動と学力論争に関する日米間の比較教育史的研究』（平成13～16年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究C）報告書、研究代表者・楠本美保、2005年3月、21～24頁）において検討した。

(11) 及川平治『分科用的教育法』弘文館書店、1912年、序12～13頁。

(12) 及川は『丸善から新刊書を取寄せて読むが何よりの樂』であったという（前揭『自分のこと』148頁）。『及川文庫』（和光大学附属図書館所蔵）に残存する洋書を調査したところ、1915年までに刊行された書のほとんどが丸善の書店票が貼付されていた。

(13) 各書の翻訳対照箇所については、前掲科研費報告書（26～27頁）にそぞの一覧を示した。

(14) ただし、第二編第二・三章については、注(4)の報告書などを翻案したこともみられる。

(15) 及川平治『我が読書の歴史』『宮城教育』第470号、宮城県教育会、1938年、21頁。

(16) 及川前掲書、第1章第4節「個人的国民的劣能、並に我小学校教育の目的」41～44頁。

(17) 上同、46頁。

(18) 上同、48頁。


(20) このような認識から、及川が劣等児への特別教育や分科用的教育を試みていたことは、先行研究によって紹介されている（木下前掲論文、中野前掲論文のほか、西口穂太郎『及川平治のカリキュラム改造論』黎明書房、1976年、2～8頁、など）。

(21) 及川前掲書、6～12頁。及川はサーチの個別教育論に傾倒し、これに関する講演を行っている（「回顧三十年」兵庫県明石女子師範学校、1933年、復刻版、第一書房、1983年、239頁）。

(22) 木下前掲『及川平治の教育方法論と教育実践の展開』20～22頁。

(23) 前掲『回顧三十年』239～241頁。


(25) 及川前掲書、226頁。
同上書、95頁。
同上書、151頁。
同上書、517頁。
同上書、518頁。
同上書、519頁。
及川平治『分団式動的教育法』弘館書店、1914年、24頁。
庄司他人男『ヘルパルト主義教授理論の展開』風間書房、1985年、544〜562頁。
同上書、554頁。バグリーは「エッセンシャルリスト」として有名で、ヘルパルト主義を最も肯定的に受け止めました人物と評される。庄司他人男は彼の考えを「進化論的ヘルパルト主義」と呼んでいる。
Earhart, Lida B. Teaching Children to Study. Houghton Mifflin Co., 1909, pp.79-88。
Olive M. Johns. ‘Teaching Children to Study,’ Education. Vol.30, 1909, pp.307~311。
Cruikshank, op. cit., p.22。
庄司前掲書、582〜588頁。稲垣忠彦は、日本におけるヘルパルト主義の受容が「二つの系列」でなされており、その乖離が日本の公教育教授理論定型化を特徴付けるものであったことを指摘した（『明治教授理論史研究』評論社、1966年、422〜429頁）。
彼の心理学的内容は「表象力学説」と呼ばれ、ヘルパルト学派はこれを継承した（今田恵『心理学史』岩波書店、1962年、174〜179頁）。

— 59 —
Chronological Analysis of Heiji Oikawa’s Dynamic Group Instruction: Importing of American Herbartianism and New Education Movement in Modern Japan

Miho HASHIMOTO (Tokyo Gakugei University)

The goal of this study is mainly to illuminate the structural characteristics of the practices of new education in Taisho period. For that goal, this paper attempts to identify the characteristics of Heiji Oikawa’s dynamic education by tracing the theoretical development which rooted in the information of American education.

The cross analysis of what Oikawa read with the content of “Dynamic Group Instruction”, which was published 1912, has shown that the main body of his works is composed of the segments of three American books as follows: ① Jones, Olive M. & others. Teaching Children to Study (1909); ② Charters, Werrett W. Method of Teaching (1909); ③ Earhart, Lida B. Systematic Study in the Elementary Schools (1908). Those books helped the shifting of Oikawa’s concern from learning style to instruction and learning process. The central tenet of Oikawa’s theory of dynamic education is constituted of the learning process and instruction for adapting to the practitioner’s concern. It is an epoch making idea for the Japanese at that time that practitioners are to understand and use the principle of the children’s learning process for improving the instruction and learning style and the composition of leaning topics. In his educational exploration, Oikawa pursued the reformation of the teaching method as well as the instruction theory on the basis of scientific principles.

Oikawa criticized the Herbartian pedagogy in order to initiate the dynamic education. Ironically three books which became basic compounds for his books were actually the instruction books on the Herbartian idea. Oikawa recognized that the five stages instruction method was composed of the Herbartian pedagogy but his understanding was not deep enough to comprehend Herbart’s representation theory. It is plausible that Oikawa did attain neither chronological understanding nor structural comprehension of Dewey’s and others’ psychological theories and practices and logic.

Oikawa’s insufficient understanding and misinterpretation of Herbartian pedagogy reflects on the typical traits of the Japanese importing of Herbartian pedagogy. The modern Japanese pedagogy has developed in the chronological dualism between theory and practice. This dichotomy has been generated from the shortage of psychological elaboration in the various inquiries into educational practices in Japan. That has prevented the practical pedagogy from pursuing its sophisticated theoretical development.

Key word: Heiji Oikawa / Dynamic Group Instruction / Theory of Teaching / Herbartianism / New Education in Taisho Period