

國學院大學學術情報リポジトリ

田島体験学校における人間開発の理念とその実践

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田沼, 茂紀 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001186

田島体験学校における人間開発の理念とその実践

田沼 茂紀

An Idea and Practice of Human Development of The Tajima Experience School

Tanuma Shigeki

キーワード：新教育運動、体験教育、個性発揮、生活（郷土）科、自治会活動

はじめに

19世紀末から20世紀初頭にかけて、世界の教育界では児童尊重、個性尊重を標榜する新教育の思想が大きな潮流を形成していく。この新教育運動が目指したのは、知識を授けられる存在としての受動的な子ども像ではなく、人間性の調和的発達を促すことで個性発揮する学びの主体としての子ども像を基底に展開しようとする旧来の教育観からのパラダイム転換であった。もちろん、その新教育運動の余波はわが国にも及び、幾多の斬新な試みが全国津々浦々で百花繚乱のごとく展開され、わが国近代教育史にその大きな足跡を残すこととなった。ただ、中野光（1977）が指摘^{（註1）}するように、わが国の新教育運動は第一次世界大戦後の軍縮ムードを追い風にした大正デモクラシーの中で時宜を得たものであり、極めて脆弱な性格のものであった。また、その背景にあるのは、それまでの硬直化した学校教育の来し方への教師たちの反動でもあった。ただ、世界の動向に符合して展開された新教育運動としての意義は大きい。その後、アジア太平洋戦争を経て国家主義的な戦前教育という二項対立的なレッテルを貼られ、あまり評価されないままになってきたのは残念である。本題にある田島体験学校も、その典型事例であろうと考える。

本稿では、大正末期から昭和初期にかけ10年に及ぶ斬新な試行実験が展開された田島体験学校の教育理念やその実践を検証することで、わが国の戦後教育の歪みが学校病理として顕在化している昨今の事情を踏まえ、これからの学校教育が取り組むべき子どもの個性発揮、人格形成の総体としての人間開発の課題を探ってみたいと考える。

1. 田島体験学校成立の経緯

わが国の近代教育制度成立以降において体験教育を論じようとする時、この「田島体験学校」での取り組みを抜きにして語ることはできない。もちろん、田島体験学校とは正式名称ではない。同校が「田島体験学校」と称せられた大正12（1923）年当時の正式校名は、神奈川県橘樹郡田島町田島尋常高等小学校（現在の川崎市立田島小学校）であった。田島体験学校とは、その先進的な教育実践を展開した一公立校へ与えられた教育界の名誉ある別称である。

この田島体験学校が成立していたと考えられるのは、大正12（1923）年から昭和8（1933）年

までの10年余に及ぶ期間である。周知の通り、この時期のわが国の教育界は新教育運動としての自由主義教育が隆盛を極めた時代であった。この田島校における体験教育も、まさにそのような時代の申し子とも言うべき壮大な実験的取り組みであったとすることができよう。しかし、そこでの成果が後世に残した遺産は少くない。特に、子どもの個性開発という面での業績は大いに評価されるべきものである。本稿での視点は、まさにその個性開発についてそのものである。

この田島体験学校を具体的に構想し、校長として教職員を率いたのは山崎博（1890～1958）である。そして、ドイツ文化教育学の立場から同校の実践を理論面で支えたのが東京帝国大学助教授（後に教授）の入澤宗壽（1885～1945）である。当時のわが国教育界の潮流は、「なすことによって学ぶ」という経験主義的教育思想で知られる J. デューイ（J.Dewey, 1859～1952）を中心としたアメリカ進歩主義教育学が主流であった。大正 8（1919）年にはデューイ自身が来日したり、個別自主的学習指導法としてドルトン・プラン（1922）を考案した H. パーカスト（H.Parkhurst, 1887～1973）が田島体験学校活動期に 4 度来日したりする等、その影響力は計り知れないものがあつた。しかし、それにもかかわらず田島校が理論的前提として選択したのはアメリカ教育学ではなく、E. シュプランガー（E.Spranger, 1882～1963）等のドイツ文化教育学であつたのである。それはどのような理由に拠るものなのかを以下に述べたい。

その点を端的に表現すれば、シュプランガーの理論的枠組みとなっている精神科学的教育学の考え方、つまり、「科学的教育学の課題は、すでに存在する文化現実を把握理解し、それを系統的な概念のもとで整理し、最後に価値づけと規範とによってそれをまとめあげるところにある」^(註2)とする主張に拠つたのである。その事情は、田島体験学校を全力で支え「或者は理想と合理とに偏し、他のものは現実と情意と結果とに捉はれ、或は科学と哲学の一方的研究、思索のみを以て全部であるかの如く思惟する」^(註3)ことを由としなかつた入澤宗壽の教育観に負うところが大きかつたからである。この精神科学派と称されるシュプランガー等の主張は、文化と教育との人格的統合にこそ生命ある人間が宿るとする客観的な文化領域には自己増殖の衝動が伴うとする考え方である。つまり、その価値形成という成長過程では、再び主観的な体験や態度に帰されることによって文化創造としての教育意思を喚起するという理念に基づく理想教育論の主張である。

また、体験教育という方法論的立場について山崎（1929）は、「日本の体験学校、日本の体験教育は Erlebwisu, Erlebwisu-intericht, Erlebnisschule（原文ママ）の訳語ではなくて、それと関係なく、独立して発達したものである。即ち我が日本に於ては、大正 12 年から、彼の千葉県大原小学校の諸君によって体験主義の教育として唱へられ、つづいて渡辺政盛氏の指導により発達したものであり、一方同じ関東、然かも同じ年の大正12年に体験教育、体験学校の教育主張として、私の学校に創められ、入澤宗壽先生の指導によって発達したものである。かく不思議にも年を同じうして居るが、全く私等と関係なくして創始、創唱したものであり、体験主義の教育と体験教育、体験学校の経営としても異なるも、要は同じ方向への教育力説であつたのである」^(註4)と述べている。

さらに、文化教育学と体験教育の連環について山崎（1929）は、「そもそも体験教育の始りは何からか。毎年一千人から訪れる参観者の大多数が、きまって質問することは、どうした動機からですかということだった。田島町は、四大工業地区の一角にあって、一万五千の人口を有していた。そこには、殆ど全国から工業労働者が集まっていた。その労働者の教育、それをただ上塗りするのは、私の教育良心が満足しなかった。社会の実生活に触れない教授や、観念的な訓練で、どうしてこの土地の教育が徹底しようか。形式的な学校行事を繰り返して、どうして内容ある教育が進められようか。もっと生活に徹した教授・訓練を実践していかなければならない。ここに、生活を生活する教育、すなわち、社会の実生活と、教育とが一体となって組織化された教育が考えられなければならない、と考えたのである」^(註5)と、人間教育を意図した体験教育導入への動機、さらには子どもの個性を生活によって陶冶しようとする体験教育の目指すべき目的について端的に語っている。

また、このような体験教育を標榜する同校の奮闘ぶりについては、寝食を忘れて教育研究に没頭した教師たちの疲労困憊を見かねて教育関係各方面へ配布した『参観お断り』（1931）という山崎による通知文から窺い知ることができる。そこには、「この八年間に同人の研究にあたったものは実に五十三人、その間、同人の発表した論文の主たるものは約二百編、単行出版したものが三十七部に及んでいる」^(註6)と、山崎の同僚たちに対する惜しみない謝意から察することができる。同時に、その成果から当時の教育界における田島校への評価も垣間見られるのである。しかし、この隆盛を極めた田島体験学校も時局の悪化に伴って国粹主義的な郷土教育へと傾斜し始め、山崎の川崎高等小学校長への転出に伴って実質的な終焉を迎えるのであった。

2. 田島体験学校教育の特色とその理論的枠組み

田島体験学校における教育の特色は、よき日本人をよき個性の中に形成するという、「和魂洋才」を意図した日本主義的教育の実現にあった。その基盤となったのが、シュプランガー、T. リット（T.Litt 1880～1962）、H. ノール（H.Nohl 1879～1960）等の精神科学派によるドイツ文化教育学思想であったのである。W. デイルタイ（W.Dilthey 1833～1911）の「印象→体験→表現」という精神科学的手法による生命哲学論を基底にしたこの教育思想は、人間によって歴史的、社会的に形成された人間精神の表現が文化であり、文化と人間の本質としてそれらに共通する「精神」が存在するという立場に立つものであった。ゆえに、文化教育学における体験活動は知的活動として対象を合理的に捉えるのではなく、知情意合一の全人的活動として人間の精神全体が関与し、本質的な部分で文化を理解するという見解に立つのである。そして、体験は人と文化の相互作用を支えるものであり、文化の受容という理解面と新たな文化の創造という両面的な獲得を目指す重要概念であると捉えたのである。よって、知情意合一の精神活動として体験を位置付けるこの立場では、精神活動をただ単独な働きとするのではなく、文化と人間との相互作用として見るのであった。よって、人間の精神は、学問、道德、芸術、宗教、政治、経済といっ

た文化価値によって構成されている全体と規定し、文化の本質と同じ構造であるとする事で、理想と現実、普遍と特殊という二項対立的な概念の矛盾を克服しようとする今日としてはやや理想主義的な文化教育学理論が田島体験学校を基底で支える原理として採用されたのである。

この特色ある田島校の体験教育の立場について山崎（1927）は、「われわれは、体験哲学を主張するディルタイ（Dilthey,W.）、フリッシャイゼンケラー（Frischeisen-Kohier,M.）、スプランガー（Spranger,E.）の见解を正当と認めるものである。すなわち、いかなるものも、われわれにとって存在するものは、われわれの意識の事実とならなければならない。われわれの意識にあらはれて、少しの疑ひをはさむことのできない根源的事実は、生自体と、生が発動していく生活関連の事実である。最深最奥の實在は、このような内面的直接経験の事実で、これを体験と呼ぶ。それは純一全体の活動であって、そこには認識とか知識とか生ずる余地がない。この考へによれば、体験は實在としては、生そのものの、内面的直接経験の事実で、これが認識方法としては、知情意合一の全生命の活動で、生命進展の過程として行われる」^{（註7）}と、山崎は自著で田島校の体験教育推進の根本理念について述べている。

特に、知情意合一という理念からなる体験教育の方法については、「児童の内側からの展開を企図するものである以上、当然の姿として児童中心の立場をとる。しかし、単なる児童中心主義ではなく、体験的存在としての教師と、児童との体験的交渉の事実を基盤とする両者の協働同行をもって教育活動の本質とみる」^{（註8）}と、その具体的な研究実践への方向性を示している。すなわち、①児童の生活、②低学年の遊戯、③作業活動、④個性伸長、⑤社会とのかかわり、⑥郷土とのかかわり、以上の6領域である。この領域を軸に今日でいうところの教育課程を編成し、そこでの体験を通じて「和魂洋才」のよき日本人の育成を目指したのである。

まさにこのような文化的価値体験による個性発揮、個の内面性陶冶といった教育手法は、今日で言うところの「人間開発」概念そのものであると捉えることができよう。

田島校ではその理想を具現化する方策として、子どもの体験的生活を徹底させるために時間割の画一化の撤廃、学年と教材に応じた柔軟な学科目編成といった取り組みを実践した。特に、体験学校と称される所以となっている学科課程（教育課程）編成では、以下の3点の特色が鮮明にされている。

①「生活科」の特設

郷土文化を通して国民文化へと発展させることを意図した生活科では、川崎を中心とした自然や文化生活を教材としながら学年に応じたカリキュラムを課し、愛郷心の育成を図りつつ、それを基礎に愛国心へと涵養することを意図した特設科目である。なお、この生活科は昭和3（1928）年より明確に位置付けられ、時局を反映しつつ郷土科と名称を変えながらも体験教育の支柱として継続された。

この生活科では、内容の体系的・発展的な学習が展開された。低学年では、主に自然が学習対象とされた。また、中学年・高学年教材では、社会や政治・経済の問題を取り上げた。

さらに、高等科では山崎校長の指導を受けて西山忠造が編纂した『川崎郷土読本』が中心教材として位置付けられた。

②「作業科」の特設

作業科の特設は教科指導の改善というよりも、生活改善指導的な意味合いが強いものであった。工場進出が相次いだ臨海部にほど近い田島町には労働者が多く、その家族は生産者というよりも消費者の立場であった。それも、地方出身者が多勢を占める川崎は、消費者という立場を超えて浪費的傾向を生じがちであった。その悪習を矯正するという家庭生活の問題点をも含めて改善することを意図し、労作を通じての主体的な自学態度を求めたのが作業科である。

作業科は、その目的によって合同作業と分業に分けられる。合同作業は、教師と子どもの共学協働を基本としたものであった。分業は、学校生活や社会生活で必要とされる仕事を分担して行うものであり、学習、学用品購入、学校奉仕作業、学校衛生週間、神社境内清掃等々が内容とされていた。作業科そのものは、内容的に以下のように三分類される。

◎収得的作業・・・読書、観察、実験、実習、旅行、聴講等

◎表現的作業・・・創作、手工、図式化、報告、実演、発表、生産等

◎整理的作業・・・奉仕、整理、清掃等

さらにその他の作業としては、作業園、作業室、実験室、学習室等における一般作業や動物飼育等も実施された。

③「自治会活動」の重視

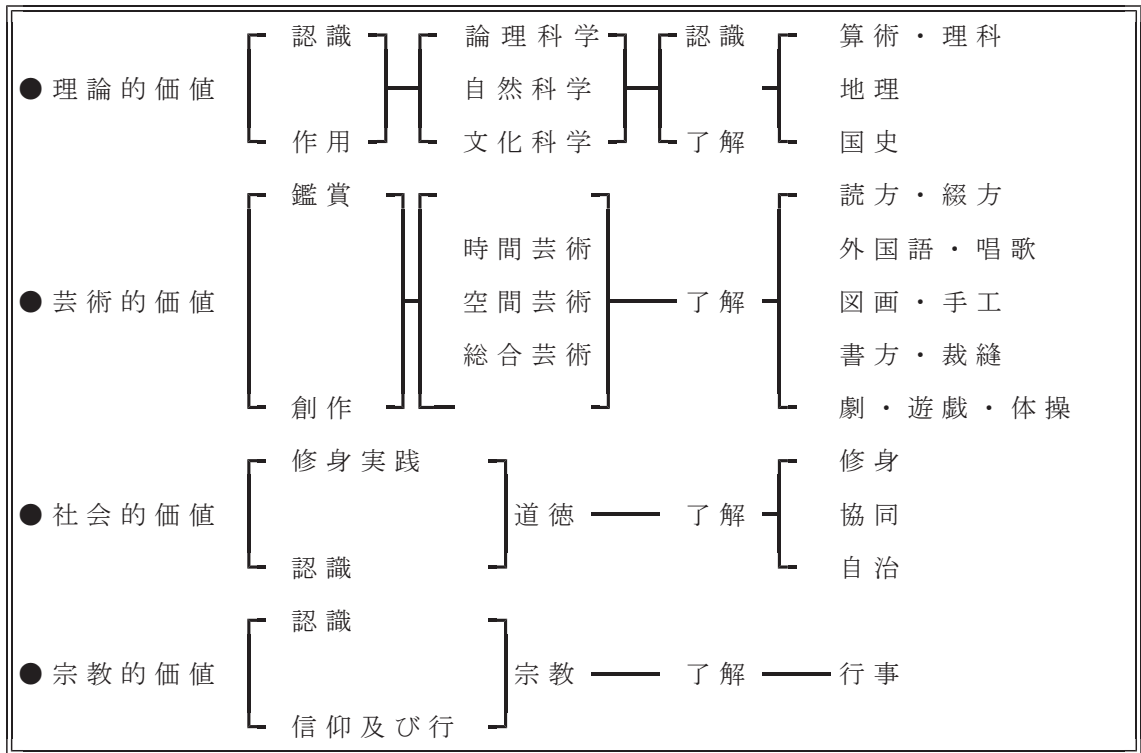
体験学校らしい特色として、公民的生活実習を意図した「自治会活動」が重視された。これらの活動は教師の指導下で行われたが、校内のみならず、校外生活でも実施されたものであった。従って、田島体験学校に生活する子どもはすべて自治会員であり、その自治生活運営の組織構成は4年生以上の各学級より3名選出した役員を中心に自主的・自発的に行われていたのである。

具体的な活動事例としては、神社の参拝と清掃、寺院等を借り受けて文化的催事の実施、困窮した自治会員家庭への支援等々の主体的な取り組みがある。

この知情意合一という理念からなる特色ある田島校の体験教育の方法について山崎は、「体験教育は体験により体験までの教育である」^(註9)と言い切る。ただ、山崎は体験について、①主客未分（＊全我的状態と解せよう）の意識状態、②統一性をもった全人的な経験、③生命もしくは生活の意義、といった許容度のある捉え方をしている。山崎等は体験教育を進めるに当たり、教育は生活による生活の陶冶であり、学校は子どもの生活の場そのものであるから、生活教育の基礎に立ち、生活指導は体験によってそれよりも客観性や統一的整合性を有する経験にまで高めることを目的にするのが正しい見解であるとその方向性を導き出すのである。

先に示した「生活科（＝郷土科）」、「作業科」、「自治会活動」は、その具現化された方略的教

育活動であり、地域社会の生活と教科価値としての各教科学習内容とを関連付けて配列した体験教育カリキュラムを下支えするものとして位置付けられている。そして、そこから派生する教育実践は常に子どもの生活、遊戯、作業、個性、社会、郷土という前述した6領域の体験的価値活動活動によって網羅されると説明したのである。



(図1 教化価値と各教科における方法論的視点 山崎博『吾が校の体験教育』1932年より構成)

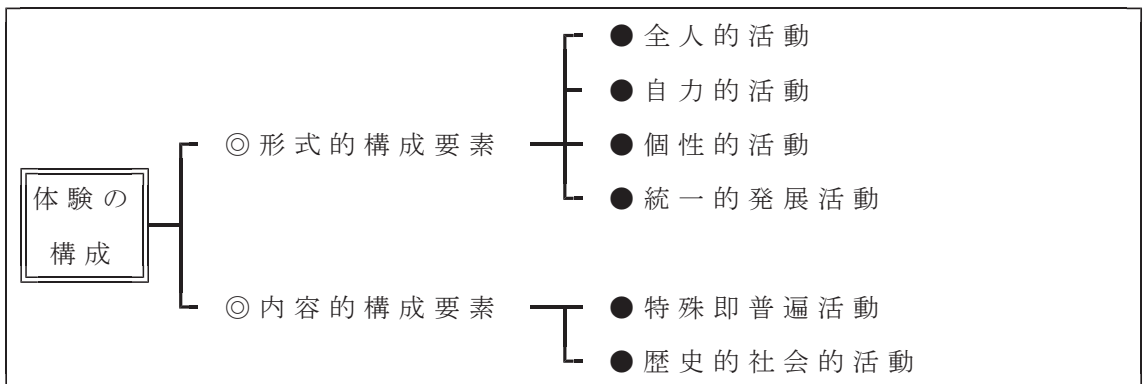
田島校では、体験教育を日常的な活動へと敷衍する際、以下のような点を実践的根拠とした。

- ①体験と経験は区別され、体験は全我的かつ直接的、根元的である。
- ②体験は、経験のように客観性や法則性、普遍性を加味して実在を認識するような性質ものではなく、知情意の全人的活動による認識作用である。
- ③体験は、そのものにおいて経験へと向かうための方向指向的な内面的統一性をもっている。
- ④体験は、本質的に歴史的・社会的部分を包含する。
- ⑤体験は、より高い価値を目指す発展的な性格を有するものである。

ただ、山崎博が目指した理想は、教育学の系譜としては郷土教育に位置付けられるものである。その立場では、子どもが主体的に学習する内容が郷土であると、それは子どもの直接経験に郷土を取り込んだ主観的な郷土教育になるという当時の脆弱な民本主義という社会状況を反映したも

のであった。事実、田島体験学校での実践は日本を代表する教育として世界新教育会議で2度発表された際にその点を批判されている。最初は、昭和4（1929）年にデンマークのヘルシンゲールで開催された第5回会議席上である。その会議では僅か十五分ではあったが、「日本における体験学校と田島小学校の個性的教育方法」という演目で、入澤が朗読講演している。次は昭和7（1932）年、フランスのニースで開催された第6回会議である。その会議では、山崎が「日本における郷土教育」という演題で発表を行ったが、そこでは日本の帝国主義の現れでこのような教育が日本で盛んになったのではないかといった鋭い質問が参会者より浴びせられている。しかし、図2のような体験構成による教育実践では、常に教師と子どもの関係を重視していたことは紛れもない事実である。

その点について山崎は、「生活の向上発展は社会生活に於いて各個人がその個人的価値を最も多く発揮することが必要であり、そこに社会の健全な発達が見られ人間全体の幸福を増進することが出来るであろう」と明言している。山崎の言を借用すれば、精神構造開発が個性教育そのものとなるのである。



（図2 田島体験学校の体験構成 入澤、山崎博『体験教育の理論と実際』1925年より構成）

3. 結びに代えて ～なぜ体験学校実践は継続できなかったのか～

いつの時代も教育理想の実現には、時代のニーズを的確に捉えてリードする牽引役が必要である。本稿で取り上げた山崎博、入澤宗壽による田島体験学校教育の取り組みは、まさに子ども個々に内在する資質・能力の開花そのものを目指すという点で先進的な取り組みであったと評価されよう。しかし、その実践はシュプランガーが「精神形式」として唱える6文化価値（学問、道德、芸術、宗教、政治、経済）に基づいてどの程度体験として構成され、①直観行動の拡充、②生活単元の統一、③優良な環境による教育、④生命の作業教育、⑤個性的独創の成長、⑥学問的愛の体験、⑦愛と敬との生活、⑧国民化の生活、という観点での具現化へと結び付いたのであろうか。そもそも、田島体験学校の斬新な教育的営みが戦後になってもなぜ脚光を浴びなかったのであらう

うか。この問題に言及すること即、人間開発の理念を具現化する際の課題究明そのものとなろう。

この田島体験学校の取り組みについての評価と課題については金子知恵（2004）^{（註10）}も指摘しているが、理想を具体化するためのカリキュラム構成の不十分さに主因があるように思われる。つまり、どこまでが理想であり、どこまでが個々の子どもの具体的な活動として敷衍できたのか、多くの研究著作物を残しながらあまり見えてこないのはその点に起因すると考えられる。周知のように、教育カリキュラムは教育内容として何を選択するのかというスコープ（scope）、それと教育内容をどのように配列するかというシーケンス（sequence）で構成される。田島校での生活科実践等での教材および教材配列は、子どもにとって身近な地域の自然、文化（行事や歴史、産業等）を取り上げてはいるのであるが、それが子どもの精神構造と教材としての文化財が内包する価値構造とがどう結び付くことで個の精神構造開発へと発展するのか見えてこない。現実的なカリキュラム構成を視座すると、シュプランガーが唱える6文化価値相互の整合という面での齟齬、矛盾が露わになるためではないかと推測されるものである。

本稿では紙幅の関係で具体的な特設科目の全体構成、教材解釈、残された実践記録の分析といった検証手続きを全て示し得なかった。それは戦前教育全般の意義においても同様であると言える。今後の課題は次なる機会に紙幅を得て、それらの教育的意義について体系的に言及することであると考える。もちろん、そこに通底するのは「個の精神構造開発」、つまり人間開発の方法論的視点の解明である。つまり、教育内容（contents）は、その時々、社会的要請（relevance）を受けて変化する。しかし、それを具現化する教育方法（method）は時宜を得て、その有効性を発揮する。いわば、社会的要請を背景に構成される内容を発達特性に応じた学びとしてマッチングさせながら体現するのが教育方法や指導技術であるとするなら、実践知の蓄積として教育史から学ぶ意味は大きいと考える次第である。

【引用・参考文献】

- 註1 中野 光『大正デモクラシーと教育』 1977年 新評論 第4章参照。
- 註2 シュプランガー, E.『文化と教育』1928年(村井実、長井和雄訳 1983年 玉川大学出版部) p. 206より引用。
- 註3 山崎 博「入沢先生の追想」日本教育学会機関誌『教育学研究』1946年 第14巻1号の追悼論文。
- 註4 入澤宗壽・山崎博共著『公立学校研究学校・学級学校経営の研究』1929年 明治図書 p. 23より引用。
- 註5 山崎 博「私を語る」1929年『神奈川縣教育』第261号(12月16日号)より引用。
- 註6 川崎市編纂『川崎教育史』上巻1958年 p. 420より引用。但し、教員実数について名簿震災消失で不明。
- 註7 入澤宗壽・山崎博共著『体験教育の理論と実際』1927年 内外書房 p. 4より引用。
- 註8 山崎 博『吾が校の体験教育』 1932年 教育実務社 p. 25より引用。
- 註9 前出書『吾が校の体験教育』 p. 1より引用。
- 註10 金子 知恵「田島体験学校における体験教育の理論と実践」 2004年 日本カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第13号 p p. 61～73

(たぬましげき・國學院大學人間開発学部初等教育学科教授)