

戦前の田島小学校における体験教育について

影山清四郎*

A Research on the Personal Experience Education of Tajima Primary School before World War II

by Seishiro KAGEYAMA

序

かつて、神奈川県教育会はその機関誌で、体験教育について特集したことがある。そこに、同会の理事守屋貫雅は昭和初期の教育界について次のように素描している。

「子どもを知れ」とか“子どもを凝視して”とかいふやうな語が、声高らかに叫ばれて、子どもに即した教育への努力が払はれて来たのは、流石は“二十世紀は児童の世界”を思はせて、誠に喜ぶべきことではあるが、これこそ掛声だけでは駄目である。近頃旺に行はれてゐるやうな、科学的、心理的のテストも結構なことではあるが、併し、それよりか、実際教育者が朝夕児童に接触して、児童の本質の何んであるかを十分に体得することが肝要である¹⁾」。

これは、大正自由教育が鎮静化し、新たな道を模索せんとしながら書かれたものである。この筆者の結論は、従来の教育界は目新しい教育理論にふりまわされ、「教壇上の教師としての、日々の生活体験」、換言すれば、日々の教育実践そのものから理論化することが少なかったというものである。こうした論旨は、当時しばしば見るところであるが、一般的には正鵠を得た指摘というべきであろう。しかし、筆者の言う「子供を知る」ことも、「児童の本質」も、実践の中でただ「体得」するというだけでは何も明らかにしていないと同じである。何故なら、何を、どう体得するか明らかにしていないからである。

このような問題点を含みながらも、この筆者が述べていることは極めて今日的であると思う。つまり、大正自由教育が衰退し、教育について新たな展望を持ちえなくなった時、——当時、そうした事態を「教育の行詰り」と呼んでいた——「科学的・心理的のテスト」から、「子供を凝視」することへと力転を移していることである。言い換れば、合理的な対象の把握から非合理的なそれへと移行していることである。

現代社会においても未来に対して必ずしも明るい展望を持ちえない状況にある。その中で、一方の極において、より合理的なものを追求する傾向とともに、他方においては非合理的なものへの憧憬がみられる²⁾。教育において非合理とはいかなるものとして把握すべ

* Dept. of Social Science Education

きなのであろうか。かつて、マンハイム (K. Mannheim) が、「ほんとうに科学の名に値する政治学はないと同じように、科学的といえる教育学が存在しない。」⁸⁾と言ったように、教育における合理的なものと非合理的なものとの関係を考察することは、現代社会において重要な課題であると考えられる。そうした問題意識から、本稿では戦前川崎市において、「非合理主義の哲学を背景」として展開された「田島体験学校」の理論と実践を取り上げて考察してみたい。

I 「田島体験学校」とは

「田島体験学校」とは、田島小学校（現在、川崎市立田島小学校）の教育界における通称であった。同校は1923年（大正12年）から1933年（昭和8年）の間、東大助教授入沢宗寿⁴⁾（1885～1945年）と校長山崎博（1890～1958年）に指導され、「田島体験学校」として全国に有名な学校であり、連日2～30人の参観者があったと言われている⁵⁾。

山崎が、1912年に神奈川師範を卒業し、神奈川女子師範訓導から橘樹郡田島尋常小学校の校長として赴任したのは1923年であった。以後、10年間同校の校長として体験教育を実践し、1933年に川崎高等小学校へ転出している。その間、1929年には世界新教育会議で入沢宗寿は「日本における体験学校と田島小学校の個性的教育方法」と題して報告し、山崎自身も1932年にニースで開催された同会で、「日本における郷土教育」と題する報告をしている。その点で、同校は国際的(?)であったとも評せられよう。

同校は、入沢の実験学校とも称せられるように入沢との結びつきは極めて深い。入沢との出会いについて、山崎は後に次のように記している。

「私がまだ28才の青年教師であった時、先生が川崎市に講習にお出になられた。先生は講習の始まる一時間も前に見えられたので、会員も世話人も来て居らない。その折、幸に私は自分の教育卑見を述べて御批評を受けたり、且つは御指導を受けたりした。それが深い縁となって二十八ヶ年間からの長い子弟の様な御指導をいただいたのである⁶⁾。」

このような偶然ともいえる契機で二人は出合うのであるが、「私という男には誤解も多かった。第一遺憾に思ふのは、川崎小学校訓導時代であった。私が余り読書するので危険視せられ……(以下略)⁷⁾」と山崎が述べていることを読むと、山崎の教育への関心がこのような出会いを生じさせたと言ってもよいだろう。両者の関係を追うことが本稿の課題ではないのでここまでにするが、この出会いののち5年後に山崎は田島小へ移り、その直後(1923年)に二人で「体験教育の理論及実際⁸⁾」を著わし、その後「つまらない書物を大分書いて見た。大部分は入沢博士との合著⁷⁾」であるような状況を作りだしている。山崎は極めて筆の早い人で、同校の同人で単行出版したものでも37部に上っていると言われている。現在、筆者の手許にある山崎の著書でさえ10冊余りある。

にもかかわらず、山崎や同校の体験教育についての研究はほとんどないといってもよい。管見するところ、その全体像をうかがい知ることが出来るのは、「日本新教育百年史」第4巻⁹⁾の大内昌雄氏の論文ぐらいである。たしかに、山崎の理論と実践を見ても、どこまでが本当に実践されたものかわかりにくい部分が多く、調べにくい。と同時に、教育を合理

的に制御された営みとして把握する限り、考察の対象として取り上げる意欲がわきかねるのも同意しうるところである。

上記の大内論文では、体験学校の概要を伝えるのみでその評価はなされていない。「川崎教育史」では、「戦後の新教育的方法に近いものであったようである。遊戯方法、作業的方法、个性的方法の記録をみても、戦後の新教育的方法のねらいとは違ってはいない¹⁰⁾。」と教育方法のレベルで戦後教育との連続性を認めている。たしか巨視的に見ればその通りであるが、戦後社会科の一つの考え方に「真実の生活をさせることによって、人間として強い人間をそだてていくためには、その生活に、全身全霊を打ち込んで共同して仕事（遊戯）をしていく部面がなければなりません¹¹⁾。」（傍点—引用者）というものがあつたことを読む時、体験学校の教育を単に「教育方法」の枠に押し込めてしまうことに疑問を感じざるをえない。言い換れば、子どもの発達にとって子どもが「全身全霊を打ち込む」ことをどのようにとらえるのか、——それを教育の王道としてとらえるのか、それとも脇道としてとらえるのか——、また、そのために学校がいかなる体制を用意しうるか、すべきか、という問題にスポットをあてたうえで評価すべきではないだろうか。仮説的に言えば、教育内容の「科学性」を基準とするのではなく、各々の子どもの「はみ出した部分」の存在を容認しうる余地がどれ程あつたかどうかという視点を持つ必要があるのではないかと思う。

そうした目で見ない限り、多くの教育実践は後の歴史から見れば問題点だらけとなるからである。こうした問題意識から、子どもの体験をどうとらえたのか、それを生かすカリキュラムをどのように設定していたのか等を中心に田島小学校の体験教育をみてみたい。

II 「体験教育」の出発と「体験」のとらえ方

先に記したように田島尋常高等小学校の体験教育が出発したのは1923年のことであつた。（校名は、翌年四月に田島第一尋常高等小学校となる¹²⁾）そのいきさつを山崎は次のように記している。

「日本の体験学校、日本の体験教育は Erlebwisu^(マ) Erlebwisu-intericht, Erlebnisschule 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（1923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、つゞ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、入沢宗寿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異なるも、要は同じ方向への教育力説であつたのである¹³⁾。」（傍点—原注）

ここでは、Erlebnisschule 等と区別してまったく独自に発足したように述べてあるが、理論的にはディルタイ (W. Dilthey)、シュプランガー (E. Spranger) 等の文化教育学の影響下にあつたことは、明らかである。入沢も、1925年に「文化教育学と新教育」¹⁴⁾ とい

う著書を著わし、その中でディルタイ、シュプランガー等の教育思想を紹介した後、「かかる教育主義、教育見地から学校を実際に経営」¹⁵⁾していると田島小学校について紹介している。

こうして出発した同校の実践は、山崎が赴任して二年足らずの後に研究発表会を開催(1925年2月)し、同月に入沢・山崎の共著として「体験教育の理論及実際」を発行するに到っている。このような経過をみても、同校の実践は入沢・山崎の二人によって外から持ち込まれたものと言えよう。

では次に「体験教育」ということで何を意図したのであろうか。同校で最初に出版された上記の書の序には次のように述べられている。

「著者等の見解によれば、教育は現実を理想化する愛と活動の一事実であり、普遍を基礎とする連続的活動であり、また理知と情意とが統一的に活動する体験的生活である。この理想現実主義、特殊即普遍、体験の活動の見地から、伝習的教育並に理知と感情との一に遍せる教育に向って改善を叫び、改善の施設を行はんとするが著者等の努力しつゝある方向である。」(傍点—原注)

このように述べているのは、新カント派の理想主義的教育、デューイ等の経験主義教育に組みせず、第三の道をディルタイ・シュプランガーに求めんとしたものである。と同時に、世界新教育会議の我が国における中心的人物の一人であった入沢の立場から、新教育運動が「或者は理想と合理とに遍し、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。」¹⁶⁾ことに対して文化教育学に依拠することによって筋をつけようとしたと言えよう。そうした立場から入沢や山崎は、教育とは「文化の主観化であり、児童の客観化である」¹⁷⁾と力説するのであった。そのような「都合のよい」結合をするのが体験及び体験教育であったのであるが、それはいかにとらえられていたのであろうか。

先の「体験教育の理論の実際」においては、体験の心理学的、哲学的意味を紹介しながら、「体験」の概念を次のように述べている。

「かく体験は常識上に於ては行動に訴える実際的経験と解せられ、心理上には意識の事実と解せられ、哲学上よりは宇宙に於ける統一の実在とせられ、生活上よりは絶対的な理想的生活と解せられてゐる。吾人は体験が直接具体的なる最も信ずべき、最深最奥の実在たと共に実在認識の方法であり生活そのものであると信ずる。即ち体験が実在であり、理想であり、生活であると解するものである。」¹⁸⁾

ここに述べられているように、①体験は経験と区別され内面的・直接的・根源的であるとし、②経験のように感覚を通して実在を認識するのではなく、知情意の全人的活動による認識作用であり、③その体験は、内面的統一性をもち、④その統一性は歴史的・社会的関連の一部を構成するものであり、⑤それはより高い価値を旨とする発展的なものとされている。

その上にたつて、同校の言うところの体験は次のような構成要素を含むとされている。形式的には、①全人的活動、②自力的活動、③個性的活動、④統一的発展的活動であり、内容的には、①特殊即普遍的活動、②歴史的社会的活動である¹⁹⁾。「体験」が全人的、自

主的・自発的、個性的、発展的であることは理解しやすいが、特殊即普遍的とか歴史的社会的とはどういうことであろうか。それを理解するにあたって次のディルタイの言葉を念頭に置く必要がある。個人の生はそれぞれ他の人間や事物とのかかわり合いの中にある。それ故「連関の本質は個人にありはするが、個人の生活を越えており、連関の中で実現する内容、価値、目的によって独立な存在を保ち、独自の発展をなしとげる。」だから、「歴史においてのべられる論理的主体は一人一人の個人でもあるが、またいろいろな共同体や連関である。」²⁰⁾ という見地である。

上記の「特殊即普遍」も、先の体験は「理想であり、生活である」という考えも、このディルタイの見解をふまえると少しは見えてくると言えよう。ボルノー (O. F. Bollnow) が次のような場合はディルタイの体験概念とは異なると指摘している点も上記の理解を援けるであろう。

- 一. 個々の心的能力だけが作用している場合——たとえば、人間が対象との直接の生き生きした関係をもたないような単なる認識は、体験と呼べないだろう。
- 二. 人間が無意識の『その日暮し』、ないしは主観的な状態にとらわれ、現実そのものの核心に触れることのない場合。
- 三. たしかに事柄があたえられているが、人間がこれに関わらず、内的な関係なしに、これと対立している場合²¹⁾。

このように、ディルタイにあっては体験を「生の全体性」においてとらえているのである。しかも、そうすることによって、精神科学の独自性を解明せんとしているのである。しかるに、それを体験教育として学校教育にあてはめようとした時、はたしてどうなるであろうか。とりわけ、意図的・組織的・計画的な場である学校で、更に戦前の教育体制においてこの「体験」概念がどのように機能するのであるか。たしかに、子どもの自主性・自発性を方法原理として活用しながら、歴史的・社会的存在として民族の精神を体得させんとしたという言うことも可能であろう。しかし、はたしてそれだけであろうか。その問題は「いうまでもなく現代は動揺の時代である。国民と国家を忘れて単なる理想、単なる合理に捉はれた思想と運動とが一部の狂信者を作っている。……中略……歴史的文化と現実の生活とを忘れて、単なる改革へ進まんとして居る。」²²⁾と述べた入沢の考えをどうとらえるかにかかってくると思う。もう少し、彼等が「体験教育」ということで何を目ざし何をしたのか、上記の問いへの解答を保留して、先へ進むことにする。

III 「体験教育」の構想

体験は「特殊即普遍」という場合、学校教育においては各々の子どもの体験を受けられるのか、それとも必要な体験をさせることなのであるか。この問題を入口にすることによって田島小学校の体験教育をみてみよう。山崎等が最初に著わした「体験教育の理論及実際」においては、次のように述べている。体験は「自力的活動」であることを特徴とするが「然らば児童生徒が教師や父兄に指導せらるる場合は、いかに解すべきであろうか。かかる場合も教師や父兄は児童の体験を構成することは出来ぬ。教師や父兄が児童に経験

を注入した様に見えるが、その実児童から見れば、そのまゝの受領でなく自力の構成である。」²³⁾ このように、大人の指導が子どもに受け入れられ、子ども自身の体験となることが当然とされている。とは言え、大人の側から何んでも持ち込めるわけでもないことは明白である。もしそうならば「特殊」という意味はなくなるからである。だから同書は次のように言う。

「小供として完全なる発達をなす所に完全なる大人となるものであって、各段階特有の生活を満たす所に次の階段を生むものである。実に子供としての要求価値は生全体から見て何等かの価値の含まるゝものである。」²³⁾

しかし他方では、学校は「個人の要求と社会国家の要求を統一せられたる組織体でなければならぬ。」²⁴⁾ のであるから、上記のように子どもの活動全てに価値を見出すわけにもいかないのである。そこに、序で引用した「奈良の学習法」のように子どもが「全身全霊を打ち込む」活動のみに基礎を置くことの出来ない「体験教育」の悩みとまた同時に独自性があったと言うべきであろう。

そこで、「体験」ということをより価値的なものと結合させ、体験させるという側面を前面に出すのである。それを次のように述べている。

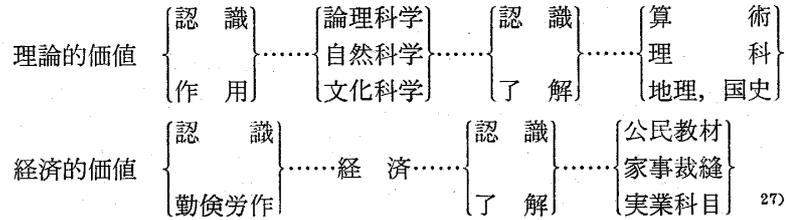
「然しながら教育上に於ける体験は以上述べた様な単なる体験ではない。即ち思惟や経験の基礎としての体験ではなく、思惟や認識を其の中に内在して、むしろ其の上位に立つ価値の直接理解としての体験で、意味に関係し、価値に充たされたる直接の意識状態である。それは混沌たる体験ではなくして、一定の形式を有する体験である。」²⁵⁾

或は次のようにも規定するのである。

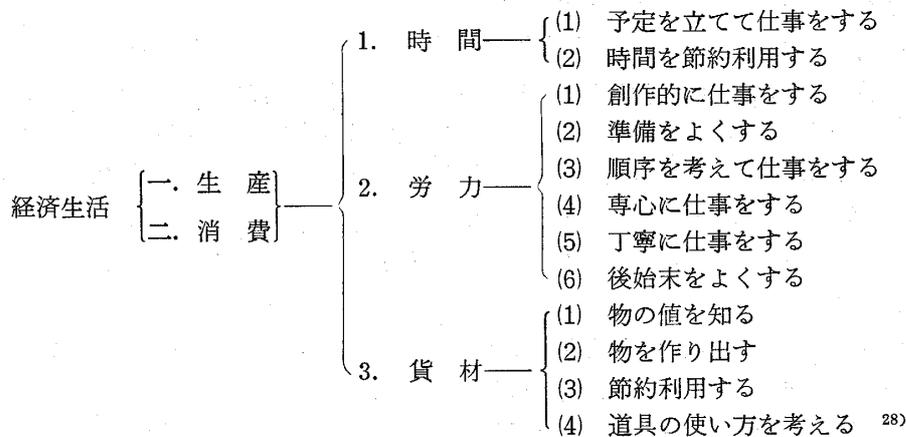
「児童の体験的生活は文化を材料とする体験である。即ち材料に内在する価値を体験することによって自我は発展して他我の分離に迄進むのである。材料の内在的価値が児童の生命内に生まれることとなる。即ち教材に内在する価値を摂取することによって自己の内部に構成する。」²⁶⁾

このように「価値の直接的理解」、「教材に内在する価値」の摂取を教育における体験として強調するのである。もともと体験というのは外部から与えられるものではなくして、各々の個人の内面に形成されるものであるからして、上記のように外から与えられた価値がいかに子ども自身のものと位置づくのか明らかにされる必要があるのであるが、その過程については必ずしも明確にはされていない。そのことについては後まわしにして、次にここで言うところの価値とは何か、簡単に触れておこう。

「文化材に内在」する価値とは、シュプランガーの「精神型式」にならって、次のように整理している。その価値は、①理論的価値、②芸術的価値、③社会的価値、④宗教的価値、⑤経済的価値、⑥政治的価値の六種である。算数・理科・地理・国史は①の理論的価値に入り、修身・協同・自治は社会的価値に、公民教材・家事裁縫・実業科目は経済的価値に、公民的教材・自治協同は政治的価値に分類されている。その表の一部を示してみよう。



ちなみに、同じ頃奈良女高師附小の「学習法」を実践した木下竹次も子どもの学習生活を文化の7相（科学・道徳・芸術・経済・社会・宗教・体育）に分類している。その一部を記すと次のようである。



この二つの表を比較してみても、前者においてはまず定められた価値があり、その価値が教科・教材とどのように関係づけられるか、価値の側から下ろされてきていることがうかがえる。それに対して後者ではまず子どもの学習生活があり、それがどのような概念、価値と関係づけられるか、子どもの側から発想されていることがわかる。

「奈良の学習法」について研究されている長岡文雄の研究によると木下が県外出張の際に訪れる学校の一つに田島体験学校があったという。同校の1925年9月1日付「職員会議記録」には、「地方の教育状況」と題する報告が載せられている。そこで木下は次のように報告していることは上記のことをよく物語っている。

「一般に地方では教科書に余りに支配されてある。もっと学校の中に於て、人間生活の全部（六方面）を生活させるという風でなくてはならぬ。……中略……教科書に出てあることのみについて環境を整理し、その方面のみを生活させるといふのではいけない。」
 実際に、山崎は1929年に著わした「各科学習の形式と生活指導」において、各教科の教科書教材を先述した六つの価値のどれにあてはまるか詳細な分類を試みている。まさに、木下の言うところの「教科書に出てあることのみについての環境」整理であったのである。

しかし、「体験教育」が歴史的社会的存在であることを子どもに自覚させることを意図していたとはいえ、教科書にのみ縛られていたわけではない。山崎は国定教科書に批判をもっていたことも見落してはなるまい。教科書は「国民文化、国民の文化の中から国民陶冶の理想に即して着眼と方法とを内在したる材料」²⁹⁾であることを認めつつも、そのさし

かえを次のように主張するのであった。

「其の組織（国定教科書の配列—引用者）で私の学習材組織の物とする事は、私の系統を欠くことでもあり、又生命の生活にしっかりと合致しないものでもある。即ち全一生活の流続発展の教材としての説理に乏しい。選択と配列とに於て分化と統一とに於て、全体系に再組織を要する点が多い。……中略……国定教科書に準拠して、主観客観の統一を求め、生命の生活のための教材として生命の心理の論理に合致せしめることに努めて組織したのである。」²⁹⁾

結果的には、国定教科書の内容の配列を変更するにとどまっているが、「国定算術書の教師用に述べられた算法によって四十人乃至七十人の児童を一律に律せんとする等は教師の暴なる考へである」³⁰⁾ という考えは前提にあった。とりわけ、後述するような学習指導法や特設教科の経営にとって国定教科書は桎梏にならざるをえなかったと言えよう。

以上のように、田島小学校の体験教育は、各々の子どもの体験をあるがままに受け入れ、発展させるといふよりも、いかに子どもに上述した価値体験をさせるかということにあった。それは、単に体験的方法によってというような教育方法だけの問題ではなかった。先に述べたように、体験に価値的なものを含ませているがゆえに、子どもに体験させることが教育そのものであったのである。同校が体験教育をどのように把握していたかを見るとそのことがよくわかる。

「体験教育は体験を原理とする教育である。」³¹⁾と規定した後に、それを三つに分類している。第一は「教育の意義及び本質を体験と見る体験としての教育」であり、第二は「体験までの教育であって、教育の目的を体験と見る見地」で、第三は体験による教育で、教育方法としての体験である³¹⁾。同校の体験教育は言うまでもなく第一の立場であって、第二、第三の見地もそこへ収束されることとなる。蛇足であるが、今日の教科指導で用いられる体験（的）学習は第三の立場であることは多言を要しない。また、「勤労体験学習」と通称されるのは、学習指導要領の「特別活動」の内容(6)「勤労・生産的行事」にあたるもので、第二乃至は第三の立場にあたるものである。

それだけに、「教育即体験」ととらえる同校の体験教育は、今日の目で見るとわかりにくいのである。次に実践のレベルでこのような「体験教育」の原理が、どのように貫徹されていたのか、教科の指導過程及び特設教科に即してみよう。

IV 「体験教育」の実際

(1) 教科の指導過程

「体験即教育」という田島体験小学校では、各教科の指導においてそれがどのように取り入れられていたのであろうか。「体験教育」がディルタイやシュプランガーの「生の哲学」を理論とするだけに、教科・教材を自然科学的領域と精神科学的領域に大別し、前者は論理的・合理的認識であり、後者は了解や追体験を中心にした非合理的な理解であるとする事は、想像に難くない。その際、「体験教育」の立場から算数や理科の指導過程はどのように構想されていたかまずみよう。

「かくて自然科学的学習は論理に出発する、然し論理にのみ偏すべきものではない。即ち自然科学的教材には、思惟関連の外に作用関連の一方面が内在して居るものである。」³²⁾ 具体的には対象を論理的・体系的に学習する必要性のみでなく、自然の有機的統一性への理解とか、自然の観察等を重視する必要性を指摘している。理科について言えば次の通りである。

一. 問題直観——日常生活事項の発表、採集・飼育・観察に関する発表、実験事項の構成

二. 問題研究——独自実験—考察、発表討議又は共同実験—考察

三. 問題自証——指導整理——解決——真理を確認せしめる³³⁾

この指導過程を見ても、「体験教育」らしさは「問題直観」ぐらいであるが、それも実際には理科教育でいう観察との区別はつけがたいと言わざるをえない。

次に、精神科学的領域はどうであろうか。その学習の特徴は、「特殊性を含んだ生自体、生の発動して行く生活事実に出立し生命を希求する生命的な学習であり、内的経験によってあたへられ、価値意識の関連に於て把握する学習」³⁴⁾ とされている。価値意識が内的経験によって与えられるという場合、先述したように価値を「直接了解」する学習と、歴史のように「間接的了解」(追体験)する学習とに区分される。

「国史」についてその学習過程を示すと次の通りである。

一. 問題直観——既得体験の想起——時代観念を明瞭にする、題材の姿にふれる

二. 史実直観——研究方面の発見、学習範囲を確定する。——教科書を通読したりする。
——内在する歴史的生命を把握する

問題構成——質疑整理

資料募集——史実研究をする(独立研究)、研究上の指導をする——材料を組織する。

三. 史実の総合的理會——教師の説話又は研究の発表(児童)

四. 直 観——史実の個性吟味——史実批判の指導をする³⁵⁾。

この指導過程にのって、尋常五年生の「国史」がどのように指導されたのか、その学習指導案も合わせ紹介してみよう。

一. 教材 弘法大師

二. 目的 弘法大師の宗教を中心とする学問道徳的個性を了解せしめ、それによりて当時の「時代個性」(平安朝初期)を知らせたい。

三. 指導過程(一時間) (A) 目的とする価値方向への誘導(「大師様」についての体験喚起)、(1)大師様へおまいりにいったか、(2)其の時の様子はどんなであったか、(3)なぜそんなに多ぜいの人が有難がるのか、(4)誰がそのお寺を建てたのか——弘法大師様についてしらべよう(肖像)

(B) 直解 教科書よみ(読む目的を明かにして)人物の想定

(C) 研究 左の本項について問答し、各自の予習(個人学習を)発表せしめ、教師も共同学習の一人となり、随時補

説，部分的に想定したる全体像をたしかめて行く。

- (1) 時代（教科書附録の年表によって研究）……（内容は，各項目とも略す）
 - (2) 空海の出現と真言宗の弘布による仏教の隆盛
 - (3) 学問をひろむ
 - (4) 世の利益を興す
 - (5) 以上に対し児童の自由質問に応答
- (D) 直観——（宗教的個性としての組織的了解）
- (1) 規定せる全体像，児童の種々なる意見につき考察し，相互に正しき了解をなす
 - (2) 空海の没後「弘法大師」と称号
 - (3) 「後世の尊信」と「大師様」の毎月の参詣人
 - (4) 教科書の味読
- (E) 準備……弘法大師の像他（以下略）⁸⁶⁾

この指導過程をみてもわかるように，直観・了解という言葉で示される内的構造が極めて不明確である。直観の代りに観察とか，教科書を読んでとか，見学と言い表わしてもそのまま通る内容である。了解についても同様で，まとめる，学習の整理と呼んでもさしつかえない内容である。直観とか了解というのは子どもの内的な精神活動で，部分的に抽出し分析する対象ではなく，全体性をもったものであるとしてしまえば，それまでであるが，しかし，各々の子どもがどのように直観したのか，了解したのかで問われる必要があるであろう。同校の実践を見てもそこに触れているのは皆無であり，そのことも尚一層，木下竹次をして「教科書に余り支配されてゐる。」と言わしめる要因であったと言えよう。ただしそのことは別にして，(A)の「目的とする価値方向への誘導」は地域教材を適切に活用した例として評価しうる。

以上，「体験学校」の教科指導をみてきたが，必ずしも体験教育と強調しなくても一般の教科指導と変りない内容である。事実，山崎等が多数著わしている本の中で，上記の指導案を除いて教科の指導過程についての記述はほとんど同じ文章である。そこから類推すれば，「体験教育」を教科指導に生かすということは，実践的には進展していなかったのではないかと思われる。

(2) 指導方法と特設教科

各教科の指導に「体験教育」を持ち込むのがはかばかしく進展していないのに対し，各々の学年の発達段階の特性に応じた指導方法，並びに特別な教科の設定にはかなりの力が注がれている。体験学習も一つの指導方法であると限定すれば，その中に他の指導方法があるというのも理解しにくい点であるが，「体験即教育」という観点からすれば，その体験をどこで，どのように構成するのかが問題とされねばならなかったのである。

山崎は，「体験教育の方法」として次の六つの方法をあげている。(1)体験的方法，(2)个性的方法，(3)遊戯的方法，(4)作業的方法，(5)社会的方法，(6)郷土的方法である⁸⁷⁾。(1)体験的

方法は、むしろ子どもの生活体験を重視するという考えであって、教材の生活化・生活の教材化ととらえてもさしつかえない。(2)の个性的方法とは、文字通り学習を個性化することである。(5)の社会的方法とは、学級・学校経営の全体計画が共同社会の立場から構想することで、具体的には道徳訓練・自治訓練・社交訓練といった指導が行われたのである。今日の教育界からすれば、「个性的方法」、低学年の「遊戯的方法」及び教科の統合の問題は関心を呼びそうな点である。

「体験」が何よりも個の体験であるからして、個性とか個性化をどのように把握するかは避けて通れない問題である。したがって入沢・山崎は「体験教育」を実施して間もなく、「個性及個性教育の実際」と題する本を著わし、入沢が1929年にデンマークで開かれた世界新教育会議で「日本における体験学校と田島小学校の个性的教育方法」について報告していることから、「个性的方法」は同校にとって最初の研究問題であったのである。

しかし、そこには全体として個性をいかに把握すべきかという心理学的解説に終始するのみで見ることができない。ただ、日常的な教科指導において個人学習（独自学習）と集団学習（相互学習）の関係についてだけが興味をひくぐらいである。

「尚又学習の形式に於ける順序としても、独自学習に始まり、相互共同の学習を経て、独自の学習に終るとか、独自学習から相互学習に終り、相互学習から独自学習に終るといふ順序を一定して、之に限るとも定めることの余りに形式的な方法に流れると思うのである³⁸⁾。」

こうした学習指導方式の基準は「主たるところは教材の如何によるものである³⁸⁾。」という点は首肯できるものである。と同時に、そこに「奈良の学習法」を意識している点がかがえる。

論がそれるが、教科の分化と統合についても、「奈良の合科」を念頭に置いて次のように述べている点も興味深い。

「合科主義と学習と結合せしめて、それが学習者がなす本能充足の意志的動作と、教師のなす環境との融合相即として、教師の指導に即するならば、学習は一方に偏することがないといふが、合科学習の本質に徹底するとすればそれは、必ず気随気儘な学習活動となり、偏しないでは居らないと思う。……中略……私は教科の分化と統一とを考へ、其の原理として主観（心意構造）と、客観（国家社会文化）の合一見地に立つ以上、日本の合科学習には賛成し兼ねる者である³⁹⁾。」

「遊戯的方法」は、他の指導方法に比して「体験教育」の出発時から最も一貫した構想を持っているもので、今日の低学年教科の合科・総合という観点からみても興味深いものを含んでいる。同校では、「遊戯は児童の本能的な生命の欲求から起る自由なる児童生活で、未発達な生活時代に於ける全人的全我的活動の生活である⁴⁰⁾」と規定した後に、次のように説いている。

「遊戯は自然の原理であり、遊戯それ自身に於ては根本的価値があるといへないが、遊戯することは内面的・直接経験それ自体であり、遊戯することによって価値の内面経験をなすものである。此の内面経験たる遊戯の生活をよりよく生活せしめる方法が遊戯化の方法である⁴⁰⁾。」

「内面的価値経験」となるようにするためには、子どもの遊びをそのまま受け入れるのではなく、指導予定が作成されたり、生活教材として学習過程に導入されねばならないというのである。一例を要約して紹介してみよう。

国語生活を主とせし合科遊戯指導案

遊戯名 オテガミゴッコ

目的 片仮名全部の指導を終わってから、文字の使用練習を充分行はする為の遊戯にして、一方自己の意志表示を文字の仲介により他に知らしむる事の指導をなさんと。

指導方法 (イ) 七月中の仕事

- ・教室にポストを備える(手工生活)、・模型ハガキ、模型銭を用意して子どもに売らせる(数量生活)、・ハガキの書き方指導
- ・ハガキに各自書いて教室内ポストへ投函——子どもの手による配達——(以下略)

(ロ) 八月中(休中)の仕事

先生へ休暇中の動静をハガキで知らせる、友達へ手紙を出す

(ハ) 九月早々の仕事

オテガミゴッコ展覧会の開催⁴¹⁾

国語の片仮名の指導をベースにして、「葉書」を書くということで、手工・算数へもまたがる「遊戯」として構想されていることがわかる。こうした子どもの活動に重きを置けば、おくほど、既成の教科との関連がむずかしくなってくる。たしかに、各々の教科で「遊戯的方法」がいかに配列すべきか構想^{補注(一)}できるが、その部分を教科からしめ出して、特別な教科として設ければ、そうした悩みは解消できるわけである。

同校では、「規定の教科目以外に教育上必要なるものと認め特設せる教科左の如し。尋一、二、生活科・聴方科、尋三、四、生活科・聴方科・作業科、尋五、六、高一、二自由研究、自治会、生活科⁴²⁾」としている。

高学年、高第科の自由研究や自治会のように教科と呼べないものをも含んでいるし、教科なのか方法なのか——作業科か作業化のなか——不明確な部分もあって必ずしも全てが定着したものではないと思われる。この中で、注目すべきは生活科の構想と実践である。生活科について山崎は次のように規定している。それは、従来一部で実践された直観科とか観察科といったような教科学習の準備教科、基礎教科ではないと強調したうえで次のように述べている。

「然るに吾々の主張せんとする生活科は自然を内容とし自然を対象としてのみの教科ではない自然を含む文化、即ち文化の素材たる自然を関係づけて見る文化を生活原理乃至郷土文化に立って、生活を生活せしめんとする直接的な力を得させ様とする特設一教科であって、尋常一年から高等二年まで課すべき本質的使命を有する発展的な教科である⁴³⁾。」

たいへん読みにくい表現であるが、その意図するところは、郷土文化を民族的文化として体得させる「文化科」を原型にしているである。したがって、子どもが日常生活で直面

する問題を解決せんがために生み出された教科ではない。その性格からいっても、地域教材の扱い方も今日の社会科とは異なるが、「郷土」を統一的・総合的に把握せんとしている点が興味深い。次に、この生活科でどんな素材を選択し、配列したのであるかみてみよう。

(1)川崎中心郷土自然 (2)川崎中心郷土文化 (3)歴史的国民的年中行事 (4)社会的協同自治生活様式が対象とされ各学年に次のように配列されている⁴⁴⁾。

	一 学 期	二 学 期	三 学 期
尋 一	一 自然観察(総合的・未分化的) 二 家庭祭祀の大神宮(御神楽と神話)	一 自然観察(同左) 二 日枝神社(同左)	一 自然観察(同左) 二 稲毛神社(同左)
尋 二	一 自然観察(総合的未分化的) 二 川崎教会(西洋神話)	一 自然観察(同左) 二 成就院(開祖開宗開山者物語)	一 自然観察(同左) 二 弘法大師(弘法大師物語)
尋 三	一 自然観察(理科的郷土直観中心) 二 総持寺(開祖開宗開山者物語)	一 自然観察(同左) 二 矢口の渡し 三 新田神社(新田武勇物語・鎌倉武勇物語)	一 自然観察(同左) 二 栗生塚 三 日蓮上人手植の松(日蓮上人一代物語)
尋 四	一 自然観察(地理的郷土直観中心) 二 平間の義士隠屋(児童中心蔵物語)	一 自物観察(上の範囲を県内に拡張) 二 川崎文化史物語	一 自然観察(同左) 二 川崎文化史物語
尋 五	一 市役所 二 明治製菓株式会社 三 安田貯蓄銀行 四 金港無尽株式会社 五 金港社印刷所 六 日本蓄音機	一 川崎駅 二 京浜電鉄株式会社 三 警察署 四 旭硝子株式会社 五 横浜塩業株式会社 六 日本味の素株式会社 七 魚介養殖株式会社	一 自然観察 二 大師図書館 三 小宮醤油株式会社 四 小宮呉服店 五 日本製粉株式会社 六 碑文谷殉職者の墓(古美談)
尋 六	一 裁判所 二 税務署 三 川崎河港 四 川崎運河 五 川崎製氷株式会社 六 カスケード株式会社 七 日本トラスコン株式会社	一 川崎市会 二 社会館 三 公設住宅 四 公設浴場 五 富士電機株式会社 六 富士製鋼株式会社 七 日本鋼管株式会社	一 職業紹介所 二 富士塗料株式会社 三 富士紡績株式会社 四 浅野造船・浅野セメント 五 川崎中興の祖田井兵庫先生

これが各学年の教材一覧であるが、その配列にあたって、①低学年の自然を対象としたものから高学年の経済的・政治的事象へ、②低学年・中学年の宗教的・歴史的な事象から高学年の経済的・政治的事象へ、③低学年の物語り中心、中学年の郷土地理、郷土史中心

にと配慮されていることがわかる。もちろん、対象の位置も学校近傍の事象から県内へと空間的に発展的に考慮されている。

低学年の物語り、高学年における工場の網羅・羅列は、子どもが受動的に話を聞く、工場を見学するということだけに終始する傾向はある。しかし、社会科という教科のない時代であり、子どもの経験の形成が学校に依存することが大きかったという歴史的背景を念頭におくと、現実の社会的事象そのものを対象にすることを学校の中に取り込んだという意味で評価されてしかるべきである。とりわけ、中学年の郷土地理・郷土史は高学年の地理・歴史への連続性が考慮されていて興味深いものがある。

同校の教師は、三年生の自然観察の一環として温室用の土を捜しに校外へ出た時の様子を次のように記している。「いさぎよく自然狩りにと勇み立ってゐる児童等の笑顔。その笑顔を見せつけられし余の喜び。この笑ひ！ この喜び！ ここにほんとうの教育の泉が湧き出てゐるのである。」⁴⁵⁾ 教科書中心、教科の枠から「はみ出した部分」での生き生きした子どもと教師の姿が思い浮べられよう。

では次にこうした時間はどのようにして生み出されたのであろうか。この生活科は「国民的文化」にかかわるから国語より一時間さくか或は、学校全体の時間割を子どもの学習生活に合致するように変更することによって生み出されるとしている。後者について次のように主張している。画一的な時間割りを廃し、「同じ一校時・一級時といっても、十分間の一時もあり、二十分、四十分、六十分、八十分もある。稀れには百二十分時もある。これ分時の長短は教材の内容と学習者たる児童の発達によって定められるので一定はしない。そこに解放せられる処があるのである。」⁴⁶⁾ 参考のために、一年生の時間割りを示すと次のようである。⁴⁷⁾

尋常科・学年生活指導案		大正十四年 九月廿七日 氏名 中村定造	
	— — — —	個人的雑談	児童対児童 児童対教師
8	— 10	自由読書時間	読書力を高めんがための 音読。(読癖に注意)
	20	一斉的読方時間	{ 教材 金時の補充教材 提出方法 板書 取 扱 読めしめんが主
	30分 40	聴方	{ 材料 金時のおとぎ話 方法 指導機の周囲にて 感想まで発表せしめて見る困難?)
	50	休 憩	
9	— 10	数的生活時間	$9+3=$ $8+5=$ } 等1位数を加へて10以上になる教材の具体的遊戯化による指導 速進児童は先へ
	20	休 憩 (他学級児童との交渉)	

	80	
	40	創 作 的 生 活 手工か又は教室にて 粘土使用
	50	
10		
		休 憩
		書方練習時間 文字（片仮名特に濁音）練習
11		退 散

ここでは、生活科の時間が銘記されていないが、こうした時間割からも画一的時間割りを廃し、子どもの学習をより柔軟にしようとしている姿を読みとれる。また、こうした時間割りによって、上記の特設教科の時間を生み出せることを示している。

このように、同校の「遊戯的方法」や特設教科、とくに生活科は既成の教科を越え、「体験教育」の良質な部分が表われていると言えよう。逆に、そうしたところでしかその特質を発揮できなかった限界をもっていたと言えよう。

お わ り に

以上「田島体験学校」の体験教育を見てきたのであるが、教科指導においても学習指導法や特設教科においても、既成の教科の目的から「はみ出した部分」が形づくられる余地はあるが、しかし全体的傾向としては「体験させる」という側面が強い。たしかに子どもはあれこれの体験はするであろうが、その体験を基に自らの学習を構築し、ねばり強く追求するという意味での「はみ出し」はない。文化価値を体認させるということで、各々の価値相互間の、各々の価値に内含する矛盾・対立に目を向けていない。そのことが、体験をその主張に反してあれこれの体験にさせてしまっているのである。体験の差異が学習の成立の根拠であるべきなのだが、またそうした学習の結果、その差異がうめつくしえないところに合理的に制御できない世界があるのであるが、そこには目が向けられていないのである。学習の場をこうした非連続に求めず、連続に求めようとする見地は、田島のみならず奈良も同じであった。それが乗り越えられるのが戦後の社会科の誕生であり、問題解決学習であると考えるが、それについてはまた別な機会に論ずることにしよう。

註

- 1) 『教育信念と体験』(「神奈川県教育」No. 283, 昭和7年3月号)
子どもをみつめる, 子どもを大切にすることが, 今日の教育界でもしばしば言われていることを念頭において読むと, これは極めて今日的であると思う。
- 2) 「たぶんこうした世論を背景にして, 実学の必要がしだいに声高に叫ばれはじめている。もっとあっさりいえば, 学問なんぞ糞くらえといった調子である。」(「生まじめな戯れ」筑摩書房, 1984年)と西部邁が述べていることと, 中野収が指摘する現代青年の「極私的倫理意」, 「主観的な皮膚感覚意識」は裏腹の関係にある。(『現代若者文化考① 個室の街頭』「書齋の窓」有斐閣, 1984年1月)。
- 3) 「イデオロギーとユートピア」(高橋徹訳, 「マンハイム・オルテガ」中央公論社, 世界の名著 No. 68 所収, 第280.)。
- 4) 入沢は昭和7年に教授に昇格。
- 5) 当時, 同校の訓導であって根岸豊の回顧談(川崎市立田島小学校「創立百周年記念誌」, また大和村渋谷尋常高等小学校の学校日誌には, 昭和3年6月1日「本日全校職員, 他校参観ノ為, 田島小学校並ビニ鎌倉師範附属小へ」という記述もみられる(大和市教育研究所編「大正末期～昭和初期渋谷尋常高等小学校学校日誌抄稿」p. 101), 田島小の第二回研究発表会は, 昭和4年6月であるので, 研究会参加とは異なるようである。
- 6) 山崎 博『入沢先生の追想』(「教育学研究」14巻1号, 昭和21年)。
- 7) 山崎 博『私を語る』(「神奈川県教育」No. 261, 昭和4年12月)。
- 8) 内外書房刊(以下「体験学校」と略), 尚, この本の前年に二人で「構案法に依る新地理教育」を教育研究会より発行している。
- 9) 小原国芳編「日本新教育百年史」, No. 4 関東(玉川大学出版部刊, 昭和44年)。
- 10) 昭和33年刊, p. 419。
- 11) 奈良女高師附属小学校学習研究会「たしかな教育法」(秀英出版, 昭和24年刊), p. 39。
- 12) その後, 昭和4年に川崎高等小学校の開校で, 高等科は移り田島尋常小学校となる。
- 13) 入沢宗寿・山崎 博「公立学校研究学校・学級学校経営の研究」(明治図書, 昭和4年), p. 23, 以下「学級学校」と略。
- 14), 15) 教育研究会刊, p. 46, 以下「文化教育学」と略。 16) 同上 p. 99。
- 17) 山崎 博「現代学習指導の新課程」(教育実務社, 昭和6年刊) p. 2, 以下「学習指導」と略。
- 18) p. 3. 19) 同上, p. 34。
- 20) 「精神科学における歴史的世界の構成」(尾形良助訳, 以文社, 1981年), p. 83~84。
- 21) 「デュルタイ・その哲学への案内」(麻生健訳, 未来社, 1977年), p. 213。
- 22) 前掲「文化教育学」p. 4。
- 23) 前掲「体験学校」p. 36~38. 24) 同上 p. 41。
- 25) 山崎 博「我が校の体験教育」(教育実務社, 昭和7年), p. 13, 以下「我が校」と略。
- 26) 山崎 博「各科学習の形式と生活指導」(日東書院, 昭和4年) p. 72, 以下「各科」と略。
- 27) 前掲「我が校」p. 68~70。
- 28) 「低学年合科学習概論」(目黒書店, 昭和13年)p. 18~24。
- 29) 前掲「学習指導」p. 44~45。
- 30) 入沢宗寿・山崎 博「体験教育に於ける個性及個性教育の実際」(内外書房, 大正14年刊), p. 82, 以下「個性教育」と略。
- 31) 前掲「我が校」p. 21. 32) 前掲「学習指導」p. 104。
- 33) 同上 p. 177. 34) 同上 p. 106. 35) 同上 p. 171~172。
- 36) 前掲「各科」p. 268~271。
- 37) 前掲「我が校」p. 155。
- 38) 前掲「学習指導」p. 200. 39) 同上 269。
- 40) 前掲「我が校」p. 107~110. 41) 同上 p. 135~137。
- 42) 前掲「学級学校」p. 26. 43) 同上 p. 432。
- 44) 同上 p. 439~443. 45) 同上 p. 456. 46) 同上 p. 519. 47) 同上 p. 521。

補註(1) 遊戯的学習については、各教科に以下のように配列されている。

遊戯学習生活配当表

科目	四月	五月	六月	七月
国語	字拾ひ あて字 鳥つてく 鳥つてく 花つてく 文字合せ	同前の外 獣つみくし つまみ出し しやんけ ぢやんけ かんやんけ	同前の外 尻取り 砂書き 看板読み あぶり出し しあぶり出し	同前の外 水出し 七つなぎ 七夕祭り いろいろ祭り 語集め
音楽	鳥がなる 靴がなる ポンポの家 電車に乗 鑑つて	赤い鳥小 鳥お山の お山の大 将積木の 鑑賞	荷車 チンコロ 兵隊 鑑賞	お星様 螢コイイ コイイ ラッコイ 譜でうた 鑑賞
劇	兎と亀	さるかに 合戦	同前	あひる 朝顔の絵
芸術的遊戯	花あて 種まき 入習園手 動物飼育 校外散歩	花がるた 砂あそび 校外散歩 動物飼育	砂、小石 校外散歩 動物飼育 校外散歩	小石、水 校外散歩 動物飼育 校外散歩
図画	色集め 看板見 自由画 花片なら	同前 印象画	同前 葉ならべ 校外写生	家を画く 自由画 校外写生
手工	積木 土粘り 折紙あそび	同前	同前	同前 箱庭
数量的遊戯	物拾ひ 拍手子 指折り カード拾ひ 土ねちり 鈴打ち	同前の外 毬集め カード釣 物数へり なんこく 幾つこ サイコロ遊び	同前の外 砂量り お手玉 棒つなぎ 不思議の穴	物拾ひ 拍手子 指折り カード拾ひ 土ねちり 鈴打ち
体育的遊戯	日の丸の旗 おき上り 小法師 人形 猫と鼠	同前 角力 走りっこ	同前 雨だれび つかり 球奪ひ	同前
備考	同一名の遊戯もその程度を高め、形式より工夫することにより、生活の進歩を期する事が出来る	印象画は過程を重視したい。	体育的遊戯のうち体操方面に載せず	

第五編 学級経営の実際

月三	月二	月一	月二一	月一一	月〇一	月九
同前	同前	語使ひ 同前の外	に絵を文字 同前の外	し文字おこ 同前の外	ひカ！ド拾 自由読書の	び福引あそ お話会 砂字の外
春同前	楽器使用前	楽器製作 自由唱賞	氷すべり 鑑自由唱賞	自由唱賞 小正月雪	鑑自由唱賞 木の葉翁	鑑自由唱賞 犬のけけ小
総括的	同前	同前	花咲爺	同前	お客遊び	桃太郎の出世
取扱ひ	同前	同前	同前	校外散歩	学校外散歩	学校外散歩
鑑賞前	鑑賞前	鑑賞前	鑑賞前	鑑賞前	自由画	野外写生
同前	厚紙製作	天同前	豆細工	自由製作	動物園	写真帳
先生ごっこ	算術おこし	同前	同前	同前	同前	同前
同前	走りなさい	同前	同前	同前	同前	同前
全一的な生活を眺めて見たい。						
					全一的な総合科分科の意図より取扱ひを考慮すること。	劇は部分的演出から総合的に進ませる。