

教育に関する歴史及び思想

－ 20 世紀の教育と新教育運動－

鈴木 和 正

History and Ideology of Education
-Twentieth-Century Education and the New Education Movement-

Kazumasa SUZUKI

2017 年 8 月 17 日受理

抄 録

教員採用試験における教育史関係の問題は、教育哲学・思想関係の問題と同様に、思想家の名前や著作、法令名などの細かい知識を暗記して問うものが目立つ。採用試験にまったく関知しない教職専門科目を維持することは、多くの大学において容易なことではない。今、教育史は、実践的指導力を育成する「大学における教員養成」原則の下で、いかに教育されるべきか問われている。そこで本稿では、筆者が教育史講義で使用している教材を紹介し、講義内容の一端を知ってもらえるようにした。筆者の研究領域である新教育運動は教師や教科書中心の画一的詰め込み教育から、児童中心の教育への転換を目指した教育改革運動として一般に理解されている。この運動は特定の地域において展開されたわけではなく、様々な呼称がこれまで使用されてきた。例えば、アメリカにおける「進歩主義教育」、ドイツにおける「改革教育」、日本における「大正新教育」などである。

キーワード：新教育運動、新学校、子ども中心、エレン・ケイ、ジョン・デューイ

第 1 節 新学校の誕生

1) 新教育運動の展開

19 世紀末、帝国主義政策をとった国々は、余剰資本の投資先の確保を目的にアジアやアフリカを植民地化していった。帝国主義国家では、政治・経済および軍事各方面での国家間競争が激化するにつれ、時代的要求に対応する新しい指導者の育成が課題となった。そのためには、教師中心主義や教科書中心主義、古典主義といった、これまでの教育のあり方を根底から変革する必要があった。こうした時代の要請を受け、19 世紀末から 20 世紀初頭にかけて世界各地で展開されたのが新教育運動 (New Education) であった。新教育運動は教師や教科書中心の画一的詰め込み教育から、

児童中心の教育への転換を目指した教育改革運動として一般に理解されている。この運動は特定の地域において展開されたわけではなく、様々な呼称がこれまで使用されてきた。例えば、アメリカにおける「進歩主義教育」、ドイツにおける「改革教育」、日本における「大正新教育」などである。

欧米やアジアの各地で展開した新教育運動は、教師主導の画一的、形式的な一斉指導を改めさせ、児童中心的な理論と実践をもたらした。このような運動の影響を受けた学校のことを新学校（New school）という。新学校とは、19世紀末から20世紀にかけて「教育の自由」「子どもの個性の尊重」などを指標として、それまでの伝統的の学校教育を改革しようとした国際的な新教育運動を担った学校のことをいう¹。ここで、欧米においてはどのような新学校が誕生し、新しい教育が展開されたのかを概観しておきたい。

2) アボッツホーム校

19世紀のイギリスは、経済力を有する「世界の工場」としての地位を確保し、世界最大の植民地帝国となった。帝国主義政策の下では、植民地を経営する人材の養成が不可欠であり教育革新の機運が高まった。ここでは、まず新学校が誕生する以前の伝統的な学校であるパブリック・スクール（public school）について概観しておきたい。

当時、エリートの養成を担った私立の中等教育機関にはパブリック・スクールがあった。そもそもなぜ、「パブリック」（公の）という名を冠していながら、私立学校なのだろうか。パブリック・スクールの起源は、中世の文法学校（グラマー・スクール）にまで遡ることができる。文法学校とはラテン語やギリシア語の「文法」を教える学校のことである。これらの学校は王侯貴族や富裕層の基金をもとに創設され、当初貧しい少年に無償ないし格安の授業料で教育を施した。入学者は全国から募集され、貴族や上流階級の子弟のみならず貧しい者にも開かれた。こうしたことから「パブリック」スクールと呼ばれるようになった²。パブリック・スクールでの教育は、古典的なカリキュラムに固執し、19世紀になってもラテン語、ギリシア語の教育が相変わらず中心であった。

しかし、19世紀末には既存の中等教育学校を改革しようとする新教育運動が展開された。イギリスでの新教育の先駆けとなったセシル・レディ（Cecil Reddie, 1858-1932）は、当時のパブリック・スクールが古典的な教養に制約されて社会的課題に対応できていない状況を批判し、1889年に中等教育の新学校アボッツホーム校を創設した。アボッツホーム校では、指導者階級に属する11歳から18歳までの男子を収容する寄宿制が採られ、大英帝国を支える指導者の養成が目指された。同校は喧噪な都市部を離れた自然環境豊かな土地に建設され、広大な農場や果樹園を有していた。教育内容においては、生理学や化学などの自然科学が重視されたことに加えて、作業や手工活動、芸術活動が行われ、パブリック・スクールとの差異化が図られた。アボッツホーム校教育の特色である、田園教育、共同体としての学校、労作教育、教育内容

の現代化・生活化は、イギリス国内だけでなく、ドイツやフランスなどヨーロッパ諸国に普及していった。では、各国においてアボッツホーム校の教育思想がどのように受容されていったのかを検討しておく。

3) 田園教育舎系新学校

イギリス国内では、バドレー (Badley J.H、1865-1967) の創設したビデーズル校がアボッツホーム校の教育理念を継承し、発展させていった。バドレーは創設当初からアボッツホーム校の教員として勤務し、「レディ博士の副官」と称された人物であったが、強引な運営方針や男子校に固執するレディとの意見対立から、彼と袂を分かってビデーズル校を創設した。同校はアボッツホーム校と同じ教育理念で創設されたが、入学年齢が9～15歳であったことや男女共学制であることなどにより、レディからは背信行為として非難され、縁を切られた。しかし、世間ではアボッツホーム校の姉妹校とみなされて、より自由で民主的であることから、むしろビデーズル校の方に人気が集まることになった。

ドイツにおいては、ヘルマン・リーツ (Hermann Lietz、1868-1919) が新しい寄宿制を採るアボッツホーム校に興味を持ち、同校の教育実践を助手として手伝いながら体験的に学んで1897年に帰国している。翌年、彼はハルツ山地のイルゼンブルクにアボッツホーム校を範とした新学校を創設している。後にハウビンダやビーバーシュタインにも姉妹校が誕生した。これらの学校は「田園教育舎」と呼ばれて、ドイツ新教育運動の拠点校となった。リーツは道徳的頹廢と喧嘩に満ちた都市部ではなく、生産的で活力に満ちた「田園」を教育に適した場所と捉えた。そのことは「田園教育舎」という校名からうかがい知ることができる。同校では包括的な人格教育が目指され、豊かな自然環境のなかで教師と生徒が生活を共にする寄宿制が採られた。生活の単位には、教師と生徒からなる10～12名の生活共同体が形成された。1日の活動は、午前中の知的学習、午後の身体活動や芸術活動、夕食後の祈りや講話などの情操教育が日課とされた。

フランスでも、1899年に社会学者のドモラン (Edmond Demolins、1852-1907) がアボッツホーム校とビデーズル校から範をとって、ノルマンディー地方にロッシュ校を創設している。彼はレディとバドレーに心酔して、息子をビデーズル校に入学させるほどであった。ドモランは伝統的な中等教育が試験準備のための「詰め込み勉強」でしかないと批判し、ロッシュ校においては寄宿制の導入やスポーツを奨励した。さらに、古典語の時間を削減し、その分の時間を自然科学、現代外国語などに当て、新しいカリキュラムを実施している。このような教育方針は陸海軍の将校・士官、大実業家、大地主、貴族など、当時の上層支配階級によって支持された。

第2節 20世紀と「子どもの世紀」

1) 子ども中心主義の思想と教育

20世紀は子どもの世紀だと言われている。国際的な教育改革運動として展開され

た新教育運動においては、教師中心の画一的詰め込み教育が批判され、「子どもから」(Vom Kinde aus)を合言葉に教育のあり方を子どもの側から問い直そうとした。このような、「子ども中心主義」(あるいは「児童中心主義」)は、大人の立場から考えられてきた教育を反省して、子どもの本性を尊重し、それに合うように教育を構想しようとする立場である。そこでは、子どもの「自立性」「自発性」「自己活動」が重視され、子どもたちを窮屈な知育偏重の教育から解放して、身体性や感性などを含む人間の全体性に配慮した教育が目指された³。本節では、子ども中心主義を標榜した代表的教育家であるエレン・ケイ、モンテッソーリの理論や実践を見ておきたい。

2) ケイと『児童の世紀』

スウェーデンでは19世紀末に産業革命を迎え、様々な社会問題(児童労働、教育の不平等、児童体罰や虐待、都市環境の劣悪化など)に直面していた。当時、性悪説が信じられており、家庭や学校では子どもへの体罰が当然と考えられていた。このような教育の現状に対して改革を訴えたのが、社会思想家、教育家のエレン・ケイ(Ellen Key, 1849-1926)であった。彼女は子どもの自主性を尊重した教育を目指すとともに、子どもを産み育てる女性の役割に着目した。

20世紀初頭、ケイによって著された『児童の世紀』(1900年)は、徹底した子ども中心主義の立場から書かれたもので、従来の学校教育における形式的、大量生産的な組織の弊害を指摘し、教育がいかに子どもの本性を抑圧するものであるかを批判した。すべての子どもはもって生まれた本能と素質、個性とを無制限に開発すべきであり、これらを大人たちによって抑圧されるべきではないという。それは彼女による、「教育の最大の秘訣は、教育しないことにある」という言葉に象徴されている。『児童の世紀』はスウェーデンではほとんど注目されなかったが、イギリスやドイツをはじめとして各国で翻訳された。明治・大正期の日本にも同著の翻訳版が輸入されている。彼女の著書は多くの教育関係者に読まれ、世界各国の新教育運動に大きな影響を与えた。

ケイの教育論の特徴は、子どもの権利と母性の保護を訴えたことにあった。ケイは子どもが健康に生まれ育つ権利を有するべきであり、そして何よりも「子どもが他人の権利の境界を越えない限り自由に行動できる世界をつくる」ことが重要だと主張した。このような教育観には、子どもを大人の干渉や抑圧から解放して人間として扱うべきだとする子ども中心主義の思想が見られる。

ただし、ケイの教育思想については批判的に読み解いていかねばならない部分も存在する。教育学者の苦野一徳(熊本大学教育学部)は、ケイが20世紀初頭の新教育運動に大きな影響を与えたと評価する一方で、彼女の思想に見られる「進化論信奉」や「母性原理主義」を厳しく批判している。例えば、ケイの教育思想のなかには、劣性な遺伝を排除することを厭わない優生思想と「子ども尊重」の教育が共存していた。さらに、健康優良児を生み育てることが女性にとって最も重要だと考えていた。こうした教育思想には、ダーウィンの進化論やスペンサーの社会進化論、ゴールトンの優

生学などの影響が色濃く見られる。

3) モンテッソーリと「子どもの家」

イタリアの女医であるモンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) は、1907年に開設された「子どもの家」で就学前教育の新しい実験に取り組み、世界的な注目を集めた。彼女はイタリアで医学を学ぶ最初の女性としてローマ大学医学部へ入学した。卒業後、ローマ大学附属病院の精神科助手となり、精神発達障害の子どもの治療や教育に携わったことから、教育学研究に関心が向けられた。モンテッソーリの教育観は、医師の経験と教育実践の観察に裏打ちされており、20世紀における児童研究の重要性を説いている。彼女は、教育の根本原理が子どもの「自由」にあると考え、教師の役割を子どもの自発的な発達を援助することと、そのための環境を整備することにあると捉えた。

「子どもの家」は、衛生や住宅事情が劣悪であったサン・ロレンツォ地区に、住宅改良の一環として創設された教育施設であり、社会の底辺に生きる子どもたちを対象とした。入学者は3歳から7歳の子どもで、モンテッソーリは、この時期の子どもは感覚を形成して発達するのに最適であり、これを「敏感期」として重視した。彼女によって提唱されたモンテッソーリ教育では、実際生活の練習、筋肉教育、感覚教育、知的教育などが重視された。これらの教育を行うにあたり教師の直接的な指導ではなく、モンテッソーリ教具の間接的な援助によって子どもの自己教育 (auto education) が可能となるのである。その際、教師は適切な環境を構成し、子どもの活動を乱すことのない様に観察者でなければならない。

モンテッソーリ教具には、感覚教具 (円柱差し、色板、幾何学図形のはめ込み板、ピンクタワーなど)、数教具、言語教具、日常生活教具がある。これらの教具は、子どもの五感 (視覚・聴覚・味覚・嗅覚・触覚) を訓練し、個々の器官を洗練させるために用いられる。モンテッソーリ教育において教具は最も中心的な役割を占めていた。なぜなら、幼児期に感覚がほぼ成人の水準にまで発達し、幼児期における感覚教育が後の知的発達を促進するからである。このような「子どもの家」での実践は世界的に高く評価され、アメリカ、ヨーロッパ諸国、インド、中国などに波及した。日本においても、明治末期に初めてモンテッソーリ教育が紹介され、幼児教育の現場に大きな影響を及ぼして現在に至っている。

第3節 進歩主義教育運動におけるデューイの役割

1) 進歩主義教育とジョン・デューイ

20世紀初頭のアメリカは、鉄鋼業や自動車産業、石油産業などの発展によって、経済的、物質的な繁栄を遂げた。しかしその一方で、都市には農村からの居住者が多く移り住み、その数は年々増加していった。さらに、人口増加に拍車をかけたのが、アメリカ国外からの移民の流入だった。その結果、犯罪が増加し、疫病は非衛生的なスラムに蔓延した。都市化・産業化に伴う共同体の崩壊により、学校には民主的施設

としての役割が求められたにも関わらず、ニューヨークやシカゴをはじめとする都市部の公立学校においては、授業形態の機械化・形式化が重大な問題であった。

教育界では、このような変化しつつある時代に能動的に適応できる人材の養成が課題とされた。そのためには、教師が子どもに一方的に知識を伝達する画一的な教育方法から脱却し、子どもの興味や関心を中心に据えた教育へと転換を図らなければならなかった。そこで、アメリカでは社会問題の解決に寄与できる市民の育成に重点が置かれ、新教育運動が展開された。アメリカで展開された新教育運動は、一般に進歩主義教育運動（Progressive Education Movement）と呼ばれている。

進歩主義教育運動の展開は、プラグマティズムの哲学者・教育学者であったジョン・デューイ（John Dewey、1859-1952）の登場によって本格化したといえる。代表的な著書には、『学校と社会』（1899年）、『民主主義と教育』（1916年）などがある。デューイはミシガン大学、ミネソタ大学などで教員を務め、1894年にシカゴ大学に哲学・心理学・教育学を合わせた学部の部長となる。1896年にはシカゴ大学実験学校（一般には「デューイ・スクール」、「実験学校」と呼ばれた）を創設し、伝統的なアメリカ教育を革新しようと試みた。デューイは『学校と社会』のなかで、教育活動の重力の中心を「教師や教科書」から「子ども」に移動させる「教育上のコペルニクス的転回」を唱えた。すなわち、これまでの教師や教科書を中心とする教育から、子どもの生活や興味を中心とする教育へと、その重力の中心を移さなければならないと主張した。デューイによる「生活を通し、生活との関連において学ぶ」「なすことによって学ぶ」（learning by doing）という言葉は、彼の名とともに広く知られている。次節では、デューイの実験学校での試みを見ておきたい。

2）シカゴ大学実験学校における試み

当時の一般の学校は、教師による教科書中心で知識詰め込みの授業が展開され、まるで工場か兵舎のようであった。デューイはシカゴ大学着任後、市内のいくつかの学校を訪れ、自身の子どものために適切な学校を探したが、公立学校の画一的な教育に対して強い不満を抱いたとされる⁴。デューイによると、望ましい学校とは、「子どもが実際に生活する場所であり、子どもがそれを楽しみ、またそれ自体のための意味を見出すような生活経験が得られる場所」であった。そこで、デューイは実験学校の鍵概念として「生活」の概念を提示している。そもそも同校は、学校を社会的機関として捉える仮説に基づいて運営され、文明の進歩により複雑化した社会環境を縮小し単純化した社会的共同体（social community）として学校を機能させることを目指した。彼の認識では、伝統的な学校の教室において、子どもが作業する場がほとんどなかった。すなわち、子どもが構成し創造するような、また、活発に探究するような作業室や実験室、素材、道具、さらにはそのために必要な空間が、ほとんどの学校で欠けていた。

「生活する」場としての学校を実現するために実験学校に導入されたのが、「仕事（オキュペーション）」の活動であった。具体的には、作業室での道具を用いた木工や金工、

機織り、裁縫、料理といった活動のことであり、人類が生命の維持のために、衣食住に関する諸活動を行うような世界と人間との関係と関わるものだった⁵。この「仕事」の活動では、伝統的な教科の区分も廃止されて、知識の習得は子どもたちの直接経験や活動的作業にもなって行われた。ところで、実験学校は子どもたちが好きな遊びや活動をしていれば、それがそのまま学習だとするような放任主義的な学校ではなかった。なぜなら、子どもたちに何をどこまで学習させるかという教育目標の設定があり、それに即した教材・教具の綿密な開発と、さらには科学の系統性に立脚した教科課程 (course of study) の編成が行われていたからである。デューイは、伝統的な教育においてしばしば対立的に捉えられてきた、子どもとカリキュラム、生活経験と教科の関係を、学びの活動のなかで統合し統一しようとした。

市民性と民主主義の教育を探究したデューイの学校改革の実践は、進歩主義教育者たちに大きな影響を与え、子どもに多様な活動を与えることや、学校と地域を結び付けることなど革新的なビジョンを展望するものであった。

3) 進歩主義教育の代表的実践と思想

進歩主義教育運動においては、一斉教授法が厳しく批判され、子どもの個性や自発性を尊重するための様々な教育方法が開発された。その具体的な実践例がドルトン・プランやウィネットカ・プランであった。これらの教授方法は、20世紀初頭のアメリカ新教育運動のなかで生まれ、進歩主義教育の根幹に位置づく新たな実践形態とされた。

ドルトン・プランは、アメリカのパークースト (Helen Parkhurst, 1887-1973) によって独自の教育指導法として考案された。それは、1920年にマサチューセッツ州ドルトン町のハイスクールで実践されたことからドルトン・プラン (正式には「ドルトン実験室法」) と呼ばれている。彼女が同プランの2つの基本原理として掲げたのは、「自由」(freedom) と「協同」(co-operation) であった。これらの原理は、モンテッソーリやジョン・デューイなど多くの人々の思想に負うところが大きい。パークーストはウィスコンシン州立師範学校で教鞭をとっていたが、モンテッソーリ法を研究するためにイタリア行きを希望して、1914年にローマの「子どもの家」を訪れ、モンテッソーリの熱心な弟子となっている。「自由」の原理はモンテッソーリの影響を受けたもので、生徒が一定の教科の学習を自分なりの速度で、他から妨害されることなしに興味の続く限りこれを続けるという方針である。したがって、同プランでは従来の学校で重要な位置を占めていた時間割と学級での一斉教授が撤廃された。一方、「協同」の原理については、デューイからの思想的な影響を受けたもので、学校という集団生活のもつ相互作用を有効に働かせるという考えであった。

具体的な学習形態は次のようになる。同プランにおいては、従来の教科を主要教科(国語、数学、理科、歴史、地理、外国語)と副次教科(音楽、体育、図画、工作、家庭)とに分け、個別学習が行われるのは主要教科だけで、副次教科は学級で一斉に教授される。主要教科の学習においては、従来の教室が撤廃され、それに代わって教

科別の実験室 (laboratory) が設けられる。それぞれの実験室には、教科担任の教師がおり、それぞれの教科の学習に必要な教材・教具および参考書が備えられている。実験室に集まる生徒は、その実験室の教師の指導を受けながら自主的に学習を進めるが、その学習は「契約仕事」という形で行われる。教科の内容が1教科当り15～20の契約仕事の形に分割され、こうした契約仕事の配当表を「学習割当表」(アサインメント)と呼ぶ。生徒は「学習割当表」にしたがって各自が望む実験室に行き、個別に、自分の能力にみあった速度で学習する。得意な教科は早く終了し、不得意な教科には多くの時間をかけることができる⁶。ドルトン・プランは、1920年代にイギリスをはじめ日本、中国、ドイツなど世界的に普及して、各地で実施された。24年に彼女が来日して以降は、熱狂的なブームを巻き起こし、大正新教育運動にも多大な影響を及ぼした。

ウィネトカ・プランは機械的な一斉教授を解体して教育の個別化を図った教育実践であり、アメリカ合衆国イリノイ州ウィネトカの教育長を務めたウォッシュバーン (Carleton Wolsey Washburne, 1889-1968) によって推進された。当初、彼は医師を志してシカゴの医学校に通い、スタンフォード大学で生理学を学び、学士号を取得している。1919年5月、彼が29歳の時にウィネトカの教育長として赴任し、25年もの間、児童の個人差に即した教育の方法を実証的、科学的に明らかにするために、またその方法を広く普及させるために積極的な活動を行っている。

ウィネトカ・プランの特徴は、個別学習と集団的創造的活動との組み合わせから構成されているという点にあった。共通の基礎的知識の習得を目的として設定された個別学習では、読み・書き・算数や、実際に誰もが用いる知識・技能として明確に具体化された共通必須項目を定め、主に自学自習を通して子どもにこれを習得させていく。ウォッシュバーンは、コモン・エッセンシャルズと呼ばれる基礎的な知識や技術の伝達を特に重視した。コモン・エッセンシャルズは、個人が社会のなかで協調的に生きていくうえでのコミュニケーションや、学習が滞りなく展開していくうえで不可欠なものとなるからである。一方、集団的創造的活動は、子どもたちの思考や心情を表現するための活動を集団で行わせることにより、子どもの個性・自己表現能力を育てると同時に、子どもを社会化させることを目標とする。ここには、美術・音楽・文学鑑賞、図画工作や演劇、作文あるいはクラブ活動や自治活動などが含まれる。ウィネトカ・プランは当時のアメリカの教育のみならず、世界各国の教育に大きな影響を与えた。

参考文献一覧

¹ 中野光「日本の私立新学校における教師像」日本教師教育学会『日本教師教育学会年報』第6号、1997年、p.6。

² 竹内洋『パブリック・スクール』講談社、1993年、p.94。

³ 山名淳「第10講 ヘルバルトから新教育へ」今井康雄 編『教育思想史』有斐閣、

2009年、p.197。

⁴小柳正司『デューイ実験学校と教師教育の展開』学術出版会、2010年、p.35。

⁵森久佳「都市化・産業化に対応するデューイ・スクール(Dewey School)の試み—訪問者の目から見た授業実践の特色」大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター『都市文化研究』第4号、2004年、p.39。

⁶小澤周三「8章 教育方法における個別化」吉田昇〔ほか〕編『教育方法』有斐閣双書、1979年、p.160。

