

外国教育思想の受容と導入をめぐる諸問題

中山 幸夫

はじめに

わが国は近代学校制度の確立とその節目において為された教育改革の歴史の中で、海外の教育制度や学校教育に関する知識及び技術を積極的に吸収してきた。これは周知の事実である。明治5年（1872年）の「学制」から始まるわが国の学校教育は、このような教育に関する様々な情報や知識・技術に支えられながら発展を遂げてきたのであるが、同時にそこには検討すべき問題点も少なからず存在していたように思われる。例えば、歴史的・文化的背景を異にする外国の教育思想は、その受容と導入のあり方をめぐり、批判と疑問の対象となることが少なくなかった。とりわけ、学校における教育実践と直結する理論と方法については、そうした傾向が顕著であったと思われるのである。それは、教育実践が現実的・具体的であることにおける不可避的宿命であったと言えなくもない。

近年における教育の国際化と情報化の進展により、教育に関する海外情報はこれまで以上に私たちに身近なものとなりつつある。それ故、このような時代状況において、過去から現在にわたる外国の教育思想を集大成し、それらを客観的な視点から整理していくことは、極めて重要な課題であると思われる。本稿では、わが国において欧米を中心とする外国の教育思想¹⁾を受容・導入する過程で生じた問題点を具体的な事例と共に指摘し、併せてそれらを克服するための課題について言及してみたい。

I. 日本における欧米教育学の輸入

明治初年以來、日本の教育学界と教育現場は欧米先進諸国の教育学説や思想あるいは教授方法に多大な関心を寄せてきた。とりわけ、教授方法については近代学校教育制度の発展との絡みにおいて、欧米の教授理論や実践方法の紹介が極めて当然のものとして行われてきた。それは当時の文部省の基本姿勢でもあり、欧米の教育に関する知識・技術を吸収する必要に応ずるために、外国人顧問や教師の招聘、海外留学生の派遣、外国書籍の翻訳・刊行等を具体的施策として行ったのである。²⁾

1) ペスタロッチ主義の導入とその問題点

明治10年代には、わが国に紹介された最初の西洋教育思想であるといわれるスイスのペスタロッチ (J. H. Pestalozzi, 1746-1827) の教育思想が普及し、ペスタロッチ主義の教育が広く実践されたことが知られている。稲垣忠彦氏によれば、ペスタロッチ主義の教育、すなわちペスタロッチに基づく教授方法のわが国への導入は、三つの時期に区分されるという。³⁾ 第一は、明治9年(1876年)9月から始められた東京師範学校でのスコット (M. M. Scott, 1843-1922) による形式としての一斉教授の導入期。第二は明治10年(1877年)頃に刊行された翻訳書による「庶物指数」の翻訳としての紹介期。第三は、明治11年(1878年)4月、アメリカから教育留学生として帰国した高嶺秀夫(1854-1910)を中心として東京師範学校において導入され、そこでの実践を経て「開発主義」へと発展した時期である。ここで高嶺秀夫について述べるならば、彼は明治8年(1875年)「師範学科取調ノ為」、伊沢修二、神津専三郎とともにアメリカに派遣されてオスウィーゴ師範学校に学び、そこでアメリカにおけるペスタロッチ主義の教育思想と方法を吸収したことで知られる人物である。「開発主義」の教授法は、

この高嶺の学びとった理論に基づき、また高嶺という指導者のもとで、しかも実践検討の場である東京師範学校、および附属小学校を有するという理論性と組織性の二つの条件において、ペスタロッチ主義のわが国における初めての本格的導入であった。³⁾

ところで、ペスタロッチに端を発する教授理論としての「開発主義」はいかなる特質をもっていたのであろうか。

しばしば指摘されるように、ペスタロッチの教育思想の中核は、子どもの自発性を尊重し、彼らの内的諸能力を調和的に発展させようとするところに求められる。そのため、ペスタロッチは教授法に関する理論と方法を『メトーデ』(“Methode”, 1800), 『ゲルトルートはいかにしてその子を教えたか』(“Wie Gertrud ihre Kinder lehrt”, 1801, 以下『ゲルトルート』と略記)などにおいて提示しようとしているのである。とりわけ『ゲルトルート』において、ペスタロッチは自己の教育経験を集約して、「直観教授」(Anschauungsunterricht)の原理と方法を以下のように展開するのである。すなわち、ペスタロッチは人間の認識はすべて数、形、語から発するととらえ、数、形、語が知識の基本要素であるからには、いろいろな対象を、①数によって区別し、それらを一つとして、あるいは多数として明確に思い浮かべる能力、②形によって見分け、それらを思い浮かべる能力、③言語によって思い浮かべ、その記憶を確実にする能力が必要であるとしたのである。そして、これらの能力を形成するための方法、つまり「数」の教授、「形」の教授、「語」の教授の具体的方法確立することが基本的課題として検討されたのである。⁵⁾

このようなペスタロッチの「直観教授」の原理と方法は、翻訳書として刊行された『^{カルギン}爾均氏庶物指数』(明治10年), 『^{シュルドン}寒児敦氏庶物指数』(明治11年)などを通して紹介され、やがて東京師範学校の改革が進展する中で、「開発主義」として広く教育現場に普及・浸透していったのである。そして、明治10年代に「開発主義」が一世を風靡したその背景には、アメリカの

ジョホノット (J. Jhonnot, 1823-1888) の著作『教授の原理と実際』 (“Principle and Practice of Teaching”, 1878) の影響があった。本書は留学中の高嶺にジョホノット本人から贈られたものであるが、高嶺はこれを東京師範学校の講義、また茗溪会における演説等を通して、更にはその翻訳として刊行された『教育新論』(明治18年)を通して積極的に紹介したのである。⁶⁾ 当時、東京師範学校は既に「教育実践の全国的なセンター」であり、ここでの紹介活動は、各府県師範学校を通して当然のごとく全国に波及していったのである。

尚、高嶺の東京師範学校での実地指導は、同校教諭・若林虎三郎、同校訓導・白井毅共著の『改正教授術』(明治17年)となって結実する。本書はまさに「開発主義」教授法の代表的著作であり、学校の実践現場に対して広汎な影響力をもったのである。以下でその内容を概観してみたい。

『改正教授術』は、続編二巻を含む全五巻からなる。「巻一」のはじめに総論ともいうべき「教授ノ主義」、「疑問ノ心得」、「方法書ノ必須」、「批評ノ諸点」の四項からなる簡略的な「端緒」があり、以下、続編巻一まで四巻にわたって各教科の「教授術」が配列されている。そして、教科目毎にそれぞれ「緒言」、「教師ノ注意」、「順序方法」が記されており、「順序方法」には教授の目的・内容と、いくつかの教授の事例が示されている。⁸⁾ ちなみに、「端緒」の「教授ノ主義」においては、次の9箇条が格言的に述べられている。

- 「一、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
- 二、自然ノ順序ニ従ヒテ諸心ヲ開発スベシ 最初、心ヲ作り後之ニ給セヨ
- 三、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
- 四、諸教科ハ其元基ヨリ教フベシ 一時一事
- 五、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ブ能ウ所ノ者ナリ

六、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

七、觀念ヲ先ニシ表出ヲ後ニスベシ

八、已知ヨリ未知ニ進メ 一物ヨリ一般ニ及ベ 有形ヨリ無形ニ進メ

易ヨリ難ニ及ベ 近ヨリ遠ニ及ベ 簡ヨリ繁ニ進メ

九、先ズ総合シ後分解スベシ⁹⁾

いずれにしても、『改正教授術』は「開発主義」に基づいて教授実践における原則・心得をコンパクトに示したものであり、その意味で実践者のための手引書とも言うべきものであった。

しかし、『改正教授術』に代表される当時の教授法書は、それらが手引書としての性格をあまりに強くもっていたため、「開発主義」の形式的理解を招きやすいという問題性を抱えていたのである。更に述べるならば、この当時のペスタロッチ主義の教育実践は、そのほとんどがペスタロッチ自身の原典に基づいたものでなく、前述のようにアメリカの教育関係者を媒介としたものであった。そのためペスタロッチ自身の教育哲学、人間解放の社会思想や人間教育の精神を十分に理解することもなく、その方法論における形式だけを摂取したものであることが多かったのである。具体的には、「開発主義」における「開発」も教育の目的・内容を視野に入れない、単なる「実物の提示と問答」という形式的把握に終始する問題性を抱えていたのである。そこには、当時の日本社会の現実も様々に関与していたと思われるが、いずれにせよ、形式化した「開発主義」の弊害に対する各立場からの批判によって、ペスタロッチ主義はやがてヘルバルト主義にその公教育教授定型としての立場を譲ることになるのである。¹⁰⁾

わが国の教育界において、本格的なペスタロッチ研究が始まったのは、ペスタロッチ生誕 150 年祭が行われた明治 29 年（1896 年）頃からである、と言われている。

2) ヘルバルト主義の普及とその問題点

既に述べたように、ペスタロッチ主義に基づく教授理論としての「開発主義」は、やがてその形式主義がもたらす非能率性などの弊害によって批判の対象となっていった。そして、これに替わって明治20年代に登場したのが、ドイツのヘルバルトおよびヘルバルト派の教育学であった。それは「ヘルバルト主義」の教授法として、わが国の教育の歴史において、後に「ヘルバルト時代」とまでいわれたほど隆盛を誇ったのである。

ヘルバルト (J. F. Herbart, 1776-1841) は科学としての体系をもった教育学(「科学的教育学」)の創始者であり、その教育の目的論は倫理学によって、方法論は心理学によって、科学的基礎づけがなされていたことはよく知られている。このヘルバルト、およびヘルバルト派の教育学は、明治初年にわが国の教育界に紹介されている。¹¹⁾ 明治3年(1870年)の小幡甚三郎著『西洋学校軌範』には、「プラット(プラトン)」、「ロセー(ルソー)」、「カント」に続いて、「ヘルバルト」の教育論が紹介されている。¹²⁾ その後もいくつかの教育文献がヘルバルト、およびヘルバルト派について触れているが、その本格的な紹介、導入は明治20年(1887年)1月、ドイツのハウスクネヒト (E. Hausknecht, 1853-1927) の来日が契機となっている。¹³⁾

ハウスクネヒトは、東京帝国大学の教育学、ドイツ文学の教官として招聘されているが、その選考については、当時の日本政府より道徳を重視する教育学者を招聘するようにとの条件が出されていたという。¹⁴⁾ 彼は、明治20年9月から明治23年にかけて教育学の講義を担当しているが、その内容はヘルバルト派のライン (Rein)、ケルン (Kern)、リンドネル (Lindner) らの教育学に基づくものであったと言われている。¹⁵⁾ 当時、ハウスクネヒトの講義に連なった人々の中には、後に「ヘルバルト主義」をわが国の教育界に導入することになる特約生教育学科の谷本富以下12名の学生がおり、教育史、教育学、教授法の講義、教育学の演習、実地授業等の指導を受け

ている。また、後年わが国の教育界の指導者となった沢柳政太郎、大瀬甚太郎、湯原基一¹⁶⁾らも列していた。これらの関係者は、著書や翻訳書、また講習会を通じてヘルバルト、およびヘルバルト派の教育学を普及する伝道師としての役割を果たすことになるのである。

では、「ヘルバルト主義」のわが国への導入と展開は、実際にはいかなる状況のもとで行われたのであろうか。そもそも、わが国において「ヘルバルト主義」が導入された背景には、明治10年代後半以降における日本の外国文化摂取の対象がアメリカからドイツに移行したこと、また「教育勅語」が発布（明治23年）される直前に政府が徳育強化政策を掲げたことも関与していたと思われる。このような当時の国内的事情を背景として、「ヘルバルト主義」は明治24年以降、谷本富をはじめとするハウスクネヒト門下生による教授理論についての紹介活動からスタートする¹⁷⁾。そして注目すべきことに、「ヘルバルト主義」の導入を進めるうえで大きな影響力をもったのは、ヘルバルト自身の著作ではなく、ヘルバルト派の著作であった¹⁸⁾。

さて、教授実践のレベルにおいて「ヘルバルト主義」が導入・浸透するのは、明治30年代に入ってからのことである。そして「ヘルバルト主義」の教授法への具体化と定着を進めるうえで大きな役割を果たしたのが、教育ジャーナリズムであったと思われる。とりわけ、現場の教授法の改良と普及を主要な目的とした雑誌が登場し、「ヘルバルト主義」の教授理論から実践方法への展開を促したのである。代表的な雑誌としては、「教育実験界」（育成会、明治31年発刊）、「教育学術界」（教育学会、明治32年発刊）、「日本之小学教師」（国民教育会、明治32年発刊）、「教育界」（金港堂、明治34年発刊）、「教育研究」（初等教育研究会、明治37年発刊）等をあげることができるであろう¹⁹⁾。これらの雑誌の刊行と並行しながら、次第に「ヘルバルト主義」の実践への具体化が広まり、各科教授論から各科教授法への展開が進んでいったものと思われる。

ところで、「ヘルバルト主義」の実践への具体化の過程においてしばしば

問題とされるのが、その教授法の特質としての教授段階説であろう。ヘルバルト自身はその教授理論において、教授の目的を「興味の多面性」を陶冶することに求め、教授は強固な道徳的性格の形成を最高目的とする教育と密接に結合した「教育的教授」(Der Erziehende Unterricht)とならなければいけないとした。そして、この教育的教授を行うにあたっては、教授において経過すべき段階が必要であると考えたのである。これがヘルバルトの説く教授段階説であり、①明瞭 (Klarheit)、②連合 (Assoziation)、③系統 (System)、④方法 (Methode) という教授過程の四段階として知られている。すなわち、「明瞭」とは、新しい対象を明確に把握するために必要な限り熟考することである。「連合」とは、自由な会話によって明瞭にされた対象を既存の知識と結びつけて多面的にすることである。「系統」とは、連合を経た知識を系統的に秩序づけることを意味する。そして「方法」とは、秩序づけられた知識を他の事象にも適用できるようにすることである。²⁰⁾後にヘルバルト派の創始者であるツィラー (Ziller) は自らの立場からこれに改良を加え、五段階教授法 (①分析、②総合、③連合、④系統、⑤方法) を打ち出した。更に、ツィラーの弟子のラインは、この五段階教授法をより実践に役立つもの (各段の名称は、①予備、②提示、③比較、④総括、⑤応用、に改められている) として完成させている。

明治期におけるわが国の「ヘルバルト主義」の実践は、このツィラーやラインの提唱する五段階教授法によって進められた。特にラインの理論と方法は、著作の翻訳、紹介、そして波多野貞之助をはじめとするイエナ大学への留学生たちを通じて、直接的に導入されたのである。²¹⁾そして、この五段階教授法を介して、当時の教育関係者は、各科教授法の「定型化」を試みたのである。²²⁾

しかし、この定型化は必ずしもヘルバルトの教育哲学、教育理論の本質についての理解からなされたものではなかった。つまり、当時の教育関係者たちは、その多くがもっぱら教室での授業実践に関わる段階教授法に関

心を向けていたのであり、その結果、「ヘルバルト主義」はしばしば教授方法における形式主義と化し、弊害と問題性を少なからず露呈することになったのである。これに関して東京高等師範学校の樋口甚次郎は、「世には、五段階教授法を確信するあまり、其形式に拘泥し過ぎるもの少なからざるがごとし。教授の際、生徒の心意作用の上にては、五段の順序を経べきものなること勿論なれども、五段のすべてが実際の教授にあらはるるものとおもふべからず。さればよく五段教授法の原理を玩味して、其形式を活用しせむことをつとむべく、決してこれが奴隷となるべからず²³⁾」と述べ、段階教授法の形式的適用を批判している。

このように、「ヘルバルト主義」は十数年にわたる熱狂的な支持を受けながらも、かつてのペスタロッチ主義に基づく「開発主義」と同様に、その形式化の克服が自覚されるべき重要な課題となっていたのである。

Ⅱ．幼児教育の理論と方法への関心

ところで、欧米教育学に対する期待と関心は、幼児教育においても同様のものがあったと思われる。わが国において幼児教育の専門機関として幼稚園が誕生したのは明治9年（1876年）であり、東京女子師範学校に設置された附属幼稚園が最初であるとされている²⁴⁾。これは1840年、フレーベル（F. Fröbel, 1782-1852）がドイツにおいて世界で最初の幼稚園（Kindergarten）を設立してから36年後のことである。また、アメリカで最初の幼稚園が設立されてから16年後のことであった。「学制」公布（明治5年）からわずか数年後に幼稚園が設けられたことは、当時の時代状況からすれば実に偉業というべきであり、同時に幼児教育に対する有識者の意識の高さをそこに汲み取ることができる²⁵⁾。

さて、フレーベルの幼児教育思想とその実践は、当時の欧米の幼児教育の発展に多大なる貢献をしたが、わが国の初期の幼稚園においてもその影

響力は当然のごとく大なるものがあった。

フレーベルの幼児教育思想は、主に三つの内容を併せ持つと言われている。第1は、その主著『人間の教育』（“Die Menschenerziehung”, 1826）で示された教育哲学である。それは人間の本質である「神性」を実現するものとして子どもの自己活動を重視し、全人格の育成を目指すものであった。第2は、幼児期における遊びの意味と価値を高く評価し、それを教育の内容と方法に取り入れたことである。その具体的教材が「恩物」（Spielgabe）であることは言うまでもない。第3は、母親教育の重視であり、それは『母の歌と愛撫の歌』（“Mutter-und Koselieder”, 1844）にも表れている。²⁶⁾

フレーベルの死後、フレーベル主義の幼稚園はヨーロッパ全土に普及した。そして、さらにアメリカに紹介され、19世紀後半の社会改良思潮のなかで、人間教育のための教育運動として発展していったのである。

わが国の幼稚園は、このようなフレーベル主義の幼稚園を実際のモデルとしてスタートしたが、その開設にあたっては、とりあえずフレーベル式幼稚園についての欧米の翻訳書がテキストとなった。代表的なものとしてイギリスのロンジ夫妻共著・桑田親五訳『幼稚園』^{おさなごのその}（明治9年1月刊行）、アメリカのドゥアイ博士著・関信三訳『幼稚園記』（明治9年7月刊行）などがあった。明治12年には、関信三編集『幼稚園法二十遊嬉』が出版されている。因に、関信三は、東京女子師範学校に設置された最初の幼稚園の監事（園長）であり、フレーベル式幼稚園の導入に力を尽くした人物である。元は（明治維新前）、東本願寺の僧侶であり、破邪顕正運動に従事し、長崎でキリスト教宣教師の探索にあたっていたと伝聞される。維新後、政府公認の太政官課者となり、横浜でキリスト教宣教師の間に出入りしていたが、明治5年、維新後最初のキリスト教信者となって明治8年までイギリスに留学し、フレーベルを学んできたと言われている。²⁷⁾

さて、翻訳も含めた上記の手引書は、フレーベルの考案した「恩物」に

についての解説とその技術論を中心とするものであった。このことから、フレーベルの「恩物」教材が、わが国の幼稚園教育の黎明期において重要な保育内容であったことが理解できる。明治9年に開設された東京女子師範学校附属幼稚園においても、「恩物」は保育課程のかなりの部分を占めている。フレーベル自身は、教育的な遊具および作業具として「恩物」を考案したのであるが、わが国の幼稚園では「恩物」という言葉で保育内容そのものを指すようにさえなったのである。東京女子師範学校附属幼稚園では、フレーベルの二十恩物に対して「二十遊嬉」が次のように保育課目となっていた。²⁸⁾

第一恩物	六 球 法	第十一恩物	刺 紙 法
第二恩物	三 体 法	第十二恩物	繡 紙 法
第三恩物	第一積体法	第十三恩物	剪 紙 法
第四恩物	第二積体法	第十四恩物	織 紙 法
第五恩物	第三積体法	第十五恩物	組 板 法
第六恩物	第四積体法	第十六恩物	連 板 法
第七恩物	置 板 法	第十七恩物	組 紙 法
第八恩物	置 箸 法	第十八恩物	摺 紙 法
第九恩物	置 環 法	第十九恩物	豆 工 法
第十恩物	図 画 法	第二十恩物	模 型 法

同幼稚園に次いで設立された鹿児島幼稚園でも、「恩物」が重んじられた。また、明治13年に開設された大阪の愛珠幼稚園でも「恩物」が中心となっていたようである。明治前期に創設された他の幼稚園も、その保育内容に関しては上記の幼稚園を手本にしたものが多く、その意味でこの時期の幼稚園は「恩物中心主義」であったと言えよう。

尚、東京女子師範学校附属幼稚園における保育の実際は、毎日以下に記すような順序を繰り返し、その時間は、各々20分ないし30分であったと言われている。²⁹⁾

登 園

整 列

遊 嬉 室——唱 歌

開 誘 室——修身話か庶物話（談話あるいは博物理解）

戸外あそび

整 列

開 誘 室——恩 物——積 木

遊 戯 室——遊 戯又は体 操

昼 食

戸外あそび

開 誘 室——恩 物

帰 宅

明治期において、フレーベル式幼稚園を導入した人々は、それぞれの立場で幼児教育の重要性を認識し、フレーベルの幼児教育思想から保育実践についての知見を得ようとした人々であったと思われる。しかし、幼稚園の創設期において、当時の教育関係者のフレーベル思想についての理解と紹介の仕方には、ある程度の制約と限界があったことは確かであろう。そのため、フレーベルの教育思想は、具体的教材である「恩物」に重点をおいて説明されることが一般的であった。また、そのようなことの結果として、幼稚園においては明治30年頃まで、「恩物」による遊びが保育の中心を占め、文字通り「恩物中心主義」の幼稚園教育が展開していくことになるのである。

「恩物」は、もともと幼児の自発的活動と遊びを尊重するフレーベルの教育哲学を背景とするものであり、保育活動においては一つの手段として考えられるべきものである。ところが、実際面で「恩物」が中心になり過ぎると、様々な弊害が目立つようになってくる。例えば、当時においても「恩物」の中には幼児に適さないと思われるもの、幼児があまり好まないもの、

幼児にとって難しすぎるものなどがあったため、「恩物」の保育効果に対する疑問を呈する関係者も少なからずいた。また、「恩物」の与え方については、恩物机の線に合わせてきちんと一定の形を作らせていく方法に対して、課題意識の少ない幼児期の子どもの心理に合致しないのではないか、という疑問が提起されていたようである。³⁰⁾

ここに「恩物中心主義」は、フレーベルの教育思想の本質から掛け離れた、保育における形式主義に陥る危険性をもつようになる。そして、このような形式主義に基づく作為性と教師の押しつけは、当然のごとく批判の対象となっていたのである。

Ⅲ. モンテッソーリ教育運動の展開とその問題点

既に述べたように、明治期の幼稚園教育を支えていたフレーベル主義は、その「恩物」中心の作為性と教師から幼児たちへの押しつけ的な働きかけが批判の対象となった。その背景には、明治期の終わり頃から台頭し始めたヨーロッパに端を発する新教育運動（自由教育運動）の影響が少なからずあったと思われる。そのため、大正期に入ると自由保育の思潮が盛んとなり、押しつけ的な従来の保育に対して、幼児の主体性を尊重した保育が考えられるようになったのである。そして、このような自由保育を代表する教育思想の一つとして教育関係者の注目を集めたのが、イタリアのモンテッソーリ（**M. Montessori, 1870-1952**）の教育理論と実践方法の体系（いわゆる「モンテッソーリ教育」）であった。

モンテッソーリは1907年（明治40年）、ローマに「子どもの家」（**Casa dei Bambini**）を開設し、「科学的教育学」の方法としてのモンテッソーリ法による教育を実践していたが、これが5年後の明治45年（1912年）、東京女子高等師範学校講師であった倉橋惣三（1882～1955）によって、わが国の幼児教育界に紹介され、その感覚練習が幼稚園の指導法の中にも導入

されるようになったのである。

以後、モンテッソーリ法は、河野清丸その他の人々によってさらに紹介され広まっていったが、同時にモンテッソーリ法に対する批判も、当時から少なくなかったと言われている。批判は多くの場合、フレーベルの恩物との比較においてなされることが多かったようである。当時、モンテッソーリ法を否定する見解としては、以下のようなものがあった。^{3 1)}

- ①. モンテッソーリ法に基づく感覚教育をわが国の保育界に取り入れても、大きな成果は得られない。
- ②. モンテッソーリの教具は分解的、抽象的、一時的であるが、フレーベルの遊具は思想構成的、総合的、具体的、永続的である。
- ③. モンテッソーリ法にはそれなりのメリットもあるが、その多くはフレーベルの方法の中に含まれているものである。

文部省は大正10年(1921年)2月、当時の幼稚園がどのような保育主義(保育形態)をとっているかについて調査しているが、その結果は次頁の表^{3 2)}のように、フレーベル主義に基づくものが第1位、フレーベル、モンテッソーリ両者の折衷が第2位となっている。モンテッソーリ主義に基づくものは全体のわずか1.5%弱であり、やはりフレーベル主義が伝統的にわが国における幼稚園教育の主流をなしていたことがわかる。

モンテッソーリ主義、モンテッソーリ法に基づく保育は、その後も幼稚園教育において主流とはなり得なかったが、わが国の教育界において、それは絶えず議論と関心の対象ではあった。すなわち、モンテッソーリ教育はそこにいくつかの特殊性をもつが故に、教育関係者の関心を集めてきたと言えるのである。そして、モンテッソーリ主義、モンテッソーリ法に対する批判の中でも指摘され続けてきたのが、この教育法の解釈をめぐる問題(つまり、この教育法をいかに運用すべきかという問題)であった。

これについて若干詳しく論ずるならば、モンテッソーリ法は極めて熱狂的な教育運動のなかで提唱された教育法であったため、多くの場合、その

幼稚園ニ関スル調査(文部省普通学務局 大正11年4月)

	他ノ主義ヲ 加味セザル モノ	フレーベル 式ヲ加味ス ルモノ	モンテッソ リー式ヲ加 味スルモノ	フレーベル式 及モンテッソ リー式を加味 スルモノ	其他ノ主義 ヲ加味スル モノ	計
師範校附属	1	4	0	11	2	18
市町村立	5	63	4	119	40	231
私立	9	235	6	121	59	430
計	15	302	10	251	101	679
東京女高師附幼					1	
奈良女高師附幼				1		

[大正10年 2月10日現在]

教育法としての純粹性に重きが置かれる傾向が見られた。そのため、いわゆる「純粹主義」(**Purism**)の姿勢に基づくモンテッソーリ法の実践が行なわれることになる。なお、ここでいう「純粹主義」とは、ヘインストック(**E. G. Hainstock**)の表現を引用するならば、「福音としてのモンテッソーリの初期の実践に固執する³³⁾」姿勢である。すなわち、一応の体系的まとまりをもつ特定の教具とメソッド(教具の操作方法)を純正に保ち、権威ある認定機関からディプロマ(教師免許状)を与えられた有資格者だけが、これら全体を正しく後世に伝達できるとする考え方である。

このような「純粹主義」に基づく教育実践が強調され、それを共通の姿勢とする人々が結束した背景には、まずモンテッソーリ自身がこの教育法に自らの名前を冠したことが絡んでいると思われる。それは、モンテッソーリについての伝記を著したクレマー(**R. Kramer**)によれば、モンテッソーリ自身が何よりも自分の構築した理論と方法が歪曲、乱用されることを恐れ、あくまでも他のそれとは別個の、特殊でかつ普遍的な教育法として自らのそれをとらえていたからである。³⁴⁾

そしてまた、これに加えてモンテッソーリ教育運動の特徴である「国際性と指導者に対する個人的な愛情」³⁵⁾が、世界各地の信奉者のモンテッソーリに対する個人崇拜と結びつき、ある種の共通のイデオロギーに支えられた「純粹主義者」(Purist)たちの結束を生み出したのではないかと思われる。

勿論、このような「純粹主義」の姿勢に対しては、少なからず批判的見解が提起されることになる。注目すべき批判的見解は以下の2点である。すなわち、「純粹主義」の姿勢は教具とメソッドの純粹性を強調するあまり、第一に、モンテッソーリ法の実践における「宗教的形式主義」ともいうべきものを助長したことであり、第二に、モンテッソーリ法それ自体の「商業的性格」を強化する結果を招いた、ということである。³⁶⁾そこには、モンテッソーリ自身の個人的事情や組織の利害関係等をめぐる様々な思惑が絡んでおり、一筋縄では行かない問題であることを痛感するのであるが、いずれにしても、教育思想の世界においては異例ともいえる閉塞的状况の中で、その理論と方法における閉鎖性が強化され、併せて教具とメソッドの個人的所有化に拍車かけられることになったことは看過できない事実であると考ええる。

ともあれ、前述したような事情を背景として、「モンテッソーリ教育」は今日でも、教育界における特殊的存在としての一面をもつことになる。それはこの教育運動に関してしばしば指摘される、「純粹主義」に基づく自己絶対化の必然的結果であろうと思われる。

おわりに

外国教育思想の受容と導入をめぐる諸問題について、本稿では歴史的考察をふまえながら、わが国におけるペスタロッチ、ヘルバルト、フレーベル、モンテッソーリの各教育思想の実践化の問題を中心に検討してみた。それは必ずしも十分な考察でなかったことを、筆者自身自覚するものであ

るが、外国教育思想と対峙し、それをよりよい教育の実践に繋げていくための課題はいくつか示唆されたように思われる。ここでは、本稿の一応の結論として、その課題を三点指摘しておくことにする。

まず第1点は、外国教育思想をよりよい教育の実践に繋げるためには、教授方法や教材・教具の形式に目を奪われるのではなく、それらを支える教育原理、教育哲学について十分に吟味する必要がある、ということである。それぞれの教材・教具の意義、それらの操作方法などは、その教育原理、教育哲学の延長線上にある事柄として理解されるべきであろうと考えるからである。

第2点は、特定の教授方法・教育法を唯一のものとして絶対化せず、それらを多くの教育方法の中の一つとして客観的に受け止める必要がある、ということである。その意味で、他の教育方法やそれを支える思想について理解を深めることが不可欠であり、またそうしたことを実際に行うことにより、その教育方法についての相対的考察が可能となるのである。

第3点は、外国教育思想の受容と導入は、究極的には教育と関わる私たち一人ひとりの「自主的教育思想」の形成を目指すものでなければならない、ということである。その意味で、「日本の教育の歴史的・社会的現実をしかと踏まえ、それをより望ましい方向に前進させようとする主体的な問題意識が明確になければならない³⁷⁾」のである。真の教育改革を押し進める原動力とは、このような姿勢にこそ求められるべきであろう。

〔付記〕本稿は、日本幼児教育学会第3回大会（1995年10月28日、会場：上智大学）での口頭発表に加筆・修正を施したものである。

注 1) 本稿のテーマにおける「教育思想」という言葉には、教育に関する体系的な思想は勿論のこと、教授理論や実践方法なども含まれるものとする。

2) 土屋忠雄他編『概説近代教育史』川島書店、1967年、p.97.

3) 稲垣忠彦『増補版 明治教授理論史研究』評論社、1995年、pp.51-52.

- 4) 同書 p. 53.
- 5) 松島 鈞他編『現代に生きる教育思想⑦ースイス・イタリア他ー』ぎょうせい, 1982 年, pp. 201-207.
- 6) 前掲『増補版 明治教授理論史研究』p. 61.
- 7) 同上。
- 8) 同書 pp. 93-94.
- 9) 若林虎三郎, 白井 毅編『改正教授術』(巻 1), 1884 年, 一〜二丁。
- 10) 前掲『増補版 明治教授理論史研究』p. 112.
- 11) 同書 p. 147.
- 12) 前掲『増補版 明治教授理論史研究』pp. 147-148.
- 14) 前掲『概説近代教育史』p. 103.
- 15) 同上。
- 16) 前掲『増補版 明治教授理論史研究』p. 148.
- 17) 同書 p. 149.
- 18) 同書 p. 159.
- 19) 同書 pp. 185-187.
- 20) 細谷俊夫他編『新教育学大事典』(第 3 巻) 第一法規, 1990 年, p. 264.
- 21) 前掲『増補版 明治教授理論史研究』p. 398.
- 22) 同書 p. 182.
- 23) 樋口勘次郎『統合主義新教授法』1899 年, p. 132.
- 24) 仲 新他編『学校の歴史』(第 2 巻／小学校の歴史) 第一法規, 1979 年, p. 380.
- 25) もっとも, 当時は小学校以上の初等教育とは異なり, 幼稚園に対する国家的, 社会的要請は必ずしも強いものではなかった。また, 幼児教育の意義についての自覚も十分に育っているとはいえない状況であった。そのため, 幼稚園教育の移入において主導的役割を担ったのは文部省であり, 公的な立場から文部大輔・田中不二麻呂などの開明派の知識人が, 先駆者としての役割を果たしたのである。
- 26) 文部省『幼稚園教育百年史』ひかりの国株式会社, 1979 年, pp. 48-49.
- 27) 前掲『学校の歴史』(第 2 巻) pp. 384-385.
- 28) 前掲『幼稚園教育百年史』pp. 63-65.
- 29) 同書 pp. 56-57.
- 30) 同書 pp. 67-68.
- 31) 同書 p. 144.
- 32) 同書 pp. 144-145.
- 33) Elizabeth G. Hainstock, The Essential Montessori (Updated Edition), New American Library, 1986. p. 41.
- 34) Rita Kramer, Maria Montessori: A Biography, G. P. Putnam's Son's,

1976. pp.236-244.

35) Rita Kramer, op.cit., p.366.

36) 拙稿「モンテッソーリ・メソッドと教育運動——教育方法の本質をめぐっての一考察——」(『モンテッソーリ教育』第24号 日本モンテッソーリ協会 1992年)において詳しく論じているので、参照していただきたい。

37) 平野智美「日本の教育哲学研究の特質と問題点」(村田 昇編『教育哲学』東信堂, 1983年, p.286.)