



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	家庭科教育の成立基盤としての生活科学：「科学の大衆化」論をめぐる諸説から何を学ぶか
Author(s)	青木, 香保里
Citation	教授学の探究, 22, 163-192
Issue Date	2005-01-31
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/13655
Type	departmental bulletin paper
File Information	22_p163-192.pdf



家庭科教育の成立基盤としての生活科学

——「科学の大衆化」論をめぐる諸説から何を学ぶか——

青 木 香 保 里

(北海道大学大学院教育学研究科博士課程)

(天使大学看護栄養学部)

目 次

0 はじめに	163
1. 「科学の大衆化」論をめぐる諸説	165
(1) 小倉金之助にみる科学の大衆化と科学教育	165
1) 『家計の数学』(1938) にみる「実証」の論理	165
2) 「数学の大衆化」「科学の大衆化」	167
3) 科学の大衆化と生活の現実	170
(2) 戸坂潤にみる科学の大衆性	171
1) 「科学の大衆性」における「大衆」の概念	171
2) 「科学の大衆性」と「大衆の科学性」	172
(3) 城戸幡太郎にみる教育科学と方法	174
1) 教育学への接近と教育科学の構想	174
2) 教育科学と方法	176
2. 戦前教育科学研究会にみる教育科学の展開	177
(1) 科学の大衆性と教育	178
(2) 城戸幡太郎「生活学校巡禮」(1937) にみる生活教育論の視角	179
1) 視察の概要と導きだされた課題	179
2) 教育の目的論を価値的な認識とむすぶ「教授－学習過程」の重視	181
(3) 留岡清男「酪聯と酪農義塾」(1937) にみる生活教育論の視角	184
1) 少年たちの現実から学ぶ	184
2) 生活の現実根ざした農民教育運動と生活の科学化	185
3) 最小限度を保障されざる生活の事実を照準として思考する思考能力の涵養	186
4) 北海道製酪販売組合聯合会にみる教育運動	188
3. おわりに	189

0. は じ め に

それぞれの教科教育は、それぞれの教科内容がなんらかの学問に依拠し、営まれている。「なぜ学ぶのか」「なぜ教えるのか」といった教授－学習行為の目的は、教科内容を具体化した教育内容および授業における認識形成過程に反映する。教授－学習行為を実践するためには、「なぜ学ぶのか」「なぜ教えるのか」と「何を教えるのか」「どう教えるのか」を不可分のものとして位

置つけた構想がもとめられる。ゆえに、いかなる学問にどのように依拠するのかは、教科の成立、すなわち教科教育を位置づけるうえで重要である。

かつて遠山啓は、「数学教育は数学を教える教科である」¹⁾という命題を提出した。教科としての数学の教育内容や数学的概念の形成過程にかんする研究は、学問としての数学に負うことのみならず、数学論や数学をめぐる認識論的な研究を足がかりにすすめることにより、数学教育を科学に近づけるみちすじが開拓されている²⁾。

では家庭科教育の場合どうか。家庭科の教育内容と授業が科学的認識を形成する教科として成立するために、いかなる学問にどのように依拠するのが妥当であろうか。現行では、家庭科教育と家政学にみる領域区分の近似から、家庭科教育の成立基盤として家政学に主たる学問的根拠をもとめ、家庭科教育が展開しているものと判断できる。では、家政学はどのように定義されているのか。1984年に日本家政学会の家政学将来構想特別委員会が提出した報告書によると、「家政学は、家庭生活を中心とした人間生活における人間と環境との相互作用について、人的・物的両面から、自然・社会・人文の諸科学を基盤として研究し、生活の向上とともに、人類の福祉に貢献する実践的総合科学である」と定義されている。10年後の1994年に将来構想の見直しが行われた際、この定義を当面踏襲することに異論がなかったため、2004年現在もなお、家政学の学問的性格や独自性を示す最終的な定義となっている。しかしながら、「人間と環境の相互作用」を研究するとはどういうことなのか、「家庭生活を中心とした人間生活」という研究対象はどのように把握されているのか、また、「実践的総合科学」と称する家政学研究の方法論はいかなるものなのか、などの共通認識が得られていない現状にある。その一方で、1991年3月の大学審議会答申により大学設置基準は大綱化され、家政学を教育研究する大学・短期大学では、従来の「家政学」から「生活科学」「生活環境学」その他など、多くの大学・短期大学で学部・学科名称の変更が行われた。このような動向を経たにもかかわらず、家政学から名称変更した過程で研究の目的・対象・方法についての共通認識をみることなく、現在に至っている。研究の目的・対象・方法について共通認識に達していない以上、現状は家政学のたんなる焼直しや名称変更にすぎないという批判が向けられたとしても、その否定は困難といえよう。したがって、以上から、はたして、家庭科教育の成立基盤として家政学を妥当と判断してよいのか疑問がのこる。

しかし、戦前教育科学研究会(注：以下、教科研と記す)における家事教育の検討過程で、城戸幡太郎や留岡清男らは教育科学を生活科学の方法によって研究されるべきであるとして、家事教育や生活科学が焦点化された歴史的経緯がある。当時の家事教育や家政学の批判的に検討する過程で「労働力の再生産」の概念が抽出され、教育と生活を結節するものとして適用を試みた点は、新しい家事教育や生活科学の構想のみならず、「科学的教授の方法」を研究課題に掲げた教科研の教育科学運動の中核をなすものであった(青木, 2002)。教育科学とむすびついた生活科学の構想は、いまなお未開拓の新しい研究課題としてあり、家庭科教育の新たな構想を描くうえで、魅力的な研究内容と方法を内包している。なぜならば、人間の生活を科学的に認識するということについて、教育科学における教授－学習過程と、家事教育や生活科学における教育内容と教育方法の双方向から統一的把握を試みた実践事例として教科研における家事教育の検討過程を位置づけることができるからである。そこでは、生活の現実焦点をあて問題としながら、社会の変革を教育によってめざすことを目的として、「科学の大衆性」を根拠とした教育実践研究が展開していた。

そこで、教科研が開拓した教育科学とむすびついた生活科学の構想に学び、先行研究の開拓に学びつつ、遠山が数学教育において提出した命題を家庭科教育に適用する。本研究では、「家庭科教育は生活科学を教える教科である」と仮定し、「家庭科は何を教える教科として存在するか」「家庭科教育の本質はいかなるものなのか」を考え、家庭科教育における中心概念と科学的認識を検討することを目的とする。検討にあたっては、教育学を生活主義と科学主義の統一として構築をめざし「教育科学」を唱えた城戸幡太郎をはじめとした戦前教育科学研究会のメンバーである留岡清男、浦辺史らの論考、また城戸幡太郎が編者となり著作代表者となった『わたしたちの生活設計』(1954-1956)の執筆者のひとりである籠山京の論考を中心として、生活科学論や生活をめぐる認識論的な研究を手がかりにすすめることにする。家庭科教育においてどのような認識形成が可能であるのかを検討しながら、家庭科教育における新しい指導過程とカリキュラム構想に向けた教育内容構成の具体化と枠組み設定のための基礎的資料を得たい。こうした課題設定は、その究極において楽しい家庭科の授業づくりへの接近にある。生活のことや生きることについて、楽しみながら認識し実践できる家庭科教育でありたいと考えるからである。

本稿は、『科学の大衆化』論をめぐる諸説から何を学ぶか』をテーマに、「科学の大衆化」に焦点をあて、生活科学の前提となる科学や方法の概念を検討と基礎的把握を目的とする。なお、文中の敬称は省略し、資料の引用については原文を尊重した。

1. 「科学の大衆化」論をめぐる諸説

人間は社会によって規定される。また同時に、社会は人間によって規定される。人間の発達と社会の発達は、これら二つの規定関係によって相関し、歴史的に形成されてきた。この相関の機能を教育は果たし、人間と社会の現在がある。

科学は技術や芸術とならんで、人間社会の進展と人間形成の原動力のひとつであり、教育の主要な内容として位置づいてきた。科学が教育の内容を担うことについては、疑問をはさむ余地のない、自明のことであるかのようにある。しかし、1930年代から戦前・戦後初期における歴史的経験は、一見自明な科学の教育や科学そのものの自体についての本質的な問いなおしを提起してきたことを忘れてはならない。戦前教育科学研究会をはじめとした教育科学研究運動、唯物論研究会の反ファシズム運動、戦後の民間教育研究団体による教育実践運動などが、「科学の大衆化」(科学性と大衆性)と科学教育の本質をさまざまな形で提起してきた。

ここでは小倉金之助にみる「科学の大衆化」、戸坂潤にみる「科学の大衆性」、および城戸幡太郎にみる「教育科学」をめぐる検討などを中心にみていく。その目的は、歴史的経験により導きだされた科学の社会的意義と役割、および科学教育の本質についての把握にある。「科学の大衆化」論をめぐる諸説から学びながら、教科教育としての家庭科教育が成立するための前提となる基盤について措定したいと考えたことによる。

(1) 小倉金之助にみる科学の大衆化と科学教育

1) 『家計の数学』(1938)にみる「実証」の論理

数学者・科学史家であり、数学教育の先駆者である小倉金之助(1885-1962)は、「科学の大衆化」の重要性に着目し、社会の発展との関係で数学および数学教育の歴史を究明した³⁾。

戦前期にあっては、1932(昭和7)年に結成された唯物論研究会の創設に参加し、かずかずの科学論の発表を通して、戦時下ファシズムへのぎりぎりの抵抗をする。小倉は、数学教育の目的として「科学的精神」の育成を挙げ、たんなる計算技術を習得することだけでなく数学者と同水準の思维過程を踏む、学習主体みずからの数学創造をその目的であるとして、数学教育と数学の大衆化について論じた。学習主体みずからの数学創造とは、科学的精神に根ざした科学的認識に基づく「数学的な見方、考へ方、取扱ひ方」「科学的な見方、考へ方、取扱ひ方」⁴⁾を、具体的な日常生活に即した「特殊なもの」⁴⁾から「一般的な科学の精神」⁴⁾(注：アンダーラインは原文。以下、同様)に触れる過程で創造される認識形成をさしている。

たとえば、小倉は、「わが国民大衆の間に、何とかして科学の精神——少くとも数学的な見方、考へ方、取扱ひ方——を、広く行きわたらせ、しみ込ませたい」⁵⁾と、『家計の数学』の序において、「数学の大衆化」が基調にあることを述べている。ここでその具体的な展開についてみてみよう。『家計の数学』の「第二編 収入と生計費 第一章 収入」の冒頭には、次のような記述がある。長くなるが以下に引用する⁶⁾。

私達が皆よく知つてゐるやうに、家計は私的な家事の経済である。家計では、収入を基にして、支出が割り当てられる。一定の収入によつて、支出をしなければならぬのであり、かう云ふ点で、営利的な経済とは、非情に違つてゐる。家計は、どこまでも、消費本位のものである。

ところで家計は、家族の間の事情により、また主人が将来採るべき方針により、その他色々の意味で、個々別々に違つてゐる。けれども、若し本当に自分の家計を合理化し、家事経済を改善しようとするならば、自分と同一の社会的階級(注：ルビ、ママ)にある人々や、同様の職業者の家計の状態——少くとも家計の標準の状態——を、よく知つておく必要がある。それは実際、大きい参考となり、反省の資料ともなるだらう。

かう云ふ意味で最も望ましいのは、直接に自分と関係ある場所や地方で、自分の心を寄せる職業・階級者についての、詳しい家計調査である。実際、社会的階級や職業の如何によつて、家計上の収入や消費の内容が違ふのであるから、理想的に云ふなら、各階級・各職業について、別々に家計調査が行はなければならない筈であるが、それは事実不可能のことである。

それで私たちは、わが国の一般大衆、それも主として中産以下の階級の家計について、現に行はれた調査を基として、学びたいと思ふのである。(注：アンダーラインは原文)

同書には、上記引用箇所に限らず、いたる箇所にアンダーラインが引かれている。アンダーラインのある箇所は、教育内容および指導過程の反映である認識形成や概念(化)に相当すると判断できる。家計調査をはじめとする各種調査をもとに、まず、「賃金分布表」「賃金分布曲線」「累積分布表」「累積分布曲線」などが図表化されている。次に、さまざまな計算がなされ、賃金の平均が賃金の全体においてどのような位置にあるかが相対化される。さらに、「日本全国労働賃金」(昭和2年、内閣統計局)の調査をもとに、男女による賃金の差異が平均値や分布に基づき明らかにされ、その理由についての探究に及ぶ。結果、種々の産業部門における男女労働者の従事比と賃金状況から、「実際の事情にした、賃金の状態」⁷⁾を産業構造や階級との関係で把握する必要があるきざりとなり、一定の時期を対象とするだけでは現状にたいする理解を導きだすことに限界があることを把握するに至る。そこで、時日の経過に伴う変化に着目し、変化の状態を見るために「或る一定の時期の賃金を基準とした賃金指数」⁸⁾を用い、労働者の賃金の変化を歴史的にとらえようと試みる。歴史的に相対化することにより、現象が把握され、問題の所在が明らかとなり、現実を改善・改革していく方法が具体的に認識されることになる。こう

した思考過程は、同書「家計調査による収入の研究」においても適用され、より具体的な日常生活に即した「特殊的なもの」⁴⁾である収入について展開されている。「大正 15 年家計調査の報告」を教材として学ぶにあたり、小倉は次のように記している⁹⁾。

これより諸君は内閣統計局の報告について学ばなければならない。

かう云ふことを注意して学ぶなら、それはたゞ家計そのものへの参考となるばかりでなく、実際の物事、実際の数字について、観察したり研究する場合の見本となり、手引となるのである。数学といへば、たゞむづかしい問題を解いたり、数式を計算したり、幾何図形の証明をしたりすることばかりでは、決してないのである。

實際生活から起きて来る、或る一つの問題について研究する場合に、その研究に必要な数字(値)をどう集めるか、それをどう整理し、どう分類するか、その結果をどう云ふ風に表はし、どう云ふ形式に纏めるか、更に進んで、これ等の数字を比較したり、分析したり、総合したりして、物事の間に成立つ関係を見出しに行く。——かう云つた方面に於ても、数学の見方、考へ方、取扱ひ方は、たしかに一つの有力な武器となるのである。諸君はこの第二編から、特にかう云ふ方面のことを学び取る積りで、勉強するがよい。

また、小倉は同書第一章の終わりで、「これ等の、時期を異にした三つの調査(注：「日本全国労働賃金」(昭和 2 年、内閣統計局)の調査、「大正 15 年家計調査」(大正 15 年、内閣統計局)、「昭和 6 年以後の家計調査」(内閣統計局)の各調査)の結果から、諸君は何を見出すか。私はたゞ給料生活者の世帯に於て、勤労外収入の百分比が、年を逐うて減少しつゝあるといふ、著しい現象だけを特に注意しよう。そしてその他の研究は、諸君の自らの仕事に任せたいと思ふ。」¹⁰⁾と述べている。ここで記された小倉の問題意識は、同書「第二編 収入と生計費 第二章 生計費」の冒頭にある、「現代に於ける家計の苦しさ」の題目に継承されている。給料生活者、労働者、農業者の各世帯にみる収入と支出から家計状態を探り、支出を分類し、生計費の諸項目と収入の関係を検討することで法則が導きだされる。それを通して、「実証(実際に証明)」¹¹⁾とは科学的認識に基づく事実と事実の間にある論理(相関)であることを、同書の著述においてはからずとも具体的に実証している。家計調査をもとにして収入に占める生計費項目と職業について大正 15 年および昭和 7 年のそれぞれを一覧にした表が作成され、それは、「わが国民大衆の生活の縮図」¹²⁾として位置づけられ掲載されている。

生活の具体的事実をもとに実証的にとらえる過程において具体的なイメージが認識にむすばれ、生活を科学的に認識していくことが可能になることを、小倉は、いくつもの図表化を通して示したのである。

2) 「数学の大衆化」「科学の大衆化」

このように、生活を対象として数学的分析・総合を行う小倉の目的意識は、小倉の論考である「数学の大衆化」(1937)にある次の記述にみてとれる。「さて数学の大衆化を、系統的に且つ合理的に実行するに当たつては、先づその前提として、大衆の個人的並びに社会的生活の科学的・数学的分析が、行はなければならない。実は、それが行はれてこそ、初めてどんな数学的要素が大衆に向つて真に必要なであるかが、科学的に判定される筈である。ところが不幸にして、今日の状態にあつては、信頼するに足るやうなこの種の研究は未だ行はれてゐない。のみならず、たとへ常識的にせよ、数学の大衆への接触面を明かにしようとする統計的検討さへも、初等・中等教育者以外からは、まだ殆んど試みられてゐない現状にある。」¹³⁾。数学の大衆化にあ

たり、大衆の生活、自然・社会の現実から課題を設定する必要が説かれる。それは、「数学の大衆化の問題は、人間解放のための、広汎な文化問題の一環として、採り上げられなければならない。』¹⁴⁾とする理由によるもので、「如何に高度に抽象的な数学の研究といつても、究極に於ては、人類の幸福のためのものである。』¹⁴⁾という目的に由来するものであった。「人類の幸福」とは、小倉の別の表現を借りるならば、「人間の物質的並びに精神的生活を豊富にする』¹⁴⁾である。目的実現のためには、科学的方法による科学の大衆化が必須となる。では、小倉がいうところの「科学の大衆化」とは、どのような概念であり、またどのような意義づけを行っていたのか。

小倉は、従来の「科学の大衆化」がどんな性質をもち、どのような仕方で行われたのかをまず整理している。そのひとつが、「文字通りの意味での、高級な(或いは高級と思はれる)科学の平易化』¹⁵⁾であり、もうひとつは「興味本位の科学的読物』¹⁵⁾であるとした。前者については、「科学の大衆化の最も原始的な意味のもので、科学の概念と方法を、或る程度までは誤りなく理解させ、少くとも其れを大衆の精神的な糧とすることなのである。』¹⁵⁾とする。そして、「かやうな大衆化への予備工作は、少なくとも中等学校にあつては、学校教育の任務の一つであるべき筈なのである』¹⁵⁾としながらも、その実状はといえば、「不幸にして現実の状態では、それは殆んど全く失敗の状態に終つてゐる。』¹⁵⁾と分析する。一方、後者については、「年少生徒の科外読物乃至大衆的^{マツ}読物として、興味ある科学上の諸題目を提供することである。』¹⁶⁾として、その提供の実際について言及している。「具体的な自然観察による生物学や地球物理学などの方面では、割合に適切な題目も得られ易く、相当優れた読物も行はれてゐるやうである。』¹⁶⁾と評価している。しかし、続けて「けれども数学のやうな種類の学問になると、事情は余程ちがつて来る。』¹⁶⁾と述べる。程度が低いとされる読物といえども、そのねらいは子どもたちにたいする教育的効果として、まずは「数学に興味を持たせること』¹⁷⁾が先決問題としてあり、「児童数学にあつては実はそれが本質の一部』¹⁷⁾であると小倉はいう。ここに後者の意義を位置づける。それゆえ、「単なる思付きによる、偶発的な資料の蒐積に満足してゐてはならぬ。』¹⁸⁾と警告する。「科学的精神の旗の下に、もつと整理され、もつと合理的な目標を指して前進しなければならない。』¹⁸⁾という批判は、当時子どもたちを対象に作成された教科書や参考書、読物に向けられたものであったといえる。同時に、現行の諸刊行物が科学的精神を十分に充たしうる著作となっていない理由がどこに由来するのか、どのように規定されるのかなどを、数学や科学の発展の歴史的過程と相関させた検討の必要を説いているといえる。ゆえに、子どもたちの興味関心に根ざし、引きだすことができる教材となるための要件は、数学や科学の発展の歴史的過程を通じて明らかとなった数学や科学の意味や構造を位置づけることにあるといえ、その有無が科学的精神の開発や育成に深く関与することになる。

よって、従来の「大衆化」を前提とした数学教育や科学教育では、科学的精神に基づいた科学的な認識形成をはかることにたいして必要条件にも十分条件にもならないことになる。

そこで、「新しい種類の方案』¹⁸⁾が要望され登場する。要望の発生や新登場もまた、科学や数学の発展の歴史的過程における産物である。新しい大衆化の試みとは、「日常生活を中心として、現実の事象を科学的に考察し、生活を科学的に処理し得るやうに仕向けよう』¹⁸⁾とする「科学の大衆化・生活化』¹⁹⁾である。小倉は、とりわけ中等学校の現状に科学の大衆化・生活化を阻害する根本的原因があると指摘する。実践家(岩本俊千代・東京高師附中)が提起した現下の中等数学教育にたいする次のような批判を引用している²⁰⁾。

「如何にすれば生徒の心的発達に應ずるか」と云ふ問題の解決は、……可なりな程度にまで到達せられる。しかし、最も困難な問題は、実用的立場に立つての改良である。その最も強力な原因は、(教師)自分が、その解決に必要な素養を缺くといふことにある。そして此の急所に触れて来る問題は、暗々裡に蔑視して、それを回避する。……」

「……社会が如何なる幾何を要求してゐるかを探求すべきである。……それは決して、……與へられた幾何教授それ自身の内から決定されることではなくて、吾々はそれから脱出し、素直な心で、幾何を学ぶ必要性を求めることに基準を置くべきである。與へられた農業の立直しを考へるとき、……農業は身体を運動させ、新鮮な日光と空気に触れ、大地の愛を感じなどと云ふ効能を並べる人は居るまい。それよりも、農業が如何なる経済の一環を占めつつあるかと云ふ観点から見直して、過去を修正しなければならないのであるが、これは幾何教授改良にも当てはまる。」

(1)岩本俊千代氏「幾何教授改良方針の探求」(『数学教育』昭和十四年十月号)

引用箇所の小倉の問題意識と教授実践によせる希望がみてとれる。というのも、小倉は、「よいにせよ悪いにせよ、わが国の数学を兎に角今日まで支持し普及させて来たのは、専門家以外には小学教師であつて、いはゆる知識人ではなかつた筈である。」¹⁷⁾と、大衆化を観念的に評論する学者や知識人に批判を向けるとともに、初等中等教育実践における科学の大衆化・生活化の意義とそこに携わる実践者への期待と実践者と共同してすすめる数学教育や科学教育の開拓を志向していたと考えられるからである。「私は国民大衆の生活のために何を採りいれるべきかを研究し、大衆の生活を深く掘り下げては、そこに科学的な見方、考へ方、取扱ひ方を発見する。さういふところにこそ、科学大衆化の最も重大な局面が存在する、と考へるものである。」²¹⁾の記述がそれを裏付けている。

また小倉は、「科学の大衆化・生活化」のほかに、「特殊な意味を有つ大衆化」²¹⁾が2種類あるとする。そのひとつが、「農民、工場労働者、商人などといった各種の職業について、それぞれ其の理解・向上・改善のために必要な、技術としての科学の普及」²²⁾である。もうひとつは、「個々の特殊な知識を要求するといふよりも、寧ろ科学の本質・構造を、その発達の歴史を通じて理解させ、生産技術、他の諸科学、社会思想などとの関聯に於て、把握させようとの試み」²³⁾であるとする。前者については、「もとより職業的・技術的内容には違ひないが、しかし其れは単なる断片的知識の菟積であつてはならない。何よりも必要なことは、説明の親切に加へて、職業的技術への配慮と科学の精神との統一でなければならぬ。」²²⁾とし、「ただ書齋の中から、筆の先きで書かれたものではなく、著者自らが彼等職業人と生活を共にした記録であり、職場からの産物であることを必要とするだらう。」²²⁾という。後者については、「現代的教養」²³⁾であると同時に、「現代に於ける専門的科学教育の大缺陷——科学諸分科の孤立、社会の歴史からの遊離——を填充するものとして、青年学生諸君の教養上、極めて有意義な役割を果すに相違ないのである。」²³⁾と述べている。

これらから、専門職業教育において、また、後期中等教育以降も含めた教育全般や生涯教育(生涯学習)においても、科学および科学の大衆化を共通基盤とする意義をみいだすことができる。すなわち、「科学の大衆化」の理念を教育の中核に据えることで、それぞれの教育が連結できることになる。それはとりもなおさず、人間の発達と社会の発達における規定関係を相関させる機能を担う教育の、それ自体の壮大なカリキュラム構想が可能になることを示唆しているといえる。それゆえ、それぞれの実践の場で、実践の目的や対象となり、また実践の方法となる生活を焦点化し、科学的に分析し総合することが重要となる。したがって、科学的に分析

し総合するための科学的認識の形成をどのように科学的にはかっていくかが教育の課題となる。つまり、教育が科学として成立することが緊要となる。この点については、本章 3 節において後述することとしたい。

3) 科学の大衆化と生活の現実

以上、小倉が分類する「科学の大衆化」の方法について概観した。

5 種に分類した科学の大衆化のうち、小倉は第三種の意味での大衆化を強調する。「勿論、それだけに止まつてはならないが、しかし他にどんな道があらうとも、それを抜きにすることは、断乎として阻まれなければならない。』²⁴⁾ という。第三種の意味での大衆化とは、先述した、「日常生活を中心として、現実の事象を科学的に考察し、生活を科学的に処理し得るやうに仕向けよう」¹⁸⁾ とする「科学の大衆化・生活化」¹⁹⁾ の試みである。それは、戦時下の生活物資全般が不足する緊迫した状況に対応する意味としての合理化を指すに留まるものではない。さしせまった日常生活も含んだ、「日常的な現実的な事柄をよく観察し、それ等の間に関係に注意して、それを科学的に考へ、科学的に取扱ふ。』²⁴⁾ 過程で科学的認識が形成される。科学的認識をもとに、「事象の関係を探求し、合理的にそれを処理するやうになる。』²⁴⁾ と小倉はいう。これら一連の過程でこそ、「科学的精神が最もよく養はれるし、最もよく徹底するのであり、それが即ち国民大衆の精神生活を(少くともその一面を)、高める所以でもあるだらう。』²⁴⁾ として、その立脚点を、「国民大衆の現実生活を中心として、それと直接間接に緊密な関聯をもつ方面から出発する。』²⁴⁾ ところに求め、「その出発点だけは、必ずここに置かなければならない」²⁴⁾ とした。ここで、小倉が提案する「科学の大衆化・生活化」¹⁹⁾ の試みがめざした意義を整理するならば、現実にある大衆の生活を発見し、そこを起点とした新しい数学教育や科学教育の実践を通じて科学の大衆化を実現しようとする志向であり、そのような過程を通して、人間と社会を媒介する数学教育や科学教育における科学の大衆化の意義を具体的に実証しようとする社会的・歴史的実験であるといえよう。

小倉は、生活の現実から出発する数学教育や科学教育の開拓のためには、「科学者自らが、大衆と共に呼吸しなければならぬ。』²⁵⁾ と指摘する。科学者自身が「大衆」をどのような概念をもって位置づけ、大衆の現実をどのように社会的に把握し、歴史的な分析と展望をするのか、などといった科学者自身の科学観をきびしく問うているといえる。それは、社会的存在である人間としての科学者が、社会的にどのような貢献をし、社会を改善・変革し、「人類の幸福」¹⁴⁾ に寄与する科学をいかに創造するか、という課題設定にほかならない。五十嵐顕は、「小倉の数学教育史、科学教育批判にかんする著作は、科学教育における陶冶はその進展に応じて社会諸関係にたいする科学的認識を要求するということを提示している。さらに科学教育の理論はただちに教育学理論の課題にとって代わるものでなく、科学教育において認識の対象とされる事柄(きゅうきょくにおいて自然と社会の歴史的運動)にたいする世界観の形成と結合するべきことを強く示唆している。』²⁶⁾ と整理する。自然科学教育の内容を規定する科学の発展自体についての批判を基盤にした研究と具体的問題提起をした小倉の意識は、「自然科学を日本の社会過程に置いて、科学の発展と社会的機能を規定する社会関係の性質を批判」²⁷⁾ しようとするものであった。しかし同時に、「大衆の教育と解放に寄与するという科学の社会的意義と任務を強調」²⁷⁾ するものでもあったと述べている。

そこで、「科学」とは何か、また科学となるためには「方法」がどのような意味をもつのかを

次に考えていくことにする。

(2) 戸坂潤にみる科学の大衆性と方法

1) 「科学の大衆性」における「大衆」の概念

1932年10月、小倉らとともに唯物論研究会を結成(1938年解散)し、理論的・実践的中心メンバーであった戸坂潤(1900-1945)もまた、「科学の大衆性」を問題としていた。戸坂は、自然科学とは異なる社会科学の理論に大衆の概念を本質的なモメントとして導入した。1930年に発表された論文「科学の大衆性」の冒頭には、以下のような問題が提出されている²⁸⁾。

大衆性という言葉は政治にぞくする言葉である。如何にして大衆を獲得するか、如何にして大衆を指導するか、等々という政治的な関心の下で初めて、大衆性という概念は考察の日程に上る理由を有つ、とそう人々は考える。確かにそうである。之に反して、科学にぞくするものは就中真理という言葉である。それによって大衆を獲得・指導し得ようが得まいが、そのようなことと関係なく、科学はひたすらに真理を追求すべきである、と人々は又考えるであろう。確かにその通りである。だがそれにも拘らず吾々は、恰も選りに選んで、科学の大衆性を問題としようとする。(注：傍点は原文)

同論文で戸坂は、通俗的に対立すると考えられている「科学」と「大衆性」が統一的に把握される必然性を問題とし、その論証を試みる。まず、「大衆乃至大衆性」(注：傍点は原文。以下、同様)²⁹⁾の概念が、「甘やかされた俗衆か、思い上った愚衆」²⁹⁾でもあるかのように文芸などの世界で取扱われ、通用していることに着目する。ところが、その一方で、仮に無価値な存在であるにしても、実際には通用し問題として取扱われている現状から、大衆概念の曖昧さと指摘するとともに、通用しているものは「大衆を語る処の、自らを大衆から区別する処の、非大衆——反大衆——の側に於ける大衆概念」²⁹⁾に過ぎないと結論づけ、こうした現象が起こること自体において大衆概念に内在する「根本的な矛盾が暴露されている」²⁹⁾と批判する。

そこで戸坂は、「大衆の大衆的概念」²⁹⁾がいかなるものであるのかを問題とする。「大衆の大衆的概念」を必然的な問題とする以上、「大衆の大衆的概念」が積極的な価値を所有するものであることを前提に、2つの意味づけを行う。そのひとつが、「大衆とは、単にその或る一面に於てのみではなくして凡ゆる点に於て優越な一つの勢力、を云い表わす言葉」³⁰⁾であり、勢力を言い表すためにこそ「大衆」の言葉が選ばれるとして位置づける。もうひとつは、「非大衆(反大衆)に対立する処の一つの集団」³⁰⁾を意味するとした。この2つの意味から、「大衆は非大衆を優越する処の集団を意味しなければならない。」³⁰⁾と、「大衆」を統一的に把握する。また、「大衆という言葉が現代に至って初めて重大さを持って来たその言葉の意味に於ける大衆はそうなのである。」³⁰⁾とあるように、大衆の概念は歴史的な概念であり、「集団」に傍点が付されていることから、目的的に組織化された発展を志向する存在概念(共同体・協同体)を示唆するものと推察できる。

では、「単にその或る一面に於てのみではなくして凡ゆる点に於て優越な一つの勢力」³⁰⁾である大衆の内実を、いかなるものとして戸坂は規定していったのか。そこで、「凡ゆる点」について、戸坂がどのように措定し、大衆の概念を規定していったのかをみていこう。

戸坂はまず、「多衆」の概念を引き合いにだし、単なる量的規定としての「多衆」と大衆が区別されるとした。量の多数性に一定の性質をもつことで多衆は「多衆」となることができ、そこにおいて量的規定が、「一つの質的規定にまで既に転化」³⁰⁾するとして、質(性質)の性格づけ

が次に行われる。多数決の原理にみられる政治的事物決定の原理にたいする量の関与を取りあげ、「多衆は一方に於て圧倒性の、他方に於て平均性の・性格を有つ。多衆は一方に於て強力であり他方に於て低質である。』³¹⁾と多衆を評し、多衆が集団となりえているかどうか、すなわち「組織化」されているかどうかを問題とする。無組織化からなる多衆がもつ量の圧倒性は、(目的的な)組織化がされていないという点で、「烏合の衆」³¹⁾に墮し、多衆の低質性はその強度を増すことになる。すなわち、大衆が「多衆」と区別されるためには、組織化の有無が関与することになる。戸坂は、次のように述べている。長くなるが、引用する。「多衆の圧倒性はただ多衆の非組織化によってのみ止揚された、そしてただ夫のみがその低質性を強度ならしめた。そこで今度は、この低質性を止揚するためには、多衆の組織化が必要で又充分な筈である。多衆が組織化される、——初めは無意識に、次いで意識的に——、その時の多衆はもはやかの民主主義的な単なる多衆ではない。それは取りもなおさず、組織化された、又は組織化されるものとしての、多衆となったが故に。多衆が組織される時、その圧倒性は反対物に転化するどころではなく、却って顕揚されることは云うまでもない。統制と計画とを持った圧倒性が茲から出現する。この統制と計画とを導き入れることによって、圧倒性に随伴した多衆の低質性こそは、反対物へ転化せしめられるであろう。』³²⁾。

多衆が組織化されることによって、その水準が高められる。水準が高度性を高めることによって、多衆がもつ量の圧倒性がより一層強度を増すことになる。こうしたスパイラルな二重螺旋構造は、「ただ絶えず自らを組織すること」³³⁾を大衆に要請する。戸坂は、「大衆はただ組織性によってのみ大衆であり得たが、組織はただ組織するという現実的過程に於てのみ組織であることが出来る。そうでなければそれは一つの静止した体系でしかないであろう。』³³⁾といい、「現実」を問題とし、動態としての「組織化」のあり方を問う。現実との緊張関係のなかで自らの点を定め、人間・生活・社会の歴史的発展をみすえながら、未来を志向する方角を見定めることによりベクトルが決まる。そこにおいてまず、自らが自らの認識を組織する。また、社会的存在である人間自身が社会によって規定されるとともに、同時に社会を規定していく歴史的社会的存在であることを客観的に意識することで、自己を社会と歴史の総体として統一的に認識し、組織化をはかる必然が把握されることになる。

このようにして、戸坂は、「大衆の大衆的概念」を見いだすに至り、大衆の概念を、「量に基づく圧倒性と質に基づく平均性」³⁰⁾をもつ多衆が、高度性と強度性をもつ存在へと自らを「組織化」するものと規定した。

2) 「科学の大衆性」と「大衆の科学性」

次に、戸坂が「科学の大衆性」の問題をどのように検討していったのかをみていきたい。科学の大衆性の問題を検討するにあたり、戸坂は、「科学の大衆性」³⁴⁾と表記し、「科学」に傍点を付し、科学の種類と現状を整理している。現存する「科学」にたいし、「科学のための科学」³⁵⁾としてのアカデミーと、「科学の報道化と科学の商品化」³⁵⁾としてのジャーナリズム³⁵⁾という主要形態をとっていると整理する。そのうえで、前者は科学の高踏化であり、後者は科学の俗流化ととらえる³⁶⁾。科学の高踏化は科学の超階級性(超社会性)であり、科学の俗流化は科学の非大衆化に他ならないとして、戸坂は、これら二つの「科学」について、「科学の大衆化の名に於て批判さるべき、二つの虚偽である。』³⁶⁾と批判を向ける。「科学の普及化——通俗化・報道化・實際化——は一切の科学に於て可能である。』³⁷⁾と、科学が普及可能なものであることに触れなが

らも、「科学の大衆化」はたんなる「科学の普及」ではありえないことを、「大衆」「大衆性」「大衆化」と概念に結びつけて、次のように述べている³⁸⁾。

大衆性とは、大衆化とは、事物が単に普及されることなくして、大衆がその事物の水準の高さにまで組織化されることであった。従って科学の大衆化とは、科学を大衆化すとは、大衆がその科学を把握し得るような水準にまで組織化されることである筈だった。科学が大衆にまで降りてくるのではなくて、大衆が科学にまで昇って行くことが、科学の大衆化なのである。それ故科学の大衆化とは実は大衆の科学性でなければならない。この点は根本的に重大である。(注：傍点は原文)

科学は云うまでもなく科学するものの存在を離れては存在しない。であるから、科学は科学するものの存在を離れて考えられない。今科学の大衆という問題に就いてはそれ故、単純に科学をまず第一に語るべきではなくして、科学する大衆をまず初めに語る必要が生じて来る。科学があって科学の大衆性が問題になるのではなくして、大衆があって科学の大衆性が問題となるのである。科学せんとする大衆がまず存在して、その上で科学の大衆化が必要となって来るのである(もしそうでなければこの問題それ自身が大衆性を持たないであろう)。であるから云うことが出来る、「科学の大衆性」の問題は実は「大衆の科学性」の問題である、と。大衆自身が科学を必要とする時初めて、科学は大衆化され得る、という平凡な事実が之である。(注：傍点は原文)

戸坂は、「大衆の科学性」³⁹⁾とは、「大衆の社会的・政治的・組織化によって必然にされたその観念的反映の外の何物でもない。」³⁹⁾という。であるがゆえに、「科学の大衆性」は、「大衆の政治組織化——それは必ずしも意識的・観念的ではない——の上に立って初めて可能なのである。」³⁹⁾として、ここでもまた「大衆」の優位を問題とする。また、「科学が大衆性を持つか持たないかは、科学の外から科学に付加されたどうでも好い条件ではなくして、科学そのものの根本的な本質的な条件をなす。」⁴⁰⁾と述べ、「大衆性」の有無を問題としている。科学の本質的なモメントとして「大衆」「大衆性」「大衆化」を導入することで、科学の本質とあり方を論じることが可能になったといえる。このような大衆と科学の関係から、戸坂は、大衆と科学の間に「論理の階級性」⁴¹⁾があることを指摘し、「科学の大衆性とは、かくて科学の階級性の一つの実質であった。」⁴¹⁾と結論付けるのである。

さて、戸坂が問題とした「科学の大衆性」から何を学ぶことができるのか。

科学はその存在形態として、まず始めに科学ありきではない。科学する存在である人間の存在なくして科学は存在しえない。すなわちそれは、「科学とは何か」を問うことによって科学の本質が把握できるのではなく、「科学がいかにして存在するか(存在しているか)」を問うことによって科学の本質が把握できることを意味する。科学に主体があるのではなく、大衆こそが主体となるのである。また、大衆が科学の対象となるのではなく、科学が主体であるところの大衆の客体となるのである。そこで方法が問題となる。自ら組織することで大衆は大衆となりえるのだから、組織することにかかわる方法が、組織化を左右し、大衆の科学性を左右することになる。大衆と科学をつなぐ方法を、どのようにもつか、また、どのように位置づけるか、科学が科学となるための不可欠な条件といえる。ここで戸坂の「方法論」を詳細に取りあげることはしないが、戸坂は、『科学方法論』(岩波書店、1929年)を著し、同書では、「問題の解決」としての「方法の優位」が導かれ、科学にたいする方法の優位性が論じられている。本稿では、次節以降の城戸幡太郎や戦前教育科学研究会の教育科学論の展開を概観するなかで、(教育)方

法の位置づけや意味などをみていく予定である。しかし、「0. はじめに」で述べたように、家庭科教育の成立基盤を生活科学にもとめる以上、「生活科学」における方法の検討は重要となる。そこで、生活科学の方法論を論じることを今後の課題として設定することとし、次節にすすむことにする。

(3) 城戸幡太郎にみる教育科学と方法

城戸幡太郎は、「科学的教授の方法」を問題として、「生活主義」と「科学主義」になつて教育に科学的方法を与える教育科学を構想した。城戸の構想する教育科学とはどのようなものであったのか。

『教育科学七十年』(北大図書刊行会, 1978 年)は、城戸の自伝的口述をもとに、1973 年 1 月から 10 回にわたり雑誌『教育』に連載された内容が編み直され刊行された著作である。同書には、城戸が研究対象とした教育科学を構成するモチーフである社会や学問への重層的な関心がどのように生成したのか、またそれらが教育科学の目的論や方法論にどのように反映し展開したのかなどが、かずかずのエピソードとともに、時系列で解說的に記述されている。

ここでは、同書をガイドとしつつ、城戸の論考を重ね併せながら、城戸が構想した教育科学と方法について概観したい。

1) 教育学への接近と教育科学の構想

教育心理学者・教育学者である城戸幡太郎(1893-1985)は、夏目漱石の『坊ちゃん』の舞台となった「山城屋」のモデルである「城戸屋」の一人息子として誕生し、幼少より祖父からの影響を多大に受けながら、松山で尋常小学校、高等小学校、中学校を経て、東京に上京する。早稲田大学予科に入学し政治学の研究を志し、その関心は社会主義に向けられていく。「社会主義を研究するには社会学を研究しなければならない」⁽⁴²⁾と考え、スペンサーの社会学などを読みすすめるうちに、「社会学を研究するには心理学を研究しなければならない、心理学を研究するには生物学を研究しなければならない」⁽⁴³⁾と思考して、心理学に興味をもつようになる。1913 年、東京帝国大学心理学選科に入学し、ヴントを基調とした心理学の講義などを受けながら、生理学や生物学などの理論から、方法論が理論に果たす意義をみいだしていく。城戸の卒業論文の題目は、「書の心理学的研究」であった。その課題設定を、「実験的な方法として民族心理学と実験心理学をどう統一していくことができるか」⁽⁴⁴⁾に置き、小学校の生徒を被験者にした書記動作の実験を行い書記動作の発達に着目しながら、書の歴史的な発達を問題とした。実験の過程で、生徒の能力の発達に大きな差があることに気づき、教育問題に関心をもつようになる。とはいえ、城戸は早くから教育学に興味をもっていたものの、城戸には当時の教育学の研究が科学的とはいえず、学問とは呼べない代物に映っていた。学問の方法論を問題としていた城戸は、必然的に教育学の方法論を問い、やがてその関心は、教育学の方法論としては目的論や価値哲学を研究しなければならないと考えるようになる。例えば、城戸が研究をしていた心理学にかかわって、次のような記述がある⁽⁴⁵⁾。

(前略)心理学は価値を問題にする学問ではなく、機能を問題としても、それは経験的事実の因果関係としてみとめられるものであって、わたしたちの判断が主観の活動としてあらわれるばあいには、事実相互の因果関係の判断の以前に、目的要求にもとづいた価値判断をささえることができる。

そしてこのような判断によって事実を統制しよとするときには目的価値の世界があらわれ、その価値判断の社会的統一を社会生活といっている、それで機能をこうした価値判断であるとみるとときには、それは心理的機能とはまったく別の意義をもった関係で定められると考えていました。そのようにしてわたしの文化心理学の立場からは、どうしても社会生活を問題にしないわけにはいかず、そして文化を問題にする場合には歴史を問題にしないわけにもいかない。

このような心理学の研究にみる課題設定と方法論に、城戸が科学としての教育を構想する萌芽がみてとれる。城戸の教育科学論を理解するうえで、社会と学問、研究の目的と方法に向けられた重層的な関心や問題意識の広がりがあったことの把握は重要である。

従来の心理学の方法論に疑問をもち始めた城戸は、ブレンターノの心理学とディルタイの記述的心理学に方法論としての興味をもつ。その内容は、以下のようなものだった⁴⁶⁾。

ブレンターノは、精神現象を表象と判断と意欲との三つに分類して、従来のように感情を特殊の精神機能と認めなかった。わたしは、感情は意識における指向性の様相として、表象にも判断にも意欲にも表現されて、それらの作用に人間の認識の特殊な性格をあたえるものと考えました。

ディルタイは、科学を自然科学と精神科学とにわけて、人間の精神を要素にわけてその要素の結合で因果的に説明するやり方は、精神の現実性をじゅうぶんに明らかにしえないことを批判して、精神科学は意識を全体としてとらえて、それにおける種々の意識現象の連関を分析して全体との関係を粗かにし、記述していく方法をとるべきだとしたわけです。

実験においてなんらかの成果(効果・結果)を得るためには、それを導く方法についての理論の確立が必要である。学問においても同様である。城戸は依拠する学問を批判的に検討していく過程において、学問自体を科学的なものとしていくために学問における方法を問題とし、学問の科学性を左右するものとして方法論の確立が不可欠であることを明瞭にし、同時に、これらの過程で、学問の科学性を明確にしていっていったといえる。

自己の体験をどう表現するかというところに重要な心理学的問題があると考えた城戸は、自ずと意識と認識形成過程を問題とすることになる。この当時、城戸は「心理学は、倫理学とともに文化を個性化する教育の方法を理解する学問」⁴⁷⁾と考え、「わたしの心理学は文化の個性化を問題とする教育の方法を科学的に研究する個性心理学であり、文化心理学であった」「文化心理学が文化の個性化を問題とするならば、それは教育と関連して教育心理学でもあって、したがってわたしの心理学は、文化心理学であると同時に教育的心理学ともいえる」⁴⁷⁾と述べている。その背景には、「教育とは汝を^{なんじ}を対象とする我の自覚であるという立場から教育的自覚を問題として、それは文化を創造し、発展させていく自己完成の過程であると考え、完全と不完全を自我の教育的発展にたいする教育価値」⁴⁸⁾として教育を考えていた。城戸は心理学における人間の精神の表現を問題とし、表現そのものはなんらかの客観性と具体性を伴って現われてくることから、それらを理解するための方法論を問題とした。心理学における科学性を問題とした城戸にとって、教育における科学性を問題とするのは必然としてあった。心理学において方法論を問題としたように、教育が科学となるためには方法論を問題とし、科学としての教育科学の構想と創造が課題となっていく。

2) 教育科学と方法

1922年に城戸はドイツへ自費留学をする(約2年間)。ドイツ滞在中に、心理学の研究がなかなか思うようにいかなかったことも手伝い、当時のヨーロッパで展開していた教育をめぐる動きに興味をもつようになる。

ドイツではその頃、ペーターゼン(1884-1952)が「ドイツの新教育は生活共同社会学校でなければならない」⁴⁹⁾と提唱し、ペーターゼンやクリーク(1882-1947)らがヘルバルト式の教育学を批判し、教育を科学的に研究する「教育科学」を主張していた。その背景には、フランスの社会学者デュルケーム(1858-1917)が説いた「教育科学」が影響していた。デュルケームの『道徳教育論』(1925)では、宗教教育を行わなくとも子どもが社会的存在になることが論じられ、『フランス教育史』(1938)では、教育の事実と思想がいかに社会によって規定されているかが説かれた。デュルケームは、社会事象としての教育を研究対象とする「教育の科学」と従来の「教育学」を区別した⁵⁰⁾。ドイツの新教育ではデュルケームの論を導入・摂取して従来の教育学が教育の理念を問題とする規範学であることを批判し、教育を社会的事実としてとらえ、そこにある法則を発見する教育科学の構築がめざされていた。ただし、そういう場合もあれば、そうでない場合もあった。城戸はクリークの主張を引合いにだし、その「教育科学」に批判を向ける。クリークの場合、社会現象としての教育現象が類型学的に考えられており、「民族国家を社会全体の統一原理と考え、教育の最高原理とする」⁵¹⁾主張であることに城戸は疑問をもつ。疑問に関連づけられた城戸の主張の一部が、帰国後にまとめられた『文化と個性と教育』(文教書院、1925年)の「序」にある下記にみてとれる⁵²⁾。

教育は理想の要求によって自己を実現する不断の努力である。かかる努力によって発展せしめられる文化は、歴史としてさらに人間の精神を創造する力である。故に教育はまた人間が文化を創造し、文化が人間を形成する歴史であるといえる。かかる歴史的発展としての人間の精神は、歴史的個性としての固有の人格でなければならぬ。教育学の対象となる人格的個性は、類型や法則の概念によって認識されるべき個性ではない。

城戸は、ドイツの「教育科学」が事実を問題とすること新しさを見いだしつつも、そこで展開される認識形成がどのようなものなのかを実証しないこと、また認識形成を可能とする教授法や教育の方法を問題としないことなどに「教育科学」としての致命的な限界を見いだす。そして、批判を通して、「教育科学を考えるばあいには、もちろん教育を一つの社会的事実として研究することが必要であるが、しかし教育そのものは、やはり実践と結びついているし、教育の方法とか教授法とか、教授を無視して教育の研究はできないのではないか」⁵¹⁾として、城戸自身が構想する「教育科学」の骨格が明瞭に意識化されることになる。教育科学において事実(現実)を問題とし事実(現実)に基づきながらも、教授や方法を焦点化し、実践と結びつけて構想することを考えた城戸は、「教育はたんに『ある』ものではなく、『あるべき』ものとして」⁵¹⁾教育実践がすすめられていく以上、教育科学は目的論や価値論と無関係に存在しえないという結論にいたる。城戸はまた、ペーターゼンの教育科学論において民族教育的な立場が強くでていることを批判しながらも、イエナ・プランといった教育方法を実験的・実践的に試みているところに注目する。

ところで、『現代教育学事典』でクリークについて概説している平野正久は、以下のように記

述している。長くなるが、ここに引用する。「教育学史上に特筆されるべきは、かれの教育科学論である。かれはヘルバルト以来の従来の教育学を当為的課題に縛られた技術学にすぎないと批判し、教育は社会の根源的機能の1つであるとする基本的立場から、そのような教育事実の客観的な認識と記述を任務とする『純粹教育科学』を提唱したのである。この点はデュルケムと類似した主張として注目される。しかし民族とその機関としての国家を教育の最高原理とするかれの民族共同体理論は、時代の政治的潮流とも重なり、明確にナチス国家の御用理論としての役割を演じることになっていった。かれの教育理論は、第二次大戦にかけての国家主義的風潮のなかで、わが国の教育学界にも紹介され、かなり大きな影響を及ぼした。」⁵³⁾

城戸は、関東大震災(1923年)をきっかけに、帰国する(1924年3月)。帰国後、城戸は障害児教育や保育問題研究会、講座『教育科学』の企画、『教育学辞典』の編集、雑誌『教育』の独立、教育科学研究会の組織などに取り組む。それらが展開する過程は、日本社会や世界に目を転じたとき、経済不況が深刻化し、国際政治が緊張し、戦時体制の急速な展開をみる時期でもあった。当時を振り返って城戸は、次のように述べている。「わたしは、第一次世界大戦による敗戦国の、社会民主主義によるドイツの復興と再建への努力には、教えられるところが多かったのですが、……(中略)……しかし帰国してからヒンデンブルグにかわってヒトラーの国家社会主義(ナチス)によるファシズムがドイツを支配するようになって、ドイツのユダヤ系学者と同時に、自由主義の学者が追放されたり弾圧されるようになりました」⁵⁴⁾。ドイツの状況を国内の諸状況に重ねあわせながら、城戸は、「教育科学運動をやるばあい、われわれのやる運動が教員の組合運動ではないのだ、やはりどこまでも教育そのものを科学的に研究することによって現代の教育の改革をしていくのだ」⁵⁵⁾と述べている。学問としての教育科学の創造こそが人間社会の平和と人間生活の幸福に貢献する科学の本質への接近であり、同時にそれはまた、戦時下体制におけるぎりぎりの抵抗運動の方法となると城戸は考えていた。城戸の教育科学論の萌芽や構想段階における研究と実践の一部を概観するかぎりにおいてさえも、社会と人間にとっての科学(教育科学)が果たす意義と役割、および教育科学を科学たらしめる方法の優位性の位置づけ、教育史にみる教育論と社会の関係とそこに教授学研究が密接不可分にあることなど、城戸の教育科学論から学ぶべきことが膨大であり、現代においてなお新しい課題としてあり、鋭く現代を照射していることに気づかされる。

2. 戦前教育科学研究会にみる教育科学の展開

教育科学をめぐりいくつかの議論がある。なかでも1930年代に展開した生活教育論争を通じて、「教育科学」は、その内実を獲得する契機を得たと考えられる。生活教育論争は、生活綴方教育関係者と教育科学研究会のリーダーであった城戸幡太郎、留岡清男らの間で行われ、雑誌『教育』誌上を中心に展開した。生活教育論争を通じて獲得された教育科学の概念とはいかなるものであったのだろうか。そこで、戦前教育科学研究会にみる「教育科学」の展開を検討し、教育科学とは何であるのか、その本質を考えることを目的とする。

先述したように、城戸は、教育科学は目的論や価値論と無関係に存在することはなく、その際、方法が重要であると考えていた。したがって、教育科学が科学となるための方法をどこにもとめたのか、その方法はどのようなものであったのかなどが問題となる。教育科学の本質の検討とあわせて、教育科学の方法論についても考えることを目的としたい。

(1) 科学の大衆性と教育

1937 年 5 月に結成された教育科学研究会の声明には、研究会の目的を「教育の実状及び社会の情勢に対する実践的解決、即ち教育内容の根本的建直しの為に教育の科学的建設」⁵⁶⁾において研究会が成立したことが謳われており、「教育の科学的建設」が中心課題におかれていた。「教育の科学的建設」とは、教育科学と同意といえよう。それでは、どのような教育科学を構想していたのか。その具体像が明らかとなった端緒のひとつが生活教育論争であった。

城戸と留岡は、東北、北海道の地方視察を行った結果、農村の貧困問題は綴方教育だけでは解決できず、農村の生活設計を科学的に計画する教育、すなわち教育の「生活主義」と「科学主義」による教育がなければならないという考えに達する⁵⁷⁾。「生活主義」と「科学主義」の概略は以下のようなものであった。城戸によれば、生活主義とは、教育によって国民の生活権を保障し、国民生活の安定と慶福を願うことであった。科学主義は、教育の目的を達するための科学的方法を研究することであり、戦後主張されるような科学の系統性に立った教育内容編成をさすものではなく、科学の一般の方法論としての実証性や、客観的に普遍妥当な必然性を問題とするものであった⁵⁸⁾。それは、先述の小倉金之助や戸坂潤をはじめとした唯物論研究会での「科学論」や「科学教育」に通底するものであったといえ、科学の大衆性を教育の課題として設定したものといえる。

教育を生活主義と科学主義から統一的にとらえようとした城戸と留岡は、生活綴方における生活規定にたいする批判を、雑誌『教育』1937 年 10 月号において展開している。その一部を以下に引用する⁵⁹⁾⁶⁰⁾。

児童の作品を通じて児童の生活を理解することはできる。しかし綴方教育のみによつては児童の生活は指導されない。教育における生活指導の原理は国民の生活力を涵養することにある。綴方教育は児童の生活を理解し、生活態度を自覚せしむることはできるが、彼等の生活力を涵養することはできぬ。児童の生活力を涵養するには彼等の生活問題を解決できる生活方法を教へねばならぬ。それには生活教育は労作主義或は生産主義の教育による生活指導でなければならぬ。

このような生活主義の綴方教育は、畢竟、綴方教師の鑑賞に始まつて感傷に終るに過ぎないといふ以外に、最早何とも言ふべきことはないのである。生活主義の教育とは何か、端的に言へば、最小限度を保障されざる生活の事実を照準として思考する思考能力を涵養することである。それによつて必然的に、最小限度を保障されざる生活の種々なる原因が探索され、最小限度を保障されざる大衆の生活が発見されるだらう。生活主義の教育は、そこに於て、科学性と大衆性との基礎を与へられる。そしてかかる発見は、纏てまた一つの発展形態として、協同組合の発生と展開とに接続するのである。

(注：傍点は原文)

中内敏夫は、生活教育論争における城戸や留岡が提起した生活綴方論の対象である「生活」規定にたいする批判を、「両人のこの生活綴方論は、その効能に対する評価に問題をのこしたとしてもその対象規定の正確さにおいて、必ずしも『無理解』といえるものではない。」⁶¹⁾として、「かれらは、生活綴方のしごとを、『鑑賞』と『理解』にはじまり、『感傷』と『自覚』にいたる体系と規定した。」⁶¹⁾と評している。

それでは、城戸と留岡が生活綴方における生活規定にたいして向けた批判にみる見解は、どのような視角から導きだされたのであろうか。そこで、上記において引用した両者の論考、す

なわち城戸幡太郎「生活学校巡禮」(1937)、および留岡清男「酪聯と酪農義塾」(1937)のそれぞれについて検討を試みたい。これらの論考は、教科研的教育科学運動につながる教師や実践家との交流をはかる目的で設けられた「視察と訪問」(『教育』第5巻第10号)と題したコーナーに掲載された論文である。これらの論文が発表された必然性は、教科研結成の前後に実施された城戸と留岡によるいくつかの視察を通して形成された問題意識に内在していた。その経緯の概略は以下のようにであった。

城戸と留岡は、ひどい冷害に見舞われ凶作に苦しむ東北地方の実態把握を目的として、1937年4月に岩手県下の農山漁村を視察した⁶²⁾⁶³⁾。岩手県が視察対象となったのは、当時の石原県政下で推進されていた「小学校給食自給施設」「六原青年道場」の実態把握にあった。学校で作業をし、生活のことを勉強する学校自給施設に教育としての一定の意味を認めながらも、「欠食児童の救済を目的とした教育的救済事業に過ぎなかった」⁶⁴⁾ために、そうしたやり方で、はたして農村の貧困を教育によって解決できるのかどうか疑問をいだいていた。同年5月に教科研が結成されたことをはさんで、同年8月、城戸や留岡らは、東北、北海道の生活学校を巡回する地方視察に出た。その目的は、雑誌『教育』の読者たちを中心として地域社会に誕生していた教科研およびその運動につながる教師や実践家との交流であり、東北や北海道の生活学校の実情把握などにあった。北海道を視察した際に生活教育綴方の教育運動に接する機会があり、綴方教育関係者からは懇談の場が要望され設けられた。これらの過程で、「農村の貧困問題は、農民の教育によって解決しなければならないが、それは教育の『生活主義と科学主義』によらねばならない」「農民の貧困は綴方教育だけでは解決できず、農村の生活設計を科学的に計画する教育によらねばならない」⁶⁵⁾という主張を共通にもつに至り、それぞれの立場から論文が発表されている。

そこで、次節から、両者の論文にみる視角の共通性と独自性の整理をしながら、教育による「大衆化」、教育科学を基盤とした生活教育の構想、「生活」を対象とした理由と背景などの検討を通して、戦前教科研が構想した教育科学の内実をみていくことにする。

(2) 城戸幡太郎「生活学校巡禮」(1937)にみる生活教育論の視角

先にも述べたように、「生活学校巡禮」は、留岡とともに実施した視察の過程で形成された城戸の問題意識が重要なモチーフとなりまとめられた論文であることは明らかである。とはいえ、城戸がそのような問題意識に至るその前提には、教育が科学となるためには方法論を問題とし、科学としての教育科学の構想と創造を課題としていた城戸の教育科学論があることを見落としてはならない。

ここでは、城戸が同時期に著した論考を重ねあわせながら、論文「生活学校巡禮」にみる生活教育論の視角をみていくことにしたい。そこでまず、いくつかの視察から導きだされた課題がどのような実態に基づくものであり、何が問題となると城戸は考えたのか、その概要を整理する。つぎに、城戸の生活教育論の視角について整理する。

1) 視察の概要と導きだされた課題

岩手県の学校自給施設の場合、全県にわたって生産主義の教育を実行しようとするものの一環であったが、その実際は、欠食児童の救済を目的とした教育的救済事業に過ぎず、生産教育を行おうにも生産教育を担当することのできる教員が不足している現状にあった。教員が不足

しているなかで、生産教育の目標を達成することは適わないという根本的な問題を抱えていた。一方で、「欠食児童の数は農村の更正とともに減少し、その救済の必要もなくなってくるが、小学校における自給施設が継続されるものとすれば、その目的は何に求むべきであるか。」⁶⁶⁾と城戸は疑問をなげかける。「教育はたんに『ある』ものではなく、『あるべき』ものとして」⁶⁷⁾教育実践を考えていた城戸にとって、欠食児童が「ある」という現状に対応し、救済という手段で対処するだけの生産教育は欠食児童がいるという現実を肯定することに等しく、教育と呼ぶことのできる営みではなかった。なぜなら、「あるべき」ものとして教育を考えていくのであれば、欠食児童がいるという現実を改善するための何らかの方策を講じることが必要であり、そこに教育が不可分に関与することになるからである。しかし、岩手県の学校自給施設の場合、実際には現実をめぐる位置づけが異なっており、すなわちそれは教育の内容や方法という具体的な展開において決定的な限界を有していたことを意味する。

同じく岩手県下にある岩手県立師範学校において、生産教育のために農業実習地を附属させて生産教育に全力をあげて取り組んでいる場合についても、城戸は、どの程度の効果があがっているのか疑問視する⁶⁷⁾。その将来において児童たちの教育に携わる教員養成課程における教師教育の段階において展開している教育の実状にしても問題が山積していることを城戸は指摘し、岩手県の農村教育は師範教育で行うのではなく六原青年道場において指導されるべきものであると提言をしている。とはいえ、「将来の農村を経営するものは現在の農村児童であり、彼等を教育する農村の小学校は農村教育の基礎とならねばならないことはいふまでもないこと」⁶⁷⁾と、その将来において農村経営の主体となる子どもたちにたいする教育の重要性を説く。教育の重要性は、「問題は小学校教育の意義であり、小学校で国民教育の完成を期しようとする考から小学校教育に無理を生ずるので、生産教育の如きも小学校だけでやろうとするとところに無理がある。」「生産教育はむしろ小学校を卒業してからの問題で、青年学校こそその任務を果たすべきである。」⁶⁷⁾と述べ、城戸は、カリキュラムの問題として把握していた。

一方、同じ東北にある青森県には、独自に発達した学校自給施設の取り組みをしている小学校があった。天間館小学校の場合、自給施設の目的は、岩手県にみた欠食児童の救済の場合とは異なり、校費不足という学校経営の必要から自給が行われていた。学校経営の計画化と合理化がはかられている点で目的が明確であるといえ、指導は専門的な知識や経験を有する人物があたっていた。主席訓導は高等農林学校の卒業生であり、実習指導は経験豊かな農村経営に明るい人物が担当しており、両者の知識と実践が生活指導に反映され、統合され、総合化がはかられているところに城戸は注目する。また、生産指導は高等小学校と青年学校の生徒を対象に行われているため、小学校段階では、生産教育のための基礎教育が展開可能となっていた。「一年から六年までの生活教育の教育課程が編成されて」⁶⁸⁾いることは、すなわち、子どもの発達を位置づけ、子どもの発達を引きだし促すことを意識するカリキュラムの発想の具体化と実践であるといえる。また、当該自給施設は産業組合に加入していた。城戸は、「これは青森県における産業組合の発展によるものである」⁶⁸⁾としながらも、岩手県下の自給施設と比べたとき、「経済的価値」⁶⁸⁾という質の点において自給施設としては決定的な相違があることを指摘する。地域計画のなかに位置づけられた教育計画の構想と実践を欠いては、農村生活の改善をはかることは困難である。城戸は、「産業組合との提携がうまく行けば村役場などは不必要である」⁶⁸⁾といていた校長の言葉を引きながら、生産教育の合理化の目的と意義を次のように提起する。「農村教育が農村生活と緊密な聯関を保たねばならぬので現在のやうに学校教育が農村生活と

乖離してゐてはその目的を充分に果すことはできない。』⁶⁸⁾。

東北にみる二つの自給施設の視察を通して、その根底には、農村の生産場面における農業技術の適用に問題があると城戸は考え、生産にかかわる科学的認識と技能の形成をめざした農村教育の「教授－学習過程」、および教育課程を必然として問うことになる。

2) 教育の目的論を価値的な認識とむすぶ「教授－学習過程」の重視

学校は、社会とは無縁に存在するものではなく、社会で暮らす人々やその生活、そして社会全体と不可分に存在し、現実において絶えずそれらの改善・向上を価値として志向する存在である。よりよい人間社会の実現・変革・進展は、人間社会を構成する人間自身のうちにある主体の認識力と実践力のいかんによるといえる。教育は、かかる人間形成と人間社会の進展を相關させる機能を果たす社会的営みである。それゆえ城戸は、「農村生活と学校教育との関係について研究」⁶⁸⁾する必要があると考え、それは「単なる教授法の問題ではなく学校経営の問題として研究すべきもの」⁶⁸⁾であると考えた。したがって、社会・学校・生活の連関のなかで教育が果たす役割を意識化・目的化した教育課程編成・教育内容・教育方法をどのように構想し、「教育によつて生産力を涵養」⁶⁹⁾し、社会に暮らす人々の幸福と社会全体の幸福をいかに統一的に実現していくかを問題とし、焦点化する必然が生じる。

先述したように城戸は、「生活学校巡禮」(1937)を発表する以前に教育科学を構想し、教育科学の方法を問題としていた。たとえば、「社会生活を変革し発展させる原動力としての人間を科学的に認識し、教育してゆくのが教育科学としての人間学の問題である。』⁷⁰⁾と城戸はいい、社会の変革は教育を原動力として行われるものと考えていた。また、1968年に著した「児童の発達と社会の発達」において、「教育科学とは、社会の発達を人間に集約して研究する科学である。教育の理念は発達であるが、それは単に個人としての人間の発達ではなく、社会の発達と関連しての人間の発達である。』⁷¹⁾と述べている。城戸は、「発達は単なる変化ではない。そこには価値の志向が認められる。そして価値の志向は人間の意識または行動においてのみ認められる社会の事実である。』⁷²⁾といい、人間における価値の志向・創造・実現が社会の変革の基底にあるものとして位置づけている。そして、「教育は絶えず社会を進歩させますが、科学はつねに真理を主張する。教育科学は教育の研究に正しき方法を示すことによつて社会を進歩させることができねばならぬ。』⁷³⁾と、教育科学の研究課題は教育の方法の問題としてあり、方法論をいかに提示するかが重要であることを示唆している。また、産業組合に加入していた青森県の自給施設の事例が示すように、学校教育が社会と共同し、その内実をゆたかにしていく価値を志向する共同実践であるのと同様、教育科学の実践もまたさまざまな教育実践家の共同の組織化が必要であるとして、下記のように述べている」⁷⁴⁾。

科学の知識は技術の組織によつて実現されるのである。そして技術の組織は仕事の協力によつてのみ可能である。従つて教育科学の研究は教育実践家の協力によつて教育技術を組織化することができねばならぬのであつて、ここに教育科学は国民教育刷新のために一つの新しき教育運動として活動しなければならなくなるのである。われらが教育科学研究会なるものを組織して教育の科学的研究に協力せんとするの、この必要からであつて、われらは国民教育刷新のために新しき教材の研究から出発してそれを如何に教育すべきかの教育方法についての科学的研究を進めると共にその方法を可能ならしむるための教育政策についての科学的検討をも試みたいと思ふのである。

生活教育を構想し実践するにあたって、教育の目的を明確にし、生活教育にかかわる事柄や条件などを階層的構造的に把握し、教育の目的に照らした教育内容と教育方法を位置づけ、教授－学習過程を経て、生活教育の構想と実践の課題が明らかとなり、課題の明確化によって構想と実践の改善が可能となる。これら一連の過程で教育の事実に基づく実証が教育科学には不可欠となる。上記引用箇所にもあるように、「科学の知識は技術の組織によって実現される」「技術の組織は仕事の協力によってのみ可能」「教育科学の研究は教育実践家の協力によって教育技術を組織化することができねばならぬ」⁷⁴⁾などが、教授－学習過程において検証可能であるかどうか科学としての教育科学の成立条件となる。しかも、社会の変革は教育を原動力として行われるものとして構想していた城戸にとって、社会の変革は生活の改善向上として目的化・対象化され、生活における「価値」の具体化と現実化がめざされ、生活にみる具体的変化の実証的把握を通して教育科学の科学性が貫かれると考えていた。それゆえに、「生活力の涵養」を重視したのであり、「生活力の涵養」をすることができない生活綴方教育にたいして「綴方教育は児童の生活を理解し、生活態度を自覚せしむることはできるが、彼等の生活力を涵養することはできぬ。」⁷⁵⁾として、重複するが、下記のような批判を向けたのである⁷⁶⁾。

児童の作品を通じて児童の生活を理解することはできる。しかし綴方教育のみによつては児童の生活は指導されない。教育における生活指導の原理は国民の生活力を涵養することにある。綴方教育は児童の生活を理解し、生活態度を自覚せしむることはできるが、彼等の生活力を涵養することはできぬ。児童の生活力を涵養するには彼等の生活問題を解決できる生活方法を教へねばならぬ。それには生活教育は労作主義或は生産主義の教育による生活指導でなければならぬ。

雑誌『教育』1937 年 10 月号に発表された城戸と留岡の両論文が端緒となって起こった生活教育論争はさまざまな展開をみることになるが、そのひとつに、雑誌『教育』1938 年 5 月号には、その表紙に特集「生活教育」と題して、「日本に於ける国民の生活と教育との関聯」(玉城肇)、「生産主義教育論の生産性」(波多野完治)、「算術教育の生活性」(今野武雄)、「生活綴方の問題史的検討」(滑川道夫)、「綴り方教育の新しい出発」(黒瀧成至)の 5 本の論文を掲載し、「『生活教育』座談会」を企画し、その記録が詳細に記載されている(『教育』第 6 巻第 5 号, 1938 年。座談会の実施は同年 3 月 30 日)。座談会には、『教育』の編集部からは城戸幡太郎、留岡清男、菅忠道の 3 名が出席、生活綴方の教育、生活算術の教育、一般教育学のそれぞれから 11 名が出席し、留岡が司会を担当した。「生活主義の教育といふものをこゝで一応はつきりさせたいといふのが大体今日のこの会の意図」⁷⁷⁾であるとして、生活教育を主題として開催された。この座談会において、城戸はいくつかの発言をしている。発言には城戸の生活綴方教育にたいする端的な指摘と批判をみてとれる。

まず、「綴方に依つて子供の生活を処理し、指導して行くことが可能であるかどうか、綴方の生活主義はそこが問題となる」⁷⁸⁾とあるように、綴方教育の生活主義が目的とすることはどのようなことなのかを鋭く問う。次に、「綴方教育で生活そのものをどう斯うすることは出来ないのだから、どうしても生活に対する態度を教育して行くといふことになるのではないかと思ふ。又それだけでなく生活を処理する方法、謂はゞ子供の社会生活を保障させることが問題になると思ふ。」⁷⁹⁾と述べ、綴方教育が子ども自身の生活がその現在から将来にわたって社会を読み解き、社会に主体的にかかわり、社会の改善向上に接続していくような教育課程・教育内容・教

育方法となりえているのかを問題とする。そして、当時の国語教育を引き合いにだし、「社会生活を保障させる点に国語教育との連関がなくてはならん。果して現在の綴方教育といふものは、国語読本と巧く連関して教育されるものかどうかを僕は問題にして居る。」⁸⁰⁾と、現状の国語教育と綴方教育がどのようにに連関するのかを問う。というのも、当時の国語教育では、「新聞一つ読むことが出来ない」⁸¹⁾ようなもので、社会生活に接続していくような言語教育とはいいい難く、「社会生活を保障する言語教育」⁸¹⁾が重要であると城戸は考えていたからである。座談会を閉じるにあたり城戸は、「原稿なり何なりをどしどし寄越して戴いて、雑誌の上で討論」⁸²⁾することを提案している。継続した検討の必要を要請した理由は、「生活教育の問題は綴方や算術の問題でなく、教育全体の問題として検討して行かなければならん問題」⁸²⁾と考えていたことに由来する。

このような要請が出されたことに前後して、教育科学研究会言語教育部会の山田清人が「批評指導を試みた綴方作品」と題した実践報告を雑誌『教育』1938年3月号に寄せている。城戸は、報告にたいするコメントを「山田氏の報告について」と題し寄せている。山田の実践報告についてここで取りあげることはしないが、城戸のコメントは以下のものであった。長くなるがコメントをそのまま引用する⁸³⁾。

児童の綴方作品が教師と児童との共同批評によつて指導されることは望ましいことである。しかし教師によつて児童の作品が発表され、批評されてゐるものを見ると、多くは批評指導の結果として改作されたものについて教師がそれぞれの立場から感想を述べたり批評をしたりしてゐるに過ぎぬ。ひとつの作品に対して如何なる批評が児童達によつて行はれたか。それらを教師が如何に指導して行つたか、その結果作品が如何に改められたか、等の教授過程についての分析がなされねば、批評指導の教育的意義は開明されないであらう。恐らく多くの教師達は綴方教授の時間にかゝる実験を積み重ね綴方教育の研究資料として貴重な材料を持つてゐられることと思ふが、それが児童文集として発表される場合になると、肝心の教授過程の分析が忘れられて仕舞ふことは返す返すも遺憾なことと思ふ。一般に教師は教育の効果については結果論者になりがちであるが、よき効果を収めるためにはそれを結果せしめた方法についての理論が確立されねばならぬ。しかし教育方法の理論は教育の事実^に即して研究されねばならぬもので、教育の事実を超越した原理から演繹された方法にはなんらの權威を認められない。そして教育の事実とは学校作業における教授過程の分析以外には求められないのであつて、教師は自らこの作業にだづきはりながら、作業分析の能力を缺いてゐることは従来の教育研究法が誤つてゐるためであらう。山田氏のこの論文はかゝる意味で十分に教授過程の分析が行はれてゐるとはいへぬが今後の研究に参考となるものと思ふ。

どのような認識が形成されたかは、あくまでも教授－学習過程の事実^に即した実証的な分析検討によつてのみ明確となる。しかし、生活綴方教育の多くの場合が、そうした過程を示すことなく、指導結果としての児童の綴方作品と教師の感想・批評が記述される実践記録となっていた。城戸の生活綴方教育にたいする批判は、その教育が「体験主義或いは表現主義的教育」⁸⁴⁾によるために児童の生活力を涵養することができないことに加えて、生活の事実に基づき生活を綴る方法を位置づけているにもかかわらず、実践記録においては教授－学習過程の事実を示す方法を位置づけていない点に向けられ、実証性すなわち科学性が生活綴方教育において十分ではないことを指摘するものだったといえる。

(3) 留岡清男「酪聯と酪農義塾」(1937) にみる生活教育論の視角

留岡清男(1898-1977)は、北海道遠軽に「教育農場」の建設をめざして創設された北海道家庭学校(注: 以下、家庭学校と記す)の創設者である留岡幸助の4男として誕生し、家庭学校内で育った。その後上京して東京帝大文学部心理学科を卒業し、城戸と同じ法政大学で教育研究にあっていた。1929年に父幸助が病に倒れたため、その意志を継ぐために、北海道家庭学校社名淵分校へ教頭として赴任し、家庭学校での教育指導、小作農場の経営管理、下社名淵産業組合の運営に関与し、悪化する経営の改革につとめた。『教育農場五十年』(1964年、岩波書店)には、家庭学校の実践が詳細に紹介されている。

ここでは、同書をガイドとし、留岡が同時期に著した論考を重ねあわせながら、論文「酪聯と酪農義塾」にみる生活教育論の視角をみていきたい。まず、同論文で提起された課題がどのような実態に基づき、何が問題となると留岡は考えたのか、その概要を整理していく。つぎに、城戸の生活教育論の視角について整理する。

1) 少年たちの現実から学ぶ

価値心理学を基調とする価値論研究をしていた留岡は、価値論の勉強をすすめる一方で、「価値論の勉強も大切だが、それよりも一層大切なのは、象牙の塔にたてこもって、価値論の勉強をすることではなく、象牙の塔からぬけ出て、この地上に、価値を少しでも実現することではないか」⁸⁵⁾と考えていた。そういう思いを抱いていた頃に、家庭学校の赴任を契機として、留岡は初めて教育の意味を考えるようになる。「教育は無力である。なぜならすべては遺伝によって決定されている、という素朴な決定論をいっていた」⁸⁶⁾という留岡は、「日々、何とかしなければならぬ少年たち」⁸⁶⁾を前にして、「これではいけない、遺伝によって決定されているけれども、彼らを何とかしなければならぬ、という現実の教育問題に直面」⁸⁶⁾する。

留岡は5年の年期中で、①教育農場の内部を刷新すること、②小作制度のあと始末をすることを目標に実践に取り組む。実践現場を通して、留岡は二つのことを学ぶ。ひとつは、不良少年の正体は何であるかということであり、もうひとつは、貧農というものはどういうものであるかということであった⁸⁷⁾。前者については、出版物や先輩たちの話から不良性というものの正体を掴みとろうとすることをやめて、留岡自身による日常生活の観察と記録から不良性の正体をつきとめることを試みる。日常生活の観察記録から結論を導きだし、その結論に共通する前提条件を仮説として持つに至り、推論をもとにした作業仮説として、「放胆な教育実験」⁸⁸⁾を試みることを考える。それは、教育農場における生活のあらゆる場面をとらえながら少年たちに「自分の労働力を投下」⁸⁹⁾する生産活動を設定し、体験を通して陶冶と訓育を統一しながら認識と技能の形成をはかっていく実験・実践であった。

留岡は、家畜の飼育管理における飼育効率を決定する二つの要因(品種改良と飼育管理技術)を例にだして、「教育には、素質と環境との二つの要因がある、とよくいわれるが、抽象的に二つの要因を並べるだけでなく、二つの要因が交渉し合う度合いと段階とが具体的に示されなければ、片手落ちの宿命論に陥ったり、ひとりよがりの教育論に浮き上がったりすることになるだろう」⁹⁰⁾と述べている。現実から課題や法則を導き出す際に「実証」の方法論をもつことによって、教育は子どもや社会にたいして実際性と実効性を有する営みとなり、教育の重要性が子どもや社会にとって認識されることになると留岡は考えたのである。

このような思考が、後者の貧農の問題に適用され、農民教育運動にたいする留岡の認識に結

ばれていくことになる。論文「酪聯と酪農義塾」が発表される前提には、以上のような留岡の問題意識と論理、それらに基づく実践が存在していた。

2) 生活の現実に根ざした農民教育運動と生活の科学化

少年の現実から学ぶ姿勢は、貧しい農民たちの生活の現実にたいしても貫かれていく。「酪聯と酪農義塾」は、家庭学校に赴任して間もない留岡が付近で暮らす6人の農民の訪問を受け、農民の貧困と生活改善の課題に向き合うことを通して農民教育運動の重要性が認識されていった実践記録といえ、生活教育における科学主義と生活の科学化が主張される。農民たちの相談は相当額の負債についてで、借金の使途はいずれも米増の補給が実態であった。負債の原因を探るに及び、「その一つの大きな原因は、折角畑をつぶしてまで造田した水田が、年々冷害によつて凶作をつづけ、その欠損を必然的に負債によって補はねばならなかつた」⁹¹⁾という事情によるものだった。留岡はこのような事情を知り、「適地適作主義を度外視して、造田によつて冷害といふ天災を人為的に誘致した愚さを、この時ほど痛感したことはなかつた」⁹²⁾と述べている。

留岡の父幸助は、家庭学校農場の創立後数年のうちに平和鶏卵貯金組合を創設していた。組合員は十人にも満たない小人数であったが、日々の産卵と貯金について組合員相互が知悉され、生産活動の競争と切磋琢磨がなされるようになり、結果、組合の資力は年々急速な発展をみた。一方、農場創設時に贈られた1頭の乳牛が繁殖して十数頭となり、家庭学校畜産部ができる。有畜多角型農業の理想を家庭学校の農場にも実現したいと考えた留岡幸助は、平和鶏卵貯金組合を基底とした飼牛組合の設置を構想する。家庭学校畜産部で繁殖する乳牛の貸付を開始し、貸付けた乳牛から搾乳される牛乳代金をもって貸付金を償還させる方法がとられる。このような過程で、平和飼牛組合が設立され、発展をする。

留岡が赴任した頃には、これら二つの組合が申合せ組合として十分な発達を遂げ、乳牛が一戸あたり1～2頭普及したこともあり、産業組合法による信用購買販売利用組合へ組織変更がはかられていた。申合せ組合が法定組合となり、組合員は増加し組合区域が拡大していく。そうしたなかで留岡は、「組合員の一人一人が、動もすれば組合は自分のものであり、組合は自分達一人一人によつて支へられてゐるといふことを忘れ勝ちになり、逆に自分達は組合によつて支へられてゐると考へ、他力心の萌芽し易い傾向」⁹³⁾になることを心配した。そこで、組合の組織変更と同時に、組合の実態(現実)を組合員各自がわがこととして認識し、組合の現状にたいして意識的に自らを組織化し共同化することを目的とした組合月報が発行される。それは、「月々の試算表を何とかして解り易く組合員に理解させ、組合の経済能力を知らせる」⁹³⁾内容であった。また、毎月組合座談会を開催し、その内容にしても孵卵器の選択購入、牛乳の運搬対策など組合(員)に共通する問題が企画され、組合月報に掲載された。その意図は、問題の共有と座談会のやりとりから各組合員が意見を持ち、認識を相互交流する基盤づくりにあったといえる。そのほか、牝牛品評会、講演会などが随時開催された。このような組合の実践を通して、「協同組合運動そのものが教育運動であり、而も教育そのものの方法は、生活の必要の発見とそれの充足であらねばならない」⁹³⁾ことを留岡は把握する。

生活の現実に根ざし、生活の現実から出発する農民教育運動は、科学的認識に基づいた生活の分析と、生活の改善向上をめざした適切な科学・技術の適用によって生活を総合し、生活への具体化である実践を通して、農民たちの生活の科学化をめざしていたといえる。しかも、生

活の科学化にめざすにあたり、個人でそれを行うのではなく、協同組合という共同によって組織的に取り組む過程で、共同体の一員である組合員一人ひとりの主体性の組織化と生活の共同化がはかられ、生活の大衆化がめざされていたといえる。

3) 最小限度を保障されざる生活の事実を照準として思考する思考能力の涵養

1932 年の不作凶作は農業恐慌となり農民の生活を極度に窮迫させた。とりわけ北見地方の特産物である薄荷は唯一の販売作物であったことから、その暴落等が農業経済に大打撃を与え、農民の生活を直撃した。市街地の仲買商人を唯一の金融機関とする農民にとって、その月の米増にさえ事欠く者が続出し、組合を最後の頼みの綱として多くの歎願者がでる状況であった。組合が消費資金の貸付けをする以外に方策がなくなり、これを機会と捉えた留岡は、組合の結束強化をはたらきかける。秋に収穫する販売作物の一切を担保とし、組合を通じてこれを共同販売することを条件に米増の貸付を断行した。結果、うまく難関をくぐりぬけ、組合の結束と共同販売・購培の統制が強固となる。この過程において、乳牛の貸付と貸付けた乳牛から搾乳される牛乳代金は、農業恐慌の最中に喘ぐ農民にとっての唯一の融通資金となった事実から、留岡は「有畜農業の核心と適地適作主義の必要」⁹⁴⁾を把握し、農民の生活の現状にたいする反省と批判の視点として位置づける。

農作物全般は、1 年間をひとつのスパンとして一般に計画される。したがって、不測の事態に直面したとき、貸付などは長期金融が特徴づけられることになる。それゆえ、日々の米増を購入するような金額といえども、長期にわたると看過できない消費資金となる。しかし、薄荷を始めとして農作物の収穫は自然に規定され、対価を手にする時期は栽培種の収穫期に規定される。よって、生産と消費に計画性と合理性がもとめられる。また自然条件によって農作物の生育は規定され、適切な農業技術の適用の有無が生産の量と質を規定することから、生産と消費に科学性がもとめられることになる。そして、自然災害に遭遇した場合、或いは人為的災害に遭遇した場合などを想定したとき、生産と消費を継続するための共同性と共同性の基底となる民主性がもとめられるといえる。

農業恐慌の起きた年は、悪質の感冒が流行し、青少年男女の生命が多数奪われた年でもあった。留岡は、ようやく生産年齢に達した若者たちの死の前に、その未来において生きて社会を支え自己の人生を楽しみながら生活していくはずの若者たちが、感冒によって亡くなる状況がなぜ発生するのか、またどのようにしてうみだされたのかを問題とし、留岡は地域の医療制度の確立を構想する。そこで、一戸一戸の農家にたいして医薬費の調査や医者診療をどのような時期に受けているのかについての調査が行われた。調査の結果、富山の売薬商人からの売薬を購入し、多額の未払金が滞っている農家(年収 400 円未満で 30 円の未払金)の実態、医者診療を受けるのは息を引取る直前に病人として担ぎ込まれる場合が大半であり、医師の死亡診断書が診療結果となっている実態であることが把握される。

農村におけるこのような実態から医療組合の必要と、それに先立つ衛生組合の充実を留岡は主張する。留岡のいう衛生組合とは、「勿論それは一年に一度か二度石灰を撒布して歩く衛生組合ではなくで、瀕死の病人を医師のもとに担ぎ込む以前の、家庭に於ける衛生と看護との實際を指導する衛生組合」⁹⁴⁾を意味していた。農村生活や農民自身における衛生と看護にかんする基本的な知識と技術の不足が、病気予防にたいする認識を妨げるばかりか、病気の悪化と進行を促進させる要因のひとつとなっていた。このような現実を前に、留岡は、病気予防と衛

生・看護にかんする基本的な知識と技術の普及をめざした「十戸の農家が救急箱一個を中心」⁹⁵⁾とした衛生組合の活動を始める。その活動目的は、病気の予防と衛生・看護にかんする基本的な知識と技術の普及を通して、農民自身が生活を科学的に認識することによって農村生活の科学化を主体的・実践的に展開する生活力の形成にあったといえる。

そして、家庭学校赴任以来の実践から、留岡は生活の現実を以下のように述べ、その背景にある教育の実態について分析している⁹⁶⁾。生活の現実には根ざさない教育内容と教育方法の貧困さが、農村生活において典型として具体的に現れ、農民が貧困に喘ぐ状況を招いていることを、教育の課題としてきびしく問うのである。

既に理解されるやうに、今日の社会は、特に農村は、人間の生活の最小限度を保障してゐない。生産収入に於て、負債に於て、医療に於て、農民は人間の生活のボーダー・ライン以下に置かれてゐる。然るに、今日の教育は、小学校でも、青年学校でも、また農学校でも、最小限度を保障されざる生活の事実から遊離して、最大限度の観念に満足する一般論を教へてゐる。言ひ換へると、現実の生活は、常に最小限度の事実を照準として思考する思考力によつて批判され嚮導されねばならないのに、学校教育の現実¹は、常に最大限度の観念に満足する思考類型によつて一般化され、抽象化されてゐる。今日、学校教育が観念を有してゐても方法をもたないといはれ、生活を対象としながら生活から遊離するといはれるのは、畢竟、最大限度の観念に満足し、従つて観念の整理のみをよろこぶ思考類型を固執するからである。

ここに示される視角は、城戸と同様、生活綴方教育にたいする批判として向けられる。また、のちに留岡が、雑誌『教育』の編集や1937年に結成された教育科学研究会の幹事となり、さまざまな企画や方針を構想するにあたり、上記の視角は次のような視点で現れる。「小学校の先生たちは、概ねすぐれている。就中、教育科学研究会の会員になった先生たちは、光っている。恐らく、学童を愛し、教科の教授技術を研鑽することにかけては、申分ないだろう。しかし、教員養成の伝統が然らしめたか、どう最眞目にみても、教育の目標を確立する社会的認識が乏しく、総じて、考え方が抽象的に流れ易い。』⁹⁶⁾留岡のこの指摘は、学校種にたいする指摘というよりは、教育実践にあたるすべての者にたいして向けられた警告として受けとめるべきものであろう。教育の目的がなんらかの実践性をもつ以上、その実践が内包する社会性を意識することや具体的事実に基づいた科学的な認識形成をはかる実践の創造は今日なお大きな課題として残されている。さて、話をもとに戻そう。

留岡は、視察中に出席した北海道綴方教育連盟の座談会で接した生活綴方教育の論者が、綴方こそが生活主義の教育であり、最も自由に達成できるものと考え、綴方による生活指導の可能性を強調していることに異議を唱える。綴方による生活指導を強調する論者が、どのような生活指導を実践し、どのような効果をあげているのかを尋ねてみると、その実態は、「児童に実際の生活の記録を書かせ、偽らざる生活の感想を綴らせる、すると、なかなか佳い作品が出来る、之を読んできかせると、生徒同志が又感銘をうける」⁹⁵⁾というものであった。これにたいする留岡のコメントは、「それだけなのである。』⁹⁵⁾と概括するのみである。そして、生活綴方教育における生活主義を、先にも引用したように、下記のように批判する⁶⁰⁾。

このような生活主義の綴方教育は、畢竟、綴方教師の鑑賞に始まつて感傷に終るに過ぎないといふ以外に、最早何も言ふべきことはないのである。生活主義の教育とは何か、端的に言へば、最小限度を保障されざる生活の事実を照準として思考する思考能力を涵養することである。それによつて必然的に、最小限度を保障

されざる生活の種々なる原因が探索され、最小限度を保障されざる大衆の生活が発見されるだらう。生活主義の教育は、そこに於て、科学性と大衆性との基礎を与えられる。そしてかかる発見は、聴てまた一つの発展形態として、協同組合の発生と展開とに接続するのである。

家庭学校での実践を通して貧困に苦しむ農民の現実を目の当たりにした留岡は、農民が問題意識をもって農村生活の現実を科学的に認識し、合理的・計画的に農村生活を運営し、主体的に実践するための生活にかかわる科学的認識と技能の形成が痛切に必要であると考えた。それゆえ農民の教育が問題とされた。農村全体が貧困から解放されるためには、教育や組合といった協働の営みを方法とすることによって、社会で共同して生活する農民を幸せにすることが必要であると考えた。その生活を保障するためには、生活をゆたかにする生産と消費の方法を科学技術的に研究して実践し、その成果を共同の生活に反映する方法が必要であると留岡は考え、生活主義の教育における「科学性と大衆性との基礎」⁹⁷⁾を問題とした。これは小倉や戸坂、城戸らが問題とした「科学の大衆化」を、生活の具体性から問題にしたものといえる。「科学の大衆化」の生活における具体化とは、すなわち生活の科学化であり、生活の科学化によって教育の科学化が具体化されるものと留岡は考えていたと推察される。すなわち、「科学の大衆化」という目的を実現するための方法として「生活の科学化」が位置づき、生活の科学化を実証する方法として「教育の科学化」が位置づくことになる。

4) 北海道製酪販売組合聯合会にみる教育運動

北海道開発の歴史を北海道における産業(酪農業)の発展との関係からみたとき、留岡は、「北海道開発の歴史は、常に酪農業経営の鉄則によつて一貫されたとはいへない」⁹⁷⁾という問題意識をもっていた。開拓使時代の方針は、有畜農業の普及を方針としていたのにたいし、その後中断され、「徒らに牧場経営を名とする土地所有者と、市街地に生乳を販売する搾乳業者とを簇出せしめた」⁹⁷⁾ことにより、変質することになる。煉乳事業が勃興し、農家の乳牛増殖が促進されるものの、農業経営からみた場合、それは原料牛乳の販売を目的とするものであり、飼牛による農業経営を基礎づけることを目的としないものであり、搾乳業者と同質のものに過ぎなかった。このような歴史的変遷を概観したとき、草創期に展開した北海道の拓殖計画がいかに卓越したものであったかを評価できると留岡はいう。開拓使時代の酪農計画が新たに着手されたのは最近(大正 12 年)のことにすぎず、そうした動きの背景には乳製品業界の不況に伴う経済状況が存在し、「協同組合の確立によって酪農経営の発達安定をはかる目的」⁹⁷⁾をもった北海道畜牛研究会が設立される。北海道畜牛研究会の指導のもと、さまざまな協議が重ねられるが、それは製酪組合の設立にむけた「実際運動」⁹⁷⁾であった。一方、当時の煉乳事業は三大会社によって壟断され、畜牛農家の生産する牛乳は各会社によって買い取られるシステムがとられていた。「牛乳生産農家は、畢竟会社に隷属する牛乳生産機構に外ならなかつた」⁹⁸⁾と留岡は指摘する。経済の変動によって、生産農家は生産機構の調整弁となり、生活の安定を自らの生産を通して決定することができない状況に置かれていた。

生活と生産の安定をもとめる動きが出るのは、歴史の必然であった。こうして大正 14 年 5 月に開催された製酪組合総会をもって、北海道製酪販売組合聯合会が成立をみることになる。とはいえ、北海道製酪販売組合聯合会の発展は決して順風満帆なものではなかった。社会や経済が変動するなかで、一貫した酪農業経営の法則によって北海道の開発と発展の創出につながる

新しい産業(酪農業)のありかたをめざした挑戦を続けることにより、組合は発展を遂げてきたのである。現実にはちがいがあがるさまざまな問題にたいして、組合という組織による共同によって組織化する過程で生産や消費にかかわる事柄を人的・物的に解決し、同時に一方では生産や消費にかかわる課題を技術によって解決していく。外国製品の品質調査、販路の開拓、バター製造や包装等の改良、原料乳の蒐集をめぐる煉乳会社との対立などが組合のなかで、組織的・技術的な解決がなされ、同時に、組合もまた量的・質的な発展を遂げていくのである。

このような歴史をもつ北海道製酪販売組合聯合会を、1937年に城戸とともに視察をした留岡は、同組合の発展史から、ふたつの意味をみいだすことになる。

そのひとつは、北海道製酪販売組合聯合会が創立から十年足らずの期間のうちに国内では五大組合事業の一つに数えられるまでになったのは、組合の指導にあたった指導者の自然や人間や社会にたいする科学的認識によるものであること。留岡は、その代表的指導者のひとりである北海道製酪販売組合聯合会の会長宇都宮仙太郎について、「先生は、自然に対し、人間に対し、社会に対して、飽くまでも計数的法則的に考へる苦勞人である。先生の農業に対して科学的なること、人に対して雅量のあること、社会に対して進歩的であること、それは畢竟、計数的に考へ、法則的に達観するからに他ならない。」⁹⁹⁾と評している。

もうひとつは、北海道製酪販売組合聯合会の教育活動が具体的な展開をとおして、「科学の大衆化」や「生活の科学化」として発展をみていること。その展開過程は、まず昭和8年8月に、酪農業の経営と産業組合主義の普及を目的とした月刊雑誌『酪農』が発行され、毎月25000部が配布され、その内容が实际的であることから地方の酪農家に歓迎されている。

同年2月には、組合教育施設「北海道酪農義塾」が創設され、聯合会や所属組合の役職員と組合員の養成が創められ、組織の強度化による「大衆性」の成立基盤を創出したのである。留岡は、酪農義塾の教育方針、修業年限、入塾資格、経営実態、日課、学習課目などの概略を紹介しながら、学科目にある「産業組合」に注目し、その教材や学習内容について言及する。学科目「産業組合」の教材は、「北海道製酪販売組合聯合会の苦闘十年史を骨子としてゐるか。」¹⁰⁰⁾と問い、『酪聯十年史』(昭和10年8月)を用い、酪聯の歴史を主要教材として取り入れることを留岡は提案している。その理由は、「産業組合に関する最大限度の観念に満足する危険性がありはしまいかと杞憂した」¹⁰¹⁾ことによるもので、「酪聯の発達、酪聯の歴史を忘却する危険性によつて阻まれ、酪聯の精神は酪聯の歴史を通してのみ鼓舞される」「最小限度の現実を照準として思考する思考能力は、生活主義の教育の根幹であるが、それは歴史を通してのみ涵養される」¹⁰¹⁾という考えに由来する。それは、教育内容・学習内容において「生活の歴史性」を位置づけることが、「科学の大衆化」や「生活の科学化」には欠くべからざる必須条件であること的主張にはかならないといえる。

3. お わ り に

「家庭科教育の成立基盤としての生活科学」を論じるにあたり、本稿では『「科学の大衆化」論の諸説から何を学ぶか』をテーマとして、「科学の大衆化」に焦点をあて、生活科学の前提となる科学や方法の概念の検討と基礎的な把握を試みた。「科学の大衆化」論の諸説は、いずれも「現実・事実」を位置づけ、人間の発達と社会の発達を媒介する科学的な認識と技能の形成を問題とし、認識形成過程における「実証(性)」を重視した。それは、「科学の大衆化」の対象となるところの人間の意識が具体化する「生活」に焦点化され、「生活の科学化」の問題として把

握された。「科学の大衆化」を目的とすると、その実現にあたっては、「生活の科学化」を方法とすることが必要であることが示唆された。また「生活の科学化」を実証することと不可分に「教育の科学化」が関与し、教授－学習過程の事実に即しながら形成された認識と技能を教育内容と教育方法の双方向からの実証的な分析を通して「生活の科学化」を実証するとき、教育科学が方法となることが把握された。

最後に、本稿作成過程で、須田先生をはじめ、教育課程論ゼミならびに北海道大学教育方法学研究グループ各位に検討と有益な示唆をいただいた。この場を借りて記して感謝したい。

引用文献

- 1) 遠山啓「数学教育の基礎」『岩波講座現代教育学』第9巻, 1960年, 岩波書店
- 2) 須田勝彦「数学的概念の形成－内包量の指導過程－」『講座日本の教育6 教育の過程と方法』, 1976年, 新日本出版社, 185頁
- 3) 須田勝彦「小倉金之助」『現代教育学事典』労働旬報社, 1988年, 47頁
- 4) 小倉金之助『家計の数学』岩波書店, 1938年, 246頁
- 5) 同上, 序1頁
- 6) 同上, 56-57頁
- 7) 同上, 67頁
- 8) 同上, 67頁
- 9) 同上, 73-74頁
- 10) 同上, 84頁
- 11) 同上, 101頁
- 12) 同上, 105頁
- 13) 小倉金之助「数学の大衆化」『数学の窓から－科学と人間性－』角川書店, 1953年, 34-35頁(原著は、『実践教育講座』第一書房, 1937年)
- 14) 同上, 30頁
- 15) 小倉金之助「科学大衆化の意義」『数学の窓から－科学と人間性－』角川書店, 1953年, 41頁(原著は、『改造』昭和15年1月号, 1939年)
- 16) 同上, 43頁
- 17) 同上, 44頁
- 18) 同上, 45頁
- 19) 同上, 46頁
- 20) 同上, 46-47頁(注: 重引。原著は, 岩本俊千代「幾何教授改良方針の探求」『数学教育』昭和十四年十月号)
- 21) 同上, 47頁
- 22) 同上, 48頁
- 23) 同上, 49頁
- 24) 同上, 51頁
- 25) 同上, 51-52頁
- 26) 五十嵐顕「戦後日本の教育科学」『日本の教育科学』日本文化科学社, 1976年, 15頁
- 27) 同上, 14頁
- 28) 戸坂潤「科学の大衆性」『戸坂潤全集 第二巻』勁草書房, 1966年, 80頁(原著は『イデオロギーの論理学』所収, 鉄塔書院, 1930年)
- 29) 同上, 81頁
- 30) 同上, 82頁

- 31) 同上, 83 頁
- 32) 同上, 84 頁
- 33) 同上, 85 頁
- 34) 同上, 86 頁
- 35) 同上, 87 頁
- 36) 同上, 91 頁
- 37) 同上, 89 頁
- 38) 同上, 91-92 頁
- 39) 同上, 92 頁
- 40) 同上, 93 頁
- 41) 同上, 94 頁
- 42) 城戸幡太郎『教育科学七十年』北大図書刊行会, 1978 年, 17 頁
- 43) 同上, 18 頁
- 44) 同上, 20 頁
- 45) 同上, 21-22 頁
- 46) 同上, 23-24 頁
- 47) 同上, 27 頁
- 48) 同上, 24 頁
- 49) 同上, 33 頁
- 50) 古沢常雄「デュルケム」『現代教育学事典』労働旬報社, 1988 年, 563 頁
- 51) 前掲 42), 34 頁
- 52) 城戸幡太郎『文化と個性と教育』文教書院, 1925 年, 序
- 53) 平野正久「クリーク」『現代教育学事典』労働旬報社, 1988 年, 246 頁
- 54) 前掲 42), 69-70 頁
- 55) 同上, 70 頁
- 56) 教育科学研究会「教育科学研究会の成立」『教育』第 5 巻第 5 号, 1937 年 5 月, 岩波書店, 138 頁
- 57) 青木香保里「戦前の雑誌『教育』にみる家事教育の検討過程」『教授学の探究』第 19 号, 2002 年, 98 頁
- 58) 同上, 98-99 頁
- 59) 城戸幡太郎「生活学校巡禮」『教育』第 5 巻第 10 号, 1937 年 10 月, 岩波書店, 48-49 頁
- 60) 留岡清男「酪聯と酪農義塾」『教育』第 5 巻第 10 号, 1937 年 10 月, 岩波書店, 60-61 頁
- 61) 中内敏夫「生活教育論争における教育科学の概念—城戸幡太郎『教具史観』の論理と心理」『日本の教育科学』日本文化科学社, 1976 年, 28 頁
- 62) 留岡清男「岩手教育をさぐる」『教育』第 5 巻第 6 号, 岩波書店, 1937 年
- 63) 留岡清男「岩手教育をさぐる」『教育』第 5 巻第 7 号, 岩波書店, 1937 年
- 64) 前掲 59), 49 頁
- 65) 前掲 42), 80-81 頁
- 66) 前掲 59), 49 頁
- 67) 前掲 42), 34 頁
- 68) 前掲 59), 50 頁
- 69) 同上, 53 頁
- 70) 城戸幡太郎「人間学としての心理学の問題」『人間学』理想社出版部, 1932 年, 85 頁
- 71) 城戸幡太郎「児童の発達と社会の発達」『日本の教育計画』国土社, 1970 年, 73 頁(原著は, 「児童の発達と社会の発達」『教育』第 222 号, 1968 年)
- 72) 同上, 74 頁

- 73) 城戸幡太郎『教育科学論的論究』世界社, 1948 年, 2 頁
- 74) 城戸幡太郎「国民教育と教育科学運動」『教育』第 7 卷第 10 号, 1939 年 10 月, 岩波書店, 3-4 頁
- 75) 前掲 59), 48 頁
- 76) 前掲 59), 48-49 頁
- 77) 「『生活教育』座談会」『教育』第 6 卷第 5 号, 1938 年 5 月, 岩波書店, 70 頁
- 78) 同上, 77 頁
- 79) 同上, 83 頁
- 80) 同上, 83-84 頁
- 81) 同上, 84 頁
- 82) 同上, 87 頁
- 83) 城戸幡太郎「山田氏の報告について」『教育』第 6 卷第 3 号, 1938 年 3 月, 岩波書店, 113 頁
- 84) 前掲 59), 48 頁
- 85) 留岡清男『教育農場五十年』岩波書店, 1964 年, 66 頁
- 86) 同上, 78 頁
- 87) 同上, 67 頁
- 88) 同上, 71 頁
- 89) 同上, 75 頁
- 90) 同上, 79 頁
- 91) 前掲 60), 57 頁
- 92) 同上, 57-58 頁
- 93) 同上, 58 頁
- 94) 同上, 59 頁
- 95) 同上, 60 頁
- 96) 前掲 85), 87 頁
- 97) 前掲 91), 61 頁
- 98) 前掲 91), 62 頁
- 99) 前掲 91), 66 頁
- 100) 前掲 91), 68 頁
- 101) 前掲 91), 69 頁