

日本における総合学習の歴史的原点  
—樋口勘次郎による「飛鳥山遠足」の試み—

常磐大学大学院  
森 山 賢 一

The historical origin of comprehensive learning in Japan  
— The trial of "Asukayama-ensoku" by Kanjirou Higuchi —

本稿は子どもの自発活動を重視した樋口勘次郎が、自ら高等師範学校附属小学校で行った「飛鳥山遠足」の教育実践について考察、吟味したものである。

樋口は、その当時におけるヘルバルト主義教育学の子どもへの抑圧的管理や、ペスタロッチ主義（開発教授）の誤用の問題を浮き彫りにし、「活動主義教育」を唱道した。

「飛鳥山遠足」の実践記録は、遠足の教育的意義を明瞭にした研究報告書であり、本報においてはこの詳細な考察を行った。

樋口の「活動主義」はカリキュラム構成からみれば統合教授であることを明らかにした。さらに樋口思想の現代的意義について示した。特に樋口の「統合教授」は現在の教育界で叫ばれている統合学習の先駆的存在であり、現代の教育に重要な手がかりを持つものである。

樋口の教育実践は、現在重視されている体験学習や個性重視の教育においても大きな現代的意義をもつものであろう。

キーワード (Key word)

統合教授 (integrated education)      活動主義 (activism)      体験学習 (learning by doing)  
生活科 (Life study, Lebenskunde)      遠足 (excursion)

1. はじめに

我が国における近代教育の確立、発展は、多くの欧米教育思想の影響を非常に大きく受けていることは言うまでもない。

明治前期において我が国の教育界に導入された主たる教育思想は、一つにペスタロッチ主義教育学と、いま一つはヘルバルト主義教育学をあげることができよう。ペスタロッチ主義教育学に基づく開発教授は、形式化した問答法に陥り、明治10年代末には、さまざまな批判を受けることになった。さらに明治20年代の当初においては、教育制度全体がドイツをモデルとした改革であったことや、道徳教育の強化策の背景も影響し、ペスタロッチ主義教育学からヘルバルト主義教育学へと移り、それが教育思想や教育技術など、あらゆる面で我が国教育界に大流行することになった。しかし、このヘルバルト主義教育学においても形式的な教授段階論や、子どもへの抑圧的な「管理」によって教師中心の教授法へと傾いていったのである。

このような、ペスタロッチ主義教育学における開発教授の誤用や、ヘルバルト主義教育学における、形式的な教授段階論などを批判し、明治後期において児童中心の「活動主義教育」を大きく主張したのが当時、高等師範学校附属小学校訓導であった樋口勘次郎（1870～1917、明治3年～大正6年）である。

この時期の彼の教育思想を知る手がかりになる資料は、彼が高等師範学校卒業後、同校附属小学校に勤務して約一年が経過する頃から「東京茗溪会雑誌」に連載された「実験叢談」<sup>(1)</sup>（1898年、明治31）と、小学校教員講習会において樋口が講義したものを中心に、芦田恵之助の手をかりて出版した、「統合主義新教授法」<sup>(2)</sup>（1899年、明治32年）をあげることができる。

このように樋口は、「活動主義教育」を唱道したのであるが、これは、「教授は生徒の自発活動を重んずべし」<sup>(3)</sup>、「教授は統一したる智識を与うべし」<sup>(4)</sup>、「学問は遊戯的になさしむべし」<sup>(5)</sup>という、彼のいわゆる三大教授原則を骨格としている。この「活動主義教育」を彼自身が実践に移した一つの報告書が高等師範学校附属小学校樋口学級での「飛鳥山遠足」の記録である。

この樋口の「飛鳥山遠足」の実践記録をとり上げた先行研究としては、梅根悟<sup>(6)</sup>、中野光<sup>(7)</sup>の考察があり、教育史的意義も明らかにされているが、本研究においては、樋口勘次郎の実践記録である、「飛鳥山遠足」を通して彼の「活動主義教育」の構造、概念について考察し、その具体化として、彼のいう「統合教授」論を明らかにし、これが現在問題となっている総合学習の歴史的原点であることに言及したい。また筆者は、これらのことを踏まえた上で、「飛鳥山遠足」の現代的意義について考察し、現代に生きる樋口の教育思想を明らかにする。

## 2. 樋口勘次郎における「活動主義教育」と「統合教授」

樋口は「活動主義教育」を大きく唱道し、あらゆる角度から説き明かしたのであるが、この樋口の教育思想の中心である「活動主義教育」をなぜ彼は唱えるに至ったのであろうか。

まず樋口は、ヘルバルト主義教育学における、ことに「管理」(Regierung)によって子どもの自発的活動(Self activity)を抑圧する教授法を猛烈に批判している。このことを『統合主義新教授法』においては、「管理」という一つの章を立て、「教授の豫備として厳格なる管理を施すは不可なり。」<sup>(8)</sup>と述べ、ヘルバルト主義教育学において強く説かれている「管理」に、反対の立場をとることを明らかにしている。

さらに、その当時のペスタロッチ主義教育学（開発教授）の誤用を「問うものは教師にして生徒は答ふるのみ」<sup>(9)</sup>の例を示し、この教授法は、教師が一方向的に教授を行い、子どもは受身の立場でのみ存在するという状況を生み出し、このことから子どもが本来持っている活力は低下し、学問に対する興味、関心も薄れていくことを言及している。

このような樋口の「活動主義教育」の背景について堀松武一は、「日本近代教育史——明治の国家と教育——」の中で以下の明瞭な考察を行なっている。「児童は生活の過程において多量の知識を自然に収得するのに対し、ヘルバルト教育学はまず『管理』という鎖で児童を縛りつけ、形式的な教授段階に捉われて、興味あるべき学習を砂をかむようなものにしてしまった。問う者は教師であり答える者は児童であるというような劃一的な解釈が従来の開発教授において行なわれたが、ヘルバルト教育学もまたこのような劃一的解釈を避けることができなかつたと樋口は痛烈な批判をしたのである。」<sup>(10)</sup>

これらの教授法を打破し、子ども側に立った新しい教授法を確立するためには彼の主張する「活動主義教育」がきわめて重要な主義であることを明らかにしたのである。樋口はこの「活動主義

について、教授は生徒の自発活動を重視しなければならないことを第一に考え、まず自発活動とは、「自身より發する活動といふ義にて、他より干涉せられて、受動的に發するものに對するの名なり。即ち英語の『セルフ、アクティヴィティー』(Self activity)を指す。」<sup>(11)</sup>と意味規定をしている。

さらにこの自発活動が教授において何故重要であるかについて、受身の活動よりも子どもの興味、関心をひき、子ども自らが中心となって学習することによって活動性を高めることができるためであると述べている。

ではこの「活動主義教育」が学校教育に於て実際に展開される場合にはどのような方法によることか、そのぞましいかと言うと、樋口は「遊戯的教授」<sup>(12)</sup>の言葉を用い、子どもの自発的活動は遊戯の時に最大限に現れると述べ、子どもに地理、農業、歴史、理化、博物…などさまざまな学問を教授する際には成るべく遊戯的に学習されるべきであると説いている。この児童中心主義ともいえる教育を実際の学校教育において展開するためには、カリキュラム、教育課程を検討する必要があった。彼のいう「活動主義教育」はカリキュラム構成からみれば、それは「統合教授」であって、樋口はさまざまな方面からこの「統合教授」について詳述し、彼の唱道した「活動主義教育」が学校教育において実践されたのである。

樋口のいう「統合教授」とは、「各種の教授材料を、可成親密に関係連絡して、殆ど一大学科を学ぶが如き感あらしむるやうに教授すること換言すれば、教授によりて与へたる觀念間に、可成強き連合を、可成多方に形成することを意味す。」<sup>(13)</sup>であり、教授を統合することにより子どもの自発活動を尊重し、遊戯的な授業の展開を試みた一つの実践例が「飛鳥山遠足」なのである。すなわち、「飛鳥山遠足」という一大教材のもとに、子どもたちは嬉々とした遠足の道すがら、そこに広がる田畑をみて農業を学び、広大な田端停車場や汽車をみて、近代文明の偉大さに驚くのである。

### 3. 「飛鳥山遠足」の実践記録について

樋口勘次郎は自らの教育実践である「飛鳥山遠足」について、遠足そのものの教育的意義や遠足当日までの準備、遠足実践後の結果、結論に至るまで詳細な記録を残している。これらの内容は、東京茗溪会事務所発行の『東京茗溪会雑誌』166号(明治29年11月)の「実験叢談」の中で(八)遠足と記し、記載されている。さらに、樋口の主著である『統合主義新教授法』においても第3章の「学校と家庭との連絡」——教授は家庭の教育と一致を保つべし、遠足の實驗記——の中で、21ページに亘り詳述されている。

これらの著作に記載されている内容の大部分は同じであるが『統合主義新教授法』には、少々前後に加筆された箇所があるところから以下『統合主義新教授法』から引用するものとする。

#### (1) 「遠足」の教育的意義

樋口は遠足を実施するにあたり、まず遠足そのものに対する意識調査、研究を行なっている。これはその当時の教師や父兄が遠足についての教育的意義などを理解していなかったり、遠足に対する正しい認識に欠け、種々の誤解があったという背景がある。その当時の遠足についての父兄の誤解を樋口は、「子弟をして遠足に出會せしめたる父兄の中にも…(中略)…遠足を無意義の遊山と誤解せるものなきにあらざる…(後略)…」<sup>(14)</sup>と述べている。

この遠足に対する誤解を解き、遠足の教育的な意義を明らかにするため樋口は、遠足を好まない人々の理由について以下のように大きく五種類に区分し、列挙している。<sup>(15)</sup>

1. 遠足は教授の進歩に害ありとするもの。
2. 遠足を無益のこととするもの。

3. 単に遊樂のこととするもの。
4. 教育上多少の益ありと思いつつも、家庭及び世間の耳目を畏れて、時々行ふをはばかりのもの。
5. 遠足につきて教師に要する時間と努力とをも惜むもの。

そこでこの理由について、詳細に分析を行なっている。1～3は、遠足の利益や方法自体について知らないことが原因であるとし、「学問の進歩に害あり」とする者は、学問自体を何であるかということを知らない者であると述べている。また4の理由については、教師自身に取り組む勇気のないことに原因があるとし、5. についても教師に児童や教育に対する情熱がないことが大きな原因であると言及している。さらに最後に、樋口はこれらの遠足を好まないさまざまな理由の全てに通じるものは、遠足の方法と利益を考究することが浅いという問題が根底に存在していると結論づけている。

そして遠足は単なる遊山ではなく、非常に教育的な意義が大きいことを子ども側に立った教育思想の展開の中で、次のように位置づけている。「世界を大学校とし、艱難を良師友と觀したる先賢を許さば、余をして郊外は良教場なり、遠足は良躰操なりといふを得しめよ。山に登り、野を走り、新鮮の空気を呼吸し、四肢を快活に運動す、是豈に良躰操にあらずや。蒼天の屋、山林の壁、青草の席、岩石の床、自然を書とし、自然を筆とし、自然を紙とし、自然を硯とし、耳にきき、目によましむ。是豈に良教室にあらずや。夫れ百聞も一見に如かず…」<sup>(16)</sup>これは、子どもの五感に訴えながら、実際に見学をし、観察するという子どもの主体的な学習、いわゆる体験的な学習を具体的に解説しているのである。このことから樋口は「遠足は遊山にあらざること」<sup>(17)</sup>というタイトルをこの「飛鳥山遠足」の実践報告に記述において第一に掲げ、遠足の教育的意義を明らかにすることにより「遠足」を実現させたのである。

#### (2) 「遠足」までの「準備」

樋口は実際に遠足を行なうにあたり、事前の準備の必要性について強く言及している。樋口によれば、「生徒も、教師も、慣熟せざる地に遠足せんとするにあたりては、教室教授の教案を要するよりは、一層準備の必要を見る。」<sup>(18)</sup>としている。

樋口は、「飛鳥山遠足」を有意義な学習とするために、事前学習も積極的に展開している。たとえば、「尋常小学校読本、第2巻、第六課 米の章」において、教科書を用い、米の種類や、播種法、移植の方法、収穫法などの米作りの一連の栽培暦について教授している。「飛鳥山遠足」が、11月という米の収穫をむかえた時期に行われ、実際に子どもがこの遠足の途中において、稲穂という事物を観察することが可能であるために詳細な事前学習を行ったのであろう。

さらに実際に遠足を行うにあたって、樋口が正確に把握する必要があったことは、尋常小学校二年生が「飛鳥山遠足」（上野～飛鳥山までの往復）に体力的な観点から無理はないのかという根本的問題であった。樋口はこの問題について次のように考えていた。

「飛鳥山は最適当なれども、年齢八九歳の児童、昨年は上野まで二十餘町の遠足すら、帰路には大に疲労したる者どもなれば、たとひ一年を經過して鬼遊びには、余の手にも容易におさへ得ざるまでに發育したりとて、學校の往復には、他力によるもの半数以上あることなれば、飛鳥山までの遠足は出来べくもおもはれず」<sup>(19)</sup>

樋口は、この疑問を解決し、郊外における体験的学習が子どもたちにどれくらい影響を及ぼすのであろうかということのある程度の実証を行うために、さらにこのことが「飛鳥山遠足」の学習の充実度に直結することから、11月2日（遠足の5日前にあたる）の体操及び地理の時間を利用して、教育博物館の縦覧を試みたのである。この試みを子ども達は非常に喜んだという。さらにこの

見学において子どもが興味、関心を大きく示したのは、これまでの読書や地理などの教科の学習において取り上げた内容に関係あるものであったことを調査、研究の上で明らかにしている。

このようなこれまでの学習や、遠足の予備としての教育博物館見学によって、子どもたちはさらに遠足に行きたいという気持ちが増大し、樋口が学級において「お前たちに遠足が出来るものか、去年は上野ですら疲れたではないか」<sup>(20)</sup>と子ども達を前に話をすると、彼らは一斉に「出来ます出来ます吃度出来ます」「やらせてください、つれて行って下さい。」<sup>(21)</sup>と応答し、これに対して樋口が、「よしよし」「あすか山へつれて行く」<sup>(22)</sup>と言うと「ヤーヤーイーナーイーナー」<sup>(23)</sup>という歓声が起こったという。このことは、子どもたち自身が心からこの遠足に大きな興味、関心を持ち、さらに積極的に取り組みたいという強い意欲を感じることができよう。

このようなことから樋口は実際に自ら上野に行き、上野から徒歩で飛鳥山に向かうという、実地踏査を行ったのである。この実地踏査において、この「飛鳥山遠足」の中で子どもにどのような場所でのどのような学習が可能であるかを自分の目で確かめたのである。

まず子どもに地図を持たせ、地図の見方を習得させることが必要であることを考えた。具体的には、動物園や美術学校、音楽学校、図書館等の建築物の位置を地図によって照合するようなことであった。さらに飛鳥山への途中には、田畑あり、村落あり、煙突、製造工場、鉄道、田端停車場などの風景があることを確認している。この畑の中に耕作されている作物にも細心の注意を払っている。例えば、茶樹、大根、麦、ソバ、人参などを実際に子どもが観察できることを認めている。しかしながら樋口は、道端の草、木についての知識に乏しく、参考書を購入しているが、これでは不十分であるとし、植物学の専門家である知人の大森氏に依頼することにしたのである。

飛鳥山への往路において山林局試験場に立ち寄り、ここに植栽されている樹木類の名前を実物鑑定する機会をつくることをこの「飛鳥山遠足」のプランに入れることを考えた。さらに飛鳥山に到着すると、昼食をとり、ここでは子どもが自由に遊べることを確認したのである。<sup>(24)</sup>

このように樋口は、詳細な実踏を行なうことによって「飛鳥山遠足」を周到なプランへと導き、このプランにより遠足が子どもにとっての実り多き体験的学習を可能にしたのである。

### (3) 実際の「遠足」

明治29年11月7日に、高等師範学校、附属小学校、樋口学級の「飛鳥山遠足」は、予定通り実施された。参加した児童は、37名であり欠席した児童7名、このうち5名が病気により参加不可能であった。行程については子どもが遠足の翌日に書き記した紀行文をもとにたどってみたい。

朝8時、上野の池の端の弁天様を出発し、ごんげん坂をのぼり、動物園の前を通り、美術学校音楽学校の前を進み、諏訪神社の所で休憩をとった。それから、道かん山を通りその後、山林局試験場においてさまざまな種類の樹木を観察して試験場を後にし飛鳥山に到着した。この飛鳥山では色々な遊びをしている。子どもの作文の中では、「山にてころころがり、いろいろのおもしろきあそびをたくさんし…」<sup>(25)</sup>と説明している。さらに田端停車場に向かい、上野に戻ってくるという行程で無事に終了したようであった。

このような行程を示したものが次に示す図である(図1)。<sup>(26)</sup>

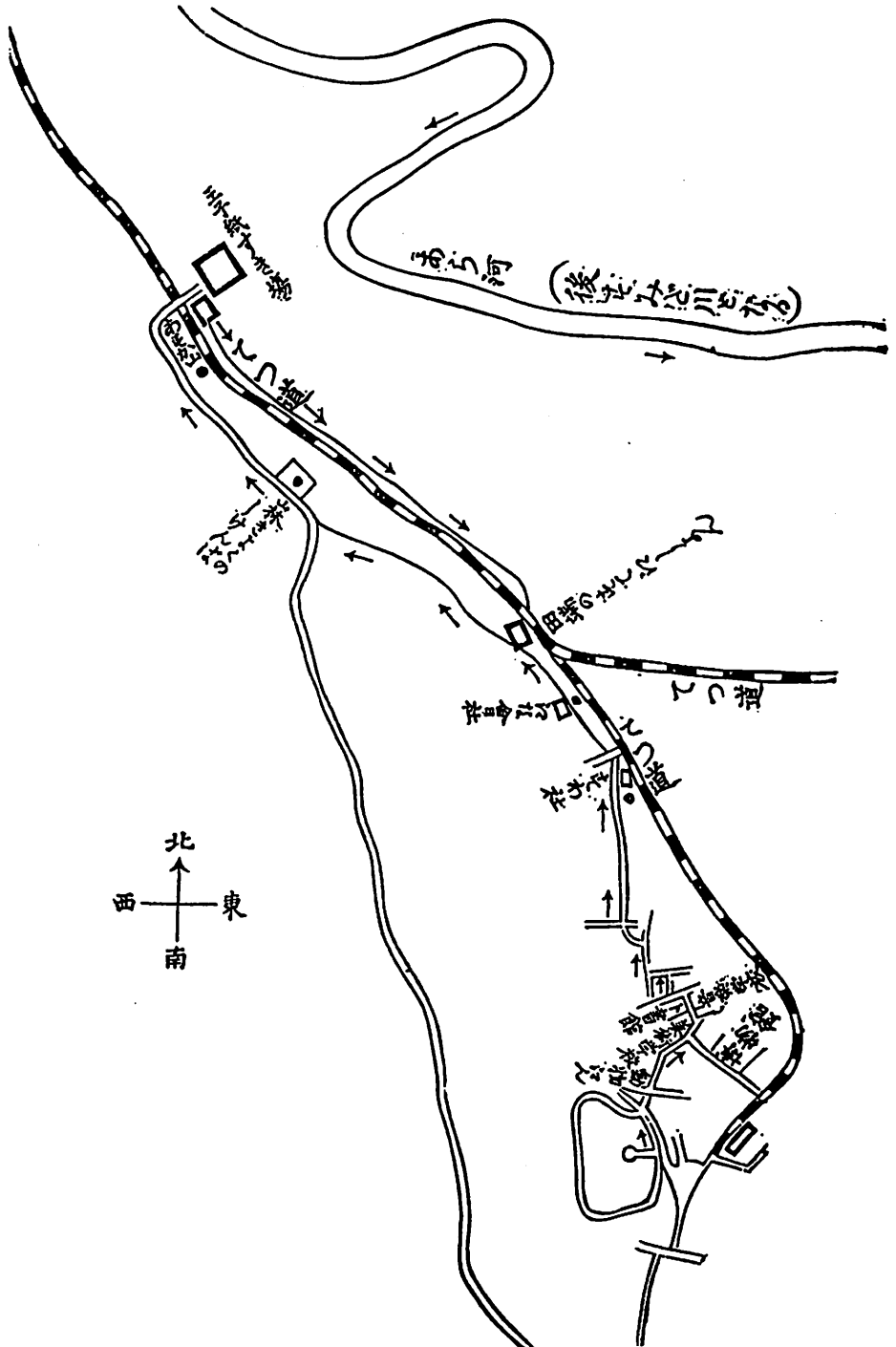
さらに、この遠足には、10人の父兄が参加しており、子どもの汽車への乗り降りや、地図の見方、使い方に対して、援助してもらったと樋口は述べている。

### (4) 「結果」及び「結論」

樋口はこの一連の「飛鳥山遠足」が子どもにさまざまな学科の学習を可能にしたことを「結果」(「生徒の学問」)の中で述べている。<sup>(27)</sup>

森山：日本における総合学習の歴史的原点

(図1)



- (イ) 動物學。イナゴ、家鴨、金魚、
- (ロ) 植物學。山林局試験場ニテ樹木百五十種ヲ見タリ、但翌日試験シタル所ニヨリテ察スルニ、生徒ノ記憶ニ止マレルハ、平均一人十四五種位ナラム。麥、茶、蕎麥、等前掲植物、葉ノ凋落、芽、
- (ハ) 農業。肥料、耕耘、收穫、播種、運搬、
- (ニ) 商業。沿道ノ商店、茶店、
- (ホ) 工業。鐵道、汽車、土工、製造場等、
- (ヘ) 地理。平原、高原、丘陵、道路、河、方角、運輸、交通、都鄙風俗習慣言語ノ變態、等。
- (ト) 地質。水流による河岸の變化、砂地、濕地、等。
- (チ) 人類學。うすつく爺、大根あらふ婆、初うつ乙女、汽車中の客、彼等は皆生徒に人類學をよましむる書物なり、後來大學に入りて歴史學、人類學をまなふときも、其の材料は如此して學ぶ所にあるべし。
- (リ) 物理學。行く水、走る汽車、烟を噴く烟突等、生徒に物理をおしふるものは枚舉にいとまあらず。
- (ヌ) 詩。飛鳥山にて生徒を解散し、随意に晝食するを命して、如何なるところに集合するかを見たるに、多く百里の武蔵野を一目の中に眺望するによき所に坐をしめたり。彼等は自然の詩を讀めるにやあらん。
- (ル) 修身。鐵路に近くことの危険なること。敬虔、諏訪神社參拜
- (ヲ) 作文。翌日作文せしめたるに成績、美を得たるもの二十人、良を得たるもの十一人、可を得たるもの五人、稍可は無し、不可一人。

梅根悟はこの「飛鳥山遠足」についての考察の中で、「(この)『遠足は、遊山にあらず』という主義で一つの單元としてやったのである。…(中略)…これ(結果)だけで、かれ(樋口)がこの『遠足』で何をねらい、どんな指導をしたかほわかります」<sup>(28)</sup>と述べている。

これらの「結果」、「(一) 生徒の学問」については、樋口が紹介した4人の子どもが、翌日書きしるした作文の中で述べている、学習内容からも明らかに理解できるものである。そのうちの一人である、草刈元の作文を紹介しよう。<sup>(29)</sup>

「生徒池の端のべん天の前にあつまりて八時より出はじめごんげんの坂をのぼり、まずぐに行き動物ゑんの前をとほり、行き、美術學校のよこを行てすは様の所にて休み山林きよくのしけんばに河やなき及びいろいろの花を見道かん山に行き、それから飛鳥山にてあそび、田端迄行きて汽車に乗り上野よりべんてんの前よりわかれたり」

ここで一つ注目すべきことは、中野光も、「教授活動の側面だけを…あげている」<sup>(30)</sup>と指摘しているように、樋口が遠足の「結果」について、「生徒の学問」というタイトルをつけ、教科との関連からのみ遠足の教育的な成果を明らかにしているのである。さらに中野光は考察を進め、これらのことを今日我々が検討するにあたって念頭におくべき背景について、二つのことを示唆している。一つは、「当時においては、『遠足』の教育的意義が教師や学校によって、それほど重要視されていたとはいえない」<sup>(31)</sup>ということ、二つには、『遠足』が学校行事として行なわれていたとしても、その意義が教授との関連において理解されることはまれで、むしろ軍事的訓練的色彩を帯び、体力をきたえる手段として見なされていた<sup>(32)</sup>としている。

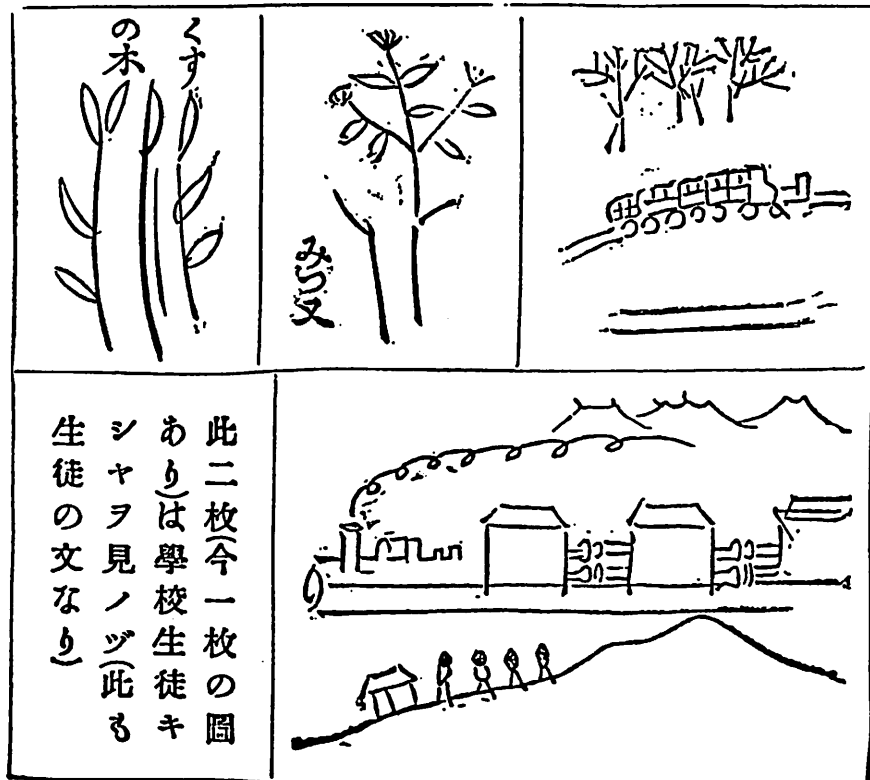
中野が述べたように、樋口は当時の教育における時代背景から、「飛鳥山遠足」と教科の学習との関連を明らかにする必要があるためである。さらに前述のような「結果」「生徒の学問」と、樋

口が明記した理由として、彼の教育思想の要である「統合教授」について実践的考察を行ない、実証していく必要があったからであろうと筆者は考える。すなわちこれは、樋口のいわゆる、「各種の教授材料を可成親密に関係連絡して殆ど一大学科を学ぶか如き感あらしむようにする」<sup>(33)</sup>「統合教授」の一つの実践的研究であったのである。

この各種の教授材料が、子どもが実際にみる道端の草木や、走っている汽車、工場の煙突、田畑に耕作されているイネ、ムギ、大根などの栽培植物、さらにそこで作業をしている人々…などあり、これらの生きた教授材料がそれぞれ農業、植物学、工業、人類学などの諸種の学科であり、このような学科を「飛鳥山遠足」という一大学科によって学ばせることの可能性を明瞭に写し出したのであると思われる。

さらに樋口は当日、子ども一人一人に手帳を持たせたが、この手帳に記載された内容からも遠足が子どもたちにとって有意義な学習活動であったことを知ることができよう。

この手帳には、樋口によれば、山林局試験場で観察した樹木名を記入した子どもが多かったようである。また「ゆきふれは、猫のあしあとこぼれ梅」<sup>(34)</sup>などの句や、行程についての詳細な記録をつづった子どもや、以下に掲載したような絵を描いた子どももいたようであった(図2)。<sup>(35)</sup>



さらに樋口は、「余生徒及び家庭の費したる時間努力金錢を償ひて餘りありと信ず。費す所は凡平日の二倍にして得るところは四五倍以上ならむ。」<sup>(36)</sup>と論じているが、子どもの興味、関心を惹き起こし、自発的活動を高めることによって子どもたち一人一人の学習が充実したものとして展開されたことを示唆するものである。これは広く捉えれば、子どもの持っている可能性が無限であり、子どもの持っているさまざまな能力を、体験を通した学習の中で教師が惹き出し、援助していくことがもっとも重要であることの指摘であると思われる。



## 4. 現代に生きる樋口の教育思想

これまで樋口の「飛鳥山遠足」の教育実践を中心とし、「統合教授」について考察してきた。この「統合教授」の概念を、現代の学校教育における最重要課題の一つとして取り上げたのが、第15期中央教育審議会である。この審議会は、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」という標題のもとに審議された。この「審議のまとめ」において大きく打ち出されているものが「教育内容の厳選」である。このことは以下のように「各教科間で重複する内容は、総合的な学習等を行なうまとまった時間を設定することや各教科間の関連的な指導を一層進めることなどを考慮し、精選を図る。」<sup>(37)</sup>と述べられている。樋口の「統合教授」論は、中教審のいわゆる「教科内精選」、「教科間精選」やさらに、このことを踏まえた、「横断的・総合的な学習」<sup>(38)</sup>についての先駆的な記録であり、歴史的原点であると思われる。

さらに、「新しい学力観」を踏まえた、小学校生活科及び、特別活動においては体験的学習が重視されているが、特に平成2年から全面実施された生活科は、子ども自らの活動や体験を通しての学習であり、教科の総合化を進めた教科として、小学校教育に大きな変革をもたらしたのである。

この生活科については、さまざまな課題や、指摘もあるが、教科孤立主義の反省の上に立ち、子どもが主役となり、自らの体験によって最も生き生きとした学習が展開されるという、現代の教育における危機を打開する大きな力を持っている。樋口の思想はこれからの「生活科」教育の充実した展開を考える一つの重要な手がかりを与えているものと思われる。

樋口は教師中心の画一的指導から、子どもの体験的な学習に転換することを眼目とし、遠足によって子どもと共に教室の外に出た。このことは樋口にとって、さまざまな教材が提供でき、教授場面を大きく広げることが可能となった。興味や好奇心の強い低学年の子どもたちにとっては、学習の対象である身近で様々な事物や、事象に直接五感を使って触れることによって、興味関心が高まり、学習が大きな成果をあげたのである。樋口の「飛鳥山遠足」は樋口が作成した周到なプランであったが、その中での子どもの興味や関心、体験の内容は、子ども達一人一人の個性に委ねられている。樋口の「飛鳥山遠足」の体験的学習の中では、子どもは絵を描いたり、作文を書いたり、句を書いたりとして自己活動によって個性豊かな学習が展開されており、個性重視の教育が明瞭に写し出されている。

さらに樋口は、「統合主義新教授法」の中で、「児童が家庭に於て、智識を取得する様を見るに、花を見ては、其名を問ひ、器物を見ては、其用を問ふが如く、他人の繁忙をも願みる暇なく、自己の満足を得るまで、質問して止まざるなり。たとひ父母に『ウルサイ』など叱咤せらるることあるも、求知の念の盛りなるより須にして之を忘れ、又新奇の事物をとらへて、根ほり葉ほり、質問して、少しも倦む色なし。」<sup>(39)</sup>と述べているが、このことは第15期中央教育審議会「審議のまとめ」の中で、生きる力をはぐくむ方法として、「子どもたちは、具体的な体験や事物とのかかわりを拠り所として、感動したり、驚いたりしながら、『なぜ、どうして』と考えを深める中で…学んでいく」<sup>(40)</sup>と述べられていることから、このことは、現代に通じる樋口の重要な指摘として受け止める必要がある。

さらに実際に、体験的学習をより充実した学習活動として展開するためには、教材としての自然環境や社会の事実や事象の良否が大きな問題となる。樋口は「飛鳥山遠足」を行なうにあたり、実地踏査を行い、身近な地域の素材であるさまざまな事物を収集し、その事物から教材となり得る事物を選択し、地域に根ざした教育を行なったといえよう。このことは、現代の学校教育における素材の教材化に根源的見解を示したものであろう。

これまで述べたように、現在の教育界においては体験的学習や総合学習などさまざまな試みが入り入れられ、実践されているが、問題や指摘も少なくない。高久清吉は、「古い問題の新しい解決」<sup>(41)</sup>という言葉を用い、それは、「今、当面している問題について、教育に関する考察と実践の長い歴史の中でどのような問題点や事柄が取りあげられ、吟味されてきたかを十分に承知してかかりたいからである。教育上の基本的な問題については、これまでの考察や吟味の中で、本質的な問題や重要な事柄のほとんどが究明されているのが常である。したがって、これらの点を踏まえてかかることによって、当面の問題への取り組みは重厚かつ効果的となる。」<sup>(42)</sup>と言及しているが、現在、改めて大きくクローズアップされている体験的学習、総合学習という学校教育における今日的な大きな課題は、この樋口の「飛鳥山遠足」を通した「統合教授」の実践的研究の中にその基本的、中心的な問題を見いだすことができるのである。この点において明治後期における樋口の教育実践は、重要な現代的意義を持つものである。

今後はさらに樋口の「活動主義教育」について、あらゆる角度から研究に取り組み、現代に生きる樋口の教育思想を吟味していくこととしたい。

<註>

- 1) 樋口の研究報告の中心的なものであり、明治29年4月の第159号から、1ヶ年にわたり10回あまり連載されている。樋口の「統合教授」をはじめとして、樋口の前期における教育思想を知る貴重な資料である。のちの著書、「統合主義新教授法」の重要な基盤となっている。
- 2) 明治31年(1898年)、長野県上田町で開催された小学校講習会で、樋口自らが新教授法について講演したものを明治32年4月に出版したものである。この中で「統合教授」が非常に詳細に述べられている。
- 3) 樋口勘次郎 『統合主義新教授法』(1899年) 明治32年 p.47
- 4) 前同書 p.64
- 5) 前同書 p.59
- 6) 「余話、日本の新教育運動」 『梅根悟 教育著作選集2』明治図書(1977年) p.p.244~246
- 7) 『大正自由教育の研究』黎明書房(1968年) p.p.24~28
- 8) 樋口勘次郎 『統合主義新教授法』(1899年) 明治32年 p.35
- 9) 前同書 p.51
- 10) 堀松武一 『日本近代教育史—明治の国家と教育—』理想社(1959年) p.227
- 11) 樋口勘次郎 『統合主義新教授法』(1899年) 明治32年 p.47
- 12) 前同書 p.59
- 13) 前同書 p.p.64~65
- 14) 前同書 p.16
- 15) 前同書 p.18
- 16) 前同書 p.17
- 17) 前同書 p.16
- 18) 前同書 p.22
- 19) 前同書 p.20
- 20) 前同書 p.21
- 21) 前同書 p.21

- 22) 前同書 p.21
- 23) 前同書 p.21
- 24) 前同書 p.p.22~24
- 25) 前同書 p.26
- 26) 前同書 p.25
- 27) 前同書 p.p.28~30
- 28) 梅根悟 「余話、日本の新教育運動」 『梅根悟 教育著作選集2』明治図書(1977年)  
p.244
- 29) 樋口勘次郎 『統合主義新教授法』(1899年)明治32年 p.30
- 30) 中野光 『大正自由教育の研究』黎明書房(1968年) p.26
- 31) 中野光 『大正自由教育の研究』黎明書房(1968年) p.27
- 32) 前同書 p.p.27~28
- 33) 樋口勘次郎 『統合主義新教授法』(1899年)明治32年 p.p.64~65
- 34) 前同書 p.32
- 35) 前同書 p.33
- 36) 前同書 p.p.33~34
- 37) 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第15期中央教育審議会「審議のまとめ」  
の「第2部、学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」(1996年)から引用
- 38) 前同書
- 39) 樋口勘次郎 『統合主義新教授法』(1899年)明治32年 p.p.50~51
- 40) 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第15期中央教育審議会「審議のまとめ」  
の「第1部今後における教育の在り方」(1996年)から引用
- 41) 高久清吉 『教育実践学——教師の力量形成の道——』教育出版(1990年) p.30
- 42) 前同書 p.31