

体験的学習に関する研究 —その歴史的考察と現代的展開—

常磐大学人間科学部

森山賢一

1. 本研究の課題と方法

平成8(1996)年7月19日に提示された、第15期中央教育審議会の第1次答申である「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の中心課題は、「生きる力」の育成であり、第15期中教審答申の基本概念となっている。

ところでこの「生きる力」とはどのようなものであろうか。中教審の答申のいう「生きる力」は、要約すれば主として次の三つがあげられている。

- ①主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力(主体的思考力、課題解決能力)
- ②豊かな人間性(自立と連帯に支えられた豊かな人間性)
- ③健康や体力

このことは、「生きる力」が知・徳・体のバランスのとれた力であることを意味しているものであり、平成元年以来、我が国の教育界において大きく唱道されている「新しい学力観(新学力観)」と同様な考え方に基づいたものであるといえる。

さて、この「生きる力」は子どもたちにどのようにして生まれていくのであろうか。このことを第15期中央教育審議会第1次答申では、次のように示している。「子どもたちに[生きる力]をはぐくむためには、自然や社会の現実に触れる実際の体験が必要であるということである。子どもたちは、具体的な体験や事物とのかかわりをよりどころとして、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、実際の生活や社会、自然の在り方を学んでいく。そして、そこで得た知識や考え方を基に、実生活の様々な課題に取り組むことを通じて、自らを高め、よりよい生活を創り出していくことができるのである。このように、体験は、子供たちの成長の糧であり、[生きる力]をはぐくむ基盤となっているのである。」すなわち、「体験」は「生きる力」の教育の基本的な方法原理と見なされている。

学校教育の実際においては、小学校学習指導要領の平成元年改訂によって、戦後40年にして小学校では、初めての教科改廃がなされ、直接体験を重視する「生活科」の新設をみ、平成4年より小学校で全面实施となった。さらに高等学校においても、実験・実習等の実際の・体験的な学習の充実を図るとともに、問題解決能力や創造性を育成するための課題解決型の新科目「課題研究」が設置された。

第15期答申においても一つの大きな柱として「教育内容の厳選」を踏まえた、横断的・総合的な学習の推進を打ち出した。この時間の学習活動としては、小、中、高等学校において国際理解、ボランティア活動、自然体験、課題学習など、体験的な学習の機会の充実が求められている。むろん従来からの教科においても体験的学習は重要視されなければならない。また、中教審答申においては、体験的学習の充実のため家庭、地域社会、学校の三者一体となった積極的取り組みを推進しているのである。

このように、「体験」という言葉は、現在、改めて大きくクローズアップされるに至っているのであるが、この言葉の意味は必ずしも明確にとらえられていない。この意味の把握や意味規定にとって大いに参考となるのが、通常、「体験」または「体験する」と訳されるドイツ語の本来の意味

である。「体験」はドイツ語においては、Erlebnis という名詞であり、「体験する」という動詞は、erleben となる。「er」は古いドイツ語で「根底から」生じ、「内面から」作用するという意味の接頭語であり、これに「生きる、生活する」という意味の「leben」が続いて「erleben」（エアレーベン）となると、「生きる」の意味は深まりの方向で強調され、ただ単に「生きる」というのではなく、「生きている」という実感や充実感を伴った生き方と解釈することができる。このように考えると、「生きる力」の育成には「erleben」の方法、原理が根本的問題とならなければならない。「生きる力」を育てるさまざまな方法を貫くバックボーンは、エアレーベンの実感のある体験である。このように「体験」の意味をより深く、明瞭にすることが必要不可欠となるのである。言いかえれば、この意味において、体験的学習を充実したものにするには、「生きる力」を育むためのかなめであり、「生きる力」を育む学校を実現するための重要な要素となるものである。以上のように体験的学習を充実したものとするには、「生きる力」を育む教育を構築するものであり、それは教育本来の在り方へと結びつくものである。

ところで、「体験」は教育の基本的な方法原理として、現在、注目の的となっているが、このような体験的学習を重視した教育思想や学校での展開は決して現在に始まったものではない。昔から「体験」の教育的意義や必要性が強調されてきた長い歴史があり、近年の我が国における体験的学習の展開は単なる流行の現象ではない。

本論文においては、第一に、我が国の明治期から大正期、昭和期（戦前、戦後）に広く注目を浴び、優れた理論や教育実践を世に送った当時の代表的教育思想や学校経営を中心に、歴史的考察、吟味を行い、我が国における体験的学習の思想的背景とその展開について論述した。その際、特に欧米教育思想との関連を重視し、世界的な視野において考察吟味を行った。

第二に、周知の通り現代教育の危機的状況の中での体験的学習の実践は、よりよい教育を求めて努力している学校の姿を描き出し、新しい学校観の構築を目指しているものと思われる。学校を取り巻く状況が悪化していった中であって、それぞれの学校におけるさまざまな形での実践活動の展開は重要な資料であるといえる。その実践資料について考察し、さらに筆者自身の体験的学習の実際の指導を踏まえた考察を照合し、実践的考察を行った。その上で、前述の体験的学習の思想についての歴史的、原理的考察と、これらの実践的考察を結びつけ、望ましい体験的学習の在り方を考察した。

すなわち、本論文では第1部として体験的学習の歴史的考察を行い、この歴史的考察及びそこから導き出される体験の教育的意義の確認に基づき、次に第2部として、現在の各学校における実際を取り上げ、のぞましい体験的学習とはどのようなものでなければならないかを考察した。

はじめに ー本研究の課題と方法ー

第1部：我が国における体験的学習の歴史的考察

第1章：明治期における体験的学習 ーその原点の形成ー

第1節 庶物指教と開発教授 ー我が国における近代的教授法の黎明ー

第2節 樋口勤次郎の活動主義教育 ー「飛鳥山遠足」の試みー

第3節 谷本富の新教育思想 ー理想の人間像としての「活人物」ー

第4節 我が国における田園教育舎の創始 ー今井恒郎の日本済美学校ー

第2章：大正期における体験的学習 ー我が国新教育運動最盛期の中心課題ー

- 第1節 沢柳政太郎における個性尊重の教育 -成城学園での実践-
- 第2節 小原国芳の全人教育論 -玉川学園での実践-
- 第3節 千葉命吉の創造教育論 -奈良女子高等師範学校附属小学校での実践-
- 第3章：昭和戦前期における体験的学習 -その理論的確立期-
- 第1節 小西重直における「霊肉交渉」としての労作
- 第2節 小川正行の「労作教育論」
- 第3節 小林澄兄における労作教育思想史研究
- 第4節 篠原助市の「自発的受容」論
- 第4章：昭和占領期における体験的学習の試行 -コア・カリキュラム-
- 第1節 コア・カリキュラムとは
- 第2節 コア・カリキュラムの編成について
- 第3節 コア・カリキュラムをめぐる論争
- 第4節 生活カリキュラムと教科カリキュラムの関係
- 第5節 望ましきコア・カリキュラムの具体案
- 第5章：体験の教育的意義 -体験的学習の歴史的考察からの結論-
- 第2部：我が国における体験的学習の現状**
- 第1章 第15期中央教育審議会第一次答申にみられる「生きる力」の育成と体験的学習 第2章 小学校「生活科」、高等学校「課題研究」等にみられる体験的学習
- 第1節 小学校 科目「生活」科
- 第2節 高等学校 科目「課題研究」
- 第3章 体験的学習の実践例
- 第1節 高等学校における体験的学習 -都立農林高校での実践-
- 第2節 高等学校における体験的学習 -都立玉川高校での実践-
- 第3節 高等学校における体験的学習 -筑波大学附属坂戸高校での実践-
- 第4節 小学校における体験的学習 -東京都世田谷区立桜丘小学校での実践-
- 第4章 現代における体験的学習の教育的意義 -体験的学習の実践的考察からの結論-
- 第1節 人間形成と体験的学習
- 第2節 体験的学習をめぐる教育実践上の課題
- おわりに -体験的学習における今後の課題と展望-
- 参考文献一覧

2. 第1部 体験的学習の歴史的考察の概要とその結論

第1章の明治期における体験的学習では、まず第1節で庶物指教と開発教授を取り上げ、近代的教授法の幕開けであることを明らかにした。さらに第2節では、高等師範学校附属小学校訓導であった樋口勘次郎の「活動主義教育」の思想と、その授業実践として有名な「飛鳥山遠足」について考察した。ここでは樋口の教育思想に大きく影響を及ぼしたといわれる、フランシス・パーカー (F.W.Parker)、ユンゲ(Fr.Junge)との関連についても明らかにした。第3節においては、我が国新教育運動の理論家である谷本富の教育思想を取り上げた。特に、ロッシュの学校の創設者であるドモラン (Edmond Demolins) との関連を踏まえ考察を行った。第4節では日本済美学校とその設立

者今井恒郎の教育思想について考察した。

第2章では我が国の新教育運動最盛期である大正期の体験的学習について研究を行った。第1節では、大正自由主義教育に大きな影響を及ぼした沢柳政太郎の教育思想と彼が校長をつとめた成城小学校の教育の特色を明らかにした。第2節では、「八大教育主張」者で全人教育論を提唱し、自ら玉川学園を築いた小原国芳の教育思想、特に労作教育思想とその実践について考究した。第3節では、同じく「八大教育主張」者の一人として「一切衝動皆満足」に基づく教育を唱え、その名を天下にとどろかせた教育思想家である千葉命吉の教育思想と奈良女子高等師範附属小学校での「三笠山の山焼」という授業実践についての考察を行った。

第3章では、体験的学習の理論的確立期である昭和戦前期の代表的労作教育思想家を取り上げ考察、吟味した。第1節では京都帝国大学総長で、教育界に初めて労作教育の独自性を確立した小西重直の労作教育思想について述べた。第2節では、ドイツ教授学の研究者で奈良女子高等師範学校教授の要職にあった小川正行の労作教育思想及びその教授法について考察、吟味した。さらに小川正行の労作教育思想に大きな影響を及ぼしたケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854~1932) の教育思想についても深く掘り下げた。第3節においては、労作教育思想を歴史的考察のもとに明らかにした小林澄兄の労作教育論について述べた。第4節では我が国教育哲学の大家、篠原助市の「自発的受容」論とその思想に大きな影響を及ぼしたエッガースドルファー (F.X. Eggersdorfer, 1879~1958) の教育思想について考察した。

第4章では戦後アメリカをモデルとして、教科の枠にとらわれない総合的なカリキュラムであるコア・カリキュラムの概念について考察した。具体例として明石プランの構造について詳細な分析を行った。

以上のような歴史的考察を踏まえて、第5章として体験の教育的意義について歴史的考察からの結論を導いた。

これまで第1部において、我が国における新教育運動の展開を中心として体験的学習の歴史的考察を行ったのであるが、ここではこの一連の歴史的考察からの結論を導いてみたい。

このことに関しての特に重要な視点は「体験」の本質的な意味を明らかにすることである。

まずはじめに、これまで取り上げた体験的学習の教育実践において授業展開を中心に考えてみたい。樋口勘次郎は、高等師範学校附属小学校において、子どもの自発活動を重視し、「飛鳥山遠足」という授業を展開した。そこではたとえば、動物学、植物学、物理学などという個別科学の体系的な講義ではなく、動物や植物を実際に観察し、手にとって見るなど体験に訴えて理解させるものであった。千葉命吉による奈良女子高等師範学校附属小学校の教室で展開した「三笠山の山焼」の授業においても、修身、国語、地歴というような区別はなく、子どもが奈良という地域社会に親しみ、図書館などを訪問し、資料を集め、自発的な学習に全身全霊を捧げたのである。さらに小原国芳によって創設され、我が国新教育運動の中心的学校であった玉川学園の授業を見ても、子どもの意見に耳を傾け、子ども自身の活動を重視し、子どもの体験を踏まえた学習を行っている。ここでは子どもの生活体験や、身近な教材を取り上げ、単に自然現象や社会現象を断片的な知識として学ぶのではなく、子どもが一連の労作過程の中で、それと有機的関連のもとで学ぶという周到なプランが立てられていた。

樋口勘次郎、谷本富を源流として発達した大正期新教育運動、さらに昭和期の理論的研究者でもある小西重直、篠原助市も、その他多くの先人たちも、程度の差こそあれ、子どもの自己活動を最大限に発揮させる中で、目指す知識や技能の習得を、それと有機的関連において身につくことを目

指した教育の歴史であったと言っても過言ではない。つまりこのような授業の展開は、子どもの自己活動を最大限に発揮させ、しかもそれがみな、たとえば動物学、植物学、物理学などの諸科学への興味深い導入を果たしているのである。敗戦後隆盛をきわめたコア・カリキュラムも、子どもの自由な活動を多彩に盛り込んだ「中心学習」と、国語や算数を含む諸科学を盛り込んだ「基礎学習」とが、車の両輪のごとくに配置され、児童の活動と諸科学の学習とが密接不可分の状態で展開されていたのである。

体験的学習の先駆けとなった先人たちの主張や実践に共通しているのは、一方では、学習者自身の自己活動を最大限に引き起こそうとしたことであり、同時に他方では、目指す教育内容の価値習得を重視したことである。ややもすると、前者の面にだけ目が向けられがちであるが、これは誤りである。

以上述べたような歴史的事実から筆者は、以下のような結論に到達した。ケルシェンシュタイナー(Georg Kerschensteiner, 1854~1932)は、「即事(物)性への教育(die Erziehung zu der Sachlichkeit)」を強調し、エッガースドルファー(F.X. Eggersdorfer, 1879~1958)も「自発的受容(Spontane Rezeptivität)」ということを高唱しているが、いずれも子どもの自己活動を最大限に生かさなければならないとする「主観主義的側面(立場)」と事物に宿された原理、法則を子どもが全力を集中して取り入れなければならないとする「客観主義的側面(立場)」とが同時に含まれ、同時に成立していることを強調しているのであって、第1部に述べられた歴史的事実はこの例証であると筆者は考えている。

体験的学習の場合、単に「体験の広がり」を問題とするだけでなく、「体験の深まり」がなければ真の体験的学習とはいえない。子どもの体験は現象的には子どもの活動そのものであるが、子どもがこの活動を通じて客観的陶冶財と出会い、子どもが全てを傾けて陶冶財の理解に全身全霊を打ち込み、陶冶財理解の達成感、成就感、充実感を味わった時、いわゆる「主観主義的側面(立場)」と「客観主義的側面(立場)」とが同時に成立、達成されるのである。「体験の深まり」とはまさにこの状態を指すのであって、望ましき体験的学習はこの状態を目指さなければならないのである。

3. 第2部 体験的学習の実践的考察の概要とその結論

本論文の第2部では、第1章において第15期中央教育審議会第1次答申にみられる「生きる力」の育成と体験的学習の関連について述べ、さらに第2章では体験的学習の実際にかかわって、小学校1、2年生で展開されている「生活」科と高等学校の「課題研究」の2科目について考察し、科目のあるべき姿を検討した。第3章においては、私自身の教育実践を中心に、高等学校や小学校での体験的学習の取り組みについて述べ実践的考察を行った。この実践的考察から私は、体験的学習の展開における重要な二点を見出した。

第一点目は、米づくりや野菜作り、花壇の製作、篠笛づくりなどを通じた体験的学習は、子どもの生き生きとした学習活動を可能にし、子供たちの自己活動を最大限に生かした授業の展開であった。子供たちは、興味、関心をもって授業に熱中して学ぶのである。そこでは子どもの自己活動が最大限に発揮される中で、事物に宿された原理、法則などを子どもが全力を集中して取り入れようとする姿が見られた。たとえば、「篠笛づくり」の実際場面では、子どもが楽しそうに篠竹を成形していくことから始まり、完成するとその篠笛を使って演奏していく中で、竹という素材に宿された性質、特質を学びそれに沿った製作の過程が展開されるのである。この一連の過程で手を抜いたり、

集中して精一杯取り組まなければ完成までこぎつけることができなかつたり、完成した篠笛も美しい音色の出るものでなかつたりする。

「花壇の製作」の実践においても、「立派な花壇をつくろう」といった目標のもとで、花壇の設計図を植栽する植物の性質、形状、草姿などの要素を十分考慮して詳細に作成し、この計画にしたがってさらによい苗をつくり、良い土をつくり、良い管理を行わなければ花壇づくりの目標は達成されない。具体的にはよい土をつくるためには深く耕起し、施肥を行うことが必要であるし、良い苗をつくるには良い種子を選別し、灌水や温度管理が重要なポイントとなる。このような管理作業を熱心に行わなければ結果的に立派な花壇の完成はのぞめないのである。子供たちは夏の暑期中、灌水、除草、施肥などの管理実習を行い、さらによりよい花壇の完成のために子どもの関心は、植物栽培の基礎・基本的内容から、土壌学、肥料学、植物生理学へと深化していった。

ここでの子どもの姿は、作品の完成のため、その製作と本質的にかかわりのないさまざまなその他のものにとらわれず、客観的事実そのものに没入している態度なのである。

つまり、篠笛づくりも花壇づくりも、ただ単に篠笛をつくる、花壇をつくるということよりも、このような活動を通して子どもが内面から全心を傾けて客観的陶冶財と出会う「体験の深まり」ということが重要であり、このことによってこそ子どもは達成感、成就感を味わえるのである。

さらに第2点目として体験的学習の実践では、最近の児童、生徒は日常生活の中で体を使って行動する機会が少ないことが明瞭に写し出され、生活経験の貧困化は深刻な問題であった。このような中であって、米づくりや、野菜作り、草花の栽培、自然観察、サラダパーティー、篠笛づくりなどを通した体験的学習は、子どもの生き生きとした学習活動を可能にし、子どもたちに「体験の広がり」をもたらした。そこでは学習内容が生活にかかわっており体を通して学び、体で感じる授業が展開された。このことは現代の我が国の教育において体験的学習の持つ大きな意義である。

4. 本研究のまとめ ー体験的学習の今後の課題と展望ー

本研究を進めるに当たって、終始、私の念頭にあったのは、「古い問題の新しい解決」という言葉である。「古い問題」とは現在とは縁のない過去の問題というのではなく、昔から今日まで一貫して問われ続けてきている問題のことである。教育上の問題は、人間の問題と同様に、それが根本的・基本的なものであればあるほど、このような意味での「古い問題」であることが多い。いつも変わらない、この基本問題が新しい状況の下、新しい観点と方法によって絶えず新しく答えられていくところに、教育における改革ということの独自性があるのではないかと思う。

私は、このような意味での「古い問題の新しい解決」という言葉に強く共鳴するのであるが、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、どのような問題が取り上げられ、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。

以上のことがそのまま妥当する一つが「体験的学習」に関する考察である。再三言及してきたように、「体験」や「体験的学習」の問題は、現在、教育上の差し迫った重要問題として大きくクローズアップされている。しかし、この問題は学校教育論の長い歴史を貫いている根本問題の一つでもある。したがって、この問題については、洋の東西を問わず、その基本的、中心的な問題点をほ

とんど論じ尽くされている。これらの長い論議や実践の歴史を振り返ることによって、今後の体験的学習論はその厚みと深みを加えることになると考えるのである。

さて、本研究では、その歴史的考察を通して、体験的学習の本質的性格が「主観主義的側面（立場）」と「客観主義的側面（立場）」との同時性または統一にあることを明らかにした。言い換えれば、子どもの自己活動をすべてに優先させ、これを最大限生かそうとする立場と、陶冶財（教材）に宿された原理、法則等、つまり価値的なものを全力を傾けて取り入れさせようとする立場との同時的実現または統合を目指すところに、体験の教育的意義の本質があるということである。

このような本質点を踏まえ、本研究では、体験的学習の今後の展開の上での基本課題として、次の二つを挙げることにする。一つは「体験の深まり」の追求、もう一つは「学習の能力・方法等の育成、習得」の方法原理を確立することである。

まず、「体験の深まり」についてである。「体験」とは「自分が身をもって経験する」活動である。この活動そのものが教育上、十分な意味と価値をもつことは明らかであるが、しかし、「体験」のもつ教育的意義の本質は、ただ活動するそのことよりも、この活動を通し、その内面において、子どもが全心を傾けて客観的陶冶財（真理、価値など）と出会い、これをとらえるところから生じる達成感や充実感を味わうことにある。活動にともなう、このような内的感動を「体験の深まり」と呼んでいるのである。

これに対し、身をもって経験する活動の範囲や内容の多様性を「体験の広がり」と呼んでいる。体験の「広がり」と「深まり」とは無関係とは言えないが、一応、両者を分けるとすれば、体験の教育的価値の決め手となるキーポイントは、その「広がり」よりも「深まり」にあると考えるのである。

このような考えに基づき、本論文では、教育の方法原理としての体験を深淺の二つの層に分け、主として「広がり」を念頭において、これを第1の層、主として「深まり」を念頭において、これを第2の層としているのである。この点から見れば、中教審答申が「[生きる力]をはぐくむ基盤」、つまり、「生きる力」の教育の方法原理の基本と見なした「体験」は「第2の層の体験」であるべきだと考えるのであるが、答申の記述を見る限り、そこで言う「体験」は第1の層にとどまっているもののように思われる。

一般に、教育界では「体験」の語が好んで口にされているが、私が言う「広がり」と「深まり」、あるいは「第1の層」と「第2の層」といった分け方、考え方は行われていないようである。しかし、本当に「体験的学習」を教育的に生かすためのキーポイントは、これまで述べたような意味での「体験の深まり」の追求にあると私は主張するのである。

本研究の結論として第2の主張点は、「学習の能力・方法等の育成、習得」の方法原理の確立である。

本研究において、体験的学習の本質的性格として導きだした「学習の主観面（学習者）と客観面（学習内容）の統一」という問題は、現在、我が国の教育界が当面している学校教育の重大な課題と直結している。今、学校教育については、平成8年の中教審答申を契機として、「知識を一方的に教え込むことから、『自ら学び、自ら考える力』を育てることへの転換」が声高に語られている。したがって、これから、日本の学校では、「自ら学び、自ら考える力」の育成が授業改革の中心課題となっていこう。近い将来、実施される新学習指導要領の最も特徴的なものと見なされているのは「総合的な学習の時間」であるが、これは、「自ら学び、自ら考える力」を育てる授業・学習の代表的なものである。このような中心課題への取り組みに当たって、これから必要不可欠とな

るのは、「自ら学び、自ら考える力」を育てるセオリーの確立である。このようなセオリーがないと、「『自ら学び、自ら考える力』を育てるためには、自ら学び、自ら考える学習の様式や形態をどんどん取り入れればよい」といった単純・皮相的に矮小化された実践が教育界に蔓延することになるだろう。

「自ら学び、自ら考える力」を育てるセオリーとは、「学習の能力・方法」等を育成、習得させるためのセオリーと言い換えられる。このようなセオリーは、日本の教育界ではまだ定着していないようであるが、特に、ドイツ教授学の長い歴史を貫いている中心問題である。そこでは、学習の能力や方法の育成、習得を第一義とする立場が「形式陶冶」(Formale Bildung)と呼ばれ、これに対し、学習内容の習得を第一義とする立場が「実質陶冶」(Materiale Bildung)と呼ばれている。そして、この二つの立場の間の対立や調和・統一の探究がドイツ教授学の中心問題となってきたのである。

その結論は、二つの立場を「あれか、これか」(Entweder-Oder)の二者択一の対象とするのではなく、これら二つを統合する立場を求めるということにあった。すなわち、学習内容の習得と、学習の能力、方法等の育成、習得とを別個のものとするのではなく、両者は同時的に行われるべきもの、統合されるべきものと理解するに至ったのである。子どもの生き生きとした自己活動を通して、目指す内容を効果的に習得する(発見的、創造的に習得する) —このような授業・学習のプロセスをたどる中で、学習の能力、方法等もまた最も効果的に身につけていくということである。

以上が学習の能力や方法等の育成、習得のためのセオリーの要点である。これはドイツ教授学における内容習得(実質陶冶)と能力・方法習得(形式陶冶)の同時性や統一性の主張を拠り所として導きだしてきたものである。これが学習の客観面と主観面との同時性や統一性を本質とする体験的学習の特質と見事に一致することは明白である。

5. 引用文献一覧(主なもののみ)

はじめに

- 1) 文部省 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申) 中央教育審議会 1996
- 2) 高久清吉 「『生きる力』再考—Why What How—」『教育展望』 6月号 1997

第1部第1章第1節

- 1) 金子尚政訳 高橋敬十郎編『小学授業必携』 慶林堂 1875
- 2) 能勢栄 『内外教育史』 金港堂 1893
- 3) 坪井玄道 「創業時代の師範教育」 国民教育奨励会編『教育五十年史』 民友社 1922
- 4) 平田宗史 『エム・エム・スコットの研究』 風間書房 1995
- 5) 若林虎三郎 白井毅編集『改正教授術』 1883
- 6) 堀松武一 「開発教授の実態と教育の近代化」『教育学研究』 第34巻第2号 1967
- 7) 堀松武一 「庶物指教の展開と東京教育博物館の役割」 東京学芸大学紀要第20集 第1部門 1969
- 8) 堀松武一 『日本近代教育史—明治の国家と教育—』 理想社 1959

第1部第1章第2節

- 1) 梅根悟 「日本の新教育運動—大正期新学校についての若干のノート」 東京教育大学教育学研究室編 『教育大学講座第3巻 日本教育史』 金子書房 1951
- 2) 石戸谷哲夫：樋口勘次郎『統合主義新教授法』教育名著双書⑥（日本図書センター）の「解説」1982 及び石戸谷哲夫『日本教員史研究』1958 中の「第5編教育解放運動 4. 樋口勘次郎とその国家社会主義」
- 3) 堀松武一『日本近代教育史—明治の国家と教育—』理想社 1959 及び、堀松武一『大正自由主義教育の研究—千葉命吉を中心に—』理想社 1987
- 4) 川合章『近代日本教育方法史』青木書店 1985
- 5) 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房 1968
- 6) 樋口勘次郎『統合主義新教授法』1899
- 7) F.W.Parker ; Talks on pedagogics-An Outline of the Theory of Concentration. E.L.kellog and co., 1894
- 8) F.W.Paker ; How to study Geography .D. Appleton and Co.,1889,Introduction.
- 9) 梅根悟『初等理科教授の革新』誠文堂新光社 1948
- 10) 板倉聖宣『日本理科教育史』（附、年表）第一法規出版 1968
- 11) 山内芳文「解説」、ユンゲ、『共同体としての村の池』世界教育学選集明治図書 1977
- 12) Fr.Junge; Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft,2.Lipsius and Tischer,1891
- 13) 若林虎三郎、白井毅編集『改正教授術』1883

第1部第1章第3節

- 1) 池田進「敗北の教育学者」京都大学教育学部紀要V 京大教育学部 1959
- 2) 池田進「谷本富教授の生涯と業績」京都大学教育学部紀要IV 京大教育学部 1959
- 3) 堀松武一『日本近代教育史—明治の国家と教育—』理想社 1959
- 4) 堀松武一「谷本富における教育思想の変遷」東京学芸大学紀要第21集第1部門 1970
- 5) 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房 1968
- 6) 谷本富『最新教育学大全』1923
- 7) 谷本富『实用教育学及教授法』1894
- 8) 谷本富『将来の教育学』1898
- 9) 谷本富『系統的新教育学綱要』六盟館 1907
- 10) 谷本富『新教育講義』1906
- 11) Edmond Demolins;L'Éducation nouvelle, L'École des Roches. 1899, ドモラン『新教育』原聡介訳 明治図書 1978
- 12) ゾモラン著 慶應義塾訳『独立自営大国民』1902

第1部第1章第4節

- 1) 今井恒郎『日本済美学校設立趣意書』1906
- 2) 今井政吉『済美と剛中先生』ムサシノ社 1961
- 3) 今井恒郎監修・日本済美会編『家庭及教育』東海堂 1906
- 4) 今井政吉『日本済美学校の回顧』ムサシノ社 1961

- 5) 今井恒郎 『本校教育ノ方針』 1906
- 6) 新貝親信 「丘の上の断片的思い出」『済美文集（第3輯）』（校友会誌） 済美会 1994
- 7) 今井恒郎 『教育ノ概況』 1906
- 8) 『校友会会報』 済美会 1987

第1部第2章第1節

- 1) 沢柳政太郎 『沢柳全集』 第4巻 国土社 1979
- 2) 小林健三 小原国芳共著 『沢柳教育』 玉川大学出版部 1961
- 3) 沢柳政太郎 『實際的教育学』 同文館 1909
- 4) 沢柳政太郎 「自學自習法の建設にまで」 『小學校』 第30巻 第5号 1920
- 5) 沢柳政太郎 『自學主義の教育』 自學奨励會編 1919
- 6) 沢柳政太郎 「余が小学校長となった理由」『実業之日本』 第19巻 23号 実業之日本社 1916
- 7) 「私立成城小學校創設趣意」 1917
- 8) 中野光 『大正自由教育の研究』 黎明書房 1968

第1部第2章第2節

- 1) 小原国芳 『教育とわが生涯』 南日本新聞社編 玉川大学出版部 1977
- 2) 小原国芳 『教育一路』 玉川大学出版部 1980
- 3) 小原国芳 『全人教育論』 玉川大学出版部 1969
- 4) 鱒坂二夫 『小原教育』 玉川大学出版部 1959
- 5) 小原国芳 『玉川塾の教育』 玉川学園出版部 1930
- 6) 小林健三 『日本教育の思想的系譜』 理想社 1968
- 7) 小原国芳 「序論」 玉川学園小学部編 『劳作教育の實際』 玉川学園出版部 1935

第1部第2章第3節

- 1) 堀松武一 『大正自由主義教育の研究——千葉命吉を中心に——』 理想社 1987
- 2) 千葉ほか合著 『八大教育主張』 1921
- 3) 千葉命吉 『独創教育パンフレット其一』 1954
- 4) 千葉命吉 『独創教育パンフレット其二』 1955

第1部第3章第1節

- 1) 小西重直 『学校教育』 博文館 1908
- 2) 小西重直 『現今教育の研究』 同文館 1911
- 3) 小西重直 『教育の本質観』 玉川学園出版部 1930
- 4) 小西重直 『感謝の生涯』 永沢金港堂 1948
- 5) 加藤仁平 『小西重直の生涯と思想』 黎明書房 1967
- 6) 稲葉宏雄 「小西重直における教育学の生成」 京都大学教育学部紀要第40号 1994
- 7) 小西重直 『民主教育の本質』 永沢金港堂 1946
- 8) 小西重直 『新日本建設とペスタロッチー』 西荻書店 1947
- 9) 小西重直 『劳作教育』 玉川学園出版部 1930

10) 小林健三 『日本教育の思想的系譜』 理想社 1968

第1部第3章第2節

- 1) 小原国芳 『日本新教育百年史』 1 総説 (思想・人物) 玉川大学出版部 1970
- 2) 教育実成会編 『大日本現代教育家銘鑑第2輯』 教育実成会発行 1929
- 3) 小川正行 『労作教育論及教授法』 目黒書店 1935
- 4) 平野正久 「新教育運動の提起したもの 4.西ドイツ」 長尾十三二編
『新教育運動の生起と展開』 明治図書 1988
- 5) マルタグリューニング 「欧州に於ける新教育」 『教育の世紀』 第1巻第3号 1923
- 6) 山崎高哉 『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』 玉川大学出版部 1993
- 7) 大谷光長 『ケルシェンシュタイナー教育学序説』 法律文化社 1976
- 8) 高橋勝 『作業学校の理論——作業学校論の形成とその特質』 明治図書 1983
- 9) Georg Kerschensteiner ; Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule, in:Grundfragen der Schulorganisation. (1907).7. Aufl.,(1954)
- 10) Georg Kerschensteiner ; Begriff der Arbeitsschule.(1912).12.Aufl.,(1957)
- 11) F.X.Eggersdorfer ; Jugendbildung. (1912).12. Aufl.,(1957)
- 12) Herman Nohl ; Erziehergestalten, kleine Vandenhoeck-Reihe 55, 4 Aufl.1958
- 13) 竹井弥七郎 『労作教育学の発達』 北文館 1929
- 14) 小西重直 『労作教育』 玉川学園出版部 1930

第1部第3章第3節

- 1) 小原国芳 『日本新教育百年史』 第1巻 総説 (思想・人物) 玉川大学出版部 1970
- 2) 西村皓 「労作教育思想史解説」 『労作教育思想史』 玉川大学出版部 1971
- 3) 小林澄兄博士喜寿記念論文集編集委員会編 『小林澄兄博士喜寿記念論文集日本の教育のゆくえ』 講談社 1966
- 4) 小林澄兄 『労作教育思想史』 丸善出版 1934
- 5) 小林澄兄 『教育原理』 国土社 1954
- 6) 小林澄兄 『日本の勤労教育の思想史』 誠文堂新光社 1934

第1部第3章第4節

- 1) 梅根悟 「解説 篠原助市とその教育学」 『批判的教育学の問題』 復刻版 世界教育学選集 明治図書 1970
- 2) 篠原助市 『教育生活50年』 相模書房 1956
- 3) 篠原助市 『改訂理論的教育学』 協同出版 1949
- 4) 篠原助市 『独逸教育思想史』 下巻 創元社 1947
- 5) 富田竹三郎 「解説エッガースドルファーの教授者としての教師」 『青少年陶冶』 協同出版 1980
- 6) 富田竹三郎 「解説エッガースドルファーの教授者としての教師」 『小林澄兄博士喜寿記念論文集 日本の教育のゆくえ』 講談社 1966
- 7) K. ルーメル (Klaus Luhmer) 「F. X. エッガースドルファー —— 現代イデオロギーと対

決するカトリック教育学者 —— 』『現代に生きる教育思想 5. ドイツⅡ』 天野正治編集 ぎょうせい 1982

- 8) 篠原助市 『教育学』 岩波書店 1939
- 9) F.X.Eggersdorfer ; Jugendbildung.5.Aufl.(1950).
- 10) 高久清吉 『教授学 — 教科教育学の構造 —』 協同出版 1968
- 11) 高久清吉 『教育実践の原理』 協同出版 1970

第1部第4章第1節～第5節

- 1) 倉沢剛 『カリキュラム構成』 誠文堂新光社 1949
- 2) 梅根悟 『コア・カリキュラム — 生活学校の教育設計 —』 光文社 1949

第1部第5章

- 1) Georg Kerschensteiner ; Begriff der Arbeitsschule.(1912).12.Aufl.,(1957).
- 2) 山崎高哉 『ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義』 玉川大学出版部 1993
- 3) F.X.Eggersdorfer ; Jugendbildung. 5. Aufl.,(1950).

第2部第1章

- 1) 文部省 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申） 中央教育審議会 1996
- 2) 高久清吉 『「生きる力」再考 — Why What How —』 『教育展望』 6月号 1997
- 3) 暉峻淑子 『豊かさとは何か』 岩波新書 1989
- 4) 高橋勝 『社会生活の豊かさと教育の課題』 大浦猛編 『教育の意義と目的』 山文社 1990
- 5) 国分一太郎 『しなやかさというたからもの』 晶文社 1982
- 6) 高久清吉 『母の目、父の力 — 家庭の教育力を回復する道 —』 教育出版 1991

第2部第2章第1節

- 1) 文部省告示 『小学校学習指導要領』 ぎょうせい 1989
- 2) 文部省 『小学校指導書 生活編』 教育出版 1989
- 3) 高橋勝 『子どもの自己形成空間 — 教育哲学的アプローチ —』 川島書店 1992

第2部第2章第2節

- 1) 文部省 『課題研究の指導』 高等学校職業教科指導資料 1992
- 2) 筑波大学付属坂戸高等学校 文部省指定 平成8. 9年度高等学校教育改革推進研究協力校研究成果報告書 1997
- 3) 高久清吉 『教育実践学』 教育出版 平成2年 および『茨城教育実践学会会報』 第1号 1996

第2部第3章第1節

- 1) Georg Kerschensteiner ; Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert in:Grundfragen der Schulorganisation. (1907).7. Aufl.,(1954)
- 2) Georg Kerschensteiner ; Begriff der Arbeitsschule.(1912).12.Aufl.,(1957).

- 3) J.J.Rousseau ; Émile ou de l'Éducation.(1762).ルソー 【エミール】永杉喜輔ら訳 玉川大学出版部 1982
- 4) Eduard Spranger ; Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart. (1951) 3 erw. Aufl (1955)
- 5) シュプラングァー【教育学的展望 現代の教育問題】村田昇・片山光宏訳 東信堂 (1987)
- 6) 高久清吉 【教育実践学】 教育出版 1990
- 7) W. Klafki ; Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 7 Aufl. 1965
- 8) 山崎高哉 【ケルシェンシュタイナー教育学の特質と意義】 玉川大学出版部 1993

第2部第3章第2節

- 1) 森山賢一 「体験学習としての農業教育とその教育的意義」『自然と人間を結ぶ』12月号 1994
- 2) 文部省 臨時教育課程審議会 「教育改革に関する第4次答申」 第1章 3. 教育の基本的在り方 1987
- 3) Liberty Hyde Bailey ; The nature-study idea.(1903). ベイリ 【自然学習の思想】 宇佐見寛訳 明治図書 1972
- 4) 田渕春三 「巻頭言」『日本農業教育学会誌』第26巻 (2).1995.
- 5) 山崎高哉 「教育的価値としての経験」『教育哲学研究』教育哲学会誌 71号 1995
- 6) 毛利亮太郎 「巻頭言」『日本農業教育学会誌』第26巻 (1) 1995
- 7) 厚沢留次郎 【農業科教育法】 農業図書 1976

第2部第3章第3節

- 1) 筑波大学付属坂戸高等学校 文部省指定平成8. 9年度高等学校教育改革推進研究協力校研究成果報告書 1997
- 2) Georg Kerschensteiner ; Begriff der Arbeitsschule (1912).12.Aufl., (1957)
- 3) 松田史大「劳作教育からふるさと教育へ」筑波大学付属坂戸高等学校【PTAだより】9月号 1996

第2部第3章第4節

- 1) 文部省告示 【小学校学習指導要領】 ぎょうせい 1989
- 2) 世田谷区立桜丘小学校 【主体的に活動する子の育成】 研究報告書 1995
- 3) 小西重直 【劳作教育】 玉川学園出版部 1930
- 4) Georg Kerschensteiner ; Begriff der Arbeitsschule (1912).12.Aufl., (1957)

おわりに

- 1) 小西重直 【劳作教育】 玉川学園出版部 1930
- 2) 高久清吉 【教育実践学】 教育出版 1990
- 3) 相川高雄 「体験学習における教育的意義」 瀬戸真・加部佐助編 【人間の在り方を求める体験学習】 ぎょうせい 1990
- 4) W.Klafki; Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung.4 Aufl. 1964.

注) 本論文は、平成10年度常磐大学に提出した博士(人間科学)論文をもとに作成したものである。