

戦前における城戸幡太郎の教育目標論

—1930年代以降を中心に—

KIDO Mantaro's Theory of Educational Objectives in 1930s

山根 俊喜 (YAMANE Toshiki)

(教授：発達科学講座)

キーワード：生活教育、生活技術、教育目標、評定尺度、国民教養の最低必要量、城戸幡太郎、生活綴方

はじめに

本稿は、2002年に公表した論文「城戸幡太郎の教育学方法論—自由教育論の超越：1920年代を中心に—」(『鳥取大学教育地域科学部紀要(教育・人文科学)』3-2, 2002)の補遺にあたる。

前稿では、戦前における城戸幡太郎の教育学の基本的フレームワーク(形式)、たとえば制作学(ポイエシス)としての教育学、これを成立させるための発達観や教育実験(実践)のありかたなどが、1920年前後から30年代前後にかけて、人間の目的論的把握と機械論的把握の統一を目指す心理学、教育学の方法論の探究の中で形成、確立していったことを明らかにし、これらが1930年代以降内実を伴って実践されるとした。

小論では、前稿では触れ得なかった、1930年代以降戦前期における城戸の教育学理論の展開を、教育目標論(および評価論)にしばって検討することにより、その内実の一端を明らかにしておきたい。とくに、同じく「生活」という言葉で教育目標を表現しながら、生活教育論争で争った綴方教師達のそれとどの様な異同があるのか、さらに、城戸が会長を務めた教育科学研究会が課題とした「国民教養の最低必要量」設定と城戸の教育目標論との様な関連があるのかを明らかにすることとしたい。

1 教育目標としての「生活技術」の意味

1930年代にはいと、城戸は、「文化」「社会」とその「個性化」といった普遍的、形式的な教育目的、教育目標規定から脱皮し、その時代に生きる人間の実践に焦点を当てて、教育目標を「生活力」そして「生活技術」の涵養と把握するようになる。

たとえば、1930年代の教育関係の論文を集めた『生活技術と教育文化』(1939)の序では、「教育は国民としての生活技術を教える技術であり、その技術が国家的に組織されたものが教育文化である」として、教育(学)のみならず、教育目標まで技術(「生活力」はその実践)と捉えている。

ここで「生活力」「生活技術」というのは、科学と無関係な、現実の社会生活に必要な技術(たとえば、小学校令にいう「生活ニ必須ナル普通ノ知識技能」という意味ではない。それは生活と科学、あるいは科学そのものに対する、城戸の独自の見解から導き

出されたものであった。この見解を論文「生活科学と生活教育」(1941)⁽¹⁾から探ってみよう。

まず彼は、科学を知識そのものの体系ではなく方法原理として捉え、つぎのように述べる。

科学は常識を知識にまで精錬する方法であり技術であるから、それはわれらの経験に基いて工夫され発見されるものである。思惟とは知識を習得する方法の工夫であり発見の原理である。科学を知識の方法原理或は発見原理として考へないで、知識の分類体系と考えることによって科学は行詰まる。

城戸は、1930年前後から、教育学、そして心理学も、畢竟「社会科学」すなわち、精神の変革のための技術学であると捉えていた。ここでは、科学そのものが技術であるとさらに拡張して捉えられている。そして、自然科学、精神科学といった分類は「対象」(領域)による分類ではなく、「方法」(「客観化」か「主観化」)による分類であり、「一つの」経験がこの「二つの方法」(即ち「客観化」された「自然」と「主観化」された「人間」(精神))の「具体的総合」によって認識されるとき、この二つの領域(自然と人間)は相互的關係によって統一されてくるという。そして、そのさい、この「具体的総合の方法」が「生活」であるとする。

では、この「生活」という概念は、城戸にとって何を意味するものであったろうか。

われらが生活しているといふことは、われらが生きるために凡ゆる方法を講じているといふことで、思惟の働きもその方法として発達したもので、それが生活することの方法である限り、思惟は行動としてあらわれねばならぬのである。技術とは行動としてあらわれた思惟であって、自然が人間の技術によって生活の要求を充たすものとなったものが文化と称せられているものである。随って生活は自然を人間の文化として表現する技術であり、自然がわれらの経験を客観化した思惟の対象であり、精神がそれを主観化した思惟の対象であるとするれば、生活はそれらを統一する人間の技術であるともいへるのである。自然が人間の技術によ

って文化として創造されるために自然科学と精神科学との方法が生活技術として総合統一されねばならぬのである。

前稿で検討した論文「社会的教育学」(1933)では、自然科学と精神科学を統一するものとしての社会科学が提示されていたが、ここでは、社会科学にかわって、「生活技術」(あるいは技術的営為としての「生活」)が充てられている。逆に言えば、「生活技術」(あるいは「生活科学」とは、自然科学と精神科学を実践において統一する社会科学を意味している。といっても、それは社会科学的「知識」を意味するのではなく「方法」を意味するものであった。そしてそれは、生活する主体が、生活問題の解決を目的としておこなう実践のための探究活動(「生活科学」と技術的実践(「生活技術」)を意味するものであった。

科学的方法としてこれまで排除されていた主観の立場を、その方法原理として認めるということで、生活する主体が常に方法を規定するのである。

生活主体を認識の根拠とする生活科学は、その対象を先ず歴史的・国民的自覚態として現代のわれらの生活問題として把握しなければならない。

こうして、城戸は、生活綴方を含めた従来の「生活教育」論をつぎのように批判する。

これまで生活教育といわれたものは、生活に即した教育とか生活を指導する教育とかの意味に解されていたが、その指導精神において教師の生活態度に生活科学的方法を欠いていたといへる。生活科学は単に自然科学的方法によって生活を合理化することではなく、国民生活に対する生活政策の科学的企画を樹立し、更にそれを実行うせしむる方法であるから、国民の新生活運動を指導するための教育計画を樹立することが重要な方法でなくてはならぬ。

したがって、城戸にとっては、以上の意味における「生活科学の研究」が即ち「生活教育」なのであり、「生活科学的方法」が「教育科学」なのであった。そして、それは、国民の生活問題の解決を目的とするものであり、そうであれば「教育計画」まで発展させられなければならないものであった。

こうした文脈から、城戸は、教育計画のために必要不可欠な教育目標設定の課題として、教育科学研究会の他のトレーガーたちと共に、「国民教養の最低必要量」設定、すなわち国民すべてに保障すべき到達目標設定の課題を提起したのである。

付言すれば、当時、生活教育論争で争った綴方教師たちも、「生活」能力の形成をめざしていた。城戸の「生活力」涵養という目標は、一見、生活綴方教師たちの目標規定と同様にみえるが、生活教育論争前の綴方教師たちがめざしたのは、この時代の「生活」に対する「態度」であり、城戸のめざしたのは、この時代に「生活」する生活者の具体的「力」としての「技術」であった。また、綴方教師たちが学校外の形成過程をも含めてこれを彼らの指導の領

域としようとしたのに対し、城戸は、形成過程(これを条件付ける素質や環境)そのものは「所与の」条件と捉え、学校を中心とする教育機関における「教育」によって、障害者を含むすべての子どもに「生活技術」を保障しようと構想した。そして、この「生活力」「生活技術」を涵養するためには、最小限どれほどの教養が必要かという問いをたてたのである。

評定尺度論の視点から見ると、1920年代の「学得能」に対する「学得量」といった個人内評価の尺度は保持されながらも、最小限の教養の保障という到達点から尺度を構成することが全面に出てきていることになる。

2 「国民教養の最低必要量」検討の提起

1937年、城戸は、義務教育年限延長の議論をつぎのように批判している。すなわち、「国民の基礎教育における最小必要量の検討」もしないで、ただ現行小学校の教科内容が6年では教育しきれないといった理由で年限延長するは納得できない。こうして城戸は、「国民の基礎教育における最小必要量の検討」を教育改革の重要な課題として提起した。彼は、教育(および保護)と年齢の問題を検討してつぎのように述べている⁽²⁾。

未成年者の年齢は生活の様式によって決して一概には規定されない。しかし青年と未成年との限界は一定の生活様式における生活能力の査定によって定められるべきであり、未成年者とは一定の生活に対する無能力者を意味するものであるが、その無能力者が能力者となるにはその生活が少なくとも国民の文化的生活に関する限り、自然の発達に放任さるべきものではなく、教育によって指導されねばならぬものである。

「国民の基礎教育における最小必要量」は、国民の「生活能力」(とりわけその文化的側面)との関係で検討されるべきもので、それは教育によって保障されなければならないものと捉えられている。つまり国民の基礎教育は、共通一定の内実をもったものとして規定され、生活年齢や年数で規定されるものではない。ということは、国民の基礎教育は年数主義ないし履修主義ではなく、課程主義ないし修得主義に基づいて検討されなければならないということである。

城戸はこの引用に続けて、「教育年齢は単なる生活年齢でないことは勿論、精神年齢とも区別さるべきもの」であり「教育測定が教科の内容に関して科学的に行はれるならば、これによって教育年齢を定めることができる」(下線は筆者)としている。

ところで、この「教育年齢」とはどのような意味なのだろうか。前稿でも指摘したように、城戸は、教材・教授法を条件としない児童研究(例えば知能検査)、逆に児童研究抜き教材・教授法研究を退け、一定の性質を有する児童を一定の目的のもとで、一定の方法で教育すれば如何に発達するのかを実験的に研究し理論化するのが教育学の課題であるとしていた。この城戸の教育実験論は、1930年代には、より教師の教育実践に引きつけて捉えられることになり、たとえば、「教材について子どもの心を通じての実験

的実証的研究」⁽³⁾、「一定の教案を工夫してみた結果が如何なる教育効果を及ぼしたかを実証したような研究」⁽⁴⁾ というように表現される。教育年齢とは、こうした、教育実験（教育実践）において見いだされた、「教科」（文化諸領域）における子どもの教育可能の限度（教育可能性）を示す概念であった。

「国民教養の最低必要量」に関しては、国民学校案に関する教育審議会の議論のあり方を批判し、これに對置して教育科学運動、教育科学研究会の任務を説いた論文では以下のように言う⁽⁵⁾。

国民教育の将来を考えるならば、国民の生活力を涵養するには最小どれだけの教養を必要とするかの国民的教養の最小限度をできるだけ客観的基準から決定することが必要である。国民教育の現在、並びに将来に對して教育科学研究の果たすべき最も大なる任務はこの点に存するのであって、これは従来の教育学の研究によっては到底成し遂げることはできない。

その担い手と組織についてはつぎのように述べている。

科学の知識は技術の組織によっ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ってのみ可能である。したがって教育科学の研究は教育實際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のであって、ここに教育科学は国民教育刷新のために一つの新しい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も、この必要からであって、ここに教育科学は国民教育刷新のために一つの新しい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うのである。

こうした国民教養の最低必要量の設定の主体は教師であり、彼らの教育実践（教材と子どもを相互媒介した教育実験、そこから生み出される教育技術）に基づいて研究されるものであるとされた。具体的には、たとえば国語教育では「日本語の基本語彙と基本語法」は何か、といった問題から出発するものであった。

こうして、教育科学研究会は、綱領の第一に、「教育の科学的企画」（企画はすなわち計画である）を掲げ、国民教養の最低必要標準、国民に保障すべき教育目標という到達点から、教育計画（カリキュラム、教材、方法）を樹立しようとすることになる⁽⁶⁾。

3 「最低限度」の意味—初等教育目標の機能主義的把握—

城戸の場合、最低限度の教養といっても、初等教育段階ではこれを目標内容として実体的に規定しようとするものではなかった。1936年の論文では、「内容主義」に對置して「機能主義」の教育を主張している⁽⁷⁾。

法律や経済は社会生活の内容を規定するものであるが、教育はそれらの内容を発展させる方法である。教育立国と言うことは新しき国民文化を發展さす人間の精神に創造の力を与えることである。これには単に現在の文化内容を児童の精神に詰め込むだけでは満足されないのであって、それを發展さすだけの力を養ってやらねばならぬ。斯かる意味で教育は内容ではなく、機能であるともいへる。従って国民教育の基礎としては内容主義よりも、むしろ機能主義の教育を認めねばならぬ。現在の教育はあまりにも内容主義にとらわれているやうに思はれる。而もその内容は実際の社会生活においては余り役立つため所謂一般教養と称する愚にもつかぬ内容の詰め込みに過ぎぬ。児童の将来を慮るならば、幼少の時代より凡ゆる生活の内容に對して自由にこれを批判し發展せしむるだけの能力を養ってやる必要がある。

（中略）内容主義に對する機能主義の教育法は児童をして自由な立場から問題を発見せしめこれを解決するために批判的態度を採らせ、実証によって確信を得せしめるやうにすることである。

このように、機能主義の教育は、新教育、なかでも経験主義派のそれを彷彿とさせるものであり、国民教養の最低必要量という到達目標設定の主張と、一見整合性がとれないように思われる。しかし、以上の主張は小学校以下の教育を念頭ににおいた主張であったと思われる。

城戸は、「中学校」を「中間学校」の意味から脱却させ「其自身において完結した国民教育の教育組織」たらしめんことを構想し、理想的には「中学校の教育によって国民教育の完成」と見なそうとしていた⁽⁸⁾。したがって、国民教養の最低必要量は、小学校（ないし国民学校）だけの問題ではなく、18歳までの学校教育および社会教育、そして、普通教育だけでなく職業教育も含めて構想されようとしたものであった。

こうした把握の上で、城戸は、科学そのものの教授について、自然科学を例につぎのように言う⁽⁹⁾。

国民学校時代の教育としては、自然現象が先ず教材として選ばれるべきで自然科学を教材として選ぶのは少し早すぎる。物理学や地理学は自然の現象ではなく自然についての知識であり、自然についての知識体系を教育するのは少なくとも普通教育以上の問題であらう。

義務教育段階で、教育目標を実体的に規定しようとしなかったのは、ファシズム期にあつて国家のカリキュラムと正面から衝突することを避けた、という政治的意味もあるかも知れないが、理論的には、以上のような、教育階梯の發達論的把握に基づいてのことであった。

おわりに

以上みてきたように、城戸がこの時期、具体的教育目標として

掲げたのは、「生活」を探求する方法原理としての「生活力」「生活技術」であった。それは、初等教育の学校階梯に限って言えば、共通一定の内容を実体的に措定しようとするものではなく、機能として措定しようとするものであった。ただし、城戸が将来における国民教育の完成の教育階梯と見なした中等教育段階を含めれば、国民教養としてすべての国民に最低限保障される内容を実体として示そうとした概念であったとも言える。

註

- (1) 城戸幡太郎「生活科学と生活教育」『教育』9-10, 1941. 10。
- (2) 城戸幡太郎「教育的年齢の問題」『教育』5-3, 1937. 3, p. 4。
- (3) 城戸幡太郎「学校教育の意義—機能主義の教育—」『生活学校』2-10, 1936. 10, p. 5。
- (4) 城戸幡太郎「教育の科学的方法について」『教育研究』444, 1936. 11, p. 58。
- (5) 城戸幡太郎「国民教育と教育科学運動」『教育』7-10, 1939. 10, pp. 3-4。
- (6) この課題がどのように実践されたのかは、民間教育史資料研究会『教育科学の誕生』1997, 大月書店に詳しい。また、教育科学研究会の幹事として会長である城戸とともに研究会を推進した留岡清男の国民教養の最低必要量の議論に関しては、田嶋一「1930年代の日本社会と留岡清男の「生活主義教育」構想の新しいさ」『人間形成の全体史』大月書店, 1998, に詳しい。
- (7) 城戸幡太郎, 前掲「学校教育の意義—機能主義の教育」pp. 7-8。
- (8) 城戸幡太郎「中学校の改革案について」『教育』5-4, 1939. 4, p. 6。
- (9) 城戸幡太郎『生活技術と教育文化』万里閣, 1946, p. 235。