慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	西洋教育思想の移入と実践・ 小史 : 明治日本における
Sub Title	A brief history of introduction and practice of western educational thoughts : in Meiji Japan
Author	田中, 克佳(Tanaka, Katsuyoshi)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1975
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.15 (1975.) ,p.53- 59
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00069 57X-00000015-0053

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

西洋教育思想の移入と実践・小史

——明治日本における——

"A Brief History of Introduction and Practice of Western Educational Thoughts——in Meiji Japan"

田中克佳
Katsuyoshi Tanaka

まえがき

明治42年（1909）沢柳政太郎（1865-1927）は，『実際的教育学』を出版して，ヘルバルト派の教育学，ヴィルマン・ベルゲマン・ナヘルプ等の社会的教育学，モイマン・ライ等の実験教育学，さらに我国の教育学者の教育学といった，従来の教育学は，すべて非科学的で一家の私見を述べたにすぎず，またあまりに空漠で，実際と没交渉であることを批判して，教育の事実を学校教育に限定しながらも，事実の科学的研究に基づいた，実際の教育と交渉しうる教育学を提唱した。

のちに，この沢柳を創立者として始められることになる，いわゆる大正新教育の代表ともいうべき成城小学校では，沢柳のこの精神に基づいて，いろいろな実験的研究が行われた。

しかし一体，沢柳のこのような批判を受けることになったわが国の教育界の動向は，どのようであったのか。「教育」についての反省的理論をほとんど欠いていたといわれるわが国に，西洋の教育思想が移入・紹介され，そうした新知識に刺激されつつ展開された教育実践の具体相は，どのようなものであったのか。本稿は，日本近代の教育の通史的理解の試みの一環として，明治期におけるそのような教育思想と，新しい教育実践の動きを辿ってみることに，その目的がある。

第一章　明治20年代以前

幕末から明治初年にかけて西洋教育思想の紹介に中心的な役割を果したのは，福沢諭吉ないし慶応義塾であったといわれる。欧米で行われている教育についての考え方がごく簡単ながら翻訳・紹介された。[1]

ついで明治4年文部省が設置されると，これが，わが国文教の府として，西洋教育思想啓蒙の中心に位することになった。維新後10年代までは，仏・英・米文化の模倣時代といわれるが，教育の実際的知識に関しては英米の教育書が中心であり，なかでも当時翻訳刊行された西洋教育書の大半が，文部省関係者のアメリカ接近によって，アメリカの教育書となった。こうして，ペスタロッチーもスペンサーも，アメリカを介して導入されることになったのである。

大人の雛型としてではなく，子供を子供ながらに価値あるものとみなし，子供の自然に則して教育することを主張して，近代教育思想に画期的人物となったフランスの啓蒙思想家ルソー（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）のわが国への紹介・導入は，フランス革命の政治思想的先駆者として行われ，「自由民権運動」の思想的支柱となったが，わが国教育思想に関する影響は，ペスタロッチーを介した間接的なものであったといわれる。[2]

そのペスタロッチー（Johan Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）については，幕末期すでに名前・事業など知らていた[3]というが，明治前期お雇い外国人・文部省翻訳刊行物などを通じて，主としてアメリカ経由のペスタロッチー主義が紹介・導入された[4]が，なかでもペスタロッチー教育思想のわが国への普及は，明治8年「師範学科取調ノ為」アメリカに派遣され，11年相前後して帰朝ののち，ともに東京師範学校に奉職した高嶺秀夫・伊沢修二に負うところが大きいとされる。とくに高嶺

は，アメリカにおけるペスタロッチー主義教育運動の中心であったオスウィーゴー師範学校に学び，またそのほかにもペスタロッチー主義に触れる多くの機会に恵まれての帰朝であった。[5] 伊沢[6]もまた，その学んだペスタロッチー主義普及に力をつくしたが，明治15年には，留学中の教育学の講義ノートをもとに，日本人最初の『教育学』という書名の著書を刊行している。

東京師範学校を中心とするこのペスタロッチー運動は，「開発教授」という標語のもとに広く普及されることになる。この「開発教授」の実際的教授方法としての普及に最も貢献したといわれる教授方法書は，高嶺・伊沢に学んだ若林虎三郎（東京師範学校教諭）・白井毅（同附属小学校訓導）編纂の『改正教授術』（明・16刊）であるが，そこにみられる「開発教授」は，生徒に実物を提示（実物教授）して，それに関する問答（問答法）によって授業をすすめる形式と把握され，この形式が全教科に適用されるといった，全くの形式化が生じているなど，本来のペスタロッチー主義からは，ほど遠いものであった。

しかしともかくも「開発主義」教授法は，明治10年代後半から20年代はじめにかけて，わが国教育界を風靡することになるわけであるが，その現場における実際は，「開発教授の声到る処として聞かざるはなきに至（略）れども畢竟単に開発教授の声を拡布せし迄に止まりて未だ開発教授の精神を拡布せざるものなり」(明治19年大日本教育雑誌)[7] といった状態であった。既定の教科内容を注入する場所としての学校体制と権威主義的師弟関係・学問観の伝統に身を置いていた当時の教師たちは，教育の原点としての感覚的にしてかつ自ら成る精神としての児童とか，児童を自主・独立の認識へと導く（このことが，結局は社会改革の要諦）ための根本原理としての直観教授（「感覚的直観から明瞭なる概念へ」。そのための一つの方法としての実物教授)[8] といった理解に達すべくもなく，単なる問答法，つまり既定の教授内容を注入する方便として実物を提示し問いを発して生徒に答えさせること，が開発教授であるという形式的受け取り方以上には出ることができなかったのである。

このペスタロッチー主義の本格的導入が行われはじめた10年代のはじめには，スペンサー (Herbert Spencer, 1820-1903) も，わが国に紹介されている。その『教育論』は，教育の目的は我々にとっての根本問題である「如何に我々の全才能を我々及び世人の利益となるように用うべきか――つまり，如何に完全に生活すべきか」を教えることにあるとして，このような完全な生活への準備として，個人生活・社会生活の発展に寄与する知識（科学的知識）の獲得とこの知識を使用する能力の形成に教育の役割をみたのであった。[9] スペンサーは，教育方法に関してはペスタロッチーの原理に立つものであったが，科学的知識の教育的価値認識という点でペスタロッチーを一歩前進させた一人であった。しかし科学的知識についてのこのような理解は，結局わが国には，はいりえていないといわれている。

これも主としてアメリカ経由で導入・紹介されたといわれるが，なかでも明治13年の文部省刊・尺振八訳『斯氏教育論』(スペンサー教育論の飜訳）は，とくに広く読まれ，自由民権運動の高揚期にして12年自由教育令・13年改正教育令という時代背景の中で，自由教育論として歓迎されたのであった。明治18年には『自由教育論』(矢野恒太郎）という書名の抄訳本も出ているが，前述の尺の訳書は，自由思想の弾圧と共に絶版になったという。

スペンサーは，自由民権運動との関連もあって広く読まれはしたけれども，その教育説が教育界に潮流をつくるまでには至らなかった。結局10年代の教育界に一つの流れをつくったのは，先述のペスタロッチー主義であった。しかもこれとて，問答法という形式だけの滲透に堕し，その欠陥が痛感されると同時に，あらたに体系的教育理論への要求が育ちつつあった。

明治20年代に入ると，憲法発布・国会開設を控えての政府指導部のドイツ接近を背景に，生活・文化もまた，旧来の仏英米との関係からドイツへの接近へと急旋回していった。きたるべき天皇制国家体制における新しい教育を指導すべく，伊藤博文の依頼に端を発して，ドイツ人エミール・ハウスクネヒト (Emile Hausknecht, 1853-1927) が東京帝国大学文科大学の教育学・独逸文学の教官として派遣されてきたのは，明治20年1月のことである。(同年9月より授業開始。4年後帰国。)

このハウスクネヒトを介して，科学的教育学の創始者といわれるヘルバルトの教育学説がわが国にも導入・紹介され，[10] 一時はヘルバルトでなければ夜も日も明けぬほどの熱狂をもって迎えられることになった。

「教育学はその目的を実践哲学（倫理学）に仰ぎ，その方法を心理学によって示され，これ等両者を通じてまた経験に依存する」とするヘルバルトは，その実践哲学において，純粋に無意志的・無制約的な賞讃あるいは非難の判断である美的判断（あるいは直観的判断）に基づいて，われわれの意志の他の意志に対する基本的な関係性を，次の五つに要約して示し，道徳の根本概念はすべて，この五つでつくされるとした。すなわち，内面的自

由，完全性，好意，正義，公正（五つ道徳的理念〔道念〕）。道徳的判断の対象は，意志であって，行為ではないとしたからである。こうして「教育の一般的目的は，子供の志念に於ても行為に於ても，道徳的五理念をして生命あるものたらしめるにある」としたヘルバルトは，道徳性こそ教育の目的であるとし，知見の涵養（教授の任務）と意志の陶冶（訓練の任務），なかんずく後者すなわち品性（意志における不変性）の陶冶こそ教育の窮極の任務と考えた。

こうしてヘルバルトみづから経験した児童の直接的観察をもとに表象力学（心理学）（意志も感情も含めた精神生活の唯一の根源としての表象及び表象の集合としての思想圏及び既存の表象と新来の表象との統覚作用による力学的連合といった考え方から構成されている）を創始し，これを基礎に教授論が組み立てられることになる。

ヘルバルトは道徳性という目的達成の方法論に，管理（道徳的知見涵養に先だって，たとえば躾け馴すなど教授のための準備をすること）・教授・訓練の三部門を設けたが，なかでも教育に資する教授（教育的教授）の重要性は，ヘルバルト自ら認めるところであった。そしてこの教授とは，要するに子供が就学以前の経験と交際によって，すでに有している思想圏から出発して，教育の窮極目的たる徳の概念にまで達せしめることであった。しかしヘルバルトは，教授のより近い目的として「興味の多面性」という概念を持ち出す。それは要するに，一方で表象や感情やの多様な内容と関係し，他方それら多様な意識内容を統一する人格の統一性（個性）を意味している。こうしてこの多面性の陶冶の方法原理が，有名な教授段階説ということになる。それは，明瞭―連合―系統―方法という四段階からなっている。すなわちある与えられた表象は，まずこれを明瞭に把握し，類似の表象と任意に連合させ，さらにこれを論理的に系統づけ，方法的に応用することによって，はじめて多面性を獲得することになる。（以上，主として稲富栄次郎『ヘルバルトの哲学と教育学』に依った。）

ヘルバルトの教育学説は，以上のような極めて体系的なものであった。しかしその導入・紹介は，主としてヘルバルト学派の教育学（ケルン・リンドネル・ラインの教育書が最も多く読まれ，なかでも湯原元一訳『倫氏教育学』は，とくに広く読まれたという）を通じてであり，加えて日本人による普及活動の中で，本来個人主義的性格の濃い，また極めて体系的なその教育学説は，あるいは，国家主義的変質を加えられ，あるいは単なる教授論として，しかも単なる形式として普及・受容されることになった。

ハウスクネヒトが，高等尋常両中学校教員養成のために明治22年設けられた東京大学文科大学特約生教育学科で講じた教育学は，上述のケルン（Kern）の教育学にもとづくものであったといわれている。この特約生であった谷本富・稲垣末松ら，あるいは文科大学生として講義を受けた湯原元一ら[11]の活動が，この後明治24年頃から約10年間にわたる（明治27・8年がヘルバルト主義紹介・導入のピークとされている），わが国教育界におけるヘルバルト主義全盛の原動力となるのである。[12]

とくに谷本は，ヘルバルトに心酔し，『実用教育学及教授法』（明・27），『科学的教育学』（明・28）を著わして，ヘルバルト主義紹介に活躍している。後著において谷本は，ヘルバルトの五道念に儒教の徳目，信・知・仁・礼・義を配当したり，教育勅語の徳目との対照を示したりしていることは有名であるが，ヘルバルト主義に対するこのような受容の仕方が，その隆盛への一因ともなったといわれている。

またヘルバルトの四段階教授説は，その後弟子たちによって五段階に展開され，そのうちのラインによる展開――予備・提示・比較・概括・応用の五段階教授法がわが国に伝えられたが，やがてわが国では予備・提示・応用の三段階にまとめられて，後々までの影響力をわが教育界にもつことになった。

ペスタロッチーの「直観から概念へ」の精神を承けて，表象力学（心理学）という理論的背景に基づいて展開されたヘルバルトの四段階説ないし弟子による五段階説は，したがってこれまでにない科学的・体系的教授論であったから，この導入はわが国の教授理論を大いに進展させたといえるわけであり，前述したこのような理論への要求を背景に，これもその隆盛への一因であったと考えられるが，現場における実際は，ペスタロッチーの開発教授受容の場合同様，その精神を失して，「一単元の教授内容を無理にでも五段階に分節して教案をつくり，国家によって定められた小学校教則大綱の内容を生徒たちに注入伝達すること」[13]に堕したのであった。

第二章　明治30年代における新しい動向

やがて30年代に入ると，このヘルバルト主義運動に対する批判が二つの方向から現われてきた。一つは，もともとヘルバルト教育学が個人を基礎に構成されていることに由来する方向で，国家的・社会的見地を強調する立場からの批判であり，「社会的教育学」と称されるもの

である。もう一つは，これも本来ヘルバルト教育学のもっていた児童中心的・児童の自発活動を重視する精神が，日本においては五段階教授法という方法的形式主義として受容される中で全く失われていることに由来する批判であり，これこそのちの新教育運動の源流とされるものである。

①社会的教育学

前者の先頭を切ったのは，それまでヘルバルト主義紹介の中心となって活躍していた谷本富である。彼は，ドイツにおけるヴィルマンの社会的教育学説を基本とし，その他参照して，明治31年『将来の教育学――一名国家的教育学卑見』という書を公刊して，この運動の端緒となったといわれる。そこで谷本は，「国家的教育学と云ふものは一国の維持と繁栄とを目的とせる教育を説くものである」[14] と述べた。もっとも谷本自身は，明治33年欧州留学に出発し，アメリカをまわって36年帰朝後は，こんどは，後者を一歩進める方向で寄与することになる。

30年代社会教育学説として，わが国に知られるようになった学説は，ヴィルマン (Otto Willmann, 1839-1920)・ベルゲマン (Bergemann, 1862-1946)・ナトルプ (Natorp, 1854-1924)・シュライエルマッヘル (Schleiermacher, 1768-1834) などのものであるが，なかでも当時のわが国の教育学界に受け容れられて主流をなしたのは，ベルゲマンのそれであった。それは，社会有機体説を基調とした経験科学的立場に立つものであり，たとえば「教育の目的は畢竟ただ人をして己れの全力を種族の保存及び完成の翼賛に用ひしむる様になすにある。教育が生理学及び生理学に基づける倫理学を基礎とすればよく此目的を達することができる」（ベルゲマン著・熊谷五郎訳『最近大教育学』明・36 p. 218）[15] とするものである。

30年代は，日清戦争後から日露戦争へと国家主義的思潮が高揚した時期であり，国家的・社会的見地からする教育学の展開に，このような時勢との照応をみることができるであろう。30年代中期には，熊谷五郎・吉田熊次（ベルゲマン著・熊谷訳『社会的教育学』明・35。吉田著『社会的教育学講義』明・37）などを先頭に，国家主義的社会的教育学がわが教育学界に一つの潮流をつくり出し，30年代後半には，ヘルバルト主義思潮にほぼとってかわるまでになった。40年代に至って国家の指導理論として積極的に利用されることになる「家族国家観」の一つの基調が，社会有機体論にあったことは周知のことと思うが，ベルゲマンの社会的教育学の基調をなした社会有機体説も，そのための一つのステップの役割を果したとみられる。しかしこれら社会的教育学の所説は，具体的教授論にまでの展開はみず，教育の現場は，いぜんとしてヘルバルト主義の教授法に依って行われたのであった。

②「自学輔導」

ヘルバルト主義批判のもう一つの方向，すなわちわが国ヘルバルト主義運動の陥入っていた形式的教授段階説（主義）を批判して，児童の自発活動を主張し，いわゆる「活動主義」教育を高唱したのは，東京高等師範学校教諭，樋口勘次郎である。明治32年公にしたその『統合主義新教授法』は，ヘルバルト学派のチラー・ラインらによって展開され，のち「アメリカ進歩主義教育の父」といわれるフランシス・パーカー (F. W. Parker, 1831-1902) の理論の一つの基礎をなした「中心統合法」に示唆をえて生まれたとされるが，その主張は，「予の信ずる教授の主義に於て最も重要なるは，生徒の自発活動によりて教授せざるべからずというにあり。自発活動とは，自身より発する活動という義にて，他より干渉せられて，受動的に発するものに対するの名なり。」「児童が家庭に於て智識を収得する様を見るに，花を見ては其名を問ひ，器物を見ては其用を問ひ，変化を見ては其の原因をとひ，自己の満足を得るまで質問して止まざるなり（略）此れ自発活動による学問の好適例なり。（略）学校の教授は全く之に反し，問ふものは教師にして生徒は之に答ふるのみ（之れを開発教授と称せらる）独教師活動して児童は受動の地位に立たしめらるるを以て，其の活発な活動性もいつしか衰弱して研究心に乏しきものとなりをはる。加之厳重なる管理の為に活動を剋制せらるるにより，生徒は遂に進取の気象に乏しき，因循姑息の人となるに至る。実に現今の小学校教育の多くは児童の活動性を殺しつつありといふも決して誣言にあらざるなり」（樋口『統合主義新教授法』）という引用にほぼうかがうことができるであろう。

この『新教授法』は，教育界にかなりの反響を喚び起し，一時流行となった模様であるが，明治32年樋口の欧州留学への出発（満三カ年）に加えて，「活動主義」をたんに児童をかってに遊ばせておくことといった現場における誤解などもあって，30年代中頃には，運動としては終息したといわれている。しかしこの時期，樋口と相前後して師範学校を卒業した人びとの中から，後の新教育運動の代表者の何人か（野口援太郎――明治27年高師卒，児童の村小学校創立者。及川平治――明治30年宮城県師範卒，動的教育論。木下竹次――明治31年高師卒，

学習論・合科教授。樋口長市——明治32年高師卒，自学主義。）が出ていることは，樋口の創り出した流行の影響ということを考えなければならないであろう。そしてこの意味で樋口が，後の新教育運動の源流とされるわけでもある。[16] ただ樋口自身は，欧州留学から帰った後は，「活動主義」をまったく説かず，もっぱら国家社会主義・教育国営論の主張者となったという。

こうして樋口の児童中心的・自由主義的教育運動は，明治36年留学から帰った先述の谷本富によってうけつがれることになる。

谷本が留学中見聞した欧米では，新しい教育運動が展開しつつあった。すなわち，旧来の伝統的教育に対して，近代の社会生活に即応した新しい教育が試みられ，とくに児童の自主性・自発性を尊重し，自己活動を強調するための「作業」という考え方が採り入れられたいわゆる「新教育」運動が展開されつつあったのである。

この種の「新学校」は，まずイギリスに出現した。1889（明治22）年創設のセシル・レディー（Cecil Redie, 1858-1932）のアボッツホルム（Abbotsholme）の学校がそれである。それはまた，都塵を離れた田園生活に環境を求めることから「田園教育舎」ともよばれる。ついでこの学校を視察して帰国したドイツ人ヘルマン・リーツ（Hermann Lietz, 1868-1919）は，1898（明治31）年ベルリン郊外に「ドイツ田園教育舎」（Deutsches Landerziehungsheim）を設立して同様の教育を行い，翌1899（明治32）年には，息子をアボッツホルムに留学させて新しい教育の必要を悟ったフランスの社会学者ドモラン（J. E. Demolins, 1852-1907）によって，パリ郊外に「ローシュの学校」（L'École de Roches）が設立され，フランスにも新学校が出現するにいたっている。このドモランの著した『新教育』（L'Éducation Nouvelle, 1898）から，谷本は，「新教育」という概念を得たといわれているが，これは，明治35年慶応義塾訳『独立自営大国民』として，日本にも翻訳・紹介されている。一方アメリカにおける同様の新教育への動きを代表するシカゴ大学の実験学校が，デューイ（John Dewy, 1859-1952）によって創立されたのが1896（明治29）年である。この実験学校での経験及びその教育観を述べたデューイの『学校と社会』（The School and Society, 1899）のわが国における翻訳も，上野陽一によって明治34年になされている。

この『学校と社会』刊行と同じ1899年，スウェーデンの教育思想家エレン・ケイ女史（Ellen Key, 1849-1926）の『児童の世紀』（1899刊。英訳本 The Century of the Child, 1900。独訳本1902。）が出て，徹底した児童中心思想が主唱され，欧米において広く読まれ，日本でも明治39年大村仁太郎によって『二十世紀は児童の世紀』として抄訳・紹介されている。

谷本は，留学中にこれら新学校・新知識について見聞し，「飜然として大悟する所あり，一切の旧学を捨て去って」（「自学の倡道者として」，大・8）[17] 帰朝後，「自学輔導」主義を主張し，新教育運動の先駆とされるにいたっている。

その主張は，まずかれの『新教育講義』（明・39刊）においてなされ，これは新教育運動への画期的著作となった。そこで谷本は，「私の云ふ新教育の大主義」を，「国家主義にも個人主義にも偏せず，何事も過不及なく，天理に順ひ自然に則って寛厳宜しきを得，以て児童の心身を発達せしめ個人として国民として立派ならしむる」（谷本講述『新教育講義』明・39 p. 110）ことといっている。つまり，原理に関していえば，「新教育とは自然に随ふ教育である，自然に背いて居る教育は皆旧教育であ」り，その目的に関していえば，「新人物」「活人物」をつくるということにある。いうところの「新人物」「活人物」とは，たとえばたんなる忠孝道・武士道を越えた人物である。それは，「随分銭も大事にし，生命も大事にするが，別して人間の人間たる品格を重んじ」る「紳士道即ちゼントルマンシップ（略）独逸の語で云うデル，モデルネ，メンシ」に帰せられるものである。こうして，その「教授の原則」として提唱したのが，「生徒を輔導して自ら学ばしむる」ところの，いわゆる「自学輔導」主義であった。谷本の新教育思想は，このほか，『系統的教育学綱要』（明・40刊），『新教育者の修養』（明・41刊）などに，詳述されている。谷本の「新教育」の主張は，さきに触れたような当時における世界の新教育運動の日本における実現をめざしたものであったが，なお当分の間は，わが国教育界に実を結ばなかった。しかし大正期の新教育運動の推進者たちに与えたその影響は歴然としており，谷本自身，以後も文筆を通じて啓蒙活動を続けたのであった。しかしこの新思想にはらまれていたはずの「児童の自然に則する」（児童中心・児童の自己活動の尊重・自由主義など）という教育原理をどこまでも貫き通すところまからくる教育実践及びそのための研究・理論構成への可能性は，教育勅語を背景とした国家の要求する臣民といった教育的人間像（教育の目的）実現への単なる方法（教授方法）への転落，との緊張関係に立っていたのであり，結局，その後展開してくる運動の実際は，大体において，主として教授方法上の問題として展開したといえるであろう。そして大正期新教育運動の

問題点も限界も，ここにあったといえよう。

結　び

明治期末には，在来の学校を不満として，新しい時代に対処すべくいくつかの私立の「新学校」が誕生し，それらは，大正期新教育運動の実践的な先駆とみられている。例えば，日本済美学校・私立帝国小学校幼稚園・成蹊実務学校などがそれであり，引き続きこれらについても言及しなければならないのであるが，許容紙数が尽きたので割愛する。

また，明治末期に導入・紹介され，その後のわが国教育学界及び教育実践に寄与するところのあった，ドイツを中心にした実験教育学の思想や芸術教育思想などについても，言及する必要があるのであるが，同じ理由によって割愛する。

註

1) たとえば，福沢諭吉『西洋事情』(初編＝慶応２年，外編＝慶応３年)。小幡甚三郎撮訳『西洋学校軌範』(明治３年) 等。

2) 桑原武夫編『ルソー』(1962)，p. 184。この理解の適否については，さらに実証的研究をまたなければならないが，重要な教育思想家の一人としてのルソーへの関心は，決して小さいものではなかったように思われる。ルソー教育論の移入・紹介にかかわって，寓目に触れたものを掲げておく。

わずか40字ほどの叙述ながら，はやくも明治３年刊の，上記小幡甚三郎『西洋学校軌範』に，その紹介をみることができる。(「ロセー」と記してある。)

明治26年刊，能勢栄著『内外教育史』(金港堂，東京) は，14ページをさいて，その略伝，『エミール』各巻の要約，批評を載せている。

さらに，明治30年刊，菅学応 (緑蔭) 訳『児童教育論』(文遊堂，東京) は，「仏国文豪ルッソオ元著」と付記している。これは，『エミール』摘要書 (第３巻までの) (原著仏書) の英訳本からの翻訳である。明治32年には，山口小太郎・島崎恒五郎共訳『エミール抄』(開発社，東京) が刊行されているが，明治33年刊大村仁太郎著『児童矯弊論』(精華書院，東京) には，『エミール』の名とほんの一部ながらその内容への言及があり，明治39年刊石川栄司編『増補改訂教育学書解説』(初版，明治33年) にも，『エミール』への言及がある。明治43年刊伊賀駒吉郎『日本教育学』は，かなりの理解にもとづいてルソー批判を行っているという。大正２年10月刊の三浦関造訳『人生教育エミール』(隆文館) は，３カ月の間に６版を重ねているという。(伊賀，三浦については，松田道雄「日本の幼児教育とルソー」，桑原武夫編『ルソー論集』1970，所収による。)

『エミール』の完訳本としては，英訳本からの翻訳ではあるが，内山賢二訳・「ルーソー原著」『エミール教育論』(洛陽堂，東京) が大正11年に刊行されている。大正13年には，仏語原著からの完訳本『エミイル』が，平林初之輔・柳田泉の訳によって，春秋社から刊行されている。

3) 中野善達「オランダから流入したペスタロッチ教育法」。

4) 多数の生徒に，同時に一定の教材を与えて教授を行う一斉教授法が，お雇い外国人スコット (Scott, M. M. 1843-1922) によって，明治５年９月から，東京師範学校ではじめられた。そこには，実物教授法の考え方も認められたが，結局は形式化し，「『読物』で授けられた教科書についての記憶をたしかめるための発問応答として解釈され，まったく暗記注入の一便法と化した。」(佐藤秀夫「近代教育の発足」，岩波講座『現代教育学』第５巻，所収)

また，明治10年頃文部省から刊行された翻訳書，たとえば『加爾均氏庶物指教』(明治10年) (カルキンズ Calkins, N. A. 1822-1895)，『塞児敦氏庶物指教』(明治11年) (シエルドン Sheldon, E. A. 1823-1897。かれは，アメリカペスタロッチー主義運動の一つの拠点オスウィーゴー師範学校長であった。) などによって，オスウィーゴーにおけるペスタロッチー主義教授法が紹介された。この際は，「単語図」を用いた教授法の紹介によって，庶物を実地・実物について教えるという「庶物指教」の教授法の普及・滲透がもたらされたが，一つの教授理論としての本格的移入は，明治11年以後の高嶺・伊沢らの活動による，とされている。(稲垣忠彦，『明治教授理論史研究』昭・41，pp. 51-３に拠る。)

5) 帰朝後高嶺は，ジョホノット (Johonnot, J. 1823-1888) の著作に拠って講義し，またその著書の翻訳刊行 (『教育新論』明治18・19。“Principles and Practice of Teaching”, 1878) 等により，ペスタロッチー主義の紹介・普及につとめている。ペスタロッチーは，直観原理を核とするそのすぐれた教授理論にもかかわらず，その具体的展開においては，当時のいわゆる近代諸科学とその結びつきを欠いていたといわれるが，ジョホノットは，この近代科学との結びつきという点で，ペスタロッチー教授論をさらに前進せしめえていたといわれるが，この期の日本における紹介は，そこまでの理解には達しえず，教授の技術として行われえたにすぎなかったといわれている。この書は，明治10年代に最も広く普及した教授理論書であったという。(稲垣，前掲書)

6) マサチューセッツ州のブリッヂウォーター師範学校に学ぶ。同校は，ペスタロッチー主義にもとづく理論，方法の研究を推進していた学校として有名である。(同前，p. 54)

7) 吉田熊次『本邦教育史概説』大・11，p. 423。

なお，次のような報告もある。

(教師往々にして)「開発教授ト云ヘバ無限ノ開発ニシテ教室内ニ於テハ決シテ教師ヨリ授クベキモノニ非ズ万事万物一カラ十マデ開発セントシ其甚ダシ

キハ文字点画ノ結構ヨリ其読方ヲ開発セントスルニ至ル然シテ此等ハ固ヨリ真正ノ開発ニアラズシテ其弊害タルヤ純粋ナル注入教授法ニ超エ時間ヲ徒費シ生徒ノ脳裡ヲ攪乱シテ五里霧中ニ彷徨セシメ我々ヲシテ彼教師ハ一時間中何事ヲ教ヘタルカ彼生徒ハ如何ナル知識ヲ得タルカヲ疑ハシムルニ至ル」（一府六県を巡視した黒田定治の報告「地方学事」，『東京茗渓会雑誌』58号）（稲垣，前掲書，p. 109 所引）

8）以上，長田新『ペスタロッチー教育学』，昭・9，に拠る。

9）Spencer, H.: Education Intellectual, Moral and Physical, 1861, N.Y.（岡本仁三郎訳『教育論』，玉川大学出版部，昭・30）。

10）ヘルバルト及びヘルバルト派の教育学のわが国への紹介もはやくから行われている。

小幡甚三郎『西洋学校軌範』（明・3），ツエケール著・村岡範為馳訳『平民学校論略』（明・13），国府寺新作『独乙聯邦普魯西国教育新史』（明・19）などには，ヘルベルトへの言及があるし，甫守謹吾口述『心性開発教授要論』（明・20），和久正辰『教育学講義』（明・20）などには，ヘルバルト派の主張の引用紹介がなされている。しかしその本格的紹介・導入は，ハウスクネヒト来朝以後である。

（以上，稲垣，前掲書，pp. 147-8 及び p. 152 の注に拠る。）

11）特約生は一回限りであったが，以上のほか山口小太郎，本荘太一郎，松井簡治，米山久蝟，福島本勝，菅沼岩蔵，木村牧，荒井甲子郎，岡田五兎，田中義五郎の計12名が，翌23年7月業を卒えている。この時，教育史・教育学・教授法の講義・教育学演習・実地授業等の指導を受けたという。なお，沢柳政太郎，大瀬甚太郎，湯原元一，尾原亮太郎等は，文科大学生としてハウスクネヒトの講義を受けた。（稲垣，前掲書，p. 148）。

12）明治24年以降活発化するハウスクネヒト門下によるヘルバルト派の紹介の主要なものとして，

24年―能勢栄訳『根氏教授論』，本荘太一郎訳補『俄氏新式教授術』（米書より翻訳），大瀬甚太郎『教育学』（ヘルバルト主義にもとづく）が刊行されている。

25年―本荘太一郎述『教授法』（ケルンの教授学の祖述），山口小太郎訳述『教育精義』，沢柳政太郎・立花鉄三郎訳『格氏普通教授学』（以上，ケルンの紹介・翻訳），フロェリッヒ・岡田五兎訳『科学的教育学』。湯原元一『普通教授新論』も刊行されている。

26年―湯原元一訳補『倫氏教育学』，稲垣末松訳『鱗氏普通教育学』，（以上リンドネル）立花鉄三郎・沢柳政太郎訳『格氏特殊教育学』，国府寺新作訳『ケルン教育学』（以上ケルン），その他ブリンス著・江口高邦訳『独逸の学校教授法及び組織』，能勢栄演述『ヘルバルト主義の教育説』等も刊行されている。

ついで谷本富等をはじめとする，27・8年のヘルバルト主義紹介・導入のピークを迎える。

なお，この期わが国へのヘルバルト主義導入には，このハウスクネヒト系とは別の，もう一つの系統があって，それは野尻精一を端緒とする高師系のものであったといわれる。それは，ハウスクネヒト系の教授理論としての導入とは性格を異にする，実用的な教授法としての導入であったとされている。これらの二系統のうち理論としての方は，30年代に入ると退潮し，かわって教授法としての方が定着したといわれる。

野尻は，19年文部大臣森有礼に選ばれて，師範教育振興のためドイツに留学。帰国後，高師教諭，ついで教授。なお野尻以後，高師から教育学分野でのドイツ派遣留学が，つづいたという。（以上，稲垣，前掲書に拠る。）

13）土屋忠雄ほか編『概説近代教育史』昭・42。

14）吉田熊次，前掲書，p. 579。

15）堀松武一『日本近代教育史』昭・40 p. 280。

16）梅根悟「日本の新教育運動」（東京教育大学教育学研究室編『日本教育史』金子書房，所収。p. 179）

17）自学奨励会編『自学主義の教育』大・8，p. 7。（梅根，前掲書 p. 190，所引）

〔参考文献〕（上記以外の主要なもの）

海後宗臣『日本教育小史』昭・15。
土屋忠雄『明治前期教育政策史の研究』昭・37
P. モンロー・川崎源訳『教育史概説』昭・32
篠原助市『欧州教育思想史(下)』昭・47（復刻）