

佐々木吉三郎の訓練論

A Study on the Kichisaburo Sasaki's Theory of Disciplin.

佐藤 淳 介

Junsuke Sato

Abstract

In the third decade of the Meiji Era; The government tried to enrich moral education, but it produced no results. Because in those days, the class of ethics only explained the ethical virtues of the Imperial Rescript on Education, the class of ethics took the supplement of discipline very seriously. Mr.Sasaki took the discipline very seriously too. But, he thought that the discipline was more than a class to supplement ethics, so he gave the discipline educational value. His discipline consisted of three points. These are discipline of good habits, discipline of self government, the motto of "Koi-Koi". He thought the discipline of self government was a discipline of good habits. He valued children doing things on their own initiative, and believed that it made moral men, families, society and nations. His method of instruction was called the motto of "Koi-Koi", which means that a teacher serves as a good model for his pupils. Rather than just lecturing to them, he teaches them to follow his example. Through example, children are led to the point where they can do it themselves. Sasaki's theory of discipline was not compulsory, nor did it leave them totally unguided. It simply served to bridge the gap of moral education between the Meiji Era and the Taisho Era.

1. 課題と方法

明治30年代、日清・日露両戦争を挟んで急速な帝国主義体制確立を課題とした政府は天皇制教育の精神的基礎となる臣民道德の強化を図る必要を痛感して教育勅語に掲げられた徳目を中心にすえた修身教育を強力に推進して行った。しかしながら、その修身教育は、ともすれば徳目中心の授業となり、形式的なものにならざるを得ず、その課題の重大性にもかかわらず、指導上の成果は必ずしも挙げられないというのが実状であった。そのようなことから、明治30年代後半になると、学校における訓練を強化することによって、徳育の成果を挙げていこうとする主張が大きくなっていくのである。本論の課題は、この時期に訓練が重視されるに至った歴史的

過程を明らかにし、さらに、その訓練の内容について考察することである。

この時期の訓練を考察するうえで、はじめに着目しなければならないものは東京高等師範学校附属小学校で作成された「訓練要目」である。なぜならば、この「訓練要目」は後に全国の小学校で作成される訓練要目の雛形となったものであり、全国的に広がりをもせる訓練の基本的性格を決定づけたものであったと考えられるからである。①

本論では、その東京高師附属小学校の「訓練要目」に携わった佐々木吉三郎②の訓練論をとりあげ、その構造を解明し、同時にそれがもつ教育史的意義をみることによって当時の訓練がいかなるものであり、それがどのように形成されていったかについて解明したい。

訓練論の中でもとくに佐々木のそれをとりあげる積極的な根拠として第一に、彼が東京高師附属小学校において実際に教育・訓練を指導する立場にあったことである。このことから彼は当時の修身教育の指導上の問題点を直接的な経験により認識し、その課題解決のための新たな訓練論を実際の教授・訓練を通して構築していったと考えられるからである。彼は同附属小学校における「訓練要目」の作成をはじめとして、「校訓調査」・「道徳意識に関する調査」等々の作成にも中心的メンバーとして携わっており、そのため、彼の訓練論は同時代の谷本富や沢柳政太郎らの訓練論に比して、より実践的な立場から書かれたものであったと考えられるからである。

佐々木の訓練論をとりあげる第二の根拠としては、佐々木が東京高師附属小学校主事という立場にあり、全国の小学校の訓練実践に指導的役割を演じたことが言えるからである。具体的に言えば佐々木は修身教育に関する全国訓導協議会を主宰したり、又、「教育研究」・「教育実験界」を中心とした各種教育雑誌に数多くの訓練に関する論文を発表し、又、修身教授・訓練に関する著書をも刊行し、それらが相当の版を重ねていることからみても、全国の教師に大きな影響を与えた人物だと考えられるからである。

この時期の訓練論に関する先行研究は少なくないが、それらの多くは、この時期の訓練論を、その後に来る大正期の児童中心的な活動的訓練論と対比して、観念的・訓諭的・干渉主義であったととらえている。③しかし、そうした把握が、この時期の訓練論のすべてを正確にとらえているのかどうか、むしろ、この時期の訓練論の中に大正期の訓練を方向づける要素がなにか隠されているのではないかと思われるのである。こうした点に着目しながら論を進めていきたい。

II. 明治30年代における訓練重視の歴史的過程

(1) 30年代における訓練重視の背景

明治23年「教育ニ関スル勅語」の制定に至り、天皇制国家の教育体制が確立された。この教育勅語は「爾臣民父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ夫婦相和シ朋友相信シ……」とあるように儒教主義による家族道徳の重要性を説き、又、公益・世務・国憲・国法などの近代的国家道徳の徹底があわせて説かれている。そして、この二つは「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」という軍国主義的目的によって統一され、その目的にむけて学校教育における臣民道徳の重要性が強調されていたのであった。

一方、明治23年の「小学校令」においては、「小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ道徳教育及国民教育ノ基礎並生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」とあるように、

「道德教育」を小学校の本旨の筆頭に置いてそれを重視し、又、翌明治24年の「小学校教則大綱」においては、「徳性ノ涵養ハ教育上最モ意ヲ用フヘキナリ故ニ何レノ教科目ニ於テモ道德教育国民教育ニ関連スル事項ハ殊ニ留意シテ教授センコトヲ要ス」とし、「修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ児童ノ良心ヲ啓培シテ其徳性ヲ涵養シ人道実践ノ方法ヲ授クルヲ以テ要旨トス」とある。これらは、いずれも道德教育（徳性ノ涵養）が教育の中心的課題となっていたことを裏付けるものである。そして、さらに、その道德教育は「人道実践ノ方法ヲ授クル」ことを最終的な目標としていることからみても、それは道德的知識を教授するにとどまらず、それを実践躬行できるまで訓練することが求められていたのである。

当時、臣民道德の実践躬行をささえる訓練が重視された理由には、当時の社会的状況からくるものと、教授上の問題からくるものとがあったと考えられる。前者は、戦争を前提として軍隊規律を順守できる臣民育成が求められていたこと。一等国の国民としての公共道德の徹底が急務となっていたこと。学生・児童・生徒の風儀の乱れ④が指摘されていたこと。などがあげられ、後者としては、就学率が飛躍的に増大し、児童の増加が見られ、学校管理の面から訓練の徹底が求められていたこと⑤。ようやく一斉教授が普及したが、一斉教授においていかに児童を静粛に授業せしめるかが切実な課題とされていたこと。などがあげられる。とくに盛況を誇った五段階教授法は、徒らにその教授形式を機械的に適用する弊害が目立ちはじめ、
「形式を立派に上手に教授して行く教師の下にある生徒のかへつて下手な教授者の生徒の成績に於て劣ることがある」⑥という批判もあらわれ、そうした教授法では、教授を迂遠繁雑にし、児童に倦怠感を起こさせ、教授の効果を阻害していると認識されており、このことは当時修身教育がすでに形式化・形骸化し、危機的状況にあったことを示しているといえる。そうした状況の中で修身教育を活性化させようとする動きが新たに訓練重視への条件を用意したものと見える。

(2) 30年代における修身教授の実態

当時の修身教授の実態を見ると、教育勅語に示す家族道德・国家道德の徳目を観念的に注入することに力が注がれ、それを実践躬行させる方法にまで配慮がなされていなかったといえる。その傾向は当時の修身科教科書の内容に端的に示されている。

明治20年代において、修身科検定教科書⑦の中心には、父母の恩、孝悌、友愛、交際、礼儀、寛厚、正直、節儉、摂養、慈仁、勉学、忍耐、制慾、公益、報恩、忠義、忠君、遵法、愛国などの徳目が列挙されていた。このような教科書が編纂されたのは、教育勅語を受けて制定された「小学校教則大綱」の規定によるところが大きい。すなわち、その条文によれば、「尋常小学校ニ於テハ孝悌、友愛、仁慈、信実、礼敬、義勇、恭謙等、実践ノ方法ヲ授ケ殊ニ尊王愛国ノ志氣ヲ養ハムコトヲカメ、国家ニ対スル義務ノ大要ヲ指示シ、兼テ社会ノ制裁廉耻の重ンズベキコトヲ知ラシメ児童ヲ導キテ風俗品位ノ純正ニ赴カムコトニ注意スヘシ」とあり、つづいて「修身ヲ授クルニハ近易ノ俚言及ヒ嘉言善行等ヲ例証シテ勸戒ヲ示シ、教員身自ラ児童ノ模範ト為リ、児童ヲシテ浸潤薫染セシムコトヲ要ス」とある。したがって、ここで孝悌、友愛、仁慈、信実といった徳目を並べ、それに教訓や実例格言を加えた形式の教科書が編纂されることになったのである。この省令でもあきらかなように、これらの徳目は、「実践ノ方法ヲ授ケ」・「児童ヲシテ浸潤薫染セシム」ことを目的としたものであったが、実際には抽象的な教育勅語の徳目が中心となっており、しかも、それらが断片的に配列されていたために、子どもの生活

実態からはますます遊離したものとなっていったという弱点があった。この点に関して、佐々木吉三郎は、「徳目は抽象的のものにして、幼年の児童に適せず」、「徳目に従へば、勢其材料が断片的になる憂あること」「徳目に従って排列するときは、徳目彼此の区別に迷はしむる憂あり」「徳目に従って、事実を配当すれば、固有名詞の送迎にのみ勞せしむる憂あり」⑧「徳目と云ふものを基準にして、修身の教授をしやうと思へば、其結果、単に智識教授としてすらも、既に失敗するものである。況んやです。斯かる断片の智識を以て、道徳的情操を養ふなどは、以ての外なことでであると申さなければなりません」⑨と批判している。

こうした徳目中心の修身教授の弊害を克服するためにつくられたのが明治30年代の人物伝記本位の修身科教科書である。⑩当時、ヘルバルト説を信奉した谷本富は、「修身科の材料は固より年令に応じ高低難易其宜きを得ざるべからず……ヘルバルト派に於ては……童話譬喩談を用ゐて道徳判断の材料となすなり。是は、主としてその関係人事界の実例の如くに事情錯雑ならずして、児童の想像に堪うるにも由となり。幸い我国にも由来の童話、譬喩談少からざれば之を利用すること最も必要なりとす」⑪と述べている。同様に、この時期に樋口勘次郎が、「尋常初年級の修身教授に最も適したる材料は昔噺の類なり。昔噺が児童の理解に適し、高尚なる感情を養ひ、明瞭なる倫理を教へ、質朴純潔なる思想上の交際を為さしめ、時間を超越し、場所を解脱し、宇宙の有生無生の万物を有情物視して、円転自在なる想像を働かしむる貴価ある材料なることは、チルレル・ライン等の夙に詳説せし所」⑫と述べている。このように人物伝記本位の修身科教科書は、子どもの興味を重視するというヘルバルト派教育学の影響を受けて編纂されたものである。

しかしながら、このようにして作られた人物伝記本位の修身科教科書も、修身科で教授する諸徳目を、より具体的な話としてまとめるために採し求めた人物伝記であるという制約があった。そのため、この時期につくられた人物伝記本位の修身科教科書も、実際の教育場面においては興味本位に流れてしまうか、従来の徳目主義の枠から少しもぬき出していないものになっているのが実状であった。このように、明治30年代の修身教授は、徳目中心の教科書を用いて、教師が一字一句の出典などを解説したり、又、「人物本位の興味主義が行きすぎて、軍談や落語的に墮する」授業となったりして、本来の修身科の目的とするものが見失われているという批判は、すでに当時からあったのである。⑬

(3) 修身教授の限界と訓練の重視

臣民道徳の涵養が、小学校教育の大きな柱であり、修身科はそれを行なう中心的教科であった。したがって、修身科には道徳教育を行なう責任が課せられており、人々も又、それを期待していた。しかしながら、現実には以上見てきたように、修身科は抽象的で断片的な教授のみに力が配られており、その指導方法には多くの問題があった。その結果として、はやくから修身科に対する批判がなされていた。佐々木はこのような状況を「修身科で教授したばかりでは、予期した程の効能が挙がらないと云ふことになったので初めて目を覚まして、修身科と云ふものは、誠に効能のないものである。役に立たないものである。寧ろ、斯の如き学科は、廃めるが宜いか云ふやうに、修身科と云ふ者を相手取って、公権剥奪の告訴をすると云ふことにもなった(中略)無論、修身科は道徳教育に対しては直接に、主要なる責任を帯びて居るものであるから、或る処までは、修身科を責めるのが宜いけれども、そのみに依って完成するものと見ては誤って居る」⑭と指摘している。同様な指摘は、次のような沢柳政太郎の言葉からも

うかがえる。「修身科については、従来多くの議論のある所である。その重なる点は、学校の修身科が十分その目的を達しないと云ふことである。他の学科についても、目的を十分に達しないという非難はあるけれども、修身科についての如く多くの非難はないと思う」^⑮これらの指摘は、当時の修身科が、そのみでは道德の実践躬行にまでゆき届かないことを示している。そこで、修身科を実践的な意味で補足する教育が、どうしても必要となったのである。こうした歴史的経緯から訓練が一躍脚光を浴びるようになったのである。ところでここでいう訓練とは、あくまでも修身教授を補足する手段として認識されているから、その訓練の目的は修身科教育が掲げた徳目の実践躬行ということであった。そのために訓練の方法も又、徳目の反復練習の域を出ないものが多かった。訓練は「教授に於て形成したる道義的觀念を実行せしめ、反復せしめ、之れを慣習とせむ事を期する者」というのが、当時の共通した訓練観であったといえる。^⑯

しかしながら、1903（明治36）年、佐々木吉三郎は、彼の著わした『訓練法撮要』の中で、「訓練は教授の忠僕たるべきものではない。」^⑰と述べ、修身教授の補足的位置に置かれた訓練を、修身教授と同列に位置づけることを提示したのである。これを佐々木は次のように説明している。「修身科だけでは、我々の注文するが如き道德的人格を仕立る事等は、完成しないのであって、どうしても訓練の協同を待たねばなりません、それだから、修身教授と云ふものは、智的情的の方面よりして、実行と云ふものは、亦実行の方面よりして、智的情的の方に聯絡を求め、其道德的陶冶を完成する（中略）仕上げると云ふ方に、尽力すべきものである。此両者は実に、道德的教育と云ふものの、二大双翼であると申されなければならぬ」^⑱。このように、佐々木は道德的人格の形成を修身教授と訓練の二つの側面から行なうものとしてとらえたのである。いかえれば、佐々木は道德教育を道德的知識（教育勅語の徳目）の陶冶を修身教授に求め、日常の生活行動の習慣化を訓練として、各々独自に、しかも相互に連絡するものとして位置づけたのである。これは、従来、ヘルバルト派教育学の道德的思想界の陶冶という主知主義的な道德教育論の影響を受けて、道德教育の主たる任務が道德的知識（徳目）を授ける修身教授に置かれ、訓練は修身教授を補足するものとしてとらえられて来たのに比すれば、佐々木が教育実践のなかから得た経験から、訓練の重要性を認識し、それを積極的に重視したということである。そして佐々木の訓練論の特徴もまた、現実の教育実践から導かれて、修身教授とともに訓練の重要性を強調したところにあるということが出来るのである。

Ⅲ. 佐々木の訓練論とその構造

佐々木は修身教授と訓練とを「道德と云ふものの二大双翼」としてとらえ、訓練を積極的に重視し、修身教授と並列してとらえたが、その訓練の実態がいかなるものであったのかを佐々木の訓練論の重要なポイントとみられる「習慣養成」・「自治心」・「来い来い主義」といわれる指導法から考察していきたい。

(1) 習慣養成論

佐々木は習慣養成を次のようにとらえている。「道德的品性を陶冶せんには、道德的習慣を作る事最も必要なり。或人曰く、教育は良習慣を養成する術に過ぎずと。実に然り（中略）全く習慣によらずして、各瞬間に起るべき活動をして、常に道德的規律に適合せしめんことは、

實際上に於て望みがたし」^①そして、さらに、「学校こそは……種々習慣を養ふことの機会がある。其等を、学校訓練で以て固めて置かなかつたならば、区々たる知識を与えた所が、何の役に立ちませう。」^②と述べ、学校における習慣養成の必要を説くのである。それでは、ここでいう佐々木の習慣とは具体的にいかなる習慣をさしていたのだろうか。

佐々木は、「訓練の要旨を極めるのには、大体の精神を二つか、三つかに纏めて考へて、更に、それを幾つかの習慣と云ふものに細かに、分けて見ると云ふことが宜からうと思ひます」として、まず訓練を大きく次の三種に分類している。「第一、自治の精神を養ひ、自ら為すべきことは、進んで之を為さしむべし、第二、協同の精神を養ひ、他に対しては十分、思い遣りあらしむべし。第三、奉公の精神を養ひ、将来、我が国家の為に、有用の人物たらむことを期せしむべし」^③このように述べていることから、訓練を「自治の精神」・「協同精神」・「奉公精神」の養成ととらえていることが理解できる。そして、それらの三つの精神を養成するために、次のような具体的な習慣養成の必要を説いている。「(1)姿勢を正しくする習慣＝着座の場合と、行進の場合とを問はず、総て、姿勢を正しくすることに注意せしむべし。(2)清潔整頓の重んずる習慣。(4)言葉遣を明瞭にする習慣。(5)他人に迷惑を掛けないやうに注意する習慣。(6)公共物を大切にす習慣。(7)辛抱強くする習慣。(8)質素の習慣。(9)規則を尚ぶ習慣。(10)礼節を守る習慣。(11)公益をはかる習慣。」^④佐々木は、このような習慣の養成を訓練の目的としたのである。これで見ると、これら11の習慣は、日常卑近の生活習慣が大部分をしめている。こうした習慣の養成を重視するという考えは、先にみた修身科の徳目を反復練習させるという観念的・訓練的・干渉主義の訓練では、ほとんど省みられないものであった。

佐々木は習慣養成を訓練の目的としてとらえる一方、さらに進んでその習慣養成を、学校生活における教授・自由遊戯・学校儀式、講堂訓諭・学校旅行・作業・会合等のそれぞれの指導場面において、いかに効果的になしうるかについての具体的な指導法を次のように述べている。例えば、教授において、その場合の訓練との関係については、「第一に教授の遠い目的は、道義的品性の築性にありといふこと。第二に、意志を働かせて教授を受けさせること。及び智力的習慣を養成するものなること。第三に教授の近い目的は、意志の基礎たる興味の養成にありといふこと。第四に教授の応用によりて、想像的行為をなさしむること。第五は教授の間にはある教師の模範的行為、態度、動作等を示すこと。第六は教授の際に色々の作業を課すること。第七、発展的技能的教授を重んずべきこと。第八、教授の際自修自動を重んぜしむること。」^⑤このうち、第五以下では、教授の場合でなされる習慣養成が具体的に例示されている。とくに、佐々木は第七でいう「発展的技能的教授」について、これを習慣養成のために欠くことのできないものであるとして、次のように重視して述べている。「想像的行為に対していへば、発表的、技能的行為は、實際的行為に属するものであって、一つの実行でありますから、此の間に、善良なる習慣を養成することが出来るものであります。近来、手工科の教授が、欧米各国を始め、大に歓迎を受けて居りますのは、全く、訓練的理由によるもので日本の多数の人の考へる様に大工の子を育てる積りではないのであります。秩序といひ、整頓と云ひ、注意と云ひ、忍耐といふが如き説教の代りに、一二時間、手工教授を受けしめよ。仕事に秩序なきために失敗し、整頓を忘れたために無用の暇を費し、不潔にしたために刃物が錆び、不注意のために手を傷け、辛抱せぬために品物が出来上らず等、彼等は、消極的に適切な戒めを受けるばかりでなく、積極的には、成效の快より、非常な實際的教訓と習慣とを得るものであります。単に手工のみに限りませぬ。唱歌の如きも、裁縫の如きも遊戯体操の如きも図画習字の如きも、

何れも皆同様であります。それで、此等の学科は、其の發表的たり技能的たる点に於て、普通の学科よりもまして、訓練的価値が大なることを深く考え、常に、良習慣の養成を計ることを主眼としなければなりません」②

(2) 「自治心」の養成

佐々木は訓練を大別して、「自治の精神」・「協同精神」・「奉公精神」の養成ととらえていたが、佐々木はそれらにいかなる意味を持たせていたのかを次に考察したい。

佐々木は『訓練法撮要』の中で「自働自修の欠乏は、今日の教授上の一大欠点であります。真に巧みな教授とは、教師が、単に、児童をより多く活動せしめんために働らくのであります。若し、教授といふことが、今日の如き注ぎ込み主義のものならば、教授時間は毎日三時間位でも多きに過ぐるのであります」として教授においても、「自修的・輪講的・報告的なるるをよろしとする」③と述べている。それは、佐々木が子どもの主体性を強く意識していたからであった。そうした彼の考えが次に示すような「自治心」の強調となった。佐々木は、「我が国の学生は、総じて自治心に乏しいのであります。従って、放縦でなければ卑屈であります。是れ、我が国学生の病弊であります。されば、或る命令の下には、相応に働き得る手腕を有するものでも、其の刺激の身に逼るものない時には、或は小成に満足して逸楽に耽り、或は一切万事に規律を立つることを知らぬ人間となり、或は茫然として挙措する所を知らないやうなものになることがあります。これ皆、学生に自治心ないのに基するのであります。学校は役所ではありません。全く自治自発を杜絶して、これ命これ従はしむべきものではありません。然し乍ら、学校は、商売屋ではありません。始終子弟の意をこれ迎へて、放縦自恣に任ずべき者でもありません。吾々は、教師によりて、只ヒントを与へられたるのみで、自ら計画し考察し、一步一步に進行する文明的小国民を養成すべきであります。」④と述べるように、「自治心」の必要を強く主張している。ここでいう「自治心」とは、「自働自修」をさしていることは文脈からあきらかである。前述したように訓練は一般的に観念的・訓諭的・干渉主義の域を出るものではなかった。そこでは、児童はあくまでも主体たりえず、児童の自治自発は強くおさえつけられていた。このようななかで樋口勘次郎は、「盲目的服従は至る所の学校に強行せらる。かくて児童は最に剋制せられ、児童は何故にさまざまの規則を守らざるべからざるかを解することなく従ひて自己の内心より出たる自治心によりて謹慎するにあらずして、教師の威嚇、又は懲罰等を恐るるが為に、殆ど偶像同様に萎縮し終れり」⑤と活動主義の立場から管理的訓練を批判している。これなどは佐々木の訓練観に通ずるものである。

先にもふれたように、「自治精神」の養成というのは、「自働自修」という個人的習慣の養成を意味している。これを、社会と国家に拡大したものが、「協同精神」・「奉公精神」の養成といわれるものである。佐々木によれば、「自治心」を養成することは、自分自身の「自由・自為」をめざすことであり、それは、社会共同体における「自由・自為」をめざすことと直接つながってくるととらえる。その論理は、自分自身から社会・国家へと拡大して解釈され、前者を「協同心」、後者を「奉公心」としてとらえているのである。⑥したがって、訓練の目的は自分自身の自治の完成にあるが、さらに進んで、社会における協同心を完成させ、さらには国家への奉公心の習慣を養成することとされた。このような考えは、ベルゲマンらからの影響のもとに展開され樋口勘次郎・幣原坦・大瀬甚太郎らによって推奨されていた国家社会主義に立脚した訓練論にも見られる考え方である。しかし佐々木の場合は、「自治心」が「協同心」

や「奉公心」へと発展させていくことを主張してはいるが、それはあくまでも個人的な「自治心」の完成を第一義としてとらえているのであって、国家社会主義に立脚した訓練論とはまったく同列には位置づけられないものと考えられる。

さて、訓練を、「自治」・「協同」・「奉公」の精神の習慣養成にとらえるならば、当然、習慣養成の場は、各個人の家庭、学校、地域社会、そして国家へと拡大される。したがって佐々木は、学校訓練と家庭における訓練、さらに学校訓練と社会における訓練との関係や連絡を必然的に重視していく。それは、次のような彼の主張に示されている。「学校と家庭とは、同一の基礎の上に立ち、同一の道徳の目的を逐ひ、同一なる教育学上の意見から出た方法手段を用ひなければならぬものであります。畢竟、学校は、善良なる家庭生活を一層拡張したものに外ならぬのであります」「学校が斯うせよと命じたことに向つて、家庭が宜い程にあしらうたり、甚しきは、学校に向つて戯れにも嘲弄的の語を發したりする様なことは最も慎まなければならぬ」「相互の奮発心を増すために、聯絡の必要があります。聯絡をして相互に話し合へば合ふ程、彼此の計画骨折りの有様が、能く疎通して、家庭が学校に励まされ、学校が家庭に励まされ、両方で教育上に、より多くの趣味を有つ様になり、教育に対する熱心の度が高まるに至ります。」^⑨

訓練が「自治心」という習慣養成を目的とする以上、児童の訓練は学校内だけにとどまることが不可能になってきた。したがって、学校と家庭との訓練面における意志疎通が重視されるに至った。さらに、学校訓練と社会における訓練との関係も、同様に重視されるに至るのである。

当時のわが国の社会は、佐々木にとって「教育者たるものの、好んで聯絡を求むべき価値ある社会であるか、聯絡を謀つて、果して効果を取め得る見込みある社会であるかと申しますと不幸にも、吾々は、却つて、害毒に感染する恐れある社会であることを断ぜざるを得ない」^⑩存在であった。佐々木の先述した発想から言えば、当然、「自治心」の習慣養成が「協同心」「奉公心」へと発展していくためにも、社会生活と学校生活とが緊密に結びつく必要があった。しかしながら、上述のような社会にあっては、即座にそれが学校生活と結びつく可能性は少なく、そこには、なによりも社会改良が先決問題として存在した。佐々木は「今後は、矯風会、彰善会、禁酒会、慈善会といふ様なものが起り、又、一般に、社会改良に尽力する人々があらわれて痴兒院、孤兒院、感化院、子守学校、夜学校、日曜学校、貧民学校、聾啞院、訓盲院、養育院、都会遊学生監督所（或は同郷会寄宿舎）等の設立、拡張、整頓から幼年職工保護、労働者奨励保護、出獄人保護、女囚の育児の世話、公立無謝儀病院の設立の如き施設から、玩具の改良、釣堀・室内空気銃・運転家宝の如き遊び事の廃止改良、児童を目的とする飲食物の行商取締、宗教の興隆（迷信の打破）、音楽の改良普及、冠婚喪祭の礼式余興等の改良、公園の改良、動物園・植物園・水族館・博物館の設置、改良、利用、博覧会・展覧会・共進会の設置、改良、利用、通俗図書館の設置、新聞・雑誌・小説の改良、興行物（角觥・演劇・活動写真・パノラマ、手品、軽業、講談、落語、浄瑠璃等）の改良、風呂場、床屋等の改良、飲食物、遊廓等の取締等の問題に至るまで、片ツ端から、設くべきは設け、改良すべきは改良し、廃止すべきは廃止して、一体の空気を清潔にし、然る後に、吾々は其の社会と手を携へて、教育の道に立たねばなるまいと思ひます。それで、今日の所では、出来得る限り、社会改良のために尽力することが、国民たるもの全般の義務であると思ひます」^⑪と、その関心を社会改良にむけるのである。

佐々木は学校を、理想的社会として機能させるために、家庭がまず改良されなければならないと考えており、理想の学校と家庭の改良とがあいまって、最終的には社会を改良するという方向をうち出している。

佐々木は前後2回にわたり、渡欧、渡米するが、とくに、渡米後において、家庭訓練の必要性を強調している。この時期、佐々木がさかんに「子ども部屋」の創設を主張したのも、やはり家庭訓練の重要性を認識していたためである。^③

自分自信を規制し、自らのことは自らの意識と興味でもって行ないうるような人間をつくるのが、佐々木の訓練論の目的とするところであった。したがって、ひとつひとつの家庭にその概念が拡大されても、それは同じことであって、家庭の構成員として、自らのことは自らの意識と興味でもって行ないうる人間をつくるのが家庭訓練の目的となってくるわけであった。それが社会共同体となっても、国家となっても、自治心の養成の必要性は不変であるわけであった。

(3) 「来い来い主義」

明治30～40年代における訓練論は一般に観念的・訓諭的・干渉主義であるといわれている。その中であって、佐々木の訓練論は児童の「自動・自修」によって「自治心」・「協同心」・「奉公心」の習慣養成を目的とする立場を表わしている点で特異なものになっていた。また、同時に、彼の訓練論は指導方法の面からも独自の特徴を有していたといえる。

この時期には児童の自己活動を強調する活動主義が樋口勘次郎によって提唱されていた。樋口は明治32年『統合主義新教授法』を世に問い、子どもの自発活動の徹底的重視を説き、教育界に大きな衝撃を与えていた。当時はヘルバルト教育学が全国に普及しつつあった時期であり、しかも、この時期のヘルバルト教育学は五段階教授と児童管理法を中心に受容されていったため、教授の定型化、画一化が著しく強化された。樋口の活動主義は、このような傾向に正面から挑戦する意味をもつものであった。それゆえに活動主義賛否の議論が激しく湧き起っていた。^③この活動主義に対して佐々木は次のような立場をとっている。

佐々木は訓練において、子どもの自己活動を重視する立場をとっているため、樋口の活動主義にも「兎も角も子弟の活動を尊ばざるべからずといふ思想の出でたることを喜ぶ」と、理解を示している。しかし、子どもの自己活動を強調するあまり、自由放任の教授訓練を志向するといった当時の風潮に対しては、次のような批判的立場を表明している。「活動を重んずるは甚だ可なりと雖決して無制限にあらざして或る条件の下に之を許し其条件を超ゆることは一步も許さざる覚悟あることを要する（中略）自由活動といへば只生徒を乱暴にせしめ一向手の入らぬ真似し易きものなりと心得各地方は今や其弊に堪えぬものあるよしなれば（中略）注意したるなり。」^④

つまり、「自由・自為」なるものは、その発達段階によって漸次与えられるものであり、はじめは教師の適切な「干渉」が与えられるべきだということになる。それは、はじめのうちは「干渉」が大であり、しだいに教師の「干渉」を減らし、やがては「自為」に導くという考え方である。^⑤

子どもの「自治心」を養成するには、まず、なによりも子どもに「自由・自為」なる機会を与えることが必要である。そうした考えは、次のような言葉となって述べられる。「自治心の養成は、児童をして、自治的活動に慣れしむるよりよきことはなく、自治的活動をさせ様と思

へば、児童をして、其の機会を、多く得しむるより善いことはありません。」^⑳しかしながら、ただ自由に、自為にまかせるというわけではない。佐々木は子どもの自己活動に重点をおく一方で、それが子どもの放任となつてはならないことを強調する。そこに教師の「干渉」の必要をとく。しかも、「干渉」とはいえ、主体は子どもにあって教師はそれを補助する立場にあることを示している。佐々木は、『教育的美学』の中で、「子供は教育を受けつつある間にも、デットとして教師の加ふる働きを受けて居る丈でなく、教師と共に働らくものである。教師は問はれると答へ、教師大体を示せば細目は自ら工夫発見し、常に教師と共同して、教育という工場に立って居るので、此の意味から生徒は共作者である。教師が生徒を作りあげるのではなくして、半ばは生徒が己れ自らを作り上げるのである。」^㉑と述べている。主体はあくまでも子どもである。しかし、それだからといって教師は単なる傍観者ではない。佐々木は子どもは教師と同じ立場で協力して製品をつくりあげる「共作者」という立場にあることを主張し、教師の持っている「共作者」という立場での児童への感化力の必要性を強調している。^㉒

佐々木によれば、教師は自ら率先して子どもを導びく役割を持つものであって、常にその一挙手一投足が、子どもの模範となつていなければならないのであった。

これと同様の立場に立って、教師の立場をとらえているものとして、谷本富の訓練論があげられる。谷本は訓練を、「主として感化に由り而かも自ら修めしむるにある」ととなえた。そして、その感化にも、新古の別があるとして、「古風の感化と云ふは束縛と云ふこと（中略）古流の感化教育、スパルタ流の感化教育では人を仕上げるのではなく、寧ろ従はせる方を重にしました様だが、今は展べる方を主にして居ます（中略）社会的教育学を唱へる人と個人的教育学を唱へる人との差別は其処にあります」と述べ、観念的、訓諭的、干渉主義の訓練をしてのぞむ社会的教育学者の訓練論を批判している。ここには共作者として教師をとらえた佐々木の訓練論と同じ立場が見える。^㉓

ところで、谷本は、訓練を、「感化に由り而かも自ら修めしむる」といいながらも、その具体的な方策としては児童に、「敬虔心」を持たせることその他、これといって何も語ってはいない。^㉔佐々木は、訓練指導の具体策として、独自の方法を示しているのである。それがいわゆる「来い来い主義」というものである。

この「来い来い主義」は、まさに前述した「干渉と自為」の理論から導き出されるものであった。教師は子どもに対し、「行け、行け」というような指図的な態度を示すのではなく、あくまでも、こっちへ「来い、来い」と、常に行動の手本をみせながら子どもの意欲や興味を感知し、自己活動を促すものであり、子どもに先導するというやり方をするものであった。

佐々木は、教師は「提灯持の如くなるべし」と説く。「アノ提灯持といふものは、案内をせられる人の後ろになつては駄目なものであります。ドーしても、前に立たなければなりません。さうかといって、余り前の方に行き過ぎて居つても、矢張りいけない。何故なら、後ろの人は、ズット向ふに光りがあるにしても足もとが暗くて歩けないからであります。それで、提灯持は、何時でも一歩前に在って後から来る者が追ひ附くと、又一歩前になることを要するものであります。丁度、教育者も此の手心でなければなりません」として「まだ子供が一合目に居る時に、教師が八合目に居つてはいけない。矢張、子供が一合目に居る時には、二合目で来い来いを行ひ、二合目に進んで来たら、今度は三合目に行つて来い来いをやらねばなりません」^㉕と述べている。ここに佐々木の「来い来い主義」の本質を見ることができよう。

この「来い来い主義」は佐々木の訓練の全体にわたって貫かれている指導方法であった。佐

々木は訓練の目標を子どもの「自治心」の養成におき、自らのことは自分で律することができるようにするために習慣養成を行なわせるのであるが、そのためにはまず教師自らが「自治心」ある人間として、子どもに手本となる必要があると考えた。^④そこではじめて「来い来い主義」が作動しうるのである。佐々木は教師が「自治心」を持っていてこそ「自治心」を持つ子どもに導くことができるとして、強く教師自身に「自治心」の養成をうながし、主体性のない教師の姿勢を強く批判したのであった。^④

以上みてきたように、佐々木の訓練論の中心をなすものは「自治心」の養成にあった。つまり、佐々木は彼の訓練論において、「自治心」ある子ども、すなわち自らのことを自ら律せられる子どもをつくらうとしていたといえる。こうした「自治心」の養成は、さらに、「協同心」、「奉公心」の養成へと導かれるとするのである。しかし、それはあくまでも子どもを主体としたものであって、教師は「来い来い主義」によって子どもを導びくものにとらえている。それでは「自治心」の養成は具体的にどのようなになされるのかといえば、それは日常卑近の習慣養成なのである。この日常卑近の習慣養成を訓練にとり入れたことは佐々木の訓練論の重要な特質である。

IV. 結 語

訓練が明治30年代になって重視されるようになるのは、徳目中心の修身教授が児童の興味を無視した形式的なものに陥る弊害があって修身教授が行きづまり、それを補足するものが求められていたからであった。訓練は修身教授とともに道德教育を担うものとされ、道德教育の知識（徳目）を修身教授から、そして、道德教育の実践（徳目の実践）を訓練から行うという図式は、当時の訓練論に共通するものであった。しかし、この訓練は修身教授の徳目を反復練習させるだけで補足的なものにすぎなかったのである。

佐々木はこのような修身教授の補足的位置にあった訓練を、修身教授と同列の位置にまで押し上げたのである。この点に佐々木の訓練の大きな特色があった。具体的には訓練を教師による単なる徳目の注入的手段から解放し、子ども自身の良習慣を育成し、子どもの自主性（自治心）を導くことを訓練の中心目的としたのである。こうした佐々木の訓練論は修身教育の一大転換をうながしたといえる。そうした意味で、佐々木の訓練論は、まさに大正期に提唱される児童中心の活動的訓練論の先駆的位置にあったといえる。

しかしながら、彼の「自治心」という概念には、当時、まだ大正期以後にいわれる「学級会活動」などの集団自治的な概念は含まれておらず、そこに彼の訓練論の一つの時代的限界があったといえる。又、彼の具体的な習慣養成のなかには、日常卑近の習慣養成とは言いきれない礼節、公益等、徳目的なものも未分化に存在しており、ここにも彼の訓練論が徳目訓練的な要素を完全に払拭し切れなかった時代的限界を指摘することができる。

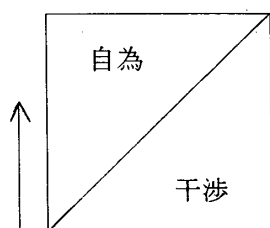
佐々木のこうした訓練論がやがて大正期をむかえて、それ自身いかなる展開をみせるのか、又、佐々木以外の訓練論が大正期の訓練論に、どのように発展していくのかを解明することが、残された課題である。

註

① 拙論「明治後期における訓練－訓練要目を中心として－」『関東教育学会紀要』第10号、1983年6月

- ② 佐々木吉三郎(1872~1924年)は、1910(明治43)年から1921(大正10)年まで、東京高等師範学校教授。同附属小学校の主事を兼任した。
- ③ 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房1962年、P. 37~39
中野光「明治後半期における訓育・訓練論—帝国主義的学校論の一側面—」『金沢大学教育学部紀要』第15号、1966年 P. 99など
- ④ 「德育の方針と学生の気風」『教育時論』 422号 1897年1月5日
「公共心の養成」『教育時論』 483号、1898年9月15日
「学校は德育行はれず今更驚くは」『女学雑誌』 383号、1894年6月9日
- ⑤ 明治20年から30年にかけて、男子で約20%、女子で約30%就学率が向上している。
- ⑥ 田中雪兎「放言録」『教育実験界』 8巻7号、P. 61、1906年10月10日
- ⑦ 代表的なものに井上頼圀『尋常小学修身書』(八冊)・『高等小学修身書』(八冊)(1893年)、末松謙澄『末松氏小学修身訓』(三冊)(1893年)、『末松氏高等小学修身訓』(四冊)(1893年)、天野為之『小学修身経』(尋常・高等各四冊)(1893年)などがある。なお、1892(明治25)年~1894(明治27)年の終り頃までには約80種の修身教科書が検定出版されている。(『教育勅語渙発以後における小学校修身教授の変遷』吉田・海後共編1935年、P. 45~50)
- ⑧ 佐々木吉三郎『修身教授撮要』、1902年、同文館、P. 197~211
- ⑨ 佐々木、同、P. 210
- ⑩ 代表的なものに、普及舎編『修身教典』、文学舎『小学新修身』、右文館『実践修身訓』、小山左文二・古山栄三郎共編『修身教本』、樋口・野田著『修身教科書』、文学舎『日本修身訓』などがある。
- ⑪ 谷本富『実用教育学及教授法』、1894年、P. 183
- ⑫ 樋口勘次郎『統合主義教授法講義』、下巻、1899年、P. 158
- ⑬ 小山田勝治「明治中・後期における学校德育の発展」『東京学芸大学研究報告』、10号、1959年
- ⑭ 佐々木、前掲書、P. 101~103
- ⑮ 沢柳政太郎『実地的教育学』、同文館、1909年 P. 300
- ⑯ 樋口勘次郎『国家社会主義新教育学』、同文館、1904年、P. 54
- ⑰ 佐々木『訓練法撮要』、下巻、同文館、1903年、P. 1~17
- ⑱ 佐々木『修身教授撮要』、P. 100~101
- ⑲ 佐々木『訓練法撮要』、上巻、同文館、1903年、P. 597
- ⑳ 佐々木、同、P. 5
- ㉑ 佐々木「習慣養成の方針」『教育研究』16号、P. 64、1905年7月1日
- ㉒ 佐々木「習慣養成の方針」『教育研究』、P. 65~72
佐々木「習慣養成の方針(承前)」『教育研究』、18号、P. 31~46、1905年9月1日
- ㉓ 佐々木『訓練法撮要』、下巻、P. 244~246
- ㉔ 佐々木、同、P. 245~246
- ㉕ 佐々木、同、P. 246
- ㉖ 佐々木、同、P. 298
- ㉗ 樋口勘次郎『統合主義新教授法』、1899年
- ㉘ 佐々木「自治心養成に就て(承前)」『実験教育指針』2巻11号、P. 9~14、1903年11月8日

- ② 佐々木『訓練法撮要』, 下巻, P. 342 ~ 344
- ⑩ 佐々木, 同, P. 386
- ⑪ 佐々木, 同, P. 387
- ⑫ 佐々木「子供の部屋を造れ」『家庭及学校』, 1巻2号, P. 124 ~ 125, 1917年7月1日
- ⑬ 久木幸男他編『日本教育論争史録』第二巻, 近代編(下), P. 132 ~ 133, 1980年
- ⑭ 佐々木「所謂活動主義てふ教授法につきて」『教育実験界』巻3, 5号, 1899年3月10日
- ⑮ 『右尚雑誌』第1号, (宮城師範同窓会誌), 1899年12月26日, 「佐々木吉三郎君講話」
P. 6において, 次のような図が示されている。



習慣の養成に際して, はじめは教師の側からの「干渉」をもってするが, しだいに児童の「自為」をもって行わせるのを理想の形とした。

- ⑯ 佐々木『訓練法撮要』下巻, P. 297 ~ 298
- ⑰ 佐々木『教育的美学』, 中巻, 敬文館, P. 17, 1912年
- ⑱ 佐々木「芸術としての教育」『帝国教育』 337号, 1910年8月10日によれば, 「児童は教育的芸術の共作者である。かう考えると, 教師は児童から離れて, 命令を下して居っては効力がない。児童と一体にならなければいかぬ。此に至つて, 教師と児童の合体論になる。」と述べ, 「共作者」として必要な条件を4つあげている。「第一に云ふことは, 充情直観とよくこれが似て居ることである。即ち, 児童の立場を知って, 教師がその立場まで身を下さることである。それには児童の立場を知ることが必要である。児童は児童一種の見解を有している。児童一流の興味がある。児童独特の要求もある。これを知らなければ気合ののらないことがある。気合ののらぬと云ふのは, この原則に適合しないからである。第二には信念の拡大と似たことがあるが, 理想の愛の拡大と云ふことが必要である。第一のことだけでは児童に媚びるだけで弊がある。理想を以つて, 教師は児童を引張って行かねばならぬものである。畢竟教育者は提灯持ちであつて, 一步一步理想に向つて児童を導くのである。それには愛がなくてはいかぬ。教育者に愛がなければ, 教育者たる資格がないのである。第三は実感沈降の方面で, 想像力とも云はうか, 教師は強い想像の力を有して居ることを要する。最後に個性を破らざる統一, 即ち教師の側から云へば寛容とも云はうか, 芸術には参差の中に統一ありと云ふ原則があるが, 教育にもそれがなくてはいかぬ。云い換へれば, 各児童の個性を見る教育である。教育者は特有強でなければいかぬとニッチェが云つて居るが, これが極めて必要である。私は教師は親方根性でなければいかぬと云はう。」
- ⑲ 谷本富『系統的新教育学綱要』, 1907年, 六盟館, P. 322 ~ 326
- ⑳ 谷本, 同, P. 331
- ㉑ 佐々木『訓練法撮要』, 下巻, P. 460 ~ 461
- ㉒ 佐々木, 同, P. 451 ~ 461
- ㉓ 吉野茂助「来い来い主義の効能」『教育界』3巻7号, P. 46 ~ 49