

# 東京市富士小学校における教育実践とドクロリーの教育思想

—「創造生活」に注目して—

基礎教育学コース 渡 邊 優 子

The practices at Fuji Elementary School in Tokyo and Decroly's educational theories: Focusing on "creative life"

Yuko WATANABE

This paper is attempting to explore the influence of Decroly's educational theories upon Fuji Elementary School and examine the concept of "creation" applied in the school. Fuji Elementary School accepted Decroly's educational theories in the early Showa period and then Fuji Elementary School established the educational policy, "creative life". "Creative life" was embodied as expressive education; however, at a glance, "creative life" was alien to Decroly's educational theories. It was not easy for Fuji Elementary School to understand Decroly's educational theories as it was, but they studied it as much as they could; they took it in and adapted it to the context of the school. They were therefore able to understand the proper concept of "creation", which is indispensable to human development, although it was difficult for people in Japan at that time to understand it.

## 目 次

はじめに

1. ドクロリーの教育思想の特徴
  - (1) "un être vivant" としての子ども
  - (2) 「全体化 (globalisation)」という心理的メカニズム
  - (3) 「興味を中心」と「観念連合教科案」
2. 東京市富士小学校における表現教育の実践
  - (1) 「創造」「創作」から「発表」「表現」へ
  - (2) 表現教育の特色
    - ①「自己」
    - ②一連の学習活動
3. 東京市富士小学校におけるドクロリーの教育思想研究
  - (1) 研究成果の活用
  - (2) 「創造生活」と"la vie"

おわりに

はじめに

本稿の目的は、昭和初期の東京市富士小学校（以下、富士小）におけるドクロリーの教育思想受容の実態を明らかにすることである。筆者はこれまでの研究において、富士小では「創造生活の助成」を目指した教育実践が、基本的には表現教育として、全校を挙げ

て着手されていたこと、そうした教育実践はベルギーの精神医学者で教育家であったオヴィド・ドクロリー（Decroly, Ovide 1871-1932）の教育思想の影響を少なからず受けていたことを明らかにしてきた<sup>1)</sup>。

ドクロリーの教育思想は、19世紀末から20世紀初頭にかけて世界規模で展開されていた新教育運動の旗印の一つとされたものであり、富士小は、日本で初めてドクロリーの教育思想を本格的に受容した学校とされてきた<sup>2)</sup>。富士小におけるドクロリーの教育思想受容の実態について検討することによって、新教育運動の端緒となったヨーロッパの新教育が日本のそれに与えた直接的影響について明らかにする手がかりを得たいと考える。とりわけ本稿では、従来、大正新教育において「創造」という言葉は、国家の産業基盤確立のために提唱されたものであり、人間的成長や全面的発達を保障するような「創造」の本来的意義は顧みられなかったとされてきたことを踏まえたうえで<sup>3)</sup>、昭和初期の富士小における教育実践を支えた「創造生活」とは、どのようなものであったのか検討したい。

## 1. ドクロリーの教育思想の特徴

### (1) "un être vivant" としての子ども

ドクロリーは、1921年にフランスのカレーで開催された新教育連盟（the New Education Fellowship）の

第一回国際会議における講演で、子どもを“un être vivant”と定義していた<sup>4)</sup>。“un être vivant”とは日本語に翻訳すると「生物」である。医学の素養を持ち合わせていたドクロリーが、人間を「生物」として捉え、その視点を教育に生かそうとしていたことが看取される。しかし、ドクロリーが“un être vivant”に付与した意味は、日本語の「生物」という言葉の範疇を超えていた。19世紀ヨーロッパにおいて、生物学や医学と哲学は強い結び付きをもっており、生物学や医学における個別研究は「生命」や「生」、すなわち“la vie”に関する哲学的な問いに取り組む手がかりになるものとして位置づけられていたのである<sup>5)</sup>。とりわけ、19世紀初頭に“la vie”は死に抵抗する諸機能の「集合体」と定義され、この定義は19世紀末には個体だけではなく社会についても適用可能であると考えられるようになっていた<sup>6)</sup>。ドクロリーが精神医学を修めた背景には、こうした「集合体」として相互依存あるいは相互扶助していくものとして“la vie”を捉えようとする議論が存在していたのである。

以上のような“la vie”をめぐる議論を背景に、ドクロリーは“un être vivant”の特質の第一に、思考することを挙げていた。ドクロリーは“un être vivant”を、他の生物とは一線を画す唯一無二の存在であるとし、“un être vivant”に固有な知能のメカニズムを介して思考する能力をどのようにして発達させるのか、ということの研究課題としていた<sup>7)</sup>。すなわち「思考を生と切り離すことはできない、思考は生につながっているのである」<sup>8)</sup>とドクロリーが主張した所以は、ドクロリーにとって“un être vivant”とは「思考する『生物』」として捉えられていたことにあった。“un être vivant”の特質として、ドクロリーは、第二に、活動的であることを挙げていた。ドクロリーは、自身の研究が生物的及び心理的基礎に立っていることを表明し、“un être vivant”の心理状態を分析する際には、“un être vivant”の視点に身を置くべきであるとして、死とは反対の生、すなわち動的かつ機能的な視点からの研究の必要性を提示していた<sup>9)</sup>。

## (2) 「全体化 (globalisation)」という心理的メカニズム

ドクロリーは、子ども、つまり“un être vivant”の心理的メカニズムが、大人とは異なっているということに注目し、「全体化」という言葉を用いて子どもの心理的メカニズムについて説明した。

ドクロリーによれば、私たちは、何かもの考えた

り実行したりするとき、その手順は「具体から抽象へ」あるいは「特殊から一般へ」と進むのが当たり前だと考え、諸要素を経て、集合体、すなわち全体に到達するという原則を墨守しており、とりわけ、それは教育学において顕著に見られるという<sup>10)</sup>。ドクロリーは、こうした従来における心理的メカニズムの解釈は、要素を全体よりも簡単であるとし、単純や特殊なものを具体とする一方で、複雑や一般的なものを抽象として扱ってきた大人にとっての合理的原則に他ならず、子どもにとっては合理的でないと批判した<sup>11)</sup>。ドクロリーによると、「おびたしい数にのぼる知識は、こういうふうには、すなわち事前の意識的な分析を経ることなく、またそうやってよければ、必要な分解作業なしに、子どもの心に浸透していく」<sup>12)</sup>のである。というのも、子どもは、既に「文脈」や「世界」、「情況」の中に存在しているのであり、彼の心理状態は彼にとっての「文脈」や「世界」、「情況」によってのみ決定されるからである。ドクロリーの主張する「全体」とは、要するに、子どもにとっての「文脈」や「世界」、「情況」である<sup>13)</sup>。

たとえば、ドクロリーは、「母親法は全体法なのである」<sup>14)</sup>として、所々で子どもにとっての母親の存在を例に挙げて、「全体化」の説明を試みている<sup>15)</sup>。

母親は、子どもにとって細分化されたものとしてではなく、まったくの全体として存在している。同じように、子どもをとりまく環境も物も、彼の貪欲な好奇心の前に置かれており、だれもそれらに一つの提示の順序を押しつけようとは思わぬものである。また、彼の存在も、いつも丸ごとそこにあり、彼が自分自身を覚悟する度に、お腹がすいたりのがかわいたりする度に、あるいは疲れや痛みを感じたりする度に、恐怖を感じたり怒ったりする度に、遊びたいと思ったり、外へ出たいと思ったりする度に、また跳んだり、走ったり、食べたり、入浴したり、寝たりする度に、彼の人格はバラバラになることなく、いつも全体として、そこに存在しているのである。

「文脈」や「世界」、「情況」の中で、子どもは、意識的な分析や分解の作業を経ることなしに生活している。子どもが覚悟するものは、彼の「文脈」や「世界」、「情況」を生きるのに必要なものに他ならず、それは彼の生、すなわち彼の思考だけでなく活動をも支配しているのである。

ドクロリーは、「全体化」とは、無意識、無計画の分析及び継続する再修正の可能性を持つが、それらす

べては基本的に個体の興味や欲求に支配されているとまとめている<sup>16)</sup>。このことは同時に、個体の興味や欲求によって、外界の実在性が規定されるということの意味しており、個体によって「外界認識」の差が生じるということに、ドクロリーは「全体化」を説明する中で言及していたといえる<sup>17)</sup>。また、「全体化」という心理的メカニズムにおいて、ドクロリーが展開した「要素」や「全体」の議論が、先述した生命科学領域における「la vie」の議論と関連するものであったことにも留意すべきである<sup>18)</sup>。ドクロリーの研究は、「全体化」という心理的メカニズムが個体の興味や欲求に支配されていることを踏まえたうえで、具体的に「子どもの心に浸透していく」ものとは何か、また、それはどのような過程を経て「子どもの心に浸透していく」のかという関心の追究に向かっていった。

### (3) 「興味の中心」と「観念連合教科案」

子どもには大人とは異なる心理的メカニズムがあるというドクロリーの見解は、ドクロリー・メソッドと呼ばれてきたドクロリーのカリキュラム論にも反映されていた。

「食物を摂る欲求 (Besoin de se nourrir)」「気候不順と戦う欲求 (Besoin de se prémunir contre les intempéries)」「危険や種々の敵から自己防衛する欲求 (Besoin de se défendre contre les dangers et les ennemis divers)」「連帯的に活動する欲求 (Besoin de travailler solidairement)」を4つの本源的欲求とした「興味の中心 (centre d'intérêts)」と「観察」「連合」「表現」の三段階の学習過程を提示した「観念連合教科案 (programme d'idées associées)」は、ドクロリー・メソッドの代名詞とされてきたが、それらは「全体化」としてドクロリーが提示した子どもの心理的メカニズムを、教育実践に適用することを意図したものであった。「興味の中心」として提示された「食物を摂る欲求」「気候不順と戦う欲求」「危険や種々の敵から自己防衛する欲求」「連帯的に活動する欲求」とは、「子どもの心に浸透していく」もの、つまり子どもを突き動かす必要や欲求の対象について、より広範な人間活動の視点から分析したものであった<sup>19)</sup>。そして「観念連合教科案」では、それらの「子どもの心に浸透していく」ものが、どのようにして「子どもの心に浸透していく」のかを明らかにしていた。つまり、子どもに「観察」された「子どもの心に浸透していく」もの(「興味」)は、思考(「連合、連想」)され、活動(「表現」)されることによって「子どもの心に浸透していく」のであった。

ドクロリーが「子どもは社会に向けて育成されなければならないが、彼はまず子どもとは誰か知る必要がある」<sup>20)</sup>と主張し、子どもに自身の「生 (la vie)」と自身の生きている「環境 (l'ambiance)」について学ばせる必要性を強調したのは、子どもが自分の興味や欲求の実相を知り、それらを充足させていく経験を学習活動として構成していくことの重要性を感じていたからであった。それは、子どもが、子ども自身について、また自身を取巻く「環境」について思考し、自身と「環境」の相互依存的あるいは相互扶助的な関係を理解したうえで「環境」と共存していくことでもあった。

ドクロリーの教育思想は、19世紀以来ヨーロッパで繰り広げられてきた生命科学領域における「la vie」をめぐる議論を土台として、大人とは異なる心理的メカニズムで思考し、活動する「un être vivant」としての子どもを想定して、展開されていたといえる。「pour la vie, par la vie」という言葉に集約されるドクロリーの教育思想及びドクロリー・メソッドの形成背景の一つを確認することができる。

ドクロリーの教育思想の概略とドクロリー・メソッドの実践への適用については、ドクロリーの協力者であり、ドクロリー学校の一つであるエルミタージュの学校の校長であったアメイド (Hamaïde, Amélie) によって、*La Méthode Decroly*としてまとめられた。*La Méthode Decroly*は、ドクロリーの教育思想を代弁するものとして、新教育運動の流れの中で、世界中のあらゆる言語に翻訳された。

## 2. 東京市富士小学校における表現教育の実践

### (1) 「創造」「創作」から「発表」「表現」へ

富士小では、校長の上沼久之丞が1923 (大正12)年に「文化創造主義学級経営法」を提唱して以来、「創造」や「創作」は、教育実践のキーワードとされていた。上沼が「創造」や「創作」に注目ようになった背景には、対外関係の中で、日本が独自の技術開発の必要性に迫られた結果として、「創造」や「創作」の教育の重要性が強調されていたという社会的背景があった<sup>21)</sup>。上沼が「文化創造主義」を提唱した時代背景を無視することはできない。しかし、上沼が、1926 (大正15)年7月から8カ月間にわたって実施された欧米教育視察中に、ドクロリー学校の一つであるエルミタージュの学校を視察し、「児童の学習力」の観点から「この学校は欧州で最も学習力の強い学校であった」<sup>22)</sup>と評価していたことは注目に値する。なぜなら

ば、この欧米教育視察以降、上沼の「創造」や「創作」に関する見解に変化が生じたと考えられるからである<sup>23)</sup>。上沼は、「創作は各個のたどらねばならぬ道を歩みたる業績であつて尊い生命の現はれである」<sup>24)</sup>とし、「創造」や「創作」の「現はれ」、すなわち「創作物」や「成績物」などの重要性を認識するようになっていった。これは、上沼がエルミタージュの学校を視察した際に、児童の活発な学習の様子が、作品にも力強く表われていたと称賛していたことと無関係ではなかった<sup>25)</sup>。

上沼の帰国後、上沼を含めた富士小の訓導たちは、上沼が視察中に入手していた *La Méthode Decroly* の英訳本 *The Decroly Class* の翻訳研究に着手していた。その成果は、1931（昭和6）年に『生活学校デクロリイの新教育法』（明治図書、1931年）としてまとめられた。実際に、富士小では1932（昭和7）年には、「創造生活の助成」などを実践課題として掲げ、表現教育を基礎とした教育実践に力を入れるようになっていった<sup>26)</sup>。

## (2) 表現教育の特色

富士小における表現教育の実践は、多くの場合、児童個人による「表現」を尊重しつつも、「批判」や「鑑賞」も同様に重視し、最終的には児童自身によってさらに「自己」の「表現」が追究されていくことを企図するものであった<sup>27)</sup>。富士小の表現教育における「自己」とはどのようなものとして想定されていたのだろうか。また、基本的に、個人による「表現」と、「批判」「鑑賞」を中心に進められていた一連の学習活動は、何を意図していたのだろうか。

### ① 「自己」

校長の上沼は、児童の学習において「過去の作品と進歩したる作品を比較する事によつて自己の進展を自覚せしめ」<sup>28)</sup>ことができるとし、児童が自己を評価するために「表現」の学習は重要であるとしていた。児童が自分の過去と現在の「表現」を比較することによって、「劣等生」であっても「優等生」であっても同様に自分の成長を実感することができるのだという<sup>29)</sup>。上沼の見解に見られる個を基調としたスタンスは、訓導たちによる表現教育の実践にも一貫していたが、このような姿勢は、他でもないドクロリーの教育思想から学び得たものであった。上沼は、ドクロリー・メソッドでは、個々の児童が「児童の能力想定の活動をするから、学習が生々として実に驚くべき発

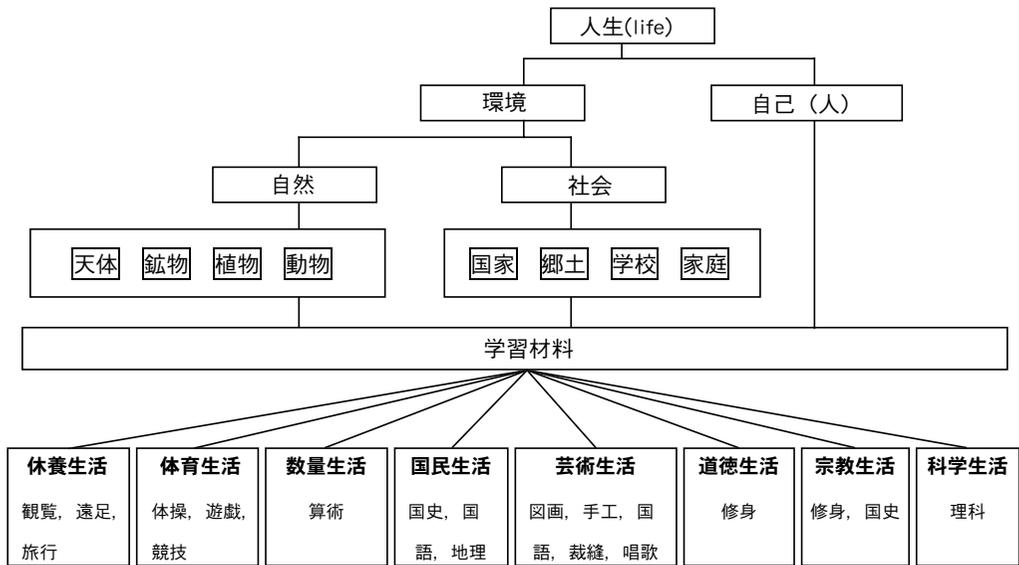
展がある」<sup>30)</sup>として、個人差を前提とした学習の重要性を認識していた。

また、上沼は「創作者が発表する事によつて賛否の批判を求めて反省する事に、非常な効果を認める」<sup>31)</sup>とし、「発表」することによって生じる「自己」と他者の結びつきやかかわり合いの重要性も認識していた。上沼によれば、他者に向けて「発表」や「表現」をすることは、発表者が「自己」を省みることができるだけでなく、発表を見た側、すなわち他者の学習意欲を喚起し、彼らの「発表」や「表現」の参考にもなるという<sup>32)</sup>。こうした学習活動における「自己」と他者の結びつきやかかわり合いに上沼が着目するようになったのは、ドクロリーの教育思想から「人と環境との順応反省これの複雑な連鎖は生活」<sup>33)</sup>であるということを読み取っていたからであった。上沼は「人」すなわち「自己」は、他者を含めた「環境」との結びつきやかかわり合いを不可欠とする存在であるということ学んでいたのである。

富士小では、1930（昭和5）年に、子どもに自身の「生」について学ばせるというドクロリーの主張を援用して、「自己」の概念をカリキュラムの中に設け、その翌年には「教科改造案の基準」〈図1〉を発表した。そこでは「人生 (life)」を「自己 (人)」と「環境」との結びつきやかかわり合い、すなわち「交渉関係」によって発展するものと<sup>34)</sup>、「人生 (life)」(「自己 (人)」と「環境」)を学習材料として<sup>35)</sup>、以下のように位置付けていた。

上沼は「子供を家庭生活のうちに学校生活のうちに社会生活のうちに生活さすということではなければならぬ。つまり、子どもを自主的に活かすということではなければならぬ」<sup>36)</sup>とし、「家庭」「学校」「社会」といったそれぞれの場で「自己 (人)」が他者と結びつき、かかわり合っていくことに期待していた。「自己 (人)」が「環境」の様々な局面において活動し、それらと「交渉」していくことによって、「人生 (life)」は「創造」されていくのであり、それは同時に「自己 (人)」や「環境」が「創造」されていくことでもあった。すなわち、富士小の表現教育における「自己」とは、個を基調とする一方で、他者や「環境」との結びつきやかかわり合いによる「創造」を不可欠とするものであった。

とりわけ、富士小の「教科改造案の基準」においては、「自己 (人)」と「環境」の上位概念として、「人生 (life)」が位置づけられていたが、「人生 (life)」よりも、「自己 (人)」が「環境」の様々な局面との結びつきやかかわり合いの中で「自己 (人)」や「環境」、



〔図1〕富士小「教科改造案の基準」

〔富士の低学年教育〕(1932年, 12頁)などを参考に筆者が作成した。

「人生 (life)」を「創造」していくという点に注意が払われていたといえる。

## ② 一連の学習活動

富士小の表現教育の実践は、基本的に、個人による「表現」と、「批判」「鑑賞」を中心にするめられていたが、同校において「批判」や「鑑賞」の学習が重視されたのは、先述の通り、校長の上沼が「自己」と他者の結びつきやかかわり合いを喚起するような学習活動の効果に期待を寄せていたからであった。こうした学習活動は、「自己」が他者の「批判」や「鑑賞」の対象となることによって生じる緊張関係とともに、「自己」の「表現」が深化するためには、他者による「批判」や「鑑賞」が不可欠であるということ、またそれは、他者にとっても同様であるという、「自己」と他者の相互依存あるいは相互扶助の関係を自覚させるものであった。とりわけ、上沼は、「自己」は他者を含めた「環境」と「共同」していくものであるとし、「共同」という言葉で相互依存や相互扶助の重要性を指摘していた<sup>37)</sup>。

興味深いことは、この「共同」という言葉にも、ドクロリーの教育思想の影響の一端が確認されることである。富士小の訓導による *The Decroly Class* の翻訳研究において、奈良は「一致共同」<sup>38)</sup>、伴は「共同一致」<sup>39)</sup> という言葉を用いて、ある言葉を翻訳していた。

上沼を含めた富士小の訓導たちは、ドクロリー研究の過程で、ある言葉の邦訳として合意のうえで「共同」という言葉を用いていたと考えられる。彼らが「共同」という言葉を用いて翻訳したのは“solidarity”であった。つまり“solidarity”を意味する「共同」という言葉が、富士小における表現教育、ひいては、ドクロリー理解における鍵を握っていたといえる。とりわけ、校長の上沼は *La Méthode Decroly* も用いながら、“solidarity”の意味を理解しようとしていた<sup>40)</sup>。フランス語、英語両方の文献を用いて“solidarity”の内容を比較検討していた上沼は“solidarity”を、相互扶助や相互依存の意味をもつ語として認識しつつも、「共同」と翻訳していた。富士小の表現教育における一連の学習活動は、「自己(人)」が他者を含めた「環境」との相互依存や相互扶助の関係を自覚して「共同」する中で、「共同」に向けて「自己」をさらに追究していくことを企図したものであった。相互依存、相互扶助する生、すなわち“la vie”の様態を、「共同」という言葉で解釈した富士小の表現教育は、ドクロリーの教育思想の基本的立場から示唆を得ていたといえる。

以上より、富士小における表現教育の実践の特色としては、第一に、個を基調とする一方で、他者や「環境」との結びつきやかかわり合いによる「創造」を不可欠とする「自己」を想定していたということ、第二に、一連の学習活動は、方法においても目的において

も、相互依存や相互扶助としての「共同」を志向していたということを確認した。これら二つの特色に通底するのは、「自己」を創造的なものとして想定していたことである。このように「自己」を創造的なものと捉える姿勢は「創造生活」という実践課題を根底で支えるものであった。

### 3. 東京市富士小学校におけるドクロリーの教育思想研究

#### (1) 研究成果の活用

富士小が、1931（昭和6）年に発表した『生活学校デクロリーの新教育法』の大部分は *The Decroly Class* の翻訳であったが、翻訳者の見解や解釈なども所々に挿入する形でまとめられていた。

『生活学校デクロリーの新教育法』の自序において上沼が「観察測定興味中心の題材による学習を実際に適用して見たが頗る好結果を得た」<sup>41)</sup>と述べていたことから、富士小で *The Decroly Class* の翻訳研究を進め、その成果を教育実践において試行し、手ごたえを得ていたことは間違いない。たとえば、富士小において学習の契機や導入を児童の直接経験から取り出すことが通例となっていたことは「観察」の重要性を意識していたからだと考えられる。富士小の算術の授業が児童による自作問題を中心にして進められたり、図やグラフを用いて視覚的的刺激から理解を促そうとしていたことから、*The Decroly Class* における「測定 (Measurement)」などの節の記述から着想を得ていたことがわかる。また、「興味中心の題材」に関しては「中心題材学習」として研究がすすめられていた<sup>42)</sup>。さらに、ドクロリー・メソッドでは、本来、子どもの発達段階に応じて同質集団を形成することとなっていたが、富士小では子どもの居住する地域に対応する形で同質集団を形成して実際の学級編成に応用していた<sup>43)</sup>。

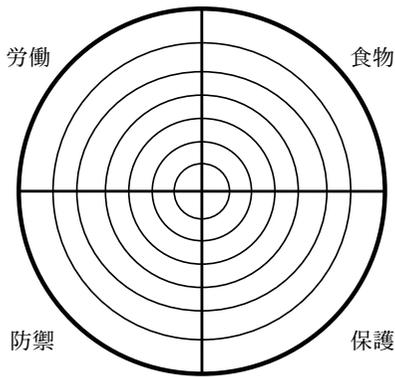
しかしながら、富士小において、必ずしも、ドクロリーの教育思想を効果的に教育実践に取り込むことができたわけではなかった。たとえば、『生活学校デクロリーの新教育法』における「全体化」理論の概略及び実践への適用については、伴が「国語教育」として *The Decroly Class* を参照しながら翻訳に取り組んでいたが、翻訳を担当した *The Decroly Class* の頁には、クエスチョンマークが頻繁に書き込まれていた<sup>44)</sup>。また、校長の上沼が別の書籍を用いて、ドクロリー・メソッドについて研究していた際に、「全体化機能」を指す“the function of globalization”という語句に注目

しつつも、“global”を「球」と訳出していた点からは<sup>45)</sup>、上沼においてさえ、「全体化」を心理的メカニズムについて論じたものとして認識することそれ自体が困難であったことがうかがえた。

こうした「全体化」理解の困難さは、「概括表 (Tableau synthèse)」にも明らかであった。富士小では *The Decroly Class* の「概括表」を模して、円の中心を交点とした90度の4つのスペースをそれぞれ「食物」「保護」「防禦」「労働」としたうえで、中心から同心円状に拡大していく円を小さい方から「家庭」「学校」「社会」「動物」「植物」「鉱物」「天体」の順で設定した表を『生活学校デクロリーの新教育法』に掲載した。しかし、本来、エルミタージュの学校において利用された「概括表」は富士小と同様に円の中心を交点とした90度の4つのスペースをそれぞれ「食物」「保護」「防禦」「労働」に相当するものとしているが、さらに円の中心から円周に向かって直線を引き、「家庭」「学校」「社会」「動物」「植物」「鉱物」「天体」に相当するそれぞれのスペースに分けていた<sup>46)</sup>。

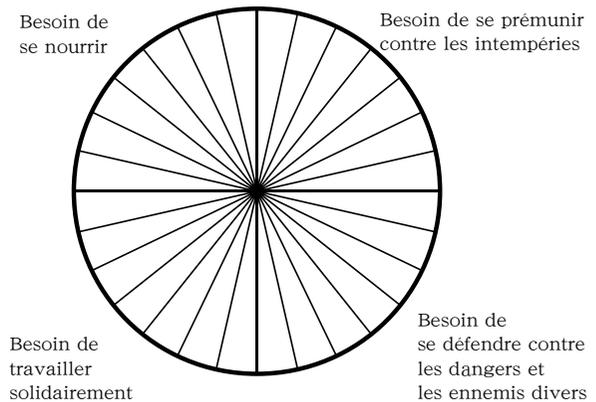
「概括表」の利用方法についての詳細は定かでないが<sup>47)</sup>、富士小における「全体化」理解の特徴はここに明らかである。たとえば、エルミタージュの学校では、子どもが、「食物」と「家庭」について自由にかき込むことのできるスペースを用意していた。そのスペースに合ったものとして子どもがかき込んだものは、「食物」と「家庭」に関する子どもにとっての「文脈」や「世界」、「情況」に他ならず、子どもにとっての「具体」そのものであった。それに対して、富士小では、子どもの「文脈」や「世界」、「情況」は大人によって決められていた。たとえば、子どもにとって、もっとも身近な「文脈」や「世界」、「情況」は「家庭」に関するものであり、それを経て、「学校」「社会」「動物」「植物」「鉱物」「天体」の順で、子どもの「文脈」や「世界」、「情況」は拡大していくとされていた。要するに、富士小では、個体の興味や欲求の差や、それによる外界認識の差に言及するドクロリーの「全体化」理論は受容されず、ドクロリーが批判した大人にとっての合理的原則、すなわち思考や活動は「具体」から「抽象」へ、あるいは「要素」から「全体」へと同心円的に拡大していくものとして、「全体化」を解釈していたのであった。以上より、富士小における *The Decroly Class* の翻訳研究の実態からは、「全体化」の理解が困難であったことを指摘せざるを得ない<sup>48)</sup>。

しかし、校長の上沼は、欧米教育視察後、ドクロリー学校のカリキュラムの独創性に注目し、「(ドク



富士小の「概括表」

(『生活学校デクロリーの新教育法』(51頁), *The Decroly Class* (p. 205)などを参考に筆者が作成した。)



エルミタージュの学校の「Tableau synthèse」

ロリー・メソッドなどを研究することによって一筆者注)これ迄の伝統文化を教へ込む教材観から脱出して、意気滲瀾したる自主活動を助成して、現実の生活を価値化し、環境を創造する自発的教育が発展し、こゝに新しき教材観に進み、最も進歩したる教育法が生れ我国独自のものが建設されるのではあるまいか<sup>49)</sup>とし、ドクロリー・メソッドの独創性が、従来の教材観を変え、日本独自の教育論及び教育法の建設に寄与するとしていた。そこには、日本、ひいては富士小に合った独自のカリキュラムを開発するために、ドクロリーの教育思想及びドクロリー・メソッドを参考として捉える姿勢が表明されていた。富士小における独自のドクロリー受容の仕方、すなわち「創造生活」とは何に依拠したものであったのだろうか。

(2) 「創造生活」と“la vie”

富士小において、ドクロリー研究の成果を援用しながら着手されていた表現教育を支えたのは、「創造生活」という実践課題であり、「自己」を創造的なものと捉える姿勢であった。ここでは、ドクロリーの教育思想の要である“la vie”の概念が、富士小の翻訳研究においてどのように理解されていたのかという観点から「創造生活」の特徴について検討してみたい。先述の通り、富士小では“solidarity”を「共同」と翻訳する過程で、相互依存あるいは相互扶助する生、すなわち“la vie”の様態について断片的に理解していたといえる。しかし、“la vie”そのものはどのように理解されていたのだろうか。

*The Decroly Class*において、“la vie”に相当する言葉

は、“life”または“living”として英訳されていたが、『生活学校デクロリーの新教育法』において、ドクロリーの教育思想の概略部分の翻訳を担当した奈良は、一貫して、“life”または“living”を「生活」と翻訳していた。〈表1〉は、『生活学校デクロリーの新教育法』における奈良の翻訳と*The Decroly Class*の記述の一節を比較対照したものである。

学校教育と“life”または“living”の関係について言及した一節について、奈良が、“a practical initiation in living”を「児童の生活を実際に指導する事」と翻訳したうえで、「生活指導」と言い換えていることは興味深い。奈良には「生活指導」として、すなわち指導可能なものとして、ドクロリーの教育思想における“life”または“living”が理解されていたといえる。

また、〈表2〉の一節は、「大法則 (those great laws, les grandes lois)」としての「生活 (life, la vie)」について述べたものであったが、「生活 (life, la vie)」についての解釈の仕方は奈良の翻訳と*The Decroly Class*では、一見すると、ほとんど変わらない。しかし、*La Méthode Decroly*と対照してみると、大きな違いが見出された。

奈良は、*The Decroly Class*における“those great laws that have shaped the universe and humanity”という表現を「この宇宙や人類を創造した自然の大法則」と翻訳していた。すなわち、“shape”を「創造」と翻訳したのであった。「生活 (life)」とは、宇宙や人類を「創造 (shape)」してきたものとして理解されていたのである。しかし、*La Méthode Decroly*では、“les grandes lois qui régissent l’Humanité et l’Univers”とある。すな

〈表 1〉

『生活学校デクロリィの新教育法』 <sup>50)</sup>	<i>The Decroly Class</i> <sup>51)</sup>
<p>元来学校が教育の一般的目的に到達したと云ふことは、児童がその仲間との交際に見出すやうな生活、即ち現実の生活に就て児童が準備されることを意味する。<u>この準備と云ふ事は、児童の生活を実際に指導する事によつて、最も効果があるものである。即ち生活指導は経験の広い範囲に亘り、社会生活の最も特殊な経験によつて訓練されるのである。</u> (下線は筆者による。)</p>	<p>The school achieves the general purposes of education in so far as it prepares the child for the realities of life, of life as he finds it in the society of his fellows. <u>His preparation then will be accomplished to the best advantage by means of a practical initiation in living — that is, by a wide range of experiences, more especially of experiences in social living.</u> (下線は筆者による。)</p>

わち、フランス語では、“la vie”とは「人類や宇宙を“régir”『支配』する大法則」とされていた。

ドクロリーの教育思想を正視するならば、*La Méthode Decroly*に記述されたように、本来、“la vie”は、人類や宇宙を支配する大法則であり、摂理とも言うべきものであった<sup>55)</sup>。しかし、奈良にとって「生活 (life)」は、人類や宇宙を「支配する」ものではなく、あくまでもそれらを「創造した」ものであった。先述の「教科改造案の基準」における「自己 (人)」の位置付けや、奈良が指導可能なものとして「生活」を捉えていたことなどを踏まえるならば、奈良をはじめ、富士小では、「人生」や「生活」と翻訳されていた“life”すなわち“la vie”を「創造」の対象として理解すると同時に、それを「創造」する主体として、「人」すなわち「自己」を想定していたことがうかがえる。「創造生活」という実践課題における「創造」と「生活」の関係、さらには「自己」を創造的なものとする前提を見て取ることができる。

ドクロリーの教育思想に学びながら、「創造生活」という実践課題を掲げ、それを表現教育として結実させていったことは、富士小における教育実践の独自

性を際立たせるものであった。とりわけ、「創造生活」では、「自己」を創造的なものとして積極的に位置付けているため、「自己」すなわち「人」にとっては万物（「人生 (life)」「環境」「自己 (人)」）が「創造」の対象とされていたことは特徴的である。

〈表 2〉

『生活学校デクロリィの新教育法』 <sup>52)</sup>	<i>The Decroly Class</i> <sup>53)</sup>	<i>La Méthode Decroly</i> <sup>54)</sup>
<p>如何にして児童に、この宇宙や人類を創造した自然の大法則を理解せしむ可きであらうか。 (下線は筆者による。)</p>	<p>And how are we to give the child an understanding of those great laws that have <u>shaped</u> the universe and humanity? (下線は筆者による。)</p>	<p>Comment faire comprendre à l'enfant les grandes lois qui <u>régissent</u> l'Humanité et l'Univers ? (下線は筆者による。)</p>

## おわりに

本稿の目的は、富士小におけるドクロリーの教育思想受容の実態を明らかにすることであった。とりわけ、富士小で表現教育として具現化されていた「創造生活」にみられるドクロリーの教育思想を明らかにしながら、同校における「創造生活」とはどのようなものであったのか検討することを課題とした。

富士小における表現教育の実践は、上沼がドクロリー学校視察時に受けたインパクトに起因したものであった。富士小における表現教育を特色づけていた「自己」という概念や一連の学習活動の背景には、ドクロリーの教育思想の影響を確認することができた。すなわち、「自己」とは、個を基調とする一方で、他者や「環境」との結びつきやかかわり合いによる「創造」を不可欠とするものであり、また、一連の学習活動は、相互依存や相互扶助といった“solidarity”「共同」を志向したものであった。富士小における表現教育の実践において、目的、方法ともに相互依存や相互扶助としての「共同」が志向されていたことは看過できない。

富士小では、“solidarity”「共同」という具体的な「生活 (life, la vie)」のイメージをつかみ、ドクロリーの教育思想の要であった“la vie”の理解に接近することができていた一方、ドクロリーの教育思想の要である“la vie”や「全体化」理論をそっくりそのまま理解することはできなかった。しかし、富士小では、ドクロリーの教育思想を研究することによって、断片的に理解し得たものを、富士小の現実に合わせて、理論立て、適用し、実践に臨んでいた。これは、富士小におけるドクロリーの教育思想の受容が形式的受容に留まるものではなかったことを示している。こうした同校の表現教育を支えた「創造生活」という実践課題に鑑みれば、そこにおける「創造」とは、産業能率的な意味に限定され得ないものであったことがうかがえる。すなわち、富士小において「創造」とは、「人生 (life)」「環境」「自己 (人)」を対象として、「自己 (人)」が、他者や「環境」との「共同」を志向する活動の中で、実現されるものであった。こうした富士小の表現教育においては、子どもの人間的成長や全面的発達に欠くことのできない「創造」の本来的意義が少なからず理解されていたといえるのではないだろうか。

本稿では、富士小におけるドクロリーの教育思想の受容の一端を明らかにしたが、ヨーロッパの教育思想が日本あるいは富士小という文脈の中で変容して

いったことは興味深い。とりわけ、本稿で注目した“la vie”と「生活」に関する認識の相違を無視することはできない。そこには、日本的な“la vie”や“life”という概念受容の特徴があると考えられるが、この点に関しては今後詳細に検討していきたい。

## 注

- 1) 拙稿 2012.「東京市富士小学校におけるカリキュラム研究の特質—校長上沼久之丞の果たした役割に着目して—」『カリキュラム研究』第21号, pp.15-27.
- 2) 谷口和也 1998.「浅草富士小学校の合科教育」『昭和初期社会認識教育の史的展開』風間書房, pp.286-315.
- 3) 天野正輝 1978.「大正自由教育における教育方法の特質」池田進・本山幸彦編『大正の教育』所収, 第一法規, pp.399-430.
- 4) Decroly, Ovide. 1921. “Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l’enfant.” *The Creative Self-Expression of Child : being a report of lectures*. London: The New Education Fellowship, p.76.
- 5) 廣野喜幸・林真理 2002.「近代医学・生命思想史の一断面—機械論・生氣論・有機体論—」廣野喜幸・市野川容孝・林真理編『生命科学の近現代史』所収, 勁草書房, pp.54-89.
- 6) 市野川容孝 2002.「生命科学と社会科学の交差—一九世紀の一断面—」同上書所収, pp.92-120.
- 7) Decroly. Op.cit., 1921. p.76.
- 8) Ibid.
- 9) Ibid.
- 10) Decroly, Ovide. 1929. “La fonction de globalisation et l’enseignements.” dans Sylvain Wagnon(éd). 2009. *Ovide Decroly, Le Programme d’une école dans la vie*. Paris: Edition Fabert, p.171. = 齋藤佐和訳 1977.「全体化機能と教育」『ドクロリー・メソッド』明治図書, p.74.
- 11) Ibid., p.174. = 同上書, p.77.
- 12) Ibid., p.176. = 同上書, p.79.
- 13) 田中智志「本態としての生—ドクロリーとベルクソン—」(未発表論文).
- 14) Decroly. Op.cit., 1929. p.188. = 齋藤, 前掲書, p.91.
- 15) Ibid., pp.176-177. = 同上書, pp.79-80.
- 16) Ibid., pp.186-187. = 同上書, p.89.
- 17) 同上書「解説」pp.256-257. アンリ・ワロン (竹内良和訳) 1963.「具体的教育学と児童心理学」『ワロン・ピアジェ教育論』明治図書出版, p.42.
- 18) 廣野・林, 前掲論文 (2002) 及び市野川, 前掲論文 (2002) に詳しい。
- 19) Decroly. Op.cit., 1921. p.78.
- 20) Ibid., p.76.
- 21) 天野, 前掲論文 (1978).
- 22) 上沼久之丞 1930.「内外新教育の比較」『小学校』第48巻第4号, p.82.
- 23) 拙稿, 前掲論文 (2012).
- 24) 上沼久之丞『体験富士の学校経営』明治図書, 1936, p.16.
- 25) 上沼久之丞『生活学校デクロリーの新教育法』明治図書,

- 1931, 自序, p.1.
- 26) 拙稿, 前掲論文 (2012)。
- 27) 同上。
- 28) 上沼, 前掲書 (1936), p.16.
- 29) 上沼, 前掲書 (1931), p.162.
- 30) 上沼久之丞 1929.「白耳義のプロジェクト・メソッド」『帝都教育』第294号, p.23.
- 31) 上沼久之丞 1930.「日々の創作発表会」『小学校』第48巻第6号, p.48.
- 32) 同上。
- 33) 上沼久之丞 1933.「富士の教育」『新教育雑誌』第3巻第1号, p.54.
- 34) 谷岡市太郎 1933.「教科改造案の基準」『生活学校富士の教育』(私製), pp.195-198.
- 35) 上沼, 前掲論文 (1933), p.56.
- 36) 上沼久之丞 1935.「私の学校経営」『教育論叢』第34巻第1号, p.9.
- 37) 上沼, 前掲書 (1936), p.16.
- 38) 上沼, 前掲書 (1931), p.148.
- 39) 同上書, p.220.
- 40) Hamaïde, Amélie. *La Méthode Decroly*, Neuchatel ; Paris : Delachaux & Niestlé, 1927, p.150. 上沼家所蔵に所蔵されていた *La Méthode Decroly* (1927) の書き込みから, 上沼が英訳本で “solidarity” と訳されていた一節について, 丁寧に読み込んでいたことが確認できた。
- 41) 上沼, 前掲書 (1931), 自序, p.1.
- 42) 鈴木そよ子 1984.「富士小学校の授業改造と奈良靖規の実践」『教育方法史研究』第2集, p.13.
- 43) K. Uenuma. 1935. “An Outline of The Huzisyôgakkô.” p.6. 及び, 谷岡市太郎 1936.「学級の編成変へ」『教育論叢』第36巻第4号, p.86.
- 44) 筆者が上沼家所蔵文書の中から発掘した *The Decroly Class* (Hamaïde, Amélie; Hunt, Jean Lee. *The Decroly Class*. New York : E.P. Dutton & Co, 1924, pp.57-92.) には, 多数の書き込みが確認された。
- 45) William Boyd(ed). *Towards a New Education*, London & New York: Alfred A. Knopf, 1930, p.159.
- 46) 場合によっては「家庭」「学校」「社会」「動物」「植物」「鉱物」「天体」の項目は部分的に統合されることもあった。とりわけ, 当時の写真から確認する限りでは, 「鉱物」と「天体」が統合され, 6項目されていたようだ。本研究で用いた “Tableau synthèse” の略図は, ドクロリーの「全体化」の理論が “Tableau synthèse” に表れていたことを示すために, 7項目で作成している。
- 47) 「概括表」は, 1923年にアメイドがブリュッセルの児童健康部局と共同で取り組んだワークショップにおいて活用されたものがある (有名である (*The Decroly Class*, Op.cit., p.205.)). それぞれのスペースには子どもによって絵や文章が書き込まれていた。また, 富士小の「概括表」でも中心から円周に向かって点線が引かれていたが, その点線が何を意図していたのかは不明である。
- 48) 上沼は「国語教育」の「引例」の翻訳が困難であったこと, 文意を損なわないように原語のまま掲載しているということを断っていた (上沼, 前掲書 (1931), 自序, p.2.)。
- 49) 同上書, p.7.
- 50) 同上書, p.41.
- 51) *The Decroly Class*. Op.cit., pp.18-19.
- 52) 上沼, 前掲書 (1931), p.43.
- 53) Hamaïde, Amélie; Hunt, Jean Lee. Op.cit., 1924, p.19.
- 54) Hamaïde, Amélie. Op.cit., 1927, p.14.
- 55) l’Humanitéやl’Universという言葉からは, ドクロリーの教育思想におけるキリスト教の影響を垣間見ることができる。“la vie” は, キリスト教の摂理としての意味合いをもっていたと考えられる。

(指導教員 田中智志教授)