

柳田國男の教育論にみる「主体的に考える力」の育成

Study of education of "the ability to think" as the educational theory of Kunio Yanagida

毛利 美穂
中尾 瑞樹

本稿では、2012年中教審答申に示された「主体的に考える力」をキーワードに、柳田國男の教育論を取り上げる。文部科学省は2011年度よりキャリア教育を義務化した。この背景には、雇用形態の多様化・流動化により、学生が「生きる」＝「社会と関わる」ことをイメージしづらく、将来設計を立てることができないことにあった。続く2012年答申では、予測不可能な社会において、主体的に考えるための方策が提示されている。このような、今日と同様の教育的課題が、江戸から明治への転換期に表れていた。柳田國男は、明治から昭和にかけて近代的教育制度に代わる教育のありかたを提言し続けた人物であり、本稿では、その教育論を整理し、新しい学びの形について考える。

キーワード

柳田國男、教育論、近代的教育制度、主体性、考える力／Kunio Yanagida, theory of education, system of modern education, active, the ability to think

はじめに

2011年3月の東日本大震災が教育界に提示したのは、想定外の事態に対する自律的かつリスクマネジメント的な学びの提唱である。2008年に文部科学省は、「変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい、確かな学力・豊かな人間性・健康と体力の3つの要素からなる生きる力」の育成を目指した学習指導要領を、2009年から順次実施していった¹。震災が起こったのは、小学校での導入1ヶ月前である。これにより、文部科学省による「生きる力」はにわかに関係社会との接点を明示し、ある種の切迫感をもって社会的要請を加速させた。

大学教育界では、2012年8月の中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」で、主体的な学びが提唱されている²。学びのプロセスを支援する外的条件を整えるための枠組みとしてはガニェの9教授事

象などがあるが³、答申では、より主体的な学びを強調したアクティブラーニングが推奨されている。アクティブラーニングとは、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり⁴、一般的特徴として、以下の7つが挙げられる。

1. 学生は、授業を受動的に聴く以上の関わりをもっていること。
2. 学生が活動(例えば、読む、議論する、書く)に関わっていること。
3. 情報伝達よりも学生のスキルの開発を重視していること。
4. (学生が自身の)態度や価値観を探究することに重点が置かれていること。
5. 学生の動機づけを増やすこと(特に成人学習者のために)。
6. 学生は、教員からの即時のフィードバックを受け取ることができること。

7. 学生は、より高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること。⁵

アクティブラーニングは教員中心の教授から学生中心の学習への転換を指し、さらに溝上慎一は、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義した⁶。

このような主体的に考える力の提言は、けっして新しいものではない。1950年の臨時国会答弁資料は、第二次世界大戦後、GHQ主導の教育改革の結果、学力低下が叫ばれるようになったことを受けたものである。

従来、既成の知識をよく記憶していることが、学力であると思われ、世間ではこのような観点から子供を評価していがちである。

今日の教育では、児童生徒の学習経験を通して、社会生活に必要な知識の理解、技能、態度を見つけることが学力であると考えられているが、この点について父兄、一般の人々に徹底されていない。⁷

この答弁資料には、「学力」とは、記憶する知識の蓄積ではなく、子どもの経験に基づいて社会生活で必要とされる知識や技術、態度を身につけることが学力であると示している。この国会答弁から半世紀以上経った2012年の中教審答申には、この学力を、どう伸ばすか、どう測るか、が示されているのである。

社会が変容すれば、教育に対する社会の要請も当然変わる。そこに、歴史をふりかえる意義がある。主体的に考える力の育成が、現在の大学のユニバーサル化や予測不可能な時代に対する臨機応変な能力の定着を示すのであるならば、現在を見定める指針として、明治期から昭和期にかけての激動時の教育のありかたをふりかえるのは有効的であろう。本稿では、「主体的に考える力」をキー

ワードに、明治維新後の教育改革に対する、柳田國男の、明治期から昭和期にかけての教育観について整理し、柳田の論点を参照しつつ、新しい学びの形について考えていく。

1. 明治維新後の教育改革

1868年、「明治」と元号を変えた日本は、社会・文化の西洋化に大きく舵を切る。明治政府は天皇を中心とする中央集権国家の基盤づくりを進める中、西欧諸国の知識・技術・文化を積極的に取り込んでいった。前年の1867年に生まれた作家・夏目漱石は、漢学を学ぶために入学した漢学私塾二松学舎を中退し、英学塾成立学舎に入学し直している。その理由が、江戸から明治に世が変わり、英語の需要が増えるだろうという家族の考えに従ったものであることから、当時の西洋化の勢いがいかに強いものであったかがうかがえる。

1869年に京都に64校の小学校を設立した明治政府は、翌1870年に欧米の教育制度を取り入れた「大学規則」「中小学規則」を制定し、小学校をその実践の場とした。1871年に文部省が設置され、1872年には、欧米の近代的政治思想や民主主義などを説明した福沢諭吉の『学問のすゝめ』が刊行、同年、近代的公教育制度を規定した「学制」が発令され、以後、矢継ぎ早に教育令が公布される。こうして成立した近代学校の特徴は、国家資格を持った教師が、年齢（学年）と特定数（学級）で分けられた子どもを相手に、一斉に同じ内容を教えるというものであった。

明治政府による教育制度が短期間で普及した要因として、パッシンは「近代教育制度を完全に白紙の状態からはじめたわけではなかった」として、江戸期の教育制度が基盤になっていたことを指摘している⁸。

江戸期の、主に庶民の教育を担っていたのは、室町後期に成立し、幕末期に急激に普及した私設塾（手習塾・手習所）のことであり、主に寺に設置されたことから「寺子屋」と呼ばれる。教える内容は、

昔時は今の如く学科なく、習字を主とし教えたるは、手習師匠の泛称あるを以ても之を察すべく、読書、算術、裁縫其他（立花及び茶の湯等）の学科は多く生徒の望に応じて之を授けしなり、而して習字科中、自ら読方、作文、地理、修身等を含有する。⁹

とあり、習字がメイン、読書や算術はオプションであったことがわかる。このような寺子屋のニーズは、自然経済から貨幣経済への経済構造の変化からくるものであり、いわゆる庶民も「読み」「書き」「算盤」を身につけなければ、経済活動を行うことができなかつたのである。その寺子屋経営（教師）の身分別内訳は、平民 34%、武士 20%、僧侶 16%、医師 8%、神官 7%、その他 1%、不明 14%であり¹⁰、寺子屋のニーズの増加に伴い、技能を身に付けた者が続々と開業していったことがうかがえる。近代学校と異なるのは、教師と子どもとの関係が、師弟関係を結ぶ感覚に近いところである。

辻本雅史は、日本の教育・学習文化として、「教え込み型」と「惨み込み型」の2つを示している。「教え込み型」は、ことばによって論理的に教え知性に訴える教育を指し、「惨み込み型」は、模倣および環境のもつ教育作用（影響）を重視した教育を指す。貝原益軒『和俗童子訓』には「予する教育」が強調され、子どもの模倣する力、無自覚のうちになされる模倣と習熟の過程を重視していたという¹¹。

ただ、明治期の教育制度が、江戸期の教育制度を基盤としたという説には、少し説明が必要となる。明治期の教育制度に組み込まれたのは、寺子屋の施設やそこで働く教師というハード面においてであり、教育観などのソフト面は、江戸期のそれとは無関係に成立していた。このことは、1886年以降に三宅米吉によって貝原益軒の教育論が「発見」されるという事態からもその断絶の深さがうかがえる。

今日世の教育家が遵奉する所の初等教育法は全く外国新発明のものにて我が国には従来初等教育法の見るべきもの絶て無かりしもの如く思いなす者なきにあらず。是れ大なる謬見なり、我が国には欧州にも劣らざる教育の歴史あるなり、教授の主義方法を論じたるものあるなり。貝原益軒の若きは実に教育の大家なり、其の著書の如きは今日の教育家の必一読すべき価値あるものなり。益軒は実に欧州教育大家の一人なる英のろつくと相似たる所多し。¹²

江戸期と明治期の教育制度の断絶については、1911年の夏目漱石「教育と文芸：明治44年6月18日長野県会議事院において」からもうかがえる。

四十余年間の歴史を見ると、昔は理想から出立した教育が、今は事実から出発する教育に変化しつつあるのであります、事実から出発する方は、理想はあるけれども実行は出来ぬ、概念的の精神に依って人は成立する者でない、人間は表裏のあるものであるとして、社会も己も教育するのであります。昔は公でも私でも何でも皆孝で押し通したものであるが今は一面に孝があれば他面に不孝があるものとしてやって行く。即ち昔は一元的、今は二元的である、すべて孝で貫き忠で貫く事はできぬ。これは想像の結果である。昔の感激主義に対して今の教育はそれを失わせる教育である、西洋では迷より覚めるといふ、日本では意味が違うが、まあディスイリュージョン、さめる、というのであります。¹³

夏目は、江戸期の「理想」から出発した教育と、明治期の「事実」から出発した教育を比較し、その違いを説明している。この断絶が、日本人の実情に合わないとし、新たな教育論を提唱するのが、柳田國男である。

2. 柳田國男の略歴

柳田國男（1875～1962）は、今日では民俗学者として知られる人物であるが、その出発点は、農商務省の役人であった。柳田は1900年に農商務省農務局に入り、産業組合の啓蒙普及活動に従事した。1902年に内閣法制局に移るが、引き続き農政に関与し、この間に行った視察旅行で地方の文化・民俗・歴史にふれ、その重要性を見出した。『後狩詞記』（1909）、『遠野物語』（1910）、『石神問答』（1910）などの代表的な作品は、視察旅行での記録を元にしたものである。

柳田が、地方の文化・民俗・歴史を重視するようになった理由として、啓蒙普及活動で各地を訪れ、新しい農業のありかたとして、国による画一的な方法を人々に伝えても成果が得られにくかったことが挙げられる。多様な地域の事情を考慮しない、画一的な技術提供の無意味さを痛感した柳田は、その土地の人間（特に青年）が、土地の特性を学ぶことで、土地に合った技術を主体的に身につけることを重視し、郷土研究を始める。これにより、経済と民俗と教育が、柳田の中で結びつくのである。

その後、柳田は、1919年に貴族院書記官長を辞し、朝日新聞社に入社する。そして、新渡戸稲造の推挙によって、1921年から1923年にかけて国際連盟委任統治委員会委員として委任統治領の教育問題を担当し、郷土研究を進める。また、1930年以降は国語教育および歴史教育に力をそそぎ、1947年に文部省社会科教育研究会委員となり、検定教科書の監修に携わるようになる。

3. 前代教育におけるおとなの役割

柳田の教育論を読み解くキーワードとして「前代教育」がある。「前代教育」とは、近世以前の教育を指す。庄司和晃は、柳田の郷土研究において追い求めた前代教育の特質に注目し、「過去の歴史の教育状況の鮮明化にとどまるのみでなく近代教育および今後の教育のありかたに対してあまたの示唆と実践的な指針をもたらすものと予想しう

る」と評価している¹⁴。

柳田は、前代教育と近代教育の違いについて、以下のように述べる。

以前の世の農村の教育法は、よほど今日とは異なったものであった。今の小学校に該当するものは私塾の素読や寺子屋の手習いでは決して無かった。年長者と共に働き又父兄などの話を脇で聴いて居て、所謂見習い覚えが教育の本体であった。何度も何度も繰り返されて、いつと無く覚え込む言語の感覚が、主張なる学課であった。方言そのものが今日の教科書に当たるものであったことは、近世一律の教授要項の下に、遠方から来た先生が多くなった結果、親から子への連鎖が著しく弱くなったことを考えて見ればよくわかる。（略）少なくとも此全国一律の国家教育時代の大きな影響を意識して、何等かの用意を以て避け難い弱点を補充しようと試みることだけは必要である。¹⁵

柳田は、前代教育では「見習い覚え」が主であり、それが「親から子への連鎖」によって伝えられていたが、近代の「全国一律の国家教育時代」ではこの部分が抜け落ちると批判し、その対処法として、「何等かの用意」をしておくことの必要性を説く。

ここでいう「見習い覚え」とは前代教育の様態を示すものであり、例えば、「氏子入り」すなわち地域における「子ども組」に入る7歳を境に、異年齢の子ども集団の中で遊びを通して、耳や目から積極的な学びが行われるという。

新入の小児は全身を耳と目にうち入れて、じっと場合と言葉との吻合を観察しているのである。そうして、十分にその心持を会得してしまう迄は、何度でも聴いて覚えて、口には之を言わぬのである。¹⁶

おとなが関与しない子どもの集団において、子どもの自修能力に依拠しながら相互に学び合う姿がここにある。

一方、おとなの役割として、「シツケ」と「コヤライ」を挙げている。

田舎では今でも広い区域に亘って、苗を田に挿し畠に播くことを、シツケと謂って居ります。語の起こりは育てる・シトネルとも近く、手に掛けて自然に一人立ちの出来るようにすると言うだけの意味だったそうですが、後には強くなって打ったり叱ったり、父兄や主人が積極的に、世話を焼くことをだけに限るようにさえなりました。¹⁷

「シツケ」とは、元は田植え前後の農作業の中で、苗を苗代から田に遷して、一株立ちにすることを指した。そこから転じて、子どもを「一人前」にするために、社会で必要とされる基盤や技術を会得させることを指すようになったという。柳田はその背景として、子どもが、生家に留まって先祖の職業を継ぐだけでなく、家を出て親の保護の及ばないところに出ていくことが多くなった社会的な変化を挙げる。そのため、シツケとは、家を出た子どもが、できるだけ社会と調和し、「少しでもその冒険を危険少なく」するための親の配慮であると述べる¹⁸。

シツケという言葉は、一方に田畠の作物の栽付けなどに使われ又はしつけ奉公などという名も有って、本来は人を一人前にするのを意味したこと明かなるにも拘らず、他の一方に私たちは、親に叱られ又往々にして罰せられることをシツケだと思って居た。そうして子供などが是を真似て「いじめてやる」という意味に、シツケルというような方言さへ出来て居る。どうして斯うなって来たかということは、大切な観点ではないかと思う。即ち今ある学校の教育とは反対に、あたりまえの

ことは少しも教えずに、あたりまえで無いことを言い又は行ったときに、誡め又はさとすのが、シツケの法則だったのである。小さな頃から我々は自分の眼耳又は力を以て、この当然なるものを学ばなければならなかったのである。そうして是には今日の徳目のような語は具わらず、ただ心持を以て会得して居るものが多かった。¹⁹

柳田の説くシツケの法則とは、「あたりまえのことは少しも教えずに、あたりまえで無いことを言い又は行ったときに、誡め又はさとす」ことであり、当然のことを学ぶために、主体的に周囲を観察し、行動し、失敗したら修正して覚えるという前代教育の果たす役割を指している。しかし、今やその意味は変わり、一方的に叱られ罰せられることを示し、それは教師が計画的に知識を教え込む学校教育と同様であると嘆いているのである。

「コヤライ」とは、「児」を「遣らう」という意味である。柳田は正月の行事にその姿を見出している。

正月小屋の中では、おかしいほどまじめな子どもの自治が行われていた。或は年長者のすることを模倣したのかも知れぬが、その年十五になった者を親玉または大将と呼び、以下順つぎに名と役割とがある。去年の親玉は尊敬せられる実力はなく、これを中老だの隠居だのといっている。指揮と分配は一切が親玉の権能で、これに楯つく者には制裁があるらしい。七つ八つの家では我儕な児でも、ここへ来ると欣々然として親玉の節度に服している。これをしおらしくもけなげにも感ずるためか、年とった者は少しも干渉せず、実際にまた一つの修練の機会とも認めていたようである。²⁰

コヤライは、おとなが子どもを後ろから押し出して見守るという行為の持続を表す²¹。つまり、

おとなが形成した世界に立ち、子どもを前から引きずり寄せるといふ行為とは反対である。子どもを押し出した世界は、おとなの世界とよく似ているが、子どもによって形成される新たな世界であり、おとなは、子どもだけで寝泊まりするような小屋などの日常とは異なる時間と空間を与え、集団での役割と主体的な行動をうながすのである。

シツケとコヤライから見えてくるのは、親と子どもが異なる世界で生きる可能性が高くなったという社会的な変化であり、その反対に、一方的な教授によって子どもの主体性を押し込めてしまう近代の学校教育の現状である。柳田は、学校教育について、「俸給生活者の準備」にすぎず、「何になるかを定めぬ者の教育」と指摘する²²。このような、社会と自分の関係を問い続け、社会における自分の立ち位置を意識し続けなければならない世にあって、教育が果たす役割とは、子どもが自らの役割と主体的な行動をうながすことであると説いている。

4. 新しい学びの形

柳田は、1921年から1923年まで、国際連盟の常設委任統治委員会委員として、委任統治領の生活と福祉を担当した結果、西欧人による善意の生活改良や教育制度の押しつけが、逆に原住民の生活力を弱める結果を招いたと指摘し²³、近代学校教育の導入においては、前代教育の存在を軽視したことで、前代教育にみられた子どもの主体性が、画一的な西洋的教育によって失われていると警鐘を鳴らした。この思いは、特に国語教育と社会科教育に強く反映されることになった。

国語教育においては、「生きている言葉」に注目し、各地の方言や統治領での言語の矯正が「考える力」を奪うと主張する。

我々は外国語を習っても、真に自分の言葉を表わす事は出来ない。(略)言葉は、肺腑から出、感覚から裏打ちされた場合に、始めて生きた言葉であり、自分の言葉であるのだ。

我々が、平素自分の裏打ちされる言葉を使って居れば、それが既に外国語である。非常に大きな、問題の境目は此処であると思う。²⁴

自分の内部にある考えを正しく表現し、他者に発信するためには、「裏打ちされる言葉」を使わないといけないという。「自分の言葉」で「自分の考え」を表現することが、国語教育に必要とされる課題であると述べる。

個々の民族に賦与された国語の用法の中で、書くと読むとは後々の発明であり、元からあったものには言うのと聴くとの他に、考えるという一つがあってそれが最も主要である。²⁵

柳田が、近代の学校教育に喫緊の課題として提唱するのは、「考える」力であった。その重要性を、柳田はくりかえし主張する。

自分は、過去二十年来の変節しない国語改革論者である。自分は父兄の立場であり、子供たちの全部をまともに生きていかれる日本人にすることを願っている。屑を残してはならない。今までの国語教育は生きた言葉を教える教育でなければならない。読み、書き、話し、聞き、考えることは切り離してはならない。²⁶

「生きた言葉」を教える方法として、読み、書き、話し、聞き、考えることが挙げられている。

言論の自由、誰でも思った事を思った通りに言えるという世の中を、うれしいものだと悦ぼうとするには、先ず最初に「誰でも」という点に、力を入れて考えなければならない。²⁷

誰もが、思ったことを思った通りに言えるようにするために、「国語を細かに聴き分ける能力を備えて居なければならぬ」と、聴く力が必要である

と述べるが、さらに続けて、その聴く力の前に、考える力が必要であると説く。

聴く力の修練に先だって、各自の考えるという習慣を付ける必要があり、それには又めいめいの思う言葉というものを、十分に持たせて置く必要があった。国語教育という語が発見せられてから、五十年はもう確かに過ぎているのだけれども、この二つのものを与える学校は、実はまだ日本には無かったのである。

読むことも聴くことも大切だが、知的活動を支えるのは考える力であると柳田は強調する。

戦国期に来日した宣教師の L・フロイスは日本の教育文化について「われわれの子供は始めに読むことを習い、その後で書くことを習う。日本の子供は、まず書くことから始め、後に読むことを学ぶ」と語った²⁸。読む力を、柳田は否定しているわけではない。ただ、「ほんとに正確な知識を与えておけば、判断は自然についてくると思います。(正確な知識を教えることが)正しい解決の能力を与えるのです」と、知識を与えるだけで判断力が備わることはないが、正しく判断するためには正確な知識が必要であり、その前提として考える力を培うことが必要であると述べるのである。

以上の柳田の教育論をふまえて、現代のアクティブラーニングを考えてみたい。

アクティブラーニングにおいて、能動的(active)になる必要があるのは、体(hands)ではなく頭(mind)である。このように、柳田が提唱する、主体的に考える力は、現在の大学教育に求められている力と平行であることがわかる。ひとつ付け加えておくべき点があるとするれば、その「主体的に考える」言語とは、「感覚から裏打ちされた」言語であり、例えば個の感覚性と連動した、方言や母国語ということである。

おわりに

現在、さまざまな教育上の課題にかんして江戸

期の教育の見直しが行われているが²⁹、予測不可能な社会に直面している現在、過去の事例、歴史に目を向けるのは有用であろう。

東日本大震災直後に、岩手県釜石市の小中学生が自主的に高台に避難したことで、全児童生徒 2,926 名中、5 名を除く全員が津波の被害を免れた「釜石の奇跡」は、単なる防災教育にとどまらず、主体的に考える教育の成果と、その重要性を示したものと見える。釜石市の取り組みは 2004 年から続けられたものである。過去に何度も津波の被害に遭っていた同地域では、地域の歴史から学び、学校教育および地域が一丸となって防災教育に取り組んでいた。指導にあたった片田敏孝は「想定にとらわれるな」「最善をつくせ」「率先避難者たれ」という避難三原則を掲げ、一人ひとりが「生き抜く姿勢」を身につけることによって、結果的に多くの人の命を救うことにつながると強調している³⁰。防災の知識(情報)をもとに、訓練という経験・体験を経て、「主体的な判断・行動」が生まれるのである。事実、震災時には、防災のための知識や備えに頼るだけでなく、臨機応変な行動によって、防災無線が機能しない状況の中でも多くの命が助かっている。

柳田が教育問題に従事した明治期から昭和期は、国家の再編成が幾度も行われた時期である。日本の伝統的教育と近代的学校教育の間で求められる日本人の教育方法として、柳田は、人々の声を聞き、整理し、分析し、独自の教育論を打ちたてていった。そのひとつが、「考える言葉と力」である。

柳田は、「主体的に考える力」を基礎として、読む・書く・話す・聞くという言語活動が成立すると説く。これは、2012 年答申で提唱されている「主体的な学び」と平行な関係性にあるといえる。

どのようにすれば主体的に考えられるようになるのか、柳田の教育論は現在の教育観点からも重要な視点を有する。今回は、柳田の方言研究をクローズアップし、この問題をさらに掘り下げて考えていきたい。

注

- 1 「現行学習指導要領・生きる力」、文部科学省、2011。
- 2 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」、文部科学省、2012。
- 3 鈴木克明『教材設計マニュアル：独学を支援するために』、北大路書房、2002。学習心理学者・ガニェによる指導方法で、以下の9事項である。
 - 1.学習者の注意を喚起する。
 - 2.学習者に目標を知らせる。
 - 3.前提条件を思い出させる。
 - 4.新しい事項を提示する。
 - 5.学習の指針を与える。
 - 6.練習の機会をつくる。
 - 7.フィードバックを与える。
 - 8.学習成果を評価する。
 - 9.保持と転移を高める。
- 4 注3用語集。
- 5 Bonwell, C.C., and J. A. Eison, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHEERIC Higher Education. Report No. 1, George Washington University, 1991, Washington, DC. 原文は以下のとおりである。
 - 1.Students are involved in more than passive listening
 - 2.Students are engaged in activities (e.g., reading, discussing, writing)
 - 3.There is less emphasis placed on information transmission and greater emphasis placed on developing student skills
 - 4.There is greater emphasis placed on the exploration of attitudes and values
 - 5.Student motivation is increased (especially for adult learners)
 - 6.Students can receive immediate feedback from their instructor
 - 7.Students are involved in higher order thinking (analysis, synthesis, evaluation)
- 6 溝上慎一「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」、『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房、2015、pp.31-51。
- 7 「第8臨時国会大臣答弁資料」、『大島文義文書』、1950年7月15日。本稿では、旧字・仮名はすべて新字・仮名に直している。以下、同様。
- 8 ハーバード・パッシン（国弘正雄訳）『日本近代化と教育』、サイマル出版会、1969。
- 9 『維新前東京市私立小学校教育法及維持法取調書』、大日本教育会事務所、1892。
- 10 ロナルド・ドーア（松居弘道訳）『江戸時代の

- 教育』、岩波書店、1970。
- 11 辻本雅史『「学び」の復権：模倣と習熟』、岩波書店、2012。
- 12 三宅米吉『益軒ノ教育法』、金港堂、1890年3月（近代デジタルライブラリー）。
- 13 夏目漱石「信濃教育」、『漱石文明論集』、岩波書店、1986。
- 14 庄司和晃『柳田國男と教育：民間教育学序説』、評論社、1978。庄司は、教育学における柳田研究の意義を提唱し、その前代教育研究を高く評価している。
- 15 柳田國男「地方学の新方法」、社会教育指導者講習会講演、1927（『定本柳田國男集』第25巻、所収）。
- 16 柳田國男「昔の国語教育」、『岩波講座国語教育5』、1937（『定本柳田國男集』第19巻、所収）。
- 17 柳田國男「女性生活史」、1941（『定本柳田國男集』第30巻、所収）。
- 18 柳田國男「親のしつけ」、『大阪朝日新聞』10月3～5日、1939（『定本柳田國男集』第29巻、所収）。
- 19 柳田國男「教育の原始性」、『民間伝承』第11巻第1号、1946.8（『定本柳田國男集』第29巻、所収）。
- 20 柳田國男『子ども風土記』、1941（『定本柳田國男集』第21巻、所収）。
- 21 中内敏夫「近代日本の教育思想」、教育学全集2『教育の思想』、1967、p242。
- 22 柳田國男「文部大臣の責任」、1925（『定本柳田國男集』別冊第1巻、所収）。
- 23 柳田國男「青年と学問」1925（『定本柳田國男集』第25巻、所収）。
- 24 柳田國男「国語史論」、1934（『定本柳田國男集』第29巻、所収）。
- 25 柳田國男「国語教育への期待」、初等国語教育研究会講演、1935（『定本柳田國男集』第19巻、所収）。
- 26 柳田國男「『新しい国語』にふれて」、東京書籍主催講演会、1950（後藤総一郎監修『柳田國男伝』、三一書房、1988に収録）。
- 27 柳田國男「喜談日録」、『展望』1～4、1946（『定本柳田國男集』第29巻、所収）。
- 28 L・フロイス（岡田章雄訳注）『ヨーロッパ文化と日本文化』、岩波書店、1991。
- 29 高橋敏『江戸の教育力』（筑摩書房、2007）や愛知東邦大学地域創造研究所編『江戸時代の教育を現代に生かす』（唯学書房、2012）など。
- 30 片田敏孝『命を守る教育』、PHP研究所、2012。

毛利美穂（関西大学教育推進部）

中尾瑞樹（関西大学教育開発支援センター）