

樋口勘次郎の『統合主義新教授法』における 統合概念の検討 —明治期の教育課程の構造に着目して—

樋口 とみ子

A Study on the Theory of Integration in HIGUCHI Kanjiro's *Integrative New Teaching Method* :
Focusing on Curriculum Structures in the Meiji Era

Tomiko HIGUCHI

Accepted June 19, 2019

抄録 : 本論文は、樋口勘次郎の『統合主義新教授法』(1899年)に焦点をあてて、教育課程の統合のあり方を検討したものである。同書に掲載された飛鳥山遠足の実践は、近代日本における活動主義・統合主義の先駆けとして高く評価されてきた一方、樋口の主張は国家のための体制奉仕に陥ったという指摘もなされてきた。その論理構造を探るため、本論文では、当時の学校教育制度における教育課程の構造に着目して、樋口の統合主義の特徴に迫ることを目的とした。その結果、樋口は、まず「消極的統一」として、教師と子どもが「師弟の情」を深めることを前提とした点が明らかになった。さらに、教授の「積極的統一」については、各教師の「教案」レベルで「教授材料」を関連づけたり創意工夫したりして活動的な学習を展開することを強調したものの、主には国家が定めた「小学校教則大綱」や各学校の「教授細目」を超えることのない範囲であった点が浮き彫りになった。

索引語 : 統合主義, 樋口勘次郎, 教育課程, 『統合主義新教授法』

Abstract: This paper examines how curriculum content could be taught according to HIGUCHI Kanjiro's *Integrative New Teaching Method* (1899). This book has been highly valued for its pioneering integrative method that created active learning in the modern period of Japan, although it has also been criticized for its conformism. In order to discern HIGUCHI's logic, this paper explores the characteristics of his theory of integration in terms of its relation to curriculum structures of his time in the Meiji Era (late nineteenth century). In fact, his integrative teaching method was based on the creation of emotional unity between the teacher and the children in their classroom. Then his theory of integration was limited in that each teacher correlated existing teaching materials in his or her classes and did not restructure the given school curriculum content and the national curriculum.

Key Words: integration, HIGUCHI Kanjiro, curriculum, *Integrative New Teaching Method*

1. 課題設定

日本の近代学校教育制度の歴史のなかで、早くから教育課程の統合のあり方に関する議論を展開した人物といえ、樋口勘次郎（1871-1917）を挙げることができる。

たとえば、稲垣（2000）は、「総合学習には一世紀以上の歴史がある」としたうえで、まず「明治末期」の1896（明治29）年の実践として、樋口勘次郎の「飛鳥山遠足」を紹介している（pp. 3-4）。当時、高等師範学校附属小学校の訓導であった樋口が尋常科2年級の子どもたちを対象に試みた飛鳥山遠足の実践は、「統合主義の典型として受けとめられた」という。また、中野（1998）も、学校教育制度が広がりはじめた時期に、画一的注入教授に対して「大胆な批判を加えはじめた教師」として、まず樋口を挙げ、彼が「教授における統合」〔傍点は原典のまま〕を重視したと指摘している（p. 28）。

樋口勘次郎は、1899（明治32）年に著作『統合主義新教授法』（東京同文館）を世に問うた。本論文では、樋口勘次郎の『統合主義新教授法』に焦点をあてて、なぜ当時、統合主義が必要だと考えられたのか、また、ここで主張される統合とはどのような性格を有する統合であったのか、その背景と特徴に迫っていくこととする。

（1）「活動主義的な統合主義」と「体制奉仕」の関係

樋口の『統合主義新教授法』に関しては、すでにさまざまな先行研究がある。その多くは、明治20年代末から30年代初めという時代状況において、子どもたちの自発性を重視する活動主義・統合主義の積極的な側面を評価するものである。たとえば、梅根（1951）は、日本の「新教育運動の源流」として、「児童中心主義的、自由主義的、自発活動主義的な教育を開拓してゆこうとする動き」を生み出した代表例が樋口の『統合主義新教授法』であったとし、「新しい教育観への転回を促した一つの画期的な著述であった」と高く評価している（p. 165）。

樋口が小学校訓導として活躍した時代は、ヘルバルト（Herbart, J. F., 1776-1841）やヘルバルト派のチラー（Ziller, T., 1817-1882）、ライン（Rein, W., 1847-1929）の考え方が流行していた（稲垣, 1995）。なかでも、ラインの発想にもとづく五段階教授法（予備・提示・比較・統合・応用）が普及し、ヘルバルト主義とも称されていた。それがどんなときにも形だけ採用されるという形式化を招き、子どもを「受動」的存在として扱う知識注入主義に陥っていることへの懸念から、樋口は、当初「五段階教授の主張者でありながら、しかも五段階教授の形式化を批判するという立場をとった」とも指摘されている（下條・小林, 2000, p. 32）。

その背景には、フレーベル（Fröbel, F. W. A., 1782-1852）の主張の影響があったという。たとえば、生野（2014）は、ヘルバルト主義の教授法の「弊害」を克服しようとした樋口の主張と、フレーベルの発想に由来する活動主義との密接な結びつきを指摘している。生野によれば、フレーベルの影響を受けて、幼児期に家庭や遊戯を通して自ら知識を習得していく子どもの姿を視野に入れた樋口は、「教授の統合」を主張するとき、子どもたちの「自発活動」、「自己の活動（セルフ・アクティビティ）」を重視していたというわけだ。

ただし、樋口の活動主義・統合主義の限界を指摘する研究もある。汲田（1960）は、「ヘルバルト主義の抑圧的な管理」から「児童のエネルギー」を「解放」しようと試みた樋口の活動主義・統合主義の「挑戦」は、結局のところ、「既成の体制への批判・対決」につながるものではなく、むしろ体

制へ「奉仕」するものだったと主張している（p. 9）。その根拠は、「愛国敵愾」などの樋口の言葉・思想に見出されている。

汲田は同時に、19世紀後半のアメリカ合衆国で台頭していたパーカー（Parker, F. W., 1837-1902）の「中心統合法」（concentration）の影響についても言及している。『統合主義新教授法』「第一編 総論」のうち、「第七章 教授の統合」の一部「諸教科の関係」に関する記述が「パーカーの学説に負っている」ことを樋口自身が述懐しているという（汲田, 1960, p. 13）。実際、樋口は『統合主義新教授法』を出版した5年後の1904（明治37）年に著した『国家社会主義新教育学』のなかで、「教科の統合は、真正の理解を助け、真正の興味を起す条件にて、従って強き活動を生ぜしむる唯一の良法なればなり」とした上で、「其学科の統合を論するに当りて、米のパーカー及びデガルモ〔ド・ガーモ：引用者注〕に借る所あり」と述べている（樋口, 1904, p. 258）。教科の統合を必要とする理由は、パーカーらが重視したという子どもの「真正の興味」や「強き活動」に求められている。

しかしながら、樋口の統合主義が子どもたちの「真正の興味」や「強き活動」を重視するものであったとすれば、なぜ、結局は体制奉仕に陥ることになったのだろうか。その要因や論理構造を解き明かした先行研究は、管見の限りない。

（2）パーカーやヘルバルト派との関係

この点を解明するためには、教育課程の統合を示唆した中心統合法の提唱者であるパーカーやヘルバルト派との違いを視野に入れ、樋口の統合主義の独自性に迫る必要がある。

パーカーの主張との違いをもとに、樋口の統合主義の限界を指摘した研究に、渡部（1984）がある。渡部は、樋口の統合主義の理論的背景の一つに、パーカーの中心統合法があることを指摘すると同時に、パーカーと樋口の主張の「本質的相違」についても分析している。すなわち、教育課程の構造を独自に組みなおして図示したパーカーに対し、樋口はあくまで既存の学科を前提に「縦横連絡」するにとどまり、「自己の教育課程の統合を構造化することができなかった」と分析している（p. 14）。また、理科や地理を中心とする統合法を主張したパーカーが「いかなる政治権力もそれを変形できない」という点で「真理の学習内容」に重きをおいたのに対し（p. 6）、樋口はあくまで教育勅語（1890年）のもと、「個人の利害は国家のために犠牲に供せざるべからず」と述べ、「歴史科の神武天皇を中心とした他の教科との統合」を計画していたことを明らかにしている（p. 13）。この点は、中野（1998）も指摘しており、パーカーよりも、むしろ、統合の中心を道徳的宗教的教材に求めたヘルバルト派の中心統合法から示唆を受けたものだったとされるところである（p. 23）。

ただし、中野は同時に、ヘルバルト派から「パーカーの立場に近づいていった」のが樋口の飛鳥山遠足だとする見解も提示している（p. 24）。歴史をさかのぼれば、吉田（1922）が樋口の『統合主義新教授法』を紹介した際には、「北米合衆国のパーカー Parker の教育書を翻案したものであって一方に於てはヘルバルト派の統合主義を承継ぐと共に他方に於てフレーベルの活動主義を継承して居る」（p. 609）と指摘されていた。

これらの先行研究からは、パーカーとヘルバルト派とのあいだで、樋口の統合主義に関する理解のゆらぎのようなものが浮かび上がってくる。そのような理解のゆらぎを念頭におくと、パーカーやヘルバルト派の主張に学びつつも、樋口がまったく白紙の状態でそれらのうちのいずれかをそのまま受け入れたわけではないことを想像できる。むしろ、それらの理論に学びつつ、当時の日本の学校教育制度における教育課程の構造のなかで、樋口が独自に編み出していった「統合」の考え方を、どこか

に見出すことができるのではないだろうか。

樋口自身は、『統合主義新教授法』の冒頭「小序」(p. 2)において、次のように述べている。すなわち、「統合主義は各学科の連絡及^[ママ]ひ統一の必要を主張すれども、ヘルバルト派の唱ふるが如く、一種の中心に轉合せむとするものにあらず」[傍線は原典のまま]と記述され¹⁾、ヘルバルト派のように何らかの中心に教育内容を統合しようとする性質のものではないと主張されていることが浮かび上がってくる。

実際のところ、『統合主義新教授法』は、飛鳥山遠足について記述された「第一編 総論」とともに、「第二編 各学科教授法」²⁾から構成され、後者においては、現在の教科にあたる学科ごとの教授法が網羅的に順番に記述されている。

このことは、当時の日本における学科を成り立たしめた学科課程・教科課程（以下、教育課程と表記する）の構造と照らし合わせて、樋口の統合主義の特徴に迫る必要があることを意味する。稲垣（1995）によれば、学科目の目的等を国家レベルで規定した「小学校教則大綱」（1891年）のもとに、各学校レベルの教育内容が「教授細目」として定められ、さらに、それにもとづき各教師レベルで「教案」（指導案）が作成されるといふ、当時の構造が指摘されている（p. 135）。この構造に照らして、樋口の考えた「各学科の連絡及^[ママ]ひ統一」が、いったいどのレベルで、どのような性格を有するものであったのかを明らかにする必要がある。

先行研究では、樋口の統合主義の論理・全体構造は「わかりにくい」とされ、あくまでも教師としての「教育実践の立場」のものだったのではないかと指摘されている（府川，2004）。そのため、教師が用いる教科書（理科・修身・国語）の編纂に樋口はかかわったものの、学科相互の関連が明確ではなく、「根本的な問題があった」とされている（府川，2004，p. 40）。そこで、本論文では、当時の教育課程の構造（国家レベル・学校レベル・教師レベル）に即して、『統合主義新教授法』における統合主義の特徴に迫ることにより、子どもの「真正の興味」や「強き活動」を唱えた点が高く評価される一方で、既存の体制「奉仕」に陥ったとも分析されてきた樋口の論理構造を解明することを目的とする。

そのためのアプローチとして、まず、先行研究において統合主義の端緒とされてきた飛鳥山遠足の実践をとりあげ、「教授の統合」がどのように位置づけられているのかについて検討する。次に、「各学科教授法」に焦点をあてて、そこで展開される「教授の統合」に関する樋口の見解を分析する。その際、「小学校教則大綱」や「教授細目」、さらには「教案」の位置づけに着目する。最後に、パーカーやヘルバルト派の中心統合法と対比させて、樋口の統合主義の特徴に迫る。

なお、本論文では、旧字体を新字体にあらためている³⁾。

2. 飛鳥山遠足における「教授の統合」—『統合主義新教授法』第一編の分析—

1871（明治4）年、信濃国（現在の長野県）に生まれた樋口勘次郎は、高等師範学校に入学して「統合教授論」と題する卒業論文を執筆した後、1895（明治28）年に高等師範学校附属小学校訓導となる。飛鳥山遠足の実践が展開されたのは、その翌年、1896（明治29）年の11月、樋口が25歳のときのことである。

当時の尋常小学科第2年級の子どもたち37名（在籍数44名：欠席7名のうち疾病5名）を引率し、

樋口は、上野（池の端）から飛鳥山までの遠足を行った。飛鳥山遠足の実践記録そのものは、『東京茗溪会雑誌』に「実験叢談」として1896年4月から樋口が連載していた一連の論考のなかに初出する（樋口, 1896d）。これが『統合主義新教授法』に再録されるにあたり、「第一編 総論」のなかの「第三章 学校と家庭との連絡」に位置づけられている⁴⁾。

先行研究では、活動主義的な教授の統合を示唆したのが飛鳥山遠足だと高く評価されてきたものの、実際には「学校と家庭との連絡」を説明するところで飛鳥山遠足が紹介されている。遠足当日、疾病ではなく、保護者からの理解が得られないという理由で欠席した子どもがいたことに「大いにさとする所」があったと述べる樋口は、遠足が決して「無意義の遊山」ではないことを保護者に説明する文書のかたちで飛鳥山遠足の意義を綴っている（樋口, 1899a, p. 16）。

（1）飛鳥山遠足の準備

そもそも、なぜ、樋口は遠足が必要だと考えたのだろうか。保護者への説明文書において、樋口は、まず「地理、博物等を講義のみにて教授するは、死せる教授法なり」（樋口, 1899a, p. 17）と注意をうながした上で、代わりに「実物教授」の重要性を強調している。「実地につきて実物を見しめざるべからず」（樋口, 1899a, p. 17）と主張する樋口は、汽車や米麦、鳥獣などを理解するためには「百聞も一見に如かず」であり、「郊外」「自然」は「良教場」「良教室」とであると訴えている。

樋口によれば、遠足を行うことになった直接的契機は、「尋常小学読本第二巻第六課米の章」において、米の種類や播種、移植、収穫の様子を学んだことにある⁵⁾（樋口, 1899a, p. 19）。すなわち、稲の穂を刈ってから、ようやく米になるまでの様子が書かれた読本の内容を学ぶなかで、実際に行つてその様子を「見しめざるべからず」という理由から、樋口は遠足の必要性を痛感したという。子どもたちも遠足を「渴望」し、その「欲望」は「自然に発して至善なり」〔傍点は原典のまま〕と樋口は書いている（樋口, 1899a, p. 19）。

では、どこに遠足に行くのが適切だろうか。樋口は、飛鳥山が最適だと考えたものの、子どもたちにとっての距離の長さを案じた。そこで、ひとまず、地理や体操の時間を利用して、高等師範学校附属東京教育博物館の「総覧」へ11月2日に出かけたという（樋口, 1899a, p. 20）。ただし、子どもたちはこれだけでは満足せず、飛鳥山への道程を歩きまわることができるかを問う樋口に対して、「やらせてください、つれて行って下さい」「あす連れて行って下さい」「あすか山へつれて行く」などと応えたと記されている（樋口, 1899a, p. 21）。

その後、樋口は早速、準備にとりかかる。教室での教授の「教案」を考えるよりも、一層の準備が必要だとみる樋口は、事前に上野から飛鳥山まで実際に行くことにより、子どもたちとの活動内容を構想している。まず子どもたちに地図をもたせることを考え、その目的として地理を知り、地図の見方を学ばせることを念頭においた。そのほかに、池や田畑、村落、煙突、製造所、線路、田端停車場などを順次、観察させることも考えた。その際、自分自身が路傍の草木を知らないことを案じた樋口は、植物に詳しい人物に同行を依頼することも考えている。さらに畑において、茶・大根・蕎麦・人参などの肥料や播種、収穫などを観察させることや、飛鳥山で休憩した後の帰りに、田んぼを通過することで、稲の収穫や収穫用器具などを観察させることもできると考えた（樋口, 1899a, pp. 22-24）。ただし、実際には、時間の都合で、同行者への依頼は難しかったという。急いで準備したことが推察される。樋口は、当日の道筋を手書きした地図を人数分印刷して、前日の準備を終えている。

(2) 飛鳥山遠足の成果

遠足の当日、11月7日は晴天であったという⁶⁾。午前8時に上野（池の端）の「べん天」に集まった子どもたちは、樋口から渡された地図を持ち、飛鳥山まで歩いた。途中で足を痛めた子どももいたため、帰りは田畑停車場から汽車に乗って帰ったと記されている。参加した子どもの振り返りによれば、距離は「二里はん」（約9.8キロメートル）であった（樋口、1899a, p. 32）。この長距離の遠足には、子どもたちの家庭から保護者10名も同行し、地図の見方を指摘したり、汽車に乗るときの世話をしたりしたという。

なお、遠足の行程は、樋口が、遠足の翌日に子どもたちに書かせたという「紀行文」からも、うかがい知ることができる。たとえば、ある子どもは当日の流れを次のように記している。「生徒池の端のべん天の前にあつまりて八時より出はじめごんげんの坂をのぼり、ますぐに行き動物えんの前をとほり、行き、美術学校のよこを行てすは様の所にて休み山林きよくのしけんばに河やなき及びいろ～の花を見道かん山に行き、それから飛鳥山にてあそび、田畑迄行きて汽車に乗り上野よりべんてんの前よりわかれたり」（樋口、1899a, p. 30）。

では、遠足に行く直接的契機となった読本「米の章」の内容に関しては、どのような学習がなされたのだろうか。次に挙げる子どもの作文からは、米を見たという記述があることを見て取れる。「二年級遠足に行く時はじめ不忍池を出かけてだんだんをわたり、次に五十の戸（五重の塔）をこへ美術学校の前をとほりてそれからすはさまをおまいりして次に山林きよくのしけんばで木を習ひて飛鳥山にてべんたうを食ひて休みて田畑へ行く道にて米やわたなどを見ながら田畑のす天しょ〔田畑停車場（駅）^{ステーション}：引用者注〕で歌を唱ひ又話をしてそれからき車に乗りて上野へつきて又不忍池へかへりてそれから内^{ママ}へかへりました」（樋口、1899a, p. 31）。

しかしながら、この作文以外に、とくに米に着目したものは、『統合主義新教授法』の記録には記されていない⁷⁾。むしろ、樋口は、遠足の結果、子どもたちが学んだことを、「生徒の学問」として、資料1のように、(イ)から(ワ)まで13項目にわたり列挙している。

資料1 飛鳥山遠足における「生徒の学問」

- (イ) 動物学…イナゴ、家鴨、金魚、
 (ロ) 植物学…山林局試験場ニテ樹木百五十種ヲ見タリ、但翌日試験シタル所ニヨリテ察スルニ、生徒ノ記憶ニ止マレルハ、平均一人十四五種位ナラム。麦、茶、蕎麦、等前掲植物、葉ノ凋落、芽、
 (ハ) 農業…肥料、耕耘、収穫、播種、運搬、
 (二) 商業…沿道の商店、茶店、
 (ホ) 工業…鉄道、汽車、土工、製造場等、
 (ヘ) 地理…平原、高原、丘陵、道路、河、方角、運輸、交通、都鄙風俗習慣言語の変態、等。
 (ト) 地質…水流による河岸の変化、砂地、湿地、等。
 (チ) 人類学…うすつく爺、大根あらふ婆、靱うつ乙女、汽車中の客、彼等は皆生徒に人類学をよましむる書物なり、後来大学に入りて歴史学、人類学をまなふときも、其の材料は如比して学ふ所にあるべし。
 (リ) 物理学…行く水、走る汽車、煙を噴く煙突、等生徒に物理ををしふるものは枚挙にいとまあらず。

(ヌ) 詩…飛鳥山にて生徒を解散し、随意に昼食するを命して、如何なところに集合するかを見たるに、多く百里の武蔵野を一目の中に眺望するに^よき所に坐をしめたり。彼等は自然の詩を読めるにやあらん。

(ル) 修身…線路に近くことの危険なること。敬虔。諏訪神社参拝

(ヲ) 作文…翌日作文せしめたる [中略]

(ワ) 生徒の手帳をあつめ検せしに山林局試験場の樹名をかきたるが最も多く。[以下略]

【出典】樋口, 1899a, pp. 28-29. 仮名・句読点・傍点などは原典のまま。

当時の教科書『尋常小学読本』「米の章」の学習において実感された実物教授の必要性が発端となって実施に至ったとされる飛鳥山遠足ではあるものの、そこで学ばれた内容は、樋口によれば、かなり多岐にわたったということになる。なかでも、「翌日試験をした」という植物に関して、「生徒の手帳」を集めて点検してみると、山林局試験場の樹名を書いた子どもが最も多かったと記されている。さらに、クスノキや樹木の三つ又、汽車についての挿図を描いた子どももいたことが紹介されている。ただし、紹介されている挿図4点のなかに、子どもたちの米の理解に直接関連するような樋口の見解は示されていない。

樋口自身は、平日の学科の授業よりも、準備に費やすところは「二倍」であったとしても、「得るところは四五倍以上ならむ」と振り返っている(樋口, 1899a, pp.33-34)。

しかしながら、当初、樋口が実物を見てみることの必要性を感じ、遠足を教育内容として意図したとき、そこには、子どもたちに事物相互の関連性を意識させることがねらいとしてあったはずだ。実際のところ、樋口は、とりわけ小学校においては、あらゆるものを「其社会の中にて、他の各員と相互関係の状態に於て観察せしめざるべからず」[傍点は原典のまま]と述べていた(樋口, 1899a, p. 17)。すなわち、稲は水田のなかに、米は稲穂のなかに、鳥獣虫魚は天に翔り淵に踊るところを、さらに器具・器械は運転するところを見せたいというねらいが樋口自身にあったのだ(樋口, 1899a, pp. 17-18)。

もちろん、11月という遠足の実施時期に照らしてみても、見学が困難なものもあっただろう。しかしながら、当初の直接的契機とは異なり、実際には、遠足の道中で子どもたちが遭遇したと思われるさまざまな事象・事物が、各学科や学問領域をもとに割り振られ列挙されている。つまり、『尋常小学読本』「米の章」の理解を深めるために、さまざまな学科・学問領域を相互に関連させて迫っていくという構造とは異なることを見て取れる。

さらに、遠足場で実物を見たことが、そのまま「生徒の学問」へとつながるかのような解釈がなされているようにも見受けられる。つまり、実物を見たことによって、ある概念についての理解が子どもがどう深めたのか、また、事物や概念などを子どもが実際に相互関連させて学んでいるかという点についての考察が必ずしもなされているわけではない。

樋口の飛鳥山遠足の実践における「教授の統合」というものがあるとするならば、それは、学科の教育内容や学問領域との関連が、教師によって割り振られて解釈されていく性格のものであり、必ずしも子どもたちの思考における「統合」をもたらしたわけではないのではないか。

この点に関連して、樋口自身も、「教育の積極的な統一は教授の統一によりて成さるべきものなれども、消極的統一は主として師弟の情によりて、成功せらるること」を、飛鳥山遠足の実践をもとに

説述したと指摘している（樋口，1899a, p. 35）。すなわち、飛鳥山遠足は、家庭と学校との連携を図るなかで、教師に対する保護者（「父兄」）の信用を高め、そのことが子ども（「子弟」）にも伝わることで（樋口，1899a, p. 34）、「師弟の情」もさらに深まるという点での「統一」の必要性を訴えるために紹介されているのであり、学科の教授を統一するということに比べると、あくまで「消極的」な側面もあったことを樋口自身が認識していたのだ。

飛鳥山遠足では、保護者の理解が得られず、遠足に参加できなかった子どもが2名いたことを樋口は気にしていた。そのため、飛鳥山遠足の実践についての樋口の記述が、『統合主義新教授法』「第一編 総論」の「第三章 学校と家庭との連携」のなかで、保護者への配付資料を紹介するかたちで取り上げられているのは、教師と保護者、子どもの関係の「消極的統一」、換言すれば相対立することのない情緒の一体感こそ、実は学校教育を進めていく上で重要な役割を果たしていることを示したかったからだと考えられる。

あらためて『統合主義新教授法』の論理展開を見てみると、飛鳥山遠足の記録の直前には、「第二章 師弟の情」が設けられている。樋口によれば、「師弟の情」とは、生徒が教師に対して、自分が教えを受けるのはこの先生をおいてほかにはいないと思う「重き信用」「畏敬の情」のことを指す（樋口，1899a, pp. 5-6）。そのため、教師は博学で徳高く、愛情深くあるべきであり、しかも「外形」（容貌）も重要であると、吉田松陰の例を引きながら樋口は力説している。さらに、ベルギーでの催眠術の有効性を示した事例を引き、この先生をおいてほかにはいないと子どもたちに思わせることの重要性を説いている。

こうした「師弟の情」による「消極的統一」が、「教授の統一」「統合」を図る際に重要であることを、樋口は『統合主義新教授法』の飛鳥山遠足の実践記録を通して主張したかったのだと考えられる。この点を指摘した先行研究は管見の限りない。

3. 各学科教授法における統合主義 ―『統合主義新教授法』第二編の分析―

では、学科の教授そのものにおいては「統合」という視点がどのように生かされているのか。ここでは、『統合主義新教授法』の後半「第二編 各学科教授法」をもとに検討してみたい。

(1) 「教案」レベルでの「教授材料」の関連づけ

「第二編 各学科教授法」は、次の11学科から構成されている。すなわち、修身科、読書科、作文、習字、算術科、理科、音楽科、体操及び遊戯、図画、地理歴史、手工科である。「小学校教則大綱」にもとづく学科が取り上げられている⁸⁾。なお、「小学校教則大綱」とは、国家が提示した「教育内容に関する公の基準」である（稲垣，1995, p. 127）。

これらの学科の教授法について言及するとき、樋口は、それぞれの学科ごとに、他学科と関連する部分を視野に入れることを提案している。たとえば、学科の「系統」が最も「整然」として「進歩」としているとされた算術科を取り上げてみよう（樋口，1899a, p. 180）。樋口は、子どもたちに「計算の必要と、希望とを起こさしめむとせば、実際の問題を課せざるべからざる」とした上で、「实际的」に算術を教えるためには、「他学科の教授のために必要の生じたる事項を計算せしむべし」と述べている（樋口，1899a, p. 183）。例としては、歴史で学ぶ「北條氏」と「楠氏」の「激戦」について、

どちらの兵の方がどのくらい多かったのかを計算することにより、「楠氏」が奇策に富んでいたことなどを「深く感ぜしめ、歴史の「助け」とすることができると指摘している。こうした記述からは、算術科における計算の必要性を喚起するために、歴史など他学科の「教授材料」とのつながりを意識していることを見て取れる。

先述のように、当時は、「小学校教則大綱」のもと、各学校レベルで学校長が「教授細目」を定め、それにもとづいて各教師が「教案」を作成するという構造の解釈が広まっていたという（稲垣，1995，p. 135）。樋口の「各学科教授法」において、「統合的教授」があらゆる学科で重要であると強調されるとき、それは、各教師が考える「教案」レベルでの「教授材料」相互の関連づけの工夫を意味していることが浮かび上がってくる。たしかに、『統合主義新教授法』は、教師たちに向けた講演の記録でもある。

なお、算術科において、他学科の「教授材料」との関連を意識した「実際的問題」だけでは、難易度の順序が適当でないことも考えられるため、ほかに、「空想的問題」を取り上げる必要性も樋口は指摘している。「空想的問題」とは、仮設の人物などを用いた文章題のことを意味する。その場合も、当時の教科書『尋常小学読本』等から人物名を用いるとよいとされている。

これらのほかに算術科の「実用的問題」として、「成人の生活に於て日常際会するが如き問題」を子どもたちに課すことも考えられるものの、それは子どもたちにとっては決して「実用的」「实际的」ではないと、樋口は注意を促している（樋口，1899a，p. 185）。たとえば、米穀雑貨の売買取引や田地の測量などは、子どもたちにとって想像することが難しいため、計算の必要性を感じさせることが難しいという。樋口にとって、他学科との内容上の関連は「实际的」ではあっても、成人の実生活との関連による「実用」性は除外されるのだ。

樋口の主眼は、当時すでに検定制になっていた教科書にもとづく既存の「教授材料」相互の関連をいかにもたせるかという点にあったと考えられる。

算数科以外にも、たとえば図画では、他学科で得た概念の形状や色彩に関するものを表現させることから、他学科との関連が必然的に生まれてくるはずだと指摘される（樋口，1899a，p. 237）。また音楽科では、修身科の「教授材料」とのつながりが強調されている。例としては、修身科の談話のあとに、忠臣を詠じた歌を歌うことで、子どもたちの印象を深め、「敬慕するの情」を盛んにし、「感化を大にする」ことができるという（樋口，1899a，p. 215）。

以上のように、各教師が、当該学科における「教授材料」を、その都度、他学科の「教授材料」といかに関連させるか、そしてその関連づけにより子どもたちの熱心な活動をいかに呼び起こすか、という点が強調されていることを見て取れる。なお、資料2に示した「教案」（週ごとのもの）は、樋口による『文部省講習会教授法講義上』（普及舎，1899b）からの抜粋である。ここにも、既存の学科の「教授材料」を教師レベルで相互に関連づけるという特徴があらわれている。

資料2 尋常小学科第四学年級 第一学期案

学科 週	修身	読書	作文	習字	算術	地理	歴史	図画	唱歌	体操遊戯
一	十五少年 第二回を 先きに次 に第一回 を話す (作文)	第一課 太陽(算術) 第二課 日の旗 (唱歌)	天孫 降臨 (歴史)	陽〔場 湯〕 港〔湊〕 (読書)	萬までの計へ方 千位のみより成 る加減(太陽ま での距離 天孫降 臨の年代 遷都の 年代)(読)	東京 遷都 (歴史)	天孫 降臨 (作文 地理)	電信柱 (手本の まま) 国旗 (読書)	「日の 旗」 (読書 図画)	矯正術 隊列運動 旗とり (読書)

【出典】樋口，1899b，p. 89 より一部抜粋。「括弧内の学科名等は教科の関係を示す」。なお，縦書きを横書きにあらためた。

(2)「教授材料」の創意工夫

では，樋口の唱える「教授の統合」は，あくまで当時の教科書を中心とした既存の「教授材料」相互の関連づけに限定されていたのかというと，必ずしもそうではない。

実際に訓導として授業をしていた樋口は，ある日，「算術の練習時間」において，子どもたちに，こう告げたという。「今日は何にても，汝等の計算せむとするところに従はむ」(樋口，1899a，p. 186)。すると，子どもたちからは，「天の星の数」や「頭髮」を数えてみたいという希望が出てきたという。そこで，昼間だから星は見えないため，頭髮にしようということになり，実際に髪の毛の数をどのようにしたら数えられるかを考えていったというのである。自身のこの実践を例にして，樋口は，練習や応用のときには，その場で子どもたちが望む課題を取り上げるべきだと指摘している。子どもたちの願いや希望に光をあてようとしたのである。

子どもたちの「現在において有効なること」を目的とする必要性を樋口が訴える理由は，子どもたち自身が学ぶ必要性を感じるようにすることが「真正なる発達」にとって重要だと見るからである(樋口，1899a，pp. 196-197)。そのためには，「決して教科書の奴隷とならざらむよう」(樋口，1899a，p. 128)，実際の子どもたちとのやりとりのなかで「教授材料」をつくりだしていく必要があるということになる。教科書を中心とする既存の「教授材料」ととどまらない視点が提起されている点は興味深い。

ただし，それは，やはり各教師レベルでの「教授材料」の創意工夫を意味しており，学校レベルで教育内容を規定した「教授細目」の再検討，ひいては国家レベルの「小学校教則大綱」で定める学科目の再編へと必ずしもつながっていくわけではなさそうである。

そのことは，「教授細目」そのものに縛られない発想を樋口が一部分でのみ示していることから推察できる。その一部分とは，作文科である。作文科のように，「自己の経験または他学科に於て得たる思想を發表せしむる学科」では，とくに子どもの「自発活動」が重要だと樋口は指摘する(樋口，1899a，p. 156)。自分自身，作文科では多くの場合，文題を定めておくだけだと述べている。模範文をなぞるのではなく，子どもたち自身の言葉で表現することを重視したものと考えられる。さらに，子どもたち自身による活動を重視する樋口は，文題すら設けずに，子どもに問いかけるなかで文題そのものを定めていく場合もあると言及している。その上で，「教授細目など生徒と教師との自由を束縛するものは，此学科に於ては不必要なり」と言い切っている(樋口，1899a，p. 168)。各学科において教える内容を定めた「教授細目」そのものを，子どもの「自発活動」という視点から樋口が問いなおしていく糸口は作文科に見て取れる。なお，この視点は，当時，高等師範学校嘱託であった蘆田

恵之助によって継承され⁹⁾、後に、作文教育における随意選題の本格的な展開をもたらしていく（望月、1970）。逆にいえば、『統合主義新教授法』の時点では、作文科以外の学科で「教授細目」の問いなおしの視点は弱い。

4. 樋口による統合主義の特徴 —『統合主義新教授法』第一編の再検討—

ここまで検討してきたように、樋口は、子どもたちの興味を生かし、子ども自身の「自発活動」を重視するところから、各教師レベルで「教授材料」の関連づけや創意工夫を行う必要性を主に訴えていた。以下では、パーカーやヘルバルト派の主張との関連において、樋口の統合主義の特徴をより鮮明にしていきたい。

(1)『統合主義新教授法』第一編の構造

先述のように、『統合主義新教授法』『第一編 総論』のうち、「第七章 教授の統合」の一部「諸教科の関係」の記述は「殊に余がパーカーに拠れる」ものであると樋口自身が述懐している（樋口、1904, p. 258）。そこで、この部分を含めた「第一編 総論」のなかから、統合主義の必要性を根拠づけている部分を取り上げて以下で検討する。

「第一編 総論」では、当時の日本の学校教育の問題点が繰り返し指摘されている。樋口がとくに問題とするのは、ヘルバルト派の「管理」と「五段階教授法」、さらに当時普及していた「開発主義」である。とくに、ヘルバルト派の「管理」の発想は、教授の予備として、子どもたちを「命令」し、「威厳」をもって、まず場を統制することを求めた。だが、それでは「教師の威嚇」や「懲罰」を恐れ、子どもたちが「萎縮」することになり、その状況はまるで「偶像」のようだと樋口は見る（樋口、1899a, pp. 36-37）。また、「開発主義」については、教師による発問の工夫をもって「教授の本義」だとする結果、活動しているのは結局のところ教師のみで、子どもたちは出された問いに対して、その意図を汲んで答えるのみの「受動的地位」にいるにすぎず、本来の「研究心」を「滅殺」してしまっているという（樋口、1899a, p. 54）。さらに、「五段階教授法」についても、予備・提示・比較・統合・応用という段階を踏む形式ばかりが普及しているものの、子どもたちが内容を理解するためには、必ずしも5つすべての段階があらわれる必要はないと考えられるため、その教授法の「奴隷となるべからず」と注意をうながしている（樋口、1899a, p. 103）。

樋口によれば、子どもが内容を「理解」ということは、本来、子ども自身の既存の知識が「活動」して、新しい知識と「類化」することであり、そのためには、子どもたちの「活発なる心意の活動」となる必要がある（樋口、1899a, p. 48）。まさに、フレーベルが、家庭において自ら「遊戯的」にさまざまな内容を学んでいく子どもたちの様子に着目したように、内からの自発活動こそ「真正の発達」だということになる。

以上から、子どもたちにとっての新旧の知識の「統合類化」を可能にするという、子どもの「心意」の側面に着目して統合主義の必要性が説かれることを見て取れる。日本の地理を学ばせようと考えれば、「過去の歴史的な知識に訴へて、開闢〔始まり：引用者注〕以来の沿革」を知らせ、「算数学の知識を借りて、大小広狭、戸数人口、経緯度、輸出入など」を計算させ、「気候の説明には物理学の助け」を借り、「物産の理会には博物学の知識」を参照する必要があると説明されている（樋口、1899a, p.

66)。これに関連して、子どもたちが理解した知識を活用するためにも、また記憶を強化するためにも、統合主義が有効だとされる。

このように、子どもにとっての理解という側面から統合主義の必要性が指摘される以外に、学科そのものの側からも統合主義が必要であると唱えられている。そもそも、「宇宙の有形無形の万象は、皆親密なる関係を有し、[中略]互に相影響し、感化しつつ存在」する（樋口、1899a, p. 66）。そのため、学科の数は「数多」あるものの、「決して独立して研究し、理会し得べきにあらず」と指摘されている。つまり、樋口にとって、学問とは、宇宙の万物を特定の方面から見るものであり、それらの見方が相互に関連してこそ真実に迫ることができるというわけだ。たとえば、インキ（インク）を例にとると、その成分を観察するのは化学であり、重量や光沢・形状を観察するのは物理、それが作られた起源などを観察するのは歴史、産地輸入などについては地理、価格や成分配合の分量を計算するのは数学、その色の美醜については審美学、製法は工学、販路は産業学などが関わる。これらの学科の知識を統合することができなければ、インキを十分に理解したとは言えないというのである。

同じように、「諸教科の関係」について言及したところでは、たとえば、一植物について十分な「研究」をしようと思えば、土壌についての鉱物学、肥料の原料や呼吸などの動物学、過去の草木と対比させて進化を考える地質学、伝播や利用法に関する歴史、輸出入・売買についての商業、培養は農業、詩歌を詠ずるときは文学、絵画をあらわすときは審美に関連すると指摘している（樋口、1899a, pp. 79-82）。

ここでいう学問の側からの統合主義の必要性は、先に検討した「第二編 各学科教授法」での統合主義の説明の仕方、すなわち、各学科の「教授材料」を関連させるということとまったく同じではないだろう。ここでは、樋口が例としてインキや植物を挙げたように、何をこそ子どもたちに学ばせたいかという対象そのものの選定が重要な意味をもつことになってくるからである。当時に即していえば、「教授細目」で取り上げる内容、ひいては「小学校教則大綱」で取り上げる学科の枠組みそのものを考えなおしていく必要性が出てくるはずだ。「第一編 総論」のうち「諸教科の関係」の部分のパーカーの主張に負ったという樋口自身の述懐は、ある意味では正直なものなのではないか。つまり、パーカーが教育課程を独自に構造化しようとしたのに対して、樋口の「第二編 各学科教授法」は、実際には作文科を除き、既存の学科枠内での「教授材料」の関連づけ・創意工夫が主であり、両者の齟齬が鮮明になる。

(2) パーカーやヘルバルト派との違い

パーカー自身は、1894年の著書『教育学講話 (Talks on Pedagogics)』において、中心統合法を提起する理由を、教育内容の「量から質へ」という点に見出している。パーカーによれば、アメリカ合衆国において公教育が普及していく状況下で、知識の量のみを追究すると、それを十分に理解できる子どもとできない子どもとの格差の拡大が危惧された。そこで、知識の量ではなく、「精神活動の質」として、「真理を発見しこれを応用する自己努力」にパーカー自身は可能性を見出したわけである（Parker, 1894, p. 409= 1976, p. 184）。

それゆえに、パーカーによる教育課程の構造化は、知識内容の統合のみならず、それ以外にも「判断の様式」「表現の様式」「注意の様式」など、「精神活動」の能力面と合わせて提案されていた。こうした量から質への転換により、「すべての階級」「すべての国民性をもつ者」「すべての宗教」「富める者も貧しい者も」「男女両性」の子どもたちがともに「最上の条件」のもとに学ぶことを保障され

るとパーカーは見た (Parker, 1894, p. 420= 1976, p. 193)。

それに対して、あらためて樋口による「統合教授」の定義を見てみると、次のように言及されている。すなわち、「各種の教授材料を、可成親密に關係連絡して、殆ど一大学科を学ぶが如き感あらしむるやうに教授すると換言すれば、教授によりて与へたる觀念間に、可成強き連合を、可成多方に形成することを意味す」る (樋口, 1899a, p. 64-65)。ここには、「精神活動の質」としての能力面に関する言及はない。「教授材料」の「關係連絡」を唱える樋口の主張は、パーカーが「精神活動の質」を念頭に、最終的には教育課程の中心に子どもをおき、子どもをとりまくかたちで教科を組みなおし配置しなおしたと同じではない。また、樋口自身が自覚していたように、ヘルバルト派のような「一種の中心」(とくに宗教・歴史・文学など倫理的学科) (ライン, 1891, p. 108) に内容を統合させようとしているわけでもない。

それにもかかわらず、樋口があくまで統合主義を重視した理由は、子どもたちの「自我の統一」のためでもあると考えられる。『統合主義新教授法』では、明治維新以来、「薄志弱行の徒」が増加しているのではないかということが危惧され、「強固なる自我」を形成する必要性が訴えられている (樋口, 1899a, p. 72)。いかなる事態に遭遇しても、一定の主義主張をもって、行動し、困難を乗り越えていくためには、「多岐」にわたる「教授材料」のつめこみが子どもを「受動の地位」に貶めている状況を整理して、「教授材料」を相互に「統一」「連絡」を図ることが「自我の統一」にとって重要だとしたわけである (樋口, 1899a, p. 75)。

その際、留意すべきは、樋口が「自我の統一」により「強固なる人物」の養成を訴えるのは、国家が強くなるためだという論理になっている点である。樋口の言葉を借りれば、「東洋の先進国を以って自任する日本も、遂には他国の凌駕を忍ばざるべからざるに至らむ。学者の研究心に乏しく、商工業家に大発明、大冒険者の出でざるを嘆かば、須らく目を転じて小学校の教育法改良に尽力せよ」 (樋口, 1899a, p. 56) とされ、冒険心・競争心を高めることの必要性が説かれている。その上で、「今や我国は漸く世界列国の競争場裏に頭角を露はして、活動を試みむとする時ならずや」 (樋口, 1899a, p. 106) と主張されている。ヘルバルト主義の「管理」の普及に見られるように「耐忍の徳」を積むだけでは、当時の国際社会を勝ち抜けず「滅亡」へと至る危険性があるため、「冒険心、競争心の如き」を早々に摘み取ることをないように留意せねばならないというわけである (樋口, 1899a, p. 35)。

先に取り上げた飛鳥山遠足をも視野に入れれば、まさに教師と保護者、子どもがいわば相対立することのない「師弟の情」(情緒的一体感)を深める範囲内で、「教授材料」を関連づけたり創意工夫したりして、内から出づる「行為即意志」(樋口, 1899a, p. 71)を高めていくことが、世界列国との競争においては重要だとされたわけである。樋口にとって「世界列国の競争場裏」は、一致団結して立ち向かう必要のあるものだったと考えられる。

5. まとめと今後の課題

本論文では、樋口勘次郎の『統合主義新教授法』に焦点をあてて、教育課程の統合に関する考え方を分析してきた。

第一に、『統合主義新教授法』「第一編 総論」の「第三章 学校と家庭との連携」において記述された飛鳥山遠足の実践を検討した。ここでは、遠足を通してさまざまな内容を意図的に統合するという

「積極的統一」よりも、むしろ、「消極的統一」としての「師弟の情」、換言すれば相対立することのない情緒の一体感こそ、実は学校教育を進めていく上で重要な役割を果たしていることが示されていた。

第二に、『統合主義新教授法』「第二編 各学科教授法」に焦点をあてて、統合主義の具体を分析した。そこでは、学科ごとに教授法が述べられていく際に、当該学科における「教授材料」を、その都度、教師レベルで他学科の「教授材料」といかに関連させるかという点に重きがおかれていた。「教授細目」や「小学校教則大綱」を改編する視点は弱く、あくまで「教授材料」の関連づけや創意工夫により、子どもたちの熱心な活動と呼び起こすことがめざされていた。

第三に、樋口の統合主義の特徴を、ヘルバルト派やパーカーの中心統合法との関係に着目して考察した。樋口の統合主義は、あくまでも各教師の「教案」レベルでの「教授材料」に関するものが主であった。パーカーのように知識量から「精神活動の質」への転換を図るという発想ではなく、また、ヘルバルト派のように「一種の中心」に内容を統合させようとするものでもなかった。明治30年代の初め、すなわち19世紀末という時代背景において、日本が「世界列国の競争場裏」に遅ればせながら「頭角」をあらわそうとするとき、教師と保護者、子どもが「師弟の情」を深め、いわば情緒の一体感を高めて、活動的に立ち上がっていくために、「教授の統合」が必要とされたことが浮き彫りとなった。

先行研究では、ヘルバルト派やパーカーとの関係において樋口の主張との共通点や相違点がさまざまに議論されていた。また、樋口が子どもの「真正の興味」や「強き活動」を唱えた点を高く評価する先行研究がある一方で、国家のための体制「奉仕」に陥ったという分析もなされてきた。こうした、一見すると矛盾するかのようと思われる解釈を生み出した要因を、樋口独自の統合主義の特徴に見出すとするならば、それは、教師と保護者、子どもが情緒の一体感をもった上で、あくまでも国家が定めた「小学校教則大綱」や各学校の「教授細目」を超えることなく、主に各教師の「教案」レベルで「教授材料」を関連づけたり創意工夫したりして、活動的な学習を展開していくことだったと位置づけることができる。

なお、『統合主義新教授法』の発刊後、樋口は、1900（明治33）年3月から3年間フランスに留学している。その後に著された『国家社会主義新教育学』（1904年）などの展開をもとに、樋口の考えた個人主義と国家主義の関係について考察を深めることは今後の課題としたい。

注

- 1) ここでの記述からも見て取れるように、樋口は、統合主義の「統合」と、教授の「連絡」および「統一」という用語を厳密に使い分けているわけではない。
- 2) 目次では「第二編 各科教授法」と記されているものの、本文中は「第二編 各学科教授法」となっている。本論文では「各学科教授法」に統一する。
- 3) 樋口勘次郎の名前については、「勘二郎」「勘治郎」などの表記が混在している（石戸谷，1965）。本論文では、『統合主義新教授法』における「勘次郎」の表記に統一する。
- 4) 初出（樋口，1896d）と比較してみると、再掲にあたり、若干の語句の修正が加えられている。たとえば、濁音化のほか、「少しつつ」から「追々に」へ、遠足の欠席者数が「疾病四五人」から「疾

病五人」へ、などを挙げることができる。初出時は、他学科の教授と並ぶ実験記録として掲載されており、「学校と家庭との連絡」という点が強調されているわけではない。なお、1896年の連載時の執筆者名は「勘次郎」ではなく「勘二郎」という表記になっている。

- 5) ただし、文部省編輯局『尋常小学読本』（明治20年出版版權所有届：明治27年発行）を見てみると、第六課に「米」が登場するのは、卷之二ではなく、卷之三である。
- 6) 松本（2008）によれば、1896年11月7日は土曜日であり、実際には、11月6日（金）に実施したのではないかと推察されている。
- 7) 樋口は、子どもたちの作文を成績づけ、「美」20人、「良」11人、「可」5人、「不可」1人とした。樋口の記述からは、上掲二人の作文は「美」に位置づけられたものと推察できる。
- 8) 「小学校教則大綱」に示された「教科目」は、尋常小学校では、修身、読書・作文、習字、算術、日本地理、日本歴史、理科、図画、唱歌、体操、裁縫、手工から構成されていた。
- 9) 樋口によれば、『統合主義新教授法』は、1898年の冬期休暇中に信州上田町の小学校教員講習会で講義した記録であり、その記録をとったのが蘆田恵之助だった（樋口、1899a, p. 2）。

参考文献

- 石井庄司（1958a）「樋口勘次郎著『統合主義新教授法』『実践国語』第19巻第209号，pp. 33-36.
- 石井庄司（1958b）「樋口勘次郎の教授法」『実践国語』第19巻第211号，pp. 75-78.
- 石戸谷哲夫（1965）「樋口勘次郎の業績と人間」東洋館出版社編集部編『近代日本の教育を育てた人びと・下』東洋館出版社.
- 生野金三（1983）「樋口勘次郎の作文教育論の考察」『国語科教育』第30巻，pp. 64-70.
- 生野桂子（2014）「明治期の統合的教授論—樋口勘次郎の統合主義・活動主義教授法より—」『宮城学院女子大学発達科学研究』第14巻，pp. 7-12.
- 稲垣忠彦（1995）『増補版明治教授理論史研究』評論社（初版は1965年）.
- 稲垣忠彦（2000）『総合学習を創る』岩波書店.
- 稲葉宏雄（1980）「谷本富と樋口勘次郎の教育方法思想—明治30年代の国家主義と個人主義—」『京都大学教育学部紀要』第26巻，pp. 15-29.
- 梅根悟（1951）「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』第3巻，金子書房.
- 岡本正志（2001）「『総合的な学習』登場の背景を探る」『物理教育』第49巻第3号，pp. 263-266.
- 汲田克夫（1960）「(1) 樋口勘次郎の前期教育思想—『統合主義新教授法』の分析を中心として—」『日本の教育史学』第3巻，pp. 5-26.
- 下條拓也・小林輝行（2000）「樋口勘次郎の『活動主義』教授理論とその教育実践への影響」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』第1号，pp. 29-38.
- 田中耕治（2018）「教育課程の思想と構造」田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵『新しい時代の教育課程（第4版）』有斐閣.
- 中野光（1998）『教育名著選集⑥大正自由教育の研究』黎明書房.
- Parker, F. W. (1894). *Talks on Pedagogics: an Outline of the Theory of Concentration*, New York: E. L. Kellogg & Co. = パーカー（1976）『中心統合法の理論』（西村誠・清水貞夫訳）明治図書出版.

- 樋口勘次郎 (1896a) 「実験叢談 (緒言)」『東京茗溪会雑誌』第 159 号, 1896 年 4 月号, pp. 22-29.
- 樋口勘次郎 (1896b) 「実験叢談」『東京茗溪会雑誌』第 161 号, 1896 年 6 月号, pp. 22-28.
- 樋口勘次郎 (1896c) 「実験叢談 (続)」『東京茗溪会雑誌』第 162 号, 1896 年 7 月号, pp. 28-34.
- 樋口勘^{ママ}次郎 (1896d) 「実験叢談第 7 回」『東京茗溪会雑誌』第 166 号, 1896 年 11 月号, pp. 25-36.
- 樋口勘次郎 (1897) 「余が教育の三大主張」『東京茗溪会雑誌』第 172 号, 1897 年 5 月号, pp. 11-15.
- 樋口勘次郎 (1899a) 『統合主義新教授法』東京同文館.
- 樋口勘次郎 (1899b) 『文部省講習会教授法講義上』普及舎.
- 樋口勘次郎 (1899c) 『文部省講習会教授法講義下』普及舎.
- 樋口勘次郎 (1904) 『国家社会主義新教育学』同文館.
- 府川源一郎 (2004) 「樋口勘次郎と国語教科書」『横浜国立大学人間科学部紀要 I 教育科学』第 6 卷, pp. 23-50.
- 堀松武一 (1957) 「国家社会主義的教育思想と社会有機体説及び社会進化理論—樋口勘次郎を中心として—」『日本教育学会大会発表要項』第 16 卷, pp. 46-47.
- 堀松武一 (1965) 「ベルゲマンの社会的教育学と樋口勘次郎の国家社会主義的教育学について」『日本の教育史学』第 8 卷, pp. 143-145.
- 松本裕司 (2008) 「樋口勘次郎の話しことば教育—飛鳥山遠足を手がかりとして—」九州大学『教育基礎学研究』第 5 卷, pp. 45-62.
- 望月久貴 (1970) 「芦田恵之助の師承について—樋口勘次郎とエフ・パーカー—」『国語科教育』第 17 卷, pp. 12-21.
- 吉田熊次 (1922) 『本邦教育史概説』目黒書店.
- ライン, W. (1891) 『莱因氏教育学』(能勢栄訳注) 金光堂 (国書刊行館, 1981 年復刻版).
- 渡部晶 (1984) 「樋口勘次郎の統合主義教授法」日本大学『教育學雑誌』第 18 卷, pp. 1-16.