

及川平治における子どもの 「興味」を中心とした教育方法論

——北澤種一における興味の捉え方との比較を通して——

新開 小町*・井辺 和杜**

Heiji Oikawa's Educational Methodology Focusing on Children's "Interests":
Comparison with Taneichi Kitazawa's View of Interest

Komachi SHINKAI* and Kazuto IMBE**

はじめに

本研究の目的は、及川平治（1875-1939）の「生活单元論」における子どもの「興味」の位置づけを整理し、及川の教育方法論は、教師の意図した学習と個の「興味」に適した学習の両立を図ったものであることを明らかにすることである。

及川は、大正新教育期に行われた教育改造運動を象徴する人物の一人である。子どもの要求を生命が需要・「興味」・問題となって現れたものと考え、子どもの要求を実現する活動過程と捉えた生活に根ざした題材を構成する教育活動である、「動的教育論」を提唱している。及川の教育実践の中核といえる教育思想である。

及川は、22歳で宮城県尋常師範学校を卒業し、同校の附属小学校の訓導として勤務した。1898～1899年宮城県教育会中央部夏期講習会でひらかれた、「教育学」や「児童心理学及普通心理学」の講習を受けるなど熱心に励み、25歳で茂崎尋常師範小学校校長に就任した。その後も講習会の受講や参考書による学習に励み、1905年に文部省教育検定試験に合格し、師範学校教員免許状を取得した。1907年には、明石女子師範学校附属小学校の教諭兼附属小学校主事となった。

就任後は、不就学児童や劣等児の救済に力を入れ、授業方法の改革に取り組み、児童の生命要求や生活を尊重した題材を構成する「分団式動的教育論」を形成した。1925年の欧米渡航後には、児童の生活や興味に即した授業カリキュラムを構成する「生活单元論」を形成した。及川は、訓導時代から、海外の教育実践について学習を進め、欧米渡航では、海外の教育実践を視察している。

先行研究では、及川の欧米渡航以前と以後の教育方法論の違いについては、検討が行われている。

橋本（2014・2015）は、及川が欧米渡航前や渡航中に会った「興味の中心」理論に基づく実践改革を目指した、ドクロリー教育法の受容と実践を生活单元論において行っていることを指摘している。

橋本（2005）では、及川が執筆した『分団式動的教育法』の分析を通して、及川は、ヘルバルト主義教育やデューイを始めとする、西洋の教育学説によって、「分団式教育」を理論的に体系化しようとしていたと示唆している。さらに、橋本（2009a・2009b）では、及川は、1925年の3月頃から約半年間、コロンビア大学のティーチャーズ・カレッジのサマーセッションに参加したことをきっかけに、実験学校のカリキュラム案を参考にし、カリキュラム研究を進めていったと論じている。

* 本学教育学部教育学科3期生

** 本学講師

しかし、上記の先行研究では、及川の方法論に対する諸外国の教育理論の影響や及川の方法論の日本の教育現場への影響について検討しているものの、及川自身の内在的な理論の検討はなされていない。本研究は、及川の「生活单元論」における子どもの「興味」の位置づけを整理し、及川の方法論は、教師の意図した学習と個の「興味」に適した学習の両立を図ったものであることを明らかにする。

まず、第1節では、及川の実践期の背景にある、大正新教育期の共通思想を『八大教育主張』から分析し、及川の教育思想に与えた影響や及川の教育思想の変遷を整理する。次に、第2節・第3節では、及川の欧米渡航後の教育方法論であることから、及川の方法論後期として捉えた「生活单元論」を対象を絞る。その上で、及川と同様に欧米の方法論に影響を受け、教育法の導入に着手した、北澤種一(1880-1931)の方法論との比較を行う。第2節では、及川と北澤それぞれが目指した、子どもの「興味」を中心とした教育方法論における、独自性を比較する。第3節では、それぞれの捉えた「興味」との関係性が見られた、社会と「興味」の関わりに対象を絞り、両者の捉え方を比較する。以上を通して、及川の「生活单元論」における子どもの「興味」を明らかにしていく。なお、本稿で着目する及川の「興味」については、鍵括弧表記の「興味」で示し、及川の引用文献・北澤を始めとするその他の教育思想等に関する興味については、本文に沿って示している。

第1節 大正新教育期の共通思想と及川の方法論

大正新教育期は、19世紀から20世紀の日本において、大正新教育運動と呼ばれており、大正新教育期以前の教師主体で形式的な一斉教授法に対して、児童主体で一人一人の特性や活動に重きをおいた教授法を導入した教育思想が広まりを見せた。この教育思想は、欧米の新教育から影響を受けている。中でも、ドイツを中心に展開し、子どもの興味や個を中心とした教育思

想である、ヘルバルト主義教育学が日本で受容されていた(橋本2015; p. 3)。

大正新教育期における、新教育の広がりの特徴としては、八大教育主張が挙げられる。八大教育主張とは、1921年に大日本学術協会が主催した、八大教育主張講演会と呼ばれる、教育学研究大会のことである。当時の講演会や教育雑誌等で活躍していた教育実践家である、樋口長市・河野清丸・手塚岸衛・千葉命吉・稲毛金七・及川平治・小原國芳・片上伸の8名が講演者であった。実践家の教育方法論は、それぞれの特色がある一方で、国家の発展を教育目的として、子どもの自主性の尊重する教育思想が共通して見られた(橋本2015)。

当時の社会状況では、教育が国家統治に効率的に機能することが求められており、社会と教育には密接なかわりがあることを、八大教育主張での、河野と稲毛の発言から伺える。

教育の目的が文化の発揚、単に偏狭な國家至上主義、換言せば一國の富國強兵と云ふやうなことのみにらず、人類文化の発揚と云ふやうなことを教育の目的とするならば、其教育の目的たるところの文化と云ふものは、何れか此自動の賜物でないものはない(河野1921 [2016]; p. 39)。

個人は社会を、社会は個人を相互に度外視することは出来ない —中略— 盾の両面である「人間」としての要求を無視するやうな國家は進歩的の國家でないと同時に、國家社会を無視するやうな個人主義が成立すべき筈はない(稲毛1921 [2016]; p. 334)。

国家の発展は、欠かすことの出来ない教育目的となっていたといえる。この考えを念頭に、八大教育主張の実践家が共通する教育思想について、千葉(1921 [2016])は、「子供自ら発動させる、子供の内部からどうしても、やりたいといふことをやらせると教育は効果が大きだと云ふことは、動的教育なり創造教育なり、自動主義発動主義とか色々な名前が違ひましても何れ

も認むる共通点であります」(p. 139) と述べている。

実践家たちは、国家の発展を目指す中で、教師による形式的な一斉教授である、知識注入型から脱却し、子ども自らが活動し、学んでいく、子どもの自主性を尊重した教育思想を展開していたといえる。

つまり、国家の発展を目的としつつも、子どもの自主性を尊重する教育思想は、大正新教育期の共通思想と考えられる。

そして、及川は、八大教育主張において、自身の教育方法論の中核である「動的教育論」について、「個人の欲求を満足するといふことは同時に社会の欲求を満足したといふことになるのである」(及川1921 [2016] ; p. 307) と述べている。

このことから、大正新教育期の共通思想がこの時期の及川の教育思想にも大きく影響していたことが捉えられる。

しかし、及川は、当時の社会体制に適応する子どもを育てることを目的とし、ただ単に子ども自らの活動に重きをおいていたわけではない。及川は、教育方法論前期の「分団式動的教育論」について、「児童の能力に応じて題材を統制すべき」(及川1912 [1972] ; p. 31) と教師の役割について述べている。その手順は、以下のとおりである。

- 題材の或る単位に興味あらしめんには (1) 児童が価値ありと感ずる事件を見いだすこと。
- (2) その価値を希望どおりに容易に統制するあたわざることを感ずる地位におくこと。
- (3) 次に統制の方便として題材を提示することが大切である (及川1912 [1972] ; p. 112)。

上記の発言から、及川は、題材を構成するために、子どもたち一人一人にとって追究したり奮起したりしたくなるような、学習動機や価値を見出せるものは何か知る必要があると考えたといえる。中でも、動機と関係する概念の一つとしても、「興味」の充実を挙げ、子どもの「興味」を含む題材を構成することで、子ども自ら

が学んでいく姿を目指したと考察する。

以上のことから、及川の教育方法論には、国家の発展と子どもの自主性を両立しようとする大正新教育期の共通思想が影響しているといえる。そして、及川の教育方法論前期における子どもの「興味」の位置づけから、及川の独自の教育方法論が形成されていたといえる。

第2節 及川平治と北澤種一の教育方法論における「興味」の比較

及川平治は、1925年3月から1926年7月初旬までの間、普通教育の状況視察のために、欧米に出張した。視察した実践校で行われていた教育実践や欧米の新教育思想を参考に、「生活单元論」を形成した(橋本2009a)。中でも、「渡米前より、社会との関係から個人(individual)を捉えることが常識であった及川にとっては、個体の生と成長を考えるドクロリーなど発生心理学者の教育論は新鮮なもの」(橋本2009a ; p. 8) となり、ドクロリー教育法を受容したと考えられる¹。

そして、同時期である1920年代前半に、東京女子高等師範学校附属小学校の主事を務めていた北澤種一もドクロリー教育法を受容し、導入に着手していた。北澤は、1922年10月から約2年間に渡り、欧米視察に向かい、実践学校を多数訪問した。特に、ドクロリーの興味を中心を原理とするカリキュラム実践に共感し、「作業教育」を提唱した(遠座2015)。「作業教育」では、学級での共同作業を行うことによる、子どもたちの活動を重視したプロジェクト・メソッドの導入に着手していた(塚原・遠座2015)。

及川と北澤には、ドクロリー教育法を受容した共通項が見られることから、及川における教育方法論後期の「生活单元論」を捉えるための比較項と捉え、以下では両者の分析を行う。

及川は、「諸種の活動が繼つて一つの生活様式、思想交通の様式、政治の様式など」(及川1937 ; p. 15) を生活単位と定義し、単位を組織する中心は「興味必要目的」と考えた。その上で、生活の中にある「興味」を中心とした授業カリキュラムである、「生活単位カリキュラム」

を構成した。及川は、生活単位カリキュラムを実現することで、子どもたちが「興味」を満足させ、自然と学習の必要性や動機を感じることを目指していた。

北澤は、児童の活動には、目的とその動機があると考え、「作業教育」において、教育活動の「目的が児童そのものの本性に即したものでなければ作業せしむるに足らぬもの」（北澤1930；p. 7）であり、「児童の活動はそれが本質である限りに於て興味が之に伴つて居る」（ibid.）と述べた。児童の生活から生じ、尚且つ児童の本性に即した興味を扱うことで、教育活動に動機を持たせることができると考えていた。

両者の教育方法論から、及川と北澤が捉えた「興味」には、教育活動の動機として捉える点が共通して見られる。その一方で、相違点も見られる。

及川は、教科別の生活単位を教師が選択する基準を8点挙げ、説明している。中でも以下の点からは、児童の個に着目していたことがうかがえる。

3 生活単位は多種の活動を刺戟せねばならぬ。斯くて個人差に適する準備をする（及川1937；p. 46）。

4 A, 生活単位は個人の最大生長を可能ならしむるものでなければならぬ（ibid.；p. 48）。

3からは、生活における様々な活動と関連付けることで、個人の能力や「興味」の差に適した生活単位を選択しようとしたと捉えられる。4からは、生活単位に個人が成長する可能性を見出すことを求めたと捉えられる。

及川は、「興味」を中心とした「生活単位カリキュラム」を構成する「生活単位」の選択基準として、児童の個に着目している。教師が児童個人の能力や「興味」は異なることを把握した上で、個に適した生活単位を選択することを選択基準として明確に示していた。「生活単位カリキュラム」の構成では、「個の興味」を中心とした教育活動を行おうとしていたといえる。このことから、及川は、子どもたち一人一人の生活

や「興味」を尊重し、個に応じた教育活動を目指していたと考える。

北澤は、共同作業を行うためには、学級を組織しなければならないと考え、学級の中心に「『共通の興味』と云ふものが先づ第一要件とならねばなら」（北澤1931 [2019]；p. 79）ないと述べた。この共通の興味について北澤は、「本質的活動の意味に於ける共通の興味のみが先づ第一に學級生活を限定する要素となり得る」（ibid.；p. 89）と述べていることから、児童の本性に即した興味のみが要素になると考えていたと捉えられる²。その上で、教師の役割を以下のように述べた。

児童の心理をよく研究して、さうして具體的個々の活動は過去に於ては何によつて刺戟せられ發生せしめられ將來は一體どう云ふ風に發展すべき性質のものであるか、今六歳の者が若し七歳になれば、今の此の活動はどう云ふ意義を持つて来るものかを研究しなければならない（北澤1931 [2019]；p. 87）。

児童の心理や一人一人の活動経験などを研究、児童の本性に即した興味だけでなく、将来に意義を持つものかどうかを吟味した上で、共通の興味を取り上げなければならないと考えたと捉えられる。

北澤は、児童一人一人の興味や活動経験などを研究していた。それは、一人一人の異なる興味の中に、共通の興味が存在すると考えていたからである。「作業教育」での活動として挙げられた共同作業を行うためには、共通の興味を組織し、学級を組織することが不可欠であったといえる。このことから、北澤は、子どもたち一人一人の興味の中に共通の興味を見出し、集団的な学習を目指していたと考える。

以上のことから、両者の教育方法論における、授業での「興味」の扱い方を相違点として捉えることができる。及川は、個々の異なる「興味」を生かした授業を行い、それぞれの「興味」を追究させることで、子どもたちが学ぶ楽しさを実感し、学び続けたいと自然に思うことのでき

る環境をつくろうとしていたと考察する。北澤は、共通の興味から共同作業をする学習経験を積み重ねることで、子どもたちは共同作業に楽しさや価値を見だしていく。共同作業による学習が習慣化され、集団で学習する意義をもたせようとしていたと考察する。

両論からは、「興味」を中心に据えることで、子どもたちに学習動機を持たせる点では、一致している一方で、「興味」を扱うアプローチが「個の興味」と共通の興味で大きく異なっていることが捉えられる。次節では、なぜ、両者の教育方法論において、「興味」を扱うアプローチが異なっていたのかについて掘り下げていく。

第3節 及川平治と北澤種一の「興味」の捉え方と社会の関連性

及川と北澤の教育方法論における「興味」扱い方には、「個の興味」と共通の興味という違いが見られた。この違いは、何に根ざしていたのか。それは、「興味」と社会の関係に対する捉え方の違いであると考えられる。

北澤は、学級を一つの社会として見ることを考え、「児童の環境を形作つて居る現実の社会を指すのでは無くして児童直接の社会即ち学校及び学級を以て社会生活とする」（北澤1930；p. 11）と述べた。社会生活のための学級生活を実現するために、「作業教育」では当時の社会体制で見られた共同作業を取り入れることを考えた。学級での共同作業を行うために、様々な興味の中の多くの場合、共通していると考えた、共通の興味を据えた。この共通の興味について、北澤は、次のように述べている。

社会的衝動を刺戟するやうな性質のある興味若くは活動を先づ取上げて、さうしてこれを学級の中心的興味としなければならないと云ふことになるのである。更に進んでは単に社会的衝動を刺戟すると云ふことでなしに、若しも其の興味が児童の手を社会共同の利益のために働かす仕事に導くことが出来るやうな可能性の多い興味であつたならば、これ亦非

常に作業と云ふ方面から教育的の価値を認めらるべき興味であるのである。一中略—其の興味を自然に発展させて其の興味を中心にして仕事をさせて行けば、自ら手を働かせなければならぬ様な仕事が生れて来るやうな興味は、教育の目的に合するのである（北澤1931 [2019]；p. 90）。

北澤は、社会的衝動を刺激するような興味、社会共同の利益に働くことの出来る興味は、児童の中で共通の興味を有していると考えていたと捉えられる。作業を行うことの出来る興味である点から、「作業教育」において価値のある興味であり、教育目的に合致する興味と捉えていたと考えられる。

このことから、北澤は、子どもたちの将来にあった社会生活で即戦力となれるよう、当時の社会情勢で見られた共同作業を「作業教育」で行おうとしたといえる。教師が共通の興味を選択する際は、社会生活での共同作業を行うことのできる興味や利益をもたらすことにつながる興味であるかどうかを吟味しなければならないと考えたと捉えられる。北澤は、社会に利益をもたらすことのできる、即戦力となる子どもたちを養おうとしていたと考える。

一方で及川は、児童の生活と関連させた題材や授業カリキュラムを構成する際、「カリキュラムは学習時に於ける児童の興味が社会生活に於ける如何なる方面に進むかを察し、其の興味の満足は、現在の満足は、現在の成熟度、心身発達の程度に於いてできるかどうか豫め考へて生活地位を興へること」（及川1937；pp. 20-21）を重要視している。子どもたちが現在抱いている「興味」や生活に根ざしているか、発達に即しているか吟味して、カリキュラムを構成しなければならないと考えた。一見、子どもたちの将来にある、社会生活をあまり考えず、子どもたちの現状にある社会環境に重きをおいているように考えられる。しかし、生活単位の選択基準の一つに、「6 生活単位は社会の要求に一致し、且つ社会的意味を明確にする助けとなるものたるものを要する」（ibid.；p. 53）と述べてい

ることから、社会の要求に応え、意味をもつ生活単位カリキュラムを構成しようとしていたといえる。子どもたちの現状にある、生活や「興味」を中心にカリキュラムを構成することに重きをおきつつ、生活単位に社会的意味を持たせようと試みた及川の姿勢は、以下の文章から捉えることが出来る。

社会中心の教育を唱導する者は較もすれば児童の興味必要に訴へる教育を危険なりとし、既成社会的理想を注入せんとし、児童中心の教育を強調するものは社会の既成制度を無視して児童の奔放なる自由に任せんとするが共に謬見である (ibid. : p. 7)。

社会中心の教育活動を行う場合は、既存の社会に適した子どもを育てることができ一方で、子どもたちの「興味」を尊重した教育である、新教育の実現が困難になると考えたといえる。反対に、児童中心主義の教育活動を行う場合は、子どもたちの自由や「興味」を尊重した新教育を実現することが出来る一方で、社会制度を無視した教育活動となってしまう危険性を考えたといえる。

及川は、既存の社会制度を無視しない児童中心主義を実現するために、「児童の必要興味は家庭、郷土、社会の環境内にあつて起るもので此等と全く離れて居るものではない」(ibid.)と述べている。児童の「興味」に合う具体例としては、「商店遊び、郵便局、市場へ行く、輪投げ、カルタ遊び、動物の飼育、植物の栽培、人形の衣服、家造り、食事、来客など」(ibid. : p. 39)を挙げている。さらに、児童の生活する現状から離れ、実際に近づけた生活を指導することができ、児童の性質に適する具体例としては、「都市建設遊び、農場計測遊び、病院遊びなど」(ibid. : p. 11)を挙げている。このことから、及川は、子どもたちの現状にある生活の先に、将来の社会生活を描いていたことが示唆できる。また、子どもたちの「個の興味」に重きをおきつつ、将来の社会生活を見据えた生活単位から見る理由を以下のように述べている。

(6) 生活単位案は興味の中心、作業の大単位、重要プロジェクトを用ひるから、児童に経験完成の感を興へる。—作業教育を実施せんとするものは先づ生活単位の新カリキュラム構成法を學ばねばならぬ。「プロジェクト・カリキュラム」を研究せずして、「(原文ママ) プロジェクト方法」にのみ依らんとするは誤れる作業教育である (ibid. : p. 43)。

生活単位では、「興味」を中心としたカリキュラムを構成することで、児童の経験を積ませる教育活動を目指していたと捉えられる。生活単位のカリキュラムを学ぶことなく、作業教育を実施する教育活動は、誤認したプロジェクト・メソッドと捉えていたと考えられる。

このことから、及川は、生活単位のカリキュラムを構成するにあたり、「個の興味」に重きをおいていたといえる。「個の興味」に合うものとしては、子どもたちの現状を取り巻く生活環境を捉えていることから、生活環境が広がると共に社会生活が広がり、社会とつながっていくことを見据えていたと考えられる。及川は、児童中心主義にも社会中心主義にもよりすぎない姿勢を示し、「個の興味」を中心とした生活単位のカリキュラムを実現しようとしていたと捉えられる。

おわりに

本稿では、及川平治の子どもの「興味」を中心とした教育方法論について、「分団式教育法」や「生活单元論」における「興味」の位置づけを整理するとともに、同時代に教育実践家として活躍した北澤種一の方法論と比較することによって明らかにした。本研究では、及川の方法論は、ただ単に子どもの自主性に任せるのではなく、教師の意図した学習と個の「興味」に適した学習の両立を図ったものであると捉えた。

八大教育主張の分析を通して、国家の発展を目指して子どもの自主性を尊重した大正新教育期の共通思想は、及川の教育思想にも影響していた。しかし、及川は、当時の社会体制に適應する子どもを育てることや子どもを放任的に自

由にさせることを提唱していたのではないことがいえる。及川は、子どもたちの個性を把握した上で、子どもの「興味」を含む題材をきっかけとした「分団式動的教育論」や及川の教育思想の中核である「動的教育論」を形成していた。

及川と同様、子どもの自由に任せるのではなく、子どもの興味を中心とした授業を展開した北澤種一との比較から、「興味」の捉え方や教育方法論に相違点があると述べた。両者は、「興味」を教育活動の動機と捉える点は一致していたが、「興味」の扱い方は異なっていた。そのため、「興味」を中心とした教育方法論に違いが見られた。及川は、教師が選択した生活単位に対して抱いた子どもたちの異なる「個の興味」を中心に、個に応じた授業案を構成した。一方で北澤は、個々の異なる興味の中に共通の興味を見出して、一斉教授を行った。

この両者の「興味」の扱い方の相違には、「興味」と社会の捉え方の違いが関係していると考えた。北澤は、社会で即戦力となる子どもを育てるために、共通の興味を見出す際に、当時の社会情勢で見られた共同作業に利益をもたらすことが出来るか、吟味することを求めた。及川は、子どもたちを取り巻く生活環境生じた「個の興味」に重きをおきつつ、生活の先にある社会生活を見据えて、生活単位のカリキュラムを構成することを求めた。

このことから、及川の教育方法論は、大正新教育期で盛んに行われた、子どもの自主性に任せた放任的なものではなく、教師の意図した題材を用いたものであったといえる。しかし、北澤のような、教師が子どもたちの共通の興味を中心に授業を進めるのではなく、社会中心の教育と児童中心主義の教育を両立し、社会を見据えた生活から生じる個々の「興味」を子どもたち自身が追究していく教育活動であった。及川の教育方法論の独自性は、教師の意図した学習と個の「興味」に適した学習の両立であるといえる。

この両立を実現するために、及川は、子どもの「興味」を把握するための科学的な教育調査の実際に関する研究を行っていた。今後は、及

川による、子どもの「興味」を把握する科学的な教育調査等の具体的な方法を研究することで、子どもの興味を中心とした授業展開の提唱につなげていきたい。

註

- ¹ ドクロリー教育法とは、ベルギーの精神医学者・児童心理学者であるオヴィド・ドクロリー（Ovide Decroly 1871-1932）による教育方法論のことを指す。子どもたちの興味と関連した題材を採ることで、自己や生活環境、社会への理解を深めることを目的とした活動的な教育方法をとるという特徴がある（遠座・橋本2014）。
- ² 北澤は、児童の本性に即した目的活動、作業を「本質的活動」と考えた。児童の本性に適し、真の意味と捉えた興味である真性興味と児童が環境の影響を受け、不当に順応した興味である假性興味に区別した。その上で、「本質的活動」であれば、真の意味の興味を有している活動と捉えた（北澤1930）。

引用文献

- 千葉命吉（1921〔2016〕）「一切衝動皆満足論」、『第Ⅰ期 八大教育主張と公立学校の新教育 Ⅰ 八大教育主張』、日本図書センター；133～204頁
- 遠座知恵・橋本美保（2014）「大正新教育の実践に与えたドクロリー教育法の影響—『興味の中心理論』の受容を中心に—」、『近代教育フォーラム』23巻、297～309頁
- 木下繁弥（1967）「及川平治の教育方法論と教育実践の展開」、『教育学研究』第33巻、18～27頁
- 河野清丸（1921〔2016〕）「自動教育論」、『第Ⅰ期 八大教育主張と公立学校の新教育 Ⅰ 八大教育主張』、日本図書センター；35～82頁
- 橋本美保（2005）「及川平治『分団式動的教育法』の系譜—近代日本におけるアメリカ・ヘルバルト主義の受容と新教育—」、『教育学研究』第72巻・第2号、220～226頁
- 橋本美保（2009a）「及川平治における生活単元論の形成—欧米新教育情報の影響を中心に—」、『教育学研究』第76巻・第3号、309～318頁
- 橋本美保（2009b）「1920年代明石女子師範学校附属小学校における生活単元カリキュラムの開発：近代日本における単元論の受容に関する一考察」、『カリキュラム研究』、1～15頁
- 橋本美保（2014）「明石女子師範学校附属小学校におけるドクロリー教育法の受容—及川平治におけるドクロリー理解とカリキュラム開発—」、『カリキュラム研究』第23号、1～13頁
- 橋本美保、田中智志（2015）『大正新教育の思想—生

- 命の躍動』、東信堂
- 稲毛金七（1921 [2016]）『創造教育論』、『第Ⅰ期 八大教育主張と公立学校の新教育 Ⅰ 八大教育主張』、日本図書センター；205～258頁
- 北澤種一（1931 [2019]）『學級經營原論』、『大正新教育 学級・学校経営重要文献選 東京女子高等師範附属小学校Ⅰ』、不二出版株式会社
- 北澤種一（1930）『現代作業教育』、東洋図書株式合資会社
- 及川平治（1921 [2016]）『動的教育論』、『第Ⅰ期 八大教育主張と公立学校の新教育 Ⅰ 八大教育主張』、日本図書センター；259～298頁
- 及川平治（1937）『算術中心生活単位のエデュケーショナル』、国立国会図書館デジタルコレクション（<https://dl.adl.go.jp/pid/1465612>）
- 塚原健太・遠座知恵「東京女子高等師範附属小学校における作業教育の研究態勢—北澤種一による欧米視察後の改革を中心に—」、『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅰ』、79～91頁