

Nara Women's University Digital Information Repository

Title	自由教育運動から学ぶこと
Author(s)	松村, 正樹
Citation	松村正樹: 研究紀要(奈良女子大学文学部附属中・高等学校), 1981, vol. 22, pp. 33-47
Issue Date	1981
Description	
URL	http://hdl.handle.net/10935/2285
Textversion	publisher

This document is downloaded at: 2019-01-16T08:42:41Z

自由教育運動から学ぶこと

松村正樹

1. はじめに

江戸時代の藩校・寺小屋での教育は、もっぱら教える側が学ぶ側に学を授ける—その形式はいまだに使われている「授業」という言葉の中にも生き続けている—という構造をもっていた。それは明治期の教育にそっくり受けつがれ、教育内容の面ではかつての封建時代のそれをかなり私拭して文明開化の要素を採り入れはしたものの、教育方法の面では、教師が上から授けるものを学ぶ側が無条件に受けるというしくみが依然として続いた。これに対するアンチ・テーゼが提示されるのは19世紀の末、明治も終りに近い頃である。明治期に萌芽を見せたこの新しい教育思想、つまり教育の軸を教える側から学ぶ側に移そうとする教育方法におけるコペルニクスの転換を旨とする動きは、海外の新教育思想の影響の下に大正期にいたって本格化し、いわゆる「大正自由教育」の開花を見た。

この運動の波頭として、成城小学校、千葉師範附属小学校、東京女高師附属小学校、明星学園などの実践があったが、木下竹次のひきいる奈良女高師附属小学校の先進的な実践が大きな注目を浴びていたことは近代教育史上の常識となっている。木下の教育理念の結晶ともいうべき「学習原論」の刊行は1923年、「学習各論」は上中下にかけて1926年から1929年にわたって刊行された。今からおよそ半世紀前のことになる。

50年も昔、しかもその間に「満州事変」から「太平洋戦争」へと続く軍国主義によって教育が教育でなくなったような時期と、敗戦による政治体制や教育体制の激動の時期をはさんでいるのであってみれば、かつての自由教育が当時のままのナイーヴさで蘇ってその存在理由を主張することができないことは、だれの目にも明らかだろう。教育運動に限らずあらゆる運動は所詮その時代の産物であって、時代そのものが大きく変動したのちになお有効性を保とうとするならば、かつて自分を生んだその時代の制約と、その制約によって刻印づけられた狭さと甘さを克服しなければならぬからである。1980年代に入った現在も、大正期の運動の理念を継承する良心的な実践はなされているのだが、はたしてその点の克服が充分なされているかどうかが始めに問われるべきだと考える。

しかしまた、それと同様に、あの時代にあれだけの高揚を示し、あれだけの支持者を得た—後述するように、当時の労働者や農民に無縁のものであったにせよ—運動と理念の中には、半世紀後の教育現場にある我々にとって学びとるべきものが少なからずあるはずだという気持も私には強い。自由教育運動から学ぶものがなくなったと言えるほどに現在の教育現場の状況が好転し、教師が前進したとは、教育学者も教師もみとめはしないだろう。小学生の自殺が珍しいことではなくなり、あちこちの学校で校内暴力が荒れ狂っている今、半世紀前のあの運動

のナイーブさとロマンが、あのままの内容と形では検討にたえないことは衆目が一致するとしても、現在の教育荒廃の根っこ的一部分は、あの運動の遺産を正当に評価して生かそうとしなかった我々教師の側にあると考えるからだ。その意味であの運動には時代の制約をこえる何かが確かにあった。

自由教育運動のことをほとんど知らない人も教師の中に多いし、知ってはいても古い時代のものだとか、あるいは「プチ・ブルジョア的」なものだとかの理由であまり関心をもとうとしない。一方ではまた、この運動の理念がきびしい再吟味もなしにそのまま現在に通用するかのような主張も見られる。私の目には、自由教育運動は単なる過去の遺物と見なすにはあまりに多くの学ぶべきものをもっているし、また、現在にそのまま生かして苛烈な教育状況にきりこむためにはあまりに多くの弱点をもっていたものとして映る。全面否定でも全面肯定でもない角度からのアプローチによって、むしろその限界と弱点からさえ何かを学べるのではないか、そういう気持で以下の小論を試みることにした。

2. 明治期の自由教育運動の性格

この期の運動を代表するのは、樋口勘次郎、及川平治、谷本富、柳沢政太郎、西山哲次らである。運動のスタートを樋口の「統合主義新教授法」(1899)に求めるならば、西山の「児童中心主義新教授法」(1911)あたりで大正期への橋わたしがなされることになり、その間にはさまって奈良女高師の創立(1908)がある。同じころ(1910)雑誌「白樺」が創刊されていることは、自由教育運動を生み出した時代の雰囲気伝えるもののように私には感じられる。

この時期の「新教育」の中に、実は大正期のその主張がほとんど出揃っていた。海外の「新教育」「新学校」運動に触発されておこったこの運動の最大の特色と貢献は、教育「方法」の抜本的改革を提唱したことだった。江戸時代から明治に受けつがれてきた権威主義的で一方交通的な教えこみ、画一的な注入教育の伝統に対する、目の覚めるような果敢な反撃と批判がそこに見られる。児童中心、個性尊重、自発学習、合科統合学習が主張された。「いかに」教えるかという教育「方法」の次元でのコペルニクス的転回が志向されていた。天皇制絶対主義と地主制・家父長制の堅固であった明治の雰囲気を考えるならば、それは教育「方法」というわくの中でのぎりぎりの反封建的・反絶対主義的な運動という一面をたしかにもっていたと言えるだろう。ただ、この運動を支えるだけの社会的条件、社会的基盤—もっと具体的に言えばその運動を支持する社会的階層—が未成熟であったがために、大正期のそれほどの高まりと拡がりをもちえなかつただけである。

とは言っても、その社会的基盤の弱さと、運動を支持する階層—それは大正期に入ってかなりの程度まで拡がりはするのだが—が体質的にもっていた限界が、明治の「新教育」に一定のわくをはめていた。

この時期の「自由教育」のチャンピオンたちが教育「方法」の近代的改革を唱えた功績は無視できないのだが、彼らは教育「内容」の点では国定の「臣民」教育に無批判であり、むしろ国策に「自主的・自発的」に協力する国民、日本の対外発展に積極的に寄与する国民を育てる

ためにこそ従来の教育「方法」は変えられねばならないと主張し、当時の国家主義・帝国主義の国策に追随していたという点が一つである。

もう一つは、坐学よりも手工、知育よりも頭と心と手を統合した教育活動として手工を重視した谷本が、その理由として「上下貴賤の和合」つまり労資協調に役立つことをあげていたように、当時ようやく表面化しつつあった階級対立、労農運動の成長に対して、嫌悪ないし、反感、ひいき目に見ても高踏的な無関心さしか示さなかったことである。言いかえるならば、当時の労働者、農民、勤労大衆と無縁の所に自分を置いた教育思想であり教育運動であったという点である。

そして大正期の自由教育は、明治のそのの上述した先進性ととともに、これらの限界をもすなおに受けついでいく。

3. 大正～昭和初期の自由教育運動

明治期の先駆者たちに、千葉師範附小の手塚岸衛、奈良女高師附小の木下竹次らが加わり運動が幅と厚みを増してくる。木下が奈良女高師附小の主事となったのは1919年であり、以後奈良女高師附小は東の千葉師範附小と並んで自由教育運動のメッカとなり、最盛時には年間2万人をこえる参観者を迎えたという。

しかしこの間、しだいに時代の暗雲がのしかかってきていた。すでに1924年に、支部省が2回にわたって奈良女高師附小に圧力をかけ、「修身」を根幹とする教科書に忠実な教育をやるようにと通達していた。同校も1928年にはついに屈して「国体観念をたかめる」ことに留意せざるをえなくなる。

この経緯に見られるように、大正自由教育運動は第一次大戦後の1919年ごろから1923年あたりまでをピークとしてたかまったあと、1929年ごろには、狭い範囲での実践は別として、公然たる運動としては消滅したといえることができる。

大正期「新教育」の内容と性格は、基本的には明治期のそのの継承・発展であった。もちろん、海外の新しい思潮や運動の影響が加わり、明治期のそれに比べて主張と論点のきめが細かくなってはいるが、児童本位、個性尊重、全人的統合教育（裏返して言えば、注入、画一、束縛、干渉に反対）という主張の基軸には変りはない。それは当時千葉師範附小で作られ歌われた「改造節」の文句に天衣無縫な姿であらわれている。

“四つとせ 世の人賞めよ 鶏が啼く 個性個性と鶏が啼く ソレ改造ダネー”

“六つとせ むりをしないで のびのびと 児童本位の自由主義 ソレ改造ダネー”

要するに、学ぶ側の児童こそが教育の主体であり、学ぶ側の自発性・内発性に無限定の信頼をおくべきだという「近代的」教育方法論の提唱である。大正期に入っても旧態依然として権威主義的な一方的教えこみが当然のこととして通用していたことを背景として、その前にこの主張を置いてみればまぶしいばかりのヒューマニズムが感じられる。その意義を決して過小評価してはならないだろう。しかし、だからといってその弱点と限界に目をつぶるのも公平ではない。

明治期のその劣性遺伝ともいべき限界が大正期の自由教育についても明らかに見てとれるのである。その斬新な主張が教育「方法」のわくをこえて教育「内容」の非民主性と国家主義にきりこんでいけなかったこと、その点を棚上げして大正自由教育の風貌をばら色に描き出すのは安直にすぎると言うべきだろう。もっとも、「内容」にきりこもうにも当時の国家体制の壁がそれを許さなかったのではないかと問うてみることはできる。私も一度はそう考えた。だが、戦後そのような国家体制の壁が崩れたあとも、あの運動の後継者を自任する人たちが、依然として「方法」のみに視野を限定しているのを見ると、この弱点は時代の制約であった以上に、自由教育運動自体に内在する体質的なものと断ぜざるを得ない。

文部省から圧力をかけられたのは、たしかに当時の「国策」に反する進歩的な面をどこかにもっていたからこそである。しかし、それは教育「内容」の面で反国家主義、反軍国主義であったからではなかったのだ。教育「方法」の上で、国定の教育課程に忠実でなく、教科書を軽視し、教師よりも児童を主役にし、こどもの好きなことをやらせ、「修身」をも軽視している…など、教育の上からの統制を強めようとする政府の方針にとって、「いかに」教えるかという「方法」のレベルで不都合であり反逆児だったからである。

「何を」教えるのかという教育「内容」の面では、「世界無比の国体」をもった日本の国家的発展に、他律的ではなく「自発的・自主的」に活動し貢献できる国民を育てることが自由教育のねらいであり大義名分であった。したがって、「満州事変」に際しても、「アジアの盟主としての世界的大活動」を期待し、「日本海を自国の湖水」とする「大陸日本」を建設し、「思想的赤化主義とたたかわねばならぬ」と説いた木下竹次には、当時の文部省から弾圧されねばならぬ理由はさらになかったはずである。

4. 大正自由教育の限界と時代背景

運動を支えた社会的基盤という面から見て、大正期のそれは明治期のそれとちがった新しい局面をもっていた。いわゆる「大正デモクラシー」の高揚がそれである。第一次大戦を契機とする日本の資本主義的発展はかなりの小市民層・中間層を生み出し、それを母胎として自由主義・個性主義・人格主義・教養主義などを特徴とする思潮と運動が展開された。吉野作造の「民本主義」、「白樺派」の隆盛、「赤い鳥」の創刊などがそれであり、自由教育運動もその波頭の一つと見なすことができる。

ところで、この時代の「新中間層」の自己主張には、「新」中間層であるが故のみずみずしさと同時に、この階層自体のもつひ弱さもまた反映されざるをえなかった。「民本主義」が天皇主権のわくの中での民意尊重を説くにとどまったことはよく知られているが、自由教育運動が教育「方法」における児童本位・個性尊重を説くにとどまったことがそれと軌を一にしている。ただ、教育における「方法」と「内容」とは相互乗り入れの関係にあるから、「方法」の改革を徹底しておし進めた場合、たとえ意識的に「内容」の改革を意図していなくても、「内容」に抵触することが避けられない。だから、大正期の運動が教育「内容」の改革に全くふれなかったと言えようそのになってしまう。例えば、自由教育運動が「忠君愛国」を説く「修身」を軽視するようなカリキュ

ラムを組み、それが文部省ににらまれる大きな理由になった点は、当時の教育政策の中で「修身」が占めていた諸教科の王としての地位を考えるならば、大きく評価しなければならないだろう。しかしその場合といえども、大正期の運動は「修身」の国家主義的内容を批判したのではなかった。児童の自発性を無視した一方的注入では「忠君愛国」の道徳がほんとに身についたものにならないと主張したのだった。その意味からして、やはりこの期の運動は教育「方法」だけの改革を旨としたものであり、「忠君愛国」のわくの中での教育「方法」の近代化を志向したものであったと言ってよい。これが大正教育の大きな弱点の一つである。「方法」はどんな主人にでも仕えることができるからだ。

「新中間層」を生み出す基盤であった資本主義の発展は、同時に労働運動・農民運動を噴出させ、社会運動を高揚させた。全国各地でのストや小作争議、米騒動、全国水平社の創立、共産党の結成などにそれを見ることができる。自由教育運動はこのような大衆の動向とどうかかわったのだろうか。この運動の第二の体質的な弱点がここであらわれてくる。この運動を提唱しあるいは実践した学者や教師、それを支持してわが子をその実践校に送りこんだ人たちは新中間層に属する知識人であったが、この階層自体の大衆運動とのつながりは皆無とはいえないまでも稀薄であった。「学校出」で、海外の新思想をも受け入れることのできた彼らは、無教養な労働者や農民への共感もちえなかったであろう。彼らの大衆運動に対する反応は、概して無関心であるか、あるいは、大衆運動のもつ階級闘争的な要素に対して警戒心や自衛本能を示すかであった。

社会矛盾や貧困の問題、社会運動に対する不感症とそれに附随するある種の高踏性と「甘さ」は、大正自由教育を評価する場合に見逃がすことのできない側面である。このことは、自由教育の行われた場の特殊性とも符合している。その華やかな実践は決して一般公立校でなされたものではなく、都市の特権的私立校か、師範や高等師範の附属校に限られ、そこには貧しい労働者や農民の子どもは在学していなかった。当時の一般公立学校では忠孝を至上とする封建道徳と、古いタイプのしめつけと一方的注入の教育が行われ、教師にも教育実践上の自由はなく、自由教育がそういう一般公教育の裾野にひろがり浸透していく条件はなかった。また、自由教育運動の側にも、自らのそのような治外法権的な位置—それもついに崩されるのだが—についての意識が欠けていた。その意味で、特定の恵まれた学校で、特定の階層の子どもを対象としてのみ可能な、特権的で温室的な教育実践であったと言えるのではないか。

まさにこの点に対する批判から、同じ大正期において、生活と貧困、社会矛盾を直視する生活綴方運動、北方教育運動やプロレタリア教育運動などがおこってきた。そして、労働者や農民の子どもを抱えたこれらの運動の側から、自由教育の甘さに対する鋭い批判の声があげられている。

「労働者解放、婦人解放、幼児解放に無関心」(原田実)「精神において貴族的なぜいたく学校」(下中弥三郎)「ブルジョア本位の精神から脱却せよ」(土田杏村)「時代おくれのブルジョア・リベラリズム」(大西伍一)「資本主義の初期における自由競争時代の教育主義としては若干のコペルニクスの転回味はあったかもしれないが……現代ではむしろ見苦しき時代錯誤的存在」(上田庄三

郎) ………

これらの人々に指摘されている甘さは、当然のことながら自由教育運動における児童観にも反映されざるをえなかった。児童の一人一人はそれをとりまく政治、社会の体制や矛盾から切り離されて、教育の「方法」しだいでは無限の発達が可能存在として扱えられるからだ。この無邪気とも言える楽天的な児童観に対しても、当時すでにきびしい批判があった。「敬愛すべき理想主義者だが、同時におめでたい観念論者」(大西伍一)「こどもたちに全人の夢を教えてはならない。否、全人になれぬ苦しみを自覚させねばならぬ」(野村芳兵衛)そして、これらの批判を受けとめ、乗りこえようとする姿勢での自由教育からの反論は見られなかったようだ。

5. 大正自由教育運動の「哲学」

単なる思いつきでなくて長期にわたって展開される運動は、体系化されているかどうかは別として、一定の思想ないし哲学のようなものをバックボーンとして持っている。大正期から昭和初期におよび、戦後にうけつがれているこの派の実践と主張の中にそれをつきとめることは、実はそう容易ではない。思想そのものとして理論化された主張がなく、また、さまざまな要素がまざりあっているからだ。しかし、だれの目にもはっきりと感知できる特徴として次の三つがある。

(a) ヴァイタリズム、あるいは「生」の哲学

「生命」という言葉がさかんに使われる。「生の向上」「生の要求」「自分の生命にふれる」「生命の充実・燃焼」「生命の悦び」「生命の白熱」などのように。また「生きる勢いをつける」という言い方もされている。これは一人一人の「個」としての人間の「生」の躍動・燃焼に最高の意義をおく考え方で、ベルグソンの「創造的進化」の哲学にきわめて近い。

この派の哲学における「生」はいっさいの分析を許さない全一的なものだから、学習を「心身一体の全我活動」ととらえることにもなる。児童の「生」あるいは生命力を科学的分析を超えた科学よりも高次元の神秘的なものとしてとらえるわけで、教育のいとなみは教師の「生」と児童の「生」のふれあいという何か芸術的なものになってくる。もちろんいつの時代の教育においても心のふれあいはたいせつな要素であろうが、この「生」は心だけではなく知情意のすべてを全一的に包みこんでいて、外からの分析を拒んでいる。

ヴァイタリズムあるいは「生」の哲学は、19世紀末から20世紀はじめにかけて、偏った主知主義や科学万能主義の風潮に対する反発として起ったものであったが、それらの風潮に反発する余りに「生」という超科学的、非科学的なものを観念的に構築して、それに王者の地位を与えてしまった。この哲学あるいはその変種を教育実践の核としてもつ限り、系統的知識と科学を拒否する姿勢がつきまとうし、知育を軽んじる傾向をふききれないだろう。

さらにまた、「生」の哲学が歴史的現実面で果たした役割をふりかえるならば、それはある種のニヒリズムやアナキズムと癒着・抱合して、ファシズムの思想を支えることになったし、戦後の先進諸国(日本をふくむ)における暴発的な「新左翼」運動の理論ともなっている。

あの場合は悪用されたにすぎないと弁解してみても、悪用されやすい思想的体質をもっていったことに変わりはないのであって、そういう体験を経た後にもなお「生」を王者の座にすえる思想を無批判に教育実践の核にすることは無神経のそしりを免れないように思える。

(b) プラグマティズム

自由教育運動全般にデューイの思想の影響が濃くあらわれている。パース・ジェームズ・デューイらの唱えたプラグマティズムは、従来のヘーゲル的な形而上学、思弁的哲学に対するアンチ・テーゼとして生まれたものだが、思想としての難点をいくつかもっている。

その一つは、客観的真理の存在をみとめないことである。人間という個体の生活・行動(プラグマ)に役立つことのみが、その人間にとっての真理だと主張する。したがって、個人の生活と経験のわくの外に真理はなく、個人の数だけ真理が主観的に存在するという個人主義・主観主義・経験主義・相対主義の哲学である。第二に、当然の帰結としてプラグマティズムは真理はこれこれであるとは主張しないし、独自の世界観を提示することもない。各人にとってのそれぞれの真理を「いかに」かくとくするかという「方法」の哲学である。その意味ではどんな世界観や思想とでも抱合できる融通性と便宜主義の哲学でもあった。軍国主義の時代にも民主主義の時代にもそれなりに自己主張ができ一定の役割をはたすことができるのだが、その融通性自体が思想としての大きな欠陥であることは明らかだ。

ここにあげたプラグマティズムの難点・欠陥がいくつかの形で自由教育運動に影を落としている。①すべての児童に身につけさせるべき共通の学習内容とか共通の到達目標などが考えられず(ミニマム・エッセンシャルズの否定)、一人一人の児童の個々の意欲と関心の延長線上にしか学習はないという考え方。②生活即学習であるとして、経験第一主義の立場をとること。「学習者が生活から出発して、生活によって、生活の向上をはかる」(木下竹次)ことが教育であるととらえ、生活や経験の外側から知識や技能を授けることを非教育的とみなす点。自由教育で合科が重視されるのも、教科にわけることが学習の生活からの遊離を生むと考えるからである。概して学習の専門分化をきらう傾向がある。③すでに述べたことと重なるが、教育「内容」は個々の児童の関心からひとりで導き出されてくる内発的なものなので客観的に構成できないと見る。だから自由教育の実践はもっぱら「方法」「学習法」に徹することになる。④その点で上記の融通性・順応性にもなう欠陥をも露呈することになる。

(c) 理想主義とロマンチズム

「個」を無限に発展・開花させ、その「生」を完全燃焼させるのだという教育観には、大正期特有の「白樺派」的な理想主義の風潮がにじんでいる。第一次大戦後の、教育をも包みこんで深まっていく社会矛盾や社会問題から意識的に目をそらし、素朴な人間肯定と個人主義のわくの中での自己完成を目ざしたのが「白樺派」であったが、自由教育の主張を読むと私は武者小路実篤の作品を思い出さずにいられない。その一種独特のさわやかさとかげりのない明るさ、その主張にこめられた熱とあくまでもその所信の実現を信じている楽天性において、さ

らにその個人主義と現実遊離とにおいて両者は共通の根をもっていると考えてよいだろう。

現実遊離はまた、ロマンチズムの一つの特質でもあった。現実的制約を無視ないし軽視して個体の無限の発達成長を夢みる点で、自由教育の主張にはロマンチックな気分が漂っている。こどもを個性を秘めたすばらしい生命体として見るのだが、社会的存在としてのとら方が弱いし、教育のいとなみは創造のよろこびであり芸術であると主張されさえする。教育活動の核を「生命の白熱」という「詩的精神」におくのだという主張などは、自由教育に宿っている熱いロマンチズムをこの上なくよくあらわしていると言えよう。封建的な束縛や権威主義的なおしつけ・注入教育を痛烈に批判し、何よりも自由と自発性を、個人の尊重を説いたところは、このロマンチズムの革新的な側面として高く評価しなければならないのだが、一面ではロマンチズムに伴いがちな弱点をも内在させていた。そのプラス面とマイナス面を共に正しく評価することがたいせつだと思う。

6. 木下竹次の理論と実践

ここで、大正自由教育運動の西日本におけるリーダー格であった奈良女高師附属小学校主事木下竹次の思想と実践の軌跡をうんと要約して追ってみよう。

「旧教育」に対する批判という点では、木下も他の論者と共通のレベルに立っていた。教師中心の専制的画一的な注入教育、知識偏重の他律的教育は、「児童の沈滞」と「個性の没却」「創造性の滅却」をもたらすと考え、そこから彼の「学習法」の理論が生まれてくる。

学習はあくまで「自律的学習」でなければならない。彼は、「人は生物である」から出発して、生物、生命体としての「生の要求」（本能、欲求）を学習の動力源と考える。教育の役割は、教授・訓練・養護をふくむ「渾一的作用」としての学習によって「本能の浄化、美化」「生の向上」をはかり、人間的個性的な「創造的生活」に到達させることにあるとし、その学習は「即生活」であって、学校はそのための「整理された環境」、教室は「生活の場」、教師の役目はこどもの自発学習を「間接的・助長的」に指導することだと言う。その点で教師の教えこみ、教えすぎをきびしく戒めている。

この「自律的学習」や「学習即生活」論は先行した論者と共通していてとくに新しい主張ではないのだが、木下の新しさはこれらの原理を主張するにとどまらずに、具体的な学習の形態と方法を示しそれを実践した点にある。その一つは「独自学習」から「相互学習」へという回路を考えたことだ。児童の要求と関心を出発点とした「独自学習」（それは特設「学習」の時間として1920年から奈良女高師附小で実践された）から「分団（グループ）相互学習」へ進み、さらに「学級相互学習」に進むというコースで、いわば個人→班→学級と学習の場をひろげていく構想である。自分の好きなこと、学びたいことを学ぶという「独自学習」を出発点としているが、「分団」→「学級」相互学習では「優劣混淆・優劣共進」によって社会的人格が形成されるとして、そこに訓育的価値を認めていた。

もう一つは「合科学習」の提唱である。これは「生」を原動力とする生活と経験の「渾一性」から導き出されてくるもので、就学前の家庭生活そのものが「渾一的」であるという事情をそ

のまま学校に延長し、生活の「具体的全一性」を保ったままで、教科にわけずに生活単元による学習を展開するのだ。分科主義による教科別時間割は学習を生活の「渾一性」から切りはなして抽象化し、こまぎれにしてしまい、学習の生活ばなれをひきおこし、意義の感じられない、無味乾燥な勉強を強いることになるという主張は、現在の教育状況に対しても依然として強い発言権をもっている。しかも彼は、合科学習の理論の中に発達段階の考慮を加え、低学年では「大合科学習」、中学年では「中合科学習」、高学年では「小合科学習」と順次に合科の領域をせばめ、将来大人に近づくにつれて専門的な知識、技能を身につけねばならぬ点をもおさえていたかのようである。

最後に木下の教育理論と時局認識との接点について見ておこう。彼は明らかに「大正デモクラシー」の中に身を置いていた。「立憲国家」の国民は、封建制や専制国家の国民のように他律的・受動的で従順な、自分の意見をもたない人間であってはならない。「自治心」「公共心、協同心、独立心」をそなえた国民でなければならない。「自由なる自律活動」によってのみ国政に参与すべき「発動的国民」が育つのであり、新教育はこのような国民をいかにして育成するかという課題に答えるものとしてあると彼は考えていた。「立憲」日本に対するオプティミズムに乗っかってはいるが、新教育、自由教育が「大正デモクラシー」の一環でありえた進歩性がここにある。

と同時に、「大正デモクラシー」が「立憲」と国家主義を並存させた時代的制約も、やはり木下の思考を色どっている。彼の「滿州事変」観についてはすでにふれたが、植民地がふえて「新附の民を増した国」だからこそ、国家の発展に、「大陸日本」の躍進に自発的に寄与できるような国民の育成が肝要だと述べていた。ただし、この国家主義の風潮は当時の国民を幅広くまきこんでいたもので、この点だけをもって木下の教育理念と実践のすべてを否定するといった満点主義の見方をすべきでないことはいうまでもない。

7. 教育原理としての検討

大正自由教育にもさまざまな実践があって、それぞれに微妙なニュアンスのちがいはあろうが、にもかかわらず、共通してみとめられる基本的な性格がある。それをいくつかぬき出して、教育原理としてどこまで有効かどこに弱さがあるかを検討してみよう。この作業は、自由教育に一応批判的な立場をとりながらそれを今後どう生かすかを考えることにつながってくる。

(a) 「方法」の探求

何といってもこの運動の基軸は、長い伝統をもった古いタイプの教育「方法」(権威主義的で他律的な、一方交通の注入教育)を徹底的に批判して、学ぶ側の児童の主体性・自発性への信頼に立った自学主義を唱え、それを実践したことにあった。教育「方法」が自覚的にとりあげられたのはおそらくこれが最初であったろう。「児童本位」「児童中心」の言葉はその意味で教育のルネサンスと呼ぶにふさわしい新鮮なひびきをおびていた。

ただ惜しむらくは、教育「内容」と結びついてのみ「方法」があるという観点がぬけ落ち

ていたところに、「何を」をぬきにした「いかに」の追求ばかりに走ったところに、技術主義に陥る危険性をはらんでおり、当時の上から課せられてくる固定の教育内容との対決をさけ、それと癒着してしまうおそれがあった。この点については、1924年に書かれた赤井米吉の批判が、今さらつけ加える必要もないまでに、的を射ていた。「国定教科書のはい内内で自由教育論が唱導されているのは現代の一奇観であろう。児童の内的興味はむしろ研究方法よりも研究の対象にある。論者は国定教科書が児童の学習材料として最上のものとして認めるのであるか？学習は“いかに”の問題よりも“何を”の問題がより重要であることを考えないのか。」

しかし、自由教育の論者の主観の中では、決して教育「内容」を考えていないことはなかったと私は見ている。彼らは「方法」原理を強調する余りに、教育「内容」やその編成原理までも「方法」の中からひき出されてくるかのように考えたのだ。つまり、「児童本位」に徹する限り、「何を」教え学ぶかも児童の自発性と関心の中からおのずと出てくるもので、児童の外側に児童に学ばせるべき「内容」などあるはずがないと考えたのであった。児童が学びたいと思うことだけが、それぞれの児童にとって学ぶべき「内容」であって、すべての児童にこれだけは身につけさせようという客観的な教育「内容」や到達目標など不要と考えられている。ここには「方法」の肥大化・自己目的化が見られる。

意欲や興味はこどもからひき出せるし、それをひき出すような教育「方法」はたいせつだが、やはりあくまでも「方法」としてであって、教育「内容」はこどもの外にあって、こどもの内面からすべてひき出せるものではあるまい。でなければ、教育のよい・わるいは児童の自発性や意欲・関心に即しているかどうかだけできまることになり、「何」を学ばせるかについてはいっさい基準がないことになってしまう。極端な例をあげれば、人は自発的・意欲的に国家主義者や侵略主義者になることだってできるのだから。

(b) 生活と経験の重視

生活と経験に即した教え方、学び方がたいせつであることは言うまでもない。昨今、生活と遊離した単なるコピーとしての知識をやたらに多く注入する式の教育のあり方がこどもの学校ごらい・勉強ごらいを増加させてきたが、この実情に照らしても、生活と経験を根にすえた学習指導の重要性はいくら強調してもしすぎることはないと思う。

ただ、「生活即学習」というふうに学習の範囲を限定することや、年令と発達段階に無関係にそれを主張することに対しては首をかしげたくなる。個人の生活と経験の領域には限りがあり、こどもの間とはくに狭い。幼児や低学年の間は身のまわりの生活がそのまま教材であっていいだろうが、高学年に進むにつれて個人的経験のわくを越えた客観的系統的知識を学ばねばならなくなる。小、中、高、大学までの教育をすべて「生活即学習」の原理でくくることの乱暴なことは明らかであろう。こどもの生活と経験・興味と関心からだけでは地動説も原子力学も生まれえない。科学的真理は往々にして我々の日常的な生活経験に反するところにあるものである。「生活」から学ぶという原理は系統的学習に入る前の、そのためのレディネスを形成するのにふさわしい発達段階、つまり小学校低学年における教育に限定され

るべきものだと私は考える。でないと、現代の科学・技術・芸術などの系統的学習と、それを指導する教師の側からの意図的な教育計画・教育課程の軽視にもつながることになるだろう。何しろ「生活」というものは未分化で包括的なものだから、こどもの関心がどちらを向くかわからない。めいめい好きな方を向いて「自発的」に学ばせたのでは、学ぶ内容はこどもにより千差万別というアナキーな状態になる。方向性をもたぬ「はいまわる経験主義」として批判されるのはこのためである。

それにまた、「生活」というもののとらえ方にも問題がありそうだ。すでにふれたように、自由教育の主張に現われる「生活」「生」の概念がヴェイタリズムの臭いを伴ってかなり神秘的であいまいだという点である。「生の向上」「生の燃焼」など漠然とした表現で蔽ってしまうのでなく、たとえば経験と思考、認識のしくみなどは科学的・心理学的にとらえねばならぬのではないか。

(c) 合科学習・問題解決学習

生活が即学習だという原理から生まれたのが合科主義で、生活・経験の全一不可分性、「渾一性」の上に学習をのせ、教科別の指導（分科主義）をとるべきでないという。低学年の間はそれでよいが、高学年、さらに中学や高校までを見通した原理としては判底通用しない。そもそも教科というものが生まれてきた理由は、生活と経験というせまい未分化な世界からだけではより広く深く系統的に学べないからである。合科学習から出発しても、やがては教科別の学習に入り、国語や算数や理科などのそれぞれ独自の系統と法則をもった内容を学ばなければならないし、教師はそれをしっかり教えなければならない。

合科学習には教科書は不要である。こどもの生活の中のなまの具体的な問題がそのまま教材となり単元（生活単元）となり、こどもがこどもなりに問題解決をはかるのが学習活動ということになる。その場合、身近なことの方が興味をもてるし、また具体的だからわかりやすいという前提があるようだが、興味はたしかにもてるにしても、わかりやすさという点はどうだろうか。具体的なものは感覚的にはとらえられるけれども、かといってわかりやすいとは限らない。いや、現実的で具体的なものほどいろいろの要素がこみいってまじっており、複雑で難しいのではないだろうか。

例えば、こどもの住んでいる都市の交通を問題としてとりあげたとする。そこには人口、産業、交通機関その他さまざまな要因がからみあっていて、算数、社会、理科などで学ぶべきものがまじりあっている。だからこそいいのだと合科教育論者は言うのだが、そこには系統と難易度のさまざまにちがう要素がたくさんまじっていて、基礎的な系統学習のすんでいないこどもはこのゴルディアスの結び目を解く鍵をもたぬまま右往左往する。教材設定に不可欠なこどもの発達段階に見合った系統性と順次性が無視されることにならざるをえない。

しかし、だからといって私は合科学習の意義を全然みとめないのではない。就学と同時に教科別の系統学習ばかり続けると、教える側の責任もあって、教科と教科のつながり（出発点では未分化な生活の中で一つにつながっていた）が忘れられ見失われてしまいやすい。ある

教科しか教えない中学や高校の教師は、教科のわくで視野をせばめられて、自分の教えていることが一人一人の生徒の全人的な発達のためにこそ行っている指導の一部分であることを意識できないことが多い。学ぶ側もまた、何人もの教師からバラバラに学ぶことが自分の内部で一つにつながらない悩みをもつ。合科主義の理念は現実には小学校低学年にのみ有効だとしても、上記のような分科主義教育の弊害を反省する上でだいじなことを問いかけているのではないか。

ld) こどもの自発性への信頼

受験戦争が過熱化し、勉強の重荷にひしがれて自殺する子どもがあとをたため現代において、これまた失われているたいせつなものである。学ぶ側の主体性、自発性を無視した一方的な注入はこどもの疎外と教育の荒廃をしか生み出さない。教育「方法」の面で、改めて大正期の主張から謙虚に学ばねばならぬ。

ただこの原理もあまりに無限定に拡大解釈すると、こどもの中にすべてがあるような児童礼賛になり、次のような点でかえって欠陥を示すことになる。

こどもは何といってもまだ未熟であり、生活や経験の根が浅く、認識も狭さと浅薄さを免れないのだが、そういうこどもの自発性・自然成長性を過大視して、地動説における太陽の位置をこどもに与え、こどもの興味と関心のおもむくままに教師が右往左往して「間接・助長的」にのみ指導するというのでは、教師の指導性が著しく後退する。「児童だに活動すればそれにて可」(樋口勘次郎)という主張にそれが典型的にあらわれている。あらゆる意味で未熟な児童が先頭に立って主導権をとり、大人の教師が従となってそれにふりまわされるのでは、教育の社会的機能 — 人類の築いた文化遺産を精選して次の世代に伝えるという — は果たせなくなるし、教師の側の意図的な教育目標・教育計画・カリキュラムも不要だということになってしまう。

教育評価という点から見ても疑問が生じる。自発学習による個性の伸長を第一のねらいとする場合、どれだけ自発的にとりくめるようになったかが評価の基準になる。そこではとりくみの姿勢・態度・創造性・追求心・ねばり・気迫などの方向目標はあるが、何をどれだけ身につけさせるかという到達目標がなく、すべてのこどもを一定の学力水準にまで到達させたいという考えが弱い。学力イコール学ぶ態度・学習法・問題解決にとりくむ姿勢と考えるから、評価の基準はこどもによってちがうし、上記の方向目標に沿って主観的な個人内評価を行なうしかないことになるが、はたしてそれでいいのだろうか。

評価についてのこういう見方の中にも、あくまでも学習の「方法」を重視して「内容」を問題としないこの派の教育観の特質が示されている。このように学力というものを実体的な内容(身につけるべき系統的知識や技能そのもの)ぬきで態度・意欲・とりくみの姿勢など主体性の問題に解消してしまう立場が、それを批判する側から「態度主義」と呼ばれるのはそのためであろう。

大体、自主性とか自発性なるものは、もともとこどもの内部に秘められていて、外的諸条

件に関係なくおのずと発現する内発的なものではない。関心や興味にしてもそうである。外界の条件や外からの働きかけによって「何か」を知ろう、「何か」を学ぼうとするときに、つまり目標や対象があってこそ発現するものである。その「何か」をぬきにして、あるいはその「何か」は何であってもかまわないから自主性・自発性がすべてなのだと言ってしまうのは不毛の論理であろう。学ぶ内容は問わずに学ぶ過程・方法だけを重視するのは、目的地をきめないで利用する交通機関だけを問題にするのと同じではないのか。

さらにまた、一人一人の人間のパーソナリティの核はすでに幼少時に形成され、その意味では子どもすでに個性をもち、個性に応じた自主性を大なり小なりもってはいる。しかし、本当に個性的な、自分を生かした自主的なしごとのできるのは大人になってからだろう。ということは、発達段階に応じ難易度に応じて順序づけられ系統づけられた基礎的な学習があってこそ、個性や自主性がきたえられ、成人したのちにそれが開花するのではなからうか。その場合もちろん、自発性を無視した一方的つめこみが系統学習の効果を大きくそこない、時には学習そのものを拒否することも作り出すことになるのだが。

8. その何をどこに生かすのか

ここまで長々と書いてきた中で、自由教育運動の遺産の生かすべき面と補強の必要な弱い面とにすでに多くふれたが、最後にもう一度それをまとめて結びとしたい。ただこの小論はあくまで明治末～昭和初期の過去の運動の主張なり実践なりを主にとりあげたもので、現在その伝統を生かしつつ過去にもっていた弱点を克服している諸実践があれば、ここに書いたような批判が的はずれになることは言うまでもない。

(a) 教育「内容」の視点を

くり返しになるようだが、やはり何といっても「方法」がすべてであるという考えを修正して、教育「内容」をそれから切りはなし正しく位置づけることが必要であろう。それをしないとイデオロギーぬきの技術主義に陥って、上からのどんな国策とでも両立できるようになる恐れがあるからだ。「内容」(何を)と「方法」(いかに)は車の両輪の如きもので一方がだめなら他を殺してしまう関係にある。過去の教育はそのどちらの面でも誤っていたのだから、その一方だけを改革しても真の改革にはならない。その両方の面において科学的なアプローチが必要であろう。教育のしごとや人間の理解が科学だけで全部割り切れるものとは思わないが、可能な限り科学の基盤に立ち、主観主義や相対主義の道にふみ込まぬようにとの自戒がなければならぬ。教育「内容」の科学性・系統性を重視すること、「方法」の上でも近年著しく進歩した大脳生理学・発達心理学・認識心理学などの助けを借りるべきだと思う。

(b) 教師の指導性

子どもを無視した教師中心の教育がまちがっていることは自由教育運動の主張の通りである。かといって子どもが中心で子どもの活動を教師が「助長的」に指導するだけというもの

正しくない。教師の指導性と子どもの自発性とは二律背反的にとらえられるべきものではなく、そのぶつかりあいがある教育なのではなかろうか。いわば教師の指導性・教育内容の論理と子どもの論理（自発性・興味・意欲）の相克が教育の場なのであろう。そして教師には、必ず身につけさせねばならぬ教育内容について、子どもの内部に「学びたい」という自発性と意欲をほり起こすという難しくきびしいしごとがある。難しいからといってそれをやらずに一方的に知識をつめこむのも、子どもに主導権を与えて「助長的」立場にとどまるのもどちらも正しくはない。

(c) 「方法」としての復権

1980年代に入って小、中、高の学習指導要領が改まり「ゆとり」のある教育が合い言葉になっている。70年代までの子どもを無視した過密な詰めこみ授業が教育の荒廃と行きつまりを招いたことへの反省がやっとなされるようになった。

教育「内容」は思いきった精選と、ほんとうに子どもの認識能力の発達段階に沿うような再編成・系統化を要求されている。「方法」の面では子どもの自発性と意欲をどう引き出すかが最大の課題であり、そこで自由教育運動の主張が復権されたことになる。

その一つは学習の動機づけの重要さであろう。子どもが学ぶ意欲をもてないで、何のために学ぶのかわからない授業では、たとえ「内容」がどんなにりっぱなものであっても子どもに力をつけることはできない。それと関連して出てくる第二の点は教科内容と教材の「生活ばなれ」をどう克服するかである。「コトバ主義」「操作主義」などの名で批判されるようになったこの風潮は、教科の背景にある学問の系統性と抽象性を上から下へストレートに学校教育の内容にもちこみ、学ぶ側の発達段階に応じた「教育的」系統性と、生活経験とのつながりとなる具体性との両方を欠くところから生じた。自由教育では終始一貫して生活が重視された。「生活即教育」の考えは支持し難いにしても、あらゆる学習の根に生活をすえる視点は大いに学ぶべきところだと思う。高校・大学での順次専門化の進む学習にあっても、時々立ち止まって、今学んでいることの生活とのつながりを考えること、それを考えさせるように指導することが必要であろう。

第三の点がこれとかかわっている。合科学習をどう生かすかの問題である。合科は就学前後のある段階においてのみ、系統的合科学習のためのレディネス形成のために有効だと考えるが、小・中・高と進む間にも、とかく遊離して相互のつながりの見失われがちな分科学習を補強し、主役の系統的学習を支える横木あるいは梁(はり)のようなものとして、ところどころに入れることが必要ではないだろうか。教科と教科をつなぐ総合学習的な単位として、それを学習したことが次の教科別学習への動機づけとなるような内容を設定して行えば、大きな役割を果たすだろう。

上にあげた三点は、とくに教科セクトにとじこもって学校教育の全体構造と生徒の全体像を見失いがちな中学・高校の教師につきつけられた課題だとも言える。自分の専門をバックに、教科書を柱にして「講義」することになれた教師にとって、この課題に応えるのは生

やさしいことではない。しかし、それに挑戦することなしには、半世紀前の自由教育運動の遺産から何も学びえなかったことになるのではないか。

（注．この小論は、1979年の校内研究会で発表したものに手を加えたものです。）