

- 31) 『上毛新聞』1923年6月26日
- 32) 以下聞きとりで名のあがった順にあげる。人物紹介は、塩田庄兵衛外編『日本社会運動人名辞典』(1979年、青木書店)による。
- 33) 織本貞代は、前記の『日本社会運動人名辞典』(365ページ)によれば、29年に東洋モスリン亀戸工場の女子労働者を対象に労働女塾を開設している。当時「女塾」と称するものが各地につくられていた

のかどうか、その内容はどうであったのか、この点も今後の研究課題であろう。

34) 24)の1012～1013ページ

(本稿の後半部分は、すべて現地における聞きとりによるものである。聞きとり調査に応じて下さった高橋徳次郎氏、菊池光好氏、同夫人、正田嘉久氏の4名の方には深く感謝したい。)

3. 大正自由教育と修身教育

岩本俊郎

〔1〕

戦後新教育運動の最も有力な理論的指導者のひとりであった梅根悟(1903～1980)が、その運動を推進するなかで大正自由教育に関する教育史的評価を大きく修正したことは良く知られている。すなわち氏は、1946年の『新教育への道』(改訂増補版)において、大正自由教育を戦後新教育への遺産としてとらえ、きわめて積極的に評価したのに対し、その四年後の労作『世界教育史』においては、それを帝国主義の本質を有するものとして厳しい批判の対象としたのである。

大正自由教育の評価に関する氏の上のような修正は、氏自ら回顧しているように、氏の教育史観を根底からあらためることによって到達した、当時における「まったく新しい見解」⁽¹⁾によるものであったし、また従来一般にもそのように理解されていると言って良いであろう。しかし、この「修正」の内実をいま少しく検討する時、われわれはそれによって氏の大正自由教育の本質観が全面的に転換されたとは必ずしも認めがたく、むしろそれによってかえって曖昧さを感じさせることになったことを否定しえないのである。確かに氏はその『世界教育史』において、「日本の新教育運動は、大正時代に入って一種のブームをおこすまでに至るが、その端緒をひらいたのは谷本や中村たちであり、……新しい中等学校において新興帝国主義国日本の若き産業と海外発展のリーダーや下士官の人材を育成しようとしたものであった」⁽²⁾と述べ、それが欧米の新教育運動と共通の思想的基盤を有していたことを強調している。しかし、同書にはそれとは相反する次のような叙述をも見出しうるのである。

「〈新教育運動〉といわれるものの最初のものは、……帝国主義の段階に入ってその尖兵ともいうべき、あるいはその青年将校や下士官ともいうべき人材を育てることをその機能として生まれたものであった。……しかし、20世紀の初期の10年あまりの時期には、帝国主義競争の展開のもとで、資本主義諸国は繁栄し、国民の生活水準はたかまり、自由解放の空気がみなぎっていた。そうした空気の中で、デモクラシー思想が謳歌され、人間解放や児童解放が強調されるのは当然であった。そこで教育のことに関心をもつヒューマニストたちが、あいもかわらず中世的な束縛のもとで……かたくるしい教育をうけている子供たちを、それらの拘束から解放して自由にしてやらなければならないと熱心にとなえるようになったのも、また当然であった。……このような風潮は、わが日本にもあらわれた。」⁽³⁾(傍点岩本)

上のような叙述に明らかなごとく、梅根は新教育運動をその発生期の理念と、その後暫時もたらされた資本主義的繁栄のもとで展開された教育実践を含む後者について相対的に独自の意味を有するものとして、依然として高い教育史的評価を与えようとしているのである。そうだとすれば、そこでの課題は大正自由教育における理念と、それに規定されつつもなお相対的に独自の内容を有する実践をトータルに把握し、それが究極的にいかなる教育思想史的意義を有するかを明らかにすることである。「大正自由教育運動の歴史的性格について、巨視的には帝国主義的發展段階における

ブルジョア民主主義的イデオロギーに支えられていた、という指摘が当をえているとしても、そういう指摘のみを結論とするだけの研究では、今日的意義は「うすい」⁽⁴¹⁾ことを強調する中野光が、それを克服する道として、「大正自由教育が教育方法の改革に果たした役割」⁽⁴²⁾の教育史的追求に求めたのは、まさに上のような問題の自覚にもとづくのであろう。

しかし、このような課題の追究は、中野も指摘するように、教育勅語体制下においてそれに限定することを余儀なくされた教育方法の革新のみに眼を奪われることによって是不可能であることは言うまでもない。むしろ必要なことは、大正自由教育運動における実践の目的論的限界が方法論的革新をいかに限界づけ、また方法論的革新が目的論的制約との対立のなかでいかなる矛盾を惹起しているのかを構造的に明らかにすることである。もちろん、このような問題は、大正期における自由教育論者の理論と実践の総合的分析をまっしてはじめてその解明がなされるのであって、当面そこまで及び得ないが、当時最もその目的が明確かつ厳重に規定されていた修身科に関する自由教育論者の主張をとりあげ、その教育思想を分析することは、少なくとも上のような課題に具体的にアプローチするひとつの重要な手がかりになると思う。

すでに周く指摘されているように、自由教育論者の修身教育に関する主張は、その目的における絶対性に規定され、方法的革新を唱える論調も低調である場合が少なくないことは事実である。しかし、川井訓導事件（1924年）の当事者たる川井清一郎の教育的苦闘に見るように、修身教育の主張のなかにこそ大正自由教育の思想が凝縮されていたと言っても良いのではなからうか。

本稿は、そのような意味において、大正自由教育における修身科教育の問題をとりあげることによって大正自由教育の教育史的な位置を明らかにするひとつの手がかりを得るであろう。

〔2〕

大正自由主義教育がその根本原理として子どもの自発・自治の尊重を掲げた以上、それらの理念が子どもの生活を厳重に統制しようとしていた当時の修身科のそれと鋭く対立せざるをえなかったことは当然である。実際、大正自由主義教育の思想的源流として位置づけられる谷本富（1867～1946）や樋口勘次郎（1871～1917）らは、すでに明治30年代にこの問題について論

及していたのであった。

すなわち、かつて日本のヘルバルトをもって自ら任じていた谷本は、ヘルバルト学派に依拠した徳目主義的修身教育が、義務の強要に傾きすぎることを批判し、子どもに権利を教授するものへと転換されるべきことを強調したのである。しかも、その視点は単に修身科に限定されることなく、当時の国民教育の内容全体に貫かれるべきであるとし、たとえば修身科と密接な関連を有する歴史教育の内容について、彼は次のように述べている。

「従来我が国の学校に於いて教えて居る歴史には、公民的生活の事は殆ど無いじゃ。忠臣孝子、節婦義僕の話は或は多くあるかも知れぬが、公民としての生活談は惜しいかな我が国の学校で教える歴史には充分載って居らぬ。……私共の望む所は今後の国民は先ず誠実に兵役を勤め、租税を納め、選挙を立派にやっけて行く者にして欲しい。」⁽⁴³⁾

彼は、修身教育にかかわる内容を上のように改造することによって、「封建的階級制度」を克服した「共存同衆」⁽⁴⁴⁾の階級協調的社會を建設し、さらにまた、それによってこそわが国は欧米列強に抗しうる帝国主義国家への発展が可能であると考えたのである。

当時の修身科に対するこのような批判は、「小谷本」と称された樋口勘次郎においても、同様に行なわれたのであった。すなわち彼は、「真理は自由の空気の中でのみ発揮する」⁽⁴⁵⁾のであり、「真善美は官定化すべきものにあらざればなり」⁽⁴⁶⁾と主張し、当時の修身科批判に連なる重要な問題を提起したのである。

彼らの上のような主張は、天皇制絶対主義教育に対する先駆的批判として日本教育史上重要な位置を占められると思われるが、それは大正期以降に見うるがごとき内面的批判や改造の試みにまでは未だ達するものではなかった。確かに、「児童をして喜びて学ばしめよ。学問は遊戯的になさしめよ。愉快を感じつつ、内部より起るところの活動は強く、随って発達も亦著しければ」⁽⁴⁷⁾と樋口が主張する時、われわれは彼が「子どもを学習を自発的におしすすめうる主体として把握しようとしている」⁽⁴⁸⁾ことを認めうるし、またそれをもって樋口を「日本の公教育における＜子どもの発見者＞として評価」⁽⁴⁹⁾することも可能であるかも知れない。しかし、すでに指摘されているように、樋口にあってはこの「子どもの発見」が、「ブルジョア的自由を尊重することが帝国主義的発展を志向する国家においては有利

である、と判断¹¹³するなかで導き出されたものであり、必ずしも子どもの発達に関する探究や洞察から生み出されたものではなかった。すなわち、彼が新教育の方法原理として具体的に導き出した活動主義は、子どもひとりひとりの個性を尊重し、その無限の開花を保障するものとしてであるよりはむしろ、帝国主義国家への発展のための人材育成という国家目的に奉仕するものとしてとらえられていたのである。この点において、「もう少し国民の権利を教えるのが好ましい¹¹⁰」と主張する谷本も同様であり、彼が修身教育をも含めて国民教育全体を単なる封建道徳の注入による臣民の育成から「自治思想の独立を有し且つ富資に貢献する公民¹¹¹」の育成への転換の必要を強調したのも、それは「只管社会主義を防¹¹²」ぎ、帝国主義的発展をいっそう円滑ならしめる目的のもとづいていたからであった。したがって、彼らにあっては、修身科もまた確かにその目的や方法において転換が図られるべきものではあったにしても、それは必ずしも根本的であることを必要とするわけではなかった。なぜなら、彼らが究極の目的とした国家社会主義社会（樋口）や共存同衆社会（谷本）の建設も、いずれも天皇制をその根底にすえていたように、自主主義や活動主義にもとづく修身科の改造もまたあくまで教育勅語の趣旨にのっとって行なわれるべきことは、なんら疑問の余地なきことであったからである。すなわち、彼らの方法的革新の理念は、本来修身科のそれと根本的に対立するものであったにもかかわらず、上に見たように彼らの方法原理の探究が子どもの発達権の徹底的保障のためにはなく、国家目的に従属するものであったがために、彼らはその修身科への適用に際してなんら矛盾を自覚するには至らなかったのである。

大正デモクラシーの興隆とともに本格化した修身批判は、谷本、樋口らにおいてその教育的意義が必ずしも明確ではなかった児童中心主義の理論的追究のなかで不可避的に生み出されて行ったのであり、大正自由教育運動の一大拠点を築きあげた沢柳政太郎（1865～1927）はその先駆をなすものであった。

〔3〕

沢柳政太郎が、「特設科としての修身教授は尋常四年より始むべきの議」を発表したのは、彼がいわゆる沢柳事件（1913年）によって京都帝国大学総長を辞任した直後（1914年）のことであった。彼は以後再三にわたって上の表題と同趣旨の批判を発表し、修身科批

判論者としての立場をいっそう強固なものとして行くのである。われわれは、彼の修身科批判が官界を去った後によく本格化した点において当時の学校教育における修身科の位置を再認識しうるとともに、そこに彼の教育思想的発展の重要なモメントをも認めうると思うのであるが、ここで注意すべきは、彼の成城小学校における大胆な教育実験が文部次官退官の翌年（1909年）に著した『實際的教育学』の主張に依拠していたように、沢柳において大正期初頭以降本格化した修身科批判も、基本的にはそこから導き出されていたことである。たしかに、彼は同書において、「修身科も一の厳然たる教科である。学科の一つである¹¹⁷」と明言し、またその教育は「勅語ノ趣旨ニ基キ」て行なわれるべきことを強調していることからすれば、なんら本質的批判に立ち至っていないと見うるかもしれない。しかし、彼が修身科の目的を「道徳上の知識を与へ、この知識を明瞭にし、正確にし、道徳の観念的の系統を作り道徳的情操を養ふこと¹¹⁸」に求めることと言うように、徳目の注入主義に傾斜しつつも、それは各教育階梯において固有な具体的目標と方法が適用されることなしには達成されえないと指摘したことは、大正期における彼の一連の修身科批判に連なる意味を有するものであった。

事実、同書における「修身科について」をしめくくるにあたって彼が次のように述べたことは、まさにそれ以後の彼自身の研究課題でもあったのである。

「中学校の生徒は、既に小学校の教育を受け終わったものである。されば中学校の修身科に於ては小学校の修身科に於て教授したることを繰り返すに過ぎないものであってはならない。果して現代の中学校に於る修身科の仕事は、その重複を避け、更に進んで必要なる任務を尽して居るか。これらの緊要なる問題は未だ十分に研究されて居ない。要するに教育の實際に基いて研究の歩武を進めなため、かくの如く当然明になって居らねばならぬことも未だ明瞭にならぬのである。」¹¹⁹

沢柳の「特設科としての修身教授は尋常四年より始むべきの議」をはじめとする一連の修身科批判は、上のような彼の教育的課題のもとに生み出されたのであり、それは、「近来稀に見るの大討論会が開催される¹²⁰」ほどの衝撃を教育界に与えたのであった。しかし、すでに指摘されているように、彼は決して修身科否定論者でも不要論者でもなかった。それどころか、「修身

科は大切な学科である²⁹¹』という主張に見られるごとく、彼は修身科を学校教育のなかに積極的に位置づけ、その徹底を期することを意図していたのであった。彼の次のような主張はそれを端的に示していると言って良いであろう。

「尋四までは云はば修身の種子を蒔く下柙へをする時で必要に応じて断片的の教訓を為し以て纏りたる修身教授を為す準備期であって、尋一や尋二では未だ種子をまく季節に達せぬと思ふ、人の道徳的意識の未だ萌芽も出さない時に道徳的教授すなわち多量の肥料を与へたりしても却って効なく害あるかも知れぬ。」²⁹²

彼のこのような主張を支えたものは、彼が『実際の教育学』のなかで強調したところの、「現在の〔修身〕教育を事実として研究し、而してその足らざるを発見し、若くは誤れるを発見したる後に初めてこれを補ふ方法、若くは之れを矯正する方法」²⁹³（〔 〕内岩本）の追究にはかならなかった。事実、彼は当時の修身科教育の実際をその教科書から教授法に至るまで詳細に検討する一方、子どもの道徳生活の実際からうかがうところの彼らの道徳観念の発達の事実をふまえることによって上のような主張を行なったのであって、彼はさらに次のようにも述べるのである。

「今児童の道徳生活に就いて考へても、七歳、八歳若くは九歳と云ふ児童は如何なる道徳生活を営んで居るか、彼等とても勿論多少の道徳生活は営んで居る、然し、彼等の生活には道徳的意識を伴うて居ると見難い、従って道徳上の問題と云ふものは何も起らぬものである。従って、彼の修身科の材料の如きも、尋常一年位の児童にとりては、ほとんど何等の関係もなく、彼等にとりて生命のあるものが誠に少ないのである。」²⁹⁴

上に明らかなように、沢柳は学校における修身科を不要としたのではなく、子どもの精神発達の見地からして低学年における修身科の排除を主張したのである。しかし、「修身科は大切な学科であるから、小学校でも又は中学校でも、一・二年と云ふやうな低い学年にも課さねばならぬと云ふ考えがあるであろう。然し大切なが故に初より課せねばならぬと云ふことは理由にはならぬのである。何となれば、最も大切なことを最後に授ける場合もある。即ち授業の開始は教科の重要とは没交渉のものである」²⁹⁵と沢柳が言うように、彼にあっては、修身科は重要な「教科」であるがゆえ

に、低学年からの無意味なくりかえしを避け、「勅語ノ趣旨ニ基キ」たる徳目の意味を解しうる段階に達した尋四以降の子どもに効果的に教授することが肝要なのであった。彼が当時の修身科が量的に過多であり、かつその内容において「白髪のお翁も実行を難ざる如きことを児童に要求」²⁹⁶していると厳しく批判したのも、上のような主張と軌を一にするものであった。

ところで、沢柳の修身科批判の特質を以上のように見るならば、彼は大正自由教育運動における本格的修身批判の先駆者としてよりはむしろ修身科教育の強化論者として位置づけられた方が妥当のように思われるかも知れない。実際、沢柳の教育思想的限界を示すものとして中野氏が強調する彼の帝国主義的時代認識²⁹⁷をあわせて考えるならば、そのような位置づけはいっそう正当性を有するものようである。しかし、より重要なことは、確かにそのような社会的限界を有しつつも、そしてまたそれが彼における修身科の徹底という主張に反映しているにしても、修身科を子どもの発達の視点のもとに考察し、いわゆる児童中心主義的修身教育の可能性を追究することによって、それが究極的には修身科の存在を否定するモメントを含んでいたことである。すなわち、沢柳にあっては、修身科の存在を大前提としていたがためにそれが生み出す矛盾の追究が小学校低学年段階に限定されていたにせよ、修身科否定は本質的には修身科の学習を強要されるすべての子どもの生活にまで拡大されるであろうというすくなくともその期待の余地を残しているのであり、それによって修身科そのものの存在根拠が根源的に問われるはずであったのである。われわれは、この点にこそ大正自由教育における本格的な修身教育批判の先駆者としての沢柳の意義を認めようとするのであって、そのことはまた逆に、沢柳自身の主張が明らかにしているように、子どもの現実的生活に立脚した修身教育という原則を放棄するやただちに修身科教育の強化・徹底の主張へと容易に転換することを示唆するものであった。

すなわち、修身科が子どもの自由な人間的発達にとって重大な障害物であることを正確に指摘するためには、子どもの生活と修身科が強要する徳目とのあいだに生み出される矛盾をあくまで追究することを必要としたのである。沢柳はその点についての徹底を欠いたがために、彼の児童中心主義は教育勅語が示す教育目的の批判的検討へと発展しえず、結局方法主義的革新

にとどまらざるをえなかったのである。しかし、くりかえすことになるが、確かに沢柳は上のような限界を有していたにせよ、修身科批判を子どもの発達というすぐれて教育学的視点のもとに試み、そうしたアプローチが修身批判へと必然的に発展することを示唆したことは、教育史上きわめて重要な位置を占めるといって良いであろう。

そのことは、恐らく当時の教育界において沢柳以上の影響力を有していたであろう及川平治（1875～1939）や木下竹次（1872～1946）らの修身教育論と比較・検討するとき、いっそう明らかとなるのである。

「児童の現在の生活の尊重」、「児童の自己活動をして学校の課業上に働かせること」を根本原理とし、いわゆる「為さしむる主義による教育」を全教育課程の編成原理とした及川にとって、修身科もまた当然のことながらそうした原理に即して組織され、教授されるべきものであった。われわれはその一端を、彼の『分団式各科動的教育法』に収録されている尋常小学校第三学年の「病友を見舞う」という実践例によってうかがいするのであり、それが単なる徳目の注入を排し、児童各自の病気の体験の交換から病友を見舞うための創作活動への発展という、まさに「為さしむる主義」による修身科教育を展開した点において、「当時の国定教科書にもとづく修身科教授法のわくをうち破るもの」⁶⁹であって、教科書を含めて修身科教育の批判的改造へと連なる貴重な実践であったことを認めうるのである。しかし、沢柳が児童の精神発達の特質や彼らの現実的生活に対するリアルな認識にもとづいて小学校低学年段階における修身教育の弊害を説いたのに対し、及川にあっては確かに上のような実践の試みが「当時の官制教育課程の内容を批判し、その構造を変革して行くベクトルがふくまれていた」⁷⁰ことは明らかであるにしても、沢柳のごとき自覚は稀薄であり、小学校低学年段階からの修身科教育はきわめて当然のこととしてとらえられていたのである。したがって及川にあっては、彼の強調する「児童の現在の生活の尊重」の原則は少なくとも修身科においては貫徹されえず、むしろ子どもの生活を規制し、彼らの人間的発達を歪める教育政策が尊重されていたのである。

もちろん、彼の『分団式動的教育法』が「樺太、台湾をわが地図に彩色し、朝鮮を併合したる勃興国の国民教育は静的いずれの教育を施すべきか。明治天皇の遺志を奉じ、皇運を扶翼し、大正の国民としてますま

ず発展せんには、静的いずれの教育法を採用すべきか」⁷¹という問題意識のもとに生み出されているとすれば、彼の修身教育に関する上のような限界は当然のことといわねばならないであろう。しかし、そうした限界は実は彼の教育思想の核心である「児童の現在の生活の尊重」という原則の歪みによってもたらされていることに注意しなければならないのである。すなわち彼は同書のなかで次のように述べている。

「低能児というものは、国によって多少はありますけれども、文明諸国の統計によってみますると、いずれも1ないし2パーセントであります。余はいわゆる低能児教育をもって無用の仕事とみるものではありません。否、多少の効果あるものと信ずるものでありますけれども、多大の望を囁しているものではありません。」⁷²

ここに明らかなように、彼にとって「皇運を扶翼し、大正の国民としてますまず発展せん」がためには、人間として等しく権利を有する「低能児」の教育は重要な課題とは考えられなかったのであり、したがって修身科の改造もまたあくまで「皇運を扶翼」する課題に應える限りのものであったのである。

及川の修身教育論における上のような限界はまた、合科教授の理論的指導者として大正期の奈良女子師範付属小学校の実践を組織した木下竹次においてもそのままあてはまるものであった。すなわち彼は、子どもの発動的学習を基礎とした合科教授によって従来の注入教授による受動的、他律的学習を克服しようとしたのであるが、そのような彼の教育的主張が修身科教授のなかでいかなる具体的展開をもって示されているかについてはほとんど明らかではない。もちろん、彼が「わが国は世界無比の国体と優秀な国民性をもっている。……学習者は国家精神を十分に養成せねばならぬ。わが国の如く国境が漸次拡張して新付の民を増した国においては特に国家的精神の養成が必要である」⁷³と述べ、教育の目的がわが国の帝国主義的発展に資するものでなければならぬと主張していることからすれば、かつての谷本や樋口あるいは沢柳らと同様、修身教育の目的もまたそうした国家目的に従属するものであったことは当然である。すなわち、彼が次のように言う時、われわれは「児童生徒の学習可能性を否定するような議論には賛成の仕様もない。＜伸びて行く＞は私どもの信条である」⁷⁴という子どもの陶冶性にかかわる彼の教育的主張が必ずしも十分な説得性をもちえない

ように思うのである。

「たとい少数にしても優劣の差の大なるものは独自学習は別に差支はないが相互学習になるとたがいとそのいうところ、なすところが一向に理解できないことが起ってくる。これを別々に学習させることにすると学級中に幾多の優劣分団ができて、それが漸次固定するようになる。これは一つの困ったことであるに相違はない。困ったことではあるがこれが社会の実情だから仕方がない。…学習の機会はあるけれども学習のできないものはいたしかたない。」³⁴⁾

木下が修身科の改造に関して殆ど論及するところがなかったのは、もちろんすでに指摘したように彼の国体観がそれを不要としていたからに相違ないが、しかしより根本的には、彼の上のような児童観の弱点に起因していると考えられるのである。すなわち、彼の児童中心主義は及川におけると同様「あくまで天壤無窮の皇運を扶翼し奉ることのできる人」³⁵⁾のみを対象としていたのであり、彼が「学習のできないものはいたしかたがない」として教育的に切り捨てようとした子どもはその対象外であったのである。われわれはそこに彼の児童中心主義の限界を認めるとともに、その弱点こそが彼をして全ての子どもたちの自由な人間的発達を歪めていた当時の修身科に対する根底的批判を試みることを阻んでいたことを指摘しうるのである。

〔4〕

大正自由教育のイデオログによる修身批判の限界を以上のように把握する時、われわれは「いわゆる大正期新教育が、児童中心主義の故に批判されるべきではなく、その大部分が似而非児童中心主義に過ぎなかった点にこそ評価の厳しさは向けられるべきであろう」という堀尾輝久の指摘の意味をいっそう具体的に理解しうるのである。しかし氏も注意を促しているように大正自由教育運動を担った全てのイデオログが似而非児童中心主義者であり、かつまた修身科に対して何ら根源的批判をなしえなかった訳ではなかった。例えば白樺派をはじめとする人道主義文学者らの教育思想が「児童のひとりひとりの個性（生命）を大事にし、児童の生活に固有の意義を認め」³⁶⁾ようとした点において日本教育史上重要な意義を有することは明らかである。もちろん、白樺派に代表されるヒューマニストの「児童観が個人的・主観的・情緒的に把握され」³⁷⁾ていたことは重大な弱点を有するものであり、それはなに

よりもまず社会的リアリズムによって克服されるべきであったが、文芸評論家として八大教育主張講演会に名を連ねた片上伸（1884～1928）はまさにその克服に連なる主張を展開するなかで、修身科への本質的批判に迫ろうとしたのである。

「文芸教育論」と題する片上の主張は、「現行の修身倫理の内容の＜空虚無生命＞なる実状の根源的批判」³⁸⁾に貫かれている点で、八大教育主張のなかでもとりわけユニークな内容をなすものであった。もちろん片上からすれば、彼の講演の究極的目的は修身批判にではなく、演題が示すように人間教育に果す文芸の役割を体系的に主張することに存していたのであった。しかしそれを行なううえで、彼の理想とする文芸教育と根本的に対立する当時の教育、とりわけ修身教育の「空虚無生命」なる本質を徹底的に批判しておくことが必要なのであった。すなわち彼は「文芸教育論」の冒頭において、教育と文芸との関係を次のように述べるのである。

「教育対文芸の問題は従っていつでも争ひであり防禦であって、お互ひに出来るだけ相手からの邪魔を喰ひ止めようといふことが、問題の要点として取り扱はれて来たやうである。既に教育の方面からは、文芸に対して防禦的の態度をとって居るのであるから、表面ではどれほど文芸の力を尊重すると言って居ても、結局最初から文芸を敵視し、厄介ものとして見るやうな態度のほかに出で得ず、即ち文芸の中心生命に就いての理解を欠いて居るのであるから、問題はいつまでも真に解決されないで、そのままに取り残されて居ることになって居る。」³⁹⁾

上に明らかなように、彼は従来の教育界における文芸への敵対的態度は、教育者の文芸に関する理解の欠如に起因すると主張するのであるが、しかし彼によればそれは単なる表面的対立ではなく、「いわゆる教育の専門家」における人間観、教育観と文芸のそれとの根本的対立によってもたらされているがゆえに到底解決しがたきほど深刻なものなのであった。彼はこの点について次のように述べるのである。

「在来の教育は極端に病的に病の伝染を恐れて、自己の生命力の根本を強く遅しくし、あらゆる人間生活の渦巻の中に敢然として進んで行くやうな力と勇氣とを持って居なければ、又それを持つことが何よりも大事であるといふことをあまり感

じて居ないやうである。これに反して文芸は、人間生活の一切の意欲を抑殺せずして、総てを十分に活かすことによって根本の生活を強く逞しくして行かうとするのであるから、どんな人間生活の渦巻の中へも、その力を十分に現して行くために喜んで行くのである。」⁴¹⁾

われわれは上のような教育批判の中に彼の教育の本質観を読みとりうるのである。すなわち彼にとって教育とは「人間の生活の、とりわけ複雑な意欲の奔騰する年少時代の生活全部を認めて、これを生かしこれを伸びたためる」⁴²⁾ことであり、文芸こそそのような役割を積極的に果しうとと考えていたのである。「文芸教育は決して単なる感情教育ではない。人間の道徳生活に対して最も微妙な、甚深な、根本的永久的な感化を有するものは文芸であって、その力に依って、教育の根本的総合的な事業が成遂げられなければならない」⁴³⁾という片上の主張は、まさにこのことを意味していたのであり、それは従来いわゆる教育の専門家が言う「教育に関する真理」の徹底的批判をも意味していたのである。恐らく大正自由教育のイデオログをも含めて彼のいわゆる教育の専門家に対する批判が極めて辛辣であったのも上のような彼の主張に基づくのであって、例えば彼の次のような指摘は現代においてもそのまま妥当するほどに重要な意味を有するものであった。「自ら教育専門家を以て任じ、世間も亦、これを認めて居るものであっても、その本質にあっては、教育の真生命及真意義を理解せず、教育に対する愛もなく、従って教育を真に生かし伸ばして行く力がないばかりか、寧ろこれを毒して居るやうなものも、世間には少なくないのである。かくの如き人々にこそ真の意味に於いて教育の門外漢であり、また門外漢であって貫はなければ困るやうな人々でもある。」⁴⁴⁾彼は教育界における偏狭と独善が「教育に関する真理」の追究を阻んでいるのであり、そうであるからこそそれは教育に関心を寄せる国民すべてによって不断に追究されるべきことを強調したのである。われわれはこの点についてもまた彼の教育本質論に関する洞察を認めうるのであって、それについてはあらためて論ずるほどに重要な意味を有すると思われる。しかしここで少なくとも見逃し得ないと思われることは、文芸への敵対的態度に見うる教育の根本的欠陥が修身科教育のなかに最も端的に示されていることを彼が指摘し、当時の修身科の空虚さを徹底的に暴露し、そうした修身科に見ら

れる誤れる教育思想の克服なしには真の人間教育、そして文芸教育が成立しえないことを明らかにしたことである。修身科に対する彼の批判が単に修身科にとどまらず当時の教育体制全般にわたる批判という性格を有していたのも、そのような理由に基づいていたのである。

さて彼が修身科の批判にあたってまず第一に問題としたことは、当時の修身科が子どもの生活にとって空虚で、従って教育的に無力であるという明白な事実であり、彼はその原因について次のように述べるのである。

「修身倫理の教課が、その実際に於いて内容空虚であり、無力無生命であって、実質なき権威を人に強ふるの感じを伴ふのは何故であろうか。この事実は畢竟修身の教課が、人生の道徳的生活を内面的に統一ある一つの全体として考へないで、外面的な行為の結果から小刻みにして、部局的断片的な標準を定め、複雑な生動して止まない人間生活を、一定の様式を以て律しようとするところから来て居るのである。」⁴⁵⁾

人間生活の意欲を是認し、「根本の生活を強く逞しくして行くこと」を教育の本質とする片上からすれば、上のような性質を有する修身科が徹底的に批判されるべきであったことは当然であり、彼は同趣旨の批判をくりかえし行なったのである。われわれは彼のこうした修身批判が、天皇制絶対主義の教育体制を支配する教育勅語に対する本質的批判を意味することを看取しうるのであって、それは「大正<新学校>運動としてはなばなく教育ジャーナリズムをにぎわせた」⁴⁶⁾沢柳、及川、木下らのいわゆる自由教育の代表的イデオログのいずれにおいても見出しえぬ、極めて重要な意義を有するものであった。彼は、「人間の生命の全体的力、道徳性の根本的力に対する信念の不足」⁴⁷⁾する修身科こそ、子どもの発達を歪め、損う元凶であり、それは「人間生活に対する、寛大な余すところなき細やかな包容力と、自ら伸び自ら癒す生命の力に対する信頼の念とを養ふ」⁴⁸⁾文芸を中心とする道徳教育によって置き換えられねばならぬことを主張したのである。彼が「教育を職業的に事として居ないとか、学問として若しくは技術として、専門的に研究して居ないとかいふことは、私が教育を論ずる上に重大な差しさはりとはならない。……唯人間として人間の生活の事を考へるといふ立場よりほかにはないのである」⁴⁹⁾と言うよう

ように、子どもを教育勅語体制の中に閉じこめるのではなく、人間的要求を土台に生き生きと自己を表現させることによって充実した教育的生活を組織しようとした彼の熱望こそ、方法主義的革新において妨げられていたところの修身科への根源的批判を可能ならしめたのである。教育の門外漢を自認しつつも、「殊に人間を創るといふ教育の事業の如き問題であって見れば、あらゆる人間がこれに興味を感じ、これに就いて自己の主張をするに至るのは、尚更、極めて自然な当然なことでもある⁵⁰⁾」と述べる片上の教育への深い興味と情熱は、彼が主張してやまない子どもの生活の是認を教育的に組織するという文芸教育の本質的課題に支えられていたのであり、彼の修身科批判はそのような切実な課題の中で行なわれていたのである。

彼のこのような真摯な態度はまた、例えば八大教育主張講演会における及川の「下らぬ質問には答弁しま

せん⁵¹⁾というまさしく片上が厳しく批判したところの独善的態度とは根本的に異なるのであり、子どもの豊かな人間的発達を保障すべく教育の真理の国民的探究を説いた片上の誠実な態度と情熱こそが八大教育主張の講演者中唯一人修身科に対する本格的批判を可能にしたのである。すなわち修身科の方法的革新の根底には、片上の主張する意味での児童中心主義がすえられねばならなかったのであり、それを具体的実践として展開することこそがまさに片上の期待したいわゆる教育の専門家の任務であったのである。われわれは、教師の生活を子どもとの同行ととらえ、あらゆる教育的権威を退けることによって真の児童中心主義を貫こうとした野村芳兵衛(1896～)の実践のなかに片上のそのような要求に応えようとする思想を認めうるのであるが、それについてはあらためて論ずる機会を持ちたいと思う。

(註)

- (1) 梅根悟『教育史学の探究』468ページ, 1966年, 講談社。
- (2) 梅根悟『世界教育史』388ページ, 1967年, 新評論。
- (3) 梅根悟『同前書』438～40ページ。
- (4) 中野光『大正自由教育の研究』18ページ, 1968年, 黎明書房。
- (5) 中野光『同前書』18ページ。
- (6) 谷本富『新教育の主張と生命』635ページ, 1909年。
- (7) 谷本富『同前書』592ページ。
- (8) 樋口勘次郎『日本教育活論』, 中野光『前掲書』32ページより再引用。
- (9) 樋口勘次郎『同前書』, 中野光『前掲書』33ページより再引用。
- (10) 樋口勘次郎『統合主義新教授法』52ページ, 1899年。
- (11) 中野光『前掲書』30ページ。
- (12) 中野光『前掲書』30ページ。
- (13) 中野光『前掲書』32ページ。
- (14) 谷本富『新教育講義』310ページ, 1906年。
- (15) 谷本富『同前書』722ページ。
- (16) 谷本富『新教育の主張と生命』592ページ。
- (17) 沢柳政太郎『実際の教育学』1915年, 明治図書版 80ページ。
- (18) 沢柳政太郎『同前書』80ページ。
- (19) 沢柳政太郎『同前書』83ページ。
- (20) 『沢柳政太郎全集』第4巻 64ページ, 1979年, 国土社。
- (21) 『沢柳政太郎全集』第4巻 48ページ。
- (22) 『沢柳政太郎全集』66ページ。浪本勝年・志村欣一・岩本俊郎・喜多明人編『史料・道德教育の研究』63ページ, 1982年, 北樹出版。
- (23) 沢柳政太郎『実際の教育学』37ページ。
- (24) 『沢柳政太郎全集』45ページ。
- (25) 『沢柳政太郎全集』48ページ。
- (26) 『沢柳政太郎全集』54ページ。
- (27) 中野光『大正デモクラシーと教育』第2章, 1977年, 新評論。
- (28) 及川平治『分団式動的教育法』明治図書版, 中野光氏解説 333ページ。
- (29) 及川平治『同前書』中野光氏解説 333ページ。
- (30) 及川平治『同前書』68～69ページ。
- (31) 及川平治『同前書』185～6ページ。
- (32) 木下竹次『学習原論』45ページ, 1923年, 明治図書版。

- (33) 木下竹次『同前書』14ページ。
- (34) 木下竹次『同前書』144ページ。
- (35) 木下竹次『同前書』45ページ。
- (36) 岩波講座『現代教育学』第5巻，184ページ，1962年。
- (37) 岩波講座『同前書』第5巻，183ページ。
- (38) 岩波講座『同前書』第5巻，183ページ。
- (39) 小原国芳他『八大教育主張』片上伸講演に関する紅野敏郎氏解説，玉川大学出版。
- (40) 尼子止編『八大教育主張』371～2ページ，1921年。
- (41) 尼子止編『同前書』390ページ。
- (42) 尼子止編『同前書』382ページ。浪本・志村・岩本・喜多編『前掲書』67ページ。
- (43) 尼子止編『同前書』390～391ページ。
- (44) 尼子止編『同前書』373～4ページ。
- (45) 尼子止編『同前書』381ページ。浪本・志村・岩本・喜多編『前掲書』66ページ。
- (46) 岩波講座『前掲書』183ページ。
- (47) 尼子止編『前掲書』383ページ。浪本・志村・岩本・喜多編『前掲書』67ページ。
- (48) 尼子止編『前掲書』391ページ。
- (49) 尼子止編『前掲書』374～5ページ。
- (50) 尼子止編『前掲書』373ページ。
- (51) 小原国芳他『八大教育主張』48ページ。