

大正新教育期における手塚岸衛の 「自由教育」について

— 教育方法および教育理念の検討 —

川 上 具 美

Critical Reconsideration of
Tezuka's Educational Thoughts in Taisho Era

Tomomi Kawakami

はじめに

現在、アクティブ・ラーニングという教育用語が初等・中等教育のみならず高等教育機関においても聞かれるようになった。このような教育方法における様々な形態が登場した時代が大正期の新教育運動だった。及川平治の「分団式的教育法」や河野清丸の「自動教育」、谷本富の「自学輔導法」など、それまでの教師主導型の一斉授業に代わる様々な教育方法が次々と唱導されるようになった。教育方法学の大きな進展がここに始まるが、とりわけ本論考では、大正新教育運動のなか「自由教育」の名において脚光を浴びることとなった、千葉師範大学附属小学校の手塚岸衛（きしえい）に焦点をあてる。

手塚岸衛は、黒柳徹子の著作「窓ぎわのトットちゃん」にも登場する巴学園の前身となった自由ヶ丘学園の創設者である。手塚は、赴任した千葉師範附属小学校の専事として、通知表を廃止、掲示板は児童の発表板に、そして校訓を廃止し児童による自治会を組織するなど、児童の自律を目指す教育環境を作っていった。教育方法上の理念は、児童の自学自習を進めるものであったが、教育内容についてはこれまで十分には語られてはいない。

多くの教育実践者に支持された手塚であったが、その教育方法や手塚自身が

標榜した「自由教育」の自由という言葉に逆風が吹くようになると、手塚は千葉付小主事の職を追われ、大多喜中学校に校長として赴任することになる。しかし、ここでも「自由教育」に反対する学校配属の将校を中心とした教員に扇動された生徒が排斥運動や暴力事件を起こし、この責任を取る形で学校を去った。その後、先に述べた自由ヶ丘学園を創設したものの、数年後にはその経営に失敗し、失意の中まもなく病死した。

そこで本論考では、大正期の新教育運動において一翼を担った手塚岸衛に焦点をあて、手塚の「自由教育」の理論や実践において手塚の果たした役割について論じた宮坂義彦と井上弘の研究論考を手がかりに、これまで大正自由教育がどのように語られてきたのかについて明らかにし、その上で手塚の教育方法上の思想や実践の理論、および教育内容の理念がどのようなものであったのかについて、批判的に検討するものである。

宮坂義彦と中野光、そして井上弘

宮坂義彦の論考について再考する前に、まず宮坂に焦点をあてることの意義について述べておく。宮坂は1931（昭和6）年生まれで、後にノートルダム清心女子大学の教授にもなった人であり、バスタロッチと大正自由教育研究をほぼ完遂したと言われる中野光（あきら）¹とも交流があったようである。中野が1966年から1967年にかけて『生活教育』に連載していた「生活教育の系譜」のコーナーで「千葉師範付属小学校の「自由教育」」を書いた時に執筆協力を得たらしく、その名前に一部誤りがあるものの「東京大学助手宮坂義則氏」として謝辞を載せている（中野1976a）。ということは、この論文は中野の連載記事の手助けの中で生まれた論文とっていいだろう。つまり、宮坂は、中野

¹ 1974（昭和49）年『千葉師範附小・自由教育』（全6巻、宣文堂書店）を発刊し、手塚の八大教育主張の講演内容、その主著『自由教育真義』、白楊社の雑誌『自由教育』『自由教育研究』などの資料を収めた。また、2006年に千葉大学教育学部に「手塚岸衛・自由教育文庫」が設立された際、その手塚岸衛と文子夫妻の長女との連絡役になり、その資料の寄贈から資料整理を一手に引き受けている。

光とともに千葉付小の「自由教育」の資料を発掘・整理し、手塚岸衛の教育方法上実践上の理論は何だったのかを初めて明らかにしようとしたのである。

論文において宮坂は、手塚岸衛の「自由教育」についての理論が及川平治や谷本富らの自学教育を部分的に取り込んだものであり、その実践にあたっては、千葉付小を訪れた野口援太郎の「思いつき次第に、ああやってみよう、こうやって見ようで出来上がったものとしか思われない」という言葉から、千葉付小の教師の試行によるものと述べている。つまり、手塚岸衛の「自由教育」の理論は、手塚のそれまでの経験や知識によって形成されてきたものであり、手塚の元同僚であり、東京高等師範学校教授時代に親密な関係にあった篠原助市や、その教育理論である「批判的教育学」の論理がその教育方法に影響を及ぼした事実はないとしている。

また、井上弘の論考「千葉師範附小「自由教育」考（第二部）」についても断っておく。その論文著者、井上弘は、1916（大正5年）年生まれで千葉大学の教授を務めていた人である。さらに、手塚岸衛が千葉付小で主事を務めていた時期に、千葉県内で小学生として幼少期を過ごしている。井上もまた、自由教育のブームが起り、県下の小学校にも影響を受けていたことを述懐している。つまり、千葉県出身で千葉県下の大正自由教育を実際に受けた教育研究者ということになる。また、井上の論文は、中野光のまとめた資料集『千葉師範附小・自由教育』が発刊された1974年の翌年1975年に出されている。つまり、この論文はこの資料集をもとに、主に井上が自分で経験し知り得た「自由教育」観から、巻末において中野が示した手塚の「自由教育」への見方に異を唱えるものと解釈することもできる。彼は、その論考のなかで特に注目していることは、手塚の「自由教育」の内容である。つまり、宮坂が手塚の「自由教育」の教育方法上の理論に焦点を当て、篠原助市の理論とは異なることに注目しているのに対して、井上は手塚の「自由教育」の内容が果たして「自由」なものであったのか、その後の手塚への批判のなかで「奔放」といった言葉が使われるが、体制を揺るがすようなものであったのか着目している。

手塚岸衛と篠原助市の関係と理論関連年表

1908 (明治 41) 年	
~1911 (明治 44) 年	<u>福井師範学校教諭</u> ：同僚が篠原助市
1917 (大正 6) 年~1919 年 6 月	<u>京都女子師範学校教諭</u> ：校長が木下竹二
	同時期、 <u>篠原助市は京都大学の学生</u>
1919 (大正 8) 年 6 月~	千葉師範付小主事： <u>5 月篠原助市が東京高等師範学校教授に</u>
1920 (大正 9) 年 8 月	篠原助市を千葉師範付小白楊会の 哲学講習会の講師として招く
1921 (大正 10) 年	八大教育主張 茨城県守屋知事自由教育研究会強制阻止
1922 (大正 11) 年 1 月	『自由教育真義』(手塚)
3 月	茨城県守屋知事自由教育講演会聴講阻止
5 月	『批判的教育学の問題』(篠原)
1922 (大正 11) 年 9 月	
~1923 年 9 月	<u>欧米出張 (篠原と同行)</u>
1923 (大正 12) 年 9 月~	篠原、東北帝国大学へ (半年間は東京から出張)
1924 (大正 13) 年	岡田良平文部大臣の訓示、自由教育批判 学校内外から自由教育批判噴出
1926 (昭和元) 年	手塚、磯貝校長と共に千葉師範付小辞任
1930 (昭和 5 年)~1934 年	篠原、東京文理大学 (東京高師) へ： 梅根悟 を 3 年間指導
1936 (昭和 11) 年 10 月	手塚没 (56 歳)
1957 (昭和 32) 年 8 月	篠原没 (81 歳)

手塚岸衛は栃木県出身、また篠原は愛媛県出身、ともに農家の生まれである。篠原は明治 34 年、手塚は明治 38 年に東京高等師範学校に入学し、篠原は英語を専攻し、手塚は国語漢文を専攻している。そして年表にあるように、手塚は

28歳で赴任した福井師範学校教諭時代に篠原助市と出会っている。篠原は4歳年上であり福井師範付小の主事であった。その後、手塚は京都女子師範学校から京都府立桃山高等女学校教諭となり、京都大学の学生となった篠原と交流を続けている。その後、大正8年5月に篠原が東京高等師範学校教授になると、手塚は千葉師範付小の主事となった。翌大正9年手塚は、東京高等師範学校に篠原を訪ね、千葉付小の顧問になってくれるよう依頼をしている。その後、両者は「自由教育」への批判が高まる中、欧米へと渡るが、帰国と同時に篠原は東北帝国大学へと転任し、二人の間には亀裂が入る。

手塚岸衛の「自由教育」

宮坂は、論文の中で手塚岸衛が千葉付小において実践した自由教育に対して繰り返された批判、つまり理論と実践の間の食い違いがあるとして、これまで先行研究では「自由教育の発生にまでさかのぼって論証されるというような試みはみられなかった」、「自由教育の発生過程はまちがって記述され、したがってまた自由教育の本質はあやまって説明されたりした (p. 30)」という立場をとっている。中野光との千葉付小実践記録や資料の発掘から、実際には、手塚の行った「自由教育」が当初自学主義の形式をとりながら「自由」を標榜する中で批判を受け、篠原助市からの理論的後援を受けながら手塚の「自由教育」を成立させていったことを論じている。

手塚岸衛の自由教育については、その名称からニールの「サマーヒル・スクール」のような教育やデューイの児童中心主義の教育などを思い描きがちではあるが、中野光 (1967a, 1967 b) や井上弘 (1975)、千葉付小の実践²を読むと、そうではないことがわかる。むしろ、かなり読み書き計算に力点を置き、その習熟度別学習を徹底させた教育である。また教科も、修身科、読方科、綴方話方科、書方科、算術科、歴史科、地理科、理科、図書手工科、唱歌科、家事科、裁縫科、体操科、直感教授の14科目からなり、戦後行われた児童中心

² 白楊会編『千葉師範附小・自由教育』1巻～6巻、宣文堂書店

主義の考えに則った合科型問題解決学習のようなものとはかなりかけ離れた系統的な学習内容であったことがわかる。定期考査や通知表は廃止ではあるが、「平素の成績を考慮査定して学籍簿に記入³」し、年に一度保護者を集めて児童の学力などについて懇談会を開いている。

実際に行われた授業はどうだろうか。教育方法という点では、興味深いことに教科ごとに児童が教科書や参考書などを使用しながら、疑問点や疑問点を中心に調べたことから授業が展開されている。

研究授業で盛んに公開されていた算術の授業⁴について、尋常4年の場合は、問題を最初に提示し、その解法を児童に考えさせるというものであった。問題は「上下合わせて一円廿五銭の書物を上巻四冊下巻三冊買って四円五十銭を払った。上下各いくらか」というものである。教師は、数人の児童にそれぞれ異なる解法を提示させ、児童自身にそれらがどうして正解なのかを説明させていく方法である。教師主導ではあるが、現代にも通じるような児童が自ら考え話しあう授業である。算術では、教育方法上の思想は見えてくるが、教育内容における思想はわからない。そこで、国史の授業実践ではどのように授業が行われたのであろうか、手塚の著作『自由教育真義』に次のような実践が掲載されている（手塚 1922, 260-268）。

尋常5年国史の授業である。この授業は、まず児童から疑問を提示させ、その疑問を児童自身が教科書や図書、参考書で調べ発表するというものである。児童から出された疑問は、「1. 源氏はどうしてこんなにはやく兵を挙げて、急に勢力を得ることができたか。2. 平氏のまけた理由。3. 平氏滅ぶまでの源平の争の様子。3. 頼朝が天下を平定した次第。4. 鎌倉幕府について。5. 源頼朝についての皆さんの考へやら感じ。」の6点であり、掲載されている実践では問題点6を中心に、次のように授業が展開していく。

児童 頼朝は十四才の時伊豆に流されて、二十年の長い間よく源氏の復興を忘れな

³ 白楊会編『千葉師範附小・自由教育』1巻 p. 194

⁴ 白楊会編『千葉師範附小・自由教育』4巻「自由教育研究 15 教育実際号（大正15年5月発行）」p. 29-33

かったことは感心だと思ひます。

児童 平氏のためにあんな遠いところへ流されたりして、子供でも平氏が憎らしい
と思ってたからでせう。

児童 源氏の相続人だから。

教師 若し相続人の頼朝が兵を起さなかったら如何でしたかね。

児童 義経や範朝などが兵を起こしたでせう。

児童 でも頼朝が柱にならなかったら、外の兄弟などもあれだけ勢は出せなかった
でせうと思ひます。

児童 でも義経などは強かったから一人で平氏を亡ぼせたかも知れなかった。

児童 でも兄弟親類皆いっしょにならなければ、平氏は滅せなかったでせ
う。・・・せうですと呼ぶものが多い。

教師 兄弟が皆気をそろへて戦争をしたから勝てたでせう。さうでなければなんと
いっても、平氏の天下でしたのだからさうたやすくは亡ぼせなかったでせう。

児童 頼朝みづから質素儉約をして、家来にそのお手本を見せたところなどは、え
らいと思ひます。

教師 鎌倉武士といふ強い名を挙げたのも、頼朝のやり方がそのようにしっかりし
ていたからです。

児童 さういうやうな心がけだから平氏を亡ぼせたのです。

教師 さうですこの点について。平氏はどうでしたか。

児童 清盛は余りおごりを極めすぎて、やっぱり藤原氏の真似などしました。

教師 頼朝と清盛を比べて見ると、やり口が違いますね。

児童 皇室を尊んだ事がえらいと思ひます。なぜかといふと今まで一人天下になっ
てしまふと、自分勝手な事ばかりして皇室を忘れてしまふやうな者が多かつ
たが、頼朝にはそんなところがなかった事がえらいと思ひます。・・・「さ
うです」「賛成です」・・・というものが多い。

教師 頼朝が君と臣とを区別せずに言葉をつかった佻を叱った御話を覚えておりま
せう。言葉にでさへさうだったから心の中では皇室の事は忘れなかったでせ
う。武人の中には珍らしい人でした。日本人で皇室を尊ばぬものはないけれ
ども、一人天下になってなにをしても自分の勝手に、誰もなんともいってく

れなくなると、ちき悪いことをしたがるものです。前に学んだ人たちの中にそんな人があったでせう。

児童 蘇我氏、道鏡、清盛などみんなそれでした。

教育方法としては、確かに児童から出された疑問点から出発し、自由に議論が進められているように思われる。しかし、教科書も含め選択される教材や学習内容は、歴史学習において天皇を中心とした国家体制の形成とその維持することという当時の教育目的や理念が透けてみえるものである。教育方法は児童中心のように見えても、教育内容は必ずしも大正新教育運動の時代に謳歌していたデューイらが提唱するプラグマティックなもの、児童の生活に端を発したものや、民主主義的思考を育てるようなものではなかったことがわかる。

井上も述べているが、実際に、大正10年6月16・17日に千葉付小で行われていた公開授業の大半は算術と読み方で各14時間あった。その他の綴り方、地理、歴史、理科、裁縫、唱歌、体操となると、最も多いのが地理の3時間程度で、他の教科においては1時間か2時間の配分となっている。その他の年に行われた公開授業でも教科の割合はほぼ同じになっている。井上自身は、当時自分が受けた「自由教育」を振り返り、「自由教育」は能力に応じた教育が行われる点で競争主義の形態をとり、「弱肉強食の自然淘汰がなされているのと同じように、人間社会においても自由な共存競争が行われ、その結果、成功者と失敗者という区別が生じても当然である、という考え方である（井上1975 p.70）」と断言している。井上の経験した学校では、個人別進度が棒グラフによって示され教室内に貼り出すなどの指導が見られ、優劣の差があからさまな形で生徒の目にとまったことが書かれている。井上のこうした経験がその自由教育の実態を推察する論拠になっているが、千葉付小でそのような競争意識をおおるような実践や指導が行われていたとの記録はない。しかし、読み書き計算に関して、能力に応じて進度を変える教育は、多様な能力を様々なやり方で評価するような教育とは異なり、生徒個人の能力を測る方法の幅は狭く、計算力や記憶力といった一部の能力から子どもを評価する形を取るため、一定の能力における優劣が見えやすいことは想像に難くない。

では、手塚岸衛の唱える「自由教育」の理念とはどんなものだったのだろうか。まず、「自由教育」という言葉であるが、手塚が千葉付小において実践する教育を「自由教育」と呼ぶようになったのは、着任当初からではなく大正9年9月の全国師範学校付小主事会議においてであると井上は述べている。自学主義を広範囲に貫くことで、その教育を表す言葉として「自由」という言葉を使うか否かについて、手塚は相当に苦悶している。それは、八大教育主張の手塚の言葉に如実に表れている。少し長いが抜粋してみよう（手塚 1921 p5-6）。

自学が自覚に基づかねばならぬという考えになりました。真の自学をなさしめようとすれば、子どもの自覚に訴えなければなるまいと考えた。この自覚ということと呼び起こす為には、その奥の自由を興えなければならぬと考えるようになりました。すなわち、方法としての自由、子どもに自由を許す範囲が大なれば大なるほど、子どもの自覚を呼び起こす範囲も大で、子どもの自覚の範囲が大なれば大なるほど自学が本当のものになってくるというように気付いたのであります。かくして自学主義の徹底、知識に対する自学、技芸に対する自習、道往訓練に対する自律自治、身体養護に対する自強自育、教授訓練擁護の切、学校教育の全部をひっくりめて、あくまで自己が自己を教育する立場に児童を立たせるところの自己教育あるいは自教育という方がよろしくないかということを考えてのであります。ちょうど一昨年全国主事会議が帝国教育会に開かれましたときに、各自が経験談を語るという時に、私もちょっと一分間ほど早口にこのような筋道からむしろ実際施設を申し述べて、ついに子どもの自学主義の決定は自教育による子どもの自覚に訴える教育にまで落ちる。自覚の教育は自由に至るまでの教育である。しかしして、自由教育は最高のものであると論断しました。東京日日新聞記者の耳に入って、それが「新しき自由教育」という名前で報道せられ、翌日大阪毎日新聞によってさらに関西一帯に宣伝せられました。これが日本で自由教育という言葉の生まれた最初であると思います。しかし自由という言葉には通俗的の多くの語弊を持っております。自由という言葉を馬鹿に好く人もあるし、馬鹿に嫌う人もあるという、いわば問題な言葉であります。併せながら本当の意味から立てれば左様でなければならぬのであります。自由という言葉が語弊があるからということによってこれを差し控えるの必要もあるまいと

思い、自由教育でむしろ差し支えはないが、二三の方々、先輩学者に相談いたしました。ところが自由でよろしい、いったい日本の文明には、自由の言葉の正当の解釈すらもないかのように見える。学校の先生が自由の真義を誤解するようであるならば、実にこれは恐ろしいことである。自由の真義を開明するというだけでも、一種の文化運動である何ら躊躇することなく進めとの意見でありました。

手塚の言葉には、「自由」という言葉を使うことへのためらいが感じ取れる。ここから、手塚の「自由教育」を考えると、教科学習をカリキュラム・教科内容にまで自由を与えるというよりも、進んで勉強を自分でするようになるように仕向けるという教育方法的な考え方と言える。数学の問題を進んで理解し解けるようになるには、自分のことは自分でするという習慣をつけなければならないということである。そう考えた時に、デューイの実験学校で行われた児童中心の経験主義的な教育でも、イギリスで行われたニールのサマーヒル・スクールのように、遊んだり興味のあることを精一杯する中で、学びにたどり着いていくという発想の教育でもないことが分かる。

教育方法はある程度自学的なものであっても、教育内容において、手塚岸衛には「自由」を児童には渡してはいない。先述した国史の授業における教師と児童の対話の内容もそうだが、天皇を中心とした国家体制への支持でなければならず、社会変革を自ら考えるようなものであってはならなかった。

その証拠に、手塚は最も意義ある服従として「批判の服従」を挙げている。「批判の服従」とは、「命令に対し深く我を反省し、その内的価値を体認し、我のものとしての服従」であり、これを次のように「自由」と結びつけている。

他より出でたる命令なりとも、それがより高き規範として、自らが自らを規定したる以上、刺激としての機縁が命令の形をとったままで、自己の内に自己が見いでたる真我に一致したのだから、しかく命令に服従したとは実は自己に服従したことなのである。自己が自己に服従したとは自律であり自由である（手塚 1922 p. 167）

つまり、命令に対してこれに納得し服従することこそが「自由」というので

ある。権威があるという理由で服従する場合は、盲従や屈従と呼び、これは真の服従とは呼ばず、横を向いて命令を聞いているにすぎないと言う。自発的に納得した形で命令に服従することが「自由」であるとすれば、「自由教育」とは命令に自発的に従う教育ということになる。この自由教育を「自由教育」の本質としているのであれば、非常に狭隘な定義に基づく「自由教育」であったと言える。

手塚の「自由教育」を鑑みると、数学や国語といった教科の勉強を系統的に進め、自分から自発的に行うような子どもを育てたい「自学教育」ということがその主旨だったのである。しかし、系統的な教科学習を自発的に行うには、児童にはその学習動機を持つことが重要だったのではないかと考えられる。児童の生活から引き離された数学や国語、理科といった教科を学ぶ意義を積極的に見出せる子どもは、都市部の裕福な家庭出身の子弟や、高い学習能力を持った児童でなければならず、地方の農家の子どもにはひどく遠い世界の話だったのではないだろうか。本間道雄（1981）は、千葉付小の教育を受けた人が、「試験で振るった子ばかりで家もよかったので、ああいうことができたとも言えましょう」と言っていることを挙げている。

宮坂自身は分析をしてはいないが、千葉付小の吉田訓導が1920（大正9）年6月の時点では、彼らの実践の理論がルソー、エレン・ケイにあるとしながら、翌年の4月にはルソーらの思想の流れをくむ自由教育を「誤れる自由教育」と批判している（篠原も手塚もその著書の中で批判している）ことを「おもしろい」として、ただ挙げている。ルソーの教育に対して否定的であることは、千葉付小の実践が、子どもの内発的な興味関心からではなく、固定化された教育カリキュラムと内容を自発的に学習させる教育にすぎなかったことを意味している。

宮坂は、手塚岸衛の自由教育は理論があつて実践されたのではなく、理論は後づけだったとする。野口援太郎の「自由教育の自由の意義が、吾々の今日まで用いられたものと、まったく異なった意義に用いている（宮坂1967 p.30）」という言葉から、「自由教育」で用いられる自由の定義が手塚独特のものであり、一般的なものではなかったことが分かる。

篠原助市の「批判的教育学」

では、千葉付小の教師たちそして手塚自身がその実践の理論的根拠とし、また宮坂もまた自由主義の本質として理解した篠原助市の「批判的教育学」の理論とはどんなものであろうか。その著作『批判的教育学の問題』に沿って概観し、手塚のものと比較を重ねてみよう。

篠原はその著の項目「個性と教育（大正9年12月発表）」では、「普遍化一般化を離れて教育はない。・・・「個性尊重」という語を教育学の語彙より抹殺したい（篠原 1922 p.145）」と子どもたちへの教育カリキュラムや内容の画一性を容認し、これを積極的に肯定している。また、同著の「自由と創造の教育（大正10年5月発表）」では、自由をあらかじめ定められた条件の中での自由という「消極的自由」と、自己の性質（能力）や目的に従って生きることとしての「積極的自由」の2つの観点から捉えている。とても解りにくい自由論であるが、手塚が八大教育主張で述べたこととほとんど相違がない。また、「教育即生活論」では、デューイのプラグマティズムについて反省すべき時期に達したとし、「教育とは自然を理性化し、人をその現にある状態から、あるべき、あらゆるべからざる状態に導く作用（篠原 1922 p.101）」として、学校では善が何なのか知らしめ、教師の任務は意識的に児童の生活そのものを真善美の規範によって指導することにあるとする。手塚も『自由教育真義』の「教育即生活」において、プラグマティズムつまり「実用主義」を批判し、「理性的活動即ち自由による不断の価値創造を扶けるのが教育である。知識技能の伝達ではなくして、真善美を構成させるのが教授である。（手塚 1922 p.120）」と説くのである。

類似した両者の論調は、篠原と手塚がともに自由教育について議論を重ねていたことの表れではないだろうか。宮坂が述べる「批判的教育学の理論が自由教育の方法形成に何らかの影響を及ぼしていたという事実はない（宮坂 1967, p.35）」という点であるが、確かに篠原の描く『批判的教育学の問題』の理論が、手塚の「自由教育」の方法論的な素地を作ったとはいええない。しかし、手塚の千葉付小時代の両者の親交を考えたときに、手塚の「自由教育」の実践は

篠原の興味を引き、また手塚はその実践の理論的後ろ盾として篠原に従い、両者は互いに蜜月を過ごすかのように交流を重ねている。『自由教育真義』は篠原との交流や篠原の思想を基盤として書かれたものと考えられる。そして、出版時期からは後づけのようではあるものの、その教育方法的な思想、教育内容上の理念は手塚が千葉付小で行っていた教育と大きな隔たりはない。

その一方で、井上は、篠原が手塚の千葉付小の実践に満足いかなかったのではないかを論じている。篠原は、昭和14年に著した『教授原論』において、手塚が「自由教育」において推進していた自学による個人別進度については一切取り上げず、それどころか、手塚が強く排撃していたヘルバルト派の形式的教授段階こそ「教授の一般的形式」だと論じているというのである（井上 1975b, p.79）。つまり、篠原が千葉付小で行われていた「自由教育」に不満をかねてから抱いていたというのである。その晩年自伝の中で述べた言葉「手塚君のいわれる自由と、私の平素考えている自由との間には、大きなひらきがある」を引用し、手塚の自由教育と篠原の自由教育の間には断絶があったことを述懐している（井上 1975b, p.80）。

手塚岸衛と篠原助市の間にある断絶

両者の間の断絶はどのようなものだったのだろうか。先に述べたヘルバルト式の教育法をめぐるものだったのだろうか。この点に関して、中野（1967b）の言葉に興味深いものがある。1924（大正13）年に多くの私立「自由教育」学校が創設されていった理由を、中野は、それまでの自由教育が抱えていたブルジョワ的教育に偏りがちだった点からこれを脱却するために、子どもへの労働教育へと向かっていったことにあると論じている。篠原助市は、幼いこと水飲百姓に養子に出され、苦勞の末にようやく師範学校へ入学し、実践の中で多くを学んだ人物である（梅根 1970）。梅根は、篠原から福井師範付小主事時代のエピソードを聞き、次のように記録している（梅根 1970 p.225-226）。

着任後間もない頃、彼の発意で高等科の生徒に校庭のデコボコを平らにする作業を

やらせた。すると父兄の一人で近くの小学校長をやっている人がおしかけてきて、「自分は子どもに人夫のまねをさせるためにこの学校に入学させたのではない」と抗議した。篠原が「あれは勤労奉仕の精神を体得させるためにやらせたのですから、悪しからず」、と答えると、その校長は「何もほかに学校がないわけではないから、私の子は退学させる」とたんかを切った。先方は市内の小学校長だから、教育界のボスの顔役だったろう。こちらは30歳にもならぬ若者主事である。先方は、こうたんかを切ったら、若い主事が平謝りに謝るだろうと期待し、そしたらそのことを触れまわって自慢の種にしようと考えていたのであろうが、篠原の答えは「どうぞご自由に、もともと附属小学校は父兄のご希望に応じて入学させたのですから」と、にべもなかった。

千葉付小は、本間の記述にあるように児童の家庭はブルジョワに近い環境があったと考えられる。しかも、教育の方向性は自学教育とはいっても教師主導の系統的な教育にあり、労働教育のような思想は見えてこない。そうした「自由教育」の風潮にも篠原自身「大きなひらき」を感じていたのかもしれない。

手塚は篠原と一衣帯水のように互いのその理論を共有し、実践につなげようとしていたにもかかわらず、なぜ篠原は思想の違いを当時手塚に直接議論しなかったのだろうか。

梅根悟は、篠原が『批判的教育学の問題』の序文に「最近の教育思想」という論文を追加し、そこで「ここに説く自由教育説は近頃我国で唱えられている自由教育とは全く違った立場にある（篠原 1922p.19）」と後から注記していることに着目し、その態度の不可解さを問題にしている。梅根は、当時の警察権力からの圧力に篠原が自己防衛に走り、自己の自由教育論を正当化させるため「悪しき自由教育主義」をでっち上げたのではないかと述べている（梅根 1970 p.248）。確かに、1921（大正10）年より手塚の「自由教育」に対する批判が学校内外から噴出するようになり、そうした逆風が篠原を保身に走らせていったという梅根の推測は篠原の不可解な態度を理解するに足るものである。

大正10年、茨城県知事であった守屋源次郎は、石下尋常高等小学校で行われる予定であった自由教育研究会を中止に追い込み、翌年には手塚の講演会へ

の教師たちの聴講を禁止し、誰一人参加者のいない講演会となった。こうした風潮に、手塚は自由教育の理論的根拠として自著『自由教育真義』を発刊し、篠原もまた『批判的教育学の問題』を発刊したが、篠原はその冒頭で手塚の自由教育に一定の距離を置くような言葉を残したことは先述の通りである。そう考えると、両者の出版物は、その出版に隠された目的を異にしている。手塚は自らへの批判をかむすため、そして篠原は自らにも降りかかってくる火の粉を振り払うためであったのかもしれない。

篠原の考える「自由教育」の理論がいつから手塚のそれとは異なるものになっていったのかは梅根をもってしても分からないが、手塚の「自由教育」は子どもにとってのカリキュラムや内容が自由だったとは言い難く、むしろブルジョワ的なもの、体制的なものであり、教授方法も自習方式、能力別指導である。篠原が1921（大正9）年から手塚の実践に関わっていくなかで、自らの理論と実践とのずれに不満を持っていたというよりも、篠原自身も千葉付小の現実と一刻一刻と変化する社会情勢のなかで、理論的試行錯誤を繰り返していたのではないかと考えられる。その中で、千葉付小の「自由教育」は、結果として篠原の納得いくものとはなりえず、篠原自身も自己矛盾を抱えながら、ついには手塚の挫折後に自己批判ではなく、手塚の自由教育批判にたどり着いたのではないだろうか。

おわりに 千葉付小「自由教育」の教育方法と教育理念

千葉付小の「自由教育」への批判は高まり、1924（大正13）年の文部大臣岡田良平の訓示によって「自由教育」は衰退の一途をたどる。それは、岡田良平が耳にした「放任」といったマイナスイメージの「悪しき自由教育」によるものかもしれないし、井上が指摘するように、その実践の中でごく一部に発生してしまった修身教科書批判、修身の授業実践において児童から父母への反対、大人への批判といった発言がでたことにあるのかもしれない⁵。

⁵ 井上（1975）は千葉付小の授業において児童の中から出た修身教科書批判の発言、綴方での頑固な親に反対する児童の態度、修身の授業における児童による無作法な大人の

しかし、井上が論じるように、手塚岸衛の「自由教育」は当時の国家体制にとって危険な教育であったとは考えられない。手塚の「自由教育」実践内容に見られる教育的思想は、天皇を中心とした国家体制を支持するものであり、また手塚の服従における自由といった思想の中には、反国家的な思想は微塵も感じられないからである。

逆に、教育思想（理念）としては天皇を中心とした国家体制としての理念がすでに手塚の千葉付小の教育内容においても根付いており、これが自学教育という教育方法の理論と結びつき、「服従の思想」や「消極的自由」といった自発的に国家体制に協力する姿勢が、積極的に大正新教育運動の中に組み込まれていることが明白となった。手塚岸衛は公教育から去ることになったが、千葉付小で行われた自治組織や自学教育は、戦争遂行という軍事国家体制の中で、自ら戦争に身を投じる児童の育成へと繋がっていったことは容易に推察できる。

引用文献

- 井上 弘 1975a 「千葉師範附小「自由教育」考 第一部 大正新教育における千葉師範附小「自由教育」の影響力と推移」『千葉大学教育学部研究紀要』第24巻第1部 p.53-66
- 井上 弘 1975b 「千葉師範附小「自由教育」考 第二部 千葉師範附小「自由教育」における理論と実践のあいだの間隙—その理論の形成過程—」『千葉大学教育学部研究紀要』第24巻第1部 p.67-82
- 梅根 悟 1970 「解説 篠原助市とその教育学」『批判的教育学の問題』明治図書出版 p.219-287
- 篠原助市 1922 『批判的教育学の問題』世界教育学選集 明治図書 1970年 p.13-218
- 手塚岸衛 1921 「自由教育論」『千葉師範附小「自由教育」』宣文堂書店 1974年 p.1-50
- 手塚岸衛 1922 「自由教育真義」『千葉師範附小「自由教育」』宣文堂書店 1974年 p.1-310
- 中野 光 1967a 「千葉師範付小の「自由教育」その二—手塚の理論を中心に—」

態度への批判を紹介し、現代においては当たり前の行動が、体制順応的でないものと判断されたのではないかと述べている。

『生活教育』2月号 p.85-91

中野 光 1967b 「新たな生活教育への指向—大正新教育の批判と克服—」 『生活教育』8月号 p.99-105

本間道雄 1981 「手塚岸衛の実践と挫折—大正自由教育の一齣—」 『千葉敬愛短期大学紀要』第4号 p.1-10

宮坂義彦 1967 「手塚岸衛と自由教育—自由教育の成立過程における手塚岸衛の役割—」 『教育学研究』第34巻・第1号 p.28-37

西南学院大学人間科学部児童教育学科