

奈良女子高等師範学校附属小学校の 創成期の教育とその歩み (3)

The Course of Education in the Initial Stage of Nara Women's Higher Normal School Primary School (3)

横山 ひろみ
YOKOYAMA Hiromi

要旨：奈良女子高等師範学校附属小学校では、大正期に第2代主事 木下竹次が「学習法」を編み出し、実践、研究を展開して広く影響を及ぼした。本稿ではその教育方法の要点について、児童中心主義、環境としての教師、身体の鍛錬、人と社会、自由と協同の精神の観点から考察する。

第4章 木下竹次 学習法の論点

1 児童中心主義

児童中心主義において指導方法として示されるのが、間接指導である。授業において直接に指導することを避けて、児童による主体的な学習を助けるために間接に指導するのである。『学習原論』において、木下は次のように述べている。

「児童中心主義の学習法においては教師は直接に学習者を動かすことを成るべく避けて、できるなら間接に指導し児童生徒に自ら進んで学習を遂げさせるようにすることを重要視する。それで教師は心と心との感応作用をもって学習者に人格的感化を及ぼし、或いは環境を利用して学習者の活動を指導する。これが間接指導である。絶海の孤島で放牧事業を行うように、学習者に無縄無型の拘束を与え、しかも拘束を感じないようにしていく。」(木下竹次1927, p.18)

間接指導における児童との距離感について、絶海の孤島での放牧の例えは、ルソーが『エミール』において、無人島への漂着者の体験を描いたデフォーの小説『ロビンソン・クルーソー』を礼賛している記述を連想させるが、木下は自給自足までは求めていないが、ある程度広くてしかも目が行き届く範囲内において、児童の学びを自由に任せて放つことを推奨していると思われる。それは『学習諸問題の解決』に見られる「遠く限って近く放つ」という表現に通じるものであろう。

「指導者に大体の計画のあるのはよいが余り干渉すると多くは失敗する。遠く限って近く放つことが必要である。」(木下1927, p.29 ゴチックは原文のまま)

また木下は、教師を園丁にも例えて、児童の発展を助成する役割を規定している。

「指導教師は其の諸条件の下に其の発展を助成するもので自分の欲するが儘に児童を発展させることは出来ない。児童の発展作用を教師が代行することの出来ないのは云ふまでもない。此の点から云ふと教師は美術家であるよりも寧ろ園丁に近似して居る。手腕ある教師は美術家が美術品を制作する如く任意に人間を作ると思ふかも知れないがそれは指導教師が当該学習者になりきって主客不分の境に立つた時のことで最もよく学習者の本性に従うて助成した時のことであらう。」(同 p.267)

間接指導によってこうした絶妙の距離感を保ちながら、児童の学習と成長を助成するために、教師は重要な役割を担うことになる。教師の関わり方が、学習の成否の鍵を握っているのである。

さて、こうした児童中心主義の教育については、当時の学者の間でも論争があった。つまり、児童を中心にした教育を反動的な教育思想として捉えて、それはニーチェやルソーの思想に暗示されて、エレンケイやモンテッソーリが主張した反動的な一時的な考え方であり、そこで説く自由とは我が儘とはき違えた自由である、といった意見である。それに対

して、『児童中心主義の教育』の中で、成城小学校の長田 新は、児童中心主義はソクラテスの教育説において既に認められているのであって、極めて古い歴史上の教育思想に拠っていると、次のように反論している。

私の見るところでは教育上児童の自然の性を中心とせんとする思想は、…反動的な一時的のものではなくて、凡そ人類の教育思想史の殆ど最初から伝統してをる一貫の一大原理であると思ふ。古代希臘の教育思想史の始めにソクラテスの教育説が出てをるが、…彼に依れば普遍妥当の心理は他より伝授し得るものではなくて人が自分自ら生産すべきものである。従って生徒に対する教師の位置は産婆役である。産婆は産ませるので産むのは母体である。ソクラテスが教師としての自分を産婆に比してをるのは真理生産の主体を生徒と見たといふことである。ソクラテスのこの思想は明かに教育上に於ける児童中心主義である。…この考を發展すると真のみならず善も美も聖もこれを生産する主体は飽くまで児童であって、教師はただこれを外より援助するにすぎぬ。ソクラテスの考はもとよりきわめて朴素的であってデューウィの教育説等と比することは出来ないが思想の根本に於いて児童を中心に見んとする点に於いては全く一致してをると云ふことが出来る。」(鯉坂國芳1921, p.108)

当時のこうした論争は、大日本学術協会による『八大教育批判』でも明らかであるが、その間も大正自由教育は、奈良、東京を中心として発展し、全国的に知られるようになっており、大正12年の奈良女高師附属小学校への参観者は、全国から2万人を超えていた。千葉県師範学校附属小学校主事 手塚岸衛は『自由教育真義』において、教育は自由を実現させる働きであると説き、自由教育は当然の帰結として、教育即生活となり、個性純化となり、心力統治となり、創造主義となり、人格教育となり、社会と個人との連続発展を意味するとした上で、児童本位の教育について次のように述べている。

「教権中心の教師本位を排し、自由学習の児童本位を高唱し、併せて現代に開けたる趣味と信仰との教養を力説せんとす。 / 知識技芸に対する自学自習、道徳訓練に対する自律自治、身体養護に対する自彊自育と飽くまで自己を教育せんとする児童の自覚、即ち自由なる自己実現を本体として、教師はただこれが刺激と暗示と批判とに当たるを最高任務と

なす。」(手塚岸衛1922, p.172)

こうした子どもの生来の伸びようとする力を、児童自身が切磋琢磨して成長につなげるためには、教師は児童に対してどのように関わるべきなのであるか。まず木下は、学習における環境を重視する。

2 環境としての教師

木下は『学習各論』において次のように述べている。

「学習は整理された環境の内で有効に行はれる環境には自然的環境と社会的環境とがある。教師や学校や家庭はいずれも学習の環境となって学習者の行動に影響を与えるものである。(中略) 児童中心主義においては環境整理は実に重大の要求である。」(木下1972, pp.19-20)

つまり子どもが自ら学ぶためには、学びに有機的に作用する環境が重要であり、学校や家庭もそうであるが、中でも主要な環境が教師である。

「じつに教師もひとつの重要な環境である。教師は学習の指導者でまた共学者である。」(木下1972, p.13)

また、『学習諸問題の解決』にも見られる。

「自己生活の境地である環境を一概に自分より低級の物の如く考へるのは短見である。改めて云ふ教師は学習者に対して重大なる刺激を與へる一環境である。」(木下1927, p.97)

ルソーも、教師についての記述において、教師は子どもに教えるのではなく、子ども自身が考え、発見できるようにと導く存在であるとしている。

「それに、私は、この学問の師を教師というよりむしろ家庭教師とよぶ。彼にとって重要なのは、教えるよりも導くことだからだ。教訓をあたえるべきではけっしてなく、自分で見出させるべきなのだ。」(Rousseau 1980, p.25)

木下の学習法においても、児童の学びを主体とする意味で、教師は補助的、助成的な役割を果たすことになる。そして究極的に目指すところは、児童が学びにおいて完全に自立して、教師の指導を必要としなくなることである。

「学習法に於いては 学習活動が主体で教師の指導活動は助成的のものである。斯く云うても決して教師を軽視する訳ではなく、教師の影響の非常に偉大であることを認めて居るが教師は教師の地位に満足して学習を助成せねばならぬ。教師の妙は指導を必要としない様にするに於てである。学習者をして出

藍の榮譽を擔はせることだ。」（木下1927, p.41）

しかし、大正時代の学校では一斉教授が当たり前であった。その現状を木下は『学習生活の指導原理』の中で次のように批判する。

「初学年の先生は子供の学力が区々になると困るものですから成るべく早く一斉教授の出来る様にと努力します。そこで一学期もかかって、やつと一斉教授が出来る様になつたと云つて喜んでいらつしゃる。私はさう云ふことを聞くとゾッとする。やつと学級教授が出来る様になつたとは何でありますか。…実は児童に気の毒なことを為て教師は喜んで居るのであります。実に学級教授と云ふものには弊害があります。」（木下1931, p.119）

教師が授業を主導するのではない。児童が各々に自律的に学び、主体的な学習者として授業を成り立たせている。教師はその只中であって、児童の学びを支えている。木下はそうした光景を是としている。

「教師が独舞台に立つて活動するのは痛快の様であるが現今の教育者は寧ろ之を不都合と思つて居る。それよりも被教育者でそれぞれ自律的に活動し教室中何処に教師が居るかと思つて見ればある児童の側に腰を下ろして親切に指導して居たと云ふ様な境涯は影を潜めて居るには相違ないが学級児童の背景となつて彼等を十分に活動させる偉大さと奥床しさを示すものではあるまいか。」（木下1927, p.97）

ここにおいて外観上は、教師の姿は児童の中に埋没しているかのように見える。しかし、児童の側に身を置いて児童の学びに寄り添うことができる、そうした教師の職能こそが重要であり、学習者である児童を真に指導し、学習の成否を本質的に握っているというのである。

さらに、教師は児童と共に伸びて行く共学者なのである。

「学習は児童生徒がするのであるが、教師の職能はすこぶる重大であつて学習においても活殺の機は教師が握っているというてもさしつかえはない。教師は学習者の活動を直観しその性能を診断しかれるの立場と方向とを誤りなく指導せねばならぬ。これを誤ると学習者がせつかく持っている能力を発揮させることはできない。教師は学習者に靈感を鼓吹する人であり、鼓舞奨励する人であり、忠実者であり、案内者でなくてはならぬ。また教師は実にかれるの共学者であることを要する。実に教師と児童生徒とは人類永遠の進歩を築上げる親密なる同行である。あいともに伸びていこうの態度をとる伴侶である。」

（木下1972, p.162）

教師には、学習者である個々の児童へのより深い直観力、洞察力と判断力が必要であり、それぞれに適合した指導が求められる。それは教師の真価が問われる厳しいものであるが、同時にその指導を通して教師も学ぶことができ、児童と共に成長することができるのである。それは教師にとっても人間として真に生きることを可能にするものである。

「学習者は学習によって伸びる。教師は学習指導によって伸びる。教師がかくのごとき態度を取ることによってきわめて気楽に学習者の長所を讃歌しつつつねに若々しい精神で充実した生活を行うことができる。ほんとうに教師は生徒や児童のために真に生きるのである。」（同 p.162）

「学習を実施してみると、真に学習者が学習指導者の指導者であることを痛切に味わうことができる。」（同 p.21）

こうした指導を通して、児童の成長発展が著しければそれだけ、教師の偉大さも増すという。

「教師の直接指導なくして各学習者が偉大なる発展を遂げて行くことが多ければ多いほど教師の偉大さが現はれる。」（木下1927, p.98）

教師が偉大になるということは、教師の成長を意味する。それは、教師が人間としてより発展し、高邁に生きることができたということである。つまり、児童は学習することを通して自己の生活を発展させ、将来の大人に向けて主体的な人生の第一歩を踏み出すことができるが、同時に教師の側も、児童の成長を通して人間として自己を実現し人生の高峰を目指して、確実に歩を進めることができるといえよう。

「学習法に於いては師弟共に学習して生活の進歩を図る。教師の進歩は学習指導に依る生活発展である。教師は学習指導の為に自ら人らしい生活を為す事に努力する。学習指導は師弟相互の全一的生活の接触である。また人格と人格との接触である。（同 p.42）

「一般に云へば児童は教師に救済されるが教師は学習指導で救済されるのである。斯く云へぬことも無からうが、学習法から云ふと、師弟互いに機縁となつて救済するので救済せられるものは自分自身であると云ふ方が適當である。」（同 p.43）

人生に進歩を実感し、前途に希望を持ちながら生きる。生の興味を、喜びを味得できる。そうした人生を形成するのが生活発展であり、子どもの頃から、そして人生を通じてその喜びに導いてやれるのが学

習なのである。そして、学習過程においては、教師も児童を指導することによって生活が発展し、救済される。よって、そこには師弟相互の全一的生活の接触、人格と人格の接触があり、ともに豊かな生を生きることが出来るのである。

このようにして、人は自ら生活することによって自律的に、そして協同的に働き、自己の生活を創造していく。そうした中で、日本人は日本という環境によって日本民族としての精神が徹底されていくといえよう。

3 身体の鍛錬

木下は、学習の基礎として児童の身体を鍛える必要性を説いた。着任後初の職員会議において自らの教育方針を表明したが、そこでも教授の方針として、体育授業において丹田の養成に重きを置き、一事に専念し、他意のなき人物を養成し、もって訓練の基礎とする考えを述べている。身体を鍛えること、それは霊と肉の相互の一致を目指すものである。

彼によれば、霊と肉とは同一体の二面であり、霊を離れて肉の完成はないが肉を離れて霊もまた完成しない。つまり理想的生活の実現には、肉の完成を図る必要がある。それは身体的学習と精神的学習の根幹を成すものなのである。

「霊と肉との活動はたがいに密接に影響はするが霊肉が十分に一致して学習生活を遂げることは必ずしも容易なことでない。霊と肉とを結合する根帯は修養によって丹田を作ることだ。ある意味からいうと姿勢を整え息を調べることである…学習生活と丹田の養成、問題は多少神秘的だが重要な問題である。/ 霊を顧慮しない身体的学習・肉を顧慮しない精神的学習はともに失敗だ。」(木下1972, p.32)

またルソーも、『エミール』において身体を鍛える必要性を説く。

だから、あなたがたの生徒の知性を育成したいのなら、知性が支配すべき力を育成しなさい。彼の体をたえず鍛え、これを丈夫に、健康にすれば、彼を賢明な、理性的な人間にすることができる。彼が働き、動き、走り、泣き、つねに運動するようにしなさい。彼が力によって人間となるようにしなさい。そうすればやがて理性によって人間となるだろう。(中略) こうして、彼の体と彼の精神とは同時に鍛えられる。つねに、他人の考えではなく自分の考えに従って行動し、たえず二つの働きを結合している。強く丈夫になればなる

ほど、分別と判断力も大きくなる。これこそ、人が両立しないと信じているが、ほとんどすべての偉大な人間が兼備しているもの、つまり体の力と魂の力、賢人の理性と闘技者の体力を、いつの日かもつための方法なのである。(Rousseau 1980, pp.143-145)

木下が言う霊と肉の一致、ルソーが言う魂と体の結合は、子どもの成長の根幹となるものとして共通に重要視されている。さらに木下は『学習生活の指導原理』において、教科としての体育の在り方について、歓喜的に自己を発展させる、という学習を支える上で重要な意義を持っていると言及するのである。

体育を如何にするか、此の学習と云ふことは根本に於きまして喜んで自己の生活を遂げると云ふことを考へて居ります。つまり歓喜的に自己の生活を遂げると云ふことを考へて居ります。つまり歓喜的に自己の生活を発展させると云ふことであります。喜んで生活すると云ふことは之を生理学の方から申しまするとつまり生理作用を促進せしめ血液の循環をよくすると云ふことであるところの新陳代謝の法則が最もよく行はれるのでありますからして体育の根本は立つと思ふのであります。而して今日謂ふところの体育と云ふものは諸君も御承知でありませうが只単に筋肉の発達をよくするか骨格を太くすると云ふことではありません。極めて堅実なる精神を以てきわめてよく身体を働かせて行くことが出来ると云ふことを狙つて居るのであります。之が即ち新しい体育の狙所であります。さうでありますからして児童が学校に來まして、朝から晩まで本当に自分の精神を打ち込んで喜んで自己の生活を遂げて行くことの内には自づと新しい体育の意義を仕遂げて行くことが出来るのであります。(木下1931, p.80)

身体を鍛えることが、心身一如となって木下が目指す学習を遂げ、人の発展に寄与するのである。

また、文化が進歩するにつれて社会では団体活動が多くなり、他人と協同することも多い。団体においては、その地位と職分とに応じて統率したり服従する必要があるが、身体教育においては、団体的協同に参加して服従や統率の修練ができる機会が多い。よって身体教育はこの点に留意して、社会的活動の修練を積むことも重視している。

こうして、木下は『学校進動論 下巻』において身体教育の原理として次の5点を挙げている。(木

下1934, p.558)

- 1 学習者自ら好んで身体教育を行え
- 2 身体教育は日常生活の内に実現せよ
- 3 身体教育は構成的であると共に予防的矯正的治療的であれ
- 4 身体教育は個人的であると共に社会的であれ
- 5 身体教育は徹底的に現在を尊重せよ

そして、身体教育全体についてよく系統立てておいて、運動競技の場合のように心を至純にして誠意をこれに従事すれば、それで体操的精神は発揮されて身体教育の要旨に徹底する、としている。

実際に学習法では、学習全体を体育化することに努め、これが修養化にもなる。つまり、体育の極意は心身合致の妙境に到達することであるとして、合科学習においては、児童が自律的活動をする時、なるべく心身の活動を一致させることに努める。

「健心は健身に宿ると云うても宜しからうが実は健心が健身を作り上げていくのである。/ 学習は心身一如の上に立つ人そのものの発展である。」(木下1927, p.23)

こうして身体教育を生かすために、大中の合科学習では次の方針で進むようにした。

- 1 常に興味をもって学習に努力する。そうすれば生理的によく、健康が増進する。
- 2 動作に訴えて学習する。
- 3 学習室内で学習することを少なくして運動場や校外に出る。
- 4 衛生思想を養い病気にかからないようにすること、また病気の養生について工夫すること。
- 5 教師は児童の疾病と、その取扱いについて深い研究をすること。
- 6 平素、歩くこと走ること等によって、自然に丹田ができるようにし、適切な姿勢を保つように注意する。
- 7 家庭にいても十分体育に注意する。

こうした方針に従って、健身が健心と一体化することによって学習は成り立ち、ひいては人間としての成長を可能にするのである。木下は前任の鹿児島県女子師範学校で、特に体育を重視し、「体を鍛えるのではなく、むしろ体で自分を鍛える」という発想の下に、歩行を中心とする鍛錬主義の教育を実施していたが(木下亀城1972, p.59)、その集大成として奈良で実施されたのが、寒中行事としての耐寒歩行、「歩行練習」であった。まず実科女学校で始め、附属小学校が本格的に始めたのは大正14年であっ

た。小学校は、若草山の麓、一重目、三重目の3種類のコースであった。職員会議(大正14年1月8日)での木下の発言。「精神修養であるから、しっかり心をうち込んでやること。(暑いからと言って、上着をぬぐやうなことをすれば感冒にかかる。)丹田をつくるのである。脚を広くして歩けばよい。歩くことのみ考へて居ること。(雑念を抑へようとするのはいけない。)精神統一が出来る。個性顕著な児童を導くには歩行によるのが一等よい方法である。」「ここには、木下の歩行練習に対する教育的意図がよく説かれている。…特に、さすがに木下であると思うのは、『個性顕著な児童を導くには…』というところである。単なる没個性を強いる鍛錬とは天地のようにちがっていた。」(長岡文雄1984, p.107)

こうして歩行練習は毎年1月の大寒の頃に10日間にわたって校外で行われた。寒風身を裂く日も、ぬかるみに山坂すべる日も、全校挙げて必ず行くのであった。この歩行練習について木下は、次のように述べている。

「人が歩行か、歩行が人か。(一略)歩行練習は、努力継続の修練である。心身活動の鍛成である。これによって腰と腹とができる。身体の諸機関が機敏に沈着に堪久に活動するようになる。之と共に精神は統一し無心の境涯に進むことが出来るようになる。歩行練習が全我的活動の発展を助け、児童生徒の学習に於ける生活発展に貢献することの多いのは之が為である。/ 歩行練習のコースは人生の行路によく似ている。人生中に起る多くの場合は、この歩行練習中に多く経験できる。」(奈良女子大学文学部附属小学校1962, p.205)

児童と歩行が一体化したような冒頭の比喩とともに、努力継続の修練、心身活動の鍛成、身体の諸機関の堪久な活動によって精神は統一し、無心の境涯に至る。そして全我的活動の発展を助け、児童生徒の学習における生活発展に貢献する、とその発想と特性について持論を展開している。では、その歩行練習は具体的にどのようなものであったのだろうか。

1月の半ばに毎朝9日間は、朝8時50分頃に学校から歩いて若草山に行き、山の急斜面を登り、頂上を尾根伝いに歩いた後、今度は斜面を走り下る。そして歩いて帰校するのが10時20分で、その間90分以内。その後授業が始まるのであった。そして最終日の10日目は納会^{のうかい}と呼ばれ、1、2年生は3里、3、4年生は5里、5年生以上は12里の行程を歩くのであった。「晴雨にかかわらず決行する。雨天の際は

傘を持って。」という指示であった。朝8時に小学校を出発して、一路南へひたすら歩く。そして郡山から5年生以上は八木、桜井まで行って、午後3時頃に奈良の京終の駅で解散という行程であった。途中の昼食は、おにぎりや弁当を歩きながら、または道端に座って食べる。京終に帰着すると、そこではあめ湯などが振舞われた。(長岡1984, p.108)

木下によって始められた歩行練習であるが、附属小学校ではその後も歩走練習と名を変えて、90年近く連続と続いている。それを体験した筆者は、児童の視点からその具体的内容とその影響について考えてみたい。

木下が附属小を去ってから約15年後、筆者が小学生の時も1月に毎朝若草山に登っていた。当時と大体同じコースであったと思われる。真冬に短ズボンで足をむき出して、セーター姿で首にタオルを巻いて、背中と胸には汗取り用のタオルを入れていた。これはかつて木下が指示した通りで、帰校後にタオルを引き抜くのである。早朝の寒風は服を通り抜けて体に届いたが、それをものともせず、白い息を吐き、頬を赤くして、ひたすら歩き、走った。小雪混じりの北風にも挑むような気迫が皆にみなぎっていた。

校門を出て奈良公園に入る。明治の名建築の奈良国立博物館を横に見ながら、春日大社境内方面に進む。公園の深い森には一面に白い朝霧が掛かっている。杉木立の間から斜めに差し込む朝日がそこそこに佇む鹿の姿をシルエットに浮かび上がらせて、神秘的な情景を見せていた。その景色に同化するように、子ども達や先生方は一心に歩き進んだ。途中の公会堂前の池は、一面に厚い水で覆われていた。この東大寺、春日大社周辺は現在は世界遺産に登録されている。

木立の道を抜けると突然、目の前に若草山がそびえ立つ。そこからは走ってよい。列は崩れ、児童は一斉に前かがみになって山の斜面を登り始める。粘土質の急坂のあちこちには白く大きな霜柱が立っていて、ざくざくと踏みしめながらひたすら前に歩を進める。足がだるく上がりにくくなった頃、やがて山頂にたどり着く。眼下に目をやれば、はるか下に大仏殿の大屋根や興福寺の五重塔が朝もやの中に浮かび上がり、いにしへの姿を現している。しかしその光景に見とれる余裕もなく、真冬の寒風が横なぐりに顔や身体を打ち、息もできない。首のタオルを口に巻いてしのぎながら、下りの斜面に向かって尾

根を走る。下りは、ごろごろした岩のある斜面を駆け下りる。足元を見ながらも、前に迫る岩や立木も視野に入れながら転ばぬように注意して走る。下り坂は走り出すと止まらなくなるので、時々立木につかまって立ち止まりながら、山麓をめざす。

山麓から見上げたならば、山の東斜面には地面に張り付くようにして登る子ども達の列が延々と続き、そして正面にそびえる山頂には、山の尾根に沿って駆ける子ども達の姿が、遠く空を背景に転々と走って見え、その先の西の斜面からは、岩の多い急坂を子ども達が次々と駆け下って来るのが見えたことであろう。

山を下りた後は、手向山八幡宮から三月堂横の東大寺の境内を走り抜けて学校に帰着するのであった。学校では毎日あめ湯が用意されていた。

そして10日目の納会は、春日山原始林内を巡る長距離歩走であった。大正期とは違い、自動車も増え道路事情もあってのコース設定と思われる。現在、世界遺産に登録されている鬱蒼とした原始林の山道を、児童は数人のグループ単位で協力して歩き、走り通すのであった。普段は人が足を踏み入れることの少ない、昼なお暗い山中は少し恐ろしくもあったが、山道の要所には先生が立ち、励ましてくれた。長い長い道のりであったが、山から出て見慣れた東大寺の境内に来るとほっとした。充実感に満たされて帰校すると、お餅の入ったおぜんざいが用意されていて、疲れた身体を癒してくれた。

厳冬期の寒さの中に、あえて軽装で飛び出して挑み、そして克服する。そびえる山をよじ登り、駆け下りて征服する。長時間にわたって、考えが及ばないような長距離を走破する。その達成の実感が未来に向かっての自信を生む。どんなに厳しい状況であっても、どんなに遠くつらい行程であっても、挑まずにはおられない。そして達成をめざす。自分の頑張りや、友達との協力でやり遂げることが出来たという自信が毎年積み重なり、学習や仕事など、その後の人生を自ら切り開く力となっていると思われる。心身活動の鍛錬、全我的活動の実践など、まさに木下が説いた通りであることを実感するのである。

教員も毎年、児童と一緒に全行程に参加した。当時教員であった中沢加寿女は、「先生(=木下主事)は歩行練習は心身活動の鍛錬であって、腰と腹とを作るのである。夢中で歩くことは無我の境地への進展となると、確信を説明しておられました。たしかに参加全員はこの行事に支えられて、過ちなく人生

行路の岐れ道が開拓できたことと信じます。」（木下亀城1972, p.38 括弧内引用者）とその成果を語っている。児童、教員共に、まさに人生を通じて何事にも挑み、辛抱強い忍耐をもって克服し、達成するという姿勢が培われた身体教育であった。

4 人と社会

木下の学習法においては、人と社会は密接につながっている。人は社会的生物であって、社会を離れては人らしくなることはできないというのである。つまり、人は生の目的を遂げるために文芸・道徳・科学・政治・経済等の一切の社会現象を発現させる。そして、人はこれらの社会文化を理解し自己内心の本能を制御し、自然を支配し、精神労働と共に筋肉労働を尊重して社会文化を創造し、信仰的生活をなして充実した生活を遂げていくとしている。この自己の力の及ぶ限りにおいて理想を実現しようとする生活が、人の理想的生活である。したがってこの理想的生活は努力奮闘の生活である。喜ぶにしても悲しむにしても仕事をするにしても真剣の生活である、としている。そして、個人と社会とは同体二面であると言う。よって学習は、社会に依拠して進展した学習であるべきで、将来に向けて社会に依拠して社会的自我の向上を目指すものであるとしている。

「われわれは個人と社会とは同体二面と見ていく。従って社会に依拠して進展した学習でなくては決して学習の目的を十分に遂行するゆえんでないと思う。…総括していうと学習とは学習者自らが教師指導の下にある整理された環境の中にあってみずから機会を求め、みずから刺激を与え、みずから目的と方法とを定め、社会に依拠して社会的自我の向上と社会文化の創造とをはかっていく作用である。」（木下1972, p.21）

社会に依拠した学習という点は、ルソーの認識とは大いに異なっている。ルソーは社会を人間が作った墮落したものとして捉えている。

「万物の製作者の手をはなれるとき、すべては善いのに、人間の手にあたると、すべては悪くなる。」よって彼の教育は、子どもを周りの社会悪から守り、遠ざけることを基本としている。

「早くからあなたの子どもの魂のまわりに囲いをめぐらしなさい。線を引くことは他の人でもできるが、あなたただ一人が障壁をきざぐべきなのである。」（Rousseau 1980, pp.17-18）

この考えに基づいて、ルソーは消極教育を主張す

るのであるが、木下はそれとは全く異なり、子どもの学習は社会に依拠し、そして学び育った人によって社会はまた発展するという。

「異なった遺伝と異なった環境とを持っているものが、機会均等に自己の発展を遂げ自己を社会化していくのが学習である。」（木下1972, p.13）

「学習の目的は簡単にいうと自己の建設である。しかも其の自己は社会化したものでなくてはならぬ。社会的自己の建設は同時に社会文化の創造である。」（同 p.21）

また、木下は『裁縫学習法の建設』において、裁縫の学習でも自律的、創作的に学習することによって、裁縫を社会化し生活化することを主張している。

「若し裁縫科の内容を拡張して衣類の選択・制作・使用・保管となしこれを取り扱ふのに現時の教育一般の革新の理法に依り学習者自身が自律的に創作的に学習し裁縫を社会化し生活化する様に為たならば現時の裁縫科の学習をして十分に有効な結果に到達させることが出来ると信ずる。」（木下1938, p.2）

学習とは、自己の発展を遂げて自己を社会化することであり、それが社会文化を創造する。そして学習法を実践することによって、人も学校も家庭も社会全体が伸びる。それらが相関し合って、人の人生も豊かになるという。よって、学習法は社会の進展に結びつく必要がある。『学習諸問題の解決』において木下は述べる。

「此の如く師弟相互の関係で伸びる外に人は境と共に伸びる。境とは社会である。社会の進展と伴はぬ学習は真の学習でない。かくて苟も学習の触れる所発展はその生命である。学習法の実施によって我も伸びる。人も伸びる。学校も家庭もその他の社会も伸びる。実は之をねらって組織した物が学習法である。学習法の改善は人生の改善である。改善の道は多い。学習法には其の包容性がある。」（p.43 原文のまま）

さらに、『学習生活の指導原理』においては、小学生の時の学習法による学びが、その後の人生を通じての学び、発展につながっていくことを指摘している。

「斯う云ふ風に銘々児童自身が自分の力一ぱいで働きそれを永く継続して行くと云ふことになれば彼等の持つて居る力を伸ばして行くことが出来ると云ふことであります。/ 而して私共の考へて居ることは其の生活を全一的に発展させると云ふことはひとり学校時代ばかりでなくこれは生涯の生活を通じ

て為なくてはならぬことだと思ひます。(中略) さうであります事からして、学校に於きまして自己の生活を発展させる方法を体験して置いて、其の体験した方法に依って、一生進んで行けばつまり生涯を通じて学習の方法が統一して行けると考へて居るのであります。」(1931, pp.74-76)

さらに、こうした教育をすることによって、これまでの教育では困難であった多くのことを救うことができるという。次の点である。

- 1 いずれの児童も、それぞれ各自の能力一杯に伸びていくことができる。
- 2 どの児童もよく個性を発揮して、個性味のある人格陶冶をなすことができる。
- 3 社会性を発揮することができる。児童は学校に来て社会生活をしている間に社会的自己の発展を図るため、彼らは学校にいる間によく社会性を発揮していくことができる。
- 4 児童自身が統一した生活、全人格の発展を図るため、渾一的人格の養成をしていくことができる。渾一は統一という意味である。
- 5 日本民族の理想に徹底することができる。日本という環境に接触していくうちに、民族の精神を呼吸して、理想に近づいていくためである。
- 6 生活をしていく時には、自分の想像力を利用して、できるだけ自己の生活を創作していくため、独創的な国民を養成することができる。
- 7 児童は学習生活の中にもどこまでも道徳的な修養を遂げていくことができる。児童はいつでも自己の精神を中心として意志的活動をするが、意志的活動は必ず道徳の善悪に支配されているからである。
- 8 このような生活をしている間に、いつでも経済的な修養をしていくことができる。生活を創造するためには、限られた時間と労力を経済し、物質の経済も図る必要があるためである。
- 9 体育を行うことによって、精神と身体的一致が遂げられ、歓喜的に自己の生活を発展させることができる。

こうした項目は、学校において学びとった生活の発展が、その後の人生で機動力となって、自律的、人格的な日本人としての完成に導いて行く過程を具体的に示している。そして、以上のような木下の意見の根底には、自ら学び向上しようとする人間の誠実さを信じ、そうした人間によって作られた社会の本質に信頼を置いた考え方があるといえよう。

5 自由と協同の精神

さらに、木下の教育理論には、「自由と協同の精神」の考え方も大きな影響を与えている。彼によると、独自学習と相互学習といった学習方法もこの精神を養成するものである。

「協同の精神を基礎として社会に独立的の活動をするると自由の精神は発揮せられ、自由な独立的意思をもって協同的活動に参加すると協同の精神を発揚する。彼の独自学習と相互学習とはその主とするところを異にしているがともに自由と協同の精神を養成するものである。されば自我の拡張の生活は人を社会化するものであってその根本の性質は没我的のものである。われわれはこの没我的生活をするることによって自分と他人とを救い、社会の文化を創造していくのである。」(木下1972, p.28)

木下は、独自学習と相互学習によって自由と協同の精神が培われ、没我的な生活をするることによって人々が互いに助け合える社会が実現できるのではないかと考えている。そこには、木下の社会観が見られる。つまり、「競争的な社会を、協同的な心を重視した社会へと変革したい」とする痛切な願いが込められているのである。

「社会化した人格に於いて協同的生活をする。協同は自律を予想する。学習法に於ては人格を社会化して協同的文明を建設することを痛切に要求する。思ふに競争文明を協同文明に一変するのは吾人今後の努力でなくてはならぬ。学習法では学校を社会化し人格を社会化することに努力する。」(木下1927, p.20)

木下が打ち立てた学習法の理論の根底には、自由と博愛に満ちた協同社会への希求があり、その実現への飽くなき熱意が、学習法理論の原動力になったのではないと思われる。

当時、第一次世界大戦後の不況の中で、神戸を中心として救民活動をしていた賀川豊彦は、「愛と協同の精神」を説き、「一人は万人のために、万人は一人のために」の言葉を掲げて生活協同運動を行っていたが、木下は着任3年目の大正10年に賀川豊彦を学校に招いて講演会を開いている。職員会議議事録 大正10年5月6日(金曜)に、「明日、学校で賀川豊彦氏の講演がある」との記述がある。賀川がアメリカ留学から帰国して4年後で、「救貧から防貧へ」をスローガンに大正デモクラシーの先頭に立ち、愛と協同の精神によって理想社会の建設を目指していた時期である。こうしたことから、木下が賀

川豊彦の精神と活動に共鳴し交流したことも、附属小学校での学習法創設と、自由と協同による理想社会を目指す教育理念に影響を与えたのではないかと考える。

実際に木下は、その当手を良き時代である、つまり自由と平等と協同が重んじられた時代であるとして評価している。『学校進動論』での意見。

「現時の世界思潮は民主主義が基調を為して居る。民主主義は自由と平等とを尚ぶ思想である。(中略)此の自由と平等とを尚ぶ所から自ら社会に於ける多数に強く配慮し何事も専制的ならんよりは立憲的ならんことを欲する。及ぼしては社会的協同を尚び成るべく競争を避けて協力によって人類の目的に到達せんとする。」(木下1932, pp.114-115)

「かくの如き専制的型式の教育法は以前は或いはそれでもよろしかったであろうが、自由・平等・協同を重んずる今日においてはたしかに時代錯誤だ。これでは現代の要求する人、人らしい生活を遂げていく人は得られない。」(木下1972, p.15)

さらに、未来への期待と希望の気持ちも溢れている。

「自我を拡張することによって真の自由と協同とを享受することができる。自由と協同とが二大原則となって今後の新社会は建設されるであろう。」(同p.28)

そして、『学校進動論』において将来の学校の姿を予想して、「協同社会学校」と名づけて、学校及び学級に十分に社会性を具備させて、学習者の社会的人格を養成するのがこの学校の目的である、としている。そして、あえて知識技能を軽視することはないが、人格と人格とが接触して活動し、交際的興味を惹起することを重視する。

「学習者は学校に来て自ら社会的に活動して自律協同の生活を遂行し社会の発展を図る修練をする。(中略)学校及学級が社会化されて社会発展の原理が行はれ学習者が学校及び学級に於て協同的生活を遂げて経験と交際との興味を発展させることは極めて有意義である。社会的生活にも種々あるが学友相互の関係・学級及学校相互の関係も考慮せられ更に両性協同の修練も考へられて社会協同の意義は益々充実する。」(木下1932, pp.125-126)

こうした「協同社会学校」の考え方は、自由と民主主義が唱えられた大正デモクラシーの只中であつたからできたのではなかつただろうか。つかの間の自由を謳歌し、理想社会の実現に希望と予感を持つ

ことができた、そうした社会的背景が木下の学習法に影響を与えていたと思われる。

しかし、昭和に入るとともにそうした自由な気風も抑圧されるようになり、昭和6年の満州事変を契機として戦時色が濃くなる中で、国家主義体制が強化され、教育が統制されもした。日中戦争が開始された昭和12年には、木下は『学習研究』誌上で、児童中心主義の如きは元来偏したものである。教師中心主義を排斥する為には、一時はこのようなことを言ったが、さらに一段高所から眺めねばならない。特に児童中心主義の如きは行きすぎやすいものであるから注意が必要である、といった風に述べている。さらに「統合・総合」の教育思想が強化されるが、昭和14年になると、「合科」の用語で、木下は遂に折れる。(長岡1984, p.276)しかし木下のこうした変化も、時代の圧力から附属小学校を守るためであったと思われる。

このような軍国主義の波に洗われながらも、学習法は生き続けた。木下は昭和2年に、『学習諸問題の解決』において次のように述べている。

「学習法は遠く限って近く放ち児童それ自身に創造生活を行はしめそれを観察して次第に作り上げたものである。云はば子供に教へて貰つた所が非常に多い。子供は従来の大家の云ふ所も何の造作もなく破壊もして呉れた。又証拠立てても呉れた。私に協力もして呉れた。斯くして出来たのが学習法である。学習法は未熟であらう。未成品であらう。併し進歩の実力はある筈である。永久に未成品でもよい。只永久に学習法も発展せんことを希ふ。」(木下1927, P.45)

この木下の願い通り、その後も学習法は自由と協同の社会建設を目指しながら発展し、そして戦時下においても、国民学校の教科目統合による学制改革の実験実証の結果による基礎の提供者としてその理念を生かしたのであった。そして終戦後、民主主義の時代を迎えて、奈良プランとして更なる発展を遂げたのであった。自由、平等、協同の社会の実現を目指して、彼の学習法は戦中、戦後そして昭和の時代を超えて現代にも受け継がれ、発展し続けているのである。

文献

- 尼子止水(1923) 八大教育批判 大日本学術協会
 鯉坂國芳(1921) 児童中心主義の教育 成城小学校編 大日本
 華株式会社
 木下亀城(1972) 新教育の探究者 木下竹次 玉川大学出版部

- 木下竹次 (1921) 裁縫新教授細目及其取扱 目黒書店
(1923) 学習原論 目黒書店
(1926) 学習各論 上巻 目黒書店
(1927) 学習諸問題の解決 東洋図書
(1929) 最新裁縫教科書 上巻 目黒書店
(1930) 最新裁縫教科書 下巻 目黒書店
(1931) 学習生活の指導原理 モナス
(1932) 学校進動論 上巻 明治図書
(1934) 学校進動論 下巻 明治図書
(1938) 低学年合科学習概論 目黒書店
(1938) 裁縫学習法の建設 目黒書店
(1972) 学習原論 中野 光編 明治図書
(1972) 学習各論 上巻 玉川大学出版部
(1972) 学習各論 下巻 玉川大学出版部
- 長岡文雄 (1978) 合科教育の開拓 黎明書房
(1984) 学習法の源流 黎明書房
- 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会 (1913) 学習研究
奈良女子大学文学部附属小学校 (1962) わが校五十年の教育
奈良女子大学文学部附属小学校 (1991) わが校八十年の歩み
- 小原國芳 (1948) 自由教育論 玉川大学出版部
- J-J.Rousseau (樋口勤一訳) (1980) エミール ルソー全集 6
白水社
- 手塚岸衛 (1922) 自由教育真義 東京寶文館
鶴居滋一 (1930) 合科学習の実施と其一般化の研究 東洋図書
梅根 悟 (1948) 新教育への道 誠文堂新光社