

# 「大正自由教育」における生活と教育の結合に関する一考察 ——千葉県師範学校における明治後期から大正期までのものづくり教育を 中心に

The Connection of Education with Life in Taisho Liberal Education:  
Manual Training Education of Elementary School Attached Chiba Normal School from the late Meiji Era  
to the Taisho Era

高岡寛樹  
TAKAOKA Hiroki

**要旨** 本研究では、明治後期（1900年～1911年）及び大正期（1919年～1926年）において千葉県師範学校附属小学校で展開されたものづくり教育に着目した。ものづくり教育では、いわゆる「大正自由教育」が展開された時期に国定教科書が用られていなかった。ものづくり教育においては教科書によらず、どのような教材を用いて、どのように授業が展開されてきたのだろうか。

大正期の千葉県師範学校附属小学校では手塚岸衛を中心に、「教育即生活」を掲げた「自由教育」が実践されていた。本研究では、「自由教育」における自由の内容を解き明かすことを目的とする。自由の内容が顕著にあらわれたのは、固定教科書が定められていない手工科にあると考えた。同校のものづくり教育では何を自由としたのかを同校の研究会で用いられた教案をもとに検討した。結果、同校の「自由教育」における手工科では、子ども個性が発揮されやすい芸術的な内容が自由の内容だったことが明らかになった。また、明治後期にはなかったものづくりの構想についての基礎となる設計に関する内容が取りあげられていたことを見出した。

## 1. 明治後期における教育内容の国家統制

本研究で述べる明治後期とは、小学校令改正があった明治33年から年号が変わる明治45年までを指す。明治33年の小学校令改正では第28条に「小学校教則及小学校編制ニ関スル規程ハ文部大臣之ヲ定ム<sup>1)</sup>」と定め、明治23年の小学校令では府県知事にあった教則制定権を文部大臣にまで引き上げた。明治33年の小学校令改正について、『千葉県教育百年史』には「国家統制の動きが明治三年の改正小学校令で表面化され、教育課程に関する国家統制の体制が名実ともに確立されたといえよう<sup>2)</sup>。」と述べられている。この頃の日本では、明治37年から開戦する日露戦争の準備が進められていた。日露戦争への準備の一環として教育の国家統制が必要となった。そこでは、家族国家観を基盤とした君への忠と親への孝が一致するという日本道徳が涵養されていった。明治36年には主たる教材として教科書が統制的に国定化され、教育内容が国家により統制されていった。国定教科書を通じて家族国家観の涵養を主な教育内容にすることで、国家に奉仕する国民を養成しようとした。

加えて、明治30年代は、明治20年代から支配的だったヘルバルト派の教育学が一層広く学校教育に浸透していくことになる。吉田昇によれば、明治後期のヘルバルト派教育学の浸透は「ヘルバルト自身の抱いていた教育思想から切り離され、家族国家観の伝達と実用

的な知識の伝達のための手段として矮小化されていった<sup>3)</sup>とされている。

では、小学校令改正の影響は千葉県ではどのようにおこったのであろうか。千葉県でも同様に国家統制は確立されていった。その一方で、矮小化されたヘルバルト派教育学に対し疑問をもつ教育者たちが千葉県下に現れ始めていた。『千葉県教育百年史』には、林宮次郎、御園生卯七、田村幸太郎といった当時の千葉県教育界の指導的立場にあった人物が、「教材過多」「教育方法の形式化・固定化」を指摘し、「児童活動重視の必要性」を論じたと記録されている<sup>4)</sup>。これらの改革的な提唱は、教育現場に浸透して実践化されることはかなり困難であった。

明治後期においては、国定教科書を中心として、教育内容や教授法、具体的には教案までもが画一化・統制化されていた。そのような状況の中で、ものづくりの教育はどのように展開されていたのであろうか。

## 2. 明治後期のものづくり教育

中野光は明治後期の教育の特徴について、「訓育・訓練方法で共通する著しい特徴は、「上から」決められた目標に向けて子どもの行動様式を規定していくこと、そのかぎりでも子どもの自発性や自律性は無視してしまうことである。<sup>6)</sup>」と述べている。中野が指摘するように、ものづくり教育でも決められた目標に向けて行動様式が規定されるような展開になっていった。当時、ものづくりを主な活動としていた手工科では目標として「勤労を好む習慣の養成」といった訓育的な内容が取りあげられている。一方、手工科では、この目標に対して子どもの行動様式を規定する国定教科書の様相が他教科と異なっている。手工科は国定教科書制から除外され、文部省が著作権を所有するもの、及び文部大臣が検定したものの中から各府県知事が採定することとなっていた例外的な教科であった。更に、手工科は児童に使用させる教科書を設けないことも小学校令に記され、上記の採定教科書は教師用に限られていた。当時の教師用手工科教科書は、上原六四郎と岡山秀吉が文部省から編纂を命じられ、この二人を中心に明治37年に発行された。ここでは、上原と岡山が中心になって編纂した教師用教科書を資料にしながら当時のものづくり教育の様相を示すこととしたい。

明治37年に発行された小学校教師用手工教科書には甲、乙、丙、丁の4種類がある。<sup>7)8)9)10)</sup>甲は尋常小学校1・2年生、乙は尋常小学校3・4年生、丙は高等小学校1・2年生、丁は高等小学校5・6年生をそれぞれ対象としている。小学校教師用手工教科書（甲）には、「手工教授の目的」が以下のように示されている。

### 手工教授の目的

手工教授は眼及び手指を練磨し簡易なる物品を正確に製作するの技能を得しめ、工具の構造及び使用、材料の品類及び性質に關して日用普通の知識を授け、更に圖畫、理科、數學等に關する事項を實地製作の上に應用して工夫創造等の能力を増進し、且審美の情及び實業愛好の念を涵養し、兼ねて綿密、注意、整頓、節約、利用、忍耐、自治等の習慣を得しむるを以て目的とす。

教師用手工教科書を見ると、当時の手工科では物品を正確に製作するための技能の獲得、

道具や材料に関する知識の教授、他教科で学んだ内容を製品の製作に応用する力の増進、綿密さや忍耐強さなどの涵養を目的とされていた。上記した手工教授の目的を達成するために、教師用手工教科書では次のような教育課程が編成されていた。ここでは例として小学校教師用手工教科書（甲）の目次を示す。以下、教師用手工教科書（甲）の目次である。

卷一 尋常小學校第一學年
第一篇 第一學期
第一章 色板排
第一課 形の名稱
第二課 色の名稱
第三課 大なる三角形及び四角形の構成
・・・(第七課までと、補充課がある)
第二章 豆細工
(第八課から第十七課までと、補充課がある)
第三章 粘土細工
(第十八課から第二十七課までと、補充課がある)
第二編 第二學期
・・・(一学年の内容は全59課までである。)

この目次を見ると、各学年の各学期に何を教材として授業を行うのか、各教材では何時間目に何を学ぶのかが示されている。この教科書で中心として示されているのは、子どもが授業で直接製作する対象、つまり教材である。具体的につくるものである教材を示し、それに基づいた内容や方法が示されている。さらに詳しく見ていくと、教師用手工教科書では、各課の説明が記載されている。各課の説明は「要旨」「教材」「注意」「備考」の4つの項目で構成されている。「要旨」の項目には授業のねらいが、「教材」の項目には教材の絵とその説明が、「注意」の項目には具体的な授業の進め方と製作時に製品を正確につくるための勘所が、「備考」には各課で配慮すべき事項がそれぞれ書かれている。各課の説明によれば、教科書に提示された教材を子どもが正確につくることが要求されている。そこでは、正確につくるための技能の習得や態度の修練が重要視されている。子どもは各教材を言われたままにつくることになり、何のためにつくるのかといった製作の目的について考える余地が少なくなってしまう。設計や製図といった、製作に必要な目的を考案する教授内容は見あたらない。子ども向けの教科書はなくとも、教材を画一化することにより、教育内容や方法までも統制することができたと言える。

こうした画一的・統制的なものづくり教育が「大正自由教育」の中でどのように展開されていったのだろうか。

### 3. 「大正自由教育」の特徴—画一的な教授法からの脱皮

海老原治善は、明治後期から大正前期の教育について、「それは天皇制公教育体制のなかで、閉塞し重苦しいまでに形式化した枠の教育からの脱皮であった。「児童解放」「個性尊重」が教育実践の共通スローガンとなった。<sup>11)</sup>」としている。続けて海老原は、その実

践を可能にするためには「聖職的教育者から人間としての教師への脱皮」と「児童生活の充実という観点からのとりくみ」が必要だったと述べている<sup>12)</sup>。さらに、中野光も「いわゆる大正自由教育が、絶対主義的教育目標とその実現を目ざす前近代的な画一主義の注入教授、とりしまり主義的訓練等に対する批判を媒介とし、近代的教育方法の自覚と確立を目ざす特徴を持っていた<sup>13)</sup>」と述べ、「大正自由教育」がこれまでの前近代的な教育からの脱皮として、近代的な教育を目指していたとしている。

これら「大正自由教育」に関する先行研究は共通して「大正自由教育」がそれまで日本で支配的だった前近代的な画一主義の注入教授から近代的な教育へと脱皮して、人格と子どもの生活を重視することを目指していたとしている。では、「大正自由教育」が展開された大正期にはどのような教育実践が展開されたのであろうか。

本研究においては、具体的な教育実践を展開した学校として、この時期に「自由教育」を掲げて教育実践を展開した千葉県師範学校附属小学校を見ていく。ここには、八大教育主張において「自由教育」を主張した中心人物である手塚岸衛が大正8年から大正15年まで勤務していた。手塚岸衛の『自由教育真義<sup>14)</sup>』の中では「学校即生活」という主張がされており、学校教育と生活の結合が目指されていた。本研究では、手塚の自由教育の主張のもとで、ものづくり教育がどのような教育実践を展開したのかを示す。とりわけ、ものづくり教育で何を自由にしたのかに焦点を当てて考察する。

#### 4. 「大正デモクラシー」と「大正自由教育」

明治後期の教育では明治33年の小学校令によって教育内容の国家統制が強められたことは先に述べたが、大正期に国家主義的な教育が貫徹されたわけではなかった。国家主義的な教育の貫徹を阻んだのは、いわゆる「大正デモクラシー」と呼ばれる社会的な潮流だった。大正5年には東京帝大教授だった吉野作造が国民の政治的自由を目指して普通選挙と責任内閣制を主張した。また、大正7年には全国を騒乱に巻き込んだ米騒動が起り、ついに藩閥専制の非立憲派だった寺内内閣を退陣させ、日本最初の政党内閣である原内閣が実現した。さらに、大正9年には女性の政治的解放を求める新婦人協会が設立された。大正11年には日本農民組合が組織された。

「大正自由教育」の運動はこうした一連の「大正デモクラシー」の潮流の中で始められた。『千葉県教育百年史』によれば、「大正自由教育」は「教育実践はそれぞれ教育学説、方法においては異なるが、教師中心の画一的注入的な教授、強制的とりしまりの訓練＝旧教育を批判し、児童の自発性、個性を尊重する児童中心の自由主義的教育を主張した点においては共通していた。その意味において大正新教育は疑いもなく大正デモクラシーの一環を形成していた。<sup>15)</sup>」とされている。千葉県では、大正9年9月に全国附属主事会において千葉県師範学校主事だった手塚岸衛が自由教育の教育実践を発表し、全国の注目を集めた。千葉県師範学校附属小学校の自由教育の実践は、白楊会<sup>16)</sup>によって千葉県内にも広く伝わり、千葉県において自由教育の採否は各学校に一任されるに至った。明治後期から自由教育を実践する萌芽があった千葉県では自由教育を実践する学校が見受けられるようになった。『千葉県教育百年史』によれば、印旛郡、安房郡、夷隅郡では早くから自由教育が実践されていたとされている。また、香取、東葛飾でも大正13年頃から自由教育を実践した学校が出現したとされている。自由教育は、大正9年以降4年以内に千葉県各地に広まっていった。

ところが、千葉県において自由教育の実践は長く続かなかつた。県当局は自由教育に対して否定的な見解を示し、「運動の中核である附属小学校訓導の教師集団＝白楊会をゆるやかに解体させることによってなしくずし的に自由教育を消滅させていった。<sup>17)</sup>」とされている。手塚岸衛は大正15年に千葉県師範学校附属小学校主事から、大多喜中学校長に転出、千葉県の自由教育は実質的には終息を迎えたとされている。

千葉県において、画一的な教育からの脱皮及び生活と教育の結合を目指した自由教育は、手塚が全国主事会で自由教育の発表をした大正9年から県当局が白楊会を解体した大正15年までの7年の中で実践されたことになる。

では、大正9年から15年までに実践された生活と教育の結合を目指した自由教育において、ものづくり教育ではどのような実践が展開されたのだろうか。

### 5. 手塚岸衛の自由教育論におけるものづくり教育

手塚岸衛は大正8年から千葉県師範学校附属小学校に主事として着任し自由教育を展開したが、宮坂義彦は「手塚は、附属小学校赴任以前にすでに児童中心主義的教育に手を染めていた可能性がある<sup>18)</sup>」と述べている。宮坂によれば、手塚は附属小学校赴任以前に京都府地方視学官であり、京都府師範学校女子部の教授を兼ねていた。宮坂は、京都府師範学校女子部の教育方針には自発的活動や個性尊重、児童の理解に合わせた授業の進捗があり、この教育方針は千葉県師範学校附属小学校の実践と酷似していると指摘している。宮坂の研究は、手塚の自由教育の思想は、千葉県師範学校附属小学校に着任する前から手塚の中にはあった可能性を示唆している。

また、立川正代によれば、既に児童中心主義的な教育に手を染めていた手塚が千葉県師範学校附属小学校に着任したとき、手塚は国家の要請に対してかなり逸脱した教育を講じたとされている。立川は、手塚の教育実践について「子どもの能力に応じた授業にするため、教科書は絶対的な存在ではなく、参考書的扱いとなった。このように手塚は、国家の要請する教育枠組みに対して、広範囲に、かなりの程度逸脱している。他にも自由学習時間の特設、自学室の設営、学期末考査の廃止、平常点による成績評価、日用夏冬休業時の学校開放など、形式主義を廃し、子どもの自由な活動を促すための手立てを講じている。<sup>19)</sup>」と述べている。

宮坂と立川の先行研究では、共通して手塚が子どもの能力に応じた授業を展開するといった児童中心主義的な教育思想をもっていたとされている。立川の研究では、そうした教育思想を実践するために手塚は国家の要請から大きく逸脱したと述べられている。ここで今一度、手塚が掲げた自由教育の中核となる「子どもの生活と教育の結合」という思想そのものが国家の要請から逸脱していたのかについて検討してみたい。

明治33年の小学校令改正の「教則」を見てみると明治23年の小学校令にはなかった文が付け加えられている。明治33年の小学校令改正で「教則」に「男女ノ特性及其ノ将来ノ生活ニ注意シテ各々適当ノ教育ヲ施サンコトヲ務ムヘシ<sup>20)</sup>」という文が付け加えられた。明治33年の小学校令改正で新しく付け加えられた文には「生活ニ注意シテ各々適当ノ教育ヲ施サンコト」という言葉が使われており、国家が子どもの生活に注意しながら教育を実施すべきであると主張しているように思われる。「教育即生活」という手塚の思想が、こうした国家の要請から逸脱していたとするならば、それはどのような点で逸脱していたとさ

れるのだろうか。手塚の自由教育に対する主張をこの点から検討する。

手塚は『自由教育真義』において「教育即生活」といった生活と教育の結合について、自身の考えを述べている。「教育は生活の準備であるとは、従来もつとも多く行はれた意見であるが、はたしてしかるか。勿論教育が社会にいでて完全に活動しうる人物をつくるといふのは、そこになんらの誤はない。しかし一言に生活といふも、その生活とは児童が学校以外に於て現実に経験しつゝある生活をさすのか。そもそもこれらの生活とは全然その趣を異にせる特殊な学校風の生活をいふのか。そもそもこれらの生活とは全然その趣を異にせる特殊な学校生活とは、しばらくこれを措いて、いふところの生活をば、児童が卒業後に入込むべき生活と解し、すべて学校教育に於てはかゝる生活を豫想し、かゝる豫想のもとに教材教法その他一切の施設を決定すべく、将来の生活の方、準備とのみ眺めて、教育が生活のたゝの方便ならずして、それ自身が生活であらねばならぬと解せずして、学校期をば将来の生活準備時代とする、いはゆる生活準備説は、はたして首肯するに足るべき思想であらうか。<sup>21)</sup>」と手塚は述べている。手塚はここで3種類の「生活」を挙げている。1つ目は、子どもが学校以外において現実に経験している現実生活である。2つ目は、子どもが学校で経験している学校生活である。3つ目は、子どもが学校卒業後に経験するであろう将来の生活である。手塚はこの3種類の生活を挙げた後「学校期をば将来の生活準備時代とする、いはゆる生活準備説は、はたして首肯するに足るべき思想であらうか。」と述べ、将来の生活を見据えて展開する教育に疑問を投げかけている。この疑問を明治33年の小学校令改正で「教則」に追加された「将来ノ生活ニ注意シテ各々適当ノ教育ヲ施サンコトヲ務ムヘシ」という文と合わせて考えると、直接法令を批判しているわけではないが、手塚は「将来ノ生活」を見据えて教育を行うことに疑問を抱いていると言える。手塚はこのような将来の生活を見据えて展開する教育に疑問をもった理由について、「生活準備説に於ては、児童の生活はそれ自身目的も価値も有することなく、そはたゝ大人の生活への方便である。人としてでなく、人たるべき候補生として児童を見る。したがつてなるべくはやく将来の社会の一員として、役立つやうにと考へ、すべて将来の候補生として児童を取扱ひ、一日もはやくその大人らしからんことを希望する。はやく大人にするには、大人の考へるやうな考へ方、大人の感じるやうな感じ方、大人のするやうな仕方を児童に生活させるに如くはないとするから、学校と教法とは、外部的に上より下を見おろして、一段高い見地から教育作用を統制することになる。<sup>22)</sup>」と述べている。手塚によれば、将来の生活を見据えて展開される教育では、子どもを社会の一員となるべき候補生として扱い、「一段高い見地から教育作用を統制することになる」と教育の統制に対して異論を唱えている。こうした「生活準備説」に対して手塚は「こゝに於てわれ等は生活準備といふ怪しき隠れ家を見棄てゝ、教育即生活の本據に据ゑねばならぬ。<sup>23)</sup>」とした。手塚は文部省が提示していた「将来ノ生活ニ注意シテ各々適当ノ教育ヲ施サンコト」から逸脱し、教育と子どもの現実生活を結合する「教育即生活」を主張したとすることができる。

手塚によれば、教育と子どもの現実生活を結合するとき、「学校とは文化生活を一步一步創造させるための特殊機関である。学校は自然の生活とは趣を別にせるもので理性的な文化生活にまで生活を味はせ、もしくは味はせんとする生活である。児童をして、眞善美の規範をあきらかに意識にのぼさせて、自覚的に価値を自由に実現する生活をさせるのが学校なのである。<sup>24)</sup>」とされている。では、手塚は子どもが生活の中で何に価値を見いだ

すと考えていたのだろうか。次に、手塚の子ども観を検討する。

手塚が自身の子ども観を述べた記述をみると「児童は大體に於て常に遊戯—遊戯するとの外には、他になんらの動機はない—に自我を没入せしむると同様の態度を有し、この態度が何事によらず、彼等の生活のすべてを貫くものと見るのが、むしろ實相に近いらしい。學習動機をいたづらに功利的方面よりのみ惹起せしめんとするは、成人の心理から類推し過ぎたものではあるまいかと思はれる。<sup>25)</sup>」と述べている。手塚は、子どもの生活のすべてを貫くのは遊びであり、子どもは遊びそのものに学習動機を見いだすと主張している。つまり、手塚の子ども観は子どもの遊びに象徴的に表れているといえることができる。こうした子ども観に立脚した手塚は、子どもがものづくりを行う動機について遊びと同様に「物その物を製作する嬉しさから製作する<sup>26)</sup>」と述べている。ここに手塚のものづくり教育観が表れていると考える。手塚によれば、子どもにとってもものづくりはものづくりそのものが「嬉しい」活動である。手塚が「嬉しい」としているものづくりとはどのようなものだろうか。ものをつくる時には、子どもは生活の中にある対象に直接働きかけることが必要になる。対象に直接働きかけるためには、道具が必要になる。道具を使って対象に働きかけると、当然道具はその反作用を起こす。反作用は材料によって異なることから、材料に対する感覚や知見を得ることになる。子どもはこうした活動の中で、自分が思い描いたものをつくりあげるにはどうすればよいのかを考えるようになっていく。こうしたものづくりは、子どもが学校で行うだけではなく、日常生活において自発的に行われていた。それを学校教育の中に持ち込み、学校が直接的に現実を対象とする学びを喚起することができるというのが、手塚の自由教育論にあったのではないだろうか。

ここまでで、手塚の自由教育論における「教育即生活」の理論を記述してきた。手塚の自由教育論は国から要請されていた将来の生活を見据えた教育から逸脱し、子どもの現実生活と教育を結合させるものであったことがわかった。手塚はものづくり教育が、そうした主張を実現する教育のひとつであると考えていた。

ところが、大正期には手塚のこうした自由教育論に対する批判も見受けられる。次に手塚の自由主義教育に対する批判について検討する。

## 6. 手塚の自由教育論に対する批判—理論と実践の乖離

大正期に画一的な教育からの脱皮を掲げた8人の教育者がそれぞれの教育論を主張した「八大教育主張<sup>27)</sup>」があった。手塚も8人の内の1人だった。大正期は「八大教育主張」に対する批判も多かった。それら批判をまとめたものとして『八大教育批判』が発行された。ここでは、八大教育批判を資料として手塚岸衛の自由教育に向けられた批判について検討する。

『八大教育批判』において、永野芳夫は「いはゆる千葉の自由教育のその實際的方面に對しては殆ど全部賛成であるが、たゞ自由教育といふ看板だけは如何がなものかと思ふ<sup>28)</sup>」として「參觀者は主としてその實際を見て、いはゆる深遠な哲學的の説明はきかぬ方がよいかも知れぬといふことを附加し置く。その實際が價值をもつてゐる。哲學的根底はたゞ看板の説明であるにすぎない。<sup>29)</sup>」と述べている。また、渡邊政盛は「自然の理性化をもつて教育の原理とすることになれば、幼少なる學年の兒童程、教師に服従せねばならぬ要求が多くなるといふことである。何が故であるか、言ふまでもなく低學年の者は、

比較的高学年の者に較べて、理性が撥達してゐない。随つて自力的に自己を理性化し得る力が乏しくあり、且つ薄弱であると見ねばならず、其の結果は低学年の者程、教師に服従して學習する分量が多くなり、反對に被教育者の生活即教育の範圍が狭小にならねばならぬからである。<sup>30)</sup>と述べている。さらに、岩城定二は「自由、理性、創造……其等の解明は非常に立派であるが、唯實施の二三を見て、其所にどれだけ深く強い相關があるかと言う事が疑問である」と述べている。

これら自由教育論への批判では、共通して手塚の理論と実践の乖離が指摘されている。しかし、そのような批判をする者であっても自由教育は「實際が價值をもつてゐる」としていた。では、千葉県師範学校附属小学校で展開されたものづくり教育の実践とはどのようなものだったのだろうか。

## 7. 千葉師範附属小学校におけるものづくり教育の実践

『千葉師範附小「自由教育」』を資料として手塚が千葉県師範学校附属小学校で展開したものづくり教育について検討する。『千葉師範附小「自由教育」』は1巻から6巻までである。第1巻には「自由教育真義」が掲載されている。自由教育真義には、各教科で実践された授業の記録が一部掲載されていた<sup>31)</sup>。また、第5巻<sup>32)</sup>と第6巻<sup>33)</sup>には白楊会がまとめた「自由教育研究会録」（第1輯～第8輯）及び千葉県師範学校附属小学校がまとめた「学習指導研究会録」（第9輯～第11輯）が掲載されている。自由教育研究会録には、千葉県師範学校附属小学校で実施された研究授業の「教案」が示されている。ここでは、ものづくりを主な活動とする教科である手工科の授業記録及び「教案」に着目し、当時の千葉師範附属小学校におけるものづくり教育の実践を検討する。

『自由教育真義』には手工科の授業記録が掲載されていた。自由教育研究会録と学習指導研究会録に載っていた手工科の「教案」の数は次の表1と表2に示す通りである。尚、縦軸の括弧内には文献が発行された年が明確に示されていた文献に限り、その年を記述した。また、自由研究とは、その時間に何をするのか子どもが自由に選択できる特設の教科である。この時間を利用して手工科を行った子どもがいたと明記された「教案」の数だけ表に反映させた。

表1 手工科の「教案」の数（自由教育研究会録）

	手工	自由研究
自由教育研究会録 第1輯（大正10）		
自由教育研究会録 第2輯（大正11）		
自由教育研究会録 第3輯（不明）	1	
自由教育研究会録 第4輯（不明）		
自由教育研究会録 第5輯（不明）		
自由教育研究会録 第6輯（不明）	1	
自由教育研究会録 第7輯（不明）	1	
自由教育研究会録 第8輯（不明）	1	2



表2 手工科の「教案」の数（学習指導研究会録）

	手工	自由研究
学習指導研究会録 第9輯（不明）	1	1
学習指導研究会録 第10輯（不明）	1	
学習指導研究会録 第11輯（不明）	1	1

自由教育研究会録を見ると、第6輯以降、毎回手工科の「教案」が示されていた。自由教育において、手工科は年を進むに連れて重要になっていったことがうかがえる。ここから、自由教育真義に掲載されていた授業記録、及び自由教育研究会録に掲載されていた「教案」において、何を子どもの自由にさせ、何を子どもの自由にさせなかったのかを示していきたい。

7-1. 自由教育真義に掲載されている手工科の授業記録（大正11年）：訓導不明

自由教育真義の授業記録（尋常三年手工）を見ると、教材名が「ボール紙細工の自由製作（共同製作、個人製作は随意）」となっていた。準備物は「ボール紙その他細工に要する材料（例へば針金、竹、プロペラー、糸、ゴム等）三角定規、物指、小刀、鋏等兒童各自が目的をたて、用意する<sup>34)</sup>」と記述されていた。何をつくるかは子どもが自分で決め、また、使用する材料や道具はつくる製品に合わせて子どもが自分で用意していた。子どもがつくっていたものとしては、例えば飛行機、タンク、軍艦、大砲、汽車、電車、灯台、日本家屋、西洋家屋等があった。

ここから、これまで定められていた教材が子どもによって決められていることがわかる。これまでの手工科では教材は教師用教科書をもとに教師が子どもに提示していた。ここでは、そうした教材によって教育内容や教育方法が規定されてきた経緯から考えると、教材を子どもに選定させていることの意味は大きい。

授業の実際については次の会話からうかがい知ることができる。以下に会話を引用する<sup>35)</sup>。

兒童：先生、これを切つて下さい。僕にはよくきれないのです。  
 教師：君のは小刀がきれないからです。一つ先生がといてあげよう。あなたは先生のところへ来て小刀のとぎ方を見てごらん。  
 ・・・・教師は小刀をとぎながら兒童に説明してゐる

ここで教師は子どもの「これを切つて下さい」という要求に応えるのではなく、その原因が小刀にあることを子どもに伝えようとしている。この教授法についてもこれまでと大きく異なっている。これまでは、子どもが製作上の困難に当たらないように事前に教師が刃物研ぎの方法を一斉指導するか、もしくは「工夫」させることによって、子どもの課題としていた。ところが、ここでは教師は刃物の研ぎ方を演示によって子どもに見せ、刃物の手入れの仕方を子どもに伝えようとしている。つまり、刃物研ぎは子どもが工夫したり、一斉指導したりする対象ではなく、子どもが困難に当たったときに指導する内容とされて

いるのである。

刃物を研ぐときは、一定程度その技能に習熟していなければ刃物の切れ味を良くすることができない。教師が研ぎの様子を見せるだけで子どもの研ぎの技は習熟しない。この場面での教師は、子どもが製作の過程でもった「よくきれない」という問題を解決する方法については教えていた。一方で、その問題の解決に必要な技能の習熟については子どもの課題にしていない。こうした授業の計画や実際を見ていくと、教師が教えるべきことと子どもが課題として学ぶことの区別がされていたと捉えることができる。

『自由教育真義』に掲載されている手工科の授業記録では、製作する対象としての教材、使用する道具、使用する材料を子どもに委ねていることがわかった。また、個人製作か共同製作かも子どもに委ねられていた。そのため、製作する対象が個々の子どもによって違っている。製作対象が異なれば、製作の工程も異なる。そのため、製作過程で生じる子どもの学びは、個々の子どもによって異なってくる。この授業においては、授業の目標がこれまでのようには設定されていない。この授業における教師の役割は、子どもが製作の過程で抱いた課題の解決方法を教え、子どもに課題を解決させることにあった。

## 7-2. 自由教育研究会録第3輯の教案（尋二女生手工）：若林訓導

自由教育研究会録第3輯に掲載されている手工の教案には、「教材」「目的」「準備」「学習の順序」「低学年の手工科について」という項目が記載されている。授業者である若林は「低学年の手工科について」の項目で「私の考へる手工科は藝術教科の一に他ならぬ。而も主として形と色とを通して思想感情を造形的に表現する點圖畫科と全然同一である。」として、手工が芸術教科につながると述べている。

教案の教材名は「色紙による風景静物等の自由圖案」、目的は「色紙を使用して、風景、花、器物等をモチーフとする自由圖案を工案製作せしめて、構象能力と美意識の陶冶に資したい。」とされている。児童が準備するものとして「色紙、臺紙、糊、鋏」が挙げられ、教師が準備するものに「花、器物、参考作品」が挙げられている。

「学習の順序」では、子どもは授業開始の準備をした後「各自に自分の製作せんとするものに就いて、其のモチーフ（作因）を定め、工夫考案に進む。・・・モチーフの捉へられぬ児童に対しては教師暗示を與へる。」とされている。「モチーフ」を決めたら子どもは各自製作していく。教師はその間個別指導をしている。この授業では最後に「作品の鑑賞的批評」の時間を設けている。「作品の鑑賞的批評」では「教師は作者の捉へたモチーフや製作態度やについて充分批評を與へる。」とされている。

この授業では、教師が準備した静物（花、器物）や風景から子どもが自分の「モチーフ」とするものを選択している。子どもは台紙に色紙を切り貼りしていき、選択した「モチーフ」を描いていく紙細工を製作していた。この授業では、使用する材料と道具は「色紙」と「鋏」となっており、子どもの自由にはさせていない。子どもたちが自由にできたのは、「モチーフ」を「図案」に描くとき、どれくらいの大ききさで描き、どのような配色にするかといった表現方法だった。加えて、子どもがつくったものに対する評価は教師が行っており、どれくらいの大ききさで描くのが良いのか、また、どのような配色が良いのかについても教師の意見が伝えられていたと考えられる。

ここでは、手工科を「藝術教科の一」としていながらも、「圖案」を教材としてとりあ

げていることに注目したい。これまでの画一的な手工科では、製作において製図や設計が取りあげられることがなかった。それは、手工科における物品の製作は「何のためにつくるか」といった設計思想から外れた訓練的な内容が扱われてきたからであることを先に見てきた。そのことと対照すると、ここで「自由圖案」といったものづくりにおける構想的な学びが取りあげられていることは注目に値する。

#### 7-3. 自由教育研究会録第6輯の教案（尋三女手工）：大木訓導

6輯に掲載されている手工科の授業では、「クレオン染」（クレヨン染め）を行っていた。大木の教案には「この學級のクレオン染は昨年の九月頃から始めてゐる」と記述されている。この教案が掲載されたのは6月だったので、大木は既に10ヶ月間という長期にわたって「クレオン染」の授業を行っていることになる。

大木の教案によれば、「今學期の初めまでは単にクレオンで布に模様を描くだけであつたが、現在ではそれだけでは満足が出来ず、霧吹染、捺染等と色々工夫をするやうになつた」とされており、長期にわたって同じ教材をつくることによって、子どもが新しい技法を考案していったことが述べられている。

この教案では、教材は「クレオン染」と決まっており、子どもの自由にさせていない。一方で、「クレオン染」をどのような技法で行うかについては子どもの自由にさせていた。長期にわたって「クレオン染」をどのような技法で行うかを子どもの自由にさせた結果、子どもは霧吹染や捺染といった技法を考案するに至っていた。

この実践は、長期にわたって同じ教材を製作しているところに特徴がある。長期にわたって同じ教材をつくっていると、模様を描くだけだった子どもがそれだけでは満足しなくなる。子どもたちは新しい模様がどうすれば描けるのかを考え、新しい技法を生み出すに至っている。明治後期は、どの教材をどのような工程でつくるかが細かく指示されていた。そのことを考えれば、子どもが自ら新しい技法を生み出したところに、画一的な手工科とことなる視点があったと言える。

#### 7-4. 自由教育研究会録第7輯の教案（尋四男手工）：神子訓導

第7輯に掲載されている教案の教材は「創作版畫」となっている。神子は「作者の創造を生命として版畫全体を一藝術即ち圖畫手工の統合による美述學習とみたい。任意のものを描き、任意の感じに彫り、任意の色に刷る。かうした過程によつて獨自な創意を現はし美的創作力を練るのである。」としている。教師の指導については「彫り方も畫面の白と黒を如何に配置するかは重大な問題であるがあまり決定的に明暗の出し方をやかましく言つたり刀の方向をそろへさせたりする様なことはさけて各自の工案工夫にまかせて適當に指導する。」と記述されている。版画が出来上がったら「刷り上がった作品は臺紙にはつて批評鑑賞をさせる。」として、子どもに評価させていた。

神子の教案では、教材は版画としており、子どもの自由にはさせていない。一方で、何を描くかというモチーフや、どのように彫るかという工程、色の選択については子どもの自由にさせていた。製作の過程でも「明暗の出し方」を教えたり、刀の使い方を指導することは敢えてせず、子どもの「工夫」に委ねていた。出来上がった作品の評価も子どもに委ねており、神子は版画を製作すること以外は子どもの自由にさせていた。

この授業では版画をつくること以外は、全て子どもの創造性に委ねられている。子どもは自分が構想した通りの作品にするために道具の使い方や、色の選択を自ら行っていく。教師は、道具の指導、明暗の出し方について敢えて子どもに教えないことで、子どもが自らどのような製品を、どうつくりあげるかについて構想できるように仕向けている。敢えて何も教えないという試みは、明治後期の注入主義的な教授法の真逆をいくものだった。ここに画一的な教授法から脱却しようとする意志があったと言える。

一方で、実際に版画をつくる時、道具の使い方や、明暗の出し方を知らなければ、どうしても子どもはきちんとつくることはできない。この授業ではそういった必要な技能や知識の教授を行わないまま子どもが製作を行っている。子どもの創造性を大切にすあまり、製品の製作に必要な技能や知識を教授しなかった点に、この実践の限界があったのではないだろうか。

#### 7-5. 自由教育研究会録第8輯の教案（尋五男手工）：神子訓導

第8輯に掲載されている手工の教案には、「材料」「主眼」「学習の現れ」「私の指導度導」の4つの項目がある。「材料」には「厚紙細工」とだけ記述されている。「主眼」には「児童各自に自己の生活に必要なものを自発的に製作せしめ各自の趣味を中心として生活を造形にまで表現せしむ。本時は個別学習である。」と記述されている。「学習の現れ」には「○児童によつて製作の題材が違ふので製作の過程も従つて異なつて表れる。○ここに創作的な生命があると思ふ。○前時より継続的に製作せるあり本時に計畫設計にかかれるあり多様な表れである。」と記述されている。「私の指導度導」には「児童の自律的作業をどこまでも本體として創作させる。而して總ての體驗生活を表現にまですすめ作業趣味創作欲求等の満足と與へつつ本質的に進めたい。」となっている。

この授業では、生活で使用するものを子どもが考え、厚紙で製作する。材料は厚紙とされ子どもの自由にはさせていない。一方で、厚紙で何をつくるのかという題材、製作の過程は子どもの自由にさせていた。

この授業で、子どもは自分の生活に必要なものは何かを考えることになっている。画一的な手工科では見本となる製品を見て、その通りのものをつくるのが課題になる。ここではなぜその教材をつくるのかという、製作の目的については考える必要がない。それに対し、この授業では製作する教材や、製作の方法だけではなく、なぜその製品をつくるかという製作の目的を子どもが考え、合目的的に製品を製作することになる。合目的的なものづくりを子どもの課題としているところに、この授業の特徴がある。

#### 8. 考察—自由教育におけるものづくり教育の限界

『自由教育真義』に掲載されている実践では、製作する教材の選定、道具、材料の段取りを子どもに委ねていた。

自由教育研究会録第3輯の教案では、「色紙による風景静物等の自由圖案」というこれまでにない「図案」という製作における設計に相当する新しい教材を教師が提唱している。この授業では、どのような「圖案」を製作するかという内容に関しては子どもに委ねられている。これまでない新しい発想は教師の方から提示されているが、その提示を受けて、何を学習の課題とするかという学習内容は子どもが決めることができるようにされていた。

自由教育研究会録第6輯の教案では、教師が「クレオン染」という教材を提唱していた。この授業では、「クレオン染」をどのような技法で行うかについては子どもの自由にさせていた。ここでも、教材をもとに行う活動については子どもに委ねられている。

自由教育研究会録第7輯の教案では、教師が「創作版画」という教材を提唱している。この授業では、何を描くか、どのように彫るか、どの色を選ぶかといった活動の内容や展開については、子どもに委ねられている。

自由教育研究会録第8輯の教案では、材料については教師が「厚紙」を提唱している。しかし、厚紙で何を、どのようにつくるかといった製作内容については、子どもに委ねられている。

このように見てくると、千葉師範附属小学校におけるものづくり教育では、教材やその設定条件は教師が提唱しているものの、何を子どもに委ねるかということについては、子どもが学習する内容であったということが出来る。子どもが自身で考えて実行することができる内容を教材としているため、簡易に製作することができ、製作したものが個性的である芸術的な内容に傾斜していたということが出来る。教師がこうした芸術的な内容を手工科で扱う内容であると主張していた側面も見えた。

一方、千葉師範学校附属小学校におけるものづくり教育では、技術的な知識や技能に関する内容があまり示されていないという共通点が見出される。教案の中には「美的創作力を練る」や「構象能力と美意識の陶冶に資したい」といった記述は見受けられる。ところが、技術的な知識や技能に関する記述を見出すことはできなかった。教案には「児童の自律的作業をどこまでも本體として創作させる。」や「明暗の出し方をやかましく言ったり刀の方向をそろへさせたりする様なことはさけて各自の工案工夫にまかせて適當に指導する」といった記述が見られた。千葉師範附属小学校では、子どもの自主性を重んじていた。そのため、教員によって授けなくては習得が困難となる内容、すなわち、技術的な知識や技能を教授することが手工科の教授から外されていたのではないだろうか。その結果、授業記録の会話に見られるように、「これを切つて下さい。僕にはよくきれないのです。」と教師にできないことを頼ってしまう子どもが登場することになる。その後、この子どもが自身で刃物を研ぐことができるようになるには、技術的に系統的な教授—学習過程が必要になる。自由教育におけるものづくり教育では、子どもの自主性を重んじるという自由主義の形式にこだわった一方で、教授しなければ身につかない学習の内容については検討されてこなかった。ここに、自由教育におけるものづくり教育の限界があったのではないだろうか。

## 9. 結論

千葉師範附属小学校における「自由教育」で展開されたものづくり教育では、何を子どもに自由にさせるかについては、教育内容を中心とした教材、道具立て、材料の準備等があったことがわかった。そこでは、手工科において、子どもに委ねることができる内容について子どもに任せるといった授業が実施されていた。そのため、これまでの教育にはなかった設計に関する教材が教師の提唱により持ち込まれていた。一方、子どもの個性が発揮されやすい芸術に関する内容に傾斜していたことがわかった。

註及び参考文献

- 1) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318016.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318016.htm),  
(最終閲覧日2018. 1. 3)
- 2) 千葉県教育百年史編さん委員会編：『千葉県教育百年史 第1巻 通史編（明治）』、千葉県教育委員会、p. 836（1973）
- 3) 吉田昇：「第1次新教育運動における思想研究の意義」、教育学研究第34号、p. 2（1967）
- 4) 前掲2)、pp. 850-851
- 5) 同上、p. 851
- 6) 中野光：『大正自由教育の研究』、黎明書房、p. 74（1968）
- 7) 文部省編：『小學校教師用手工教科書 甲』、大日本圖書、（1904）
- 8) 文部省編：『小學校教師用手工教科書 乙』、大日本圖書、（1904）
- 9) 文部省編：『小學校教師用手工教科書 丙』、大日本圖書、（1904）
- 10) 文部省編：『小學校教師用手工教科書 丁』、大日本圖書、（1904）
- 11) 海老原治善：『現代日本教育実践史』、明治図書、p. 35（1975）
- 12) 同上、p. 35
- 13) 前掲6)、p. 15
- 14) 手塚岸衛：『自由教育真義』、日本図書、（1922）
- 15) 千葉県教育百年史編さん委員会編：『千葉県教育百年史 第2巻 通史編（大正・昭和I）』、千葉県教育委員会、p. 7（1973）
- 16) 白楊会とは、千葉県師範学校附属小学校の教師が大正9年に結成した研究会である。発足当初は東京講師の篠原助市教授を講師に招き、哲学講習会をもつなど、自由教育の哲学的理論づけに取り組んだ。また、白楊会は大正13年から機関誌「自由教育」を発行し、また無報酬講演会を実施するなど、自由教育を普及する役割も担っていた。
- 17) 前掲14)、p. 29
- 18) 宮坂義彦：「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号、p. 33（1967）
- 19) 立川正代：「手塚岸衛の「自由教育論」」、名古屋大学教育学部紀要—教育学科—第41巻第2号、p. 196（1994）
- 20) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318017.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318017.htm)  
(最終閲覧日2018. 1. 3)
- 21) 手塚岸衛：『自由教育真義』、日本図書、p. 112-113（1922）
- 22) 同上、pp 114-115
- 23) 同上、pp 116-117
- 24) 同上、p. 121
- 25) 同上、pp. 137-138
- 26) 同上、p 137
- 27) 尼子止 編：『八大教育主張』、大日本學術協會、（1922）
- 28) 尼子止 編：『八大教育批判』、大日本學術協會、p. 179（1923）
- 29) 同上、pp. 180-181
- 30) 同上、p. 207
- 31) 手塚岸衛：「自由教育真義」、『千葉師範附小・自由教育1』、宣文堂、pp 1-310、（1974）
- 32) 白楊会：「自由教育研究会録一輯～八輯」、『千葉師範附小・自由教育5』、宣文堂、（1974）
- 33) 千葉県師範学校附属小学校：「学習指導研究会録九輯～十一輯」、『千葉師範附小・自由教育6』、宣文堂、（1974）
- 34) 同上、p. 300
- 35) 同上、p. 302