

# 問題解決学習を中心とした道徳教育の実践 —千葉命吉の「なぜを重んずる修身教育」を手がかりに—

鈴木 和 正

The implementation of moral education with a focus on problem  
solving  
Using Meikichi Chiba's "Moral training that emphasizes *why*" as a  
starting point

Kazumasa SUZUKI

2016年10月21日受理

## 抄 録

本稿では、「独創教育」を主張した千葉命吉（1887-1959）の教育理論を概観することで、どのような修身教育の実践が展開されていたのかを検討する。千葉は一切衝動皆満足論を提唱した八大教育主張を代表する教育実践家として知られている。史料としては、主に千葉の著作や論文を使用している。過去の道徳教育論や実践、評価法の蓄積から学ぶことは、今後の道徳教育の課題を考える際の有効な手がかりになると思われる。

キーワード：道徳教育、問題解決学習、千葉命吉、独創教育、一切衝動皆満足論

### はじめに

2015年3月「道徳の教科化」が公示され、小学校では2018年度、中学校では2019年度から、「特別の教科 道徳」（仮称）の授業が完全実施される。検定教科書を使用した授業や記述式評価の導入などが決定している。道徳の教科化については、戦前の「教育勅語」と「修身科」という価値統制の構造が、教育基本法の「教育の目標」と「道徳科」という構造として現代的に再構築されようとしているとの批判がある<sup>1</sup>。一方、修身科が効果的に機能していたというある種の思い込みや、修身科の復活反対という根拠の乏しい感情的な批判によって、「修身科＝悪玉論」に回収されてしまい、道徳教育論議を思考停止させてしまっているとの意見もある。このことは、戦後の道徳教育のあり方を考える上で、その基盤となるはずの修身科の功罪が学問的にも歴史的にも検証されないままになってしまったという<sup>2</sup>。道徳の教科化が目前となった現在、我々は賛成か反対かの二項対立に陥ることなく、冷静かつ建設的な議論が求められて

いる。貝塚茂樹が言うように「歴史を検証せず、歴史から学ぶという視点を欠いては何も生み出すことはできない。また、歴史を深く、そして多角的に検討することなしに、新しい教育の創造はありえず、あるべき道德教育の展望を拓くことは不可能である」という指摘は示唆的である<sup>3</sup>。

戦前の修身教育では、国定教科書の使用が義務づけられており、教育勅語に示されている徳目に沿って忠君愛国の精神を徹底することで、「臣民」の形成が図られた<sup>4</sup>。しかし、1910年から20年代には師範学校附属小学校（以下、附小と略記）や私立学校の教師たちを中心に、明治期の定型化された教授法を批判して児童生徒の活動性や自発性に着目した授業の創造が行われた<sup>5</sup>。このような、「新教育」運動の展開においては国定教科書の内容を教え込むことよりも、児童の実生活から題材を選び、教師と児童との対話を尊重し、児童の内面世界に感動を引きおこす説話や文学的作品などが使用された。

千葉や稲毛詛風（1887-1946）は「創造教育、独創教育」（以下、括弧省略）の理論を提出し、当時の教育界に大きな影響を与えた。創造教育が盛んに展開されたのは、児童の「創造性」を育成しようとした「新教育」運動期とされている<sup>6</sup>。世界的な教育思潮として、ベルグソンの哲学やラッセルの創造本能説などが、日本における創造教育の理論に重要な影響を与えた。創造教育は、創造的人格の形成を教育の最大の目的に掲げ、被教育者の創造的活動力（自発性、自己活動）を基盤にした方法的自覚によって展開された。このような教育論の流行は、伝統的教授・訓練に基づく公教育に対して、改革の契機をもたらし、一定の成果をあげたと評価されている<sup>7</sup>。天野正輝は、創造教育を「明治末期以来徐々に展開されてきた、自学、自己活動、興味、作業等を中心理念とした『自由教育』の到達点」と位置付け、「明治臣民教育の画一主義、形式主義及び、外来文化の模倣をこととしてきた明治期の文化の行詰まりを、『創造』なる概念によって打開しようとする試みであったと指摘している<sup>8</sup>。扇田博元は、第一次世界大戦以降の戦後恐慌において、「日本の産業界が深刻な不況にみまわられて、自立的な国家の建設を必要としていた。そういった社会状態が、創造教育の重視される背景にあった」と述べている<sup>9</sup>。

## 1. 大正期における創造教育論の展開

明治末・大正初期にかけて日本の産業界は、資本主義発展を成し遂げアジア諸国に植民地を確保するまでに成長した。特に第一次世界大戦による特需は、全国的な都市化の発展にともなった消費人口の増加を招く一方、西欧からの輸入途絶という事態によって、国内での技術革新が求められるようになった<sup>10</sup>。こうした時代の要請を受けて、教育界においては創造的人格の形成を教育の目的に掲げ、創造的活動力（自発性、自己活動）を基盤にした創造教育論が盛んに主張されるに至った。この頃、教育関係の刊行物には、「創造、独創、創作なるコトバが頻々と登場」している<sup>11</sup>。例えば、教育実験社が発行した雑誌『ニッポン創造教育之研究』では、稲毛詛風の「創造教育の真義を闡明す」をはじめ、「児童の創造性」（倉橋惣三）、「女子と創造」（下田次郎）、「教

育的見地より見たる模倣と創造」(福島政雄)、「創造教育の本義」(大島正徳)、「創造と実行教育」(湯原元一)、「科学的創造力の教養」(入澤宗寿)、「人格教育より見たる創造教育」(中島半次郎)など、28名の教育家の論考が掲載されている<sup>12</sup>。

同誌の序文には、「我が国は正に文明の大革新期である。新しい国家的文化を創造すべき時である。(略)教育の革新案改善策に就いて見るに、其の中には、遺憾ながら確乎たる理論的根拠を欠くものが少くない。(略)今日我が国に於て、實際教育の革新改善のために要する教育学説は、何よりも先づ、實際的価値の豊かなものでなくてはならない。(略)教育学説中『創造教育』の思潮こそ、我が国の教育を改善し革新する上に最も適切な見解である」と記されている<sup>13</sup>。以下では、著名な教育家たちが創造教育をどのように捉えていたのかを検討しておきたい。

小西重直(1875-1948)は、広島高等師範学校教授、文部省視学官などを歴任し、1913(大正2)年に京都帝国大学文科大学教授となった。その後、成城学園・玉川学園などの「新教育」実践にも影響を与えた人物として知られる。小西は創造教育を説明するため、便宜的に民族の発展形態を「自然民族、模倣的文明民族、文化的民族の三階級」に分類している<sup>14</sup>。自然民族とは「本能生活に満足し現在の生活環内を出でずして創始的改造的の試がない所の民族」と定義している。この段階では「生活欲に限られ将来に対する努力に乏しく、「創造的の生活意識及生活其のもの」がない」と述べている<sup>15</sup>。模倣的文明民族は、自然民族よりすべての点において進歩しており、「社会組織諸般の制度に於て相当の形式を備へ」ていて、「文明の利器をも利用して生活上の便益と幸福」を享受している<sup>16</sup>。ただし、この階級では「未だ自力的に工夫することが不十分」であって、「他の民族の進歩の状態を模倣」している段階である。そのため、「自分の力で工夫した自己活動の働が十分」ではなく、「生活の改造はあるけれども創始的創造的改造」ではないという<sup>17</sup>。文化的民族は「自己の力によりて新生活を創造する」ことが可能な段階とされる。小西は「創造教育、創始的改造的の教育の根本は意志教育」にあると考え、「内面的に自己の精神の改造」を図ることで文化的民族に進歩することを強調している<sup>18</sup>。このような主張からは、第一次世界大戦以降、世界的生存競争に適合した国民の養成が教育的課題とされ、個人の能力を拡張充実させるという考えをうかがうことができる。

稲毛詛風(本名は金七)は、山形県東置賜郡漆山村に生まれた。小学校卒業後、郷里の小学校の代用教員となるが、上京し早稲田大学に入学して西洋哲学を専攻した。卒業後は中央公論社に入社して雑誌記者となる。主な著書には『創造本位の教育観』『日本人の創造性と教育』『日本文化の創造と教育』などがある。稲毛は創造教育を提唱し、日本において哲学的に教育の本質を究明した最初の教育学者であったという<sup>19</sup>。その教育論の根底には、カント(I.Kant)、オイケン(R.Eucken)、ベルグソン(H. Bergson)、ラッセル(B.Russell)など種々の哲学的理論が内包されていた。彼によると「創造教育は画一主義形式主義の打破を以て其の根本義と」しなければならないという<sup>20</sup>。「創造教育の方法は、開発的のものであり、児童本位のものであるといはなくてはならない。そして開発的であるとは、勿論注入的でないといふことであり、

児童本位であるとは、勿論教師本位でない」としている<sup>21</sup>。このことから、従来の知識中心教授に対して批判的であったことがわかる。稲毛の創造教育は、個々の人格の創造性を発達助長させることで、最終的には「国家的文化」を創造するというものであった<sup>22</sup>。創造性というものが万人に普遍的に存在し、先天的に備わっているという前提に立っていた。柏木公子によると、稲毛の教育論は「教育目的の理想を掲げるのみで、確固とした方法論を提示しない」という。その要因としては、「雑誌社の主筆でしかない稲毛には実践を推し進める場所はなかった」ことが挙げられる<sup>23</sup>。次節では、同時期に独創教育で著名であった千葉命吉について検討したい。

## 2. 千葉命吉の教育思想と実践

### (1) 千葉命吉の経歴と教育思想

千葉命吉は秋田県湯沢市大町に生まれた。生家は代々刻みたばこを売って生計を立てていた。1893（明治26）年には湯沢小学校に入学し、尋常科4年、高等科2年を経て、秋田師範学校へ入学している。成績は拔群、英語が得意であったとされる。卒業後、県内の小学校に奉職している。この時期、文部省中等教員検定試験（修身・教育・歴史）に合格して、中等教員の資格を取得している。1914（大正3）年に札幌師範学校、翌年には愛知第一師範学校へ転任している。1917（大正6）年、奈良女高師附小に転任している。当時の校長は野尻精一、主事は真田幸憲であった。同僚には清水甚吾、永田与三郎、藤本光晴、志垣寛、桜井祐男らがいた。同校訓導時代に千葉は、『知行合一考查革新に関する研究』（1918）や『創造教育の理論及実際』（1919）を著して、「新教育」実践家の一人と目されるようになった。また、雑誌『小学校』（同文館発行）には、「創造教育の新問題一切衝動の悉皆満足」（1920）と題する論文を発表したが、これが千葉の提唱する一切衝動皆満足論である。これについては後に詳しく検討したい。

1920（大正9）年、千葉は広島師範学校に赴任し、同校の教諭兼附小主事となった。同年12月には附小を会場として「独創教育研究大会」を開催し、1500人の参加者を集めた。千葉は当時のことを「私は大正九年十年の交に広島附属で之（独創一引用者注）を実際の教育学習に活用せんとし、同僚たる訓導諸君と同心一体、その効果をあげんとはかり、時間割から考査の仕方や、学級学科受持などに、独創教育の色彩を施し、大に天下によびかけた」と回想している<sup>24</sup>。しかし、翌年2月の第四十四回帝国議会貴族院予算委員会において、岡田良平（1864-1934）は、千葉の「正行久松同善論」を危険思想として批判の槍玉に挙げている。文部省は千葉の思想調査のため督学官を広島に派遣している。督学官は知事、県視学、校長らとともに徹底的な追及を行った。当時の附小訓導は、「校長も困って、千葉主事に『今後教育講演に出張することは罷りならぬ』と弾圧したが、元来が『衝動満足論者』なので、校長の警告くらいに屈服するものでなく、日曜という日曜、ドシドシ地方の講演に出かけた。そこで校長はこの始末を、ときの県知事若林来蔵に具申した結果、退職願を出せということになった」と千葉辞職の経緯を説明している<sup>25</sup>。

1922（大正11）年、公職を離れた千葉は京都帝国大学への入学を志したが果たせず、学問の研鑽を積むため欧米留学を決意している。コロンビア大学にジョン・デューイ（Dewey, J.1859-1952）を訪ね、11月末にベルリン大学入りを果たしている。帰国後、立正大学講師となり、欧米留学の蓄積をもとに多くの著作を著した。1928（昭和3）年には「大日本独創学会」を創設し、機関雑誌『独創』を通して再び教育運動を展開している。梅根悟は、「千葉が広島師範附属主事時代にどの程度の業績をあげたかは明らかでないが、実際の業績においては世の注目を集めるまでには至らなかった」「帰朝後も著述によって教育界に活躍したけれども、すでに日本の新教育運動にとっては忘れられた人であった」と評価している<sup>26</sup>。しかし、広島附小時代に千葉の理論的影響を受けた檜高憲三（1897-1966）は、広島県西条町で「西条教育」と称する実践を展開している。ここで千葉と西条小学校の関係について説明しておきたい。

千葉は西条小学校を高く評価し、「私の独創教育を実施している所は、特に私が広島県にいた事の関係からして、今尚ほ之を実施している広島県賀茂郡西条小学校であります。その校長檜高君は尤も熱心なるこの教育の体験者です。この学校では児童は凡て自ら問題を見出しそれから自発的に学習するといふことに於て自分の仕事を計画して行くのです」と述べている<sup>27</sup>。なお、千葉が同校を訪れ指導したのは3回である<sup>28</sup>。1926（大正15）年6月、同校では「第一回教育研究会」の開催を計画し、講師として千葉を招いている。次は1931（昭和6）年7月20日である。千葉の記録によると、「午前九時頃雨をおかして西条小学校にゆく。ここは私の敢て天下に紹介している日本中唯一の独創教育の実施校である。『相談による教育学習』の実際を見る。修身と地理の教授。昼に全職員の歓待をうけ座談会をひらく。会成立の世話から主催は、凡て檜高校長」とあり、千葉と同校の間に交流が認められる<sup>29</sup>。当日、「今日の日本教育思潮批判と独創教育」と題する講演をしている。1937（昭和12）年5月にも、独創教育の紹介のために再度来校している。

太平洋戦争勃発後、千葉は空襲から身を守るため郷里秋田県湯沢の生家に疎開している。1959（昭和34）年、脳出血のため秋田県湯沢の生家において72歳で死去。ここまで簡単に千葉の来歴を概観してきた。次に彼の教育思想や実践について検討する。

## （2）問題解決学習を中心とした道德教育

千葉によると、「独創教育は私が奈良高師時代に立案実験し、広島師範附属に於て具体的に計画し実現したもの、理論と實際を兼ねた真の新教育で、遠く三千年日本固有の哲学に基き、世界無比の方法論に立脚せる独創本位、自発問題中心の教育」であるという<sup>30</sup>。彼は「独創」について次のように述べている。

独創といふことは、行動の一種に相違ない。自分で欲求を自覚し其に対する障害を自知し、問題を発見し当にこの障害を突破して自分の欲求を満足し生の徹底を期すべき事のために自ら工夫意匠し、煩悶努力自重し、主観的にも客観的にも自他の障害をのぞき欲求を完全に満ちし問題を解決し、自分を表現し一切を徹底的に生かして行くことが独創だ。この独創を主義として人生を見あらゆる行動を備

値判断するを独創主義といふのだ<sup>31</sup>。

千葉は「自発的問題解決を以て人生である」と捉え、「自ら発見した問題は即ち自らの邪魔であり障害」であるが、「それでもって人は向上し得るの機を与へられる」という<sup>32</sup>。その立場は指導や放任でない「創造主義」であり、「相談」による「問題中心主義」を採用している。「問題中心主義」とは、児童の設定した問題をもとに、児童と教師が「相談」してこれを解決していくことである。すなわち、「非指導非放任のサムシングー相談方式」であり、千葉の教育方法における重要な基本原理とされる。

独創教育の中核には問題解決の学習方法がある。それはデューイの影響を受けたものであり、その方法をさらに広げるためにシュランガー (Spranger, E.1882-1963) の文化教育学に代表される「価値六領域論」へと広げてその可能性を論じている<sup>33</sup>。一方、外来の教育思想の摂取だけに満足せず、日本独自の教育のあり方を追求することにより独創教育を展開している。千葉の著書『知行合一考査革新に関する研究』では、「本書を我郷里に鎮座する教育神たる平田篤胤・佐藤信淵両大人の精霊に捧ぐ」とあり、神道思想の影響が色濃く反映されていた。「新教育」の概念はその背景となる哲学や宗教が多様であり、欧米の思想にはみられない、仏教や神道といった東洋思想を基盤とする教育実践家も多かった<sup>34</sup>。千葉は初期の著書において自らの教育論を創造教育として説明しているが、その中心となる考え方は個人および民族の「永久動」を維持するための問題解決の過程であった<sup>35</sup>。『創造教育の理論及実際』では、問題解決の学習方法を中心に据えて論じている。

生死・利害・快苦などに関するものは直ちに我等を覚醒する。(略) 覚醒した心で受領した或るものを注意するのが問題の発見でニュートンの例で言へば「ハァてなア。」と落ちた林檎に注意した状態である。いろいろ連想して種々の部面から此の不思議を除き去らうとするために問題の網を作る。これが問題の構成である。更に幾遍か受領理解発表をくり返し遂に問題の空所を充たした時は即ち問題の解決で、これが創造に到達した場合に外ならぬ。要するに創造の過程は問題の発見構成解決でこは幾遍かの受領理解発表のくり返し一螺旋的循環的反復である<sup>36</sup>。

千葉は生活即学習と考え、受領→類化→発表の「螺旋的循環過程」をたどるとして「問題構案法」では、この過程に対応するよう学習の段階が設定された。「受領」に相当するのが「資料の受領」である。児童は新しい教材に接し、自学自習を進めていくうちに「煩悶」「疑問」が生じる。「類化」に相当するのが「問題の発見構成」および「問題の解決」である。児童は自分の設定した問題に沿って、資料を集め工夫、構案し、仮説と実験によって解決する。「発表」に相当するのが「独創表現」の段階である。児童はこれまでの成果を発表し、同時にこれが考査の対象となる。千葉の当初の考えでは「資料の受領」「問題の発見構成」「問題の解決」「独創表現」の4段階であった(後に整理されて「問題自識」「問題構案」「問題解決」の3段階)。

千葉は「修身も道德も凡て創造を要するからには創造力の養成に努めねばならぬ」

という<sup>37</sup>。道徳教育では「目的と意志と生命に触れた『なぜ』という発問を」重視している。「修身は他のものよりも特に其資料存在の範囲は広くして、主観の色彩あるもの悉くを包含するものであって、之を教場に限るが如きは甚だしき思ひ違である」<sup>38</sup>として、手工教場において授業を展開している。表1に示した、千葉の教育実践を事例としながら、問題解決の学習方法がどのように展開されたのかを検討しておきたい。

表1 修身教育の実際案

<p>(一) 児童研究問題 如何にして新しき模様を組物に現はす仕方を工夫すべきか。</p> <p>(二) 発展程度 尋常六年第二学期・時限三時間</p> <p>(三) 予習 手工教場に児童は与えられた白色の幅三分長さ一尺位の紙片五十枚と赤と青との色具の溶かされたのが共同分团的に五人づつ一組として与えられて坐している。「描かずして組物の上に模様を現せ。」との目的指示は既に定められて児童は色々共同的に計画している。 「真四角な組物を造る仕方は極簡単であるから拵えて見る。」と教師が言うと、「縦横各々等数の紙片で編みます。」「編まれた所は幾ら四方になるか。」「約八寸四方位となります。」「この内に模様を編むのですか。」「工夫して先づ自分で仕方を発見し考えて見る。」 児童は相互に相談して問題と目的とを定め雑記帳に描き作図するものもある。暫くして板上に問題を整理する。「皆さんの目的と問題とを一応聞いて置く。」「私は井げたの模様が出る様にするにはどうするかを。」「桜花の形を出すにはどう。」「菱形にするには。」「工夫してどうせば出来るか考えついた方は。」「私は元禄模様を織り出すことが考えつきました。」「そんなものは問題になりませぬ余り簡単で誰にでも判ります。」「外に、「難しいものはそんなに早く考えつけるものでない。考え考えて其れから生れて来る。」「○○君の着ている着物は何か。」「緋であります。」「皆さんの編物と同じ理屈であらう。」「工夫のしようで出来る。修身書を出して何頁を開いて見よ。」児童は「どうして工夫したか。」を解決せんため読解によって資料を得んとする。井上でんが久留米緋を工夫せる所を読解する。</p> <p>(四) 学習 井上でんが十二三歳の年輩で「目新しき物を織出さう。」と朝夕工夫を凝せる所を読ましめ其の尚ほ詳細を要する所は教師の説話を聴取せしめる。児童は此等の資料を取扱ふ際教師の境遇整理によって、「なぜ発明が出来る人は偉いか。」などから進んで、(1)発見発明は誰人も考え様で出来る。単復の如何を</p>
--

問はぬ。(2)困難な問題に遭ったら其を分解したり総合したりして考えて見よ。真面目に。熱心に。(3)工夫は問題の中心を忘れぬと共に種々の方面からよく考える必要がある。(4)真似することをやめて因習から離れて考えよ。人の真似することをやめて自分の考えで批評せよ。などと要領を知らしめよく考ふる人は発明者であると悟らしめ以て愈々自己の模様を織り出すことに熱心ならしめる。(中略)

注. 千葉命吉『創造教育の理論及実際』同文館、1919年、pp.546-548から作成した。

この実践では、最初から教師が修身教科書を用いて授業を展開するのではなく、児童に「如何にして新しき模様を組物に現はす仕方を工夫すべきか」を考えさせている。また、児童自身の発表や振り返りを通して、国定教科書の徳目の内面化を図ろうとしていることが見て取れる。国定教科書の使用を前提としつつも、児童が生活のなかで興味を抱いたことや生活経験を教材とすることによって、児童の主体的な学習を促している。

### (3) 一切衝動皆満足論の提唱

一切衝動皆満足論とは、「衝動の無限の創造的総体」を意味し、その状況において「直覚さる悉くの衝動を連帯して満足させ」という主張である<sup>39</sup>。堀松武一によると、ベルグソン（Bergson, H.1859-1941）やナトルプ（Natorp, P.1854-1924）をはじめ、千葉が接したとされるシュプラランガー、デューイ、そして神道思想、陽明学の影響を受けていたという<sup>40</sup>。先行研究の成果を踏まえ、一切衝動皆満足論について考察する。

1921（大正10）年8月、八大教育主張講演会（以下、講演会）において、一切衝動皆満足論を提唱した千葉は「好きなことをやってそれを徹底するときに始めて本当の善となる」<sup>41</sup>と主張し、当時の教育界に反響を呼ぶことになった。「衝動」とは「初発創造の生命であって、知とも情とも未だ分別せぬオリジナルな力」と表現されている。生きとし生けるものが持っている根源的な動力・エネルギーのようなものをイメージしているという<sup>42</sup>。これは生物が生きていくうえで価値を有するものであって、「衝動」を圧迫することは不自然であり、完全に満足させた状態が道徳的善とされる。一切衝動皆満足というのは、その人のその時における「衝動」の無限の創造的総体であり、言い換えれば、「独創とは衝動満足の徹底的状態」に他ならず、この創造的総体の中に「全我」の個性が表現されるとしている。「一切衝動皆満足」を達成するためには、工夫し努力しなければならず、皆満足の結果が「独創」に値するのである。千葉は講演会において次のように説明している。

子供に「生の水を飲むな。」と言ったのです。これは本当の教育態度でせうか。創造主義の態度に立てば弱虫を作る教育であったのです。何故に飲みたいと言ふ要求があるならば飲ませないか。成るほど細菌が居るかも知れませんが、濁って居るかも知れませんが、或は悪い臭がするかも知れませんが、それは飲むと言ふ衝動

に対する邪魔者であるといふだけです。(略)しかし邪魔があるから諦めて飲むなど奨励をする必要はどこにありますか。邪魔があったら取り除けて飲めばよいのです。(略)心理学的に言へば積極衝動を抑へて消極的衝動をのみ伸ばすという教育であります。(略)徹底的に飲むものは工夫を凝らさなければならぬ独創をしなければならないこととなります。之が衝動満足を創造教育と関係ある所であります<sup>43</sup>。

千葉は教師が児童の「衝動」を一方向的に禁止するのではなく、児童自らが工夫や試行錯誤する過程に「独創」があると考えていた。この考えに到達し得たのは、従来の教育が「求める」ということをせず、模倣を主としてきたという批判があった。一切衝動皆満足論では、児童の「衝動」と「満足」をつなぐものとして「葛藤」がある。「葛藤」とは、児童の中に2つ以上の欲求が生じたり、あるいは教師と児童の欲求が対立したり、事物事象の中に矛盾が生じたりすることである。「葛藤」のある児童には自発問題が生じ、学習動機となる。「葛藤」のない児童は学習動機が乏しく、どうしても教師が指導しようとし、模倣や注入になるのである。何をもって「独創」であるか見極めることができるのか。千葉によれば、他人の真似になっていないかということである。したがって、児童自らが特性を生かして独自の見方をしているか、個性的な解決ができているかが評価される。次にその仕事が正しいといえるかどうかである<sup>44</sup>。すなわち、他人から見ても納得のいく解決であるか、普遍的な価値と照らし合わせてみて正しいと言えるかどうかである。

独創教育の方法として「相談」教式を挙げることができる。「問題構案法」の過程を通して指導や放任ではなく「相談」を行うのである。これは教師と児童が対等の立場に立つという点で指導と明らかに異なる。「問題自識」の段階では、境遇に対する相談・葛藤に対する相談・自発問題評価の相談がある。「問題構案」の段階では、計画機会に対する相談・教鞭に対する相談・計画に対する相談・グループに於ける相談がある。「問題解決」の段階では、解決関係の相談・表現の相談・考査の相談がある<sup>45</sup>。千葉は従来の考査が「過去を評価するものであった所から記憶の知識 Knowledge of recall を重視」していたことを批判し、「知識 Knowledge と実践 Practice との唯一契合点は唯発表 Expression」にあるという<sup>46</sup>。考査の目的は過去の吟味ではなく、「児童の成長発達」を助けるためだと考えていた<sup>47</sup>。考査の対象は教えたことをどれだけ記憶しているかではなく、児童が習得したものを考査するという方法がとられた。その観点も教師の固定的な視点ではなく、児童自らが過去と比較するという自己評価であった。児童は自らを考査するため各自が考査簿をもっており、学習結果を反省し評価する。教師は児童の判断力を尊重しつつ、「相談」によって児童の自己評価が正しいかどうかを吟味するのである。

千葉は「予備・教授・応用と言ふやうなやり方は子供を発見的独創的学習に導く為には大に邪魔になる方法」だと批判し、予備と称する段階を取り去っている<sup>48</sup>。代わりに、「資料の受領」という段階を教授の出発点として位置づけている。資料とは、「ある目的を実現する新手段を構成する材料」のことである。すなわち、教師は児童のた

めに準備という段階を踏まず、初めから新教材について自学自習させている。次に児童は「問題の発見」という段階に入る。問題は「教師の考方に合致しようとすまいとそれは敢てかまはない」のであり、児童によって多数の問題が提出されることに意義がある。「問題の構成」は、児童によって提出された問題をまとめることで「独創的な児童の着眼」を発見する。最終段階である「問題の解決及び独創表現」では、児童が「自己の問題の解決に着手」し、「自分でうなづける迄行ったもの」を発表する<sup>49</sup>。

千葉は時間割を変更せねば徹底した学習の改良はできないと考えていた。そこで、科目を「受領の教科」（修身・国語・算術・理科・地歴）と「発表の教科」（発語・書記・製作・動作）に二分している。受領の教科では、前述したように「資料の受領」「問題の発見構成」「問題の解決」「独創表現」の4段階の過程で学習が行われた。発表の教科では表現方法を養うことが目的とされた<sup>50</sup>。1時間の中で受領の教科と発表の教科とを関連づけて、「発語乃至動作などを行はせながら学習」を展開している。時間割の作成方法としては、週3日間は教師が5教科を割り当て、残り3日間は児童で4教科を配当するというものである。他にも、広島附小で千葉が実施していた「無主任学級」について次のように説明している。教師の得意な教科を分担できるということ。学級主任が児童を型にはめるのではなく、児童自身が主体となって「自治的訓練」ができること。あらゆる教材を児童自ら総合させることができるということ。一方、短所としては教員の定員枠の中で全部の学科にわたって適当な教員を得ることが困難なことである。他にも、「訓練」が徹底しないことなどが挙げられる。「無主任学級」は、広島附小において尋常科4年と高等科2年の1学級ずつで行われた。しかし、千葉の在職期間はわずか2年であったことから、これら独創教育の効果も確かめられないままに終わったといえよう。

### 3. 独創教育論をめぐる批判

千葉の提唱した一切衝動皆満足論は、その語がもつ強烈なインパクトのため、「衝動」の満足に対して注目が向けられることになり、多くの疑問が投げかけられ批判が集まった。とりわけ、批判が集中したのは、同論の説明のために取り上げた事例をめぐってである。一切衝動皆満足によって善が実現されるという立場を説明するのに、楠正行とお染久松の煩悶と死を取り上げて、両者の死は同じく善であると主張した。このような趣旨の論文は、1921（大正10）年1月の雑誌『小学校』に「創造教育より見たるお染久松論」として発表されており、同年に同文館から刊行された『一切衝動皆満足』の中でも随所に述べられている。同書において、「正行久松同善論」がどのように説明されていたのかを見ておきたい。

ああ、正行も久松もこれともに若くして死んだ。この死は自ら求めたものであった。世人は語り伝へた。正行は情を捨てて而して義に死んだ。久松に至つては義を捨てて情に死んだ。としかし此はこの二子の心をよく知れるものか。久松はいいなづけの女も憎くはなかつたが、お染とはもっともっと熱い間となっていた。（略）二人はどうしてもいっしょにならうとしたが、浮世の常で、それが出来ない。

遂に久松は祖先代々の家統再興のしるしたる短刀もって、家を捨て君を捨て主を捨てて、煩悶遂に救はれず、努力遂にならず、一片の自信捨て難く、凡てかからずんば皆無といふ生命懸けての徹底に進み彼は感激を以て死を迎へた。

正行は官幣に列し正史伝へてその美を称する。誰かその功を没せんとするや。久松はまた人口に膾炙して其名関西に知られ、百年にして香華をたむくるもの絶えず、野崎詣での絶ゆることなきと共に、彼の名は人情ある人の心に彫りつけられている。正行の忘れられざるもとより当然だ。久松の忘れられざるまたもともと当然のことではなからうか。即ちひとつは情を捨てて義に生きひとつは義を捨てて情に生きる如く見ゆれども、その生きるや全我一全衝動の徹底的満足を求めた恋の人たる点に於てひとつではなからうか<sup>51</sup>（下線部引用者）。

この説明は教育者として不適切であり、忠節による死と情死を同じと判断することがそもそも誤りであるとの批判を浴びた。千葉はそれでも自説を曲げることなく、一切衝動皆満足論をその後も提唱し続けている。批判の要因としては、教育界において「衝動」の満足という言葉が否定的に捉えられたこと、説明のための事例が当時の社会常識と大きくずれていたことが挙げられる。

千葉の教育理論が注目されるようになったのは、講演会を契機としてであった。同会は1921（大正10）年8月1日から8日まで、連日約3,000人の聴衆を集め、東京高等師範学校の大講堂で開催された。主催は大日本学術協会、責任者は同協会主幹の尼子止であった。講演題目と講演者は、「自学主義の徹底」樋口長市（東京高等師範学校教授）、「自動主義の教育」河野清丸（日本女子大学附属豊明小主事）、「自由教育の真髓」手塚岸衛（千葉師範附小主事）、「衝動皆満足と創造教育」千葉命吉（広島師範附小主事）、「真実の創造教育」稲毛詛風（雑誌社主筆）、「動的教育の要点」及川平治（明石女子師範附小主事）、「全人教育論」小原国芳（成城小主事）、「文芸教育論」片上伸（早稲田大学教授）であった。そして、東京高等師範学校教授・大瀬甚太郎、東京帝国大学教授・吉田熊次、同大学教授・春山作樹、同大学助教授・入沢宗寿、同大学助教授・阿部重孝、慶應義塾大学教授・小林澄兄らが分担して8人の講演と質疑応答の司会を務めており、研究大会を盛大にして権威あるものにした。8名の講演内容を筆記した『八大教育主張』は、従来の教育に飽き足らぬ教師たちを引きつけ、2年間で10版を重ねた。その後、出版された『八大教育批判』には、8人の論者に対して多くの教育実践家や理論家から批判的な論稿が寄せられている。

例えば、福岡県の武藤義吉は、一切衝動皆満足論に対して「『好きな事を徹底せよ、それは善となる』如何に放胆なる独断であらう。言ふ迄もなく教育の対象は未成熟者である。無拘束に発生する摂制なき子供の衝動を悉く満足せしめて、それが何で教育であらうぞ。千葉氏のモットーは、明かに自然主義、放任主義の内容を以て内容とし、一世の視聴を惹かんと腐心して其の名目を改めたもので、実に羊頭狗肉の計略に過ぎぬ」と批判している<sup>52</sup>。児童の「衝動」を徹底満足させても、そこから価値判定の規範が生まれ得ることはないと批判している。一切衝動皆満足論の矛盾を説明するために次のような事例を挙げている。砂漠の中で飢えた二人（甲と乙）が、一個のパンに

相対したとする。両者の全精神を支配するものは、パンを独占したい、早く食べたいという「衝動」であろう。次に起こることは、両者のパンをめぐる闘争であろう。武藤は「千葉氏の一切衝動皆満足論を演繹して行けば、強力なる甲は飽くまでも飢えたる乙を圧倒して、其のパンを強奪する事が理論的善」となる。一方で、「空腹と打撲とに昏倒せる乙の状態を何と説明すればよいか」と教育論の矛盾を批判している<sup>53</sup>。

武藤は「正行久松同善論」についても言及している。「社会的人格者は、お染久松を真似は出来ぬ。(略)二人の墳墓に対する人の心は同情感である。四条畷神社に参拝する時の崇高尊厳なる情緒とは雲泥の差がある」<sup>54</sup>と指摘し、楠正行とお染久松の「衝動」を同価値にみていることは誤りであり、独断であるとの厳しい批判を行っている。同じく、稲毛詛風も千葉の理論が「これまで幾度も原理名を換へられたと共に、今日に於ても幾様にも併用している。即ち自然問題といひ、一切衝動皆満足といひ、創造といひ、独創といふ。然るに氏はこの主義の根本原理たる衝動及満足に関して十分の闡明も研究も試みることなしに乱用している」と批判している<sup>55</sup>。

『八大教育批判』では一切衝動皆満足論の長所と短所が挙げられており、長所としては「自発問題解決法であるが、こは氏が創造教育論者として妥当」と評価された。短所としては次のことが挙げられている<sup>56</sup>。衝動満足を教育目的としているが、衝動からは価値判定の規準は生まれぬ。衝動満足とは邪魔を取り除くことであるが、その邪魔とは何か、邪魔・非邪魔の判定規範はどこからくるか不明瞭である。一切衝動を皆満足させようとすることは、極端なる主観的自然主義であり、文化を否定するところに陥り、文明の破綻につながる。一切衝動を同価値にみていることは、理想的文化の創造と建設をめざす教育の立場からみて誤謬である。以上のことから、千葉の提唱した一切衝動皆満足論は、当時の教育界や教育関係者において「この主義を真面目に探究したものは極めて稀有」であり、「問題視（危険視）された論旨」であった<sup>57</sup>。

広島附小や県下の公立小学校は、千葉の教育理論の影響を強く受けたと思われるが、どのような評価を下していたのだろうか。例えば、附小訓導の西勝一は、「千葉命吉主事は七月一日以来旅行して不帰の状態なりしが、遂に八月退職せられ千葉式創造教育も実を結ばずして終りぬ」と回顧している。西は千葉に批判的であり、千葉の及ぼした悪影響は「本校第三、四年生徒の教育日常生活態度に、寄宿舎生徒の生活改善要求に、附属児童の訓育に、教生指導上に、附属小学校訓導相互研究上に、校務細則執行上に」多大であったと述べている<sup>58</sup>。広島師範の生徒の中には「塀をこえて夜遊びをやって千葉先生の所謂、衝動満足をやったのです」と風紀を乱す者まで存在した。西はこのような事態を招いた「千葉命吉氏を主事として迎へたる事は母校附属小学校の『危期』にてありなり」という。千葉の教育理論は同僚訓導からも理解を得ることが難しかったようである。

県下の公立小学校では、千葉の教育理論に対してどのような反応が示されたのだろうか。県教育会の『芸備教育』誌上において、広島県高田郡の伊藤幸男は、「創造教育は来た、然しながら此の一説も千葉氏の失脚と共に本県教育界から葬り去られたのではないかと思ふ」と述べている<sup>59</sup>。その理由として、千葉の「衝動」に対する見解、

取扱が誤っていることや、一切衝動皆満足の実行が困難であることを挙げている<sup>60</sup>。

### おわりに

明治期の修身教育は、児童の思考を徳目や教科書に記された規範の中に閉じ込めてしまっており、現実社会におけるさまざまな道德的規範については考える機会が設けられていなかった。大正期には「新教育」運動を背景として、修身教授の改革が主張されるようになった。千葉の問題解決学習では、児童が問題について色々と連想し、様々な側面から疑問を取り除こうとして問題を作るのが「問題の構成」になる。さらに受領→理解→発表の過程を繰り返すことで、「問題の解決」となり、「創造」に達するのである。修身教育においては、教科書だけに縛られることなく、教師の「なぜ」という発問を重要視することによって、児童の道德的な知識や感情を養うことが目指された。しかし、これまで指摘されてきたように修身教育の改革は、修身の要求する徳目やその人間像の変革をせまるものではなく、いかに能率的に有効に教育勅語の人間をつくりだせるかについての方法的配慮にすぎない場合がほとんどであったとされる<sup>61</sup>。このような評価は、当時の教師たちによって創られた道德教育論やその実践が、「体制」の変革にまで至らなかった教育改革として限界を示すこととなった。ただし、ある教育論や実践が「体制」に抗し得たか否か、教育改革に貢献できたかどうかによってその理論や実践の質を評価できるとは限らないのではないだろうか<sup>62</sup>。今後、なぜ修身教育の改革が不徹底なままに終わったのかを視野に入れた構造的な歴史分析が必要となる。

### 注および参考文献

<sup>1</sup> 佐貫浩『道德性の教育をどう進めるか—道德の「教科化」批判』新日本出版社、2015年、pp.12-13。

<sup>2</sup> 貝塚茂樹『道德の教科化—「戦後七〇年」の対立を超えて—』文化書房博文社、2015年、p.42。

<sup>3</sup> 前掲書2、p.39。

<sup>4</sup> 中野光・吉村敏之編『日本の教師 11 生活と生き方の指導』ぎょうせい、1994年、pp.2-3によると、「この教育勅語が日本の学校教育において果たした役割は絶大であった。それはまず、学校のカリキュラムの全体をつらぬく基本原理となった。筆頭教科の修身はもちろんのこと、国語や歴史地理の教育内容も、さらには音楽（唱歌）までもが教育勅語の期待した『臣民』の形成に寄与すべく編成された。そして次に、それは学校行事としての儀式において、それを校長がうやうやしく捧読することがプログラムの中心に位置づけられた。したがって、教育勅語はあたかも宗教的な経典のような取扱いをうけたのであった」という。

<sup>5</sup> 佐藤高樹「大正新教育運動と修身教授改革論」貝塚茂樹・関根明伸『道德教育を学ぶための重要項目100』教育出版、2016年、p.21。

- <sup>6</sup> 恩田彰『創造性教育の展開』恒星社厚生閣、1994年、p.53。
- <sup>7</sup> 天野正輝「大正自由教育における教育方法の特質」池田進・本山幸彦『大正の教育』第一法規、1978年、pp.424-425。
- <sup>8</sup> 前掲書7、p.406。
- <sup>9</sup> 扇田博元『独創教育への改革』第一書房、1983年、p.4。
- <sup>10</sup> 竹村民郎『大正文化 帝国のユートピア』三元社、2004年、p.66。
- <sup>11</sup> 前掲書7、p.409。
- <sup>12</sup> 教育実験社編『最新創造教育之研究』教育実験社発行、1918年。
- <sup>13</sup> 前掲書12、pp.1-3。
- <sup>14</sup> 小西重直「文化的民族と創始的改造的生活」前掲書12、p.64。
- <sup>15</sup> 前掲書12、p.65。
- <sup>16</sup> 前掲書12、pp.65-66。
- <sup>17</sup> 前掲書12、p.66。
- <sup>18</sup> 前掲書12、pp.66-70。
- <sup>19</sup> 前掲書9、p.38。
- <sup>20</sup> 稲毛詛風「創造教育の真義を闡明す」前掲書12、p.35。
- <sup>21</sup> 前掲書12、p.5。
- <sup>22</sup> 柏木公子「明治期における『創造性』教育の萌芽に関する一考察」『日本創造学会論文誌』vol.6、2002年、p.7。
- <sup>23</sup> 前掲書22、p.15。
- <sup>24</sup> 広島県師範学校附属小学校『六拾年回顧録』同校発行、1934年、p.16。
- <sup>25</sup> 広島大学教育学部附属東雲小学校『創立八十周年記念誌友がき』同校発行、1956年、p.12。
- <sup>26</sup> 梅根悟「日本の新教育運動」東京教育大学教育学研究室編『教育大学講座(3) 日本教育史』金子書房、1952年、p.247。
- <sup>27</sup> 千葉命吉「独創教育の方法論」『教育研究』第313号、1927年4月、p.43。
- <sup>28</sup> 前掲書9、p.174において、扇田は「千葉が直接西条校に行き指導したのは二回である。最初は、昭和6年(1931)7月20日である。」と述べているが、誤りである。筆者が発見した史料の『発議簿』(大正15年4月)では、西条小学校において「第一回教育研究会」が計画されており、講師として「創造教育提唱者 千葉命吉」が招かれている。このことから、西条小学校と千葉の関係は、扇田が指摘する1931(昭和6)年以前から、研究会などを通して交流があったと思われる。
- <sup>29</sup> 千葉命吉「独創教育講演旅行日記」大日本独創学会『独創』第3巻第6号、1931年7月、p.42。
- <sup>30</sup> 千葉命吉『独創教育十論』厚生閣、1927年、pp.1-2。
- <sup>31</sup> 千葉命吉『独創主義教育価値論』同文館、1922年、p.119。
- <sup>32</sup> 千葉命吉「文明と文化—独創教育の一大着眼」『学習研究』第6巻第2号、1927年、p.25。

- <sup>33</sup> 早川操「千葉命吉によるデューイ思想の受容と変容」『日本デューイ学会紀要』第51号、2010年、p.24。
- <sup>34</sup> 中内敏夫「新教育」民間教育史料研究会・大田堯・中内敏夫編『民間教育史研究事典』評論社、1976年、pp.74-75。
- <sup>35</sup> 早川操「大正自由教育思想におけるデューイ教育理論の受容—千葉命吉の独創教育論に見るデューイ教育理論の影響についての考察—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第57巻第1号、2010年、p.56。
- <sup>36</sup> 千葉命吉『創造教育の理論及実際』同文館、1919年、p.7。
- <sup>37</sup> 前掲書 36、p.543。
- <sup>38</sup> 前掲書 36、pp.545-546。
- <sup>39</sup> 千葉命吉『一切衝動皆満足』同文館、1921年、p.20。
- <sup>40</sup> 堀松武一『大正自由主義教育の研究—千葉命吉を中心に—』理想社、1987年、pp.40-53。
- <sup>41</sup> 尼子止『八大教育主張』大日本学術協会、1922年、p.126。
- <sup>42</sup> 菊池堅「千葉命吉の『一切衝動皆満足論』をめぐる考察」『常盤大学人間科学論究』第2号、1994年、p.153。
- <sup>43</sup> 前掲書 41、pp.170-172。
- <sup>44</sup> 千葉命吉『独創教育学』大日本独創学会、1931年、pp.262-264。
- <sup>45</sup> 前掲書 30、pp.308-326。
- <sup>46</sup> 千葉命吉『知行合一考查革新に関する研究』目黒書店、1918年、p.305。
- <sup>47</sup> 前掲書 46、p.269。
- <sup>48</sup> 前掲書 39、p.243。
- <sup>49</sup> 前掲書 39、pp.244-245。
- <sup>50</sup> 千葉命吉『創造教育自我表現の学習』同文館、1921年、p.437。発語・書記・製作・動作は更に細分化されており、「話方・読方・歌方・書方・綴方・算方・描方・造方・育方・練方・演方・交方」の十二方があった。
- <sup>51</sup> 前掲書 39、pp.29-31。
- <sup>52</sup> 尼子止編『八大教育批判』大日本学術協会、1923年、p.360。
- <sup>53</sup> 前掲書 52、pp.360-361。
- <sup>54</sup> 前掲書 52、p.366。
- <sup>55</sup> 前掲書 52、pp.344-345。
- <sup>56</sup> 前掲書 52、pp.335-336。
- <sup>57</sup> 前掲書 52、p.336。
- <sup>58</sup> 西勝一「温故知新」前掲書 24、p.56。
- <sup>59</sup> 伊藤幸男「創造教育について」『芸備教育』第222号、1923年、p.4。
- <sup>60</sup> 前掲 35、p.61。早川は「多くの著作を出版したにもかかわらず、千葉の教育理論はなぜ普及しなかったのであろうか。」という疑問を提示し、考えられる理由の一つとして、「彼の教育理論の複雑さと、説明のために使用している言葉の難解さが考えら

れる」と述べている。

<sup>61</sup> 堀尾輝久『天皇制国家と教育－近代日本教育思想史研究－』青木書店、1987年、p.178。

<sup>62</sup> 橋本美保・田中智志編『大正新教育の思想』東信堂、2015年、p.4。

〈付記〉

本稿は、科学研究費助成事業 課題番号 40262068 基盤研究 (B) 研究代表者 紅林伸幸「道德の教科化と教育の保守化をめぐる学校現場の政策受容過程に関する総合的研究」の成果の一部である。