



遠山啓の教育思想：
初期の生活単元学習批判を中心に

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-04-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 森岡, 次郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00002786

遠山啓の教育思想

— 初期の生活単元学習批判を中心に —

森岡次郎*

1. はじめに——遠山啓を研究すること

遠山啓^{ひらく}（1909-1979）は著名な人である。数学者の遠山は数学教育協議会（数教協）を結成し、「水道方式」と呼ばれる算数・数学の教育法を創案・提唱した。晩年にはテストの点数による競争主義を批判し、教育雑誌『ひと』を通じて市民による教育運動を主導した。遠山の名前と活動をまったく知らない教育学者は、多くないだろう。数多くの著作を残し、現代においても、算数・数学教育界や日本の民間教育運動に大きな影響を与え続けている。

算数・数学教育の領域では「水道方式」に関する研究が数多く存在する。遠山が教育学テキストの一部に（戦後の教育運動を主導した人物として）紹介されていることもある。また、1970年代以降の日本における教育運動について、『ひと』運動を中心に論じられているものも存在する。とはいえ、「遠山啓の教育思想」については、十分に研究がなされているとは言い難い¹。

「なぜ遠山啓の教育思想研究が少ないのか」という問いは、本稿の主要な課題ではない。こうした問いが検討に値するかどうか、わからない。没後40年程度、という時間は、教育思想家として研究対象とするには短すぎるのかもしれない。元来は数学者である遠山の教育論、批評や評論・エッセイの類は、教育思想研究として「深掘り」するのが難しいのかもしれない²。

とはいえ、遠山の思想が浅薄であるとは思えない。

遠山は戦後日本の思想・学問・芸術の領域において中心的な役割を担ってきた人々と関係し、影響を与えてきた。たとえば東京工業大学の同僚であった鶴見俊輔、遠山の教え子にあたる吉本隆明、奥野健男、数学者である森毅、教育学者の勝田守一、その他にも思想史家の藤田省三、詩人の大岡信、ドイツ文学者の井上正蔵、画家の安野光雅など、遠山が関係し、影響を与えた（もしくは影響を受けた）人物は多岐にわたる。彼らの学問的・思想的・芸術的達成に鑑みれば「戦後日本の思想状況における遠山啓」という研究があっても良いと思

うほどである³。

むろん、彼らと関係し影響を与えたからといって、それがただちに、遠山の仕事や思想が卓抜して優れていたことを意味するわけではない。しかし、碩学の遠山が、教育に関する論攷を数多く発表し続け、自ら実践し、戦後日本の教育界において重要な役割を果たしてきたことは間違いない。研究者でもあり教育運動家でもあった遠山の問題提起を受け止め、現代における教育課題の克服に活かす研究があっても良いのではないか。たとえ批判的に検討されるにしても、遠山啓の教育思想研究は、もっとなされてよいはずである⁴。

本稿では、こうした動機に基づき、遠山の「生活単元学習批判」を取り上げる。

上述の通り、遠山は数教協のリーダーとして「水道方式」と呼ばれる独自の算数・数学教育を確立し、初等・中等教育における算数・数学教育を体系化した。遠山の名前は、まずは「水道方式」とセットで広まった。晩年（1970年代）にはテストの点数による競争主義・序列主義に対する批判を展開し、その文脈において教育界に広く受容された。そして、教育における競争や序列を批判する主張の根底には、遠山独自の教育観・学校観・学力観がある。

本稿で考察するのは、遠山の教育論としては初期にあたる 1950 年代から 60 年代にかけて数多く発表された、生活単元学習に対する批判である。遠山が、戦後の日本に導入された生活単元学習の何を問題とし、どのような批判を展開したのか。これらを確認する作業を通じて、遠山の学力観の一端を明らかにしたい。

まずは、遠山の生い立ちと経歴について概観することから始めよう⁵。

2. 遠山啓の生い立ちと被教育体験

遠山啓は、1909年に朝鮮の仁川に生まれる。生後まもなくして、母とともに郷里の熊本に帰国し、父親は朝鮮に残って単身赴任となる。

遠山が5歳の頃、まもなく帰国する予定であった父から、腸チフスで帰国が遅れるとの電報が届く。母が看病のために朝鮮に向かったものの、父はそのまま帰らぬ人となる。遠山は幼くして死別した父の顔を知らない。

両親の故郷である熊本で、祖父母に育てられながら暮らしていたが、父方の祖母が亡くなったことを契機として、9歳の時に東京に移住する。

1922年に東京開成中学校に入学。その後、東京府立第一中学校（現日比谷高校）に編入する。3年生の時に幾何の授業と出会い、その魅力に取り憑かれたように（きれいな学科は及第点すれすれで通過しながら）没頭することとなる。

東京では小石川の妙伝寺という寺の境内にある狭い民家に、母と二人で間借り生活をしてきた。この「すこぶる窮屈な息苦しい暮らし」から一日でも早く逃れるために、本来は5年制である旧制中学から、飛び級で高校受験をめざし、猛烈な受験勉強を開始する。その甲斐があつて、4年生で福岡高等学校（現九州大学教養学部）に合格。旧制高校の自由な校風、「学校制度のなかでのエア・ポケットみたいどころ」で、正規の授業には落第ラインぎりぎりまで欠席し、図書館に入り浸り、古本をあさり、濫読する時期を過ごした。天文学や地質学、語学、哲学、文学など手当たり次第に本を読み、手当たり次第に考え、議論に耽っていたという。

高校3年生の時、図書館でカジヨリの『方程式論（方程式論の現代的入門）』という本と出会い、「群」の理論の虜となり、数学に目覚める。この本との出会いを機に、大学では数学を専攻することを決心する。遠山の回顧によれば、高校時代は「毎日毎日、自分が一センチぐらい背がのびていくような気がする時代だった」⁶という。

1929年に東京帝国大学の理学部数学科に進学。ところが、大学に入学したとたん遠山は幻滅を感じてしまう。

大学の数学科ではどんな深遠なことを教えてくれるのかと期待していたら、やらされることはなんと曲線の追跡などという計算練習ばかりである。すっかり幻滅を感じてしまい、講義にはでずに家で好きな本ばかり読んでいることになってしまった。しかも、その“曲線追跡”教授ときたら、演習にでないと絶対に単位をくれない人であったので、これかなわんと思ひ、大学をなげってしまった。今日の流行語でいうと、ドロップ・アウトである。⁷

ドロップ・アウトした遠山がこのころに読み耽ったものは、トルストイやゲーテ、カント、マルクス、レーニンなどであった。学内の左翼運動には参加しな

かったが、哲学や文学とともに、政治や経済に対する興味は強く持っていた。

東京帝大での、“曲線追跡”教授、坂井英太郎との不運な出会いが、遠山の青春を大きく変えていく。遠山は、坂井教授の講義のつまらなさや「出席点」の取り扱いについて不満を持っていたところに、教えられたのとは異なる解法でテストを解いてしまい、教授の感情を害してしまったのである。その結果、卒業必修科目の単位取得が難しくなる。遠山は没頭していた数学を放り出し、東大には2年ほど通った後に自主退学することになる。

退学後は、翻訳や家庭教師で食いつなぎ、文学や哲学に没頭していく。また、その頃に行っていた、物理や化学を専攻する友人たちとの量子論や相対性理論の研究会のなかで、ワイルの『群論と量子力学 (Gruppentheorie und Quantenmechanik)』という本と出会い、数学と出会い直すこととなる。

ふたたび数学への情熱をもった遠山は、「卒業証書万能の時代」にあって、当時最も自由な学風（遠山の言葉によれば「のんきに卒業させてくれる大学」）であったとされる東北帝国大学を受験し、1935年、理学部数学科に入学する。東北帝大では代数学を研究しながら将棋クラブにも没頭し、28歳で卒業した。

東京帝大からの「ドロップ・アウト」と28歳での東北帝大卒業という体験は、後の「学校不適応児」に対する擁護と、学歴不要論へとつながっていく。

22歳で卒業するところを28歳で卒業した、その6年間の回り道について、遠山は後に、以下のように回顧する。

その六年間に多くのものを失った。外面的にはたしかにそうであった。しかし、内面的にはいくつかのものを得たように思う。第一に、学歴というレールを脱線しても、そうあわてるにはおよばない、なんとかなる、という一種の度胸のようなものができたことである。第二に、学校というものを冷静にながめるようになった、ということである。これは教師として学校で生活するようになってからもずいぶん役にたった。

いまになってふりかえてみると、私は小学校から大学まで「学校不適応児」だったような気がする。⁸

旧制高校における学問（読書や議論）への没頭。数学との出会いと、東大か

らの「ドロップ・アウト」。数学との再会と、東北帝国大学でののんびりとした生活。こうした被教育体験が、後の遠山の学校観や教育観に大きな影響を与えたことは、想像に難くない。

学歴が重視される風潮において、東京帝大からの退学と東北帝大の卒業、という経歴だけを見て取れば、遠山の「学歴というレールを脱線」した「学校不適応児」であった、という言葉そのまま受け取ることは難しい。しかし、遠山は学究には熱心であったが、「型にはめる」日本の学校教育には不適応であった、とは言えるだろう。

東北帝国大学を卒業した1938年、遠山は霞ヶ浦海軍航空隊に数学教官として赴任する。しかし、同僚の文官に対する武官の高圧的な態度が気に入らずにケンカとなり、1944年に退職することになる。

同年、理化学研究所でのアルバイトを経て、畏友である早川康弑みちかずの紹介により東京工業大学の助教授に就任する。1945年の敗戦後、遠山の研究室には学問と知に飢えた、吉本隆明や奥野健男といった若者たちが多く集まり、遠山は自主講義「量子論の数学的基礎」を開講することで彼等の要求に応えた。単位にはならない自主講座であるにもかかわらず、遠山の講義には毎回200名近くの学生が集まっていた。吉本隆明は、当時の自分と遠山の様子を以下のように回想する。

怠惰なくせに職人的な教授たちを馬鹿にしきったひとりの学生を何が惹きつけたのだろう。（中略）薄い膜をつぎつぎに剥いでゆくように、それまで難解におもわれた化学結合の量子論的な扱いが、軽く容易なものにおもわれてくる興奮もあった。けれど、もっとも大きいのは遠山さんの淡々とした口調の背後に感得されるひとつの〈精神の匂い〉のようなものの魅惑であった。ほかは空洞のように静かになった学校のその西日のあたる教場で、ああ、これが〈学問〉ということなのだ、とはじめて感じていた。わたしは怠惰でとうてい駄目だが、わたしに〈学問〉を学校の講義で感じさせたのは遠山さんがただ一人であった。⁹

若き日の遠山は、研究者として無骨に数学と向き合い、また教師として知に飢えた若者たちと向き合っていた。

3. 数学者としての遠山と、学校教育への関心

30代から40代前半にかけての遠山は、数学者としての研究に没頭していた。晩年には教育改革運動を主導することになるのだが、当初より「教育（とりわけ学校教育）」に対して強い関心を有していたわけではなかった。

30代（1940年代）には、アンドレ・ヴェイユという数学者が1938年に発表した「アーベル関数の一般化について」という論文に夢中となり、この理論を深化させるために多くの数学論文を発表していた。1949年には、それらをまとめた「代数関数の非アーベル的理論について」という学位論文を完成させている。

むろん、筆者には遠山の学位論文の数学的達成について評価することはできない（そうした知見がない）のだが、東工大の同僚であった数学者、斎藤利弥の回想からは、当時の遠山がどれほど熱心に数学の研究に打ち込んでいたのかを窺い知ることができる。

あの頃の遠山さんには気負いがあった。当時たまたま、代数関数論を少しばかり勉強していた私に、リーマン面のモジュラスや、ゼータファックス関数のことなどについてむずかしい議論を挑み、かけ出しの私を困らせた。美しく完成した理論である代数関数論に一石を投じて波紋を起こそうという野心が遠山さんの心の中に巣食っていたようである。学位論文は、その野心の一つの表現であった。¹⁰

野心的に、食欲に、斎藤の言葉を借りれば「獲物を狙う猛々しい眼」をもって数学に打ち込んでいた遠山。「人間に背を向けていた」「非人間的な数学を研究する隠遁者」が、人間の教育に関心を向けるようになるきっかけは、遠山の子どもが小学校に通うようになったことである。娘のテストの点数が低いことから授業参観に赴き、ここで、後に大批判を展開することになる生活単元学習と出会うことになる。

遠山が教育に関心を持つきっかけは、わが子の教育（算数の理解）をなんとかしたい、という私的なものであった。

4. 戦後直後の日本の教育状況

遠山の生活単元学習批判を検討する前に、敗戦直後の日本の教育状況について確認しておきたい。

すでに言い古された指摘ではあるが、日本の教育状況・言説は——ともすると、教育に限らず大凡の文化的状況は——、周期的に二項のあいだを行き来している。大雑把にまとめてしまえば、親学校的か反（脱）学校的か、行政主導か民間主導か、「詰め込み教育」か「ゆとり教育」か、といった具合である。

遠山が生活単元学習を批判し始めた頃、1950年代は、ひとつの過渡期であった。

戦後まもなくは、戦前・戦中の絶対的で軍国主義的な教育への反省から、「民主教育」が力を持った時代である。もしくは、国家主導の教育行政が一時的に「空白」であった時代とも言えるのかもしれない。

この頃の学校や教育は、人々の「希望」であった。あるべき人間としての理想像を掲げ、未来を担う子どもたちを近代的人間へと啓蒙することを、その目的としていた。教育基本法には特別に「前文」が付け加えられ、そこには教育のあるべき姿、教育の理念が掲げられていた。

1949年に吉田茂の保守政権が誕生して以降、また朝鮮戦争などの国際情勢も相まって、天野貞祐文部大臣による天皇制秩序の復活や「国旗」「国歌」についての談話が発表されるなど、日本の教育はいわゆる「逆コース」と呼ばれる状況におかれることになる。

むろん、教育政策や教育実践には「惰性」が働いており、文部大臣の談話や「教育二法」¹¹の成立、教育委員会法の「改正」¹²などによって、ただちに戦後の「民主教育」実践が「逆コース」を辿ったわけではない。とはいえ、「55年体制」が成立し、「文部省対日教組」という対立が明確となった頃には、学校における教育実践についても変化が見られるようになる。いわゆる「新教育的な——デューイの「問題解決学習」やキルパトリックの「プロジェクトメソッド」に着想を得た——教育実践は、1950年代半ば以降には衰退していくこととなった。

遠山が批判を展開した生活単元学習も、デューイのプラグマティズムやコア・

カリキュラム運動を受容するなかで登場したものである。

生徒（学習者）の生活や要求と無関係な知識を教授・伝達するのではなく、日常的な生活経験に基づいた問題解決を学習の中心課題とする。観念的な結論を得ることを目的とするのではなく、具体的（物的・身体的）な活動を重視する。学習内容を有機的なまとまりを持った単元に組織化することで、生徒の生活実感に即した興味や関心を引き起こす。そうした「経験主義」的、「児童中心主義」的な教育実践が、戦後まもなくから 1950 年代の前半頃までは活発に展開されていた。

敗戦直後に多彩に展開した日本の「新教育」がなぜ衰退したのかについて、ここで論じるだけの準備はない。戦後日本の政治状況、学校に対する信頼と失望、学力をめぐる種々の論争、といったものが重層的に影響していたのだろう。もしくは、教育言説の往還運動のただなかであって、その折り返し点が訪れただけなのかもしれない¹³。

いずれにせよ、そうした 1950 年代の政治状況において、遠山は生活単元学習を精力的に批判した。

そしておそらく、遠山の批判とはほとんど関係なく、生活単元学習は学校現場から姿を消すことになる。

遠山は、数教協の結成（1951 年）から学習指導要領の改訂（1958 年頃）までを自らの運動の「第 1 期」と区分したうえで、後の 1963 年に書かれた文章において、以下のように当時を振り返る。

第 1 期の主要な目標は、当時において日本の数学教育を風びしていた生活単元学習の批判であり、それを阻止することに懸命だった。しかし、そこには批判だけしておればよいという気やすさもあったことはいなめない。（中略）

第 1 期の時代に終止符を打つことを余儀なくさせたのは、どちらかというと、外部的な衝動であった。1958 年の指導要領の改訂がそれであった。指導要領はあっさりと生活単元学習を引っこめ、そのかわりに系統学習と銘打ったものを打ち出してきた。批判の目標を取り去られて肩すかしを食った形になったことは否定できないが、ここで、自分自身の手で新しい内容をつくり出していくことが、次の目標になってこなければならなかった。¹⁴

生活単元学習批判の「次の目標」として、遠山がどのような学力観を構想し、実践していったのかについては、本稿の範囲を超えた課題であり、改めて論じる必要がある。

さて、外部的な衝動（学習指導要領の改訂、教育政策の転換）によって、「肩すかしを食った形」で姿を消した生活単元学習について、その批判を詳細に検討することは、一見、無意味な作業に思われるかもしれない。しかし、私たちは現在もまだ、学力を巡る言説の往還運動のただなかにある。私たちが、「ゆとり」か「詰め込み」か、「能動（主体的）」か「受動（客体的）」か、といった、既視感のある不毛な往還を繰り返し、「学力」低下を憂い続けている現在において、遠山が半世紀以上前に行った生活単元学習批判の理路を確認しておくことは——そこに新たな知見が含まれているかどうかはさておき——、おそらく有意義である。

5. 数教協の設立と「新教育」に対する態度

1950年頃の遠山は、数学者としての研究や大学での教育、組合活動で多忙を極めていたが、わが子の教育への無関心を反省し、PTA活動にも積極的に参加するようになる。また、算数講座や教育懇談会の講師を担当するなど、地域活動にも関わり始めている。

数学者としての遠山は、学校教育・算数教育へと関心を向けたきっかけについて以下のように述べている。

最初のきっかけは子どもが小学校にかようようになったことである。当時、学校でやられていた教育、とくに算数教育はあきれほどひどいものであった。このまま放っておくと、日本中の子どもはものを考える力をなくしてしまうのではないかと、とさえ私は思った。それは1950年ごろであった。なんとかしなければならぬと思って、同志の人びとといっしょに数学教育協議会という会をつくって改良運動をすすめていくことにした。¹⁵

地域活動やPTA活動を続けていくうちに、こうした活動だけでは学校教育を

改革するすることが難しいと感じた遠山は、数学者や数学教師たちとともに、数学教育の研究会を立ち上げることになる。こうして1951年、遠山が同志とともに月1回の研究会として設立した数教協は、その2年後の1953年に第1回大会を開催（於：法政大学）、1955年には『数学教室』という雑誌を創刊し、急速に拡大していく。その後、多くの会員を獲得し、民間教育運動における一大ムーブメントとなる。

数教協が設立されたのと同時期の1951年、学習指導要領が全面改定される。この1951年改訂版は、後に「生活単元学習の学習指導要領」と呼ばれるものである。

先述の通り、生活単元学習とは、子どもの生活圏にある経験を通じて知識や技術を習得させていく学習法である。そこでは、知識の「詰め込み」を排し、子どもの自発性が重要視されていた。

遠山は、軍国主義的な教育を排し、子どもの自発性を重視すること自体に批判的であったわけではない。戦後に導入された「新教育」にも一定の価値を認めている。

たとえば、戦後の占領軍によるラディカルな教育改革について述べる、次のような一節。

いわゆる“新教育”というものが、かつて想像されなかったほどの解放感をもたらしたことはたしかであるが、それが教育の改革だけによって生まれてきたものであるとは考えられない。それは、むしろ、敗戦によって古い権威が失墜されたことからくる一般的影響のためである、といったほうが真相に近いだろう。

問題を数学教育に限ってみると、評価はわりあい簡単である。（中略）“戦後の数学教育は多くの点で日本の子どもの学力を引き下げることに役立つ”と。このような評価が多くの進歩的な知識人、とくに学校に行く子どもを持っていない人びとの気に入らないであろうことを私は知っている。しかし、そのような人びとも、“新教育”のもっている弁護の余地のないほどはっきりした欠陥は早く切りすてておいたほうが、その長所を救い出すために有利であるといえ、了解してもらえらるだろう。¹⁶

遠山は、「新教育」そのものを全否定するのではない。ただ、それだけでは不十分であることを指摘し、「新教育」の「欠陥」を切り捨てることを主張する。とりわけ算数・数学教育については弊害があるという。

また「自主性の尊重」についても、遠山は、その重要性について述べたうえで、それだけでは不十分であるとする。

いやしくも“教育”という言葉を用いる以上、子供たちが生まれながらにして持っている内面的な自発的な力、創造力といったものを尊重しなければならない。子供たちの自発性を大人たちの勝手に作り上げた荒々しい“教え込み”によって圧殺してはならない。“自発性の尊重”というモットーは教育者が片時も忘れてはならないことのひとつである。

しかし、“自発性の尊重”だけで、すべての困難は解決するだろうか。むしろ、問題はこの“しかし……”という言葉から始まるとさえ言える。¹⁷

遠山によって書かれた生活単元学習批判の多くは、戦後の「新教育」や生活単元学習の意義を幾分かは認めたとはいえ「だが、しかし……」と続く形で批判が展開されている。

遠山は、生活単元学習における子どもの「自主性の尊重」という命題と、算数・数学教育におけるその限界について、自覚的であった。先の引用に続けて「真の解決は、反復練習のように、子供の自発性を圧迫する恐れのある活動を、どのようにして自発性を損なうことなしに実行することができるか、その方法を探求することにあるだろう」¹⁸とも述べている。

生活単元がいくつかの進歩を教育の中にもたらせたことは否定できない。その中の一つとして“動機づけ”(motivation)ということがある。何のために学習するかということを、まず児童に自覚させ、学習に対する興味を呼び起こすことは教育者の忘れてはならない観点の一つである。そこで児童の興味をどうしてよびさますか、ということがさかんに研究されるようになってきた。これはたしかによいことである。

だが、はたしてそれが正しい方法でなされているかどうか。この点になると、いくつかの疑問がおこってくる。¹⁹

遠山は、戦前の軍国主義教育には否定的であり、「自発性の尊重」という理念を肯定的に受け止めていた。「児童中心主義」を全否定していたわけでもない。では、彼は生活単元学習の何処に問題を見出していたのだろうか。

6. 生活単元学習批判

遠山はまず、生活単元学習が数学の系統性を無視している点を批判する。

生活単元とは子どもたちの生活経験のひとつのまとまりである。生活単元学習においては、「お店ごっこ」「遠足」「銀行ごっこ」「身体検査」などを経験させることにより、知識や技能を伝達しようとする。遠山はその欠陥について、以下のように述べる。

まず第1に、生活経験というものが、偶然的な要素の集まりであって、本来は何の系統もないために、数学のもっている系統性を乱してしまうおそれがある。数学ではたし算、ひき算というように順序正しくなっているが、生活にはそのような系統は存在しないのである。(中略)このような学習法だと、数学のなかで、ぜひ教えねばならない大切な事実が抜けてしまうことが多い。また、基礎的な計算力がつかない。(中略)生活単元学習はこの点でも大変具合のわるいやり方である。²⁰

子どもの生活経験は偶然の集まりである。そこから出発し、それだけを重視していたのでは、数理の体系にはたどり着かない可能性がある。集中的に計算の練習が行われなければ、学習の効果も上がらない。生活経験においては、足し算が必要なときもあれば割り算が必要なときもある。そうした機会は偶然に訪れ、または、まったく訪れない。「生活経験には“順序もなければ、連絡もない”もので、体系というものはない。少なくとも万人に共通なものはない。しかし、計算法は強靱な体系を持っている」²¹。

子どもの生活実感と興味関心に基づいて、子どもがやりたいことを、やりたいときにやる。やりたくないことはやらない。「なにをいつ学ぶのか(学ばないのか)を決めるのは子どもの専権事項である」という主張は、現在において

も——歴史の往還のある時点において——、未だに有力である。それが「新教育」における「児童中心主義」的なアイデアに基づいていることは論を俟たないが、初期の遠山は現代にも残存するこうした主張を正面から批判した。

子どもの自発性を重視するだけでは、子どもの経験から出発するだけでは、たどり着けない境位がある。とりわけ、人類が長い時間をかけて、独自の体系を作り上げてきた数学には、生活単元学習に馴染まない要素がある。

自発性と客観的な世界はたしかに対立するものであり、ある場合には激しく敵対するものでさえある。この対立や敵対の中にあつて、子どもの自発性を守るべきことを教えたのは児童中心主義であり、子どもの自発性ということが、いかなる時、いかなる場所でも教育者の銘記する基本原理の一つであること、このことを確立した点に、その不朽の功績がある。しかし、その功績は問題を解決した点にはなく、問題を提起した点にあるのである。なぜなら、真の問題はここで終わっているのではなく、やっとここからはじまっているからである。

子どもの自発性がいくら尊重すべきものだとしても、それには限界がある、ということも同じように確かなことである。地球は子どもを中心としてまわっているのではなく、太陽を中心としてまわっている、ということも事実なのである。²²

本稿では十分に論じられないが、遠山たちが1958年頃に発案した「水道方式」では「一般から特殊へ」という原理が打ち出されている。個別の偶然的な生活経験から出発して数学の体系に至る「特殊（生活経験）から一般（抽象概念）へ」ではない。むしろ、小学校の低学年にむけて、いきなりに抽象的な概念を教えるのは難しいとしても、場合によっては、とくに算数・数学を教える際には、「一般から特殊へ」という順で教えた方が良い場合もある。

しかしながら、子どもの経験と自発性こそを重視する生活単元学習においては、必然的に、体系化された数学教育は、軽視されることになる。

つぎに問題となるのは教育全体の中で数学が不当に軽視されていて、時間数なども、文明国ではもっともすくないということである。そのために

日本の教育内容はいちじるしく低いものとなり、戦前に比べると、1年ないし2年のおくれをしめしている。²³

体系性のなさ、基礎的な学力（計算力）および数学の軽視に続けて遠山は、教科内容の消費主義的側面を批判する。

第3の特徴は教科内容がいちじるしく消費的である点である。“生活に役立つ”ということは生活単元学習のかかげる主要なスローガンの一つであるが、そこでいう生活は、主として“買物”“貯金”“保険”“株式”などという消費生活にかざられている。積極的にものを創りだしていく生産活動はすべて姿を消してしまっているのがいちじるしい特徴である。²⁴

遠山は、生活単元学習の起源が「ニューディール時代のアメリカ」にあり、それが占領軍によって（半ば強制的に）日本に移植されたことを指摘したうえで、生産過剰に陥っていた国の数学が消費中心となることは当然である、と述べている。

こうした状況においては、数学は理科との連関を断ち切られ、生産活動から締め出される。本国からの輸入に頼る植民地においては、新しい技術を生み出す教育は望まれず、「そのような国の数学教育は“損か得か”の金勘定に限られる必要がある²⁵とも述べている²⁶。

教科の内容が、学習者にとって「役に立つか、立たないか」という基準によって構成され、学習者の生活実感を伴った興味・関心に即しているかどうかによって、その存在価値を判断される。こうした教育言説は、現代においても、とりわけ為政者や資本家の論理において有力である。

子どもの生活経験に即している限りは、その教科内容は消費的にならざるを得ない。遠山が生活単元学習を批判した当時よりも現代の方が、生活はより消費的である。「児童中心主義」的に構想するならば、算数・数学教育は「賢い消費者としての振るまい方」「効率的な金儲けの仕方」を教えるものにならざるをえない。

資本主義社会において「新教育」的な実践を志向するのであれば、「それがかまわない」という立場もあり得るだろう。しかし、遠山はこうした立場には

与しない。

「子どもの自発性」ばかりを重視する生活単元学習を批判するなかで、遠山は以下のような疑問を呈する。

（前略）生徒の興味に追従して、興味のうすいものは省略してしまう傾向がないか、という点である。もともと興味は利用すべきものであって、それ自身を目的にすべきではない。生徒のおもしろがらぬものはすべて除いてしまったら、多くの重要なことが脱落してしまうだろう。重要なことであってもおもしろくないものはいくらかでもあるからである。²⁷

子どもの興味は、学習の手段ではあるが目的ではない。できるだけ子どもの興味や関心を喚起するような学習（授業）が望ましいには違いないが、それ自体は目的にはなりえない。

ところが、晩年の遠山は「楽しい授業」を模索するなかで、「授業は楽しいだけでよい」とまで主張するようになる。こうした「転向」についての考察は、本稿の最後に短く触れるに留まるが、少なくとも1950年代の遠山は「重要なことであってもおもしろくないもの」を切り捨てることに対しては、明確に批判的である。

興味は決して“生活的興味”に限られるものではない。その他に“知的興味”というべきものがあるはずである。ここで“知的”というのはなにも高遠なことをいうのではない。指導の如何によっては、二つの数を掛け合わせると、順序を変えても答えは変わらないという単純な事実でも、また、どんなに小さい縁でも大きな縁でも、円周と直径の比は一定であることも、十分、知的興味の対象となり得るだろう。²⁸

子どもの「生活的興味」——それはしばしば消費生活的である——に基づいて授業を行うだけでなく、子どもの「知的興味」を呼び起こすようにすること。すなわち、子どもの日常生活においては出会うことが難しいような、知的な楽しさ、美しさを伝えること。それは労の多い仕事であるが、遠山は、教師たちにそうした積極的な指導を求める。「その際、最小限必要なことは教師自身が

興味を持つことである」²⁹。

学問の系統を軽視し、抽象概念を避け、多様で複雑な現実を分析することもない。遠山にとっての生活単元学習は、子どもの雑多な生活経験を、その関連を意識することなく切り取り配置するだけの学習法に映った。それは、系統、抽象、分析を重視する数学者にとっては許容しがたいものであったのだろう。

とはいえ、生活単元学習が有する問題は、学校や教育だけで解決すべきものではない。学校で用いられるカリキュラムと社会のおかれた状況は、密接に関連している。遠山が「子どもの生活的な興味や関心によらず、知的・学的な興味を意図的に伝えるべきだ」と主張せざるを得ない状況は、当時の——そしておそらく現在にまで続いている——社会の性格によっている。

もし社会に建設的な空気が満ちており、その中に力強い上昇気流が存在していたら、学校の中だけで、ことさらに“動機づけ”などを必要としないだろう。“動機づけ”とか“興味”とかいうことが大声で叫ばれるような社会は、“勉強し甲斐のない”社会だということができるかもしれない。³⁰

遠山は後に、テストの点数による序列化や競争を批判する。それは、学歴獲得のために受験し、社会的上昇を目指して競争する、という不純な「動機づけ」に対する批判でもある。私たちは現在においてもなお「勉強し甲斐のない社会」を生きている。

7. 「社会の改造」と「社会の持続」

1950年代の中頃になると、生活単元学習は退潮し、「新教育」的な学習は影を潜めていく。戦前回帰的な教育政策が打ち出され、「逆コース」への圧力が高まっていく。こうした政治状況のなかで、復古反動的な文教政策とそれに抵抗する民間教育運動という構図が強まっていく。生活単元学習批判が一段落しつつあった頃、民間教育運動の当事者としての遠山は、こうした新たな局面への対応を迫られることになった。

1955年に発表された「戦後教育運動の反省——一つの問題提起として」は、当

時の民間教育運動に大きな反響を与えた文章である³¹。以下では、この論攷について考察を進めよう。

遠山によれば、当時の民間教育運動を主導した「進歩的教師」たちの間では「教育の任務をもっぱら社会の改造にもとめるという共通の理解があった」³²という。保守的な体制に対峙する民間教育運動のなかにあつては、自由主義者であってもマルクス主義者であっても、「教育による社会改造主義」というべき姿勢が存在していた。

遠山は、「社会改造主義」によって日本の教師たちの目が「狭い教室から広い社会に向かって開い」たこと、「社会的意識の高揚が戦後の教育運動を前進させるためのエネルギーを提供したこと」³³については、高く評価する。

そのうえで、教育の機能は「社会の改造」だけでは不十分であり、むしろ「社会の持続」に根ざしたものでなければならぬと述べる。

教育という力を除いたとき、社会は改造されないことはもちろんですが、そのままの運動を継続するでしょうか。私は継続することさえできないと思います。学校がなくなったら、読・書・算の力はなくなり、社会は文盲状態に転落するほかないでしょう。私が（中略）戦後の教育運動全体が見落としていたといったのは、まさにこの点です。“教育による社会改造主義”は社会の持続に奉仕すべき教育の、もう一つの任務をおおい隠してしまったのです。³⁴

教育の機能と役割は、まずは「社会の持続」に根ざしたものでなければならぬ。教育が役割を果たさなければ、社会は継続することすらできない。遠山は、まずは教育によって社会を持続させたいうえで、社会の改造に向けた貢献を模索すべきだ、と主張する。

こうした主張は、突飛なものではない。しかし、教育によって基礎学力を保障したうえで新しい社会を構想するための力を養う、という遠山の主張は、当時の民間教育運動においては容易に受け入れられるものではなかった。

遠山によれば、「経験主義」に基づく生活単元学習や「児童中心主義」的な「新教育」を信奉する教師たちは、基礎学力を習得させることには熱心ではなかった。

経験主義の学習論によると、日常の生活経験を繰り返せば、それで読・書・算などの知識は自然に得られるはずですから、教育はその知識の持続に責任を持つ必要はなく（放任しておいても持続するから）、もっぱら力を社会の改造にふり向ければよいわけです。³⁵

「進歩的教師」たちが主導する民間教育運動においては「教師が教えることは罪悪であるかのような考えが支配」的であった。それは戦前・戦中の国家主義的な「教え込み」に対する反省と忌避感によるものであり、「逆コース」を辿りつつあった当時の社会状況にも強く影響されていた。

そうした状況において、遠山は教育が果たすべき「社会の持続」という役割を強調する。

「社会の持続」という教育の任務を無視して「社会の改造」ばかりを主張する教育運動の欠陥について、遠山は以下のように指摘する。

第一に、読・書・算、つまり三Rと言われるものに対する不当な蔑視がそれです。三Rは社会の改造には役立ちません。私ははっきりと、そう言いたいのです。今まで社会改造がただ一つの目標でしたから、何をするにも“回り回って社会改造の役に立つのだ”という式の無理な論理の運び方が横行していました。しかし、こういう論理は、もうやめようではありませんか。“三Rは社会の改造には役立たない。しかし、社会の持続にとっては不可欠なものだ”と言い切るべきではないでしょうか。もっと正確にいうなら、三Rは社会の改造にも改悪にも役立つ、どちらに役立つかを定めるのは学校より広い社会の力関係だ、というべきでしょう。³⁶

遠山が教育運動のなかで、また、生活単元学習や「新教育」を批判するなかで、基礎学力の低下を指摘し、その引き上げを主張するたびに、「進歩的教師」からは「読・書・算の力をつけても、それは原爆をつくるのに使われるかもしれない」といわれ、そこで議論が打ち切られていたという。このエピソードを取り上げたうえで、遠山は「たとえ読・書・算の力が戦争の役に立つことになっても、教師はそれを教える義務がある」と述べる。

基礎学力を身につけさせて社会を持続させることが、まずは教育の果たすべ

き役割であり、その学力の用い方は「社会の力関係」によって定められるべきである、という遠山の主張は、教育による「社会の改造」を一義的な目標とする民間教育運動に対するラディカルな批判となった。

続けて遠山は、「社会の改造」を願う教師たちと、学校に子どもを預ける親たちとの間には、教育に対する「願い」に食い違いがあることを指摘する。

親たちはさまざまな願いをこめて子どもを学校にやっています。その願いに耳を傾けない教師があったとしたら、その人は教師としての資格に欠けたところがあると言われても仕方のないことです。³⁷

このように述べたうえで、遠山は親のもつ教育要求を2つに大別する。1つは「良い子にしてくれ」という願い、もう1つは「自分で飯の食える子にしてくれ」という願いである。

“良い子”のほうを理想主義的な要求とすれば、“飯の食える子”は現実主義的な要求というべきでしょう。また、“良い子”が社会の改造とつながるとしたら、“飯の食える子”は社会の持続とつながるはずのものでしょう。^{*38}

ともすると、教育によって「社会の改造」を目指す「進歩的」な教師たちは、「飯の食える子にしてくれ」という親からの現実的で控えめな要求を無視しがちである。社会改造に役立つ「良い子」を育てることばかりに注力してしまう。

親たちが教育に対して理想主義的な要求を持ち得ないのは、一部の進歩的な教師たちが考えているように、“頭が古い”からでもなく、“意識が低い”からでもないと思います。それは子どもに対する親と教師との立場の相違からきていると思います。³⁹

先述のように、遠山は「わが子の教育をなんとかしたい」という親心から教育運動に関わり始めた。1955年の反動化とそれを阻止しようとする革新的な教育運動、という激しい政治対立のなかにあつて、遠山が、市井の、大衆の親心

から教育を眼差していたことは、注目に値する。教育運動を国民に根付かせていくためには、わが子の「学力低下」を憂い、「飯の食える子」になって欲しいと願う大衆の親心にも目を向けなければならない。

むろん、こうした論は目新しいものではなかったが、民間教育運動のあり方にまで言及した遠山の論には、大きな影響があった。

教育運動は、啓蒙運動と混同されてはならない。教育運動は蒙昧な大衆や子どもを啓発するための啓蒙運動とは異なるものである。

啓蒙運動は巨大な偏見の存在を予想しています。既存の偏見の壁に穴をあけるために、それに向かって強烈な反対意見をぶっつける必要があります。偶像の破壊が主な任務となるでしょう。強い酸性の毒を中和するために強いアルカリ性の薬品、ある場合には毒さえも注ぎ込む必要のあるのが啓蒙運動の特徴です。それは社会の持続という観点を無視することになるでしょう。（中略）

啓蒙運動にくらべると、教育の作業は根本的には、やはり、子どもの心の何もないところに正しいものを育てていく建設的な過程ではないでしょうか。教育運動が啓蒙運動への傾斜をもちすぎるようなことになったら、『憂うべき教科書』という小冊子もけっして馬鹿にならない力を持つことになるでしょう。⁴⁰

教育運動は、偏見に対して毒を注入するような過激なものであってはならない。子どもたちにどのような知識を、どのような方法で伝えていくのかについて、建設的な議論を積み重ねていかななくてはならない。政治的対立が激化する状況のなかで、二者択一のどちらか一方に肩入れすることなく、自然科学者としての遠山は、冷静に民間教育運動についての提言を行っている。

私の申し上げたことを要約すると、つぎのようになります。まず第一に、教育の機能の中には社会の持続に奉仕すべきものがたしかにある。第二に、社会の持続という機能を確認することによって、社会改造主義によってひき起こされた教育運動の中にある無理な姿勢が直され、自然な姿勢をとりもどすことができるだろうということです。（中略）

社会の持続の要求の中に深く根をおろし、その上で社会改造の目標に向かうということ。われわれの教育運動が敗北しないためには、それは不可欠のものだと私は信じています。⁴¹

8. おわりに——遠山の「転向」について

教育運動家としての遠山の活動が本格化するのには、東京工業大学を退官した後のことである。八王子養護学校において障害児教育と出会い、人間観・教育観を大きく揺さぶられ、教育における競争原理や序列主義を痛烈に批判する。遠山が「観・学・術」という概念を用いて展開した独自の学力論については、遠山教育論の要諦であるのだが、本稿では十分に論じるだけの準備がない。

1970年代に展開した雑誌『ひと』を中心とした教育運動は、現在においてもなお、強い影響力を持ち続けている。いわゆる「新教育」的な教育方針をもつ学校である明星学園の教育実践に深く関わり、自由の森学園の教育理念にも大きな影響を与え続けている。こうした議論と経験を経て、遠山は「楽しい授業」論を提唱するようになる。

晩年の遠山の活動や主張を見れば、それはいかにも「新教育」的であり、「子ども中心主義」的である。遠山は、すべての子どもの「わかる」を大切にする「楽しい授業」の提唱者として、また、テストの点数による競争主義の批判者として紹介され、評価され、批判されている。一例を挙げておこう。

松下良平は、学校改革の指針となるキャッチフレーズとして「楽しい授業」や「楽しい学校」が用いられるようになった1970年代以降の歴史的系譜を論じるなかで、「楽しい授業」や「楽しい学校」を最初期に説いた人物として遠山啓（と板倉聖宣）を取り上げている。

松下は、遠山が「算数嫌い」を克服するために数学の授業にゲームを取り入れた実践について、批判的に検討する。遠山は、数学という学問そのものが、全世界の数学者が参加する大きなゲームのようなものであり、そのゲームに参加するのは純粋に学ぶことが楽しいからであるという。しかし、松下によれば、遠山は数学すること＝〈ゲームとしての数学〉と、子どもの「算数嫌い」を克服するための手段・道具としてのゲーム＝〈数学の授業で用いられるゲーム〉

を混同したうえで、手段・道具としてのゲームを用いた「楽しい授業」へと傾倒していく。なぜこのような混同が生じるのか。

その理由の一つは、遠山にとって最大の懸案であった学校嫌い・算数嫌いの子どもをなくすという関心（第二の関心）が、「授業を厳格な儀式のようなものとする」と考える「授業観」、つまり彼のいう「儀式的授業観」を打破しようとする関心（第一の関心）と一体となっていることにあると考えられる。⁴²

晩年の遠山はたしかに、教師の役割を子ども（生徒）を楽しませるためのピエロのようなものであってもかまわない、とまで述べるようになる。この時期の遠山が書いたものを素直に読めば、松下の批判的考察は、おそらく間違っていない。

そして松下は、この論攷を以下のように結ぶ。

「子ども中心 VS. 社会中心」「楽しい VS. 辛い」といった不毛な二項対立を乗り越える教育や学びの理論を構築し、それを基礎にして時代にふさわしい新たな学校の理念を構想すること、これは戦後の教育学が見失ってきた、未だほとんど手つかずの課題なのである。⁴³

本稿で紙幅を割いて考察してきた初期の遠山は、まさにこの「不毛な二項対立」こそを問題としていたように見える。遠山は、子どもの「生活的興味」ばかりを重視しては「重要なことであってもおもしろくないもの」にたどり着かないことを指摘し、生活単元学習が消費主義的である点を批判した。教師の役割は、子どもの「知的興味」を喚起することであり、「社会の存続」のためには基礎学力の獲得も重要であり、「飯の食える子」を育てることも教育の重要な役割であると述べていた。

少なくとも、初期の遠山は「新教育」的な教育実践には批判的であり、「不毛な二項対立」に対しては——それを乗り越えようとしていたかどうかはさておき——、その双方に目配りをし、バランスを取りながら、自らの教育論を展開していた。

なぜ遠山の教育論は「転向」した（ように見える）のか。遠山の教育思想（教

育観・学力観)の「連続」と「断絶」について明らかにするためには、1960年代以降の遠山の教育論について、より詳細に検討する必要がある。

遠山啓の教育思想が「深掘り」するに値するかどうかは、まだわからない。しかし、遠山啓という人を参照枠として、その仕事の変遷(変節)を明らかにすることを通じて、戦後日本の教育言説・状況を描き出すことができるはずである、と目論んでいるのである。

*大阪府立大学大学院 人間社会システム科学研究科 人間社会学専攻 人間科学分野

¹ とはいえ、ここで直ちに補足する必要がある。2017年には、遠山番の編集者であった友兼清治による編著『遠山啓 行動する数楽者の思想と仕事』(太郎次郎社エディタス)が刊行された。約400頁にわたる大著では、1978年から1983年にかけてまとめられた全27巻(さらに別冊2巻)の『遠山啓著作集』太郎次郎社、および、その他の遠山の著作が丁寧に紹介されており、遠山の生い立ちから晩年まで、その思想と主張の特徴が時系列にまとめられている。本稿は、この友兼の仕事に多くを負っている。

また、2009年に出版された小口鈴実による『遠山啓の教育思想と実践「子ども、ばんざいだ!」』にも遠山の教育思想と教育実践が描かれており、とくに後期(晩年)の遠山の教育思想・学力観に詳しい。遠山が創刊した雑誌『数学セミナー』(1962年創刊、日本評論社)には、2009年刊行の月号にわたって「遠山啓氏生誕100周年」の特集が組まれており、遠山自身の記事の再掲と、縁のある数学者や数学教育に関わる論者による遠山の教育論、数学論が掲載されている。

決して数は多くないが、遠山の教育思想について論じているものは複数存在しており、本稿もそれらに連なる試みである。本稿ではとくに、遠山の生活単元学習批判に焦点を当てる。

² 以下で検討するように、遠山の教育論、とりわけ生活単元学習への批判は、論旨が明快である。明快すぎる、と評しても良い。

たとえば、遠山は日本の戦後「新教育」を批判する際に、しばしばデューイを引き合いに出し、アメリカにおける「経験主義」と基礎学力の低下を結びつけ、批判する。しかし、デューイの教育思想やアメリカにおける教育制度、そしてそれが敗戦直後の植民地日本に与えた影響などは、それほど単純なものでも極端なものでもない。当時の教育状況が、遠山が実感するほどに「新教育」一色であったはずもない。

いささか極端な論の飛躍が遠山の教育思想研究を難しくしているのかもしれないが、彼が戦後日本の教育言説に大きな影響を与えたことには間違いない。本稿の目的は、初期の遠山が何を批判し、どのような主張を展開したのかを確認することにある。

³ ここに列挙した学者や芸術家たちは、教育雑誌『ひと』の遠山啓追悼特集に、遠山のと関係や思い出などの文章を寄せている。この特集号には、文化人や知識人に限らず、遠山が関係した学校の教師や保護者、教え子たちも含めて延べ100名以上の文章が掲載されている。『ひと』編集委員会(1980)『ひと別冊 遠山啓追悼特集 その人と仕事』

太郎次郎社。

- 4 たとえば、遠山は 1962 年に「教育学者への率直な注文と期待」という文章を発表している。内容の詳述は行わないが、遠山は教育学者が観念的な理論や子ども観に拘泥していることを批判し、教育科学の構築を求めている。こうした論点が教育学者のなかで、また、教育運動においてある程度重要な位置を占めていたことについては理解しているが、遠山の「率直な」問題提起に対して当時の教育学者がどのように応答したのか、また現代の教育学者がこの問題提起をどのように受け止めているのか、寡聞にして知らない。
- 5 以下、遠山の論攷を引用する際、『遠山啓著作集』に収録されているものについては、すべて『著作集』を用いる。頁数は『著作集』による。出版年については初出の年を記載する。
『遠山啓著作集』は、数学論シリーズ 0-7 巻、数学教育論シリーズ 0-13 巻、教育論シリーズ 0-4 巻、および別巻 2 冊によって構成されている。書誌情報には『シリーズ名、巻数』と略記する。たとえば註 4 であげた文献は、遠山啓 (1962) 「教育学者への率直な注文と期待」『教育論 1』174-181 頁、となる。
引用文中の表記揺れ（「子供」「子ども」など）は、原文のまま。
- 6 遠山啓 (1977) 『水源をめざして』太郎次郎社、217 頁。
- 7 同上、219 頁。
- 8 同上、228-229 頁。
- 9 吉本隆明 (1993) 「遠山啓 西日のあたる教場の記憶」『追悼私記』JICC 出版局、154 頁。初出は 1979 年。
- 10 斎藤利弥 (1980) 「30 年前」『ひと別冊 遠山啓追悼特集 その人と仕事』太郎次郎社、60 頁。
- 11 「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」および「教育公務員特例法の一部を改正する法律」のこと。いずれの法律も、教育の「政治的中立性」について規定するものであり、教員（教育公務員）の政治的な活動を限定するものとして、大きな議論を呼んだ。
- 12 この「改正」の最も重要なポイントは、教育委員会を組織する教育委員を、住民による公選制から自治体の長による任命制に改めた点にある。
- 13 1950 年代における日本の教育政策については数多くの研究がなされており、枚挙に暇がないのだが、遠山啓の民間教育運動にも言及したうえで当時の学校について論じているものの一例としては、佐藤隆 (1996) 「教育政策の『転換』と学校」堀尾輝久他編『講座学校第 2 巻 日本の学校の 50 年』柏書房、65-121 頁。
- 14 遠山啓 (1963) 「数学教育の近代化と現代化」『数学教育論 8』、65 頁。
- 15 遠山啓 (1977) 『水源をめざして』太郎次郎社、242 頁。
- 16 遠山啓 (1955) 「学力低下の回復をはかれ」『数学教育論 2』28-29 頁。
- 17 遠山啓 (1953) 「生活単元学習と計算練習の背反」『数学教育論 2』69 頁。
- 18 同上、70 頁。
- 19 遠山啓 (1953) 「生活単元学習と科学的精神」『教育論 1』52 頁。

- 20 遠山啓 (1955) 「学力低下の回復をはかれ」 『数学教育論 2』 29-30 頁。
- 21 遠山啓 (1953) 「生活単元学習と計算練習」 『教育論 1』 38 頁。
- 22 遠山啓 (1953) 「生活単元学習と経験主義」 『教育論 1』 21 頁。
- 23 遠山啓 (1955) 「学力低下の回復をはかれ」 『数学教育論 2』 29-30 頁。
- 24 同上、30 頁。
- 25 同上、31 頁。
- 26 遠山は、これに加えて、日本の特殊性、独自性を無視してイギリス、アメリカ方式の計算法などを強要されたことについても批判している。
- 27 遠山啓 (1953) 「生活単元学習と科学的精神」 『教育論 1』 52 頁。
- 28 同上、53 頁。
- 29 同上、53 頁。
- 30 同上、54 頁。
- 31 遠山啓 (1955) 「戦後教育運動の反省——一つの問題提起として」 『教育論 1』 87-101 頁。
この論文のなかで遠山は、「社会の改造」を目的とする民間教育運動について、7つのポイントを挙げて批判する。第 1 に、基礎学力(3R's) の不当な蔑視。第 2 に、教科における社会科中心主義。第 3 に、教師と親たちとの教育要求の齟齬。第 4 に、蓄積された教育技術の軽視(学習指導要領批判)。第 5 に、「理想主義」と「現実主義」の間にある教育目標のズレ。第 6 に、アメリカから直輸入された教育制度への非現実的な態度。第 7 に、教育運動が啓蒙運動的になっていること。
本稿では、主として第 1、第 3、第 7 点目の批判について検討するが、上記の 7 点は互いに関連し、連続したものである。
- 32 同上、88 頁。
- 33 同上、88 頁。
- 34 同上、89 頁。
- 35 同上、90 頁。
- 36 同上、91 頁。
- 37 同上、93 頁。
- 38 同上、93 頁。
- 39 同上、93-94 頁。
- 40 同上、99-100 頁。『憂うべき教科書』とは、当時の日本民主党が、その頃に使用されていた教科書の政治的偏向を批判するために 1955 年に発行したパンフレットである。
- 41 同上、101 頁。
- 42 松下良平 (2003) 「楽しい授業・学校論の系譜学——子ども中心主義的教育理念のアイロニー——」 森田尚人他編『教育と政治 戦後教育史を読み直す』勁草書房、148 頁。
- 43 同上、165 頁。

引用・参考文献

遠山の著作については引用したものに限り、各論攷が所収されている『遠山啓著作集』のシリーズ名と巻数のみを記載する。

遠山 啓 (1977) 『水源をめざして』 太郎次郎社。

—— (1980) 『数学教育論シリーズ2 数学教育の潮流』 太郎次郎社。

—— (1980) 『数学教育論シリーズ8 数学教育の現代化』 太郎次郎社。

—— (1980) 『教育論シリーズ1 教育の理想と現実』 太郎次郎社。

—— (1980) 『教育論シリーズ2 教育の自由と統制』 太郎次郎社。

香川七海 (2014) 「教育雑誌『ひと』創刊の理念と雑誌の構想——『ひと』編集委員会における議論を中心として——」 『教育學雑誌 No. 49』 日本大学教育学会、41-51 頁。

—— (2016) 「差別問題としての学力観—遠山啓『競争原理を超えて』を読み直す」 『子ども教育研究 第8号』 相模女子大学子ども教育学会、53-62 頁。

銀林浩 (2009) 「子供と数学教育を真剣に考えた反骨の数学者 遠山啓の思想と実践」 『現代思想 vol. 37-15 特集日本の数学者たち—和算から現代数学まで』 青土社、184-196 頁。

銀林浩、小沢健一、榊忠男編 (2009) 『遠山啓エッセンス5 序列主義・競争原理批判』 日本評論社。

小口鈴実 (2007) 「『観』形成の教育をめざして——遠山啓の教育思想——」 『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究 No. 64』 慶應義塾大学大学院社会学研究科、13-30 頁。

—— (2009) 『遠山啓の教育思想と実践「子ども、ばんざいだ!」』 数学教育研究会。

斎藤利弥 (1980) 「30年前」 『ひと別冊 遠山啓追悼特集 その人と仕事』 太郎次郎社、59-62 頁。

小島寛之 (2009) 「遠山啓氏の思想から見えるもの」 『数学セミナー2009年10月号』 日本評論社、61-65 頁。

佐藤隆 (1996) 「教育政策の『転換』と学校」 堀尾輝久他編『講座学校第2巻 日本の学校の50年』 柏書房、65-121 頁。

友兼清治編著 (2017) 『遠山啓 行動する数楽者の思想と仕事』 太郎次郎社エディタス 『ひと』編集委員会 (1980) 『ひと別冊 遠山啓追悼特集 その人と仕事』 太郎次郎社。

松下良平 (2003) 「楽しい授業・学校論の系譜学——子ども中心主義的教育理念のアイロニー——」 森田尚人他編『教育と政治 戦後教育史を読み直す』 勁草書房、142-166 頁。

宮坂朋幸 (2015) 「遠山啓—数学教育改革運動を推進した『数楽者』」 沖田行司編著『人物で見る日本の教育第2版』 ミネルヴァ書房、263-270 頁。

吉本隆明 (1993) 『追悼私記』 JICC 出版局。

Hiraku Toyama's Educational Thought: Focusing on his Criticism of "Experience Unit Learning"

Jiro MORIOKA

The purpose of this article is to clarify a characteristics of the Hiraku Toyama's early educational thought.

Toyama who is a mathematician, is a famous person for mathematical education. With the education at the school where his daughter goes, he became interested in school education. He invented the "Water Supply System Method" in mathematical education.

In his later years, he criticized competitionism in education, his educational thought was accepted in the context of "Child-centered Education" and "New Education". But he criticized "Experience Unit Learning" in the 1950's severely. At that time, he was clearly critical of "Child-centered Education" and "New Education".

He was critical for militaristic education as it was done before the war in Japan. He appreciated the education based on the children's interest and living experience somewhat. In addition, as a mathematician, he pointed out the lack of system of "Experience Unit Learning". Also he criticized consumerism of educational content.

Toyama emphasizes that the role of education is to continue society. For that purpose, we must attach basic academic ability to children. There is an academic phase and system that can not be reached from the living experience of children as a consumer. Teachers have a role to inspire children's academic interests. These opinions are quite different from the images of Toyama in later years. It is a future task to study in detail the Toyama's "Conversion".

His criticism of "Experience Unit Learning" in the 1950's has not lost its significance to contemporary Japan's educational movement advocating "Child-centered Education".