

生活教育の研究（3）

谷 口 雅 子

（1993年9月9日受理）

はじめに

- I. 北沢種一教育思想
- II. 付小における新教育実践の経過
- III. 低学年教育の新しい試み
- IV. 郷土科と社会科の実践
- V. 各教科の実践（以上前号）
- VI. 国民学校体制下での実践
- VII. 実践の具体相
- VIII. 影響を受けた実践

おわりに

補論一児童中心主義的教育実践の社会的基底

VI. 国民学校体制下での実践

女高師付小は、昭和14年度より、国民学校案に基づく実践を試みていった（堀『新制国民学校の真髄』昭和15年、p.2）。四高等師範付小主事は国民学校教科調査委員を委嘱される（15年1月より一以下「昭和」を省いて表記）など、指導的立場に立たされていた（女高師校長下村寿一は国民学校案を作成していった教育審議会委員）。堀は『国民学校教則真義』（16年）等で施行規則の解説の役目を果たしている。例えば、種々の論議をよんだ低学年での総合教授⁽¹⁾について「文部省はこの施行規則の公布と共に、地方長官に通牒を發し、文部省が総合教授に関する具体的方針を指示するまでは総合教授の認可を差控へさせる筈である。そして文部省は四つの高等師範学校附属国民学校並に府県師範学校国民学校に於て総合教授の実験的研究を行はしめ、それ等を基礎とし国民学校教科書に基づいた総合教授の具体的方針を確立し之を地方長官に指示する予定である。故に目下のところ一般の国民学校に於ては総合教授を行ふことを認可せられないことを諒解せねばならぬ」（p.279）と注意を促している。

堀は理科教育を専門としているので、総力戦体制下での科学技術の重要性に鑑みて適格的だった

とも言えるが、彼の科学教育観は日本的科学を提唱するような時代状況に適合するものではなかった。例えば『愛児』14年3月号「科学教育の要諦」では「凡て児童各自に……そのもってゐる疑問を自ら解答するために観察を行はしめねばならぬ。観察をさせるには必ず解決すべき問題が明白に意識せられ、そしてその疑問なり問題なりが適当に解決せられるやうな観察方法をとらねばならぬ」と述べ、「考へさせるには確実な事実、明白な觀念に基いて十分推理するやうにせねばならぬ」（p.33）と主張している。こうした考えと、主事として「銃後」の精神教育を推進していく立場とが矛盾するものとして捉えられていなかったところに、和魂洋才の伝統を見る事ができよう。時勢に対する矛盾した意識は有浦みき江にもみる事ができる（『興亜精神と国民教育』14年7月）。彼女は「興亜精神の啓培に於て最も重要な点は……、興亜の知的事情を知らしめると云ふよりも、興亜的の心構へをつくらしめることが必要なのである。……これを取り扱ふ所の教師自身が興亜を以て一丸とせる真の興亜的精神を体得し、この精神に徹してゐなければ、到底児童自身を啓培することは不可能と思ふ」（p.34）と言うが、子どもの「支那」観を調べて「我国より遙かに劣れりと云ふ主観を抱く者が大部分である」事を見出し、「徒らな優越感を捨て真の支那民族のうまみを知り、真の同情と理解をなす心構へがなければ、到底興亜精神に徹した教育は出来ない……。民族のありのまゝの姿と、そのよって来る所を十分に理解することこそ大切であって、人間的の真の接触は、真の『知』と云ふことから生まれて来ることを確信する」（p.38）と言う。子どもの「支那」への優越感が「決して児童自身の判断による応答ではない」「環境によって教育せられ、影響をうけることは実に大きなものであって、これ等が自然の中に各自の脳裡に侵潤して、その主観となることが多い」（pp.37～38）という的確な把握を示しているが、

「興亜精神教育」を教師の精神の問題に還元し、なおかつ民族相互間の知的理解を主張するという混乱がそのまま投げ出されている。

同校は「国民精神総動員の旨趣に基き」(堀「我が『児童教育』の綱領」13年5月, p.2) 昭和13年には種々の戦争動員に関わる行事を行なっている。戦勝祈願遥拝, 衛戍病院慰問, 国防献金及び恤兵献金, 戦勝祝賀と祈願, 国民精神総動員強調週間(慰問文作業等), 時局認識指導(校外教授神社参拝等), 物資節約指導, 児童博物館主催事項(陸軍記念日に関する陳列等), 全体活動の指導(毎日朝愛国行進歌を歌ひつゝ、行進等), 愛国切手及事変公債購入奨励等である(「我が校に於ける銃後の施設」13年8月, p.139)。こうした状況は奈良女高師付小でも同様であった。

昭和14年度からの教育課程は、第一部の低学年教育は「全体教育法を以て生活を総合的に指導する。即ち生活の全体的指導によって国民科・理数科・体錬科・芸能科・行事の指導を行ふ……大體、教科を分明しない。我が校従来の研究が組立てた、全体教育系統案に拠って指導する」[第二部の低学年教育では、国民学校案の四教科の中の科目に立って指導する]即ち国民科の中の修身・国語といった科目を立てるという事である。そして第三部が全く国民学校案による。そこでは「分立した修身だけの指導とか国語だけの指導といふものでなしに、国民科を国民科としての一連の実験を試みる(浅黄「国民学校案実験の布陣」14年4月, p.115)。行事は、「総合的作業行事」(堀「新制国民学校の真髓」p.118)である。同校が作業教育として実践した事を「行事」という特設時間によって継続していこうとしているものである。

低学年の段階の実践にはそれほど国家的要請に応えるような面がみられないものもある。例えば大橋富貴子「低学年全体教育の実践記(14年12月, 第一部2年の低学年総合教授, 題材「眠り」)をみてみよう。前題材「運動会」との関連で「健康の増進について考へさせ……睡眠に注目させ、『眠り』について調べることを相談した」。「家庭作業」として「おうちの人のねる時おきる時しらべ」をさせ(pp.59~60), 子どもが調べた時刻を24時間を表す表に書きいれていくと、各自の睡眠時間は計算せねば分からないので、子どもが「かぞへなくてもよくわかるやうな表を作ったらどうですか」と提案して「家族の睡眠時間比較の棒グラフ」(p.63)作成へと進んだものである。そして図をもとに「眠りの大事なわけは各自に記帳させ、後を補説した」(p.64)。教師は「よいと思ふ形に児童を導

きたく思った余りに、今日の作業が……始めから教はる＝やるの色彩におほわれてゐたこと」を反省している。この実践には作業教育の特徴がよくあらわれていると思う。即ち作業とその後の考察とが関連を有していない、という事である。図表化の作業をしてもしなくてもかわりのないような纏めがなされているのである。

国民科の実践(中里はま「国民学校案による『地理国史』の実践」, 14年11月)を見てみよう。第一部4年における「地理国史」という総合的科目(p.84)の実践である。「地理と国史の相関的指導によって、児童の識見を縦と横とに拡張し、確固たる皇国信念を養う事を目指している。教材は「児童の日常の生活見聞を基本とし、地理的現象を横とし、国史的説明を縦とし」て、「生活の発展相により撰定したもの」「行事によって撰定したもの」「郷土の偉人、名所舊蹟より撰定したもの」「時局と結合せしめたもの」「読み物からの発展」といった関わりで取り上げられている。既に取り扱われたのは一学期に「私の歴史、靖国神社、大塚(学校の所在地——谷口注)、八幡宿(遠足)、久米川(郊外園)、海軍記念日、小石川区、支那事变」二学期に「ニッポン号(世界一周)」である(p.85)。「『地理国史』実践反省」15年3月によると、二学期に他に「東京」、三学期に開校記念日、紀元二千六百年も実践されている。「私の歴史」は、「自分といふものについて幼時のいろいろの話」をまとめさせたものである。時間の流れが意識できるように直線上に出来事を位置づける事を作業とし、又出生地も取り扱ったが、地理的取り扱いは子どもにとってあまり関心のあるものではなかったようである(14年11月, p.86)。靖国神社を取り扱う際には実際に参拝させているが、教師は「非常に意義深いもの」と捉えている(同p.88)。教師は一年間の実践の結果を把握する為に子どもの感想を得ている。何がおもしろかったか、といった事を問うたのだが、地図作業57%等の答えを得ている。次に何を学習したいかについては、国史に関して・日本は大昔もニッポンといふ名だったのか・日本人は昔どんな風に暮してゐたか知りたい・今日本に昔から残ってゐる物は何かといった事物への歴史感覚を示すような関心が、・日本の忠義な人を昔からずっとしらべたい・神武天皇から今生天皇まで、どういふ天皇がいらっしゃったか等といった「皇国民」教育の成果とも言える事とともにあげられている(15年3月, pp.77~78)しかし教師はこうした二方向の関心を区別する事なく、「児童の考へ方が地理的現象

や、国史的事実に向かってきてゐるし児童の学びたいこととして挙げられた中には、それをそのまま、発展させても、立派に地理や国史の研究になるものがある」(同 p.126) として5学年からの学習の基礎を作った事になると捉えている。時間数からすると「皇国民」養成に関わる題材は29時、他は27時である(同 pp.72~75) から、教師は「皇国民」教育に力点を置いて一年間の実践を展開したのだろうが、子どものこれからの学習への期待は必ずしもそうした時代状況によって染められてしまっているわけでもない。

文部省『国民学校教科書編纂趣旨解説書』(16年)が述べるところの各科の教材が相互に関連づけられている、という事は、

既に実践において先取りされている。大橋富貴子「国民学校に於ける総合教授」(15年4月、5月)で、第二学年の「紀元二千六百年」(三学期実践)の指導過程をみると「冬休みの家庭作業……紀元二千六百年を記念し、それに関係する図書、手工を製作」(p.51)、神話を話させ、子どもが知らない部分は教師が補足、修身書の関連箇所を学習、2600に関連させて数字の位取りの指導、「紀元二千六百年」を歌う(以上4月号より)、綴り方・話方指導、引き算指導(学校は紀元何年生まれか、といった問題による)、神話の劇化(以上5月号より)、といった事がなされている。

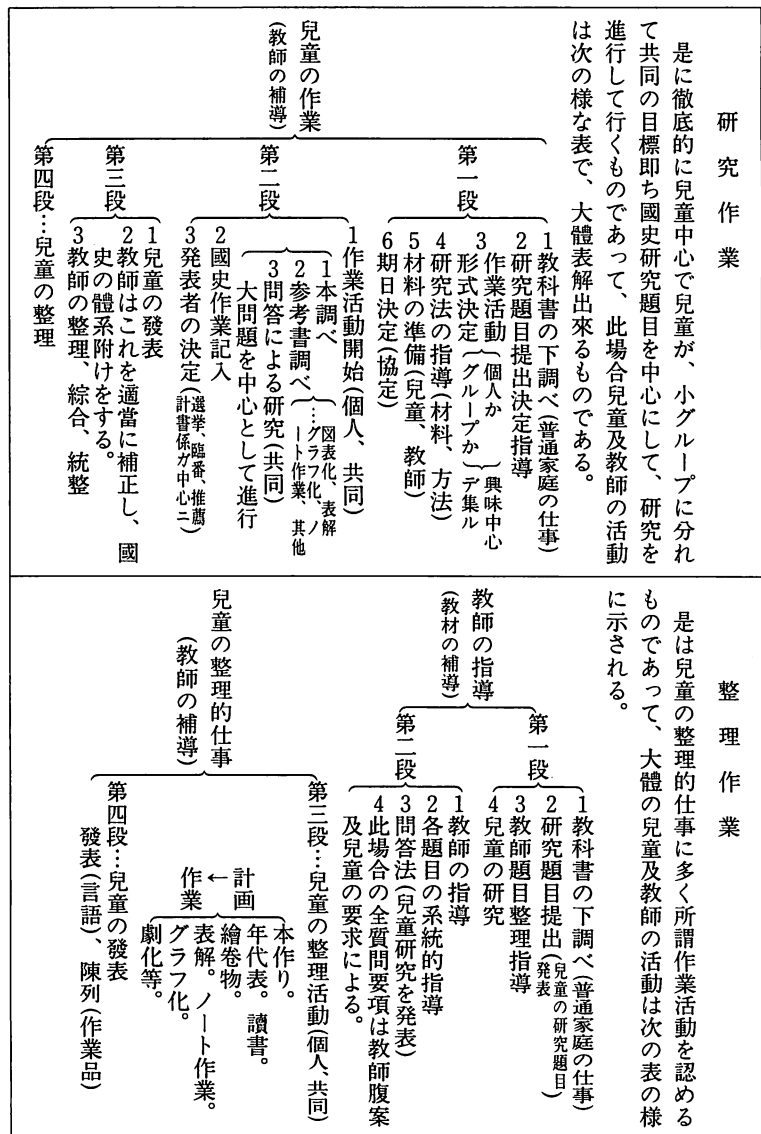
奈良女高師付小・富士小の場合ともにそうだったのだが、東京女高師付小でもいわば国民学校体制へと率先して実践を展開していつている。そして、子どもからの発想と既定の路線を子どもに歩ませる事との間で矛盾を感じずる事のない思想性に

おいて弱い戦前の教師の一般的姿が女高師付小の教師の姿であるという事を知るにいたる。

VII. 実践の具体相

ここでは、女高師付小教師として著書を多く書く機会に恵まれた教師の中から、地理・国史・修身等子どもに「社会性」を育成する事になる教科に関する著書の多い教師を取り上げて、その実践を検討する。

飛松正の場合——彼は付小で主として国史・地理の授業に特に関心を持って実践していったようである。



彼の国史教育観と実践をみてみよう。彼は教科書や教授要綱に関して疑問を持たない。「国家発展の道は、国史教育を徹底せしめるにあり」（『作業国史教授の実際』p.1）と言う彼が捉える国史は「皇室中心主義の生活を国民は何日の時代にあっても、着実に守って国民生活を充実し向上してきた」（同書 p.12）というものである。明治期に国定教科書における南北朝正閏問題以降明示化された「教育としての国史」という観点は、彼にも受け継がれている。「科学的歴史」とは「目的が異なるからして、価値標準が異ふ」のだが、「同一物に対して、一は真を第一義的にして眺め、一は善を第一義的にして眺める相違」でしかなくて「真偽の如き問題ではない」（『最新国史教育』p.57）と言う。国史理解の方法として追体験を言うが「追体験即作業」（『作業教育による国史教育』堀編『各科作業教育』所収、p.223）であるとして「筋肉的活動による整理発表（表解、絵巻物、年代表、絵画、地図、系図等）」（同書 p.225）をあげている。どれほどの革新的意義があるのかと思われるようなものである。彼は、教師中心の、記憶を目的とするような授業を問題とし、そうした授業を改善しようとする。それに対置するのは、史実を子どもにまとりあるものとして捉えさせる様な授業である。それは統整的教授と言われている。教師が教科書を研究する事によって、ある時代の基本的史実を掴み、子どもにそれを説明する、子どもは調べる順序を教師に指示されて基本的史実に関係する事がらを教科書から探して発表する、それについて教師が適当に補説する、ついで子どもに史実に関連的に捉えさせるが、それも又子どもに発表させ、教師が補説するという形である（『国史教授の統整的取扱と其実際』6年2月）。指導過程を彼は図（前頁。前掲堀編書所収、p.235）のように表してもいる。例えば、『児童教育』7年8月号の「国史作業朝廷と権門勢家の関係調べ（尋六）」では、次のように展開されている。まず作業動機として「後光明天皇の課を調べてみると、朝廷と幕府との衝突事件がある」ので「従来とて数多くあるに相違ないとの提議から其を一つ年代順に調べ、併せて其の成不成なる時代相を調べやうではないかとの動機の誘発によりて作業に着手せしめる」そして「(1) 其の勢力家の専横の程度 (2) 時の朝廷の御考え (3) 圧迫し懲らしめられた方法 (4) 其結果、次に影響」と云ふ程度のものを調べるについて児童と協議し（pp.76~77）で、個人或いは共同作業をさせる。ついで彼の重視する統整的取り扱いという事になるのだが、それは教師が史実間に流れる国民

精神を明らかにするという事である。前述の「関係調べ」の場合には「朝廷の抑圧されると云ふのは、我国体の然らしむところであって、皇室中心の国体にあつて朝廷が圧迫すると云ふのは、国民の総意が彼等を圧迫すると云ふ思想をこの機会に収得せしめたいと思ふ」（p.79）と言う。

作業教育としての実践は例えば次のようになされている。年表作製を中心とする授業を、彼はある年度に神社の年表作製という形で展開した（『国史科に於ける作業の体系』6年8月）。楠正成等神として祭られている人名をあげた「神社中心国史調べ」というパンフレットを子どもに配付し、子どもは教科書によってそれらの人がどの時代に属するかを調べ、それをあらかじめ定められていた子ども2名が模造紙等を書いて発表する。調べ方の例として「1. いつ頃の人ですか。今から何年位前の人か。2. 何故神として祭られてゐるか。3. 其時代はどんな時であったか。4. 時の前後の関係を調べる。5. どんなことに感じましたか。6. 愈々調べられたら年代表、絵巻物、本作り等をする。」があげられている（p.47）。以上は国史の授業の導入としてなされたが、整理的作業として一年間の学習の終わりの時期、又は次年度の初めに神社を年代表に書きこませている。こうした仕方は歴史を修身教育と密接に関連させようとするところに考えられているものと言えよう。この他に彼は比較を比較作業という形で作業教育の観点で取り扱かうという事もしている。人物について子どもが種々の観点で比較していくものである。子どもは例えば、織田信長・豊臣秀吉・徳川家康・徳川家光をあげて生没年等の他に「朝廷ニ対シ奉マツリテ」「天下ヲ治メル様ニナツタ理由又、志」等について比較している（『最新国史教育』pp.402~412）。

こうした実践によって子どもの歴史意識がどのように育ったかについて、彼は昭和5年度末に6学年の子どもを対象に調べている（『国史テストの一例』6年6月）。好悪・偉い人・忠義不忠義・模範人物等についての子どもの答えをもとに、人物評価の結果については「史眼とも云ふべきものは忠君愛国とか道徳律といふ概念で左右されてゐる」（p.83）事を見出して彼は満足している。「国史でどんな所が好きか」という問いには「戦争」16人（一部38人、二部17人、三部26人が調査対象）で、「教科への要望」については「やさしく口語体に」18人、「委しく」15人、「文化方面をもっと」13人、であるので、彼等の歴史への関心は「戦争」という事件に向けられているようである。勉学の

方法については「グラフ年代表」40人「自学中心」11人、「折衷法」12人等で、「説話中心」は8人であるから、彼等が経験している作業的学習が評価されていると言える (pp.84~85)。

『教育論叢』27巻3号で佐久間茂が彼の論を批判している。教科書第30課「上杉謙信と武田信玄」の取り扱いについてである。歴史の教育が修身科とまぎらわしいような点を問題にしている。「生立ちを歴史的に有意義にするには、これをその時代との関連に於て見なければなりません。この時代が何故にかかぬ人物を生んだか。信玄や謙信は自分の意志によって動いたものではありません。時代がさうさせたのです。其処に歴史的意義があります」(p.123)。「当時の民衆の生活はどんなであつたでせう。土地を基礎とする封建制度は、その本質に於て詭譎的であり、分権的であらねばならなかった。……農具の発明、農耕法の改良は行はれたかどうか、農業の生産力は停滞しなかつたか、農民から租税を徴収し内政に努め、多数の武士を養つていた諸侯は、その財力と権力を保つ為、外延的にその地域を拡大する必要はなかつたか。戦争による生産力の停滞は、益々諸侯を戦場へと駆り立てはしなかつたでせうか。……戦争が利権の争から起るといふところから考へれば、かうした方面からもこの時代を見て行かねばならないのではないでせうか。信玄や謙信や氏康等は、その将士その兵卒は何を食べて生きてゐたか、其処を考へれば、当時に於ける主要産業たる農業方面から、この時代を見るの必要があると同時に、戦争そのものと生産者たる農民との関係も考へなければならぬではないでせうか」(p.126)と彼は主張する。又思想を重視する飛松の立場についても批判している。「両雄の思想の奥に当時の民衆の思想が潜んでゐたのではないでせうか。……両雄が統一的な国家を作らうとしたのではなく、当時の社会的必要が、当時の民衆の要求が両雄を生み、両雄の活動を通して、民衆がその要求を実現しようとしたのではないでせうか。だとすれば、それが事実によって示されなければならないでせう。」(p.127)。歴史の教育を修身と結びつける事こそが望ましいと考えられていた当時、それを批判する論調として出てきたのは、民衆の生活の歴史をこそ歴史の主たる内容として位置づけるべきというもので、この論は民俗学を創始した柳田国男から影響されたのかどうかは判然としませんが、私立の成城小・児童の村小等では民衆の生活の歴史を取り上げていた。しかし彼は民衆史を対置するのではなく、いわゆる英雄を社会の構造の中に位置

づけようとしている。民衆史は、その批判者からすると歴史の変革を描く点で不十分とされる。歴史を変革としてでなく、時の流れに伴う変化として捉えているものとして批判される。佐久間の論は当時においては異色である。

飛松の地理教育観をみてみよう。彼は「作業化的指導」、「作業主義的指導」、「作業的指導」の三つを区別する。「作業化的指導」は学習した事柄の地図化といったもので、子どもが目的的に地図化を試みたりするようになる事を指導の目的としている。第二のものは「生活指導といふ点を重視する」点で前者と異なる。即ち「題材を求める場合には、常に児童の心理を尊重し、生活を重視して、其の題材を生活に近接せしめ、又其生活中から求めて興味を中心として、目的的に学習せしめんとする」(『作業地理教授の実際』pp.156~157)ものである。例えば、子どもの生活中から求めて、興味を中心として、という点では、奥羽地方を学習する際に「店頭飾られてゐる赤い林檎に注意するか」と尋ねて、林檎の生産地を調べることになり、山形県についても同様に桜桃の生産地の調査、そしてこれらから結局奥羽地方を調べる事が動機づけられるといった行き方である(同)。しかし、目的が確立されれば、以後は教師中心に進む。教師は児童に順番に地図化・図表化等の責任を持たせておき、それを用いて読図させ、まとめをし、最後に各自に地図化作業をさせるのである。しかし、これは作業教育の目的である learning by doing ではなくて、doing by learning になっていると言う。これに対して、目的に即した学習の形態が「作業的指導」である。それは例えば、地図化によって地域等をよりよく捉える事ができるようになる事を目指す(同書 pp.157~162)。彼は「地理教育の基本問題は読図力の養成にあり」(同書 p.1)と述べており、地図化作業を通して(1)価値規定をすること、(2)大局から説明すること、(3)同地方の諸現象の中一般的特徴を発見すること(同書 p.56)等が可能になると考えている。彼はこうした読図力の養成にあたって「判断のところで得た事項をどしどし発表して、他人にも聞いて貰ふ。そして共同の利益にせねばならぬ」(同書 p.208)と述べて、意見の交換の重要性を意識している。これは国史や修身の学習の場合にはそれほど位置づけられていなかった観点である。国史にしろ修身にしろ国家によって(具体的には教師用書によって)何を子どもが知識として所有すべきかが定められていたが、地理の場合には「特徴の発見」等においてなら子どもの個性的観方が表現されて

もさしつかえなかったという事が言えよう。

斉藤英夫の場合——彼は主として地理について発言している。

彼は自己の実践史を述べて、「大正の末」頃は「発表作業は児童にとって困難であるといふ見解を執っていた」[「作業それ自身においても極めて低級なものであり、或は今日考へてゐる作業の要素を具備しなかったものであった」]（『作業地理教育法』p.191）と反省している。昭和3～4年頃は「真実の作業教育でなかった……唯筋肉活動として児童に勞得せしめればよいとして考へてゐた」[「また共働作業といふものを余り考へてゐなかった。……作業によって社会性を陶冶し、社会性を具備することが作業教育の要素であるといふことはそれ程考へなかった」]（8年12月の「私の作業地理教育を内省する」pp.21～22）。作業は目的的活動であるから、子どもに目的を明確に意識させる必要がある。彼が試みたのは、地理区を子どもに設定させるという事である（「小学校地理教授に置ける地理的単元」4年1月、及び「作業主義地理科教授の具体的方案」6年6月）。国内を関東地方以下11の地方に分かつて順次教授していくやり方は、子どもの興味関心との関連を考慮しないものである。そこで彼はある地方の教授にあたって、まず子どもにその地方について知っている事を発表させる。女高師付小の子どもの場合父母の出身地は全国にわたっているから、どの地方も父母の出身地であったり、或は子どもが旅行した事があったりする。こういう形で子どもの生活上の関心と地誌の学習とを結びつけようとしている。ついで地図により、その地方を概観させ、子どもに随時発表させる。その後白地図を与えて人口についてドット・マップを作製させる。こうして自然と社会に関してのその地方についてのある程度の知識を得た時点で各児に小地理区を決定させる。その小地理区を3人位の小人数のグループで分担して調べさせるがその際に研究事項についての指導が重要であると言う、「学級全児童の共働活動によって学習事項を決定し、それをグループの研究に移し、グループの研究報告を聞いて再び学級全体の児童が共同考察をなす」（6年6月、p.36）。最後にその地方を総括的に把握させる為に教師が説明する。総括において教師が留意しているのは、相異なる地域（ある地方の中の小地理区の幾つか）の地理景観を比較研究し地人相関⁽²⁾的に考察すること、地人相関の統合化を考える事（前掲書p.326）である。発表は、調べた事を、作業化（地図・グラフ等の作製）し、説明していくのだが、子

ものの発表内容の度合いが色々であるので、後には作業化した物を子どもが示して、どういう意図で作製したかを説明するだけにとどめ、内容は教師が説明するというやり方になっている（前掲8年12月論文 p.25）。

昭和7年5月号に彼の授業記録（一記者「斉藤英夫訓導の地理指導記録」）が載っている。6月12日の同校「実地指導講習会」での公開授業（第一部5年）である。その指導過程は一、目的性の陶冶、二、指導要項、三、整理、となっている。作業教育において重要である目的性の陶冶について授業の実際をみてみよう。まず教師が関東地方で農夫が主にどんなものを作っているかという事を中心に調べていく、と言う。そして白地図に平野と山の境を記入させる。ついで一人の子どもを指名して、今朝どんな野菜を食べてきたかを問う。同じ問いをさらに二人の子どもにしてから、教師は京浜地方の7百万人が食用にする野菜は「実に大したものであると云ふことが分かりますネ」と述べる。ついで地図により、関東地方にはどの辺に田畑が多いかを子どもに言わせ、主にどんな物を作っているかを調べるのには「どんなことを目当てとして調べるか考へて見ませう」と言い、子どもを指名する。一人の子どもが野菜はどこで出来るかを気候と合わせて考える、と答えると、教師は「よろしい。私も賛成致します」と述べる。又別の子どもに指名していくと、どんな野菜がとれるか、どんなところに何がとれるか、何県に何がとれるか、平野・山地には何がとれるか、等の答えが返ってくる。教師は野菜ばかりではなく、他に何がとれるか、と問う。米・麦等の答えの後教師は又野菜にもどって野菜の種類はどうか、と問う（子どもの答えの際教師は黒板の地図の産地に当たる所書き入れていく）。ついで遠足等の時に見た情景を思い起こさせ、東京付近で盛んに野菜を作っているわけを尋ね、東京の人が野菜をたくさん食べるから、という子どもの答えをうけて、又京浜地方7百万人が消費する野菜は「実に大したものであることが分かりますネ」と同じ事を述べている。米・麦等も地図を見せながら、子どもと問答して産地・産額等を明らかにしていく。この授業は使用した地図が他のクラスの子どもが作製したものだという点を除いては教師と子どもの一問一答式の平凡な授業である。子どもに野菜の何を食べてきたかを問うているが、どの位食べたか、そうすると一年間ではどの位野菜を食べるだろうか、というような事実に関連させる事なく、単に言葉としてだけ、7百万人が食べる野菜の量

は多いだろう、と述べている。

彼は地理教育の場合と同様に「社会性ある共同作業」(『作業主義地理科教授の具体的法案』6年6月, p.32)を重視する。「其のグループの研究・作業をば之を学級全体に報告する時には或は質問も起るであらうし、或は研究の相異を来すこともあったりして一層社会性ある共同作業が遂げられる」(pp.32~33)。しかし、彼の授業についての記録を読む限りこうした子どもの考えの交換による共同作業は実現していない。こういった状況は「生活教育の研究 (1)(2)」で取り上げた奈良女高師付小・富士小の場合も同様だった。

渋谷義夫の場合——彼には修身教授関係の著書が多い。彼は「修身教授の向ふべき方向」(奥野庄太郎編『新修身の方途と実際学習例』所収)において旧教授と新教授の形式の差異について述べている。旧教授は「子供が経験して居らうと居なからうとには無関係に、過ち一般について自分が犯した場合と他人が自分に対して過ちをした場合に於ける、自己の取るべき態度について云って居る」(p.170)ようなものである。これに対して彼は(1)例話中の人物に感銘し共鳴せしむ、(2)過去の体験を喚起して共鳴事項を移入する、(3)追体験による自己の感情の客観化 (p.172)を主張する。彼による新教授は例話に関して「皆さんであつたらどうするか」というように「自分の場合として子供に答へしめ」て「児童に自己の爲し得ることを発見せしめる」(p.180)事を教授過程におこなうものである。

彼は修身指導について「自から反省して自から改める様にして行くことが作業主義に基く実践指導の窺ひ所である」(『現代の修身教育』p.573)と述べている。修身科における作業は「精神的作業の指導であり、道徳的作業にまでの教授である。道徳的作業にまでの指導とは子供が自分自身に得た道徳的知識に照らして行為する様に指導することであり、かくの如くして爲せし子供の道徳的行為に対する反省の指導であ」(同 p.576) と言う。こうした点からは彼の提示した新教授も教師による反省の強要であるから、修身科における作業と言えないようであるが、彼の教授案等(実際の授業記録はみられない)は先に述べた新教授様のものである。

修身科は、児童中心主義的教育観からするなら存在理由をもたないものであるから、奈良女高師付小においても富士小においても、その教育理念を裏切った実践が展開されていたが、そうした事例の中でも、最も旧教授との差異が不分明なのが、

彼の修身教授論であると言える。

VIII. 影響を受けた実践

女高師付小の教師が各地の師範付小の主事等として転任して、作業教育的実践を展開したりしている(例、中野八十八)が、ここではその他の事例を取り上げる。

『小学校』大正8年11月号に林原(峰地)光重⁽³⁾の「児童経験録——(作業主義に基きたる)——」という文が載っている。これは「自由作文はいかにすべきか」という懸賞募集論文の二等に入選(峰地光重・今井誉次郎対談「生活綴方と郷土教育および生産教育」『作文と教育』1957年3月, p.58)したものである。この時にはまだ女高師付小が作業教育を標榜していないので、影響を云々することはできない。しかし後述するようにケルシェンシュタイナーの影響が労作主義と名づけられる事が多い中で、女高師付小が作業教育を名のつた事は注(5)(前号)で述べたように当時としては誤解される事にもなったのだが、それ以前に作業主義なる語が用いられていたという点で注目される。彼は生活綴り方の実践者として有名となるのだが、後に種々展開される事になる彼の活動の原型がこの論文には見られる。「児童経験録」は日記と言い換えるものだが、特にこうした命名をした理由を彼は「自己に関する観察並に研究」の他に「地方風俗習慣に関する研究」「郷土誌研究並に自家の研究」「新聞雑誌の転載」等にまで広げた点にしている。そしてそうした社会的事象に子どもの関心を向けようとするのは「社会的生存に適する様に修練」する為であり、又「社会より我等の学すべき事柄は……多々発見し得られる、我等は学校教育以外に於ても学すべき部面のあることをしらしむる」(pp.52~53)為である。やはり女高師付小が作業主義の教育を実践していく事になる社会的観点が表明されているのも興味深い。

女高師付小は昭和期に入って社会科⁽⁴⁾を特設したが、社会に関する教育の必要性は既に大正期に福岡県でも意識されていた。『福岡県教育』大正11年4月号に同県教育連合研究会成案として「小学校に於ける学校教育の社会化」が発表されている。方針として「社会の実相を調査研究して適切な教材を選択す」事、「児童の個性及自由意志を尊重し、自学、自修の精神を陶冶す」(p.7)の事等を掲げている。具体的には教科書中で社会的教材とみなしうる課を取り上げ、「取扱の要点」を記している。

兵庫県教育会『郷土中心労作本位 尋一学級経営の新体験』(昭和8年)は、「小西重直⁽⁵⁾先生、北沢種一先生に教を受くところ多し」(p.13)と述べてその論と教授案とを載せている。「新時代の教育原理」として一. 活動の原理 二. 目的の原理 三. 本質的活動の原理 四. 現実性の原理 五. 社会生活の原理 六. 共同作業団体の原理 七. 労得の原理 八. 指導の原理をあげ (pp.7~12)、低学年では「全体的総合教育」を提唱している。これは「単なる合科学習、皮相なる総合教授とは根本的に異なる」(p.14)と言う。「生活を離れて陶冶価値は存在しない」(同)という観点から、「陶冶財を生活題目の中に見出さうとする」(同)。それは「遊戯題材」であり「作業題材」「全体的総合的」なものでなければならぬ (pp.16~18)。こうして第一学期に会下山公園、花摘み、お年、学校、おもちゃ、天長節、お宮とお寺、箱庭、五月節供、電話あそび、しゃぼん玉、舌切雀、おうちの人とおうちにあるもの、猿蟹合戦、かたつむり、小谷牧場、海軍記念日、動物園、私の歯、螢狩、七夕祭、おきてからねるまで、第二学期に桃太郎、郵便屋さん、運動会、お客遊び、お月見、みよちゃん、交通週間、秋の遠足、菊、落葉、時計、明治節、自分のからだ、たね、電車ごっこ、ねずみ、年の市、第三学期にお正月、お友達、花咲爺、学校までの足数、カゲエ、紀元節、雲、飛行機、ヒナまつり、陸軍記念日、一年生から二年生になるまで、大江山、という生活題材が選定されている (pp.72~83)。これらは修身・国語・算術・図画・手工・唱歌と関連させて取り扱うように図表化されて示されている。題材は女高師付小の直観科と比較すると、より子どもの生活への接近が図られていると言える。又取り扱いの実際も寧ろ奈良女高師付小の合科学習のようなものになっている。

和歌山市宮尋常高等小学校『労作学校の新経営』(昭和8年、校長堀内喜一郎著では『労作教育の実際の研究』昭和7年、がある)、は女高師付小訓導から和歌山県師付小主事となった中野八十八の影響(和歌山県師付小著では『吾が校の労作教育』昭和5年、がある)なのか、「新教育の態度」の一つとして「働きを多くする」として「児童の学習を労作的に発展させ……高学年に於ては作業時を特設して成るだけ継続的作業に親しませる」と言う。又「協同活動を尊重する」(p.119)という観点も女高師付小の影響と見る事が出来よう。もっとも学習過程は独自学習・相互学習 (pp.121~123)であるので奈良女高師付小の影響の方が強いようである。

同様の労作主義教育は福岡県内でも実践されている。『福岡県教育会会報』昭和10年2月号で福田秀実が『水縄小学校の労作教育』を報告している。労作は小西重直の説に基づいている (p.21)。浮羽郡教育会も11年1月号に「日本精神に立脚せる労作主義教育案」を発表している。「主知主義に偏し機会的記憶に流れ注入画一の教授」を「児童の自己活動を促し勤労労作に訴へ肉体的精神的作業を課することによりて心身の全一的陶冶を行ふ」方向へと変える事をめざして昭和7年度以降労作教育の研究に着手したと言う (p.9)。女高師付小の影響を受けたという事は明言されておらず、ケルシエンシュタイナーの名が上げられているので、直接的影響関係というよりも、ケルシエンシュタイナーが女高師付小にも同会にも影響している、という事である。労作教育は「国民教養の方便として教育方法として重要視すべきもの」(p.10)と捉えられている。例えば地理教育においては「自発研究によって労作せしめる」事とし「研究を各自の目的と計画によって進ませる」(pp.22)事を提案しているので、この場合も教授の一過程に作業として子どもの表現活動(地図化等)を位置づける女高師付小よりも徹底している、と言える。

直接の影響関係は定かでないが、岡山県都窪郡中洲尋常高等小学校『労作教育の実際』(昭和7年。5年4月から研究を始め、6年4月に県の労作教育の指定校となる)は、教育方針に「勤労作為を重んじ勤労愛好の習慣を養成する」をあげ、「児童の学習を労作的に生々発展させて行くことに力める」「協同社会的訓練に力める」「作業に対する持久力を養ふ」(p.14)等を具体的方針としている点で女高師付小の作業教育の影響を認める事ができると思われる。同校では「各学年に労作時間を特設し特に労作活動を組織的に指導」(p.40)している。

労作学校・労作教育等の主張・実践が同時代に展開されていた⁽⁶⁾が、それらとの違いを『児童教育』の読者からの質問に答えた文章からみてみよう「作業と労作又は勤労作為との相違はどこでせうか」という問いに岩下吉衛⁽⁷⁾が答えている(昭和7年12月「質疑応答 作業教育往来」欄)。「作業には三つの欠くべからざる要素がある……一. 一学級の児童、(一学校の児童、国民全体)をして共同生産喜悅の情を起させること。二. 手を社会共同の利益の為に働かせること。三. 文化財を労得という形式の活動によって陶冶財とすること」であるが、「労作とか勤労とか作為とか申すのは、身体の全部や手足を労役することによって、物を

形成するといふこと」である、「作業主義の教育に於ては、生産することを一要素としてゐる……その生産といふことは、物を形成することといふことであり……必ず労作、勤労、作為などの言葉で表される仕事が入って」いる、「併し作業といふ言葉の中には、その要素から考へて、当然社会共同の利益の為にという条件が入ってゐる」そしてその点で労作・勤労は「其の一部と思はれる」(p.139)と言う。このように女高師付小では作業教育をもって労作主義の教育を包摂するものとしていたが、同時代の労作学校・勤労学校等の実践においては、その学習過程の一部に作業が位置づけられていた。例えば、稲森縫之助『生命の労作教育』(昭和8年)では労作教育の教授法として作業→研究→思索をあげている(p.98)。郷土教材としての「郵便局の研究」では、1. 郵便局の見学 2. 見学感想文 3. 分団による研究がなされている。分団による研究では「手紙の旅行」として絵・文章による表現、「料金の研究」として「各種郵便物の蒐集」、「飛行郵便の研究」として絵・文章による表現、「局内の電話数」として「グラフ表示及職業と電話の関係研究」、「電話、電鈴の研究、電鈴の製作」等の活動が展開され、最後に研究発表会・教師の整理及び教授・郵便局展覧会という事になっている(pp.98~100)。歴史教育については「歴史教育を作業的になすしめる事は既存の知識を活用し、史実を覚え、史実の内面的関係を興味的に研究する一方面となり、歴史を生活する態度に導く」(p.160)として「歴史展覧会」・「家譜の研究」等の「研究物の製作」「研究発表会」・「系図、年代図」等の「教辦物の製作」・「歴史劇」等を方法として挙げている(pp.161~162)。その中に「国史作業 朝廷と権門家の関係調べ」を子どもにさせた記録が載っている(pp.164~167)。女高師付小で同様な学習がなされているので、やはり影響をいう事ができよう。

又横浜市浦島小学校の勤労教育でも学習訓練として遊戯化の学習、作業化の学習、反省化の学習としている(『我が校勤労教育の課程と実際』新教育協会編『教育革新 日本教育の改造』所収、昭和12年、p.214。)。同校では昭和二年十月に第一回勤労教育の発表会を開いている(p.213)。女高師付小の作業教育の考えと体験教育等の考えの基本的相違点は、作業が社会性陶冶の観点を重視しているというところにもとめられるが、同校の勤労教育の考えにも「児童は共同作業によって相互の福祉をはかり、之を享けこれが共同団体への奉仕の心を培ひ、社会人としての理想がはっきりと自覚

されていく」(p.215)と述べられているので、影響の有無ははっきりしないが、女高師付小が試みる事柄が地方公立小学校でも実践されるような状況だったと言えよう。

女高師付小における作業と労作の違いの説明は一般常識とは寧ろ逆であって、ケルシェンシュタイナーの影響を受けた場合に労作の語の方が使用されているようである。このようにみえてみると奈良女高師付小の場合と異なり、影響の範囲が限定されている事に気づく。これは同校のように低学年の教育課程が合科でうまるといった徹底的な改革を試みなかった事に原因があるのではないか、と思われる。ある教科を特設する事は明治期の東京高師付小の郷土科から見られる事であり、改革においてそれほど人目を引く目新しい事でもない。又教科における作業主義はこれも又従来の教授様式に僅かに子どもの表現活動を位置づけたといったものである。もっとも各地の小学校で特に昭和期には労作・勤労・郷土科等の観点である科を特設しての実践が展開されていた状況を女高師付小の実践の模倣のし易さとして影響を言う事ができるかもしれぬ。

おわりに

付小の実践を評価するなら「日本における生活教育の研究(1)(2)」においてとりあげた奈良女高師付小とその影響を受けた富士小の実践と比較して、その児童中心主義的観点が不十分である、という事につきるだろう。作業教育はただ単に教授の過程での子どもの学習作業を意味するにとどまっている。これは、ケルシェンシュタイナーの労作教育の観点を受け入れた事によって当然の事態であった。ケルシェンシュタイナーは思考をも頭脳労働と捉えるから、その影響を受けての労作教育・労作主義の教育は、教授における子どもの思考活動の活発化を意味するにすぎないようなものになってしまう。北沢の場合は、飼育・栽培等により身体的活動に重点を置き、その際に共同的活動により、必然的に社会性が陶冶される、というように、人間的労働の陶冶価値を把握していたが教科の教授における作業主義という形で実践されると、そこに実現されたものは学習ではなく、従来の教授のスタイルの多少の変形といったものでしかなかった。単に子どもになんらかの活動をさせる、即ち地理・歴史・社会科等社会に関わる教科の教授であれば、地図・年表・グラフ等を子どもに作らせる、といった事に止まっている。作業

が子どもの自主的活動でなければならないという事で子どもに目的を意識させようとする場合にも、かなり強引な教師の指導が見られる。そうした実践の中でみるべきは、研究発表会という形で子ども達が自主的に実行していった金成の実践である。しかしこれも子どもがどの程度その必要性を意識して取り組んだかという点では疑問が残る。もっとも教師によってやるべきだという形で導入された活動であっても、子ども達が計画し、実行した事で作業教育の標榜する社会性育成の機会を提供したと言える。

『新教育雑誌』昭和6年7月号の座談会「カリキュラムの研究」で、野口援太郎⁽⁸⁾が改造案を述べている。それは一自然科、二人文科、三作業科、四国語科、五計算科、六(体操科)(p.42)というものである。「作業科は広く仕事をする事」で体操は作業の中に含めて「必ずしも特設しなくともよい」(同)と言う。これに対して山枘儀重が「作業といふのは方法上の名で教科目にはならぬ」(p.45)と批判している。また高山潔⁽⁹⁾は「近來作業といふ声をきくが作業とは一体何を意味するのですか。先日もある会に行って多くの人の発表するをききましたが、作業主義に基く何々教授といふやうな説がいくつもある。そこできいてみると昔の事と何も変らん。何も作業といふ事はない。……本来の使命に立てば必ず作業的にやるべきものなのだ」(同)と、女高師付小の実践に関連する批判を述べている。こうした同時代人の評価に

私も又同意せざるを得ない。

実践の具体相の節で明らかになった如く、同校の教師は教科書に対して批判を持たない。彼らの努力は、教科書の内容をいかに子どもに消化させるかという点に絞られている。作業教育を理論化した北沢においては、その児童中心主義が子どもを社会の一員として陶冶するという目的に根ざしていた。国史の教授の際にふれたように、作業教育を主張する事になる前の彼は国家の教育的意志になんらの疑問も持っていない。そして作業教育を主張する事になるその過程において彼の教育観における国家の位置に何らの変更はなかった。つまり子どもを一定の社会に適応させるべく最も望ましい教育を求めて児童中心主義へと移行した、という観がある。デューイの如く成長以外の目的を定立しない児童中心主義は、教育の目的としての児童中心主義と言いうるだろうが、彼の場合は方法としての児童中心主義と言ってよいだろう。これは国民学校下の総合教授にもみられるものである。もっともなんらかの原理を主張し、それに基づく実践を展開しようとする意識は、女高師付小の教師の目を教科書から子どもに向ける事に役立ったようで、既に述べたように子どもが何を考えているかを捉えようとした教師もいた。教材に向けていた教師の目を子どもに向ける事になったという点で北沢の実践リードの功績を認める事ができよう。

註

- (1) 国民学校下の総合教授については拙稿「大正時代の体験学校」(本紀要33号所収)参照。
- (2) 彼の地人相関論に関しては、岩田一彦「地理教育における地人相関論」(社会認識教育学会編『社会科教育の理論』所収、89年)がある。
- (3) 峰地光重については拙稿「生活綴方と社会科」本紀要第30号所収、参照。
- (4) 上田庄三郎は女高師付小の社会科に関して「主として地理歴史中心」と見ていて、これに対して「生きた社会の問題を、児童の蒐集した材料により、児童の偽らぬ意見によって研究させることは、非常に意義のあること」と述べている(『激動期の教育構図』昭和9年、『～著作集』第三卷所収、p.428)。
- (5) 明治8年～昭和23年。米沢生まれ。2才で父を失い後他家に養子となる。会津若松の安積中学校で岡田五菟に出会い教育者を志す。34年東京帝大哲学科卒、3年間の英独留学を命じられ35年2月に出発、帰国後広島高師教授、43年7月文部省視学官、大正元年第7高等学校校長、翌年8月京都帝大教育学担当教授、9年教育視察の為英独米に出張を命じられ10年6月帰国、昭和8年3月総長となったが滝川事件の為6月辞任。昭和2年刊の『教育思想の懺悔』で「行為的直観」の考えを提出している(片岡仁志「小西重直教授の生涯と業績」『京大教育学部紀要』1958年、pp.30～37)。労作教育に関しては「従来西洋に於ける研究は多くは教育の方法としての労作であって、教育の本質上必然的のものであって、労作が即ち教育本質であるといふ研究が殆ど見当たらないので、此の点に就て聊か研究して見た」と昭和7年刊の『労作教育』について述べている(小

西「私の教育思想を辿りて」『教育』昭和9年10月, p.80)。

- (6) この他大正昭和期に労作教育(学校)・勤労教育(学校)を題に冠した書には、山口県女師付小『勤労教育の原理と実際』昭和5年, 玉川学園出版部『日本の労作学校』第一集, 昭和6年, 松本浩記『労作学級経営論』同年, 『山崎博『実践労作教育』昭和8年, 等がある。
- (7) 長野県生まれ, 高等小学校卒の学歴のみで, 教員免許状はすべて文部省検定試験により取得したと言う(『国民学校実践経営報告』昭和16年, p.268)。女高師付小訓導となって後東京物理学校を卒業。算術科の実践者として有名で, 同科関係の著書多数。女高師付小に10年間教師としてすごした後東京小松川第二小学校長(藤原前掲書, p.209)。
- (8) 明治元年~昭和16年, 福岡県生まれ。明治19年県師範入学, 27年東京高師文科卒, 34年姫路師範学校長, そこで自治自修の方針を取り有名となる。大正8年帝国教育会常務理事, 『教育の世紀』社同人, その実験学校である児童の村小学校長, 国際新教育連盟日本支部である新教育協会会長, 『新教育研究』は同連盟の機関誌。著書は『自由教育と小学校教具』大正10年, 『自由教育厳正批判』12年, 『新教育の原理としての自然と理性』15年, 『教育的国史観』昭和12年, 『人生と教育の真諦』同年, 『先ず教育を革新せよ』13年等。又野口援太郎・新教育協会については拙稿「生活教育の研究(2)」(本紀要第40, 41号所収) 参照。
- (9) 長野県生まれ, 長野師範卒業後下伊那小学校訓導を経て大正4年から15年間, アメリカコロムビア大学で教育社会学を研究, 東京市教育局嘱託, 豊島師範講師等を経験(為藤原前掲書, pp.373~374)。

補論一児童中心主義的教育観の社会的基底

本紀要に連載した「生活教育の研究(1)~(3)」が対象とした各校の実践が, どのような社会において生成したものであるかを明らかにしたい。アリエスの『く子ども』の誕生(杉山光信他訳, 1980年)が明らかにした如く, 子どもを主体として意識する事は一定の社会的条件において可能である。

(1) 理想的人間像の変化と子どもへの目

明治国家は「富国強兵」を掲げて欧米列強に追い付き追い越す事を課題としたが, 日露戦争の「勝利」によって支配者のそうした願いが国民にとっても現実味を帯びたものとして意識される事になった。明治政府と距離をおきながら, しかし「一身独立して一国独立する」事をめざして社会的活動を展開していた福沢諭吉が日露戦争の「勝利」に歓喜した事に示されているように, 「脱亜入欧」の世界意識からすれば, 「一等国」たる自信が国民にも浸透したのである。藤原喜代蔵『教育思想学説人物史』第2巻(昭和18年——以下『人物史』と略記)では「国家をして東亜の圈内から, 遂に世界の大舞台に躍出せしめ, 国民をして世界何れの文明国に対しても敢て遜出なしとの自覚心を, 最も明瞭確実に, 懐かしめるに至った」(p.354)「大国民, 一等国民としての自覚は昂揚した」(p.355)と述べられている。地方農村社会への「一等国」意識の浸透による変化を, 日露戦争後に子ども時代を過ごした楠本藤吉(明治33年生まれ)の「五反

作りの水呑み百姓」の末子)『村の暮らし』から知る事ができる。明治末頃に中学校進学者は1割位だったが, 「永い間, 学問を邪魔物視したというが, この頃から目覚めた, 成功のものは学問にあり, と気が付き始めた。百姓の親でさえ, 『字を覚えんと大きくなって不自由するぞ』と諭していた」(p.318)と述べている。又福岡県内の村で40年に青年会を創設しているが, その初代会長は小学校長で, 「今にしてどんな事業をしたか覚えていないが, 集まるたびに後藤会長が新しい青年の在り方や自覚について繰り返して話していたこと」を「おぼろに覚えている」(同)。青年会の指導者が教師であるのは内務省の地方改良運動の成果とみる事ができる(国立教育研究所編『日本近代教育百年史』——以下『百年史』と略記——第1巻, p.259)のだが, 「一等国」意識は, 従来の国民教育に一定の変更が必要との主張をも生んだ。日本資本主義の発展と共に萌した帝国日本たる事の国民的自信は, 国民意識を単なる従属者意識から天皇の威信を背負って対外的膨張をめざす躍進日本の為の人間を理想像とする方向へと転換する事に結果したのである。現実に明治末に誕生をみた私立学校はそうした新時代対応の人間を理想像に掲げていた。明治45年中村春二が設立した成蹊実務学校は「堅固なる品性を有し, 社会の中流に立ちて諸般の充実を謀るべき覚悟と実力を有する人物の養成」(海老原治善『現代日本教育実践史』, p.44)を課題としていた。同年に西山哲治が幼稚園児17名, 尋1年生3名で開校した(西山『私立帝国小学校経

營二十五年』昭和12年, p.332) 帝国小学校は校憲第五
 条で「小学校の教授法は児童の実力養成を主眼とし
 成るべく自ら攻究努力せしむる様導くべし」とし、
 第十条で「立憲的自治国民の修徳法」について述
 べている(p.352)。開校時には文部大臣の祝文を
 貰った(p.354)という事であり、支配階級に支持
 されての出発だった。資本主義的生産の発展に伴う
 中堅幹部養成・日露戦争「勝利」後の植民者養成等
 を意味する進取の気性に富んだ人間・積極果敢な
 人間像は、同時に政治の客体たる国民に主体意識を
 要求するものでもある。この事は子どもを学習の主
 体と意識する事又教師が教育活動の主体と意識する
 事へとつながる。進取の気性に富んだ人間を理想と
 意識する事は、自己の教育活動を他者に従属して展
 開する事態を潔しとしないし、子どもの活発な行動を
 大人の秩序意識から制限する事に躊躇せざるを得
 ない。明治42年刊の『教育資料・子供の声』(瀬川
 頼太郎編)は、こうした大人の側の子どもへの目の
 変化を示すものとして興味深い。これは小学校教師
 である編者が、実際に経験したり、他人から聴いたり
 した子どもの言動を「実際あったことをその仮書
 いた」(凡例より)もので、それに恩師、付小教師
 (樋口勘次郎・芦田恵之助等)、教育学者(篠原助
 市等)の評を付したものである。もっとも資本主義
 の発展に基礎づけられた社会的状況が教師の教育
 観に影響する仕方は、教師を教職から遠ざける方
 向にも作用していた。唐沢富太郎『教師の歴史』
 (1955年)が明らかにしたように、師範学校入学志
 望者は産業界が好況であれば、減少していたので
 ある。帝国日本の男子にとって好況期に教師である
 事は不甲斐ないと観念される傾向があったという事
 だろう。これは文学作品に描かれた青年教師像だが、
 田山花袋の『田舎教師』は社会的意識の高揚期に失
 意の生活を送っている。

もっともこうした形の主体意識の誕生は、明治天皇
 への一層の崇敬の意識と共存している。日本の「勝
 利」を明治体制の勝利・天皇の勝利と讃える事で、
 井上哲次郎が『勅語衍義』で述べている家族国家
 観(「国君ノ臣民ニ於ケル、猶ホ父母ノ子孫ニ於
 ケルガ如シ、即チ一國ハ一家ヲ拡充セルモノニテ、
 一國ノ君主ノ臣民ヲ指揮命令スルハ、一家ノ父
 母ノ慈心ヲ以テ子孫ニ吩咐スルト、以テ相異ナル
 コトナシ」p.16)が、観ではなく、現実であると
 意識されるのである。この家族国家観は、一方で
 「国家」を自然的所与であり「選択や改革の余地
 がなくなる」(石田雄『日本の政治と言葉』下巻、
 p.158)と観念させる事において社会的構造を

根本的に変えようとする志向の芽生えを阻止し、
 社会問題への単なる対照療法を思考させるに止ま
 った。石田雄は日本における「社会」が「急速で
 跛行的な工業化の過程で、統一的な既存の秩序から
 はみ出し、おちこぼれた部分として意識された。す
 なわち、なお明治後期においては……『社会』そ
 のものが、元来『問題的』なものとして成立したと
 みるべきであろう」(『日本の社会科学』1984年、
 p.47)と述べているが、そうした社会問題に対処す
 るものとして明治30年設立された社会政策学会は
 「主義とするところは現在の私的経済組織を維持し、
 其範囲内に於て個人の活動と国家の権力とに依つて
 階級の軋轢を防ぎ、社会の調和を期するに在り」と
 趣意書に述べている(市川孝正『日本史研究と経済学』
 『岩波講座 日本歴史』別巻2、1976年、pp.277~278)。
 家族国家観は他方で国民全体に対する「一視同仁」
 という形で平等観を育む可能性ももっている。子ども
 を個として見るにあたって、この平等観が役割を果
 している。子どもが位置する社会的状況に応じての
 教育を正義と観念するなら、子どもの個性は階級・階
 層へと帰属せしめられ、教師の教育的責任を逃れる
 口実に出来るからである。もっとも家族国家観は、
 又明治国家における家族制度との類比で国民に支配
 の装置を不透明にする事に役立っているものであり、
 その家族制度は、個の意識確立にとっての障害であ
 った。「家」の存続をめざす明治民法によって人々に
 意識づけられるのは「個人に対する『家』の優位」「
 家の外部においても個人をその属する家によって位置
 づける」事であり、「幼少時からのしつけ、および家
 族内の『身分』の差別と序列」によって「家」の同
 一性が保たれる仕組みになっていたと川島武宣は述
 べている(『イデオロギーとしての家族制度』1957年、
 p.34)。家族国家観は、個の意識にとって平等観へ
 つながる場合と各人をその自然的とみえる秩序に従
 属させる場合と、相反する二方向へと人々の思考を導
 く事になったと言いうる。さらに昭和10年代には家
 族国家観が、他国侵略の口実としての「八紘一宇」
 へと拡張されるのであり、他民族への蔑視を助長し
 たという側面も見落とせない。

日本資本主義の発展は都市小ブルジョアを一定数
 生み出し、それが大正期に設立された私立小学校を
 支えた。教育——学歴によって出世の階段が左右さ
 れると観念する彼らは、教育の質に敏感になったの
 である。大正期における「文化」なる言葉の氾濫は、
 教育への期待意識を示すものである。大正期の文化
 に関しては「文化産業の成立」(南博

編, 社会心理研究所『大正文化』1965年)に述べられているが, それによると学年別学習誌が発行されたのも大正11から14年にかけてであった (p. 130)。学習誌の登場や中等・高等教育機関の拡充に示されているのは, 教育こそ唯一の財産と観念する「教育資本主義」観所有者の量的増大である。大正13年には業務教育のみで学業を終える子どもは約4割と半数をきり, かわって中学校に4.7パーセント高等女学校に5.9パーセントが進学する状況となっている (『百年史』第1巻, pp.350~351)。こうした進学率増加は, 昭和期に入っの所謂有職層の親の増加となり, 彼等が又次世代の教育に情熱を傾ける事になる。そうして彼等を対象として家庭教育の重要性を説く動きも生じてくる。早くには大正11年に安部磯雄が『子供本位の家庭』を刊行, 夫本位の家庭, 妻本位の家庭, 子供本位の家庭をそれぞれ描写して, 「私共はあらゆる場合に於て子供の発達を図らねばなりません」と主張していた。しかしその論拠は「国家に対して尽すべき業務には種々ありますけれども, 子供の教育に全力を尽し, 之を善良なる公民として社会に送出すといふこと程大なる業務はない」 (『日本婦人問題資料集成』——以下『集成』と略記——第5巻, p.438) というものである。子どもの発達が国家への業務と観念されるという論の展開は, 心に留めておくべき事である。こうした家庭教育論の登場は, 結婚における近代化をある程度反映している。河田嗣郎『家族制度と婦人問題』(大正13年)は「我が国人の婚姻が近者漸く本人本位に傾きつゝあり, 旧時の如く家長の意思に依って支配さるゝ所が多少ともに少なくなった事情を推知することが出来る」 (同『集成』pp.449~450) と述べている。

大正期のこうした変化を受けて, 昭和期になると, 直接に家庭に向けての啓蒙的活動が展開される。後に「第二次大戦下の右翼的言論の舞台となった総合雑誌として, 悪名高き存在である」(山嶺憲二「『革新』と『公論』」『文学』1962年12月, p.45)『公論』の出版社の社長となる上村哲弥が, 2年余の米国留学から帰国 (昭和2年夏) 後におこした両親再教育協会 (上村『両親再教育と子供研究』昭和13年, p.1) がそうしたものの一つである。彼は東京帝大卒業後満洲鉄道株式会社 (満鉄) に入社, そこからアメリカの大学に留学, 昭和3年の協会設立にあたっては当時の満鉄副総裁松岡洋右の支持を受け (同p.2), 在職のまま協会活動を展開した (上村『親たるの道』12年, p.392)。協会の設立にあたっては彼は「早急な社会主義者か

らは迂遠を笑われかもしれませんが, 両親の再教育, 両親による子供の科学研究こそは, 日本の前途を救う最も確実な道の一つだとの信念」を披瀝し, 「先進諸国 (私は残念乍ら, 此の運動に関する限り, 敢て此の言葉を用います) に見出されるような健全, 有能, 活潑な両親の子供研究団体を普く都鄙到る処に発生成長せしむること」を協会の使命 (上村昭和13年刊書, p.122) としている。『子供研究講座』全10巻が昭和3年秋から刊行され, その月報が後に雑誌『いとし児』となった。会長は東京帝大教授であった松本亦太郎, 上村は主幹, 顧問に海軍大将加藤寛治, 陸軍大将荒木貞夫, 近衛踏文麿, 小西重直, 朝鮮総督南次郎等を迎えている。小西『母の為の教育講話』5年, 松本『父母の態度』6年, 等の書が刊行されている。

先進諸国とは主としてアメリカを指しているが, 同様にアメリカの子ども研究運動 (Childe Survey Movement) から刺激されたのが郷土教育連盟を設立した尾高豊作である。彼は昭和5年11月に郷土教育連盟を設立, その後昭和9年6月に連盟内部に日本児童社会学会を設け (『郷土教育』昭和9年5月, p.13), 連盟との共同機関誌『児童』を同時に創刊した。郷土教育連盟は郷土を教育改革の拠点と考えたのだが, 現実には郷土は当然に人間に肯定的な教育的作用を及ぼすとのみは捉えられず, 「児童が既成環境に対して如何なる態度をとり, 且つ如何なる体験を自らの内に構成するかを見る事」, その際「児童自身が個人的又集团的に, その全体的な環境内に於て働きかける環境の変異」 (尾高「教育環境学への態度——郷土教育に於ける『児童研究』」前掲誌同年4月, p.83) を考慮して上述の事を明らかにする事を課題とし, その学的態度を児童社会学としたのである。『児童』は, アメリカをはじめとする諸国の近代科学の手法による子ども研究を日本に紹介移入する役目を果たし, 同時にそれらに学んだ日本の子ども研究も展開した。アメリカでは「親たちや初等学校の教師たち」に支持されて「全米のいたるところに児童研究クラブ, 母親会議などが結成された」, 母親たちは「児童研究運動に熱烈な支持と協力をおこなった」 (松岡信義「アメリカの児童研究運動」『教育研究』1982年12月, p.16) と言われている。尾高は日本に同様の展開を期待したのでらう。

児童中心主義的教育実践との関連で特徴的なのは教師等による子どもの実情報告がある事である。こうした報告をする教師は「子供を教育するに当って子供の生活を知って置くことは何よりも大切なことであるから, 私は子供等には必ず日誌を

つけさせて目を通してゐる」——齊藤四郎「東北農村の子供」『児童』昭和12年9月、p.69）と述べており、子どもを教化の対象と観念しているにしろ、そうでないにしろ、自己の教育活動と子どもの生活との関連を十分に意識している教師の揺がりを知る事ができる。教室内外での子どもも把握の努力は、国分一太郎が述べているように、子どもが生活の中で学ぶ主体である事を教師に悟らしめる事へと結果する可能性がある。

日本児童社会学会は昭和9年11月頃に会員10人前後（上ノ坊仁、本田正信——いずれも東京富士小教師、細谷俊夫等——『教育週報』同年同月10日号）、会長は尾高で、月一回研究発表討論会を開いており、その様子は『児童』に載せられている。読者は「理論倒れと実際倒れ」の従来の教育雑誌とは違い、「教育誌」ではない「父母と教師」のための雑誌である点を評価している（同誌昭和9年10月）。同様の動きが同時期にもう一つ起こっている。『教育論叢』昭和13年5月号に「生活心理・生活教育研究会記録 第一回」という記事が載っているが、それによるとこの研究会発足にいたる前段階に、「論叢座談会」という名で9年5月ないし6月頃に毎月一回集まって「教育の実際問題、主として受持学級の子供の心理又教育について談合つてゐた」（p.77）という事である。先の研究会の発会式は、明治末に『教育資料・子供の声』を刊行した瀬川が発起人代表となり、奈良靖規（東京富士小）・本田正信・杉山穰（東京富士見小）・小野久三・武田勘次等23名が出席している。そして「現実の児童を知らなければ」ならないが、それを「広くは現代社会の情勢の中にある子供の生活として見なければならぬ」（同）としている。

日本児童社会学会に現われている子どもへの科学的な目は既に明治末にドイツの学説の紹介により、一つの学的立場となった実験教育学に見る事が出来よう。明治41年乙竹岩造の『実験教育学』が刊行されて版を重ねたと言われている（『人物史』第2巻、p.684）。「実験」の意味は「教育の効果や方法を単に主観的な主張によってではなく、客観的な観察、実験、統計などによって確実ならしめようとした」（同）という事であろう。昭和期に入つての上村・尾高の活動は、教育関心の社会的揺がりを示すといつてよい。そしてそうした科学への信奉によって薄れゆく日本人の子育ての慣習への関心が柳田国男に師事した大藤ゆきの『児やらひ』（昭和19年）を生んだのだろう。

（2）子どもの現実

前節では、児童中心主義的教育実践を支える理想的人間像の変化と、教育意識の変化に対応しての活動について述べたが、ここでは、そうした実践がいかなる意味をもちうるかに関わる親・子どもの生活の実状について述べる。前掲『村の暮らし』には「勉強には教科書以外の参考書はなかった。教科書も新しい本を買う負担が苦しいので、親は上学年の家を訪ね回って借りた。……高等科生には全学科表解や教科別に互字引があったがそれも一部の児童に限られていて、私など買った覚えはない」と述べられている。「鉛筆も二本持つものは稀で、三、四センチの短い鉛筆を指先でやっとならして操っていた。小刀も消しゴムも持たず、先生の目をぬすんで前や後の友達に借りていた。……家に机も本立もない者さえあった」[「当時は欠席児が多かった。……家事手伝のためだった。一ヵ月に十日くらいしか出席しないものがどの学級でも、二、三人はいた」(pp.294~295)]という状況である。「一等国」の国民のかくも貧しい状態は、児童中心主義的教育実践の存立基盤たり得ない。奈良女高師付小の教師池田小菊は、子どもの学習成果は家庭の教育熱心の度合いによるのだ、と辛辣な（又正当な）観察を披露していた。机さえない子どもにとって家庭生活はもっぱら親の労働の手助けで過ごされる。学校での子どもも主体的教育活動は、そうした子どもにとって学習の手掛かりのないものと映じるだろう。バーンステインの『言語社会化論』によれば、言語コードと結びついている家庭のありよう（「地位的家族」と「個性中心的家族」）は、学校教育の効果に関連する。命令様式や地位アピールによるコミュニケーション（萩原元昭編訳、pp.191~192）にさらされてきた子ども（「地位的家族」の子ども）は、教師による暗黙の統制からなる児童中心主義的教育に適応しがたいだろう。そして「地位的家族」が明確に収入・階層等と関連づけられているわけではないが、階級が依然意味をもっているイギリス社会における労働者階級の家庭が大体において「地位的家族」と想定されている事を考えるなら、日本社会における生活のゆとり・新中間層の増大如何等と児童中心主義的教育の存立基盤とを関連づける事が出来よう。子どもへのこまやかな配慮が生き甲斐であるような新中間層と異なり、労働者・農民にとっての学校教育は、児童中心主義により十分に基礎学力も身につけない状況より、基礎学力をつけると共に親への孝も教えるようなものが望まれるだろう。

教育程度はまず生活の貧困度を知る一指標である。中川清『日本の都市下層』(1985年)中の「日露戦争後の『下層社会』」の章から、教育程度をみると、世帯主は「半数以上が何らかの学校教育に接していた」が「子女になると、男女による教育程度の違いは認められなくなり、世帯主層に比して全体的に水準が向上している」(p.115)。「都市下層」者の居住地域である東京市の就学率は大正末から昭和初頭にかけて98~99%に達した(p.183)。しかしその時期「都市下層の学齢児童の約1割が不就学で、約2割が『尋常夜学校』に就学し、残りの約7割が尋常小学校(以上)に就学していたと考えられる」(p.185)。家族形態は「明治末から昭和期まで基本的にはほとんど変化しなかった。すなわち、核家族世帯がほぼ約8割弱」(p.340)であった。職業に関連しては「明治中後期の工場労働者が生活水準としては都市下層と大差なく、明治末から大正初頭にはかなりの工場労働者が都市下層から分離し始めるものの、なお月収二十円以下の部分では都市下層と変わらない支出構造であり、大正中期に至って大経営を中心とした工場労働者が、全体として自らの生活構造を形成し都市下層から分離してゆく」(p.349)とされている。

都市下層の子どもに学校教育が普及していくのは、昭和期に入ってからと言えるが、尚充分な学校教育を受け得ない子どもがかなりの数に上っていたようである。渡辺惣蔵『無産階級と現代教育』は壮丁検査を資料として大正15年に約1割強、昭和2年に約0.9割強(共に5万人強)が「無学者(中途退学者含む——谷口)」であるとしている(p.5)。彼は女子も含めれば10万人を突破するだろうとみている。「文部省の調査では、就学児童百人中完全に六ヶ年の課程を終了する者は八十五人」(同)、「今日においても不就学児童は毎年五万人を超え……年中欠席する者が約五、六十万人に達している」(p.52)とも述べている。「文部省はこれらの児童を救済するために、昭和三年度から児童の就学奨励資金として五十万円を計上することになったそうだが、この五十万円を昭和二年度の全国の児童総数10948319人に分割すれば、一人当たりわずかに四銭六厘、五万人の不就学児童にわかつとしたならば、一人当たり十円という計算になる」しかし「文部省が将来に対して、児童一人の一ヶ年の最低限度の救済標準として見つかったのによると……合計百四円五十銭という事になっている」(p.52)のであるから、文部省が国民教化に関してどれだけ真剣であるかを疑わざるを得ない。不就学児童は大体労働に従事していたと思われる。昭和

和5年国勢調査で、0~11歳の有業者が総計4万6千余に上る(野口樹々=伊東三郎『児童問題』昭和14年, p.209)という数字があるからである。学齢児童の雇用が禁止されたのは「工場法改正」と「工業労働者最低年令法」(大正12年)によって、大正15年7月からだが、小工場には適用外となっているので、彼ら有業者は法律の保護外の劣悪な労働条件下で働かされていたろうと思われる。この法施行以前、長野県下にはかなり多くの学齢製糸工女がいた事が神津善三郎『教育哀史』(1974年)に述べられている。

家計状態はどのようであったろうか。高野岩三郎は大正5年に友愛会の労働者を対象に家計調査を実施している(『東京ニ於ケル二十職工家計調査』——『集成』第7巻所収)。20世帯総計78名の内小学校に通っていると思われる満6才以上13才以下の子どもは8名である。これらの世帯の支出の最大を占めるのは飲食費で41.42%、育児費(小児小遣、学校費、玩具ノ類)は3.29%である(p.155)。エンゲル係数を持ち出す迄もなく、彼らの生活が食べるだけで精一杯という状況が端的に伺える。友愛会はまず労働者の地位向上を掲げて出発し、それに入会していた労働者は、自分達の生活に関心を寄せていたと思われる(調査対象の20世帯も彼らが調査協力を申しでて選定された)のだが、彼らにして学校教育への期待を支出面に表わすには不可能といってよい状況だったと言える。新中間層と言われる俸給生活者の状況については、協調会調査部が大正13年にした家計調査がある(林平馬「本邦俸給生活者の生計調査報告」前掲書所収)。官吏105世帯、教員151世帯、会社員104世帯の調査で、三者とも月収150円迄が最も多く(p.162)、飲食費は月収50円迄の段階で収入の22.9%、100円迄の段階で30.7%、150円迄の段階では26.0%である(pp.166~167)。そして教養費(修養費・教育費・子供小遣)は、50円迄の段階で1.35%、100円迄の段階で3.91%、150円迄の段階で5.01%である(pp.169~170)。職工対象の調査も同時に実施しており、家族収入の合計では職工の方が俸給生活者のそれより高率にあるもの多数を占めると述べて「俸給生活者の家計が内面的には職工家計よりも豊かならざる状態に在りとも見るべき」(p.179)と述べられている。大正末には中間階層がある数存在しているのだが、彼らの生活は職工と言われる労働者階級とそれほど相違しない状況だったと言えよう。大正期には女子の中等教育機関卒業者を対象とする婦人雑誌も誕生するが、誌上には家計を公開してどのように節約に努

めているかの苦心を述べるといったものが見受けられる。『主婦之友』第1巻(大正6年)のそうした記事から月収50円、7人家族の教師の家庭(小学生2人と幼稚園児1人あり)での新聞・雑誌1円、教育費80銭の使途を見ると、1円は夫の雑誌1種、妻の雑誌1種(『主婦之友』)、子供の分1種に費やされている(前掲書所収, p194)。豊かでない家計であるが、子どもへの教育投資がなされている。

昭和期に入ると世界大恐慌に巻き込まれた日本社会は子どもの教育への関心どころか、子どもの生存をすら十分に保証しえぬ状況に到った。『東京朝日新聞縮刷地方版』をみていくと、各地でいわゆる欠食児童が出ているという記事が目につく。例えば昭和7年10月1日の茨城版では「欠食児の給食けふから実施」とあり、その数は「県下で七千六百八人」である。同日の房総版では「先生が二人前の弁当を持参」という記事がある。「二百六十五校のうち欠食者が三百三十三名」で「給食方法としていろいろ考究した結果各職員が二人前の弁当を毎日学校に持参してきて欠食児童へ食べさせることになった。」という。戦前日本社会は全体として農村社会ともいえる程に農業人口が多かったが、その農村の状態を丸岡秀子が『日本農村婦人問題』(昭和12年)に描いている。その中で群馬県の農村小学校での児童の弁当調査(昭和7年)を紹介しているが、それによると、所謂欠食児童が11.1%である。そして彼女はこれが窮乏の度の激しい東北農村であれば、もっとひどくなってくると述べている(前掲書所収, p.360)。文部省は昭和7年に訓令「学校給食臨時施設方法」により、国庫より約51万円余を支出している(前掲野口書, p.247)が、その他に市町村も「学校給食及現品給与」を行っている(前掲書によると昭和9年に全市町村の約8割, p.238)。農村は共同体によってなんらかの助け合いが可能かもしれないが、共同体を離れて生存の淵に立たされた日本人の対応として親子心中がある。「小児生存権の歴史」(『愛育』昭和10年9月)を書いた柳田国男が「小児の生存権を与へな過ぎる」と嘆いた親子心中は、昭和2年から7年迄に1064件を数えた(小峰茂之「昭和年間に於ける親子心中の医学的考察」『集成』第6巻所収, p.275)。都市下層の生活に関しては、『綴方教室』(大木頭一郎・清水幸治, 昭和12年)で有名となった豊田正子(昭和4年小学校入学)の生活をもとにした興味深い論がある。永野順造『綴方教室』の生活構造(『国民生活の分析』第6章, 昭和12年, 『集成』第7巻所収)である。題名どお

り『綴方教室』に綴られた生活により都市下層民の生活状況とその原因をなす社会的要因について述べている。『綴方教室』に展開される生活は月収三十五円前後四十円的生活費による親子五人の生活と見るべき(p.369)だが、それは『綴方教室』の生活ばかりでなく、相当広汎な勤労国民層を包含する(p.370)と述べられている。学用品はおろか衣食住さえ充分でない貧しさを豊田は綴っているが、尋常五年生時からは毎夜内職に通い、家計の補いとしている(『綴方教室』p.146)。

こうした生活における量的・質的貧困に対して社会的運動も展開されてくるのだが、その時に子どもを巻き込んだという事が特徴的である。既然大正6年の岐阜県下の小作争議で「小学児童の同盟休校を敢行」と報告されている(協調会『最近の社会運動』昭和4年, p.396)。大正10年を過ぎると各地の小作争議で同盟休校が戦術として実行されるようになる。協調会はその理由を「生計困難を理由とするもの最も多く、資本主義的教育を否定せるものが之れに次いでゐる」(p.400)としている。この同盟休校・それに代わる農民学校開設では新潟県木崎村での事例が有名である。協調会が『木崎村事件と無産農民学校設立経過』なる書を大正15年9月刊行している。同書所収の「同盟休校並び新農民小学校建設に対する声明書」では「資本主義教育の弊を是正するに至迄の間は」学校を休ませ、私設の小学校を設けると述べている。

「教育資本主義」観の所有者と思われる新中間層或いは中産階級が日本社会においてどの程度の割合を占めるかについては、前掲『大正の文化』の中で種々の数字をもとに推定が試みられている。そして「(1)大正九年においては、新中間階級は全人口の八～五パーセント程度存在したのではないか。(2)大正初年から比較すると、全人口の三パーセント前後は新しく新中間階級の増加となったと思われる」(p.187)としている。

こうして昭和10年代はじめの子どもの状況は一方で、「ランドセルに教科書や学習書を一杯詰め込んだ子供が、ネオンの光る街中を歩いてゐる。多分試験勉強の帰りであらう。その重たげな荷物、疲れた足どり」(尾高「子供の立場から」『児童』昭和12年1月, p.32)と描写される子ども(昭和11年の入学率——志願者に対する入学者の比——は中学校が55.9%, 高等女学校が57.8%——『百年史』第5巻, p.113)と、他方で児童虐待防止法実施(昭和8年4月公布, 10月1日実施)3年後「法第七条の規定に依ります禁止又は制限して居ります業務及行為に違反しましたものの状況」は「八

年度四一四件、九年度は三五二件、十年度は五一五件」で「戸々に就き又は道路に於て物品を販売する業務が断然多く」と座談会で報告されている（「虐められる子供のための座談会 主催日本児童社会学会・児童擁護協会」厚生省社会局社会部長林敬三の発言、同誌昭和11年10月、p.44）ような状況とが混在していた。

『児童』誌から教師の目に映じた子どもの姿を見ると、例えば、時計を持たない家庭がある。石橋仁（福島県の小学校教師）「農村に生活する子供の特質」（昭和10年7月）によると「曇った日、雨の日には遅刻児童が多い」ので調査してみると1035名中時計のない家庭の子どもが110名である（p.195）。約1割の子どもが日常的に時計にふれていなければ、例えば奈良女高師付小において子どもが算数で自作問題に取り組む、などもその儘他の学校で取り入れる事ができる訳のものではないと言える。又新聞をとっている家庭は235名、月刊雑誌を読んでいる者は90名と述べられている。こうした文化的環境の貧困が児童中心主義的教育実践の子どもにとっての意味を限定した事は十分に考えられる。柿崎純（東京専売局嘱託）「大都市に生活する児童の特殊相」（同号）では東京市社会局調査（昭和5年6月15日現在）による住環境についてふれているが、「最も多くのパーセンテージを占むるのは十畳半乃至十五畳の住宅で、二十七パーセント強」（p.206）という。戦前の子沢山の家庭を考えれば、こうした環境は子どもの学習に肯定的影響を与えられるような場であるとは言えないだろう。生活の貧しさを子どもは十分心得ていて、東京市の或る教師は、「近所に火事があった」日に「欠席児童が平常よりも多い。よく調べた所が、焼跡にやけ残りの物を探しに行ったことがわかった」と報告している（古関蔵之助「細民街を生活環境とする子供等」同号、p.221）。

子どもの属する家庭によってその教育的条件が左右され、学習成果も又同様であるとするなら、その事を意識した教師は単に学校における教育実践の改革に止まる事ができなくなる。既に大正期に地方から上京して東京の公立小学校の教師となった大西伍一は「大衆児童の生活」を明らかにし「自由教育乃至新教育の思想も原理も、遂にこの無産大衆児童の教育的苦悶を救済することができない」（中野光『大正デモクラシーと教育』1977年、p.147）としていた。彼は結局は教師をやめていく。

上述してきたような貧困の下の子どもは国家にとっても放置しておくべき事ではなかった。特に

昭和期には侵略戦争遂行の上からも人的資源という観点で対策に乗り出す。皇子誕生を記念しての皇后よりの恩賜金を財源とした恩賜財団愛育会が作られ（昭和9年4月、機関誌『愛育』）、昭和13年より母子保護法が施行される。そして昭和15年からは兵士補給の為の優良多子家庭表彰が始められている。