

戦前日本における教育実践史研究 I

—社会認識教育を中心として—

谷口雅子

(1994年9月12日受理)

はじめに

- I. 教育実践の制度的前提
 - II. 広島高等師範学校附属小学校における児童中心主義的实践の芽 (以上本紀要本号)
 - III. 各科の授業 (以下本紀要次号)
- おわりに

はじめに

本論文は、日本における公教育制度成立以降、国民に、どう生きるかについての思考の枠組みを付与するに一定の役割を果たした、と考えられる社会に関わる教育(社会認識教育と称する)の真相を明らかにしようとするものである。本論文では、戦後に社会科が誕生した際に廃された修身・国史・地理科の授業を中心として社会認識教育をみていく。公教育制度成立初期の僅かの時期を除いては、戦前日本において社会認識教育は、固い制度の枠によって常に方向づけられていた。しかし、日本に欧米の児童中心主義の思想が紹介される二十世紀初めの頃から、社会認識教育実践においても単に国定教科書を教授する方法に関する研究から一歩進んで、ある種の教材の必要性を主張するようになったり、それに即応して新教科の設置を主張したりする動きが見られるようになる。それらはなんらかの程度において世界的潮流としての児童中心主義の教育観に影響されているのだが、当然の事ながら、国家による教育の枠の厳しい戦前日本において特に社会認識教育の新しい試みは国家的枠組みとの葛藤を強いられた。そして論のレベルでなく、教師の行為のレベルで見ると児童中心主義が貫徹される事なく、なんらかの変質を余儀なくされる事態が出来た。本論文はそうした状況を描こうとするものである。⁽¹⁾

児童中心主義的教育実践はまずルソーが日本に紹介された時期以降に展開されたとみる事ができ

る。「明治期におけるルソー教育学受容過程の考察」(大谷時中・三好信浩、『日本の教育史学』第六集, 1963年)によると、詳細にルソーに言及した著書はコンペーレの『教育史』(明治十六年)で「彼のルソー自然教育説批判の如きは……多くの人に引用された」(P182)という。ルソーの翻訳書は明治三十年に『児童教育論』と題して、又三十二年に『エミール抄』と題して刊行された。後者は「母たる者、母たらん者の之を読むぞ望ましき」と「訳者の緒言」にあり、「教育界から非常に好評で迎えられ」た(P183)。又エレン・ケイの『児童の世紀』(1900年)の邦訳(大村仁太郎抄訳)『二十世紀は児童の世紀』が明治三十九年に刊行され、「教育界で反響を呼び婦人運動を刺激した」(1979年刊の小野寺信・百合子訳の解説, P325)と言われている。明治三十年代半ばには児童中心主義の思想が日本に知られ、ある程度の影響を持つに到ったと想像される。例えば東京高師附小の教師小林佐源治は「ウオシュバーン博士もツイ数日前こちらに来て(昭和六年一月-谷口注)盛に個性教育を説いた。これは今日ウオシュバーン博士に教へられるまでもなく既に明治年代から我々は沢山聞かされた。エレンケイやルソーのエミールなどでは神経の高ぶる程聞かされた」(「修身教育と其の記録」『教育研究』昭和六年三月, P41)と述べている。もっとも教師教育のレベルでのルソー受容は必ずしも好意的なものだけでなく、「多くの教育史家たちは……ルソーの功過を取捨選択して学ぶことが大事であることを説いた」(原聡介「戦前のわが国におけるルソー教育思想のとらえ方」『教育学研究』1978年十二月, P35)と言われている。ところで義務教育年限が六年に延長されたのは明治四十年である(翌年四月より実施)。国民教育としての公教育は、やはり年限四年であっては思想的成長に教育が影響するという事は少ないのではないだろうか。義務教育年限延長は勿論就学率・通学率等の

上昇（通学率は明治四十年に七十五パーセントを超えた〔寺崎昌男『学校観の史的研究』野間教育研究所紀要、1972年、P121〕）に支えられているのだが、支配階級の年限延長の論拠も又四十年では「勅令ノ要求スル道德教育及国民教育ノ基礎ヲ作」るに不十分であるというにあった（久保義三『天皇制国家の教育政策』1979年、P59）。そこで明治四十年代以降、そして「広義の教育方法の面で、大正期以来の自由教育の生んだ最良の成果を取り入れていた」（寺崎昌男「概説」『講座日本教育史』第四巻、1984年、P14）と評価されている国民学校制度期にいたる迄を対象時期に設定する。

又言説のレベルと現実化された事柄と、その現実が、学習の主体である子どもにとってどのような意味をもったかという三つの相において実践を描こうとする。子どもを学習の主体とする考えは当然の事ながら制度的枠組みにその儘従うのでなく、なんらかの改善へと至らざるを得ないが、それが言説のレベルに止まっていれば、子どもにとっては無意味である。従って改革の意識としての言説のレベルと現実化されたものとを明確にし、それがどのような子どもを育てる事に結果したかを明らかにしようとするものである。

言説のレベルにおいては計画されたもの（教育課程等）がある。教育課程なる語はスペンサーの用語「カリキュラム」（「学校教育内容を組織化したもの」伊藤信隆『学校教科成立史論』1987年、P2）を、明治十三年尺振八が翻訳した事によって成立したものとされている（P100）。戦後最初の学習指導要領（試案）では教科課程なる語が使用されていたようにこの語は戦前教育界における一般的用語の位置を獲得していなかったようであるが、本論文ではこの語を使用する。

現実化されたものとしては、教師の行動等がある。本論文では、教師の教育的営為を（教育）実践と呼ぶ。教育実践なる語の使用に関しては、戦前における児童中心主義的教育の実践家野村芳兵衛に「教育実践」の言葉がないという事から、教師における「実践主体」意識形成の契機が問題とされている（「研究会の活動報告」『教育運動研究』第四号、1977年四月、P219）が、本論文では特に（教育）実践の語を教師の行為の分別の為に使用せず、児童中心主義的と目される実践の多様性を描こうとする。児童中心主義教育は新教育、自由教育等と呼ばれる事が多いが、自由教育は、大正期に長野県でその批判者が気分教育という語を使用したように、自由気儘の意に解される

恐れもある用語である。しかし千葉師範附小における自由教育は、カントの意志の自由の考えを理論的支柱としている実践であり、子どもを学習主体とする実践とは区別する必要がある。本論文では新教育という用語には、千葉師範附小の実践も含まれると考え、それを対象としないので、児童中心主義的教育という用語を使用する。すなわち本論文では、子どもを学習主体とする経験重視の教育にある程度関連した実践を取り上げる。

山下徳治は「教授法に訓練法と養護法とを包括せしめ、教育方法の名において研究されたものとして佐々木秀一教授の『教育の方法学に就いて』（大正十四年六月）が我国では最初の著作であろう」（『教育方法と各科教授』『教育』昭和十二年一月、P34）と述べている。子ども主体の教育活動においては、社会的状況の下で常に客体に位置づけられてきた彼らを主体たる場に立たせる事が重要であり、単に教授法のレベルでの改革に止まらず、学校教育の全体計画の中でどのような社会認識教育が展開されたかをみたい。

児童中心主義的教育は、いわば形容矛盾とでもいった難しさを有している。子どもを主体とする為に子どもに主体的であれと要求する事は、ペイトソンの言うダブル・バインドの状況である。ペイトソンはメッセージの内容とそれが発せられる状況（言説を発する者の態度等）とが矛盾している事が分裂症を発症させるとしている。例えば母親が子どもに愛していると言うけれども、子どもがその言説の内容を信じられないような態度で発言されているのであれば、子どもは混乱してしまう。児童中心主義的教育も、児童を主体とする事を原理としながら、あくまでも教師の理想とする主体の人間像の枠内での現実である事が前提されている。児童中心主義教育の古典的文献であるルソーの『エミール』に描かれているのは、彫刻家が像を作り出したように教師によって全的に作り出され、教師から自立しえない人間である。児童中心主義的教育実践の困難性は池袋児童の村小学校に端的に現われている。まずは開校後の初の夏休みがあげてみると多くの児童が転校したという事態が示すように、父母の理解を得る事の難しさがあったが、子ども主体を貫こうとして放任主義と区別がつかない事態も生じている。校長となった野口援太郎が、子ども達が屋根に昇って遊ぶので雨漏りがするようになった屋根を示された時にも只それを見ていたというエピソード（海老原『現代日本教育実践史』1975年、P253）は、子ども主体を徹底するあまりの指導の放棄を物語って

いる。子ども主体と放任主義との混同の中で教師の役割は一体何かと、同小の教師野村芳兵衛がノイローゼになる程悩まざるを得なかった(『私の歩んだ教育の道』1973年、『～著作集』第八巻所収、P92) 所以である。教師の理想の内での子ども主体であるという事は、主体的であれという教師のメッセージが、メタ・メッセージのレベルでは、子どもが自己決定を貫く事を教師が歓迎しておらず、教師に従えと要求している、という事である。児童中心主義を標榜していても、真にそうであるかどうかの峻別は極めて難しいと言わざるを得ない。子どもに何が結果したかの観点を重視する事によってその「真」性を見極めようと思う。児童中心主義的教育実践の矛盾の様相に関しては既に当時認識されていた。例えば上田庄三郎⁽³⁾は昭和五年刊の『教育戦線』において「十数年来の日本の教育界は、この児童本位主義の民主的教育によって、支配され、これを原理として研究されて来た」が「どう観ても現在の教育は停滞と行き詰まりの状態にある。したがって児童中心主義的教育思潮の中にはそこに沈滞の原因を持っていることが想像される」と述べて、それを「個人主義」である児童中心主義と、「国家意識の代表者である」教師との矛盾として捉えている。「『個人のため』を理想とする教育が、どうして『国家のため』を理想とする教育と調和し得るか」を彼は問う(『～著作集』第二巻所収、1977年、PP226～227)。教育の国家的規定の状況下での児童中心主義教育の矛盾を指摘しているのだが、とにかく子ども主体の原理が、教師個人と衝突したり、子どもと教師を取り巻く社会と衝突したりせざるを得ないのは確かである。

先に述べたカリキュラムの意味内容としては他に「学校の影響のもとで学習者各自が得る経験の総体」(シェフラー・村井実監訳『教育のこゝろ』1981年、P39)とするというのがある。この定義は教育社会学者等によるヒッドウン・カリキュラム⁽⁴⁾の主張によって市民権を得ているが、本論文では前者の意味内容(即ち大人による計画のレベル)においては教育課程なる語を用い、シェフラーの意味ではカリキュラムという語を用いる。児童中心主義的教育観からすればカリキュラムが重要な概念である。本論文は児童中心主義的教育実践を明らかにする事とそれをカリキュラムの観点から評価する事とを課題とするものと言える。

児童中心主義的教育は形容矛盾ともいえる困難性を有していると述べたが、さらに学校という場における子ども主体を目指す実践はなおさら形容

矛盾とも言うべきものである。近代公教育機関としての学校はそもそも国家・社会等の要請に従って組織化されているものであり、そこにおける子ども主体をめざす教育実践は、子どもを当該国家・社会の望ましい担い手へと形成し、秩序維持機能に最適の役割を果たすとも考えられるからである。フーコーは『監獄の誕生』の中で子どもを活動させる教育的営為そのものが、子どもに大人の監視の下での従順性を付与するものであると述べている(田村俣訳、1977年、PP180～181)。従って子どもに何が結果したかをみる事は児童中心主義的教育実践を見る際に重要である。

坂本忠芳は「教育実践の自覚の根底」にあるものとして四点をあげている。(一)人間解放の目的意識性、(二)子ども人間形成における生活規定性、(三)教育内容と方法における全体構造的性、(四)教育労働の解放と自立性、である(『教育実践記録論』1980年、P18)。本論文で子ども主体の観点の弱さを指摘する場合には、これら四点が参考とされるだろう。先行研究との関連で言えば稲垣忠彦『明治教授理論史研究』(1966年)が明確にした「公教育教授定型」を脱する実践で社会認識教育がどのように展開されたかという事である。

今日まで児童中心主義的教育については、大正自由教育ないし新教育という呼称の下多くの研究がなされてきているが、言説のレベルと現実化されたもののレベルとを区別する事があまりなされていない。「八大教育思潮講演会」を取り上げる等は特にそうした区別に無自覚である事を示している。毎日出版文化賞を受賞した中野光の『大正自由教育の研究』(1968年)は、自由教育研究の開拓的研究とも言えるものであるが、その論述の態度は、例えば、奈良女高師附小の合科学習を取り上げるにあたって、主事木下竹次の論を紹介し「このような理論にもとづいた『独自学習』は具体的にはどのように行われたか」(P181)という形で現実にあてられている。しかし、こうした論のすすめ方は改革の指導者の言説を忠実に具体化する位置に個々の教師をおとしめ、具体化されたものそれ自体の検討を軽視する事につながっている。言説と事実を区別する意識で研究をすすめたものとして北村和夫の『大正期成城小における学校改造の理念と実践』がある。その序論で「教育実践の実態に関心の主眼を置く」事をのべている。彼は「実践の吟味にあたっては教育の『個性化』『個別化』の問題に一つの焦点を置いた。……私の吟味は、『言葉』としての『個性』を対象と

するものではない。いかなる実践が事実としてあったのか、その特質は何であるのか、そこを問う」(P4) 事を課題としているが、これを私は言説のレベルと事実のレベルを区別して述べる事で果たそうとするものである。

本論文では、戦前日本において学校教育のあり方について模範的立場に立たされていた⁽⁵⁾(まず「教育ノ総本山」[森有礼]として高等師範学校が位置づけられ、実践のレベルでは附属小学校がそうした位置づけに置かれていた)東京高等師範学校附属小学校(以下高師附小)と広島高師附小とを取り上げる。高等師範学校は全国に四校あり、その附属小学校がそれぞれ模範たるべき事を要請されていたが、そのうち東京と奈良の二つの女子高等師範学校附属小学校については、本紀要前号まで連載した「生活教育の研究(1)」及び「～(3)」において、その大正～昭和期の新教育的実践をとりあげて検討した。本稿では戦前日本の教育界において大きな影響力を有した残る二高師附小のうち広島高師附小の実践を特にその児童中心主義的实践の展開を追うという形で明らかにしたい(同名の論文「～II」において東京高等師範学校附属小学校を取り上げる予定である)。年号表記は明治期・大正新教育といった表現の便宜上戦前に関しては元号を用いてする。戦後に言及する場合には西暦による。又文中においては敬称を略する。

I. 教育実践の制度的前提

四高師附小は、その学級編成等で実験的研究を遂行することが使命とされていたが、国家による教育の全体的枠組みのなかでそれがゆるさされていた(大正九年に開かれた全国附小主事大会の第一号議案は「附小改革案」であり、「附属小をして自由なる研究をなし得る様教科及び編制に関する法規を改正すること」を決議している[鯉坂国芳「全国附小主事大会を觀る」『教育問題研究』第八号、P75])のであり、ここでは、先行研究を纏める形で(教育政策・行政に関しては国立教育研究所編「近代日本教育百年史」-以下『百年史』と略記-全10巻、1973年-)に詳しいので行論に必要な限りで)教育実践の制度的枠組みを明確化する。

(1) 教育勅語による教育支配の構図

戦前の教育を基本的に決定しているものとしての「教育ニ関スル勅語」(以下勅語と略、片山清一編『資料・教育勅語』1974年、が参照に便利である)は、明治二十三年十月三十日文教大臣に

「賜る」という形をとって出された。そして翌三十日一内閣大臣訓示として「勅語ノ體本ヲ作り普ク之ヲ全国ノ学校ニ頒ツ平ソ教育ノ職ニ在ル者須ク常ニ聖意ヲ奉体シテ研磨薰陶ノ務ヲ怠ラサルヘク殊ニ学校ノ式日及其他便宜日時ヲ定メ生徒ヲ會集シテノ勅語ヲ奉讀シ且意ヲ加ヘテ詢々誨告シ生徒ヲシテ夙夜ニ服スル所アラシムヘシ(『明治以降教育制度發達史』-以下『發達史』と略記-第三卷、P17)と述べられている。勅語の發布方法は「国家に属する政治領域と社会に属する宗教・道徳領域とを一応区別」するという井上毅文教大臣の考えによるものと言われている(小山常美『天皇機関説と国民教育』1989年、P65)が、しかしこの訓示が述べるところは、勅語の權威を法を超えたものとして個々の教師に押し付けるもので、この後教育に関してなんらかの改革を主張する場合に、勅語の精神の下にそれを正当づけるような発言がなされるようになる。例えば藤井健次郎は「今後の徳育方針」について「御勅語の他に徳育方針など云ふものは、我日本にはあるべき筈のない」と述べ、その上で彼は「併ながら其御言葉は、唯々抽象的に申された」ので「其御言葉を其時代々々の時代精神が移り変わるに伴ひ、社会の狀態に依じて、大御心の在らせらるる所を汲取って此解釈して行かねばならぬ(明治四十一年十一月福島教育会での講話、『教育学術界』⁽⁸⁾-以下『学術界』と略記-四十二年一月、P42)として、「独立自敬の氣象が旺盛で、人格の觀念が明である所の人物を要求して」(P50)いくのである。

勅語は国民学校令の目的規定に「皇国ノ道」が入った事で合法性を獲得したとされる(久保義三「国民学校教育における矛盾の諸相」『講座日本教育史』第4巻、1984年、P168)。

「文部省からの依頼で編述」(「勅語以後の修身教授」『海後宗臣著作集』第6巻、P506)した二十四年刊の井上哲次郎の勅語の解説書『勅語衍義』が「今日までに二百数十版」(P503)刊行されたと述べられているように、教育勅語は戦前の日本において極めて重要な位置を占めていた。勅語中の「国体の精華」という言葉は学問・思想界でも威力を発揮している。例えば法学博士による大日本帝国憲法の解説は「国体」を説明して「日本国家は如実なる最高の道徳である」「日本国家は天皇の下に於て最高の道徳たるのである」と述べている(大河内一男『嵐の中の百年』1952年、P10)が、これは学問ではなく、単なる教説であろう。もっとも勅語が学校現場に浸透するにはあ

る程度の時間が必要だったようである（花井信『近代日本地域教育の展開』1986年、PP 60～63）。又勅語の教授という点でも明治三十九年十二月の『信濃教育』で一会員が「本県附属小学校ノ教授細目中ニ見ヘズ」「其他長野松本等ノ小学校等皆教授セザルモノノ如」き状況を問題として「尋常四年ヨリ教授スヘシ」と提案している（P 16）。しかし明治末に福岡県の村の小学生だった者は修身科で「高学年では教育勅語の暗唱を毎日繰り返していた」（楠本藤吉『村の暮らしーある小作農の手記ー』1977年、P 293）と述べており、又大正期に小学生時代を過ごしたと思われる増田勲（奈良女子高等師範学校附属小学校ー以下奈良女高師附小と略記ーの昭和期の教師）は勅語を「尋常一年の終り頃はもうすっかり暗唱できるやうになってゐたし、同時に何か尊い御教えが昭示されてゐるのだといふ気持ちがあつてゐた」（『国民学校を思惟する』『学習研究』昭和十五年五月、P 42）と述べるような状況に到るのである。『教育之実際』誌が「小学校に於ける忠君愛国思想養成上の施設」という題で募集した論文の当選作九編が大正元年十二月号に載っているが、その中で教育勅語にふれているのは、三編で、一人は「暗記暗誦も必要であるが」（京都市祥尋常小学校訓導長谷川益二、二等当選）と述べ、他の二人が尋常五年での暗誦を主張している（岐阜県師範学校訓導大橋清〔一等当選〕と鹿児島県川内中学校教諭手塚義明〔選外佳篇〕）。こうしてみると、明治末頃には四～五学年での暗誦が一般的になったと思われる。

（2）国家による教育課程の規定

教育実践の制度的枠組みとしては教育課程に関わる規定が問題となる。戦前の教育課程の国家的規定は、森有礼文部大臣による明治十九年の小学校令第十二条「小学校ノ学科及其程度ハ文部大臣ノ定ムル所ニ依ル」（海後宗臣編著『戦後日本の教育改革』ー以下『改革』と略記ー第6巻、1971年、P 6）である。その改正である二十三年の小学校令に基づく二十四年の小学校教則大綱では第十八条で「府県知事ハ第二条乃至第十七条ニ掲クル範囲内ニ於テ学級ノ編成及修業年限ニ応シ便宜各教科目教授ノ程度ヲ規定スルヲ要ス」事、第二十条で「小学校長若クハ首席教員ハ小学校教則ニ従ヒ其小学校ニ於テ教授スヘキ各教科目ノ教授細目ヲ定ムヘシ」（『百年史』第4巻、P 17）として⁽¹⁰⁾いる。この規定から発して教授週録や教案等が現れる事になった。教授週録は「教授細目にもとづいて、毎週の授業を実施した結果を簡単に記録し

たもの」で法規上に明文の規定はなく、文部省の説明書に登場している、教案も法的に規定されているわけではないが、市町村の「小学校諸規定」の中に述べられているという事である（平原春好『日本教育行政研究序説』1970年、PP 141～142）。各県とも教案は二十五年以降普及していった（稲垣忠彦『明治教授理論史研究』1966年、P 232）。さらに三十三年の小学校令（後に成城小学校校長となる沢柳政太郎が普通学務局長の時）施行規則では小学校長に「小学校教則に従った教授細目を定め教室におけるその実施を監督する権限が与えられていた」、校長は「教師に事前に教案を提出させて教授内容を点検し、事後に教授週録を提出させて教授成果を確認した。教案には学期案（……）週案（……）日案（……）などの種類があり、いずれも事前に、学校管理者の検閲を受けなければならない」（平原「教育課程行政の歴史的展開」、『法律時報』1972年六月臨時増刊号、P 76）事になっていた。教案は師範学校において「教生の実習指導」の為に「教授の手続きを教材に即して明確にする」事を目指して用いられ教育ジャーナリズムや『文部省年報』に「報告・紹介されることによって、一般の小学校に普及していった」（花井前掲書P 101）と言われる。

教育課程等の規定に対しては大正期には、附属小学校等から不満が出ている。広島高等師範附小が主催した第一回全国小学校教育研究大会（大正四年五月七日～十一日）の研究問題は、会員から蒐集した問題二三二件の中から審議を重ねて六件に絞られたのであるが、その第一は「小学校に於ける適切な教育課程如何」である（『全国小学校教育研究大会研究問題』『学校教育』同年三月、P 85）。そして協議の席でだされた不満の一として「分化的ニ失シテ横ノ連絡ヲ欠クニ、画一的ニシテ自由ノ余地少シ」があげられている（同年七月臨時増刊号、P 163）。又大正九年の全国附小主事大会の第一号議案は附小改革案であるが、それに対しての結論は「附属小学校をして自由なる研究をなし得る様教科及び編制に関する法規を改正すること」であった（『鯉坂国芳「全国附小主事大会を觀る」』『教育問題研究』同年十一月、P 75）。

（3）教科書制度

教科書制度も又教育実践に影響するところ大である。学期制には、教科書そのものがまだ存在せず、一般刊行書物の内から教科書を指定するという事であったが、やはり森文部大臣によって十九年に「文部大臣ノ検定シタルモノニ限ルヘシ」と

され、三十六年には小学校令中改正により、「文部省ニ於テ著作權ヲ有スルモノ」とされた。この時には修身・日本歴史・地理の教科書と国語読本は国定に限るが、その他は文部大臣検定の教科書を府県知事が採用する事もできる（『発達史』第一巻、pp139～140）という事だった。教科書国定化のきっかけとされた三十五年末の教科書疑獄事件⁽¹¹⁾については、国定化の為に汚職を摘発したと言われている（佐藤秀夫「文部官僚としての沢柳政太郎」『沢柳政太郎全集』別巻、p243）。国定教科書が国民の思想的枠組み構築に果たした役割は「五度にわたる国定教科書改訂の、そのいずれもが戦争を契機としている」（唐沢富太郎『教科書の歴史』1956年、p2）という指摘に見る事ができる。彼は「教科書が日本人を作った」（同書p1）と表現している。国定化に関しては二十九年と三十年に貴族院が修身科の教科書を国費をもって編纂すべしとの建議をし、三十二年には衆議院も同様の建議をしている。その論拠は「徳育ノ要ハ善良ナル修身教科書ヲ編纂シ全国ノ就学児童ノ行ヲ同揆ノ下ニ教養シ忠孝愛國ノ精神ヲ啓発シ以テ国家ノ文明ヲ進メ富強ヲ致スニアリ」ゆえに「政府ハ速ニ修身教科書ヲ編纂シ之ヲ全国ノ小学校ニ普及採用セシメ」よ（『発達史』第4巻、pp689～692）というものである。又まず国定化されたのが、修身科以下いずれもその内容が重要な教科であったという事、最初の国定教科書が修身科のそれであった（三十七年から使用）という事を考えるなら、教科書以外の子どもへの読み物が少なかった時代における国定教科書の思想的役割の重要性は指摘するに余りある。もっとも国家の思想統制の観点からの教科書国定化は当然教育的観点と齟齬するものであり、当初国定教科書制度がその儘受け入れられたわけのものでない事は、例えば『教育学術界』四十一年十二月号に「国定制度に就いては識者間に漸く非難の声多く」という記事が載っている事から知られる。国定では「余りに画一に失し……教員も全国一定の教科書なるよりその比較的研究を為す能はずまた一般の学者間にも自由研究を許されざるを以て教科書の改良進歩を妨ぐる事一方ならず……学制研究会及日本教育団体其他の教育会は深く之等の点に就いて研究する処あり」（p107）と述べられている。

（4）川井訓導事件

国定教科書に関わっては、有名な川井訓導事件がある。大正十三年九月、長野県松本女子師範学校附属小学校での修身科の授業で川井が補充教材

を用いていたのを、視察中の臨時視学委員が咎めた事に端を発し、結局彼は約三週間後「教育上又は事務上の都合により」休職（西尾実「松本女師附属事件考察」『信濃教育』—以下『信濃』と略記—大正十四年三月、この号は川井訓導事件特集号、p1）処分に処せられた事件である。視学等は教育実践への関与（規制）に関わる事多い存在だったが、法的には、明治二十三年の「地方学事通則」により「府県知事、郡長、市町村長に国の教育事務についての権限が配分され」三十二年に「視学官、視学、郡視学は知事・上官・郡長の『命ヲ承ケ学事ノ視察其ノ他学事ニ関スル庶務ニ従事ス』る」（『改革』第1巻、1975年、p285）事が定められていた。文部省は又臨時的視学官等を問題あると思われる学校に派遣したりしている（合科教育を始めた奈良女高師附小の場合等）。川井訓導の授業の様子、授業中に行われた官僚の介入の有様は、同校訓導の伝田精爾が『信濃』十三年十月号に「視学委員視察当日を顧みて」と題して詳しく報告している（彼も後に依願退職した）。森鷗外の小説の頁をくりながら「説話を進め」授業時間が残り十分なのを子どもに聞いて確かめ、「それでは今日のお話はこれだけに置かう」と言ったところで「学務課長は直ちに児童席の中央から前方に進み出て教壇下にいたるや、くると廻って児童に向い、『修身の本を持ってゐるものは手を挙げよ』と言った、又臨時視学委員も「児童の修身教科書を取り上げ、ばらばらとこれをかへし川井君に向つて『これを教へましたか』川井君『いえまだ教へません』課長は、児童に向つたまま『今は何の時間ですか』児童『お話の時間です』課長……川井君に対し、『どうして修身書をやらぬか？』とたづね」みかねて同小主事が「『一寸、暫く、其事はあちらで』と申出」て「かくして授業は終わった」（pp24～25）。この後彼は視学委員・課長等に「国定教科書を使はないでああいふ材料をどうして使ったか」（p27）と問いつめられるのだが、その中で課長は「最近に於ては兎角の批評を受けるので県では此際信州出身の……両氏を聘して視察を願ふ事にした」（p30）と述べているので、課長の言う「放漫教育」弾圧の為に仕組まれた事件と言える。これは長野県が独自に新教育への対応を示したのではなく、文部省の動向を後ろだてにしていた。文部省の新教育に対する姿勢は、例えば同年五月に小学校において教科書以外の図書を副教科書として使用する事を禁止する旨通達（『百年史』第1巻、p327）したところに現れている

が、この通達をたてにして訓導への強固な姿勢が貫かれたと言えよう。同号にはこの状況報告と共に川井が「修身書の取扱ひについて」と題して自己の立場を述べたものが載っている。「児童の魂の中に吾々社会の要求正邪善悪、真偽、美醜の規範も要求も彼等の中に籠り彼等の中から開かれるのであって外から付け加へられのでは本物でない」(P8)「修身教材は児童の魂を呼び覚ます糧である。……児童に与へられる教材は一面には彼等の心意の発達に特に道德意識の発達に應ずるものであると共に、他の一面には教師自身の感動あるものでなくてはならぬ」(P9)。即ち彼における子どもの内面重視は、「社会の要求」や規範が子どもに既に内在化しており、それを引き出すものが教材であり、教師はそうした教材を見出す所に役割限定していると言える。

『信濃』十四年三月号では多彩な人物が登場して川井訓導事件について述べているが、文部次官の沢柳は「教科書は一つの教具である」と述べ「此の意義を能く味って見れば今度の問題の如きは直ちに解決されるであろう」(P6)としている。彼は修身科は尋常小学四年から教授すればよいという意見で注目を集めた⁽¹³⁾経験があるから、この事件をやはり苦々しく思いながらも立場上かなり穏やかな論調である。西尾⁽¹⁴⁾は補充教材使用に関しては明治四十三年の文部省訓令第二号をあげて「訓令の全体的趣旨は修身書使用の重要性を述べたものではあるけれども、その中に於てさへ、教科書以外の臨機指導訓誨を勤めてゐる」(P2)と主張している。又十四年・十五年の信濃教育会開催の修身科研究会においても同様に補充教材の必要性が強調されていた(『長野県教育史』第4巻、1976年、P323)。もっとも既に十三年五月に文部次官通牒として「正課時間内での教科書類似の図書を副教科書として使うこと、及び各種教科書の解説書を参考書として使用すること」が禁止され(吉良僕『大正自由教育とドルトン・プラン』1985年、P283)ていた。

教育課程と国定教科書制度、視学制度とによって戦前日本の教育はかなりの硬直現象を呈しており、昭和期に入って日本社会の根本的変革をめざす運動が展開されるようになると、教育も又支配階級による国民統制の機関として意識され、それへの批判が目立ってくる。そうした批判者の目に映じたのもやはり統制による画一的教育である。例えば「教育は支配階級の重要な觀念生産の工場である」と見なした本庄陸男(『資本主義下の小学校』昭和五年、P10)は、「四万三千有余の

小学校を、ある時刻に裁断して、その裁断をのぞいてみたならば、すべてが同じ姿を、その鏡面に現わすであろう」(同)と述べている。当然の事ながら「教師が教科書以外の話を取り入れすぎたり、教科書の内容に批判を加えたりするような行為があった事でも校長や視学の耳へ入ろうものなら、忽ち一片の辞令をもって、其の教師は異端者として学校から追放されてしまう」(渡辺惣蔵『無産階級と現代教育』昭和五年、P16)のである。又雑誌『教育』の「教員と政治運動」という座談会では東京市の小学校長である一人が「私の学校の若い先生が議会という教材で子供に教えた。従って政党の話も、選挙の話もでる。……子供の方から日本にはどういう政党があるかと質問がでる。それで民政党や政友会や無産党があるという、それはどういう主義をもって居るかと聞く。それでうっかり口をすべらして批評めいた事を言った……それが直ぐに家庭に通じて抗議を申し込まれて、もう少しで問題になりそうな事がありました」(昭和十年十月号、P77)と述べている。

現代の教師に関して『教員文化の社会学的研究』を試みた著者は「制度」を「人間生活の特定領域(たとえば教育)における人間行動の様式、組合せ、くり返しである。『制度』という形に組織された行動を通して、人びとの生活のある分野での相互交流と欲求充足とがなされ、それが日常化して行く。そうした日常化・くり返しは、『制度』を通じた行動と欲求充足とを『よし』とする価値意識(……)を生み、そうした価値観や態度が『制度』的行動を支える」(久富善之他著、1988年、P7)と述べているが、戦前における教育実践を規定する枠組みの中で、それに対する別様の教育を実現する事の困難性が指摘されているとも言える。

(5) 国民学校制度

国民学校制度(昭和十五年三月、国民学校令)下の総合教授は、本論文が明らかにしようとする明治後期以降の児童中心主義的教育実践との関連が興味深い。

国民学校制度は、昭和十二年以来の膠着状態の日中戦争に加えて、アメリカひいては自由主義陣営諸国との全面戦争に向けての物的・人的「総動員」体制の一環であった。同時代の教育学者は、「全世界を支配する不安の情勢によって年と共に加へられ来った非常時意識の重圧」を述べて「日本精神の真面目が反省せられ、その立場から義務教育年限延長問題と共に、教育の内容及び方法に

就いての適正着実なる研究の起るべき期待がかけられた」と捉えている（山極真衛「昭和十二年教育界の回顧」『教育学研究』昭和十三年一月、P 91）。義務教育年限延長は教育内容改善を伴うものとされ、その改善の方向として文部大臣は（一）国体観念の明徹、（二）児童能力への適合、（三）作業教育の重視、（四）低学年に於ける合科主義の採用、（五）郷土教育の重視、（六）体育の重視、（七）情操教育の尊重、（八）理科教育の改善、（九）数学の実用化、等をあげた、という事である（同論文、P 93）。

国民学校として制度化されるなかでの児童中心主義は、こんにち大正期自由主義教育ないし新教育が取り入れられたものとの評価があるが、文部大臣によって列挙された改善点の順番からして、そうした評価には疑問がある。ここでは児童中心主義の教育観の下に学校の改革を試みてきた人々に評価された総合教授がその評価に値するものであるのかどうかをみる。

国民学校制度をもたらししたのは昭和十二年十二月勅令をもって内閣に設置された教育審議会（「十六年十月十三日第十四回総会を以て一応その任務を完了」した—文部省教育調査部『教育審議会要覧』—以下『要覧』と略記—昭和十七年、P 190）である。「委員六十五名、臨時委員八名を以て組織せられた教育審議会⁽¹⁵⁾の第一回総会は昭和十二年十二月二十三日」（同）に開かれ、そこで諮問第一号「我が国教育ノ内容及制度ノ刷新振興ニ関シ実施スベキ方策如何」が出された。その諮問趣旨説明（伊藤延吉文部次官）では、「最近ノ支那事変ハ我が国ノ社会思潮ニ大ナル刺戟ヲ興ヘ」たが、「之ニ伴ツテ事変後ノ教育経営」に「大ナル刷新振興ノ方策ノ必要デアルコトヲ痛感スル」（P 4）と述べられている。そして「画一化・形式化ヲ矯メテ、真ノ澁淵タル教育、国民トシテノ活教育トスルコトノ如キ、注的・模倣的ニ傾イタ教育ヲ知・徳・体ヲ一体ニシタ実践的・独創的ナ教育ニ改ムルガ如キ肝要ナル問題ガアリマス」（P 5）と指摘されている。審議会は翌年四月十四日迄に八回の総会を開き、その第八回目の総会で審議会総裁より三十名の特別委員（長は田所美治）が指名され、さらに具体的答申案の作成は特別委員中より指名された九～十五名の整理委員にまかされた。整理委員は初等・中等・高等・社会教育と教育行政・財政の五部門に分かれ、林博太郎が整理委員長を勤めた（P 191）。総会は十四回しか開かれなかったが、特別委員会は六十一回、整理委員会は百六十九回開かれている（P 193）。

文部次官は教育審議会官制により庶務を司る幹事長となっているが、原案の作成及び修正案の提出は、幹事長と数名の幹事によってなされた。「十三年七月に、文部省側幹事から教育審議会に提示された」いわゆる「幹事試案」（大場力⁽¹⁶⁾=宗像誠也「教科と科目と」『教育』昭和十五年八月、P 71）を奈良女高師附小主事の木下竹次は「画期的な教育改革案」と評した（「国民学校に於ける総合教授」『学習研究』—以下『学習』と略記—十六年二月、P 20）。小原国芳も又「心から嬉しい」（同編『国民学校研究叢書』第一巻、昭和十五年、P 4）と歓迎している。それは次のようなものである。

国民学校教科案（幹事試案）（前掲大場論文 PP 71～72）

低学年（一、二、三、四学年）

- 一. 皇民科. 修身教材, 国史教材, 国土教材, 国語教材, 東亜及世界教材
- 二. 自然科. 算数教材, 理科教材
- 三. 訓練科. 礼法, 行事, 体錬, 教錬, 遊戯, 衛生, 習字, 作文, 唱歌図画, 手工

高学年（五、六学年）

- 一. 皇民科. 修身教材, 公民教材, 国史教材, 国土教材, 国語教材, 東亜及世界教材
- 二. 自然科. 算数教材, 理科教材, 地理教材
- 三. 体育科. 体錬, 武道, 教錬, 衛生
- 四. 訓練科. 礼法, 行事, 書方, 作文, 音楽, 図画, 作業, 家事裁縫

毎週教授時数案は、一学年で、皇民・自然・訓練科で二十一時としている。

教科統合の考えは既に文部省においては十一年頃から萌していたようで、入沢宗寿は昭和十八年刊の『国民学校概論』で、昭和十一年十二月に文部省の小学教育内容改善案が纏められたが、それは低学年では合科目主義だったと述べている（P 164、十二月六日に東京朝日新聞に発表されたと言う—P 208）。

趣旨説明の際には反発を和らげる為に「西洋式合科教授」との違いが強調された。西洋式は、「出来るだけ知識を集め、ヴィヴィッドな、実際に役立つ知識として与へようといふのが重要な点になって」（大場「統合と総合と」『教育』十五年七月、P 76）いるが、幹事試案の精神は「科を統一し総合することに依って各教科の中に縦に所謂皇民科意識或いは訓練意識……を以て貫くこと」にあるというのである。「従来の教育は動もすれば全体的統一を欠き断片的知識の伝達に了り、全一なる具体的人格より離れ信念及実践との

関連を失ふ傾きなしとしなさい」から、「教科教材をして皇国の道の修練に統合帰一せしむることが肝要」だが「固より分科的知識の人物陶冶及国家社会の進歩に欠くべからざるものなるは言う迄もなく」「要は教科教材は云ふ迄もなく学校教育に於ける凡ての施設をして皇国の道の修練に統合帰一せしめ、学校を挙げて真に人物の陶冶、国民錬成の道場たらしめ以て皇運を扶翼し奉るべき国民を錬成するを眼目と致した次第」と述べられている。分科と教科教材の統合とに関して両方大事といった曖昧な言い方をしているのは幹事試案が審議会委員にとって「一種の爆弾動議と感ぜられ、その取扱ひ方について小波瀾を起こし、やや陰悪な空気をかました」(P75)と報告されているような状況によるのだろう。委員には幹事試案が西洋式自由主義の産物と思われたのである。教科目統合が自由主義や否やというイデオロギー論議の中で三国谷三四郎京都府師範学校長が国語・数学の学力低下を懸念して反対したその意見が注目に値する。即ち「算数教材といふものを自然科の中に入れると云ふことはどうしても不合理である」、算術は自然を対象とするものではなく「数理そのもの、人間の数理的、論理的の働を対象とするもの」(PP76~77)である、という意見である。教科を発達に関わる機能の観点で捉えるというのは、やはり大正期以来の日本の児童中心主義的教育がなんらかの形で影響していると見てよいのではないだろうか。しかし幹事試案の科目分類は、子どもの発達との関連においてではなく、大場が言うように「科学分類に基いてゐる」(P77)。こうした科目分類はドイツ観念論に基づくものであり、体験教育を唱導していた入沢宗寿の影響が考えられる。⁽¹⁸⁾

諮問第一号に対する答申のうち「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件」は昭和十三年十二月に提出された。国民学校に関しては「義務教育ヲ八年トナシ、其ノ内容ニ刷新ヲ加ヘ、皇国ノ道ノ修練ヲ旨トシテ国民ヲ錬成シ、国民精神ノ昂揚、知能ノ啓培、体位ノ向上ヲ図リ」「内ニ国力ヲ充実シ外ニ八紘一宇ノ肇国精神ヲ顕現スベキ次代ノ大国民ヲ育成センコトヲ期セリ」(『要覧』P17)と述べられている。教科に関しては「各教科ノ分離ヲ避ケテ知能ノ統合ヲ図リ、其ノ具体化ニカメルコト」とされている。教科は「縦ニ統合」されるが、「窮極ニ於テハ是等ノ教科ヲ国民錬成ノ一途ニ帰セシムル」(PP18~19)事を強調している。その教科統合は、次のようである。

初等国民学校教科 (PP20~21)

一. 初等国民学校ノ教科ハ左ノ四教科トナスコト
国民科. 修身(礼法ヲ含ム)・国語・国史・地理
理科
算数. 理科
体錬科. 武道. 体操(教練, 遊戯及競技, 衛生ヲ含ム)

芸能科. 音楽. 習字. 図画. 作業. 裁縫(女)

備 考

(一) 国民科ハ第四学年以下ニ在リテハ修身・国語トシ、修身教材、国語教材ノ外、国史教材、国土教材、東亜及世界教材ヲ配スルコト

(二) ~ (五) (省略)

(六) 各教科ニ互リ左ノ事項ニ関スル教材ニ付十分留意スルコト

イ 東亜及世界

ロ 国防

ハ 郷土

二. 第一学年、第二学年ニ付テハ周到ナル監督ノ下ニ全部又ハ一部ノ教科ノ総合教授ヲナスコトヲ認ムルコト

皇民科と自然科において、~教材と表示され、体育科と訓練科が別の表示の仕方である事は、細谷俊夫が言うように「教材として統合されたものは独立しては存在せず」、後者(体育科と訓練科)は「多少独立的地位を与へられるのではないかと想像される」(『小学校教科統合の過去と現在』『教育思潮研究』十五年七月、P158)。

整理委員会委員長林博太郎(東京帝国大学—以下東京帝大と略記—の教育学の教授)は、「合科教授の目的が児童の全人格的自発活動にありとする処から、兎角国家主義的に活かすことが出来なくなる」がしかし、それは「必ずしも皇道精神に反するものではない」、「此精神を自覚しつつ教授法の自由を認める」(『教育思潮研究』十五年七月、P75)のがよいと述べている。奈良女高師附小によって実践された合科学習を合科教授へと変形し、そして「自発活動」を否定するのであるから、国民学校制度として実現したものが木下・小原らの期待したものであるかどうかは疑問である(もっとも彼ら自身の言行が大正期とは異なるものになってしまっているから全くの期待はずれだったかどうかは言えない)。もっとも当時のお大正期新教育の影響を肯定的に云々する教育学者がいた。石山脩平は翌年度にせまった国民学校制度の解説文のなかで「国民学校はいはゆる『新教育』の運動を否定して立ったのではなく、それを国民錬成の有力な契機として止揚せんとしてゐる。生活教育・労作教育・郷土教育・個性教育

等々の新教育思潮は、国民学校の教育方針として新たに採用せられ生かされてゐるのである。国民学校の教育が反動に墮するか進歩の線に添ふかは、いはゆる新教育の原理を排撃するか止揚するかによって決定せられる」（「国民学校の基本的性格（二）」『教育研究』第515号、昭和十五年七月、P6）と述べている。しかし文部省普通学務局の『国民学校制度二関スル解説』（昭和十七年五月）は「国民学校教育の本旨」の節で「児童本位の教育や自由主義的個人主義的教育ではない」（P17）と述べており、ここに国民学校と大正以来の児童中心主義的教育実践との関連が示されていると言える。

この答申を受けて翌十四年一月から教育調査部が国民学校令とその施行規則の原案作成の仕事に入り、七月原案完成、普通学務局に送られそこで、督学官、教学官、図書監修官、原案作成者の五者により原案の審議が行なわれ十二月に成案をみた（堀七蔵『国民学校教則案の精神』昭和十五年、PP49～53）。この過程では、図書監修官が四高師附小を訪れて授業を見、懇談している（広島高師附小には十一月に訪れた〔同校編『全国における「郷土の観察」の実際』昭和十七年、P6〕）。更に十五年一月に国民学校教科調査委員会を文部省は設け（普通学務局長が委員長）、省外から三十二名（国立私立の大学教授である入沢宗寿・篠原助市・長田新⁽²¹⁾・小林澄兄⁽²²⁾・四高師附小主事である佐々木秀一・守内喜一郎・堀七蔵・木下竹次、師範学校長である三国谷三四郎他の各学校段階の学校長等）、省内から四十三名を委員に委嘱し、一月末から三月一日にかけて分科会と二回の総会を経て教則案の作成に到った（PP53～54）。この教則案について文部省は全国師範学校教員に対し講習を行なうのであるが、青山師範附小主事の坂本一郎によると「あまりに騒然区々たる論議を封じて、文部省の意図するところを素直に国民学校訓導に伝達せしめることとし」て、「一切の私見を許さず、また他面教育関係の雑誌に国民学校に関する論説を載せることを禁じた」（「今年の教育を顧みる」『初四国民教育』十六年一月、P35）との事である。

国民学校体制の特徴の一つは、就学義務の強制である。坂本一郎は国民学校成立の趣旨について八点ほど述べているが、その中で「就学義務ノ徹底ヲ期シ全国国民ニ対シ皇国ノ道ヲ修練セシムルノ目的ヲ全カラシムル」事になった事を強調している（『少国民錬成の心理』昭和十六年、P13）。

こうして例えば錬成（文部省の先の『解説』で

は「学校を挙げて国民学校錬成の道場としよう」と期した）—P12—とされている）に関しては「兵營に於ける『軍隊内務書』の如く、微に入り細に亘って、児童の行動に一定の指導案が定められなければならない」（坂本豊⁽²³⁾『国民学校の真髓と実践』昭和十五年、P269）とされ、子どもの生活の国家による全面的掌握が進むことになる。

文部省の『国民学校教科書編纂趣旨解説』（十六年二月）は、編纂の方針として教材間に関連をつける事を特徴として挙げていたが、それは、児童中心主義的教育観に影響された国史科の実践を国民学校下において活用しようとする考えも生んでいる。例えば、「史実の範囲を拡大して広く国民・理数・体錬・芸能・実業諸教科に適應すべき思想・学問・道徳・科学・武道・芸術・風俗・習慣・経済・産業等の文化史的領域を加へ、それが国家的発展に貢献せし価値を如実に理解せしめ、以てそれらによって国家に奉ずるの信念を養ふ素地を培はねばならぬ」（中川一男「国民科国史の基礎理念」『教育学研究』昭和十五年十月、P56）。文化史は国家史に対するものとして主張されたのだが、教材間の関連の名の下にそうしたのもすべて国家にとっての意義において学習されるべきものとされるに至るのである。

国民学校制度下における大きな変化は、それ迄は四高師附小がそれぞれ機関誌を出してなんらかの特色を打ち出そうとしていたのに対して、教育雑誌の統合が文部省によってなされた事である。文部省は十六年二月二十一日に普通学務局長名で通牒を出し（『日本教育』十六年四月創刊号、P115）、「統制雑誌の発行を目的とする」国民教育図書株式会社が文部大臣の承認を得て設立された。こうして『日本教育』と『国民教育』（初～高二迄の各学年別に刊行）が四月号から発刊された。この計九誌に統合されたのは教材解説の類を主要記事とする教育雑誌で、その他の教育誌百五十種もまた秋には二十九種に統制された。『日本教育』創刊号編集後記は同誌の特徴について述べて、文部省内の国民教育研究所（財団法人）の指導下に編輯される事、「すべての執筆者を……少なくとも自由主義的個人主義的な立場を清算ずみの、建設的な人々の中より択ばうとしてゐる」事、「種々なる希望や企案が本誌を通して、直ちに文部当局の施政行政上の好参考資料となり得ることを期してゐる」事、を挙げている（P160）。国民学校制度の趣旨等に関して文部省は各地方師範学校教職員講習会（昭和十五年五月、十二日間）を、そしてそれを国民学校教員に

伝達するための国民学校教員講習会（同年七月、三週間）を開いている（富田竹三郎「昭和十五年教育界の回顧」『教育学研究』昭和十六年一月、P75）。

国民学校体制によって現出したものの特徴を寺崎昌男は三点に整理している（前掲論文PP13～15）が、その三点目、地域・家庭と連絡を保つ事が考慮されていた事に関しては、天皇制を支える神道との関連が指摘されなければならないだろう。例えば昭和十九年刊の文政研究会『文教維新の綱領』は「家こそが国民的錬成の根本的場」であるという事について「敬神崇祖の念を強め没我にしてよく秩序に随ふ精神も亦家に於いて先ず身につけることができる」と述べ、この観点から「学校が家の精神を以て貫るべき」で「家の躰を以て錬成の根本とする」（P35）としている。寺崎は第二点で「自由教育の生んだ最良の成果を取り入れていた」とし、それを「内部矛盾」と捉えているが寧ろ自由教育らしき観点はこの「綱領」が述べるように、日本の家制度における国家維持の要素を学校と家の教育的機能の峻別という近代的学校観の否定の上に学校に拡張しようとしたものと捉えるなら内部矛盾でもなんでもない。又家の教育的機能の再確認という点では、木下竹次が教育改革の方途を家庭における自然的学习に見出していた事を知れば、大正自由教育と類似の教育課程が構想されても不思議ではない。日本的伝統だという事は東京女高師附小の教師坂本豊も述べている。「大正時代に起って来た自由教育や、自由教育に流れをくむ合科教育、総合教育は……国民教育の正しい針路をどんなに曖昧ならしめたか、その弊は恐るべきものがあつた。国民学校の教育は教へであり、伝統精神による日本の性格の錬成であつて自然のまゝの自由放任ではない」（坂本前掲書、P64）。『国民学校教科書編纂趣旨解説』も同様に大正期新教育との違いを強調している。即ち「生活指導と呼称した教授法」が「ともかく流行した」がしかし「小学校教育で生活指導と呼んだものは、その多くが児童の日常生活の具体的事項を調査し、討議せしめるといふやな傾向のものであつたやうに見受ける」、そしてそれは「理知的開発の弊害を醸し出した」、それに対して「実践指導」は「情意的錬成を欠くやうな傾向に奔るものであつてはならぬ」（P20）。つまりは奈良女高師附小の教師増田勲が言うように「子供の本然の性を伸ばさして行く」そして「伸ばされた児童が、国家の有用なる一要素として活動する」（「国民学校を思惟する」『学習』十五年五

月、P45）事をめざすのだろう。これは子どもを個として捉えるのではなく、物と同様に使用価値があるか否かの観点で捉えているという事である。教材が「児童心身ノ発達ニ鑑ミ、發生的体系ヲ取りテ組織化」されているのも「所謂児童のための児童という自由主義的児童観からなされてゐるものではない」（前掲『編纂趣旨解説』PP6～7）。先に引用した『文教維新の綱領』が「教育対象の客体的条件や教育内容の程度事項についての関心は、決して教育の本質的条件と考へらるべきでない」（P32）と述べているが、この文こそが国民学校の精神を如実に表しているものと言えよう。

国民学校制度下には、その生活に基づくという教育理念が侵略地域での教育に適切なものとして更に意義が強調された事に注目しなければならない。教学局が「教学の刷新振興並に時局の正しき認識に資するため」に編集した教学叢書の一冊（第十二集）である海後宗臣（東京帝大助教授）の『大東亜戦争と教育』（昭和十七年）は、「大東亜の諸地域に日本の持つ知識や技術を豊かに提供して、それを産業生活と結びつけて展開せしめねばならない。そのためには先づ知識や技術をこれら大東亜諸民族に、その生活に即して把握せしめる教育を施さねばならない」（P7）が、「全東亜諸地域の住民は、元來実践生活の全面を通じてその子弟を教養せしめて来た」（P23）、そして「国民学校の教育に於いては、その教育運営を単に学校内部にのみ極限せずして、これを国民生活の全分野に展開し得る方策を指示し、生活に即応した教育の意義を重視すると共に、国民教育に於ける学校・家庭・社会の一体性を強調し」（P34）であり、「この国民教育体制が大東亜に於ける教育の基本的な構成をも決定するものであるとすれば、その意義は極めて重大であるといはねばならない」（P35）と言う。こうした意義づけは、大正期以来の児童中心主義的教育実践の客観的意味検討にも資するものとして捉えるべきものと思われる。又戦後になって長田新は施行規則制定の際の次のようなエピソードを述べている。彼は「児童ヲシテ社会的教養ヲ身ニ積マセテ国民トシテノ品位ト品格トノ向上ニカムベシ」を主張したが誰も賛成しない、休憩時に文部当局者がもっともなことだが、社会的という言葉が絶対に使えない、今も軍部が目を光らせているのだ、と言つたという。しかし彼がなおも主張した事によって第三条に「公衆道徳ニ附テ適切ナル指導ヲ為シ品位ノ向上ニ努ムベシ」という文言が入つたと言ふの

である(石山脩平・長田『新教育の構想』1949年, pp190~191)。

城戸幡太郎は、教育科学研究会が国民的教養の最低必要を問題としていた観点で、国民学校の教科目を「現行の教科目を概念的に分類し直したに過ぎぬ」と批判している。彼は「実業科なるもの」が「何故に国民科に属し得ないのであろうか」と言い、「教育といへば何でも精神的なものでなければならぬやうに考へる教育に対する世間の偏見」があり、「国民生活といふことを考へない」のだ、と述べている(『民生教育の立場から』昭和十六年, p76)。しかし、このような社会的必要の観点からの論は例外的であって、既に述べたように、国民学校案を歓迎するか、さらに一層の教育改革を要請するかが当時の論調であった。昭和初期にプロレタリア教育運動に参加した上田庄三郎は「教育界に必要な革新とは、国民学校理論を、橋田文相のいはゆる教学一体観によって眼晴し、更に教育の職域奉公としての新体制観によって再組織されたものでなければならない」(『国民学校教師論』昭和十六年, p5)「新体制も国民学校制度も高度国防国家の建設のための国民的努力である」(p22)として、なお国民学校制度が不充分であるとの論を展開している。彼が依拠すべしとした橋田の『行としての科学』(昭和十四年)の考えは国民学校における「鍊成」観に論拠を提供したと思われる(清水康幸「橋田邦彦における科学と教育の思想」『日本の教育史学』第二十五集, 1982年, p47)。彼は生理学者であるが、科学者主体を無とする独特の科学観を述べている。科学者の行為としての「観察」において「観察して居るときには、自分が観察して居るといふ気持ちすらない……唯々観察といふことだけが行はれて世界が自ら展開する」と言う。これが「行としての科学」であり(p132)「東洋的な表現では『心身一如』とか『物心一如』とか」言われる(p134)。そして「行を行とする立場を獲得するといふことが宗教」(p38)であるから、「宗教と科学と衝突することは何処にもありません」(p39)とされる。ハイゼンベルクの不確定性原理は量子力学で素粒子の位置を測定しようとする運動量の測定ができなくなり、また逆もそうであるという事で、従来の自然科学研究における客観性に一石を投じたが、橋田は生理学における環境と人間との相互作用認識を科学一般に拡大し、それを伝統的学問の言葉で述べる事で、「八紘一字」に適合的の科学観を提出したと言える。この日本的「自らなる」主義は、「状況を

変える」のでなく日本的「状況が変わる」社会観につながり、状況に追随するものとなろう(加藤周一「日本社会・文化の基本的特徴」武田清子編『日本文化のかくれた形』岩波同時代ライブラリー版, 1991年, p37)。

II. 広島高等師範学校附属小学校における児童中心主義的教育実践の芽

広島高等師範学校は、明治三十五年創立、校友会の一部として「専ら教育倫理心理哲学等に関する研究を目的とする倫理教育会なるもの」が三十八年四月設置され(九月広島高師教育研究会と改称)、同会の機関誌という形で大正三年一月に『学校教育』が発刊された(以下同誌からの引用の際は誌名を省略、号数で表記)。機関誌創刊までの九年間に講演会を開く事三十一回、大会は七回、講演集も七集刊行しており、こうした実績を背景に機関誌の発刊にいたったのであろう(創刊号「広島高師教育研究会沿革」p80)。

附属小学校は明治三十八年四月開校した。初代主事は広瀬為四郎(四十四年五月迄)、後任は佐藤熊次郎⁽²⁶⁾で昭和四年迄、その後任は守内喜一郎⁽²⁷⁾。『学校教育』には附属小学校の実践の記録は少なく、文理大学から刊行されていた『教育学研究』のような学術雑誌の色彩が濃厚である。東京高師附属小学校の実践は『教育研究』に掲載され、東京文理大学刊の『教育学研究』が学術論文を掲載するという、言わば分業の関係にあった一母体組織の違いという事情はあるが、文理大学設立の経緯からすれば、分業関係とみなす事もできようのに対して『学校教育』はその研究会が附属小学校ではなく、広島高師を名のっていた事に示されているように授業のようすがわかるような記録は少ない。したがってここでは『学校教育』と附属小学校訓導等が出版した書を中心として附属小学校での実践の様相を明らかにしようとするが、言説と現実のレベルを区別する本論の立場上、単なる言説にとどまる書は使用の範囲外である(従来教案のレベルつまり言説一のものをも現実と捉えてつまり実践化されたもの一論述している場合が多かったが、教案は意図を示すものであって、授業がそのように行われた事を語るものではない)。そのため資料不足で、同校の実践を時代的に区分して述べる事はできない。

教育ジャーナリストとでも言える人々にも広島高師附小がなにをしているかは、不明であったようで、例えば四高師附小の中で「大正昭和の初等

教育界に、大きな足跡を印しつゝあるものは、何といっても奈良の学習法だ、東京女高師附小については「主事の北沢を中心に、『作業主義』をモットーとして着々その実績を挙げつゝある。……世間的にはその評判は高くはない様だが、遠からず何等かの反響を起すことであらう」、東京高師附小については「あの信望の厚い佐々木を二度目の主事に戴いたのだから石橋の堅さだ」と述べているが、広島高師附小については「広島の近況についてはよくしらないが、老練着実な佐藤の指揮の下に中味の豊かな仕事が行はれつつある事だらう」（教育週報社『明治大正教育教授物語』昭和四年、PP 334～335）と述べるのみである。⁽²⁸⁾東京に位置する教育記者（『教育週報』は週刊誌）にとっては広島は遠かったという事なのか、あまり重要な位置を与えられていない。また『学校教育』誌も「四つの附属小学機関雑誌中、何と言つても、最も地味なのは言ふまでもなく『学校教育』だ」とみなされている。「この雑誌は、何時見ても、あつと言はせる様な新趣向もない代りに噛めば味の出る種類の記事が比較的多く盛られてある。可なり失望させられる様な古い思想のカケラが時に雑誌の隅に発見せられることもあるが、その代りに歯の浮くやうな気障な厭味のある文字は……発見することは出来ない」（為藤五郎『現代教育家評伝』昭和十一年、P 81）とある。

（1）尋常科第二部における教育課程上の工夫

同校が教育課程上においてなんらかの工夫をしていくようになるのは、昭和期に文部省が郷土教授に関する調査を各師範学校にするような時期においてである（沢柳政太郎が、修身科を尋常四年より課すべし、と発言して低学年修身科は可否かの論議がまき起こった大正三年当時、主事佐藤の下で同校では尋常一・二年での修身科を廃止して⁽²⁹⁾いた〔同書P 17〕）。同校は他の高師附小と同様に一部・二部編成により、特に第二部で教育課程の実験的研究を推進する役割を担っていたが、その第二部では大正中期より、第四学年に地理・歴史を教授する事を始めている（「協議問題」第六十七号、大正八年二月臨時増刊号、P 89。佐藤主事の発言）。昭和二年度からは特に郷土を材料とした教授（週一時）がされている（附小教務部「郷土教授に関する意見並に其施設」第百七十三号、P 97）。その教授要項は、一. 広島市街地図ノ観察、二. 広島市ノ地勢一般、三. 広島市ノ産業、四. 広島市ノ交通、五. 広島市ノ教化的設備並ニ修養娯楽機関、六. 広島市ノ市政一般、七. 広島

市ノ発達、といった網羅的取り扱いの後に又九. 広島県地図観察、といった具合で、広島市に関して取り上げたと同じ事が繰り返されるもので（PP 99～102）、子どもの生活との関連を考慮しようとする姿勢は見られない。少々子どもの関心への意識が感じられるものとしては、月一回の郊外教授がなされている、という事であるが、これも第四学年の特別の時間というのではなく、一年から高等科までのものである（P 102）。別の教師の例では「世界の国々を世界地図によって知らせたり、また地球儀によって四季の変化やら、熱帯、寒帯の人々の生活とやらといふ様な話をされた」（P 103）が、これは他の教師には「余りに児童の生活から隔たり過ぎる気持がして」、少し子どもに活動させる、といった取り扱いをしている。「第一学期は大体広島市を中心とし……例えば五万分の一地図で児童と一緒に掛けた道を色鉛筆で線を引かせたり、砂箱でおよその地形を作らせたり、なるべく簡単な仕事を出来るだけ作業によってやらせる様にした」（「柴田訓導『郷土観察』研究授業記録」第三百三十九号、桑原理助の発言、PP 102～103）という事である。

昭和六年四月からは文部省の許可を得て第二部では別の教科課程を実施していった。第一部では「小学校令施行規則の教科課程表によって忠実にその教育を研究」している（国民学校制度発足まで。前掲『全国における「郷土の観察」の実際』⁽³¹⁾昭和十七年、P 1）。第二部教科課程の特色は、一～三年での理科の廃止、四年で「初歩の地理指導」、六年に「外国近世史の概要を授け」る、中学年で体操の時数増、高学年男子に武道を課す、手工の時数増、これらの時数増加に対応して「国語・算術等の時数の按配に工夫して、総時数において第一部よりも児童の負担過重とならざるやう、また男女の総時数を同じく」する等の配慮をしている（同書、P 2）。別の教科を置く事については文部省の許可を得られなかったようである。その為なのか昭和七年一月の全国郷土教育協議会では「郷土科を特設して郷土を全一的に具体的に眺めさせ味はせて純正なる郷土心を涵養することは、郷土教育をして徹底せしむる所以である」が「なほ相当の準備研究を要す」（『郷土科学』第十六号、昭和七年二月、P 88）と述べている。

昭和六年度からの教科課程では従来理科と称していたのを自然科と改称（昭和十二年度からの改正でまた理科にもどす）し、第一～三学年において自然科・図画手工・体育・音楽の各教科間で必

要に応じて総合的に取り扱うようにしている（守内喜一郎「当校第二部教科課程案の特色」第二百九十五号、P201）が、本論文は特に子どもの社会認識の教育に焦点を合わせているので、ここでは取り上げない。

昭和六年度からの教科課程では第三・四学年の修身科で一時間を増し（それまでは一～四学年で週一時、五・六学年で週二時一前掲教務部論文、P98）。昭和六年度からはしたがって週一時は一・二学年のみ、「外国近世史ノ大要」は六学年の国史で取り扱われる。昭和十二年度には第一学年で「未分科的、転換的、総合的取扱いを加味する」ようにしている（前掲守内論文、P220）。第二部の特色は第四学年の「地理入門指導」（週一時）であると自負している。その指導にあたったのは、大久保馨、桑原理助、大島信一、北川若松、柴田来である。「その教材の選び方も扱い方もそれぞれ各訓導の見識において年毎に種々の工夫研究が重ねられ」た（前掲昭和十七年刊書、P3）。もっとも研究部として地歴研究部があり、昭和十四年頃迄は大久保、柴田、大島がその部員として研究を続けてきているので、全くの個人的考えでこの科の指導がなされたわけでもない（同書、P6）。

国民学校制度発足以降は第一・第二部共に国民学校の教科課程によっている（昭和十五年七月、教則案とその説明要領草案が文部省より発表され、同校は九月より実施している）。国民学校制度に向けては、「従来の研究部の組織を改廃して、そこに縦と横との統合・関係を一層密にし、しばしば科目会、教科会、全科会等の会合を開いて、各部協力して」（同書、P5）研究してきた。

国民学校制度の段階には、総合的取り扱いが考えられていた第二部教育課程の理科に関して「尋常一年より児童の生活に現はれる自然並に文化に親しましめる教科を設けて居る。名称を郷土科とすることが文部省が許されないのので理科としてある」、そしてこれが「四年より理科となり、地理となり、国史となって伸びてゆく」（守内「国民学校案の実現に対する希望」同校著『国民学校案の研究』昭和十四年、P96）と述べていて、従来より総合的色あいを強調した説明をしている。国史・地理を四学年より課しているのも文部省の課程との違いである。しかし、国民学校案が新教育の主張に基づく主張されたりしている状況に対しては、後に述べるように全体的に新教育・自由教育に消極的であった同校では、国民学校案に対

しても懐疑的態度の表明が目立つ。例えば、守内は先の文章に続けて「合科教育の方法といふが如きは法規に規定すべきほどのものでない」と言い、大久保馨は国民科について「国史と地理をどの様に統合するのであろうか」（『国民学校案と国史教育』前掲書所収、P163）「統合せずとも充分所期の目的に添ひ得る」（同書、P164）と述べている。大久保は国民学校の段階の国史教育について教科書を「現在のもより、一層国体観念を明徴にして……我が臣子道を明確に」すれば足りる、としている（彼は昭和十五年四月に病気により退職しているの、実際には国民学校教科課程実施以後の授業をしていない）。もっとも国民学校第四学年におかれた「郷土ノ観察」に関してはそれが同校の「地理入門指導」の発展にあたるものと考えているようである（国民学校教則案を作成する過程で文部省関係者が四高師附小を訪問しているが、その際広島高師附小では「特に柴田訓導の地理入門指導の実際」を見て貰っている〔昭和十七年刊書、P7〕）。

同校の教師には新教育・生活教育と言われる同時代の思潮に対して一線を画そうとする意識が濃厚である。ここでは、そうした批判のいくつかをとりだしてみよう

堀之内恒夫⁽³³⁾（修身科の実践家として有名）は『現代修身教育の根本的省察』（昭和九年）で、「生活重視の修身教育」の特徴を七点（1. 具体的生活の一単元を以て指導の一単元とする、6. 社会事象の重視、7. 教科書の否定、等）あげる（PP18～34）が、結局それらを全否定して「教科書の尊重を自分は叫ぶ」（P38）。もっとも彼は「児童の自家構成を叫んで学習論を呼号したのは実に教育上に於ける彼等の一大功績であると言はねばならぬ。……この点については奈良高師の諸君は教育の実際について一大功績を印したものであると推賞の辞を私は敢へて辞せない」（『教育の実際に及ぼしたる新教育の功罪』第百六十三号、P15）と評価してはいる。しかし「真の学習はその内容即ち語を換へて言へば教材、更に換言せば価値そのものを徹底させねばその目的を果たしたものでなく且つ又その形式態度の確立も出来ないものであることを深く信ずる」が故に「心理的なる児童の生活を重んずるの余り児童の生活に於ける問題を問題として学習をそのまゝ、発展して行く所謂自発問題構成の主張に対してはこゝにこのまゝでは私は賛意を表することが出来ない」（P17）という事で先のように教科書肯定に至るのである。学ぶべきものを、体系化された科学に

よって基礎づけられたものとするか、経験を通しての学びが、体系をもたず、系統化されていないようにみえても学ぶ者ひとりひとりのなかで独自に体系化されていると考えるか、というこんにちに至る迄の論点がここに現われている。経験主義教育論に反対する側は、創造性は今までの人類の文化の到達点を踏まえて発揮されるものであるから、文化の到達点を子どもに獲得させるべく確立された教育課程が必要である、と主張する。経験主義教育学の母国アメリカ合衆国ではエッセンシャルリストとプログレッシブリストの対立として現象していた論点であった。こうして彼は、研究授業にあたっては教材をどう取り扱うかに主要な関心を寄せて計画を考えていくのである。

又自学が形式的になされるなら、教師の説話による教授の方がまさる、との認識も見られる。例えば授業の最後に子どもの感想を聞く事を通例としている中山栄作（国史の実践者として知られる）は「説話を聞いてゐる状態は……教師中心な、画一的な、他学的な様にも見えますが、一度各子供の心意の内的活動に入つてみたならば実に活発旺盛なるものがある」（「此頃どんな授業を？」第百二十六号、P73）と主張している。感想を聞く事は説話による子どもの内的活動の様相を捉える為と言えらうが、しかしその感想は奨励されている国史の教授が修身科のそれと区別がつかないような歴史上の人物に対する国家的道徳の観点からの価値判断を子どもに勧めるものであったと同様に、史実を構成していく、といったものではない。徳川家康を取り扱った授業の「数日してから『徳川家康に対する私の感じ』と出して所感を書かしてみた」ところでは、「或女兒」が「……あの豊臣秀吉の死なれる時、『前田氏と共にあの事よろしく頼む。』とゆるごんされたにもかゝらず、むちゃばつかり言つて、とうとう恩ある豊臣氏を滅ぼしたことは、何といても気にいらぬ。その戦争のしかたが、えらい武士のやうなやりかたではなくて、だまうちである。……家康は政治のしかたがよかつたといふが、又二百六十年の太平の基を開いたといふが、豊臣氏を滅亡させた様なやり方で、天下をとつたのであるから、いくら上手でもきらひだ」と書いたりしている（「徳川家康を取り扱って」第百十一号、P50）。教師の出題が「感じ」であった事に示されているように、まさに感じてしかな

い。こうした子どもの発表のお粗末である事は教師にも意識されていて、「大久保訓導の国史授業」（第百四十六号）の批評会では「調べ方がわからぬのか、その整理がつかぬのか、実際子供の発表がまづい……、余所の学校では……」との評が出されている。しかしすぐに反論が出される「立派に発表したり、討論したりすることが、歴史精神の涵養に、さう大切な事か」とか「子どもが真に過去に生活し、人物なら人物の人格に十分ひたるといつた様な心境に導かねばならぬのではあるまいか。史実そのものから生ずる興味、感興、暗示、教訓、それ等の感得、感応の程度度合、それが歴史に於ける真の活動の尺度ではあるまいか」といった意見（P128）である。しかし、中山の授業をみる限りでは、子どもの「感得、感応の程度度合」からみるなら、「真の活動」が展開されている、とはとても言えない。彼等の児童中心主義的教育への反感は「一体、十分に分つてもゐないものが、批判なんて、ちと生意気じゃないか」「世の中には、あんな教材でも、子供に批判させて、とやかく議論させるんだから」（P129）に現されている、と言えよう。もっともあくまで「子供の中には、誤つた批判をしてゐるものがあるかも知れぬ。……子供は、如何に考へてゐるだらうと、突込んで発表させてみることも必要なことだ。ただ受入るゝがまゝ、といふところに多少の危険もある」（P130）と主張する者もいる。こうした議論に対して主事は「一時は作業主義などの主張から、とにかく文に形に或結果物を作り出すといふことが高調されたが、それには又一方を閑却する様な嫌ひがないでもない。その反動であるか、どうかは分からぬが、此頃はエルレーベン即ち体験といふことが盛にいられる様になつて来た。たゞにシャッフエン（創作）即アウスドルック（表現）だけではいかぬ。エルレーベンしてシャッフエンし、シャッフエンしてエルレーベンするといふことにならねばならぬ。しかし其の関係するところは極めて微妙、デリケートなものである。／シユブランガーなどは、エルレーベン、シャッフエンをそのフェルステン（理會）を説いておるが、歴史などを理會する時にはエルレーベンになるのである」（P130）とわけのわからぬ事を述べるに止まっている。

註

- (1) 本論文と同様の教育実践の歴史的研究である海老原治善『現代日本教育実践史』(1976年)に対しては坂元忠芳が次のように述べている。教育実践を「『教育政策』と『教育運動』の接点として位置づけている」が、それは「概念の中核が教育的働きかけを行なう人間の内面的人格の変革にかかわるものであるという点をかえってあいまいにする」(『教育実践と教育科学』『教育』1978年一月、P9)。又中野光は「実践主体としての成長」は「子どもも教化の対象ないしは客体とはみず、学習主体としてとらえなおすということ、そのことと教材や教育課程を自主的にえらび、編成することや教師としての自由を自覚することが結びついていたはずである」(『書評』『現代日本教育実践史』、『教育運動研究』1977年四月、P216)。本論文では児童中心主義を標榜する実践を対象とする事で、子どもを学習の主体と捉える事と結びつく要因が明らかにされる事となるだろう。
- (2) 明治二十五年、鹿儿島県生まれ。大正二年県師範卒、母校の小学校に勤める。九年秋成城小学校主事小原国芳に招かれ、成城小で『教育問題研究』の編集をする。八年、ナトルプのもとでペスタロッチ研究をするべくドイツに留学、デューイに関心を持つ。昭和二年頃、革命後のソ連を訪問(四年『新興ロシアの教育』刊行)。四年プロレタリア科学研究所に参加、五年新興教育研究所の創立に関与、その運動で逮捕、起訴されたりしている。六年頃内部からの批判が出て、運動から遠ざかる。八年岩波の雑誌『教育』の編集に携わる。児童学研究会を組織して『教材と児童研究』を四号迄刊行(『教育運動研究』第一号、1976年七月、PP62~74)。主著『明日の学校』昭和九年、は復刻されている。著書は他に『児童教育基礎理論』昭和十三年。1965年死去。
- (3) 明治二十七年高知県生まれ。大正三年高知師範卒、訓導・校長等を経て十四年退職、神奈川県茅ヶ崎の雲雀ヶ丘小学校(同年九月開設、昭和二年末閉校)の訓導兼校長、その後教育雑誌の編集や著述に従事。昭和四年十月創刊の『綴方生活』の編集同人、昭和五年八月創立の新興教育研究所に入所(昭和六年三月)、昭和六年四月に雑誌『観念工場』を創刊し、研究所と対立して除名される。『教育戦線』(昭和五年)で当時の教育界を痛烈に批判した。『調べた綴方とその実践』昭和九年、『青年教師の書』昭和十一年、等の著書がある。『上田庄三郎著作集』全五巻が刊行されている(1977年)。1958年死去。
- (4) 潜在的カリキュラムの観点で視野に入ってくるものは、(1)学校文化、(2)学級文化、(3)教師・生徒関係、(4)子どもの交友関係、(5)価値観等(麻生誠他『学校の社会学』1986年、P71)である。ブルームは「学校はこの潜在的カリキュラムにおいて、時間、秩序、整然性、迅速性、従順さについて多くのことを教えている」(稲葉宏雄監訳『すべての子どもにたしかな学力を』1986年、P41)と述べている。又イヴァン・イリッチは「学校の潜在的カリキュラムはどこでも同じ効果をもっている。つまりどこでも、学校制度は近代の非職業的奉仕活動よりも、専門の制度によって生み出されるもののほうが価値があると思うような消費者をつくりだす……どこでも市民は学校教育の潜在的カリキュラムによって、科学的知識に裏付けられた官僚性機構は効果的で、温情的であるという神話を信じ込まされていく……どこでも、この潜在的カリキュラムによって生産を増加すればよりよい生活が得られるという神話が生徒の頭の中に徐々に浸み込まれていく。そしてどこでも、潜在的カリキュラムは、自分でやる能力を台無しにしてしまうほどに他人からのサービスを受ける(消費する)ことを人々に習慣づけるとか……助長する」(東洋他訳『脱学校の社会』1977年、P138)と近代以降の公教育システムを批判している。もっとも彼の潜在的カリキュラムなる概念はシェフラーのいう意味とは異なっていて「学校の儀式的側面—ここでは「隠されたカリキュラム」つまり資格づけの効果と呼ばれてきたものの基礎をなす構造と呼ぶことを提案しているもの—」と述べている(イリッチ他・松崎巖訳『脱学校化の可能性』1979年、P15)。つまり彼は一定年数の学校教育受容により商品として通用する資格が付与される事から来る学習の意味の歪曲を批判している。
- (5) 公立小学校への新教育の普及に関しては鈴木そよ子「公立小学校における新教育と東京市の教育研究体制」『教育学研究』1990年六月所収、がある。
- (6) 彼は法制局長官として大日本帝国憲法と教育勅語の両方を中心的に起草し、両者に「統一的な性

格を与えた」と評されている（小山常美『天皇機関説と国民教育』1989年、p14）。彼自身は教育勅語の制定に消極的で、「立憲政体の主義からいくと、『良心ノ自由』を尊重しなければならないが、教育勅語の存在と、『良心ノ自由』を両立させるために」、教育勅語を「社会上ノ君主ノ著作公告」として位置づける道を選んだ、しかし元田永孚を中心とする宮中勢力に敗北したという（pp34～35）。教育勅語発布後の明治二十六年から二年間文部大臣をつとめ、「国民の一人一人に国際社会の現実、日本がおかれている位置を自覚させることによって、彼らに自発的、積極的な国家活動への参加を期待」（本山幸彦「明治国家の教育思想」本山・池田進編著『大正の教育』1978年、p81）して、実業教育振興に取り組んだ。彼の考えは児童中心主義教育観の社会的基盤を明らかにしようとする時に重要である。

- (7) 彼は唯物史観をそのものとして問題にした点において、また唯物史観を批判した点において、日本で最初の学者であると言われている（船山信一『大正哲学史研究』1965年、p287）。
- (8) 明治三十一年十一月創刊号、藤井健治郎が編集（樋口勘次郎、中島半次郎等も参加、藤井は約一年で辞任）、同文館主森山章之丞が経営者（彼は後に『小学校』も創刊）没後尼子止のモナス社が経営を引き継ぐ（以上同誌昭和四年十一月、p1）。藤原喜代蔵『明治大正昭和教育思想学説人物史』（以下『人物史』と略記、藤原は明治四十五年十月より『帝国教育』の編集主任となった〔『帝国教育会五十年史』昭和八年、年表p29〕）第二巻には、教育雑誌の紹介があり、その雑誌特色欄では「教育に関する諸科学の進歩紹介」とある（p672）。
- (9) 彼の学歴をみると西洋の学問摂取に努めてきたという印象がある。安政二（1855）年太宰府生まれ、明治元年博多で英語を学ぶ、八年東京開成学校に入学、十三年東京大学一期生として卒業、文部省御用係を経て十五年東京大学助教授（東洋哲学史担当）、十七年から二十三年迄留学、帰国後東京帝国大学文科大学教授、『勅語衍義』は帰国直後に出版した事になる（沖田行司「井上哲次郎の国民道徳と世界道徳」『日本教育史論叢』1988年、p340及び『人物史』第四巻、昭和十九年、pp636～637より）。『勅語衍義』は唯一天覧に供された事によって、教育勅語の正統的解説書の位置を占めた。
- (10) 校長が教授細目を定めるといふのは必ずしもその通りに行われていたわけではないようで、『信濃教育』（明治十七年一月創立の信濃教育会の機関誌、明治十九年創刊）には「郡定教授細目ニ就テ」（柳沢徳重、明治三十二年三月）という題で「郡定ノ細目ノ全廃ヲ主唱」し「各学校ノ校長首席教員ニ之レガ編製ヲ希望」する論が載っている（p17）。
- (11) 約二百人が被告とされたが、彼等は知事・師範学校長・視学官・中小学校長・郡視学等社会のいわゆる知名人だった（国民教育奨励会編『国民教育五十年史』大正十一年、一以下『五十年史』と略記-p232）ので、当時の重大事件であった。
- (12) 学制研究会は明治二十七年伊沢修二を中心に設立された。当初は学政研究会と称したが、「政府の弾圧で学制研究会」に変更し、又会長だった近衛篤磨が会長を辞めたと言う。明治三十二年頃から学制改革が論議されるようになり、学制改革同志会と称する事になった（『五十年史』p216）。
- (13) 『教育学術界』大正三年八月所収「修身科は尋常第四学年より始むべきの論」（『沢柳政太郎全集』第四巻収録）、論議を呼んで『教育界』九月号に「再び～（反対論者に答ふ）」以下翌年迄何回か各雑誌に論を発表している。
- (14) 明治二十二年長野県生まれ。四十三年同県師範卒、飯田小学校の訓導となる。二年後東京大学文科大学の選科に入学、卒後東京の私立高等女学校の教師、大正七年八月末松本女子師範学校の教師、翌年師範附小主事、十一年夏退職し『信濃教育』編集主任となる。十五年中村春二が校長の成蹊高等女学校の教師となる（西尾『教室の人となつて』1971年、より）。
- (15) 『下村哲夫「国民学校の成立と実態」（『季刊 現代史』第八号）では審議会の委員構成等から官僚主導と見ている（pp72～73）。
- (16) 大場（宗像）は「アメリカなどで普通に行はれてゐる」「教科目分類」を紹介して、「内容的科目とは、地理、歴史、公民（アメリカ風にいへば三者合して社会科になるわけだが）と理科を含む」（前掲『教育』八月号所収論文、p77）と、社会科に言及している。又彼は『教育科学研究』昭和十五年五月号「『時間的・空間的・文化的生活体制』と『社会科』」で「国民学校教則案」によ

る「国民科」に関して「修身・国史・地理などがかういふ風に統合されて行くことは非常に望ましい改革で、これらの科目の分科がなくなるのではないが、当然高い程度の相互関連を持つやうになるであらう」として「アメリカで『社会科』といはれるもの」を紹介して「或る州が作った学科課程表」(PP 144~147)を載せている。

- (17) 明治二十年鹿児島県生まれ、鹿児島師範生時代は木下竹次が教頭で、「時間外に、特別の自学の時間を設けたり、いろいろと自発的な訓練をして」(自伝第一巻、P 179)くれたと述べている、四十二年卒、広島高等師範卒、香川師範教師、大正四年京都帝大哲学科入学、卒業後広島高師教授、後、沢柳政太郎が校長の成城小学校主事、昭和四年玉川学園を創立、成城と玉川の両学校に関わっていたが、昭和八年内紛で成城を離れる。木下竹次と同じく六つの文化価値の全体が個人に実現される全人教育及び労作教育を玉川学園での教育理想としている。自伝に『夢みる人』全二巻(1960年)。1977年没。
- (18) 明治十四年青森県生まれ、三十三年県師範学校卒、高等小学校教師、四十年東京高等師範地歴科卒業後静岡師範教諭、大正九年京都帝大哲学科入学、十三年奈良県師範学校校長、昭和三年兵庫県視学官、十三年青山師範学校校長、1974年没。教育審議会で師範学校の昇格(府県立)が答申されたが、彼の考えと思われる(『事典』中巻、PP 561~563)。
- (19) 拙稿「大正時代の体験学校」(『福岡教育大学紀要』第三十三号第二分冊所収)で述べたやうに入沢宗寿の体験教育思想における「自然科学的教材」と「精神科学的教材」の区別に照応する。
- (20) 明治七年東京生まれ。三十二年東京帝大文科大学哲学科卒、欧州に留学、明治三十六年帰国、翌年学習院教授、三十九年式部官を兼任、四十一年東京高等商業学校教授、大正三年貴族院議員に当選、八年東京帝大教授、同年文学博士、昭和三年帝国教育会会長、昭和七年満州鉄道株式会社総裁(このため同年十月帝国教育会会長を辞任、総裁を十年に辞任)、貴族院議員に当選五回(『帝国教育会五十年史』PP 222~223、及び藤原『人物史』第三巻、P 865)。戦後に国際新教育協会顧問となっている(伊東三郎『高く高く遠くの方へ』P 302)。
- (21) 明治二十年長野県生まれ。四十三年広島高師英語科卒、大分県師範教諭、大正元年京都帝大入学(教育学専攻)、四年沢柳政太郎の秘書となる。八年広島高師講師(翌年教授)。十年沢柳・小西重直(広島高師と京都帝大での恩師)らと共に約一年間欧米の教育を視察。昭和三年には約一年間ドイツに留学。翌年広島文理科大の教授、八年文学博士の学位を得る(『事典』上巻、PP 757~762)。著書に『教育学』昭和八年、『新知育論』十四年、『国家教育学』十九年、等。1961年死去。『教育学』においては「教育活動の方法」として「自発の原理」「社会の原理」「直観の原理」「労作の原理」「愛護の原理」の五つを挙げている。皇至道「長田新博士の教育学」(『教育学研究』二十八巻二号、1961年)、高橋智他「長田新戦後略譜」「長田新文献目録(試案)」(『東京都立大教育科学研究』三号、1984年)、松浦勉「『大正自由教育』と部落問題—長田新の被差別部落民教育論—」(『信州白樺』六十一~六十三号)がある。
- (22) 明治十九年長野県に村長の三男として生まれる。四十三年慶応義塾大卒、翌年同普通部教師、大正三年約三年間の留学に出発、帰国後同大学教授、昭和二年スイスで開かれた第四回万国新教育会議に出席、これが機縁となって日本に新教育協会が設立され、理事長となる。十年文学博士。十一年日本諸学振興委員会常任委員。戦後新教育関係では赤井米吉と二人だけ公職追放となる。1971年死去(『教育新時代』1971年九月「小林澄兄博士追悼号」)。著書に『労作教育思想史』昭和九年、『国民学校原論』十六年、等。又渡部政盛『小林澄兄氏の教育学』昭和九年、がある。
- (23) 福井県生まれ。県師範卒業後同附小に五年間勤務、大正十三年に女高師附小訓導(為藤『評伝』PP 323~324)。
- (24) 明治二十六年愛媛県生まれ。大正五年東京帝大文学部心理学科選科卒、八年同学部副手。十一年ドイツに留学、十三年帰国、法政大学教授、昭和二年東京帝大文学部講師兼任。四年法政大心理学研究室に児童研究所を作る。六年岩波書店刊の雑誌『教育』の編集に携わる。十一年保育問題研究会翌年教育科学研究会を結成。十九年治安維持法違反容疑で警察に留置される(翌年不起訴、釈放)。著書に『文化と個性と教育』大正十四年、『子どもと国語』(『子供研究講座』第五巻、昭和四年)『幼児教育論』『生活技術と教育文化』(共に昭和十三年)、等(城戸『教育科学七十年』1978年、中の年譜より)。1985年死去。

- (25) 明治十五年鳥取県生まれ。大正十年医学博士，翌年東京帝大教授，昭和十五年文部大臣（十九年四月迄）。昭和二十年九月，戦犯の指名を受け，服毒自殺した（唐沢『事典』中巻，P315）
- (26) 明治六年宮城県生まれ。十六歳で授業生として教壇に立つ。後宮城県師範を卒業，四年間の教師生活の後東京高師に入学，三十四年文科卒，北海道師範教諭の後高師研究科に入学，卒業後長野県師範教諭兼主事の後，四十五年五月広島高師教授兼附小主事。主事時代にドイツ，イギリス，フランスに留学（大正十一年～同十三年）。著書に『三大教育学説の約説と批判』大正九年，『文化と教育上の諸問題』十一年，『現代教育思潮批判』十五年，『自発性の原理と展開』昭和五年，『国民教育の中心問題』（全五巻）七～九年，『科学的教育学の展望』十一年等（三好信浩『日本師範教育史の構造』1991年，P186，および唐沢『事典』上巻，PP726～728）。
- (27) 富山県生まれ。富山師範卒後同校の訓導（主事は木下竹次）。その後広島高師英語部入学，卒業後大分，京都の両師範の教師，広島高師附小・附中の教師（小原国芳も勤務していた時期）。後奈良女子師範学校長，佐賀師範学校長を経て広島高師附小主事となる（為藤書，PP191～192）。
- (28) 広島高師卒後香川師範の教師，京都大学の哲学科を経て母校広島高師教諭として，一年半在職（大正七年七月～）した小原国芳が自伝『夢みる人』第二巻に広島高師の人物像を描いている（PP95～146）。
- (29) 沢柳が会長である教育教授研究会において，彼の論についての「大討論会」が開催され，「都下の，各小学校長を始め，師範中学高女等の諸教師等，百名近く集合し，之に，教育会知名の諸大家も加はり，実に，近来稀に見るの大討論会」であったようである（『教育学術界』第三十二巻第二号，P52）。後の東京帝大教育学教授（当時講師）林博太郎は原案反対，小学校長の肩書のある人間のうちで四名が賛成，五名が反対意見を述べている（PP52～64）。かなり衝撃的だったとみえてこの当時の教育雑誌（『教育学術界』第三十巻以降，『教育界』第十三巻等）に沢柳の論に対する各人の論が載っている
- (30) 低学年修身科廃止の理由はわからないが，主事佐藤の著『修身教授の本質及実際』（堀之内恒夫との共著，昭和十一年）で，生活修身（名をあげていないが，奈良女高師附小教師の実践である）を批判して「子供の経験内容を持出さしめて反省させる」ものであるが「小学校時代の子供，特に尋常小学時代の子供は，特別の場合を除けば大体其の朗かな眼を専ら外に向けて生活する」（P28）ので，生活修身は「こどもを皮相的に活動せしめて我が事成れりと軽信する」（P29）ものである，と言っている。この観点からすると自己の内に眼が向かない時期に修身科の教授は不必要との考えだったと思われる。
- (31) 同書は二十の師範附小の「郷土の観察」の実際を集録しているが，それは各師附小に「一．題材選択の基礎方針／二．指導要目も一覽／三．実際指導の具体例」の三項目について執筆を依頼して回答してもらったものである（P12）。
- (32) 明治三十年生まれ，昭和十五年五月没。大分県生まれ。大正六年県師範卒，大分市内尋常高等小学校訓導を経て翌年母校訓導，同九年広島高師附小の訓導となる。昭和十五年四月病気の為退職（『学校教育』第三百三十四号，昭和十五年六月）
- (33) 宮崎師範卒後小学校訓導，同師範附小訓導（満五ヵ年）を経て広島高師附小訓導（堀之内「真日本人教養の意識」『修身教育』昭和七年八月号，P65）。著書に『小学校を中心とする我等の公民教育』昭和八年，佐藤熊次郎とも共著で『修身教授の本質及実際』昭和十一年。