

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

(1995年9月11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 (以上本紀要前号)
 - III. 各科の授業 (以下本紀要本号)
- おわりに

III. 各科の授業

『学校教育』第九十四号に「研究授業録 (大久保訓導の地理教授)」が載っている。「アメリカ合衆国の産業」を取り扱い「発展の原因問答」を「教法」とする授業である (p77)。まず「その富, その強い原因は何であらうか」と問うと, 子どもは「土地が広大であるからです。鉄石炭の豊富からです」 (p78) 等答えるが, これは子どもが教科書なり, 児童用参考書なりで予習をしているからであって, 工夫のない問答式教授が成り立ちえるのも, 高師附小という場においてである。授業は同様に教師の問い, 子どもの答え, それに関する教師の補足説明 (教科書も用いて) で進んでいく。説明は, ときおり日本にも触れて「現今需要の大部分は米国から供給されてゐるのである。これを以て大戦乱中鉄の輸出禁止のばあい, 我国では如何なる状態であつたらう……………如何に武勇に勝れ, 戦争に巧みな国民といった所が, 鉄砲がなくして, 弾丸がなくして, 戦はれようか」と国家意識喚起の熱弁をふるっている。授業後の批評会では, 教材の取り扱いとして「地理教授, 殊に産業教授に於ては其国の国民性を関係づけて取扱ひたい」といった事, 子どもの興味・関心・理解に関わる事として「産物はつとめて児童の直観界にまで引入れて考へさせたい」といった事が述べられたが, 概して教材の取り扱いに関する事が主な話題となっている (他にも「産業の統計等は只一時

の場合を示すに止まらず……………変化の状態を知るに足るものがあつたらよい」等)。子どもが学習する, という観点に関わる直観物利用については, 教師は「大抵の場合教授後に応用作業として, 課することにしてゐる」と弁明している。また教師の国家意識喚起に関わる発言に関しては「軍国主義の立場からの教授らしかった。……………四海共存の美を発揮する様に取扱ふべきではないか」との批判が出され, 批評会ではもっぱらこの点に関しての各人の意見発表の場と化してしまつた (pp80~81)。

教材の取り扱いに関心のある様子は『学校教育』第百五十二号 (大正十五年)「修身科研究授業」の記録で, 授業者の堀之内が研究授業をするまでにどのような準備をしたかを述べていて, そこによく現われている。十二月に行なわれる事になった研究授業で憲法をとりあげる事になり「如何なる程度に, 如何なる範囲に」 (p118) という事と国史の課との取り扱いの違いについて考えていく。そして憲法解説書を読み, 教科書を数度読むなどして, 「生活上法則なるもの必要な所以が先づ修身書には解いてあるが之は憲法を取扱ふ場合にやるべきものか」, 又「皇室典範を憲法の題目の下に修身書の如く取扱ふべきものか」 (p119) とが解決すべき問題として浮上してくる。取り扱うべき事柄を三点に明確化すると次に, そのうちの一つ「政体と憲法との関係を真に理解させてやるには」教科書で取り上げている事柄で充分かどうか問題となり, 「憲法には臣民としての権利を次のやうにお認め下さつた」として, 「臣民の権利」に一時間あてる事にしている。又「わが憲法の特に有する尊厳さを感得させる」ために「子どもにどうして感得させるか」 (p121) を考えていく。そしてそれについては「外国の憲法の由来を引合に出さう」 (p123) と決心する。この点については「こんな例を出して却つて思はざる誤解を子

供にいだかせはせぬか」(p122) 等種々悩んだ末の決断である。明治十四年五月制定の「小学校教則綱領」(十三年十二月の「教育令」の下で教科・その内容等に関して規定した)において、小学校の歴史は日本史のみとなったが、それは明治天皇の聖諭(明治十五年二月)にもかなうものだった(海後宗臣『歴史教育の歴史』1969年。p57)。又教則綱領制定の際に、その歴史教授の要旨について明治天皇が「従来我国の歴史の書は、戦争の事を以て充たされて居るものが多いのであるが……児童の教授上に於て、斯の如く戦争の話に繼ぐに戦争の話を以てする時は、或は後世臣民の子孫をして乱を思はしむるの眞がありはせぬか」という意見を述べた事が知られている(同書 p54)が、明治憲法下では、外国の事例をとりあげる事に慎重にならざるをえない、という事が教師に十分に意識されていた、という事であろう。授業では、子どもに「我が国の憲法は他国の憲法に見られぬ、『ほこり』『尊さ』といふものをもつてゐる」と述べて、それは何かを問うている。子どもは答えられず、教師は「我国にはこう云ふ言葉がある」と言つて「憲法は血によりて購はる」という言葉を板書する。「外国の憲法がどうして出来たか。それを知らねばこの言葉はわかりません」と前置きして、イギリス・フランスの革命について話し、「殆んどすべての憲法はかやうな道行きを通つて出来たものであります。……所が之に引きかへて日本の憲法はどうですか」「全く違ひます」「全く外国のとは違つて……日本のは天皇自ら御制定になって人民にお下し給ふたものであります。即ち人民の身上を思ふて下さる余り出来たのが日本の憲法、日本の憲法の尊さは実にこゝにあるのです」というやりとりで授業がしめくくられた(p125~126)。日本の歴史においてあまり乱を取り上げては「乱を思はしむる」事になりはせぬか、という明治天皇の心配にも関わらず、小学校で教授すべきでない外国史の中から史実を取り上げて、しかし明治天皇と憲法を讃える事に利用した授業だった。

批評会では「英仏の例を対照的に説くことは最もいいことだと思ふが、しかし若しも我が国に於ても……血を以てあがなはねばならぬといふやうな立場になつた場合はどうするかといふ問答も甚だ必要だと思ふ。而して此の場合には、汝は最後の一人になつても誠忠であれと言ひたい」(p127)と明治天皇同様の懸念を開陳する教師もいたが、子どもが「思はざる誤解」をするという教授者が心配したような事態はなかった、と解釈さ

れたようである。

問答式授業の淵源は佐藤主事にあるとも言えよう。『学校教育』第八十五号に「修身科研究教授(佐藤主事)」が載っている。広島高師附属高等科女児クラスでの授業なので簡単にみる事にする。その授業は記録者によれば「巧妙な問答の下に児童の思想界を分解しながら」(p88)子どもの答えを「さうだ」と受けて続いて「徹底的に説」いていく形のものである。批評会では五箇条の御誓文を扱ったこの授業に関して「歴史的取扱」と「修身的取扱」の違いはどこにあるか、といったように専ら教材の取り扱いに関わる問題が話しあわれている。この点に関しては「歴史的資料に於ても、修身的資料に於ても、国家皇室に対する敬虔の念を涵養すると言つたやうなことは二者共に同一だらう。併しどつちかと言えば修身教材に於ては、歴史的教材よりも、理知的な取扱から離れて、情意に訴へて授けることに重きを置かなければならない」との意見が出されている(p89)。

歴史科と修身科の授業が区別がつかないようなものだったのは、明治二十年、教科書の認定制度から検定制度への移行に際して、文部省が標準的な教科書を刊行しようとして著わした「小学校用歴史編纂旨意書」において「児童ノ教育ニ在テハ歴史を誦習スルノ際、自然に尊王愛國ノ情感ヲ要請セシムルノ必要ヲ忘ル可ラズ」(岩波講座『日本歴史』別巻一、1974年、pp139~140)とあり、明治二十四年十一月の「小学校教則大綱」では、高等小学校で教授すべき日本歴史について「人物ノ言行等ニ就キテハ之ヲ修身ニ於テ授ケタル格言等ニ照ラシテ正邪是非ヲ弁別セシメンコト」(神田修他編)『史料教育法』1973年、p39)を要求していた事に発する。

こうした問答式教授は注入教授と異なるものとして教師には意識されていたようであるが、当然の事ながら児童中心主義的教育実践が展開されて後の時期には批判されている。『教育論叢』第二十七巻第一号に同校の問答式教授についての批判が出ている(古村恭二「広島高師附小地理研究授業に就いて」)。「教師と児童との問答」で進んだ授業について「氏のこの教授法は、氏独特のものでなく、世間これに類するもの甚だ多く、氏はこれを最もまとまりよく、手際よく取扱つた代表的なものを示したとも見得る」。しかし「この教授に於て、児童が能動的立場に立ってゐるものとは思へない」(p100)。そして批判者はこうした教授が注入教授と異なるものでない点を指摘する。「発問が連続的に、ひっきりなしに発せられる」ような

授業は「児童活動を振起する」ものとはならない。「児童自らをして問題を設定せしむべく、さうして又これを自らして解決せしめるか、又その学級を組織してある成員が、その成員によって提出された問題を共同的に研究するやう指導すべきである」(p102)。注入教授にすぎないような問答式教授がなされて、それに安住している教師を彼は「概括的知識に囚はれてはならぬ」と批判する。つまり教師は例えば師範学校等で得た児童心理についての概括的知識を有しているだけではないか、「事に当つての児童の心理を把握しなければならぬ。我々は、今眼の前にある児童の現在の働きを知るのみならず、彼等が過去に於て、地図に対し統計表に対し教科書の文章教師の講述に対して如何に働きかけたか……理解するの力を如何なる程度まで増して来たかを知らなければならぬ」と言う。こうした批判は、奈良女高師附小等での学習法の実践を通して、何を教えるかに止まらず、子どもがどのように学習するかを考えるべきであるという把握が広まっていた事を示すものと言える。

同校における授業は相変わらず問答式だったが、授業後の批評会では子どもが学習する事に関わる意見が出るようにもなった。「中山訓導地理科研究授業記録」(第二百三十七号)ではまず教材の取り扱いについての意見が種々出たが、そのうち田上新吉¹⁾(綴り方教授で有名)が「子供の自学そのものを如何に見るべきかが問題なのだ。自学は資料を提供してやらせるものといふことは考ふべきことだと思ふ。又教科書中心の自学といふものが地理科に於てどれだけの価値があるかも問題だと思ふ」「教授は児童と関係のあるものより出発するがよいと思ふ」と発言すると、大久保が「地理科に於ては先ず材料を提供してその材料に対して児童が如何にはたらきかけるかを考へるそこから指導が生まれて来ると思ふ」と同調した発言をしている。それに対して教授者は「自習については、子供の自学によって地理の研究をなさしめるといふ程には考ふてゐない。唯教科書を読んで来る程度にしてゐる」と自学の意味を解さない反論をしている (pp154~155)。

国民学校制度下で四学年に郷土の観察が課せられる事になると、同校でもその制度実施以前に試行していく(昭和十五年九月より)事になるが、その授業記録が第三百三十九号に載っている(「柴田訓導『郷土観察』研究授業記録」)。既に述べたように同校では、第二部四学年に地理科週一時が置かれ、郷土を取り扱っていたので、その成

果をもとに試行していく事が可能だった。授業は広島市内の材木街をとりあげたものである。研究授業である時間の前の週に子ども達をその街に連れていき『こんなことに目をつけたら』『こんなことを尋ねて見たら』など、指導し、それによって児童が各自に地図を描いたり、お話を書き取ったりして来た仕事を、一応まとめさせよう」とした授業である。彼は「郷土観察」を郷土教育といふ立場からではなく、主として地理入門の精神でやつて行きたい」(p100)としており、そしてそれは「児童の環境にある個々の現象を捉へて、これに地理的な意味を考へさせることに出発し、これに即して次第に入門地理として必要な種々の基礎訓練をやつて行きたい」(p101)というものである。授業は、教師の「今日これからやる仕事は、先週皆で見に行つたでせう、あそこで見たり聞いたこと、こゝでまとめて見ようといふのです」という発言に始まり、「橋の名、川の名、その流れ方、兩岸の様子等、適当な問答が交されながら」地図が板書され、ついで材木屋がおよそ何軒だったか等の問答が展開される。材木の種類、用途、どこから買いに来るか、運搬の手段、どこから買ってきたか等が子どもに問われ、最後にどうしてたくさんの材木屋が集まるのかを問い、まとめをして終わっている。子どもの答えの後に適宜説明を加えるのもこれまで取り上げた他の教師の場合と同様である。ここでは子どもはただ各自個別に調査した事をやはり、個々に答える(材木屋の数を問うと子どもの答えがそれぞれ異なるものだったが、教師はまあ一位としておきましよう、で済ませている)のみである。教師は子どもが「各自それぞれに様々の観方をして来てゐます。それで互いにそれを比べ合はせて見ることに一つの観察の指導があると思ふ」(p103)と述べているが、授業の場ではそうした考えを実行にうつしておらず、子どもと教師の一对一の関係が見られるだけである。例えば、運搬の手段について子どもが「船や汽車」「市内等はトラックで運ばれます」「筏」と答えたのに対して「さあ、筏はどうだらうな。あんなに製材した材木は筏にはしないのです」と簡単に対応している (p98)。批評会では専ら文部省の「郷土の観察」が「地理入門」なのか「郷土教育」の観念のものなのか、等文部省の意志を推測する事や、なにを取り上げるか、どの位の時間を費やすか、等の問題が話しあわれている。

教授の工夫としては、修身科で例話を自作している教師がいる(「野沢訓導実地授業研究会記」第

百七十六号。第一部一学年男女共で三十六名の学級での「兄弟仲善くせよ」を題目としたものと、野沢「修身科教授案」第百九十七号、「常に正しき勝利の人となれ」を題目として六学年を対象としたもの。又偶発事項として「運動会に対する反省」を取り扱った授業がある（「関原訓導修身科研究授業」第百九十九号、高等科第一学年女兒を対象とした授業）。この偶発事項を取り上げた授業後の批評会では「かうした児童の生活といふものゝみを中心にして考へて見るならば先づ第一に系統案が立つまい」との批判が出ている。教授者は修身書の徳目の「礼儀」と「共同」とにまとめる考えでいる事を述べるが「やっぱり国家が最も慎重な態度をもつて編纂してゐる国定修身書といふやうなものを重視して行く事が大切ではないだらうか」（p194）と否定的な意見が出されている。しかし又教科書一辺倒のような授業をすると批評会では批判が出される（「薄井訓導修身研究授業記」第二百八十四号）。「朋友」を題材とした高等科一、二学年女兒十九名のクラスでの授業である。修身書を子どもに読ませる事から授業が始まったが、それに対して「もっと実践上の問題を主にして本を読むことから入ることはやめてはどんなものでせう」との批判が出される。教授者は「それでは本を読む機会は殆んどなくなつてしまふ」と反論している（p127）。

子ども相互の学びあいを考慮する事のない姿勢、つまり授業が教師と子どもの一対一の対応で進む様相は先に取り上げた二百三十七号「中山訓導地理科研究授業記録」にも現われていて一般的だったと思われる。中山の場合には教師が「日本は砂糖の多いところか」とたづねたのに対して子どもが「少ないところ」と答えると「考え直してごらん」と応じている（p150）。子どもの答えは、知識として知っていた事を答えた、というよりは、教師の質問の意図を汲んで答えたがその推測が違っていた、といったおもむきが感じられる。子どもが学習する、という事への同校の教師の関心の低さは、批評会（「中山訓導国史教授」後の会、第九十八号）で、「児童に問題を作らせる代りに先生が提出してもよいではないか」「そこが児童で、児童は僕等の仲間が構成した問題、自分の意見の代表とみての点がありはしまいか」「同僚が構成したと云ふ感情の問題文なら大したものではあるまい」という論議にもあらわれている。さらに「構成する迄でのプロセスが尊いのではあるまいか」との反論が出されるが、「その解決の時に至つては同じではないか」と簡単にあしらってい

る（p90）。又、先に取り上げた大久保の授業についての批評会では、彼が国家意識鼓舞の演説をした事についての論争から発展して「とうとう御定まりの哲学論までいつてしまつて、『物資か精神か』『唯物か唯神か』で論争し益々佳境に入る」（p81）と述べられているところからも推測されるが、講壇教育学という語があるように理念を語る事で満足している教育学界、教育界の現状を示すものと言えよう。

子どもへの関心を少し示すものとしては、中山が歴史の授業において、教授後に感想を聞いている事があげられる。「天智天皇と藤原鎌足」の授業では、まず教師が子どもに前回取り扱った教科書の部分を読ませ、「今読んだ蘇我氏は大変に無道な事をしましたね何故蘇我氏はこんな無道な事をする様になったのだらふか」という問いから授業を展開（「研究授業録（中山訓導国史教授）」第九十八号、p87）し、教師の説話の結びに「我が国は昔から君臣の別が明である」等の教訓を述べ、又教科書を読ませ、最後に「何か感じた事はないか」と問う。子どもは「いいきび」「人民の喜びはどんなであつたらう」「中大兄の御偉い事」等答える（p88）。これに対して授業後の批評会では「最後に感想を聞く事、あれは少しおかしい」と批判されている。これは、子どもの感想が「いいきび（気味—谷口）」といったお粗末なものだった為もある。しかし彼は後には、子どもに感想を書かせ、さらにそれを発表させて批評させる、という事を試みていて、子ども相互の学びに関心を寄せている、と言える（「国史に於ける子供の感想と其の処理（承前）」第百七十五号）。彼は「或人物又は事件を中心とした事暦の一単元が終つた時に、子供の感想を記録として発表させ」（p92、時間がかかるので「家庭作業に移してしまつた」が）、家庭で書いて来たものを学校では国史の時間に朗読させる。他の子供をして之を批評させる批評といつても……甚だしい狭量的の見解や誤解乃至は大げさな感想、わざとらしい感じ、なくもがなの事、等に対する是正位に止める。又見方の秀抜なものは特に之を認めしめる。疑問は其の場で解決する」（p95、全員でなしに数名に）事を始めている。第一回の感想（天照大神に関する）は「昔はずるぶん面白いこともあったものだ」といった程度のものであったが、「天智天皇と藤原鎌足」の課ではある女兒が「鎌足公、私はあなたの生立ちから好きです。あの柳の土手の夜のお手なみ、義といふ文字のこと、ほんとうに感心です。天皇様におめにかゝられた時、どんなにうれしかつたことでせ

う。……」といった感想を書いている。これはまとまった感想として教師が「全体の前で読んで批評させた」ものである (p96)。こうした機会に教師は「好きの嫌いの、善いの悪いのだけではないかぬ。其の理由、内容をつけねばいかぬ」「書くことの為に、あまり感じを大げさにするな」(p99)といった指導をしている。こうした指導の結果として例えば「攘夷と開港」の感想として「あの場合、誰が大老になつても、あれより外に道がなかったらうと思はれます。大老自らも苦しんで居られる勅許のことを、さうさう責めるものではありません」(女兒)と書いたりしているのを、「古人の中に己れをみよう、古代に今の物をながめようとする様な気持」であり、「それが又現在の子供を作り、将来の大人を作りつゝある一つの事の様に考へられてならぬ」(p105)として意義を見出している。第二百三十八号「子供の『国史ノート』より」には、六学年の子ども達のかかなり詳しい感想が紹介されている。このように子どもが国史の授業を通して何を考えたかに関心を寄せる彼は「国史に於ける子供の疑問と其の処理(一)～(三)」(第二百四十一・二百四十二・二百四十四号)で子どもの疑問への自己の対応について述べている。もっともそれは日本武尊は兄を殺したという事だが、そんな乱暴なお方なのか、という疑問を出した子どもを「膝下に呼んで」指導する、というように教師と子どもの一対一の関係での指導という観点が貫かれている(「二」p93)。彼は国史教授に関する論考を多く発表していて、その際子どもが教科書記述内容をどう受けとめたかを問題にしているが、もう一人の国史教授で知られた大久保の場合にはその授業は地理の場合でも国史の場合でも「ましく立てる」(第九十四号、「大久保訓導の地理教授」p80)「時に問ひ、時に考へさせながらも説き去り説き来つて、殆ど息つぐ暇もない巧妙な説話」(二百五十号「大久保訓導の国史教育指導記録」p156)と述べられているように、まさに教授と呼ぶべき授業だったようである。先に取り上げたように他の教師の地理教授に関しては、子どもに問いを意識させるべき、という事を主張しているが、自身の授業はそうした発言を裏づけるようなものではない。

教材研究に関心を有し、従って子どもが結果として何を学んだかについては無関心であるのが同校の教師であるので、『学校教育』誌上の記録からどのような子どもが育っているか明らかでない(教授ではなく、子どもが学習する、という観点で教育改革を試みた奈良女高師附小の場合には当然の

ことながら、教師の記録から子どもの姿を知ることができた)が、文部省が、師範学校の郷土教育施設に補助金を支出する、等国民教育たる小学校教育が現実社会と関わりを有するべきことが体制の側でも重視されるような昭和期には、教師の一人は、子どもの「時局に対する感想」を知ろうとしている。すなわち昭和七年十二月、守内は、五・六年生に対して

二. 出征軍人に対してどうせねばならないか。

三. 事変で傷病兵に対してどうせねばならないか。

四. 我が軍がどうして満州の匪賊を討伐してやらねばならないか。

五. 爆弾三勇士の話をきいてどう感じたか。

六. 満州国の独立は日本人にどんなためになるか。

七. リットン卿とはどんな人で、どういうことをしたか。

八. 国際連盟会議で日本代表はどんな活動をしているか。

九. 若し日本が外国と戦争せねばならないとしたらどこの国とするようになるか。

十. 吾々はこの際どんな覚悟を持たねばならないか。

について感想を書かせている。第六問についての答えは、五年生で、互いに助け合うことが出来る、が31パーセント、種々の産物が沢山ある、と品物の売買が都合よく出来る、という日本にとっての利便を答えたものが合わせて49パーセント、六年生では、産物がいろいろ出来る、移住が出来る、経済封鎖のとき為になる、等やはり日本の利便性に関わる答えが合わせて92パーセント、助け合うことが出来る、は10%である。第九問についての答えはアメリカというのが圧倒的で、五年生で87パーセント、六年生で88パーセントである(上田庄三郎『激動期の教育構図』昭和九年、1977年刊の『上田庄三郎著作集 第三巻』所収、pp274～277)。子ども達は現実社会についてよく知っている、と言える。この答えから感じられることは、五年生の段階では、たてまえ的な理由を素朴に信じているが、六年生になると、現実的になり、たてまえにとどまらないで、地理の授業からの知識等も駆使して自分で考える姿勢を持っているようである。教師がどのような意図でこうした調査をしたのか、また調査の結果を授業に生かしたのかどうかについては、明らかでない。

導入の段階で子どもの経験を利用するにすぎない仕方であっても子どもの経験について問うよう

になるのは、ようやく国民学校制度が実現をみようとする時期においてである。例えば一学年を対象とした「おもひやり」を取り扱った授業で「盲人に対する子供等の経験等を発表させる」(三百十五号「堀之内訓導修身科研究授業の実際」p147) 事を導入とし、「見たことがありますか」「どんなにしてましたか」等子どもに問うている。また、高等科第二学年対象の「兄弟姉妹」の課では子どもに兄弟姉妹の有無を問い、「有難いと思ったことがありますか」と問う事を導入としている(三百三十六号「薄井訓導修身研究授業記」)。

おわりに

高等師範学校附属小学校が、小学校教育実践の場において、全国の模範的立場に立つべき、という点では、広島高師附小はよくその職責を果たした、と言える。国家が教授すべきとした内容を如何に子どもに分からせるか、に腐心していたのが、同校の教師の姿である。彼らの社会意識は、如何に国家に奉仕するかに向けられていたかのようである。例えば、昭和七年一月に同校で開かれた全国郷土教育協議会では「在満軍隊への慰問電文を拍手を以て可決」(『郷土科学』昭和七年二月、p87) している。

国定教科書とそれに伴う教師用書が、教師の関心を専ら教材研究に向ける事に役立ったかのようである。教師用書は説明すべき事柄を注記する形で示していたが、高師附小教師による研究は子どもに伝達すべき事柄に向けられていたからである。国定教科書制度の下で高師附小教師の立場にあるものとしての研究の意欲を支えたものは、教材に通じる事であったようである。堀之内は「国定の修身書に依って修身教授を行ふということは、国家が国家の手によりてその教材を選択決定して、實際家の我々に提供して呉れることを意味する。教材の選択決定といふことは、実に容易ならざる一事業である。然しその容易ならざる事業に携はるといふことが、その教材の選択に対して的確判明なる見識を持つことを物語る……。この容易ならざる大事業を拱いて待つてを我等は誠にこの上もなき気楽さである。然しこの気楽さが、そのまま教材そのものの選択に対して、殆どその反省の機会の奪はれる所以であつて、従つて教材そのものについての知識も確立しない」(佐藤熊次郎との共著『修身教授の本質及実際』昭和十一年、p96) と述べている。国家による国民への

価値の独占的下賜(教育勅語)といった事態を素直に受け止めた自身の姿から類推して、彼らは、子どもも又教師による知識(価値)付与を素直に受ける、と考えていたかのようである。直接的に子どもにこう考えるべき、といつてはばからない教師は、その事によって当然子どもはそうなる存在であるとみなしていると言える。ロックの言う如く、子どもはタブラ・ラーサであり、何事であれ簡単に書き込める素材なのである。書き込むべき事は、教師用書の示すところであるが、それを一時間の展開の中に具体化する為にさらに伝達事項を詳細に調べる(教材研究をする)。

高師附小の実践は、国家が制度的枠組みとして設定した事柄を実現するものであった、と言える。制度は規定されただけでは現実化しない。制度化される必要があるが、その役割を担ったのである。忠実な制度化の役割を最後まで果たしたのが、同小の教師であったとすれば、「生活教育の研究Ⅰ」「Ⅱ」「Ⅲ」で取り上げた、奈良と東京の二つの女高師附小の改革を唱導した木下竹次・北沢種一の場合には、時代的狀況に即応して国家価値に修正を加え、その修正に応じた実践を創り出そうとした、と言える。

タブラ・ラーサの子ども観は、行論の中で明らかにしたように、子どもが家庭学習をしていて既に教科書の内容を承知している事を前提にしたような授業が成り立つ高師附小という特権的場の故であろう。一般の小学校で、家庭学習はおろか、十分な学用品も持たないような子どもを相手にしている(児童中心主義的教育実践が成り立つ子どもの生活基盤については、本紀要前々号で取り上げた)のであれば、教師は学力の等不等と社会的地位との関係等について考える事をせまられるにちがいない(社会ダーウィニズムが唱導された日本では学力問題は、個人の能力に還元されて、社会的環境に還元される事は困難であったが)。同小の教師が制度化の役割を果たす事ができたのは、子どもに助けられて、だったとも言える。昭和初期にいわゆるプロレタリア教育運動に関わった教師の場合には、子どもが教師の言うが儘にある存在ではないという経験から子ども観を、そして社会観を変えるに到った例(脇田英彦の場合)があるからである。

註

- 1) 明治二十二年生まれ、昭和二十年没、代用教員等の経験を経て、大正二年鹿児島県師範卒後同県下の公立校訓導、県女子師範附小訓導を経て、同六年広島高師附小訓導（昭和十七年迄）。新自由主義の綴方を提唱した。『生命の綴方教授』大正十年、『綴方指導原論』昭和五年、『綴方指導体系』全六巻、同六～八年、等の著書がある（唐沢編著『事典』上巻，pp493～494）