

# 大正新教育における公立学校のカリキュラム

鈴木そよ子

## はじめに

大正期から昭和初期にかけて、公立学校の教師たちは、師範附属学校や私立学校の教育実践から影響を受け、また、ヨーロッパの教育事情の視察や著作から示唆を受け、さらに、新たな文化的思潮からの刺激も受けながら、新たな教育実践を模索していた。<sup>1)</sup>『日本新教育百年史』<sup>2)</sup>によれば、大正デモクラシーの時期に、新教育を実践した公立学校数は、全国で100校を超える。

全校の児童数、一学級の児童数<sup>3)</sup>、教職員の構成や人数の自由度、通学区域、限定された通学区域から通う児童の多様性、保護者の価値観の多様性、児童の住む地域環境との関係、学校設備、学校予算、教科内容の規制、政府や文部省との関わり、地方自治体の教育局等との関わりなど、教育条件や教育環境の実情の違いに即してみると、当時の公立学校教師たちは、単に附属学校や私立学校の実践を模倣して、自分の授業とすることはできなかった。公立学校の教師自身の問題意識と創造があつてはじめて新教育実践が成り立ったのである。

大正新教育に関する先行研究についてみると、大正新教育の指導者の理論と教師の実践例を主な対象とし、この検討から新教育の果たした役割と限界を論じた先行研究<sup>4)</sup>から、公立学校の学校長の果たした役割や教師たちの実践理論、教師の研究活動に至るまで幅広い研究成果が積み重ねられてきている。<sup>5)</sup>

本稿では、公立学校の教師たちが新教育に取り組もうとしたときのカリキュラムに対する問題意識と、新教育実践の成果としてのカリキュラムや授業方法について検討する。

本稿で検討対象とするのは、東京市の公立学校のなかでも新教育の中心的な学校であつたいくつかの学校のうち、東京市富士尋常小学校（旧・浅草区、現・台東区、以下富士小と記す）、東京市横川尋常小学校（旧・本所区、現・墨田区、以下横川小と記す）の教師たちの問題意識と教育実践である。これらの学校はそれぞれに特徴的な実践を展開していた。富士小では自校の研究成果にもとづいて、授業方法のみならず、教育内容を再構成して「生活学校」として、教育実践を展開した。横川小の場合は、教科書教材を前提としながら、新たな授業方法をつくり出し、「過程体得の教育」を特徴としていた。

本稿の構成は、第1節で、公立学校の教師たちが問題意識を持つ起点となつた、明治後期の教師中心、教科書中心、記憶中心の「旧教育」が教育制度レベルで構築されていったことを、法令をたどりながら示す。カリキュラムや授業方法の硬直した状況は、個々の学校の個別の事情に起因するものではなく、むしろ、明治期の学校制度づくりの施策の結果として生みだされたものであつたことを示す。

第2節では、東京市の公立学校において、新教育がどのように広がっていったのか、公的な報告書を基に概観を示す。

第3・4・5節では、富士小の校長上沼久之丞、

横川小の校長田島音次郎、富士小の若手教師奈良靖規の歩みと問題意識に焦点を当てる。

第6・7・8節では、富士小ならびに横川小の新教育実践から生み出されたカリキュラムや授業方法について検討する。

## 第1節 カリキュラムにかかわる 明治期の施策

明治10年代末から30年代は、日本の近代的教育制度が整えられていった時期であったが、同時に、学校教育に関わる国家の権限が明確化されていった時期でもあった。小学校教育の学校運営に関しても、「小学校令」が改定される度に詳細な規制が加わっていった。

最初に公布された「小学校令」(以下、第一次小学校令と記す)は、1886(明治19)年に文部大臣森有礼によって構想された。第一次小学校令では、85(明治18)年の「教育令」改定内容に比べて、文部省及び地方官の監督権限が強化された。府知事県令が公立小学校の設置区域や場所を定めることになり、私立小学校の設置認可に際しても府知事県令の認可が必要となった。授業料の徴収とその額は、これまでほぼ町村に一任されてきたが、授業料を徴収し、学校経費は授業料および寄付金で賄うことが原則とされた。また、はじめて「義務」教育として小学校教育を位置づけた。教育内容の面では、教科書制度における文部大臣による検定制が採用された。

この第一次小学校令は、市制町村制が確定された88(明治21)年から、文部省内の「臨時取調委員」によって見直しが進められ、89(明治22)年の大日本帝国憲法発布、市制・町村制施行、90(明治23)年の府県制・郡制の公布、第一回帝国議会の召集など、立憲政体や地方自治体の基本的枠組みが形成されつつあった90(明治23)年に「小学校令」(以下、第二次小学校令と記す)が公布され、「教育ニ関スル勅語」が発布されるに至った。

第二次小学校令では、市制・町村制の施行と

重ねて、小学校の設立維持主体を市町村とし、学校と地方自治体の関係が緊密化された。が、同時に、地方自治体は、学校に対して国家からの機関委任事務により教育的营造物の設置維持、予算執行に関して関与することが明確化された。つまり、児童の教育と教育に関わる事務は、国家の事業として位置づけられた。

第二次小学校令を実施するために、91(明治24)年には、「小学校設備準則」「小学校祝日大祭日儀式規程」「小学校教則大綱」「学級編成等ニ関スル規則」「小学校教員検定等ニ関スル規則」「小学校長及教員職務規程」など、20を超える諸規程が通達された。第二次小学校令とこれらの諸規定が制定されたことにより、教育内容や学校の管理運営は、国家の事業として規定され、これらの実施によって、小学校運営の基本が全国的に画一化されるに至った。しかも、「教育ニ関スル勅語」の教育目的に沿った天皇制教育体制の一環として、小学校教育が位置づけられたのだった。

その後、日清戦争での勝利を経て、日本の軍事・産業等の近代化が一層推進されたが、戦争体験は、国家の指導者たちに国民教育が国家興隆の根幹だと再確認させることにもなった。このような背景のもとで、再び学校制度の大規模な改革が行われ、学校制度の基底部をなすものとして小学校制度の見直しも進められるに至り、1900(明治33)年に「小学校令」(以下、第三次小学校令と記す)が出される。

第三次小学校令の改正は、教育における国家統制の明確化を意味するものであり、同時に、教育内容・方法の近代化の具体化を意味していた。また、これらは、天皇制国家体制の根幹を担う組織のひとつとして小学校がより明確に位置づけられることと密接に関わっていた。

具体的には、義務教育である尋常小学校の課程が4年間に統一された。また、教科内容の整理統合が行われたのと同時に、「小学校教則及小学校編成ニ関スル規則ハ文部大臣之ヲ定ム」と規定され、これまでの「小学校教則ノ大綱」

の規定ではなく、教則そのものを文部省が定めることになった。

教科書検定についても、府県で教科書採択を担当する小学校図書審査委員会の構成メンバーから、府県参事会員と小学校教員が除外され、高等女学校長と郡視学が加わった。さらに、教科書の採択に際しては、文部省の編纂したものあるいは、文部省の検定したものを府県で審査するという位置づけを示した。就学を促すために、児童を就学させない保護者に罰金を課し、授業料は原則として徴収しないことになった。また、前期・後期の試験成績によって等級を判断していた試験制を廃して、児童の平素の成績を考査する考査制へと変わった（1900年文部省訓令第10号）。さらに、学籍簿には児童の成績も記載することになった。

第一次小学校令以下の法令改定は、文部省がさらに詳細な法規を地方自治体に通達し、さらに地方自治体が各学校向けに通達することによって、学校にいたるまでの細則の作成と実施を徹底した。学校の営みは、詳細にわたって、法的に規定されたのだった。

たとえば、教員の服務関係の規定について見ると、第二次小学校令の第61条で「小学校長及教員ノ職務及服務規則ハ文部大臣之ヲ定ム」とされたのち、1891(明治24)年11月に、「小学校長及教員職務及服務規則」（文部省令第21号）が定められ、その第8条で「此規則ニ関スル細則ハ府県知事之ヲ定ム」とされた。これを受けて、神奈川県では1892(明治25)年3月19日に、「小学校長及教員職務及服務ニ関スル細則」（神奈川県令第32号）を布達した。このなかで、校務内容や事務内容として「教則及校則中規定ノ事項」の一項目が設けられ、同日に「神奈川県小学校校則」（神奈川県令第14条）が定められた。

長野県の場合は、92(明治25)年2月10日に、「小学校長及教員職務及服務規則」（長野県令第18条）が、東京府の場合は、同年に「小学校長及教員職務及服務ニ関スル細則」（東京府

令第31号）が用意された。

個々の学校では、これらの法規に則りながら、管理や運営、教育内容や方法、教師の服務、学校設備、さらに児童の学校生活に至るまで、規則を作成し徹底した。それが、校則あるいは、執務規程として、各学校に定着していった。全国の公立小学校の教師と児童が、規則づくめの学校生活を余儀なくされたと言っても過言ではない。

校則は、明治初期には、学校設置申請時の提出書類のひとつであり、教員の服務や児童の学校生活を規定するという性質のものではなかったが、1901(明治34)年度の「校則」では、「教授に関する規程」「職員の勤務に関する規程」「管理に関する規程」など、教員の校務が詳細にわたって規定されている。また、校則の児童版として「生徒心得」が配布されていた。紀元節、天長節、新年祝賀式の三大節を始めとする儀式の実施とその内容についても、校則の第一章に御真影及び勅語謄本の奉護に関する規定が設けられていた。1891(明治24)年「小学校長及教員ノ職務及服務規則」と相俟って、学校の内実を規定していった。

現在の東京都文京区立誠之小学校の例をみると、当時、「執務規程」として、学校運営管理の様々な規則や内規が設けられていった。明治後期の諸規程が集成された『東京市誠之尋常小学校一覽』<sup>6)</sup>によれば、「執務規程」は、職員服務、校務分掌、職員会、学年会、職員当直、職員宿直、教務研究会、教室内整備、図書閲覧及貸与、理科器械・手工科工具の取り扱い、忌引き、衛生、種痘、身体検査、欠席児童の督促、教授、訓練、調査、家庭連絡などの規程、「非常避難心得」、「教授細目編成上ノ注意」という学校運営全体を網羅する内容であった。

日露戦争を経た1907(明治40)年、再び「小学校令」の改正によって、義務教育が尋常小学校6年間に延長された。同年の就学率は97パーセントに達していた。学校制度が日本に浸透したこの頃、学校に対する不満や批判が高まって

行ったのだった。

## 第2節 公立学校のなかでの新教育の広がり

大正期から昭和戦前期の公立小学校で、新教育を実践した学校は、百校を超えるが、東京市の場合には、どのように新教育が広がったのだろうか。

東京市の公立小学校のなかの新学校については、1929(昭和4)年の「日本新教育学校表」<sup>7)</sup>の調査と、1969(昭和44)年の小原國芳編集による『日本新教育百年史・関東』の調査が手がかりとなる。

公立学校の新学校として最初のものは、横川小で、1919(大正8)年に、校長田島音次郎自身が及川平治の「動的教育論」に共鳴して、新教育へと踏み切った。それに続いたのが富士小である。以後、浅草区で新学校が続出した。また、1932(昭和7)年に北豊島郡から東京市となった瀧野川尋常高等小学校も、校長山崎菊次郎(1914(大正3)年～1937(昭和12)年在任)のもとで、新教育を継続した。

さらに、公立学校への新教育の影響は、これらの新学校の出現にとどまることなく、一般の公立小学校の実践へと広がっていった。これを示しているのが、「東京市立各小学校研究問題」<sup>8)</sup>である。1930(昭和5)年度に東京市役所が、東京市15区の全小学校の各々の研究問題を調査し、各行政区の学校別に列記したものである。学習法や作業教育を研究テーマとしている学校も多くみられ<sup>9)</sup>、今日に至るまで、公立学校のなかの新学校として学校名が残っている数校に限らず、新教育の実践が広く試みられていたことがわかる。

その後の新教育の展開を示しているのが、『東京市の教育』の一節である。1937(昭和12)年に東京市役所の発行した同書では、プロジェクト・メソッド、ドルトン・プラン、作業主義の教育、合科教授等が市立小学校で実践されているが、これらは新教育と呼ばれる教育運動のな

かに融合されているという見方に立って、東京市立小学校の新教育運動の展開について、次のように紹介している。

「大正五年新教育主義による私立小学校が開設され、同八年には本市小学校に動的教育が実施されるに至り、此の当時から内外新教育の研究が漸く盛となって来た。而して大正十二年の大震災による焼失小学校の復興に当り、其の施設の完備と共に、新教育に対する施設を加味するものが多くなった。本市に於ける新教育主義による学校は、昭和九年には既に八校となり、今やそれらの学校において試みられている施設経営の方針は一般小学校に大なる反響を呼び起している。」<sup>10)</sup>

この書が出版された1937(昭和12)年頃は、日本精神主義が唱道され、すでに新教育が批判されていた頃であった。そのなかで、東京市の行政当局が、公立小学校の中での新教育の影響の大きさを認めている点に注目したい。

東京市での新教育の広がりを見ると、まず、学校単位で新教育を実践しようとする学校が生まれ、これらが新教育を継続的に実践するなかで、また、師範附属校や私立学校の影響を受けつつ、広範な公立学校教師が新教育を採り入れた実践をするようになっていった。

さらに、各府県市町村の地方教育行政当局が関わっており、東京市の場合も東京市としての教育方針をもって、公立学校を運営していた。公立学校の新教育は、特に地方教育行政当局との密接な関わりのなかで展開していた。

## 第3節 上沼久之丞の歩みと問題意識

上沼久之丞(うえぬまきゅうのじょう)は出身県である長野県で、一時代用教員として務めたのち、1903(明治36)年に東京府青山師範学校を卒業し、附属小学校訓導を経て、27歳(明治41)年で、旧浅草区の福井小学校校長となった。<sup>11)</sup> 明治時代に学び、この時代に教師経験を持つ上沼が、教師や児童の姿からこれまでの授

業運営に対する疑問や不満を抱いたのだった。

上沼自身と新教育との関わりは、前任校の旧浅草区千束尋常小学校時代から辿ることができる。上沼は千束小時代の問題意識を1936(昭和11)年に次のように述べている。「私が明治卅年十七歳の時初めて教壇に立つてから、大正始めにかけては、ヘルバルトの五段教授法、多方興味説に没頭して、真剣に学校経営の任に当たって居た。後半期大正六、七年頃から、自己の教育生活に不満を感じ煩悶を持つ様になつた。どこか教師も児童も受動的であり、他動的の傾向があり、義務的に努力するが、歓喜的な希望に満たされない。」<sup>12)</sup>

上沼の問題意識は、日々の授業に関するものであった。ヘルバルトの教授段階説として流布していたライン・チラーの五段階教授法や、ヘルバルトの多方興味説を学んで授業を構成することと、「歓喜的な希望」とは、つながらないという上沼は判断していた。そして、彼は教師と児童の「歓喜的な希望」を求めていた。

明治後期の教育界でのヘルバルト教育学の導入形態が授業の定型化を導いたことは、戦後の教授理論史研究においても指摘されているが<sup>13)</sup>、上沼はこの問題を教師として実感していたことがわかる。

上沼は、東京市浅草区の千束小学校で、日本画家川合玉堂の弟子に図が指導を依頼したり(大正7～9年)、医学者桜井恒次郎の提唱する「合理的体操」を全校で実施する(大正9～10年)という試みをした。いくつかの試みの中で、特に上沼を動かしたのが、同校の杉本茂晴訓導による自由画指導<sup>14)</sup>(大正10～12年)であり、上沼は自由画教育について「臨画手本では達せられない域にまで学童の個性の伸びる姿をみせつけられてから、大いに悟るところがあった」<sup>15)</sup>と述べている。

上沼はこの頃から学校経営の姿勢を変えた。自分の学校経営方針を各学級に徹底させることをやめ、職員の自主的な研究を尊重することに心を砕くようになった。杉本を始めとし、作曲

活動を始めていた中山晋平(音楽)等の訓導が、各々自由研究に取り組もうとしていた。

折しも上沼校長の転任が重なり、上沼は赴任した富士小で新教育を継承すべく、学校づくりを始めた。上沼はその出発時点を1923(大正12)年としている。

上沼校長は、41歳で富士小に赴任した。富士小は、当時32学級、1800人を上回る児童数で、浅草区内16校の公立小学校のうち最大の児童数だった。区内では進学に熱心な学校であり、他区や他県からの通学児童もいた。<sup>16)</sup>

だが、1921(大正10)年の田町の大火災によって木造校舎を焼失し、児童は学年別に周囲の小学校に収容されていた。そして職員室は千束小学校に間借りしていた。上沼は着任すると間もなく、コンクリート校舎建築の準備にとりかからねばならなかった。そのために自ら関西九州地方の小学校を視察し、職員6名も関西の小学校を視察するために派遣した。

こうして新校舎の設備は、シャワー室や水洗トイレのような近代的設備を整えたに止まらず、普通教室の前後二面に黒板を備え、全壁をコルク張りにして児童の作品掲示スペースとした。更に備品として学級毎に20枚の小黒板を用意するという工夫が見られた。<sup>17)</sup>ところが、この校舎は、完成した1923(大正12)年9月1日に、関東大震災の延焼によって、骨格を残すのみとなった。そのため、露天学習から樽を机にしてアンペラに坐った授業へ、1924(大正13)年にはバラック教室へと徐々に整えていったのだった。

#### 第4節 田島音次郎の歩みと問題意識

田島校長の歩みは、直筆の履歴書(ご子息田島信行氏所蔵)によって辿ることができる。田島は、1881(明治14)年9月6日生まれで、東京府南葛飾郡奥戸村に育ち、1896(明治29)年7月から1901(明治34)年3月まで東京府尋常師範学校予備科・本科に在籍して、小学校本科

正教員免許状を取得した。東京府南葛飾郡瑞穂村尋常高等小学校で初めて訓導となり、東京府南葛飾郡大島町高等小学校、東京府東京市牛込高等尋常小学校を経て、1916(大正5)年～1929(昭和4)年まで、横川小の校長をつとめた。

彼は、教職について間もない頃から10年間を過ぎる頃まで学校勤務と並行して、英語や法律を学ぶために、正則英語学校(1902(明治35)～1906(明治39))、明治大学法学部専門部(1917(明治40)～1918(明治41))、法政大学法学部専門部(1918(明治41)～1920(明治43))に通っていた。当時、小学校に勤めながら、同時に夜間学校で学んでいた教員は決して珍しくなかった。当時の一般的な例にみるように、彼が上級試験の受験を志していたのかどうか、今は知るよしもないが、ここで英語を学び、法律を学び、しかも及川平治と出あったことが、彼のその後に大きな影響を与えた。

及川平治は、明石女子師範学校教諭、附属主事として「分団式動的教育法」を確立したが、明石に赴任するまえの5年間、1902(明治35)年10月から1907(明治40)年9月まで(28歳～33歳)、東京の小学校訓導であった<sup>18)</sup>。1902(明治35)年10月から1904(明治37)年1月に、東京市本所尋常高等小学校に勤務していた当時、正則英語学校に通っていたのだった。

田島音次郎の教育実践の歩みは、大島小学校の首席訓導当時に「能力別編成などの新機軸を出し学校をして南葛の中心たらしめ」<sup>19)</sup>、19年間在職した横川尋常小学校では、1922(大正11)年に及川平治を招き動的教育の趣旨を取り入れた「過程体得の教育」を展開した<sup>20)</sup>。また、横川校当時の1925(大正14)年7月6日から1926(大正15)年3月18日まで、東京市の命を受けて欧米の教育を視察した。

彼がなぜ「過程体得」を重視したのか、業平校でどのような指導をしたのか、これらを伝える彼自身のまとまった著書はない。ただ、業平校に赴任後まもなく出したパンフレット『過程体得の教育』から、彼の問題意識を窺い知るこ

とができる。

彼は、当時の小学校教育に対して「従来の教育は、学習又は教授によって習得した内容を實際生活に利用するといふ考だけに捉われて、一向に学習の過程や態度を實際生活に利用させ様とする考はなかった。之がために従来の学校教育が動もすれば皮相的に流れたり、形式に走つたりして、□に浮いた調子が存して堅実性を欠いていた」<sup>21)</sup>と批判した。さらに、彼は、国民性について、依頼心が多すぎ、研究心が甚だ少なすぎるという点を問題とした。そして、この傾向の原因のひとつは「この学習法の訓練と、その訓練を日常生活指導の基礎とするといふ考察に対して、余りに注意を払われなかったこと」<sup>22)</sup>にあると考えていた。彼にとって、「過程体得の教育」は、日本の国民性を「依頼心を少くし、研究心を強め創造力を高めたいと切望する」<sup>23)</sup>がための教育方法であった。

例えば、理科の電気の学習の例をあげて、彼は次のように説明している。「+と-の電気が中和するときは光と熱とを発するといふ事実就いては、児童が始めて見聞きするときは最も不審に考へるであらう。そこで児童は『そうかしらん』『果して事実かしらん』『確かめて見様』といつてその実験に取りかかる。此の時電池の木炭から起る電気が+で、亜鉛から起る電気が-であるといふ前提を聞いて、両者の導線の端と端を接近させるときは光がでる。成る程そうか。電球に接続すれば光もでるし、熱もでる。成る程事実だ。間違つては居らぬ。隣の組の実験でもまた同様の結果が生じたから確に間違ひのない事実だと認定するであらう。」<sup>24)</sup>この過程を体得して日常生活に生かせるように訓練されて社会人となったならば、「必ず具体的に立案し、その立案が果して誤らざるか否かを各種の方法から研究して、之れを立証し、誤らざるものと断定し得るに至つて、始めてその事業に着手するといふ賢明で且つ堅実な態度をとるに至るであらう。」<sup>25)</sup>と述べている。児童自身が体験し、実験し、それを踏まえて自分自身の理

解を形成することを繰り返すことが、社会人としての仕事をしていく基礎になると考えていたのだ。

また、田島音次郎は当時の小学校教育に対する批判意識を次のようにも表現していた。従来の知識の詰め込みに終始する教育が、国民性の形成に悪影響を与えていると、彼は判断していた。悪影響の内容として、「知的世界の清浄化に手が伸びない」「情意の陶冶と経験界の組織化とが不足となつた」「新生の創造の世界が児童の生活に出現せない」「強く正しい実力が涵養されて来ない」<sup>26)</sup> という4点をあげている。そして、田島は、教育が知識の詰め込みに終始してしまう原因を教授法に見いだし、次のように述べている。

「私は、現在の実際家が余りに教材の量的方面のみを重視され過ぎて居る弊があるのではないかと強くかんぜられてならない。之れは従来の予備、教授、応用といふ理解を主とした教授法に引づられて、不知不識の間に、知的世界の拡充と記憶的領野の拡大とを期図する結果、その余弊として児童等は何等役立たない素材を沢山背負はされて、それを持ちあぐんで已むなく途中で捨て、又は落していくといふ事実に似た奇異なる現象を呈する様になつて来た。其の上に教材の質的方面に至つては殆ど顧慮されない」<sup>27)</sup>

田島音次郎は、予備、教授、応用という三段階の定型化された教授法を克服しようとした。そして、「自学」のできる児童を育てようとしたのだ。彼は、彼らの用いる「自学」概念を、予習や復習、自習を総称する用語として一般に用いられていた「自修」とは峻別し、「吾々が主唱する自学は普通行はれる自修とは其の意味を異にして居るばかりでなく又決して単純なる予習復習の様な作業を指称するものでもない。」<sup>28)</sup> と、強調した。そして、「自学」のできる児童を育てるための教師の指導のあり方として「教授」ではなく「輔導」が考えられた。すなわち、子どもの「幼稚な知識と経験とから案

出された粗雑な活動方法や、若しくは何等の陶冶を経ない本能的の活動を有する彼等の生活を、その活動中に漸次に発展させて、それを科学的、道德的、芸術的、宗教的に導くことに努力すること」<sup>29)</sup>にあると捉えたのであった。

## 第5節 若手教師奈良靖規の問題意識

富士小が1900(明治33)年に開校して以来、長島富秀校長(1900～1902)、中田金次郎校長(1902～1904)、富田簇次郎校長(1905～1922)時代を経て、上沼久之丞校長(1922～1943)は、第4代校長にあたる。上沼の前任者富田校長時代は17年間続き、彼のもとで務めた教師たちは、大半が年輩の教師となっていた。彼らは確固とした教育理念を持ち、教育の核心は子どもに対する愛情であり、新教育のそれは口先だけのもので、自分たちの方がほんとうに子どもをわかっているという誇りを持っていた。<sup>30)</sup> だから、彼らの理解と協力を得ることは上沼校長にとって容易なことではなかった。

このような関係にあった校長と富田校長時代からの教師たちの歩み寄りきっかけになったのが、関西の学校視察であったという。設備の問題に止まらず、その学校でどんな授業をしているのかを参観せずにはいられなかった。授業と不即不離のものとして校舎の設備や備品の必要性を見たのだろう。彼らが視察した関西一円の学校の中で、特に奈良女子高等師範附小の学習法から刺激を受けたという。この時、従来の学習法を考え直す必要を感じたのだろう。

この視察は上沼校長にも一つの確信をもたらした。彼は言う、「此の奈良の学習法によって幼学年も自主的自発的な学習が実施されるものであることの確信を得た。」<sup>31)</sup> この視察の後、首席訓導坂本鼎三を始めとして何人かの協力者が出はじめた。<sup>32)</sup>

上沼校長は現職員の指導と同時に、青年教師を中心とする人材集めに力を注いだ。1923(大

正12)年から昭和初期にかけて同校に赴任した訓導をみると、まず、千束小学校から長野師範出身の杉本繁晴(1923～1935年)が手工専科の教員として赴任した。彼は、富士小時代にラジオ放送で図工の時間を担当したり、全国を講演して歩くなど、図工教育で有名な人物となっていく。

1924(大正13)年には、鳥取師範出身の谷岡市太郎(～1946年)が赴任した。彼は同郷の入沢宗寿東京大学助教授と富士小の縁をつくり、教育学研究者と訓導(実践家)たちの関係づくりにつとめた。

また、1925(大正14)年には、秋田師範出身の奈良靖規(1925～1936年)、宮下新之助(1925～1944年)等が加わる。その後、大内甫、藤田伸七、安達勇吉等、若手が採用された。彼らは校長の方針を承知した上で、各々が新教育に対する抱負を持って赴任したのだった。

例えば、奈良靖規(1898年生～1985年没)が富士小の訓導となった経緯をみると、彼は、1917(大正6)年に秋田師範学校を卒業し、6年間県内の小学校に勤めた後上京した。彼の在職中に、当時赤井米吉を訪ねてしばしば秋田県を訪れていた小原国芳と知り合い、文通を重ねていた。彼等からの刺激は奈良を新教育へと向かわせ、上京することを決意させた。1924(大正13)年に上京すると成城小学校に職場を求めたが、様々な事情が重なり、断念した。それから、東京市教育局人事課から公立の新学校として紹介されたのが富士小だった。面接の時、上沼校長は、「きみを是非ほしい。秋田県が許可しなかった時は、2年でも3年でも君を待つよ。」<sup>33)</sup>と望んだという。

奈良は、当時の問題意識を次のように回想している。「大正14年富士小学校に赴任するまでの、5年、6年、高等科1年、2年のみを担任し、低学年の経験はない。然し私が視察したところによると、高学年になるに従って学習が無気力になる。私はここに疑問を持った。上京前、地方地区の学校巡視の研究会に於いても同様で

あった。活動する児童は各学級の1割未満の児童で、他はおちこぼれであった。教師はこの1割未満の児童で授業を進めている。(略)一握りの児童の活躍によって授業が進められているのは、全国的に共通しているように推測した。そして、此の原因が低学年にあると考えた。全学年中、低学年の教育は『盲点』だと思った。」<sup>34)</sup>

若い教師たちは彼等自身の問題意識や抱負を持って集まった。彼等が互いに刺激し合うことによって、次にみるような単なる校長の主導に止まらぬ授業実践や研究会が彼等自身の手で展開されていった。

## 第6節 富士小の教育実践

富士小では、「合科学習」のみならず、訓導一人ひとりがテーマをもって研究を進めていた。奈良靖規の場合は、低学年合科から中・高学年の中心題材学習へと展開していったが、谷岡市太郎は低学年合科から、修身の生活題材学習、算術の自作問題学習へと研究対象をひろげていった。手工の専科となった杉本茂晴は合科的手工を試み、宮下新之助は児童による創作童謡を研究し、大内甫・伴安丈が理科を、藤田伸七が郷土教育研究を手がけていた。さらに、白井マス、石井誠が国語教育に取り組んでいた。

それぞれの歩みは、諸雑誌に掲載された論文<sup>35)</sup>、『実際の理論化』の論文<sup>36)</sup>、また、公開学習指導研究会の指導案<sup>37)</sup>から辿ることができる。1925(大正14)年に6年生を担当した奈良は、26(大正15)年度に1年生担任を希望した。校長の「少しくらい失敗があってもよろしい、やり給え」という激励の言葉を得ての出発だった。彼は、1学年6クラスの主任となり、この6クラスはともに6学年まで持ち上がることになる。奈良学級について初期の授業実践の展開をみよう。

入学当初は、集合や整列の練習に力を入れた。その後、54名の児童とともに屋上から周囲の景色をながめたり、校庭を散歩した。さらに浅

草観音や上野公園にまで足をのばすようになった。教室での学習は校外で見たものを絵や単語・単文で表現することから始まった。文字の一斉指導を避けて、教室の正面に貼ってある五十音表を頼りに一人ひとりが綴り、読めても書けない字を教師に尋ねた。児童は、4、5月頃のノートに次のように綴った。「ダンジュウラウ」「マツノキ」「カンノンサマニハハトガトンデ井マス」「シトガオホゼイマス」<sup>38)</sup>

このようにして見聞きしたことをノートに綴り、絵に表現して、教室の前に出て発表し、質問を受けたり、批評しあうのが、ごく初期の学習形態だった。この頃の富士小では、校長に届ければ、教師の判断で自由に校外に引率できたという。奈良はまず、教科書から出発するのではなく、子どもの生活体験から学習材を見出すことを試みていたといえよう。

奈良は、「独自学習」「相互学習」という奈良女高師附小の学習形態を活かして、彼自身の工夫を織り込んだ。その第一が、校外学習を共通体験として位置づけ、この体験を基盤に独自学習を進めたこと。第二は、「観察記録」の観点から児童の表現を指導したこと。第三は、相互学習をディスカッションの場と捉えて、討論の練習を重ねたことである。

奈良の指導した学習では、校外で様々な自然や文化に触れて、自分でそれを表現することが根幹になっている。文字・数はあくまで表現の手段として習得されている。こうして奈良は、文字や数字を習い憶えることが目的になってしまい、校外学習はそれへの単なる導入にすぎないという関係を逆転させた。これが、奈良の指導した「教科なしの学習」(合科学習)であった。

これは斬新な試みであったがゆえに、周囲から警戒された。当局のみならず、新教育に反感を持つ旧職員や浅草区の他校からの批判、あるいは専科訓導からの申し入れに気を使いながら実践していたという。<sup>39)</sup>

「合科学習」の名を冠して出発した低学年「教

科書なし」の学習は、その後、行き詰る。東京市教育局と視学及び区内校長の合同視察で公認された「合科学習」は、教科枠も時間割も排したまましばらく続けられた。校長が視察のために渡欧した7月以降も、奈良訓導は、この学習の徹底を試みた。「勝手にやってみなさい」と子どもの動くままに任せてみた。ところが一週間もすると子どもたちは動かなくなってしまった。<sup>40)</sup>「児童中心の教育の貧弱さに悩んで」<sup>41)</sup>いた彼は、篠原助市に会い、「合科学習の本質は何ですか。」と尋ね、「それは郷土教育ですよ。郷土を離れて生活はない。」という返事をもらった。そして、木下竹次の「合科学習は家庭教育の延長だ」という考え方、この二人に依拠しながら、もう一度低学年教育の基礎的な考え方を見直そうとしていた。しかし、手がかりになる実践はなかった。

このような行き詰まりを打開するきっかけとなったのが、上沼校長が「君の教育に似ている」と、ロンドンから送ってくれた“The Decroly Class”だった。

上沼校長は渡欧の前に雑誌『教育の世紀』に掲載された北沢種一の参観報告(1924年)や、野口援太郎が紹介した方案の概要(1925年新年号)を読み、デクロリー・メソッドに関心をもっていた。そして、アメイド女史が校長をつとめるベルギーのブリュッセルにあるエルミタージュ校を参観した彼は、「学校中隅から隅まで子供が活動してゐる、教室内の子供の学習状態も非常によい。欧州で私の見た学校中最も良く児童が活動した学校であった。」<sup>42)</sup>と視察日記に記している。彼は、指導実例の豊富な“The Decroly Class”を手に入れて富士小に送り届けたのだった。この書は後に、同校の訓導4人が分担して翻訳し、上沼久之丞著『生活学校デクロリーの新教育法』(1931年)の主要部分として発表された。

同書によれば、デクロリーは、人間の活動に最も影響を及ぼす基本的欲求を次の4つに分かつ。

1. 食物を摂る欲求
2. 気候不順と戦う欲求
3. 危険や種々の敵から自己防衛する欲求
4. 連带的に活動し働く欲求, 楽しみ, 自己教育する要求

次に、これらの欲求を満足させるという観点から、家庭環境、学校・社会環境、動物・植物の生物環境、太陽や星を含む無生物環境を検討する。この基本的な考え方が年間学習計画に具体化される。

例えば、第一学年では次のような子どもの「欲求」にみあった「中心興味」(Center of Interest)を選ぶ。

月	必要	中心興味
9月	児童の必要	児童
10・11月	食べたい	果物
12月	遊ぶ	セントニコラスと彼の玩具
1・2月	寒い	衣服
3・4月	寒い	火
5月		花(偶発中心興味)
6月	働く	手, 足
7月		太陽(概括)

このような「中心興味」を核としたテーマ学習は、単なる入門期の指導ではなく、中高学年へと展開する。一年間通じて「単一中心興味」の問題を継続し、各環境を4つの欲求の側面から考察する。

例えば、第3学年で「働く欲求」を「単一中心興味」として、次の5項目について考察する。

1. 人類の運動
2. 動物の運動
3. 植物の運動
4. 鉱物界の運動

## 5. 社会における仕事

児童の活動過程について注目すると、低学年から高学年の指導細案において、一貫して「観察－联想－表現」の流れを重視している。「観察」では直接経験の範囲内で扱える問題を扱う。「联想」では、経験を時間的にも空間的にも結合して考える問題を扱う。「表現」では、「具体的表現」(模型製作、図画、切り抜き、器具製作など)と「抽象的表現」(読方、話方、書方、書取、自由作文など)によって、調べたことをまとめあげる。

このような過程で、日々児童のノートに目を通すことが教師の重要な日課になる。そして、一つのプログラムや「単一中心興味」の小区分が終わった時点で、作成した図表などを学級で発表し、研究した事項の価値評価をするために全員で討論の場をもつ。

奈良は、このデクロリー・メソッドと奈良女高師附小の合科学習を比べて、ドクロリー・メソッドの特質が「学習内容のエンリッチメント」にあると捉えた。そして、この特質は、中・高学年を一貫して彼の授業に影響を与えているのである。

## 第7節 アソシエーション(联想の原理)

富士小の訓導たちは、奈良女高師附小の影響を受け、デクロリー・メソッドを学び、公立新学校の研究交流の中心となっていた。だが、「合科学習」やデクロリー・メソッドを模倣しようとしたのではない。職員の自由な研究が基盤となっていた。それゆえ、一言で特徴を表現し難い。あえて言うならば、上沼が用いた「生活学校」という言葉が適当だろう。彼は1933(昭和8)年、『生活学校 富士の教育』を出版している。さらに、教育方法レベルで富士小の特徴を見るならば、1つは、実践にもとづいて、第1学年から第3学年までのカリキュラムをまとめあげたことであり、2つは、デクロリー・メソッドから学んだ「アソシエーション」(联想)

に、授業展開の鍵を見いだしたことである。

奈良は、「低学年教科書なしの教育法覚え書き」(1984年)において、1926(大正15)年から1931(昭和6)年の学習の歩みを回想している。「私は初め教科書を否定した。然し、児童の歩みが大きく伸び、学習が活発になってくると、アソシエーションにより、教科書が必要となり、教科書の否定の否定となった。」<sup>43)</sup>

このような学習の変化は、低学年から中・高学年への授業形態に変化に対応して見られる。

低学年は、「教科書なし」を提唱していた頃にあたる。

1年時は、文字表現と絵画表現の両方から児童の数量生活が派生している。<sup>44)</sup> 文字からの派生は、数字が含まれた文を相互学習でまとめて扱い、例えば「コトリガイチワキマス」(Y児)の場合、その場所、小鳥の名前、鳴き方などについて話し合うことから数え方を始めた。この指導の後、児童が自分で数えたものを意識的に記録し始め、この時、奈良は個別に必要に応じて数字の書き方を教えた。

1年の終わり頃に、坂井と小山という児童のかいた童話がきっかけになって、学級全体に広まった創作童話も学習材の一つとなり、この学習は間隔をおきながら1年間続けられた。自分の作品を全員の前で発表し、感想や疑問や表現の仕方の問題点について討論(相互学習)しをす留。この相互学習は児童を刺激し、創作童話に熱心な児童が増えた。その一人が名倉正雄で、彼の処女作「どうぶつのげいと」が、第3回の童話相互学習の学習材になった(2年生の5月31日)。全文を次にあげよう。

どうぶつのげいと  
ある山の中にかるわざがありました。そのげいとをする人は、どうぶつでした。そして、どうぶつのげいとがはじまりました。ねずみが、こういひました。

「さあ、さあ ねずみのげいとをごらいれます。」

といひました。すると、がくやの中から子ねずみが出て

きて 玉のりをしました。おきやくの どうぶつは 手をたたくと「すつてんころり」と おつこつてしまひました。さうすると ねずみは はづかしがつて

「まくをしめておくれよ」

とどなりました。みてみたどうぶつは「あははは」と、わらつてかへりました。

級友がこの作品について指摘したのは、人を笑わせようとしてこっけいに書いたのはよいが、美しさと玉のりの具合、即ち細部の描写をもっとよくしなければよいものができないということだった。この批評を受けた名倉はさらに創作をつづけ、2年生の時完成した作品56点、未完成7点に及んだ。「おやゆび雲助」に至っては、食事も忘れて書き続けるほどの没頭ぶりだった。夢中になって習作を続けた名倉は、2年の2学期末から3年の4月18日までかかって、ノート3冊に及ぶ「大ぐい太郎」を書き上げた。漫遊談であり、旅行記であるこの作品を相互学習の学習材にしようと考えた奈良は、半紙22枚に印刷した。

放課後、奈良のガリ刷りを見ていた子どもたちは作業を手伝い、翌日(3年生の5月4日)の相互学習の時には、誰が言うともなく、表紙のための茶ボール紙等が用意されていた。

印刷した用紙を配ると、読み始める子、表紙をつける子、表紙にデザインする子、目次を作る子(原作は目次・章なし)、挿絵を画く子、感想文を書く子、絵入りの童謡を添える子、切絵をする子など、2時間の国語の時間を使って、一人ひとりが「大ぐい太郎」から読みとったこと、感じたことを思い思いの方法で表現した(独自学習)。次には、この作品を発表し、「大ぐい太郎」の読みとりを巡る学習となった。<sup>45)</sup>

これらの学習は経験を記録する学習から創作表現へと学習が広がる過程で行われた。奈良は、児童の中から芽生えた傾向を把握し、その作品

を学級全体の学習対象としている。級友の作品とその批評に刺激されて次々と生み出される作品を学習材にすることによって、授業が展開しているのである。

奈良はこのような学習からアソシエーション(聯想)を取り入れる移行期について、「低学年教科書なしの教育法覚え書き」において、次のように述べている。「新入児童の初期における事実、事物の観察学習は、それ自体が重要な意味をもつ基礎作業であるから、聯想作用により複雑化する必要はない。然し、子供はいつまでもそのみで満足するものではないし、事実、学習内容も貧困である。また、児童の生命の流れからみてもマンネリズムに流れ、教師は手を加え、教師の手によって、児童の歩みを歪めるものともなる。いわゆる児童本位の学習にはこのような欠点がある。私はこの欠点を改善した。聯想学習をすると、児童の活動が活発になり、興味が増し、学習が生き生きとなる。」<sup>46)</sup>

ドクロリー・メソッドにおけるアソシエーションについてはすでに述べたが、奈良自身のアソシエーション理解について触れたい。奈良は言う。「アソシエーションが時間・空間に働く。時間とは、例えば着物の学習をした時、昔の着物はどんなものであったか、と歴史的分野に連結させていく。空間とは北海道のアイヌの着物、エスキモーの着物、中国人の着物、ヨーロッパ人の着物はどうか、と地理的なものにつながる。かくして自己の素材学習を豊かにする。これらは、直接経験に対して、絵画、スライドによる間接経験といってもよい。然し、これは教師が考えて押しつけてはならぬ。児童の内部生命が決定するものでなければならぬ。」<sup>47)</sup>

奈良実践のうち、学習記録の残されている「中心題材学習」(3年から6年まで)による修身学習<sup>48)</sup>に、5年の1学期から9月にかけて行った「水道学習」の学習展開をみたい。

この学習は、水不足を訴える新聞記事を児童が切り抜いて発表提案したことからはじまった。この夏は記録的な猛暑で、東京市は水不足に悩

んでいた。また、当時奈良学級は3階にあり、水を飲むために1階まで降りなければならなかった。そのため、水に対する児童の関心はよけいに高まっていた。この学習では、まず、ビラや新聞記事を集めて読み、校内の水道使用状況を調べるうちに、必要以上の無駄使いが浮き彫りになった。児童が家庭や近所の水道の使い方を目を向けてみると、やはり大差がない。

相互学習では、水を大切にしなければならないという主張と、なぜ無駄に使うのだろうかという疑問がでた。蛇口から流れる水は自分のものではないから使っただけ得だという考えが無駄遣いのもとだという意見がだされた。これに対して、水の製出される過程を観察することが大切さをわかる手がかりになるという意見があり、貯水池見学を予定した。

夏休み明けの日曜日、奈良学級のうち25人が村山貯水池へ向かった。初めて貯水池を訪れた児童たちはその水量に圧倒された。ところが、これが30日間の飲み水に充たないと聞いて驚く。また、貯水池の役目は水を貯めておいて天日で消毒することだと知った。貯水池の水は多摩川の羽村から来て、ここから境浄水場へ送られ、そこから東京市内の本郷給水所と芝給水場に送られ、浅草には本郷給水所から給水していることも知った。

この後の相互学習では見学者が報告し、送水経路の図面化作業をした。

次の独自学習で、児童のひとり宮崎は「僕はねる時水道のみずがぼたんぼたんとおちていた。ねようとしてもどうも気にかかつてしょうがない。いかうとしてもやつかいで、ねようとしても気にかかつてしょうがない。でもとめないで水がへる。どつちにしようとかんがへたが、どうしてもとめた方がいいとおもつてとめた。」と記録している。貯水池見学に続く相互学習を経て、水もれから「水がへる」ことを自覚し、これが宮崎の行為につながったと思われる。この記録も相互学習の学習材となった。

次に水が使われる用途をあげて、これらに從

事する人々が社会生活の営みに重要な役割を果たしていることを学んだ。また、修身教科書の徳目のうち、「儉約」「公益」「衛生」「謝恩」「主婦の務」に触れて「水道学習」を終えた。

この場合、児童の日常経験や観察文を軸としながらもチラシや資料、校内の水道使用調査、村山貯水池見学、送水経路の図面化が加わるといふ学習の展開が見られる。ここにアソシエーションの原理が働いている。これによって、修身の教科書を使用しながらも、教科書に縛られぬ学習が形成された。

## 第8節 横川小の輔導案（授業計画）における「輔導」

横川小が東京市視学の視察を受けたのは、1925(大正14)年であり、1923(大正12)年からこの視察までにすでに4回の公開研究会を行っていた。関係者の聞き取り<sup>49)</sup>と、為藤五郎によれば、横川小が視察を受けたのは、全くの抜き打ちであり、普段の授業の様子の視察であった。佐々木吉三郎視学長が4、5人の視学を同伴して一日中校内を視察した。当時の一般的な視察は、予め日程を通知して、区の担当視学が行っており<sup>50)</sup>、横川小のような視察は、異例のことであった。横川小の校長と教師たちは、事の如何によっては、教職を迫られることを覚悟していたというほどに、市視学の評価にすべてが懸かっていた。

ところが、視察の後、市視学らは「却てその徹底せる教育振りに賛意を表して帰った。」<sup>51)</sup>横川小は、逆に当局から認められたのである。田島校長を始めとし、彼のもとに集まってきた新教育を志す若手の教師たちの異動もなく、さらに、田島校長が当時東京市の実施していた欧米教育視察の第二回派遣校長に選ばれるという好機を得た。

田島校長は、1925(大正14)年7月6日から1926(大正15)年3月18日までの7ヶ月余り、欧米の新教育の実際を視察しながら、詳細なノート「鵬程万里」<sup>52)</sup>を記し、帰国後、「過程

体得の輔導教育」を明確なテーマとするに至った。また、田島校長の欧米教育視察中の1926(大正15)年1月から3月にかけて、大島教育局長が、横川小の職員全員に、動的教育法の基礎である経験哲学の研究を指導したことからも、当時の教育局の積極的な姿勢を窺うことができる。

当時、授業計画は、一般的に「教授案」と称されていたが、横川小では、「輔導案」、「教育案」等と称していた。<sup>53)</sup>

輔導案等の構成の共通点として、「題材」、「機能」（あるいは「職能」。これは目的にあたる。）「資料」、「構造」（あるいは「学習過程」）から成っていることを指摘できる。

学習過程（「構造」）は、「学習動機の喚起（惹起）」から始まる。この点は輔導案等と共通しているが、その後は各教科・教材にそった授業展開となっており、一定の授業展開の定型はない。

また、横川小の輔導案と当時の公立小学校の教授案を比べると、筆者がみることできた東京市訓導協議会の研究教授等の教授要項、教授案、指導案<sup>54)</sup>には、教師の計画した教授内容のみが記述されていた。そして、予備、教授、応用という授業段階に則って書かれていた。それに対して、横川小の林フジの教育案に例をとると、学習過程は、「学習動機誘起」「読み」「大意把握の初歩」「研究開始（自学ノ一）」「表明開始（共同学習ノ一）」「朗読（自学ノ二）」「表明（共同学習ノ二）」「研究開始（自学ノ三）」「表明（共同学習ノ三）」「朗読（味読）」「学習整理」から成っている。児童の発表や表現の形態も含みながら構成している。さらに、この学習の過程で児童に身につけさせたい学習上の訓練内容が「学習訓練事項」に記述されている。横川小の授業方法は、従来の教授案の性格を変えたのだった。

輔導案のこのような転換を、及川平治の「動的教育法」と比べることによって、横川小の新教育の特徴をより明確に捉えることができる。

「題材構成」の意味についてみると、及川平

治の「動的教育法」にもとづいている。だが、必ずしも概念の内容は同一ではなく、横川小のなかで再構成して、輔導案づくりに生かされていたのである。「題材」は、管見の範囲内でみると、多くは教科書教材を用いている。他方、「題材」は「何処迄も児童自身に題材を構成させ自力で発展させる」<sup>55)</sup>と述べられていた。つまり、教科書教材を用いながら、「自学」の過程で児童が問題を自分で構成するという意味で用いられていたのである。これによって、公立小学校の従来の教授案とは異なる輔導案等を構成していた。

また、「学習過程（構造）」についてみると、明石女子師範附属小の「分団式動的教育法」の実際研究である永良郡事『動的教育の実際研究』の「分団式動的地地教育法略説…地地教育案の模式」<sup>56)</sup>では、「教育過程」は、「学習動機の惹起」、「研究問題の決定」、「配当研究（A研究資料の提供、B研究法、C配当研究）」、「質問応答」、「発表整理」から構成されている。そして、「分団的」学習が、「研究問題の決定」、「配当研究（A研究資料の提供、B研究法、C配当研究）」、「発表整理」（これは、時として分団的）の場面で取り入れられている。「分団的」学習は、A団「中優生」とB団「劣生」に分けて、授業の各段階でB団「劣生」に対する輔導を行う学習である。この輔導形態は、「分団式動的地地教育法」の特徴を示すものであった。

横川小の場合は、取り立てて「分団」を構成していない。そして、「共同学習」「自学」という二つの学習形態を構成し、「自学」の場面で、教師が特別輔導生・指導生への個人的な指導を行なうという方法をとったのであった。

## むすび

大正新教育のなかで、新たな教育実践を創造していった公立学校教師たちの問題意識は、学校教育を重ねる中で受け身になっていく子どもたち、学級の児童のうち、少数の児童の活動で

授業を進めることに対する教師の疑問、知識の詰め込みがもたらしている国民性への悪影響、これらを何とか改善しようという問題意識を持っていたことがわかる。教師にとって目の前の児童の姿、成長後の姿が出発点であり、国で普通に行っている授業方法に対する新たな提起であったともいえる。

そして、教育実践から共通して得られたものは、児童の学習を補助する形で授業を進める、あるいは、活動の柱として中心興味を位置づけるというカリキュラムの発想の転換だった。

彼らが直面していた授業の様子は、今日までも変わることなく目の前にある。そして、彼らが抱いた問題意識と同様の問題意識を現代の教師も抱え、抜本的解決を見ないまま日々を過ごしている。

今後、大正新教育の教育実践成果を現代に生かせるよう、カリキュラムレベルの問題として、大正期の教育実践研究を進める。

## 注

- 1) 1918(大正7)年に鈴木三重吉が「赤い鳥」を創刊し、同年に武者小路が「新しき村」をはじめ、武者小路・志賀直哉らが雑誌『白樺』を創刊した。21(大正10)年には、及川平治、小原國芳、手塚岸衛、樋口長市、河野清丸などの新教育指導者や提唱者が講師となった「八大教育主張」講演会が好評を博し、この頃、山本鼎の「自由画教育」運動が子どもの表現力を再認識させていた。
- 2) 小原國芳編『日本新教育百年史』第二巻、玉川大学、1970年、pp.171～180。
- 3) 東京市立尋常小学校の一学級当りの平均児童数は、1937(昭和12)年5月1日現在で57.3人、本所区の平均は、59.8人である。当時の公立小学校で新教育をするということは、60人近い児童を、一人の教師が担任するという条件のもとでの実践であったことを示している。

- 4) 井野川潔・川合章編『日本教育運動史Ⅰ』三一書房 1960年。中野光『大正自由教育の研究』黎明書房, 1968年。国立教育研究所『日本近代教育史Ⅰ』教育研究振興会、1974年。海老原治善『現代日本教育実践史』明治図書, 1975年。川合章『近代日本教育方法史』青木書店, 1985年。
- 5) 渡邊優子「東京市富士小学校におけるカリキュラム研究の特質—校長上沼久ノ丞の果たした役割に注目して—」『カリキュラム研究』第21号, 日本カリキュラム学会, 2012年。渡邊氏の参考文献紹介として, 谷口和也『昭和初期社会認識教育の私的展開』風間書房, 2008年, ほか。  
鈴木そよ子「公立学校における大正新教育の研究」『奈良女子大学教育学年報』第12号, 1994年。鈴木そよ子「昭和初期の業平小学校における新教育」神奈川大学教職課程研究室『神奈川大学 心理・教育研究論集』第12号, 1994年, pp.36-47。鈴木そよ子「1920・30年代の東京市における教師の教育研究活動—市立小学校訓導協議会・市教育研究会を中心に—」神奈川大学経営学部『国際経営論集』第3号, 1992年, pp.179-202。鈴木そよ子「1920年代の東京市横川小学校における新教育—「動的教育法」の実—践」日本教育方法学会『教育方法学研究』第16巻, 1991年, pp.39-45。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—1920年代を中心に—」日本教育学会『教育学研究』第57巻第2号, 1990年, pp.149-158。鈴木そよ子「1920年代の公立小学校における教師の教育研究活動—東京市の新教育実践校に即して—」日本学校教育学会『学校教育研究』第5号, 1990年, pp.132-141。鈴木そよ子「富士小学校における教育実践・研究活動の展開—昭和初期公立小学校の新教育実践—」『東京大学教育学部紀要』第26巻, 1987年, pp.251-260。鈴木そよ子「富士小学校の授業改造と奈良靖規の実践」東京大学教育学部教育方法学研究室『教育方法史研究』第二集, 1984年, pp.1-19。  
小原國芳『日本の新学校』玉川学園出版部, 1930年。富山県教育史編さん委員会編『富山県教育史 下巻』富山県教育委員会, 1972年。山梨県教育委員会『山梨県教育百年史 第二巻』1975年。志村廣明「大正・昭和初期新教育運動の研究(1)—新教育に対する愛知県当局の姿勢を中心として—」『名古屋大学教育学部紀要』第25巻, 1978年。
- 6) 文京区立誠之小学校所蔵。
- 7) 上沼久之丞「日本新教育学校表」『教育時論』1582号, 1929年5月25日, pp.12~15。
- 8) 東京市役所「昭和五年度 東京市立各小学校研究問題」『東京市立小学校長協議会書類一号』1930年12月 東京都文京区立誠之小学校内, 誠之史料館所蔵(以下, 誠之史料館と称す)
- 9) 学習法, 作業教育の研究を進めていた学校の研究テーマを例示すると, 芝区赤羽小学校は「一, 読方科の学習法 二, 学習法実施と各科取扱の実際 三, 自由実験室の設置と活用の研究」, 神田区西神田小学校は「作業を基調とした学校教育の実際」, 日本橋区常盤小学校は「作業主義教育の教育とその実行案」, 深川区深川小学校は「作業主義的全人教育実施方法」をテーマとしていた。
- 10) 東京市役所『東京市の教育』1937年, p.36。
- 11) 出張一夫『曠野を拓いた人々』No.1, 台東区教育研究所, 1977年。
- 12) 上沼久之丞『体験 富士の学校経営』明治図書, 1936年, 序文。
- 13) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社, 1977年, pp.276~281。
- 14) 上沼久之丞『体験 富士の学校経営』明治図書, 1936年, 序文。並びに, 杉本茂晴「私にかく図画学習を指導した」『小学校』48巻5号, 1930年5月。林曼麗『近代日本図画教育方法史研究「表現」の発見とその実践』東京大学出版会, 1989年参照。

- 15) 上沼久之丞「新教育の発足」『千束小学校五十年誌』, 1961年。
- 16) 伴安丈氏(大正14年～昭和21年富士小在職)の筆者インタビュー(1981年10月29日)による。
- 17) 校舎の図面は, 東京市役所編『東京市教育施設復興図集』1932年を参照。備品については, 杉本茂晴インタビュー(1981年10月29日), 『富士小学校六十周年記念誌』による。
- 18) 前掲, 『三人の先生』年譜。
- 19) 為藤五郎『現代教育家評伝』文化書房 1936年。復刻版・大空社 1941年, p.442。
- 20) 鈴木そよ子「1920年代の東京市横川小学校における新教育—『動的教育法』の実践—」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第16巻, 1990年参照。
- 21) 『教育週報』1939年4月29日。
- 22) 田島音次郎『過程体得の教育』p.23。
- 23) 同上書, p.5。
- 24) 同上書, p.4。
- 25) 同上。
- 26) 田島音次郎「自学過程の体得とその実際」『小学校』第48巻第4号, 1930年1月, p.231。
- 27) 同上。
- 28) 東京市横川尋常小学校『動的教育法略説』1923年, p.18。
- 29) 前掲書, 田島音次郎「自学過程の体得とその実際」p.232。
- 30) 奈良靖規「低学年教育法とその反省」『教育方法史研究』第二集, 1984年, p.130。
- 31) 前掲2), p.500。
- 32) 上沼校長はこの機会に職員全員に呼びかけるべく, 「教育信条」を発表した。1923(大正12)年1月のことである。

「(略) 現実ノ価値ヲ自ラ判定スルコトニヨツテ 自他ヲ尊重シ互ニ助長助成シ 自律自由ノ人格ノ完成ニ努力シ 自我ヲ建設シ文化ヲ創造シ 永ク文化ノ恩恵ニ浴シ 日本国民トシテ価値アル生ヲ遂ゲントス」(『実際の理論化』第七輯, 1933年, p.1。)ここに,

新教育に対する上沼の期待と心構えが凝縮されている。

こうして, 第一歩は, 希望者が得意な教科に「学習法」を採り入れることから始まった。国語は和光松衛・小柳美・増子菊善・童謡振付は, 今井ハル, 修身は坂本鼎三が手がけた。

- 33) 奈良靖規「低学年教育法とその反省」『教育方法史研究』第二集, 1984年, p.131。
- 34) 前掲書, p.132。
- 35) 鈴木が調べた雑誌論文は, 「富士小学校年表・奈良靖規年譜」『教育方法史研究』第二集にまとめた。
- 36) 『実際の理論化』第四, 五, 六, 七, 八, 九輯は, 杉本茂晴氏から提供された。このコピーは, 東京大学教育学部図書室所蔵。
- 37) 1933年, 35年, 36年の公開学習指導研究会の学習指導案は, 杉本茂晴氏から提供された。コピーは, 鈴木が所蔵している。
- 38) 奈良靖規「生活としての文字と新児童文芸の建設」『教育時論』1529号, 1927年12月5日。pp.17～21。
- 39) 前掲33), p.128と, 奈良靖規より筆者宛私信。
- 40) 奈良靖規インタビュー(聞き手・稲垣忠彦, 1973年6月24, 25, 26日)による。
- 41) 奈良靖規「新教育の回顧」『会報』第7号, 世界教育日本協会, 1977年5月20日, p.2。
- 42) 上沼久之丞『生活学校デクロリーの新教育法』明治図書, 1931年。p.17。デクロリー・メソッドに関しては, 斎藤佐和訳『デクロリー・メソッド』世界教育学選集, 明治図書, 1977年。飯田晃三『デクロリー教育法』目黒書店, 1931年等で紹介されているが, 上沼のものは, 指導細目, 指導例の豊富さが特徴である。
- 43) 奈良靖規「低学年教科書なしの教育法覚え書き」『教育方法史研究』第二集, p.147。
- 44) 奈良靖規「新入生に対する新教育の諸問題」『小学校』1930年4月号。

- 45) 創作童話に端を発する一連の学習は、奈良靖規「作業による国語学習－製本学習の経過について－」『教育時論』, (一) は1548号, 1928年6月15日, (二) は1549号, 同年6月25日, (三) は1550号, 同年7月5日。
- 46) 前掲注43) に同じ。
- 47) 同上。
- 48) 奈良靖規『民族理想に立つ修身教育』同文館, 1933年, に3年生から6年生(昭和3～6年)の中心題材学習の展開が, 児童の作文も含めて記録されている。
- 49) 田島音次郎校長のご子息信行氏のインタビュー(筆者実施, 1980年8月19日)による。
- 50) 誠之史料館所蔵の公文書によると, 通常は担当の市視学が予め視察日程通知して視察に臨んでいた。
- 51) 前掲, 注19), 為藤五郎「田島音次郎君」『現代教育家評伝』p.442。
- 52) 田島音次郎『鵬程万里』は, 田島信行氏所蔵。
- 53) 横川小の輔案等一覧, 具体例としての林フジ担任「第二学年女一組読方教育案」については, 鈴木そよ子「1920年代の東京市横川小学校における新教育－「動的教育法」の実一践」日本教育方法学会『教育方法学研究』第16巻, 1991年, pp.39-45, 参照。
- 54) 東京都文京区立誠之小学校内, 誠之史料館所蔵の公文書綴りにあるものについて検討した。
- 55) 前掲書, 東京市横川尋常小学校『動的教育法略説』p.25。
- 56) 永良郡事『動的教育の実際研究』弘学館, 1920年, PP.203-206。