

## 昭和戦前期「遠野教育」の実践理念について

——遠野尋常高等小学校編『皇民錬成を目ざす遠野教育の実態』の検討を中心に——

土屋直人\*

(2003年3月20日受理)

Naoto TSUCHIYA

A Rationale of Educational Practice in Tono Elementary School in 1938

### はじめに

岩手県上閉伊郡遠野尋常高等小学校は、1938（昭和13）年10月20日に開催した県下への自主的な学校公開から約2年後、1940（昭和15）年12月31日、全526頁からなる謄写版の大著、『皇紀二千六百年記念 皇民錬成を目ざす遠野教育の実態』<sup>1)</sup>（以下、『遠野教育の実態』と略記）を発行した。同書はアジア・太平洋戦争勃発の直前という時期に印刷・発行されたものであり、当然その書名からもわかるように、その記述の一部には戦時翼賛の色彩を帯びた、皇国民錬成を旨とする国家主義的な言辞・表現が見られる。しかし同書は、時勢や国家権力の教育施策に一元的に寄り添った皮相な学校経営構想を披瀝しているものでも、無根拠な独善と自己陶醉に浸る単なる実践報告書の類でもない。これまでの「指導の経路」の実際、その実践の意味は何処にあったのかを確かめつつ、「郷土」遠野の現状と地域課題、「遠野児童」の実態を直視し、「子供の生活の向上」のための教育実践のあるべき方向、主張と信念、その「組織化」のための具体的方策をまとめているという性格のものである。同書の中心的な論議は一見すると学校経営論、学級経営論であるが、その記述は「遠野教育」<sup>2)</sup>の多面的な諸特質を滲ませており、そこからは、同書発行以前の昭和12年～14年頃に、遠野尋常高等小学校がどのような学校経営、「生活」教育実践を意図し実際化していたのか、その実践理念と実像の片鱗を窺い知ることが出来る。

これまで教育実践史研究、教育運動史研究等の領野では、「遠野教育」が大きな注目を浴び、その特質と意義が着目され直接考究の対象とされることはなかった<sup>3)</sup>。だが、昭和戦前期の遠野尋常高等小学校における教育については、既に1973年にまとめられた遠野小学校開校百周年記念出版物があり<sup>4)</sup>、また、その当事者・関係者による言説や記録などを含め、特に石橋勝治らの一部の著書は、昭和12年～14年当時の実践の在り様の一端とその豊かな魅力を直裁に伝えてくれる<sup>5)</sup>。ただし、残念ながらそれら各書においては、「遠野教育」の理念的背景や同校実践の全体像、その教育実践史的意義、そしてこの『遠野教育の実態』の記述内容の詳細やその特質について、詳しくは論じられていない。

\*岩手大学教育学部

本論は、それら諸先達の貴重な言説と指摘とに学びながら、再びこの『遠野教育の實態』を、昭和12年～14年当時の「遠野教育」の理念と実際の更なる詳細を確認し、＜遠野教育とは何か＞<sup>6)</sup>を実証的に明らかにするための重要な第一次史資料の一つと位置付け、その内容構成の全体的特徴を確認しつつ、同書から窺い知ることが出来る限りでの、記述そのものの中に内在する「遠野教育」の理念的基礎と、その実践の意義について具体的に吟味しようとするものである。ただし紙幅の関係上、ここでその全526頁をなす膨大な記述を簡潔に取り上げ、その全体的性格を吟味しまとめることは容易ではないので、本稿では先ず同書の基礎論にあたる「第一篇 学校経営基礎編」の、第1章・第2章の記述部分を検討の対象とし<sup>7)</sup>、そこに記されている、「遠野教育」実践の基盤・背景にあった「根本原理 (rationale)」の側面に着目し、その言説、主張に内在する実践理念の意義について、その記述に即して読み解いてゆくことに止めたい。後において、同書「第二篇」以降に記されている、「組織化」された実践「体型」、「施設」経営などの在り様を吟味し、その真意と根拠を確かめてゆく上で頗る大事な位置を占めるのがこの理念的諸言説であり、その限りで本稿は、その実践を検討し理解するための中間的予備作業ノートの段階に止まる。

### 1. 「遠野教育」と校長・三田憲

同書の「序」には、同書発行当時の校長・鬼柳茂太郎と、前校長である三田憲の2人が序文を寄せている。その三田憲による「序」の一節には次の文章がある。

封建より明治の末に至る物資・交通・文化の中心で殷賑を誇つた遠野町も、交通機関の発達と共に全くその面目を失ひ、凋落の都市として僅かにその面影を存するのみとなつた。地方産業の見るべきものなく、日常の生活は只これ消費のみ。学校は亦七十年の歴史を誇れども、日常の行事は只これ傳統のみ。

… (略) …

「傳統は之を重んずべく、傳統は之に拘泥すべからず。」旧態を改めて現代文化の標準に躍進し、「学校は地方文化の第一線に立たざるべからず」放送教育・映画教育はその現れであつた。

「卒業とは学校を離れ、教師に別れ、教科書を捨て、さて残つた或るものである。」実力養成即ち社会に立つどの方面に向つても充分働きうる原動力の養成、これが学校の仕事であつた。それが為教育は校地校舎の範囲を脱し町全体に及んだ。父兄会・校外自治活動はその現象であつた。

「一・六の市日さへ働けば……」の古き殻を脱ぎ捨て、消費都市から生産都市への移動に役立てんとした。

「[] 生産教育・勤労教育……」それにいそむ児童を見る毎に実に涙ぐましいものがあつた。

この三田憲の叙述は、同書「第一篇」の「第一章」及びその後論の論旨、その「根本原理」の要点を端的かつ的確に語るものであり、一読して「遠野教育」の実際と、その目指さんとしていたものの「意志」の内実を窺い知るに余りある至言といえる。

三田憲は、1922 (大正11) 年より稗貫郡視学、1924 (大正13) 年11月から1936 (昭和11) 年3月までの約11年間、稗貫郡花城尋常高等小学校校長を務めた人物である<sup>8)</sup>。「この地域は花城小学校長の三田憲の影響が強く、“三田王国”と異名のある独特な教育風土を形成していた」<sup>9)</sup>という。1934 (昭和9) 年6月、北方教育社稗貫郡部会はこの花城尋常高等小学校で「綴方講習会」を開催した<sup>10)</sup>。だがこの講習会の後、同校は当時の岩手県知事・石黒英彦の「訪問」、県視学らの「総合視察」を受けるなど「県当局からねらい打ちにされ」、三田は「上閉伊郡遠野小学校へ左遷させられた。陰湿無謀な不当転任である。」<sup>11)</sup>

三田は1936 (昭和11) 年4月より遠野尋常高等小学校校長となり、1940 (昭和15) 年3月までの4年間、同校の校長を務めた。遠野尋常高等小学校は1937 (昭和12) 年2月に新校舎落成を迎えると、翌1938 (昭和13) 年10月、県下にその実践を公開した。この学校公開の概要を実質的に統率・指揮し

ていた当時の校長が、この三田憲であった。

三田は花城尋常高等小学校時代、「新しきを銜うて児童を損うこと勿れ、眞の教育は甚だ平凡なり」という「教育信条」を持論としていたという<sup>12)</sup>。また、先の「序」に記されている、「伝統は之を重んずべく、伝統は之に拘泥すべからず」との言辞には、「自由主義者」といわれる三田の思想の片鱗を窺うことができる。同じく「序」の、「卒業とは学校を離れ、教師に別れ、教科書を捨て、さて残つた或るものである」との示唆的な言辞を含め、これらのアフォリズムは、『遠野教育の實態』第1篇の「第一章 學校経営の態度方針」の記述の中にはほそのまま織り込まれている。このことから、同章は、昭和13年前後に同校訓導ら教師集団とともに練り上げていた、三田憲自身の同校校長在職中の學校経営「態度方針」を記しているものとして読むことができよう<sup>13)</sup>。

なお、その学校公開が行われていた1938（昭和13）年度当時、校長・三田憲の下、その校長直属の「総務」を鱒沢徳三が、そして「教務部」の「部長」を石橋壽男、「庶務部」の「部長」を昆盛男が務めていた。また、「教務部」の「訓練」分掌の「主任」には佐々木方がおり、石橋勝治は同「教務部」の「教授」分掌の「主任」であった。佐々木勇は石川清光とともに「教授」分掌の「係員」の一人であった<sup>14)</sup>。

## 2. 「遠野教育の實態」の記述の全体構成と「奇妙な錯雑」

『遠野教育の實態』は5つの篇からなる。同書発行時の校長・鬼柳茂太郎による「序」の言に従えば、「第一篇には基礎を、第二篇に組織を盛り、第三篇には経営の實際を露呈し第四篇の施設編と共に最多の紙幅をとり、第五篇に郷土教育体系を附し」ている構成となっている<sup>15)</sup>。本稿で検討の対象とする「第一篇 學校経営基礎編」（1-40頁）は、學校経営の「態度方針」と「全体観的経営」、そして「経営の基礎」「具体的教育目標の樹立」を述べる4つの章からなっている（「第一篇」の章・節構成についてはあわせて下の【表】を参照されたい）。そして続く「第二篇 學校経営組織編」（41-74頁）では都合15の「學校経営組織体型」が図示されており、また「各科指導過程の統一」の態様や「學級経営体型」も図式化されている。次いで「第三篇 學級経営実践編」（75-348頁）では、低学年・中学年・高学年の各発達段階における學級経営「形態」とその実践方針をそれぞれ個別具体的に述べており、「第四篇 學校経営施設編」（349-518頁）では「文化施設」や「學習計画表」、「経営研究会」、「児童文化技術」や「學校文化生活活動」、「生活昂揚示標」、「自治活動の生きる施設」、そして

【表】『遠野教育の實態』「第一篇 學校経営基礎編」の構成

第一章 學校経営の態度方針	第二章 學校の全体観的経営	第三章 経営の基礎
第一節 郷土を立脚点とす	第一節 目標樹立と全体観	第一節 小学校教育の目的
第二節 教育の範囲と影響	第二節 組織と全体観	第二節 教育に於ける時・処の問題
第三節 児童生活の指導	第三節 教師と子供	第三節 一般的社会状勢
第四節 特徴なき経営	第四節 場の全体観	第四節 教育時代思潮
第五節 職員組織と協力	第五節 子供の精神・行動と全体観	第五節 地域的現実の社会面
第六節 前例は之を重んずべく之に拘泥すべからず	第六節 教育内容と全体観	第六節 此の现实社会に立つ児童
	第七節 教育方法操作と全体観	第四章 具体的教育目標の樹立
	第八節 職員修養と全体観	第一節 具体目標
	第九節 吾等の生活信条	第二節 指導原理
	第十節 児童の生活信条	

（遠野尋常高等小学校編『皇紀二千六百年記念 皇民錬成を旨す遠野教育の實態』1940・昭和15年より筆者作成）

「家庭連絡の実際」と、既述の方針に基づいた実践の組織「体型」の具体的様態とその実施方策等を詳細に記述している。末尾には「第五篇 郷土教育系統編」(519-526頁)があり、郷土教育の実践「系統」と「段階」が図示されている。このような章・節構成にある項目内容は、一見しただけでその学校・学級経営の「組織」「施設」の多面性・多様性、そして指導「経路」計画の綿密さを窺わせるものであり、また同時に、実践研究に対する自律的な姿勢と、その教育計画に対する明確な意志、「指導」に対する意識の厳しさを彷彿とさせる。同書は、他の県内各小学校が皇紀二千六百年記念出版物として発行していた、郷土地誌を集録する『郷土教育資料』<sup>16)</sup>とはその趣を異にするものであったといえる。

なお、1938(昭和13)年10月20日の学校公開時の実践(記録・資料等)と、『遠野教育の實態』の記述内容との関係の如何に関して、先行の各書では、『遠野教育の實態』は、「やがて、この実践[昭和13年10月の学校公開時の実践……引用者註]の成果が集大成され」<sup>17)</sup>たものとの指摘がなされている。ただし、これらの指摘にはその根拠・典拠が具体的に示されておらず、果たして何故にこのように指摘され得るのかに不明な点が残されている。『遠野教育の實態』の記述の中では、その学校公開時の実践内容の如何については直接には語られていないが、同書の第1篇第2章の末尾に「以上の稿、昭和十三年十月二十日学校を県下に公開せる時のものなり」(26頁)とあるところから、少なくとも同書第1篇の第1章及び第2章の部分は、この学校公開時に作成された何らかの記録文書・資料等を(あるいはそれらの一部を加筆・修正を施した上で)載せたものであり、学校公開時あるいはそれ前後の、昭和12年~14年当時の段階での「遠野教育」の学校教育目標、その実践を支えるべき理念とされていたものが凝縮されて述べられているものであると推察される。

ところで、『遠野教育の實態』の記述を吟味するにあたり、先ず以て留意しておかなければならない一つの大きな問題がある。それは、同書全体に一貫して内在する「奇妙な錯雑」<sup>18)</sup>という点である。即ち同書には、1937(昭和12)年7月に始まった日中戦争後の、「十五年戦争」の只中、「時勢の進運に順応」(10頁)して戦時翼賛体制下の色彩を帯びた皇国民錬成・皇国主義的な側面と、大正新教育の流れを汲む児童中心主義、生活主義の色彩を濃くする側面とが並存、混在しているのである。この「奇妙な錯雑」は「第一篇」第1章・第2章の記述の中にも数箇所に見えており、その全体を通して見た場合、「児童の自治と社会生活」を重視すると述べる中核的な論旨・文脈の一方で、時折その記述の中に「国家の要求」「国民精神」等の「戦時色をとり入れ」た言辞が唐突に頭を擡げてくるといった印象を受ける部分があり、そこにいう「全体」「奉仕」あるいは「総合」という鍵概念の示す意味内容を如何に汲むべきか、その込めている真意の読み取りに一瞬困惑する場面が度々出現する。更に言えば、その中心的文脈との違和感からすれば、そこに便宜上の表面的な時勢順応のポーズともいべき意、あるいは、恰も時勢に順応しているかのように見せかけた一種の意図的な偽装(camouflage)ともいべき意をそこに推量することも可能であろう。

もとより、本論では同書のこうした時勢順応の戦時色、国家主義的側面を出した記述側面を先験的にその対象から捨象する心意はなく、この「奇妙な錯雑」という問題、論点については別途主題の下で実証的な吟味が必要であると考え、昭和12~14年当時に行われていた「遠野教育」実践の理念的背景を探るといふ本稿の意図からして、ここではさしあたりその<内在的二面性>の存在を確認するに止め、そうした一部の国家主義的な言辞に目を配りつつも、主としてその大部分を占める、時勢順応的な側面以外の記述に着目することとしたい。

### 3. 学校経営の「態度方針」——「児童の自治と社会生活」の重視——

#### (1) 「立脚点」としての「郷土」の「往時」「現在」と「教育の眼目」

以下、各章・節ごとに順次その記述を取り上げ検討してゆく。「第一篇 学校経営基礎編」の冒頭では、「第一章 学校経営の態度方針」が述べられている。その「第一節 郷土を立脚点とす」では、先ず「一、遠野町の往時」を次のように記述している。

明治の末期までは華やかな遠野町であつた。釜石、氣仙、宮古、大槌方面から盛岡、花巻、日詰、岩谷堂にかけての交通の中心地であると共に、これら海産物資の集散地であつた。

一、六の市日に今もその名残を止める一日市町、六日町。間口三十五間の大店舗、馬三千頭と稱せられた当時の殷賑さは、今も尚語り傳へられてゐる。(1頁)

このように、「交通の中心地」「海産物資の集散地」としての遠野の「当時の殷賑さ」を確認した上で、続く「二、遠野町の現在」においては、

然るに三陸汽船、東北本線、釜石線の開通、自転車の発達、産業組合の勃興につれて、交通、文化、物資の中心は漸次失はれ、今や戸数千五百、人口七千三百の小都會と化し、各百町歩内外の田畑と約千町歩の山林を有し、周囲数箇村を對手に立ち行かねばならぬ、淋しさ、暗さに閉ぢ込められた状態に置かれてゐる。(1-2頁)

と、交通運搬手段等の変化・転換によって「淋しさ、暗さに閉ぢ込められた状態」に至っている現状が自覚的にとらえられている<sup>19)</sup>。そして、こうした「遠野町」の「現在」の地域実態と課題についての認識を基に、「三、教育の眼目」を次のように述べる。

殷威當時とその後のしばらくは、一・六の市日にさへ働けば、日常の生活は保持されてあつた。随つて遊芸その他の家庭娯楽の消費の風習行はれ、今なほ、他地方に多く見られざる朝風呂、お茶菓子売、一米平方の炬燵などがその面影を存してをる。

座して食へざる状態におかれた町民が、農業に、家庭工業に、出稼ぎにと、今までかへりみられなかつた職業へと、消費より生産への生活に転向しつゝある。

夫故に学校教育の凡てに生産的教育營為を織り込まねばならぬは當然のことであつて、生活力の旺盛な、協働的であつて社会性を有する実践的人間たらしむるは當校教育の眼目とするところである。(2頁)

ここでは、「座して食」うという従前の「消極的風習」、それが立ち行かなくなり「消費より生産への生活に転向しつゝある」現状、それが故に「学校教育の凡てに生産的教育營為を織り込まねばならぬ」という必然性・必要性を確認するところから、自主性・協働性に乏しい児童らを「生活力の旺盛な、協働的であつて社会性を有する実践的人間」たらしめんという「當校教育の眼目」が導き出されている。

このように、『遠野教育の実態』の冒頭では、「遠野町」の「往時」と「現在」から「教育の眼目」を導き出し、その目標理念を率直に説き起こしている。「遠野教育」の出発点、その目指すべきものの所在、その基底たるべきものを、校長以下訓導ら教師集団が如何に見据えていたのか。この同書冒頭の記述、表現の中には、消費地から生産地への「転向」という地域経済生活の変貌を凝視し、そこから「生産的教育」の必要性を導き出し、「社会性を有する実践的人間」の育成が要請されるという見通しから、「教育の眼目」を自覚的に割り出している様が明瞭に見える。何故に「郷土」社会の現状認識を問うのか、それは「遠野教育」の目指す実践の「立脚点」が「郷土」にあると考えられていたからである。

なお、この傍点が振られている記述部分は、1938(昭和13)年10月の学校公開時の「テーマ」とされているもの<sup>20)</sup>とほぼ同一の文言であることは重要である。この「教育の眼目」は、その学校公開時

あるいはそれ以前の時点において、既に確立されていた学校教育目標であったと推察されるものである。この「眼目」は、次の第2章の中においてもその底流に一貫してある。

## (2) 「児童の自治と社会生活」、「指導の方法原理」としての「自治、協働、奉仕」

次いで記述は具体論に入ってゆく。「第二節 教育の範囲と影響」では、「学校教育」は「校内教育」に止まるものではなく、「校外教育」をも視野に入れて取り込んでゆかなければならぬことを指摘しており、その理由と必要性を次のように述べている。

終業のベルと共に一時間の授業が終り、放課と共に学校教育一日の行事が終つたとするならば教育の考へ方が不十分である。

従来の教育は「学校」なる象牙の塔に立籠り、放課の後は児童の自由に任し、家庭の責にのみ帰してをつたではなからうか。

教授、訓育、養護は個々に分離して存在するものではない。教授の中に訓育あり養護あり、養護の中に教授・訓育がなければならぬ。それらが児童の生活のあるところには一体となつて働らいてゐるものなければならぬ。

児童の教育は放課したから終つたのではなく、家庭にあつても社会にあつても、常に教育される者として存在し、家庭、社会の影響は時間的にも、空間的にも無限であるといつてよい。茲に校外教育の問題あり、校外自治あるは当然の帰結といはねばならぬ。

卒業とは何か

学校を去り、教師の手を離れ、教科書を捨てて、さて其処に残つた「或るもの」でなければならぬ。「或るもの」とは、国家の要求するところのものである。即ち、国家奉仕者としての体力、自覚、態度、方法を身につけることである。そこには知識の量以上のものがあるのでないか。

吾々はこの点に関し三省しなければならぬ。(2-3頁)

この最後部には「奇妙な錯雑」の部面が見られるが、一方、「教授、訓育、養護」の、「児童の生活」の中で「一体」たるべき必要が述べられ、「家庭、社会」と「学校」との不可分関係から「校外教育の問題あり、校外自治あるは当然の帰結」であると強調されている。先に三田憲は、「実力養成即ち社会に立つどの方面に向つても充分働きうる原動力の養成、これが学校の仕事であつた。」と述べていた。「卒業とは何か」次行の極めて特徴的な叙述は、その意味において示唆的である。果たしてこの「或るもの」とは何か、その真意は後論からも判断される。

こうして、次の「第三節 児童生活の指導」では、「児童の個性」「児童の自治と社会生活を重んずる」という指導方針を述べ、その根本理由、根拠を披瀝している。

家庭に於ける幼児、戸外に於ける児童の動作を見る時、如何に之を指導しなければならぬかは、自ら会得さるべき筈である。

子供はそれ自身お伽の國を建設し、原始時代より近代文化までの経路を躍進しつゝあり、決して大人を圧縮したものではないことは解り切つて居り乍ら、事實は児童心理に適應しないことを児童に要求し、これを圧迫しつゝあるではなからうか

児童の心理、環境に沿はない教案を以て、之に当てはめやうとせり、其の效無きを以て、自らを責めずして児童を低能扱し、劣等児視してをるではなからうか [。] 児童の活動を悪戯とし、大人扱してこれを訓戒するなどは、児童心理を無視したやり方ではなからうか

我々は児童の個性を重んじ、児童の自治と社会生活を重んずる。換言せば

子供の問題は子供で解決し、子供の境遇に立入つて指導しなければならぬ。そこには大人との関係、家庭境遇、子供相互の関聯の中に立つて、子供は生々と成長してゐるではないか。

我々は児童の本能に根ざし、大人になれば自然消滅すべき行動で、他人の妨害にならず、道徳上有害でない限りは束縛を加へず、子供らしくのんびりと育てて行きたいものである。

児童の自治、協働、奉仕を指導の方法原理とし、学校のみならず家庭・社会の生活そのまゝを指導の範囲とする所以である。(4-5頁)

「児童の自治、協働、奉仕を指導の方法原理と」すること、その「所以」には、「児童心理」に沿ひ「児童の本能に根ざし」て、「児童の個性」そして「児童の自治と社会生活」を「重んじる」という意志、「子供の問題は子供で解決し、子供の境遇に立入つて指導しなければならぬ」という信念があつ

た。「自」らに「由」という「自律 (Autonomie)」,あるいは「自己統制」といったことを考えた際、そこにいう「自治」の「指導」は、「子供の問題は子供で解決」するようにさせるという、あくまでも子どもたち自身の「自治」に基づいたものであると観念されていることは興味深い。ここには児童中心主義、生活主義ともいべき思想が明瞭であり、それが同校の学校経営を貫く実践理念たるものが率直に述べられている。ここにいう「家庭・社会の生活そのまゝを指導の範囲とする所以」、そして「自治、協働、奉仕」の「指導の方法」としての意味は何か、何故に「児童の個性」「自治と社会生活」を重視するのかは、次の第2章の中でも縷々詳述されている。

### (3) 「児童の生活に貧富の懸隔なし」

一方、同節の中の「児童の生活に貧富の懸隔なし」という見出し部分の記述箇所には、次のように記されている。

#### 運動会——

父兄達は朝早くから、相撲や芝居見物の如く坐席を取り、晝になればお重箱を運び、自分の子供、親類縁戚の者を呼び集めて之を開く、——お壽司、團子、餅、菓子、果物、——嬉々としてこれを頬張るその光景を……  
・貧しきが故に横目でこれを睨みながらアルミの辨当をかくしながらたべる子供——

#### 遠足、修学旅行——

水筒にリュックサック、其の中に充滿せる菓子、果物、財布にはたんまりとお小遣ひを——費用を負担し得ざるが故に行けない子供、晝食以外にはキャラメル一つ与へられない児童、多勢の子を預る学校長、一視平等の立場に立つ訓導として、涙なくしてこの光景を見られやうか

「三つ子の魂百迄も」其の結果はどうか、

貧しき親を怨む、社会組織を呪ふ、その何れかに帰着する。或は百人中一人位はこれがため発奮するものがあるかも知れぬが、九十九人迄は正しき道を外れる杞憂なしとせぬだらうか。

運動会は大人の余興ではない。お重箱携帯も結構、但し大人たち丈けて開いて貰ふ。

運動会は公開したる修練道場である限り、児童は日常の如く行動する。遠足、修学旅行も同様。一行は同じに行動し、同じに食事をする。菓子・果物を特別に持たせたいならば全体に分配するだけの寄贈を受ける。小遣銭を与へたいならば、一行の雑費に間に合ふだけを寄附して貰ふ。

兎も角、自分の子一人だけよければ、他はどうでもよいと思ふ親心をあはれまざるを得ない。

夫故に凡ての学校行事は父兄の貧富によつて子供の取扱に懸隔をつけない。子供の生活を育ててゆかうとする教育にとつては決して微々たる問題ではない筈である。(5-6頁)

ここに素朴な階級論や共産社会論を見出すのは容易いであろう。しかし教育者として、その有様を座視するを許さじとする「意志」、言わばヒューマニズムの思想がここにはあるとあってよい。「子供の生活を育ててゆかうとする教育」というとらえの一方、その「子供」たちを取り巻く現状と問題、その何たるかを厳しく凝視し、「一視平等の立場」からその対処方針の矛先の在り処が強く表現されている。この「一視平等」「児童の生活に貧富の懸隔なし」という信念は、「遠野教育」に言う「自治」「協働」あるいは「生産教育」の意味内容、そしてその実践を実質的にその根底において下支えしていたものであったことが想像される。

### (4) 職員の姿勢、経営「信念」

次いで「第四節 特徴なき経営」では、三田憲が持論としていたとされる「眞の教育は外観甚だ平凡なり」との思想が、「我等の信念」として述べられている。では何故に「特徴なき経営」なのか。

大正より昭和にかけて新学説・新思潮による学級経営が続出した。然しその何れもが永続せるを聞かない。或は体操、或は国語等、教科中心の特徴学校が現れたが、それらの多くは所謂特徴を作らんがための経営で、他の教科を犠牲にするもの多く、或は書道・手工・音楽等、経営者の趣味による特徴学校を耳にすれども経営者が代れば跡方もなくなつてしまふものが多い。

国家の要求する日本人たらしめんがためには、どの教科目にも優劣があつてはならぬ。学説に捉はれ、或ひは自己の名声を博せんがために、或教科目に全力を注ぎ、他をかへりみざる如きは、教育を毒すること甚だしいはざるを得ない。訓育、養護、又然り。

我々は学校としての特徴を作らない。否作り得ないのである。  
「眞の教育は外観甚だ平凡なり」は我等の信念である。(7頁)

ここにも「国家の要求する日本人」という「錯雑」を感じさせる記述が出るが、「特徴を作らんがための経営」によって「犠牲」にされるものがあることが明確に自覚され、その転倒した目的意識を厳しく排除するとの意志が表明されている。またここでは、大正・昭和初期の「新学説・新思潮による学級経営」と一定の距離を置かんとする姿勢が自覚的に語られている。この「平凡」を旨とするという「信念」の中には、奇を衒うことのない自恃と自信、そしてそれに裏打ちされた、自らが自らの実践を作り出さんと謙虚な意志が仄見える。

その「意志」は以下の論からも察せられる。次の「第五節 職員の組織と協力」では、「一、粒揃ひを欲しない」「二、乾分を集めない」「三、職員の席次」「四、授業に掛持なし」「五、職員の協力」と、教職員の姿勢、精神的態度について詳述されている。例えば、その「職員の協力」の箇所には次のようにある。

…(略)…特殊研究は別として、授業指導などは理論は抜きである。誰も西洋人や学者の名前をならべる者はない。  
こうしたらどうだ………  
僕はかうしてゐる………  
これは指導の経路である。だから代用教員でも二ヶ月目からは一匹刺し、兎も角も第一線に立たせることが出来る。  
(9-10頁)

これは、「ちょうちん学校」「謄写版学校」と呼ばれていた<sup>21)</sup>遠野尋常高等小学校の、教師たちの実践への取り組みが実に厳しいものであったことを如実に語るものでもある。言わば「理論は抜き」の<実践主義>たるその心意を喝破している。

続いてその次には、「第六節 前例<sup>22)</sup>は之を重んずべく、之に拘泥すべからず」という表題の節が来ており、その中には以下の5点が記されている。

- 一、法規の末節に拘泥せず、其の本旨の貫徹につとめる。
- 二、帳簿のために帳簿を作らない。その取扱ひはなるべく簡略に。
- 三、行事・儀式は時勢の進運に順応していく。
- 四、総ての問題は児童本位に解決する。
- 五、教員の名声を博し、父兄の歡心を買ふためのものは見合せる。(10頁)

そこには、「四」「五」の如く前述の信念・方針をあらためて確認する、簡潔なアフォリズムのような言辭が並ぶ。「三」は些か意が異なるとしても、これらは潔いまでの自戒と、校長・教師らが自らを律するための「態度方針」の決意の表明といえるものである。

#### 4. 学校経営の「全体観」——「子供の生活の全体性」と「場」、「学級の組織化」——

次の「第二章 学校の全体観的経営」は、この第1章を更に「一つの視点から、敷衍し、且統括して行かうと」(10頁)したものであり、その論の全体を貫く「視点」とは「全体観」であるとする。ではこの「全体観」とは何か。

吾々の全体観的経営と称するものは、全体観といふ理論以前の素朴なものであるかも知れない。それは吾々の浅い思索と貧しい実践の世界をくり展げた限りのものであるから。  
従つて全体観といふ言葉から受ける立派さを持たぬかも知れぬが、全体的に見、全体的に考へ、全体的に把握し、全体的に理解し、全体的に実践することが、實際経営上必要欠くべからざるものとして打立てられた全体観なので

ある。

以下の叙述の中には、正しくは全一的、或は総合的、或は有機的関聯等の言葉で表すべきものがあることである。

(11頁)

こう謙虚に前置きする中にも、「実際経営上必要欠くべからざるものとして打立てられた」ものとしての「全体観」の持つ意味に対する、確固たる信念が窺われる。そしてこの「全体観」とは、「指導」や「内容」における「視点」であるのみならず、「子供の生活」「子供の精神・行動」のとらえにおけるそれでもあった。以下、何故に「全体観」が実践上重要不可欠であるのか、「組織」や「場」、「子供の精神・行動」「教育内容」「教授・訓育・養護」のそれぞれについて、その「全体観」に依ることの意味が詳述されている。

### (1)「社会生活」の指導のための学級「組織」経営

先ず「第一節 目標樹立と全体観」では、一旦は恭しく「国家といふ全体的見地から」教育「任務」を指摘しつつ、教育目標に「国民として的人格陶冶」を掲げ、「教育目標の樹立は、国家社会の進展使命に依拠すべきものであること」を確認しているが、続く「第二節 組織と全体観」では、「次に、吾々の教育事実における、全体観的経営を述べねばならぬ」として、「社会生活」の「指導」、それに占める「組織」としての「学級経営」の重要性について、先ず以下のようにその立場を披瀝している。

社会生活を指導しようとする教育は、社会生活が体験され、社会人としての態度方法が練られるやうな組織を持たねばならぬ。

個人を相手とする教育組織や、教育方法では、社会性が育成されぬからである。

そこで

社会生活を指導するに適した組織を持つことを吾々は重要視する。

児童の校外・校内に於ける生活を、如何に組織し、如何に指導することによって、社会人としての、教養、態度、方法を学びとらせることが出来るか

学級経営に重点をおくのはこのためである。

児童が学級生活の中で、相互関聯の組織によって、学級生活全体を高め、学級精神発揚によって同時に個人も高まる如くするのである。

社会生活を指導には、学級の社会的性質の發揮こそ最良の方法である。

学級を單なる個々人の集合とせず、学級全体が社会的に、仲間としての生活に役立つことを以て、個人の存在と責任を感じる如き場所たらしめ、然も成員が、熱い友情を以て結合し、個人の分担を自己の最善を以て果しつつ、学級文化が建設されてゆく組織、つまり協働自治による奉仕生活の組織によって、社会生活、国家生活の基礎構築をなさんとするものである。(14頁)

ここでは先述の「社会性」の「育成」、「社会生活を指導しようとする教育」を目指さんとする立場から、その「指導」のために必要とされる、それに「適した組織」としての「学級に重点をおく」ことを述べている。その根拠には、「社会生活を指導」するには「学級の社会的性質の發揮こそ最良の方法」であり、「児童が学級生活の中で」こそ「全体」と「個人」とを「同時に」高めるのだという確信があった。即ち、「学級」は他ならぬ「成員が、熱い友情を以て結合し、個人の分担を自己の最善を以て果」たす、「協働自治による奉仕生活の組織」であり、それが故に「学級」は「社会生活」の「基礎構築」の重要な鍵となると観念されていた。「学級経営に重点をおく」根拠は、「社会生活」の「指導」という根本目的にあり、そこに目指すべき「指導」があった。「社会性」の「育成」のために「組織を持つこと」が必要であるというとらえ、その根拠はそこに一貫している。

では、その「組織」と「子供」との関連の如何はどう考えるか。何故「組織」なのか。

然し、社会生活営為上必要な組織といつても、理想的な組織を以て子供を律し、その枠に入れようとするものではない。組織にみちびいて行かうとするのである。〔〕子供の側から自然に、客観化された精神となつて、子供を引

つぱつて行くやう、教師はその際、助成補導の役をつとめるのである。

吾々は之を、学級の組織化、或は、子供の生活の組織化といつてをり、子供の生活が組織されてゆく過程が、子供の成長発展の過程であり、従つて、教育と組織化を屢々同意義に用ひることがあるのである。

更に

組織を、生活環境の組織とか、学級組織とか、色々用ひるのであるが、何れの場合でも、一定の働きをもつ諸部分を含む全体が、目的的に動いて行くことを意味するものであり、

組織を前面に引出すことによつて、教育実践は眞に経営の名に値したものになるといふべきである。

協働といふも、自治といふも、奉仕といふも、組織の中に生きるものである。(15頁)

即ち前述のような「社会生活営為上必要な組織」としての学級の「経営」は、教師の考える「理想的な組織を以て子供を律し、その枠に入れようとするもの」ではなく「組織にみちびいて行かうとする」手立てをとるものであり、子どもが「自治」的に、即ち「子供の側から自然に、客観化された精神となつて、子供を引つぱつて行くやう」に「教師はその際、助成補導の役」に徹する。「学級の組織化、或は、子供の生活の組織化」ということの具体的な意味がこれであり、その根底には「子供の生活が組織されてゆく過程が、子供の成長発展の過程である」との信念がある。それが故に「教育」と「組織化」は「同意義」であつて、「組織を前面に引出すことによつて、教育実践は眞に経営の名に値したものになる」。「自治」は「組織の中に生きるものである」とり、そのためにこそ児童の「協働」「自治」に基づく「組織化」、「目的的に動いて行く」組織としての「学級」が重要とされる。

## (2) 「子供の生活の場」と「校外教育」

次の「第三節 教師と子供」では、その中で「教育の主体は国家である」との趣旨を述べるも、続く「第四節 場の全体観」では、「場」の組織化という側面から、その「全体観」の意義を先ず次の如く述べている。

子供と環境との生きた結合、或は働き合ひの中に「場」といふものを見ることが出来る。

吾々は組織化を図らうとする子供の生活の場を、校内、校外、に分ち夫々校内教育、校外教育と呼んでいる。

社会に於ける理想的な教育網完備の暁には、學校は學校としての役割を果すだけで充分であらう。校外教育もちがつた形態をもつに至るであらう

が、現在に於ては誰にも何処にも安心して托されぬ状態にあるといつていい。

然も、放任しておく、学校教育の効果さへ半減するだらうことは、火を見るよりも明らかである。而して吾々は実践の結果から、子供たちの生活全体が昂揚されなければ、知識技能の取得の実もあがらぬことを知つた。

一方に於て強調されたことが、他方に於て無惨に蹂躪されることは、子供がよく育つ所以でないし、全体生活として欠目があることで、こゝにいふ「場」が構成される所以でもない。(16-17頁)

「実践の結果」から「知つた」、「子供たちの生活全体」の「昂揚」の重要性とその意味。そこから、「子供と環境との生きた結合、或は働き合ひの中」に「場」を見て、「組織化を図らうとする子供の生活の場を、校内、校外、に分ち夫々校内教育、校外教育と」して設定する。では、その真意はどこにあるのか。どのように「場」を「構成」するのか。

そこで

効果の上らぬことを愚図る消極的生活、又有害な社会環境を避けしめるといふ如き微温的方法、或は之を監督するといふ如き圧縮的方法から脱け出で、

子供がはたらきかけ、又はたられると[いう]関聯に於て、校外における子供の生活を刺戟と指導とによつて組織し、校内教育、家庭教育と相俟つて国民教育の完成を期さねばならぬ

即ち

子供の生活の場の全体を、指導し構成して、国民教育の統制をはかり、学校教育の効果は勿論、あらゆる場に於ける子供の生活の向上を図らうとするものである

要すれば

單なる空間的な場に捨て置かず、子供の育ちに関聯深い行動的な場として、積極的に指導しようとするもので、吾

々は校外教育に乗り出すことを以て、負担が加重したとは考へぬのである。

教室環境のことにふれてみて

教室が子供の要求とつて、どんな意味をもち、子供に如何なる力を及ぼし、如何なる行動を誘発してゐるかといふ動的な環境であることが大切なことである。子供にとつて何らの意味も持たぬものであつたなら「場」といひ得ない。いひ得ても、それは單なる空間的な場である。

子供を変化させ、自らも変化してゆくところに動く環境があり、その「はたらき合ひ」に場がある。

子供の生活のあるところの場の全体を、かく考へることによつて、空間以上のものにするのである。(17-18頁)

「子供がはたらきかけ、又はたられる」という「関聯に於て、校外における子供の生活を刺戟と指導とによつて組織」する。即ち、「子供の生活の場の全体」を「單なる空間的な場に捨て置かず、子供の育ちに関聯深い行動的な場として、積極的に指導しようとする」。その「あらゆる場に於ける子供の生活の向上を図」らんとする明確な意志はそこに一貫している。更に「子供の要求とつて」の「教室」のもつ「意味」を考えたとき、「子供を変化させ、自らも変化してゆく」その「はたらき合ひ」に「場がある」のであって、「空間」としての「教室環境」を「動的な環境」としての「場」たらしめること、「子供の生活のあるところの場の全体」を「空間以上のものにする」ことが必要であるとする。先に言う「子供の生活の組織化」とはこうした意味を持つものと確信されていたのである。

### (3) 「子供の精神・行動」の全一性、「子供の生活の全体性」と「総合教育」

かくして、「子供を育てる教育の場が、校内・校外一環となつてゐなければならぬ」ことを強調するのみならず、更に次の「第五節 子供の精神・行動と全体観」においては、「その場にはたらく子供の精神や行動が又全体をなしてまとまつてゐるものである。即ち子供の精神、その表現としての行動に於て、知・情・意の精神機能がバラバラでなく、何らかの中心的価値方向に統一され、全一的結合をなしてゐるのである。価値を志向しないものであつては意味がない。」(18-19頁)とし、更に次のように述べる。

子供は、対象に対し、交互に作用しつゝ、発達してゆく、その際全体としての統一を失はぬ様「生活」といふ全体的関聯を持出してゐるのである。

教育は、子供の生活全体(精神、行動、人格)にはたらきかけ、全体的把握の上に部分を正しく把握してゆくのでなければならぬ。

学校教育が長い歴史的過程の中にあつて、分科専門教育の観さへ呈し、未発達な子供の関与と必要の埒外に学校といふものが存在し、学校をはなれた別の場面に深刻たる生活行動があるやうな、皮肉な状況を展開したのは、子供の具体的全体的な生活の指導を出発とし帰結としなかつたがためでなからうか、

子供の心から離れ去つた学校を、彼等の成長発展と生活の事実の上に立つて、密着させて行かなければならぬ。

吾々が、低学年総合教育の試みから、高等科職業指導中心の総合教育の試みまでの縦の系統をもつて、子供の生活の全体性に則つて行かうとする一つの理由は此処にあるのである。(19-20頁)

ここでは、「分科専門教育の観さへ呈」するに至った「学校教育」の意味を問い直しながら、「子供の関与と必要」を尊重し「子供の具体的全体的な生活の指導を出発とし帰結と」することによって、「子供の心から離れ去つた学校」を「全一的結合をなしてゐる」「子供の生活」に「密着させて行かなければならぬ」との信念を述べている。「子供の精神や行動」は「全体をなしてまとまつてゐるものである」のであって、「教育」はその「全体としての統一を失はぬ様」に「生活」という「全体的関聯を持出し、子供の生活全体」に「はたらきかけ」るものでなければならぬ。そこにこそ、低学年から高等科まで一貫して「総合教育」という「縦の系統」を立てて「子供の生活の全体性に則つて行かうとする一つの理由」があるとする。ここに「遠野教育」の生活主義たる姿態が躍如としている。

### (4) 「社会生活」の「具体」と「全体」、「生活の内容」と「全体的見地」

次いで、「第六節 教育内容と全体観」では「内容」論、「教材」論に入る。

子供の生活といつても、その生活の内容となるものは、国民生活であり、従つて文化の全面にふれたものである。即ち、保健生活、科学生活、道徳生活、社会生活、職業生活、政治生活、宗教生活、趣味娯楽の生活等、文化の全領域に亘る生活である。

これらが、具体的には、社会生活の中に於て受容し発展させてあるもので、生活の中に全一的綜合的に融合されてあるものである。吾々が具体的なものが全体的なものであるといふのは、これを指すので、具体的なものが、生活（社会生活）姿態（在り方、仕方）であり、生活は色々の要素を持ちながら、融合的全体的に統一あるものと見るのである。（20頁）

ここでは、前述の「子供の具体的全体的な生活の指導」の論旨を敷衍しつつ、「生活」の「具体」と「全体」、更に「社会生活」の有する「具体」即「全体」という特質、その「融合的全体的に統一ある」性質をとらえている。ただしその「生活の内容」について、「分科」にも言及し、次のようにその立場を明言している。

然し、

分科された材料を与へてならぬといふことではない。たゞその与へ方が全体的見地に立つてゐることが必要である。分科されたものが全体的位置を保たれながら与へられることが大切である。

分化といふことは、進歩発展の持つ自然の勢であつて、発展した複雑な現代文化の理解は、分科されることなくしては不可能なことである。

が、専門化された分科教育（教授）は小学校としては採らぬところである。

子供が次第に発達して、分科教育が可能な時期となつても、他をかへりみることのない分科教授は極力排撃さるべきである。（20-21頁）

「分科（分化）」の意義とその持つ「自然の勢」を認めつつも、「教材」の「与へ方が全体的見地に立つ」ことのない、「他をかへりみることのない」ような「専門化された分科教育（教授）」の「極力排撃さるべき」ことを喝破している。更にまた「教科学習生活以外の生活」についても、「子供の生活全体」という「見地」から次のように述べている。

吾々は右に主として、教科学習生活にふれたのであるが、子供の生活全体に着目する教育は、材料も亦視野を広めて子供の生活全体から採択するのである。

分科されている教材は、なるほど残りなく生活の面をとり入れられてゐる。が、その低い段階に於て、又地域の特殊性に於て、具体的な子供の生活には、時間的にも空間的にも、教科学習生活以外の生活がある。勿論教科学習を含めてのことであるが、之を生活単位教材として採り、文化単位教材（一、教科、二、映画、読書、ラヂオ）と共に、子供の生活全体を向上させようと企図するものである。

尋一の綜合教育に於て、各学級の学級生活組織に於て、映画教育、ラヂオ教育、図書室経営に於て、又校外教育、郷土教育に於て、行事学習、問題研究等に於て各教科学習と共に取上げられる材料は、すべてこの見地によるものである。（21-22頁）

「分科されている教材」は「なるほど残りなく生活の面をとり入れられてゐる」が、「具体的な子供の生活」には「教科学習生活以外の生活がある」。それが「材料」を「子供の生活全体から採択する」ことの原因であり、「生活単位教材」を採る理由とされている。

##### （5）「教授・訓育・養護」の一体化、「職員の研究組織」と「学級経営」研究

こうして、「子供の生活（精神・行動）を全体的なものとし、全体的な把握による、全体的な指導が要請される我等の教育は、教授・訓練・養護を一体とした方法操作の全体観に立つことを次に要請される。」として、続く「第七節 教育方法操作と全体観」では、その三者の一体性を主張する根拠を次のように詳述する。

元来、その主とする任務から、分けられてあつた、教授・訓育・養護は、各々その領野を余りにも鮮明独立した結果、いつしか三者バラバラなものになり終へた観がある。

吾々は、三者一体なるその本に立帰らせることによつて、教育の効果をあげようとするのである。

従来の教育の著しい弊は、訓育を手段化したことである。即ち、教授に都合のいい様に訓練し、教育=教授とさへ思ふ様になつたことである。吾々は子供の現実に立つて、国民生活訓練をしてゆくことを教育であるとする。その観点から教授に於ける学習組織、学習様式等を問題にするので、前とは正反対の立場をとるのである。廣い意味で取入れた訓練の中に、文化訓練（学習法會得訓練）として教授がはいり、保健訓練（健康保持増進の態度方法修練）として養護が入りこむ行き方である。教材を詰込むのに都合よく訓練するといふのでなく、教授も亦訓練であり、養護の中に教授も含まれ、三者一体となつて、国民生活訓練を効果あらしめようとするのである。

…(略)…

教へ込むことが中心となつてゐること、然もそれがひどいマンネリズムに陥つてゐることなど、泌々と感ずるのでなければならぬ。

吾々の実践に於ては、指導計画立案の場合など、特に、三者を関聯的に取込むことにしてあるのである。後述する指導案によつてこの意を汲みとられたい。(22-24頁)

「訓育を手段化したこと」、そして「教材を詰込む」「教へ込む」という indoctrination の「ひどいマンネリズム」を「泌々」とした反省を込めて確認しつつ「教授・訓育・養護」の相互関連と「三者一体」の必要性を主張し、その重要たる所以を確認して「指導計画立案の場合など、特に、三者を関聯的に取込むことにしてある」ことの意味を述べている。

そして、この「教へ込むことが中心となつてゐること」への疑念と反省を敷衍し、次の「第八節 職員修養と全体観」では「職員の研究組織」の在り方が述べられている。

職員の研究組織も、個人研究も、個人を対象として教へこむことを中心として来たことに相呼応して、分科的であり、好みであつた。学校は十数科目の研究部を持ち、個人は或一科をもつことによつて誇りとさへして来た。各々その得意とするところを専門家気取で研究し、或時は体操の先生、図工の先生、算術の先生といふものが出現したほどである。

これは知識の切売、専門的技術の傳授を以て教授（従つて教育）と考へた、既に過去の考へ方に属するものの絶頂を示したものである。

だが今や、教育は社会生活（国民生活）を指導するのであると考へる限り、かつての研究組織、かつての研究意識、かつての研究態度そのまゝでは、指導に役立つ研究とはならないのである。

こゝを以て吾々は研究組織の変改を試みたのである。即ち学校を四学団に分け各学団に二箇学年担任を配し、学年或は学団を以て研究の單位とし、経営研究を主とし、児童研究、教法研究等をその内容とした。そして教科を学級経営の全体の上から考へる研究会を持つたのである。(24-25頁)

こうして、「分科的」・主知主義的な「教授」観からの轉換の必要を述べ、「教科を学級経営の全体の上から考へる」ことを基礎として、「学団」を研究單位とする、「研究組織の変改」に至った意図を述べるが、更にその真意を次のように追記する。

だからといつて教師の或科に対する突込んだ研究を否とするものではない。それはこの研究会に於ても非常な役割を持つからである。たゞそれを以て凡てとなし経営といふ全体を考へぬ場合、その態度を初等教育教師の立場から否とするものである。

研究授業もする、然し科の授業研究に限るのではない。学級経営に於ける該科の経営如何に研究方向を求めらるるのである。

時代がどうあれ、児童がどうあれ、そんなことには無頓着に、研究室で顕微鏡をのぞいて悦に入つてゐる輩は、次の世代を生き抜く力を与へ、方法を指導しようとする初等教育教師としての資格に欠けてゐるとはねばならぬ。

尚、学年、学団が、より大きな学校につながり、学校の意とするところを我が意として推進するものであつて、此処にも全体観的観点と、そこに必然される秩序が維持されるのである。(25頁)

ここでは再び、教科研究の中で「経営といふ全体を考へ」ることの意味を確認し、「学級経営に於ける該科の経営如何に研究方向を求めらる」姿勢を述べており、「研究」においてもその「初等教育教師の立場」に立つ所以を明快に喝破している。

続く第9節、第10節では、「吾等の生活信条」も「児童の生活信条」も、ともに「より大なる全体への奉仕」であるとし、それは「産土神、鍋倉神社の祭神、勤王五世につながる心」でもあることが簡

略に述べられている(25-26頁)。

そして、この「第二章」第10節の末尾では、「(以上の稿、昭和十三年十月二十日学校を県下に公開せる時のものなり、時恰も支那事変中、より大なる全体へ、身を以て奉仕する第一線の皇軍将士に、満腔の敬意と感謝を捧げつゝ。)」(26頁)と同章を結んでいる。

### おわりに——若干の考察と今後の課題——

以上、本稿では、『遠野教育の実態』「第一篇 学校経営基礎編」の第1章・第2章の記述の一部を跡付け、昭和13年の学校公開前後以降の遠野尋常高等小学校における「遠野教育」を支える「根本原理」、その実践の背景にあった教育理念とは何か、その基礎論の性格の一端を吟味、検討してきた。少なくともその学校経営「態度方針」と「全体観」、その採らんとする実践上の「立場」とその根拠としていた確信、「信念」から、昭和12年～14年当時の「遠野教育」の実践理念、その具体像の片鱗はそこに仄見えてきたようにおもう。

そこでは、遠野地域の実態から「生活力の旺盛な、協働的であつて社会性を有する実践的人間たらしむる」という独自の具体的実践目標が立てられており、「従来の教育の著しい弊」に対する強い反省意識の一方、「平凡」を旨とする、これまで積み重ねてきた実践に裏付けされた確信、「郷土を立脚点とし「子供の現実に立つ」た「児童生活」のための教育を目指さんとする厳しい意志が随所に窺われた。そして第2章の論旨は、この「當校教育の眼目」のみならず、「全体観」という「視点」に基づくものとして一貫しており、「組織」や「場」、「子供の精神・行動」「教育内容」などの各部面、その夫々のとらえが、相互不可分の繋がりを持ちつつその学校経営「全体観」の下に収斂するものとして、明確な信念の下に実践方針が立てられていた。その一部において「時勢」に沿うた言辭を挙げつつも、その基調は、これまでの実践の中から培われてきた確信と、それに裏付けられた「生活」教育、「総合教育」への信念、その「指導」構想の主張であつたということが出来る。

「校外教育」を「場」として取り入れ、「児童の個性」「児童の自治と社会生活」を重んずる「指導」、「子供の問題は子供で解決」させんとする「自治、協働、奉仕」の「方法原理」と、その「組織」としての「学級」経営、「教授・訓育・養護」の一体化、各発達段階に一貫した「総合教育」の立場、そしてそれらを貫く、「子供の生活の全体性」を基とする「全体観」への信念。総じて、同書「第一篇」第1章・第2章の中に示されてあつた、これら「遠野教育」の実践理念とされていたものには、大正自由教育運動の流れを汲む児童中心主義の教育、生活教育、「協働自治」(野村芳兵衛)の学級経営等、そして東北・岩手における生活綴方教育、北方性教育運動、郷土教育運動等との相似的な要素が濃厚であることは一目して瞭然であり、「遠野教育」の、それら夫々の教育思想・実践運動との共通性あるいは連関、影響関係を推量することは容易に可能であろう<sup>29)</sup>。更には、遡って19世紀末以降の欧米新教育運動の訓育論、またJ. Deweyの個性尊重の生活教育思想、特にその著『学校と社会』(*The School and Society, 1899*)を彷彿とさせる側面をもその中に見て取ることも出来よう。そして無論その意味では、それらの連関・影響関係を問い、その一々を精査、検証しその関係性の如何を解明する作業それ自身は以後において必要なことであろう。しかしその際、それら教育運動・思想と「遠野教育」実践とを単線的に結び付け、その影響関係のみを見ることを以て「遠野教育」の特質を理解し説明し得たと自足すること、また「遠野教育」をほぼ同時代の北方性教育運動等の模倣に尽きるものとし、それら教育運動あるいは特定の人物の思想にのみその特質を還元させて捉えることは必ずしも適切な態度ではなかろう。それは、少なくとも『遠野教育の実態』の一部を読む限り、その実践的「立場」を

自らが立てんとする自律的意志が殊の外強くあったこともまた瞭然であり、「遠野教育」は、遠野という「郷土を立脚点と」するものであると強く自覚され、その宿命的な必然性ともいえる個的な課題に対する「態度方針」がそこに明瞭に表現されていたからである。

かくして、次に先ず以て必要となる作業は、諸先達の指摘に学びつつ、『遠野教育の実態』の「第1篇」第3章・第4章の記述にある地域観・児童観、「具体的目標の樹立」に関する記述を検討するとともに、こうした理念に支えられ方向付けられていた学校経営、各学年学級経営実践とは具体的に如何なるものであったのか、同書の後半部分を参照し、その「自治・協働・奉仕」の実践、学校・学級経営組織「体型」、「施設」経営の構想と実際の態様等々を検討することである。そして他方、それらと同時に、「遠野教育」を生み出し、「遠野教育」を条件付け、遠野尋常高等小学校の実践を「遠野教育」たらしめていたものは何かを実証的に検討してゆくために、近世末期以降の遠野（地域）の人物的・地域社会史的背景・特質と、遠野尋常高等小学校の教育史、同時代「遠野」の生産・流通構造等の地域実態を確認するとともに、花城尋常高等小学校の教育史や校長・三田憲の教育思想を含め、昭和13年前後の「遠野教育」を担った、当時の訓導らの人物像、その各々が志向した実践とそれを裏付けていた実践信念、等々を探ってゆくことが不可欠である。

果たして、ここで確認してきた、「社会性」「児童の自治と社会生活」「自治、協働、奉仕」「教授、訓育、養護」「子供の生活の全体性」「生活の組織化」等の鍵概念、その示す意味内容は一体何か、その理念、主張の真意の所在は何処にあったのか。「奇妙な錯雑」という問題を含め、これらの如何は『遠野教育の実態』の記述全体、そして「遠野教育」の背景の諸相を検討するこうした一連の作業の末において再び問い直され、確かめられるべきものであるといえよう。本稿では同書の僅か一部分の記述を切り出し検討してきたに過ぎず、また無論この『遠野教育の実態』という残された一史資料を吟味するのみで、昭和12~14年当時の「遠野教育」の実践理念とその実践の全体像のおおよそを理解し得たとはできない。「遠野教育」の具体像・全体像を探り、その特質の実相を見定めてゆくことを試みるために、今後視野に入れ、仔細な検証と考察を要する課題は多い。

\*本稿の作成にあたり、遠野物語研究所研究員の佐藤誠輔氏、同研究所所長代理・研究員の高柳俊郎氏には、両氏が在学当時の遠野尋常高等小学校（遠野国民学校）の様子や、当時の貴重な体験を伺った。特に高柳氏には「遠野教育」の具体像、「遠野教育」研究の方向性とその在り方等について重要な示唆を頂いたばかりでなく、研究を進めてゆく上で多大な配慮を頂いた。また、遠野市教育委員会、遠野市立図書館、そして遠野小学校校長・晴山正之氏（平成14年度当時）には、諸資料の閲覧等の面で格別の便宜を頂いた。記して厚く謝意を表したい。

\*本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究B、課題番号：13780148）による研究成果の一部である。

## 註

- 1) 岩手縣上閉伊郡遠野尋常高等小學校編『皇紀二千六百年記念 皇民鍊成をみざす遠野教育の実態』（1940・昭和15年12月31日発行）。以下、本稿中の同書からの引用部分は同書の当該箇所からの引用とし、その末尾に頁数のみを記す。なお、傍点は原文のママ。
- 2) 後の註4）、註5）に挙げる各書、及び本註の後掲書において、この「遠野教育」という語は、藩政期「信成堂」以来の遠野（地域）の教育を指すものとして用いられる場合と、昭和12~14年の遠野尋常高等小学校における教育実践を指すものとして用いられる場合とがある。本論ではさしあたり後者の意味に限定して論を進める。無論この後者の「遠野教育」は、それ以前の近世末~大正・

昭和初期の同校教育史の歩みと断絶したものでは在り得ない。また、遠野の産業・文化の先覚者・山奈宗真、遠野に生まれた人類学者・伊能嘉矩や、土淵尋常高等小学校長を務め、「遠野郷土館」で知られる郷土史家・鈴木重男らの人的・知的影響、更には同時期の遠野町周辺及び上閉伊郡下の各小学校における郷土教育実践等との関連をも視野に入れなければならない。それら教育史的及び人物的、郷土史（研究）的背景、更に周辺の各学校との連関・影響関係についての具体的な論究は後の別稿に譲る。なお、近世以降、明治・大正期の遠野尋常高等小学校については、岩手縣教育會上閉伊郡部會編『上閉伊郡教育五十年史要』1923（大正12）年、遠野尋常高等小學校編『開校滿五十年記念 遠野小學校誌』1923（大正12）年、遠野小學校編『遠野小學校教育八十年』遠野町教育委員会、1953年に詳しい。

- 3) 管見の限りでは、「遠野教育」については、例えば梅根悟「書評 石橋さんの『足跡』を読んで」（日本生活教育連盟『生活教育』1973年5月）77-78頁、小原友行「戦後初期社会科教育実践の研究——石橋勝治の社会科教育実践の場合——」（『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第4巻、1978年）98-100頁、城丸章夫「解説」（『石橋勝治著作集 第1巻 自治・自主教育の開拓——戦前編——』あゆみ出版、1984年、所収）366-370頁、中野光「解説」（『石橋勝治著作集 第2巻 生活と自治の学級経営——戦前・戦中編——』あゆみ出版、1984年、所収）370-375頁、中野光「新教科=社会科の教育——石橋勝治の実践と理論を中心として——」（日本生活教育連盟『生活教育』1995年10月）70-71頁、等において、石橋勝治の岩手時代の実践を論じる中で簡単な言及がある。だがそこでは「遠野教育」実践そのものの詳細やその全体像については述べられていない。ちなみに、梅根悟・海老原治善・中野光編『資料 日本教育実践史』（全5巻、三省堂、1976年）には、昭和戦前期の遠野尋常高等小学校の実践は収録されていない。なお、海老原治善は、後掲註5)の石橋の1972年の著書に依拠しながら「石橋・遠野実践の構造」を簡略にまとめている（海老原治善『現代日本教育実践史』明治図書、1975年、711-719頁）。ただし、石橋勝治の遠野尋常高等小学校時代の実践のみを「遠野教育」として還元的に捉えること、また「遠野教育」に対する石橋の影響の絶対的な大きさのみを速断し、その主導性のみを一面的に論じることに、一旦は注意が必要であることをここで確認しておきたい。
- 4) 記念誌刊行部会編『遠野教育百年の歩み』遠野市教育委員会、1973年、69-73頁、遠野小学校百周年記念行事推進委員会記念誌部会編『伝統——遠野小学校百年誌——』遠野市立遠野小学校、1973年、79-80頁及び202-206頁。
- 5) 石橋勝治『戦前戦後を貫く 民主教育実践の足跡』日本標準、1972年、128-268頁（同記述箇所は、前掲『石橋勝治著作集 第1巻』に再録（151-335頁））、前掲『石橋勝治著作集 第2巻』211-310頁、『石橋勝治著作集 第3巻 学習と生活と自治一体の教科指導——戦前編——』あゆみ出版、1984年、59-246頁、石橋寿男回想録刊行会編『石橋寿男の「早咲きおそ咲き人間論」』教育公務員弘済会、1985年、184-251頁、杉山建次郎『遠野教育の歩み』熊谷印刷、1989年、3-29頁、石橋勝治・佐々木方・佐々木勇『実践 遠野教育物語——いまに生きる自治の経営と自主学習——』日本標準、1992年。
- 6) 昭和10年代に「遠野教育」をうけ、戦後、遠野市内外の小・中学校に勤めてこられた高柳俊郎氏は、1977年に論文「遠野教育の復興についての教育論」を著し、浮薄な皮相文化に惑わされず、教育時論の表面的理解に囚われない「地域の生活に根ざした」遠野教育の復興の意義と必要を論じている。氏は同論文の冒頭、次のように述べている。

「遠野教育」の復興というとき、遠野教育とは何か？とたずねられる。教育運動史の中の遠野教育は、昭和一二年から一四年、遠野小学校で三田憲校長のもと石橋勝治氏らによって展開された実践は、忘却の波のかなたである。彼我の間には、戦時中の皇国教育、戦後の教育改革、指導要領の改訂の流れ、ブルーナー以後の教育革新などの怒涛にも似た時代であったからである。「遠野教育」とは『遠野物語』を教えることで、民話の世界や民俗史の世界のことなのだとは早合点しているむきもないではない。…(略)…遠野の教育の現状は、分裂的・自己崩壊的である。学習主体の形成のためには、教育する者の主体的意志を築かなければならない。その意志は、教育論そのものから作り上げなければならない。遠野教育は、地域の生活に根ざした、生きる力の追求にあると理解するからである。」(高柳俊郎「遠野教育の復興についての教育論」、高柳俊郎『遠野教育論』1988年、所収、6-7頁)。

「遠野教育とは何か」という問いを考究する作業の意味は、一つはこうした文脈にこそあるというべきであろう。「教育論そのものから作りあげられなければならない」主体的意志とは何か。果たして眼前の教育課題に向かう我々は、「忘却の波」に吞まれつつある昭和戦前期「遠野教育」に潜んでいた「意志」、その実践理念それ自身に内在していた「遠野教育論」の普遍的側面、その意義を再確認する必要と意味に、少なからず自覚的であらねばとおもう。

- 7) 『遠野教育の実態』の「第一篇 学校経営基礎編」「第二章 学校の全体観的経営」の末尾には、「以上の稿、昭和十三年十月二十日学校を県下に公開せる時のものなり」(26頁)とある。本稿では、昭和12~14年に行われていた「遠野教育」実践の理念的背景を探るという意図から、さしあたり検討の対象をこの「第二章」以前の記述に限定し、第1篇第3章以下、及び「第二篇」以降についてはあらためて次稿にて取り上げ論じる。
- 8) 花城会編『花城小学校80周年建碑記念誌 花城小学校此処にありき』花城小学校記念碑建設委員会、1985年、111頁、佐藤昭孝『花巻の文化を高めた先人・百七十人 第二編』2002年、157頁、岩手県小学校長会・岩手県中学校長会編『岩手の教育界史—岩手の校長会年史—』1974年、182頁、参照。
- 9) 吉田六太郎「岩手の生活綴方群像・その歩み」(白い国の詩編『北方の児童文集 岩手編』1993年、所収) 623頁。
- 10) 戸田金一『秋田県教育史——北方教育編——』みしま書房、1979年、336頁。
- 11) 吉田、前掲論文、627頁。なお、前掲『石橋寿男の「早咲きおそ咲き人間論」』193-203頁、前掲『実践 遠野教育物語』268-272頁(石橋勝治の執筆箇所)参照。
- 12) 前掲『花城小学校此処にありき』73-78頁及び101-108頁。
- 13) なお、前掲『実践 遠野教育物語』274-294頁(佐々木方の執筆箇所)参照。
- 14) 岩手県上閉伊郡遠野尋常高等小學校「昭和十三年度 校務分掌 附各種係員嘱託」による。ここでは紙幅の関係上、昭和12~14年当時の職員構成や校務分掌の詳細、学級編成・担任等の実際、そして「遠野教育」を支え、実践していた各訓導の来歴や人物像、教育思想等について詳しく立ち入って論じることはできないが、以後稿を改めて検討する。
- 15) なお、同書全体の章・節構成の一覧は、前掲『伝統』203-206頁に示されている。
- 16) 『岩手近代教育史 第2巻 大正・昭和I編』岩手県教育委員会、1981年、566頁、参照。
- 17) 前掲『遠野教育百年の歩み』69頁、前掲『実践 遠野教育物語』325頁(佐々木勇の執筆箇所)。なお、前掲『伝統』では、「この学校公開前後の記録を整理し、系統化し、国民学校改革理論をつけたのが『遠野教育の実態』である。」(79頁)とされている。
- 18) 『遠野教育の実態』について直接踏み込んで論及している数少ないものの一つに、菊池典三郎氏の論述がある(前掲『遠野教育百年の歩み』69-73頁)。菊池氏は、昭和12~14年の「遠野小学校の教育」を「異色のある」ものと形容しているものの、『遠野教育の実態』は、その刊行時期からして「かならずしもすべてが昭和十二~十四年当時の考え方、実践の方向と、おなじとはいえないのではないかと思われる。」と一旦述べ、その「合科教育」は1941(昭和16)年公布の国民学校令施行規

則にある「総合教授」を「先どり」し、「国民学校教育の先導的試行をしたもののように見られやすい」としながらも、「判断にまよところがある」とし、続けて次のように指摘している。

「昭和十二～十四年の遠野教育は、戦時下でありながら、政府の意図する教育改革の方向にそうものではなく、大正期以降一部学校でなされてきたような、政府のおこなう教育に対する批判としての自由教育の系譜をつぐ新教育運動や、生活教育運動、郷土教育運動など、いわゆる、反体制の抵抗教育運動の色彩のこいものではなかったかと思われる。たゞ、当時は、すでに各地で、それらの教育運動に従事する教師に対して特別高等警察による取締りが強化されていたので、表面に出すことがほとんど不可能であったため、いわゆる非常時教育体型の設定とか、戦時色をとり入れた学校行事の採用とかがおこなわれたものと考えられる。そのため遠野教育の実態誌上でも奇妙な錯雑を感じさせる部面がある。」(72頁)

ここに挙げられている「非常時教育体型」とは、『遠野教育の実態』第2編第1章に図示されている全15の「学校経営組織体型」のうちの一つである。この苦渋の表現の中に指摘されている「奇妙な錯雑」という解釈については、筆者もほぼ同感である。とりわけ「第一篇 学校経営基礎編」第1章・第2章に関しては、それが昭和13年前後の時点に書かれた何らかのものを基にした、理念的基礎を記述する部分であるせいか、総じて「反体制の抵抗教育運動の色彩のこい」性格が著しく、同篇第3章・第4章、及び第2篇以降の部分に比して、この「錯雑」がより一層「奇妙」なものと感じられるものとなっている。

- 19) ここでは紙幅の関係上、「遠野教育」を生み出すこととなった遠野の地域史的背景と特質、同時代の地域社会経済状況等の詳細についての検討には立ち入らず、別稿にて論じる。
- 20) この学校公開時の「テーマ」に関して、前掲『伝統』では、「昭和一三年一〇月二〇日郷土に立脚し、生活力の旺盛な、協働的で社会性を有する実践の人間の育成をテーマに学校公開を行った。」(79頁)と記述しており、また『遠野教育百年の歩み』にも同様の記載がある(69頁)(なお、同書では「協働」は「協同」とされている)。ただし、この学校公開時の「テーマ」が果たして前記の表記内容であったのか、その典拠となる第一次史・資料を見出し検証することが現時点では出来ない。この2書その他、同様の指摘をしている各書では(自己体験を記述している場合を除いて)一様にその指摘の根拠は示されておらず、史資料の典拠に関して不明な点が残されている。また、その学校公開時の実際の経過とその全体の有り様の詳細について、残念ながらこれら各書では言及されていない。
- 21) 前掲『遠野教育百年の歩み』73頁、前掲『実践 遠野教育物語』324頁、参照。
- 22) ここでは、三田憲が「序」で述べていた「伝統」ではなく、「前例」という表現となっていることにも注意したい。
- 23) これらの一方、国民学校「総合教授」(論)の反映あるいは「先取り」という部面、更にはそこに言う「全体観」の、戦時文部施策としての「全体主義(totalitarianism)」との親和性、等々の精査、検討の必要性そのものについては、別途議論が必要となろう。