



本郷地域教育計画の研究 : 戦後改革期における教育課程編成と教師

福井, 雅英

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2003-03-31

(Date of Publication)

2008-06-19

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲2839

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1002839>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博士論文

本郷地域教育計画の研究

— 戦後改革期における教育課程編成と教師 —

神戸大学大学院総合人間科学研究科

福井雅英

目 次

序 章	1
1 問題の所在	1
2 研究の主題と研究方法	3
3 先行研究の検討	9
4 論文の概要	13
第1章 本郷地域教育計画の起点	18
第1節 本郷小学校における新教育の模索	18
1 沼田本郷地域・本郷町と本郷小学校	18
2 本郷小学校における新教育の模索と科学教育研究	22
3 科学教育研究の内容とその転回	26
第2節 本郷地域教育計画のはじまり	30
1 大田堯と本郷小学校の出会い	30
2 若い教師の胸を打ったもの	32
3 大田堯の指導の実態と教師	33
第3節 本郷地域教育計画の展開	37
1 本郷地域教育計画の展開と特徴	37
2 大田堯の研究関心と教育科学研究会とのつながり	38
第2章 本郷地域教育計画と大田堯の教育学理論形成	52
第1節 大田堯と東京大学教育学科	53
1 大田堯の教育学への志向とその時代	53
2 教育学研究の状況と大田の研究関心	54
3 入隊と戦争体験	55

4	実態調査と東京大学教育学科	56
第2節	海後宗臣の指導とその影響	59
1	戦後教育改革における海後宗臣	59
2	本郷への訪問と指導の内容	61
3	先行経験としての川口プラン	64
第3節	大田堯の教育学研究の歩み	65
1	科学教育論研究	65
2	近代的人間像と二つの学校編成観批判	68
3	社会生活改造の学校編成観	71
第3章	本郷地域教育計画の構造	82
第1節	実態調査	82
1	本郷地域教育計画における社会実態調査	82
2	実態調査の目的 — 地域の生活問題をとらえる	84
3	一般基礎調査と特殊問題別調査	85
4	実態調査の問題点と大田の反省	85
第2節	地域社会における学校教育計画	86
1	地域社会の教育価値	87
2	地域社会における学校の構成	88
3	地域を目的的に取り扱うということ	90
第3節	本郷地域教育計画の骨組み	91
1	学校教育にとどまらない構想	91
2	成人教育と「民衆の学校」	92

第4章	地域における「民衆」の組織化 — 懇話会の位置づけとその実態	97
第1節	「民衆」の組織化の基本的観点	97
1	地域「民衆」の三層構造	97
2	大田堯における地域社会解釈の問題	100
3	教育編成の主体としての地域	102
第2節	懇話会の成立とその実態	104
1	成立の経緯と組織活動方針	104
2	組織の実態	107
3	活動と運営	109
第3節	懇話会の評価	118
1	宗像誠也による評価の基準	118
2	本郷地域教育計画への関心と評価	120
3	教師の専門的力量的形成と大田堯の反省	122
第5章	実践の展開と教師	130
第1節	本郷地域教育計画を推進した教師たち	130
1	田川時男とその役割	130
2	ベテラン教師の役割 — 小川達哉と平田秀夫	133
3	本郷地域教育計画における教師集団民主化の課題	137
第2節	学習指導案の作成と指導の展開	140
1	学習指導案の作成と大田堯の指導	140
2	学習指導案の作成と教師の力量形成	147
3	子どもの活動と問題点	154

第3節	本郷小学校と生活綴方	156
1	生活綴方との出会い	156
2	師井恒男に学ぶ ― 大田堯は何を評価したか	159
3	文集『アリの子ら』（田川学級）	161
終章		171
1	教育編成原理の転換と教師	171
2	子どもの実態把握と生活綴方	172
3	懇話会の活動と教師の位置	173
4	大田堯の研究の転回と本郷小学校	174
5	結論と残された課題	174
卷末資料	本郷町教育懇話会各部会要録、世話係会記録 田川時男蔵書目録（部分）	

序 章

1 問題の所在

新しい学習指導要領の全面実施のもと、多くの学校では「総合的な学習の時間」をどうするか、「特色ある学校づくり」、「開かれた学校」づくりをどうすすめるかが模索され、大きなエネルギーをかけて追求されている。これらをめぐる論議は様々に展開されているが、これを機に地域や学校から教育課程を編成していこうとする主体的な実践も生まれている。「総合的な学習の時間」、「特色ある学校づくり」の本格的探究は、学校を中心とした教育課程の全体構想と結び付けられるべきものである。また、「開かれた学校」は学校教育への住民参加・学校づくりの主体形成の問題として発展させられねばならない。そのなかにおいて、教師はそれぞれの子どもの生活上の関心や発達上の課題を深くつかみ、それを知的な理解と結びあわせて、子ども自身が探究していくような教育課程を編成しなければならない。学校はそうした学びをとおして子どもが社会的な連帯性を獲得していく場になることが求められる。

このような課題を具体的な学習過程においてとらえるならば、「子どもと教材の統一」¹⁾が教師の専門性の中核であるということになる。質の高い教材の体系の形成は教師の専門性が発揮される中心場面である。教材の体系を問題にする時、重要なことはその選択・編成の主体は誰かということであり、また、何のために、どのように選んだかという選択・編成の原理である。近代日本の公教育においてこの二つの基本的な問いを公然と論究できるようになったのは戦後のことである。それゆえ、この問題の考察の手がかりを日本教育史の中に求めれば、戦後のカリキュラム改造運動を先ず挙げることになる。

戦前の日本では、教育の目的は「皇国民の錬成」²⁾に収斂され、教材の体系は文部省において決定され、国定教科書によって示され、学科課程も国の統制のもとに置かれた。教師は創造的な実践の主体にはなり得なかったのである³⁾。

戦後教育への転回に大きな役割を果たした海後宗臣は、戦後最初の論文である「戦後建設への教育構造」で次のように述べた⁴⁾。

戦の緊迫するにつれて次第に閉ざされて来ると実感させられてきた教育が、戦争の終結をもつて一斉に開かれた貌となつた。閉塞せられつゝありと感ぜさせたのはあらゆる国家機能が戦争目的完遂へと結集せられたからであつて、終戦がこの閉ざされた教育構造を開展したのである。

「閉ざされた教育構造」の「開展」の中心軸は、国家が教育編成の主体の座をひとまず明け渡したことであり、教育の目的と編成の原理において「皇国民の錬成」が否定されたことである。天皇を中心とした軍国主義体制の崩壊とともに、統制と画一主義の教育への批判は高まり、地域から教育を編成していこうとする動きが起こった。いわゆるカリキュラム改造運動と呼ばれるものである。そこには、何のために、何をどう教えるかという問いを持つ自由とそれを実践の場で追求する自由を得て、カリキュラム創造と教育実践の主体になろうとする教師たちの熱意ある模索があった。「子どもと教材との統一」を、「どのように教えるか」という教育方法の面においてだけでなく、「何のために、何を教えるか」というカリキュラムの編成や教材編成の内容に関わる原理的な面においても広く問題にするには、戦争の終結を待たねばならなかったのである。

戦後のカリキュラム改造運動の興隆は、コア・カリキュラム連盟の結成(1948年10月30日)を一つのピークと見ることができるが、この時期前後に多くの学校でカリキュラムの改造や学習指導法の改善が取り組まれた⁵⁾。

本研究では戦後のカリキュラム改造運動の一つの到達点を示す「本郷地域教育計画」(以下、本郷計画と略す)について、とくに、その教育編成の原理および実践を担った教師の位置と力量形成に着目して再検討する。また、そのことをとおして教育課程編成を中心とする下からの教育改革の可能性についても考察する。

数多いカリキュラム改造運動の中から、本郷計画を取り上げるのは以下の理由による。

- ①皇国民錬成の中央統制・画一主義の戦前教育を批判し、単なるカリキュラムの地域社会化をこえて社会改造のために地域民衆の生活から教育を編成するという、教育目的と教育編成原理の転換を鮮明に打ち出したこと。
- ②学校教育の枠にとどまらない、文字通り「地域教育計画」のための民衆組織である教育懇話会を組織したこと。また、そこでの議論を受けて教師がカリキュラムと学習指導案作成に取り組むという、教育主体の形成がめざされたこと。
- ③大田堯の指導の下、①で指摘した教育編成原理の転換と②で示した教育主体の形成が併せて追求された事例であり、その開始期から終焉期までの理論的根拠と実践の軌跡が明瞭であること。

2 研究の主題と方法

1) 主題

すでに述べたように、皇国民錬成を掲げたファシズムの教育は、日本軍国主義の敗北とともに、その教育目的と教育編成の原理が否定され、方法においても画一主義、統制主義が批判されることになった。同時に、伝達の専門家に貶められていた教師の位置は、創造的実践と研究の主体になることが期待された。1945年8月15日以後、日本の教師たちの熱意ある模索が民主主義を求める研究者の積極的な活動と結びついたとき、戦後改革期における歴史的な経験が生み出された。そのような事例のなかで、本郷計画の名はよく知られたものである。しかし、その実態はそれほど明らかでない。

本研究は、本郷計画の実態を掴み、軌跡を分析し、その意義を解明しようとするものであり、主要には以下の点を考察する。

- ①戦後改革期の教育編成原理の転換がどのように進んだか。
- ②教師が創造的な実践の主体への道をどのように切り開こうとしたのか。
- ③本郷計画の研究構想を生み出した理論の展開を二人の教育学者の系譜を踏まえて考察する。

この研究をとおして、時代の変化をこえて、今日の教師が直面する教育課程編成⁶⁾の力量形成を考える上での示唆を得ることもできるだろう。

このように考えた底流にある筆者の問題関心についても述べておきたい。

今日の学校と子どものなかに、暴力や不登校という顕在化した問題だけでなく『学びからの逃走』⁷⁾という言葉で表現できるような状況が広がっている。事柄は単純ではないが、中学校で学習に背を向ける子どもが増加する背景には、高等学校入試対策という以外に学ぶことの意味がわからないという問題が横たわっている。では、そうした子どものなかに、切実な知的要求はないのかということそうではない。脳死と臓器移植、地球の温暖化、酸性雨と環境、戦争と難民、テロと報復戦争、失業と就職難など、その時々に関心が示された問題を筆者は社会科の授業でとりあげてきた。また、両親の不和や離婚、家庭内の暴力、家のローンと生活苦の問題など切実な問題に立ちすくみながら、自分の生き方を模索している生徒の相談にのってきた。このようなとき、生徒のなかに生活関心にねがす知的探究の芽が深く胚胎していることを感じてきた。しかし、全体としての学校の教育活動と授業が、そのような生徒たちの問いを発展させるようには展開されていない。生徒

が科学や文化と触れて、自ら関心ある問題を生き方と関わらせて追究するということにはなりにくい。

それぞれの子どもの生活上の関心や発達上の課題を深くつかんで、それを知的な理解と結びあわせて、子どもが探究していくようにするにはどうすればよいのか。また、そのような子どもの探究を軸とした教育のあり方と社会との関係をどう考えればよいのかなどが、今日の学校と教師・教師集団が探究すべき大きな課題になっている。教育課程の全体を構想し編成する力量と、それを子どもの課題に即して実践し創造的に展開する力量が求められているのである。

学校教育の編成主体を学校を基盤に形成していくにはどうすればよいか。また、その編成原理はどのように考えられるべきか。これに答えることが創造的な実践主体形成の鍵であり、今日もなお問い続けなければならない課題である。

本郷計画の実態と全体構造を明らかにすることは、こうした課題を考察する上で貴重な手がかりになるだろう。すでに、1950年代から始まった戦後教育の問い直しは、いくつもの論点を含みながらも、今日では、戦後教育の基本理念を掲げた教育基本法の改正を論議の俎上にのせるに到っている。本研究は戦後教育改革のスタートにおける改革の理念と内実を地域の具体的な実践と運動から検証することにもなり、今日の論議を吟味するうえでも有意義だろう。

2) 研究方法

(1) 研究対象

研究対象である本郷計画とは、若い教育研究者大田堯の指導の下、1947年6月から1952年頃までの間、広島県中南部の農村地域である旧本郷町を中心に展開された地域教育計画をさす。大田はそれを自分の教育理論をもとにした「実験的研究」⁸⁾であると述べた。

本郷計画は、「地域社会の課題に基く子供の生活の再編成」⁹⁾を学校編成の基本原則とする地域教育計画を提起したものである。指導者大田の反封建と近代精神の実現を求める立場が極めて明確であったこと、「近代的人間類型の形成に必要な教育方式」¹⁰⁾を地域から「民衆参加」ですすめようとした点、さらに、教育による地域改造を構想したことなどで、他のカリキュラム改造運動との違いは顕著だった。

本郷計画に先行した実践で比較されることの多い川口プランを指導し、本郷計画にも関

わった海後宗臣は本郷計画について、「川口市教育計画よりもさらに一段と深められ、研究計画も教育調査の実施方法も報告書の作製も進歩したものであった。(中略)民衆の生活から教育編成をする考え方やその方法など教育研究の本質にふれたものがあり、今日においても多くの示唆を与えるものがある」¹¹⁾と述べた。これはその後の研究でも、教育編成原理の転換と編成主体の形成を地域民衆の側から構想し実践し、戦後の改革期における教育計画において「もっとも典型的」¹²⁾と評価されたのである。

本郷計画において地域は教育編成の母体と考えられ、地域における「民衆の組織化」が進められた。教師たちはその住民の組織に参加し、社会実態調査や児童実態調査をもとにした「教育懇話会」の議論のなかから教育編成を考え、大田の日常的な指導を得ながら学習指導案作成を中心軸とする研究と実践を展開した。それは、教育編成原理の転換と編成主体の形成が本格的に追求された歴史的な経験だったといえる。

しかし、この努力は順調には発展せず、朝鮮戦争を転機とする社会状況の変化と学習指導要領の拘束性の強化など制度上の閉塞や、運動そのものの弱点もあって次第に衰退していった。

大田は後に本郷計画について省察を行い、「歴史と伝統からの遊離」、「現実の問題点からの遊離」などが「実践の孤立」¹³⁾を招いたのであり、「砂上の楼閣」¹⁴⁾だったと述べた。

大田の他に本郷計画に直接関わった教育学者は海後宗臣である。東京大学文学部教育学科—東京大学教育学部（以下、この系譜を述べる際には、東京大学教育学科と略す）と続く系譜のなかで、この二人の関係と大田の教育理論の形成過程についても検討の対象とする。

ここで地域教育計画の概念について明らかにしておきたい。本研究では戦後の改革期の地域における自主的な教育計画を対象にしている。戦前には中央集権的な教育支配が強く、地域における創意ある計画は、元来、成立する余地はなかった。それゆえ、戦後の教育計画は「計画の樹立運営において民主的であり、教育各分野の知識を総合し、さらに教育固有の分野のみならず関係分野の知識をも取りいれて、教育の実践を科学的に構成しようとする主体的動力を特に大切な眼目としている」¹⁵⁾のである。そこには、当然、戦前教育への批判が踏まえられており、その批判の質と関連して教育原理の転換の深度と地域住民・教師の位置が問題となるのである。

このように、戦後改革期の地域教育計画とは、地域住民の協力を得て学校をとりまく地域の実態調査を行い、それを踏まえた住民・教師の論議をへて、当該地域の教育計画を策

定するものであり、学校の教育内容を構想し編成することが中心的な位置を占めていた。また、ここでいう「地域」概念に中央集権・画一への批判は含意されているが、中央に対する単純な対立概念ではない。大田も 1949 年には「地方教育計画は、民主社会における中央教育計画を予定して始めて成立する概念である」と述べていた¹⁶⁾。大田は研究対象として取り上げた旧本郷町を中心とする地域について、「地理的条件を媒介として成立している、特に農村地帯に成立している地域社会は相当まとまった生活関心によつてむすばれた社会生活を構成している」¹⁷⁾とみていた。

(2) 分析の視点

分析にあたっては次の視点を設定した。

- ①従来の研究では充分解明されていない本郷計画の実態をできる限り明らかにするよう努めた。そのために、公刊された著作だけでなく、現地に残された当時の記録などの諸資料の収集、生存者への聞き取り調査等、第一次資料の発掘に力を入れた。
- ②本郷計画は、教育学者大田堯と本郷小学校の結合によって生まれたものである。従来の研究では、大田の「実験的研究」としての本郷計画という位置づけが強く、本郷小学校と教師の主体としての側面が軽視されてきたことは否めない。大田の教育理論を積極的に受け入れ、相当の熱意を持って取り組んだ本郷小学校と教師の実践の事実を明らかにし分析する。
- ③本郷計画を含む戦後のカリキュラム改造運動は、「教師と学校の創意と主体性において教育内容・教材が編成されるという近代教育の原則が、わが国の公教育レベルでもようやくその実践的展開の第一歩を踏み出した」¹⁸⁾ものと位置づけられる。しかし、第一歩は踏み出したものの、1950年代以降その道筋を閉ざす動きが大きくなり、足どりは順調ではない。そして、今日なおその原則は普遍的に確立されたとは言い得ない。そこで、改めてそのスタート時点で、言うところの「近代教育の原則」がそれを担うべき主体においてどのように把握されていたのかを本郷計画という事例を通して検討した。
- ④本郷計画は東京大学教育学科の歴史的系譜のなかに位置づけられる。先行研究では阿部重孝以来の学風が論じられているが、本研究では本郷計画に直接参加した海後宗臣と大田堯の関係の重要性に着目し、二人のつながりを軸に検討した。

(3) 資料

本郷計画に関する中心的な資料が、いずれも 1949 年に出版された大田の下記の 3 冊の著作であることは間違いない。

- ①『近代教育とリアリズム』福村書店、1949 年 6 月。
- ②『地域教育計画』福村書店、1949 年 7 月。
- ③『地域社会と教育』金子書房、1949 年 11 月。

①は 6 月に出版されたが、大田が自らの卒業論文「自然科学の陶冶価値」(1941 年)で扱った科学教育論の成立過程をもとにまとめたもので、「コメニウスより後期プログレシヴィズムに到るまで、たゆみなく進む科学の進展と、のびゆく民衆の実践の結んだ所に、常に実学主義の系譜を辿」(266 ページ) ったものである。本郷計画は、この書の「中で探及し、そこで暗示され、鼓舞されてきた考え方をもととして行ってきた実験的研究」(はしがき)だと説明されるように、本郷計画を主導した教育理論の基礎を示すものである。

②は 1948 年 5 月に執筆されたもので、1947 年 6 月から 1948 年 4 月までの実践成果の報告であり「地域教育計画実験報告の第一輯ともいべきものである」(2 ページ)。大田は①と②を一つの研究報告の前半と後半と呼び、一体のものと位置づけている。そして、この 2 冊の著書が、「事実上の就任論文」¹⁹⁾ となり、大田は新設された東京大学教育学部の助教授になったのである。

③は 1947 年から 1949 年までの間に『生活学校』、『社会と生活』、『社会学習』、『6・3 教室』、『農業教育』などの雑誌に発表された論稿をまとめたものである。そのうち、「地域社会における学校教育計画」は 1947 年 5 月に『生活教育』に発表されており、本郷計画への着手(1947 年 6 月)以前の論文として注目しておかなければならない。

以上、3 冊の著書は本研究でも重視することには変わりはないが、実態を明らかにするにはこれにとどまることはできない。筆者が発掘ないし収集した第一次資料について記しておこう。

当時、現場教師として本郷計画の実践に参加した生存者に聞き取り調査をおこなった。確認できる生存者は 6 名あり、そのうち現在までに 4 名の方にインタビューをおこなった。別に、大田には 5 回のインタビューを行った。

当事者の残した記録・資料を入手し整理した。なかでも、中心的な人物であった田川時男(故人)の蔵書と諸資料は貴重である。本郷町船木文化会館の一室に段ボールに入ったままになっていたものを整理し、その過程で当時の文書ファイルとノートを発見し、蔵書

とともに整理した。記録としては断片的であるが、当時の教師の精進の内容と勉強ぶりとともに、大田の指導内容や海後の講演内容などを知る貴重な資料である。また、分散的に残っている学習指導案などの綴り、回想録、実践記録、組合機関誌や教育雑誌に発表されたものを収集した。

公刊された著作以外に筆者が独自に使用する資料を改めて列挙すれば以下のようなものである。

- ・本郷地域教育計画における現場教師の中心人物の一人田川時男が遺した資料。

蔵書群、ノート、子どもの作文・手紙、資料綴りなどを筆者が整理したものである。

そのうち田川のノートで本郷計画に関わる時期のものは12冊ある。その12冊を年次の早いもの（一部は推定を含む）から順に整理して活用した。

- ・元教頭小川達哉（故人）資料（広島県立教育センター寄託）。

懇話会の記録、学習指導案綴りなど。

- ・吉田達也保存資料。

吉田の実践記録、当時の写真、回想録など。

- ・当事者への聞き取り調査結果。

当時在職した教師で存命の者6名のうち4名へのインタビュー。

当時の在校生2名へのインタビュー。

- ・当事者の残した記録・回想。

『芸備教育』、『広島教育』（広島県教職員組合）、『本郷文化』（本郷町）など。

- ・沿革誌の類。

本郷小学校『学校沿革誌』、船木小学校『学校沿革誌』、『本郷町史』など。

- ・大田堯への聞き取り調査結果。

2001年5月20日、同年7月15日、2002年3月20日、同年5月24日、以上大田宅。同年10月17日、ほんごう子ども図書館。

海後宗臣、大田堯の二人の教育学者の言説については、まとまった著書のほか、雑誌記事や座談会などでの発言にも注目して検討した。

海後の言説については海後宗臣著作集に収録されているもの以外に関連する雑誌論文や座談会記録、子ども向け著作などを収集した。主な雑誌は『日本教育』、『教育技術』、『社会と学校』、『社会科研究』、『教育新潮』（北海道教育図書刊行会）などである。

大田については3冊の著書以外に、1952年までに公表された文章、座談会記録、およ

び後年のものでも関連するものについては入手し、年次別に整理して活用した。

また、先行研究の中では、カリキュラム運動と本郷計画の位置などについてのもっともまとまった研究である、水内宏「カリキュラム運動の実態」（肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革』6、東京大学出版会、1971年）を基本的文献として参考にした。

3 先行研究の検討

先行研究において、本郷計画はそのもつ総合性の故にさまざまな角度から論じられ言及されてきた。主なものを概括すれば以下のように整理できる。

- ①戦後のカリキュラム改造運動における本郷計画の位置と特質を論じたもの。
- ②社会科のカリキュラムとして検討したもの。
- ③教育計画論の立場から論じたもの。
- ④社会学の立場から地域と教育の関係を論じたもの。
- ⑤子どもの主体性という観点から本郷計画の問題点を論じたもの。

①～④の代表的な論者は、①水内宏、②田中武雄、③藤岡貞彦、④朱浩東、⑤佐藤隆である。以下、順次検討しよう。

①戦後のカリキュラム改造運動における本郷計画の位置と特質を論じたもの。

水内宏は、論文「カリキュラム運動の実態」において、戦後のカリキュラム改造運動を考察し、コア・カリキュラム運動と地域教育計画の二つの類型に分けることを指摘した。

これは、比較的早い時期のまとまった本郷計画の研究である。このなかで水内はカリキュラム運動の二つの潮流の区別は、その初期においては判然としていなかったが、コア・カリキュラム連盟の結成の前後には傾向の相異は明確になったという。そして、コア・カリキュラム運動が東京高等師範学校・東京文理科大学や各地の師範学校附属小・中学校のリーダーシップのもとに進められたのに対し、地域教育計画の系譜は主に東京大学教育学科の教官などのリーダーシップのもとに展開されたことを示した。その背景に阿部重孝や海後宗臣を中心とした教育学研究の蓄積があったことを指摘し、とくに、阿部の「我が国社会の変化に如何に教育を適応させて行くか、又移り行く社会を教育に依つて如何に指導すべきか」²⁰⁾といった発想にその起源をみていた。しかし、その論述は大田の理論展開と自己批判に沿って内容を紹介したものであり、また、使用している資料も指導者であった大田の刊行した著作を中心としたものに限られており、筆者がめざす本郷計画全体の実態

を解明したものとはいいがたい。

②社会科のカリキュラムとして検討したもの。

社会科カリキュラム研究のなかで本郷計画を取り上げたのは田中武雄である。田中の研究の中心は、『『地域教育計画』論がその構想の中にいかなる独自の社会科プランをもちえたかの検討であり、『本郷プラン』でいえば、47年10月に教育計画のための民衆組織として成立した『教育懇話会』の下でどのような学校教育編成と社会科構成がなされたかを吟味していくことである²¹⁾とされる。社会科教育史研究としては当然の重視の仕方だが、これでは「社会科をその重要な一構成部分として位置づけてゆくというよりも、社会科のための地域教育計画という色彩が多分に濃厚であった²²⁾という川口プランと同様の位置づけになり、本郷計画の特質を軽視することになる。本郷計画の運動と実践は社会科の枠組みの中に収斂されてしまってよいわけではない。田中も阿部が論文「学科課程論」(『岩波講座 教育科学』第1冊、1932年)において、「学校と社会生活との懸隔」を取り除くという課題を自覚していたことを指摘し、本郷計画を東京大学教育学科の系譜に位置づけた。

③教育計画論の立場から論じたもの。

藤岡貞彦は『教育の計画化 — 教育計画論研究序説 —』(総合労働研究所、1977年)において、本郷計画を「教育計画論の原型」の一つと位置づけ、「たんなるカリキュラムの地域社会化にとどまらず、成人教育の再編成の観点をも踏まえた『教育における民衆組織の成立及び運営』を構想していた点において、もっとも典型的だった」(60ページ)と評価し、そして、「地域教育計画論は牧歌的であるどころか、歴史的早産だったと考える」(68ページ)と述べた。この表現には、1950年3月にコア・カリキュラム連盟の機関誌『カリキュラム』(1950年3月号)に発表された広岡亮蔵の「牧歌的カリキュラムの自己批判」を踏まえながら、本郷計画が「社会共同観に基づく教育目標の甘さ²³⁾をもつコア・カリキュラムの運動とは違うということが含意されている。その上で、本郷計画の今日的意義は、「住民との共同思考による教育課程の創造を、住民の実生活とその要求にもとづく教育内容のシビルミニマムの自主編成のこころみととらえなおすことによって」(68ページ)いっそう明らかになるとした。「民衆組織」による教育への住民参加が高く評価されたわけである。しかし、この研究のなかでは「民衆組織」の実態や教育内容編成の内

容とその実践過程が具体的に検討されたわけではなかった。本研究においては、新たに発見した教育懇話会会員名簿や当事者へのインタビューによって、懇話会の組織と運営の実態について考察した。

④社会学の立場から地域と教育の関係を論じたもの。

「地域と教育」の関係を社会学の立場から論じ、そのなかで本郷計画を取り上げたものに朱浩東の『戦後日本の「地域と教育」論』（亜紀書房、2000年）²⁴がある。朱のテーマは「地域と教育」論であり、「地域と教育」論の担い手として、「本郷プラン」においては海後や大田という教育学者の論が分析の対象とされた。朱の研究において「本郷プラン」への評価は高いものであるが、本郷の現場教師の活動は分析の視野に入れられてはいない。

朱は本郷計画における「地域と教育」論を振り返って次のように言う（95ページ）。

教育論の展開と日本社会の現実との接点を考えることの重要性は、当時プラン作成者自身によっても認識されてはいたものの、その接点は十分に得られなかったことがプラン自身の弱さを示すものとなっている。

筆者はこの「接点」は子どものリアルな現実をとおしてこそ追求されなければならなかったのではないかと考える。後に詳しく検討するが、大田が、「子どもの切実な悩みととりくみから、地域との結びつきに発展しなかった」²⁵と自己批判した問題とつながる点である。

⑤子どもの主体性という観点から本郷計画の問題点を論じたもの。

子どもの問題に関連して、佐藤隆は、先行研究が「本郷プランの実践の展開にみられる問題性にはほとんどふれていない」と指摘して、『学習の主人公としての子どもの問題』が本郷プランの実践過程では浮かび上がってこなかったのはどうしてなのかと問題を設定した²⁶。この研究で佐藤は本郷計画の積極的な意味を整理した上で、「大田の自己批判のたどった道筋と重ね合わせながら、本郷プランにおける社会科教育の本質的な限界について検討」（24ページ）している。それは、教育内容編成の具体化において、「課題の設定においても（中略）単元の確定においても、学習主体である子どもは、調査され教育される対象としてのみとらえられていることである」（23ページ）と指摘される。つまり、「本郷プランにおいては、社会科学習への参加主体としての子どもの能動性・主体性が最初から捨象されていたという問題である」（24ページ）。

また、「地域の変革と教育の課題を直接つなぐことによって、子どもがどのような質の社会認識を獲得するのかという点をあいまいにする恐れが多分にあったのではないか」と問題を提起し、「ある意味では社会問題をも知識の枠組みに閉じこめてしまい、その結果、本郷プラン本来の意図とは逆に、子どもの現実の生活とは切り離された教育内容として固定される結果を招いたのではないだろうか」(25 ページ) という。

さらに重要だと考えられるのは次の指摘である (25 ページ)。

仮に地域の課題がおとなにとって重要であったとしても、それが必ずしも子どもに切実な課題として認識されなければ、この場合、子どもの学習意欲の喚起を促すことは不可能であった。『子どもの切実な悩みの取り組みから』発して地域との結びつきへという展開方向が実践的に貫き得なかった」という大田の自己批判は、ここに問題の根源を発していたとあってよいのではないか。

ここでは、社会科教育の角度からではあるが、学習者としての子どもの主体性という観点を深めた疑問が提出されている。

大田は「社会の課題は子供の興味や衝動に方向性を与えるものであるが、それは子供の興味や衝動の無視の上には決して成立しない。(中略) だから地域の中の子供の生活の実態を読みとることは学校編成の中心である単元編成に極めて重大な手続きである」²⁷⁾ としていた。

先行研究を検討して、まず指摘しなければならないのは、本郷計画の実態そのものを解明した研究がほとんどないということである。使用された資料も先に示した大田の3冊の著作にほぼとどまっている。本研究でめざすのは、第一次資料をできる限り発掘し、本郷計画の実態と全体構造を明らかにして、それを戦後改革の流れのなかに位置づけて論じることである。

本郷計画は沼田本郷地域の中心校である本郷小学校と若い教育研究者大田堯との出会いがあつて成立した。当然ながらどちらか一方だけでは生まれえなかったものである。厳密に言えば、大田の教育理論の提起を受けいれ、一体的に研究を推進する力量をもった本郷小学校と教師を正當に位置づけるということになる。しかし、先行研究ではこのことに十分な配慮がはらわれていない。大田の主張と論述をもとに記述が進められ、文章の構成も多くは大田が主語になっているのであり、学校や教師が主語として登場することはほとんどない。それは、先に触れたように大田の著作以外の資料が取り上げられていないという問題と重なる。本研究では本郷計画を研究・実践の主体であった学校、教師の側から描

くことを意識した。

先行研究において、本郷計画の特質が論じられる時、コア・カリキュラム運動との違いから地域教育計画が浮き彫りにされ、理論的背景とともにその担い手やリーダーの分析から東京大学教育学科の系譜に位置づけられてきた。その際、阿部重孝の研究と発想が起源として指摘された。本郷計画をその系譜に位置づけることに異論はないが、阿部と大田は直接につながるわけではない。従前の研究でほとんど取り上げられていない、海後宗臣と大田の関係について、川口プランから本郷計画への発展という筋を踏まえて検討することが必要である。

4 論文の概要

本論文は序章と終章を含め全7章で構成した。

序章においては、筆者の問題関心、本研究の意味、研究の主題と研究方法および資料について述べ、先行研究の検討をおこなった。そのことを通して、本研究の独自の意味を明らかにした。

第1章では、本郷計画の起点について考察した。まず、本郷地域の歴史的・社会的背景を検討し、戦前の農山漁村経済更正運動との関連についても取り上げた。本郷計画に至るまでの本郷小学校の歩みを概観し、大田との出会い、本郷計画の開始の具体的いきさつを明らかにした。

広島県中南部に位置する沼田本郷地域の中心校としての本郷小学校は、戦後すぐの新教育の模索のなかで、いち早く大がかりな科学教育研究計画をまとめていたことを明らかにした。また、物資の困窮する困難な事情のなかでも、その実施に必要な施設・設備の充足をはかっており、教員配置のうえでも中心校としての配慮はうかがえた。本郷計画は本郷の教師が、大田と出会い理論的な提起と指導を受け入れて出発した。その舞台となり、実践主体となった本郷小学校と教師は、研究・実践の蓄積、有力教職員の配置など、戦前来形成されてきた力量を継承しつつ実践を展開した。この開始期の大田の指導の具体的な状況についても明らかにした。

第2章では、本郷計画にいたる大田堯の教育学理論の形成過程について考察した。大田は旧制広島高等学校時代に教育学研究を志して東京大学教育学科に進んだ。卒業論文「自然科学の陶冶価値」において自然科学が教育のなかに座を占めるプロセスを研究し、大学院生の途中から入隊し、戦争中は農民兵とともにジャングルでの野戦生活を経験した。復

員後、郷里本郷町での地域教育計画の実践は「白紙から教育を民衆自身の手で つくってみようという実験」²⁸⁾であったが、そのもとになった理論の枠組みは東京大学教育学科の系譜に位置づけられる。その系譜において大田と直接つながる海後宗臣との関係を取り上げ、先行経験としての川口プランの本郷計画への影響と海後の指導内容も含めて検討した。海後は自身の主催する中央教育研究所を通して川口プランの実践をすすめ、同時に本郷にも指導に入り、大田の理論と本郷の実践を川口プランと対比しても評価した。大田の教育理論では、「前進性」「民衆性」「科学性」を柱とする「近代的人間像」が教育目標として描かれていた。大田は「本郷地域教育計画」の英語表記は「Community-School in Hongo」だと、筆者のインタビューに答えて述べたが、大田における学校編成観を検討した。

第3章では本郷計画の全体構造を考察した。その際、「実態調査」と「民衆組織」の2側面から検討した。（「民衆組織」の問題は第4章で別に考察した。）「実態調査」は地域教育計画のなかで重要な位置を占め、その特長に挙げられるものである。しかし、大田においては本郷計画の初期の論述と、その後の反省では位置づけに大きな変化がみられことを指摘した。また、大田が本郷計画に着手する直前に執筆した論文「地域社会における学校教育計画」（『生活学校』1947年5月号）で、地域社会の学校における教育の目的、内容、方法をどのように構想していたかについて検討した。

第4章では、本郷計画の中心的な柱で、「地域における民衆の組織化」の具体的な姿である「懇話会」の実態を、新しい資料の吟味を通して明らかにした。まず、大田のいう「地域民衆の組織化」の基本的な観点を析出し、当時の会員名簿からその実態を分析した。また、新資料である本郷町教育懇話会「各部会要録」の綴りを検討し、実際の活動内容を明らかにした。その上で、宗像誠也による「民衆組織・懇話会」への関心と関連させてその意義を考察した。

第5章では、具体的な実践の展開とそのなかでの教師の問題について考察した。実践が学校で具体的に展開される場面における教師の位置と役割について検討した。本郷小学校の中二階の小部屋で、昼夜を分かたず熱中したという学習指導案づくりについて、大田の指導の実際を追い、残されている学習指導案を分析し、大田の教育理論が教師との共同の研究でどのように結実したかを考察した。また、本郷計画の実践的展開を担った教師のうち中心的な存在だった3人について、資料が断片的で限界はあるがその実像を描いた。

本郷計画に関わった教師の回想で印象深く語られるのは生活綴方である。きっかけは大田によって師井恒男との出会いがつけられたことであった。それは1953年2月のことで

あり、すでに大田の新たな研究の転回がみられる時期であったが、本郷の教師たちは生活綴方から何を学び、本郷計画の末期においてどのように実践を展開したのかを考察した。

終章では、本研究によって明らかにし得た限りの実態を踏まえて、本郷計画の歴史的意義について考察し、残された課題を整理した。大田は 1949 年を過ぎる頃を「終焉」²⁹⁾の時期とし、本郷計画の瓦解の始まりは「民衆の学校」の瓦解=懇話会のサロン化であるとしている³⁰⁾。本郷計画の実態に照らしてその反省を吟味するとともに、同時期の本郷小学校と教師の実践場面においてはどのような問題が現れていたのかを検討した。また、「終焉」の時期における本郷小学校の教師と教師集団の実践の方向について考察した。そこでは、本郷計画において戦後の教育課程編成の原理の転換はどのようなものとして追究されたか、その編成を担う主体はどのように考えられ、組織されたか、そのなかで、教師の位置はどのようなものであったかを考察の中心に据えた。

註

- 1) 稲垣忠彦「教育実践の構造と教師の役割」『授業研究の歩み』評論社、1995年、17ページ。
- 2) 大政翼賛会「国民錬成基本要綱」(1942年9月8日)。
- 3) 実践と理論に対する統制をこえようとする試みがなかったわけではない。プロレタリア教育運動においては、国家の規定した解釈を逆転させて教材を逆用した指導も試みられた。(脇田英彦の実践を含む『新興教育9』参照。)また、城戸幡太郎は1939年に「学校教育の方法に関して批判した」論文を集めた『生活技術と教育文化』(賢文館)において「教材の内容は社会の進歩に応じて改革されねばならぬ。而してこれを改革することは教育の実践に当たる教師の手によつてなされねばならぬ」といい、「現在の教師は政治的に去勢されてゐる」と嘆いていた。(同書18ページ。)
- 4) 『日本教育』1945年10月号、6ページ。
- 5) 中央教育研究所編『日本カリキュラムの検討』明治図書、1950年、60～67ページ。
- 6) 今日の課題ということで、「教育課程」という用語を使用した。カリキュラムの訳語として教育課程という語が一般化するのには1950年に学校教育法施行規則第25条が改正されてはじめて法令上に登場し、翌年に出された『学習指導要領一般編(試案)』

が教科課程にかえて教育課程を使用して以後のことである。本研究のなかではカリキュラムという語をそのまま用いた。

- 7) 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店、2000年。
- 8) 大田『地域教育計画』福村書店、1949年、はしがき。
- 9) 同前書、97ページ。
- 10) 同前書、6ページ。
- 11) 海後宗臣「教育学五十年」『海後宗臣著作集第一巻』東京書籍、1981年、412ページ。
- 12) 藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所、1977年、60ページ。
- 13) 大田「本郷プランについての感想」梅根悟・岡津守彦編『社会科教育のあゆみ』小学館、1959年、205ページ。
- 14) 大田『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店、1983年、54ページ。
- 15) 五十嵐頭「教育計画」青木誠四郎・宗像誠也・細谷俊夫編『教育科学辞典』朝倉書店、1952年、168ページ。
- 16) 大田「地方教育計画」海後宗臣・宮原誠一・岡津守彦・矢川徳光・依田新編『新教育事典』平凡社、1949年、370ページ。
- 17) 註8)に同じ、23ページ。
- 18) 水内宏「カリキュラム運動の実態」肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革6』東京大学出版会、1971年、474ページ。
- 19) 筆者によるインタビュー、2002年5月24日、大田宅。
- 20) 阿部重孝『教育改革論』岩波書店、1937年、序文。
- 21) 田中武雄『戦後社会科の復権』岩崎書店、1981年、98ページ。
- 22) 註18)に同じ、499ページ。
- 23) 田中耕治「戦後授業研究史覚え書き」グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』、勁草書房、1994年、6ページ。
- 24) 朱の論文中、先行研究の分析対象として取りあげ、磯田一雄としているものは水内宏の誤りである。同書103ページ他。
- 25) 大田堯「地域の教育計画」『岩波講座 教育』4、岩波書店、1952年、215ページ。
- 26) 佐藤隆「本郷プランにおける社会科教育の展開と帰結」東京都立大学教育学研究室『教育科学研究』第14号、1995年、16ページ。
- 27) 註8)に同じ、75～76ページ。

28) 註 14 に同じ、34 ページ。

29) 大田「戦後の教育と教育学」『教育』1979 年 12 月号、90 ページ。

30) 註 14) に同じ、50 ～ 51 ページ。

主要先行研究一覧

- ・水内宏「カリキュラム運動の実態」、肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革 6 教育課程総論』東京大学出版会、1971 年。
- ・朱浩東『戦後日本の「地域と教育」論』亜紀書房、2000 年。
- ・藤岡貞彦『教育の計画化 — 教育計画論研究序説』総合労働研究所、1977 年。
- ・藤岡貞彦『「地域教育計画」論の展開と帰結』、『国民教育研究』No. 47、国民教育研究所、1968 年。
- ・田中武雄『戦後社会科の復権』岩崎書店、1981 年。
- ・小川利夫「新教育の展開と変容」、『教育学全集 3 近代教育史』小学館、1967 年。
- ・高木郁子「本郷プランの構想と具体的展開」、京都大学大学院教育学研究科修士論文、1997 年。
- ・久富善之「住民調査」、松原治郎編『教育調査法』有斐閣、1985 年。
- ・東京大学カリキュラム研究会編『日本カリキュラムの検討』明治図書、1951 年。
- ・川合章『社会科教育の理論』青木書店、1979 年。
- ・佐藤隆「本郷プランにおける社会科教育の展開と帰結」、東京都立大学教育学研究室『教育科学研究』第 14 号、1995 年。
- ・荒井邦昭「地域教育計画論の系譜」、日本社会教育学会年報編集委員会編『コミュニティーと社会教育 — 日本の社会教育』第 20 集、東洋館出版社、1976 年。
- ・田中武雄・小町康夫『「地域と教育」についての一考察 — 本郷プランの分析を通して』、『金沢大学教育学部教科教育研究』第 21 号、1985 年。
- ・水原克敏『現代日本の教育課程改革 — 学習指導要領と国民の資質形成』風間書房 1992 年、所収「経験主義教育計画」。
- ・船山謙次『戦後日本教育論争史』正・続、東洋館出版社、1958 年。
- ・佐藤一子『子どもが育つ地域社会 — 学校五日制と大人・子どもの共同』東京大学出版会、2002 年。

第1章 本郷地域教育計画の起点

第1節 本郷小学校における新教育の模索

1 沼田本郷地域・本郷町と本郷小学校

本研究の対象である本郷地域教育計画（以下、本郷計画と略す）の舞台は、広島県豊田郡の旧本郷町を中心とする地域である。現在の本郷町は 1954 年の町村合併により、旧本郷町、船木村、北方村、南方村の 1 町 3 村が合併して誕生した。

本郷の名は中世に沼田川中流域一帯に成立した荘園に発する沼田荘の中心であることに由来する。当地は古代山陽道が通過し、幾つかの市が成立していた。沼田本郷の名の初見は、近世西国街道の宿駅である。このように、本郷地域は農村地帯のなかにあって歴史的に交通と交易の要地であり、その地域の性格は、戦後にも引き継がれた。

本郷計画のなかで、最初に実施された実態調査をもとに 1947 年当時の本郷町の概要をみておくことにしよう。調査の対象となった旧本郷町の人口は 3774 名で、世帯数は 874 であった。これを「生計の重みから職業分類」したのが表 1-1 である¹⁾。

表 1-1 本郷町職業別世帯分類

町全体の職業別世帯分類		
農 業	27%	238
俸 給	32%	282
商 業	20%	178
無 職	16%	137
不 明	5%	39

この表の数字について『本郷町の生活』では「本郷町は一般には半農半商と信ぜられていた。然しながら調査の結果、32%という俸給生活の世帯が存在する」と指摘し、一般の理解に反して俸給生活者が農業世帯、商業世帯をしのいでいることに注意を喚起していた。また、全世帯カードのなかから、多少とも農業に従事している世帯をすべて引き出してみると 363 世帯あるが、専業農家は 85 戸にすぎないことも示されている。この農家数は町全体の 10%に満たなかった²⁾。さらに、農業と俸給生活を兼ねたものは 49%であった。

このような「農村地帯の交易聚落」³⁾である本郷町の第二次世界大戦中の様相はどのようなものであったか。本研究のテーマに関わる問題について概観しておきたい。

農村地域という点で見落とせないのは農山漁村経済更正運動との関係である。昭和初期の経済恐慌は広島県の農村経済にも破局的打撃を与えた。農林省は1932年9月、経済更正部を創設し、10月には訓令を発して「自力更正」運動を強力に押し進めた。基本方針は、農山漁村において「固有ノ美風タル隣保共助ノ精神ヲ活用シ、其ノ経済生活ノ上ニ之ヲ徹底セシメ、以テ農山漁村ニ於ケル産業及経済ノ計画的組織的刷新ヲ企図」（農林省訓令第二号「農山漁村経済更正計画ニ関スル件」、1932年10月6日）するというものであった。これを受けて、広島県では同年12月6日、県告示をもって「広島県農村経済更正委員会規則」を制定した。この委員会は5カ年間に、県下372町村のうちその約3分の1に相当する125町村に経済更正計画を樹立実行させることとし、毎年25町村ずつを指定した。しかし、本郷町はここまでの計画には入っていない。1939年、政府は「農山漁村経済更正計画整備方針」を新たに定めた。これは前年の国家総動員法公布（4月）、物資動員計画の実施（6月）などの戦時統制経済への移行にあわせたもので、農山漁村経済厚生事業は戦時体制への新たな順応策となった。それと共に同1939年の指定は県下59町村に及び、その数は前年の26町村の倍以上となった。本郷町が指定されたのはこの年のことであり、本郷町近辺では、船木村と南方村が前年の1938年に、高坂村が本郷町と共に1939年に指定された⁴⁾。

ここで、改めて農山漁村経済更正計画の内容をみておきたい。本郷町のものは残されていないので広島県下指定町村の通例とされる事例をとりあげる。

農山漁村経済更正計画は、教化、産業、経済、社会の4部門に分けて実行計画を樹立した。その第1番目に上げられたのは教化部であり、精神作興の基礎の上に経済建設を行うことを根本としたことがよく示されている。教化部および社会部の改善事項とされたのは以下のようなことであった⁵⁾。なお、これは別項で取り上げる本郷町教育懇話会の「地域の課題」の検討の際に参照することになる。

教化部改善事項

国体観念の明徴／尊農信念の涵養／国防信念の養成並びに軍事思想の普及／時間尊重及び定時励行／公休日の整理設定／公衆道徳の遵守／納税思想の普及徹底／宗教的信念の確立／協同心の涵養／計画経済の普及／家庭教育の振興／団体生活の訓練／奉仕観念の紅葉／職業研究／更正精神の強調／産業修練／農村芸術の振興／農村道場の建設／全村学校の実施／経済更正教育の実施／郷土教育及び労作教育の実施／模擬組合の設置活動／小学校の整理統合／村立図書館の充実／学校内に更正研究会の特設／学

校の更正的経営。

なお、社会部の改善事項には、以下のようなものが含まれていた。

冠婚葬祭其の他社交儀礼改善／保健衛生施設の拡充／宴会改善／農村娯楽の振興／農繁期託児所開設／家庭生活の合理化／弊風改善／栄養食及び農村料理の研究／台所、便所、湯殿、井戸の改善／慰安娯楽の設定及び改善。

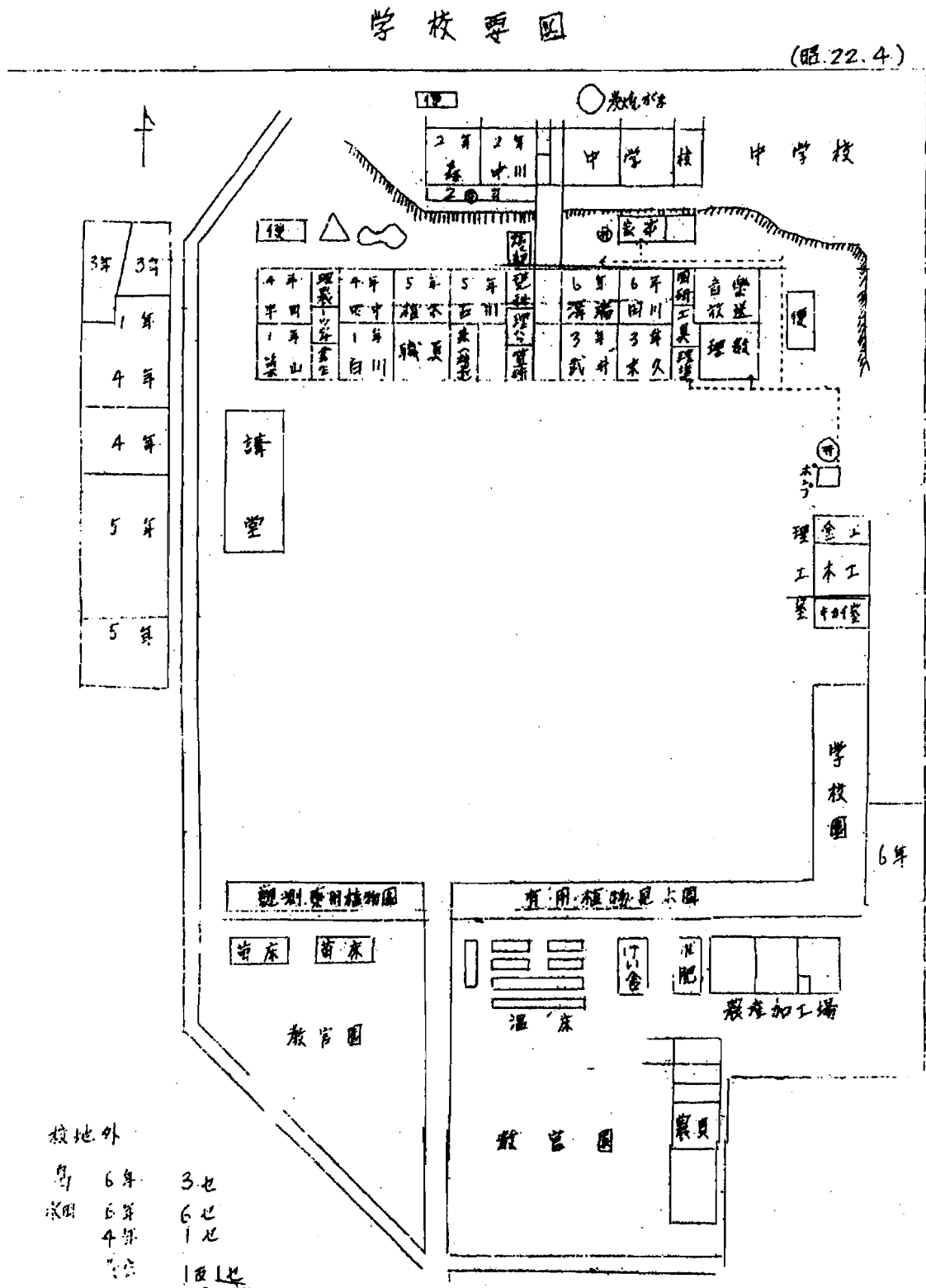
以上のような内容をふくむ農山漁村経済更正運動は、「農業生産力拡充を一環とする総力戦体制の前提諸条件を整備し、ファシズムの中核的担い手を育成」⁶⁾しようとしたものであった。

広島県におけるこの運動の実績をみると、『農山漁村経済更正計画の概要及其の実績』（広島県経済部、1938年1月）のなかで、教化部の項では冒頭に、「全村一致の気風挙げて、村民自奮更正の意気に燃え、人心亦著しく緊張味を示し、殊に野心を以て自治を紊し、或紛叫せしめんとするが如き人物次第に影を没しつつあること」をあげ、「国旗の全戸掲揚、或は学校、部落の掲揚台の設置」とともに、「学校実習園が著しく拡大活用され、実習を通して農民精神の鍛錬陶冶に力を致し」とその成果を誇っている。本郷町の指定はこの報告の翌年のことではあるが、戦時体制への順応の強化のなかで当然このような実績が踏まえられていたであろう⁷⁾。

本郷小学校は、先にふれたように沼田川中流地域の中心をなす町の学校であり、地域の中心校とみられていた。例えば船木小学校から本郷小学校への転勤について、船木小学校『学校沿革誌』は「栄転」と記述した。学校の規模は高等科を含め児童数500～600名程度（1946年度の卒業生は初等科男子42名、女子42名、高等科男子41名、女子17名）であり、教職員は20名前後であった。

次に、1947年4月当時の学校要図を掲げておこう。この年発足したばかりの新制中学校は高等科の校舎を使い、小学校に同居していた。校地のなかに、炭焼きがま、観測・薬用植物園、有用植物見本園、農産加工場、堆肥場、鶏舎、温床、苗床、農具収納庫などを整備し、校地外には畠や水田を持っていた。この学校要図に示された状況は本郷計画の始まる以前のものであり、先にふれた経済更正運動の成果を含む戦前来の遺産を引き継いでいるものである。この図は田川時男の資料綴りに綴じられていたものであるが、学級担任名が記入されているところから、研究発表会用の資料として作成されたものと思われる。

図1-1 学校要図 (1947年4月)



出典：田川時男資料

2 本郷小学校における新教育の模索と科学教育研究

本郷小学校は戦争の終結をどのように迎え、本郷計画の始まる以前にどのような内容と方法で戦後教育を進めようとしたのだろうか。『学校沿革誌』の記事をもとにその様子を見ることにしよう。8月15日の項には「終戦の詔書渙発」とある以外特段の記事はない。9月14日に学童疎開で受け入れていた呉市の児童が帰校し、10月4日には防空壕の整理作業が行われている。それ以外に戦争が終わったことを感じさせる記事はない。11月3日には明治節拝賀式があり、翌1946年1月22日には「御真影奉還ス」と記載されているが、2月11日には紀元節拝賀式が挙行されている。

新教育に関する最初の記事は、1946年3月7日の「新教育ニ対スル講話並ニ座談会」というものである。講師は広島文理科大学学長長田新、広島師範附属小学校主事是常正美、広島師範学校教授松永信一の3名であった。このうち、是常は同月18日にも「民主主義ト教育ニツイテ」と題して講演を行っている。この時期に学校現場の教職員に対して論じられた「新教育」、「民主主義」の内容を見ておくことも意味のあることである。いま、直接この講演の記録をみることはできないが、ほぼ1年後の1947年4月に発表された是常の論文「新教育の根本問題」⁸⁾によってその内容をうかがうことにしよう。この論文で、是常は「人文主義的な人格概念を教育陶冶の理想とする立場における新教育理念を、フイヒテの『ドイツ国民に告ぐ』に基いて一応明らかにしたのである。長い封建的形式主義的教育を払拭せんとする我々は、先づ一応この立場に選つて教育そのものに対する健全な正しい姿勢を取り戻さなければならない」と主張した。是常は戦争直後の日本を「国家は今や外国のために解体せられその運命まで制せられようとしている」といい、この「国家の危機」の原因は内にある「個々の人間の危機、人間性の解体が直ちに国家の危機であり国家の解体となる」から、この危機を突破するには「国民全体の人間性をその根底から改造」しなければならないとした。掲げられた目標は「文化国家の建設」であり、国家の存立は「正義と人道のために、文化のために、人間性のために」とあると主張して、「そういうものゝために営む国家の働きを直接担当するのが教育の固有の使命である」と述べていた。そして、新教育の第一の出発点は「自らの内側から独力創造するという創造的興味」であるとし、第二は「子弟の目をその実際生活における団体生活に向けしめ、その団体生活における秩序法則の形成に関心を持たしめるように」しなければならないというのである。

このような「人文主義的な新教育」の主張が本郷小学校においても説かれたのであろう。

1946年の新年度を迎えると、本郷小学校は5月22日に「本年度新教育方針ニツイテ職務会ヲ開ク」のであるが、この年の動きは、戦後新教育の学校現場への浸透過程を社会的な動きと関連づけて見る上で興味深いものがある。同年の『学校沿革誌』の関連記事を抜粋して掲げると表1-2のとおりである。

表1-2 本郷小学校『学校沿革誌』にみる新教育関連記事

年 月 日	記 事 内 容
1946年	
4月4日	政治と音楽の夕べ
10日	衆議院議員選挙
29日	天長節拝賀式挙行
5月22日	本年度新教育方針ニツイテ職務会ヲ開ク
7月16日	農村ノ科学化ニツイテ講演会 文理大 柴田教授
8月11日	御真影奉安殿取除工事着手月未完了
8/31～9/1	夏期講習 東洋ノ民主主義ニ就イテ 広島文理大 山本教授
9月2日	進駐軍広島軍司令部本校視察異常ナシ
11月3日	憲法発布記念式
1947年	
1月13日	科学教育研究会ニツイテ職務会
16日	支部臨時総会 1.広島県教員組合結成ニ関スル件 2.闘争経過報告並ニ協議
30日	校内理数科理科研究会ヲ開催ス 講師 広島文理大 河野教授
31日	二・一ストニツイテ父兄会開催
2月27日	第一回科学教育研究大会開催 講師 広島文理大 河野通匡先生 向井学務課長、住司賀茂学務課長 会員約二百名

4月10日には新選挙法による第一回衆議院総選挙が行われたことが記載され、投票日に先立つ4日には、おそらくはそれと関係するであろう「政治と音楽の夕べ」という催しがある。このような会は戦前においては予想も出来ない新鮮なものであったに違いない。

しかし、4月29日には、「人間宣言」（1月1日）したところの天皇の誕生日にちなんで天長節拝賀式がなお挙行されている。5月になり、「新教育方針」についての職務会が開かれ、新しい教育についての模索が始まっているが、記述の限りでは4月7日にGHQが発表した『米国教育使節団報告書』などへの言及はみられない。しかし、地域や学校においても時代の変化をはっきりと知らせる出来事が起こってくる。8月11日には奉安殿の取り除き工事が始まり月末まで続行した。2学期に入ってから、9月2日には進駐軍広島軍司令部からの視察を受けた。「異常ナシ」という表現にはある種の緊張感も感じられる。11月3日には「憲法発布記念式」があり、新日本建設の方向が周知される機会となった。この間に、7月には「農村ノ科学化」についての講演会があり、8月末日から9月1日の2日間、「東洋ノ民主主義」についての講習会があった。翌年1月になると広島県教員組合の結成についての協議が進み、31日には2・1ストについての父兄会が開かれた。こうしたなかで、1月13日に職務会が開かれ、学校の研究方針は科学教育研究ということになったのである。

この背景には教師を含む国民の意識状況と文部省の動きがあった。戦後すぐのこの時期、『科学で敗けた』、『科学』の立ち遅れが敗戦の原因だったという考え方が、当時の多くの人々をとらえていた⁹⁾。教師のなかでも同様に、1946年3月に行われた調査においても、「新日本建設のための教育にとって最も重要であるとお考になっていること」との質問に対し、「教育内容に関するもの」をあげたのは94%あり、なかでも「科学教育の振興」は27.8%で、次の「道義心の昂揚」が18.9%であることからみても際だって高い¹⁰⁾。文部省が科学教育に関する措置を講じたのも早かった。1945年11月7日には科学教育局通牒「科学教育現地実態調査ニ関スル件」¹¹⁾を出し、調査に当たっては「戦時中ニ於ケル科学教育方針払拭、民主主義ニ基ク戦後科学教育理念ノ確立ニ重点ヲ置ク」として、係官を地方に派遣した。

次項において、本郷小学校の科学教育研究計画と対照するため項目ごとにおもな内容を紹介する。「実態調査要目」には、冒頭に「調査スベキ学校ノ選定方針」を示し、「地方学校科学教育ノ実態ヲ総合的ニ把握スル」ために、「対象ノ選定ニ当リテハ科学教育実施ニ関シ優秀ナルモノ、普通ノモノ、及ビ劣等ナルモノ三者ヲ選出ス」とした。学校における調査項目のうちでは、教職員関係として、科学教育に対する教職員とくに校長の熱意の程度、理科専門教員を養成しているか、傑出した科学教育者の発見、教師が科学教育に関し再教育を受けたかどうか、などが含まれていた。

調査の内容項目にある、科学教育に関する教師の再教育については、本郷計画において社会科の中心人物となった田川時男も履修した記録が残されていた。広島文理科大学が1947年7月25日に発行した「小学校教育講習会修了証明書」には、「本大学科学教育研究室主催の科学教育研究講習会で専門的課程（理科十六時間、数学六時間）を修了したことを証明する」と記載されている。また、調査で教授法関係としては、標本実験設備とその活用の程度、優秀標本で学校自身が工夫製作したものがあるか、などを調査項目にあげていた。その他の項目では、学校園など校庭の科学教育施設の利用状況、学校を通じての家庭及び社会教育の実施状況、科学教育に関して学校展覧会などを利用しているか、優秀児童について、などが示されていた。

さらに、都道府県において調査すべき項目というのが別に立てられ、そのなかでは、新科学教育理念の確立がうたわれ、科学教育研究会を奨励するとされていた。そこでは国民科学教育の究極目的は、「科学精神ヲ啓培シテ合理主義的、実証主義的心構ヲ国民生活中ニ浸透普及セシメ国民ノ教養ヲ刷新向上シ以テ新日本文化建設ノ礎石ヲ創成スル」ことだとし、「近代科学ガソノ本質ニ於イテ民主主義ト密接不可分ノ関係ニアル」と述べていた。調査の対象は確かに学校であったが、国民科学教育の目標を掲げているように子どもを対象とした学校教育にとどまらないねらいをもっていた。

先にみたように、本郷小学校では1947年1月13日に5カ年計画で科学教育の研究・実践に取り組むことを決定した。同月30日には広島文理科大学教授河野通匡を講師に、校内理科理科学研究会が開かれ、さらに、1か月後の2月27日には約200名の参加者を得て第1回科学教育研究大会が開催された。この時も、講師には県の学務課長と並んで河野を迎えている。翌1948年1月16日には文部省事務官が状況視察に来校するなど大きな位置づけの研究計画であった。また、1949年2月18日にも科学教育研究大会が開催され、講師については「河野通匡教授（広大）、広島女高師中川教授、大田先生」と記述され、大田の指導する本郷計画が始まってからも科学教育研究が継続していた様子がわかる。この時の研究会には「中国五県理科委員その他参観」とあり、本郷小学校における科学教育は、文部省の意向を受けて職務会（1947年1月13日）で計画が決定され、「昭和二十四年二月十八日広島県科学教育研究協議会学習指導案綴」という資料が残されているところから、その研究発表を1949年2月18日に行ったものと思われる¹²⁾。

このように、本郷小学校における戦後の「新教育」は科学教育研究から始まったのであるが、そうなった要因としてまず考えられるのが教諭として在職していた平田秀夫の存在

である。大田が後に回想するところによっても「理科教育に得意な平田先生がいて、この人が非常に立派な実践力もあり、知識もあり探究欲もある、理科教育としては一流の先生、理科教育の権威」¹³⁾だったということである。その平田が作成し、先の1月の職務会に提出したと思われる資料（「本郷科学教育資料」と呼んでおく）¹⁴⁾によって本郷小学校の科学教育研究の状況を見ておこう。

3 科学教育研究の内容とその転回

前項でふれた平田の筆跡になる「本郷科学教育資料」は、本郷小学校の科学教育研究がかなりの意気込みと体制で進められた様子を示している。その内容と背景を概観し、本郷計画への転回過程をみることにする。

「本郷科学教育資料」は、まず、冒頭に（一）目標、という項が立てられ、以下、（A）主眼、（B）努力点、があげられ、（二）施設並ニソノ運営、では（A）研究組織機構、（B）設備、という項目ごとに意欲的で緻密な研究計画が記述されている。また、この資料の記述には前項で取り上げた文部省通牒との関連もみることができる。以下に、可能な限り復元したものを掲げておく。

（一）目標

教育ノ原理ヲ為スコトニ依ツテ学ブ」ニ求メ 科学教育ノ原理モ亦、操作スルコトニヨツテ会得スル」即「知技一体」ノ理ニ則ラントスル 従ツテ 今後ノ科学教育ニハ直感ニ併セテ技術ノ面ヲモ重視セントス

我々ノ生活ハ技術ニヨツテ支持セラレ 又 技術ニヨツテ科学的根蒂ヲ強化ナサルモノデアル

（A）主眼

生活ヲ基磐トシ

①理数科教育ノ刷新充実

②自発的学習訓練ノ徹底

③家庭社会 科学的関心ノ昂揚トニヨリ旺盛ナル合理創造ノ精神ヲ培ハントスル

（B）努力点

①学校一致ノ科学的経営 教師児童一人ト雖モ之ガ場ヲ占メ積極的活動ヲナスヘク誘導スル一般的行事施設等モ科学的再検

②理数科理科ヲ中心トスル算数 家事 理工 理農ノ一体的経営

③推進員ノ組織的活動

④教材ノ再檢答並之ガ厳選

⑤継続的研究ノ重視

⑥技術的修練ノ重視

⑦計画的作為ト反省 訓練徹底

⑧唯物的ナラザルコト

五年計画ナルコト

(二) 施設並ニソノ運営

(A) 研究組織機構

(教師ニ関スルモノ)

①各教科ニ研究主任、副主任ヲオキ該科ニ関シ一切ノ研究指導ノ責ヲ有ツコト

②授業研究 ブロック (初一二、三四、五六、高一二) 毎ニ毎月一回ノ授業研究參觀ヲナスト共ニ該科ノ計画打合セヲナス 又 主任副主任ハ之ニ参加スル

③個人研究 各自年間ノ研究日〇〇〇 (3字不明)

④図書購入 雑誌単行本

⑤出張研究 一職員十日間ノ自由出張ヲ認メル

⑥校内講習会

⑦授業案ニ科学的生活記録一科学メモ、授業読書ソノ他ヨリ

(児童ニ関スルモノ)

①推進員ニ学校科学班ハ 高学年部 (初四以上) 低学年部 (初三以下)

◎学級児童ノ約一割ヲモツテシ 理科算数理工家事理農ノ成績優秀ニシテ意志鞏固ナルモノヨリ選ブ ◎学校科学ノ推進母胎トナス一學習ノ中堅トス ◎初三以下ハ不文律的編成 (ママ) ◎主トシテ教材ノ深化發展 ◎研究方法 個人共同 見學 講話読書製作実験觀察 ソノ補導ヲ 教科担任 主任及副主 ◎科学ノ会 研究公開ト討議

(一般的ナルモノ)

◎展覧会 科学揭示 一日公開 授業研究発表

(B) 設備 児童ノミナラズ生徒父兄ノ研究ニモ資セントス

①予算 十万五千元ヲ希望 内半分ハ寄付金ヲ充当シタイ

②研究室 ◎各教科毎ニ研究室ヲ設ケ 準備室ハ改称スル (ママ) ◎〇 (1字不明)

職員モ自由ニ研究セラレルコト 児童ノ〇〇（2字不明）ニモ最大ノ便ヲ与ヘルコト

③学習室経営 理数室 第二理数室 家事室 理工室 衛生室（自然観察用具室）

④廊下経営 現在ハ理科室ハセマイ 壁ノ利用 各教科研究物

⑤屋外

自然観察園 理農園 教官園 水道 気象観測所 薬用植物園 有用植物見本園

風致園 花卉観賞園

この資料をみて気づくことは、「目標」や「主眼」においては、戦前への反省を踏まえた文部省通牒の理念ほどの明快さはないが、研究組織機構や設備など、具体的な内容になるとかなりはつきりと改善点を示しているということである。教師の自由な研究の保証、自由な関心にもとづく出張研究の公認など戦前からみれば大きな変化である。

この資料には、備考として、科学班研究日が設けられ、曜日毎に各学年が割り当てられている記事もあった。教師の研究担当も算数、理科、理工、家事、理農に 17 名の教師が分担して担当するようになっていた。また、学校科学班員に選ばれた初等科 4 年以上の各学年の児童名が明記されていた。

この綴りには、別に、1947 年 1 月に調べた「科学教育設備緊急要物件の概要」と題する〔理科実験ヲ主トスル機械器具〕の一覧表である、平田の筆跡になる B 4 判の孔版プリントも綴じられていた。表題の下には「昭和 20 年以前のもの、21 年以降のもの、21 年以降自作したもの」を類別するとの注記があり、これは先の文部省通牒が、「学校自身の工夫製作」を調査したことに対応しての類別と考えられる。化学天秤、顕微鏡、映写機、幻灯機、雨量計、ドリル、ハンドドリル、木金工旋盤、ファイゴ、グラインダーなどを含む 72 品目が整備時期を含めてわかるようになっていた。これらのなかで、とくに工具などは地域教育計画においても有効に活用されることになった。

「小一、二、三理科作業表（案）」とそれを踏まえて検討されたとみられる「本郷小学校理科作業単元表（試案）」も別紙に綴られていた。ここでは「本郷小学校理科作業単元表（試案）」¹⁹⁾（表 1-3）を掲げておく。

本郷小学校の科学教育研究に伴う一連の資料をみた。意欲的な科学教育研究計画であったといってよいであろう。予算の規模や教師の教育研究体制など、中心校でこそ計画できたものであろう。このように本郷小学校は戦前戦後を通して、地域の中心校として施設・設備・研究体制を整えていた。それがやがて始まる地域教育計画の推進の条件として活用された。戦後すぐに科学教育研究からスタートした本郷小学校の新しい教育の模索は、次

節でみるように、大田堯との出会いを経て本郷地域教育計画へと転回していく。

表1-3 本郷小学校理科作業単元表（試案）

月 \ 年	1	2	3
4	学校の庭 春の野山	今年のけいかく シーソーあそび	きせつだより かえるのたまご
5	学級園 草花取り	春の種まき すずめとつばめ	うえつけとさしぎ 海辺 身体けんさ
6	風車 魚取り	雨降り つゆばれ	水中の生物 動物の食物 花時計
7	しゃぼん玉あそび 朝がを	水あそび 蟻のゆくえ	海原あそび 七夕さま
9	虫とり 種まき	秋の種まき お月様	二百十日 秋の種まき（麦、豆） 虫のてんらんかい
10	お月見 楽しい食事	鏡あそび 秋の野山（種のちり方）	めがねあそび お花あつめ
11	木のみひろい もみぢがり	稲のとり入れ	たきび いろいろなきかい
12	いろいろなのりもの	霜のあさ 冬のえいせい	生物の冬ごし
1	お正月 こよみつくり	たことはね ゆわかし	冬のあそび（笛）
2	冬の天気	火鉢 色々な道具	寒さとあたたかさ
3	春を待つ てんらんかい	今年のまとめ	方角（磁石あそび） 今までしらべたこと

〔備考〕 田川時男資料ファイルより。

第2節 本郷地域教育計画のはじまり

1 大田堯と本郷小学校の出会い

本郷計画は、新しい教育を模索する本郷小学校の教師たちと大田との出会いによって生まれたものである。しかし、これまでその具体的ないきさつを明らかにした研究はなかった。手がかりになるのは、実践の中心にいた田川時男、小川達哉の連名で1959年に執筆された「本郷プランの歩んだ道」¹⁶⁾の記述である。ここでは、この文章と『本郷小学校学校沿革誌』（以下、『沿革誌』と略す）の記録、および大田の回想を照合しながら本郷計画の起点について明らかにしておきたい。

「本郷プランの歩んだ道」の記述は以下のとおりである。

昭和二十二年の学制の改革により、教員の組織が一変し、軍隊帰りの元気のいい教師、新しく転任して来られた校長などの力により、何とか新しい教育をうちたてなくてはという空気に学校が変わった。社会科の誕生で、何を如何にすべきか途方にくれていた時、六月の農繁休みに、たまたま教育技術の全国の研究会のある事を知り、青年教師が参加研究することになっていたところ、大田堯氏の帰省を校長が知り、お話を聞くことにした。

前節で見た科学教育研究が始められた翌年度の1947年4月、新学制の実施により、校名は本郷国民学校から本郷小学校へと改称され、人事異動で校長の後藤定と田川時男、溝端一男、白川スエ子、中川スミの4名の教諭が着任した。ここでいう「軍隊帰りの元気のいい教師」とは田川時男のことであり、「新しく転任してこられた校長」とは大田の親戚筋でもあった後藤定のことを指す。二人は、この年1947年4月に船木小学校から転任してきた。二人がそろって転任した事情は不明だがまったくの偶然とはいえないであろう。後藤が船木小学校の校長として赴任したのは前年1946年の5月であり、同校に7月に中国から復員したばかりの田川が赴任したのはその年9月で、二人の船木小学校在任期間はともに1年に満たないのである。『船木小学校沿革誌』は二人の本郷小学校への転任を「栄転」と記述している。勤務期間が1年に満たない校長と教諭の二人がそろって地域の中心校に異動する背後には偶然の重なりではないものが感じられる。

「社会科の誕生で、何を如何にすべきか途方にくれていた時、六月の農繁休み」というのは1947年のことである。『沿革誌』によれば、この年は、6月9日から11日までの3日間と6月21日から29日までの9日間という、2度の農繁休業が実施された。前半の9

日からの農繁休業の間に、校長の紹介を得た青年教師が、帰省中の大田を訪ねて話を聞いたことによって、本郷小学校の研究は「科学教育研究」から「地域教育計画」へと急速に転回していくことになった。この時、大田を訪ねたのは田川（27歳）と溝端一男（23歳）であった。これ以後、二人は本郷計画推進の牽引車の役割を果たすことになる。『沿革誌』には、二人が話を聞いた直後の同月12日に、「東京帝大教育学研究室大田堯先生より新教育について指導を受ける」とある。これが本郷小学校の記録に大田の名が出る最初である。

いかにも素早い受け入れと展開は、学校における新教育の模索の切実さと大田の話の影響の大きさを示していよう。

大田は前年の5月にセレベス島から復員し、故郷の豊田郡船木村に帰っていた。生家は船木小学校から徒歩2～3分のところにあり、その船木小学校には実姉築島宣恵が教師として勤務していた。先に触れたように、校長の後藤と教諭の田川は、ともに1946年度の年度途中から船木小学校に勤務していたので、大田と後藤や田川の最初の出会いは船木小学校時代とも考えられるが、大田は記憶があいまいではっきりしないという。

1946年9月に大田智子と結婚し、築地姓から大田姓に変えた大田は結婚後は本郷駅前の大田宅に居を移していた。また、その頃東京大学大学院特別研究生になってもいた。本郷小学校の教師が訪ねたのは、学校から徒歩5分ほどのこの大田宅である。当時の状況について、大田は後に次のように説明している¹⁷⁾。

教育界も情報を求めていたのです。そのところに、戦前と戦後の折れ目での日本の精神状況というものがあるわけです。つまり、自分たちが次の社会をつくっていくのだという主体の熟成を欠き、外部の強力な圧力によって天皇制国家を破壊させられたわけです。亡命政権はどこにも存在せず、したがって、次にどういう国をどういう方法でつくるのかという手だてはととのえられておらず、ひたすらにどうなるだろうということが人々の強い関心事であり、どうなるのかという情報を求めるために、飢えたるものが食物を求めるような状況がいたるところに見られたわけです。

そうしたなかで大田は「もっとも新しい教育情報を東京からもたらすことの出来るメッセンジャー・ボーイたり得た」¹⁸⁾。この年1月には東京・桜田国民学校で社会科の実験授業が開始され、3月には「学習指導要領一般編（試案）」も発行されたが、9月の社会科授業開始を前に現場において「何を如何にすべきか」の悩みは切実なものになっていたなかでのことである。

2 若い教師の胸を打ったもの

では、大田はどのような内容の話をしたのか。青年教師は何にひかれ、学校はどのように動き出したのだろうか。青年教師と大田との出会いを、先の「本郷プランの歩んだ道」は次のように記述している¹⁹⁾。

「新しい」教育に対し、何等知識をもたない教師が、先生の話聞き、教育を自分達の力でくみだてていくこと、そのために、実態調査をしなくてはならない事などを、何の疑問もなく、——理解し得ぬが故に——全く素直に受けとり、青年教師は自分達で教育をと、胸をおどらし、希望に燃えだしたのである。

田川と溝端という二人の青年教師が、29歳の研究者大田の話に「胸をおどらし、希望に燃えだした」のであるが、若い教師の胸を打ったのは、「新しい教育は子どもの生活する、具体的な地域社会と切り離しては行われえないこと、地域社会の改造の一環として学校教育が行われるべきこと、そのためには、地域の大衆と共に地域の改善の方向と課題をさぐり、その上にたって教育が新しくされるべき事」の説明であり、地域の実態調査をして、それをもとに「教育を自分達の力でくみだてていく」という話だった²⁰⁾。

大田から話を聞いた教師の受けとめは積極的なものであった。「教育を自分達の力でくみだてていくこと、そのために、実態調査をしなくてはならない事など」の話を聞くとすぐに動き出した。「学校で早速、新教育についてのよくわからない話の切り売りをし、ともかくにも、実態調査をしなくてはならないことを説明し、青年教師の熱と意気で、やらざるを得まいという空気をかもしだした」²¹⁾。この中心になった田川と溝端はともに4月に赴任したばかりだったのであるが、校長後藤の積極的に受け入れる姿勢と力を持った先輩教師²²⁾の支援があった。学校のなかの反対の流れは二筋あった。それは、「ほんとうに自分達の力で教育の編成が可能かという層と、忙しくてどうにもならなくなるだろうという層」²³⁾であった。

しかし、『沿革誌』の6月16日の項には、「本日より児童実態調査に関して協議会を五日間にわたって開く」と記されている。反対の空気もあるなかでの5日間にもわたる協議の結果、「早速、実態調査（児童の）を開始し、集計をして、農繁休みに上京して、大田先生の所に行き、『この児童の調査をもとに如何にして教育を組み立てるべきか』と教を請うた」²⁴⁾という。この農繁休みは、6月21日から9日間実施された後半の農繁休業であった。この間に東京に帰っていた大田の所へ小川、田川、溝端などの中心的なメンバーが上京して訪問した²⁵⁾。

しかし、彼らの持参した内容は大田の企図していたものとは違った。大田からは「児童の実態調査ではない、地域の実態を調査し、その課題をもとに児童の研究もするのだ」²⁶⁾と指摘されたという。当時、現場教師が実態調査と聞けば児童の調査を思い浮かべ、地域社会の課題と教育を結び付けて考えることはできなかったという一般的な状況をよく示すエピソードである。

この上京期間中に、「大泉第三師範、川口西中学、玉川学園、千葉豊岡中・小学校（岡津守彦指導）」を大田とともにまわり、参観・視察を踏まえてそれらの学校の教育への批判を聞いた²⁷⁾。具体的な実践の姿を通じた批判と解説に現場教師は引きつけられ、またよく理解もできた。

こうした状況だっただけに、大田から「新しい教育は子どもの生活する、具体的な地域社会と切り離しては行われえないこと、地域社会の改造の一環として学校教育が行われるべきこと、そのためには、地域の大衆と共に地域の改善の方向と課題をさぐり、その上にたって教育が新しく編成されるべき事の説明をきき、更にそのためには、地域の実態を調査し、そこから問題を掘りさげていくべきであることが分か」²⁸⁾ったというのである。

長い中央統制下の画一教育に対して地域からの教育を主張し、皇国民の錬成をめざす教化に対して子どもの生活を対置したことは、模索のなかにいる教師に新鮮で具体的な教育の姿を示すことになった。また、教師たちの希望に火をつけたのは「教育を自分たちの力でくみだてていく」という教師としての主体回復の可能性だった。

3 大田堯の指導の実態と教師

『沿革誌』の記載によれば、1952年度の終わりまでの大田の指導回数は24回、日数の合計は105日である。もっとも、大田の回想では、初期の頃は『沿革誌』の記載以上に日常的な接触があり、学校に入り浸っていたということである。また、学校の近くの大田宅は、田川や溝端の自宅からも徒歩2～3分の距離にあり、彼らもまた学校帰りに大田宅を訪問できる条件にあった。それゆえ、『沿革誌』の記録以上に日常的な交流があったことはいままでもない。

大田の話は、地域社会改造という実践の目的が明快に示されたものであった。そこには戦前教育への批判と戦後社会への現状への批判が含まれていた。生活・地域社会・民衆参加・自らの力で打ち立てる教育などをキーワードとする大田の話は新しい教育の具体的な形を示して強く響いたのである。『沿革誌』は、大田の指導も含めて「新教育」と表記し

ている。「地域教育計画」という名称が『沿革誌』にはじめて登場するのは9月16日の項である。

このようにして本郷計画に参加した教師たちの回想のなかで、もっとも強く語られるのが学習指導案の作成である。大田も参加して学習課題表がまとめられ、その指導を得ながら全体では何十枚もの学習指導案が書かれた。こうした教職員の努力を、大田は「本郷小学校を中心とする多数の有能、熱烈な教職員諸氏が多大の精力を傾むけ、この多難な生活の只中で社会改造の情熱に燃えて精進を続けられる有様に対しては、たゞたゞ敬服する外はない」（『地域教育計画』はしがき）と高く評価していた。

そして、研究者の側からは、「地域教育計画」が本来的に「従来における教育の理論と実践とが離れていたことより生ずる教育的営みの抽象性・非科学性を克服する意義を有する」²⁹⁾と意識されていた。研究者と教師の緊密な関係がその具体化の力になったのである。

それは大田と学校・教師の旺盛な研究と学習の蓄積によって作り出された。それをよく示す資料として田川時男が残したノートがある。「参考綴」と表記された1948～49年のノート³⁰⁾の記録を拾ってみよう。

そこには1948年分では大田による「社会科指導講話」（5月10日）があり、「大田先生を中心とした雑談会」（6月5日）、大田の講演筆記（6月7日）、同（8月23日）、海後宗臣を迎えての「中部教育計画委員会」（9月5日）、大田の講演メモ（9月6日）、1949年分では鬼頭礼蔵の「ローマ字教育」の講演（6月4日）、田川の東京出張の10日間の記録（6月20日～30日）、大田の「PTA総会」での講演（7月25日）、「大田先生を中心に企画部会——中部調査の総括」（日程不詳）、吉岡金市の「農業問題」講演、などの記録で埋められている。

ノート冒頭の「社会科指導講話」（5月10日）をみておこう³¹⁾。

ノートの項目は以下のとおりである。

一、新しい教育

イ 教育への反省

ロ 現在の社会の要求（現実の生活）

ハ 新しい学校

二、課題の構成

三、社会科の性格

四、学習指導（項目名のみ）

五、効果判定 (項目名のみ)

具体的な筆記の内容をみると、「イ教育への反省」は次のような内容である。

教育のもっとも大きな関心は、先づ人間に向けられていなければならない。ところがこのことは教育に於てあまりに知られすぎて却って人間を見ていないことにもなっている。即ち、今迄の教育否現在の教育を見るに、小学校の対象とする人間は児童であるのに、これに与うるに大人の造った教科書に依り学問の知識の体系を児童に注入するとか(教科書中心)又は児童中心の考え方で心理学的興味のみ重視している。(中略)新しい教育の指針で人間性とか生徒の個性などが言はれ、人間性はこれを尊重し他の目的の手段として人を育てることは考え直さねばならないとか、各人の個性は尊重されねばならないなどと書いてある。然し現実の教育では一つも見られておらない。

続いて、教科書中心と児童中心の二つの教育観が批判されている。そのうえで、「現在の社会の要求」のなかでは、「我国の現状を見るに混乱の極に達し日本の危機は眼前にある」として、「社会的知性」と「実践力」の必要性が強調されている。「社会的知性」と「実践力」については次のように記録されている。

現実すむ社会の中でその社会をよりよくしようと云うところに生ずるのである。

- ①現実の社会の矛盾を批判しながら解釈してゆくところに生れる。(社会改善の努力)
- ②実際の子供の住む具体的地域社会から出発することに於て養われる。実際に住み、不便を感じ、利害を感じている社会。

又、実践力ある人間も具体的生活の中に於てのみ養われる。なぜならば「かぢやはかぢや」。本のみ読んだのでは立派なかぢやにはなれない。故に地域社会を通じて全体(日本・世界)に○化(一字不明)出来る人間が要求される。日本全体を共同体とする。これをコミュニティと云う。

この後、「ハ新しい学校」についての筆記が続いている。

右の要求よりして

学校は社会が新たなる社会を造ろうとする希望の中に学校(教育)が生まれる。社会が新たなる使命を持っている。これをはたそうとする学校即ち社会の中に学校を位置づける。これをコミュニティスクールと云う。現実の社会を地盤としてのみ学校が考えられる。又、子供の生活は現実の生活の中に在る。故に子供が意識すると否とにかかわらず社会の目的に支配される。社会は常に動いているから目的も常に動いている。日々変ずる社会の目的を確認すれば子供はどうしても必要以上の事教えられぬ。之を

知らねば社会人としての意味はない。然し人間は社会的存在である。故に社会的人間の形成が不可能（引用者註 — 不可欠の誤りか）となる。日々変化する社会の課題を直ちに目的として教育せねばならぬ。即ち日本再建を如何にするかの切実な問題がある之を目的として教育すべきである。そうしないと子供は生活の意味を理解し得ない。新しい学校は斯くのごとき教育の仕組みが社会的に再編成せらるべき。

田川のノートはどれも丁寧であり、筆記の様子からも旺盛な研究意欲と努力がうかがえる。『沿革誌』に「田川教官新教育研究のため東京出張」と記録された 1949 年 6 月の 10 日間の記録をみると、ノートの計画日程には、日付に従って、研究室、資料収集、講座をきく、早稲田（2 回）、福沢小学校、三保谷小学校、埼玉研究所などと記載されており、講座の聴講や資料収集、現地視察などが組まれている。早稲田への訪問は、当時、大田が早稲田大学の講師を兼任していたことによるだろう。この 10 日間の記録はノート 36 ページに及んでいる。そのなかには、「日本社会の家族構成 川島武宜 家族制度 我妻（引用者註 — 我妻栄か）」などの記事もある。大田の研究室を基礎に据え、教育関係を中心としながら幅広い分野に探究の関心が広がっていることがわかる。あるページの欄外には、参考文献を書き上げたと思われるメモもあった。以下のようなものである。（ ）内は引用者が補った。

日本社会政策史	風早八十二	（日本評論社）
近代社会成立史論	高橋幸八郎	日本評論
近代化の歴史的起点	大塚（久雄）	学生書房
日本社会の史的究明	歴史学（研究会）	岩波
マルクス（主義）の哲学的基礎	河上肇	黄土社
唯物論と主体性	高桑純（夫）	国土社

ここでは詳しい検討は行わないが、教育関係にとどまらない関心の広がりを確認しておきたい。なお、蔵書のなかに田川の蔵書印のある『唯物論と主体性』（国土社、1948 年刊）は確認できた。「生産関係によって規定された限りにおける能動性」、「個人主体の真の主体性はこの社会的主体と同じ方向にむけて働くばあいにはのみ充たされる」などかなりの箇所に傍線が引かれていた。田川は参考文献の書名をメモしただけでなく、実際に購入して読んでいたわけである。

大田は 1949 年 8 月の助教授就任以前、また、社会基底研究会の発足³²⁾以前に、すでにこのような関心の広がりを本郷の教師に示唆していたのである。

第3節 本郷計画の展開

1 本郷計画の展開と特徴

大田と本郷小学校の出会いから始まった本郷計画はその後どのような展開をみせたか。本郷計画の展開の軌跡を概観しておきたい。本研究の基礎資料である『沿革誌』の主要な事項から、節目になると考えられるものについて検討する。(参考に主要事項の一覧を、表1-4として章末に収録した。)

本郷計画は1947年6月から研究・実践が始まり、8月に実態調査を実施し、9月にその結果を発表した。10月には本郷計画を推進する地域住民の組織「本郷町教育懇話会」が結成され、同年度内の1948年3月には先の実態調査の結果をまとめた冊子『本郷町の生活』が発行された。本郷計画は開始から9か月内に、その特徴とされる実態調査と住民組織の結成を成し遂げ、基本的な枠組みを明らかにしていたのである。実態調査で地域社会の課題を把握すると、それを踏まえて懇話会の6つの専門部会が開かれ、そこでの論議を受けながら学習指導案の作成が始まっていった。そのようにして、1948年以降、大田の指導を得て学習指導案の作成が精力的に進められたことがわかる。

1949年になると生産教育への比重が大きくなり、「生産を中心とする単元」による学習指導が行われた³⁹⁾。7月に中部農業生産実態調査が行われ、8月には「生産スコープ学習指導案」の作成が進められた。11月に行われた地域教育計画研究発表会に講師として来校した東京大学教授海後宗臣は、講演で「生産教育論」を展開した。このころ、生産教育の実践として工作機械(自動のこぎり、自動かんな二種、自動あなあけ機等)を十数万円出して購入し、その技術指導を通して、機械による能率向上を、子どもに体験させようと試みた。小学校としては少し程度は高すぎたので、実際、機械によって大きなけがをする子どもがいたことも事実であった³⁹⁾。このような試みの背後には大田の次のような考えがあった³⁹⁾。

新制中学校を人民の学校として仕組むためには、既に述べた立場からすれば、人民の物質的な再生産活動——物的生産力を学校経営の中心として教育的に編成して取り入れなければならない。つまり学校経営の中軸として、学校生産計画を確立しなければならない。学校に人民の子弟の生産共同体としての性格を与え、そこでは全人民の福祉を根本的に保証するための高度に科学的な生産力増大の教育計画を中軸として持つていなくてはなるまい。その為に生産活動の発展を見通した装備を施して、具体的

には進んだ生産機械を据えこみ、進歩的生産共同体の物的条件を万難を排して充実すべきである。

この論文は中学校を想定して書かれたものではあるが、本郷小学校への工作機械の導入の基本的な考え方も示している。

『沿革誌』において本郷計画の大きな転換がうかがえるのは、1953年2月7日の研究会である。大田はこの研究会の講師に山口県の綴方教師師井恒男を紹介した。研究会のテーマは「一人一人の子どもを生かすにはどうすればよいか」とされた。大田は1951年3月の教育科学研究会の再建にかかわり、また、1952年8月に岐阜県中津川で開かれた第1回作文教育全国協議会に参加し、師井との交流があった。師井を迎えたこの研究会の後、生活綴方が本郷小学校の実践の一つの柱となり、1954年2月5日には学校文集「本郷の子ら」第1号が発行された。この文集については「文集編集『本郷の子ら』」という1958年3月3日の記事が最後であって、4年間にわたり10号まで編集されたことは確認できた。しかし、大田の名が『沿革誌』に登場するのは1955年8月14日が最後であり、それ以後、何人かの教育科学研究会の関係者が本郷を訪れはするが、日常的には地元の広島大学の研究者、および広島県教育委員会関係者とのつながりの密度が濃くなっていったのである。

2 大田堯の研究関心と教育科学研究会とのつながり

『沿革誌』の記述によりながら、本郷計画の歩みを概観した。その節々の特徴を改めて示し、大田の研究関心の動向と関連づけてみておくこととする。

本郷計画および本郷小学校の年次ごとの特徴と関連事項を一覧表にすれば次のようになる。

表1-5 本郷計画年次別関連事項一覧

1947年	成立期。本郷計画の基本的な特徴をなす枠組みの成立。 実態調査の実施、教育懇話会の成立。
1948年	高揚期。学習指導案作成への集中。
1949年	生産教育の重視。
1950年	新たな模索期。社会基底研究会と社会科学としての教育学。(～1952年) 朝鮮戦争勃発。
1951年	無着成恭編『やまびこ学校』刊行。『教育』復刊、教育科学研究会綱

	綱領草案発表。教育科学研究会再建。
1952年	第一回作文教育全国協議会、中津川で開催。
1953年	生活綴方との出会い。
1955年	大田の直接指導の終結。
1956年	広島県教育委員会依嘱研究が始まる。
1958年	小川太郎の訪問。これ以後教育科学研究会関係者の訪問がなくなる。
1960年	田川時男など転出。大田と関わる本郷計画参加教師がいなくなる。

〔備考〕本郷小学校『学校沿革誌』より。

1947年の開始期から1949年まで、本郷計画の基本的な枠組みに従って実践が展開され、研究・実践活動は1948年にもっとも高揚した。大田自身も「本郷計画はだいたい一九四九（昭和二四）年ぐらいまでのところ」³⁶⁾ だという。1949年からの生産教育の強調は、本郷計画の実践場面では子どもの成長の度合いとは距離のある取り組みとなって問題を残した。この頃以降が、大田が「本郷計画の挫折のあとをうけて、社会科学でもって教育学を補強する、ないしは社会科学としての教育学というものが有り得るのではないか、そういうことをしきりに考える時期」³⁷⁾ である。その後の生活綴方への転回を考えると、この時期の大田の研究関心をみるうえで重視しなければならないのは教育科学研究会（以下、教科研と略す）との関係である。大田は教育科学研究会綱領草案（以下、教科研綱領草案と略す）の起草者の一人となるなど教科研の再建に深く関わった。『教育』創刊号（1951年11月）に発表された教科研綱領草案³⁸⁾ は、1情勢、2立場、3信条、4運動という項目からなっていた。核心部分をなす「信条」は全部で6項目あり、第1項は教育目標であり、「わが国の独立を達成し、世界の平和を実現するために、高度の知性をそなえた大衆を形成しなければなら」ず、「独立の基礎的条件としての経済的自立をもたらすために生産を中心とする教育の体系を確立せねばならない」としていた。

第2項では教育課程について、「日本社会の改造を課題として、人類の文化遺産の系統と子どもの経験の発展とを有機的に統一するように展開さるべきである。子どもの興味に迎合した単なる試行的経験の堆積にとどまってはならない」とされていた。このようなところに、大田の、「社会改造の課題への展望」をもって「学校は地域社会のもつとも進歩的勢力を民主的手続きを経て表面に引出し、これと結び付いて、地域社会改造の一線に立つべきである」³⁹⁾ という基本的な主張とのつながりを看取できる。さらに、学校計画について書かれた第4項では、おとなの社会改造の努力と子どもの活動との関係が次のように

示されていた⁴⁰⁾。

日本社会改造の課題につらなる地域社会の問題を把握して、地域の大衆と子どもの真の要求と経験とに結びつくような学校計画が編成されねばならない。そのような正しい要求にもとづく地域社会改造のおとなの努力と、学校における子どもの活動とは、不断に結びつけられるべきである。(中略) 学校計画を促進するためには、地域社会の生活の実態や子供の心理的実態が把握されねばならない。これらの実態は明確な目標をもち、正確な問題の把握と、その解決方法の発見とに直結すべきであるが、単なる数量的観察にとどまってはならない。そのために教師は不断に地域社会のおとなと子どもに接触することにつとめ、生活と感情とをともにし、なによりもまず大衆と子どもから学ぶことが必要である。

この表現には、本郷計画をふくむカリキュラム改造運動における子ども把握の問題点が踏まえられていた。数量的観察にとどまらず、生活と感情をともにして子どもの実態が把握されなければならないと強調されたことは、生活綴方の復興と軌を一にする子ども把握の方向であった。

本郷計画と教科研とのつながりは、大田の研究関心上の問題にとどまるものではなかった。教師のなかでも田川を世話人に、会員数 35 名の中部教育科学研究会が組織されていた⁴¹⁾。『沿革誌』に記録された教科研関係者の本郷訪問をとりだすと、1949 年山田清人、1953 年師井恒男、1954 年古川原、1955 年勝田守一、1958 年小川太郎が来訪している。このうち、山田、古川、勝田はさきの教科研綱領草案の起草者に名を連ねていた。『沿革誌』の記載以外にも、周郷博、宗像誠也が訪れた⁴²⁾。こうしてみると、教科研綱領草案の起草にあたった教育科学談話会の 15 名のメンバーのうち、6 名が本郷を訪問したことになる。

さて、大田の 1952 年の論文「地域の教育計画」は、本郷計画について批判的な省察を初めて明示する一方、「山口県宇部市立神原小学校の実践報告は全体を通じて極めて有益である」と高く評価し、師井が『教育』に発表した 2 つの実践報告を挙げた⁴³⁾。そのうち、1951 年 12 月号の『教育』に掲載された「新しい習慣をつくる道」は、1953 年 2 月 7 日の『沿革誌』の記事にある「子どものしつけの手引き」のもとになったものである⁴⁴⁾。

論文「地域の教育計画」は 9 ページにおよぶ長い「はしがき」をもち、その「はしがき」は、「学芸大学を出たばかりの若い教師」N が村の小学校に赴任し実践を始める様子をルポルタージュ風に描いた、論文としては異色のものであった。大田はこの論文の構成自体に、本郷計画についての反省の意味を込めたと考えられる。「図表と組織をつみ重ねるば

かりでおわってしまうわが国の地域教育計画の現状からみると、「Nのいとなみは、なまの子ども、なまの社会との切り結びが中心になっている。子どもをどう生かすか、子どもとともにどう悩みにみちたこの社会を生きぬくかが一切の中軸であり、それに必要な最小限の厳しい努力がある」⁴⁵⁾ というのである。これは、さきにみた教科研綱領草案の第4項の記述とつながっている。この論文は伊豆半島対馬村の調査と斉藤健一の実践を踏まえたものであり、対馬村と斉藤実践は、次ぎに示す東京大学教育学部大田ゼミナールの研究でも引き続き研究対象とされた。

1953年の東京大学教育学部大田「ゼミの主題は実践記録に即しての教育学研究であった。恵那の綴方教師、小西健二郎氏の『作文と教育』に発表された記録、島小学校の実践等がとりあげられた」⁴⁶⁾。ゼミナールの報告の一部は、「生活綴方実践を通してみた地域教育計画の研究 上」と題して孔版B4判66ページの綴りにまとめられている。そこには恵那グループ、伊豆グループの二つのグループに分かれて実地調査を踏まえた研究報告が掲載されている⁴⁷⁾

こうして、本郷計画は大田の研究関心の展開の影響を受けながら、教科研の関係をとおして生活綴方と結びついたのである。

表1-4 本郷計画主要関連事項一覧

年 月 日	主 要 事 項
1947年	
1月13日	科学教育研究会について職務会を開催。
30日	校内理数科理科研究会を開催。講師 広島文理大教授河野通匡。
2月27日	第1回科学教育研究大会開催。講師 河野。参加者約200名。
4月1日	広島県豊田郡本郷町立本郷小学校と校名を改称。
15日	小学校開校式、始業式、就任式(校長後藤、田川、溝端、白川、中川)。
6月12日	東京帝大教育学研究室 大田堯より新教育について指導。
16日	本日より児童実態調査に関して5日間の協議会。
8月16日	本郷町の社会実態調査開始。
23日	本日より9月17日まで社会実態調査の統計整理を実施。

9月16日	地域教育計画のための民衆組織樹立の準備協議会を開催。
18日	社会実態調査の結果を民衆に公表。
10月1日	地域教育計画に協力する民衆組織成立。本郷町教育懇話会と命名。
10日	教育懇話会を開催。懇話会を各部門にわたってしばしば開催。
12月15日	新教育指導のため東大教授海後宗臣来校。
16日	本校主催新教育講演会開催。場所広島師範女子部講堂（三原）。 講師 海後、大田。
17日	地域教育計画による社会科研究会開催。研究授業 田川、溝端。
1948年	
1月29日	本日より3学期間に各教官社会科研究授業を実施。
4月1日	本日より10日間にわたり、統合学習の指導案を東大研究室大田堯の指導により作成。
6月4日	本日より10日間大田の指導により学習指導案の作成及び新教育研究についての研究を行う。
8月25日	大田の指導の下に、学習指導案を作成（月末まで）。
9月5日	広教組豊田支部本郷支区小学校部主催新教育講演会開催。 会場本郷小学校、講師 東大教授海後、東大研究室大田。
6日	新教育講演会（会場三原女師講堂）。講師 海後、大田。
11月13日	本日より大田の指導の下に学習指導案作成。
24日	1、2、3年 研究授業を行う。 大田指導。
25日	4、5、6年 研究授業を行う。 大田指導。
1949年	
1月7日	大田の指導の下に学習指導案作成。
2月18日	科学教育研究会、講師 広大教授河野通匡、広島女高師教授中川、大田。中国五県理科委員その他参観。
3月17日	学習発表会開催。軍政部教育部ヘイガー課長来校視察。
4月6日	第1学期始業式挙行。
13日	本日より1週間大田の指導の下に学習指導案作成。
5月4日	小川、田川、京都に於ける大日本教育学会総会傍聴のため出席。
6月6日	社会科研究努力校として表彰を受け、賞金壹千円を受く。

8 日	鬼頭礼蔵を迎へローマ字講習会開催（支区主催）。
20 日	田川、新教育研究のため東京出張（10日間）。
7 月 25 日	PTA 総会 講演会を開催。講師大田。
26 日	本日より約 20 日間にわたり中部農業生産実態調査を開始（大田指導）。
8 月 13 日	本日より月末まで第 2 学期生産スコープ学習指導案作成（大田指導）。
9 月 12 日	支区学習指導案作成協議会開催 1、2 年。
13 日	” 3、4 年。
15 日	” 5、6 年。
10 月 9 日	小川、地域教育研究会開催の打ち合わせのため上京。
11 月 4 日・5 日	支区小学校部主催地域教育計画研究発表会開催。 本郷全職員実地授業、研究発表。講師海後、大田。
6 日	新教育講演会 講師海後。
21 日	国立教育研究所所員山田清人来校。
12 月 8 日	マッカーサー司令部教育顧問ブルース博士来校視察。
1950 年 4 月 1 日	本日より 2 日間、新教育研究会開催。講師大田。
5 月 9 日	本日より 10 日間、新教育研究のため平田東京出張。
8 月 20 日	本日より 26 日まで、大田を中心にして学習指導案の作成その他の研究を行う。
9 月 28 日	本郷町教育懇話会総会開催。
12 月 21 日	本日より 26 日まで大田、東大生 5 名と来校。本郷町社会調査実施。 本校職員も協力する。
1951 年 1 月 5 日	本日より 3 日間、大田の指導の下に第 3 学期学習指導案を作成する。
2 月 16 日	研究発表会開催。
5 月 4 日	大田東大生数名と来校。10 日まで。児童調査あるいは教育指導に協力。
9 月 23 日	PTA 講演会 講師大田。
1952 年 2 月 23 日	本校主催教育研究発表会開催 講師大田。
9 月 1 日	本日より 4 日まで大田を中心にして教育研究。
22 日	PTA 臨時総会開催、教育委員会法説明のため。
10 月 7 日	本郷町教育委員 永井勝美、沢田慶三、中原明治、池田峯吉当選。

11月20日	20、21の両日6年児童の学力標準検査を実施す。
1953年2月7日	本校「子どものしつけの手引」作成
20日	「一人一人の子どもを生かすにはどうすればよいか」を主題とした研究発表会開催。講師大田、山口県厚狭郡吉田小学校長 師井恒男。
1954年2月5日	学校文集「本郷の子ら」第1号発行。
20日	豊田郡教育研究所、本郷小学校共催社会科研究協議会開催。 講師 広大教授今堀。
1954年4月8日	校長後藤定告别式（本郷中学校長に転任）。
5月31日	両親学級開催（生産教育について）。
7月3日	本年度豊田郡教育促進学校として本郷校が指定され、本郷支区各小学校が合同研究をなし、その発表会をなすことになったので、それについての協議会を開く。
14日	学校文集「本郷の子ら」第2号発行。
11月25日	促進学校研究発表会開催。研究主題「一人一人の子どもの幸福と成長を守るにはどうすればよいか」。 講師 学習院大学講師 中教出版 古川原。 広島大学三原分校附属小学校 高下、脇田、総名、唐崎。 促進学校研究発表会と兼ねて、豊田郡教育研究所と本校の共催の下に豊田郡理科研究会を25、26日本校において開催。 講師 鳥取大学教授河野通匡。
12月17日	学校文集「本郷の子ら」第3号発行。
1955年2月26日	学校文集「本郷の子ら」第4号発行。
3月8日	本日より各部落ごとに教育懇談会を開催。 （内容 — 子どものしつけ、完全給食、児童災害保障について）。
9日	送別式挙行 平田（大浜小学校へ）、古川（賀茂郡小谷小学校へ）、兼弘（三原市木原小学校へ）。
8月14日	大田の教育指導を受く。
9月5日	学校文集「本郷の子ら」第5号発行。
20日	田川、本日より2日間、広島市にて開催の全国社会科研究協議会に発表者として参加。

10月10日	本日より1週間、田川教諭広島市で開催の文部省主催西日本初等教育研究集会に広島県代表として参加。
11月11日	勝田守一を囲んで座談会を開く。
25日	豊田郡地教委連絡協議(会)より本年度促進学校に指定され、研究発表会を本日開催する。 1.学習指導 各学年—算数、図工、音楽、家庭科について。 2.研究協議 4教科に分かれて。 3.講師 広島大学三原分校附属小中学校校長 頼桃三郎。 同教諭 西、高下、市岡、国近、佐藤。
12月1日	豊田郡学校視聴覚教育連盟主催 学校視聴(覚)教育研究協議会開催。 1.学習指導 6年 田川、藤本。 2.研究協議 3.講師 県教委指導主事前原、次長山根。
1956年 1月13日	PTA 主催教育講演会「新教育のあり方について」講師 広大教授石堂豊。
25日	学校文集「本郷の子ら」第6号発行。
7月	広島県教育委員会より昭和31年度小学校社会科研究校の依頼を受く。研究主題「社会に於て、地理、歴史、及び道徳教育をどのようにすすめたらよいか」。
8月4日	本日より8日まで社会科単元学習指導作成について協議研究をなす。
27日	本日より30日まで社会科教育について研究協議。
9月18日	社会科研究授業(三浦、谷口)。
10月12日	社会科研究授業(白川、千日)。
18日	県教委亀田主事を招き社会科の指導を受ける。
29日	PTA 教育講演会 講師 川添次長。
11月16日	社会科研究授業(赤瀬、溝端)。
20日	社会科研究授業(武井、新宅)。
27日	社会科研究授業(田川、藤本)。
12月1日	学校文集「本郷の子ら」第8号発行。
6日	第2学期社会科単元学習指導案完成

22日	校内社会科研究会開催 講師 県教委亀田。
1957年1月9日	本日より3日間第3学期社会科単元学習指導案を研究協議す。
28日	社会科研究授業(田川、谷口)。
31日	社会科研究授業(赤瀬、三浦)。
2月4日	社会科研究授業(白川、千日)。
6日	社会科研究授業(新宅、溝端)。
8日	社会科研究授業(植木、藤本)。
11日	社会科研究授業(武井、福原)。
22日	昭和31年度小学校社会科研究校発表会開催。 主催 広島県教育委員会、本郷町教育委員会、本郷小学校。 主題「社会科に於て、地理、歴史教育並びに道徳教育をどんなに進めたらよいか」。 行事 1.全学年学習公開、2.講演 桑原、3.研究協議分科会。 講師 郷土教育全国連絡協議会議長 桑原正雄、広島県教育委員会 亀田正秋、広島県教育研究所 高橋令之、呉市教育委員会 重元正夫。
4月10日	告別式挙行 小川達哉(船木小学校へ)、溝端一男(同右)。
12月11日	「本郷の子ら」文集発行
	4月以降、新年度は共同研究という名称で10回の研究授業が行われているが、特定の教科ではなく、各教科の研究になっている。
1958年3月3日	文集編集「本郷の子ら」
11月13日	道徳教育講演会、講師 名古屋大学教授小川太郎。
1960年4月7日	告別式挙行 田川時男船木小学校へ、三浦省吾沼田東校へ、福原英雄北方校へ、植木正代豊島校へ、山本宏之小田小校へ、白川スエ子南方校へ転出。この結果、大田の指導を受けて学習指導案作成を経験した教師はいなくなった。

〔備考〕本郷小学校『学校沿革誌』より。

註

- 1) 『本郷町の生活』本郷町教育懇話会、1948年、12ページ。この冊子の内容はそのまま、大田堯著『地域教育計画』の巻末資料として収録されている。なお、この表の数字で俸給者の実数は冊子においても、『地域教育計画』の巻末資料においても「287」とされているが、他の資料と照合すると明らかに計算ミスによるものであり、本図表では訂正して282とした。そのことによる%への影響はない。
- 2) 同前書、14、15ページ。
- 3) 大田堯「地域社会の教育計画」『地域の中で教育を問う』新評論、1989年、35ページ。
- 4) 広島県信用農業協同組合『広島県農業発達史』第1巻、1958年、411～466ページ。
- 5) 同前書、433～434、436ページ。
- 6) 森武麿「戦時下農村の構造変化」『岩波講座 日本歴史』20 近代7、岩波書店、1976年、340ページ。
- 7) 広島という地域特性を踏まえ、農山漁村経済更正運動とあわせてみておかなければならないのは「満州移民」の問題である。広島県は満蒙開拓青少年義勇軍の送出数において長野県と1、2位を競う上位の県であった。次の表は上位3県の送出数を示したものである。

満蒙開拓青少年義勇軍県別送出数（上位3県）

年度	1位	2位	3位
1939年	長野県 682	広島県 389	新潟県 331
1940年	長野県 638	広島県 508	山口県 362
1941年	長野県 814	広島県 762	山口県 524
1942年	長野県 971	広島県 887	静岡県 649
1943年	広島県 804	長野県 756	山口県 460
1944年	長野県 717	広島県 697	岡山県 501

〔備考〕桜本富雄『満蒙開拓青少年義勇軍』青木書店、1987年、143ページより作成。
 送出数において、広島県がこのような全国上位を占めた背景は、「戦前、東の長野県と並んで西の広島県は全国有数の教育県と呼ばれていた。興亜教育運動により、教師の指導・助言が義勇軍志望の大きな動機」になったと指摘されている。（広島県民の中国東北地区開拓史編纂委員会『広島県満州開拓史』上、第一法規、1989年、259ページ。同書には当時の少年の手記も収録されており、親の反対の事実とともに教師の影響力の強さも明らかである。）

本郷町を含む豊田郡の出身者は5つの郷土中隊に分かれて編成され、その累計は291名であった。前掲の『広島県満州開拓史』の下巻に収録されている隊員名簿をみた限りでは、そのうち本郷町の出身者と確認出来るのは3名であり、郡内でも多い方ではない。また、満蒙開拓青少年義勇軍だけでない「移民数」全体をみても下記の表のとおりである。

広島県都市別満州移民数

	開拓民	義勇隊員数	計	1940年人口	出移民率
豊田郡	271	256	527	113144	0.47
世羅郡	619	191	810	35741	2.27

『広島県史』近代2、広島県、1981年、1007ページより作成。

県の送出移民率の最高は世羅郡の2.27であり、豊田郡の0.47は県平均の0.57よりも低い。

『広島県史』近代2は、「満州移民は農山漁村経済更正運動と密接な関連があり、更正計画指定村となった町村は、その郡内では移民数が多い。昭和恐慌以降の農村の構造的不況の解決策として満州移民が行われた事実を物語っている」『広島県史』近代2、広島県、1981年、1006ページ）と指摘しているが、本郷町出身者が多くないのは、先にみたように、本郷町が更正農村の指定を受けたのが運動終盤の1939年であったことと関係すると思われる。

- 8) 『芸備教育』復刊1号、1947年4月号、2～5ページ。なお、この時期の『芸備教育』は広島県教育会の発行であり、教育会解散後、発行は広島県教職員組合に引き継がれ、後に名称も『広島教育』と改称された。
- 9) 大田堯編著『戦後日本教育史』岩波書店、1978年、35ページ。
- 10) この調査は1946年3月下旬までに広島を含む全国984名の教師を対象に質問紙法で行われた。城戸幡太郎「終戦後における教師の思想傾向——日本教育史の一資料」石川謙博士還暦記念論文集編纂委員会編『教育の史的展開』講談社、1952年、505ページ。
- 11) 『近代日本教育制度史料』第22巻、講談社、1957年、551～554ページ。
- 12) この学習指導案綴の資料は、小川達哉が県立広島教育センターに寄託した資料の中に保存されている。
- 13) 2002年3月20日筆者のインタビュー、大田宅。

- 14) B4版の孔版プリント5枚からなるこの資料に標題はなく、田川時男旧蔵書・資料のなかのファイルに残されていた。筆跡から平田の手になるものであることは間違いのない（元同僚吉田達也の証言による）。
- 15) この作業単元表は、必ずしも本郷小学校独自のものとは断定出来ない。田川時男資料のファイルの中に、小泉小学校の「理科研究会要項」（昭和22年11月27日）というプリントが綴じられており、それをみると幾つかの違いはあるがほとんど共通する内容となっている。ただ、この小泉小学校のものは本郷の研究会に参加し、その資料を参考に作成したとも考えられる。
- 16) 小川達哉・田川時男「本郷プランの歩んだ道」梅根悟・岡津守彦編『社会科教育のあゆみ』小学館、1959年、190～204ページ。
- 17) 大田堯『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店、1983年、32～33ページ。
- 18) 同前書、34ページ。
- 19) 註16)に同じ、190ページ。
- 20) 同前書、190ページ。
- 21) 同前書、191ページ。
- 22) ここで、力を持った先輩教師とは理科教育の権威であった平田秀夫と教頭の小川達哉のことである。こうした表現は大田堯への筆者のインタビュー（2002年3月20日、大田宅）による。
- 23) 註16)に同じ、191ページ。
- 24) 同前書、191ページ。
- 25) 田川の資料の中に、田川と溝端に対して発行された6月19日付の「学校教員学生生徒旅客運賃割引証」が残されていた。「学事視察」のため、東京・本郷往復と記載されている。続き番号が一つ飛んでいるが、もう一人は大田の記憶から小川であろうと考えられる。
- 26) 註19)に同じ、190ページ。
- 27) 同前書、190ページ。
- 28) 同前書、190ページ。
- 29) 五十嵐顕「教育計画」『教育科学辞典』朝倉書店、1952年、168ページ。
- 30) 序章で紹介したように、田川のノートで本郷計画に関わる時期のものは12冊ある。その12冊を年次の早いもの（一部は推定を含む）から順にA～Kの記号を付して整

理した。1952年のもので前後がはっきりしないノートが2冊あり、G-1、G-2とした。G-1だけがA4判であり、他はすべてB4判である。

- 31) この講話の行われた日、1948年5月10日は、『沿革誌』によれば「本日より三日間、支部主催初任者講習会を本校で開催」したとされている。そこに大田の名は直接上げられていないので、本項冒頭の指導回数には入っていない。このような例は他にも考えられる。
- 32) 社会基底研究会について大田は次のように述べている。「社会基底研究会が、何月ということは覚えておりませんが、一九五〇年頃に発足をするわけです。／そこでは本郷の教育計画を一方でにらみつけながら、社会科のスコープごとに、つまり、生産とか消費とか文化とか家庭とか政治とかいうふうな社会科のスコープごとに、ここではまさに全国的な規模における日本社会の生産問題、消費問題、あるいは文化とコミュニケーションの問題、家庭生活の問題、あまり厳格なカテゴリーではありませんけれども、それから政治の問題などを検討していこうということで本を読み合ったりしました。」(大田「戦前の教育と教育学」第七回『教育』1980年2月号、115ページ。) また、本郷小学校の教師を一度退職して、1950年から2年間、大田研究室の研究生となった吉田達也の回想によれば、「社会基底研究会の会場は文学部地下の研究室で、週1回程度開かれ、ダルマストーブを囲んで毎回10人前後の参加者があった。助手の山内太郎、村田、院生では斉藤浩志、杉山明男、小川利夫、後に岩波書店に就職した女性もいた。ロンドン大学のR.ドアーの顔もあった。ドアーは本郷へも案内したことがあった。講師は福島要一の回数が多かった」(インタビュー2001年7月25日、吉田宅) という。
- 33) 註16)に同じ、203ページ。
- 34) 同前書、203ページ。および筆者のインタビュー。
- 35) 大田「生産主義の教育と学校計画」『中学教育技術』1950年4月号、6～7ページ。
- 36) 註17)に同じ、59ページ。
- 37) 同前書、66ページ。
- 38) 『教育』創刊号、国土社、95～99ページ。
- 39) 大田「教育における地域社会解釈の問題」『地域社会と教育』金子書房、1949年、70ページ。
- 40) 註38)に同じ、97～98ページ。

第2章 本郷地域教育計画と大田堯の教育学理論形成

本章では大田の考えた地域教育計画がどのような研究経過を経て構想されるに至ったか、また、その研究の系譜について考察する。

本郷計画を含む地域教育計画は、戦後のカリキュラム改造運動の二つの潮流の一方を形成する。他の一方はコア・カリキュラム運動であり、地域教育計画はこれとは基調を異にする系譜である。二つの潮流を類別した先行研究が指摘する指標は、その起源と担い手である。起源については、コア・カリキュラム運動の場合は大正新教育運動における高等師範学校附属附属小学校などの実践と倉沢剛などによるアメリカの実践の紹介が踏まえられており、地域教育計画の場合は昭和初期からの阿部重孝のカリキュラム論の流れを引いているとする。これと深く関わってコア・カリキュラム運動の場合の主要な担い手は、高等師範学校・文理科大学・師範学校系であり、地域教育計画の方は東京大学教育学科の教官が中心であった¹⁾。

この点について、海後宗臣は戦後のカリキュラム改造運動の高揚を俯瞰して、「生活経験を基礎とするためには、生活の実態をつかまなければならないとする思想も存在している。それらの思想は生活の実態についての研究を重ねてきているのであつて、社会生活や児童生活の実態調査によつてカリキュラムの基礎を築いている。この実態調査を行つて学習の土台をつくろうとする方法が、カリキュラムの改造と結びついて如何に発展しているのか。これも検討せらるべき一つの問題である²⁾と述べた。ここで「生活の実態についての研究を重ねてきている」というのは、海後自身を含む東京大学教育学科の研究の蓄積が念頭に置かれており、地域教育計画における実態調査の位置づけを踏まえてコア・カリキュラム運動との違いが意識されているのは間違いない。

地域教育計画では地域社会についての詳細な実態調査が実施された。「教育を具体的な社会生活の現実の中から編成してゆくためには、様々の角度からその社会の実情が把握せられ、その社会の日常の無意識的、慣習的な生活の様相が数的或は記述的に意識されなければならない³⁾とされていたからである。ここに至るまでに、実態調査を教育研究の方法として開拓し研究を蓄積してきたのは、後に詳しくみるように「教育の実証的・数量的研究の先達」⁴⁾阿部重孝を起源とする研究の系譜である。地域教育計画の全体を問題にする時、阿部を起源とするのはカリキュラム論に限定されない。

第1節 大田堯と東京大学教育学科

1 大田堯の教育学への志向とその時代

大田がはっきりと教育研究を志したのは旧制広島高等学校の3年生のときであった。「ペスタロッチの夕べ」に出かけて広島文理科大学の長田新の講演を聞いたという。兄と姉がともに教職に就いたという事情も背景にあって何らかの影響はしたであろう。しかし、法律・経済には向いていない、文学・芸術では生計の不安もある、親友は心理へ進むという。そういうことから「いわば消去法で決めた」のだと大田はいう⁹⁾。

1937年7月の日中戦争勃発と前後するこの時期の広島と旧制広島高等学校はどのような状況にあったのか。大田の回想を軸にみておきたい。

大田は、「高校へ入学したときには、マルキシズムの本などは全部高等学校からとりあげられてしまっておりました。図書室の本は櫛の歯のごとくに引き抜かれておりました。警察が入ってきました、マルキシズム関係や社会批判・国家批判の本は全部抜いていったあとの、荒れはてた状態でありました」が、「それでもなおアンチ・ミリタリズムというものがかなり執拗にありました」¹⁰⁾と回想している。大田が高等学校に入学したのは1936年のことである。大田の入学以前、旧制広島高等学校では1933年に自治学生会が再建され、吉本康二などを中心に機関紙「前進」を発行し、翌年4月からは「広高戦士」と改称して続刊していた。広島市では1934年4月26日の市内一斉検挙で180名が検挙され、そのなかに同校の生徒も含まれるという弾圧があった¹¹⁾。

また、1932年頃には竹原の小学校女教師山本たきえが広島の新興教育の支局を組織し、旧制広島高等学校のグループとも連絡を取っていた¹²⁾。このように同校には学校現場とつながった新興教育の運動が存在していたのだが、大田の入学はこれらの運動が弾圧され、影響が弱まった後だということになる。当時の広島宇品港は戦地への軍隊輸送の前線基地であり、1937年8月15日には第5師団が宇品から中国戦線に向かい、同年8月20、21日には広島地方初の防空演習が行われた。9月5日になると中国からの傷病兵の第一陣が宇品に上陸した。また、12月12日には広島市内で南京陥落祝賀会と旗行列、夜には提灯行列も行われた¹³⁾。このように時代が戦争へ向かう中で、「国家と社会の区分というようなごく素朴な社会科学のカテゴリーさえも、十分に学習する機会もなく、自らそれを学習することのできる環境も」その段階では高等学校では失われていたという。こうした回想とつないで大田は「科学的な批判をとまなわぬ反軍国、反戦争」の危うさを指摘するの

である¹⁰⁾。

アンチ・ミリタリズムではあっても情緒的で社会科学的な認識を欠き、国家主義批判には結びつかなかったというのである。しかし、軍隊に対するそのような感情が大田の思想形成に与えた影響は大きかった。中学校の卒業に当たって、進学先に希望したのは軍隊の学校であり、海軍経理学校を受験したのであるが、実際に進学した高等学校生活以後においてはかえって軍隊から距離を置く身の処し方を選ぶようになったのである。

2 教育学研究の状況と大田の研究関心

こうして大田は東京帝国大学文学部教育学科（東大教育学科と略す）に進学した。大田の在学時期（1939年4月～1941年12月）の教育学研究の状況を東大教育学科を中心に概観し、大田の研究関心のありようをみておこう。なお、ここでは大田の教育学理論形成を検討するための作業として、後年の回想¹¹⁾ではあるが、当時の教育学研究の状況が大田の目にどう映ったかということを中心にみていくことにする。

大田の入学時、「大学の教育学研究の中心に存在していた」のは吉田熊次だという。吉田の退官は1933年であり、退官後10年を経ようとしていたのだが「一門のリーダーとして、すでに名誉教授でありましたけれども、毎週のように研究会に来られて、懇切丁寧な指導をして」いたという。大田はこの回想で1931年に出た吉田の二冊の著作を引用して問題を提示している。一冊は『教育及び教育学の本質』をあげ、その中で表現されているのは、「教育は主観的にいえば自我の力を伸長することであり、客観的にいえば客観的文化を獲得せしめることである」と要約する。その上で、大田は自我の伸長という問題にこだわり、吉田はヨーロッパ近代教育の思想系譜を間違いなく受け継ぐものだ評価する。このように、一方において近代における人間教育の思想について読みこなしているその吉田が、他方、同年のもう一冊の著作『陶冶と価値』においては、我が国体は金匱無欠であって「教育勅語をもって教育の根本となし、道德教育をもって学校教育の中心となす」と説いているところを示し、このような考え方はどういうつながり方をするのかと問う。

次に大田が名前を挙げるのは伏見猛彌である。当時は国民精神文化研究所所属であったが、研究室の中でその著『教育現象学』が非常に評判になっていた。大田は、科学としての教育学を主張するのなら、「教育現象を対象化してとらえていくということが、哲学的・思弁的教育学にかわって全面的に展開されなければならない」という伏見の主張が非常に魅力をもったといい、「教育現象を統計的に調査する、調査研究ということが必要であ

ると強調し」ていたところに注目している。また、そのような実験的な研究方法を大学のなかで追求していた人物として岡部弥太郎の名を挙げ、統計的・調査的な研究の代表的人物としては阿部重孝を位置づけ、阿部を「非常に科学的・実証的な道を歩んでいる先生」として注目している¹²⁾。

このようにして、大田は当時の教育学者を、まず、科学的・実証的研究という観点から回想している。その上で、再び伏見に言及し、「数量的に教育現象を研究していくのでは、質的な教育事象というものを解明していくためには非常に問題があると述べ」た伏見が、「史的帰納法によって教育現象を説明するという」のに注目している。さらに、その伏見の見解の背景にナチの教育学者、エルンスト・クリークが存在を指摘し、「クリークの『純粹教育科学』とその研究法から、伏見氏がその教育現象学と名づけるものを考えついていることは、ほぼ間違いはない」というのである。ここでの指摘は学部と大学院の頃の大田の関心のありようにつながっている。大田は「教育というよりも人間形成ということへの関心が強かったから、『兵隊 — その性格形成』というような文章を書くのもそういう角度から」だといい、「クリークの『人間形成論』は必ずしもナチの傾向ではなく、人間形成のパターンのようなものを社会学的にとらえるという作品で、非常に科学的にみえた」¹³⁾という。

しかし、その伏見は教育勅語を教育の根本方針とする日本教育学を提唱してもいた。これに対する大田のコメントは「近代的自由の意味をとらええないままに、科学主義を模倣したにすぎなかったからではないかと思われ」というのである。ここから、「教育学が科学になるためには、当時（そしていまも）の国家、教育制度を独占支配していた国家権力を問題にしなければならなかったはず」だという総括的な評価が示される。

科学としての教育学は、教育の事実を研究の対象とし、実証的科学的な研究方法を駆使すれば確立できるかというところではない。教育の事実を成り立たせている社会や国家に対する科学的な認識を欠くならば、そもそも教育の事実を対象化したことにならないというのがこの回想における大田の立脚点だといえよう。では、その当時における大田の認識はどのようなものであったのかが問われなければならない。

3 入隊と戦争体験

1941年10月16日、文部省は「大学学部等ノ在学年限又ハ修業年限ノ臨時短縮ニ関スル件」を公布し、この年度の大学卒業は3か月短縮されて12月卒業となった。大田はこ

れに該当し、卒業論文の提出締め切りが11月20日になった。卒業論文「自然科学の陶冶価値」は、自然科学のもっている教育価値について述べたものである。このテーマを選んだ背景について大田は「一方で科学技術というものが戦争の要請として強く主張されていたということ。一方で神がかりの皇国教学が主張される反面、科学で負けてはならないという雰囲気がありましたから、科学技術に関する当時の強い社会的関心の先導があった」¹⁴⁾のだという。あわせて、大田は当時は状況のなかに完全に埋没していて国家に対して批判的に見るような気分ではなかったとも述べている。

徴兵検査は12月8日、太平洋戦争開始の当日であった。そこで第二乙種第二補充兵となった大田は大学院に進学した。招集されたのは翌1942年8月初めであり、短い大学院生活の後に広島西部第二部隊に入隊した。一兵卒として招集兵で入隊することになったいきさつについて、大田は軍人になって出世するなどということは毛頭考えず、幹部候補生の試験を勧められて、受けないわけにはいかなかったが、やる気もなく勉強もしていないので適当なことを書いて落ちた。「歩兵操典のどこにどう書いてあるとか細かいこと聞かれてもわからないですよ」¹⁵⁾というのである。将校とか幹部になる気はまったくなかったということで、幹部への道は自ら拓かなかったわけである。また、このように短い大学院生活からの入隊のゆえに戦前の民間教育運動などの教育遺産に出会う機会がなかったという¹⁶⁾。

1941年にはセレベス派遣部隊として航行中に撃沈されて、37時間ほどの漂流の後上陸したセレベス島のジャングルで、以後2年にわたる野戦生活をおくることになった。装備の一切を失い衣食住の生活全般を白紙の状態から打ち立てなければならないという「野戦での原始生活」のなかで、農民兵のしたたかな生活力に圧倒された。生活をつくり出していく有能な農民兵とみじめな自分が対比され、「知識とか理論というものの存在理由が問われていた」のだという。これはいわば大田にとっては教養観の転換とでもいって良い体験になった。こうした体験が後に「労働と教育の問題というのは基本においてはやはり民衆のもっている貴重な諸能力の連帯と組織との問題である」¹⁷⁾と考える原体験になったと言えるだろう。さらにいえば、このような原体験も、大田が軍隊での栄達を求めず一兵卒として応集したからで、先にみた大田のアンチ・ミリタリズムの故とみてよいであろう。

4 実態調査と東京大学教育学科

すでに触れたように、地域教育計画においては「実態調査」が重要な位置を占めている。

それは「教育内容が地域社会の現実から構成せらるべきであるならば、その地域社会がどのようなものかはこれを科学的な実態調査によって探究すべきである」¹⁸⁾と考えて、海後宗臣を中心に川口プランにおいて始められた。また、本郷では、「川口プランよりもややキメの細かい調査であった」¹⁹⁾というだけでなく、調査の目的も地域社会の課題を把握するというように明確にされ詳細な調査が実施された。

ところで、1950年代において、戦後の新教育に対してアメリカの借り物だという批判が展開された時、海後は「地域社会の実態調査からカリキュラムを構成することをアメリカのカリキュラム研究を模倣したものであるなどという批評もあるが、それは不当なことである」といい、「日本におけるカリキュラム研究が持つ一つの特徴である」²⁰⁾と主張した。そして、「これはアメリカにおける社会科の内容構成の方法から示唆されたのではなく、われわれが従来より立ててきた教育研究の基本原則に基づいたものである」²¹⁾と強い自負をこめて反論した。

海後のいう「従来より立ててきた教育研究の基本原則」とは、いったいつ頃からのどのようなものをさすのであろうか。結論から言えば、それは、当時、支配的だった思弁的哲学的教育学に対抗する実証的科学的教育学であり、実態把握の調査が重視されことであり、先にも触れたように、源流は阿部重孝の研究に求めることができるものであった。

1939年に東大教育学科に入学した大田は、「当時まだ思弁的な、哲学の一分野という感じのあった教育学の全国的風潮のなかで、とくに東京帝国大学の場合は、そういう『実証的な面』、教育事実を探索するというふうな傾斜が例外的に強い学風でありました」²²⁾と述べている。また、大田より数年早く、1935年前後の東京大学教育学科に在籍した本山政雄は吉田熊次、入沢宗寿など明治の香りの残る教授たちの中にあって米国風の科学的教育学を提唱した若手の教授阿部重孝について、それは「当時としては画期的なことでした。先の東大の主流はもちろん、京大、東西両高師の教育学の主流はいわゆる哲学的教育学であり、阿部教授の学校制度論、学級編成論、学科課程論、教育財政論などを中心とする教育学は俗流の教育学と考えられていました」²³⁾と述べている。

その阿部の研究の基調は、例えば「社会生活を全体として考察し、それに依って学科課程の根本的改革を行わなければならぬ」らず、「我国の教育も、我国の社会生活から導き出した材料と、多数の専門家の協力とに依って根本的に改革されなければならない」²⁴⁾というような論によく示されている。こうした発想のもとには、F. ボビット、ジャッドなど1920年代のアメリカのカリキュラム研究が踏まえられており、「ドイツの教育学を原型

とする従来の教育学の著作と比べて、阿部による米国の教育理論の導入は教育学説史のうえにエポックを画するものであった²⁵⁾。

大田が入学した 1939 年に、助教授海後宗臣を中心に「東京下町小工場青年調査」が実施された。この背景には、同年に行われた青年学校令の改正があった。この調査はその前年に実施された「農村青年教育調査」（千葉県白井村）と併せて、「農村と工場との勤労者の教育をどのように編成するかを目ざした基礎調査」がねらいだった。大田は参加していないというが、教育学科学生も調査活動に加わった。二つの調査の計画のもとになったのは、海後が前任者春山作樹より受けた、教育類型史において「今まで教育類型を出さなかった庶民の集団がある。それは百姓と職人である」という教えによるとされる²⁶⁾。白井村を中心とした農村青年の教育調査のまとめは、1942 年に刊行された²⁷⁾。これの刊行を待たず、1939 年 6 月に阿部重孝は教授在職のまま死去した。阿部の死去に接しながら調査研究活動を進めたという海後の次のような回想は注目すべきものである²⁸⁾。

教育についての実態調査と研究、それをもととして教育改革の提案をするという東大教育学科の一つの学風を私も継承して、将来これらの分野における研究を専門とする学徒をつくりたいと考えながら調査を進めていた。

ここでいわれる「実態調査と研究、それをもととして教育改革の提案をする」という観点は、1921 年 10 月に実施された「小月小学校他三校学校調査」に見ることができる。これは、前年の臨時教育行政調査会において地方教育費の整理案が論議され、「三学級二教員制」によって地方教育費の縮減を計ろうとされたことに関し、判断の根拠になる科学的な調査研究を進めたものである。全体の計画は助教授阿部重孝がおこない、子どもの成績測定は助手岡部彌太郎が担当した。「当時アメリカにおいて実施されていた『学校調査』の方法にもとづいて実態調査を試みた」とされ、主任教授吉田熊次も報告書の「緒言」において「最新研究法を実地に応用したるものにして、実に本邦に於ける最初の『学校調査』²⁹⁾だと自負したものである。海後もまた、これは「わが国の科学的学校調査の最初をなすもので、教育の科学的研究史上に記録さるべき業績であった」³⁰⁾と評価した。

さらに、学校調査そのものを研究対象にして、1938 年には海後の指導による岡部教育研究所『日本に於ける学校調査の批判的研究』が刀江書院より刊行された。これは岡部教育研究室³¹⁾が設置されて最初の調査であり、執筆は飯島篤信、矢口新の二人であった。先に触れたわが国最初の学校調査の行われた 1921 年から 1937 年までの間に発表された学校調査について、従来どのような学校調査が行われたか、既刊の 290 の調査資料を収集し分

析した基礎研究であった。このなかでは学校調査の重要な要素として、「(一) 現状に対する統計的な分析」、「(二) 地域的条件の分析」、「(三) 建設的方策の提案」をあげ、「如何なる目的を以て、何を、如何に調査し而して如何なる改革をなすか」一連の過程として考へられる所に調査の真の意味があるのである。従来如く思ひ付き的な、或は興味本位な調査に満足することなく、現実の教育改革に資すべき所の明確な目的と具体的方法とを持った総合的組織的教育調査が行はれねばならぬ³²⁾とされていた。

地域教育計画において重視された実態調査は、各種調査の実施と調査を対象にした研究を含む研究の蓄積にみるように、東大教育学科の系譜の内実をなすものであった。

第2節 海後宗臣の指導とその影響

1 戦後教育改革における海後宗臣

本郷計画が東大教育学科の研究の系譜に位置づけられることは、前節でみたとおりである。なかでも大田に強い影響を与えたのは活動的な助教授海後宗臣であり、大田の基本的な立脚点であった、「教育というものは何よりも地域にねざすものでなくてはならず、中央権力の支配に再び屈してはならないという考え³³⁾も、海後の考え方に強く方向づけられていた。

海後が戦後教育改革において大きな役割を果たしたことは明らかになっている事実である。1945年10月、東京帝国大学文学部教授岸本英夫の働きかけでCIEとの関わりが生まれた。海後は後にこの時期のCIEとの交流を語るとともに、次のように回想している。「別にCIEから仕事を依頼されていたわけではなかったもので、全く自由であったが、この間に日本の教育について課員に正しく理解してもらい、日本特有な歴史事情などについても正確に事実を知ってもらうために必要な資料を提供したりした³⁴⁾。もともと、岸本の働きかけは決して個人の思いつきだけではなかった。CIEにおいて、「リベラルで、日本の教育研究の領域を熟知している優れた学者」として海後はよく知られた存在であった。その立場から「アメリカ教育使節団報告書による日本教育の改革」などの文書をCIEに提出し、「単一中等学校制度による教育機会均等の原則」と「新制中学校の新設」を主張していたことなども明らかになっている³⁵⁾。海後は戦後改革への提言だけでなく、実践的な展開にも積極的にかかわった。それをよく示すものは埼玉県川口市において進められた川口プランの実践であった。その概要については第3項で触れるが、次の発言は海後

がどのような思いで川口プランに取り組んだのか、その実践への評価と自負をよく示すものである³⁶⁾。

他国の状況も見、わが国の状況も考え、いかにして日本の社会を作りあげ、進展させるかに学習体系を再編成しようとして二十年の暮からやりはじめた。これによって実際できあがったのが川口市における学習指導の試みである。文部省は昭和二十一年から社会科という名で再編成をした。その前から私どもがしていたので、そういう意味で、社会科のいしずえを置いているものと自負している。日本の国土の中から、この内容を生み出そうとしたところに私は責任を負っている。

海後のこのような発言は、「占領軍および政府の政策の変化、講和とつづく時期にあつて、一方では普及していく『新教育』に対し、その質への懸念を提出し、他方では、新教育の理念、原則にたちつつ、それを変えようとする政府、文部省の政策に対し批判を加える時期（二十五年—三十年代前半）」³⁷⁾に属する1952年のものである。海後は「戦後教育の構造は戦時教育の次段階に位置すべきである」³⁸⁾といい、戦後教育が「戦前の構造への単なる逆行であつたり、全く別途から規定せられたものへの移行であつたりしたならば、建設力を発揮することが出来ない」と述べた。この考えのもとには、「国民教育の全体制はこの戦の中にあつて様々な拘束を受けつゝも戦後に於ても展開せらるべき教育構造を内包しつゝ次第に成熟してゐたのである」³⁹⁾という洞察があつた。海後は教育の目標を「実践者の育成」⁴⁰⁾でなければならないとし、「戦後建設への教育構造は実践者育成への問題へと我々を推進せしめてゐる。これが教育構造を規定する最基底に置かれなくてはならない」⁴¹⁾と説いた。「今後に来るべき建設生活のあらゆる場面に人間を育成する機会があつて、これが豊かに伸長されてゐて初めて教育がなされる」のであるから、子どもの教育についても、子どもの生活を全面的に把握することの必要を強調し、「これを学校内に於いてばかり処理せんとしてゐては到底建設の要望に副い得ない」、「校門外に於ける児童の教育構造を確実に把握するためには、これを処理し得る豊かな教育観をもつてその構造を運営してゐなくてはならない」⁴²⁾と述べた。

こうした考えで川口プランの実践を進めるとともに、本郷計画も実地に指導した。2つの地域教育計画の指導において、基本的な筋道は、「地域社会の絶えざる研究と、それを基礎として立てられた生活改造の課題、それによって単元が設定され、学習展開へ進む」⁴³⁾ことだとして、カリキュラムの改造を具体的実践の中心に据えたのである。

2 本郷への訪問と指導の内容

本郷計画への海後の指導について、大田は、「現場における直接の御指導」と「この教育計画の遂行にあたり、終始御指導を戴き、面倒なお願いや御迷惑をお掛けしてきた」⁴⁴⁾と感謝の言葉を述べた。本郷小学校『学校沿革誌』(以下、『沿革誌』と略す)の記録をもとに、海後と本郷計画のかかわりを見、田川時男のノートを手がかりに指導の内容を検討する。

『沿革誌』に出てくる海後の本郷町訪問(指導・講演)は合計3回、のべ8日であり、その日程と内容は次の通りである。

第1回、1947年12月15日～17日。

『学校沿革誌』は、15日に「本校新教育指導のため東大教授海後宗臣先生来校」と記し、海後は16日は大田とともに講演を行った。これは本郷小学校主催の新教育講演会と銘打たれており、会場は三原の広島師範女子部講堂であった。多くの聴衆を予定する大きな規模の講演会は、この後も、三原の同会場を使用することが多かった。17日には「地域教育計画に依る社会科研究会」が行われ、田川、溝端の二人の教諭が研究授業を行った。このときの海後の講演は大きな反響があった。大田は次のように回想している⁴⁵⁾。

教科書中心の伝達主義批判の内容だった。三原の女子師範の講堂が一杯で何百人が参加した。これは聞いているものがアツと言うような衝撃的な話だった。海後さんはその頃出た新しい教科書『土地と人間』の「あとがき」をわざわざ読み上げてやったんだ。衝撃的に受け取られたね。

ここで大田がいう「あとがき」とは、1947年8月に発行された『土地と人間』(第6学年用)の巻末にある、「(附)教師および父兄の方へ」を指している。そこには「従来の教科書と同じように考えてはいけない。むしろ、児童用の参考書の一種として取り扱っていただきたい。したがって、この本に書いてあることを、順々に説明したり、暗記させたりしては困る。またこの教科書だけでは十分ではない」、「実際生活の諸問題の解決に向け、人間生活・社会生活の理解を深め、自分たちの生活を向上させようとする心持を強め、これに対して十分な機会を与えるように取り計らっていただきたい」と書かれていた。また、問題解決が学習の中心であるとして、その問題も例示されていた。

第2回、1948年9月5日～6日。

初日の5日は「広教組豊田支部本郷支区小学校部主催新教育講演会」が開催され、本郷小学校を会場として海後、大田の講演が行われた。6日は本郷小学校主催の「新教育講演

会」が、三原の広島師範女子部講堂で行われた。この時期は実態調査を前年に終え、大田の指導の下に学習指導案の作成にエネルギーが注がれていた時期である。

第3回、1949年11月4日～6日。

4日と5日は、1947年6月以来すすめられてきた本郷地域教育計画の研究発表の日であった。『沿革誌』には「支区小学校部主催地域教育計画研究発表会」と記載されている。本郷小学校の全教員の実地授業と研究発表が行われ、海後と大田がその講師であった。海後は翌6日も「新教育講演会」で講演を行っている。

現地での海後の具体的な指導の内容はどのようなものであったのか、本郷小学校の教師がどのように受けとめていたのかを、田川時男のノートをもとにみておこう⁴⁶⁾。このノートは「生産と学校の役割」と題する海後の講演筆記録から始められていた。田川がその要点を筆記したものであるが、その第一ページを次に示しておく。

School ひまがある 有暇 学校は有暇者が行くところ — こんな考えは現実の授業を見ても批判さるべき。

学校は働く人々が物学びをしているところだ — 学校・教育観の改革。

生産の問題と学校とを結びつけようとしている。／生産の問題から離れると日本の建設は不可能。／生産の問題におそれず手をふれている。

学校は民衆のものだ。民衆が自分自身の力で子弟を育ててゆく。

学校は民衆から分離している。学校にほんとの意味での生活力をもたせる。／生産生活から分離して遊びとかその外のことのみ考えればほんとの意味での教育生まれぬ。現場で働いている人と学校とが結びつけば社会を改造するものが生まれてくる。

新教育 — 子どもの生活に入ろう 子供を見よ。興味意欲なりにそおう。

大戦後の教育

教師の一方的な考え方は批判されるべき。／子供に注目した形から一歩先に進む。

地域の社会生活の中でいろいろと経験しそういう見方によって訓練されている。／地域の社会生活がその子供の在り方を規定している。／地域の生活の中に子供を入れてみる。そこから出発する。／生活の現実を見てそこに這入っている子供を見てどうしたらよいか生まれてくる。／地域により子供の見方考え方が異なる。

新教育がとなえられているが、生産生活と分離すれば不可。／生産生活と結びついた教育がなされるべきだ。

地域社会生活と教育とは深い連携がある。／地域社会生活に即応しないと教育できな

い。／地域社会生活の現実を規定するもの — 如何なる仕事为民衆によってなされているか。／これを見て現実構造がわかる。

生産と教育との結合が強調されている点や、子どもの興味や意欲を重視しながらも、児童中心主義を脱して「地域の社会生活がその子供の在り方を規定している」ことの指摘など、海後の主張のポイントがこのように受けとめられていた。次ページ以下においても、「地域社会生活を改造する生産的学校」という表現と結びつけて次のように記録されていた。

学校 — 学習形態の改造必要。

その土地の持つ生産性に結びついた学習形態をとるべき。

生産 — 仕事（実践的形態をもった）。

学習形態も — 仕事を通じて進展してゆく。／空虚な自律性ではだめ、生徒にやらせることにより／その仕事の中から学習の形態を見いだしてくる。

学習したものをもって地域社会の生産生活様式を改革すること可能。

生産を改革するような仕事を導入してくることが必要。

また、「実践を通しての学習、原理 海後宗臣」と標題のあるページは、6日の講演の記録だと考えられるが、聴衆の中心は教師だったとみえて、次のような内容が記録されていた。

仕事すること～低く見ている — いやしいものと思っていれば学習の問題をきりかえる事は不可能である。

学習をどういう風に成立させるか

仕事をいやしむ考え方を破る。耳から聞き話すことを尊しとなす。／手や身体をうごかしながら、耳から聞き話すなれば一層尊いのである。

教師 — 話すことにより内容が決定されると思えばこれはだめだ。実践や技術を通して教育が行われると考えるべきだ。

知識を口耳を通じて積み立てようとしている。／知識の集積は批判されるべき。

仕事をする事により内容が集積。／口耳を通じて内容が集積（知識教授）。

空虚な知識を用意するそれをのみこませるにはどうするか。

教科書、教師 — 教師がもつこれを能率的方法。知識をつめこむ形式。

田川によってこのように記録された講演内容は、この年の1月に刊行されていた海後の主著『教育の社会基底』（河出書房）で論述されていた内容を具体例も入れて一層わかり

やすく話したものだといえる。このような直接指導の経験も踏まえて、海後はのちに本郷計画について、次のように評価し回想した⁴⁷⁾。

川口市教育計画よりもさらに一段と深められ、研究計画も教育調査の実施方法も報告書の作製も進歩したものであった。これは本郷プランということで全国に知られ、地域教育計画についての啓蒙的役割を果たした。この研究は大田氏がさきに公にした『近代教育とリアリズム』の中で探求してきた思想を基本とするもので、独自の考え方と展開の仕方が見られ、報告書として出版された『地域教育計画（広島県本郷町を中心とする実験的研究）』（昭和二四年七月福村書店刊）は当時のカリキュラム運動のために重要な意味を持っていた。またその中で明らかにした民衆の生活から教育編成をする考え方やその方法など教育研究の本質にふれたものがあり、今日においても多くの示唆を与えるものがある。

3 先行経験としての川口プラン

大田は本郷計画の推進にあたって、「川口プランの影響は間違いなくある。スタイルとかイメージとかそういうものが参考になった」⁴⁸⁾という。大田は、「社会科という得体の知れないものが出てきたが、何をやればいいかわからない。『社会』という言葉そのものがなじまない言葉だった。中央教育研究所の資料から暗示を得た」⁴⁹⁾ともいう。川口プランでは「のちのコア・カリキュラム運動の主要なリーダーとなった東京高師・文理大関係の教育学者と、地域教育計画の主要なリーダーとなった東大関係の教育学者とが、中央教育研究所を中心に一応まとまって実践を展開した」⁵⁰⁾。このような川口プランについて、大田は次のように述べた⁵¹⁾。

この川口プランというのは、バージニア・プランだとかカリフォルニア・プランだとかいうようなアメリカの最新の教育計画をインフォメーションとして背後にもちながら、日本の川口市という鑄物の町を中心に地域の教育計画を始めるというものでありました。（中略）この川口プランができあがりつつあるプロセスのなかで、だいたいそのやり方・見とおしについての情報も手にすることができました。本郷計画の背後には、そういう進行しつつあった川口プランに含まれている、海を渡ってきた情報というものがひとつあったということは否定できないと思います。

こうした点に関して、川口プランの現場教師の中心人物だった村本精一は、「バージニア・プランについては、倉沢剛先生の話で知ったことですし、海後先生も、矢口、飯島両

先生もそういうことはほとんどおっしゃいませんでした。私たち現場の教師も、バージニア・プランという受けとめ方はしていませんでした」⁵²⁾と述べた。当時、中央教育研究所には倉沢剛、矢口新、飯島篤信、梅根悟、海後勝雄などが集まっていた。そのうち倉沢は「川口などへも出かけず、もっぱら中央教育研究所でアメリカの文献を読んでいた。倉沢剛『近代カリキュラム』(誠文堂新光社、1948年)はその一つの成果であるが、本書はヴァージニア・プランやカリフォルニア・プランを翻訳・紹介しており、コア・カリキュラム運動が起こる以前において、一定の啓蒙的役割を果たした」⁵³⁾。

海後は、コア・カリキュラムなどの流行に対して、「カリキュラム改造は決して一つの流行であるべきではない。新しい社会を形成するために、民衆の生活中から進歩的な教育内容を組み立てようとする息の長い仕事にとりついたのである」⁵⁴⁾と指摘し、「アメリカ的フォーマリズムではだめだ」という批判を口にしてみてもいた⁵⁵⁾。それは、「カリキュラムの編成は先ず実態調査からという(中略)日本におけるカリキュラム研究がもつ一つの特徴」は、「アメリカにおける社会科の内容構成の方法から示唆されたのではなく、われわれが従来より立ててきた教育研究の基本原理に基づいたもので」、「川口市の試みはこの進み方をなす出発点となった」⁵⁶⁾という確信に根ざしていたのである。このような川口プランを先行経験として生かしながら、事実上社会科の内容編成に収斂されてしまった川口の場合とは対照的に、本郷計画では、「学校教育編成の活動と、生活改善などをはじめとする地域生活の文化的再編や地域の民衆の組織化とが一体的・総合的に追求された」⁵⁷⁾のである。

第3節 大田堯の教育学研究の歩み

本章第1節では大田が教育学研究を志した経過を中心に述べ、第2節では大田に大きな影響を与えた海後宗臣との関係について、特に本郷計画を舞台に検討した。ここでは、本郷計画につながる、大学卒業以後の大田の教育学研究についてみておきたい。

1 科学教育論研究

すでに触れたように、大田の卒業論文は「自然科学の陶冶価値」であり、「スペンサー、ハックスリ、パウンゼンを連ねる科学教育論の成立過程」をまとめたものである。これは後に、『近代教育とリアリズム』のなかにおさめられた⁵⁸⁾。こうしたテーマを選んだ理由を大田は次のようにいう⁵⁹⁾。

一方で科学技術というものが戦争の要請として強く主張されていたということ。一

方で神がかりの皇国教学が主張される反面、科学で負けてはならないという雰囲気がありましたから、科学技術に関する当時の強い社会的関心の先導があり、(中略)内容に即していえば、ヨーロッパの近代社会において、キリスト教あるいは古典語というようなものに固執する伝統的な教育に対して、自然科学をとり入れる実学的な中等教育論というものの中なかで、自然科学が教育の中に座を占めいくプロセスを明らかにしていく、いまでいえば市民社会と自然科学という問題を教育の相からながめてみるというとらえ方だ。

大田は卒業と同時期に徴兵検査を受けたが第二乙種第二補充兵となり、1942年、大学院に進学した。このころ発表した論文2篇はどれも科学教育を論じたもので、「最近に於ける我国科学教育の動向」と「米国に於ける科学教育思潮」であった。

『教育思潮研究 4』(1942年)に発表された、「最近に於ける我国科学教育の動向」は、明治以来の科学教育史を素描し、科学教育の展開をその社会的要請の根拠から考察したものである。「科学への要請が、その地盤を国民生活にまで拡大されて来たことに何よりも先ず顕著な現代的特質を見る事が出来る」(200ページ)といい、国防と産業上の要請が国民生活の科学化をおしすすめる主要因として分析され、さらに、衛生化学と天災の問題が取り上げられている。ここで注目しておきたいことは、1942年という時期においても、軍事・国防上の問題に議論のすべてを従属させるのではなく、「人類相互の生存競争に於ても、自然と人類の戦ひに於ても、科学が一個の人間の生活力の中にまで喰ひ入つて来て居ると云ふ根本的事実」(208ページ)を指摘していることである。そして、「特に、天災、衛生等をより多く考察すれば、我々は既に科学の国策的意義を超えた何者か大きな文化問題に突き当たるのであり、現在の科学教育がこの国策、文化の二大問題の教育的処理を迫られて居ることが分かる」とし、「それが『教養』と云ふ如き静的なものとしてではなく、不断に科学的処理のために働く知識、技術として要求せられて居る」(208ページ)と指摘している。ただ、このような「科学に対する文化的把握力の養成を、単なる理科教授と云ふ狭い見解を打破して、国民錬成の一環として取り上げらるる可きは現下の急務」(222ページ)としているのは、海後の錬成論(本章第2節1の註40)参照)を踏まえて検討されるべき問題である。

「米国に於ける科学教育思潮」は『教育』(岩波書店、1942年11月号)に発表された。

「科学教育が普通教育に如何なる寄与をなし得るか」(56ページ)、科学教育の方法と科学教育論の特徴について論じたものである。「普通教育の中に於ける科学教育の価値を理

論的に基礎づけて居る様に思はれる」(57 ページ)として、デューイを取りあげて検討している。デューイのいう 19 世紀以来の社会改革にともなう教育改革は、デモクラシーの原理に立脚した改革、産業上の科学的革命に即応した教育体制の変革の二点に要約できると大田はいう。一点目のデモクラシーによる改革の立脚点は次の点にあるとされる(57 ページ)。

社会及び政府の行為に対する責任は、社会の個々の成員たる民衆が負わなければならない。されば民衆の一人一人は、この義務遂行のための十分な能力を持たなくてはならない。右の如きデモクラシーの信条に於て、民衆の一人一人は、それが属する階級の如何を問はず、彼自身の要求に応ずる如き教育を要求すべき権利があり、そのために国家は之に応じなければならないのである。

産業上の革命に即応した変革に関しては、次のように論述される(57 ~ 58 ページ)。

学校がすべての階級の人達の要求に応ずると云うデモクラシーの信条の上に立ちながら、激変した産業界に立ち働く無数の人達の教育を無視すべきではない。のみならず、右の産業上の革命は我々の生活環境を科学的に改変した。科学的な眼を持つことは、現代的生活に参与するための不可欠の機能を持つことである。有閑的特権階級から忘却せられて来た科学の教育は、産業上の革命に伴ふ労働者達の要求を担ひ手として、あらゆる階級に浸潤を強いて居るのである。

大田がこの研究の中で、戦時下においても「デモクラシーの信条」に言及し、民衆の権利と労働者の要求に着目していることは留意しておくべきであろう。

そして、デューイの見解が「科学の教育は、デモクラシーの理念を実現し、現代社会の要請に応ずる重要な要素として一般陶冶の中に導入せらるべき価値がある」(58 ページ)と要約される。

更に、S・Rパウアースの論を引いて、「科学的真理が生活技術として働く実用性から来る教育価値、科学的思考方式から来る教育価値、科学的態度の習得から来る教育価値の三者が科学教育の一般陶冶への寄与である」(58 ページ)と論じられる。こうした考察を経て、大田の注目は「社会的な生活事実と、生活理想との両極の結合から形成される科学教育論の構造」(59 ページ)に向かっている。そして、その際、「二つの構成要素の結合の媒介として、個人の生活活動が働いて居る」(60 ページ)と指摘しているところは、後に展開される本郷計画において、「現実の中で如何によく生きるかの課題の解決」⁶⁰⁾が教育編成の軸に据えられていくのとなつていくのであり、リアリティを持った生活の把握という

大田の観点を形成した。

この論文の後半では、教育方法論についても考察されている。まず、教材論については「教材の持つ目的は、三箇に分析して考へることが出来る。即ち、直接に思考の中に働くもの（知識）、思考の方法に関するもの、思考の創造及び思考の方法に伴ふ態度であつて、この知識、思考方式、態度の三者が、一つの教材の中で目的として働いて居るのでなければならぬ」（65 ページ）とされる。つまり、これらは「生活の充実と云ふ教育目的」に統一されるのだとされ、「その教材の目的達成に依て、それが与へられた子供に、また大人になつてからも、生活充実に役立つかどうかを検討しなくてはならない。然る後、その教材の知識として、思考方法として、又態度としての価値を検討すべきである」（65 ページ）というのである。また、教育方法については「教師は最初に興味の原理に注意を払ひ、斯くて子供が興味に引き込まれると、問題的環境の中にその子供の興味を立たしめる様にする。その問題は、子供の心の中にある様々の観念がその問題に関連して、心の中で検討されるやうに、学習者に対して充分明瞭に示されなくてはならない」（67 ページ）といい、これらは、パウアースの表現を借りて米国の科学教育方法論上の一例を示したのだと説明されている。この研究をとおして大田が導き出した結論は次のようなものであった（68 ページ）。

教材編成の方法は勿論、教授法に就いても、常に具体的生活活動の中に根拠を求め、斯くすることに依て、一面では、論理的組織体系としての科学を地に引き下ろし、人間の生活との関係に於て教育過程の中に摂取し、このことは生活過程を地盤として教育が考へられるが故に、正にアメリカ的生活地盤の上に一切を擔載する。斯くて彼らの生活理想たるデモクラシーの理念が、上は科学教育の教育価値の問題から、下は教育方法の末端まで、浸透を期して居ると見ることが出来る。我々は斯様な米国科学教育思潮の尖端に立つ思想に就いて、自らを省みる点も尠くないと考へる。

アメリカの教育が、生活過程を地盤として、デモクラシーの理念に基づいて編成されていると分析し、戦時下日本の状況を省みたのである。

2 近代的人間像と二つの学校編成観批判

大田は戦後教育改革のなかで、従来の二つの学校編成観——伝統的學校編成観と児童中心主義學校編成観——を批判した。

伝統的な教科書中心の學校編成観は、次のように批判された⁶¹⁾。

文化財の伝達にのみ学校成立の意味を見出していて、大人に依る文化財の組織的体系が既に存在していて、文化の蓄積と複雑化に伴って、子供との間のギャップが大きくなり、このギャップを埋めるための意図的教育組織として学校の編成を認める。従ってこうした考え方で成立している学校は「子供が我々と共に生活しているこの社会の現実の中でどう生きるか」と云う子供の主体的な問と無関係に、たゞたゞ一般的な文化財の伝達に腐心している。

このような学校観のもとでは、子どもは伝達される文化財を受け取る客体であって、文化財が体现する、できあがった価値に同化されるべき対象ということになる。だから、教師の任務はいかに効率的にこれを伝えるかに集約されることになり、子どもの生活現実とかみ合った実践の展開などは関心の及ばぬことになってしまう。大田は文化財の伝達という形態だけを批判したのではなかった。その文化財の選択・決定の方式と、その形態を承認することで、その基盤である封建的専制的な社会生活を承認することになるという点にも批判は及んでいる。大田の批判は次の以下のように展開された⁶²⁾。

わが国の今日の学校教育の学習形態をほとんど決定的なものとしているのは、教科書を通じて一定の文化財を伝達しようとする方式である。そこではすでに何人か少数者によつて決定せられた教材内容がもつともたしかな教材として教科書の中に盛り込まれてあつて、それをそのまま子供に呑みとらせることが教育であると理解せられていて、これをたくみに嘔みくだいて子供に消化させることのできるのがよい教師であり、よい教育であると前提せられている。われわれがこの明確な事実—上位下達的な伝達本位の教育の形態—を承認する限り、われわれは今なお封建的専制的社会生活の仕組みを意識的にも無意識的にも承認していることなのである。社会生活が一部の支配層によつて左右せられ、下々がこれに服従する仕方においてのみ社会の生活の日々が営まれることを承認するとき、上から定められた教材の伝達の中に教育の意味を見出すことができる。

このような文化財の配列、伝達方式などへの批判、それを成り立たせている社会的地盤としての封建的専制的な社会生活の批判の底には、更に根源的な批判があつた。それは人間像の問題である。「前進性（変革性）」、「民衆性」、「科学性」から近代的人間像を描いた⁶³⁾大田は、これら伝達本意の学習形態が、封建的な社会構造と支配層の要望に基く人間像を基底に置くものとして批判したのである。民主的人間の形成が強く叫ばれていながら、封建的人間像はなお過去のものになっていないという認識が大田にはあつた⁶⁴⁾。

では、この伝統的な伝達主義の学校編成観を批判した大田は、児童中主義の教育をどのように評価したのであろうか。大田の論じるところをみることにしよう。

児童中心主義の学校編成観はさきにみたような伝統的學校編成観を批判し、児童の興味、自発的活動、創意を尊重することを標榜して、第一次世界大戦後の世界を風靡した。このような「伝統的な教育から児童中心への教育転換」をデューイはコペルニクスの転回と称した。「この偉大な教育形態の展開は、その根底において、封建的桎梏を破つて市民的自由を打ち立てようとした啓蒙期の社会観がこれを裏づけている」⁶⁵。しかし、「個人の創造、児童の興味の限らない発展を所期する教育編成は、明かに封建的服従を拒否する近代産業階級の要望する秩序に適応しい人間の形成を企図した。それは間違いなく近代の前進的姿を想望させる。けれども今では歴史はそれを超えてすすんでゆく」⁶⁶と、その歴史的な意義と役割が位置づけられた。児童中心主義の学校編成観が「新教育」、「進歩的教育」として我が国にも持ち込まれた時には、我が国はきびしい中央統制のもとにおかれ、一部の熱心な信奉者を除けばそれが広く受け入れられることはなかった。第二次世界大戦が終わり専制支配が崩れて、「新教育」再燃の条件が生まれたときには、すでに社会地盤の変貌がその「新しい教育」の成立を世界的規模において否定しつつあったのである⁶⁷。

児童中心の教育形態は歴史的に伸張した近代市民階級の社会観に根拠を持ち、封建的な社会生活を否定して近代的自由を主張するという点で歴史的には積極的な意義を持った。しかし、1917 のロシア革命とソ連の成立、1929 年の世界恐慌をきっかけとする社会再建への模索の中で、その背景に成立していた「放任的自由に酔う社会観」⁶⁸は根底から問い直され、その歴史的な役割を新しい社会観に譲ろうとしていた。1930 年代のアメリカのコミュニティ・スクールを研究した蓄積を持つ大田は、こうした時代と教育の変化を次のように見ていた⁶⁹。

二〇年代までのまでのアメリカ社会未曾有の繁栄が、なおフロンティアの存在した時代の競闘的社会倫理、あるいは極度な個人主義の上に立つた恣意的な自由主義

(Laissez Faire) に支えられたことへの反省から、新しい社会再建のための新しい社会哲学に根拠づけられているものと考えられた。教育学的には、心理主義に基盤を求め、子供の恣意的興味中心、つまり child-centered の風潮の克服から、社会的価値に重点した教育編成への移行が明らかに観察せられた。

そして、新たな社会統制が強化されていく社会を見ながら、「民衆的社会連帯性」を確立していく必要を次のように訴えたのである⁷⁰。

社会は無放任な自由の中で現れる禍福の調制を、見えざる神の手に拱手してゆだねるべきではなくて、われわれの力によつて規制し動かすことのできるものであり、そうしなければならないことに漸くめざめている。(中略) 自由は野放しの中で得られるものでなく、きびしい社会連帯性をの中で秩序正しく期待できるものであり、自由を獲得し続けてゆくためにわれわれは常に新しい社会連帯性を確立してゆかなければならないことを大胆に否定するものはあるまい。

こうして、児童中心主義の教育は、時代が「民衆的社会連帯性」を強く求めているにもかかわらず、自由放任の社会観を背景にした「社会混乱の温床」としてきびしく断罪され、学校編成上の問題点も、「結局子供の単なる興味や衝動を中心とする自由主義的放縱的な学校編成観が生まれる。従つてそこでは屢々文化財の伝達は偶然にゆだねられる可能性が多い」⁷¹⁾と批判された。

では、教科書中心の伝達主義でなく、子どもの恣意的な興味に流される児童中心主義でもない、戦後すぐの日本に必要な新しい社会秩序の再建に適応した学校編成観を大田はどのように構想したのであろうか。

3 社会生活改造の学校編成観

「伝統的な伝達中心の学校では、何よりも先ず如何なる文化財を与うかの、文化財配列の問題であり、児童中心の学校では児童の興味の配列が学校編成の中心問題なのである」が、「学校編成の中での基本問題は、子供が子供として現実のこの社会を改善するための問題を意図的に編成配列することである」⁷²⁾と、「現実の社会の中での子供としての生活改善の問題の配列」と「その問題をとくための一連の目的的な生活活動の編成」が強調された。大田は、当時の日本の状況において、児童中心主義の行き過ぎだけを問題にしたのではなかった。日本の戦後の「新教育」は、さきの「二つの異なつた人間像の形成方式の奇怪な混淆であつて、結局もつとも非生産的な教育の空白と混迷状態を呈している」⁷³⁾と述べて、封建的な地盤を残しながらその上に、いわば木に鼻を継ぐような皮相な「新教育」の流行の問題点を指摘していた。そして、戦後の日本の状況を踏まえて次のように主張した⁷⁴⁾。

すべての人々が社会生活改善の権利と義務を持ち、如何に生きるかを自らの自主性の中で決定し得るような時代と社会への課題を持っている今日、再びどう生きるかを中心とする学校編成観に一度根本的に復帰することによって、改めて学校編成の手段

や方法を考慮すべきである。

終戦直後、廃墟と化した日本に立って、大田堯の眼は「きびしい現実の中で虐げられて来た多数の民衆」に注がれ、「堪え難く、見るに忍びない」⁷⁵⁾ 現実を民衆の主体的参与と科学的知性とによって変革することを目指した。「土地の民衆による社会改造の一環として教育を仕組み上げていく」⁷⁶⁾ 大田の実践が「本郷地域教育計画」であり、「教育が社会改造の実践と離れるときは常に観念的で無力なものとなる」⁷⁷⁾ というのがその基本的な観点であった。

学校は本来社会生活の要求に基づいて成立しているが、いったん成立してその機能を発達させてくると、それが独立して、成立せしめた社会地盤の変遷にもかかわらずかえって社会生活の保守的要素として定着する。大田は社会制度としての学校の問題点をこのように指摘し、固定した組織や制度の網の中にはめ込まれているのが我々の生活で、「この現実の中で如何によく生きるかの課題の解決に日々迫られている」からこそ「現実の再編成を企図する」のだと述べる⁷⁸⁾。

ここには、できあがった制度の枠内で問題をとらえるのではなく、制度（学校）を成立させた社会的地盤そのものを変革の対象としてとらえる大田の観点がよく示されている。

海後は「生活の教育編成と学校の性格」を論じた中で、学校と生活の関係について次のように述べた⁷⁹⁾。

学校が生活とはなはだしく隔離されて孤立し、そのうちに成立した伝統によつて独自の運営がなされて行くならば、これは社会生活の進展と矛盾しその内において学校機関としての機能を十分に果たすことができ得なくなる。そこで学校の性格やその担うべき役割について批判がなされるようになる。すなわち社会生活の側面からそのうちに存立すべき学校の性格を再検討してはこれらを生活に即応した体制のものに改変しようとするのである。こうした改変をわれわれは学校制度の改造に関する問題としてとりあげる。学校はかくの如き改革を重ねては生活に直結したものとなり、それを通じて初めて存在の意義を新たに担うことができるのである。(中略) 社会生活の意欲の現れ方が改変されつつある今日、(中略) われわれは教育をその本来の姿に帰向させ、生活の中における教育編成の問題にまで入り、そこから学校観を立てて来なければならない。

ここでは社会生活の改変に伴って学校の改革が問題にされるという観点がだされている。学校が変革の対象ととらえられているのである。また、海後は「特に今日戦後の激し

い社会生活改造の中に我々があると、教育も又地域社会の課題と結びついて一つになつていなければならぬことを強く要請せられる。学校は社会生活改造の中で自ら担った問題を解くことによつて土地の人々の子弟を育成するのである」⁸⁰⁾と、それぞれの地域において独自の学校編成が進められるべきであると説いた。

大田の場合、この観点をさらに発展させて、学校を生み出した地域の社会基盤そのものを教育の力によつて変革しようという主張を一層明確にしたのである。また、学校教育の編成を地域における子どもの問題から考えるということについて、大田は次のように述べる⁸¹⁾。

地域の中には既に成立している学校組織があるけれども、我々はこの既成組織に着目する前に、地域に住む我々の次の世代に対して我々とともに如何によく生きしむるかと言う子供の生活編成を先ず念頭に置くことが順序であると考えた。

そこから、学校教育編成の原理は次のように説明された⁸²⁾。

我々の学校教育編成の原理は、この我々と共に子供達を如何によく生きしむるか、我々と共に含まれているこの現実社会にあつて、我々と共に如何によくこの現実の改善に参加して、自ら社会改善の一環として自主的に活動させようかと言うことにかゝつている。このことを子供達に実現させるための具体的教育編成が問題とせられるとき、学校編成の問題が成立するのである。

ここでは、子どもは大人にとっての次世代の継承者というだけでなく、同時代をともに生きる主体としてとらえる観点がみられた。では、子どもの主体性と大人の関係はどう考えられていたのだろうか。大田の説くところをみてみよう⁸³⁾。

大人が作った枠で、子供たちが学校に出てくるのを待ちぶせしているという風に考えて貰つては困る。子供は子供として一応活発な生活活動を持つていて、未熟ながらも未来に発展するべき能力と、社会性の萌芽をもつている。けれども子供は、それと共に、随分無駄な力の浪費をやる。したがつて子供の生活活動を無駄な方向に浪費させないように、整理してやる必要がある。ところが、その子供の生活活動を整理する場合の唯一の根拠は、今日子供たちが住んでいるこの社会にどんな要求(課題)があつて子供として子供らしくその課題に応ずるためには、どうふるまつたらよいかということである。

そこで、大人の任務は「子供たちがそのように近代的に生きるように力をきわめて子供の生活を編成してやること」であり、「学校生活の中に、学校生活の四壁の外に横わる現

実の社会がもつ矛盾や問題を撰びとつて、現実の社会で子供たちが近代的生活方式にのつとつて生きるための懇切な手引をあたえてやるべきである。だから学校の中でこそ子供たちは全く典型的に近代生活を生きぬくように、すべての環境への配慮」をおこなうことであるとされた⁸⁴⁾。

子どもを同じ社会を生きる生活主体として理解し、その生活活動を生かしながら、大人は社会の課題に沿って子どもの生活を編成するべきだというのである。だからこそ、子どもの具体的な生活の場としての地域が問題にされるのである。しかし、だからといって日常生活の中に現れる問題だけを取り扱って、地域の後継者を育てればよいとされた訳では全くない。現実の生活の表面にはっきり現れない依存関係を理解する必要があることが、次のように指摘された⁸⁵⁾。

子供達が日々見たり聞いたりしている現実の底に蔽存している超感覚的な依存関係を理解しなければならない。これ等超感覚的な依存関係を理解するためには、文字や其の他の諸表象にシンボライズされている文化財と、子どもが現実はどう生きるかの問題解決の意欲との連関に依つて可能である。つまり、日々子供達の周辺にある問題を解決するために様々の子供の経験を超えた文化財を取り入れてやることによつてこのことは可能である。

子どもの生活現実から生まれる問題と文化財との出会いを意識的につくる場として学校が考えられ、具体的意図的な教育の必要から、学校教育編成が考えられるのだというのである。これが、従来の二つの学校編成観を批判し新しい学校編成観を提唱する大田の基本的観点であった。教育の組織や制度の形式面における民主化が実現していても、「中核である学習形態そのものが封建的服従的生活方式から根拠づけられた上からの伝達本位のものであるならば、諸々の改革は殆ど形骸に失して意味をなさないものである。かような服従的学習方式の根強い残存は、我国を長く支配した封建的社会構造と、そこから国民が受け取った生活方式の頑固な習性化によるもの」⁸⁶⁾だと批判された。社会生活改造の学校編成観の提唱は、このように戦後改革をすすめる願いと一体になったものであった。

註

- 1) 水内宏「カリキュラム運動の実態」肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革 6 教

育課程総論』東京大学出版会、1971年、489ページ。

- 2) カリキュラム研究会『日本カリキュラムの検討』明治図書、1950年、7ページ。
- 3) 大田堯『地域教育計画』福村書店、1949年、26ページ。
- 4) 宗像誠也、三輪定宣「阿部重孝の人と業績」世界教育学選集『阿部重孝』明治図書、1971年、250ページ。
- 5) 筆者インタビュー（2002年5月24日、大田宅）。しかし、この高校時代にすでに阿部重孝（東大教育学科）の著作を読んでもいた。それについては城戸幡太郎との対談のなか以下のように言及している。「大田：われわれも大学に入る前の——高等学校のころに阿部先生のものを読んだんですが、非常に科学的な、とくにアメリカ的な実証的な研究を紹介なさる方向だった（後略）。」（『教育科学運動・これまでこれから』『教育』第1号、1951年、40ページ。）なお、阿部の論文集『教育改革論』が岩波書店から刊行されたのは大田が高校2年生になった1937年4月である。それ以前にも『小さい教育学』は1927年、『学校教育論』は1930年に出ている。また1932年から33年にかけて、阿部は『教育科学』（岩波書店）に、「学科課程論」「教育財政」「教育研究法」を発表していた。
- 6) 大田堯「戦後の教育と教育学」第3回『教育』1979年10月号、90、91ページ。
- 7) 山木茂『広島県社会運動史』労働旬報社、1970年、860ページ（年表）。
- 8) 小田真一「わたしの新興教育運動」『教育運動史研究』第6号、新教懇話会、1962年、12ページ。また、数本タキエ『瀬戸内に生きて』自費出版、1979年参照。
- 9) 註7)に同じ、860ページ（年表）。
- 10) 大田は「アンチ・ミリタリズムを情緒的な形でもちながら」、「意識せざる国家主義者であったに違いない」という。（大田「戦後の教育と教育学」註6)に同じ、91ページ。）
- 11) 本項における以下の引用は、とくに断らない限り大田堯「戦後の教育と教育学」第2回『教育』1979年9月号、84～93ページによる。
- 12) 大田が入学した4月、阿部はすでに病床にあり、「文学部のアーケードの掲示板で『比較制度論』という先生の講義題目の文字だけをにらむだけに終わ」ったのであり、高校時代から注目していた阿部の教えを直接受けることはできなかつたのである。
- 13) 筆者のインタビュー（2002年5月24日、大田宅）。そこでは「学校というよりももうちょっと広く人間考察をするような、そっちの方に非常に興味があった」という当時

の大田の関心が証言された。なお、「兵隊 — その性格形成」は軍隊生活の内面を実証的にみていこうとして屯営生活を綿密に記録したものである。デュルケムやクリークの方法論を意識して、原稿用紙 100 枚ぐらいに書いたという。この作品は戦場に携行し「戦場編」を書こうとしたがセレベス海での遭難で海没したという。大田の戦前の論文は「兵隊 — その性格形成」の他には以下のものがある。

1940 年 (22 歳)

- ・「学生の大学 — Universitas scholarium をめぐっての感想」『帝国大学新聞』11 月 27 日。

1941 年 (23 歳)

- ・「大学改革の原理」『帝国大学新聞』2 月 10 日。
- ・「自然科学の陶冶価値」(卒業論文)。のち『近代教育とリアリズム』に収める。

1942 年 (24 歳)

- ・「最近に於ける我国科学教育の動向」『教育思潮研究』、目黒書店。
- ・「米国に於ける科学教育思潮」『教育』11 月号、岩波書店。

14) 註 6) に同じ、93、94 ページ。

15) 筆者インタビュー 2002 年 5 月 24 日、大田宅。

16) 院生生活から入隊したということで、生活綴方など戦前の民間教育運動に触れる機会がもてなかったという回想には、それを遺憾に感じる大田の雰囲気が含まれている。筆者のインタビュー (2002 年 5 月 24 日大田宅) に答えて、大田は以下のように語った。「海後先生は教育実践の方へは非常に強い関心をお持ちだったが、民間教育運動とはあまり関係なかったと思います。大学の教師で接触があったのは宗像 (誠也) さんや宮原 (誠一) さんですが、みんな大学の外にいて、戦後になって帰ってきたのです。戦後帰ってきて関係ができた。あの人たちが帰ってこなかったらどっち向いたかわかんないですね」。

17) 大田堯「戦後の教育と教育学」第 4 回、『教育』、1979 年 11 月、108 ページ。

18) 海後宗臣「日本教育の進展」『海後宗臣著作集第 9 巻』東京書籍、1981 年、78 ページ。

なおこの論文の初出は『日本教育の進展』東京大学出版部、1951 年である。

19) 大田堯「戦後の教育と教育学」第 5 回、『教育』1979 年 12 月号、86 ページ。

20) 註 18) に同じ、79 ページ。

21) ここで海後は「最近戦後に試みられたことを何でもアメリカから借りたもので、今

後はそれらを解消する努力をすべきであるなどという一般論で、日本の教育界が多くの研究によって、独自の方法でつくりあげたものまでも一掃して、旧態に逆転しようとしている傾向は警戒を要する。」(註 18 に同じ、79 ページ。)と述べ、いわゆる逆コースの流れに対抗して戦後教育改革の成果の擁護を主張した。

- 22) 大田「戦後の教育と教育学」第2回『教育』1979年9月号、87ページ。
- 23) 本山政雄「阿部先生の思い出」『阿部重孝著作集』月報4、1983年4月。
- 24) 阿部重孝『教育改革論』岩波書店、1937年、220ページ。続けて阿部は、「然らざる限りは、学校と社会生活の懸隔は永遠に取除くことが出来ないし、学校は社会を指導する任務を永久に放棄せねばならない」と述べた。なお、この論文の初出は岩波講座『教育科学』第11冊で、刊行は1932年8月である。
- 25) 稲垣忠彦「阿部重孝著作集第3巻解説」『阿部重孝著作集』第3巻、日本図書センター、1983年。
- 26) 海後宗臣「教育学五十年」『海後宗臣著作集』第一巻、東京書籍、1981年、376ページ。なお、著作『教育学五十年』は1971年に評論社から刊行されている。
- 27) 岡部教育研究室『農村に於ける青年教育——その問題と方策』龍吟社、全672ページ。この調査のまとめは、海後宗臣、村上俊亮、伏見猛彌、渡邊誠の指導のもと、矢口新、石田加都雄、中山信行が執筆したものである。「本論序論」では「農村青年の教育編成に対する方策が農村青年層の生活構成に基いて考察されるべきならば、我々は第一に農村青年層の現実的な生活の構成が如何なるものかを捉へねばならぬ。」といい、「我々が農村青年層の生活構成といふのは青年層を農村の具体的な職能生活者として見た場合のその職能者としての生活のあり方である」と基本的な観点を示していた。(同書119ページ)。また、結論部分では、「農村に於ける職能者の教育を目標とし、農村の現実の生活を基底として新なる教育編成に与かるが如くに整へられなければならないのである。かゝる教育によつて青年ははじめて真に有能なる職能者たり得る」(同書670ページ)とした。こうした内容について、海後は後に「教育内容編成の基本原則としてその学校の所在する村の生活の現実に基づくべきでありとして、従来一般教材観を批判した」(海後宗臣「日本教育の進展」『海後宗臣著作集第9巻』東京書籍、1981年、78ページ)のだと述べた。しかし、この報告書のいう「有能なる職能者」を育てることは、「高度国防国家の要求にかなつた青年教育が完成を見ることとなる」(同報告書670ページ)という皇国民錬成をめざす基本的な問題があつたこと

はいうまでもない。

- 28) 註 26) に同じ、377 ページ。研究者養成についての示唆は、後に海後が東大教育学部の創設の中心的な企画者の役割を果たし、実践研究を重視する教育学部構想をまとめていること、さらに、本郷教育計画を実践していた大田が、学部創設後最初の 4 人の着任者の一人として助教授に就任したことを思えば意味の深いものだといえよう。
- 29) 東京大学百年史編集委員会『東京大学百年史』部局史一、1986 年、1180～1181 ページ。なお、報告書『小月小学校他三校学校調査』は 1922 年 3 月に、「教育学研究叢書第二」として東京大学教育学研究室から公刊された。
- 30) 註 26) に同じ、301 ページ。
- 31) 岡部教育研究室は貴族院議員岡部長景が東京大学附属図書館の個人研究室を借りて、1937 年に発足したものである。民間の研究グループという性格のものであったが、海後は週に何回かはこの部屋で研究の相談に参加した。(註 26) に同じ、375 ページ) 戦後の中央教育研究所の前身である。
- 32) 岡部教育研究所編『日本に於ける学校調査の批判的研究』刀江書院、1937 年、196 ページ。
- 33) 大田「牽引力宗像さん」『国民の教育権を求めて 宗像誠也・人と業績』百合出版、1972 年、30～31 ページ。大田は次のようにいう。「私は広島県の本郷町というところで、土地の人びとの協力によって新しい教育計画に大変なエネルギーをそそいでいた。教育というものは何よりも地域にねざすものでなくてはならず、中央権力の支配に再び屈してはならないという考えがいちばん強く私をとらえていた。それには海後宗臣先生の考え方に強く方向づけられていたが、同時に私なりの判断があった。」

海後宗臣は 1901 年に水戸に生まれ、少年期にキリスト教会の日曜学校や少年教護施設で子どもを指導するなかで教育への関心を育てた。東京帝国大学文学部教育学科に進学し、卒業後同大学院にすすみ、同大学文学部助手、国民精神文化研究所研究部編輯主任を経て、東京帝国大学助教授、同教授。東京大学教育学部の創設に関わり、のちに、同教育学部長を二度にわたって務めた。1987 年八十六歳で死去した。戦前戦後を通じ極めて多くの著作があるが、主要なものが『海後宗臣著作集』全十巻にまとめられている。海後宗臣は「近代教育史研究への開拓者」(寺崎昌男「総説 — 近代日本教育史研究の開拓」『海後宗臣著作集』第八巻 694 ページ)と位置づけられ、今日においても、海後の研究は「近代教育史におけるアカデミズムの基本的なパラダ

イムを構成している」(佐藤学「交響する学びの公共圏」『内破する知』、東京大学出版会 2000 年、120 ページ) と評価されている。

- 34) 海後「教育学五十年」『海後宗臣著作集』第一巻 393 ページ。
- 35) 鈴木英一「占領文書における海後先生」『海後宗臣著作集月報 8』および鈴木英一『日本占領と教育改革』勁草書房、1983 年 192 ページ。
- 36) 海後宗臣「社会科教育の当面する諸問題」『教育新潮』1952 年 10 月号、9 ページ。
- 37) 稲垣忠彦「総説 — 激動期における教育改革の原理と構想」『海後宗臣著作集』第九巻、東京書籍、1981 年、654 ページ。
- 38) 海後「戦後建設への教育構造」『日本教育』1945 年 10 月号、6 ページ。なお、この論文は著作集には収録されていないが、海後の戦後最初の論文であり、川口プランの準備段階の頃に執筆されたものとしても注目しておきたい。
- 39) 同前書、6 ページ。
- 40) 「実践者の育成」は「やれる人間をつくる」などとも表現され、海後の教育理論のなかでも鍵になる言葉であった。海後は戦時下の「『道場型』錬成の中に『実践者の教育方式』を読みとり、それは『国民教育の基本構造』のあり方を提起するものだと位置づけた。この前提には、教育という営みを形成・陶冶・教化の三つの層に区別しつつ構造化しようとする見地があった。形成とは実践生活を通じての人間形成であり、陶冶とは学校教育を典型とする意図的教育をさし、教化とはその中間に位置する社会教育的形態をさす。海後の眼目は『実践生活を通じての人間育成』にあり、それは陶冶を主目的に編成された学校教育のみでは果たされず、むしろ形成や教化の側面を重視し、それらを一体とした教育構造への再編が必要だとする点にある」(清水康幸「錬成の歴史的位罫」『総力戦体制と教育 — 皇国民「錬成」の理念と実践』東京大学出版会、1987 年、346 ページ)。こうした「戦時下『錬成』論は、大正期以来の一大教育思潮であった広い意味での『生活教育』論の系譜に新たな『遺産』を付け加えた、ということもできよう」(同前書、347 ページ) と清水康幸は指摘した。そして、清水は海後の地域教育計画論は、「戦時下『錬成』教育論の一つの転生形態であった」(同前書、349 ページ) という。しかし、これは錬成論評価の観点からする見方であって、錬成論が地域教育計画論の基底をなしているということではないだろう。海後において、錬成論と地域教育計画論に通底する、さらに基底をなすものをみなければならぬのであって、それが「実践者の育成」だということになる。

- 41) 同前書、6 ページ。
- 42) 同上
- 43) 海後「日本教育の進展」『海後宗臣著作集』第九巻、東京書籍、1981 年、124 ページ。
- 44) 註 3) に同じ、はしがき。
- 45) 大田堯への聞き取り調査、2001 年 5 月 20 日、大田宅。
- 46) 筆者の整理による田川時男『ノート B』表題「講演録 新しき歩み」、1949 年。このノートの中心は、海後宗臣が 1949 年の本郷小学校第三回訪問の際に行った講演・指導と大田堯の講演、および同年 11 月 21 日に同校を訪れた山田清人（国立教育研究所）の講演のメモである。その後に「ラヂオの教育利用」などの記述がある。
- 47) 海後宗臣「教育学五十年」『海後宗臣著作集第一巻』東京書籍、1981 年、412 ページ。
- 48) 筆者インタビュー、2001 年 7 月 15 日、大田宅。
- 49) 同前インタビュー。
- 50) 註 1) に同じ、498 ページ。
- 51) 大田堯「戦後の教育と教育学」『教育』1979 年 12 月号、83、84 ページ。
- 52) 座談会「川口プランと海後先生」（「海後宗臣著作集月報 5」）での発言。
- 53) 註 1) に同じ、495 ページ。
- 54) 註 43) に同じ、120 ページ。
- 55) 「海後宗臣著作集月報 2」7 ページ。
- 56) 註 43) に同じ、79 ページ。
- 57) 註 1) に同じ、524 ページ。
- 58) 註 3) に同じ、7 ページ。
- 59) 大田堯「戦後の教育と教育学（第三回）」『教育』1979 年 10 月号 93 ～ 94 ページ。
- 60) 註 3) に同じ、67 ページ。
- 61) 同前書、69 ページ。
- 62) 大田前掲『地域社会と教育』金子書房、1949 年、4 ページ。
- 63) 註 3) に同じ、7 ～ 15 ページ。
- 64) 註 62) に同じ、5 ページ。
- 65) 同前書、6 ページ。
- 66) 同前書、14 ページ。
- 67) 同前書、6 ページ。

- 68) 同前書、9 ページ。
- 69) 同前書、98 ページ。ただし、この論文「地域社会における学校教育計画」の初出は 1947 年 4 月号の『生活学校』であった。宮原誠一は 1952 年の論文「進歩的教育—アメリカ教育の自己批判」（鶴見和子編『デューイ研究』春秋社 1952 年）でアメリカの教育理論の自己批判を取り上げ、「一言でいえば、児童中心主義偏向の清算をつうじてのコミュニティ・スクールの運動への指向である。児童中心主義を通過し、これを消化したうえでの社会中心主義への発展である」として、デューイの「いまや自由主義は現存の社会制度の悪しき結果を改革するためにはなく、現存の社会制度そのものを改変するために社会的な力をもちいるべきだ。この意味において自由主義はラディカルにならねばならぬ」をひいていた。
- 70) 同前書、8 ページ、傍点は大田。
- 71) 註 3) に同じ、69 ページ。
- 72) 同前書、70 ページ。
- 73) 註 62) に同じ、7～8 ページ。
- 74) 註 3) に同じ、71 ページ。
- 75) 同前書、2 ページ。
- 76) 同前書、2 ページ。
- 77) 同前書、66 ページ。
- 78) 同前書、67 ページ。
- 79) 海後宗臣「生活の教育編成と学校の性格」『社会と学校』3-4、1949 年 4 月号、6～7 ページ。
- 80) 海後宗臣「地域社会学校のあり方」『教育技術』3-1、1948 年 4 月号、3 ページ。
- 81) 註 3) に同じ、67 ページ。
- 82) 同前書、68 ページ。
- 83) 註 62) に同じ、126 ページ。
- 84) 同前書、20 ページ。
- 85) 註 3) に同じ、68～69 ページ、傍点は大田。
- 86) 同前書、4～5 ページ。

第3章 本郷地域教育計画の構造

本章では、本郷地域教育計画（以下、本郷計画と略す）の全体像を概観し、その特質をよく示す実態調査と住民の組織化について検討する。そのうち住民組織「懇話会」について詳細は次章で扱う。ここではまず実態調査を取りあげ、その後大田が本郷計画の開始以前にどのような地域教育計画の構想をもっていたのか、実践に着手する直前の論文「地域社会における学校教育計画」を手がかりに検討する。また、本郷計画の成人教育・社会教育としての意味については、大田の後日の省察も踏まえて考察する。

第1節 実態調査

コア・カリキュラム運動と対比すれば、川口プランを含む地域教育計画は、「対社会とのコンテクストの中で学校教育編成や地域の組織化に主要な関心が向けられた」¹⁾ 点に特色があった。それ故、地域社会の実態把握が重要な位置を占め、社会実態調査が具体的な実践活動の出発点となった。

1 本郷計画における社会実態調査

本郷計画においては、「課題の組織的把握は、教育計画の中でももつとも基本的な仕事である」²⁾ とされ、「課題」という言葉は「社会の要求ということを一層簡潔に表現するために」用いられており、「重要なことは、人民の主体性に立つた社会の要求という意味である」とされる。「大人も子供も、人民の社会的主体性を地盤として成立している社会の要求——つまり課題を、自ら実践し解決につとめることは、それ自身社会的に洗練された無駄のない生活活動であり、すなわち教育なのである」³⁾ と位置づけられていた。このような本郷計画では、実態調査の目的は「社会の今日の課題をとらえるため」と明確に示されていた。そのため、調査は教育計画の対象となっている地域の生活のすべてにわたって詳細に行われることが望ましいと考えられた。事実、本郷町ではまず、一般基礎調査と呼ばれる予備調査が行われ、それは同時に以後の調査結果を解釈するための基礎調査と位置づけられた。調査項目は以下のようなものであった⁴⁾。

(1) 人口構成 年齢別、男女別、生活層別、乳幼児、就学前児童、小中学児童生徒（学齢児童）、青年前期、後期、壮年期、老年前期、老年期の区分による人口配分。

(2) 生産構成 世帯別、個人別に見た職業人口の配分、世帯の中に組み込まれてい

る職業、各職業の細分類、生産技術、生産関係、労働状態。

- (3) 住宅、借家、間借、自宅の別、これと職業との関係。
- (4) 生活程度、生活費、収入、納税の額、作付段別、山林、家畜。
- (5) 文化程度 職業別、年齢別、性別の学歴調査、所有図書（世帯別）、読書調査（個人別、阿世別、年齢別、職業別）、器具調査（ラジオ、新聞、月間雑誌の普及状況を含む）。
- (6) 政治への関心
- (7) 教育 学齢児童数、全体との比、学校卒業後の進路。
- (8) 衛生調査、役場の衛生統計、医師の診断書による死亡統計、乳幼児死亡率、出産率、罹病率、水質調査
- (9) 町民の町地域外との交渉の状況、離町、流入の状況、勤先、取引先、戦災、引揚。
- (10) 公共施設 政治組織、公共団体、文化団体。

このような項目の調査用紙を全世帯に配布してその結果が集計された。調査はこの集計の結果と関係機関への問い合わせ、住民の協力、地域居住の教師の観察などを総合して進められた。調査結果を基に一層詳細な調査を進めたのは六つの部会を持った住民組織であった。この調査そのものへの評価としては、久富善之が「研究者、現地教師、住民が協同する形で調査主体が形成され、調査結果の詳しい分析報告のある」⁵⁾ものとして注目したように、「戦争直後で、中央官庁の各種統計が整わない段階で、住民じしんの手によって、人口と職業についての悉皆調査を実施して、町の現状と課題を自ら分析している点に、当時の意気込みが感ぜられる。また、学歴、読書、余暇に関する調査は、男女年齢別・職業別にたんねんに分析されて、町の文化状況と課題のありかを浮かび上がらせている」すぐれた調査であった。しかし、この調査を計画に結びつけるうえでは大きな課題を残していた。久富は、「この調査から、社会教育の充実への課題はみえても、それを町の産業・職業計画へとつなぐのは容易でないし、学校の教育目標・教育課程につなぐにも大きな距離がある。『学校は社会生活の要求に基づいて成立している』ことは疑いないが、地域住民生活調査→地域教育計画・学校教育課程編成、と進むには、それに見合う調査論、計画論、教育課程論がこの調査結果でみるかぎり、いまだ成立していなかった」と指摘した⁶⁾。

ここでは、教師の専門的な力量形成という側面からの調査の意義を指摘しておきたい。調査に参加し、住民とともに地域社会の生活課題を把握しようと活動した教師が、そのな

かで社会認識を形成することの意味とそこで得た認識の質は重要である。こうした活動への参加によって、教育が地域社会の住民の願いや要求から編成されることを身をもってつかむことは、中央集権体制の統制された教育のもとで、国家に規定された内容の伝達という長い慣習を克服する効果的な努力だったと考えられる。それは同時に、子どもの悩みをつかむうえでも欠くことのできないものであった。教師の創造的実践の基礎をなす、子ども理解の基底的な部分を形成する仕事であったといえよう。大田も、「調査に参加した教師が自らの地域への科学的な操作を通して獲得した新しい教師の教養も見逃すことは出来ない」⁷⁾と指摘していた。しかし、そこでいう「新しい教師の教養」は、「子どもの切実な悩み」をつかむことに焦点づけられるべきであるという観点は、この時点では弱かったといわざるを得ない。これは後に大田自身の反省において問題になる点である。

2 実態調査の目的 — 地域の生活問題をとらえる

実態調査の目的は「地域教育編成のために土地の生活問題を総括的に展望することであり、それは同時にその地域社会の全生活を一層よくするための夫々の生活問題の追究と一致する」⁸⁾とされた。これは本郷計画における調査の特質を示すものである。それだけに、「従来考えられた教育問題（せまい意味の）のための調査ではなく」、「まして単に社会科とかカリキュラム構成のための調査ではな」と、往々にしてこの種の調査にありがちな誤解に対する念入りな説明があり、「教育的に地域社会の生活を再編成するための」⁹⁾ものであると強調された。

そして、「教育を具体的な社会生活の現実の中から編成してゆくためには、様々の角度からその社会の実情が把握せられ、その社会の日常の無意識的、慣習的な生活の様相が数的或は記述的に意識化されなければならない」¹⁰⁾と科学的で客観的な根拠の必要が説かれた。ただ、「地域の実態調査はよくいわれるように、かくあるという実態を示すものであって、決してそれ自身課題性を含むものではない」¹¹⁾。「引き出された実態に基づいて土地の民衆がどんな決断によつて計画を立てるかということに到つて土地の課題が具体的に姿を現してくる」¹²⁾と、動的なとらえ方が重視された。したがって、重要なことは住民の決断を生み出す過程だということになる。それは、大田が「コミッティ」（委員会）とも呼んだ¹³⁾組織の重要性につながるものであり、そこではアメリカの「コミュニティ計画会議」（community planning council）が想起されていた¹⁴⁾。調査は「地域社会の生活改善そのものゝためである」から「調査の対象となる個々の生活問題は、地域の人々にとって切

実な解決が要望せられている。だから調査の主体は当然地域社会の民衆自体となり得る」¹⁵⁾と考えられた。こうして本郷計画では、すでに触れた住民組織「懇話会」が組織され、生活問題を6つの枠からとらえ、それぞれに対応した6つの専門部会が調査主体になると考えられた。そして、「この調査は社会の動きに応じて常に継続されるもの」¹⁶⁾であると考えられていた。この部会の具体的な活動実態は第4章第2節において検討する。

3 一般基礎調査と特殊問題別調査

地域の状況を一般基礎調査によって把握するとともに、そのなかでの現実の課題は何かをさらに明らかにするために特殊問題別調査が行われた。一般基礎調査の調査項目はすでに第1項で掲げたとおりであるが、そこには「社会調査の外に土地や天然資源、自然現象、あるいは歴史的な一般調査も含めてよい」¹⁷⁾とされた。ここで改めて一般基礎調査の調査内容の分類をみておく¹⁸⁾。



特殊問題別調査の対象になる「地域社会の生活問題は、社会生活の変化に応じて様々の様相を示しつつ次々に現れてくるものである。これ等雑多の生活問題を押さえるために我々はこれを拾い上げるための幾つかの容器を用意しなければならなかった」という説明のもと、「生活問題を整理するための枠が用意」¹⁹⁾された。これは、教育、政治、衛生、文化、産業、家庭の6つであった。「地域の中にある様々の生活問題をひろい出してゆくためには、結局地域の中で今日生活している人々の多数から現実の問題を提出して貰う外に方法はない」ので、「地域の民衆の問題提出を補助して暗示的な動機を作る」として、対応する住民組織の部会に暗示問題が提起された。この内容と、それに応えた論議の記録については第4章第2節で検討し、巻末に資料として収録した。

4 実態調査の問題点と大田の反省

「生活問題の調査は社会の動きに応じて常に継続されるもの」²⁰⁾で、「土地を改造する課題を、すべての人々の参与につとめつつ実態に即して打ち立ててゆくとき、そこからは

じめて地域教育計画は具体化の方向と内容を与えられることとなる。要するに実態に基づくこれらの組織が母体となって、土地の民主化を促進し、閉鎖的保守的な土地の生活をゆり動かして、社会改造の一環として実を結ばせたいものである²¹⁾と説かれた。実態調査は組織の活動とともに、「動的な把握は不可欠²²⁾なものと考えられた。こうした観点に立って、本郷計画では実態調査の結果を住民に知らせ、問題を提起するとして、冊子「本郷町の生活」が作成され住民に配布された。それをもとに、前項で触れた「暗示問題」を踏まえて、住民組織である懇話会の専門部会で論議が進められたのである。ただし、学校の学習内容については、「これらの調査資料がそのまま学習内容となって展開せられると考えるべきではない。子供の学習はあくまで子供の発達に応じなければならないから、これらの社会の現実の資料は子供の生活に引き下ろされるために別の操作が加えられなければならない²³⁾」と考えられていた。ここで主に念頭に置かれているのは、子どもの発達段階に応じた学習課題の配列の問題である。子どもをとりまく社会生活の問題をとらえ、子どもはその問題のなかで生きていると把握すること自体は重要な意義のあることである。しかし、それは子どもをとりまく条件の認識であって、子どもそのものの把握ではなかった。大田は後に本郷計画への反省を深めるが、そのなかで実態調査についても考察が深められている。そこでは、実態調査の実施の意味は、「子どもの心のひだにふれて、そこから教育の計画化をはかるということのため²⁴⁾」であるとされ、初期の位置づけであった「地域の課題をつかむ」というところから、子どもの内面の問題に迫るところへと変化していた。大田が1952年の時点で本郷計画の「基本的な誤りであった」点として冒頭に挙げたのは、「子どもの切実な悩みとのとりくみから、地域との結びつきに発展しなかったということであ²⁵⁾」ったが、それは実態調査の位置づけにも現れていたのである。

第2節 地域社会における学校教育計画

大田の論文「地域社会における学校教育計画」は、1946年に研究にとりかかり1947年5月の日本教育学会で報告され、『生活学校』同年5月号に発表されたものである。これは大田の戦後最初の論文で、本郷計画に着手する直前に地域教育計画に論及したものであり、大田における地域教育計画の基本的な構想はどのようなものであったかをみる点で重視しなければならない。この論文の考察の目標は、「地域社会の教育的価値はいかなる点にあるのか、その本質に基づく地域社会の教育の構成はいかなる形を取るか²⁶⁾」を、学校を中心として述べることだとされた。以下、地域社会の学校における教育の目的、内容、方

法について、同論文の論じるところをみておく。

1 地域社会の教育価値

大田は第二次世界大戦前に、エヴェレットの著述を通してアメリカのコミュニティ・スクールの発達に注目していた。大田はその研究から、ここでいうコミュニティの概念のなかに、『共通の関心に貫かれた』理想社会」というものが強く含まれていると判断していた。あわせて、児童中心主義に対するクリークの批判に学び、『社会の課題』を中心とする教育編成の暗示を得ることができた」(100 ページ) のだという。

大田がいう地域社会とは、行政区画の町や村であり、これは政治的事情に基づいて地理的に区画されたものだが、同時に教育的事情に基づく地域社会すなわち学区を構成していることを前提にしていた(101 ページ)。そのうえで、教育が生活から編成されているときにもっとも強い人間形成力を発揮するという原理に立って、原始社会の生活のなかでの人間形成と、公的学校成立後の教育が生活から遊離する問題を対比して考察した。原始的な地域社会は直接感覚に訴える生活領域のなかで、自己充足的な生活が営まれるので、人々にとってその社会の生活の課題の意味は日々の具体的生活の実践の中で比較的容易に理解することができる」とされた。ところが、今日の地域社会は個別の独立性を、もはや完全に失っていて、地域社会の課題は常に数多くの他の地域社会との連関において成立している。こうした社会にあって公的学校の存在意義は「その地域社会の持つ課題の中で、地域社会の中での生活、直接感覚に訴え得る生活だけで理解が困難になった領域をも理解」(104 ページ) させなければならないという使命をもったことだとされた。今日、こうした使命をはたさないと学校は日常の生活の意味さえ理解させることはできない。これが現代学校の特色であり、この特色が強調されることで学校が「地域社会の生活の現実を等閑視」(104 ページ) することになったと指摘された。学校が生活から遊離せず、なおかつ地域社会の現実にとどまらないで広い生活領域を子どもに理解させるにはどうすればよいか。大田はその「唯一の道は、地域社会を目的的に取扱うということである」(104 ～ 105 ページ) と説く。「地域社会の生活の課題をただちに学校教育の目的として取扱うならば、今日の地域社会はすでにより広い生活連関から成立しているものであるから、現実の生活に立脚しつつしかもなお子供たちをより広い生活領域の認識へと運ぶことが可能で」(105 ページ) あり、ここに地域の教育的価値が見出されたのである。

2 地域社会における学校の構成

このように学校教育が本来の目的を果たすためには、学校の目的がその地域社会の生活の課題と直結されなければならない。そこで、地域社会の課題がどのように設定されるかが重要となる。地域社会の課題はその地域社会の学校を含めた教育の在り方を全面的に規定するのである。それ故、学校が地域社会の恣意的利害を代表するか、子どもたちをより広い生活領域に導くものとなるかは、「その地域社会の生活の課題が日本あるいは世界というより広い生活圏のソーシャル・プランニングの中の一環となり得る如き課題であるかどうか」(106 ページ)にかかっている。戦後の「民主的な社会では地域社会の課題の設定も、その地域社会の人民の意志を基盤として設定される」から、「地域社会の人民の意志をもつともよく表し得るような目的設定委員会が生まれなければならない」(106 ページ)と考えられた。目的設定委員会という名称は、本郷計画に先行する川口プランにおいて使用されたものと同じである。

大田は「地域社会の人民の意志」を課題設定の基盤だという。これは中央集権的なものには対立する概念であるが、全国的な課題設定が排除されていたわけではない。「中央に存在するしかるべき機関は、日本という全体的な立場から全国に存在する各地域社会の課題設定が恣意的にならないように、またその課題が日本のソーシャル・プランニングの一環となり得るようなガイダンスを行うべきである」(106 ~ 107 ページ)とされた。こうして「設定された地域社会の課題は、その地域社会の選ぶ社会政策の方向を決定するものであり、学校を含めた教育の在り方はその社会政策の一環となるのである」。(107 ページ)

教育の内容はどのように考えられたのであろうか。大田は地域社会が現実に直面している生活の課題が、学科構成のユニットとならなければならないとし、「文化的農村の建設」を地域社会の課題として仮定すれば、どのようなものが考えられるかを次のように例示した(107 ページ)。

農村地域社会における人間関係の改造

組織制度の改造、風俗、習慣、娯楽の改造。

自然との関係から来る課題

生活の科学化、土壌改良、河川 — さらに農耕の機械化、農業の多角化に伴う新しい技術の導入の如き技術に関係した課題。

そのうえで大田は、普通教育のなかの諸学科は科学の分類にその基礎をおいているが、「今日世界を通じてこの学科に代わるべき新しい教材の編成の方法が問われて」おり、上

記のような地域社会の「生活構成をなしている基本的要素たる課題は、学校の教科が、国語、社会、理科、美術と分れ出る以前において、まず前提として考えられていなければならない」(107 ページ)と述べた。次に、心理主義に基礎をおく児童中心主義の人々がこれら伝統的学科の批判に大きな役割を果たしたと、その歴史的役割を評価しつつ、「児童の心理や経験だけを基礎として新しい教材のユニットが構成せられないことは、理論的にも実験上からもすでに反省期に入っている」として、クリークの名を注記にあげた。そして、「地域社会の中の子供の生活は、単に興味や自発活動としての心理学的生活だけでなく、その地域社会の課題の中にある生活である」から、「子供の興味や自発活動がいかなる社会的価値の方向に実現せられるかは、地域社会のもつ課題によって決定」(108 ページ)されるのだと述べた。「教育が単に内からの生長と理解すべきでなく、なんらかの社会的価値の実現を企図するものである限り、地域社会における学科構成は、その地域社会の今日の課題をユニットとして編成することとならなければならない」(108 ページ)というのである。

このように構成された教育内容は、どのような教育方法と結びつかねばならないか。その基本原則は「地域社会の課題解決に子供が直接参加するが如き雰囲気の中で学習が行われること」(109 ページ)であるとされた。学習の過程についての大田の説明を整理すると次のようになる(109～110 ページ)。

- ・子どもたちは地域社会の課題に取りついて、それを解決するという目的的な状況のなかに置かれるべきである。
- ・学習活動は地域社会の生活の現場で行われるか、少なくともそこから中心的刺激を受けるものでなくてはならない。
- ・教室のなかの教授や訓練は、原則的には、子どもたちが課題を解くために必要であることことを理解しているときに行われるべきである。
- ・地域社会の課題を子どもたちの実際の行動によって解決する間に、考えかつ知るようにしなければならない。
- ・地域社会の生活の課題解決をもって学習活動のユニットとしている限り、共同学習を原則とする。

こうして大田は、「目的的であり、現実の場において、実践の中に学ぶという学習の原則は、地域社会の課題に参加しながら、社会的価値の実現と結合せられなければならない」(110 ページ)とキルパトリックの名を示しながら主張した。

3 地域を目的的に取り扱うということ

大田は「地域を目的的に取り扱う」という表現で、地域社会の課題を学校教育の目的に直結するよう強調した。「目的的活動」は、本来キルパトリックの「プロジェクト・メソッド」(1918年)の中心概念であり、「変動する社会に目的的に適応＝社会化する行為を示す概念であった」²⁷⁾。

「教育が生活の中に編み込まれているとき、もつとも強い人間形成力を発揮することは普く認められている」(101ページ)という大田の論述には、海後宗臣との強いつながりが看取できる。海後は著書『教育編成論』において、「実践者育成の現場は、教育のおこなわれているその土地に存しているのである。その土地にある現実の仕事と結びつき、その中に入ることによって実践者が育成される」から、「実践者を育成するには、生活の全面に存している教育性を発見して、これを編成する方法をとらねばならなくなる」²⁸⁾と論じた。海後が自分の「教育原理」を述べた最初の著書だという『教育編成論』は1947年9月に執筆されたが、当時の出版事情で1948年3月に国立書院から刊行された²⁹⁾。この本のなかで海後は繰り返し生活からの教育編成を論じた。それは教育方法についても次のように主張された³⁰⁾。

実践者が生活を組み立ててゆくその方法と、教育のために用いられる方法とが正しく合致しているならば、教育を受けて訓練されたそのままの方法をもって、ただちに生活の中に入り、そこで生きてゆくことができるのである。こうして生活の実践構造と教育の方法とがまったく一つになったものが求められねばならない。

こうした海後の主張は、戦前から「実践生活のうちに於ける人間修練」³¹⁾などという表現で主張され、戦後も「実践生活を軸とする人間形成をもとめ」というように、一貫した基本的な観点であった³²⁾。

大田は、「今日の地域社会の課題から、地域社会の子供の生活の意味づけが行われるとき、子供たちは現在の人としての実践的能力を与えられる」(105ページ)と説いた。大田にとって地域社会の課題は「生活改造の方向」(107ページ)を意味したので、キルパトリックの方式の問題点とされる、「変動する社会に目的的に適応する」というのとは同じではなかった。社会生活の改造を教育の目的にするということについて、勝田守一は現実と教育の結合の姿として次のように述べた³³⁾。

教育を社会の改造の手段とするというのは、必ずしも教育を他の目的のために使うことを意味するわけではない。(中略)個人の成長を妨げる条件が社会にある場合に

は、社会の改造と人間の成長とは、同じ事実の二つの面である。そして、私たちの社会はまさにそうした社会である。幸福の追求を折りまげているさまざまな条件を自分たちの力で取りのぞいて行く経験が成長の条件になるとすれば、ここに私たちは、現実と教育が結び合う点を再び確認する。

勝田がいうように、「幸福の追求を折りまげているさまざまな条件を自分たちの力で取りのぞいて行く経験が成長の条件」であり、人間は本来、外的条件に働きかけることを通して成長する。大田も、「学校の目的がその地域社会の生活課題と直結されなければならない」と繰り返し強調した。

第3節 本郷地域教育計画の骨組み

1 学校教育にとどまらない構想

本郷計画は、「人民の生活が現実に日々の営みを通じて実現されている地域社会の教育機能を、学校を中心として意図的に再編成」³⁴⁾しようという大田の構想がもとになっていた。それは学校教育の編成を中心としながらも、本来、その範囲にとどまらないひろがりをもっていた。本郷町を中心とした「地域教育計画実験報告の第一輯」³⁵⁾だと大田が位置づける著書、『地域教育計画』の目次は次のようになっていた。

はしがき

序論 — 教育計画の前提としての人間像について —

- 一 研究の目的
- 二 研究の方法
- 三 教育計画のために社会実態調査
- 四 教育計画のための民衆組織の成立及び運営
- 五 学校教育の編成
 - 1 前提とした学校教育編成観
 - 2 学習課題表の作製の過程
 - 3 課題解決のための文化財の編成
 - 4 学習単元の構成（学習指導案）
 - 5 カリキュラム及びユニットの問題
 - 6 学校の経営

六 結び

七 別表 — 参考資料

目次をみても、学校教育中心であることは明らかなが、「六 結び」のなかで、「(一) 学校教育」と並んで「(二) 成人教育」が取りあげられていた。そこでは、地域教育計画のなかで地域住民の組織である教育懇話会（或は本郷町の場合懇話会）の組織及び活動が成人の自己教育の中核であると指摘された。

ところで、伊藤忠彦は 1950 年に全国のカリキュラム改造運動の潮流を分析して次のように類別した³⁶⁾。

- ①文部省学習指導要領に準拠してその内容を組み替えたもの。
- ②コア・カリキュラムを志向する学校プラン。
- ③地域教育計画の実験的研究。

伊藤はこのように分けたうえで、「③地域教育計画の実験的研究」の特質は、『自らの生活と教育とを自らの意図によって編成』するというように、教育計画の主体をはっきりさせる。第二には、教育計画の方向を地域社会生活の改善におく。従って第三には、毎日の具体的な生活問題を基礎として地域社会の課題を求める³⁷⁾点にあると指摘した。大田も本郷計画は、「土地の民衆による社会改造の一環として教育を仕組み上げてゆくという基本的立場を守りつづけてきている³⁸⁾」と述べたように、教育計画の主体の形成が重要な柱になっており、伝統的な社会教育に対する批判が踏まえられていた。

2 成人教育と「民衆の学校」

大田が、「地域教育計画の一環としての成人教育計画は民衆組織の運営と別個のものとして考えられてはならない³⁹⁾」と述べたように、本郷町の住民組織「本郷町教育懇話会（後本郷町懇話会）」における活動そのものが、「成人相互の教育活動⁴⁰⁾」であるとされた。懇話会は「あらゆる生活層の中での有識者を包含して、町民一般との十分な交渉を維持しつづ成立している生活改善のための民衆自身の組織であり、「実態の科学的調査に基く懇話会の改善意見は、多数の一般民衆の雑多な意欲を科学的調査を通して洗練する一種の濾過機関である⁴¹⁾」とされた。その組織と活動の実態は第4章第2節で検討するが、懇話会の活動に期待されたのは「生活実践から引き出された理論や討議は直ちに再び生活実践へと帰っていき、理論と実践の循環が行われる⁴²⁾」ことであった。「懇話会が今日演じつづける地域社会の生活編成の過程」は「政治と教育が、大人と子供が、地域の生活の課題解

決に一致して協力する姿」であり、「社会生活そのものが教育となり得るような教育協同体の建設」⁴³⁾をめざすものと位置づけられた。こうした点からみて、従来の社会教育とか成人教育が、「とかく講演会やパンフレットや教育映画の如きものが主たる部分を占めてきていて、これがきわめて多くの場合封建官僚のプロパガンダに利用せられ、その意味では正当に教育の名に値しないものであつた」と厳しく指摘され、「上から作られた成人教育である」と批判された⁴⁴⁾。大田が批判した核心は、従来の成人教育が住民を啓蒙される客体の位置に置いてきたことであつた。これに対して、真の成人教育は「さまざまな文献や専門家の講演や指導や、その他さまざまな参考資料を充分に使用して、自らの問題と取り組みこれを実践的に解決する過程に」⁴⁵⁾成立するのだと主張され、多様な表現で住民の実践的な参加が強調された。「単に調査や討論を中心としている間はまだ十分な成人教育といえない。討論や研究中心の成人教育方式は、とかく地域社会の中の一部の教養階級の独占機関となる恐れが多分にある。働く民衆は一層切迫した問題を一層切迫した形で要求している」ので、「それぞれの領域の中で生産的な実践課題をつかまえ、実践的に民衆の参加をもたらすように仕組むこと」が必要であり、そうした活動は、「実践的生産活動による社会改造そのものを意味する」⁴⁶⁾と位置づけられた。大田は切迫した問題を抱える働く民衆が、「出くわしている共同の解決課題を、共同的、社会的に処理してゆく」とき、「新しい人民の社会秩序の成員としての実践力と知性が培われてゆく」のだと説いた。それ故に、懇話会の専門部会は「同時に成人のための学校」⁴⁷⁾であると考えられた。大田はそれを「民衆の学校」⁴⁸⁾とも名づけ、そこでの活動が「従来の成人教育の面目を一新した教育体制を生み出す」ことになるのは、「正当な生活権、民主的生産関係の展開を阻んでいる社会機構の矛盾に民衆が勇敢にぶつかって、これを克服する過程に練られる実践知こそ社会を民主化する鍵であり、そこに新しい人間の作られ方がある」⁴⁹⁾からだとされた。

大田はこのような論述のなかで、実践にあたっての注意点や警戒すべきことも示していた。そのうち、大田自身の後の反省に関連して注目しておきたい問題を2点挙げる。まず大田の記述を示し、後の反省と関連づけて検討する。

- ①土地の民衆が土地の問題を広く国民的、世界的、更には歴史的社会的力の展望の中で問題を処理しようと努力するとき、はじめて近代的知性と実践力が培われる⁵⁰⁾。
- ②懇話会が民衆の実践に働きかける有力な手足をもつ必要がある。二十歳前後のかつての徴兵期の青年を下部構造として掌握することはこの意味で期待が持てるように思われる。かような民衆一般との深いつながりを持たない限り、理論と実践との循

環が立ちきられることによつて、その役割の限界があらわれるであろう⁵¹⁾。

①で述べたような理解にたちながらも、大田は後に「巨大な社会の中のほんの一部分の実践でありながら、その小一部分の実践でただちに理想を実現しようというものは、一種の空想計画」⁵²⁾ だったといい、「本郷町教育計画には、どうもそういう甘さがあったと、しきりに反省させられる」と述べた。①の記述を含む論文「地域社会の教育計画」は1949年6月に発表され、大田は同年9月には、新設された東京大学教育学部助教授に就任した。この頃から「社会科学としての教育学」を模索した大田は、日本の社会問題の勉強を始めるとして社会基底研究会をつくったのである。

②では、青年層への期待を通して「民衆一般との深いつながり」の必要が自覚されていた。しかし、大田の後の反省では「一種の修正された近代主義では手のつけようのないかべにぶつかっているのが日本社会の現実にはほかならない。こういう理論そのものの甘さは、実際の適用に際して、下層大衆の活力をもっとも有効に組織することに失敗したのである」⁵³⁾ とされた。大田が地域住民の組織を「民衆組織」と呼び、「民衆一般との深いつながり」というときの「民衆」と、反省のなかでいわれる「下層大衆」との意味の違いには留意しておきたい。大田における「民衆」という概念の検討が求められるが、改めて追究すべき課題としたい。この点に関しては、小川太郎が、「問題は、地域総合教育計画という形にあるのではなく、むしろいかなる民衆的基盤に立ち、いかなる方向をもつ教育であるかという点にある。この問題を掘り下げていくと、(中略) 教師は地域のどの階層との結びつきを主に考えねばならぬかという問題に行き当たる」⁵⁴⁾ と述べたことを念頭に置きたい。

註

- 1) 水内宏「カリキュラム運動の実態」岡津守彦・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革 6 教育課程総論』東京大学出版会、1971年、489ページ。
- 2) 大田「地域教育計画における課題の把握」(1948年1月)大田『地域社会と教育』金子書房、1949年、128ページ。
- 3) 同前書、127～128ページ。
- 4) 同前書、130ページ。
- 5) 久富善之「住民調査」松原治郎編『教育調査法』有斐閣、1985、178ページ。
- 6) 同前書、178ページ。
- 7) 大田堯『地域教育計画』福村書店、1949年、46ページ。

- 8) 同前書、27 ページ。
- 9) 同前書、27 ページ。
- 10) 同前書、26 ページ。
- 11) 大田堯『地域社会と教育』金子書房、1949 年、84 ページ。
- 12) 註 11) に同じ、84 ページ。
- 13) 大田『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店、1983 年、39 ページ。
- 14) 註 11) に同じ、133 ページ。
- 15) 註 7) に同じ、45 ～ 46 ページ。
- 16) 同前書、47 ページ。
- 17) 註 11) に同じ、83 ページ。
- 18) 註 7) に同じ、45 ページ。
- 19) 同前書、28 ページ。
- 20) 同前書、47 ページ。
- 21) 註 11) に同じ、85 ページ。
- 22) 註 7) に同じ、48 ページ。
- 23) 同前書、47 ページ。
- 24) 大田「地域の教育計画」『岩波講座教育 4』岩波書店、1952 年、208 ページ。
- 25) 同前書、215 ページ。
- 26) 大田『地域社会と教育』金子書房、1949 年、101 ページ。以下、本文中にページ数のみ示したものは同書からの引用である。
- 27) 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会、1990 年、324 ページ。佐藤はそこで、キルパトリックの方式を「所与の教材を前提とする伝統的な教授に対しては、子どもの『目的的活動』で再構成する明快な原理を提供していたが、他方では、教材と学習の双方を行動主義的に一元化することで、教材の選択と構成に関する原理的な追求を捨象し、単元学習の活動主義的傾向を促進する機能をはたしている」と指摘した。
- 28) 海後宗臣「教育編成論」『海後宗臣著作集』第二巻、東京書籍、1980 年、29 ページ。
- 29) 同前書、169 ページ。
- 30) 同前書、109 ページ。
- 31) 海後「新秩序への教育方策」『海後宗臣著作集』第二巻、東京書籍、1980 年、633 ページ。

- ージ。この論文は1942年、『文藝春秋』20巻3号に発表された。
- 32) 稲垣忠彦「総説 — 激動期における教育改革の原理と構想」『海後宗臣著作集』第九巻、東京書籍、1981年、656ページ。
 - 33) 勝田守一「教育における人間像の条件について」『思想』1951年4月号、30ページ。
 - 34) 註11)に同じ、111ページ。
 - 35) 註7)に同じ、はしがき。
 - 36) 東京大学教授海後宗臣監修、カリキュラム研究会著『日本カリキュラムの検討』明治図書、1950年、32～39ページ。
 - 37) 同前書、39ページ。
 - 38) 註35)に同じ。
 - 39) 註11)に同じ、85ページ。
 - 40) 註7)に同じ、61ページ。
 - 41) 同前書、59～60ページ。
 - 42) 同前書、62ページ。
 - 43) 同前書、60ページ。
 - 44) 註11)に同じ、85～86ページ。
 - 45) 註7)に同じ、86ページ。
 - 46) 註11)に同じ、87～88ページ。
 - 47) 同前書、86ページ。
 - 48) 註13)に同じ、40ページ。
 - 49) 同前書、87ページ。)
 - 50) 註11)に同じ、86ページ。大田がこう述べたのは1949年6月号の『社会と学校』に発表された論文「地域社会の教育計画」においてであった。
 - 51) 註7)に同じ、62～63ページ。
 - 52) 註13)に同じ、69ページ。
 - 53) 註24)に同じ、217ページ。
 - 54) 小川太郎「教師の教育研究」『岩波講座 教育』第8巻、岩波書店、1952年、149ページ。

第4章 地域における「民衆」の組織化 — 懇話会の位置づけとその実態

戦後の改革期において高揚したカリキュラム改造運動の中で、本郷地域教育計画（以下、本郷計画と略す）は他にない特長を持っていた。その大きな一つは「民衆の組織化」という表現で、地域住民を組織することを主張し、実際に行ったことである。

本郷計画を構想し指導した大田堯は、教育は「動的な社会生活の過程の組織化」であり、「教育の主体は社会生活」だといひ、地域住民を組織することを重視した。1947年10月1日に発足した組織は「教育懇話会」と名づけられ、一年後には「本郷町懇話会」となった。この住民組織は当初から研究者の注目も集め、当時において、海後宗臣、宗像誠也などが言及し、その後も、おもに社会教育と関連して論及されてきた¹⁾。しかし、その組織そのものと運営などの実態は明らかにされていない。

そこで、本研究では、本郷計画における住民組織である懇話会に関し、おもに以下の3点について検討する²⁾。

- ①住民の組織化についての大田自身の基本的観点。
- ②懇話会の組織と運営の実態。
- ③懇話会についての評価。

これらの検討を通して、本郷地域教育計画における住民組織の意義について考察する。

第1節 「民衆」の組織化の基本的観点

すでにふれたように、本郷地域教育計画の特長の一つは、「地域社会の生活を教育的に再編成するために、何よりも先ずそこに生活を営む民衆自らによつて、民衆生活の再編成を企図する人的組織が成立しなければならない」³⁾という観点で懇話会という住民組織が結成されたことである。大田が打ち出したこのような観点はどのような考えで構想されていたのだろうか。大田のいうところをみておこう。

1 地域「民衆」の三層構造

大田は「進歩的な人々」の「生活意欲を表面に引出して、大多数の盲目的で、社会的に無関心な人々の生活意欲をゆり動かすとともに、保守的な人々を理論的、道義的に啓蒙しなければならない。このことが可能になるような人的組織の構成は、地域社会の生活を教育的に再編成するための先決条件である」と説いた⁴⁾。この考えの基礎には、大田の次のような地域社会の住民についての分析があった⁵⁾。

現実の地域社会の中には、日々の生活を単に習慣的に送っている多数の民衆と、自らの生活及び周辺の社会生活に対して常に能動的に働きかけている比較的少数の進歩的人々から成っている。更にこれら一群の能動的な人々の中には、現在の社会秩序を固定的なものと理解して、その固定した社会観に立脚して自己が現在までに獲得している利益を一層拡大しようと努力している保守的な人々と、現在の社会秩序そのものに対して常にフレキシブルな見識を備えて、一層よい社会秩序を 不断に期待することの出来る進歩的な人々がいる。

大田はこうした分析のうえに、「進歩的な人々」に期待を寄せ、「大多数の盲目的で、社会的に無関心な人々」の生活意欲をゆり動かすとともに、既得利益の拡大に努力している「保守的な人々を理論的、道義的に啓蒙しなければならない」としたのである。

本郷では学校が主体となって実施した社会調査の集計が終わると、上記「社会秩序にフレキシブルで一層よいものを期待する進歩的な人々」に属すると思われる少数の人々の会合を組織し、調査結果を発表しつつ民衆組織の在り方を話し合った。そこで得た結論は次のようなものであった⁶⁾。

- (1) 実態の調査に基いた科学的な改善意見を立てなければならない。
- (2) 実態に基いている限り、各年齢層、階級、職能について広く意見を吸収する。
- (3) 地域社会の全生活問題をもれなく取り上げるために、幾つかの専門部会に分かれて討議する。
- (4) 役員や委員を設けることによって、特権者をつくることを警戒する。

これを踏まえて学校長（提案者）の名によって、町の有力者、青年、婦人の代表が集められた。つまり、先述の能動的な人々の部類に属すると考えられた人々であった。これ以降の具体的な経緯は本章第2節1項「成立の経緯と組織活動方針」で扱う。ここで筆者が抱いた疑問は、①大田がこのような類型的な分析をおこなった根拠はどのようなものか、②大田のいう「進歩的な人々」は本郷においては実際にはどのような人々であったかという2点である⁷⁾。

この2点の疑問を解く直接の答えは用意されていない。①に関する大田のそれとしての説明はない。②の「進歩的な人々」だけを特定する名簿は見い出せない。そこで、大田が説いた民衆像を検討することを通して手がかりを得ることにしよう。

大田は「教育計画の前提としての人間像」を描くなかで、「科学と民衆による現実変革という前むきの実践的な生活方式こそ、歴史を押しすすめる近代人の生活の仕方である」⁸⁾

といい、近代的人間像を、前進性、民衆性、科学性の3つの支柱から説明していた⁹⁾。そこでこの民衆は「近代的世界の展開の担い手」であるとされ、次のように説明された¹⁰⁾。

中世封建社会の桎梏の中から、先ず都市の勃興、海外雄飛の原動力となった新興商人階級が、つづいて巨大な近代科学に影響づけられた産業革命とともに産業ブルジョワジーが、最後に今や長く社会の下積みとなっていた多数の労働者階級が、新しい生活実践の方式の要望とともにつぎつぎに歴史の舞台に登場してきた。これらの新しい民衆層の台頭力こそ、近代社会のたゆまぬ現実変革過程を推進する軌道力である(傍点は引用者)。

ここで大田のいう「新しい民衆層」は「新興商人階級」、「産業ブルジョワジー」、「労働者階級」を包括したものであり、近代社会は「中世封建社会」の桎梏を破るものとしての歴史的な概念である。また、「我々の教育計画は(中略)この国土の封建性を依然として生みつゝある今日の教育に対して実践によつて示す抗議」だとされ、「封建的社会観とそれを根拠とした服従的人間像の描き方の上に成立している今日の我国の教育は、その仕組み全体の変革を要求せられている。それは今日成立している教育が、すでに新しく近代的に生きなければならないその生き方と何の連関もなく古色蒼然とした存在を続けているからである」¹¹⁾と論じられた。先の疑問に答える手がかりとしては、ここで論じられる大田の「進歩的」という指標が、反封建の立場での開明度とでもいふべきところにあるということである。

そのことの問題は、「盲目的で社会的に無関心な」、つまり、開明的でない多数の民衆は意欲を揺さぶられる啓蒙の対象であり、そのままでは変革の主体とは想定されていなかったという問題につながる¹²⁾。

それは、後に検討するように、大田の反省においても「一種の修正された近代主義では手のつけようのないかべにぶつかっているのが日本社会の現実にほかならない。こういう理論そのものの甘さは、実際の適用に際して、下層の大衆の活力をもっとも有効に組織することに失敗したのである」¹³⁾と述べられることになるのである。

大田において「民衆」はどのように把握されていたかを検討した。次に見なければならぬのは、その民衆の生活の場である地域社会を、大田はどのように解釈していたかということである。

2 大田堯における地域社会解釈の問題

大田は本郷における地域教育計画に着手して、6か月を経た1947年12月に執筆した論文「教育における地域社会解釈の問題」の結論を次の文章で締めくくった¹⁴⁾。

地域社会は単に地理的空間的に解釈せらるべきでもなく、また個人の観念における郷土として考えるべきでもなく、地理的区画を一つのモメントとして成立しながらも、人民の改造意志をはらんだ生活協同体として組織的な社会過程——これが教育にほかならないのだが——である。

この論文は大田の戦後2番目の論文であり、本郷計画着手後最初の論文であった。ここでの「人民の改造意志をはらんだ生活協同体として組織的な社会過程」という表現は、1929年以後のアメリカの社会再建に直面した進歩主義教育の理論についての研究が踏まえられたものである。大恐慌後の社会現実のなかで、進歩主義教育の担い手たちの関心は個々の人間から社会へと集中した。「この混乱と絶望の中で可能性としての社会の自己更新性を信じ、彼らは社会も又動かすことができるという確信を得た。この確信へと彼らをつなぐ唯一の契機は社会的知性であり、『社会変化』の科学的研究からであった」¹⁵⁾。

大田は本郷計画の実践・研究に際し、「プログレシヴィズム後期の所産であるコミュニティ・スクールの成立」、とりわけ、「恐慌以来のアメリカの苦難の時代に成立してゆくコミュニティ・スクール初期のアイデア」¹⁶⁾に多くの暗示を与えられたという。

大田は戦後最初に書いた論文「地域社会における学校教育計画」(1947年5月)¹⁷⁾のなかで次のように書いていた¹⁸⁾。

コミュニティが単に地域社会を指すと共に、アメリカ的な『共同体』の意味をたしかめ、従来の教育文献での用いられ方からして『共通の関心に貫かれた』理想的社会、共同体がコミュニティ・スクールのコミュニティの概念の中に強くふくまれていることが判断せられた。それはインタレスト(利害)を中心としたSocietyの考え方ときわ立って、当時の社会混乱という事実と考え合わせてみて、コミュニティという共同体的な表現が用いられたのではあるまいかとさえ思われた。そこから後に述べるように『社会の課題』を中心とする教育編成の暗示を得ることができた。この場合児童を中心とした心理中心に対してはクリークのきびしい批判に教えられるところが多かった。

恐慌後のアメリカの社会現実に直面して、児童中心主義はその基盤となった放任的な社会観とともに批判され、歴史的使命を終えたものとして退けられた。大田はその理論的な

展開過程をも研究対象として、「1930年代のコミュニティ・スクール、傷ついたアメリカ社会の中にコモン・コンサーン（連帯）をとり戻していこう、つまり、コモン・コンサーンをうちたてていくための、コミュニティにおける民衆自身のつくる学校というアイディアのうえにたった、かなり資本主義批判を含むような、そういう意図を持ったコミュニティ・スクールというものに注目して」¹⁹⁾ いたという。このような関心と研究を踏まえて、戦争直後の日本の「現実の中で、民衆の持つ日々の社会更新力を意識的に引出すことによって、社会生活の編成せられゆく過程の中で、教育をその一環として編成せんとする」²⁰⁾ 考えで、本郷計画はスタートしたのである。

大田は、「日本の直面している社会再建に最も必要であると考えている社会的実践的知性の修練に最大の努力を傾けて、近代の所産である科学的実践知を我国の現実再建に必要な社会的方向性の中で教育過程への位置づけを実現しよう」と²¹⁾ した。それを、地域において追求するのであるが、「地域社会はそこに住む人々が地縁を媒介として、同一の課題で結ばれているものと考えられている。地域の区画から一応空間的な規定を受けながらも、社会を社会たらしめる生活の課題が、人々の関心を共通に結びつけていて、しかもその生活の課題は、内と外からの様々の要請によって日々変転している」²²⁾ というのが大田の認識であった。

本郷計画の舞台となった本郷町は「農村地帯の交易聚落」であり、その周辺町村は「経済的に利害関係の密接な地域」で、したがって「生活関心が集中しており、交通連絡が充分成立していて地形的にも便利である」²³⁾ ことから本郷計画は一時は8か町村に広がった。

こうした背景には、「農村地域に成立している地域社会は相当まとまった生活関心によってむすばれた社会生活を構成している」と考えられ、研究対象として「条件が明瞭で簡単である」²⁴⁾ という大田の理解があった。

大田は後に本郷計画について自己批判を行うことになるが、その中では「敗戦で荒廃した国土において、地域地域の中から民衆の力によって教育と社会とをたてなおす、社会再建をなしとげていく、こういう意識の中には、それと結びつく形で、敗れた国をたてなおすという、どちらかという旧来の「国」との連続した意識を克服しきっていなかったところがあります」と述べ、「国勢論的」²⁵⁾ だったとふり返った。先の大田の「相当まとまった生活関心によってむすばれた」という地域社会観もこの反省とつないで吟味されなければならないということになる。

では、その地域と教育・学校の関係はどのように考えられていたのだろうか。

3 教育編成の主体としての地域

大田は教育編成の主体は地域であると主張した。それは、「教育は社会過程ととらえられ、常に個人を地盤としながら、改善意欲を無限にはらんだ動的な社会の機能と理解せられる。教育はかような動的な社会生活の過程の組織化に外ならない」²⁶⁾という考えに基づいていた。

大田は本郷計画に着手する直前の論文「地域社会における学校教育計画」(1947年5月)で、「地域社会の学校の目的、内容、方法が地域社会の課題と直結するためには、学校とそれが属する地域社会とが直結し得るが如き組織および制度が確立せられねばならない」といい、「今日においては教育と共に学校もまた人民の手に返されることとなり、各地域社会の人民の代表者の管理下に帰せられる」とみていた²⁷⁾。また、同論文のなかで、「地域を目的的に扱う」と表現して以下のように論じた。現代学校と地域社会の関係を整理して述べた部分であるので、少し長くなるが引用しておきたい。

学校が地域社会の生活の現実から遊離することを救い、なおかつ目に見え耳に聞こえる直接感覚に訴え得る地域社会の現実を超えたより広いただ概念的にのみ理解し得るような生活領域を子供たちに理解せしめる唯一の道は、地域社会を目的的に取扱うということである。学校が地域社会を単に教育の材として使用するときは、学校は子供たちをして地域社会を超えたより広い生活意識へともたらすことはできないが、学校が自己の位置する地域社会を目的的に、したがってまた地域社会の生活の課題をただちに学校教育の目的として取扱うならば、今日の地域社会の課題はすでにより広い生活連関から成立しているものであるから、現実の生活に立脚しつつしかもなお子供たちをより広い生活領域の認識へと運ぶことが可能である。拡大せられた今日の地域社会の課題から、地域社会の子供の生活の意味づけが行われるとき、子供たちは現在の人としての実践的能力を与えられる。地域社会における教育の企画が、ここに着眼して実現せられるならば、学校はその地域社会のあらゆる人間形成力を結集しつつ、しかも地域社会の課題と共に、より広い生活領域へと子供たちを導くであろう。

ここから導き出された、「目的的であり、現実の場において、実践の中に学ぶという学習の原則は、地域社会の課題に参加しながら社会的価値の実現と結合せられなければならない」²⁸⁾という主張は、キルパトリックの研究を踏まえたものである。先にみたように、大田はこの論文において、「学校とそれが属する地域社会とが直結し得るが如き組織および制度が確立」される必要をとき、そのために「地域社会の人民の意志をもつともよく表

し得るような目的設定委員会が生まれなければならない」²⁹⁾と主張した。

ここまでは、主に本郷計画に着手する直前の大田の論じるところを検討した。次に、本郷計画の発足後、その実践と並行して書かれた論文をみておくことにしよう。

本郷計画スタート後の最初の論文は、1947年12月に発表された「教育における地域社会解釈の問題」である。地域社会が教育の主体であるということに関して、「地域社会が教育の主體的な地位を占めるという場合には、(中略)主體的な意思表示が可能であるような組織と、それを保証する協同体としての社会意識が予定せられている」³⁰⁾と述べられている。

期待された組織、本郷町教育懇話会の発足は同年10月であり、懇話会の活動のスタート期とこの論文の執筆時期はほぼ重なる。また、教育懇話会の経験を経たうえで、「課題設定のための人的組織の構成」についてもふれた論文に「地域教育計画における課題の把握」(1948年1月)がある。このなかでは、アメリカでの先行研究を取り上げ、ホプキンスの著作中のカリキュラムの構成にあたっての目的設定委員会の構造や役割についての詳述が、「今日から見ると、あまりに教育的、専門的な仕組のようで、その上、学校のための特別の機関としての色彩が強くて、民衆の生々しい生活改造の意欲を組織的に引き出すのに恰好でない」³¹⁾と批判された。そして、「ホプキンスのこのような目的設定委員会の一步前段階に、もつと切実な民衆の生活改造の意欲にふれるような民衆自身の組織と教育は結びつくべきだ」³²⁾と主張された。

このような「生活改造の意欲にふれるような民衆自身の組織」を生み出すためには、地域社会は、「社会改造の課題への展望を持って解釈せられなければならない」³³⁾とされた。そうすると「地域社会を学習の現場とする場合学校や教育はすでに中立性を固守することはでき」ず、むしろ「地域社会が腐敗している場合、学校は地域社会のもつとも進歩的勢力を民主的手続きを経て表面に引出し、これと結び付いて、地域社会改造の一線に立つべきである」³⁴⁾と説かれた。

この論点に関しては勝田守一の次のような主張を想起しておきたい³⁵⁾。

教育を社会の改造の手段とするというのは、必ずしも教育を他の目的のために使うことを意味するわけではない。(中略)個人の成長を妨げる条件が社会にある場合には、社会の改造と人間の成長とは、同じ事実の二つの面である。そして、私たちの社会はまさにそうした社会である。幸福の追求を折りまげているさまざまな条件を自分たちの力で取りのぞいて行く経験が成長の条件になるとすれば、ここに私たちは、現

実と教育が結び合う点を再び確認する。

懇話会が成人の自己教育の中核にも位置づけられる論拠はここに求められるだろう。

第2節 懇話会の成立とその実態

本郷計画において地域は教育編成の主体と考えられ、地域における住民の組織が結成された。教師たちはその住民組織である懇話会に参加し、社会実態調査や児童実態調査をもとにした懇話会の議論のなかから生活改善の課題を把握し、学校がそれを教育課題として引き取って実践していこうというのである。

そのような位置づけをもつ住民組織はどのようにして成立し、どのように運営されていたのだろうか。その実態を明らかにしていきたい。

1 成立の経緯と組織活動方針

本郷計画は、1947年6月12日、本郷小学校が大田堯から「新教育の指導を受」けたことによりスタートした。同月16日からは5日間にわたって「児童実態調査に関して協議会」を開いている。調査が始まったのは8月16日であり、それは「本郷町の社会実態調査」だとされている。また、調査後、8月23日より9月17日まで「社会実態調査の統計整理」が行われた³⁶⁾。

この調査結果を「民衆に公表」するとして9月18日には「学校長（提案者）の名によって、町の有力者、青年、婦人の代表者約百名の集合を乞う」て集会がもたれた。この集会において、懇話会の性格と任務、運営の基本方針として以下の五点が決定された³⁷⁾。

- ①この全集会者をもつて教育懇話会を結成する。その目的は地域の生活改善のための調査立案にあたり、教育の促進をはかる。
- ②町の生活改善の企画は六つの専門部会において討議し、教育懇話会総会にはかつて実践対策を講ずる。必要に応じて町民一般並びに町議会に建議する。
- ③六つの専門部会は産業、政治、教育、文化、衛生、家庭の各部会とする。
- ④各部会に世話人を設けて、部会の招集、及び各部会の生活問題解決のための調査にあたる。世話人は何らの特権も有しない。
- ⑤部会はその担当する生活領域の問題に応じて必要とする何人でも招集が可能であって、地域の何人に対しても公開である。

教育懇話会の結成を、本郷小学校『学校沿革誌』は次のように記載している。

9月16日 地域教育計画の為の民衆組織樹立の準備協議会を開く。

9月18日 社会実態調査の結果を民衆に公表す。

10月1日 地域教育計画に協力する民衆組織なる。本郷町教育懇話会と命名する。

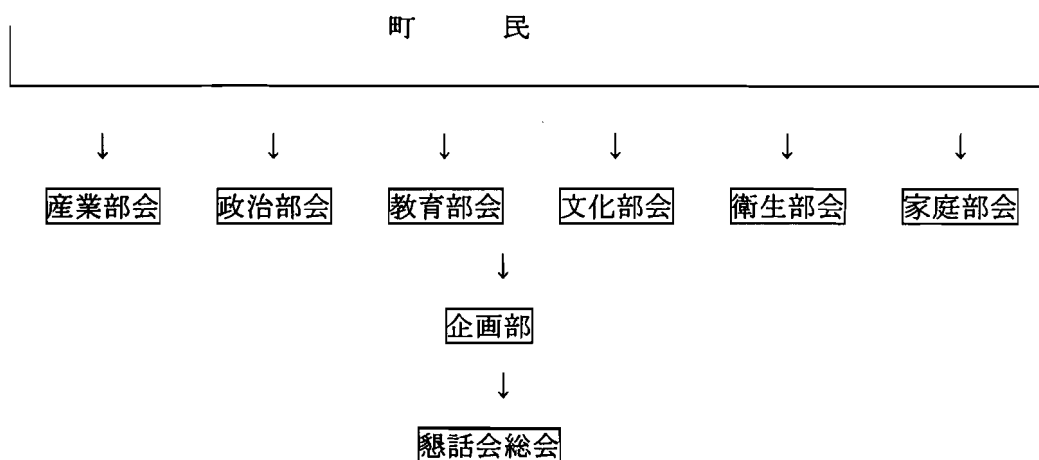
10月10日 教育懇話会を開く、これ懇話会を各部門にわたって屢々開く。

ここでは、結成された組織は「地域教育計画に協力する」(傍点は引用者)と表されている。この沿革誌の記入者は教頭の小川達哉であることが筆跡からも明らかであるが、小川にしてこのように表現しているところに留意しておきたい。発足時の名称は「教育懇話会」であり、校長の呼びかけによるという学校依存的傾向を表したものといえよう。これは後にみるように、1年後に教育懇話会が「本郷町懇話会」と改称して学校からの脱皮を計るという問題とつながっている。

教育懇話会では、基本方針に従って、産業、政治、教育、文化、衛生、家庭の6つのスコープが設定され、これに対応するそれぞれの専門部会がつくられた。実態調査とそれにもとづく地域生活の改善方策の検討もこの専門部会でおこなわれた。

組織を図示したのが次の図である³⁸⁾。

図4-1 懇話会組織 (『地域教育計画』52ページ)



各部会の世話人は「最も進歩的で且つ実践的な人々を、総会の決議により学校長が指名、委嘱している。世話人の三分の二が三十五歳以下の人々で占められていることは、新しい世代をつとめて取り入れて推進体とすることをはかつたからである」³⁹⁾と大田は述べた。各部会(商工班をのぞく)にはそれぞれ教師も参加し、学校の教育内容編成に必要な生活問題の総括的な見通しをえた。部会の世話人構成の特徴は次のように説明されていた⁴⁰⁾。

産業部会：老練な農業生活者、科学的農業を目標としている^(ママ)理農青年グループに属する青年、商業生活者、材木工場の経営主、労働者。

衛生部会：医師、助産婦、薬店主。

家庭部会：種々の階級や職業に属する家庭の主婦、家庭改善の工夫をしている主人、未婚の女子。

教育部会：地域内居住の教師、僧侶、PTAのメンバー。

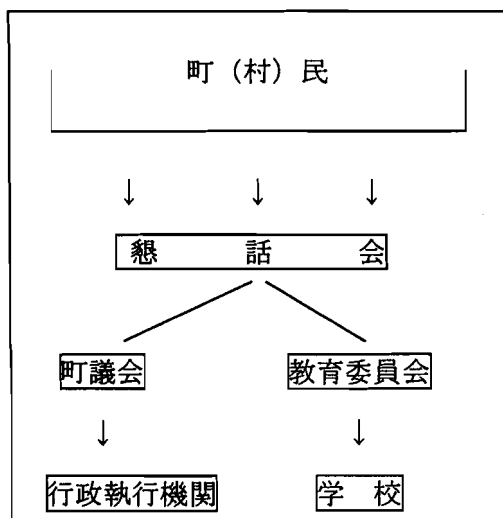
文化部会：青年、書店主。

政治部会：政治に関心ある青年、町会議員。

1948年3月には懇話会の活動の成果として、実態調査の結果と課題・改善の方向をまとめた『本郷町の生活』（A6版、48ページ、孔版）が広く町民に配布された。また、「本郷町教育懇話会」は「地域社会の人々の自主的組織として、教育（学校）依存の性格を脱皮する」⁴¹⁾として、同年10月に「本郷町懇話会」となった。活動の目的も「町民の生活改善に関する調査、立案及び普及をはかること」⁴²⁾が一層鮮明にされた。

懇話会の6つの専門部会では、実態調査とそれにもとづく地域生活の改善方策の検討もおこなわれた。後には、6つの部会の他に懇話会全体の運営の中心になる企画部が設けられた。懇話会は、学校が教育的な立場から産婆役を果たした教育懇話会として発足し、自主的な生活改善のための民衆組織への自律までに時間を要した。しかし、そうした経過を踏むことによって保守的な人々の反対もなくスタートすることができたと大田はいう⁴³⁾。大田は、「多くの民衆の声を出来得る限り広範囲に吸収していく民衆自身の組織の成立」⁴⁴⁾を望み、「懇話会は有力な生活実態の調査機関であり、一層重要な点では生活改善対策の立案及び普及、更には会員の率先による実践である」⁴⁵⁾と位置づけられた。

図4-2 懇話会の位置づけ（『地域教育計画』59ページ）



左図は成立した懇話会の目標である地域の生活改善のために、懇話会組織がどのような働きをするのかその道筋を示したものである⁴⁶⁾。

この図の意味するところを、大田は次のように説明した。

「懇話会と云う科学的濾過装置を経た民衆の意志が、懇話会自身の活動によって若干の満足を受け得るばかりでなく、一方では町村議会を経て政治的に実現せられ、他方その同じ民衆の生活改善の意欲なり課題が、地域の学校の学習

内容として展開され、地域の次の世代は子供として子供なりにその社会の課題にとりついて、その課題解決の過程に学習が実現されることになれば、教育と政治活動が符節を合わせて展開していくことになろう」⁴⁷⁾。

成人教育としての懇話会の役割についても考察が行われた。この懇話会の運営過程そのものが、「極めて有望な成人相互の教育活動」⁴⁸⁾であると評価され、従来の成人教育が講演や印刷物で上からの注入に腐心してきたと批判される。懇話会の運営自体が新しい時代の成人教育の行方を暗示しているというのである。新しい時代の成人教育は「地域の特殊な生活事情の中で、自らの問題解決過程の中に新しい成人の教養が作り上げられていかなければならない」のであり、「今日の地域社会の生活問題そのものが、既に世界的連関の上に生起しているのであるから、地域問題の解決の努力の中で世界的な教養に達することが出来る」と説かれた⁴⁹⁾。

また、学校教育に対する懇話会の役割については、「子供を社会の現実の上で育成し、社会の現実の課題を実践的に解決する力を錬成することに学校教育の重点を置こうとするならば、学校は子供が住んでいる現実の社会の中にどのような要望があり、どんなことが生起しているかは極めて重大な問題であつて、その現実の社会の問題や課題を、全く本質的な学校教育の内容としてとり入れていくであろう」⁵⁰⁾と述べられた。そのために懇話会各専門部ごとに教師も入り、企画部のなかには地域に在住して本郷小学校の中心を担う二人の教師、小川達哉、田川時男が所属していた。

このような懇話会を大田は「民衆の学校」と呼び、「人民の学校」と名付けた。また、当時においても、宗像誠也が「これこそが本当の教育委員会だと評価して」いたという⁵¹⁾。

2 組織の実態

本郷計画において極めて重要な意味をもち、戦後の同時期に実践された他のさまざまな「プラン」と本郷の実践を大きく画する懇話会であるが、その組織構成の実態はどのようなものであったのか。

教育懇話会として発足し1年を経過して本郷町懇話会となった、1948年10月の「本郷町懇話会会員名簿」⁵²⁾には、合計190名の氏名が列記されている。これによると部会は、企画部を含め全体で7つの部に並列的に記載されている。

産業部には61名の名があり、農業班と商工班の2班に分けられている。内訳は農業班24名、商工班37名である。農業班には中学校1名、小学校1名の教師が参加している。商

工班には教師の所属はない。

文化部は 28 名で氏名から判断する限り教師以外に 6 名の女性が含まれている。小学校 3 名、中学校 1 名の教師が入っている。

政治部は 27 名である。女性と思われる氏名はなく、教師は小学校 3 名、中学校 2 名の参加がある。

教育部は 18 名で、教員は小学校 2 名の女性教師と中学校から 1 名が入っている。女性と思われる氏名は 4 名ある。

衛生部は 10 名で、女性が 4 名である。教員は小学校の女性教師 1 名が含まれる。

家庭部は 31 名で女性が多く、男性は 10 名である。教師は校長の後藤を含め 3 名が所属している。

企画部は 10 名で全員男性であり、小学校からは小川達哉、田川時男の 2 名の教諭と中学校からは教諭の西原倭一が参加している。

懇話会役員は、会長三宅三木太郎（学校隣の医師）、副会長 中原明治（書店主）、顧問 和田理一郎（町長）、同 本谷武一（町議会議員のち議長）、同 石井四郎次（本郷農学校長）となっている（表 4-1 参照）。

この名簿について明らかになった限りで補足を加えておきたい。

産業部農業班には町会議員 2 名が含まれていたし、明らかに小作側に立っていた農民も入っていた。また、農地改革を具体的に推進した第一線の組織である農地改革委員に選出された人も含まれていた。この委員の数は本郷町では 10 名であったが、第 1 回委員のうち 2 名が、第 2 回委員では 4 名が懇話会会員であった³⁹⁾。産業部商工班には議員をしていた駅前旅館の経営者や、駅前で商店を営んでいた大田堯の義父も含まれていた。文化部では当時の教育長や広島から疎開してきていた人も含まれていた。政治部には議員 2 名の他、司法書士が入っていた。教育部にも町会議員が入っていた。衛生部の医師は内科医であった。家庭部は商工班に次いで人数も多く、学校から校長の後藤と教諭平田秀夫が入っていた。企画部には助役や副議長を務めた人物や歯科医がいた。この歯科医矢野寿栄太郎は本郷小学校教諭吉田達也の実父であり、大田夫妻の仲人でもあった。このように人脈的にはいろいろなつながりをもつ多彩な人々が参加していた。この名簿でみる限り、第 2 節でみた、大田の『地域教育計画』における分析のような、「一層よい社会秩序を期待することの出来る進歩的な人々」だけでなく、「社会秩序を固定的なものとして、既得利益の拡大に努力する保守的な人々」も含まれていることは明らかだった。人数は、各部会発足

当初の世話人は5～10名とされたが、部会員がそれよりはかなり増えている部会が多く、誰が世話人だったかは特定できない。このような専門部会で討論を組織し、大田のいう位置づけどおりに運営するには、各部会にそれにふさわしい熟達した人物が必要であったと思われる。これに対して、組織運営についての具体的な方策はどのように配慮されていたのかは判明しない。企画部の10名の部員は各専門部には所属していない。すでにみたように、「世話人は何らの特権も有しない」ことが強調されるなど、民主性を貫こうとするなかで運営を主導する独自の課題が軽視されたのだろうか。懇話会の行き詰まりの要因の一つはこのような具体的などころにもあったのではないかと考えられる。

表4-1 懇話会会員内訳

部 会 名		人 数	教 員		女性と思われ る人数
			小	中	
産 業 部	農業班	24	1	1	0
	商工班	37	0	0	0
文 化 部		28	3	1	6
政 治 部		27	3	2	0
教 育 部		18	2	1	4
衛 生 部		10	1	0	4
家 庭 部		31	3	0	21
企 画 部		10	2	1	0
役 員		5	0	0	0
計		190	15	6	35

[備考] 役員は会長1、副会長1、顧問3である。

女性数は氏名から明らかに女性と判断できるものをカウントした。

3 活動と運営

各部会では具体的にはどのようなことが問題になり、何が論議されたのか。また、実際の運営はどのように進められたのか。かなりの数の先行研究があり、注目されてきた懇話会であるが、その活動と運営の実態は大田の著作以外には明らかにされてこなかった。そ

ここで、本項では、その実態を、第一次資料と聞き取り調査をもとにできる限り明らかにしたい。その上で大田の掲げた理念と照らし合わせて吟味する。使用する資料は以下のとおりである。

- ①本郷町教育懇話会「昭和二十二年十月始之 各部会要録」綴り。
- ②田川時男ノートおよび綴り。
- ③吉田達也聞き取り調査記録。

①は懇話会の事務局的な仕事を引き受けていた教頭小川達哉の作成した、孔版のプリントと記録の綴りである。小川が生前に広島県立教育センターに寄託したものの一部で、これまでもその存在は知られていたが、内容を紹介し資料として活用するのは本研究が初めてである。

②は本郷計画の現場教師の中心的リーダーであった田川時男の遺品資料である。蔵書とともに船木文化会館の倉庫に委託保管されていたものであり、筆者が初めて整理し活用するものである。

③は当時本郷小学校に勤務した教師で、存命者の一人吉田達也から筆者が聞き取り調査を行った記録である⁵⁴⁾。

まず、本郷町の各部会で議論されたのはどのような問題だったのだろうか。大田の著書『地域教育計画』のなかでは、「地域の民衆の問題提出を補助して、暗示的な動機を作る」として、「船木村で行った暗示問題」⁵⁵⁾が列挙されている。筆者が調査した①の資料中の本郷町のものはそれと共通する部分が多いが、独自の部分もある。ここでは、先の船木村の暗示問題に収録されていない家庭部会と衛生部会の内容を取りあげることにする⁵⁶⁾。

家庭部会の問題

一、家庭のきまり

- (イ) 婚姻は男女の自由意志が尊重せられているか、それに伴う欠陥もあると思うがどうすればよいか、今日の本郷町はどんな形式の婚姻が多いかを調査してはどうか。
- (ロ) 親や老人は大切に扱われているか、親や老人は子供や若いものの自由な発展を阻害していないか、どんな対策をしたらよいか。
- (ハ) 娘達は家から不当な束縛を受けてはいないか、娘達は我儘になってはいないか、どういう風に対策をしたらよいか。
- (ニ) 今まで他家のことには知らぬふりをしてきた、然し社会問題としてとりあげる

必要はないか、これが具体策はどうして解決するか。

二、家庭の合理化

(イ) 経済

配給について不満はないか、配給で何割位の衣食住品が充たされるか。

代表的な家庭で家計簿を作つて見て調査する必要はないか。

配給の方法・組織はどうか、これに対して町民はどの様に理解を持っているか。

配給の不足分はどこで補はれているか、闇商人に利用されないために消費者の組織は必要でないか、消費組合はどんな役割を果たしているか、これらについての調査は徹底する必要はないか。

家計簿の形式をきめてよい家計の暗示をすることは出来ないものか。

國の現状にかんがみて、物の消費、購入は適当か、国策的かどうか。

闇取引は主として誰（家庭）によつて行われるか、これは何故行われるか、対策はどうか。

一家の利益節約という立場を越えて町、國の立場から消費生活を考えていくようにしたいが、これにはどうしたらよいか、青年団、婦人会等は協同して考えるべきではないか。

各家庭ではどんな金融機関を利用しているか、このようなことについて家庭への教育は教育会と相談して考えたらどうか。

家庭では一ヶ月どれ位の入費がかかるか調べたらどうか。

(ロ) 家庭の仕事を能率的にするにはどうしたらよいか。

衣類についてはどのようなことがあるのか、食生活、住宅については一週、一日の生活時間割を作るようにしたらどうか。（模範的な家庭時間割を職業別に作って見たら）

読書、教養の時間はどうすれば得られるか。

必要な日々の仕事に直接関係するような読書教養の方法をこうずる必要はないか。

育児について、もつと合理的能率的に行える余地はないか。

配給物を受ける時間はどの位かかるか、もつと合理的にできぬものか。

料理の仕方は一層工夫できないか。

睡眠は合理的になされているか。(各職業に応じた睡眠時間を衛生部会と相談したらどうか)

家庭に最小限どんなものがよいか、共同に所有した方がよいものはないか、詳しい調査をした方がよくはないか。

(三) 育児

(イ) 実態調査によると育児の本を読む者は一〇人に満たない、育児教育はどこで行われるのか、只習慣にまかせてよいのか。

(ロ) 授乳時間はきめてあるか、添い寝の習慣はなぜ破れぬか。

(ハ) 衛生部会と相談して育児の改善方策を考えて見たら。

(ニ) 教育部会と相談して育児教育の徹底を期すべきであると思うが。

(四) その他

青年の不良化と家庭生活との関係はどうか。

家庭内のもめごとの原因は何が一番か。

衛生部会の問題

a、衛生施設

(1) 医師の数(中部一帯の人口との比)

中部農村地帯に於ける本郷町の医師数は充分か。

(2) 助産婦

助産婦は充分需要に応じうるか。

(3) 保健婦

保健婦は必要ではないか。

(4) 薬店及薬局

薬店及薬局の役割はどうか。

(5) 町役場の衛生課

衛生課の充実にどの様な改善が必要か。

(6) 灸按摩はり医

その利用状況はどうか。

(7) 其他病院隔離病舎

病舎の設備はどうか、どのような改善が必要か。

病院の必要はないか。

町の衛生状況の向上のためにはどのように協力したらよいか。

b、社会衛生

- (1) 飲料水はどこから得ているか、水質はどうか。
- (2) 塵埃尿糞下水はどう取扱はれているか。
- (3) 飲食店の衛生状況はどうか。
- (4) 公共施設の便所その他の衛生（清潔）状況はどうか（学校、劇場、駅、役場等）
- (5) 街路の排水清潔はうまくいつているか。
- (6) 下水、溝の排水清潔状況はどうか。
- (7) 伝染病の予防のための施設は充分あるか、対策を積極的にするにはどうしたらよいか。
- (8) 公共物（道路、下水、塵埃場）の共同清掃は充分行はれているか。
- (9) 結核の罹病率はどうか、その対策が社会的に努力されているか。
- (10) 死亡統計、死因、罹病、乳幼児の死亡、伝染病統計。
- (11) 青少年男女の性教育は考えられているか、どういう方法をこうじたらよいか。
- (12) 学校児童の体位統計に就いて考慮が払われているか。
- (13) 就学前児童についてはどうか。
- (14) 乳幼児に就いてはどうか。
- (15) 蚊其他病気の媒介となる生物に対する対策はとられているか。
- (16) 迷信からの解放にはどんな対策が必要か。
- (17) 公衆衛生に関するきまりを町でとりきめる必要はないか。

c、家庭衛生

（家庭部と協同して次のことを考えたらどうか）

- (1) 家庭の清潔は充分行はれているか、台所の設備はどうか、各職業別に調べる必要はないか、貧困家庭には適当な衛生上の援助があたえられているか。
- (2) 各家庭の排水はうまく行っているか。
- (3) 病気と家の構造に就ての関係を見る必要はないか。
- (4) 主婦の食料品の扱いは衛生的に行はれているか。その対策はどうしたらよいか。
- (5) 妊産婦に対する衛生教育は行はれているか。

(6) 母の育児の知識技術は徹底しているか。

(7) 家庭に病人が出た場合どんな対策が講ぜられているか（医師、薬店、灸、按摩、はり、迷信）

(8) 家庭常備薬はどうなっているか。

上記の「暗示問題」は「部会の人々に、その部会の担当領域の諸問題を一応洩れなく提出して検討して貰うための」⁵⁷⁾ものであった。確かに、これらの問題をみれば部会が取り上げるべき地域生活の領域はつかみやすかったであろう。また、問題にすべき方向も見当づけられるようになっている。

みられるように、調査や統計の必要を提起している問題が多い。それはここに示した2部会だけのことではなく、他の部会の問題をみても共通する傾向である。「部会が科学的な実態を基として、堅実な生活課題を立て、これを実践にうつすことが我々の念願である。だから調査資料を整理蓄積することによつて、一層科学的な改善を促すために」⁵⁸⁾努力するという立場は討論のなかでもつらぬかれていたといえよう。

さて、このような「暗示問題」の提起を受けて、各部会が開かれる訳であるが、その準備段階では「世話係会」が持たれている。大田の著作『地域教育計画』のなかではそうした係の会議がもたれたことは示されていない。「世話人は部会の招集と各部会の調査を実施する外、何らの特権を認めず」⁵⁹⁾と記されているだけである。幸いにも、教育懇話会発足後間もない1947年10月中旬の本郷町の世話係会の記録が残されているので、その実情をみておこう⁶⁰⁾。

家庭部世話係会（10/15）

出席：矢野静子、森田文子、中川（寿賀、もしくは、静子）、三宅（ヨシ子もしくは、三木太郎）、杉谷嘉代、坂田（悦一、もしくは、恒三）⁶¹⁾、

学校：大田堯、植木正代、白川スエ子

- 目標
1. 家庭の民主化の徹底。
 2. 生活の実情に基た家庭の合理化。
 3. 育児の科学化。

人選の方法

家庭内にて悩んでいる人、困っている人からも人選する。そして、会を良化する。

討議内容

1. 各家庭の実態調査。部落毎に会合調査。

2. 婦人の民主教育をもっと徹底する。
3. どんな形式の結婚が多いかを調査する。
4. 青年男女の理解し得る如き機会を造ること。
5. 家庭の具体的例をとり上げみんなで造る如き例を造る。
6. 青年と母の会をひらき、青年の立場理解してもらい、母の話も聞く。
7. 婦人の一日の生活がどんなにして使われているか。
8. 消費者の組織が造られねばならない。
9. 衛生部と相談して土地に適した献立を教えてもらう。
10. 婦人会に於いて切迫した時間での料理を研究。
11. 配給所え常会でまとめてとりにゆくようにしたら。
12. 配給の方法や組織を理解する。
13. 消費組合不活発なために闇商人に利用されている。
14. 職業別に時間割を造ってみる。
15. 母と比べ、父の寝る時間多い。
16. 子供達に母を援助させる如き工夫。
17. 衛生部会に対して、健康な時により健康になる如き活動を聞く。
18. 最小限のもの（家庭入用な）を見積もってみる必要。
19. 麦の配給の時こちらより何分づきと意見を述べる。
20. 消費生活を一家の立場のみより見ず国家的見地よりみる。
21. 改善意見が直ちに実行に移せる様組織の利用。
22. 時間の利用。
23. 姑の教育は孫にしてもらう。
24. 家庭の責任は男子にもある。男子の家庭教育の必要。

衛生部世話係会（10/13）

出席者：中川（寿賀、または静子）水野敬三、矢野寿栄太郎

学 校：溝端一男

- | | | |
|----|--------------|------------------|
| 目標 | 1. 結核対策。 | |
| | 2. 乳幼児対策。 | } 公衆
家庭
個人 |
| | 3. 伝染病対策。 | |
| | 4. 衛生思想の向上対策 | |

5. 性病対策。
6. 寄生虫対策。

討議内容

1. 農村を背景とした医師数充分だ。
2. 保健婦の必要在り。有効に利用。
3. 町役場では衛生の専任者必要。調査統計の製作計画。
4. 隔離病舎は井戸の設備必要。
5. 交盃の禁止。寄生虫検査の必要。
6. 水質検査。
7. 野つぼの改善。駆虫剤を入れる。
8. 公共施設の便所其他については公德心にうつつたえる。
9. 伝染病対策。上水道の設備。隔離、予防注射、消毒指導。
10. 結核対策。結核病舎の経営。ツベルクリン反応の実施。BCG。罹病統計。
11. 学校衛生。学校医を一人にせず、内科医、歯科医の設置。学校給食。
12. 乳幼児に対する配乳。
13. 公衆衛生に対するきまり。川で汚物を洗わぬ。
14. 蚊対策。ねずみ対策。
15. 妊産婦に対する教育は婦人学校で。
16. 家庭常備薬、検温器、便器、氷袋等の共同預所の設置。

今までの問題を討議

各部の運営方針

本月の二十日頃に 各部の意見

欠陥（教育懇話会）

出席率を高める方法

上記の記録は出席した教師が書きとめ、教頭の小川に提出されたものである。また学校では、それをもとに打合せや職員会議で全体に報告され、教育計画に取り入れる課題が議論された。「学校側としては、一年間のカリキュラム構成にこれらの生活問題の中から重要な問題をかたよりなく学習活動に利用していくために、地域の生活問題を広く見通す必要があり、そして「学校教育の内容編成に多くの資料を得ることが出来た」という⁶²⁾。

大田は、産業部会とならんで「衛生部会では、却つて提案外の問題も多く出て、熱心な討議が常に行われている」⁶³と評価していた。「暗示問題」と世話係会の討議内容の記録を実際に対比検討してみると、まず、記録の冒頭に「目標」が明示され、討議の方向づけがなされていることがわかる。これは他の部会の記録においても同様で、事前に部会横断的な打合せを持ち運営方針が出されていたことがうかがえる。衛生部世話係会の場合、結核対策から寄生虫対策まで6項目の目標が「対策」というかたちで的を絞ったものになっている。討議内容は「暗示問題」を踏まえながら、当時広く行われていた「交盃」の習慣を問題にしたり、野つぼの改善や川で汚物を洗わぬことなど、さらに具体的な改善策が検討されている様子が見える。

大田はこうした点について、「地域の民衆は生活問題について極めて切実な関心と、改善要求をもっている」ことを知り、「地域の人々は自分の^(ママ)関心している生活問題について実に細かい観察をしているし、問題も多く様々な事例を引き出してきて我々を圧倒する」⁶⁴と、その生活改善のエネルギーを認めた。しかし、その民衆は「組織的に考える習慣を持たない」し、「組織的に言語的に表現していくことに欠けている」と認識され、そこから、「社会を一層民主化するためには、民衆に言葉を与えなければならない。然もその与え方は、民衆の切実な生活意欲に符節していつて、その表現を援助することから始めなければならないことが切実に感じられる」⁶⁵と論じられた。たしかに、戦後すぐの荒廃した社会の中で、やっと得た平和と自由を力に、民衆の生活改善の意欲は切実で強いものがあつただろう。大田がいうように、この民衆の切実な願いに沿いながら「言葉を与え」、「表現を援助」して、要求の組織化と実現が進めば、それは確かに社会改造への歩みとなつたであろう。そのための働きが期待された懇話会の実際の活動の様子はどのようなものであつたのだろうか。これまでの調査では、それを具体的に明らかにする資料は発見できなかった。そこで、部会活動への参加者の回想でその様子を描いてみることにしよう⁶⁶。

各部会の会議の連絡など、事務局的な役割は本郷小学校の教頭小川達哉が果たしていた。学校から日程調整して連絡した。会場は学校の場合も多かったが、会員の自宅を借りることもあつた。とはいえ、その場合、家構えが大きく、人の集まれる広さがあり、それなりのゆとりを持った部会長の家である場合が多かつた。具体的には酒造家の沢田宅、開業医の三宅宅などである。こうした部会長は「ウチでやろう」と提案し、部会終了後は酒が振る舞われることもよくあつた。確かに気楽に話す雰囲気はあり、雑談のようなこともあつたが、そうしたことから気の合うもの同士がよく集まる

ようになっていった。

学校から日程の連絡があると、夕食後にその日の会場に集まった。文化部は 10 名前後、農業班が一番多かった。議題はあらかじめ知らせていたが、問題を持って参加する人もいた。きちんとした会議以外に雑談の場合も多く、やがて、「サロン化」といわれるのはこういうことかも知れないと思う。会議の司会はたいてい教師がした。参加者中そういうことに一番慣れているからである。内容も教師が記録した。それをもとに学校で各部会の報告をした。教育課題として考えるためである。それを小川がまとめた。

農業班で活発だったのは、Nさん。この人は小作の代表で本郷農学校を卒業していた。やはり、農地解放の勢いがあった。地主層に対して「過去の搾取を追及する」というような発言もあった⁶⁷⁾。農業班が一番活発だったというのは、吉岡金市博士を招いての講演会をやったり、学校田があったので、そこで農薬二四Dの使用などの実験をやった。部会としての実地の動きがあった。

文化部会の実践事例として結婚式の簡素化がある。私は 1949 年度には文化部に所属して生活改善の一環としての結婚式の簡素化を提案し、自らの結婚に際して実践した⁶⁸⁾。当時としては画期的なことであった。議論のなかでいろいろ言っても実際に実行するとなると難しかった。ただ、私の場合は妻がもともと親戚筋で早くから私の両親の世話をしたりして周囲の了解を得やすい条件もあった。

さて、新しく発見した資料を活用して懇話会の具体的な姿を明らかにしてきた。次節においては、懇話会に関する宗像誠也の評価を中心に検討する。

第3節 懇話会の評価

1 宗像誠也による評価の基準

懇話会の活動について、「宗像（誠也）さんが、『これこそ本来の教育委員会だ』と評価してくれた」と大田は筆者のインタビューに繰り返し語った⁶⁹⁾。宗像がこのように評価するいきさつについて、大田は次のように述べた⁷⁰⁾。

宗像さんはこの私の仕事（引用者註「本郷計画」のこと）をもっとも高く評価してくれたひとりであった。その後も私の参加した地域教育計画、とくに地域の人々でつくった教育計画のための委員会に、非常に関心を持ってその成り行きを私にしばしば

聞かされた。おそらくそれは、宗像さんが当時地域教育委員会というものを教育行政への民衆参加ということから、非常な関心をもって追究していたからであろうと思う。これは私にとってたいへんなはげましとなった。(中略)民衆の教育参加ということからなるさまざまな実践は、当時の新教育のいろいろなところみの中でも、もっとも徹底したものの一つであったと思う。

宗像の評価は、教育における意志決定の主体は人民自身であるべきだと考える教育委員会の原型に照らしてのものであった。宗像は1946年の論文「誰が教育者か」のなかで、アメリカ教育使節団報告書のなかの教育委員会に関する提案を、「教育というものについての我々の考え方に対して根本からの、ある意味では革命的な、変化を促すものだ」⁷¹⁾と評価した。宗像によれば、その提案の核心は、「府県および市町村に、公衆によって選ばれた素人市民によって構成される教育委員会を設け、これをその区域内の教育に関する意志決定機関とする」ところにあり、「素人市民というのは教育を職業とするにあらざる者という意味」⁷²⁾であった。では、できあがった教育委員会が「教育についての識見が低く、あるいは熱意がな」かったらどうするか。宗像は「教育民主化の本当の問題はここらへんにあるの」⁷³⁾だと現実を認識していた。「現実問題に対しては現実的方策を講ずる外ない。教育を民主化するには民衆の教育的識見を高める外ない」⁷⁴⁾と考える宗像は、「自分自身の教育者である国民はさらに教育されて教育的識見を高められなければならないのである。それではその教育をする者は誰なのだ」と問い、「先覚者と専門家という二つの重要な概念」を提示した。その概念は次のように説明された⁷⁵⁾。

先覚者とは歴史の向かう方向を一般人よりも早く、より正しく把握している者で(中略)で、民衆を納得せしめ、民衆を彼とともに歩ましめる者でなければならない。

専門家とは、いうまでもなく、ある一領域に関して一般民衆よりも正しい知識と大きな能力とを有する者である。(中略)民衆に対して教育に関する関心を喚起し、それに関する正しい判断をなさしめるよう努力することは、教育を職業とする者の義務である。

宗像はこのような教育専門家が、発言に際して基づくべき「教育に関する研究調査の充実に必要を主張」し、「素人の教育委員会は、単なる思い付きや一家言によって教育計画を動かそうとする場合が少なくあるまい」。その危険を避けるために「事実に基づく資料により自他の認識と経験をよく整理しておき、一言でいえば動かぬ証拠に立脚した発言をすることによって、民衆の恣意による無茶な変動から教育を守ることは、教育の科学的な

研究調査があつて始めて出来ることだ」⁷⁶⁾と説いた。大田の回想は「教育行政への民衆参加」についての宗像の関心に集中するが、「宗像は教育行財政研究の意義を唱え、それと結びつくことのないカリキュラム研究に終始していた新教育の安易な流行を批判した」ことからみても、本郷計画への評価の基底には、「宗像が『二つの教育問題』とよんだカリキュラムの問題と教育行財政の問題との結合の必然性」⁷⁷⁾を実践的に示すモデルとしての位置づけがあつたと考えられる。本郷計画の評価につながる宗像の考えを改めて整理すると次のようになる。

- ①教育における意志決定の主体は人民自身である。
- ②教育の民主化には民衆の教育的識見を高める外ない。
- ③そのためには教育の科学的研究調査をもとに、専門家が役割を果たすべきである。
- ④カリキュラムの問題と教育行財政の問題とは結合して考えられなければならない。

このような宗像の考えからすれば、地域社会の生活改造をめざす住民の組織ができ、ここで教師と地域住民が実態調査に基づく議論を展開している本郷計画に注目したのは当然であつた。

2 本郷地域教育計画への関心と評価

宗像が1948年の論文「教育委員会はどう行くか」のなかで、「社会科が取り持つ縁で町の知識層が教育についての共通の関心を抱き、立村計画と教育計画とを結合して考えることによって村の指導層が結びつき、町の生活改善と学校の学科課程とを緊密に連絡させようとして町民の集會が定期的にかれるというような例はすでにポツポツあらわれている」⁷⁸⁾と書いているのは、明らかに本郷計画のことを念頭に置いたものであつた。大田が、「非常な関心を持ってその成り行きを私にしばしば聞きただされた」という宗像の関心は、懇話会の運営の実態についてのもと思われる。本郷計画が学校教育にとどまらない構想をもち、懇話会の活動が「民衆の学校」と呼ばれて、成人教育の自己教育の中核に位置づけられていたことは第3章第3節でみたとおりである。本郷計画は1947年6月に始められ、同年10月に発足した本郷町教育懇話会は翌1948年10月には本郷町懇話会となつた。宗像が上記の論文を執筆した時期は懇話会の活動が旺盛に展開されていた時期であつた。また、宗像はアメリカの学校調査の組織に注目し、継続的な自己調査(perpetual self survey)の日本における例として「多くはカリキュラム構成を直接の目的として、地域学校調査が、或いは少くともその全領域中の一部分が、各地で実施されつつあるのは周知の如くである。

そうして中には、いわゆる継続的自己調査のために、市民の参加を求めるといふ、極めて注目すべき組織が試みられている例もある⁷⁹⁾として本郷町教育懇話会をあげたのである。

宗像は、わが国では地域教育計画がカリキュラムの面で取り上げられるのは、従来の日本における教育研究のあり方からしても当然でもあり、正当でもあったとしつつ、次の段階では「カリキュラム研究はそれ自体で止まるわけには行かない。それは必然的に更に広い教育行政、教育行財政的背景ないし基底に問題を投げかけるだろう。そうでなければカリキュラム計画が現実には生かされて来ないからである⁸⁰⁾」と述べた。だからこそ、さきに触れたように、「立村計画と教育計画とを結合して考え」、「町の生活改善と学校の学科課程とを緊密に連絡させ」ようとする本郷計画と懇話会の活動に、教育委員会の原型をみて期待をかけたのである⁸¹⁾。

ところで、制度として発足した教育委員会は1948年7月に教育委員会法が公布された。同年10月に第1回教育委員選挙が実施され、11月に46都道府県、5大市、46市町村で教育委員会が発足した。本郷町では1952年10月に教育委員選挙が行われ、定数4名のうち3名は懇話会の会員が当選した。その3名のプロフィールは次のようなものであった⁸²⁾。

- ・澤田慶三は産業部商工班に属し、地元の酒造家であった。
- ・永井勝美は政治部に所属し、本郷小学校PTAの初代会長であった。永井の弟は文芸評論家の佐々木基一（永井善治郎）で、妹は作家原民喜と結婚した。
- ・中原明治は懇話会副会長を務めた地元の書店主で、後に首相となった池田勇人とは旧制忠海中学の同級生で地域の実力者であった。

それぞれに、地域では著名な人物であった。このような地域の名望家層と農地改革で小作人の立場で活動した人物などが同一の組織に属し、共に議論に参加したのが初期の懇話会であった。そこには政治的、経済的な分岐がすすむ以前、共通の社会的関心が共有されていた戦後すぐの時期の時代的な特質も示されていた。その後、発足した地方教育委員会の実態を調査した宗像は、「少なからぬ地方教育委員会の支持するあるいは抱懐する教育観の、封建性・保守性・反動性はおおうべくもないように思われる⁸³⁾」と述べた。しかし、本郷では懇話会の活動に参加した人物が公選教育委員になったが、教育委員に限らず、「その後困難なときにも、懇話会で一緒に活動した人々が学校教育のよき理解者だった⁸⁴⁾」と受けとめられている。そこには、教育を軸にした共同が懇話会の場でつづけられた意味が示唆されている。

3 教師の専門的力量的形成と大田堯の反省

宗像は民主化の途上にある当時の日本においてアメリカのような教育委員会制度をすぐ
に実施するならばボスに牛耳られるという恐れがあるが、それに対抗するには進歩的勢力を
結集することが必要であり、それは不可能ではないとした。「こと教育に関する場合、私
は進歩的勢力が結集されることは相当高い程度に可能であると思うのだ。なぜならば、教
育は、正確に言えば人が教育に対する場合は、何といてもある理想性を持っているから
だ。「人は教育を契機とする場合は、比較的理想性、合理性を持って一つにまとまりや
すいのだ。言いかえれば、自分の属する職業や階級を超越して、思考し判断し行動しやす
い」⁸⁵⁾と考えたからであった。

宗像はこのような観測について「進歩的と言い得る領域内の人についてのみ妥当するこ
とではあるけれども」と限定はつけていた。しかし、実際の教育委員会制度の発足と公選
制教育委員の選出をみると、それは宗像の期待を裏切るものであった。先に挙げた宗像の
考えのように「民衆の教育的識見を高める」ことが求められ、教育専門家の果たすべき役
割は大きかった。宗像は、「専門的指導性と人民統制との調和が、教育行政の基本問題で
ある」⁸⁶⁾と考えていたが、本郷計画においてはその調和をつくりだす場が懇話会の活動で
あった。懇話会では住民と教師が協力して実施した実態調査をもとに、専門部会で論議し
生活改善の立案と普及をはかることとされた。懇話会は地域社会改造の主体であり、地域
社会の生活課題を把握し、集団的な検討を進めることがその活動の力を育てることであっ
た。その際、宗像が期待した教育専門家の役割を、本郷計画に沿って考えるとどのような
ものになるだろうか。後年の大田の反省を手がかりに考えてみたい。

大田は懇話会の行き詰まりを「本郷計画の終焉」（1949年頃）の指標に上げ、「民衆の
学校」の瓦解という表現で、「生活秩序が回復するにつれて」村の顔役・実力者が手を引
き、貧しい人たちも去り、後に残ったのは町のインテリであり、民衆の学校はインテリの
サロンと化したのだという⁸⁷⁾。宗像は先の文章の中で、人は「自分の子供を考える時、少
なくとも自分よりよい、すぐれた者になってほしいという希望を持つ」と書いた。利害の
立場を離れてこの希望を共有するには、よりリアルな子どもの実態把握が必要であっただ
ろう。少なくとも地域の人々が、地域の子どもを「自分の子供を考える」と同じように考
えられなければならなかった。そのためには一人一人の子どもに焦点づけた問題を取り上
げることが必要だったといえるだろう。大田が後年の反省で、「悉皆調査のかわりに、事
例研究をもっと精細にやる必要があると思う」といい、「一人の子どもの生活について、

その生活史や家庭構造や、社会的な背景をみながら、その子どもの成長を丹念に記録していくとかの方法」⁸⁸⁾を提示したのもそのことを示していたといえよう。大田は、「孤独な貧困がこの国の病根なのだが、教師は救世主としてではなく、その同病者として悩みの中にとけこんでいく。そこから多くのことを、学ぶことができる」⁸⁹⁾と説き、「教育をとおして地域の大衆と結びつくには、とりわけこの社会を改造する活力としての大衆と結びつくには、(中略)同じ悩みの中で、抑圧やゆがみをうけている子どもの悩みをつかんで、それを温めながら、その悩みの成り立ちや社会的原因を子どもとともに直視する」⁹⁰⁾ことだと述べた。これが大田の行き着いた「民衆の教育的識見を高める」道であった。大田は、「民主的な教育計画は、民主的な教員室から始まる」⁹¹⁾のだといい、教師の専門的力量的形成には教師の民主的な共同が重要であり、「学級と職場と地域の大衆の中に根をおろし、同僚と結んで実践を計画化するための忍耐づよい努力が必要である」⁹²⁾と述べた。

註

- 1) 藤岡貞彦『『地域教育計画』論の展開と帰結』『国民教育研究』No. 47、1968年。小川利夫「新教育の展開と変容」『教育学全集』3、小学館、1968年。荒井邦昭「地域教育論の系譜」『コミュニティと社会教育』(日本社会教育学会年報第20集)、1976年など。
- 2) 組織は本郷町教育懇話会としてスタートしたが、1年後には本郷町懇話会と改称した。本論文では分けて論じる必要がある場合以外は単に懇話会と表記する。
- 3) 大田堯『『地域教育計画』福村書店、1949年、49ページ。
- 4) 同前書、49ページ。
- 5) 同前書、49ページ。
- 6) 同前書、50ページ。
- 7) 水原克敏は、大田のこの3類型への分類に関して「調査の結果、地域住民に対する認識として、三種類に分類されることがわかったという」とコメントしているが、大田は「調査の結果」とは明言しておらず、正確ではない(水原克敏『現代日本の教育課程改革』風間書房、1992年、264ページ)。『『地域教育計画』』は1949年7月の刊行で

あるが、執筆されたのは 1948 年 5 月である。すなわち 1947 年 10 月の懇話会発足後 7 ヶ月を経ている。

- 8) 註 3) に同じ、2 ページ。
- 9) 同前書、7～13 ページ。
- 10) 同前書、8～9 ページ。
- 11) 同前書、14 ページ。
- 12) こうした分析の心情的背景は、大田自身の以下のような後年の言明にもよく現れている。

戦後ただちに、占領下の状況の中でおこってきた平和運動、民主化運動、労働運動に対しては、ついに十分な理解をもち得ないで、数年を送ってしまっていた。それはどちらかと云うと、別世界のできごとのようなものであった。(中略) 50 年を境として民主主義というものが一種のエネルギーとして、わたし自身が下からつきあげられるようなものとして立ち現れてくるという実感をともなってくる。(中略) 人民主権というのは、こういう噴出するエネルギーのようなものに支えられているのであろうが、わたしはこういうエネルギーのもとでたじろぎ、おじけづき、ちぐかんでしまって、はなはだおちつきが悪かったし、いまでもそういう感じから全く自由ではない。けれども、どんなに自分にとって居心地のよくないものではあっても、それが民衆というもののエネルギーのあらわれの一つであることは否定できまい。(大田「二十年の教訓」『教育評論』1965 年 8 月号、12、13 ページ。)

そして、大田は「わたし自身の戦後体験ということになると、一九四五年ではなくて、実は一九五〇年頃を境として、正確には戦後という体験が始まったように思われる」(同書、11 ページ。傍点は大田) というのである。朝鮮戦争と前後するいわゆる逆コースの動きを否定的媒介としながら「戦後」の意味を再把握し、それと対抗する運動のエネルギーを承認していくことになったというのである。

- 13) 大田「地域の教育計画」『岩波講座 教育』4、岩波書店、1952 年、217 ページ。
- 14) 大田「教育における地域社会解釈の問題」『地域社会と教育』金子書房、1949 年、73 ページ。この論文は大田が本郷計画に着手して以降の最初の論文であり、『社会と学校』の 1947 年 12 月号に発表され、49 年に出版された著書『地域社会と教育』(金子書房)にも収録された。

- 15) 大田『近代教育とリアリズム』福村書店、1949年、5ページ。
- 16) 同前書、6～7ページ。大田が、戦後の日本に広く受け入れられた地域社会学校を、社会再建と結びつけたきびしい意味でのコミュニティ・スクールではなくて、もっとあとの、わりあい牧歌的なコミュニティ・スクールの影響が強いものだ、とこの初期のアイデアから峻別していることに留意しておきたい。(大田『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店、1983年、37ページ。)
- 17) この論文「地域社会における学校教育計画」は1946年に研究にとりかかり、1947年5月の日本教育学会に中間報告として発表され、『生活学校』同年5月号に掲載された。これは、本郷計画に着手する直前のものであることに留意しておきたい。
- 18) 大田「地域社会における学校教育計画」『地域社会と教育』金子書房、1949年、100ページ。
- 19) 大田『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店、1983年、38ページ。
- 20) 註15)に同じ、7ページ。
- 21) 同前書、7ページ。
- 22) 註14)に同じ、66ページ。
- 23) 大田「地域社会の教育計画」『地域社会と教育』94ページ。この論文の初出は1949年6月である。
- 24) 註3)に同じ、23ページ。
- 25) 註19)に同じ、53ページ。
- 26) 註14)に同じ、63ページ。
- 27) 註17)に同じ、大田『地域社会と教育』、110ページ。
- 28) 同前書、110ページ。
- 29) 同前書、106ページ。
- 30) 註14)に同じ、66ページ。
- 31) 大田「地域教育計画における課題の把握」(1948年1月)前掲『地域社会と教育』132～133ページ。
- 32) 同前書、133ページ。
- 33) 大田前掲「教育における地域社会解釈の問題」『地域社会と教育』、70ページ。
- 34) 同上、70ページ。
- 35) 勝田守一「教育における人間像の条件について」『思想』1951年4月号、30ページ。

- 36) 以上、本郷小学校『学校沿革誌』による。6月の協議会では「児童実態調査」と記載されていたが、8月には「社会実態調査」と表記され、その後その呼称が維持されている（本文中の傍点もいずれも引用者）。学校教師の自然な受けとめでは、調査といえば「児童」の調査と理解されたのであるが、大田の指導を受けるなかで「社会実態」が対象であることの理解が定着した様子がかがえる。
- 37) 註3)に同じ、50～52ページ。
- 38) 同前書、52ページ。
- 39) 同前書、52ページ。
- 40) 同前書、58ページ。
- 41) 同前書、53ページ。
- 42) 同前書、53ページ。
- 43) 同前書、55ページ。
- 44) 同前書、60ページ。
- 45) 同前書、62ページ。
- 46) 同前書、59ページ。
- 47) 同前書、60ページ。
- 48) 同前書、61ページ。
- 49) 同前書、62ページ。
- 50) 同前書、63ページ。
- 51) 筆者の聞き取り調査に対する大田の回想で、繰り返し語られたことである。
- 52) B4一枚の孔版のもので「昭和23年10月現在」との記載がある。役員と各部員全員の氏名が記載され、合計190名の氏名が列記されている。教育懇話会を発展させて改称した直後のものである。1947年当時の本郷町人口は3774人、戸数874戸である（実態調査をもとにした『本郷町の生活』による）。なお、本資料は筆者が調査した、当時の現場教師の中心的なリーダー田川時男の蔵書・資料のなかに遺されていた。
- 53) 本郷町史編纂委員会編『本郷町史』通史編、本郷町、1996年、638～639ページ。
なお、農地改革委員会は選挙によって選出された小作・地主・自作各層の代表で構成され、地主から土地を買収し耕作者へと売り渡す実際の責任機関で、紛争の調停・農地改善・裁定など広い権限をもっていた。本郷町は改革前の1946年の小作地割合が38,48%と周辺地域のなかでも高く、豊田郡平均25,30からみてもはるかに高かった。

それが改革後の 1950 年 2 月には 14,81 %と大きく進展していた。それだけに関・売り渡しをめぐっては紛争も多発したことは容易に想像でき、農地改革委員の役割や比重も大きかったと考えられる。

- 54) 吉田は 1948 年度から 2 年間本郷小学校に勤務し、その後は東大の大田研究室の研究生となり、2 年間の研究生生活の後本郷中学校の数学教師として勤務した経歴をもち、現在も大田との交流を続け、大田が自分の土地を町に寄付して開設した本郷子ども図書館の館長を務めている人物である。
- 55) 註 3)、28 ページ。問題の列挙は 29 ページから 42 ページまでである。
- 56) 本郷町の資料の全体は、数少ない第一次資料で初見のものでもあるので、論文巻末に一括して収録することにする。なお、家庭部会と衛生部会の問題は、ここに示す本郷町の記録が唯一のものだということになる。(原資料では旧字体のところを一部新字体にかえた部分がある。
- 57) 註 3) に同じ、56 ページ。
- 58) 同前書、59 ページ。
- 59) 同前書、53 ページ。
- 60) ここでも先の資料と対応する家庭部会と衛生部会のものを取り上げ、他の部会のものは巻末に収録することとする。なお、産業部会のものは残されていない。
- 61) 姓のみ記載されている。名は 1948 年 10 月の名簿で補った。なお、括弧内は同姓のものが 2 名あって特定できなかった。衛生部世話係会についても同様である。これらの世話人が「最も進歩的で且つ実践的な人々」とされているのだが、どういう人物であったかは現時点で判明していない。
- 62) 註 3)、57 ページ。
- 63) 同前書、7 ページ。
- 64) 同前書、57 ページ。
- 65) 同前書、57 ページ。
- 66) 本郷町における吉田達也からの筆者の聞き取り (2001.7/25 および 2002.10/18) をもとに構成した。
- 67) 農地委員会の専任書記で、満蒙開拓青少年義勇軍からの復員者に同姓の人物がいるが同一人か現在のところ確認できない。
- 68) この提案内容は「結婚の改善をどのようにすすめていくか」と題され、親子の話し合

いを想定して、14 の例題が示されている。「結婚改善に対する基本的な考え方はどうあるべきか」という大きな問題から、「出立、披露宴等は、普通どれくらいの範囲に集め、どの程度の経費が使われているか。また、これを改善するにはどのようにすればよいか」など具体的な諸問題が含まれている。

- 69) 筆者のインタビュー、2001年5月20日および2002年3月20日、大田宅。
- 70) 大田「牽引力宗像さん」「人間・宗像誠也」刊行委員会『国民の教育権を求めて』百合出版、1972年、31ページ。
- 71) 宗像誠也「誰が教育者か」『宗像誠也教育学著作集』第3巻、青木書店、1975年、4ページ。この論文の初出は1946年9月であって、同年4月7日のアメリカ教育使節団報告書の公表後、あまり日を経ずに書かれたものである。本郷計画はまだ始まっていなかった。
- 72) 同上。
- 73) 同前書、10ページ。
- 74) 同前書、10ページ。
- 75) 同前書、10~11ページ。
- 76) 同前書、11ページ。
- 77) 黒崎勲「解説」『宗像誠也教育学著作集』第3巻、青木書店、1975年、299ページ。
- 78) 宗像誠也「教育委員会はどう行くか」『宗像誠也教育学著作集第3巻』青木書店、1975年15ページ。初出は『朝日評論』1948年7月号。
- 79) 宗像誠也『教育研究法』河出書房、1950年、414ページ。
- 80) 同前書、414～415ページ。
- 81) この期待は裏切られた。「四〇年代から五〇年代へかけての主体的条件の欠落と教育の地方分権化の凍結という政治情勢とによって懇話会はついに<教育の民衆統制>の思想と結びつくことができなかった」(藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所、1977年、68ページ)。
- 82) 註52) および筆者の聞き取り調査を基にしている。
- 83) 宗像誠也「教育行政の『民主化』と『独立性』」『宗像誠也教育学著作集第3巻』青木書店1975年、59ページ。なお、初出は東京市政調査会『都市問題』1955年5月。
- 84) 吉田達也インタビュー、2002年10月18日、本郷。
- 85) 註78) に同じ。

- 86) 宗像誠也「人民参与と専門指導」『宗像誠也教育学著作集』第3巻、55 ページ。
- 87) 大田堯『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店、1983 年、51 ページ。
- 88) 大田堯「地域の教育計画」『岩波講座 教育』4、岩波書店、1952 年、202 ページ。
- 89) 同前書、205 ページ。
- 90) 同前書、217 ページ。
- 91) 同前書、220 ページ。
- 92) 同上。

第5章 実践の展開と教師

大田堯の指導を受けて展開された本郷地域教育計画（以下、本郷計画と略す）の、学校における実践の主体になったのはどのような教師たちだったのだろうか。また、大田が「敬服する外はない」と賞賛し、「社会改造の情熱に燃えて精進を続け」¹⁾た本郷の教師たちの精進の内容はどのようなものだったのだろうか。さらに、この本郷計画の推進をとおして教師たちが得たものは何だったのだろうか。本章では、このような本郷計画と現場教師の主体形成について、現地調査による資料で明らかにした教師の実情を踏まえて考察する。

第1節 本郷地域教育計画を推進した教師たち

1 田川時男とその役割

本郷計画を推進した教師の中心は田川時男であった。同僚の証言では「本郷計画は全体として中心は田川さんだ。発端は田川さんが手をつけた。発起人は田川さん。大田先生と相談していた。他のものははじめは何のことかわからん」²⁾状態であったという。

「軍隊帰りの元気のいい教師」³⁾田川の意欲的な動きと本郷計画の出発のいきさつは、第1章第2節でみたとおりである。学習指導案の作成にあたっては、学年ごとに書いた指導案の下書きは、社会科は田川に、理科は平田秀夫にみてもらうのが普通だった⁴⁾。このように田川は同僚の目にも大田の目にも本郷計画と社会科研究の中心人物で牽引車として映っていたし、実際その役割を果たした⁵⁾。

当時の現場教師としては注目すべき質と量の蔵書からも、意欲的な教師の一人とみることができ⁶⁾。

田川の経歴をたどっておこう⁷⁾。田川は1920年6月25日、本郷町に生まれた。生家は豆腐屋を営み、父は自転車修理もしていたという。本郷小学校を卒業して、県立忠海中学校（旧制）に進学。1938年3月同校を卒業後、豊田郡向田尋常小学校で代用教員となったが、1940年から広島師範学校本科二部に学び、1942年3月、卒業とともに北京東城第一日本国民学校訓導として赴任した。この頃読んだと思われる本も蔵書中に残されている。例えば、傍線や書き込みの目立つ本では長谷川如是閑『日本的性格』（岩波新書）がある、この本は1938年に初版が出ているが、田川の蔵書は1941年の第5刷のものである。本文中、「国民的性格の自覚」など数か所に赤の傍線が引かれ読まれた跡がみえる。また、裏表紙の内側には墨書で「亜細亜皇国民錬成」と書き入れられており、時代の風潮に立つ師

範学校生であったことがうかがえるのである。卒業後、北京への赴任を果たしていることからすると、1942年2月に決定された国の施策、「大東亜共栄圏への教員の大量派遣方針」に応える使命感にあふれていたというべきかもしれない。同年12月現役兵として応召した。1944年1月には久留米第一陸軍予備士官学校に入学し、同年9月に同校を卒業すると、予備役兵科見習士官として中国戦線に派遣された。翌1945年1月には予備役陸軍少尉になっていた。

終戦後、1946年7月に復員すると、同年8月31日付で船木国民学校へ赴任し、同月16日に就任式が行われた。この間、9月13日に教職員適格判定を得た。赴任当時の船木小学校には大田（当時は築島姓）の実姉、築島宜恵が在職し、大田の親戚筋にあたる校長の後藤定もこの年の年度途中の5月に着任していた⁹⁾。船木国民学校にはわずか半年勤務しただけで、翌1947年4月には校長の後藤とそろって本郷小学校に着任した。以後、船木小学校に教頭として転出する1960年4月まで13年間本郷小学校に勤務した。この時期が、同校に大田堯が指導に入り、本郷計画の研究と実践が始まり、展開し、終息していく時期とほぼ重なっている。

田川は船木小学校教頭を一年半務めた後、1961年10月からは教育委員会勤務となり、1977年1月17日、県教育委員会事務局教育部在職中に56歳で病死した。

田川は本郷小学校在職中に、大田の指導も得て極めて旺盛に活動した。最初に大田を訪ね、東京への先進校視察に始まり、大田の日常的な指導を得、東京大学の夏期講座を受け、懇話会では小川達哉と共に企画部に所属した。本郷計画の研究と実践の中核にいたのである。のちには、教職員組合の教育研究集会（教研）や文部省の研究会で社会科を中心に実践報告を行い、広島県教職員組合の機関誌『広島教育』などに実践記録を発表した。

年次別に主な活動を掲げてみよう⁹⁾。

表5-1 本郷計画以降の田川時男の活動

年	年齢	できごと
1947	27	6月 学事視察として東京へ。小川達哉、溝端一男、大田とともに5校を参観・視察。 7月 広島文理科大学の「科学教育研究講習会」の専門課程を修了。 (理科16時間、数学6時間の課程を修了した。)
1948	28	この年のノートには海後宗臣、大田の講演・講話の筆記録がある。

1949	29	6月 「新教育研究のため」10日間東京に出張。この間、福沢小学校（神奈川県：コアカリキュラムの実践で知られ、この年3月にはコア連の合宿研究集会の会場ともなっていた）、三保谷小学校などを視察。この年のノート「講演録 新しき歩み」には、海後宗臣が1949年の本郷小学校第3回訪問の際に行った講演・指導と大田堯の講演、および同年11月21日に同校を訪れた山田清人（国立教育研究所）の講演筆記がある。その後に「ラヂオの教育利用」などの記述がある。
1950	30	吉田達也と共に、東京大学夏期教育研究講座受講。 5年生を担当し、「社会の課題」表、「政治のスコープ（五年生）」を作成（孔版B4判）。
1952	32	3年生を担当し、3学期に文集『アリの子ら』（2月10日）発行。 「はじめに」で「よわいほんたによわいものでも力をあわすと十倍 二十倍 いやいやもっともっと大きな力を出すことができるのだ」と書いている。
1955	35	1月 日教組第4次教育研究全国集会（長野）に参加。第一部会「人権を尊重し、国際理解を深めるための教育」、第二分科会「国際理解を深めるための教育はどのようにすすめるか」にレポートを提出。 討論のなかでも旺盛に発言（日本教職員組合編『日本の教育』第4集、国土社、71、91、96ページ参照）。 9月 広島市で開催された全国社会科研究協議会に発表者として参加。 10月 文部省主催の西日本初等教育研究集会に広島県代表として参加。
1956	36	6月 「私の社会科実践のノートから」を『広島教育』に執筆。 7月 本郷小学校は広島県教育委員会から「小学校社会科研究校」の依頼を受ける。テーマは「社会科に於いて、地理、歴史、及び道徳教育をどのようにすすめたらよいか」というもので、この年、社会科の研究授業が頻繁に行われた。
1957	37	8月 「低学年の平和教育」を『広島教育』に執筆。
1959	39	『社会科教育のあゆみ』に「本郷プランの歩んだ道」を小川と連名で発表。
1960	40	4月 船木小学校に転勤、教頭になる。

1961	41	10月	広島県教育委員会事務局勤務となる。
1977	56	1月	死去。

大田の指導が『沿革誌』に記録されるのは1955年8月14日が最後である。田川は、大田の直接の指導がなくなってからも社会科研究をすすめ、様々な機会に研究会を組織するなど、広島県下で社会科研究の中心人物の一人と目されていた¹⁰⁾。

このように田川が、対外的な活動を広げたのは、本郷計画の発展のなかにおいてではなく、むしろ、その終息期においてであった。東京大学の関係者や大田のつながりによる教育科学研究会関係の研究者との接触がなくなった時期に、広島県教育委員会の研究指定を受けたり、文部省主催の研究集会に広島県代表として参加した。

なお、田川は1974年には教育現場から離れてはいたが、社会科のサークルでは、「社会科の初志を貫く会」の一貫した会員であった¹¹⁾。

2 ベテラン教師の役割 — 小川達哉と平田秀夫

本郷小学校の規模は各学年2学級程度で、教師の数は15～17名、内女性教師は6名ほどであった。本郷計画の開始期に主導的な役割を果たした教師は、教頭格の小川達哉と平田秀夫の2人のベテラン教師と田川(27歳)、溝端(23歳)という青年教師であった。ここでは本郷計画の推進の上で、指導的な役割を担った2人のベテラン教師のプロフィールをみておこう¹²⁾。

当時36歳のベテラン教師小川達哉は、高坂の寺院、香積寺に生まれ、旧制広島高等学校に進学したが、住職である父親が亡くなったので、大学に進まず住職を継ぎ、1934年に本郷小学校の代用教員になった。以来、1957年4月に船木小学校に転出するまで、戦前、戦中、戦後をとおして22年間本郷小学校に勤務した¹³⁾。その22年間のちょうど中間に終戦が位置し、小川の戦前と戦後を区切ることになった。小川は1947年の本郷計画の開始を、同校勤務13年目の教師として迎え、支えたことになる。鎌倉時代の地藏菩薩立像を安置し崇敬を集めた地元の寺院、香積寺の住職で勤務年数の長いベテラン教師が本郷計画の新しい挑戦を支えたということは、地域における教育改革を進めていく上でかなりの重みをもったものと考えてよい。小川は旧制広島高等学校の大田の先輩にもあたるのであるが、大田に対しても「先輩という態度でなく、実に穏やかに協力」する態度で、「実務も几帳面にしっかりと処理されていた」¹⁴⁾。

戦前、戦後の教育についてふり返った小川の2つの文章を取り上げておきたい。一つは

「敗戦から今日まで — 教師としての戦争責任の記録」で、1958年に『広島教育』（9月号）に発表されたものである。いま一つは、『本郷小学校 100周年記念誌』（1975年）に執筆された「私の思い出」と題する文章である。前者は副題に「戦争責任の記録」とあり、小川自身の戦争責任の自覚を、戦後教育、つまり、小川にとっては本郷計画の実践のなかで深めていった道筋が語られている。

前者で、小川の戦争への思いと本郷計画の実践について述べたところをみておきたい¹⁵⁾。

私の戦争協力の責任の反省は、戦争が終わったとたんに、「ああ、私は悪かったのだ」というような、即決的なものではありません。敗戦後、今日までの十三年の間に、少しずつ意識化され、それが積み重ねられて太り、鮮明の度合いを徐々に加えていったもので、今後においてもっと明確になっていくようなものであると思います。戦後の教育の理論と実践の中で、子どもに育て上げようとした「自我」 — この自我の喪失こそ、私にとっては戦争に通じる道ではなかったのではないかと思われてきたのであります。

このように戦争中の教育をふり返り、小川は「自我の確立」という表現で自己の教育的信念を表現した。それが、大田の理論と本郷計画の実践を契機として、小川が主体的に形成した戦後教育の理念であった。この点について小川は以下のように述べている。「この教育の理論の研究と実践の過程において、私も、子どもも少しずつ自我を確立していったのではないかと思います。そうして、一方、自我の喪失こそ、私にとっては戦争に通じる道であったのだと、意識されてきたのだと思うのであります」¹⁶⁾。また、「昭和初期、大正デモクラシーの中で学生時代を過ごしていたので、その思想は身につかないまでもふん困気としては感じ取っていました。当時の権力の象徴のような職業軍人は見るのも嫌いで、学生時代、軍事教練中は、教官に対しては幼稚な反抗ではありましたがそれを試みないではおらず、教官の感情を害さしては、喜んでいました」¹⁷⁾と述べ、軍人への反感をもっていたことを回想している。

小川が教師として出発した 1934年4月3日、全国連合小学校教員会は宮城前で全国小学校教員精神作興大会を開催し、以後、各地で同様の大会が開かれた。6月になると文部省内の学生局が改められて思想局が設置された。小川は、「日本においては、国家権力によって、全体主義、国家主義への変革が舞台裏で筋書を立てられ、自由思想、デモクラシー等近代思想の基盤である自我は厄介視されていた時代」に、「私の薄っぺらな、小さな自我は、国家権力が増大するにつれ、その圧力と恐さのためにつぶれさった」といい、自

我を失って「従順に戦争協力の道しか歩くことができなかつたのだ」と述べた¹⁸⁾。さらに、「国家の要請と私情の板挟みになりながら、満蒙開拓義勇軍を送り出しましたが、其の中の一人は終戦後も遂に帰ってきませんでした」¹⁹⁾と、戦争中の教育をふり返った。また、小川は敗戦という事実を前に「何をしてよいか、さっぱりわかりませんでした」と自分の受けとめ方を率直に吐露し、「戦時中、真に戦争に協力する気にならず可能な限りにおいて、国家権力のはね返しを教育の実践の面でも試みながら、子どもの、ほんものの成長を念じ続けた教師たち」と対比して、彼らが「このときに、も早新しい時代に目を輝かしながら、新しい仕事の中身と方法に手をつけていたことを、後になってではありますが、知るに及び、私は驚きと恥ずかしさをおさえることができませんでした」²⁰⁾と述べた。小川は本郷計画に参加するなかで、戦前から戦後への転換をなしとげた。小川にとって、自我の確立は教育実践の主体としての立脚点の探究と重なったのである。

さて、小川が、本郷計画の進展のなかで田川、溝端という青年教師の積極的な活動を支援し、実践場面でも若い教師を具体的に指導した。小川の教え子であり、当時の同僚ともなった吉田達也は小川から受けた指導について、板書は「すぐ消すな。板書を見れば授業の流れがわかる」といって細かな指摘を受けたと証言している。

次に、小川より1歳年長であったもう一人のベテラン教師、平田秀夫についてみておきたい。本郷小学校と大田との出会いが生まれる前に、科学教育研究の5か年計画が策定されていたことはすでに第1章第1節で述べた。この計画の策定には、大田も「理科教育としては一流の先生、理科教育の権威」と評価した平田の存在が大きく影響していた。

平田は広島師範学校本科第二部を1929年に卒業し、戦前から本郷小学校に勤務していた。早くから理科教育研究の中心的人物であり、勤務しながら広島文理科大学で研究を続けていた。専攻は博物ということで、同大学教授河野通匡とは個人的な交流もあった²¹⁾。

科学教育に関して本郷小学校に直接指導にも入った河野は、広島高等師範学校本科数物化学科を卒業し、母校高等師範学校の教授や同附属学校主事、海軍兵学校兼務海軍科学館主事の経歴をもち、後には広島大学科学教育研究室主事も勤めた。また、日本理科研究連盟副会長、理科研究中国地方委員長、理科研究所長なども歴任した²²⁾。

河野には、『理科実験薬品適良使用法』（大雅堂、1948年）という著書があり、「まえがき」には、「実験難局を打開する一助に入手容易な廉価薬品材料により、なるべく容易な操作で、能率的な実験が試み得られるよう」という同書のねらいが書かれている。現場の理科教育と結びついた極めて実際的な内容の書物であった。田川の蔵書のなかに表紙に

平田のサインのある同書が残されていたが、多くのページに薬品名やグラム数の書き込みがあり授業準備に活用されていたことが推察された。

平田は師範学校を卒業して4年後の1933年当時、すでに理科の専科教員であった²³⁾。戦争中の子どもの目に映った平田は、「化学の実験をようやくしてもらった。物理室におられることが多く、白衣を着た印象が強い。温厚でおっとりした先生で、実験用具を壊してしかられたことがある。この当時、軍国主義で教師はすぐたたいたが、平田先生にはたたかれた記憶がない」というような教師だった²⁴⁾。科学教育研究から地域教育計画へと、本郷小学校の研究と実践が転回するなかで平田は重要な役割を果たしていった。それは、理科的な要件が本郷計画の学習指導の非常に重要な領域を占めたことから分かる。この点に関して、大田は、「ぼく自身も海後研究室もそういう考え方だったと思うんだけど、総合教育をやるにしても、教科を重んじなければならないというのは一本あるんですよ。ですからとにかく教科というものを解消してはいけないというのはあったはずですよ。科学、文化の系統の問題ですよ。これはやっぱり、子どもの発達とともにゆずれない。コア・カリキュラムの動き方が非常に児童中心的なところに傾斜しているものだから、そういうものとむしろ意識するところがあったかも知れません」と回想している²⁵⁾。

本郷計画では、社会科、自然科、芸能科、算数科、国語科、体育科という教科が設定されていた。自然科においては、豚、ウサギなどの飼育、土壌調査、農薬の実験など重要な部分を担った。また、これらは懇話会の専門部活動とも連携しており、産業部農業班では、PH測定器を用いた土壌測定の実施や、学校の実験田での除草薬二・四Dの試用、麦の肥料試験などが行われた²⁶⁾。こうしたときに平田の力量が遺憾なく発揮されたのである。学校における本郷計画の具体的な実践の場面で、戦前来蓄積されてきた教師の実際的な力量が活かされたということである。大田はそれを、「論理的な連続性ではなく、むしろ、その時期の、いろんなことのやれる時期のなかでの手持ちの能力ね。いままでの教師の手持ちの能力というものがやはり動いた」と表現した²⁷⁾。

平田のこうした力量は若い教師の授業準備を援助するうえでも発揮された。例えば、吉田達也の授業への援助の場合をみてみよう。吉田は1949年2月18日に開催された科学教育研究発表会において、4年生の自然科の授業「発電所から部落へ送電する」(学習小単元「少年少女の家の模型を作ろう」)を行った。この授業は、「社会の課題 家庭生活合理化の社会的解決」を受け、「問題単元 共同施設の模型を造る事によつて家庭生活の社会化」のなかに位置づけられていた。平田の援助を得て教室のなかに電線を張りめぐらせ

て実験したという。平田は町内の電器屋や農機具屋と懇意で、地域の技術者が日常的に学校に出入りしており、授業に必要なことを技術的に可能にするためのつながりをもっていた²⁸⁾。吉田にとって平田は、小学校時代に理科を習った恩師であり、本郷小学校へ赴任して同僚となり、後に本郷中学校に数学教師として在職中には平田を校長として迎えることになった。その吉田の回想によって平田の校長時代についてもみておこう。吉田が正の数負の数を指導する教材として回転ネジの設計図を書くと、平田は農機具屋にそれを実作させたという。また、数学の授業で、生徒全員が一斉に解答を板書できるように教室の4面に黒板を付けて欲しいと申し出た時には、要望どおり教室は改造されたという。吉田は「普通の校長とは違う」と、授業や指導上の必要性を大切に考え、教師の要求に積極的に応える校長としての平田を評価した。

3 本郷地域教育計画における教師集団民主化の課題

田川などの青年教師が牽引車になり、力量あるベテラン教師が支えながら本郷計画が推進されていた様子を見た。田川自身はどのように認識していたか。また、広島県下の教師たちが本郷小学校をどのようにみていたかを、大田の後年の反省と重ねて検討する。

1948年10月、コア・カリキュラム連盟が結成され、この前後に日本全国でカリキュラム改造運動が高揚した。1949年7月号の『広島教育』（広島県教職員組合機関誌）は座談会『『カリキュラム』問題の検討』を掲載した。座談会は県下7小学校から13名の教師が参加して組合文化部の役員の手配で進められた。当時の現場教師がカリキュラムと自分の学校の状況についてどのように語ったかをみる記録として注目した。本郷小学校からは田中繁明と田川時男の2名が出席していた²⁹⁾。

座談会開催のいきさつと趣旨を組合文化部の石田成雄は次のように説明した³⁰⁾。

カリキュラムの問題は現在あちこちでさかんに論ぜられ、また実際にそれをやっている学校があるが、大部分の教員は一種の恐怖というか敬遠というか論ぜられるほどには、身について考えてはいないのではあるまいか、ともあれ、非常な関心を寄せていることは確かで、店頭に氾濫するカリキュラム関係の書籍がさかんに売れてゆく。それで、今日はひとつ県下でいち早くこれを実践してをられる学校の代表の方にお集まりをねがって一般的なまた単なる理論的なことではない、ほんとうにこれを実践しての経験からいろいろカリキュラムの問題をめぐって、話して頂きたい。殊に、これを実行してゆくための条件というか種々な障碍、将来これをほんとうに維持し遂行し

てゆくための必要な条件など話して頂ければ、現在の教組のいろんな闘争、運動と関連することが出てくると思います。

ここには、「大部分の教員は一種の恐怖というか敬遠というか論ぜられるほどには、身につけていないのではないか」と、カリキュラム運動の流行のなかの現場教師の一面が指摘され、「実践しての経験から」話し合いたいと提起された。教職員組合としても「ほんとうに維持し遂行してゆく」条件整備を求める姿勢が示されている。各校の自己紹介から始まるのであるが、口火を切ったのは本郷小学校の田川であった。

田川は次のように発言した³¹⁾。

最初社会科を出発の根拠として、やっていると、即ち最初社会科を白紙から出発させていくことをみつけて来なければならない。そして、それはあくまで地域の現実からの厳しい問題、地域民衆によるきびしい教育の再編成、そこから社会科をとりあげ、社会科だけ三ヶ月ばかり実施してみたがどうもむづかしいので、次に社会科、理科、芸能科、を併せたものを三ヶ月ばかり実施している。これは純粹のコアカリキュラムではありません、だが、あくまで私の方では、現実に生きべきかを問題にするので、単に児童ばかりでなく、成人にもあてはまることなんです。

この発言中の「社会科を白紙から出発させていく」は、「教育を白紙の状態から作り上げてみる」という大田の叙述³²⁾を想起させるものである。他のキーワードも大田の強い影響を感じさせるものである³³⁾。また、田川は「具体的にはいままでの教育の指導は大田、海後両先生から受けている」といい、「教育を歴史的にみて目的を樹て、その目的に沿うよう実施している。(中略)教育は生活集団のあり方によって決定される」とも発言している。生活集団という概念は、海後が『教育編成論』のなかで規定し、「生活集団の差によって生活教育の機能に差異ができ、つくり出されたものが異なる」と強調したものである³⁴⁾。『教育編成論』など海後の著書は田川の蔵書のなかに遺されており、多くのページに傍線や書き込みがある。旺盛な学習ぶりは明らかだが、ここでの発言は子どもの現実を反映したリアリティーを感じさせるものではない。座談会の途中で、石田が、「実践するに到った必然性」を問題にし、「一部の進歩的な先生が本を読んで理論的にカリキュラムを実験してみよう(言葉はまづいですが)としてやったのか、また敗戦後の児童の現実から、カリキュラムの問題をとりあげそれに進まざるをえなくなつたのか、そういつた必然性をもつと掘り下げて話されなければならないと思う」と発言しなければならなかったのである³⁵⁾。

座談会のなかでは、本郷が大田、海後の指導を受けていることが話題になり、参加者の

本郷への羨望を感じさせる雰囲気もうかがえた。そのような雰囲気の中かで、田川は「文部省が教科書を作ってくれるのを待っている人が多いと思う。毎日の生活におわれているのではなく、もう少し教育は我々の手をするのだという意欲を持つて欲しい」³⁶⁾と発言していた。しかし、座談会の終盤では他の参加者から、「新教育をやつていれば、教師は七時でも八時でも学校に残つていなければならない。それだけ仕事がある。又夜も家に仕事を持つてかえるため一時位は普通だ。そうした時倒れて後やむということには限界がある」。「新教育はどういう方向に持つて行つても労働過重である。然しそれはさげねばならないが現状としてさげられぬ」³⁷⁾と教師の勤務実態の厳しさと悩みが吐露された。

探求心や理論的な確信と一体になった教師の精進は貴重なものであり、日本の教育遺産の多くが、そういうものを力につくり出されてきたことはまちがいない。しかし、その精進を支える条件の改善がなければ持続することも広がりを持つことも困難である。教育と教師をめぐるさまざまな社会的条件の改善にとりくんだ教師たちはそのことによって得た社会的な認識を子ども理解の力にしていったということもまた真実ではあるが。

ともかく、本郷小学校だけにとどまらず、この時期に新教育を模索した教師の精進は厳しい労働実態の中かで続けられた。大田、海後の指導を得ているということもあり、田川には先進校の中心的存在としての自負もあったであろう。校内では「ときに強い口調の指導もあり、指導案づくりの時に女教師が『もうできません』と泣き出したこともあった」という³⁸⁾。ただし、若い吉田などは夜に有志の勉強会をし、地元のものが多かったので遅くまで学校にいる方が楽しかったと回想している³⁹⁾。

大田はこうした教師集団のなかに身を置き、その問題点を把握していたと考えられる。1952年の論文「地域の教育計画」の中かで、大田は、「校長の榮譽心や、二、三の進歩的教師が、多数の教師を引きまわすような無理な傾向を」警告し、「一、二の教師の説得に始まる教育計画」、「学校の中の一、二の先走った教師の実践」を警戒しながら、「学級と職場と地域の大衆の中に根をおろし、同僚と結んで実践を計画化するための忍耐づよい努力が必要である」⁴⁰⁾と述べた。また、「民主的な教育計画は、民主的な教員室から始まると云つてもよい。お互いの中に、相通じ合う共通の目標がはっきり打ち出されて、はじめて教育計画は可能になる」⁴¹⁾と教師同士が率直に個人的な悩みも含めて語り合える、教師集団の民主的な関係の重要性を論じた。そして、実践の第一の目標は、「教師のすべてが、共通の話題で話し合い、討議することができる雰囲気を作るようなところにおきたい。こうしてはじめて教育計画を実践する主体の側の心の準備できたことになるだろう」⁴²⁾と説

いた。大田のこの論文は、本郷計画についての自己批判が明示的に書かれた最初のものであった。

教師同士の民主的な関係が強調されるのは、「実践する主体の側の心の準備」が重要だということである。つまり、主体として解放され自立していなければ、子どもの悩みに溶けこんだり心のひだにふれることはできないということである。「民主的な教員室」をつくるには、もっとも困難な課題を抱えた教師の問題を中心的な人たちが認識することが必要であり、「ときに強い口調の指導もあり、指導案づくりの時に女教師が『もうできません』と泣き出したこともあった」本郷小学校の教員室の問題点を大田は把握していたということであろう。

第2節 学習指導案の作成と指導の展開

本節では本郷計画の内容の中心である学習指導案について検討する。ただし、大田の著作に収録されている完成した学習指導案を、大田の言説に従って分析するという先行研究が採用した方法でなく、「昭和二十四年二月十八日 広島県科学教育研究協議会 学習指導案綴 本郷小学校 本郷中学校」などの第一次資料および関係者へのインタビューを踏まえて、教師は指導案づくりにどうかかわったか、その仕事をどのように受けとめていたか、また、できあがった学習指導案（授業展開の学習指導案を含む）をどのように実践しようとしたか、など教師の視点を入れて検討した。

1 学習指導案の作成と大田堯の指導

本郷計画では、「地域社会の子供たちは、そこの生活の中で子供に^(ママ)適応しい、しかも社会の課題につらなる多くの問題にとりついて、変革的民衆的科学的に解決してゆくことから、近代的に生きなければならない」⁴³⁾とされた。このように説くもととなった大田の考えは、「地域社会を目的的に取扱う」ということであり、「地域社会の生活の課題をただちに学校教育の目的として取扱う」⁴⁴⁾ということだった。地域の生活課題を6つのスコープにしたがい学習の課題にまとめたものが本郷小学校学習課題表（図5-1）である。本郷小学校学習課題表（図5-1）から例を挙げれば、「衛生」というスコープの6年生の項に「私たちの身体を迷信から守るためにはどうしたらよいか」という「話題」が提示され、「教師の目標」には「人間を病気から防ぐための科学と迷信のたたかい」と表示されている。

図5-1

本郷小學校學習課題表 [1948. 4~(計画表)]

学年	教 育		政 治	衛 生	文 化		産 業		家 庭
	学 校	社 会	政治、交通、通信、治安	保 健 衛 生	宗 教	文 化 娯 楽	生 産	分 配	家 庭 消 費
	四月上旬-五月上旬	九月上旬-九月下旬	五月中旬-六月上旬	六月中旬-七月下旬	十月上旬-十月下旬		十一月上旬-十二月下旬	一月下旬-三月上旬	
1	話題 新学期になつて	新学期になつて	学校へ来る道	お人形さんの病氣	鯉のぼり(五月)	ラヂオ遊び(十月)	田圃ごっこ(六月)	取入れ(十一月)	お家ごっこ
	教 師 の 標 準 学校環境はどのようなものから成立しているか	学校環境の整理	社会生活の秩序を維持するためにどんな工夫がされているか(運賃、踏切音、左側通)	病氣になつた時どんな人々やどんな物の世話になるか	子供たちのために社会はどんな楽しみを興えているか	ラヂオは人々にどんな楽しみを興えているか	物を生産するために動物や植物はどんなに利用されているか	生産に協力するための生活指導	家の構成とその役割
2	話題 二年生になつて	教科書	郵便局	元氣な子供	樂音寺(五月)	運動會(十月)	夕御飯(六月)	かがし(十一月)	お家のお道具
	教 師 の 標 準 学校環境を一層よくするための工夫(學級を通して)	教科書學習用具の役目とその扱い方	遠い所の人々と知らせ合いをするためにどんな工夫がされているか	人々は健康を保持するためにどんな工夫をしているか(予防注射、運動、健康)	樂音は人間にどんな豊かさや楽しみを興えているか	社会の集團生活を楽しくするためにどんな工夫がされているか	日常生活に必要な品物の生産はどんなに行われているか	生産を助けるためにかがしはどんな役目を果たしているか	家庭生活に必要な色々な道具の役割、構造、使用法
3	話題 よい學校	図書室	自治會	お医者さん	お祭り		學校園		お手傳
	教 師 の 標 準 学校環境を一層よくするための工夫(學級を通して)	学校図書室の持っている役割及びその利用法	社会生活のきまりを作ったり之を履行するためにどんな工夫がされているか	病氣をおすために、どんな工夫がなされているか	生産生活を一層豊かにするためにどんな工夫がなされているか	お祭りをどんなにして迎えたらよいか	人間が生きていくのに必要な品物を作るために、自然はどんなに利用されているか	家族の一員としての子供の役割	家の人々を助けるには、どうしたらよいか
4	話題 よい學校	部落常會	鐵 道	豫防注射	遠 足		製粉工場		私たちのすまい
	教 師 の 標 準 学校環境を一層よくするための工夫	部落に於て児童が互にみがか合うための工夫	人のゆきき、物のゆききにはどんな工夫がされているか	人々が協力して病氣を防ぐためにどんな工夫がなされているか	自然を楽しむために、どんなことが行われているか	色んな農産物を原料とする加工品の製造と色々な生産形式	田や畑にできるものから人々の役に立つものを製造するにはどうしたらよいか	自然のわざわいから私たちにを守るために家にはどんな役目を果たしているか	家を守るために私たちは、どうしたらよいか
5	話題 本郷の學校	本郷の人のために役立つには學校をどのようにしたらよいか	正しい生活のきまりをつくるにはどうしたらよいか	健康な町をつくるにはどうしたらよいか	楽しい町をつくるにはどうしたらよいか	私たちの力で物を生産するにはどうしたらよいか	農村の家と都會の家	住宅の形態や家族の生活はどんなに地理的規定を受けているか	私たちの家を一番住みよくするにはどんな工夫がいるか
	教 師 の 標 準 学校環境を一層よくするための工夫(地域の學校の調査を通して)	町の教育はどんな團體や施設によって行われているか	民主的な社会のきまりは、どんなにして作られているか	健康な社会生活をするためにどんな工夫がなされているか	社会生活を豊かにするためにどんな施設が工夫されているか	私たちの力で物を生産するにはどうしたらよいか	私たちの家を一番住みよくするにはどんな工夫がいるか	私たちの家を一番住みよくするにはどんな工夫がいるか	私たちの家を一番住みよくするにはどんな工夫がいるか
6	話題 六年生になつて	私たちの學校を一層よくするにはどうしたらよいか	新しい世の中をつくるには私たちはどうしたらよいか	私たちの身体を遠慮から守るためにはどうしたらよいか	日常生活を楽しむにはどうしたらよいか	生産のための技術はどんなに發達してきたか	私たちの家庭を民主化するにはどうしたらよいか	私たちの家庭を民主化するにはどうしたらよいか	私たちの家庭を民主化するにはどうしたらよいか
	教 師 の 標 準 最も學年としてはどんなにして學校を改造したらよいか	教育の歴史的發達(國光寺を通して)	民主的な社会はどんなにして發達してきたか	人間を病氣から防ぐための科學と迷信のたかい	科學は人間の日常生活にどんな楽しみを興えてきたか	物を生産するための機械や道具の工夫(本郷の農業を中心として)生産手段と社会生活	私たちの家庭を民主化するにはどうしたらよいか	私たちの家庭を民主化するにはどうしたらよいか	私たちの家庭を民主化するにはどうしたらよいか

出典：大田堯『地域教育計画』、福村書店1949年(一部旧字体を新字体に直したところがある)

これに対応する学習指導案⁴⁵⁾では、「迷信の意味 — 身体を守るための科学の発達 — 科学的な病気対策」というのが学習内容の流れとなっている。そこでは、迷信の調査から学習が始まり、社会科の初発の問題では「おがめば病気がなおる」という迷信が取り上げられている。調査をもとに話し合いが展開され、医者話を聞き、「病原菌を発見した偉大な人々の研究」として、パスツールや北里柴三郎についての調査研究と発表が学習活動の内容になっている。

同じスコープの4年生の「話題」は「予防注射」であり、5年生では「健康な町をつくるにはどうしたらよいか」となっている。編成の工夫において、「調査資料がそのまま学習内容となって展開せられると考えるべきではない。子供の学習はあくまで子供の発達に応じなければならないから、これらの社会の現実の資料は子供の生活に引き下ろされるために別の操作が加えられなければならない」⁴⁶⁾と考えられた。学習の展開の中では、当面する地域の問題を子どもの発達に応じて配列する工夫をしている点が、当時として注目すべきことであろう。

こうして教師の日常の努力は先に触れたように学習指導案の作成に集中していった。本郷計画において学習指導案の作成に大きなエネルギーが注がれたことは、『沿革誌』の記事からも明らかである。最初の記事は、1948年4月1日から10日間、大田の指導の下に学習指導案を作成したというもので、この年度には、以後、6月、8月、11月、1月に、学習指導案作成が大田の指導下で行われたことが記載されている（本論文第1章第2節第3項参照）。『沿革誌』が学習指導案の作成と明記して大田の指導を受けたことを伝える最後は1952年1月5日の記事であり、『沿革誌』をみる限り、5年間にわたり学習指導案作成の努力が継続された。

本郷小学校には多くの参観者があったが、授業公開とか授業そのものの研究会は多くなかった。参観者の多くは授業よりも「指導案はどうして作るか」、「懇話会のようなか」への関心が強かった。研究発表も、参加者が多いこともあって三原の女子師範学校附属小学校の会場を借りた⁴⁷⁾。田中充実も「見学者は授業見るより指導案だった」⁴⁸⁾と回想する。カリキュラム改造運動の盛り上がる中で、自校のプランづくりを模索する教師たちがその手がかりを求めていた様子がうかがえる。海後、大田という2人の研究者が指導する本郷小学校の資料はとりわけ関心を集めたものと考えられる。

本郷計画において、このように学習指導案づくりが重視されたのは、学習指導案とは「課題に基いて予定せられる学習計画」のことであり、その「作成は結局、学習単元の予備的

構成にほかならない。地域社会の中で子供の生活を一つ一つ意図的に編成してゆくためにこのことは実際の学習展開に先立つて是非とも要求せられる準備である」と大田が考えていたからである⁴⁹⁾。ここでいう学習指導案は、今日一般的にイメージされる授業の展開過程を書いたものではなく、まず、学習活動の目的と教材解釈を中心に記述し、その下に欄を設けて、社会科、自然科、芸能科、国語科、算数科、体育科、行事という教科を横に置き、縦の欄には学習小単元を配列している（図5-2参照）⁵⁰⁾。その背後には、「課題表から実際の学習展開を予想した学習指導案の作成に発展するためには、教師は先ずこの課題が成立するに至った社会の現実の課題を検討しなければならない。そうでなくては、これから展開せられる子供の学習活動を社会の課題解決のための一環として生活編成することのねらいが十分明確なものとならないからである」⁵¹⁾という大田の考えがあった。

学習指導案を作成する実際の具体的な流れは、吉田達也の体験によればおおよそ次のようものであった⁵²⁾。

教育目標や地域課題、児童実態について全体で論議し、その時に大田も話をし小川も発言した。学年ごとに指導案の下書きを書く。そこには小川がついた。できあがると理科は平田に、社会科は田川にみてもらった。大田も側で聞いている。最終的には大田が目を通して意見を言う。大田はすべての教師のところに付いて個別に指導し、いろいろ話をした。それを聞いてメモし、指導案を書き直した。全面的に書き直したこともある。大田の話のなかでは、「この本を読め。いま言っていることはこの本に書いてあるから」と言われた。

教師にとって、この努力の過程と議論はどのような意味をもつだろうか。子どもとその問題を社会と地域のなかに置いてみる、そして、子どもの学習活動を社会の課題解決の一環として編成し教材を選択する、という考えは戦前には困難であった。国家の規制のもと、教師の探究は「どう教えるか」という方法の領域に閉じこめられていたからである。戦後、ひとまずこの規制が取り払われ、改革が模索されるなかでも、小川が述べたように、「何をしてよいかさっぱりわかりませんでした」というのが多くの教師の状態であった。こうしたときに、本郷計画は「何のために、何を、どう教えるか」という問いを統一する一つの道を示した。社会の課題の解決という目標をかかげ、「地域社会の持っている生活課題から、その地域の子供達のためにカリキュラムを構成した」⁵³⁾のであり、本郷計画に参加した教師たちにとっては、『『地域』と『子ども』を内容的・方法的原理の主軸としつつ、基本的には教師と学校の創意と主体性において教育内容・教材が編成されるという

近代教育の原則」⁵⁴⁾を実践的に模索した経験となったのである。

このような大田の指導を受けて「学習指導案の作り方」という、以下に示すような手引き書が作成された⁵⁵⁾。

学習指導案の作り方

学習課題は解決すべき生活活動を要求している。そこで教師が意図的に児童の生活活動を構成することが必要である。これが学習指導案である。

あくまで案であってこれを児童にそのまま与えるのではないから詳細に計画することが一層のぞましい。

学習指導案作成には二つの手続きが必要である。

第一腹案の作成（教師自体で作る）

1, 学習問題

学習課題が如何なる社会的要求より生まれたかを再検討する。

例えば一年生の「病気になった時はどんな人々やどんな物の世話になるか」と云う課題の大きな社会的背景には個人家庭社会の衛生思想向上対策と云う大きな要求が（これには更に具体的な多くの要求を伴っている）あると云うことを考えこの要求の中で児童が如何なる活動をしているかを考えるとお人形遊びと云う様なことが考えられるわけである。（これは児童の実態調査を参考）其処で「お人形遊びをしましょう」と云う学習問題が生まれるわけです。

2, 学習内容

一方では児童の発達を考え「家庭及び地域を場として周辺にある目に見える動く物や人の相互依存の関係を模倣遊戯によつて学習せしめる。特に戯に展開する」という学年発達段階に応じた学習内容として「一日の生活を通じた衛生」と云う教師の目標が出て来るわけです。（学校教育は意図的でなくてはならない）

3, 教科編成

学習問題はまた解決すべき生活活動を予想しているわけです。其処で此の問題を解決するために生活活動を構成しなくてはなりません。

其の生活活動の中に社会的活動自然的活動芸術的活動が生ずるわけです。（教科編成）尚部会の課題で具体的には清潔対策 DDT 散布と云う様なものがあります。これが横に流れ込みます。

4, 学習活動

其処で社会的活動として（一応此処におさめます）人形遊びをしようと云う活動が出ます。しかし此処で言葉が必要になって来ます。国語のあいさつが生まれるわけです。

尚自然的活動としては「たのしいしよくじ」算数の「わけましよう」芸能的活動の「ゆうやけこやけ」が構成されたわけです。然し当前（ママ）人形作りと云う指導が必要となつてくるわけです。其処で芸能科活動が生まれ国語算数の指導が要求されます。

かくして学習問題を解決する生活活動の連鎖によって学習課題が解決されるわけです。各教科には教師の指導目標があるわけです。各教科毎に学習内容欄のあることが一番よろしい。

以上で教師の腹案作業の第一の手續きが終わります。

第二 地域の人と共に作る

此の腹案によつて予備テストを行います。予備テストの方法には質問紙法面接法其の他の方法があります。（これは効果判定にも利用）これによつて腹案の修正を行い、さらに町の人（衛生に関する）学年の PTA の人に依つて協議して修正するわけです。それは「お人形さんが病気の時はどんなに看病したらよいか」と云う学習問題が加わりました。

これで第二の手續きが終わったわけです。

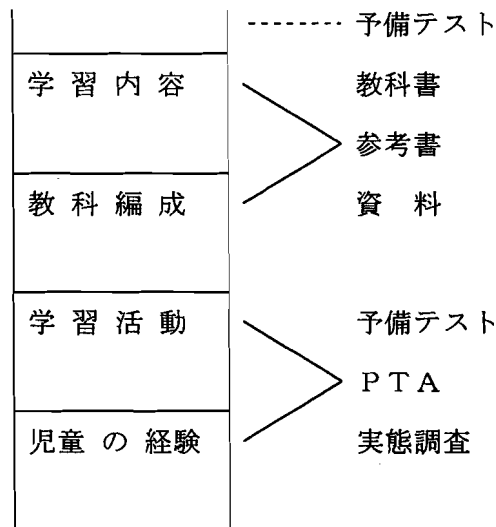
即ち教師のみの教育指導案でなくして全町こぞつての町づくりの教育計画案が作成されました。

この学習指導案は教科書に相当するものですから尚詳細の学習指導案が必要であります。（出来得れば教科毎の）

効果判定の欄は各教科の指導重点たるべき知識技能態度があげられます。

簡単に図示すれば

社会の課題	----- 実態調査 ----- 懇話会
学習課題	----- 社会の要求 ----- 児童発達 ----- P T A
学習問題	----- 実態調査



教師はこのような「手引き」をもち、「本郷小学校の中二階の小部屋で、毎晩ということではないが指導案づくりに苦勞した」³⁶⁾。社会的要求より生まれた学習課題を考えて、教師の腹案が先ず作成されたわけであるが、そこには「教師の意図的な指導」の重視があり、放縱的な児童中心主義への大田の批判が踏まえられていた。こうしてできた教師の腹案をもとに、課題に関係する町の人や学年のP T Aの人との協議を経て作りあげたものを、「全町こぞつての町づくりの教育計画案」とみたのである。この「手引き」の根拠は大田の著書『地域教育計画』のなかで、「1前提とした学校教育編成観」、「2学習課題表の作成の過程」として詳しく論じられているのであるが、実務を具体的にすすめる上で、このような簡便な「手引き」が必要とされたのであろう。

2 学習指導案の作成と教師の力量形成

大田は後に、本郷計画のポイントを「地域の課題と文化財と子どもの発達との交差点のところで授業計画を立てていく」³⁷⁾と表現した。戦前のほとんどの学校は、国家によって定められた教育内容を子どもに伝達・注入する役割を担わされ、教師も主体的に教材を選択する自由を奪われていた。敗戦によってこれが否定されたとき、教育内容と教材の編成は、地域社会の生活現実、科学・文化、子どもの発達を考えて、学校・教師が地域住民と協力して創意をもって進めるのだ、ということを鮮明に示したのが本郷計画であった。これは、戦前から戦後へのラディカルな転換をよく表したものであった。言い換えるなら、本郷計画は生活と科学と子どもの結合という課題の実践的な探究であった。

大田において基本的な考え方は次のように論じられた³⁸⁾。

現実の社会生活の中の一員として子供が如何に社会生活を改善してゆくかと云う子供の生活問題解決のために、(一) それを解決するために人類の蓄積した文化財が伝達せられなければならないし、(二) 子供の能力に応じた興味や衝動が尊重せられなければならないと云う教育の大原則が基本となって学校編成が成立するものとする。

こうして、伝統的な学校では伝達する文化財配列が中心問題であり、児童中心主義の学校では児童の興味の配列が中心問題になると、伝統的学校観と児童中心主義の学校観をともに批判し、「子どもの生活問題の解決」という基本にたつて両者を再編成する「社会生活中心の学校編成」が主張された⁵⁹⁾。その際、「生活課題の配列と文化財の選択の両者を通じて重要な意味を持っているのは、児童の興味、衝動、発達段階に応じたの自発活動である」⁶⁰⁾とされた。しかし、この観点を実践のなかでつらぬくには、教師にかなりの力量が必要とされ、相当に困難な課題であった。「明治より敗戦まで七〇年余の国家による教育内容統制は、カリキュラム運動の主体の側に対しても、独特の体質を残存させていた。すなわち、教育内容・教材の編成が教師と学校に対してほぼ公認されたにもかかわらず、現実には、自主的編成に必要な主体的力量が、カリキュラム運動のトレーガーの側に必ずしも十分に形成されてはいなかった」⁶¹⁾のである。

大田に大きな影響を与えた海後宗臣はこのことを次のように述べた⁶²⁾。

われわれは、学校の場合を決定してきていた今までの支配的教育構造についての編成技術のみを、もっているにすぎない有様であった。ことに学校教師のもっていた教育構造による編成の技術は、この枠以外には出ることがとうてい不可能であった。またそのごとき限られた教育技術をもったものを教師と称してきていたのである。そこで陶冶以外の教育構造に入るとまったく当惑していて、なすべき技術の端緒さえもみいだすことができないのである。ある場合にはこうした教育構造の場面を回避して、陶冶の構造にばかり閉じこもっている。(中略)あらゆる教育構造を編成しうる技術を獲得せずして、旧態にとどまっていたよいであろうか。教師は陶冶技術の編成から一度離れて、広い教育編成への展望をしなければならなくなっている。

こうした考えに立って、海後は求める教師像を、「土地の人々が営む生活の現実に何の苦もなく入って、その中で教育の編成ができるような教育者」⁶³⁾であるとした。

地域住民と協力して実態調査を行い、それをもとに懇話会で課題を論議した本郷計画は、そこに参加した教師の学校観や教育内容観・教育編成観の変革を迫り、新しい力量を備え

た教師への成長の契機としての意味をもった。小川の回想を挙げておこう⁶⁴⁾。

民主主義という新しい思潮の下に、古い頭を新しいものに切り変え、それを学習指導という、日々の教育の営みに取り入れるには、教師の並々ならぬ研究と努力が必要でありました。幸に、後藤校長先生の英断と、東京大学大田先生の明快な指導の下に、特徴ある新しい教育は少しずつ実を結んでいったように思います。

大田の指導を得て学習指導案の作成に邁進したことは、その実践的な訓練の役割も果たしたであろう。本郷計画の思い出を語る古城会の座談会⁶⁵⁾から学習指導案に触れた発言を挙げてみよう⁶⁶⁾。

- ・授業も自分たちの指導案でやるのでやり甲斐があったわけです。
- ・学習指導案など作るのに苦労しました。中には泣き出す女の先生もいて困りました。
- ・私など一番早く書き上げて出すのですが、やり返させられて結局一番びりになる始末です。でもこの体験は生かされて今でも授業案を作るのが苦になりません。子供がどう動くかを予想しながら作るのが楽しみです。
- ・(今日のは) 研究会用の形式的な指導案で、独創的なものがないのです。教生など指導案を作ってみてくださいと一生懸命書くのですが、指導書の写しで全く駄目です。
- ・本郷教育のように、各自の個性と独創によって、思い切ってやってみることです。
(今のものは) 余りに形式にこだわり、中身の死んだものになってしまいます。
- ・授業の上手、下手はあるでしょうが、要は自分の指導案であるか、ないかが左右します。
- ・指導案には自分の個性がにじみでたものでなくては、子供は乗ってきません。
- ・子供が見えないから指導案も死んだものになるのです。実態を捕らえ教科の論理を押さえておくことが大事です。

学習指導案づくりに熱中した経験を踏まえた発言が多く出されていた。「子供が見えないから指導案も死んだものになる」という発言があるが、実際、子どもの姿を思い描かずには生きた学習指導案は作成できない。「子供がどう動くかを予想しながら作るのが楽しみ」だというのは、教師の専門性が発揮できる喜びの表現でもあるだろう。しかし、大田は学習指導案の作成に没頭した体験をふり返り、やりかけてすぐに、「子どもが見えなくなる」という問題を自覚したと語っている。「どんなに緻密な学習計画を立てても、子どもの内面で起きていることには無縁だ。そういうところに本郷計画などのむなしさを感じ

る」⁶⁷⁾というのである。指導案作成の段階で問題になる子どもの姿は、教育内容・教材の選択と結びついて想定されたものであり、まだ、ナマの子どもの姿ではない。いかによくできた学習指導案であっても、教師が子どもと接する場面では、さらに自在に創造的に展開されなければならないのである。「指導案をつくってほっとした。しかし、授業の場面ではもっとむづかしい。指導案どおりにはいかない」という吉田の回想⁶⁸⁾は、実践者のそれへの自覚を反映している。

本郷計画において大田の自覚はどのように語られていたかを確認しておこう⁶⁹⁾。

文化財及び生活問題を上下に発達段階に応じて配列を行うためには、児童の発達段階が究明せられて、その段階に応じた問題の解き方が、実現せられるようにしなければならない。けれども児童の興味や衝動が、児童心理学が期待するような一般的な表現によつて満足するには、余りに教育実践は現実的である。児童の興味や衝動が年齢段階に応じて一般的な言葉で表現されてあることは、一応便利ではあるが、実際の児童の興味や衝動は、児童の住む具体的環境の外に、個々の児童の特性に依存するものであるから、教育実践の現実の場面に於ては、この様な極めて具体的な資料が利用せられ、地域社会の児童の生活編成に利用せられなければならない。

子どもの発達段階を、年齢の段階に応じて一般的な言葉で表現することに満足しないで、教育実践の現実がリアルに把握されている。こうした認識に立って「地域社会の中で『どう生きるか』の生活問題の配列は、究極的には子供の言葉で語られなければならないのである。だから地域の中の子供の生活の実態を読みとることは学校編成の中心である単元構成に極めて重大な手続きである」と論じられた。この様なところに、その後大田が教育研究を生活綴方の方向に展開することになる必然性を読みとることができる。

さて、上記のような大田の記述は 1948 年 5 月に執筆されたもの⁷⁰⁾であり、学習指導案づくりをはじめてすぐに「子どもがみえなくなる」という問題を自覚した、という大田の回想は首肯できるものである。

ともあれ、この段階においてはまだ生活綴方との出会いはなく、「文部省が一九四六年度に示した学年発達段階を参照して、一応その資料を整理して見た」⁷¹⁾として、「児童の発達」と題する一覧表が掲げられ、次のような「学習の重点」が示されていた⁷²⁾。

学習の重点

一年 家庭及び地域を場として、周辺にある目に見える動くものや人の相互依存の関係を模倣遊戯によつて学習せしめる。特に戯に展開する。

二年 一年に同じ。更に周辺にある目に見える静的なものゝ相互依存の関係を模倣遊戯ゲームによつて学習せしめる。躰に展開する。

三年 家庭及び地域を場として、公共施設の簡単な組織や仕事を構成作業を通して学習せしめる。

四年 時間観念を通じて地域社会を越え、主として自然に対する人間の組織機構行事風俗習慣を理解させる。

五年 地域社会以外との地理的關係に於て、人間の組織機構行事風俗習慣を理解させる。

六年 地域社会を越えて歴史的な關係に於ける人間關係を組織機構行事風俗習慣について理解させる。

大田が「地域の課題と文化財と子どもの発達との交差点のところで」立てるといった授業計画は、具体的にはどのようなものであったのだろうか。前項で取りあげた「手引き」が、作成の必要を指摘していた「詳細の学習指導案」が、研究発表の資料のなかに残されていた。カリキュラム運動に参加した他校のものと比較して検討するなど詳しい分析は今後の課題であるが、この授業の学習指導案（以下、一時間の授業の展開を書いた学習指導案のことは、授業案という）は大田の著作にも収録されていないので、ここに採録しておきたい。「昭和二十四年二月十八日 広島県科学教育研究協議会 学習指導案綴 本郷小学校 本郷中学校」のなかには、全学級のものも同一の様式で作成されているが、ここでは、6年生の田川学級のものを示した。

第六学年 学習指導案

学習単元 劇をしよう（衣料について）

単元設定の根拠

地域社会の実態

1. 本郷町の職業形態を概観するに交易集落としての形態を示し、尚詳細に見ると、純俸給生活者が 32 % 其他農俸商俸者の数はおびただしい。町の進歩的人々は交易集落（消費町）消費者（社会的、個人的）としての生活態度の確立を要望している。
2. 婦人の 65 % は裁縫洗濯清掃に忙さつされ尚家庭生活の封建性にしばられる等婦人生活は文化的に甚だ貧困である。
3. 食生活は安定した感あるも衣生活はますます苦しき状態にある。

児童の実態

調査 1 衣生活に関心あるもの 1割 2 衣料についての知識は殆どない 3 洗濯
つくり等自分でする者女子 5割 4 どんな事を研究したいか現在の学習
を劇にしたい 7割 衣料 1割 其他 2割

教師観 1 衝動的なものを選び易いが論理的思考可能 2 劣児が活動性を失い易い
(クラスに多い) 3 集団としての意思表示可能

設定

問題単元

極度に分化分業しながらも尚統一ある人格社会的統制を要求される世界はまさに
社会連帯での解決を要求しあり 尚六年生は時間空間的ひろがりにつける人間関
係を自然の統制組織機構行事風俗習慣を通じて社会生活の改善に参加する態度が
のぞましい。

以上の種々の理由より 衣生活の変遷の上から私達の衣料生活は如何に改善され
たらよいかを選んだ。

学習単元

児童の衝動的な劇をしようという単元で問題単元の学習が可能と判断して選んだ。

学習小単元 脚本の内容の研究をしよう。 自然科 衣料の扱方の研究をする。

田川時男

学習問題 及其のねらい	学習活動	発展関連 (学習形態)	準備資料 (社会の課題)
洗濯にはどんな 方法があるか	1 自分の知っている洗濯法の発 表 石けん 灰汁 } 水溶液で洗 炭酸ソーダ } う 揮発油 ホルビン液→油類に	(討議学習)	
共通な科学作用 (アルカリ性)	2 実験してみる 1 水溶液をつくる 汚れた布を入れて洗う	家庭科 課外研究 同性質のも のを研究	灰 石鹼 炭酸ソーダ フェノールフタレン
注意深く観察	フェノールフタレンを加え反応を見る		試験管

揮発油ベンジン 等は油をとかず	ニ揮発油 ホベンジン	布を入れて洗う	(個人学習) 体育科(衛生)	揮発油 ベンジン (合理的な洗濯 法)
石鹼はどんな にしてつくり らるか	3 石鹼に必要な材料を調べる イ本を読む かせいソーダ 油脂 食塩 (教師)		社会科 (服装と人格) (分団学習)	
企画する 用意周到	器具薬品の点検をする ハ質問をする		自由研究 (石鹼水)	油脂 かせいソーダ ビーカー こんろ 硝子棒 温度計 (水質が悪い) 塩
薬品 材料	適切に 使う	操作 イ油を加熱しながら かせいソーダを加 える ニ攪拌する ハ塩を加える ニ減熱する	観察 イ温度の上 昇と泡立を 見る ハ石鹼化の 進み方を見 る ハ上下二層 に分かれる ようすを見 る	
注意深く正確に 行動する				
新しいものを作 りだす	ホ取り出して水洗 いする ハ試験してみる 洗滌効果を見る 泡立ちを見る			

授業案の地域社会の実態は、さきに行われた実態調査の結果と懇話会での討議を経たものであることがうかがえ、児童の実態も事前の調査を踏まえたものであることがわかる。単元設定の根拠をこのような地域社会の実態と児童の実態から説明しようとする努力は本郷計画の特質の具体的な表現として注目すべきことであろう。しかし、問題単元の記述をみると概念的な表現にとどまっており、さきにみた「児童の発達」の一覧表をなぞった域を出ていない。また、「劇をしよう」という学習単元の設定は、この学習指導案とのつながりの必然性という点が理解しにくい。自然科の授業として、「衣料の扱い方の研究をす

る」という一時間の授業展開は、子どもの声を聞き、実験を行い、他の教科との関連を考えて工夫のあるものになっている。しかし、その授業が「脚本の内容の研究をしよう」という学習小単元にどのように位置付くのがわかりにくいのである。

すでに触れたように、大田は個々の子どもの特性をみて、「地域社会の中で『どう生きるか』の生活問題の配列は、究極的には子供の言葉で語られなければならない」と論じた。それは、大田が一般的な生活経験と教育の結合に満足せず、「現実の子供の要求と社会の生々しい課題」⁷⁾を真摯に問題にしようとしたところから生み出されたものであるといえる。にもかかわらず、授業案の段階で授業展開は工夫されておりながら、問題単元の設定において「現実の子供の要求」との切実なつながりは見出しにくい。引き続き検討する問題点として指摘しておきたい。

3 子どもの活動と問題点

実際の子どもの活動はどのような様子だったのだろうか、またそこにはどのような問題点があったのだろうか。当事者の証言を中心に描いてみることにする。使用する資料は当時の子どもの回想記、回想インタビュー、および元教師の証言である。

1947～48年当時に本郷小学校で学んだ池田行彦の回想記を見ておこう⁷⁾。

休日にお宅を訪ねた女先生は軒端の日溜まりで香ばしい“はったい”（麦こがし）を振舞って下さり、高熱で欠席した私を見舞われた男先生には幾度も額に当てる濡れたタオルを替えて頂いた。上級生からお譲りの教科書は戦中の刊行、GHQの指示の下、あちこち墨で塗り消す時代だったが、いま一つ印象に残るのは極めてユニークな授業方式である。格別の時間割がなく「私たちの街を知ろう」という大把みのテーマを与えられ、グループ毎に相談の上、実地調査で歩きまわった。その取りまとめ作業やレポートの出来栄をみて、国語、算数、理科等々各科目の成績評価がなされたのである。「本郷教育」と呼ばれる実験教育であったことは随分後になって知ったが、子供心にも楽しくやりがいのある学習であった。

1947年に4年生を担当した2人の教師（女先生は半田和子、男先生は田中充実）にかかわって、生活上での教師とのふれあいが印象深く回想され、「極めてユニークな授業方式」が「楽しくやりがいのある学習」として肯定的な評価を受けている。当時の本郷小学校には、身体の弱い子ども、鼻汁を垂れた子どもへの世話などを気にかけて目配りするような雰囲気があったという⁷⁾。では、具体的な授業での活動はどのようなものであったの

だろうか。1949年、12月8日、『沿革誌』が、「マ司令部教育顧問ブルース博士来校視察」⁷⁶⁾と記した日の公開授業において、4年生の自然科で吉田が行った授業は、「PH測定器による土壌調査の結果を郷土の地形模型に活かし、酸性・アルカリ性・中性を模型に表示。食糧増産のために地質の理解から適地適性の栽培を学んだ」⁷⁷⁾というものであった。この授業の準備のために、高学年と教師で赤土を練って模型をつくったという。また、4年生では大昔の人々の生活を再現する授業も行われた。講堂の前に大きな穴を掘り、藁などを集めて住まいを作ったことなどがさきに触れた古城会の座談会で回想されている。これは社会科の「大昔の人々と私たちの生活」という単元の授業であり、1950年度3学期の『社会科 理科 学習指導の手引き』⁷⁸⁾によれば、「方法」の説明のなかでは、「大昔の生活の教材を利用する活動が始まったなら成可く具体的にその場面を子供達が想像出来るように絵をもとにしていろいろ話し合っているいろいろな想像を加えさせて見る。単にどのような道具を使っていたかということに限定しないでその道具を使っている生活のしぶり全体を子供が想像しうるように指導しなければならない」とされ、「着眼」の説明では、「学習形態としては、最初に衣食住の総合的な観点から大昔の生活を再現する様な段階では各児童が教材について読みとった知識を基にして大昔の生活を話し合ったり誰かの発案を批判し合ったりして後、級全体によって大昔の生活を想像するようにしたい。衣食住に整理する段階に入る時には、大昔の衣食住に焦点をしばっていくつかのグループによってその問題を整理させる。互いに意見を交換させるようにしてまとめる。その場合の問題のまとめ方にも大昔の衣生活にはどんなものがあつたということと同時にどうして工夫されたかと言うことに重点をおくことが大切である」と述べられている。「道具を使っている生活のしぶり全体」や、衣生活の改善についても「どうして工夫されたか」に重点を置くように指摘するなどの配慮がされていたのである。座談会のなかでは「只知識として覚えるのでなく、体ごと分かるためには、こうした作業が必要ではないかと思う」⁷⁹⁾と肯定的にふり返られている。

しかし、このような評価とともに、おもに学力問題を中心にした父母の不安や疑問の声が存在したこと、学校はそれに応える努力をしていたことが同じ座談会で語られている。例えば次のようである⁸⁰⁾。

- ・当時、父母は本郷教育にどのような感想を抱いていたのか考えてみると、教科書を使わなかったり、自主カリキュラムでやっていたので、不安があつたのは確かです。中学から高校、大学への進学まで見通したとき心配。

- ・どちらかと言うと社会科が花形だったので、他の教科は取ってつけた嫌いがあった。だから、算数などまとめて計算力をつけたりした覚えがある。
- ・基礎計算力はこのようなやり方で行ったのかという声があったのは確かです。
- ・生活単元学習は批判していましたから、教科の系統性など考えてはいた。

この座談会に出席していた兼広正義（1930年生）は、1951年から4年間本郷小学校に勤務した。兼広は本郷での実践をふり返って、2つの事例を挙げた⁸¹⁾。

1. 学校で飼育した豚のエサにする残飯を、子どもが地域に集めにまわった事例。
親は一応の支援はしながらも、自分の子にあんなことはさせたくないという思いもあっただろう。
2. さきに触れた「大昔の人々暮らし」の授業で、腰に藁を巻いて昔の暮らしを再現した事例。親のなかには、ああいうことでなく勉強を教えて欲しいと思った人もいただろう。

本郷計画の終盤において、学校での実践をみる親の目の変化、その背後に生まれている学力・進学問題の要求の変化があったことをうかがわせる回想である。第1章第3節2でみたように、1951年、本郷計画は新たな模索期に入っており、大田が「相当まとまった生活関心によってむすばれた社会生活を構成している」⁸²⁾とみていた農村の地域社会の変化も進んでいたのである。

第3節 本郷小学校と生活綴方

1 生活綴方との出会い

本郷小学校と生活綴方の出会いは、山口県の綴方教師師井恒男⁸³⁾を招いての研究会であった。研究会のテーマには「一人一人の子どもを生かすにはどうすればよいか」が掲げられ、「一人一人の子ども」に焦点づけた研究という方向が明確になった。以後、生活綴方は本郷小学校の実践の一つの柱となっていく。

本郷小学校が師井を招いた具体的ないきさつは明らかではないが、大きな流れとしては、本郷計画の行き詰まりの時期に、大田が教育科学研究会の再建にかかわり、大田とともに何人かの教師も第一回作文教育全国協議会への参加などを通して生活綴方や師井の実践に触れ、生活綴方とのつながりが深まっていったものと考えられる。本郷計画と教育科学研究会および生活綴方の関連するできごとを整理したものが次の表5-2である。

表5-2 本郷計画と教育科学研究会・生活綴方

時 期	で き ご と
1950年 7月 1日 12月 21～26日	日本綴り方の会結成（1951年9月、日本作文の会と改称）。 大田、東京大学学生5名と本郷町社会調査。
1951年 2月 10日 2月 28日 3月 5日 6月 7月 31日 11月 12月	寒川道夫編大関松三郎詩集『山芋』刊行。 国分一太郎『新しい綴方教室』刊行。 無着成恭編『山びこ学校』刊行。 『教師の友』6月号に大田が「無着成恭に学ぶ ― われわれの反省」を發表。 教育科学研究会綱領草案發表。 教育科学研究会機関誌『教育』（国土社）復刊。復刊第1号に特集「山びこ学校の総合検討」および教育科学研究会綱領草案掲載。 『教育』12月号に、師井恒男「新しい習慣をつくる道」掲載。
1952年 2月 4月 8月 1～3日 11月 11月 10～12日	『教育』2月号に、中津東小「ありの子」（石田和男指導）の作品と岡津守彦による評言掲載。 『教育』4月号に座談会「われらなにをなすべきか」掲載。 大田、師井も出席。 第一回作文教育全国協議会（中津川）開催。 大田「地域の教育計画」（『岩波講座 教育』4）刊行。 日教組第一回全国教育研究大会（教研集会）開催（日光）。
1953年 2月 7日 2月 10日 2月 20日	本郷小学校「子どものしつけの手引」作成。 田川時男3年生学級文集『アリの子ら』発行。 本郷小学校「一人一人の子どもを生かすにはどうすればよいか」を主題とした研究発表会開催。講師は大田と山口県吉田小学校校長師井恒男。
1954年 2月 5日	本郷小学校学校文集『本郷の子ら』第一号発行。

備考 [伊ヶ崎暁生・松島栄一編『日本教育史年表』および本郷小学校『学校沿革誌』]

1951年は生活綴方再興の気運が高まった年であった。わけても、無着成恭編『山びこ学校』⁸⁴⁾は社会的な反響を巻き起こし、教育科学研究会の機関誌『教育』は1952年11月

の復刊第1号で、「日本教育の良心」とともに「山びこ学校の総合検討」を特集した。大田は1948年頃から教育科学研究会の関係者と交流し、この『教育』の編集にも携わっていた⁸⁵⁾。同時に、この頃の大田は社会科学としての教育学を模索して社会基底研究会を続けながら、「数年間に二〇ヵ所近い数に達した」⁸⁶⁾という社会調査を重ねていた。「段々畑の人間形成ノート」⁸⁷⁾にまとめられた愛媛県九島の調査では、大田は「九島の貧しい農漁村の人の生き方の現実とコア・カリキュラムだの新教育だのがめざす人間の形成とを比較対照して考えてみた場合に、あまりにも大きなひらきがある」と感じ、「現実から遊離した新教育というものを反省する」。それは、「私どもが行ってまいりました本郷町教育計画についての自己批判でもありました」⁸⁸⁾と述べるに至る。前節でみたように、大田が、「地域社会の中で『どう生きるか』の生活問題の配列は、究極的には子供の言葉で語られなければならないのである。だから地域の中の子供の生活の実態を読みとることは学校編成の中心である単元構成に極めて重大な手続きである」⁸⁹⁾と書いたのは1948年5月以前のことである。

このような自覚をもち、子どもの発達段階を考慮に入れた教育計画ではあったが、まだ子ども一般の理解にとどまっていた。目の前の特定の子どもの問題をより深く把握するところへ進み出ること、また、そのための方法論が探究されねばならなかった。

大田において、それは生活綴方の実践との出会いを通して追求されることになったのである。1951年6月、大田は「無着成恭に学ぶ ― われわれの反省」⁹⁰⁾を書いた。そこでは「社会科学の知識が単に知識としてでなく、行動とか態度とかを伴った日本社会の農村生活の実践のなかでこなしとられようとしていること」に注目し、「子供の周辺にあるなまの問題や課題」と「文化財の伝達の計画」を「有機的に結びつ」けるものとして「生活綴方」を析出した。大田にとって問題だったのは、『山びこ学校』のような作品を生み出させるにいたるまでの無着の教育計画であった。無着「自身の口からはそれが仲々よみとれない」、「どうかするとゆきあたりばつたりのような印象すら受ける」と大田は感じた。「自然の恵みの巧妙さにて、きわめて適確にほとんど直感的に手を打ってゆく」無着の、計画の存在を感じさせない自然な指導に衝撃を受けた。無着の場合、「機会をとらえた直感的な指導と、着実な文化財の伝達とがたくみにからみあって、彼の教育実践の全体を仕組んでいる」。こうした教師の実践に学び、「日本の教育運動も、教育学者も、教員養成者も大転換をしなければなるまい」とのべるなど、短い文章ではあるが、大田の衝撃の大きさが読みとれるものである。そして、大田が学んだ最大のものは、綴方を「いまわれわれ

が日本農村の教育計画を考える場合に重要なかんじょうに入れ」ということであった。こうした流れをうけて、師井を招いての研究会が開催されたのである。しかし、それは大田が本郷計画の「終焉期」という 1949 年よりも遅く、研究会は 1953 年 2 月 20 日のことであり、田川の学級文集『アリの子ら』第 1 号は同年 2 月 10 日の発行であった。『本郷の子ら』第 1 号の発行はさらに遅く 1954 年 2 月 5 日であった⁹¹⁾。

2 師井恒男に学ぶ — 大田堯は何を評価したか

本郷小学校と師井との出会いをつくった大田は、そこに何を求めたのか。大田は師井の地道な実践を評価して、1952 年の論文「地域の教育計画」の末尾の註で次のように書いた⁹²⁾。

山口県宇部市神原小学校の実践報告は全体を通じて極めて有益である。部分的な発表しかないが、師井恒男「新しい習慣をつくる道」(雑誌「教育」一九五一年一二月)、「平和のための教育計画」(同誌、一九五二年七月)参照。

大田は筆者のインタビューに答えて、ノート何十冊にもなる師井の実践記録のコピーを保存していたと述べ、師井の実践に注目し、全体をみていたことをうかがわせた⁹³⁾。さきに触れた論文「地域の教育計画」では、「あらゆる教育計画の土台となるのは、子どものもっているゆがみ、子どもの意識下に欲求不満として蓄積されているしこりを、合理的なときはなつ仕事である」⁹⁴⁾といい、生活綴方と綴方教師を評価して次のように述べた⁹⁵⁾。

子ども悩みと、それをもたらしている社会的原因を地域の実態の中で具体的にとらえるという仕事である。よい教師はほとんど直感的にこの仕事をやっている。このことは最初にあげた N 君の実践や、日本の現在の進んだ教育の良心とも云うべき綴方教師の実践の中に実は十分に認めることのできるものである。(中略) 地域教育計画のための実態調査の根本的な意義は、それぞれのことなつた地域の事情の中で、具体的に、こうした生活防衛の仕組みと、その中にできている子どもの心のひだにの中に入りこんでいって、これをつかみとるという点にあると思う。子どもの心のひだにできている喜びや悲しみや悩みの実態そのものは、子ども自身の言語や行動による表現や、親の長い間の観察や教師自身の観察によってとらえられる。子ども自身の言語や行動による悩みの表現は、綴方教師のとっている方法がもっとも典型的である。

こうした大田の発言が、直接には師井との交流を踏まえたものであることは同論文中の記述でも明らかである⁹⁶⁾。

『子どもを大事にしろ』という校長が、先生を生き生きとくらしさせてはいけない。『子どもを生き生きと正しいものに向かってくらしさせる』ことは、『一人々々の教師を生き生きと正しいものへと求めさせる』ことです。」西南のある校長は、新しい赴任地からこういう便りを送ってくれた。

このような生活綴方との出会いを経て、本郷計画の一つの側面を、「子どもの自我を育てる仕事」だと把握した小川達哉は、生活綴方と結びついた事情について次のように書いている⁹⁷⁾。

地域教育計画は自主的なものであるし、その中みとして子どもに自主性を育てようとしたものであります。しかし、教育というちみつなしごとが、日本というおくれた面を多分に温存している社会において、期待したように成功するものではありません。子どもを主体的にならしめるためには、子どもの意識にまで教師がなり下がって、もっと、めんみつなさぐりを入れ、その奥深い所をゆさぶるというような手のこんだ方法もいるわけです。こんな点にも、私たちの考えはあまいものがありました。私たちは、こんなことに気づいて、生活綴方の道にもはいつていくことになったのであります。生活綴方の方法は上述したように生かされますが、その他、自我の確立の上にも有効な方法だと思います。すなわち、生活・事実を直視して文章に書くということは、自分の考えを持ち、自分の思想をねるということだからです。その意味においても、これを研究し、大事にしてきました。

小川の他にも、兼広は、「本郷小学校で出会った生活綴方と日記指導をその後の教職生活でも大事にして離さなかった」といい、1952年8月、中津川での第1回作文教育全国協議会へは田川とともに参加し、1954年の教育科学研究会第3回全国協議会（城崎）には小川と一緒に参加したという⁹⁸⁾。

また、吉田達也の実践記録集『戦後の実践研究 1947～1953 本郷地域教育計画 地域に根ざす教育』（1999年4月）には、吉田が1952年に本郷中学校に転勤して以後の実践記録「生活綴方『百姓の子』」が収録されている。

生活綴方はこのように本郷小学校の教師に影響を与え、学級文集や学校文集の発行に結びついていった。

師井の実践が注目されたのは生活綴方だけではない。地道な研究体制を同僚とともに作りあげた実践も評価されるものであった。師井が勤務した神原小学校は「神原亭」とあだ名され、役所とか公共団体とかの宴会場に利用され、料理人は女教師だった。師井は、

「子どものために、教育をよくやりたいために」、「おたがい一人ひとりの自主性にたつて動くために」と考えてねばり強く職場を変えていった。そこで師井が追求したことは「だれもが発言できる雰囲気をつくる」、「結論をいそがずに具体的に話しあう」、「みんなが話しあい、助けあうしくみを考える」、「しごとを高めるための友情」、「歴史の研究、時事研究」を進めるということであった⁹⁹⁾。これは『神原亭』が平和教育の先進校となるまでの、師井氏の職場における、やわらかで根気強い、教育研究体制をつくるための努力¹⁰⁰⁾であった。師井は大田と同席した「座談会 われらなにをなすべきか」のなかでも次のように発言して、研究体制づくりの実践をうかがわせた¹⁰¹⁾。

この座談会に出るまえの日に、学校で同じことを論議しました。その席でいちばん多くいわれたことは、子どもの直面している事実から出発しようということでした。

どのようにしたら、この子どもたちをほんとうに幸福にしてやることができるか。このままに放っておくわけにはゆかない。(後略)

注目しておきたいのは、『教育』の座談会に出るまえに、学校で同じことを論議しているという事実であり、「子どもの直面している事実から出発しよう」ということが中心の話題であったということである。

本章第1節第3項でみたように、大田が本郷計画を反省して、実践の第一の目標は、「教師のすべてが、共通の話題で話し合い、討議することができる雰囲気を作るようなところにおきたい」¹⁰²⁾と述べたことはこうした師井の実践が踏まえられていたのである。

3 文集『アリの子ら』(田川学級)

学級文集『アリの子ら』¹⁰³⁾は田川が担任した3年生の学級文集である。1953年2月10日に発行された第1号の表紙には数匹の蟻の絵がえがかれており、第1ページには「はじめに」と題する次のような田川の文章が掲げられている。田川がどのように生活綴方と出会い、どのような影響を受けたかをみる資料として引用した。

文集「アリの子ら」を作りました。ありは小さいもので力もなく人からはふみにじられ一ぴきではなにもすることもできません。しかしあのよわい「あり」が何千となく集まったすがたを見るとこわくなるでしょう。そして力をあわしはこぶことは出来ないような何十倍もある大きなものを「えっさえっさ」とはこんでいるのを見たときみんなはどう思いますか。私はこんなことを考えました。よわいほんたによわいものでも力をあわすと十倍二十倍 いやいや もっともっと 大きな力を出

すことができるのだ。学級の四十八人（先生も入れてください）一人一人は よわいよわい「あり」の子です。一人では なにもできません。ところが四十八人が力をあわすと どうでしょう出た出たものすごい力が 「私たちに こんな力があるのかな」と ふしぎなくらいの力が。さあもうなにもおそれることはない 四十八人が手をつないで 元気よく進みましょう。『きょうどう』『きょうどう』いつもこの“ことば”を わすれず 四十八人のことを考えながら学しゅうしましょう。

ここでは、生活を見つめ、書くことを通して生活を高めるというよりも、『きょうどう』がより強調されている。前項で触れた兼広の証言では、田川は 1952 年 8 月、中津川で開催された第 1 回作文教育全国協議会に兼広とともに参加した。この頃恵那の綴方教師石田和男の指導した学級文集が注目を集めつつあり、その文集の名前が「ありの子」であった。石田のこの実践は『アサヒグラフ』（1952 年 2 月 6 日号）で紹介され、『夜明けの子ら』（春秋社）と題して 8 月に出版された¹⁰⁴⁾。また、1952 年 2 月号の『教育』には子どもの文集欄に中津東小学校「ありの子」の作品が紹介され、岡津守彦が評言を書いていた。当時の石田の教え子の回想によれば、「表紙の名は先生が『小さなありでも、皆で力を合わせれば大きな力になる』と云われ『ありの子』とつけ¹⁰⁵⁾ たのだという。このような経過を考えると、田川が文集に「アリの子」と命名したのは必ずしも独創ではなく、石田の影響を受けたものであることが十分考えられる。しかし、作品の内容と指導の重点にはかなりの違いがみられる。石田の「あとがき」のなかの言葉は、岡津の紹介によれば「この『ありの子』を土台として、真実をさがし、真実を描きながら真実に生きる人になるために、しんけんな気持ちで固い鉛筆をにぎりしめ、綴方用紙にたちむかおう」というものであった。石田がさきの安江満寿子の本に、当時書き与えた言葉も指導の核心を表現している¹⁰⁶⁾。

満寿子、お前には分かっているだろうが、もう一度いう。つづり方は、生活をより良くする為のものであって、それ以外の何物でもないと云うこと。つづり方は、どこで、どんなにしてみんなと力を合わせたらよいかという事を、知るものであるという事。

作品を見ても石田の指導したものが、長く詳しい文章になっているのと比べ、田川の指導したものは比較的短い文章が多い。田川の文集の作品に子ども自身の問題や生活感情が書かれていないわけではない。たとえば、宮谷俊枝の作品「いもうと」は小さいいもうとの子守をしながら、まわりの大人が妹をかわいがり俊枝に辛抱を強いるのを見つめて、「私はあかちゃんがうまれんにゃあええのにと、思いながら車をおして歩きました」と書いた。これに対する田川の指導の言葉は次のようなものであった。

あったこと思ったことをそのままよくかけました。つぎのことをすこしかんがえてみましょう。みんながおこづかいをくださいとってというふうにお金をだしたらどうなるでしょう。いもうとをごまかしたりたいたりすることは、よいことでしょうか。どうすることがよいことでしょうか。きょうだいになかったらさびしいですよ。先生は一人なので、きょうだいのある人がうらやましいです。

田川の課題は書かせた後の指導をどうするのかというところにあった。ともかくも、俊枝は極めて率直に自分の生活感情を書いていた。俊枝の内面への共感が読みとりにくい指導の言葉だけでなく、学級で話し合えば、おそらく多くの子どもにとっても共通する問題となったと考えられるが、その後の指導記録は残されていない。

田川が、生活綴方と出会い、学級文集づくりに取り組んだ初期の様子は以上のようなものであった¹⁰⁷⁾。

恵那では石田が生活綴方の若いリーダーであった。地域の教師が作品をもち寄り、勤務校を越えて研究交流を広げていた。本郷では田川の『アリの子』発行の後、師井を招いた研究会が行われ、学校文集『本郷の子』が編集発行されるようになったが、全職員が挙げて生活綴方へ進む体制にはならなかったようである。さきにみたように、兼広は生活綴方と日記指導を大事にして離さなかったとふり返ったが、田川の研究と実践は本郷計画の「終焉」の時期を経て、学習指導要領に規定された社会科に展開していったということがそれをうかがわせる。

註

- 1) 大田堯『地域教育計画』福村書店、1949年、はしがき。
- 2) 初期からの元同僚田中充実への筆者のインタビュー。2001年9月22日、田中宅。
- 3) 田川時男、小川達哉「本郷プランのあゆんだ道」運目根悟・岡津守彦編『社会科教育のあゆみ』小学館、1959年、190ページ。
- 4) 元同僚吉田達也への筆者のインタビュー、2001年9月21日、吉田宅。
- 5) 大田は当時の教員の様子を回想して、若くて、元気のいい田川、溝端を、小川や平田のベテランが支えていたという印象を述べている。大田への筆者インタビュー 2001

年、7月15日、大田宅。

- 6) 田川の旧蔵書が戦前のもも含めてまとめて残されたおり、筆者が整理したところ、哲学、思想、心理学及び教育一般の書籍だけで400冊をこえている。その部分の一覧は巻末資料に収録した。他に、社会科教育、地理、歴史、社会学・社会科学・農村問題、国語・文学・文学教育、その他（シリーズものなど）の蔵書がある。本郷町船木文化会館に保管されている。
- 7) 以下の叙述は田川の死去後、叙勲申請のためにまとめられた「功績調書」および遺族への筆者のインタビューをもとにしている。
- 8) 船木小学校と大田の実家築島邸は徒歩2～3分の近さであった。ここに述べた事情と条件から、田川と大田堯との最初の出会いは、船木小学校にはじまったのではないかと推測されるが確認できない。
- 9) 本郷小学校『沿革誌』、田川のノートおよび資料綴り、「功績調書」、関係者へのインタビューをもとに作成した。
- 10) 上記の他、執筆年次や発表時の確定出来ない社会科の実践報告が残されている。また、田川夫人の話によると、1950～60年代に大阪書籍の本を執筆したことがあり、何度も自宅で打合せが行われたということであったが、この本の内容は確認できなかった。
- 11) 田川の名前をのせる1974年12月31日現在の会員誌友名簿には、会員総数1650名とある。
- 12) 使用する主な資料は『学校沿革誌』、元同僚、教え子、遺族など関係者へのインタビューなどである。なお、小川については当人の執筆した2つの文章も用いた。
- 13) 後に校長として3年間勤務したので、小川の本郷小学校勤務は通算25年ということになる。
- 14) 筆者のインタビューに答えての大田の回想。確かに、懇話会の会議の連絡や記録など事務局な仕事も小川が担当し、孔版の資料や「沿革誌」の記録も実に丁寧であった。生前に本郷計画の関係資料を広島県立教育センターにまとめて寄託しているところにも、本郷計画の意義への理解があったことが看取される。
- 15) 「敗戦から今日まで — 教師としての責任の記録」『広島教育』、1958年9月号、36ページ。
- 16) 同前書、39ページ。

- 17) 同前書、37 ページ。小川は大田より7年の年長であり、本論文第2章第1節の「大田堯の教育学とへの志向とその時代」でみたように、小川の在学した当時の旧制広島高等学校には、新教・教労などの運動とつながった学生のグループが存在していた。
- 18) 同前書、37 ページ。
- 19) 小川達哉「私の思い出」『本郷小学校100周年記念誌』1975年。
- 20) 註15)に同じ、37 ページ。
- 21) 筆者による遺族からの聞き取り調査。2001年11月10日、吉田宅。
- 22) 河野の著書『理科薬品の適正使用法』明治図書、1957年、奥付きの著者紹介による。
- 23) 吉田達也の回想によれば平田は吉田の小学校時代（1933年当時）に吉田は理科専任だったという。筆者のインタビュー、2001年9月22日。
- 24) 1945年に本郷小学校を卒業した迫田信之氏からの筆者の聞き取り。2001年8月17日、船木文化会館。
- 25) 筆者のインタビュー、2002年3月20日、大田宅。
- 26) 大田「地域の教育計画」『岩波講座 教育』4、1952年、215 ページ。
- 27) この部分の前後は次のように語られた。「登場する社会科というのは何をやっていいかという、まったくの五里霧中というふうな状態ですよ。しかも、本郷地域教育計画のなかの社会科というのは、いわば、自然、社会というようなものが中心になりましたから、その意味では連続性はあるんだと思うんだけど、論理的な連続性ではなく、むしろ、その時期の、いろんなことのやれる時期のなかでの手持ちの能力ね。いままでの教師の手持ちの能力というものがやはり動いたという、何とか動かなきゃならないという。」（筆者のインタビュー、2002年3月20日、大田宅）
- 28) 吉田達也へのインタビュー（2001年9月21日吉田宅）および、「昭和二十四年二月十八日 広島県科学教育研究協議会 学習指導案綴 本郷小学校 本郷中学校」（小川達哉寄託、広島県立教育センター保管。この綴は発表会に配布された資料であり、各学年の学習単元表と各学級の学習指導案が綴じられている。
- 29) 『広島教育』1949年7月号、20～27 ページ。なお、誌上では本郷小学校からの出席者として、2名の他に迫畑是一の名があり、本郷の教育についての発言もしているが、当時、迫畑は本郷地域在住ではあったが本郷小学校には在職はしていない。近在の他の小学校に勤務していた。
- 30) 同前書、20 ページ。石田はのちに『広教組40年史』編集の中心になり、本郷計画

にも強い関心を寄せた。この当時、広島県教職員組合は結成後2年半、全員参加の組合であった。『広島教育』は、戦前来、県教育会が発行していた『芸備教育』を引き継ぎ、改称して機関誌としたものである。

- 31) 同前書、21 ページ。
- 32) 註1) に同じ、16 ページ。
- 33) 「地域民衆による厳しい教育の編成」、「現実に生くべきかを問題にする」など、大田の著書『地域教育計画』のなかのものである。同書は1949年7月の刊行であるが、田川は原稿の段階で読んでいたと考えられる。
- 34) 海後宗臣「教育編成論」『海後宗臣著作集第二巻』東京書籍、1980年、162、163 ページ。『教育編成論』の初版は1948年3月に国立書院から刊行された。
- 35) 註29 に同じ、22 ページ。
- 36) 同前書 25 ページ。
- 37) 同前書、28 ページ。
- 38) 筆者インタビュー、2001年9月21日、吉田宅。
- 39) 本郷計画に参加した教師たちは、その後、当時の校長後藤定の退職を機に、「古城会」という親睦会をつくり交流を続けていた。「本郷地域教育計画の今日的意味」と題する座談会(1979年7月16日)を行った記録もある。この座談会には後藤定、平田秀夫、小川達哉、溝端一男、田中充実、新宅茂夫、田中繁明、藤本範之、兼広正義、吉田達也の10名が参加し(田川は1977年に死去)、吉田が司会と問題提起を行った。そこでは本郷計画の実践の思い出や学習指導案づくりの苦労も語られ、「教師集団の連帯」の重要性が強調されている。(吉田達也『戦後の実践研究 1947～1953 本郷地域教育計画 地域に根ざす教育』私家版、1999年、43～48 ページ。これは座談会を吉田が再構成したものである)。
- 40) 註26) に同じ、220 ページ。
- 41) 同前書、220 ページ。
- 42) 同前書、221 ページ。
- 43) 大田堯「近代社会の人間像と教育」『地域社会と教育』金子書房、1949年、20 ページ。
- 44) 大田堯「地域社会における学校教育計画」『地域社会と教育』金子書房、1949年、105 ページ。
- 45) 註1) に同じ、折込12。

- 46) 同前書、47 ページ。
- 47) 吉田達也インタビュー、2001 年 9 月 21 日、吉田宅。
- 48) 筆者によるインタビュー、2001 年 9 月 22 日、田中宅。田中は 1943 年に広島師範学校本科を卒業し、1945 年 10 月から 1950 年まで本郷小学校に勤務した。
- 49) 註 1) に同じ、103 ページ。
- 50) 図 5 - 2 は、さきに触れた「昭和二十四年二月十八日 広島県科学教育研究協議会 学習指導案綴 本郷小学校 本郷中学校」から、4 年生のものを示した。
- 51) 註 1) に同じ、104 ページ。
- 52) 筆者のインタビュー、2001 年 9 月 21 日、吉田宅。
- 53) 註 1) に同じ、25 ページ。
- 54) 水内宏「カリキュラム運動の実態」、肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革 6 教育課程総論』東京大学出版会、1971 年、474 ページ。
- 55) 孔版 B 4 判 2 枚のプリントで、小川の筆跡である。これは田川の資料綴りに綴じられていたものである。引用されている資料内容から 1948 年のものと推定できる。以下、「手引き」と呼ぶ。
- 56) 註 48 におなじ。
- 57) 大田堯『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店、1983 年、42 ページ。
- 58) 註 1) に同じ、71 ページ。強調点は大田。
- 59) 同前書、70 ページ。
- 60) 同前書、75 ページ。
- 61) 註 54) に同じ、474 ページ。
- 62) 註 34) に同じ、57 ~ 58 ページ。
- 63) 同前書、59 ページ。
- 64) 註 19) に同じ。
- 65) 本章第 1 節第 3 項 註 49) 参照。
- 66) 註 39) 参照。吉田達也実践記録、46 ページ。
- 67) 筆者のインタビュー、2002 年 5 月 24 日、大田宅。
- 68) 筆者のインタビュー、2001 年 9 月 21 日、吉田宅。
- 69) 註 1) に同じ、75 ページ。)
- 70) 同前書、はじがき。

- 71) 同前書、83 ページ。
- 72) 同前書、84 ページ。
- 73) 同前書、96 ページ。
- 74) 池田行彦「私にとっての本郷」本郷町教育委員会内「本郷文化」編集委員会『本郷文化』第11号3頁(2001年3月)。
- 75) 吉田達也インタビュー、2001年9月21日、吉田宅。
- 76) ブルース女史の詳しい経歴や専門は不明である。大田が東京大学でIFEL(教育指導者講習)の講師を務めるなかでつながりができ、周郷博などとも知り合いであって、本郷計画の善き理解者だったという(筆者のインタビュー)。
- 77) 吉田達也「生きた指導案づくりに情熱を傾けた日々」土井作治監修『図説東広島・竹原・呉の歴史』郷土出版社、2001年、230～231ページ。引用した文章は公開授業の写真に吉田が付けた解説文である。
- 78) 孔版B4判、10ページ。この冊子は全27ページからなる。内容は各学年の社会科と自然科について、単元、内容、方法、着眼などの項目がありポイントが文章でまとめられている(広島県立教育センター保管小川達哉資料)。
- 79) 註39)に同じ。吉田達也実践記録45ページ。
- 80) 同前。ただし、この座談会記録は、註39)でも指摘したように、吉田が再構成したものであり、個々の発言者が特定できない。また、出席者の本郷小学校勤務年数にはかなりの幅があり、藤本や新宅は1950年代後半も勤務しているので、発言の対象が本郷計画の実践であると断定できないという基本的な問題がある。
- 81) 筆者のインタビュー、2001年9月24日、ほんごう子ども図書館。
- 82) 註1)に同じ、23ページ。
- 83) 師井恒男は1911年生まれ。山口県師範学校本科一部を卒業後、宇部市で小学校教師となる。戦前の生活綴方、生活学校、教育科学研究会に学び、1944年山口県特高課に検挙され、獄中生活をおくる。戦後、1946年に復職。1968年宇部市琴芝小学校校長を最後に退職。著書に『教師にとって愚直とはなにか』一ツ橋書房、1970年、『魂あいふれて』百合出版、1951年(共著)などがある。
- 84) 無着成恭が指導し編集した山形県山元中学校生徒の文集『山びこ学校』は、1951年3月に青銅社から刊行された。「山びこ学校の総合検討」を特集した『教育』創刊号の座談会の冒頭で、編集部(宗像誠也と思われる)は、「文集のなかには、いまの日

本の子どもたちの真実の姿、その子どもたちの実生活と取組んでいる教師の本気の努力が現れている。そういう真実が人々の心をとらえたんだと思います。戦後の新教育といわれているものが、何か外来的なものであって、しっかりと身にそぐわない感じが一般の教師にも、親たちにもあったと思うのですが、『山びこ学校』の文集は、日本の貧しい村の公立中学校で、その学級の子どもたちを相手にした教師の努力のなから生まれてきたもので、そこにはやはり日本の教師たちにも、一般の人々にも、じかにひびくものがあったのだろう」と述べた。

- 85) 大田は、「教育科学研究会の再建の動きは、私などが全く知らないうちに始まっていた」、「私が参加いたしますのは一九四八（昭和二三）年、世界評論社から『教育』という雑誌が出るのでありますが、そのときから」（大田『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店、1983年、95ページ。）だという。
- 86) 同前書、75ページ。
- 87) この論文は、1950年11月号、12月号、翌年2月号の3回に分けて『カリキュラム』（誠文堂新光社）に連載され、後に『日本の農村と教育』国土社、1957年にも収録された。
- 88) 註57)に同じ、80ページ。
- 89) 註1)に同じ、76ページ。
- 90) 『教師の友』1951年、6月号、16～19ページ。
- 91) そこには筆者のインタビューに語ったように、「院生からそのまま出征し戦前の民間教育運動と触れる機会はなかった」という大田の事情があり、後年、大田自身が「本郷プランについての感想」『社会科教育のあゆみ』（前掲註11）のなかで「伝統からの断絶」と表現する問題があった。
- 92) 註26)に同じ、222ページ。
- 93) 本郷小学校が師井から学んだのは狭い意味の生活綴方だけではない。表5-2にある1953年2月の「子どものしつけの手引」作成は、上記『教育』に掲載された師井の「新しい習慣をつくる道」を参考にしたものであった。（兼広正義への筆者のインタビュー、2001年9月24日、ほんごう子ども図書館）。
- 94) 註26)に同じ、202ページ。
- 95) 同前書、202ページおよび204ページ。
- 96) 同前書、197ページ。

- 97) 小川達哉「敗戦から今日まで」『広島教育』39 ページ。本郷計画において、教師の側から生活綴方との関連やその意義について言及した貴重な証言である。
- 98) 註 93) に同じ、筆者のインタビュー、2001 年 9 月 24 日、ほんごう子ども図書館。
- 99) 師井恒男「平和のための教育計画 — 学校の実践と教組活動 —」『教育』1952 年 7 月号、26 ～ 27 ページ。
- 100) 小川太郎「教師の研究活動」『岩波講座 教育』第 8 巻、日本の教師、岩波書店、1952 年、147 ページ。)
- 101) 『教育』1952 年 4 月号、45 ページ。
- 102) 註 26) に同じ、221 ページ。
- 103) 孔版 B 4 判袋とじ 22 ページ。目次をみると「あとがき」も書かれたようであるが手元の資料では欠損している。
- 104) 丸山雅巳「恵那の生活綴方」『恵那の生活綴方教育』草土文化、1982 年、25 ページ。
- 105) 杉山（旧姓安江）満寿子「私とつづり方」『「恵那の教育」資料集』2、桐書房、2000 年、855 ページ。
- 106) 同前書、856 ページ。
- 107) 参考のために、当時の石田の指導はどのようなものであったかをみておきたい。石田は指導のメモに次のようなことを書き付けていた（石田「恵那の教育と生活綴方 — 過ぎたこと、今のこと、あれこれ」『恵那の生活綴方教育』草土文化、1982 年、47 ページ）。
- 一、綴方学習の目標をしっかりと子どもたちに与えること。現実の課題、何を考えるべきかを、また、如何に考えるかという考え方の学習であること。
 - 二、教師の生活を素裸にして、子どもに見せつけること。見栄や外見から子どもを解放して、自由に語れるようにしてやること。
 - 三、共に考えること。問題解決していくことを一人でしないで、共同の力でやるということ子どもに理解させること。先生を信じさせ、子どもを信じ、問題によっては、あるときは先生と二人だけで、ある時はみんなで考えるということを平気でできるようにすること（以下略）。

終章

1 教育編成原理の転換と教師

本研究では、第一次資料にもとづいて本郷地域教育計画（以下、本郷計画と略す）の実態を明らかにしようと努めた。それは先行研究が取りあげていない本郷小学校と教師の役割と実践を検討したいと考えたからである。本郷計画の研究・実践の主体としての学校、教師という観点を意識したのは、どのようにすぐれた教育理論であっても教師の具体的な実践と結びつかなければその理論は検証できないし、力をもたないからである。それはまた、どのようにすぐれた教育計画であっても、教師が子どもと直接接する場面で、子どもとの応答のなかで変容せざるを得ないものであり、いふなれば子どもと接する場面でのさらに具体的な創造がなければならぬということである。

本郷計画は「地域社会の課題に基く子供の生活の再編成」¹⁾を学校編成の基本原理とする地域教育計画を提起したものであった。大田は反封建と近代精神の実現を求める立場を明確にして、「近代的人間類型の形成に必要な教育方式」²⁾を、住民の参加を得て地域からすすめようとした。それは教育による地域社会改造を構想したということであり、他のカリキュラム改造運動との違いは顕著だった。

当時、発表された各種の学校プランは、「それぞれの学校でつくられたものは文部省学習指導要領の焼き直しが多に多い」と指摘されていた³⁾。それは、「カリキュラム改造は、何を教えるべきか・何を学習すべきかについては考えることもなく決めることもなく、学習指導要領に示されるものをそれに当てている」⁴⁾という批判であった。伊藤忠彦は、カリキュラム改造の動きを概括して「こうした動きが果たして本当にカリキュラム固定化を破る決定的なものと言いうるかどうか」と疑問を呈し、「統一された教材で教育する永年にわたる慣習から離れえない教育者が未だ数多くいると考えられる」と指摘し、「そういう人にとっては、たとえ戦後に於て文部省のカリキュラムに関する統括の方策が弱まったとしても、カリキュラム構成が本来どういう性格をもつてなされるべきかということ、理解することが出来ないであろう」と述べた⁵⁾。戦後改革期の「わが国の教育界に於てカリキュラムの問題がとりあげられることによつて、日本に於ける一般教育者の教育内容観が改められることとなつた。」それは「カリキュラムはこれを教師やその他の専門家の手によつて様々に編成することができるものであるという原則を発見することとなつた」⁶⁾のである。しかし、発見したその原則を日々の教育実践において実現するのは簡単なことではなかった。それは、「文部省がこのように大きな力で中央から支配しているのは、こ

れに代わるべきカリキュラム編成の主体が未だ登場していないことによる」という問題につながった⁷⁾。

本郷計画はこうした問題に対して地域からの改革の実践であり、改革主体を形成する努力であった。それには、具体的且つ実践的な努力を通して、「民主々義という新しい思潮の下に古い頭を新しいものに切り変え、それを学習指導という日々の教育の営みに取り入れるには、教師の並々ならぬ研究と努力が必要であ」⁸⁾った。本郷計画では「後藤校長先生の英断と、東京大学大田先生の明快な指導の下に、特徴ある新しい教育は少しずつ実を結んでいった」⁹⁾のである。それは学習指導要領を下敷きにしたものではあり得なかったし、教師のなかでも、文部省・学習指導要領との対抗的な関係は明確に認識されていた¹⁰⁾。

2 子どもの実態把握と生活綴方

大田は「社会の課題は子供の興味や衝動に方向性を与えるものであるが、それは子供の興味や衝動の無視の上には決して成立しない。(中略)だから地域の中の子供の生活の実態を読みとることは学校編成の中心である単元編成に極めて重大な手続きである」¹¹⁾としていた。しかし、ここで問題にされたのは「子供の生活の実態」であって、生活のなかの子どもそのものの実態ではなかった。

こうした大田に『山びこ学校』¹²⁾は強い衝撃を与えた。そこには、家族、家庭、地域社会、日本の現実社会の問題を、なまなましい子どもの内面を通して提起し、子どもの共同自治を組織してその解決に挑み、子ども自身を生活変革の主体に育てている実践があった。それは本郷計画において大田が「地域社会の問題解決のための教育編成」として追求してきたことを、指導者無着は綴方と社会科を結合する実践によって、貧しい農村の中学生が直面している生活上の切実な課題を解決していく道を共同で探究する姿を濃密に描いていたのである。無着は自らの実践の変化を、「目的のない綴方指導から、現実の生活について討議し、考え、行動までを押し進めるための綴方指導へと」跡づけている¹³⁾。無着においては、さきに生活綴方があつて、その後に教育計画が自然に構想されたということであろう。

小川太郎は「教育の落魄」(1950年)のなかで、次のように述べた¹⁴⁾。

いわゆる新教育が、しんに日本の子どもたちを見つめていなかったことを指摘しなければならない。子どもの興味に教育を合わせることをやかましく言いながら、子どものまいにちの生活の中のなまなましい問題、それをめぐる子どもたちの小さな喜び

や悲しみ、苦しみや願いを見つめることから教育をはじめようとはしないで、書物にかかっていること、英語のよめるえらい人びとの伝えることから学ぼうとばかりしていた。だから新しい生活学習の中で子どもたちはじぶんたちのほんとうの問題をはぐらかされていたのである。

本郷計画は、直接書物や英語に寄りかかったのではなかった。しかし、子どもの切実な生活感情に接近する道は確かではなかった。大田は1952年には本郷計画の実践を反省して、「子どもの切実な悩みにとりくみから、地域との結びつきに発展しなかったということである。子どもの悩みにとりくんだ教師のじみな実践が、地域の父兄や大衆に情緒的に深くくいこんでいくことをまず行うことが必要だった」¹⁵⁾と述べたのである。

こうして、問題は「教師のじみな実践」に立ち戻った。では「教師のじみな実践」として期待されたものは何か。それは、「子どもの切実な悩み」、すなわち、一般的な発達段階論では把握しきれない特定の子どもの問題を深くとらえ、それと応答しながら実践を創るということであろう。教師ならば無意識にでもやっている日常の教育の事実である。しかし、これが、「地域の父兄や大衆に情緒的に深くくいこんでいく」ためには、子どもの悩みを発達要求として理解し、そこから社会の課題をとらえ返して、子どもの示す具体的な事実で父母や地域住民と語れなければならない。これは教師の専門的力量的内実をなす問題であり、実践主体としての教師の力量形成と結んで考えることが必要な課題であった。

3 懇話会の活動と教師の位置

コミュニティスクール研究を基礎にした本郷計画の実践と「社会科学としての教育学」(大田)の探究を経て、生活綴方と出会った大田は、本郷計画の総括をすすめる中で、「抑圧やゆがみをうけている子どもの悩みをつかんで、それを温めながら、その悩みの成り立ちや社会的原因を子どもとともに直視する」といい、それこそが「地域の大衆との結び目」と強調した¹⁶⁾。

それは教師が子ども研究を深め、個々の子どもの内面の問題とその社会的背景をつかみ、自ら構成した教育課程を子どもに接する場面においてもさらに創造的に展開するということであり、また、実践のなかでつかんだ子どもの姿を通して地域や社会へ問題を提起していくということであろう。懇話会の運営と論議内容の記録を新しい資料で検討したが、教師の位置はなお記録者や会議の世話係にとどまり、授業や教室で、また職員室で話題になる子どもの問題が積極的に提起された記録は認められなかった。懇話会の活動は、地域住

民の教育参加として高く評価されてきたが、別の角度からみれば、教師が地域住民とともに地域の課題を論議することを通して、子どもの悩みの社会性や歴史性、地域性をつかむという重要な意義を持っていた。このような地域住民と教師の共同は、地域から教育をつくる教育編成の主体を実質的に形成する仕事であると意味づけられ、国家に規定された教育内容を伝授するという長い慣習から教師を解放し、地域の生活の課題を教育の内容にするという教育観の原理的転換を、深く着実に進めるしごとでもあった。

4 大田堯の研究の転回と本郷小学校

本郷計画以後の大田の研究関心の転回の軌跡を図式的に描けば、地域教育計画 — 社会科学と教育（社会基底研究） — 生活綴方ということになる。大田はこのような研究の展開を踏まえて、反省的な省察を行い、すでにみてきたように、ひ弱さを持った「どさくさまぎれの中の教育計画」、「民衆の生活と歴史からの遊離」、「砂上の楼閣」などと表現した。

大田は 1949 年を「終焉」の時期としたが、東京大学助教授就任後も大田の本郷訪問は続いていた。また、大田との関係で、東京大学と教育科学学会の関係者の訪問も続いた。しかし、1958 年に道德教育の研究会に小川太郎を招いたのを最後に、以後、校内の研究会の講師に東京大学や教育科学学会の関係者が来ることはなくなった。この年 3 月、教育課程審議会は「道德教育の徹底」、「基礎学力の充実」、「科学技術教育の向上」を基本とする答申をおこなった。10 月、文部省は小中学校学習指導要領を官報に告示、国家基準性は強化された。本郷計画の中心的教師であった田川においても、広島県教育委員会や文部省の研究会とのつながりを強めていった。

5 結論と残された課題

本郷計画では戦前教育への批判と結んで、地域社会の生活からの教育編成という主張が理論と実践の中で追求された。参加した教師は当初のとまどいを越え、意欲に燃えて本郷計画の推進に精進した。その教師たちの意欲の内実は、何のために、何を、どう教えるかを自ら考え探究する、教師の自律性と専門性を高めることに向かうものであった。それは現場教師たちが実践主体として成長していく一つの道筋を示していた。社会の課題から考えた教材編成を子どもの内面の課題と結び付けるという方向で実践を展開し、子どもと教材の統一、子どもと科学・文化・社会との出会いを組織しようとしたのである。そこでは

教師の専門性と教師・教育の自律性は相互に支え合うものであり、地域における教育の自律的な計画と実践のなかで教師の主体性が引き出されることが重要であった。教師の主体性は、子どもと日々直面している教師の、子ども理解の深度と結び合う問題である。

大田は本郷計画についての反省の中で「伝統からの断絶、現実からの遊離」を問題にしたが、本郷小学校の教師が教育実践の主体として成長し、生活綴方という日本の教育遺産の伝統から学び、くらしの中において子どもをみるようになるうえで、本郷計画がその重要な結節点となったことは間違いない。子どもの生きる現実の社会と子ども自身の内面の問題を繋ぐという実践の探究の道筋は、本郷のみならず、日本における公教育の未完の原則を深く追求する上でも今日に通じる普遍性を持っていた。

本研究において課題としながら果たせなかったこと、また、研究の途上であらたに課題として浮かび上がったことがらのうち、引き続き、継続して調査・検討するものを挙げておきたい。まず、学習指導案と授業案の分析、検討である。本郷計画の学習指導案と授業案についてはいくつか発見しとりあげたが、当時の広島周辺のもの、他のカリキュラム実践校のもの、文部省型学習指導要領実践校のものをさらに広く収集し、その比較検討を通して本郷計画の特質を考察したい。いま一つは、本郷町を中心とする戦前と戦後の社会的な運動の連続と断絶の問題である。農山漁村経済更正運動については少し取りあげたが、その他の諸問題については調査がおよばなかった。特に、戦前と戦後の農民運動との関連は重視したい。大田は、懇話会の参加者のなかにおいて積極的に動く若い農民が、途中から政治的運動に転進していったと書いているが、そうした人たちの目には本郷計画と懇話会の活動はどのように映ったのだろうか。懇話会のサロン化の底流とも考えられ、戦後新教育への左右両翼からの批判という問題と関連づけて調査し、考察してみたいのである。

註

- 1) 大田堯『地域教育計画』福村書店、1949年、97ページ。
- 2) 同前書、6ページ。
- 3) 東京大学教授海後宗臣監修、カリキュラム研究会著『日本カリキュラムの検討』明治図書、1950年、33ページ。執筆者は伊藤忠彦である。そこでは全国225校のカリキ

ュラムが検討された。

- 4) 同前書、34 ページ。
- 5) 同前書、26 ページ。
- 6) 海後宗臣「序文 — わが国のカリキュラム改造運動のために」同前書、1～2 ページ。
- 7) 同前書、4 ページ。
- 8) 小川達哉「私の思い出」『本郷小学校 100 周年記念誌』1975 年。
- 9) 小川、同前書。
- 10) 田中充実は、「本郷の資料は残さなかったのか」という筆者の問いに、「本郷であれだけ一生懸命やっても、他の学校に行ったら全然役にたたん。指導案など全然違うのだから…。こちらは本郷教育、あちらは文部省型じゃけん」と証言している。なお川合章は、「この本（『日本カリキュラムの検討』）には、川ロプラン、本郷プランは焼き直しでないという考え方がみられるが、この点には問題が残ろう」（『社会科教育の理論』青木書店、1979 年、56 ページ。）としているが、川ロプラン、本郷計画、それぞれの実態を踏まえて検討されるべきである。
- 11) 大田『地域教育計画』75～76 ページ。
- 12) 無着成恭編『山びこ学校』青銅社、1951 年。
- 13) 同前書、あとがき。
- 14) 『小川太郎教育学著作集』第 2 巻青木書店、1979 年、23 ページ。
- 15) 大田「地域の教育計画」『岩波講座 教育』4、岩波書店、1952 年、215 ページ。
- 16) 同前書、217～218 ページ。

〔巻末資料〕

「昭和二十二年十月始之 各部会要録 本郷町教育懇話会」（県立広島教育センター保管）
＜懇話会暗示問題記録＞

本郷町の各部会で最初に提起された問題を以下に掲げておく。大田堯著『地域教育計画』の中では、「地域の民衆の問題提出を補助して、暗示的な動機を作る」として、「船木村で行った暗示問題」（大田『地域教育計画』福村書店、1949年、28ページ。問題の列挙は29ページから42ページまでである）が列挙されている。本郷町のもはそれと共通する部分が多いが、本郷町独自の部分もあり初見の資料でもあるので、記録のあるものを全文示しておくことにする。なお、家庭部会と衛生部会については船木町のもは同書に収録されておらず、ここに示す本郷町の記録が唯一のものである。（一部旧字体を新字体にかえたところがある。）

産業部会の問題

（一）本郷町の職業生活

問題 本郷町の職業生活の仕組はどの様になっているか。

それは健全な方向をたどっているか。

本郷町全体の（中部に於ける）立場からどの様な職業が特に今日重点が置かれるのがよいか。

（二）本郷町の農業

（イ）農家はどれ位あるか、耕地面積と戸数の関係はどうか

（ロ）専業農家はどれ位あるか、兼農との関係はどうか。この傾向は健全なものか。

（ハ）どのような農業生産物があるか、本郷町の地質と産物の関係はうまく利用されているか。

（ニ）野菜の販路はどうなっているか、農家の生活を保証し、而も合理的な販路はどのようにしたら得られるか。

（ホ）農業技術の改善についての対策はどうか。

（ヘ）科学的合理的な経営が行われているか、どうすれば一層合理化されるか。

（ト）家畜について改善すべき点はどこか、家畜に依る農家の生活の安定法はどうか。養蚕はどうか。

（チ）農業会は農民の生活に充分利便を果たしているか。

（リ）実行組合はどうなっているか。

（ヌ）もっと進んだ施設や組合として、どの様なものが考へられるか。

（ル）農地改革は本郷町ではどのように進行中か、それは正しい方向に向っているか。改革に付随した欠陥はどうしたらよいか。農地委員はどうか。

（オ）^マ供出の問題について、本郷町はどの様に協力したらよいか。

（ワ）農学校との協力は、うまく行っているか、どうしたら一層よくなるか。

（カ）農家は商家に対して、どの様なことを要求するか、本郷町全体が農業の発展に協力するにどのようにしたらよいか。

（ヨ）新しい多角農業への発展の見通しは立たないか。（お茶、果物、畜産等）

(三) 本郷町の商業

- (イ) 商家はどれ位あるか、これで充分か。
- (ロ) どんな商品が売られているか、これは中部に於ける本郷町の役割を果たしているか。
- (ハ) どの範囲に商品は分配されていくか、円滑に分配されているか。
- (ニ) 品物は主にどの地方から仕入れるか、廉価に豊富に周辺の農村地帯の需要を満すに一層よい工夫はないか。
- (ホ) 商店相互の競争は本郷町或は周辺の地帯に便宜を与えているか、支障となっているか、互に協力しながら消費者の利便をはかるには今日のところどうしたらよいか。
- (ヘ) 本郷町に於ける小売卸売の関係はどうなっているか。それは満足すべきものか。
- (ト) 商業の諸組合はうまくいっているか、一層よい協力方法はないか。
- (リ) 本郷町の商業を発展させるためにどのような商業道徳が望ましいか、それは今日の日本の現実にふさはしいか、具体的にどのような方法を講じたら商業道徳が発展するだろうか。
- (ヌ) 本郷町の商業を正しく発展させるためには、町民全体はどんな方法で協力したらよいか、周辺の農村地帯との協力は努力せられているか。

(四) 本郷町の工業

- (イ) 本郷町の工業の現状はどうか、一層発展させることが望ましいか。
- (ロ) 農村一帯の工業への需要はどうか、農村工業を発展させることはのぞましいか。
- (ハ) 家内工業の状況はどうか、それは充分役割を果たしているか。
- (ニ) 原料の利便等から工業を発展させる工夫はないか。
- (ホ) 生産組織（個人、組合、会社）はどのようなものがのぞましいか。
- (ヘ) 本郷町在住の工業労働者の利便は講ぜられているか。

(五) その他

- (イ) 女子の産業への参与状況はどうか。
- (ロ) 年齢別に見た産業への参与状況はどうか。
- (ハ) 本郷町に新しい産業を興すことが望ましいか。
- (ニ) 地理的・人文的に研究する必要はないか、そのための研究施設は必要でないか。（例へば農業試験場、養魚試験場等）

消費者の問題は家庭部会と協力してやる必要があると思う。

文化部会の問題

本郷町の生活を一層豊かなものとするにはどのような方向に文化を発達させたらよいか。

(a) 文化施設

- (一) 文化団体。研究会。刊行物。

どのような文化団体や研究会があるか。

(文学。経済。政治。衛生。教育(9)生ケ花。茶の湯。謡曲。音楽)

- (二) 文化的店舗の状況

どの様な文化的な商業があって、町民の需要を満しているか。

(書店。文具店。運動具店。印刷発行業)

(三) 宗教機関

どの様なものがあるか、その活動状況はどうか。僧侶神官の数。

(四) 娯楽及運動機関

運動場。公園の利用状況。劇場。

娯楽及運動の団体の状況

(五) 美を楽しむ様な団体や施設。

(a') その問題

(一) 町民の文化生活の向上にどの様に役立つているか。

もつとよい文化団体や研究会が出来たらどうか。

どんなものが出来たらよいか。

どうしたらこれ等の団体相互及町民との間の連絡や便宜がうまくいくか。

政治部会と協同して政治文化の浸透を期すべきではないか。

図書館や巡回文庫、博物館はのぞめないか。その他欲しい文化施設。

(二) 本郷町及周辺の文化生活の向上に必要な需要を満しているか。

町民の協同経営で不十分な需要を補う様な必要はないか。

(三) 宗教施設は町民の宗教生活に充分な役割を果たしているか。

不十分なものであるとすると、どう云う方法をこうしたらよいか。

(四) どの様な施設をしたら一層健全な娯楽や運動が行われる様になるか。

運動場の利用はどうしたら一層よくなるか。

劇場は町の文化生活に貢献しているか。その内容はどうか。どうしたら役立つか。

(五) 町の様々の施設は町民の美的感情を満足させているか。(道路。橋。駅。運動場)

私達の郷土の美を詩や絵で表現することは行われているか。

その様な郷土芸術の発展のためにどう云う施設がのぞましいか。

(b) 家庭の文化

(家庭部会と協同して次の様なことを考えたらどうか)

(一) 新聞、ラヂオの普及状況。

(二) 各家庭所蔵書籍。

(三) 家庭の宗教

(四) 家庭の娯楽

(五) 家庭の美

(b')

(一) 新聞、ラヂオはどれくらい普及しているか、利用状況はどうか。

全町民に色々の新聞の論調に触れさせる必要はないか。

(二) 書籍の所有状況はどうか。希望書籍購入の便宜は町としてとれないか。

必要な書籍は各家庭にゆき渡っているか。不十分とすればどうしたらよいか。

(三) どのような宗派に属しているか。それは健全な宗教となつているか。

各家庭での宗教活動はどのようなことが行われているか。個人の宗教の自由は保証されているか。不十分ならどんな風に努力したらよいか。

(四) 娯楽はどのような形で行われているか。それは健全なものか。家の職業と娯楽との関係を考えて見て、その様な職業にはどのような娯楽や運動がのぞましいか。

(五) 家庭では美的な生活がいとなまれているか。どの様に改善したらよいか。

(c) 風俗習慣

(文化生活の面から見て風俗習慣はどの様に改善されたらよいか。)

(一) 歴史。

(二) 年中行事。

(三) 宗教上の習慣。

(四) 民芸。

(c')

(一) 本郷町の生活は歴史的にはどのような経過で発展して来たか。

町民はその様な歴史的反省の機会や施設を持っているか。

なければどうしたらよいか。

名所旧蹟もその中の一部として考えられないか。その保存状況はどうか。

それらは町民に感化の源泉となる様に工夫せられているか。

郷土史研究会はいらぬか。

(二) どの様な文化的行事が行われているか。迷信や因習が残存してはいないか。

その歴史的信仰的意味が正しく理解されているか。

それを理解させる方法は考えられているか。

(三) 迷信に陥ってはいないか。宗派別の争いはないか。あればどうしたらよいか。

本当に信仰している人々が正しく活躍しているか。どの様な原因が宗教に入る原因になっているか。

宗教教育のために現在の宗教上の習慣行事は役立つているか。

子供に対する町の宗教的な雰囲気は充分であるか。

迷信を正しくするにはどのようなことをしたらよいか。

(四) 民芸は野卑ではないか。

生活の営みの中に根ざしているか。

もつと立派な郷土芸術を発展させるにはどうしたらよいか。

教育部会の問題

一、施設

どんな教育施設があるか。(実態調査に依ると全人口の六〇%が三〇歳以下のもので占められていて小中学校の生徒数は一七%それ以上の学生は五%で残りの三八%は放任されている) これに対する対策はどうか。

男女青年団婦人会はどんな働きをしているか。

二、学校教育

学校を立派にするために町民は今後どんな努力が必要か。

町民は教育財政の実情を理解しているか。
町民は教育を学校にまかせすぎではないか。
町民の意志は学校の経営に反映してるか。
町民は教育の内容や方法に就いても学校に意見を伝える必要はないか。今後はもつと立ち入った関心が必要ではないか。
教育委員は充分役割を果たしているか、民衆の意志を学校に伝えているか。
学校の施設はどの点が不備か。
父兄だけでなく町民一般に学校が理解されているか、その対策はどうか。
小中学校は充分民意と土地の実態に基て教育しているか。
新制中学校は正しい行き方をしているか、小学校は正しい行き方をしているか。
農学校は本郷町及周辺の農村にどんな貢献をしているか。一層よくなるためにはどうすればよいか。
農学校の教育は土地の事情に基てなされているか。
農学校は本郷町及此の周辺の地域の特殊な農業経営法を教えているか、特殊な農業技術は。
小中学校の教師は土地の生活に関心が常に結び付けられているか。
小中学校の教師は土地の人々と理解しあっているか、その様な努力がされているか。
青年の大部分は俸給生活に入るが、それに対する教育が行われているか。
青年の職業進路の実態に基て新制中学校は学科内容を考えているか。
学校は此の土地の中に住む人間として生徒の実践力ある教育をしているか。
学校は国家社会世界の立場から人間を教育しているか。
学校は知育にかたよっていないか。
家庭と学校と結び付くには今後どんなことをしたらよいか。

三、社会教育

どんな機関があるか、これで充分か。
青年団はその役割を果たしているか、一層よくなるためにはどうしたらよいか。
青年団の年齢区分は適当か、もっと工夫はないか。
青年団はどんな仕事をするのがのぞましいか。
青年団は政治生活経済生活に就いて相互に磨き合っているか。
青年団は家庭との問題をもつと考える必要はないか。
青年団は調査機関を持つべきではないか、実態に基た郷土の改善方策をとり上げるべきではないか。
婦人会はその役割を果たしているか。
婦人会はどんな仕事をするのがのぞましいか。
婦人会は家庭の経済育児の問題を考える必要はないか。
婦人会は婦人の教養の向上を計る必要はないか。
婦人会及び青年団は青年及び婦人の生活の実情の総合的調査は必要でないか。
婦人の教養はどんな風にやれば向上するか、政治的教養は欠けていないか。
公民館の設備はどうか、図書館や巡回文庫はどうか。
成人教育特に男子に就いてどんな工夫が必要か、現在どんなことが行われているか。

町民の宗教生活はどのようにして行はれているか、正しい宗教生活のために適当な施設が考えられないか。

政治教育のために工夫はないか、現在はどんな対策がされているか。

芸術的教養のためにどんな工夫が必要か。

ポスターや看板等は批判されているか。

習慣や風俗に就いての批判的教育は常に行われているか。

商業教育はどこで行われているか、町として商業道德の教育に対策はいらぬか。

農民教育はどうか。

俸給生活者は45%（男子）もいるが消費者教育はなされているか。

婦人会や青年団は之等の教育に協力しているか。

職業補導や職業教育に町としてどんなことをしたらよいか。

職業補導のための機関は充分か。

職業教育は学校だけにまかせないで、町の各職能の人々の協力で出来ないか。

本郷町及び周辺の青少年の娯楽は充分教育的なものか。

余暇生活の実態に基た社会教育の方策の樹立が必要ではないか。

交通教育に対して対策がなされているか。

衛生教育の対策を衛生部会と協力して考えたらどうか。

(四) 家庭教育

(家庭部会と協力して次のことを考えたらどうか)

家庭は教育的に出来ているか、何処が不十分か、端的に欠点をあげてみたらどうか。

育児の教育は何処で行はれているか、婦人学級ではどんなことが行はれているか、其役割が果たされているか。

家庭の消費生活に付いてはどうか、家庭の習慣風俗に対する反省を与えるようなことは行はれているか。

家庭での生活技術に付いてはどうか。

家庭に於ける青年男女の教育はどうなっているか、お茶お花はどんな教養を与えているか。

家庭部会の問題

一、家庭のきまり

(イ) 婚姻は男女の自由意志が尊重せられているか、それに伴う欠陥もあると思うがどうすればよいか、今日の本郷町はどんな形式の婚姻が多いかを調査してはどうか。

(ロ) 親や老人は大切に扱われているか、親や老人は子供や若いものの自由な発展を阻害していないか、どんな対策をしたらよいか。

(ハ) 娘達は家から不当な束縛を受けてはいないか、娘達は我儘になってはいないか、どういう風に対策をしたらよいか。

(ニ) 今まで他家のことには知らぬふりをしていた、然し社会問題としてとりあげる必要はないか、これが具体策はどうして解決するか。

二、家庭の合理化

(イ) 経済

配給について不満はないか、配給で何割位の衣食住品が充たされるか。

代表的な家庭で家計簿を作つて見て調査する必要はないか。

配給の方法・組織はどうか、これに対して町民はどの様に理解を持っているか。

配給の不足分はどこで補はれているか、闇商人に利用されないために消費者の組織は必要でないか、消費組合はどんな役割を果たしているか、これらについての調査は徹底する必要はないか。

家計簿の形式をきめてよい家計の暗示をすることは出来ないものか。

國の現状にかんがみて、物の消費、購入は適当か、国策的かどうか。

闇取引は主として誰（家庭）によつて行われるか、これは何故行われるか、対策はどうか。

一家の利益節約という立場を越えて町、國の立場から消費生活を考えていくようにしたいが、これにはどうしたらよいか、青年団、婦人会等は協同して考えるべきではないか。

各家庭ではどんな金融機関を利用しているか、このようなことについて家庭への教育は教育部会と相談して考えたらどうか。

家庭では一ヶ月どれ位の入費がかかるか調べたらどうか。

(ロ) 家庭の仕事を能率的にするにはどうしたらよいか。

衣類についてはどのようなことがあるのか、食生活、住宅については一週、一日の生活時間割を作るようにしたらどうか（模範的な家庭時間割を職業別に作って見たら）。

読書、教養の時間はどうすれば得られるか。

必要な日々の仕事に直接関係するような読書教養の方法をこうずる必要はないか。

育児について、もつと合理的能率的に行える余地はないか。

配給物を受ける時間はどの位かかるか、もつと合理的にできぬものか。

料理の仕方は一層工夫できないか。

睡眠は合理的になされているか、（各職業に応じた睡眠時間を衛生部会と相談したらどうか）

家庭に最小限どんなものが必要か、共同に所有した方がよいものはないか、詳しい調査をした方がよくはないか。

(三) 育児

(イ) 実態調査によると育児の本を読む者は一〇人に満たない、育児教育はどこで行われるのか、只習慣にまかせてよいか。

(ロ) 授乳時間はきめてあるか、添い寝の習慣はなぜ破れぬか。

(ハ) 衛生部会と相談して育児の改善方策を考えて見たら。

(ニ) 教育部会と相談して育児教育の徹底を期すべきであると思うが。

(四) その他

青年の不良化と家庭生活との関係はどうか。
家庭内のもめごとの原因は何が一番か。

政治部会の問題

一、政治組織

(a) 人口構成

- (イ) 人口はどれ位いるか、男女別に見たらどうか、年齢別に見たらどうか、人口の増減の状況、離町の状況はどうか、出生地別に見たらどうか、引揚者に依る増加人口の状況はどうか。
- (ロ) 人口構成の上から見て今日の本郷町の特色はどうか、それは健全な形を取っているか。
- (ハ) 本郷町に於ける人口問題はどこにあるか、その対策はどうか。

(b) 世帯構成及住宅

- (イ) 世帯数はどれ位あるか。
- (ロ) 住宅戸数と世帯数の関係はどうか。
- (ハ) 収入の程度はどうか、大体どの様な段階があるか。
- (ニ) 公の保護を必要とする世帯はどれ位あるか、現在保護を受けているのはどれ位か。
- (ホ) 一世帯あたりの人口はどうか（平均数だけでなく人数別に依る種類）
- (ヘ) 住宅にはどの様なものがあるか（間借り、借家、官舎）
- (ト) 住宅問題はどの様なところにはあらはれているか、その対策はどうか。

(c) 行政組織及活動

- (イ) どんな政治機関があるか、これ等を一層充実するにはどんな対策が必要か。
- (ロ) 「町役場」どの様な業務分担が行われているか、どれ位の人員がそれに割り当てられているか、現在の業務分担を一層改善するためにどうしたらよいか。
実態調査部を作る必要はないか。
- (ハ) 「町会議員」本当に民意を代表し個人的利害をこえているか。町会議員に充分活動して貰うために町民はどうしたらよいか。
どの様な経歴の人から成っているか、その業務分担は妥当であるか。
本郷町の各職能、年齢層、男女を代表しているか。
婦人の代表を議員とする必要はないか。
貧しい人や働いている人々の代表はいるか。

(二) 町民の政治意識

(教育部会と協力して次のことを考えたらどうか)

- (イ) 政治に対する関心はどうか、正しい町政の代表者選びうる能力のある町民を訓練するためにはどうしたらよいか。

- (ロ) ポス的なものを選ぶ様なことはないか、民主政治を理解させるための努力はせられているか、どんな対策を講じたらよいか。
公の席で正しいと信ずる意見をためらはずに云う様な訓練が出来ているか。
- (ロ) 町民の意志は常に町政にたづさわる人々に通じているか、その様な組織が必要ではないか。
- (ハ) 町民をもつと結合させる方法はないか。
- (ニ) 國の政治の方向がよく町民に理解されているか。
町政の方針と國の動きとの関係が町民に理解出来る様な町政方針の明示が町民に対してされているか。
- (ホ) 国会選挙には町民はどの様な態度を示したか、有権者数に対する棄権者数の比率はどれ位か。

(三) 財政

- (イ) どんな納税の種類があるか、本郷町の財入はどれ位あるか。
- (ロ) 町民の協力の度はどうか、どうしたらよくなるか、住民の推定財産状況は出ているか、住民の貯金額はどれくらいか。
- (ハ) 町財政の歳入歳出は町民によく納得のゆく様に公開されているか、その方法は充分徹底しているか。
- (ニ) 各業務への予算割合は正当であるか、それは本郷町の実態と改善方向の確立に基いて分配されているか、成果がすぐ現れない精神的な面への財政の分配はおろそかにされる様なことはないか、無駄な支出はないか。
- (ホ) 公益事業は計画的に行われているか、実態調査に依ると 104 名の男子の無職者がいるが、これはどうしたらよいか、公益事業の内容はどの様なものがのぞましいか、国家の方向との関係はどうか、中部に於ける本郷町の地位を考慮して計画されているか、文化的な公益事業は充分行われてきたか、貧困者の治療等は充分か、(実態調査が必要ではないか)
公益事業の計画は各部会と協力して町会に進言する必要はないか、公益事業に対する町民の理解を深める対策はこうじられているか。
- (ヘ) 女子の政治的地位、政治的理解が増す様に努力されているか。
青年の政治に対する純情な関心が圧迫されている様なことはないか。
其の他どの様な政治問題があるか。

(四) 治安維持

(イ) 警察

- ① どの様な仕事をしているか。
- ② 業務管轄区域上の不便はないか。
- ③ 現在の人員で治安は充分か。
- ④ 自警団はどの様に活躍しているか。
- ⑤ 私的な感情が入る余地はない様に如何に工夫されているか。
- ⑥ 新制度による警察制度の実施にあたりれにともなう欠陥は何か、その対策はどう

すればよいか（これは各部門と協力する必要はないか）

(ロ) どんな犯罪が多いか、対策はどうか。

(ハ) どこで一番犯罪が多く行われるか、犯罪統計を作る必要はないか。

(ニ) 消防

火事は何時が一番多いか、どんな原因か、出火統計は出来ているか、消防団員は充分か、設備はどうか、消防員は十分な給与を受けているか。

(五) 交通運輸通信

(イ) 現在交通上の不便はどこにあるか、道路は合理的に出来ているか、道幅はどうか、駅の設定は充分か。

(ロ) 交通事故の統計は出来ているか、何の原因が多いか、年齢男女別に見て児童の通学上の不便はないか。

児童の通学上注意すべきところはどこか。

被害者はどんなものに多いか。

交通安全上の配慮は町として充分しているか、一番よい対策はどうすればよいか。

(ハ) 本郷町を中心とする交通運輸機関を発展させる必要はないか。

(ニ) 交通調査をする必要はないか。

(六) 通信

(イ) 郵便ポストに不便はないか、集配上の希望はないか。

(ロ) 周辺の農業地帯のために郵便局は何等かの便宜をこうじているか。

(ハ) 郵便局の規定の範囲内で住民の便宜をもつと計る余地はないか。

(ニ) 本郷を中心とする電話網に不便はないか。

衛生部会の問題

a、衛生施設

(1) 医師の数（中部一帯の人口との比）

中部農村地帯に於ける本郷町の医師数は充分か。

(2) 助産婦

助産婦は充分需要に応じうるか。

(3) 保健婦

保健婦は必要ではないか。

(4) 薬店及薬局

薬店及薬局の役割はどうか。

(5) 町役場の衛生課

衛生課の充実にどの様な改善が必要か。

(6) 灸按摩はり医

その利用状況はどうか。

(7) 其他病院隔離病舎

病舎の設備はどうか、どのような改善が必要か。

病院の必要はないか。

町の衛生状況の向上のためにはどのように協力したらよいか。

b、社会衛生

- (1) 飲料水はどこから得ているか、水質はどうか。
- (2) 塵埃尿糞下水はどう取扱はれているか。
- (3) 飲食店の衛生状況はどうか。
- (4) 公共施設の便所其の他の衛生（清潔）状況はどうか（学校、劇場、駅、役場等）
- (5) 街路の排水清潔はうまくいつているか。
- (6) 下水、溝の排水清潔状況はどうか。
- (7) 伝染病の予防のための施設は充分あるか、対策を積極的にするにはどうしたらよいか。
- (8) 公共物（道路、下水、塵埃場）の共同清掃は充分行はれているか。
- (9) 結核の罹病率はどうか、その対策が社会的に努力されているか。
- (10) 死亡統計、死因、罹病、乳幼児の死亡、伝染病統計。
- (11) 青少年男女の性教育は考えられているか、どういう方法をこうじたらよいか。
- (12) 学校児童の体位統計に就いて考慮が払われているか。
- (13) 就学前児童についてはどうか。
- (14) 乳幼児に就いてはどうか。
- (15) 蚊其他病気の媒介となる生物に対する対策はとられているか。
- (16) 迷信からの解放にはどんな対策が必要か。
- (17) 公衆衛生に関するきまりを町でとりきめる必要はないか。

c、家庭衛生

（家庭部と協同して次のことを考えたらどうか）

- (1) 家庭の清潔は充分行はれているか、台所の設備はどうか、各職業別に調べる必要はないか、貧困家庭には適当な衛生上の援助があたえられているか。
- (2) 各家庭の排水はうまく行っているか。
- (3) 病気と家の構造に就ての関係を見る必要はないか。
- (4) 主婦の食料品の扱いは衛生的に行はれているか。その対策はどうしたらよいか。
- (5) 妊産婦に対する衛生教育は行はれているか。
- (6) 母の育児の知識技術は徹底しているか。
- (7) 家庭に病人が出た場合どんな対策が講ぜられているか（医師、薬店、灸、按摩、はり、迷信）
- (8) 家庭常備薬はどうなっているか。

<懇話会世話係会記録>

教育世話係会 (10/15)

出席者：沢田、豊水、杉原、米沢、梶川

学 校：校長、田川、武井、山根

目標 農村を背景とした商業人の教育

討議内容

1. 施設 学令以下の稚児の問題より小中学以上の方に重点をおくべき。
各団体に就て其の活動の方向についてよびかけることが大切。
2. 学校 学校教育に付ては物質的援助だけすればよいですか。
町民は学校に何を要求しているかに付て無記名投票することに資料を得て活動をはじめたらよい。
3. 社会教育
青年団は団結はかるべき。分団毎に団結していった方が。
〃 は中心となり社会の教育の革新。
家庭と連絡し青少年の不良化防止。
各層に就ての組織が必要。
町会議員と町民と共に語るの会が必要。
公民館は経費の都合で建物のない公民館建設の意義。
商業教育に於ては薄利多売信用を得る教育。
農民 〃 自分の仕事に対しまじめにはたらせる。
家庭部と連絡して共同購入及消費組合の設立。主婦の教育
習慣風俗に対する批判教育必要。
町民の宗教教育は多いに必要本郷各宗派乱立しあり。
宗教による町民の啓蒙運動必要。
青少年の娯楽きかん不充分。
交通教育では安全教育必要。

政治世話係会 (10/15)

出席者：溝端、中原、寺迫

学 校：森田、平田、小川、田中、古川、溝端

目標 政治意識の昂揚対策

討議内容

1. 思想的に頹廢した者を如何に救済するかを考える。
2. 町民の政治意識が発達せねばならぬ其の対策講ずる必要。
3. 民主主義自由主義の新思想と封建思想の旧思想の長所欠点をはつきり弁える。
4. 町民を政治的に訓練する必要特に女子に於て。
5. 生活の安定が総の根本。警察か食生活の指導部必要積極的にのり出せ。
6. 住宅問題家主組合を申請中。
7. 町民の収入程度の調査方法。
8. 町民が喜ぶ様な政治、町民と結びついた政治がなされるべきだ。

9. 町会の告示板を明瞭に示せ。

衛生部世話係会 (10/13)

出席者：中川（寿賀、または静子）水野敬三、矢野寿栄太郎

学 校：溝端一男

- 目標
1. 結核対策。
 2. 乳幼児対策。
 3. 伝染病対策。
 4. 衛生思想の向上対策
 5. 性病対策。
 6. 寄生虫対策。
- 公衆
— 家庭
— 個人

討議内容

1. 農村を背景とした医師数充分だ。
2. 保健婦の必要在り。有効に利用。
3. 町役場では衛生の専任者必要。調査統計の製作計画。
4. 隔離病舎は井戸の設備必要。
5. 交盃の禁止。寄生虫検査の必要。
6. 水質検査。
7. 野つばの改善。駆虫剤を入れる。
8. 公共施設の便所其他については公德心にうつつえる。
9. 伝染病対策。上水道の設備。隔離、予防注射、消毒指導。
10. 結核対策。結核病舎の経営。ツベルクリン反応の実施。BCG。罹病統計。
11. 学校衛生。学校医を一人にせず、内科医、歯科医の設置。学校給食。
12. 乳幼児に対する配乳。
13. 公衆衛生に対するきまり。川で汚物を洗わぬ。
14. 蚊対策。ねずみ対策。
15. 妊産婦に対する教育は婦人学校で。
16. 家庭常備薬、検温器、便器、氷袋等の共同預所の設置。

今までの問題を討議

各部の運営方針

本月の二十日頃に 各部の意見

欠陥（教育懇話会）

出席率を高める方法

家庭部世話係会 (10/15)

出席： 矢野静子、森田文子、中川（寿賀、もしくは、静子）、三宅（ヨシ子もしくは、三木太郎）、 杉谷嘉代、坂田（悦一、もしくは、恒三）⁶⁾、

学校： 大田堯、植木正代、白川スエ子

- 目標 1. 家庭の民主化の徹底。

2. 生活の実情に基た家庭の合理化。
3. 育児の科学化

人選の方法

家庭内にて悩んでいる人、困っている人からも人選する。そして、会を良化する。

討議内容

1. 各家庭の実態調査。部落毎に会合調査。
2. 婦人の民主教育をもっと徹底する。
3. どんな形式の結婚が多いかを調査する。
4. 青年男女の理解し得る如き機会を造ること。
5. 家庭の具体的例をとり上げみんなで造る如き例を造る。
6. 青年と母の会をひらき、青年の立場理解してもらい、母の話も聞く。
7. 婦人の一日の生活がどんなにして使われているか。
8. 消費者の組織が造られねばならない。
9. 衛生部と相談して土地に適した献立を教えてもらう。
10. 婦人会に於いて切迫した時間での料理を研究。
11. 配給所え常会でまとめてとりにゆくようにしたら。
12. 配給の方法や組織を理解する。
13. 消費組合不活発なために闇商人に利用されている。
14. 職業別に時間割を造ってみる。
15. 母と比べ、父の寝る時間多い。
16. 子供達に母を援助させる如き工夫。
17. 衛生部会に対して、健康な時により健康になる如き活動を聞く。
18. 最小限のもの（家庭入用な）を見積もってみる必要。
19. 表の配給の時こちらより何分づきと意見を述べる。
20. 消費生活を一家の立場のみより見ず国家的見地よりみる。
21. 改善意見が直ちに実行に移せる様組織の利用。
22. 時間の利用。
23. 姑の教育は孫にしてもらう。
24. 家庭の責任は男子にもある。男子の家庭教育の必要。

二十一日 七時
場所 裁縫室

文化世話係会（10/13）

出席者：金尾大至、宮本末雄、島田、岡田、荒木、亀井

学 校：大田、小川、田川、古川

目標 農村地帯に於ける交易集落としての生活文化の創造

討議内容

1. 文化団体に付て
 - (イ) 趣味的或は同好会的傾向強く本郷町の生活改善とは結び付いていない。
 - (ロ) 文化の意味理解されず軽薄な流行を追ったり感覚的ものに陥っている。

例をとればH.O軽楽団。

2. 生活改善のための文化強張されねばならない。
3. 生活を改善して余暇を造られねばならぬ。
4. 如何なる条件の下に於ても文化は創造出来るその人の心がまえによる。
文化は創造するものなり。
5. 本郷町の生活をよりよくすると云う熱烈な意欲の中からのみ文化は建設される
のではないか。文化は批判である。生活をよりよくするための批判によりより
よい文化となる。
6. 不健全な文化を廃するためには健全な文化の創造が必要。
7. 周辺の農村より出て来る人々に文化的便ぎをはかる。例 簡単な休けい所。

田川時男蔵書目録(部分)

NO.	著者	書名	出版社	発行年
1	速水滉	論理学 哲学叢書第四編	岩波書店	1921. 02. 00
2	西晋一郎	倫理学の根本問題	岩波書店	1924. 02. 05
3	澤柳政太郎	ペスタロッチ	帝国教育会出版部	1926. 11. 15
4	田制佐重	世界大思想全集49	春秋社	1927. 08. 25
5	宮島資夫	禪に生きる	大雄閣	1933. 01. 00
6	諸橋徹次	日本精神と儒教	帝国漢学普及会	1934. 00. 00
7	西田幾太郎	哲学の根本問題 (岩波全書)	岩波書店	1937. 02. 10
8	杉浦重剛	選集 倫理御進講草案	第一書房	1938. 10. 01
9	九鬼周造 長田新	人間の哲学的考察 人間学講座I	理想社	1938. 10. 10
10	アンドレ・モロア 河盛好蔵	結婚 友情 幸福	岩波新書	1940. 05. 00
11	出石誠彦	支那文化史観	日本放送出版協会	1940. 09. 00
12	武田祐吉	祝詞と国民精神	教学局	1940. 10. 00
13	西晋一郎	天の道 人の道	目黒書店	1940. 10. 20
14	田辺元	哲学と科学との間	岩波書店	1940. 10. 30
15	阿部次郎	倫理学の根本問題 哲学叢書	岩波書店	1940. 11. 00
16	ハンス・グリム 星野慎一	土地なき民 第一巻	鱗書房	1940. 12. 00
17	長谷川如是閑	日本的性格	岩波新書	1941. 02. 00
18	瀧沢克己	西田哲学の根本問題	アシエ書院	1941. 02. 00
19	橋田邦彦	科学の日本的把握	目黒書店	1941. 03. 20
20	田辺元	哲学の方向	目黒書店	1941. 04. 25
21	ハンス・グリム 星野慎一	土地なき民 第二巻	鱗書房	1941. 05. 15
22	柳田国男	雪国の春	創元社	1941. 06. 00
23	前田隆一	科学者の自覚 東洋文化叢書	目黒書店	1941. 07. 00
24	黒正蔵	経済地理学原論	日本評論社	1941. 07. 00
25	三木清	人生論ノート	創元社	1941. 08. 00
26	三木清	新版 現代哲学辞典	日本評論社	1941. 08. 10
27	高山岩男	文化類型学	弘文堂	1941. 09. 00
28	作田荘一	國家論 論説集第一巻	弘文堂	1941. 10. 00
29	木村素衛	国民教育の根本問題	目黒書店	1941. 11. 20
30	三谷隆正	知識・信仰・道徳	近藤書店	1941. 11. 30
31	高坂正顕	歴史哲学と政治哲学	弘文堂	1941. 11. 30
32	高山岩男	哲学的人間学	岩波	1941. 12. 00
33	波田野精一	基督教の起源	創元社	1942. 01. 00
34	久松潜一	日本文化の特質 新国民文化叢書	目黒書店	1942. 06. 00
35	佐藤通次	勤勞の哲理	目黒書店	1942. 08. 15
36	藤平武雄	哲学の日本的反省	二見書房	1943. 10. 20
37	帆足理一郎	デモクラシーの諸問題	日高書房	1946. 00. 00
38	福島政雄	シュ氏宗教教育論	玉川文庫	1946. 05. 30
39	スターリン 永田廣志	弁証法的唯物論および史的唯物論	ナウカ社	1946. 06. 20
40	レーニン 堀江昌一	国家について	社会主義著作刊行会	1946. 07. 05
41	永野芳夫	デューイの教育学総論	中和書院	1946. 07. 10
42	桜井俊	新日本の国民教育	教学研究社	1946. 08. 10
43	室田昂	討議法(新教育の課題叢書)	同学社	1946. 08. 15
44	大島正徳	現代アメリカ哲学	大日本出版KK	1946. 10. 10
45	バートランド・ラッセル 新井慶	哲学の諸問題	育生社	1946. 10. 15
46	近藤修博 金児賢治	自由学習(新教育の課題叢書)	同学社	1946. 10. 20

47	長田新	教育即宗教論	玉川文庫	1946. 11. 15
48	村上忠敬	太陽 国民科学文庫	日本出版社(大阪)	1946. 12. 00
49	ソレル 木下半治	ソレル サンジカリズム(社会思想新書)	錦書房	1947. 06. 15
50	鎌坂二夫	デューイの教育学	玉川出版部	1947. 02. 15
51	高桑純夫	三木哲学-哲学の本質への反省-	夏目書店	1947. 03. 15
52	宮本忍	社会医学	三笠書房	1947. 04. 00
53	柳田謙十郎	行為的直観	大東 出版社	1947. 04. 01
54	日教組教育部編	会議のもち方 組合教育テキスト	労働教育協会	1947. 07. 00
55	郷友社	教育法規集	廣島 郷友社	1947. 08. 00
56	古島敏雄	家族形態と農業の発達	学生書房	1947. 08. 00
57	文部省	土地と人間 私たちの生活(三)	東京書籍	1947. 08. 25
58	植田清次	西田哲学とデューイ哲学	光の書房	1947. 09. 30
59	玉城肇	家族論	三笠書房	1947. 10. 00
60	田中美知太郎 高桑純夫	古典的ヒューマニズム	みすず書房	1947. 10. 00
61	坂田徳男	カント 純粹理性批判解釈第二巻	二條書店	1947. 11. 20
62	蔵原惟人	文化革命の基本的任務	日本民主主義文化連盟	1947. 12. 00
63	中央教育研究所	社会科概論	金子書房	1947. 12. 01
64	金倉 岩崎	印度哲学史 希臘哲学史 世界哲学講座(光の書房	1947. 12. 25
65	東一夫	文字と印刷 社会科の友	世界社	1948. 00. 00
66	中島義光	現今思想界の動向-実存哲学の諸問題-	現代評論社	1948. 00. 00
67	和辻哲郎	ポリス的人間の倫理学	白晝書院	1948. 01. 15
68	大井安美 相原勇	問題法(新教育の課題叢書)	同学社	1948. 01. 20
69	シェリング 上田光男	神とは何か 神的啓示の哲学	光の書房	1948. 02. 00
70	松村一人	変革の論理	日本民主主義文化連盟	1948. 02. 20
71	清水幾太郎	社会と個人(上) 社会学成立史	乾元社	1948. 03. 00
72	日本哲学会	世界哲学講座II	光の書房	1948. 03. 00
73	海後宗臣	教育編成論	國立書院	1948. 03. 15
74	平野義太郎	日本資本主義の機構と法律	明善書房	1948. 04. 00
75	宗像誠也	教育の再建	河出書房	1948. 04. 05
76	則近静 河村登 廣瀬竹二	家庭科学	協同産業(下関)	1948. 05. 00
77	鈴木安蔵	憲法と人民の政治	同友社	1948. 05. 00
78	下記	世界哲学講座(V)	光の書房	1948. 05. 00
79	森宏一	現代ヒューマニズム	ナウカ社	1948. 05. 01
80	三木清	読書と人生	小山書店	1948. 05. 20
81	高橋庄治	人民の哲学 弁証法的唯物論への道下	正旗社	1948. 05. 30
82	坂田徳男	カント 純粹理性批判解釈第一巻	二條書店	1948. 05. 30
83	東京大学新聞社編集部	日本農業問題の所在		1948. 06. 00
84	飯塚浩二	世界史における東洋社会 毎日選書	毎日新聞	1948. 06. 00
85	日本哲学会	世界哲学講座VI	光の書房	1948. 06. 20
86	倉沢剛	社会科の学習形態	青雲書院	1948. 06. 25
87	高橋敬視 中村元 渡辺照宏	世界哲学講座VII	光の書房	1948. 06. 30
88	日本哲学会	世界哲学講座IX	光の書房	1948. 07. 00
89	フェヒネル 上田光男	宇宙光明の哲学・靈魂不滅の理説	光の書房	1948. 07. 15
90	城戸權太郎	教育科学的論究	世界社	1948. 07. 25
91	東京社会科教育研究所	国民としての生活 文化シリーズ	東紅社	1948. 08. 00
92	長谷川如是閑	封建文化	岩波書店	1948. 08. 00
93	東京社会科教育研究所	未開人の生活 文化シリーズ3	東紅社	1948. 08. 00
94	稲富栄次郎	戦近の教育哲学	明治図書	1948. 08. 25
95	梅根悟	新教育と社会科	河出書房	1948. 08. 30
96	高橋庄治	人民の哲学-弁証法的唯物論への道-	正旗社	1948. 08. 30

97	大河内一男	学生と社会科学	啓示社	1948. 09. 00
98	清水幾太郎	社会的人間論	五元書庫	1948. 09. 00
99	日高昂	社会の発見	高山書院	1948. 09. 00
100	大内兵衛	国民生活と財政-新しき歩みのために-	岩波書店	1948. 09. 00
101	高桑純夫	唯物論と主體性	国土社	1948. 09. 15
102	WHパトリック	新教育の創造	牧書房	1948. 09. 20
103	金子武蔵	実践哲学への道	岩波書店	1948. 09. 30
104	別記	日本農業と農業革命	八雲書店	1948. 10. 00
105	宮本顯治	革命の展望	眞理社	1948. 10. 00
106	鈴木栄太郎 喜多野清一	日本農村社会調査法	国立書院	1948. 10. 00
107	下村 榊 松浪 鶴見和子	二十世紀思想の展望	小石川書房	1948. 10. 00
108	イマーヌエル・カント 上田光男	意譯・純粹理性批判 上巻	光の書房	1948. 10. 10
109		民衆生活史研究	福村書店	1948. 11. 00
110	清水幾太郎	社会学講義	白日書院	1948. 11. 00
111	筒井政行	女性新書 新生活の設計 食生活の工夫	社会教育連合会	1948. 11. 00
112	山田清人 山室民子 大田堯 寺中作雄	学校と社会	文民教育協会	1948. 11. 01
113	カール・マルクス 長谷部文雄	資本論 第一巻第一分冊	日本評論社	1948. 11. 20
114	二十世紀研究所	社会科教育 上・下2冊	思索社	1948. 11. 30
115	土地制度資料保存会	日本農業近代化の二つの道	研進社	1948. 12. 00
116	森周六	農機具の発達	平凡社全書	1948. 12. 00
117	伊藤律	農民戦線のために	研進社	1948. 12. 00
118	原光雄	自然弁証法 学生叢書	日本科学社	1948. 12. 15
119	山崎喜與作	コア・カリキュラムの研究	社会科教育研究所	1948. 12. 20
120	J・M・ロビンソン 池島重信	精神の形成-知性と社会革新の関係-	自在書房	1948. 12. 20
121	ミル 堀秀彦	自由主義教育論	思索社	1948. 12. 30
122	田岡良一	國際連合	三省堂	1949. 01. 00
123	畑中政春	ソ聯の国民生活-新しき歩みのためにII-	岩波書店	1949. 01. 00
124	海後宗臣	教育の社会基底	河出書房教育文庫	1949. 01. 30
125	風早八十二	政党論	ナウカ社	1949. 01. 30
126	出隆	西洋古代・中世哲学史 角川全書	角川書店	1949. 01. 30
127	甘粕石介	藝術論	三笠書房	1949. 01. 30
128	出隆	変革の哲学へ	彰考書院	1949. 02. 00
129	カール・ベッカー 石上良平	現代民主主義論	社会思想研究会出版部	1949. 02. 00
130	守屋典郎	紡績のはなし	三省堂	1949. 02. 20
131	川島武宜	日本社会の家族的構成	学生書房	1949. 03. 00
132	高橋幸八郎	近代社会成立史論	日本評論社	1949. 03. 00
133	野呂栄太郎	日本資本主義発達史	三一書房版	1949. 03. 00
134	大河内一男	社会政策(総論)	有斐閣全書	1949. 04. 00
135	森 昭	新教育の哲学的基礎	福村書店	1949. 04. 20
136	梅根悟	コア・カリキュラム-生活学校の教育設計-	光文社	1949. 04. 25
137	コンドルセ	人間精神進歩の歴史	創元社	1949. 04. 25
138	横田喜三郎	世界平和への道	三省堂	1949. 05. 00
139	中川友長	物価と賃金	三省堂	1949. 05. 00
140	J・M・マリ	来るべき自由社会	世界文学社	1949. 05. 00
141	帆足理一郎	宗教哲学	光の書房	1949. 05. 01
142	高橋敬視	ハルトマンの哲学	光の書房	1949. 05. 25
143	イマーヌエル・カント 上田光男	意譯・純粹理性批判 中巻	光の書房	1949. 05. 31

144	横山五市	生活改善と家計	社会教育連合会	1949.06.00
145	宮崎寿	天災と地変 社会科の友叢書	世界社	1949.06.00
146	大田堯	近代教育とリアリズム	福村書店	1949.06.10
147	出隆	哲学と政治	東大協同組合出版部	1949.06.30
148	豊崎稔	重工業と軽工業	三省堂	1949.07.00
149	堀山正道	日本における政治意識の諸様相	勁草書房	1949.07.00
150	上田久七	レクリエーション	三省堂	1949.07.00
151	三井進午	肥料と食糧	三省堂	1949.07.00
152	今和次郎	住生活	相模書房	1949.07.00
153	高桑純夫	人間の自由について	岩波新書	1949.07.20
154	山鹿誠次	衣料資源と紡織工業	金星堂	1949.09.00
155	深谷進	農業革命 ナウカ講座 VIII	ナウカ社	1949.09.03
156	菱沼達也	家畜飼育の新知识 農村新生活講座	ナウカ社	1949.10.00
157	鈴木安蔵	政治読本	実業教科書株式会社	1949.10.00
158	今和次郎	家政のあり方	相模書房	1949.10.00
159	古島敏雄	山村の構造	日本評論社	1949.10.00
160	古在由重	史的唯物論	ナウカ講座II	1949.10.00
161	宮原誠一	教育と社会	金子書房	1949.10.10
162	鈴木安蔵	政治学入門	北陸館	1949.10.30
163	古屋清	農業の基礎知識	文徳社	1949.11.00
164	岸本誠二郎	経済学の基礎知識	世界評論社	1949.11.00
165	矢口新	カリキュラムと視覚教材	日本映画教育協会	1949.11.01
166	高桑純夫	自由の構造	鳩書房	1949.11.10
167	大田堯	地域社会と教育	金子書房	1949.11.25
168	清水幾太郎	社会学ノート	銀座出版社	1949.12.00
169	福島要一	農村新生活講座 篤農技術から新しい技術へ	ナウカ社	1949.12.00
170	松丸志摩三	農村新生活講座 これからの農業経営	ナウカ社	1949.12.00
171	檜山義夫	水産 (社会科文庫)	三省堂	1949.12.00
172	川崎巳三郎	恐慌	岩波新書	1949.12.00
173	城戸幡太郎	新教育研究原語辞典	文民教育協会	1949.12.25
174	前芝確三	労働運動の歴史	福村書店	1950.01.00
175	岡倉古志郎	新しいアジア	福村書店	1950.01.00
176	木村幸一郎	気候と住居	相模書房	1950.01.00
177	松村一人	辯証法と過渡期の問題	伊藤書店	1950.01.20
178	城戸幡太郎	日本のカリキュラム	評論社	1950.01.30
179	鈴木栄太郎	日本農村社会学要論	時潮社	1950.02.00
180	城戸幡太郎	現代心理学-その問題史的考察-	評論社	1950.02.28
181	古島敏雄	日本農業技術史	時潮社	1950.03.00
182	堀秀彦	近代を切りひらいた人々	三省堂 社会科文庫	1950.03.00
183	古島敏雄	日本農業技術史 上巻	時潮社	1950.03.00
184	岡部政裕	明日への待望 農村青年叢書2	農村文化協会長野県支部	1950.03.10
185	今井誓次郎	農村社会科カリキュラムの実践	牧書店	1950.03.18
186	ジョン・デュウイー 宮原誠一	学校と社会	春秋社	1950.03.30
187	戒能通孝	暴力 日本社会のファシズム機構	日本評論社	1950.04.00
188	蟻川虎三	中小企業と日本経済 アテネ文庫110	弘文堂	1950.04.00
189	清水幾太郎	政治とは何か	みすず新書	1950.04.00
190	鈴木安蔵	革命 その理論と実際	北陸館	1950.04.00
191	豊田武	封建社会	三省堂	1950.04.00
192	依田新	新心理学	草美社	1950.05.01
193	津田左右吉	必然・偶然・自由	角川書店	1950.05.30
194	高桑純夫	眞実に生きる-若き人々のために-	改造社	1950.05.31
195		中共の人間革命-わたしはマルクスレーニン主義を発見した-		1950.07.00
196	海後宗臣	日本カリキュラムの検討	明治図書	1950.07.30
197	矢川徳光	新教育への批判	刀江書院	1950.07.30
198	中島健蔵	文学のはなし	三省堂	1950.08.00
199	日本農業教育会	農村教育の新構想	文教書院	1950.08.25
200	岩波写真文庫10	紙	岩波	1950.09.00
201	東京大学教育学教室	学校と教育計画	目黒書店	1950.09.10

202	野村正七 伊倉退蔵	世界の農業と牧畜	六三書院	1950. 10. 00
203	編集部	社会科学の基礎理論	弘文堂	1950. 10. 00
204	高島善哉	新しい愛国心	弘文堂	1950. 10. 00
205	森田優三	統計のはなし	三省堂	1950. 10. 30
206	中野舜司	新しい農業 教室文庫	国民図書刊行会	1950. 11. 00
207	藤島亥治郎	社会科図絵 家のうつりかわり 教室文庫	国民図書刊行会	1950. 11. 00
208	今和次郎	家政学のために	相模書房	1950. 11. 00
209	トーマス・マン 芳賀檀	政治について	創元社	1951. 01. 00
210	福島襄一	日本の農業	ナウカ社百科全書	1951. 01. 10
211	尾鍋輝彦	文明のあけぼの	福村書店	1951. 02. 00
212	北山康夫	近代の中国	福村書店	1951. 02. 00
213	海後宗臣	新教育の進路	明治図書	1951. 02. 20
214	清水博	アメリカの歴史	福村書店	1951. 03. 00
215	戒能通孝	市民の自由-基本的人権と公共の福祉-	日本評論社	1951. 03. 00
216	福武直	日本農村の社会的性格	東京大学出版部	1951. 04. 00
217	宮本忍	人間と環境	中教出版	1951. 04. 00
218	J・B・ピュアリ 森島恒雄	岩波新書「思想の自由の歴史」	岩波書店	1951. 04. 05
219	西岡虎之助	源氏と平家	福村書店	1951. 05. 00
220	D・E・リリエンソール 川島芳郎	私はかく信ずる	岩波書店	1951. 05. 15
221	P・M・スウィージー 野々村一雄	社会主義	岩波現代叢書	1951. 05. 25
222	荒井信一	平和の歴史	福村書店	1951. 06. 00
223	南原繁	平和の宣言	東大出版部	1951. 06. 00
224	除野信道	世界の経済	日本教文社	1951. 06. 00
225	丸岡秀子	農村生活の設計	社会教育連合会	1951. 06. 00
226	梯明秀	資本論の学問的構造	弘文堂	1951. 06. 00
227	杉原荘介	貝塚と古墳	福村書店	1951. 07. 00
228	浪江虔	農村図書館 教育文庫4	河出書房	1951. 07. 00
229	飯塚浩二	東洋の文化	福村書店	1951. 07. 00
230	鈴木道太	生活する教室	東洋書館	1951. 07. 18
231	城戸幡太郎	教育学研究入門	福村書店	1951. 08. 10
232	H・J・ラスキ 飯坂良明	近代国家における自由	岩波 現代叢書	1951. 09. 00
233	今井善次郎	まいにちの社会科記録	牧書店	1951. 09. 28
234	清水幾太郎	社会心理学	岩波全書	1951. 10. 00
235	松丸志摩三	農業の生いたち	西荻書店	1951. 10. 00
236	倉沢剛	一人一人を生かす	金子書房 教育文庫	1951. 10. 15
237	高橋正雄	社会主義のはなし	羽田書店	1951. 11. 30
238	山極眞衛	道徳再建	金子書房	1951. 12. 00
239	大内力	農業問題	岩波全書	1951. 12. 00
240	ユネスコ編	人間の権利	岩波書店	1951. 12. 00
241	藤原嘉藤治	農民とともに 宮澤賢治詩集	十字屋書店	1951. 12. 00
242	アーサー・ジャーシルド	児童心理学	金子書房	1951. 12. 00
243	S・I・ハヤカワ 大久保忠利	思考と行動における	岩波書店	1951. 12. 20
244		岩波写真文庫62 京都御所と二條城	岩波書店	1952. 00. 00
245	土屋清	明日の経済 朝日常識講座II	朝日新聞社	1952. 00. 00
246	社会科教育批判	雑誌教育 NO. 3	国土社	1952. 01. 00
247	城戸幡太郎	新日本の教育建設	金子書房	1952. 01. 01
248	マーク・ゲイン 井本威夫	ニッポン日記 上	筑摩書房	1952. 02. 00
249	吉岡金市	日本の農業 社会科全書	岩崎書店	1952. 03. 00
250	魚澄惣五郎	瀬戸内海地域の社会史的研究	棚原書店	1952. 03. 00
251	福武直 日高六郎	社会学-社会と文化の基礎理論-	光文社	1952. 04. 00

252	務台 古在 下村	道德の危機 新倫理講座	創文社	1952. 04. 20
253	山田清人	青年学級	金子書房 教育文庫	1952. 05. 01
254	今西錦司	人間 毎日ライブラリー	毎日新聞社	1952. 05. 25
255	山田栄	教育課程入門	金子書房 教育文庫	1952. 08. 05
256	竹内好	日本イデオロギイ	筑摩書房	1952. 08. 10
257		社会と人倫 新倫理講座IV	創文社	1952. 08. 15
258	直良信夫	住まいの歴史	福村書店	1952. 09. 00
259	部落問題研究所	新しい 部落の歴史		1952. 09. 00
260	I・L・カンデル 箕輪三郎	ヒューマニズムと国際的理解	岩波書店	1952. 09. 10
261	西山卯三	日本の住宅問題	岩波新書	1952. 10. 00
262	関口泰	常識憲法学	朝日新聞社	1952. 10. 00
263	岩波写真文庫75	阿蘇	岩波	1952. 10. 00
264	直良信夫	農業の歴史 人間の歴史文庫	福村書店	1952. 10. 00
265	岩波写真文庫79	日本の民家	岩波	1952. 11. 00
266	福武直	日本の社会	要書房	1952. 11. 00
267	和田芳	アジア九カ国 朝日常識講座IV	朝日新聞社	1952. 11. 00
268	淡野安太郎	社会思想史	勁草書房	1952. 11. 15
269	直良信夫	食べ物の歴史 人間の歴史文庫	福村書店	1952. 11. 20
270	松山繁 中尾和夫	スターリン氏の招待	光文社	1952. 12. 00
271	北澤新次郎	資本主義と労働問題	東洋書館	1952. 12. 01
272	田中慎次郎	原子力と社会 朝日常識講座	朝日新聞社	1953. 00. 00
273	胡繩 千光遠 王惠徳	入門社会科学	和光社	1953. 00. 00
274	毛沢東	農村調査と農民運動	国民文庫社	1953. 01. 00
275	山田清三郎	ソヴェト市民生活の現実	青木文庫	1953. 01. 00
276	岡倉古志郎	植民地	東洋書館	1953. 01. 01
277	ジョン・ストレイチイ 宮地健次郎	なぜ社会主義をえらぶか	岩波新書	1953. 02. 00
278	上原専禄	民族の歴史的自覚	創文社	1953. 02. 00
279	団野信夫	農業・農村・農民 朝日常識講座	朝日新聞	1953. 02. 00
280	相良守次	行動の理解-行動と生活環境-	牧書店	1953. 03. 00
281	宮本常一	日本の村	筑摩書房	1953. 03. 00
282	広岡知男	時事経済の知識	朝日新聞社	1953. 03. 00
283	明治用水史誌編集委員	明治用水		1953. 03. 00
284	戒能通孝	群衆	要書房	1953. 03. 00
285	矢川徳光	日本教育の危機	新評論社	1953. 03. 05
286	労働者教育協会	社会科学基礎講座 第二巻	青木書店	1953. 04. 00
287	南博	中国 -ヨーロッパを追い越すもの-	光文社	1953. 04. 00
288	石川さつき	村八分の記 少女と真実	理論社	1953. 04. 05
289	矢内原忠雄	日本のゆくえ	東京大学出版会	1953. 05. 00
290	石川栄耀	都市 社会科全書	岩崎書店	1953. 05. 00
291	今井蒼次郎	村に生きる教師	国土社	1953. 05. 10
292	近藤康男	貧しさからの解放-農村・漁村・山村問題入門	中央公論社	1953. 05. 25
293	小野秀雄	新聞の話 社会科全書	岩崎書店	1953. 06. 00
294	柳田国男 和歌森太郎	社会科教育法	実業之日本社	1953. 06. 01
295	今井蒼次郎	新しい社会科教室	新評論社	1953. 06. 01
296	コア・カリキュラム連盟	生活教育の新段階	誠文堂新光社	1953. 06. 10
297	日本経済新聞経済解説部	農業の話・鉱業の話 新経済読本	河出書房	1953. 08. 00
298	大内兵衛	婦人の経済学	岩波	1953. 08. 00
299	松丸志摩三	農村に生きる青年	新評論社	1953. 09. 00
300	松丸志摩三	家畜のできるまで 少年図書館選書16	金子書房	1953. 09. 00
301	滑川道夫	子どもの幸福を	主婦の友社	1953. 09. 00
302	森田優三	図解 日本の経済	春秋社	1953. 09. 00
303	清水盛光	家族	岩波全書	1953. 10. 00

304	浪江虔	村の政治	岩波書店 村の図書室	1953. 10. 00
305	若月俊一	健康な村	岩波 村の図書室	1953. 10. 00
306	勝田守一 宮原誠一 宗像誠也	日本の社会科	国土社	1953. 10. 15
307	ソヴェト研究者協会 團部四郎 松本滋	ソヴェトの国民生活	厚文社	1953. 11. 00
308	東畑精一 盛永俊太郎 農業発達史調査会	日本農業発達史第一巻-明治以降における	中央公論社	1953. 11. 00
309	東畑精一	日本農業のすがた	日本評論新社	1953. 11. 00
310	思想の科学研究会	現代人の生態-ある社会的考察-	講談社	1953. 11. 00
311	清水幾太郎	現代文明論	岩波書店	1953. 12. 00
312	馬場啓之助	日本農業読本	東洋経済新報社	1953. 12. 00
313	福武直	日本の農村社会	東京大学出版会	1953. 12. 20
314	世界 1954年1月号付録	図解 国民の経済生活	岩波書店	1954. 00. 00
315	藤永元作	日本の漁業 社会科全書	岩波書店	1954. 01. 00
316	井上清 深谷進	物語 日本の農民運動	理論社	1954. 01. 00
317	乾 孝 早川元二 今井蒼次郎	よい子にするために	厚文社	1954. 01. 30
318	吉岡金市 高島米吉	日本のミチューリン農法 発展のための批判と報	青同社	1954. 02. 00
319	和歌森太郎	日本社会の形成	要 選書	1954. 02. 00
320	杉充胤	ヤロビの理論	理論社	1954. 02. 00
321	杉充胤	ヤロビの実際 講座 新しい農業第2巻	理論社	1954. 03. 00
322	小口偉一	日本宗教の社会的性格	東大 出版会	1954. 03. 00
323	近藤康男	続 貧しさからの解放	中央公論社	1954. 04. 00
324	浪江虔	誰にもわかる 肥料の知識	農山漁村文化協会	1954. 04. 00
325	弘法健三 山崎不二夫	水田と火田	岩波 村の図書室	1954. 05. 00
326	山川均	昔と今 労働運動のあゆみ	中央公論社	1954. 05. 00
327	磯田政憲	新しい畜産 講座 新しい農業第4巻	理論社	1954. 05. 00
328	浪江虔	農村教育の砂漠	長野県農村文化協会	1954. 05. 00
329	浪江虔	農村教育の砂漠	長野県農村文化協会	1954. 05. 00
330	河合悦三	農業農民問題講座第一巻	大月書店	1954. 05. 00
331	浪江虔	農村教育の砂漠	長野県農村文化協会	1954. 05. 01
332	清水幾太郎	人生案内	岩波書店 村の図書室	1954. 05. 08
333	横山正彦	経済学講座第一巻 資本主義経済の基礎理論	大月書店	1954. 06. 00
334	下伊那ミチューリン会 栗林農夫	日本農村のめざめ 講座 新しい農業第6	理論社	1954. 07. 00
335	徳田御稔	やさしい進化論 講座 新しい農業第1巻	理論社	1954. 07. 00
336	羽仁悦子	児童問題講座 第二巻 家庭篇	新評論社	1954. 07. 00
337	大谷省三	農地改革 農村問題講座I	河出書房	1954. 07. 00
338	相川日出雄	新しい地歴教育	国土社	1954. 07. 20
339	河合悦三	農業農民問題講座第二巻	大月書店	1954. 08. 00
340	福武直	農村	有斐閣	1954. 10. 00
341	大谷省三	農村問題講座II	河出書房	1954. 11. 00
342	国土総合開発委員会	ひらかれる 国土1	郷土社	1954. 12. 00
343	R・ブリテン 西野入徳	世界の食糧問題 上巻	岩波新書	1954. 12. 00
344	河合悦三	農業農民問題講座第三巻	大月書店	1955. 01. 00
345		一年生 ある小学教師の記録	岩波写真文庫	1955. 03. 00
346		社会科学基礎講座 第六巻	青木書店	1955. 04. 00
347	関敬吾	民話	岩波新書	1955. 05. 20
348	岩波写真文庫156	神奈川県-新風土記-	岩波	1955. 07. 00
349	今和次郎	暮しと住居	相模書房	1955. 08. 00

350	上田泰治 市井三郎	世界大思想全集 ホワイトヘッド	河出書房	1955. 08. 31
351	広岡亮蔵	学習形態-系統学習・問題解決学習-	明治図書	1955. 11. 01
352	大森志郎	米と人口と歴史	元々社	1955. 12. 00
353		わたくしたちの生活百科事典8 経済	生活百科刊行会	1956. 01. 00
354	刊行会	わたくしたちの生活百科事典VII 交通	小山書店	1956. 01. 00
355	河出書房	戦後10年 日本人の辿った道	河出新書写真篇	1956. 01. 00
356	生活百科刊行会	わたくしたちの生活百科事典XII 芸術	小山書店	1956. 02. 00
357	福島要一	集団農場の話	岩波新書	1956. 02. 00
358	和歌森 吉田精一 小川徹	日本文化風土記第四巻 中部篇	河出書房	1956. 02. 00
359	河合悦三	日本の農業と農民	岩波新書	1956. 03. 00
360	刊行会	自然の開発 わたくしたちの生活百科事典9	小山書店	1956. 03. 00
361	松丸志摩三	ふたたび村の教師へ	新評論社	1956. 03. 00
362	生活百科刊行会	社会 わたくしたちの生活百科事典XV	小山書店	1956. 03. 00
363	平岡昇	世界大思想全集 ルソー	河出書房	1956. 03. 31
364	マーガレット・O・ハイド	私たちの原子力	時事通信社	1956. 04. 00
365	生活百科刊行会	工場 わたくしたちの生活百科事典X	小山書店	1956. 04. 00
366	生活百科刊行会	わたくしたちの生活百科事典XI健康	小山書店	1956. 05. 00
367	ウィリアム・ジェームズ	ジェームズ論文集 世界大思想全集	河出書房	1956. 05. 10
368	刊行会	ことばの世界 わたくしたちの生活百科事典	小山書店	1956. 06. 00
369	刊行会	世界の旅 わたくしたちの生活百科事典V	小山書店	1956. 06. 00
370	森喜一	貧乏線ABC	新評論社	1956. 06. 00
371	喜多村俊夫	瀬戸内海沿岸地方 わが国土9	国民図書刊行会	1956. 07. 00
372	大田堯	農村のサークル活動	農村漁村文化協会	1956. 07. 25
373	カント 樹田哲三郎	カント 純粋理性批判(下) 世界大思想全集	河出書房	1956. 07. 31
374	岩波写真文庫195	横浜	岩波	1956. 08. 00
375	大島清	日本の農業(下)	理論社	1956. 09. 00
376	全国青年教師連絡協議会	教師の社会科学 青年教師双書第1巻	東洋館	1956. 11. 00
377	山中篤太郎	日本の工業	毎日新聞社	1956. 11. 00
378	高島善哉	国民の社会科学	日本評論新社	1956. 12. 00
379	務台理作 加藤周一	岩波講座 現代思想II 人間の問題	岩波書店	1956. 12. 25
380	浪江彦	町づくり 村づくり 続 村の政治	農山漁村文化協会	1957. 02. 00
381	マルクス 木下半治	学生文庫 マルクス 哲学の貧困	耐燈社	1957. 02. 05
382	高島善哉	青年と思想革命	理論社	1957. 06. 00
383	矢口新	社会科教材研究-単元構成の理論と実際-	法政大学出版局	1957. 10. 20
384	今和次郎	家政論I	相模書房	1957. 12. 00
385	今和次郎	家政論II	相模書房	1957. 12. 00
386	今和次郎	家政論III	相模書房	1957. 12. 00
387	江口英一 北川隆吉 島崎稔	講座 社会学 第六巻 階級と組合	東大出版会	1957. 12. 00
388	日本交通公社	大阪と神戸 新旅行案内	日本交通公社	1958. 00. 00
389	文部省	初等教育資料 改訂小学校学習指導要領とその解説	明治図書	1958. 00. 00
390	山崎春成	農民運動の歴史-私の大学-歴史の教室-	理論社	1958. 01. 00
391		講座 現代倫理6 過去につながる習俗と倫理	筑摩書房	1958. 06. 20
392	白崎享一	改訂 統計図表のかき方	国勢社	1958. 07. 00
393	柳田国男 大塚久雄	講座 現代倫理5 内と外の倫理	筑摩書房	1958. 08. 20
394	宮本常一	中国風土記	広島農村人文協会	1958. 10. 00
395		世界大思想全集 キケロー ルクレチウス	河出書房	1959. 05. 20
396	相良民治	母の願い 子のねがい	西日本図書	1959. 11. 00
397	佐藤藤三郎	25歳になりました	百合出版	1960. 02. 00
398	木内信蔵	現代の地理 毎日ライブラリー	毎日新聞社	1960. 02. 00
399	宮城音弥	性格	岩波新書	1960. 09. 00
400	長洲一二	日本経済入門	光文社	1962. 05. 00

401	文部省初等中等教育局地	公務員と労働法 パンプ	文部省	1963. 00. 00
402	日経	経営の知識	日本経済新聞	1964. 00. 00
403	宮崎善一	近代経済学講座3 価格の理論	有斐閣	1964. 04. 30
404	相良守次	心のはたらき 現代心理学への招待	大日本図書	1966. 12. 10
405	東大 緑法会	学習受験 憲法	酒井書店・育英堂	1973. 00. 00
406	笠信太郎	論理について	講談社 学術文庫	1976. 07. 05
407	藤島玄治郎	今の家・昔の家		
408		新約聖書	聖書協会	
409	大島清	日本の農業(上) 私の大学	理論社	
410		岩波写真文庫	岩波書店	
411	紀平正美	哲学概論	岩波書店	
412	飯田蒔子	これがいいたい100人集	誠文堂新光社	
	海音寺潮五郎			
	高浜虚子			
	山川均	商店界 新年特別号第二附録		
413	池田芳雄 木暮強	児童自治(新教育の課題叢書)	同学社	

謝辞 舌辛

思いもよらず、博士課程に進学し、ともかくも博士論文を書き上げることができた。私にとっては望外の喜びである。これはひとえに私の属した神戸大学大学院総合人間科学研究科人間形成科学専攻人間形成論講座の諸先生方の御指導とご支援の賜物である。感謝申し上げたい。とりわけ、主指導教官の船寄俊雄先生には、現場人の私に博士課程への進学を勧め、研究途上においては時間と力の不足で投げ出しそうになるなかでも、ねばり強く励ましていただいた。研究上の素養も訓練も決定的に欠けている私が論文をまとめることができたのは、先生の御指導と御鞭撻のおかげであり、厚く御礼申し上げるものである。

また、指導教官の土屋基規先生、三上和夫先生、末本誠先生、審査に加わってくださった土井捷三先生には、日常の指導の他、予備審査、審査などにおいて的確で有益なご指摘をいただき、研究の指針とすることができて実にありがたかった。御礼を申し上げたい。

現場にしながら研究し、論文をまとめるまでには多くの方々の御指導とご支援をいただいた。歩みをふり返りながら謝辞を述べたい。

教育困難校といわれた八幡中学校の社会科教師として 22 年間在籍した。その終盤、新制中学校と社会科発足 50 周年の時期に深刻な生徒の「荒れ」に直面した。困難な中でも希望に満ちて出発した戦後教育改革の双手の花<中学校と社会科>は、50 年を経た時点で困難のただ中にあり教師の疲労は深かった。どうしてこのような事態に立ち至ったのか。

その頃、戦後すぐの時期に滋賀の農村で皇文郁、小嶋昭道を中心とする「無争学園中等部」の実践が展開されていたことを知った。無量寿経のなかの一句「無競無訟(争)」を教育理念として掲げ、「learning by doing」、「Das Leben bildet」を標榜したというその事業への興味が研究を始めるきっかけになり、いくつかの出会いが研究の道への節目になった。それは小嶋昭道先生との出会いであり、無争学園研究の過程での船寄俊雄先生との出会いであった。無争学園のことは滋賀大学大学院で修士論文「戦後教育改革における『公民教育構想』についての一考察——『中等学校・青年学校公民教師用書』の分析を中心に」の一章にまとめた。滋賀大学大学院で稲垣忠彦先生にお会いし、授業やお話しのなかで現場教師の研究の意味や研究のおもしろさなどについて目を開かれる思いを味わった。

小嶋先生、稲垣先生から折に触れいただいたご助言は貴重なものであり、心から御礼申し上げたい。

そうして、戦後改革期の教育への関心は持続していたものの、船寄先生のお勧めがなければ博士課程での研究など思いもよらなかった。本郷地域教育計画を研究テーマと定めてからは、大田堯先生に大変お世話になった。5 度におよぶ聞き取りにも温かく接していただき、的はずれを含むさまざまな質問に丁寧なお答えといろいろなご示唆いただいた。有り難いことであった。大田先生のご紹介で本郷町の吉田達也先生のご援助を得た。それなしにこの研究は進まなかったとあってよい。吉田先生ご自身の本郷計画での実践体験の聞き取り、いろいろな資料の紹介、地元の先生方への聞き取り調査の手配など、本郷子ども図書館の館長としてのお仕事、大田先生と共同で進めておられた子ども広場づくりのお仕事など、ご多忙なかでの懇切なご協力に心からの感謝を申し述べたい。

上記の他にも、船木文化会館の福原英雄館長、広島県立教育センター研究部長の武田先生など調査の先々で多くの方々の温かいご配慮を得た。記して感謝の気持ちを表しておきたい。

研究時間の絶対的な不足のなか、職場である日野中学校のみなさんに最大限のご配慮をいただいたことは実に有り難く感謝の言葉もない。温かい言葉をかけていただくにつけ、現場にいて研究することの意味を厳しく自省する機会になった。古い友人である、岡野道博、樋上徳雄両氏には資料の処理や整理をお助けいただいた。時間に追われるストレスのなかでまことに貴重なご援助であった。

最後に、平日の夕食後および土曜、日曜には湖畔の別宅で研究に没頭するという、家庭を顧みない私を支え、甘んじてそのしわ寄せを受けてくれた家族に対しても感謝の気持ちを記しておきたい。

私の研究の歩みは、基礎体力に欠ける者が、装備も充分でないまま山道をたどるような覚束ない足どりであった。それだけに博士論文の完成は、咲き遅れたひともの水仙が、登り口でほほえんでくれたようにも感じられる。小さくとも薰り強く、山路を行く人々を励ますような研究と実践を追究していきたいとの決意を表明して謝辞としたい。