

戦前・戦後の「新教育」遺産の継承と発展

影 山 昇

はじめに

戦後五十有余年を経た現在、改めてこれまで蓄積されてきたわが国の教育遺産につき教育の事実に基づいて明らかにし、きちんと評価して明日の教育の進展のための力なり源泉としていく時期が現在いま到来しているのではないだろうかと考えている。

敗戦を迎えて以降の日本の教育は占領下という非常事態のなかで、それ以前のわが国の教育をトータルに否定するところから出発したものと一般には受け止められている。

つまり戦前までの教育を軍国主義教育としてこれに終止符を打つことから戦後の新教育は出発したわけである。

占領軍は連合軍総司令部（GHQ）の覚書の形式で昭和20年（1945）中に4つの指令を発し、それまでの軍国主義や国家主義的傾向の強かった日本の教育を排除したり禁止したりする措置を講じた。

文部省も同年9月15日に「新日本ノ教育指針」を公表して、戦争終結の詔書に従って戦時教育体制を一掃し、平和的で文化・道義国家の建設の重要性を説き、その方針に従って同年10月には「戦時教育令」及び同法施行規則を廃止する¹⁾。

さらにアメリカ教育使節団（第1次）の来日と教育改革への提言、それに対応した日本側の全面協力によって具体的な教育改革が即座に断行されるが、重要な改革内容を集約すると以下の4点となる。

- ①日本国憲法—教育基本法の法制確立
- ②教育行政の地方分権化
- ③6・3・3・4の学校制度（単線型）導入
- ④教師による教育内容・教育方法の主体的な編成と教育実践の力動的

な展開²⁾

こうして戦後のいわゆる新教育は一見、それまでの日本にはなかったものが、まったく新しいものとなって開始されたという理解の下で歩み始めた。

ところが、当然のことながら、教育の事実を直視すれば、瞬時にして教育の制度や運営の方針を変えたからというだけで教育自体が一変して過去と完全に断絶してしまうということは起こり得ないことである。

それというのも、戦後の教育も戦前から教育者であった人々の経験や意識に基づいて行なわれざるを得なかったし、戦後のいわゆる新教育の早急な導入による混乱も多々生じだし、新教育自体にも欠点を各々内在していたこともあり、時間の経過とともに改めて、戦前の教育のなかにもすぐれた教育実践の成果が再認識されるようになり、そこから生ずる連続と非連続に伴う一種の教育の葛藤状況が現出するのが必然であったからである。

こうしてみると、戦後の新教育の成果に対する反省や批判から、戦後の新教育のすべてを否定してしまう気運が生まれかねない状況に直面しているのが今日の実状である。

一例を挙げると、現行の「教育基本法」に対する以下にみるような最近の総体的な批判である。

教育基本法が制定されたのは、五十年も前のことになる。当時のわが国は、戦前の価値観が転倒するという反動の時代であった。

まず教育基本法は、教育勅語に代わるべきものとして、戦前の価値観及びこれに基づく教育観に対する反動の立法であった³⁾。

やはり戦前の新教育と戦後の新教育、さらに現在展開されている教育改革の流れのなかでの連続面から、教育の事実を改めて見直すことが必要ではないだろうか。

そこで本論稿では、戦前から戦後の「新教育」、さらには現在にいたるまでに、その底流で連続している教育の事実、つまり「新教育」遺産について考察し、民主主義の立場で過去の日本の教育の伝統を見直し、その教育の事実を踏まえ、継承すべきものは継承し、かつ、発展させて

いくべく、一試論としてまとめてみたものである。

戦後の新教育というキイ・ワードは実は決して敗戦以降、突然降って沸いて生まれたものではなかった。

日本の近代教育史を繙くと、戦後に主として取り組まれた教育活動がアメリカを中心とする教育実践を支える新しい教育理念なり教育技術や教育の評価に関わる諸成果の直輸入のものばかりで「新教育」が占められていたという見方がなかなか根づよいものの、実際はそうではなく、わが国ではヨーロッパやアメリカの影響により第1次世界大戦後の大正中期以降から昭和初頭にかけて、いわゆる新教育、つまり戦後に展開された新教育の内実を支えた新しい教育がさまざまなかたちですでに試みられていたのである。

奈良女高師の“合科教育”，千葉師範の“中心統合教育”，成城学園の“全人教育”などはみなその流れを汲む教育実験そのものであった。

このほか、教育の世紀社の同人により試みられた児童の自発的な活動を重視した児童の村教育運動も注目されよう⁴⁾。

すなわち、児童の村小学校では、日本のペスタロッチーと称された野口援太郎を中心として、志垣寛・野村芳兵衛・小林かね代たちが野口を支え、形式一辺倒の教育方式を極力排除し、1学級の児童数も30人に限定して、個性の自由な伸長のためのベストの学習機会が与えられるような施設を準備することに力をそそいだ。さらに学校の児童にとっての生活の場として受けとめたばかりか、地域社会自体も教育の場として考え、自由かつ潤達な学習指導を実践している*。

* 野口援太郎がさらに評価されて然るべき点は、欧米の教育先進諸国の教育を視察し、当時、ウィーンにおける新教育集団の手で発行されていた教育雑誌(“New Age”)に示唆され、大正12年(1923)に教育雑誌『教育の世紀』を発行し始め、全国の青年教育者に新時代の到来にふさわしい教育実践の推進を呼びかけ、大きな影響を与えたことである。

これと同様の意図をもって教育実験を試みたのが沢柳政太郎や小原国芳による成城学園や、赤井米吉・山本徳治らによる明星学園での教育である。

だが昭和4、5年頃のデフレ経済で学校経営が次第に困難となり、昭和7年(1932)の満州事変を契機に急速に盛んとなってきた国家主義の影響もあって、親たちからの支援もとみに後退していった⁵⁾。

そのために学校をそのまま存続させることはきわめて厳しくなり、時代の流れに妥協して自由主義を標榜した新教育の実践濃度を大幅に薄めていき、やがて窒息せざるを得なくなっていくことになる。

しかし、蒔かれた種子が全国各地で次第に芽を出し、一気に成長したのは敗戦を迎えて以降のことであったのである。

ちなみに以下では沢柳政太郎が中心となって大正6年(1917)4月に創設した成城小学校の事例をみることにする。

この学校は創設3年前に京都帝国大学総長を「沢柳事件」で辞職した沢柳政太郎を校長とし、小西重直・長田新・野口援太郎・三島通良を顧問に据え、教員5名、児童35名(1・2年2学年)で発足し、創立の趣意書を見ると、いわゆる新教育といわれる教育の背景とその内実につながる⁶⁾。

我が国の小学校が明治維新後、半世紀になした進歩はじつに嘆賞にあたいしますが、同時にまた、この五〇年の歳月によっていまや因襲固定のカラができ、教育者は煩瑣な形式にとらわれかけました。外観の完備に近いほどの進歩のうらには、ややもすれば教育の根本精神を忘れて形式化せんとする弊害をかもしつつあるように思われます。我が国教育界にはいまやいわゆる、ものきわまって変じ、変じて通ずべき時節が到来したのではありますまいか。さればこそこのかたまりかけた形式のカラをうちくだいて教育の生き生きとした精神から児童を教育すべきときであろうと思います。じつに我が国現今の教育は単に小学校教育のみならず、あらゆる方面にわたって種々の意味において革新を要望されています。ことに、現におこなわれつつある欧州大戦乱はわが国の教育界にむかってもしひしと一覚醒をうながしています。我が成城小学校はこの機運に乗じ、この要望に応じ、微力をはからずここに教育上のあたらしい努力を、試みんがために生まれんとするのであります⁷⁾。

この一文には宣言されているように成城小学校の教育では何よりもま

ず教育における画一主義と形式主義の打破の両面を打ち出しており、さらに重要な点は「我校の希望・理想」として革新されるべき4項目にわたる教育のあり方を提示し、その実現にむけて最善の努力を重ねていくことを誓っていることである。

- 一. 個性尊重の教育 付能率の高き教育
- 二. 自然と親しむ教育 付剛健不撓の教育
- 三. 心情の教育 付鑑賞の教育
- 四. 科学的研究を基礎とする教育⁸⁾

まず第1項目は、「無限に性質の差別があり、優劣の相違ある児童に全然一様の教育を施し、同一の進度を強制するが如き事の背理なる、識者を待たずともわかることです」(「創設趣意書」と述べられていることから、必然的に導き出された教育原則となっている。そこで成城小学校では1学級30名の児童数を上限とし、一人ひとりの子どもの個性の伸長を目指したのである。

第2の項目は、具体的に自然科(Nature study)を教育課程に加え、自然のなかで自然と共生するいき方を重要な教育原則としたもので、特に田園的な自然環境が、身体の鍛練や不撓不屈の精神を錬成するのに大いに貢献するものとしている。

第3の項目は、一面では教師と子どもとの全人格的な相互の接触と感化の大切さを目指し、他面では芸術教育を通じての心情の陶冶を目指すという両面を重視した教育原則を示している。

さらに第4の項目は、さきの3項目すべてが、いわゆる大正新教育を果敢に試みたすべての新学校に共通するものであったのと加えるに、成城教育を成城教育たらしめた教育原則であった。

それはただ単なる科学本位の教育のみならず1年1年と教育の実践研究を積み重ねて児童教育の改善を図るとともに、従来の日本で一般化している「学者と教育実践家との間に一大溝渠が横たわっている」(「創設趣意書」)実情を克服すべく、成城教育の実践が教育的理論の構築にも貢献していくものとするのだという意欲をも内包する科学的研究を志向した教育原則でもあったのである⁹⁾。

戦前、特に大正期を中心に展開されたいわゆる新教育は、従来の画一的で形式に終始した機械的な詰め込み本位の教育や教師中心の教育を否定し、子どもの個性や自主性・自発性や創意・工夫を尊重し、そのために教育改造を推進しようと試みたものであった。

この動きは大正デモクラシーの高揚と連結したことで勢いを増し、それに拍車をかけたのが欧米の教育先進諸国からの教育の理論や実践の紹介・導入であった。

しかしながら、こうした当時の新教育を標榜して展開された教育の試みに対しては、以下にみるような批判があったことも指摘しておかなければならない。

「新教育」は画一的・詰め込み主義教育を鋭く批判し、子どもの個性、自発性を尊重した教育方法の改善など、かつてない教育改造への積極的試みをみせた。

しかし、現実に行進していた国定教科書による教育統制、国定教科書の内容批判などの社会的矛盾との対決を避けるなど、教育や、子どもをとりまく歴史社会的背景についての認識がきわめて弱かった。また、子ども理解も抽象的となり、教育も技術主義的活用に陥るという限界をもっていた。こうしたことも作用し、「新教育」運動は比較的有産階級の子弟の多い私立学校や附属学校にとどまり一般小学校には広まらなかった¹⁰⁾。

ところで敗戦という現実直面した折の今後の日本の教育のすすむべき道を具体的に提示したものに、文部省『学習指導要領・一般篇（試案）』（昭和22年3月）があり、その冒頭の「序論」には次のように書かれている。

いまわが国の教育はこれまでとちがった方向にむかって進んでいる。この方向がどんな方向をとり、どんなふうのあらわれを見せているかということは、もはやだれの胸にもそれと感ぜられているこ

と思う。このようなあらわれのうちでいちばんたいせつだと思われることは、これまでとかく上の方からきめて与えられたことを、どこまでもそのとおりに実行するといった画一的な傾きのあったのが、こんどはむしろ下の方からみんなの力で、いろいろと、作りあげていくようになって来たということである。

これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行こうとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。このようなことは、教育の実際にいろいろな不合理をもたらし、教育の生気をそぐようなことになった¹¹⁾。

戦後の新教育はここに示されているような思想の流れにのって出発した。

つまり中央集権や官僚支配による画一的・形式的な教育のいき方を排除し、教育現場での指導性を何よりも優先していくことを宣言し、教育現場の集団の力での研究に基づき指導計画を作成し促しており、教育計画・教材・指導法も子ども中心で、地域性に配慮した独創性をもあわせ奨励していることがうかがえる。

さればこそ、ここにおいて戦後の日本の教育は発足当初から官民一体、きわめて協調的で教育改革が断行され、戦前の新教育に改めて新しい生命力が加わって復活することになるのである。

すなわち、日本の教師たちに自主性と創意性が全面的に認められたことから、教師の意欲が吹き出し、教育建設のエネルギーがほとばしり出ていく。

具体的には、教師自らが、自主的に、真の民主主義とは何かを研究し始め、戦前の自由主義教育等いわゆる新教育や、新興教育*を復活し発展させていこうといった気運もつよく出てきていた。

* 昭和5年(1930)8月、新興教育研究所が設立され、機関誌『新興教育』を発刊し、教師の政治的自由の主張や、経済闘争とあわせ、帝国主義戦争反対、反戦平和の教育、新興無産階級のための教育闘争を展開するが、翌6年(1931)9月、満州事変が始まるや機関誌は発禁処分、運動自体もやがて窒息させられてしまう¹²⁾。

戦前の生活綴方、北方性教育運動が残した教育遺産にも再評価の動きが着実にみられた。

こうしたなかで、全国規模での教師たちの連帯の動きが活発になっていったが、その総決算が昭和22年（1947）6月に奈良県・橿原神宮外苑にあった橿原建国スタジアムで開催された日本教職員組合（以下「日教組」と略す）結成大会であり¹³⁾、演壇に掲げられたスローガンは以下の10項目であった。

- 一. 教育を復興し明るい日本を作れ
- 一. 国庫支弁により六・三制を完全実施せよ
- 一. 研究活動の自由と民主主義を保証せよ
- 一. 生活賃金制を確立せよ
- 一. 物価を安定して、生活を保証せよ
- 一. 国費による幼児保護施設の促進をはかれ
- 一. 青年と婦人を解放し、明るい文化を与えよ
- 一. 全国単一化を促進せよ
- 一. 労働団体、市民組織と結んで働くものの団結を固めよ
- 一. 教育界から戦犯人を追放してファシズムを打倒せよ¹⁴⁾

こうした教師たちの動きを支える教育法制の整備も着実に図られていった。

敗戦時より昭和21年（1946）にかけては、相次ぐ占領軍の指令により、それまでの軍団主義的及び極端な国家主義教育の解体措置がまずとられた。

続く1年間は、主としてアメリカ教育使節団報告書にそいつつ、教育委員会を中心とした新教育制度構想が練り上げられ、翌22年3月には「教育基本法」や「学校教育法」が制定された。

かくて昭和22年度から、義務教育としての小学校と新制中学校、23年度から新制高等学校、24年度から新制大学が発足して、6・3・3・4の新学校制度が実施に移され、さらに「教育委員会法」「社会教育法」といった教育法令も公布施行されていったのである¹⁵⁾。

さらに当時の教育で戦前の「新教育」と比較してきわめて有利な以下の5点も加わっていた。

- ア (教育の) 目的や方針については、教育基本法などをこしらで根拠に役立てられること。
- イ 教育計画については、教師たちこそその編成権をもつこと。
- ウ 研究の実践については、教研あるいは全教ゼミのような集団研究もできるし、サークル活動も自由にできること。
- エ 組織や運動については、60万といわれる数が団結してたたかい、国内ばかりでなく国際組織とも結べること。
- オ 国民との関係については、子供の幸福をめぐる、手をつなげること¹⁶⁾。

こうして戦前の新教育の遺産と連続させ、さらに戦後の日本の現実を踏まえて、戦後の新教育を発展させていく期待は大きくふくらんでいったのである。

ところが実際とはといえば、欧米の教育史やデューイその他の教育学に学ぶ直輸入型の新教育論がはなばなしく迎え入れられ、次第に日本の現実から遊離し、「新教育批判」を喚起していったが、その代表的な事例が、「コース・オブ・スタディ」批判、生活教育論批判、長田新や海後宗臣ら教育学者らからの新教育批判、コア・カリキュラム批判、学力低下批判などであった¹⁷⁾。

ここでは、こうした諸批判をも乗り越えて着実に戦前の新教育運動の系譜に連なる生活綴方教育の成果の一つとしての無着成恭の『山びご学校』の実践と、いま一つ戦後の新教育の教師集団あげての実践として評価された群馬県・島小学校での斎藤喜博を中心とした実践とを以下で考察することにする。

まず無着成恭の教育実践からみてみよう。

すなわち無着は山形師範卒業後、山形県南村山郡山元中学校に赴任し、山村の子どもたちに生活と直結した新しい教育、それとくに社会科の学習をすすめるために戦前からの生活綴方的教育方法をとってきちんとした成果を生んだ。

無着は指導した山村の子どもたちの文集『きかんしゃ』から、全級43名の作品を集めて『山びご学校』(昭和26年刊)を出版し、全国に大きな反響を喚起する。そして本書の“あとがき”には、無着自身が、どうしてこのような教育実践に取り始めたのか、その動機が次のように詳細に

綴られている。

それは、ほんものの教育をしたいという願いが動機だったと思います。例えば社会科4『日本のいなかの生活』の中に「村には普通には小学校と中学校がある。この9年間は義務教育であるから、村で学校を建てて、村に住む子供たちをりっぱに教育するための施設がととのえられている。」(10頁)と書かれています。ところが、それをそっくりそのまま子供に教えたのではウソになるということに気がついたのです。つまり現実には、地図一枚もなく、理科の実験道具一かけらもなく、かやぶきの校舎で、教室は暗く、おまけに破れた障子から吹雪がびゅうびゅうはいつて来る教室で、先生のチョーク一本をたよりに教育がいとなまれているのであり、村当局はようやくおそいかかり始めた金づまりのため、学校が教科書の条件をみたく何十分の一の資力もないのです。ここで私は、はじめて、社会科は「教科書で勉強するのではない。」という文部省の考え深さに驚いたのでした。つまり、社会科の勉強とは、「りっぱに教育するための施設がととのえられて」いなければ、「ととのえるための能力をもった子供」にする学科なのでした。ところが、そのことが『日本のいなかの生活』のまえがきに書かれてあったのです。つまり、「この教科書は、わが国のいなかの生活がどのように営まれて来たか、その生活の改善を要する方面としてはどんなことがあるか、を学習するに役立つように書かれたものである。」のであり、だから「いなかに住む生徒は、改めて自分たちの村の生活をふりかえって見てその欠点を除き、新しいいなかの社会をつくりあげるよう努力することがたいせつである。」のであったのです。ここに気が付かず、文部省の意志に反して、教科書どおり安易にやってきた私は全く不勉強きわまりない教師であったのです。

しかし、そういうことがわかった私は、いつまでもそのまま続けているわけにはいきませんでした。そして、ずいぶん悩み、考えました。その結果、綴方を利用して見ようという気になったのです。もちろん、それまでも綴方を書かせてきたのですが、綴方で勉強するために書かせたものではなく、ただ漫然と綴方を書かせてきたのでした。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、行動までも押し進めるための綴方指導へと移っていったのです。生活と勉強するための、ほんものの社会科をするための綴方を書くようになったのです。それは1948年の12月『いなかの生活』を取扱う頃からです。そして、この本に収められている綴方はそれ以後、おもに中学2年時代に、みんなで勉強するために書かれた綴方なのです。

くり返して云えば、私は社会科で求めているようなほんものの生活態度を発見させる一つの手がかりを綴方に求めたということです。だから、この本に収められた綴方や詩は結果として書かれたものでなく、出発点として書かれたものです。一つ一つが問題を含み、一つ一つが教室の中で吟味されているのです¹⁸⁾。

日本の社会の現実と子どもたちの生活経験とを結び付けつつ、戦前の生活綴方の伝統を継承して、生活綴方に知性とみずみずしい感性とを注ぎ込むことに成功した『山びこ学校』の教育実践は、その後の生活綴方教育運動の気運を促し、かつ青年や女性の生活記録運動への火つけ役をも果たしていったのである**。

** 無着成恭編『山びこ学校』(1951年)が出版されて以降、生活綴方による人間形成の方向を示した宗像誠也・宮原誠一共編『魂あいふれて』(1951年)、生活綴方と生活版画とを結合させた最初の教育実践である石田和男『夜明けの子ら』(1952年)、日本作文の会編集の小砂丘忠義遺稿集『生活綴方の伝統』(1953年)、相川日出雄『新しい地歴教育』(1954年)、繊維労働者の生活記録運動の成果である木下順二・鶴見和子共編『母の歴史』(1954年)、さらに民主的な学級づくりのすぐれた教育実践を示した小西健二郎『学級革命』(1955年)、生活綴方教育方法による自然観察の指導実践を示した峰地光重『はらっぱ教室』(1955年)、土田茂範『村の一年生』(1955年)、砂川の基地闘争を描き出した砂川中学校編『文集・スナガワ』(1955年)、生活綴方教育方法を体育科に適用して生まれた佐々木賢太郎『体育の子』(1956年)、野名竜二『かえるの学級』(1956年)、戸田唯巳『学級というなかま』(1957年)、宮崎典男『人間づくりの学級記録』(1957年)、原田真市『中学生の教室』(1957年)、東井義雄『村を育てる学力』(1957年)、今井誉次郎『新しい道徳教育』(1957年)、丸岡秀子編『明日を呼ぶ母の声』(1958年)といった諸成果が相次いで生まれている¹⁹⁾。

続いて斎藤喜博を中心として群馬県・島小学校で教師集団あげて取り組まれた教育実践の事例を以下でみることにする。

さて、教師という職業には人間愛とか教育愛といった特別の職業倫理が要請されるが、それを前提としていま何よりも大切なものは、変動の激しい社会の現実を直視しつつ、先人の教育遺産を検証し批判しながら、その遺産を継承して教育の事実を創造していくことであり、そのためにも教育現場で国民の理解と共感を得る教育実践の創出に努めていくことが日本の教師すべてに求められている。

かかる視点に立つてすでに昭和20年代後半から同30年代にかけて斎藤喜博を中心に教師集団あげて“授業”を中核に据えて学校づくりに励んだ島小教育は大いに注目されてよい。

その点で、幸い筆者自身が、群馬県・島小学校に赴任し、分校3年の12名の子どもの指導に当たった体験を有しているので、体験した島小教育の実践を集約した一文をここに引用して本章を閉じることにしたい。

私が教師の道に入り、最初に勤めた学校の校長が斎藤喜博さんであり、そこで可能性に生きる教育の仕事の厳しさと同様をからだ全体で体得させてくれたのは斎藤さんだった。

斎藤さんは、昭和五年に群馬師範を卒業、群馬県玉村小学校を振り出しに教師生活に入り、昭和二十七年四月、利根川沿いにある群馬県佐波郡島村にある島小学校の校長として着任した。そこで斎藤さんが教師とともに昭和三十八年三月までの十一年間にわたって取り組んだ教育実践は、“島小教育”あるいは“島小方式”という名で全国に知られ、特に昭和三十年代後半の日本の民間教育運動の一つの方向を与える役割を果たすことになる。それというのも、敗戦後の新教育への批判も含む無着成恭『山びこ学校』（昭和二十六年）、小西健二郎『学級革命』（昭和三十年）、戸田唯巳『学級というなま』（昭和三十一年）、宮崎典男『人間づくりの学級記録』・東井義男『村を育てる学力』（ともに昭和三十二年）といった一教師という個の次元でのすぐれた一連の教育実践の記録が次々に生まれていた中で、教師集団あげての①学校（職場）づくりと教師の自己変革、②学校教育での“授業”を核に据えた教育実践の創造、をめぐして島小学校では着実に成果を積み重ねていたからである。たまたま私が

島小学校に在職中に『島小日記』を書いていたが、赴任第一日目には、次のような第一印象が記されている。

「おおまかな印象であるが、まず学校に入っては校長の斎藤さん（この“さん”づけは意図的なもので、職員の“なかま”意識の育成と連帯感の深化をめざしているようである）と一般職員の間隔が感じられず、しかも職員全体がそれでいて斎藤さんをもりたてている空気がみなぎっていた。（中略）一般の先生方については、学年中途の私の赴任早々に開かれた本校・低学年部研究会に参加してみて、私の予想していた通り授業熱心であり、先生方同士がお互いを認め合い、全職員が一つになって自分たちの学校のより一層の前進を願って努力しているこの熱意と迫力に圧倒されるほどであった。

こうした授業を媒介とした意欲的な人間的つながりを支えとした自分たちのそれまでの九年間の積み上げから生まれた教育実践へのたくましく力強い確信。かかるところにこそ、島小学校での教師と子ども相互による真理の探究をめざした教育実践の可能性の開拓という課題に迫る意欲がひそんでいるのだな、と考えることができた。とにもかくにも、学校教育の核としての、ごくあたり前の“授業重視”に徹した学校である。」

その後の私の島小学校での教職体験（分校三年担任）でも、最初のこの印象は変わらなかった。

島小学校では、斎藤さんをはじめ先輩の先生方に自分の授業批判をしばしばお願いした。斎藤さんは、私の授業に対して、「むずかしい言葉を使っていたが、子どもたちの中に響き合っている」と評価してくれたものの、斎藤さん以下すべての先生の一致した批評は、「影山さんの授業は授業以前の授業で、教師主導の古い型の模範的なものであり、教材解釈の弱さが目立つ。もっと子どもの生活に触れた扱いや配慮が欲しい」ということであった。

とにかく、教師自身がより質の高い授業を求めて自己の絶えざる変革を図ることなしには、子どもも決して高まっていくことはないのだということを徹底的に教えられた島小学校での生活だった。私が島小学校を離任した時、斎藤さんは、私に次の二つの短歌を著書『職場』（歌集）の見返しにしたためてくれた。

少数をわれは信ずる

きびしくて
孤独な少数を
われは信ずる 喜博

ゆきつきがたき
われのねがいよ
あはれにも
心にしみて
思ふときあり 喜博²⁰⁾

三

平成8年(1996)7月、第15期中央教育審議会(以下「中教審」と略す)から第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」が出たの読後の実感は、近現代の日本の教育の歩みのなかで、今回取り組まれている改革が、明治初年の「学制」頒布に伴う一連の教育改革(第1次)、大正新教育の流れ(連続)を踏まえた第2次大戦後の今日の教育基盤を培った教育改革(第2次)に続く、まさに第3の教育改革といえる内容のものであるということであった。

第1次では、短期間に国民教育制度を定着させ欧米先進諸国に追い付くために必要な人材を育成し、義務教育が4年から6年となった明治40年(1907)の就学率は97%に達し、専門学校を含めた高等教育機関在学者数も20世紀初頭には独・仏・英3国に劣らぬ水準に到達している。

続く第2次では、戦前の「新教育」の流れを汲みつつ、「教育基本法」の制定と6・3・3・4制導入によって教育の民主化を実現した。

ついで昭和30年代後半からの高度経済成長政策導入以降、わが国の教育は先進国に「追い付き、追い越せ」のスローガンの下で先進諸国から先端科学技術の成果を導入して、大量生産に適合した均質な大量の人材育成を実現していく。

だが陰湿ないじめ、子どもの自殺、登校拒否、少年非行、校内暴力、家庭内暴力、学業遅進、偏差値偏重、受験競争の過熱等の教育荒廃の状況に直面し、いま教育界ではその問題解決とよりよい教育事実の創出のために懸命な努力を積み重ねているのが現状である。

もちろん時代背景には急激な社会の構造変化があり、「核家族化」「都市化」「高学歴化」「情報化」「国際化」といった動きへの対応の遅れも、教育の荒廃化現象を増幅させた。

こうした現状から導き出されることは、自らの生きる目標の設定が不得手であったり、解決すべき課題を克服できずにいる人びとが増大し、このままでは21世紀に、豊かで魅力ある日本を築き上げていくことはきわめて困難であるという現実認識である。

では今後の日本を支える人材確保のために何がなされなければならないのか。

それは、すでに戦前や敗戦後に教育界で追求された「新教育」の再評価とその活用による個性溢れる創造的な人材の育成に早急に取り組むことしかないのではなかろうか。

そこで第3の教育改革ともいえる今回の中教審の第1次答申をみると、全体は3部構成、第1部「今後における教育の在り方」、第2部「学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」、第3部「国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方」となっており、第1部では全体の理念を示す総論、第2・3両部には第1・第2の中教審両小委員会での審議結果が盛られ、最後に「今後の検討課題」が示されている。

第1部での読後感でのつよい印象は、子どもたちに「ゆとり」を持たせ、その「ゆとり」で彼等の「生きる力」を伸長させることの重要性を強調している点であった。

21世紀に向かう今後の社会は不透明かつ変化の激しい時代が予測されているだけに、「いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践力」、すなわち「生きる力」を備えた人材が求められており、それは「初めて遭遇するような場面でも、自由に課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力」を意味するものであると説いている。さらに「生きる力」を支えるものとしては、美や自然への感動する心、正義感や公正さの重視及び生命・人権を尊重する心、他人への思いやり・優しさ・共感のできる温かい心、ボランティアといった社会貢献の精神等を培うことの大切さも説いており、説得的である。

第2部をみると、知識の一方的な教授を排除し、子どもたちが自ら学

び、自ら考える教育を目指し、知・徳・体の均衡のとれた教育を展開して人間性豊かな人間形成を実現するために、「ゆとり」ある環境の下で「ゆとりある」教育活動を推進していくことの必要性を説いている。このことは必然的に教育内容の精選と基礎・基本の徹底及び授業時数の削減と教科統合の学習（「総合的な学習の時間」）、さらに完全週5日制の下でのスリム化した新しい学校像を具体化していくといった、早急に解決が迫られている諸問題の提起を意味している。また、家庭や地域社会における教育の充実、それに学校を加えた三者の連携も説かれ、予想される具体化への道の険しさを思う時、何としても問題の一つ一つを克服していかなばならないとの強い思いに馳られた。

続く第3部では、激動する社会の変化に対処するために「国際化」「情報化」「科学技術の発展」及び「環境の問題」の4つのキー・ワードが教育への影響の大きなものとして取り上げられ、これらに対応する教育の在り方を具体的に説いている。

中教審では引き続き高等学校や大学教育の改善、入学者選抜の改善、中高一貫教育や教育上の例外措置あるいは国際社会で活躍する人材の育成等につき検討を加えて、平成9年(1997)6月には第2次答申を、さらに平成10年(1998)3月には「幼児期からの心の教育の存り方について」「今後の地方教育行政の存り方について」（ともに中間答申）をと精力的な審議の成果を積み重ねている。

されば今後の中教審・最終答申を待つまでもなく国民の広範な理解と支持及び適切な予算措置を得て、できるところから強力に教育の改善をすすめる、戦前・戦後「新教育」遺産の継承・発展を目指しつつ、21世紀に生きる人間性豊かで創造性に溢れ、自主的で気力の充実した日本の子どもを育てていく社会的な責任と義務とを負っていることを、教員養成の仕事に従事する著者は改めてここで痛感している²¹⁾。

注

- 1)～2) 影山昇『日本の教育の歩み(増補版)』(有斐閣・1998年)、96-105ページ参照。
- 3) 安嶋彌「情愛欠く教育基本法」(『読売新聞』1998年2月27日付)。

なお、教育基本法の立法精神とその内容が、戦前の日本の新教育の内実とかなりの部分で重なっていることを、拙稿「教育基本法制定後50年

—21世紀に生きる教育法規—」（『東京水産大学論集・第33号』1998年3月）で論証している。

- 4) 矢川徳光「新教育」（海後宗臣ほか4名共編『新教育事典』平凡社・昭和24年），300ページ。磯田一雄・寺崎昌男「児童の村小学校」（浜田陽太郎ほか2名共編『近代日本・教育の記録⑤』日本放送出版協会・昭和53年），57-72ページ参照。
- 5) 影山昇，前掲書，43-53ページ参照。
- 6) 中野光『大正自由教育の研究』（黎明書房・昭和43年），127ページ。
- 7) 成城学園五十周年史編集委員会編『成城学園五十年』（成城学園・昭和42年），5ページ。

沢柳政太郎・略年譜

- 1865(慶応元)信州松本に生まれる
- 1888(明治21)帝国大学文科大学哲学科卒業。文部省に採用される
- 1893(明治26)文部書記官を辞し，大谷尋常中学校校長に就任
- 1895(明治28)『教育者の精神』刊行
- 1897(明治30)第二高等学校長となる
- 1898(明治31)第一高等学校長となる
- 1906(明治39)文部次官。1908年退官する
- 1908(明治41)『教師及校長論』刊行
- 1909(明治42)『実際的教育学』刊行
- 1911(明治44)東北帝国大学総長。1913～14年京都帝国大学総長となる
- 1916(大正5)帝国教育会長。9月，私立成城中学校校長就任
- 1917(大正6)成城小学校設立，校長となる
- 1921(大正10)成城第二中学校長就任
- 1926(大正15)成城高等学校長となる。この間，ダルトン協会会長，日本国際教育協会会長，文政審議会委員等歴任。太平洋問題調査会・世界教育会議等に出席のため数次外遊する
- 1927(昭和2)死去。享年63歳

- 8)～9) 中野光, 前掲書, 128-130ページ。
- 10) 国民教育研究所編『改訂・近現代日本教育小史』(草土文化・1989年), 128-129ページ。
- 11) 文部省『学習指導要領・一般編(試案)』(昭和22年), 1ページ。
- 12) 国民教育研究所編, 前掲書, 165-166ページ。
- 13)～14) 日本教職員組合編『日教組四十年史』(労働教育センター・1989年), 62-63ページ。
- 15) 影山昇, 前掲書, 96-105ページ参照。
- 16) 勝田守一ほか編『戦後教員物語(Ⅲ)』(三一書房・1960年), 240ページ。
- 17) 一連の戦後「新教育」批判については, 勝田守一ほか編・前掲書(Ⅱ), 7-33ページ参照。
- 18) 無着成恭編『山びこ学校』(青銅社・1951年), 197-198ページ。
- 19) 影山昇, 前掲書, 111-112ページ。
- 20) 『朝日新聞』「愛媛版」(昭和57年8月26日付)。
- 21) 中教審の第1・2次答申及び中間答申については, 文部省『文部時報』(ぎょうせい)の第1439号(平成8年10月)・第1451号(平成9年9月)及び第1459号(臨時増刊号・平成10年4月)の各号を参照した。