

# 鈴木源輔における教育観の転生

## 大正自由教育から戦後新教育への継承の意味

Conversion of the Base of View of Educational Profession a Nationalistic Teacher Formed just after the World War II

前田一男

MAEDA, Kazuo

**【要旨】** 大正自由教育，戦時下錬成教育，戦後新教育のそれぞれの時期に活躍した鈴木源輔という注目すべき教師を対象に，鈴木の敗戦直後の教育観の特質を明らかにすることを課題とした。

具体的には，なぜ敗戦直後に民主教育に関する3冊の著作を著すことができたのか，その中で戦時下教育への評価，戦後新教育への理解はどのようになされていたのか，さらには戦後直後に試みようとした民主教育実践の特質とは何だったのか，といった問題を課題とした。鈴木源輔自身，戦時下における軍隊式錬成教育への反省や責任への言及はまったくなく，そのような発想様式・行動様式自体が日本の教師の問題性を提起していた。

また，戦後民主教育を理解し実践する際，実践的継承が自身の千葉師範学校附属小学校での「自由教育」から，また理論的継承が篠原助市の『批判的教育学の問題』からあったことを検証し，従来から経験的に言われてきた大正自由教育の実践が戦後新教育のモデルになったとする一事例として実証した。

鈴木源輔は自由教育での自治活動を民主教育においては「共治」という造語で再解釈して実践し，またデューイに代表されるアメリカプラグマティズムを背景とする戦後新教育を，篠原のドイツ理想主義哲学を通して理解しようとしたのである。

キーワード

鈴木源輔，東金国民学校，千葉師範学校附属小学校，大正自由教育  
戦後新教育，篠原助市

## 序 章

### (1) 問題の所在

大正期の自由教育、戦時期の皇国民錬成教育、そして戦後新教育と、それぞれの時期の教育潮流に即して、その時期ごとに注目される教育実践を重ねてきた教師を対象に、とくに敗戦直後の教育状況のなかで、その教師が、敗戦という歴史的事実をどのように受けとめ、そして戦後新教育への転換をいかに認識し、さらにその実践をどのように始めようとしたのかを跡づけながら、教育史上のいくつかの課題に迫ろうとするのが、本論文の目的である。

具体的には、ここで対象とする東金国民学校長鈴木源輔（1896～1975 以下、源輔と略称）は、戦時下の教育において、その徹底した軍隊式の錬成教育から全国にその名を轟かせていただけでなく、それに前後する大正自由教育と戦後新教育のそれぞれ異なる歴史的段階においても、その都度積極的に発言をなし精神的な活動を続け、そしてそれらが影響力をもった、近代日本の教育実践史上、ひとときわ着目される教師であった<sup>1</sup>。

この源輔のもつ経歴は、歴史的社会的条件の制約のなかで生きざるをえない教師にとって、とくに敗戦直後の教育実践史を考えるうえで、いくつかの重い課題を提起している。以下、主な3点をあげてみよう。

- 1) 戦時下の超国家主義・軍国主義の教育理念から戦後の民主主義・平和主義な教育理念への大きな価値転換にあって、また総力戦体制への教育の加担が明らかになった段階になって、自らの戦時下の教育実践について、どのような総括を行い、またいかにその責任を自覚したのか、という問題である。つまりは、教育の戦争責任の問題である。
- 2) 戦後新教育の受容の問題であり、継承の問題である。大正自由教育期に千葉師範学校附属小学校において自由教育の実践の経験がある源輔にとって、戦後新教育はどのように認識され、受容されていたのであろうか。「教育現場でも1945年（昭和20）10月ごろから各地の付属小学校などを中心に新しい教授法の研究が始められたが、それは大正デモクラシー期の自由主義教育の再現であった」<sup>2</sup>という評価があるなかで、源輔に即してそのことがどのように検証することができるのであろうか。
- 3) さらに、源輔の教育観の一貫性（consistency）をどのように考えたらよいのかという問題である。必ずしも戦後から断罪するような絶対的な「正義感」を振りかざそうとしているのではないが、だからといって1)の問題から免罪されることもないことから、教育観の一貫性を問い続け、それをどう評価するかという問題は、そしてその根拠を問うていく作業は、重要な課題であり続けている。その意味で、この課題は、ひとり源輔のもつ個別的な問題に切り込むというだけではなく、この時代を生きた日本の教師たちの抱えていた根源的な問題を、改めて正面に引きずり出すことになるだろう。

### (2) 鈴木源輔の問題性と先行研究の評価

源輔の問題性を確認するために、以下、主な著作とともに簡単な略歴を紹介しておこう。

1896（明治29）年3月、千葉県君津郡の農家に5人兄弟の末っ子として生まれる。父を3歳の時に亡くす。

1913（大正2）年（17歳）千葉県師範学校本科第1部に入学（競争率4.5倍）

師範学校では、学級委員を務めるなど、優秀な成績をあげる。「附属の実習は大体一三・四週で実習の成績が卒業成績の半分をしめることになっていたもので、皆よくやった」<sup>3</sup>（源輔）。修養団の影響を受ける。

1917（大正6）年（21歳）君津郡亀山小学校に赴任

1919（大正8）年（23歳）千葉県師範学校附属小学校に転任，6月に赴任してきた主事手塚岸衛に出会う。この時，手塚39歳。（源輔は1932年2月まで在任）

1925（大正14）年（29歳）自由教育の批判のなかで，主事手塚岸衛，大多喜中学校へ転任。「私はどこまでも自由教育の立場から教育を眺めて見たい」<sup>4</sup>（源輔）。

1932（昭和7）年（36歳）県視学に転出，視学のなかでは最若年。

1933（昭和8）年（38歳）山武郡東金小学校第7代校長として赴任

1939（昭和14）年（43歳）東金小学校，千葉県の初等教育綱領の指定校となる。これ以後，独特の集団訓練などで，全国的に有名な戦時下錬成教育のモデル学校となっていく。荒木貞夫陸軍大将も視察に訪れる。『国民訓育実践体系』

1940（昭和15）年（44歳）『国民学校各科教授の形態』『新教師の書』

1941（昭和16）年（45歳）東金国民学校校長となる。『国民学校 錬成教育の形態』

1942（昭和17）年（46歳）『戦時国民教育の実践』

1945（昭和20）年（49歳）敗戦

1946（昭和21）年3月（50歳）東金国民学校長を辞職。『民主日本の教育』（6月），『討論学習法の実際』（8月），『民主教育の実践』（10月）を刊行。

このような略歴から想像されるように，それぞれの時代に積極的にかかわっている源輔に対する先行研究の評価は厳しい。児童読み物作家の山中恒は，戦時下の東金国民学校に注目し，その錬成教育を〈天皇制ファシズム〉の実態，〈人質馴致〉主義，〈子ども蔑視〉の思想，〈型はめ〉錬成という言葉で批判しつつ，「この校長はかつて手塚岸衛の千葉自由教育の洗礼を受けたとある。その自然主義的自由教育の実践にどの程度のかかわりを持ったか不明であるが，その人物は今や，天皇制ファシズムの教育実践者として教育界に令名を馳せるようになる」<sup>5</sup>と，源輔の自由教育から錬成教育への変節を問題にしている。山中は，繰り返して「鈴木校長が手塚岸衛の千葉自由教育の洗礼を受けたという点にふれたが，手塚の自然主義的自由教育とはそれほど脆弱なものであったのだろうか。ことによると，そうした過去を払拭したという自らの証しのために，ことさらファナティックに『国家神道』を演じて見せたのかもしれない」<sup>6</sup>と，その変節の過程を批判的に類推している。

教育学者の長浜功は，戦時下から戦後への転換の問題を視野に入れて，さらに厳しい批判を向けている。「時流便乗の典型として，鈴木源輔は類別される。時流便乗型の人間には共通する特徴がいくつかある。まず，頭がいいというか，小賢しいというか，利発的である。つぎに創意工夫・換骨奪胎の才がある。ものまねがうまく，器用である。さらに自己顕示欲が強く，見栄症である。そして全体的には想像性に乏しく，責任感覚がまるでない。／鈴木源輔は右の条件をことごとく兼ね備えている。その意味では鈴木は日本の知識人の代表とっていいかもしれない。皇民教育実践のモデル，（中略）以前，つまり千葉師範付属小訓導時代は自由教育の旗頭だった。自

由教育から皇民教育、そして敗戦後の民主教育という時代の潮流をみごとに乗り切るあざやかさというか、変身の早さというか、それを一身に代表した人物である」<sup>7</sup>と源輔の歩み全般を批判し、さらにとくに戦後期について「敗戦を迎えると、鈴木源輔はさっそく『日本民主教育連盟』の理事長となる。お見事とほめたたえたい変身である。(中略)おそらく『日本民主教育連盟』は戦争責任のがれと、彼一流の時流便乗による小賢しさの創意によってつくりあげた内実のない団体であろう。彼は昭和21年にはもう3冊の本を出している。『民主日本の教育』『討論学習法の実際』『民主教育の実践』(いずれも教育出版社)。正直いって、標題を見ただけでムシズが走る。戦時下の鈴木を知って、次の文章〔『民主教育の実践』(p.2)からの、学級経営の実践に関する引用部分は省略)を読んで、感動の動かぬ人がいたら不思議に思う。／これは明らかに鈴木戦争責任に対する開き直りである。しかも、反省の色がまったく認められず、自分のやったことなどおくびにも出さずに、戦時下の教師たちを弾劾している。わたしは鈴木がどのような教育をやったのか、教職追放にはひっかかったのか、まったく興味がない。あるのはただ、こういう体質の人間が教師となり、教育界に大きな影響力をもった、という事実である」<sup>8</sup>と手厳しい。

本論文に直接かかわることから比較的長い引用をしたが、この長浜の厳しい批判は、なるほど全般的には首肯されるものであろう。しかしそれは、研究的な批判というよりは評論的な非難にとどまっていると言わざるをえない。たとえば、「時代の潮流をみごとに乗り切るあざやかさ」がなぜ源輔のなかで成立したのか、それが「日本の知識人の代表」と位置づけられるのだとすれば、この典型的な事例からどのような日本の教師の精神構造が導き出せるのか、日本民主教育連盟とはどんな団体で、たしかに「内実のない団体」なのか、1946年という時期にしかも半年という短期間になぜ3冊もの著作を刊行できたのか、戦争についての総括や戦争責任は源輔からまったく語られていないのか、教職追放にあっているのかどうか、これだけ批判される源輔にもかかわらずなぜ「教育界に大きな影響力」をもちえたのか、といった疑問に答えていかなければならない。言説の「一貫性」のなさや戦争責任の無自覚さを完膚なきまでに糾弾している外在的な批判だけでは、そこで提起されているせつかくの重要な研究課題が深まっていかない。

その点では、古典的な研究視点になるが、第1次新教育運動(大正自由教育)の研究手法として、人物史研究の有効性が提案されている点は留意してよいだろう。源輔研究においても「教育方法に内在する実践的な性格が、感情と論理とを一体化した個人の総体としての活動のなかにもっともよく表現されるからである。この活動のなかに社会的条件とのかかわりと思想的な裏づけが相互に関係する構造もはっきり示されてくる」<sup>9</sup>という視点が、そのまま当てはまる。多くの新しい教育方法の主張者が自己の方法を強調する背景として、自分の学校における実践をもっていた点についても、源輔の場合は千葉師範学校附属小学校および東金国民学校とすることができ、その意味でも人物史研究としての条件を有しているといえよう。

## 1. 敗戦直後の東金国民学校と鈴木源輔校長の退職

### (1) 敗戦直後の東金国民学校

敗戦直後の東金国民学校の状況を実態的に明らかにできる史料は、多くの学校がそうであるように、きわめて乏しい。授業よりも食糧増産に追われ、航空機燃料のために松脂採りに挺身していた学校に突如流れた、敗戦を知らせる天皇の玉音放送は、「聖戦完遂」に向けて滅私奉公の精

神で生活していた日々の緊張感と、いつ襲って来るとも知れない空襲の恐怖感とから人々を解放する一方で、教師たちに言い知れぬ虚脱感と無力感、そして未来に対して不安感を抱かせることになった。戦後教育は何の方向性ももちえないままに始まったといつてよかった。進駐軍が次々と上陸してくる事態に、学校の出席簿、統計の帳簿類は校庭で焼却されるようになり、当時の混乱した学校の様子を克明に記録するような精神的、物理的余裕はまったくなかったのである。

そのような資料的な限界を踏まえつつ、沿革史や当時の新聞記事あるいは回想資料によって、敗戦直後から1948年までの東金国民学校（小学校）の教育状況を概観しておこう。そのことが、源輔が戦後直後に3冊の著作を出版する背景を説明することになるからである。

まず、『沿革史 東金尋常高等小学校』（以下『沿革史』と略称）から、当時の記事を抄録してみよう。記事は、転休職、退職、転出、助教・幼稚園保母任命についての事項が圧倒的に多く、当時の教員人事の緊急性に対応できないでいる学校の混乱が想像できる。そのなかから、校長人事についてのみ記載を取りあげ、学校行事、当時の教育状況を象徴すると思われる出来事を、採用し抄録した。

なお、『沿革史』によれば、1946年度の在籍児童数は、6学年合わせて1,679名、1947年度は1,705名、1948年度は1,691名であり、大規模校であった<sup>10</sup>。

#### 昭和二十年度（1945）

十一月三十日 体育祭  
三月 九日 学芸会

#### 昭和二十一年度（1946）

四月 五日

石田 昇

千葉県山武郡東金国民学校長ヲ命ズ（千葉県）

五月十四日 創立記念日 休業（郡校長会）  
六月 一日 教育会山武郡分会総会 於講堂  
七月 八日 欠食児童二じゃがいも配給ス  
七月二十日 今日ヨリ八月二十日マデ夏期休業  
九月 十日 オスボン少佐一行視察団来校。  
十月二十日 秋季大運動会  
三月七日～九日 学芸会

#### 昭和二十二年度（1947）

五月十八日 本日、講堂ニ於テ教員組合大会ヲ開催ス  
九月三十日 本校 P.T.A. 発会式ヲ挙行ス 1. 会員五〇〇有余出席 2. 来賓トシテ

#### 昭和二十三年度（1948）

五月十四日 山武郡東金町立東金小学校創立記念日  
七月 九日 第一部会主催新任教員研究会（於二校舎）  
九月十六日 颯風来襲 被害佐野如し  
一、講堂の屋根及び南側面 一、今井校舎南側面  
一、玄関上屋根 一、立木の倒れ十幾本 一、ガラスの破損  
十月 十日 大運動会

十月二十九日	社会科研究会 教育研究所員来校 本校二校舎
十月三十一日	校内社会科研究会 文部省事務官 長坂端午氏来校
十一月十七日	六年修学旅行 房州方面出発
二月十九日	公開研究会 県研究所三部支部主催
二月二十六日	五日制試験実施
三月十二日	学芸会
三月二十四日	卒業式

『沿革史』は年度によって記述に粗密があり、どちらかといえば行事中心の記載になっている。そのなかで、校長人事という点についていえば、源輔は、1946年3月31日付で東金国民学校校長を辞職しているが、その記載は見当たらない。そのことの経過については、後に(2)で述べることにしよう。新たに4月5日付で、算術教育に造詣の深い石田昇校長<sup>11</sup>が赴任した。ただ、新制中学校の設置に伴い、翌年には東金中学校の初代校長として異動している。ついで、1947年5月に、音楽に堪能で童話の読み聞かせを得意としていた吉原実校長<sup>12</sup>が赴任して来た。石田、吉原とも、以前東金小学校で教鞭をとっていた経歴がある教員だった。

そのころの東金国民学校(1947年4月からは東金小学校)の様子は、学校史につきのように回想的に記されている。「21年のことだったか、学校には、欠食児童のために、じゃが芋や、メリケン粉、はては、進駐軍から、脱脂粉乳や砂糖が配給された。これを、子どもたちにたべさせるために、多くの父兄が手伝ってくれた。／こうした時代であったので、子どもたちの弁当や、はきものがなくなり、先生方は、子どもたちと、自分の弁当を昼まで確保するのに、大さわぎであった。／教科書は、古い教科書に不要なところをすみで消して使った。また、新しくできた教科書は、新聞紙に印刷したもので、生徒は、めいめいにそれを切つてとじこみ、勉強したものである<sup>13</sup>」。食糧難に日常的小おそわれていたことがわかるし、1945年9月20日に国定教科書より戦時教材削除の指令が文部省より出された、いわゆる「墨塗り教科書」の指令が教育現場ではとくに印象的であったことも窺い知ることができる。この時、教師にとっても子どもにとっても、改めて「敗戦」の事実を思い知らされ、唯一無二と信じた「国体」が崩れ去るさまを具体的に実感させられることになったのである。

新しい教育についての情報が学校現場に導入されてくるなかで、試行錯誤する学校の様子も記されている。吉原校長時代になるが、「時間表を自由につくり、振鈴時刻も勝手にやっていた。それというのも、当時は能力に応じた教育が呼ばれ、<sup>(ママ)</sup>低学年、高学年のちがいがから、学習時間に差をつけようと考えた。各学級ではそれぞれ目覚まし時計をおいて、めいめいやりだした。しかし、隣の教室では学習を、私の方は休憩というようにガヤガヤになってしまった。これでは、しょせん無理であった。地域に役立つ人材をとということで、町民一同にアンケートをだしたことがあった。しかし、これも取捨がつかず、しりきれとんぼに終わってしまった<sup>14</sup>」と、率直に述べられている。その頃、アメリカの教育が急流のように教育界に入ってきていた。コア・カリキュラム、ガイダンス等々といった新しい用語が次々と紹介されたが、概して年配の教師ほど新教育についていくには困難さを覚えたといわれている。上の回想も、その困難さの率直な表現にほかならなかった。「民主主義」という言葉が新鮮な響きで教育の現場にも日常生活にも入ってきたものの、「民主主義」や「自由」についての解釈は、教師にとってもいわんや子どもにとっても、容易に

理解できる性質のものではなかった。

その点で、文部省一行を伴った進駐軍のオスボン少佐とポアース女史による山武郡各学校（東金高女、国民学校、女子商業、東金実業など）の実際状況調査（9月9日～14日）は、東金国民学校にとっても緊張感が高まった印象深い1日となった<sup>15</sup>。東金国民学校への訪問は『沿革史』のとおり、9月10日であった。その視察状況が新聞でも報道され、オスボン少佐の談話として「政治や社会問題 自由に検討せしめよ」という小見出しのもとに、「ある学校では机をならべて生徒が一团に先生の方を向いているといったやり方を離れていた。ある学校では生徒同士が机を向い合わせお互い相談しながら勉強していくという行きかたを見た。大変うれしく思った。今後の学校教育は形式的であってはならない。社会的にも家庭的にも實際をふませる生徒自身がークラスで委員をつくり数日間の実際をふむための組織をつくることである。（中略）たとえば町家問題にすればそのクラスの中に委員を設けその町の実際政治の現実をとらえてクラスに報告する。クラスはこの報告によってその町の当面する諸問題について遠慮のない討議討論をする。またはそのクラスで町村長をつくり全生徒が議員となって模擬町会を開き自由な町村政の批評をする。または農業会方面の問題をとらえて審議するもよし、衛生の問題について意見を闘わすのもよい。東金労働組合の問題を取り上げるのもよいであろう（後略）」が紹介され、公民教育およびその方法としての討論学習を積極的に推奨していた<sup>16</sup>。

1948年度になると、東金小学校でもとくに社会科を中心とする新教育への対応が活発になってくる。「カリキュラムづくりがさかんな時代で、石森延男先生や長坂端午先生を招いて、いっしょうけんめいつくったものである。／はじめて社会科が生れたころなので、その指導には大変困ったものである。『何を』『どう教えるか』ということで、何をについては、大単元主義でカリキュラムをつくり、どう教えるかについては、ごっこ遊びをとりいれて、ともかく公開研究会をするまでに至った」と、その成果が徐々に結実しつつあった。『沿革史』にも1948年度からそのような動向が顕著になっている。1950年ころまでには東金小学校独自の基準カリキュラムが作成され、山武郡での「尖兵」になったと自己評価されている。地域の中心校としての自覚ととともに「東金小の威信と伝統を傷つけることなくやりぬき」とくに男性教員は「全員徹夜してつくったものである」という熱心さが発揮された<sup>17</sup>。

また『沿革史』には、学校行事が頻繁に登場している（1949年度割愛したが、音楽会、運動会、修学旅行、美術まつり、学芸会などが多く開催されている）。「敗戦のいたでから立ちなおるまで、本当にたいへんなことであった。児童の心もすさんでいた。世の中もわるかった。施設設備は不備で、そうした中で、先生方は歯をくいしばって頑張ったのだ。（中略）／暗くひからびた子どもの心に、うるおいをもたらすべく、音楽、図工をとりあげ、体育によって、新しい日本の子どもづくりに励んだ。この時代の教育は、まことに当を得たものであった<sup>18</sup>」として、学芸会などの行事にはたいへんな熱の入れようであり、またそのことが地域の大人たちへの娯楽としての役割をいかんなく果たすことになっていた。野球も盛んに行われており、新聞報道においても、1946年10月には「東金校勝つ 学童軟式野球」を見出しとして「県野球協会並びに本社主催の県下学童軟式野球第二日目の二十七日は初等科、高等科共に東金校チームが初の栄冠を獲得」と、銚子若宮チームや姉崎チームに勝利した東金チームの健闘を報道していた<sup>19</sup>。

このように、源輔校長から石田校長、吉原校長に至る時期の戦後直後の様子が概説的に述べられている。学校誌の記述を読むかぎり、当時の教員に「吉原校長先生は、終戦後の混乱期で、物

資も乏しく、人心もすさみ、教育面に不安と動揺の中で、いち早く民主教育にきり変えられ、基礎学力の向上に力を入れ各教科の研修も熱心で、郡下に先がけて、社会科の、『コアカリキュラム』に取り組み県下に発表され、多数の参観人も訪れました」<sup>20</sup>とする回想を代表させているように、吉原校長が赴任した1947年5月以降に新教育の始動が本格的に始まったような記述のされ方がなされている。しかし、この点について、さらに源輔に即して検討してみよう。

## (2) 鈴木源輔の退職

『沿革史』における昭和20年(1945)、昭和22年(1947)の記事は、人事案件を除けば、わずか2件のみである。校長についても、鈴木源輔がいつ退職したのかの記事が、どういうわけか記載されていない。1946年4月5日に、石田昇が校長に赴任することになったことによって、源輔の退職が間接的に知ることができるのみである。

もっとも源輔の退職は、新聞報道で確認することができる。『毎日新聞』(千葉版)の1946年3月31日付には「県教育民生部では新学年に備へ国民学校青年学校教職員の定期大異動を卅一日附で発表した、今回の異動は教育の再建設に重点が置かれたが、退職者が未曾有の多数に達しその殆ど全部が本人の希望によるもので、その内には国民学校長中の大物、高木京次郎(佐原)、鈴木源輔(東金)、水鳥川安爾(市川)(中略)が揃って勇退。(中略)しかしその殆ど大部分が本人の希望によるもので生活と結びついた世相の反映として注目される。国民学校教員の退職六百五十九名(内校長六十名)(後略)」<sup>21</sup>という記事が掲載されている。教育の再建にあたって教員の退職者の多さが伝えられ、またその理由が本人の希望によるものとされている。本人の希望というのは、じつのところ国民学校時代の活動が教職追放にあたる可能性を察知し、追放になる前に辞職しようとした事情によっていた。鈴木源輔はもちろんのこと、千葉師範学校附属小学校での同僚、水鳥川安爾の名前があったほか、退職者の約一割を校長が占めていた。

実際、戦前東金小学校時代は源輔の懐刀として活躍し、その後教育庁香取地方出張所に異動し、戦後もその職にあった実方弥氏も、そのあたりの事情について「戦後は、鈴木先生とはもちろん付き合っ、家にも何回もいらっしゃるし、学校でも一緒になっていましたからね。当時は私は役所生活6年やってたですから、戦犯の心配が非常にあったので、むしろ鈴木先生がお辞めになったほうがいいですよという勧告は、私がやったのです。勧告をしていなければ、戦犯にひっかかっちゃいますから。自発的に辞めませんと。だからその前に早く辞めて、『戦時国民教育の実践』っていう本が引かなかったわけです。審査会で引かかっちゃった」と、当時の裏舞台を明かしている<sup>22</sup>。

源輔自身も、「追放一步手前で退職」<sup>23</sup>と自らの退職について回想していた。実際、1942年の著書『戦時国民教育の実践』(帝教出版)は、内務省警保局長より指示された戦後没収図書リスト(No.36)の中に含まれていた<sup>24</sup>。

後に紹介するが、源輔自身、自由教育時代の実践を戦後新教育にあわせて東金で実施しようとしていた時期であった。この退職によって、新教育への試行錯誤の教育実践から新教育の啓蒙のための執筆活動へと路線が変更されることになった。考えようによっては、一気呵成に執筆するための時間的余裕が生まれることになったともいえよう。

## (3) 新教育への始動

敗戦直後から退職するまでの約半年間、つまり源輔校長在任中の東金国民学校の教育実践を知



る手がかりも、きわめて少ない。そのような限定のなかで、戦中から戦後直後にかけて東金国民学校の訓導として、源輔の側近の一人であった吉井永氏の回想から当時の教職員の様子をうかがってみることにしよう<sup>25</sup>。なお、吉井氏は、源輔について「信念の人・企画の人・実践の人 鈴木源輔先生」<sup>26</sup>を執筆し、先に紹介した実方弥をして『新教師の書』（1940年12月）を「各教科教授法の中には、自由教育的な考えが多分に入っているし、個性尊重ということも、この本の随所に表現されているのを見ても、先生は附属小で研究実践した自由教育から終生ぬけきらなかったようです」と語らしめている。また吉井自身もその著作が「民主教育三十年の今の教育の諸問題を的確に解決してくれることには驚くほかない」と評価している人物である。

やや長い引用になるが、『六十年のあゆみ』以上に、源輔に即して当時の実情がつかめることから、その部分に限定し以下に紹介してみよう。

「我々には民主教育のプリントが配られましたよ。きっかけは、とにかく俺はこういう教育を時代の要請とは言いながらやったんだ。そしてお前たちは全部そういうところで苦しんだ。しかし時代はガラッと変わるんだから、少しずつ研究しろ、と。これは、俺が昔やった自由教育の考え方から、あるいは欧米の本をみてこういうことを考えたから、というようなことで、作って配ったように私は記憶しています。

それまでは鳴かず飛ばずで、我々は虚脱状態ですから。戦後昭和20年8月以降は。何やって、戦さは負けちゃったし。とって勉強はほとんどやってなかったし。それまでは飛行機に積む軍用の箱を作ったり、桑の皮むきや松根油集めをやっていた。それもやる必要がなくなってしまったんですからね。というようなことから、皆虚脱状態になって、『子どもなんか、わけわからない』という風に、捨て鉢になってね。で、児童を帰すと、職員室で集まっては、囲碁会大会やったり将棋大会やったり、そういう一時期があるわけなんです。

源輔さんも、ただボーっとしてましたよ。でもただボーっとしててなくて、その時に彼が考えていたのは、やはり民主教育のことを考えていた。これじゃしょうがない、こういう現状じゃしょうがないということから、一度皆を集めて、民主教育のプリントが配られた、ということになると思うんですがね。結局そういう虚脱状態が、8月から1ヶ月、2ヶ月続いたかもしれないけれど、やっぱり教頭さんあたりが、これじゃいけないということで、翌年の3月になれば当時は入学試験なんかありましたね。旧制の中等学校の入学試験のためには、相当力をつけなくちゃいけないし、10月あるいは11月近辺になるころまでには、皆落ちついて。

とにかくアメリカ人が来ても、東金小学校にも来たけれど、特別変わった様子もないし、直接こっちに進駐してくるわけでもないし、いくらか気持ちが落ち着いてきた。戦争に負けた当時は、アメリカの兵隊が進駐してくるんだから、女子はどうなるかわからないというデマが飛んで、皆不安だったことは事実ですよ。（中略）

東金小学校なんかでは、まあ9月からすぐではないけれど、今までやってた総動員体操だとか必勝訓練だとかは、なくなったわけです。それに代わるものとして出てきたのが、前からもあったけれど一人一人研究の発表だとかね、何とかって言うのも行事の中に取り入れていきました。

それから、質問の集会っていう、あれは何て名前だったかな、わからないことを質問させて、

それに答えていくっていう。そこら辺になってくると相当変わってきましたよ。20年後半で、そういうのが始まっているでしょう。『天皇陛下は神様じゃなかったんですね』というような質問からね、さあそれをどう説明しよう。『子どもはどう生まれるんでしょう』なんていうところまで、子ども達が聞いてくるようになっちゃった。それを教師なりに解明してやる。集合の時に、たくさんそういう問題を出されたのをいくつか選んでおいて、今日はこの人たちにこれだけの答えをするという形で、入れかわり立ちかわりにやるようになったりね。東金っていうところは、何か時代が変わると、すぐそれを取り入れて、違ったことをやったということは実際ありましたよね。まあ、合同体操なんていうものは、戦さに負けても残っていましたがね」

というように敗戦以降の沈滞した教師たちの様子が証言されている。と同時に、そのような虚脱状態からいかに脱却するか、源輔の新教育への方向転換についてのリーダーシップも語られている。そのリーダーシップの拠り所になったのは、源輔の千葉師範附小時代の自由教育の実践経験であり、欧米の新教育に関する源輔の読書経験であった。また面白いのは、上級学校に進学する試験準備への対応が、教師たちの立ち直りのモチベーションになっていたということである。

この証言に対応するように、吉井氏の指摘する「昔やった自由教育の考え方」や「質問の集会」は、当時の新聞記事に「円卓式に机配置 東金校・共治委員会設け新教育」や「知りたい政治 東金国民校の質問箱」といった見出しで紹介されている。

前者は「学校教育の民主化を期して敢然と立ち上つた山武郡東金国民校では民主教育研究班を組織し教育革命の第一歩を踏出した、民主化教育方針は従来の殻を破つて児童を中心とする最高機関の共治委員会を組織し更に学校自治会、学級、部落の各自治会を設け、共治委員会は毎土曜に開催し児童の討論によつて次週一週間の訓育事項を選定し更に行事を自治会にはかつて決定する。／一方各学級では民主教育の基本たる個人意志を尊重して個人学習、分団学習、共同学習制を実施し教職員を中心とする机の配置も改革、個性の似たもの同志五名或ひは七名程度の児童を中心とした円卓式な配置に変更、初等教育の基礎を逸脱しない範囲で児童の希望する教育を行ふ」<sup>27</sup> という記事である。共治委員会や自治会、あるいは個人学習、分団学習、共同学習の形態による実践については後に検討するが、1946年1月段階で民主教育の試みを実践していたことについては、注意しておきたい。

また後者は、「東金国民学校は玄関前に学童の質問箱を設けて自由な質問を投書させてゐる。毎週一回この箱を開箱、学童相互間で質問に答へさせたり教員が解説を與へる。週一回の開函では共産党、社会党、自由党、進歩党説明を求めるもの選挙の事などがあり。その外／地球に人間が住み出したのはいつか、誰が字をつくつたか、日本人と外国人は何故色や目が違ふか、病氣すると何故死ぬか、我校の総面積総生徒、田畑経緯度をききたい、人は一度死ぬと何故二度は生きないか／など、その他天体の事や科学的な質問など数十項目に達してゐる」<sup>28</sup> という記事であった。

このような戦後直後の動向は、『沿革史』でも学校誌でも確認できない。全国的には「いわば『自主的』に新しいカリキュラム改造に取り組んだ教師や学校も少なくなかった。たとえば、東京第三附小、秋田師附小、新潟第一師附小、奈良女高師附小などは敗戦の年の10月ごろから、すでに『新しい学習法の研究』を開始しているが、翌年の9月には、さらに『社会科学習の研究』（主

として自主的学習)を始める学校(東京第三附小,新潟県保倉小,新潟第一師附小,高知県小川第一小など)が現われはじめる」<sup>29</sup>と、とくに師範学校附属小学校で新しい教育に向けた動向が指摘されているが、東金国民学校においても、その全体像は見えないながらも、源輔の指導のもとで新教育の試みが確実に始動していたのである。

## 2. 戦後新教育への実践的・理念的対応 —『民主日本の教育』を中心として—

### (1) 3冊の著作の刊行とその意味

第1次米国教育使節団報告書は、1946年4月の段階で「彼等〔日本の教育者-引用者注〕は『自由主義』『デモクラシー』『科学』『ヒューマニズム』等のことばを知つてはゐるが、必ずしもその基本的な意味を感得してゐない」<sup>30</sup>と現状認識を述べている。日本の教師にとって、民主主義教育、そしてその基本となる個性や自由への理解は、さほど容易なものではなかったはずである。

そのような時代状況のなかで、源輔は、なぜ戦後直後に矢継ぎ早に、戦後新教育の理念と方法とを啓蒙する3冊もの著作『民主日本の教育』(1946年6月68頁)、『討論学習法の実際』(1946年8月71頁)、『民主教育の実際』(1946年10月87頁)(いずれも教育出版社)を刊行したのであろうか、いや刊行できたのであろうか。

やや機械的になるが、3冊の関係を知るために、それぞれの著書の「序」を引用しておこう。まず『民主日本の教育』(1946年6月)では、以下のように記されている。

「民主的教育を今後如何に建設するかといふことは、わが国の大きな課題である。本書は著者が体験した十余年間の自由教育の実践に省み、且つは終戦後日は浅いながらも実施した民主的教育の実情に鑑みて、一気に書きあげたものである。／民主的教育に於ては、人格の自由が個性を完成し、社会を完成するものであつて、又逆に社会理性が社会を完成し、個性を完成するものであるとも考へられる。しかも両者は相即不離の関係にあるから、この問題を主題として筆をとつた。しかしこれが具体的問題は、紙数の関係上後日にゆづることにした。幸ひ本書が聊かなりとも、日本民主化教育の一助ともなれば幸甚の至りである。／昭和21年4月／八鶴湖畔にて 著者記」  
つぎに『討論学習法の実際』(1946年8月)は、以下のとおりである。

「討論学習とはどんなものか。これを実施するには、どんな方法をとればよいかなどと、討論学習に対する論議が盛んになり、また討論学習の実体を知らうとするものが多くなつてきたことは結構である。討論学習の方法に対して、一応の解説を試みたのが本書である。／そもそも学習は、弁證的討論的なものである。自己が自己と話をする自問自答に始まり、自と他との弁證法討論学習によつて、いよいよその真価を發揮するものである。しかも多数児が、自由意志によつて発表討論を行ひ、学習結論に達し、文化を獲得することは、民主的精神に合致するものである。／また民主主義に基づく教育は、学童の個性を尊重し、自主性を認め、その言論、行為、研究の自由を許す結果、討論が自由に行はれ、討論が盛んに行はれることになる。討論の価値性を十分考へ、これを教育的に導入することの必然性を痛感するとともにこれを善導すべきである。／本書は、まず民主的教育と討論学習との関係を説述し、さらに討論学習の教育価値を解明し、次に討論学習の一般的なる方法並に特殊的なる方法を解説したものである。本書が聊かなりとも教育實際家の参考とならば幸甚の至りである。／昭和21年7月 東金町寓居にて著者識」

最後に『民主教育の実践』(1941年10月)は、以下のとおりである。

「新日本の再建は、教育の力に挨つこと大である。此の際全国の教育者が、教育立国の立場から過去の教育を見なほし、民主的思想に基づく教育を実施し、日本文化の進展を図り、世界人類の福祉のために貢献せられむことを望んでやまぬものである。／本書はかかる考へから、民主的教育に於ける学級経営の構想・学習にまつはる諸問題・訓育に関する諸種の問題・体育上の各種の問題を、実践的にしかも著者の体験を通して解明したものである。／本書は『民主日本の教育・討論学習法の実際』の姉妹篇として執筆したものであるから、該書を参考にしながら、本書を読まれむことを切望してやまぬものである。／昭和21年9月 八鶴湖畔寓居にて／ 著者識」

3冊に共通する特徴は、教師を具体的な対象として明確に意識し、その教師に対して実践的な参考になるようにと執筆されている、民主教育の啓蒙書、解説書であるという点である。その内容は、民主教育、討論学習法、あるいは学級経営にまつわる主題の構造を分節化し、箇条書きでポイントを示していくというもので、戦前執筆された文章とその筆致は一致する。その筆力には源輔特有の勢いが感じられる。

ところで、この3冊の著作は、どのような関係にあるのだろうか。1冊目の『民主日本の教育』では「具体的問題は、紙数の関係上後日にゆづること」とされ、3冊目の『民主教育の実践』では、「本書は『民主日本の教育・討論学習法の実際』の姉妹篇として執筆したものであるから、該書を参考にしながら、本書を読まれむことを切望してやまぬものである」とあることから、それぞれが関連しあっていることが指摘されている。そのことを裏づけるように、2冊目の『討論学習法の実際』は「民主教育叢書2」、そして『民主教育の実践』が「民主教育叢書3」として表紙に印刷され、その2冊の裏表紙には最初の『民主日本の教育』を加えて3冊が「鈴木源輔著 民主教育叢書」シリーズとして掲載されている。2冊目からそのような叢書名がつけられ、その段階で3冊目の『民主教育の実践』の刊行がすでに予告されていることからすれば、2冊目・3冊目がほとんど同時に構想されていたと考えてよいだろう。

その意味で、2冊目の著作が、源輔が得意とするであろう学級経営、訓育を対象とした『民主教育の実践』ではなく、とくにテーマを絞った『討論学習法の実際』であることに、やや唐突な印象を受ける。『討論学習法の実際』の本書冒頭において、源輔は、「討論学習にたいするいろいろな問題や、その実際が、盛んにラヂオで放送され、しきりに雑誌にかかげられている。そして討論学習法が、教育方法として真剣に検討され、採用されるやうになつてきたことは、誠に結構なことであるが、うつかりすると、その方法をあやまり、その研究がたりないと、浅い討論学習をさせることになるから注意を要する」<sup>31</sup>と、教育界が討論学習への関心を高めている背景を明確に自覚している。その背景とは、この討議法が、「戦後、米国対日使節団の勧告もあって、新教育の学習指導の花形としてわが国教育界へ幅広く導入された」<sup>32</sup>教育方法であったことである。第1次米国教育使節団報告書には「討議法」という具体的な名称こそ使用されていないが、「教師が語り生徒が聴き、そして彼等が話されたことを単に言ひ返すだけの空気は、生徒の発達をうながす上に効果がない。生徒達が理性に照らしてかつ可能な結果または実際の結果を以て解答を吟味しながら、質問を発したり、色々な原因を調べたり、その意見を集団の批判に供したりすることができない限りは、発意と独創とはおさへられてしまふ。(中略)民主政治における集団生活へ参加するための訓練には、集団討議の過程や指導者の選定や、指導者たることの実習や種々異つた意見を受けいれる寛容な態度などを経験する必要がある。(中略)選抜された教師達の指導のもとに行はれる討論は、若い世代の人々を助けて、古いと新しいとを問はず、善いものを固

守せしめることにならう」<sup>33</sup>と、積極的に討議法を推奨している。戦後の初期社会科の時期に普及し、いろいろな事実や意見を出し合って疑問の答えを考え出す、いわゆる「discussionとしての討論学習」<sup>34</sup>が注目され、導入されようとしていたのである。『民主日本の教育』を4月に脱稿した源輔は、同じく4月6日に発表された米国対日使節団報告書の勧告のなかで、一躍注目を浴びてきた討論学習について、その実践的な解説書を提供すべく7月までに急ぎ執筆した可能性はあろう。

またそれぞれの著作に理事長の肩書きとして付されていた、日本民主教育連盟という団体の性格については、詳しくはわからない。ただ、新聞報道によれば、「山武教育会の新教育研究会」という見出しのもとで1946年3月「日本民主教育連盟の主催山武郡東金国民学校山武郡教育会同教職員組合の後援で廿六七日の二日間東金国民学校に新教育研究会を開く。授業公開は低、高学年に分け一般授業自由研究、研究発表等があり、新教育問題の討議も行はれる。講演及び講師次の如し／アメリカの教育現状小西重直文博、時局の言葉天野一高校長、新教師必携石山文部省第一編輯課長、今後の教育竹下文部省図書監修官」<sup>35</sup>と報道されている。教育会と教職員組合とが後援するという形式で、日本民主教育連盟が主催する新教育研究会が東金国民学校で開催されることが予告されている記事である。民間団体であるからなのか、あるいは実際には開催されなかったからなのか、『沿革史』にはこの研究会の記事は記されていない。

それぞれ3冊の「序」には、本論文の序章でもふれたように、当然のことながら検討されなければならない重要な課題が含まれている。序章と重なる部分もあるが、「序」に即して再度提示しておく、(1) 民主的教育の建設を課題にしているが、皇国民錬成教育で全国に名を馳せた東金国民学校長として、戦前・戦中での天皇制超国家主義・軍国主義の教育をどのように総括し、評価しようとしていたのだろうか。「過去の教育を見なほし」とは、どのように見直しているのかという問題である。(2) 「著者が体験した十余年間の自由教育の実践」あるいは「実践的にしかも著者の体験を通じて」とは千葉師範学校附属小学校での自由教育にほかならない、また「終戦後日は浅いながらも実施した民主的教育の実情」とは、前節に紹介した『新聞記事』より伺われる東金国民学校での敗戦直後の実践である。とすれば、大正自由教育期に実践していた千葉師範学校附属小学校での「教授は自学、訓練は自治」の標語で呼ばれた自由教育の、何がどのように継承されようとしたのだろうか、その継承にはどのような特質があったのだろうか。(3) 多用される個性、人格の自由、研究の自由、自主性、文化といった言葉のなかに、戦後直後の民主教育のあり方を、どのような意味として受けとめ解釈しようとしていたのだろうか、といった問題である<sup>36</sup>。

以下、戦後直後の源輔の教育認識を検討するにあたって、最初の著書『民主日本の教育』を主な素材にしたい。本書は、民主的教育のあり方を個性尊重と社会発展との相補関係においてとらえ説明しようとしている。2冊目、3冊目が、そこから派生してくる「具体的問題」、つまり教室のなかで指針となるべき性格を持たせる実践的な著作になっている点で、源輔の民主的教育に対する基本認識は、『民主日本の教育』から読みとれると考えた。

## (2) 戦時下教育への総括

1946年4月に脱稿、6月に刊行された『民主日本の教育』において、源輔自身の戦時下錬成教育への総括や反省、あるいは教育の戦争責任についての発言は、いっさい見当たらない。戦時下教育への総括をする章も節も設けられておらず、民主的教育のための改革指針をひたすら具体的

にあげている（本書の構成は後述）。

とくに、「第一 日本再建と民主的教育」では、日本の再建に教育の果たす役割の重大さと、日本の民主主義に向けての改革指針が述べられている。その改革指針として、教育制度の改革（とくに教育の機会均等）、教育法規の改廃（日本教育憲法の議決制定）、監察制度の改善、校長公選、教員異動の民主化、教育者の待遇改善、教職員組合の結成（既成の教育会批判）、教育者をして国民としての解放、学童の自立性と人格の自由への認知、能率教育の必要性、自己活動・学童の自由を保障した明朗教育の必要性、学校経営・学級経営における教師と学童との「共治」の経営、学童自身による共励切磋、教材選択における学童の参画、という15のポイントが、つぎつぎに列挙されていく<sup>37</sup>。全体的な著作の構想を練り、それを分節化し、そのひとつひとつに実践的な裏づけをもって「前向きに」書き進めていこうとする叙述には、読む者をして圧倒されるものがある。実践を想定した具体性の列挙こそ、源輔の得意とする筆致なのだ。そして、そのなかに必要に応じて戦時下教育への言及がなされているのみである。しかも批判的な言及である。

戦時中への批判的評価については、まず文教を軽視した軍部に向いている。「国費の大部分は軍事費であつたではないか。そして文部省の存在に対して、某新聞は陸軍省文部局とまで、文部省の存在を軽蔑したではないか。わが国家が文教の重要性を口にしながら、事實は、文教を軽視し、教育者を虐待したことは、諸君が痛切に感じてゐる事實ではないか」<sup>38</sup>と教育者の立場から批判している。

教育関係においては、たとえば教育会が批判の対象となっている。「既成の教育会が今まで何をしてきたか。教育者の地位を安定させたか。教育者の生活を保障したかといふに、わづかに研修に軽い動きを見せてゐたに過ぎない。その上今までの教育会は、官製で所謂顔役がはばをきかせてゐて、新しいしかも正しい立派な教育者の進出は困難であつた」<sup>39</sup>という具合である。

また、最大の焦点は天皇制への評価であろうが、天皇制という表現は慎重に避さけながらも、天皇制の維持、つまりは国体護持を主張している。「日本国家は、軍閥専制の国家でも、官僚独善の国家でも、財閥壟断の国家でもない筈だ。一君万民をもつて組織された君民共治の国家であり、調和国家であり、文化国家であり、共楽共存の国家でなければならない。（中略）日本再建にあつては、正しい日本歴史によつて、君民共治の体制を整へ、特権階級を打破して、国民の生活を安定し国民の文化地位の向上を図り、治者と被治者、支配者と被支配者的関係を改めて、即ち封建的社会観を打破して、国民の多数の幸福を来たす社会に改造しなければならない」<sup>40</sup>として、君主（天皇）と国民との「共治」の国家体制を主張している。そのような関係における「正しい歴史」が何をさすのかは明示されておらず、国体護持の前提にして、軍部、官僚、財閥へ批判の矢が向けられつつ、民主主義の原則である最大多数の最大幸福を主張する構図になっている。

この点で、大正期、手塚岸衛が『自由教育真義』において、他国との比較の上で文化国家を説明しようとする際「わが国の文化を支持します 元首は畏れ多くも 天皇である。その御家が皇室である。皇室や 天皇に対する国民の至誠は忠義である」<sup>41</sup>と述べ、日本の文化を宣揚するために国民教育の意義が説かれようとする回路と、基本的にその精神構造は一致していると考えてよいだろう。

もちろん源輔は、社会には「ある特有な指導者によつて、これも超論理的にそれを迎合して社会理想を作る場合もある」<sup>42</sup>として、政治的な統治体制としての天皇制を間接的に擁護している。一方、「特権階級のみが、社会を治めることはまちがつてゐる。（中略）現に働きつゝあるものが

社会の下積みになり、不正な行為で、物質的富を獲得したものが社会の上に居るとは言語道断である」<sup>43</sup>と、階級的な視点を思わせる箇所もある。しかし、「一君万民をもつて組織された君民共治の国家」における民主主義のあり方について、またそのような国家における階級的視点について、源輔は両者を明確に関係づけた言及はしていない。

源輔が戦時中に「民主主義国家群は、個人の自由をもつて、道徳の最高規範となし、自由を尊重し、自由を擁護するために国家存立の意味があると考へてゐる。(中略) 恐しいのは日本人の思想が、自由主義、個人主義化したことだ。現在教育者がこの思想を撃滅するために、大努力を払わねばならぬ羽目となつた。(中略) 軍隊がこれ等の国家に鉄槌を加へてゐる際、教育者は思想方面を受持つて、この思想を打破しなければならない」<sup>44</sup>と強調していた4年前の時代とは、見事に決別している。新しい時代が要請する教育観から「軍国主義的な一切の思想や組織や施設を排除して、国民の基本的人格を尊重し、国民多数の幸福を招来するために、平和を愛好し、文化を愛好する民主的国家を建設しようとするのは当然である」<sup>45</sup>のだから、「今までのやうな古い時代感覚や、考へ方や、行じ方や、過去の行きがかりをすて、教師自身が、ポツダム宣言の忠実な履行者となつてほしい」<sup>46</sup>とたくみに誘導していく。そこには自己矛盾や自己批判はいっさい見当たらない。

むしろ新しい時代を担う教育者の使命感を強調し、教員の生活が最低レベルである現状に甘んじつつも、「救国教育者としての奮起」<sup>47</sup>を呼びかけている。曰く、「教育乞食でなければ生活を続けることの出来ない現状を、国家は黙視してゐるではないか。会社のボーイにも劣る生活を続けながら、国家再建の重責を負はされてゐるのが諸君教育者である事を知つてゐるだらう。(中略) しかし諸君、われわれは如何に虐待されても、馬鹿にされても、国家再建の使命は、われらにあることを自覚しなければなるまい。国家の破局に際会して、われらの奮起するの道は早く日本を民主化することである。(中略) 教育者諸君、われ等は暫く最低の生活に甘んじながら、日本民主化教育のために努力しようではないか。これが日本教育者に與へられた重大使命であり、日本教育者の責務であることを考へなければならない」<sup>48</sup>と、教員として時代を担う使命感をひたすら鼓舞しているのである。

### (3) 民主教育としての「個性の完成」教育

『民主日本の教育』は、先にとりあげた「第一 日本再建と民主的教育」に続いて、「第二 個性の完成と民主的教育」、「第三 社会の発展と民主的教育」、「第四 民主的教育の究極道」、「第五 民主的教育の方法道」という5章構成からなっている。

この著作の趣旨をごく簡単に要約すれば、敗戦後に求められているのは、個人と社会との新たな関係づくりであり、その関係づくりにおいて教育は重要な役割を果たさなければならない。新しい時代の個人をつくるためには、まず民主主義教育による個性の完成が求められる。ただし個性完成のための民主教育は、同時に社会発展を期待する教育でもなければならない。ここで改めて自然的欲求を求める「個人」と、混乱し不安な「社会」との関係が問われる。そのような不安定な状況のなかでこそ、個性完成の教育は個性尊重の教育、自律を重んずる教育として、社会発展への教育は公民教育、「共治」を重んずる教育として実現していかなければならない。民主社会では、個人の理想と社会の理想とが限りなく一致することが重要である。両者が調和するということは、個人の理性的活動と社会の理性的活動との合一点を発見することにほかならない。そ

のためにも両者の関係は、対立的関係でも相互依存関係でもなく、共存的融合関係として考えられなければならない、というものである。

以下、もう少し具体的に源輔の趣旨に即して、とくに民主主義教育における個性論と、個人と社会とをつなぐうえで、新たな概念として造語された「共治」の2点について、できるだけ忠実に解説していこう。

まず、個性論である。「民主主義に基づく教育とは何かと云へば大抵の人は、それは個性完成の教育だといつてゐる」<sup>49</sup>という確認を出発点として、個性の意義、個性の発現と文化、自主的活動、個性の完成の観点から、源輔の個性論が展開されている。

個性の条件として、第一の条件から順に、統一性をもつこと、他のものとは同一ではない特異性をもつこと、唯一絶対であり不可分であること、個性が目的をもって働くものだという事、個性が一般性と特殊性をもっていること（「個性は一般人間性の上に築かれた特殊の性質である。人間性の土台の上に築かれた統一的・特異的・不可分の・唯一的・目的性をもつ建築が個性をして個性たらしむるものである」<sup>50</sup>）、個性が発展性・創造性をもっていることまで、6つをあげている。

そのような条件を備えることを個性ととらえたうえで、教室場面でどのようにその個性をとらえ、個性尊重の教育活動へとつなげていくのか、源輔は、その個性完成への方法的な手順の実際を具体的に示している。個性のありのまゝの姿を知ること、ありのまゝの個性をありのまゝに働かせて見ること、学童の個性の発現に対して無干渉で見守ること、学童の人格を尊重すること、自由（良心の自由）を尊重すること、学童に行為を反省させること、学童の創意工夫を重んずる教育であること、価値の広さと深さを考へて指導する教育であること<sup>51</sup>との8段階を指摘している。そしてそれぞれの段階が、実践的に説明されている。たとえば学童の個性の発現に対して無干渉で見守ることについては、「一つの仕事の終るまでは、そのことが多少の弊害を伴つてゐても、チツト大胆に、その仕事を見守るべきである。見守るといつても、それは細心の注意、但し教育的な注意をもつて見守るべきである」<sup>52</sup>というように、児童の活動に対してその場で教師がいかに対応するか臨場感が伝わってくるような叙述をなしている。そこには、なるほど千葉師範学校附属小学校での「自由教育」の実践的な裏づけを連想させるものがある。

その段階を踏みながら、「自律的、自主的、自発的活動を重んずる教育」によって個性が完成される道筋ができる。その「個性は人間の持つ価値性であつて、個人の理性が、個性の核心となるもので、個人主義や我利我利主義とは、凡そ質の異なるものである」<sup>53</sup>と、「理性」を介在して価値となると解釈されている。その他の部分でも「理性」を援用しながら、源輔の論述が展開されていることが、この著作の特色となっている。このことの意味については、後に検討することとする。

その個性が、個人によって完成されるか社会によって完成されるかという問題については、当然後者である。学校社会、家庭社会、一般社会という3つの社会と対立的にかかわり、その中で価値的なものを再び自らの個性に受け入れるという循環をもちながら、個性は完成していくのだ、としている。「ある個性となる個性とは、無限に外界と接触しつゝ、無限に発展して行くものである。ある個性が外界に対して、<sup>(ママ)</sup>弁償的發展によつてなる個性を生んで行くものである。個性の発展完成は、社会に於て始めて出来得るものであるのに、個性と社会との関係を忘れ、単なる個性生活に於て、個性を完成させようと考へるのは、誠に大きな誤りである」<sup>54</sup>として、どこまでも個性の完成は社会の力を借りてこそ実現するものであり、繰り返し「社会と個人とのよ



り親密なる交渉接触が、相互の発展に寄与する」<sup>55</sup>と説いている。

#### (4) 「共治」という自治概念 - 社会と個人との関係の構築 -

「第三 社会の発展と民主的教育」では、「個性の完成を目指す民主的教育は、同時に社会の発展を期待する教育思潮でもある」<sup>56</sup>との認識に立って、個性と社会との関係に論を進めている。そこで登場するのが源輔の造語「共治」という概念である。

改めて、「個性の完成に於ては、自発、自律、自主、自由、自治等の概念が、重要な役割を演じてゐる」<sup>57</sup>としつつ、とくに「自治の完成が個性の完成であり、個性の完成は自治の完成となるものである」<sup>58</sup>というように、改めて自分を治める「自治」の重要性を指摘している。そして個性の完成のとしての「自治」を、今度は社会の自治に当てはめるために「共治」という造語を提起するのである。「共治といふのは、社会的な言葉であつて、共に治めるといふ意味で、二人以上のものが相談し合つて共同して治めることである。自治は自分を治め、共治は社会を治めることである」<sup>59</sup>と使い分けている。その訓練の手初めとして学校共治会、少年団共治会を具体的に提案し、「学校内に於ても、学級が一つの社会であるから、この社会を思ひきつて学童の手に渡して、学童共治の精神を發揮させて、これを陶冶しなければならない」<sup>60</sup>として、民主教育の実践的な試みを裏づけようとしていた。

そのように両者を想定した上で、社会と個人との関係について、「社会を共治するものは、個人が集合した社会人である。個人が理性を働かせて、社会の発展を考へるのである」<sup>61</sup>と、両者が相即不離の関係でなければならないことを強調している。「個人生活の充足が、社会生活の安定となり、社会の生活安定が、個人の台所をにぎやかにするといふやうに、個人と社会とは、共同責任を持たなければならない。自治と共治とは、一貫したる理性に立ち、又文化意識の上に立つて、関聯的、有機的、相即的な関係を結ぶべきである」<sup>62</sup>としている。しかし、「個人の理想と社会理想との一致」<sup>63</sup>が簡単に一致する現状ではない状況で、「個人と社会とが調和することが、個人の理想を実現する上からも、亦社会を發展させる立場からしても必要なこと」<sup>64</sup>となる。

しかし混乱する社会にあって、個人と社会の関係はそう簡単には調和がとれない。しかしそこを克服しなければ、民主社会の実現は始まらない。「社会の秩序を保つためには、個人の自然的欲求を抑制すること、最低限の衣食住を與へることである。衣食足つて礼節を知るといはれてゐるが、社会政策として衣食住を與へることが大切なことになる。自然的欲求を抑圧するためには、個性完成の教育を行ふより外に道はない。個人的個性を純化高上させて、理性的活動を営ましむるといふことが大切である」<sup>65</sup>と、社会政策の充実を訴えると同時に、ここでも「理性」を活用した「純化」活動によって個性の完成を求めている。源輔は、国民には「最低の生活に甘んじようとする道義心」<sup>66</sup>の喚起を求め、一方で社会と国家には基本的な生活保障を求めながら、「個人の理性的活動と社会の理性的活動の合一点」<sup>67</sup>が発見できることが、両者の調和と考へた。

もちろん「一般社会に於ては、個人の理性的活動と、社会の理性的活動の合一点に調和するより外に道がないが、しかしどこまでも個人理性と社会理性が合致しない場合は—そして社会人の多数の意見と異なる場合は、個人の意見を捨てて、多数の意見に従ふのが、社会と個人の調和の最後の手段である」<sup>68</sup>と民主主義の原則を踏まえている。

民主的教育において社会と個人と間に新たに構築されなければならない関係を、源輔は「個人は社会と共に完成し、社会は個人と共に發展する」関係と結論づけている。「個人は社会によつ

て生き、社会は個人によつて生きる。／といふ相互的依存関係ではなくして、個人は社会と共に生き、社会は個人と共に生きる。／といふ、共存の融合的關係に於て考ふべきである。どだい個人と社会とを切離して考へるのが誤つてゐる。だから／個人は社会と共に完成し／社会は個人と共に発展する／といふことになる。民主的教育の究極道は個人と社会とを対立的關係に見ずに、又相互的依存關係に見ないで、個人と社会とを共存の融合關係に於て考ふべきである」<sup>69</sup>と、どこまでも「共存の融合關係」を力説している。

### 3. 千葉師範学校附属小学校の「自由教育」からの継承

#### (1) 手塚岸衛の「自由教育」からの実践的継承

『民主日本の教育』を紹介してきたが、その内容のぜひはさておくとして、当時の日本の教師の多くが、戦後直後にこのような著述を著わせたわけではなかった。なぜ源輔においてそれが可能であったかは、源輔自身が戦後の著作の「序」で述べていたように、「著者が体験した十余年間の自由教育の実践」や「実践的にしかも著者の体験」、つまり千葉師範学校附属小学校での「自由教育」の経験があったからにはほかならない。

1910年代から20年代にかけての時期は、大正デモクラシーと呼ばれる時代思潮があった。日露戦争後の社会不安を経由して、自由と自治の機運が高揚し、既存の秩序・枠組みへの見直しの模索時代であった。吉野作造により民主主義が唱えられ、普通選挙法の施行に向けての参政権行使の訓練なども視野に入れながら、臣民教育に代わる公民教育へ、さらに児童の個性や自発性を尊重した教育実践が、主に師範学校附属小学校や私立小学校を舞台に展開されることになった。その点では、戦時中の全体主義的な教育から、敗戦後の民主主義的教育へと大きく変化した時代思潮の状況と、部分的には重ね合わせることができるところもあるだろう。

よく知られるように、千葉師範学校附属小学校では、1919年6月に京都府地方視学から転任してきた主事、手塚岸衛(1880～1936)によって、それまでの旧教育を脱却すべく、「自由教育」と呼称された新しい教育実践が取り組まれた。それまでの画一的で注入的な教授法に代わって、「訓練には自治、教授には自学」をスローガンとする立場に立った大胆な学校改革が取り組まれた。千葉師範学校附属小学校の「自由教育」の試みは、新教育運動のなかでも代表格であった。その教育実践が成立したのは「手塚を中心とする、佐久間喜八、青野謹示、中島義一、石井信二、鈴木源輔、水鳥川安爾、川島伊織、杉田信義ら新進気鋭の教師集団の『連帯一致』の教育実践があったからだ」<sup>70</sup>と評価されている。千葉師範の「自由教育」に源輔が「新進気鋭の教師」の一人として存在していたのである。源輔は1919年から1932年までの間、千葉師範学校附属小学校に在職し、手塚が同校を去る1925年までの間、手塚のもとで「自由教育」の実践にあたった。

「訓練には自治、教授には自学」のスローガンのもと、訓練面では、1919年9月に、尋常科5年生以上の7学級に学級自治会を組織させている。各学級の級長は校長による任命制から児童自身による直接選挙での選出に改め、翌年4月からは朝礼などを自治集会とし、その朝会を5、6年生による自主運営に委ねるなど、当時としては画期的な改革を試みたのであった。一方、教授面では、1920年1月には高等科男子学級に1週1時間の「自由学習時間」を特設し、翌年4月からは全学年全学級一斉に実施した。試験や通知簿も廃止した。授業形態も、「分別扱」(児童本位の個別学習)と「共通扱」(教師本位の一斉扱い)との臨機応変な展開による改革を行った。

ここでは、「自由教育」について詳述することが目的ではなく、源輔がいかに「自由教育」を手がかりに、戦後新教育を理解しようとし、また実践の指針として継承しようとしていたのかを検証することにある。

まず訓練の面では、自治会であり、源輔の造語からなる「共治会」の実践がそれにあたる。民主教育に向けての視点のなかで、学校経営・学級経営における教師と児童との「共治」の経営を推奨している。「教師が経営に専念するばかりでなしに、児童がその経営に参加するものである。教師の心を心として、児童が学校の純化を考へ、経営の発展を考へ、教師と共に学校の自治的発展・共治的進展に寄與するものである。だから民主的教育では、学級自治会が活発なる動きを見せ、学校共治会が大なる活動性を発揮することになる。教師の命令を待たないでも自ら学校や学級の発展を考へることになる。教師が心の中にゑがいた理想が、教師の命令を待たないで、いつとはなしに実現出来るものである」<sup>71</sup>と、実践の裏づけをも予想しながら、先に学校共治会、少年団共治会を紹介したように、いたるところで自治組織の活用を積極的に説いているのである。大正期の「自由教育」においても自治集会と学級自治会とは、「自由教育実施の発端にして先づ自治訓練より着手したるにて、時に本県下公民科教授問題のやかましき折柄」「自律自治の精神を訓練せんがために自治会を施設す」<sup>72</sup>として、重要課題として積極的に取り組まれていたのである。

また「自由教育」において特徴的であった低学年の位置づけについても、敗戦直後における源輔の「自発的作業などといつても、初等科の一年生や、二年生にそんな事は出来るものではないと思ふ読者もあるかも知れないが、そんなことは決して心配する必要はない。(中略)一年生の心理に合ひ、一年生の生活に合するやうな教材を択び、しかも其上環境を整理し、教具を整へて置けば、児童は教師の指示、命令を待たないでも、自発的学習をするものである。これは私の体験からも、又自発的学習の経営を見学した経験[から欠-引用者注]も、はつきりといへることからである」<sup>73</sup>という源輔の実践的な認識も、大正期の「自由教育」における「実際上の経験からいへば、自学も自治も尋常一年からできる。(中略)尋一には尋一程度の自学と自治とが存せねばならず(中略)尋一の自学自治が連続的に発展して、尋六の自学自治となる」<sup>74</sup>という手塚の実践的な認識を継承している。

ついで教授の面では、敗戦直後から学習形態を個人学習(源輔の造語で「個働学習」—以下同じ)、分団学習(「班働学習」)、全体学習(「共同学習」)に区分し、それぞれの組み合わせで教育効果をあげようとする。源輔は「児童が目的を定立し、研究材料を自らえらび、研究方法を考へ、専心研究に没入するその姿は、学習形態としては本質的な形態であり、理想の形態である。(中略)この学習態度が確立してこそ、分団学習も、全体学習も、光輝ある学習となる」<sup>75</sup>と述べているが、この背景にも、先に紹介した新聞報道(「円卓式に机配置 東金校・共治委員会設け新教育」『読売報知』1946年1月26日)にもみられるような民主教育の試みが裏づけとしてあったのである。さらにそれは「自由教育」における学習形態で手塚が示した「自学を分ちて単独自学と協同自学となす。協同自学は相互自学と全級自学となし、相互自学とは二人若しくは一団の自学を指す」<sup>76</sup>という自学の三形態に対応するものであり、ここでも大正期の「自由教育」からの実践的な継承を確認することができる。

## (2) 大正期の「自由教育」における篠原助市『批判的教育学の問題』からの理念的継承

手塚岸衛が指導した「自由教育」やそれに導かれた源輔自身の経験は、たしかに実践形態とし

て戦後直後の教育実践に継承されているとあってよいだろう。しかし、源輔は、敗戦の歴史的教訓のなかから「民主主義」や「平和」の教育理念の意味をどのようにとらえていたのだろうか、その理解のために、何を媒介にして「民主主義」「自由」「文化」「平和」といった新たな教育理念を解釈し認識しようとしていたのか、という問題が浮上する。この源輔の敗戦直後民主教育の考え方を検討するうえで欠くことができないのが、篠原助市『批判的教育学の問題』（1922年）からの影響である。そこには、実践形態の継承と表裏一体をなす理念的継承の問題があるからである。

手塚岸衛の「自由教育」の背景には、手塚と旧知の仲であり、当時新進気鋭の教育学者で、新カント学派の哲学に影響を受けていた篠原助市（1876～1957）の理論があった。新カント学派のナトルプ（Natorp, Paul 1854～1924）によりつつ、独自の思索を展開した『批判的教育学の問題』において、篠原は教育の理念の本質を「自然の理性化」と表現した。教育は自然的個性の順応ではなく、普遍的個性への純化の作用であり、理性により自然を支配し、自由を実現させる作用であるとしたのである。『批判的教育学の問題』の中の「個性と教育」の章で述べられている「教育とは人を其の現に『ある』状態より、『あらねばならぬ』状態に引き上げる働きである。人を扶けて、人として『あらねばならぬ』即ち人の理想的本分を充実せしむる働きである。現にある状態を自然と名づけ、あらねばならぬ状態を理想と名づけるならば、そして理想をば理性の所産であるとしたならば、教育は一言に之を『自然の理性化』と定義する事が出来る。若し又人は理性に従ふ活動によつて、始めて自由を獲得し得るとしたら、教育は人を助けて其の自由を実現せしむる作用である」（下線は源輔－以下同じ）<sup>77</sup>という有名な一節である。

手塚の『自由教育真義』よりも、篠原の『批判的教育学の問題』に注目するのは、源輔自身が後者を精読している可能性が高いからである。先にあげた引用に引かれた下線箇所は、源輔自身によって引かれたものである<sup>78</sup>。そのアンダーラインの引かれた時期については、以下に照合するとおり『民主日本の教育』の基本的な枠組みとなっていると思われる点で、『民主日本の教育』を執筆する際に参考にされた可能性が高いと思われる。

『民主日本の教育』には、たとえば「個人が理性を働かせて、社会の発展を考へるのである」<sup>79</sup>、「個人的個性を純化高上させて、理性的活動を営ましむるといふことが大切である」<sup>80</sup>、「本能的自由を純化して理性的自由を伸ばす／といふことだ」<sup>81</sup>といった表現が多用されており、篠原が提起した「個性尊重とは、児童の現に有する、即ち『あるもの』としての自然の個性を其俣に尊重すべしとの謂であるか、將た自然の中に存する、寧ろ自然の中に見出さるべき真人間性を尊重すべしとの謂であるか。前者では『あるもの』としての児童の個性が教育の方法を規正し、後者では理想としての真人間性が其の標準となる。教育は順応作用であるか、將た純化作用であるか」<sup>82</sup>という問題に、民主教育のあり方を通して、源輔自身が答えているかのようにうかがわれる。

さらに、『民主日本の教育』と『批判的教育学の問題』を照合しながら、とくに前節の「民主教育としての『個性の完成』教育」と「『共治』という自治概念－社会と個人との関係の構築－」とを中心に検討してみよう。

まず、個性については、源輔は個性の条件や個性尊重教育の方法的な手順を具体的に述べていた。なかでも個性をどのように考えるかという問題について、『批判的教育学の問題』では「個性と教育」の章で詳細に論じられている。「個性といへば、（中略）他の個体と何等かの姿に於て異なるものあることを聯想する。他の個体に対するとは、それが他の個体と異なつた空間を占む

る一の統一体であることを意味し、何等かの姿に於て異なるものあるとは、それが個体として特異の相を具へてゐることを意味する。即ち統一性と特異性とは個性を考ふるとき、先づ想起せらるゝ概念である。(中略)個性を個性たらしむる為には、統一性と特異性との外に、更に第三の条件を要する。第三とは即ち『不可分』といふことである」<sup>83</sup>、「個性とは特異性を具へた不可分な統一である。更に、不可分とは生命あるが為に、目的の下に統一せらるゝが為に起る不可分である。即ち統一性・特異性・不可分性・目的性、此の四者は個性の要素である」<sup>84</sup>、「自律的創造的な所に我々は始めて個性の真義を認め得る。真の個性とは、即ち価値創造に於ける不可分性・唯一性である」<sup>85</sup>(傍点は篠原、下線は源輔)と引用してみる時、源輔の個性の条件およびその論理構成が、ほとんどこの『批判的教育学の問題』を下敷きにして論じられていることがわかる<sup>86</sup>。つまり、源輔は戦後民主主義における個性を考えるに際して、『批判的教育学の問題』を拠り所とし、篠原から理念的な継承をしていたのである。

また、「共治」という自治概念を用いながら、民主社会において社会と個人とのあいだに新たに構築されなければならない関係を、先に述べたように、源輔は「個人は社会と共に完成し、社会は個人と共に発展する」関係と結論づけた。そして両者の関係を「共存的融合関係」と命名した。

社会と個人との関係についても、篠原は明確な見解をもっていた。まず従来の「前代と後代、社会と個人、将来の生活と現在の児童、要するに二元的の見方が多数の教育家の立脚地であつたこと、又現に其の立脚地であることは、否まう由がない」<sup>87</sup>と、誤解された関係を批判している。そのような認識は「ソクラテス以前の子供らしい形而上学」であり、「社会を離れた個人は一の抽象である。(中略)同時に又個人を離れた社会も亦一の抽象である。『社会は個人の社会で個人の外にない、社会は個人の意識の中に存する。』即ち個人と社会とは同一である。個人は社会に於てのみ考へられ、反対に社会は個人に於てのみ考へられる。(中略)個人と社会とは連続原理—カントの考へた—with統一せらるべきである。是に於てか、社会と個人との二元的対立は一元的の見解に止揚せられる」<sup>88</sup>との明確な立場をとったのである。「一言に、社会はIdeeである。無限の発展こそ社会の実相である。再び上の一元的見解に照らして約言すれば、社会の発展と個人の発展とは全然相即するもので、社会発展の法則は個人発展の法則であり、反対に個人発展の法則は社会発展の法則である」<sup>89</sup>、「『連続的發展』を以て教育の理想と認め、連続的發展を輔導する作用を教育と解する。謂ふ所連続とは、横には社会と個人との一元的連続を、縦には児童の生活と大人の生活、学校の生活と社会の生活との直線的連」<sup>90</sup>(傍点は篠原、下線は源輔)と篠原の持論を展開している。

このような篠原の持論は、源輔の、ある意味で素朴な結論、あるいは源輔自身の造語である「共存的融合関係」を、哲学的に説明した部分といえよう。ここでも、源輔は戦後民主主義における社会と個人との関係を考えるに際して、『批判的教育学の問題』を拠り所とし、篠原から理念的な継承をしながら、両者の関係を再解釈していたのである。

ちなみに、篠原は、「自然の理性化」という哲学的立場から、当時の新教育運動についての主張や実践に対する自らの理論的立場を明確にしていた。その観点から、「理性化し純化するに当り、威圧によらずして自由により、画一的ならずして個性を顧慮し、人為的ならずして自然的なれといふならば、それは何人も異議の挟みやうはあるまい。けれども、是は方法の上の事である。此の方法上の問題を訳もなく目的上の問題に代置し、自然的個性の擁護を教育の理想の如く考ふるは教育本来の意味を没却するものである。彼の衝動の満足といふ如き、極端なる自然の擁護は、

人間味の教育ではなくて、全然動物味の教育である。私は此の意味に於て、動もすれば誤解を起し易い『個性尊重』といふ語を教育学の語彙より抹殺したい<sup>91</sup>と、強い語気をもって述べている。「彼の考える自由教育が、理性主義哲学、批判哲学にもとづく、理性的存在としての自由に達しさせる教育であること、理性にめざめさせる教育であることを強調し、児童を本能、衝動のおもむくままに放任するがごとき自由教育とは本質を異にすることを強調している<sup>92</sup>」という梅根悟の評価は、まさにそのとおりであろう。

篠原のこの理論的立場を、源輔は戦後直後において「学童のなすがまゝに放任するのは、放任狂育であつて、自主的教育ではない。放任と自主とは、そこにおのづからなる差異がある。放任は自然性本能性の奔駆するまゝにまかせる無統制無規範なもので、これをすら教育といふことは出来ない。気分教育とか、衝動満足教育とかいふ変な名前の下に、放任狂育をやつた過去の教育者はあるが、現在かようなものは、たゞの一人も居ないであらう<sup>93</sup>」と、ここでも篠原からの理念的な継承がはっきり認められるのである。

## 終章

序章にあげた問題のうち、1) 源輔における教育の戦争責任の問題には、ほとんどみるべきものがなかった。これは、3) 源輔の教育観の一貫性 (consistency) にも通じる問題である。戦時下の自らの教育実践をどのように総括し反省するかという重大な問題を通過して、日本再建の命題のもとに戦後新教育に熱心に取り組んでいた教師の問題自体をどのように考えるか、つまり「教師たちへの敗戦のショックはまことに大きかったが、教師たちの新しい状況への適応、きりかえは実に敏速であつた<sup>94</sup>」という問題性を、源輔は引き続き提起することとなった。

そのようななかで、2) 戦後新教育の受容の問題、継承の問題については、新たな知見を獲得することができた。大正期に千葉師範学校附属小学校において「自由教育」の実践の経験がある源輔にとって、戦後新教育はまさに「大正デモクラシー期の自由主義教育の再現であつた<sup>95</sup>」という評価が大きさでないくらい、自治（「共治」）を活用する実践形態の継承においても、そして個性の完成から民主社会を構想する理念の継承においても、源輔は自らの千葉師範学校附属小学校での経験を最大限に戦後新教育を理解する手がかりにしたのである。とくに、理念的な継承の問題では、源輔が民主主義教育を考えていくうえで、個性の条件や性質の問題にしる、個人と社会の関係にしる、篠原助市の『批判的教育学の問題』が拠り所にされていることが検証できた。しかし、そのこと自体が今後の研究課題を提出している。

戦後新教育による方向性が、第1次米国教育使節団報告書によって代表的に示されているとする時、その教育思想の背景をなしていたのは、児童中心主義的なプラグマティズム教育思想と、ニュー・ディール的な理想主義の二つの側面であつた。それは「デューイによって大成され、アメリカ現代教育の主潮となつていた『新教育』の思想を背景とするものであり、さらに、大不況以降アメリカ社会の『危機』の意識に支えられて発展したアメリカ民主主義的な市民形成の教育思想にも裏打ちされ<sup>96</sup>」たものであつたのだ。ここで問題とすべきは、とくに前者のデューイ (Dewey, John 1859 ~ 1952) に指導された児童中心主義におけるプラグマティズム教育思想という点である。

というのも、篠原助市は、ドイツ理想主義哲学あるいは批判哲学の立場から、デューイの教育

哲学を批判しようとしていたからである。そこにこそ篠原は、自らの教育学の独自性を求めたのである。ただし、両者とも、生活による教育を方法原理とする、新教育ないしは生活教育の思想的立場は同一であった。教育は「生活の準備」ではなく「生活そのもの」であり、その観点から生活準備説を批判している点で、両者は一致している。しかし、それを根拠づける哲学が、異なっていたのである。篠原の場合、「『新教育』あるいは生活教育は、デューイー的なプラグマチズム哲学によってではなく、カント的な批判哲学によってこそ真に理論的に基礎づけられうるものであり、そのような理論的基礎の上に立つ新教育こそが、真にその名に価するものとかく信じ（中略）デューイー流の実用主義、知識の道具視によって基礎づけることの誤りを、認識論的に論証すること」<sup>97</sup>が、明確な課題とされていた。

源輔自身、『批判的教育学の問題』のひとつの章として収められている「デューイーの教育論」に目を通した形跡がみられるが、戦後民主主義の理解の仕方は、明らかに篠原教育学の理論的枠組みに拠っていた。新教育の方向性を指導したデューイーによるプラグマティズム教育思想と、すでに大正期にそれを理論的に批判しようとする篠原教育学とのあいだで、改めて源輔の戦後直後の3冊の著作が歴史的に思想史的にどのように位置づけるのか、今後の研究課題としたい。

#### 註

- 1 筆者はこれまでに鈴木源輔について、「鈴木源輔における教育観形成の基盤（上）（下）」（『立教大学教育学科研究年報』第43号、第44号 2000年3月、2001年3月）を、東金小学校・国民学校についても、「戦時下教育実践の史的研究」（『日本教育史研究』第15号 1995年8月）を発表してきた。後者の論文の「おわりに」に掲げた「戦後直後の教育実践の転回」という残された課題が、本論文のテーマとなっている。
- 2 市川昭午「占領下の教育 教育改革をめぐる外圧と反応」『教育学全集 増補版 3 近代教育史』所収 小学館 1975年 p.224
- 3 暁鐘倶楽部『教育行路 千師卒五十周年記念誌』1968年 p.3
- 4 鈴木源輔『読方自由教育の原理と実際』東京宝文館 1925年 序 pp.1～2
- 5 山中 恒『撃チテ止マム ボクラ少国民第三部』辺境社 1977年3月 p.206
- 6 同上 p.213
- 7 長浜 功『日本ファシズム教師論』大原新生社 1981年12月 p.238
- 8 同上 pp.245～246
- 9 吉田昇「第1次新教育運動における思想研究の意義」『教育学研究』第34巻第1号 1967年3月 p.3
- 10 『沿革史 東金尋常高等小学校』による。（東金市立錫嶺小学校所蔵）
- 11 石田校長の人物像については、三上文一「随縁素位の人 石田昇先生」（『千葉教育』第269号 1979年10月）参照。
- 12 吉原校長の人物像については、堀和夫「高潔な真の教育者 吉原実先生」（『千葉教育』第293号 1981年12月）参照
- 13 千葉県東金市立東金小学校『六十年のあゆみ』1968年2月 p.33
- 14 同上 p.34
- 15 「山武へ進駐軍から教育視察」『千葉新聞』1946年9月13日
- 16 「山武郡教育視察終わる」『千葉新聞』1946年9月16日

- 17 前掲『六十年のあゆみ』 p.35
- 18 同上 pp.35～36
- 19 「東金校勝つ 学童軟式野球」『毎日新聞』千葉版 1946年10月29日
- 20 足立菊代「吉原校長を偲んで」前掲『六十年のあゆみ』 p.36
- 21 「生活事情を考慮して 総数二千余名 国民青年学校教員異動発令」『毎日新聞』千葉版 1946年3月31日付
- 22 1983年9月27日のインタビュー調査による。場所は、実方弥氏の自宅。実方氏は源輔について、同じインタビュー調査の中で「鈴木先生はね、いわゆる感覚が鋭敏だったですよ。時代の流れというものに対するね、感性があるわけですよ。だから、根底はわかりありません。鈴木先生は、自由と民主教育との根底はかわりないけれども、方法としてそういう転換をする、これは言えるでしょう。鈴木先生は、彼の人生観というのは、剣道をやっていたですから、武士道というものが根底に入っていたんじゃないですか。いわゆる日本古来の武士道の魂というものが入っているでしょう。信念的な点も、もちろん武士道から出たと思います」と述べ、源輔の性質と同時に、むしろその「一貫性」を主張している。実方氏は、1952年5月から1966年3月まで東金小学校の第10代校長を務め、その後東金市教育長を歴任した
- 23 前掲『教育行路 千師五十周年記念誌』 p.60
- 24 「出版物没収に関する件」『昭和廿年度起 進駐軍関係文書綴 生麦小学校』
- 25 1983年7月27日および9月27日のインタビュー調査による。場所は、東金市立図書館館長室。当時、吉井氏は同図書館の館長を務められていた。インタビューの中で語られている「一人一人研究」については、『民主日本の教育』における「当校の一人一人研究では、殆んどの学童が自ら題目を選んで、これが研究に没頭してゐる」(p.17) という内容に対応している。
- 26 『千葉教育』第260号 1978年12月
- 27 「円卓式に机配置 東金校・共治委員会設け新教育」『読売報知』1946年1月26日
- 28 「知りたい政治 東金国民校の質問箱」『千葉新聞』1946年2月8日
- 29 小川利夫「占領下の教育 新教育の展開と変容」『教育学全集 増補版3 近代教育史』所収 小学館 1975年 p.246
- 30 『近代日本教育制度史料 第18巻』講談社 1952年 p.517
- 31 鈴木源輔『討論学習法の実際』教育出版社 1946年8月 p.3
- 32 「討議法」高田喜久治執筆 『新教育学大辞典』第5巻 第一法規出版 1991年 pp.298～299
- 33 『近代日本教育制度史料 第18巻』講談社 1952年 p.549, p.551
- 34 杉田正和・和井田清司編著『授業が変わるディベート術!』国土社 1998年 p.10
- 35 「山武教育会の新教育研究会」『千葉新聞』1946年3月18日
- 36 源輔は、大正期の「自由教育」と戦時下の皇国民錬成教育と戦後新教育について自覚的な区別をしている。この点については、註1の中にあげた「鈴木源輔における教育観形成の基盤(上)」を参照されたい。
- 37 鈴木源輔『民主日本の教育』教育出版社 1946年6月 pp.10～17
- 38 同上 p.7
- 39 同上 p.13
- 40 同上 p.9
- 41 手塚岸衛『自由教育真義』宝文館 1922年 p.130
- 42 前掲『民主日本の教育』 p.47
- 43 同上 p.41
- 44 鈴木源輔『戦時国民教育の実践』帝教書房 1942年 pp.295～296
- 45 前掲『民主日本の教育』 p.5
- 46 同上 p.6



- 47 鈴木源輔『民主教育の実践』教育出版社 1946年10月 p.9
- 48 前掲『民主日本の教育』pp.7～8
- 49 同上 p.18
- 50 同上 p.22
- 51 同上 pp.24～28
- 52 同上 p.25
- 53 同上 p.33
- 54 同上 p.36
- 55・56 同上 p.37
- 57 同上 pp.37～38
- 58・59 同上 p.38
- 60 同上 p.42
- 61 同上 p.39
- 62 同上 pp.39～40
- 63 同上 p.48
- 64 同上 p.49
- 65 同上 p.50
- 66・67 同上 p.51
- 68 同上 p.52
- 69 同上 pp.55～56
- 70 千葉県教育委員会・千葉県教育百年史編さん委員会編著『千葉県教育百年史 第2巻 通史編（大正・昭和）』教育新聞千葉支局 1978年 p.23
- 71 前掲『民主日本の教育』pp.16～17
- 72 手塚岸衛『自由教育真義』宝文館 1922年 pp.188～189
- 73 前掲『民主日本の教育』p.31
- 74 前掲『自由教育真義』p.28
- 75 前掲『民主教育の実践』pp.49～50
- 76 前掲『自由教育真義』pp.174～175
- 77 篠原助市『批判的教育学の問題』東京宝文館 1922年 p.199
- 78 筆者は、鈴木源輔の遺族から、自宅にあった源輔関係の資料収集および整理の機会を与えられた。そのなかにアンダーラインが引かれ、源輔のメモ書が添えられている『批判的教育学の問題』を複写することができた。
- 79 前掲『民主日本の教育』p.39
- 80 同上 p.50
- 81 同上 p.60
- 82 前掲『批判的教育学の問題』p.227
- 83 同上 pp.206～207
- 84 同上 pp.209
- 85 同上 p.211
- 86 手塚岸衛の『自由教育真義』でも「個性純化」という章で、統一性、特異性、不可分性、目的性という性質をあげて個性を説明しようとしている。（手塚岸衛『自由教育真義』東京宝文館 1922年 pp.174～175）手塚のほうがより忠実に『批判的教育学の問題』を下敷きにしているが、篠原が「序」を寄せ、また篠原の校閲を経ている点を考慮しなければならないだろう。
- 87 前掲『批判的教育学の問題』p.52
- 88 同上 pp.52～53

- 89 同上 p.54
- 90 同上 p.66
- 91 同上 pp.231 ~ 232
- 92 梅根悟「解説 篠原助市とその教育学」『批判的教育学の問題』明治図書 1970年 p.249
- 93 前掲『民主日本の教育』 p.57
- 94 大田克編『戦後日本教育史』岩波書店 1978年 p.45
- 95 註2に同じ
- 96 前掲『戦後日本教育史』 pp.79
- 97 前掲「解説 篠原助市とその教育学」『批判的教育学の問題』 p.239