

戦時下師範教育に関する一研究

教育行政学研究室 前 島 康 男

A Study of the Teacher Training in Normal School during the World War II in Japan.

Yasuo MAEZIMA

I 課題と方法

(1) 今日、昨年中教審答申や教養審建議、そして、昨今の国大協・教大協、日本教育学会等のとりくみの強化等にみられるように、教員養成の改善・充実が一つの国民的課題にまで熟してきている。

このような中において、これまでの教員養成に関する理論の総括の上にたち、新たな理論的発展が求められていない。

さて、教員養成問題についての戦後の改革理念・諸理論・諸実践の全体を私なりにながめると、問題解決の上で克服・発展させるべき論争点はいくつかあるが、中心的論点は、戦後の改革理念を現代的課題意識から再把握し、それを現在の教員養成改革に生かす場合の、その理念と改革構想をつなぐ方法を明らかにすることにあるといえよう。

そのためには、教員養成の問題点・矛盾の歴史的・構造的把握の上にたち、教員養成の内容・方法と制度のあり方を統一的に構想する方法を明らかにすることが必要な課題となり、この点からいうならば、今日の教育系大学・学部を再度問い直すことが重要な理論的課題の一つに浮びあがってくる¹⁾。

この理論的課題からして岡本洋三の最近の論文「教育学部論」²⁾は検討に値するといえよう。

岡本はその論文においてまず、従来の教員養成論に対する批判意識を伴いつつ、教員養成の制度論より内容論の構築の必要性を主張する論に対する批判として次のようにのべる。

「『制度論』から『内容論』へという発想には従来の教員養成をめぐる論議を発展させようとする肯定しうる方向が含まれているが、他方そこには現在の教員養成を厳しく拘束している『制度の現実』にたいする理念的な批判・考察を放棄してしまう危険も含まれている」(そしてその結果…引用者)「制度論(それは理念論でもある)を棚上げし、そのことによって現実を支配している『閉鎖的な』制度を前提として、内容論を展開するから、実質は閉鎖的な教育課程論へと流れて

いくことになりかねないのである。³⁾

そして岡本は新たな課題を次のようにたてる。

「問題は、教育大学の実体にふみこんだ、その実体を変革しうる論理の深化が求められているのであって、それは制度理念を制度の内容、研究教育の実践の場面にまで具体化することである。そのためにも、あらためてその理念の核心を確かめ進むことが必要である。」

以上の課題設定から岡本は戦後改革期の「大学における教員養成」という「理念の核心を確かめ」その「制度理念を制度の内容、研究教育の実践の場面にまで具体化」し自らの「教育学部論」を展開している。

ここでの岡本の課題設定の核心は「大学における教員養成」という「理念の核心」をどう考えるのかという点にある。

その「大学における教員養成」という理念は、戦後改革期において教育刷新委員会(以下「教刷委」と略す。)において論議され決定されたことではある。

つまり「教員の養成は総合大学及び単科大学において教育学科においてこれを行う」という基本方針がその理念の具体化であるが、この基本方針自体は「まさに言葉通りの漠然とした意味においてであり、教員養成方針の争点は何一つ決着しえなかったのである。⁴⁾

特に「教刷委」の論議では、「大学における教員養成」を構想する上での前提的な作業—論議である戦前の師範教育に対する評価は激しい論争点を含んでいたといえよう。

つまりそこでは、基調としての「師範教育に対する全面否定論」「高踏的な師範教育批判論」⁵⁾に対して「いわゆる改造された師範教育の必要を主張する人々の厳しい反論が展開された」⁶⁾のであった。

したがって岡本論文の正当な課題設定—理念を内容・制度を貫いて具体化する—を発展させるためには、戦前師範教育の評価を確かめ直す作業が今日においても必要とされる—作業といえよう。

(2)このような課題設定は戦後においても「教刷委」で行なわれた師範教育評価の混乱がほぼそのままの状態でもちこされた結果(例えば「師範タイプ」という言葉自体、依然としてあいまいな言葉として使われている。)

次のような師範教育再評価論が大きく浮上している中においてますます重要性をましているといえよう。

昨今における師範教育再評価論はいわゆる「師範教育対する全面否定論」に対するとらえ直しとして出されている点に大きな共通点があるが、論の内容からいって大きく次の4つの論調にわけられよう。

第一、「師範学校制度というよりむしろ当時の……日本の社会的、歴史的な状態が悪かった」⁹⁾とし、当時の師範学校制度の問題の原因を基本的に当時の社会的・歴史的状态に起因させる考え方である。

第二、第一の論とは立場を異にするが「旧師範学校は旧帝国大学にくらべてそんなに悪い学校ではない。日本帝国のエリートを養成しなかっただけでもましではないか」⁹⁾として師範学校を帝大と比べて相対的に評価しようとする論である。

更に第三の論調は立場は異なれ一様に師範学校卒業生は「心構え」¹⁰⁾がしっかりしていた、あるいは「視点の低さや視野の狭小さはあっても、人間の総体にせまろうとする素志と情熱があった」として、師範学校において教師としての「心構え」や「一徹の素志」¹¹⁾が育成されたと評価する論である。

そして第四は師範学校には戦後の教員養成とは異なつて「教育」があったとして評価する論調である¹²⁾。

以上紹介した4つの論調は先きにも述べたように立場・視点こそ異なれ、戦後改革期、あるいはそれ以降も師範学校評価の基調であった「師範教育に対する全面否定論」への批判的とらえ直しという性格をもっていたが、基調としての「全面否定論」もそれへの「批判的とらえ直し論」も共に戦後の師範教育研究の到達点をも反映して次のような方法的問題点をもっていると考えられる。

それは第一に、最近の師範教育研究においても明らかにされているように、戦前の「師範タイプ」という概念も極めてあいまいな概念であること等も反映し、それぞれの論が戦前師範学校・教育の歴史的一断面を切りとって評価を下していることである。

この点からいえば、師範学校・教育(史)研究において相対的に遅れている昭和期の研究や師範教育の内容・方法等の研究の深化・発展が重要であるが、とりわけ師範学校の教育を理論的に規定した帝大・高師を中心とする教育理論・科学・文化の実態、そして師範学校での教育の実態、そして諸理論にもとづく具体的実践の場としての初・中等教育の実態をひとまとまりのものとして把握することが重要であるといえよう。

更に第二の問題点はこれまでの師範教育評価の形式性についてである。例えば師範学校で「心構え」や「一

徹の素志」が養われたというのがそれはどのような内容のものであったかが問われるべきであり、同じく師範学校に「教育があった」という問題もまさにどのような教育があったのかなかつたのかという内容面で問われるべきものであった。

さて、以上あげた二つの問題点は相互に結びついたある一つの問題から発生している点をここで押さえておきたいと思う。

それは当該社会と教育制度・師範学校制度全体の歴史的構造が内的に反映してひきおこしている師範学校・教育における矛盾の内的発展過程の把握という視点が弱いという点である。

従来の諸研究はこの点への注目が不十分なために、師範学校が戦前において根強く存在しそれなりに「発展」してきたこと、また同時にそれが最終的には破綻せざるを得なかったという事実をありのままにとらえながら、とりわけその破綻の原因を内的に分析するという点で弱点があったといえよう。

以上から、師範教育における内的矛盾の注目こそ、師範教育の破綻の原因を内的に分析できるうる視点であり、同時に、師範教育において否定されるべきものと、「批判的に継承」されるべきものを明らかにできる方法であると考えられる。

したがって以下の小論において私は師範教育における内的矛盾が最高度に高まった太平洋戦争の戦時下の時期を選び、当時支配者が師範教育における問題を具体的にどのようなものとして把握し、これに対してどのような方策を考えたのか、そしてその方策が具体化される過程で何故にその方策が破綻せざるを得なかったかという点を師範教育の内容・方法に即して明らかにする第一歩をふみ出したい。

尚、対象は資料的制約もあり、教育学等の理論と師範教育の「成果」が具体的にあらわれ、しかも実践(習)の中で初・中等教育の現実ときり結んだ「教育実習」に求め上記理論課題を解明したい。

II 戦時下師範教育の問題点と対応策

A 戦時下師範教育の問題点

1929年に始まる世界的大恐慌以後、日本にあっては特に満州事変から太平洋戦争敗北にいたる15年間は日本ファシズムの成立・展開・崩壊の過程であった。

この時期の師範教育政策の多様な展開を跡づけることは他の文献に譲り、ここではまずこの時期の師範教育政策を規定した外的な要因について簡単にふれておこう。

ここで小論の具体的分析時期をさかのぼって師範教育政策を規定した外的要因についてふれるのはこの外的要因への対応策として1940年前後から師範教育政策が主に具体化に移されるからである。

さて、この時期の師範教育政策を外的に規定した要因は次の三点にまとめられよう。

第一「地主制度や家族制度が実質的に地すべりをおこしつつあった」ので「これまで地主制度と家族制度存続に必要なモラルを養っていた学校はその訓育の目標と根柢を失いつつあった」¹³⁾。このことが後にのべるような師範教育の「三徳性」のとらえ直しを促す客観的要因の一つである。

第二、戦争遂行による産業の軍事化、重科学工業化、そして総力戦移行に伴う「高い」学力・科学技術の能力育成の必要性、このことが教育内容（・方法）の変化と年限延長を客観的に規定した一要因である。

第三、そして、1930年前後において支配層をして震撼させたいわゆる「思想問題」が第三の客観的規定要因であった¹⁴⁾。

さて、以上の三つの要因が複雑に絡みあいながら臨時教育会議以来懸案となって師範教育改革を促す基本動因となるが、ここでは次に、当時の支配者・師範教育関係者、そして教育ジャーナリズム等が上記の外的要因をどのように主体的に受けとめ、師範教育問題をどのような性質をもった問題として認識していたかについて考察しよう。

この時期における師範教育問題認識は大略以下の三点にまとめられよう。

この時期の師範教育問題の第一は師範学校生徒が社会とあまりにも隔絶され、社会や生活を知らないという問題として押さえられた。

この点について例えば平生鈺三郎元文部大臣は次のように直截的に意見をのべていた。

「現今農村疲弊の重大原因の一は其教育の過誤に在りと信ずる。現今師範学校及高等師範学校の卒業生教師は都市生活も農・山・漁村生活を知らぬといってもよろしい。是れは師範教育の罪である。」¹⁵⁾

次に第二に問題は教師の「教職的教養」（阿部重孝）「教育的力量」、 「独創力の不十分性」（木下一雄）などの問題として押さえられていた。

例えばこの問題について教育審議会委員下村寿一は次のようにのべていた。

「画一打破ト云フコトハ制度ノ問題トシテモ考ヘナケレバナラヌ点ガアリマセウガ、寧ロ教員ノ実力問題デアルト思フ……デ必要ナル画一打破ヲ行ヒマスガ為ニ

ハ寧ロ教員ノ実力養成ヲスルノガ一番大切ナ捷徑デナイカト思フ」¹⁶⁾

ここには教育問題解決のための根源的方策として「教員ノ実力養成」問題を把えていたその一端がみえる。

そして、そのために特に「迫力ノアル人物」「モット自由ノ気ニ富ム人物ヲ拵ヘ、更ニ信念ニ強キ人物ヲ拵ヘルコトガ必要」¹⁷⁾とされたわけである。

更に第三番目として問題はいわゆる「教育者精神」「使命感」の欠如・希薄化の問題として押さえられていた。

この問題は教師・師範学校生徒の間に大量の「赤化思想」を生み出したこと、あるいはいわゆる「教育疑獄の簇生」などが直接的な契機になっていたと思われるが次の発言に一つの問題把握の典型がみられる。

「今日に於ては教師としての徳性は……三徳性或は三特性(Traits)だけでは到底不十分たるを免れぬ」「ことに近来、其教育的精神の低下は誠に驚くに堪へぬものがある。即ち最近数年来各地教育疑獄の簇生は是れを実証して余りあるのである。現今教師が職業気分となったのは憂国の識者の深甚な注意喚起に値ひするのであるが、殆んど省みられざるものの如く、一向に真面目な師範教育改革意見の出ないのは我國民教育上遺憾千万といはねばならぬ。」¹⁸⁾

この平生元文相の発言にもはっきり表われているように問題はまさに森有礼以来の伝統的な「三徳性」が限界につきあたらざるをえないという根底的なものだったのである。

以上三つの師範教育をめぐる問題の顕在化と支配層・師範教育関係者によるその把握は根本的には先きに述べた教育政策を起定した三要因の反映であり、問題自体は正に歴史的に規定されて発生したわけだが、同時に問題の発生一顕在化は自らの教育政策によって増幅されていた。

つまり、当時の支配者自身がすすめてきた師範教育政策一例えば教師範学校生徒の政治的・社会的諸活動を厳しく弾圧・制限し、教師や師範学校生徒を真の政治的・社会的現実から隔絶してきた、あるいは「儒教主義的」な使命感を受容する低いレベルでの「教育的力量」の育成しか行ってこなかった等々の結果が、とりわけこの戦時下において矛盾として噴出したものといえよう。

ここにおいて、第一に、「高い」教育的力量と「皇国ノ道ニ則ル」教師としての使命感の育成をどう矛盾なくはかるかという問題、そして第二、第一の問題と関わりつつ、社会的・経済的な関心を高めつつ（特に農・山・漁村における）教師を農・山・漁村等の教化部隊の中心部隊として形成していくという面と、教師・師範学校生

徒が社会と接する中で社会的・階級的問題・矛盾に気づいてしまう危険性を防止するというをどう矛盾なく行うのかという課題。そして最後に、第一、第二の課題の遂行のためには、師範学校生徒の「自発性」「独創力」等の発揮が求められるが、それが危険な方向へ走り出さない為はどう歯止をかけるかという課題、これらほぼ三つに要約できる課題が現実に提起されていたと考えられる。

そして、これらの課題の解決が太平洋戦争突入を前後する時期に急速に求められていったといえよう。

そこで次に、これらの課題の解決が具体的にどうはかられようとしたのかについて、「太平洋戦争戦時下」の師範教育政策の基となった「師範教育ニ関スル要項」（教育審議会第10回総会—1938.12.8—で決定、以下「要項」と略す。）に沿って検討しよう。

B 戦時下師範教育問題への対応策

「要項」にみる対応策の第一は師範教育の制度・内容・方法を統一させる目的として次のように「皇国ノ道ノ修練ヲ重ンジ」することを打ち出したことである。

すなわち「要綱」は次のようにのべる。

「師範学校ノ教育ハ左ノ趣旨ニ依リ教育者タルベキ人物ヲ鍊成スルコト

(一) 皇国ノ道ノ修練ヲ重ンジ、実践躬行以テ人ノ先達タルノ修養ヲ積マシムル旨トスルコト」¹⁹⁾

つまり、ここでは明治期以来の「順良・信愛・威重」の「三徳性」がその後「忠君 愛国ノ志操ノ涵養」（臨時教育会議）「国体観念ノ養成」（文政審議会）といった変化を経て、基本的には「天皇制ファシズム」の確立にふさわしい「皇道ノ道ノ修練」という「個人主義」（平生 鈞三郎）的規範からより天皇制国家への帰属を明確にする規範へと移ったわけである。

また、第二は「師範学校ノ修業年限ハ三年トシ、中等学校卒業程度ヲ以テ入学資格トスルコト」とし、長年懸案であった師範学校の昇格を行うこととしている。

このことの意味は、その後閣議で決定された「師範学校改善要項」にもとづき文部省から通達された「師範学校制度改善ニ関スル件」（1942.2）をみればより明らかになる。

その通達では「師範学校ハ之ヲ官立トシ専門学校程度トスルコト」が第一の柱に掲げられその説明として次のようにのべていた。

「今日大東亜共栄圏ニ於ケル指導者タルベキ皇国民鍊成ノ重責ニ任ズベキ人物ヲ養成センガ為メニハ師範学校ノ単ナル改善ニ止マラズ其ノ程度ヲ高メルコトガ是非トモ必要ナノデアリマス」²⁰⁾

ここではやはり大東亜共栄圏建設のための「高度国防国家」建設の「重責」に応えるという観点からの年限延長であったことがみてとれる。

更に第三に「要綱」は次のような教育方法上の「改善」策を打ち出した。

それはまず「勤勞ニ依ル身心ノ訓練ヲ重ンジ、学識ノ深化、体位ノ向上、情操ノ醇化ニカメ、東亜並ニ世界ニ於ケル皇国ノ使命ヲ体得シテ克ク大国民鍊成ノ重責ニ任ズベキ識見実力ヲ養ハシムルコト」といういわば戦時下における「教育と生産労働の結合」というべき「教育方法上」の「改善」である。

更に「要綱」は下記のように「教科の統合」、「全施設の一体的運営」などのような「改善」策も打ち出している。

「各教科ヲ統合シ知識ノ本質的統一ト其ノ行的発展ヲ図ル為特ニ修道ノ方法施設ヲ講ジ、講堂、教室、寮舎其ノ他ノ施設ヲ一体トシテ教育ノ具体的効果ヲ収ムルニカルコト」

そしてその結果「附属国民学校及附属幼稚園ハ師範学校教育ノ成素タラシメ」「本校ト一体トナリテ其ノ使命ヲ発揚センメ特ニ研究機能ノ振興ヲ図ルコト」とされた。

以上いくつかの教育方法上の「改善」にみられるように「要綱」は「皇国ノ道ノ修練」という国家目的の実現のために、ある意味で「合理的」な教育方法上の「改善」策を打ち出したわけである。

つまり、この時期においてもファシズムの政治が教育を媒介にして自らの国家目的を実現しようとする場合、政治は教育の論理を一定尊重しなければ、自らの国家目的を実現できないという関係において「人間的価値を実現する目的から絶対的に独立した、方法的価値を利用し」²¹⁾たのである。

以上三点が「要項」にみられる対応策の中心であるが、ここでは特に「皇国ノ道ノ修練」という目的と上記にかかげた教育方法上の「改善」はどのように矛盾なく「統一的」に把握されていたのか、その点に注目しなければならないと思われる。

つまり、例えば師範学校の生徒がこれまでより「高い」程度の教育を受けたり、生活に即して知識を身につけたりするということは一面で、「皇国ノ道ノ修練」の欺瞞性を見破る可能性が広がることに他ならず、支配者としてはその可能性に対する歯止めをかける必要があるわけである。

そこで「これ（教育方法上の「改善」…引用者）が教育の現場で進歩的な方向へ走り出すのを防ぐ装置」として「『鍊成』という教育方法」²²⁾を利用したわけである。

さて、そこで師範教育における「国民錬成」概念の具体的な検討が戦時下師範教育評価の「鍵」的概念の検討として浮かびあがってくるわけである。

「国民錬成」の師範教育におけるあらわれ、具体化等の本格的研究は他稿を期すとして、ここでは手がかりを戦時下教育実習(特に地方教育実習)に求めてみたい²³⁾。

というのは「教育実習」そのものが以下のように「国民錬成」のための重要な場として考えられるようになっていたからである。

すなわち1943年制定の「師範学校規程」では教育実習について次のように性格づけていた。

「教育実習ハ教育実践ヲ通ジテ国民錬成ノ真義ト其ノ方法トヲ習得セシメ師道ヲ闡明シ挺身奉公ノ信念ニ培ヒ教育者タルノ資質ヲ錬成スルヲ以テ要旨トス」²⁴⁾

したがって次に「教育実習」が戦時下どのように行われたのかについての検討に移ろう。

Ⅲ 師範教育改善の具体化とその破綻

——地方教育実習をめぐる——

A 地方教育実習の位置と内容

教育実習の戦前における歴史的変遷において²⁵⁾、教育実習が教師となるための実地予備訓練、つまり、師範教育の総仕上げとしての定型として成立したのは明治の末であるといわれている。

そして特に第一次大戦以後、師範教育制度改革の一環として臨時教育会議答申等において附属学校と教育実習のとらえなおしが迫られるが、重要なことは、1930年前後に大恐慌が農村をも襲い、天皇制の重要な基盤であった半封建的共同体の基礎が大いにゆり動かされたその時期以降に、教員をして「地方教化の指導者として社会的に活動せしむるため」²⁶⁾の重要な一環として地方教育実習が重視されはじめたのであった。

そして法制的には先きに分析した「要項」において「教育実習ハ相当長期ニ互リテ之ヲ施シ、単ニ附属ノ国民学校ニ於テ実習スルノミナラズ市町村立国民学校ニ委託シテ之ヲ行フコト」²⁷⁾と明示され、「師範学校規程」(1943.3.8)において「第21条 教育実習ハ附属国民学校又ハ代用附属国民学校ニ於テ…之ヲ行ハシム」²⁸⁾とされた。

以上のような位置づけからその具体的内容は以下のようになっていた。

それを「地方教育実習要項」(文部省、1943.5.3発令、以下「実習要項」と略す。)に沿って見てみよう。

まず、「要旨」としては次のように考えられていた。

「特ニ指定校ニ於ケル教育実習ハ農山村ニ於ケル国民学校教育並ニ農山村ノ実相ヲ体認セシメ且ツ教育力ノ錬磨ト教職ニ対スル信念ノ培養ニ資セシムルヲ以テ要義トス」

ここでは特に附属実習と異なり「農山村ノ実相ヲ体認セシメ」ることが重視されていた点に注目しておきたい。

更に「指導上ノ注意」としては次のようにのべられ「農山村ノ実相ヲ体認セシメ」る方法として調査等が重視されるとともに、様々な社会教育団体についての研究が留意されていた。

「一、地方実習ニ於テハ単ニ指定学校ニ於ケル授業ノ実地練習ニ止マラズ其ノ町村ノ実態、家庭環境ノ実情等ニ付テ調査セシムルト共ニ郷土ニ即スル学校経営ノ実際、青年学校及青少年団ノ指導、社会教育施設等ニ付テ研究セシメ、地方ニ於ケル教育ノ実際ニ対スル理会ヲ深メ之ガ振興ニ挺身スルノ熱意ヲ養ハシムルヲ期スベシ」

そして最後には「指導要項」として「実習要項」には次の7点が掲げられた。

- 「一、地方実習ニ関スル予備講話
- 二、指定校ニ於ケル実地講話
- 三、授業ノ実地練習
- 四、町村ノ実態調査
- 五、郷土ニ即スル学校経営ノ実地研究
- 六、特殊施設ノ参観
- 七、学校経営ノ総合参観」

以上この「実習要項」にはかなり細かい点にまで及んで地方教育実習の目的と内容が示されている。

そこでは、附属教育実習では中心的内容である「授業研究」「教材研究」のほか、特に「町村ノ実態調査」や「特殊施設ノ参観」など「調査」や「参観」を通じての「農山村ノ実相ヲ体認セシメ」るための方策、様々な(上から組織された)社会教育団体の「研究」が重視されていたことがみてとれる。

以上のような目的と内容が具体的にどのように具体化されたのかは次節で検討することとし、ここではどのような学校が地方教育実習の指定学校に指定されていたのかについて簡単にふれておこう。

文部省令(1943.5.3)によると「指定学校ハ農、山、漁村其ノ他特ニ必要アリト認ムル地方ニ付毎年度地方庁ト協議ノ上選定スルコト」²⁹⁾となっているが、以下のいくつかの例にみられるようにかなり「定型化」された「模範的」農、山、漁村を選んでいたのである。

例えば千葉師範学校の地方教育実習校「神里村国民学

校」は「聖旨奉体教化村」に指定されていた³⁰⁾。同じく埼玉師範学校「深谷国民学校」「吉田国民学校」等も「女子青年団」「少年団」「社会教育関係団体」など社会教化団体が組織されており、宗教的な「特殊施設」もかなり豊富な地方農村であった。

つまり、ここにおいても結局教育方法的な工夫はみられるものの調査・研究の対象自体が「上から」定型化されたものであり、その点においても「歯止め」がかけられていたといえよう。

B 地方教育実習での生活と（研究）授業

(1)実習生活の実際

地方教育実習において実習生の生活が具体的にどう組織されていたのかを調べることは、地方教育実習の目的の具体化の過程を全体的におさえる上で必要な作業であろう。

そこで、まず「地方教育実習」（1週間ないし2週間）の「行事予定」をみてみよう。

次に掲げる表は埼玉県大里郡深谷国民学校の「教生地方実習行事予定表」である。

表1 教生地方実習行事予定表

大里郡深谷国民学校

日 数	月 日	曜	朝 ノ 行 事	昼 ノ 行 事		夜 ノ 行 事
				午 前	午 後	
1	九月 十二日	日		来校	校舎内外参観 町内見学	講話 学校一般・学校長 町内一般・町長
2	十三日	月	(紹介)	授業参観 配当学級・学年三時限 他学級・学年三時限	学年会ノ形式ニヨリ 懇談会(放課後)	教材研究 坐禅会(茨高台院)
3	十四日	火	坐禅 青校教練指導	教生実地授業 授業参観 各二時限	町内見学 滑空機工場 製糸工場 陶管工場	教材研究 講和・座談会 下地先生指導
4	十五日	水	坐禅 少年団活動ニ参加	実地授業二時限 教生研究授業 ヲ含ム 授業参観一学年 研究授業ヲ含ム	学年別研究会	教材研究 講話一深谷ヲ中心 トシタ郷土史ニツイ テ山口先生
5	十六日	木	坐禅 青校教練指導	実地授業二時限 授業参観二時限 岸田先生模範 授業(初六国史) ヲ一時限含ム	深谷地方遍歴 深谷一岡部一八基	学年主任ヲ中心ニシタ 懇談会
6	十七日	金	坐禅 青校教練指導	実地授業二時限 授業参観三時限 (午後一時限)	合同訓練参観 全職員トノ懇談	教材研究 反省記録
7	十八日	土	坐禅 青校教練指導 (告別)	実地授業二時限	帰校	
備 考	1. 雨天等ノ場合ハ多少変更アル見込ナリ 2. 青校教練ハ午前五時半ヨリ、他ノ時間ハ別ニ記ス。					

ここでは「朝ノ行事」として「坐禪」がほぼ毎日、「青校教練指導」あるいは「少年団活動＝参加」「町内見学」等地域へ出る活動がほぼ毎日組織されていることがわかる。

この形態は千葉県香取郡神里村国民学校でもほぼ同様である。

ここでは2週間の実習期間中、「護国神社参拝」「香取神宮、鹿島神宮祈願参拝」など宗教的行事が3回、「村常会運営状況見学」「東谷部落常会 見学」など村政・村の状態を知る行事に計5回、そして「『南太平洋諸海戦』の実戦談」など直接的に戦争意欲を湧かせる行事に計2回参加している。

このように宗教的行事と社会教育・青年学校「自治」団体への参加が授業実践と並ぶ生活の柱だったわけだが、例えば青年学校が「兵役予備軍であり、軍需生産の労働力である青年大衆を教育訓練して『皇国臣民』を形成する役割を果たした」³²⁾ 教育施設であったことに端的にみられようにその訓育的目的・方向性は教育的価値とはますます遠ざかるものであったとともに「高い」教育的力量形成という目的からも遠ざかっていた。

また同時に一日の生活に則してみるなら「神がかった」精神鍛練のための行事がまさに一日の生活の一つの柱を占めていたことがわかる。

例えば神里村国民学校での地方教育実習（1943年5月23日～6月5日）において配布された「実習生心得」なる「今日一日の務」をみてみよう。

「行日の一日、それは子供と共に暮す一日である、そして子供を伸す一日であり、私も伸びる一日である、そしてそれは私の奉公である。……

一、出勤……

二、奉安殿礼拝一聖職に殉ずるの決意を以て御奉公を誓ひ奉る。

三、出勤の標礼並出勤簿捺印

四、自修指導

五、朝の行 1. 乾布摩擦、2. 読書行 3. 書写行
静中動 動中静 心身一如 学道不二 皇国民の基礎的錬成に培ふべく、

六 職員朝会 陛下の万才と皇国の弥栄を希求し、国家意志の代行者として殉国教育の強力意図の發揮に出發する今日、これ以外に皇国民教育者としての抱負はあり得ない。

1. 朝の挨拶 2. 宮城遙拝 3. 勅語奉唱

4. 職員信条朗誦……

七 全校朝会

全校一如 感謝と希望にもえて皇国に殉すべきを

誓ひ……

方法 1. 第一鈴 全校静止祈念、2. 第二鈴 全校正常歩にて整列線へ 3. 朝の挨拶 4. 宮城遙拝 5. 国旗掲揚「海ゆかば」斉唱 6. 誓の言葉 7. 訓話並報告 8. 行進

八 学級朝会……9. 授業…… 10. 体錬時、11. 学級終会……12. 職員暮会……」

この学校生活においては「教授と修練の一体化（心身一如、学行一体）としての錬成の場＝学校の位置づけがなされ、総力戦完遂という政治的要請に直結する」³³⁾「錬成」が行われていたといえよう。

この動向がこの期の基本的動向であったが、また同時に他方で限定された枠内における努力ではあったが、教育実習生の「教材研究」という形で「教育方法」改善への努力が続けられていたことも事実であった。

例えば、「夜の時間は全部教材研究の時間にあて」るよう努力し、教材研究のために消燈時間を延長したり³⁴⁾、「算数、国語の授業の批評から発展して新教育是非論に及び、教生と訓導との間に激烈な応酬あり幾度か緊張を示した」³⁵⁾ ことなどが多々あり「授業研究」「教材研究」への努力は大変熱心だったようである。

その結果訓導をして「教生の態度の真剣さ、その実力の程に昔の教生と隔段の差を感じて大いに刺激された」³⁶⁾「近年に無い生涯忘れ得ぬ印象としての教生授業」³⁷⁾であったと感激させた教生もいた。

しかしながらその「教材研究」「授業研究」も次節で検討する（研究）授業案によくあらわれているように、それはある特定の「型を十分に体得し」³⁸⁾ ているという意味でのそれであり、基本的には「人間ソノモノトシテ観タ時アマリニ一様デ個性（……）ニ乏シイ」³⁹⁾ と訓導にいわしめる危険性をもったものであったといえよう。

そして、ある特定の型にはまった「教材研究」をせざるを得なかった、つまり教育目的の教育価値からの乗離・「墮落」に続いて、教育方法「改善」自体の形式化の進行、ここに戦時下師範教育が内的に破綻しつつあった状況を見ることができよう。

その結果、教生の生活は全体として極めて精神主義的な方向へ流されていったといえよう。

その傾向はある実習校の校長の次のような言葉にも反映していた。

「教育トハ児童ニ与ヘル努力ノ量デアル、方法デモ技術デモナイ 教育トハ悲壮ノ情熱デアル」⁴⁰⁾

その結果当初地方教育実習において狙われていた「挺身奉公ノ信念」「悲壮ノ情熱」自体の育成という目標も半ば達成できず「青年として教育的情熱を傾けるという

風が足らぬ」あるいは「腕力が欠けている」⁴¹⁾ という事態が底流で進行していたと考えられる。

(2) 地方教育実習における「授業案」の実態

ここでは、昭和17年から19年における埼玉師範学校のいくつかの地方教育実習において散見できる教育実習生の「授業案」を検討し(1)でのべた「教材研究」の結果を具体的にみてみよう。

「授業案」における特徴としてまず第一にふれておかなければならない点は「理数科授業案」が他の教科と比べて異質のものであるという点である。

「国民科」「体錬科」などの教科が以下にのべるように、文化的・芸術的・科学的価値より軍事的・政治的価値を上置いていたのに対し、「理数科授業案」は以下にのべるように科学的価値・論理をそれなりに尊重していた。

その例を次に掲げよう。

「昭和17年6月17日(水)初六理数科算数授業案

題目 色々な問題

主眼 即習事項=基ヅイテ各種ノ事実問題ヲ解決サセ、思考方法ヲ練ルト共ニ計算ノ練習ヲ行ハセル……以下略……」⁴¹⁾

「理数科理科授業案 初五男 昭和19年7月14日 金曜日 第二時

1. 題目 夏の天気

1. 主眼、全課 この頃の季節の特徴について調べさせながら、気温、水温、地中の温度に関心を持たせる。空気中の湿り気及び雨について考察させ湿り気を計る仕掛けを作らせて工夫案の力をねる。……以下略……」⁴³⁾

そして第二の特徴が「理数科」以外の「授業案」における文化的・芸術的・科学的価値より軍事的・政治的価値を上におく傾向である。

例えばそのことは以下の例に如実にあらわれている。

まず第一の例として「初等科第四学年女組芸能科音楽科授業案」(昭和18年3月2日(火)第四時)をとりあげてみよう。

この「授業案」の構成は以下のようにになっている。

「1. 教材 少年戦車兵

2. 指導要旨 勇ましい少年戦車兵の歌を歌わせて、勇壮活発の精神を養ひ、軍事思想を鼓吹して国民精神を涵養し、併せて三部輪唱の歌唱に習熟させる、

3. 教材研究……略……

4. 区分……略……

5. 本時の主眼 少年戦車兵を歌はせ、勇壮活発なる

精神を養ひ、その間三部輪唱の唱謡、基礎的修練に努力す。

6. 指導過程 イ…= 略

ホ 鑑賞 既習教材 材の鍛冶屋、グライダー、入営(三部合唱)

ヘ 既習曲の練習 広瀬中佐

ト …略…

7. 準備…略…⁴³⁾

この「授業案」では「軍事思想を鼓吹」という目的が「三部輪唱の歌唱に習熟させる」という音楽(芸術)本来の目的より優先していることがみてとれる。

次に第二の例として「初等科第二学年五組国民科国語読方授業案」をとりあげてみよう。

この「授業案」の構成は次のようになっている。

「一、題目 日曜日の朝

二、主眼 大詔奉戴日でしかも日曜日の朝の生活記録を読ませ、時局下のよい子供としてのつとめを実践させるやうに指導する。

三、教材研究

1. 興亜奉公日が廃せられ、新しく大詔奉戴日が定められたことは、支那事变当時出来た、二年生の教科書は、大東亜戦争への発展によって大東亜戦争的性格が附与せられねばならない。…略…

2. 大詔奉戴日と日曜日の日の、一家の生活を中心に展開する文を通して決戦生活の指導即ち、皇軍慰問はよい子供のつとめであり、更に子供ながらも増産への協力、貯蓄の励行等の覚悟を固めたい。

3. 本教材はヨイコドモ下の「兵タイサンへ」算数十月の雑題「お宮の掃除」綴方「大せうほうたい日」等に連絡するが特に「兵タイサンへ」とは表裏一体をなす指導をし、綴方の模範文として緊密な連絡をはかる。

四、計画…略…

五、本時の実際

1. 導入…略…

2. 修練 イ…略…

ロ 内容の研究する大切な語句

大せうほうたい日、にいさんと国旗を立てました、宮城の方を拝みました、もくたうをいたしました……

ハ …略…

3. 発展 イ、決戦生活の指導今まで行った生活の発表と今後の覚悟、

ロ、「ヨイコドモの兵タイサンへ」をよく読んで、自ぶんでるもん文をかいでござんなさい。

ハ、明日への注文⁴⁴⁾

ここでも、「国語読方」のもつ文学的・目的は遠景にしりぞき戦争のためという目的が前面に出ていることがよくわかる。

以上わずか2例を掲げただけだが、他にも「体錬科体操授業案」(連続刺突……いかに敵をすばやく数多く殺すか—引用者注)「国民科地理授業案」(満州の農業)等々ほぼ同様の内容になっており、芸術的・文化的・科学的価値よりも軍事的・政治的価値が先行しているのが事実であった。

詳しい「授業」の内容は資料的制約から現在のところ明らかにはできないが、「授業」成立の基本要因の一つである「文化を意図的・計画的」に伝えるというその前提がくずされており、「内的条件としても『授業』は破綻していた⁴⁶⁾」といわざるをえない。

Ⅳ まとめと今後の課題

戦時下の師範教育は、まさに師範「教育自身が、自己の中に方法(教育的条件をも含めて)と目的とのあいだに不適應を経験し、それが教育の進歩の動力となるか、あるいは、目的の墮落や方法の妥協によって、反動化するか、そのいずれか⁴⁷⁾」の選択がかってない厳しきで問われたことが最大の特徴である。そういった状況の中で支配層は師範教育の目的を「三徳性」や「国体観念ノ養成」では不十分と判断し、「皇国ノ道ニ則」ることとした。

つまり、支配層は教育的価値(ひとまず人間の成長・発達、生きるための教育とおさえておこう。)からすれば最大限に「墮落」した教育目的を選択せざるを得なかったわけである。

しかし同時に、支配層は「『蓄積された方法的価値』…から転落した、人間的価値を実現する目的から絶対的に独立した、方法的価値を利用し」ようとしたわけである。

それは、教科と生活との結合、生徒の自発性の尊重等々の大正期以来追求されてきた「方法」がそれである。

また支配層は教育目的から厳密に分離された形態において国家目的に沿った教育目的を合理的に「教育」できる範囲において、とりわけ師範学校の教育実習においても「教材研究」「授業研究」など「教育方法上」の研究・工夫を認めた。

そしてその結果、一面で師範学校の生徒は「自発性」

「自主性」を発揮し、「教材研究」「授業研究」に大いに情熱を注ぎそれなりに一定の成果も生んだと考えられる。

しかしながら、その場合生徒のその努力の究極の目的が人間の発達という教育価値とはもって非なるものであったため、あるいは「錬成」という非科学的な教育方法に次第に侵食されたため、その教育方法的改善の努力も形式化をまぬがれ得なかったといえよう。まさにこの点にこそ師範教育の破綻の内的原因があったのである。

(2)以上の点からいえば、従来の師範教育評価の形式性・不十分性はほぼ明らかだろう。

例えば、師範学校では「心構え」や「一徹の素志」が育成されたとする論は、まさに「心構え」がなにに対するという内容の「心構え」かを問わない点で、あるいは、その「心構え」そのものが上から強制された一定の枠内での「心構え」であった点を問わない等々の点でその形式性・不十分性は明らかだろう。

また従来師範教育評価の中において基調となってきた「師範学校全面否定論」は、結局師範教育における矛盾という問題に注目できず、戦時下師範学校において現実的課題に対処するために、一定合理的な教育方法を導入せざるを得なかったという事実や、究極的には一の特定の型にはめこむものであったにせよ、支配層にとって危険なものになる可能性がある「教材研究」を始めとする教育方法的「改善」を認めたその問題状況を科学的に把握できず、同時にその問題状況が「高度の矛盾的発展⁴⁹⁾」として今日にひきつがれていることを把握できないのではないだろうか。

(3)本稿はまだ方法的にも実証的にも(戦時下)師範教育評価のための入口に到達したばかりであり今後の課題は多い。

その今後の課題としては当面以下のものがあげられよう。

1. 戦時下師範教育において、とりわけ本校・寄宿舎における教育・錬成の実態を分析すること。
2. 当時の教育学研究・師範学校教科書(特に教育学関係のもの)、初・中等教育の実践分析を行いそれぞれの関連をきちんと把握すること。
3. 師範学校の教師を主に養成していた高等師範学校の教育内容・方法・制度の研究などである。

(指導教官 成田克矢教授)

注

- 1) なぜなら、クループスカヤが「すべての教科目のあいだの、すべての方法のあいだの内的結合を創りだすのは、目的である。」(『教授方法学覚書』1932年、『社会主義と教育学』クループスカヤ選集、第5巻、明治図書、1972.5 p.114)

- とのべたその視点を制度まで含めて敷衍して考えるからである。
- 2) 『鹿児島大学教育学部紀要』1979.3
 - 3) 同上, p.94
 - 4) 同上.
 - 5) 山田昇「戦後日本における教員養成制度の改革(1),(2)」、『和歌山大学教育学部紀要』26,27号 1977,78
 - 6) 海後宗臣編『教員養成』(戦後日本の教育改革 8) 東大出版会, 1971,9 p.35~6
 - 7) 山田昇, 前掲論文「27号」p.41
 - 8) 鯨坂二夫「新教育大学に期待する」, 『文部時報』1979,1 No.1220 p.17.尚, 鯨坂は上記座談会で「日本中のいろいろな学校の中で, 師範学校こそは一番典型的な全人教育をやった」「ですから, 私は民主日本であるようなことをやってみたら, おもしろいものができるだろうと思う……。」とまでのべている.
 - 9) 高橋金三郎「教師の教師たちの学校」, 『学校のしごとと教師のしごと』評論社所収, 1973.12 p.197. また高橋は(帝大の一流の学者が)「師範学校や高等師範学校の卒業生が学者の軽べつにもめげずに教科の教育に全力をあげ, それなりに獲得した教授学の成果をのりこえられなかったことに問題はなからうか(同上p.191)とものべている.
 - 10) 渡辺幹雄 前掲『文部時報』p.15~16.
 - 11) 大村栄・菊地新「師範教育から受け継ぐべきもの」講座『日本の学力』第16巻『教師』日本標準 1979.5 p.381.
 - 12) 横須賀薫「教師教育と教育学」, 『授業における教師の技量』国土社所収 1978.p.213. ここにおいて横須賀は具体的には次のようにのべていた.
「師範学校の教育には特色もあった反面, 欠陥もあったのですが, そこではなによりも『教育』がおこなわれていたということは『師範教育』ということばが示しています. それに代って『教員養成』という『教育』を欠いたことばになってしまったことは一つの象徴的なことだ……。それはまるでタイの水を捨てるのに赤ん坊まで流してしまったことではないだろうか」
 - 13) 五十嵐颯「現代の教育制度・政策と子どもの発達」岩波講座『子どもの発達と教育』第1巻『子どもの発達と現代社会』所収 1979.6 p.195
 - 14) 1930年前後から大きく論争される「一部・二部論」もその背景には「一部生思想問題」があったとする見解がある。(『教員養成の歴史と構造』明治図書 1974.9 p.205)
 - 15) 平生鈺三郎「教員養成方法の改革」, 『師範教育』Vol.1 No.1 昭昭13年8月 p.18
 - 16) 下村寿一 教育審議会第七回総会(1938.4.13)での発言, 『近代日本教育制度資料』第15巻 大日本雄弁会講談社 1957.3. p.151~2
 - 17) 安藤正純 同上第八回総会(1938.4.14)での発言, 同上 p.191
 - 18) 前掲, 平生鈺三郎「教員養成方法の改革」
 - 19) 「師範学校ニ関スル要綱」, 前掲『近代日本教育制度史料』第15巻 p.275~279
 - 20) 前掲『近代日本教育制度史料』第5巻, p.575
 - 21) 五十嵐颯「現代教育史における民主主義教育の発展」, 講座『現代民主主義教育』第一巻, 青木書店 1970.2 p.35
 - 22) 橋口菊「戦争に必要な国民教育・教化体制の樹立」, 『近代教育史』小学館 1968 p.188 尚, 久保義三『日本ファシズム教育政策史』明治図書 1969.3 p.367~8参照
 - 23) 「錬成」概念については次の論文参照, 松村憲一「戦争と教育—錬成教育の『理念』とその展開」, 『日本のファシズム—一崩壊期の研究』早稲田大学出版部 1978.7. 土屋忠雄「錬成」, 前掲『近代教育史』所収.
 - 24) 『師範教育関係法令の沿革』(続篇) 文部省総務局調査課 昭和18年3月 p.310
 - 25) 歴史的変遷については以下の文献参照, 『教員養成の歴史と構造』明治図書 1974.9 中野光「教育における統制と自由」前掲『近代教育史』, 兼子・神田編『教育法規事典』の「教育実習」の項 1979.7
 - 26) 『教育週報』教育週報社 1934.7.28 第480号
 - 27) 前掲『近代日本教育制度史料』第15巻, p.279.
 - 28) 前掲『師範教育関係法令の沿革』(続篇) p.311
 - 29) 文部省令第292号 1943.5.3「地方教育実習ニ関スル件」
 - 30) 千葉師範学校『昭和18年度 地方教育実習報告書』
 - 31) 埼玉師範学校『教育実習記録』昭和十八年九月 於大里郡深谷国民学校, 『地方教育実習記録』昭和十八年九月 秩父郡吉田国民学校.
 - 32) 前掲『日本近代教育百年史』第5巻, p.1208
 - 33) 松村憲一 前掲論文 p.308
 - 34) 埼玉師範学校, 埼玉県児玉郡金屋国民学校『農山村教育実習』昭和17年6月.
 - 35) 埼玉師範学校 埼玉県北葛飾郡吉川国民学校地方実習『教官日誌』昭和19年11月.
 - 36) 埼玉師範学校『地方教育実習録』男衾班 昭和17年6月.
 - 37) 埼玉師範学校『野本国民学校教生実習記録綴』昭和17年12月.
 - 38) 前掲『地方教育実習録』男衾班.
 - 39) 埼玉師範学校『男衾校職員感想文綴』昭和17年6月
 - 40) 千葉県神里村国民学校加瀬校長の挨拶. 前掲, 千葉師範『昭和18年度 地方教育実習報告書』
 - 41) 前掲, 埼玉師範学校『教育実習記録』昭和18年9月.
 - 42) 前掲, 埼玉師範学校『農山村教育実習』昭和17年6月.
 - 43) 埼玉師範学校『地方実習記録』昭和19年度 日勝国民学校.
 - 44) 埼玉師範学校『農村教育実習記録』北埼玉郡埼玉校班 昭和18年2月
 - 45) 前掲 埼玉師範学校『地方教育実習記録』大里郡深谷国民学校.
 - 46) 「教育実践構造の体制的再編」, 『日本近代教育百年史』第5巻, 国研 1974.8 p.955
 - 47) 勝田守一「教育の概念と教育学」(1958) 岩波書店『教育と教育学』1970.7 p.73
 - 48) 前掲 五十嵐颯「現代教育史における民主主義教育の発展」p.35
 - 49) 前掲 五十嵐颯「現代の教育制度・政策と子どもの発達」p.182