

# 地域を担う主体の形成と学校教育の改革

——1920年代日本の農業教育における〈「趣味」にそくした方法〉をめぐって——

教育学コース 高 橋 秀 知

Educational Reform for the Subject of the Community in the 1920's:

〈a method based on 'taste'〉 in Agricultural Education

Hidetomo TAKAHASHI

In the 1920s, Japanese farm villages had many problems: poverty, tenancy troubles and escapes from there. To solve the problems, teachers of agricultural education tried to reform farming and education. The reform of farming needed voluntary and diligent farmers. So, the teachers wanted more agricultural schools and tried to change a principle of the educational method: from 〈discipline〉 to 〈taste〉. The 〈discipline〉 was a dominant training method, but now the 〈method based on 'taste'〉 was needed in order to form the new willingful farmers.

## 目 次

はじめに

- I 農業経営の改善と主体的な農民の形成
  - A. 農業教育における農業経営の主題化
  - B. 「趣味」にそくした方法による主体的態度の形成
- II 農業意欲の涵養と「趣味」にそくした方法
  - A. 向都離村と農業趣味
  - B. 従来の実習に対する批判
- III 生徒の「趣味」にそくした方法の諸効力
  - A. 家庭への介入
  - B. 生涯学習との関連

おわりに

はじめに

かつて1950年代後半に東井義雄は、「しきたり農法」を墨守し教育を必要とみない「永続農家」の存在と、地域を捨てる進学・就職が広がりをもよおす動向との狭間で、「村を築きあげようとする、積極的、建設的、生産的、意欲的な人間」の育成をめざし、農業・農村の改革を学校教育の改革の問題としてひきうけようとした<sup>1)</sup>。ここでは、社会的上昇のシステムに乗るのではなく、自分

(たち)の生活・労働の場の問題に取り組んでいくというもう一つの生き方が、教育の問題として模索されていたにほかならない。

たしかに東井の実践は農業の不利化という社会経済的な潮流に呑み込まれて敗北したかにみえる。しかし農業の不利化は敗北の唯一の理由ではおそくない。「村を育てる学力」の射程は、都市における生活・労働の場を「育てる」ということにまでもおよぶ質のものだからである。それゆえ「村を育てる学力」の問題は、教育固有の問題としても把握されねばならない。

本稿ではこうした問題を、1920年代日本の初等後学校における農業教育において試みられた、地域を担う主体の形成において検討する。それが学校でおこなわれるようになったのはどのような課題意識からであったのか、その課題にこたえるためにはどのような教育の改革がおこなわれようとしたのかを明らかにし、その意味を問うことが目的となる。

なぜ1920年代なのかといえば、それは、農業の不利化と地域を捨てる進学・就職の広がりがすでにこの時期に1つの画期をむかえていたからであり、現代に通じる教育の問題を日本社会の変容にそくしながら対象化したいからである。

日露戦争以後、日本の農業は、農業恐慌や輸入農産物

の増加などによって窮迫し、その窮迫に対抗するための多角経営化と金肥の多用化によって貨幣経済へとまきこまれていったが、この傾向は第1次大戦後にいっそう顕著となった。しかも地主の寄生化と没落によって農村における地主の主導的役割が低下したこともあって、中小農民自らが農業経営の改善に立ち向かわねばならない状況となっていた。生産政策的農政にかわって、中小農の保護育成を目的とした社会政策的農政が展開されたのもこの時期である<sup>2)</sup>。

またこの時期、「農村の男子では高等小学校卒業後に実業補習学校に進む途が主流になりつつあり、中等学校への進学者も徐々にふえた」。そして、向都離村の傾向も拡大して、「都市への移動を促し、都会熱・教育熱をつよめる民衆倫理」、「青少年の社会移動と社会的上昇を促す実践倫理」すなわち「苦学」が、ひろく農村や地方の青年をとらえていった<sup>3)</sup>。

こうしたなかで、地域にとどまって農業に取り組んでいく主体の形成が、さまざまな種類の初等後学校（甲乙農業学校・農業補習学校・高等小学校）において模索されていた。具体的にそれは、地域社会のただ中におかれた教師たちの実践的な取り組みにあらわれていたが、そのなかには、従来の教育にたいする反省にたって、生徒の「趣味」にそくした教育方法を試みる動きがあった。本稿ではそうした教育方法を目印として、地域を担う主体の形成について追求していくことになる。まず農業経営、次に農業意欲と「趣味」にそくした方法との関連を検討し、さらに「趣味」にそくした方法が学校教育にあたえた諸効力について考察する。

## 1. 農業経営の改善と主体的な農民の形成

### A. 農業教育における農業経営の主題化

地域を担う主体の形成が、近代日本の農業教育の当初から意図されていたとはかならずしもいえない。19世紀末までの日本の農業教育は、欧米の農法を輸入するにせよ、従来の農法を改良するにせよ、近代的な農業技術の普及を主な課題としていた。その場合、子どもを農民へと形成していく機能は家族や地域で担われることが前提となっていたことになる。

ところが1899年に実業学校令・農業学校規定が制定されると、農業教育の性格は幅広い一般教養を身につけさせる方向へと変化する。すなわち、制度的にも実態的にも、専門科目が整理されて普通科目が加設されるようになった。「狭義の農業技術を教えて農業技師を養成しようというのではなく、農業技術にも素養のある農村指導

層を養成することが農学校の新たな目的となったのである」<sup>4)</sup>。1898年にひらかれた公私立農業学校長協議会においては次のような答申が出された。

「中等程度ノ農業学校ニ於ケル生徒養成ノ目的ハ斯業ニ関スル諸般ノ実務学芸ニ堪能ナル人物即チ実業ニ従事シテ兼テ之ガ改良ヲ指導誘掖スベキ中等以上ノ良農ヲ出スニアリ」。

大・中地主層の寄生化に対応して、在村手作りの農村指導者が「中等程度ノ農業学校」において育成されようとしたのである<sup>5)</sup>。

さて補習教育において農業経営への着目がなされるのは大正期に入ってからである。1913年に文部省より発表された「実業補習教育調査報告」においては、農業科目として、従来なかった土地改良・農業経済・産業組合・農業法規等が例示された<sup>6)</sup>。そして1920年の実業補習学校規定の改正では「経済観念ノ養成」<sup>7)</sup>が重視され、農業土木・農業経済及法規は農業科目として<sup>8)</sup>、産業組合・農会や生産（土地・資本・労力）・金融などについては公民教育のなかで<sup>9)</sup>課されるようになった。

農業教育全体としても、1920年代に農業経営の改善が焦点化している。全国農業学校長協会編『日本農業教育史』に登載の「全国農業学校長会議記録」をみると、農業経営にかかわる課題が取りあげられるようになるのは明治末期からであるが、とくに1918年以降、農家の収入を増やすための副業や共同経営・販売法、「研究的精神」（1918年）、「経済界の変動に対応する企業的手腕」（1918年）、「経営企業ノ智能」（1926年）などが次々と取りあげられるようになる<sup>10)</sup>。

こうして小農をも含めた農民自らの経営努力が求められるようになったが、では自ら農業経営の改善に取り組むような主体の形成はいかにしてなしうるのであろうか。次に、そうした課題に実践的に取り組む教師たちの試みを、当時の実践報告・実践構想に確かめたい。

### B. 「趣味」にそくした方法による主体的態度の形成

三重県名賀郡阿保尋常高等小学校の城五平は、（高等）小学校の農業科と補習教育の改革をこころみ<sup>11)</sup>。城は、農業経営を改善するために、副業の振興、空地、廃物の利用、共同経営・商的行為の革新、農会との連絡などととも、自発的研究的態度の馴致と科学的活動の鼓吹を重視した。

まず城は、郷土の現状を観察して、農民が自ら考え活動しないことを問題とした。

「農会等の規定された改良事項や必行事項は確実に励行されつつある…が、未だ自発的に研究的に活動する域

にまで達し得ない」。

また、科学の摂取と活用が不十分であるとした。

「日新の学理を応用しその研鑽の結果を活用して有効なる農業法を執ることに依って、始めて生産の増加をはかり得るのであり、其他経済的方面の改良に於ても矢張りその根底を学術の上に置かなければならぬのである」。

そこで教育は「実際化」され、実習に重きがおかれた。まず「学科教授」については、①「実験的直観的取扱を重視すること」、②「実際化すると共に応用方面に努力すること」、③「実習と密接な関係を保たしむること」。また実習にたいしては、①「試験的実験の実習を重視すること」、②「実験観察の必要多き教材を採用すること」、③「臨地講話視察説明を屢々行うこと」。

ところが、自発的研究の態度の馴致や科学的活動の鼓吹は、生徒各人の「趣味」にそくして（農業）趣味を涵養するところからはじめられねばならないという。

「各自の趣味によって研究的試験的実習を奨励し個性の発揮に努め何か一つの長所を握らせたいのである。之がそもそも趣味養成の根本策ではあるまいか。自発的研究の態度を馴致するも科学的活動を鼓吹するも皆此の趣味に発足せねばならぬ」。

生徒の「趣味」にそくした方法によってこそ、自発的研究の態度が馴致され、科学的活動が鼓吹されると考えられたのである。

なお、このような教育方法には、城の次のような教育観が関係しているものと思われる。

「元来教育なる仕事は對者を育成して一定の理想に到達せしめるものであって、結局は對者の類化に帰するのであるが、對者は固より人格者である。自由を要求する而かも個性を有する活動者である。教育者の類化はこれ等諸種の条件を十分に顧慮した後の類化でなければならぬ。従って類化の段階として先づ對者に適応せなければならぬ」。生徒の「趣味」にそくすことは、すなわち「對者に適応」することであろう。

濱邊菊造もまた、農業経営を改善するために農業教育の改革をはかった<sup>12)</sup>。濱邊は、農業は多獲主義・収量本位から多益主義・利潤本位へ転換されねばならないと考えた。つまり産業組合による大量取引や商機をとらえることによって生産物を高値で販売し、経営の組合化や産業組合の利用によって資本を節約して生産費を削減せねばならないのである。それゆえ農業教育の方針も「筋肉的より頭腦的に、技術的よりも経営的に、生産行程よりも全経済行為に」転換すべきであり、「経営的才幹」をやしなわねばならない。

そのためにはまず「社会学」を導入して「社会の組織

経営、法則等に対し正しき理解を与えて社会の推移進展の方向を指示して誤りなからしめ、「社会的方面流通界の方面の攻究考察」に一層の努力をはらう必要がある。

また農業経営を体験させる実習については、「教授が生徒本位となり自学本位に創作本位にすべきであると云う理論は実習にも真理であらねばならぬ」として、次のように考えている。

「実習の効果をより大にせんには生徒本位に改造せねばならぬ。圃場の外観や収入減少を恐れて初めから自由討究や伸びんとする探求の興味を抑へてはならぬ即ち試作実験の圃場に於て生徒活動の自由の舞台を与えねばならぬ」。「1年生には指導が多くとも2年となり3年及んでは作物も実験の目的も方法も自らの計画によって遂行せしめ」て、「経営的才幹」をやしなわねばならない。

生徒の興味関心にそくして、主体的な経営能力を養成しようとしたのである。

愛知県知多郡横須賀実業補習学校では、経済能力の涵養と優良品種の発見・普及を農業実習の目標としているが、その際「生徒の自尊心を尊重し、自発的活動を専ら期し…生徒の任意、自由を認め」ている。たとえば、栽培する作物は生徒と「相協定」して決めているが、それは「栽培すべく希望せる作物を採用するは興味を惹き研究的態度にも向き易く、総ての点に於て優良」だからである<sup>13)</sup>。生徒の興味関心と自発的活動に訴えることによって研究的態度を引きだし、経済能力の涵養などの目標に到達しようとしている。

このように農業経営を改善するための農業教育では、社会・経済の知識があたられるはもちろん、自発的研究の態度をもって科学的に農業を担う主体的な農民がつけられようとしていた。実際、そうした主体性がなければ、一般教養も経済的知識も農業経営に役立つことはすくなくないであろう。そして自発的研究の態度や科学的活動能力の涵養には、生徒の「趣味」にそくした教育方法が採用されたのである。

## II 農業意欲の涵養と「趣味」にそくした方法

### A. 向都離村と農業趣味

1920年代の農業教育においては、農業経営の改革という課題とともに、向都離村（農民脱走）対策が主要な課題となっていた。農業と農村の将来を憂えるものたちは、農民の流出によって農村の荒廃に拍車のかかることを恐れていたが、そうした恐れが彼らをしていかなる学校教育の改革へと向かわせたのか、それがここでの関心である。まず、1つの代表的な議論として、横井時敬の議論

をとりあげよう<sup>14)</sup>。

横井は農村脱走の原因として、経済的、思想的、慣習的の3つを指摘した。

経済的原因はおもに農業の性質からくるもので、農村に人口収容力がない以上、過剰な人口の流出はやむをえない、と横井は考えている。つまり、やみくもに農民を農村に縛りつけようとしているわけではない。しかし恐れるべきは「年若き有為の人々を農村から失うこと」である。そこで、「如何にして良い者を農村に留まらしむるかが重大なる問題」となるのである。

思想的原因としては、一方に農民に流行している都会憧憬があり、その一方に都会からの「誘惑的扇動」および「移民の教唆」がある。しかも都会や海外移民の良い面ばかりが宣伝され、教科書も「表面の美しい明るい部分のみ知らせる仕組に出来て居る」。また「小学校は自己の学校から成るべく多数の児童を所謂よい中等学校へ入学せしむる事を以て功名と考へ、教員は亦之を自己最上の名誉として居る」ので、子どもは学校教育をうけている間に「自ら農業を軽んじ之を申しむの結果を来すこととなる」という。

慣習的原因としては、親・教師は「心得違い」をして、就学中子どもに家業を手伝わせないので、子どもは「勤労の習慣や土に親しむという事」、「農業に馴れるという事」が身につかないことを指摘している。そして、「日本の教育は智育偏重で、徳育の効が一向に上って居らず、「教育が農村を破る罪は絶大」だとしている。

このように、家族・地域による農民の形成が学校教育の普及によって阻害されたとの認識から、逆に学校に農民形成の役割が期待された。すなわち学校教育によって農業を尊重させて農業にいそませようとしたのである。そこでまず、農業補習学校の義務化や高等小学校の農業科をふたたび必修にするという教育制度の拡充整備が主張されている。しかし、学校における農民形成という課題は、教育制度を問題とするにとどまらず、教育方法の見直しをも要求するものであった。では、学校においては、どのように農業意欲がつかわれようとしたらだろうか。結論からいうとそれは、生徒の「趣味」にそくして農業趣味を涵養することによってであった。

前掲の城五平によれば、彼の郷土の人々の「欠陥」は、農業経営の不完全ばかりでなく、愛業的精神と農業趣味との欠乏にある。愛業的精神の欠乏は、向都離村の傾向に端的にあらわれている。

「身を農業に置きながらその幸福を解せずその神聖を知らず、徒らに世の成金を夢み都会熱に浮かされて、ともすれば業を捨て家に背を向けるものも出来て来た」。

また、農業趣味の欠乏と愛業的精神の欠乏は相互に規定しあう関係にある。

「(農業趣味に乏しいのは愛業的精神の欠乏がもたらす結果ともいえるが——引用者) 此の趣味の多少が愛業的精神に及ぼすことも亦争はれぬ事実である」。

では、農業趣味とはどのようなものであろうか。端的に言ってそれは、農業のすばらしさを知ることである。

「趣味によって職業を助け職業によって趣味の得らるるは、趣味の最上のものと思うが、農業は之が実現に最も適したものである。四季の変遷を最も露骨に感受し、最も変化ある仕事に従事しながら、自ら其の趣味を解せず己が手に出来た果物を口にせる時や、雛を伴って園樹の間を逍遥する時の真身を味はず、たゞ甲斐なき仕事とのみ思い詰めて居るのである」。

また農業趣味の効果は、農業意欲を調達するばかりではなく、技術の上達にもつながるものと考えられていた(「趣味は実に職業に熱中せしむる原動力であり、技術に上達せしむる要素と云はなければならぬ」)。

それでは、農業趣味はどのようにつかわれようとしたであろうか。まず教師には「百姓然たる態度で農場に立ち働くこと」が必要である。「愛業精神や趣味の養成は農業賤視観念の根絶に発足せなければならぬ」からである。また学校全体として「果樹も植え動物も飼いで其の趣味を味はせること」を重視した。

しかし最も重視されたのは実習である。城の実習実践には生徒の「趣味」にそくすることがつらぬかれている。まず城は米麦の栽培ではなく「畑作実習」を重視した。それは彼の郷土で畑作が「幼稚」でありその改良発達が必要であるからばかりでなく、作物に趣味に富むものが多く、また年中作業ができて「趣味の養成に価値がある」からである。栽培する作物もまた「趣味の養成に価値あるもの」が選ばれる。たとえば、成長過程や収穫を楽しめる果菜類や根菜類、新奇なもの、食べてうれしいものなどである。また収穫物の処置が「児童を真面目に働かし趣味を持たしむる秘訣」だとして、試食などで生徒自身に利用させている。さらに、「研究的試験的態度によって趣味の助長することも明かな事実である」とも述べているが、「試験的研究的態度」はそもそも生徒の「趣味」にそくした方法によって馴致されるものであった。

すでにとりあげた濱邊菊造は、実習を生徒本位・自学本位・創作本位に改革しようとしていたが、それは経営能力を育成するためのみならず、農業趣味と農業意欲を調達するためでもあった(「自由なく創造なき所に趣味も進歩も湧かう筈がない」)。

さて奈良県立南葛城農学校教諭久保清重は、「在学し

ている生徒の大多数は…自作農・小作農の子弟である」農村の高等小学校における農業教育を論じた<sup>15)</sup>。久保は従来の(高等)小学校農業科が不振なのは農業に直結する知識技能を教える「術の教育」を行っているためだと批判して、「人の教育」すなわち「普遍基礎的な一般に通ずる普通農業常識」の教授と、「勤勉にして労働を嫌はず単調平凡な農業を忍耐してやり遂げ」するための「意志的訓練」を目標とした。ところが久保は従来の教育方法を次のように批判している。

まず、「農業の時間は本を読んで本のお話で質問や自由研究がないので一寸も面白くない」と「詰め込み式な智識教授」を批判し、一方実習についても、次節でみるように、鍛練主義的な実習は農業嫌いを生むと指摘した。そして次のような問いをたてて、生徒の「趣味」にそくした方法を採用している。

「趣味のない農業は非常に辛い仕事に感ずるは普通でこんな単調な賤しいつまらない仕事はないと思うであろう。農村を愛し農業が好きであればこそ尊い仕事面白い仕事愉快的な職業になるのである。農業を好きにする。言い換へれば農業の趣味を起し助長し将来農村を背負って立つ農民を作るには如何にすべきか」。

まず教授においては、ヘルバルト(「教育は多方面の興味を喚起する」)を引きながら、「無味乾燥の教材も面白く興味を喚起して学習態度を導く工夫が大事である」と教材の「趣味化」を求めた。また、「意志的訓練」を具体化する実習では、「生徒の好んで作るもの、即ち趣味あるもの」を作付し、実習場は「趣味的な美観を誘う区画にして生徒の実習心を鼓舞振興」させている。学校全体も栽植や飼育によって「農業化」し、さらに、生徒を主人公とした小農談会や研究発表会を催したり、運動会の余興に工夫をこらすなどして各種年中行事を「農業化」し、農業趣味の養成をはかった。

ところで、横須賀実業補習学校の実習指導は、教師の指導性と干渉との関連において巧妙であった。すなわち、干渉的、強要的、命令的になりすぎると生徒は逆に「自由無干渉主義」を望み、少なくとも「不快」に感じるとの理由から、1年次には「無干渉暗示主義」の指導をおこない、学年が進むにつれて「干渉」「命令」をくわえていくという方法をとっている。ここで「暗示主義」とは、たとえば「労力を時間計算にするも面白かるべし」と「暗示」して生徒の興味をひき、意欲を調達して実習の効果をあげる方法である。「唯ヒントを与へたるのみにて」よく活動させることができたという。城も、教師の指導が干渉に過ぎて「成功の趣味」を害しないよう注意している(「児童は独力作業を遂行したならば非常

に満足するもので、技術の修練真理の発見も自ら行ふ間に出来るものである」)。

このように、生徒の「趣味」に訴えながら農業趣味をはぐくむことによって、学習や上達の意欲、農業(勤労)の意欲が喚起され、農業が尊重させられようとしたのである。ところで、学校が農民形成の役割を担うようになったのは、家族・地域による農民の形成が学校教育の普及によって阻害されたとの認識からであった。以上を図式化すれば、〈家族・地域における日常的な農民形成→勤労の習慣→農業意欲(就農の当然視)〉という連関の崩壊に対して、〈生徒の「趣味」→農業趣味→農業意欲(就農の受容)、学習・上達の意欲〉という連関が学校教育において対置されたということになる。

## B. 従来の実習に対する批判

生徒の「趣味」にそくす教育方法の主題化には、それまでの形式化した実習、鍛練主義的な実習にたいする批判がともなっていた。

福岡県企救農学校の海野隆之進は、実習地面積を拡張して虚勢をはり、学校経費をえるために利益本位となっている実習を、次のように批判した<sup>16)</sup>。

「宏大なる実地の作業に迫れて、生徒は丁度労働者扱いである。…生徒は唯々教師の命これ服する不態度であって、自発的研究の態度に出る暇がない。栽培作物にしても収益本位に選択し、生徒の興味を喚起するに好適なる作物試験とか品種見本とかいうものには一向頓着しないのである。かくして生徒の実習に対する気分は、嫌厭其二字が全部を言い尽くしているといつてよい。実に非教育的も甚だしい。そして想定される反論(「実習の一目的は勤勉力行忍耐の徳を涵養するにあり、何ぞそれ非教育的なり」)にたいし次のように反論している。

「嫌厭せる生徒の作業をなすや必ず其作業に全力を尽くしていない、極めて不親切無責任である。仕事の出来高よりも寧ろ時間の経過の早からん事を希うのみであって、指導者の目の届かざる時は必ず、油を売っているのである。そんな事では決して美しい道徳的行為の修練にはならない、却って悪習慣をつけるの機会を多くする様なものである」<sup>17)</sup>。

前掲の濱邊菊造もまた、「従来生徒が実習は一の苦役でもあるかの如く感じ多くの学校騒動の種となった」のは、従来の実習が学校や管理者・参観人のためのものだったからだを批判している。このように、形式化した実習に対する反省から「生徒本位」の実習が試みられたのである。

一方、久保清重は、鍛練主義的な実習は農業嫌いを生

むと次のように批判した。

「一種の強制労働を強い自由な研究実験も好きな作物もなく生徒を酷使して勤労精神を養い得る如く誤解していた」。「趣味のない肥桶かつぎ草削り虫取りの繰返しては折角好きに生まれた人でもつひに嫌気がさすのである」。

城五平も、「その（作業の——引用者）度を誤らば労働を尊ばしむべく導く筈のものが却って之れを厭うの傾向を生ずるものである」と指摘している。このように、鍛練主義的な実習が批判されて、「趣味」にそくした方法がとられたのである。

鍛練という方法は一定の習慣や心構えを前提とするものであろう。家庭における農作業の訓練が縮減し、ともすれば農外に職をもとめようとする生徒たち、つまり農作業の習慣や農業への動機が弱まった生徒たちにたいし、鍛練主義は通用しないと認識されたのである。

### III 生徒の「趣味」にそくした方法の諸効力

#### A. 家庭への介入

実習には、学校における実習のほかに、家庭において実習させる家庭実習がある。家庭実習は1908年に日本とアメリカ合衆国で時を同じくしておこり、大正期には合衆国のホーム・プロジェクトが輸入された<sup>18)</sup>。授業時数の少なさを補うため季節的に開かれる補習学校に対して奨励され、生徒を通じた農家の啓蒙も意図されていた<sup>19)</sup>。実際には通年制の補習学校や高等小学校でもおこなわれていた。そして家庭実習は、生徒の「趣味」にそくす方法や自発性、農業趣味・意欲の涵養とも大きく関係していた。

そもそも家庭実習は、学校における実習と比較して、教師の指導が行き届きにくいので、生徒の「趣味」にそくす方法がもちいられるか、そうした方法によってあらかじめ生徒に自発的研究的態度や農業意欲の備わっていたほうが効果的である。

前掲の城五平は家庭実習をとりいれているが（「郷土を農園と考へ自己の所有地を分担区と仮定して折々変る作物を参考書と眺めると云ふ実習法を執らせた」と）、彼は「各自の趣味によって」研究的試験的実習を奨励していた。また久保清重は、家庭実習で植える作物は、栽培の容易なものや「生徒の好きなもの」にしている。

横須賀実業補習学校でも家庭実習をおこなっているが、栽培作物の選択は生徒の任意とした（「生徒自身の好むものなれば、其の管理にも興味を有ち易く、其の結果良好なるべきを予想すればなり」）。また学校が作物を指定する場合にも「其の栽培を強要することなく、生徒の自

由意思を尊重することとし、専ら自発的傾向の誘導に努め」ている。

一方広島県向島補習学校の藤田久吾は、まず学校で自発的研究的態度を身につけさせ、そのうえで家庭実習をおこなわせている。

「学校に於ける授業は生徒に学習の動機を与へ、研究の興味を起こさしめ、自発的活動の素地を作ることが本領で、家庭にある長き時間に於いて彼等を研究実験せしめたならば教授時間は短かくとも絶えざる努力をせしめることが出来る<sup>20)</sup>。

このように家庭実習は、生徒の「趣味」にそくしておこなわれたが、生徒が自発的にならざるをえないという家庭実習の条件そのものも、自発性や農業趣味の涵養にはふさわしいものであった。城五平によれば、「家庭実習は其の作業の単独的となると自発的となるとに於いて大なる価値を有するものである」。また久保清重も、「各自の独自研究を最もよく自由に伸びさせんため」家庭実習を勧めている。

横須賀実業補習学校では、「生徒自ら自由の管理の出し得ることとし、収穫物の売価は直ちに自己に影響あることにより、生徒自身も非常に熱心にして」、その結果は「非常に良好にして、各生徒の奮起努力を喚起し」たという。

田辺勲華は高等小学校の家庭実習について報告しているが、家庭実習の効果として、「児童各自が農業に興味をもつ様になったこと」、「病虫害の駆除予防の必要なることを自覚し自発的に行ふやうになったこと」などをあげている<sup>21)</sup>。

ところで、学校教育を家庭においてまで組織するという家庭実習が積極的におこなわれた背景には、横井時敬が農村脱走の要因を探るなかで指摘していた、家族や地域でおこなわれる農民形成にたいする不信があったのではないかと思われる。たとえば、かつて織田又太郎が、農学校における過重な実習を批判して、農作業の訓練は家族にまかせるよう主張したのは対照的である。

「練熟が若し必要なりとせば、学校に於いてせずとも、他日田圃の間に之をなし得べきのみ<sup>22)</sup>。

いずれにせよ、家庭における農作業は、家庭実習によって、学校教育のもとに定位された。そして、教育方法としての「趣味」は、学校教育の影響力を家庭（学校外）へとおよぼすための有効な方法でもあったのである。

#### B. 生涯学習との関連

一般に、学校で教えられた知識・技術はつねに陳腐化の危機にさらされる。そこで学校卒業後にも技術指導や

社会教育によってその更新がはかられることになる。ただし、城五平が、「農会等の規定された改良事項や必行事項は確実に励行されつつある…が、未だ自発的に研究的に活動する域にまで達し得ない」となげいていたように、農業技術や経営法をみずから獲得していくことこそが求められていた。

神奈川県御所見尋常高等小学校の岩本正義は「人生は無限の連続発展である、自学自治は人生の永久に逐ひかけるものである」と生涯学習を示唆して「自学自習の習慣養成」を重視した。岩本によれば、「趣味の存する処に実行が伴ひ永続性がある」ので、「学校を卒へた後も一は忘却を防ぐ為絶えず知識の取得につとめ一は改良の資とする為に研究を怠らない様に学校時代より趣味を喚起して置く必要がある」のである<sup>29)</sup>。

また藤田久吾は、次のようにのべていた。

「学校に於ける授業は生徒に学習の動機を与へ、研究の興味を起さしめ、自発的活動の素地を作ることが本領で、家庭にある長き時間に於いて彼等を研究実験せしめたならば教授時間は短くとも絶えざる努力をせしめることが出来、将来発展の可能性を養成する事となるのである」。

このように研究的態度や学習・上達の意欲をはぐくむ、生徒の「趣味」にそくした方法によってこそ、学卒後の自発的更新が期待できるのである。

## おわりに

1920年代の地域農村を担う主体には、農業経営を改善するための科学や社会経済に対する知識とともに、それを主体的に生かしていく自発的研究的態度や科学的活動力、経営能力が必要とされ、そしてなによりも農村を愛して農業に取り組んでいく意欲が求められていた。しかし農業の習慣も農業する意欲も薄く、むしろ農業を捨てて社会移動をねらう青年たちに直面して、教師たちは、教育を改革する必要にせまられたのである。改革のやり玉にあげられたのは、「実際化」していない「詰め込み式な智識教授」や、鍛練主義的なあるいは形式化した実習であった。そこで、生徒の「趣味」に即すという教育方法が試されたのである。それは生徒の興味関心にそくしながら、自発性と意欲を引き出すという方法であり<sup>30)</sup>、1920年代には、こうした方法によって、生活・労働の場に定位して諸課題に取り組んでいく主体が形成されようとしていたのである。

もっとも、生徒の「趣味」にそくす教育方法は両義的である。それは、生徒の「趣味」＝興味関心がある方向

に誘導されること、すなわち自発性が作られうるといふ点にかかわっている。そもそも「趣味」にそくす方法は、教える側の意図と学ぶ側の契機との間に生じた溝に、教える側から架けられた橋であった。この両義性はどのように腑分けすることができるだろうか。

ところで、農業趣味の涵養はすでに明治期からしばしば唱えられており、高等小学校の農業科に関する法令や農業学校の内部規則にもみられるが<sup>31)</sup>、1920年代以前の農業趣味の意味や涵養方法については今回検討することができなかった。

また、地域を担う主体の形成にたいする取り組みが、15年戦争期さらには戦後においてどのような様相をたどったのか、学校教育の競争主義化とはいかなる関連にあったのかについては今後の課題としたい。

(指導教官 汐見稔幸助教授)

## 注

- 1) 『東井義雄著作集1』明治図書、1972年
- 2) 大内力『農業史』東洋経済新報社、1960年、第4章、第5章。例えば土地改良政策では、多角経営への対応がはかられるとともに、耕地整理組合を法人化して権利・義務の主体とし、小作人をも組合員とした。また産業組合を奨励し、その結果産業組合は中小農民を主体とする広範な組織へと発展している。もっとも、小農の保護育成は論争的な問題であった。1917年を基点とする小作争議の激化、1920年の戦後恐慌による米価の暴落による農村問題の重大化に対応して、同年小作制度調査委員会が設けられた。農本主義的な官僚は地主の土地所有権を部分的にせよ制限して小作人の耕作権を認めようとしたが結局実現せず、小作調停法の制定や、地主の土地売り逃げにも利のある自作農創設維持政策の本格的な実施をみるにとどまった(奥谷松治「日本における農本主義思想のながれ」『思想』1958年第5号、689-691頁)。  
自作農の創設維持か小作・小自作の保護育成かという対立は、農業教育の領域においても教育制度の整備拡充方法をめぐるとして表面化した。すなわち尋常小学校卒業程度を入学資格とする3年制の農業学校(通称乙種)を高等小学校卒業程度を入学資格とする3年制あるいは尋常小学校卒業程度を入学資格とする5年制の農業学校(通称甲種)に「格上げ」するか、農業補習学校を乙種農業学校に「格上げ」するかという対立である。  
前者は1町歩以上の農家を対象にして農村の中心的指導者の育成を優先するものであり、甲種への「格上げ」が実態としてすすんでいた動向を論拠としていた(福岡県立八尾農学校長 瀬尾周市「農村振興の根本策と農業教育の拡充に就て」『農業教育』1925年2月)。一方後者は「小作農・自作兼小作農即ち力農」に対する教育の普及を優先するもので、農業補習学校の屋間通年化がすすんでいた動向を論拠としていた。本稿でとりあげている雑誌『農業教育』編集部は後者である(「農村振興の根本方策は農業教育機関の拡充にあり」1924年11月(編集部によるものと思われる)、農業教育研究会「低度農業学校増設拡張の急務」1926年1月、横井時敬「中等農業学校昇格の是非」1926年10月)。
- 3) 大門正克「学校教育と社会移動——都会熱と青少年——」中村

- 政則編『日本の近代と資本主義』東京大学出版会、1992年、163, 179, 180頁。
- 4) 内田糺「実業学校令の成立に関する一考察」『教育学研究』第39巻第1号、1972年、30頁。
- 5) 杉林隆『明治農政の展開と農業教育』日本図書センター、1993年、94-97頁。
- 6) 千葉敬止『日本実業補習教育史』東洋図書、1934年、119頁。
- 7) 1920年文部省令第32号「実業補習学校規程」第8条（教育史編纂会『明治以降教育制度発達史第8巻』1939年、526頁）。文部省実業学務局「改正ノ要旨」（千葉敬止『実業補習教育の理論と実際』教育研究会、1923年、219頁。）
- 8) 文部省実業学務局「改正ノ要旨」（千葉、前掲『実業補習教育の理論と実際』218頁）。
- 9) 1922年文部省訓令第15号「実業補習学校公民科教授要綱並其ノ教授要旨」（農村用）教育史編纂会、前掲書、528-546頁。
- 10) 全国農業学校長協会編『日本農業教育史』農業図書刊行会、1941年、397-537頁。
- 11) 城五平「郷土に立脚せる我校農業教育の実際」『農業教育』1923年7, 8月、1924年1月。
- 12) 濱邊菊造「農業教育の展開を論ず」『農業教育』1924年5月。
- 13) 千葉、前掲『実業補習教育の理論と実際』473-477頁。
- 14) 横井時敬「青年少女農村脱走と其の原因」『農業教育』1924年7, 8, 10月。横井は東京帝国大学附属農業教員養成所の生みの親といわれ（古谷春吉『農業教育』1972年）、その農業教員養成所の卒業生を中心に組織されていた農業教育研究会（永島利明「大正デモクラシー期の農業教育の労働条件の改善と新手工教育」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）第29号』1980年、107頁）のリーダー格であった。本稿で参照している雑誌『農業教育』はこの農業教育研究会の発行する雑誌である。なお、横井もしばしば農業趣味の涵養を唱えるが、農業趣味を生徒の「趣味」にそくして涵養しようとは考えていない。よって、教育方法に関しては、横井の議論は『農業教育』を代表するものではない。
- 15) 久保清重「高等小学校に於ける農業科」『農業教育』1927年3-5月。
- 16) 海野隆之進「改造の急に迫られつゝある実習指導」『農業教育』1920年12月。
- 17) 案の定、海野にたいする反論はすぐにあられた。それは海野の主張を放任とみて、逆に校長や普通科目を担当する教師をふくめた全校教員が率先して農作業をおこない、指導を強化するというものであった（京都府船井郡立実業学校教諭 佐々木幸「実習指導は如何に改造すべきか」『農業教育』1921年2月）。ここには、塾風教育にも通じる、農業教育改革のもう1つの方向があらわれている。
- 18) 文部省編『産業教育八十年史』1966年、239頁。
- 19) 千葉、前掲『実業補習教育の理論と実際』460頁。
- 20) 藤田久吾「職業科の革新」『農業教育』1924年5, 7月。
- 21) 田辺励華「小学校児童の家庭実習に就て」『農業教育』1923年2月。
- 22) 織田又太郎『農民の目醒』1902年、118頁。織田は茨城県中央農事講習所長、茨城県簡易農学校長、石川県農学校長を歴任し、1898年に開かれた公私立農業学校長協議会には、農業学校に普通科目を加設して、農村指導者の養成機関とするよう協議案を提出している（全国農業学校長協会編、前掲書、695頁。杉林、前掲書、95頁）。
- 23) 岩本正義「我が校に於ける農業教育」『農業教育』1927年2, 3月。
- 24) 知識・技能の習得・上達  
↑  
研究的態度 ⇄ 農業趣味・意欲  
↑  
生徒の「趣味」
- 25) 1891年の小学校教則大綱第16条、1900年の小学校令施行規則第13条。1903年の『千葉県立茂原農学校学事跡報告』には、実習の目的として、「生徒ヲシテ専ラ農業的趣味ヲ解セシメ、且ツ卒業後好シテ実業ニ就カントスルノ意志ヲ養成シ、兼ネテ之ガ経営設備ヲナシ得ルノ能力ヲ涵養セントスルニアリ」とある（高山昭夫『日本農業教育史』1981年、農山漁村文化協会、125頁より重引）。