

〈論文〉

大正期における学校教員の震災経験と教育観

—— 友納友次郎と関東大震災 ——

鈴木 敦史

0. はじめに

本稿は、大正期における学校教員の震災経験と、その経験が教員の教育観に与えた影響を、関東大震災前後での友納友次郎の動向に着目して検討するものである。自然災害と学校教育の在り方への関心は、阪神大震災(1995年)や東日本大震災(2011年)などをきっかけに高まりを見せ、2017年および2018年に改訂された小学校・中学校・高等学校学習指導要領では、総則編に災害に関する記載が織り込まれ、教科・科目等には自然災害や防災に関する内容が加えられた。こうした動向のなかで、教育学の分野でも災害と教育に関わる検討は蓄積されつつある。『災害と災厄の記憶を伝える——教育学は何ができるのか——』(勁草書房、2017年)では、災害や厄災に関わって、伝承や伝達を基本的な機能とする教育が果たす役割が「記憶」と「伝える」側面に着目しつつ検討された¹。また教育史研究においては、関東大震災を事例に、震災経験により傷ついた生徒の感情が、戦時下に至る過程で教育活動を通じて科目のなかに再編されていく過程を検討した上田誠二²や、復興後の学校建築に着目し、その設計の規格やプランとそこに見られる教育思想の諸相を検討した小林正泰³らの研究がある。一方、本稿で着目する教師の存在に注視する検討としては、社会学の方法に拠った田畑健人による研究がある。田畑は東日本大震災で被災した宮城県沿岸部の教員10名にインタビュー調査を行い、震災当時の状況と対応のほか、その後の避難生活における教員の活動や学校再開後の子どもたちの様子、更には教員自身がそうした経験を経るなかで得た認識や課題について検討している⁴。更に『復興と学校——被災地のエスノグラフィー——』(岩波書店、2013年)では、陸前高田市をフィールドに、震災後の学校再開に取り組んだ教員の心情や、被災地の学校がその後の活動で被災経験を受けとめていく際の教員の葛藤など描かれている⁵。

一方、震災経験が教員の教育観に与えた影響を、震災前後の史料を対置させて検討した歴史的な研究は、これまで必ずしも十分になされてきたとは言えない。教育現場が不可避免的に起こる自然災害に直面した時、子どもの安全とともに、被災後の子どもの学習機会を保障していくための学校再興の中心的な役割を担うのは教師である。そのように考えれば、震災後の活動の在り方を規定する教員の教育観に対して、震災経験との関連に焦点をあてた検討がなされることは、震災後の子どもたちに対する支援の在り方を問う上でも一定の意義があるだろう。さらにそれを、教員本人が自らの教育観を著した文献資料を頼りに検討することは、研究手法としても妥当と言える。如上の研究史上の課題を踏まえ、本稿では、大正期における国語教育の実践家として知られる友納友次郎の関東大震災での震災経験に着目したい。

後述するように、友納に関してはこれまで国語教育研究において少なくない検討蓄積があるが、本稿ではそうした友納の国語教育論には踏み込まず、彼の震災経験とそこで見られる教育観のありように着目する。従来の教育観が批判的に問い直された大正自由教育運動の展開期に、小学校教員として指導法の改善と体系化を試みた友納は、当時の教育を意識的に対象化し把握することを試みた人物であったといえる。したがって、このような友納に着目することは、当時の学校教育に俯瞰的な視野をもちつつ主体的に関与した教師の教育観の一端を理解

する上で有効であると考ええる。以上の点を踏まえ本稿では、罹災後に友納が著した『教育革命 焦土の中から』（1925年）を中心的な史料として扱いながらも、併せて震災前の著書である『小学教育の根本改造』（1920年）を補助的に用いることで、罹災に前後する友納の教育観の異同を可能な限り鮮明に浮かび上がらせたいと思う。

1. 教員としての友納友次郎

1-1 教員生活

友納友次郎は、1878(明治11)年11月23日に福岡県遠賀郡芦屋に生まれた。1895(明治28)年に芦屋尋常小学校を卒業すると同校の代用教員となり、1897(明治30)年には福岡師範学校に入学した。1901年3月に師範学校を卒業した友納は、同年4月に23歳で門司尋常高等小学校訓導となり、そこで教員としての生活が始まった。その後、門司での訓導生活を6年ほど経験した友納は、1907(明治40)年に福岡女子師範附属小学校に移り、1912年3月には広島高等師範学校附属小学校訓導となる。広島での訓導生活は1919(大正8)年まで続き、この間、友納は国語の読み方や綴方教授などの在り方に関する著作(『実際的研究になれる読方綴方の新主張』(1914年)、『読方教授法要義』(1914年)、『綴方教授法の原理及実際』(1918年)、『綴方教授の思潮と批判』(1919年)他)を数多く出版し、国語教育の実践者としてのキャリアを確立していった。19年に広島高等師範学校附属小学校から小倉市学務課長に転じた友納は、1921年には文部省図書局嘱託となり芦田恵之助の後任として国定国語読本の編纂に関わった。1922年には寺島尋常高等小学校の校長を併任し、1924年に両職を辞すると、その後は講演や著述を中心とした生活をするようになる。⁶

このような友納の歩みを見た時に、広島高等師範学校附属小学校での実践は彼の国語教育論の構築において重要な意味を持ったことがわかる。故にこれまでの国語教育研究においても、当該時期に前後して書かれた著作は、多くの検討がなされてきた。⁷

一方、本稿で扱う『小学教育の根本改造』（1920年）(以後同書は適宜『根本改造』と略記)は、友納が広島高等師範学校附属小学校を退職した翌年の著作であり、さらに『教育革命 焦土の中から』（1925年）(以後同書は適宜『教育革命』と略記)は文部省図書局嘱託と寺島尋常小学校校長を辞し公職を退いたのとはほぼ同時期に出版された。『根本改造』の冒頭、「自序」と題した項で友納は次のように述べる。

私は師範学校を出てから、地方の小学校の訓導もやりました。県の師範の訓導もやつてみました。それから高等師範の訓導にもなつて見ました。私立学校も経営して見ましたし、市の視学もやつて見ました。斯うして色々な方面の経験を嘗めて見て一層痛切に改造の急を叫ばなければならなくなりました。(筆者中略)私は二十年の長い教員生活によつて血の出るような苦を嘗めています。この長い年月の間に得た生きた経験は私の有力な見方で、私の唯一の武器であります。私は此の味方と此の武器とによつて思ふが儘に戦つて見たいと思ひます。⁸

つまりこれらの著作は、友納にとって教育現場での実践から離れ、講演や著述を中心とした生活に移行する節目のものであり、直近までの教育者としての経験を踏まえた友納自身の教育観や教師観が反映されたものとみなすことができる。以降、その後震災を経験することになる友納の当時の問題意識と教育観について、『根本改造』を参考にしながら整理したい。

1-2 大正自由教育運動と友納友次郎

前節で述べたように、友納の教育実践は1890年代後半から1920年代中頃に及ぶが、この時期は日清・日露戦争から第一次世界大戦へと至るなかで、日本の資本主義経済が確立していく過程と重なる。こうした背景のもと、教育の在り方にも変化が見られた。従来の教育の画一的、形式主義的側面を改め、子どもの個性や主体性の伸長を図ろうとする大正自由教育運動の展開である。友納が広島高等師範学校附属小学校に着任した1912(明治45)年には中村春二が東京池袋で成蹊実務学校を設立した。1917(大正6)年には沢柳政太郎が成城小学校を創設

し、パーカーズの主唱したドルトン・プランが実践された。友納が『根本改造』を著した1921(大正10)年には、東京高等師範学校の講堂で八大教育主張講演会が開催されるなど、自由な教育を求める思潮が広がった。

友納の当時の教育実践もこうした時代の影響を受けたものだった。益地憲一は友納の国語教育論について、ドイツの教育家であるリンデ・E(1864～1943)の「人格的教育学」の影響⁹を認め、教師の人格を含めた教育力の充実と教材の性質に応じた教授法の開発に努めた点にその特徴を見出した。またこうした影響は、当時の友納の教育観にもみられた。

『根本改造』のなかで友納は「子供ほど貴いものは無い。子供ほど敬すべきものは無い。子供の一言一行には私共の及ばない処が非常に多い。子供は生まれながらにして人生の趣味と深みとを有して居る。私共は子供に学ばなければならぬ。教師が児童に学ぶと云へばをかしい様だが、実際子供に学び得る教師でなければ子供を教えることが出来ない。教師は子供から学び、子供は教師から学ぶ。此処に教育の真の意味が有る」¹⁰と児童中心主義の視点からの教育観を示し、また学校の在り方についても、「学校は子供本位の学校でなければならぬ。子供の為めの学校でなければならぬ。学校の隅から隅まで悉く子供の為めに計画されたものでなければならぬ」¹¹と述べる。これらは、当時の大正自由教育運動の思潮に共鳴する彼の教育観の現れと見ることができる。

しかし、当時の実際の教育のありようは友納の理想とはかけ離れたものだった。とかく友納が嫌悪したものの一つが、学校や教師による子どもに対しての強い管理だった。

視学官が巡視するといつては子供は女中同様に追廻される。塵一本も無いやうに掃き浄められたのを見て校長は得意気にして居る。¹²

一寸走ると、それ走るな、一寸物を言ふとそれ喋るなど叱る。さうして一方では鐘が鳴つたら早く集まれ、後れてはならぬと訓戒する。甚だしいものになると目出度かるべき祝日に、狭い講堂に押込んで不動の姿勢を取らせて二時間近くも立たせて置いて、何だか意味もはつきりと分からない面白くもない話を聴かされる。而かも頭一つ振つてはならぬ、鼻一つすすることが出来ない、咳が出たくても辛抱せよと注意する。これでは目出度いお祝にもまるで苦しみに行つた様なものである。斯うしてやつと式を済ませて静粛に行つたと得意がつている。まるで誰の為めの学校やら訳が分からぬ。或人が今日の小学校で楽な処は便所の中だけだと皮肉って居たが、誠に其の通りである。¹³

ここで友納が批判の対象としているのは、視学官による学校巡視と、1891(明治24)年以降教育現場に求められた「小学校祝日大祭日儀式規程」に基づく学校儀式であろう。こうした友納の言葉から窺えるのは、当時の教育政策に沿って学校を滞りなく運営することに腐心する教師への疑念と、そこで個性や自由を否定される子どもたちに対する憐憫の情である。そしてそれは、「やれ研究会といつては子供を追い廻し、やれ運動会といつては何日も何日も同じ様な遊戯を日の暮れるまで繰り返させる。これではまるで子供の為めの学校ではなく教師の為めの学校である。エレンケーは二十世紀は子供の世界であると絶叫して居る。さうして学校は精神的に殺人罪を犯して居ると痛罵して居る。本当だ。事実だ。」¹⁴というように、当時の大正自由教育の思潮とも一致するのである。

1-3 形式主義批判——学校の設備に関連して——

前節でみた友納の教育観の基調をなしているものの一つとして挙げられるのが、形式主義批判である。先述の学校儀式批判もその一端といえよう。そして友納はその形式主義批判を、学校の設備に関しても展開する。

優良小学校として旌表する学校は、先づ設備が整つて居て、一通りの形式が整つて居なければならぬ。如何に内容が充実して居ても校舎の設備や他の形式が整つて居なければそれ等の資格が欠けて居ることになるさうだ。一体学校と云ふものは斯様に形式が整つて居なければならぬものであらうか。学校の価値は其の学校で学んで居る子供の教育の徹底して居るか徹底して居ないか、詰り其の内容の如何にあるものではなからうか、内容が充実して居さへすれば校舎はバラックの中でも宜いではないか。やれ理科室、やれ図書室、

それが出来て居なければ優良と云ふ栄冠が得られないと云ふやうな現状は、果して我国教育の進歩を意味して居るものであらうか。¹⁵

ここで友納は、教育の内容に目が向けられずに、その設備や形式が評価の対象となる現状を批判し、当時の教育の「進歩」そのものにも疑いの目を向けた。さらに彼にとって問題だったのは、充実した設備がむしろ、教師たちに教育の本質を見失わせてしまっている現状であった。友納は『根本改造』のなかで「人か設備か」という項をたて、次のように述べる。

一体設備と云ふものがどれだけの価値があるものであらう。今日の教師は設備に依つて人を教へようと考えている。(筆者中略)教育は斯んなものではない。却つて設備の不完全な方がよい。不完全な設備の中に却つて意味ある教育が行はれる。ランプのホヤを取つては真空の実験を行ひ、火吹竹を使つては圧搾空気の実験を行ふ、其処に意味がある。教師に確かなる考へさへあれば設備の如きは何うでも宜い。教室が無ければ檯下¹⁶に立つても教育は出来る。いや、それが本当の教育だ。

友納にとって大事だったのは、教師が「確かなる考へ」のもとに教育を行うことであり、彼にとっては、教師が「考へ」なく設備や形式に囚われている現状こそが問題なのであった。したがって、こうした現状を打破するには、教師が「考へ」るきっかけをつくること、教師が「考へ」ざるを得ない環境を作り出すことが必要だった。そのためには、教師が囚われている設備や形式を、一旦彼らから全て奪うことが必要だと友納は言うのである。

我国の教育の欠陥の最も大なるものは此の形式に囚れて居ると云ふことである。画一の弊に陥つて居ると云ふことである。此の形式を打破し画一の弊を救済するでなければ教育の進歩は覚束ない、画一の打破は結局人の問題であつて形式の問題ではない。方法や手段の問題ではない。此の迷夢を覚すにはどうしても一度深みに突込んで仕舞はねばならぬ。獅子は子を生めば先づその子を谷底へ突落して、其の力を試す相だ。今日の教育の革新を図るには先づ斯様な囚はれた教育者を谷底へ突落しその這上るのを待つて新に建設するより外に手段はない。彼等の有つて居るものは総て奪つて了つて彼等をどん底へ突落して仕舞ふが宜しい、斯うして新しく進んで行くところに真の救済があり真の覚醒があるのである。¹⁷

教師が設備や形式に囚われることで「考へ」る機会を失っている状況を打破していく方法として友納が求めたのが、教師をして「谷底へ突落」すというような、これまでの経験とその営みのなかで得た認識をいわばリセットさせることであった。それでは、そうしたリセットはどう行われ、また教師にどのような変化をもたらすのか。

今日の教育を根本的に改造して真の教育を行はうと思つたら、先づ現在の教師から現在の学校を取上げてしまふが宜い。さうして彼等から先づ教室を奪ひ総ての設備を取上げてしまふが宜しい。広い天地の間は総て教室である。野もあれば林もある。海もあれば山もある。寺もあれば宮もある。会社もあり工場もある。教室の狭い天地の中に押込んで不自然極まる飯事のような教育で何うして活きた人間が出来やうか。海で説け、山で説け、森で説け、汝の行く処は総て是れ教室である。¹⁸

これまで教師たちを取り巻いてきた設備を悉く彼等の前から排除することで、身近な生活のなかで見過ごされてきた教育的な可能性を見出そうとする姿勢がここからは窺える。そしてそれは、教師自身が「自己」を発見することになるのだというのが、友納の考えであった。『根本改造』の冒頭、「自序」に続いて記された「冒頭に」の項で、友納は次のように言う。

今まで持つていたものを取上げてしまふ。さあ困る。どうして宜いか困る。ウンと困らせると、仕方無しに縋つて来る。斯うして沈滞した教育を新たに改造することが出来る。今日の教師は皆人の手で触れ、人の眼

で見て安心して居る。其処に自分といふものがわすれられて居る。斯んな教師からは先づ其の眼を取上げるがよい。其の手を握いてしまふがよい。すると苦し紛れに自分の眼で見ようとする。自分の手で掴まうとする。¹⁹ 其処に真の自己といふものが生れてくるのである。

友納にとって、資本主義経済の発展とともに「進歩」したはずだった教育は、設備や形式が整っていく一方で、教師たちから「考へ」るきっかけを奪い、彼らが「自己」を発見する機会を失わせているように見えていた。それは、身近な生活のなかで見出されるはずの様々な教育のきっかけを学校のなかに集約してしまい、したがって、教師たちをして教育の本質を見失わせてしまうことにもつながっていると友納は考えたのである。だからこそ、教師に対して「谷底へ突落」とす、「持っていたものを取上げてしまふ」というような自らも「過激」²⁰ というほどの方法によってでも、現状を変える必要性を感じていたのであった。

こうした問題意識を抱きながら1921(大正10)年に小倉市学務課長の任を免れた友納は、その後文部省図書嘱託となり、さらに1922(大正11)年には東京寺島尋常高等小学校の校長に就く。そしてその直後の1923(大正12)年9月1日に、関東大震災に遭うのである。

2. 関東大震災と友納友次郎

2-1 関東大震災の発生

1923(大正12)年9月1日午前11時58分頃、相模湾付近を震源とするマグニチュード7.9の地震が起こった。死者は行方不明者を含めて105385人、その死因は火災によるものが91781人で次ぐ住家全潰での死者11086人と比べても極めて多かった。そのうち東京府の死者は70387人で神奈川県²¹の死者数32838人の2倍を超える。ちなみに東京府のうち東京市の死者は68660人と府の死者の大半であり、東京市各区における死者行方不明者数は本所区(現在の墨田区南部)が54498人とその大勢を占め、深川区(現在の江東区北西)4139人、浅草区(現在の台東区東部)3667人と続いた。明治以降の地震被害では、1896年の三陸地震の死者数が21959人、1891年の濃尾地震の死者数が7273人でその被害要因がそれぞれ津波や震動だったのと比べても、その規模や要因を含めて未曾有の被害だったといつてよい。

友納は当時、寺島尋常高等小学校の校長を務めていた。学校は東京府南葛飾郡寺島村に位置し、市内で最大の被害が出た本所区と隣接していた。地震発生時、友納は校内で他の教師と旅行話に花を咲かせていたが、昼も近づきそろそろ話を切り上げようかと思った矢先の第一震であったという。土曜日であった当日、校内に生徒はいなかった。運動場の真ん中に集まった教師たちが見た光景は、「前側の家が二三軒、凄じい響きと共に、ドサリと倒れる、砂煙が舞ひ上がる、其の凄じい有様は、丁度火災でも起こつて、黒煙が舞ひ上がったやう」な状況だった。やがて近隣で火災が起きると、友納は他の教師に「若しも火が学校にかかつたら、甚だ畏多いが此処を掘つて御真影を埋めて下さい」と指示し、火の出る方へ向かった。火災が一旦収まると、友納は再び学校に戻ったが、学校にはすでに近隣の人々が集まり、そこでは子どもの泣き声や男の怒号、女の叫び声が飛び交った。落ち着くようにとの友納の指示も届かない状況がしばらく続いたが、第二震後は余震も収まり人々も次第に冷静さを取り戻した。友納はその後、宿直教師に指示を出し、他の教師を帰宅させ、自らも高田馬場の自宅へ戻った。²²

地震後に分かった学校周辺の被害は甚大だった。地震発生2日後の9月3日、学校から2キロほど離れた吾妻橋に至った友納は、目を覆うような惨状に出くわす。

子供をひつしと抱いて死んでいる人もあれば、取別け憐れなのは三十四五の女の人が赤い襦袢を着た五つ六つの子供を背負つて居る死体である。母は両手を後ろに廻はして、子供をしつかり負ぶつて居る。子供は母の背中にしがみついて口を開けている。多分死ぬる断末魔まで泣いていたものらしい、母は子と呼んだであらう。子は母と呼んだであらう。本当に目も当てられぬ惨状である。²³

友納は結局吾妻橋を渡るのに1時間ほどを要したという。このような状況は、被害の大きかった本所や浅草、深

川ではあちこちで見られた。

2-2 「教訓」としての震災 — 天譴論への同調 —

地震による目を覆うばかりの惨状を目にした友納であったが、一方で彼は、こうした災禍を「教訓」としてとらえようともしていた。震災から2年後の1925年に出版された友納の『教育革命 焦土の中から』には、「大震災火災から得た教訓」という項が立てられているが、そこで友納は次のように言う。

今次の震災は見方に依つては我が国民に対する大なる試練であつたと言はれる。或る人は天譴であるとか、天懲であるとか言っているが、考え方に依つてはさうした意味にも取れないことはない。²⁴

或る人は之を天譴と云ひ、或る人は之を天懲と呼んで、互に相戒めるであらう。宗教家は之を利用して宗教審の鼓吹に努め、教育家は之を有力な教訓の資料に供しようとする。斯様に此の震災を意義あるものとして利用することが出来たら、天災も決して意味のないものではない。十数万の人命を犠牲にし、数百億の富を失つたと云ふことは、我が国民として、此の上もない痛恨事であるが、之が齎らす影響の如何に依つては、却つて更新の基となり新生の機縁となるかも知れない。否さうでなければならぬのである。²⁵

友納にとっては、この度の震災を、教育における「有力な教訓の資料」のように「意義あるもの」として活かし、「更新の基」「新生の機縁」としていくことが重要だった。

ところで震災後、友納の言う天譴論が、渋沢栄一や内村鑑三らによって主張されたことは広く知られている。渋沢は震災直後の1923年9月10日付『報知新聞』のなかで、「明治維新以来帝国の文化はしんしんとして進んだが、その源泉地は東京横浜であつた。それが全潰したのである。しかしこの文化は果して道理にかなひ、天道にかなつた文化であつたらうか。近來の政治は如何、また経済界は私利私欲を目的とする傾向はなかつたか。余は或意味に於て天譴として畏縮するものである」と述べた。²⁶さらに、当時神学者だった逢坂元吉郎は、こうした渋沢の主張をうけて読売新聞に「天譴の回顧(上)」と題する論考を示し、次のように述べた。

大正十二年九月一日は震災当日の日。越えて二三日後『天譴』なる語は先づ渋沢子爵に由りて唱へられ忽ち天下は異口同音に之に共鳴するやうに見えた。その夏に有島事件あり、彼の心中は恰も時代の代表せる如き感があつた。その他大小の所謂悖徳乱倫は、頻に天下の耳目を惹いていた。更にまた綱紀頹廢の言葉は、はやくから流行辞となつていたのである。此時忽ちあの大震災あり、天譴の合言葉は、如何にも時にふさはしいものとして唱へられた事は、当然であつたのである。²⁷

逢坂の言う有島事件とは、震災直前の1923年6月に作家の有島武郎が、『婦人公論』編集者であつた波多野秋子と心中した事件である。この時波多野には夫がいたこともあり、逢坂が言うように、この有島の心中は当時の「綱紀乱倫」の象徴のように受け取られた。前出の新聞記事からも分かるように、渋沢は東京や横浜を中心に発展した「文化」そのものに疑念を抱いていた。社会に対するこうした態度は、友納も同様だった。「人間生活が段々に沈滞して、悪風汚俗が世に満ちると、必つと大きな変災が其の跡を追つかけて、凄じい暴力をほしいままにして、それ等の悪風汚俗を一掃する。さうして人間に大きな教訓を垂れる。(筆者中略)昔の人は天災地変を社会の反映と見做して、そこに何等かの相関的の意味もあるが如く考へて居た。大きな天災が続いて来ると、それを以て世の中の乱れる兆として恐れたものである」というように、天災は「世の中の乱れる兆」とした友納であつたが、今次の震災はまさにそうした世の乱れに対する「教訓」であつたと理解するのである。当時の都心部の状況について、友納は次のように述べる。

東京市内の目貫の場所として知られて居る銀座や丸の内が、煉瓦を積み重ねたり脆弱な鉄筋混凝土の建物で飾られて居たことは、何としても人間の浅薄さを表現したものではなかつたらうか。外観が厳めしく美々し

ければ、それで満足して居た。何と云ふ浅薄さであらう。自然はそれ等に対して遠慮会釈なく破壊の手を伸ばし、一揺り揺つて、建物の大部分を破壊し、火焰はそれを一舐めに舐め尽してしまつた。憐れと云へば憐れであるが、浅薄と云へば浅薄ではないか。²⁹

震災をうけて発せられた友納のこうした言は、前章で見たように、学校の設備や形式ばかりが整っている状況に対して、教育の「進歩」を認めようとしなかった震災前のものと通じるものだった。

それでは、こうした天からの戒め(「天譴」)を我々は「教訓」としてどのように受け止めたらいのか。友納はそこで、人間の自然に対する態度として、これまでの傲慢を改め、「温順」に接することを説く。

自然の前には小さい人間の知識や学問等は、殆ど用を為さなかつたと云ふことは、総ての人が痛感した所である。今まで能く自然を征服するとか、自然を利用するとか云つたやうな事を、堂々と論じて居た人もあつたのであるが、それ等が非常な間違つた考であつたことが、今度の大地震火災で証明された。³⁰

地震が来るのを避けると云ふことは出来ない、雨が降るのを降らないやうにすることは不可能なものである。唯だ人間はそれ等の自然に対して逆らはないで、温順しく素直に其の大きな懷に抱擁されればそれで宜いのである。(筆者中略)自然は私共人間に対して大なる恩恵を与へると共に、又遠慮会釈なく暴威を逞しうするものである。人間は唯だ其の自然の意を付度して、其の恩恵に浴し、其の暴威に逆らはないやうに工夫すると云ふことが最も大切な事である。今度の大地震火災は確かに此の意味に於いて吾々人間に大なる教訓を与へたものであると云つて宜い。³¹

世を挙げて安逸に流れ、浮華に陥り、世は沈滞しきつて蛆虫がわきさうな此の時代、而も其の弊風汚俗の最も甚しい中枢地を襲ふたと云ふことは、天決して心無しとは考へられない。³²

当時の社会では、資本主義経済の発展とともに都市部を中心とした開発が進む中で、一部の人々の生活は奢侈に流れた。そうした社会のありように対して、洪沢は当時の「文化」の進歩を疑い、また政治や経済における私利私欲を憂い、今次の震災を、「天譴」として畏れた。かつて形式や設備ばかりが重んじられる風潮に教育の「進歩」を認めようとしなかった友納もまた、当時の都市部の発展を「浅薄」「安逸」「浮華」「弊風汚俗」と断じた。そして今回の震災を、人間中心主義的ともいえた当時の人々の態度への「間違」いの「証明」と理解したのであった。その際友納にとって重要だったのは、当時の人々が震災を「教訓」として受け入れ、自然に対する態度を、「暴威」に「付度」し「恩恵に浴する」というように、「温順」なものに改めることであった。

1923年(大正12年)11月10日に震災後の社会的混乱を鎮静する目的のもと天皇名で出された「国民精神作興ニ関スル詔書」は、震災以前の世を「浮華放縦ノ習」「輕佻詭激ノ風」と厳しく批判していた。友納のここでの主張も、「詔書」の趣旨を踏まえた上でのものと考えるのが妥当である。しかし後で検討するように、従来の「国家主義」的な教育や「愛国心」への批判的な視点を考慮すれば、ここでの発言も、必ずしも「詔書」の趣旨を全面的に首肯してなされたとは言いが、この点に関する詳しい検討は別稿での課題とする。

2-3 震災と「平等」

前節で述べたように、友納にとって今次の震災は、文明や自然に対する人々の態度を改めるための「教訓」と理解されたが、さらにもう一つの重要な意味があった。「平等」を実現するきっかけとしての意味である。

そもそも友納は、震災前の社会を、「金力や権勢の貴きを知つて、相互扶助の美はしさを忘れていた。兄弟よりも財産を欲し、朋友よりも位置権勢を求めていた」³³社会としていた。

さらに、「人間の社会は富める者、貧しき者、賢き者、愚かなる者、強き者、弱き者、それ等が入交じつて、そこに幾多の不平等な生活が描き出される。不自然な生活状態は生み出されて居る。種々な社会の問題は、総て之等不自然不平等から生れて来るもので、之が解決は人間の力では却々容易な事ではない」³⁴として、人間社会の

「不自然」や「不平等」が生み出した社会問題を、人間自らの手で解決していくことの限界を指摘している。しかし、このような状況は震災によって一変した。

総てのものが、一斉に真裸体になり、平等に飢え、平等に疲れる。そこに何の権利も、何の利益擁護もない。唯信頼すべきは自己の力ばかりであることを体験した。斯うなると、そこに初めて人間性の美はしさが目ざめて来て、人々の心が互に結合つて、互に救ひ、互に譲り、そこに新しい互救互譲の精神が芽生えて来る。有つた物を総て奪はれ、着ていた物を総て取去られると、人は総て平等である。人が斯う真つ裸になると、そこに金力もなくなるし、権勢もなくなる。唯だ人を人として尊敬し合ふ事を知るにばかりである。斯うなると、私共の世界は、悪みなく争ひもない。本当にパラダイスである。³⁵

災禍は人々から平等に奪い、疲れや飢えもまた平等に与えた。そこに富める者や貧しき者、賢き者や愚かなる者、強き者や弱き者の別はなかった。こうした「真つ裸」な状態になる事で、人は互いに心を結び、助け、譲り合い、そして尊敬し合う。こうした世界を友納は「パラダイス」というのであった。さらに、このような変化は実生活のなかにも現れる。

隣保境を接し、朝夕顔を見合せても、挨拶さへもしなかつた都会人士の冷淡な生が、一度自然の惨害に出遭つて、互に手を取り互に相助けて、そこに温かな共同生活と云ふものが描き出される。足らざるを補ひ、病めるを慰め、全く身分を忘れ、階級を忘れて、互に親しみ合つたデモクラチックな生活の美しさを、今度此節総ての人に体験の機会を与へた。³⁶

日常生活におけるそれまでの都会人同士のよそよそしく澆薄だった関係には、震災をきっかけに互助や共同性が見られるようになった。人々はそこで、身分や階級を超えた親しみに支えられた「デモクラチックな生活の美しさ」を体験するまでに至ったと友納はいうのである。その後彼は、「自然に復れ、自然に帰れ」とは大自然が人間社会に教へた大きな教訓であつた³⁷と続ける。友納にとってこの度の震災は、それまでの様々な課題を抱えた社会をリセットするきっかけとして捉えられていたのである。

3. 震災経験から見えた「国民性」と教育観

3-1 結束と排他、残忍性

友納が日本人の「国民性」の問題点の一つとして考えていたのが結束と排他である。その問題が顕著に現れた場面として、地震直後から起こった自警団による朝鮮人虐殺事件があつた。友納自身、自警団や町会の存在そのものの否定はしておらず、そこで普段は挨拶一つしなかつた近隣の人々が互いに協力することで「睦み」「親み」が生まれたことを、「孤立的な生活」から「社会的生活」への変化として喜び、「私共の生活の大なる革命であつた」と述べている。またこの騒動についても、「今から考へると、実に莫迦らしい話であるが、実際ああ云ふ大事変で、人心が混乱して居る際であるから、斯うした流言飛語が尾に鰭を附けて、それからそれへと伝って、人々はそれを實しやかに信ぜざるを得ないやうな心理状態になると云ふことは、已むを得ないことかも知れぬ³⁹」と述べるなど、騒動に加担した人々の側に同情的な立場をとる。『教育革命』の冒頭では、「大震災に直面して」と題して地震発生後3日間の友納の様子が綴られているが、そこでは地震発生当日の夜から、友納の自宅がある高田馬場周辺でも朝鮮人襲来の流言が飛び交い、友納自身も近所の人々とともに自警団に加わり、木刀を手に取りその時に備えたとの記述がある。当初は噂に半信半疑であつた友納も、近所の人々の勢いに押されるなかで、次第に流言を信じるようになっていった。当時の心境を友納は次のように語る。

実際この時程私は緊張したことはない。本当に〇〇〇(朝鮮人のこと—筆者記。以降も同様)が来たら、二人や三人は叩き伏せてやりたいと思ふやうな氣になつていた。人間の気持ちと云ふものは妙なもので、初め〇

〇〇の襲来と云ふ知せを聞いた時には、そんな事はない、それは何かの間違ひであらう、〇〇〇がどんなに日本を怨んでいても、こんな場合にそんな秩序立つた暴動を起さう筈がない、〇〇〇だとしてそんな悪い人ばかりでない、と自己否定をしながらも、こんな場合になると或はさうであらうと云ふやうな疑から、一足飛びに、やつつけると云ふやうな心理状態になつてしまった。⁴¹

上記の友納の言葉からは、混乱状況における人間の心の脆さが垣間見える。特に友納が強く警告するのは、そうした状況下で人々に生起する「残忍性」である。友納によれば、騒動の中では、持ち出した刀で相手の首を刎ねてみたいとか、槍で「芋刺」にしてみたいとか、または相手をメッタ刺しにしたなどの話も聞こえ、しかもそうした話を人々が「恰るで手柄話のやうに得意になつてする」、「当然のやうに考へて得意になつて話して居る」という状況であつた。彼はそれを「殆ど百鬼夜行の姿」として悲嘆した。⁴²

このような友納は、心理的混乱時における修養や品性の在り方こそ、「国民の文化の程度を知るバロメーター」⁴³であると考えていたが、震災後の人々のありさまは前述の如きであつた。そして友納は次のように付け加える。

社会の制度がきちんと整つて、警察や軍隊の力が能く行き渡つて居る場合には、きちんと治まつて居るやうであるが、一度それ等の力が緩んで、今度のやうな無警察の状態になると、恰るで世の中が一変して、昨日の文明国が、今日は野蛮国にも劣つた有様となる。之は国民個々の修養がまだ十分でなくて、一等国民としての値打が、まだ十分でないと云ふことを証明して余りあるものである。(筆者中略)本当の文化国民としては実に恥しい次第である。将来の教育は是非此の点に力を用いなければならないのである。⁴⁴

我が国民は、秩序立っている時は、如何にも文明国らしく見えるのであるが、一度秩序が乱れて来ると、斯うした野蛮性を露骨に発揮する。官憲の力が緩むと、百鬼夜行の姿となる。これは決して我が国民の誇りではない。我が国がまだ本当に文明国民としての資格を有つていないと云ふ反証にしかない。⁴⁵

友納にとって当時の日本の姿は、「文明国」、「一等国」としての自覚こそあれ、その実は国民自らの修養や品性により成り立っているのではなく、警察や軍隊などによって管理された他律的なものであつた。そして、そうした「文明国民としての資格を有つていない」国民性の実態は今次の震災の混乱で露わになった。

先述のように、友納にとって自警団や町会は当初必ずしも否定すべきものではなく、むしろ震災直後の非常時に人々が結束し協力し合うやうな「相互扶助」に関しては「如何なる国にも劣つていない」という。⁴⁶しかし、「その謂ふ所の総て、行ふ所の総てが、島国的で排外的で、世界的でない。一朝事が有ると、国民相互に結束して事に当たるが、それが狭い自国のみに限られて、他に及ばない。その為め排他的となり、排外的となる」というやうに、そうした結束が国民相互に留まり、自国内に限られて自国外に及ばないことが、「排他的」、「排外的」となる要因で、その結果、他に対する「甚だしい残酷性」が生まれると友納は言うのである。⁴⁷そしてその原因の所在と解決の方途を、友納は以下のように教育に求めるのである。

我が国の教育方針が余りに偏つた国家主義に傾き、博愛人道の国際的精神を孚むべき余裕を有たない為めであらうか。ここらは確かに問題である。為政者教育者の心すべき所は此処にある。現今我が小学校で授けている教科の内容、教科組織、訓練の方針、さうしたものを一々吟味すると、斯様な欠点を益々助長しているのではなからうかと云ふ懸念も少くない。将来の教育の最も力を用ひらなければならぬ所のは、ここの国民性の改造にあると思う。⁴⁸

国民相互には美しい純真さが遺憾なく発露するが、他に対しては甚だしい残酷性となつて発露する。我が国民が誇りとする愛国心なるものには斯うした大なる欠陥がある。私共が持つている互救互譲の美しい精神は、押広めて他にも及ぼさなければならぬ。国境を超越して広く世界に及ぼさなければならぬ。ここに国際的のデモクラシーが成立ち、そこに人種上のデモクラシーが成り立つ、将来の教育は此処に大なる努力を払

はなければならぬ。⁴⁹

警察や軍隊などの管理の下で形成される日本の国民の秩序は、非常時には更なる結束や団結を生み「相互扶助」を生んだ。しかし、それはあくまで国民同士の間(「国民相互」)にとどまるものであり、その根幹には「愛国心」が据えられた故に「国境」を超えることはなく、そこで育まれた「博愛人道」の精神もまた「国境」を超えた人々には向けられなかった。むしろ一旦管理が緩んだ状況になると、同じ社会に暮らす朝鮮人たちを他者化し、彼らへの「排他的」、「排外的」な意識が発露し「甚だしい残酷性」を示すのだった。そして友納は、このような国民性を生んだ原因が当時の「国家主義」的な教育にあると問題視する一方で、教育を、国民性を「改造」していく方途としても期待したのである。⁵⁰

3-2 「テンブラ道德」

友納は、前節で見たように他律的に秩序が維持されているような道德状況を批判した。それは友納に言わせれば、「中味がなくて表面だけ、表面は如何にも立派さうに見えるが、中味はと云ふと何にもない。形式はちょっと立派に見えるが中味が伴っていない」道德であった。したがってそれは他人の眼を前提に思考や振る舞いを変えるものであり、信念にもとづいた行動ではない。つまり、「人前だけを飾り、人目がなければ、まるでなっていない、何事をするにも、他所の手前と云ふことばかりを考へて本当に心のドン底から湧出て来るやうな真剣味を欠いている」ような日本人の品性を、友納は「テンブラ道德」といって批判した。先ほども見たように、こうした「テンブラ道德」は、官憲や法律、制度、さらには「人の目」が一種の他律を促す場合においては一定の秩序を維持する効果があった。しかし、震災のような非常時、混乱状況の中でそうした機能が失われるに至ると、秩序は一気に崩れるのである。

そもそも友納にとっては、これまでの日本の道德そのものが表面的な模倣に過ぎないと考えられていた。

私共は科学を信じ過ぎた。私共が信じていた科学、私共が誇っていた理知、その科学、その理知さへも、今から考へると、ホンの間に合はせなもので、唯だ模倣と糊塗を事としていたではないか。これが災害の大きな原因をなしていなかつたか。精神文明に至つては一層然りである。東洋の君子国を誇りとしていた私共の道德は、どうであつた。随分間に合はせなものではなかつたか。人前を作り世間体を造へていたホンのテンブラ道德ではなかつたか。責任観念は薄弱で私利私欲の奴隷となつていたではないか。⁵¹

震災に遭い、これまで信じてきた科学や知識そのものを今一度捉えなおそうとするなかで、友納の疑念は当時の道德の在り方にも向けられたのである。

そして、こうした道德上の「国民的欠陥」は教育にも通じると友納は言う。

私共国民は法律や圧力が加はつていれば平和だが、それがなくなると、もう駄目である。何時も監視附でなければ不可ない国民である。情けない事である。学校の教育が既に然りで、先生が居れば立派な生徒だが、先生が居なくなるとまるでお話にならない。全く別人のやうである。先生が居れば一生懸命で勉強するが、先生が居なければワイワイ騒いで勉強しない。先生が睨み付けていれば正直に掃除をするが、先生が見て居なければ箒で叩き合つたり、芝居の真似をしたりして真面目に働く者は一人もない。こんな子供が大きくなるのだから、先はどうなるか大概想像がつく。私共の道德教育は根本的に改造しなければ役立たない。⁵²

では、こうした道德教育の改造はどのようにすればよいのか。そこで友納が主張するのが、「家庭心」から「協同心」、「民族心」、「国民心」、「国際心」、そして最終的に「人類愛」へと「段階的發生的」に進める方法である。学校教育が先ず「正しい生活様式」を教え、さらにその後「自らの生活様式を創造させる」ように段階的に学びを深めるといふ。したがって道德教育に関しては、「正しく生きる形式」を教え、その後体験させ、そして最終的には「正しく生きんが為の形式を創造させる」といった段階的な深まりが必要だと主張するのである。ここで友納が⁵³

言う「創造」とは、もちろん国内に留まるドメスティックなものではなく、国境を越えて広がる視野を持っていたとみるべきだろう。ちなみに友納にあっては、かねてより形式に囚われた教育や教師を強く批判していた。しかしここでいう道徳教育は、形式を知り、体験し、最終的に自ら創造していくといった段階的な学びによって、与えられるものから創造していくものへと深化していくものと理解されていた。そして、こうした道徳教育の「改造」の機運は、まさに今次の大震災の「試練」によって「催進」されたと友納は述べるのである。⁵⁵

3-3 「露天学校」からの出発

震災による甚大な被害を目の当たりにする一方で、それを国民性や教育の在り方を改善していくきっかけとして受け止めていた友納だったが、そうした思いは、自らの目で震災後の学校を見て回るなかでより確信に近づいていくことになった。

震災発生から一か月ほど経つと、焼け跡の広場などでは熱心な教師のところに次第に子どもたちが集まり始め、「露天学校」が開かれた。友納は、こうした場をいくつも見学し、そこでの子どもや教師の様子に注目する。浅草公園の一角では、一人の教師が2,30人の子どもたちを芝生に座らせ、修身の話をしていたが、そこでは今次の震災に際して、各府県や諸外国からの同情や援助が寄せられていたことが語られていた。被災した子どもたちにとっては今まさに直面している困難に関わることであり、皆真剣に聞き、涙する者もいたという。こうした光景を目にした友納は、「露天学校-それは机も無ければ、ポールも無い野晒の学校である。がしかし、師弟の間に暖かな愛と愛との接触があつて、そこに火花が散っているの、何とも言ふに言はれぬ厳粛な場面であつた⁵⁶」と記している。

また、上野公園では机も椅子もないバラック建ての「バラック学校」を見学した。そこでは算術の授業で教師が口頭で問題を読み上げ、子どもが雑記帳に書き写す姿があった。こうした光景をみた友納は、「私は朝から十一時過ぎまで二、三時間続けて見たが、どの時間も斯うした引締まった教授ばかりで、教へる教師も、学ぶ児童も、どちらも真剣なもので、側で見ていても気持ちの好いものであつた⁵⁷」と述べている。さらに学校終わりに歌を歌いながら帰宅する子どもや教師とともに嬉しそうに帰る子どもの姿を見て、友納は「本当に涙ぐましくなつて来る。師弟の間は、これではならぬ。教育の尊い所は此処にあるのだと、心から尊敬せずにはいられなかつた⁵⁸」ともいう。

さらに、震災の3か月後には、浅草の学校の焼け跡に開かれた「露天の学校」を訪れた。そこは焼け跡に天幕が張られただけの状態で、子どもたちが大勢集まり熱気や臭気が漂うなか、教師は汗だくになりながら熱心に授業をし、子どもたちもそれを楽しそうに受けていた。さらに一部は天幕からはみ出しながらも、膝に本を広げたり寄贈された読本などで学んでいた⁵⁹。そしてこうした光景を目たうえて、友納は次のようにいうのである。

教育は設備ではない、教師その人である、教師その人の熱心さへあれば、設備なんかはどうでもよい、木の下でもよければ、池の端でもよい、教師の熱心さへあれば、教育の結果はきつと挙がるものである。唯子供の為めにといふ、本当の愛さへあれば、そこに教育といふものは、立派に行はれる。⁶⁰

愛と愛とが接触する所には、きつと火花が散る、そこに本当の教育といふものは行はれるもので、唯だ形式が整つて、予定の通り行われても、その結果は甚だ詰らないものである。私共の向ふ所は、総てこれ聖壇である、教育の尊いところはそこにある。私共が今まで、教育の結果の挙らないのを、悉く設備の罪であると考へていたのは、大なる誤解であつた。東京の教育が斯うした大きな災害に依つて、ここに浄化されて、そこに新しい教育の芽生えを見たといふ事は、わが国の教育の上から見て、大なる仕合はせと言はなければならぬ。⁶¹

震災後の混乱が落ち着ききらぬなか、露天やバラックといった整わない状況下でも、真剣に子どもに向き合い授業をする教師と学ぶ子ども達の姿を見た友納は、そのありようを「本当の教育」と評価し、そこでは教師の愛と生徒の愛がぶつかり合い「火花が散っている」と表現した。そして、こうした教師の愛(熱心さ)に対して、設備

や形式を「どうでもよい」「甚だ詰らないもの」と断じ、それ等ばかりに教育の結果を求めてきた従来の在り方を「大なる誤解」と批判した。そして、今次の震災によってそうした従来の教育の在り方が「浄化」され、新たな出発を遂げることになる事を、「わが国の教育の上から見て、大なる仕合はせ」と考えたのである。

4. おわりに

大正自由教育運動が展開されるなかで、設備や形式ばかりが重んじられ、そこで教師自らが「考える」ことなく「自己」を見失っている当時の教育の状況に、友納は「教育の進歩」そのものへの疑念を抱いていた。友納は、そうした状況を打破するには、教師のこれまでの経験とその営みのなかで得た認識をリセットする機会が必要だと考えていた。そして1923(大正12)年9月1日に発生した関東大震災は、いみじくも、これまで多くの課題を抱えてきた社会をリセットするきっかけとなった。資本主義経済の確立とともに進歩してきた社会では、その浅薄さと人間の傲慢さが露わになっていたが、震災を機に、貧富や立場を超えて一様に被害を受けた人々が協力や互助をする様を、友納は「デモクラチックな生活の美しさ」と評価した。そして、こうした見方は教育にも及んだ。友納は、日本の国民性に排他性と残忍性、表層性を認めて、教育にその原因を求めた。そして震災を、その改善のきっかけと捉えた。さらに地震後間もないにもかかわらず、焼け跡で奮闘する教師の熱意と学ぶ子どもたちの姿を見た友納は、そこに教育の本質(「本当の教育」)を認め、設備や形式に囚われた教育観から脱却した、新たな教育のはじまりに期待をしたのである。

このような友納の教育観のありようを見ると、友納にとって震災経験は、新たな認識や教育観の獲得というよりも、それまで抱いていた教育の在り方への疑問を再確認し、より自覚的に把握するきっかけとなったことが分かる。とりわけ日本の国民性が内包していた排他性や残忍性、表層性などの諸課題は、震災を契機として顕在化し、そこに関わる教育の存在が改めて問われることとなった。そしてその本来のありようを、友納は震災後の焼け跡での教師たちの姿のなかに見出したのである。大正自由教育運動という、いわば教育の在り方がめまぐるしく変化する時代背景のなかで、そこで当時の教育に違和を感じた一教師は、災禍である関東大震災の経験を通して、教育の本質に改めて気づき、新たな教育を展望していく視座を得たのだった。

本稿は、友納友次郎という一教師の震災経験と教育観のありようを検討したものであり、上述の検討結果の安易な一般化は避けなければならない。加えて教師の震災経験は、その置かれた立場性や被災の程度によっても多様であり、一概に把握することは出来ない。本稿の研究課題をより説得的に明らかにするには分析対象の拡大や事例ごとのより精緻な検討が不可欠となるが、それは今後の課題とする。

【注】

- 1 山名淳・矢野智司編著『災害と災厄の記憶を伝える — 教育学は何ができるのか —』勁草書房、2017年。
- 2 上田誠二「関東大震災後の神奈川県女子師範学校 — 周縁化に抗う女性教師・女学生」(『日本教育史学会紀要』第8号、2018年)。
- 3 小林正泰『関東大震災と復興小学校 — 学校建築にみる新教育思想 —』勁草書房、2012年。
- 4 田畑健人『学校を災害が襲うとき — 教師たちの3・11 —』春秋社、2013年。また、田畑は前出の『災害と災厄の記憶を伝える』(2017年)においても、東日本大震災での学校の災害対応をめぐる保育所の訴訟事例を取り上げ、災害時における教師の責任のあり方を、「予見」という点に着目しながら検討している。(田畑健人「東日本大震災における教師の責任」『災害と災厄の記憶を伝える』2017年)。
- 5 清水陸美他編『復興と学校 — 被災地のエスノグラフィー —』岩波書店、2013年。
- 6 友納の履歴については、益地憲一『大正期における読み方教授論の研究 — 友納友次郎の場合を中心に —』溪水社、2008年、栗原登編著『友納友次郎伝』明治図書、1967年、を参照。
- 7 野地潤家は、友納の「主著と目すべきもの」として『綴方教授法の原理及実際』(1918年)、『綴方教授の思潮と批判』(1919年)を挙げ、さらに『実際研究になれる読み方綴方の新主張』(1914年)は、『綴方教授法の原理及実際』の「萌芽・基礎となったもの」と指摘している(野地潤家「随意選題論争の展開 — 友納友次郎を中心に —」『国語科教育』18巻、1971年)。他にも、この時期の友納の著作を検討したものとして、前掲益地憲一『大正期における読み

- 方教授論の研究——友納友次郎の場合を中心に——』、有働玲子「大正期の話しことばの教育：友納友次郎、飯田恒作、田中確一を中心に」『国語科教育』37巻(1990年)、岡谷昭雄「友納友次郎の綴方教授法序説」『国語教育研究』26下(1980年)などが挙げられる。また、近年の友納に関する研究としては、森本和寿「友納友次郎の綴方教授論における『描写』と『自己信頼』：随意選題論争を手がかりとして」『関西教育学会紀要』17号(2017年)などがある。
- 8 友納友次郎『小学教育の根本改造』目黒書店、1920年、1～2頁。以後、本文同様に同書は『根本改造』と略記。
 - 9 前掲益地憲一『大正期における読み方教授論の研究』35～39頁。
 - 10 『根本改造』60頁。
 - 11 『根本改造』52頁。
 - 12 『根本改造』53頁。
 - 13 『根本改造』54頁。
 - 14 『根本改造』53～54頁。
 - 15 『根本改造』35～36頁。
 - 16 『根本改造』207～208頁。
 - 17 『根本改造』38～39頁。
 - 18 『根本改造』209頁。
 - 19 『根本改造』2頁。
 - 20 『根本改造』209、210頁。
 - 21 『災害教訓の継承に関する専門調査会報告書 1923 関東大震災 第1編』平成18年、中央防災会議 災害教訓の継承に関する専門調査会。
 - 22 友野友次郎『教育革命 焦土の中から』1925年、明治図書、7～14頁。以降、同書は『教育革命』と略記。
 - 23 『教育革命』90頁。
 - 24 『教育革命』127頁。
 - 25 『教育革命』128～129頁。
 - 26 『報知新聞』1923年9月10日。
 - 27 『読売新聞』1925年9月10日。
 - 28 『教育革命』138～139頁。
 - 29 『教育革命』132～133頁。
 - 30 『教育革命』130頁。
 - 31 『教育革命』134～135頁。
 - 32 『教育革命』140～141頁。
 - 33 『教育革命』250頁。
 - 34 『教育革命』136頁。
 - 35 『教育革命』250～251頁。
 - 36 『教育革命』137～138頁。
 - 37 『教育革命』138頁。
 - 38 『教育革命』179～180頁。
 - 39 『教育革命』173頁。
 - 40 『教育革命』27～33頁。
 - 41 『教育革命』33頁。
 - 42 『教育革命』181～182頁。
 - 43 『教育革命』173頁。
 - 44 『教育革命』177～178頁。
 - 45 『教育革命』182頁。
 - 46 『教育革命』244頁。
 - 47 『教育革命』246頁。
 - 48 『教育革命』249頁。
 - 49 『教育革命』246頁。
 - 50 「排他」とも関連する国民性の課題として友納が指摘したものに、「雅量」と「抱擁」の問題があった。友納によれば、当時の朝鮮人は「我が新附の民として、新しき同胞として愛護誘掖」すべき相手であって、混乱期こそ、「母国の民」である自分たちは彼らに対して「救護の途を講ずる」のが「任務」であるという。しかし今回の騒動から

明らかになったのは、国民が「まだ異民族を包容するだけの雅量がない」「大国民としての品性が十分でない」という現実であり、友納はこの問題も「今後の教育上最も留意しなければならぬ重要な問題」と位置付けた(『教育革命』176～177頁)。ただし、こうした友納の認識が、当時の植民地主義的な価値観を超えるものでなかったことは注意しなければならない。

51『教育革命』234頁。

52『教育革命』262頁。

53『教育革命』237頁。

54『教育革命』238頁。

55『教育革命』238頁。

56『教育革命』276頁。

57『教育革命』277頁。

58『教育革命』277頁。

59『教育革命』278～281頁。

60『教育革命』281～282頁。

61『教育革命』282～283頁。

[Article]

How did the Great Kanto Earthquake affect teacher's educational thought in the Taisho era?: The case of Tomojiro Tomono

Atsushi Suzuki

When the school faces a disaster, teachers keep students safe and play a leading role in the subsequent reconstruction of the school. The teacher's educational thought after experiencing a disaster is an important factor that defines the way school education should be after a disaster. Therefore, it is an important study subject to examine the affect of disaster experience on teacher's educational thought. Furthermore, in such a study, a historical analysis using literature that summarizes the educational thought of teachers who have experienced disasters is effective.

This paper examines the case of Tomojiro Tomono. Tomono was known as a leading teacher of Japanese language, but this paper focuses on his educational thought rather than his theory of Japanese language education.

Before the earthquake, Tomono was uncomfortable with the way of education progressed at that time. In the Taisho era, it was important for schools to improve their equipment and to educate in a formal way. But the earthquake changed that situation in education.

In the confusing circumstances on the Great Kanto Earthquake, Tomono gazed that teachers taught and students learned enthusiastically in the corrupted school environment. Tomono realized that enthusiastic educational activities in such a confusing circumstances are the essence of education. Through the experience of the earthquake, Tomono became aware of the problems of education so far and discovered the future prospects.