

回想された斎藤喜博

—戦前期玉村小と戦後期島小を中心に—

坂元 秋子

1. はじめに

本研究は、斎藤喜博の戦前期の教育観を手がかりに、斎藤の戦後期の教育観を再検討することを目指す。本稿では、斎藤の実像から彼の教育観を問い直し、彼の民主主義的と考えられた教育実践の中にある矛盾や抑圧や権力の問題を提示することを目的とする。研究方法は、文献の他、斎藤の実践を取り巻く生徒、教師、母親など当時を回想することに賛意をえた47人に聞き取った資料を加え検討する¹。

斎藤喜博(1911—1981)は、群馬県師範学校卒業の昭和5(1930)年に群馬県佐波郡玉村尋常高等小学校に赴任した。初任校に13年間、次に芝根小学校4年間、その次に玉村中学校1年8ヶ月、通算18年8ヶ月を教師として実践した。その後、昭和24(1949)年12月から県教組常任執行委員文化部長となり、任期を終え、昭和27(1952)年4月、佐波郡島村小学校長となる。以後、「島小教育」11年間をはじめ、公立小学校長として通算17年間携わり、その後、宮城教育大学長であった林竹二に請われ大学教授として携わる。他にも、多くの大学や学校の要請に応じ、教育実践や教授学に精力的に携わった。

「島小教育」は、早くから高い評価が与えられてきた。人江健二郎は、「解放された自由な子ども」のコミュニケーションは、斎藤がもたらした「奇跡」と評した²。日高六郎は、斎藤の教育観の戦前戦後における一貫と正しい教育観により「解放」と「創造」をもたらした、と評した³。勝田守一は、斎藤を第二次大戦下で「本物の教育をやった人」と、又、彼の著作を「共同の遺産」と評した⁴。戦後民主主義を作ってきた60年代の知識人と考えられる上述の、3人の「自由」「解放」「創造」「本物の教育」などの称賛は、民主的な斎藤喜博像をさらに高く特徴づけることになった。

先行研究の多くは「島小教育」の実践を対象とし、「島小」以前を対象とするのは近年であり、まだ少ない。戦前期を対象とする研究は、斎藤が「大正自由教

育」の影響を受けながら実態に応じ独自の実践を創造したと分析するのが始まりである⁵。その後、戦前の校内研究誌が復刻され、その研究誌の検討の結果、「島小教育」の思想は、斎藤の初任校で生まれたと捉える研究が続く⁶。又、斎藤生誕100年を記し、彼の教育思想形成を生誕から考察し、彼の主張する「無限の可能性」の教育学的意義を描く研究もある⁷。

しかし、結論を先取りすれば、戦前期の斎藤の教育観は、「厳格教育」に特徴づけられる。この実践は、元生徒の回想によれば、これまで語られた民主的な斎藤喜博像とは異なり緊張関係に満ちた抑圧的な実践を伴うものであった。次に、戦後期の彼は、「解放」という教育観によって「無限の可能性」を引き出す教育実践を目ざしたと評されている。当論文の目的はこうした評価とは異なり、斎藤の教え子と同僚教師や子どもの母親など関係者の回想を手がかりに、子どもの解放や主体性をつくる近代教育、あるいは戦後民主主義教育、そしてその代表として高い評価をうけてきた彼の教育実践における、「抑圧性」「権力性」の一貫した存在を明らかにし、斎藤喜博による教育実践の徹底した読み直しが必要であることの問題提起をすることである。

2. 戦前期・玉村小の13年間を中心に

戦前戦後期の斎藤喜博の「一貫した教育観の継承」を読み直すために戦前期の斎藤の教育観と教育実践を検討する。

2-1 「厳格教育」の意味するもの

「厳格教育」という言葉は、斎藤喜博の処女作昭和16年発行『教室愛』の第一章の章題であった⁸。しかし、1962(昭和37)年限定版「斎藤喜博著作集第1巻」に再録される時、斎藤の趣旨に沿い削除された⁹。『教室愛』の削除された第一章を引用する。

「私の組の教育」『教室愛』：厳格教育とは「苦しんで苦しんで遂に出来る仕事を子供に與へ、その仕事を徹底的に努力させる」といふ事である。努力すれば自分にだってきつと出来るのだといふ自信と氣力と喜びとを子供に與へてやる教育……その子供の事を思ひ、その子供のためにしてやるのであるから、どんなにきびしくてもどんなに苛酷であっても生徒が先生を怨むとか先生と生徒との間が親密でなくなるとかいふやうな事は決してない。いなむしろ厳格教育に於ては單なる上べだけの親密さでなく本當に心と心との結ばれた師弟關係が成立……眞の嚴格教育は愛情の教育であり責任の教育……眞に師弟一體同心同行の教育であり、それは苦しいけれど楽しい張合のある生活を子供にさせてゐる教育である¹⁰。

引用文から筆者は、「嚴格教育」は「愛情」と「責任」の教育であると特徴づけ、それらの成立する可能性を著作と回想から検討する。

2-2 「師弟一體同心同行の教育」

斎藤喜博は、初任校で2年男女組の優秀組を2年間受け持ち、4年は男女別クラス編成となり、持ち上げの女生徒を含む女組76名を担当した。その後も持ち上げ、多くの生徒を7年間担任し、能力差を工夫した授業実践は、斎藤の教育観の基礎をつくったと考えられる。

斎藤は、5年間持ち上げた生徒たちの卒業時の思いを、「子どもたちと私の関係は、つねに 心であり 休で……とくに最後の2年間……血みどろの奮闘をなしていた」と記した¹¹。「最後の2年間」を象徴する「病氣全快祈願」と「女学校進学」の記述と回想を検討する。

斎藤は、担任4年目の年度末から次年度初め、2ヶ月の自宅療養となった。その時、生徒たちは完全に学級生活を自分たちで遂行した¹²。又、生徒たちの「病氣全快祈願」は、新聞に紹介され、生徒たちが病氣全快のお礼に寄贈した鈴は、『教室愛』の表紙の絵となっ

た¹³。生徒Aは、「頭の良い人考えて、月曜日は誰とか、誰がどうのとか、そういうの言われたとおりにしたんだと思うよ。ずーっと二ヶ月休んだんだ……今日のこと書く人、書き直して清書する人、先生のとこ持っていく人は持っていく。喧嘩もしないで……良く勉強したね、みんな。制裁があったから。それがおっかなくて、それが今ためになってます（おっかなくてやったんですか）おっかないよ皆の前で文句言われればやだ」と語った。斎藤は、女学校進学8人と就職の子どもたちなどを卒業させ、高等科進学の52人を7年間担任する。女学校へ進学したAは「12時近くまで……予習復習して……しごかれたよ……八幡様に拝む時『今日も勉強できる様に怒られない様に』って、だって投げたもん、黒板拭きでもチョークでも……6年が一番したね。だからね特別な勉強しなかったですよ、みんな女学校入れた」と語った。又、斎藤の言葉にそって日曜登校の勉強や、授業中に肩揉みをして給をもらったことなどを語った。だが、高等科進学者Bは、「何だか知らないけどゲンコツが、もう、そんな時は気分でくれるんだな。私が悪いんじゃないんだよ片っぱしからズーっと……楽しかったってことが1個もなくって、[転校]を考えるほど[おっかなかった]と語った。

斎藤の主張に即すならば、心の結びを必然とする「師弟一體同心同行の教育」は、「愛情」の教育を成立させる。又、「苦しいけれど楽しい張合のある生活を子供にさせてゐる」は、学級生活を示し「責任」の教育を成立させる。

一方、生徒の回想に即すならば、「しごかれた」が「みんな女学校入れた」[今ためになって]という女学校進学者の回想は、「張合のある生活」学習の結果として、「責任」の教育を成立させる。しかし、「病氣全快祈願」などを含む学級生活に暗黙の規律があり、「ゲンコツ」があり、「転校」を考えると怖かったという日常があった。「愛情」の教育が、心の結びを必然とするならば、生徒の受けとり方は、斎藤の主張とは齟齬を生じ、成立は困難となる。

2-3 「心の訓練」

斎藤は、初任時からの生徒を卒業させた後、6年生、次に5年生と二つの学級を担当の後、3年男女組クラスを昭和14年度から4年間担任する。先述の授業実践とは異なるが、共通する回想もある。

斎藤は、「子どもの自己完成力、すなわち子どもの心

を育てる」ことにより、「号令をかけられなくも……自分たちの手でしっかりと並ぶ」と述べる¹⁴。

しかし、斎藤の主張とは異なる回想がある。「朝の会礼」時、生徒 C は「僕らも殴られましたよ。朝の朝礼整列が悪いと、必ず全員……特定な人間ははずして」と語った。又、別の生徒 D と E は次のような会話をした。生徒 D 「ほとんど勉強するときがね、先生の顔見てっていうか、先生があれだって、いうとペアって座ったり、それをもう見られる訳よね。態度を……先生がこう廊下來るとき、みんな立ったんだよね。黙って」、生徒 E 「昔はみんなそうだと思ってた」、そして、自習時間に「30センチぐらいのクロチクのムチがあるんですよ、それが魔法のムチっていうんですよ、『おまえたちを利口にするムチだ』って、それでみんな話してると、頭パチンパチンで端から殴って」と生徒 D は語った。回想からは、斎藤が批判する「形式的な訓練に力」を注ぐ教育に特有な「外部の強い力」に……従順らしく見せ」る生徒が推測される¹⁵。

そして、この学級でも先述した生徒 A や B と同じく、自習時間に肩揉みをした生徒 F や H の回想がある。又、「先生が昼休みに他所のクラスは運動場で遊んでいるのですが、私たちには本を読んで」という生徒 G の楽しい回想もある。だがこのクラス共通の語りとして、夜遅くまでの家庭学習や日曜登校の思い出がなく、自習時間が多く、その間、斎藤先生が上半身裸の日向ぼっこで読書や原稿書きが回想され、生徒 E は「金魚鉢の上に網置いて、要らなくなった原稿燃やし」ていたことや、生徒 C は「進学した生徒も少なかった」と語った。

この学級は、自習時間の多さから進学成果は低く、「責任」の教育の成立は困難となろう。だが、クロチクや読み聞かせの罰と賞を「張合」とするならば、「責任」の教育は成立する。又、著作の「心を育てる」「自己完成力」は、「愛情」の教育を成立させる。だが、回想から「自己完成力」を捉えるならば、斎藤の批判する教育に特有な生徒の姿が見える。又、殴らない人や肩揉みを頼む人などの暗黙のきまりを孕んだ学級生活は、心の結びを必然とする「愛情」の教育の成立を困難にする。

斎藤の著作に示される「厳格教育」は、「愛情」の教育の成立を必然とし、「責任」の教育を成立させる。

一方、回想において、「張合のある生活」を保障する学級生活が「責任」と捉えるならば、「責任」の教育は成立するが、その「責任」の教育は緊張関係を日常と

する。両義性を持つ緊張関係は、生徒の多様な受け取りを必然とする。故に、全ての生徒にとって心の結びを不可欠とする「愛情」の教育は、成立を困難にする。

3. 戦後期・島小の11年間

島小期の斎藤喜博の教育観に大きな位置を占める彼の「解放」の特徴を明らかにし、「解放という仕事」がどのように実践されたのか記述と回想とを対峙させつつ検討する。その「解放」の背後にある「厳格教育」を明らかにする。

3-1 「解放」の特徴

斎藤は、赴任した島小は村出身の教師による研究もなく教養も足りない弱い実践の「僻地の学校」で、教師たちが資産家や高学歴の村人から「圧力」を受け、又、「学校の内部にも圧力関係」が生まれていたと述べ、「解放」を課題とした¹⁶。

著作で斎藤は、「圧力」から「解放され、自由な精神を持った人間だけがよい仕事をし、表情も明るくなり、頭も心も柔軟に働く」ので、「持っている可能性を十分出す」と主張した。彼は、初期のその主張の実現後、さらに「真の意味の解放」を主張する。その解放は「自由な精神を持つ」「表現」を必要とし、その表現は「教師なら、教育の実践」であり「表現によって……解放される」。その実践は、「より高いところへ進む」「永久に解放され」ない「くり返し」だが、「きびしいほど、明るさが出る」としている。

以上から、斎藤における「解放」は「圧力」を解き「自由な精神を持つ」とことと特徴づけられよう。

3-2 教師の「解放」とその背後の厳格教育

島小実践の記述や教師たち4人の回想を中心に、「解放という仕事」を検討する。

3-2-1 「専門家」の「教師」泉幸子

昭和2年生まれで泉幸子は、斎藤赴任前から島小勤務で、彼と共に分校10年・本校1年勤務した。彼の赴任1年前の1年生担任時を振り返り、子どもが帰った後、せまい職員室の大きな四角の火鉢の周りで、まるつけや、おしゃべりをする家庭的な雰囲気があった

と記している¹⁷。斎藤赴任前の職員室が、「圧力を受け」「卑屈」で「いじけた」雰囲気とは齟齬を生む描写が泉の記述から見える。それ故に、泉の実践「算数の勉強」が斎藤赴任前に生まれていたと考えられる。斎藤赴任後、その実践は、『島小研究報告第一集』に執筆された¹⁸。そして、「この時期の仕事」で、「感動する教師になった」として『島小物語』に紹介され、『未来につながる学力』や『教育学のすすめ』でも取り上げられる¹⁹。又、初期の「解放」の「手段」の一つである「遅刻」が、第一回公開研究会で問題となり、その泉の応答が解放された教師として評され紹介される²⁰。又、泉は、教育技術として、「〇〇ちゃん式まちがい」や、「想像説明」など島小の「定石」をつくり、典型学級を卒業させ、次年度4年生担任となる²¹。

斎藤は、「私の学校の先生は誰でもそうだが、泉さんも……強制という、教育ではない武器を返上」し、「特殊な事情のある」4年生の子どもを「変革」させた「専門家」の「教師」と紹介する²²。しかし、典型学級を卒業させた後、島小在任中4年間、「自分の実践の壁にぶつつき、一步も進まな」いと模索し続けた²³。だが、島小異動後の実践を「島小で学んだことで、ずっと生きてる」と語った。

以上から、斎藤赴任前の泉は、既に「感動する教師」であり、その実践の継続と赴任後の「解放」により、さらに「持っている可能性」を十分出したと考える。しかしその後、「自分の実践の壁」に阻まれ、島小期を終えたと考える。しかし、異動後の泉が、島小期の学びを発展させたことも推測できる。

泉の実践を、斎藤に即し検討するならば、赴任後の「解放」により「感動する教師」となり教育技術や典型学級が実現したと分析する。

しかし、泉は、解放以前、既に「感動」する「自由な精神を持」っていたと考える。だが、「遅刻」が問題になった当時の条件を考えるならば、認識しない「圧力」を斎藤が明らかにし解いたと考えうる。故に、「可能性」を十分出した実践の実現は、斎藤の主張を成立させる。だが、その後の「壁」は、「永久に解放されない故に生じた新たな「圧力」と考えるならば、「持っている可能性」を十分出すことは困難となる。

3-2-2 「完璧な作品」を卒業させた森田明子

昭和7年生まれの森田明子は、斎藤から一年遅れ赴任、彼と共に分校に10年間勤務した。6年間持ち上げ

担任し卒業させた学級は、『島小物語』の中で「完璧な作品」と評された。斎藤は島小初期の「解放」として、「圧力」となる「差別」をなくし「職場を民主化」し、校長という「特権的存在」をなくしたと記す²⁴。しかし、その結果に疑問を生む次のような回想や記述がある。

公開研究会用の全員「おふゆ」のセーターを斎藤の名刺で買うことを頼まれ、名刺の効用を疑うことなくデパートで買い物を終えようとしたら買えず、翌日、斎藤に報告したら「そりゃそうだしな」で終わったと語った。記述は、「私のやったいくつかの事も、校長とひとりの職員という関係の中でやらされていた……『斎藤さん』とよんでみたところで、校長に対するわたし自身……かわってはいない……仲間たちともっと積極的に結びつこうとある²⁵。そして、「子どもが変われなきゃと、こっちに目を向ける」と思ったと語った。そして、「自分から積極的に泉さん」の授業を見たり、自分も見てもらい、「職場の人」達からも惜しみない応援があったと記している²⁶。

斎藤は「表現活動をするをすすめた……表現……によって人間は解放され……創造的な仕事ができる」と述べる²⁷。森田は、斎藤から「作曲することをすすめ」られ、「教師の仕事は面白」く、「新しい教師の世界へはいった」と感じたと記す²⁸。島小赴任前森田は、「境小の教員になった時……夏休みにね、バイエル、毎日通って……仕上げたのよ……あの頃オルガン弾く人ってなかったでしょ」と語った。この技術的基礎は、1年担任時に次のような実践の基礎となり、6年生になると「完璧な作品」と評されるクラスになった。

1年担任の森田は「オルガンが弾け……音楽の授業になると、『先生、ひびかせこしよう』というようになった。私はまるで子どもたちに授業の方法を教えられているようだった……子どもは声の出し方、口のあけ方までちゃんとみていて、きがついたことをいってやったり、教え合ったりした……今度はみんなで歌ってみると……まるでちがった、ひびき合った声」だったと記している²⁹。そして6年担任、「この年の教師の努力点の一つには、『専門的な解釈を内面化する』……『すぐれた文学作品にゆりうごかされる子どもをつくることは高次の生活指導でもあり、それは教師の人間と教育によってなされる』という考え……つかめないでいたわたしは、この目標に向って仕事をしようと、はげしりしながらくっついていった」と記している³⁰。

以上を斎藤に即し検討するならば、森田は「解放さ

れ」、「完璧な作品」に向かったと解釈できる。一方、森山の成長を推測するなら、「差別」となる「特権的存在」を前提とした日常の「圧力」と、「永久に解放され」ない新たな「圧力」に向かった故に、「完璧な作品」が生まれたと解釈することになる。

3-2-3 「解放されている」中本愛子

昭和8年生まれの中本愛子は、群馬大学を昭和31年に「優秀な成績で卒業」、「理科の優れた」と望まれ島小教育5年目赴任、斎藤と7年間本校に勤務した³¹。

斎藤は、「ほんとうに人間が解放され……その人間の中味が充実」し、「自信を持ち……よく教材研究がしてあり、指導の方法に自信があれば、どんなに参観人がいても圧倒され」ない、「女の先生が、失敗すると、子どもの前でぺろっと舌を出したりするのも、やはり解放されている」と述べる³²。中本も「虫めがね」の授業で、『わからなくなっちゃった。だれか教えてください』と、両手で頭をかかえ、子どもと参観者を見たところある³³。しかし、その時の写真を見ながら、中本は「解放という時代は、私はいなかったんです。もう授業というふうに日が向いてきた時にちょうど新任に……でもレンズで子どもに何を教えるのか、その授業の組み立ての苦しさのほうが、笑顔よりも、自分の中には残ってる。だから今でも……これでいいのかなって、そういう思いだけが残る……劣等感との戦い」と回想した。又、元生徒の³⁴斎藤は、斎藤転出後、持ち上がり担任となった中本を「4年生のときは中本先生抜け殻のようになって、斎藤先生いなくなってからかも」と語った。

以上を斎藤に即し検討するならば、中本は「解放され」た結果、「のびのびとよい仕事」をしていると解釈される。

一方、中本は、「卒業したては……教師としての自信みたいなもの持って」いたが、「泉先生とか渋沢先生とかの実践があまりにも高いから」と語った。それらの高い実践は、「真の意味の解放」の「圧力」となり、斎藤転出後、中本は「抜け殻のように」なった。斎藤が批判する「強いられるものからの解放」³⁴とは異なる解放ではあるが、圧力の存在が高い実践に向かわせていたと推測することはできるだろう。だが現在中本は、「今でも、これでいいの」と、「劣等感との戦い」と語りつつ、斎藤の教えを広める実践を続けている。

3-2-4 「島小病」から立ち直った天野武二

島小教育6年目に赴任した昭和4年生まれ为天野武二は、「長身で、ひきしまった品のよい顔をして……前の学校でも評判のよい先生」と記され、島小本校に斎藤と共に6年間勤務した³⁵。

斎藤は、島小特有の「島小病」を「新しく赴任してきた先生」が罹っても治ると紹介する³⁶。天野は、それまで批判され「自信を失って」いたが、「斎藤さんが、にこにこして満足そうにみえていたのでほっとした」と語ったと記される³⁷。しかし天野は、7年間の前任校での積み重ねも「力不足」と感じ「自分を窮屈」にし、「6年間は縛られちゃったような気がして」いたと回想した。だが、「島小出てから、伸び伸びとやれ……発想が自由」で「むしろ面白い授業」となったと、又、「子どもと対話する、子どもと謙虚に、子どもから学ぶ」という姿勢を作ってもらったのは島小だと思えます」と回想した。

以上を斎藤の主張に即すならば、「島小病」から立ち直った天野の実践は、「持っている可能性」を十分出したと解釈できる。一方、天野に即すなら、「島小病」に罹り立ち直ることはなかったが、その「圧力」があった故に、成長していたことが推測される。

以上4人を、斎藤の主張に即すならば、「解放」により、教師たちが「圧力」から解放され「自由な精神」を持ち、「専門家としての教師の表現」である「実践」を実現していると捉えられる。

しかし、回想した教師に即し検討するならば、実践の成立要因は異なる。

なぜなら、天野は異動するまで「島小病」に罹っており、泉は典型学級を卒業させた後「島小病」的症状の「圧力」と捉えられる「壁」に異動するまで突きあたっていた。又、中本も新任時、泉や渋沢などの高い実践に自信をなくし、斎藤異動後「抜け殻のように」なった。その原因は、高い実践に向かわせていた圧力の喪失と推測した。一方、森田は、校長という「特権的存在」からの評価を得ようと創造的实践に取り組み実現したと考える。

中本は、新任時を回想し「解放という時代は、私はいなかった」と述べた。その語りから、「真の意味の解放」は、教師に認識されない「解放」となったと考える。認識不可能な「解放」の時期とは、「意気揚々とした叱り方が出来るようになったのは、先生が職員に安心を持ち『仕事』が軌道にのり、調子が上がった時期と

推測される³⁸。それは、斎藤の主張によれば取り除いたはずの「差別」となる「特権的存在」が、矛盾を孕む新たな「圧力」に転化して日常的に存在した時期と重なりと推測する。

「専門家としての教師の表現」である「実践」は、彼らに認識不可能な抑圧を通し実現された。言い換えると、抑圧の中で「解放」が成され、認識不可能な「圧力」を受けることにより、「持っている力」を出し、同時に「壁」とか「窮屈」と捉える状況が生まれたと推測する。「解放という仕事」は、「圧力」からの「解放」を目指しながら、両義性を備えた緊張関係を伴う「圧力」を孕み成立したと考える。

すなわち、両義性を備えた緊張関係は、戦前期の「厳格教育」と同質性を示すものとする。

3-3 かくれたエリート主義

斎藤喜博は、「解放という仕事」によって、「教師も子どもも、母親も」「圧力」から「解放」され、「自由な精神を持って仕事をしたり勉強したりしなければならない」という教育観を述べる³⁹。又、「村全体」の人々を、「解放され、自由な精神を持った人間」にするために「自主的なサークル」をつくる必要を述べる⁴⁰。そして、「島小教育」の実現は、自分と教師に加え「地域」の応援や「専門」の力を投入したからと述べる⁴¹。本稿においても、彼の教育観を支えた地域や母親を応援として成立したと考えるが、回想を加え、「地域」の応援、母親たちの応援、子どもの解放を記述とともに検討する。

3-3-1 地域の応援

斎藤は「地域」の応援について、『睦会』という短歌と俳句の会があり……完全に村の首脳部の集まりだったがそれを手がかりに」とか、「睦会」の「多くの優秀な村の指導者……それらの人々とサークルの意義を話し合っ、各地に五人から十人ぐらいまでのいろいろのサークルをつくってもらった」と既存のサークルを手がかりとしたと述べる⁴²。斎藤は、「学校の教育だけが孤立して進んでいくのではなく、村全体と交流し合っ……いっしょに」と述べ、昭和28年3月東京大学宮原研究室と提携し島村の「全村総合教育」を進めた⁴³。

当時、関係者として東大院生だった藤田秀雄は、「全

村総合教育」における村民との関係づくりを、自転車を下駄で歩き模索した。藤田は、「僕の島村との付き合いとか切り結び方……誰かに会いに行くでしょ。決してこっち呼ぶってことしない……仕事やってんだから……畑の脇に呼んで話をする、これもいけない……自転車をそこにおいて、一緒に畑の中に入って手伝いながら、しゃべってのが一番いい……下駄だとそのまますぐぬいで、泥の足のまま下駄履いて又自転車で……あとで、下駄と足洗えばいい」と語った。彼は、斎藤に「『藤田さんね、そんなね、そんなことやってたって駄目だ』って言うんですよ。『農民てのはね、馬鹿なんだから、引っ張ってかないと駄目だ』ってこと、非常にはつきり言いましたね。『中へ入って、一緒になって考えていくなんで、そういうのじゃね駄目だよ、君』」と言われ、実践における齟齬を感じたと回想した。

その当時の島村の状況が、「進歩的な思想傾向を持つ校長・村長の線の努力で、計画の受容はスムーズにすすんだが、一方、計画が一般村民にとっては公的な事業として、にわかに上から導入」と記されている⁴⁴。

以上を斎藤に即すならば、地域の応援とは、「多くの優秀な村の指導者」を「手がかりに」、「村全体」へ「自由な精神を持つ」ことを目的としたと捉えられる。しかし、「優秀な村の指導者」による「上から導入」は、「村全体」への新たな「圧力」に転化した可能性も捨てきれない。

3-3-2 母親の応援

母親集団の応援は、「読書サークル」メンバー6人の中での2人、「富農主婦」と「獣医主婦」をリーダーとしたと考える⁴⁵。読書サークルは、「この6名に東大側の学生を加えたものがサークルの固定メンバーであり、職業構成を一見してもわかるように、“農村サークル”というよりむしろ“インテリのサークル”」と記される。又、「過重労働に明け暮れる生活が文化的要求を充足させるだけの時間を与えず、「おそらく全世帯の四分の三近くが、およそ教育や文化とは遠くはなれ、日々の生活に追われ」という階層分析がある⁴⁶。

斎藤は、初めの頃「母親のものの見方や考え方は古い」が成長し、「学校の仕事を応援しようと……学校へ毎月母親たちが大ぜいくる」と述べる⁴⁷。そして、「授業や子どもの具体的な問題について解釈する力がつき……父母が前向きな批判をするようになり……どんどん全体の場所で発言」すると述べる⁴⁸。そして、子ど

も会について、「自主的活動は少しものびなかった……そんなことを親たちと話し合って、子ども会活動は中止した」と述べる⁴⁹。又、「一部の親しい父母とかと個人的に接触しない方がよいと……私は公式のところで発言し合い、そこで理解し合うことが、そういう習慣を村のなかにつくっていくことが近代的で……現代の教育者のとるべき基本的な態度」と述べる⁵⁰。

だが、当時島小の3人の子どもの母親で「獣医主婦」である村田の次の回想は、彼の主張する「近代的習慣」と矛盾する。〔斎藤先生は私に、自分の思いを言わせたから、いろんな事を言うわけ、特に『そうかといって僕が言うわけにはいかないんだ』って……私にいろんなこと知恵つけてしゃべらせたわけね……一晩中夜明けまで喋ってね帰ってったことあります。(自分の意思を伝えるために) いや、私をまず納得させたかったんじゃないですか〕と語った。又、斎藤は「若い授業の下手な先生がいると、大ぜいの母親がその先生の教室へつめかけ、学級での話し合いのときも、相談でもしたようにその教室へ押しかけ」教えたり励ましたり、「腕のよい先生になってもらおうと」と記述する⁵¹。しかし、記述と回想は異なる。村田は、〔授業みただすね。(そうすると、全体じゃなくて、その回は有川先生を特にみるって感じで) そうそう。有川先生、ほんとに震えてましたね。特に有川先生かたい方でしたから。(それをそういう形でやられたら、やっぱり私は、かなわないなあ) 〕と思ったと語った。又、〔先生の後ろの尚台の上、乗っかって2回か3回、学校訪問……そしてね、廊下を歩きながら教室を覗きながらね、このクラスは目が光ってないとか〕と斎藤が他校兄学に彼女を連れて行ったり、公開研究会での彼女の発言を投稿するように薦めたりしている⁵²。

回想から、成長していく母親の応援部隊のリーダーとして村田が、期待され育成された様子が見える。同時に、〔(父兄の層のレベルが凄いですよね) あそこでは、私と友子さんくらい〕と語った「獣医主婦」村田と「富農主婦」友子は、先述の階層分析からも、一般的なその地域の母親層とは異なり〔自分の思い〕を表現する存在であったと考える。以上から、インテリに属す2人の母親をリーダーとして、母親集団の応援が成立したと考えるならば、一般的なその地域の母親層の「解放」と成長は、推測が困難となる。

3-3-3 子どもの解放

斎藤喜博は、赴任後の子どもたちを、たくさんの圧力によって「気が弱く」「いじけていて」「雑」であると捉え、解放する必要を主張した⁵³。斎藤の教育観を実現したと考えられる3つの典型学級の生徒たちの回想と記述を検討する。

① 島小最初の典型学級

斎藤赴任の昭和27年入学昭和33年卒業の島小最初の典型学級は、斎藤の「無限の可能性を子どものなかから引き出す」教育観を創ったと考えられる。斎藤は、「農村である島村の子どもの学力を、6大都市の子どもの学力を超えるところまで高め……合唱とか、演劇とか、舞蹈とか、体操とか……感動的なものにして……六年生の知能指数の学級平均は、一一・八・五……知能の素質的なものも、教育によって変えていく」と述べる⁵⁴。

回想した2人は、1、2年の渋沢先生、3年は途中まで北川先生、その後の3年から6年まで平井先生、校長に関してほとんどないが、各先生との活き活きとした思い出を語った。渋沢は、「子供達は二年間も保育園で団体生活をして来たために入学当初から……社会性に富んでいて元気がよく実に活動的であり又よくおしゃべりをする」と捉え、「粗暴に見える子供達の……表現欲」を伸ばそうとした⁵⁵。斎藤は「一年担任の渋沢さんは、私の考え方をいちばん早く実践して……子どもたちを解放し、図画においても子どもたちが感動を表現するように指導」と評した⁵⁶。又、渋沢は、母親集団のリーダーの一人である友子の実妹で、泉とともに斎藤が赴任する前から島小勤務だった。平井は、斎藤に『この人をとってもらいたい』と村の教育委員会へ出して即刻決定され、6年まで担任し島小最初の典型学級を卒業させた⁵⁷。平井は、「学校の近くにある古ぼけた校長住宅に一人で住んで……私の家へきてとまって、家族のようにしていたが」、1年生を担任した後、「お母さんのいる家や東京が恋しく」と、斎藤の説得にもかかわらず退職したと記される⁵⁸。しかし、元生徒は、〔東京の杉並区から来ましてね……教員住宅に、〔私はその年からね、先生とずーっと中学まで一緒に住んだ〕と語った。

島小最初の典型学級は、島村で生まれ育った渋沢と、子どもと親が平井と関係性を保つことを所与として、つくりあげられたと推測する。

斎藤の主張する教育観「無限の可能性」を否定する

のではないが、地域の文化を基礎として成立したと考えるならば、解かれるべき「圧力」だけではなく、子どもを育む村人の「力」があったと考える。

② 最終年度卒業「完璧な作品」という典型学級

昭和32年入学、森田赴任5年日から6年間担任した典型学級は、島小教育の最終年度に卒業した。斎藤が「入学のとき驚いたような新しい子どもたち」は、「それまでの島小教育」と森田と専門家の協力の教育の結果、「完璧な作品」として生まれたと述べる⁶⁰。

元生徒つや子は、[授業の時……斎藤先生がたまに意見を出すんです……でもあれ違っていて……そうなる……皆で、『どこがこうでこうだから、だからこうにあえんだから、あの先生がこうふに言ったけど、それ違うよね』……校長室行って『先生これ違うよ』……大人でも子どもでも対等だと、そういう意識ってのがあった……それは別に森田先生に言われたわけじゃなくて……深いですね……子どもなりに一生懸命]と語った。このような斎藤の授業への介入は、子どもたちに思考の激突を起こし「勉強試合」という言葉を生んだと記される⁶¹。

斎藤は、職員と母親の「二つの集団が一つの方向に向かって努力したとき、子どもたちは、そういう力に励まされ、うたがいや、まどいを持たず、のびのびと成長し……一つの方向を持った意欲的なくましい子ども集団をつく」ると主張した⁶¹。

元生徒つや子は、[クラスの中で例えば跳び箱が跳べなかった子がいる……先生が言うんじゃないで自分たちで給食の時間早く切り上げて、何とかちゃんを跳ばそう……みんなして又、跳び箱とかマット出して……そここのところ踏み切りが違うよ……皆でコマゴマと言う……やってる子も、凄い頑張るんだよね、不思議と……で、跳べるようになったのを先生とこに行って『先生先生、何とかちゃん跳べるようになったから見て』……私たち19人……1人でも欠けたら自分のクラスじゃないっていう意識があったと語った。[当時、どのクラスも]それは私たち独自だと思います……(どうしてそうなったの)(あなたたちリーダーが)そうですと応えた。だが、[5年とか6年とか……私たちは、見世物みたい……私たちを材料にして、本になったり、映画になったりそういう公開授業とかしたりして、私たちってさ、何かに利用されてない、みたいなね思いました。でもそれは、私一人じゃなくて……どっ

ちかっっていえば中心になってた人……私たちが『目立つところにいる、いつもなんかスポット浴びてるってみたい人たちは、いい気持ちでいるんだから、そういう悩んでないだろう』って……多分、逆のことがわかった。だけど、逆に見えるからこそ、なんか嫌で……そういう話っていうのは、内輪だけでね、みんなのそこではしないけど]と語った。

「一つの方向に向かって努力」した学級で、子どもたちは「うたがいや、まどい」を持っていた。卒業後、小学校時代のクラス会を1回したが、その時[男の子たち何人かが『俺なんか全然可愛がってもらってねえのに、来たくねえ』とか言って……あー確かにそうだろうなって、ヒーロー的存在でいれば確かに楽しい時間だけど、苦痛の時間を過してた人もいたんだろう]と元生徒つや子は語った。

回想したつや子の母は、先述した村田とともに読書会に属した友子さんと、母の妹が渋沢である。この学級でヒーロー的存在だった明子の父系も[文化水準は高かった]と回想された。そして、入学前通った島小の隣にある保育園の園長や職員は、村田や友子が属していた「インテリ」読書会メンバー6人の中の3人であった⁶²。斎藤が「入学のとき驚いた」のは、保育園職員が島小の授業を参観し交流し、研究し実践していた成果に対するものを意味していたと推測される⁶³。しかし、保育園時代を含め学校教育を通し成長した成果を前提としつつ、他の学級とは異なる子どもたちの自主的な学級生活を可能にした要因を考える。その要因の一つは、高い「文化水準」を有する家庭環境に属する子どもたちが学級リーダーとなったことである。

「完璧な作品」は、「解放」された子どもたちを所与とし、「島小教育」における成長を通し成立したと考える。

③ 「つぎの時代」の「ぜんぜん異質」な典型学級

斎藤は、島小が続けば森田学級と違う「つぎの時代」の「ぜんぜん異質」な完璧な「典型がつくりだされ」と中本学級への期待を述べていた⁶⁴。又、「廊下を歩いていると、教室のなかからぶんぶん匂いがしてくるのです。よい匂いもあるし、悪い匂いも……私は廊下で感じたそれらの匂いに引き込まれてはいつていく」と記述⁶⁵。しかし、この学級の元生徒は、斎藤に介入された思い出がなく代わりに小さな教師の役割を語った。

元生徒 栄は[僕は先生の代わりにやりましたよ……

『じゃ、これ栄ちゃんに教わりに行って』と……ガキ大将のようなものだから、おさまるわけ。遊んだりなんかするときも中心なわけ』と語った。中本は「わかつちやうと授業がつまんなくなつちやう……ガキ大将」に「ドンドン先進んで」と言い、栄は教科書を白習し、3年生で4年生の教科書にとりかかったと語った。そして、学級内に小さな教師と共に多様な役割と多様な評価の座標軸があったと語った。この授業方法は他学級と異なり、栄の存在は大きく、それまでの島小教育の力によってつくりあげられた森田学級とは異質ということが告げる。

『島小の授業』『授業の記録』『溶解』理科・三年』は、授業展開の中心が栄と推測され、活き活きとした授業が伺える⁶⁶。栄にとって溶解の授業は、『『お風呂の火』を燃やす時、祖母と「火をおこすとはどういうことなのか。そのおばあちゃんにいろいろ、それも幼稚園まで」の経験と思考させる会話が基礎となっていた。その基礎を、中本が引き継ぎ育んだと考える。栄の基礎的資質を育んだ、女学校卒のおばあちゃんは、斎藤の述べる「装飾的な」「島村文化」を感受した世代の人と捉えられる⁶⁷。

斎藤は、子どもが「先生を恐れない……職員室へもどんどんはい」る関係を、写真集の中で「解放く教師と子ども」として、又著作で「自分を解放して、よいものをどこからでも吸収しようとする態度」と示す⁶⁸。だが、『斎藤先生、よく家の方にいらして……小学校上がる前から中本先生……私の家の方に……『きよみちゃん一緒に寝たのよ』とかって』ときよみは語った。村の首脳部の一人で、地域の文化人である島村の郵便局長を父親とする、きよみの回想は、入学前に斎藤や中本と接する機会が普通にあったことを明らかにする。『校長室しよっちゅう遊びに……私だけじゃないんですけど。斎藤先生の腕にぶら下がったり……全然おこらないです』という回想は写真集の事実を裏づける。しかし、栄は、『僕は、斎藤先生はこわい先生で、会話をした記憶がない。甘えた記憶も無い』と語った。そして、全校行進について斎藤は「形式的に訓練したから」ではなく、「授業とか芸術教育とかでつくられた内面的な力」が現れると述べる⁶⁹。しかし、『（意外なところで思い出すという）うん、だからそのくらい刷り込まれたんですよ。うん、やっぱ嫌ですよな』と栄は語った。「内面的な力」を否定するのではないが、「形式的に訓練」された嫌な思い出という可能性は生まれる。

斎藤が主張する「解放の仕事」の成果は、写真集や授業の記録で示される。しかし、入学前の環境も入学後の斎藤への接し方も2人に違いはあるが、2人の「吸収しようとする態度」は、入学前に備わっていたと考える。又2人の回想から、斎藤が異質と捉え期待した中本学級は、「島村文化」と関係を保つ中で育まれた生徒を「島小教育」が育んだ成果であると考ええる。

紹介した3つの典型学級を、斎藤の主張に即すなら、島小最初の典型学級は、「農村である島村の子ども」を「教育によって変え」た結果生まれた。そして、島小最終年度の「完璧な作品」は、島小教育と森田と専門家の協力の教育の結果生まれた。「つぎの時代」の完璧と期待された典型学級は、「理学士」の中本が、「ほんものの知識をつけ、子どもの思考力や論理性を……生き生きと追求させ」ている「結晶」となる⁷⁰。これらは、「自由な精神を持つ」ことにより、「持っている可能性」を十分出した結果、典型学級が生まれたと解釈することになる。

しかし、子どもたちの回想を加えるならば、異なる解釈が生じる。なぜならば、「島小教育」が斎藤の教育観の提示によって進められたということを否定するのではないが、「圧力」を解くべき子どもたちではなく、「島村文化」に育まれたエリートの子もたちを所与としていたのである。その所与とした、その子どもの可能性を育むことにより、実現した典型学級だったと考えるからである。

斎藤は、「村全体」に「自主サークル」を作り、「母親のものの見方や考え方」の古さを変え、子どもの「圧力」を解き、「自由な精神を持って仕事をしたり勉強したりしなければならぬ」と主張した。しかし、学校への応援をリードした村人や母親たちは、既に高い「文化水準」と「自由な精神を持つ」エリートたちだった⁷¹。したがって、地域や母親たちに、厳格教育と同質の緊張関係は、回想された限りにおいてなかった。

そして、典型学級をリードしたと考えられる子どもたちは、既に入学前、高い「文化水準」の「島村文化」に育まれた資質を持ち、その資質を基礎として「島小教育」にさらに育まれたと考える。又、全校行進などに斎藤の主張とは異なる回想があったが、厳格教育と同質の緊張関係は回想されなかった。

4. おわりに

当論文では、斎藤の教育実践における「厳格教育」

の意味と「解放」の特徴を、彼の著作と生徒、教師及び母親などの回想とを対峙させつつ検討してきた。既にみてきたように、斎藤における戦前の「厳格教育」も戦後の「解放」も、彼の教育実践を理解する上で極めて重要な概念であるということである。

戦前という時代を背景とした子どもに対する「厳格教育」は、戦後民主主義を背景とした教師への「厳格教育」に転化し、戦後の封建的「圧力」からの「解放」はその後矛盾をはらむ新たな「圧力」へと転化する。とりわけ、著作と回想から見えてくる両義性を持つ緊張関係は、戦前戦後を通し彼の教育実践に一貫している。

戦前期における「厳格教育」は、担任した学級により学級生活の在り方に違いはあるが、子どもたちに選択肢のない緊張関係を孕ませる学級生活は共通していた。同時に、その関係は、転校したくなるほどの怖い日常と、高い進学率や本読みという楽しみを生みだし、子どもたちに両義性をもつことを明らかにした。

戦後期の「解放」は、初期の「解放」の実現後、さらに、「真の意味の解放」が主張され、新たな「圧力」となり、緊張関係を孕むことになったと推測する。その関係は、「きびしければきびしいほど、明るさが出」とされ、高い実践へ向かう「永久に解放され」ない教師たちへの「解放」となる。だが、その「解放」は教師たちに認識されず、戦前の生徒たちへの「苦しんで遂に出来る仕事を……徹底的に努力させる」という「厳格教育」と同様の緊張関係を生んだ。その関係は、回想の文脈において矛盾や抑圧や権力の問題を孕ませ、同時に、「専門家」の「教師」や「完璧な作品」をつくりだしたと考える。

「厳格」とは誰の誰に何に対する厳格なのか、「圧力」とは誰からの誰に何に対する圧力なのか、「解放」とは誰の誰からの何からの解放なのかを、時代状況を見据えて、斎藤の実践を取り巻く生徒、教師、母親などに即して検討することが必要である。本研究の目的の一つはこの点にあった。

本稿では、これまで多くの先行研究が前提としてきた、斎藤喜博の教育観の戦前戦後における「一貫した教育観の継承」ではなく、抑圧的な「厳格教育」の教育観が一貫して継承されたことを明らかにした。斎藤が述べる「校長は先生たちの学級担任」⁷²と、子どもたちと教師の回想を重ねるならば、「厳格教育」における緊張関係が子どもたちから教師たちに対象と形態が変化し継承されたことが明らかとなる。

しかしなぜ、「厳格教育」における緊張関係が、島小期の子どもたちに継承されなかったのか本稿で検討できなかった。別稿で、勝田の「新しい道徳」⁷³、との関係などを含め検討したいと考える。

注

1 聞き取り者、筆者。聞き取り期間と人数、'04.8.19~11.12、23人、'05.4.26~9.25、24人。聞き取りは、回想者の自宅や勤務先や喫茶店や電話などで行い、記録の120分テープは30本。本稿における戦前期の生徒名はABCで示し、戦後期の名前は『学校づくりの記』『島小物語』『授業入門』の仮名にしたがう。回想者の言葉は[]で、()は筆者の言葉を示す。[……]や「……」は筆者による中略を示す。

2 大江健三郎「木来につながる教室」『文藝春秋』、文藝春秋社、昭和37年7月号、125、127頁。(再録『出発点——大江健三郎同時代論集1』、岩波書店、1980年。)

3 日高六郎『日高六郎教育論集』、一ツ橋書房、1970年、151、156頁。

4 勝田守一、日高六郎、＜対談＞「現代における教育の責任」『世界』、岩波書店、1968年6月号、34-35頁。勝田守一「哲学論稿・随想」『勝田守一著作集7』、国土社、1974年、477頁(書評、斎藤喜博著『島小物語』、『日本読書新聞』1964年8月10日、初出)。

5 野瀬薫「戦前期における斎藤喜博の教育実践の形成と大正新教育の影響」『教育学研究』、62巻4号1995年。

横須賀薫『斎藤喜博 人と仕事』、国土社、1997年。

6 『草原』、昭和10年8月第1号創刊、昭和18年第10号終刊(復刻、宮城教育大学教育臨床総合研究センター、2004~2006年)。

日本教育学会第63回大会2004、「群馬県玉村小学校の校内研究誌『草原』の発見と復刻」本間明信、「『教育論叢』誌上における教育研究」吉村敏之報告発表。

7 増山翼『斎藤喜博教育思想の研究』ミネルヴァ書房、2011年。

8 斎藤喜博『教室愛』二崎書房、昭和16年。

9 斎藤喜博『斎藤喜博著作集1』、麦書房、昭和37年、433頁、「限定版あとがき」によると、「削除した方が『教室愛』全体の私の真意を素直に表現すると思え……この限定版を今後は『教室愛』の定本としたと考えている」と記している。

10 前掲『教室愛』、1-10頁。

11 前掲『斎藤喜博全集1』、137-138頁。

12 同上、58-106、261-295頁。

13 同上、116頁、斎藤は「昭和9年6月5日の東京朝日新聞群馬版に『恩師の魂、生徒が全快祈願、願いかんってお礼詣り、玉村町の人情美談』という見出しで

子どもたちのことがつぎのように報ぜられた。」と記している。

14 同上、19 頁。

15 同上、20 頁。

16 斎藤喜博『斎藤喜博全集 4』国土社、1969 年、286-301 頁。

17 斎藤喜博編者『島小の女教師』、明治図書、1965 年、15 頁。

18 同上、16-19 頁。

19 斎藤喜博『斎藤喜博全集 11』、国土社、1970 年、429 頁。斎藤喜博『斎藤喜博全集 別-1』、国土社、1970 年、64-66 頁。斎藤喜博『斎藤喜博全集 6』、国土社、1970 年、419-420 頁。

20 前掲『斎藤喜博全集 11』、423-425 頁、429 頁。

21 同上、596-597 頁。川島浩、斎藤喜博『未来誕生』、一荃書房、昭和 61 年、192、194 頁（川島浩、斎藤喜博『未来誕生』、麦書房、昭和 35 年原本）。

22 前掲『斎藤喜博全集 4』、235-239 頁。

23 前掲『島小の女教師』、28-38 頁。

24 斎藤喜博『斎藤喜博全集 3』国土社、1970 年、155 頁、368 頁。前掲『斎藤喜博全集 11』、155、186-187、192 頁。

25 前掲『島小の女教師』、146-7 頁。

26 同上 148 頁。

27 前掲『斎藤喜博全集 11』、253 頁。

28 前掲『島小の女教師』、143 頁。

29 赤坂里子『島小での芽をふく子ども』明治図書、1967 年初版、42-46 頁。

30 同上、208 頁。

31 前掲『斎藤喜博全集 11』、320 頁。

32 前掲『斎藤喜博全集 4』295-296 頁。

33 同上、100 頁。この著作『授業入門』では 3 年生中本学級となっているが、『未来誕生』の島小実践年表、『島小の女教師』ともこのエピソードは昭和 33 年 2 年生中本学級理科のエピソードである。

34 前掲『斎藤喜博全集 4』、297 頁。

35 前掲『斎藤喜博全集 11』、210 頁。

36 同上、322 頁。

37 同上、320-321 頁。

38 前掲『実践者斎藤喜博の心髄にふれて』『開く』、84-85 頁。

39 前掲『斎藤喜博全集 4』、291-292 頁。

40 前掲『斎藤喜博全集 11』、244-247 頁。

41 同上、565-566 頁。

42 同上、245 頁。前掲『斎藤喜博全集 3』、210 頁。

43 前掲『斎藤喜博全集 11』、244-247 頁。

44 宮原誠一、上岡安彦、木下春雄、宮坂広作、藤田秀雄「島村における青年・婦人の学習活動」東京大学教育学部紀要、1959 年、134 頁。

45 同上、125 頁。

46 同上、132 頁。大田堯「幻想ととりくむ教育」『教育』国土社、1953 年 2 月号、69 頁。

47 前掲『斎藤喜博全集 11』、206-207 頁。

48 前掲『斎藤喜博全集 3』、223 頁。

49 同上、307 頁。

50 同上、209 頁。

51 前掲『斎藤喜博全集 4』、324 頁。

52 「島村研究集会に参加して」『文化労働』、群馬県教職員組合、昭和 31 年 2 月号、8 頁。

53 前掲『斎藤喜博全集 3』、224-225 頁。（初出、NHK 放送原稿 昭和 29 年 8 月 26 日。）

54 前掲『斎藤喜博全集 4』、269-270 頁。

55 横須賀薫 監修『島小研究報告』第 1 巻、大空社、1995 年、第一集 9-12 頁。

56 前掲『斎藤喜博全集 11』、224 頁。前掲『斎藤喜博全集 3』、234 頁。

57 前掲『斎藤喜博全集 11』、182 頁。

58 同上、518-519 頁。

59 同上、594-595 頁。

60 斎藤喜博『斎藤喜博全集 7』、国土社、1970 年、231-232 頁。前掲『島小での芽をふく子ども』、176-186 頁。

61 前掲『斎藤喜博全集別-1』、314 頁。

62 前掲「島村における青年・婦人の学習活動」、125 頁。

63 前掲『島小での芽をふく子ども』、28 頁。

64 前掲『斎藤喜博全集 11』、597 頁。

65 同上、214 頁。

66 前掲『斎藤喜博全集 別-1』、359-381 頁。

67 前掲『斎藤喜博全集 11』、61-64 頁。

68 川島浩・斎藤喜博『写真集『未来誕生』一荃書房、昭和 61 年、28 頁。原本、麦書房、昭和 35 年。前掲『斎藤喜博全集 4』、43-44 頁。

69 前掲『斎藤喜博全集 11』、523 頁。

70 前掲『斎藤喜博全集 4』、99-102 頁。

71 斎藤喜博『斎藤喜博全集 別-2』国土社、1971 年、39 頁。斎藤は、「民主的学校教育」をつくろうとする力を、地域の保守的な人達に潰されない様に、地域の民主的立場の人たちと提携し応援してもらい実践できる体制を整えてもらった、と述べている。

72 前掲『斎藤喜博全集 11』、291 頁。

73 勝山守一「新しいものと古いもの」『勝山守一著作集 4』、国土社、1972 年、444-459 頁。『教育』国土社、1955 年 1 月号初出。