

日本における生活教育の研究(1)

谷 口 雅 子

(1989年9月8日 受理)

はじめに

- I. 木下竹次の思想
 - II. 学習法実施に至る改革意識と付小の実践
 - III. 付小の実践の具体相(以上本稿)
 - IV. 戦時下の教育へ
 - V. 他に与えた影響
- おわりに

はじめに

89年2月10日学習指導要領案が発表され(翌11日建国記念の日に新聞に記事が載る事を意図したか), 意見を出すのには少し短い期間を置いて, 3月15日に官報告示された(92年度小学校より順次実施)。そこでは, 教科編成についての大きな変更がある。周知の如く, 小学校の低学年(1, 2年)で社会科と理科を廃し, 生活科という新教科が誕生したという事である。

その目標は「具体的な活動や体験を通して, 身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち, 自身自身や自分の生活について考えさせるとともに, その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ自立への基礎を養う」(A)となっている。

ところで, 生活科への流れは既に現行学習指導要領作成時から見られる。75年6月の教育課程審議会は課題別的小委員会を設けたが, その中の第一委員会は「小学校低学年における教科の構成」をテーマとしていた。委員会は76年12月に「合科的な指導を従来以上に推進するような措置をとること」を答申するにとどまったが, 81年11月設置の第13期中央教育審議会の答申(83年11月)ではどのような教科構成が望ましいかは今後さらに検討する必要があるとしていた。これを受けて文部省に「小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議」が設けられ(84年7月), その審議のま

とめ(86年7月)では, 具体的な活動や体験を重視する事, そして教科を集約し, 再構成する事が適当であるとして, 「児童が自分たちとのかかわりにおいて人々(社会)や自然をとらえ, 児童の生活に即した様々な活動や体験を通して社会認識や自然認識の芽を育てるとともに, そのような活動や体験を行う中において自己認識の基礎を培い生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ, 自立への基礎を養うことをねらいとする総合的な新教科として生活科(仮称)を設ける」(B, 傍点谷口以下特に断らない限り傍点は谷口のものである)としていた。生活科のねらいについてのBからAへの変更は86年10月教育課程審議会の中間まとめと, 翌年11月の審議のまとめの間になされている。そして審議会答申が, 前文で臨時教育審議会答申をふまえた, と述べている事を考慮するなら, 臨教審「徳育」重視の線に沿ってなされた変更であったとみる事が出来よう。二つの相反する教育観から成る奇妙な「生活科」の実践がどのようなものかを見定める為には, vom Kinde aus の思想に基づく実践がまさにそのような内実をもつものであったか否かを検討する必要がある。その際に特に戦前において, 皇国民錬成へとつながる思想・実践の系譜との峻別が課題となる。本稿はその為に戦前の児童中心主義と目される実践の検討を意図したものである。

大正期新教育については人物研究も学校研究も多くなされているが, 本稿は特に, 意図したもの(思想として表現されたもの)よりも, 実際にながなされたのか, そしてその実際の姿が, どのように他に影響を及ぼし, 日本の教育の実状を少しでも変えていったかの波及効果に焦点を合わせようとしている。

I 木下竹次の思想

木下竹次については既に幾つかの研究があるが

その中で批判的に評価しているのは、川合章と杉峰英憲である。両者とも「生活」に着目した木下に二元論が残っている点を問題としている。川合は「身体と精神の二元論を克服しきっていない」「『本能』という原動力に方向を与えるものとしてそれとは別に、人間の『本質』をもちだしてくる」(『近代日本教育方法史』85年, p.189)と述べている。杉峰は「『疑う』とはどういうことで『解く』とはどうすることであったのか、そのとき環境は彼にとってどの様なものであったのか、また環境に働きかけ環境を創造するという場合の子供たちの自由は奈辺にあるのか、といった一連の発達に関わる問題は、彼の環境論が主体と客体に二分されたものの統合である限り説明されない」(『木下竹次と奈良の『学習法』』 鯨坂二夫編著『教育方法学の位相と展開』所収, 87年 p.218)と述べている。私もまた『学習原論』(1923-大正12年)に述べられているところと『学習各論』(上, 中, 下。1926, 28, 29-大正15年, 昭和3, 4年)における国史学習論や、日本が戦時体制を強化しつつある時期に刊行された『低学年合科学習概論』(1938-昭和13年)との間にそぐわないものを感じるので、この点についての説明を期したい。著書はこれ他に『学習諸問題の解決』(昭和2年)『学習生活の指導原理』(6年)『合科教育原論』(14年)等がある(『学習研究』に掲載した論文を集めたものが多い)。

木下は、1872(明治5)年福井県の生まれ、県師範学校から、東京高等師範学校に進み、1898(明治31)年卒業すると、奈良県師範学校教諭、同付属小学校主事となった。1904(明治37)年鹿児島県に転任⁽¹⁾、1910(明治43)年に女子師範学校と第二高等女学校の校長、1919(大正8)年奈良女子高等師範学校教授、同付属小学校主事となり、付小での実践で有名となった。1940(昭和15)年教授と主事を辞職、46年死去した⁽²⁾。

彼の思想の展開を明確にする為に、著書の執筆順にその思想を述べていきたい。

『原論』では「学習」を規定して次のように述べている。「学習は学習者が生活から出発して生活によって生活の向上を図るものである。学習は自己の発展それ自身を目的とする。」(復刻版, p.13)この自己は「社会化したもの」(p.21)である。彼は「個人と社会は同体二面と見て」(同)いる。「生活によってよりよく生きることを体得するのが学習」(p.18)であるが、そのよりよく生きるとは、「生の要求を全うするために創造の力を創造的に使用する作用を習得することであ

る」(p.29)。こうして知識・技能に関してもデューイ同様にその発想の転換を主張する。すなわち「生活とは各自の欲求充足を基として起こる心身の活動であって、その活動の結果は普通にいる知識・技能になるから、学習材料といえは知識と技能とを指すことになるが、実は活動とその結果とを包含した生活活動そのものである」(p.128)。従って「学習材料は具体的材料すなわち日常生活を取っていく。事実の直観・事理の抽象事物の鑑賞・各種の行動がそれだ。これらの生活には種々の形式を要する。言語・文字・絵画・楽譜・歌謡・舞踏・劇手工・数等はその内容表現の形式である。内容と形式とは相即的で不可分のものであるが我々は想を主として形式をこれにともなわせたい」(p.149)。こうした「学習法」を支えているのは「児童には本来伸びる力がある」(p.17)という把握であり、教師としては「児童生徒を直観する」「書物を読むように児童生徒を読む」(p.174)事が大事となる。

以上見てきたように、『原論』においてはデューイを消化して、自己の思想を述べているが、『各論』や『学習諸問題の解決』などにおいて、教育作用の具体像を描き出す頃には、教育勅語に集中的に表現されている国家の教育意志との調和を図るような表現がみられる。

『各論』においては、『原論』でただ「生活」とのみ表現されていた事柄が説明される。「現実的自己を発展させる生活は何れも心身作用の全体に関係して居るが、其の内容を異にするに従ひ自己実現の形相が自ら異なって来る。……實際から分類して六相とすることが出来る。……社会的、道德的、科学的、経済的、芸術的、及び人間生活の六つの性質である。……六相悉く心身作用の全体に関係して居る」(復刻版上, p.10)。そしてこの「人生の六相」は『学習諸問題の解決』においては、それぞれに対応する「客観的価値」が付与されこの価値が「指導概念であり、生活統一の原理」であるとされる。「人の欲望又は意志に共通性があるとすれば客観的価値も考へられないことは無い」(p.14)。「何人にも生活に不満はあらう。この不満のために人は客観的価値を考へて生活を指導し目的と方法とを立てて生活創造を行ふのである」。この「客観的価値」は「愛・善・真・利・美・信の六つとする」と宣言される。そしてこれらに関わる活動がなされるよう「多種多様に環境を整理する」事が必要となる。「学習法では学習者が先づ精選された僅少の環境に接するよりも先づ各種の環境に触れて人生の各

方面に触れた生活の出来ることを第一要件とする」からである。

昭和初期は非合法の日本共産党に指導される労働組合・農民組合の運動、それらの運動の教化・宣伝の役割を担っていた文化運動、水平社の運動などが活発に展開されていた⁽³⁾が、木下はそれらに対して好意的ではない。「経済組織の革新など申しまして其の根本は心理的・道徳的のもの……人生全体を考へた教育の方法に依らねばならぬ」(『学習生活の指導原理』1931-昭和6年、以下西暦年を省略、p.25)と言う。そして自己の主張する学習法と民衆解放の動きとを区別して次のように述べている。「民衆主義の教育は概して慣習と権威とに反対する傾向……我が国でも民衆主義の風が吹かぬものではありません。我が国で特に発展した合科学習の如きは彼等と根本の思想を異にして居まして我が国の家庭生活形式と精神とを取って工夫した」(同 p.12)のものであって、「我が国の教育は此の国体を基礎とし日本民族の信念に立脚して発展させねばならぬ」(p.63)という。「日本民族の信念」に基づく時、デモクラシーは「之れを我が国に同化し之れを善用利用」(p.62)すればよい事になる。

生活の発展を主張する立場と「国体」を考慮する立場は『各論』下では統一されずに、そのまま投げだされている。「生活」尊重の立場からは「国史は我が民族発展の歴史である。史実に現れて居る事実は極めて少数の有名な人々であるが其の背後には国民全体のあることを特に注意せねばならぬ……国民的環境の内に活動する国民各自の行動は直接間接に国史の構成に密接なる関係を持って居る。実に国民は何人も毎日国史を作っている。……故に国史学習に於いては……我々の祖先が我が国を今日までに築き上げる為に如何に生活し如何に計画し実行し如何に奮闘を続けて来たかの国民生活史を明らかにする必要がある。国史上の社会的(宗教、教育、学問、工芸)経済的進歩に重きを置かねばならぬ」(復刻版下 p.253~4, A)と言う。しかしまた一方では「国史は教化的歴史であって単に社会の文化を発展的に研究する科学史ではない。国史では史実の学習に従って国民性格を養成せねばならぬのである。……従って日本歴史の暗黒面の如きは当然之を欠いても宣しい。……神代史は之を伝説として学習させれば宣しいので徒らに科学的にメスを加える様なことは間違っている。……史実の真偽を科学的に批判することに没頭して真の史実に基づく国民的感情を如実に把握させないのは甚だしい間違いである」

(p.265)。「国史学習によって国体に対する信念を養ひ我が国特有の君臣の關係に得心が出来る」と忠孝一本の道徳にも徹することが出来る」(p.272)(B)と言う。この二つの考えを整合的に理解しようとする木下においては、学習者の発達段階によって、AからBへ進むものと考えているように思われる。彼は次のように述べている。「歴史生活に導入する事から考えると学習者は地方的環境と社会的統一とを理解せねばならぬのであるから、学校、家庭、庭園、市場、牧場、森林、其の他学校家庭工場等に於ける種々の活動を物語や旅行談などや劇などによって学ぶことが必要である。又之と共に社会的関係を有し分業も協同も社会的相互依従も現に行はれて居るから家庭及び社会の生活に於いて此等を知らしめ漸次に社会的統一を自覚する様に学習を進めて行かねばならぬ」(p.276)。国史を学習するにあたっては、「十分に之を想像して過去を現実化することが必要である」(p.302)。「能く史実が想像せられ理解せられて能く過去が現実化すると学習者は自ら史実中の人となり、……史実を通じて流れて居る思想感情に共鳴共感することが出来る。……ここに始めて国民的志操が養はれ全人格が陶冶せられる。」(p.305)。学習法はここでは「余り教訓的表現に依らないで不知不識の間に道徳的見解を得」られるようなものとして機能するのである。子供の個性を無視する注入によって必ずしも充分な教育的成果があげられないかもしれない状況に対して、いわば子供が教育勅語に示されている徳目を自ら構成していく事を期待していると言える。

さて、戦時体制が強化され、教育の再編が話題となった頃の状況について、木下は次のように述べている。「自由思想は没落して統制思想が強く台頭するに及んで合科学習の如きは漸次姿を消す様になった。昭和11年に至り、一陽来復して新日本建設の教育法として合科教育の必要なることが当路に依って称道せられる様になって合科教育の声は俄に急に日本全国に喧伝」(『低学年合科学習概論』昭和13年、p.26)されるようになった。しかし、その頃には木下の学習法の主張はもっぱら「統制思想」に迎合したものとなっている。すなわち、「児童は広く学習環境に接触して忠良なる皇国臣民となる様に学習生活を発展させるので其処には自身客観的制約がある」(p.275)。そして「学習生活の発展を図るには幾多の指導概念を必要とする」とし、この「指導概念」を「便宜上科学的道徳的審美的宗教的社会的経済的及び体育的」(p.56)という七種の文化価値としてとらえ

る。ここで先の人生の六相に対応して見出された六つの客観的価値に「体育的」価値が付け加えられているが、これはのちに国民学校制度下において錬成という言葉が付与される事になる風潮（つまり強健な兵士養成）を配慮してのものであろう。

昭和10年には美濃部達吉のいわゆる「天皇機関説」問題が起こり、国体明徴の大合唱が聞かれた。そして11月教学刷新評議会が「国体観念・日本精神ヲ根本トシテ学問、教育刷新ノ方途ヲ議」する事を目的に設置され、翌年11月に発表された答申は知識の偏重を攻撃し、中等教育以下では「学校ヲシテ国体ニ基ク修練の施設ヲラシ」めようとした。このような政治の動向が学習法を実践している付小に追い風として作用したのかもしれないが、同時代人はこの状況を次のように捉えていた。「教育に於ける日本精神は屢々として、社会・学校の日常的場面に浸透しつつある。この政治的社会的過程に対して、根底ある理論の建設が立遅れ、或る意味に於ては、この建設に資すべき筈の自由なる批判的討議が拒否されてゐるかの感をさへ与へている世情には、危慎の念を抱かざるを得ない」（管忠道「教育論壇の回顧と展望」『教育』昭和12年1月 p.179）。又木下と同様の新教育の立場の教育学者、小林澄兄が次のように述べているのを知ると、木下の国家・社会に対する批判の欠如が目立つ。すなわち「科学を研究し、真理を追及することは、結局善美を求めることだといわれる……理科教育が徹底すればするほど修身教育にも宗教教育にもなるといふことが出来る。……所が近頃の日本の思想界、教育界などの様子を見ると、或る意味に於て反科学的なものが蘇りつつあるように思はれる。欧米の科学的考察は物質主義的のものである。あのやうなものが日本に入り込んで来たがために日本精神が弱め、傷つけられた。故に科学的考察などにかぶれることは間違ひである。こういった一種の反科学思想が大分世間に行き渡つてゐるのではないかと思はれる。これは実に遺憾なことであるといわなければならぬ。」「理科教育と新教育の問題」『愛児』昭和15年4月、p.190～191）

『民主主義と教育』（1916年）を著したデュイ同様の生活尊重の考えを披露しながら、昭和初期の民衆の「生活」の「奮闘」に同調しえなかった木下は「存在の日本人を為の日本人に育成して児童をして悉く日本民族肇国の理想に徹底させ更に之れを世界化させる様にすることである。……之れが為には児童の日常卑近なる行為の内にも此の肇国精神が実現されねばならぬ」（p.27）と述

べて、教育を国民支配の道具とした権力と変わらぬ地点にゆきつく。「児童の日常卑近なる行為の内にも此の肇国精神が実現されねばならぬ」という彼の言は、国民学校制度下における教科書編集方針につながるものがある⁽⁴⁾。木下が当時の状況を「一陽来復」と捉えていた事は彼の社会観が国家権力と同様のものである事を示していると言ってもいいだろう。

II 学習法実施に至る改革意識と付小の実践

奈良女子高等師範学校付属小学校は明治44年5月開校、真田幸憲⁽⁵⁾が主事、一定の校区から児童が集まる（大正10年度より校区制廃止）という形で学力差が激しく、主事は分団式教授という形で、この学力差に対応しようとした。大正8年主事はアメリカに留学、木下竹次が着任した。大正10年3月学習雑誌『伸びていく』を創刊（昭和2年10月休刊、昭和8年4月再刊）、機関誌『学習研究』——以下『研究』と記す——を大正11年4月創刊（昭和16年3月に四高師付小の機関誌の発行停止、統合して『国民教育』となる）した。付小及び付小の教師による著書には『学習指導各科批評真髓』（昭和2年）『各学年の教育経営』（6年）『各科学習の新機構』（10年）『合科学習の実践』（12年）『当校教育の概要』（17年）『学修訓練の記録』（18年）等がある。

木下の言と長岡文雄が明らかにした職員会議録等（『合科教育の開拓』以下『開拓』と略記、78年、『学習法の源流』以下『源流』と略記、84年）に依り、その改革意識の芽生えと、その展開過程を追ってみよう。

彼は『原論』『各論』新教育協会編『国民学校案による総合教授の実践』（昭和14年）等において、自己が学習法を主張するに至った根拠を述べている。『原論』においては、明治43年以来、鹿児島県女子師範学校において試みを始め、大正4年頃には「おおよその目的を達し児童生徒が大抵は自律的に学習」するようになったと述べている。『新教育の探究者 木下竹次』（木下亀城他編著、昭和47年）に述べられているように「男尊女卑」の風潮の強い鹿児島県で女教師養成の仕事についた所から、その実践の必要が痛感され、校長になった時点で試みを始めたのであろう。それよりのち（昭和5年）には、さらに自己の発想の時点を選らせて自主的学習の考えを起こしたのは「日露戦争の頃」（『学習法に於ける批判の批判』『研究』昭和5年9月 p.56）と述べている。大

正8年に奈良女高師付小に赴任すると、すぐに「自習時間」を特設したいとの意向を示し、翌9年に「特設学習時間」(50分、翌年から90分)を毎朝の第一時限目に置いた。始めは五・六年に、ついで三・四年に、12年から低学年にも置いた⁽⁶⁾。木下は付属実科高等女学校の主事でもあり、既に「特設独自学習」の時間(90分)が毎朝置かれていた(池内房吉「創設期のころ」『研究』昭和27年3月, p.15)。

ところで、学習法は木下の主導によって展開されたといなされるが、大正7年に付小訓導になった山路兵一はその年、第三学期に合科学習における独自学習と相互学習に類似した試みを始めている。彼は生き生きとした授業をしようという工夫を重ねたが、うまくゆかず、ある時、「教はりたいこと、たづねたいことがあったらどしどしお出しなさい」と言ってみたら、半分程時間が過ぎた頃、子供達が質問を持って彼を取り囲んだ。こうして二週間が過ぎた頃、子供の中から、「一度一緒においこして下さい」との要求が出され、個別学習(独自教育)とそれをもとにした一斉教授(相互教育)という形式が定着したという(『研究』1号, 大正11年4月, pp.91~97)。彼はのちに「分科主義では目的が一であり、材料が一であるから個人学習からただちに学級学習に入る事が出来る。いな、分科主義の学習では個人学習そのものがすでに学級学習である。人々は集合人員の多少を以て個人学習と学級学習とを区別しているが、それは形の上をのみ見たもので実質を見ていない」(『生活指導 尋二の学級経営』大正15年5月 p.252)と述べている。つまり彼の独自教育・相互教育の試みは、学習の到達目標が設定されていて、そこに到る道子供個人に選択させたといった色彩が強く、木下のように生活の発展そのものを旨とするという教育観の転回を伴ったものではないと言えよう。

さて特設学習時間と共に、尋常一年(清水甚吾担任)では一、二学期に合科学習が行われた。木下の言によれば、学習法が実施されて漸次其の効果が見える様になっては如何にして低学年の教育法が不自然でしかたがなかった(「学習法汎論」『研究』昭和2年11月 p.3)。しかし、学習法を低学年に如何に実施するかを考えているうちに「付図思いついたのは児童が入学する前の家庭生活である」と言う時、学習法が単に自律的学習という意味に止まらず、「教育全体の改造」をも意味する豊富な内容を含意するものとなったと言えよう。

大正9年度の実践については伏見猛弥⁽⁷⁾(「我が国に於ける合科教授」『教育思潮研究』4-2 昭和5年10月)によると「大体に於いて教科書の題目を中心としてそれに郷土的な題目を付け加え」(p.196)たものと評されている。翌10年度は幼稚園から来た者と家庭から来た者との二種に分け河野伊三郎(鹿児島県師範卒、木下の教え子、大正3~昭和20年迄31年4カ月在職)と池田小菊(大正10年1月~昭和3年迄在職)が担任、合科学習を始めている。そしてこの年度からは三年まで合科学習を実施する事とした(担任もそのまま)。

『研究』大正11年10月号には合科学習実施後一年と一学期を経た河野の「私の合科学習の実際」という報告が載っている。彼は「教育の基礎として環境境遇を重んじ」て、「教育的価値を有つ」ところの「校外学習場」を選択している。その一つである高台は「田地が拓いているため農耕が行はれているから、農作物について継続的観察等をなすに都合がよろしい」場所であり、また〔1〕「汽車や電車が往き来するのを見ることが出来る」場所である。尋一年5月の半ばには第一時限より、この高台に出かけ、11時15分に帰校している。子供はそこで、花を摘んでそれをお菓子に見立てて、友人三人に五つずつあげたら全部でいくらか、といった計算問題を作ったり、絵を描いたり、「遊戯『雲雀』『汽車』等」をしたり、自分のした事を文章化したりしている。約一カ月後に〔2〕「経済上の状態を了解する様な所」である奈良市の繁華街に子供を連れ出すと、帰校してから、きれいなリボンを見た女子が赤い色のリボンが好きだ、といった内容の綴り方を書いたり、リボンを買った場合の計算問題(不十分なものだが)を作ったりしている。この他に〔3〕「美的享楽を目的とした場合の学習場」として春日の公園、また〔1〕と〔2〕とに関連する所として〔4〕「停車場」へ行き、〔5〕「校地内に学習場所を求め」、又〔6〕「各自の家庭生活をもと」とする学習がなされている(以上 pp.92~99)。

合科学習の際の「環境」については『研究』昭和2年1月号で、「合科学習と環境整理」と題して、鶴居慈一(大正11年度尋一年担任)、河野他が論を展開している。河野はここで先に述べたような試みを「教室の開放、即ち教室を20坪の板敷内だといふ観念を去ってしまった」(p.263)ものとしている。そこでは先の論文で述べられていた場所は次のように分類されている。〔1〕は「植物動物等(……)の研究に都合のよい所」〔2〕

と〔4〕は「都市といふことを知らせるによい場所」〔5〕は「学問等についての向上心養成」に関わる。その他「地理歴史のことを研究するに都合のよい所」「美的情操を陶冶するによい所」「諸官衛会社等、生活の安寧秩序、社会経済上の知識となる方面」が環境としてとりあげられている。河野の「合科指導の実際」(『研究』昭和2年11月)をみてみよう。これは八幡神社に子供達を連れて行った時のものである。ここは、鳩、友愛という徳、敬神の念、絵画発表という点で都合がよいものとして選ばれた。豆一升と旗一式(郊外学習の際常に持参するもの)、50音図を書いたボール紙等を教師が準備し、当番が持って行く。公園の入り口で解散し、神社に着くと「しばらくおもしろいお話をして遊ぶ。」それから一同を集めて「ここでおもしろく学習をするのですよ。小使さんに買って来てもらった豆がありますから、鳩にお遣りなさい。でもハトは正直な鳥ですから『いたづら坊の所にはより付きませんよ。どんなにしたらハトを手や肩に止まらせることが出来ませうか、……豆の取り方もありますから、どうしてとった方がよいでせうか』」といったやりとりの後、子供達に自由に活動させる。八幡様のお堂・一の鳥居・鳩等の写生をする者、鳩小屋・鳩が水を呑む様子を観察する者、豆を数えている者、等がいる。一つの活動から次の活動に移る際には教師に報告するよう指導してあるので、図画を描いた子供・文章や童謡を書いた子供はそれを教師に提出し、鳩を観察していた子供は、観察した事柄を教師に話す。教師はそれらの絵を子供達に批評させ、また、実物と対照して批評してやったり、計算等をしていた子供にはそれを読ませて、計算法について話しあわせたりする。教師は子供の話がおもしろい時にはその話をあとで自分が書いて読ませて、見た事・感じた事を書けば綴り方になるという事を子供に分かせようとしている。また、観方の指導の為に子供達との問答をしている。

以上は合科学習が主として郊外学習という形で行われているものであるが、ある題材を子供達が選択して学習がなされる場合もある。そうした例を大正12年度尋一を担任した池内(佐賀県師範卒大正8〜昭和27年迄32年6ヵ月在職)の『実験合科学習』(大正13年)と『研究』14年4月号「独自学習の実際」を資料として述べよう。池内は、題材選定については「児童に採らしめて(……)其のままそれを学習題材とせしめ、或は改選を慫慂して他の題材を選ばせる方法」を主とし、「教師が沢山の題材を予定して、しこうして或る週間

の題材として数種を示し、其の中より任意児童に選択せしむる方法」を加味している(同書 p.68)。大正14年の記録は前年尋二年(男女各25名、うち各15名は付属幼稚園より——「合科より分科まで」『研究』昭和2年11月、p.72)を担当した際の「柿」を題材とした学習についてのものである。この題材は「教師も是非採用し度いと思って居ったものを、幸いにも児童が意気込んで希望したので……大いに喜んで決定した」。この題材を児童が選択するのを希望した理由のうち二つは、尋二年国語読本と理科書に題材としてあるという事である。まず柿の木のある所へ出かけるが、出発時から自由行動とし、なるべく一人一人で行動するよう指示している。草原を横切って行くと、露で服の裾がシットシットに濡れたので、笛を鳴らして子供達を呼び集め、ここまで来る間にどんな事を考えたかどんな疑問が起こったかを尋ねている。子供の種々の考えについて、「講評を試み」露がどうして出来るかを簡単に説明する。ついで土手の上で秋の気分が分かるかという事で、黙って5、6分立たせている。ホテルの煙突から煙が出ているので風があるかないか、を問い、出発時と現在時を知らせて今迄に何分かったかを問う。柿の木が並んでいる所に来て、正味二時間の学習をする事を告げ、字を美しく書く事、及び尋ねる事があれば来ようにと指示した。初めのうち子供達の多くは絵を描いているが、次第に綴り方を書く者と理科的な学習をする者とに分かれてくる。帰途に二カ所の御陵に「参拝」し、奈良朝の歴史を簡単に説明し、トンネルでは実測し、朝、露に濡れた草原に来て、朝の水がどうなったかを問う。翌日は教室で昨日の学習の整理がなされる。まず、昨日、沢山柿の実を拾ったが合計を知るにはどうすればよいのかを問題とする。また薄刃包丁を見せて、どんな時に使ったらよいかを種子の割り方を示す事で教えている。ついで自由な活動に移るが、子供の多くは理科的な学習をし、教師に様々な質問をしている。昨日の行程を図示しようとしている子供にはその書き方が不充分なので縮尺を教えている。第三時限の終わり頃の子供の様子は、彫刻をしている者5名、計算をしている者13名、地図を描く者7名、問題を作る者3名、読本を見る者10名、作曲をする者3名、理科学習の者9名である。三日目に市内の八百屋へ子供を連れて行くが、まず教師が「今日は町の方へ行き度いと思います。何しに行くか知っていますか」と尋ねると、既に一年と一学期同一の教師との時を過ごしているので、子供は教師の意図を直ちに察してい

る。どこに行ってもよいと指示し、集合時と場所を決めると、子供は5・6名位で組を作って、思い思いの所へ行く。約2時間後、学校に戻ると一時間半は問題の整理計算(柿の値段と個数)、その後、教師が買ってきた四種の柿を名称、値段、他の柿との違い、等と書いた紙と共に観察台上に置くと、写生・計算・観察等の活動をしている。

鶴居は「教育上の環境整理とは存在の環境を規範の環境にまで体系づけることである」と述べ「合科学習の指導に於いては、先づ以て此の必然的自然的に彼等の上に感化影響を与ふる存在の環境を可及的精細に調査し、更に之を如何なる規範の環境として構成させ、又は提供するかについての調査研究を第一とせねばならぬことは言ふまでもない」と言う。必然的環境としてとりあげられているのは家庭——両親の有無、児童の身分、家庭の状態、使用人の有無、保護者の職業、生活程度、家族及び使用人の教育程度、家屋の位置、学校——自然的位置社会関係上の位置、校地、校舍、学校の組織、沿革、校風、社会——児童の社会的な生活関係、交友、遊び場所、遊び方、購買の店舗、人情風俗、重要産業、富の程度、其の他の地理的条件、社会の組織、社会の特色、郷土——位置及び地勢、気候、天産物、である⁽⁸⁾。さてこうした「必然的環境中より当然の環境を選択するには、大体如何なるものを標準として決定すべきであるかといふに、これは教師其の人の理想から割り出さるべき」で彼は四つの条件を定めている。「成るべく多くの児童が多様な個性を発揮して働ける場所」「人生生活の暗い方面よりも可及的明るい方面の窺へる場所」「児童の自然的共通の特色と一致する伸び伸びした陽気な場所」「危険の少ない場所」である。こうして校内と校外の各地が選ばれているが、校外は自然的方面と社会的方面とに分けられている。そして彼は各地点を「七枚の地図と二枚のグラフとに収め、更に各環境について此处で生活せしむれば大体如何なる学習をなすであらうといふことの詳細なる調査を遂げ、又其の環境に於ける学習資料と教科書の材料との関係も研究しておいた」という(『研究』昭和2年1月 pp.258~261)。題材中心は、「広く存在(必然)の環境と規範(当然)の環境とを調査研究し、可及的其の後者の中に生活させることによって、児童自身に生活の焦点即ち題材を発見せしめて学習させる」ものである(同書 p.35)。彼は「先づ最初は整理されたる環境を提供して、其の内に児童各自の好むものを選びしめて学習せしめ、次第には、題材主義を採って、其の題材を学習す

るに都合よき環境をも彼等自身に選定せしめようと思った」と述べている。もっとも付小で合科学習が約15年の歴史を経た段階での彼の記録によると、「私は第一次三年間の(大正11年〜一谷口)のそれには主として題材主義によったが、第二次三年間(昭和4年〜一谷口)のそれには主として環境中心によった」と逆の事を述べている(付小『合科学習の実践』昭和12年 p.36)。

当初の合科学習は木下によると「学習生活単位は学級共通に取ることが多かった」という。河野と池田が担任した学年が尋三年を修了し、尋一〜尋三年までの合科学習の経験が蓄積された後の大正13年頃からは、木下によると、「漸次に生活単位を児童各別に定めることが多くなって以前よりも独自学習の時間が多くなった」という(『研究』昭和2年11月 p.24)。

合科学習は、木下が、分科を合したものの印象を与える言葉といい、また山路は、自著の題に、そうした印象を去る為に合科学習という言葉を用いず「遊びの善導」としたが、それを、合科学習の精神を加味した高学年での分科学習にどのようにならねば問題であった。その試みは大正14年度入学児童を大正15年まで担任し、高知師範付小主事に転じた野中吉光(奈良女高師付小に大正8〜昭和8年在職)の後をその年に転任して来て担任した岩瀬六郎によってなされた。大正12年度尋一年を担任した池内は、第三学年の二、三学期において分科的合科学習をとったが(伏見 p.198)、岩瀬(尋四年担任)は、昭和2年11月25日に中合科の学級経営について報告している。木下はそれより早く『研究』昭和2年11月号の「合科主義の学習法汎論」で中合科学習について述べ、そこでは、珍しく、外国の教育学者の論を参考になるものとして紹介している。木下によると中合科学習は研究、談話、遊戯、作業の四種である。又、岩瀬は昭和2年度3学期の時間割りを「お調べ」「お話」「お遊戯」「お仕事」としている。このように設定した理由は彼は次のように説明している(「中合科学習の建設」『研究』昭和2年11月)。「三年の頃から、著しく、お話の仕方が進んで来た。様々の取材と様々な話術、材料の蒐集着眼と発表の仕方その素晴らしい発展……談話を中心とする生が図らずも分立を見せて来た」。又「子供の研究態度が、目立って進んだ。物を測る、物をしらべる、それをまとめる、発表する……調べることに一時間も二時間も没頭して、飽き足らぬ子供も出て来た……研究といふ生活も茲に漸く分立し出した」。又二年の頃には「作りながら調べる、

調べながら作る。……無計画であり、行き当たりばったりの生活であった。ところが……調べる時には調べることに専念する。制作表現するときには、その表現に専念する。さういふ風になっていった」「遊ぶといふ生活も……歌ふこと、動作すること、劇すること、鬼ごっこすること……それらは何れも……楽しく愉快なることそれ自身であるといふ自覚も彼等の中に出て来た。」こうして彼は一週31時をお調べ・お遊戯・お話に各8時、お仕事に7時を配時していった (pp.63~64)。お話の時間には子供達が題材を決め、ノートに内容を書く。長い話の場合には梗概を書いておく。次にその題材についての選定会が開かれ、そこで選出された題材は題を提出した子供によって研究され、発表される。発表後、聞き手が質問し、批評し、感想を述べる、討論が展開される場合もある。お調べの内容は、理科、算術、地理に関する事が多いという。研究した問題は発表会で発表される。その結果若干のものが学級問題として選ばれ、全級の子供がそれを研究し、希望者が発表する。その発表について質問等が行われるのはお話の場合と同様である。お遊戯は劇、表情遊戯、唱歌、運動等である。劇は創作の場合もあり、脚本がある場合もある。お仕事は手工製作、図画、綴り方等である (pp.67~70)。

伏見によると大多数の教師は三学年まで大合科で進み、第四学年から小合科学習に入っているという (pp.198~199)。また、『研究』昭和4年4月号の学校紹介 (p.147) によると、尋四年以上は合科を基礎とした分科日課表によって学習が進むとされている。

しかし、昭和3年度初めて尋一年を担任した塚本清⁹⁾は、「教室でも学校でも郊外でも『研究、作業、遊戯』の三者が行はれやすいやうな環境とし又さういふ場所と時期とを選ぶやうにする」と学習経営案に述べている (「尋一入学前後の取扱」『研究』昭和4年4月 p.63)。昭和4年度鶴居の学習指導要項も「遊び、話し、調べ、仕事の四つの学習作業」として述べている (伏見 p.204)。昭和5年度から初めて尋一年を担任し、合科学習の実践にのりだした大松庄太郎は木下・岩瀬の中合科学習の考えについて「私の経験では、どうも此の四つでは不自然になって仕方がない。私としては『おしごと』『はっぴょう』『おあそび』の三分科が最も自然に克明に時間をつかふことが出来、然も生活を分離させることがないやうに思う」 (「中学年教育の研究」『研究』昭和8年7月 p.43) と述べている。彼は「朝会にかねて一日の学

習相談をなし、第一・二時は『おしごと』第三時は『おあそび』で第四時は『はっぴょう』といふやうなきめ方をしてかかった。生活単位のとり方は……大生活単位と分科内生活単位との併用といふ方法である。」しかし、この方法では「一二年の大合科学習に近い方法であるためにともすれば児童の学習が前学年からの情性で動いていて新しい熱意を失ふ傾向があった」ので子供に「学習案」をたてさせている (p.44)。3年の始め頃には「遠足のこと」として、一. 汽車 (1) 汽車の時間 (2) 汽車の中 (3) 機関車 (4) 線の名前 (5) 汽車を見にいったこと (6) 信貴山 (7) 他の山というように学習の項目を列挙しているだけだったが、後には「私の家」として (1) 家の建築—組立建築・木で作る・え (2) 家の職業—物の価問題・文・え・劇 (3) 家の歴史—文・え (4) 家の人—文・問題 (5) 家のたのしみ—歌・作曲・文 (6) 親類—文そのほか (7) 近所—え・文・作る (8) 僕のつとめ—カウカウ、ジブンノコトハジブンデセヨ、オンヲワスルナ、ソセンヲタツベ、トシヨリニシンセツデアレ、メシツカヒヲイタワレ、うちのねこ、きやうだい、私のうちの読み、文そのほか (9) 家にあるもの一つつくる、じっけん、ぶん・えというようにどのような作業をするかも計画している (「子供の『学習案』を指導した経験」『研究』同号 p.133)。彼は又三年三学期には、「表現形式の分定に加ふるに、価値形式の分定をも実施してみた」と言う。価値形式の分定というのは「真理 (ドウリ) 修養 (オコナヒ) 芸術 (クフウ)」の三つであり、表現形式と価値形式との組み合わせにより、例えば第一時 ドウリ おしごと 第二時 オコナヒ はっぴょう といった時間設定となっている (前出昭和8年7月の論文, p.46)。

木下によると、合科学習の実践には、全く教科を区別しない尋三年までの大合科学習に始まり、ついで大正14年頃から各教科の学習にも適用しての小合科学習、大正15年から中合科学習についての論議がなされ、昭和2年度から、「中合科学習のことを考へて学習指導をしている」という事のようにである (『研究』昭和2年11月 p.24)。

小合科学習の事例としては、先に木下の国史学習論を引用したので、子供達の国史学習の成果を学習ノートから引用してみたい。子供は例えば、藤原鎌足がなにをしたかを記し、最後に人物評価を次のようにしている。「鎌足が中大兄皇子をたすけ、あの悪い入鹿を殺し、天皇を助けてはいろいろの法令を定め、力の限り天子様のお為に身を

もって尽くした。その心がけの立派である所を僕の手本とすべきである」(池内房吉「歴史の学習に対する世人の疑問」『研究』大正12年9月 p.86)。ここでは子供は天皇制教育のイデオロギーを自力で構成し、自らの思想内容としていっている。

また木下は大正14年頃から種々の外的事情から教師が過度に教科書に注意する様になったと述べている(『研究』昭和2年11月 p.24)が、これは、学校日誌を詳細に調査した長岡によると、大正13年10月3～4日に吉田熊次⁽¹⁰⁾(『源流』p.263)、また同年11月7日と14日に森岡常蔵⁽¹¹⁾が訪れ、特に後者は文部省の督学官として特設学習時間二時間を多すぎるとした(『源流』p.78)というような事情を指しているものと理解されよう。又『わが校50年の教育』(奈良女子大学文学部付小、昭和37年)によると、大正14年の秋には文部省からの注意を受けたという事が職員会議録からわかる(p.85)。実施にあたっては校長横山栄次がヘルバルト教育学を専門としている事もあって、まず彼が消極的だったという(池内「創設期のころ」『研究』昭和27年3月 p.16)。先に述べた塚本は昭和三年度尋一年を担当するにあたっての学級経営案に、1～9の方針を述べているが、そのうちの二点で教科(書)との関連に触れている。すなわち、「なるべく各科の教科内容にふれる」および「尋一の教科課程は内含させることは勿論教科書の内容も精神も最も良好な形式に於いて取扱ふ」という(『研究』昭和4年4月 p.63)。又彼は昭和4年11月号の報告においては、特に「合科と教科書」についてふれて、自主的な学習の中に教科書が生きている事を強調している。例へば喧嘩が有ると子供は修身や国語の教科書を引き合いに出して当事者を宥めたりする、教師が訓話をしていると、教科書の該当する箇所を探し出して、教師に説明を求めたり、さらに教科書を自主的に学習したりする、といった事である。教師は修身の教科書に関しては関連する出来事の際にそれに触れる話をし、子供の綴り方を書く際にはそれに使った漢字を抽出するように指導しており、系統的であるとされる算数の教科書に関しては、子供の生活の中に数量を取り扱う機会が多くなるように配慮し、計算練習などが必要とみれば練習カードを設備する、といった事を行っている(「合科学習と其の課程」『研究』昭和4年11月)。特に塚本は尋二年になるとすぐに、計画を立てて学習する事を子供に指導しており、校外に出かける事なく、また学級で共通題材を取らなかった時には、

子供は自分の一日の仕事の予定に綴り方、絵、計算、をあげており、教科的学習の自学となっている(伏見 p.218～219及び塚本『研究』昭和4年1月 p.144)。

このように、合科学習という形態で子供が何を学ぶのか、教師はどのように指導するかに関しての予想・計画が必要とされ、昭和6年11月の第二回学習研究会では、「低学年学習生活内容の標準」と「低学年合科学習指導要領」の二種のパンフレットが頒布された⁽¹²⁾(木下『低学年合科学習概論』p.18)。これは伏見によると昭和3年度から各訓導が作成していった、という(p.199)。伏見論文には昭和4年度尋一担任の鶴居、二年担任の塚本、三年担任の清水の指導要項と指導記録が一部掲載されている。それらをみると三人三様の計画と実践である。もっともそれぞれ学年が異なるので、その違いを考慮にいれねばならないだろう。尋一年の場合には、自然観察・社会観察・遊び・学校生活・家庭生活・行事を内容の大枠として取り出す事ができよう。尋二年は一学期のみだが、題材を狭く限定している。それらは上述のうち、家庭生活は取り上げられておらず、「学校園の手入」が入っている他は自由読書や地図・時計・メートル法の学習等季節との関連を持たないものを取り上げられている。尋三年三学期のものは、合科学習から分科学習への移行が意識されている。例えば、身体・学校・家庭・郷土及び社会などを題材とし、郷土及び社会であれば、模型や地図を作成して、地質・気候・動植物・産業経済・主なる建物とその活動といったように、郷土調査のオーソドックスな項目を並べている。

内容標準は既に述べた木下の六種の客観的価値に健康を付け加えたようなものになっている。すなわちそれぞれの価値に対応すると思われるものを「文化生活の七相即ち科学的・道徳的・芸術的・経済的・社会的・宗教的・及び体育的生活に分ちて児童の学習指導の標準を……網目的に配列した」としている。そこでの学習指導の標準は、宗教的生活中の「国家」であれば、「歴代天皇」「忠良賢哲」のように理解の対象が述べられているし、科学的生活であれば、「天然物、自然現象及び人工品」については「(1)疑問 (2)観察 (3)蒐集 (4)記述 (5)理解 (6)製作」といったように、行動レベルの語で述べられているといったように必ずしも整合的なものとはなっていない。「学習生活内容標準」等のパンフレットを頒布した昭和6年は、学習講習会(第12回)の最終日に従来の学芸会を「革新」した「綜合表現の学芸会」(あ

らゆる学科が内含されている)を公開している。

さてこのような合科学習の実践における子供の姿はどのようなものであったろうか。早い時期の報告としては鶴居の「合科学習に於ける学級経営と其の功過」(『研究』大正13年4月)がある。木下は合科学習の最大要点として、教師にその人を得る¹³⁾事を常に強調しているが、彼の第一の反省点も「個性を『如何に教育すべきか』の規範の上に立たなければならぬ。而も此の規範は如何に個性を帰納し綜合し演繹しても、其の中から見出すことは出来ない。其処にどうしても教師の理想、教師の論理が必要となってくる」というものである(p.28)。また子供の学習の状況としては、(1)「型を脱して型に」入る傾向、すなわち「プロジェクトが全く形式に流れて、題材なり環境なりに面接した時、直ぐ分科的小題目を並べてこれを自己の過去経験にあてはめて整理的に学習して行かうといふ傾向」(p.49)(2)「偏表現学習」の傾向(p.50)(3)子供の見出す問題は「知覚的問題に偏し、たまたま出づる思考的問題は『ホワイ』の一点張り」(p.53)という三点をあげている。また長岡『開拓』には、「学習指導要領」とその反省が述べられているので、それによってみると、四つの問題点がうかびあがってくる。まず尋一年位の子供の場合には、環境に依じての学習が必ずしもなされていない、という事がある。例えば4月25日に興福寺に連れて行った時(昭和5年度尋一年、大松庄太郎担任)には、チューリップの絵を描く者や修身の本を出して読む者がいた(p.52)。翌年尋一を担任した山路も一学期の子供の姿について同様の事を述べている(p.70)。木下は学習生活を支配する原理として、5つをあげており(前出昭和5年9月の論文)、その第二は接触の原理である。「環境に接触するとは環境に注意し其に疑問を持つことが出来ること」であり、「環境中から漸次に生活資料を定めて行く様に指導」する必要がある、と述べている(p.60)が、入学当初は、興味を引きそうな環境におかれても、必ずしもそれに刺激されて活動するというわけのものではないようである。第二にこれも尋一年の場合であるが、子供の興味が持続しないという事があげられている。木下は5原理のひとつに興味原理をあげ、「学習者の興味のある所から出発して其の興味の持続に努め、生活の発展を図る」(p.61)と述べており、子供の姿は明らかに教師の指導を要求するものである。第三に、活動の固定化があげられる。これは鶴居(1)に述べられているところと同様であるが、山路によると、「タトエバ木工

ヲヤル数人ノ男児ハ毎日木工ヲ、(……)粘土ヲ使用スルモノハ毎日粘土ヲ、砂場ニ出ルモノハ砂場トイフ風デアッタ。」(『開拓』p.77)第四に、相互学習が展開されない、という事も述べられている。長岡『源流』によって木下の発言をみると、時々相互学習が不十分であると指摘している。大正12月9月7日には「地理歴史などは、中心になるべき研究問題の研究を主とすること、報告的相互学習を主とするのは宜しくない」(p.94)昭和7年3月11日には「相互学習ハ生徒ニ社会的生活ヲサセルコトデアルー自己ノ体験ニヨッテ他人ノ体験ヲ了解スルコトデアル」(p.156)という。先に述べた教師の反省としての相互学習の不十分さはいずれも尋一〜二年の場合であり、低学年児童の特徴としてみる事もできる面もあるが、高学年では相互学習というよりも共同学習といった方が適当なような学習が展開されている。例えば『研究』昭和6年7月号の「遠足学習『職業から見た吉野』」では、各児が「職業の概観」や旅館、名産屋、漆器商、時計商、等について調べ、一人の子供が「結論」を出している。

実践的に克服すべき課題を抱えた合科学習であるが、自主的な学習を経験した子供達の成長ぶりはやはりめざましい。『研究』昭和13月4月号「奈良の子供」欄に高等科¹⁴⁾男子組の地理の学習についての報告が載っているが、これはまさに戦前における経験主義教育の最高の到達点を示すものといつてよいだろう。これは地理の「聚落」の学習において「聚落の発達」「都市と村落」等の研究の後、「聚落としての郷土奈良」をテーマとして行われた学習である。市内見学の結果の整理、住宅候補地の実地踏査、奈良・京都駅等の一年間の乗降客・発着貨物等の調査が行なわれ、相互学習においては「我が郷土奈良を発展させるには今後どうせねばならぬか」が討議された。Aは奈良市は「歴史的都市であり、遊覧都市であり、観光都市であるから、……観光客が、もっと多く来てくれる」ように「これらの人によい感じを与えることが大切であると思ふ」から「外来客には何事もまごころをもって親切に接し、案内したり、教へたりなどすることが一番肝要で」ある、と述べる。Gは「さうしたことを絶対にさせないやうにするためにはどうすればよいかを考へねばならぬ。市役所の観光課や警察署の係の警察官に取締を厳重にしてもらうことも一つの方法であると思ふが、それよりも根本的なのは市民殊に前にあげられたやうな接客業者の自発的な覚醒を促すことが大切

であると考へる。併しそんなことは僕等として直接出来ることでないから、先ず僕等の力で出来ることをして好い模範を示し、さらにさうした大人を反省させることが大切である」と主張し、二人が紙屑を拾う等して道路や公園をきれいにすることや、親切な対応をする等自分がしていることを述べる。するとJが「もっと積極的な方面をも考へて見る必要がある」と言って、「奈良市の自然美の上に、もっと人口美を加え、一層よい遊園都市観光都市にしたい」「それには今から大阪や京都などの近くの大都市に行った時、其処の公園などがどんな風に設備され経営されているかをよく見ておくことが大切である」と主張すると、Kが「奈良市の常住人は僅か六万足らずに過ぎないのであるから、此の人口をもっと多くする方法を考へねばならぬ。」「丘陵地帯にはぼつぼつさうした住宅が建ちかけているといふ有様であるから、あの辺一帯の連岡を住宅地的に経営施設する必要があると思ふ」と主張し、Lは「もっと積極的に奈良市の一部分を工業地区にしたいと思ふ。」従来の「工業の外、連隊付近に軍需工場を設けて、軍需品に関する工業を發展させたい」「其の中なるべく多くの人が働けるやうなものを選び、利益が市内に均霑するやうな工業を盛にしたいと思ふ。それには大阪や神戸などの工業都市と連絡をとり、其の資本・技術等をいれねばならぬ」と主張する(pp.64~65)。Kの考えは郷土の發展をまさに郷土の生活の問題として捉えており、貴重である。第IV節で述べるように昭和12年頃から付小は戦時体制に即応した種々の試みをするようになっており、子供の自由な学習には国家の唱導する聖戦イデオロギーが浸透してきている様相が知られるが、郷土奈良の發展といった、戦争とは関連の薄い問題であるが故に、後述するように、調べ得た事項を、聖戦イデオロギーと結びつける必要もなかったという事なのだろう。

Ⅲ 付小の実践の具体相

ここでは付小の各人の実践をなるべく特徴を浮かびあがらせる形で述べたい。

鶴居滋一の場合—彼は明治12年10月香川県生まれ、中学卒業後大学で法律学を修め、修身科の文検に合格した。大正9年12月から昭和20年迄付小に在職した。記録や論文は修身・地理に関するものが多い。著書に『自由教育上より観たる児童学習ノートの研究』(大正11年)『合科学習の実施と其の一般化の研究』(15年)「各学年連続的発展的

学級経営の実際』(昭和4年)『学習本位尋五の地理教育』(5年)『尋四迄の地理教育』(6年)『学習本位尋六の地理教育』(同年)等がある。

彼は大正11年度入学生(44名)を尋三迄担任、昭和2年度より再度尋一〜三年迄担任して合科学習を試みている。大正11年度には、今迄高学年を担当する事が多く初めての尋一担任、しかも合科学習の実践という事でとまどいながら試行錯誤を重ねている様子が『研究』誌上の論文や、それをもとにした『合科学習の実施と其の一般化の研究』などにうかがえる。

彼は合科学習を先ず「児童各個の能力相応に学習させ」(「幼学年児童の最初の取扱いに就いて」『研究』大正12年2月 p.64)るものとして受けとめている。入学当初、雨の日が続き、室内で、各児の既有知識の調査を教師がしている間、他の子供には自由にしたい事をさせると、子供は絵を描いたり、50音図を読んだりしている(同 p.66)。文字を書く事を教師が教えず、ハナという字を書こうとして教師にたずねる子供に、50音図の中にあるから探すようにと言い、子供はハナガサイテイマスという9字の文を綴るのに50音図を9回読んで字を知るという苦勞をしている(同 p.73)。また数については、野原に連れて行くと花を摘んで喜んでいた子供が、きれいな花束を作るには互いに花を交換した方がよい事に気づくと、それを奨励し、どういう風に花束を作ったかを問う事で、加減算の作問に導いている(同 p.69)。彼は出来る限り指導を排する事に心がけ「蛍の光」の歌を聞いて、冬に蛍狩りをしようと子供達が言い出し、吹雪の河原に子供を連れて行き、蛍狩りをしたのはいつ頃だったかを想い起こさせて、今はその季節ではないという事に気づかせる(前出著書 p.178~179)というような事を行っている。学習題材は「其の日の放課後、翌日の学習題について相談せしめる」(「幼学年児童の合科学習とプロジェクトの一例」『研究』大正12年1月 p.96)のだが、時には教師が提案する事もある。尋一年夏休み後の約二週間位は数量生活が行われるような題材が現れず「第三週の初めに題材を選定する時、『今日は一つ先生が言ってあげませう』と、其の相談に口を出し『アキナヒアソビ』という題材を与へて見たところが、案外之が児童の要求に合したものと見えて、盛んな拍手を以てむかへられ」(前出著書 p.174)たという事もあった。合科学習においては木下も述べているように環境整備が重視されているが、彼はむしろ「学習の目的が決定された後」に「環境の提供」があるべきものとして

いる（大正12年2月 p.65）。ある環境での自然的な学習の展開という形をとるのではなく、題材決定から環境へという順序をとる所に彼の学習がプロジェクト的と評価される（前出伏見論文 p.197）由縁があろう。彼は第一回の合科学習の経験の中から、子供の興味関心の所在とその発展方向についての知見を得ているが、その第一は、彼等が、学習の題材として選定するものは「自然的環境に影響されて、随って理科的色彩の顕著なものが多い」という事である。尋一年の場合は過半がそうしたものだ（「合科学習に於ける題材と環境に就いて」『研究』大正12年3月 p.97）という。歴史的関心の芽生えは、9月「ヘイタイサントキンクンショウ」で、戦争画を描いたり、金鶏勲章を作ったりし、勲章の種類、どんな兵士に下さるかといった話の中から勲章の「出来た由来」に発展した（同 p.98）という所に見られる。地理的関心は入学後第五週目に踏切を横切って出かけた池から、電車の通るのを眺めて大阪へ行った経験を話す所に見られる（同 p.99）。そして二学期第三週「ハコニワ」の製作に関連して側面図と平面図との関係、山、川、谷、舟、橋などの基礎観念を「臆気ながらも取得させた」（「幼学年に於ける地理的材料と其の取扱いに就いて（二）」大正14年6月 p.48）。その後第11～12週にかけて「私どもの町」という題材が選択されている。毎日午前中は市内見学、午後その整理というやり方で、町の通りに並ぶ宿屋・名産屋の数を数えた子供がいると午後、何故そんなに多いのかを教師が問い、人が沢山来る、お祭の時に沢山来る等子供が答えて、奈良市の特色を観光都市として把握させようとしている。二週間にわたる学習の「総括整理」は「しんるいのおじさん」が一人で奈良見物が出来るようにしてあげるには、という教師の誘いに応える形でなされている（pp.54～56）。清水甚吾の場合一彼は明治17年福岡県に生まれ、39年県師範学校卒業後その付小の教師となり、奈良女子高等師範学校付小が創設されると同時に同校に転任、昭和20年迄34年4カ月という長期間在職した。昭和35死去。地理算数等の教科に関心をもち、著書もそうした方面のものが多し。また木下の前任者の真田幸憲主事の分団教授の提唱に関わっての著書（『分団教授の実際』齊藤諸平との共著 大正4年）もある。明治40年代谷本富の自学輔導主義の影響を受けて、福付小で、自学自習を試みた。「当時の自学自習は教師の方から綱目を示し、問題を与へて、其の範囲内に於て自学自習をさせる」ものだった。また「個性尊重能力適

応の教育をしたいと思って……同一学級内の児童を、算術国語の各能力に応じて組別をし、各組に適した取扱」をするというような試みをしている（永田与三郎『大正初等教育史上に残る人々と其の苦心』大正15年、pp.170～171）。著書に『改造されたる修身教授の実際』（大正9年）『地理学習指導法精義』（昭和2年）『体験研究尋一の学級経営』（11年）『国民学校学級経営法』（16年）等がある。

奈良女高師付小で、合科学習の試みを始めた大正9年度に尋一（62名）を担当し、この学級を大正15年度高等科男子組にいたる迄7年間担任（「低学年の学級経営」『研究』昭和2年11月、p.55。尋五年より男子と女子が別クラスに学級編成替えになる。大正3年度より尋一～六年を継続担任、大正9年度からは二度目の継続担任である）している。翌昭和2年度からまた尋一担任。こうした経験から『学習法実施と各学年の学級経営』（大正14年）『続〜』（昭和3年）という著書がある。継続して担任すると子供の発達特徴をよく観察する事ができるが、彼はその観察に基づいて尋四年位になると女兒が男児に圧倒されがちなので尋五年からの男女別クラスを妥当なものとみている（「学習法実施と学級経営」『研究』大正13年4月、p.78）。第二回目の尋一年担任である昭和2年度の合科学習の試みは次のようである。入学後5～7日目頃、教室にどのようなものがあるかを話し、板書し、遊び方の指導を各個人にしている。最後に一時間位を費してなにをしたかを子供に発表させている。次第に子供自身に自分のする事を決めさせ、それを教師がたづねて板書している。絵を描くものには何の絵なのかを話しさせていたが、人数が多くなってきたので、何の絵かすぐ分かるように文字を書く事を勧めている。また子供は紙でお金を作り、店・銀行・郵便局の真似を始めたりした。何が幾ら売れたかを書いておくとその日に幾ら売れたかが分かる、という事を教師が話して、加法の練習が自然になされるようになり、又つり銭の事から減法を練習する事になった。輪投げの遊びも計算練習に利用させている。一日4時のうち2～3時は個人学習、他を学級学習としている。国語的方面の学習では、よく書けた綴り方を教師が板書して、子供達に読ませ、どこが面白いのか、といった事をたづねている（昭和2年の前掲論文）。個人学習といっても全く個々別々ではなく、尋一年も半ばを過ぎると、同じような関心の子供の共同活動も出てくる。例えば数人の子供が木工で電車停留所を作っている。これ

は郊外学習で停留所を観察させたところ、以前に、個人的に作った電車のために停留所が必要という事で共同作業が行われたものである（「個人選題による合科学習と其の成績」『研究』昭和3年6月）。合科学習の経験が豊富である昭和11年度の「尋三合科学習指導要項」では、環境を「大体尋常一年は家庭生活中心、尋常二年は学校生活中心、本学年は郷土生活中心」と捉えて指導しようとしている（『研究』昭和11年11月、p.269）。高学年の事例を上げてみよう。大正15年度高等科男子組における地理学習指導の実際である（『地理学習指導法精義』）これは地理書の「英吉利」を二時間にわたって指導したものである。指導の方法は、

1. 独自学習による研究と学習事項の筆述発表
2. 児童の自発問題の発表と学級問題の選定
3. 学級問題を対象とする独自学習の整理拡張
4. 学級学習（発表・質疑・応答・意見交換・補説・整理・教科書の読解）
5. 独自学習による整理である。

1では子供が、発表しようと思うものを掲示板に書き出し、発表の順序を皆で考えあう、今回は1.英吉利の発達の有様 2.世界強国となった理由 3.日本と英国とは如何なる関係があるか 4.英吉利の特徴と将来 という順序で発表と質疑応答がなされた。最後に教科書を読ませ、学習事項を纏めさせている。この学習をもとに、毎水曜朝会の学芸会（各クラスに発表の順番が回って来る）で日英問答が発表された。日英を代表する子供たちが、それぞれ自国の優秀さを産業・気質等種々の点より主張しあい、最後に日英同盟にふれて「日本と英国とは仲よくし、世界平和のため、人類幸福のために尽くさうではありませんか」と呼びかけている。同書で彼は「地理学習と合科」と題して、「愛国心を養成するとか、経済思想の涵養とか、海外発展の念を盛んにするとか、国家観念を養ふとかいふやうなことは、修身科と合科的にすべき主なる点である」（p.425）と述べて、公教育において修身科が筆頭教科であり、国史・地理科等が修身科と関連づけられている事をもって、合科学習の論拠としている。上述の子供の呼び掛けは、彼にとっては合科学習の成果とみなされるものであろう。修身では「国民精神作興詔書実行案」を尋五年生に立てさせた指導がある（『続〜』）。詔書喚発の記念日の11月10日に儀式が行われ、訓話がなされたが、それを機会に「其の実行案を児童各自に立案させた。それをお互いに批評をさせ指導を加へたものを一冊に纏めて教室の後方にさげ、それを対象として徹底的に実行させた」。そして一カ年実行をして見て満一カ年

後の11月10日には再考させ、更に実行を進める案を立てさせるという事を高等科に至る迄繰り返したものである（p.167）。彼は高学年においては新聞学習（「時局と新聞学習」『研究』昭和6年11月）や「満州事変の学芸会」（「『我等の東洋』と題する満州事変の学芸会」『研究』昭和7年5月）等時局に敏感な実践を展開している。

大松庄太郎の場合一彼は国史（教育）についての著書が多い。『生の発展 国史学習の提唱』（昭和2年）『更新展開 国史教材の取扱』（4年）『現代の国史教育』（6年）『最近思潮 国史の郷土的教育』（7年）『尋五六年高等小学 国史課程の展開』（同）『日本精神の宣揚 国史の見真教育』（9年）『国史教育の学年的発展』（12年）『国史教育全体観』（同）等、共著に『国史教育大観』（5年）がある。富山県師範学校卒、大正13年7月付小赴任、昭和12年富山県内の校長に転出した。昭和5年度に初めて尋一年を担任している。『開拓』に昭和5〜7年度尋一〜三年の合科学習指導要項と実施の結果についての考察が載っている（pp.47〜74）。「オモナル環境」として場所（物産陳列所・精米所・自動車会社等）・行事（時の記念日・天長節等）・季節（梅雨等）・社会的事象（私の家等）・自然的事物（人の身体等）が選ばれ、「生活内容想定」がなされ、さらに「表現形式想定」がなされている。結果の考察においては、尋一年二学期に「共通題材が多く」なってきた事（p.58）や、昭和7年度は「時局問題中心の学習が多くなった」（p.72、この年1月8日には朝鮮人による天皇へのテロ〔桜田門事件〕、2月22日に「肉弾三勇士」¹⁵戦死、3月1日に満州国が建国宣言を発表、5月15日には海陸軍による犬養首相射殺の5・15事件、10月6日にスパイにあやつられた共産黨員によるいわゆる「赤色ギャング事件」等種々の事件が起こり、又親子心中や欠食児童〔文部省が年末にその数を20万と発表した〕の増加等社会不安も広がっていた）等の記述が見られる。

尋一〜三年又は六年迄継続して担任させる木下の方針の下で、彼は、子供の歴史意識発達に配慮した学習指導の必要性を感じている。尋一・二程度においては、寓話・童話・伝説・神話・伝説的興味ある国史等を材料として、「ことの順序で物語りの出来るやうな能力を養ふ」べきとする。尋三・四年では「教訓的国史を方針となし、神話・伝説的興味ある国史・逸話事業等の国史、直接生活に関係ある教訓国史」等を材料とし、「事実性を捕らへ、そこに潜んでいる意味にふれるやうに仕向ける」としている（「国史学習課程内容の規

定指標』『研究』昭和11年5月 p.190)。尋五年から始まる国史学習の材料については、木下が生活の価値を六〜七種に分類していたが、それに照応する形で9種に分類している。政治史・社会史・風俗史・経済史・学問史・道徳史・芸術史・宗教史・健康史である。これらを指導するにあたっては、「児童の程度が低いときには、それら法制的概括的展開をするに止め、主力を其の法制精神に注ぎ」「程度が高まるにつれて、法制の内容を詳しく展開する」というように、意味・意義に子供の注意を集中させようとしている（『国史教材の種類と其の指導案』『研究』昭和9年11月 pp.140~142）。彼は国史を学習する事の意味を「歴史を鑑として自己の現実生活を律していく」事に求めており、こうした立場から又「純正史学」と「教化史」とは「程度の差であって、本質的な差ではない」（『現代の国史教育』、p.17）としている⁴⁹。

国史の独自学習の様相は次のようである。子供達は、要点・系統表・感想文を書く、歴史上の人物のように毛筆で書く、出雲大社の平面図や神武天皇東征図・想像図等を書く、劇を作る、像を粘土で作る、宮を木で作る等のことをしている。教師はこのようなあり方を、様々な活動が行われているという点で、「全一生の充足を果たし得る」ものと考えている（『国史学習に於ける合科学習』『研究』昭和2年12月、p.58）。そして教師は例えば日本武尊の絵を描いている子供に草薙の剣ならもっと立派な物だといったように独自学習に介入している。

木下の国史学習論にみる如く高学年での小合科学習（各科の学習）は、一定の観念を子供に構成させるものとなっていたが、大松の相互学習の指導は、そうした点を特に意識しているようである。教師は子供に次のように言う。「皆さんはよく問題を捉へて独自学習をすすめ、相互学習に移らうとしていることは、まことにうれしいことである。けれども、捉えている問題には、よいものもありますが、又あまりよくないものがあるかも知れません。私達は精々国史の泉から、立派な水を汲み出したいものです。皆さんは問題を有って独自学習したには違ひないが、それでも（1）まだはっきりしないこともありませう。（2）大分わかっているつもりだが他の人にたづねると一層明らかになると思われるものもありませう。（3）或は又全然わからないことがあるかも知れません。」と話して、疑問を書き出させているのだが、そうして子供が書いた50の疑問は、そのうちの18が単な

る事実をたづねるもの、9は個人の行為の動機を問うものであるが、教師はそれらを不充分なものみなす。そして「皆さんは中々よい所へ眼がつくようになりました。只注意をすべきことは、問題のために問題をつくるのではなく本気で考へて見たいことだけを問題にすべきであります。兎も角之だけのことをもとにして学習をすすめれば、大抵のことはわかるに違ひない。此の次には之らのことを次々と展開して結局は何を知り、何を味わひたいと考えているのでせうか。」と、問う。子供が「垣武天皇の御事です」と答えるとさらに、「天皇のどんなことですか」と問い返して、「垣武天皇はどんなにありがたいお方であったかということでせう」という答えを引き出している（『国史教育全体観』pp.363~367）。

大松は日本精神を唯神の道と捉える等、当時の国家主義イデオロギーを肯定しているが、それはそうした立場の書物しか読まなかったから、というのではなく、石川三四郎の『古事記新話の研究』等「社会主義研究の立場より其の研究を進め理論を進めているもの」を読んでいるが、それらに対して否定的である（『神話の本質とその学習』『研究』大正14年3月 p.81）。『研究』誌上に発表した論稿を集めた『日本精神の宣揚 国史の見真教育』は、当時流行の日本主義（戸坂潤によれば「何等の内容もないと考えられると同時に、それと反対にどんな内容でも勝手にそれに押し込むことも出来る」——『日本イデオロギー論』昭和10年、『戸坂潤全集』第二巻 p.295——ものである）関係の文献読破の成果を示したかのような書物である。

山路兵一（本名兵市—1883~1936）の場合—彼は福岡県に生まれ、県師範学校卒業後、その付小の訓導兼市立小学校訓導となっている。大正7年12月に奈良女高師付小に移った（昭和9年迄）。大正13年度より尋一〜三年を継続して担任した。『源流』（p.139）や滑川道夫の『国語教育史年表（48）』（『作文と教育』75年2月 p.108）に「国語教育の実践家」と紹介されている。著書に『綴方の自由教育』（大正14年）『あそびの善導尋一の学級経営』（同）『同尋二の学級経営』（同）『遊びより仕事への尋三の学級経営』（昭和2年）『生活指導 尋六の学級経営』（4年）等がある。『綴方の自由教育』では自由選題と課題とを二者択一とすべきではない事を主張し、課題を個人的に課す事が必要であるとしている。書く事がない、題を出してくれ、と子供が要求するが、それに対して、書く事を考えておくようにというのと、自由選

題の為に心を配り、喧嘩をして題が見つかったと思うような子供を作っている。又その題も殆ど同一で、その種類・方面・範囲の狭小なのに驚いて、題について統計をとってみると、多くの児童の四季の綴り方の題材が50余種を出ない(pp.92~96)。「我々は、つねに、我以外のものより機縁をつかませられて成長する。質問は課題である。……課題は我々の成長の機縁である」「刺激の少ない境涯にいる児童には適度に課題することが必要」であり、教師は「児童の生活内にありさうなこと」(pp.100~102)を個人的に課す(p.121)必要があるとする。又、子供の生活を拓ける為に、担当の学級以外の子供の作品・名家の文章(あらゆる分野の)をたえず読ませるべきだとしている(p.p.161~162)。『開拓』には昭和6年度の合科学指導要項と実施の結果の反省が載っている。「生活環境」と「生活内容ノ予想」がなされ、「生活ノ表現形式」については具体的に述べて「全般ニワタラセタイ」としている(p.75)。実施の結果については、尋一年の二学期後半頃から「理科的地理的等の疑問がだんだんノートされるものが多くなった」(p.79)という事をみている。

国史学習についてみてみよう。独自学習の様相について、尋五年の頃は「ただ、事実そのものを詳細にしらべよう、ここにあげられている事実間の関係をきはめようとする状態に止まっている」が六年になると、「他の国史の事実と今現に対して国史の事実との間に何ものかの関係を見出そうと研究をすすめるやうになる」、例えば松平定信についてどんな風に勤儉をすすめたか等の事実を知るに止まらず、どうして当時の人々が遊惰に流れるようになったか、というように時代の状況を知らうとするようになった、と捉えている(『生活指導尋六の学級経営』pp.15~17)。独自学習の指導では、まず参考書について説明し、ノートには歴史を自分で調べた結果として「自分の心持ち」を書くようにさせている(『尋常五年最初の歴史の一時間』『研究』大正12年3月 pp.106~108)。彼は歴史教授の目的は「其の史実の因って来たところの原因一或る事件の動機一人間の思想感情一心理作用を解せしむることが主でなくてはならぬ」(同上 109)とする。この考えは同時期に同校で同様に合科学習に取り組んでいた清水甚吾とは相違する。清水は歴史の学習においては「事実の理解が大切」(『学習法実施と各学年の学級経営』p.389)であるとしている。山路は特設学習時間を歴史・地理・算数に割り振って、歴史や地理の時間が有る日の特設学習時間はその為の

独自学習にあてている(『私の歴史学習指導』『研究』大正12年6月 p.69)。

生活修身の実践一岩瀬六郎は生活修身の実践家として知られているが、生活本位の修身教育は、奈良女高師付小の合科学習に基づくもので、必ずしも彼の独創という訳のものではない。彼の前任者野中吉光がまず生活修身の考えの下に実践しているので両者の思想及び実践をみていきたい。

野中吉光は明治43年熊本第一師卒、大正8年に付小に着任、10年度~12年度尋四~六年を担任、13年度は高等科女子組を担任した。14年度に尋一年を担任し、合科学習を実践する事となったが、翌年6月に高知県師範付小主事に転任している。後大阪市視学(為藤五郎『現代教育家評伝』昭和11年 p.119)。『研究』誌に掲載した論文をもとにした『修身学習の根本と其の実際』(大正13年)がある。

彼は「真実に自我の成長を遂げ、大なる自我への進展をなしたときに真実にして最大なる自己満足がある、それが善である」という。例えば「忠実とは自己に忠実なることである」とする(『時代の推移と修身教授』『研究』大正12年8月 p.80)。道徳とは「此の尊き自我の生長の道であり、自己実現であり、永遠の生への道程である」。従って修身科学習指導の目的は「児童今日の道徳的生活の向上といふことに置かなければならない」(『生活本位修身学習の主張と其の実際(1)』『研究』大正13年1月 p.48)。その為にどうしたらよいか、という点では、彼は王陽明の「事上練磨」に着想を得ている。いわゆる知行合一である(『修身科における独自学習』『研究』大正14年4月 p.79)。指導の方法は第一には児童の生活内に起こって来た事実問題と関係のあるものを、教科書の順序にとらわれずに取り扱う、第二に児童自身に材料を集めさせ、重要なものについて取り扱う、第三に児童から自発的に問題を提出させる(『生活本位の修身教授』『小学校』34巻8号 p.66)というものである。第二の方法は例えば、まず教師が「今日は皆さんが集めてきた材料で勉強することに致しませう。持って来た方から説明して下さい」と言い、子供の説明を聞きながら板書していく。そして是非調べたいと思うものについて又子供の意見を聴いて、「節約」についての学習がはじまる。教師が、何故この頃しきりに節約が叫ばれているかについて説明し、子供としては「いかなる点について注意して節約すべきかの実践問題を攻克せしめ」最後に教科書の「儉約」の課を取り扱って終わっている(同 p.63)。このブ

ロセスは「節約」の必要を前提とし、どうすべきか、のみを子供の自由な思考にゆだねている、という点で、当時の国家による教育目的の独占と、教授手法の教師による工夫という枠組と同一である。第三の方法は、提出者の説明、他生の同一もしくは類似的経験発表、意見の発表、提出者の反省といった段階をたどる（「修身科における相互学習」『研究』大正14年11月 p.248）。授業は例えば、「朝寝坊して困る」（尋五年女子）といった悩みが出されたり、「関東地方の大震災に就いてわたしたちはどんな心掛けが必要でせうか」が出されたりしている。後の問題は「あまりに大きい問題だから、此の次の修身の時間までに考えて来たり、調べてきたりすることにしては」という意見も出たが、「目下の急務だ」という事になり「学校でいっしょにお金を集めて新聞社に頼んだらよい」という事になった。ところが職員会議でも児童から義援金を集めて出すという事が決められたので、子供達はそれに参加していった、という事である（「生活本位修身学習の主張と其の実際（2）」『研究』大正13年2月 pp.54～57）。この他に彼は特設学習時間の一部をさいて級会を開き（一週一回）「……しよう」とか「……しないようにしよう」といった事を級長の司会により、決め、それを次回に反省するといった事をさせている（「自我の生長と修身の学習」『研究』大正11年5月 p.73）。独自学習の為には、学習帳に「自己の道德生活において反省したこと、感じたこと、考へたこと、調べたこと」を記録させ、教師は週一回それを見て適宜指導している（前出論文『研究』大正14年4月 p.75）。このようにする事によって彼は「国家が要求している修身科の要旨、修身教科の中心となっている徳目の精神を最もよく児童に徹底せしめて修身学習の効果を収め得られるものと信じている」（「生活本位修身学習の主張と其の実際（6）」『研究』大正13年7月 p.94）。

岩瀬六郎は明治27年愛知県に生まれ、家が貧しい為に小学校卒業後、商店で働いたり、代用教員をしたりした後、大正3年愛知県第二（岡崎）師範を卒業、同付小訓導となり、同9年からは、6カ年間特設学級を担任、「思い切った自由教育」をやった（「生活修身の主張」『修身教育』昭和7年8月 p.27）という。この学級は主事の考えになるもので、その教育方針は（1）個性尊重（2）心情の陶冶（3）科学研究の基礎の上に立つ理論と実際のとの契合（小原国芳編『日本新教育百年史』第五巻、昭和44年 p.565）であった。修身科の指導方針としては「生活ノ指導」を掲げ

ている（唐沢富太郎編著『図説教育人物事典』上巻 p.461）。大正15年奈良女高師付小に着任し、野中が担任した学級を受け継いで、尋六年迄担任し、又尋一～六年（尋四年で他校からの新入生を加えて女兒のみのクラスに編成替えになった）を担当した（奈良女高師付小『学校学級経営の新研究』昭和12年p.91）。昭和16年名古屋市内の校長になり19年病により退職、20年死去した。『研究』誌に掲載した論文をもとにした『生活修身原論』（昭和7年）の他に『修身教育の新体系』（5年）『各科学習の郷土的訓練』（7年）『生活訓練原論』（11年）『日本教育と皇民訓育の実践』（13年）『皇民訓育の実践』（同年）『国民学校 皇民錬成の訓育』（15年）等がある。その他に付小の刊行書に論文を載せている。

彼の生活修身の思想を評して「君民同治としての立憲制下における忠孝道德を、実践重視の立場から主張するもの」で、「ファシズムの母胎をなすもの」であるという事が言われている（小瀬仁作「生活修身の限界」『山梨大教育学部研究報告』17、1966年 p.124）。私も又この評価に同調せざるを得ぬが、岩瀬のこうしたあり方を将来したもののが何であったかについて明らかにしたい。

彼は「国民教育として、児童に学問や芸術やそれら様々の知識技能を学ばせるのは一たい何の為であらうか。それは彼等をして、君国に忠良なる日本国民を養はんが為に外ならない」（『修身教育の新体系』p.15）という。従って「児童の社会的生活に即して社会に於ける道德創造の力を養ふ」事を目指すのだが、その「道德創造とは決して個人的恣意による自由勝手なる觀念の乱造ではなくて、国情と時代とに応じて慎重に行はれる構成作用である」という事になる（『生活修身原論』p.178）。これより後『生活訓練原論』ではより明確に国家の為の個人という考えを述べている。「日本は全体主義の国家である。個人は無視せられないが、国家と併立するものではない。個人は全体によって生かされ、国民は国家によってその理想を実現する」（p.10）。「訓練の目的は……個人意志を社会の意志・国家の意志全体の意志に適合せしめることである。……それらの精神的根源となるものは道德であるから、国家主義の訓練は、個人の意志を国民道德に適合せしめることである」（p.33）。こうして個人がそれ自体としては何の意義も有していないところでは、教師は絶大な力を個人の上に及ぼして当然という事になる。「教師の適切な誘導・指示、場合によっては命令や禁止や干渉や束縛でさへも必要であることを認めね

ばならぬ」(p.101)。こうしたあり方は合科学習の実践にのりだした頃の付小の教師のしてきたところとは180度の方向転換である。

さて前に戻って、生活修身についての考えと実践を明らかにしよう。「生活修身は生活具体に即しての知識感情の陶冶を目ざす。」「生活単位若しくは生活環境を以てその学習題材とする。」(『生活修身原論』——以下『原論』と表記——p.187)。生活修身の材料は、生活であるが、あらゆる生活の姿態にふれさせる為に、生活層を区分して、1.児童中心的材料 2.社会訓練的材料 3.記念日的材料 4.社会現象的材料 5.自然現象的材料 としている(同 p.273)。その材料は又生活の内容において価値づけられる。それは木下が生活価値を分類したやり方に則っている。1.学問生活 2.芸術生活 3.宗教生活 4.社会生活 5.政治生活 6.経済生活 7.趣味生活 8.身体生活 である(「形式修身の排撃と学習題材」『研究』昭和8年10月 pp.48~49)。「生活体験によって自ら道徳的規範を獲得せしめ、之によって自ら律せしめんことを期する」(『原論』p.188)ののだがその規範に関しては、「国家の要求といふ立場から言へば修身教科書に含まれる徳目を以て主要なる徳目と見ることが妥当である」(「生活内容より見たる修身題材」『研究』昭和8年12月 p.86)としている。教師は「手落ちなく生活的具体の題材を捉へ、之を価値的生活の各部分にあてはめて見て題材の取捨選択を行ひ、しかる後にさらに之に含まれる徳目内容の如何を検討して見る」(同 p.87)という手続きによって、指導の計画を立てる必要がある。「生活訓練の過程の中に修身書の教材を最もよく活用しようとする」(「『生活修身』指導案例」『研究』昭和9年11月 p.34)のであって、野中のように修身書を読む事をもってまとめとするような行き方には必ずしもこだわらない。「実践指導を以てその方法とする」(『原論』p.187)生活修身の指導過程は、「よき行動をなさしめん為にはよき意志決定をなさしめねばならない」(『原論』p.246)から、次のような過程をたどる。1.生活の一断面を捕えてそれを学習題材とし(自治会による題材選定)、2.その題材の性質によって、或いは思慮を指導し、或いは勇気を鼓舞し、或いは反省を指導する(独自・相互学習)。知識や感情を意志の要素として働かせ体験させる。3.その決意を行動化させ、思慮や反省を促す(前出『修身教育』pp.37~38)。

社会現象を取り上げた事例を『原論』から述べてみよう。昭和6年9月18日関東軍による満鉄爆

破を中国軍の所為とした事から始まったいわゆる「満州事変」に関わるものである。岩瀬の担任していた高等科男子組は「事変」に興奮し、兵隊の忠勇に酬いる為に何かをしたいという事になり、「慰問金」を送る事を考えたのだが、父母から貰った金を贈るのはおかしい等種々考えた結果、自分達の労力を金に換えて贈ろうという事になり、玩具を作って祭りの時に売り、残りは各自の家庭、教師に買ってもらうという案を立て、実行したのである。これは国家による聖戦イデオロギーをそのまま受け入れているのだが、その実行の方法は、いかにも合科学習を基本とする奈良女高師付小の成果が現れているものといえる。

彼の思想には自己の直接経験しえる範囲を超えた事柄については sein と sollen を区別しえない没論理性が窺える。彼は社会について次のように述べている。「ブルジョアを支配階級という特権階級だと見る馬鹿がどこにある。……我が国の政治組織のどこに、私欲を充たし国民を盲従せしめる支配階級が置かれてあるか。……外国の征服国家ならいざ知らず、我が国に於ては支配的搾取的権力的特権階級などの存在は全然ない筈である」(『修身教育の新体系』pp.188~189)。しかし彼は勿論一人前の大人として自己が具体的にふれえる場においては sein と sollen を区別するだけの良識は有している。彼は子供について次のように述べている。「児童本位の教育思想では、子供の善性のみに着眼する傾向があるが、それは片手落ちの見方である。……その純粋さは、実は……道徳以前の純粋さであって、子供の意志の発達と共に、道徳的の善も悪も生じて来る」(『生活訓練原論』p.99)。このように彼は彼をよく知っている存在である子供については、その現実と理想を区別する事にはなんの苦勞もしない。しかし没論理性はいたる所で見える事が出来る。彼は弱者について次のように冷淡な見解を述べている。動機が善でありながら、不道徳な行為をする事になる人間を「不道徳なる善人」とし、知識の不足の為に病気を悪化させる等の例を上げているが、その不道徳な善人の第四の条件は「不健康なること」である。「天性虚弱なる身体を有する人は、誠に同情すべき気の毒な立場にあると思ひますが、不健康なるが故に不道徳であることは免れないと思ひます。何となれば、不健康なることは、人生至高の善なる人格実現を妨ぐることが大なるからです」(「生活研究としての修身教育」『研究』昭和2年11月 p.216)。「よき行動をなさしめん為にはよき意志決定をなさしめねばならない」とし

ながら、ここでは意志の如何にかかわらずに道徳性が決定され、道徳性を生得的なものにしてしまうという没論理性が見られる。しかし、天皇を、まさに天皇に生まれたが故に至高の存在とし、尊崇されるのが当然とする社会においては sein と sollen を区別しえないのも別に不思議ではないかもしれない。こうした状況では、昭和初期のプロレタリア教育運動に参加した教師によって教育された子供が例えば「天皇といふ御人は尊い御人だといふが皆が平和に暮せる様にして下さる天子様でなければ少しも尊くありません」（6年女子。文部省学生部『プロレタリア教育の教材』昭和9年 p.683）と、見事に sein と sollen を区別して述べているのなどは、まことに異端とされる外はなかったであろう。さて先に述べたような没論理性は15年戦争の初期の日本人一般に共通の戦争への楽観的見通しとなっても現われている。彼は例えば次のようにいう。「天皇陛下の大御威のもと、忠列の皇軍が堂々として日章旗を進むところ、日本の戦勝に何の疑のあらう筈はない」（「完全勝利への日本訓育」『研究』昭和13年1月 p.55）。(次号に続く)

注

- (1) 明治38年入学の小原国芳は、木下の強い影響を受けている（復刻版『学習各論』上 p.563）。鹿児島時代の木下については小原編『日本新教育百年史』第8巻 昭和46年 p.409～421）に詳しい。
- (2) 木下亀城他編著『新教育の探究者 木下竹次』昭和47年、には論文目録がある。
- (3) 勝本清一郎他編『近代日本総合年表』1968年「社会」の欄には争議件数や組合員数等が記されている。
- (4) それまでは、人物を例えとして徳目について語っていたが、すべて「ワタクシ」という一人称による叙述になり、「低学年に於いて提出される孝行な子どもは、時代を異にした孝女のおふさではなく、また勉強する子どもは環境を著しく異にした他人の『小川サン』ではない」（日本放送協会『文部省国民学校教科書編纂趣旨解説』昭和16年 p.17）。こうして具体的な子供に身近な例話で、理想像が示されていたといえる。
- (5) 明治8年秋田県生まれ、明治30年県師範卒、高等小学校訓導、高師卒後、秋田県第三中教諭兼師範訓導、38年広島高師教諭兼訓導、43年奈良女高師教授、44年付小主事を兼任（『日本之小学教師』大正3年1月 p.74～83）。

(6) これは、通常授業時45分、休憩15分であるのを、それぞれ40分、10分としてひねりだしたもので、第1時限に置かれている（「奈良だより」『研究』昭和4年4月 p.147）。

(6) 慶応3年、山形県生まれ、明治19年県師範卒、小学校訓導を経て24年高師文科卒、秋田師教諭、高師助教授等を経て、30年29才で秋田師校長兼付小主事、38年より独米留学、帰国後文部省視学官（大正2年官制改革により督学官）、大正8年9月～昭和7年3月迄奈良女高師校長。ヘルバルト教育学の普及徹底に尽力したと評されている（唐沢富太郎編著『図説教育人物事典』上巻 p.707～709）。昭和8年死去。

(7) 明治37年福島県生まれ、東京帝大教育学科を昭和3年に卒業（吉田熊次に学ぶ）、同助手を経て昭和11年国民精神文化研究所員。昭和13年『教育現象学』がベストセラーとなる。藤原喜代蔵『教育思想学説人物史』によると「最も熱烈なる米英撃滅の教育戦の主張者」「教育上に於ける尊皇攘夷論者」（第四巻 p.595）という事である。総力戦体制下で雑誌が統廃合されてしまった『日本教育』『国民教育』の編集指導の任にあたった。昭和20年敗戦により、9月公職を退く。翌年公職追放（昭和27年解除）。以上伏見猛弥先生追悼文集編集委員会編『伏見猛弥先生を偲んで』昭和47年 pp.40～44。

(8) 第V節で述べる事になるが、付小の教師であった池田小菊は、付小の合科学習に批判的で、こうした調査についても、「事実として必要を感じ、感じたその事実に向かって手をつけると言ふのではなくて、仕事そのものが論的に起こって来るのである。子供の家庭を先ず調べる、その上に学校の教育を加へる。」しかし、「私達実際の経験から言ふなら、家庭を知りたいと思ふ要求は、大抵或る特別な子供か、または特別な何等かの出来事か、何か普通でない場合でないと起こらなかった。——従って、家庭訪問とか、家庭調査とか言ふ風な、役所か警察の年中行事のやうなことは、教育には用のないものだと思ひ得て来た」（『父母としての教室生活』昭和4年 p.196）という。

(9) 京都府師卒後、母校訓導、大正8～昭和8年付小在職、昭和8年栃木女師教諭、東京女高師の渋谷義夫らと共に約4カ月アメリカ大陸学事視察に参加した（為藤五郎『現代教育家評伝』昭和11年 pp.230～231）。

(10) 明治7年～昭和39年、山形県生まれ、明治33年帝大文科大学哲学科卒、哲学館等で教育学・倫理学等を講義、34年文部省から修身教科書編集を

依頼される。37年高師及び女高師教授として3年間欧米に留学，帰国後さらに文科大学助教授を兼任する。明治45年文学博士。大正期には学制改革に関する委員会に関与して活躍した。昭和7年国民精神文化研究所の嘱託・研究部長となる。『教育』昭和9年1月に「余及び余の教育学」が載っている。

(11) 明治4～昭和20年，福井県生まれ，明治25年県師範学校卒，30年高師文科卒，卒業後同校の訓導兼助教授，32年から3年間ドイツに留学，帰国後高師教授，文部省督学官・教育調査部長（昭和8年）等歴任，9年文理科大学学長兼教授兼高師学校長，昭和15年病により退職（藤原前掲書第二巻 p.21）。

(12) 低学年児童の指導の為に「父兄講習会」を昭和5年から毎年開いている（奈良女子大文学部付小『わが校50年の教育』中の年表より）

(13) 東京帝大教授林博太郎も合科教授を批判して「熟練せる天才的教員には特に之を許して然るべきである。――現制度の師範学校では――合科教授を實行し得る丈の素養を与ふる事が不可能である」と述べている（「合科教授の意義」『教育思

潮研究』昭和5年10月 p.25）。

(14) 付小の子供は男女に関わらず，おそらくは全員が中等学校進学を希望しており，高等科に付小出身者がいるとすれば，大体進学に失敗した者で一桁以下の小人数とみてよい（池田前出書 p.52，又岩瀬六郎「修身科独自学習訓練の第一歩」『研究』昭和6年6月 p.73）。

(15) 『季刊 現代史』第2号，1973年5月には「新聞資料集成 “軍国美談” の構造」が載っている。1932～35年の東京日々新聞の記事より，青少年を戦争讃美の方向におしやるおびただしい新聞記事が集められている。「三勇士」の話が作話である事は今日ではよく知られている。

(16) 歴史を学問としての歴史と教育としての歴史とに区別するのは，歴史が公教育の科目に登場して以来，当然の事として考えられてきた。（文部省教科書編集官喜田貞吉『国史之教育』（明治42年）には「学問としての国史」と「普通教育に応用する場合の歴史」とを区別して「純正史学の目から見ると間違った判断であっても，普通教育には却って利用せられる」（p.13）事があるとのべられている。