

日本における生活教育の研究 (2)

谷 口 雅 子

(1991年9月10日 受理)

はじめに

- I. 富士小の実践の経過 (以上本紀要前号所収)
 - II. 実践の具体相 (以下本稿)
 - III. 各教科の実践
- おわりに

II. 実践の具体相

奈良靖規の場合一彼については^{注1)}でのべた、鈴木そよ子の研究がある。本論文では、「日本における生活教育の研究(1)」(以下「研究(1)」と略記)でとりあげた奈良女高師付小の実践が、天皇制教育と癒着していくようなものだった点について、同校の影響を受けた公立小学校ではどのようなであったかを見ようとしているので、奈良靖規の場合には、特に修身教育の実践を中心として見ていく。彼は「国語教育の上に合科学習を建設しようと努めている者もあるが、吾等はその立場には賛意を表することが出来ぬ。……若し一教科の上に之を打ち立てようとするならば、私は修身科の上に建設すべきだと思ふ」(「低学年教科課程の研究」新教育協会編『教育革新 日本教育の改造』昭和12年所収, p. 264)と述べており、修身科を中心にみていく事で彼の新教育観も知る事ができよう。

彼は明治30年に生まれ、秋田師範在学中は英語と音楽に関心を持ち、卒業後赴任した小学校で校長から西田哲学の話を聞いたりしている。大正13年上京、富士小の上沼校長との面接で同校入りがきまった(大正14年4月～昭和11年7月迄富士小に在職、退職して出版社に入社。鈴木前掲論文による)。著書に『民族理想に立つ修身教育』(昭和8年)『日本師道と学校訓育』(昭和12年)『臣道と教学』(昭和14年)等がある。

戦前の同時代人の評価に「その抱いている思想は国粹的なもので千葉命吉の唱導した独創即ち『むすび』の思想に共鳴していた」(為藤十郎「新教育人総まくり(二)」『新教育研究』昭和10

年8月号, p. 90)とある。また『臣道と教学』の序文では、山崎闇斎に傾倒していた事が述べられている(彼は闇斎について、「門人より門人へと学統を伝え明治維新を大成せしめた」と述べている[「合科に見る国民教育の改造点」『実際の理論化』—以下誌名を略し—集, 一年～月と表記, 第8集, 昭和9年11月, p. 6])。国粹的思想(彼は昭和10年夏郷里秋田県で24名の子どもを相手に塾を開き、素読を通して、いわば日本精神を子どもに感得させようと試みたりしている[『日本師道と学校訓育』p. 380])。この素読教育は、後に述べる事になる学習過程の「比較」にも位置づけられている[前掲新教育協会編書, p. 247]。と新教育における子ども尊重との関連がどうなっていたのだろうか。奈良女高師付小の岩瀬六郎にもまた国家意識が強烈であった。二人が共に修身教育の実践に情熱を傾けた事によってどういう子どもを育てる事になったのかが、問題である。

彼は「共存共栄の目的社会」を理想とし、その為に「一、共同、団結、扶助の精神を養成すること 二、創造性のある人間を作り、生活力を陶冶すること 三、労作を主とし実行性のある人間を作ること 四、価値批判の眼を作ること」を課題とし、三との関連では武士道を再評価する(『民族理想に立つ修身教育』p. 2)。そしてこれら四点は「大日本は神国である。この使命に我等は生きねばならぬ」(p. 3)という決意に収斂されていく。また、日本精神について、「社会性」と「正義」と「労働」が「忠と孝の根本精神を現代及び将来に生かす」事のできるものであるが、「正義とは民族我に忠実であると共に、世界平和の為に『スメラミコト』の御精神を発揮する為その御馬前に倒れてゆく嵩高なる精神である」(p. 4)と述べて、人間を育成する教育の営みが、死を目的として生きる人間を理想とする事になる天皇制教育のイデオロギーに矛盾を感じる事なくすましている。『学習研究』昭和12年1月号の「合

科学習とカリキュラム」では、国家のイデオロギーへと子どもを枠づけしていく事が、実践的にも望ましい事態をもたらすのだという意見を述べている。即ち3学年の「私共の町」(5~6月)では、「私共の町の実事の範囲」が「経験に失敗を重ねて最後に「鎮守社」を中心にした時、初めて学習のまとまりと満足とを得た」(p. 91)と言う。「神社を中心としてお祭りの学習をし、それによって敬神観念の養成と、氏子各町に行はれる生産状況の観察」(同)をしていく、その事によって彼の中心題材による学習が中心を得て安定した、と言うのである。

彼にとって革新すべきは「注入本位」を「表現本位」に、「講演式」を「実践的作業的教育」に、という方法の部面である(前掲書, p. 25)。それは「単なる記憶や理解は、価値構成とはならぬと考える」からである。「自己対他人又は個人対社会の区分も、共に思惟の対象界となった心理的実在の区分であって、之等を区別する背後には、時を超越して永遠に現実なる自我がある。それ故修身教育の根本的対立は、物と物との区別ではなくして、自我と自我の道徳的価値構成をする対象、いはば素材とでなければならぬと思ふ」(『生活の修身に於けるシステムの学習』『学習研究』昭和5年6月, p. 47)。これは「研究(1)」で述べた木下竹次と同様に価値を子どもの外部に設定し、子どもにそうした価値を自主的に選びとらせるという、本来矛盾した人間形成のシステムを主張しているという事である。もし子どもが自主的であれば、子どもは既成の価値にとらわれず、その子どもの生き方として個性的に価値を構成していく事になるだろうし、子どものそれまでの生き方との関連なしに、客観的に子どもがそれを価値とみなすべき価値があり、それを自己にとっても価値である、と意識する事を要請されていて、そうしていくなら、子どもの自主性を尊重する新教育は、アメリカのようにデモクラシーが国是でない日本においては、子どもにどのような力を形成するべきかについて、やはり、国家のイデオロギーを受け入れる事によって安定する、という矛盾をかかえていたと言いうる。彼においては「合科学習は社会の活題目に対する端的学習である。国是国策に立つ教育である」(『合科に見る国民教育の改造点』第8集, 昭和9年11月, p. 2)というように、新教育こそが、国家に迎えられる教育であると宣言する事になり、新教育がそこに芽生える事のできたデモクラシーと、日本の新教育の拠って立つところを区別して、日本の新教育を自己の課題と

して設定する事になる。即ち「私も世間からは新教育者の一群として取り扱はれているようですが、新教育といえましても種々なるものがございまして、凡ての改造運動を総称している様であります。然し乍らこれを大別致しますと、その本質的なものは即ち目的観に関係したものと教授法の改造に関したものとがございまして。その根本的なものはデモクラシーの反映したものでございまして。然るに個人に立つ自由主義は今や没落すべき運命にたっています。……のみならずデモクラシーそのものは、日本思想そのものから見まして相入れぬものが御座います」(『新国民教育』同上, pp. 78~79)と言う。木下竹次も又同様に日本的デモクラシーの必要を述べていた。

学習題材は生活に求められる。しかし、学習題材を生活からと言っても、それだけで生き生きした学習がなされるべくもなく、彼は実践の過程で、教師・子どもの共同選定になる中心題材による学習が望ましい形態であると考えようになっている。彼が実践した題材は表(5)のようである(前掲書 pp. 39~40, 「題材による修身学習の展開」第4集, 昭和5年11月, p. 54)では、3年「御あいさつ」と「お祭り」はあげられておらず、そのかわり「仕事」があげられている。また「自分のもの」もあげられていない。彼はこうした中心題材による修身学習において、先に述べたように価値構成がなされるよう指導しようとしている。

「生活の場所そのものは普通経験的に考へられているが、然しそれと同時に形而上的にも考へられて……。即ち自我の働きかける対象として見た時、概念の世界や更に自己が自己に働きかける世界をぬきにして考へられないのである。ここから見れば題材による修身学習は、之を起縁として自我の一切の活動を道徳的立場から見てゆくものでなければならぬ」(同 p. 55)。また、「遊びの中に学習の展開様式を打ち立てたいと思う。その根本基調は観察と遊戯とである。観察は事実に対する学習であり、遊戯は児童の手になる新らしき事実と、社会組織の構成とである」(『社会改造の合科学習』『小学校』昭和6年6月, p. 87)と述べながら、「根本的なものは、カリキュラムの考察であり、児童の遊びを民族理想の実現へと善導することである」(同 p. 89)と主張する。この考え方は「研究(1)」で述べたように木下竹次と問答をした篠原助市の立場のものである。もっとも「研究(1)」で述べた木下竹次と篠原が基本的に相いれない立場に立っていたとも言えないのではあるが。題材選定はまず子どもによるのだが、このような

教師の指導意識から4学年の「御巡幸」だけは教師が選ぶというような事にもなる,それは「修身教科書の徳目と,生活学習との関係を吟味した場合,この方面に幾分もの足らなさを感じたからである」(前掲『学習研究』昭和5年6月所収論文, p. 47)。中心題材によって2週間から2ヵ月にわたる学習がなされる。中心題材は場所(「道路」「公園」等)・事物(「電話」「水道」「お小遣い」等)・社会現象(「仕事」「お使い」「ガーター勲章」等,「年中行事」と「偶発的社会現象」とがある)・徳目から取り出される。もっとも「場所・事物・現象は同一のものを異なる視点から眺めたもの」(前掲書, p. 77)であるという。「場所にあっては場所そのものの中に事物が発見的に学習され,事物にあっては逆に事物から場所へと展開的に学習される」(同p. 46)のである。

中心題材(「実践単位による修身学習」[『小学校』昭和6年4月]では「実践単位」という名が与えられている)がどのように子どもの関心の対象に入ってくるかという事に関しては,3年「むし歯」は学校の映画教育より,「お小遣い」は正月でこずかいを多く持っている子どもがいた事から(同pp. 41~42),また4年の衛生展覧会の場合には,個人学習による研究成果が教室に展示され,

それが学級のテーマとなった(前掲第4集所収論文, p. 54),さらに題材から題材への流れは3年「かんのん様」の場合には,公衆電話のいたずらから電話交換局の見学へというようになっている。これは,浅草公園の自動電話にいたずらをする者があるという事を教師が聞き,「説明するよりも,実際に観察させ,それをもととして学習させるに限る」と考え,交換局を「参観させることとした」(「作業による感情陶冶」[『小学校』昭和5年12月, p. 155)のである。

学習は反省・実行・比較という過程をとって進む(昭和5年度の実践の報告では「反省 実行 感想 比較」[前掲4集所収論文 p. 56]となっている。また著者では「観察・労作・比較・構成の展開法をとる」[前掲書, p. 258]と述べている)。さて学習の過程の始めに位置する「反省」は独自学習としては反省文を書く事である。この反省文は内省の場合もあるが,「水道の如き学習は校内18ヶ所の水飲場や手洗場に直面させ観察させる」(前掲『小学校』昭和5年12月所収論文, p. 154)事や新聞・雑誌等から情報を得ての感想も含まれる。例えば,昭和5年度5年の「道路」の場合には子どもは「僕は中見世のところにいて,かえる時たんをしました。復興祭になったのにな

表(5)

次の題材は私が昭和3年4月より同7年3月に至るまで継続的に歩んだものである。

月	3 年	4 年	5 年	6 年
4 月	御あいさつ	家の中	バンクーバーへの手紙・道路	一年生
5 月	お祭・外の事	ガーター勲章	道路	新聞
6 月	お使い	供養塚	冒険	公園・お手傳
7 月	お使い・むしば	あき家衛生展覧会	水道	お手傳
9 月	お湯や	衛生展覧会式年遷宮祭	水道	家のまはり
10 月	かんのん様	夜あそび	健康	家のまはり お巡りさん
11 月	御大典	緊縮	交通安全デー 僕のくせ	お巡りさん
12 月	自分のもの	緊縮 身じまひ	僕のくせ	(教科書の徳目本位)
1 月	お小遣	身じまひ	口答	學校よさやうなら
2 月	御飯の時	(教科書の徳目本位)	あだな	學校よさやうなら
3 月	電話	復興祭(御巡幸)	(教科書の徳目本位)	學校よさやうなら

んをしちゃわるいからやめよう」などと書いている（前掲第4集所収論文，p. 56）。記録が終わると相互学習がなされる。「児童の具体的な問題を相互で批判し、吟味する」のである（前掲『小学校』昭和6年4月所収論文，p. 64）。実行もノートに記録させ、子どもは「僕はこの間しょんべんを道でしようと思ったが修身の小便のことを思ってやめて家へ行ってしたからいい」といった文を書いている（前掲第4集所収論文，p. 57）。また文ではなく、表を作り、実行の結果を点検するといった事をしている子どももいる（同p. 58）。感想は「事実あったことの感想又は題材に関係した資料の蒐集 研究等」である。ここで新聞等が利用されたり、或いは「各自のもっとも気分のよい睡眠時間」をはかる（4年「夜遊び」の例）事がなされたりしている（同p. 59）。また「水道の学習に於いて25名の子どもは村山貯水地まで行き、東京中の水道事業の大略が調べられ」た（前掲『小学校』昭和5年12月所収論文，p. 154）。「感想は題材を中心とする全我活動の所産である」。「感想」において「児童が相互にはげまし、競争と共同をもつて更に価値の高い道徳行為へとその歩みをつづける」（前掲『小学校』昭和5年4月所収論文，p. 154）事が期待されている。ついで「比較は実行しつつ実行を普遍化し概念化してゆくものであり、ここに教科書が活用される」（前掲書，p. 5）。「比較」においては子どもは既成の価値概念に自己の思考を一致させる事を期待されており、ここにも理想については疑問とする事なく、いかに子どもを一定の方向に水路ずけていくか、に自己の課題を限定している教師の姿が現れている。「反省と実行とをもととして、教科書の徳目に比較をさせてゆく」（前掲『小学校』昭和6年4月所収論文，p. 64）とは、例えば、子どもが「みかんのかわばなのかわ又はびんや広告をすてたんづばをはき小便をしその他はなみやふくろをすてるのはわるいことである。これらは公民の務にあたると思う。なぜかという、公民の務は郷里を愛し市役所をたて学校をたて道を造り橋をかけ税を進んでおさめ教育土木かんぎょうなどのしごとをすることである。又ふうぞくをよくすることである。それでその中の郷里をあいすることにあたります。かみななどをちらかさないからです」（前掲第4集所収論文，p. 58）と書いたりする事である。ここにおいて子供は教科書を「概念構成」や「実践の方法」の際に使用し、教科書の「人物を御手本」とする（前掲『小学校』昭和6年4月所収論文，p. 64）。こうした学

習の過程は自然に生まれたものであると彼は言う。

「何れも学習の発展が必然的にかくさせたのである。最初の歩みは反省のみであった。それは実行にまで移り一段の進歩をしたのである。そこから感想が生まれ比較が生まれて来た」（前掲『小学校』昭和5年12月所収論文，p. 154）。こうした学習により、教科書の徳目をどの程度取り扱うかという事に関しては、彼は徳目整理表なるものを作り、まだ取り扱っていないのは、適当な時に徳目中心の学習をさせている（前掲書，p. 118）。彼は事物を題材とする事について「児童が社会的なる自己を意識するには物から入ればよい」（前掲書，p. 182）と述べて、子どもの思考の特性を把握している。また修身学習において子どもに文を多く書かせているので、彼は、そこに表現されている子どもの思考・感情等の特質を把握する事も試みている（「道徳的立場より見たる児童の生活事実」第5集，昭和6年11月）。

昭和5年7～9月に行われた「水道」（6年）の学習の実際を述べてみよう（「事実立つ修身学習」『小学校』昭和7年3月）。これは、猛烈な暑さの中で、子ども達の教室のある三階には、水があがって来ず、「何ぜ水が出ないか」を子どもが問題にしたところから始まったものである。一人の子どもが新聞の記事について話をし、別の子どもが市が配ったピラを持ってきて、クラスで説明している。その子どものノートの感想は、「どれだけ水をつかうかということがわかった」というだけのものだったので、教師は校内18ヵ所の水飲場の観察をさせる。子どもは水道栓をあげたままにしておしゃべりしている姿を見たりして「こんなに水をむだにするのはいけないと思いました」とノートに書いたりしている。そして相互学習においては、ポスターを描く事になり、それが水飲場に貼られた。その他に子どもは家や近所の人々の水に関わる行動については感想を述べたりし、その中に「僕のうちはこないだまでメートルでなかったのうちの人々は水をむだにしていたので僕はいちいちとめていた」というのがあり、そこで教師は「水の単調な節約学習」から「水道を通して社会の存在事実、それは水道を中心とする社会の組織を児童に観察させ発見させ」る事へと学習の方向を見出す。夏休みをはさんで、9月に25名の子どもが貯水地へ見学に出かける。そこで説明を聞き、相互学習では、そこから市内各戸に来るまでを図解した。そして水曜が学校と家庭の水道掃除日とされ、子どもは掃除をし、例によってその感想を綴っている。またこの学習の過程

において、子どもは教科書の徳目（儉約、衛生、謝恩、主婦の務）との関連づけをしている。

カリキュラムについては「児童性・地方性・時代性・社会性・国民性」から考えるべきとしている。「児童性によって学習の範囲と内容と現代人として何が必要かが決定される。」「社会性によっては、公民としての生活と、国際的な生活とが決定される。」また「国民性とは日本精神を見たものである」（前掲『小学校』昭和6年4月所収論文、p. 63）。児童性に関わる報告としては、入学当初の学習題材「オウチ」は「入学当初の児童の自由画に表れたる内容を統計し、そこから児童の総意を見た」ところから取り上げられた、という事がある（前掲新教育協会編書、p. 258）。題材の選定のレベルで彼が子どもの自然な興味をできる限り生かそうとしているところに、戦前における新教育実践の意義を見る事ができる。

『日本師道と学校訓育』では、国家の要請に応える人間形成という側面が一層濃厚である。それは次のような発言に集約されて現れている。即ち「学校自治会の根本精神は学校奉仕でなければならぬ。……報恩・感謝・奉仕の自治会は、学校の命を奉じ、その形のない所に形を見、声のない所に声を聞いて、自ら自己を治めて学校の意に添うようにするものでなければならぬ」（p. 178）。ここには自己が主体的に自己を無としていく事をもって理想とするという考えが表明されている。先に述べたように、これは矛盾である。精神分裂病の発症についての理論化を試みたベイトソンは、ダブル・バインドの状況についての説明で、禅の修業に同様の事態に直面させる事が含まれている事を例示しており（『精神と自然』下巻、88年）、彼としては伝統的な日本の修業観にのっとったものとして主張しているのかもしれない。

ここに、新教育社会学の潮流に、解釈学的アプローチとして相互作用論がある。その立場で観察された幼児教育の現実には、児童中心主義が、子どもの主体性を尊重しているのではなく、むしろ、教師や母親の考える「よい子」像へと子どもを型づけけるイデオロギーとして機能しているという事を明らかにした（キング『幼児教育の理想と現実』84年）。しかし、既にみたように、奈良女高師付小においても、児童中心主義は、主義としても貫徹されず、子どもが到達すべき価値を前提し、子どもにそうした価値を自発的に構成させるようなものだったが、奈良靖規の場合には、価値への型づけは、一層強烈に意識されており、まさに注入によっては、子どもを国家の期待する人間へと

形成できない現状への批判から発想されているものである。彼の言によれば、「注入による教育は一の幼稚なる教育法である」（「事実立つ修身学習」『小学校』昭和7年3月、p. 46）。支配的教育に対してこのような批判をするだけの批判意識の欠如した土壌に、児童中心主義が成育する筈もないという事であろう。奈良女高師付小の教師達の中には、教科書についても、一定の批判意識をもつ者もあり、しかし、文部当局との軋轢を回避する為に、なるべく不自然でない形で教科書を取り扱おうとしていたようである（富士小の教師にも教科書を疑問視する者がいた）が、彼は、「修身学の教科書の地位は児童が価値を求めて伸びてゆく一環境である。それは重要にして必要なる価値の体系化したものである」（同）と述べて価値について全く批判を持たない。

教育改造が国家的課題となった昭和10年代には、新教育協会も教育改造を日本精神にもとづくものとして考えるような状況であった。昭和12年刊行の同会編『教育革新 日本教育の改造』はそうした変化を示している書であるが、そこに「低学年教科課程の研究」を発表した奈良靖規は、これまで述べてきた「題材」を意義づけざるしかたを、より学問的なよそおいをもって述べようとしている。教科課程の内容を考える際に彼は、図（図(2)）を示して説明する。道学は「道義精神を闡明したものであって、その精華は実に日本儒教である」。また「芸学とは科学工作に関係したものである」「芸学は実に洋学を代表する」（p. 250）。こうして神道がもっとも中心的位置を占めて内容が考えられているのである。

図（2）



小林節蔵の場合——著書に『皇道教育の実践』（昭和11年）『国民学校の実践体制』（昭和15年）

『国民学校学級錬成の新形態』（昭和17年、『錬成行の学級経営』の改訂増補、）等がある。

『実際の理論化』第5集（昭和6年11月）に小学校入学直後からの子どもの様子を詳しく述べている。子どもに自由な表現活動をさせると、お花見についての絵や文、また算術に関する文等が書かれた。そこで子どもの花見の絵・文と関わらせて国語教科書の「ハナ」を取り扱う。4月21日には浅草観音を見学にでかけている。26日には「天長節」について書いた子どもがいたので、翌日にはその絵・文を示して「天長節」について説明している。5月1日には五月人形について指導している。2日には学校の鯉のぼりがあげられた。30日に子どもが国語の「サルカニカッセン」の芝居をやろうと提案している。奈良女高師付小と異なり、子ども・教師双方に教科書が位置ずいていると言えよう。

彼が『実際の理論化』に発表している題材には、こんにちの社会科の実践記録として読んでも通用するようなものが多い¹⁾。第7集には「オヒナサマ」（1年）と乗り物（2年）、第8集には通信（3年、1年の時には郵便局を取り上げた）と近畿地方の大風害（4年）、第9集には下水道（同）についての実践記録が載せられている。

「オヒナサマ」は、雛祭が近づき、都会の子どもは、店の宣伝等もあり、自ずと関心を寄せて、共同題材として選定された。各自の学習範囲を定め、計画し、材料を集めるが、うまく進まないの、近所の店やデパートに観察に行き、人形の種類・値段・名称等を聞き、作業に取りかかる。しかしまだ調べが不十分な点があったりして、何度も出かけたという。作業は、雛段を作るグループ（12人）・人形の飾り方や名前を調べるグループ（9人）・道具を作るグループ（5人）・劇を作るグループ（8人）・供え物を調べるグループ（5人）に分かれ、絵に描き、その絵をボール紙に貼って立つようにした物を作ったり、調べた結果を図表化している。子どもにお供え物のアラレ等を持って来させ、皆で食べ、お話を会をし、ゴッコをして楽しんでもいる。共同題材の選定と学習の計画は2月22日になされ、3月2日には子どもの作った童謡をもとに、雛祭とは何かについて教師が簡単に説明し、翌3日には、午後に学級学芸会を開き、父母に来てもらって今までに作製したものを発表している。子どもが調べたものの中には、「おひなさまのねだん」を棒グラフにしたものや、アラレの値段を調べたもの等がある。父母を招いての学級会という事に関しては、『新教育研究』

昭和10年2月号の「生活指導の学級経営」で「家庭との共同」について述べて「家庭に於ける児童直接事実を学習材として取入れると同時に家庭に生活題材や、学習法を示し、又日常の学習を父母の参観する機会を与へ、それに対する感想を聞き、その希望を入れ、懇談し、協力し、進んで学童の福利を図る為に相互扶助をし、専門的教育ある父母には時々学習の助力を請い一般授業の補導等に対して、進んで協力する様にしたい」（p. 35）と述べており、彼の学級では父母の会ができていると言う事である。

乗り物の学習は、「暑さを防ぐ」の学習の発展として設定された。「暑さを防ぐ」では衣食住の原材料が何処から来るかを学習し、また夏休みに旅行した子どももいたし、秋の果物の学習においても交通機関が関わっていた。そこで教師は自転車を教室に運んで、分解と組立を通して部分の名称・働きを教えた。ついで各種の交通機関を調べ、実際に切符を買ったりしてみた。子どもは綴り方を書き、路線図を書き、運賃表を作って何処から何処まで何人で幾らか、といった問題を作ったりしている。また玩具・絵本・手工品等を運搬するという遊びも喜んで行なっている。ごっこは汽車・駅等を作って広い運動場で旅行をまねるという形でも行なわれた。こうした学習の結果として子どもが何を理解したかを知らうとして、教師は次のような問題を出している。1. 乗物を人はどんなになりたいと思ってつくったでしょうか。2. 乗物が出来たのでどんなべんりがあるか。2. について子どもは、お金がかからない、一日か二日ではいける、等答えている。また一日おいた次の日には修身と関わらせて、乗りおりの時の注意を取り扱っている。まず教師がどんな問題からやっていきましょう、という、一人の子どもが答える、それに対して他の子どもがどうしてそれがいけないのか、と問う、それに答えられないでいると、他の子どもが答えるといった形で進んでいる。途中で議論が混乱すると、教師が修身教科書風の説明を加えている。また子どもの発言について、……が「言った事に善いところがあるが、其れはどこだろう」といった介入もしている。1時間の終わりに教師は「次には乗物へ乗ってからの注意について調べたり考へたりして来て下さい」と課題を出している。その課題に取り組んだ翌日の学習では、子ども達の討論のあと、修身の教科書と関連させて「キマリヨクセヨ」等の徳目を説明し、読み方の教科書を復習し、関連する課を新らしく学習し、算術で、千以下の数を用いた問題を作る

ように指導している。この乗り物の学習では「乗物学習作業計画表」なるものが作られている。それは時間表・材料集め・運賃表・駅名図・算術・機械・運搬・手工・綴方・童謡・図画・遊戯・作曲・種類（乗物）の枠があり、一人一人の子どもが予定を行なった・行なわなかった・共同で行なった等を符号で記するようにしたものである。

「通信」の学習では4年という学年段階もあるのだがこれまで述べてきた学習の様相と比べると、子どもが自主的に学習している度合いが強いようである。共同題材として選定された後、題材の調査範囲を相談し、学習計画表を作製、グループを組織する。そして、その発表の順番を協議して発表という過程を取る。発表には、郵便ごっこ等も含まれているが、その展開は教師によると教科書の影響を一部受けていると言う。教師も修身の教科書と関連させて「通信の凡てに対して官民共同すべきことを指導した」(p. 172) りしている。観察は個人的に何度もするというように、子どもが自己の関心に従って学習を進展させている様相が窺える。

「近畿地方大風害」の学習は、時事問題を対象としている点でユニークである。「構成」においては慰問文や教科書を送る等の活動がなされている。その他に子どもの自主的な活動として、有志が放課後街頭で義援金を集めるという事もあった。これは警官の注意により、後に寄付金募集許可願を出して、正式の許可を得て続行された。教師によると、この学習は今までの受け身の学習とは異なり積極的だった、という。先に引用した「生活指導の学級経営」においてでは「社会的行事への参加」として「社会の一員として自覚的に行動する態度を指導すべき」と述べており、社会的関心を発達させるような学習指導を試みていると言える。

彼の指導する学習過程は、大体において、どの題材においても同様であるが、しかし、同じ学習過程の名で呼ばれていても、かなり異なる学習活動が行われたりしている。題材の選定の後に「直観」または「観察」がまずなされ、その整理が「作業」または「構成」という名で呼ばれている。そして結果が「発表」される。整理と発表が学年段階によって少しずつ相違する。低学年であれば、作業は純然たる構成活動が主であるが、学年が上がるにつれて道徳的反省をさせる、「比較」として歴史的・地理的条件の異なる諸地域・諸国をとりあげさせる等がなされている。また「発表」では慰問文を書いて送る、自然災害に対する共同防

御の歴史的発展を理解させる、等もなされており、学習のまとめとして、実践的・理論的なまとめをつける段階という意味も含まれているようである。

以上に述べたような実践について彼が理論化して述べているところを「生活指導の学級経営」から纏めてみる。題材は、全く自由な場合は個人的に、或いは関心を共有するグループで選定する。共同の題材を選定しようとする場合は、グループや学級単位である。共同題材の場合には研究法の部面で自由であったり、共同の仕事の一部を分担するという事になる。観察（お調べ）は「自然——山、川、海、土地、気候、温度、動物、植物、鉱物、天体、気象（自然より生命保護と養護を学ぶ、社会——家庭、学校、街頭、都土、国家、国際（社会への順応を学ぶ）労働——現在及び過去の人類の環境に対する価値生産の過程と、文化の発展を見させ、その陶冶価値の批判をさせる（自己陶冶と文化創造を学ぶ）」にわたる事が考えられている。先に引用した新教育協会編書の中で、彼は奈良女高師付小に見られるような学習題材を7種に区分する仕方は複雑すぎ、また、「直接生活要求なる衣・食・住の部面が余りに軽く取扱れてる」。それに対して「デクロリーメソッドの食物・保護・防禦・労働及びコンプレックスシステムの自然・社会・労働と云う分け方が参考になる」（「八年制新教科課程案」p. 320）と述べているところから、こうした考えの源を理解しえよう¹²⁾。比較（発表）は、「他郷土（自己の郷土と他の市町村等との比較により、自己の郷土の性格を把持させる。）題目の四季による変化の比較、題目の歴史的発展の各時期を見させる。学習作業総括表より吟味して学習の普遍性を求める。自己の創作部面と他人のものと比較研究をする（工夫、技術、研究法等）教科書との縦横の関連」である。構成は「集団全体の参加を意味する文化の理論と形態的構成を指導す。文化再建の立場から社会に働きかける。児童文化への社会文化の還元化（遊戯姿態）を構成す」と述べている（pp. 39～40）。合科学習による偏りをなくす為にカリキュラム構成の四方面として、保健・経済・作業・自治が考えられている¹³⁾。保健は食物、養護、自然よりの生命保護、危険よりの防御、休養、治療、衛生、体育である。経済は「植物果樹の農園経営、植物の飼育、学校売店、職業生活、産業組合組織への訓練」である。作業は「郷土展覧会、図書新聞の発行、基本科（算術、読方等）の学習、地理的及至理科学的な自然観察、文化史の研究、一般芸術表

現」である。自治は「学級及び学校の自治会、修養、余暇生活、交通安全デー、防火デー等への催し参加、学校、警察、公民訓練政治への理解、宗教的情操陶冶」である。これに自己・自然（動物、鉱物、植物、天体）・社会（家庭、学校、街頭、郷土、国家、国際）という環境の三部面とをからみあわせて作業総括表なるものが作製されているが、これについては、前節で述べた。

『学習研究』昭和11年11月号に「合科指導の実際」と題して3年「取入」を指導した記録を載せている。そこには、皇国民錬成教育を先どりしたような姿が見られる。学習へ入る前にまず、禊・祓・凝念をなして心身を清め、学習は「行」・「祈り」・「奉仕」の精神をもってなす、という事が述べられる。「観察」「労作」「比較」「構成」の段階は、それまでと変わらず、内容的にもとりたてて述べるべき事はないが、「実際に理論構成をなして、指導原理を得る」という「構成」の段階では、(4)禊・祓・鎮魂と行と、神嘗祭新嘗祭の行事を通して、天祖の……御神勅及烈聖の詔勅の御精神を徹底し、その趣旨を奉体して生活せしめる（pp. 167）、と述べて、修身書「皇大神宮」と関連させて天皇への感謝の念を起こさしむるように指導していくのである。もっとも彼の実践が全てこうした国家の支配的思想に染めあげられている訳ではない。子どもと生活してきた教師として、彼は、子どもがたてまえや本音を使い分ける様相を知っていて、例えば、戦時体制下での子どもの綴り方「僕のうちの職業」の中で、「僕のうちは靴屋ですが、このごろ皮のとうせいで思うようにしごとが出来ないのでこまっています。僕はそれでこれについておしらべをしました。どうして皮をとう制しなければならぬのかと言うと、兵隊さんたちが、鉄砲の皮や、かばんや、はいのうや、だんやくごうや、はんごうのかわなどにつかうし、軍馬にもつかうからです。……それで、皮のとうせいがあってこまってもしんぼうしなければならぬと思います」についても、「之は学校の教育と言う規範がこうした作品を生み出させているとも思われる」（『国民学校学級錬成の新形態』pp. 122～123）というように、さめた目で見てゐる。これは『皇道教育の実践』で述べられている次のような考えのしからしむところであろう。即ち「個人は社会の所産であり、成員である。彼は全体へ働く事が大きければ大きいだけ、自己の生活価値を実現する事が出来、人格の向上がなし得られる。元々個人の生活興味と云ふものは本質的には民族の歴史的社会的全体の規範から暗々裡

に規定されているので……その興味及構成衝動に出発する人格的活動は社会構成の一員として全体組織へ参加し、その文化価値を実現する」（p. 111）。こうした考え方は新教育家には珍しい。新教育家にしろ、支配階級にしろ、教育万能論が一般的だった。児童の村小の野村芳兵衛は、新教育家にみられる教育万能論を「旧教育」として否定する事に苦しんだのである¹⁴⁾。こうした考えであるので、彼は「児童の社会的『場』」（『国民学校の実践体制』p. 220）を把握しようとして「環境に対する児童の意識の調査」をしている。「家庭」について自分の家が好きか嫌い、その理由、浅草に住みたいか、他に移って住みたいか、その理由、どんな仕事をしたいか、近所の家4軒の職業を知っているか、友人の数、次のもののうち浅草に一番金を儲けさせているものは何か、というものである。彼はこのように、一定の社会環境の下で、子どもがどのように社会的意識を有しているかを明らかにする事から、自己の教育実践を組み立てようとしているようである。こうした考え方であったので、総合教授が話題となった国民学校への教育改造の機運の中で、彼は国民学校においては総合教授が低学年のみに許可されるものであったのに対して、高学年に「社会単位の中心題材」による総合教授を提案¹⁵⁾（同上 p. 563）したりしており、奈良靖規と比べれば社会的関心をより強く有していたと言える。

先に述べたように個人を社会的に規定される存在と捉える彼の考えは、国家が戦争遂行へと一元的に組織されるようになると、寧ろ容易に国家教育の体制に同調する姿勢として結果したようである。富士小は国防国家体制下では、「反故紙、錫箔、鉄屑、木綿ボロ、毛ボロ、その他を蒐集し、その利用や再生の経過等に就て学習し、資源愛護の精神涵養に力めて参っている」（同上 p. 564）のだが、その頃に彼は学習過程中的作業を、「錬成的行によって心身を練る」「『行』作業」（同上 p. 566）として位置づけるようになっているのである。

谷岡市太郎の場合——『実際の理論化』第7集（昭和8年）「スチーム・エンジンを中心とする合科学習」には、彼の実践の歴史が述べられているので、公立校の教師が、どのように画一的教授から脱して子ども中心的授業を実現しようとしたかを知る事ができる。彼はまず、「教材の作業化による理解」とでも言いうる試みをした。これは教材は従来のままに固定し、理解を容易ならしめる為に作業を取り入れたものである。次に「玩具

や遊戯の学習」を試みた。自分で玩具等を作れば理屈が考えられるという事で、玩具を製作させたりしたのだが、「単なる遊びに終始して、児童の王国を築いた」に過ぎなかったと反省している。次に試みた「郷土事物による作業学習」は市場や商店を見学させ、それを手工や図画に表現させるといったものだったが、彼は「子どもにとってはそれだけの断片に過ぎない」と言う。「外から色々つながりをつけて学習を発展させても、成程熱心に学習活動をやっている様に思はれるかも知れんが、何時も同じどうどうめぐりの形式を繰り返す」⁶⁾。富士小の実践は大体こうしたものだったが、彼はそれに批判的になってしまっている。又これは奈良女高師付小の実践について、同校の教師池田小菊が批判していた事でもあった。彼は「児童自らが、自らの問題を発展させるのはどうしたらよいか。それは児童の興味によって行はれる第4の製造の教育であらねばならぬ」と言う。それは「製造プロセスを通した合科の世界」を目ざすものであって、「生産主義の教育とは目的に於て異なる」(p. 119)。「この方法は……具体的な調査から抽象的に概念へ進むといふ点」でも異なる(『生活学校 富士の教育』p. 263)。彼は4年の「機械工作の学習」について『生活学校 富士の教育』で報告している。これは10日間の夏期特別施設(自由な組織・自由な材料・自由な方法による学習を行なう、参加者を募集する)で行われたものである。この施設では4年以上には習字部等13部ある中で、彼は理科部を担当し「スチーム・ボート」を製作する事にした。参加者は彼の担任している学級から10名、他の学級の4年が22名、6年男子が4名(計36名の内女子は10名)、その他に彼が6年間担任し、現在中等学校4年に在学中の4名に補助者として参加してもらっている。21日の開設時には子どもを三組に編成し、文庫から関連読み物を探し出して読ませたり、理科室で模型等を自由に操作させたりしている。翌22日、上野の科学博物館へ見学に行く、ここでは子どもの興味のおもむくままに、当面の工作に関連するかどうかは問題とせずに見学させている。25日から工作を開始したが、それまでは、デパートで買ったボートを見せて、材料を準備する事にあてている。工作中、全員に仕事がゆきわたらない時には、勝手に遊び回る子どももいたが、3人は夜8時過ぎまで夢中で仕事をしていた、という。教師は「興味の持続は時間を超越するものと見える」と驚いている。一応出来あがって池に浮かべてみると安定がよくなかったりするので、デパー

トで買った模型を標準に工図を作成し、やり直しにかかる、この時も15名が8時まで仕事をした。27日完成、池に浮かべると完全に動いて、子ども達から歓声が上がった。翌日はエナメルを塗る等装飾に努力し、29日には写真等に撮り、30日の全校発表会で操作して見せ、経過を発表した(pp. 263~267)。彼はボートの製作で一度失敗した後、正確である事の必要性に気づいて工図を書くという場面で、子どもはこうした過程で工図の大切さが分かったと述べており、デューイのなす事によって学ぶの考えと同様である。彼はこの他に4年の合科学習として楽器を取り上げているが、この場合も、ハーモニカの合奏から始め、ついで横笛を作成している。この場合製作は本来的には、子どもが理科学的な原理を理解する事になるものとして導入されているのだが、かならずしもそうした理解に関わる事を展開する事ができず、先の引用のように単なる遊びに終始したようである(p. 268)

彼は『実際の理論化』第5集(昭和6年11月)に「生活発展と環境組織」と題する論文を載せており、その中で、子どもの「自然的発展段階」について「尋常1・2年(幼学年)遊戯期 同3・4年(中学年)遊戯作業期 同5年・6年(高学年)作業期(職業指導)」(p. 4)としており、また「生活単元の学習として子供のとる態度を其の自然的な姿に於て把握すると 1. 科学的 2. ゴッコ(遊戯的) 3. 作業的 4. 体育的の四つになると思ふ」(p. 5)と述べている。そしてこの学習態度は、奈良女高師付小の中合科の考えとは相違する(奈良女高師付小の場合、お話しが独立していた)が、子どもの自然な姿を見ると、お話しを学習態度とするのは適当ではない、と主張している。彼は奈良靖規・小林節蔵と比較すると、子どもの自然な姿を見出そうとする面がより強い。それは逆に言えば、国家の教育意志に沿う面があまり見られないという事である。

彼は富士小の教師の中では、最もデューイ的考えに親しんでいるようである。先にみた実践は、デューイ的のなす事によって学ぶとみる事ができるものであるし、また次のようにも述べられている。「真の教材研究は子どもの生活事実、学習事実を凝視して、来るべき子供の理想方向を感得する事であらねばならぬ。……道徳の根本原型を究明してから生活がはじめられ、指導が行はれるのではない」(『生活の発展による修身教育』『小学校』昭和5年1月、p. 113)。この考えはデューイの影響を受けながら、客観的価値を前提するに致っ

た木下竹次を意識して述べているとも受け取れる。学習組織については、1週間6時を合科学習にあって、調査研究4時、表現製作6時、遊戯4時、発表談話4時を一つのサイクルとしている（『『正月』の合科学習』『教育論叢』31巻1号、pp. 123～124）。教師や教科書を位置づける仕方も奈良靖規・小林節蔵とはちがっている。即ち「教科書なり教師なりは彼等の求めによって有効なる環境の用をなさしめなければならぬ」（『小学校』所収論文、p. 118）と言う。教師も教科書も子どもの求めに応じて利用さるべきものというのもまたデュイ的考えである。「正月」をテーマとした合科学習では、年賀状を取り上げる事で「『父』なる社会的機能を知る」（p. 115）事になるし、何処から来たかをみる事で自然的に地理を学習する事になると述べている。社会的事象の取り上げ方によって、子どもの関心を広げる事ができ、事実を捉える事で子どもがなんらかの考えを持つにいたるだろうという考えは当時として珍しく教育の本質をよく踏まえた論と言える。

Ⅲ. 各教科の実践

国史や修身等各教科の実践で、前節で取り上げた教師以外の教師による実践をここでは取り上げる⁷⁾。

『実際の理論化』第4集（昭和5年11月）に江口熊男「国史学習の展開」が載っている。彼は討論式学習を展開しようとしている。その場合に彼は、「1. 人物の活動は常に道德の標準から討論させる。2. 教師は常に修身科との連絡を図り、史実中教訓的の材料を重視す。3. 人物の幼年時代の不幸困難に遭遇した話等を附説して児童の情操操治をなす。4. 因果関係を明白にさせる」（p. 125）を留意点としていて、当時における「学問としての国史」と「教育としての国史」という考えを前提にしている。「尋常科では科学的の批判よりも道德的の批判でよいと思うのである。即ち児童の英雄崇拜心を利用して其の信仰生活から何物かを抽出す所に主なる価値」が「見出」（同 p. 128）されると考えるのである。具体的な授業の様子は述べられていないので、子ども達がどのような討論を展開したかを知る事はできない。教師の意図の面だけで批判するという事になるが、要するに公立の富士小には、新教育を試みる場合において、それが国家の教育意志と齟齬する事になるのではないかと等と考えたりする事がなかった教師がいたという事は言えそうである。

『実際の理論化』第6集（昭和7年11月）には

同人が「児童の国史教育」を報告している。これは、第4集の論文とは異なり、子どもの学習の様相などがある程度分かるように書かれている。その学習過程は、まず「問題構成」として、教科書を読み、疑問や重要問題を持たせる、教師はそれを板書したり、発表させたりして、他の子どもが参考にする事ができるようにしている。その問題解決が独自学習としてなされる。問題は、目的（「和親条約及び通商条約を結びながら何故攘夷をやったか」）・方法（「如何にして討幕運動がなされたか」）・原因（「朝廷の御威光が高まった原因」）・結果（「長州征伐の結果は募集に如何なる影響を与えたか」）・を追及するものであったり、実証を求めるもの（「孝明天皇の御性質が剛毅であらせられた点は如何なる点でわかるか」）であったり、批判を求めるもの（「伊井直弼があの時通商条約を結んだのはよいか悪いか」）であったりする（pp. 83～84）。教科書を用いて学習する以上、当然と言えば当然だが、これらの問題はまさに「教育としての国史」の路線に沿うたものである。これらについて相互学習が展開される。攘夷論者と開港論者のどちらが正しいかという問題に関しては、「僕は開港がよいと思う。何故なら日本の国の品物が外国に売れるようになると産業が発達して来て日本が早く金持になれるから」という意見がでたり、「日本には大和魂があります。我が国を馬鹿にしたから国を愛する為外国人を追払ふとしたのだから勇気があり、よいと思ふ」と述べたりしているが、各自が勝手に論を表明していて、相互に論をやりとりするといった展開にはなっていない。そうした意見表明の後に教師が「開港論者は国の発展を早くしようとしたし、攘夷論者は国の危険を防がふとしたのであるから、当時としては正否の判定を下されぬ、愛国の熱情には変りはないと思ふ」と述べて結論としている（pp. 84～85）。また発表の合間に教師は適当と思われるところで、介入したりしており、全体として教師の指導性の強くでた授業である。

『実際の理論化』第4集の平松トキ「自発問題による国史学習について」をみてみよう。これも学習過程としては、前者の場合と余り変わらない。独自学習として教科書を読み、問題を構成し、それについて研究する、その際に図・表等を製作する場合もある。ついで、相互学習として、話しあいによって発表児童が定められ、その児童が問題を説明し、研究成果を発表する、それに対して他の児童がつけくわえ、訂正・質問等をする。こうして問題を協同的に解決し、感想批判を話しあう。

最後にまた独自学習として学習の反省をする。こうした過程で、教師は、学習価値のある問題が構成されるよう指導する。例えば、「秀吉は木下藤吉郎と名のり、信長の部下となって天下の乱をどんなにして平らげたか また秀吉の性質がどんなに関係してあるか」という問題に対しては、「仕事や事業はその人の個性の表現であるから、秀吉の事業とその性質を結ぶところは、この問題のよいところだ」というように価値づけている (p. 137)。同人は、第7集 (昭和8年) にも「国史科学習指導私見」を載せている。そこでは国史学習が始まったばかりの段階において、学習において一番大事な事が何かを教師が聞いた時の子どもの答えが総じて「天皇が人民をお可愛がりになったこと」といった単純なものだったのが、学習の展開につれて、「後三条天皇はどんなことに気をおつけになって政治をとられたか」というように「御人物の国史的意味がはっきり現れた問題」になった事が指導の成果として述べられている (pp. 92~93)。子どものノートには、「私は聖徳太子の十七条の憲法は自治会の問題の様だと思います。こういうことを定めて世の中をよくすることは、自治会で学校をよくしたり、組をよくしたりするのに同じだと思います」 (p. 94) というように、直接的に自分との関わりを述べているのが、目につく。奈良女高師付小の場合、子どもは史実を自力で構成し、自分もそういう人間になりたい、という感想を付け加えて、大人がそのように考えてほしい事を察して優等生的に答えていた。それと比較すると、富士小の子どもは史実の中から教訓を見出すというよりも、史実と修身科の徳目とを適当に結びつけていると言えよう。

『実際の理論化』第8集 (昭和9年11月) の勝長澄「合科学習に於ける郷土」を見てみよう。この論文から、郷土的学習が1年からどのように展開されているかを知る事ができる。1年では、「ワタシノウチトガクカウ」「オミセゴッコ」「クワンノンサマ」、2年で「私共の町」「雷門」「公園」、3年で「道路」「私共の町」「隅田川」、4年で「浅草の学習」が取り上げられている (p. 98)。4年の学習が詳しく報告されているが、それを見ると郷土調査事項が網羅されていて、焦点を何処にあわせるかといった事は考慮されていない。即ち、1. 人口・戸数・面積 2. 学校・図書館 3. 区分 4. 川・橋 5. 交通 6. 警察署・交番・消防署 7. 郵便局 8. 病院 9. 活動・芝居 10. 公園 11. 商工業 12. 神社 13. 寺 14. 名所旧跡 15. 区役所 16. 通路

17. 浴場、である (pp. 101~109)。これらについて、子どもは分担して調べ、文・図表・地図等に表現し、発表する。整理として学習結果についての感想を記して、次に大東京が学習される事になる。郷土学習に関しては、郷土教育連盟が『郷土学習指導方案』(昭和7年)を出版しており、網羅的郷土学習に対して批判もなされていたが、そういった状況は、この実践から窺う事はできない。

おわりに

奈良女高師付小の教育実践に影響されて、公立小で展開された教育改造の動きを紹介してきた。ここで、そうした努力の意味するところを明らかにしたい。

とうぜんの事ながら、個々の教師がその個性に応じて実践を展開していた。合科学習にしろ、各教科の学習にしろ、奈良女高師付小に学んだような、独自・相互学習、調査・表現・発表といった学習の様式・過程は共通に実践されていても、そこで実現されていく事がらは教師の個性を反映している。その事は公開授業を参観した上田庄三郎が述べていたし、又実践記録を紹介する中で述べてきた。奈良靖規はいわば精神教育の趣きをもっとも濃く有した実践を展開している。彼は入学後の子どもがどのようなテーマの絵を描くかを統計的に調べたりするように、子どもの実態を把握しようとする姿勢は持っているが、個々の子どもとその子どもの環境とを関連づけて捉えようとする視点は十分ではない。小林節蔵は、子どもを基本的には社会の子どもと捉えて、子どもが社会に目を開くようになる事を意図していたようだが、国家社会の体制が戦争遂行の為の一元的組織に編成されるようになると、それに組み込まれていく。奈良靖規も国家のイデオロギーに疑問を持たないが、昭和10年代の日本の国家の体制の編成がどうあろうと、その思想的体質が日本主義に同調するようなものだった。富士小の教師の中で、もっともデューイ的教育観を有していたのは、谷岡市太郎である。その製造の教育はデューイの occupation に類似して実践されている。各教科の授業は、新教育としての性格は希薄である。

新教育は、まずなによりも子どもの活動性に応えたと言える。谷岡が夏期施設で行った製造の教育では、子どもは時間を忘れて仕事に熱中していた。又2年生が『「先生がいなくなったら出来ません。」と大喜びである』(矢代喜代昭和6年度実践「私の家」『生活学校 富士の教育』p. 243)

という報告もされている。子どもは自主的な学習に満足しているのである。その他、1年生が6月24日に「書いた事のない子どもが文章を生んだ」(谷岡「生活単位による幼学年の学習」『実際の理論化』第4集, p. 29)という事で、従来の教育であれば授業についていけなかったかもしれない子どもに自己表現の機会を提供するものであった。教師はそうした子どもの姿を見るにつけ、子どもの活動性に信頼すべき事を確認していく。即ち「至って自由性が強くて教室にとちこめられることが苦痛」な子ども達こそが「学期が進むに従って却って他の児童よりも仕事をやる」(同「生活発展と環境組織」第5集, p. 7)事に気づいていく。公立校に通う普通の子どもの学校を楽しいものと感じさせる事ができた、と言ってよいだろう。これは大人になってからの回想としてもよく聞かれる事である。旧態依然とした学校に若い教師が持ち込んだ(注で述べたように、これは富士小でも上沼校長が音頭をとる以前に起きた事である)、子ども尊重の新教育は子どもにもはっきりとその良さが受けとめられた(これは東京市業平小の場合だが、昭和7年に教師となり、昭和10年業平小に転任して新教育を実践した教師が、戦後教え子に当時の教育(2年間担任)についての感想を聞いたところ、色々の経験をし、又色々考える機会を持った事がその後の生き方に影響を及ぼした、というように受けとめられている事を知って喜んでいる⁽⁸⁾)。

しかし、活動的な子どもが低学年で合科学習を経験してその活動性を殺される事なく育っても、高学年になると、各教科の学習で見たように国定教科書の内容を自力で納得して受け入れていくようになる。例えば「徳川幕府の朝廷に對し奉る無道な行をうらむと共に今の世にくらべてその頃の朝廷の御苦勞を察し奉る そして御英明な後光明天皇が早くおかくれになり幕府の勢をおさへることが出来なかったのは千秋のうらみである」

(平松トキ「自発問題による国史学習について」第4集, p. 139)というように独自学習のノートに記されている。注入的に教えられるのではなく、自己の考えとして国家のイデオロギーが構成されている。もっともこうした児童ノートが教師の実践記録に遺されるのは、報告すべき(自己の教育の成果として誇るべき)事として教師に意識されている事に過ぎず、教師が望ましいと思わなかった子どもの感想は報告されないだろうから、全ての子どもがこのように国家にとって望ましい思想を示したとも言えないだろう。

上述した事は実践が国家にとっても望ましかったという事である。ところで教育勅語が教育の基本であつたという事は、人間が一人の人間として尊重されるのではなく、国家にとっての貢献度によって評価されるという事である。この事を最もよく示しているのが、障害者に対する所遇であった。そうしたイデオロギーの支配する中で子ども尊重の教育とは、まず何よりも今まで教師のお荷物であったような子どもの尊重でなければならない。そうした点では、ごっこや作業等が行なわれる授業は従来のいわゆる優等性以外の子どもに活躍の場を与え、また教師自身もそうした子どもの活躍に自分の子ども把握を反省したりもしていた。子どもの成長発達という点に関しては、いわば不幸な人間に対する共感の心が芽生えているかどうか、を問題とする事ができよう。しかしその点では、富士小の場合あまりはっきりした叙述を見出す事はできない。小林節蔵の指導した「近畿地方大風害の学習」は、子どもによる題材選定であるなら、評価できるものであるが、「私は之等の点を考慮し、4年児童の第2学期の生活題材として充分な教材内容を持つ偶発的事項であると思って取上げた」(p. 128)とあるので、教師がそれとなく暗示したのか、それとも教師が指導性を発揮したのかは、はっきりしない。

「生活教教育の研究(1)」で述べたように、奈良女高師付小の子ども達も軍隊への慰問金集めをしたが、その場合には教師が全く関与せず、子ども達の自主的決定でなされていた。また金も自分達の労働で作らした。このように子どもが自主的に行動を起こしたのは、当時の社会で子どもの理想像になりやすい軍隊に関する事であったからかもしれない(奈良女高師付小では自分達の身近で起きた近畿地方大風害を子どもも教師も問題としたかどうかの記事を『学習研究』からみつける事はできない)。しかし、金を自分達で作り出して送ろうとしたところに奈良女高師付小の教育の成果を見る事ができる。そしてまた近畿地方の大風害を学習のテーマとしていったところに富士小の教師の社会性を見る事ができる。奈良女高師付小の教師はいわばエリートの教師であり、国家の動向に敏感に反応する、それに対して公立校の教師は自分の担任している子どもの生活環境に、より留意して実践を展開したと言えそうである。

注

- (1) 彼は昭和10年2月号の『新教育研究』「生活指導の学級経営」で、今まで取り上げてきた生活題目を列挙している。1年－ワタクシノウチ、5月ノコヨミ、オミセゴッコ、タベモノ、ナツヤスミノコト、カラダ、クワンノンサマ、トシノクレ、オショウ月、オセック、オメンジョウシキ、2年－春のしごと、私どもの町、公園、夏のおへや、乗物、とり入れ、寒さを防ぐ、お節句、市場、3年－観音様の御開帳、仲見世、道路、梅雨、暑さを防ぐ、震災十周年、通信、仕事場、陸軍記念日、4年－上水道、下水道、卸市場、風水害、職業調べ、である(p.40)。
- (2) もっとも富士小は昭和6年に教科改造案の基準として、奈良女高師付小の考えを採用したと思われる案を考えている(富士小『生活学校 富士の教育』p.196)。
- (3) このカリキュラム構成の四方面は戦後のコア・カリキュラム連盟における三層四領域論との類似が興味深い。四領域として健康・経済・社会(政治)・文化(表現・情緒)が上げられていた。政治と自治を対応させ、文化と作業とを対応させる事もできるから、それであるなら、大体同様な分類により、カリキュラムを構成しようとしていたと言う事ができる。
- (4) 拙稿「郷土教育と生活綴方」『教育の現代史』(79年)所収参照。
- (5) 彼は新教育協会編書の中で、8年制教科課程案を考えており、そこでは、学年の纏まりを、1・2年、3・4・5年、6・7・8年としている。この区切りは奈良女師付小が合科学習を1～3年に位置づけていたのとは相違するが、1・2年とするか、1～3年とするかの違いはあっても、発達段階を考慮する点では同一である。また彼は同書で、学校教育の第一段階には「同一時期に取扱ふ各教科の題材を統一する」(p.331)事を提案しており、これは国民学校教科書編纂の趣意書に述べられて実現したものである。
- (6) 昭和3年上沼と同じ師範学校の専攻科を卒業し、富士小の教師となった上ノ坊仁(明治41年～)は、富士小の実践について戦後回想して「子どもは自主的に自分で仕事をみつけていく、自分でその成果を発表していく……その子どもの発表の過程でどういふことがあるだろうかということとはちっとも追及しない、要ははなやかに発表が行われて、聞いているやつは一生けん命聞いてしゃべるけれども、沈没しているのはいっこうに動かない」と述べている(『教育運動史研究』第12号、80年、p.79)。上ノ坊と谷岡は昭和8年6月成立した日本児童社会学会(機関誌『児童』は9年6月創刊)の会員である(拙稿「1930年代の児童観と児童研究」本紀要第24号第2分冊所収参照)。
- (7) 『生活学校 富士の教育』には、各科の指導方針が載っている。
- (8) 吉野正男「ふたむかし前の生活教育」『生活教育』63年2月。