

岩瀬六郎の生活修身における 「自律と協同の精神」について

本名裕之*・福田 修

A Study on the Moral Education by IWASE Rokurou
— Focused on the Logic and Practice of Autonomy and Cooperation —

HONMYOU Hiroyuki, FUKUDA Osamu

(Received September 28, 2012)

はじめに

2006年に教育基本法が全面改正され、教育の目標の一つとして「自主及び自律の精神を養う」ことが規定された。翌年の学校教育法の一部改正では、それは義務教育の目標として「自主、自律及び協同の精神」を養うことという形で規定されることとなった。バブル経済とその後の長期的な不況のもとで、社会全体のモラルの低下が声高に批判されるようになった。社会全体のことを考えず自分の利益のみを優先させる利己主義的な傾向や、社会を良くしていこうとする真摯な努力が軽視される傾向があるとされ、それが子どもの心に悪影響を与えかねないものとされたのである¹。子どもたちの傾向としては、自己主張が強い半面において、他人の意見に左右されやすく仲間集団の中で過剰に同調しやすいことが指摘されている。また、狭い仲間意識にとらわれた排他的集団性を持ちやすいこと、協同での仕事や集団での仕事を厭う傾向があることが指摘されている²。ここから自律と協同の精神の指導の必要性が説かれることになるのである。

ところで、上述のように、教育基本法の改正で規定された「自主及び自律の精神」は、学校教育法では「自主、自律及び協同の精神」とされ、協同の精神と組み合わされた形となっている。それは、どのように解釈されどのような実践が展開されることが期待されるのであろうか。

1920～30年代に奈良女子高等師範学校附属小学校では、主事木下竹次の主導の下で自律と協同を標榜した教育が展開されていた。訓導岩瀬六郎(1894-1945)は、同校に1926(昭和元)年に赴任して以降15年間にわたり教鞭をとり、実践に基づいた多くの著作を残した。彼の業績の最も重要なものとしては、「生活修身」の理論と実践が挙げられる。生活修身とは「徳目修身及び教科書修身と対立するところのもの³」であり、それまでの修身教育のあり方を否定しようとするものであった。彼によれば、徳目修身や教科書修身は子どもの生活を重視しない知識偏重の教育であって、子どもにとって効果のない教育に過ぎないものであった。教科書に書かれている徳目＝道徳的規範を与えることから始まり、実践の指導をしても「多くは単に実践上の諸注意即ち実践上の諸知識を与ふるだけに止まって大した実績を上げることもなく、真に意志を意志せしめ、実行を実行せしめることに徹底してゐない」とする⁴。「徳目概念に当

*下関市立名稜中学校

てはまる行為をなし得る機会があるならばそれを行はうとする『心掛け』たるに止まる。若し気の毒な人を見たならば慈善を施してやらう。『若し・・・であつたならば・・・しよう。』といふ仮定の上に成り立つ意志」に過ぎないものであり、実践には必ずしもつながらぬものであるとする⁵。それに対して、生活修身は子どもたちの生活上の生きた問題を題材とし、その実践意志の過程を指導して子どもたち「自ら道徳的規範を獲得せしめ、之によつて自ら律せしめん事を期する」ものであつた⁶。子どもたちの実生活上の問題を取り上げて、学級での子どもたちの集団討議を通じてその解決策を探らせ、さらにその実践の過程を指導することによつて、実践につながる道徳性を形成しようとするものであつたのである。

本稿においては、この岩瀬六郎の生活修身の理論と実践を取り上げ、自律と協同の精神がどのように意味づけられ、どのような実践が展開されたのかを明らかにすることを目的とする⁷。そしてそれによつて、現代の「自主、自律及び協同の精神」の形成という目標のもとで、どのような意図でどのような実践が展開されるのかを考えるための素材としたい。

I 自律と協同の精神

自律と協同の精神を形成することは、木下竹次の指導する奈良女子高等師範学校附属小学校の訓導の共通の目標の一つであつた。木下は、1923（大正12）年の『学習原論』において次のように基本的な考え方を述べている。かれは、「個人と社会とは同体二面と見て行く」とし「学習の目的は社会的自己の建設であり社会文化の創造である」とする⁸。そして、「人格の向上は自我の拡張である。・・・自我を拡張することによつて真の自由と協同とを享受することが出来る」として次のように述べている⁹。

自由と協同とが二大原則となつて今後の新社会は建設されるであらう。自由と協同とは表裏の関係がある。社会に於て協同が無くては真の自由は得られ無い。又自由が拘束されて人の自律的活動が無いことになると各自の理性的満足が得られなくて真の協同はできない。自主独立の無い人の協同は外面協同に見えても其実は附和雷同である。協同の精神を基礎として社会に独立的の活動をするると自由の精神は発揮せられ、自由な独立的意志を以て協同的活動に参加すると協同の精神を発揚する。彼の独自学習と相互学習とは其の主とする所を異にして居るが共に自由と協同の精神を養成するものである。されば自我の拡張の生活は人を社会化するものであつて其の根本の性質は没我的のものである。

木下は、今後の社会は自律¹⁰と協同の二大原則が支配する社会となつたとし、それゆゑに子どもたちに自律と協同の精神を形成することでこれからの社会を生きていくことが出来る人間としようとしたのである。

木下は、個人と社会とを一体のものとしてとらえると同時に自律と協同も一体のものとしてとらえている。それは、次のような時代認識と国家観に基づいている。

国際問題、階級問題、婦人問題の如き何れも世界的になつて各国協同して此等の問題を解決せうと云ふ傾向は十分に認められるやうになつた。・・・従来は自分のために他を犠牲にすることは個人に於ても国家に於ても有りがちな事であつた。今尚此の傾向は十分に存して居るが、自分のために他を犠牲にすることの無いやうに現状打破を行はうと云ふ思想も随分発達して来て居る¹¹。

従来の文明は個人主義に立脚した自由競争によつて建設された文明である。此の競争文明も漸く行詰つて今では漸次人道主義に基いた相愛協同の文明に推移し、個人的にも国際的にも此の色彩が濃厚になる傾向がある¹²。

個人や国家の利益を中心とした自由競争によって文明は発達したが、それが20世紀初頭の階級問題の発生や世界大戦の惨禍をもたらすことになり、個人や一国を中心とした社会は行き詰まって協同を中心とした社会に移行するとするのである。

立憲政治の本義は自ら進んで国家百般の政務に参与し国政を円滑に発展させることである。自ら進んで健全な与論を作り立法に参与し行政財政司法にまで関係を及ぼしていく憲政治下の国民は十分に国家思想を有して行動する所の発動的国民でなくてはならぬ。これが我が国に就いて云ふと我が国体の世界無比なる所以を知つて日本帝国の永久の存在を信じ、自分は国家の一員であつて国家と利害休戚を同じうすることを自覚し、国家の権力には絶対に服従し、自他の権利を尊重し、最善の方法によつて国家の生存発展を図つて行かうと云ふ国家的精神が無くてはならぬ。立憲時代の忠義は飽くまで自ら進んで天皇陛下に忠誠を捧げるので無くてはならぬ¹³。

立憲政治は国民個人個人が自発的に政治に参加することによって成り立つものであり、権力に引きずられるのではなく、政治への国民の自律的な協同が必要であるとする。そのためには、個人は国家と共通の目的を持つものとして、国家との一体感を持たなければならないとするのである。

以上の木下の考え方は1930年代には訓練論として発展され、岩瀬六郎ら附属小学校の訓導たちによって実践が展開されていくことになる¹⁴。

岩瀬は木下と同様に個人と社会とは一体のものであるとして次のように述べる。

封建制の社会にあつては、庶民は唯無自覚に社会に隷属し居つた。それがやがて個人の発見となり自由思想の発展と共に、逆に、社会は個人に隷属の形となつた。個人主義的資本主義的社会はかくして発達した。

近代に至つては人間は新に社会を発見した。・・・実に個人と社会とは不即不離一体のものであつて、個人は社会の一員として、始めて生甲斐のある存在であるとの見解に基づく社会である¹⁵。

この個人と社会とを一体のものとして見る立場から、「生活教育は個人の社会的意義を重んずるが故に、その生活指導は常に協同的活動の指導に重点を置く。しかし乍ら、他律盲従の生活は断固として之を排斥する」として、自律と協同の精神が一体でなければならないことの重要性を次のように述べる¹⁶。

協同活動に於て最も大切なるもの自律である。自律なくして真の協同は望まれない。・・・

協同に自律の必要なことは、自治団体の生活、最も大にして最も組織的の社会たる国家の生活等に於て最もよく見られる。国家の政治は支配者の命に之従ふことによつて、最もよく行はれるものではなく、支配者・被支配者がそれぞれによく自己の立場を知つて自律することによつてよく行はれる。我が国の如き、国民の参政権を許されたる国家、御聖徳限りなき皇室を上戴く国家に於ては特に然りである。国民はその本分をよく自覚し、よく自律するところに、我が国の国家的協同・政治的協同は最もよく行はれる。

国民が参政権を持つ国家、特に天皇制国家の国民には他律的に命令に服従することではなく、自律的・主体的に政治に関わり協同していくことが求められるというのである。

社会的共同と自律との自覚は現代教育の偉大なる特質である。個人的自由の思想は今日に於ては全く捨てられた。個人は社会により、社会は個人により、相互的發展をなすものである・・・。その精神は自律的な社会的共同にあるから、訓練の本質を外部的・強制的・他律的なものと見ないで、内部的・自発的・自律的なものと見ることは明である。・・・

国家的統制を外部的、他律的な強制と見て極端なる圧制的の団体的訓練に墮しつつある傾向はいましむべきである¹⁷。

自律的に社会的協同¹⁸を行っていける人間、「社会的人格」を形成する訓練は他律的・強制的な訓練ではなく自律的・自発的な訓練でなければならないとする。

訓練はかく自律的なものであるが、それは固より個人主義的立場に於てするものではなくて、個人の意志を社会の意志に適合せしめるところの社会的なものであり、国民的性格陶冶といふ点から見れば、国家の意志に適合せしめるものでなければならない。自覚的にみづから国家の意志・目的・規制に従はうとするの自律的意志を練成するものでなければならない¹⁹。

そして、その訓練は社会的・国家的な協同を実現するために、個人の意志を社会の意志に適合させ、国家の意志・目的・規制に主体的に従う自律的意志を形成するものでなければならないとするのである。

面白いから勉強する、好きだから勉強する、即ち「したいからする」といふ自然の心理的理由に基づく場合や、或る個人的目的の為にする場合もある。之に反して、「勉強は社会の一員としての自分の本務である」といふやうな深い自覚に基いて「勉強せねばならぬ」義務心から転じて「勉強しよう」と考へる場合もある。前者の場合は全く衝動的若しくは個人主義的であるが、後者の場合は社会的道徳的なものである²⁰。

教育的に、真に価値ありとなし得る自己訓練とは、究極のところ、社会精神によつて自己を律するものでなければならない。「かくあらねばならぬ」といふ社会的義務心に従ふところの社会的自由の訓練であらねばならぬ。・・・「したいからする」といふ立前は、どこまでも「したいからする」のであつて、社会的義務心の「ねばならぬ」には到達せぬ²¹。

子どもの個人的な興味や目的に基づいた自発性の尊重ではなく、社会を目的として社会的義務・社会の意志に主体的に従う「社会的自由」を獲得させる訓練でなければならないのである。

ところで、この個人の意志を社会の意志に適合させる社会的自由の訓練は、既存の社会への単なる適応を目指すものではない。

既成の「存在としての社会」及び「社会の性格」をそのまま完全無欠であるとするれば、個人の意志を訓練して「社会」に適合せしめることだけで訓練の目的は十分に事足りるわけであるが、社会が完全なものでなく、社会それ自身発達して行くべきものであると見るならば、その現社会に適合するやうな個人の性格を陶冶すると共に、社会を発達せしめるに足るやうな個人の性格の陶冶も必要であり、又、自ら発達して止まない社会自身の性格を作つて行くことが必要である。しかしてその発達的な社会の性格を作る為には、社会の性格の構成要素と考へられる個人の性格陶冶と同時に、社会の性格そのものを直接に訓練することも必要なのである²²。

不完全な社会を「創造的に改善して行く²³」個人の性格陶冶が必要であり、社会そのものの発達の性格をも訓練していくことが必要であるとするのである。

以上のことからすると、岩瀬における自律と協同とは、〈社会の一員としての自己を自覚した個人による主体的な協同を通しての社会・国家の発展への貢献〉であると解釈することができる。自律と協同の二つの関係でいえば、〈協同を主眼として自律は協同をより効果的に成立させるためのもの〉と位置づけることが出来る。この立場から、岩瀬は協同を「同一の対象に対して同一の努力的活動をする」協同と「個性実現的活動即協同」の二つに分類し、とくに後

者において自律が要求されるとする²⁴。

個人は社会的生命を発現するの窓である。・・・此の点から見れば人々の協同的活動は畢竟するに、個性的活動にあるといふことが出来る。社会に於ける各職業人が、各々その職業に忠実であることは、期せずして同時に協同的活動であるといふことが出来る。

ところが、協同的活動には、之とは別な方向もある。それは、各自の個性を発揮するのではなくて、全然同一の対象に対して同一の努力的活動をするといふことである。例へば重い車を曳くのに、数人が、全く力を合わせて綱を索くの類である。社会的協同にはかくの如き二つの方面がある。

・・・

自律なくして真の協同は望まれない。他律的に、命唯之従ふの態度で只綱を索くやうなことでは到底真の協同は出来ない。況して、個性實現的活動即協同の場合に於ては、此の理は一層明である。

個人個人がそれぞれの職務を遂行するためには、独立した判断力が必要となる。そして、その職務の成果が単なる個人的な利益になるのみではなく、社会や国家の利益となるようにするためには、個人個人が社会や国家の目的を自覚して、それぞれが職務に応じた立場から社会や国家への貢献の仕方を考えなければならないからである。

II 自律と協同をめざす教育

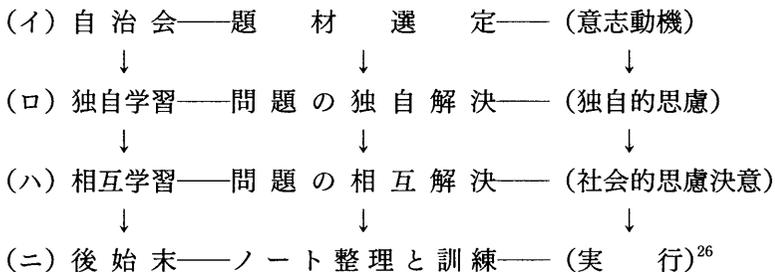
自律と協同をめざす教育の基本的な形態は、木下竹次の提唱した「独自学習」と「相互学習」の組み合わせであり、岩瀬の生活修身もそれに基づいている。

生活教育の学習組織には独自学習と相互学習との二つがある。独自学習は各自の力によつてそれぞれ充分なる学習を仕遂げんとするものであり、相互学習はその結果を相互的に討議し相練磨せんとするものであるが、此の二つが相俟つて自律と協同の態度を教養するものであることはいふまでもない。

・・・

生活教育が社会的協同を重んずるものであるから、勿論生活修身も社会的協同を最も重んずる。生活修身にも又独自学習と相互学習との二つの場面があるが、之は自律と協同とを相関的に活動せしめんとするものである²⁵。

生活修身の具体的な学習組織は以下のとおりである。



子どもたちの朝の自治会において生活上の問題点が発表され、それが学級全体の問題として解決すべき問題であると見なされれば修身の学習題材として決定される。それは学級全体での討議、相互学習にかけられる前に先ず独自学習の形で解決策が個々の子どもによって案出される。「学習法の妙諦は相互学習よりもむしろ独自学習にある。・・・社会的相互的に修養練磨する作用は、個人の自覚、個人独自の修養力如何によつて規制せられるものである」とするよ

うに、独自学習による自律的な思慮が相互学習による社会的思慮の前提となるのである²⁷。独自学習の成果は学級での相互学習にかけられ、討議によって社会的思慮がなされて問題の解決策が社会意志として決定される。それは実践に移されその結果に対して反省がなされることになる。

討議による社会的思慮においては、それが「自律と協同の訓練」となるよう細かな指導上の注意事項が示される。たとえば、「自由に考ふるまをを発表せしめること」が重視される。そして、「自分の欲望を露骨に出す」ことや「頑迷固陋に自説を固執する」ことがあっても、それを禁止や強制によって屈従させたりすることは避けるべきこととされ、「自ら覚らしめ」、「欲望を道徳に承服せしめるやうに」導くことが求められる。また、「自己の発言のみを求めて、他人の説を聴かぬやうのことなき注意をすること」、「協力的な建設的態度をとらしめ、好んで破壊的な態度をとらしめぬこと」などである²⁸。

Ⅲ 尋常科1年第11課「きまりよく」の実践

岩瀬の主張する生活修身においては、子どもたちの現実の生活に視点がおかれる。尋常科1年生を対象とする「きまりよく」の指導計画を見てみよう²⁹。尋常科1年修身第11課「きまりよく」は9月の題材である。夏休みで気がゆるんでいる心をひきしめ、生活態度を見直してこうという目標がたてられる。修身の指導にあたっては、事前に必ず今現在の子どもの現状把握が行われる。これを「生活調査」と呼んでいる。「生活調査」を行うことで、現在の子どもの様子を知ることができ、今足りないもの、指導すべきことが明確になるのである。第11課「きまりよく」の生活調査は次の項目で行われる。

- 1、時々遅刻する子供（第一学期の出席簿により）及びその原因
- 2、夏休中、家庭に於ける規律的生活の一般的情况（夏休中の家庭訪問等によつて）
- 3、集合時に必ずおくれ集るやうなくせのある子供
- 4、物品の整頓の悪い子供

指導計画は次のとおりである。

A 本課指導の方針

夏休の生活の反省から入つて規律生活の方面に関心をもたせ、内心をひきしめると同時に外形の実践を指導し、習慣づくまでその訓練に努める。例話は、劇的な演出に訴へてその趣意を徹底させると同時に作法の練習等をもなさしめる。

B 時間配当

- 第一時 夏休の反省及び集合解散等の訓練
- 第二時 例話の取扱によつて時刻を守るべきことを教へる
- 第三時 例話の演出による種々の指導
- 第四時 規律精神一般化の指導、実践指導

この課において、第一の眼目は夏休みで緩みがちだった生活態度を引き締めるところにある。自らの夏休みの生活を振り返ることから始まり、それをきまり一般へと導く指導がとられる。まず導入として、夏休みの生活態度の反省を行い、さらに現在の集合解散時の態度について振り返りを行う。そして、集合解散等の実際の練習が行われることになる。

(三) 集合解散、教室の出入り等の練習

- 1、右の生活反省に基き
 - イ 速かな集合

- ロ きまりよい教室の出入
- ハ 教室に入ったら直ちに学習の始まるやうな緊張の状態にあるべきこと
- ニ 解散と同時に心機一転元気に遊ぶべきこと

を重ねて注意し、集合と教室の出入と解散とを実地に練習させる。

2、練習の結果に対し、自覚的相互批評を試みさせる。

3、よく出来るまで再三くりかへす。

ここで注目したい点が2つある。一つ目は、練習の結果に対して子どもたち相互で評価することである。教師が子どもたちの上に立ち下を見下ろすような一方的な評価を行うのではなく、子どもたちが対等な立場で評価を下す。他人を評価することは、自分に対してもより厳しい目をもつことになり、子どもたちの中に「自律」の精神を形成させることができる。子どもたちを易きに流れさせない正しい評価の指導もそこではなされるであろう。二つ目は、実際に練習、実践させることである。彼はこれまでの教育の弊害を次のように述べている。

「工夫」の訓練を八釜しくいつても教授では少しも工夫させず、「自律」の訓練に熱中しても学習は少しも自学的にやらせず、いつも受容・注入・服従ばかりの教授であつた。「共同」の訓練を唱へても、共同の作業や共同の学習はやらせなかつた。如何に「自律」の訓練を唱へても、一斉注入の教授法万能では学習に於ける自律の徳の発揮は出来ないではないか³⁰。

彼の教育には教授のあとには実践があり、修身の時間に学習したことは自主的に行動できるように訓練という形で日常生活の中で実践される。

岩瀬の指導過程は、個人の生活態度を見直すという個人指導から入り、それをさらに集団生活へと結びつける工夫をとっている。

(四) 此の頃の登校

- 1、登校が余り早すぎて却つて時間を空費したり校規にそむいたりするものはないか
- 2、遅刻するものはないか
- 3、第一学期に於ける遅刻の状況
- 4、遅刻の癖のあるもの

(五) 団体としての時間の損失

- 1、集合及び教室への入り方のきまりの悪いことは、為に学級全体の損失時間の少なくないこと

・・・

2、ソンシタジカンの表

朝の会や毎時間の授業に遅れた時間を毎日合計して棒グラフで表し、1週間の表にすることを提案している。「団体としての時間の損失」は、次のように指導される。「『学級一分の損失は、六十人の児童ならば六十分即一時間の損失になる、』といふやうな計算に訴へて、その損失の莫大であることに気付かせる」。ここに、彼なりの個人指導と集団指導を結びつける工夫がある。個人が集合に遅れたことが集団全体としての時間の損失につながることを視覚化し、さらにその集団としての損失時間を、集団を個々人の集合体として見た場合に換算してその大きさを実感させようとしている。この指導は、集団の損益に対する個人の持つ意味の大きいことを自覚させて、そこから集団全体の利益に貢献させる意志を育てようとするものであり、個人の自律に基づいた協同の精神の形成をねらったものであるといえよう。

IV 高等科「共同」の実践

1938（昭和13）4月に高等科で行われた「共同」についての実践を見てみよう³¹。この学級は高等科女子の1年生と2年生の複式編制で、4月に各尋常小学校から新たに児童が募集されてつくられた学級である。岩瀬の修身の教育を受けた経験を持つ子どもは一人もおらず、4月第1週2時間の修身は「修身の学び方」として、「修身は、自分の生活問題を捉へて之を解決し、その実行に努めていくべきものであることを教へる」ことに費やされた。その2時間目の授業において、子どもたちに生活上の問題を発表させたところ、「女子にあり易い欠点をまる出しにした友達同志のつかみ合ひ、猜疑、不平、上級下級の権力関係、さうした醜悪面がさらけ出された」。岩瀬は「友だち仲よく」「姉妹の心持」を説話するとともに、当面の問題として学級に「和の精神」を形成する必要性を痛感した。このことから、「共同」についての4時間の修身の授業が展開されることになる。

第1回目の授業の主題は「私たちの和」とされ、目的は「生活に即して和の精神を教へ、その修養動機を起こさせる」ことに置かれた。岩瀬は、「此の四月初以来、学級生活の気持ちはよかつたかどうか」と問いかけ、生活反省を促す。そして、学級で学習することの個人的な目的と共同の目的を尋ね、「共同の目的のために、此の学級で共同の生活をし、共同の学習をしてお互いねり合つて行くのだ」、「その共同の手始めに先づ此の学級を、お互に住みよい学級にしようぢやないか。にらみ合ひや、喧嘩ばかりしてゐては、共同の目的は達せられぬではないか」と問題提起する。教科書第24課「共同」を読ませて自己反省をさせ、学級を楽しい世界にするには「学級の気風がどんなになつたらよいのか」と問いかけて、子どもたちから「怒らない」「わる口いはない」「喧嘩しない」「助け合ふ」などの答えを引き出している。最後に、独自学習の課題として、「一 共同の精神は何のために必要か」「二 自分たちはどんな共同をせねばならぬか」の問題を出して1回目の授業を終えている。

第2回目の主題は「私たちの共同」とされ、その目的は「共同の精神を養ひ和の心を深め、且つそれが自分たちの問題であることを自覚せしめ修身学習態度を訓練づける」ことに置かれた。前回の授業で出された二つの問題についての独自学習の成果を発表させ、それらを家、学校、国家での自分の生活の問題として考えさせる指導がなされた。最後に、「学級を良い立派な学級にすることを考へさせるために、「現在、学級は、どの点がわるいか（問題一）」「どうして、よくするか（問題二）」の二つの独自学習の課題が提示された。

第3回目の主題は「学級をもつとよくするには」である。まず「現在、学級は、どの点がわるいか（問題一）」について、独自学習から「一 みんなが仲が悪い。／二 教室がきたない。／三 整頓が悪い。／四 何だか勉強しにくい。勉強もおくれてゐる。／五 きまりよく出来てゐない。何でも勝手をする子がある。／六 ことばづかひがわるい。／七 欠席や遅刻が多い。／八 小塗板の文字がきたない。」という意見が発表された。これに対する質問応答により、一、二、三、五、六、七は肯定され、四、八についてその原因が「発表相互学習の無秩序、学級図書整理が乱雑」、「書き方や書く内容の工夫不十分」などにあることが「発見」された。この過程を通して、「『学級をもつとよくせねばならぬ。』といふ切望感が具体的内容を以て全児の胸を強く打つた。かうして動機は強められた」と岩瀬は評価する。そして次に、「どうして、よくするか（問題二）」についての意見発表が行われ、「共同する」「勝手なことをやめる」などの意見が出される。これに対して、岩瀬は教科書を読ませて「手分けでする」という方法を「発見」させ、「共同に於ける分業の意義と価値」を説いて討議を誘導する。これにより、子どもたちは、係を作つて全員で分担し、お互いに注意しあうという解決方法に到達する。そ

して最後に、「どんなに係を分けるか、誰をどの係にするかは、先生に一任」と決定した。

第4回目の主題は前回に引き続き「学級をもつとよくするには」であり、授業の目的は、「実行案の決定によつて共同精神の実践意志を鞏固にする」ことに置かれた。岩瀬は、係を「大体時間と場所とによつて」合計14組で構成することとし、1組の人数は2～3人とした。具体的には、「朝の係、修身の係」、「昼の係、先生の机の係、出席簿係」、「夕の係、学級日誌の係」、「読方係、図書係」などである。各係の任務は、あらかじめ担当者に立案させて小塗板に用意させ、討議にかけられた。実行案は大体が原案通りか小修正で承認された。最後に、岩瀬から「係はそれぞれ自己の責任を重んじ、他のものは、それぞれの係の注意や指図に従ひ、係に迷惑をかけぬやう、お互に助け合へば、必ず実績は上る。学級はぐつとよくなる」、「しつかり決心して立派な学級にしよう」と決意指導がなされた。

以上4回の授業の過程を、教師の指導性と子どもたちの自律性に焦点を当てて見てみよう。1回目から3回目の前半までは、「和・共同の精神」の修養への動機づけの指導である。それはほとんど教師による問題提起によって行われている。学級内の子ども同士の対立が解決すべき問題であること、学級で「共同」することが必要であること、そしてその共同するための目的「学級をよい立派な学級にすること」も子ども自身が発見するのではなく、岩瀬が直接的に提示する形となっている。岩瀬の生活修身は、子どもたち自身で自分たちの生活問題を捉えて解決し実行していくものであり、「生活修身の学習題材は児童自ら之を把へることを以て本体とする」ものである³²。この授業の場合は、学級のすべての子どもが岩瀬の生活修身に始めて接する子どもたちであったからか、生活上の問題を自ら捉えて修身の学習題材とする形とはなっていない。子どもたちは、岩瀬の問題提起に応じて学級の問題点とその原因を発見する活動を通じて、学級をより良くしていくという集団の目的を自己のものとするようになるのである。

子どもたちの自律性は、第3回目の後半から4回目の授業における、学級の問題点の解決方法の討議で発揮される。子どもたちは岩瀬の指導をとおして、学級の問題点を解決するための方法として係を作って全員で分担するというやり方を発見している。そして、岩瀬によって与えられた係の任務を立案するという面で自律性を発揮している。ただし、子どもたちは、学級の問題点と原因を把握しながらも、それを解決するために具体的にどのような係を作って分担していくかについては教師に一任している。岩瀬は、学級の子どもたちが岩瀬の生活修身に未熟であるという条件のもとで、係全体の構成を立案することよりも、個々の子どもに与えた係の任務を立案することに自律性を発揮することを求めたのである。これは、子どもたちが岩瀬の自律的な修身学習に不慣れであったということによるものであると同時に、岩瀬の自律と協同の関係についての考え方にも対応したものであると考えられる³³。

前章でみたように、岩瀬は協同活動における自律を重視していた。「自律なくして真の協同は望まれない。他律的に命唯之従ふの態度で只綱を牽くやうなことでは到底真の協同はできない」として、自律のない協同を明確に否定する。そして、協同における自律を「自律的に社会の規制に従ふもの」とし、国民的性格陶冶の観点からは「自覚的にみづから国家の意志・目的・規制に従はうとするの自律的意志を練成するものでなければならない」としている。集団の目的を最も効果的に達成するためには、集団を構成する個人個人が集団の目的を主体的に自己のものとし、自らの役割を自覚して任務に励んで協同することが必要となるのである。岩瀬にとって自律とはそれ自体が目的というよりは、協同をより効果的に行うための手段としてのものであった。このことから岩瀬の修身の指導過程を意味づけると、1回目から3回目の前

半までは、学級内の対立を克服して学級をよくするという集団の目的・意志を提起し、学級の問題点とその原因を子ども達に考えさせることでその集団の目的・意志に従おうとする自律的意志を形成しようとするものであったと見ることができる。集団の目的・意志の形成そのものに自律性を発揮させることは出来なかったが、その目的・意志に自律的に従おうとする意志を形成することは出来たのである。そして、3回目の後半から4回目の授業は、全員に係りを割り当て各自にその任務を立案させることで、集団内で自らに課された任務を遂行する自律的意志を形成しようとするものであったということが出来るであろう。係全体の構成とそれへの個人の配置を立案することに自律性を発揮できなくても、自らに課された任務を自律的に遂行する意志を持つことが出来れば学級の協同は効果的に成立するのである。

おわりに

岩瀬六郎の生活修身における「自律と協同の精神」とは、協同を主眼とし自律は協同をより効果的に成立させるためのものであった。それは、個人の社会的側面を重視する考え方に基づいたものである。社会の成員としての自己を自覚し、社会の目的・利害に自己の目的・利害を一致させて、社会全体の目的・利益のために主体的に貢献する個人となるために必要な精神が、「自律と協同の精神」であった。

その実践は、集団の利害に対して持つ個人の意義を強調することで、集団全体の利益のために貢献しようとする意識を形成しようとするものであった。また、教師による集団の目的・意志の提起に応じて、それを自らのものとし、それに従おうとする自律的意志を形成しようとするものであった。そして、その集団の目的を協同して実現するための役割分担を子どもたちに与え、それを自らのものとして自律的に遂行する意志を形成しようとするものであった。岩瀬は、集団の目的・意志の子どもたち自身による設定や、集団内の役割分担の子どもたち自身による立案と割り振りまでを求めることはしていない。それは、一面においては子どもたちが岩瀬の自律的な修身教育に不慣れであったことによるものであり、また一面においては岩瀬の自律と協同の関係についての考え方にも対応するものでもあったのである。

¹ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』2008（平成20）年、21ページ。

² 同前、42、49、57、58、80ページ。

³ 岩瀬六郎『生活修身原論』明治図書、第3版、1934（昭和9）年（初版1932年）、1ページ。

⁴ 同上、112ページ。

⁵ 同上、119ページ。

⁶ 同上、188ページ。

⁷ 岩瀬六郎に関する主な先行研究は次のものがある。①宮坂哲文『生活指導』朝倉書店、1954年、②小瀬仁作「生活修身の限界」『山梨大学教育学部研究報告』第17号、1966年、③前田賢次「岩瀬六郎の合科学習実践（その1）－『学習問題の発展』を指導する授業組織論を中心に－」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第51巻、第1号、2000年9月、④同「岩瀬六郎の合科学習実践（その2）－『学習問題の発展』を指導する授業組織論を中心に－」、同前、第51巻、第2号、2001年2月、⑤永江由紀子「1930年代奈良女子高等師範学校附属小学校における『訓練』『訓育』の解釈」『教育方法学研究』第33巻、2007年、⑥板橋雅則「岩瀬六郎における『生活修身』の実践史的考察」『関東教育学会紀要』34、2007年。

①は、戦後アメリカのガイダンスの技術を導入することで新たな展開を見せた「生活指導」について、それをガイダンスの単なる訳語としてではなく、よそからの借り物でない我々自身の言葉として設定するために、戦前日本の生活指導の優れた遺産を継承しようとする意図による研究である。②は岩瀬六郎の生活修身の意義とその思想的限界を明らかにしようとしたものである。③④は岩瀬の合科学習

の構想と実践を対象にした研究である。⑤は、1920年代に学習法の提唱によって教授・訓練・養護の3領域の統合を志向していた木下が、1930年代になると訓練を学習から意図的に取り出して考察するようになり、その指導の下で当初修身と訓練の一体性を主張していた岩瀬も訓練の優位性を主張するようになるとする。⑥は、岩瀬の修身教育における1930年代の二つの課題、すなわち個人指導の限界と道徳的行為の習慣化の困難という課題を、修身・訓練一体の修身教育の立場から如何に克服したのかを明らかにしようとした研究である。以上の諸研究は、いずれも「自律と協同の精神」の形成に焦点をあててのものではない。

⁸ 木下竹次『学習原論』目黒書店、第7版、1923年6月（初版1923年3月）、14ページ。

⁹ 同前、28-29ページ。

¹⁰ 木下は「自由」と「自律」とをほぼ同じものとして使用している。たとえば、『学習原論』の3年後に出版した『学習各論』では本文と同様の趣旨を「自律と協同」の表現で次のように記述している。「自律と協同とは相関的概念であつて社会化生活の実現には欠くことの出来ないものである。今日の社会は何れも自律協同を完うし得る様には出来て居ない。・・・併し人間各自の自己に自律と協同との二要素が十分に具はれば社会の改善も漸進的にしてしかも可なり其の進歩の歩調を早めることが出来るのである」。「自律と協同とは学習の二大要脚で独自学習も相互学習も共に之を基調として居る。自律の人で初めて能く協同出来ると共に協同のある所にのみ真の自律即ち自由がある」木下竹次『学習各論』（上）、玉川大学出版部、1972年、11、151-152ページ（原著は1926年目黒書院刊行）。

¹¹ 前掲『学習原論』62ページ。

¹² 同前、254-255ページ。

¹³ 同前、58-59ページ。

¹⁴ 永江前掲「1930年代奈良女子高等師範学校附属小学校における『訓練』『訓育』の解釈」148-152ページ。木下竹次「学習の全組織に依る新時代の新訓練」（一）、（二）、（三）『学習研究』第8巻、第10号、同12号、第9巻、第1号、1929（昭和4年）年10月、12月、1930年1月。

¹⁵ 岩瀬六郎「理想の社会と修身教育」『学習研究』第11巻、第9号、1932年9月、49ページ。

¹⁶ 前掲『生活修身原論』77-78ページ。

¹⁷ 岩瀬六郎『生活訓練原論』明治図書、1936（昭和11）年、46-47ページ。

¹⁸ 岩瀬は「協同」「共同」の二つの言葉を明確に区別して使うことはしておらず、ほとんど同じ意味で使っている。『生活修身原論』では「協同」を使用し『生活訓練原論』では「共同」を使用して記述している。

¹⁹ 前掲『生活訓練原論』47ページ。

²⁰ 同前、97ページ。

²¹ 同前、102ページ。

²² 同前、160ページ。

²³ 同前、194ページ。

²⁴ 前掲『生活修身原論』76-77ページ。

²⁵ 同前、78-79ページ。

²⁶ 同前、366ページ。

²⁷ 岩瀬六郎「修身科独自学習訓練の第一歩」『学習研究』第10巻、第6号、1931（昭和6）年6月、72ページ。

²⁸ 前掲『生活訓練原論』244-246ページ。

²⁹ 岩瀬六郎「尋一・九月の生活修身教育の実践」『修身教育』1937（昭和12）年9月号、68-77ページ。

³⁰ 前掲『生活訓練原論』130-131ページ。

³¹ 岩瀬六郎「生活修身訓育の実践記録（高一・四月）」『修身教育』1939（昭和14）年4月号、98-113ページ。

³² 前掲『生活修身原論』355ページ。

³³ この実践から半年経過した10月の「反省」を主題とした実践では、教師の強い指導性を求める子どもの意見にたいして、岩瀬は「他人にたより過ぎるといふ感じがなくてもないが、そこはどう思ひますか」と問いかけて、子どもたちの自律的な解決策の工夫を促している（岩瀬六郎「生活訓育の実践記録（高一・十月）」『修身教育』1939年10月号、216ページ。板橋前掲「岩瀬六郎における『生活修身』の実践史的考察」8ページ）。そして、その2ヶ月後の「責任」を主題とする実践では、2月に予定された学芸会の出演者の人選の方法について、子どもたちの選挙ではなく「先生一任」を求める

意見を受けいれている（岩瀬「生活修身訓育の実践記録（高一・二月）」『修身教育』1940年2月号、50ページ）。岩瀬は教師の指導性と子どもたちの自律性との両者への比重のかけかたを場合によって使い分けていたようである。

³⁴ 前掲『生活修身原論』77ページ。

³⁵ 前掲『生活訓練原論』46, 47ページ。