

奈良女子高等師範学校附属小学校における「合科学習」の実践

——教師の「学習」概念に注目して——

東京大学学校教育学研究室 吉 村 敏 之

Teacher's Practice of "Integrated Learning" In the Elementary School Attached to Nara Women's Higher Normal School ——the Concept of "Learning" in Integrated Teaching of Teachers ——

Toshiyuki YOSHIMURA

The purpose of this study is to clarify the concept of "learning" of "integrated learning" in the elementary school attached to Nara women's higher normal school. I analyze the principle and style of integrated learning by three teachers(Isaburo Kono, Shigeichi Tsurui and Heiichi Yamaji). I examine their principle and style from three view points : (1) their grasp of the meaning of "integration" (2) their grasp of the meaning of "environment" (3) their ways of promoting children's learning.

The characteristics and the concept of three teachers' integrated learning are as follows.

Kono regarded "integration" as an amalgam of various subjects and environment as a resource of material for learning of subjects. For him, "integration" was the means of efficient transmission to children of knowledge about subject. His concept of learning is that children learn the subject spontaneously.

Tsurui thought of "integration" as non-differentiated experience which could not be divided into each subject. He considered the quality of children's interaction with environment and therefore adopted "project" in which children select both theme and way of learning by themselves. His concept of learning, which is different from that of learning of subject, is that children interact with environment.

Yamaji introduced the activity of "play" in school. He looked upon "play" as the activity in which children grow by trying to satisfy their wants. He thought that environment inspired activity. He believed the natural development of learning attitude and need for subjects. He identified learning with activity.

目 次

- I. はじめに
- II. 環境による教科学習の発展—河野伊三郎訓導の実践
- III. 「題材」と「プロジェクト」による学習の発展—鶴居 滋—訓導の実践
- IV. 遊びによる活動の発展—山路兵一訓導の実践
- V. 3つの実践の特質についての考察

I. はじめに

大正新教育の諸実践において、子どもの生活に注目して授業を改造する試みが様々な形で行われた。その際、

子どもの生活への注目を契機として、学校での「学習」の概念が変容したと捉えることができる。例えば、奈良女子高等師範学校附属小学校（以下、奈良女高師附小と略す）での「合科学習」の実践と研究を指導した木下竹次は、教師が主体の合科「教授」と子どもが主体の合科「学習」とを明確に区別している。奈良女高師附小の「合科学習」は、子どもが環境との交渉を通じて問題を見だし、問題を解決する「学習法」の延長線上にあるものであった。

日本では、奈良女高師附小において「合科学習」が実践される以前にも、教科別の教授に対する批判は存在し、1900年頃から、樋口勘次郎の「統合主義」、棚橋源太

郎の「実科教授」、牧口常三郎の「郷土科」などの諸実践が展開された。しかし、これらの実践は、教師が教科を統合して教授することを目指していた。したがって、奈良女高師附小の「合科学習」において、従来のものとは性格を異にする、新たな「学習」の概念が生まれたのである。

しかも、奈良女高師附小の「合科学習」における「学習」の概念は、多様であった。奈良女高師附小の教師たちは、各自が教育方針を作り上げるという考えを持っていたのである。¹⁾ 奈良女高師附小の教師の「合科学習」の理論と実践を詳細に検討すると、教師たちが木下の影響を受けながら独自に実践の原理と様式を形成し、その結果、校内には多様な「合科学習」の理論と実践が存在したことが明らかになっている。

したがって、奈良女高師附小の「合科学習」の実践の特質について論じる際には、教師自身の実践に焦点をあて、その原理と様式を検討することが必要となる。そこで、本論では、まず、教師たちの実践の原理と様式を描き出すことを通じて、「合科学習」の実践の特質を指摘する。次に「合科学習」の実践の性格からうかがえる、教師の「学習」概念を示す。さらに、奈良女高師附小の「合科学習」における「学習」の概念が内包していた可能性と問題点について若干の考察を試みる。

奈良女高師附小の「合科学習」を扱った先行研究の代表的なものは、中野光「木下竹次研究—『学習法』の理論とその思想背景」(『教育学研究』第34巻1号 1967年)、『大正自由教育の研究』(1968年)、長岡文雄『合科教育の開拓』(1978年)、川合章『近代日本教育方法史』(1985年)である。²⁾ これらの研究は、「合科学習」に対する評価は異なるものの手法は共通している。すなわち、教師の実践を評価する際に、木下の「生活即学習」論や「合科学習」論の分析に基づいている点である。この手法は、木下の教育思想あるいは理論を分析する上では有効であろう。しかし、本論では、木下の思想や理論の分析を通して教師の実践を意味づけることを避け、教師自身の実践を分析し、教師の「学習」の概念を抽出することを目指す。

本研究では、1921(大正10)年度から1926(大正15)年度の間に合科学習を指導した、河野伊三郎訓導、鶴居滋一訓導、山路兵一訓導の3人の教師³⁾の実践を検討したい。この3人の教師は、奈良女高師附小における「合科学習」の実践と研究の草創期⁴⁾の担い手であった。彼らは、それぞれ独自の「学習」概念を持ち、性格の異なる実践を展開していた。しかも、これら3つの「合科学習」は、奈良女高師附小での以後の諸実践においても基

調をなすものであった。したがって、これら3つの「合科学習」の様式と原理を比較検討することで、奈良女高師附小の「合科学習」における「学習」の概念が持っていた、多様な展開の可能性とそれぞれの問題点が明らかになる。

次の3つの観点から3人の教師の実践を検討し、「学習」の概念を明らかにしたい。第一の観点は、教師が「合科」という概念をどのように捉えていたかということである。その検討を通して、教師が、子どもの生活を学校での学習を改造するためのどのような契機としたか、そして、どのような合科学習の様式を形成したかが明らかになる。第二の観点は、教師が合科学習において環境をどのように構成し、子どもと環境とをどのように関わらせたかということである。奈良女高師附小の合科学習の特徴である「環境による指導」に対して、教師がどのような意味を見出したのかを明らかにしたい。第三の観点は、教師が子どもの学習をどのように援助し、子どもの学習の発展をどのように保障したかということである。具体的には子どもの学習態度をどのように形成し、合科学習と分科学習をどのように関係づけたかを検討したい。

Ⅱ. 環境による教科学習の発展—河野伊三郎訓導の実践

河野伊三郎訓導は、1921年度から1922年度にかけて合科学習を指導した。奈良女高師附小において合科学習の本格的な実践を最初に試みた教師が、河野であった。河野は、実践を展開する過程で、環境が子どもの学習にとって意味を持つことを発見していきけれども、子どもの学習を従来の教科の枠内で捉える傾向が強かった。いわば、木下が合科「学習」と対置して批判した、合科「教授」の性格を持つものであった。⁵⁾

以下、河野の合科学習の特質を彼の実践に即して論じることとする。まず、河野が1年生の初期に行った実践の概要を示すことにしよう。⁶⁾ 子どもには、同一の事物や事項を各教科の方面から学習させた。例えば、樹木が子どもの学習の対象となったときには、樹木を学習材料として、図画、算術、国語といった各教科の学習を行っている。そして、各教科の学習は易しいものから難しいものへという順序に従っている。図画ならば、「一. 単に形のみを書く。二. 此に樹木の複合した場合を書く。」ことであり、算術ならば、「一. 二本、三本と数へる。漸次学習が上達するに従って、二. スギノ木が三本、マツノ木が五本、アリマス。…等ト数へ足スコトニ進ム」ので

あった。さらに、各教科が「図面に統合する様計画」された。

この河野の実践は、3つの原理に支えられていると考えられる。第一に、合科学習を教科を統合して教授する方法と捉えていることである。第二に、環境を教科学習を行う際の学習材料を選択する場とみていることである。第三に、合科学習によって自発的な学習態度が形成されることで学習の発展が図れると考えていることである。

以上の3つの原理についてさらに詳論したい。河野が第一の原理を導き出した論理を示しておこう。河野は、「合科」を「各教科ヲ総統シ、各科ノ教授スル」ことと捉えていた。さらに、各教科の統合の方法については、「時間割ヲ定メナイデ児童ノ心身状態を考ヘテ教材ヲ摘要スル。従ツテ成ルベク毎日全科ニ互ル。」⁷⁾と考えていた。ここには、子どもに各教科の学習を徹底させて教科の目的を達成するために、子どもの心身の状態を考慮するという論理を認めることができる。子どもの生活が持つ意味を発見したり、子どもの学習の質を吟味して、従来の教科の分類、各教科の内容を問い直すまでには到っていない。合科学習を所与の教科を教授する方法として限定的に捉えている。すなわち、「幼稚園主義ニヨツテ教育スルコシハ智識取得ノ方法上ノ問題デアツテ、合科的ニ総統シテ各教科ノ各独立ノ目的ヲ達セネバナラス。」⁸⁾というのであった。

河野にとっては、国家の法規に従って小学校教育を行うことが重要であった。彼は、「学齢ニ達シテ就学スルニ於イテハ即チ国家ガーツノ法ノ下ニ国民ヲ作ルトイフ意ノ法規ノ下ニ於イテハ陶冶トイフコトヲ重ク考ヘテ行カネバナラス」⁹⁾と考えていたのである。小学校を国家による国民形成のための教育を行う場であると捉え、小学校と幼稚園との区別を強調している。こうした河野の立場に対して、木下は「今日は幼稚園でも明日は小学校に行く一日の差でこんな区別が立ちますか。人の子は連続的に発展します。」と疑問を投げ掛けた。¹⁰⁾河野は、子どもの心身の状態や生活が小学校入学の前後において連続性を持つことを意識していない。加えて、子どもの心身の状態に配慮した場合も、教科学習の達成という観点に立って、子どもの状態を否定的に捉えがちであった。すなわち、子どもは、「疲労シ易イ」、「注意ガ永続シナイ」、「精神ヲコメテ誠意コトヲナスコトノ出来ナイタメ児童ノ仕事ハ真剣デナイ」、「不注意デアル」ので、「楽シク遊ブ間ニ教育ノ陶冶ヲ享ケテ居ル様ニ仕組ムベキ」であるという。¹¹⁾河野には、子どもの心身の状態を積極的に生かすという発想は希薄であった。以上のような河野の考え

方は、子どもの未分化な生活をそのまま発展させるために合科学習を行うとした木下の発想とは異質のものであった。¹²⁾

次に、第二の原理について、河野が子どもに対して環境をどのように提示し、子どもを環境とどのように関わらせていったのかに焦点を当てて検討してみよう。河野は、基本的には、環境を子どもが学習材料を選択する場と捉えていた。しかし、子どもと環境との関わり方は、1年生の初期と後期以降とでは相違がある。先述のように、初期には、教師が子どもに一つの対象を提示して各教科の側面から学習させるという様式をとっていた。ところが、一年の間に、子どもが「同一対象を各科の方面より見る如き窮屈なることに満足せない」ことになり、「周囲の事象を或は数量上より見、或は各自の享樂の対象より見るやうに進んだ」という変化が生じた。¹³⁾子どもが環境の中から各自に学習材料を選択するようになったのである。最初は学級全体で学習を行っていたのに対し、後になると、まず個人で学習をし、次に学級全体で学習をするようになった。個人の学習すなわち独自学習が重視されたのである。

河野は、実践を通して環境による教育の意味を認めるようになり、校外での学習を積極的に行っていた。校外での学習の例として、2年生の12月に行った「汽車」の学習を挙げておこう。¹⁴⁾「汽車」の学習は、「稲・米」の学習で汽車や精米所の機械を見て、子どもたちの汽車への興味が高まったことが発端となった。宮廷列車が奈良駅を通過するという話題が契機となって「汽車」の学習が始まった。まず、河野が子どもに汽車についての質問を出させ、続いて、蒸気の実験を行い、機関車の仕組みを説明した。子どもたちは、蒸気の実験をはじめとして、列車の運賃や時間に関する問題について独自学習をした。独自学習の結果を相互学習で発表し、汽車に関する理科、算術、綴方の学習を学級全体で行っていた。

この実践では、子どもは環境に触発されて各自で学習を進め、最後に学級全体で教科学習をおこなっている。環境が教科学習の材料を選択するための資料となっている。したがって、「同一の材料を各教科目上より見て不偏的に平等に学習を許さぬ場合」があり、学習材料が交錯する場合もあった。¹⁵⁾すなわち、教科学習の都合上、学習材料となる環境が複数存在することになる。また、環境は、子どもたちが自発的に学習する態度を養成するための手段でもあった。「或る程度まで学習法を樹立することを得れば、毎日校外の学習をなすの用もなく」、「材料蒐集のために、実地合科学習の用があるのであつてその他の場合は教室で単に学習し得ることを許容せね

ばならぬ。」と考えられていた。¹⁶⁾河野は、環境の意味を、子どもが教科学習の材料を自主的に選択する点と、その結果、自主的な学習態度を形成する点に認めたのである。

河野が具体的な環境を選定する際に重視したのは、「主として何の学科がおもしろく行く、何は従属する」という「教科目との縦の研究」であった。学習する場所として、自然、社会に関する学習の材料が得られる場所、学習態度が育成される場所が選ばれている。¹⁷⁾

第三の原理については、河野が合科学習の長所をどんな点に認めていたかに注目したい。合科学習の長所を「自主的学風の樹立に効果の多いこと」と「学習を具体的ならしむること」とした。河野は、実際には、合科学習を2年生までとし、3年生からは、分科学習を主体として適宜合科学習の長所を採り入れるという形をとった。子どもが具体的な自然や社会に即して学習することの意味が認められ、3年生で扱う内容に、当時の教科目にはなかった地理、歴史、理科に関する事項が含まれていた。¹⁸⁾

Ⅲ.「題材」と「プロジェクト」による学習の発展— 鶴居滋一訓導の実践

鶴居滋一訓導は、1922年度から1924年度にかけて合科学習を指導した。「題材主義の合科学習指導者」と称され、子どもが環境の中から「題材」を選択し「プロジェクト」を遂行することを重視した点に特徴がある。¹⁹⁾

鶴居の合科学習の実践の特質を捉えるにあたり、まず、彼の実践例を示し、実践の様式を描くことにしたい。1年生の9月に1週間かけて行われた「水」の題材の学習を取り上げよう。²⁰⁾子どもたちの相談によって、学習の「題材」が「水」に決定した。動機は、まだ暑さが残っていたので水遊びをしようということであった。子どもの多くは、読本の「水ノタビ」を読むことから学習を始めた。既に習った水鉄砲や笹船の製作をしたり、夏休みの海水浴の記憶を絵に描く子どももいた。プランの出来ない子どもは、教師が水道のそばに連れていき、水が生活に役立つことを実感させ、「水の日常的な効用」から「プロジェクト」に入らせた。「プロジェクト」は、「水の三態の変化」の学習に進み、さらに、「川」、「水」の学習に発展し、「水ノガイ」で終了した。

鶴居の実践の様式に見られる特徴は、子どもが環境から「題材」を設定し、「プロジェクト」によって学習の発展を図っている点である。では、このような様式が生み出された原理はどのようなものであろうか。3つの原理

が指摘できる。第一は、合科学習を、教科に分割できない子どもの生活を自然に発展させる方法と捉えていることである。第二は、子どもの環境から「題材」を発見することによって学習が成立すると考えた点である。第三は、子どもが「プロジェクト」を遂行することによって学習が発展すると考えた点である。以下、この3つの原理について、詳しく検討することにしたい。

まず、第一の原理について論じてみよう。鶴居は、合科学習を「本来非分科的な自然な生活を成るべく其の促移して教育しようとする方法」と規定した。²¹⁾「生活至上」の立場から、子どもの生活と学校での学習とを関係づけて「生活による学習」を行うことを試みたのである。鶴居は、「生活による学習」の意義として「過去の生活経験を整理すること」と「現在の生活を指導すること」との2つを挙げている。²²⁾さらに、過去の生活の整理だけでは子どもの生活が発展しないので、学校において特に重要なのは、教師が子どもの現在の生活を指導することであるとした。

鶴居は、指導の対象となる子どもの生活を「真に渾一的な非分科的なライフ」、「包括的な総合的なエキスピリエンス」と捉えていた。²³⁾そのために、教科に分割できない渾一的な生活を学校において発展させようと考えたのである。当時の低学年教育に対して、「児童の実生活と交渉に乏しい伝統的形式的」と批判し、教科、教科書、学級一斉教授、時間割といった「人為的形式的障壁」から子どもを解放することに努めた。特に、教科に関しては、「数的生活をさすために川に学ぶのではなくて、川に遊ぶために算術をするのであらしめたい。」²⁴⁾としている。環境が教科学習の手段となるのではなく、教科が子どもと環境との交渉を充実させるための手段となるべきであるとの主張である。

第二の原理については、鶴居が「題材」を重視した理由に注目して論じてみたい。鶴居は、「合科教育に於ては題材の選定と環境といふことが非常に大切な問題となつてゐる。」²⁵⁾と指摘している。1年生の初期は子どもが環境の中から問題を見出して学習をすすめる中で、環境による教育の力を実感した。しかし、その一方で、環境による指導の限界についても認識し始めたのである。最初の計画では、1学期中は、教師が整理した環境を子どもに提供して、その中で子どもに自由に「題材」を選択させようとしていた。ところが、実際には、提供するのに適当な環境がなくなったのである。また、「理屈としては自我は刻々不断に生長してゐるものであるから、其の生長に伴われて環境も亦刻々不断に連絡的發展的に変化するものには相違ないが、昨日も今日も明日もと或る

特定の環境を提供する時は、生活に興味を失ひ学習に情気を生じ時間を空費すること甚だしいものがある」²⁶⁾ った。そこで、1年生の1学期末からは、教師が子どもと相談したり、子どもたちの間で合議して、「題材」を先に選択してその後で環境を決定するようにした。

もちろん、鶴居が「題材」の選定を重視したのは、環境を先に選ぶと弊害が生じるという消極的な理由からだけではない。子どもが「題材」を選定することによって学習が成立すると考えていたのである。「題材」の発見による学習の発展について、次のように述べている。「全く本能的・感覚的・衝動的」で「新奇な刺激を追うてフィルムの如く転々と変化し、その間に何等の聯絡をも持たない態度」が、「環境に直面して受けた或種の刺激から来る或種の反応印象を凝視して、渾一的統覚をつくるといふ態度」となり、「学習の作用」が成立することになる。²⁷⁾ 鶴居にとっての「題材」とは、教師が提供した学習材料ではなく、子どもが環境との交渉を深めて獲得した学習の主題を意味したのである。

第三の原理については、鶴居がどのように学習を進展させようと構想したのかに注目したい。子どもが「題材」を選定した後さらに学習を進展させる方法として、子どもによる「プロジェクト」の遂行が考えられた。鶴居は、「合科教育の本質は当然児童のプロジェクトによる学習」と捉え、「教師の提供した又は児童の選択した環境なり題材なりの中にひたって彼等〔児童たち〕自身に学習目的を定めしめ、彼等自身に学習計画を樹てさせて心ゆくまで徹底的に学習の三昧に入らしめることを〔合科教育の〕本体とし」た。²⁸⁾

「プロジェクト」は、子どもが環境の中で「題材」を選定し、自分自身で目的を立てて計画を決め、それを実行し、学習を進展させる方法と捉えられた。子どもが自律的な学習態度を形成するように、「疑ひ方」と「質問」を指導する「学習訓練」が行われた。²⁹⁾

鶴居の指導では、子どもの学習を進展させることが常に意識されている。鶴居は、「教育は児童の自然的現実的な生活を、消極的にじーいつと眺めてゐるだけのものではない。正しい生活の発展なり拡充なりを図つてやらなければならない」³⁰⁾ と考えた。教師が子どもの生活を進展させるためには、積極的な指導が必要であるとする立場だったのである。子どもによる「題材」の発見と「プロジェクト」の遂行も、そうした鶴居の立場が反映している。

さらに、彼には「真の心理主義と真の論理主義とは必ずや一致契合の妙境が存する筈である。其処にのみ教育の真実なる行き方が示され、其処にのみ教育の妥当なる

歩み方がある訳である。」³¹⁾ という信念があり、合科学習の指導において子どもの心理と教師の論理とを一致させることをめざした。ここでの教師の論理とは「指導の標準」のことである。具体的な「指導の標準」としては、「規範の環境」と学習を進展させるための教科による意味づけとが準備されていた。

前者については、「存在の環境」すなわち「自然的必然的環境一切」から「規範の環境」すなわち「当然の状態における環境」へと導くことが教育であると捉え、「規範の環境」の選定の標準を「絶対価値としての真善美聖」に置いた。³²⁾ 実際には、学校内外の自然、社会に関する事物を調査している。しかし、子どもの学習との関連は不明確である。

後者については、子どもたちの「学習を包全的な一全体として眺めた後は、各作業を教師の頭によつて分類し、各教科の本質及び題材の主眼点に即してきた」³³⁾ のである。合科学習から分科学習への移行も、合科学習を進展させるために教科の色彩を濃くするという方法によった。学習を「受領と表現との継目なき連続的発展」と見て、各教科の独自性を発揮するとともに教科間の関連を図る「内面的融化」を行っていった。³⁴⁾

Ⅳ. 遊びによる活動の発展—山路兵一訓導の実践—

山路兵一訓導は、1924年度から1926年度にかけて合科学習を指導した。山路は、自分の合科学習を「遊びの善導」と名づけ、子どもの遊びの生活を学校に取り入れ、遊びの生活を進展させることを目指した。

以下、山路の「遊びの善導」の特質を実践に即して捉えていきたい。まず、彼の実践例を示すことにしよう。1年生の4月から2年生の終わりまで活動が順次発展していった「あきなひ遊び」を挙げておこう。³⁵⁾ 子どもの入学当初、山路は、子どもは「ぶつこと」を好むと考え、紙を打ち抜く機械を教室に用意した。子どもたちは、最初、たくさん打ち抜いて家に持ち帰るのを喜んでた。ところが、数日後、山路が子どもたちに打ち抜いた紙の数を数えるように促すと、子どもたちは数を板書するようになり、2つずつ数える子どもも現れた。それ以来、数の系列、累加が練習されるようになる。5月になると、打ち抜いた紙に「一銭」と書いて欲しいという子どもが出てきて、模擬貨幣が作られた。数日後、山路の提案で貨幣の種類を増やした。「うちぬき」遊びが「お金つくり」遊びに変化し、お金の計算に進んだ。さらに、模擬貨幣を用い、教室の玩具や書籍を商品にした「あきなひ遊び」へと発展した。子どもたちは、広告を作ったり、

景品をつけるなど、売るための工夫をした。2年生の2学期には、割引が遊びの中に取り入れられるようになった。

山路の合科学習は、子どもを遊ばせ、教師が遊びを発展させるための援助をするという様式をとっている。この様式を支える原理として、次の3つが指摘である。第一は、合科学習を子どもの遊びの生活が自然に発展する活動と捉えていることである。第二は、環境を活動の契機、活動の発展の源としたことである。第三は、子どもの学習が自然に発展することを援助したことである。この3つの原理について、さらに詳述したい。

第一の原理については、なぜ山路が子どもの遊びに注目したのかを中心に検討したい。山路は、合科学習を「生活そのままを生活すること」であり、「分科を総合して学習する意味ではない」とした。³⁶⁾こうした考え方の根底には、「自己の生活、欲求が自然のままに建設され満足されて行きさへすれば、われわれは、ひとりでに生長することが出来る」³⁷⁾という信念があった。山路にとって、生活とは「自発欲求を自解決・自満足して行く総合全一の活動」³⁸⁾であり、総合的活動は、低学年の子どもにのみ限られるものではなくて「人間全体の生活、生長法のすべて」³⁹⁾であった。だから、学校において、人間がその過程で自然に成長する、欲求を満たす活動を行わせ、それを指導するのが望ましいことになる。すなわち、「教育の対象は子どもであるなど漠然たることではならぬ、子どもの生活そのものが私どもの指導の対象でなければならぬ」⁴⁰⁾のである。

山路にとって、子どもの生活とは、家庭での遊びの生活を意味している。家庭での生活では、「遊びながら、遊ばせながら、いたって、自然裡に指導も行はれ、取得も行はれてゐる。」という。山路は、遊びの教育的価値を積極的に認めたのである。そのために、「私の欲する学習態度、それは家庭に於けるかれらの生活態度、そのままの継続でなければならぬ」のであり、「学校、学級の家庭化」が図られた。⁴¹⁾

さらに、山路は「合科学習」ではなく、「遊びの善導」という名称を用いるようにした。「合科学習」と「遊びの善導」とは、次のように区別されている。低学年以上の子どもや大人は「一度合科を出て分科の学習に入り」、「学習した分科を再び利用し、応用し、合科して生長して」いるのであり、「合科」という言葉の背後には分科の意識があることになる。それに対して、低学年以下の子どもは「分科を知らないもののなす生活」をしており、「分科を生み出す方の仕事をしてゐる」のである。つまり、「遊び」の生活をしていることになる。山路にとっ

て、合科学習の目的は「人間の生活を総体的、全人的に生長発展させようとする事」であり、「分科学習の準備行為、基礎行事」ではなかった。⁴²⁾

第二の原理については、山路が遊びという活動の観点から環境を意味づけていることに注目したい。山路にとって、環境は活動の源であった。つまり、活動の過程を「環境—自発—自要求—総合活動—満足」と捉える立場から、活動は「すべてが環境にその因を発してゐる」と考えていた。そして「環境はつねにわれわれを教育してくれてゐる」し、「われわれはつねに環境を創造して進展してゐる」。すなわち、環境とは「渾一・融合の一体」であった。⁴³⁾山路は、子どもの要求を引き出す環境を準備しようとした。

第三の原理については、山路が遊びという活動の自然な発展をどのように実現しようとしたかという点を論じたい。山路は、活動を発展させるために「要求に応じた指導」と「要求を高める指導」とを行った。まず、『要求するところに指導は生きる』これが指導の極致であり、真髄である⁴⁴⁾という考えのもと、子どもを自由に遊ばせ、遊びの中から出てくる要求に対して指導した。さらに、子どもの要求に応じるだけでなく、子どもの要求を多くし、高めるために「要求を起するやうな指導」も行った。

山路は、子どもの要求に対して指導する際に「学習組織」を用いた。⁴⁵⁾「学習組織」は「個人独自—発表会—個人学級—相互学級—個人独自」の学習を基本にして、必要に応じて分団学習を取り入れ、別に「質問会」を行うという形態をとった。しかし、この形態は絶対的なものではなく、「学習組織」は「子供たちの生長の自然に適應しなくてはならぬ」ものであり、「児童の程度、状態によって一ではない」のであった。「学習組織」の構成は、「個人の生長、個人々々の充実を得させる」ことを第一の目標として、個人の独自学習に重点が置かれ、個別指導が中心となった。子どもの要求は各自によって異なるという山路の主張に基づいている。

さらに、要求を起す指導として、「この力なくては生活ができない。おもしろくない。」という「自奮心」と、「ある力があつたら、さぞ、おもしろいであらう。」という「憧憬心」を、子どもに抱かせることがなされた。⁴⁶⁾

山路は、あくまで子どもが自然に成長することを望んだのである。そのため、山路にとっては、学習態度も、子どもが遊ぶ過程で自然に形成されるべきものであった。「どこまでも、その時期の自然の生長態度、それを完全せしむることが、学習態度を確立せしむることであらねばならぬ」⁴⁷⁾なかったのである。子どもの現在の自然な

「生長態度」と学習態度を同一のものと見ていた。自然な「生長態度」とは、「遊びの態度」であり、「遊びの態度」で生活することによって人間の生活に望ましい態度が自然に形成されるというのである。山路は、「遊びの態度」とは「自発活動」の「自由、自発、全我、総合」の態度を含み、これらの態度が人間の生長にとって必要であると考えていた。⁴⁸⁾

学習態度は自然に形成されるべきであるとの信念を持っていた山路は、学習態度の養成を強調する立場に対しては、「その教育法が子どもの生活とはなれてゐる」⁴⁹⁾と批判した。山路は、子どもがある一定の学習態度を獲得することよりも、学習態度が自然に発展し続けることを重視した。したがって、子どもの学習が一定の型に陥って発展が止まることが問題となった。子どもの学習が計画的になったことについて、「計画的といふことには故意に、不自然に、一つの型にはまつた、わざとらしい学習の態度が見えて面白くない。」⁵⁰⁾と否定的な評価をしている。

分科の意識も、山路にとっては排すべきものであった。子どもの生活は「十いくつかの教科の綜合渾一位の渾一的生活ではない」。分科とは「生活の必要によつて、析出發見するのではなくてはならぬ」ものであり、「児童がその生活中、必然の要求の中に方便として利用取得するものであ」った。もちろん、教師は、子どもが分科を発見するのを待つだけでなく、「教師から児童たちへ、分科を学習することが、その生活する上に至便であり必要であることを痛感させ」た。⁵¹⁾分科は、子どもの遊びの活動を充実させるための手段と見なされていたのである。

以上検討してきたように「遊び」の活動を重視した山路は、合科学習を低学年以後どのように発展させていこうとしたのだろうか。彼は、活動の質が変化すること、すなわち「遊び」から「仕事」への発展を目指した。⁵²⁾「遊び」と「仕事」との間には共通性が多いとしながらも、「遊び」から「仕事」への変化として、「衝動的」から「理知的」になること、「現前の法悦を感じること」から「活動以外の目的をめあてにする」ようになることを指摘している。実際には、山路は、3年生の子どもの活動を、「遊び」から「仕事」への移行期にある「綜合的学習」とした。「綜合的学習」では、分科の萌芽はあるが、あくまで生活上の要求を満たす手段として無意識に利用されるというのであった。⁵³⁾

V. 3つの実践の特質についての考察

以上のように、奈良女高師附小における草創期の合科学習を検討すると「合科学習」の名称のもとで、かなり性格の異なる実践が展開されていたことが明らかになった。合科学習を指導した3人の教師は、それぞれ独自の原理と様式を形成していたのである。原理と様式の相違は、教師によって異なる「学習」概念が成立していたことの証左であろう。

それでは、3人の「学習」概念を示してみよう。河野の「学習」概念は、子どもが環境の中の具体的な事物に触れながら、自発的に教科を学習するというものである。従来、教師が教授した内容を、子どもが自発的に学習することを意味する。そのために、子どもの自発的な学習態度を育成することが強調される。また、環境の意味も、子どもにとっては教科学習の材料を発見する場であり、教師にとっては諸教科を統合する場であった。従来の教科の枠内で、子どもの学習の意味が認められたのである。環境の具体性と子どもの自発性とを生かしながら、教科学習の質を変えるものであった。河野の実践は、わが国で1900年前後から試みた、「実物」や「郷土」を子どもの学習の対象としたり、子どもの「活動」や「自発性」を引き出そうとした、授業改造の試みの系譜の上に位置する。

鶴居の「学習」の概念は、子どもが環境の中から問題を見出してその解決を図るというものであった。子どもが環境との交渉の質を充実させることが学習を意味したのである。すなわち、「題材」を発見することが学習の成立であり、「プロジェクト」の遂行が学習の発展だったのである。教科も、子どもと環境との質を高めるための手段と考えられるようになった。また、子どもに学習態度を形成させることを重視した理由も、子どもと環境との交渉を発展させるためであった。鶴居は、従来の教科学習とは性格の異なる、新しい「学習」を構想したのである。「学習」が、子どもの「生活」との関連において捉えられたのである。「学習」と「生活」との連続性が、子どもが「環境」と交渉する点に見い出され、子どもが環境と交渉するための学習態度を形成することに力点が置かれた。鶴居の実践は、子どもが選んだテーマを軸とした単元の構成、子どもが交渉する対象である環境を軸としたカリキュラムの編成の可能性を示した。

山路の「学習」の概念は、子どもが遊びの活動の過程で自然に成長することを「学習」と捉えたものであった。学習と活動とが同一視されたのである。子どものみならず大人も、要求を実現するための活動をするうちに

自然に学習すると考えられた。山路は、子どもは家庭において遊びながら自然に学習していると捉えた。そのために、学校の性格を家庭のそれへと限りなく近づけようとしたのである。教科の学習や学習態度の形成は不自然なものとして排除された。山路は、奈良女高師附小において「学習」の質の改造の契機とされた子どもの「生活」の質に注目し、「遊び」の意味を発見した。「学習」と「生活」との連続性が、人間が要求を満たす活動において自然に成長する点に認められた。山路の実践は、活動を軸として、単元、教科、カリキュラムを編成する試みに連なるものであった。「遊び」の活動に注目して授業を改造する試みは、同時期の国際的な新教育運動においても広く行われた。

その後の奈良女高師附小の合科学習においては、鶴居の「学習」概念が主流となった。そして、奈良附小の教師たちが合科学習を実践する際には、鶴居が実践において直面した問題を解決していくことが課題となった。鶴居が直面した問題とは、以下の2つである。

まず、「プロジェクトが全く形式に流れ」、「古い型を脱して一種の新しい型に」入るという事態が生じてしまったのである。「プロジェクト」の本来の意味は、子どもが環境との交渉を深めて学習を発展させることにあった。ところが、実践においては、子どもたちの「学習態度は環境なり題材なりに当面して究明的に没入して学習しようとはしないで、それに関係する既有的過去観念をそれぞれの学習項目にあてはめて、整理的に学習して行こうとするの傾向をとつて」⁵⁴⁾ しまった。

また、合科学習の「中心点が不明瞭である」ことも問題になった。「児童の生活を中心としてといへばいへるものの、それは何だか牽強附会の誹を免れない」し、「おちつく先が不明であるために随つて学習に系統がなく、散漫であるやうに思はれ」た。⁵⁵⁾ 鶴居は、子どもの学習に中心を見出し、系統をつけるために、「内容方面は詳細に調査しておくが、それを如何に取り扱ふかの方案については、極めて大体のことしか定めない」ようにした。

⁵⁶⁾ 子どもが学習する内容を研究することに力点を置いたのである。

1930年前後から、奈良女高師附小の教師たちの間では、子どもの学習する内容を研究することが課題となり、「学習課程」を作成することが試みられた。⁵⁷⁾ 「学習課程」は、子どもが環境の中から学習材料を選択するための基準であった。1930年代後半からは、子どもが学習する内容が「生活題目」で提示されるようになった。子どもの学習の質の向上と国家が規定した教科課程や教科書の内容の履修を目指すために、「生活題目」が設定さ

れたのである。しかし、一方では、教師が定めた生活に関わる事項を学習することになり、子どもが環境と交渉するダイナミズムが失われることになった。⁵⁸⁾

山路も、子どもの活動を軸に合科学習を構想した点で、以後の奈良女高師附小の実践に影響を与えた。山路の問題提起を契機として、中学年の合科学習すなわち「中合科学習」の研究が、校内で本格的に取り組まれたのである。山路は、3年の終了時に、4年生の指導について「合科主の分科学習をやつて見たい」⁵⁹⁾ と希望し、毎日、1、2時限を合科学習とする時間割の案を構想していた。この時点では、奈良女高師附小の合科学習は3年生までで、4年生以降は、合科の精神を生かしながら分科学習へと移行していた。山路が、4年生での分科の指導に困難を感じ、他の教師たちに助言を求めたのに対して、木下が「中合科学習」の必要を感じているという意見を表明した。さらに、木下は、教科を、観察 (observation) 談話 (stories)、劇 (play)、手工 (handwork) の4つの活動に分ける、J. L. Meriam (ミズーリ大学附属小学校) の説を紹介した。以後、岩瀬六郎訓導⁶⁰⁾ が「中合科学習」の研究を行い、子どもの生活を「研究 (お調)、談話 (お話)、遊戯 (お遊戯)、作業 (お仕事)」の4つの活動に分けて発展させる考え方を示した。

(指導教官 稲垣忠彦教授)

〔註〕

- 1) 奈良女高師附小の教師たちは、実践から理論を構築する「実際の理論化」を目指し、「学習法は児童と材料と教師との間に湧き出たものが生命あるもの」(『学習者の言葉』『学習研究』1924年8月号)と考えていた。
- 2) 中野氏の1967年の論文は、木下の教育思想に見られる国家主義が国家の教育政策に対する批判の姿勢を弱くしたこと、また、教育内容に関する研究が不十分で教育方法の研究に限定されたことを指摘した点で示唆的である。また、中野氏の1968年の著作と川合氏の著作では、いずれも、生活綴方の諸実践、池袋児童の村小学校での実践における「生活」概念と対比し、木下の理論における「生活」概念の問題点が指摘されている。特に、川合氏は、奈良女高師附小における「生活」を「学校内の生活」であり、「現実の社会的諸関係から抽象された生活」と捉えた。逆に、長岡氏は、奈良女高師附小の「合科学習」が子どもの生活への接近を試みている点を評価している。
- 3) 3人の教師の経歴について簡単に触れておく。河野伊三郎(1914年～1945年、31年間)は鹿児島師範学校卒業で、専門教科は国語。前任校の鹿児島女子師範附属小時代には木下竹次のもとで学習法を指導した。鶴居滋一(1920年～1945年、24年間)は香川師範学校卒業で、専門教科は地理。山路兵一〔本名は兵市〕(1918年～1934年、15年間)は福岡師範学校卒業で、専門教科は国語。※カッコ内は奈良女高師附小在職期間と在職年。
- 4) 1920年度から清水甚吾訓導によって合科学習の指導が試みられたが、この年度は2学期で打ち切られた。一年間行ったのは、河野伊三郎訓導が初めてである。

- 5) 河野伊三郎「大正十年度 学級経営案(附 補遺)」には河野の合科学習の指導計画とそれに対する木下のコメントが書かれており、河野と木下の合科学習の捉え方についての相違点がうかがえる。
(コメントに対して木下の署名はないが、1)奈良女高師附小では指導予定案や報告書等は必ず木下に提出され、木下が目を通して(検印があるものもある)、2)コメントの内容と文体が教師に対して指導的なものである、という2点から、木下によるコメントと判断する。)
 - 6) 河野伊三郎「大正十年度 学級経営案(附 補遺)」。
 - 7) 木下は、河野の「合科」の捉え方に対して「児童ノ生活ハ各科ニ関係シテ居ル 各科ニワケテ教授スルノハ不自然ダカラ合科ニスル 本案ノ如クナラバ各科教授ニ立脚シテ居ルトモ云ヘルヲ合科トスルノハ反ツテ時間ヲ空費スルコトニナラヌカ」という疑問を投げかけている。また、木下は、「郷土 直観教授 地歴教授 理科教授等モ考ヘテオキタイ」として、従来の教科にはないものについても考慮するようコメントしている。
 - 8) 前出6)。
 - 9) 木下は「法令ハ一般ニキメタモノダカラ大抵ノ人ニハ無理ニナル 法令ノ範囲内デモ今少シク自由ニ考ヘタラ如何」とコメントしている。
 - 10) 木下は河野の計画案全体に対して「幼稚園デ行ツテキタコトヲ如何ニ利用スルカ明瞭デナイ」という不満を示した。
 - 11) 河野が子どもの好奇心を利用しようと考えたことに対して、木下は「好奇心ヲ利用スルト云ヘハ好奇心ハ方便カ」と疑問を呈している。
 - 12) 木下は、計画案全体に対して「児童ノ生活ニ即シタ日常生活ヲ拡充向上サセテ行ク教育ヲ如何ニスルカ考ヘタイ」という提案をしている。
 - 13) 河野伊三郎「大正十年度 合科教育に関する報告」。
 - 14) 河野伊三郎「合科組織による学習の実際—題材『汽車』」『学習研究』1923年2月号。
 - 15) 河野伊三郎「尋二 学級経営報告」。
 - 16) 河野は、2年間の実践を終了した時点で、合科学習について「児童自身が、学習の材料を境遇中より採択して、自主学習の学風を樹立し得た所に大なる効果のあつたこと」に有効性を認めていた。
 - 17) 河野伊三郎「合科学習と環境整理」『学習研究』1927年11月号。
 - 18) 前出15)。
 - 19) 鶴居は、アメリカのKrackowizerの影響を受け、プロジェクト色が濃厚になったと述べている。(鶴居滋一「合科学習の歩み」『学習研究』1936年11月号)。参考書として“Projects in the Primary Grades”(1919)を挙げている。
 - 20) 鶴居滋一「幼学年児童の合科学習とプロジェクトの一例」『学習研究』1923年1月号。
 - 21) 鶴居滋一『合科学習の実施と其の一般化の研究』1926年、34頁。
 - 22) 鶴居滋一「合科学習に於ける学級経営と其の功過」『学習研究』1924年4月号。
 - 23) 前出21)、38頁。
 - 24) 前出22)。
 - 25) 鶴居滋一「大正十一年度 尋常科第一学年 教育報告書」。
 - 26) 鶴居滋一「合科学習に於ける環境の整理」『学習研究』1924年11月号。
 - 27) 前出21)、58-59頁。
 - 28) 鶴居滋一「合科学習の実際的過程」『学習研究』1924年1月号。
 - 29) 鶴居滋一「幼学年に於ける学習訓練の実際」『学習研究』1923年9月号。
 - 30) 前出28)。
 - 31) 前出26)。
 - 32) 同上。
 - 33) 前出28)。
 - 34) 鶴居滋一「合科を基調とする分科」『学習研究』1926年5月号。
 - 35) 山路兵一『遊びの善導 尋二の学級経営』1926年、103-125頁。
 - 36) 山路兵一『遊びの善導 尋一の学級経営』1926年、69頁。
 - 37) 同上、9頁。
 - 38) 同上、69頁。
 - 39) 山路兵一『遊びの善導』から『分科としての国語の学習指導』まで(1)『学習研究』1927年11月号。
 - 40) 山路兵一「環境による教育(尋一の先生となりて)」『学習研究』1924年7月号。
 - 41) 同上。
 - 42) 前出39)。
 - 43) 前出36)、9頁。
 - 44) 同上、98頁。
 - 45) 山路兵一「遊びの善導と低学年に於ける学習組織」『学習研究』1926年6月号。
 - 46) 山路兵一『遊びの善導』から『分科としての国語の学習指導』まで(3)『学習研究』1928年1月号。
 - 47) 前出36)、37頁。
 - 48) 同上、53頁。
 - 49) 前出35)、29頁。
 - 50) 山路兵一「尋一 学年報告」1925年3月14日。
 - 51) 前出36)、320頁。
 - 52) 同上、59頁。
 - 53) 山路兵一『遊びから仕事へ 尋三の学級経営』1927年。
 - 54) 鶴居滋一「大正十二年度 尋常第二学年 教育報告書」。
 - 55) 同上。
 - 56) 前出22)。
 - 57) 「学習課程」を作成するために子どもの学習内容を研究する必要から「学習指導要項」が1928年度から記録されるようになった。教師が指導する前に、指導に用いる予定の環境や学習材料を記入し、指導後、予定との差異を記録した。
 - 58) 木下竹次「低学年合科学習概論(6)」1936年10月号。
1920年代には「題材」を重視した鶴居も「昭和四年度尋常第一学年合科学習指導要項」では、合科学習について「環境を簡より繁に、粗より精に循環的に次第に明瞭に理解せしめることを本体としたいと思つてゐる」と述べ、環境を理解させることを目指し、そのために環境を系統的に構成することを試みた。
 - 59) 山路兵一「昭和元年度 学年報告(第三学年)」。
 - 60) 岩瀬六郎訓導は、奈良女高師附小に1926年~1941年まで15年間在職。前任校の岡崎師範学校附属小学校では体験主義教育を行った。「生活修身」の研究で有名である。
- 付記) 奈良女高師附小時代の職員会記録、教師の記録等の閲覧にあつては、奈良女子大学文学部附属小学校元副校長、久安敏男氏、斎藤一之氏に便宜を図っていただいた。