

1930年代の奈良女子高等師範学校附属 小学校における協働的な教育実践研究 ——第1回学習研究会での学習をめぐる議論

大西公恵 *ONISHI Kimie*

- 1 — はじめに
- 2 — 学習研究会開催の目的
- 3 — 第1回学習研究会の概況
- 4 — 参加者にとっての教育実践上の課題—研究発表テーマと協議題の特徴
- 5 — 第1回学習研究会における議論
- 6 — おわりに—学習研究会開催の意義

【要旨】本稿では、1930（昭和5）年に奈良女子高等師範学校附属小学校で開催された第1回学習研究会での議論を取り上げ、協働的な教育実践研究を通して、実践構築が模索される過程を検討した。

同校主事の木下竹次が提唱した「学習法」は、子どもの「全一的発展」に向けた自律的な学習のために、従来の教科による「分科学習」ではなく、「全一的生活」を学習として組織する「合科学習」を行うものであった。同校では、木下の理論を基礎として、各訓導が実践を行い、校内に設置された研究会で相互検討がなされた。そうした実践研究の成果と実践のモデルは、同校が刊行した雑誌『学習研究』や『伸びて行く』、冬期講習会などで広く世に問われたが、1930（昭和5）年には、外部の教師との直接的な交流の場として、はじめて学習研究会が開催された。

この会には、全国で「学習法」を実践している小学校教師、地域の小学校教育を主導することを期待されていた府県立師範学校附属小学校の教師などの実践家に加えて、行政関係者やアカデミックな教育研究者も参加した。現場の教師による研究発表や協議の場では、「学習法」実践を行うにあたっての課題が共有され、それを乗り越えるための方策が議論された。さらに、そうした具体的な実践場面における問題解決の議論にとどまらず、国民精神の涵養といった1930年代の教育課題を達成するために、どのような「学習法」実践を構築すべきかという議論が展開された。

1—はじめに

現在、社会の大きな変動に伴う教育課題に対応するために、教師の専門性として「高度専門職業人」としての知が求められている。その「知」とは、「専門性の高度化を持続させる知」、「専門性を成熟させる知」、「専門性を学校づくりに生かす知」を指す。高度で複雑な知を獲得し、それを維持し発展させるために、教師はつねに考える主体であること、すなわち「省察、創造、実践する教師」であることが求められている¹⁾。

考え続ける教師、学び続ける教師であるために、日本の学校では教師の共同性という文

化を大切にしてきた。同じ学校内での教員集団、同じ志や問題意識を共有した教員集団の中で共に学び合い、共に実践を作り出すという教員文化によって、豊かな実践が生み出されてきた。

本稿では、大正期に木下竹次を中心として、「学習法」という教育方法を提言し自由教育実践を行った奈良女子高等師範学校附属小学校（以下、奈良女高師附小とする）における協働的な教育実践研究の取り組みに着目する。

高等師範学校附属小学校（以下、高師附小とする）には、教育実践研究を主導する立場が期待されていた。その代表は東京高師附小であり、教育政策を現場に伝達するとともに、その政策を実行に移すための実践モデルを提示するという役割を担ってきた²⁾。政策により近い立場で政策と実践とを媒介した東京高師附小に対して、本稿で取り上げる奈良女高師附小は、政策と距離を取りつつ独自の教育を展開した。同校における教育研究について、これまでの研究では、アカデミックな研究を行っていた高師の教員と、同校主事の木下との研究交流について言及されており³⁾、また教育実践研究の展開については、同校で刊行された雑誌や講習会、研究会などの活動を通して、多様な「学習法」実践を生み出した訓導らが相互に研究交流を重ねてきたことが示されてきた⁴⁾。

しかし、そうした交流の場で、具体的に何が議論されどのような教育実践が生み出されたのかという、協働的な教育実践研究の実相についてはいまだに明らかにされていない。本稿では、一方向的な伝達形式ではなく、双方向的コミュニケーションを可能とする協議会形式をはじめ採用して開催された1930（昭和5）年の第1回学習研究会での議論を検討し、教師の協働的な実践構築の営みを明らかにしたい

2 — 学習研究会開催の目的

奈良女高師附小では、1919（大正8）年に主事として木下が赴任し、「学習法」研究が始められた。「学習法」では、子どもの「全一的発展」に向けた自律的な学習のために、従来の教科による「分科学習」ではなく、「全一的生活」を学習として組織する「合科学習」実践を行った。さらに、「特設学習時間」に行われる「独自学習」と呼ばれる自学自習を基礎として、学級での討議を行う「相互学習」と組み合わせながら学習を進めていく方法を提起した。こうした学習をよりよく行うために重要な役割を果たすのが、学習を誘発する教材や教具、教師、郷土、地域社会などの「環境」である。「学習法」では、そうした環境を子ども自身が選択し整備していく「環境整備」や「環境整理」の力を養うことが重要であると考えた⁵⁾。

同校の訓導らは、木下の「学習法」理論をもとに、それぞれの実践を組み立てた。池田小ぎくによる、児童の「生活」と「学習」を一体化させた初期の「学習法」実践⁶⁾、河野伊三郎による、環境により教科を統合して行われた「学習法」実践、鶴居滋一の「プロジェクト活動」、山路兵一の「遊びの善導」実践など、同校では多様な「学習法」実践が行わ

れてきたことが指摘されている⁷⁾。

こうした多様な実践を生み出したのが、校内に設置された協働的な研究組織である学習研究会であった。木下は、「学習法」を世に問うため、そして奈良女高師附小の関係者および賛同者が共同で「学習法」研究を行う場として、1922 (大正 11) 年に雑誌『学習研究』を発刊したが、その編集母体として発足したのが学習研究会であった。学習研究会では、これに加えて1921 (大正 10) 年には、「学習」を発展させる良質な環境を子どもに提供することを目的として児童向け学習雑誌『伸びて行く』を発刊した。

奈良の「学習法」が大正新教育を代表する教育方法として、広く知られるところとなり、多くの賛同者を得たのは、こうした雑誌の刊行に加えて、講習会での情報発信に積極的であったことによる。1920 (大正 9) 年には、毎年 12 月に二日間の授業公開と三日間の講習で構成される冬期講習会の開催が始まり、1943 (昭和 18) 年までに 24 回開催された。奈良女高師附小は 1920 年代には新教育の拠点校のひとつとして注目を集め、連日、多くの参観者が来校したが、冬期講習会の参加者もピーク時で約 2,400 人であったという。しかし、文部省による同校への指導を契機として「学習法」への批判が高まり、「国策」への対応を求められる時期になると、講習会への参加者が減少していったため、同校では「新しい活路を開こうとし」て、別の形での情報発信を模索することとなった⁸⁾。こうして 1930 (昭和 5) 年にはじめて学習研究会が開催された。本研究会の記録は、1930 (昭和 5) 年に雑誌『学習研究』第 103 号として刊行された。

なお、ここで検討する学習研究会は、校内での共同研究の場として恒常的に設置されていた学習研究会とは異なり、外部参加者を交えて研究交流をする場として、新たに設置された公開研究会としての学習研究会を指す。

開会の辞で、木下はこの会の目的を以下のように語っている⁹⁾。

「学習法の研究は教育全体の範囲を包含して居ます。又学習法の性質からして少数の人で研究し尽せるもので無いと思ひます。幸に我が国には教育改善の機運に促されて其の研究に従事し之を実際に行うて居る人が決して少なくはありません。其の内には私どもと略同方向に進んで居る人もありませう。或は反対の方向に進んで居る人もありませう。何れにしても尊い研究の同志でありまして互に論難攻撃はするにしても意地悪い排撃は之を行うてはなりません。其の目的とする所は我が国の教育を改善しようとする所にあると云ふことを強く意識せねばなりません。私共は切に此等の人々と共に研究し互に真情を吐露して其の忠言を聴き其の苦心に敬意を表したいと思ひます。今回学習研究会を開いた精神は全く此処にあるのであります。」

木下は、教育の改善のために「実地学習指導」を具体的資料として示し、「学習法」の研究を「理論と実践とに互つて能く研究し其の結果」を広く「天下に公表」することによって、教育の改善に資するとしている。

学習研究会は雑誌『学習研究』や冬期講習会とは異なり、奈良女高師附小からの一方向的な伝達ではなく、参加者が持ち寄った課題をもとに協議を行うという双方向の関係が志向されていたという特徴がある。それまでに同校で、現場の小学校教員や全国の児童との誌面上での応答を実現していたのは、雑誌『伸びて行く』であった。この雑誌は読者対象として児童を想定しており、この雑誌を読み、「環境」として使用することによってそれぞれが学習を進め、「学習法」を身につけていくことを狙っていた。本誌は「学習法」によって子どもがどのようにして学ぶのか、またその際にどのような教材を使用することが望ましいのかを、より実践レベルで示すものであり、誌面には同校の訓導による実践論や実践記録だけでなく、子どもの作品が多く掲載された。学級文庫として購入され教室に配備された事例も多く、実際には子どもだけでなく現場の教員にも幅広く読まれ、活用されていたと考えられる。奈良女高師附小の教師たちは、本誌を通して「学習法」を広めるとともに、投稿される子どもたちの作品から「学習法」の成果や課題を読み取っていた。しかし、『伸びて行く』は1927（昭和2）年に廃刊となり、現場の教師や子どもたちとの研究・実践の交流のルートがここで途切れてしまった。こうした状況が学習研究会開催の背景としてあったことも考えられる。

なお、学習研究会のように、現場の教師たちとの議論の場、協働的な実践研究の場として位置づけられた協議会は、他の高等師範学校附属小学校ではすでに開催されていた。1913（大正2）年には東京高師附小で第1回全国小学校訓導協議会が開催され、これに続いて広島高師附小でも初等教育協議会の開催がはじまった。

3 — 第1回学習研究会の概況

第1回学習研究会¹⁰⁾は、1930（昭和5）年の6月10日から12日の三日間にかけて開催された。

研究会は、講演、会員による研究発表と質疑応答、協議題を設定した研究協議、奈良女高師附小の訓導による実地指導とその説明によって構成された（表1）。

多くの時間を割いて行われたのが、会員による研究発表と質疑応答である。会員とは、奈良女高師附小訓導およびこの研究会に参加申し込みをした学外の小学校教員を指すが、研究発表を行ったのは学外の教員であった。発表は一人あたり8分が割り当てられ、5名程度の発表の後に質疑応答の時間が取られた。また、特定の協議題を設定した議論も行われたが、あまり多くの時間を取ることができず、当初予定されていた11件のうち、実際に取り上げられたのは2件のみであった。

さらに、実践に関する議論の材料として、奈良女附小訓導が実地授業を行い、その後、実施教員による説明の時間が設けられた（表2）。会の開催にあたっては、実地授業に対する忌憚ない意見を参加者に求めると言及されていたが、研究発表の数が多かったため、実地授業に関する質疑応答の時間は確保されず、会員による研究発表の質疑応答の時間に、

部分的に触れられるにとどまった。

このほかに、4つの講演が行われた。奈良女高師附小主事の木下、東京高師附小主事の佐々木秀一による、教育実践を支える理念や理論についての講演、高等師範学校の教員によるアカデミックな内容の講演が行われた。なお、学習研究会の記録には、会期中に実際に行われた講演に加えて、「学習法」をテーマとする寄稿論文もあわせて掲載されている(表3)。

表1 研究会日程

6月10日	6月11日	6月12日
08:00 開会の辞(木下)	08:00 研究発表・質疑応答	08:00 協議問題
08:50 研究発表・質疑応答		尋一・二・三合科 実地指導参観
尋五男国語 実地指導参観	11:00 尋六男修身 実地指導参観	10:40 協議問題
記念撮影・昼食	昼食	11:05 東京高師附小主事 佐々木秀一講演
12:50 実地指導説明	実地指導説明	昼食
東京高師講師 高山潔講演	13:53 奈良女高師教授 西本三十二講演	13:12 実地指導説明
研究発表・質疑応答	15:20 研究発表・質疑応答	14:17 奈良女高師附小主事 木下竹次講演
	17:20 慰労晚餐会	
		15:35 議長「研究会改善の意見」を 語る 閉会の辞(木下) 謝辞(秋田県:高橋)

表2 実地指導一覧

実地指導の説明題目	学級	教科	氏名
言葉の特殊性と読方の本質	尋五男	国語学習	秋田喜三郎
尋六男修身科学習指導について	尋六男	修身学習	岩瀬六郎
尋一合科学習の一場面	尋一	合科学習	大松庄太郎
「家」の合科学習について	尋二	合科学習	塚本清
合科学習の概念	尋三	合科学習	鶴居滋一

表3 名家講演・寄稿一覧

	題目	肩書	氏名
寄稿	主義としての学習法	奈良女子高等師範学校校長	横山榮次
	学習に於ける体験の表現及び了解	文学博士	野田義夫
	学習指導上より観たる教育方法の改善	文部省督学官	龍山義亮
講演	私の教育観	東京高等師範学校附属小学校主事	佐々木秀一
	学習法に対する批判の批判	奈良女子高等師範学校附属小学校主事	木下竹次
	学習の総和より観たる現代の学校教育	奈良女子高等師範学校教授	西本三十二
	カリキュラムと学習(作業)単位	東京高等師範学校講師 ドクター・オブ・フィロソフヒー	高山潔

奈良女高師附小では、当初、本研究会の参加定員を100名としていた。しかし、申し込み段階で170名となり、当日までにさらに参加者が増えた。同校では、できるだけ多くの人が参加できるように、研究発表する参加者を限定し、さらに発表時間を短縮するというこ
とで、170名の受け入れを決めた。しかし、それ以上の参加者については、傍聴のみある
いは謝絶という扱いにせざるをえなかったという。

参加者の居住地は、内地だけでなく、朝鮮、台湾、樺太など広範囲にわたっていた。参
加者の多くは、地方の小学校訓導であり、地域の教育実践を主導する立場にあった府県立
師範学校附属小学校の訓導の参加も多く見られた。中には、すべての教員が参加を申し込
んだ小学校もあり、個人での参加というよりも、学校ぐるみで奈良の「学習法」を学びた
いという参加者、地域の代表としての参加者が多かったようである。

また、来賓として東京高師附小主事、東京高師教員、府県立師範学校長、府県立師範学
校附小主事に加えて、県視学も多く参加した。教育実践研究の先進校として、現場の小
学校教員からも、教育行政の立場からも注目されていたことがわかる。

4 —— 参加者にとっての教育実践上の課題—研究発表テーマと協議題の特徴

本研究会では、学外の小学校教師が研究発表を行った。170名の参加者全員が発表を行
ったのではなく、研究発表資料として記録されている28本の報告が行われた(表4)。

研究会の名称に「学習」を掲げているとおり、本研究会では、ほぼすべての発表におい
て奈良の「学習法」理解をもとにした教育実践論および実践報告がテーマとなっていた。
発表は、「学習」概念に関わるもの、教育内容に関わるもの、環境としての教材の扱いに関
するもの、学習の過程に関わるものなど多様であったが、いずれも木下の「学習法」理論
における重要な論点を押さえたものとなっていた。なお、発表の中には、地理や国史、修
身といった特定の教科に関わるテーマが見受けられる。この時期には、奈良の「学習法」
は、従来の教科の枠組みを解体し、子どもの生活を全一的に捉える「合科学習」の理論を
発展させて、低学年・中学年・高学年の学習内容の領域設定を段階的に「大合科学習」・「中
合科学習」・「小合科学習」とする議論が進んでいた。教科名を冠する発表は尋常小学校の
高学年あるいは高等小学校における具体的な授業の中で、学習をどう進めていくかとい
う、より実践的な問題を扱っていたが、「小合科学習」としての位置づけが十分に意識され
たものとはなっていなかった。

また、これらすべての発表は、発表者が自らの実践を振り返り、考察して「学習」のあ
り方を問うものとなっている。奈良女高師附小が示した「学習法」を実際に行った場合に
生じる課題の解決策、地方の教育現場に適用することの困難などが議論された。

また、個別の研究発表以外に、特定の課題についての協議題目を設定し、集中して議論
することが予定されていた(表5)。研究会記録には、11題目が掲載されているが、実際には
時間の制約があり、「学習に於ける材料選定と国定教科書との関係」および「学習の意義

と学習単位 (或は作業)」の2つのみが議論された。しかし、国民精神や、郷土教育、学校と社会の接続の問題としての職業指導など、ここに提出された議題の多くは、1930年代の小学校教育における重要な論点であり、この後に続く学習研究会や校内で実施された研究活動の主要なテーマとなっていく。

表4 研究発表題目一覧

番号	題目	肩書	氏名
1	学習指導原理	宇治山田市有緝尋常高等小学校訓導	仲上彰一
2	学習価値進展の原理	福岡県久米市国分尋常高等小学校訓導	小川喬見
3	生活に立脚せる教育	富山県中新川郡田中小学校訓導	加藤保敏
4	自我内省助長としての修身教育	千葉県香取郡豊浦尋常高等小学校訓導	松岡彌太郎
5	学習態度養成の秘訣	愛知県東春日井郡小牧尋常小学校訓導	熊澤喜平
6	労作的教育思潮に立てる各科総合の生活展 と其の創作発表会具体方案	山口県豊浦郡彦島尋常小学校訓導	玉木卯一
7	作業を重視したる高等科の学習について	高松師範学校訓導	鈴木勇眞
8	学習指導訓練の系統	鹿児島市鹿児島小学校訓導	稲盛禎資
9	問題中心学習法に就いて	神奈川県足柄下郡前羽小学校訓導	石井與惣太
10	個別指導実施之基調	大阪市船場小学校	今岡喜一郎
11	私の学校経営	東京府滝野川尋常小学校長	山崎菊次郎
12	我が校職業指導の概要	奈良県生駒郡斑鳩小学校長	倉本藤三郎
13	自分だけの科目	秋田県雄勝郡岩崎石出高等小学校長	高橋定治
14	修身科に於ける体験的学習の主張	兵庫県御影師範学校訓導	光長信一
15	実践的人格を標的とする修身教育新経営の重点	徳島県師範学校訓導	三木長敏
16	土の子供に即した読解力練磨の一方法	京都市相楽郡相楽尋常高等小学校訓導	伊藤観順
17	民衆への教育	奈良市第五小学校	福井保
18	文学的教材了解に対する一指導法	静岡県三番町尋常小学校訓導	深井賢一郎
19	読方教育に於ける自学	滋賀県蒲生郡桜川小学校訓導	眞野哲温
20	文の学習と辞書の運用に就いて	福島県女子師範学校附属小学校訓導	牧本彌
21	美術学習指導の一考察	京都府伏見市第二小学校訓導	牛田和夫
22	数量生活指導に就きての一考察	静岡県志太郡広幡小学校訓導	桑原末吉
23	本質的に革新せる珠算の新指導法	山口県豊浦郡彦島尋常小学校訓導	三原操
24	理科学習質疑指導の実際	福岡県三潞郡大川尋常高等小学校訓導	青木作
25	国史学習上の問題	浜松市追分尋常小学校訓導兼浜松師範学校訓導	須山長隆
26	地理学習の体系	埼玉県熊谷町石原校訓導	内田登喜蔵
27	普通学校に於ける唱歌学習の一考	京城師範学校訓導	佐藤繁昌
28	郷土中心国民生活指導に就いて	奈良県生駒郡斑鳩尋常高等小学校長	栗山倉治郎

(注：発表概要および巻末の雑録をもとに作成。21・23は発表概要はなし。)

表5 協議題目一覧

協議題目	所属	氏名
学習に於ける材料選定と国定教科書との関係	新潟、長岡女師	内山直治
学習の意義と学習単位 (或は作業)	東京高師	高山潔
学級本位の学習輔導に於て個別指導を効果的ならしむる方法如何	神奈川、前羽校	石井與惣太
高学年に於ける優等児の劣等児誘導	愛知、下山校	蜂須賀喜三二
小学校に於ける職業指導の限界如何	奈良、生駒校	中谷源太郎
自治会の最良方法	愛知、小牧校	熊澤喜平
小学校児童に対し公民教育を一層徹底せしむる方案如何	三重、塩浜校	堀内一雄
小学校に於ける宗教教育と其方案如何	山口、彦島校	玉木卯一
土の子供に即した読解力練磨の具体的方法	京都、相楽校	伊藤観順
国語読本各巻の主要研究教材課名と指導要点	山口、彦島校	玉木卯一
小学校に於ける算術科学習系統に関する協議	大阪、明治校	平松重大郎

(注：巻末の雑録をもとに作成。)

5 ― 第1回学習研究会における議論

(1) 「学習法」の実践方法に関する議論

研究会に参加した教師の多くは、「学習法」を自らの学級で実践していた。そのため、研究発表の多くは実践経験をもとにしており、教室での実践がうまくいかないことをどう解決するか、工夫の余地はないかといった実践的な内容が多数を占めていた。議論の中でも、学外の参加者相互の議論だけでなく、木下に教えを乞う場面が何度か見られた。

「学習法」の実践方法に関する議論では、まず「独自学習」をどのように行うかという問題が提示された。「学習法」では、子ども自らが課題を設定し、教科書や参考書、教具などの環境の力を借りて、まずは自分で学習を行うことから始まる。しかし、奈良の教師たちがさまざまな媒体で示している「独自学習」と「相互学習」の往復によって学習を深めていく方法は、現場の教師たちには正しく理解されていなかった。そのため、教師が指導しながら進められる「本習」に対して、子どもが予習をすることを「自習」と単純に理解しているに過ぎない意見や¹¹⁾、本来はすべての学年の子どもに共通して学習の最初に行われるべきとされた「独自学習」を、「何学年からさせるのがよいか」といった質問が出された¹²⁾。こうした質問については、木下や同校訓導らによる解説を中心に解決が図られるのではなく、参加者相互の議論によって理解が深められていった。

さらに議論が進んでいくと、次第に「自習」の質が論点となっていく。学習の最初に行われる「独自学習」の中に段階性があることを指摘して「子供の力で他の参考書や教師の力を借らないで読めるだけ読ませ分らせたいためにやらせるのが第一次で、次は之を基として参考書も用ひ、自力と環境の力とで学習させるのが第二次としてる」¹³⁾と述べた発表者もいれば、奈良の「学習法」を時間割構成にまで踏み込んで本格的に取り入れ、実践している発表者は、「厳密に言へばあらゆる学習は自習である」として、学習の最初に行われる「独自学習」を「指導学習の行はれない」第一次の自習とし、指導や「相互学習」の後に学習の仕上げとして行われる「独自学習」を第二次の自習と位置づけるとする見解が出された¹⁴⁾。こうして、「独自学習」の定義と進め方が共有され、これが「学習法」の根幹に位置づけることが再認識されていった。

(2) 「学習法」における環境の問題

さらに、「学習法」における環境整理の問題、特に教材の扱い方について集中的な議論が行われた。

まず、自習において辞書を使うか、使う場合はどのように使用するのかという疑問が出された。そして、議論の対象が参考書の問題へと移っていく。「参考書は不適當」であるという意見に対して、どのような参考書がなぜ不適當であるのかという疑義が出される。それに対する徳島県女子師範学校附属小訓導の牧本彌の応答は、「書店に多くあるものは余り

器械的で表面的で子供の鍛錬を度外視して居るから、辞書によつて子供に読解させるがよいとしてやつて居ります」というものだった。さらに、その理由として、「参考書を使はせると、内容、文段の大意等表解的に書いてあるのを先に見て、読本を読む傾向がある」ため、「全科詳解、全科解説本独案内」のような参考書の使用を避けて、子ども自身の力で学習を進めさせるとした。ここで問題とされていたのは、すべての種類の参考書ではない。文章の解釈や考え方の指針が答えとして示されているような参考書を使うことによって、「考へて読む余裕がなくな」という点が「非教育的」であるとされたのである¹⁵⁾。

一方で、辞書を使用する際の課題についても言及があった。辞書を使い始めた時期に、その使用法を「訓練」して習得させるのに時間がかかり、指導上の困難があるという指摘があり、辞書を使うこと自体を否定する意見も出された。しかし、ここで共有された最も困難な問題は、辞書で語句の意味を調べた際に「普遍性の意味が出て子供を苦しめる」こと、すなわち、そこに示された一般的・普遍的な意味を字句のままとらえるのではなく、目の前の文章に照らしてそこで使われている意味を判別することが、子どもにとって非常に難しいという問題だった。しかし、そうした場面で子ども自身が苦しみ悩み考え抜いて答えを導き出すことが、読解を行う上で非常に価値があるという意見が出された¹⁶⁾。

参考書の問題も辞書の問題も、ともに「学習法」が目指す学習のあり方に迫る本質的な議論であった。教師あるいは教材といった環境から、直接的に答えを受け取ることが学習なのではなく、得た情報を使って自分の頭で考え、答えを導き出すという学習の過程が重視されたのである。

(3)「感情・情操」に関わるとされる教科の学習の問題

次に大きな議論となったのは、修身や国史、文学といった「感情」に関わるとされる教科をどのように学習するかという問題であった。ここでは、説話による指導は有効かどうかという議論からはじまった。

態度を養うことを目標とするこうした「感情」に関わる学習では、児童中心の「学習法」において、どのような学習過程を経ることで態度が身につくかが議論となった。これらの教科で身につけることが期待される態度は、知識の習得とは異なり「共に体験し直観することによつて得られるもの」であり、「子供が想像し発展し得る境地におかねばならぬ」という意見が出された¹⁷⁾。しかし、これを具体的にどのように進めていくかということが問題であり、議論が進められた。

例えば国史学習において国民精神を涵養するにあたって、子ども自身が「独自学習」を進め、その成果を「相互学習」として学級で討論することで達成できるかということについては、疑義をもつ参加者が大半であった。そこで、説話を中心とした学習が有効であろうという意見が出された。これに対して木下は、「説話でいかねばならぬと思ふのは意味が狭い、学習法では、説話を否定しないが、説話を中心とすると、説話を重んずるといふのは別である」として、参加者が想定している「学習法」の範囲、学習概念の狭さを指摘し、「感情

は、行為により、知識により、感情により養はれるが、学習には、その三つを含んである」とした¹⁸⁾。

奈良県師範学校附属小学校主事の渡邊善次は、こうした議論を総括して以下のように述べている¹⁹⁾。

「歴史教育の精神は… [中略] …即ち感じただけでは不十分で、それが意志活動に進まなくてはならぬ。所が今日の歴史の授業を見ると二つの傾向があるやうに思ひます。一つは学者の研究のやうに史料だけを授けて暗記させるものであり、一つは国民思想の養成に重きをおいて、児童の感奮興起を促す感情中心に終るものである。この二つとも私は不十分と思ふので、前学習に申した光圀の意志活動まで進みたい。独自学習相互学習でも要するに能率高く学習させることが要点である。教師児童共に主観的歴史を題材として客観的歴史に進ませて行くことが大事である。さういふ意味において教師の主観的歴史が児童の前に展開せられなければならない。さうして客観的歴史に到達せしめたいと思ふ。」

さらに、奈良女高師附小の岩瀬六郎訓導が行った実地授業およびそれに関する説明の内容においても、これに深く関わる問題が扱われた。岩瀬が行った尋常六年生男児の学級での修身科の実地授業では、「時についての関心を深からしめ、時間的生活を向上させ」ることを目的として、「時の厳守、時間の活用就中零細なる時間の活用に関する実生活を導」くことを具体的な目標とした実践が行われた²⁰⁾。

当日の授業では「時の記念日に当つて我々はどうするか」というテーマで相互討論を行った。そこで「勉強中ざわへしてゐて、面白いことがあればその方に気を取られて時間を無駄にするものがある。此の点も大に改良しなければならない。これから一心不乱に勉強しよう」と思いつつも、「それはわかつてゐるが、さう思ふばかりでなかなか実行が出来ない。実行の出来ないことを決めても役に立たない」とか、「実行の出来ないといふ事は熱心が足りないのであるから、我々はもつと熱心に勉強のことを考へねばならぬ」などの意見が出た。時間を大切にして熱心に取り組むにはどうすればよいか、という問いについて、自らのふるまいや気構えをどのように持てばよいか、子どもたちは考えあぐねていた。ある児童が「けれども、そんな事を一々考へてゐるやうでは熱心な勉強は出来ません。何も思はず夢中になつてやるのが一番よい本当の勉強ではありませんか」と発言したところで、岩瀬は会心の笑みを漏らして、新井白石の例話を引き、「努力的且つ時を忘れて専心すべき」であることを説いた²¹⁾。

この実践で、岩瀬は子どもの「内より実行の気が熟して自発的な行為として発現」することを待っていた。修身教育では、例話や訓示、格言などを提供することで道徳的情意が陶冶され実践動機が大いに起こったように見えても、単なる知識として身についたにとどまり、それが日常生活においてはなかなか実行に移せないことがあるという問題状況を、

岩瀬は指摘している。「教室の修身は生活の修身と全然離れた机上の修身」であるとも述べている。この授業では、「時を有効に使用しよう」という道徳的欲求の起こっている子どもに対して、自らのその欲求を満足させ実現させるための思慮が正しく力強く行われることを学習させたのである²²⁾。

6 ― おわりに― 学習研究会開催の意義

奈良女高師附小では、同校の「学習法」を世に問うために、1920 (大正9) 年より冬期講習会を行ってきたが、1930 (昭和5) 年に学習研究会を新たに開催することとした。それまでの講習会は、同校が学外の教師に対して「学習法」研究の成果と実践モデルを伝達するという形だったが、学習研究会では、参加者が自らの現場での実践あるいはそれをもとに構築した理論について報告を行うという形を採った。個別の報告についての討論も行われ、問題が共有され、協働的に実践研究を行う場が創出された。

奈良女高師附小がこうした議論の場を設けた理由として、正確な理解にもとづく「学習法」の浸透を図るという目的があった。同校では、冬期講習会や雑誌『学習研究』、教師らによる著作を通して「学習法」に関する情報を発信してきた。発信の際には、理論だけでなく、実地授業の紹介を行うなど具体的な学習法実践モデルを提示してきたが、本稿で検討した議論にあるように、教育現場では「学習法」が正しく理解され実践されているとはいえないケースも見られた。

制度化された教育内容を教育の現場で実践として成立させるために、教師は制度で規定された教育内容を現場の文脈に応じて再構築し、実現可能なものとする。高師附小には、現場の教師が実践を行うために、政策で示された教育内容を再文脈化し「実践化」するためのモデル構築を行うことが期待された。東京高師附小は早い段階で訓導協議会の開催を始め、実践モデルを現場に適用する際の問題点を抽出し、モデルの再考、再構築を行ってきた。

一方で、奈良女高師附小では「学習法」という実験的な教育方法を提唱しており、全国の小学校を対象とした政策に即した実践モデルの構築を行うことを主な研究目的としていなかった。そのため、講習会やメディアを通じた発信の際には、現場の状況を把握し、モデル改編に活かそうとするのではなく、「学習法」の理論と実践を教育現場に伝達し浸透することを主にねらっていたと思われる。

このように、独自の教育理論、実践理論を提唱する奈良女高師附小の学習研究会に参加してきた教師たちには、共通の議論の基盤となる奈良の「学習法」理論および実践への理解があった。しかし、その理解は、必ずしも木下が提唱し、同校訓導らが発見していた実践と同一のものではなかった。

木下や同校の訓導らは、「学習法」を広く全国の小学校で実践することの難しさを、この会での参加者の議論を通して実感したものと思われる。そうした困難な状況は、参加者た

ちの議論のなかにも現れていた。小学校の現場で実践を行う教師たちは、時間割の構成や授業時間を組み替えたり、国定教科書の使用において柔軟に対応する自由を必ずしも有していたとはいえない。秋田県の岩崎高等小学校の校長である高橋定治は「現行の小学校令の下にかうした学習を行ふことはかなり困難」²³⁾であると語っている。

さらに、彼らが実践を行う上で生じた困難は、こうした制度上のものだけではなかった。「私どもの地方では問題を作らせてある学校もあるやうですが多くは問題のための問題を作つて、ほんたうの学習にはなつてゐないやうです。だから此の問題についての学習は仲々うまく行かないやうに考へてゐます」と、児童の自律的な学習を行おうとしても、学習についての理解が不十分なために、子どもの学習が表面的なものであったり型を求めるものとなっていたことが指摘されている²⁴⁾。学習研究会では、こうした「学習法」理論への理解の浅さに対して、木下が「学習」概念を正すという場面が何度か見られた。この点については参加者自身も自覚しており、木下や高師の教員などに理論や概念の確認を行ったり、実践の具体例を出して相互に確認を行うなど、正しい理解に至るための議論が行われた。

そうした粘り強い議論を通して確認されたのは、子どもたちがどのようにして学ぶべきであるかという学習過程であった。実践の基盤となる「独自学習」の方法、そこでの学習を助ける教材や教科書、教師の指導といった環境のあり方、また環境を自ら選択し、学習を自ら構築しつつ「生活改造」へ向かう子どもの姿などが議論された。こうした議論を通して、新しい理論や実践が生み出されたわけではない。しかし、参加者たちは、奈良の「学習法」というモデルを、全国の小学校の実践現場に適用し、応用する方策についての新たな知見を得た。

これまで、大正新教育は都市新中間層の子どもを対象とする限定的な教育方法の刷新にとどまってきたことが指摘されてきた。本稿で示した、現場の教師による「学習法」の批判的受容、そして現場の状況をふまえた「学習法」再考の試みは、当初は限定的であった新教育実践の基盤の広がりを示すものであるといえよう。また、1930年代に入り、文部省や高師附小といった「中央」から示されるモデルを現場で適用するにとどまらず、目の前の子どもや社会状況といった社会的文脈に応じて、自らが実践構築の主体となっていくという新たな教師像を示すものにとらえることができる。

なお、続く第2回学習研究会では、文科省の諮問事項について協議を行うなど、教育政策にどのように対応して実践を行うかが論じられるようになる。この後、学習研究会でどのような議論が行われ、協働的な実践構築がなされたのか、また他の高師附小で行われた協議会との違いなどについては、今後の検討課題としたい。

〈注〉

- 1) 山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま『「考える教師」―省察、創造、実践する教師』学文社、2012、pp.1-2
- 2) 大西公恵「1900年代の東京高等師範学校附属小学校における読方教育論―『教育研究』および全国

- 小学校訓導協議会での議論を中心に」『和光大学現代人間学部紀要』第7号、2014、同「1930年代初期における国語科の教育目的の問い直し—第34回全国小学校訓導会の議論を通して」『和光大学現代人間学部紀要』第9号、2016
- 3) 山田昇「附属学校における教育研究—附属学校の歴史を通して考える」『研究紀要 (奈良女子大学文学部附属中・高等学校)』第26集、1985
 - 4) 宇佐美香代「附属学校における教育実践研究の展開—奈良女高師附小学習研究会を事例として」『埼玉大学教育臨床研究』第2号、2004
 - 5) 木下竹次『学習原論』目黒書店、1923、同『学習各論 上・中・下』目黒書店、1926-1929
 - 6) 松本博史「池田小ぎくの「合科学習」—奈良女子高等師範学校附属小学校における最初期「合科学習」の実践」『神戸女子大学文学部紀要』第38号、2005
 - 7) 吉村敏之「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」『東京大学教育学部紀要』第32号、1993
 - 8) 長岡文雄『学習法の源流—木下竹治の学校経営』黎明書房、1984、p.269、宇佐美香代「附属学校における教育実践研究の展開—奈良女高師附小学習研究会を事例として」『埼玉大学教育臨床研究』第2号、2004
 - 9) 『学習研究』第103号、1930.9、p.7
 - 10) 同上、p.3、8-11、256-262
 - 11) 同上、p.154
 - 12) 同上、p.155
 - 13) 同上、p.179
 - 14) 同上、p.196
 - 15) 同上、pp.179-180
 - 16) 同上、pp.180-181
 - 17) 同上、p.197
 - 18) 同上、pp.199-200
 - 19) 同上、p.202
 - 20) 同上、p.224
 - 21) 同上、pp.242-246
 - 22) 同上、pp.224-229
 - 23) 同上、p.154
 - 24) 同上、p.156