

生活科生誕にその理念を貫く活動・体験主義の教育効果についての研究

～大正新教育運動に創設！信濃の研究学級、奈良の合科学習に迫る～

加 納 誠 司 (刈谷市立 双葉小学校)

野 田 敦 敬 (愛知教育大学 生活科教育講座)

(2004年10月27日受理)

A Study about the Educational Effects of the ideas of Activism and Experimentalism that Penetrates the Birth of Life Environment Studies

Seiji KANOU (Futaba Elementary School)

Atsunori NODA (Department of Life Environment studies, Aichi University of education)

要約 活動・体験を重視する生活科のルーツは大正新教育運動にある。その中でも、信濃教育会の研究学級と奈良の合科学習には、特に秀でた研究実践と理論がある。本研究では、今でも日本の教育界に名高く残る実践記録と先行研究を足がかりに、その教育効果を導き出した。さらには生活科が生まれたきっかけとなった活動・体験主義教育の理念に迫った。

Keywords: 生活科, 活動・体験主義, 合科学習

I 研究の目的

生活科は活動・体験を重視した教科である。その特質は、子供が身近な人や社会、自然と直接かかわる活動や体験を一層重視し、意欲的に学習や生活ができるようにするところにある¹⁾。学びの主体を子供におき、子供が具体的な活動や体験を通し、その直接体験から生ずる、個々の知的な気づきを大切にした児童中心主義の考えを貫いた教科である。

その一方で、生活科の流れを組む「総合的な学習の時間」創設と、「ゆとり教育」の導入に伴い、学習指導要領の内容3割削減が「これまでより学力が低下する」と6割近い人が感じている調査がある²⁾。学力低下の原因についても、「自ら学ぶ意欲」や「子供の本性を自由に発展させる」教育理念の推奨が上位を占めている³⁾。こういった論争は、戦前の日本の教育界までもさかのぼる。矢川徳光によると「経験主義的な学習活動では、科学的な知識が身につかない」⁴⁾と自然科学的な立場で否定している。さらには、広岡亮蔵によると、「経験主義的学習活動は牧歌的カリキュラムであり、近代産業を起こすための学力にならない」⁵⁾と社会科的な立場で否定している。つまり、活動・体験を重視するあまり、自然や社会についての知識や文化についての教育を軽視し、断片的な学習に陥りやすく基礎学力が低下すると指摘しているのである。現代においても、このような風潮が再び高まれば、学びの主体が子供から形式的に画一された知識注入のものに、移行されてしまう恐れがある。

活動・体験を重視した学びでは、本当に子供に確かな学力をつけさせることは不可能だろうか。神奈川県

藤沢市教育文化センターが中学3年生対象に2000年に行った「学習意識調査」⁶⁾によると「勉強はもうしたくない」と答えた生徒が3割に近く、これは35年前(1965年)の6倍に増えた。しかもこの調査で「もっと勉強したい(23.8%)」と答えた生徒を初めて上回った。勉強についていく自信も一貫して減り始め、「自信がある」と答えた生徒は全体の2割で、それと反比例するように「自信がまったくない」と答えた生徒は35年前の4%弱だったのに対して10%まで増加した。⁷⁾これは、国家や教師側が主体となった一方的な知識の注入や学ぶ意欲の軽視の産物ではないか。この現象、実態を深刻に受け止め、子供たちに学ぶ楽しさ、意義、価値を実感させる必要がある。目の前の子供に、知的好奇心を沸き起させ、再び学ぶ意欲と自信を取り戻すためには、子供の主体性の育成を目指す生活科・総合的な学習を中心とした活動・体験を重視した教科・時間の積極的な運用こそが学校教育の救世主になりうると考える。そのためには、活動・体験主義に否定的な風潮にその正当性を主張する必要がある。そこで、その手がかりを、活動・体験を重視した学習の生誕にまで立ち返り、その正当性を肯定化し、改めてその教育効果を導き出すことに求めた。生活科生誕の理念、合科学習生誕の理念を中心に活動・体験主義の教育効果についての追究を本研究の目的に設定した。

II 研究の方法

生活科は、平成元年学習指導要領改訂で新設された教科である。本格実施され12年しか経過していない歴史の浅い教科である。しかし、児童中心の活動・体験

主義の教育理念は戦後教育よりも古い大正新教育運動の中に存在している。その中でも、当時先進的な研究実践を行っていた信濃教育会⁸⁾と木下竹次を中心とする合科学習に本研究は着目した。信濃教育会では、長野師範学校附属小学校の研究学級で当時の生活の学習において、どのような研究実践が行われ、どのような教育効果があったかを分析し、生活科生誕の理念を導き出す。さらに奈良女子高等師範学校附属小学校において、主事であった木下竹次がおこなった合科学習の先行研究を中心に分析し、合科学習の本質に迫る。

III 信濃教育会にみる生活科生誕の教育理念 ～「研究学級」の実際～

1 「研究学級」開設と時代背景

大正6年4月、長野師範学校教諭杉崎瑠の提唱によって同附属小学校に「研究学級」が開設された⁹⁾。この年、田中嘉忠が研究学級(丙組)の担任を任され授業実践が始まった。

時代は、明治時代の富国強兵の考えで統制された国民教育から、大正デモクラシーの波に乗り、教育界でも自由な発想に基づく大正新教育運動に移行した最中である。言わば、大正自由教育の興隆、最盛期に展開された我が国における、今日の教育に多大な影響を及ぼした研究実践である。国定教科書に依存しない、子供の活動・体験を重視したこの実践を参観した信濃毎

日新聞記者、尾崎隈川は「日本の唯一の試み」¹⁰⁾と書き、「研究学級参観記事」を9日にわたって連載した。さらにもう一人の参観者である玉川大学創始者小原国芳は、「世界の教育史上、私がたった一校だけ、頭の下がるのは実に私たちよりも遥かに早く、遥かに大胆なことをやられたのが、何と日本は長野、附小」と書き残し、「大生活カリキュラム」ないし「宇宙カリキュラム」と絶賛した¹¹⁾。

2 淀川実践に学ぶ

長野師範附属小学校の青年教師淀川茂重は、研究学級が開設された翌年の大正7年から13年にかけて、26人という当時では破格の少人数学級(後の丙組)で、大胆かつ先進的な授業実践を6年にわたり行った¹²⁾。その内容は、1～3年で郊外学習、4年で鶏の飼育、5、6年で長野市の学習という3つの期間に分けることができる。淀川が残した表1の授業記録から足取りを追い、その教育効果を明らかにした。

(1) 郊外に学びの場を求める

「児童生活の対象となるものに潤沢なる郊外こそが児童生活・経験発展のために最もふさわしい教場である」¹⁴⁾という淀川の考えは、子供を積極的に自然や社会に触れさせた¹⁵⁾。本物の植物、学区の風景に触れ、培われたのは子供たちの感官の陶冶である。現代の生活科教育においても、寺尾慎一(2004年)が行った調査¹⁶⁾によると、心に残る活動は「通学路や学校の周り

表1 淀川学級郊外学習(1～3年)授業記録 子供の日記より¹³⁾

※ < >内は、学年、月、日を示している
※ 番号、下線は筆者が付けたものである。

- (その一) 学校で藤を見にいきました。藤はつるになっていて、たなの上にからまっております。それから、つつじを見ました。色には、べにいろと、うすあかと、ももいろがありました。
こうえんのさくらは、みんな、はざくらになってました①。 <二、五、三>
- (その二) 今日、学校でよりも山のみねへまいりました。とちゅうで、松の木のかげで、川の音をききました。ざわざわといたり、ごうごうといたり、色々な音がまざっていました②。馬の首についている鈴の音もききました。やっぱり、りんりんとなるのもあれば、また、かんかんとなるのもあり、そうかと思えば、ちりんちりんとなるのもありました③。
みねでかくれ鬼をしました④。大へんおもしろうございました。それがすんでから、山を写生したり、⑤先生にお話の本ををよんでいただいたりしてから、かえりました。と中で、ごうろ山の石をひろいました。 <二、一一、一>
- (その三) 今日、学校で県社のうらへまいりました。梅はゆかしい香をはなつて、見て下さいと言わぬばかりに、咲いていました⑥。土筆をさがして写生し、⑦おべんとうをたべて、高土堤へまわり、それから学校へまいりました。とちゅうで兎にやるあざみをとりました。⑧
こちよい春の風は、そよそよとたもとをなびかせ、麦をそよかせて、ふいていきました。雲雀は、早々と麦の上を高くさえずっていました。⑨ <三、四、八>
- (中略)
- (その五) 今日、先生と往生寺の一ばんみねまでのほりました。みねでかくれおにをしてあそびました。おもしろくて、たまりませんでした⑩。…(中略)… <二、一二、二五>
- (中略)
- (その一〇) 学校で、みんなとよりも山へのほりました。そして、まつかさをひろって、いっぺんをして、まけたら、そのたまをひとつずつ、てきに、あげて、なくなったら、まけ!というあそびをしました。大へんおもしろうございました⑪。 <二、一〇、十六>

を歩いたり、近くの公園や野原などに出かけた」「バッタやザリガニを捕まえたり、小動物を飼育したりした」「ミニトマトやキュウリやイモ、アサガオなどを植えたり、育てたりした」が上位にあげられる。子供たちは、自然物に興味を示す。それが子供たちにとって、身近な自然物であれば、ますますその対象に間近にアプローチできる格好の教材である。

表1に示した授業記録から考察すると（その一）の授業記録は、学校で藤の花やつつじを見に行ったときの記録である。①については、桜の花が葉桜になったと記録している。桜を教材化するとき、満開に咲く花をイメージしやすいが、淀川学級の子供は一年を通し、四季を感じながら対象にかかわっているのが分かる。⑨においても同様で、雲雀の往来に春の到来を感じる子供の姿がある。これらの記録からみても、相当な日数子供を郊外に連れ出し、くりかえし対象にかかわらないとこのような表現は生まれないだろう。

②、③については、それぞれ川の音、鈴の音を聞いた時の記録である。果たしてこの時期の2年生において、これだけの音を感じ取ることができるであろうか。対象を直接見て、手に取り、においを嗅ぎ、郊外にある自分がこだわりをもった対象に出会い、子供たちの感性は研ぎ澄まされていったのである。

(2) 児童中心の「遊び」の理念

研究学級の授業記録には、④、⑩、⑪のような記述が多数見られる。子供は遊びの中に自分の身を置き、楽しみながら郊外学習を進めている。ともすると戦後言われつづけた活動・体験主義の「這い回る経験主義」¹⁷⁾と批判されるかもしれない。それなら、淀川学級の子供は、ただ無秩序に遊んでいただけなのだろうか。授業記録から見ると、遊びの中に没頭し、思いを膨らましているのが見て取れる。「おもしろくてたまらない」このような思いを教師主導の教科学習から導き出せるだろうか。また、⑪に着目すると、松毬という対象から、子供たちでルールを決めて学習に取り組んでいる。そのルールは、数の概念を理解していないと実行できないだろう。淀川学級の子供は法で定められた「算術科」という教科学習でなく、遊びの中からその概念を見出したのである。

学びの主体は子供である。活動・体験主義教育の揺ぎ無い定説である。ルソー J. J. によれば「…子供を愛して思うがままに遊ばせよ、楽しませよ、そして嬉々たる本能を発揮させよ…（中略）…子供は子供として取り扱わなければならぬ、人々をその境遇、事情に適応させることが人力によって幸福を得る途である」¹⁸⁾とある。まさに淀川実践がルソーの考えを実現させたのである。淀川学級の子供は遊び、楽しみながら学びを確かなものにしていった。果たして、法で定めた国定教科書の利用による国民教育の色が濃い教科教育でこのような学びが育つだろうか。「遊び」とい

う自由な発想が子供の興味・関心を引き、経験をもとに問題解決をし、自己を成長していったといえる。

現代の子供に置き換えてみよう。幼稚園、保育園の子供は保育の中でいろいろなものを感じ取り、自分のものとして吸収し、成長させていく。果たしてそこに「学んでいる」という感覚はあるだろうか。そこに存在したのは「遊び」ではないか。「遊び」は子供の本性である。幼稚園児は「遊び」という主体的な活動・体験を通して学びを深めている。「遊び」から「学び」への転換、変容の理念はまさしく今日の生活科教育の姿である。

(3) 生き生きと表現する子供

授業記録の子供の日記からは、大変豊かな表現が見て取れる。⑦では、「梅はゆかしい香をはなつて」だとか「（梅が人々に）見てくださといわぬばかりに」など、⑨では「雲雀がさえずる」など小学校2年とは思えぬ高い表現能力である。

ここではさらに、淀川学級の子供が菊を見に行ったときに、その場で詠んだ表2の短歌を取り上げたい。

表2 淀川学級郊外学習（1～3年）授業記録
子供が詠んだ短歌（抜粋）より¹⁹⁾

- 赤い葉は、みな、散り果てて、四つ五つ、夕日をうけて、柿の実赤し。
- ふみきりの、せんろのよこで、ばあさんが、お菜をあらって、ひとやすみかな。
- 菊咲いた、庭いっぱい、美しく、とうとい花と、いわぬばかりに。
- あやめ草、川のほとりに咲いていて、水にうつって、とけてながれる。

〈二、一一、十七〉

現在、短歌は5年生の国語科の教材である。5年生の子供で昔の歌作りに取り組ませる時、短歌よりも形式が単純な俳句づくりの方がポピュラーである。ましてや2年生の段階で短歌づくり、しかもこの表現能力の高い作品に巡り会う事はまれであろう。研究学級である淀川学級の2年生では、よほどレベルの高いスキル学習が行われていたのではと想像してしまう。

しかし、淀川は「児童の生活から、綴り方の仕事の体系を見出そうとなら、そのはじめに、こうした表現を存分に、させることが重要であるまいかと考えておりますので、何等これといって、指導らしい指導をしない、児童がつくりはじめの頃のものを、引いたのであります。十一月十七日は、午後を、大豆島へ、菊見に行った日でありまして、歌はすべて、その往復に出来たものであります」²⁰⁾と述べている。つまり、型にはめたスキル学習を徹底するのではなく、表現活動を存分にさせることが必要であると述べている。確かに、淀川学級は郊外に出る機会も多いし、対象にかかわる回数も増えてくるだろう。しかし、それだけでこのよ

うな表現能力は育つであろうか。ここで、前出の表1の⑤, ⑦に着目した。実は淀川の郊外学習はこういった写生活動が多く見受けられる。低学年の段階での図画指導では、写生よりも思ったことを自由に絵に表現するほうが主流であろう。しかし、淀川は徹底的に写生にこだわった。これは、写生を通して対象に対する観察能力を高めていると考察できる。自分がこだわった一つの対象を、じっくり見つめ、絵という現実自分の思いを顕在化していく。淀川学級の子供は写生を通して対象に対する、見方、思いを高めていったのである。この思考能力があるからこそ、文章にしても、短歌づくりにしても、高い表現能力が身についたのである。

郊外での活動・体験の場とこれらの能力を図1の相関図で示した。つまり、活動、体験の場が郊外という子供が身近で繰り返しかかわりやすいという場が保障され、子供の対象への思い・見方が高まれば子供の表現能力は高まり、確かな学力が形成されるのである。

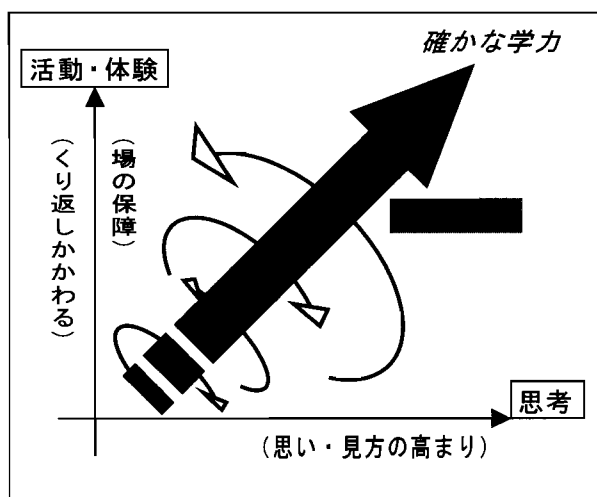


図1 活動・体験と思考の相関図

(4) 教科学習への発展

淀川学級では教科学習でつけるべき学力をどのようにとらえているのか。杉崎は教科教育のとらえを「まず、我々は教科課程とか、学科というものを離れて元々にかえり、子供自身に立ち返ってみななければならぬ。これは、決して国家の要求を無視したものではなく、あんなことをあんな形でやらねばならぬか。他にもっとよい方法はないかと考えたのである」²¹⁾と述べている。つまり、今までの教科を解体し、全て子供の学びの欲求に委ねたのである。淀川は表3の4年生の「鶏の飼育」の実践でその形を明らかにし、杉崎の要求に応えた。

①を見ると、淀川学級の子供は友達とかかわりながら、立地条件や気候に合わせた鶏舎づくりをしている。これらの知恵は、これまでの経験を他の人に聞いたり、読書で得たり、そこで起きた出来事を記録したりしながら、子供の発する追究能力から生まれたものである。

②を見てみると、鶏舎の設計、製作のほとんどの仕事を、子供たち自ら道具を持って行っていたことが分かる。郊外学習によって個々の能力を伸ばした子供が4年生になり、鶏舎を作るというひとつの学習課題に学級で心をひとつにして、友達とかかわって学ぶよさを味わいながら成長していった様子が分かる。

③を見てみると、鶏の飼育全般について子供たちが責任をもって遂行され、様々な教科としての力がついていったのが分かる。まずは、飼育の費用として5円を保護者から年6分の利子で借り、そこから餌代を賄ったり、鶏舎の費用にあてたりした。さらには、利子の意味を調べ、現在の借金の額を割り出したり、雛が成長すると体重を量ったりするなど、算数で培うべき力がついていった。その他にも、貯金、銀行の意味や卵が産まれ、卵を売った利益を借金返済にあてるなどして、生物や経済など、自然科学、社会科学を生きた教材を実際に実践し、教科としての力をつけていった。

表3 淀川学級「鶏の飼育」(4年)単元の流れ²²⁾

※ 番号、下線は筆者が付けたものである。

- 母雛をもらってきて、卵をあつめて、抱かせました。
- 木は若槻村の山でもらって、行って伐って運んで来て、みんなが設計したような雛舎を建てました。
「十時から雛舎を建てる。手のすいている者は板を持出した。杉林さんも来て呉れた。佐藤たちの案をそのままに教場の前で南に向けるがいいでしょう、日あたりもよし、それに乾燥もするでしょうからなぞとも言う。①…(中略)…柱が建てられる、一本、二本、三本、四本。板が打ちつけられる、雨の日を思って下の方からという事になる。金槌を持つものは仮令一人であっても、見ているみんながひとつになって、打っているのだ。槌の音、鋸の音—お互いの心はひとつにおどる②…(後略)」(5月4日 授業記録)
- 卵が孵って雛を育てる。③
- 骨を挫いてしまった雛子を柔道の先生に見せに行く。④先生の奥さんに折れた大腿骨に木をそえていただいて帰ってくる。
- 拾った羽からその構造を調べる。⑤

④のようなトラブルも淀川は学力をつける機会としてとらえた。まずは、鶏の骨格を調べ、人間と鳥類との骨格の違いを発見する。⑤に関しても、一枚の羽の疑問から、子供たちは何十種類もの羽を分類し、羽の構造、保温のしくみ、人間の着物への学習と、追究を広げていった。²³⁾その他にも、写生、作文、劇化など、学習のまとめの3月21日には保護者を招いて、自分たちの思い思いの方法で表現した。当初心配されていた学力も、甲、乙他の2クラスに比べても研究学級との差は見られなかった。その後、研究学級で育った子供が県立の中学や女学校にも一切受験勉強なしに志望者全員が合格したのがその裏付けになっている。²⁴⁾

このようにして研究学級の子供が急激に教科で培う学力をつけた要因として、4年生になるまでに理論だった学習の積み重ねがあったからである。1～3年の郊外学習において、落ち葉を拾ったり、電柱を数えたりすることにより数の概念があるからこそ、金利の計算、餌の調合など、算数のスキルを系統だって学べたのである。さらに、郊外で感じたことを歌に詠んだり、花や木などの自然物の対象に直接かかわったりしたことにより、情緒面が育まれた。この土台があるからこそ、鶏や雛にも自分の感情を注入しやすく、それが学ぶ意欲につながったのである。

Ⅳ 木下竹次にみる合科学習の教育効果 ～「合科学習」の実際～

1 「合科学習」開設と時代背景

信濃教育会が推進した研究学級開設から遅れること2年、大正8年、木下竹次は奈良女子高等師範学校附属小学校の主事に就任し、「合科学習」を実践した。²⁵⁾木下も大正新教育運動の波にのり、実践研究を行ったと推測されがちだが、木下はすでに、明治24年から幼稚園において、遊戯を中心とした合科的な保育実践を行っていた。木下はその当時のことを「時間割を止め、全一的の学習をさせて保育を為した」²⁶⁾と述べている。その当時はまだ「合科学習」という言葉はなかったが、明治中期から生活と学習を一体化し、活動と体験を重視した教育を模索していたことがわかる。木下の方針を汲み取った奈良女子高等師範学校附属小学校の「合科学習」は、翌大正9年、清水甚吾氏担任のもと1年生で実施されていった。²⁷⁾

2 木下竹次の「合科学習」に学ぶ

大正9年に本格的に実施された合科学習が実際にどんなものだったのか、大正10年に実施された事例と木下、清水が残した言葉からその本質に迫る。

(1) 合科学習創設当時の課題

表4の実例に関して言えば、必ずしも子供主体の学習が行われていたかは疑問が残る。教師主導のイメージは拭えず、合科学習創設当時の木下、清水らの苦悩がうかがえる。木下は後に当時の実践をこう回想して

表4 合科学習の実際 2年「人のからだ」²⁸⁾

教室に入ると、彼等は直ちに各自に学習計画を樹てはじめた。机間巡視によって瞥見すると、順序はまちまちであるが、学習しようとする仕事の内容は大体次のようなものであった。

- 1, 模型を見て写生する。
- 2, からだの上の方から次第に下の方へ調べて行く。
- 3, 頭・胸・腹の中のきかいはどうなっているか。
- 4, 外の方から、かみ・は・肉・骨・きかいと調べる。
- 5, たべたごはんをどうなるかをならふ。

(中略)

- 14, 病気になったときのことを書く。
- 15, 読本の「オクスリ」ののところを読んでみる。
- 16, 修身にも「タバタモノニキヲツケヨ」「カラダヲジャウブニセヨ」といふことがあったから調べておく。

(中略)

計画が出来ると各自にグングン独自学習をやり出した。…(中略)…この間隙のない教室内の空気を見定めて私自身は個別指導にかかった。児童の質問に応じて方法の指示や学習資料の提供や事実の教示や暗示の附与などをすることと、相談相手になって是非の判断を与へることなどが主な仕事であった。…(中略)…彼らは独自学習によって得た仕事の或るものを持ち寄って、随時に学習分断をつくり、分団的相互学習をやって行く。…(後略)

いる。「それにしても初学年の担任者に合科学習を実施して貰うのには種々の困難があった。担任教師が相当に合科学習の方法を了解しているにしても、実際指導に当たっては教師中心主義、厳粛主義、形式的学級教授主義、画一的教授主義を脱却することは頗る困難があった。児童に接すれば直ちに教授を思ひ、教授なれば学級的に画一に教授し各児童を一様に進歩させようとするのは何れの教師も引き込まれて行く教育的コースである。…(後略)」²⁹⁾この事態を重く見た木下は、これらの実例をもとに、より一層の理論の構築、実践教師らに学習法の浸透が必要であると感じた。そこで、改めて学習の目的や原理を奈良女子高等師範学校附属小学校の教師や全国の学校教育に明示し、その普及に努めた。

(2) 学習の目的

木下は学習の目的を「社会的自己の建設であり、社会文化の創造」³⁰⁾とした。自己の建設とは、経験的自己を向上させること³¹⁾とであり、つまり、学習の目的は知識・技能の習得とは考えず、活動・体験から生きることの要求を完了する為に、創造の力を創造的に使用する作用を習得するため³²⁾と活動・体験主義の考えを正当化したのである。

さらに、木下は第1回「合科学習」実施担任の清水に学習について次のような言葉を残し、独自学習、相

互学習の意味を明らかにした。「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。異なった遺伝と異なった環境を持って居るものが、機会均等に自己の発展を遂げ、自己を社会化していくのが学習である。学級画一教育法を打破した自律的学習は、何れの学習者も独自学習から始めて相互学習に進み、更に一層進んだ独自学習に帰入する組織方法であって、実に性質能力の異なったものは異なったように活動し、しかも、自由と協力に富んだ、社会化した自己を建設創造しようというのである」³³⁾

この言葉から考察すると、まず生活については、「学習の場は生活、生活そのものが学習であり、学習は生活を向上させていくもの」ということがいえる。これは、「よき生活者を育てる」という現代の生活科の理念に通じるものである。次に掲げているものは、「自分自身の成長を遂げて行くのが学習である」ということである。先に挙げた経験的自己と合わせてみれば、学習は一人ひとりの個性を尊重し、数々の活動・経験を積み重ね、工夫・創作をもって構築されていく自律的なものであるというものが木下の考えである。それと反して、「(教師が) 自己の意志をもって、児童・生徒を支配し、教師の意志に忠順させる」³⁴⁾ 学習を他律的学習と呼んだ。自分自身を成長させる自律的学習の過程において大切なことは、自分の活動・体験を振り返り、見つめ直すことである。³⁵⁾ 振り返って見つめ直すことによって、自己認識、自己対話し、活動・体験が自分にとって有意義な経験となる。この経験の積み重ねこそが自分自身の成長の気付きになり得るのである。

さらに、木下は社会化していく方法として、発展を遂げた自己の独自学習からそれらの個性を学級集団の中にかかわらせていく相互学習の必要性を説いている。つまり、自己のこだわりだけに固執した独自学習だけでは、学習とは呼べず、このこだわりや思いを交流させる場があってこそ一層発展した独自学習に帰っていくのである。

(3) 学習の原理

木下の考えをさらに、系統的に表したものが表5である。

①～③の系統は独自学習の範囲であるが、子供たちに自発的な学習を促すためには①の興味の原理が必要である。これは、現代の生活科の理念「直接体験」に置き換えることができる。特に低学年では、対象に直接働きかける直接興味が必要である。そのためには、教材の精選、児童を認め、励まし、直接対象に向かわせる教師の教育技術が必要となってくる。さらに、木下は個々に追究していく教育計画、表現方法まで子供に託し、それぞれに自分を膨らませていく個性尊重の自由教育を提唱している。特に①から③のつながりに

表5 木下竹次「学習の原理」³⁶⁾

※ 原理の説明は筆者が要約したものである。

- ① 興味の原理 …対象に接触させたり、見せたりしながら児童の直接興味を呼び起こし、児童を称賛し、巧みに学習の方へ誘導する。
- ② 自発の原理 …興味から自発的学習に移行する。
- ③ 労作原理 …自発的な教育計画を立て、工夫・創造し、自己を表現する。
- ④ 協同発展原理…各自で学習したことをそのままにしておく、独善に流れたり、偏狭に陥ったりすることを防ぐために協同的に学習し、各自の学習を公認させ、よりよいものに発展させていく。
- ⑤ 努力原理 …学習したことが実を結び、実力にするためには、努力・反復して学習する。

においては、「直接興味(経験)と表現とが車の両輪の関係をもって進展していくもの」³⁷⁾と、その重要性を説いている。さらに清水は独自学習の段階で、「児童を自発的に学ばせるためには、教師の適切な個人指導が必要である」³⁸⁾と主張した。ここで言う個人指導とは、知識や技能の教授ではなく、子供の独自の力を発揮させ、学習の課題を明確にし、自らその答えを求められるよう自発的な学習態度を支援することである。合科学習が学びの主体を子供においた児童中心の学習だからといって、教師が傍観する必要はないという清水の気持ちの表れである。しかし、この支援することは教授することよりも教師として高い技術が求められる。子供の側にたった質の高い理論の裏付けと子供を正しい道に導くという思想が必要である。

続いて、個々に成長した独自の学習を発展させていくのが④の協同発展原理である。個々の考え、思いを交わらせ、ぶつけ合い、自分の考えに市民権を得てこそ、人格の成長、しいては社会化につながるのである。昨今、生活科・総合的学習に留まらず、様々な学習場面で、この意見の戦わせ場所、つまり「話し合い」の場の設定の必要性が提唱されている。³⁹⁾ 木下の学習原理も同様に、自分の意見を発信して、交わらせてこそ、考え方の高まり、広がりが生じ、学習として価値づけられると考察できる。実践家の立場で清水は、その意義を「もし発表せずにいたら謝った解釈をしたまま通り過ぎていたかもしれない。発表してみると誤りを正してもらうこともできる」、「討議は人の欠点を探すのではなく、自己を発表するのであるから、自分の考えを述べた方がよい」⁴⁰⁾と主張した。表現こそ「発表」「討議」だが、同様に「話し合い」の大切さを説いた。さらに清水は、「強いて教師が出て補説する必要はないが、(話し合いが不十分と思われる時には) 教師が要点に向かって釘打ちをすることも必要」と主張した。つまり、時と場合によっては「話し合い」活動において効果的な教師の出場が必要なのである。

⑤の努力原理について言えば、②の原理の自己の学習が始まり、④の原理に発展させていくまでを通して生きてくる原理ではないか。しかし、そこには努力という言葉につきものの「辛い」「苦しい」というイメージは存在しない。それは①の原理にしたがって、自分が「楽しい」「知りたい」と思った学習課題が存在するからこそ、自分を学習対象に没頭させることができ、その学習が確かな学力となって実を結ぶのである。

(4) 全一的な学習の進め

木下は初め、これまでの原理を実践した学習方法を「合科学習」という言葉では表さず、「全一的学習」という名称と呼び、時間割を廃止し、生活と学習を一体的にとらえた教育を推進した。つまり、合科学習とは分科学習と相反した教科と教科を合わせたものではなく、学ぶべき学習対象を一つの全一的なものとしてとらえ、そこから発生する課題を一つ一つ解決していく学習方法を合科学習として位置付けたのである。木下はこの学習対象の場を生活に求めた。ここでの生活とは主に家庭生活ととらえ、家庭生活の延長が学校教育であると主張した。⁴¹⁾ 木下のもとで、この考えに影響を受け、合科学習を実践した小笠原ミチ雄は合科学習の本質を聞かれ、次のように答えている。「(前略) …生活を十分経験させ、そして表現させる形で、子供たちの話し合いの場面にそれを持って出させるというようなものを、まあ合科といっておったのです。つまり図画でもない、国語でもない、音楽でもない、しかし、図画も含まれ、国語も含まれ、音楽も含まれ、そういうものを自分のとらえた問題に則して築き上げていくこと、こういうような学習方法だといったらよろしいんでしょうか」⁴²⁾ つまり、生活という全一的なものがあり、そこから沸き上がってきた知的好奇心を表現していくものが合科学習なのである。その表現方法は、時には図画、時には国語、時には音楽が含まれているのである。

特に木下は、当時、不自然な教育法、学習法が渦巻いていた低学年の時期こそ全一的な考えの合科学習に適していると主張している。⁴³⁾ 明治中期から遊戯を中心とした保育研究を行っていた木下だからこそたどり着いた境地ではないか。

V 研究のまとめ

信濃の研究学級、奈良の合科学習の実践的、理論的な教育効果を追ってきたが、研究のまとめとして、大正新教育運動に見られる活動・体験主義教育の理念を述べる。

1 活動・体験に没頭し主体的に学ぶ

研究学級においても、合科学習においても学習のきっかけは子供の主体的な活動・体験から始まる。この主体的な学びがあるからこそ、子供の意欲、関心は最後まで継続された。長期間、粘り強く、繰り返し振り

返りながら対象にかかわることにより、子供の知的好奇心は刺激され、そこから気付き、こだわり、愛着が生じてくる。この豊かな活動・体験があれば子供の主体的に独自に究めていく学習は成立するのである。

2 表現活動から話し合い

活動・体験から生じる気付き、思い、考え、感動は必ず誰かに伝えたい。つまり、表現即ち活動・体験、活動・体験直ちに表現の教育理念である。淀川学級の子供や、木下、清水の理論からも、この考えは立証された。さらにこの高い表現能力を確かな学力にするためには、個人の意見を揉む「話し合い」活動を設定する。個人と個人の相互のぶつかり合いによって、独自に伸ばしてきた学びの枠が広がり、より高い独自の学びになっていくのである。

3 活動・体験から生じる教科学習

時間により子供の学びの欲求を中断したり、機械的に区切られたりした分科的な学習は本稿で言及した学習には存在しない。そこにあるものは、子供が課題にぶつかり、知りたい、身につけたいという欲求から生まれた教科学習である。つまり、子供の活動・体験から生ずる学びの欲求を便宜的に区画し、必然的に系統化されたものが教科である。特に、遊びから学習に移行する低学年において、この理念は効果的に働いた。研究学級でも、合科学習でも、本格的な教科学習は4年生から始まった。無論このような考えのもとで学んだ子供に将来になって、教科学習への意味、疑問など生じないだろう。

この問題は、現代注目されてきた教科と教科の関連、生活科・総合と教科の関連にも及ぶだろう。本稿で言及した学習の理念からその教科との関連を述べると、2つ以上のものを合わせた足し算的な関連ではなく、全一的なものから沸々と湧き出てくる融合的な関連を支持している。デューイによると「私たちはその一つが数学的で、他が物理的で、もう一つが歴史的などといった層化された地球に住んでいるわけではない。すべての学習は一つの共通な偉大な世界の中にある諸々の関係の中から生じてくるものである。子供たちはこの共通な世界と関わり合いながら、多様であるが具体的かつ生き生きとした関係をもって生きている。子供たちの学習は自ら統一されたものである。…(中略) …学校を生活と関わらせよ、そうすれば、すべての学習は必ず相互に関わってくる」⁴⁴⁾と述べている。関連ありきの教科関連では意味がない。子供の「学ばなければいけない」「この技術を見に付けなければゴールにたどりつけない」という境地に追い込んだ教科関連こそ、有用感が味わえる教科学習となるのである。

4 活動・体験主義教育の教師の姿勢

嶋野道弘によると「生活科では子供がただ遊んでいるように見える中に何かが育ち、何に気付いているかなどをとらえようとする姿勢が必要である。遊びばか

りではない。体験は個人的で人格的なものである。共感的な目が必要である」⁴⁵⁾と述べ、淀川は「教師は稟賦に則し、自然の能力を基礎とし、その特殊性を媒介として、個々の児童をして一般に顕現させようと、診断し考慮してやるみとりびとであり、忠言し激励してやるみちづれである。児童の内的な反応を類推する観察者であり、反応を変化すべき機縁を提示する指導者である」⁴⁶⁾と述べている。つまり、学びの主体を子供におき、活動・体験の中に放ち、思いっきり浸らせるためには、教師の共感的な支援が必要なのである。単元を進める中で時として受け止め、認め、称賛し返してやる。行く道が見つからずさまよっている子供にはその道を導いてやる。同じ目線で子供とともに感動できるよき支援者という姿勢が活動・体験主義の教育を遂行する教師の姿である。

VI 今後の展望

学びの主体を子供においた活動・体験主義は多様であり、かつ多大な教育効果があることがわかった。現在の教育現場において、今後、生活科・総合的学習を中心にさらなる実践研究、カリキュラム研究が必要であろう。大正新教育運動の中で、信濃の研究学級、奈良の合科学習がこれだけの発展を遂げたのも、淀川には杉崎、清水には木下と実践者と研究者が非常に近い関係に存在していた。この関係がなければ、このような発展、継承はなされなかったであろう。今後一層の研究機関、教育現場の一体化が求められる。

活動・体験主義の教育は学びに対して子供の目に再び輝きを取り戻すためには有意義な研究である。最後に、さらなる研鑽を深めるために、清水が残した言葉を紹介し、本稿を締めくくりたい。

「私も、長い訓導生活であるが、初の程は教師中心の研究が多かった。即ち自分の頭から割り出して行こうというのであったが、これではどうしても行き詰まる。ところが児童中心に即した研究、事実をもとにした研究をして行くと、暗示刺激を受けることが多い。…(中略)…こうして教師がいつもいきいきと伸びていくことが出来る。何と愉快ではないでしょうか」⁴⁷⁾

参考文献

- 1) 小学校学習指導要領解説生活編 文部科学省 1999年
- 2) 朝日新聞朝刊「転機教育」2002年7月23日
- 3) 産経新聞「今学校は 学力低下は誰のせい」 2003年9月
- 4) 加藤幸次「総合学習の思想と技術」明治図書 1997年
- 5) 前掲書4) p.33
- 6) 神奈川県藤沢市教育文化センター「2000(平成12)年度『学習意識調査』報告書—藤沢市立中学校3

- 年, 35年間の比較研究—」 2004年
- 7) 嶋野道弘「育て! 子どもの学ぶ力—『総合的な学習の時間』の教育原理」全国学校給食協会2003年
- 8) 信濃教育会「生活科への道」 信濃教育会出版部 1988年
- 9) 清水毅四郎「信州発『生活科』の実践～生活科を核とした合科的な指導の展開～」黎明書房1992年
- 10) 小松恒夫「教科書のない学校」新潮社 2001年
- 11) 前掲書9) p.2 12) 前掲書8) p.180
- 13) 前掲書8) pp.53-79 14) 前掲書8) p.180
- 15) 前掲書8) pp.49-86
- 16) 寺尾慎一「生活科学習の有用性に関する調査結果の報告と教科編製の視点」2004年
- 17) 前掲書4) p.31
- 18) ルソー「エミール」 岩波文庫1964年
- 19) 前掲書8) pp.76, 77 20) 前掲書8) p.77
- 21) 杉崎 瑠「大正年間に於ける新教育の由来」杉崎瑠先生刊行会 1964年
- 22) 前掲書8) pp.123-125, pp.140-143
- 23) 前掲書8) p.125 24) 前掲書10) p.225
- 25) 木原健太郎「総合・合科的学習の教育課程化 授業研究資料1」 明治図書 1977年
- 26) 前掲書25) p.22 27) 前掲書25) p.23
- 28) 前掲書25) p.23, 24 29) 前掲書25) p.24
- 30) 木下竹次「学習原論」玉川大学出版部 1972年
- 31) 奈良女子大学文学部附属小学校研究会「創造的学習の要件」明治図書 1970年
- 32) 前掲書31) p.17
- 33) 奈良女子大学文学部附属小学校研究会「奈良の学習法と『しごと』(分科・社会)」明治図書1976年
- 34) 奈良女子大附小「我が校五十年の教育」1962年
- 35) 梶田毅一「〈自己〉を育てる 裏の主体性の確立」金子書房 1996年
- 36) 木下竹次「学習原論」明治図書 1972年
- 37) 前掲書33) p.19
- 38) 宇佐美香代「清水甚吾の『奈良の学習法』, 「学習研究」奈良女子大学附属小学校学習研究会 2004年 pp.56-61
- 39) 野田敦敬「スタートにあたって」, 「学び方」4月号 日本学び方研究会 2003年 pp.10-13
- 40) 前掲書38) p.61
- 41) 木下竹次「学習各論」玉川大学出版部1972年
- 42) 前掲書33) p.21
- 43) 前掲書41) 下巻のp.398
- 44) J・デューイ「学校と社会」シカゴ大学 1990年
- 45) 嶋野道弘「生活科の子供論」明治図書 1996年
- 46) 信濃教育会「研究学級の経過」信濃教育1928年
- 47) 前掲書38) p.58