

昭和初期における奈良女子高等師範学校附属小学校の 合科主義歴史教育論

—大松庄太郎の理論と実践を手がかりにして—

The Integrated Curriculum of History Education Theory at the Attached Primary School
of the Nara Women's Higher Teachers College in the Early Syowa Era:
Focusing on the Theory and Practice of Syotaro Omatsu

福田 喜彦
(愛媛大学)

I. 問題の所在

本稿の目的は、奈良女子高等師範学校附属小学校の合科主義歴史教育論を大松庄太郎の理論と実践を手がかりに明らかにすることである。

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記）は、同校主事の木下竹次の「学習法」理論に基づいて、合科学習による先駆的な授業実践を行った学校として知られている。この「学習法」では、児童が実際の生活と自らの興味や関心を学習する題材と結びつけて考え、価値ある学習内容を選択して自律的に学習できることをめざしていた。

木下の学習課程論から子どもの学習方法と教師の学習指導との関係を教育内容研究という視点で論じた吉村は、「『学習法』の実践上の課題は、実際にどうやって子どもに学習方法を身に付けさせるかということであった」と述べている。⁽¹⁾ また、合科学習における教師の指導性と児童の自律性の関連に注目した内藤は、「木下の自律的学習を教師の間接的指導に裏打ちされた子どもの発動的活動」としている。⁽²⁾ さらに、1930年代後半の「総合学習」論との対比で合科学習の教科課程を検討した前田は、合科学習の展開に端を発した「教科の総合化」にかかわる内発的な教育課程の理論化は、1930年前後を境に次第に姿を消していったと指摘している。⁽³⁾ そして、中野も「奈良女高師附小の実践は1920年代の後半には実際には停滞もしくは形骸化の時期にあったとも考えられる」と述べている。⁽⁴⁾ このように、奈良女高師附小の合科学習の先行研究では、木下竹次を中心に初期の実践に携わった清水甚吾、山路兵一、鶴居滋一、池

内房吉などの訓導の理論と実践の分析から研究が進められてきた。⁽⁵⁾

一方、奈良女高師附小での歴史教育研究では、永田が椿井弘訓導の歴史授業の特質を「批判的吟味による歴史の創造的学習」と評価している。⁽⁶⁾ しかし、その後の同校での歴史教育実践については、谷口も奈良女高師附小の「合科学習」を大正自由教育の範疇に入れているため、社会科教育学的なアプローチによる理論と実践の検討は十分に考察されていない。⁽⁷⁾ 昭和初期にも大正自由教育期の歴史授業改革の影響を受けて、多様な歴史教育論が展開されていた。その中で、奈良女高師附小の国史科では、前述の「学習法」理論に基づいて大松庄太郎が「合科主義歴史教育」の理論と実践の構築を進めた。長岡は、大松を「歴史教育に専門の力をもつ訓導」と評している。⁽⁸⁾ では、「合科」と「学習法」を基盤とした初等教育での歴史学習の理論と実践はどのようなものであろうか。

本稿では、奈良女高師附小の「合科主義歴史教育」論について、大正末期から昭和初期までの大松の歴史教育に関する著作及び奈良女高師附小学習研究会の機関誌である『学習研究』『伸びて行く』などを分析対象にして、以下の手順で考察を進める。Ⅱ)では、「合科主義歴史教育」の原理を低学年教育と国史学習の関係から検討する。Ⅲ)では、「合科主義歴史教育」の方法を「学習法」と国史学習の関係から明確にする。Ⅳ)では、Ⅱ)Ⅲ)を踏まえて、「合科主義歴史教育」の内容を合科学習と国史教育の関係から分析する。Ⅴ)では、奈良女高師附小での「合科主義歴史教育」論

の特質と意義について考察する。

II. 「合科主義歴史教育」の原理

1. 低学年における国史学習の意味

大松は、低学年教育では、「合科基礎の分科学習に於ては、主力をそそぐ點は、各教科であるにしても、其の根底に合科思想をもつ」⁽⁹⁾と述べ、各教科の根底には生活を基調とした「全一な生」を対象とする合科思想があり、合科学習観の基礎の上に分科学習があると考えていた。その中で、低学年での国史学習は、物語的・列举的・素朴的・教訓的な歴史学の発達初期の段階で心理的にも意味があり、他に求め得ない効果があるとしている。そして、低学年で「国史」を研究的に取り扱うことは、それ自体に教育効果が高いだけでなく、尋常五年から特設されている国史学習に対しても準備的效果を果たすものと考えていた。そこでは、歴史構成の本質から子どもの国史学習を捉え、子どもの生活を基調とした歴史的興味から出発して、多くの歴史的過程の中から、価値ある生活を選び、子どもながらの「歴史心」を培うことで、全一の生活から国史を認知感得をするように指導していた。そして、大松は、国史教育では、「国体の大要を知らしめ、国民としての志操を養うこと」を目的とし、「歴史的社會における向上発展の生活」を「日本人としての生活態度を時間的に実例によって学習させるもの」と考えたのである。⁽¹⁰⁾大松は、「日本國民としての生活態度を時間的空間的に實例を以て教育してゐるのであるから、いづれの教科も日本國民たるの素養をつくることに於て、根本的に意味づけられてゐる以上は、両者の關係は密接でなければならぬ」とし、低学年での国史学習は、各教科の中に存在するため、十分に顧慮する必要があると指摘している。⁽¹¹⁾

では、大松は、具体的に低学年での国史学習をどのように考えていたのであろうか。大松は、尋常四年までの国史教育を建設することは、教育や児童そのものが要求するものとし、歴史そのものの本質上、幼いものには、それ相当の歴史があると考えていた。従って、教科目別の低学年教育を脱して合科学習という児童の内的発展を導く学習を実施すれば、必ず低学年の頃から地理も国史も

理科もあるべきことが肯定できるとしている。⁽¹²⁾

そして、尋常四年までの国史教材を合科学習で導こうとする場合には、「環境」から出発しなければならないとし、実際の指導では、「史蹟」や「暦日」などの直接的な環境整備が必要だと考えたのである。

2. 「生活法」の歴史構成と「歴史心」の啓培

大松は、「歴史心」を啓培していくところに生活法の歴史構成が生じるとし、「生活法の歴史構成は、歴史の本質からいつても妥当である」と述べている。⁽¹³⁾大松は、事例の対象によっては想像が主となったり、思考が主となったりするが、根底では全精神が動き、生活全体を働かせて向上発展の生活を認知感得させることで、自己の生活を向上発展させる歴史構成の態度を「生活法の歴史的研究」と呼び、「歴史心」を基調とする自己の生活全体を投入した歴史的な認知感得によって、全精神の追想的解釈を行うとしている。大松は、歴史構成の本質から考えて、子どもの国史学習もまた、子どもながらの「歴史心」を啓培して、全一生活をもって国史の認知感得をするように導くことが必要だと考えていた。この歴史構成の本質にふれた国史学習は低学年でもその傾向を顕してくるため、低学年ながらにこの主導原理を顧みる必要があるのではないかと論じている。大松は、大合科の学習をすれば自ら国史学習は存在するが、それだけでなく、今日の教科以外にも子どもの学習は存在するものだという教科以外の発展を生かす考えをもつことで、低学年での国史学習が存在すると思ったのである。そのために、「郷土科」を設けるのも一方法であると考えていた。また、そこまではなくとも「校外学習」を計画的に多くするのはよいことであり、各教科で合科的発展があれば、低学年での国史学習が存在するとしている。大松は、歴史の本質から子どもながらに、自らの生活を基調とする歴史的興味を起こさせ、価値ある生活を選定し、その個一性にふれて認知感得をしていくことで歴史構成ができると考えていた。⁽¹⁴⁾大松は、子どもの歴史構成が学者と同じであるかといえば、その態度は同じであるといつてよいとしている。学者が歴史的良心ともいふべき歴史的興味を働かせて、「これこそ感心なこと

だ」「これは大事なことだ」と思って歴史構成をしていくのであるから、それぞれの内面活動にはほとんど違いはないとしている。ただ、その歷程の中から価値的生活や影響的生活を選び出して、認知感得するときに取り扱う材料は違っていると、学者はあらゆる典拠を材料として歴史構成をするが、子どもは整理された環境といった先人が展開した歴史について認知感得とされている。従って、構成した歴史を客観するときは、学者の研究には社会的に発見的なところがあるが、子どもには、社会的にみて発見がないとする。しかし、歴史の本質の研究では、子どもながらに歴史構成はできるとし、その内面的活動は子どもにおいても本質的なものがあることを教えているとする。¹⁴⁵ 特に、大松は、子どもの問題意識を枯らさないで「歴史心」を育成したいと考えていた。そのため、独自で学習する場合にもこの意識を必要とし、「独自学習」のあとに問題が残れば、これを学級全体の学習である「相互学習」に提供するようにしたのである。大松は、初めのうちは「紙に書いて出してくれ」といったり、「小黒板にかいておくれ」といったりして、できるだけ多くの問題が多くの人から出るように仕向けたほうがよいとしている。そして、多くの問題が出たならば、つまらない問題だなどと一撃のもとに排するようなことをしないで、親切にそのすべてを一つ一つ相互学習するのがよいとしている。その中で、問題の質に対する批判力もでき、問題に対する分類、統合などにも心が向いてくるようになるとしている。その時期を見計らって教師が指導すれば、や

がて問題をまとめて数を少なくするようになり、多くの問題からいくつか選ぶとかそのひとつを選ぶとか、多くの問題に暗示をうけて更に別の問題を選ぶとか、多くの問題について教師と児童だけが分かる程度の符号に作り上げるなどして、問題を整理できるようになるとしている。¹⁴⁶

3. 関係的思考力の育成と国史学習

奈良女高師附小の国史教育では、教科の関連的な取り扱いを重視していた。例えば、「文化」を関連的に考えると、数学の根本となる「関係的思考力」が必要となり、国史の取り扱いで「文化圏」が多くなると、生活の全般に影響をもち、特に、「経済的生活」教材の取り扱いでは、「数学力」が必要となる。そこでは、数学が単に数を取り扱う技術だけを学ぶのではなく、数学をすることで生活が発展していくという考え方に変わり、国史学習は数学の力を借りる必要に迫られるのと同様に、数学も国史の助けが必要となるとしている。

大松は、低学年での国史学習を「郷土科」を設置したり、「校外学習」を計画的に多くしたりすることで国史の学習環境に子どもが合うように工夫し、「読方」「修身」「唱歌」などの教科と「暦日」「遠足」「儀式」「行事」などの学校行事を有機的に組み合わせた学習として構想していた。そして、低学年の国史の「学習活動例」として、①教科書や国史読物を読むこと、②絵、掛図、写真、標本、地図、時表、系統表などを見せること、③友人や教師その他に聞くこと、④地図を描くこと、年代表や時表をつくらせること、劇作をさせること、作曲に導くこと、⑤粘土、ボール紙などに国

【表1】修身学習での国史関連教材

巻	教科書の学習内容との関連
巻一	テンノウヘイカ（一六）、キクチゴヘイ（一七）
巻二	松平信綱（一四・ショウジキ）、今上天皇（一五・天皇陛下）、廣國武夫（一六・忠義、一七・約束を守れ）、稲生ハル（一九・ソセンヲタツトベ）
巻三	今上皇后（一・皇后陛下）、箕村計介（二・忠君愛国）、二宮金次郎（三・孝行、四・仕事にはげめ、五・がくもん）、本居宣長（六・せいとん）、上杉暦山と細井平洲（八・師をうやまへ）、春日局（一〇・きそくにしたがへ）、松平好房（一一・ぎやうぎ）、木村重成（一二・ゆうき、一三・かんにん）、毛利吉就の奥方（一四・物ごとにあはてるな）、皇大神宮（一五・くわうだいじんぐう）、祝日（一六・祝日）、徳川光圀（一七・けんやく）、鈴木今右衛門（一八・じぜん）、永田佐吉（一九・おんをわすれるな）、貝原益軒（二〇・くわんだい、二一・けんかう）、毛利元就（二三・共同）、相模の佐太郎（二四・近所の人、二五・こうえき）、木曾の孫兵衛（二六・生き物をあはれめ）
巻四	明治天皇（一・明治天皇）、能久親王（二・能久親王）、靖國神社（三・靖國神社）、豊臣秀吉（四・志を立てよ、五・皇室を尊べ）、渡邊登（六・孝行、七・兄弟、八・勉強、九・規律）、高崎正風（一〇・克己）、伴信友（一二・身體）、高田善右衛門（一三、一四・自立自営）、圓山應挙（一六・仕事にはげめ）、瀧鶴堂の妻（一九・よい習慣をつくれ）、國旗（二二・國旗）、祝日・大祭日（二三・祝日大祭日）、栗田定之丞（二五・公益）、伊藤東涯と荻生徂徠（人の名譽を重んぜよ）

大松庄太郎「下学年各教科と國史學習」『學習研究』1929年81-82頁より筆者作成

史上の人物や事件を作らせること、⑥自分の考えていることを友人や教師等にきいてもらうこと、⑦思考する、考えてみる、思索するという習慣を養うことなどの7点を挙げている。では、大松は、他教科と国史学習との関連をどのように考えていたのであろうか。

【表1】は、修身学習での国史関連教材をまとめたものである。大松は、修身教育では、児童の徳性を涵養し、道徳の実践を指導するのが目的であるとしている。大松は、生活態度の指導をし、生活全体と国史を関係づけて考えていた。大松は、「国史」は日本人としての道徳生活の実例から材料を撰取したり、利用したりすることが多いとし、修身学習ではこの点でよく国史材料の取り扱いに注意しなければならないとしている。大松は、国史科の学習に貢献し、教育の効果を上げるためには、低学年の国史学習は修身科の間において、修身科の能率を上げ、国史材料を研究して修身科に生かさねばならないとしている。

また、大松は、尋常一年から尋常四年までの学習内容には、各時代の国史の材料が含まれており、「読方」の材料中には多くの歴史的教材があるとされている。大松は、低学年の国史学習が、読方学習の効果を深化させることで教育全体の目的を上げ、さらに、「綴ること」が生活を表現して生活の発展を図り、国語を綴る力を養うと捉え、国史学習の中で読方学習が生きることによって国史に貢献すると考えていた。このように大松は、読方の学習でも生活における歴史的教材が取り扱われることは自然で必要なことだとしている。また、大松は、実用的、審美的に書く材料として国史が使われることがあってよいと述べている。⁽¹⁷⁾

【表2】は、読方学習での国史教育との関連教材を示したものである。大松は、国語と歴史は共通点が多く、読方の歴史的教材を取り扱う態度として、①文そのものに沈潜して教材の相貌を直観する、②直観状態を基調として、考えられるだけ考えて学習を各方面に発意させる、③人間の本性的欲求によって一度我にかえり、反省的超越的に文の大意、文旨、創意について考える、④自然と事実的解釈にもふれ、確認感情も動いてくる、⑤自然にまた文に沈潜して、存分に創造の世界に入っ

て終るという5点を挙げている。⁽¹⁸⁾ 大松は、「下学年国史学習が読方学習の中に於て生き、以て読方学習の効果を深め、やがて国史学習にも基礎的貢献をするやうにして、教育全般の目的をあげることが必要」と述べている。⁽¹⁹⁾

このように大松は、生活において歴史的教材が取り扱われることで、綴ることが生活を表現し、生活の発展を図り、国語を綴る力を養うことにつながると考えたのである。

【表2】読方学習での国史関連教材

巻	教科書の学習内容との関連
讀二	ウシワカマル(四)、モチノマト(一四)、大江山(二五)
讀三	をののとうふう(一八)
讀四	白ウサギ(五)、扇のまと(一七)、曾我兄弟(二四)、明治節(三)
讀五	大蛇たいち(三)、金鶏勲章(五)、熊襲征伐(一一)、養老(一五)、八幡太郎(二〇)、大日本(一)
讀六	くりから谷(六)、弓流し(一〇)、萬じゆの姫(一五)、神風(二一)、千早城(二三)、加茂川(一八)、伊勢神宮(二六)
讀七	鎌倉攻(六)、川中島(一四)、木下藤吉郎(一八)、加藤清正(二三)、世界(一)、大坂(九)、大連だより(一二)、横濱(三)、長き行列(二)、一太郎やあい(一三)、安倍川の義夫(一七)
讀八	武将の幼時(四)、大岡さばき(一一)、塙保己一(一七)、廣瀬中佐(二四)、乃木大将の幼年時代(二八)、名古屋市(二三)、呉風(六)、税(二〇)

大松庄太郎「下学年各教科と国史学習」『学習研究』1929年83頁より筆者作成

そして、尋常四年までの学習教材をみても、児童は、「村上義光」「後醍醐天皇」などの授業でよく自己の生活中に国史学習を生かし、「川中島」「大岡さばき」「塙保己一」といった「読方」を国史学習と関連づけた合科的な学習をすることで重要な役目を果たすことができるとしている。さらに、「塙保己一」の相互学習をみても、読方学習の態度を崩すこともなく自然に国史学習が伴っていることから低学年の国史学習の必要性を強調し、低学年の教科と国史との関係が密接なものと考えたのである。従って、大松は、知識や技能の面からの実質陶冶では、国史は各教科から資料を仰ぎ、各教科は国史から資料を採ることが多く、心身面からの形式陶冶では、「直観の練習」「記憶の練習」「想像の指導」「思考の鍛錬」といった能力を国史によって身につけ、各教科でこれらの能力を用いることができるとしている。⁽²⁰⁾

【表3】は、音楽学習での国史教育との関連教

材を示したものである。音楽学習でも、「文部省尋常小学唱歌」の歌詞に多くの歴史的材料があるとしている。⁽²¹⁾

さらに、大松の『尋四までの國史教育』では、国史教材として活用できるように歴史研究の専門書や各教科の国定教科書の記述を「日本神話」「大倭の振興」「奈良七代」「武士起る」「吉野の朝廷」「戦国時代」「豊臣秀吉」「江戸の文化」「明治大正の発展」「現代の日本」などの項目に各学年・教科の課・題目を整理して、合科的な歴史学習によって関係的思考力が育成できるように試みている。⁽²²⁾ 例えば、「曾我兄弟」では、『曾我物語』『趣味の日本史』『國讀四ノ二四』『唱四ノ七』などから学習内容を大松が独自に再構成している。このように大松は、尋常一年から尋常四年までの読方・唱歌・修身などの学習内容を歴史学習と対応させた教材を具体的に提示することで、低学年での合科思想に基づく国史学習を構想したのである。

【表3】音楽学習での国史関連教材

巻	教科書の学習内容との関連
尋一	日の丸の旗、牛若丸
尋二	二宮金次郎、仁田四郎、天皇陛下、那須興一
尋三	かがやく光、鴨越、豊臣秀吉、皇后陛下、川中島
尋四	櫻井のわかれ、靖國神社、曾我兄弟、廣瀬中佐、橋中佐、家の紋、八幡太郎、日光山、水師營の会見、斎藤實盛

大松庄太郎「下学年各教科と國史學習」『學習研究』1929年85頁より筆者作成

III. 「合科主義歴史教育」の方法

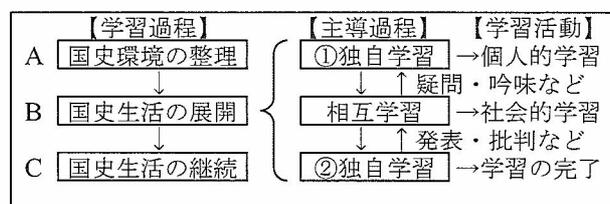
1. 国史学習の指導過程

大松は、国史学習そのものの効果性を高めるために、「学習態度」の指導に重点を置くことで国史学習が継続的なものになると考えていた。大松は、教育の本質を聞き、歴史の本質に尋ね、実験に徹し、結果性を考慮に入れるならば、国史学習の主張を構成する教育が「学習の指導」とならなければならないとしている。そのため、大松は、学習の「教授段階」の研究から「指導過程」の研究となる必要があると考えていた。

【図1】は、国史学習の指導過程を示したものである。大松は、国史の学習過程を、A「国史環境の整理」、B「国史生活の展開」、C「国史生活

の継続」の3つの段階に分けて構成している。

Aは、教師や子どもが国史学習を行うために、環境の整理を行う段階である。Bは、個人的な学習によって自己の問題点を深める「①独自学習」の段階、社会的な学習によって自己の疑問点を教師やクラスで話し合い、深めていく「相互学習」の段階、自分で修正・補足を行って学習を完了する「②独自学習」の段階に分かれている。特に、大松は、「学習法」による指導を「主導」と呼び、「独自学習」→「相互学習」→「独自学習」の3つの主導過程によって構成している。Cは、Bでの独自学習や相互学習の成果を踏まえ、継続的に自己の生活の中で国史学習を行う段階である。



大松庄太郎『現代の國史教育』明治図書1931年149-153頁より筆者作成

【図1】国史学習の指導過程

大松は、児童を国史環境の裡に生活させることで、児童の「歴史心」が自然に活躍すると考えていた。大松は、「歴史心」が環境に関わった状態を「地位の状態」とし、そこでは児童の止みがたい問題が起り、この問題を処理して進む過程を指導することで十分な「理會」を与え、国史教育の目的に応えることができると述べている。⁽²³⁾ 大松は、問題を自分でもつことができれば、学習が自律的、継続的になると考えていた。従来は、「これから神武天皇のお話をする」とか、「日本武尊のことを調べて来なさい」とか問題を教師のみが与えていたが、一度教師がいなければ、即ち出題者がいなければ、国史学習は止んでしまうとしている。しかし、「学習法」では、出題者が子どもたち自身であるから、自己の存在する限り国史学習が自律的、継続的にできるとしていた。大松は、国史学習で問題というのは、各自のもつ題材といってもよいとし、「独自学習」の指導によって、興味ある学習態度を養うことができたならば、学校以外にも学習は継続発展すると考えていた。家などでやれといわなくても、やってきて困るようになり、これを調節していくことが教師の役割

だとしている。大松は、「独自学習」では、「児童が何をするか」ということだが、結局は児童の表現生活が作業生活となって、「なすことによって学ぶ」とし、そこに「体験」が働き、「理会」があるとしている。さらに、大松は、「相互学習」は社会的な学習であるから、「真に理想的な社会が出現すること」を目標として定めていた。子どもたちは、本当に自分のわからないところを訴え、いくら分かっているつもりだが、あやしいと思うところは質問する。自分としては、分っているつもりだが、人に聞くともっと面白い話があるだろうと思ったらその理由を申し出る。自分が相当に調べたことであるなら、これを発表して批評を求め、客観性を与えることに努める。「相互学習」では、児童の学習活動として、「発表」「推究」「批判」「鑑賞」「共働作業」などを挙げている。大松は、児童の活力を基調として出発し、上記の学習活動の中で子どもたちが作品を共働で作ったり、発表したりすることで児童のもつすべての能力が働いていくとしている。教師もその間に加わって、「矯正」「致深」「補足」などの仕事をするほか、「雰囲気」の調整を行っていくのである。

このように大松は、従来の国史教授は自分にも相当の経験があり、教師が安心できる方法で子どもを泣かせたり、笑わせたりすることも困難でないとする。しかし、大松は、現代並びに将来の国史教育は、従来の国史教授ではどうしても情理が立たず、国史教育の目的が十分に貫徹されないと考え、教育方法の改善を図ったのである。⁽²⁴⁾

2. 「独自学習」と「相互学習」の主導過程

大松は、国史の学習環境について、①環境から学習動機が出る、②環境の中に学習生活をするなど教師のつくったものではなく、中には自分でつくって環境とするものがあるとしている。例えば、「年代表」「系統表」「地図」「絵画」「写生」「標本」「劇作」などを事例として挙げている。これらのものは、常に教師から与えるのではなく、児童の自発的な作業から生まれてくるとする。大松は、「独自学習」と「相互学習」について、①独自学習はこれらの環境の中に確得感情を背景として、だんだんに自由な想像によって、歴史的直

観に導き、歴史的個性にふれて、自己を見出すこと、②相互学習はその上に成立して、児童と教師が融合一体の社会をなして、独自学習の矯正、捕捉、深化、確信に到達するために、これらの環境生活をする事としている。⁽²⁵⁾ 大松は、国史学習も歴史的例証、環境の中において史実の了解、創作をする生活であり、「相互学習」はその了解、創作を社会的組織で補足、修正、深化するものと捉えていた。一方で、「独自学習」の指導は、教師が手をつきかねて傍観することになったり、甚しいのでは、教師が骨休めになったりするから誤解を招きやすく、容易ではないと考えていた。では、大松は、「独自学習」と「相互学習」の指導方法をどのように考えていたのだろうか。「独自学習」では、児童の質問に対する処置として、「すぐに答える」「反問する」「学習資料を提示する」「学習方法を吟味する」など様々な方法をとっていた。また、学習進度も児童が記入する「進捗表」を用いて、自由に進める必要があることを指摘している。大松は、「発展性」に着目して、児童の自意識を尊重しながら、児童に適切な援助を与えることを学習方法としたのである。一方、「相互学習」では、独自学習から自分の問題意識を解決させるために、「クラスや教師と話し合いをする」「研究発表してクラスや教師の批判を受ける」など、児童相互の交渉に重点を置きながら、教師も加わって指導することで、社会的精神を養う学習指導をめざしていた。大松は、「個人生活では自らの社会生活を求めるように、独自学習は自然と相互学習を求めるような場合を見て、相互学習がなければならない」と述べている。⁽²⁶⁾

このように大松は、児童の国史環境を整理することで、児童の「生」の発展性を養い、国史学習の目的を達成しようとした。国史学習では、「独自学習」と「相互学習」を学習活動に組み入れ、「読む」「見る」「聞く」「書く」など児童の自発的な活動を展開させ、自己の疑問を「考える」ことで、継続的に国史を学習させるための学力を培い、児童に「国史」を認知感得させる学習過程を追求したのである。さらに、国史学習のねらいをより効果的に実現するために、複数の教科の目標や内容を組み合わせて行う合科的指導を展開すること

で各教科の指導内容の相互関係を考慮した関連的な指導を重視していた。では、「合科主義歴史教育」の授業内容とはどのようなものであったのだろうか。次章では、尋常二年の「笠置山のしらべ」の実践からその内容を考察したい。

IV. 「合科主義歴史教育」の内容－実践「笠置山のしらべ」の授業構成－

1. 教材構成の論理

IIで検討したように、大松は合科主義歴史教育の論理として、①自らの生活を基調とする歴史的興味を基軸とした「生活法」の歴史構成と②合科的な学習活動による国史学習での関係的思考力の育成をめざしていた。例えば、①では、学校行事の遠足として行く「笠置山」といった児童に身近な地域を教材として取り上げ、各児童の興味関心によって「独自学習」が進められている。②では、「独自学習」で児童が調べてきた学習内容をもとに、「郊外学習」と「読方」「算術」の教材を有機的に関連づけた「相互学習」を展開している。大松は、「来るべき遠足を題材にとつて止み得ない興味をもって合科的発展的学習をしてゐる中に、立派な国史学習が成立してゐる」と述べている。⁽⁷⁾ さらに、「笠置山のしらべ」の実践では、「読方」の教材である「千早城」を合科的に取り扱うことで、高学年での「後醍醐天皇」「村上義光」「鎌倉攻」などの教材と低学年での国史学習を関連づけた教材構成も試みている。このように大松は、低学年における国史教育の意味を踏まえ、「歴史心」の啓培と「関係的思考力」の育成を「合科」と「学習法」による歴史学習で実践化したのである。

2. 授業の指導過程

【図2】は「笠置山のしらべ」の授業過程を示したものである。授業の指導過程は、I「笠置山の石」、II「後醍醐天皇と北條氏の亡び」、III「奈良－笠置」、IV「後醍醐天皇」、V「松の下露」など10個の調べ学習によって構成されている。授業では、先述の【図1】の「独自学習」の主導過程に重点が置かれ、教師が授業構成を組織するのではなく、児童の自発的な活動によって展開されている。授業の指導過程では、まず、児童が笠置山

に関するテーマで学習目標を設定して、それぞれが学習を進める「独自学習」を行った後、自分たちが調べてきた内容を「相互学習」でお互いに発表し、学習内容を深化させている。例えば、Iの「笠置山の石」では、神社や寺院に置かれている石を「やくし石」「みろく石」「金剛界石」などに分類し、その由来について神社や寺院との関係から明らかにしている。IIの「奈良－笠置」では、「奈良」と「笠置」の列車での距離を地図や絵を用いて調べ、各区间での時刻、金額などを考察している。また、VIIの「笠置といふ名のついたわけ」では、伝承や縁起をもとにしながら「笠置山」の名前の由来を児童自らが調べている。また、IXの「足助次郎重範」では、笠置城での戦いの様子について調べている。そして、授業ではそれぞれの課題意識に基づいた様々な疑問を子どもたち自身の日常生活に結び付けて考察できるように取り組まれている。特に、児童の発言や発表を中心としながら、笠置山への遠足に対する興味や関心を「後醍醐天皇」「北条氏」といった歴史的事項と関連させていく授業展開は個人的な学習を重視しつつも社会的な学習へと発展させる可能性をもった学習指導となっていた。授業では、子どもの生活体験から歴史的な興味や関心を膨らませ、歴史的人物や事件を自分なりに再構成する学習で「歴史心」を惹起させている。このように、授業の指導過程では、「笠置山への遠足」に関する「独自学習」で児童が自ら調べてきたことを中心に、「奈良」という地域の特性を把握し、歴史的な事象と生活体験を関連づけ、様々な課題を自分自身で探究しながら、お互いの発表を聴く「相互学習」で自身の課題や疑問を深めるように主導したのである。

3. 児童の学習活動

「笠置山のしらべ」の学習活動では、国史と他教科とを関連づけていることに特徴がみられる。例えば、IIの「後醍醐天皇と北條氏の亡び」では、「千早城」を題材に教科書や国史の読み物によって後醍醐天皇の即位から楠木正成の活躍、北条氏の滅亡、建武の中興までを調べ学習している。また、VIでは、国史学習の中に算術教材を組み入れた「もんだい」が設定され、奈良から笠置までの列車でかかる時間を計算させたり、湊町、笠置、

活動	学習内容	子どもたちの疑問・発言・発表等
I	【笠置山の石】	笠置のていしや場より東へ半丁ばかり行くと小倉川がある。そこに「これより笠置山」と言ふ立札が立つてゐる。だんだん上ると堂が二つある。一つは下の堂もう一つは上の堂である。昔は佛があつたそうだが、今はない。もう少し上るとこんどは仁王堂あとがある。元弘役に城門となつてゐた。その南はふかい谷である。ここは賊軍が人馬と共に落込んだところ、ここをぢごく谷といふ。これより七丁ばかり上るとこんどは名きり石といふ大石がある。いくさの時ちゆうぎな人の名をほりこんだもの、それが地しんの時名の所がかくれた。そのたましひをまつるために石地藏がある。そのかたわらに、この山の神つばき本社がある。又こまよめの松といふ松があつて天武天皇のお馬をつなぎなさつた所といはれてゐる。びしやもん堂といふのは楠木正成のほつたびしやもんをまつる。又大分上ると、大きな石がいくつもある。やくし石…高さ四十尺 もんちう石…高さ二十二尺 みろく石…高さ五十二尺 金剛界石…高さ四十尺 たいぞうかい石…高さ四十八尺 (中略)
II	【後醍醐天皇と北條氏の亡び】	後醍醐天皇は第九十六代目の天皇でした。(中略)吉野へついでからは、しきりに勤王の武士をあつめられた。その中に楠木正成もあつて千早城にこもつた。赤松のり村は、はりまではたあげをした。それで高時は大そうおどろいた。そこで大佛高直を千早へ、こかい堂どううんを吉野へとやつた。吉野のおちた時に村上義光の話がある。(中略)高時は、名ごし高家と足かが高氏とに大兵を引きつれさせ、後醍醐天皇をせめさせた。名ごし高家は赤松のり村とたたかつてしんだ。高氏は家来となつた。そしてただあきと力を合せて六はらをおとし入れた。すると六はらがおちたので、千早をせめてゐた兵がしりぞけた。かま倉の方では、新田義貞が、いなむらがさきから、せめこんで高時やその家来何百を自さつさせてしまつた。ここにははじめて北條氏は亡びた。ばくふが出来て百四十九年目である。天皇がおさめて下さる建武の中興となつた。天皇は京都へおかへりになつた。或る時は奈良、或時は笠置においでになつたのはまことにおきのどくでたまりません。
III	【奈良―笠置】 (地図と繪あり一畧)	奈良より木津まで一里半、木津より加茂まで半里、加茂から笠置まで二里だから奈良から笠置まで四里。奈良線で木津まで木津から笠置まで二里だから奈良から笠置まで四里。奈良線で木津まで木津から關西本線にのり、二〇、六、一三、八、〇六、九、一四の内に行かうと思ふ。一ばんよい汽車は八時六分である。ちん金は小人一人二十銭、五十人だつたら十圓です。又先生が四十銭になるからみなで十圓四十銭。
IV	【後醍醐天皇】	昔の日本には關所といふものがあつて旅人の身の上を調べたり税をとつたりして居りました。それで人民は大へん不自由でした。時の後醍醐天皇は人民をあいて下さいまして、大津、葛葉の外の關所をおやめさせになりました。其處にも此處にも死ぬ者があつました。天皇は御心配のあまり朝のお食事をおやめになり人民におくだしになりました。けれどもまだ足りませんので役人に命じて、其の頃の金持の家が用意してゐた米をもつて人民をたすけるやうにして下さいました。それでけんくわもなくりました。後醍醐天皇はこんなにおめぐみふかい方でしたが、それにもかかはらず北條高時、後に足利高氏のためにおなじなさつたのは、まことにおそれ多いことです。
V	【松の下露】	笠置の城は楠木正成が赤阪城にある時に落ちたのでした。天皇は藤房をつれておちて行かれました。「さしてゆく笠置の山を出でしより 天が下には、かくれ家もなし」と申されました。藤房は「いかにせん頼むかげと立ちよれば 尚そでぬらす松の下露」と泣く泣く御返事を申しあげました。
VI	【もんだい】	一、奈良發午前八時六分、笠置着八時四十二分何分の汽車にのるか。 (三十六分―往復一時間十二分) 二、何哩か。湊町より笠置まで三七、七哩、湊町より奈良まで二五、五哩、奈良より笠置まで二二、二哩、往復二十四哩四分
VII	【笠置といふ名のついたわけ】	天武天皇が皇子の頃或日この山へかりに出かけられました。一匹の鹿を見つけてだんだん山におくへ入られました。ふと氣がおつきになると下はふかい何千丈の谷ではありませんか。皇子はおいのりをなさいました。「山の神様、どうぞここでおちないやうに、もしおねがひをおききとどけになりましたらさつとお寺をたてます。」やがて皇子のお馬がヒヒンヒヒンと二こゑ三こゑいなないて廣い野原へいきました。皇子はさつそく、御自分の笠をそこへおかれしました。それは寺をここへたてるといふしるしです。笠を置かれたから笠置といふのです。
VIII	【遠足の日】 (地図と名所表解あり一畧)	遠足の日は朝早く家を出ます。べんとうを持って停車場へ来ます。停車場で先生を待ちます。先生があらつしやつたら汽車にのります。笠置といふ停車場でおいてそれからあります。べんとうをたべる時間がくるとあけます。食べてもよいと先生がお言ひなさるとたべます。
IX	【足助次郎重範 (笠置城のたたかい)】	やぐらの上から一人の士が名のりをあげた。「われこそは三河の住人足助次郎重範、主にたのまれて一の木戸を守るものなりそのはたは六波羅殿のはたと思ふ。六波羅殿をまらうけていくさしたいと刀も矢も用意した。一筋うけてもらはうか。」といひながら弓に矢をつがひ、ひゆうといはなつた。矢は荒尾九郎のこわきにささつた。その弟彌五郎は「名のつたほどでもないも一つうつて見よ」重範はさらにはなしますと、まちがひもなく彌五郎にあつた。これをたたかいはじめとして城の土はけつしになつてはたらいた。
X	【遠足と運動會】	僕「君、遠足とうん動會どつちがすき」 伊「僕か、僕な遠足の方がすきだ」(會話はつづく一畧)

大松庄太郎「下學年國史教育の實際」『尋四迄の國史教育』東洋圖書1929年102-109頁より筆者作成。

【図2】実践「笠置山のしらべ」の授業過程

奈良といった各区間の距離を求めさせたりする算術的な問題を出題している。さらに、「読方」との関連では、Vの「松の下露」で、和歌を取り上げ、笠置城の落城の様子を学習している。VIIIやXでは、児童の会話の中から、地図や名所といった

図欄を活用して「遠足の日」と関連づけた「相互学習」に発展させている。そして、児童の学習環境が整理される過程では、友達や教師と会話したり、表解法を用いて要点を記述したり、各種の時表を作成したりすることで、「独自学習」から

「相互学習」へと発展していくように教師が児童を支援する学習活動を展開していたのである。

大松の実践「笠置山のしらべ」の特質は、以下の3点である。第一に、「読方」の学習教材である「千早城」が合科的な取り扱いによって、国史学習と融合したものとなっており、「後醍醐天皇」「村上義光」「鎌倉攻」といった高学年での国史教材との関連性も意識した学習内容となっていたこと、第二に、「独自学習」で児童が自ら調べてきたことを中心に、課題を自分自身で探究することで、それぞれの児童の問題意識を大切にしながら、「歴史心」を啓培する授業が展開されたこと、第三に、ただ単に、国史学習で登場する「後醍醐天皇」「北條氏」「村上義光」などの歴史的人物の足跡を学習するだけではなく、児童の身の回りにある歴史的事象と有機的に組み合わせながら、体験活動や作業活動を通じて児童が自分自身で歴史を「理會」できる歴史学習を構成したことである。

4. 大久保の「学習法」への批判

このような「学習法」による奈良女高師附小の歴史学習の改革は当時の実践家にどのように受け止められていたのであろうか。広島高等師範学校附属小学校訓導の大久保馨は、児童中心、自発活動、能力別を高唱する「学習法」について、次のように述べている。⁽²⁸⁾

「この学習法の実施者は、児童をあまり大人らしく見て居るのであり、否、完成された人間扱にして居るのである。といふのは獨自學習にせよ、相當の學習訓練がいる。殊に共同學習の討論法には利弊相半ばするものがある。その弊を児童自身自覚して、これを排除しつつその長所の發揮に努めねばならぬ。この事が児童にそれ程容易なことであらうか。自己を知り、自己の個性を自覚するといふことが、自律的學習の第一條件であるが、この點學習論者は少し児童を高く見すぎて居る」

大久保は「独自学習」の特徴として、①各自の個性に応じて研究すること、②学習に当たっては自ら大体の予定を立てること、③自ら問題を構成してこれを追究しなければならないことの3点を挙げている。一方、「独自学習」の問題点として、①自己について知ることは容易なことではないこと、②全体についての理解が必要であること、③

児童の構成した問題は国史教育の本質から愚問や駄問が多いことを批判している。また、「共同学習」においても、児童を向上させる一方法であるが、①討論の形式、共同学習の訓練などが短期間では成功しないこと、②討論家が固定しがちなこと、③感情論で終始してしまうことなどの点から批判している。大久保は、「学習法」が指導案による指導法と同様、参考書や設備を必要とするだけでなく、更に一層自学主義に徹しようとするため、児童の学習状態よりも非常に高く、児童を苦しませることが多く無理があると考えていた。

このように奈良女高師附小での「合科主義歴史教育」は、大久保の批判にも見られるように、児童の構成した問題の質や討論の進め方の難しさといった点で限界をもつものであった。しかし、「合科」と「学習法」を基盤とした理論をもとに低学年における歴史学習を実践したことは、児童の発達特性を生かした歴史認識を育成する歴史学習の原型として今日的意義があろう。

V. 成果と課題

本稿では、奈良女高師附小の合科主義歴史教育論を大松庄太郎の理論と実践を手がかりに考察した。大松の合科主義歴史教育論の特色として、以下の3点を歴史的に位置づけることができる。

第一に、子どもの生活を中心とした歴史学習を指導することで、「歴史心」を培いながら、子どもたちの歴史的な興味や関心を引き出し、多くの歴史的事実の中から、価値ある生活を見出す歴史学習を実践した点である。大松は、児童に身近な郷土の学習も取り入れながら、歴史学習を実践したのである。そして、国史の学習環境を子どもたちに合うように工夫し、様々な学校行事とも有機的に組み合わせた歴史学習を展開したのである。

第二に、低学年での教科学習を合科的に学ぶことで、「国史」を「読方」「修身」「算術」「図画」「音楽」といった他教科とも関連的に捉える「関係的思考力」を育成しようとした点である。大松は、低学年での教科学習の中に、歴史教育と関連のある事項を見だし、歴史学習と関連づけたカリキュラムを構想したのである。特に、歴史学習では、「現在」的思考を重視し、教材を「関連」

「発展」といった創造的な姿に還元することで、歴史的社会的発展に寄与できると考えたのである。

第三に、相互学習において、「オーラルワーク」による合科的な歴史学習を指導することで、「読方」「書方」「話方」といった国語力、「図画」「手工」「音楽」といった表現力など他教科の学習能力を向上させ、「生」の発展向上に資する歴史学習の効果を高めようとした点である。大松は、学習方法として、「独自学習」と「相互学習」の2つの学習法を歴史の学習過程に位置づけ、児童が自発的に学習できるように、国史の学習環境を整備し、個人的な学習から生まれた自己の疑問を学級全体の疑問へと繋げ、社会的な学習へと発展させたのである。このように大松は、奈良女高師附小での木下の「学習法」理論の影響を受けながらも、合科主義に基づく歴史教育の理論を構築し、実践を展開した。その成果は、機関誌『学習研究』『伸びて行く』などを通じて、多くの小学校教師の歴史教育実践に大きな影響を与えたのである。

本稿では、奈良女高師附小での大松の歴史教育論を検討したが、1930年代後半以降のように歴史教育の理論と実践が変容したのかも考察することが今後の課題である。

【註】

- (1) 吉村敏之「木下竹次の学習課程論—環境と交渉のためのカリキュラム構想—」『宮城教育大学紀要』第35号、2001年、355頁。
- (2) 内藤由佳子「奈良女子高等師範学校附属小の合科学習—木下竹次の学習理論を中心に—」関西教育学会『関西教育学会紀要』第24号、2000年、95頁。
- (3) 前田賢次「大正・昭和初期の「合科学習」における教科課程再編プラン—「統合」「総合」を巡る諸訓導の理論構築過程の相克—」北海道教育学会『教育学の研究と実践(1)』2002年、10頁。
- (4) 中野光「1930年代における合科学習・総合教授」立教大学文学部教育学研究室『立教大学教育学科研究年報』第34号、1990年、2頁。
- (5) 社会科教育学における奈良女高師附小の授業実践研究には以下のものがある。清水甚吾の授業構成理論に関しては、米田豊「戦前の社会認識教科目の授業構成理論の展開—小学校地理を中心にして—」全国社会科教育学会『社会科研究』第63号、2005年、16-19頁を参照のこと。また、永田も、「学習

法」理論に基づいた地理授業改革として鶴居滋一の授業実践を分析している。永田忠道「大正自由教育における地理授業改革—初等教育段階の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第49号、1998年、66-68頁。さらに、清水と鶴居の合科学習実践については、河野悦子「奈良女子高等師範学校附属小学校における低学年合科学習実践についての研究—清水甚吾と鶴居滋一の検討—」滋賀大学教育学部社会科教育研究室『社会科教育の創造』第9号、2002年でも考察されている。

- (6) 永田忠道『大正自由教育期における社会系教科授業改革の研究』風間書房、2006年、127-135頁。
- (7) 谷口和也『昭和初期社会認識教育の史的展開』風間書房、1999年、265-267頁。
- (8) 長岡文雄「木下竹次の合科学習と学習指導要項」日本教育方法学会『教育方法学研究』第4号、1978年、60頁。
- (9) 大松庄太郎「下学年各教科と國史學習」『學習研究』第90号、1929年10月、79頁。
- (10) 同上(9)、81頁。
- (11) 同上(9)、87頁。
- (12) 大松庄太郎『現代の國史教育』明治図書、1931年、128頁。
- (13) 大松庄太郎『尋四迄の國史教育』東洋図書、1929年、50頁。
- (14) 同上(13)、65頁。
- (15) 同上(13)、65頁。
- (16) 同上(13)、82頁。
- (17) 同上(13)、155頁。
- (18) 前掲書(9)、83頁。
- (19) 同上(9)、84頁。
- (20) 同上(9)、86頁。
- (21) 同上(9)、85頁。
- (22) 前掲書(13)、164-186頁。
- (23) 前掲書(12)、155頁。
- (24) 同上(23)、172頁。
- (25) 大松庄太郎「國史相互學習の主導過程」『學習研究』第43号、1925年11月、145頁。
- (26) 大松庄太郎『生の發展國史學習の提唱』目黒書店、1927年、250頁。
- (27) 前掲書(13)、102-109頁。
- (28) 大久保馨「國史教育方法論検討」『学校教育』第247号、1933年、60頁。

【附記】本稿は、平成20年度科学研究費補助金(若手研究(スタートアップ))課題番号:20830060による研究成果の一部である。