特集：主体的・対話的で深い学びをめざす教科用図書・教材の活用

「主体的・対話的で深い学び」に通底する明治・大正期教育実践の分析
―宮城県の事例を中心に―

加　藤　　理

（文教大学教育学部）

Analysis of Education Practices in Meiji and Taisho Eras Underlying 'Profound Leaning in Self-directed and interactive Manner': Focus on Cases in Miyagi Prefecture

KATO　OSAMU

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要　旨

「主体的・対話的で深い学び」に通底する教育理論とそれに基づいた教育実践は、明治期からすでに確認することができる。また、その際に着目された教材が「郷土」であった。本稿では、宮城県での教育実践を事例としながら、「主体的・対話的で深い学び」について、歴史的な視野で分析を行う。

はじめに

学習指導要領答申前の最初の中間まとめとして2015年8月26日に出された教育課程特別部会「論点整理」では、アクティブ・ラーニングは「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」と説明された。それから1年後の2016年8月26日に出された「審議のまとめ」で「協働的な学び」が「対話的な学び」に変わり、さらに「深い学び」が追加された。

この「深い学び」の追加には大きな意味がある。アクティブ・ラーニングが新指導要領の中で主要なキーワードとなることが言われてから、アクティブ・ラーニングは学習の質の低下をもたらすのではないか、という懸念がもたれてきた。こうした懸念の中で「深い学び」が追加されたことにより、「深い学び」について考えていくことが、アクティブ・ラーニングによる学習の質の低下への懸念を払しょくしていく上での指針になると期待されるのである。

ところで、今日のアクティブ・ラーニングに近似の教育論を掲げて行われた教育的な取り組みは、近代公教育が本格的に開始された明治期にすでに確認することができる。そこで、宮城県の事例を中心に、明治期と大正期の教育的な取り組みを確認しながら、「深い学び」と教材、教科用図書の活用について考察を加える。

1　野外教授の実践

1-1　樋口勘次郎の教育論と飛鳥山遠足

今日の主体的・対話的で深い学びと通底する教育論を掲げて実践した明治期の教育者に、樋口勘次郎(1872-1917)がいる。樋口勘次郎の研究や、樋口について言及した研究は多数存在している[1]ので、ここでは「深い学び」

について考察する上で必要となる事項の確認をする。

樋口の教育理論は、「活動主義」「統合教授」という用語で説明される。樋口は、教育活動にとって最も重要だと認識していた「活動主義」について次のように述べている[2]。

予の信ずる教授の主義に於て、最も重要なるは、生徒の自発活動によりて教授せざるべからずといふにあり。自発活動とは、自身より発する活動といふ義にて、他より干陟せられて、受動的に発するものに対するの名なり。即ち英語の「セルフ、アクティヴィティー」(Self activity)を指す。

子どもの自発活動を重視した理由について、「理解は自己の活動によらざればなす能はず。換言せば、理解とは既有の旧知識が活動して、新来の知識を類化することなれば、明瞭なる理解のためには、活発なる心意の活動なかるべからず。而して活発なる活動は、他人の意志其の他外来の力によりて強ひられておこりたるものにあらずして、自分の『気が向いて』発したるものなり」と樋口は説明している[3]。

樋口が重視した「活動主義」が、子どもの主体的な活動によって活発に展開されること、そして、主体的な活動に基づく「活動主義」によって獲得された知識は、個人の内部に存在している既存の知識と結びついて「明瞭なる理解」へと昇華することが述べられている。

「活動主義」と共に樋口が重視したのが「統合教授」である。「統合教授」について樋口は次のように述べている[4]。

統合教授とは、各種の教授材料を、可成親密に関係連絡して、殆ど一大学科を学ぶが如き感あらしむるやうに教授すること換言すれば、教授によりて与へたる観念間に、可成り強き連合を、可成多方に形成することを意味す。

統合教授の具体例を、樋口は地理の学習で説明している。地理を学習させる際に、まず過去の歴史的事実に触れながら日本の開闢以来の沿革を子どもたちに理解させる。また、算数の知識を用いて、国土の東西南北の広がり、戸数や人口、経緯度、輸出入などを計算させ、気候の説明には物理学を援用し、物産の理解のために博物学の知識を参考にしながら授業を展開する、と樋口は説明している。そして、「若し此等の学科と分離して地理を授けむとするも、到底理会せしめがたかるべし」と述べている[5]。活動主義による子どもの自発性を重視した授業と統合教授を展開することによって、教授内容を子どもに深く理解させようとしていたのである。

また、樋口は「知識を永久記憶」させるだけでなく、「之れを実際の生活に活用せしめさるべからず」と、知識が実際の生活の中で使えるものになることを重視していた。そして、「団体のための利益をはからしめむために、敏捷に、且正当に、応用する」ことを求めていた。そのためには、「一切の知識が、成るべく親密に統合せられて、臨時に必用なる知識が、速に回想せられて、或は問題を解釈し、或は方便を形成する」ものでなくてはならいと述べている[6]。

こうした樋口の言説は、知識は「所有するためのもの(to have)」から「生きるためのもの(to be)」にならなくてはいけないという認識を表明したものであり、中央教育審議会答申(2016年12月21日)で「生きる力」の育成に必要な資質・能力として示された、「何を理解しているか、何ができるか」「理解していること・できることをどう使うか」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」と通底する認識だった。

答申では、「深い学び」ついて、「　習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせ

ながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」ことだと説明している。樋口は、こうした説明に近似の概念を「統合教授」として提示していたと考えることができよう。

樋口は、「活動主義」と「統合教授」の「実験」として、1896年(明治29)11月7日に尋常小学校2年生37名で飛鳥山遠足を実施し、その詳細な記録を残している[7]。樋口は、「遠足は遊山にあらず」と述べた上で、「世界を大学校とし、艱難を良教師と観したる先賢を許さは、余をして、校外は良教場なり、遠足は良体操なり」と述べている。そして、「小学校時代にては、すへての物を、其の社会の中にて、他の各員と相互関係の状態に於て観察せしめさるへからす」と、「活動主義」と「統合教授」に引き付けて遠足実施の意図を説明している。樋口は準備段階で表1に示したことを考える。

こうしたねらいを持って実施した飛鳥山遠足で、児童は、統合教授を実際に体験することになる。樋口は、「生徒の学問」として動物学、植物学、農業、商業、工業、地理、地質、人類学、物理学、詩、修身、作文を挙げ、学習が多岐にわたったことを記している。「良教場」である校外で、子どもたちは実物教授を体験したのである。

「活動主義」に基づいて観察や見学を行うことで子どもたちの主体的な学習意欲を高め、「統合教授」論に基づいて主体的意欲をさらに高めながら、さまざまな知識を関連させて子どもたちの内部に深い学びを追求する樋口の教育実践は、今日の教育を考える際にあらためて注目する必要があろう。

1-2　宮城県における野外教授

樋口勘次郎の飛鳥山遠足は、宮城県内にも大きな影響を及ぼしている。宮城県教育会が発行した『宮城県教育会雑誌』には、飛鳥山遠足に影響を受けたと思われる「野外教授」に関する報告が明治33年以降、複数掲載されている。

1901年(明治34)10月に発行された第74号には、立花訓導(勤務校等詳細不明)執筆の野外教授論が掲載されている。立花は、野外教授を基礎的学科としての野外教授と理科教授としての野外教授に分けた上で、基礎的教授としての野外教授の目的について次のように述べている[8]。

表1　飛鳥山遠足 実施意図

1	生徒に一枚ずつ地図を持たせて実地と比較させて地図の見方を学ばせる。
2	不忍池を観察させる。
3	東照宮、五重塔、動物園、博物館、美術学校、音楽学校、図書館等の位置を地図と対照させる。
4	諏訪神社境内で北豊島から南足立にいたる田畑、その間に点在する村落、その間に林立する煙突、その間を走る鉄道を観察させる。
5	胞衣会社の前でも前の観察を補わせ、自分の位置によって景観が変化することを知らせる。
6	田端停車場を見せ、人工物の巨大さを知らせる(広さ40間四方、深さ10間ほどの坑を数名の作業員が掘削中)
7	道端の草木
8	道灌山から王子に至る道で、茶、大根、麦、蕎麦、人参、葱、等の畑肥料、麦の播種、大根の収穫を観察させる。
9	山林局試験場にある300余種の樹木
10	飛鳥山で昼食、休息、自由遊戯。
11	生徒の疲労具合によって山下にある田圃を帰る。
12	田圃を通りながら、稲田の収穫、藁、籾、唐箕篩等の収用穫諸器具、大根の洗浄、木綿畑、螽蟖、汽車、鉄道等を観察させる。

先つその地の山川風土、動植物、その他歴史上の遺跡、製造工業場等、につきて、精密なる観察をなさしめ、若くは実地経験せしめ、以て山とは如何なる者、川とは如何なるもの、寺、魚とは如何なる者等、将来地理、歴史、理科等を授くるに当りその根本的基礎を作るにあり。而して、小学校に於ける国語科は、形式的と材料的との両方面を兼ぬるものなれば。特に実物の実験観察をなさしむる必要あり。今読本にて山川又はこい、花等のことを教へなば、直ちに郊外に出てゝ近傍の山川を観察せしめ、池沼に導きて鯉鮒のおよぐ有様を見しめ。又之れに食を与へて争ひ喰ふ状、其の他尾の働き有様等を十分に注意せしめ。野辺に出てゝは種々の草花等を見しめ、その形状色、香気等に至るまで視察経験せしめ神社仏閣に導きては其の遺徳を称し、敬虔の念を起きしめその他電信に鉄道に製造工業に、苟も国語科及ひその他の教科に関係せる事柄にして、基礎となるべきものは、すべて実地につきて教授すべし。

ここには、知識が単独で記憶されるのではなく、他の知識や実際に見たこと、経験したことなどと関係づけられながら、児童の内部で有機的に結びついていくことの重要性が述べられている。樋口の「統合教授」の明らかな影響が確認できる。

宮城県内では、樋口の飛鳥山遠足以降、同様の趣旨による「野外教授」の実践報告が相次いでなされるが、最も詳細な報告の一つが、1899年(明治32)11月27日に宮城県師範学校附属小学校が行った野外教授の報告である[9]。

宮城師範学校附属小学校では、1年生と3年生に野外教授を実施している。男児28人、女児28人の計56人を、高橋作治訓導、教生3名が引率して実施した１年生の野外活動について、報告を基に活動内容を確認する。

この時の野外教授の目的地は仙台市北部に広がる台原である。台原まで、仙台市中心部の北一番丁にあった附属小学校から約4キロの行程を、午前8時に出発し、午後2時に帰校予定で出発する。途中の仙台東照宮に到着した際には、「鳥居には石にて作れるものと木にて作れるものとあること而して鳥居をく

表２　野外教授　教授事項

科目	教 授 項 目
修身科	鳥居につき敬神の念、社前に於ける脱帽敬礼、東照宮の由来を述べて修身上の説話、畑は決してふむべからざること
	耕作せし作物等は折るべからざる事
読作科	林の説明、橋の種類、川堀、稲、野菜、田畑、社、堤、
	此の日の記事を文に綴らしむ
算術科	石燈籠の計算、神社境内の樹木の大小
地理科	仙台市街　師範学校附属小学校の方角　海、山
歴史科	東照宮の由来
理科	稲子、黍、蕎麦、葦、等の部分説明並ひ形体　名称効用
図画科	鳥居、社頭、燈篭
体操科	遠足運動及遊戯
唱歌科	行進唱歌及遊戯唱歌

ぐり通るときは脱帽して通るべきこと等を説話して敬神の念を惹起せしめ又図画科のときに書かしむべければ丁寧に見置くべきことを注意したり」「道路の側面にある田の面の状態を見せ其の稲穂を刈りたる其株根を観察せしめ原野にある草株とは異なること及稲の植方刈方等につき説明せり」「博物的智識の素志を与へんとして稲子（蝗螽）をとらしめ其形体に就き実地に検索説明せり」といったことなどを説明し、場所に応じて様々な学習をしながら行程を歩んでいく。この野外教授で「授けし事項の概括」をまとめると表２の通りである。

一　児童の天真にして熳爛なる心情並ひに其個性を知るは野外教授に若くものなし
一　家庭教育の状態を観察するに大に利益する所あり
一　児童は一般に野外にある事物に暗し是れ家庭の教育上大に参考とせざるべからず
一　野外の事々物々に対しては一々興味を惹起す
一　沈鬱にして低声なる児童を快活にし高声快活の習慣を養成することは此の際効果を見ること著し
一　実際に観察することを得るを以て諸学科中に於て観念付与の困難なるものも容易に達し得られるべし
一　期待の情は現実と相一致したるに於て大に快感を発すと実に然り今回の野外教授は児童の期待するところを現実ならしめ適切なる教育的教論をなすことを得たり

教師による用意周到な準備の下で、観察をしながら実物に即して行う教授は、教室の中では理解させることが難しいことについても、児童の興味関心を高めることに成功し、多大の成果を得ることができたのである。

2016年12月21日に中央教育審議会が『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』の別紙1で各教科の特質に応じた見方・考え方のイメージを示している。

たとえば、「言葉による見方・考え方」では、「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」とし、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」では、「社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること」、さらに「探究的な見方・考え方」では、「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること」とまとめられている。主体的・対話的学びのみに留まっていては達成不可能な深い学びの実現に、各教科の学習を通して得られる思考力や判断力の育成が結びつくことが理解できる。

こうした中央教育審議会答申で示された認識と、樋口の「活動主義」と「統合教授」論、そして樋口の影響を多分に受けて展開された宮城県内での野外教授の実践から抽出された認識を照らし合わせていくと、児童の自発的活動を重視することで学習意欲と学習効果を高めることを期待し、複数の教科を関連させることで、単独の教科では十分に達成できない深い理解へと導く、といった点への認識における共通性を認めることができよう。

２　教材としての「郷土」への着目

樋口は統合教授論を展開する中で、「若し以上論述する所の如き関係を顧慮して著述したる教科書あらば、統合教授は教師の苦心と労力とをさまで費すことなくて行はるべければ、教科書の改良は、今日の急務なり」と述べている[10]。

こうした樋口と同様の認識は、同時代の他の教師たちも抱いていた。統合教授による成果を高める上で教科書の改良は必要であるとする認識が現場の教師たちの間に広がっていく。そこで成果をあげるために注目されるようになるのが「郷土」である。

理科教育の教材と教科書について、『実験作文教授法』(1899年)の著者として知られる猪狩亥三郎による「理科教授の刷新」と題する論文が、『宮城県教育会雑誌』第77号に掲載されている[11]。

まず注目しなければならないことは、「理科教授の材料」について、「理科教授に於ける材料はすべて之れを郷土に求めさるべからす」と強い口調で主張していることである。そして、「郷土の自然物及ひ自然現象は、児童の精神上に影響し居るのみならず、児童の観察し経験し得たる範囲なり、小学校に於ける教授は其の児童の有する観念思想を土台とし、之れを教授の出発点となさゝるべからざるを以て、凡そ何科を問はす先始めはその材料を郷土よりとらざるべからす」とその理由を述べている[12]。小学校における教育が、生活の中で獲得した「児童の有する観念思想を土台」としてなされるべきであり、そのためにも郷土から教育の材料を採るべきであることが述べられているのである。

猪狩は、「児童入学の初に当り其思想界経験界を充たすものは、其の家庭、家庭近傍及びその郷土に関する事柄なりとす。特に地理歴史理科の事柄を多しとす。而して是等思想経験といふもの、素より疎漏散漫なれば、小学校は是等を整理し以てその基礎とし、之れを出発点となすべし、然るに現行法に於いては尋常小学校に於いて是等既有の経験思想を基礎として教授すること少く、新たに基礎を構成する如き感なきにあらず、故に教師の熱心尽力する程効果表はれざるべし」とも述べている[13]。子どもたちが入学までに経験してきた世界と既有の知識を整理して、小学校教育の出発点にすべきだと主張しているのである。

中央教育審議会答申(平成28年12月)では、指導要領の柱とされてきた「生きる力」をとらえ直し、その育成に必要な資質・能力として「何を理解しているか」「理解していること・できることをどう使うか」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という三つの柱を提示した。

「何を理解しているか」では、習得した基礎的・基本的な知識を、既存の知識と関連付けたり組み合わせたりすることで深い理解を得ることが指摘されている。また、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」では、体験活動も含め、社会や世界との関わりの中で、学んだことの意義を実感できるような学習活動を充実させる必要性が指摘されている。

中央審議会答申で指摘されていることを具体的に進めていくにあたって、「小学校に於ける教授は其の児童の有する観念思想を土台とし、之れを教授の出発点となさゝるべからざるを以て、凡そ何科を問はす先始めはその材料を郷土よりとらざるべからす」という、猪狩によって指摘されていた郷土への着目は、あらためて顧慮する価値があろう。

また、郷土への着目の際に、子どもたちの周囲の自然現象や状況は多岐に及ぶので、「児童の尤親炙し且明瞭に引象し得るものにつきて求めざるべからす、故に都市と郡村、海岸と山地とにより其の選択の方法を異にせざるべからざるは明かなり」と、児童の生活環境の違いに目配りしながら教材を選択しな

ければならないとの注意喚起がなされていることにも注目しなければならない。

児童の生活圏とそこでの体験を考えた時に、海辺の集落と内陸の集落、旧市街と新しく開かれたニュータウン、身近に森林や田畑が残された地域と一面の住宅地などでは、行政上は同じ市町村内だったとしても、児童の生活体験は全く異なるものである。

郷土に着目しながら教育する際に、児童の実際の生活圏とその環境に着眼すべきことは、明治から大正時代の多くの教師が指摘していた。宮城県岩沼尋常小学校訓導高浜勿来は、「郷土誌に関する研究」の中で、「吾人の採らんとする郷土の範囲」として、「学校を中心として地理的模型地を包有する而も児童をして直観せしめ得る範囲たるべきこと」「学校を中心として二三里以内たるべきこと」をはじめとした条件を示している[14]。また、仙台市立町小学校訓導三浦定吉は、「児童の現住する市町村をさす、行政的に其意義を限定せんとするもの」「学校を中心として与へられたる半径を以て描きたる円内をさす、数学的に其範囲を画定せんとするもの」「児童が一日に往復し得べき距離内に於ける土地をさす、児童の体力・能力・経済等を顧慮して児童本位にこれを決定せんとするもの」と「郷土」について定義している[15]。

高浜も三浦も、「郷土」の定義はやや幅が広すぎる感があるが、三浦が提示した「児童が一日に往復し得べき距離内に於ける土地」は、子どもの生活実態を考えた時に最も妥当性を感じる。一方で、小学生が行動する生活世界がおよそ半径500メートルほどだとされることを考えると、「郷土」の範囲は、子ど

表3　国定教科書と郷土の直観的事実対照表

巻名	課名	題目	地理的事実	郷土の直観的事実	教授の主眼
3	22	うみ	水天相連れる状況 海水船を浮ぶ 　汽船、漁船、帆船 海辺の状況 　水産物、貝拾ひ、 　地引の有様	天主台上の遠望 荒浜方面	海岸の状況 海岸の産業 海の利用
4	2	山の上の見はらし	町、 川、 橋、 八幡森	仙台市街 広瀬川 大橋、三文渡し 愛宕の森 （以上）愛宕山天主台よりの遠望	市街、河流、橋梁、森林等の形体的方面
4	3	富士山	高い山　船形山　美しい山	船形山 七つ森	形体的方面、 　山と山脈
6	1	京都からの手紙	京都御所、 清水寺金閣寺、 北野天満宮、	京都市街と仙台市 瑞宝殿、孝勝寺 つゝじが岡天満宮 林子平、支倉常長の墓	人文的方面 　市街の状況区画 　名所旧蹟、社寺
6	24	大阪	大阪城 商工業の繁盛 淀川	青葉城 仙台市の商工業 塩釜港	伊達公と豊公 商工業の発達と地勢位置との関係

もの年齢に応じた定義も必要になろう。

「郷土」に着目していた三浦は、国定読本巻一から巻八までの中に地理的教材が配列されていることを指摘した上で、「単なる事実の記憶把住は、基礎観念養成中最至要の任務を有する直観ではない」と述べる。そして、「故に通常の教材と同一の取扱を受けては、将来地理的事実を想像せしむべき基礎たるを望み得ぬ」ため、「郷土地理の直観的事実を結合し教授するの必要がある」と論を展開している[16]。「基礎観念養成中最至要の任務」である「直観」を重視して国語の教育を展開するために、「郷土」を教材として採り入れる必要性を述べているのである。

三浦は、「国定読本自巻一至巻八までの地理的教材に、郷土の基本的地理事実を具案的に結合排列すること」「校外教授の予定案を制定してこれに適当なる排列連絡を行ふこと」とし、第2期国定教科書の『尋常小学読本』に配列された地理的事実と、「郷土の直観的事実」を対照させた表を作成している。その中から一部を抜き出してまとめると表３のようになる[17]。

国定教科書の中に記述された地理的教材を、児童の郷土との関係の中で「直観」を持たせようとした三浦の論は、国語読本の中に記された理科的材料を郷土と結びつけて教授しようとした猪狩の教育実践と一致する。猪狩は、理科と読本の関係について次のように述べている[18]。

> 読本元来文字文章等の形式を教授するか主にして内容の教授は客なり、況んや読本はその材料一般的にして地方的ならざるをや、而して初歩の教授にありてはすへて郷土に関する児童の経験思想を土台とし、一切の事物現象悉く郷土より押し広むへきものなれば、今尤直観的具体的ならさるへからさる理科の教授を読本によりてなさんとする如きは非常に熟練の教師ならいざ知らす、通常の教師には到底希望すること能はざるなり。

以上のような教師たちの「郷土」への着目は、1891年(明治24)11月に公布された「小学校教則大綱」の中に示された認識でもある。「小学校教則大綱」第6条、7条、8条には、地理、歴史、理科について設置を認めた上でそれぞれの要旨が示されている。そこには、いずれの教科も「郷土」を出発点として教授すべきことが述べられている。

地理について見ると、「尋常小学校ノ教科に地理ヲ加フルトキハ郷土ノ地形方位等児童ノ日常目撃セル事物ニ就キテ端緒ヲ開キ漸ク進ミテ本邦ノ地形、気象、著名ノ都会、人民ノ生業等ノ概略ヲ授ケ更ニ地球ノ形状、水陸ノ別其他重要ニシテ児童ノ理会シ易キ事項ヲ知ラシムヘシ」と述べられ、「児童ノ日常目撃セル事物ニ就キテ端緒ヲ開」いて学習を進めるべきことが記されている。

歴史では、「尋常小学校ノ教科ニ日本歴史ヲ加フルトキハ郷土ニ関スル史談ヨリ始メ漸ク建国ノ体制皇統ノ無窮歴代天皇ノ盛業、忠良賢哲ノ事蹟、国民ノ武勇、文化ノ由来等ノ概略ヲ授ケテ国初ヨリ現時ニ至ルマデノ事歴ノ大要ヲ知ラシムヘシ」と記され、身近な歴史や文化から始めて、そこから国の歴史や文化について広く学んでいくといった進め方が記されている。

理科では、「最初ハ主トシテ学校所在ノ地方ニ於ケル植物動物鉱物及自然ノ現象ニ就キテ児童ノ目撃シ得ル事実ヲ授ケ就中重要ナル植物動物ノ形状構造及生活発育ノ状態ヲ観察セシメテ其大要ヲ理会セシメ又学校ノ修業年限ニ応シ更ニ植物動物ノ相互及人生ニ対スル関係、通常ノ物理上化学上ノ現象、通常児童ノ目撃シ得ル器械ノ構造作用等ヲ理会セシメ兼ネテ人身ノ生理及衛生ノ大要ヲ授クヘシ」と記されている。

宮城県内でさまざまに「郷土」に着目した

実践が展開された明治後期には、「郷土」を基礎とした教授法の研究も活発に展開されていた。1899年(明治32)に高等師範学校附属小学校訓導になった棚橋源太郎(1869-1961)は、『教育時論』『教育実験界』『教育会』などに論説を発表し、専門の理科教授法や「郷土」を基礎とした教授法、さらに実科教授法の研究を推進していく。

以上のような「郷土」に着目し、「郷土」を基礎とした教授法の研究と実践の中で、教材として「郷土誌」「郷土読本」の編集も盛んに行われるようになる。宮城県内では、郷土教育運動が空前の盛り上がりをみせた昭和5年前後に『郷土文撰』(昭和4年)、『補助教材宮城県誌』、『宮城県郷土誌』(昭和7年)、『仙台郷土誌』(昭和8年)、『我が仙台』(昭和8年)など、多数編纂されている[19]。

「主体的・対話的で深い学び」について、その理念を実現するために必要なことがらについての探求が求められている今、樋口が提唱した「活動主義」と「統合教授」、さらにそれらを実践の中で展開した教師が着目した「郷土」とそこでの意図について、さらに考察を深める必要があろう。

おわりに

猪狩亥三郎は、「理科教授の刷新」の中で、「他教科との関係をはかるべし」として、樋口と同様の統合教授論を展開している。理科を中心とした統合教授について、次のような見解が示されている[20]。

> 凡そ何科と雖、単独孤立してはその効を奏するものにあらず、理科の如き特に然り場所に関して地理科と結び時に関して歴史と合し、その他国語と関係して文字文章となりて表はれ、量に関して算術となり、実践的行為より修身に関する等すべてに関係連絡し、互に予備となり応用とならしめさるべからず、就中地理科とは尤親密なる関係を有するものなれは、之れか連絡をはかることを怠るべからす。

「何科と雖、単独孤立してはその効を奏するものにあらず」という文章に示された認識は、カリキュラム・マネジメントとの関係から、今日あらためて注目しなければならない。樋口が「統合教授」を発表した前後に同様の教育論が生まれ、短時日のうちに地方の教育現場に浸透していったことからも、教科間の「連絡をはかること」の重要性が、100年以上前の教師たちの中で重視されていたことが認識できる。

さらに、「教育の方法上、具体より抽象へ進み、直観から推理へと進むべきは当然なことである。この意味に於て、児童の直接する郷土の自然物を直観材料とし、又理解の基礎として教育上に取入れることは、最も適切な方法」[21]と考えて、各教科間の連携を「郷土」をコアにしながら展開していた実践の数々から、「主体的・対話的で深い学び」を考える際に、「活動主義」「統合教授」と共に、「郷土」に着目すべきことが確認できた。

本稿では、新学習指導要領に示された「主体的・対話的で深い学び」について考えていくための手がかりを明治期から大正期にかけての宮城県での教育実践とその中から生まれた認識を中心に考察したが、この他に、「自学自習」や「児童中心主義」を掲げて展開したいわゆる大正自由教育や、子どもたちに自身の生活現実を見つめさせながら作文を書かせた生活綴方運動、昭和初期に全国的に展開された郷土教育運動など、「主体的・対話的で深い学び」との関係から見直すべき教育史的事実は多い。それらは今後の課題としたい。

【注】

1 樋口勘次郎に関する主な先行研究を列挙すると次のようなものがある。
梅根悟「日本の新教育運動」(『教育学

大講座3　日本教育史』金子書房、1953年）
平松秋夫「樋口勘次郎氏の活動主義の教授法」（『東京学芸大学研究報告』第14集第8分冊、1963年）
中野光『大正自由教育の研究』黎明書房　1968年
小林健三「樋口勘次郎研究」（玉川大学文学部『論叢』第9巻第1分冊、1969年）
木村健一郎「樋口勘次郎の統合教授論」（『創価大学教育学部論集』第42号、1997年）

2　樋口勘次郎『統合主義新教授法』　日本図書センター　1982年　47ページ
3　前掲『統合主義新教授法』48～49ページ
4　前掲『統合主義新教授法』64～65ページ
5　前掲『統合主義新教授法』66ページ
6　前掲『統合主義新教授法』69～70ページ
7　樋口勘次郎「実験叢談」（『東京茗渓会雑誌』第166号、1896年、25～36ページ）
8　『宮城県教育会雑誌』第74号　宮城県教育会　1901年10月　33ページ
9　『宮城県教育会雑誌』第61号　宮城県教育会　1900年2月　14～21ページ
10　前掲『統合主義新教授法』89ページ
11　『宮城県教育会雑誌』第77号　宮城県教育会　1902年2月　7ページ
12　前掲『宮城県教育会雑誌』第77号　8ページ
13　『宮城県教育会雑誌』第78号　宮城県教育会　1902年3月　16～17ページ
14　『宮城県教育会雑誌』第210号　宮城県教育会　1914年11月　55ページ
15　『宮城県教育会雑誌』第208号　宮城県教育会　1914年9月　31ページ
16　前掲『宮城県教育会雑誌』第208号　33ページ
17　前掲『宮城県教育会雑誌』第208号　34～38ページ
18　前掲『宮城県教育会雑誌』第78号　17ページ
19　渡邊慎也が宮城県教育会発行『教育宮城』第420号に、宮城県内の郷土読本出版状況を詳細にまとめている。
20　前掲『宮城県教育会雑誌』第77号　10ページ
21　齋藤壮次郎『信念に基く　我が郷土教育施設』　研文社　1930年　5ページ