東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

# 山路兵一による中学年カリキュラムの開発過程



| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者:<br>公開日: 2022-03-15<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En): Hyoichi Yamaji, Elementary School Attached to Nara Women’s Normal Higher School, curriculum development, curriculum management, curriculum in middle grades<br>作成者: 望月,ユリオ, 橋本,美保<br>メールアドレス:<br>所属: |
| --- | --- |
| URL | http://hdl.handle.net/2309/00173550 |

東京学芸大学紀要　総合教育科学系　73：17－30, 2022

# 山路兵一による中学年カリキュラムの開発過程

望　月　ユリオ*1・橋　本　美　保*2

学校教育学分野

（2021年9月13日受理）

## １．はじめに

### １．１　問題関心と研究の意図

近年の教育改革において，教師には子どもの発達段階を考慮した連続的な学びの実現が求められている。そのためには，学校種間だけではなく，学年間の差にも着目しながら，学習を組織することが不可欠であろう。

とりわけ，初等教育段階における連続的なカリキュラム開発について，従来の研究では低学年における生活科と第３学年からの社会科，理科および総合的な学習の時間との連携といった，特定の教科目に着目して検討がなされてきた[1]。しかしながら，カリキュラムを「子どもが体験する学びの経験の総体」[2]と捉えるならば，個別教科間のつながりにとどまらず，各学年の特性を踏まえて初等教育全体のカリキュラムをデザインする視点が欠かせないと考える。

こうした問題意識の下，本研究では歴史的事例を通して上記の課題に取り組み，中でも，教師たちによって多様な実践改革が模索された大正新教育に注目したい。大正新教育の多くの実践校では，教師たちによってドクロリー・メソッドやプロジェクト・メソッドなど海外新教育情報が受容され，低学年教育の実践改革に取り組まれていた[3]。そして，それに伴い低学年以降のカリキュラムをどのように組織するかということが教師たちにとって必然的な課題となっていった。このことは，1920年代中頃から，中学年教育会による雑誌『中学年教育』が創刊されたことや，多くの中学年教育に関する著作が上梓されたことからもうかがえる[4]。しかし，大正新教育における中学年以降のカリキュラム開発の実態解明は緒に就いたばかりで，事例研究の蓄積が求められている[5]。

### １．２　本稿の目的と方法

そこで，本研究では大正新教育の代表的実践校と評され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）に注目し，上記の課題に取り組みたい。同校の改革は主事・木下竹次の強力なリーダーシップの下進められ，中心的な改革の一つであった合科学習は，教科の枠に囚われず子どもが生活の中から課題を見つけ探求していくというものだった[6]。同校では1920年代初頭から低学年における合科学習の実践が始まったが，４学年からは依然として個別の教科学習の実施が一般的となっていた。しかし，1920年代中頃から，合科学習の成果を生かしながら教科学習へいかに円滑に接続するかということが課題となり，中学年のカリキュラム開発が模索されていった。そこで木下は，アメリカのミズーリ大学附属小学校校長を務めた，J.L.メリアムによって提唱された生活単位の四領域の設定を唱道し，これに基づいて1927年頃から同校教師によって中合科の実践が開始された[7]。

同校の中学年カリキュラムを検討した従来の研究では，木下の言説やその具現化に努めた教師の実践に着目し，検討がなされてきた。たとえば中野光は，低学年での実践を生かして中学年においても生活単元の実施が理想とされたものの，結局法令による制約などにより中合科は「教科の学習の指導原理としてとどまらざるをえなかった」と分析している[8]。また松本博文・阪口恵理は，同校教師であった岩瀬六郎[9]が中合科実践を通して，低学年の「「学習生活」から自然発生的

＊１　東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科
＊２　東京学芸大学 教育学講座 学校教育学分野（184-8501　東京都小金井市貫井北町4-1-1）

に分立した方法的「学習形態」を中学年の「教科」に適用することで，学習の対象を「生活」から「教科」へ転換する一つ[の]方法を創造した」（以下，[　]内は引用者）と分析している[10]。したがって，中学年カリキュラムは高学年における各教科学習への円滑な接続を補助する役割を担い，その移行を支える取り組みとして位置付けられてきたといえる。

しかし，従来の研究は，中学年カリキュラムの特徴や高学年の教科学習に対する中合科の役割を分析するにとどまり，実践を担った教師たちが中学年カリキュラムを構想・実践するに至ったプロセスについては十分に検討されてこなかった。同校の教師が持ち上がりで担任を務めていたことを踏まえれば，彼らは低学年担任時の実践やそこで得た認識に基づき，中学年カリキュラムの開発に取り組んでいったと考えられる。そこで，本稿では両学年を関連付けて捉える視点から，教師によるカリキュラム開発過程を検討したい。

上記の課題を解決するため，本稿では同校で教師を務めた山路兵一に注目する。山路は岩瀬と同時期に中学年のカリキュラム開発に取り組んだ人物として知られている[11]。ただし，岩瀬と異なり１学年から持ち上がりで担当を務めた経験を持ち，学年段階を超えたカリキュラム開発を自身の実践課題としていた。さらに，1927年に書面にて行った中学年実践に対する彼の問題提起は，同校の中合科学習の研究を本格的に進める契機となったといわれている[12]。これらのことから，上記の課題を検討する上で山路は好個の事例といえる。

山路の中学年カリキュラムに関する先行研究では，彼が低学年と比して社会性の発現や教科学習の実施という点に中学年の特質を見出し，指導を行っていたことが明らかにされてきた[13]。ただし，従来の研究では主に山路の低学年実践と中学年実践が別々に検討されており[14]，中学年カリキュラムの開発過程の分析は不十分である。

そこで本稿では，具体的に以下の手順で考察を進める。まず，低学年担任時における山路の子どもたちの特性や生活に対する理解を整理する。続いて，第３学年にみられた低学年との差異や，それに基づく実践の具体相を分析する。最後に，４学年進級後３学年での実践を踏まえていかなるカリキュラムを開発したのかを検討する。以上を踏まえて，山路が低学年担任での経験を基に，いかなる認識や意図の下，中学年のカリキュラム開発に取り組んでいったのかを考察する。

なお，本研究における調査は望月・橋本が共同で行い，論文の執筆は望月が担当した。

## ２．低学年の発達特性と生活への着目

### ２．１　家庭生活の継続を目指した低学年指導

1923年度，山路は「来学年度は尋常一年を受持つやうに」と辞令をうけ，1924年から合科学習実践に携わることとなった[15]。彼は初めての低学年担任として，どのような実践を行うべきかを模索していたが，この時期の子どもたちにとって「最も自然な教育」の実現を志向した。それはつまり，「私ども尋一の教師は子どもたちが学校へは入る前の状態を指導の立脚点としなければならぬ」と言及している通り，入学までに子どもたちが営んでいた「家庭に於けるかれらの生活態度」をそのまま継続させることであった[16]。では，彼がいう「家庭に於けるかれらの生活態度」とはどのようなものであったのか。このことを検討するために，まず生活そのものへの山路の認識を確認し，その後に，それを踏まえた家庭生活の内実について論じていきたい。

山路は，「教育は，何といつても，指導され，教育されてゐるものの生活，それ自体に即しなければ」ならず，「自己が生活してゐること，それ自体がすでに教育である」と論ずるように，教育実践上生活を非常に重視していた[17]。彼は1925年の論稿において，生活とは「自らの要求を満足し，解決しようために，あらゆる手段方法を講じて活動する」ことであると述べており[18]，生活の中心には子どもたちの要求があると考えていた。さらに，生活は「経験の継続と集積」であると指摘していることから，その活動は一時的なものではなく，「人間成長の過程」としての連続的な営みであると理解していたことがわかる[19]。したがって，山路にとって「生活」は，自己の要求の充足を試みる連続的な活動そのものを意味していた。

それでは，こうした生活概念を踏まえて，低学年で重視すべき「家庭に於ける[中略]生活態度」を具体的にどのように捉えていたのか，子どもたちの発達特性や活動の特徴に対する理解に注目しつつ検討を進めたい。

子どもたちを指導するにあたり，山路は入学してきた子どもの観察に加えて高島平三郎によって翻訳された『児童心理学』や松村武雄の『児童教育と児童文芸』などを参照し，同時期の子ども達の心理的な特徴を次のように整理している。山路によれば，家庭生活を過ごしてきた子どもたちには①衝動的発動の旺盛，②変移性，③模擬性，④想像力の活発，⑤畏怖心，⑥競争心，⑦好奇心，⑧直観，⑨道徳心の萌芽，⑩自由，という性質が見られるという[20]。

たとえば，①衝動的発動の旺盛は，「この時期の児童全部をおほふてゐるもの」であり，これにより子どもたちには「一時の感情にかられて強く怒り，笑ひ，泣き，行動する感情活動」が頻出するという。同時に，子どもたちは「何らの刺激をうけることなしに，生理的に内部からわき起る衝動のためにぢつとして居ることが出来ないでする自発活動」や，「別に教へられたためではなくて自然に目的に達するところの本能的活動」を行うと山路は述べている。また，変移性については，「一つの事を永く続けてする事の出来ない」という特徴がみられるという。彼によれば，衝動的の欲求を満足させることを目的としている子どもたちは，「かれからこれへ，これからかれへの転向もはやく，局限された一部面に対して深い生活をするが如きは不可能」であった[21]。これらのことから，入学前の子どもたちは，情緒的かつ衝動的な特性を持っていると考えられていた。

無論，山路は学校と家庭とはその環境が異なり，学校において家庭生活がそのまま表出されるものではないことは認識していた。しかしながら，「あり得ないものは形の方面であつて，心の方面はどこまでも同じ状態であり得べきはずである」と述べており[22]，家庭生活と学校生活の環境には変化が生じたとしても，子どもたちの心理的状況は通学する以前のそれと異なることなく，同様なものと捉えていたのである。

こうした特性をもつ子どもたちの生活状態を総括し，山路はこれを「遊びの生活」と説明する。彼によれば，この時期の子どもたちにとって遊びとは，「子どもたちの心理の表象であり，子どもたちの生活そのもの」であった[23]。それは，「理智的」かつ「社会的」な状態にありながら「この目的のためにかゝる活動をする」という「仕事」とは異なり，活動そのものを自己の要求および目的として認識する状態にあることだという[24]。つまり，山路は子どもたちの発達特性から，低学年期は目的や目標を設定する以前に活動そのものに専心していく状態にあると捉え，それを「遊び」と表現したのである。

こうした「遊び」がなされた特徴的な実践の一つに，「うちぬき」があげられる[25]。うちぬきとは，「金鎚と型金と木製の台との総称で，手工道具の一種」であり，子どもたちが，金槌でボール紙や厚紙を自由にうちぬくという遊びである。山路は，この時期の子どもが「投げること，ぶつこと」に興趣を抱いているとみて，この興味が満足されるようなおもちゃを調べ，考えた結果思い付いたのが，このうちぬき道具であったという。これを教室に一組おいてみたところ，無我夢中に打ち抜く子どもたちの姿がみられた。しばらくたってから，「私，今日は，これだけつくりました」と打ち抜いたものを見せにくる子どもがおり，それに対して，山路は「いくつあるか数へてごらん」と声をかけた。すると，子どもたちは数を数え，その結果を板書していくようになったという。数え方や字のわからない子どもは教師に尋ね，山路はその都度指導を行っていった。こうした過程を経て何日か後には，二ずつ数えたり三ずつ数えたりする子どもがあらわれるまでとなった。このことから，原始的，総合的な状態にある子どもたちは，算術や読方といった教科内容を自らの活動と分離したものとして学ぶのではなく，自分の活動を進めるための手段として必要に応じて収得していくと，山路は理解していった[26]。

したがって，子どもたちのこうした発達特性や生活状態を踏まえ，山路は「学習するものを全人的に向上発展させる」合科学習こそが不可欠なものであると考え，その実践に尽力していったと考えられる。そして，活動の動機は「他から強要されてゐるもの」ではなく，自分自身から発せられるものであるべきと考えていた[27]。すなわち，合科学習という形態をとることで，子どもたち自身の生活要求に基づいた学習の展開を試みたのである。

### ２．２　「生活」の発展に対する理解

上述のように，山路は低学年の子どもたちが原始性を帯びた遊びの生活状態にあると考えていたが，同時に，低学年担任を務めながら子どもたちがその状態からどのように発展していくのかについて思索を重ねていた。この点について彼は，「遊ばせることは仕事に対する理想的学習態度への大道をたどらしめてゐる」と説明しており，このことから，遊びの生活はやがて仕事の生活へと発展していくと理解していたことがわかる。仕事とは子どもたちが「活動そのものを目的とするのではなくて，そのもの以外に第二次的の目的を有つてゐる」状態のことを指し，活動することそのものを目的とし専心する遊びとはその性質を異にすると考えられていた[28]。つまり，山路は子どもたちの生活が目的と手段を同一的に捉え活動を行う遊びの生活から，目的と目的達成のために必要となる活動を区別し取り組む，仕事の生活へ変容していくと理解していたのである。

さらに，山路は生活の変化に伴い，子どもたちの学習のあり方にも同様に変化が生じると考え，考察を深めていった。この点について，次のように説明している。

まして発生的にこの遊戯と仕事とを考へると，両者はたゞ同一線上に先後してゐるのみである。生活の充実は必然に仕事を分化する。遊戯性の満足・充実はやがて必ずや，分科[＝教科]を分化しなくてはやむものではない。しかる時，かれらは遊戯の心即仕事の心，仕事の心即遊戯の心――綜合――即分，解，分解即綜合，全即分――分即全を有ち得ることが出来るであらう。[29]（以下，下線引用者）

先述の通り，遊びの生活状態にある子どもたちによって合科的な学習が行われ，分科は目的に到達する過程で随時にとられる手段と位置づけられていた。しかし，山路は生活の発展に伴い，子どもたちは渾一的な材料である合科を分科へと必然的に分化させていくと考えていたのである。彼はこの分科の生起を「文化進展の過程」として捉えており，人間の生活には当初から分科が存在していたわけではなく，「原始そのままの生活では満足されなく」なり，「向上も発展もする余地がな」いことを自覚したことでこそ，その必要に基づいて各分科の必要性が認識されていったと説明する。つまり，山路によれば合科から分科が分化されるということは，「全一生活の向上過程の所産に外ならない」ものであった[30]。こうして，彼は低学年における遊びの生活はいずれ仕事の生活へと発展し，合科学習から分科学習へと学習のあり方も進展していくと推考していたのであった。

## ３．「仕事の生活」の萌芽と指導の変化

### ３．１　２学年からの継続と３学年の発達特性

３学年進級後，子どもたちの生活状態は２学年の時と異なることはなく，「綜合的の態度であり，活動であり，遊びの生活であつて，分科といふものも仕事といふものもな」く，「綜合学習」の状態にあった。つまり，子どもたちは低学年合科学習時と同様に，自ら定めた題材を総合的に学習しながら活動を進め，自らの要求を達成するべく算術や読方といった各教科を必要に応じて学習していた[31]。

ただし，山路は単に両学年で同じような状態が継続しているという認識ではなく，３学年の子どもたちの生活状態に２学年のそれとは幾分差異が生じていることを察知していた。これについて次のように論じている。

尋一二の衝動的，断片的，個人的，刹那的から一歩進んで[３学年では]有意的，継続的，社会的計画的，分子を多量に含んでゐる[中略]むろん，活動の起因は衝動的であつたにせよ，すでにその事にとりかゝつては断片的でもなければ刹那的でもない，これをやつてやりぬかうとする継続的であり，しかも一歩々々と計画的である。要求満足を得るやうかげを追ふて次から次からへと進むのであるから興味に満ち満ちてゐる。衝動的，断片的，刹那的でないだけ，したがつて，そこには少からず努力的である。加ふるに，社会的生活意識がこれにはいつてゐるに於いておやである。[32]（くの字点はひらいた。以下同様）

このことからは，低学年では衝動性や情緒的傾向が強かったのに比べて，３学年では継続・計画性を含んだ学習へ変化していると山路が認識していたことがわかる。

こうした３学年の発達特性をいかに捉えていたのか，以下では考察を進めていく。３学年に進級を果たした子どもたちについて，山路はその特徴を観察力，研究心，継続性，社会性などが生じてくるところにあると説明している。こうした特徴は，山路が仕事の特徴と捉えた理知性や社会性と重なると考えられ，彼は子どもたちの生活に仕事の生活の兆しをみたと考えられる。たとえば観察力について，低学年時の活動に伴う調査内容は多種多様であり，かつ衝動的で変移性を伴うものであったと指摘されるように「飛び石を渡るやうに事柄や事件の羅列に過ぎな」かったが，３学年になると活動に対して観察や調査の範囲を焦点化させると共に，一つの事象に関する考察を深めていくようになった。例を挙げるとすれば，「遠足」という題材に対して，２学年までの子どもは遠足の朝から帰宅までを総合的に考えるのに対して，３学年では電車の中での出来事や行先を考察の対象として焦点化し，研究を進めるという[33]。

他にも，研究心については低学年の特徴としてあげていた好奇心との差異に着目して論じている。２学年までの子どもたちは，題材に対して好奇心をはたらかせるが「珍らしい環境物に接すると，たゞ，わやわやいつて，よつて，たかつて見る」ことが多く，それに基づいて起こる疑問は「茫漠雲をつかむ様なもの」であった。しかし，３学年になると研究心が生起し，疑問の答えを明らかにするだけでは満足せず，その物事の「よつて来たるところ」すなわち，物事の根拠や背景，そして「これから後の発展」についての興味が起こるという。この時の子どもたちについて，山路は「実物を見ると実験しなければ，実験すれば，その理をつきとめやうとする，自分でも製作する」といった様子

であり，これを継続的に行う状態にあったと述べている[34]。

こうして，山路は，発達に伴って子どもたちの生活要求が変化し，中学年では低学年時より学習に向けられる興味が題材の原理的な部分へ深化していくようになると捉えていたと考えられる。つまり，低学年の子どもたちが関心を抱いた題材を衝動的かつ総合的に捉え学習を進めていくのに対して，３学年の子どもたちは，探求する対象の範囲を狭めながら題材を分析的に捉え，その本質を理解しようと継続的に活動に取り組むという特性をもつと考えられていたのである。

### ３．２　分科学習の位置づけの変化

３学年は全一綜合の生活を営んでいた一方で，上述のように活動における要求が深化するに伴い，学習のあり方にも変化が生じていた。

山路によれば，３学年後半頃から子どもたちは「進歩発展して，分科が生活にいかに密接の関係を有つものであるかを漸次やがて明かに意識するに至」り[35]，「いちじるしく，合科的生活の中に分科的の色彩が表はれて，しかも，それは時と日を経るにしたがつて濃厚の度を増して」いったという[36]。特筆すべきは，この時子どもたちは分科を自分たちの生活を「助成」するだけではなく，「覚醒」させるものとして位置づけると，山路が理解したことである[37]。分科による生活の「助成」とは，分科を学び，それを活用して要求の満足を得ることであり，「覚醒」とは，分科を学ぶことで，「自己を拡大，拡充しようとこひねがふ」ことである[38]。

この「覚醒」について，山路は「朝顔の栽培」を例に説明している[39]。ある時，朝顔の栽培方法を知るために書物を読んでいたところ，書物の中に俳句をみつけたとする。その句から栽培上留意すべき点を読みとり，それを朝顔栽培の助成としていく。同時に，俳句そのものに対して「わづかに十七字，このわづかの十七字の中にこんなに大きな思想といふか感情といふかが読みこまれてゐる，俳句といふのは実におもしろいものである」という感情を抱くとする。これにより，「文学の趣味に目をさまされ」，「読むといふことは実に自分にとつてよいことであ」り，「読書の力があればどんなにか生活をよりよくすることが出来やう」と感じる。これこそが，分科による生活の「覚醒」であるという。つまり，山路は，現状抱いている要求を解決するために知識技能を用いるのが分科による生活の助成であり，一方で，課題解決のため題材に専心する過程でそれまでもっていなかった新たな要求を芽生えさせることが，分科による生活の覚醒であると考えていたと思われる。彼は，低学年児は分科を「助成」として扱うことがほとんどであったが，発達や生活の発展に伴って３学年では次第に「覚醒」という側面が見られると理解していたのであった。

このように，山路は子どもたちが，３学年から次第に分科学習の必要性に気づいていくようになると説明しているが，彼は単にそれを子どもの自然性に任せるのではなく，そこには教師の指導が必要であることを指摘している。これについて，「教師は児童の綜合学習に於いて，綜合活動そのものに指導すると同時にかれらが無意識的に当然遭遇するところの分科によつて，かれらの生活の助成，及び覚醒のために務めなければなら」ず，それは「最もよき機会を捉へてなさるべきものである」という[40]。つまり，教師による指導とは子どもたちが合科学習においてどのような題材に専心し，その過程で彼らがいかなる分科的な学びへと向かっているのかを観察し，さらなる発展のためにどのような指導が適切かを考え，それを行うことと理解していた。次では，こうした認識を得た山路が，いかなる実践を組織していったのかについて検討を進めたい。

### ３．３　実践の具体相

ここでは，３学年で行われた「軍艦づくり」という単元を事例にみていきたい（図１）[41]。ある時２名の男児が「軍艦づくり」を行うための材木を入手するにあたり，丸木の直径を求めることが必要となった。試行錯誤を繰り返しながらもなかなか思うように答えを求められずにいた子どもたちに対し，教師による指導が行われた。山路は，直径を求めるには特定の法則があることを子どもたちに提示し，その結果子どもたちは自ら計測を重ね，直径を明らかにすると共に円周率を発見したという。その後，子どもたちは軍艦作成の合間にも「三・一四の使用の興味はわすれられ」ず，軍艦づくりの活動外でも丸太以外の物を用いて計測を繰り返し，円周率そのものに没頭し研究していった。

さらに，２名の男児は円周率に関する問題を作成し学級に向けて発表を行うと共に，他の子どもたちもそれに刺激をうけ問題に取り組んでいった。子どもたちの中にはその課題を終え，さらなる課題を見つけようとする者もおり，その後学習は教師の提案によって円の面積の解明にまで発展していった。これより，２名の男児は軍艦づくりを通して直径を求めたことで，「軍艦づくり」のためにそれを活用するだけでなく，計算を行うことそのものへの要求が芽生え，新たな活動に

| 【学習過程】 | 【教師の指導】 |
|---|---|
| ○高学年児が造った軍艦に感化を受け，二児が「軍艦」作成のため「まはりが三十糎位ので長さが五十糎位」の丸木を求める<br>・直径を求めるために方法を模索するが，数値を求めることが出来ずにいる<br>・どのように求めたのかと教師に問う<br>・菓子の空き缶や円筒などの計測と計算を繰り返し，「直径に三・一四倍（？）すればまはりがわか」ると，円周率を発見する<br>→後に，材木屋へ丸木を購入しにいき，軍艦の製作を行う<br>・製作の合間に，しきりに空き缶や空き瓶，輪切りの竹や立木をはかって直径や円周をみつける<br>⇒ある日の発表会で「軍艦をつくるのにまはり三十糎のまるい木をつかはうとするには直径何程の木を買へばよいか」という問いを発表する | ・大きさ，長さを尋ねる<br>・直径がわからないと材木屋に行けないと伝える<br>・教師が試しに円周四十糎の円を書く<br>・「円のまはりの長さと，直径との間にはきまつた関係の数がある」と述べて，その「関係の数」を探すように指導する。 |
| ○学級学習としての追究<br>・学級児も「興味にかられて，我先に発見しやてやらうといふ風」で，上記の問題を学級問題として取り扱う<br>→一人あるいは二三人で，材木屋，空き缶や瓶，チョーク，水槽，バケツなどの直径をはかる<br>→教師，家庭の人に相談し，円周率を求める<br>○円形の面積の学習への発展<br>・教師の言葉に感化され，空き缶の蓋部分の円の面積を求めることにとりかかる<br>→試行錯誤を繰り返すが，答えを出すことが出来ず苦悩が続く<br>・「直径を二乗して，それに○・七八五をかくればよい」と言う発言がなされる<br>・「兄さんから教はりました」「姉さんから教はりました」と答える<br>・円に外接する正方形を書いたり，円に方眼を書いたりして，面積を求める計算式の理由を導き出そうと試行錯誤を行う<br>⇒○・七八五をかける意味を図式に基づいて導き出す<br>○次の発表会で「円の面積を求めるのに直径を二乗して○・七八五をかけるのはなぜですか」という問題を出す<br>⇒その後，円柱の体積，円筒の容積，球の体積の求め方にまで発展（球の体積の求め方は３学年では数人にとどまり，4学年で学級問題として全児が取り組んだ） | ・個人指導を行う<br>・円周率を求め終えてしまった子どもに円の面積の問題を出題する<br><br>・なぜその数（○・七八五）をかけるのかと問う<br>・「なぜ，さうしなければならないのか」を明らかにしようと投げかける |

**図１　中学年における「軍艦づくり」の合科学習実践例**

取り組んでいくこととなった。ここに，山路のいう分科による生活の「覚醒」があると考えられる。

さらに，特筆すべきは教師による指導の変化である。先述の通り，低学年でもうちぬき遊びといった製作活動が行われていた。しかし，子どもたちの要求の達成に必要となる情報や内容をその都度提供することを中心的に行っていた低学年での指導と比して，子どもたちの姿から，彼らが分析的，かつ研究的に学習を進め徐々に仕事の生活へと向かおうとしていると考え[42]，３学年の実践では教師による指導として，課題解決のために必要な情報を与えるのではなく，円周率を求めるための手がかりを伝えていた。さらに，目的の達成のために段階を踏んで課題を解決していく過程を経験させようと，特に冒頭では問いや課題を複数回投げかけていることがうかがえる。このように，彼は上述したような低学年から発達してきた子どもの特性を踏まえた学習を組織しようとしていたのである。しかし，先述したとおり３学年の生活状態はあくまでも「まだ分科学習ではなくて生活の満足を得よう，それを中心としてすべてが統制された綜合学習」であり，遊びの域を脱するものではないと山路は認識していた[43]。

## ４．生活の発展への気づきとカリキュラム開発の試み

### ４．１　４学年カリキュラムの構想における模索

上述のように３学年の子どもたちの発達と分科に対する認識の変容を見取ったうえで，1926年度末，山路は来年度４学年においていかなるカリキュラムを組織するかを模索していた。冒頭でもふれた通り，旧来，奈良女高師附小では，３学年までは合科学習，４学年からは分科学習の実施が一般的となっており，1927年11月に発刊された『学習研究』でも，同校の教師であった池内房吉は，１学年から３学年までの３年間は合科学習を行うものの，それまでの間に子どもたちは「分科学習の態度を馴到して行くもの」であり，４学年からは分科学習に進んでいくと述べている[44]。このよう

に，同校では中学年を境として合科学習と分科学習の区別がなされていた。

しかしながら，前述のように３学年まで遊びの善導を実践してきた山路は，４学年において単なる分科学習を組織することを批判的に捉えていた。そこで，３学年の担任を終える1926年度末に提出した「昭和元年度学年報告（第三学年）」において，彼は「四年にはなるが合科主の分科学習をやつて見たいと思つてゐる。しかし，まだ，十分の案が生れない。次のやうに時間割をつくつたらあるひはよくないかと思つてゐる」と報告している[45]。このことからは，３学年との連続性を実現させるためのカリキュラムの組織の方途を模索していたことがわかる。

図２は，山路が当時立案した「時間割」である[46]。算，国，理，図，唱，体，修という表記は各分科の時間であり，週に21時間を計画していた。また，一日に２時間，合科学習の実施を目指し，個人学習を行う時間と，週に３時間の学級全体での学習が計画された。合科学習の時間を確保することで，「合科主の分科学習」を実現しようとしたのである。もちろん，これまで論じてきたように３学年になって子どもたちの生活が徐々に変化していることや，いずれそれが「仕事の生活」へ発展することは理解していた。しかし，３学年の子どもたちの生活はあくまでも「遊び」を基盤にしていると考えた彼は，４学年においても３学年までと同様に合科学習継続の必要性を主張した。では一体４学年に進級した後，実際にはどのようなカリキュラム開発を試みたのだろうか。

| 土 | 金 | 木 | 水 | 火 | 月 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ㊀ | 合 | ㊀ | 合 | ㊀ | 合 | 1 |
| 合 | 合 | 合 | 合 | 合 | 合 | 2 |
| 算 | 算 | 算 | 算 | 算 | 算 | 3 |
| 国 | 国 | 国 | 国 | 国 | 国 | 4 |
| ／ | 体 | 手 | 図 | 理 | 理 | 5 |
| ／ | ／ | 修 | 体 | 体 | 唱 | 6 |

**図２　1927年３月に計画された時間割**

### ４．２　共同的な学習に見る「仕事の生活」への移行

1927年11月の論稿において，山路は４学年担任を務め始めた初期，「合科学習に於いて，ある一分科，乃至はすべての分科を説いたり，考へたりすることは矛盾のはなはだしいもの」であり，このような指導を教師が行うために「せつかくの合科学習もその精神が行はれ」ず，結局「分科学習の予備行為とも，基礎工事とも見られて」しまうという心境にあったことを吐露している[47]。このことからは，４学年進級後も分科学習実施に対して批判的立場をとっていたことがわかる。

ただし模索の状態が続く中，４学年の実践が開始されるに伴い，山路は３学年進級時と同様に子どもたちの発達特性や生活状態にさらなる変化が生じていたことを認識していった。３学年では研究心が生起していったことは先述したが，特に４学年からはこれをより働かせ，活動を行うようになっていったという[48]。彼によれば，研究心とは自分自身が課題解決のためにどちらの方向に進むべきかという「事件の対立」や「思考の対立」，「物事の対立」が生じた時に生起するものである。そこで教師としては，子どもたちに「研究といふことに興味を有たせ，研究心を向上発展させ，そして，児童たちの実力を向上させようとならば問題を有たせなければならぬ」と考えていた[49]。

さらに，山路は子どもたちの「社会心」の生起を発達特性としてあげている。冒頭でも述べた通り，中学年から次第に「社会心」が芽生え，共同学習への興味を抱くようになったことは先行研究でも指摘されているが，遊びの生活からの発展と社会性の関連について山路は次のように語っている。

> 児童たちは，さうした生活［＝遊びの生活］をつゞけてゐる間に，自分の生活が他人との間に交渉あることに気がつきはじめた。しかも，密接の交渉あることに気がつきはじめた。自分は自分一人の自分ではない，友人の中の自分であり，学級の中の自分であつた。加ふるにかれらの心理的及び生理的の生長は社会心の擡頭をあへてしてゐる。自分個人が孤立しては生活が出来なくなり，又淋しくもなつて来た。他人と歩調を合はせることも他人と協調することもなければならなくなつた。すなはち，他人に自己を譲歩することも，自分に他人を譲歩させることもしなければならなくなつた。それがむしろ，おもしろい生活であることも悟られて来た。したがつて，そこには自分の意に満たないこともしなければならなくなつた。それは，学級といふ社会に生活してゐる以上，自分の責務として，又，義務としてなさねばならないのである。個人本位，衝動本位，無意識的の活動が，社会的，共同的，そして自覚的の活動となつて来た。ここに，「遊び」が「仕事」へ発展して来たといふことが出来るのである。[50]

さらに，他者と自己の関係を意識することによる共同

作業の興味に加えて，「自己の仕事そのもの丶発展に対する興味」が現れるところに，４学年の特徴を見出していた[51]。

「社会心」の発達した子どもたちは，学習内容を学級内で発表し合うことを志向し，それを通してだんだん「相互に採りかつ与へるの作用で，互にその生活の眼を開き，その生活の範囲を拡充して行」き，「やがては，他人の生活したことに一種の興味又は問題を起すに至る」ようになったという。この「問題」とは，「一人が是といひ一人が非といふ」など，他者に対して抱く疑問や対立した考えのことと説明しており，ここに４学年の特性であった研究心が生じると考えていたと思われる。その結果，他者の生活に疑問や異なる考えを抱いた子どもたちは，その問題を解決したい，それを追求したいと考えるが，そこに至るための自らの力の不足を実感することで，解決すべき問題=目的のために取り組むべき課題を定め，学習を行うという[52]。これはつまり，共同的な学習の中で自らの目的と目的達成のために必要な課題を設定することであり，山路はここに子どもたちの「仕事の生活」への移行を認めていた。

また，この設定された課題と取り組まれた学習を教師の立場から見ると，「あるひは読方に関するものがあり，あるひは，修身に関するものがあり，あるひは算術に関するものがあり，地理に関するもの，国史に関するもの，理科に関するもの，図画，手工，唱歌に関するもの」があった。つまり，子どもたち自身が目的達成のために分科を学ぶことを要求し，分科の学習に取り組まない限り「生活の向上も発展も期せられないといふことをだんだんと意識する」ようになっていったのであった[53]。したがって，中学年とりわけ４学年は，共同的な学習を通して必要に迫られて分科学習へと進展していく時期にあると考えられていた。

以上のような変化を受け山路は，1927年の論稿において一転して「渾一的，全一的の生活をなしてゐた児童」が「分科の学習にあへて進んでする，又，しなければならない要求を有つやうになつた尋四の児童となつたその間に辿つて来た過程をかへり見ると，そこに，必然的，自然的に流れて来た何物かゞある」と語っている[54]。したがって，山路は子どもたちが４学年において分科学習を意識的に「あへて進んでする」ようになっていったことをみて，それまで自分自身がこだわっていた合科学習の継続という課題から，分科学習をどのように組織するかということに考えが及んでいったといえる。こうした経験を通して彼は，４学年からは単独の分科学習の時間を組織する必要を認識するに至った。この点について，次節では検討を進めたい。

### ４．３　分科学習時間の課題と「綜合学習」との両立

４学年の子どもたちが分科学習に積極的に取り組むようになることは明確になったものの，分科学習時間を設定するということに対して，山路はそのあり方に危惧を抱いていた。それは，分科学習を行うことが目的となり，「生活がだんだん統制されて行くといふではなくて，かへつて，これらの分科のために支離滅裂八つ裂にされて行くといふこと」に対するものだった[55]。

特に分科単独学習へと進展した子どもたちの学習は，合科学習に比して「学習題材の範囲のちゞこまり」，つまり「生活範囲のちゞこまり」が生じる可能性があった。そのため，山路は分科学習に取り組むほどに「綜合生活」が必要であると考え，子どもたちが自由に活動できる時間の確保を主張し，「綜合学習」と分科学習を両立させようとした[56]。

ただし，「綜合学習時間」の設置目的は分科学習と無関係に合科学習を行うことではなく，むしろそれが「各分科の学習を統制するものであり，分科の職能を発揮するもの」となることであった。そのため，子どもたちが「綜合学習時間」で活動を行い，学級に発表した後，内容に最も関わる教科の視点から中心的な学級問題を設定し，分科学習にてその問題を取り扱わせることとした[57]。

しかし，こうした学習の組織を試みた山路であったが，実際には両者の時間の両立には困難が伴った。1927年11月，岩瀬による中合科の実践報告が行われた職員会議において山路は，「現在四年の分科時代に入つても何をやつてもよい様に自由に使へる時間がほしいと思ふことが切である」と吐露している。この発言について木下が「此の案［＝岩瀬の四分科案］でも特設学習時間のやうに自由に使へる時間はある」と返答したのに対し，山路は「時間はあつても分科時代になると，分科に追はれて合科的の学習が出来難いのである」と反論している[58]。この発言が1927年11月であることから，４学年では子どもたちの必要に基づいて分科が単独で学ばれることや，「綜合学習時間」を設定する必要性を認識しながらも，実際にはその両立に苦悩を抱えながら実践に取り組んでいったと推察される。

### ４．４　一科合科の発想と実践

山路が「綜合学習」と分科学習の両立を重要なものと認識していたことは先述の通りであるが，単独で行

われる分科学習についても繰り返し言及を行っている。彼は，分科学習の望ましいあり方について「一科合科」という言葉を用いて説明を試みている。「一科合科」とは「一分科を多方面に取扱ふ学習」であり，「合科学習から進化して来た児童が辿る当然の過程に外なら」ず[59]，「各科が各，他の各科を利用し，生かし統合し合ふ」よう行われる学習のことである[60]。

子どもたちの選択した題材を渾一的に取り扱う綜合学習や合科学習に比して「一科合科」は，「その科の独自性をきはめるために，又，その科の独自性にふれて，やむにやまれず放射されるものでなくてはならぬ」ものであるという。そのため，「一科合科のために，その科の独自性が失はれてしまふやうな結果に至」ってはならないとも論じている[61]。つまり，「一科合科」とは子どもたちが各科の独自性を追求しようと試みる中で，その理解を深めるべく，一つの分科を他の分科と統合的に取り扱おうとする発想のことを意味している。

そして，この「一科合科」は「各分科が肩をそびやかして境界を厳にし，互に他から侵されまい，他をも侵すまいとしてゐた従来の分科単独主義のやり方とは全然趣を異にする」ものとなるという。つまり，山路はこの「一科合科」を通して知識技能の習得が目的となりがちな分科学習を，子どもの要求を重視したものとして再構築しようとしていたと考えられる。ただし，分科の統合とは「けつして，すべての分科を同時にその材料に集中するものではな」く，「その科の独自性を闡明するために必要なものだけを方便としてとるのである」と説明している[62]。すなわち，何の教科を統合するのかは子どもの活動状態や要求に応じて変化すると考えていた。

たとえば，４学年の読方の実践において「鷲」という題材が学ばれた[63]。実際の展開としては，まず個人独自学習が行われ，その後に子どもたちは「この課の学習にどういふ入り方をしたか」を発表しあった。そこで，「鷲はどんな鳥か」ということを問題として文章を読んだと述べた子どもに対して，他の子どもが，遠足で動物園に訪れた際，皆鷲を見たはずであるから，それが問題となることはおかしいと指摘した。そこで，山路は動物園で見落とした人がいるかもしれないため，「鷲はどんな動物か」という問題を立ててこの文章を読むことは間違いではないと指導を行った。

そして，再度「鷲はどんな動物か」ということが学級全体の関心事となり，子どもたちは過去経験や書物を通して得られた知見をもとに整理していった。その後，題目である「「鷲」を見て想像したこと」や読本文章の記述と自分の想像の比較，また読本に書かれていなかったことなどについて議論がなされた。

そして本文の学習に取り組むこととなり，子どもたちは「鷲はどんな鳥か」，「本文は鷲を見たことをどんな風に描写してゐるか」，「本文は鷲の内容についてどんなことを書いてゐるか」という３点に着目して文章読解を進めようとした。特に，２つめは綴方の要素であり，３つめは鷲そのものについて生物の視点から考えていることがわかる。山路によれば，どれも「自分の経験と比較して，本文を読みとらう」という姿勢に基づいていたというが，彼はこのことが文章読解に終始し，子どもを「内にむかつて固まらう固まらう，ちゞこまらうちゞこまらう」とさせ，単なる学習の型に陥らせてしまう危険性があると判断した。

そこで，教師による指導として山路は，文章に何が書かれているかということ以上に，作者が「「鷲をどう見てゐる」か」に着目し，自らの見方と比較することを提案した。その際，彼は子どもたちに「同じものに対して，自分の見方と，作者の見方，とを比較する，作者の見方はどうであるかを知ることは，自分といふものをいよいよ大きくし，自分といふものをいよいよ深くすることになるものである」と説明している。子どもたちもこれに賛成し，学級学習を通してこの問題に取り組んでいった。このことから，この場合は「鷲」という主題を綴方や理科の視点から深め，単なる文章の読解ではなく，文章の背後にある作者の意識を読み取ろうとすることで読方の独自性を味わえるような実践が試みられていたと考えられる。

以上より，山路は４学年では子どもたちの発達や特性に応じて分科学習時間を組織し，一つの分科を複数の視点から捉えつつその科の独自性を意識させることを意図してその指導にあたっていたのであった。また，この一科合科は先述した「綜合学習」と共に高学年においても継続して実践され，４学年以降も両者に基づいてカリキュラムが組織されていった[64]。

## ５．おわりに

本稿では，山路兵一による中学年カリキュラムの開発過程を検討してきた。山路は低学年担任時，子どもの生活を教育の根底に据え実践に取り組んでいった。こうした認識の下，低学年の子どもたちの生活は，「遊びの生活」からいずれ「仕事の生活」へと変化していくことと，それに伴って子どもたちは合科的な学びを通して各教科の学習の必要性を自覚し，分科学習に取り組むようになると理解していった。実際に研究心や

観察力の生起といった発達の変化に伴って，３学年の子どもたちは教科が生活を覚醒するものと捉えると共に，分科学習の必要性にも気づくようになっていった。山路は，こうした子どもたちの姿に「仕事の生活」の萌芽を見取り，知識を与えるのではなく，彼ら自身の追求を支え，計画的な学習を経験できるような実践を展開していった。さらに，４学年では子どもたちが共同学習を通して，意識的に分科学習に取り組むようになったことを受け，「綜合学習」時間と同時に単独の分科学習時間を設定し，分科の独自性を追求していけるようなカリキュラムを組織した。ただし，単に分科の知識の習得を目的とすることに強い批判を抱いていた山路は，「綜合学習」と分科学習の関連を重視した。さらに，分科単独学習については，時間割上既存の教科目をおきつつも，実際には一分科を多方面的に学ぶ「一科合科」という発想の下，実践を展開していた。これらのことから，山路は子どもたちの生活要求に基づいた４学年カリキュラムの開発を試みていたことが明らかとなった。

冒頭で指摘したとおり，従来奈良女高師附小における中学年カリキュラムは，低学年の合科学習と高学年の教科学習の円滑な接続を目的として設置され，その移行を支える役割を担っていたと評価されてきた[65]。しかし，本稿で明らかにしたように，山路は低学年担任時から実践を続ける中で，低学年と中学年のつながりを捉えながら，学習の展開や指導の在り方を模索し，中学年カリキュラムの開発に取り組んでいた。したがって，彼は中学年において既存の教科への接続を意図した実践や指導を行っていたのではなく，低学年の実践から生じた成果や課題を生かしながら，子どもたちの生活を支え発展させるためにカリキュラムを構想・実践していたのである。

さらに，本研究は同校における中学年カリキュラムの開発について，完成されたカリキュラムの特質やモデルとなった原理ではなく，実践開発の過程やその過程で得た教師自身の認識に着目することでこそ，その実態を明らかにできることを示唆するものである。

本稿では，山路の学年段階を超えたカリキュラム開発過程を彼の実践への認識に着目しながら検討を行ったが，今後は他の教師を事例としながら，同校で取り組まれた中学年以降のカリキュラム改革の検討を進めたい。

## 注

1　生活科と理科，社会，総合的な学習の時間との関連について検討した先行研究に以下のものがある。池野範男「小学校における生活科と社会科の連携・接続―教科の特質に着目して―」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第3巻第1号，2019年，75-86頁，西野雄一郎・中野真志「生活科から社会科への接続と発展に関する研究―小学校 3年生の社会科の実践を手がかりとして―」『愛知教育大学研究報告』教育科学編，第68巻，2019年，1-8頁，松田雅代・溝邊和成「生活科・総合的な学習の時間の連続性に関する児童の意識―小学校第2・3学年合同による地域学習を事例として―」『兵庫教育大学学校教育学研究』第32巻，2019年，183-189頁，古海忍「生活科から理科への連続性について」『奈良佐保短期大学研究紀要』特別号，2018年，29-40頁。

2　金井香里「カリキュラム（教育課程）をなぜ学ぶか」金井香里・佐藤英二・岩田一正・高井良健一『子どもと教師のためのカリキュラム論』成文堂，2019年，4頁。

3　橋本美保「明石女子師範学校附属小学校におけるドクロリー教育法の受容―及川平治によるドクロリー理解とカリキュラム開発―」『カリキュラム研究』第23号，2014年，1-13頁，遠座知恵『近代日本におけるプロジェクト・メソッドの受容』風間書房，2013年。

4　たとえば，成蹊学園の藤原安次郎は「応用問題の近代的考察と尋三四の態度」，東京府女子師範学校附属小学校の守屋貫秀は「中学年読方学習指導の要領」といった論稿を『中学年教育』に寄せている（藤原安次郎「応用問題の近代的考察と尋三四の態度」『中学年教育』第16巻，1927年，31-41頁，守屋貫秀「中学年読方学習指導の要領―現代読方教育の欠陥を考えながら―」『中学年教育』第17巻，1927年，62-68頁）。著作には，成城小学校の奥野庄太郎が1929年に『中学年児童の各科測定と学級経営要領』（文化書房，1929年）を，奈良女高師附小の鶴居滋一が同年に『各学年連続的発展的学級経営の実際』（明治図書，1929年）をそれぞれ上梓している。

5　この課題に対して，東京女子高等師範学校附属小学校を事例に考察を行った塚原健太の研究は，同校で特設された「作業科」に注目して低学年以降の教育に対する教師たちの認識や具体的な実践を解明しており本研究も示唆を得ている（塚原健太「東京女子高等師範学校附属小学校における「作業科」の特質」『日本の教育史学』第59巻，2016年，19-31頁）。

6　中野光『学校改革の史的原像』黎明書房，2008年，151頁。

7　杉村美佳「1920～30年代の奈良女子高等師範学校附属小学校における「合科学習」の課題と実践―「中合科学習」と「大・小合科学習」との接続を中心に―」『教育学研究』第86巻第3号，2019年，385-387頁，前田賢次「大正・昭和初期における合科学習実践の分析４山路兵一の合科学習実践（その1）―「遊びの善導」から「仕事」への「学習組織」論を中心に―」『北海道教育大学紀要』教育科学編，第52

巻第1号，2001年，23-24頁。木下は，合科学習を三段階に区分し，低学年は大合科，中学年は中合科，高学年は小合科を設定することを考えていた。

8　中野光『大正自由教育の研究』黎明書房，1998年，190頁。この低学年と中学年の合科学習の一貫性という課題について，杉村美佳は同校教師であった塚本清を事例として検討を試みている。杉村の研究は，木下の言説ではなく教師の実践に着目した点で，本稿も示唆を受けている。しかし，杉村の研究は塚本による低中学年の実践においてメリアムによる生活単位の四領域が援用されていたことを指摘するにとどまり，本稿で課題とするような教師がカリキュラムを開発するに至った意図や過程については実証的な検討がなされていない（杉村同上論文，388-390頁）。

9　岩瀬六郎は，1926年4月同校に赴任し，野中吉光の後任として第2学年の学級担任を務めた。杉村によれば，岩瀬の行った「中合科学習」の実践は「木下の発想を忠実に研究，実践した」ものである（杉村同上論文，387頁）。

10　松本博文･阪口恵理「「中合科学習」の構想―『職員会記録』「岩瀬訓導研究発表」の分析を中心として―」『教育諸学研究』第22巻，2008年，67頁。

11　渡部政盛『低学年教育思潮批判』大同館書店，1926年，228頁。

12　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巻，1992年，282頁。

13　大西公恵「山路兵一「遊びの善導」論再考―学習雑誌『伸びて行く』との関連に注目して―」『教育目標・評価学会紀要』第16号，2006年，33-35頁，前田前掲論文，22-29頁，同上論文，281-282頁，小森茂「山路兵一の合科学習指導論―中学年指導の場合を中心に―」『鳴門教育大学研究紀要』教育科学編，第4巻，1989年，167-183頁。前田，小森による研究では，山路が岩瀬と同様に四領域を設定し中合科に取り組んでいたと指摘されている。たしかに，山路が1928年に上梓した『遊びより仕事への尋四の学級経営』（東洋図書，1928年）ではこの四領域に類似したものが記述されている。山路自身は，この四領域がメリアムを参照したものとは論じていないが，中合科に取り組まれていた時期と内容の類似から，参考にしていたと考えられる。ただし，木下がこの四領域を紹介したのは，1927年6月後半であり，山路がこれに基づいて授業を行っていたことが確認できる史料は管見の限り見当たらない。このことから，事後的にこの四領域を整理し，作成したと考えるのが妥当であると思われる。

14　山路の低学年，中学年実践について検討した論文はたとえば以下のものがある。大西同上論文，32-41頁，前田同上論文，17-29頁，森透「長期にわたる総合学習実践の分析―奈良女子高等師範学校附属小学校を事例として―」『教育方法学研究』第25巻，1999年，99-107頁，吉村同上論文，275-283頁，小森同上，小森茂「山路兵一の合科学習指導論―低学年指導の場合を中心に―」『鳴門教育大学研究紀要』教育科学編，第3巻，1988年，155-171頁。

15　山路兵一「環境による教育（尋一の先生となりて）」『学習研究』第3巻第7号，1924年，80頁。

16　同上論文，81-82頁，山路兵一「学習即材料（尋一の国語）」『学習研究』第5巻第5号，1926年，226頁。

17　山路兵一『遊びの善導尋一の学級経営』東洋図書，1926年，10頁。

18　山路兵一「読方学習の生命（前承）」『学習研究』第４巻第７号，1925年，94頁。

19　山路兵一『学校経営を背景とせる読み方の自由教育』目黒書店，1921年，76頁。

20　山路前掲『遊びの善導尋一の学級経営』11-27頁。

21　同上書，11-12，29頁。

22　山路前掲「環境による教育（尋一の先生となりて）」82頁。

23　山路兵一『遊びの善導尋二の学級経営』東洋図書，1926年，29頁。

24　山路前掲「学習即材料（尋一の国語）」228-229頁，山路前掲『遊びの善導尋一の学級経営』58-59頁。

25　山路前掲『遊びの善導尋二の学級経営』103-107頁。なお，以下「うちぬき」の実践に関する記述はこれによる。

26　山路前掲「環境による教育（尋一の先生となりて）」85頁，山路前掲「読方学習の生命（前承）」95頁。

27　山路前掲『遊びの善導尋一の学級経営』69，93頁。

28　同上書，51，61頁。

29　山路前掲『遊びの善導尋二の学級経営』28頁。

30　山路兵一『綴方の自由教育』東洋図書，1925年，23頁，山路前掲『遊びの善導尋一の学級経営』71頁。

31　山路兵一『遊びより仕事への尋三の学級経営』東洋図書，1927年，41-42頁。

32　同上書，43頁。

33　同上書，18-20頁。

34　同上書，20-21頁。

35　同上書，41頁。

36　山路前掲『遊びより仕事への尋四の学級経営』24頁。

37　山路兵一「綜合学習に於ける分科」『小学校』第43巻第1号，1927年，64頁。

38　山路兵一「生活覚醒期の読方学習組織（学習行政としての読方学習組織つゞき）」『学習研究』第６巻第９号，1927年，14-19頁。

39　同上論文，15-16頁。

40　山路前掲「綜合学習に於ける分科」64頁。

41　山路前掲『遊びより仕事への尋三の学級経営』205-224頁。

実践が行われた正確な日付は明らかではないが，第３学年第２学期からは玩具の使用が減る傾向にある代わりに,「飛行機をつくる，電車をつくる，軍艦，船をつくる」といった「立体的にあらはさうとすることが」盛んとなり，特に「木工の製作」が行われたという（同上書，143頁）。このことから，第３学年第２学期以降の実践と推察される。なお,以下「軍艦づくり」の実践に関する記述はこれによる。図は，山路の著作を基に筆者が作成した。

42　３学年は遊びの生活が継続していると考えてはいたものの，3学年になって「「遊び」から「仕事」へ入らうとしてゐる」とも論じており，子どもたちの生活が仕事の生活へと徐々に移行し始めていることを認識していたといえる（同上書，1頁）。

43　同上書，42頁。

44　池内房吉「合科より分科まで」『学習研究』第６巻第11号，1927年，87頁。

45　山路兵一「昭和元年度学年報告（第三学年）」『昭和元年度教育功程 学年功程 小学校』奈良女子大学附属小学校蔵。

46　同上。〇で囲われている合科学習は，学級全体での合科学習のことである。図は記録を基に，筆者が作成した。

47　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,」『学習研究』第６巻第11号，1927年，94頁。

48　山路前掲『遊びより仕事への尋四の学級経営』13頁。

49　山路兵一「読方学習の破壊と建設」『学習研究』第5巻第12号，1926年，76頁。

50　山路兵一『生活指導尋五の学級経営』東洋図書，1927年，61-62頁。

51　山路前掲『遊びより仕事への尋四の学級経営』19頁。

52　山路兵一「学習行政としての読方学習組織（分科へ発展する時期の組織）」『学習研究』第6巻第8号，1927年，107-109頁。

53　同上論文，109，115頁。

54　山路前掲「「遊びの善導」から「分科としての国語の学習指導」まで,」95頁。

55　山路前掲『遊びより仕事への尋四の学級経営』29頁。

56　同上書，46，87頁。「綜合学習時間」の必要性への認識は，1927年11月25日の職員会議で開催された「岩瀬訓導研究発表」における山路の言動にも看取される。本発表では,「中合科学習の学級経営に就て」という題目の下，岩瀬によって中合科学習の概観や指導の実際について報告がなされた。とりわけ，岩瀬が提唱した中学年における「生活四部面の区分に就て」の内容に関して激しい議論が交わされた。多くの教師から意見が出される中で，山路も子どもたちの生活が４つに細分化されていることについて,「大合科そのまゝで児童の生活が進んで行くのが自然の発展であるやうにも考へられる」と指摘している。このことからは，山路が４学年において分科の必要性は理解しつつ，一方で子どもたちが合科的に学習しようとすることの重要性を認識していたことがわかる（「昭和二年七月起職員会記録　奈良女子高等師範学校附属実科高等女学校 附属小学校」奈良女子大学附属小学校蔵）。

57　同上『遊びより仕事への尋四の学級経営』87，97-98頁。

58　前掲「昭和二年七月起職員会記録　奈良女子高等師範学校附属実科高等女学校 附属小学校」奈良女子大学附属小学校蔵。

59　山路前掲『遊びより仕事への尋四の学級経営』194頁。

60　山路前掲『生活指導尋五の学級経営』122 頁。

61　同上書，117 頁。

62　山路前掲『遊びより仕事への尋四の学級経営』194-195，202頁。

63　山路兵一「読方学習法一連の指導」『学習研究』第7巻第6号，1928年，40-44頁。読本教材「鷲」を題材とした学習について，山路が著作や雑誌記事においてはじめて言及したのは,1928年6月号の『学習研究』誌上である。1928年は，既に5学年進級後であるが，山路が1928年度5学年指導要項には「鷲」の単元が計画されていなかったことから，４学年で行った実践であったと考えられる。なお，以下「鷲」の実践についての記述はこれによる。

64　望月ユリオ「山路兵一による生活単元カリキュラムの開発過程―教科観に着目して―」『カリキュラム研究』第30号，2021年，4-9頁。なお,「一科合科」という言葉の初出が1927年8月であることから，４学年担任時既に「一科合科」の発想の下実践を試みていたと考えられるが，実践の記録は第5学年から増加していることから，本格的に一科合科の実践が開始されたのは1928年第5学年からであったことが推察される。

65　松本・阪口前掲論文，67頁。

**付記**

本論文で用いた未刊行史料の収集にあたっては，奈良女子大学附属小学校の諸先生方に格別なご高配を賜った。記して謝意を表したい。

# 山路兵一による中学年カリキュラムの開発過程

# The Development of Curriculum in the Middle Grades by Hyoichi YAMAJI

望　月　ユリオ・橋　本　美　保

MOCHIZUKI Yurio＊[1] and HASHIMOTO Miho＊[2]

学校教育学分野

## Abstract

This paper aims to explore the development of curriculum in the middle grades by Hyoichi Yamaji, who worked in the Elementary School Attached to Nara Woman's Higher Normal School.

In previous studies, the curriculum of the middle grades in the Elementary School Attached to Nara Women's Higher Normal School have regarded as support the smooth connection between integrated study in the lower grades and department study in the upper grades. However, these studies have not focused on the development of curriculum. This paper analyzes the development of curriculum in the middle grades focusing on his recognition of connection between the lower grades and the middle grades.

The findings are as follows. First, Yamaji understood that the life of a child in the lower grades was a "play" and recognized that it would gradually develop into a "work"

Secondly, Yamaji changed the way of teaching by focusing on children's developmental characteristics and living conditions in third grade.

Thirdly, Yamaji set up integrated study and department study in fourth grade. In department study, children integrated a school subjects with others according to the needs of their activities.

In the end, he considers the curriculum of the middle grades not as a connection to department study, but as a foundation that supports the development of children's life.

Keywords: Hyoichi Yamaji, Elementary School Attached to Nara Women's Normal Higher School, curriculum development, curriculum management, curriculum in middle grades

*Department of School Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

＊1　The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan)
＊2　Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan)

## 要　旨

本稿の目的は，奈良女子高等師範学校附属小学校で教師を務めた，山路兵一による中学年カリキュラムの開発過程を解明することである。

従来，奈良女子高等師範学校附属小学校における中学年カリキュラムは，低学年の合科学習から高学年における教科学習への円滑な接続を補助する役割を担うものとして位置づけられてきた。しかしながら，従来の研究では，実践を担った教師たちが中学年カリキュラムを開発するに至ったプロセスは検討されてこなかった。これに対し本稿では，低学年から持ち上がりで担任を務めた山路兵一を事例とし，彼が低学年担任時に行った実践やそこで得た認識に着目しながら，彼の中学年カリキュラムの開発過程の解明を試みた。

その結果，以下のことが明らかとなった。第一に，山路は低学年における子どもの生活は「遊びの生活」であると理解し，次第にそれが「仕事の生活」へ発展していくと考えていた。第二に，山路は３学年の実践に取り組むにあたり，発達特性や生活状況に見られる低学年との差異や連続性を踏まえながら，学習の展開や指導のあり方を変化させていった。第三に，４学年では「綜合学習」時間と，分科単独の学習時間を設定した。特に分科学習時間では一科合科という発想を用いて，子どもの要求に基づいた学習を展開させようとした。

これらのことから，山路は低学年から中学年におけるつながりを考慮しながら，中学年カリキュラムの開発に取り組んでいたことが明らかになった。したがって，彼は中学年において，既存の教科への接続を意図した実践や指導を行っていたのではなく，低学年の実践で得られた成果を活かしながら子どもの生活を支え発展させるためにカリキュラムを構想・実践していたのであった。



キーワード：山路兵一，奈良女子高等師範学校附属小学校，カリキュラム開発，カリキュラム・マネジメント，中学年カリキュラム