

奈良女子高等師範学校附属小学校の 学習法に関する研究

—相互学習概念の誕生と生成—

Research on “Gakusyuhō” in The Elementary School Attached to Nara
Women’s Higher Normal School: The Birth and Formation of
“Sogogakushū” Concept

金津琢哉*

Takuya KANAZU

キーワード：奈良女子高等師範学校附属小学校，相互学習概念，木下竹次

Key Words：The Elementary School Attached to Nara Women’s Higher Normal School,
“Sogogakushū” Concept, Takeji Kinoshita

要約

大正期，木下竹次が主導して成立した奈良女子高等師範学校附属小学校の学習法について，用語〔相互学習〕⁽¹⁾の初出を文献史料の調査によって明らかにしようと試みた。その結果，用語〔相互学習〕の初出は木下竹次による1920年7月の記述であると特定した。

独自学習を重視する木下は，社会的自己の建設を加味するため相互学習概念を生み出した。相互学習概念は独自学習に包摂されるのである。単純な言い方では表現しづらい児童の自律的な学習状況を，個人/協同，活動の順序，部分/全体などの複数の観点から説明する用語として〔独自学習〕〔相互学習〕が使用された。相互学習概念は，学習の連続的発展と展開の経験的な局面を表す説明概念と定義できる。

Abstract

Takeji Kinoshita became the director of the elementary school attached to the Nara girl higher normal school in the Taisho era. He played a key role, and an autonomous learning method was brought about. A concept to explain the method includes “Sogogakushū”. As a result of documents investigation, the term “Sogogakushū” was found to have been used by

* 東海学園大学教育学部教育学科

Takeji Kinoshita for the first time in July, 1920. “Sogogakusyu” concept can be defined as an explanation concept to express empirical situation of the continuous development and development of the learning.

はじめに

本研究は、大正期に奈良女子高等師範学校附属小学校において相互学習概念が誕生し、生成された過程を、当時の文献調査により明らかにすることを目的とする。教育言説としての相互学習はどのように誕生したのか。そして、相互学習概念はどのように生成されたのか。本研究においては、この2つのリサーチクエスチョンに答えたい。

1. 相互学習概念とは何か

1919（大正8）年奈良女子高等師範学校附属小学校に主事として着任した木下竹次は学習法の理論を構築し、当時の訓導を指導して学習法を実践させ、その成果を踏まえて1923（大正12）年に『学習原論』を発表した。清水毅四郎（1978）と木村元・吉村敏之（1999）を参考に、相互学習に言及している先行研究に限定して改めて整理を試みる。

梅根悟は「独自学習→相互学習→独自学習」（梅根，1951：240）という学習方式について高く評価した。中野光（1967）は木下の学習方式を含む学習法の進歩性を認めつつ、国粹主義的な言説への変化を批判した。影山清司郎は、相互学習とは「木下にあるのは、集団の中での学習は、あくまで個個の子どもの学習を深化させるものであるという側面を強調したもの」（影山，1977：196）と解釈した。このように木下の学習法はまず、教育思想的に評価され、次第に教育方法の評価が進む。

続いて、小森茂（1988，1989）、前田賢次（1994，1995，2001，2002）、宇佐見香代（1999，2000）らにより、訓導によって実践される過程で、木下の理論が次第に具体化した事実が明らかになった。

近年では、木下竹次が奈良女附小に着任するまでに記述した文献や、奈良女附小に保管されている文書が紹介され、それらに基づく研究が相次いで発表されている。

松本博史（2004）は木下赴任直後に訓導が書き残した史料を通観した。松本は、学習法が方法、学習形態、学習組織によって構成されると定義し、方法・学習形態について1921年時点での存在を証明した。岩花春美（2006，2011）は、デューイの教育思想が日本の文化的風土において木下に受容されて学習法の創造に至ったとした。彼女の教育思想受容史的、教育原理的考察によれば、「自律」と「協同」の一元化を木下は志向し、学習法の成立に至ったという。岩花は木下の「協同」について、「集団主義的な要素というよりも、個性化や社会化のための協同という傾向性が強い」としている。その上で、「木下の相互学習は、本質的には、独自学習と相互学習との対立という二

元的な捉え方ではなくして、経験の一断面として各事象が一元的に統合されようとしていると考えられる」と考察した。

岩花の考察に従えば、相互学習は教育方法として形式的に存在するのではなく、学習の連続的發展と展開の経験的な局面を説明する概念として理解すべきである。つまり、相互学習は方法概念ではなく説明概念だという仮説が成り立つ。従って、木下が説明してきた〔独自学習→相互学習→独自学習〕という流れは、「分かりやすく説明すれば」という留保付きで理解される。

相互学習は単なる話し合い（という方法概念）ではない。集団か個人かという学習形態を区別する概念とすることは、さらに妥当でない。このように考えると、松本博史による学習法の定義、とりわけ学習組織の理解（独自学習→相互学習→独自学習の流れ）は形式的であろう。松本による学習法の定義を検討する必要がある。

松本博史（2004）は、奈良女附小に保存されている1911年から1940年に至る「職員会記録」、1920、1921、1925、1926年の「教育功程報告」「学級経営報告」などの史料を紹介し、1911年から1940年に亘る清水甚吾の算術教育に関する全体像を明らかにした。

奈良女附小に着任した1919年4月、木下は「主事教育意見の公表」を職員会で示し、翌1920年には特設学習時間を実施した。さらに1921年度からそれまでの「教授進度一覧表」に代えて自由記述形式の年度初めの学習計画「学級経営案」と年度末報告「学級功程報告書」が当時の訓導から提出された。松本は「特設学習時間」「学級問題」「環境整理」「合科学習」という観点から、木下赴任直後に関して史料を通観した。その結果、1921年度には「独自研究・独自教育・独自学習等と呼ばれる学習形態と相互研究・相互教育・相互学習等と呼ばれる二様の学習形態が存在」（松本、2004：73-74）しており、その呼称は統一されなかったとした。

さらに、松本は1921年には学習法は存在しなかったとする。松本は、学習法が方法、学習形態、学習組織によって構成されると定義した（同上：1-2）。松本の言う学習法の方法とは、特設学習時間・合科学習を指す。学習形態とは、独自学習・相互学習を指す。そして、独自学習→相互学習→独自学習の流れを、学習組織とする。これらの要素のうち、1921年には方法と学習形態は存在したが、学習組織は存在しなかった。従って学習法は存在しなかったと言うのである。

学習組織が存在しなかった根拠を、相互学習の後に独自学習を位置付ける記述が「学級経営案」「学級功程報告書」に見られないという事実に求めている。独自学習から始まり、相互学習に展開する学習の流れは、多くの訓導によって報告されており、当時の奈良女附小で広く認識されていたと言える。その上で、清水甚吾が書いた「大正十一年度尋常第三学年学級教育功程報告」（1923年2月）の次の記述（同上：98-99）によって学級組織が成立したとする。

三、読方

(一) 独自学習

1. 独自学習の方法は成るべく児童自身の工夫計画によって創作的に学習させるようにしたが大体基準となる学習方法は児童と数回相談の結果次のような項にきめた。

(1)読みとわけ(読解) (2)どんなことが書いてあるか(全課の概意) (3)だんにわけてどんなことが書いてあるかをしらべる(文段の研究) (4)よい問題を書いて解く(自発問題の構成と解決) (5)参考になるものをしらべて見る(参考資料による研究) (6)この課をよんで思ったこと書く(所感の陳述) (7)お話やうたや学習げきを書く(8)えにあらわして見る(創造表現) (9)この課の批評(批評鑑賞) (10)かん字のけいこをする(形式練習)

2. 独自学習に於ける主な参考書(略)

3. 独自学習に於ける教師の働き(略)

4. 独自学習の成績(略)

(二) 学級学習

1. 通読 2. 全課の概意発表 3. 文段の研究発表

4. 自発問題発表

5. 評価の結果学級問題の構成

6. 学級問題の解決

読解力を基として児童の討議的学習によって解決させる

7. 研究発表

(三) 独自学習

学習した結果については児童自ら反省し批判して成否を確かめ補正するように訓練した。

(筆者注：中略)

◎以上読み方の学習法については特に後批評を仰ぎたい

松本は、上記の記述を「『学習組織』成立を証明する文書」と価値付け、「清水は自信をこめて「◎以上読み方の学習法については特に後批評を仰ぎたい」との添え書きとともに、学習組織「独自学習→相互学習→独自学習」と各学習形態の活動内容を木下に報告した」(同上：99)と述べる。しかし、示された記述を見る限りでは、清水は「相互学習」と書かず「学級学習」と表現している。松本は「相互学習」と「学級学習」を同じ概念を表す用語として混同している。「相互学習」と「学級学習」とでは、その概念も実践も厳密に別物と考えて議論を進める必要があるのではないか。

松本は、「学級学習」の後に「独自学習」と明確に表現されている例が、清水以前に見当たらない事実を根拠に学習組織の成立を断定した。一方で「学級学習」と「相互学習」を混同しておきながら、もう一方では用語使用の初出のみによって歴史的事実を断定する論理は矛盾する。よって、清水が松本の言う「独自学習→相互学習→独自学習」の学習組織を最初に成立させたという論理は、今後さらに別の根拠によって検証されるべきである。

また、松本による学習法の定義のうち、「独自学習→相互学習→独自学習」の〔学習組織〕についても先行研究で見られる用語との齟齬がある。例えば、梅根悟は「独自学習―相互学習―独自学習という学習方式」（梅根，1951：238）という用語を使用している。木下竹次は、「いずれの学習者も独自学習から始めて相互学習に進み、さらにいっそう進んだ独自学習に帰入する組織方法」と説明している部分がある。だからといって「独自学習→相互学習→独自学習」を〔組織方法〕とするのは問題がある。岩花春美によれば、相互学習は教育方法として形式的に存在するのではなく、学習の連続的発展と展開の経験的な局面の説明概念と考えられるからだ。

木下の『学習原論』で「独自学習→相互学習→独自学習」に関する記述を見ていくと、「組織方法」（木下，1972：13）「実際方法」（同上：16）「学習方法」（同上：166）「学習の順序」（同上：207）「学習進行の順序」（同上：258）等と様々に言葉を換えて説明されており、一定しない。これらの用語は、独自学習・相互学習・独自学習が揃って記述されている部分で、それらをまとめる上位概念を表す用語として抽出した。厳密な意味で「独自学習→相互学習→独自学習」をまとまりとして説明している部分は見当たらない。木下自身も、独自学習、相互学習、そして相互学習の後の独自学習という局面が成立する認識はあったが、それらをまとめて学習方式なり、学習組織なりという概念で把握していなかった可能性がある。この見解について、『学習原論』の記述をもとに以下に考察する。

まず、「学習は独自学習に始まって相互学習におよびさらに独自学習に移って完結する。ただ時には最後の独自学習は必要の無いことがある」（同上：207）という説明に注目したい。「最後の独自学習」は必ずしも必要ではないと木下は述べている。木下は、「学習の順序」（同上：238）を説明する際に「学習はつねに独自学習から始まる」（同上：207）と、独自学習の説明からはじめた。それは、「原則としては新学習材料の取り扱いを教師の教授から始めることはない」（同上：238）という、他律的教育に対する自律的学習の優位を示す文脈で語られる。その後、「学習者は各自を社会化して社会的大人格を養成する必要がある」として、独自学習から一歩進めて相互学習の必要を説明する。そして、「各児童生徒は必ず各自の独自学習の成果を持参して独立の意志をもって相互学習に参加する」とあるように、独自学習という前提のない相互学習は存在しないとされる。つまり、相互学習の基底に常に独自学習が想定される。

相互学習と独自学習との関係について木下は次のように述べた。「学習進行の順序からいうと独自学習から出発して相互学習にはいるのであるが、学級における学習の発展からいうと学級相互学習は他の学習に先だって発達しやすい」（同上：258-259）ため、独自学習が不十分であっても形の上では学級相互学習は可能である。しかし、「独自学習において不足があると自分が心地よく学習に参加することはできない」ため、「教師は各学習者の独自学習必要感を基礎として児童生徒を指導する」（同上：259）と説明している。このことから、相互学習の基底には常に独自学習が想定されていると言える。

さらに、合科学習法の説明では「学級における独自学習と分団相互学習⁽²⁾とはよく混合して現れる」(同上:348)と述べた。独自学習という学習状況が固定的に想定されるとすれば、分団相互学習との「混合」が頻繁に起きるとは考えにくい。あるいは分団相互学習という学習状況が固定的に想定されるとすれば、独自学習との「混合」はあり得ないのではないか。つまり、独自学習と相互学習との境界線は曖昧である。それらは、独自学習を基底に自律的に学び進めるために必要な環境整理の一環として、個人であるか協同であるかという側面からの表現として理解できよう。「何にかぎらず先づ 獨自で學習してみる 疑うて 解いて又疑うて 手の着くところから學習を進める。或は實驗實習に依り、或は圖書圖表により、或は指導者にみちびかれて。かくして 相互學習に進み行く。更に再び もとの獨自學習にもどる。ここに著るしい 自己の發展がある」⁽³⁾ という『伸びていく』からの引用は、学習法を説明する際によく使われる。これは児童向けに「獨自學習」というタイトルで書かれた説明であり、独自学習を中心に学習の順序についてその枠組みを単純化して表現したものであろう。

以上のことから、木下にとって独自学習・相互学習は、単純な言い方では表現しづらい児童の自律的な学習状況を、個人であるか協同であるかという観点から説明する概念語として認識されていると言える。学習者が自律的に学ぶ独自学習と、協同的に学ぶ相互学習の二つの性質の異なる局面の認識は、木下にとって必須であった。木下にとって独自学習と相互学習は名付けられた局面として認識されていた。この事実から、松本の言う「独自学習→相互学習→独自学習」は木下において学習法の条件や定義を構成する概念ではなく、学習法を説明するために選ばれた単なる表現である。従って、松本による学習法の構造の定義⁽⁴⁾とりわけ学習組織についてはあまりにも形式的過ぎる把握と言える。学習法の成立に清水甚吾の果たした役割を明らかにした点は成果として認められるが、清水の実践概念と木下の理論、及び各訓導それぞれの実践との類似や相違については、今後の教育実践史的、受容史的研究の進展が望まれる。

2. 木下竹次の相互学習概念の誕生と生成

これまでの検討により、木下竹次が繰り返し説明してきた「独自学習→相互学習→独自学習」という流れは、「典型として分かりやすく説明するならば」という留保付きで理解する必要があった。いったい〔相互学習〕はいつから使用されるようになったのか。

2.1 『新裁縫教授法』(1916)と『新裁縫学習法』(1925)との比較から

木下竹次が〔相互学習〕を使用してその概念を説明し始めた時期を特定するため、木下竹次『新裁縫教授法』(1916)と『新裁縫学習法』(1925)を比較した。

『新裁縫教授法』は1916年に文昌堂から出版された。木下竹次が鹿児島県女子師範学校で校長を務めていた時期である。木下は翌年、京都女子師範学校に校長として転任する。書名にある通り「教授法」であり、当時はまだ〔学習〕を使用していない。上野ヨウコ(1991:30)も指摘す

るように〔相互学習〕は全く使用されていない。

1925年に育英書院から出された同書の改訂版『新裁縫学習法』は、書名に「学習法」とあり、1923年の『学習原論』に合わせての改訂である。『新裁縫学習法』では、〔相互学習〕が〔独自学習〕とともに学習の順序を説明する際に使用されている。従って、1916年から木下が奈良に着任した1919年を経て『学習原論』が発表される1923年までに、木下が〔相互学習〕を使用するきっかけがあったと考えられる。

2.2 初期『学習研究』（1922-1924）における〔相互学習〕の使用事例

松本博史は大正10（1921）年度学級経営報告・功程報告から特設学習時間の実践をめぐる教師達の報告を抜粋してまとめ、「1921年度の附小では、家庭や「特設学習時間」での一人で行う独自研究・独自教育・独自学習等と呼ばれる学習形態とグループまたは学級一斉に取り組む相互研究・相互教育・相互学習等と呼ばれる二様の学習形態が存在し、呼称が一定しない。この混在こそが、各教師の独自性や独創性の主張であり、附小の1920-21年が教師主体の「教授」から児童中心の「学習」への転換期にあったことを示唆している」（松本、2006：15）と述べた。

松本はさらに、「木下は、機関誌『学習研究』の1922年5月号でそれらの呼称を「独自学習」「相互学習」に統一し、1923年の『学習原論』において、「（準備・主部・整理の）学習順序を一人で踏むときは之を独自学習と云い団体で踏むときは之を相互学習と名付ける」と定義して、独自学習における自律の精神と相互学習における協同の精神とによって社会的自己の実現を図らせるとした」（同上：15）と続けている。

1921年度の各教師の記録で呼称が一定しない状況に関して、松本の報告では、〔相互学習〕については桜井祐男の記述「特設学習、これも相当自発的学習の指導に努力した。でも相互学習、共同学習を許すと喧嘩になる」（同上：14）のみである。松本の言うとおりに、『学習研究』1922年5月号で木下竹次によって〔相互学習〕に統一されたのか。事実を確かめる必要がある。そこで、1922年4月に創刊された『学習研究』で〔相互学習〕使用及び類似用語についても全て検索することにした。

表1では、相互学習概念に近いと判断される〔相互教育〕〔学級研究〕〔相互研究〕〔共同学習〕も出現するページ数とともに整理した。ただし、著者がはっきりしている論文・記事のみを対象とした。項目「用語」のゴシック体は〔相互学習〕の初出を著者別に区別して表示したものである。

表1 初期『学習研究』誌で相互学習に関連する用語使用例一覧

号(発行年-月)	通番	著者	用語	頁
1号(1922-4)	1	山路兵一	相互教育	89, 97
2号(1922-5)	2	木下竹次	相互学習	15
	3	山路兵一	相互教育	87, 90
3号(1922-6)	4	山路兵一	相互教育	85, 90
4号(1922-7)	5	鶴居滋一	相互学習, 學級研究, 相互研究	58, 59
	6	清水甚吾	共同学習, 相互学習	79
5号(1922-8)	7	木下竹次	相互学習	17
6号(1922-9)	8	木下竹次	學級の相互学習, 學級學習 相互学習	7 8
	9	結城親學	相互学習	99, 100
7号(1922-10)	10	木下竹次	協同學習	43, 44
	11	秋田喜三郎	相互学習	56
8号(1922-11)	12	清水甚吾	學級學習	55
	13	鶴居滋一	相互學習	62
	14	山路兵一	相互教育	99
10号(1923-1)	15	木下竹次	相互學習	12
	16	鶴居滋一	相互學習	101, 105
	17	清水甚吾	學級學習	126
			相互研究, 分團學習による相互研究, 學級學習による相互研究	128
18	横井曹一	相互研究	136	
11号(1923-2)	19	木下竹次	團體學習 相互學習	14 16
	20	河野伊三郎	學級學習 相互學習 相互學習, 學級學習 學級學習	89 97, 98 101 102
12号(1923-3)	21	山路兵一	相互教育	121
1923年3月 木下竹次『学習原論』が目黒書店から出版される。				
13号(1923-4)	22	山路兵一	相互教育	115
14号(1923-5)	23	山路兵一	相互教育	57
	24	河野伊三郎	相互學習	89, 90, 91, 101, 102
15号(1923-6)	25	池内房吉	相互學習 = 學級學習	67
			學級學習	70
學級學習(此の場合は, むしろ相互學習と言った方が言葉が的つて居る様に思ふが今は學級學習と言つておく)			71	
26	山路兵一	相互教育	106	
16号(1923-7)	27	河野伊三郎	相互學習	79, 84, 91
	28	伊東修三	學級學習 相互學習	109 110
17号(1923-8)	29	池内房吉	相互學習	95, 96, 97

	30	伊東修三	相互学習	121
	31	椿井弘	共同学習	132
18号(1923-9)	32	山路兵一	相互教育	57
	33	塚本清	相互学習	83
19号(1923-11)	34	塚本清	相互学習	98, 99
	35	有信生(島根)	相互学習, 学級学習	143
21号(1924-1)	36	河野伊三郎	相互学習	52
	37	鶴居滋一	相互学習	71, 72, 73, 78
22号(1924-2)	38	塚本清	相互学習	64
	39	山路兵一	相互教育	94
23号(1924-3)	40	山路兵一	相互学習	79, 80
	41	横井曹一	相互学習	104-108, 109, 200

※奈良女子大学学術情報センターが所蔵資料を電子画像化してインターネット上で公開している画像データベース『雑誌学習研究』（奈良女子大学学術情報センター所蔵資料電子画像集）を参照して筆者が作成した。

2.3 木下竹次による相互学習概念の説明

表1から明らかなように、1922年5月に〔相互学習〕を『学習研究』で最初に使用したのは木下竹次である。松本博史は1920年度から1921年度にかけて、相互研究・相互教育・相互学習等と呼称が一定しなかったと報告している。さらに、「木下は、機関誌『学習研究』の1922年5月号でそれらの呼称を「独自学習」「相互学習」に統一」（同上：15）したとしているが、実際は「協同の精神を基礎として社会に独立的の活動をする」と自由の精神は發揮せられ自由は独立的の意志を以て協同的活動に参加すると協同の精神を發揚する。彼の独自学習と相互学習とは其主とする所を異にして居るが共に自由と協同の精神を養成するものである。」（木下、1922a：15）という記述であり、呼称を「統一」したとは言えない。

『学習研究』誌の記述に限って言えば、相互学習に関連する呼称が一定しない状況は、1922年から1924年にかけて継続している。木下自身も、6号（1922-9）においては、學級的相互学習、學級学習、相互学習を使い分けて説明している。「學級」は集団の人数に制限され、「相互」は様態の呼称だ。学習の説明で、人数の変化を伴う言及では〔學級学習〕、学習の様態への言及は〔相互学習〕を用いている。

さらに、7号（1922-10）では、〔協同学習〕を次のように使用する。「各自が創意を以て獨自に努力することは必要であるが協同して努力するのも大に必要である。之が協同學習の行はれる所以である。協同學習は相互に切磋琢磨することが出来る。誠実に努力する練習の機會をも得させる。能率の増進も出来る。協同學習には分業も兼業も協業もある。而して眞の協同は眞に獨立の出来る人によってのみ行はれる。徒に他人に依頼しては協同は出来ない」（木下、1922b：43-44）。「獨自に努力する」ことが前提となって「協同して努力する」意義が生ずる。協同學習において可能となる相互の切磋琢磨、練習、能率の増進などは、全て「眞に獨立の出来る人によってのみ行

はれる」のである。

11号(1923-2)では、〔團體學習〕を次のように使用する。「學習者を以て學級と云ふ一の社會を作らせる。(中略)學習者はその學級内で獨自學習と團體學習を仕遂げる。教師は學習者に対する畫一的取扱を廢し、學習進程も嚴密に一様にする事なく、なるべく學科進級の形式を採る」(木下, 1923:14)。ここでは、(學級集團として受け持たねばならない)兒童を、教師は個別に理解して個別に指導すべきという主張となっている。従って、「團體」として学ばねばならない環境に置かれた兒童という意味で、〔團體〕を使用する。

このように見てくると、木下は自律的學習法を様々な角度から説明しているとわかる。相互學習概念はあったが、〔相互學習〕は確定せず、學習法を定義する重要概念として位置付けているわけではない。だから、相互學習概念を表現する用語が一定しないのである。木下が相互學習概念を様々な用語使用によって説明する状況は、1923年3月に著書『學習原論』が出されるまでの間、『學習研究』誌上で「學習原論」と題する論文が継続して発表される期間を通して続いた。

2.4 木下竹次による用語〔相互學習〕の確定

木下によって相互學習概念が〔相互學習〕と確定されるのは、『學習原論』の記述においてである。

木下は「自序」を「大正十二年正月六日」と日付け、著書『學習原論』の巻頭に置いた。同書の発刊が1923(大正12)年3月だから原稿の仕上げに書かれたと見られる。つまり「自序」には要約としての意味がある。「いずれの學習者も獨自學習から始めて相互學習に進み、さらにいっそう進んだ獨自學習に帰入する組織方法」(木下, 1972:13)というのが〔相互學習〕の直接使用箇所である。既述のとおり、この箇所は學習の順序について典型例を示したに過ぎない。重要なのは、「學習は學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」であり、「自己の發展それ自身を目的」とし、同時に「自己を社会化していくのが學習」という生活發展主義による自律的學習の主張である。

木下は、學習の目的を論じて「學習の目的は簡単にいうと自己の建設である。しかも其の自己は社会化したものでなくてはならぬ。社会的自己の建設は同時に社会文化の創造である」(同上:21)と述べた。「自己の建設」を學習の目的としつつ、それを「社会化したものでなくてはならぬ」とする。「社会化した」自己、ないしは「社会的自己」のもつ意味は、他の記述と併せてみていく必要がある。

別の場所で、「自由と協同とが二大原則となって今後の新社会は建設されるであろう」と木下は論じた。岩花春美によれば「木下のいう自由は個人的自由をむしろ制限する自律」(岩花, 2011:111)であった。そして、「木下のいう協同は、集團主義的な要素というよりも、個性化や社会化のための協同という傾向性が強い」(同上:112)のである。木下は、「彼の獨自學習と相互學習とはその主とするところを異にしているがともに自由と協同の精神を養成するものである」と、「自

由と協同の精神」をもつ「自己の建設」のために独自学習と相互学習が存在すると述べた。

その上で、木下は次のように述べて独自学習と相互学習について命名する。「予習、新学習、補習および復習」等という学習順序を「学習者一人で踏む時はこれを独自学習といい、団体で踏む時にはこれを相互学習と名づける」（ここまでの引用は全て木下、1972：207）。「名づける」という記述から、〔相互学習〕は木下独特の用語として本人によって認識されている可能性が高い。

木下は後に、学習の協同的な側面について「徒に模倣もせず徒らに他人の意見に賛成するでもなく徒らに受動的に働くのでも無い」「皆独立自主の精神を以て能動的に協同生活に参加する」と表現した。そして、「相互学習は協同的であるが同時に自律的」であるため「相互学習を協同学習と云はない」と続けている（木下、1925：10）。学習者の自律に徹する木下の思想は、〔相互学習〕という独自の命名に色濃く投影されている。つまり、独立した個人の探究的な学びの相互交渉による社会的自己の建設が相互学習で想定されているのである。

2.5 各訓導に用語〔相互学習〕が定着していく

1923年3月に『学習原論』が出る前は、〔相互学習〕は少数派だった。『学習原論』で木下が〔相互学習〕と「名づける」と述べた後、各訓導に〔相互学習〕が定着していく。

1923年以前に、〔相互学習〕を使用していた鶴居滋一、清水甚吾、結城親學、秋田喜三郎、河野伊三郎も、〔相互学習〕に統一されていたわけではなく、別の言葉を使用するなど表記に揺れが見られる。彼らも、1923年以後には、〔相互学習〕へと表記が統一されていく。

池内房吉、伊東修三、塚本清が、次々に〔相互学習〕を使用し、1923年11月には、島根県の教員「有信生」までもが「貴校児童の学習には獨自相互學級の二種ありと、相互學習と學級學習とは如何なる相違ありや」と『学習研究』誌の「質疑応答」に投稿している⁽⁴⁾。「相互教育」という用語を1922年4月の創刊号から一貫して使用してきた山路兵一も、ついに1924年3月には〔相互学習〕を横井曹一とともに使用するに至る。

上記のように1922年5月に木下竹次が『学習研究』誌上で始めて〔相互学習〕を使用してから2年弱をかけて、少しずつ〔相互学習〕に集約されていったと見るのが妥当である。ここに木下竹次と訓導たちの理論・実践の関係性が伺われ、興味深い。深谷圭助（2011）や神谷キヨ子（2016）らが報告しているように、清水甚吾や秋田喜三郎らの訓導は自学輔導主義などによって既に実践を積み重ねており、木下の理論をただそのまま方法化したわけではない。つまり、木下が理論的支柱となって訓導が木下の理論の実践を試みたと言えるが、木下もまた訓導の実践を見て少しずつ説明を変化させているのであろう。相互学習に関する木下自身の表記の揺れも、相互学習概念をどのように表現するのが適当なのか、模索した結果ではなかろうか。

3. 木下竹次による用語〔相互学習〕の初出

1922年4月に創刊された『学習研究』から相互学習概念に関連する用語使用例を収集整理した

結果、初出は1922年5月木下竹次だった。

1922年5月以前に木下による〔相互学習〕の使用例を探したところ、1920年7月25日に発行された新資料を発掘した。石川県立図書館に所蔵されている『最近思潮教育夏季講習録』(同文館)の26-76頁に「学習法概論」と題して木下竹次が寄稿していたのである。

3.1 木下竹次「学習法概論」の背景

吉野剛弘によれば、『最近思潮教育夏季講習録』は教育学術研究会が編集し、同文館が発行していた雑誌『小学校』の特別増刊号として発行された。1913(大正2)年夏季が最初であることは事実だが、1926(大正15)年夏季が最後かどうかは判然としない。1920(大正9)年7月に発行された同誌は15冊目として世に出た(吉野剛弘, 2017: 64)。

雑誌『小学校』について寺崎昌男(1995)は「一九〇〇年前後の日本の教育界には、周知のとおり数多くの教育雑誌が登場した。雑誌『小学校』は、そのなかではやや遅れて一九〇六年(明治三九)の創刊になるが、森山章之丞を社主とする同文館から発行され、『教育実験界』(一八九八年創刊)、『教育学術界』(一八九九年創刊)などの大雑誌を凌駕するベストセラー誌になった」と紹介している。

1920(大正9)年は、木下にとってどういう意味があったのか。木下が奈良女附小に着任したのは1919(大正8)年4月のことであった。長岡文雄(1984: 38-39)によれば、4月8日の職員会議で木下は「主事教育意見の公表」をした。当時の記録によれば「当校ヲシテ日本ノ教育ヲ改良刷新スル上ニ存在ノ理由アラシメタイ」と木下は切り出した。「研究ノ部面」として「自習法ノ研究」が挙げられた。そして、「訓練ノ方針」として「1 学習即訓練トシテ、児童ノ生活全部ヲアゲテ学習ニ傾倒セシメ、誠実ナル学習訓練ニヨツテ誠実ナル人間ヲ養育シタイ。2 学習ノ訓練ニハ方法ノ自得ヲハカリ、誠実ナル学習ニヨツテ誠実ノ人ヲ作ルベシ。学習ハ工夫創作的ナルベシ。自ラ疑ヒ自ラ解決スル方法ニヨツテソノ歩武ヲ進メタイ。」と述べられ、学習法の根幹ともいえる疑と解の反復という教授・学習過程の構想がすでに明示されている。しかし、その実現は一朝一夕にならなかった。1年目は教室の出入りを自由にしたり、諸規則を改めたりした。同時に、「自習法」について訓導に研究させ、翌年からの実施を計画していた「特設学習時間」に向けて着々と準備を進めた。

全学年で「特設学習時間」を設定し、「尋1ニ於テ合科教授⁽⁵⁾ノ実施研究」を始め(長岡, 同上: 45)、児童が学習に傾倒する教育を実行し始めたのが1920(大正9)年のことであった。木下の目論見が諸訓導の指導を通して実際の児童の姿となって顕現し始める節目の年だったと言える。

当時の雑誌『小学校』は、多くの教師に読まれる有力なメディアであった。しかも、「西日本在住の読者に大きな影響を与え、一九一〇年～二〇年代に入ると、同誌は、奈良女子高等師範学校附属小学校の教師たちの発表舞台となっていった」という小熊伸一(1995: 19)の指摘も見逃せない。木下が主事に着任した1919(大正8)年4月から1920(大正9)年3月までに奈良女子高等

師範学校訓導が『小学校』に執筆した巻号と氏名を示す（教育ジャーナリズム史研究会，1988）。

第貳拾七卷第一號（4月1日）志垣寛・竹村定一，第貳拾七卷第二號（4月15日）永田與三郎，第貳拾七卷第三號（5月1日）永田與三郎，第貳拾七卷第四號（5月15日）志垣寛/永田與三郎，第貳拾七卷第六號（6月15日）志垣寛/永田與三郎，第貳拾七卷第七號（7月1日）千葉命吉/永田與三郎，第貳拾七卷第九號（7月15日）千葉命吉/志垣寛，第貳拾八卷第三號（11月1日）河野伊三郎/永田與三郎，第貳拾八卷第四號（11月15日）山路兵一/塚本清，第廿八卷第五號（11月20日）千葉命吉/神戸伊三郎，第貳拾八卷第六號（12月1日）山路兵一，第貳拾八卷第七號（12月15日）河野伊三郎，第貳拾八卷第八號（1月1日）千葉命吉/河野伊三郎，第貳拾八卷第九號（1月15日）千葉命吉，第貳拾八卷第一二號（3月1日）千葉命吉/塚本清/河野伊三郎，第貳拾八卷第一三號（3月15日）千葉命吉/秋田喜三郎

ほとんど毎号のように奈良女高師附小の訓導の原稿が掲載されていることが分かる。先述の小熊の指摘を裏付ける執筆数である。木下竹次が『小学校』に執筆するのは1922（大正11）年7月15日になってから、「自律學習の主張」という論考が初めてである。同校の訓導が「學習」という用語をタイトルに使用して『小学校』に執筆するのは、木下の論考が出された半月後、塚本清の「學習法に關する一新考察」が最初である。1923（大正12）年になると、同校の訓導の執筆数が激減する。1922（大正11）年4月『学習研究』が創刊されたからであろう。

以上の事実から1920（大正9）年当時、自らの構想の周知を望みながら未だ自前の機関誌がなかった木下にとって、雑誌『小学校』の特別増刊号である『最近思潮教育夏季講習録』は、願ってもない発表の舞台であったと想像できる。

3.2 木下竹次「學習法概論」における相互學習

「學習法概論」は次の8つの節で構成されている。「第一/緒論，第二/學習の目的，第三/學習の性質，第四/學習の指導者，第五/學習と施設，第六/學習の材料，第七/學習と訓練，第八/學習の方法」。それぞれの節について〔相互學習〕の出現箇所を全て引用し、二重傍線によって強調していく。

第八 學習の方法

〔疑問の解決〕

疑問解決は知的作用，感情，実行それぞれに始末をつけることとされ，知的作用の偏重を戒めている。続けて，木下は「疑問解決に獨自學習による時と相互學習による時とある。相互學習にも學級學習と小團學習とがある。」（木下，1920：44）と記述している。

「獨自學習」について，従来の予習，復習を教師指導の下に組織的，計画的に実行しようというものであると説明されている。必ずしも全てを解決する必要はなく，「相互學習の際に譲つて置いて宜しい」。指導中，何度も同じ疑問に際会する場合は，「問題として相互學習の際に譲つておく」。

「小團學習」については、「獨自學習が一段落済むと便宜小團を作つて相互學習を始める」ことであり、教師が指導の都合で児童を集めて小団体の指導をすることもあると説明されている。さらに、「小團學習」で「解けない問題は學級學習に残して置く」（ここまで同上：46）とされ、「小團學習」を省く場合もあるとしている。

「學級學習」については、「獨自學習も小團學習も終つて學級全體の學習に移る」と説明されている。さらに「學級學習の仕事」について「一、學習事項の概観 二、學習事項の深究 三、未決問題の學級的解決 四、學習事項の整理 五、必要事項の教授 六、學級的約束 七、更に研究すべき問題の發見 等である。學級學習に於ける學習形式は主として兒童相互の商議形式を取る」（同上：47）とされる。

【學習指導上の注意】

9項目の注意点のうち7つ目に相互學習の言及がある。vii) 獨自學習は予習も復習も含み、教師指導のもとで行われて自修と言われることもある。獨自學習は家庭でも学校でも行われる。「復習は獨自學習又は相互學習によつて行はれるが兒童の實力を養ふには缺くことの出来ないものである」（同上：49）。

3.3 木下竹次による用語〔相互學習〕の初出

「學習法概論」には、整理された環境のもとで実生活から出發し、実生活に帰着する児童主体の自発的、創造的學習の意義と実施方法が語られる。奈良女高師附小において、ようやく全校体制での特設學習時間と尋常1年での合科學習の実験が始まった直後という時期を考えれば、読者は全く「學習法」になじみがない。「概論」として意義・目的から方法に至る説明を展開しなければならない。そして、〔相互學習〕が用いられるのは、実施方法の説明部分であった。

上記のとおり「學習法概論」の記述により、今のところ木下竹次による用語〔相互學習〕の初出は1920年7月である。

4. 残された課題

「學習法概論」において実施方法の説明では「疑と解との反復」が主軸となっている。「相互學習」は「解」の疑問解決の方法の一つとして示されている。「獨自學習による時と相互學習による時とある。相互學習にも學級學習と小團學習とがある。」との説明から、「相互學習」は疑問解決の方法として「獨自學習」と並び立つ位置付けを与えられていると理解できる。しかも、「獨自學習」「相互學習」のカテゴリーとは別に、「相互學習」の方法論的カテゴリーとして「學級學習と小團學習」が説明されている。

このような「學習法概論」での「相互學習」の説明は、その後の木下の論述、奈良女高師附小訓導の実践論文と比して極めて形式的であると言わざるを得ない。「奈良の學習が全国の小学校教師によって模倣されたのは、学校を生活の場にし、生活によって學習させるという生活教育本

来の姿よりも、また合科学習よりも、むしろ簡単に模倣することのできる教科学習指導における、独自学習-相互学習-独自学習という学習方式であった。しかもそれが多くの場合機械的に模倣される傾向にあった。(中略)これが通俗な意味での「奈良の学習」の実体である。(中略)奈良の学習といえただこのような独自学習-相互学習-独自学習というフォーマルな段階をへて進行する教科指導の方式とのみ解され、そのみか模倣されて全国を風びするに至った」という梅根悟(1951)の指摘が思い出される。

形式的な説明によって方法を述べ続けると、形式のみが方法として理解され、似て非なる模倣的行動を生み、せっかくの本質が空洞化するおそれがある。しかし、紙幅の制限、初学者への「概論」という当時の木下の状況を考えれば、あえて形式的に表現されたと考えることもできよう。また、事実として木下が「相互学習」を当時の記述のとおり形式的に考えていたという可能性も捨てきれない。もし、そうであれば、自らの指導による訓導の実践によって出来た現実等により、「相互学習」概念が構成されたと考えられる。

自学主義思想・劣等児救済方法探究の延長上に発想(深谷, 2011)され1920年から奈良女高師附小で実行された「特設学習時間」は、自習、独自学習の徹底が基盤となっている。社会的自己の建設を自学思想に加味する発想はどのようにして生成されたか、依然として不明である。社会的自己の建設を独自学習に加味する意味で、独自学習に相互学習が包摂される構想として、相互学習概念の原型はいつごろにできあがったのだろう。1919年前後の木下竹次に関係する資料を丹念に洗い出す必要がある。

木下は『学習原論』「自序」に「いずれの学習者も独自学習から始めて相互学習に進み、さらにいっそう進んだ独自学習に帰入する組織方法」と記した。既述のとおり、この箇所は学習の順序について典型例を示したに過ぎない。別の箇所では「予習、新学習、補習および復習」という学習順序を「学習者一人で踏む時はこれを独自学習といい、団体で踏む時にはこれを相互学習と名づける」としている。「名づける」という記述から、相互学習という用語は木下独特の用語として本人によって認識されている。用語としての誕生は、初出の特定によって解明された。しかし、訓導が生み出す教室での事実によって相互学習概念が形成されたとすれば、その内実について残された資料を丹念に辿り直しての解明が望まれる。

注

- (1) [学級学習]で〔 〕を使用した理由は、用語使用に着目して論述する場合にその用語を強調する意味で付してある。以後、[相互学習]等は同様の意味で〔 〕を使用する。
- (2) 分団相互学習とは、4人ないし6人程度の「優劣混合分団」によって「学習者の相互研究を主とし、「学友相互に学習することによって自分の不注意のところを啓発せられ、自分が案外に不徹底であることを発見し、あるいは相互学習中に優秀な創意を生み出し、たがいに助け助けられて研究を進める」過程であ

る。学級相互学習とは、学習のまとまりが分団であるか学級であるかによって区別される。(引用は全て木下竹次『学習原論』p.238-239)

- (3) 著者は不明である。1924年に奈良女子高等師範学校附属小学校学習研究会が発行した児童向け雑誌「伸びて行く」4(7)の1ページで「獨自学習」という題で書かれた。
- (4) 著者不明。学習研究19.1923のp.143にある「質疑応答」より引用した。なお、「有信生」の質問に対して「相互学習の中には分團学習と學級学習の二つがある。獨自研究を中心にして分團に於て學友と意見を交換し發表受領によって—自己生長を圖り、更に學級學習に移る。故に學級學習は分團學習の延長と見てもよい。但し或る場合には分團學習を缺き、直ちに學級學習に入ることもある」(著者不明)と回答が記されている。従って、回答した著者は「相互學習」という大きな概念の中に「分團」と「學級」という人数の多寡を基準とした下位区分を認識している。木下の『学習原論』にも同様の説明が見られるが、それは相互学習概念を多様に説明するごく一部である。「質疑応答」で見られる形式的な回答(字数に限りがあった点を考慮しても)によって、相互学習概念の形式的で狭量な解釈が、結果として地方に広がった可能性がある。
- (5) 当時の職員会議記録では「合科教授」とあるが、後に「合科学習」と表現されるようになる。

文献表

- 岩花春美, 2006. 木下竹次の「学習法」の成立過程に関する一考察: J. デューイの教育目的論との関りをめぐって. 人間文化研究科年報22, 181-193.
- 岩花春美, 2011. 木下竹次の「学習法」の構造: J. デューイの探究の理論との比較を通して. 教育方法学研究36, 日本教育方法学会, 109-119.
- 上野ヨウコ, 1991. 木下竹次による教授法と学習法に関する考察: 「教程・教授草案」の視点から. 奈良女子大学教育学科年報9, 21-40.
- 宇佐見香代, 1999. 清水甚吾の学級経営論: 学校経営論についての一考察. 奈良女子大学文学部教育文化情報学講座年報3, 39-51.
- 宇佐見香代, 2000. 奈良女高師附小における子どもの能力差認識: 「劣等児」認識と教育方法改革. 奈良女子大学文学部教育文化情報学講座年報4, 43-59.
- 梅根悟, 1951. “木下竹次と「奈良の学習」”. In: 日本教育史. 東京教育大学教育学研究室編. 金子書房, 232-242. (教育大学講座3).
- 小熊伸一, 1995. 解説. 『小学校』復刻版別巻, 大空社.
- 影山清四郎, 1977. “集団の中で考える一個別的に考えることと集団との関係—”. In: 和田義信編著, 考えることの教育. 第一法規. 189-203. (教育学研究全集13).
- 神谷キヨ子, 2016. 大正期における「読み方教授の改革」: 芦田恵之助・秋田喜三郎之「読み方教授」. 佛敎大学, 博士論文.
- 木下竹次, 1920. 學習法概論. 最近思潮教育夏季講習録. 同文館. 26-76.
- 木下竹次, 1922a. 學習原論(二). 學習研究1(2), 8-18.
- 木下竹次, 1922b. 學習原論(七). 學習研究1(7), 4-49.

- 木下竹次, 1923. 学習原論 (一一) 環境の整理. 学習研究 2 (2), 10-25.
- 木下竹次, 1925. 相互学習汎論. 学習研究 4 (11), 8-35.
- 木下竹次, 1972. 学習原論. 明治図書. In: 世界教育学選集 64.
- 木村元・吉村敏之, 1999. 1930年代教育実践構造の変容に関する研究—奈良女子高等師範学校附属小学校における「学習法」実践の展開に注目して—. 〈教育と社会〉研究 9, 32-40.
- 教育ジャーナリズム史研究会, 1988. 教育関係雑誌目次集成, 第Ⅱ期・学校教育編 2 小学校. 日本図書センター.
- 小森茂, 1988. 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), vol.3, 155-172.
- 小森茂, 1989. 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), vol.4, 167-184.
- 清水毅四郎, 1978. 木下竹次「学習法」理論研究ノート—先行研究の紹介と今後の検討課題—. 中京女子大学. 中京女子大学短期大学部紀要 13, 15-21.
- 寺崎昌男, 1995. 復刻にあたって. 『小学校』復刻版別巻. 大空社.
- 中野光, 1967. 木下竹次研究—『学習法』の理論とその思想背景. 教育学研究 34 (1), 38-47.
- 長岡文雄, 1984. 学習法の源流. 黎明書房.
- 奈良女子大学学術情報センター HP (<https://www.nara-wu.ac.jp/aic/gdb/nwugdb/z002/>). 奈良女子大学所蔵資料電子画像集, 雑誌学習研究 (2022.10.23 閲覧)
- 深谷圭助, 2011. 近代日本における自学主義教育の研究. 三省堂.
- 前田賢次, 1994. 大正・昭和初期における「合科学習法」の分析—小学校低学年の社会認識教育の視点から—. 滋賀大学教育学部社会科教育研究室紀要. 社会科教育の創造 1, 1-19.
- 前田賢次, 1995. 鶴居滋一の合科学習の実践—低学年の地理的学習を中心に—. 滋賀大学教育学部社会科教育研究室紀要. 社会科教育の創造 2, 85-103.
- 前田賢次, 2001. 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) 52 (1), 17-31.
- 前田賢次, 2002. 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 2) —「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). 52 (2), 1-15.
- 松本博史, 2004. 奈良女子高等師範学校附属小学校における清水甚吾の算術教育: 1911 (明治 44) 年度から 1940 (昭和 15) 年度まで. 神戸大学, 博士論文.
- 松本博史, 2006. 「奈良の『学習法』」成立前夜: 1921 (大正 10) 年度「学級教育経営」「学級教育功程」の分析を通して. 教育諸学研究 20, 神戸女子大学, 11-23.
- 吉野剛弘, 2017. 雑誌を通じた教員研修: 雑誌『小学校』特別増刊号を中心に. 東京電機大学総合文化研究 15, 63-70.