

読むことの学習環境論

—— 山路兵市のばあい ——

小 森 茂

はじめに

山路兵市は、明治三十九年（一九〇六）十月十二日、福岡県師範学校卒業後、同年十月二三日福岡県師範学校訓導として教壇に立つ。

大正七年（一九一八）十二月二十八日、奈良女子高等師範学校訓導に任ぜられ、その実践研究は、「清水の算術に対して山路の国語、学習木山の双璧」（注一）と評価された。

当時の奈良女子高等師範学校附属小学校には、今日、筆者想定法の源流として注目されている秋田喜三郎（注二）、雑誌「学習研究」（奈良女高師附小学習研究会、大正十一年四月創刊）の主幹を勤めた河野伊三郎（注三）等が活躍していた。

また、当時の奈良女高師附小は、大正中・後期の教育改造運動において、東の千葉師範附属小学校（主事手塚岸衛、大正八年着任）とともに、西の拠点校として、主事木下竹次（大正八年着任）の学習理論（注四）に支えられ、「独自学習と相互学習」、「合科学習」など、学習指導の実践研究に着手・展開していた。

山路兵市の所論は、現在の読むことの学習指導論にも影響を与えつつあるが（注五）、その「内実」は、いまだ十分に解明され、継承・発展されているとはいえない。

本稿では、山路兵市の読むことの教育論が述べられている、「学校経営を読み方の自由教育」（大正十年八月二一〜五月、目黒書店）にみられる「学習環境論」をとりあげ、その特質や今日的意義について考察する。

（なお、引用は、前出の「学校経営を読み方の自由教育」による。以下同じ。）

一、読むことの教育論と学習環境論

山路兵市の読むことの教育論の根底には、「読書創造」という考え方があつた。この「読書創造」から、読むことの学習環境論も必然的に導かれる。

山路兵市は、「学校評鑑を読み方の自由教育」の第一篇の冒頭で、「読書創造とは読書によつて自己生命を充実し成長せしむることである。他人の文章を機縁として自己生命の完全体まで創造成長することである。」（三ページ）と、述べている。

このように、山路兵市の読むことの教育論は、言語生活（人間生活）にみられる読むことの間形成（影響・感化）の事実、実態を凝視することから立論される。

それによれば、教科書を含め文章・作品を読む態度には、「受動

「説書態度」と「創造的説書態度」の二つがあるとし、「受動的説書態度」とは、「文章が表現してゐる思想を存在其のまゝ」として受入れるのみの態度」(四ペ)であり、「創造的説書態度」とは、「文章をたゞに存在物として受入れるのみに止まらず、該文章を材料とし、自己創造の資として読む態度」(四ペ)である。

山路兵市の読むことの教育論は、「どうしたら教科書を上手に、効率よく読ませることが出来るか」という発想ではなく、我々の読むことの生活にみられる、人間形成の機能を含む「創造的説書態度」の育成から構築される。

こうして、ある文章・作品を読むことによって未知の事柄にであり、それを契機(きっかけ、てがかり)に、これまでの未熟な自分、未発達な自分から、それを踏みこえ乗り越え、新たな自分をひきだし、掘りさげる自己確立、自己創造としての「創造的説書態度」による「説書創造」の実現こそが、山路兵市の読むことの教育における目的論(本質論)である。

つぎに、この目的論(本質論)としての「説書創造」は、どのようにして実現され、具現されていくのであろうか。このことの究明が、山路兵市の「独自自由学習」・「相互学習」としての読むことの「学習指導論」である。

まず、山路兵市の「説書創造」を根底にすえた読むことの学習指導論は、どのような歴史的背景をもって誕生してくるのであろうか。

「私は教師となつて茲に十四年、しかも、既往の十一年間は従来の教育法を踏襲して、いまだ会心の笑ひをもたらずべき努力の効果を見出すことが出来なかつた。単に自分自身に於てのみこの辛い

経験を反省することの出来るばかりではなく、既往幾十年かの間に、かの先輩諸大家が私に教へて下さつた事実の跡を総合しても、私はいまだ従来の教育法が生んだ結果に對して、これぞと思ふものを見当ることが出来ない。私は私の先輩の垂れ残し給ひし経験と、私自身が嘗めた経験とからこれを考へ来る時、この自由学習の法が、たとへ、大なる努力を費さなければならぬとして、これが私の行くべき唯一の道ではないかと思はずにはゐられない。」(三三—三四ペ、傍線は引用者、以下同じ)

このように、山路兵市の「自由学習の法」は、「従来」の画一的、一斉の学習指導を、自覚的に脱皮し、克服しようとするところから出発する。

なお、「従来」という場合、直接的には山路兵市が実践を開始した明治三十九年から大正十年頃までを、さらに、間接的には明治三十九年以前も含む時期をさすと考えられる。(以下「従来」という場合にこれに同じ)。

この「自由学習の法」は、「自主的自由学習」とも「独自自由学習」(筆者注、以下この名称を使用する)とも呼ばれる。この「独自自由学習」とは、「説書創造」をめざし、自ら思考・思索し、自ら資料や文献を収集・探索し、自ら教師の助言・指導を求めると自由な主体的に学習活動する学習方法・形態である。

この「独自自由学習」において、強調され、尊重されていることは、学習者の胸中からこみあげ、湧きでる要求や必然性、自由で主体的な学習活動、教科書だけでなく多資料・多文献、さらに教師との個別学習である。

とくに、「独自自由学習」では、学習者が自分の頭で徹底的に考え、思う存分自らの力で解決することが尊重され、教師の側からは従来の教師の一斉教授に対し、教師对各学習者との徹底した個別指導に、重点がおかれている。

さらに、この「独自自由学習」は、「凡そ人間が成長するには二つの方面の力を要する。一は自己独自の力、一は他人の力である。」(一四一ペ)とし、「独自自由学習」を確かにふまえての「相互学習」が展開される。

「独自自由学習」から「相互学習」へ発展すべき理由は、要約すると、次のようである。

- ①、「独自自由学習」は、学習本来の姿であるが、主観的に流れやすく、独善のままでおわりやすい。
- ②、人間には、生来、自ら発見、理解、創造したことを発表したい、表現したいという性質がある。
- ③、人間には、おたがいの学びえたことを、「切磋琢磨」しようとする、良き競争心がある。
- ④、教師の側からすると、学習者全員に個別指導のみで終始することは、学習者間の疑問点が数個の疑問に収れんし、関連しあうこともあるもので、時間的、労働的にも不経済であること。

そこで、山路兵市は、「相互教育」について、「ここに他人の力で成長するといふことは他人によつて刺戟され、省察させられ、確信を与へられ、開眼せられて、独自成長の資、自己研磨の料とすることである。所謂人間相互の教育である。」(一四二ペ)と、その役割を述べている。

山路兵市の「相互学習」の一般的学習方法、形態は、次のようである。

「かの独自の力のみによる欠陥であるところの誤つていた自認も自ら訂正し、発表本能も満足され、名誉、競争の心も満足されて学習の動機はいよ／＼高まり、かつは教師の指導難も緩和される。かれ等の自力学習の方法及び結果は益々鍛錬され、開眼される。世に何よりも刺戟し、発奮せしむるものはこの同輩相互の討究に如くものはない。」(一三八ペ)

この「相互学習」は、教師との「相当な」個別指導を含む「独自自由学習」をふまえ、さらに、みがき、ひろめ、ふかめるための「同輩相互の討究」による、集団学習とみることができる。

近年みられる(小)集団学習には、ややもすると、個が集団に寄りかかり、埋没しがちな傾向がみうけられる。山路兵市の「相互学習」は、むしろ、ひとりひとりの学習内容をふかめるための(小)集団学習といえよう。

こうして、山路兵市の「独自自由学習」・「相互学習」は、「学習研究」に掲載された論文によれば(注六)、大正七年(一九一八)の第三学期に誕生し、「読書創造」のための学習指導論として位置づけられるのである。

つぎに、山路兵市の読むことの学習指導論を、さらに、効率よく、有効に実現するため求められたのが読むことの学習環境論である。

読むことの学習指導が、効率よく・有効に営まれるためには、「第一としては何物を獲、何物に到達するのの目標が確かに捉へられねばならぬ」(三三二ペ)、「第二の要件としては、其の目

的に到達するためにとるべき手段が各自の生に適應していなければならぬ」(三三二ペ)として、第三の要件を、次のように述べている。

「第三の要件としては、児童の生を遺憾なく發揮し得るやう其の環境を提供しなければならぬ。いかに教法が児童の生に適應してゐるといつても、其のもののみを単独によつては完全なる事は出来ない。教法をして最よく生に適應し得るやうに学習四囲の状態を整へてやらなければならぬ。学習上に不便を感じるやうでは其の学習は全心的であることは出来ない。彼等をして自力を十二分に發揮せしめんとするには学習に關係あるすべての方面にわたつて従来の伝統に一大斧鉞を加へ更に大に建設しなければならぬ。」(三三四～三五ペ)

山路兵市は、読むことの学習指導を効率よく、有効にするために、「あたへられたる時間、与へられたる科書、その他、不文律のやうになつて伝はり來つたものを唯一の守本尊のやうに固守してゐては改造も能率もあつたものではない。」(三三五ペ)として、読むことの学習環境論を提唱する。

以下、山路兵市の読むことの学習環境論を、①「時間」、②「教科書」、③「設備」の三点から考察する。

二、読むことの学習環境論・「時間」

これまでの読むことの学習指導は、その結果を急ぐあまり、教師と学習者との直接交渉だけに工夫や努力を集中する傾向がなかつたであらうか。

例えば、我々は、あの「四十五分」(四〇分し五〇分の場合もある)の学習指導の時間について、その長さの必然性を、どれだけ考慮したであらうか。

山路兵市は、この「四十五分」の学習状況を、次のように述べている。

「従来は今の時間にはこの教材について、これだけの事のまとめをつけ、これだけの事を完結しようといふやうに教授されてゐた。しかも、教師の予定するところのもので、児童の欲求するところのものではない。したがつて、教材は必ず確実に何時間かに分節配当されてゐる。そして、該時間に配当されてゐる教材、事項は必ず其の時間に完結しなければならないものとされてゐる。したがつて、其の取扱の順序なるものは首尾が整然と一糸紊れないやうに出来てゐる。これによつて、一時限にまとまりがキチンとつけられる。——中略——

そして、それ等は皆、教師が勝手につくつた所謂整然たる順序であつて、児童の生から出た順序とはまるで没交渉なものである。したがつて、普通の場合、教師が自己の予定、順序を遂行するといつても時間が不足する。終業の号鐘が響く、廊下や運動場には他級児の遊び戯れる声がかまびすしい、児童はそわ／＼して心は早や外である。しかし予定はまだ残つてゐる。そこで教師は一瀉千里の大急行でやつてのける。」(一七三—一七四ペ)

このように、従来の「四十五分」の学習指導時間は、教師中心に、教師が教師のために準備し、順序立てた学習指導過程であつたと指摘している。

しかし、この「四十五分」で完結する学習は、学習者の側からすれば、きわめて不自然で、「外観はいかにも整然としてゐるやうに見えるかも知れぬが児童の活力は実は其の時間限りで、終業と共に霧消してしまふ。いな、むしろ、其の時間の後半は全く減殺されてしまつてゐる。」(一七六頁)と、批判している。

この批判の根拠は、山路兵市の、次のような文章観に基づくものといえよう。

「一個の血の流れた文章を四時間にも五時間にも分節して、そして、其の分節毎に何事かにとめることが文章を生きたものとして取扱ふ所以であらうか、文章は有機的、全体的のものである。」(一七七頁)

山路兵市のばあい、読むことの対象である文章(観)についての言及は、大正十年の時点では、あまり多くはない。しかし、文章とは、血の流れた有機的、全体的なものであり、従つて、読むことの指導は、この文章の性格を生かすやうにとの指摘は、示唆深いものといえる。

いつでも、どんなときでも、形式的・機械的に「四十五分」で、学習時間を切ることは、学習者の意欲を減退させるし、文章の性格も殺すことになるし、「時間」を本当に生かすことにはならないとされている。

つぎに、山路兵市は、自由で主体的学習「時間」の確保については、次のように指摘している。

「しからばこの時間を学校に於ける児童の生活の中の『いつ』に求むるべきか、始業前か、放課後か、しかし、これを家庭にむかつ

て要求すると同罪である。われ／＼はどうしても規定の授業時間即ち五時間の中からこれを見出さなければならぬ。——中略——

目下の教育事項中何が最も伝統に囚はれてゐるかと言つたら、この五時間五時限を固守してゐることに越すものはあるまい。」(三六三～三六四頁)

そこで、「独自自由学習」の「時間」の確保の考え方、方法について、例えば、一日の五時間は、工夫と創造とによつて六時限にも七時限にもなりうることを、次のように述べている。

「試みに時間の計算をしてみる。五時間は三百分である。一時限を四十五分として休憩を十五分とすれば五時限になる。これが従来から動かすべからざるものかのやうにとられた仕方である。しかし、この教授時間と休憩時間から各五分づつを減すると四十分づつが五回と五十分が一回と十分休みが四回出来て、都合六時限になる。この四十分の五時限を普通の時間とすると五十分の一時限は立派な学習時間にあてられる。」(三六四頁)

そこで、山路兵市は、「四十五分」の使い方についても、「独自自由学習」の意欲や時間の効率よい運用のために、次のような考え方を提案している。

「何も与へられたる一時限の四十分や四十五分を是非今日の中に使用し尽さなければならぬといふ事はない。早く済めば二十分でも十五分でも切り上げ、仕事が多ければ七十分でも八十分でも乃至はそれ以上でも続ける。学習の都合で長くも短くもされる。

一週間(又は一学期)の総計分数が規定されたものと合致すればよい。」(三七〇頁)

このように、山路兵市は、『学習の都合』を尊重して、「四十五分」の効率よい弾力的な使い方（可動式の時間割）を提案している。こうして、読むことの学習環境としての「時間」は、「読書創造」のために、形式的運用から学習本位の「時間」としてとらえなおされていくのである。

三、読むことの学習環境論・「教科書」

読むことの学習指導において、「教科書」のはたす役割は重要である。山路兵市は、「教科書」の役割について、次のように述べている。

「教材は其のはたらきを無限に蔵してゐる。従つてこれがはたらかせ方如何によつてはどんなにでも能率をあげしむることが出来る。吾々には与へられたる科書がある。吾々はこれに對して、この与へられたるものが児童の読書創造のために適當なるものか否か、即ち完全なるものか否かを考へなければならぬ。――完全なものであればある程、吾々はこれが間口を拡げ、奥行を深めて取扱うことが出来るものである。五のものを五のものだけ取扱つたところで、それは能率をあげたことにはならぬ。五のものを十のもの、二十のものとして始めてそれが活用されたといふもの、したがつて能率があげられたと言ひ得るのである。」(三四〇)～三四一(二)

山路兵市は、教科書の位置・役割を、ただひたすら教科書の内容や事柄を教えていくのではなく、めざすべき学力や、目的・目標のために（ここでは自己創造としての「読書創造」、素材やきっかけ

・てがかりとしてとらえている。

ここでは、「読書創造」のために、現行の国語読本（注七）を中心素材に、効率よい、有効な活用方法を考えることが、学習環境を考えることにつながる。

まず、山路兵市は、学習者と国語読本と教師とをめぐって、その実態を、次のように述べている。

「かの旺盛なる言語欲と、その所有するところの言語教から見ても、又更に、科書以外の読物をしかも多大の興味を以て読みつけらうとする児童の態度から見ても、僅々二冊のしかも分量の少い科書のみでは、いかにそれを取扱ふとしても、彼等の生を満足せしむることが出来ようとは思はれない。」(三四七～)

そこで、山路兵市は、国語の力の修得方法について、「元来、国語は他の科学のやうに其の基礎が出来れば力が得られたといふことにはならない。多く聞かせ、多く読ませ、そして多く使用させることによつて血ともなり肉ともなるのである。」(三四七～)として、教科書をめぐっての学習環境の問題点を、次のように指摘している。

「従来読本そのものの研究はとにかく至れり盡せりにされてゐたが、科書以外の国語教材といふことには目が注がれてゐなかつた。吾々は科書の研究をおろそかにしてならないと同時に大いに科書以外の読物の研究をなさねばならぬ。国語教育の教材は單なる科書のみではない。眞の読書力、国語力の向上發展は一に科書以外の国語教材の開拓にあるのである。読方教育、即ち読本教育と思ふは甚だしき誤りである。」(三五一～三五二(二))

このように、山路兵市は、国語（言語）は、「多く聞かせ、多く

読ませ、多く使用させることによつて血となり肉ともなる」という言語習得観、児童・学習者は、本来旺盛なる読書力と豊かな語彙の持ち主であること、それに対し国定国語読本は、あまりに分量が少ないことから、多読を可能とするような素材の開拓を主張している。また、多読こそが、教科書を素材にして、読むことの教育本来の目的を実現することができるし、これからは、教科書を本質的に生かすための教材研究が必要だとしている。

また、山路兵市は、多読のための学習素材、環境の自覚・開拓の必要性について、「科書以外の読物を要求しない教師はほんとの国語教育をしてゐるのではない。」(三四三ペ)、「我が国語教育は最初から多読の必要を自覚してゐなかつたのである。科書以外に読み物の必要を感じる教師は、真の国語教育者であると私は思ふ。」(三四五ペ)と、述べている。

読むことの学習指導において、「教科書」本来の役割、目的を問うとき、現状の教科書だけの教材研究に没頭しがちな状況を考えるとき、山路兵市の「読方教育、即読本教育と思ふは甚だしき誤りである」(前出)、「大いに科書以外の読物の研究をなさねばならぬ」(前出)という意見、提言には傾聴すべきものがある。

四、読むことの学習環境論・「設備」

山路兵市は、従来の国語科学習でみられた教科書一冊とせいぜい国語辞書(学習用具)とで進められる学習環境について、次のように述べている。

「設備の整つてゐる場所に入れば、強いられずして自ら学習がし

だくなるものである。われは児童がこの心を起すまでに彼等の自学に要する要具を整へてやらなければならぬ。要具なしに自学を強ゆる、この位無理なことはあるまい。うすつべらな科書に貧弱な辞書の一冊を与えたくらんで児童の自由学習が出来ると思つてゐるのは大きな誤である。」(三七三ペ)

このように、「読書創造」としての「独自自由学習」(ひいては「相互学習」)には、学習者の多資料、多文献の主體的活用を必要とすることから、「時間」「教科書」とともに、「設備」の充実が必要となつてくる。

かりに、学習者個人で作りえない要具は、学校側が準備するにしても、それをさがし、活用することが肝要である。つきに、山路兵市は、「独自自由学習」「相互学習」のための「教室」について、次のように述べている。

「教育の能率をあげるには分科教室の制を採るがよい。全部がさうされないならば少くとも理科・体操・唱歌・国語・修身・地歴・図画手工・裁縫・家事・算術の各室と、外に特別室として児童図書室、児童博物館を設けなくてはならぬ。学級専用教室は同学年学級の数多き学校では学習具の供給上に不便があるが、分科によつて教室をわけると学習具は陳列されたまゝで異動せしむる必要がないから、児童は其の教室に入るとその備へられたる要具によつて、自ら其の科の気分になることが出来る。つまり、其の科の教室には、其の科の気分が漲つてゐるのである。」(三七七〜三七八ペ)

山路兵市によれば、学習者がやる気や興味や関心、理解をた

すけ、深める学習要具（設備）の活用状況について、「従来は絵画標本類の一通りはとにかく備付けられてゐたけれども、児童の図書、実験要具は備へられてはゐなかつた。そして、この絵画標本の提供の仕方は多くは其の時間になつて初めて教室に飾るのみで時間が終るとすぐ引きこませる。児童はこれをチラと見たばかりである。」（三七四べ）と述べている。

さうした学習用具の活用状況から、山路兵市は、学習者が自由に主体的に、思う存分学習要具を活用しうるよう、絵画標本はもとより、児童のための図書、実験要具などの充実・整備を図るべきことを主張している。

ただし、このことは、学習環境としての費用、設備が十分にあれば、自由で主体的学習が可能になるというのではない。その目的は、学習者が必要に応じて、教師とともに力一ぱい工夫し努力し、創造し、学習活動に生かすことである。

自由で主体的学習を実現していくために、「設備」としての「教室」については、それぞれの教科を学習するにふさわしい要具と雰囲気をもつた「分科式教室」（各教科ごと）の運用、経営が提案されている。

たとえ、教室が学級専用教室制を採るにしても、それぞれの教科に適した自由で主体的学習のためには、是非とも児童図書室と児童博物館の設置が必要だとしている。

この「独自自由学習」・「相互学習」の機会と場としての児童図書館、児童博物館の設置については、次のような提案をしている。

「私はこれに最も適当な室として講堂を利用したい。講堂は広く

もあり常にあいてゐるからである。元来、我が国の講堂ほど不経済に使用されてゐるものはない。一年わづか何回か使用する外はいつもからつばに休ませてある。これを反対にいつでも博物館図書館兼自習室として使用して、一年何回かの式日だけ自習を休ませることとしたら、講堂の能率も亦大となつて、児童の学習上に貢献することがけだし少々ではあるまい。」（三八〇べ）

山路兵市は、ややもすると慣習的に利用しがちな講堂についても、自由で主体的な学習環境の場として注目する。確かに、講堂といえども、学校施設の一部であり、立派な学習環境である。

さらに、特別教科の教室について、「教室については此の外には考ふべき余地がある。何れの学校にても理科、図画手工、唱歌、家事、裁縫等の特別室がある。たとひその全部でなくともこの中の二三は必ずあるべき筈である。これ等を単なる其の科のみの専用室とする必要はない。」（三八二べ）として、「設備」としての学習環境からみなおし、次のように指摘している。

「もしもこれ等の空室を適当に利用することになれば不足と思つてゐる教室もかへつて大いに余裕を有することになる。従来のが国の教育は、教室其の物の能率を十分に發揮することが出来てゐなかつたのである。」（三八二―三八三べ）

このように、山路兵市は学習のためには「設備」の本質的充実、活用が必要だとしている。しかも、このことは、実践上あまり自覚的にとりあげられてこなかつたと指摘している。

現在の読むことの学習指導を考へるとき、我々は、ひとりひとりが自由に主体的に学習活動ができるように、それにふさわしい「設

備」をどれだけ・どのように工夫し、考慮しているであろうか。
今後、一時限、一教室での「設備」に限らず、それをつつむ学校
全体としての「設備」の機能と意義とを、学習の本質にかえて、
とらえなおす必要があるといえよう。

ま と め

山路兵市は、「学校経営を背景とする読み方の自由教育」(大正十年)の巻で、
次のように述べている。

「教、児童接の交渉のみがいかに努力され改造されても、学校が
なすすべての施設経営、それらが全的に能率を発揮するでなかつ
たら、収め得らるべきものでない。」

こうしてみると、山路兵市の読むことの学習環境論とは、自ら欲
し、求める学習活動ができるような、したくなるような学級・学校
経営を背景とした、読むことの学習指導論の一部であり、それをつ
つみこむ全体であるといえよう。

山路兵市にとって、「読書創造」としての読むことの学習指導
「独自自由学習・相互学習」は、「時間」、「教科書」、「設備」等の
学習環境の本質的理解と、それらの充実整備があつてこそ、はじめ
て実現されるものといえよう。(注八)。

現在の読むことの学習指導が、一冊の教科書と、「四十五分」の
まとまりのなかで、しかも、教師が学習者に直接はたらきかけるこ
とに、工夫と努力とが集中しているとすれば、山路兵市の自由
に、主体的に学習活動がしたくなるような、できるような学習環境論
の提唱(大正十年)は、今日なお意義深いものを持っている。

注一、「現代教育家評伝」為藤五郎著、昭和十一年(一九三六)

文化書房刊(一一二〜一一三)

注二、拙稿「読むことの学習指導論——筆者想定法・論を中心
に——」(教育学研究紀要、中国四国教育学会、25号、投稿
中)参照

注三、前出の「現代教育家評伝」によれば、「清水甚吾、山路兵

一君等と並んで奈良の最古参」と紹介されている。

注四、「学習原論」(大正十二年、目黒書店、「学習各論」(上
巻・大正十五年、中巻・昭和三年、下巻・昭和四年、目黒書
店)等がある。

注五、「筆者想定法の理論と実践」(倉沢栄吉・青国研著、昭和
四七年、共文社、一一二〜一一三)参照。

注六、「相互教育の揺籃」(雑誌「学習研究」、大正十一年四月、
△創刊号、八九〜九七)

注七、引用される教材から、第二期国定国語教科書(明治四三年
使用開始)を、さすと考えられる。

注八、その他、「組織」の環境論がある。(紙面の都合上、割愛
した。)

(高知大学教育学部助教授)