

# 日本近代教育における教育目的と教授法・教科課程の関係史考察

## —「主体的・対話的で深い学び」の系譜に関する考察—

小 野 雅 章

### はじめに

2017年の小学校・中学校、2018年の高等学校の学習指導要領改訂の注目点のひとつに、「主体的・対話的で深い学び」の導入がある。「主体的・対話的で深い学び」は、従来の一方通行の教育ではなく、学習者が授業に積極的に参加し、議論や調査を行う双方向の授業展開で、能動的で活動的な授業と説明されている。今回の学習指導要領改訂には、賛否両論あるが、学習指導要領に指導法まで言及するのは、これまでは無かったことである。双方向の授業を推進しようとする意図は理解できるが、全ての教育活動にこれを要求することには、大きな違和感がある。国家による教育の関与が教育内容に加え、教育方法にまで及ぼそうとする動きは、授業における教師の裁量の範囲をさらに狭めることになり、教師を「ティーチングマシン」としかとらえない状況を創りだす虞さえ内包している。しかも、教育を考えるうえで最も重要な教育目的に関する議論が充分でない状況にある。

本稿は、上述のような問題意識をもとにしながら、日本近代教育史における教授法・教科課程の改革の過程を教育目的との関係で論究し、双方向的な授業が日本に導入・実施されるようになった経緯を実証的に考察したい。これまでの日本近代教育史研究は、教育制度・政策史、教授法史、教科書を中心とする教育内容史に関する研究の蓄積は、明治期・大正期を中心に膨大な数にのぼるが、これらの研究成果を総合的に検討し、教育目的・目標の変化と教授法・教育内容の変化との関係について論究した研究は意外に少ない。本稿は、これまでの優れた研究成果に学びつつ、上述の課題に関して検討を加え、教授法・教科課程改革のみ注目する教育改革の「盲点」を歴史研究の立場から批判的に検討したい。

## 1. 日本近代教育の展開と教授法・教科課程

### 1) 明治期の教授法と教科課程概観

日本の近代学校制度は、学制発布によって発足した。日本の近代化を促進するための人材養成という目的のもとに一斉教授の導入を中心とし、国家による組織的な教育の急速な普及を試みた。しかし、学制は、周到な準備のもとに行われたわけではなく、“急ごしらえ”の面があった。民衆の生活を全く顧みない、上からの強制的な教育の近代化政策は、人々

の就学拒否という事態を招いた<sup>1</sup>。

明治政府は、急速な近代化政策を推進したが、教育の条件整備は遅れる傾向にあった。明治維新当初の教育目的は、近代化に貢献する人材養成という基本方針はあったが、その具体像までは描き切れていなかった。そのため、近代教授法である一斉授業の全面的な導入はあったものの、それ以外は極めて多様な教育が展開され、教科書も自由採択制であった。その教科書も極めて高価であるため普及が遅れ、授業の実態は、掛図を用いた“問答法”による、一方的な“詰め込み”の授業であり、理想とするペスタロッチ主義によるオブジェクト・レッスン (Object Lesson) からは程遠いものであった。師範学校附属小学校など、設備の整った学校では、机・椅子に黒板などが整備された教室もあったであろうが、多くの学校は、廃寺の転用など劣悪な条件であり、横長椅子を設置するだけの教室が大多数であった<sup>2</sup>。一斉教授という共通性以外は、教室環境も授業内容も不統一であった。

1870年代後半になると、日本の近代化の方向性も、天皇を中心とする国家建設という目標に収斂し始めた。自由民権運動対策もこれに加わり、教育内容や教員に対する統制が強化された。人々の就学拒否に直面し、学制による教育政策は、修正を余儀なくされ、1879 (明治12) 年の第一次教育令、1880 (明治13) 年の第二次教育令と矢継ぎ早に教育関係法令が改廃された。教育内容への統制は、1881 (明治14) 年以降の、「儒教主義教育」以降に顕著になり、教科書制度も、開申制から認可制に変更された。

学制の施行からおよそ10年経過し、学校制度も次第に定着するなか、文部省も、校舎や教室内の椅子・机などについての標準を提示するようになった。その内容は、1882年11月から12月にかけて、全国の学務課長・県立学校長を文部省に招集し、教育政策の基本方針を説明した学事諮問会の内容を冊子にした『文部省示諭』により知ることができる<sup>3</sup>。教室や教室内の机・腰掛などの教育条件や教科書などについても詳細に論及し、その後の開発教授法が普及する前提条件を作り上げた。

第一次伊藤内閣で初代文部大臣に就任した森有礼による1886 (明治19) 年の第一次小学校令をはじめとする一連の教育政策は<sup>4</sup>、憲法制定を直前に控え、立憲君主制のもとでの国民養成を強く意識したものであった。明治政府による教育目標がより明確になり、教科書制度も検定制が導入され、教育内容への統制も強化にむかった。この過程で、日本の近代化はプロイセン・ドイツに範を採ることが既定路線になり、教育理論もドイツの影響を強く受けるようになった。これを決定づけたのが、1890年10月の第二次小学校令と教育勅語の発布であった。教育勅語の発布により、その後の戦前・戦中を通しての日本の教育目的が確定した。その直前に発布された第二次小学校令であるが、教育勅語発布がされることを前提に制定準備が行われていたこともあり、関連法令などは教育勅語の趣旨徹底を基本方針にしたものであった。教育内容 (教科書制度)、校舎・教室の統制が一層進むとともに、教育勅語にもとづく教育目的を徹底するための有効な手段として、ヘルバルト主義にもとづく五段階教授法が、義務教育の中に広く導入された<sup>5</sup>。

その後、1900年8月の第三次小学校令により戦前日本の義務教育制度のの基本が整備さ

れた。第二次小学校令では、関連法令を独立した省令で定めていたが、第三次小学校令では、小学校令施行規則という一つの単独省令にまとめた。これにより、教員の資格、教科課程、教室や児童の定員、さらには、机・椅子など、学校教育の細部にわたり、詳細に規定した。1903(明治36)年に教科書は国定制となり、教育内容の統制も厳格化された。こうして、全国民が同一期間・同一の教育内容をヘルバルト主義の五段階教授法の授業による教育が広く普及することになった。

## 2) 大正新教育の基本的性格と教育実践

1910年代後半から30年代初頭にかけて、大正新教育運動と称される教授法改革を中心とする教育改造運動が盛んになった。その象徴ともいべきものが、1921(大正10)年8月1日から8日に雑誌『教育学術界』の発行元である日本学術協会が実施した「八大教育主張」と名付けられた講演会であった。この講演会の講演者と題目は、樋口長市(自学主義教育の根底)、河野清丸(自動学習の教育)手塚岸衛(自由教育の真髓)、千葉命吉(衝動皆満足と創造教育)、稲毛詛風(真実の創造教育)、及川平吉(動的教育の要点)、小原国芳(全人教育論)、片上伸(文芸教育論)である。この記録は、後に『八大教育主張』として刊行され、重版を重ね、教育現場における実践の理論的背景にもなった。

これらの主張は、学習者の自発性、創造性、自由、自治、自学を重視するものであり、児童中心主義を標榜していた。これは、第三次小学校令にもとづく、戦前義務教育制度の整備の過程で、全国的に普及したヘルバルト主義による教師中心の教授法への批判とその改造を目指したものであった。この運動は、教師の個人による工夫のレベルから学校全体の教育改造へと進行した。都市部の私立学校(成城小学校、明星学園、児童の村小学校等)、師範学校附属小学校(明石女子師範学校附属小学校、奈良女子高等師範学校附属小学校、千葉師範学校附属小学校、長野師範学校附属小学校等)は、よく指摘される場所であるが、その他公立小学校としても桜井小学校(奈良県)、三国小学校(福井県)、富士小学校(東京市)、滝野川小学校(東京府)なども上げることができる。従来指摘されているような、都市中間層の教育要求に合致した私立学校と教授法の開発を目指した師範学校附属小学校が大正新教育運動の中心とは言い切れない幅の広がりをも認めることができる。

こうしたことが可能になった一つの要因としては、教師中心の一方的な「詰め込み」教育を克服できる条件がそろったことがあった。特に、子ども一人ひとりが自己のペースでの学習が可能になったことが大きかった。既に佐藤秀夫が明らかにしているように、文部省は、教科書国定化の方針を固めた1900(明治33)年頃から、数年間の継承使用に耐え得るような品質で、しかも廉価な教科書に使用する洋紙の開発を王子製紙の技術者に依頼し、それが1902(明治35)年に実現した。この結果、教科書の頒価は文部省の思惑通り低下した。尋常小学校1年生における修身科教科書の廃止、同前期の『書キ方手本』の廃止などにより、従来の教科書費用に比べ、65%の減額が達成された。これにより、多数の子どもが自分専用の教科書を持つことができるようになった<sup>6</sup>。さらに、文部省の指導もあり、府県や市町

村のレベルで貧困児童への教科書貸与が実施され、1920年代になると、ほとんどの子どもが教科書を自分専用で使うことが可能になった。学習内容を記録する学習ノートも、廉価な国産洋紙生産増加により普及し、1910年代には、学校における学習の必須の「モノ」のようになって行った。さらに、第一次世界大戦後に輸出先を失った国産鉛筆（粗悪だが廉価）が学校に普及し、1920年代には多くの子どもたちが所有することが可能になった。子ども一人ひとりに対応した学習が可能になり、一方的な「詰め込み」教育の改善が可能になった。こうした事実は、教授法改革には、それを可能にする前提条件の整備が必要なことを物語っている。

### 3) 多様な教育実践の試み——私立小学校と師範学校附属小学校

大正新教育運動では多彩な教育実践が試みられた<sup>7</sup>。私立学校における新教育実践の指導的役割を演じたのが、1917年に沢柳政太郎が創設した成城小学校である。成城小学校は、実験学校として、様々な実践に取り組んだ。1923年度の成城小学校のカリキュラムを見ると、特別研究（総合学習）、英語、聴方など一般の公立小学校には無い「学科」が配置された。また、修身は、1年からではなく4年から、理科は1年から課すこと、また「学科」名称も、唱歌を音楽、図画を美術にするなど、先導的な取り組みを行った<sup>8</sup>。成城小学校から分離・独立した新教育実践校として、玉川学園、明星学園、和光学園などあり、それぞれ大正新教育のなかで重要な役割を演じた。

師範学校附属小学校も、教授法を中心に特色ある教育実践を試みた。奈良女子高等師範学校附属小学校では、木下竹次を中心にして、1920年から合科学習が実施された。低学年を対象にした「大合科学習」は、子どもたちの生活環境のなかから題材を決定して学習を進め、中学年対象の「中合科学習」は、文科・理科・技術の範囲で合科し、高学年に至っては、「小合科学習」各科を教授するものであった。そのほか、長野県長野師範学校における淀川茂重を中心に実施された研究学級の実践、兵庫県明石女子師範学校附属小学校の及川平治を中心にした分団教授などの実践がある。

このような新教育の実践には、教師の質や教科書以外の教材の充実、そして、何より少人数教育が必須条件であった。こうした条件整備の必要性は、木下竹次『学習原論』（目黒書店、1923年）でも論及されている。木下は、同書の「第四章 環境の整理」で、図書室、学習園、器材、標本、さらには、教師の絶え間のない研究の重要性を指摘した<sup>9</sup>。同様に成城小学校も少人数教育で図書館の充実など新教育を実践するうえでの条件整備の努力を行った。こうした事実は、児童中心主義という高い理想を掲げた、教育史的にも評価されるような教育実践には、その実践を支えるための教育条件を整える絶え間ない努力があったことは、今一度認識する必要があるだろう。大正新教育は、教授法を中心にして、現在の教育実践にも直接的に影響する蓄積をもたらした。その一方で、教育目的である教育勅語への批判や国定教科書の内容そのものへの批判という側面は、極めて脆弱であった。

## 2. 近代教育の帰結としての戦時下の教科課程・教授法改革

### 1) 国民学校の創設とその教育目的

国民学校制度は、日本の戦時下における教育「改革」の方向性を審議・提言した1937年12月に設置の教育審議会による「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件」の答申にもとづいて、1941（昭和16）年3月1日に発布された国民学校令と、同3月14日公布の「国民学校令施行規則」にもとづき、同年4月1日より施行された。国民学校は、それまでの義務教育制度を大きく変更した。国民学校の目的は、「国民学校令」第一条で、「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的鍊成ヲ為ス」と規定された。より具体的には、「国民学校令施行規則」第一条第一項により、「教育ニ関スル勅語ノ旨趣ヲ奉体シテ教育ノ全般ニ亘リ皇国ノ道ヲ修練セシメ特ニ国体ニ対スル信念ヲ深カラシムベシ」されていた。国民学校の目的は、国民学校教育の全体で、教育勅語の旨趣徹底を貫徹して、「国体ノ精華」の理解を深めることにあった。国民学校の教育は、すべての教科目、および学校行事などを含めた学校生活全体を通じて、その教育目的を達成させようとしたところに、それまでの学校教育にない、大きな特色があった。

こうした目的を具体化するたの教科再編は、大規模であった。「各教科並ニ科目ハ其ノ特色ヲ發揮セシムルト共ニ相互ノ関係ヲ緊密ニナラシメ之ヲ国民鍊成ノ一途ニ帰セシムル」（同前、第一条第五項）ことを強調しているが、それは、「皇国民の修練よりそれぞれの中心的観点により各科目が分節せらる。随つて各科目の教授は其の属する教科の教育目標に統合され、そして一切は皇国の道の修練に統合せしめられ」<sup>10</sup>のものであることを意味した。こうした意図により、国民学校では、教科を国民科・理数科・体錬科・芸能科・実業科の5教科に再編した。その教科を国民科は、修身・国語・国史・地理の4科目、理数科は、算数・理科の2科目、体錬科は、体操・武道の2科目、芸能科は、音楽・習字・図画・工作・裁縫（女子）・家事（高等科女子）の6科目、そして、高等科の実業科は、農業・工業・商業・水産の4科目の構成とした。

教科目の再編成は、教科間の関係を緊密にし、その結果として国民学校の教育目的である、教育勅語の旨趣に則り「皇国ノ道」を修練し、「国体ノ精華」の理解を深めるためのものであった。こうした事情を、国民学校制度の解説書のひとつは、「国民学校に於ける教科内容は皇国の道のみであつて本来一つである。それは本来一なるが故に統合する必要はない。そして全体として皇国民の育成に資するものであるが、尚各方面の特色によつて夫々具現されたのが即ち教科である」<sup>11</sup>と説明している。さらに、「儀式、学校行事等ヲ重ンジ之ヲ教科ト併セ一体トシテ教育ノ実ヲ挙グルニカムベシ」（同前、第一条第六項）と、それまで以上に、学校儀式や学校行事の教育的意義を意識し、国民学校の教育目的達成のための「装置」にしたのである。

## 2) 国民学校期の教授法改革

国民学校における教育内容の大きな変革は、教授法の転換へと直結した。その点について、当時刊行された、いくつかの解説書や実践報告などによって検討したい。国民学校の教育で、特に重視したのが、従来の義務教育を主知的な教授であったと批判し、心身を一体にした教育への転換であった。「心身ヲ一体トシテ教授・訓練・養護ノ分離ヲ避クベシ」(同前、第一条第四項)と規定したのは、その現れである。このような方針については、「全一性」という語で表現している<sup>12</sup>。その「全一性」とは、「心身と一体とした強い創造的実践的能力を有する真の人物の養成を言ふ目的的特性」<sup>13</sup>としている。「養護、教授、訓練は三様に分かれるといへども、常に一つの目的の下に統合されて作用しなければならない」<sup>14</sup>と言及した。

ここで重視したのは、「身体的な『行』を通して精神を練ることは『学習は同時に行であり』或は少くとも『行』のための学習であるといふ考へ方」<sup>15</sup>であった。こうした教授法への転換を図ったのは、従来の教育が、主知主義的であり、かつ個人主義的であるとの批判によるものであった。この「身体的な『行』を通して精神を練る」とは、「教育ヲ国民ノ生活ニ即シテ具体的實際的ナラシムベシ」(同前、第一条第八項)との条文にも深く関係しており、知識の「詰め込み」を否定した。具体的な教科のレベルで検討すると、国民科修身については、「具体的事実ニ即シテ国民道徳ノ大要ヲ会得ヘシ」(同前、三条)と論及し、国民科地理に関しては、「郷土ノ観察ヨリ始メ我が国土及ビ東亜ヲ中心トスル地理ノ大要ヲ授ケ」、あるいは、「簡易ナル見取図、模型ノ作製等適當ナル地理的作業ヲ課スベシ」(同前、第六条)として、一方的な教授を否定し、授業に作業的要素を取り入れようとした。これは、理数科理科では、さらに顕著になる。初等科の理数科理科に関して、「児童ノ環境ニ於ケル自然ノ観察ヨリ始メ」と観察を重視し、そのうえで、「継続的ノ観察実験ニ依リテ持久的ニ研究スルノ態度ヲ養フベシ」(同前、第九条)と、観察・実験をことのほか重視した。

教授法改革として、次に注目すべきは、「総合」である。国民学校の教育内容改革は、教科間の関係を緊密にすることにあつた。これは教授法の改革にも直結した。その典型が総合教授の導入であった。総合教授については、「各教材を教科科目に分類編成することなく、即ち教科科目の編成を一旦解き放して、児童の生活を中心として、教材を排列して行ふ教育である。……児童の生活を指導し育成してゆくには、便益が多いのである」<sup>16</sup>と、その有効性を認めたが、その実施は、第一学年に限定し、しかも地方長官の認可を得たうえで認められるというもので、実際に多くの国民学校で普及したとはいえない実態があつた。

このように、合科教授・総合教授などの実践を重視したものの、実際は普及したとはいえなかったが、その理念は非常に重視した。こうした方針は、文部省による国民学校制度の講習会における説明で端的に示されている。例えば、「科目をバラバラのものとして与へずに総合的にやつて行かないと知識も人格化されない。従つて凡そ国民学校の教育を総合的に教授することは一般的に望ましく、正しいことである。が、一般に或る学年丈けを総合教授でやるといふのは何か不徹底である。実は教科なり教材の種類又は性質により、随

時随所で総合することを工夫すべきである」<sup>17</sup>などの指摘が、これを物語っている。

### 3) 国民学校期の学校儀式・行事

国民学校教育のなかで、特筆すべき特色の一つに「教科外施設」、すなわち、儀式や学校行事の重視があった。この点については、「儀式、学校行事等ヲ重ンジ之ヲ教科ト併セ一体トシテ教育ノ実ヲ挙グルニカムベシ」(同前、第一条第六項)と論及している。そのうえで、「各教科及科目ノ毎週授業時間数外ニ凡ソ三時ヲ限り行事、団体訓練等ニ充ツルコトヲ得」(同前、第三十一条)と、その具体的配当時間も提示した。行事、団体訓練の具体例としては、1941年3月27日の「国民学校令同施行規則実施ニ関スル件」(文部次官通牒発普115号)で、「行事、団体訓練ハ朝礼、神社参拝、合同体操、音楽練習、体育運動、衛生訓練等ニシテ毎週継続的ニ実施スル性質ノモノタルコト」と例示した。2017年改訂の学習指導要領における特別活動と比較しても、それよりも遥かに多くの時間数を、儀式、学校行事等に充当することができた。

儀式・学校行事等の教育的な意義については、当時の解説書が、「[儀式・学校行事等を—筆者注]出来得る限り教育的に整理し、之を組織化し教科と併せ一体として修練せしめる。すなわち教科と行事との一体化・融合化を図り、学校全体を国民錬成の場として遺憾なきを期せなければならむ」<sup>18</sup>と説明し、具体的に、「行事教育の体系化・組織化は国民学校に与へられた一つの大きな課題であると考へられる。行事については、／・毎日行事(当校から下校までの主要行事)／・週行事(一週間中の曜日による主要行事)／・月行事(各月中の主要行事)／・年行事(一年中の主要行事)／等考へられるが各地域によつて異なるのであるから、自校に最適の行事系統案をたてて実施すべきである」<sup>19</sup>と論及した。国民学校では、「教科と行事のとの一体化・融合化を図り、学校全体を錬成の場」であることが強調されたが、その典型例が国民科修身における儀式・学校行事との一体化である。この点について、文部省督学官倉林源四郎は、「祝祭日、記念日等の国家的行事とか、入学式、卒業式その他の学校行事、及び雛祭節句等の民族的行事などは児童をして国民生活を体験せしめる一つで、国民的情操陶冶の無二の機会である」<sup>20</sup>と指摘した。

こうした方針は、国民科修身における教育勅語教育に顕著に現れた。国民科修身の教授内容については、第五期国定修身教科書の編纂趣意書は作成されず、教師用書の「総説」がこれに代わるものとして位置づけられた。そこでは、「国民はこの聖訓〔教育勅語—筆者注〕に対し奉つて、ただ単に観念的に奉体するといふのではなく、お諭しにしたがつて躬行し、實際行為に表して行くといふことが大切である」<sup>21</sup>と言及し、かつ具体的な指導について、「実践的奉体をなさしむるといふところまで徹底さすべきである。すなわち、実践指導に重点を置くことによつて、徳性を涵養し、皇国の道義的使命を自覚せしめるものでなければならぬ」<sup>22</sup>と、教育勅語の旨趣に基づく修身教育を強調した。「儀式、行事、施設と緊密なる連繫を保ち本科〔国民科修身のこと—筆者注〕の徹底を期すること」<sup>23</sup>との方針が採用され、「日常の行為について反省せしめ登校下校の奉安所に向つて最敬礼をなすこと、宮城

遥拝のこと、大東亜戦争下いかにして自己の本務をつくすべきか、などについて、具体的な指導を徹底せしむる」<sup>24</sup>との実践が行われた。国民学校における国民科修身は、祭祀や礼法が重視され、それにもとづく様々な儀式や行事、すなわち、登下校時の奉安殿への最敬礼、教育勅語の「奉唱」、神棚への拝礼、宮城遥拝、国旗掲揚、神社への集団参拝など、が学校や学年、学級を単位にして実施された。このように、国民科修身を典型に、国民学校では祭祀や礼法を強調し、それにもとづく様々な儀式や行事が、教科の教授の一体化・融合化のうえに実施されたのである。

### 3. 戦後新教育運動下の教授・学習改革の理想と現実

#### 1) 「学習指導要領一般編（試案）」と戦後新教育

1945年8月15日、日本はポツダム宣言を受諾し、連合国に対して無条件降伏した。それ以降、連合国軍総司令部（以降、GHQ/SCAPと表記する）の管理下で、戦後改革を実施し、日本の民主化を推進した。その成果が1948年11月3日発布の日本国憲法（1947年5月3日施行）であり、教育においては、1947年3月31日制定・同日施行の旧教育基本法であった。旧教育基本法は、日本国憲法の旨趣に則り、国民主権の教育理念と制度の基本を規定し法律であり、「教育憲法」と表現されるものであった<sup>25</sup>。旧教育基本法制定以降、ここに示された理念にもとづく教育実践の構築が企図されることになった。

その象徴となったのが、文部省『学習指導要領一般編（試案）』（1947年3月）の発行である<sup>26</sup>。同書は、戦前の「皇国民錬成」を目的とした教育を、「その内容を中央できめると、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行こうとした。……しかも、そのようなやり方は、教育の現場で指導にあたる教師の立場を、機械的なものにしてしまつて、自分の創意や工夫の力を失わせ、ために教育に生き生きした動きを少なくするようなことになり、時には教師の考えを、あてがわれたことを型どおりにおしておけばよい、といった気持ちにおとしいれ、ほんとうに生きた指導をしようとする心持をうしなわせるようなこともあつた」と批判した。さらに、同書は、「その地域の社会の特性や、学校の施設の実情や、さらに児童の特性に応じて、それぞれの現場でそれらの事情にぴつたりした内容を考え、その方法を工夫してこそよく行くのであつて、ただあてがわれた型のとおりやるのでは、かえつて目的を達するに遠くなるのである」と、教育内容や教育方法の選択は、子どもの実態を熟知した教師にあるべきである、と論じた。戦後教育改革期の教育実践の大きな特色は、ここにあったと指摘できる。戦後新教育による児童中心の教育の根底にはこのような考え方があったことを、見逃してはならない。

こうした前提のうえで、児童中心の教授法が展開されたが、その理論的な支柱となったのが、経験カリキュラムの理念であった。社会科の導入がその典型とされるが、その実践は、「郵便ごっこであり、葉書・切手・便箋を買う場面では計算の学習が行われ、集配の作業を模すことによつて、現代社会に不可欠な郵便事業の仕組みを理解させようという授業」<sup>27</sup>な



どが行われた。この授業は、社会科導入を目前にした段階での実験授業であったが、その授業担当者である女性教員は、戦前から合科教授の実践の経験者であったことに注目しなければならない。戦後新教育の実践は、戦前の経験を多分に受け継いだ側面のあることもまた事実であった。このことについては、「合科教育の方法は大正期に新教育運動のなかで始められ、一九四一年の国民学校で、とくに低学年においては教育課程の形式上公認され、戦後の改革においても、継承すべきものとして追究されていたのである」<sup>28</sup>との指摘が興味深い。戦後新教育の実践は、戦前の教育の全面否定ではなかった。戦後新教育を広く普及した一つの要因には、それを導入する「基盤が戦前からあり、しかも戦後にこれを強化させる努力」<sup>29</sup>があってこそその結果であった。

## 2) 戦後新教育の多彩な教育実践

教師自身による教育内容・教育方法選択の保障と地域の実態を重視する教育という戦後新教育の実践は、カリキュラム改造運動、地域教育計画などにより具体化した。このような教育実践は、相互に関連していたが、その内容は一義的ではなく、いくつかの系譜に分類できる<sup>30</sup>が、戦後新しい教科として誕生した社会科の実践として行われた。

第一は、連合国総司令部民間情報教育局（CIE）の指導を受けながら「学習指導要領」の作成に関与しながら、カリキュラム運動に参画した東京都港区桜田小学校の「桜田小プラン」である。この実践の特色は、CIEから提示されたヴァージニアプランやカリフォルニアプランを参考にして、社会科の授業実践・実験授業が行われた<sup>31</sup>。第二は、兵庫県師範学校女子部校附属小学校の実践、すなわち、「明石プラン」である。「明石プラン」は、同校が及川平治を中心とした大正新教育の実践の伝統の上にアメリカのコア・カリキュラムの実践を導入した。奈良女子高等師範学校附属小学校の「奈良プラン」も、大正新教育の流れをくむものである。木下竹次が中心であった合科教授による教育実践、あるいは、学習を基盤とした1920年代からの教育活動をもとに、戦後の新たな実践計画として提示された。第三は、広島県豊田郡本郷町本郷小学校の「本郷小学校プラン」である。教育計画を、地域社会改造のための教育計画として作成したものと位置づけることができる。後に少々詳しく検討する、埼玉県川口市で展開された「川口プラン」も、地域教育計画にもとづく教育実践であった。第四は、戦前の生活綴方運動からの系譜を引くもので、西多摩郡西多摩小学校の「西多摩小学校プラン」などがあつた。

敗戦直後に族生したこうした実践の多くは、ひとつの学校を単位にした実践例であった。そのなかで、埼玉県川口市で展開された、「川口プラン」<sup>32</sup>は、川口市内全24の小・中・高等学校が参加した全市にわたる教育計画であった。しかも、各学校の実践の前提には、「川口市社会科学学習課題表」を市内全校の参加で作成していたところにも特色がある。「川口プラン」を支える理論的指導者として海後宗臣（東京帝国大学）と梅根悟（川口市助役・東京文理科大学出身）がいた<sup>33</sup>。そのうえで、『学習指導要領一般編（試案）』が、子どもの興味や関心など個人のレベルに力点を置いていたのに対して、「川口プラン」は、理論的指導者であつ

た海後宗臣が教育の社会的課題を重視したこともあり、教育における社会的課題が重視された。地域調査にもとづいて選定された約6000におよぶ課題を整理して、上述の「川口市社会科学習課題表」にし、生産・消費・交通運輸・健康・保全・政治・教養娯楽・家庭の八つの選択基準が設けられ、ここから具体的題材を選び出し、そこから教育内容を選び出す仕組みになっていた<sup>34</sup>。

### 3) 教育条件の不備と戦後新教育

敗戦直後から推進された戦後新教育運動は、文部省『学習指導要領一般編（試案）』（1947年）にも見られるように、戦後新教育は、旧教育基本法にもとづく教育目的を実現するため、教育方法のみならず、教育内容にも教師が直接関与するという、戦前・戦中の教育には見られない教育実践が行われた。地域教育計画にみられるように、教師が地域との関係を重視し、その協力のもとに調査活動を行うことによって地域を知り、その調査を背景にして自らが教育計画を立てようとする動きは、子どもに寄り添う教師による子どものための教育が可能になる大きな可能性を持つものであった。

一方で、こうした教育を実践するためには、教育条件の整備が必要不可欠であることもまた事実である。子どもの実態を知り、地域社会の教育要求を的確に調査研究できる能力の高い教師、子どもに目配りができる少人数の学級規模、そして、教育実践を保障するための十分な教育設備なくしては、『学習指導要領一般編（試案）』が唱える教育も「画餅に帰す」ことになりかねない。戦後教育改革期の教育は、高い理想を掲げて開始したが、すぐに現実に直面した。全く新しい制度として成立した新制中学校は、苦難続きの中での出発であった。敗戦直後の財政の切迫は、教育条件の整備を不可能なものにした。戦後の新学制移行にともない、1947年度予算で文部省が要求した「増加教室建築費」の4,227,000,000円を大蔵省は全額カットした。この結果、1,590,000人分の教室が不足した。この不足は新制中学校の生徒に直接降りかかることになった。こうした状況について、石山湛山蔵相は、国会で「教育を決して軽視しているのではないが、飢餓線上にある国民を食わせるにきゅうきゅうたる現状では全く財政上の余裕がない」<sup>35</sup>と答弁をせざるを得なかった。

財政の裏打ちがない以上、教育実践は困難を極めた。これは新制中学校にとどまらず、小学校教育をも含めた学校教育全体にもいえることであった。「不正常授業」の実態として、二部教授を行っている学級は、小学校13,908、中学校3,268、講堂や体育館を教室と使用している学級、小学校2,888、中学校3,342、校舎の廊下、昇降口、物置を教室としている学級は、小学校3,888、中学校3,090などの記録が残っている<sup>36</sup>。

こうした施設・設備などの教育条件の不備は、当然のこととして、教育実践に大きな影響を及ぼした。新制中学校については、「校舎ばかりでなく、施設も、器具も、……何よりも教員そのものが不足していた。学校行事は寸断され、生徒は落ち着かず、戦災をうけた都市では生徒の父母に連絡をとるのも容易ではなかった」、「教師の絶対数が不足していて、教育当局だけでは全く見込みが立たず、それぞれの校長が、めいめい自分の学校の教員さ

がしにあたったのである。病気で就職出来ない青年を二人も三人もの校長が訪ねるといふ笑えない事実いたるところにみられた。就任した教師たちも、新しい免許制度による免許を得るために、認定講習を受講せねばならなかったし、昂進するインフレのもとで生活とも闘わなければならなかった」<sup>37</sup>との解説が説得力を持つ。これは、ひとり新制中学校だけの事例ではなく、当時のすべての学校に広くみられた。

劣悪な環境の下で、高い理想を掲げた戦後新教育の実践は、通常の教育実践さえままならず、開始直後から困難に直面した。なかでも子どもたちの学力低下としつけの混迷が指摘され、それが新教育批判の論拠となった。全国レベルの学力調査で戦前に比べて学力が低下していることが、どの調査でも指摘された。「子ども自発性をもっているから、おとなは必要があれば援助するという国際的な新教育の主張の一部を極端化したため、学力低下をまねいたのだ」<sup>38</sup>との批判が起こった。これに加えて、しつけの問題が指摘されるようになった。1951年6月の『毎日新聞』による調査では、6・3制の新学制を支持するとの回答が過半数を占めるものの、修身科の復活をどう思うのか、との設問には、67.3%が修身科を「独立して設けた方がよい」と回答した<sup>39</sup>。高い理想と現実との狭間で戦後新教育は揺れ続けた。

## おわりに

結局のところ、基礎学力の低下、道徳観（しつけ）の低下などの批判に抗することができず、戦後新教育は、終焉を迎えることになった。1958年の学習指導要領改訂は、戦後新教育終焉の象徴的できごとであった。この改訂により学習指導要領は、それまでの試案としての位置づけから、法的拘束力をともなう文部省の告示としての性格を持つようになった。その後、文部省による教育内容に関する統制は、教科書検定とともに強化され、教師の教育内容への関与は次第に弱められていった。また、新教育を否定したということで、教授法も系統主義という名のもとに、「詰込み教育」が広く実施された。

1958年以降の日本の教育は、戦後の画一的教育と批判の対象になり、1984年に設置された臨時教育審議会では、その変更が強く求められた。臨時教育審議会の答申を受けた直後に改訂された、1989年の学習指導要領は、小学校1・2年生の社会科・理科を廃止して新たに生活科を設置した。さらに、1998年改訂の学習指導要領は、授業時間・授業内容の削減とともに、総合的な学習の時間を小学校から高等学校にまで設置した。「ゆとり教育」と称されるが、基礎学力の低下・道徳の低下が指摘されるようになる。戦後教育改革批判は止むことなく、2006年には、第一次安倍内閣によって教育基本法の改正が強行された。この結果、日本の教育目的（教育理念）に大きな変更が加えられた。旧教育基本法が教育における個人を重視したのに対して、改正教育基本法は、愛国心の養成を前面に出すなど、国家や社会を重視する教育に力点を置いている。その結果として、2008年改訂の学習指導要領は、グローバル化に対応するということで英語教育を拡充するとともに道徳教育の強化を

図った。さらに、学力の基礎となる国語を重視するとともに、理科・社会科における実験や見学の成果をレポートにして発表することなどを求めた。今回の、2017年改訂の学習指導要領では、教育課程編成の基準の提示だけではなく、教育活動におけるカリキュラムマネジメントの重視、指導における「主体的・対話的で深い学び」を求めている。

今回の学習指導要領改訂では、「主体的・対話的で深い学び」、すなわちアクティブ・ラーニングの全面的導入が注目されているが、その内実は、大正新教育、国民学校の教科課程の統合・再編や総合教授、そして戦後新教育で議論されてきたものを、現代の教育課題に対応してアレンジしたものと見ることが可能である。その意味で、「主体的・対話的で深い学び」は、学力を子ども達に着実に身につけ、身体化する方法論としては、時代や教育目的の違いを問わず、有効であることは事実であろう。一般的に、国民学校時代の教育は、軍国主義が蔓延した時期の教育として全面的に否定されることが多い。しかし、これまで検討してきた通り、国民学校における教育内容や教育方法は、大正新教育運動の成果を積極的に取り入れた部分がある。戦後新教育は、教育理念・教育目的の部分では、戦前の教育を全面否定した。そして、旧教育基本法が示した戦後日本の教育目的を達成するための有効な方法論として、新教育を採用した。教育目的や教育内容に関する部分まで教師の関与を保障した、理想に近づこうとする教育を試みたが、敗戦直後の絶望的な財政状況などにより、教育実践の条件を整えることができないことが大きな要因の一つで挫折した。

今回の学習指導要領改訂で注目されている「主体的・対話的で深い学び」は、方法論としては有効な要素を多く含んでいるのであろう。しかし、それを一方的に「押し付ける」ことになれば、国民学校の時代の教育の再来になりかねない。教師による教育目的の理解と教育内容への関与を十分に保障したうえでの教育実践を今一度提起する必要を歴史は物語っている。

## 注

- 1 以下、明治期の教育関連法令や教授法・教育内容の変遷、授業の実態については、『日本近代教育百年史第三巻 学校教育1』、及び『日本近代教育百年史第四巻 学校教育2』(教育史振興会、1974年)の記述によっている。
- 2 教室内の机と椅子に関する記述は、「Ⅷ 机と椅子の歴史」佐藤秀夫『学校の文化史2 学校の文化』阿吽社、2005年、163～169頁、による。
- 3 これについては、『学事諮問会と文部省示諭 教育史資料1』(国立教育研究所、1979年)に詳しい。
- 4 森文政に関する先行研究は多数に及ぶが、ここでは、「Ⅶ 森有礼の教育政策再考」佐藤秀夫『教育の文化史1 学校の構造』阿吽社、2004年、219～80頁に従った。
- 5 教室の構造の変化についての記述は、「Ⅶ 校舎と教室の歴史」前掲『教育の文化史2 学校の文化』151～162頁による。
- 6 こうした史実の詳細は、佐藤秀夫『ノートや鉛筆が学校を変えた』平凡社、1988年、に詳しい。
- 7 大正新教育に関する基本文献としては、中野光『大正自由教育の研究』黎明書房、1968年、がある。
- 8 『成城学園六十年』成城学園、1977年、60頁。
- 9 木下竹次『学習原論』目黒書店、1923年、190～240頁。
- 10 文部省「国民学校教則説明要領〔改定草案〕」日本放送協会編『文部省 国民学校教則案説明要領

- 及解説』日本放送協会、1940年、105頁。
- 11 国民学校制度研究会編『原案準拠 国民学校案の实践的解説』文教書院、1940年、26頁。
  - 12 前掲『原案準拠 国民学校案の实践的解説』、22頁。
  - 13 同前、24頁。
  - 14 国民学校研究会代表者藤井寛『国民学校教科内容の解説』藤井書店、1940年、106頁。
  - 15 大阪府天王寺師範学校・同付属小学校編著『国民学校精説』東洋図書、1940年、140頁。
  - 16 船越源一郎『国民学校法規精義』東洋図書、1942年、90～91頁。
  - 17 教育国防新聞社国民学校研究部編『文部省国民学校講習プリント——文部省教則説明及師範学校教員講習筆記』明治図書、1940年、42頁。
  - 18 太田久四郎『国民学校教科組織の新形態』啓文社、1940年、37～38頁。
  - 19 同前、38～39頁。
  - 20 倉橋源四郎「国民学校教則案の総論」日本放送協会『国民学校教則案説明要領及解説』日本放送協会、1940年、16頁。
  - 21 『初等科修身 四 教師用』1943年、14頁。
  - 22 同前。
  - 23 郡山市金透国民学校『国民学校の経営』1941年、82頁。
  - 24 同前、193頁。
  - 25 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947年、50頁。
  - 26 この点については、『教育課程 総論 戦後日本の教育改革6』東京大学出版会、1971年、169～225頁、に詳しい。
  - 27 大田堯編著『戦後日本教育史』岩波書店、1978年、166頁。
  - 28 同前。
  - 29 同前、167頁。
  - 30 宮原誠一他編『資料 日本現代教育史1』三省堂、1974年、432頁。
  - 31 『日本の新学期』読売新聞社、1955年、などを参照のこと。
  - 32 「川口プラン」の概要は、前掲『教育課程 総論 戦後日本の教育改革6』、498～529頁、に詳しい。
  - 33 この点を含め、「川口市社会科学習課題表」の成立過程については、伏木久始「川口プランのカリキュラム開発システム」『信州大学教育学部紀要』第113号、2004年、を参照のこと。
  - 34 「川口プラン」については、海後宗臣「川口市の社会科」『海後宗臣著作集第六巻 社会科・道徳教育』東京書籍、1981年、349～58頁、を参照した。
  - 35 『六・三制の現状』1948年、38頁。
  - 36 前掲『戦後日本教育史』139頁の表による。
  - 37 同前、140頁。
  - 38 同前、232頁。
  - 39 『毎日新聞』1951年7月1日。