

研究論文

戦後教育課程の変遷：「経験主義」を中心に

大野 順子*

The Benefits of Experience: Empiricism and Education Reform
in Postwar Japan

Junko Ohno

【要 約】

本稿は、第二次世界大戦後、軍国主義から民主主義へ社会状況が変化する中で、アメリカより「経験主義」が教育課程に導入された状況を概観し、さらに、それが1958年の教育課程改訂において排除された教育課程改訂のプロセスについて、改めて整理しなおし、検討したものである。特に、「経験主義」が当時の教育課程から排除された理由には、その無計画性や系統的でないこと。内容が個人的であり、人間性重視で普遍的知識の学習を軽視していることなどが指摘され、「はいまわる経験主義」として批判された。しかしながら、実は、経験主義的な学びは知識軽視の学びではなく、むしろ知識を経験学習に加えていくことでより子どもたちの学びが深まること。そして、個人的な学びと言われがちではあるが、個人の経験を通して導き出される普遍的知識が存在すること。さらには、そもそも「経験」をとまなわない学びは真の学びとならないという指摘があることから、「経験と知識をつないだ学び」が本来教育課程には重要であり、「経験主義」こそ学力と人間性の両者をつなぐものとなることを指摘した。また、こうした学習理論は、近年の教育課程改訂においても「アクティブラーニング」の導入や「社会に開かれた教育課程」などのように注目されている点についても述べた。

* 摂南大学

1. はじめに

日本で初めて「教育課程」ということばが現れたのは明治時代に遡ると言われている。現在ではカリキュラム (curriculum) の邦訳として一般的に用いられるようになってきている。さらに、より詳しく説明すれば、「教育課程」とは学習指導要領により基づき編成されるものとして学校現場を中心に、広く認知されているものである。

この「教育課程」の内容は、その時代や社会状況等によってその中身は大きく異なってくる。なぜなら、わたしたちが生活する社会は時代によって大きく変化・変容しつづけているからである。また、それぞれの時代によって解決すべき様々な諸課題が生まれるため、常にわたしたちはそうした課題解決のために新しい知恵を出していくことがもとめられているからである。教育内容についても同様に、子どもたちが生きる時代それぞれにおいて、子どもたちに必要な、身につけるべき内容—知識やスキルなどは異なってくる。以下に示している表1は、戦後から今日までの学習指導要領の内容の特徴の一部を、時代別にその概略をまとめたものである。

表1：日本における学習指導要領の変遷

改訂/時代	特徴	内容
第一次 1945-1950	経験主義	軍国主義から民主主義へ。経験主義的な教育課程。教科以外の活動をコアにした活動実践。
第二次 1950-1960	系統性重視	教育課程政策の転換(系統主義)。学力論争。系統的学習と基礎学力。
第三次 1960-1970前半	教育の現代化	より高度で科学的な教育の展開。儀式による教育。学力テストと能力論争。
第四次 1970後半-1980	人間性重視	教育の現代化路線の見直し。全人としての児童生徒観。1977年指導要領改訂「ゆとり」。
第五次 1990-2000	新学力観の追究	児童生徒の関心意欲態度を重視し、思考力判断力表現力に裏付けられた自己教育力の獲得。
第六次 2000年前後	生きる力 確かな学力	生きる力の実現による「総合的な学習の時間」の設置。学力低下が社会問題化。
第六次以降 2000年以降	学力低下への対応	「ゆとり」から「知識偏重」へ。授業時間数の増加。教育基本法の改正。
近年の動向 2020年～	アクティブ・ラーニングの導入	道徳の教科化。アクティブ・ラーニングの導入。主権者教育。

(「新しい時代の教育課程(第4版)」を参照に筆者作成)

ここからも分かるように、教育課程は社会的文脈・状況に大きな影響を受けるため、時代の変化とともに、そのあり方、めざすべき目標(子ども像)、教育内容・方法等は変化する。換言すれば、教育課程はそれぞれの時代に必要とされる能力や資質を子どもたちに育成するため、常に再編成されるものであり、再編成されなければならないものなのである。これは教育課程が静的(固定的)なものではなく、その動的(可変的)な性質をもつということの意味している。こうした教育課程の歴史の変遷の中でも、特に、その重要な変化、転換期と位置づけられ

る改訂のひとつが戦後教育課程に導入された「経験主義」の時代ではなかろうか。戦後、日本社会はそれまでの軍国主義から民主主義へ移行し、国家のあり方が政治的、思想的、社会的に大きく変化した時代であった。教育においても国家主義的な内容から、その目標が児童生徒個人のあり方に注目されるようになり、民主的社会に必要な市民の育成という新たな目標を掲げるようになった。そこで、当時、新しく教育課程に紹介されたものが「経験主義」という概念であった。しかしながら、それはあまりにも個人に注目するあまり、これまで重視されてきた知識の獲得がおろそかになるという面もみられ、早々にして批判されるようにもなった。

そこで本稿では戦後直後の日本の教育課程の変遷をふりかえり、新しく注目された「経験主義」がなぜ見直されることになったのかについて、当時の議論をふまえてあらためて整理をする。そして、「経験主義」が批判された状況を概観し、どのように「経験主義」を展開すれば見直されずに教育課程内に位置づけられる可能性があったのかについて検討していきたい。折しも、現行の教育課程改革では「社会に開かれた教育課程」や「アクティブ・ラーニング」の導入など、「経験主義」的な学びが一知識や基礎学力を重視しつつも一再び注目を浴びるようになっている。これら新たな学びがめざすものが絵に描いた餅に終わらないためにも、戦後の「経験主義」導入時の教育課程の動向について再吟味することはこれからの教育課程の未来を考える上で意義のあることとなるだろう。

2. 戦後の教育課程：「経験主義」の導入

第二次世界大戦後、日本社会は戦前の軍国主義を改め、民主化のプロセスを歩むことになる。軍国主義下の社会では国家は国民に対して絶対的な服従と盲目的な自己犠牲を課し、個々人の知性はないがしろにされ、学校教育では教師も生徒も画一性をもとめられ、群集心理づくりがちであったと言われている（教育問題研究会編、pp.41-42）。しかしながら、戦後民主化の過程では、教育制度は個人の価値と尊厳を認めることが基礎となり、個々の能力と適正に従って教育を組織する必要があった。この目的を達成するためには、戦前の各一と標準化とをもつての教育課程では達成はできないと言われていた（前掲、p.43）。こうして、学校教育の領域においても民主化のプロセスが始まったのである。

当時の日本の学校教育は日本国憲法、及び教育基本法のもと、その内容を大きく変えることとなった。そして、その過程を主導した存在がアメリカ合衆国を中心とした連合軍総司令部（GHQ: General Head Quater）であった。GHQの政策は、基本的な目標を政治、経済、社会体制全般の「非軍事化」および「民主化」に重点を置き、教育に関しては「永久に民主的に生活を営むような国民を創造する」（吉田、p101）こととされた。こうしたGHQの方針に従い、教育は個人の発達や成長に注目し、アメリカ流の市民形成の教育をめざし、実践することがもとめられるようになった。特に、こうした背景にはGHQ民間情報局（GHQ/CIE: Civil Information and Education Section）がアメリカから招聘した教育使節団^(註1)の存在を看過できない。使節団は即座に帝国主義および国家主義的神道を学校から根絶すべしとし、高度に中央集権化された教育制度は強固な官僚政治にとまなう害悪を受ける恐れがあると危惧し、その代わりに地方

分権化をもとめ、自由な国民を作り上げることをもとめた。そして、その目的達成には、教育カリキュラムも単なる教科書や参考書からしか得られない知識ではなく、個々の児童生徒の肉体的・精神的活動も加える必要があるとし、子どもたちの「経験」的な学習を活用する必要があるとした（教育問題研究会編、pp.45-46）。こうした‘新教育’とも称される児童中心主義的な教育的取り組みが日本国憲法のもと実践がめざされるようになり、個々の「経験」の重視が教育課程に盛り込まれることとなった。いわゆる教育課程への「経験主義」の導入である。以下、表2は新教育体制となった昭和22年（1947年）当時における中学校教科表（時間数：必修科目のみ）である。

表2：

学 年		教 科		
		7	8	9
必修科目	国 語	175	175	175
	習 字	35	35	
	社 会	175	140	140
	国 史		35	70
	数 学	140	140	140
	理 科	140	140	140
	音 楽	70	70	70
	図画工作	70	70	70
	体 育	105	105	105
	職 業	140	140	140
	必修科目計	1050	1050	1050

〔産業教育七十年史〕文部省編1956、p526を参照に筆者作成）

ここで「経験」に関連して注目すべき点は、戦後、教育課程に新しい教科としてアメリカより直輸入された「社会科」の設置^(注2)である。当時の社会科は新教育の核、コア・カリキュラムとして教育課程内に位置づいていた。そして、そこでは問題解決的な学習が実践されていた。特に、社会科では積極的に児童生徒の「経験」が授業論・方法として受け入れられたということであった。そして、当時のこうした教育課程の変容の基礎となった思想がアメリカのデューイによる経験学習の考えである。

デューイは自身の著書『経験と教育』（市村訳、2004）のなかで、子どもたちの学習の中における「経験の連続性」の重要性を説いている。戦後の民主主義社会への移行期において、教育と社会の関係性を考えたときに、彼は人間の行動—経験することを教育の中で重視すべきと考えた。但し、単純に何でも経験させればよいというものではなく、その経験の「質」が問われるべきであるとし、質的経験を整えることが教育者にとって重要であると言及した。具体的には教師は、経験がその後の子どもたちの経験にどのような影響を与えるか、経験が未来により望ましい経験を子どもたちにもたらすことができるか、子ども自身の日常生活経験は社会的

価値があるものにまで発展可能か等について考える必要があるとした。デューイ自身、当時、学校教育については社会的価値を生み出すものが教育であるとし、それに伴って教師の指導的役割を転換する必要性を説いていた。そして、忠誠心や服従などを重要視した戦前の一般的な教育体制を批判し、それらがいわば無視していた教育における社会性や協力の精神、対人関係能力などの重要性を強調した（鈴木、pp.80-83）。つまり、デューイは当時の学校教育の内容と現実の社会生活の分離状態を鋭く指摘していたのである。そして、学校教育は社会改造に重要な役割を担っていると信じて疑わなかったデューイは次のような4つの学校と教師の役割を探り出した。以下、簡潔に記すこととする。

- (1) 社会改造の問題は民主的で協同的な知性と実験的探求によって作りだされる。
- (2) 教育—学校はその活動において、必然的に社会改造の問題に結び付く。
- (3) 学校—教師は社会改造につながる教育を主要な問題とすべきである。
- (4) 社会改造教育を行うには自由で協同的な討議によるべきで教え込むものではない。

(鈴木、p.111)

こうした上記デューイの方向性の中でも、特に(2)と(4)については、まさに学校教育における「経験」ともなう学習の設定が欠かせないものとなる。社会の問題に気づき、経験学習を通して反省的思考を繰り返すことでよりよい民主的社会を構築することが戦後の教育には期待されていたのである。海老原(1979)は当時の経験主義教育の広がりを「戦争中の皇国イデオロギーの錬成による教え込み(indoctrination)に対する反省があり、民主教育とは児童の自発性を大切にすることだ」という経験主義教育思想は容易に教師に受け入れられることになり、まず教科での生活学習=経験単元学習として広がっていった」(p.1442)とみていた。つまり、戦後、教育課程の中で「経験主義」の導入は、これまでのようなトップダウン的な教育のあり方からボトムアップ的な教育のあり方へ、その教育内容を大きく変化させたといっても過言ではないのである(中谷他、p.25)。しかしながら、実際にはこうした経験学習の実践は教科学習では実施困難であるとする意見がささやかればじめ、文部省(当時)は1952年、経験学習を改め、系統的学習論を再度打ち出すことになったのである。

3. 経験主義批判

「経験主義」が導入からわずか数年のうちに見直され、以前のような知識のみの獲得をめざした系統性を重視した教育課程が再び脚光を浴びるようになってしまったのはなぜであろうか。戦後、民主的社会の建設のために導入が決まった「経験主義」ではあったが、1958年の教育課程改訂において、「経験主義」が批判の矢面に立たされ、それが重要視する児童中心主義よりも教科中心主義的教育観である系統主義に学校教育のめざすべき方向性が事実上もどされることとなった。その理由には次のような指摘がなされている。

その第一の理由は、「経験主義」を提唱し、経験するということを重視したデューイの方法論

に対する批判である。デューイは既に述べたように教育において理論的な学びよりも経験を通じた実践的な学びのスタイルを重要視した、いわゆる「理論軽視」的な考えをもっていた。しかしながら、そういった彼の主張において、経験主義の本質をなす実践主義の立場が十分に確立されておらず、「実践」に対する彼自身の考え方に問題があったと推察されていた（平光、pp134-135）。つまり、「実践」の具体的な部分が不明瞭で、学校現場や教員に対して十分に説明しきれていなかったのである。さらに「経験主義」とつねに対置させられている科学的認識についても、本来は互いに補完しあう関係性にありながらも、そのような解釈は当時あまりなされていなかった。このような状況が、結果として、「経験主義」が具体性を欠いた抽象的な学びでしかないという批判を生み、本来「経験（経験主義）」が生かされるであろう場は生活指導のような場面であるにもかかわらず、簡便に教科指導に持ち込んでしまったがゆえ、教科指導全般に混乱をもたらしてしまうことになったのである。そして、経験を通じた学びに用いられる問題解決学習を子どもたちの主体的態度を形成するという点で評価しつつ、極端に科学的な学びや知識を以前のように評価しないようになってしまったのである（前掲、pp.142-143）。こうした学びの確実性が保障されない「経験主義」のもつ甘さや、安易さを指摘しながらも、それを実践していく上での「結果」に起こるずれが子どもたちに新たな探究を生み、次の学びへつながると経験的学習は期待されていたが、認識を媒介しない学びはあり得ないとする立場—「経験主義」に懐疑的な立場からすれば、「経験主義」は批判に値するものになってしまった。また、「教育は経験の再構成」と言及するデューイの考えに対して、経験学習における教師の立場や役割に対する批判もあった（前掲、p.156）。一般的な教育では教師が学習を主導し、その方向性を決定することが多いが、経験主義的学習では子どもたち自身にそれらを任せがちになり、教師の介入はどこにあるのかわかりづらいことが指摘された。学びの方向性を決定づけるのは子ども自身なのか、あるいは教師自身なのか。こうしたあいまいな点についても「経験主義」が批判される一部となっていたのである。

さらに、こうした批判の根底にあるのが、当時の教育関係者を含めた学校教育現場、教員たちの「経験主義」に対する全体的な印象、イメージにあったように考える。「経験主義」を推し進めた側の人間も、そうでない側の人間も、アメリカから新しく導入された「経験主義」に対して、非常に牧歌的であるとし、かつての教育にあったような歴史的現実を教育に加味する重要性を主張し、アメリカ流の経験主義的学習を無批判に受け入れることに対して危機感を持つようになった（菱山、p69）。また、児童生徒中心主義的な「経験主義」は、自由で個人的な学びが中心であるため、経験主義的学習は今でいうシステマティックなものではなく、楽観的であると批判されていた（金築、p.39）。例えば、経験学習と対比される系統的学習では、教育目標や目的が具体的に設定されていることが多く、子どもたちはその目的に向かって学びを進めていくことになる。そして、最終的にその目的に到達できなかったかを試験というかたちで確認することが可能である。しかしながら、経験学習では系統的学習にあるような決められたゴール（目的）というものが存在しないことが多く、目的があいまいであるがゆえ、学びの方向性が見えず、楽観的と痛烈な批判を受けることとなった。そしてこの状況は教員にとっても子どもたちにとってもよくないと解釈された。

こうした「経験主義」は理論をもたない、客観的知識を無視する、計画性がなく無方向であるといった数々の批判（上田、p.12）が当時あったことで、経験的学習は子ども中心で、子どもたちの主体的な学びをうながすという戦前の日本の教育に無かった新鮮な側面を持ちながらも、波多野（1964）が言及していたように、そこから知識一般にあるような普遍性に至ることは難しいとされていた。成る程、経験学習は個人的な学習に偏りがちであり、そこで子どもたちが気づいたこと、学んだことは個人的なことではかなく、一般化されず、個人の経験としてのみ回収されがちになるかもしれないだろう。しかしながら、個人的なことが全く普遍性を持たないと決めつけることはいささか早計ではないかとも考える。この点については後段で議論してみたい。

戦後、教育課程の変遷ではこうした相反する教育観—「経験か、系統性重視か」—がせめぎ合っていた（宮本、p.16）^(注3)。そうしたなかで経験主義が積極的に教科学習に導入され、社会科が新設され、民主的社会の建設に資する教育課程を確立することに国をあげて取り組んでいたのである。そして、「経験主義」は子どもたちに経験をはいまわらせておくことで自然と何かを学んでいくものであるというとらえ方がなされ、「はいまわる経験主義」として批判され、過小評価されるようになったのである。そして、ついに、経験的学習を教育課程のコア（核）に置くことで、読み、書き、計算の能力形成を学びの周辺に位置づけ、それらの教育的指導を軽視してしまったことで基礎学力の拡散化をもたらしたとされた（金馬、p76）。その後、実際に子どもたちの基礎学力の低下が社会問題化することとなり、客観的知識の否定や従来の教科学習のあり方を否定、科学的教育の否定をしてきたと見られてきた「経験主義」は教育課程の中で、その存在感を弱めていくこととなったのである。

4. 批判を覆す：はいまわらない「経験主義」にするために

菱山（1997）は、経験主義的な学習が科学や学問を軽視し、子どもたちに系統的に知識を習得することを困難にしていることが多くの教育実践者から指摘されていること。さらに教科教育において必要な知識をさまざまな境遇の子どもたちに効率的に、徹底して教えることが重要な教育の基準であるにもかかわらず、経験主義的学習はそれすら保障できないという弱点が経験主義を廃止し、系統性重視の教育課程へ移行した原因であると言及している。すなわち、子ども自身の学びを過度に尊重するあまり知識や系統性を軽視したのではないかという点に批判が向けられていたのである。特に、そのあいまいな問題観や教師による指導性の軽視、現状適応的な社会観に基づく教育方法である経験主義に対して、上記に述べたような点も含めて萌芽的に指摘した（p.75）。また、当時の「経験主義」の周辺ではその教育法について「経験重視か、知識重視か」という二項対立的にとらえられている状況があり、主体性を重視したデューイの提唱する「経験主義」では、普遍的な知識ではなく子どもたちの主観的な考えしかうまれなとも言われていた（鈴木順子、p.172）。しかしながら、こうした当時の考えや発想は「経験主義」に対する単純なレッテル貼りに過ぎないのではないだろうか。なぜなら、戦後、教育課程改革の真ただ中において、「経験か、知識か」という異なる学力観が同時進行していたと

いう事実は、当時の学力観そのものが非常にあいまいな状態であったと推測する。そういった状況下においてはどちらの主張が正しいのかと互いの主張を批判し合うのではなく、双方の意見を熟議する必要があったのではないだろうか。特に、前述したように「経験主義」が教育課程から排除された原因の一つに経験的学習は基礎学力の低下を招くのではないかという論法があった。学力（基礎学力）とは学校での学びで習得可能であることは周知の事実であろう。対して、経験で得られるものは学力ではなく「実力」であると認識されている。これを踏まえて、菱山（1997）は学校での学びで得られる学力が経験を通して得られるとされる実力（学力）を支えていると言及した（p.73）。つまり、両者がそろって、子どもたちに真の実力（学力）が育成できるというのである。このようにして考えてみると、「経験主義」は計画性がないであるとか、理論を持たないであるとか、客観的知識を無視していると言われていたが、それは決して子どもたちの学びにとって無益なものではなく、知識を軽視しているわけでもなかったはずである。こうした解釈に基づけば、「経験主義」は当時の子どもたちにとって教育課程から排除すべきものというよりも、学力とともに必要不可欠な学習方法となり得たのではなかっただろうか。それでは、どのように「経験主義」を位置づければ教育課程から排除されるに至らなかったのか。その可能性について次に検討してみたい。

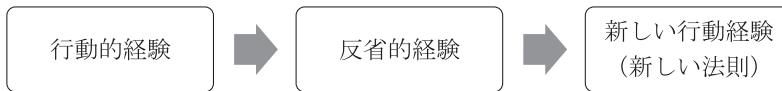
さて、教育における「経験主義」の長所は何であろうか。上田（1964）は経験主義的な学びは子どもの自発性を高め、経験を通じた学びの内容は子どもたち自身に理解されやすいと述べている（p.12）。確かに、経験主義的な学びの一形態である問題解決学習においては、子どもたちが自発的に学びに関与することで成り立つものである。そこで子どもたち自身が経験を通して得たものは他者から与えられた知識より理解は深まるだろう。また、波多野（1964）は教育には自己教育的な側面があり、その実践には主体的活動に重点を置く必要があるとしている（p.32）。この点は経験主義的学習の実施には必須条件である。さらに、問題解決学習時の思考プロセスは創造的であるべきとされているが、梅根（1964）はその際に重要視されるのが「着想」であると付言している。この「着想」は教師などの教育者が主に子どもたちにたえず示す必要があり、その着想をもって問題を検証し（問題解決）ていくこととなり、この一連の流れが科学的創造にあたるとしている（pp.53-54）。そして、ここで具体的に教師がなすべきことは、実際的な問題解決をうながすような生活場面、行動場面を作ることが重要であると述べている（前掲、p.55）。このように、子どもたち自身の生活場面や行動場面に焦点をあて、学びを創っていくことが経験主義的な学習には重要なポイントなのである。換言すれば、子どもたちの普段の生活内容から何を学ぶか、特定の学習テーマを選ぶことになるわけであるが、その選択時に重要なポイントは、子どもたちに科学的知識や科学的能力を確実に育成するために、科学的原理や科学的体系へ行きつく過程を体験させることを念頭に置き、学びを計画する必要があるということなのである（美宅、p.16）。

また、「経験主義」に対する批判として、その学びは普遍的なものではなく個人的になりがちであり、経験から得られる知識は断片的であるといった指摘があった。それゆえ、経験学習で得た学びは価値が低いものとされていた。そういったイメージを払しょくするためには経験を通じた学びが単なる個別主体的なものに矮小化してしまうことのないよう、普遍性を追究する

こと（上田、p.13）が肝要となろう。経験主義こそ、その実践には先に触れたように実践と知識のバランスが必要となる。経験学習のひとつである問題解決学習などは、そこで子どもたちが事実を学ぶことになるが、その過程において系統的に準備された教材を問題解決学習の展開の流れに沿いながら子どもたちに提供し、学習を進めることができれば、個人的な経験であったとしても、そうした事実の積み重ねが最終的に一般性や客観性をもった法則になるのではないだろうか^(注4)。また、個別主体的な問題解決に一般性を用いることで、子どもたち自身に一般性—普遍的知識が身につくことも可能となろう（鈴木秀一、p.74）。

さらに経験主義的な学びを意味あるものにするために、経験を重ねることである法則性を導き出すためには経験を記述し、それを構成概念へと磨き上げる必要がある（波多野、p.35）。例えば、美宅（1954）は、自然科学における自然現象把握の過程は、その自然現象の観察記述から始まり、それらを辿って法則にまで到達し、そこから返って個々の現象を説明する（p.16）と述べている。つまり、個人的な経験から学び得た内容であっても、その内容をつぶさに記述することで、ある一定の法則性を描くことが可能であるのだ。この経験の記述化では、思考と行動を切り離さず、経験した体験—主体的活動や問題解決を見直していくような「反省的思考」を繰り返していくことで、より経験主義的学習を普遍性のあるものに近づけることが可能となる。以上を図式化したものが次の図1である。

図1：



「はいまわらない経験主義」にするために、第一に、経験した内容を反省的に省察することが重要である。戦後の教育課程改革で「経験主義」が導入された時点では、こうした経験学習時の省察—ふりかえりが十分に行われていなかったのではないだろうか。宮本（2018）はその論稿の中で当時の経験主義の導入により設置された初期「社会科」の特質と課題に触れてはいるが、そこからは十分な学びのふりかえりが実践されていたのかについては定かではない（pp.20-22）。特に「経験主義」はその過程（学びのプロセス）を重視しているという点からも、図1に示しているように、行動的経験から反省的思考を経て新しい一般的原则を導き出すプロセスが重要となるのである。そして、経験学習から科学的知識や能力を子どもたちに確実に育成するために、子どもが「心がそれに占領されて夢中になってやる」、「専心する（occupy）」ような、一時的な「経験」ではなく「連続的に再構成された経験」を準備する必要がある。これを金馬（2004）は‘active occupation’（p.77）といった。ここに経験学習を子どもたちに提供する教師の手腕が試されるのである。以上、小括するならば、経験主義的学習とは本来は非常に高度で高次の教育方法ということになろう。

5. 現代的文脈で「経験主義」を問い直す

以下に示す図はこれまでの議論をふまえて、経験主義的な学びと系統性重視の学びの関係性をまとめたものである。

図 2 :

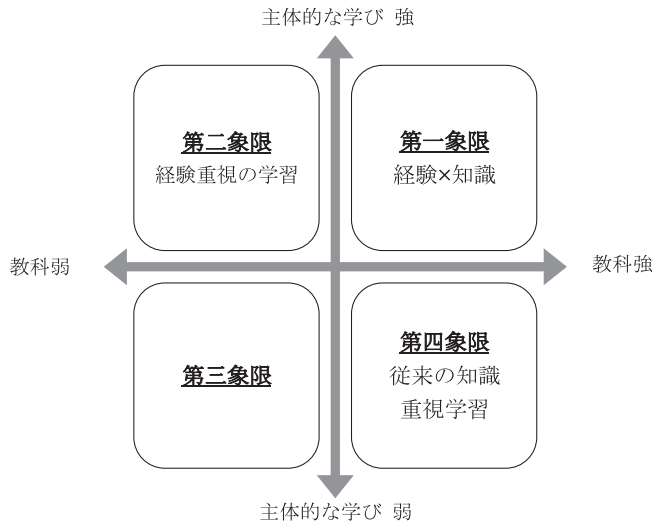


図2は縦軸に子どもたち一人一人が学びに積極的に関わる度合いを示しており、上にいくほどその度合いが高く（強く）なり、下へさがるほどその度合いは低く（弱く）なることを示している。横軸は教科学習を中心とした系統的な学びの強弱を示しており、右へいくほど系統性が強く、左へ行くほど弱くなっている。以上より、一般的に学校で実践されている教育は第四象限に位置し、知識注入に特化した学びとなっている。翻って、経験主義的な学びは子どもたち自身が積極的に授業に参画することが求められ、教科書の内容などの使用はあまり重要視されない傾向があるため第二象限に位置することになる。

平光（1990）は、日本が陥っている教育の停滞した危機的な状況として、普遍的な原理を求めすぎるあまり、子ども自身の人間らしさや主体性を育てる経験教育が不在していること。そして、子どもの発達を考慮した教授と訓育で知識の注入と管理を重視した結果、主体性をおし潰し、過剰の知識教授に陥ってしまっているという現実を危惧している（p.107）。また、その打開案として経験による経験の「教育」と知識による知識の教授とを結んで最大限の発達援助を図る考えが必要であると、経験と知識の連結を提唱する（pp.109-110）。図2で示すなら第一象限に位置する学びである。

こうした危機感に対処するには、教育課程に経験主義的な学習を積極的に導入し、教科学習においても実践することが不可欠であろう。そうすることで子どもたちは学習意欲の向上が期

待でき、実態をとまなう学びが確立するため問題に対する理解やその知識のより深い定着も見込めるだろう。その上、経験主義教育を導入した教科の授業は、これまで学びの中に不在とされてきた人間性の向上にも期待ができることから、学力と人間性、あるいは人間力とをつなぐ根を養いつつ、それらを形成する場ともなろう。すなわち、経験主義と系統性重視の両立は、思考力や原理の感覚など根幹の「教育」と知識技能など枝葉の教授とのバランス（平光、p.116）を構築し、最も均衡の取れた学習モデルとなることが期待できる。こうした意味においても経験主義教育は系統主義とともに教育課程に欠くことのできない学習理論なのである。

また、子どもたちの認識は単に教科指導からのみ間接的に得られるものではなく、実際の体験などを通して直接的に得られた場合のほうが、より知識の定着が確実であるとも言われている。「経験という素材なくしては、認識は空虚であり（中略）しかし広い意味での論理がないならば、認識は盲目となり行動は無方向となって、真理とか正義とかの意味をもつことができない」（石山、p.22）と言われているように、経験主義的な学びがあつてこそ、経験が論理と結びつき真の認識となるのである。こうした経験と従来の知識学習が融合すること、すなわち、図2の第二、第四象限から学びのベクトルを第一象限へ移行させることが重要となるのである。

ところで、こうした経験と知識が融合する学びは、これまでにない激しい質的・構造的変化をむかえた時代を生きる現代の子どもたちにとって、社会を生きぬくために必要な教育課程となるだろう。例えば、1998年の学習指導要領の改訂^(注5)では、「生きる力」を具現化するために、「総合的な学習の時間（以下、総合学習とする）」が設定された。総合学習とは子どもたちが国際化や情報化など社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するため、子どもたち自身が教科の枠を超えた横断的・総合的な学習を実践すること。そして、子どもたちに社会に存在する諸課題に対する関心意欲を喚起させ、それら課題解決をめざした能力を育成し、それら課題を調べる方法論を習得すること。また、子どもたち自らが意欲的に調べる主体性を確立することで、各教科学習で身につけた知識を総動員することがめざされている。知の総合化とも言われている。まさに、経験主義的な学習のめざすところとその内容が合致している。また、近年の改訂では、社会の変化への対応と社会の変化を見通しながら、よりよい学校教育を通じて、よりよい社会を創ることをめざした「社会に開かれた教育課程」が設定された^(注6)。ここでは、これからの子どもたちには社会と向き合い、関わり合い、自らの人生を切り拓いていくことがもとめられるとし、そのために教育課程を計画、実践していくことが必要とされている。具体的には社会—地域社会と連携、協働しながら新しい時代に求められる資質や能力を子どもたちに育むことが重要となる。地域の人的・物的資源を活用し、社会教育との連携をすすめながら、学校教育を学校の内部に閉じ込めてしまうのではなく、学校外の社会—例えば地域社会や各種組織、企業等などと共有してくことが社会に開かれた教育課程のめざすところとなっている。すなわち、社会に開かれた教育課程では子どもたちの実社会での主体的な活動が求められることとなるのである。そして、2020年以降実施の新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び（アクティブラーニング）」の実現がもとめられている。主体的・対話的で深い学びとは「学ぶことに興味と関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づける学び（＝主体的）」であり、「子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手がかり

として考えを広げ深める学び(=対話的)」で、「問題を見出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学び(=深い学び)」のことをいう^(註7)。ここからも、「経験主義」にあるような子どもたちが社会に出て体験を通した行動的経験を繰り返し、さまざまな考えや価値観に出会うことで反省的思考を繰り返しながら、学習指導要領内でめざされている資質や能力を育み、新しい普遍性のある法則へたどりつくような学びの実践がもとめられている。このように、現行の学習指導要領においても「経験主義」にもとづくような考えは教育課程内においても再び注目されているのである。

まさに、現代においても経験学習のようなプラグマティズムに基づく教育理論は学びの主流になりつつある。それは、現代の学びが個別化、個性化していることによるものと考えられる。特に19世から20世紀にかけて、自己の課題は何かという問いかけが教育においてもなされるようになってきたといわれている(鈴木秀一、p.63)。それは教育課程の歴史の変遷を見ても明白であろう。デューイの「経験主義」が紹介された戦後はまさにそういった時代の先駆けであった。民主的社会へ社会構造が劇的に変化し、子どもたち自身の興味や関心を第一義的に考えた教育実践を行うなかで社会性を涵養するという個性化と社会化を統合させることがめざされた時代であった。現在はどうかであろうか。2020年初頭からのコロナウイルス感染拡大により人びとの生活様式、価値観など多大な影響を受けているのが現状である。今後、どのような未来が待ち受けているのか誰もわからない。こうした予測不可能な時代であるからこそ、戦後の時期同様に個々のあり方が問われている。困難な中であって新しい時代を切り拓くためにも、経験主義的な学びは優先されるべき重要な学習理論ではないだろうか。

6. おわりに

本稿は、第二次世界大戦直後の日本の教育課程における変遷を「経験主義」の導入を中心にふりかえり、まずその内容を概観し、なぜ急に直視されることになったのかについて、当時の議論をふまえて改めて整理し直した。見直された大きな理由としては「経験主義」のもつ無計画性や系統性に欠けること、経験主義的な学びにおける目的の不明瞭さ、そして基礎学力の軽視などがあげられていた。さらに、当時の学力観もあいまいで、その概念についても非常に知識教授に偏った狭いものであったことも影響していた。しかしながら「経験主義」のめざす内容の詳細を見ていくと、必ずしもそれが上記にあげた理由を導こうとしたものではないことが明らかとなった。それよりもむしろ「経験主義」は当時の教育課程や子どもたちにとっては最も重要な教育理論、学習理論であったともとれるだろう。

今、後期近代社会に生きるわたしたちは、たえず自分自身と向き合い、自己とは何か、日々、自分自身の行動を省察することが求められている。こうした時代においても「経験主義」的な学びは子どもたちの精神的、身体的発達の一助となり、社会の変化に対応できる力を子どもたちにつけるためにも欠かすことのできない学びとなるだろう。

[注]

- 1) ジョージ・D・ロストダート博士を団長とする米国教育界代表27名からなる日本派遣米国教育使節団のこと。
- 2) 社会科が新しく設置されたことにより、戦前戦中の教育課程にあった「修身」が廃止された。同時に、教育勅語の内容なども戦後教育課程では排除された。
- 3) 現在では経験主義と系統的学びは両方重要であり、どちらか一方のみ重要であるということはないが、当時は両概念は対立していた。
- 4) 波多野（1964）、美宅（1954）などを参照のこと。もちろん、主体的なもの、個人的なものすべてがまぎれもない普遍性や客観性のあるものになることはなく、不正確な部分も残されるだろう。
- 5) 詳しくは、表1「日本における学習指導要領の変遷」を参照のこと。
- 6) ぎょうせい『新教育ライブラリ Vol.11「社会に開かれた教育課程」をかんがえる』2018参照のこと。
- 7) 詳しくは田中耕治他著『新しい時代の教育課程（第4版）』有斐閣の第2章、現代日本の教育課程の歩み（p.108）を参照のこと。

[参考文献]

- 石山脩平（1955）「経験主義教育の検討」『初等教育資料（64）』pp.22-25
- 上田薫（1964）「新しい教育哲学への道」上田薫編『教育哲学の新生：経験主義とその周辺』黎明書房
- 梅根悟（1964）「創造力への教育」上田薫編『教育哲学の新生：経験主義とその周辺』黎明書房
- 海老原治善（1979）「経験主義教育の歴史的考察」『児童心理 33（8）』pp.1437-1442
- 教育問題研究会編（1957）『教育基本法：成立・基礎・参考諸資料』高陵社書店
- ぎょうせい（2018）『新教育ライブラリ Vol.11「社会に開かれた教育課程」をかんがえる』
- 金馬国晴（2004）「「はいまわらない」経験主義はありえたか：コア・カリキュラムの全体構造における〈単元〉と知識・技能の関係を手がかりに」『教育方法学研究 29（0）』pp.73-84
- ジョン・デューイ著、市村尚久訳（2004）『経験と教育』講談社
- 鈴木秀一（1978）『教育方法の思想と歴史：経験主義理論の批判を中心に』青木書店
- 鈴木順子（1964）「教育実践の生きた科学化における主体性の考察：ジョン・デューイの「論理」を手がかりに」上田薫編『教育哲学の新生：経験主義とその周辺』黎明書房
- 田中耕治、水原克敏、三石初雄、西岡加名恵（2018）『新しい時代の教育課程（第4版）』有斐閣
- 中谷陽子、生野桂子、北村好史、生野金三（2008）「学習指導要領の研究：経験主義の教育課程をめぐって」『白鷗大学論集 23（1）』pp.23-49
- 日本教育社会学会編（2018）『教育社会学事典』丸善出版株式会社
- 波多野完治（1964）「経験主義」上田薫編『教育哲学の新生：経験主義とその周辺』黎明書房
- 菱山覚一郎（1997）「戦後日本における経験主義教育批判の萌芽」『明星大学教育学研究紀要

(12)』pp.69-77

平光昭久(1964)「経験主義克服の基本的方向について：「教育方法の本質は実践の本質である」という視点から」上田薫編『教育哲学の新生：経験主義とその周辺』黎明書房

平光昭久(1990)「戦後経験主義教育と認知発達理論と普通教育改革：教育学と学校教育観における「教育」概念についての反省」『椋山女学園大学研究論集 21 (2)』pp.105-117

美宅政造(1954)「教育の「経験主義」に対する一考察」『三重大学学芸学部教育研究所研究紀要 (12)』pp.13-17

宮本浩紀(2018)「戦後教育史における改訂学習指導要領の位置づけ：資質・能力及びその育成に資する教育方法の歴史的変遷」『信州豊南短期大学紀要 (35)』pp.15-37

文部省編(1956)『産業教育七十年史』雇用問題研究会

吉田尚史(2016)「戦後学校教育課程成立期における「経験主義」受容の様態について」人間関係学部編『福岡女学院大学紀要 (17)』pp.101-108