

学習指導要領に見る学力観の変遷 (1)

— 1947年学習指導要領(試案)における生活経験主義の重視 —

常磐大学人間科学部 森山 賢一

本稿は、1947(昭和22)年の学習指導要領(試案)をもとに我が国の戦後の学習指導の特質について考察、吟味したものである。この我が国最初の学習指導要領は、「生きる力」を重視し子どもの自己活動に力点を置いた生活経験主義の教育であったが、このことは現在の我が国の教育の方向性として示されている「生きる力」の育成の教育に示唆を与えるものである。学習指導の要である学習内容の習得といった視点からは問題が浮き彫りにされた。

キーワード：学習指導要領 (course of study), 学力 (scholastic ability),
生活経験主義 (life experience principle)

1. はじめに

現在わが国の教育のスローガンは「ゆとり」と「生きる力」であり、2002(平成14)年度より新学習指導要領をもとに実施されている。このことは「学校教育の基調の転換」を提示した1996(平成8)年の中央教育審議会の答申に基づくものであることは周知のことである。その後、「学力低下問題」が大きく取り上げられ、2002(平成14)年度から実施されている「生きる力」の育成を目指して実施されている「自ら学び、自ら考える力」とともに、「基礎的、基本的な内容の確実な定着」を重視する教育が大きく揺らいでいる。

特に、一連の「学力低下」への懸念や批判、疑問に対応した文部科学省は、新しい学習指導要領が本格実施される直前の2002(平成14)年1月に、「学びのすすめ」を公表し、「確かな学力の向上」を大きく打ち出したのであるが、学力低下への懸念は冷静化するどころか、「方針の変更」ではないかと更なる疑問や批判も沸き起こってしまったのである。このような中で船出した「総合的な学習の時間」の展開は、真っ向から批判を浴び、教育現場においても、体系性の問題、連続性の問題、教員の力量の問題を中心に学習目的や学習成果への疑問が大きく取り上げられている。

わが国の戦後教育においては、「自ら学び、自ら考える力」に力点をおく教育と、学習内容の基礎・基本に重点をおく教育とが二極化構造の中で、対立し、

幾度となく二者択一的な場面を映し出してきた。このようなわが国における教育の二極化を端的に映し出しているのが 1947(昭和 22)年から作成され、今日まで 6 回の改訂が行われた学習指導要領である。

この学習指導要領は、わが国における学校の実際の授業内容や方法などに大きな役割を果たしてきたものである。特に、大戦直後の 1947(昭和 22)年に出されたわが国最初の学習指導要領は「生きる力」を重視することや「総合的な学習の時間」のさきがけであるコア・カリキュラム的な内容等をはじめとする経験主義的特色をもつため、現在の学習指導要領（平成 10 年改訂）にもさまざまな面で関連していると思われる。

そこで、本小論においては、1947(昭和 22)年 3 月 20 日に文部省より出版された『学習指導要領一般編』および、『教科編』をもとに、生活経験主義教育と言われた当時の授業の展開について考察、吟味することによって、現在のわが国における教育の課題である「生きる力の育成」とりわけ「生きる力」の育成と授業展開についての基本的資料としたい。

2. 我が国最初の学習指導要領と戦後教育

戦後新生日本教育の実質的スタートは、1947(昭和 22)年の 4 月であった。これは、我が国最初の学習指導要領を土台とした民主的な教育が開始されたことを意味するものである。当時文部省内においては、教育課程に関する検討が行われ、C I E との折衝が本格的に進められた。このような経過から、1947(昭和 22)年 3 月にやっと『学習指導要領（試案）一般編』が文部省より出版された。教育基本法、及び学校教育法の制定より以前であることから、その法的位置づけが定まらないままに 1947(昭和 22)年 4 月の新学期から使用できるように作成されたのである。

（1）教育の画期的な転機を示す「研究の手びき」としての位置づけ

この学習指導要領は小学校、中学校、高等学校に共通する「一般論」と校種ごとの各「教材編」から構成された。特にこの学習指導要領の注目すべき点は「試案」であって、その役割については、「研究への手びき」として作成されたことである。さらに、「本書の序論 1. なぜこの書はつくられたか」の中の以下の記述は、この学習指導要領の特徴を明確に表現している。

「今わが国の教育はこれまでとちがった方向にむかって進んでいる。この方向

がどんな方向をとり、どんなふうのあらわれを見せているかということは、もはやだれの胸にもそれと感ぜられていることと思う。このようなあらわれのうちでいちばん大切だと思われることは、これまでとかく上の方からきめて與えられたことを、どこまでもそのとおりに実行するといった画一的な傾きのあつたのが、こんどはむしろ下の方からみんなの力で、いろいろと、作り上げていくようになって来たということである。

これまでの教育では、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。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。このようなことは、教育の実際にいろいろな不合理をもたらし、教育の生気をそぐようになった。」¹⁾

このような教育のやり方が教師の主体性を失わせ、機械的で生気のない状態を生じさせたため、生き生きとした教育の実現が不可能となったとの認識に立っている。その反省に基づいて、「直接に児童に接してその育成の任に当たる教師は、よくそれぞれの地域の社会の特性を見て取り、児童に知って、絶えず教育の内容についても、方法についても工夫をこらして、これを適切なものにして、教育の目的を達成するように努めなくてはなるまい。」²⁾とし、このためには教師の自主性を尊重し、子どもの主体性や要求を重視し、さらに社会の要請に応え得る教育の実践が必要なのであった。

このような背景を踏まえて、当時の文部省はこの学習指導要領が教師の「研究の手びき」であるとし、あくまでもこれまでの教育とは大きく異なり、新しく生まれた教育であることを強く打ち出したのである。以下の記述はこのことを明快に表現している。

「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに應じて生まれた教科課程をどんなふうに生かして行くかを教師自身が自分で研究していく手びきとして書かれたものである。しかし新しい学年のために短い期間で編集を進めなければならなかったため、すべてについて十分意を盡すことができなかつたし、教師各位の意見をまとめることもできなかつた。ただこの編集のために作られた委員会の意見と、一部分の実際家の意見によって、とりいそぎまとめられたものである。この書を読まれる人々は、これがまったくの試みとして作られたことを念頭に置かれ、今後完全なものをつくるために、次々と意見を寄せられて、その完成に協力されることを切に望むものである。」³⁾

（2）戦後教育の中心的目標－「生活を営む力」の育成

1947（昭和22）年の学習指導要領（試案）の内容構成は「序論」につづいて、「第一章 教育の一般目標」、「第二章 児童の生活」、「第三章 教科課程」、「第四章 学習指導法の一般」、「第五章 学習結果の考査」からなり、まさに教育行政の大転換を伺い知ることができるのである。「第一章 教育の一般目標」においては、教育基本法で示されている教育の目的に則り、学習指導の基本的な考え方として子供の生活経験や社会における実際の生活を重視する中で、「生活を営む力」を育成することが述べられている。具体的な教育目標として「個人生活」、「家庭生活」、「社会生活」、「経済生活及び職業生活」の4つの生活について、25項目の目標が掲げられている。⁴⁾ここでは教育基本法の目的がより具体的にそして詳細にわたって描かれている。

「第二章 児童の生活」については、児童の生活を知ることの重要性、年齢による児童生活の発達について十分な考察、吟味がなされている。発達段階に応じた学習指導の在り方が重要視され、子ども中心の教育の実現に向けた分析が行われ、このことを踏まえた教育課程編成の大原則が示されている。現代においても子どもの発達と教育の関係は中心的課題の一つとして取り上げられている問題であるが、当時としては教育観の大きな変化であると言えよう。

次に、「第三章 教科課程」については、まずはじめに教科課程の意味規定・概念規定が次のように明快に示されている。

「（教科課程、教育課程とは）どの学年でどういう教科を課するかをきめ、また、その課する教科と教科内容との学年的な配当を系統づけたもの」⁵⁾（括弧内は筆者挿入）

さらに、「（教科課程は）それぞれの学校で、その地域社会生活に即して教育の目標を吟味し、その地域の児童青年の生活を考えて、これを定めるべきものである。」⁶⁾（括弧内は筆者挿入）といった記述も見られる。

以上述べたような教育課程に基づいた学習指導の目指すところは、子どもたちにとって「現在並びに将来に力になるようなことを、力になるように学ばなくてはならない。」⁷⁾ということである。さらに、この学習指導要領では、学習指導の目指す方向について次のようにも述べている。

「ただ知識や技能を伝えて、それを児童や青年のうちに積み重ねさえすればよいのだとはいえない。学習の指導は、もちろん、それによって人類が過去幾千年かの努力で作ってきた知識や技能を、わからせることが一つの課題であるにしても、それだけでその目的を達したとはいわれない。児童や青年は、現在ならびに将来の生活に起る、いろいろな問題を適切に解決して行かなければ

ならない。」⁸⁾

ここでは、子どもたちに「生活を営む力」を育むことを目標として、そのためには知識や技能の一方的な注入ではなく、自分の将来の生活の基礎的力を学ぶことが重視されたのである。このことは、まさしく現在の我が国の教育界において常に目標として掲げられている「生きる力」の教育と酷似している。この「生きる力」の基本構造は、「豊かな心」、「自ら学び、自ら考える」、「健康と体力」から成り立っているが、特に「自ら学び、自ら考える力」の育成は学校教育、とりわけ学習指導を实践する上での最重要課題であり、授業改革の中核的存在である。

すなわち、「生きる力」の大きな柱である「自ら学び、自ら考える」力の育成は、戦後教育においてここで取り上げた1947(昭和22)年の学習指導要領(試案)に歴史的な原点を見出すものである。次に、このような「生活経験主義」を前面に打ち出した学習指導要領に基づく実際の授業はどのように行われていたのであろうか。次に、教科「理科」をもとにその特徴について考察、吟味してみることにする。

3. 教科における生活経験の重視－教科「理科」にかかわって－

学習指導要領理科編(試案)は、「はじめのことば」のなかで学習指導要領一般編と同様に、本書が「研究のてびき」として編集されたことが明確に示されている。さらにここでは、「科学教育の材料の分野」として生活の環境から選んで、次の5つの分野が挙げられている。⁹⁾

- ・ 動物・人に関すること
- ・ 植物に関すること
- ・ 無生物環境に関すること
- ・ 機械道具に関すること
- ・ 保健に関すること

また、この5分野の学習がどの学年にも中断されることなく継続して取り扱われることがのぞましいとの記述があり、ここでも「将来、生活上必要な事柄から考えて」¹⁰⁾この5分野が必要であるとの認識に立っている。

以上のことから、注目すべき点は、教科の学習が「生活を営む力」を育むためのものであるという大前提を当然のことながら理科においても重要視している点である。このことは以下の記述において端的に表現されている。

「科学教育の指導方法に、生産とか、土木工事とか、炊事とか、消費組合活

動とかの実際社会で行うような実生活を取りこむことは、効果のあることである。こういうふう経営していくと、家庭科・社会科・職業科などとの活動の分野が区別できないことになる。また、教科書の面でも他の教科と重複している部分があるかも知れない。しかし、今学習していることが、何科に属する問題であるかは、生徒にとって意味のあることではない。重要なのは、その問題を、どこかでいつかは必ず学習するということである。理科の学習としてやっているのか、社会科の学習としてやっているのか、または両方を兼ねて、学習の体系を考案しているのかは、教師だけに必要なことであって生徒は知る必要のないことである。実際生活をするための教育であって、実際生活はもともと何科の生活と分かれているものではなく、学習の秩序を立てて教育する便宜上から教科を分けているに過ぎないということを忘れてはならないと思う。」¹¹⁾

すなわち、これらのことは、理科という教科が理科の学習すべき知識や技能といった学習内容を、体系的、系統的に取り扱ったものではなく、実際生活のための教育であることを示しているということである。

第十章に「第五学年の理科指導」が記載されており、16の単元があげられている。この16単元のうちの一つ「単元二 きゅうりと草花」¹²⁾についてみてみることにする。

指導目標として次の3つの項目があげられている。¹³⁾

- ① キュウリや草花について、愛育の念を養う。
- ② キュウリや草花について、その育ち方、花のはたらき、こやしのききめ、病気の防ぎ方などに関心を持ち、生命のありかたをさぐるうとする態度を養う。
- ③ ボルドー液のはたらきとその作り方を修得し、薬品やその調合に親しみ、その間に起こる変化に興味をいさぐ。まだボルドー液の安全な使用法をおぼえる。

中心は、キュウリを教材に用いた学習である。キュウリは全国各地で栽培されている代表的な果菜であり、消費量も多く、食生活とのかかわりも深い野菜である。このことは、キュウリが児童の日常生活と密接に関わっており、興味、関心を持たせやすい教材であるといえる。

理科授業においては、観察・実験を通して自然認識を深めることが重視されているが、この場合、特に栽培をともなった単元においては、栽培に使用する植物の選定が授業を展開する上で、重要な鍵を握っている。具体的には、さきに述べた、児童が興味を持っている植物を選定することが必要であるが、さらに児童が観察しやすいこと、栽培管理しやすいことも必要である。

この単元の場合、キュウリの播種（たねまき）から開花、収穫まで生長過程

を観察し、育ち方、花のはたらきやその過程の中で、施肥、薬剤散布、人工授粉などの栽培管理を学習活動として位置づけている。

このような植物の生長過程を学習させるためには栽培管理を十分に行い、継続的な観察が必要不可欠である。植物の生長にはある程度の長い時間を要するので、この単元の場合には、キュウリだけでなく、ヒマワリも学習活動として取り入れ、教材内容を組み合わせているが、どのような関連かといったことについて詳細な内容の記述がみられない。ただ、ヒマワリの栽培学習では、「数量的な処理」に主眼がおかれているようである。

さらに、この単元では播種からキュウリを栽培する学習となっているが、播種から育苗を経験し、定植を経て、一般管理へと移り、収穫となる。野菜を教材として選定する場合、育苗の段階がその後の生育の良否に大きく影響を及ぼす。このことは、苗自体の良し悪しがその後の生長過程の継続的観察に大きく関係しているといつてよい。この単元の展開においても以上のことは重要な問題として考慮しなければならない。

さらに、キュウリの雌花、雄花の区別は比較的わかり易い形状となっていることは、教材の選定からみて配慮がみられる。

次に、指導方法と指導結果の考査について以下に示した。¹⁴⁾

・指導方法－児童の活動

- ① キュウリや草花の種をまき、いろいろな工夫をしながら世話をする。
- ② ヒマワリの成長を測って図に画いてみる。
- ③ キュウリについて、こやしのききめを調べて話しあいをする。
- ④ キュウリのつる・オジギソウ・エビスグサの葉の運動を観察して話しあう。
- ⑤ 雄花、雌花のはたらきを研究し、花と虫の関係を調べて話しあいをする。
- ⑥ キュウリについて人工授粉を行って、その結果を観察する。
- ⑦ キュウリにどんな病気があるかを調べる。ボルドー液を作ってかける。

・指導結果の考査

- ① 次の事項を中心にして、平素の学習状態を観察し、記述尺度法によって考査する。

- ・キュウリや草花の成長に関心を持ち、楽しみながら世話をしているか。
- ・キュウリや草花の成長について、くわしく観察しているか。
- ・人工授粉・ボルドー液を作ること、まきひげのはたらきを調べる実験などにおける企画的な能力・工夫の態度ならびにその技術はどのようなか。
- またこれらによって得た知識をいかに活用しているか。
- ・ヒマワリの成長の測定などにおける数量的な処置の能力はどのようなか。

② 次の事項についての理解の状態を、再生法・真偽法・選択法・訂正法等によって考查する。

- ・キュウリや草花の花のはたらきについて。
- ・キュウリや草花のこやしの種類・やり方・ききめについて。
- ・キュウリのまきひげのはたらきについて。
- ・キュウリの病気の種類とその防ぎ方。
- ・ボルドー液の作り方、安全な使用法。

以上のような単元をもとに考察すれば、理科の授業においても、理科学習を通して科学的な見方考え方を養うことだけに主眼をおき、子どもが知識、技能だけを習得していく学習ではなく、実際生活を重視し、よりよい生活を営むことを目指したものであることが明瞭に映し出されている。このことから、生活や実際の経験そのものが理科の学習の中心とされたのであった。そのため、単元における教材においても、子どもの実際の生活や経験に即した教材や活動が選択されたのである。

さらに、「愛育の念を養う」や、態度についても言及し、広い意味で人間形成を目指したものであった。

4. おわりに

これまで 1947（昭和 22）年の学習指導要領（試案）をもとにして、我が国における戦後の民主主義下における教育、特に学習指導がどのような背景から生じ、どのような方策によって展開されたかについて、考察、吟味してきた。本小論では触れなかったが、1947（昭和 22）年の学習指導要領（試案）は、教育課程に視点をおいてみるならば、小学校においては、従来の修身、公民、地理、歴史が削除され、新しく社会科、家庭科、自由研究が設置されたことは注目に値する。この社会科誕生については、次のような説明がつけられている。

「この社会科は、従来の修身・公民・地理・歴史を、たゞ一括して社会科という名をつけたというのではない。社会科は、今日の我が国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるので、そういうことを目的として、新たに設けられたのである。たゞ、この目的を達するには、これまでの修身、公民、地理、歴史などの教科の内容を融合して、一体として学ばれなくてはならないので（学習指導要領社会科編参照）それらの教科に代わって、社会科が設けられたわけである。」¹⁵⁾

さらに自由研究についても詳細な解説がなされ、次のような新しい学習観す

なわち、児童中心主義的色彩を持った内容が示されている。

「教科の学習は、いずれも児童の自発的な活動を誘って、これによって学習がすすめられるようにして行くことを求めている。そういう場合に、児童の個性によっては、その活動が次の活動を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないようになる場合が出て来るだろう。たとえば、音楽で器楽を学んだ児童が、もっと器楽を深くやってみたいと要求するようなことが起こるのがそれである。こういう時には、もちろん、児童は家庭に帰ってその活動を営むことにもなろうし、また、学校で放課後にその活動を営むことにもなろう。しかし、そのような場合に、児童がひとりでその活動によって学んで行くことが、なんのさしさわりがないばかりか、その方が学習の進められるのにも適当だということもあろうが、時としては、活動の誘導、すなわち、指導が必要な場合もあろう。このような場合に、何かの時間において、児童の活動をのばし、学習を深く進めることが望ましいのである。こゝに、自由研究の時間のおかれる理由がある。」¹⁶⁾

このように教育課程をみてみても、戦前までの画一的で日常生活とかけ離れた記誦注入的な学習指導から、児童の生活そのものを重視し、その観点から学習指導を行ったことは大きな転換であったと思われる。

学習指導においても、児童が知識や技能を習得させることではなく、生活を営むことに眼目がおかれることになったのである。このことによって、生活することや経験することそれ自体が学習の中心となったのである。

このようにして「生活を営む力」を教育の目標として掲げた学習の指導は、知識、技能を中心とした狭い意味で学力をとらえるのではなく、興味、関心、意欲、態度などを重視して、子ども中心主義に立った学習指導であった。このことは、現在の「生きる力」の育成にかかわる学習指導での知識、理解と関心、意欲、態度の関連と密接に関わってくる問題である。

生活経験主義に立った学習指導においては、「学習の過程を大切にすること」が強調される。ここで取り上げた戦後の生活経験主義の重視においても、アメリカの経験主義的教育哲学、主として、デューイ (John Dewey 1859-1952) や、キルパトリック (William H. Kilpatrick 1871-1945) らの教育理論が基盤となり、「為すことによって学ぶ learning by doing」は学習指導の原則であった。

現代の我が国においても、学習の過程を重視する学習指導の重要性が大きく指摘されているが、児童の興味、関心に基づいた生活経験を主体とした自己活動を一面的に重視することは、本来の学習とは言えない。

学習の成立については、学習内容の習得と児童の自己活動の両輪が統一、同

時成立することが必要である。いわゆるのちに、この生活経験主義は、「はい回る経験主義」と呼ばれたが、特に学習内容の習得が弱いことが一番の問題点であったといわなければならない。

とはいえ、この1947（昭和22）年学習指導要領（試案）は、児童の自己活動を重視し、最大限に生かさなければならないとする立場に立つことによって学習指導の改革をもたらしたのである。

引用文献

- 1) 文部省（1947）『学習指導要領一般編（試案）』 p.1
- 2) 前同書 p.2
- 3) 前同書 p.2
- 4) 前同書 p.5~p.6
- 5) 前同書 p.11
- 6) 前同書 p.12
- 7) 前同書 p.20
- 8) 前同書 p.20
- 9) 文部省（1947）『学習指導要領 理科編（試案）』 p.2
- 10) 前同書 p.2
- 11) 前同書 p.2~p.3
- 12) 前同書 p.7 および p.67~p.68
- 13) 前同書 p. p.67~p.68
- 14) 前同書 p.68
- 15) 文部省（1947）『学習指導要領一般編（試案）』 p.13
- 16) 前同書 p.13