

小学校における社会科教育の 指導方法に関する一考察

——経験主義教育の歴史——

A Study of the Teaching Method for Social Studies in Elementary Education

— The History of Empirical Education

伊藤実歩子

ITO, Mihoko

【要旨】 This is a study of the teaching method for Social Studies in elementary education through its history in Japan. Social Studies launched in Japan after the World War II was practiced by the way of empirical problem-based learning of children. Chapter 1 discusses the meaning of “experience” in Social Studies along with the theory and practices by John Dewey. Chapter 2 and 3 describes history of Social Studies in Japan based on some concrete examples of educational practices. These observations allow to show a meaning of “experience,” “problem” and “solution” in education. Three major factors that constitute meaningful experiences in educational process are also suggested in the end of this study.

1. “Experience” prepared in the curriculum should not be a single one but multiple ones depending on the purpose of learning.
2. The quality of problem-based learning needs to be considered in setting the goal of resolving a problem, which always requires to accommodate variation in children’s ideas and thoughts and never should be superficial.
3. Teachers should find out the core of a problem for children living today and in the future, by taking problems including environment, death, information, poverty, immigration/emigration or refugee into account.

キーワード 社会科教育, 経験主義, デューイ, 問題解決学習

はじめに——アクティブラーニングと経験主義——

2017年の学習指導要領改訂では、高等教育の世界からでてきた「アクティブラーニング」と

いう学習方法がキーワードの一つになる。文字通り、「能動的に学習する」ことを意味するこの言葉の定義には、すでにさまざまなものがみられるが、その中の一つには次のようなものがある。「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」¹。

このような学習方法については、特に初等教育段階の教員たちにとってさほど目新しいことではない。しかし、今まで行ってきた授業の方法に、新たな名称を与えられたと理解してよいのか、あるいは今まで行ってきたものとの差異がわからずに混乱しているというような現場の声がある。上述の定義を一例とするならば、アクティブな学習とはどのような状態を指すのか、あるいは何に対して活動的であればよいのか、あるいは学習における活動とは何か。

以上のような問いへの応答として、本稿では、小学校の社会科成立の歴史を紐解くことから始めたい。周知のとおり、社会科は、戦後の新しい学習指導要領における花形教科として登場した。アメリカの影響を強く受けた1947年の学習指導要領は、経験主義による教育を目指すもので、社会科は教育課程上の中心教科としての役割を担っていた。そのため、社会科の理論や実践は、経験主義による教育実践やカリキュラムのあり方とともに研究・実践されてきたという歴史を持つ。

ここで注意しなければならないのが、経験主義による教育＝アクティブラーニングではないということである。言うまでもなく、カリキュラムを経験を中心に編成することと、子どもが能動的に学習することはイコールではないからである。ただし、これから検討する経験主義による教育も、アクティブラーニングが乗り越えようとしている「一方向的な知識伝達型講義を聴く」ことを乗り越えようとして誕生した。経験主義による教育が実践される中で課題になったこと、またそれを改善しようとした歴史の中に、「学習が能動的である」にはどうすればよいかという答えもまた見いだせるように思われる。

そこで、本稿では、まず日本の社会科の理論的背景となったJ.デューイの進歩主義教育の理論と実践を概観したうえで、次に戦後の日本における社会科とコア・カリキュラム運動、またそれにかかわる論争や実践を検討する。戦後の新教育における経験主義は、学力低下を招くとして批判されるようになる。代わりに登場したのが、1958年改訂の系統主義による学習指導要領である。しかし、この系統主義の時代にあっても、経験主義による教育、特に社会科に関する研究グループ（「社会科の初志をつらぬく会」）は独自の主張に基づく理論や実践を展開していたが、その後、時代は社会科の重要性が軽視される方向へと進んでいく。以上を検討した上で、社会科の指導において経験主義は今後どのように生かされるべきかを考察してみたい。

1. 社会科における「経験」の意味——J.デューイの理論と実践——

学校教育における経験といえは、田植え体験やパン工場（あるいは自動車工場）見学、あるいはまた町のスーパーや商店街での職場体験などがすぐに思い出されるだろうか。このような経験は、ともすると普通の授業よりもより強い印象で私たちの記憶に残り、時には自分の人生を決定づけるような機会になることすらある。一方で、思い返せば、そのような体験が、学習としてどのような意味があったのかわからないまま、ただいつもとは異なる楽しかった思い出としてのみ

記憶されることもある。

このように経験（あるいは体験、活動）は学校教育の中で多くの機会が設定されており、教育課程において重要な要素であることはまちがいない。それをどのように教育課程の中に組み入れるのがよいのだろうか。「経験」は教科内容の定着を確実にするための「方法」なのか、あるいはまた「経験」自体を教育内容として教育課程に豊富に組み入れるべきなのか。そもそも、この「経験」とはどのようなものなのか。田植えや工場見学といった学校あるいは教室の外で非日常的に行われるものだけが「経験」なのだろうか。

（１）「経験主義では学力は身につかない」という批判

教育課程は、子どもたちが現在を生き、よりよき未来をつくっていくために必要な文化を中心に編成される。子どもたちに必要な文化は何かということについては、教育課程の編成の歴史の中で異なる立場があり、日本でも繰り返し議論になってきた。その代表的な原理として、経験主義と系統主義がある。両者は対立する編成原理としてとらえられてきた。これは、教育課程において子どもの「生活」を重視するのか、それとも「科学」を重視するのか、という対立としてもとらえられる。

教育課程における「経験主義」ということばの定義をひとまず見てみよう。文部科学省のウェブサイトでは、「経験主義」は、「既存の知識や概念を暗記等により、上から権威的に子供に注入しようとする教条主義の教育に対して、子供自身の感覚・直感を重視し、経験を通して子供の発達を図ろうとする教育上の立場」と説明されている。そして、戦後の学習指導要領改訂の概要において、1947年版の学習指導要領は、全教科にわたり「経験主義」や「単元学習」に偏っていたために、1958年版では各教科の系統性を重視し、基礎学力の充実を図ったとある²。このような文科省の解説をみると、学校教育において子どもの経験を通して子どもの発達を図る「経験主義」が行き過ぎると、基礎学力がつかないという問題が指摘されているようである。経験主義による教育では、本当に学力がつかないのだろうか。あるいはどのような経験主義によるカリキュラムや実践ならば、基礎学力や知識を獲得できるのだろうか。

このように、経験主義に基づく教育では学力が身につかないという批判に対して、どのように答えればよいだろうか。日本の新教育期のカリキュラムや実践に影響を与えたデューイの理論を見てみよう。

（２）教育における「経験」とは何か

デューイによる進歩主義教育は、伝統的教育の欠陥に対抗するものとして位置づけられている。伝統的教育には乗り越えるべき3つの課題があった。それは、第一に、知識と行動の規範を過去に求め、それを子どもに教授しようとした点、第二に、そうした過去を学ぶことが未来における成功につながると考えていた点、第三に、その過去も未来も、社会と子どもたちの現在の生活から切り離されていた点である³。これらの課題に対して、デューイは「教育は生活の過程であって、将来の生活に対する準備ではない」⁴として、子どもたちの今の生活の中に生起する問題を、書物（教科書）からではなく、「なすことによって学ぶ（learning by doing）」必要があると説いた。そのためには、学校を、現実社会を反映するような、またそのために社会生活の典型的な活動を取り入れた「小型の共同社会」「萌芽的な社会」⁵にしようとした。

では、デューイの主張した「経験」とは何か。わたしたちは日常、さまざまな経験をしている。デューイによれば、それは非反省的经验であり、すべての経験が常に真の教育的経験であるとは限らない。教育的な経験とは、この非反省的经验から反省的经验（思考）を経て、新たな非反省的经验へと発展する過程のことを指す。そして、この「経験の再構成ないしは再組織」こそが教育であるとした⁶。すなわち、資料1にあるように、卵を料理本に載っている通り3分間ゆでることは非反省的经验であり、ゆで時間の条件を変えて複数回にわたって卵をゆで、卵白の性質を理解することが教育的経験なのである。そして、たんぱく質の性質としてその経験を活用して肉の調理を行うことが経験の再構成だといえる。

資料1. デューイの「仕事」の具体例

その日の子どもたちの仕事（オキュペーション）は、たまたま鶏卵の調理であり、ちょうど野菜を調理することから肉類の調理へと移る、その橋渡しとなるものであった。（中略）子どもたちはまず、いろいろな温度の水を用いて実験をおこない、その水がいつ沸きはじめるか、いつ沸騰寸前になるか、沸き立ってくるのはいつかについて調べ、そのうえ、さまざまな温度の違いが、卵の卵白にどう影響するかについて確かめたのであった。このような実験をしたのちには、子どもたちは、たんに鶏卵を料理する準備をただけではなくして、鶏卵の調理のなかに含まれている原理を理解する準備ができあがっていたのである。わたしは、特殊な個々の出来事の中に含まれている、普遍的なものを見逃したくないのである。子どもが単純に卵を調理したいと思っただけで、そのために卵を三分間湯のなかにつけて言われたとおりに取り出しただけでは、それは教育的ではない。ところが、子どもがその調理に含まれている、さまざまな事実や材料や条件を認識することによって、子ども自身の衝動を実現し、そしてそのような認識によって自身の衝動を規制するようになると、それこそ教育的である。

出典：ジョン・デューイ、市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社学術文庫、1998年、102-104頁

このようにして、デューイは子どもたちの今ここにある問題に、絶え間ない経験の連続によって取り組ませようとした。それが、「問題解決学習」である。デューイはこの問題解決学習を、次のように定式化している⁷。

①問題状況→②問題設定→③仮説の構成→④推論→⑤仮説の検証

これを少し説明すると、①直接経験によって問題意識を持ち、②その中で特に子どもの思考が深まる問題を設定したうえで、③問題解決のための情報収集や観察を行い、④推論から仮説を立て、⑤その仮説を直接経験によって実験的に検証し、問題を解決する、あるいは知識を獲得するということである。なお、このとき、③で収集した「情報」は、問題解決の結果、⑤で意味づけられ、獲得された「知識」とは異なることに注意しておきたい。

(3) 「経験」とカリキュラム——デューイ・スクールの実践

デューイは、このような自らの教育哲学を実践するために、1896年にシカゴ大学附属小学校（通称、デューイ・スクール）を設立した。このデューイ・スクールのカリキュラムは、その中心に「仕事（occupation）」が置かれている。この仕事とは、衣食住にかかわる裁縫、料理、工作などである。そして、形式的な教科である読み、書き、算数がこの仕事の周りに置かれ、これらができる限り中心の「仕事」から自然な形で展開されるようなカリキュラムが設計された⁸。

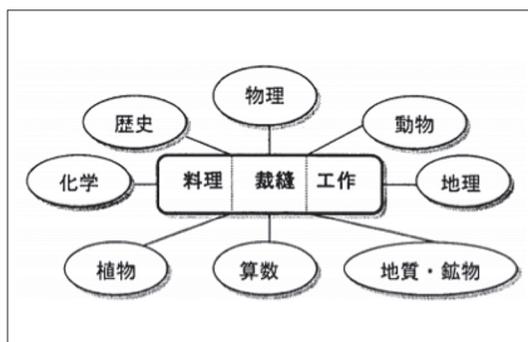


図1 森久佳「デューイ・スクール（Dewey School）におけるカリキュラム開発の形態に関する一考察」『教育方法学研究』第28巻，2002年，26頁。

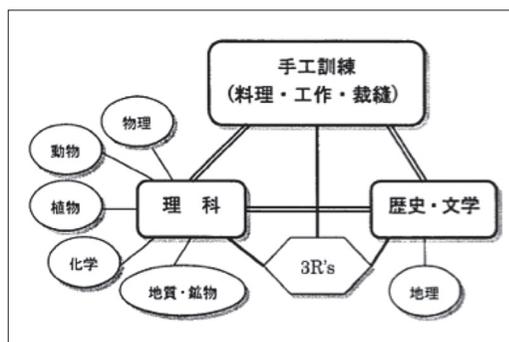


図2 同左，31頁。

先述の通り、経験主義の教育論に対する批判は、そのような方法では子どもたちに必要な学力が身につかないというものである。例えば、基本的な読み書き算などが十分にできないという批判がある。これに関して、デューイ・スクールのカリキュラムを検討してみよう。

読み書き算が形式的な教科として、カリキュラムの中では「仕事」の周辺に置かれることはすでに述べたとおりである。すなわち、「仕事」に対する読み書き算の関係は、従属的であり、道具的であり、必然的にカリキュラムの中に位置づけられる。言語や計算などの技能は、ある程度反復練習によって獲得されるが、デューイ・スクールでは、その反復練習もまた「仕事」に周辺的に十分な機会を保障しながら提供される（図1）。

その後、デューイ・スクールでは、カリキュラムをより充実させるために改良が試みられる。例えば、料理・裁縫・工作などからなる「仕事」に、次第に「歴史・文学」「理科」を加えた3つの領域を柱として諸教科を位置づけるようになった（図2）。その際、3領域と読み書き算の結びつきは、子どもの成長段階に応じて考慮される。例えば、6歳段階の子どもたちのグループでは、「仕事」にかかわる形で行われていた読み書きが、年齢が上がるにつれて、「歴史」領域の中でその時間が確保され、充実が図られた。それは、手工訓練や理科よりも強い結びつきであった。つまり、各領域一律に3Rsの訓練が設定されたのではなく、子どもの成長、内容・領域の特性に応じて、それらは有機的に設定されたのである⁹。3Rs以外の科学的な知識・認識に関しても、「仕事」に関連して、化学や物理、地理、歴史など教科的、科学的、技術的な探求が配列されていた¹⁰。

このように、デューイが示したカリキュラム案には、3Rsの機会および教科や学問的な知識の獲得という視点がきわめて意識的に設定されていた。ただしそれらは、「仕事」の中から自然な

形で、子どもたちにとって意味を持って自然に立ち上がるように設計されていなければならなかったのである。

2. 日本における戦後の新教育——社会科の登場——

1947年に出された新しい学習指導要領は、試案として教師がカリキュラムを編成するうえで「手引き」として活用する位置づけを与えられた。このことに加えて、花形教科としての社会科の登場で、全国各地でさまざまな教育課程改革が試みられるようになる。公教育において、教育課程を教師自身が自由に編成し、実践するこの「カリキュラム運動」は、後述するコア・カリキュラム連盟の結成（1948年）前後に広く展開されることになる。

このカリキュラム運動には、文部省の学習指導要領作成の実験校としての実践や、コア連に賛同する協力校による実践、地域教育計画や戦前の大正自由教育からの伝統を継承する実践など多くが見られた。また、このようなコア・カリキュラム運動とは一線を画すものとして、学校を含む地域の生活実態を調査し、その実態を踏まえて教育課程を編成しようとした「地域教育計画」と呼ばれたさまざまなプランもあった。

ここでは、これら戦後日本の新教育期における経験主義教育の系譜を整理してみたい。これらを検討するために、まずは学習指導要領の内容を概観しよう。それは、先ほどのデューイの影響が強く見てとれるものである。

（1）新しい学習指導要領と社会科の誕生

1947年版およびそれを改訂した1951年版学習指導要領は、子どもの生活を出発点とする経験主義教育に基づいたもので、その中心に置かれたのが、新しい教科として登場した「社会科」であった（1947年版、1951年版の社会科を、現在の社会科と区別して「初期社会科」と呼ぶことがある）。その学習指導要領には、次のように書かれている。

「社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである。したがってそれは、従来の教科の寄せ集めや総合ではない。それゆえに、いままでの修身・公民・地理・歴史の教授のすがたは、もはや社会科の中には見られなくなるのである。（中略）社会科は、学校・家庭その他の校外にまでも及ぶ、青少年に対する教育活動の中核として生まれて来た、新しい教科なのである」（下線は引用者）¹¹。

この記述からは、社会科が学問の系統によらず、子どもたちの生活の問題を中心に編成されることがわかる。このように子どもの生活を一つのまとまり（単元）として学習を展開していく方法を、生活単元学習という。なお、生活単元学習とは、子どもの生活経験を中心に設定された単元に基づく学習を意味している。経験単元と呼ばれることもある。生活単元学習は、生活に横たわる問題を認識し、解決する過程をふむことから、問題解決学習と同じ意味で使用される場合がある¹²。

（2）コア連と三層四領域カリキュラム

教師の自主編成によるカリキュラムづくりを奨励する試案としての新しい学習指導要領に触発され、日本各地でカリキュラムの自主編成が盛んに試みられるようになる。その理論や実践を深

める中心的な役割を果たしたのが、梅根悟や海後勝雄らが立ち上げたコア・カリキュラム連盟（1948年に発足。通称、コア連。1953年には「日本生活教育連盟」に改称）である。その名の通り、カリキュラム編成において、何をコア（中心）に持ってくるのかということをめぐる、経験主義の立場から探求しようとする民間教育研究団体であった。立ち上げ当初のコア連では、1947年版の学習指導要領の趣旨に基づき、「中心課程（コア・コース）」「周辺課程」の2課程からなるカリキュラムを提案した。

しかしながら、このような生活単元学習は、科学的な知識の系統性を無視したもので、子どもたちの学力低下を招くとコア連内外から厳しく批判されるようになる。そこで、コア連は、「三層四領域」のカリキュラム（1951年）を発表する¹³。これは、「基礎課程」「問題解決課程」「実践課程」の三層と、「表現」「社会」「経済（自然）」「健康」の四領域からなるカリキュラムであった（図3）。

| | | 表現 | 社会 | 経済(自然) | 健康 |
|----|-------|------------------|----|--------|----|
| 基礎 | 基本的技能 | 基礎コース【=基礎課程】 | | | |
| | 基本的知識 | | | | |
| 経験 | 生活の拡充 | 生活拡充コース【=問題解決課程】 | | | |
| | 生活の実践 | 生活実践コース【=実践課程】 | | | |

図3 三層四領域のカリキュラム（[]内は引用者による）

この三層四領域において、社会科は一つの教科ではなく超教科的な「コア・コース」として位置づけられた。また同時期には、学習指導要領における社会科の位置づけにも変化が現れる。1947年版では、梅根の主張するコア・コース的な性格を読み取れる社会科が、1951年改訂学習指導要領においては、明確に一教科としての位置づけが与えられた。そうした経緯もあって、日生連は教科としての社会科を次第に認めていくようになる。

（3）勝田・梅根論争と「西陣織」実践

1952年、この社会科のあり方をめぐって議論が起こる。勝田守一と梅根悟による論争である（「勝田・梅根論争」）。勝田は、「子どもたちが、学びとらなければならない組織的な知識、科学的な思考を発展させるのに必要な原則的な概念の把握」が重要だとして、小学校の社会科は、5年生で日本地理、6年生で日本歴史の単元で構成するべきだという。それを梅根は、「社会科解体論」だと批判したうえで、社会科とは、諸教科がそこから発展し、また諸教科に活用されるような社会生活の具体的な諸問題を取り上げ、その解決の方法を探求する「問題解決課程」だとした。社会科を一つの教科とみなし、それが次第に各領域に分化していくべきだと考える勝田は、「問題解決課程」としての社会科では、子どもたちの実生活に影響を及ぼすような問題にまで深く探求することはできないと危惧する。そのうえで、問題解決の活動自体の価値は認めながら、系統的な知識の学習と表裏の関係であるべきだとした。それに対して、梅根は、教育はそのように都合よくはいかないのだから、問題解決課程と基礎課程とははっきりと区分する考えにいたったのだと主張した¹⁴。

この議論は、次のような問題を提起している。一つには、系統的な知識があって初めて問題解

決ができるという知識の陶冶性の問題である。系統を主張する勝田は、知識と問題解決の能力は表裏の関係にあると主張した。それに対して、梅根は、問題解決課程の先に子どもの中に有機的に知識が形成されなければならないとした。二つには、問題解決課程における「問題」の質である。勝田は、「問題」が表層的なもの、現状肯定的なものに終始することを危惧したのである。

この論争を検討するためにも、三層四領域のカリキュラムに基づいた実践例を見てみよう。コア連が、三層四領域のカリキュラムとして構想した「日本社会の基本問題」（1955年）において取り組まれた「西陣織」である。この実践は、1953年、京都市立日彰小学校の5年生社会科として展開され、日生連による三層四領域のカリキュラムの典型例とされた。京都の伝統産業の一つである西陣織を題材に、生産工程や方法、生産組織の問題（具体的には、旧式生産方法、封建的な組織や人間関係、家内工業の厳しい経済状況など）を、工場見学や子どもたちの自主的な調査、話し合いなどによって考察した。単元の最後には「西陣織がこれから発展するためにはどうすればよいか」という学習まとめの作文を書いた¹⁵。

この「西陣織」の実践における成果と課題を確認してみたい。まず、成果としては、子どもたちが非常に熱心に、また自主的に調査活動、見学などを行っている。西陣織に代表される中小企業の問題点を理解し、そのことを図表などから読み取ることができている。加えて自分たちの生活圏にある西陣織の問題に実際に共感をもって迫っている。また問題を多様な資料から読解し、西陣織という伝統産業の改革の核心にふれる改革案を提示する子どももいた。

しかし一方で、課題もある。まず、本実践で子どもたちが把握している大工場は、実際には中小企業に相当するのだが、そうした「正しい」知識獲得という点では問題が見られる。あるいは実践者（永田時雄）自身が述べているように、「早急な現状解決案」や「一方的な考えで満足」してしまうという問題がある¹⁶。加えて、西陣織が生活に関わっている子どもたちにとって、真の「問題」とは、単元のまとめとして書かせた「西陣織がこれから発展するためにはどうすればよいか」ということである。つまり、本実践の子どもたちの学習は、その前提で終了してしまったのである。このように、問題解決課程は、社会において本来問題とされているものにまで到達すること、ましてやその解決方法を導出することは非常に困難であると言わざるを得ない。

しかし、これらの課題が解消されるには、経験の再構成、すなわち経験で獲得した知識を、また経験によって再構築していくという過程を経なければならないだろう。つまり、この「西陣織」という単元だけで、早急に系統的な知識を獲得したか否かを判断することは経験主義的な教育の評価としては適切ではない。問われるべきは、つまり、この西陣織の単元のあとにどのような単元を構成したかという、教師のカリキュラムの編成能力と、子どもたちが西陣織の単元で獲得した経験と知識をどのように方向づけ、新しい単元に向き合ったかということである。

3. 系統主義教育の時代における社会科の展開

戦後の新教育期におけるカリキュラム運動が衰退した後、教育課程の編成原理は経験主義から系統主義へと移行した。それは時代が高度経済成長期に入り、高度な知識や技術を持った労働力が多く必要とされたこととも大いに関係していた。教育課程の高度化である。しかしながら、1970年代に入ると、その高度な教育課程から落ちこぼれる子どもたち（落ちこぼされた子どもたち）による校内暴力、非行が教育の問題として大きく取り上げられるようになる。新幹線授業

と揶揄された、多くの知識を取り入れた学習指導要領は見直され、1977年改訂学習指導要領では、授業時間数と教育内容の削減が行われた。いわゆる「ゆとり教育」の時代である。

このような時代を背景にしたとき、経験主義教育はどのような実践を展開していたのだろうか。一つは、先に検討した「初期社会科」の流れをくむもの、もう一つは、コア連の流れをくむ「総合学習」の実践である。

(1) 「社会科の初志をつらぬく会」の実践

戦後の新教育が、学力低下を招くとして批判を浴び、学習指導要領は1958年版において系統主義に転向した。この動向に対抗するために、同年、1951年改訂学習指導要領の作成にかかわった、上田薫、重松鷹泰、長坂端午、大野連太郎によって「社会科の初志をつらぬく会」（以下、初志の会）が結成された。その名の通り、戦後の初期社会科の理念と実践を継承しようとする民間教育研究団体で、1951年改訂学習指導要領の理念に基づきつつ、社会科の問題解決学習の理論と方法を探求した。

初志の会の問題解決学習には、次の二点が重要とされている。第一に、知識の注入ではなく、学習の主体者である子ども自身が、今持っている疑問や矛盾などの「問題」を子ども自身に解決させていく、自主的かつ能動的な学習であること。第二に、そのような学習過程の中で、子どもの既有的知識や経験を総動員して、その問題を何とか解決しようと努める態度を育てていくことである。そして、このような方法によってこそ、子どもたちが「考える力」と「正しい認識」を獲得するとしたのである¹⁷。

では、初志の会の実践を見てみよう。奈良女子大学文学部附属小学校（以下、奈良女附小）は、大正自由教育期から木下竹次による「奈良の学習法」として有名な研究実践校であったが、戦後は「しごと」「けいこ」「なかよし」と命名された領域からなる教育計画をたて、特に「しごと」において問題解決学習を実践したことで知られている。「けいこ」は「しごと」で十分にできなかった各種能力（読み書き算など）を扱い、「なかよし」では子どもたちの自治活動が行われる。このような奈良プランがコア・カリキュラムに基づいたものではないことを、長岡文雄は明確に主張している。つまり、問題解決課程である「しごと」がカリキュラムの中心ではないというのである。では、この長岡が実践した「しごと」の計画を見てみよう¹⁸。

資料2 奈良女附小の「しごと」単元：「郵便」

第二学年月組（11月～12月）

主題 ゆうびん屋さん

しごとのめあて

- 班で本物のようなポストをつくって、ゆうびん屋さんごっこをする。
- ゆうびんきょくを見学して、仕事のようにすを、絵や分にかいて発表する。
- 1 手紙を出したときのことや、ゆうびんの集配のようすを見た経験を文に書く。
- 2 班でポストのもけいをつくる。
- 3 ポストのもけいで、ゆうびんごっこをする。

4 ゆうびん局を見学して、絵や文に表現する。

ママ
6 ゆうびんを書いて友だちに出す。

長岡文雄「社会科の学習形態」『問題解決学習の展開』明治図書、1970年、182-184頁。

資料2にある「しごとのめあて」は、「児童の関心、生活との関連などを考え、しぜんに発展する予想のもとに配列して、学習活動が継続的、かつ力動的に展開するように工夫されたもの」である。記録によれば、ポストづくりはできるだけ「ほんもの」に近い大きさに作ることが目指され、子どもたちは何度も校門前にあるポストを見に行ったという。その結果、見慣れているはずのポストにも不明な点が多くあり、その一つひとつに工夫があることを子どもたちは見出していく。また、郵便局の見学の前には、それぞれに予想を立てさせ、見学後の「ずれ」を契機に授業を展開していった。このように初志の会の問題解決学習では、子どもの予想、発言、行動から子どもが何を学びたがっているかを教師がつかみ取り、上述のような当初の教育計画にとらわれずに変更していくような実践が大切にされた。

(2) 問題解決学習の「問題」と「解決」とは何か

このような初志の会の問題解決学習と、先述のコア連によるそれとの違いは二つある。一つには、「問題」のとらえ方にある。コア連が、「日本社会の基本問題」に、問題解決学習の「問題」を見出したのに対して、初志の会は、「問題」をあくまでも子どもの中から出てくる切実なものでなければならないとした。つまり、社会の問題=子どもの問題ではないとしたのである。二つ目には、初志の会は、コア・カリキュラムに基づいて構成されたプラン（例えば、明石プランなど）に対して批判的であったことである。「整然たるプランは……動的ないきいきした学習の流れを阻害してしまう」からである¹⁹。このような考えは、初志の会が、子どもの発言や行動を授業づくりの重要な要素としていたためであった。

同様の理由から、初志の会の問題解決学習は、当時、系統学習の学習方法のひとつであった「発見学習」とも明確に異なるものであることを明示している。「発見学習」とは、デューイへの批判から系統学習を主張したブルナー（J.S.Bruner）によるもので、「子どもに知識の生成過程を辿らせ、関係や法則性を機能的に発見させることによって、知識結果と知識過程とを総合的に学習させる方法」である²⁰。

この発見学習について、上田は次のように述べている。「発見学習なるものの矛盾は、肝心の発見がすでに最初からしくまれているということにある。子供の主体的な追及によって全体的関連的な計画と徹底的にとりくみ、そこで自由な発見がなされるのではないということである」。したがって、「発見学習と称するときものにおける発見も、ほとんど偽りの発見である」と批判する。そのうえで、発見とは、「教師が発見させるべく用意したものを発見するのではなく、「子どもの発見はじつは教師にとっても発見でなくてななら」ないという。すなわち、発見学習において、教師はその学習過程に「発見」をしくむことがその力量として問われることに対し、上田は、問題解決学習においては、子どもの発見を「驚きつつも（授業に）位置づけるということにおいて、教師の主体性は保持される」としているのである²¹。

あるいはまた別の初志の会メンバーによれば、発見学習の対象になることがらは、概念や法則、

原理などの「知的な問題」に限定されており、それらからはみ出て歩むことは許されないのだと批判した。すなわち、発見学習においては、はじめに発見があるのではなく、概念、法則、原理がそこにあるのだとした。そして、この点こそが問題解決との決定的な違いであり、それゆえ、発見学習も、知識獲得の過程を大切にする方法であるにもかかわらず、知識を注入する一つの方法に過ぎないのだとした²²。

ただ、このような考えでは、子どもが持つ「問題」はいつまでたっても解決されないのではないか、そもそも、大人でさえむつかしい問題を子どもでは解決することはできないのだから、「問題」に対する「答え」、すなわち科学的な概念や法則は獲得できないままではないかという疑問が生じてくる。では、問題解決学習を主張する人々にとっての、「解決」とは何を指すのであろうか。

上田は次のように述べている。「解決とは明らかに未解決の解決なのである。いちおう解決したかにもえても、つぎつぎと疑問が生じてこそ、「解決」は生きるのである。まして問題解決学習においては、問題解決は手段にすぎぬ。したがって解決は手段として最高度に生かされればよいのである」²³。すなわち、問題解決学習において、「問題」は解決するためにあるのではなく、次の「問題」を見つけられることが「解決」なのであり、それゆえに、問題を解決する過程が重要になってくる。そしてこのような場合、教師には子どもたちがどのような解決の道をたどり、どのような新たな問題にであったかについて「過程」を評価する力量が求められる。

（3）切実さ論争——「問題」に切実さは必要か——

問題解決学習の「問題」の質を再考する議論は、初志の会内部でも見られた。それが1985年頃の有田和正と長岡文雄による「切実さ論争」である。この論争は、初志の会の集会の中で、有田の「ネタのある授業」が「子どもにとって本当に切実な問題なのか」と厳しく批判されたことに端を発する。

ネタのある授業を開発・実践するようになった経緯を有田は次のように説明した。「わたしも長岡先生のように生活を徐々に掘りおこすことから問題をもたせようとしてきたが、東京の子どもたちには通じなかった。子どもたちの現在の生活には、解決しなければならぬような切実な問題は存在しないのである。……わたしは、子どもの実態に合う導入法を工夫せざるを得なくなった。……すなわち、鋭く切り込む教材（これをわたしは授業のネタとよんでいる）をさがし、ズバリ切り込み、子どもの意表をつき、追究のエネルギーをひき出すように努力してきた」²⁴。

それに対して、長岡は、「私は、教師が、子どもをびっくりさせて、芝居のようにおもしろおかしくあやつる授業をくり返すと、子どもの自立をさまたげるように思う。自己を静かに見つめ、自らの学習法を開拓する子どもを求めたい」²⁵と反論したのである。

この論争には、多くの研究者が参加した。例えば、谷川彰英は「教材の切実性は授業の成立のための必要条件とはならない」、「授業の一コマ一コマを性急に人間の生き方と短絡しない方がいいのではないか」と述べている²⁶。あるいは森分孝治は有田の社会科授業は、「初志の会の社会科授業としては「異質のもの」であり、「知識・理解の指導を行おうとするもの」であるから、問題への切実性を求めるのは「ないものねだり」であるとした²⁷。この論争のあと、有田や谷川は初志の会から距離を置くようになる²⁸。

この論争は、問題解決学習の「問題」に、切実性は必要か否かをめぐってのものであった。つ

まり、子どもたちが持つ「問題」や「経験」が知識を形成していくか、あるいは先に子どもの知識に対する意欲を先に喚起しておいて、物事にある本質や問題を見出すようになるのかという「経験の陶冶性」あるいは「知識の陶冶性」という問題だと言い換えることができるだろう。

この場合、どちらが正しいのかということではない。いうまでもなく、子どもたちには、系統的な知識を持ち、またそれを生かして自らの生活に役立てたり、それを改善したりする能力や態度が必要である。その際、先の「経験の陶冶性」を主張する経験主義的なカリキュラムは、あらかじめ形成すべき知識を見通しておく必要があるし、「知識の陶冶性」を主張する系統主義的なカリキュラムにおいては、物事の本質や問題に知識によって近接できるように位置づけておく必要がある。

ところで、有田がネタのある授業を開発しようと考え始めた「子どもたちの現在の生活には、解決しなければならないような切実な問題は存在しない」という発言には、もうひとつ別の課題も提示されていた。それは、この論争の前後から、子どもや学校・教師を取り巻く問題状況が大きく変容してきたことに関係する。すなわち、有田の発言は、「切実な問題」を核とする社会科授業の成立の困難さを予測したものだということである。事実、時代は、日本においては総合的な学習の時間の導入、先進国では、PISAの登場による読解力、問題解決力の強化のための教育改革前夜であった。

4. 社会科衰退の時代

系統主義に転換して以降の教育課程では、教科の分化の傾向が強くなり、子どもたちが自分たちの社会生活を総合してとらえられないような、細切れの知識のみが重視される教科の分断が問題となっていた。加えて、2000年代以降の世界では、経済のグローバル化や情報技術の急速な発展を背景に、これまでの教科や学問領域では解決できない環境問題、経済格差問題など、教科横断的、学問横断的で、かつ国家の枠組みを超えたグローバルな問題が頻発する時代を迎えていた。このような背景のもと、教育課程において経験主義が再評価されるようになる。「新しい学力観」として「自ら学び、自ら考える」を合言葉とともに、1989年改訂学習指導要領の「生活科」および1998年改訂の「総合的な学習の時間」の登場である。生活科や総合的な学習の時間の導入は、教育課程における教科あるいは領域の分化と統合の問題として考えられる。

この総合的な学習の時間の登場以前に、教科という枠組みでは取り扱いが困難な問題に着目し、「総合学習」の必要性を認識した実践が1970年代ごろから提案されていた。日本教職員組合による『教育課程改革試案』（1976年）の総合学習の提案である。カリキュラム運動の時代から、コア連・日生連の実験校であった和光小学校（以下、和光小）では、1975年からほぼ現在のような形の総合学習を開始した（1, 2年生は「生活勉強」と呼ばれる）。和光小では、総合学習の「問題領域」として「身体・健康」「職と健康・食文化」「地域・環境」「戦争と平和」「命と人権」「障害・共生」「生産と労働」「現代文化」をあげている。このような領域から、学際的な学習対象を選択し、子どもたちによる問題解決的な学習方法がとられている。このような総合学習は、学ぶことと生きることを丸ごと追求するものとして、教科学習での「確かな学力」の形成の課題と相互環流するものと位置付けられている²⁹（資料3）。

資料3. 教科学習と総合学習の相互環流の例

四年生は「総合学習多摩川」に取り組む、学習の入り口は「魚とり大会」である。親の協力も得て、投網、お魚キラー（魚をとる道具）を駆使して一日多摩川で遊ぶ。夢中になって川遊びをする経験をもっていなかった子どもたちに少年期らしい喜びが生まれてくる。子どもたちは、魚とりに夢中になる。ときどき多摩川に出かけるようになる。

教室ではとってきた魚の飼育が始まる。大型水槽が六つも七つも並ぶ。一方「多摩川に住む魚」「鳥」「草花」「水質のよごれ」「多摩川でとれる化石」などの研究グループができる。子どもたちは今度は自分たちの課題をもって多摩川に行く。調査に行くのもハイキング気分である。

ところで、面白いことに調査の中間発表で、それぞれのグループの共通の「問題」にぶつかった。魚を研究していた子どもたちは、その場所に住む魚で水の質がわかることを聞き取ってくるし、鳥研究グループは釣り糸で足をなくした鳥を見つけてくる。多摩川の問題へとぶつかったのである。こうした総合学習の発展は、社会科や理科の教科学習への問題意識を高めずにおかない。

丸木政臣・行田稔彦編著『和光小学校の総合学習の授業 つくる・育てる・調べ、考える子どもたち』民衆社、1990年、225-226頁。

奈良女附小や和光小の実践は、1988年の生活科および1998年の総合学習の時間の導入において大変よく参考にされた実践である。しかし、1999年以降は、生活科や総合学習の時間の持つ意義や可能性が十分に評価されないまま、学力低下を招く要因として批判されるようになる。同時に、2000年からのPISAの登場によって、いわゆる主要教科あるいはPISAで計測される領域以外は軽視されるようになる。本稿の主題である社会科はこれらによって、解体の危機以上の、教科の存続自体が危ぶまれる事態にあるといつてよい。

しかしながら（それゆえなおのこと、といったほうがいいかもしれない）、経験主義による教育の実践として誕生した社会科の意義を再評価あるいは再構築する必要があるのではないか。9・11以降の不安定な世界情勢、世界各地で起きるテロ、東日本大震災、熊本地震——グローバル時代において、他者とどのように共存していくか、また自然災害に対して、自らの身と大切な周囲の人々をどのようにして守るか、またエネルギー問題をどのように考えればよいか。今や私たちは経験主義による教育が、再度、十分に吟味され取り込まれなければならない時代に生きている。

おわりに

経験主義による教育は、単に非日常的な経験や体験をカリキュラムに散発的に取り入れたものではない。そのことを、本章では、デューイの理論と実践、およびそれに影響を受けながら独自のカリキュラム運動を展開した日本の戦後の経験主義教育を検討した。またそれらの実践として、デューイ・スクールのカリキュラム、日生連のコア・カリキュラム（「西陣織」実践）、奈良女附

小の実践（初志の会）、和光小の総合学習の実践を取り上げた。ここで扱った日本の実践は一部ではあるが、戦後日本の教育課程において、子どもたちの生活から出てくる問題を中心に学習しようとする経験主義教育には様々な系譜があることがわかるだろう。加えて、経験主義によるカリキュラムの歴史は、学問領域によらず、子どもの生活現実からカリキュラムを編成するために、経験と3Rsや科学的知識の相関関係とを内包する構成になるよう配慮されてきた歴史の足跡でもある。つまり、経験主義に基づきカリキュラムを編成するということは、子どもが身につける学力を「生きた学力」にするために、基礎学力や知識のあり方や位置づけに、実は系統主義によるカリキュラムよりもセンシティブにならざるをえないのである。実際、梅根（コア連）や長坂（初志の会）といった立場は異なるが問題解決学習を主張していた論者は、子どもたちが身につけるべき知識や技術を領域ごとに要素化することで、教師が確認もできる「能力表」の必要性を共通に認識していた³⁰。

このような歴史から、私たちは社会科の意義を再評価する必要がある。社会科において、あるいは教育課程全体において「経験」を意義あるものとして編成する場合には、次の三点を指摘することができるだろう。

まず、経験が、学習の目的にあうものであり、かつ1回限りのもので終わらないことである。この場合、経験の回数だけを意味しているのではなく、経験に反省的経験が必ず伴っていること、そしてそれを踏まえた授業計画（カリキュラム計画）があることが重要である。

次に、問題解決学習においては、問題の質を考慮することである。多様な考えを保障し、表面的な解決案に終わらないような問題を設定しなければならない。また解決のプロセスにおいては、読み書き算や学問的な知識の獲得ができるような多様な方法を保障しなければならない。

上記に照らし合わせて、私たちの多くが経験したパン工場見学や田植え体験を再度思い出してみよう。これらの体験には、まずその前に問題を持って臨み、またその体験後には新たな問題が浮上し、そのうえでその問題を解決する過程に知識・技能の習得がセットされていなければならなかった。そうでなければ、これらの経験は、散発的な非反省的経験に過ぎなかったということになる。

最後に、現在を生き、未来をつくる子どもたちにとって本当に必要な経験を再考する必要がある。このポストモダンの時代において、デューイの「仕事」（料理、裁縫、木工）や日本の「西陣織」や「郵便」における「経験」はもはや教育的経験にはなりえない。「仕事」や経験は時代に応じて検討されなければならない。その場合、どういった「経験」が考えられるだろうか。たとえば松下良平は、環境、死、性、福祉、情報などを挙げている³¹。さらに、貧困、格差、（男女、人種）平等、移民・難民などの問題も追加したいところである。

2017年の学習指導要領改訂でキーワードとなる「アクティブラーニング」についても、上述の3点は重要になるとと思われる。ディスカッションでの表層的なやり取りやプレゼンの技術などを向上させることが目的化されてはならない。「何を」能動的に学習するのか、能動的に学習するに値する教育内容とその編成をこそ問題にしなければならない。

註

- 1 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014年、7頁。

- 2 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07102505/003/002.htm
(2017年1月5日確認)
- 3 森昭『新編 森昭著作集 第3巻 経験主義の教育原理』学術出版会, 2015年, 180-186頁。
- 4 J.デューイ著, 遠藤昭彦ほか訳『実験学校の理論』明治図書, 1977年, 13-14頁。
- 5 J.デューイ著, 市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社, 1998年, 77頁。
- 6 J.デューイ著, 松野安男訳『民主主義と教育(上)』岩波文庫, 1975年, 127頁。
- 7 J.デューイ著, 植田清次訳『思考の方法』(普及版)春秋社, 1995年, 109-117頁。柳沼良太『『生きる力』を育む経験とは何か』市村尚久・早川操・松浦良充・広石英記『経験の意味世界をひらく』東信堂, 2003年, 103-122頁。天野正輝『教育課程の理論と実践』1993年, 樹村房, 194-199頁。
- 8 森久佳「デューイ・スクール(Dewey School)におけるカリキュラム開発の形態に関する一考察」『教育方法学研究』第28巻, 2002年, 23-33頁。
- 9 森久佳「デューイ・スクール(Dewey School)における『読み方(Reading)』『書き方(Writing)』のカリキュラムに関する一考察」『教育方法学研究』第31巻, 2005年, 85-96頁。
- 10 金丸晃二「進歩主義的教育におけるカリキュラム統合の原理的考察—デューイ・スクールの事例を通して—」『臨床教育学研究年報』第34号, 関西学院大学, 2008年, 6頁。
- 11 <https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs1/chap1.htm> (2017年1月5日確認)
- 12 天野正輝編集『教育課程』明治図書, 1999年, 282頁。
- 13 中心・周辺による二課程やそれに基づいた実践に対しては系統的な知識の位置づけや学力低下を招くという, いわゆる「はいまわる経験主義」として批判がなされた。そこで, この二課程を基本としたいくつかの同心円による改良版がコア連内で検討されたものの, 最終的には三層四領域が提案される(白井嘉一「コア・カリキュラム構想と『総合的学習』・『社会科学習』(I) —戦後初期のコア・カリキュラムの構造論議—」『福島大学教育実践研究紀要』第36号, 1999年1-9頁)。その後, コア連は日生連と名称を改めることで, 一般的には, 同心円構造のコア・カリキュラムを放棄したとみなされている(磯田一雄「第二章 コア・カリキュラム運動におけるカリキュラム構造理論の展開」海後宗臣監修『教育課程(総論) <戦後日本の教育改革第六巻>』東京大学出版会, 1971年, 560-570頁)。しかし, 三層四領域においても, やはり問題解決課程を重視した実践が展開されたのである。
- 14 久木幸男, 鈴木英一, 今野喜清編『日本教育論争史録・第四巻 現代編(下)』第一法規出版社, 1980年, 57-80頁。
- 15 永田時雄「西陣織」日本生活教育連盟『カリキュラム』1954年2月, 48-54頁。
- 16 同上誌, 53頁。他にも, 田中耕治・鶴田清司・橋本美保・藤村宣之『新しい時代の教育方法』有斐閣アルマ, 2012年, 85頁。
- 17 社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の継承と革新』明治図書, 1997年, 52-53頁。
- 18 「奈良プラン」長岡文雄『問題解決学習の展開』明治図書, 1970年, 178-189頁。
- 19 上田薫編『社会科教育史資料4』東京法令出版, 1977年, 162頁。社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の継承と革新』明治図書, 122-124頁。
- 20 天野正輝編集『教育課程』明治図書, 1999年, 182頁。田中耕治編『よくわかる授業論』ミネルヴァ書房, 2007年, 186-187頁。
- 21 社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の継承と革新』24頁。
- 22 同上書, 73頁。
- 23 同上書, 30頁。
- 24 有田和正「長岡文雄の主張を授業で検証して」『授業研究』明治図書, 1984年9月号。
- 25 長岡文雄「有田和正氏の論文を読んで考える」『授業研究』明治図書, 1985年1月号。
- 26 谷川彰英「社会科にとって“教材の切実性”とは何か」『社会科教育』明治図書, 1985年5月号, 18頁, 21-22頁。
- 27 森分孝治「授業の事実にもとづく立論を」同上, 35頁。切実さ論争についての様々な主張は, 『社会科教育』1985年5月号を参照のこと。
- 28 社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の継承と革新』75頁。
- 29 行田稔彦・古川武雄編著『和光小学校の総合学習 たべる・生きる・性を学ぶ』民衆社, 2000年, 205-207頁。
- 30 上田薫編『社会科教育史資料 4』東京法令出版, 1975年, 174-175頁。「能力表」については, 以下

を参照のこと。中西修一郎「戦後初期の北条小学校における能力表——探究のカリキュラムと評価基準の原初的形態として——」田中耕治研究代表『思考力・判断力・表現力育成のための長期的ルーブリックの開発』研究成果最終報告書，平成25-27年度，科学研究費補助金基盤研究（C），2016年3月，141-153頁。

- 31 松下良平「産業社会の出現と教育概念の再構成」杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社，1998年，203-204頁。