

開発途上国における学習者中心主義教育のパラドックス —日本の経験から—

齊藤 泰雄
(国立教育政策研究所 名誉所員)

はじめに

近年の開発途上国をめぐる教育改革論および国際的教育援助をめぐる言説において、優先的政策課題としてさかんに推奨されているもののひとつに学習者中心主義教育 (Learner-centered education、略称 LCE、児童中心主義教育 Child-centered education とほぼ同義) の導入がある。途上国においても基礎教育の量的普及の課題が完成の域にちかづくにつれて、教育の質の改善への関心が高まり、そのための方策の一つとして教授方法の改善、すなわち、旧来の教師主導の知識注入型の画一的な教育方法をあらため、児童生徒の興味・関心や生活経験を重視し、学習過程への自立的関与を求める学習者中心主義の教授法を積極的に導入し普及すべきという議論である。

英国の比較教育学者シュバイスフェースによれば、「学習者中心主義教育 (LCE) は、開発途上地域の多くの国家的教育政策においてひんぱんに採り上げられる主題 a recurrent theme のひとつとなっており、諸援助プログラム、小規模プロジェクト、地方単位のイノベーションなどを通じて広範な援助機関の支援を受けてきた」(Schweisfurth, 2011, p. 425) という。彼女によれば、国際教育開発研究の専門誌 “International Journal of Educational Development” の掲載論文を調査したところ、1981-2010 年の間にこの種の教授方法に直接間接に言及している論文は 72 点の多数にのぼっていたという。開発途上地域でも、

教授方法革新への願望が高まり、LCE が一種のブームとなっていることを研究動向からも裏づけている。しかしながら、同時に、これらの諸論文を子細に分析した結論は、「さまざまな異なる場面での学習者中心主義教育の実践の歴史は、大小の失敗談で満ちあふれている」(同上) というものであった。わが国の研究者たちによっても報告されつつある現象である (荻巣, 2013; 小原, 2018; 坂田, 2022)。こうした国際機関や開発途上国政府の企図・思惑と途上国の教育現場の実践との乖離はなぜ生じるのか。こうした疑問は、主に途上国における教師像・教師論と関連するものであり、これは興津・川口らの若手研究グループの「教員政策と国際協力」という問題意識とも重なるものである (興津・川口, 2018)。

本論は、開発途上国において学習者中心主義教育への転換が容易に進展しない原因をさぐる手がかりとして、かつてわが国においても一世を風靡した児童中心主義教育運動の盛衰、消長の歴史あらためて検証することを目的とする。20 世紀初頭のいわゆる「大正自由教育」運動において、また、敗戦直後の米国主導の教育改革期に「戦後新教育」の名のもとに、児童中心主義が教育界の注目を集めた。しかし同時にこうした潮流には批判や懸念もつきまとい、それらは比較的短期間のブームの後に鎮静化していった。いずれにせよ、学習者中心主義教育について論じる時、理念的にはその対極にある教師主導・教師中心型の教授法についての検討も不可欠である。ここでは明

治期以降の日本における近代的教授法開発の努力の足跡をあらためてふり返るとともに、それとの関連を視野に入れながら、児童中心主義教育の導入の契機とその経験について考察する。

I. 近代的教授方法の探究と教授定型化の確立

(1) 近代的教授方法の模索

教育学研究の古典的業績とされる一冊に、稲垣忠彦『明治教授理論史研究——公教育教授定型の形成』(1966年)がある。これは、明治維新の後、国民皆学の理念を掲げて近代的学校制度の樹立に着手した日本において、西洋諸国から採り入れた教育理論と教授法を模倣・参照しながら、近代学校にふさわしい合理性と効率性をそなえた教授法を探究し、明治期末までに特有の教授理論を形成し、それに基づく教授実践の「定型化」が完成されるまでの道程を詳細な資料により検証したすぐれた著作である。こうした研究業績に依拠しながら、まず近代学校形成期における新しい教授法開発への取り組みの経緯を概観しておこう。

それに先立ち、わが国における伝統的な教育方法について確認しておく。近世日本教育史の専門家である山本正身は、江戸期における手習塾(寺子屋)や藩校における学習形態と教師の役割を近代学校との対比において次のように特徴づけている。

手習塾では師匠による一斉教授ではなく、子どもの個別学習・自己学習を基本としたため、一斉登校を求めたり時間割を設けたりする必要はなかった。……子どもたちは手習塾に登校すると、学習机を適当な位置に運び、自分の席を定める。机の並べ方は、近代学校の教室のように一人の教師に子ども全員が正対するようなパターンではなく、その時々自在に配

置された。手習いの手本は、一人ひとりの能力・進度・親の職業などを配慮して、師匠がその子にふさわしいものを用意する。その学びは、手本を机上に置いて、それをひたすら手習うことを繰り返す単調な作業であった(山本、2014、47頁)
(藩校や学問塾での)学びを特徴づける素読・講義・会業などは、自学自習を基調とする「学習」の方法であって、いかに教えるかに関する「教授」の方法ではなかった。……それゆえに、いかに教えるかに関する教授方法は未発達であった(同上、192頁)

こうした伝統的教育方法は、明治新政府にとって看過しえない問題であった。なぜなら、近代学校においては、国民として求められる共通の知識・技能を多数の人々に、一律に、しかも効率的に授ける必要があったからである。近代学校にふさわしい新しい教授法の開発が喫緊の課題として浮上する。1872年、政府は、わが国最初の近代的学校法令「学制」を公布するとともに、新しい教育方法を身につけた教員を養成するために東京に師範学校を創設し、米国人専門家M・スコットを招聘してその指導を委ねた。

スコットは、師範学校に米国の公立学校を模倣した教室を再現し、米国から取り寄せた教科書や教具を用いて米国式教員養成を伝授した。教育方法としては、生徒を年齢や学習進度によって等級に分け、各教室で一人の教師が同じ教科書・教材を使用して多数の生徒を同時に指導するという「一斉教授法」(frontal instruction)をわが国にはじめて紹介した。机や椅子を整列的に配置し、教員が黒板や掛図などを用いて対面式で授業を行うおなじみの教室の原風景であった。それは江戸時代までの指導法とは、全く異なる教授方法であった。文部省は、こうした教育方法を東京師範学校の

卒業生を通じて全国に普及することめざした。

(2) 開発主義教授法の開発

さらに政府は、1875年に、教員養成の取調べのために井澤修二や高峰秀夫らを米国に派遣した。三年におよぶ米国の師範学校への留学から帰国した高峰らは、当時米国で流行していたペスタロッチ主義にもとづく最新の教授理論と教授法をわが国に持ち帰った。ペスタロッチ主義の教授法とは、教育思想・実践家であったペスタロッチ (Pestalozzi J.H. 1746-1827年) の提唱した教授理論を思想的源流にしたものであり、言葉や知識の注入による暗記の強要を否定し、子どもに直接に事物や現象を提示し観察させ、子どもの感覚にうったえて理解させる「直観教授」の方法を重視した。さらにそれをもとに教師と生徒の問答の形式によりその理解を深めさせる方法である。米国においてはもっぱら“object-lessons”の名で呼ばれていたものである。この実物教授法は日本では「庶物指教」と翻訳された。

高峰らはペスタロッチ主義を標榜するシェルドンやジョホノットなど教授理論書を翻訳紹介するとともに、実物の提示と問答を用いた教授法の開発を押し進めた。教材としては実物に代わりに絵入り掛図が数多く作成された。かれらはそれを児童の「心性(能力)の開発」を教授の主目的とするという意味をこめて「開発主義教授法」と称した。開発主義教授法は1880年ごろから教育界で注目をあつめるようになっていった。東京師範学校の附属小学校で高峰の指導のもとでその実践を行った若林虎三郎と白井毅が編集した『改正教授術』(1883-84年)は、開発主義教授法の原則の解説、技法の明示、各教科への応用を具体的に提示した一種の教師用マニュアルであった。

改正教授術では次のような原則が提示された。「活発ハ児童ノ天性ナリ動作ニ慣ラ

シメヨ手ヲ練習セシメヨ」、「自然ノ順序ニ從ヒテ諸心カヲ開発スヘシ」、「五官ヨリ始メヨ児童ノ発見シ得ル所ノモノハ決シテ之ヲ説明スヘカラズ」、「已知ヨリ未知ニ進メ、有形ヨリ無形ニ進メ、簡ヨリ煩ニ進メ」等々。それは「児童の感性を尊重する近代的な教育原則であり、当時の教師たちにいかに驚きと感動を与えたか、一読しただけで推測することができる」(水原、2010、36頁)といわれるものであった。それは評判をよび、当時、教育書としては異例のベストセラーを記録したといわれる。スコットによって一斉教授法が伝習されてから約10年の年月を経て、より合理的で革新的な教授法の開発への関心がわが国教育界に広まっていたことをうかがわせるものである。

しかしながら、現実的には、当時の多くの教員の力量においては、この種の外来の最新の教授法理論を十分に理解し、それを教育現場で使いこなすことは困難であった。一般的に、その理解は皮相的で、その手法も、観察が形式化し、問答のための問答におちいるという批判をまねいた。1884年の地方の学事視察報告には次のような記述までみられた。「開発的といへば其の善し悪しを弁へず、一概にこれを良しとして、猿なす真似するもの少なからざるは憂はしきことならずや。いかに開発的の教授なればとて、一時間あまりも机の上にて球一つをあちこち転がして生徒を物憂からしめ……この一時間の授業は全く無益のみならず、かえって生徒の心を不活発に導き入るものといふべし」(稲垣、1995、108頁)。

形式の猿マネ論である。明治20年代(1880年代後半)に入ると開発主義教授法への熱意と期待はうすれ、しだいに衰退の傾向をたどった。しかしながら、日本の教員たちに教育方法論的な自覚、すなわち授業というものがあらかじめ準備された計画や手続きにしたがって展開されるべきものという観念と、教授方法書(教授案、教案)の作

成による授業の展開という技術的経験をもたらしただという意味において、開発主義教授法の出現は、「明治における公教育教授定型の起点」（稲垣、1995、115頁）になったといえるであろう。

(3) 段階的教授法の理論と教授定型化の確立

教育方法は、本来、教育の具体的目的の確立、教育の内容（文化財からの選択＝教育課程）、教科書・教材の作成などと一体的なものとして採用されるはずのものである。明治初期には、これらは、文明開化のための欧米流の国民的基礎教養の普及、米国の公立学校の教科課程の模倣的導入、自由発行・自由採択制による多様な教科書の使用という形でスタートした。スコットによる一斉教授法の伝習、高峰らによる開発主義教授法の開発もこのような文脈のなかで行われたものであった。しかし、学制や教育令期の試行錯誤的な教育政策の時代を経て明治も20年代に入ると、教育制度の基本的骨格の確立（1886年の森文相による諸「学校令」の公布）とともに、1890年の教育勅語の発布により「忠良な臣民の育成」という教育の至上命題が提示され、また同年の第二次小学校令第一条により「小学校ハ、児童身体ノ発達ニ留意シテ、道徳教育及ビ国民教育ノ基礎、並其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」という具体的な教育目的が確定された。これにともない、教育内容は、1881年「小学校教則綱領」、1886年「小学校ノ学科及其程度」、1891年「小学校教則大綱」、1900年「小学校令施行規則（教則）」により内容の選択と体系化が進展していた。また、教科書も、届出制・認可制をへて1886年に検定制、1903年に国定教科書制度となり、国家による教育の内容の一元的な管理は進んでいた。就学率の向上と量的拡張が進展し、義務教育の年限延長も議論されるなか、国家によ

て確定された教育目的・内容を児童生徒に浸透させるためにより合理的かつ効率的な教育方法の確立が求められていた。

こうした要請に応え、開発主義教授法に代わって明治後期において出現し、教育界にきわめて大きな影響力をあたえたものは、いわゆる「ヘルバルト主義の教授法」であった。これはドイツの著名な教育学者ヘルバルト（Herbart J.F. 1776-1841年）とその学説を継承するヘルバルト学派の学者たちによって提唱され世界的に普及した教育方法であった。ヘルバルトは、カントの後任としてケーニヒスベルク大学の哲学教授に就任するが、それまで哲学に内包されていた教育学を哲学から自立させ、これを学術的に体系化することをめざした。教育の目的を主として実践哲学（倫理学）で、また方法を心理学によって基礎づけて考察した。彼の教育学説が特に注目されたことは、独自の心理学説を基礎に、児童・生徒が新しい事物や観念を受容し、それを自らの既存の観念の中に位置づけ、新たな認識の習得に到るという一連の認識過程論を提示し、さらにこうした認識過程に即して「明瞭-連合-系統-方法」という四段階の教授過程論を提示したことである。

ヘルバルトの教育学説は、その後、T・ツィラーやW・ラインなどヘルバルト学派とよばれる後継者たちにより、学校教育への応用がめざされ、ヘルバルト主義の実践的な教授方法論として確立されていった。その最大の特徴は、認識過程論を基盤に教授活動をいくつかの段階にしたがって展開すべきという段階教授論であった。この方式を完成させたといわれるラインは、教授の過程を、新しい事物を受容する態勢をつくる「予備」、新しい教材の「提示」、新しい観念を古い観念と対比させる「比較」、新しい観念を古い観念体系の中に位置づける「総括」、形成された新しい観念を生活に適用する適応し役立てる「応用」という五段階に整理

した。こうして予備 - 提示 - 比較 - 総括 - 応用という五段階で授業を展開するなら教師は生徒に知識を確実に身につけさせることができることとされた。

わが国には、文部省の招聘で1887年ドイツから来日したハウスクネヒトが帝国大学文科大学で教育学講義を担当し、この学説を紹介したことで伝えられた。この講義を聴講した谷本富（とめり、後に京都帝国大学初代教育学教授）、湯原元一らによって理論の普及がはかられた。当時はドイツ・プロイセンの憲法をモデルに明治憲法が制定される前後の時期にあたり、わが国の政官界、学術界もドイツ志向を強めており、ヘルバルト学派の教育学説も、学術的權威に裏づけられた科学的な教授理論として教育界に受け入れられていった。教育の最終目的は生徒の道徳的品性の育成にあるとしたヘルバルトの教育学説は、天皇制公教育樹立の志向を強めていた当時の教育界の要請とも適合していた。東京高等師範学校からも教授がドイツの大学に派遣され、ラインなどから直接にその指導を受けた。明治20年代後半から同30年代前半にかけて、ヘルバルトの教育学説や同学派の教授理論を紹介する著作が相次いで出版され、また師範学校での授業にも取り入れられていった。一般には、もっぱら「五段教授法」の名で呼ばれることとなった。

五段教授法の理論と実践方法は、出版物、師範学校での講義や実習、附属小学校での教育実践モデル事業、教育会での講演会、府県・郡の視学による指導、さらには当時相次いで創刊された教育関係者を主な読者とする教育雑誌などを通じて広範な校長・教員層への普及がはかられた。その普及活動は、開発主義教授法の場合とくらべれば、はるかに徹底していた。教育雑誌には、各科教育法への五段教授法の応用事例の報告や教授案も数多く掲載された。附属小学校での実践モデル事業などでは、教授案の事

前検討や授業批評なども行われ、今日でいう授業研究の先がけとなるような活動もすでに行われていた。「この主義の教育学のこの後の流行といふものは、実に素晴らしいもので、教育界はヘルバルトでなければ夜も明けぬという有り様であった」という。「五段階で汗水垂らし、それでもお腹はヘルバルト」という狂歌まであったとされ（五十年史、1922、182頁）、その熱狂ぶりがうかがえる。

こうした明治初期からの近代的教授法の理論と実践の開発・普及の努力の蓄積を基盤として、明治後期、20世紀初頭をむかえる頃には、わが国の教育界では、教師主導の五段教授法の代表されるような教授実践の型がほぼ完成された形で確立されたといえよう。稲垣によれば、それはまさに日本の「公教育教授実践の定型化が完成した」（稲垣、9頁）とみなされるものであった。専門職的な職能集団としての意識をもちはじめたわが国の教員たちにとって、近代的教授法の開発は、教職の専門職性の中核となりうるような独自の知識（教授理論）と技能（教授実践の型）をはじめて獲得することを意味した。事実、こうした近代的教授法の開発、教授実践の定型化の完成は、わが国の教員たちの授業の質を全国的に標準化し、その水準を向上させることに貢献したといえよう。

II. 大正自由教育と児童中心主義

(1) 大正自由教育運動の出現

明治期を通じて、日本の教師たちは、一斉授業の方式を根づかせるための様々な努力を行った。そこでめざされたものは、徹底した教師主導での教授過程の掌握統制ということであった。しかしながら、ヘルバルト主義の教授法が權威ある教授法として形式が確立され、教育現場を支配するようになるにつれて、やがて、それが画一化を強

いるものとなり、それ以外の教育実践の工夫や創造的な試みを阻害しているという批判も聞かれるようになる。形式もやや簡素化されて、三段階（予備・提示・整理）や四段階（準備・提出・総括・応用）とされ、ヘルバルト派の教育学説を逸脱し形骸化する兆候がみられた。教育現場からも批判が徐々に強くなっていった。理論のレベルにおいては、明治末にすでに、樋口勘次郎が新教育の先駆けともいわれる『統合主義新教授法』（1899年）を提唱し、またかつてヘルバルト主義の導入の主唱者のひとりであった谷本富自身が『新教育講義』（1904年）を刊行するなど、欧米で台頭しつつあった新教育の理論をいち早く採り入れて、子どもの自発的活動・自発的学習を重視する主張が登場してくる。

19世紀末から20世紀初頭にかけて、国際的に「新教育運動」（New Education Movement）が隆盛し、その影響は日本にもおよんでいた。特に20世紀のドイツにおける教育改革運動のなかで掲げられた「児童から」“vom Kinde aus”のモットーに端的にしめされように、その中心思想となったのが児童中心主義であった。米国ではJ・デューイがシカゴ大学の実験学校で行っていた斬新な児童中心主義の教育理論・方法が注目を集めていた。その著『学校と社会』は早くも1901年には日本に翻訳紹介されていた。大正時代に入り、大正デモクラシーと呼ばれる開放的な時代潮流のなかで、明治期に確立された教授定型への批判、授業改造への挑戦が、「大正自由教育」の名のもとに一斉に花開く時機が到来するのである。

大正新教育とも呼ばれるこの一連の動きについて、その社会文化的背景、主な担い手、その言説と実践、運動の消長、教育界への影響など、その運動の全体像を分析した古典的著作に、中野光『大正自由教育の研究』（1968年、1998年再版）がある。以下、主にこの著作に依拠しながら、大正時代半ば

から昭和初期にかけての大正新教育期における教育方法の改革、児童中心主義に立つ教授法改造の試みについて概観しよう。

この新教育の理念を採り入れて授業改造運動の拠点となったのは、その理念に共鳴してこの時期に相次いで設立された私立小学校、および各地の県立師範学校附属小学校であった。私立小学校の代表的事例は、文部省の局長・次官・東北帝国大学総長・京都帝国大学総長を歴任し明治を代表する教育行政官・教育家として知られた澤柳政太郎の創設した成城小学校であった。1917（大正6）年の「成城小学校創設趣意書」において澤柳は新学校にける期待をつぎのように述べている。

我国小学校教育が明治維新後、半世紀に為した進歩は実に賞賛に値しますが、同時に又、此の五十年の歳月に由って今や因襲固定の殻が出来、教育者は煩瑣な形式に囚はれかけました。外観の完備に近いほどの進歩の裏には動もすれば、教育の根本精神を忘れて形式化せんとする弊害を醸しつつあるやうに思はれます。……されば今こそ此の固まりかけた形式の殻を打砕いて教育の生き生きした精神から児童を教育すべき時であらうと思ひます（中野、1998、128頁）。

成城小学校は、(1)個性重視の教育、(2)自然と親しむ教育、(3)心情の教育、(4)科学的研究を基礎とする教育を目標として掲げ、大胆な授業改造の実践にのりだした。このため、成城小学校は一学級定員30名の少人数教育とした。すこし後には米国でH・パークスト女史によって開発された「ダルトン・プラン」（生徒がみずからの学習進度にあわせて履修ペースをかなり自由に選択できる方式）をいち早く導入した。

ほぼ同じ時期に、中村春二の「成蹊小学校」（1915年）、赤井米吉の「明星学園」（1924

年)、羽仁もと子の「自由学園」(1921年)、野口援太郎らの「池袋児童の村小学校」(1924年)、小原国芳の「玉川学園」(1929年)など新教育の理念に共鳴する人々による私立小学校の創設が続いた。また、いくつかの師範学校附属小学校も先覚者的な指導的教員のもとで新しい教育実践を試みる舞台となった。手塚岸衛を主事とする千葉師範附属小学校の「自由教育」、木下竹次の指導する奈良女子高等師範学校附属校の「合科学習」、兵庫県明石女子師範学校附属校の及川平治の「分団式動的教授法」などが評判をよび、数多くの参観者を集めていた。

1921年8月、東京において8日間にわたって新教育を標榜する八人の教育家がそれぞれの自説を紹介・討論する「教育学術研究大会」が開催された。ここには、全国から予想を上回る二千数百人の自発的参加者があり、当時の教育界における授業改造への関心の高まりを象徴するものであった。後に「八大教育主張」とよばれる講演参加者とその主張は次のようなものであった。すなわち、①樋口長市(東京高等師範学校教授)「自学教育論」、②河野清丸(日本女子大学附属豊明小学校主事)「自動教育論」、③手塚岸衛(千葉県師範学校附属小学校主事)「自由教育論」、④千葉命吉(広島県師範学校附属小学校主事)「一切衝動皆満足論」、⑤稲毛金七(雑誌『創造』主宰者)「創造教育論」、⑥及川平治(明石女子師範学校附属小学校主事)「動的教育論」、⑦小原国芳(成城小学校主事)「全人教育論」、⑧片山伸(早稲田大学教授)「文芸教育論」であった。自学・自動・自由・衝動・創造・動的・全人とスローガンは異なるが、いずれも、明治期に定型化され、しだいに画一・注入主義への傾斜が強まる傾向のみられた教授法を批判し、その改造をめざす点で共通するものがあった。

(2) 大正自由教育の限界

新しい教育理念や方法は、当時頻繁に開催されるようになった講演会等で熱っぽく議論され、また教育雑誌等で幅広く紹介された。しかしながら、自由教育およびその運動は、1924(大正13)年ごろをピークに、しだいに、停滞・退潮の方向をたどることになる。こうした自由な運動を容認あるいは黙認してきた文部省も一転して厳しい姿勢で臨むようになっていった。なぜ、大正自由教育運動における児童中心主義教育は、比較的短期間で興隆から失速という盛衰をたどることになっていったのか。

大正新教育運動に見られた一定の限界については、今日では次のような見解がほぼ定着している。第一に、新教育運動は師範学校附属校や私立小学校を拠点として展開され、一般の公立小学校や中等段階の学校まで波及することは少なかった。それは当時日本社会に出現しつつあった新興の都市中間階層を主な支持母体とするものであり、一般民衆への拡がりを欠いていた。一般の公立校では新教育が理想とするような少人数学級を編成することは困難であり、また、私立小学校の高額の授業料を負担しうる家庭も限られていた。第二に、教育改造は、教授方法に関する取り組みが中心であり、国家の定める教則や教育内容、教科書、学校の制度的枠組みのそのものに変革を求めるものではなかった。教育の目的・内容と方法は切り離されており、「児童中心」とはあくまでも教授方法上の工夫としての児童中心であった。第三に、それにもかかわらず、運動が高揚し、教育改造の志向が国の定めた教育課程や国定教科書の枠を逸脱する、あるいはその危惧があるとみなされた時、文部省は新教育の活動に対する消極的容認あるいは黙認の態度を転換し、その統制強化に動きだした。

1924年長野県松本師範学校附属校の教員が公開の研究授業で国定教科書を使用せず

に修身の授業を行ったことが文部省の視学委員に批判され、退職にまで追い込まれた事件「川井訓導事件」はその象徴であった。これ以降師範学校附属校の活動にも監視が強化される。いうなれば、大正自由教育運動は、大正デモクラシーの教育版ともいえる独特な輝きを放つ注目されるムーブメントではあったが、昭和期に入り、昭和不況にみまわれ、わが国に軍国主義的・全体主義的風潮が台頭しはじめるにつれて、私立学校への締めつけも強まり、自由闊達な教育実践もかげをひそめることになる。その運動は、児童中心主義という新たな教育理念のもとに教育実践の可能性の幅を広げ、教員の教育実践家としての自覚を高めるのに貢献したことは明らかである。しかしながら、一般の公立校の大多数の教員にとっては、それを直ちに実践することは困難であり、その意味で大正自由教育は、国の公教育の中心的潮流となるにはいたらなかった。

(3) 戦時体制下における「錬成」という方法

1937年に日中戦争がはじまると「国民精神総動員運動」が組織され戦意高揚がはかられた。教育の分野においては、「教学刷新」のスローガンのもとに、国の公教育体制を大幅に見直す改革が導入された。1941年、「国民学校令」が公布される。これは小学校を国民学校と改称しただけでなく、その目的・教育内容にも大きな変更を加えるものであった。国民学校令第一条は、「国民学校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錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」と明示した。「皇国の道」という目標を定め、それにむけて国民の基礎的錬成を行うことが教育の至上命題とされたのである。

わが国の教育法令史上はじめて使われた「基礎的錬成」という用語は、ここでは目的概念として提示されているが、その錬成と

いう用語の選択には同時にたぶんに教育方法論的な含意が含まれているように思われる。「錬成」と同じようにこの時期に多用された「修練」、「鍛練」、「行の教育」(海後、1971、276-77頁)という用語からは、一時代前の大正自由教育での児童中心主義的な教育方法とは対極をなす、教師による子どもの心身の活動全体への徹底した管理統制の強化というニュアンスが浮かび上がるからである。しかしながら、太平洋戦争に突入から終戦まで五年ほどの戦時体制のもとで、錬成の目的に適合・即応した特定の教授理論・教授方法が開発されるまでにはいたらなかった。聖戦の大義を信じ、軍国主義の支持者となっていた教員の大多数は、神がかりの精神論をふりまわすのに忙しく、自らの足元の授業実践の改善に目をむける余裕はなかったであろう。

III. 戦後新教育の流行と行き詰まり

1945年8月の敗戦の後、日本は連合国軍によって占領され、この時から1952年まで連合国軍総司令部(GHQ)の統治の下に置かれた。その体制の下で、日本の非軍事化、民主化、国家再建が推進された。この日本の民主化の一環として教育の改革にも手がつけられた。GHQは、戦後日本の教育改革の全体構想を検討するために、米国に対して「対日米国教育使節団」の派遣を要請する。戦後日本の教育制度の改革は、基本的にこの教育使節団の勧告を基礎として行われた。GHQの部局のなかで教育関係を担当したのが民間情報教育局(CIE)であり、文部省の指導監督にあたりながら、6・3・3・4制の新学校体系、師範学校の廃止、男女共学、教育委員会制度の導入など占領下における戦後日本の教育改革を主導した。

教育方法に関していえば、教育使節団の主要なメンバーやGHQ/CIEの主要なスタッフには、当時米国の教育思潮の主流をなし

ており、デューイらの教育理論を継承する「進歩主義教育」(progressive education)を信奉し、それになじんでいた者が多かったことから、米国流の児童中心主義的な教育が推奨されていった(レイ、1999、278頁)。ハリー・レイによれば、「進歩主義教育者たちは、古くさい教科書・教師中心主義でドリル指向の成績重視主義の教育制度は徹底的な改革が必要だという信仰を持っていた。これに反し、進歩主義教育者たちは、自らを民主的、科学的そして教育の専門家であると信じていた。かれらが強調したことは、方法論、経験主義、自発的で創造的学習、児童心理学、子どもの精神的・身体的成長段階、集団作業、討論、課題中心の積極的学習、パネルディスカッション、ディベート、そして、生徒にとっての必要性・能力・関心に見あった単元学習であった」(同上、275頁)。敗戦により虚脱状態にあった教師たちは、戦時体制下での極端な権威主義的な教育指導への反動もあり、この潮流を受け入れ、「戦後新教育の時代」と呼ばれる時期が出現した。

戦後新教育は、大正期とは異なる側面をも持っていた。それは、教育の民主化のスローガンのもと、戦後の一時期、国家による教育目的、教育内容、教科書の独占的統制というシバリが緩和され、教育方法が教育目的・内容の選択と一体的なものとして追求されることが可能となったからである。国家によって厳格に管理されていた教科課程は、「学習指導要領」と名をかえ、それは地方自治体や各学校が教育課程を編成する際に指針とすべき「試案」とされ、国家基準としての性格をうすめた。教科書は、検定制にもどされ選択が可能となった。地方や教師の採択や選択の余地は大きく広がられていた。

地域の実情や問題を学習に取り入れた「地域学校計画」(コミュニティー・スクール)、生活問題解決のための単元学習を中核部分

としてその周辺に関連的学習を配列する「コアカリキュラム編成」の運動などが展開された。教科の系統や枠にとらわれず、児童生徒の生活経験や地域社会の課題を抽出して学習活動を組み立てようとするものであった。児童中心主義の思考は、教授方法においてのみならず、児童中心主義のカリキュラム編成の志向にまで拡大したことになる。文部省は、当時、次のような解説をおこなっていた。「本来、教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または、諸活動の全体を意味している。これらの諸経験は、児童・生徒と教師との間の相互作用から生じる。それらの相互のはたらきかけによって、児童・生徒は、有益な経験を積み教育的に成長発達するのである」。経験主義に立脚した教育課程論である。

GHQの民間情報教育局は、教育委員会の教育長・指導主事、新制大学の教職科目担当教員等を対象とする講習会、「教育指導者講習」(IFEL)を連続開催し、米国流の教育行政・学校運営、米国発の教育理論と実践を日本に普及することをめざした。しかしながら、こうしたものが教育現場まで浸透するには時間がかかり、全体的にみれば、教員たちの戦後新教育に関する理解は十分なものではなく、経験主義の教育理念、それに立脚する教育方法に関する理解と技術も、生半可あるいは形式的模倣にとどまるものも多かったといわれている。

なによりも、戦後新教育の実践の場では混乱が続いていた。戦災被害や新制中学校の発足などにより、校舎や教室の不足が深刻であった。都市部では二部制授業が採用され、また教室に多数の児童生徒をつめ込んだ「スシ詰め学級」や学校以外の仮校舎での授業を強いられた(斉藤、2005)。児童の自発的活動や学習を支援するための教材・教具、施設設備を確保する余裕も限られていた。教員不足や教員の生活苦も続いていた。

た。地域・学校単位で独自の教育課程編成と教育方法の改善を同時に進行するという錯綜した状況のなかで、教育現場では混乱も生じていた。戦後新教育はしだいに行き詰まりの様相を呈していった。占領期の終了が近づく1950年ごろになると、経験を重視する生活単元学習、問題解決学習の隆盛が児童生徒の学力低下をもたらしていると指摘して、これを公然と批判する声も高まっていった。「六三制 野球ばかりが強くなり」といった風刺や、「だれが生徒か先生か、みんなで元気に遊んで」と童謡『めだかの学校』にたとえて、あまりにも楽天的な子ども中心主義に異議をとнаえ、教師の指導性を強調する教育家も出現してくる（教育方法学会、2009、15頁）。

進歩主義教育の思想と実践に批判的なレイは、占領期における進歩主義教育導入の功罪を次のように述べている。「進歩主義は新風を吹き込んだ。……（しかしながら）進歩主義教育者が行ったこれらの方策の多くは、彼ら望みどおりに深く根を下ろすことはできなかった。……米国の進歩主義教育者は、ロマンティックな理想主義を掲げ、センチメンタルに児童中心になり、学力基準をないがしろにした。1957年のソ連によるスプートニクの打ち上げは米国の進歩主義教育に決定的な一撃を与えた。1960年代になると米国で進歩主義教育が見放されたように、日本でも進歩主義教育の思想と実践に長く浸りこまなかったおかげで、教育水準が保たれたと言って過言ではない」（レイ、1999、288-289頁）。占領軍による進歩主義教育の不徹底が、むしろ日本の教育に幸いしたといわんばかりの言説である。

IV. 授業研究運動の興隆

(1) 教育課程の国家基準化と系統学習への復帰

1951年のサンフランシスコ講和条約の調

印、連合軍による占領統治の終了を目前にして、日本政府は占領下で導入された各種の政令を見直す作業に着手した。6・3・3制は維持されたものの、教育委員会制度、新制高校三原則（総合制・小学区制・男女共学）などの制度運用は日本の実情に合わせて見直しが行われた。1951年の学習指導要領の改訂を契機に、生活単元学習、問題解決学習にかわって基礎的、科学的知識の系統的な学習を重視する教育課程が導入される。いわゆる系統学習の重視である。独立回復後に初めて独自に実施した1958年の学習指導要領の改訂においては、基礎学力の充実、科学技術教育の向上、道德教育の徹底、職業的訓練の強化の基本方針が掲げられ、経験主義を後退させ、教科や論理の系統性重視の原則に基づく教育課程の編成が明確に打ち出された。戦後当初は、参考資料（試案）という扱いであった「学習指導要領」も法的拘束力を持つ国家基準としての性格を強めてゆく。

こうした状況の変化をうけ、1950年代から1960年代にかけてわが国の教育界では授業研究運動が勃興したとされる。戦災によって破壊された教育の施設設備が漸く回復しはじめるとともに、新教育に批判的な立場から国民の基礎学力の充実を図ろうとする教師たち、あるいは、政府の教育課程統制強化の政策に反発し、教育内容の自主的編成運動を提唱しながら独自に授業研究を進める人々が数多く出現したのである。1951年に日教組は独自に全国教育研究集会（教研集会）を開始した。これは学校単位の日常的な研究実践活動を基盤に、市町村段階、府県段階へと研究集会を積み上げて全国集会にいたるものであった。こうした運動の盛り上がりを背景に、1963年9月には、大学の研究者と教育実践家の共同研究を基盤にして、「全国授業研究協議会」（細谷俊夫委員長・東京大学教授）が結成大会を開いている。翌1964年にはこの分野の専門的学

会、「日本教育方法学会」が発足した。

(2) 齋藤喜博の授業論・教師論

ここでは、すぐれた教育実践の指導者、授業研究者として1960年代以降のわが国の教育界に巨大な足跡を残した教育家の一人である齋藤喜博に焦点をあて、その授業論・教師論の一端に着目してみよう。齋藤は、1960年の『授業入門』で、戦前・戦後の教室の風景の変化を次のように巧みに表現してみせた。

戦前の学級はピラミッド型の体系をとっていた。頂点には教師が厳然と君臨しており、その下に級長とか優等生とかがひかえていて、学級全体の子どもをおさえつけていた。できの悪い子どもや貧しい家の子どものかは、それらの力におさえつけられ、中辺、底辺に小さくなっていた。授業もそういう体制を利用して秩序整然と進められていった。……戦後、民主主義の教育になってピラミッド型の体制はくずされた。子どもたちはみな同一の線上にならべられるようになった。ところが、底辺におしつけられていた子どもたちが、急に元気になりあばれだしてきた。これは良いことなのだが、学級の統制はつかないし、授業はうるさくなるし、先生たちは手をあげてしまった。……あばれだした子どもたちも、前の級長も優等生も、それぞれが自分を発揮し、伸ばしていけるように授業を組織していくこと、それが教育なのだ（齋藤、1970、全集4、49-50頁）。

また、齋藤は、その著『教育の演出』（1963年）において、「演出者としての教師」という印象的な教師論を展開している。

授業での教師は、……すぐれた演出者のように授業を正確に緻密に創造的に展開

していかねばならない。……演出というのは、どんな場合でも、はっきりとした目標をもった、意図的ないとなみである。……授業を組織し演出し、創造的に展開していくために教師は、一人ひとりの子どもがどう考え、どういう発見をし、どういうあやまりをおかし、またそれが、どのように変化したり発展したりしているかということ絶えず精細に的確に記憶していなければならない（齋藤、1970、全集5、16-17頁）。

学校においては、学校全体の場合は校長が、その他の場合は教師が、創造主体として最高の指揮者になり責任者とならなければならない。こういって、ことばだけで民主主義をとえぬ人々からは異議が出るかもしれない。しかし、創造主体としての指揮者・責任者がいてはじめて、全体のなかに充実も創造も変革も生まれてくるものである。校長や職員が子どもと同列になり、教師が子どもと同列になって、話し合いなどというなまやさしいもので創造が生まれてくるものではない（同上、73頁）。

齋藤は、教師たちに、授業においては指揮者であり責任者であることを自覚し、意図的で演出的な授業を展開することを強く求めたのである。ここには、「教師が子どもと同列になって話し合いなどというなまやさしいもの」ではないという戦後新教育への厳しい批判も内包されていた。齋藤の展開した授業論・教授実践は、数多くの出版物（齋藤喜博全集全15巻）や公開研究会、講演行脚によって多くの現場教員に大きな影響力をおよぼしていった。授業研究にはさまざまな立場がみられたが、本質的に、授業の過程を掌握し組織することに教員の主導性・主体性の発揮を求める点で共通するものがあるように思われる。

V. 最近における児童中心主義のレトリック

「今日ではスローガンに児童中心主義を掲げる教育実践はほとんどみられない」（森田、2000、343頁）という。このことは、もちろんわが国の教育界で学習者中心主義の理念や実践が拒絶・否定されていることを意味するものではない。むしろ、実態としては、こうした思想と技能は教員文化に浸透しており、すでに教師たちの駆使する教授戦略メニューの不可欠の一部として組み入れられており、教師による選択と決断により日常的な教育実践の中に活かされているといえよう。それゆえに、あえて殊更に学習者中心主義教育を標榜する必要がなくなっていると言えるのかもしれない。

それにもかかわらず、児童中心主義的な議論はこの後も、わが国の教育界でもしばしば出現してきた。教育思想研究の森田尚人は、「1970年代以降繰り返されたわが国の教育改革論議を支配していたのは、児童中心主義の言説であったといっても過言ではない。受験競争やいじめなど教育問題がジャーナリストティックに論じられるとき、きまって対案として提示されるのは子どもの立場に立った教育改革の必要性である……このように教育界の論議が児童中心主義のレトリックを競って駆使していることが、教育問題の所在をあいまいにしているように思われる」と指摘する。

教育思想史研究者の宮澤康人は、「児童中心主義と呼ばれる思想は、教育と教育学において、すでに理論的にも実践的にも克服された思想である、という評価がほぼ定着しているように見える。しかし、この思想の根底にある思想は、いまだに、多くのひとの心をとらえてはなさない。……本来は空虚なこの思想が、どうしてこれほど人を魅惑するのか」、として「児童中心主義の底流をさぐる——空虚にして魅惑する思想

と題する論稿に書いた（宮澤、1998、38頁）。要するに、児童中心主義は、狭義の教授法・教授技法の問題としてではなく、その解釈の多義性のゆえ、教育において容易に解決策を見いだせないような難局に直面したときに、逆に、エネルギーに充ち、純真さと神秘的力をもった子どもというロマン主義的な子ども観・こども信仰が魅惑的に復活し、大人の絶望の癒しとなる傾向がある。それゆえに、児童中心主義的な心情とレトリックは、「形をかえつつも繰り返し再生し続けるに違いない」というのが宮澤の解釈である。

学習者中心主義教育と一斉教授という授業形態との関係も整理しておこう。現代の一斉授業論について述べた横須賀薫は、学習の個別化を主張し一斉授業を批判するには二つの立場があるという。「一斉授業という方式のもとでの形態上の工夫としての個別化と、方式それ自体の否定・解体をめざすものがある。この二つの間を区別する指標は、『学年制学級』を解体するかどうかである点に注意する必要がある。しかも、その解体が一時的・臨機的なものであるのか、本質的・永続的なものであるのか、がかなり重要となる」（横須賀、1990、117頁）。「日本の教師は一斉授業の方式の下で、これを解体するよりは、多様な形態的可能性を開発したり、個別の学習の実際化などに意を注ぎ、世界的にみても高い水準の授業を生み出して今日にいたっている」という。児童中心主義はあくまで一斉教授（授業）方式の枠内での工夫であると見る。

冒頭に紹介した山本正身は、かつて「『教えない教育』を考える」と題する小論を発表した。山本のいう「教えない教育」とは、人類の未開の時代に親子の間、年長者と若年層との間で見られたような無意図的・偶発的に行われる学習行為をさすだけではなく、旧来型の「教える教育」への反発として、20世紀初頭に出現した新教育運動や戦

後新教育のように、被教育者の自発的学習を重視する児童本位主義、非干渉主義的な教育も「教えない教育」であると見なした(山本, 2006)。「日本の教育は、「教える教育」に内在する諸問題が浮上すると、「教えない教育」が俄かに歓迎され、「教えない教育」が、問題視されるとまた「教える教育」に回帰するという、いわば振り子のように行きつ戻りつするだけのものであったように見なされる」(山本, 同上, 89 頁)とユニークな教育史象を提示している。

山本の「教えない教育」の用語と概念の提起は、興味深いものがあるが、おそらく「教えない学習」というものはありうるであろうが、「教えない教育」というのはやはり形容矛盾であろう。教えない教育があるとすれば、それは、「一見したところ教えないように装いながら」その実は、「緻密な教授戦略と指導案の作成のもとに、授業全体を創造的かつ組織的に演出した教育」を意味するものではないであろうか。

むすび

真にすぐれた教師とは、教師中心主義か児童中心主義かを二者択一的に選択するのではなく、児童生徒の状態、学年や学級の雰囲気、取り上げる教材のちがいに応じて、また、一斉教授・グループ教授・個別教授という場面の変化に応じて、両者を的確に戦略的に組み合わせる展開できる教師をさすのではないだろうか。冒頭に紹介したような、開発途上国における学習者中心主義教育の導入が大小の失敗談に満ちているという状況は、さもやはりなと思われる。残念なことながら、教員養成教育の水準と質の問題、教師の専門職意識と職業倫理の未成熟、過密(都市部での二部制授業への依存)と過疎(へき地教育の困難)が共存する厳しい職場環境のなかにあり、教師主導・教師中心の教授法の定型化と標準化にさえ

課題を残していると思われる途上国の教師に、さらに上級の教授理論・教授手法ともいえる学習者中心主義教育の採用と実践を要求し圧力をかけることは無謀といえるかもしれない。極端なケースを想像するなら、学習への責任を丸なげし、文字通りの「教えない教育」を実践する教師さえ出現しかねないからである。現在でも多くの途上国にみられる初等教育段階からの留年をともなう試験進級制度も学習者中心主義教育と相性が良いとはいえないだろう。

参考・引用文献

- Schweisfurth M. (2011) “Learner-centered education in developing country context: From solution to problem?” *International Journal of Educational Development* Vol.31 pp.425-432
- Schweisfurth M. (2013) “Learner-centered education in international perspective” *Journal of International and Comparative Education* Vol.2 pp.1-8
- 稲垣忠彦 (1966, 1995) 『明治教授理論史研究』 評論社
- 興津妙子・川口純編 (2018) 『教員政策と国際協力』 明石書房
- 荻巣崇世 (2013) 「カンボジアの『子ども中心』の教授法改革に対する教師の対応」 『比較教育学研究』 第 47 号 79-99 頁
- 小原優貴 (2018) 「インドにおける学習者中心教育と教員養成をめぐる課題」 興津・川口編『教員政策と国際協力』 89-105 頁
- 海後宗臣監修 (1971) 『日本近代教育史事典』 平凡社
- 国民教育奨励会編 (1922) 『教育五十年史』
- 小針誠 (2015) 「大正自由教育運動のパラドックス」 日本子ども社会学会『子ども社会研究』 第 21 号 19-32 頁
- 斎藤喜博 (1960) 『授業入門』 明治図書 斎藤喜博全集 4 国土社
- 斎藤喜博 (1963) 『教育の演出』 明治図書 斎藤喜博全集 5 国土社

- 斉藤泰雄 (2005) 「二部制方式による学校運営の実態と問題点——日本の経験」『国際教育協力論集』第8巻第2号 25-37頁
- 坂田のぞみ (2022) 「タンザニアにおける教育借用としての学習者中心型教授法」『比較教育学研究』第64号 47-67頁
- 中野光 (1968、1998) 『大正自由教育の研究』黎明書房
- 仲新・伊藤敏行・江上芳郎編 (1979) 『小学校の歴史』第一法規
- 日本教育方法学会編 (2009) 『日本の授業研究』上巻 学文社
- ハリー・レイ (1999) 「進歩主義教育と占領期教育改革への影響」戦後教育の総合的評価 刊行委員会編『戦後教育の総合的評価』国書刊行会 271-293頁
- 水原克敏 (2010) 『学習指導要領は国民形成の設計書』東北大学出版会
- 宮澤康人 (1998) 「児童中心主義の底流をさぐる——空虚にして魅惑する思想」『季刊子ども学』Vol.18 38-45頁
- 森田尚人 (2000) 「児童中心主義」教育思想史学会『教育思想事典』勁草書房 342-344頁
- 山本正身 (2006) 「『教えない教育』を考える」田中克佳編『「教育」を問う教育学』慶応義塾大学出版会 77-97頁
- 山本正身 (2014) 『日本教育史』慶応義塾大学出版会
- 横須賀薫 (1990) 「一斉授業」『新教育学大事典 第1巻』第一法規 116-118頁

Paradox of learner-centered education in developing countries ----viewing from Japanese experience

Yasuo SAITO

Researcher emeritus, NIER

Lerner-centered education (child-centered education) has been a recurrent theme in many developing countries and has been endorsed by international donor community. However, it is reported that the history of the implementation of learner-centered education in developing countries is riddled with stories of failures grand and small. Why do such matters occur repeatedly? This article considers a cause of the problem by using as a clue of Japanese experiences in child-centered education. In 1872, Ministry of Education set up the Tokyo Normal School in which teachers were trained in the new contents and methods of teaching under an American educator, M.M. Scott. He introduced for the first time a “frontal instruction” into Japan. Throughout the Meiji era, Japanese educators put forth a steady effort to develop modern and effective teaching methods modeling at first on the Americanized Pestalozzian teaching theory, and then on the German Herbartian teaching method. No later than the end of the 19th century, a formalized and standardized teaching method so called the five-step teaching method was established and shared widely among Japanese teachers.

Early in the 20th century as a result of the influences of the world-wide liberal movement, many ideas and practices of “new education” were introduced and adopted by Japanese educators. Some progressive educators advocated a new education doctrine such as child-centered or activity-centered education. Though this new education movement brought a breath of fresh air to Japanese education, its influence was rather limited to a group of private schools and some affiliated schools in the normal school. In other words, the majority of Japanese schools were left untouched by this movement. Then in the 1930s, when the movement was directed toward militarism and ultra-nationalism, this liberal movement in education was suppressed and disappeared from the scene.

In the postwar Japanese education world, influences were felt from the U.S. Education Mission to Japan and from GHQ/CIE staffs who promoted American progressive education thought in Japan. For a period of time, “the post-war new education” prevailed. The core curriculum Movement, centered on child-centered teaching methods, community school planning, which aimed to incorporate the realities and problems of the local communities into study programs, and focused learning aimed at solving everyday living problems, developed. However, it was no easy task to implement the ideal of new education in the confused conditions of

post-war Japan. In response to criticism that the academic ability of children had fallen off, teaching methods based on empiricism declined in public favor and a more systematic form of study was incorporated into the curriculum. In the 1950s and 1960s, enthusiasm for “lesson study” assumed greater prominence among Japanese educators. These movement essentially seemed to intend to display a teachers’ initiative in organizing education process.

Viewing from Japanese experience, unfortunately, a majority of the teaching forces in developing countries are working in disadvantaged circumstances and would be unprepared to use freely learner-centered education.