

「総合的な学習の時間」の教育課程論的考察 —生活・経験のデューイ実験学校の視点から—

菊入 三樹夫

How Is the Integrated Study in Our School Education
Comprehended in Concern with the Curricular Argument.

Mikio KIKUURI

はじめに

私はかつて本誌上において、「総合的な学習の時間」の導入に先立ち、学校教育において「総合的な学習の時間」の持つ意味とその有効性について、今日のわが国における食の問題の重大性と広範な広がりを中心に論じたことがある¹⁾。そこでは、食の今日的関わりは広範にわたり、例えばわが国の食糧自給率や国際的アグリビジネスの戦略、農薬、ポストハーベスト、遺伝子組み替え問題といった事柄から、ファーストフードの隆盛と生活習慣病などの保健・健康の問題、食事マナーの乱れや一日三食習慣の崩れなどの家庭生活の空洞化や食文化の断絶など食を中心に広範に広がる今日的課題については、従来からの教科カリキュラムでは食についての十全な理解に達し難いが、学校教育にあっては「総合的な学習の時間」と学校給食がこの問題の理解に有効であることを主張した。

今日の生活における重要なテーマ、例えば文部科学省は平成10年12月告示の「学習指導要領」の総則において、国際理解、情報、環境、福祉、健康などをあげている²⁾が、これらのテーマは食の問題と同様、産業、政治、経済、文化など色々な要素がウェット状に複雑に関わり合い、ひいては個人の人生観や生命価値にまで突き当たっていくものである。これを伝統的な教科カリキュラムによる教科の授業では、その理解は総合性をもつテーマの一面に限られてしまいがちである。食に関して中学校での学習についていえば、どんな栽培植物がどんな地域で耕作されているかと言った、資源産業についての社会科・地理的分野は標準的には1学年での学習であり、食糧の輸入・貿易は公民的分野で標準的には3学年で学習するというようになっており、これに理科の第2分野（生物の学習）、技術・家庭科の家庭分野（衣食住の学習）や保健体育科の保健分野（健康の学習）などの学習も必要であり、それに特別活動（学校給食の学習）などが食教育に関わっているからである。

そこで「総合的な学習の時間」は、これらのテーマ学習の理解の場を提供したことで意義深いものがある。だがこれをより有効なものにするためには、学校・教師のプラン作りや連携、

地域との交流、たゆまぬ研修など幅広い対応も不可欠のことであり、学校教育のなかで「総合的な学習の時間」をどのように位置づけるかも欠くことのできない要件である。周知のように教育実践の場ではこの導入をめぐる混乱も生じたが、それはこれをどう理解し、どう学校教育に位置づけるかという点でまちまちな解釈が生じたからでもある。新規の事業の立ち上げにはかかる事態は往々にあり得るとの解説も耳にする。

しかし、この「総合的な学習の時間」と同様の発想に立つ教育実践がかつてなかったわけではない。名高いデューイの実験学校をはじめとして、教科カリキュラムによる学校教育のあり方とは異なる学校教育をめざした教育実践は多い。ここでは、デューイの実験学校教育を念頭に、2002年度より導入された「総合的な学習の時間」を教育実践の場において有効性を高めるべく、教育課程論的な位置づけを試みることにしたい。

1. 「総合的な学習の時間」創設にみる学校教育の学習パラダイムの変更

(学力はカリキュラムに対して相対的で、異なるカリキュラムでは達成度も異なる)

カリキュラムには何を教育目標とするかによって、形態の異なるいくつかのタイプがある。例えば教科カリキュラム、経験カリキュラム、コアカリキュラム、エッセンシャルイズムによるカリキュラム、社会改造主義のカリキュラムなどが典型的なものであるが、それぞれのカリキュラムは同時に、その教育目標からは二次的・三次的となされたものが軽視あるいは無視される事態もでてくる。学習者の学習観や学習目標は個々に異なるものであるが、わが国のように集団教育（学級ごとの一斉授業など）に軌軸をおく学校教育にあっては、一つのカリキュラムの枠組みのなかで日常の学習が行われるため、実施されているカリキュラム（現行カリキュラム）に対しては自覚的であれ無自覚的であれ、肯定的に学習参加する者とそうではない者とが必然的に生じてくる。

現行カリキュラムに肯定的に接する者は、そのカリキュラムの過程と学習目標それ自体に対し抵抗は少ないから、現行カリキュラムの枠組み内において、学習効果は高いものとなる。これに反して現行カリキュラムに抵抗を感じたり、違和感を持つ者はこのカリキュラムの枠内で進行する学習過程や学習のスコープに対して、また学習目標に対しても違和感や疎外感を持ち、期待感は低いものになるため、学習効果は低いものに留まったり、現行カリキュラムの目標達成度の評価法による評価では、学習達成度は低いものとして評価されることになりがちである。

学校教育がどんな形態のカリキュラムを採用するかは、国家や地域社会、あるいは学校法人における歴史的な経緯や社会の期待などによっているが、学習の達成評価は当然、そのカリキュラムの枠組みと結びついているため、絶対的な評価ではなくカリキュラム枠組み内での評価であることを忘れてはならない。すなわち、別のカリキュラムが採用されて、また別の学習目標へと学習過程が遂行されるならば、また別の評価になり得るはずであり、学習評価はカリキュラムに対して相対的なものでしかないということである。

そうであるとすれば、学校教育の場において伝統的に採用されてきたカリキュラムをアプリ

オリに受け入れ、その枠組み内で学習達成度等について改良を加えて行くだけでは限界があることは当然である。現在問題になっている学校教育上の諸問題や、学校教育と関わりが深くあると思われる問題を解決するためには、学校教育の枠組みの基幹をなしているカリキュラムそれ自体に対する検討を加えてみる必要が生じることは、言を待つまでもないことである。

（現学習指導要領にみる学習パラダイムの変更）

学校教育の場における従来の学習が教科学習で成り立っていたのに対し、新学習指導要領（小学校・中学校は平成10年12月告示、高等学校は平成11年3月告示）では、教科学習および総合学習の2つの学習の枠組みで学校教育が遂行されることになった。これを教育課程論的に整理すれば、従来の各教科が伝統的な教科分離カリキュラムから成り立っているのに対して、「総合的な学習の時間」はこれとはまったく異なり、進歩主義的な経験カリキュラム的要素が濃厚である。

現に今回の教育課程の改変は、現在の子どもの置かれた状況と深く関わっており、この学習指導要領を生み出すもととなった教育課程審議会の答申のうち、(2) 教育課程の基準の改善のねらいのii) 自ら学び自ら考える力を育成することの項目において、「……多くの知識を教え込むことになりがちであった教育の基調を転換し、学習者である幼児児童生徒の立場に立って、幼児児童生徒に自ら学び自ら考える力を育成することを重視した教育を行うことは極めて重要なことである。」³⁾ と学習者主体の教育実践の重要性を打ち出し、「……幼児児童生徒の発達の状況に応じて、知的好奇心・探求心をもって、自ら学ぶ意欲や主体的に学ぶ力を身に付けるとともに、試行錯誤しながら、自らの力で論理的に考え判断する力、自分の考えや思いを的確に表現する力、問題を発見し解決する能力を育成し、創造性の基礎を培い、社会の変化に主体的に対応し行動できるようにすることを重視した教育活動を積極的に展開していく必要がある。また、知識と生活の結びつき、知の総合化の視点を重視し、各教科等で得た知識・技能等が生活において生かされ、総合的に働くようにすることに留意した指導も重要であると考え。」⁴⁾ と記述し、また、次のiii) ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実することの項において、「……一人一人のよさや可能性を伸ばし、個性を生かす教育の一層の充実を図ることも重要なことであり、そのために、各学校段階を通じて、幼児児童生徒の興味・関心等を生かし、主体的な学習の充実を図るとともに、個に応じた指導の一層の工夫改善を図ることが大切であると考え。」⁵⁾ ので、「選択能力の育成を重視し課題選択などを取り入れ」⁶⁾ ることにし、それを「漸次選択幅の拡大を図るとともに」⁷⁾、「共通に履修させる内容はいずれの分野に進路を選択しようとも最低限必要な内容にとどめるようにすることが望ましい」⁸⁾ としたことはきわめて重要である。

この教育課程審議会答申にそって学習指導要領が告示され、そこにおいてこの答申内容を具体化した「総合的な学習の時間」が成立した。学習指導要領－総則の第4 総合的な学習の時間の取扱いには、「総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に

じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。」⁹⁾とし、このねらいとして、「(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。」¹⁰⁾と示されることになった。このようなものとなったことは、従来の教科カリキュラム中心の学習パラダイムの持つ限界を文部科学省も認めたことを物語っている。

〔新しい学力観〕が教育課程改変の問題を提起した)

現今実施されている学習指導要領の前回、1989年に告示された学習指導要領には「総合的な学習の時間」の創設を予見させる、前段階的な学習観がすでに提示されていたことを見逃すことはできない。それは「ゆとり教育」とその理論的な根拠として提出された「新しい学習観」である。この「新しい学習観」は、「今日の科学技術と経済の発展は、物質的な豊かさを産むとともに、情報化、国際化、価値観の多様化、核家族化、高齢化など、社会の各方面に大きな変化をもたらすに至」¹¹⁾り、しかも「これらの変化は、今後ますます拡大し、加速化されることが予想され」¹²⁾、「これらの諸変化は、幼児児童生徒の生活や意識に深い影響を及ぼしている」¹³⁾、との前提に立って、次の4点を強調したことによっている。

- (1) 豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること
- (2) 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること
- (3) 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること
- (4) 国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること¹⁴⁾

(この4つの文章には教育課程論的に矛盾がある。後述) ここでなお注目すべきは、児童生徒を評価するにあたって、「児童生徒の自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの能力の育成に資するよう一層の工夫改善が必要である。そのためには、日常の学習指導の過程における評価については、知識理解面の評価に偏ることなく、児童生徒の興味・関心等の側面を一層重視し、学習意欲の向上に役立つよう」¹⁵⁾ 求めたことである。しかしこれはあくまでも抽象的な要求であり、今時の「総合的な学習の時間」のような形となって具体化されることはなかった。

(バブル経済期、学習からの疎外はさらに進み、「新しい学力観」が登場した)

この学習指導要領が公にされた頃、子どもの教育をめぐる環境は今日と同様、極めて深刻なものであった。バブル経済の到来と歩調を合わせるように、大学・高校受験は苛烈さを増し、高校・大学とも世間的評価の序列化がより進んだ。その序列化の進んだ高校・大学に受験する生徒は、進学先の学力ランクと自己の学力偏差値の関係によって、進学先はほぼ決定されたも

のようになっていたと言ってよい。受験生は日常、学力偏差値にがんじがらめに拘束されている状況が現出した。(埼玉県教育長が業者による高校受験用の偏差値模擬テストを中学校から締めだし、それが全国的に追随されたが、このこと自体受験圧力がきわめて高かったことを物語っている。大学受験における大学の序列化と学力偏差値に受験生がコントロールされる状況は、高校受験より大っぴらであった。)

本来、学習の主体であるはずの子どもが受験知識の獲得に血眼にならざるを得ず、学校教育がそれを煽ることとなり、学校は子どもにとって当然しやすい場所ではなくなる受験体制が完成したのである。子どもを十重二十重に取り囲む受験圧力と管理的体制はいじめや不登校、授業妨害や施設破壊、盛り場の徘徊や高校中退者の増大など、生徒指導上の問題として重大化したのもこのころである。子どもが学習から乖離し、まったく学習をしなかったり、読書時間が皆無の高校生が増大とのデータも公表されたりもした。つまり典型的な学習からの疎外状況が現出し、この対応策として「新しい学力観」が打ち出されたのである。

しかし、子どもと学習の関係、現実学習ということが子どもにとってどんな役割をはたしているか、特に子どもの内的な表現である学習成果が自己に攻撃的存在として立ちほだかる、まさに学習の自己疎外的状況にたいして、積極的に解決への手段を尽くすことはなく、生徒指導上の対策的な指導しかあまりなされなかったと言ってよいだろう。学習が子どもに疎外的に作用している現実を直視し、学習からの疎外の枠組みを克服して、学習を子どものものに取り返す必要がある。その意味で「新しい学力観」それ自体の意義は大きいといえるのだが、現実には、今時の教育課程の「ゆとり」や「総合的な学習の時間」にたいしては、学力低下論が極めて根強く存在している。これに対しては、子どもの学力と称される、子どもの学修成果(獲得知識)が子どもにそして社会にどのような役割を果たしているのかを冷静に見つめる必要がある。今時の学力低下説にみる学力とは、子どもの学習疎外をもたらす原因ともいえるものであり、決して子どもの疎外からの克服に益するものではない。

(どんなカリキュラムかで、教育理念がわかる)

ところで教科学習のカリキュラム体系と総合学習のカリキュラム体系を同時・並行的に実施するということは、わが国の学校教育制度上でも期を画するものである。(第二次大戦直後、「自由研究」が設定されたことがあったが、短期間の内に廃止された。後述)しかし世界の学校教育の改革に関わる教育運動や教育実践は、その多くがその社会での主流的な学校教育のパラダイム、それは教育課程となって具体的に現れるものであるから、その教育課程とは異なる教育課程を提示し、その教育実践を行うという形で行われた。代表的なものとしては、19世紀の末期からシカゴ大学でデューイが実践した実験学校の試みであり、パーカーズのドルトン・プラン、ペーターゼンのイエナ・プラン、ケルシェンシュタイナーの労作学校、リーツの田園教育舎、シュタイナーのヴァルドルフ学校など、すべてその社会の主流的教育課程に対して独自の教育課程でもってその時代・社会の学校教育の限界を打破しようとする試みであった。

デューイの実験学校をはじめとするこれらの教育改革の試みは、それを主導した指導者の教育理念が明確であり、それぞれその理念に従った統一的な教育課程が実施されるが、今回告示された学習指導要領は、教科カリキュラムと総合学習カリキュラムの並行した（妥協した）教育課程から成り立っている。先に参照した教育課程審議会答申にも記述があるように、これら二つのカリキュラムは、大きく性質を異にしている。簡単にまとめれば、教科カリキュラムは、目標→達成→評価といった学習過程を取るのに対して、総合学習カリキュラムは主題→経験→表現といった過程をとる。¹⁶⁾

この二つのカリキュラムにはそれぞれ長所・短所と表現してもよい特性があるが、ここで少し確認しておこう。文化—個人、努力—興味、訓練—自由、論理—心理、教科—活動、教師主導—学習者中心といった対照関係、すなわち客観的な系統学習を重視するエッセンシャルイズムの学習観と主体的な問題解決学習による進歩主義的な学習観との相容れない多くの理念の対立がある。このような関係において先に指摘した昭和62年の教育課程審議会の答申を吟味してみると、(1) (2) の文章は経験主義カリキュラムが主張するように、学習者の主体的な価値観形成を重視しているのに対して、(3) (4) は社会適応や文化の継承を重視する本質主義的な教育観に立っているからである。だが、この答申には教育観的ダブルスタンダードから生ずるであろう教育実践の場における諸問題を克服する教育理念や方策は触れていない。

（シカゴ実験学校とデューイの学習観）

デューイは、伝統的な教科カリキュラムの対極にあるといえる進歩主義的な経験カリキュラムによる教育実践を、シカゴ実験学校で行うが、この経験カリキュラムによる教育実践を行うに至るデューイの学習観を、ここでまとめておきたい。デューイは当時のアメリカの「伝統的学校の教育、教育内容、教育課程、子供観などを批判し、教授の過程は思考の習慣の養成に集中すること。思考は経験、行為、探求、自由、科学、実験等々の概念との関連で論じている。」¹⁷⁾ それはデューイのよれば、「思考は普遍的原理から起こるものではない。当惑、混迷、疑問から起こる」¹⁸⁾ からである。

ところで「学校教育の目的は子どもの成長・発達を可能にならしめるように能力を組織的に養成」¹⁹⁾ することであるから、「学校は子どもの社会生活の場、生活・活動としてのカリキュラム、実験・経験としての教育的方法論、科学としての思考理論」²⁰⁾ を提供するものでなければならない。そして、「子どもの教育、学校教育上の訓練、成長の中心的統合の基本は社会生活にある」²¹⁾ のであり、「なすことによって学ぶ生活のための教育」²²⁾ を基本におかなければならない。すると「諸教科の関係における中心は文学、歴史、地理ではなく、子ども自身の社会活動、したがって教育の根本的基礎は一般的構成活動に必要とされる諸力の形成であって、カリキュラムの基本的中心も表現的、構成的活動でなければならない」²³⁾ ことになる。だから「基本となる諸活動とは、……被服・住居・慰安・芸術的装飾・食物の供給、これらの事柄のセンターとしての家庭と結びついた諸活動である。したがって、この学校（シカゴ実験学校）

の学習は、これらの諸活動を軸に展開し、可能な限り、子どもがこれらの諸活動を自分自身の経験の中で徐々に、秩序立って、しかも社会的な仕方で再現できるようにすることをめざしている。……これらのものは、修得されるべき特殊技能ではなく、むしろ、子どもが社会的経験をj得るための媒介であり、また、これらの諸活動を軸にしてもろもろの知識内容が集められ、子どもに伝えられていく最も自然な中心となるべきものである。授業の各々の分野についても、この一般論が同じように意図的に適用されている。家庭の諸活動を起点に据えることによって、普通の学校で教えられていたさまざまな教科は、社会的行為の基本的な諸形態をこのようにして達成していくことから派生する必然的所産となる。教育上の浪費の大部分は、子どもとその社会的環境との関係に強固な土台を見つけることをせずに、知識という上部構造だけを築こうとするところからきているのである。相関という観点から言えば、中心になるものは、理科や歴史や地理ではなくして、家庭における諸関係の中から発展していく一群の社会的諸活動である。中心となるものは、知覚の面からではなく、むしろ運動の面から始まるのである。……子どももまた、彼の諸活動に関係しているもの（換言すれば、彼の興味を呼び起こすもの）に注意を向けるのであって、このゆえに、感覚器官はその刺激を運動の面から、子どもがしががっているものから、得るのである」²⁴⁾ と、きわめて明確に実験学校での教育実践について述べている。

（生活の学習とデューイの心理主義）

デューイが経験主義を重んじるのは、「心理的な面と社会的な面とは有機的に関連している」²⁵⁾ からであり、「情緒的に対応する諸活動から切り離して、これを単に刺激したり、呼び起こしたりすることは、不健全で病的な心の招来をすることになる」²⁶⁾ からである。だから「子ども特有の諸興味をたえず共感的に観察することによってのみ、おとなは、子どもの生活の中に入って、その生活にどのような用意が整っているかを理解できるのであり、また、どのような教材において、子どもの生活は最も容易に活動し、最も豊かな成果をあげうるかを知ることができるのである」²⁷⁾ というように、デューイはすでに1世紀も前に、生活・経験学習における学習者の心理的側面を重視している。だが「わが国（アメリカ）の教育は、何にもまして感傷主義の弊害によって脅かされている。この感傷主義は、感情を行動から引き離そうとするところから起こる必然的な結果である。」²⁸⁾ ということも忘れてはいない。

ところで日本の学校教育は、伝統的に感傷主義的である。特に教師と子ども、子供同士の関係形成において感傷主義が強く作用し、合理主義的な諸関係が形成しにくくなっている。デューイが指摘するように、情緒と感傷は峻別して行かなければならないであろう。

2. 「総合学習」の目的にかなった運用

（共同社会への参加と教育）

デューイは学校の役割を明らかにするにあたって、学習の本質を考察することから出発し、

さらに教育のあるべき形態として、共同社会における陶冶であるとし、学校とはこれを保障するべき場であるとした。彼はまず、「すべての教育は、個人が人類の社会的意識に参加することによって行われる」²⁹⁾ とする。そしてまた、「子どもは共同社会の生活を通して、自己の学習を刺激され、かつ統御されるべきである」³⁰⁾ が、子どもが参加すべき場としての学校は、日常生活から乖離した何か改まったものではなく、「学校は現在の生活（子どもが家庭において、近隣において、あるいは運動場において営んでいるものと同じように、彼にとって現実的で生き生きとした生活）を表現しなければならない」³¹⁾ とした。

それは「学校は、本来、一つの社会的制度であり、教育は社会的過程であるから、学校は、子どもを人類が継承する遺産にあずからせる上で、かつ社会的諸目的に彼自身の諸力を用いさせる上で、最も効果的であるようにすべての働きを集中させる共同社会的な生活形態にほかならない」³²⁾ のである。そして「教育の本来の基礎は、文明を生み出してきた諸方向と同一の、一般的な構成活動に沿って働く子どもの諸力の中にある」³³⁾ のであり、「子どもに社会的遺産（の意味）をわからせる唯一の道は、現在の文明を支えているこれらの基本的な活動類型を、彼にも遂行できるようにしてやることである。」³⁴⁾ だから教科の学習、たとえば「理科という教科は、現在の社会生活を支えているその内容と諸過程とを明らかにするする限りにおいて、教育的である」³⁵⁾ と、教科学習を位置づけた。

しかしこのデューイの共同社会（パーカーストのドルトン・プランにおける共同社会も同様であるが）と同時代のドイツ教育学の表現する共同体では基本的な性格が大きく異なっていることを注意しなければならない。デューイらが学校がコミュニティーの働きをなすべきであると主張するとき、その一員である生徒が自らを発達させる自由を保障する場としてとらえる共同性であり、通常の世界生活と同一原理のもとでの協同（co-operation）とそれによる相互作用（interaction）を指している。そこでデューイは共同体意識の形成の重要性をあげ、そこでの（1）自己意識の形成（2）共同意識（3）知識の深化（4）認識・取材範囲の4点のバランスのとれた形成を強調している。³⁶⁾

これに対して、ドイツ教育学において学校共同体（ゲマインシャフト）と表現する場合、子ども達がそこで身につけるべき共通の文化・民族意識を内実化する場が念頭におかれている。すなわちエッセンシャル主義的な意味での共同体教育である。先の教育課程審議会の答申やそれに応えた学習指導要領における文言は、ドイツ教育学のいう文化共同体的な国民意識を連想するもので（性急には愛国心の涵養）、デューイらの共同体とはかなり異なるものをイメージしている。

（教育は興味から出発する生活の過程である）

デューイは教育の動機づけとしての興味を重視した。彼によれば「もろもろの興味は、力が伸びていくことのしるしであり、きざしである。それらは、能力のあけぼのを示すものである、と私（デューイ）は確信する。それゆえに、（子どもの）諸興味をたえず注意深く観察するこ

とは、教育者にとって、極めて重要である」³⁷⁾とし、さらに「諸観念(知的・合理的な諸過程)もまた、行動の結果として起こり、行動をよりよく制御するものである」³⁸⁾とした。であるから、「(教育)方法の問題は、究極的には、子どもの諸力や興味を発展させる順序の問題に還元できるものである」³⁹⁾と彼は主張した。また先に述べたように共同社会における陶冶の主張をするのは、彼が「教育の目的はあらゆる能力の調和的発展である」⁴⁰⁾とし、そして「諸能力の調和的発展は社会的事態から遊離しては存在しない」⁴¹⁾と確信していたからだが、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」⁴²⁾との信念を持っていたからである。そしてそれは「生活という形態、すなわちそれ自体で生きるだけの価値のある形態、を通して行われなければならない教育は、常に、真の現実性からは離れたその貧弱な代用物であって、それは子どもを萎縮させ、無気力にさせるだけである」⁴³⁾からで、すると学校教育における「カリキュラム上の教材は、社会生活という本源的な無意識的統一体の中から、次第に分化していくべきもの」⁴⁴⁾でなければならないものである。

だが従来の伝統的な学校教育にあっては、「かかる社会生活とは無関係に、子どもを読み方・書き方・地理等々、多数の特定な諸教材にきわめて唐突に導入することによって、子どもの主体性に違背し、最善なる倫理的諸成果をあげにくいものにして」⁴⁵⁾きたのである。「それゆえに、諸科目の相関における真の中心は、科学でも、文学でも、歴史でも、地理でもなく、子ども自身の社会的諸活動である。」⁴⁶⁾ 他言すれば、「各教科は一つに統合された社会生活の諸側面にほかならない」⁴⁷⁾ものであるから、「教科は、子どもの行動の社会的場面を認識させる手段として考えられなければならない」⁴⁸⁾はずのものである。であるからこそ、実験学校にあっては「この学校は、小学校の「諸教科」を諸教科としてではなく、子どもの生活の中の諸要素として扱うことによってこそ、最もよく修得されるであろう、という確信にもとづいて運営されている」⁴⁹⁾のである。

ところが従来の学校教育はこれとはまったく逆に、「社会的契機を除去してしまうことによって、文学や言語に関する諸教科がもつ価値の多くを失っている。言語は、ほとんど常に、ただ思考表現としてのみ教育学の書物では扱われている。確かに、言語は論理的な道具である。だがそれは、根本的かつ本来的には、社会的な道具である。単に個人的な知識や情報を得るための方法として、あるいは、既習の事柄を見せびらかすための手段として扱われる場合には、言語は、その社会的な動機と目的を失われることになる」⁵⁰⁾状態になり、「効果の乏しい「教育課程」すなわち、内容が貧弱で範囲の狭い学校教育活動の領域は、生き生きとした社会的精神を発達させたり、受容や排斥や競争にではなく、同情と協働(ママ)に訴える方法を促進したりするのに到底役立つことはできない。したがって、われわれが道徳的価値について持っている社会的基準を、どのように学習教材に、つまり、生徒たちに科している伝統的に「諸教科」とよばれているものに適用していくかを知ることが極めて重要な問題となってくる。」⁵¹⁾ というように、教科カリキュラムに拠ってきた学校教育の弊害を的確に指摘したのであった。

まとめとして

(終戦直後の「自由研究」から学ぶもの)

「自由研究」は戦後すぐの1948年度から実施され、短期間のうちに廃止された学習時間である。「自由研究」実施の根拠となった1947年3月に発表された「学習指導要領一般編(試案)」によれば、教科の学習が「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」⁵²⁾のたいして、「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いくことが、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、何かの時間をおいて、児童の活動をのばし、学習を深く進めるのが望ましいのである。ここに、自由研究の時間のおかれる理由がある」⁵³⁾と、「自由研究」設置の意義をあげた。さらに、「児童の個性の赴くところに従って、それを伸ばして行くことに、この時間を用いて行きたいのである。」⁵⁴⁾とし、「児童青年の個性を、その赴くところに従って、のばして行こうというのであるから、そこには、さまざまな方向が考えられる。ある児童は工作に、ある児童は理科の実験に、ある児童は絵画にというふうに、きわめて多様な活動がこの時間に営まれるようになる。」⁵⁵⁾というものであった。

このように「自由研究」は、個々の子どもの個性を伸長するという性格が強かったのである。このようになったのは、極端に集団主義的で分離教科カリキュラムの強い枠組みに固定されていた戦前の学校教育の反動として、個性の伸長に重点を置くという形で具体化させた側面があるだろう。しかしこの「自由研究」が、きわめて短期間のうちに終焉してしまったことそれ自体からも、私たちは学ぶことがらは多いはずである。

まず、現実に教育実践にあたる教師にどれほど「自由研究」の教育理念が理解されており、またどれほど指導の用意が整っていたのであろうか。戦後の学校教育の場に復帰した教師の多くは、戦前戦中も教壇に立っていたり、戦地から復員してきた人たちである。また戦後新たに教職に就いた人たちも多くは師範学校で教師教育を受けた人たちである。この人たちにどれほどアメリカの経験主義的な学校教育の実相についての理解があったらうか。またこの「自由研究」を遂行する蓄積が整っていたらうかとの疑問がまずあがる。

次に、文部行政にどれほど「自由研究」を成功させる意思があったかという疑問も捨てることはできない。戦前戦中はもちろん、戦後も文部行政は一貫して、学校教育に対して自由に任せるよりは管理を、実践の場の自治よりは統制で臨んできた。敗戦による学校教育の場での大混乱があったにしても、中央集権型の文部行政は行政形態としてはほぼそのまま残り、一部の責任ある地位の者がバージを受けたにしても、多くはその組織とともに存続した。その上、戦後の経済産業復興に役立つ人材、すなわち基礎的な学力を身に付けた人材を産業社会に送り出

す使命を受けていたのが文部行政である。長い時間的スパンの中で、生活の中で主体的な個人の確立に重点を置く実験学校的な経験主義カリキュラムによる進歩主義の教育観を、文部行政が組織として政策的に積極的であったかは大いに疑問である。そして、その後の東西対立と朝鮮戦争の勃発で日本はアメリカ陣営に立ち、文部行政はいわゆる「逆コース」の道を取り、官僚行政的な自信を取り戻していく。このような過程で「自由研究」が短命に終わったことも理解できるのではないか。

しかし短命に終わったからといって、学ぶべきことが少ないわけではない。全国いたる所で「自由研究」の実践がなされたし、またカリキュラム上の「自由研究」とは別に多くの生活教育の実践が行われた。（一例に「やまびこ学校」なども有名である）これらの蓄積を収蔵庫や書庫に眠らせておくべきではない。そして戦後50年を経てこの新たに発足した「総合的な学習の時間」を、戦後教育の大きなうねりの中で、デューイの実験学校教育の理念が日本の学校教育実践の場で命脈を保っているとの観点に立って、今時も生かしていくべきであろう。

（相互作用の中から新たな教育理念が生まれる）

「総合的な学習の時間」の導入によって今一度浮かび上がってきた問題は、客観的な系統学習の本質主義的学習観と主体的問題解決学習の進歩主義的学習観、この二つの二元的対立をどう克服するかということである。どちらの学習観が優先するのかは、教育観はもとよりそれを支える人生観、社会観や国家観など、人間の生き方の根本的部分と深く関わっている。教育政策として権力的な一方的な教育課程の改変は避けなければならないのはもちろんである。

ところで「自由研究」の失敗を克服すべく、学習を考えたならば、個人の学習も社会との相互作用的な社会的な活動であり、個人的なものとして完結することはないとの自覚を強く持つべきであろう。これにたいし「自由研究」は既述したように個人の個性の伸長に重点がかかっており、社会との相互関係の重要性について学習指導要領（試論）は、今一つ分明ではなかった。「個性」は社会化されたものとして発達の援助がなされるべきである。かつ主体の中心であるコギトとして目的存在とも見なされるべきである。まず「興味」があり、それをモチベーションとして、対象世界と自己との関連性を把握する中での自己の自覚、そのような個性である。すると学習の入り口（子どもの興味）をどう獲得（具体的な活動・経験）し、学習の広がり（科学や文化の認識、普遍的方法）をどう保障していくのが問題になる。

この過程は興味の対象の展開（いわゆるスコープ）と、その興味が持続するように合理的に展開（いわゆるシークエンス）を子どもの心理に沿って行うものであるが、教科カリキュラムにおいては子どもの興味という重大なモチベーションが軽んじられ、学習が主体に疎外的な関係をもって子どもに現れた。この関係を克服するのに総合学習の試みは有意義である。しかし教師が教育実践において、学習指導要領のガイド⁵⁶⁾にあるような、国際理解、情報、環境、福祉、健康というように、「総合的な学習の時間」のためのテーマ例をそのまま実施するのであれば、学習者である子どもの興味を中心におくとの観点からすれば、このようなテーマの分

類のようになるとは限らなくなるのは当然である。

確かにこれらのテーマ例は日本社会にとって焦眉の重大問題であり、そこへ学習者である子どもの関心を向けようとしたことは理解できなくもない。しかしこの分類テーマ例がモデルとなれば、教科カリキュラム型学習の分類改変に過ぎないものになりかねない。国際理解や環境といったテーマで総合学習を行うなら、教師・社会・知識と生徒の関係は従来の教科カリキュラムでの関係と変わりはないからである。何のための学習なのか、従来の既成社会の価値に自己を適応させていく学習観の克服が、総合学習には必要である。学習事項があらかじめ決定され、それを学習者が追隨して行くという学習形態から、デューイの実験学校で実践したように、生活の相互作用の中から学習の広がりが見られる形態をとることがきわめて重要となる。

そして実践にあたっては、

1. 錯綜する諸条件の関連する生活の追体験にとどめないこと。
2. 実生活を中心に段階的理解を重んじ、生活条件としての諸分野を再構成できる批判性が養成されること。
3. 子どもの相互作用を最大限生かすこと。

これらのことがらが意識的に留意されていなければならないであろう。

(社会科の精神と実践の蓄積を生かす)

現状では総合学習、「総合的な学習の時間」は教科学習の補足的授業に終わる危惧が捨てきれない。この危惧は教育実践に当たっている教師との対話のなかでよく耳にする。その理由の多くは従来の教科教育の枠組みとはかなりかけ離れた印象、違和感が拭えず、教科学習の学習テーマと教師を中心におくといった方法論が根強いことや、社会での学力向上圧力が強まっていること、そしてその学力向上圧力に対して教育行政が自由化と称する「成果・効率」的な管理運営で校長に権限を集中していくという新卒の管理主義で、教師の自由な実践の試みを押さえ込む傾向が強まっていることなどの背景にある。

こういったなかで、この小論において私は百年以前のデューイの実験学校の理論が、総合学習の実践の教育理論的根拠として有力なものであることを示すことにしたのである。だが、戦後のわが国の教育実践の蓄積も総合学習の大切な指針として生かしていくこともきわめて重要なことである。先に示した「自由研究」とともに行われた多様な教育実践ばかりではない。「自由研究」が廃止された後も、たとえば60年代には盛んだった平和教育やその後の人権教育(差別・マイノリティの理解など)、公害教育(今日の環境教育の前身になった)など、歴史・地理・社会・経済などが有機的に絡まった今日的現象を理解しながら、子どもが主体として的人格を作り上げていくための幅広く多種多様な教育実践がなされ、教育行政が比較的冷淡な対応に終始したにもかかわらず、今日でも行われている。これらも全国的に広がる身近な総合学習の実践例である。これをどうまとめ、どう生かしていくかを考察していくなかで、これから

の総合学習も豊かなものに育ちうるだろう。

そして最後になるが、戦後教育の特長の一つとして、何よりも社会科の発足があった。社会科こそは歴史や地理といった分離カリキュラムによった戦前の教科主義に対し、個人とそれを取り囲む社会との相互関係のなかでどう社会を理解し、位置づけ主体的に対応することを主題にした、まさに総合学習的な教科であった。その後、社会科の理念は徐々に空洞化して、ついに高等学校では地理歴史科と公民科に分かれてしまうに至る。だが、この戦後発足した社会科の理念とそれを求めた精神こそを、今一度洗い直し生かしていくことが総合学習を有意義なものにするのに、大変重要であると考えている。

参考文献

- 1) 菊入三樹夫：学校給食その役割と課題。東京，東京家政大学博物館紀要第五集，2000. p.1-18.
- 16) 佐藤学：カリキュラムの批評。神奈川，世織書房，1996，p.405

引用文献

- 2) 文部科学省：中学校学習指導要領，東京，時事通信社，1999，p.5
- 3) 前掲p.152
- 4) 前掲p.152
- 5) 前掲p.153
- 6) 前掲p.153
- 7) 前掲p.153
- 8) 前掲p.153
- 9) 前掲p.5
- 10) 前掲p.5
- 11) 文部省：文部省発表 中学校学習指導要領 全文と改訂の要点 平成元年（1989）改訂版。東京，明治図書出版株式会社，1989。昭和62年12月24日付教育課程審議会答申、「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」Ⅰ教育課程の基準の改善の方針 1 教育課程の基準の方針
- 12) p.154
- 13) 前掲p.154
- 14) 前掲p.154
- 15) 文部省：文部省発表 中学校学習指導要領 全文と改訂の要点 平成元年（1989）改訂版。東京，明治図書出版株式会社，1989。昭和62年12月24日付教育課程審議会答申、「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」Ⅱ教育課程の基準の改善の関連事項 3 学習の評価，p.195
- 17) 川瀬八洲夫：教育思想史研究。酒井書店，1999，p.199
- 18) 前掲p.200
- 19) 前掲p.202

- 20) 前掲p.202
- 21) 前掲p.202
- 22) 前掲p.210
- 23) 前掲p.202
- 24) 梅根悟他監修・大浦猛編：世界教育選集87実験学校の理論（デューイ）Ⅴ教育学の実験と実験学校の原理。東京，明治図書出版株式会社，1977，p.155
- 25) 梅根悟他監修・大浦猛編：世界教育選集87実験学校の理論（デューイ）Ⅰ実験学校の根拠にある一般的な教育理論。東京，明治図書出版株式会社，1977，p.11
- 26) 前掲p.23
- 27) 前掲p.22
- 28) 前掲p.23
- 29) 前掲p.9
- 30) 前掲p.15
- 31) 前掲p.13
- 32) 前掲p.13
- 33) 前掲p.18
- 34) 前掲p.18
- 35) 前掲p.18
- 36) 川瀬八洲夫：教育思想史研究。東京，酒井書店，1999，p.209
- 37) 梅根悟他監修・大浦猛編：世界教育選集87実験学校の理論（デューイ）Ⅰ実験学校の根拠にある一般的な教育理論。東京，明治図書出版株式会社，1977，p.22
- 38) 前掲p.21
- 39) 前掲p.20
- 40) 前掲p.39
- 41) 前掲p.39
- 42) 前掲p.13
- 43) 前掲p.13
- 44) 前掲p.16
- 45) 前掲p.17
- 46) 前掲p.17
- 47) 前掲p.48
- 48) 前掲p.48
- 49) 梅根悟他監修・大浦猛編：世界教育選集87実験学校の理論（デューイ）Ⅴ教育学の実験と実験学校の原理。東京，明治図書出版株式会社，1977，p.150
- 50) 梅根悟他監修・大浦猛編：世界教育選集87実験学校の理論（デューイ）Ⅰ実験学校の根拠にある一般

的な教育理論. 東京, 明治図書出版株式会社, 1977, p.19

- 51) 前掲p.47
- 52) 国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編：文部省学習指導要領全21巻 1 一般編. 東京, 株式会社
日本図書センター, 1980, p.13
- 53) 前掲p.13
- 54) 前掲p.13
- 55) 前掲p.14
- 56) 文部科学省：中学校学習指導要領, 東京, 時事通信社, 1999, p.5