The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	『総合的な学習の時間』における児童観・カリキュラム論に関する一考察 : Dewey, J. 「The Child and the Curriculum」を手がかりとして
Author(s)	松下, 幸司
Citation	大阪大学教育学年報. 2002, 7, p. 85-94
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/5780
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 第７号（2002年）
Annals of Educational Studies Vol.7

『総合的な学習の時間』における児童観・カリキュラム論に関する一考察

～ Dewey,J.「The Child and the Curriculum」を手がかりとして ～

松　下　幸　司

【要旨】

本稿においては、『総合的な学習の時間』における「児童生徒の興味関心」と「教材・カリキュラム」の捉え方、カリキュラムの構成ならびに教師による学習活動支援の在り方について、デューイの著書「The Child and the Curriculum（児童とカリキュラム）」を基に検討することを試みた。

これより『総合的な学習の時間』において、教師には、①児童の体験の、未来における発展可能性を示唆するものとしての教材観/カリキュラム観に立ち、②児童の現時点における経験・興味・能力を、教材/カリキュラム中に位置付け、それらが発展可能な方向に向かうよう、環境を整備することによって指導することが求められ、より具体的には、③児童の過去の経験に基づいて、又は、現時点における何らかの体験的な活動から、学習活動を開始し、④児童が学習活動の対象とする実際の事象を省察し検討することによって、全体性と相互関係性を有する教材/カリキュラムを構成することが要求される、との示唆を得るに至った。

１．問題提起と本研究の目的

2002年度より施行される学習指導要領によって、初等中等教育現場において本格的に『総合的な学習の時間』が実施されることとなった。これに先駆け、現在、全国の小学校において『総合的な学習の時間』の試行的実践が行われつつある。

次期小学校学習指導要領の冒頭「第１章　総則」の「第３　総合的な学習の時間の取扱い」には、『総合的な学習の時間』について、次のような実践の特徴とねらいが示されている。すなわち『総合的な学習の時間』においては、「(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，問題の解決や探究活動に主体的，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」をねらいとし、実践としては「各学校は，地域や学校，児童の実態等に応じて，横断的・総合的な学習や児童の興味・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」と記されている。またそこで取り扱われる内容としては「国際理解，情報，環境，福祉・健康などの横断的・総合的な課題，児童の興味・関心に基づく課題，地域や学校の特色に応じた課題」の３つの課題が例示されており、実践における配慮事項として「自然体験やボランティア活動などの社会体験，観察・実験，見学や調査，発表や討論，ものづくりや生産活動など体験的な学習，問題解決的な学習を積極的に取り入れる」「多様な学習形態...指導体制，地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫する」などが挙げられている（文部科学省 1999)。

日本における［総合学習］の系譜は（以下に述べるように日本の教育実践の歴史上、呼称にばらつきがあるため、本稿では総じて［総合学習］と記す)、明治29年（1896年）に樋口勘次郎が行った「統合教授」に端を発すると思われる。樋口は、19世紀後半にアメリカでおこった進歩主義教育運動において、パーカー（Fransis W.Parker,1837-1902）によって唱えられた「中心統合法」の理論の影響を受け、「子どもの自己活動による法則の（神の法則の）学習を目的とし、自然諸教科を中心教科に据える」合科的な学習を開始した。

その後、大正９年（1920年）から奈良女子高等師範学校付属小学校において木下竹次が「合科学習」を始めた。また、昭和22年（1947年）に総合的単元（総合学習）である「自由研究」が新設され、1952年頃からのコアカリキュラム批判により「問題解決学習」が登場した。そして昭和52年（1977年)、学習指導要領において低学年における「合科的な指導」の重要性が唱えられ、平成元年の学習指導要領において、

小学校低学年に社会と理科を合科した「生活科」が登場した。さらに、平成８年・９年の中央教育審議会・教育課程審議会の答申などにおいて、『総合的な学習の時間』が提唱され、現在に至っている（総合学習の史的系譜については、松下 1997で詳しく述べている）。

これら日本における教育実践、とりわけ初等教育における「問題解決学習」など［総合学習］実践の系譜上、少なからぬ影響を与えたと言われているのが、アメリカの教育哲学者ジョン・デューイ（Dewey,J.,1859-1952）である。

デューイは、プラグマティズム（pragmatism／日本においては「実験主義」と訳される）の立場から教育理論と実践に関する主張を行い、また彼の主張は、1896年にシカゴ大学に開設された附属実験学校の責任者（～1904年）として、教育実践のかたちに具現化された。彼は、学校の外部で行われている生活（社会生活）を人間が形成されていく過程として捉え、学校教育と連続させることによって、学校教育を改造しようとした。すなわち、子どもたちは学校において、社会で行われるように実際の必要に迫られながら、集団における他のメンバーと協同し、具体的な材料を使って手を動かし物を作るといった生活（行為・活動・経験）を行う。このような活動こそが「学習」である、とデューイは主張した（大浦 1986, pp.47）。

デューイがシカゴ大学附属実験学校で行ったこのような「学校生活と社会との連携」、デューイの言葉を借りれば「社会生活という、より大きな全体の一部分（part of the larger whole of social life）」（Dewey,J. 1943, pp.72）として、学校における教育実践を捉え直すべきだとの主張は、過去の日本における［総合学習］実践とそのねらいに符合する部分が大きい。

ここで上述した『総合的な学習の時間』のねらいとその特徴を今一度まとめると、「現代社会における課題・児童生徒の興味関心に基づく課題・地域や学校の特色を活かした課題」（内容）などを「自然体験や社会体験を含めた体験的な活動・探究活動・問題解決的な活動など、児童生徒の主体的な活動」（方法）を通して取り扱い、「主体的学習者としての資質や能力を育て、自らの生き方を考えることができるようにすること」（ねらい）を目的とした教育実践であるといえる。このように、児童生徒の興味関心や主体性を尊重しながら、自然体験／社会体験など体験的活動などを通じて現代社会における課題などに児童生徒を対峙させ、現代社会に生きる力を育てることをねらった『総合的な学習の時間』実践は、デューイ教育哲学を具現化したシカゴ大学附属実験学校での実践と軌を一にする側面を有している。しかしながら、現代において実践がなされようとしている『総合的な学習の時間』に関して、デューイの理論検討を行った研究を、研究論文・研究紀要などに見出すことは未だない。

一方、『総合的な学習の時間』の特徴として特筆すべきは、そこで取り扱われる内容が具体的に定められていないという点にある。国語・算数・理科・社会などの教科においては、たとえば1008文字の漢字が学年別に割り当てられた「学年別漢字配当表」や、「大陸文化の摂取，大化の改新，大仏造営の様子，貴族の生活について調べ，天皇を中心とした政治が確立されたことや日本風の文化が起こったことが分かること」などの取り扱われる内容の具体的提示に基づき、教科書が作成・選定され、学校においては教科書や指導の手引きなどを参考にしながら、年間カリキュラムや各授業時間の学習カリキュラムが作成され、学習指導が行われている。しかしながら『総合的な学習の時間』においては、「国際理解，情報，環境，福祉・健康などの横断的・総合的な課題，児童の興味・関心に基づく課題，地域や学校の特色に応じた課題」の３つの課題が挙げられているにとどまり、具体的に取り扱う内容は示されていない。ただ、「学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」「創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」と付記されているのみである（文部科学省 1999）。取り扱う具体的内容を決定し学習活動カリキュラムを構成することは、すべて学校や教師に任されているのである。

そのような必要から、現在、書店には数多くの学習活動カリキュラムの事例集が並び、各地で行われる『総合的な学習の時間』の実践研究会には、多くの教職員が詰めかけている。また各学校においても校内研修会として、『総合的な学習の時間』実践の公開・共有とカリキュラムの検討が重ねられている。そのような場において、「子どもたちの興味関心を大切にするということは、どういうことなのか」「子どもたちの興味関心と、取り上げる（社会的な）学習課題を、どのように折り合わせていけばいいのか」という疑問を呈する教職員の声を、耳にすることは少なくない。児童生徒の主体的活動を重視した学習活動を設定・展開しようとする場合、主体的活動の駆動力となる児童生徒の興味関心をどのように捉え、取り扱う

具体的内容を決定し、どのように学習活動カリキュラムを構成すればよいのだろうか。

本稿においては、『総合的な学習の時間』における「児童の興味関心」と「取り扱う具体的内容（教材）・カリキュラム」の捉え方の手がかりを、学校における社会的体験活動を通した学習を提唱し実践したデューイの著書「The Child and the Curriculum（児童とカリキュラム）」に求め、【1】『総合的な学習の時間』における「児童の興味関心」と「取り扱う具体的内容（教材）」をどのように捉えればよいのか、またそこにおける【2】学習活動カリキュラムの構成ならびに教師による学習活動支援の在り方について、検討することを試みる。

2.「児童生徒の興味関心」と「教材」

デューイは、著書「The Child and the Curriculum（児童とカリキュラム）」において、児童をカリキュラムと対置させる、すなわち、個人の本性を社会的文化と対置させることから論を展開している。デューイはまず、児童は「個人的な交渉の狭い世界に住んでいる」（Dewey,J. 1902, pp.182）とする。そして、社会や文化の中に存在する物事は「それらが児童自身の幸福や、彼の家族や友達の幸福と親密にまた明らかに関わることがないならば、彼の経験に現れることはほとんどなく」、これより「彼の世界は、事実や法則の範囲というよりはむしろ、彼らの個人的な興味に関する人間世界」であると主張する（Dewey,J. 1902, pp.182）。すなわち社会や文化の中に存在する物事は、児童自身の直接的な必要性すなわち興味に基づく経験を通して、彼の世界に位置づけられるようになるという。しかし、彼の言う児童の世界は常に固定的ではない。児童の世界は「流動的でよどみないものである。そしてその内容物は驚くほど素早く分解し再構成される」（Dewey,J. 1902, pp.183-184）ものである。すなわち、児童の世界は日々変化する世界なのである。そしてそのような変化する状況にあっても、各時点において児童の世界は「彼自身の生活の統一体であり、完全なもの」（Dewey,J. 1902, pp.184）なのだと主張する。

一方、彼が学校へ行くと「様々な教科が世界を分かち、断片化」している。そこにおいて「事実は、経験上最初にあった場所から引き離され、一般的な原理を参照して配列し直され」ており、教科がなしている世界や事実の「分類は児童の経験の問題ではない」。すなわち、教科に含まれる「世界」や「事実」は、それ自身として存在しているのではなく、中心となる抽象的・観念的学説との関係において解釈し再配置されたものなのである（Dewey,J. 1902, pp.184）。そのような学校における教科の世界では「特別な知的関心の発達」が必要とされる。それは「事実を、公平に、客観的に見る能力」すなわち「ある人の経験の位置や意味に関係することなく」事実を見る能力である（Dewey,J. 1902, pp.184-185）。

このような、児童生徒の生活世界と、学校における教科との特質の差異をふまえ、デューイは児童生徒と学校におけるカリキュラムとの相違点を次の３点にまとめている。それは、(1)「狭く個人的な児童の世界　と、一般的であり空間的時間的に無限に拡がっている世界としてのカリキュラム」との相違、(2)「統一体として誠心誠意あるまとまりとしての児童の生活　と、専門化され分離されたカリキュラム」との相違、(3)「実際的で感情的な子どもの生活の結びつき　と、理論的に分類整理された抽象的な学説」との相違　である。

このような相違から、異なる立場に立つ教育的な主張が生まれてくる。それは、「児童自身の経験内容と比べ、カリキュラムの教材（subject-matter）の重要性に重点を置く（Dewey,J. 1902, pp.185）」主張と、その逆の主張である。双方の主張の、信念・立脚点・主張の中心と、そこにおいて教師に求められる資質をまとめたものが、表1である。

このような対立する立場を述べた上で、デューイは「児童の経験と教材の間に、本質的な差異があるというような偏見的な考え方を取り除くことが必要」だと主張する。そして彼は、児童の経験と教材/カリキュラムとの双方からの歩み寄りを求め、次のように働きかける。すなわち前者に重要性を置く立場に対しては、「教材は、子どもの経験を超えて、固定されたものであり、すでに形成されたものである、という考えを捨てよ」と呼びかけ、後者に重要性を置く立場に対しては、「児童の経験は固定したものである、という考えを捨てよ。よどみのない、未発達な、活気に溢れたものとして、経験を見よ」と語りかける。

表1　［児童中心の教育観］対［カリキュラム/教材中心の教育観］

	Child ［児童自身の経験に重要性を置く立場］	Curriculum（subject-matter） ［カリキュラム/教材に重要性を置く立場］
基底信念	●児童が出発点であり、中心であり、目標（目的）である。 ●彼の発達、彼の成長は、理想的なものである。 ●人格（personality）や性格（character）は、教材より以上のものである。 ●知識や情報ではなく、自己実現が目標（目的）である。	●児童の生活は、わずかで、狭い、未熟なものである。 ●児童の生活は、利己的で、自己中心的で、衝動的なものである。 ●児童の経験とは、一時的な気ままさや環境のなすがままに、混乱し、曖昧で、不確実なものである。 ●児童は成熟すべき未熟な存在であるにすぎない。 ●児童は深められていくべき表面的な存在である。
教育信念	●教材は、外部から児童の中に入ることが決してできない。学習は能動的である。 ●学習は（児童の）内側から生じる、有機的な同化作用を含むものである。 ●学習の質と量を決定するのは、児童であって、教材ではない。	●児童の個人的な独自性、気まぐれな考え、経験は無視する、あるいは最小限にとどめる。 ●それら(児童の個人的な独自性・気まぐれな考え・経験)は、逃れ、覆い隠し、取り除かねばならない。
教授学習の方法	唯一の重要な方法は、(児童の内部から)手を伸ばし同化することができるような精神の方法である。	教師の仕事は「表面的な偶然の出来事を、安定しよく秩序だてられた真実と、正確に置き換える」こと。
立脚点	心理的（psychological）	理論的（logical）
合い言葉	興　味（interest）	訓練(discipline）
重視される内容	自発性（spontaneity）	規　則（law）
標　語	自由と独創力（freedom and initiative）	ガイダンスと統制（guidance and control）
教師に求められる役割・資質	児童への同情（sympathy） 自然的本能の理解（knowledge of his natural instinct）	訓　練（training） 学　識（scholarship）

（Dewey, J.「The Child and the Curriculum（児童とカリキュラム）」pp.185-188より整理）

これによりデューイは、児童とカリキュラムを１つの過程として捉えることを提唱する（Dewey,J. 1902, pp.189）。

そしてデューイは、「児童の現在の経験に入ってくる事実や真実（fact and truth）と、学科の教材に含まれている事実や真実　は、１つの実在（reality）の最初と最後である」と主張する。言い換えれば、児童の現在の経験に入ってくる事実や真実は「動的な諸々の傾向」であり「児童の本性（nature)」である。一方、学科の教材に含まれている事実や真実は「最終的帰結」であり「宿命（destiny)」であると捉えるのである。すなわち、児童の現在の経験を「最終的なものではなく、移り変わるもの」として捉え、児童の各時点・各段階における経験の発展の可能性・方向性を、教材/カリキュラムが示しているのだとする捉え方である。

児童の経験を重視するとき、教師は「児童の現在の能力と興味を、それ自身、最終的に意義があるものとみなす」ことがある。そのような捉え方は、経験を現段階に固定してしまい、発展の可能性を失わせてしまう。それでは、児童の興味をいかに捉えればよいか。「実際の興味は、可能な経験に向かう態度の現れにすぎない」のであり、「その本当の意味は、より高いレベルに向かわせる推進力にある」（Dewey,J. 1902, pp.193）。すなわち、児童の経験に付随して現れる興味とは、教材/カリキュラムが示すところの発展可能性のある段階における、次に続く経験への推進力として捉えるのである（図1）。

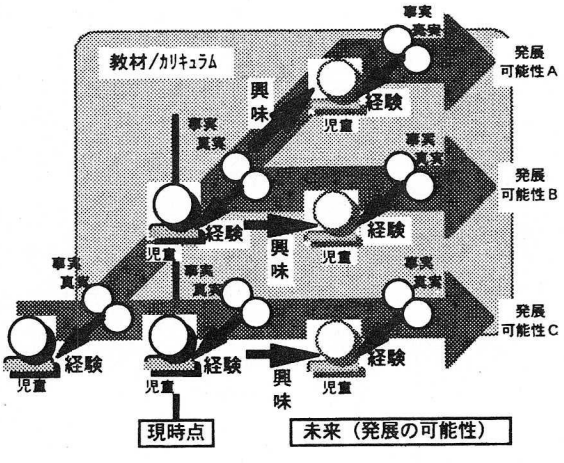

図1　児童の経験・興味と、教材/カリキュラム

3．教師の児童観・教材観ならびに学習活動支援

このような児童の経験や興味と教材/カリキュラムの捉え方によって、教師に何がもたらされるのか。それはガイダンス(guidance)や指導(direction)の方向性である。教師に求められる活動は「児童が現在発揮しているものや、見捨てているものの中にある要素－彼の能力と弱点について示しているもの－を、それらが位置づいているところよりも、より大きな成長過程に照らして、解釈し、評価する」(Dewey,J. 1902, pp.192) ことである。すなわち、児童の現時点の経験の段階とそこに含まれる要素（能力・弱点）を、教材/カリキュラムが示す成長過程の中に位置付け、解釈・評価し、指導を行うのである。

それでは、どのように指導を行うことが望ましいのか。デューイは次のように述べている。

「別の諸活動は、最高点に達する能力と興味の徴候である。それに関しては、『鉄は熱いうちに打て』という格言が適用される。それらについては、おそらく『今こそ好機』ということである。選ばれ、役立たされ、強められた児童の能力や興味は、児童の全生涯において、すばらしいものへのターニングポイントを示すかもしれない。無視された１つの機会は去っていき、決して呼び戻されることはない。」(Dewey,J. 1902, pp.192)

すなわち、児童の能力や興味が認められたその瞬間を逃さず、それらの能力や興味が役立つ方向に指導を行い、能力や興味の強化を図ることを推奨している。しかしながら、デューイは次のような警鐘を鳴らしている。

「現段階の興味に訴えることは、刺激することを意味する。興味を明確な目的に向かって指導することなく、興味を連続的に掻き立てることは、能力を弄（もてあそ）ぶことを意味する。」(Dewey,J. 1902, pp.193-194)

児童の能力や興味に対し、教師が指導する上で問題となるのは、その方向性である。この指導の方向性を見出すためには、現時点における児童の興味と教材/カリキュラムとを比較する必要があるだろう。児童の経験と教材/カリキュラムとの、世界に対するアプローチの違いを、デューイは「地図」というメタファーを用いて説明している。すなわち、児童の経験が「探検家が新しい国の中で、木に道しるべをつけたり彼ができるだけ一人で彼の道を見つけ出す中で作るノート」のようなものであるのに対し、一方、教材/カリキュラムとは「その国が徹底的に探検された後に作られる完成した地図」であるとしている。そしてこの地図は「以前の諸経験の整理され秩序づけられた見方、すなわち要約であり、未来の経験を導くことに役立つ。それは指導（direction）を与え」、「それは努力を経済的に使用し、不必要なさまよい歩きを防ぎ、望んだ結果に対して最も速く最も確実に導くような道を指摘する」と主張する（Dewey,J. 1902, pp.198)。このように、未来の経験の可能な方向性を示唆する「地図」としての教材/カリキュラムと、「探検家」としての現時点における児童の経験とを比較検討することにより、教師は「今ここでとりあげられるべき、児童の要求がどんな段階にあるかを理解する」ことができ、また「彼の盲目的な衝動を明晰なものにし、力を得させるために、彼の要求をどのように活用すればよいかについて理解する」ことができる (Dewey,J. 1902, pp.195)。すなわち、児童の要求／盲目的衝動－興味関心の方向－が、発展する全体の中でどのような位置にあるかを把握し、発展可能な方向を捉え、指導を行うのである。

このような「地図」すなわち教材/カリキュラムを、デューイは「経験の論理的表現（a logical rendering of experience)」という言葉で換言し、教材/カリキュラムを次のように捉えることを提案している。

「経験の論理的表現に、最終的なものはない。
経験の論理的表現の価値は、それ自体にあるのではない。
経験の論理的表現の重要性は、それが与える場所(standpoint)・見通し(outlook)・方法(method)の重要性である。
経験の論理的表現は、過去の経験（child）と未来の経験（未来の経験の発展）を調停する。...
経験の論理的表現の中に、過去の経験を位置づけることによる抽象化・一般化・類型化は、将来において意味を持つ。」
(Dewey,J. 1902, pp.200)

すなわち、教材/カリキュラムという「地図」は、現時点における児童の経験がどのような位置を占めているのか(standpoint)を示し、将来の経験の発展可能性(outlook)を示唆し、経験の発展のための方法(method)を提示する。このような「地図」の役割にこそ価値があり、「外部から児童を無理に強制する(Dewey,J. 1902, pp.195)」ものとしてではない、教材/カリキュラムの捉え方が必要であることを論じている。

それでは、「外部から児童を無理に強制する」ものとしてではない指導とは、どのような要件を含むものなのか。指導のあるべき姿について、デューイは次のような表現で述べている。

「発展とは、精神からあるものを作り出すことを意味するものではない。それは、本当に望まれているような、経験の発展であり、経験における発展である。」(Dewey,J. 1902, pp.196)

「指導とは、外的な賦課ではない。指導とは、それ自体、最も適当な成熟に向けて、生活のプロセスを開放することである。」(Dewey,J. 1902, pp.195)

「教育的媒介物(educational medium)は、価値ある機能をするために選ばれた能力や興味に力を与えるように供給されることを除いては、不可能である。」(Dewey,J. 1902, pp.196)

「指導の問題は、新しい経験を獲得することを欲しているような、本能や衝動に対して、適切な刺激を選ぶという問題なのである。」(Dewey,J. 1902, pp.196-197)

「児童の生活そのもののための重要な役割を明確に占めるものに導かれなかったり、重要な役割を失ったりするならば、(単なる象徴を)無理強いすることになる。」(Dewey,J. 1902, pp.202)

「教材は、1つの事実ではなく、ある条件が満たされた場合に経験することが可能であるような事実の記号である。他人によって知られたものとして事実を突然に提示したり、児童に研究し学習することのみを要求することは、そのような、満たす諸条件を欠くこととなる。...たった1つでも手がかりを持っていれば、それは何かを意味づけることになるだろう。」(Dewey,J. 1902, pp.202)

児童の精神すなわち児童自身の「何もない状態」から何かを発展させることは不可能であり、児童の経験は経験の中で発展させることが必要である。それゆえ「指導」することそのものが「外部から児童を無理に強制する」ものであると捉えることには、誤りがある。児童の生活、すなわち現在児童がその渦中にいるところの「経験」にとって役割－意味や価値－を持たない教材提示が「外部から児童を無理に強制する」ものとなる。そうするのではなく、現在の児童の経験によって生じる児童の興味や衝動に対し、発展可能な方向を、教育的媒介物(educational medium)を与えることによって刺激することが「指導」である。より具体的には、次の経験を意味づける－児童の経験総体の中に位置づける－上で手がかりとなる、児童の過去の経験との連続性を保ちながら、教材/カリキュラムを参照し見えてきた発展可能な次の事実を、児童が経験することを可能にすべく、教育的媒介物(educational medium)を用いることが「指導」である、と彼は論じているのである。

上に挙げた引用箇所に用いられている「教育的媒介物(educational medium)」が具体的にどのようなものであるのかについては、デューイは明言していない。しかし、それを読み解く手がかりを、次のような記述に求めることができる。

「活動は反応である。すなわちそれは適応であり、調整である。まったくの自己活動が可能なものは、何もない。なぜならば、全ての活動は、ある範囲内において、ある場で、そこにおける諸条件と関連して生じるからである。」(Dewey,J. 1902, pp.208-209)

「学科(study)の課程を編成する公式化された豊富な知識の価値は、それが教育者に、児童の環境を決定することを可能にさせるところにある。そのようなことから、指導のために間接的手段を用いるのである。」(Dewey,J. 1902, pp.209)

「これからは日々、条件が、彼ら自身の活動がこの方向に－彼ら自身の頂点に向かって－必然的に動いていくようになっているかどうかということに、気を付けよう。」(Dewey,J. 1902, pp.209)

そもそも人間の活動とは適応と調整という「反応」であり、それは範囲・場・諸条件と関連して生じるものである。それゆえ教師には、教材/カリキュラムが与える知識を駆動し、次の活動－発展可能な経験－が生起する環境とはどのような環境であるのかについて判断し、範囲・場・諸条件を整備していくことが求められる。このような間接的手段を講じることが、「教育的媒介物(educational medium)」を用いた指導の一手法であると捉えることができる（図2)。

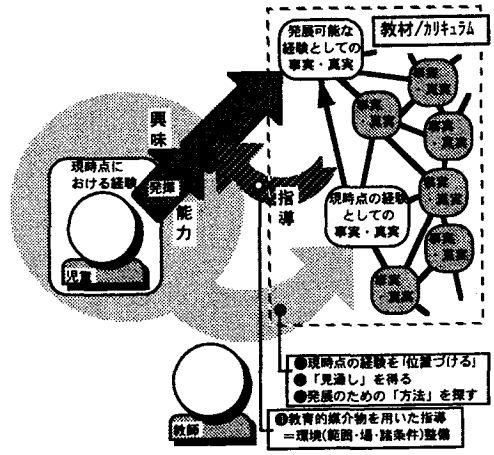

図2　教材/カリキュラムの機能と、教師の役割

4.『総合的な学習の時間』におけるカリキュラムとその構成

それでは、以上に見てきた「児童の経験と興味/能力の捉え方」「教材/カリキュラムの捉え方」そして「指導の在り方」をふまえ、『総合的な学習の時間』における学習活動カリキュラムをいかに捉え、構成すればよいのか。

『総合的な学習の時間』で取り上げる内容に関する学習指導要領における記述としては、冒頭に述べたように、「国際理解，情報，環境，福祉・健康などの横断的・総合的な課題，児童の興味・関心に基づく課題，地域や学校の特色に応じた課題」の３つの課題が挙げられており、「学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」「創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」と付記されているのみである。教科書や指導書において、具体的な学習活動カリキュラムがあらかじめ決定されているわけではない。そこで、教育実践に直接関わる教師が、具体的レベルでの学習活動カリキュラムを構成する責務をの中心を担うこととなる。

まず、本稿第３節において取り上げたように、「発展とは、精神からあるものを作り出すことを意味するものではない（Dewey,J. 1902, pp.196)」から、児童の経験とそれに基づく興味関心が無いところから学習活動を開始しても、その後の学習活動の発展は期待できない。児童の興味関心や体験活動を重視した学習活動を構成しようとする場合、第一に、児童の過去の経験に基づいて学習活動を開始するか、もしくは現時点における何らかの体験的な活動から、学習活動を開始することが必要となる。

次に問題となるのは、児童の興味関心や体験活動を重視した学習活動である場合、教師は児童が行う活動のすべてを許容し、その活動の展開を見守る、言い換えれば児童の主体性に学習活動のすべてを任せておけばよいのか、という点である。デューイによれば、「一定の年齢で現れた現象」すなわち、ある一時点で生起する児童の活動や興味関心や能力を、その時点において「自明のものあるいは自己充足的なものとして理解するならば、気ままに、甘やかす結果となることは避けられない（Dewey,J. 1902, pp.193)」。一時点一時点における児童の活動・興味関心・能力を、それ自体として自己充足的な、完結的な、最終的

なものと捉えるとき、そこに現れるのは、児童の活動・興味関心・能力が相互に関連性を持った連続的発展ではなく、それらが偶然的に生じることが繰り返される分散的生起の状態となるであろう。一時点一時点における児童の活動・興味関心・能力の「本当の意味は、より高いレベルに向かわせる推進力にある(Dewey,J. 1902, pp.193)」のであるから、その本当の意味を失わぬようにすることが、児童の興味関心を重視することであると言え、これより教師には、次の活動へと向かう児童の推進力を適切に支援することが求められると言える。

ここに述べた「次の活動へと向かう児童の推進力を適切に支援する」ためには、何が必要となるのか。本稿第2節においてまとめたように、未来における児童の経験の発展可能性を示唆するものが、教材であり、カリキュラムである。また第3節においてまとめたように、教材/カリキュラムを参照しながら、次に発展する可能性のある児童の経験に向かうよう、現在の児童の活動を支援することが「適切な支援」であると言える。これより、児童の興味関心を重視するといえども、また、学習指導要領に例示されている「児童の興味・関心に基づく課題」を取り扱う場合にあっても、それは児童の主体性に学習活動のすべてを任せる、すなわち児童の経験の分散的生起をよしとすることとは言えない。教科書や指導書のない『総合的な学習の時間』にあっても、児童の経験の発展可能性を示唆する教材/カリキュラムは、必要不可欠だと言える。

それでは、具体的レベルでの学習活動カリキュラムをいかに構成すればよいか。ここで今一度、学習指導要領によって示された3つの課題の特徴に着目したい。それらは整理すれば、(1)社会的課題、(2)児童の興味関心に基づく課題、(3)地域特性/特色を活かした課題、である。学習活動において、教材/カリキュラムは、未来の経験の可能な方向性を示唆する「地図」としての機能を有する。第3節において論じたように、教師は児童の現在の経験・興味・能力を適切に支援するために、教材/カリキュラム全体の中に現時点における児童の経験を「位置づけ」、児童の経験の発展可能性の「見通し」を得ることが必要となる。まず、このような活動を教師に保障しうる、教材/カリキュラムの形態が求められる。「地図」としての機能を有する教材/カリキュラムーそれはすなわち、児童が実際に歩むと歩まざるとに関わらず、その将来において、経験/活動やそれを通して直面する事実/真実の全体性を、あらかじめ描写したものであると言える。またそこにおいては、それらが単に網羅され挙げられているのではなく、相互の関係性（順序性・階層性など）を含めて表現されている必要がある。これより、具体的レベルでの学習活動カリキュラムには、全体性と相互関係性が求められる。より具体的には、例えば図2において示したように、ネットワーク的表現形態の教材/カリキュラムが要求されていると言えるだろう。それは決して、予め唯一辿ることの許される道筋が一方向的に定められている教材/カリキュラムの形態ではなく、何通りもの辿る道筋ー幅広い学習活動の発展の可能性ーを含む表現である。

このような、全体性と相互関係性を有する教材/カリキュラムを描く主体は、本節冒頭に述べたように、教育実践に直接関わる教師となる。学習指導要領において挙げられている(1)社会的課題、(2)児童の興味関心に基づく課題、(3)地域特性/特色を活かした課題を取り上げ、教材/カリキュラムを児童の学習活動に先んじて描くために、教師はそれらの対象を徹底的に調査研究する必要がある。すなわち、社会的課題や地域特性/特色を活かした課題を取り上げる場合には「社会」や「地域」に身を投じ、また児童の興味関心に基づく課題を取り上げる場合には、学習主体である「児童」自身に問いかけるなどし、詳細な調査/探究活動を行わねばならない。このような、教師自身による学習対象に関する調査探究活動が、全体性と相互関係性を有する教材/カリキュラムの描写を可能にすると考えられる。すなわち、『総合的な学習の時間』の教材/カリキュラムとは、従来のように第三者によって想定され与えられるものではなく、また従来の教科における既存のカリキュラムを結合／融合し生成するのでもなく、児童が学習対象とする実際ー今・此処ーの、社会・地域・児童を省察し検討することによってこそ、構成することが可能となるものであるといえる。

5．まとめ／今後の課題

本稿においては、『総合的な学習の時間』における「児童生徒の興味関心」と「取り扱う具体的内容(教材)」の捉え方と、カリキュラムの構成ならびに教師による学習活動支援の在り方について、デューイの著書「The Child and the Curriculum（児童とカリキュラム)」を基に、検討することを試みた。総じて、『総合的な学習の時間』において、教師には

①児童の体験の、未来における発展可能性を示唆するものとしての教材観/カリキュラム観に立ち、

②児童の現時点における経験・興味・能力を、教材/カリキュラム中に位置付け、それらが発展可能な方向に向かうよう、環境を整備することによって指導する

ことが求められ、より具体的には、

③児童の過去の経験に基づいて、又は、現時点における何らかの体験的な活動から、学習活動を開始し、

④児童が学習活動の対象とする実際の事象を省察し検討することによって、全体性と相互関係性を有する教材/カリキュラムを構成する

ことが要求される、という4点が示唆された。

日本における過去の［総合学習］実践に影響を与えたとされ、またその主張や具体的実践に符合点の多いデューイの著作の中から、児童の主体的な学習活動や興味関心を重視した『総合的な学習の時間』のカリキュラムに関する検討の手がかりを、本稿においては、「児童の経験」「児童の興味関心」そして「教材/カリキュラム」について論じた著書「The Child and the Curriculum（児童とカリキュラム)」に求めた。これにより何点かの示唆が与えられたものの、『総合的な学習の時間』におけるカリキュラムの実際的構成や具体的運用に関する理論を指摘するには至らなかった。

今後、彼のその他の著作を含めて検討を重ね、また実際に『総合的な学習の時間』を実践する教育現場が抱えるカリキュラム構成・運用上の問題点や課題をふまえながら、『総合的な学習の時間』におけるカリキュラム構成に関する理論展開を図りたいと考える。

【引用文献】

Dewey,J. 1902 "The Child and the Curriculum" The university of Chicago Press.
Dewey,J. 1943 "The School and Society" The university of Chicago Press.
文部科学省 1999 「報道発表［学習指導要領］」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/11/03/990302.htm
大浦 猛 1986 「デューイの教育思想」(金子孫市 監修 『現代教育理論のエッセンス』ペリカン社，pp37-55).

【参考文献】

堀江 伸・羽野ゆつ子 1997 「ジョーン・デューイにおける反省的思考の理論と教師論 －連続的ディスコースの習慣形成と教師の役割をめぐって－」(『滋賀大学教育学部紀要(教育科学)』No.47，pp.77-89).
小島律子 1999 「思考と表現の統合をもたらす『音楽づくり』の方法原理と教育的意義 －デューイの『オキュペーション』概念をてがかりに－」(『大阪教育大学紀要(第V部門)』第48巻1号，pp.65-76).
松下幸司 1997 「総合学習における知的好奇心に関する研究 ～インターネット上の情報データベースを用いた児童の情報探索活動プロセスを中心として～」大阪大学人間科学部（平成9年度修士論文).
森脇健夫 1989 「デューイの地理観と地理教育論 －デューイ・スクールのカリキュラム分析をもとに－」(『大阪教育大学紀要(第V部門)』第38巻1号，pp.29-49).
大井美穂 1997 「デューイの経験論におけるco-ordination概念の位置」(『筑波大学 教育学系論集』第21巻2号，pp.23-35).
高浦勝義 1981 「デューイの『問題解決』の構造的特質について」(『国立教育研究所 研究集録』No.2，83-95).
高浦勝義 1986 「コア・カリキュラム連盟の『三層四領域』論とJ. Dewey」(『国立教育研究所 研究集録』No.13，pp.93-110).
龍崎 忠 1998 「デューイにおける『経験の再構築と教育』再考」(『名古屋大学教育学部紀要(教育学)』第45巻1号，pp.113-124).
龍崎 忠 1999 「アートとしての教えること －デューイの『反省的思考』とその展開－」(『名古屋大学教育学部紀要(教育学)』第46巻1号，pp.75-85).
魚津邦夫編 1978 「世界の思想家20 デューイ」平凡社.

A Consideration Regarding Notions of Children and Curriculum within the Frame of Integrative Study in Elementary School —with reference to John Dewey's "The Child and the Curriculum"—

MATSUSHITA Kouji

In April 2002, students are starting a new learning activity - Integrative Study - at public/national elementary and secondary schools in Japan. As a precedent, from April 2000 so far, in Japan it is possible to cite several learning curricula similar to Integrative Study which were developed in elementary and secoundary schools as trials until the complete enforcement of the new project. On the basis of such learning curricula, students have accomplished various kinds of learning activities. However, out of my research activities in elementary schools, it is possible to suggest that teachers lack practical and reliable guiding principles that could be used for the sake of developing the Integrative Study curriculum. Furthermore, previous studies have not pointed out those principles.
In the present study, by considerating Dewey's "The Child and the Curriculum", I aimed to clarify notions of children and practical guiding principles for curriculum development in Integrative Study in elementary schools.