

[論文要旨]

カリキュラム研究において、その構造論は、長らく論争的な課題として議論されてきた。カリキュラムの構造論とは、カリキュラムにおいていかなる領域を設けるべきであるのか、その各領域の特徴をどのように捉え、またそれをカリキュラム全体における理念の中にいかに位置づけるのかをめぐる議論を指す。またこれと関連して、そういった領域構成が学年段階・学校階梯を踏まえてどのように系統づけられるべきか、という論点も含まれる。

戦後の研究を通観すると、カリキュラムの構造論の画期として、コア・カリキュラムが研究課題となった戦後初期、『教育課程改革試案』(以下、『試案』と略記)による構想が議論された1970年代、および「総合的な学習の時間」の設置をめぐる2000年を前後する時期があげられる。これらの時期に通底するのは、問題解決課程や総合学習などと呼ばれる学習活動を、教科・教科外領域に比する第3の領域として認めるべきか否か、またそれをどのように位置づけるのかが焦点の議題となったことである。とりわけ最後の時期の議論は、戦後初期および1970年代の実践や理論の検討を行い総括する側面を有し、現在のカリキュラムにも直接につながるものである。ただし、その分析にはいくつかの視点の不足を指摘することができる。

第1に、戦後初期と1970年代をカリキュラムの構造論に関する画期としながら、それぞれを独立したものに見なしており、その連続性は検討されていない。遠因として、戦後初期コア・カリキュラム論の3領域論は放棄され途絶した、という見方がとられている影響がある。たしかに、コア・カリキュラムに関する議論を主導したコア・カリキュラム連盟(のちの日本生活教育連盟。以下、日生連と記す)では、1950年代半ばから教科と教科外領域という2領域論への切り替えが提起され、実践や研究もこれに即して展開された。この事実注目すれば、コア・カリキュラムの3領域論が途絶えたとする見方には、片面の真実を認めることができる。しかし一方で、1970年代においてあらためて総合学習が提起された際、その議論を主導したのはこの日生連の研究者であり、その総合学習の例には、2領域論のもとで生まれた実践も取り上げられている。そうであれば、コア・カリキュラム論以後の日生連における模索が、いかにして総合学習論を準備したのか、という視点からの検討もまた必要であろう。ところが、戦後初期の議論のその後の変遷を検討し、これと併せて1970年代の総合学習論をとらえなおすという作業は、十分に行われてこなかった。

第2の課題は、上記の2つの時期を検討するに際して、主として教科と総合学習の関係を考察することに視野が限定されてきたことである。第3の領域としての総合学習の提起は、本来、教科と教科外という2領域論への問題提起として行われたものである。それゆえ、教科領域と総合学習の関係性のみならず、教科外領域と総合学習との関係性についても検討されねばならない。それにも関わらず、総合学習については、教科領域での学習との関係性のみが注目されがちであった。

こうした課題に取り組むべく、本研究では主として、コア・カリキュラムの提唱からその懐疑、さらには総合学習論の提起にまで、生活教育を標榜した日生連の研究が関与していたことに注目する。すなわち、教育研究におけるカリキュラムの構造論を、特に戦後初期から1970年代にいたる生活教育の系譜に焦点を合わせて検討する。この生成と変遷の過程を分析することで、カリキュラムの構造論の一端を明らかにすることが、本研究の目的である。

このために次のような構成を採る。まず、生活教育の原点を確認するために、戦前の生活教育論で見出

されたカリキュラムをめぐる論点を整理する（第1章）。次に、戦後初期に生活教育として現れたコア・カリキュラム論を、理論（第2章）と実践（第3章）の両面から検討する。さらに、こうしたコア・カリキュラム論の限界を認識しつつ、1950年代半ばから1960年代にかけて進められた2領域論にもとづく教科外領域論を検討する（第4章）。その上で、1970年代の総合学習の提起をその議事の推移をもとに捉え返すとともに、これを主導した梅根悟のカリキュラム論をふまえつつ、コア・カリキュラム論から総合学習論にいたる史的変遷を総括する（第5章）。

以下、各章における検討内容の具体である。

第1章では、生活教育論の原点を確認すべく、戦前の野村芳兵衛の教育論およびカリキュラム論を、彼の後継と目される戸塚廉との関係をふまえて概観した。池袋児童の村小学校でその創設から模索を続けた野村は、児童を教育しようという意識を捨てる道を、いまある事実としての子どもや大人が協力する生活に注目することに見出した。一方で、「この社会を理解し、改造する」ことに学習の必要性を見出していた野村は、教育の政治化論争を経て、社会の苦しみを見つめる視点を得て、生活における協力には相互の抗議を通ず政治的側面が含まれると規定し直した。「生活教育」という成語を野村が用いるようになったのは、この段階においてであり、「生活の態度の自覚と社会組織の認識」という2つの方向性を併せ抱く概念としてであった。

こうした野村の提起に影響され、生活における抗議の位置を説いた野村の生活教育論に傾倒したのが戸塚であった。彼は抗議を形式的に導入するのではなく、子どもたち自身が生活の要求を出し合って「文化」を創り、それを「科学」という視座で検討し合うプロセスとして捉え直した。ここで自分たちの生活を科学的に研究するの必要に気づいた戸塚は、地域のことを共同で調べ、検討し、書くという新しい課題主義の綴方を発想し、実践するに至る。教師からの伝達でも、単なる子どもたちの遊びでもない、新たな学習の自覚であった。

野村と戸塚は、その後、児童の村小学校の実践のあり方などを通じて対立する。児童の村という、子どもたちに暖かく接してくれる大人に囲まれた学校に移り、生活教育論争をも経ることで、戸塚は、子どもたちを導く教師だけではなく、彼らを取り巻き、彼らに抵抗を与える環境も必要であることを自覚した。この両者があってはじめて、生活を不幸にするものを認識し抵抗するという質を、子どもたちの生活に保障できる。戸塚の見出したこうした論点こそ、戦前の生活教育論の成果であった。

第2章では、戦後初期のカリキュラム改造運動を検討した。特に戦後のカリキュラム研究をその黎明期から牽引した、梅根悟と海後勝雄の議論の比較を行った。両者はそれぞれ、この時期の日生連の到達点とされるカリキュラムの三層論の理論を基礎づけるという重要な役割を担ったが、その論理は相異なるものであった。

梅根は、学習を子どもにとって「不測の産物」であるべきだと考え、子どもの思考の分類に基づいてカリキュラムを構成しようとした。彼の問題解決学習論はその成果であり、いかにすれば学習を子どもにとって切実なものとするのかに焦点があった。一方の海後は、教育における科学と技術のあり方についての問いを戦前から追究しており、その帰結として教育内容や学力の内実に関心を向けた。知識の羅列ではなく法則を見出す学力が重要だと考えた海後の問題解決学習論は、習得すべき知識や解決すべき問題に応じて学習の場を用意することに、主眼を置いた。このようにカリキュラムの三層論は、子どもの思考過程と、学力の内実という2つの側面から論じられた問題解決学習によって、その基礎を与えられたのである。

ここで重要なのは、両者のカリキュラム論が、いずれも社会との関係性を重視し、そのために学習と生活との関わりに注目したことである。梅根の場合には、切実性を保障するためにこそ、学習の対象が社会全体の問題に通じ、なおかつそれを子どもが生活の中で自らの課題として把握できることを重んじた。海後の場合には、この社会で求められる学力を身につけるためにこそ、子どもの生活との脈絡を維持すべきであると考えられた。両者の分析はともに、社会とのつながり方の考察に関して戦前の生活教育論より歩を進めている。しかし一方で、その基盤となるはずの生活の捉え方については、学習の契機として取りあげる嫌いが目立ち、生活上の問題への視座には弱さを抱えていたことが、検討を通じて見えてきた。

そこで第3章では、日生連の影響を強くうけた北条小学校のカリキュラムと実践の推移を分析することで、彼らのカリキュラムの根幹をなしていたはずである生活との関わりに対する視座の弱さの影響を、より鮮明に捉えることを試みた。同小学校のカリキュラムは、1946年からの成立期、1948年からの完成期、1951年からの展開期に分けられる。曖昧に教科が分立された成立期から始まり、展開期には海後の理論をふまえて生活コース・教科コース・基礎コースへとカリキュラムの領域分化が明瞭になっていった。同小学校に保管された実践記録からは、カリキュラムの基盤とされた生活コースにおける学習単元の活動内容が、カリキュラム研究の進展に伴ってどのように変化したかを見て取ることができた。

すなわち、成立期には、新入生の歓迎会という生活活動の中で生じた必要性を発端に、その準備過程で抱いた問題を追求し適宜基礎的な学習を差し挟むという、子どもの生活上の切実性を重視するものであった。これが展開期には、習得すべき知識や技能のもつ独自の系統が整理された結果、習得した知識を確認するために遠足などの生活活動が計画されるという転倒が起こっている。他コースで習得すべき知識・技能を追って生活コースの活動を計画する中で、教師が活動を決定し解説を加えるという単元内容へと変化したのである。このように、コア・カリキュラムの理論に基づくコース分化は、本来基盤とされた日常生活課程からさえ、その生活としての切実性を失わせるという危うさをはらんでいた。

第4章では、コア・カリキュラムを標榜した学校において広くみられた現象であった、この「日常生活課程の形骸化」と呼ばれた問題についての、その後の日生連の模索を検討対象とした。これに正面から取り組んだのは、春田正治であった。春田は、カリキュラムの領域論と、教科外領域の指導論という2次元で、方法主義的偏向を懸念し、目標と内容と方法の統一を課題として研究を進めた。当初、教科外の生活活動における仲間づくりを重視していた彼は、子どもの要求に基づいて指導内容および方法を捉えるために、日生連における根っこ論、人間要求論の立論に携わった。その後、教科とは異なる教科外領域の目標を見定めるという課題意識の下で、子どもたちの生活指導とは別の文脈から訓育目標を導く二元的な議論を展開した。これを契機に方法としての集団主義を受容した彼は、やがてそこに含まれた自治能力の育成という理念を、教科外領域の主要目標と位置づけ、それによって方法や内容をも一元的に規定するに至った。この理論的転換の過程を、春田は自ら「回心」と表現している。

一方で日生連では、教科外領域の意義を自治能力の育成に収斂しようとする議論に反発する動きも現れた。その立場の代表的な実践家である鈴木孝雄は、集団主義における生活性の喪失を懸念し、活動の中で子どもたち自身の要求を引き出し組織する道を模索した。彼は戦前の生活教育論を牽引した戸塚廉の実践に光明を見出し、戦後に戸塚が主催した『おやこ新聞』を実践の手がかりとして組み込んだ。この鈴木実践を典型とし、中野光らが理論的に支えた教科外活動論は、学級文化活動論と呼称されて広がった。

このように戦後初期の生活教育論の課題の克服は、一方で自治能力の育成という政治性を育む教科外

領域の指導論を生み、もう一方では戦前の生活教育論との邂逅を通じて子ども自身の生活活動の総体を文化創造として捉え直す指導論を生んでいった。

第5章では、1970年代に入ると再びカリキュラムの構造論が活性化したことに注目し、これを検討の俎上に載せた。まずは教育制度検討委員会の総会速記録に基づき、当委員会においてカリキュラム、とりわけ総合学習をめぐる論議がどのように行われたのかを分析した。これを通じて、数次の報告書における形式上のゆれにも関わらず、総合学習を領域とする方針が貫かれていたこと、課題の総合性と方法の総合性をめぐる議論が含まれていたことが明らかとなった。

中央教育課程検討委員会では、さらに総合学習の内容の検討が進められた。その中間報告書では、教科学習の発展としての総合学習と、自治的諸活動から転化・発展した総合学習という2種が存在するという整理がなされ、これを前提に論議が進められた。しかしながらその後、最終報告である『試案』においては、教科と自治的諸活動というカリキュラムの2領域へと分割され、総合学習という名称は教科の一つを指すものと位置づけなおされた。この変更は、検討過程における様々な異見を統合するものであっただろう。

ただしそれは、領域とみなされてきた総合学習の意義を、十全に引き継げたわけではなかった。これを検討するため、両委員会の委員長を務め、戦後初期から1970年代に至るまで、一貫して教科とも教科外とも異なる領域設定の議論を主導した梅根の議論を検討した。彼の議論は政治学習と労働学習からなり、教科外領域を含んだ、広義と狭義にわたる総合学習の提案でもあった。これを踏まえると、『試案』における総合学習の教科化は、総合学習として提起された研究活動を、実質的にはカリキュラムの埒外に置くものであったことが指摘できた。一方で、『試案』ののちにも、総合学習を領域とみる立場は継続していた。この立場における主張をまとめた『総合学習の探究』からは、総合学習を自治的諸活動と結びつけて把握しようという傾向を見いだすことができた。

以上の検討を踏まえて、本研究ではカリキュラムの三層論の実践化に生じた戦後初期の困難は、子どもの生活に基づくという理念の追究に課題を抱えたことに原因の一端があること、1960年代の学級文化活動論を通じてカリキュラムを子どもの生活要求に基づいたものとする道が模索されたこと、これを通じて1970年代の総合学習論は、単なる教科横断ではなく子どもの生活文化を創造し研究する課程としても提起されたことに注目する重要性が明らかとなった。生活教育における総合学習の提起は、戦後初期も1970年代も一貫して、総合学習を教科外領域の発展として実践する発想を内包していたのである。これは現在の総合学習を捉え返す際にも、教科外領域における活動の状況を見極める重要さを示唆している。

(5936字)