

岡崎師範学校附属小学校における探究的な学習のカリキュラム研究

—生活教育（探究）と教科教育（習得）との関係を中心に—

A Study of Curriculum of the Investigating Learning
in the Elementary School attached to the Okazaki Teacher School

加納 誠 司*
Seiji KANO

抄録：愛知教育大学附属岡崎小学校は、大正時代から「生活教育」と呼ばれる探究的な学習を推進してきた。生活教育はその後、昭和の時代にまでまがり、紆余曲折を経ながら深化・発展を遂げ、今日の三河教育ひいては日本の学校教育全体にも、その理念や意義を発信してきた。本稿では特に創成期でもある大正後期から我が国の学習指導要領が「試案」から「告示」へと法的拘束力が強まった昭和33年までの生活教育の変遷を、教科教育との関係と重ねて分析し、探究的な学習から生まれる効果や、適切なカリキュラムの在り方を導き出すことで、子どもの生活から生まれる学びの基盤づくりに努める。

キーワード：探究、習得、活用、生活教育、教科教育

はじめに

学習指導要領次期改訂に向けた話題がにわかに聞こえ始めてきた。そこに向けては再度、今次改訂の学習指導要領の大きな柱であった探究的な学習の意義を改めて問い直す必要がある。

その課題に中教審は、「基礎・基本的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両者を総合的に育成する具体的な方策を示すことが必要である」¹⁾と考えを示している。これは、今までの学習指導要領変遷の中で相反するものと考えられてきた習得型の教育と探究型の教育とが、真の学力を育むためには、ともに必要であることが示されたと捉えることができる。

それを受けての今次改訂の学習指導要領では、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」²⁾と回答した。課題を解決するため、思考力・判断力・表現力を発揮しながら、答えに向かって追いつめていく学習は、まさしく探究的な学習といえる。そこには探究的な学習の重視とともに、探究を進める上では、基礎的・基本的な知識及び技能の習得をさせ、これらを

活用することも同時に強調されていることがわかる。このことは、これからの探究的な学習は、ただ子どもたちに体験的かつ問題解決的な場面を仕組むだけでなく、「確かな学力」に裏付けされた知識・技能を身に付けてこそ、その存在意義を示すことを意味しているのである。

I. 研究の目的

前述した探究的な学習と習得的な学習の関係の重要性に、早くから着目し、研究実践を進めてきたのが愛知県岡崎師範学校附属小学校（現愛知教育大学附属岡崎小学校、以下附属岡崎小³⁾）で行われていた「生活教育」である。資料1に示した附属岡崎小の教育課程の中に掲げられた教育目標⁴⁾からは、後者に重きをおきつつも、習得を「学問体系」、探究を「生活」という言葉の表現にこそ違いはあれ、2つの型の学習方法をともに重視していたことがうかがえる表記が残っている。

系統性が明らかに示されている既存の教科学習に比べ、探究的な学習は、学習内容も指導法も学校教育の現場に認知されているとは言い難い⁵⁾。探究的な学習の指導法や教育効果を導き出すことは、現代教育の切実な課題といえる。

本稿はそれらの課題を、附属岡崎小の生活教育に結び付けて検証する。要するに新たに生み出さなければならぬ現代教育の課題を、大正から昭和の時代に向け、守り継がれてきたか実践と関連付けて検証することで、学習指導要領次期改訂を視野に入れた、これからの探究的な学習の方向性を示すのである。

*子ども学部子ども学科

資料1 附属岡崎小「生活教育」の教育課程

教育課程は、その組織内容が有機的に統一されたものでなければならぬことは、論ずるまでもない。問題はその統一のよりどころを、抽象的な論理性（学問体系）におくか、個性的な児童の生命（生活）におくかである。われわれの立場は、後者をとくに重視することはいうまでもないが、われわれは両者を矛盾対立するものとは考えない。本質的には、両者が相互に補足・融合することによって、子どもの全き成長が期待されるものとする。

II 研究の方法

附属岡崎小の生活教育は、戦後の日本教育の中で生まれたわけではない。探究的な学習のルーツは、およそ100年前まで遡る。時代は、明治時代の富国強兵の考えで統制された国民教育から、大正デモクラシーの波に乗り、教育界でも自由な発想に基づく大正新教育運動に移行した最中である。生活教育は、大正自由教育の興隆、最盛期に展開された我が国の学校教育において、今日に多大な影響を及ぼした授業実践研究の一つであった。

本稿では附属岡崎小の教師たちが、自由教育の最盛期である大正期にまとめた「体験生活深化の眞教育」。国民学校制が解かれた戦時教育期にまとめた「生活教育の實踐」。我が国で初めて告示という法的拘束力を発揮した昭和33年に改訂された学習指導要領のすぐあとに発表された「生活深化の教育体系」。これら3つの実践記録をひも解き、当時の教師が子どもたちに生活の中から課題を見つけさせ、教科で培った能力を発揮させながら、いかに探究的な学習を推し進めていったのかを生活教育の理念や、その時代に生じた課題などに関連付けて検証する。また、生活教育の中で大切にされてきた生活教育と教科教育との関係、換言すれば探究と習得との関係を明らかにするとともに、その理念を現代の学校教育のカリキュラムの中にどう反映していくのかを提唱していく。

III 附属岡崎小の生活教育の実際と発展

1 大正期に創設された生活教育

(1) 大正自由教育の中に生まれた生活教育

及川平治や手塚岸衛を中心とした大正自由教育の功績は、それまでの日本の教育になかった自由な発想を取り入れ、様々な実践研究を全国にもたらしたことにある。その中でも代表的なものの一つに木下竹次が主事を務めた奈良女子高等師範学校附属小学校（現奈良女子大学附属小学校）で実践した「合科学習」がある。合科学習は、わが国で初めての合科的なカリキュラム研究を実現した学習法である。木下は学習環境を整備し、その環境から「教材」を選択させ「総合」的な活動を展開させた。こ

の学習法の大きな特徴は自学自習の学習形態の理念にたち、独自学習を推進したことと、「学習即生活」の理念にたち、生活と教育の一体化を図ったことである⁶⁾。

大正期における附属岡崎小の教育にも、この木下の「学習即生活」の影響は多分に受けていたのではないかと考えられる。それは、生活教育においても、人間の本質を「生活をより便利に、より楽しく、より安らかにしようとして、日々に多大な努力を惜しまない⁷⁾とし、「生活」こそ、子どもの学習における最良の教材であると価値付けていたからである。探究とは、あらかじめ答えのないところで子どもが探索し、課題を見つけ、体験や調べ学習を通して考えをまとめていくものである⁸⁾。子どもが自分の生活を見つめることで、生活そのものから自ら課題を見つけ、その答えを探究していく。それは普段、何気なく生活していることを学習として価値付けることで、生活の拡充、深化・発展を学習のねらいとしているのである。

木下の理念を受け継ぎ「奈良プラン」として具現化した重松は、生活の中に学習課題を見つける学習法の定義を「人間の基本的欲求を充足する能力を発揮させ、人間の努力に対する信頼の念を深化して、人間として強い人間に育てる、そのためにもっとも真剣な共同生活をさせる⁹⁾とした。ここで掲げた「強い人間」とは、前改訂から引き続き、基本理念として今次改訂の学習指導要領の中でも重視された「生きる力」に通じている。その生きる力を発揮する学習場面こそ生活の場なのである。その生活も生半可のかかわりでは強い人間は形成されない。真実の生活を深めさせることによって、強い人間を育ていけるのであり、全身全霊を打ち込んで共同して学んでいくのである¹⁰⁾。この学びにあたる場面が生活教育であり、「学習即生活」を推し進めた学習法といえよう。

附属岡崎小の教員は大正期の生活教育を「生活科」と名づけ、他教科と区別して独立した教科として教育活動の中に位置付けたのである¹¹⁾。

(2) 大正期の生活教育における教科教育の捉え

生活教育が木下の提唱した合科学習と根本的に違うのは、教科教育との考え方である。合科とは、学習活動そのものの中に様々な教科学習が融合して成り立っている一つの学習スタイルである。現代においても小一プロブレムやスタートカリキュラムの影響で、再びその存在が注目を集めている。合科学習は、やがて奈良プランとして奈良女子高等師範学校附属小学校の教育活動の中に根付いていった。奈良プランでの探究的な学習と習得的な学習の関係は、「しごと」（探究）と「けいこ」（習得）、さらに「なかよし」（特別活動）を、それぞれ独立した関係として、単元を構成していた。

しかし、大正期の附属岡崎小における生活教育は、教科教育との関連性を見つけようとしても、そのような場面は皆無に等しい。それは「分割の生活ではなくて混沌

たる姿のままの生活科¹²⁾という言葉に表されている。この言葉からは、子どもが生活を学習するにあたり、教科で学ぶべきことを「分割させて学ばせよう」という教師の枠にはめて教えたいという邪念を取り払い、区別のない生活そのものに没頭すべきという、附属岡崎小の教師集団の強い信念が見てとれる。つまり生活教育では、教科の力を無理に関連させず、教科に関係なく自由に活動することを徹底的に貫いたのである。

例えば、ウサギを飼う学習が実際におこなわれていたのだが¹³⁾、そこには、ウサギの生体を学んだり、飼育方法を調べたり、絵を描いたり、感想を求めたりというような学習形態はどこにも記録されていない。ウサギの学習のねらいは、対象そのものに自分が没頭することであり、自分に興味を湧いたもの、そのみを学習することである。

それでは、子どもを自由に学ばせることでどんな学力が形成されるのか。それは強い学習意欲と学びの多様性である。資料2に示した学習の様子¹⁴⁾からは金融や季節遊び、自然現象や体のづくりなど、実に多種多様な学びが展開されていたことがわかる。

ここには、教材の統一感、指導の系統性は見当たらない。故意に読方や算術などの教科に結びつけないからこそ、子どもは生活の中から自分が興味・関心を示したもののみを、自分ごとの学びとして進めていくことができる。自分が興味をもった生活場面に当たったとき、そのときどきで終わるのではなく、それが学習課題として成立し、探究が始まっていく。つまり、子どもの学びたいという意欲が探究的な学習を持続させるのである。無理に教科での学力を意識させなくとも、経済のしくみ、語彙の豊かさ、科学の仕組み、身体づくりなどを習得していくという構えで学びが成立していたことがわかる。

このような生活教育の学びの中で、教師の役割は「生活や研究のよき相談相手の立場になればよい」¹⁵⁾とし、指導者ではなく支援者という立場を徹底した。これは、生活教育でねらう学力は、本来子どもが具えているものであり、本来の力を最大限に引き出すことが生活教育の指導法だと捉えることができる。そのための教師の役割は、子どもが探究できるような環境を整え、気付きや考えを価値付けてやることである。

資料2 生活科で見た子どもの学習の記録

○或る子どもは、自分のお金を、より有利に貯金しようと思って預金や貯金の種類と、その利率などわざわざ聞きに行った。銀行や郵便局の人々が親切に教えて呉れたと喜んで帰った。

○或る子どもは、古い雑誌の絵を切り抜いてカルタを造って、自分の考案した仕方でもうぢきに来るお正月の楽しい遊びをしようと、その作り方や遊び方のこまかい工夫をノートに書いた。

○或る子どもは、毎年冬になると霜焼がきれて困るので、色々の霜焼の予防法を研究して実行した。

○或る子どもは、あたり物をした人の話をきいて、びっくりして、食べ合わせの研究をした。

(3) 生活体験重視の教科教育

大正期の附属岡崎小の生活教育において、なぜ教科教育との関係性を見出せなかったのか。それは教科教育においても子どもの生活体験を重視し、学習単元を仕組んでいるからである。生活教育と教科教育はカリキュラムで関連していなくても、子どもの生活の中では関連しており、さらに言及すれば、「生活即学習」に留まらず「学習から生活」の探究活動が実践されていた。つまり、教科で習得した知識・技能を生活の中で活用しているのである。

顕著な例は、数学教育で、「児童の数量的生活を指導拡充させていくことが小学校数学の進る道である」¹⁶⁾という考えの下、実際の生活場面から課題を見つけ、子どもの自発的な学習を支持した。例を挙げると、生活単元で自動車を利用して見学学習する場面では、実際の運賃、距離などを、数式を用いて解かせたのである¹⁷⁾。しかもその発問も教師からの投げかけではなく、ある一人の子どもの「先生、自動車のお金は幾らですか」という問いかけをきっかけにして、「いや自動車の運賃は何銭じゃないのか?」「大人と子どもとでは、運賃が違うのではないか?」「距離によって運賃に違いがあるみたいだ」「旅行案内を調べてみよう」という具合に、子どもの質問や考えをつなげ、知的好奇心の膨らみによって、学びが展開されていった。その他にも「全校生徒は男子、女子合わせて何人か?」「私は夏休み中にどれだけ暑さが変わるだろうかを測ってみたい」など、常に子どもの生活の中からの課題設定にこだわり、それを実際の教科教育や学校生活の中で実践していったのである。このような事例からは、本来、知識・技能の習得を目指す教科教育において、生活に即した探究場面を活用した学習を展開していたことがわかる。

国語教育においても同様に、ねらいを「個性の伸展を目指し、生活深化を目標とする国語科」とし「生活から生まれることば」にこだわって学習を展開した¹⁸⁾。単元の流れも一般の国語科の授業で見られるような文章読解から入るのではなく、まずは語構成から入り、次いで文章構成、文章読解という流れで学習を進めていった。その手法も、子どもの何気ない生活から目に映る様々な文字を言語として取り上げることを大切にした。例えば「石」という文字を覚えた子どもに、教師は何と読むのか尋ねる。するとある子は「イシ」と答え、またある子は「セキ」と答える。「セキ」と答えた子どもは石材業の子どもであった¹⁹⁾。生活経験の違いから吸収される語彙に違いが出てくることも当然であるが、子どもの生活体験から生まれた言葉を、実際の一斉授業の中で取り上

げることによって、「石」という文字が、その後の学級全体の学習や実際の生活に使える文字となって積み重なっていったと捉えることができる。

こうして生まれた文字は、ときとして間違った知識を習得させることもある。町の中に商標として書かれた口万から「先生カクマンという字を見つけたよ」²⁰⁾ という子どもには、その空想力や好奇心を認めながらも、それは文字ではないことを伝え、教科教育のねらいを損なうことなく正しい答えに導いた。

また国語科は、生活教育も含め各教科のもつ使命を果たすと共に、独自の使命として各教科の出発点という役割も担っていた。どの教科学習においても言葉を介して展開されるわけであって、国語教育の充実が学校教育全体の充実につながると考えられていた。生活教育においても特に重視されており「(国語科は)学習即生活の基礎の上に立つ生活深化の教育においては学習の鍵であり、教育の鍵である」²¹⁾と言葉と探究の関係が示されていた。今次改訂の学習指導要領においても、全体にかかわる重要な課題として「言語活動の充実」が挙げられ、国語科のみならず各教科で意識して言語能力を育てていくことが強調されている²²⁾。また、現在の学校教育において探究的な学習を担う総合的な学習の時間の探究手法としても、収集した情報の整理・分析が重視されている²³⁾。その場合にも調べたことを精査して文字に表現するなど、言葉の力が必要になってくる。附属岡崎小の教師は、およそ90年も前から言語能力の育成の重要性とその位置付けに気づき、実践研究を行っていたのである。

(4) 大正期の生活教育の課題

子どもが思うがまま学びたいように学ぶのが大正期の生活教育の特徴であった。この自由さが長所である一方で、学びが子どもの興味ありきで展開され、教師はそれを見つめる傍観者という印象を受け、子どもと教師との間で距離感を感じるのも否めない。教師支援の中にも教材に対する信念や学習の計画性が必要ではないか。何よりそのときどきの場当たりの学習では、子どもに学びや育ちを系統的に積み重ねることは困難になる。特に生活教育でねらう探究力は一回の授業だけで育まれるものではない。教師は、単元を通した学びの道筋を明らかにすべきである。いつの時代も、学びの主体は子どもでないといけない。しかし、授業構成の主体まで完全に子どもに委ねてしまえば、「体験あって学びなし」の学習に陥るといふ危険性がある²⁴⁾。

大正期においては、むしろ教科教育のほうが教科指導中心の学習に留めるのではなく、探究的な学習の意味合いが強いのではないか。前述した算数科や国語科のように生活から課題を見つけ、探究から習得、活用という学びのプロセスが成り立っていた。この違いはいうまでもなく、科学的な裏付けによって存在する教科学習特有の系統性の強みである。教育活動に系統性やねらい、計画

性が明らかになっているからこそ、目に見える形で子どもの学びや育ちが獲得されていく。大正期における生活教育の課題は、まさに系統性、計画性の確立、端的に言えばカリキュラムの構築であった。

2 生活課程に発展した昭和初期の生活教育

(1) 生活課程から生活単元への発展

大正期の生活教育の課題を受け、教育課程としてカリキュラムの意味合いを強調させたことが昭和初期の特徴であった。まずは、子どもが学ぶ学習対象を「生活科題目」とし、教師が選定したのである²⁵⁾。子どもの活動は生活科題目によって選ばれ、探究が始まっていく学習スタイルに姿を変えていく。このことは、いくつかの教材を選ぶという自由は与えられても、生活の中から教材を見つけ出すという自由は奪われてしまったことを意味する。子どもの自由な発想にまかせた活動をさせ、教師は横で何も手を貸さないのでは、真の学力は保証できないという指導観の転換があったのではないか。そこで、学習の流れにおける子どもの意識への干渉は避けつつも、学ぶ価値のある教材精選に関しては、ついに教師は、子どもが自由に進める生活教育の領域に足を踏み入れたのである。

しかし、「生活か」、「教科か」というすみ分けについては、「教科課程」ではなく、むしろ「教育課程」もしくは、「生活課程」とし²⁶⁾、従来の教科カリキュラムの形はとらず、あくまで探究的な学習スタイルを支持し、教科外の学習として区別していた。

さらに、一連の学習の流れの予測を一まとまりとして考えたものを生活単元とし、年間を通したいわゆる指導計画から、そのときどきに応じた学習単元として具体的に提示した。資料3に示した生活単元²⁷⁾を大別すると、まずは予定的生活単元と偶発的生活単元に分かれていたことがわかる。

予定的生活単元とは、教師があらかじめ月単位で一年の流れの中で学習計画を組織することであり、自然的生活単元、社会的生活単元、文化的生活単元の3つに分かれていた。それに対して偶発的生活単元は、予期せぬ出来事にも関わらず、学ぶ価値の高いものに出くわしたときに、その機を逃さずに学ぶ単元であり、予定的生活単元同様に3つに分かれていた。例えば附属岡崎小の北部に位置する岩津地方に暴風雨が襲来し家屋に被害をもたらしたとき、岡崎の地に満州国皇帝陛下が来訪したときなどは、そのときの子どもの身近な生活課題として捉え、予定的生活単元を中断してまで、偶発的生活単元を実践した。カリキュラムを構築したのが昭和初期の生活教育の特徴であるが、指導計画をそのまま実践していくという縛りは感じられない。そのときどきに感じる子どもの興味関心を尊重し、積極的に偶発的生活単元を取り入れる柔軟性は持ち合わせていたのである。

資料3 生活課程から生まれた生活単元の分類

A 予定的生活単元

(1) 自然的生活単元

I 自然事物を対象とした生活単元

例) 学級園、野山、矢作川等

II 自然現象を対象とした生活単元

例) そのときの気候

(2) 社会的生活単元

I 社会活動を対象とした生活単元

(イ) 行政活動 例) 市役所

(ロ) 生産活動 例) 種畜場、石材工場

(ハ) 流通活動 例) 郵便局、金融機関

(ニ) 消費活動 例) 公設市場

II 社会行事を対象とした生活単元

(イ) 国家行事 例) 新年、満州事変記念日

(ロ) 郷土行事 例) 花祭り、竜城神社祭

(ハ) 学校行事 例) 学年始、学期祭

(ニ) 学級行事 例) 学級運動会、学級遠足

(3) 文化的生活単元

I 文化施設を対象とした生活単元

例) 岡崎公園、岡崎病院

II 文化遺産を対象とした生活単元

(イ) 社寺 例) 竜城神社、伊賀八幡宮

(ロ) 偉人 例) 徳川家康、郷土の歴史

B 偶発的生活単元

(1) 自然的生活単元 例) 岩津地方の暴風雨

(2) 社会的生活単元 例) 満州国皇帝陛下の御来訪

(3) 文化的生活単元 例) 岡崎健康相談所の新設

(2) 生活単元の段階的組織

生活単元で学習する子どもが探究の段階を踏んでいく上で、様々な能力を発揮し学習を進めていたことを3つの段階に区別して述べる。

①自然的より価値的

児童が幼少であればあるほど、彼らの体験は未分化で融合的である。特に幼児期の子どもにとっては、外界と自我とが相互に区別されておらず、いわば対象とは無意識の発達段階にある。生活単元そのものが、もともと全一的なものから構成されており、この段階の子どもにとっての全一的な活動とは「学び」ではなく「遊び」という感覚の方が近いのではないかと。子どもにとって遊ぶこと自体が主体的な目的であり行為である。このような子どもの本質を生活単元では自然的であると位置付けている²⁸⁾。この遊びに没頭する時期を経て、徐々に年齢を重ねて活動に対して目的を自覚するようになる。この無自覚なものから自覚化されたときこそが、自然的生活から価値的な生活に芽生えた瞬間なのである²⁹⁾。このような自然から価値を見出していく初期段階が生活教育には

存在していたことがわかる。

②個人的より社会的

子どもが自然の中の対象に価値を見出した次の段階が、個人的な生活教育である。幼児期から低学年児童期の子どもの特徴として、対象と主体とが分離せず、ましてその生活対象としての自然も人間も文化も、その間に何らの差別もなく、全く内分未分化の主客合一の状態にある³⁰⁾。要するに、対象と自分とを重ね合わせて一体的に捉え、対象と自分だけの個人的な世界を創り上げてしまうのである。この活動が充実すれば、やがて子どもの価値意識は発達し、対象と自分との分離が自覚化される。やがて一連の探究活動を振り返り、対象と自分とのかかわりを客観的に捉えることを可能にする。その過程を経て対象を自然的事象、社会的事象、文化的事象として各々の識別ができるようになっていくのである。

こうして生まれた学習価値が資料3で示した予定的生活単元である。このような段階を経て、個別的なものから進んで外界での事象を認め始め、社会的・文化的にも関心と理解を深めていく。これは、個人的であった子どもの生活が社会的になったことを意味している。自分で深めてきた個の学びは、外界の対象と比べたり関連付けたり、あるいは仲間と学び合ったりしてこそ輝きを増し、学びの価値を高めていけるのである。

③全体的より分化的

①、②の段階は、学習対象は別として自分自身の活動を客観的に捉えているとは言い難く、常に子どもの主観で構成された全一的な活動から成るものである。生活教育は、この主観的で統一された全一的な活動から、必然的に多様な活動に発展的に分化されていくのである³¹⁾。例えば自然遊びを媒体として始まった活動からは、採集、見学、読書、飼育、栽培、製作、綴文、談話、唱歌、演奏等々の生活活動へ分化していくことが想定できる。これはまさしく当時の教科課程に存在した読方、綴方、話方、地理、理科、読書、唱歌等々の様々な教科学習につながって考えることができる。

このように生活教育は、論理的に組織された系統性の強い教科学習で学ぶべき内容においても、子どもの具体的な生活の中から出発することで、教科で培われた能力を必然的、発展的に分化していったのである。附属岡崎小の子どもは、この過程から自ずと教科学習においても学ぶ意義や価値を見出し、探究的な学習を進めていったと考える。

(3) 生活教育と教科教育との関係

実際の生活単元「岡崎市の上水道」(高等二年、文化的生活単元)の具体的な探究活動の事例から³²⁾昭和初期の生活教育と教科教育との関係を検証する。単元は資料4に示したように①～④の流れで構成されていた。

まず①の導入の段階では、子どもの実際の生活に即し、探究課題が設定されていたことがわかる。課題の内容も自由な発想を尊重し、施設そのものや水の動きなど、多様に拡充していった。②では実際に施設を見たり、職員の人に話を聞いたりすることで、予想と結果を結び付け、教科書だけでは得られない体験知として実感の伴った理解を習得していくことになる。全体の流れで特徴的なことは、②の現地学習を除いて、その学習はほとんど教室で実践していたことである。生活教育という体験的な学習がまず前提であると捉えられがちだが、附属岡崎小の場合は意外にも座学での学習を重視していたことがわかる。ただ、押さえておきたい視点は、教室学習においても、①の場合は②の現地学習につながる探究的な課題設定であり、③においては②のつながりで生じた事後学習、交流活動という探究的な学びのプロセスを成していることである。

教科学習との関係で特筆すべき点は③の研究の整理の段階で、図解や図表にまとめる学習である。これは発表のための準備学習であるが、他の友達に自分の研究をわかりやすく知らせるため、説得力のある説明をするためには、算術や地理で分化された教科の力が必要となってくる。昭和初期の生活教育と教科教育の関係は、カリキュラム上は奈良プランと同様に分けて考えるべきであるが、実際の探究的な学習場面では、つながりのある教科学習で培った知識・技能の活用場面が存在していた点については、奈良プランとは異なっていたことがわかる。

さらに④の発展の生活では、答えに終わりが無いことが示されている³³⁾。つまり、上水道の学習自体は③の整理の生活でもあるように研究は完結しているのだが、子どもの意識の流れは更なる探究に向かっているのである。記録にもあるように下水道に向く場合や、それ以外の公的施設の働き、矢作川を通した水の働き、様々な科学の進歩などの学習場面が想定できる。それを探究的な学習の単元構成の中に示していることに意味がある。これはカリキュラムづくりの留意点として、教師の都合で構成するのではなく、子どもの意識に寄り添った終末の姿をイメージすることの大切さを説いている。

資料4 「岡崎市の上水道」(高等二年、文化的生活単元)の実際

①計量の生活—教室学習—

- ・上水道は如何なる文化施設であるか、その水は如何にして水源送水場から吾々の家まで送られるか、如何なる装置によって浄水となるか、等の探究課題を設定する。
- ・上水道の見学、調査は児童の内部的欲求による自発活動が中心となってなされる。
- ・構成的学習活動と自主的学習態度の基礎が確立される。

②見学・調査の生活—現地学習—

- ・①に想定されたように水源送水場・浄水場の現地見学がなされた。学習内容は水量、地下水、矢作川等のかかりについて、吸水装置、送水ポンプ、浄水装置等の諸機械の精巧さについて、科学の力の偉大さについて学ぶ

- ・教室学習にはない体験知を得る。

③整理の生活—教室学習—

- ・現地学習を終え、個人または分団による研究の整理(図解・図表等)がなされる。
- ・整理したことの発表がなされる。
- ・発表の中で自己の分析した調査内容の不備なるもの訂正を要するものは更なる研究が持続され深められてゆき、学級として総合的、統一的なる研究にまとめられる。
- ・発表を通して上水道なる文化施設が十分に理解される。
- ・研究は完成され、自ら反省して深き自己満足を感じ、動きなき体験知たるものが自證され、知は全く自己のものとなる。

④発展の生活—教室の学習—

- ・上水道の理解は下水道の見学、調査へと発展し、持続的研究により自主的学習態度は深められてゆく。

(4) 昭和初期の生活教育の課題

附属岡崎小の教師にとって生活単元の開発は、子どもの探究的な学習の道筋を明らかにし、指導法や単元計画に役立てることができた。一方で理論性や系統性を強調した教科課程だけでなく、具体的な学びの姿を生活課程で示したこと、さらには単元指導計画を学年、月単位で示したことは、結果的に子どもの学習意欲を弱め自由な学びを締め付けた。単元の流れが明らかになったことは、一定の評価を与えられても、体験的な活動は短くなりダイナミックな展開を失ったといわざるを得ない。

その要因を一言で表せば、「カリキュラムありきの生活教育」になってしまったのではないか。カリキュラムをつくるのが前提になってしまい、子どもの思いや意識をおきざりにしてしまったという印象を受ける。つまり、カリキュラムの枠に子どもの学びや育ちを押し込めたことにより、生活教育の特長が薄れてしまったのである。これは当時の全国的な風潮としてアメリカ教育のカリキュラム論の影響を強く受けていたと考えられる。附属岡崎小のカリキュラムにおいてもF.ボビットの「カリキュラム論」やF.G.ボンサーの「小学校教育課程論」の考えを参考にしていたのではないかと³⁴⁾。

大正期の手法を継承しつつも、生活教育の創始者の理想とは異なった方向に進み始めた附属岡崎小の生活教育は、戦時下の中で、その行く末を見失うことになる。日本の学校教育は作業教育から郷土教育、郷土教育から愛国心をあおり、ファシズム教育へと移行した。さらに、国民学校制度がしかれ、子どもの自由な発想を尊重した自由教育は解体した。その後、戦火は激しさを増し、日

本の教育がどのような途を辿ったかは周知の事実である。附属岡崎小においても時代の流れに逆らうことはできず、昭和15年の教科教育の発表から生活教育は完全に姿を消すことになった³⁰⁾。大正期に産声を上げた生活教育は、政府の政策の移行により、自由な発想を認めない画一的で統制された教育を進まざるを得ない状況に追い込まれたのである。

3 教科教育と統合された戦後の生活教育

(1) 戦後に復活した生活教育

生活教育が再びその姿を現したのは、戦後間もなくのことであった。焼け残った建物は中舎、北舎だけという過酷な状況の中でも、生活教育の実践においては早々に実践に取り掛かり、終戦の昭和20年9月には仮校舎にもかかわらず授業を再開し、生活教育もその中でしっかりと存在感を示した³⁵⁾。翌昭和21年12月には機関誌「生活と教育」を発表し、広く購読者を募り、探究的な学習の実践や理論の公開を行った。大正から昭和にかけて実践に携わっていた教師が数多く在籍していたことと、探究的な学習に対する教師集団の強い信念が戦後の苦しい状況の中でも生活教育を復活させたのである。また、大正期の実践から、その理念や手法を記録していたことも生活教育の復活に寄与した。ついには、「生活教育研究会」を組織し、探究的な学習の実践研究に着手した³⁶⁾。新しい附属岡崎小の生活教育の出発は、戦後日本の船出と同時に進んでいったのである。

(2) 生活と教科の統合カリキュラム

戦後の生活教育の発展のために、真っ先に取り組んだのがカリキュラムの再構築であった。生活教育の指導観は、単に教育の生活化という方法的立場に止めるのではなく、生活自体が学習の場であるという目的を含め、生活こそが教育の全領域を占める³⁷⁾と考えたのである。

この理念を基盤とし、最初に着手したのが昭和初期の「生活課程」と「教科課程」を統合し「教育課程」とし、カリキュラムの一本化を図ったことである³⁸⁾。ここに生活教育と教科教育、言い換えれば探究と習得を合わせたカリキュラムが誕生したと、捉えることができる。その教育課程はさらに3つの領域に分かれ、それぞれ自己保存の活動、社会的な活動、レクリエーション活動で構成された。生活教育は自己保存の活動と社会的な活動に位置づけられ、カリキュラムの中核をなした。レクリエーション活動は別名、余暇指導計画と呼び、いわゆる文化的、芸術的な触れ合いを単発に行い、教育活動とは分断して位置付けられ³⁹⁾、現在の特別活動のような意味合いをもっていた。要するに生活教育こそが附属岡崎小の教育活動全体を指し、探究的な学習を中心に、生活教育も教科教育も推進していくことが戦後教育の重要課題と、捉えたのである。これは従来の教育活動が学問体系を背景として構成されていたことを考えれば、生活を基盤として全

一的に構成した点と、子どもの主体性を確立した点においては、特徴的なカリキュラム編成といえる。

(3) 再び分化されたカリキュラム

昭和23年から生活教育と教科教育が統合されたカリキュラムの推進が始まったが、以後実践検討を重ねるうちに昭和30年に、再び生活課程と分化課程に分かれていくことになった⁴⁰⁾。

生活課程では、子どもの直面する生活事象を統合的に把握処理し、実践を通して強靱な生活力を身に付ける場として、今まで通り生活の中からの課題探究は変えてはいない。一方で分化課程では、自然的、社会的、文化的な環境条件や事実を認識し、生活を価値的に構成していくための基礎的・技能的態度を身に付ける場とした。さらに詳しく社会学習、自然学習、言語学習、数量学習、音楽学習、造形学習、家庭学習、体育学習と8つの学習に分類し、カリキュラムを編成した。8つの学習は、より系統性を強化し、昭和30年以降の教科教育の礎を築いたのである。言語学習については前述したように、大正期から生活教育、教科教育問わず、言葉はすべての学習に通じるという観点から、あえてカリキュラム上には示さず、附属岡崎小教師集団の共通認識として捉えられていた。

このようにカリキュラムを分化して表したことは、昭和初期のように二本立てになったという印象を受け、生活教育と教科教育との関係において、再び距離が生じたと考えることもできる。しかし、およそ10年の間に一元的な教育活動を推進した教師にとって、この2つの課程をどこまでも混然一体として捉え、安心とも自信ともとれるカリキュラムの再編⁴¹⁾であったのではないかと考えるべきである。それは分化課程の学習名にも表れており、あえて理科を自然学習、算数を数量学習、図工を造形学習などと呼び、分化を認めながらも、その分化(分割された生活)が常に全一(分割されない生活)に基づくものである⁴²⁾と2つの関係を強固に結びつけていた。

また、これまでは生活教育ありきの教科教育という印象を強く受けたが、「(教科の)系統性とは、子どもの生活と別な世界(学問体系)にあるものを、子どもの成長にあわせて内在化しようとするのではなく、生活深化のために必然的に生まれてくるものである」⁴³⁾と、その存在を価値づけ、必然性という言葉を使って2つの教育の関係性を表した。探究的な学習が進んで、子どもが課題を解決するためには、自ずと教科で身に付けた知識・技能が必要となってくる場面に出くわすことになる。換言すれば、「習得なくして探究はなく、探究なくして習得はありえない」のである。ここに大正の生活教育創成期以来、30年あまりの歳月をかけ、附属岡崎小の教師は生活教育(探究)と教科教育(習得)との関係が価値づけられたのである。

ここまでの生活教育の変遷を大別すると、大正期においては「子どもの生活から学びをつくる」ことを理念とした前提を創り、昭和初期においては「生活単元として具現化しカリキュラムの中に位置づける」ことを確立することで共有化を図り、戦時中の紆余曲折を経て戦後においては「復興と研究公開における発信」によって発展してきたことがわかる。

このような経緯で、附属岡崎小の子どもとともに深化・発展してきた探究的な学習のカリキュラムも教育課程政策の変化とともにその名称を変更せざるを得ない事態となった。昭和33年学習指導要領改訂により、それまで「試案」という言葉の下、各学校の実態に合わせた教育活動の遂行を、「告示」という言葉によって法的拘束力、時間数の縛りが生じたのである。附属岡崎小においても同様に、カリキュラムの再編、教科名の変更を余儀なくされた。

昭和33年を境に現在においても、附属岡崎小のカリキュラムから生活教育という言葉は消滅した。現在の附属岡崎小の探究的な学習は、「くすのき学習（生活科・総合的な学習の時間にあたるもの）」、その他「教科学習」「領域」においても受け継がれ、今日の三河教育の礎を築き、全国の探究的な学習の指針となっている。

IV 生活教育の理念や課題を現代のカリキュラムに生かす

1 探究的な学習のカリキュラムデザインを図る

(1) 発達段階を理解し縦のカリキュラムを意識する

いつの時代においても生活教育の単元は、一過性の学びで終わるのではなく、ある程度の時間を費やして実践されてきた。探究的な学習でねらう学力は、長いスパンでゆっくりと確実に身に付けていくことが望ましい。と同時に、カリキュラムづくりにおいても、長期の構想を視野に入れて取り組まなければいけない。また、学び育ちの連続を担当学年の1年間という横の成長だけで捉えるのではなく、小学校教育においては、学年間をまたいだ6年間という縦の成長を意識してカリキュラム開発に着手すべきである。

昭和初期の生活教育においては、生活単元の中で能力獲得の過程を発達段階で示すことができた。現代においても幼保小の連携、小中一貫教育の必要性が迫られている。単元指導中心のカリキュラムだけではなく、子どもの発達段階に即した学びや育ちのねらいも系統的に示す必要がある。

(2) 探究と習得を融合させたカリキュラム

本稿では生活教育と教科教育との関係が、探究的な学習と確かな学力を身に付ける手がかりになるのではないかという仮説を立てて進めてきた。附属岡崎小では両者の関係が独立、分化、統合を繰り返し、その都度、形を

変えてカリキュラムを編成してきた。その過程で明らかになったことは、どの時代においても両者をつなぐものは、子どもを主体とした関連性ということである。つまりカリキュラム上だけでその関係をつなげても、子どもに必要性を感じられない関連では、探究力も習得力も、ましてや知識・技能の活用力も獲得することは困難になる。これからの探究的な学習のカリキュラムで大切にしていくことは、教科教育との合科・関連的な結びつきではない。全一的な学びから必然的に分化した教科課程、さらにそこで身に付けた知識・技能を再び全一的な学びで、あるいは自身の生活に活用して還していくことである。端的に言えば、教科間での合科・関連ではなく、子どもの実生活を基盤とした全一的な学びを出発点とした分化・活用なのである。

今まで考えられてきた「生活教育＝探究」、「教科教育＝習得」として限定的に捉えることは、むしろそれぞれのもつねらいの枠を狭めてしまう。生活教育においても探究が進めば教科で培った知識・技能は必要になってくるし、教科教育においても子どもの生活に即した探究的な学習場面は効果を増す。生活から切断された知識は、単なる情報に過ぎず、知識から切断された経験は単なる体験に過ぎない⁴⁴⁾。探究が進むと自ずと習得した知識・技能の活用が求められ、その関係は常に一体化し、お互いに活用させ、融合的・統合的なカリキュラムを構築することが確かな学力につながるのである。

探究的な学習におけるカリキュラムの捉えは、もはや編成ではない。つまり生活課程と教科課程をはめ合わせていくことでなく、探究的な学びに沿ったカリキュラムをゼロから創り上げていくことである。次期改訂を視野に入れたこれからの学校教育に必要なカリキュラムづくりの構えは、こうした白紙の状態から学習の道筋を描く、カリキュラムデザイン能力である。

2 子ども主体の学びで探究的な学習を進める

附属岡崎小の教育活動の最大の特徴は「生活即学習」の言葉に代表されるように、探究課題を常に子どもの生活に求めていたことである。常に子どもの目線に立ち、何に興味・関心があるのかを探り、積極的に学校教育の中に反映していったことは、いつの時代も共通した認識であった。

なぜそこまで子どもの生活にこだわったのか。1つは、そこから発動される強い学習意欲である。生活の中で見つけた課題は教師から押し付けられた課題ではなく、自分から「知りたい」、「やってみたい」と自ら設定した課題であった。だからこそ、長い単元を貫いて学習を進めることができたのである。この発動力なくしては、子どもに真の学力は身に付けることはできない。

2つ目は、実感が伴った理解に導けることである。生活から見つけた課題を解決するという「生活即学習」という理念は、その答えを生活に還していけるという「学

習還生活」という学びの好循環を生み出す。その過程においては、教科教育の活用場面が有効に働く。探究的な学習には知識・技能の必要性が生じる。「これを知っていなければ課題を探究することができない」、「この能力を身に付けなければ今直面している壁を越えることができない」、そのような状況に追い込んでいくことで、場面に応じた課題を探究していく経験が積み重なり、より学習の深化を図っていきける。習得した知識・技能が役に立ったという経験が、教科学習の学びの有用感を一層高める。教師側が押し付けた教科学習ではこのような有用感は得られない。生活教育と教科教育の関係は、必然的な絶対条件を満たした強固な発展的關係でなければならない。この関係から生まれた体験知が子どもの学力を確かなものにするのである。

本研究で明らかになった生活教育の理念を反映させた探究的な学習のカリキュラムの在り方を図1に示した。解説を加えると、縦軸を生活教育、横軸を教科教育で表現し、探究的な学習の流れを示した。探究的な学習には体験的な学びである生活教育、習得的な学習には知識・技能の習得を目指した教科教育がそれぞれ位置付けられる。やがて探究が進めばそれらはスパイラル的に絡み合い、互いに活用の必要性に迫られ、子どもの学びは深化・発展していく。その学びの発動力は、子どもの興味関心に基づいた生活そのものであり、学習を通して育んだ能力は、学習の出発点である生活に還っていくのである。

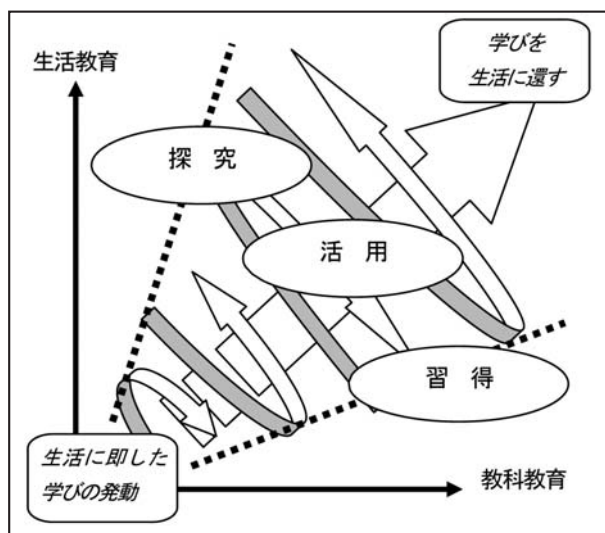


図1 探究的な学習のカリキュラム

おわりに

以上、本稿では附属岡崎小で実践されてきた生活教育と教科教育との関係を手がかりに、探究的な学習のカリキュラム研究を行った。研究を振り返り、大正期から昭和中期の実践記録をひも解き、探究と習得に関するカリキュラムづくりに関する識見について、本研究において

言及することができた。

一方で発達段階に即した小学校6年間を一貫して捉えるカリキュラムづくりに関しては、十分に検証することに課題が残った。今後の研究の方向性として、幼保小の連携、中学校への一貫教育も視野に入れ、さらなる探究的な学習のカリキュラム研究を進めていきたい。また、探究場面においての教科学習で習得した知識・技能の活用能力については、昭和初期の実践分析のみに止まった。学んだことを生活に還す場面にも具体性に欠ける。今後は、附属岡崎小の探究的な学習の現在の形である、くすのき学習を中心として、今日の教育課程及び実践の課題に対して、さらに研究を深める必要がある。

引用文献

- 1) 平成19年1月の中教審第3期教育課程部会での審議の内容
- 2) 2008年3月に改訂された小学校学習指導要領、第1章総則の第1の1で示された文言
- 3) 愛知学芸大学附属小学校は明治34年に愛知県第二師範学校附属小学校として開校され、時代によって校名が変更されてきた。本研究では統一して附属岡崎小学校として記す
- 4) 愛知学芸大学附属岡崎小学校「生活深化の教育体系」東洋館出版 1955年 p.30
- 5) 例えばベネッセコーポレーションが文部科学省の委嘱を受け、2005年に小学校、中学校の教員に行った「義務教育に関する意識調査」などがある
- 6) 佐藤学「教育方法学」岩波書店 1996年 p.37
- 7) 愛知県岡崎師範学校附属小学校「体験生活深化の真教育」東洋図書株式会社 1926年 p.24
- 8) 奈須正裕、久野弘幸、藤基勇二「小学校学習指導要領の解説と展開 総合的な学習編」教育出版 2008年 p.3
- 9) 重松鷹泰「『けいこ』と『しごと』学校生活の区分について」『学習研究』21号 奈良女子大学附属小学校学習研究会 1949年 p.11
- 10) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会「学習法指導体系1 奈良の学習法と『しごと』(合科・社会)」明治図書 1976年 p.32
- 11) ここでは、現行の低学年で学ぶ教科教育の「生活科」とは異なり、小学校6年間を通して学ぶ探究的な学習をさす
- 12) 前掲書7) p. 28
- 13) 前掲書7) p. 23
- 14) 前掲書7) p p. 67-77
- 15) 前掲書7) p. 67
- 16) 前掲書7) p. 242
- 17) 前掲書7) p p. 241-242
- 18) 前掲書7) p. 126
- 19) 前掲書7) p p. 132-133

- 20) 前掲書7) p. 150
21) 前掲書7) pp. 126-127
22) 文部科学省「小学校学習指導要領」2008年 p. 13
23) 文部科学省「小学校学習指導要領解説編総合的な学習の時間編」2008年 pp. 86-91
24) 寺尾慎一「豊かな学びをひらく授業の構想」梓書院 2009年 p. 61
25) 愛知県岡崎師範学校附属小学校「生活教育の実践」東京大阪東洋図書株式合資会社 1935年 pp. 43-50
26) 前掲書25) p. 48
27) 前掲書25) p. 24-30
28) 前掲書25) p. 61
29) 前掲書25) p. 81
30) 前掲書25) p. 62
31) 前掲書25) p. 63
32) 前掲書25) p. 198-120
33) 前掲書7) p. 15
34) 酒井宏明「愛知第二師範学校附属小学校の教育課程の変遷」全国地方教育史学会発表資料 2010年 p. 4
35) 前掲書32) p. 5
36) 前掲書32) p. 5
37) 前掲書32) p. 6
38) 前掲書4) p. 26
39) 前掲書4) p. 26
40) 前掲書4) p. 26-29
41) 前掲書4) p. 27-29
42) 前掲書4) p. 28
43) 前掲書4) p. 31
44) 佐藤学「カリキュラムの批評 公共性の再構築へ」世織書房 1996年 p.449

A Study of Curriculum of the Investigating Learning in the Elementary School attached to the Okazaki Teacher School

Seiji KANO

Abstract : Elementary School attached to the Okazaki Teacher School, has promoted exploratory learning called "life education" since early last century. Life education deepened and developed over the course of the century following a path of twists and turns, and today its philosophy and significance extend to Mikawa education and from there to Japanese school education overall. This article analyzes the changes in life education from its beginnings in the 1920s until 1958, when the legal binding force of teaching guidelines in Japan strengthened from "outlines" to "announcements," and its relationship to academic training. It also strives to establish a foundation for learning derived from students' own lives by identifying the effects produced by exploratory learning and forms of appropriate curricula.

Keywords : investigation, acquisition, utilization, life education, subject education