

日本における総合・合科的学習 第二次世界大戦以前と以後の学習活動を対比して

中 村 恵 子

Abstract

A "Period for Integrated Study" was set up by the revision of the Japanese National Curriculum Standard in 1998, and the curriculum organizations and practices of Integrated Study are performed at each school. However, Integrated Study has been conducted in not only foreign countries but also in Japan for quite some time.

The purpose of this paper is to consider the ideal method of Integrated Study by comparing pre and post World War II Integrated Study in Japan. The theories and practices of Integrated Study that have developed since the Meiji era offer many suggestions. In those theories and practices, there are many common features. The first is to consider the child as a subject that acts voluntarily, and to evaluate the child's study motives. The second is to seek to evaluate the child's experiences of events in nature and society, and to develop what the child recognizes in those experiences. The third is that the child's daily life determines the content of study.

キーワード……合科学習 総合学習

1 問題意識

教育上の「統合」(コンツェントラチオン、Konzentration)という思想は、ヘルバルト派のツィラー (Tuiskon Ziller, 1817-1882) に発するものである¹⁾。地理、理科、歴史などの基礎的知識を「郷土科」に統合し、これを教科統合の中心とする思想、あるいは、「直観科」を設けてすべての教科の初歩教授をここから始めるというような思想は、既に 19 世紀のドイツにあった。教科統合の本格的な試みは、ヘルバルト派から始まっている。ツィラーとライン (Wilhelm Rein, 1847-1929) は、教科の統合という立場からカリキュラムの改造に取り組み、宗教史および一般史を教科の中核とし、これによって教科内容の統合を試みている²⁾。

「合科」という言葉は、ドイツの「ゲザムトウンテルリヒト」(Gesamtunterricht) の訳語とみられ³⁾、「ゲザムトウンテルリヒト」は新教育運動者オットー (Berthold Otto, 1859-1933) に発するものである⁴⁾。細谷俊夫 (1909-2005) は、「総合」は「合科」の別名であると述べている。

「総合」は、生活には分科のないことに立脚し、分科教授を廃しようとするものである。「統合」と「総合」の相違については、いろいろな見解がある。「統合」は主知主義的教授観に立っているのに対し、「総合」は生活主義的教授観に立っているという見解、「統合」は目的論的見地に立っているのに対し、「総合」は専ら方法論的見地に立っているという見解、「統合」は教科即ち形式に関するものであり、「総合」は教材即ち内容に関するものであるという見解などである。しかし、細谷は、「統合」と「総合」との間には、本質的な差異は認められないと述べている。何れも教育を生活に即応させるという同一の理念に従うものと考えることができるからである。そして、単なる教材配列上や教授方法上の問題ではなくて、カリキュラム改造に関する最も基本的な問題なのである。したがって、総合教授は教科の統合を徹底させた場合にみられる教授形態として、総合の概念を広義の統合の概念中に包摂することができると捉えている⁵⁾。

「統合学習」、「総合学習」、「合科学習」など様々な呼称があるが、ここではこれらをまとめて「総合・合科的学習」と呼ぶことにする⁶⁾。1998年（平成10年）12月の学習指導要領改訂により「総合的な学習の時間」が設置され、各学校において総合的な学習のカリキュラム編成と実践がなされている。しかしながら、「総合・合科的学習」については、古くから外国だけでなく、日本においても多くの実践が行われてきている。「総合・合科的学習」についての理論や実践は、従来の画一的な授業に対して新たな授業を創り出そうとする試みであり、多くの教師に影響を与えてきた。それらの理論や実践にみられる明確な特長は、現在の「総合的な学習の時間」のカリキュラム編成と実践に寄与するところが大きい。本研究は、日本における第二次世界大戦以前と以後の「総合・合科的学習」の学習活動を対比することにより、総合的な学習のあり方を考察するものである。

2 第二次世界大戦以前の総合・合科的学習

明治30年代に教育界の論議の対象となったのは、「直観教授」ないし「郷土科」の設置問題であった。これは、小学校に「直観教授」ないし「郷土科」という教科を特設して、理科、地理、歴史などの実科の初歩を直観的方法によって実施しようとする運動であって、カリキュラム改造の歴史の上において重要な意義をもっていた⁷⁾。

「合科」という言葉は、1920年（大正9年）頃から教育界で使われ始めた。大正中期にそれぞれの教科教授の枠を超えて総合的な学習課題に迫る実践が日本の各地で試みられていたからこそ、「合科」という言葉が教科を分けて授業を行う「分科」という言葉と対応して生まれ、大正期から昭和にかけて日本の教育界に定着したといえることができる⁸⁾。

日本における小学校教科の統合が、まず明治30年代の「直観教授」ないし「郷土科」特設の運動に現れ、それが大正における教科の区別を撤廃する「合科学習」の展開の素地を作ったとみることができる⁹⁾。

(1) 明治の教育

明治時代、それまでの絶対主義的な国家権力による教科政策や管理主義訓練、画一的注入教授に対して大胆な批判を加えた教師の一人が、樋口勘次郎（1871-1917）である¹⁰⁾。

1900 年（明治 33 年）の小学校令改訂後、日本の帝国主義的發展に應える立場から実科教育の内容・方法論的研究に前進がみられ、その前衛に立ったのは柵橋源太郎（1869-1961）と牧口常三郎（1871-1944）である¹¹⁾。

樋口勘次郎の活動主義教育

樋口勘次郎は、高等師範学校在学中からヘルバルト派やパーカー（Francis Wagland Parker, 1831-1902）の中心統合法¹²⁾を参照して、「統合教授論」の研究に取り組み、1895 年（明治 28 年）に卒業した後、東京師範学校附属小学校の訓導として統合主義の実践を試みた。1899 年に刊行された『統合主義新教授法』は広く影響を与えた¹³⁾。

樋口は、自分の実践の特徴を「統合主義」もしくは「活動主義」と呼んだ。彼は、教授における統合を重視すると同時に、子どもの自発的活動に大きな価値を認めようとした。彼は、自発的活動を抑圧するものとしてヘルバルト派教育学における「管理」（Regierung）を批判したのである。樋口は、「児童をして喜びて学ばしめよ。学問は遊戯的になさしめよ。愉快を感じつつ、内部より起るところの活動は強く、随って発達も亦著しければ」¹⁴⁾と強く主張した。子どもを自発的に活動する主体として捉えているのである。中野光（1929-）は、樋口を日本の公教育における「子どもの発見者」として評価している¹⁵⁾。

「統合主義」、「活動主義」の典型として受け止められたものが、「飛鳥山遠足」の実践である。小学校 2 年生の上野・池の端から王子にかけての遠足であり、その実践記録に樋口の授業における準備、構想力、自己評価をみることができる。遠足に先立ち、教育博物館見学を行い、子どもたちが関心をもった事物を問い、遠足の導入を行っている。また、遠足では一人ずつ地図をもたせ、実地と比較できるようにした。遠足の翌日には、子どもたちに紀行文を書かせている。紀行文は、遠足の成果を確かめる評価でもある。樋口は、遠足によって子どもたちが学んだことを「生徒の学問」として整理し、動物学、植物学、農業、商業、工業、地理、地質、人類学、詩、修身、作文を列記している。樋口は、遠足というテーマを子どもの経験、活動にとどまらず、学問とのつながりをもった学びとして捉えたのである。樋口は、「統合主義」とともに、自己活動による遊戯的学習、子どもが観察し学習したことを発表し実行することを重視し、学校と家庭との連絡を重視している¹⁶⁾。

柵橋源太郎の実科教授論

柵橋源太郎は、東京師範学校附属小学校において、実践的に「実科教授」研究を推し進め、1903 年（明治 36 年）に『尋常小学校における実科教授法』を発表した。「実科」（Realien）というのは、今日の理科や社会科にあたる教科の総称である。3R's「読み、書き、算」に対する「内容教科」（content subjects）である。柵橋は、尋常小学校における実科教授の必要性を次の

2つの観点から強調した。第一は、子どもは小学校に入学する以前から自然や社会に眼を開き、これから学んでいるのだから、そうした事実に基づいた教育を入学当初から出発すべきだということである。第二は、既成の教授内容が限界をもっていることである。棚橋は、1・2年「直観教授」、3・4年「郷土科」を特設し、その教授細目を構想した¹⁷⁾。

一般に「直観教授」は理科的側面に重点を置くのに対し、「郷土科」は地理、歴史、理科を併せ含めている。「直観教授」と「郷土科」は、高学年における各種の実科的教科に対する準備的教科として、その初歩的教材を並列するのではなく、低学年の実科教授として一つのまとまった教科として捉えられており、ここに教科統合の考え方をみることができる¹⁸⁾。

「直観教授」と「郷土科」というプランは、単に児童の身近に事物や「郷土」の地名その他を憶えさせることをねらいとしたのではなく、子どもが活動を通して事実を直接に観察し認識を拡大し発展させていくことを期待していた。第4学年の学習内容に位置づけられている「王子村附近」は、樋口勲次郎が試みた実践を「教科」の中に組み入れて組織したものとみられる¹⁹⁾。

牧口常三郎の郷土科教育

牧口常三郎は、1903年（明治36年）に『人生地理学』を著し、1912年に自然と人間のかかわりを重視した地理学研究と教育内容改造論とを結合させた『教授の統合中心としての郷土科研究』を発表した。牧口は、「郷土科」こそが各教科の教授の「連絡統合」の中心であり、教科内容と実生活とをつなぐ環のごときものになるべきだと考えた。

牧口は、その立場から、「郷土科」の教材内容の選択基準を次の3点に求めた。

- ・郷土科は、実質的各教科の準備的教科でもあるのだから、各教科に直接に関係のあるものを選ぶ。
- ・人生に必要な程度如何によって選択する。
- ・「児童の心力」に相当するものを選ぶ。

牧口は、「郷土における土地や人生、自然や社会等の複雑な関係を直接に観察せしめる」ことを通して、子どもの自然、社会に対する認識と概念を発展させようとした。彼は、特に、実科の教材は「郷土の生活」の中に生き生きと存在するとして、教科の内容を一方向的に解説・注入する高踏的な詰め込み教授を退けようとした²⁰⁾。

(2) 大正自由教育

「大正自由教育」は、大正デモクラシーに支えられて展開された。各学校の教育内容が統制され、教材も国定教科書と教師用書によって規制されているという厳しい状況下にもかかわらず、大正末期から昭和初期には、国定教科課程に対して批判を加え、その改造を求める主張が、教育研究者や自覚的な教師らによってなされたのである。デューイ(John Dewey, 1859-1952)をはじめとするアメリカの進歩主義教育の流れを汲む、大正自由主義教育のグループの代表的な人物としては、及川平治(1875-1939)、澤柳政太郎(1865-1927)、杉崎瑠(1877-1943)、木下

竹次(1872-1946)等をあげることができる。彼らの教育論は、子どもを学習の主体として捉え、その生活の必要から学習内容を選択し構成していくというものであった。彼らの主張は、第二次世界大戦後の新教育における教育課程研究に貴重な遺産をもたらしたのである²¹⁾。

及川平治の動的教育論

及川平治は、1907年(明治40年)明石女子師範附属小学校主事に着任し、1909年には「為さしむる主義による分団式教授法」という「教育方針」を掲げ、新しい教育の具体的なあり方を追求した。附属小学校の「教育方針」には、次のような基本的考え方が述べられている²²⁾。

「教育の当体は児童なり、児童はあらゆる教育的企画の要素なり、かかる教育を児童本位の教育と称す。」

及川は、さらに、教育の本質について、「衝動は教育の手掛かりなり、衝動を規制蠕動して理想も導くは即ち教育なり、衝動の規正善導は為さしむることなり、故に為さしむることに由りて陶冶するを教育の本質とす」と述べている。及川は、子どもの現在の要求としての学習動機こそが教育の出発点であるとし、現在の生活体験を基盤にし、自己活動を尊重した。自主的・自律的活動の過程で知識や技能を取得し、人格を發展させていく「経験主義」の立場に立っていた。子どもの能力・特性としての個人差を重視し、指導の個別化の必要性を主張し、「分団式教授法」という形態を採用した。「教育方針」で提唱され、実践されたことは、1912年『分団式動的教授法』、1915年『分団式各科動的教授法』、1920年『動的教育學要領』、1923年『動的教授論』において深められ、体系化されていった²³⁾。

及川は、従来の静的世界観を批判し、あらゆる事物を動的なものとして把握することから教育の目的と方法を構想しようとした²⁴⁾。『分団式動的教授法』の冒頭には、三大主張として、「静的教育を改めて動的(機能的)教育となすべきこと」、「教育の当体(児童)に存する事実を重んずべきこと」、「真理そのものを与えるよりも真理の探究法を授くべきこと」が挙げられている。彼は、動的教授法と旧来の静的教授法との対比を19項目において行っている²⁵⁾。

静的教授法	動的教授法
題材の構成が主となった。	題材の機能が主となった。
研究の目的は確かに意識されない。	児童は意識的に学習した。
児童は知識を収納した。	児童は知能を発見した。
知識が堆積した。	知識が消化した。
記憶によりて学習した。	思考によりて学習した。
教師の講話を聞いた。	為しつつ学んだ。
非実用的教育であった。	実用的の教育であった。
応用の意気を生じない。	応用の意気を生じた。
嫌悪的態度で学んだ。	快樂的態度で学んだ。
研究者の地位に立たない。	研究者の地位に立った。
心のみはたらいた。	目と手と足と心と共働した。
知識は孤立した。	知識は組織立てられた。
所謂教授のみであった。	教育(教授訓練養護)があった。
教師の教式を尊重した。	児童の研究式を尊重した。
教授時間であった。	教育時間であった。
使用の機会を与えざる知識となった。	知能は実地生活に連絡した。
教師と児童との間は冷やかであった。	教師の靈感は室内に満ちた。

唾壺そのものが題材となった。……………唾壺についての考えが題材となった。
無動機、苦悩の学習で虚弱者をつくった。……………有動機、有興味の学習で有能者をつくった。

及川は、1925年3月からの1年4ヶ月の欧米の教育視察の後、動的教育を実施するためにはカリキュラムを改めなければならないと考え、カリキュラム改造による生活教育を提唱し、実践に移していった。及川は、生活単位のカリキュラムを理想とした。カリキュラムの編成にあたっては、教育調査（educational research）を重視し、社会生活、郷土生活の様式、児童の能力、必要、興味、個性などを対象にした調査をもとに具体的目標を定め、生活対象を構成するという手続きを踏んだ。1935年の「小学校カリキュラムの改革案」では、単位案を大単位案と教科別単位案に分けている。

大単位案…教科別を廃止した生活大段位案（尋1、2）

教科別単位案…教科の枠内で生活単位的構成を行う単位案（尋3以上）

及川のカリキュラム論は、第二次大戦後のコア・カリキュラム運動における「明石プラン」に引き継がれたのである²⁶⁾。

澤柳政太郎の実際的教育学

成城小学校は、1917年（大正6年）4月に澤柳政太郎によって設立された学校であり、教育における画一主義ないしは形式主義の打破を目指していた。教育のあり方は、次の4項目にまとめられる。

- ・個性尊重の教育 付能率の高き教育
- ・自然と親しむ教育 付剛健不撓の教育
- ・心情の教育 付鑑賞の教育
- ・科学的研究を基礎とする教育

澤柳が、最も重要な研究課題としたのは、児童そのものの研究であり、それを基盤とした教育実践のあり方だった²⁷⁾。

淀川茂重の「研究学級」における実践

澤柳が成城小学校を開設した年と同じ1917年（大正6年）に、長野師範学校附属小学校において新入学児童20人からなる「研究学級」が発足した。「研究学級」は県内では「特別学級」と呼ばれ、1937年まで20年間にわたって設置され、「子どものための教育」の創造とその理論構築を目指した。1918年6月から師範学校の杉崎瑠が附属小学校主事となり、カルフォルニア大学でデュエイやモンテッソリーの「新教育」の理論を学んだ杉崎の指導のもとで、研究学級の実践と理論化が進められた。

淀川茂重（1895-1951）は、1918年から第2回の「研究学級」の担任となり、杉崎の指導のもとに1923年までの6年間その運営にあたった²⁸⁾。淀川は、次のような理念を掲げて実践を展開した。

「児童の教育は、児童にたちかえり児童によって児童のうちに建設されなくてはならない。そとからではない、うちからである。児童のうちから構成されるべきものである。」

「児童の生活をおもんじ、児童のその生活から学ぶことである。児童はみずから歩んで行く。わたしたちは児童を歩ませる。そこに教育を発見し創造することである。」²⁹⁾

淀川の教育実践の中心となる活動が、校外の学習(1・2・3年)、鶏の飼育(4年)、長野市の研究(5・6年)と展開していった。その特徴は、生活体験を重視する総合学習であり、中核となる原理は「為すことによって学ぶ」(learning by doing)ということである。これら3つの活動は、児童の興味・関心と認識能力の発達に対応した内的関連をもった学習の発展である。言語や数の学習は、総合学習と内的関連を保ちつつ、効果的に進められている³⁰⁾。

木下竹次の合科学習

日本の合科学習を発展させる上で最も大きな役割を果たした人物は、奈良女子高等師範学校附属小学校の主事、木下竹次であった。木下は、日露戦争前から子どもを生活＝学習の主体とする教育を模索していた³¹⁾。木下は、『学習原論』の「自序」の中で次のように記している³²⁾。

「本書は、学習を渾一的作用として総合的にこれを説明した。本書は学習一元でこれを一貫している。

学習は学習者が生活から出発して生活によって生活の向上を図るものである。学習は自己の発展それ自身を目的とする。異なった遺伝と異なった環境とをもっているものが、機会均等に自己の発展を遂げ自己を社会化していくのが学習である。

学級の画一教育法を打破した自律的学習法は、いずれの学習者も独自学習から始めて相互学習に進み、さらにいっそう進んだ独自学習に帰入する組織方法であって、実に性質能力の異なったものは異なったように活動し、しかも、自由と協同とに富んだ社会化した自己を建設創造しようというのである。

これがためには大いに環境の整理を必要とする。じつに教師もひとつの重宝な環境である。教師は学習の指導者でまた共学者である。環境に順応しさらにこれを創造することは自己の創造発展と同一事実である。学習すれば師弟ともに全自己を活動させてともに伸び、ともに歓ぶことができる。

かくのごとく学習のできるように構成組織した自律的学習学は、真剣にこれを実施したならば、他律的教育学を実施して得た結果よりも頗る有効であって、往々われわれを驚歎させることのあるのは、久しい間多くの場所と人とで経験したことである。」

ここでの学習の意義は、「学習即ち生活、生活即ち学習」にある³³⁾。木下は、子どもに「疑う」こと、「問う」ことを要求し、疑う力＝問う力を伸ばそうとした。子どもを自律的な「学習者」として育てることが彼のねらいだった³⁴⁾。学習の目的は、社会的自己の建設、文化の創造である。目的に向かって児童の自主的学習を触発して支援するのは環境であり、教師は学習の指導者で共学者であるとしている。木下は、学校では学習雰囲気包まれた生々発展の気分が充満し、学習効果が家庭にも社会にも及んでいることを重要視しなければならないと主張している³⁵⁾。

木下は、「合科学習」と「合科教授」とを区別する必要があるとする。彼によれば、教授は教育の一部であるが、学習は教育の全部である。学習法は、学習者が自ら生命そのものを確保して生々発展させていく方法である。ここで用いられている「合科」の名称は訳語ではなく、自

然に奈良女子高等師範学校附属小学校でできたものであるとしている³⁶⁾。木下における「合科」は単に複数の教科を合わせよというのではなく、「全一的生活」を遂げさせるという目的を含んでいた。必然的にその方法も「生活」を単位としたカリキュラムによっていた。木下は、いかなる生活単位をとっても合科学習はできるわけであり、分科的に学習材料をとっても合科学習すなわち全一的学習はできるとする。分科学習（教科学習）と全一的学習とは、必ずしも相排斥するものではなくて相協同するものとして捉えている³⁷⁾。「合科学習」は、家庭生活の未分化の状態をそのまま学校生活に延長しようとして、低学年においては教科の区別を設けず、児童の環境の中から学習の題材を選択させ、直観を通じて自由に学習させることを骨子とする。このような「合科学習」を漸次高学年に延長し、低学年の合科学習を特に「大合科学習」とした。高学年については、児童の学習生活をいくつかに分けてその各部分について別々に合科学習をさせる「中合科学習」、さらに各教科目に分けて合科学習を行う「小合科学習」を区別した³⁸⁾。

木下は、最後まで、人間を常に全体的存在として捉え、児童を真の学習主体にすべく「活動」を重視した。学習内容も教科分類よりも人間生活形態に求めた。学習法はあくまで個性的なものとし、学習材料についても自由選定を許し、自己主導的に行わせようとしたのである³⁹⁾。

木下は、自分の開拓した「学習法」を「国産品」と自任している。しかし、欧米の教育に無関心であったわけではない。「国産品」というのは、世界の教育界の動向と自己の実践とをよくつき合わせ、間接的に生かしたことがある。木下は、1922年(大正11年)の第2学期の発表にあたり、「哲学の研究 - 『新カント派』を必要とする」、「当校の方法は、プラグマチズムの原理によるから、デュウワーの研究は益する点が多かるう」と述べており、木下がデュイの説に共感していたことやドイツの教育の影響を受けていたことが分かる。木下は、「ドルトン・プラン」⁴⁰⁾にも関心をもっていた⁴¹⁾。今日の教育の日本における合科の源流は、実に木下によって開拓されたものであり、大正期から「奈良の学習法」は「奈良の合科学習」として全国に普及していったのである⁴²⁾。戦後、教育課程が教師自らの力で、子どもを学習者として発達させようとする立場から編成されるようになったとき、木下理論や奈良附属小学校の実践が改めて評価されることとなった⁴³⁾。奈良の「合科学習」は、戦後の新教育の中で、「奈良プラン」における「しごと」として位置づけられ発展したのである⁴⁴⁾。

3 第二次世界大戦以後の総合・合科的学習

(1) カリキュラム運動期

カリキュラム運動期という明確な時期区分は存在しないが、ここでは、1947年(昭和22年)3月20日に『学習指導要領一般編(試案)』が発行される前後から、1951年7月10日に改訂版『学習指導要領一般編(試案)』が発行されるまでの時期とする。1945年の終戦の後、1946年のアメリカの教育使節団来日と「新教育指針」の配布、1947年の新学制発表と『学習指導要領

一般編(試案)』発行という一連の戦後教育改革によって、学校単位や行政区単位でカリキュラム開発を行う活動が活発化した。カリキュラム運動期の教育課程研究には、大別すると、コア・カリキュラム型教育課程研究と地域教育計画教育課程研究の二類型が存在する⁴⁵⁾。

自学主義的学習形態

戦後の“新”教育は、「討議法」、「プロジェクト・メソッド」、「ドルトン・プラン」など、第一次大戦後の新教育時代に普及した学習形態を華々しく再登場させた。それは、超国家主義と画一主義を排し、徹底した「個性尊重」と「自発性の原理」に基づく教育内容編成を提案した『米国教育使節団報告書』(1946年3月)と、同じく個性尊重の原則に基づいて学校生活全体の“生活化”を主張した文部省の『新教育指針』(1946年5月)を受けたものだった。再登場した学習形態は、一様に「自主的学習」と呼ばれ、子どもたちの「自学態度」の形成を目指して「子どもの生活」の問題を取り上げて学習内容を組織するものだった。いわば方法における「自学主義」と内容における「生活化」の原理に立脚するものであった。戦後の最も早い時期にみられる総合学習的形態は、このような「自学主義」に基づく学習形態と内容組織・構成における「生活主義」の主張として出現する。初め、自学主義的学習の一形態からスタートした戦後直後の総合的学習は、徐々に教科外活動の領域における総合へ、あるいは教科学習と教科外学習の総合ないし統合へと展開することになった⁴⁶⁾。

1947年度版『学習指導要領一般編(試案)』では、従来の教育が、中央で決定した教育内容を学習者に一様にあてはめていくことにより、学校教育が画一的になり、教育の場での創意工夫がなされず、教育の実際に多様な不都合がもたらされたことに言及している。そして、「教科課程は、それぞれの学校で、その地域の社会生活に即して教育の目標を吟味し、その地域の児童青年の生活を考へて、これを定めるべきものである」⁴⁷⁾と規定している⁴⁸⁾。

1946年度から成蹊小学校で実施された「自由研究」は、従来のような教科書至上主義の教科学習によっては、どうしても達成できない生活学習として設けられた。初めは、児童の自発性、活動性、個性、社会性の伸展に適合するものとして、教科外学習の一形態を指示するものであったが、やがて教科学習と教科外学習との統一的一致における生活カリキュラムの構成もしくは、両者の交流的結合による新カリキュラムの設定を志向するものとして位置づけられるものとされた。こうして戦後直後における「自由学習」、「自由研究」、「特別学習」、「統合学習」などの呼称による自由カリキュラムの編成の実践にみられた総合学習形態は、従来の公民、歴史、地理を総合して扱う「公民科」から「社会科」の成立と「自由研究」の新設という、1947年版学習指導要領をみるに至って、「自由主義」、「活動主義」、「生活主義」を主標する新教育の中心的な学習形態として定着することになった。

1947年度版学習指導要領における「自由研究」は、社会科や家庭科と並ぶ「教科課程」の一部＝教科として新設されているが、その実質的内容は、教科学習の個別的発展、クラブ活動、奉仕活動であって、独立教科としてよりは他教科学習のより自由な発展を目指すものと

して、教科外学習活動領域における総合化を志向するものであったとみられる。自由研究として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法の進歩とともにかなり各教科の学習の時間内にその目的を果たすことができるようになった。

しかし、戦後直後からスタートした自学主義と生活化の立場からする総合的学習の先駆的形態は、各教科間あるいは教科と教科外との総合ないし統合への志向をもちながら、専ら学習方法上の形態の問題として把握されたことによって、わずかに数年の実践によって「学習の個別化」の論理に包摂・解消されるものとなり、「法的規準」をもつ教科の枠を超える総合の論理を展開するまでには至らなかった。教科の枠を超えた総合の論理と形態は、カリキュラム改革運動の展開の中に見出すことができる⁴⁹⁾。

コア・カリキュラム運動

「コア・カリキュラム」とは、特定問題や特定領域をコア（中核課程）として、各教科等の教育内容の統合を図るカリキュラムである⁵⁰⁾。「広域カリキュラム」(broad curriculum)や「コア・カリキュラム」(core curriculum)は、アメリカの中等学校で進んで採用された方式で、ヘルバルト派的統合と経験カリキュラムを折衷した形をとる。これらの方式が出現した背景には、進歩的なカリキュラムをそのまま実行に移すことは、実験学校のような一部の学校を除いては、事実上困難であったということがある⁵¹⁾。

日本では、戦後のカリキュラム改革運動の過程で「コア・カリキュラム運動」が起こった。カリキュラム改革運動は、1947年3月の『学習指導要領一般編（試案）』および同5月の『学習指導要領社会科編』の発行と9月1日の社会科授業の開始などを起点とし、48年後半から49年前半にかけての最盛期を経て、1950年頃までに数多くのプランが出され、終息をみる。この運動の過程で、「コア・カリキュラム運動」は、「総合学習」の理論的・実践的遺産として足跡を示すことになった。

コア・カリキュラム運動の一つの特色は、社会生活の経験領域を総合的に統一するものとして構造関連的に認識して、カリキュラムの全体構造を探究し組織する試みにある。「生活経験統合カリキュラム」とも言われるように、その構造論を支えた中心概念は「統合」(integration)の概念であった。人間形成過程において主体的な「経験」の連続的成長の観点から主体と客体を統一しようとする生活経験主義教育理論に即して、コア・カリキュラム論は生活経験に依拠する教科の統合を目指すものであった。その初期においての「中心課程」(中核課程)と「周辺課程」(基礎課程)という同心円の構成による二課程の形態から、さらには「三層四領域」のカリキュラム構造論にまで発展させた。このコア・カリキュラムの構造論の展開過程は複雑であり、単に教科の統合を目指すものではなく、教育の内容や方法を統一的に把握して、教育過程の全体構造の創造ともいうべきものだった。様々な形態や構造の展開過程は、教育過程における人間主体と客体との統一を求めてのカリキュラムの全体構造の枠組みの論理構築の過程であったとみることができる。「三層構造論」は、生活実践的な世界と基礎学習的な世界の間、

両者をつなぐ中項的世界として問題解決的な世界をもつ。「基礎」、「問題解決」、「実践」の各課程からなる三層の課程論は、主体的人間形成過程およびその場としての客観的文化財の構成要素としての科学・知識体系・技術のそれぞれとまたその間の統一的認識を意図する教育課程の統合構造論であった。特に、生活と教科との間の分裂と知識体系の独立的学習を自覚し、それを「問題解決課程」を介在させることによって「基礎」と「実践」の両課程を統一する構造によって解決しようとした。そして、内容領域は、「健康」、「経済」、「社会」、「表現」の四領域で構成された。しかし、「三層四領域構造論」は、生活と教科との間の分裂を自覚しながら、生活と主体とを同一視することによって主体と生活の間、その生活の中に内在する客観的なものと主体との関係をより深く追求することを断念させることになる。教科と生活の間の分裂は、「問題解決課程」によって解決できるという、一見構造的ではあるが単純で平板な様式に支えられており、「三層四領域構造論」は、1955 年頃を境に台頭してくる知識や科学体系などの客体の論理に依拠する「系統学習」論の前に衰退するものとなっていく⁵²⁾。

コア・カリキュラム型教育課程研究では、千葉県北条プラン、愛知県春日井プラン、兵庫県明石プラン、その他多数の代表例が存在している⁵³⁾。

[千葉県北条プラン]

千葉県北条プランは、千葉県館山市立北条小学校における戦後初期の教育実践である。北条小学校では、「生活学習」をコアとしたカリキュラム構造をもっていた。ここでの「生活学習」は、戦後初期に誕生した新教育「社会科」の教育内容に、他の教育内容が吸収される形で統合されたものである⁵⁴⁾。

[愛知県春日井プラン]

春日井プランは、愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校で、戦後初期に展開されたコア・カリキュラム型教育課程研究である。春日井プランは、コア・カリキュラム連盟を代表する実践例でもあり、梅根悟(1903-1980)の理論的影響力を受けている。安井一郎・山口満の共同研究によると、「三層構造論」の導入、教科外活動の教育課程化、カリキュラム全体の在り方の検討、という点に梅根悟の多大な影響があったことが実証されている⁵⁵⁾。

北条プランが「生活学習」を核としたコア・カリキュラムであるのに対して、春日井プランは、「生活課程」と「発展的研究過程」を核としたコア・カリキュラムとなっているのが特徴的である。そして、特に「生活課程」の「経営」プロジェクトで養鶏をしていることに注目すると、学習者が養鶏を実施し、卵・鶏糞の販売や、肥料等諸経費の計算までを実施する学習内容であった。安井・山口は、養鶏などに特徴がみられる「生活課程」によって、従来の教育課程外の活動とされていたものが教育課程化されていることに、今日の特別活動の源流を見出している。

[兵庫県明石プラン]

明石プランは、戦前における及川平治のカリキュラム研究の伝統を受けて、戦後初期に兵庫

県明石女子師範学校附属小学校で発表されたコア・カリキュラム型教育課程研究である。明石プランは、カリキュラムの構成法が社会帰納法、内容が生活総合カリキュラム、方法が活動カリキュラム、プランの形式がコア・カリキュラムとなっている。明石プランの全体計画は、調和的な人間形成を図るために、組織されていた⁵⁶⁾。「中心活動」は、社会生活における基本的問題解決の学習であり、「基礎学習」は、基礎的な技術の修練を必要とする学習である。「私達の明石駅を作ろう」という第4学年の単元では、「中心活動」として明石駅の模型制作が実施されており、「基礎学習」としては交通機関の輸送量のグラフ化などが行われている⁵⁷⁾。

地域教育計画

地域の児童青年の生活を考えることを主としたコア・カリキュラム型教育課程研究に対して、地域の社会生活に即して目標を吟味することを主とした地域教育計画型教育課程研究が存在する。地域教育計画型教育課程研究では、埼玉県川口プラン、広島県本郷プランなどの代表例が存在する⁵⁸⁾。地域教育計画型教育研究は、アメリカのコミュニティ・スクール運動の影響を受けて、地域社会を民主化することを目的とするものであり、コア・カリキュラム型教育課程研究と異なり、主として地方自治体レベルでの教育課程研究であった。

[埼玉県川口プラン]

川口プランは、学校を地域社会のセンターとする地域社会学校の創造を目指した、全国的に極めて早期の地域教育計画型教育課程研究の代表的存在であった。川口プランの計画は、1945年の秋から始まっている。1946年に創設された川口市内各校の全教員による「川口市新教育研究会」と、海後宗臣（1901-1987）を中心とする「中央教育研究所」とが、「川口市社会科教育計画」を共同で作成したのである。川口プランは、各学校の教育内容を、その学校の所在する地域社会の生活現実から構成しようとする教育実践であった⁵⁹⁾。

[広島県本郷プラン]

本郷プランは、1947年6月から広島県豊田郡本郷町で計画・実践された地域教育計画である。中心となったのは、東京大学教育学研究室の海後宗臣、大田堯（1918-）などと、本郷町教職員、学習者、地域住民である。本郷プランでは、地域教育計画のための住民組織が成立したのである。本郷プランでも、教育内容を学習者の具体的な生活の中から編成していくために、社会調査が実施されている。社会調査で得られた地域社会の直面する問題状況を、地域社会のセンターとしての学校で、次世代を担う学習者とともに問題解決していこうとしている。

本郷プランでは、町全体が小規模であることも起因して、川口プランと異なり、町民全体が直接的、間接的に本郷プランに関わっていることが特徴である。本郷プランでは、地域に根ざす、学校での教育課程開発による地域社会の生活改善を目指したのである⁶⁰⁾。

(2) 「教育課程改革試案」以降の総合学習

系統学習論の台頭と1951年以後の学習指導要領の改訂によって、社会科ばかりでなくすべて

の教科学習の方向が、「基礎学力の向上」や「現代化」の主張によって、独立的・分科的学習の傾向を強めていった。1951年度版学習指導要領では、「自由研究」は廃止され、クラブ組織による活動等は「教科外の教育活動」の中に含まれることになった。そしてさらに、1958年および1960年の学習指導要領改訂によって、教育課程が「各教科」、「道徳」、「特別教育活動」、「学校行事等」の四領域からなるものとされ、その法的規準の強化によって各教科間または教科と教科外間の「総合」学習は許されない状態へと進んでいく。こうした過程で、詰め込み学習や「現代化」の行き過ぎを是正し、教育に「ゆとり」と「人間性」を取り戻すことによって主体の解放を目指す内容と学習形態を再編成することが課題とされるようになった。このことを背景として、再び総合・合科的学習がクローズアップされることになる⁶¹⁾。

「教育課程改革試案」における総合学習

1976年5月、日教組の委託によって設置された「中央教育課程検討委員会」(会長梅根悟)は、その検討結果を「教育課程改革試案」にまとめ発表した。この「試案」は、初等・中等教育の教育課程のあり方を具体的に検討したものであり、当時唯一の民間の包括的試案であった。「試案」は、1960年代から1970年代にかけての民間の側の教育課程自主編成運動、内容的には、各教科・領域における教育内容の現代化の総括といえるものであった。「試案」において新たな教科として「総合学習」が提案され、「試案」の目玉と評された。「試案」は、「総合学習」を「個別的な教科の学習や、学級、学校内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合して、地域や国民の現実的諸課題について共同で学習し、その過程を通して、社会認識と自然認識の統一を深め、認識と行動の不一致をなくし、主権者としての立場の自覚を深めることを目指すもの」と規定し、教科領域の中に一教科として位置づけている。総合学習と他教科との関連については、一方で、教科学習で得た認識を「生きた認識」とするという意味で「教科学習の発展」であり、他方で、この総合学習によって他の教科学習の問題意識に満ちた、意欲的、主体的取り組みが生まれるとした。また、教科外活動との関係については、その中で生じてくる「取り立てて集团的に随時学習する必要」や「日常的な共同の研究活動を進める必要」に応じて総合学習が生まれていくとした。形式的には一教科として置かれた総合学習であるが、事実上は教科、教科外とは異なる従来の教科の枠を出た一領域として位置づけられている。

総合学習の内容としては、次の6つが挙げられている。

- ・生命と健康に関わる問題(医療、家族、性、公害など)
- ・人権に関わる問題(けんか、差別など)
- ・生命と労働に関わる問題(あそび、飼育、栽培、収穫など)
- ・文化の創造と余暇の活動に関わる問題(誕生会、学芸会、文化祭、マスコミなど)
- ・平和と国際連帯に関わる問題(原爆、平和、戦争、在日朝鮮人との連帯など)
- ・民族の独立に関わる問題(安保・基地、アジアへの経済進出など)

さらに、各階段の内容的特徴を以下のように明らかにしている。

- < 第一階梯 > 総合学習の独自の時間は設定しないが、総合学習の前段階として主として教科外活動の一部として取り扱う。
- < 第二階梯 > 学級、学校で起った「日常的」問題、事件の中から、とりわけ主体の切実な要求につながる課題を取り出して取り組ませる。高学年では「時事的」問題に取り組ませる。教科外活動でも「研究活動」を含めて展開する。
- < 第三階梯 > 「時事的」総合学習を中心とする。文化祭などの教科外活動では、「地域課題」を意識的に取り上げる。
- < 第四階梯 > 「時事的」総合学習に加えて「理論的」総合学習に取り組ませる。「卒業研究」が生まれてくることを期待する。ミニマムとして「平和」、「公害」、「差別」、「性」の総合学習を提起する。実生活にふれて問題を深く認識するために、フィールドワークを伴うことが望ましい。

この内容設定の特徴は、「地域や国民の現実的諸課題」と総称される問題を、発展の段階に応じて、学級、学校での問題 地域 国家・人類、また、日常的問題 時事的問題 理論的問題というように発展させようとしている点である。

さらに、「試案」では、「総合学習」と「合科学習」の区分を次のように論じている。「合科学習」は、幼い子どもの発達上の未分化に対応して分化した教科学習に入る前段階として行われるものであり、「合科学習」は高学年では分化するから消滅するが、「総合学習」は生活過程そのものの学習であるから、いよいよ高学年において真価を発揮することになるとしている。このように、理論的には「総合学習」を低学年の「合科学習」と区別しているが、どちらも自主的学習活動と同様の学習活動を含んでいる。

また、第三階梯、特に第四階梯では、複数教科の教員間の協力体制のもとで行われること、時間特設による「形骸化」に注意して、「力動的」展開を行うことなども指摘されている⁶²⁾。

国立大学附属小学校における総合学習

国立大学附属小学校によって実験的に施行された「総合学習」は、その名称や学習形態には多少の差異は認められるものの、いくつかの共通的要素をもっている。従来の教科学習の欠陥、とりわけ形式的・抽象的教育への傾斜を克服して、学習の中に具体性とリアリズムを取り戻そうとするねらいがあること、そのために教科の枠を超えた合科学習領域を新しく設けようとしていること、活動や体験学習を重視した学習形態を採用していること、などである。

総合学習は、従来の「合科学習」や「教科の統合」と同じく、学習者の全体的・統一的な発達をねらいとして、教科の枠や知識の体系にとらわれない学習領域を構成する試みである。また、学校教育における教育課程の全体構造の問題に関して重要な課題を提出するものである⁶³⁾。

学習指導要領改訂による「生活科」、「総合的な学習の時間」の新設

学習指導要領改訂の経緯において、1977年以降の変化が注目される。従来の系統性の重視、教育内容の向上に対して、一人一人の能力・適性、「自己教育力」の育成が強調されている。1977

年の改訂では、「落ちこぼれ」や不登校問題への批判から、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」が目標とされ、学校裁量の時間の設定、低学年における合科的指導の導入、子ども一人一人の能力・適性を生かした指導、学校、教師の自発的な創意工夫が求められている⁶⁴⁾。

1989年の改訂では、「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図る」ことや「個性を生かした教育の充実」を目指している。小学校1、2年生の社会科と理科が廃止され、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」⁶⁵⁾ことを目標とし、生活科という教科が新設された。

1998年の改訂では、「生きる力」をはぐくむことを目指し、「総合的な学習の時間」が導入され、「総合的な学習の時間においては、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・関心など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」としている。「総合的な学習の時間」におけるねらいは、「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」、「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」としている⁶⁶⁾。

4 研究のまとめ

これまでみてきた第二次世界大戦以前と以後の「総合・合科的学習」について、表1にまとめた。戦前において発展した「総合・合科的学習」の理論や実践を継承しつつ、戦後においては、「総合・合科的教育」の教育課程改革へと進んでいったことになる。

戦前・戦後を通してこれらの「総合・合科的学習」の理論や実践には、多くの共通点がある。第一は、子どもを自発的に活動する主体として捉え、学習動機を大切にしていることである。「児童中心主義」の立場に立ち、個人の能力や特性としての個人差を重視し、個性を尊重している。第二は、自然や社会における事象についての子どもの経験、体験活動を重視し、子どもがその中で認識したものを発展させることを目的としていることである。「為すことによって学ぶ」という「経験主義」、「活動主義」の立場に立っていると見える。第三は、「生活主義」の原理に立ち、子どもの生活から学習内容を構成していることである。教育課程の編成にあたっては、学問や家庭・地域とのつながりを重視している。

これら3つの点は、それぞれ別個のものとして成り立つものではなく、必然的に結びついている。「総合・合科的学習」は、教科として分化した内容を否定するものではなく、主体としての学習者が自発的に活動することを通して全関連的な知識・技能を取得し、全人格的な発達を遂げることを目指しているのである。このように戦前・戦後に発展してきた「総合・合科的学習」の思想は、歴史的な遺産として、現行の「生活科」、「総合的な学習」の基本的な考え方の

表1. 第二次世界大戦以前と以後の総合・合科的学習（中村恵子，2005）

区分	人物・実践等	特徴	影響を与えた人物・理論
明治の教育	樋口勳次郎（1871-1917） 東京師範学校附属小学校	・ 統合主義、活動主義 ・ 子ども = 自発的に活動する主体 ・ 学校と家庭との連携の重視 ・ 「飛鳥山遠足」の実践 『統合主義新教授論』（1899） 『国家社会主義新教育学』（1904） 『国家社会主義教育学本論』（1905）	パーカーの「中心統合法」
	棚橋源太郎（1869-1961） 東京師範学校附属小学校	・ 実科教授 ・ 「直観教授」、「郷土科」の特設 『尋常小学校における実科教授法』（1903）	樋口勳次郎
	牧口常三郎（1871-1944）	・ 「郷土科」= 連絡統合の中心 『人生地理学』（1903） 『教授の統合中心としての郷土科研究』（1912）	内村鑑三 志賀重昂
戦前	及川平治（1875-1939） 明石女子師範学校附属小学校	・ 動的教育法 ・ 児童本位の教育 ・ 教育調査の重視 ・ カリキュラム改造による生活教育 『新教育学』（1903） 『為さしむる主義による分団教授法』（1910） 『分団式動的教育法』（1912） 『分団式各科動的教育法』（1915） 『動的教育学要領』（1920） 『動的教育論』（1923）	デューイ
	大正自由教育 澤柳政太郎（1865-1927） 成城小学校	・ 実際教育 ・ 児童の研究 『実際教育学』（1909）	デューイ
	淀川茂重（1895-1951） 長野師範学校附属小学校	・ 研究学級 ・ 子どものための教育 ・ 生活体験を重視する総合学習	デューイ モンテッソーリ 杉崎瑤
	木下竹次（1872-1946） 奈良女子高等師範学校附属小学校	・ 合科学習 ・ 子ども = 生活・学習の主体 ・ 全一的学習（学習即ち生活、生活即ち学習） ・ 自律的学習学 『教育原論』（1923） 『学習各論・上』（1926） 『学習諸問題の解決』（1927） 『学習各論・中』（1928） 『学習各論・下』（1929）	デューイ ドルトン・プラン
戦後	成蹊小学校の実践	・ 「自由研究」 ・ 方法：自学主義 ・ 内容：生活カリキュラム	
	カリキュラム運動期 コア・カリキュラム	・ 生活経験統合カリキュラム ・ 二課程の形態 三層構造論 三層四領域構造論	アメリカのヴァーノン・プラン、カリフォルニア・プランなど
	北条プラン 春日井プラン 明石プラン	・ コア：「生活学習」 ・ コア：「生活課程」と「発展的研究計画」 ・ コア：社会生活における基本的問題の学習 ・ 内容：生活総合カリキュラム ・ 方法：活動カリキュラム	海後勝雄 梅根悟 及川平治
	地域教育計画	・ 地域社会の民主化 ・ 地方自治体レベルの教育課程研究	アメリカのコミュニティー・スクール運動
	川口プラン 本郷プラン	・ 教育内容：地域社会の生活現実から構成 ・ 社会調査の実施 ・ 地域社会の生活改善	海後宗臣 海後宗臣 大田堯
	「試案」以降 教育課程改革試案	・ 一教科としての「総合学習」 ・ 自主的学習活動 ・ 内容：学級、学校での問題 地域 国家・人類 日常的問題 時事的問題 理論的問題	梅根悟
	国立大学附属小学校の総合学習	・ ねらい：学習者の全体的・統一的な発達 ・ 教科枠や知識の体系にとられない学習領域の構成 ・ 活動や体験学習の重視	

中に引き継がれているということが出来る。

課題は、その思想を実現するために、どのような教育課程を編成するかということである。対象をリアルなものにすること、学問における知識と子どもの現実の生活とを関連づけること、子どもの全体性・統一性の実現することを目指すならば、主体としての学習者と対象としての学習内容を結びつける全関連的な学習活動のための領域と系統を明らかにすることが、教育課程編成の基本的な課題となる。各学校において、子どもが自然や社会の事象、人々と関わりをはぐくむことができる教育課程を、それぞれの現状に即して独自に創造していくことが求められているのである。その際に、日本において明治時代から発展してきた「総合・合科的学習」の理論と実践は、多くの示唆を与えている。

< 註 >

- 1) 田花為雄：1927.10、「ドイツ教材統合史概説」〔教育思潮研究会編：『統合教育』、雄松堂書店、〕所収、27 頁。
- 2) 細谷俊夫：1981.9、『教授理論総説』、明治図書、102 頁。
- 3) 中野光：1977.6、「戦前の総合・合科的学習の展開」〔木原健太郎編：『総合・合科的学習の教育課程化、授業研究資料 1』、明治図書〕所収、第 1 章、第 1 節、21 頁。
- 4) 田花為雄、前掲論文、27 頁。
- 5) 細谷俊夫、1927.10、「小学校教科統合の過去と現在」〔教育思潮研究会編：『統合教育』、雄松堂書店、〕所収、139-141 頁参照。
- 6) 木原健太郎、1977.6、「総合・合科的学習の教育課程化」〔木原健太郎編：『総合・合科的学習の教育課程化、授業研究資料 1』、明治図書〕所収、10 頁。
- 7) 細谷俊夫：1981.9、前掲書、106 頁。
- 8) 中野光：1977.6、前掲論文、21 頁参照。
- 9) 細谷俊夫：1981.9、前掲書、109-111 頁参照。
- 10) 中野光：1998.12、『大正自由教育の研究』、黎明書房、21 頁。
- 11) 同書、57-58 頁参照。
- 12) 中心統合法 (Konzentration) は、19 世紀後半、ドイツのツィラーが道徳的宗教的な情操教材と中心として、すべての教科内容をそれに関連従属させたカリキュラム構造であった。これは、当時のアメリカにも影響を与えたが、パーカーは、ツィラーとは異なり、自然科学的教材を中核とするカリキュラム改造を試みた。同書、23 頁。
- 13) 稲垣忠彦：2000.2、『総合学習を創る』、岩波書店、4 頁。
- 14) 樋口勘次郎：1899、『統合主義新教授法』、52 頁。
- 15) 中野光：1998.12、前掲書、22-30 頁参照。
- 16) 稲垣忠彦、前掲書、4-12 頁参照。
- 17) 中野光：1998.12、前掲書、58-60 頁参照。
- 18) 細谷俊夫：1981.9、前掲書、107-108 頁参照。
- 19) 中野光：1998.12、前掲書、61 頁。
- 20) 中野光：1998.12、前掲書、62-66 頁参照。
- 21) 天野正樹：1999.1、「戦前の『総合』教育課程研究」〔天野正樹編：『総合的学習のカリキュラム創造』、ミネルヴァ書房〕所収、第 5 章、第 1 節、220-221 頁参照。
- 22) 同論文、222-223 頁参照。
- 23) 同論文、223 頁。
- 24) 中野光：1998.12、前掲書、119-120 頁参照。
- 25) 稲垣忠彦、前掲書、14-17 頁参照。
- 26) 天野正樹、前掲論文、224-225 頁参照。
- 27) 中野光：1998.12、前掲書、127-131 頁参照。
- 28) 天野正樹、前掲論文、225-227 頁参照。

- 29) 淀川茂重：1947、『途上研究学級の経過』、信濃教育会出版部。
- 30) 天野正樹、前掲論文、227-228 頁参照。
- 31) 中野光：1977.6、前掲論文、21-22 頁参照。
- 32) 木下竹次：1923、『学習原論』、目黒書店、自序参照。
- 33) 長岡文雄：1984.1、『学習法の源流 木下竹次の学校経営』、黎明書房、32 頁。
- 34) 中野光：1977.6、前掲論文、25 頁。
- 35) 長岡文雄、前掲書、33-34 頁参照。
- 36) 同書、61 頁。
- 37) 中野光：1977.6、前掲論文、27-28 頁参照。
- 38) 細谷俊夫：1981.9、前掲書、109 頁。
- 39) 長岡文雄、前掲書、280 頁。
- 40) ドルトン・プランの創始者はヘレン・パークスト（Helen Parkhurst, 1886-1973）で、児童中心の教育原理の上に、児童の個人差に着目し学校組織と教育方法を考案した。ドルトン実験室法、あるいは単にドルトン・プランと呼ばれる学校組織は、今日のオープン・スクールの先駆的なものといえることができる。
- 41) 長岡文雄、前掲書、256-257 頁参照。
- 42) 同書、55 頁。
- 43) 中野光：1977.6、前掲論文、31 頁。
- 44) 天野正樹、前掲論文、230 頁。
- 45) 林尚示：1999.1、『カリキュラム運動期の教育課程研究』、〔天野正樹編：『総合的学習のカリキュラム創造』、ミネルヴァ書房〕所収、第 5 章、第 2 節、231-232 頁参照。
- 46) 今野善清：1977.6、『戦後の総合・合科的学習の展開』〔木原健太郎編：『総合・合科的学習の教育課程化、授業研究資料 1』、明治図書〕所収、第 2 章、第 2 節、31-32 頁参照。
- 47) 文部省：1947、『学習指導要領一般編（試案）』、日本書籍、12 頁。
- 48) 林尚示、前掲論文、231 頁。
- 49) 今野善清、前掲論文、32-33 頁参照。
- 50) 林尚示、前掲論文、232 頁。
- 51) 細谷俊夫：1981.9、前掲書、113 頁。
- 52) 今野善清、前掲論文、33-35 頁参照。
- 53) 林尚示、前掲論文、232 頁。
- 54) 林尚示：1997、『千葉県北条プランにおける能力評価の変遷に関する研究 コア・カリキュラムの構造変遷との関連に着目して』、〔日本カリキュラム学会：『カリキュラム研究』第 6 号〕所収、18 頁。
- 55) 安井一郎・山口満：1990、『愛知春日井プランにおける『生活課程』の成立と展開に関する研究 経営プロジェクトを中心として』、〔日本教育方法学会紀要：『教育方法学研究』第 16 巻〕所収、142-143 頁参照。
- 56) 林尚示：1999.1、前掲論文、235 頁。
- 57) 兵庫師範女子部附属小学校：1949、『小学校のコア・カリキュラム 明石附小プラン』、誠文堂新光社、6 頁。
- 58) 林尚示：1999.1、前掲論文、232 頁。
- 59) 同論文、236-237 頁。
- 60) 同論文、237-238 頁。
- 61) 今野善清、前掲論文、33-36 頁参照。
- 62) 山根俊喜：1999.1、『教育課程改革試案』の総合学習』、〔天野正樹編：『総合的学習のカリキュラム創造』、ミネルヴァ書房〕所収、第 5 章、第 2 節、231-232 頁参照。
- 63) 今野善清、前掲論文、39 頁。
- 64) 稲垣忠彦、前掲書、69-70 頁参照。
- 65) 文部省：1989.3、『小学校学習指導要領』、大蔵省印刷局、69 頁。
- 66) 文部省：1999.5、『小学校学習指導要領解説総則編』、東京書籍、123 頁。

主指導教員(齋藤勉教授)、副指導教員(井上正志教授・武井楨次教授)