

原 著

# 教科等横断的な視点から構想される「総合的な学習の時間」を 基軸とした教育課程についての一考察 —デューイ実験学校の理論と実践の検討を通して—

須 谷 弥 生\*<sup>1</sup>

## 要 約

本稿は、デューイ実験学校の理論と実践の検討を通して、教科等横断的な視点から構想される、総合的な学習の時間を基軸とした教育課程の編成の在り方を考えていくことを目的とする。教科等横断的な視点を持って教育課程を編成するには、特定の教科同士を関連付けることに留まることなく、学習者の視点から探究の過程を捉えることが求められる。本稿全体の考察を通して、第一に、教科等横断的な視点から教育課程を編成する際には、総合的な学習の時間や生活科の重要性を単に強調するのではなく、各教科で構成される教育課程が学習者にとって意味あるつながりに基づいて紡ぎ直されることが求められること、第二に、学習者と学習内容の間の有機的な繋がりを目指した探究課題の設定、それと教科（学問知）への接続は、教科内容（学問知）を理解している教師により行われる必要があるものであり、教師は学習者の生活を学問知（教科内容）へと結びつける重要な役割を担うこと、第三に、学習者と学習内容の有機的な繋がりを作り出すことを目指す教科等横断的な視点に立った教育課程には、カリキュラム・マネジメントによる継続的な改善がもためられること、が明らかになった。

### 1. はじめに

近年<sup>1)</sup>、主体的・対話的で深い学びのための授業モデルとして期待される協同学習などの対話型授業は、社会的構成主義の学習論を理論的根拠としていと考えられているが、社会的構成主義の学習論は、知の構成過程を十分に検討できていないという課題があった（p.314）。その課題に向き合う取り組みの一つが、ジョン・デューイ（John Dewey 1859-1952）の学習論の批判的再検討である。この検討<sup>1)</sup>により、社会的構成主義の学習論は、必然的に、教科に分断されないカリキュラムを要求することが明らかになっている（p.321）。教科横断的な実践の必要性が示されたのである。平成29年に告示された新学習指導要領において、「教科等横断的な視点」の文言が盛り込まれたことから、この文言を一つの手がかりとして、今後の教育実践の方向性を検討していくことができるのではないだろうか。そこで、本

稿では、デューイ実験学校の理論と実践の検討を通して、教科等横断的な視点から構想される、「総合的な学習の時間」を基軸とした教育課程の編成の在り方を考えていくことを目的とする。

平成29年告示の新学習指導要領において、「教科等横断的な視点」はどのように説明されているのだろうか。小・中学校、高等学校の学習指導要領<sup>2,4)</sup>、第1章「総則」第2節「教育課程の編成」の第2項目「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」では、次のように記されている。「(1)各学校においては、児童／生徒の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む.）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。(2)各学校においては、児童／生徒や学校、地域の実態及び児童／生徒の発達の段階を考慮し、

\*1 川崎医療福祉大学 医療技術学部 健康体育学科  
(連絡先) 須谷弥生 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学  
E-mail : ysutani148@mw.kawasaki-m.ac.jp

豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする」(p.19; p.21; p.20).

また、学習指導要領解説<sup>5-7)</sup>では、次のように説明されている。「これらの資質・能力の育成を目指すことが各教科等を学ぶ意義につながるものであるが、指導に当たっては、教科等ごとの枠の中だけではなく、教育課程全体を通じて目指す(学校の)教育目標の実現に向けた各教科等の位置付けを踏まえ、教科等横断的な視点をもってねらいを具体化したり、他の教科等における指導との関連付けを図りながら、幅広い学習や生活の場面で活用できる力を育むことを目指したりしていくことも重要となる。…変化の激しい社会の中で、主体的に学んで必要な情報を判断し、よりよい人生や社会の在り方を考え、多様な人々と協働しながら問題を発見し解決していくために必要な力を、児童/生徒一人一人に育てていくためには、あらゆる教科等に共通した学習の基盤となる資質・能力や、教科等の学習を通じて身に付けた力を統合的に活用して現代的な諸課題に対応していくための資質・能力を、教育課程全体を見渡して育てていくことが重要となる」(p.48; p.49; pp.52-53).

上記を踏まえると、今期の学習指導要領に新たに追加された「教科等横断的な視点」とは、教科の枠組みの中だけでは達成できない、現代的な諸課題にも対応できる資質・能力の育成を目指す教育課程を編成するための視点、ということになる。「新学習指導要領 総則と各教科の改訂のポイント」<sup>8)</sup>によると、例えば、主権者教育、食育、防災教育等はその一つの教科等の枠組みだけでなく様々な教科等にまたがっていることから、教科横断の視点が必要になる、ということが述べられている(p.4)。具体例として、東日本大震災とも関連した放射線の科学的な理解等の充実が挙げられている。今回の改訂では、各教科において、放射線の科学的な理解や科学的に探究する態度(理科)、健康の成り立ちについての理解(保健体育科)、食品の選択についての理解(中学校技術・家庭科(家庭分野))、情報と情報の関係や情報の信頼性の確かめ方(国語科)などの内容の充実化が図られており、教科等横断的な視点を持ってこれらの内容を含む教育課程を編成し、それぞれの教科等において必要な指導が適切に行われるようにすることが求められている(pp.4-5)。

高等学校においては、STEAM教育として教科等

横断的な学習を推進することが求められている。令和3年に中央教育審議会で取りまとめられた答申、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」<sup>9)</sup>では、教科等横断的な教育とSTEAM教育の関係について次のように述べられている。「教育再生実行会議第11次提言において、幅広い分野で新しい価値を提供できる人材を養成することができるよう、新学習指導要領において充実されたプログラミングやデータサイエンスに関する教育、統計教育に加え、STEAM教育の推進が提言された。高等学校教育改革を取り上げた本提言において、STEAM教育は『各教科での学習を実生活での問題発見・解決にかかわっていくための教科横断的な教育』とされている」(p.56)。特に、新学習指導要領に新たに位置づけられた「総合的な探究の時間」や「数理探究」は、実生活、実社会における複雑な文脈の中に存在する事象などを対象として教科等横断的な課題を設定する点、課題の解決に際して、各教科等で学んだことを統合的に働かせながら、探究のプロセスを展開する点など、STEAM教育がねらいとするところと多くの共通点があることから、高等学校においては、これらの科目を中心としてSTEAM教育に取り組むことが期待されている(p.57)。

上記の答申では、教科等横断的な学習や教科等横断的な教育に関して述べられているが、これらは教科等横断的な視点を持って編成される教育課程とも連動している。これらの資料を踏まえると、教科等横断的な視点を持って編成される教育課程の在り方を考えていくためには、総合的な学習/探究の時間に着目することが一つの鍵であると思われる。このことは、総合的な学習の時間の研究を進める研究者の指摘するところでもある。例えば、『総合的な学習の時間(平成29年版小学校新学習指導要領ポイント総整理)』<sup>10)</sup>では、新学習指導要領において「教科等横断的な視点」が教育課程の編成の項目に追加されたことにより、総合的な学習の時間を中核に据えた教育課程の編成が一層明瞭に求められるようになったことが指摘されている(pp.2-3)。また、加藤<sup>11)</sup>は、「教科等横断的な視点に立った教育課程」を、カリキュラム・マネジメント、主体的・対話的で深い学びであるアクティブ・ラーニングに続く、新学習指導要領の第三の鍵概念として理解する(p.1)。加藤によると、新学習指導要領では、学校教育が目指すべき資質・能力(コンピテンシー)の育成の手段として教科等横断的な視点に立った教育課程の編成が位置づけられていることから、これは教科・系統主義に基礎付けられた従来の教科縦割り制度に挑戦する試みであるという(pp.1-2)。それゆえに、

新学習指導要領は、従来の教科・系統主義から距離を置き、生活・経験主義に傾斜した形で教育課程を編成したいと考えていると言えるのではないかと、また総合学習のあり方をベースに考えられたのではないかと、と加藤は述べる（p.15, 24）。

加藤らの指摘に垣間見えるような、総合的な学習の時間の重要性や価値の強調、系統主義対経験主義といった二項対立図式の枠組み内での解釈には、注意を払う必要がある。教科等横断的な視点に立った教育課程の編成が、従来の教科教育から生活・経験主義的な総合的な学習を中心としたものへといった、知識偏重教育から脱却するための単なるスローガンとして解釈され、実践が展開されるのならば、われわれはたちまち狭隘な二項対立図式に陥ることになる。また、教科等横断的な視点に立った教育課程の編成に、合理的で効果的な教育という理想を担わせる場合も同様である。このような二項対立図式の枠組み内に留まっていたら、豊かな教育実践へと繋がるような議論を展開していくことができない。では、われわれは、教育課程を編成するための「教科等横断的な視点」をどのように捉えていけばよいのだろうか。このことを考えるために、以下ではまず、「教科等横断」に焦点を当てた実践報告を参照することにより、学校現場で「教科等横断的な視点」がどのように受け止められているのかを把握し（第2節）、デューイの実験学校の理論と実践を検討することにより、教科等横断的な視点に立った教育課程の編成を考えていくための手掛かりを得た上で（第3節）、教科等横断的な視点から構想される実践風景の描写を試みる（第4節）。最後に本稿全体の考察を通して得られた知見を呈示する（第5節）。

## 2. 先行研究の検討

「教科等横断的な視点」は、これまで学校現場でどのように受け止められ、実践が展開されてきたのだろうか。以下では、この点を確認するために、いくつかの先行研究を参照しよう。

小出ら<sup>12)</sup>による、「小学校低学年における児童の自己肯定感を高める授業の試み—特別の教科道徳と体育の教科等横断的な取り組みから—」では、小学校の低学年を対象に、特別の教科道徳と体育の二つの教科を結びつけた実践が報告されている。具体的には、小学校2年生を対象に、特別の教科道徳4時間、体育6時間、計10時間の単元が構想され、道徳の時間では、嬉しい言葉と嫌な気持ちになる言葉や、それぞれの言葉を言われた時の自分の気持ちを考えたり、友人や自分のよい姿を見つけて教え合ったりといった活動が行われている（pp.62-64）。体育の時

間では、児童同士で運動やその取り組みに対して励ましや賞賛の言葉かけを促すグループ活動が、道徳の時間に確認した言葉のうち、肯定的な言葉を使用するようにという指導と共に行われる（pp.64-65）。このように、道徳と体育を組み合わせる実践を行うことにより、児童の自己肯定感の向上に一定の効果があったことが報告されている（p.66）。

数学と理科といった親和性の高い教科を対象とした実践もある。例えば、石井と寺窪<sup>13)</sup>による報告、「水溶液濃度計算におけるつまずきの要因分析と学習指導法の検討—小学校からの教科横断型カリキュラム・マネジメント—」では、理科の水溶液濃度の計算にはつまずきの要因が多々あり、理科の中で十分に対処できないことから、算数（数学）との連携が必要であるという結論が導かれている（pp.34-35）。また、山田ら<sup>14)</sup>の実践報告、「数学との教科等横断的な学習を促す理科授業の試み—関数概念を有する密度の学習に焦点を当てて—」では、理科教師が数学の関数の指導事項を理科の時間に導入したり、理科の密度に関する授業と数学の比例に関する授業を連動させて実施したりして、比較的理解することが難しい内容を横断的に実践したことが報告されている（p.572）。理科と数学の教員が関数の指導事項を各教科の中で繰り返し指導することにより、生徒の理解がより深まったことから、横断的な実践に一定の効果が見られたという（p.572）。

上記のような実践の他に、能力を軸に二つの教科を結びつける実践もなされている。特に、言語能力に焦点を当てたものとして、以下のような実践がある。山田<sup>15)</sup>による「思考力と表現力の向上を目指した教科横断的な指導の試み—教科書の挿絵を活用して—」では、国語の教科書に登場する「ごんぎつね」を題材として、国語科と図画工作の授業が展開されている。この実践では、ごんぎつねを題材とした国語の授業が11時間行われた後、教科横断的指導と題する指導が2時間行われている（p.187）。単元の後半で行われた教科横断的指導では、国語の授業で用いたもの以外の4社の教科書の挿絵を用いて、挿絵の色や形、場面・登場人物の描き方を比較する活動が展開される（p.187）。山田によると、国語の授業の中で扱う1社の教科書とその挿絵のみでは人物の理解をしがたい児童にとって、4社の挿絵を比較・対照することは、図画工作科の指導事項にある「自分のイメージをもつこと」に繋がり、人間理解への一つのアプローチになったという（pp.193-194）。岸ら<sup>16)</sup>による「理科の問題解決の過程に国語科の言語活動を位置付けたカリキュラム・マネジメントの教育効果に関する事例的研究」では、理科の「空気

と水」の単元と「電気のはたらき」の単元の実験で、実験ノートを作成することと国語科の書く活動が結びつけられている (pp.24-25)。

能力に焦点を当てたものには、上記のような特定の教科を取り上げて行われた実践報告の他に、教材の分析がなされているものもある。泰山と堀田<sup>17)</sup>による、「各教科等で指導可能な情報活用能力とその各教科等相互の関連—平成29・30年改訂学習指導要領の分析から—」では、学習の基盤として位置づけられている資質・能力の一つである情報活用能力の視点から学習指導要領を分析することにより、情報活用能力と各教科の相互関係を明らかにし、情報活用能力を教科等横断的に育成するためのカリキュラム・マネジメントの資料を呈示することが試みられている (p.549)。具体的には、各教科のどの要素が情報活用能力として考えることができるのかを箇条書きで挙げられている。

これらの先行研究を踏まえると、学校現場では大きく二つの受け止め方があることがわかる。一つ目は、小出ら、石井と寺窪、山田らの実践のように、指導項目や内容を軸に複数の教科を関連付けているものであり、二つ目は、山田、岸ら、泰山と堀田の実践・分析のように、特定の能力を軸として複数の教科を関連付けているものである。前者は内容ベースの視点、後者はコンピテンシー・ベースの視点から複数の教科の関連付けが図られていると言える。

「教科等横断的な視点」の導入は、コンピテンシー・ベースの考え方の導入とも関係している。石井<sup>18)</sup>によると、教科横断的な資質・能力の育成に向けた学習指導要領の構造化は、内容ベースからコンピテンシー・ベースへシフトする動きであるという (p.97)<sup>†1)</sup>。このような流れを踏まえると、実践の具体の現れとして、複数の教科を関連付けて実践を展開することは想定されるが、教科等横断的な視点を持って教育課程を編成していくためには、先行研究にあったような、内容を中心として複数の科目を結びつける内容ベースの視点だけでは不十分であると思われる。「教科等横断的な視点」がコンピテンシー・ベースの考え方と関連しているのであれば、DeSeCoが呈示するようなコンピテンシーに焦点を当てた統合的で文脈的なアプローチをとるものとして教育課程の編成を考えていくことが求められるためである。ではわれわれはこのことをどのように考えていけばよいのか。「はじめに」で見た限りでは、総合的な学習の時間に着目して考えていくことが一つの要であった。そのことを念頭に置きながら、以下では、デューイの教育論と実践の記録を見ていこう。

### 3. デューイの実験学校の理論と実践における教科等横断的な視点

本稿で考察の手がかりとして参照するのは、ジョン・デューイの教育論と実践の記録である。なぜ、教科等横断的な視点から構想される総合的な時間を基軸とした教育課程を考えていく際に、デューイの実験学校の理論と実践を参照するのか。その理由は、以下の考察を通して示されるものであるが、今日的な視点からデューイが実験学校の実践を展開する中で考え、試みたことを検討することにより、われわれは教科等横断的な視点から教育課程の編成を考えていくための重要な視座を得ることができると思われるからである。

#### 3.1 デューイによる実験学校の理論

デューイ・スクールは、1896年1月、わずか15名の生徒とともに小さな民家で始まった。後にシカゴ大学附属学校となったこの実験学校は、1903年にデューイがシカゴ大学を離れることにより幕を閉じるまで継続されている。短期間ではあるものの、旧来のやり方にとらわれない試みを行ったデューイ・スクールの実践記録からは、今日でも学ぶ点が多々ある。デューイ・スクールの教師であったメイヒューとエドワーズによる実践記録は、わが国において、『デューイ・スクール—シカゴ大学実験学校：1896年～1903年—』という書名で、近年全訳が刊行されるなど、今日に至るまで継続的な関心が集まっている<sup>†2)</sup>。

新たに設置されたこの学校の目的は、いくつかの諸概念を仮説として使用し検証することであった。そのため、この学校は、実習のためのいわゆる実習校からも、個人的視点を強調する進歩主義とも区別されるべきものである、とデューイ<sup>19,20)</sup>は考えていた (p.258; p.464)。これまで、デューイの教育理論や実践はしばしば過度な子ども中心主義として位置づけられ誤解されてきたのであるが、上述のようにデューイは、当時活発だった進歩主義運動との立場の違いを表明している。では、デューイがこうした実験学校を設置するに至った背景には、どのような問題意識があったのだろうか。

デューイの教育思想を研究する森田<sup>21)</sup>によると、デューイにとっての教育とは、本来的に緊張を孕んだ二つの視点である個人的視点と社会的視点を絶えず交錯させながらアプローチされるべき対象であって、どちらか一方に還元されるべき性格のものではなかったのであり、この視点はデューイがミシガン大学時代の倫理学研究を通して到達した独自の方法的視点であったという (pp.198-199)。そのため、「実験学校の目的はたんなる子どもの自然的本性

の解放にあったのではなく、他者と協同的な生を生きる強靱な主体を形成することにあったのであり、そのためにこそ、学校は『小規模なコミュニティ』(miniature community)、『萌芽的な社会』(embryonic society)とならねばならなかったのである」(p.238)、と森田は指摘する。デューイは、他の科学分野のように、教育や哲学の領域でも仮説を検証することが必要であると考えていた。そこでの検証されるべき課題は、子どもの本性を引き出すことに力点を置いた進歩主義的な特性を持つものではなく、個人と社会といった一見対立しているように思われる二項間を結びつけるものであったのである。

デューイはこのような思想のもと、彼の考えに賛同する教師や大学院生と共に実践を展開する。それが、デューイ・スクールにおいて行われた教育実践である。デューイ<sup>22,23)</sup>は、教育実践を行うにあたり、以下の四つの検討課題を立てている。一つ目は、学校を子どもが一定の課業を単に学習する場所にするのではなく、家庭や近隣の生活と一層緊密な関連をもたせるためにはどのようにしたらよいかといった、子どもの経験を統合する課題、子どもの経験を発動させている諸動機や諸目的を統合する課題、二つ目は、歴史、科学、芸術に関する教材を取り入れ、これらに子ども自身の生活の中で積極的な価値と現実的な意義を持たせて、最も幼い子どもたちにも、技術や知識を修得するに足るものをこれらの教材によって表現するにはどうしたらよいかという課題、三つ目は、形式的、記号的な分野の教育を、その背景となる日常の経験や仕事を通して進めていくにはどうしたらよいか、子どもの興味をそれ自体でそそるだけのテーマと結びつけることにより、この必要性を彼に自覚させるにはどうすればよいかという課題、そして、四つ目は、個々の子どもに対する留意はどのようにしたらよいか、という課題である(pp.190-193; pp.59-61)。

これら四つの課題はいずれも、学校においていかに子どもの日常生活や経験と学問知を結びつけるのかという問題に還元される。森田が指摘したように、デューイは個人的視点と社会的視点の交錯するものとして教育を理解していたのであるが、そこでの社会的視点とは社会生活に限定された意味ではなく、歴史的・社会的に生産、蓄積されてきた知の体系も含んだものとして捉えられる。

デューイ<sup>24,25)</sup>は、「分別分類された教科は、端的に言うところ、時代ごとの科学からの産物であって、子どもの経験から産み出されたものではない」(p.266; p.7)と述べる。そして、教材か子どもか、という

対立から合理的に脱出する方法は、教材の方を変貌させること、すなわち教材を子どもの生活の一連の領域内や活動範囲内で取り上げ、発展させることである、と言う(p.301; p.30)。デューイは、子どもの生活と学問体系に基づいて編纂されたカリキュラムとの間の調和を図ることを目指していたのであり、彼にとってこれらはいずれも棄却されるべき対象ではなかったのである。

先ほど挙げた四つの課題は教育実践を通して検討され、その結果、五つの結論が導かれた。以下にそれを引用する<sup>19,20)</sup>。第一に、読み方、書き方、描画、音楽は、所与の観念がそれ自体の情動的色合いの影響のもとで、それ自体の表現を見出す方法として扱われるべきである。その際、子どもの社会的本能(コミュニケーションへの欲求)を刺激する対象をじっくり観察することを必要とする。第二に、数の操作は、構造的な諸活動に取り組む中で事物を測定することに関連して生じる。図形や物体の観察に関連づけて教えるべきではない。第三に、自然学習、地理、歴史は、子ども自身の活動の拡大として扱われるべきである。第四に、機械的の反復練習、全体的なものをさしおいた部分的で過度に分析的なものから始めたり、物体や観念をそれらの目的や機能から切り離して提示したりする課業は避けるべきである。そして、第五に、学校の全体的な知的道徳的雰囲気に関して、学校は子どもや教師にとって、彼らがその中で生活する社会的機関であり、何らかの外部目的のための手段ではないという考えが貫かれるべきである(pp.264-265; pp.475-476)。

デューイは初め、統合的なカリキュラムを計画していたが、後に一定の部門(教科)を設けることになっている。これは、学習者の学習活動から生じた必然的な帰結であった。学習内容には、理科、歴史、家庭的・家政的技芸、狭義の工作(木材と金属)、音楽、美術(図画、水彩画、粘土模型)、体操、という区分が設定され、中等教育では、言語と数学がさらに分化されていくのであるが、デューイは、このような区分は、統合的な学習を阻害するものではないと考える。むしろ、労働、関心、熟練といった学習者にとって自然な区分を適切に尊重することにより、最善の組織化が保証され、子どもはそれぞれの専門家と触れあうことで、学科や知識の面で利益を得る、とデューイ<sup>22,23)</sup>は言う(p.198; p.65)。

これらのことを踏まえると、デューイが考えていたのは「教科をいかに統合するか」ではなかった、ということになる。デューイは学習者の生活から出発してカリキュラムを構想することを考えていたのであるが、その構想の過程において、学習者の学習

段階に応じて教科を分化する必要に迫られたのである。われわれは、分化か統合かという問題ではなく、この分化の基礎となる視点にこそ着目すべきである。デューイは、子どもの生活の一連の領域内や活動範囲内で教材を取り上げ、発展させることにより、子どもの生活と学問体系に基づいて編纂されたカリキュラムとの間の調和を図ることを目指していたのであり、子どもの生活の領域内や活動範囲内で教材を取り上げるための視点として、すでに蓄積された科学の産物を分類するための視点ではなく、探究を進めていく当事者である学習者の視点を採用したと考えられる。これは、学習者の目線から捉えられる自然な区分を尊重することに基づいた視点であるとも言える。デューイの理論を踏まえると、教科等横断的な視点から教育課程を構成するということは、学習者の生活を出発点に置き、それを学問知へと結びつけていくことができるように教育課程を構成していくことであると言えよう。その際、教師は子どもの生活と学問知を結びつけるために適切な教材を呈示し、子どもたちを教え導くことが求められる。教師の支えになるものとしては、教科は重要な機能を果たすのである。

デューイのこの視点は重要である。なぜなら、言語の道具的使用であり学びのための道具や素材であるパロールは具現化することによって初めて出現するのであり、そのパロールは生活の中にあるしかないからである。デューイが学習者の生活に着目したのは、生活そのものを学習の対象にすることを目指していたからではなく、パロールが実際に生活の中で使用されるものであることへの気づきであり、それらを用いて学問知という社会的・歴史的な産物へと子どもたちを誘うことを見据えていたからであると思われる。そのため、学校のカリキュラムも学習者の生活の形態や経験と学問体系が接続するように再設計すること、すなわち教科横断的なものにする必要があったのである。

では、こうした考えのもとで、具体的にどのような実践が行われたのだろうか。

### 3.2 教科等横断的な視点からみたデューイ・スクールの教育実践

デューイ・スクールで行われた実践の一部は、当時の教師であるメイヒューとエドワーズにより『デューイ・スクール』にまとめられた。そこでは、年齢ごとにグループ分けされた学習集団で行われた学習活動が記録されており、実践の概要を把握することが可能である。ここでは、現在の日本の小学校高学年にあたる11歳の子どもたちにより構成されたグループⅧの実践記録を参照し、その実践の様子

を教科横断的な視点から検討しよう<sup>†3)</sup>(pp.105-112; pp.185-199)。以下では、『デューイ・スクール』の105から112頁、原典の185から199頁の内容を要約する。

メイヒューとエドワーズ<sup>19,20)</sup>によると、このグループの子どもたちの主な課題は、アメリカの初期の入植者たちの物的・社会的背景を知ること、彼らが従事した仕事を理解することであった。子どもたちは一学期間、集中的に英文学を学び、その後、イギリスの村落生活についての研究を始めた。イギリスの村の生活を研究することは、第一に、子どもたちの学習が制作活動に結びつきやすいこと、第二に、アメリカの現代産業の始まりを見ることができること、この二点において、年齢に適した題材であると考えられている。この年齢の子どもたちは、小学校高学年に相当する年齢であるとはいえ、今なお制作に対する関心が高いこと、身近な問題に関心が高いことが特徴として挙げられている。イギリスの村落生活については、土地の使い方や様子、当時用いられていた測定や登記の方法、当時使用されていた道具、当時の生活で入手可能であった種子とそれを食料にする方法などが研究された。また、乳搾り、羊飼、養豚、農夫、鍛冶屋が村に貢献している生産物、一つの職業に継続的に従事する人とその人たちが集団の中で果たす役割と彼らの社会的地位についての研究が行われた。その結果、子どもたちは、イギリスにおいて人々の間に階級ができたのは、仕事の産物が原因であったという結論を導き出し、イギリスの階級制度についての理解を深めた。この学習と関連して、原始的な鋤や鍬、水車や水車小屋を制作する活動が行われた。

子どもたちは、歴史的な記述を含む物語を読むことを通して、村の公共生活や政治の仕組み、10世紀のイギリス社会の社会状況やその時代を支配した精神などを学んだ。その後、世界全体の略地図を描き、交易の主要な陸路と水路をたどり、アメリカに移住してきた人々の国やその歴史的出来事を学びながら、その時代に探検が行われた理由とアメリカに入植した人々が故郷を捨てた理由を発見した。子どもたちは話し合った内容を文章にまとめようとしたが、それが上手くできなかったため、筋道を立てて明瞭に文章を書く練習、綴りや子どもたちに馴染みのない語形についてのドリル練習が、毎日一定の時間行われた。

イギリスの村落の研究から出発した学習は、道具や機械の制作、物語の読解と物語の記述、世界規模の地理の学習や世界史にまで広げられた。また上記に挙げた以外にも、天秤の制作や力学の研究（物理

学)、物質の三態や酸化の研究(化学)、生物の血液循環と呼吸器系の研究(生物学)、織物の歴史と歴史的製法についての研究、料理の研究、劇や朗読によるラテン語と英語の学習へと拡張された。

以上が、デューイ・スクールの実践の一例である。デューイの理論を踏まえた実践の特徴として、以下の四点を挙げることができるだろう。(1)中心となる探究題材が決定されている。それは、学習者の生活やこれまでの学習経験から教師により決定されており、学習者と有機的な繋がりを持つものである。(2)学習内容は、中心的な探究題材からあらゆる領域(教科)へと拡張される。その際、探究題材と教科は二つの方法で結びつけられている。第一に、探究題材を研究するために必要な内容を含む教科と接続する方法。第二に、探究題材から派生させて教科内容に接続する方法。(3)学習過程で技能(計算、作文等)の習得が必要になった場合は、技能習得のためのドリルが行われる。技能の習得はそれ自体に目的が置かれているのではなく、あくまでも中心題材を研究していくための必要性から生じている。そして(4)物の制作、芸術的技法・表現(音楽、作文、物語の読解、美術)は、探究題材やそこから拡張された学習内容をより理解するための方法、学習、研究成果を表現するための手段として位置づけられている。

#### 4. 教科横断的な視点を踏まえた教育課程の編成と実践の工夫

デューイの理論とデューイ・スクールの実践を踏まえると、現代の学校教育における教科横断的な視点からの教育課程の編成をどのように考えていくことができるのだろうか。私たちが向き合う学校教育は、デューイ・スクールとは異なり、時間の制限、学年ごとに規定された教授すべき内容があることを加味しなければならない。では、規定の教科と教科に割り当てられた標準時間という制限の中で、どのような工夫を施すことができるのだろうか。以下では、先に挙げたデューイ・スクールにおける実践の四つの特徴(1)~(4)を、実践のポイント①~④として、既存の学校教育の中で取り組むことができるであろう実践例をいくつか考えてみよう。本稿が想定する対象児童は、広島県公立小学校の第六学年である<sup>†4)</sup>。

実践のポイント①。デューイ・スクールのように、探究課題を中心に置いて教育課程を構想するためには、生活科や総合学習を教育課程の中心に置くことが一つの方法である。そこで、「知ろう、守ろう。わたしたちの町の宝物」という総合学習の単元を設

定する。この単元では、自分たちの地域の文化や伝統を知り、それらを守ろうとする態度を育むことを目的とする。

実践のポイント②。総合学習の一環として、春の遠足で世界遺産の厳島神社を訪れることにした。厳島神社とその時代の日本文化についての理解を深めるために、次のような指導計画を立てた。社会科では、厳島神社の建設を命じた平清盛を中心に、源平の戦いと鎌倉時代について学習する。源平の戦いと平家の滅亡は、平家物語として現代にも語り継がれていることから、国語の時間に平家物語の朗読と講談「扇的」を鑑賞し、子どもたちが古典独特の響きや語りに触れられるようにする。紙芝居や漫画を用いることにより、古典でも内容を理解できるよう工夫する。音楽の時間では、平曲を鑑賞する。平曲で用いられている琵琶を中心とした伝統楽器、和太鼓、琴、尺八、笛についての学習を深める。琵琶は日本古来の楽器ではなく、中国大陸から持ち込まれたものであることを説明し、社会科では奈良時代に遡って、中国との交易やそれによりもたらされたもの、遣唐使や正倉院について学習する。

厳島神社の鳥居の写真を提示して、鳥居が赤いのはなぜかを考える。理科では鳥居に使われている塗料の原料を調べ、その塗料は防水、防虫、防腐効果があることを学習する。海水(食塩水)を始めとした水溶液の性質についての学習へと広げる。算数では、宮島口周辺の地図を用意し、フェリー乗り場から宮島のフェリー降り場までの距離を測るにはどうしたらよいかを考える。そこから縮尺と比の学習へ進む。大きい数や約分の分からない児童が多い場合は、時間をとって計算練習をする(実践のポイント③)。このように、技能の習得を目指すドリル学習などは、それそのものを目的として取り上げるのではなく、学習者が中心題材を探究する中で学ぶ必要性を感じた上で組み込むことができるように工夫する。図工の時間では、鳥居に使われている朱赤が日本の伝統的な色であることを学習し、同じ色が他の場所にも使われているのかどうかを調べる。他の日本伝統の色について調べ、複数の色には宗教的な意味や社会的な地位を表わすものがあつたことを学ぶ。

実践のポイント④。遠足で厳島神社に行った際に、神社や鳥居の水彩画を描く。春の遠足から帰ってきた後、これまで学習してきたことを含めながら、国語の時間に作文を書く。作文や遠足中に撮った写真、描いた水彩画を素材にしてPowerPointを作成し、下学年を対象に厳島神社と日本の文化についてのプレゼンテーションをする。PowerPointを作成する際は、人にうまく伝えるためのデザインについて学

習する。巖島神社を紹介する簡単な英語表現を学び、訪日観光客に巖島神社についての説明をする練習をする。これまで学習してきた内容を基に、学校のホームページのために学習の記録を作成する。肖像権などの情報モラルやインターネットの仕組み、ホームページのプログラミングを学ぶ。

デューイの実践のポイントを踏まえると、このような実践を考えることができるだろう。限られた状況の中でも、前項で挙げたポイントを用いることにより、これまでの教育実践をいくらかでも変容させることが可能である。先にも述べたように、このような教育実践では、教科をいかに結びつけるのかという視点ではなく、学習者の生活経験と学問知としてのカリキュラムをどのように無理なく接続することができるかという視点が求められることになる。現在の学校教育の現状を踏まえると、これまでの教科の枠組みや総合的な学習の時間の在り方を一新することは現実的ではない。まずは、既存の制度の中でどのように教科横断的な視点を組み込んでいくことができるのかを考え、実践を積み重ねていくことが、社会的構成主義の学習論が必然的に求める教科横断的な実践に向けた取り組みとなるだろう。

## 5. 結語

本稿の目的は、デューイ実験学校の理論と実践の検討を通して、教科等横断的な視点から構想される、「総合的な学習の時間」を基軸とした教育課程の編成の在り方を考えていくことであった。本稿全体の考察を踏まえ、以下の三点を呈示する。

一点目は、教科横断的な視点から教育課程を編成する際は、総合学習や生活科の重要性を単に強調することではなく、各教科で構成される教育課程が学習者にとっての意味ある繋がりに基づいて紡ぎ直されることが求められるということである。そのためには、教師が学習者の生活や興味を理解してそれらを利用し、学習者の生活（life）と学問知の間を架橋することが求められる。総合的な学習の時間の探究課題は、その役割を担うものの一つとなり得るだろう。ただし、ここでの学習者の「生活」とは、学習者が実際に生活する範囲のみを意味する狭義の「生活」ではなく、それまで学習者が学校や家庭、

クラブ活動などで学んできたことも含む広義の「生活」を意味していることに注意しなければならない。それゆえ、この教育課程は、いわゆる生活中心主義からも区別されなければならない。

二点目、教科等横断的な視点から教育課程を編成する際、教師の役割はこれまで以上に重視されることになる。デューイの理論や教育実践はこれまで、児童中心主義として理解されてきた。しかしながら、デューイが述べていたように、教科等横断的な教育課程のもとで行われた課題探究を中心とした学習では、過度な児童中心主義は否定されむしろ、教師の役割が重視されている。学習者と学習内容との間の有機的な繋がりを目指した探究課題の設定、それと教科（学問知）への接続は、教科内容（学問知）を一定程度理解している教師により行われる必要があるものであり、教師は学習者の生活を学問知（教科内容）へと結びつける重要な役割を担うのである。

三点目、上記に述べたように、教科等横断的な視点から編成される教育課程が、学習者と学習内容の有機的な繋がりを作り出すことを目指しているものであるのならば、学習者や学習者を取り巻く家庭や地域の環境の変化によって教育課程はその都度再編成されることが求められるだろう。また、本稿では、「総合的な学習の時間」を基軸とした教育課程の在り方について考察してきたが、実際に教育課程を編成する場合は、学年ごとあるいは学校全体で年間の計画等を作成することが求められるだろう。それが現在の学習指導要領にも明記された、カリキュラム・マネジメントであると考えられる。カリキュラム・マネジメントもまた、教科等横断的な視点に立った教育課程の編成と同様に、それ自身が教育課程を改善するための目的ではなく、学習の有機的な側面に対応していくための一手段として扱われるのであれば、教育実践の質の向上に寄与するものとなり得る。

教科等横断的な視点に立って教育課程を編成するということは、教師が想定する以上に学習者の学習活動が横道にそれる可能性を孕んでいるということも理解しておく必要がある。このことを受け止めた上で、新たな教育課程の編成の方向性を考えていくことが求められる。

## 附 記

本稿は、筆者が2021年1月に広島大学大学院教育学研究科に提出した学位請求論文「社会的構成主義の学習論における言語と身体性についての教育学的研究」の第1章の一部に加筆修正したものである。

## 注

†1) こうしたコンピテンシー・ベースの考え方にも注意が必要である。松下<sup>26)</sup>は、「コンテンツ・ベースからコンピテ



ンシー・ベースへ」といった標語が一人歩きし、「知識」より「スキル」が重視されて、「資質・能力」が知識から切り離されがちになるときもまた、知識の本質的な重要性に目が向けられなくなる恐れがある、と警鐘を鳴らす (p.178)。松下によると、知識は人が世界になじみ・関わっていくための足場を築いたり、世界を受け入れてそこにわが身を委ねたりするために必要だからである (p.178)。また、「資質・能力」の理解についても慎重さが求められる。能力などは、DeSeCoのコンピテンス概念にみられるような、統合的アプローチ、文脈的アプローチにより結果として身に付くものとして理解される必要があるからである。詳しくは、松下佳代(編著)『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』<sup>27)</sup>や、樋口聡「感性教育論の展開 (3)」<sup>29)</sup>を参照されたい。

- †2) デューイ・スクールの実践録は、1978年に梅根悟と石原静子訳の『デューイ実験学校』が明治図書出版から刊行されている。『デューイ・スクール』の監訳者である小柳<sup>49)</sup>によると、梅根・石原訳は第3章、第14章から第17章が省略されている上に、他の章も抄訳になっているという (p. i)。小柳らにより翻訳、出版された『デューイ・スクール』は、原著の完訳であり、具体的な実践の部分も全て訳出されていることから、実践の具体を仔細に把握することが可能である。
- †3) グループⅧでは、在籍期間の違いに応じて生徒を二つのグループに分けた。本稿では、1年半以上在籍する子どもによって構成されるグループⅧbのより詳細な学習記録に着目する。
- †4) 以下の実践の展開例は、筆者がオリジナルに考案したものである。宮島の厳島神社は世界遺産にも登録されていることから有名であり、こうした実践がすでになされているのではないかと思い調べたところ、広島大学附属三原小学校での実践例が見つかった。それは、児童が実際に宮島に行き、自然観察や歴史的建造物を見学して川柳を作る、広島大学の理学研究科の教員から宮島の生態系や植物についての講義を受けるといったものである<sup>28)</sup>。なお、こうした試みは、樋口聡の感性教育論の展開に倣ったものである。樋口は一連の論考の中で哲学的な議論を展開する一方、論考の後半部分では、実践を描写することにより、考察を深めようとする。詳細は、樋口聡「感性教育論の展開 (1)～(5)」<sup>29-33)</sup>を参照されたい。

## 文 献

- 1) 須谷弥生：社会的構成主義としてのデューイ学習論の再検討—言語の観点から—。広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」, 1, 134-323, 2020.
- 2) 文部科学省：小学校学習指導要領 (平成29年告示)。  
[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf), 2017. (2022.3.17確認)
- 3) 文部科学省：中学校学習指導要領 (平成29年告示)。  
[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf), 2017. (2022.3.17確認)
- 4) 文部科学省：高等学校学習指導要領 (平成30年告示)。  
[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_6\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf), 2018. (2022.3.17確認)
- 5) 文部科学省：小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説—総則編—。  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf), 2017. (2022.3.17確認)
- 6) 文部科学省：中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説—総則編—。  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf), 2017. (2022.3.17確認)
- 7) 文部科学省：高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説—総則編—。  
[https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt\\_kyoiku02-100002620\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf), 2018. (2022.3.17確認)
- 8) 新学社：新学習指導要領 総則と各教科の改訂ポイント。@ Sing, 11, 1-26, 2017.
- 9) 文部科学省：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現— (答申)。  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf), 2021. (2022.3.17確認)
- 10) 黒上晴夫編著：平成29年版小学校新学習指導要領ポイント総整理 総合的な学習の時間。東洋館出版社, 東京, 2017.
- 11) 加藤幸次：教科等横断的な教育課程編成の考え方・進め方—資質・能力 (コンピテンシー) の育成を目指して—。黎明書房, 愛知, 2019.
- 12) 小出真奈美, 片岡千恵, 荒井信成：小学校低学年における児童の自己肯定感を高める授業の試み—特別の教科道徳と体育の教科等横断的な取り組みから—。日本健康教育学会誌, 29(1), 61-69, 2021.

- 13) 石井俊之, 寺窪佑騎: 水溶液濃度計算におけるつまずきの要因分析と学習指導法の検討—小学校からの教科横断型カリキュラム・マネジメント—. 科学教育研究, 42(1), 25-36, 2018.
- 14) 山田貴之, 稲田佳彦, 岡崎正和, 栗原淳一, 小林辰至: 数学との教科等横断的な学習を促す理科授業の試み—関数概念を有する密度の学習に焦点を当てて—. 理科教育学研究, 62(2), 559-576, 2021.
- 15) 山田丈美: 思考力と表現力の向上を目指した教科横断的な指導の試み—教科書の挿絵を活用して—. 読書科学, 59(4), 185-197, 2017.
- 16) 岸亮, 藤本義博, 桐生徹, 水落芳明: 理科の問題解決の過程に国語科の言語活動を位置付けたカリキュラム・マネジメントの教育効果に関する事例的研究. 科学教育研究, 43(1), 22-32, 2019.
- 17) 泰山裕, 堀田龍也: 各教科等で指導可能な情報活用能力とその各教科等相互の関連—平成29・30年改訂学習指導要領の分析から—. 日本教育工学会論文誌, 44(4), 547-559, 2021.
- 18) 石井英真: 資質・能力ベースの改革とカリキュラム研究の課題—教育課程論的関心の再評価—. 日本教育経営学会紀要, 62, 97-100, 2020.
- 19) キャサリン・メイヒュー, アンナ・エドワーズ, 小柳正司監訳: デューイ・スクール—シカゴ大学実験学校: 1896年~1903年—. あいり出版, 京都, 2017.
- 20) Mayhew KC and Edwards AC: *The Dewey School: The laboratory school of the university of Chicago 1896-1903*. Atherton Press, New York, 1966.
- 21) 森田尚人: デューイ教育思想の形成. 新曜社, 東京, 1986.
- 22) ジョン・デューイ, 遠藤昭彦, 佐藤三郎訳: 大学付属小学校の三年間. 大浦猛編, 世界教育学選集87 実験学校の理論, 188-200, 明治図書出版, 東京, 1977.
- 23) Dewey J: The school and society. Boydston JA ed, *The middle works volume1: 1899-1901*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1-229, 1976.
- 24) ジョン・デューイ, 市村尚久訳: 学校と社会・子どもとカリキュラム. 講談社, 東京, 1998.
- 25) Dewey J: *The child and the curriculum and the school and society*. University of Chicago Press, Chicago; London, 1956.
- 26) 松下良平: 「主体的・対話的で深い学び」の計り知れない困難. グループ・ディダクティカ編, 深い学びを紡ぎだす, 勁草書房, 東京, 172-190, 2019.
- 27) 松下佳代編著: 〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—. ミネルヴァ書房, 京都, 2010.
- 28) 宮里智恵, 坪田博美, 金丸純二, 岡芳香, 向井誠二, 加藤秀雄, 石原直久, 天野弥生, 鈴木克周, 中尾佳行: 確かな学力の育成—世界遺産宮島から学ぶ野外教育実践—. 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 38, 223-227, 2010.
- 29) 樋口聡: 感性教育論の展開 (3) —表現—. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 (学習開発関連領域), 68, 11-20, 2019.
- 30) 樋口聡: 感性教育論の展開 (1) —言葉の教育を考える—. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 (学習開発関連領域), 67, 9-18, 2018.
- 31) 樋口聡: 感性教育論の展開 (2) —感覚・感受性—. 学習開発学研究, 12, 3-12, 2019.
- 32) 樋口聡: 感性教育論の展開 (4) —技能—. 広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」, 1, 1-10, 2020.
- 33) 樋口聡: 感性教育論の展開 (5) —主体性そして全人性—. 学習開発学研究, 13, 7-16, 2021.

(2022年6月28日受理)

# A Consideration of a Curriculum Based on the Period of Integrated Studies, Designed from a Cross-Curricular Perspective: Through an Examination of the Theory and Practice of the Dewey School

Yayoi SUTANI

(Accepted Jun. 28, 2022)

**Key words** : the cross-curricular perspective, curriculum, the period of integrated studies, Dewey school

## Abstract

The purpose of this paper is to consider a curriculum based on the period of integrated studies, designed from the cross-curricular perspective, through an examination of the theory and practice of the Dewey school. To organize a curriculum from the cross-curricular perspective, it is necessary not only to relate specific subjects to each other but also to understand the process of inquiry from the learner's point of view. Through the consideration, two points were clarified; 1) When organizing a curriculum from the cross-curricular perspective, it is not enough to simply emphasize the importance of the period for integrated studies and living environment studies; it is necessary to organize a curriculum composed of each subject based on connections that are meaningful for learners; 2) Making inquiry tasks that aim for natural connections between learners and the content of learning, and the connection between inquiry tasks and the subject matter (academic knowledge), must be carried out by teachers who understand the subject matter (academic knowledge). Teacher plays an important role when students connect their lives to academic knowledge (subject matter); 3) A curriculum from the cross-curricular perspective that aims to organically connect learners and the content of learning requires continuous improvement through curriculum management.

Correspondence to : Yayoi SUTANI

Department of Health and Sports Science

Faculty of Health Science and Technology

Kawasaki University of Medical Welfare

288 Matsushima, Kurashiki, 701-0193, Japan

E-mail : [ysutani148@mw.kawasaki-m.ac.jp](mailto:ysutani148@mw.kawasaki-m.ac.jp)

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.32, No.1, 2022 99 – 109)