

## 総合的な学習（探究）の時間と特別活動 －連携に向けた理論的検討－

時 津 啓  
(保育教育学科)

The Period for Integrated Studies and Extracurricular Activities:  
A Theoretical Examination for the Collaborations

Kei TOKITSU

キーワード：総合的な学習（探究）の時間 The Period for Integrated Studies,  
特別活動 Extracurricular Activities, デューイ研究 Studies of John Dewey in Japan

### 1. はじめに

新しい学習指導要領は、2020年小学校で、2021年中学校で全面実施となった。高等学校は2022年に1年生から全面実施の予定である。今回の改訂は、これまでにない抜本的な改訂であった。歴史的にはそのように評価されるだろうか。幼児教育から高等学校教育までを貫く三つの資質能力の育成、道徳の教科化、プログラミング教育の導入など、抜本的な改革が行われたからだ。

1998年に創設された総合的な学習の時間も、高等学校では総合的な探究の時間へと名称を変更した<sup>1)</sup>。「探究」を中心に据えて、子どもたちに問題解決を促している。歴史的に眺めるならば、教科横断的な位置づけにあった総合的な学習の時間は、2016年に、探究的・協働的な学習へと大きく展開したと言えよう。このことを踏まえると、総合的な探究の時間という名称からしても、今回の改訂は、その方向を決定づけたと言えよう。

こうした中で、総合的な学習（探究）の時間をめぐってはさまざまな教科書、授業方法に関する書籍が出版され、新たな展開へ向けて加速している。その多くの構成は、次のようなものである。まず、学

習指導要領における総合的な学習（探究）の時間に関する説明がなされ、その後具体的な教育実践例が紹介・検討されている。総合的な学習（探究）の時間をめぐっては、理論的検討というよりも、むしろ「いかに総合的な学習（探究）の時間を実践するのか」という授業実践のあり方に重きを置いた研究が進行している（例えば、朝倉他 2019、土井他 2019、中尾他 2020、中園他 2020）。

もちろん、多くの教育実践の積み重ねは、理論的成果や概念の精緻化を最終的にはもたらすかもしれない。ここで特別活動に注目しよう。この活動は、第二次世界大戦後、アメリカ発の民主主義教育を体現しようと日本の学校教育に組み込まれた。特別活動もまた、多くの実践的模索と試行錯誤の中で学校教育に定着したものと言えよう。特別活動は、学級活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事で構成されている。教科の授業とは異なるこれらの活動が、第二次世界大戦後の日本における学校教育のあり方を、少なくとも民主主義の学習という面で形作ってきた。このことを考えると、たとえ制度先行で推し進められたものであっても、教育実践の蓄積は、理論的精緻化をもたらすことがわかる。

しかしながら、特別活動のこうした展開が、理論と実践の往還の中で、方向づけられてきた点もまた看過されるべきではない。事実、この活動は、多くの教育実践家が教育実践を展開すると同時に、教育社会学という第二次世界大戦後、わが国初の専門教育学会の会員らによって、理論的な基礎付けがなされてきた。現在でも多くの教員養成系大学でこの授業を担当しているのは教育社会学を専門とする研究者であることも注目すべきだ。この点を踏まえるならば、総合的な学習（探究）の時間をめぐる理論的作業——概念の形成、授業分析の枠組みの検討など——は不可欠なものであろう。

以上のような問題関心から、本論文は理論的作業の一つとして、総合的な学習（探究）の時間と特別活動の連携を模索し、その連携の可能性を明らかにすることを目的とする。具体的には、総合的な学習（探究）の時間と特別活動のあいだに、日本におけるアメリカの教育哲学者デューイ（John Dewey）に関する研究を挿入する。そして、総合的な学習（探究）の時間とデューイ研究、特別活動とデューイ研究の関連を明らかにし、最終的にデューイ研究を「接着剤」として、総合的な学習（探究）の時間と特別活動の連携可能性を理論的に解明する。

デューイはアメリカのプラグマティズムを代表する人物である。そして同時に、シカゴ大学に「実験学校」を設立した人物でもある。まさに彼自身が教育学の理論と実践の往還を体現した人物である。デューイの書籍のページをめくれば、「探究」「参加」「協働」といった言葉が登場する。それは同時に、総合的な学習（探究）の時間と特別活動双方の教育目標、教育内容にも登場する。安直に考えれば、総合的な学習（探究）の時間も、特別活動も、デューイの教育理論との関連がありそうだ。

しかしながら、注意しないといけない。デューイ理論は、それらの活動と異なる歴史的、文化的文脈を有している。そのことをカッコに入れて、デューイの教育理論から総合的な学習（探究）の時間は何を学ぶべきかと問うことはできない。先述した「探究」「参加」「協働」といった言葉だけに注目して、それをデューイの教育理論、総合的な学習（探究）

の時間、特別活動の共通点として括りだすことも、同様に理論的検討とは到底言えない。むしろ、理論的操作になりかねない。

以上を踏まえて、本論文ではデューイの教育理論というよりも、日本におけるデューイ研究に注目する。日本におけるデューイ研究者が総合的な学習（探究）の時間と特別活動に対して、デューイの教育理論をいかに応用しようとしたのか。そのように問えば、文脈を無視した理論的操作、安易な応用可能性を唱えることは回避できるはずだ。

カリキュラム・マネジメントと呼ばれる、教科・領域の横断した教科・領域間の連携が要求され、模索されている。本論文もその一環である。しかしながら、本論文では日本におけるデューイ研究に焦点化し、デューイ研究を「接着剤」として、総合的な学習（探究）の時間と特別活動の連携を模索したい。

## 2. 総合的な学習（探究）の時間と特別活動の交差点 —歴史的合流—

### 1) 目標論から歴史的アプローチへ

カリキュラム・マネジメントが叫ばれる中で、総合的な学習の時間と特別活動には共通点も多い。例えば、学習指導要領に記載されているそれぞれの教育目標に着目しよう。ここではわかりやすくするために、共通すると考えられる箇所に下線を引くこととする。

学習指導要領にしたがえば、一方で、小学校の「総合的な学習の時間」の目標は次の通りである（文部科学省 2017a）。「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次の通り育成することを目指す。(1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。(2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようになる。(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画し

ようとする態度を養う」。

他方で、特別活動の目標はこうである（文部科学省 2017b）。「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次の通り資質・能力を育成することを目指す。(1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。(2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。(3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活および人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う」。

これら二つを比較すれば、明らかなように、両者とも、実生活（自己の生活）に根ざした課題を解決すること、こうした課題解決のために、集団や他者との協働を重んじている。つまり、課題解決学習と協働学習の重視である。一見すれば、こうした見方は、デューイの教育理論と関連していると考えられる。

しかしながら、このような見方は、丁寧に解釈される必要がある。なぜなら、こうした課題解決学習、協働学習は、今回の改訂であらゆる教科・領域で推奨されている教育方法であるからだ。むしろ、今回の改訂だけを比較して、両者の共通点を探ったところで、見えてくるのは、今回の改訂に限定された双方の共通点でしかない。これでは、両者の連携を理論的に模索しようとする本稿の試みは限定的なものにならざるを得ない。

そこで、次節ではこのような表層的なアプローチではなく、総合的な学習の時間と特別活動に歴史的にアプローチしたい。具体的には、第二次世界大戦後開始された特別活動の歴史的な変遷に注目し、その歴史的な流れの中に、総合的な学習（探究）の時間を位置付けたい。

## 2) 総合的な学習（探究）の時間の歴史的な位置づけ

特別活動は、第二次世界大戦後すぐに「自由研究」として始まった。これまでに今回の改訂も含めると、合計8回学習指導要領の改訂を経てきたことになる。その経緯の中で、「特別教育活動」「各教科以外の教育活動」「特別活動」として、名称を変えながらも、特別活動は、学校教育の中に戦後民主主義を一貫して体现してきた。この特別活動に変化が生じたのは、小中高において、特別活動として名称が統一された1977年の改訂だと言う（時津 2014: 45）。具体的には、小学校の学校行事の中に、「勤労に関する体験的学習の重視」という項目が「勤労・生産的行事」として追加されたのだ。これは、現在のキャリア教育の原型とも言えるもので、子どもたちに職場見学などを推奨する内容となっている。

1989年、平成に入って初めての改訂では、小学校1、2年生に「生活科」が新設され、小学校の社会科と理科を統合した合科的な教科が誕生した。これは今で言う「小一プロブレム」、「幼小接続」にもつながる改革であり、体験型の学習を推奨している。このことからわかるように、1977年以降の特別活動は、体験重視の流れを確認できる。このことは、1998年の改訂で決定的となる。小学校では「勤労・生産的行事」の中に、ボランティア活動が追加され、社会奉仕の精神の涵養が謳われる。中高でも学級活動（ホームルーム活動）に、「ボランティア活動の意義と理解」が追加されている。この時期の特別活動は、「子どもの日常へ入り込むように」変化しており、現実・リアリティを修得させることをめざしたものと変化している（時津 2014: 48）。

こうした特別活動の流れを踏まえると、総合的な学習の時間が、1996年の中央教育審議会（第一次答申）で答申され、1998年に「総合的な学習の時間」として創設されたことは注目し得る。むしろ、総合的な学習（探究）の時間は、こうした体験的学習を通したリアリティの修得という文脈で創設されたものと言えよう。歴史的にアプローチするならば、この点こそ、総合的な学習（探究）の時間と特別活動の交差点と言うことができる。

この作業を通して、現行の総合的な学習（探究）

の時間と特別活動を比較するだけでは見えてこない文脈が明らかになった。課題解決学習、協働学習の背景には、体験的活動を通したリアリティの修得と言うミッションがある。敷衍すれば、課題解決学習における課題とは、日常生活の中に埋め込まれた中から抽出されるものである。そのため、課題にはリアリティがあり、その解決も同時にリアリティを有している。こうしたリアリティの修得という土台を見定めたとうえで、総合的な学習（探究）の時間と特別活動の連携を捉えるならば、筆者にとってアメリカの教育哲学者デューイを避けて通ることはできない。より正確に言えば、デューイの教育理論それ自体ではなく、日本におけるデューイ研究を検討する必要があると考える。

もちろん、筆者はデューイが唱えた、問題解決学習、さらには他者と協働して学ぶ学校構想を想起しているわけではない。繰り返せば、そうしてしまえば、学習指導要領が言う課題解決学習とデューイが言う問題解決学習を、学習指導要領が言う探究活動とデューイが言う他者と協働して学ぶ学校構想を単純に結びつけることになるからである。学習指導要領が示す資質能力には、国際バカロレアやPISAを含めたグローバルな学力観への適応がある。あらゆる教科・領域の目標の書き方が、「総論→具体化としての資質・能力」（野口 2018: 20）として箇条書きになっていることはその証左である。このような考えがデューイの考えと相容れないのは言うまでもない。

そこで次節では、日本のデューイ研究を手がかりに、日本のデューイ研究者がデューイの教育理論と総合的な学習（探究）の時間の関係、あるいはデューイの教育理論と特別活動の関係をどのように考えているのかに焦点を当てる。そうすることで、言葉だけを結びつけた安易な応用可能性ではなく、日本の文脈を踏まえた応用可能性を明示できるはずだ。

### 3. 日本のデューイ研究・総合的な学習（探究）の時間・特別活動

#### 1) デューイ研究と総合的な学習（探究）の時間

これまで見てきたように、総合的な学習（探究）の時間では、課題解決学習と協働学習が推奨されている。単純化して考えるならば、それらはデューイの教育理論、とりわけそこに内在する教育方法論に直結するように思える。例えば、塩原孝茂はデューイの教育理論の特徴を以下のように整理している。第一に、教科書中心の学習から生活経験をもとした学習に転換すること。第二に、記憶中心の学習から問題解決能力重視の学習へ転換すること。第三に、教師中心の学習から学習者中心の学習へ転換することである（塩原 2019: 15）。

塩原は、デューイの教育理論に「AからBへ」という三つの転換を見いだしている。確かに、デューイの教育理論には「AからBへ」と転換を促し、Bの部分を強調する革新性を見いだすことができる。さらに言えば、ここで言う「B」に該当するもの、すなわち生活経験をもとした学習、問題解決能力重視の学習、学習者中心の学習は、いずれも総合的な学習（探究）の時間が強調しているスローガンと一致するのだ。このような考えは、塩原に限ったことではない。例えば、わが国のデューイ研究を代表する市村尚久は『経験と教育』の「訳者あとがき」において次のように述べている（市村 2004: 158-159）。長くなるが、引用しよう。

「特に学校教育の教師には、本書をぜひとも味読していただきたいと願わずにはいられない。というのは、本書はおそらく、現行の総合的な学習の唯一の哲学的理論書であるからである。なるほど確かに、現場の教師は、総合的な学習の方法や技法についての教師の指導的な参考書を、どれほど多く手にされてきたことか、想像に難くない。ところが、これまでの総合的な学習の本格的な哲学・理論書は、ほとんどなかったように思われる。いま求められている総合的な学習の理論が、少なくともその理論の核心部分に、生徒自身の体験的・経験的知識が求められ、それらが意味づけられる必要がないというのであれ



ば、話は別である。わが国の教育現況は決してそうではないだけに、また、日本語であれば読める総合的な学習の原理的・哲学的な関係書が皆無ではないかと思われる現況において、なおさら本書（『経験と教育』：引用者）でのデューイの主張、とりわけ「教材としての経験の組織化」の原理について、現場の教師はぜひとも耳を傾けていただきたい。

丁寧に読み解いていく必要がある。まず、市村はデューイの教育理論がそのまま現代の日本における総合的な学習に貢献できると言っているのだろうか。市村にとって『経験と教育』は総合的な学習の唯一の哲学的理論書という位置づけである。そのため、この書が提供するの、生徒自身の体験的・経験的知識の重要性であり、それらの意味づけなのである。それゆえ、デューイの教育理論が、そのまま現代日本の総合的な学習（探究）の時間に応用可能なものと市村が考えているとは到底言えそうにない。では、デューイの教育理論は、総合的な学習（探究）の時間にいかに貢献することができるのだろうか。市村にしたがえば、それは「教材としての経験の組織化」ということになる。

そもそもデューイにとって教材とは何だろうか。彼は『経験と教育』の第一章「伝統的教育対進歩主義教育」の中で次のように述べている。伝統的教育にしたがえば、「教材は、過去につくり出された知識や技能から構成される集合体から成る。したがって、学校の主要な任務は、それら過去からの知識や技能を新しい世代に伝達することにある」（デューイ 2004: 17）。それに対して、デューイの立場、つまり進歩主義教育はそうではないとする。進歩主義教育の視点から伝統的教育を捉えるならば、「その本質は上からの、また外部からの罰としての課題を押し付けることになる。それは成熟に向かってゆっくりと成長しつつあるものにすぎないものに対して、大人の行為基準と教材と方法とを押し付けていくことになる」（デューイ 2004: 19）。そのため、そこでの教材や学習方法は、子どもたちの能力とは関係がないし、彼らの経験の範囲を越えてしまう。だからこそ、彼は子どもたちの経験を教材にして、

組織化（カリキュラム化）したものを求めるのだ。

具体的に課題（問題）解決学習をどのようにすべきなのか。市村によれば、デューイの教育理論は決してそれらを示してくれているわけではない。代わりに、子どもたちの経験を教材として組織化するのはどういったことなのか。それはどのような原理にしたがうべきなのかといった教育哲学上の方向性と原則を示してくれる。平たく言ってしまえば、そうした方向性や原則にしたがって具体策を考えることこそ、学校の教師たちが行うべきことと示唆しているのではないか。

## 2) デューイ研究と特別活動

第二次世界大戦後に設けられた特別活動は、その誕生自体、戦後民主主義と密接に関係している。例えば、児童会・生徒会活動で学級や学年から児童会長・生徒会長や役員として候補者が立候補する。その後、全校の児童生徒—小学校低学年の児童が例外的に与えられないことはあるだろうが—には、選挙権、被選挙権が与えられる。選挙運動が行われ、立候補者が「生徒会長になった後の抱負」を全校生徒に向けて話すこともあろう。児童生徒は、立候補から選挙運動、そして投票に至るまで、民主主義における「物事の決め方」を疑似的に体験する。

こうした日常の学校教育で行われている特別活動の実践には、民主主義の根幹をなすシティズンシップ（市民性）の育成が目指されていると言えよう。「18歳選挙権」の実施や高等学校での新科目「公共」の導入など、シティズンシップ教育への関心は高まりを見せている。このような流れに、デューイの教育理論はいかなる示唆を提示するのか。彼の名著のひとつである『民主主義と教育』『公衆とその諸問題』のテーマは、まさに民主主義という政治制度と教育の関係であり、民主主義を担う主体としての公衆をいかに形成するのかという問題であった。デューイの「公共性の哲学」は、現在のデューイ研究の中で中核に位置づいている（生澤 2015、生澤 2020、ピースタ 2014）。

1980年代、イギリスのサッチャー、アメリカのレーガン、わが国の中曽根など、新自由主義の政権

が主要国で次々と誕生した。これらが行った教育政策に注目しよう。それらの政策の根幹は市場化である。例えば、中曽根はこれまで国家が担ってきた鉄道、電話の市場化を進めた。そして結果的に、JR、NTTといった巨大企業が誕生した。公教育も、この「市場化」のターゲットであった。臨時教育審議会（以下、臨教審）は、その後の教育政策を方向づけ、教育の市場化を押し進めていった。佐藤学は、次のように述べている。「新保守主義と新自由主義の教育政策によって推進されている教育改革の主流は、公教育を国の管理から市場の統制へとシフトさせる路線を邁進しているが、その方向を強める限り、教育と学びの公共圏を支えてきた人々の絆と共同体はますます解体し、教育意識の私事化に拍車をかけて学校という公共圏を解体し、ひいては民主主義の危機も拡大してしまうだろう。デューイの提起した「公衆」の概念と「公共性の哲学」は、この日本の現代において切実な問題として提起されているのである」（佐藤 1998: 191）。

既存の学校教育の中で、特別活動はその伝統からしても、シティズンシップの育成の中心に位置づいていると言えよう。戦後民主主義の教育において、デューイの教育理論は極めて大きな影響があった（柳沼 2009: 222）。しかしながら、彼の理論と特別活動との関係は、数えるくらいしか先行研究を見いだすことができない（伊藤 2012、樽垣 2010、柳沼 2009）。第二次世界大戦後、特別活動は、一貫して戦後民主主義の形成と子どもたちのシティズンシップの育成に寄与してきたにもかかわらず、そうした状況なのだ。

ここで、今回の学習指導要領の改訂以前に書かれた論考ではあるが、柳沼良太の論考に注目しよう。柳沼は、デューイが教師主導で知識の詰め込みをする点や子ども同士の競争を駆り立てる点を批判していることに注目している。そして、デューイがその代替として提示する問題解決能力の育成を目指した問題解決学習が特別活動のあり方を方向づけるとしている（柳沼 2009: 222-224）。具体的には、教師は人間関係の現実的な問題状況を提示して、子ども自身に問題状況の本質を理解させ、その対処法あるい

は解決策を考えさせることで、事例の具体性を保持しながら法則や義務の本質を示すところまで深めることができる（柳沼 2009: 224）。特別活動は、問題解決学習を取り入れ、日常から浮かび上がる問題解決を目指す活動へと向かうことができるのだ。

確かに、問題解決学習という教育方法に着目するならば、柳沼が指摘する通りだろう。さらに、実際柳沼も認めるように、第二次世界大戦後に誕生した特別活動は教育方法として、問題解決学習を積極的に取り入れてきた（柳沼 2009: 222）。『学校と社会』『子どもとカリキュラム』といった教育理論の書物を手に取り広げてみよう。まるでつい最近書かれたのではないと思われるほど、現代にも適応可能な言葉を見いだすことは難しいことではない。また『民主主義と教育』『公衆とその諸問題』といった「公共性の哲学」に関する書物も、新自由主義の代案を模索するには、格好の材料である。

しかしながら、本論文が描き出したいのは、むしろこうしたデューイ教育理論のアクチュアリティを求めることではない。具体的には、現代日本において、学校教育の文脈にしたがって設定された目的や目標を達成する教育方法をデューイが提供してくれている。まさにそのような思考をやめなくてはならない。松下良平の言葉で筆者の立場を敷衍しよう。「デューイの学習論の本質は学習方法にあるという見方は留保を必要とする。ましてや、それを目指達成に効果的な学習方法を説いた理論として位置づけることはできない。むしろ、そのような学習方法を追求する研究をラディカルに批判する思想として位置づけるほうが、はるかに理論的に整合する」（松下 2019: 61）。

デューイ研究と特別活動の接点が見えてきたところで、デューイの言葉に耳を傾けよう。彼は『経験と教育』と同様に、『学校と社会』でも、旧教育を批判することから始めている。「私たちは学校というものを、個人主義の立場から、教師と生徒、あるいは教師と親とのあいだにあるとして眺めがちである。中略。子どもの正常な身体上の発達、読み・書きの能力の向上、地理・歴史についての知識の増加、マナーがよくなること、機敏・秩序・勤

勉について習慣づけることなどについての進歩が  
列挙されるのは当然である」（デューイ 1998: 62）。  
デューイはその後、このような考えが狭いことを  
指摘し、拡大すべきだと訴えている。「そのような  
狭い理想に従って行動するようなことでは、それ  
こそ私たちの民主主義は破壊されてしまうことにな  
る」（デューイ 1998: 62）。彼にとっての学校は  
「最もすぐれたかつ最も賢明な親が、わが子に願う  
ところのものこそ、コミュニティがその子ども  
たちすべてに期待しなければならないものである」  
（デューイ 1998: 62）。ここにも、彼の「公共性の  
哲学」は体现されているのだ。

個別最適化の学習といった言葉がスローガンとし  
て叫ばれている。児童生徒の個性や能力に応じた教  
育を個別具体的に提示する可能性が唱えられている  
（西川 2019）。さらに、特別支援教育、カウンセリ  
ングといった子ども一人一人の特性や傾向に着目し  
た教育支援が幼稚園から大学まで一貫して主張され  
ている。

その中であって、デューイのように、「学校とは  
公共的なものである」との主張は、時代の流れと逆  
行しているのだろうか。むしろ、特別活動のあり方  
をラディカルに再定義する必要性を私たちに示して  
いるのではないか。例えば、学校行事として行われ  
る入学式、卒業式、修学旅行、体育祭は、他者と  
戯れる「息抜き」「娯楽」ではなく、あくまで自ら  
の利益と他者の利益、さらには集団としての公益  
を調整し、共感性や公共性を育む機会を提供する。  
デューイ研究者らが描き出すデューイ教育理論は、  
個別最適化の学習という流れに抗う。そして特別活  
動の中で、民主主義の手続きを体験的に、協働的に  
学び、「公共性」を蘇らせようとしている。デュー  
イ研究にしたがえば、特別活動は、学校を「公共性」  
の空間として、再構築する可能性を有していると言  
えよう。

#### 4. おわりに

本論文は、総合的な学習（探究）の時間と特別活  
動の連携を理論的に検討する試みであった。学校教  
育上、教科ではなく、領域として存在する総合的な

学習（探究）の時間と特別活動には、教育目標、教  
育内容、教育方法の観点から、共通点があるだけで  
は決してない。具体的には、双方ともに活動内での  
「探究」「協働」、活動への「参加」を促し、教育方  
法として課題解決学習、協働探究学習を推進するだ  
けではない。むしろ、第二次世界大戦後から今日ま  
での特別活動の歴史の中に、総合的な学習（探究）  
の時間を位置付けるならば、見えてきたのはリアリ  
ティの修得という教育政策上の立ち上げられた歴史  
的文脈であった。

歴史的アプローチによって見いだしたこうした両  
者の合流点をどのように意味づけるべきか。本論文  
ではデューイの教育理論というよりも、日本におけ  
るデューイ研究に注目して、その意味づけを行っ  
た。デューイ研究と総合的な学習（探究）の時間  
の関係として、教材としての経験をいかに組織化  
（カリキュラム化）するのかという問題があった。  
デューイの教育理論は、そうした組織化（カリキュ  
ラム化）の方向性と原則を示している<sup>2)</sup>。その意味  
で、子どもたちが日常生活を送り、積み重ねている  
様々な経験だからこそ、課題はリアリティをもった  
ものとして見出され、その解決の必要性も生まれて  
くる。

次に、デューイ研究と特別活動の関係として、学  
校教育の「公共性」という問題があった。個別最適  
化の学習が叫ばれ、児童や生徒一人一人の特性や個  
性に合わせた教育活動が推奨されている。その中  
で、デューイ研究者が見いだすのは学校教育が「公  
共性」を有すること、つまり「みんなのもの」とい  
う考えである。これは、どれほど有効性をもつのだ  
ろうか。本論文では、デューイの教育理論が、公共  
性の原理に基づいて、学校教育を再構築する可能性  
を明らかにした。

なるほど確かに、教師が設定した一つの問題か  
ら、一つの答えを導き出す旧態依然とした教育は不  
十分かもしれない。なぜなら、早川操の言葉を借り  
れば、そうした教育で身に付くのは試験知（早川  
1998: 173）にすぎないからだ。現代社会において  
は、グローバル社会の中で、多様な人と協働しなが  
ら探究し、課題を解決していく力こそ求められてい



る。その意味で、課題解決学習、協働探究学習は、これからますます推奨されるにちがいない。

しかしながら、だからこそ、何のために課題を解決するのか。他者と協働するとはいかなることか。探究のプロセスはどうあるべきか。そうした教育哲学的な問いこそ、必要である。日本のデューイ研究の成果にしたがうならば、課題は日常の経験から設定されるべきである。さらには、その経験は教材として耐えられるだけの汎用性と耐性を有することを条件としているはずだ。さらに、それらの学習を通して、子どもたちは個人単位、個別単位では決して修得できない公共性の構築に寄与すべきである。リアリティの修得のために、特別活動のボランティアは組織されるべきなのだろうか。リアリティの修得のために、子どもたちは地域の課題を見つけ出し、総合的な学習（探究）の時間の課題として教材化するのだろうか。

デューイ研究という「接着剤」で総合的な学習（探究）の時間と特別活動を結び付けて明らかになったのは、次のことである。総合的な学習（探究）の時間で教材化される児童・生徒の経験は学習を通して、「公共性」のあるものとして、クラスメイトをはじめ協働した者同士で共有され、次なる学びへのつながる必要がある。さらに、特別活動で培われる「公共性」は、決して国家や社会という大きな概念と直結するものではなく、児童・生徒一人一人の日常生活の経験が蓄積され、あるいはそうした経験の一つ一つが構成要素となっていなくてはならない。リアリティの修得は、こうした有機的な相互連携の結果生じる成果にすぎない。カリキュラム・マネジメントが「合理化」を求めるものではなく、むしろこうした有機的相互連携をもたらす可能性を示した点に本論文の意味はある。

## 謝辞

本論文はJSPS科研費（課題番号20K02921、20K02762）の研究成果の一部である。

## 注

1) 本論文では主に小学校の「総合的な学習の時

間」を検討の対象としている。新たに設置された「総合的な探究の時間」との差異も検討する必要もあるが、本論文では特段ことわりがない限り、基本的には双方を区別せず、総合的な学習（探究）の時間とする。

2) 実際にデューイがその原則にしたがって開発したカリキュラムがシカゴの実験学校で実施されたものだろう。この点については以下を参照（小柳 2020）。

## 引用文献

- 朝倉淳・永田忠道編（2019）『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版社。
- 生澤繁樹（2015）「デモクラシーが『公衆』を形成する—ジョン・デューイとリベラル・ジャーナリズムの時代」『近代教育フォーラム』24, 26-37.
- （2020）「社会・政治哲学としての『民主主義と教育』—子どもの教育から成人のための教育へ—」日本デューイ学会編『民主主義と教育の再創造—デューイ研究の未来へ』115-125.
- 伊藤朋子（2012）「特別活動におけるJ.デューイの『活動的な仕事』」『四天王寺大学紀要』55, 149-171.
- 小柳正司（2020）「デューイのカリキュラム理論—その革新性を読み解く」日本デューイ学会編『民主主義と教育の再創造—デューイ研究の未来へ』勁草書房, 43-52.
- 佐藤学（1998）「公衆と教育—戦後日本の民主主義とデューイ」杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』181-192.
- 塩原孝茂（2019）「総合的な学習の時間の意義と授業理論」土井進・塩原孝茂編『実践から学ぶ総合的な学習の時間の指導と授業づくり—子供と教師の願いを実現する総合学習の実践』ジダイ社, 10-22.
- 樽垣公明（2010）「特別活動における自主的、実践的な態度の形成に関する一考察—問題解決能力形成過程（構造的分析図）における有機的関連性を通して」『佛教大学教職支援センター紀要』2, 11-24.



- デューイ, J. (1998) (市村尚久訳)「学校と社会」『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社学術文庫, 57-258.
- (2004) (市村尚久訳)『経験と教育』講談社学術文庫.
- 土井進・塩原孝茂 (2019)『実践から学ぶ総合的な学習の時間の指導と授業づくり－子供と教師の願いを実現する総合学習の実践』ジダイ社.
- 時津啓 (2014)「戦後の特別活動」山田浩之編『特別活動論』協同出版, 39-50.
- 中尾豊喜 (2020)『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間と特別活動』東洋館出版社.
- 中園大三郎・松田修・中尾豊喜 (2020)『総合的な学習・探究の時間の指導－新学習指導要領に準拠した理論と実践』学術研究出版.
- 西川純 (2019)『個別最適化の教育』学陽書房.
- 野口徹 (2018)「総合的な学習の時間の目標」村川雅弘・藤井千春・野口徹・酒井達哉・原田三朗・石堂裕編『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版, 20-21.
- 早川操 (1998)「学校と教師－探究共同体における協働探究者の課題－」杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社, 168-180.
- ビースタ, G. (2014) (上野正道, 藤井佳世, 中村(新井)清二訳)『民主主義を学習する－教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房.
- 松下良平 (2019)「教育と民主主義の再建のために－現代社会の危機とデューイの学習思想」田中智志編『教育哲学のデューイ』東信堂, 54-83.
- 村川雅弘・藤井千春・野口徹・酒井達哉・原田三朗・石堂裕 (2018)『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版.
- 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_\\_icsFiles/afeldfile/2019/03/13/1387017\\_014.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afeldfile/2019/03/13/1387017_014.pdf) アクセス2021.8.24
- 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 特別活動編』 [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_\\_icsFiles/afeldfile/2019/03/13/1387017\\_014.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afeldfile/2019/03/13/1387017_014.pdf) アクセス2021.8.24
- 柳沼良太 (2009)「問題解決能力を育成する特別活動－デューイの教育理論に基づく特別活動のあり方」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』58 (1), 221-227.
- (受稿 2021年9月30日, 受理 2021年11月10日)

