

昭和22年度学習指導要領（試案）教科「自由研究」 から見る探究活動の課題について

山本 隆大* 野田 敦敬**

*大学院学生

**生活科教育講座

Problem of Investigational Activities from the Point of View of “Free Study” as a Subject in the Tentative Course of Studies in 1947

Takahiro YAMAMOTO* and Atsunori NODA**

*Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Department of Life Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I 目的

平成20年1月の中央教育審議会答申において、「習得」「活用」「探究」という学習活動の類型が提示された。その内容は「各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識や技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識や技能を活用する学習活動を充実させることを重視する必要がある。各教科におけるこのような取組があつてこそ総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動が充実するし、各教科の知識・技能の確実な定着にも結び付く。このような各教科での習得や活用と総合的な学習の時間を中心とした探究は、例えば、知識・技能の活用や探究がその習得を促進するなど、交互に関連し合つて力を伸ばしていくものである。」¹⁾ というものである。このように、答申では総合的な学習の時間における「探究」的な活動の充実が、各教科において知識、技能の「習得」や「活用」の仕方を身に付けさせることで、実現することが示されている。さらに、「探究」を行うことで、教科学習で身につけられるべき知識や技能も、確実に定着するということが示されている。

教科学習と、総合的な学習の時間を関連させる平成20年答申の教育の在り方には、戦後すぐ様々な学校で利用された「コアカリキュラム」が提示した枠組みと類似する。コアカリキュラムとは、図1に示したように「中心学習」とそれを「補う学習」の二つの教育課程で形成されている。「中心学習」は子どもの生活上の問題に関して「探究」するためのもので、「補う学習」は「中心学習」を行うための知識、技能を子どもに提

供するものとされた²⁾。

「中心学習」を「探究」と、「補う学習」を「教科学習」（「習得」「活用」）と考えると、答申の提供する枠組みとコアカリキュラムが提示する教育の枠組みとは、重点の置き方は異なる。なぜなら、コアカリキュラムには「中心学習」と「補う学習」の間に序列があり、学習の最終的な目的は「中心学習」とされている。

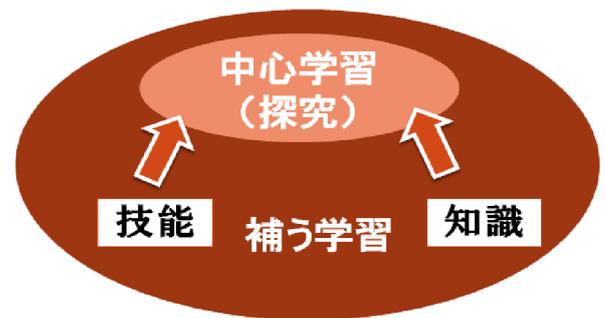


図1 コアカリキュラムの構造



図2 平成20年中教審答申の示す「習得」「活用」「探究」のかかわり

しかし、図2に示したように、平成20年の答申は、総合的な学習の時間と教科学習が並立であらわされており、この平成20年答申の「習得」「活用」「探究」の考えは、どれか一つのために他方が存在するという捉えではないからである。

また、重点の置き方は異なっているが、この両者には共通する特徴として、「探究」的な学習と教科学習を接続させることで学習に深みを持たせようとする意図が存在している。つまり、現行の教育の枠組みとコアカリキュラムの提示する枠組みには共通点があると言える。

このようにコアカリキュラムの教育の枠組みは平成20年答申の教育の枠組みと共通点がある。そのコアカリキュラムとかがわりの深い教科の一つとして、昭和22年学習指導要領（試案）で教科として位置づけられた「自由研究」がある。昭和22年学習指導要領一般編（試案）によると「自由研究」は、「児童の個性によっては、その活動が次の活動の動機を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができなくなる場合が出てくるだろう。たとえば、音楽で器楽を学んだ児童が、もっと器楽を深くやってみたいと要求するようなことが起こるのがそれである。こういうときには、もちろん、児童は家庭に帰ってその活動を営むことにもなろうし、また、学校で放課後にその活動を営むことにもなろう。しかし、そのような場合に、児童が一人でその活動によって学んで行くことが、なんのさしさわりがないばかりか、その方が学習の進められるのにも適当だということもあろうが、時としては、活動の誘導、すなわち指導が必要な場合もあろう。このような場合に、何かの時間において、児童の活動をのばし、学習を深く進めることが望ましいのである。ここに、自由研究の時間のおかれる理由がある。」³⁾と設置の理由づけがされた。つまり「自由研究」は、子どもの「活用」あるいは「探究」が教科になったものであると考えられる。つまり「自由研究」は昭和のコアカリキュラムにおいては、「中心学習」をになう重要な教科であったといえる。しかし、「自由研究」は、昭和26年の学習指導要領で廃止され、わずか4年しか存在しなかった。

そこで、本研究では、「自由研究」が廃止された経緯について文献を分析し、なぜ4年という短い間しか存続し得なかったのかを考察する。そうすることで、今日の総合的な学習の時間や生活科といった「探究」的な学習の在り方について何らかの示唆が得られると考えた。

II コアカリキュラムと教科「自由研究」のかかわり

1 カリキュラム運動の発生

水内宏（1971）は、戦後のカリキュラム運動を「教

師と学校が近代以降のわが国の教育史上初めて、教育内容編成の主体であることを認められて取り組んだ運動」⁴⁾としている。また、彼はこのような運動が発生した要因として、カリフォルニアプランやバージニアプランなどのカリキュラム理論の輸入、戦前の新教育の影響、文部省学習指導要領に示された教育課程にみられる矛盾・不統一という三つの要素を挙げている⁵⁾。

つまり、戦後の価値観の転換によって生まれた教育的空白を文部省は埋めきることができずに、あいまいな形の学習指導要領でしか教育内容を提示できなかった。その空白を充足させるために、現場の教師が、アメリカのカリキュラム理論さらには戦前の新教育の成果を利用し、カリキュラムを工夫し、試行錯誤をおこなった。その中でカリキュラム運動は発展していったと言える。

このカリキュラム運動は、いくつかの系統があるが、本論文では「自由研究」とのかかわりが深いコアカリキュラム運動を扱う。コアカリキュラムは、コアカリキュラム連盟という組織によって、全国的にその実践が紹介され、「各都道府県の各郡にそれぞれ実験学校が置かれる」⁶⁾ほど当時、多くの学校に受け入れられた。

2 コアカリキュラムの構造

アメリカのバージニアプランを紹介し、カリキュラム運動のきっかけを作った一人である倉沢剛（1949）は、目指すべき教育の姿を「全体計画も、1つ1つの教科も、バラバラになってゆるんでしまった。これではバラバラの知識をさずけることができても、統一ある人間を育てることができない。古い教育はこのようにして行きづまったのである。そこで、新しい教育は、これまでの教育の断片的性質をとりのぞかなければならぬ。これに生氣ある統合性を吹き込まなければならぬ。」⁷⁾と説明している。つまり、昭和の新しい教育の目指すところは、独立して相互のかかわりのない教科を排すること、ある問題を解決するために、様々な技能を相互に関係させて教科の枠にとらわれない統合的な教育をおこなうことである。この理念は現行の総合的な学習の時間の理念に共通したものであると言える。

それを実現するために、倉沢はコアカリキュラムの概念を示している。倉沢の言うコアカリキュラムは、「中心学習」とそれを「補う学習」からなり、「中心学習」は子どもが興味を持っている実際的な生活の問題とした。そして、「中心学習」は、学習の目的とされた⁸⁾。

また、それを「補う学習」は、「中心学習」を行うために必要になる読み書き計算などの技能の習得のための学習である⁹⁾。さらには、音楽、図画、ダンス、などを通して心情的な洗練を目指すための学習なども「補う学習」とされた¹⁰⁾。つまり「補う学習」とは、「中心

学習」を行う上で利用する、学習の道具や手段を指している。

3 コアカリキュラム運動の流れ

戦後、1947年に学習指導要領（試案）の発行以降、コアカリキュラムを含むカリキュラム運動が活発化してゆく。その前後において様々な形でコアカリキュラムは現場に吸収され、様々な実践を生んでいった。とりわけ、「明石プラン」で知られる、兵庫県明石女子師範学校附属小学校や奈良女高師附属小学校などの附属学校、さらには一部の私立学校がコアカリキュラムの推進校となり、コアカリキュラム運動を盛り上げた。こうした盛り上がりを背景に、1948年コアカリキュラム連盟が結成された。1949年には397校の学校が参加しコアカリキュラム運動はピークを迎えた¹¹⁾。しかし、コアカリキュラムを利用した教育が盛んに行われ始めるとそれに対する批判も、1949年を境に行われ始めた。まず、目に見えて学力低下がみられると指摘された。国立教育研究所の久保舜一は、1950年と1928～1929年とで、教科書の内容や学力検査を基に学力の比較を行った。それによると、数学においては満2年分の学力低下、全体的には教科書基準で約1年の遅れが見られた¹²⁾。教育学者の矢川徳光は、「コアカリキュラムの論客たちは、日本の人民の要求を少しも知らない。」と批評した¹³⁾。また1950年にかけて、小川太郎・波多野完治などがコアカリキュラムは、統一ある知識が抜けてしまうと批判した¹⁴⁾。

さらに、文部省も深刻な学力低下を鑑み、当時日本の教育を監視していたアメリカのCIEに依頼して、1950年5月にコアカリキュラムに対する批判的な声明を発表させ、コアカリキュラム実施校に圧力をかけた¹⁵⁾。そのためにコアカリキュラムを行う学校は少なくなり、コアカリキュラム運動は下火となる。その後1953年コアカリキュラム連盟はコアカリキュラムの看板を下ろし、日本生活教育連盟という名にその名前を変えた。これをきっかけにコアカリキュラム運動は生活教育運動へ変化した¹⁶⁾。

4 教科「自由研究」の成立の過程

1947年に制定された教科「自由研究」はどのような力を養成するために作られたのか。「自由研究」の内容を構成する過程で作られた1946年11月14日教科課程改正委員会の「国民学校に於ける自由研究について」という資料にはそれがよく表れている。

この時期において、「自由研究」の内容は、研究活動、クラブ活動、自治活動の三つの活動で構成されている。

この資料の中で注目すべきは、教科の性質について言及している次に示す三つの部分である。

- (1) 「午後の自由研究は午前の基礎的学習と相補って統一した学習活動を構成する。」¹⁷⁾
- (2) 「これらの基礎的諸要素の習得は午後の自由研究の前提であり準備であるとともに、逆に自由研究が之等の諸要素を規定し、その習得を要求するのである。何故なら自由研究に学習活動の中心目的があると考へられるからである。」¹⁸⁾
- (3) 「主題はなるべく生活活動の領域からとり、教科別又は特殊な専門的なものはさける。」¹⁹⁾

この三つの部分からわかることは、この段階では、「自由研究」はコアカリキュラムの「中心学習」を担うべきものとして位置づけられているということである。

教育課程の編成の歴史的な経過において、「自由研究」は、生活から来る中心課題と、教科の統合を目指した新しい発想の教育であると考えられる。これは、総合的な学習の時間や生活科に共通する教育の理念の源流であると考えられる。しかし、教科と生活上の問題意識の統合をいかに図るかについては具体的に示されなかった。つまり、教科で身に付けた知識や技能を生活から来る問題に「活用」したり、それを「探究」したりする学習についての一般化がされなかったといえる。

5 1947年学習指導要領試案における教科「自由研究」

1947年学習指導要領一般編（試案）において実施された「自由研究」では、1946年教科課程改正委員会の「国民学校に於ける自由研究について」と比較すると、コアカリキュラムの「中心学習」としての性質が見えにくくなっている。内容としては、次の三つが挙げられている。

- (1) 個人の興味と能力に応じた教科の発展としての自由な学習
- (2) クラブ組織による活動
- (3) 当番の仕事や、学級要員としての仕事²⁰⁾、の三つが挙げられている。

少し長くなるが、主要な内容である(1)(2)の詳しい内容について引用する。

「自由研究も、新しい教科課程で、はじめてとりあげたものであるが、この時間を、どんなふうに行うかについては、少しくわしく説明を要するかと思う。

後に述べるように、(指導法一般参照)教科の学習は、いずれも児童の自発的な活動を誘って、これによって学習がすすめられるようにして行くことを求めている。そういう場合に、児童の個性によっては、その活動が次の活動を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないようになる場合が出て来るだろう。…(中略)…このような場合に、何かの時間において、児童の活動をのばし、学習

を深く進めることが望ましいのである。ここに、自由研究の時間のおかれる理由がある。…(中略)…児童青年の個性を、その赴くところに従って、のばして行くというのであるから、そこには、さまざまな方向が考えられる。ある児童は工作に、ある児童は理科の実験に、ある児童は書道に、ある児童は絵画にというふうに、きわめて多様な活動がこの時間にいとまれるようになろう。

このような場合に、児童が学年の区別を去って、同好のものが集まって、教師の指導とともに、上級生の指導もなされ、いっしょになって、その学習を進める組織、すなわち、クラブ組織をとって、この活動のために、自由研究の時間を使って行くことも望ましいことである。…(中略)…こうして、自由研究の内容としては、さまざまなものが考えられ、その時間も多く要求されるが、ただこの時間を無制限に多くすることは、児童の負担を過重にするおそれがないでもないもので、その凡その規準を挙げておいた。もちろん、それは凡その規準であるから、児童の負担を考えて、その伸縮をすることは、これまた、教師や学校長の判断に委せたい。²¹⁾

つまり、「自由研究」の内容は、「教科学習とつながった探究的な学習」「クラブ活動」などがあり、特に「教科学習とつながった探究的な学習」が中心的な内容である。そこでは、「自由研究」自体独立した教科というより、他の教科における知識を前提にした、子どもの「探究」的な学習が行われた。

この1947年学習指導要領(試案)における「自由研究」は、1946年時のものと比べると、コアカリキュラムの「中心学習」としての要素は薄くなり教科の発展的な内容となっている。新しい教科として社会科が設置され、1946年には「自由研究」の内容として位置づけられていた「研究活動」が、社会科のものとして位置づけられ、「初期社会科はほかのすべての教科を包括できる性格を持っていたのである。」²²⁾と言われた。

つまり、1946年時の「中心学習」の役割のほとんどは、1947年の初期社会科にとって代わられている。しかし、この時点でも「自由研究」の中心的な活動は、教科を基礎とした子どもの「探究」活動であると言える。1947年5月に新教科「自由研究」の解説書として出版された成蹊小学校教育研究所の『生活教育研究第一集

自由研究と社会科の指導』では、「自由研究」は「内容教科において学習した材料を総合し、一つにまとめて取り扱う方法がとられる。」²³⁾としている。また、この本の表題では、「自由研究」と社会科が並立して生活教育として紹介されている。これらのことから1947年学習指導要領(試案)では、社会科と、「自由研究」がコアカリキュラムの中心的な役割を担うものであったことを示唆していることが読み取れる。

Ⅲ 「自由研究」の実践

1 成蹊小学校における実践の状況

成蹊小学校では、従来のような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、「自由研究」を想定した²⁴⁾。その「自由研究」に代表される生活教育と教科のかかわりから、新しいカリキュラムについて言及している部分がある。そこには、現在の「習得」「活用」「探究」にも似た考えが書かれている。「教科学習は教科外学習で応用し、活用する基礎的な力を与える性格をおびるのである。教科は教科外の学習生活、もしくは学習活動を取りまく衛星的な存在として、教科書も改変させなければならないという考えも導かれてくるのである。」²⁵⁾というように、それは、双方の学習をお互いに補い合わせ、つなげることで、より深く学習を行わせようとしている点である。さらに注目すべきことは、このような生活教育の在り方に合わせて、教科学習も変化すべきだという考えが現れている点である。「自由研究」の在り方も、明らかにコアカリキュラムの枠組みが利用されているように感じる。このような考えのもと、成蹊小学校の新しいカリキュラムは組み立てられているようである。

成蹊小学校教育研究所の『生活教育研究第一集 自由研究と社会科の指導』には、事細かに「自由研究」の実践例が紹介されている。それによると、基本的には、文芸部、社会部、科学部、算数部、美術部、音楽部などのクラブ活動の形をとって、「自由研究」は行われていたようである。そのどの領域でも「個人生活・家庭生活・学校生活・社会生活という広がりをもつ」²⁶⁾とされ、子どもの生活とのつながりが重視されている。各クラブ活動の目標を見ると、

文芸部：「生活に光と潤いと力を与えてくれる美意識の覚醒、芸術精神の体得を文芸の創作、鑑賞によって体得させたい。」²⁷⁾

算数部：「数学教育は児童の生活を基盤とし、その数理的発展を目標として進めるべきであり、自然界並びに人事界の事物現象を数理的に捉へ、これを弁へ、これに習ひ、さらに生活を数理的に発展させ、新たなものを創造しようとする態度と能力を養ふ。」²⁸⁾

美術部：「美に対する感受性とその表現力を陶冶することが眼目とされる。それは一般的に言えば人間性の真善美聖の美における面に関する教養と解することができる。それは具体的に生活を潤化するであろう。」²⁹⁾

というように、三つのクラブの中では、子どもの生活と結びつけた目標が設定されている。また、社会部、科学部、などでは、実際の生活に密着した実践が行われている。

社会部では、子どもがそれぞれ課題を決めて「自由

研究」に取り組んでいる様子が見られた。その中の一つとして「鉄道研究」がある。子どもが毎日通学に利用している鉄道に疑問を持った子どもが深く対象を研究している。そこでは、枕木の間隔の計算や、線路の軌道の素材の調査など、算数や理科などの教科を利用している様子が見られる³⁰⁾。最終的にその子どもは、どのようにすれば、振動少なく快適な鉄道になるか自分なりの答えを出していた。また科学部では、一部の子どもには、「探究」的な学習につまずく子どもの姿が見られたようである。しかし、ほかの子どもは成果として生活に必要な電気パン焼き機やラジオをこれまで学校で獲得した技能を利用して作っていた³¹⁾。

このように、文芸や算数、美術、科学、社会などのクラブでは、目標または内容面で生活に関係を持たせ、コアカリキュラムを利用することで、子どもの生活を教材化していると言える。

しかし、美術部には生活という言葉が目標には出てくるものの、内容的には教科の美術と「自由研究」の美術を区別できておらず、両者を混同しているような記述がみられる。たとえば、「古美術、東西の芸術工芸に関する知識、能力を養わねばならない。」³²⁾というように、むしろ知識、技能の「習得」を目指す教科的な要素の強さがうかがえる。また、美術部同様、教科性が高いのは音楽部の実践である。その展開を見ると、内容の中には児童の意欲や、生活とかかわらせる意図は見られず、「種々の音符の混じった旋律を歌わせる。」³³⁾「音符等の形状名称等を教えてやる。ノートさせる。」³⁴⁾「ラジオを聴くという表題で…（中略）…聞いた感想を書いてきて提出させることとした。」³⁵⁾など、子どもに何らかの音楽的課題を与えてそれをやらせるだけの活動に陥っている。そこには、子どもの問題意識はなく教師が身につけさせたい知識や技能を一方的に教授する授業形態が存在している

「自由研究」を紹介する立場にある成蹊小学校ですら、一部の教科においては教科の補習のような扱われ方をされ、「自由研究」の特性が十分に働いていない状況が見られた。

2 成蹊小学校社会部の「探究」的な学習の前提

以上のような状況にありながらも、成蹊小学校社会部では、子どもの意欲から出発した「探究」的な学習が意図され、実際にスムーズに「探究」的な学習が行われていた。なぜ、社会部で「探究」が成功したのか、そこには子どもが上手く「探究」できなかったクラブ活動とは異なった教師側の認識が存在した。この社会部の実践者は、実践を行う前提として「言葉の上で社会というのは簡単であるが、さてこれを実践に移し、児童の活動の上に持ち来すことになる」と、言葉のように簡単ではない。われわれの今住んでいる社会生活の諸関係は非常に複雑なために、そのままにしておいては

その中の一つの関係さえはっきりみとめることができないのである。」³⁶⁾と認識し、「そこで四年生などには自由研究といっても個人題で研究を進めることは第一学期などはむつかしいから、その題目なり研究の仕方というものについて細かい指導をする必要がある。」³⁷⁾とした。いきなり、子どもに「探究」させるのではなく、ひとまず研究するために必要になってくる、研究方法について四年生時に身につけさせる必要性を述べている。この部分では、著者はどのようにして子どもを「自由研究」に適応させるかに主眼を置いて8ページにわたって詳細な記述を行っている。その中で、四年生にどのように研究に対する姿勢を身につけさせればよいのかその具体的な指導する内容が示されている。

技術的な側面では、問題の設定と、資料の分析のために四つの内容が提示されている。「学年、研究継続の見通しを考慮したテーマ設定の方法」³⁸⁾について、「研究の順序だて研究方法」³⁹⁾について、「研究の資料の収集の方法」⁴⁰⁾について、「社会事象、時事問題等の分析方法」⁴¹⁾について、が設定されており、これらの内容は特に注意して指導する必要があるとされている。

また、心情的な側面に対する指導の観点については二つの指導が挙げられている。「研究の過程で高度な問題にあって行き詰りを生じた場合」⁴²⁾「完成せぬうちに飽きてしまったり、人の研究をやりたくなくなってしまった場合」⁴³⁾に適宜、教師が指導を与える必要があるとしている。

これらの観点にしっかり注意して指導を行わなければ、「結果において得るところがなく。ただ時間の浪費に終わることがある。」⁴⁴⁾と著者は結論付けている。

成蹊小学校社会部の取りくみを読むと、この四年生時において行われる研究の方法、基礎になってくる部分を身につけさせることで、五年生時、六年生時の「自由研究」の充実が図られることが示されている。成蹊小学校社会部における子どもの「探究」の裏には、子どもはいきなり社会の複雑な問題を捉えられないという教師側の認識があり、その上に、さらにはそのわかりにくい社会を捉えるための方法の指導を細かく教師が設定する必要があるという教師の思いがあることを読み取ることができる。

3 成蹊小学校科学部の実践

成蹊小学校科学部では、特徴的な状況が見られた。雑誌「銀河」に掲載され、文部省に評価された子どもの研究⁴⁵⁾がある一方で、「一定の方針も努力もなく、唯漫然と時間を過ごしてしまう児童もいる。」⁴⁶⁾というように、子どもが「探究」できる側と「探究」できない側に二分化されている様子が、終始指摘されている。「自由研究」に適応できない子どもが現れた理由として、科学部を担当している教師は、「戦争中の教育の大混乱によって児童は正しい充実した科学教育から遠く

引き離され…(中略)…ツールとしての能力の基礎的訓練、及び知的内容の確実な把握においては甚だ雑然たるをまぬかれなかった。」⁴⁷⁾ためと原因を分析している。そのため、科学部の活動は、子どもに「正しい基礎的訓練の徹底」⁴⁸⁾をさせることから始めさせている。「基礎的訓練」として挙げられているものは、スケッチ、顕微鏡の使い方、おしべやめしべなどの花の構造の理解など知識や技能の「習得」の性質が強いものであった。その水準まで共同学習という形で教育が行われたが、その後は全く個別の自由な研究の時間とされ、問題意識を持ちしっかりと研究を進められる子どもと、どのように研究を進めてよいか分からず、常に取り残されてしまう子どもの差がますます開いていってしまったようである。このような状況に直面して、科学部の教師は「全体的に、ツールマターをしっかり身につけていないように思われるので、もっと画一的に基礎的なものを教えてみたい感が深いような気がする。…(中略)…社会部の学習法では、ツールマターはそれとして、どんどん先に教えてしまうと言うような話を聞いて、成程とうなずかれる。」⁴⁹⁾とされており、「自由研究」のような教科学習と「探究」的な学習をつなげるためには、やはりツールマターつまり「探究」する上で道具的な役割を果たすものを子どもに教えてゆく必要があると結論付けている。

この「自由研究」の科学部の実践において、ついでいけない子どもが現れたのは、「探究」のさせ方に大きな問題があったのではないように思う。むしろそれ以前の積み重ねの部分に大きな問題が存在したように思う。戦中、戦後の教育的な混乱による教科的な知識や技能の「習得」の部分の不足、さらには、その知識や技能をどのように「活用」するかと言った視点の欠如が、大きな原因の一つになっている。さらに、科学部というクラブの特性として、社会部とは異なる特性があり、その特性が「習得」や「活用」の不備の影響を大きくしてしまったように思う。

「鉄道研究」のように身の回りから問題意識を得やすい社会部の研究と違い、科学部においてはその研究対象をより抽象的な自然的対象や工学的対象に向けなければならないのである。この科学部の特性を考えると、その専門に対する「習得」的能力や「活用」的能力は必須であるように思う。この科学部の持つ特性も、子どもが「自由研究」の実践についてゆけなかった原因の一つであると考えられる。

4 成蹊小学校の「自由研究」から見える問題

成蹊小学校の美術部や音楽部の実践において顕著にみられた、子どもの思いや願いの不在、生活との関連の薄さ、教科性の強調といった特徴は、その他の「自由研究」を行った学校にも見られ、宮坂(1950)が言うように「自由研究」はただ単なる「学科の補充授業

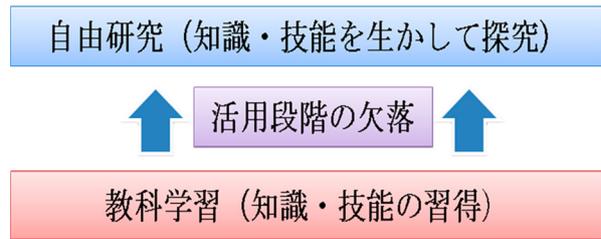


図3 自由研究と教科の関係

に終わってしまった」⁵⁰⁾ようである。実際に「自由研究」を実践した元教師に聞き取りを行った。元教師(年齢85歳)は「自由研究」とコアカリキュラムの要素や児童の生活や興味とのかかわりについては言及せず、「自由研究」をただ単に「クラブ活動として」の時間として認識していた。

「自由研究」は、本来子どもの知的な面での個性を「探究」させることによって伸ばすことが目標として作られたはずのものであった。しかし、実際は、この元教師の例からわかるように、単なる手段であるはずのクラブ活動が注目されてしまい、教師側が「自由研究」をクラブとして運営した。そのために「自由研究」は形式的なものに陥ってしまったようである。

教師側の要因だけでなく、子どもの発達とのずれも見られた。それは、比較的子どもの生活に密着し、子どもの問題意識に即した教育活動が行われていた成蹊小学校の科学部の一番初めのテーマ設定の部分で見られた。科学部の実践を行った教師の「いよいよ各自の研究しようとする題目を書きだしてみると、著しく内容の貧困が見られる。」⁵¹⁾という言葉からわかるように、教師の期待と子どもの実態とのずれが見られるのである。

これは、子ども主体の「探究」的な活動が高度な学習活動であるからだと考えられる。十分に教科学習を受けてきても、それを「活用」し利用する訓練を受けていなければ、日常の問題に生かすことはできない。

成蹊小学校の「自由研究」における科学部の初期の実践を見てみると、図3に示すように単純な二層構造になっている。

その枠組みでは、教科や共同学習で「習得」した技術や知識はすぐさま「自由研究」の活動の中で生かされると考えられている。しかし、実際はたとえ子ども中心で活動が組まれていても、その知識や技能の「活用」の仕方が分からなければ、成蹊小学校の「自由研究」の中の活動、科学部の様子からわかるように、子どもは、問題に気づくことが難しいのである。

IV まとめ

以上から「自由研究」が廃止された当時の状況を振り返ってみると、以下の三つの問題点が存在することが

分かる。一つ目として、学力低下に伴うコアカリキュラムへの批判の発生が挙げられる。二つ目として、教師に教科の補習としてのクラブ活動として運用されてしまい本来の目的を果たせなかった点があげられる。三つ目として、子どもに「探究」させるための方法は教師の技量に任されている点がある。十分な子ども理解を行い、子どもの「探究」がどのような手順で行われるか、をしっかりと認識しようとしていた成蹊小学校の実践ですら、一部においてはうまくいかない例が発生した。これは、「自由研究」の持つ大きな問題であると言える。

「自由研究」の持っていた理念は、子どもの生活に密着した、子どもの思いに即した学習活動を行うことであった。これは、子ども主体の教育を行う際には理想的な教育である。しかし、理想的な理念を持つ「自由研究」がわずか4年で廃止されてしまったのは、子どもに「探究」的な態度を育てるための段階的な指導が明確ではなかったために、教科で身に付けた知識や技能が「探究」的な場面において、機能しなかったためであると考えられる。

平成20年1月の中教審答申において、「習得」「活用」「探究」という三つの概念が提示された。これは子どもを主体に学習できるように、教科学習と総合的な学習の時間を有機的にかかわらせることの有効性を述べていると考えられる。そして、この中教審答申は基礎基本の「習得」や「活用」によって、子どもはどのような経験を身につけ、それを総合的に生かす学習の場をどのように構想するかについて実践的に研究を深めることを求めている。

つまり、「自由研究」の成立と廃止の流れから見えてくることは、「探究」する際に前提となる、子どもの学習経験は何か、さらにそれを生かすための場を教師がいかに作るか、ということである。このことが、子ども中心の学習活動を効果的に成立させる上で明らかにしていかなければならないことである。

引用文献

- 1) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」2008 pp.23、24
- 2) 倉沢剛『近代カリキュラム』成文堂新光社1949 p.24
- 3) 文部省「昭和22年学習指導要領一般編（試案）」19473章2節4項
- 4) 肥田野直、稲垣忠彦編『戦後教育課程6』東京大学出版会1971 p.473水内宏「カリキュラム運動の実態」
- 5) 上掲書4）p.478
- 6) 前掲書4）p.480
- 7) 前掲書2）p.24
- 8) 前掲書2）p.24
- 9) 前掲書2）p.295
- 10) 前掲書2）p.100

- 11) 前掲書4）p.480
- 12) 水内宏『戦後教育改革と教育内容』新日本新書1985 p.69
- 13) 勝田守一編『戦後教員物語』三一書房1960 p.297
- 14) 船山謙次『続戦後教育論争史』東洋館出版社1960 pp.32-36
- 15) 前掲書13）p.131
- 16) 前掲書4）p.483
- 17) 前掲書4）p.220資料3『国民学校における自由研究について』
- 18) 前掲書4）p.220
- 19) 前掲書4）p.220
- 20) 前掲書3）3章2節4項
- 21) 前掲書3）3章2節4項
- 22) 中野重人『生活科教育の理論と方法』東洋館出版社1990 p.188
- 23) 成蹊小学校教育研究所編『生活教育研究第一集 自由研究と社会科の指導』小学館1947 p.6
- 24) 上掲書23）pp.24-26
- 25) 前掲書23）p.25
- 26) 前掲書23）p.30
- 27) 前掲書23）p.32
- 28) 前掲書23）p.105
- 29) 前掲書23）p.141
- 30) 前掲書23）pp.64-65
- 31) 前掲書23）pp.94-95
- 32) 前掲書23）p.132
- 33) 前掲書23）p.149
- 34) 前掲書23）p.149
- 35) 前掲書23）p.151
- 36) 前掲書23）p.55
- 37) 前掲書23）p.56
- 38) 前掲書23）p.57
- 39) 前掲書23）p.57
- 40) 前掲書23）p.57
- 41) 前掲書23）p.58
- 42) 前掲書23）p.58
- 43) 前掲書23）p.58
- 44) 前掲書23）p.57
- 45) 前掲書23）p.89
- 46) 前掲書23）p.90
- 47) 前掲書23）p.87
- 48) 前掲書23）p.87
- 49) 前掲書23）p.92
- 50) 宮坂哲文『特別教育活動』明治図書1950 p.35
- 51) 前掲書23）p.86

参考文献

- ・倉沢剛『近代カリキュラム』成文堂新光社1949
- ・勝田守一編『戦後教員物語』三一書房1960
- ・肥田野直、稲垣忠彦編『戦後教育課程6』東京大学出版会1971
- ・船山謙次『続戦後教育論争史』東洋館出版社1960
- ・中野重人『生活科教育の理論と方法』東洋館出版社1990
- ・水内宏『戦後教育改革と教育内容』新日本新書1985
- ・宮坂哲文『特別教育活動』明治図書1950
- ・宮田丈夫、堀久『特別教育活動の原理と方法』明治図書出版1969
- ・成蹊小学校教育研究所編『生活教育研究第一集 自由研究と

社会科の指導』小学館 1947

- ・ 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』 2008
- ・ 文部省『昭和22年学習指導要領一般編（試案）』 1947

(2011年9月15日受理)