

『教育科学研究』111 一九四九年一月(中央教育研究所)

研究報告

カリキュラム構成の為の実態調査 (一)

所員 矢口 新

(一) カリキュラムと実態調査

現在、学科課程を構成するのに社会の実態調査を行って、土地の事情に即したものを作るべしとする主張が一般的となりつつある。この主張は是迄われわれが伝統的に守って来た所の学科課程構成の理論とは著しく異った色彩をもっている。最近学科課程若しくは教科課程という言葉にかわって、カリキュラムという言葉が一般に使用されはじめているが、これも新しい教材構成の考え方のあらわれである。原語のカリキュラムというのは元来走路のことであって、その意味から生徒の学習のコースの事を言うに用いられたものである。単に教科とか学科とかの極った枠を示す言葉ではないのである。経験カリキュラム等と言う言葉が使われているが、やはり原語に忠実に従おうという考え方であると言えよう。ともかく学習ということを教科、学科の学習にのみ限らず、生徒の生活経験の一切に於いて考えようとする傾向が見られるのである。社会の実態調査の上にカリキュラムを構成しようというのは、この様な学習のコースについての考えの根本的な変化の傾向と同一の地盤に立っているものと考えなくてはならない。

是迄の教材理論では、学習のコースを定めるには学問体系を基礎とするという考え方である。教科とか学科とかも、いわば学問の領域の区別に従って立てられたものである。その各教科の内容は大体学問の体系に従って、これを単純化したものとしてつくられている。その学問を単純化したものは各教科の教科書に盛られてある。教科書は出来上った知識を盛った器である。この教科書を受け入れることが学習である。しかもその学習の順序は教科の定めた順序に随うのである。これが従来一般的に考えられていた学習のコース即ち学科課程に対する考え方である。

如何な学科をどういう順序で授けるか、その授けることの内容は如何なるものであるか等という、学科課程に関する事柄は是迄すべて文部省で定められていた。出来上った知識を、それを盛った教科書の順序にしたがって学習することが、学習の殆ど唯一のあり方であると考えられていたのであるから、それは当然であるといわなくてはならぬ。普遍的な知識が教育の内容であると考えられる限り、カリキュラムに対してこの様な方式がとられていた事は当然である。

現在叫ばれている社会の実態調査に基づくカリキュラムの構成ということは、以上の様な考え方とは根本的に対立するといわなくてはならぬ。それは知識の上でなく社会生活の実態の上にカリキュラムを考えようとしている。あらゆる土地に普遍的に通ずる知識のカリキュラムでなくして、それぞれの土地に特有な生活のカリキュラムを置こうとしている。そうでなくては社会の実態調査などという事は意味をなさないのである。

現在主張されている生活のカリキュラム論はいわゆる抽象的な知識をもつと実生活に結びついた知識に改めようとか、より実用的な知識にしようとかいう考え方からだけ主張されているのではない。むしろそういうことは既に過去にしばしば主張もされ、また実行もされて

来た所である。けれどもそれらは結局知識として学習されるということにかわりはない。ただ知識の中で実用的なものが問題とされ、たに過ぎない。現在のカリキュラムの問題はむしろこの知識として授けられるということ自体に対する批判を地盤として起つていと言うことが出来るよう。

知識を知識として学習するという考え方の根柢には、人間の教育のすべてを、知識をもとにして考えようとする近代思想がある。近代に於ては人間を教育するということは特に理性の問題であった。理性を通して、知識を使つて教養することが殆ど唯一の教育の、従つてまた学習の方法であつたといえよう。この根源には更に近代人間観たる理性の優位ということがある。近代教育観ももちろんこの人間観の上に立っている。それによつて中世の教育を否定し新しい教育体制を樹立し現にわれわれのもつてゐる如き教育を実現するに至つたのである。これは近代教育観の貢献であつて、その結果現在われわれは厖大な学校を所有することが出来るに至つてゐる。

併し誰も知つてゐるようにこの人間観そのものに対して、現在鋭い批判がむけられてゐる。新しく人間の存在論が問題とされ、人間学が再建されようとしてゐる所以である。そこに教育観も必然的に変革をうけなくてはならぬ。

現在われわれの育てようとしてゐる人間は単に物知り人ではない。単に知識を知識として所有する人間ではない。それは如何に實際的な知識を所有しようとも結局知識人であつて生活者ではない。生活の実践者を育てることと生活の知識を有する人を育てることとは依然として異つた事である。例えば社会生活に関するものもろの知識をもつ人間でも社会生活に飛びこんでこれを処理することが出来るとは限らないであらう。生活とは多面的な行動、いわば全有機体的な活動であり、知識は一面的な行動として成り立つものである。実践的生活者

は単に知識をのみ与えられるだけでは育たないといわなくてはならぬ。社会生活に没入しその多面的な実践行動に於いて、知性も働かし生活の問題を自ら処理することの出来る人間は、やはり生活実践を通じてのみ形成されなければならない。世の中の出来事を単に知識として理解しているということのみでは実践的生活者とはなり得ない。

われわれは曾つて人間を育てようとして知識を通じて、結局知識人をつくつてゐた。教育するといへばまず知識の道を通ずることが最初に頭へ浮んだ。それ以外のことは教育として重要視されなかった。併し生活者を育てるにはまず生活の道を通ずることが必要でなければならぬ。これは是迄の伝統的教育観を批判する所の新しい生活教育観であるが、その根柢には新しい人間像が、理性の優位を超えた全人的な人間観が存するといえよう。

かくして生活のカリキュラムが考えられるに至る。学習のコースは生活のコースと一致しなくてはならない。その生活のコースの中に知識を学習するということも位置づけられるのである。それは知識と並んで実践的なものの学習のコースを置くということではない。学習全体が生活のコースとして構造づけられ、その中に知識も実践も所を得るのである。かくの如きカリキュラムが現在求められている。

事実、人間は生活の中で学習してゐる。人間は或る具体的環境の中で生活し、その中に於いて様々な影響を受け、または逆に環境に対して積極的に働きかけ、そうして自らの世界観や行動を具体的に改めつつあるのである。家庭や社会に於いて、或は学校の運動場に於いて子供はこうして己れ自らを育ててゐるのである。否、学校の教室も一つの環境であつて、ここで子供はその作られた環境に必死の力を以て向つて行つてゐる。それが社会の実際生活と縁の遠いものであればあるだけ子供は自らをいためるとさえ言ひうる。現在子供の生活全体の中に、こうした知識のみを問題にした所の環境が相当の幅を以て

くみこまれているのである。併しより重大なことはそのみが教育と考えられている事である。子供も大人もそう考えている。子供にとって最も大切なものがこの作られた所のもの―生活にあらざる生活―であるという考え方が問題なのである。生活カリキュラム論はこの点にメスを入れようとしているのである。

この余りにも一面的に作られた学校生活、これを単に知識受容の場所としてでなく、人間を育てる場所、即ち生活することによって生活を学ぶ場所たらしめようとするには、子供の生活もまた社会の人間としての生活であるという児童観が成り立たねばならない。子供は子供であつて社会人とは別箇のものであるという考え方が徹底的に払拭されねばならないのである。然らざる限り、子供の生活とは結局大人への準備的生活であるという考え方が、それでなければ児童中心主義的な生活観である所の大人のそれと全く異つた生活であつて、真の意味の生活とはどうしても連続し得ない生活という考え方となるのである。それは何れにしても生活によって生活を学ばせることにはならず、せいぜい生活らしきものを模倣させることになる外はないのである。

何故なら子供の生活が大人への単なる準備であるならば、子供の学習すべき事は大人の生活であつて而もそれは準備としてまねごとにと終わるであらうし、また子供の生活が大人の生活と全然別個な生活であるとするならば、その生活はわれわれのいう生活ではなくただ言葉が同じであるというにすぎない、社会生活でない何か別な世界の事である。子供の生活を全然別個な独自の生活と考えればそれは人間の生活に対して動物の生活という事を考へるといふ如きことになるであらう。

そういう考え方はそもそも誤りではないだろうか。生活とは子供と大人とによって作られている社会の生活があるのみであつて、共に一つ社会に於いて成り立つものである。それであるからこそ子供が成長して、大人となるのである。子供の生活は大人の生活につながつて

いる。子供は大人への発展の途上にある。

所で生活を通じて生活そのものの学習をさせようとする生活のカリキュラムが、子供をただ生活の中に放任せずあくまで教育であるためには、極めて困難な多くの問題が横たわっているのである。生活カリキュラムということはなるほど理論として納得のゆくものである。併しその実際の姿はどうであるかという点、そこには抽象的な理論のみの到底解決し得ない問題があるのである。まず第一に生活の学習が行われるためには生活の体系がなくてはならない。それは併し決して生活に関する知識の体系ではあり得ない。あくまで生活自体の体系でなくてはならない。

生活は極めて動的な性質のもので、主体と環境との関係が刻々に新しい局面を生み出しつつ進展してゆくというが如きものである。これを把握することがそもそも困難であつて、把握し得たと思つた時に既に一片の知識と化し去つていゝものではあるまいか。然らば生活のカリキュラムということがそもそも矛盾した事ではないか。生活とは一年間も先の事を明瞭に定めて置くというが如き事によつて成り立つのではない。明日をも知れぬという事が生活の表現としてはふさわしい。所がカリキュラム乃至学科課程という是迄の考え方でば一年間は少なくとも定められている。或は六年間のカリキュラムさえ予定されている。こういうものとしてカリキュラムを考へるならば、生活を通じて生活を学習させるカリキュラム等という事はただ一片の理想たるにすぎない。机上の空論とも言うべきであらう。事実生活の計画等というものは一年間も先の事まで細くは誰も定められはしない。一年の生活を過ぎ去つた後でその出発の時の予想と比較してみるならば、そこにどんな大きな差異がある事であらう。一年前の予想には夢にもなかつた様々の事件が起つていゝであらう。而して生活を通じて学習するとはまさにこの突発事項の連続の様な生活の中で学習すること

なのである。そのためのカリキュラムとは一体如何なるものが、生活カリキュラムの論が言うべくしてその実現に於いてまさに至難の事に属するのはここにあるといわなくてはならぬ。

生活カリキュラムという時、そのカリキュラムは恐らく伝統的学科課程の概念と極めて異なった形のものとなるであろう。それが如何なる形のものとなるかは実に今後の実証的な研究によつて定まるのではあるまいか。そこに社会の実態調査に基づくカリキュラム構城の研究ということの意義があるといわなくてはならぬ。そこにまたこの実態調査の内容方法に関する研究の重大さも横たわっている。

カリキュラム構成の為の実態調査が以上の様な生活カリキュラムの考え方に立つとすれば、曾つて行われた所の郷土の認識を目的とした郷土調査の如きものや、或は社会の法則発見ということを任務とする社会的ないわゆる社会調査の如きものとも完全に一致しはしない。やはりカリキュラムの為の調査として独自の内容と方法を持たなければならぬ。是迄行われている社会の実態調査はカリキュラムが知識カリキュラムであつた時のものである。生活カリキュラムの地盤に立つものとは根本に於いて立場が異なることを考えて見る必要がある。生活の中で生活を学習するのであるから、子供のする生活を把握なくては学習が成り立たぬことは明らかである。それは生活に関する知識や観念でない事も明らかであり、その意味で社会の実態調査の如きものを基盤とする他、道はないであろう。併しその具体的な内容と方法に関してはまた独自の研究を必要とする。内容方法のあり方については現在われわれには何程のことも明らかとなつていないと言わなくてはならぬ。言わばただ実態調査が必要であるという予見のみが立てられているといつても過言でないであろう。

而してこの問題は単に理論によつて解決さるべき事柄でなくそれが実態調査に関する事柄であるだけ実証的な研究手続によつて解明

されなければならぬ問題であろう。即ち実態調査の実施によつて実際にカリキュラムを構成し、この過程に於いてその理論を樹立するという方法が必要となるのである。

(二) 実態調査の目的と内容

以上の如き考えからわれわれは埼玉県比企郡三保谷村に於て実態調査を実施し、これによつてカリキュラムを構成し、そこに実態調査のカリキュラム構成に於ける位置づけをなし、その内容方法のあり方を研究しようとしたのである。以下その報告を記述するけれども、これはまだ進行中の調査研究であつて、今後どの様に進行するかもまだ明らかでない。事実最後の目標であるカリキュラム構成はまだ完成したわけではなく現在進行中である。従つて今後研究の進むにつれて明らかとなるであろう多くの問題を残しつつ叙述をしなければならぬ。それらの点については今後順次問題が明らかとなり次第、報告を続けに行く積りである。

三保谷村に於いてわれわれはカリキュラム構成のための実態調査として村の課題を発見する目的をもつてまず二つの事を行った。その一つは村の人々の村の生活に対する課題意識の調査である。その二はその生活に対する課題意識を発生せしめていられる村の客観的生活状態の調査である。課題発見のためにこの二つを行った根本的な考え方については多少説明を要すると思われるので、次にそれに就いて述べてみたい。

前述の如く実態調査は生活自体の体系を求めるためのものでなくてはならぬとわれわれは考えているが、その生活の体系とはどういうものであるか。生活とは問題を解いて行く行動の連鎖に対して名づけ

られた言葉といえようが、その体系は如何にしてとらえられるであろうか。まず生活は多くの行動という要素に分けられる。併し等しく行動というもそれには様々な段階があつて、いわゆる分子的な行動も考えられ、集合的な行動も考えられる。一般に併し分子的な行動は機械的な行動であつて、人の生活行動を見る立場というよりはむしろ生理学的な見方に立つものである。われわれは人間の行動という時は分子的な行動の集合である所の目的によつて一つのまとまりとして把握されたものを考える。生活とはそういう行動の連続過程に対して名づけられたものといえよう。行動は様々な目的によつて様々なまとまりとしてとらえられる。時間的に間隔がある行動も一つの目的ある行動としてまとめられることが出来る。それらの様々な行動の起伏進行する過程を生活と呼ぶのであるから、生活とは極めて複雑な構造をもつた行動群といわなくてはならぬ。これをそれぞれ具体的なものについて如何なる体系をもつものとして把握するかは極めてむづかしい問題があるといふべきであらう。

われわれは今生活をいくつかのまとまりある行動群の集合としてとらえようと考えた。一つの目的によつてまとめられた行動群は一生活単位としてとらえられる。生活はそういう生活単位の集合体としてとらえられたならばどうかと考えた。この場合もちろん一つの生活単位の中にある行動が他の生活単位中にも含まれるという場合がある。行動は決して単一の目的によつてのみ成り立っているとは言えないからである。それは生活の単位として把握される立場からは、それぞれ両者に於いて構造の中の一要素として把握されるであらう。この様にして生活の全行動をいくつかの生活単位としてまとめ、その集合体としての生活の体系を考えようとしたのである。そしてその生活単位としてとらえられたもの、その生活単位の集合体としての生活体系をカリキュラム構成の基礎としていふと考へたのである。

所でまとまりある行動群を一生活単位として把握するためには、如何なるものによつてまとまりが与えられるのか、何を基礎としてまとまりが成り立つのかがまず考えられなくてはならぬ。諸々の行動は生活に於ける目的によつて一つの系統ある生活単位として把握される。例えば論文を書くという目的の下に私は原稿用紙を求めて机に向ひ思想を表現する。この様に一つの目的が一つの生活単位を成立せしめる基礎である。そこでこの様な目的によつて生活単位をとらえるのが妥当な方法である。所でこの目的というのは様々な段階に於いてとらえることが出来るものであつて、一つの目的ある行動群は更により大きな行動群にも、またより小さな行動群にもまとめられることが出来るのである。例えば私が論文を書くという目的は更に大きい私の教育活動の中の一つの行動群と考えられよう。そこで如何なる段階でこれを把握するかが、また一つの問題である。

そこでわれわれはこの目的ある行動群としての生活単位を生活に於ける課題乃至問題を中心として把握しようとしたのである。生活とは問題を解く過程である等といわれているが、目的行動の成り立つ基礎にはその主体に投げかけられた解決しなければならぬ問題があると考えられる。人間の生活は主体と環境との力動的な関係に於いて成り立つ。主体が環境に働きかけ、環境が主体に影響し、而もそれが同時に成り立つ所に人間の生活が進行する。この場合主体が環境に働きかけるのは環境が主体に対して解かねばならぬ、或は処理されねばならぬ局面を提出しているからである。いわば環境が主体に対して問題を投げかけたわけである。そこに主体の一定目的を持った行動が起るのである。併し同時にこの問題は主体の意欲に於いて成り立つとも考えられる。環境が与えた問題も主体がこれに反応する意欲がなければ成り立たないのであつて、環境が投げかけたというのは、そういうものが投げかけられたと意欲する状態にある主体に於いてのみそれが投

げかけられた事が意識されるのである。こう考えると問題は主体の意欲に於いて成り立つとも言える。それが主体の目的行動を生み出す基礎なのである。生活単位としての目的ある行動群は環境が主体に問題を出し主体が環境に働きかける所に成り立つ。即ち生活は主体―環境の力動関係に於いて進展の契機としての問題を中心に成り立つといえよう。従って生活単位をとらえるということは、この問題を中心として展開する生活行動のまとまりをとらえるということであろう。

所で以上の事は自ら生活の個性と社会性の問題について重要な視点を与える。即ちまず生活とは一般に個人的なものとして考えられている。而も同時にそれが社会性をもったものであるということである。問題を処理することによって成り立つ生活というのはこの二つの相反する性質についてのある統一ある観点を与えるであろう。

生活は常に個人に即して考えられる。それは私の生活であり、彼の生活である。この点だけから言うならば問題を中心として扱えられた生活単位は各個人それぞれ別個のものであって、それを基礎として学校乃至学級という集団生活のカリキュラムを作る等ということは不可能と考えられなければならない。成程一面に於いて生活はその如く個人に即しているのであるが、同時にそれは社会との関係に於いてのみ成り立つものである。即ち環境の提出した局面に対して働きかけるのであって、環境が出した問題に於いて生活が成り立っているのである。それは個人の生活が進展するのはあくまで社会の中に、社会との関係に於いて、社会の動きとして、進展するということである。個人的行動即社会行動でなければならない。個人の意欲は個人のものであると同時に社会関係を通さなければ実現されないのである。仮りに頭の中で考えることは全然個人の勝手であるにしても、それは実現される時には社会を通じ社会的なものとして表現されなければ成立しないのである。否、実は考えることすらが社会のものなのである。問題

をとく生活というのは、実にかくの如き個性と社会性の二面に於いて見られなくてはならない。

所でこの事は、問題を処理する生活単位をとらえる事が単に個人的な生活単位をとらえる事でなく、同時に社会的な生活単位をとらえることであることを意味する。即ち問題はすべての個人に対して何れも自分個人の問題でない社会の問題としての性質をもっている。これが社会の課題が意識される根源である。問題は一面に於て社会の課題としての性格をもつのである。同時にそれが単に自己から離れた社会の課題ではなく、自己の生み出した自己のとくべき問題なのである。この問題の二重性格の故にこそ、その基礎の上に実はカリキュラムが成り立つのだと考えられよう。

要するに人間の生活とは、村なり学校なり学級なりの集団が生活をしてゆく所に、その生活が生み出す課題を解いてゆく所に、成り立つものである。その集団の課題は同時に人間一人一人の問題としてあるのである。生活カリキュラムとはこの生活の問題をとく過程を学習のコースと考えようということである。そこで生活の問題をとく過程を学習のコースとして置いたためにはまず問題が把握されねばならず、その問題は社会の課題でなければならない。而もそれは個人の意識として存在しなければならぬ。いわば社会の課題をそれぞれの個人が様々な問題として所有しているとも言えよう。これが村の課題を求めようとする調査の目的であり、そのために村人の課題意識と、更にその課題を生み出している社会の局面として村の生活実態とを捉えようとする理由である。

最後にかくの如き課題意識と客観的生活状況の調査によって、村の課題をとらえカリキュラムの基礎となるべき生活単位が出されたとしても、それが子供の生活のカリキュラムの基礎となるかということである。われわれに当面の最も大切なことは、このカリキュラムによ

って子供を生活せしめることであって、大人の生活を考えることではない。今われわれが村の課題の調査をしたとしてもそれが子供のカリキュラムとどう関係するかが明らかにされていなければ無意味な調査に終る恐れがある。

子供のカリキュラムを作るために必要なことは、子供の生活単位を把握することであって、それは子供の生活の問題をとらえることに依って可能だといわなければならぬ。それは確かにその通りであるが然らば子供の問題は如何にして把握することが可能であろうか。この事については既に述べた事をもう一度考え直してみれば明らかになるであろう。子供の問題というも、それは単に子供の問題でなく、その一面をもつと同時に依然として社会の課題である。子供も社会生活をしているのであって、その中に課題を意識して問題を処理してゆくことには差異はない、ただその場合に大人と子供はその課題を意識する仕方が極めて異っていることは認めなければならぬ。尤もそれは等しく大人の間にも同じ社会の課題を極めて異った相に於いて意識しているのであって、殆んど子供と大人の間程の差異をもっている事も多いのである。子供は極めて単純な心理構造をもち、そこからして大人とは異った態度で社会の課題にふれている。子供の問題はそこに特異な相を示している。併しそれでも依然としてそれは社会の課題としての意義がなくては生活が成り立たないのである。社会の課題の中に意義ある生活をしていない子供の生活は成長をもたらさないであろう、そういうものはあり得ないのである。子供の特殊性を強調しなければならぬ事は誰も認める所であるが、それは子供の生活が社会の生活でないという事ではない。子供が問題を処理するのも依然として社会の課題の解決である。これは事実として子供が置かれている大人への発展の中間にあるという立場から来るのである。

われわれは併し従来子供の問題のそれぞれが、社会の課題それぞれ

どこに根源を置いているかを深くとらえようとしなかった。子供の問題を社会の課題の意識として、児童の社会心理学的な研究によって把握することは今後のわれわれに課せられた問題であろう。そこでわれわれはまず社会の課題をとらえ、これを子供の心理構造の中に置いて子供はこれを如何なる問題として意識しているかを把握しようとしたのである。そこに生活単位を子供のものとする操作があると考えられる。これをわれわれは児童研究としての一分野と考えようと思う。その第一前提として実態調査を置いたのである。即ちカリキュラム構成の為の基礎調査としてわれわれは二つの大きな分野を置く。一つはここに述べた社会の課題の調査即ち社会の実体調査を中心とするこれまで述べた領域であり、他の一つは児童の心理構造の中に社会の課題、その問題をとく生活単位を据えてみて、子供の問題をとらえ子供の生活単位を構成してカリキュラムの直接の基礎を把握することである。

(未完)

このカリキュラム構成の為の実態調査の研究は中央教育研究所の行っている共同研究の一部であって、所員、矢口、飯島、倉澤、主原、田中、磯野等が常に協議しつつ研究をすすめている。従ってここに述べられた所はこれらの所員の研究の結果の現段階に於て到達した結論と言ふべきものである。矢口はこの報告を執筆してもちろん責任は矢口にあるけれども、考え方そのものは研究所員の共同によって検討されたものである。尚この研究を進めるに当って、三保谷村の村当局、村民諸氏、学校職員その他の方々の絶大な協力を得ていることに就ても、ここに深甚の感謝を表して置く次第である。

最後に、この研究の為に文部省から補助金を交付された事はわれわれの特に喜びとする所である。