

〈研究ノート〉

デューイの教育学と総合的な学習の時間

常磐大学・中央学院大学非常勤講師

黒田 利英

1 総合的な学習の時間の危機

本学会長の高久清吉先生は、名著『哲学のある教育実践』のサブタイトルを『総合的な学習は大丈夫か』と題して、この時間がかつての経験学習やゆとりの時間と同じように矮小化するのではないかと懸念されている。また先生は、折に触れて総合的な学習の時間がややもすると中学や高校で受験対策に使われはしないかとも危惧されている。現に、先生がこの時間について指摘された問題点が今や現実味を帯びてきているのである。

今日の学力低下論では、総合的な学習の時間と完全学校週5日制、学習内容の3割削減があたかも学力低下の3悪のように扱われている。

その流れに乗ずるかのように、兵庫県山口小学校の陰山英雄教諭による3R'sの徹底訓練が脚光を浴びて、学力問題にあらたな論議を巻き起こしている。山間の小さな小学校で、読み、書き、計算を徹底した結果、何人もの卒業生が京大や阪大の医学部をはじめ多数の国立大に合格したと言っている。

はたして、小学校で3R'sを徹底することがのちの大学進学にどれほどの因果関係があるのだろうか。

デューイは3R'sについて、決まり切った固定的な内容で柔軟性を欠き、思考をとまなわなない機械的なドリルによって習得されるもので、訓練した部分は強くなるが、それが他に転移したり、開く働きをもつことはないと言っている。

この点で、陰山教諭の主張はデューイの教育論と真っ向から対立する。

また、02年1月に文部科学省から出された確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』についても、現実には習熟の程度に応じた指導や放課後の個別指導、宿題の工夫等に関心が集まり、最も重要な『自ら学び、自ら考える』ことが陰をひそめる結果を招いていると言わざるを得ない。

一方、総合的な学習の時間に対する各学校の受けとめ方にはかなりの温度差が目立つ。

ある教師は、前任校での実践をもとにして、新任校でも総合的な学習の時間に高齢者福祉を取り上げようとしたところ、周囲の先生方の反応は『なんでそんなことするの。』『いいものづきだね。』と、いたって冷やかだった。別の教師は、『なぜ総合的な学習の時間に週3時間も割くのか。本校生徒の学力は低いので、この時間に英語や数学を教えたほうがまだ。』と言っていた。

学校によっては、修学旅行や宿泊学習、体育祭の時間を総合的な学習の時間としてカウントしているところもあるとか。

まさしく総合的な学習の時間は、完全実施1年目にして危機的状況にあると言わなければならない。

ここで、総合的な学習の時間をないがしろにすると、どのような結果を招くことになるか。

生きる力の教育が導入された背景には、今すでに始まっている国際化、情報化、高齢化への対応は言までもなく、偏差値教育がもたらした負の遺産、とりわけいじめ、不登校、ひきこもり、校内暴力、中・高生による凶悪犯罪等への対応のためではなかったか。教育を再びもとの悪夢に逆戻りをさせてはならない。

私がこの拙稿をまとめることになった動機はこの点にある。

2 総合的な学習の時間の構造

総合的な学習の時間の趣旨については、平成8年7月の中央教育審議会第1次答申で次のように述べられている。

総合的な学習の時間を設定する趣旨は、各学校が地域や学校の実態に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。また自ら学び、自ら考える力などの『生きる力』は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を越えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。
我々は、この時間が、自ら学び、自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うものと考えている。

この答申を受けて、学習指導要領では次のように述べられている。

総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童生徒の実態に応じて、横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等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。

ここで、地域や学校、児童生徒の実態とは、デューイの教育思潮からすれば子供を取り巻く環境に当たり、横断的・総合的な学習や児童・生徒の興味・関心に基づく学習は、環境との相互作用によって達成される。この関係をまとめたのが図2-1である。

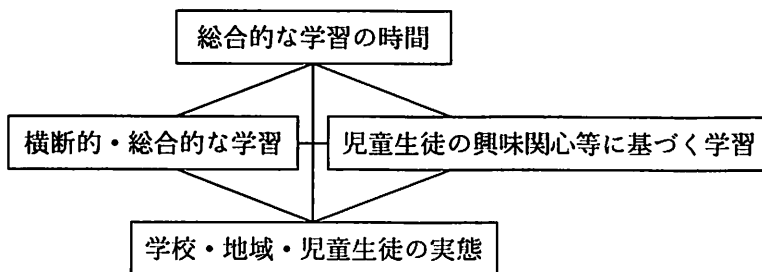


図2-1

ここで、相互作用を可能にするのが興味である。興味は2つのものを結び付けるとともに、興味には行動を引き起こす原動力が潜んでいる。図2-1で総合的な学習の時間の3つの要素をすべて線でつないでいるのはそのためである。

次に総合的な学習の時間のねらいは、次の通りである。

- (1)自ら課題を見つけ、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。
- (2)学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探求活動に主体的、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。

この中の(1)のねらいは、問題解決の過程であり、(2)のねらいは、(1)のねらいと連動していることから、私はこれら2つのねらいを統合的にとらえて、総合的な学習の時間の構造を図2-2のようにまとめてみた。

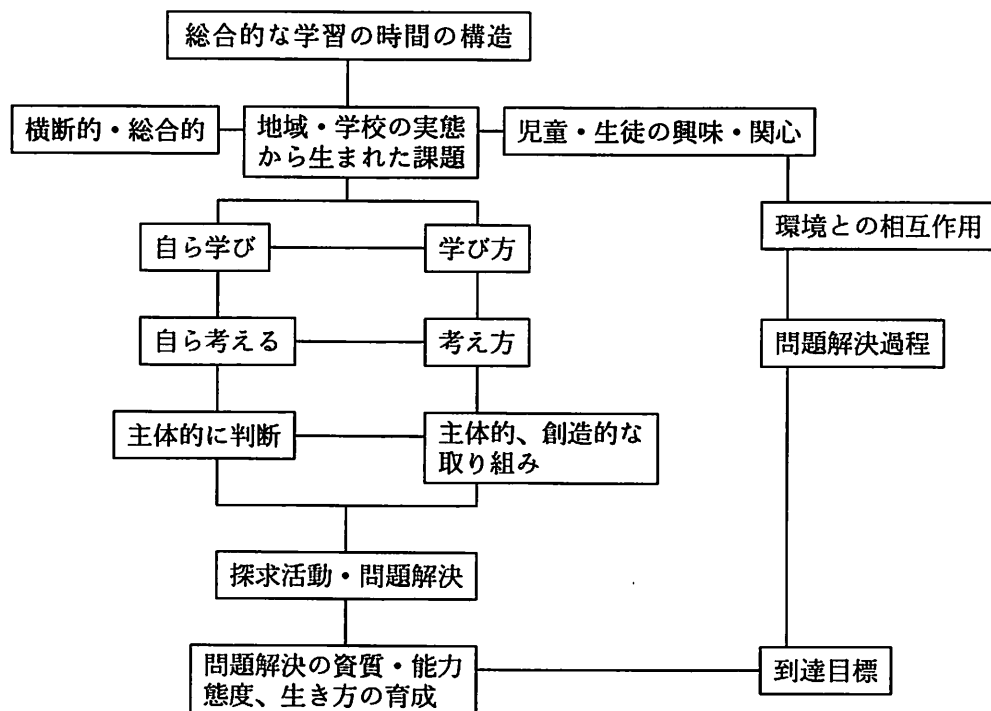


図2-2

ここで、ねらい(2)でおさえられている『自己の生き方を考えることができるようにすること。』については、ややもすると実際の指導では見落とされがちであるが、総合的な学習の時間から『生きる力』を育成するためには、このことは最も重視されなければならない。ただここで、生き方について付け焼き刃的に道徳的な内容を付加したところで何の意味もなく、活動を通して子供が生き方について気づいたり、発見したり、自分を見つめたり、振り返るものでなければならない。

次に総合的な学習の時間の内容については、学習指導要領で次のような例示がされている。

国際理解、情報、環境、福祉、健康などの課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題、学校や地域の特色に応じた課題について学校の実態に応じて学習を行う。

これはあくまでも参考としての例示にすぎないが、これをさきの図2-1をもとに分類をすると、国際理解、情報、環境、福祉、健康等は、横断的・総合的な課題であるのに対して、他は児童生徒の興味・関心に基づく課題や学校や地域の特色に応じた課題としてとらえられる。

総合的な学習の時間の方法については、次のように述べられている。

自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察、実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習や問題解決的な学習を積極的に取り上げる。

私がデューイの教育学と総合的な学習の時間の結び付きを最初に感じたのは、この中の体験的な学習や問題解決的な学習の部分であるが、さらに自然体験、ものづくり、生産活動では目標と内容、方法が一体になっていることから、いっそうデューイの教育学との結び付きの強さを感じるようになった。まさしく総合的な学習の時間では『為すことによって学ぶ。』、『経験から学ぶ。』ことなどデューイの経験主義教育がバックボーンになっていると言える。

3 目標・内容・方法の三位一体

一般に学習指導では、目標・内容があってそれにふさわしい方法が採用される。

ここでの教師の役割は、学習指導要領で定められている基礎・基本を効果的かつ効率的に指導することである。

ところがデューイは、このような取り組み方を二元論として真っ向から批判をしている。

デューイによれば、目標や内容、方法を二元的に取り上げることは、伝統的な教育の遺物でしかないというのである。

デューイは、伝統的な教育の特性を次のように要約している。

- (1)教科の指導では、過去から受け継がれてきた文化遺産としての知識や技術の体系を次の世代に伝承すること。
- (2)道徳面の指導では、過去に設定された行動パターンやルールをもとに子供をしつけて、その習慣形成を図ること。
- (3)学校は、過去を重視することから、現実の社会から隔離した場所である。

つまり伝統的な教育では、過去を基準にして未来のための準備教育を推し進めるために、現在とのかかわりが希薄になり、そのために学校は一般社会から遊離し、また一般社会とのかかわりの要もなくなっているのである。

ここで、教材が過去の文化遺産としての知識や技術の体系であることは、さきの3 R'sと同じように絶対的、固定的で柔軟性を欠く。指導面では、いかに子供の興味を喚起して、難しい内容をシュガーコートして易しく教え込むかに力が注がれるが、教材と子供との直接的な結び付きがないために本来の興味を喚起することができず、いきおい教師は、子供を叱咤激励または叱責、競争心をあおるなどの外発的動機づけに頼らざるを得なくなる。

また二元論では、目標と内容、方法をそれぞれ別個のものとして取り扱うことから、これをつきつめれば目標と内容、内容と方法、本質と現象、一般と特殊、上位と下位というようにテーゼに対するアンチテーゼが生まれ、二者の間に比較が行われ、それがやがては差別、選別につながる。このことは、民主主義の原則に反すると言うのである。これに対して、進歩的な教育では目標、内容、方法は一体で、それらは上から与えられるのではなく、子供が環境との相互作用から作り出すものである。ここでの学習は、将来への見通しをもって現在にスタンスがおかれ、問題解決に必要な知識、技術は過去に学ぶことから、現在、過去、未来にまたがって行われる。

はたして、このような形での学習が一般の学習指導でどれだけ可能だろうか。

理科や社会科では今も問題解決学習が主流とされ、目標、内容、方法が子供の発想や興味・関心から作り出されているが、このような学習は、数学や英語などの教科では不可能と言わなければならない。仮に、このような学習がそれらの教科でも部分的に可能であったにしても、それでは子供の枠を脱することができず、学習はいつも低次の段階をはい回っていることになるであろう。

この点で、デューイの教育理念をあらゆる教科の指導に当てはめることには無理があると言わなければならない。私は、ここにデューイの教育学の限界を感じている。このことは、デューイ

の教育学の根本にかかわる問題であるが、それが総合的な学習の時間の場合には見事に当てはまるのである。

さきに目標は子供が作ると述べたが、目標についてデューイは次のように説明している。

(1)子供の衝動が欲求になり、それが見通しをもった時に目標になる。

(2)目標は、活動とのかかわりから方法に転じられる。

つまり経験においては、子供は環境から何らかの刺激を受け、その反応として漠然とした衝動や幻想が生まれ、やがてそれが現実味を帯びて欲求になる。その欲求に思考が加わって方法と結び付いた時に明確な目標になる。このように目標生成のプロセスは、はじめは漠然とした全体であったものが、現実味を帯びて方向性が絞られ、それが方法と結び付いて解決の見通しをもった時に明確な目標になる。ここでは、目標と方法は一体である。

一方内容については、伝統的な教育が過去の文化遺産としての知識や技術を伝承するのに対して、進歩的な教育では子供を取り巻く環境や条件が内容を構成する。そのため教師の役割は、環境を整えて子供により望ましい刺激を与え、相互作用が円滑に行われるように努めることで、ここでは、教師と子供が一体になっている。これをデューイは『教師は生徒で、生徒は教師である。』と言っている。ここでの環境は、単に子供を取り巻く周辺ではなく、子供を刺激したり、活動を推進したり、規制したり、ときには禁止するような条件を具備しているもので、社会的な媒介として子供を育てるのが環境である。そこで学校は、子供にとって最も重要な環境であるために、たえずシンプルで、ピュアーで、バランスのとれた環境として整備されていなければならない。

次に方法については、内容から離れたメソッドは存在しないとした上で、内容を最小限の時間と労力で、最も効果的に扱うのが方法であるとしている。

特に経験においては、プロセスを制御する以外は内容と方法の区別はなく、あるものは子供と環境との相互作用のみである。

この観点から、教育におけるWhatとHowの問題を取り上げるならば、環境の中で見たり、聞いたり、想像したり、愛したり、憎んだりする『もの』がWhatで、見る、聞く、想像する、愛する、憎むといった『活動』がHowに当たり、ここではWhatとHowが一体である。

諺『目的のためには手段を選ばず』(The end justifies the means.)の中の英語の部分の直訳すると『目的は方法を正当化する。』である。ここでは、目的達成のためにはいかなる方法・手段を用いても正当化されることから、『終わりよければすべてよし。』や『勝てば官軍』の諺と同じ類いである。この諺の問題点として、デューイはイギリスの随筆家チャールズ・ラムが書いた興味深い物語を紹介している。

ある日、養豚業者が豚舎を火災で消失してしまった。焼け跡には、まるこげになった豚があちこちころがっていた。養豚業者は、焼け死んだ豚にさわってみた。アツイ!思わず指を口の中に入れたところ、なんと、焼き豚の旨みと香ばしい香りが口の中いっぱいひろがった。その後養豚業者は、焼き豚を食べるために豚舎に火をつけるようになった。これがローストポークの起源だそうである。

ここでは、焼き豚を食べることが目的で、豚舎に火をつけることが手段・方法であるが、目的と手段が掛け離れると大変な結果を招くことになる。

学校病理学のアノミー論では、目標と方法が掛け離れた時に子供はアノミーになると説明している。例えば、目標を学力向上に据えて、そのための方法として偏差値教育を導入すると子供は荒れ出すというのである。要するに、教育では、『目的のためには手段を選ばず』の諺は通用せず、目的、内容、方法は三位一体でなければならない。

総合的な学習の時間では、子供が目標、内容、方法をみつけて、自ら問題を解決することから

デューイの目標論、内容論、方法論と合致している。

4 経験・実験・問題解決学習

経験論については、古くはプラトンにはじまり、ベーコン、ロックも経験論者とされているが、デューイは、経験を相互作用と継続性の上からとらえて、経験と実験を結び付けている。

ここで経験について広辞苑で調べてみると、次のように説明されている。

①人間と外界との相互作用の過程を人間の側からみて言う語。

②人間のあらゆる社会的実践を含むが、人間が外界を変革するとともに、また人間を変革させる活動。

私は、この説明の中の『相互作用』と『社会的実践』、『変革』の3語に着目した。理由はこれらの語がデューイの経験論の中核をなしているためである。

この中の相互作用については、経験が人間と社会との密接なかかわりの中で社会的な実践として行われることである。

デューイはこれを諺『やけどをした子供は火を恐れる。』(A burnt child dreads the fire.)によって説明している。

火をはじめて見た子供は、不思議に思って触ってみた。とたんにアツイ！と感じて手を引っ込めたが、すでにやけどをしていた。その後、子供は火を恐れるようになった。ここで子供が火を不思議に思ったことは、環境から刺激を受けたことで、火に触ってみたことは環境に働きかけたことである。これはトライしたことで経験の積極的側面に当たる。これに対して、アツイ！と感じて手を引っ込めたことは、環境からの反応を受け取ったことで、これは経験の消極的側面に当たる。相互作用は、これら積極的側面と消極的側面(Active-Passive affair)の関係で行われる。その上で、子供が火を恐れるようになったことは、経験を通して意味理解をしたことで、結果子供は火に近寄らなくなり、さらには火の危険性を避けながら暖のために火を利用するようになる。このことは経験がもたらした変革である。

『為すことによって学ぶ』とか『経験から学ぶ』場合には、このようプロセスを辿るが、ここでは試行錯誤(Trial and error. これをデューイはCut and errorと言っている)がつきものである。試行錯誤では、めくら滅法にあれかこれかを試したのでは盲目的、場当たりの、その時の運、不運に左右される。それが思考を伴った試行錯誤では、一定の方向性や見通しをもって試行されるから知的な活動になる。

さらに思考はそればかりでなく、経験のあらゆる場で重要な役割を果たす。

経験のプロセスと思考のかかわりは次の通りである。

- 1・混乱、困惑の状況が存在する。
- 2・状況に対して、推論や予想をたてる。
- 3・状況を詳しく調べる。
- 4・問題解決のための予想・仮説を設定する。
- 5・試行錯誤により働きかけをす。
- 6・結果を検証する。

思考は、これら課題把握、探求、精査、究明のあらゆるプロセスの中で働き、特にこの中の結果を検証する段階では、反省思考(Reflective Thinking)が重要な役割を果たす。デューイは、経験と思考の関係について次のように述べている。

『あらゆる経験は思考(Thinking)を伴う。思考を伴わない経験は陳腐である』

また、デューイは次のようにも言っている。

『経験から生まれた知識は、確実にバイタリティに富む。』『民主主義と教育』要するに教育的であることは、思考に裏打ちされた知的な活動が展開されることで、思考を伴わない活動は教育ではないということである。

この点に関しては、3 R's や技術の反復練習はもとより、日常生活のしつけによる習慣形成についてもしかりである。

しかし、思考は一面では未知との遭遇でもあるから冒険的でリスクを伴い、時には気まぐれな側面もある。

総合的な学習の時間のねらい、『自ら課題を見つけ、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』ことは、思考をもとに問題解決を図ることで、それにはゆとりを欠かすことはできない。生活科ではゆとりについて、時間的ゆとりと空間的ゆとり、心理的ゆとりの3種をあげているが、子供が思考しながら問題解決に当たるためにはバランスのとれたゆとりが必要である。

これまで取り上げてきた経験に対して、総合的な学習の時間や生活科では、自然体験、社会体験、生活体験というように体験の語が使われている。そこで再度広辞苑で体験について調べてみると『身をもって経験すること。』と説明されている。ということは、経験の中の直接経験がこれに当たると解することができるであろう。

次に経験と実験の関係については、さきの6段階のプロセスそのまま実験のプロセスである。

一般に実験とは、理論や仮説が正しいかどうか人為的に一定の条件を設定して確かめることで、実験室や研究室など社会から隔離された場所で行われるが、デューイは経験のプロセスを実験のプロセスとして、社会との相互作用の関係でとらえている。

ここでデューイが経験の方法として実験を取り上げているのは、時代背景に基づいた社会変化への対応と言える。

デューイは、当時の時代背景として(1)科学技術の発展と工業化 (2)グローバル化 (3)民主化の3点をあげている。

この中の民主化については、民主主義の国アメリカで民主化が問題にされていることにはいささか奇異に感じられるが、民主主義とは政治形態や制度上の問題だけではなく、民主主義の理念を拡充、深化、内面化することが重要なためであろう。このことは、今日の教育に求められている心の教育と深くかかわる問題でもある。

第15期中央教育審議会の答申では、今日の時代背景を『これからの社会は、国際化、情報化、科学技術などが一層進展し、変化の激しい先行き不透明な時代』とし、さらに第16期中央教育審議会では心の教育の重要性が掲げられているが、なんとこれらのことはデューイが指摘した時代背景と共通していることは全くの驚きである。それというのも、デューイが『学校と社会』を刊行したのが1899年、『民主主義と教育』は1916年、『経験と教育』が1938年、そしてデューイが没したのは1952年、92歳ということからすると、すでにデューイは今から7、80年も前にこれらの時代背景をおさえていたのである。

デューイが指摘しているように、現代社会は科学技術を抜きにした生活は考えられない。経験と実験を結び付けたのは、科学の時代にふさわしい科学的方法の導入とさらには科学的な生き方を志向するためであろう。

実験は、具体的には問題解決学習の形態で行われ、そのプロセスは次の通りである。

- (1)問題を把握する。
- (2)問題解決のための仮説をたてる。
- (3)問題解決の計画をたてる。

(4)実験、観察、調査をする。

(5)問題を解決する。

この過程は、総合的な学習の時間における(1)のねらいの問題解決過程と同じである。

一方、体験的な学習としては、これまでの問題解決学習を広範かつ柔軟に取り上げることで、キルパトリックのプロジェクト法などはそのための一つの例としてあげられるであろう。

ここで、問題解決学習では『為すことによって学ぶ』ことから知識とともに知性が養われる。言い換えれば、ここでは生きて働く学力が養われるのである。さらに問題解決学習では、環境や社会との相互作用の中で子どもたちが協力しながら学習が展開されることから社会性が養われると同時に、その中で一人一人の子どもの興味・関心をもとに個性が発揮されることから個性の伸長が図られる。問題解決学習が優れた方法であるとされるのは、知性とともに社会性と個性が同時に養われるためである。一方、問題解決学習はいつも出発点をさまよって、効率が悪いという指摘もされている。戦後のはい回る経験学習がそれである。これは、デューイが重視している経験の継続性の部分が欠けていることにほかならない。総合的な学習の時間をはい回り、矮小化させないためには、指導計画の中で内容の継続性、発展性をしっかりおさえる必要がある。

5 実践からの検証

私は、02年度に私の最終勤務校である龍ヶ崎市立城南中学校で、2学年担当の先生と総合的な学習の時間について共同研究を行った。ただ共同研究とは言っても、実際には研究計画や進め方について相談にのる程度で、直接子どもとかかわる機会のごく限られていたが、それでもその中から貴重な実践資料を得ることができた。

ここでは、これまで述べてきたことをもとに実践の検証をする。

(1)学習課題の設定

子どもたちに、この時間に勉強したい課題をアンケート用紙に書いてもらったところ、表5-1のような課題が出てきた。

環境	12名	福祉	8名	郷土の歴史	6名	郷土の偉人	3名
郷土の昔話	2名	国際交流	2名	なし	5名		

表5-1

このアンケート結果をもとに、環境と郷土の二つの研究グループが構成された。

(2)活動計画

段 階	主 な 活 動 内 容
課 題 認 識	①環境グループ ・水質汚染と植物の成長 ・ごみとダイオキシン、リサイクル ・龍ヶ崎市の沼と河川 ・環境マップづくり ②郷土グループ ・龍ヶ崎市の歴史 ・龍ヶ崎の昔話 ・竪穴式住居 ・商店街の移り変わり

段 階	主 な 活 動 内 容
手段・方法	<ul style="list-style-type: none"> 環境及び郷土グループともに、課題別に4つの班に別れて調査・研究をし、最終的には2つのグループの研究を環境と郷土学習のマップとしてまとめる。
活動・体験	<ul style="list-style-type: none"> 環境グループ <ul style="list-style-type: none"> 水質ごとに大根の水耕栽培 ごみ焼却場の見学と市環境・衛生課の取り組み 牛久沼や市内の河川の水質検査、飲料水、水質浄化対策 郷土グループ <ul style="list-style-type: none"> 松並木、龍ヶ崎城、馴馬土手、土器 きつねの恩返し、牛になった小坊主 かっぱ松 商店街の移り変わり
表現・発信	<ul style="list-style-type: none"> 学習の結果を一覧表またはマップにまとめる。発表会を開催する。インターネットで発信し、情報の交換をする。
生き方の追及	<ul style="list-style-type: none"> 学んだこと、気づいたこと、思ったことを作文にまとめる。

表5-2

(3)活動の結果

大根の水耕栽培の事例では、表5-3のような結果が出てきた。

	予 想	結 果	発芽率	長 さ	生育の様子
水 道 水	○	◎	100%	10cm	生育良好
米のとぎ汁	◎	◎	100%	8cm	生育良好
洗 濯 水	○	○	70%	7 cm	生育不良
台 所 洗 剤	×	○	60%	3 cm	小さい
ス ー プ	×	×	20%	0.5cm	かび発生

表5-3

この研究データから子どもたちは、生命と水とのかかわりを理解し、水質浄化の重要性に気づいた。

同じような気づきは、ごみ問題、ダイオキシン、沼と河川の水質検査の場合でも行われた。これらのことは、次の学習の記録カードにその都度記録されている。

(4)学習の記録カード

学 習 の 記 録			氏名
月 日	曜日	学習場所	
今日の学習内容			
学習の記録（観察・実験・調査の結果）			

表 5 - 4

(5)結果の考察

(ア)課題について

生徒の興味・関心をもとに課題を設定し、最終的には環境と郷土学習をマップづくりを通してひとつにまとめることができた。(表 5 - 1)

(イ)問題解決について

自ら学び、自ら考えながら主体的に取り組むことができた。(表 5 - 2)

(表 5 - 3)

(ウ)表現力と生き方の追及について

環境と郷土の二つのグループでそれぞれ異なった研究をしたことが発表会を充実させた。また二つのグループの発表をもとに両者を関連づけることもここで行われた。

研究結果から、子どもが生き方の問題を考えていた。

(エ)リーダーの後追いだけの子ども、はじめから意欲をしめさない子どもが数人いた。

おわりに

この稿を終わるに当たって、私は民主主義と教育の結び付きについて考えさせられている。

この点に関しては、伝統的な教育に対して進歩的な教育では、民主主義と教育はもともと同根で、一卵性双生児の関係にあると言ってもよいであろう。すでにこれまでも部分的には触れているが、教育の中で児童中心主義の立場に立って、子どもの興味・関心や個性を大切に、問題解決の過程で子どもが自ら学び、自ら考え、他と協力しながら、主体的に問題解決に当たること自体が民主主義の根本理念に則った活動である。ここでは、あえて教育内容に民主主義の理念を付加する必要はない。さらに、民主主義における自由、平等、博愛の精神は、人間としての在り方生き方にかかわる心の問題でもある。私が民主主義を心の教育の問題としてとらえているのはそのためである。

折しも心の教育に関しては、第16期中央教育審議会の答申で次の6項目が掲げられている。

- 1 美しいものや自然に感動する感性
- 2 正義感や公正さを重んじる心

- 3 生命を大切にし、人権を尊重する心など基本的な倫理観
- 4 他人を思いやる心や社会貢献の精神
- 5 自立心、自己抑制力、責任感
- 6 他者との共生や異質なものへの寛容

これらの徳性や資質は、いずれも民主主義の根本理念と深くかかわっている。

心の教育は、教育活動全体で行われることは言うまでもないが、総合的な学習の時間が果たす役割も少なくはない。さらに総合的な学習の時間において、民主主義そのものを追及することになると、この時間のもつ奥の深さを感じずにはいられなくなる。

参考文献

- | | | | |
|----|--------------------------|-----------------|-----------------------|
| 1 | Democracy and Education | By J. Dewey | Macmillan |
| 2 | School and Society | By J. Dewey | Univ of Chicago Press |
| 3 | Experience and Education | By J. Dewey | Macmillan |
| 4 | On Education | By J. Dewey | Univ of Chicago Press |
| 5 | Interest and effort | By J. Dewey | Houghton Muffin |
| 6 | Philosophy | By Mel Thompson | Hodder Stoughton |
| 7 | 哲学のある教育実践 | 高久清吉著 | 教育出版 |
| 8 | 教育実践学 | 高久清吉著 | 教育出版 |
| 9 | デューイとその時代 | 田浦武雄著 | 玉川大学出版部 |
| 10 | 学習指導要領 | 小学校編 | 文部科学省 |
| | | 中学校編 | ” |
| | | 高等学校編 | ” |
| | | 生活科編 | ” |
| 11 | 教育答申集 | | 第一法規 |