

# 「生きる力」の検討

## —J.Dewey の教育理論からみた批判的考察—

鯨 井 俊 彦

### はじめに

今回は「新しい学力観」の検討と題して「新しい学力」のもつ「新しさ」や「学力」そのものをどう捉え直すかについて論じてきたが、今回は「生きる力」の検討と題して、中教審の答申で提言されている「生きる力」を本当の意味で稔りあるものにするためには何が考察されねばならないかをデューイの教育理論を援用することによって深めることが大切であると考え、以下のような検討を加えることとした。

### 1. 「生きる力」「新しい学力観」を踏まえての今後の教育の基本的な方向とは

まず、平成8年7月に出された中央教育審議会（以下中教審とする）の第一次答申

「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の要約から始めよう。

この中教審の答申においては、我が国の今後の教育の在り方について、変化の激しいこれからの社会において「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむことを重視することを提言しているのが特徴である。この「生きる力」について、同答申は「これからの子どもたちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を『生きる力』と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要である」と述べている。そして、「『生きる力』は全人的な力であり、幅広く様々な観点から敷衍することができる」とも述べて次の三点を挙げている。

すなわち「生きる力」とは、「人間としての実践的な力」であり、「初めて遭遇するような場面でも、自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力」であり「理性的な判断力や合理的な精神だけでなく、美しいものや自然に感動する柔らかな感性を含むもの」である、と要約できよう。そして、このような「生きる力」を育てていくことが、これからの教育の在り方の基本的な方向とならなければならないと述べている。

以上に示された中教審第一次答申の提言を踏まえて、教育課程審議会も21世紀を主体的に生きることができる国民の育成を期するという観点にたつて、「ゆとり」のある教育課程を編成し、「生きる力」を育成するための教育課程の基準の改善の基本的な考え方を「子供の成長への願いと学校への期待」と題して次のように示している。

「子どもたちは、幼児期から思春期を経て、自我を形成し、自らの個性を伸長・開花させながら発達を遂げていく。教育は、こうした子どもたちの発達を扶ける営みである。も

もちろんその営みは学校のみが担うものではなく、学校、家庭、地域社会が連携を図り、それぞれがその教育機能を十分発揮してはじめて子どもたちのよりよい発達が促されるものである」とのべ、「子どもたちの生活の在り方や学習の環境を変え、学校、家庭及び地域社会の役割を見直し、学校では学ぶことの動機付けや学び方の育成を重視すること、また、学校で学習した知識・技能や学び方などは、家庭や地域社会において、生きて働く力として用いられることによって一層深められ、根付いていくことが大切である」（傍点は筆者）と提言している。

以上のように、これら二つの審議会ともこぞって日本の教育目標の基本的な方向として「生きる力」を強調しているが、はたして「生きる力」はこれからの学校教育に有効な目標になるのだろうか。このことを後で検討したいのだが、その前に「新しい学力観」についても一言ふれておかななくてはならない。

この「新しい学力観」とは現行の『学習指導要領』の総則第1-1に示されている次のような見解から始まる。

すなわち、そこでは、「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実を努めなければならない」<sup>(11)</sup>と示して、これを文部省としては「これからの小学校教育が目指す理念である」として、これからの各教科等の学習指導や学習活動を展開するにあたっての教育実現を目指す観点としたいとしている。ところで、この理念がなぜ「新しい」ものとなる改訂かという点に関して、文部省の見解は、「これまでの改訂においても、今回の改訂に近い趣旨や理念が示されたことがあったが、その理念などが実践に結び付きにくい状況がみられた。それは、改訂の理念を具体的に実践するための考え方や方法などが提案されたり、十分に研究されたりすることがなかったものによるものと言える。このことから、新しい教育を実現するための実践化の考え方として『新しい学力観に立つ教育』や『子供のよさを生かす教育』が提唱された」<sup>(12)</sup>というのである。

その意味で現在の各学校においては、これらの考え方を十分に理解し、新しい教育の実現に努めることが期待されていたのである。

つまり、これからの学校教育における新しい教育の基本的な考え方とは、「新しい学力観に立つ学力の育成」をどうするかという観点から、次のような学力観こそが新しい学力観であるとされているのである。

「これからの教育においては、激しい変化が予想される社会に生きる子供たちが、自分の課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、よりよく解決することができる資質や能力の育成を重視する必要がある。そのような教育を実現するためには、子供たちの内発的な学習意欲を喚起し、自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力などを学力の基本とする学力観に立って教育を進めることが肝要である。」<sup>(13)</sup>

そして、「これからの教育においては、これまでの知識や技能を共通的に身に付けさせることを重視して進められてきた学習指導の在り方を基本的に見直し、子供たちが進んで課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、解決することができる資質や能力の育成を重視する学習指導へと転換を図る必要がある」<sup>(14)</sup>とし、更につづけて「このような資質や能力は、子供一人一人が自らのよさを生かして獲得したものであっておの

ずと個性的なものであり、豊かな自己実現に生きて働く力である」<sup>(45)</sup>とものべている。(傍点筆者)

ここから、「新しい学力観」では指導観や学習観、評価観の転換を求められてきたという経緯があるのである。

ここでもう一度、「新しい学力観」「生きる力」を新しい教育の基本的考え方にしたいという見解が打ち出されてきた経緯を整理してみると、前述したように最初は平成元年の『学習指導要領』の改訂に始まり、次は平成3年の『指導要録』の改訂であり、更に平成8年7月の中教審の「中間答申」であり、続く平成9年11月の教課審の「中間答申」で述べられてきた理念に由来したものである。

しかし、これら『学習指導要領』『指導要録』や二つの審議会の答申で述べている「これからの新しい教育の理念」になるべきであるとして掲げた「新しい学力観」「生きる力」についてのとらえ方は、一言でいえば、その概念規定が大変、不明確であり、そのとらえ方が狭いといわざるをえないと思う。

そこで、ここでは昭和22年、26年の『学習指導要領』の考え方を示して、それらが持つ不十分さを批判しておきたい。

たとえば、昭和22年版『学習指導要領』には教育の一般目標として個人生活、家庭生活、社会生活、経済生活および職業生活の4つに分けて、それぞれの目標が述べられた上で、教育の目標は「児童の現実の生活を知り、その働き方を知って、教育の出発点やその方法をこれに即して考えていかななくてはならない」<sup>(46)</sup>とし、「児童や青年は、現在ならびに将来の生活に起こる、いろいろな問題を適切に解決して行かなければならない。そのような生活を営む力が、またここで養われなくてはならないのである。それでなければ、教育の目標は達せられたとはいわれない。このような学習指導の目ざすところを考えると、児童や青年は、現在並びに将来の生活に力になるようなことを、力になるように学ばなくてはならない」<sup>(47)</sup> (傍点筆者) とのべている。

そして、ここでのべられている理念は、昭和26年版『学習指導要領』でも受けつがれている。たとえば、「教育の目標は、児童・生徒の必要の分析に基づいて定められる。いわゆる社会理想も、これを目ざして児童・生徒が努力すべきものであるから、われわれは、これを児童・生徒の必要のうちに含めて考えてきた。この考えは、いわゆる社会の必要といわれるものも、これを児童、生徒の必要のうちに収めとり、これも一体的に考えて行こうとするものである。」<sup>(48)</sup>そして、その目標に到達するために「教育課程は、現在の社会目的に照らして、児童や生徒をその可能の最大限にまで発達させるために、児童や生徒に提供せられる環境であり、また手段であるから、社会の変化や文化の発展につれて変わるべきものである。このことは、また同時に、教育課程は、児童や生徒の必要に適合するために変わるともいい換えることもできる。(中略)だから、教育課程は、それぞれの学校で、その地域の社会生活に即して教育の目標を考え、その地域の児童や生徒の生活を考えて、これを定めるべきである」<sup>(49)</sup> (傍点筆者) という点に示されている。

ここには、戦後の新教育を真に稔りあるものにしたいとの意気込みがあった。これに対して、今回出された「生きる力」を目指す教育理念には、それが少しも感じられないことが問題である。つまり、今回の「新しい学力観」や「生きる力」の理念には「これまでの知識の習得に偏りがちであった教育から、自ら学び、自ら考える力などの〔生きる力〕を育成する教育へとその基調を転換していくためには〔ゆとり〕のある教育課程を編成する

ことが不可欠であり、教育内容の厳選を図る必要がある。」とのべているだけで、そこには、児童・生徒はどのような筋道を経たら「生きる力」が培われるのかが示されていないし、「新しい学力観」においても、知識よりも関心・思考力・判断力が大切であるとする評価観の転換が示されているのみで、それがなぜ新しいのか、それがどうして「生きる力」となっていくのかが論理的に展開されていない。「問題になるのは、現実の児童の生活である。」<sup>(註10)</sup>ことや「教科課程は社会の要求によって、考えられるべきであり、児童青年の生活から考えられるべきものである」<sup>(註11)</sup>ことなどの視点が欠けていることが教育学的にみて問題である。更に、ここには、これらの理念を実践化するための考え方や方法が具体的に提案されていないという点でも不十分でるといえる。つまり、「新しい学力観」や「生きる力」の背後にある理論が不明確で相互のつながりが見えにくいことである。

そこで、第2章では、「新しい学力観」や「生きる力」をどう育成することが新しい教育の理念として大切になりうるのかをデューイの教育学的視点を参考にしながら考察したい。

デューイの見解の中には、「生きる力」を育成するにあたっての根本思想が横たわっているように思えるからである。

## 2. デューイの教育理論からみた「生きる力」の再解釈に向けて

子どもたちの現実の生活の中に「生きる力」を見い出し、それを発展させるところに今後の学校教育の在り方を求めようとする我が国の姿勢は、デューイの教育理論の中核といえる次のような考え方と根本において通い合うものがあると思う。つまり、「成長」をよりどころとして、それを追求し、「成長」すなわち十全な「生活」を保障する諸条件を与える事業こそ教育であり、そのような在り方を追求し続けるのが「民主主義」社会における教育であるとするデューイの教育理論・教育方法論こそ現代に生かし得る原理を具えているのではない。

以下、21世紀の学校教育のキーワードとなるであろう「生きる力」の育成をどうすすめて「これからの教育の在り方」といえるのか、それに対する思想をデューイの教育理論・教育方法論を援用しつつ論じていきたい。ここでは、デューイの『学校と社会』『民主主義と教育』『経験と教育』を中心に考えていくことにしたい。

デューイの教育理論の本質は、「成長、経験の改造、意味の豊富化、探求(反省的思考)」という一連の概念の関連性を辿ることにより明らかにされる。<sup>(註12)</sup>まず、成長という概念に関していえば、デューイにとって「成長(growth)」という理念は教育の中核をしめる。「成長は生命の特徴であるから、教育は成長しつつあること(growing)に他ならない。教育は成長以上の目的をもたない」<sup>(註13)</sup>ところにそのことを端的にみることが出来る。更に、デューイにとって、教育の目的とは生涯成長(life-long growth)、すなわち生涯にわたる絶えざる成長であるともいえる。そして、この絶えざる成長の過程は、「成長の理想について考えると、教育は絶えざる経験の再組織あるいは再構築であるという考えに帰着する」<sup>(註14)</sup>というように、「経験の再構築」という概念でもって説明されている。

つまり、成長は常に経験の再構築を伴うわけであるが、経験の「質」の再構築には必ず経験の「意味」を豊かにすることにより、将来の経験を「方向づける」ことが必要であり、そこでの成長の中核を構成する経験の再構築とは、経験の意味の豊富化もしくは拡充を伴ううものでなければならないといえるのである。

いいかえれば、デューイにとって、教育とは生涯にわたる絶えざる成長をめざすもので

あり、その成長の根底には経験の意味をたえず豊かにするという課題が流れていると捉えることができる。<sup>(15)</sup>

以下、ここではデューイ思想の中核となっている「成長」概念と「経験」概念を中心にみていきたい。

デューイにおいては、「教育の本来の在り方」は「成長し続けること」であり、「成長し続ける存在」とは、「子ども」のことにほかならないから、まず、デューイにおいて「子ども」はいかなる存在として捉えられているのか、ということから考察してみたい。「教育とは『ひき出す』ことを意味するということについては、どれほど頻繁に言われてきたことか、もしわたしたちが、そのような『ひき出す』ことの意味も、注入するという過程とたんに対照させることだけで説明するというのであるならば、それはそれなりにもっともな説明の仕方である。とはいうものの、結局のところ、ひき出すという概念を、三、四歳、あるいは七、八歳の子どもの日常の行為と結びつけようとすると、そうはうまくいかないものである。子どもはすでにあらゆる種類の活動力をもって走りまわり、物をひっくり返すなど活発な行動をとる。子どもというものは、おとなが子どもに隠されている活動の萌芽を徐々にひき出すために、多大な注意と技量をもって接触していかなければならないような、純粋に潜勢的な存在ではない。子どもはすでに徹底して活動的であって、したがって、教育の問題は、子どものこのさまざまな活動をとらえ、このような活動に方向づけをするという問題なのである。」<sup>(16)</sup>つまり、ここでの子どもというものが「純粋に潜勢的な存在」ではなくして、「すでに徹底して活動的な存在」であるということは「生きる力」を育てる最大の事実であると考えるべきであると思う。と同時に、子どもは成長し続ける存在という意味で「教育とは成長することと全く一体のものであり」<sup>(17)</sup>「教育の過程は絶えざる成長の過程である。」<sup>(18)</sup>ともいうのである。

しかし、ここにおいてどうしても注意しなければならないこととしては、確かに「教育は成長にほかならない」けれども、しかし、この「教育は成長にほかならない」ということは「すべての成長が教育である」ということを意味しているのではない、ということである。

デューイによれば、成長が教育であり得るためには、すなわち、成長が「教育としての成長」であり得るためには、成長はある条件によって規定されなければならないのである。

そのことをデューイは次のように展開していく。「人が、強盗として、あるいは無頼漢として、あるいは敗徳の政治家として、有力に成長し得るということは疑うことができない。しかし、教育としての成長——また成長としての教育——の立場からすれば、問題は、この方向の成長が一般的に成長を助長するか、遅滞させるか、どうかの点にある。成長のこの形式が更にその上の成長のために条件を創造するかどうか？ あるいはまたそれがその場合々々の必要で或る特殊の方向において成長したものに、更に新しい方向において成長を継続するための刺激や機会を封じてしまうような条件を供給するかどうか？ ある特殊な方向における成長が、他の筋途での発展のために通路を開くような独得な態度や習慣に対して、どのような影響を与えるか？ (中略) ただ特殊な方向における発達が成長の連続に役立つ場合、ただその場合においてのみ、その発達は成長としての教育の基準に合致する。」<sup>(19)</sup>というのである。

そして、それと同時にデューイは「さてそこで、わたしは、教育的である経験と非教育的である経験とを識別する基準としての連続性」<sup>(20)</sup>ということについても問題にすると

いうのである。つまり、「教育としての成長」の条件で大切なことは、この連続性の問題をどうとらえるかにかかっているというのである。デューイはこのことを「経験の連続の原理は、前に発生した経験から何かしらを取りあげるものと、後に来る経験の性質を何かしらの仕方では改修するものとの両方の経験のすべてを意味する」<sup>(#21)</sup>と述べている。

ここでは、このことを(1)「経験の意味を増加する(意味の増加)」ということ、および、(2)「後続の経験の進路を方向づける能力を増大させる」という、これら二つの条件こそ連続性の原理の具体的表現にほかならないと捉えることによって、以下、その意味を論じていきたい。

まず、(1)「経験の意味を増加する」ということからみていこう。

「経験の意味の増加とは、われわれが従事する諸活動の関連や連続をますます多く認知することなのである。活動はまず衝動的な形で始まる。すなわち、盲目的なのである。それは自分が何をしているのかを知らない。すなわち、その活動と他の活動との相互作用がどんなものであるかを知らないのである。教育や教授を伴う活動は、それまで認知することができなかった諸問題のいくつかを人に気づかせるものである。・・・子どもが、輝く光の方へ手を伸ばせば、火傷をする。それ以後、彼は一定の視覚作用と関連した一定の接触動作(およびその逆も)が熱さと痛みを意味するという、すなわち、一定の光は熱源を意味するという事を知るようになるのである。(中略)またそれと同時に、炎の意味も増してきたのである。燃焼や酸化、光や温度について知られているすべてのことが、炎の知的内容の本質的部分となるかもしれないのである。」<sup>(#22)</sup>

このように、意味の増加ということは、「いろいろな活動の間の結合や連続の知覚の増大」に基づいている。すなわち、いろいろな活動の間の結合や連続の知覚の増大に基づいて、われわれはある事象について「これまで以上によく知る」ことができるようになり、更には、ある事象から見るならば、それは意味を増加することになる。更に、デューイは次のようにいっている。「物理的の刺激に対する適応と知的行為との相違は、後者が物の意味に対する反応を含むのに、前者はそれを含まないということである。ある物音は、私の心に関わりなく、いきなり私を飛び上がらせるかもしれない。だが、私がある物音を聞き、走り、水を持ってきて、火を消し止めるなら、私は理知的(知性的)に反応したことになる。つまり、その音は火事を意味し、火事は消火の必要を意味したのである。(中略)事物がわれわれにとってある意味 a meaning をもつときには、われわれは、自分たちが行うことを意図する mean(企てる、計画する)のだが、事物が意味をもたないときには、われわれは、盲目的に、無意識的に、非理知的(非知性的)に行動するのである。」<sup>(#23)</sup>このように、「意味」というものはわれわれの行動を盲目的・無意識的・非知性的なものから精神的・意識的・知性的なものへと転換してくれる働きをするがゆえに、「意味の増加」ということは、われわれの行動がますます精神的・知性的になるということにほかならない。

では、「われわれの行動がますます精神的・意識的・知性的になる」ということはいかなることであろうか。それは、「意味」という言葉の動詞である「意味する」という言葉が「意図する」、「計画を立てる」ということを意味していることによっても明らかのように、「意図すなわち目的をもってますます計画的に行動するようになる」ということである。

このことをデューイは次のように言っている。「目的をもって行動することは知性的に行動することと全く同じことだ、ということである。(中略)あることをなそうとする意思 mind をもつことは、未来の可能性を予見することであり、それを成就する計画をもつこと

であり、その計画を実行可能なものにする手段や邪魔になる障害に注目することである、——すなわち、それが本当にそれをなそうとする意思であって、漠然とした抱負でないならば——それは、いろいろな方便や困難を考慮した計画をもつことなのである。意思とは、現在の事情を未来の諸結果に、また未来の諸結果を現実の事情に、関連させてとらえる能力なのである。」<sup>(註24)</sup>

このように、「意図すなわち目的を持ってますます計画的に行動するようになる」ということは、「未来の可能性を予見することであり、それを成就する計画をもつことであり、その計画を実行可能なものにする手段や邪魔になる障害に注目しながら行動するようになる」ということである。それ故、(1)「経験の意味を増加する」ということは、このような働きをする知性に導かれて、「経験の改造」すなわち「成長」が行われなければならないということの意味しているのである。

次に、(2)「後続の経験の進路を方向づける能力を増大させる」ということについて検討したい。

「教育的経験のもう一つの側面は、それ以後の行動を方向づけたり、統制したりする力が増大することである。自分が行っていることを知っているとか、一定の結果を意図することができるということは、いうまでもなく、やがて生起することをいっそううまく予想することができるということ、またそれゆえに、有益な結果をもたらす、望ましくない結果を回避するように、前もって用意したり、準備したりすることができるということである。真に教育的な経験、つまり、教訓が伝えられ、能力が高められるような経験は、一方では決まり切った一律的な活動と、他方では気まぐれな活動と、区別されるのである。」<sup>(註25)</sup>

そして、後者の「気まぐれな活動」においては、人は「何が起ころうと構わない」、ただ勝手放題に振舞うだけで、自分の行為の結果（すなわち自分の行為と他の物事との関連の証拠）をその自分の行為に関係づけようとしな<sup>(註26)</sup>、という意味で問題であるという。また、前者の「決まり切った一律的な行動、つまり自動的な行動は、ある特定のことをなすための熟練を増進させるかもしれない。その限りでは、それは教育的結果をもつといえるだろう。けれども、それは意味や関連の新たな認知には至らない<sup>(註27)</sup>、という意味で問題であるという。つまり、デューイはこれらの二点はどちらも一面的な考え方であるとして、「教育を絶え間ない改造とみなす教育観」とは「能動的な過程としての経験は時間的の広がりをもっているということ、そして、その後の方の期間はその初めの方の部分を上上げるということ、つまり、それは、内含されてはいたが、これまでに気づかれなかった諸関連を明るみに出すということである。そのような連続的経験ないし活動はみな教育的であり、すべての教育はそのような経験をもつことにある」<sup>(註28)</sup>というのである。

ここで、「経験とは何か」ということに立ち返ってみたい。

「経験というものの本質は、特殊な結びつき方をしてい<sup>(註29)</sup>る能動的要素と受動的要素を経験が含んでいることによく注意するとき、はじめて理解することができる。能動的な面では、経験とは試みること——実験という関連語でははっきりと示されている意味——である。受動的な面では、それは被ることである。われわれは、何かを経験するとき、それに働きかけ、それによって何かをする。だから、われわれはその結果を受ける、すなわち被るのである。われわれは物に対して何かをする、すると、物はその跳ね返りとしてわれわれに対して何かをする。つまり、特殊な結びつきとはそういうことなのである。経験のこれら二つの面の関連が経験の実り豊かさ、すなわち価値の尺度となる。」<sup>(註29)</sup>

つまり、ここでは、「為すことと受けることとの間の密接な結合が経験を構成する」ということであり、続いて「単なる活動は経験とはならない。それは分散的であり、遠心的であり、浪費的である。試みとしての経験は変化を伴う。だが、変化は、その変化から生じた結果という反作用と意識的に関連づけられるのでなければ、無意味な変転にすぎない。活動がその結果を被ることになるまで続けられると、つまり、行動によって引き起こされた変化が跳ね返ってわれわれの中に変化を引き起こすと、単なる流転にすぎなかったものに意味が詰め込まれる。われわれは何かを学習するのである。」<sup>(#30)</sup>

このように、「われわれが『経験から学ぶ』ということは、われわれが事物に対してなしたことと、結果としてわれわれが事物から受けて楽しんだり苦しんだりしたこととの間の前後の関連をつけることである。」<sup>(#31)</sup>

つまり、デューイによれば「われわれが経験から学ぶ」ことができはじめて、それは、正に「経験」の名に値することになるのである。

更に、「われわれの活動と結果として起きることの詳細な関連が発見されると、うまく行くまであれやこれややってみる経験の中に暗示されていた思考がはっきりと明示される。その量が増すから、その比率が全く異なったものになる。それゆえ、経験の質が変化する。この変化は非常に重要であるから、この種の経験を熟慮的——すなわち、特に勝れて熟慮的な——経験ということができよう。思考（探求）というこの側面を計画的に発達させると、特殊な経験としての思考（探求）になる。」<sup>(#32)</sup>

このように、「われわれの活動と結果として起こることの詳細な関連が発見される。」と、経験は熟慮的経験とよばれるようになり、更には「それは特殊な経験としての思考（探求）になる」のであるが、経験の改造——「われわれが経験から学ぶ」ということは、このような思考（探求）という形を取って展開される。

そして、デューイによれば、「思考（探求）とは、われわれの経験の中の知性的要素を明白にすることと同じことである。」<sup>(#33)</sup>すなわち、思考（探求）とは、知性の働きにほかならない。従ってまた、問題の「知性に導かれての経験の改造＝成長」とは、「思考（探求）の展開を通しての経験の改造＝成長」にほかならないということになる。すると、当然のことながら、「教育とは知性に導かれての経験の改造＝成長である」ということは、教育とは「思考（探求）の展開を通しての経験の改造＝成長である」ということになる。

以上のことがデューイにおける経験と成長との関係についての結論であると考えたい。

## 結 び

以上、デューイの成長論と経験論をまとめてきた。簡単に要約しておくとして、デューイによれば、教育は「経験の再構成」として、すなわち「成長」として、定義される。「成長」は教育の目的と過程の両方を統合する最も一般的な基準といえる。そして、デューイのいう成長とは、新たな可能性や別の選択肢を開示し、その可能性を実現すべく、たえず試み続けていく営みにほかならない。

つまり、「成長」とは、学ぶ者が所与の一定の目的や基準に到達することによってよりよき存在になることというよりも、むしろそうした目的や基準を乗り越え、いまだ実現されていない価値を探求し、そのことを通じてよりよき存在になることである。従って、デューイのいう「成長」とは、よりよき生の探求であり、単によりよき生といわれているものに適応することではないということである。

従って、デューイの成長論は、既存の閉塞的な枠組を解体しつつ、生と認識の新たな地平を再構築するためにこそ必要な、教育のひいては生の基本原理である。デューイの成長概念の本来の主旨は、既存の枠組やパースペクティブやパラダイムそれ自体の乗り越えにあったのであり、それは一定の枠組の内部での変革や批判にとどまるものではけっしてなかった<sup>(1634)</sup>、と捉えたい。

だとすれば、デューイ思想の中核に位置する「連続性」のテーゼはどのように理解すればいいのか。前述したようにデューイのいう連続性の原理は、現在の経験が過去の経験に規定され、またそれは未来の経験を規定していくといった、関係論的な認識論や存在論の一般原則を述べたものとして捉えられる。

これとともに、デューイは学校教育との関連でいえば、学校が各人に、より以上の成長への欲求を育成すべきだとして次のように指摘している。「学校教育の性格を評価する基準は、たえざる成長を求める欲求を創り出したり、その欲求を現実に効果的にする手段を提供する程度によって決まる」<sup>(1635)</sup>という。

この基準によれば、学校教育は各人に絶えざる成長という欲求を培うのにどれほど成功したかによって、その教育的達成度が知られる。みずからを教育することは、絶えずみずからの可能性を見出し続ける過程の中に生きることを意味する。その意味では、日常生活での経験も、個人の成長には重要な意味をもっているといえる。

いいかえれば、学校教育は「生きる力の土壌づくり」の場でもあると考えることができると思う。その具体例が中教審の「『生きる力』が全人的な力であるということ踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる」との答申である。このことは「生きる力」を育む授業をするにはどうすればよいか、ということに結びつく。

たとえば、戦後のカリキュラム論においても総合学習が積極的に取り上げられてきた経緯がある。また、社会科を核とするコア・カリキュラム論が「広域総合教科以上のもの」として論議され、実践された例もある。更に、現行の「生活科」もこれらの流れをくむものと考えられるが、それをさらに拡充しようとするのが今回の「総合学習」とみることができる。このように日本の教育を考えると、「なぜ、コア・カリキュラムが育たなかったのか」「なぜ、生活科の学習が伸び悩んでいるか」などの実践的な問題点<sup>(1636)</sup>、更には、教育の在り方そのものについて吟味する必要があるわけであるが、今こそ「生きる力をどう育むか」ということを巡っての考察にはデューイ的な考え方が重要な意味をもってくるのではないだろうか。

注)

- 1) 文部省『小学校学習指導要領』 平成元年 p.1.
- 2) 文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開(平成5年9月)』 平成5年 東洋館出版社 p.8.
- 3) 前掲書 p.9.
- 4) 前掲書 p.9.
- 5) 前掲書 p.10.
- 6) 文部省『学習指導要領(試案)』 昭和22年 p.7.
- 7) 前掲書 p.20.

- 8) 文部省『学習指導要領（試案）』 昭和26年 p.8.
- 9) 前掲書 pp.16-17.
- 10) 文部省『学習指導要領（試案）』 昭和22年 p.2.
- 11) 文部省『学習指導要領（試案）』 昭和26年 p.11.
- 12) 早川 操『デューイの探究教育哲学』 名古屋大学出版会 1994 p.1.
- 13) John Dewey, Democracy and Education. (first pub.1916), (New York : The Macmillan, 1961) p.43. 及び『民主主義と教育』（上巻）松野安男訳 岩波文庫 p.92.
- 14) *ibid.*, p.53. 及び 前掲書 p.2.
- 15) 早川 操 前掲書 P.2.
- 16) デューイ／市村尚久訳 『学校と社会・子どもとカリキュラム』 講談社学術文庫 pp.98-99.
- 17) Dewey, J., Democracy and Education, p.53.
- 18) *ibid.*, p.50.
- 19) Dewey, J., Experience and Education. (first pub.1938), (New York : Collier Macmillan, 1963) p.36. 及び『経験と教育・教育信條』 原田実訳 春秋社 1956 pp.28-29.
- 20) *ibid.*, p.37. 及び 前掲書 p.29.
- 21) *ibid.*, p.35. 及び 前掲書 p.27.
- 22) Dewey, J., Democracy and Education, pp.76-77. 及び『民主主義と教育』上巻 pp.127-128.
- 23) *ibid.*, p.29. 及び 前掲書 pp.55-56. 訳書では *intelligently* の訳が理知的となっているが、ここでは知性的と訳し（ ）内に入れておいた。
- 24) *ibid.*, p.103. 及び 前掲書 pp.166-167.
- 25) *ibid.*, p.77. 及び 前掲書 pp.128.
- 26) *ibid.*, p.77. 及び 前掲書 pp.128-129.
- 27) *ibid.*, p.78. 及び 前掲書 pp.129-130.
- 28) *ibid.*, p.78. 及び 前掲書 pp.130.
- 29) *ibid.*, p.139. 及び 前掲書 pp.222.
- 30) *ibid.*, p.139. 及び 前掲書 pp.222.
- 31) *ibid.*, p.130. 及び 前掲書 pp.223.
- 32) *ibid.*, p.145. 及び 前掲書 pp.231-232. 訳書では, *thinking* の訳が思考となっているが、ここでは探求と訳して（ ）内に入れておいた。
- 33) *ibid.*, p.146. 及び 前掲書 p.232. 更に、杉浦美朗『自己教育力が育つ授業——デューイ教育学の展開——』 日本教育研究センター 平成元年 p.52
- 34) 松下良平「デューイによる近代批判の諸相と特質」 『近代教育フォーラム』 第5号 pp.123-124.
- 35) Dewey, J., Democracy and Education, p.53, 及び『民主主義と教育』上巻 p.92.
- 36) 大石勝男『職員室からの証言〈6・3・3制〉の光と影』 小学館 1997 pp.118-120.