

# 生活科の実践とデューイの「質的状况」論

佐々井 利 夫

## はじめに

生活科は、新設された当初、多くの教師たちから実践の困難さを指摘されていた。それは、目標実現のための内容、方法などについての実践例の少なさ、といった新設時特有の事情に起因するだけでなく、もっと根本的な理由があったと考えられる。すなわち、「具体的な活動や体験」を方法とし、自分自身への気づきを重視して「自立への基礎を養う」という教科目標そのものが、従来の学校教育の在り方に根本的な変革を求めたということである。中野重人氏は、生活科の登場は、「教科書を中心に教師が教え、子どもがそれを覚えるのが学校」という「明治以降の伝統的な学校観、授業観」に「さざ波」をたてた、と述べている<sup>1)</sup>が、昨年（平成10年12月）告示された『学習指導要領』において、生活科的「ねらい」をもつ「総合的学習の時間」が新設されたことにより、「さざ波」はまさに大波の予兆であったといえるであろう。

生活科完全実施から7年近い年月の間に多くの優れた授業例の蓄積もあり、実践の場における教師の戸惑いは収束されつつあると思われる。またそうした蓄積は、生活科の教科としての根拠を問う理論的考察の深まりにも大きな役割を果たしてきた。しかし、生活科に加えて、従来の学校教育に一層の変革を迫る「総合的学習の時間」が設定された新『学習指導要領』の告示された現時点においては、「具体的な活動や体験」を重視する教科についての理論的検討も、新『学習指導要領』の実践への定着を強化するうえでさらに重要であると考えられる。

そこで本稿においては、生活科教育論に深い影響を与えているとしばしば指摘されているジョン・デューイの教育論を取り上げ、とくにその教育科学論を中心に、彼が教育実践をどのように考えていたかについて、生活科教育に関する学会誌に掲載された実践でのエピソード事例との対照をまじえて検討したい。

## 1. 教師の実践的判断

生活科は、新設当初、実践上の懸念の指摘だけでなく、理論面においても教科としての根拠の脆弱さを指摘されていた。子どもの興味、活動、経験などをその教育理論の中心としたデューイ研究の学会誌でも、生活科の目標にみられる「教育観—教科観は、まさにデューイの主張するところ」<sup>2)</sup>であるとして生活科への期待が表明される一方、生活科では「知得」よりも「体得」が重要だとされるので、「社会や自然といった対象的世界についての客観的認識が故意に却られて」しまい、「生徒を確かな学力の形成に導かない」といった見解<sup>3)</sup>や、「自分とのかかわりの重視が科学としての知識を身に付けることに連なっていく行かない」ので、生活科においては「科学と生活の二元論」に陥る、といった見解<sup>4)</sup>もみられた。これらの見解は、立場に違いは認められるものの、いずれも「探究」や「作業」などのデューイの理論を手がかりに、教科としての生活科を基礎づけていくという点で一致し

ている。「探究」や「作業」は実践における具体的方法や内容に関する理論であるが、本稿では実践それ自体を対象としたデューイの考察を検証していきたい。

生活科実施後の授業例の蓄積は、その教科としての特徴を明らかにしつつあるが、教師の授業に向かう姿勢について特に目立つのは「はじめに子どもありき」<sup>5)</sup>の点であるだろう。この視点にたつ授業においては、教師が予め考えていた手順（理論）どうりに展開できないことが多い。予想外の事態に教師は慌ててしまう。たとえば次のような場面である。

#### 事例1<sup>6)</sup>

1年生を担任していた時のことである。音楽の時間で「ワンツードン」のテレビを見ていた。テレビでは、コップや箱の中に砂や豆を入れて楽器を作ってみようというものであった。ふと、後ろをふり返ってみると、何人かの子どもの姿がないのである。見ると、その子どもたちは、教室の中に用意してあったお菓子の空き箱を手にとって、ペランダから外へ出ようとしていた。「先生、これで作ってみていいですか。」私としては、テレビを見せたいのであるが――

教師は子どもたちが静かにテレビを見て、楽器づくりの要点を理解した後に、作業にとりかかる予定でいたが、子どものこの行為に「面食らった」ものの、結局は「いいよ。いつてらしゃい」と応答したのである。教師中心の授業観では想像し難い場面がここには示されている。

この事例と以下のデューイの見解とを対照検討したい。

デューイは『教育科学の諸源泉』（1929年）において、教育実践に果たす教師の役割の重要性を強調している。すなわち彼はその書のなかで、教育的科学 educational science は何を意味するのかを問うて以下の3点、つまり、第1に科学の諸成果は相互に関連した一貫性のある体系をなす、第2に自然科学において発見された実験や測定の方法を単に借りるだけでは教育的科学は構成されない、第3に真に科学的な方法で到達された諸法則や諸事実でさえ、それらは実践に関する諸規則を生じるのではない、と自答する。そして結論として、教育的科学の究極的な実在は教育的活動を指導することに携わる人々の精神 minds のなかに見いだされる、と力説した。科学の諸成果は教育者の精神において操作的に生かされることがなくても科学的であるかもしれないが、しかしそれらはこの点を欠いては教育的科学ではない、とするのである。<sup>7)</sup>

事例1においては、テレビでは楽器づくりについての無駄のない、効率的な方法が紹介されているはずである。いわば体系化された教材が予め用意されていた。予め用意された楽器づくりという教材はそれ自体としては実践の場における個々の子どもには無関係である。そして、事例1の教師は「だめだ。テレビを見なさい」と教師主導の効率的な（子どもにとっては受身を強いられる）指示をせずに、子どもの行為を容認した。この場面をデューイの見解に適用すれば、テレビ教材は「科学的な方法で到達された諸法則や諸事実」と位置づけられるであろう。実践においては、テレビ教材が無媒介的に役割を果たすのではなく、テレビの視聴を中断した教師の判断がその教材使用の主導権を握っている。この場合、テレビ教材は教材として無効ということではない。ただこの事例においてテレビ教材は、教師の判断によって実践の途中で排除された故に、この場面における実践的教材（教育的科学）ではなかったということである。

デューイは既に『学校と社会』（1899）においても、教師が準備した一定の出来合いの教材を子どもが最小の時間で多量に理解する、という教育の在り方を批判していた<sup>8)</sup>が、教育

科学論でも画一的に科学の諸成果を実践に適用することを戒めている。『教育科学の諸源泉』の前年に発表した『進歩主義教育と教育科学』のなかでは、従来の伝統的学校における intelligence quotients や achievements といった量的結果から構成される科学の画一性、現状維持性、そしてそれが現に存在するもののみを対象としていることを批判し、教師にとって重要なことはそうした量的要素であるよりも活動や結果の質であり、既に存在するものよりも可能性のほうがより重要である、と主張した。そして、学校が現在の社会秩序、教育目的、方法の維持に満足することなく、現状を変更しうる欲求や能力を備えた個人を育成するという見地に立つとき教育的科学が指示される、と述べている。<sup>9)</sup>

デューイのこの論点は、諸科学の成果を体系的な知識として集成した教科書を中心に展開する授業観とは、明らかに対立している。また、その考え方は、かつて「臨教審」の答申が言及した、近代公教育の特質の一つは「効率性・継続性・安定性」を求めることにあった、それが画一性・硬直性・閉鎖性を生み出す主要因であった、という内容の部分と一脈通じるものがあるといえるであろう。そして同答申は、周知のように個性重視の原則を提起し、生活科誕生へ大きな役割を果たしたのである。事例1に論点を戻していえば、教師は、(そのように明確に自覚していたとはいえないまでも)「既に存在するもの(テレビ教材)よりも可能性(子どもの行動)のほうがより重要である」と判断し、「現状を変更しうる欲求や能力を備えた個人を育成するという見地」に立っていたのであり、個性重視の教育を実践していたのである。

ところで、デューイが教育者の精神のなかに教育的科学の究極的な実在を見いだすという場合の精神は、別の書で述べているように、「人間の世界や事物の世界から遊離した自足的なもの」を表現しているのではなく、それは、「周囲の状況、出来事、対象物、個人、集団などと常に関連して用いられる」概念であり、「事物に対する興味や配慮のあらゆる様相、種類、すなわち実践的、知的、感情的な興味や配慮」を意味している。<sup>10)</sup>事例1の教師の子どもへの対応にもそのような意味での精神の働きがあったといえよう。事前に用意された理論では明確に把握することのできない諸条件が生起する教育実践にあつては、デューイ的意味での精神の働きこそ相応しいといえる。したがって、教師の精神が実践的判断をなすとき、彼自身の固有の特性からだけでなされるというよりは、その実践状況特有の諸条件にむしろ規定されているのである。

## 2. 実践と質的状况

教師の実践的判断は彼自身の固有の特性だけによるものではないという点について、稲垣成哲、山口悦司の両氏は興味深い研究を発表している。両氏は、「教師の役割は、個別的な授業の中で編成される子どもたちやリソースとの相互行為のなかで不断に編み直されている。それはすなわち、教師の支援も授業のなかで相互行為的に編成されることを示している。支援は、子どもの特性や教師の能力に還元して議論することはできない」<sup>11)</sup>と考えるのである。デューイは、『子どもとカリキュラム』(1902)のなかで、「教育の過程における根本的な要素は、1人の未成熟な未発達な存在であり、そして成人の成熟した経験のなかに具現された一定の社会的諸目的、諸意味、諸価値である。教育の過程はこれら諸力のしかるべき相互作用である」<sup>12)</sup>と述べているが、稲垣氏らの研究はデューイのいう「相互作用」を実践的に検証したものとなっている。

その研究、小学校1年生の総合学習の单元「なつとなかよし」の一場面を以下に要約し

よう。

#### 事例2<sup>13)</sup>

教師が黒板近くの机で魚屋の看板を制作している。子どもAが自分の席を離れて教師の方へ向かい、「何屋でもいい？かくん（どの商店の看板を書いてもよいかー筆者注）」と尋ねた。Aはもともと看板制作を担当してはいなかった。Aの発話を契機に教師は黒板に近づき、夏らしいものの名称が書かれてある黒板を指しながら、Aが制作すべきは看板ではなく自分で見つけた夏らしいものであることを説明する。説明を聞いてAは席に戻った。

こうして両氏はこの場面の教師の説明（支援）は、「教師が自発的に単独で行ったというよりは、むしろ子どもたち（事例2では子どもA）とのローカルな相互行為を通して成し遂げられていったと見ることができる。教師の説明は、子どもたち（同上）との相互行為を通じて共同的に作られていく」<sup>14)</sup>と、考察している。また、「教師は支援者としての役割を自分自身に内在された能力として発揮できるわけでもない」<sup>15)</sup>とも結論づけている。

デューイのいう実践における教師の精神もまた「内在された能力」という意味合いではなく、個々の実践場面に特有に機能する概念である。『教育科学の諸源泉』には次のような文章がある。すなわち、教育実践には多様なものが入り込んでいる。教育者の知性は、彼の直接的職務のなかに含まれていないそのような多様なものを考慮する度合いで決定される。そのような状況における判断は質的状況 *qualitative situations* の判断であり、それ自体質的でなければならない。<sup>16)</sup>このようにデューイは質的状況という概念によって、教師、子どもを含む教室全体が醸成する諸条件が教師の判断を規制すると考えるのである。

稲垣氏は、事例2のように授業の実際の場面から特定の具体的なエピソードを取り上げ、それを詳細に記述、分析していく研究を「質的研究」<sup>17)</sup>と表現している。デューイは、個々の実践の場面における記述、分析できない要素を浸透的質として重視した。したがって稲垣氏らの「質的」という用語とデューイのいうその用語は別の意味で解さなければならない。以下においてデューイの質的状況に関する論点をもう少し詳述したい。

周知のようにデューイの状況概念は、環境と有機体との相互作用を表示する概念である。デューイは論文『質的思考』（1930）のなかで、状況の特性を次のように2つに分けて説明している。まず、状況それ自体は言明することも明白にすることもできない。状況は、明確に言明されるものすべてに関する、あるいは命題における用語としてあらわれるものに関する論議の世界を形成するが、状況それ自体は命題における要素としてはあらわれることはできない。次に、状況は思考の範囲を制御する。何故なら思考の範囲は状況の明瞭となった部分であるからである。<sup>18)</sup>ところで質は、環境の質でもなく有機体の質でもなく、<sup>19)</sup>まさに状況そのものに浸透し、それに統一性を与え、それをユニークにし、分割や複製を不可能にするものである。<sup>20)</sup>したがって、質それ自体（浸透的質）を論議の対象とすることはできない。「質は直接的にじかに接触されるものであり、定義できないもの」<sup>21)</sup>であり、「直接的に知られるのではなく、直接に経験され、感じられ、あるいはもたれる」<sup>22)</sup>何かである。

質は「感じられ、あるいはもたれる」何かであるというとき、質それ自体が感じられたこと、もたれたことを意味するのではない。質に関するそのような意識には既に反省的分析が入り込んでいる。「何かが思考されたというほどではなく、感じられたという場合でも、我々はそれ自体の直接的質をもつ新しい状況のなかで、先行の状況の主題を分析して

いる。」<sup>23)</sup>このように質は、二重の意味において、すなわち状況のもつ特性という点からも、時間的経過という点からも論議の対象、知識の対象とはならないのである。

### 3. 質的状况と反省的思考

デューイのこのような論点を事例2に関連させると、教師は支援をAの発話を契機にして開始したというよりは、発話（論議の世界）は浸透的質で成立している状況の一要素であるので、浸透的質が教師において認識的なものに移行し、彼は支援を開始したといえるであろう。すなわち、Aの発話だけでなく、それ以外の教室の雰囲気や教師の内面など諸要素によって成立する「感じられ、あるいはもたれる」何かもまた、教師を黒板に向かわせたのである。事例1の教師がテレビ視聴を中断して、外に出たいという子どもの行為を容認した場面も同様に説明することができるであろう。

子どもの実践への関わり方も浸透的質が媒介している。たとえば、生活科の評価において強調される関心・意欲・態度などの契機は、ここでいう質的状况にあると考えられる。文部省の資料では関心・意欲などの語を説明して、「自分とかかわるということは、外部の環境からの刺激に対して表面的に対応することではなく、それが自分にとって価値があると実感として感じ取り、そこへ積極的に立ち向かっていくことである。この場合に感じる感情が、興味であり、この方向に向かって行動しようとする力が関心であり、これに熱中してうまくやり遂げようとする努力が、意欲とよばれるものである」<sup>24)</sup>、となっている。ここでは「感じる感情」がすべての発端と説明されている。デューイの意味における質的状况の何かが不確定ながらも徐々に認識的なものに移行して「感じる感情」となり、興味を喚起させるというのである。なお、デューイは、「興味や関心は、自我と世界とが、発展しつつある状況のなかで互いに引き込まれていることを意味する」<sup>25)</sup>と述べており、上述の説明同様、単なる「外部の環境からの刺激」に対する表面的な対応としてではない意味で用いられているのは、子どもの実践への関わり方を検討するうえで見逃せない部分であるが、その考察は別の機会にしたい。

ところで、デューイのいう質的状况としての教育実践（授業研究）は、その全てを研究の対象とすることはできないであろう。科学的探究、反省的思考といった認識的行為は質的状况のすべてを解明するものではないからである。すなわち、「認識的経験は非認識的な種類の経験の内部に生じる」<sup>26)</sup>のであり、「経験の『なかに』真にあるところのものは、いかなるときでも知られるところのものよりはるかに広がりをもっている」<sup>27)</sup>のである。経験されるものは反省や認識的検討の対象とはなりうるが、しかし認識的なものは決して全一包容的 all-inclusive であるのではない。「先行的な非認識的経験の材料が知識の対象であるとき、その材料や認識行為はそれ自体新しいより広い非認識的経験のなかに包含される。そしてこの状況は決して超越されることはできない。」<sup>28)</sup>

一般的にいつて、デューイの教育論においては、上述の議論にあるような教育実践を質的状况とみなす論点よりも、かつてG.R.ガイガーが、「通常、デューイのプラグマティズムに関する議論は、その問題解決の方面、道具主義の方面、すなわち思考、知識行為、科学的方法、教育改革といった方面に限定されている」<sup>29)</sup>と指摘したように、実践を科学的探究、反省的思考の対象とする論点の方が注目されてきた。しかしデューイは、後者の論点が強調されすぎたことを警戒している。『経験と教育』（1938）のなかで反省をこめて彼は次のようにいう。「私が科学的方法を重視してきた主張は、誤った影響を与えたことを認め

る。何故ならそれが専門家によって行われるような実験的研究の専門的技法をひたすら要望する結果になっているからである。」<sup>30)</sup>したがってデューイにおいては、質的状況についての論点は人間生活（教育実践）への科学的方法の性急な適用に伴う弊害を戒めるものであった。

デューイによれば、個人が世界のなかで生きるということは「彼が一連の状況のなかで生きる」<sup>31)</sup>ということである。したがって上述の見地からすれば、我々は認識的世界、言葉で表現される世界に取り巻かれて生きているのではなくて、質的世界に生きているといえよう。「我々が直接に生き、努力し、成功し、挫折させられている世界はすぐれて質的世界である。我々は質的に決定づけられている諸事物にたいして行為し、それらから影響を受け、それらを享受したりする。この質的世界は特有な思考様式の分野を形成するが、この特有なということは、質的な考察によって明らかに規制されているのである。」<sup>32)</sup>

しかし、質的状況の過度の強調はまた人間生活（教育実践）の諸相を曖昧なままで放置し、子どもの活動や体験を重視する生活科のような教科にあっては、かつての「這いまわる経験主義」を繰り返すことにもなるであろう。事例2のように実践的な場面から具体的なエピソードを取り上げ、詳細に記述・分析する方法は、デューイの意味での質的状況としての実践に輪郭を与える有効な方法の一つでもある。デューイもまた上述の『経験と教育』の引用部分に続いて次のように述べている。「しかし科学的方法に重きをおいた意味は、少しも専門的技法をどうこうしようというのではなかった。それは科学的方法が我々の住む世界の日常経験の意義をできるだけ見つけ出すための唯一の確実な手段であることを意味するのである。」<sup>33)</sup>事例2の方法も日常経験（教育実践）の意義を見つけ出すための唯一ではないにしても、確実な手段の1つであるといえるであろう。

## おわりに

「具体的な活動や体験」を重視する生活科実践においては、子どもの不規則な言動に左右されるなど、他教科に比較して教師が事前に考えていた手順どうりには進行できない不確定要素が多い。その実践はまさにデューイのいう浸透的質によって規制されているのである。しかし、質的状況としての生活科実践における非認識的要素の過度の強調は、教科としての目標を曖昧なものにするであろう。一方で、科学的方法、反省的思考といった認識的要素の過度の強調は、生活科の特質を失うことになる。質的状況における2つの要素の調整こそ実践者の任務であるだろう。したがって、デューイがその教育科学論で強調した論点に関連させていえば、教育者の精神に生活科実践の成否がかかっているのである。

## 注

- 1) 中野重人著 「生活科教育の理論と方法」 東洋館出版社 1990 p.3
- 2) 高浦勝義著 「生活科とJ.デューイ」(『日本デューイ学会紀要』 第34号 1993所収) p.139
- 3) 稲葉宏雄著 「教科としての生活科」(『日本デューイ学会紀要』 前掲書所収) pp.133-134
- 4) 杉浦美朗著 「生活科の基礎理論を問う」(『日本デューイ学会紀要』 前掲書所収) p.138
- 5) 平野朝久著 「総合学習による生活科の原理的側面の見直し」(『せいかつか』 第5号 日本生活科教育学会 1998 所収) p.22
- 6) 小田原誠一著 「子どもの事実に学ぶ生活科」(『せいかつか』 前掲書所収) p.4
- 7) Dewey, J., "The sources of a science of education", 1929, in The later works, Vol.5, pp.10

-16 以下, デューイの著作については著者名を省略する。

- 8) "The school and society", 1899, in Middle works, Vol.1, p.23
- 9) "Progressive education and the science of education", 1928, in The later works, Vol. 3, pp. 260-262
- 10) "Art as experience", 1934, in The later works, Vol.10, pp.267-268
- 11) 稲垣成哲 山口悦司共著 『学びの社会的編成：相互行為としての支援』（『せいいかつか』 前掲書所収） p.58
- 12) "The child and the curriculum", 1902, in Middle works, Vol.2, p.273
- 13) 『学びの社会的編成：相互行為としての支援』 前掲書 pp.59-60
- 14) 同上書 p.59
- 15) 同上書 p.64
- 16) "The sources of a science of education", op. cit., p.33
- 17) 『学びの社会的編成：相互行為としての支援』 前掲書 P.58
- 18) "Qualitative thought", 1930, in The later works, Vol.5, p.247
- 19) "Experience and nature", 1929, 2nd ed., Dover Publications, p.259
- 20) "Logic-the theory of inquiry", 1938, Holt, Rinehart and Winston, p.68
- 21) "Experience and nature", op. cit., p.110
- 22) Bernstein, R.J., "John Dewey", 1966, Washington Square Press, p.93
- 23) "Qualitative thought", op. cit., p.248
- 24) 文部省 『新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造』 1993 p.24
- 25) "Democracy and education", 1916, in Middle works, Vol.9, p.132
- 26) "Experience and nature", op. cit., p.23
- 27) Ibid., p.20
- 28) Ibid., p.24
- 29) Geiger, G.R., "John Dewey in perspective", 1958, p.20
- 30) "Experience and education", 1938, The Collier Books, 1979, p.87
- 31) Ibid., p.43
- 32) "Qualitative thought", op. cit., p.243
- 33) "Experience and education", 1938, The Collier Books, 1979, p.88