

低学年カリキュラムの内容に関する教授学的研究

——デューイ「カリキュラム」論に学ぶ——

山 本 順 彦

はじめに

一九八九年三月一五日に新学習指導要領が告示されたが、この改訂によって、小学校の低学年（一学年および二年）に理科と社会科にとって代わる教科として生活科が新設されることになった。戦後四十余年の間に小学校の教科の改廃がなされたことはいまだかつてなかったことであり、この度が初めてのことである。したがって、この改訂に携わった中心的人物は、これが、たんに生活科一教科の問題ではなくて、小学校教育全体を大きく変革するための契機としての役割を担うものであるとして、生活科が小学校教育全体のなかで重要な位置を占めることになることと主張し、かなり、大上段に振りかざして意気軒昂である。「教科の改廃ということは、小学校教育全体の枠組みを変えることを意味しているから、生活科の新設は、これからの小学校教育に何を求めているのかという広い視野でとらえることがたいせつである。」⁽¹⁾ などと言う。この論者の、このような主張のなかには、生活経験的な学習が中心的に組織される「体験重視」の教育の場として、学校を再構築しようとする観点あるいは意図が、はっきりと打ち出されている。しかし、果たして、小学校教育は、「体験的教育の場」なのであると言い切ってよいのか。私に言わせれば、小学校教育の本来とするところが、そう簡単に変えられてしまったかと言いたい。私が大声を上げるまでもな

く、古今東西の教育学者や教育思想家たちの、教育あるいは学校教育の本質的な在り方についての論究をたずねるならば、このことは火を見るよりも明らかなことであるといつてよい。学校とは基本的には「学問」をする場所なのであるからだ。⁽²⁾

過去において主張された教育学理論や教育実践のなかで、教育を生活化し、経験化するための様々な理論が構築・提唱され、また、その実践が試みられてきた。⁽³⁾ただし、それらの理論が安易に主張され、実践された場合には、人類の文化遺産である科学、技術、芸術の基本の体系の系統的習得を達成するという観点が蔑ろにされて、子どもたちの学習活動は、生活経験という低次元のレベルの活動に終始し、埋没して彼らのはなはだしい学力の低下を招来してきたということは、もはや周知の事実であるはずである。生活化された教育は、子どもの生活関心や直接的興味に基づいて、彼らの学習活動を組織するがゆえに、確かに彼らの学習活動を一見したところ能動的で活気に満ちたものにするのではある。しかし、それは、たんなる見せかけにしか過ぎず、子どもたちの学習活動を真に知的な活動として組織しきることができずに「はいまわる経験」としての学習活動に墮する愚を犯すことになってしまったのである。したがって、「生活」という概念のもつ甘い響きや牧歌的なイメージに眩惑されて、安易に「生活教育幻想」を理論化し、実践化したとしても、それは、過去において犯された過ちを再び繰り返してしまうことにもなりかねないのである。それゆえに、新教科「生活科」を低学年カリキュラムとして導入し、実践するにあたっては、その本質的な在り方が十分に吟味され、検討されなければならないといえるのである。

そこで、本論文においては、今世紀初頭より中葉にかけてアメリカにおいて一世を風靡した経験主義教育論の理論的リーダーであるジョン・デューイ (John Dewey, 1859~1952) のカリキュラム理論ならびに教材論に学びながら、低学年カリキュラムの本質的な在り方について、検討を加えていくことにしたい。デューイは、確かに、二十世紀前半のアメリカ大陸を席卷し、わが国の戦後新教育に強い影響を及ぼした児童中心主義教育思想の理論的指導者であつ

た。しかし、彼は、決して、アメリカやわが国において現実に展開された、児童への迎合を第一義とする甘い児童中心主義教育の理論的リーダーであったのではない。彼の教育思想は、決して、安易な「生活教育幻想」の理論ではない。それらの見解とは明らかに見解を異にする理論なのである。その点を明確にしながら、低学年カリキュラムが、デューイ「カリキュラム」理論から学ぶべき点を明らかにしていきたいと考える。

一、デューイのカリキュラム観

デューイが、自らの経験主義教育理論に立脚するカリキュラムの具体的な内容をどのように構想したかについてみるまえに、彼が、批判の目を向けた伝統的教育におけるカリキュラムの内容、それにたいするデューイの批判とその批判の上に立った彼のカリキュラムについての基本的な捉え方についてみておくことにする。

1、伝統的教育のカリキュラム観への挑戦

まず最初に、デューイが批判の目を向けた伝統的カリキュラムからみていくことにしたいが、デューイは、伝統的教育におけるカリキュラムの内容（教科構成）を次のように整理している。

諸教科 (studies) は、伝統的かつ便宜的に次のような諸項目のもとに分類されている。(一) 特に、行動における技能 (skill) の獲得を含むもの——読み、書き、図画ならびに音楽といった学校的な諸技芸、(二) 主として知識の獲得に関連するもの——地理、歴史といった「情動的」諸教科 (informational studies)、ならびに、(三) 行為における技能や情報の量は、相対的に重要なものではなく、抽象的思考すなわち「推論」 (reasoning) への訴えが最

も顕著なもの——算術、形式的文法といった「陶冶的」諸教科 (disciplinary studies)⁽⁴⁾

このような教科区分は、わが国の現在の学校教育においてなされているものでもあるが、デューイによれば、このような大きくは三つに区分される教科は、それぞれ次のような欠点を内に含み持つことになる。⁽⁵⁾

まず、技能の獲得が強調される教科の問題点は、目標に効率的に到達しようとするあまり、教科の性格を「『機械的』なものとし、したがって、知性の力を抑制してしまう。⁽⁶⁾」点にある。読み、書き、図画といった教科においては、諸技能の習熟のために迅速、正確、機敏といった態度が要求されることになるために、単純な模倣や機械的な訓練に主眼が置かれ、反省的な知的能力の育成といった点では相応しくない教科になってしまうのである。

次に、情報的な諸教科の問題点は、「知恵の発展を阻害しやすい⁽⁷⁾」という点にある。地理、歴史といった教科においては、知識を集積的に獲得することに主眼がおかれ、子どもの思考能力を鍛練する教科として構成されることが多い。知識習得の目的は、それによって知的能力を訓練し、生活に生きて働く知恵を形成するものであるにもかかわらず、この点が無視されて記憶中心の教科として構成されることが多いというのが、問題なのである。

最後に、抽象的思想の形成が中心となる「陶冶的」な教科においては、知的活動が日常生活から遊離してしまう危険がある。「教師も生徒も論理的思考、すなわち、生活から疎遠な幾分抽象的な思考と日常的な事件に関連する特殊かつ具体的な要求との間に溝を設ける傾向にある⁽⁸⁾」のである。

デューイによれば、このように伝統的な諸教科は、反省的な知的能力、生活に生きて働く知恵といった真の知的形成という観点からみれば、はなはだ問題点の多いものであるといえる。知性を形成することのない機械的訓練や知識の単なる集積的習得に墮する危険を孕んでいるからである。

伝統的な教科は、真理、法則、秩序といった客観化された、しかも永遠で一般的な真理に基づいて配列された世界

が教材として提示され、導入されるのである。そして、それぞれの主題が諸教科に、諸教科は授業に、学課は特定の事実、公式に細分化させられる。子どもは、これら分割された諸部分のひとつひとつを順次的に習得するようにさせられる。したがって、こうした伝統的な諸教科においては、教材の論理的な細別と順序に強調点が置かれることになる。しかも、教材は、その基礎となっている学問の立場から構成されることになり、子どもの現在の生活経験にたいして、何らの関係も直接に持つことはなく、教材は、あくまで子どもの現在の経験の外側に立って構成されることになるのである。したがって、このような伝統的教科は、さらに次のような三つの問題点を持つと、デューイは、指摘する。⁽⁹⁾

まず第一には、教材が、子どもの見たり、感じたり、愛好してきたものとの有機的な関連が不足するために、教材が形式的で象徴的なものになってしまふことである。本来、純正の形式、実際の象徴は、真実を発見したり、把握したりする方法として役立つのである。それらは、未探査の領域のなかに最も確実にかつ広く個人が伸びていく道具なのである。それらは、子どもが過去の諸探究によって獲得することのできたところのいかなる真実も受容させる手段なのである。したがって、真の形式や象徴は、子どもたちの経験の過程でそれを発展させる道具として獲得されていくものなのである。しかし、それが外部からもたらされるならば、むきだしの事実に過ぎず、活気のない効力のないものになってしまうのである。

第二には、伝統的教科においては、教材を習得しようとする子どもたちの動機が不十分なものでしかないという問題点が指摘できる。そこには、「ただ新しいものがある目的にあてはめたり、同化したりすることについて、あらかじめ経験してきた事実や真実がまったくないばかりではなく、いかなる熱望も要求も必要もない」⁽¹⁰⁾のである。子どもが自らの生活経験を発展させ、成就させる手段として教材が機能するのであれば、その習得は彼にとって切実な課題となり、学習動機も強力なものとなる。しかし、教材が一つの教科的知識として直接的に子どもたちに提示される場

合には、学習の目的と子どもの感じる必要性とのあいだにずれが生じ、学習動機も高まらないということになってしまふのである。

第三には、最も論理的な形式によって整理された最上の科学的な教材であったとしても、それが子どもに形式的かつ既成のものとして提示されるようなときには、科学の持つ本来の性質が失われてしまうことになる。科学の知識は、科学者による思考、探究、実験といった科学的な探究の過程をくぐりぬけることによって成立し、確立されるものなのである。しかし、それが、既成のものとして提示されるならば、知識の結果のみが受容されることになり、その知識を求める探究の過程が子どもたちに覆い隠されてしまうことになるのであり、子どもたちのなかに探究的な思考、推理の能力を形成することが不可能になってしまうのである。

このように見てくるならば、デューイは、結局のところ、伝統的な教科においては、教材が既成のものとして子どもたちに提示されることになるのであり、そのような場合には、その知識は、子どもたちの生活経験から完全にかき離れ、無関連なものとなってしまう、したがって子どもたちの学習動機もたかまることなく低迷することになり、しかも、探究的な科学的思考能力の形成を困難にすると考えて、非常に批判的な見方をしていると言つてよい。

2、デューイの学校観とカリキュラム観

① 「社会的共同体」としての学校

デューイは、「すべての教育は、人類の社会意識 (social consciousness) に個人が参加することをとおして進行していく⁽¹¹⁾」過程であると捉えている。そして、このように教育を「社会的」な過程として捉えんとするならば、学校とは、まさに、「子どもに人類の継承された資源を共有させ、彼自身の能力を社会目的のために使用させるようにするのに最も効果的なすべての作用が集中している共同生活 (community life) の形式の一つである⁽¹²⁾」ということ

になる。すなわち、デューイにしたがえば、学校というのは、子どもたちが、人類が現在までに蓄積してきた文化遺産を受け継ぐと同時に、自らの能力を社会目的に合致させながら形成していくところの「共同生活の形式の一つ」、つまり、「社会的共同体」なのである。したがって、教育は、まさに、子どもたちの生活経験の過程として組織されなければならないのであり、またそれ故に、学校は、子どもたちの現在の生活を表現するものとして捉えられなくてはならないことになるのである。すなわち、「子どもが、家庭や近隣や運動場で行っている生活のように彼にとって現実的で活気のある生活でなければならない。」⁽¹³⁾ ことになるのである。

デューイは、このように学校を子どもたちが自分自身に身近な社会生活を展開する場として捉えるとするならば、「学校は、現実の社会生活を単純化すべきであり、いわば萌芽的な形式にすべきである」⁽¹⁴⁾ と言う。現実の生活は、非常に複雑なものであるので、子どもは、それと直接、接触するようなことがあれば、混乱したり、当惑したりすることになる。現実の社会生活のなかで進行している活動の多様性に圧倒されて、秩序ある反応力を失ってしまうことになるのである。また、子どもたちは、あまりにも早期に活動化されてしまうことになり、それによって子どもたちの精神は不当に特殊化されてしまったり、分裂させられたりしてしまうことになるのである。したがって、「学校は、単純化された社会として徐々に家庭生活から発展していくべきなのである。」⁽¹⁵⁾ と、デューイは言う。すなわち、学校は、子どもが、家庭生活のなかで、すでに慣れ親しんでいる諸活動を取り上げ、それを継承し、発展させていく場所として捉えられるべきであると主張するのである。

② 社会生活中心のカリキュラム

学校は、社会生活が組織され、展開される場であるというのがデューイの基本的な学校観であるが、したがって、デューイによれば、子どもたちは、学校のなかで、彼らの社会生活 (social life) をとおして訓練されながら次第に成長を遂げていくのである。それ故に、彼らの成長と訓練とに必要とされる努力や達成は、社会生活のなかで統一さ

れることになる。したがって、デューイによれば、「学校カリキュラムの題材は、社会生活の根源的で無意識的な統一体から次第に分化していくべきである。」⁽¹⁶⁾ ということになるのである。伝統的教育における教育内容の問題は、それが、子どもの生活経験の場である社会生活との関連なしに、しかも子どもの生来的に活動的な本性を無視して各教科に分化させられてきたことにあるのである。カリキュラムを統合する中心的な基盤となるのは、自然科学（物理、化学、生物）、文学、歴史、地理といった学問を基礎とする教科ではなく、子どもの社会的な生活経験活動なのである。自然科学は、人間の活動から切り離されて教授されるがゆえに、教科構成の枠組みにはなりえないのである。また、文学は、人間の社会的経験の反映的表現および解釈であるが故に、「人間の経験を統一するための総括にはなつたとしても基礎にはなりえない」⁽¹⁷⁾のである。歴史もまた、現実に営まれている社会生活とその発展の諸相を示す限りにおいて、教育的な価値を持つことになるのである。以上のように、デューイは言う。

したがって、デューイによれば、教育の根源的な基礎は、「文明をもたらすものと同一の一般的な制度的な方向に沿って作用している、子どもの能力のなかに存在している。」⁽¹⁸⁾のである。それ故に、「子どもに社会的遺産を意識化させる唯一の方法は、彼に現在の文明を形成している、基本的なタイプの活動を実行させる」⁽¹⁹⁾ことにあるのである。具体的に言えば、調理 (cooking)、裁縫 (sewing)、工芸 (manual training) といった「表現的あるいは構成的活動 (expressive or constructive activity)」⁽²⁰⁾をカリキュラムの中心に据えることである。

このように、デューイは、彼の理想とするカリキュラムは、子どもたち自身の生活経験が展開される場所である社会生活のなかから教育の題材、すなわち教育内容を選択し、社会的な表現的あるいは構成的活動を教育内容編成の基本的な枠組みにして編成していくべきであると主張するのである。

二、デューイ・スクールのカリキュラム構想

以上においてみてきたように、デューイは、自らが理想として思い描く学校は、子どもたちが、共同的な社会生活を営むことをとおして、文化的な遺産を継承するとともに自らの諸能力を社会的に発達させていく社会的共同体であると捉えている。それ故に、そのような理想的な学校において実施されるべきカリキュラムは、社会生活のなかで行われている諸活動のなかから教育内容を選択して、それを典型化することによって編成されるべきであると主張している。

それでは、デューイが、自ら主唱しているカリキュラムを具体的にどのように構想しているかについてみてみることにしよう。デューイは、一八九六年に自らが教鞭をとるシカゴ大学のなかに、現在では一般的に「デューイ・スクール」として知られている実験学校（大学付属小学校）を開設して、そこで自らの主張する経験主義的教育理論を実験的に検証しようと試みた。彼は、その実験学校（シカゴ大学付属小学校）の開設準備にともなう学習指導計画案として「大学付属小学校組織案（Plan of Organization of the University Primary School）」をまとめている。この文献は、刊行されることにはならなかったものではあるが、実験学校において狙いとした新しい学習活動の組織の在り方が、どのようなものであったかを伺い知ることは十分に可能であり、その意味では、大変重要な文献であるといえる。そこで、以下この文献を手がかりとしながらデューイのカリキュラムについての具体的な構想をみていくことにしよう。

この「組織案」のなかで、「広い意味における調理 (cooking)」、木工 (carpentry)、「裁縫 (sewing)」という三つの典型的な活動 (typical activity) が、「心理学的な側面では構成作業 (constructive work) に格好の機会を与えるものとして、また、社会学的には人類の基本的な諸活動を代表するものとして取り上げられる」と、デューイは述べてい

る。すなわち、デューイの理想とする学校においては、カリキュラムは、子どもたちが直接の興味・関心の対象とする社会的な生活経験活動を基礎として編成されるべきであると主張するのである。このような見解に基づいて、彼は実験学校における教育内容を次のような四つの典型化された社会的活動として構想する。⁽²²⁾

- A、家政 (House-keeping)
- B、木工細工 (Wood-Work)
- C、食物 (Foods)
- D、被服 (Clothing)

このような四つの活動が、まさに、デューイの構想する教育内容なのであり、伝統的カリキュラムにおける教科諸領域に相当するものである。すなわち、「教科」に相当するものである。これらの諸活動は、社会のなかで（特に家庭のなかで）現実に行われている諸活動を典型化したものとして採用されている。前節においてみてきたように、デューイの見解にしたがうならば、伝統的カリキュラムにおける教科は、学問（科学、技術、芸術）の諸領域に基づいて区分され、編成された内容の体系を既成のものとして子どもたちに習得させようとしたものである。しかし、それでは、子どもたちは、自らの日常の生活経験からはおおよそかけ離れ、それとは全く無関連な内容の習得を強制され、余儀なくされることになり、そこでは、学習にたいする強力な動機や意欲を生起させることも不可能であるし、また、思考力、推理力、探究心といった主体的な内的諸能力の形成をはかることも困難になってしまうのである。したがって、デューイは、学校におけるカリキュラムの内容を子どもたちが、日常の生活経験のなかで直接、接触を持つことの可能な社会的経験のなかから取り上げ、家政、木工細工、食物、被服といった典型的な社会的活動

として構想しようとするのである。

さらに、デューイの構想する、このようなカリキュラムのもとでは、学習活動のなかで、子どもたちは、直接には大工仕事、調理、裁縫といった典型化された社会的な表現的あるいは構成的活動に取り組むことになる。しかし、子どもたちが取り組む学習活動の内容は、決して、たんにその活動を遂行し、成就するということだけに止まるものではないのである。彼らは、これらの活動に取り組むことをとおして、こうした活動を遂行するために必要となってくる様々な教科的な知識あるいは技能を関連的に習得していくことになるのである。デューイにおいては、「動物、植物、土壌、気候といったものは、たんなる物件（心理学的非現実）としてではなく、行動の諸要因として研究される。それ故に、算術的、物理学的、化学的な手順も、それ自体として研究されるのではなく、これらの材料を操作する処形式として研究される。」⁽²³⁾といった捉え方がなされているのである。例えば、木工細工の活動の場合を例にとつて、伝統的なカリキュラムにおける教科的な知識、技能が、典型的に構想された社会的活動と関連的に学習されていくということを考えてみよう。デューイは、木工細工の活動のなかで、従来の教科的な知識が次のようなかたちで関連的に習得されていくと構想している。少々長くなるが、それを紹介してみることにしよう。⁽²⁴⁾

算数

作品の測定と評価。長さ——面積——容積。

使用材料の価格。原材料の価格。加工に要する労働経費。諸外国における生産量。

樹木の測定。各部分の正確な発育状態。樹木の違いによる比較、同一樹木における異なる部分の比較。木質の違いによる灰の重量。メートル法。

すでに学習された労力節減機械の価格。節減できる労働量。経済的利益。

商品の輸送距離。輸送費。

工作品の制作に要する費用計算。勘定書の〔用紙〕作成、記載、受領など。材料の購入。
土壌およびその成分、吸収力などに関する測定と重量。

植物——樹木の生態

特定の樹木をいくつか選んで、季節による変化の様子をよく観察する。比較する。

樹木の各部分とその働きを理解するため、樹木の構造を研究する。根と支根、幹、樹皮、緑層、樹液、木質部、果実、大枝、小枝、葉、葉柄、葉身、葉脈など。環境への適応性。用途や有用度、美しさ、産地、由来について木材を比較する。

個々の樹木、群生樹木、密生樹木の美的印象。諸外国における樹木の諸特徴。

化学

木質の成分——灰分、炭素、水分。

生命組織における養分の吸収。

他の建築資材と比較した場合の木材の可燃性。

歴史

他の国民や他の時代においては、これらの木材はどのように用いられてきたか。
これらの道具や材料がないとすれば、われわれはどのようにしたらよいか。

原始人の知識と工夫力が、旧石器・新石器・金属器の時代へと発展してきた過程を討論する。
若干の有名な歴史的建造物、およびこれらを建造した人々。

建築上の発見や発明によって著名な人々。

林業・伐採業・製材業・大工職など、れんが製造・左官・れんが職に今日従事している人々の家系。

物理

材料に及ぼす温度効果。建築におけるこの作用の影響。

くさびの効用——作業過程における具体性に即して。

てこの効用——作業過程における具体性に即して。

ねじの効用——作業過程における具体性に即して。

材料を扱ったり建物の模型を作る場合の釣り合い、および重力の中心。

製材所などの見学と関連して、水力、および実際に使用できる限りの機械類。

独創的な模型制作の機会をできるだけ多く持つこと。

動物

不利な環境条件にたいする人間の保護。

〔人間の〕適応方法を動植物の場合と比較する。

季節の変化などが動物の作巢本能に及ぼす影響。

植物の休眠。

動物の冬眠。

地理

われわれの使用または研究している木造家屋、とくに、われわれの周囲に見られる木造家屋。

木質の生長を左右する地理的条件。灌漑——川の生態、およびその樹木との関係。気温。土質。

建築産業に影響を及ぼす地理的諸条件。水路、鉄道、水力など。

地質・鉱物

土壌——生成と土質。植物の発育に及ぼす影響。土質の比較。

埋もれ木——石炭など。生成条件の観察、生成過程の推定。地質時代の話。

建築に使用される石や岩。大地に及ぼすこれらの効用、人間にあたえるこれらの効用。〔岩石の〕分析。〔岩石

の〕生成過程。

以上の紹介からもわかるように、デューイの構想するカリキュラムにおいては、学習活動として取り組まれる構成的活動である木工細工の活動が遂行されていく過程で、その活動を遂行していくために必要とされる様々な教科的知識が習得されていくのである。例えば、算数の領域における「長さ」の概念、「面積」の概念、求積法、「容積」の概念、求積法といった教科的な知識は、木工細工の活動をとおして制作された完成品を測定したり、評価したりするさいに必要な知識として学習されていくのである。また、自然科学領域の物理における「くさび」、「ねじ」、「てこ」の性質や効用について、木工細工の作業を実際に進めていく過程のなかで具体性に即しつつ学習されていくことにな

るのである。さらにまた、歴史的な事実や現象が学習される場合も同様である。過去の人間の生活について学習しようとしても、それらは子どもの目には過ぎ去った遠くかけ離れたものとして映るのであり、心理的に学習意欲を起させにくい。しかし、自分で調理したり、たとえ幼稚ではあっても自分でもものを建てたり、制作したりする活動の興味を媒介としながら、子どもはこうした活動がそれぞれの時代に表現されたその様々な形態に関心を抱くことになるのである。人間の住居、食物といったものの発達の歴史的過程を有史以前の洞穴生活から石器や金属器の時代を経て文明の時代に至るまでを追究していくことによって、「子どもたちは、今日の複雑な社会構造を分析することが可能になる」⁽²⁵⁾のである。さらに、子どもたちは、活動のなかで、それを行う「環境」の問題への認識に導かれ、「環境と人間の活動様式との関係」⁽²⁶⁾に関心を抱くようになるのである。これが、まさに、「最も簡単な地域の特徴であれ、最も広範な地勢上の問題であれ、地理なのである」⁽²⁷⁾と言つてよい。

このように、デューイの構想する、経験的カリキュラムにおいては、典型化された社会的活動が、子どもたちの基本的な学習内容になるのではあるが、ただ、そうした活動に取り組むことだけが学習なのではない。そのなかで、それをおして教科的な知識、すなわち、科学的な知識、技術の内容が習得されていくことが目指されるのであり、活動の「手段」あるいは「道具」として知識・技能が獲得されるようにカリキュラムの内容編成がなされることになるのである。

したがって、デューイの構想するカリキュラムは、たんなる「活動主義的」なカリキュラムとは性格を異にするものなのである。デューイは、活動を常に「科学的な」探究活動として組織すべきであることを主張したのであり、また、当初の生活経験活動が、やがては科学的なレベルにまで発展させられるべきであるという見解を明確に打ち出している。以下、この点に問題を絞って今少し論じることしよう。

三、「経験」から「科学」への発展を見通すカリキュラム

——デューイ「カリキュラム」論の特質——

以上みてきた、デューイの構想するカリキュラムは、たんに子どもたちの生活経験の内容を組織、編成して、それを「学習」させれば、それでよしとする「活動主義的」な性格のものではない。彼のカリキュラム理論は、まさに「経験」から「科学」への発展を見通しつつ構想され、編成されるものであると言える。それは、次の二つの意味においてである。

まず第一には、次のような意味においてである。学校のなかで組織される、教育内容としての社会的活動は、「たんに慣行的な実務の実際的な方法や様式にすぎないものであったり、料理人や裁縫師あるいはまた大工としての巧みな技能を習得することであつたりしてはならないのであつて、自然の素材ならびに過程にたいする科学的な洞察が活発になされる中心的な場であり、そこから子どもたちが人類の歴史的発達についての理解へと導き込まれるべき出発点でなければならない⁽²⁸⁾」のである。デューイのいう社会的活動は、たんなる「生活」、「経験」としての活動なのではなく、「科学」的な探究の過程として組織されるのである。問題の発見に始まり、問題を解決するための仮説を探究し、設定し、設定された仮説を実験、検証するという、いわゆる反省的思考(reflective thinking)の過程として、⁽²⁹⁾また、その過程において、その遂行の道具となる知識・技能を習得する過程として組織されるのである。したがって、デューイのいう「生活経験」としての社会的活動のなかには「科学的」な探究活動が内包されているのであり、「生活経験」は、「科学的経験」そのものなのであると言つてもよいのである。それは、まさに、「狭隘な功利的観点から職業の機械的熟練の如きものを得させることを目的とすべきではなく生産活動の科学的ならびに社会的要素を利用して、生徒の知性と創意と洞察力とを発展し、建設的な社会性を育成することをこそ目的とすべきなのである。」⁽³⁰⁾と言

える。

科学への発展を見通すということの第二の意味は、次のような点である。すなわち、デューイにおいては、教育内容（教材）が、次のような三つの段階を経て発展していくと捉えられている点である。

事実を曲げることなく、学習者の経験のなかで教材が発達する過程に、三つのかなり典型的な段階を区分することが可能である。その最初の段階では、知識は、知的能力——行動する能力——の内容として存在する。この種の教材すなわち既知の素材は、事物への馴染み深さまたは熟知として現れる。次に、この素材は、伝え知らされた知識や情報によって、意味を過剰に詰め込まれ、深められる。そして最後に、それは、拡大され、全面的に手を入れられて、合理的ないし論理的に組織された素材となる——相対的に言って、その学科の専門家のものになる。⁽³¹⁾

最も初期の段階における教材は、「身体の使用や素材の処理を含む活動的行為の問題として存在する」⁽³²⁾のである。すなわち、「歩き、話し、読み、書き、スケートをし、自転車に乗り、機械を操作し、計算し、馬を御し、商品を売り、人々を管理し、などなど限りなく多くのことの仕方についての知識」⁽³³⁾といった生活経験を遂行する能力そのものが、まさに知識であり、教材なのであると言ってよい。

しかし、学習者である子どもによって扱われる教材はこの段階には止まらない。次の段階には、相互的なコミュニケーションをとって他者の経験を学び、取り入れていくことによって自らの経験を拡大し、深化させ、発展させていく。「人は、他の人々から多くのことを学ぶのである。彼らは自分たちの経験や、自分たちもまた他人から聞いた経験について語る。人がこれらのコミュニケーションに興味や関心を持っているかぎり、それらの内容はその人自身の経験の一部となる」⁽³⁴⁾のである。

さらに、最終的には、それらの教材としての経験やそれにもなう知識や観念は、独断や偏見を免れるために、「その価値を実験的に吟味されなければならない」⁽³⁵⁾のである。そのとき、その手段として科学的な探究的方法や知識が求められていくことになるのである。

このように、デューイによれば、学習活動のなかで学習者によって取り扱われる教材は、初期的な段階においてはまさに、「いかなさすべきかについての知識」⁽³⁶⁾として存在するが、それは、次第に他者の経験との交流のなかで深化し、発展させられ、さらにやがて、科学的に吟味されていくことになるのである。デューイは、彼の興味論に関する名著『教育における興味と努力』(Interest and Effort in Education)のなかにおいてもまた、教育的興味の種類と発展とを述べるさいに、教材が、「経験的」なものから「科学的」なものへと発展させられていくべきであるという主張を行っている。すなわち、デューイの見解を要約するならば、教育的に意義深い価値ある興味として、感覚諸器官や運動諸器官を用いて行う身体的活動(physical activity)への興味、自己と対象とのあいだに「道具(instrument)」を介在させて取り組まれる構成的活動(constructive activity)への興味、科学的、学問的内容への知的興味(intellectual interest)の三つの興味に類型化することができ、しかも、これらの興味は、子どもの成長・発達にもなつて身体的活動への興味、構成的活動への興味、知的興味という順序で次第に発展していく、すなわち、発達の初期においてははたんに見たり、聞いたり、手足を使ったりの知的には単純な活動にたいして興味を示されるだけであるが、発達が進むにつれて道具を媒介とする手作業への興味へと発展し、その手作業のなかで間接的興味として求められる科学的な教科内容への関心が次第に深まり、最終的には、直接、科学的、文化的な内容を追求しようとする欲求が生じてくることになる。⁽³⁷⁾このような興味の発展にかんするデューイの見解からもわかるように、デューイにおいては、子どもが学習の対象とする教材は、「経験」的なものから「科学」的なものへと発展することが見通されているのである。まさに、デューイの構想するカリキュラムにおいては、「例えば、園芸の作業は、単に農業の知識だけではな

く成長の事実、土壌の化学的關係、光・空気・湿気等の効用、有害、または無害な動物の生活などの研究の手段となる。そして生徒は成長するに従って、最初の園芸に関する直接的な興味から離れて科学的発見を興味とする問題を認めるようになり、かくして深奥な知的研究に進むであろう。」⁽³⁸⁾という発想が貫かれていると言える。

以上のような、デューイのカリキュラム理論の特質をみれば、彼のカリキュラム理論が、単なる「活動主義的」な理論ではなく、経験的活動を科学的な性格を帯びた探究活動として組織、編成し、しかも、それを科学的なカリキュラムへと発展させる見通しを持った理論であると言うことができる。わが国の小学校の低学年カリキュラムの編成、組織にあたって、まさにこの点が踏まえられなければならないのである。もし、そうであるとすれば、デューイ「カリキュラム」理論から学ぶべき点は数多く存在すると言える。

[注]

- (1) 中野重人『生活科教育の理論と方法』東洋館出版社、一九九〇年、一頁。
- (2) このような見解については改めて注釈するまでもないが、ドイツの教育学者、リット(Litto, Theodor, 一八八〇〜一九六二)は、教育は、教育者という人間が、被教育者という人間を指導し、援助して客観的超個人的な文化を受容させ、さらに進んで創造させる活動としている。すなわち、教育作用というのは、主観的精神と客観的精神、心意と理念との統一作用であると言っている。(Litto, Theodor: *Geschichte und Leben*, 一九三〇。)また、同じくドイツの教育学者であるシュプランガー(Spranger, Eduard, 一八八二〜一九三六)もまた、個人の成長は、ある特定の歴史的文化を地盤としてのみ実現され、この歴史的文化の内容を受けて、個人の内的諸力が解放され、文化創造力となって芽生えていくと主張する。(Spranger, Eduard: *Lebensformen*, 一九二二。)これらは、ドイツの教育学者の見解であるが、ブルーナーもまた、次のように述べている。「学校は、精神生活に入る門である。たしかに、学校は生活そのものであって、生活への準備ではない。しかし学校はやはり特殊な生活形態である。人間の可塑的な時期というものは、ホモ・サピエンスと呼ばれる人間と他の動物とを区別する所以であるが、この時期を最も有効に活用すべく周到に計画された生活——それが学校なのである。したがって、学校はただ外部の長い

社会との連続性あるいは日常経験との連続性を準備するだけでもって足りりとしてはならない。学校というところは、人間が知性を駆使して新たなものを発見したり、想像だにしなかった新たな経験の世界へと飛躍するための、特別な社会なのだ。」(J・S・ブルーナー「デューイの後に来るもの」『アメリカーナ』一九六二)このブルーナーの見解は、明らかに学校は、学問をする場所であることを主張している。ただし、彼のこの見解は、デューイの教育理論にたいする批判として展開されたものである。この点にかかわっては、ブルーナーは、デューイの理論を正しく把握しているとは言いがたい。何故ならば、デューイ理論は、本論において展開しているようにたんに「生活教育幻想」の教育理論ではないからである。

- (3) わが国の戦後新教育のなかで、アメリカより取り入れられた児童中心主義の教育理論に基づいて様々な経験主義教育理論が主張され、実践が展開されたことは周知の事実である。
- (4) J. Dewey: How We Think; in "John Dewey The Later Works 1925~1953 Vol. 8 1933", The Board of Trustees, Southern Illinois University Press, 1986, p. 161.
- (5) Ibid., pp. 161~164.
- (6) Ibid., p. 162.
- (7) Ibid., p. 163.
- (8) Ibid., p. 161.
- (9) J. Dewey: The Child and the Curriculum, The University of Chicago Press, 1974, pp. 24~26.
- (10) Ibid., p. 25.
- (11) J. Dewey: My Pedagogic Creed; in "John Dewey The Early Works 1882~1898 Vol. 5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, p. 84.
- (12) Ibid., pp. 86~87.
- (13) Ibid., p. 87.
- (14) Ibid., p. 87.
- (15) Ibid., p. 87.
- (16) Ibid., p. 89.
- (17) Ibid., p. 89.

- (18) Ibid., pp. 89~90.
- (19) Ibid., p. 90.
- (20) Ibid., p. 90.
- (21) J. Dewey: Plan of Organization of the University Primary School; in "John Dewey The Early Works 1882~1898 Vol. 5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, pp. 230~231.
- (22) Ibid., pp. 232~243.
- (23) Ibid., p. 231.
- (24) Ibid., pp. 233~237.
- (25) Ibid., p. 231.
- (26) Ibid., p. 231.
- (27) Ibid., p. 231.
- (28) J. Dewey: The School and Society, The University of Chicago Press, 1974, p. 19.
- (29) この反省的思考については、拙稿「授業の問題探究的構成」『児童教育学研究第9号』親和女子大学児童教育学会、一九九〇年、四〇~四四頁にまとめたので、それを参照されたい。
- (30) 佐藤正夫『現代教育課程論』柳原書店、一九六八年、七九頁。
- (31) J. Dewey: Democracy and Education, The Free Press, 1966, p. 184.
- (32) Ibid., p. 184.
- (33) Ibid., p. 184.
- (34) Ibid., p. 186.
- (35) Ibid., p. 189.
- (36) Ibid., p. 184.
- (37) J. Dewey: Interest and Effort in Education; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 7 1912~1914", Southern Illinois University Press, 1985, pp. 184~192.
- (38) 佐藤正夫『現代教育課程論』柳原書店、一九六八年、七八~七九頁。