

# 興味の構造的活用による生活科学習の成立

片山 博登\*・西村 正登

Formation of Life Environment Study by Structural Use of Interest

KATAYAMA Hiroto, NISHIMURA Masato

(Received July 20, 2006)

キーワード：生活科、デューイ、興味

## はじめに

生活科は、平成元年に新設された低学年教科であり、その教科原理は他教科と異なる特徴を持つ。このことを、今野善清は、「生活科は超教科的性格をもつ」<sup>1)</sup>として、「生活科は教科成立基盤である人間の成長・発達を取り巻く環境（世界）そのものを内容領域とする」<sup>2)</sup>と定義付けている。この様な視点と生活科の教科原理が、「具体的な活動や体験を通すこと」、「自分という視点を持つこと」であると捉えれば、子どもたちの自発的、能動的活動が展開されることが教科成立の条件となる。その実現には、活動の原動力となる子どもの対象への興味が、確実に成立していることが不可欠である。

生活科に限らず、学習において興味が大きな役割を果たすということは、常に強調されてきたことであり、また、いかに子どもの興味を引き出すかが、授業の鍵として位置付けられてきた。しかし、実際には、褒美や一時的な刺激によって子どもを惹き付けることが、興味として捉えられていることが多い。興味と学習対象を別のものとして扱い、後からその対象に興味付けすることによって子どもを惹き付けるのである。そのため、子どもの興味は、それらの刺激が失われた瞬間に対象から離れていくこととなる。子どもの確かな追究を導く興味を生み出させるには、興味の構造を理解することが必要である。

このような認識に立って、生活科の教科理念に基づき、単なる活動主義に陥ることなく、学びの内在する活動を導くための鍵概念として、興味の構造に基づいた効果的な活用について検討したい。この興味の構造に基づいた運用を「興味の構造的活用」と名付け、その理論的な拠り所を、デューイ (John Dewey, 1859-1952) の教育論に求めることにする。そして、具体的な観点として、以下の3点を明らかにしていきたい。

- ① 興味の成立を構造的に分析し、生活科学習における興味の教育的活用について考察する。
- ② デューイの興味の構造的な分類である「直接的興味」・「間接的興味」を、生活科の視点から検証する。
- ③ デューイの「直接的興味」・「間接的興味」の概念を生活科学習に効果的に活用するために、筆者独自の新たな概念を提出する。

\*山口大学大学院教育学研究科修士課程学校教育専修

## 1. 興味の構造の分析

興味・関心について下山剛は、「興味も関心も、ある特定の対象や活動に対して個人を積極的に方向付ける心的構えや態度であり、興味はさらに、それに伴う情緒的経験を含むものという意味で用いられることが多い<sup>3)</sup>」としている。松本寿昭は、「関心とはある特定の対象に積極的、選択的に注意を向け、その対象に十分気づいている状態をいい、興味とは関心をもった対象に向ける特別な注意や感情、態度である<sup>4)</sup>」としている。このような定義付けから、興味・関心は同列で扱われることが多いが、生活科では子どもの体験を重視する視点から、情緒的経験を含む興味のほうがよりの確な概念といえる。さらに下山剛は、「興味、関心は、自発的活動を引き起こす内発的動機づけとして機能する力ともなるものであり、自発的学習を促すという教育の目的からすれば、きわめて重要な概念である<sup>5)</sup>」として位置付けている。

奈須正裕は、このことを内発的意欲として捉え、「内発的で個性的な学びへの意欲は、好奇心、興味・関心、こだわり、という三つの心のはたらきからなっている<sup>6)</sup>」として、内発的意欲のメカニズムを分析している<sup>7)</sup>。

- ① 人は中程度のズレを奇と感じ、それを好む“好奇心”という、学びへの内発的意欲を生み出すメカニズムを生得的に持っている。この働きによってそれまでの経験や知識を足がかりに、世界を広げ、深めようと積極的に環境に関わる。
- ② 好奇心だけでは、無作為にすべてのズレに関わることとなるために、“興味・関心”という働きが、一貫した学びを展開し、計画的に追究することを可能とするために、関わる対象・領域の限定を指示する。
- ③ “こだわり”という働きが、興味・関心によって選り取られた対象をどのように追究するか、その指標を提供する。追究の目標や道筋を誘導し、対象との関わりの中で自己を実現することを支える。

これらの分析を踏まえ、3つの心の働きの関係性を考察する。ここでは、生活科の視点から2つめの心の働きを“興味”とする。まず、中程度のズレへの生得的な反応である好奇心に対して、主体的、能動的に選択する働きが興味といえる。この積極的な選択こそ、学習者の学びたいという思いや願いに他ならない。反応としての好奇心と、学びへの強い意志である興味とは明らかな相違が認められる。この選り取られた奇なるものに関わることで、自己の求める対象への認識を、高次化・深化させることになる。次の心の働きとしてこだわりが挙げられるが、興味は選択の対象・領域を示すものであり、こだわりはそれを追究する目標、計画、手段という概念である。この様に、内発的意欲は、好奇心をそのきっかけとするが、興味という選択が行われない限り、追究の場面であるこだわりは訪れない。さらに、興味はこだわりの前段階という位置付けではなく、こだわりによる追究を支えるものとして、常に存在し続けるものなのである。生活科において、子どもの自発的な活動が成立している状態として、“没頭している”という姿が挙げられるが、これをこだわりによる追究の姿と捉えれば、そこには好奇心の対象を、積極的に選択した興味が成立していることが必要なのである。

興味の成立について、下山剛は、「個体的条件と環境的条件との相互作用によって規定される<sup>8)</sup>」としている。また『哲学事典』では、「Inter-est が語源的に中間に存するものを意味するように、主観と客体とが一つに融合した状態ということができよう。興味は個人と環境との相互作用から生まれる。したがって、それが個人のうちから発生するという

意味において自発的であるが、環境を媒介する意味において規定されている」<sup>9)</sup>と記している。これらの定義から、興味とは、人と対象をつなぐ媒介の役割を果たしており、興味のある状態とは主体と客体が同一化した状況と理解できる。そして、興味の成立には、個人と環境が相互に関わりを持つことが必要となる。ここで注目すべきことは、相互作用もしくは、環境を媒介する意味において規定されているということである。つまり、興味は、単なる個人的な要件ではなく、環境による誘発が可能なのである。このことは、興味を活用するという教育的視点において重要な認識となる。興味は子どもの側の問題であり、興味を得ることは偶然性の問題として捉えられている状況がある。しかし、ここでは興味の構造の分析から、興味を教師の指導行為の対象として認識する立場に立つ。

## 2. 興味の構造的活用

これまで、興味は子どもの情意面の能動的な働きの表れであり、教師がそれに関わることは、子どもの自主性を損なうことになるという意識が強かった。そのことが、興味とは子どもが「反応を示したもののすべて」という認識の要因となってきた。しかし、このことは、好奇心と興味の区別が不十分であることの表れといえる。何かに関して心が動くことは好奇心に過ぎず、そこに積極的な選択が行われないう限り、興味の発生として認めることはできない。これらの誤った認識が、生活科の授業において、子どもたちの好奇心や一時的な興味を認めることになり、さらにそのことが子どもの自主性を重視しているという誤謬となってきたのである。

デューイは、興味を発達の兆しであり、能力の表れを示すものとして重視し、興味についての注意深い観察こそ教育者にとって重要なことであるとした。なぜならば、子どもの興味を共感的に観察することを通してのみ、発達の状況とその方向を理解できるからである<sup>10)</sup>。その上で、子どもの興味を甘やかしてもならないし、抑え付けるべきでもないとしている。興味を抑制することは、子どもを大人の価値観で判断し、知的好奇心や敏感さを弱め自発性を失わせることになり、子どもの興味に迎合することは、永続的なものの代わりに一時的なものを奨励することで、真の興味を気まぐれや移り気に置き換えることになるのである。これらの認識のもと、常に子どもに潜在する力のしるしである真の興味を発見することが、教育者の役割であるとした<sup>11)</sup>。

ここで重視する姿勢は、学びを生み出す興味を、その構造に基づいて意図的に育てるということである。好奇心や一時的な興味に基づく学習展開は、学びを生む真の興味の獲得まで至っておらず、放任的な好奇心・興味の運用に過ぎない。その結果、継続的な追究を生み出さず、単発的な活動で終わる。そこに、教師の意図した学びが成立する可能性は低い。一時的には、熱心に活動しているように見受けられても、単元全体においては、それが継続されたものではなく、単元での学びが成立していないのである。1つの追究の合間にも、新しい好奇心が生まれれば、そちらへ活動が転移していく。その一方で、教師が後から付けて子どもを強制的に導くことは望ましい興味とはいえない。

デューイは、「興味の真の原理は、学ばねばならない事実あるいは成長しつつある自己によって企てられた活動とそれが同一であることを認識する原理である」<sup>12)</sup>として構造的分析を行っている。「学ばねばならない事実」とは、教師が子どもに育成すべき学習内容と理解することができる。一方、「成長しつつある自己によって企てられた活動」とは、子どもが常に成長する存在であるという認識のもと、子どもの意志が存在する活動と

読み取ることができる。そして、学びを生み出す興味の条件は、この「学ばなければならない事実」と「成長しつつある自己によって企てられた活動」の同一化である。

その実現のためには、教師の児童理解と教材研究に負う所が大きい。まず、子どもが常に成長するという認識を基盤に、現時点における子どもの成長段階の把握と、これからの成長の方向を見極めることが必要である。深い児童理解とは、子どもの多面的な情報を得るとともに、その時の思いや願いを的確に把握することである。それは、子どもたちにとっての適度なズレとなる対象を選び取る標準となるものである。同時に、学びを内在させるために綿密な教材研究が必要となる。つまり、子どもの側面と教材の側面の両面から摺り合わせることで、適切な対象を選択することが要求されている。たとえば、教育的価値が内在されている対象であっても、適度なズレが存在しない対象は、子どもたちに選び取られることはなく、学びを生み出す興味になり得ない。この様に児童理解と教材研究が基準となり、はじめて子どもの興味が生まれる可能性を持つ素材が選択できる。しかし、この段階において、それは学びを生み出す活動を導く、ひとつの好奇心の対象である。ここで問題となるのが、その対象を子どもたちの積極的選択によって、興味に育てていくことである。つまり、好奇心から興味の対象にすることで、真の興味を成立させるのである。

ここに示した興味の構造的活用の立場と、対象に興味を植え付ける後付け興味の立場の違いは、後者が対象と興味が分離している状態であるのに対して、前者は対象と興味の同一化がなされているということである。同時に、学ぶべき対象が子どもの持つ要因と同一化しているということでもある。興味の構造的活用とは、興味の構造に基づいて、学びを生み出す活動を導くために、教育的価値を内在させた対象と、子どもの興味を同一化する教育的行為と表現することができる。その具体的な指導行為が、“興味の誘導的育成”である。

### 3. 興味の誘導的育成

子どもは本来的に様々なものに好奇心を持つ存在であるが、好奇心は興味の前段階であり、明確な目的意識を持ったものではない。そこで、生活科における学習を成立させるためには、学びが内在する興味に育てる必要がある。同時に認識しておかなければならないことは、生活科は教科であり、学ぶべき学習内容が明確に示されているということである。そこで、指導すべき学習内容に内発的意欲をいかに結び付けるかという問題が発生する。そのために行う方策が、興味を誘導的に育成することである。

この指標となるものが、興味の成立は、個体的条件と環境的条件との相互作用によって規定されるという定義である。生活科の学習において、個体的条件は、子どもの思いや願い、それまでの経験や好奇心の傾向と認識できる。一方、環境的条件とは、学ぶべき学習対象であり、生活科の内容を踏まえた学習計画に基づく教材である。これらの相互作用によって教育的価値を内在した興味を生み出させるのである。この認識のもと、学習の対象を子どもたちに選択させ、学びが内在する興味として成立させるためには、環境的条件における教育的価値を問わなければならない。デューイは、教育的価値として、本質的価値と道具的(手段的)価値が存在することを示唆している<sup>13)</sup>。本質的価値は、本質であるが故に評価できないものであるが、選択が必要となる場合、その対象の判定が行われる。そこで、その対象は、先にある目的との関係で見積もらなければならない。その目的との関連において、それらは手段、つまり道具的価値を含むものとして認識されるのである。

このことは、子どもたちが、自ら必要感を認識している活動に本質的価値が内在していれば、子どもたちが必然的に選び取る同一化された興味といえる。一方、教師の導きたい活動に必要感を感じていない場合、それらを同一化するための手だてが必要である。この状況で、強調すべき教育的価値が、道具的価値なのである。教師の導きたい活動の道具的価値を示すことで、すでに子どもの意志が存在する活動を達成するために、その活動が必要な手段であることを認識させるのである。ここにおいて、興味成立における環境的条件は、本質的価値及び道具的価値を踏まえた教育的価値を内在したものでなければならないといえる。

次に興味成立の構造から、子どもの個体的条件と教育的価値を内在させた環境的条件を教師の意図的な相互作用によって同一化させ、興味を成立させるのである。この教師の意図的な相互作用として想定されるものが、“環境を通した教育”である。つまり、教師が環境によって働きかけることで、子どもたちに興味を生み出させる指導行為である。この環境によって働きかけるという教師の指導行為と、外的興味を対象に付けることとの相違は、子どもの対象に対しての選択段階の存在である。対象に後から興味付けすることは、子どもの意識が対象ではなく、外的興味という刺激に向けられている。そのため、その選択は対象自体ではなく、外的興味に対して行われることとなる。つまり、学習対象の唯一の選択者は教師なのである。この認識は、デューイの「物事に興味を起こさせる」<sup>14)</sup> 状況の分析によって明らかにされている。その誤った認識として、教材が興味の問題とは全く関わりのない事柄として教材選択がなされ、興味を持たせ続けるために無関係な材料によって外的で不自然な工夫を行うという教育上の方法に引き下げられるとしている<sup>15)</sup>。それに反して実際の原理は、「教材が児童の現在の経験、能力、それに要求に関係して選択されるということを意味する」<sup>16)</sup> としている。このことは、教材選択の基準が子どもの側にあることを示している。さらに、子どもがその関係を感じ取れない場合は、その教材の意味、関係性、価値を、すでに重要性を持ったものと結び付けて子どもに感知させる、つまり、道具的価値を認識させるべきであるとした。興味を育てるということは、学習対象自体に対する子どもの意志による選択が必要なのである。その際“価値を発見させること”こそ、教師が行うべき指導といえる。その具体的な方法として、環境に教師の指導意図を込め、その環境を媒介として選択を促すのである。これらの行為は教育的指導であり、環境を媒介とした子どもたちの“興味の誘導”といえる。誘導は、「目的に向かっていざない導くこと」<sup>17)</sup> であり、それは仲立ちをすることであって、強制的に方向付けることではない。そこには、興味成立の条件となる児童の選択段階が存在しているのである。このことが外的興味との明らかな相違となる。

#### 4. 誘導的育成の具現化

この「興味の誘導的育成」の具現化のためには、幼稚園教育の原理を活用することが鍵概念となる。小学校低学年児童は、発達段階において幼児との共通点を見出すことができ、さらに生活科は幼小連携の中心的な役割を果たす教科として位置付けられている。そこで、幼稚園教育との関わりを踏まえて捉えていくことは必要な視点である。現行の幼稚園教育要領の第1章総則に、「幼稚園教育は、学校教育法第77条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする（下線は筆者による）」と示されている。幼児に必要な活動を促す場合、教師は環境にその意図を込めるの

である。このことは、“環境を通した教育”ということができ、“間接教育”の概念に通じるものである<sup>18)</sup>。ここでは興味成立との関わりで“環境を通した教育”を考察する。

教師が学ぶ対象に、後から興味を付けて子どもたちに提示する形式は、直接教育の一形態といえる。なぜならば、そこでの対象の選択者は教師であり、教師の直接的な提示によって関わるのである。一方、環境を通した教育は間接教育といえる<sup>19)</sup>。そこには、教育者と子どもとの間に、教師の指導上の意図を内在させた環境が介在しており、環境を通すということで、子どもたちの選択段階が存在しているからである。つまり、最終的に対象を選択するのは子どもなのである。教師の準備した学ぶべき対象は、出会いの段階では子どもにとって好奇心の対象に過ぎない。しかし、子どもたちがそれらを選択することによって子どもの意志が介在し、そこに興味が発生する。この子どもの選択過程の存在が、学ばねばならない事実と、成長しつつある自己によって企てられた活動が同一であることを保障する。

ここで重要な意味を持つものが、子どもに働きかける教育的価値を内在した環境、つまり、物的環境、人的環境、事的環境である<sup>20)</sup>。教師は学ぶべき対象を、これらの環境に込めることによって子どもの興味を喚起するのである。例えば、給食という事的環境が、給食室調べという興味に進展させ、貰った花の種という物的環境が、栽培活動という追究の興味に発展する。さらに、農家の方の話が、人的環境として野菜作りへの興味を展開するのである。子どもの個人的条件は教師が操作できないものであるが、環境的条件は教師が意図的に操作できるものである。必要な学びの対象に子どもたちの興味を生み出そうとする場合、環境にそのことを込め、環境を通して働きかけることで可能となるのである。このことは、対象を子どもが自ら選び取ることを保障している故に、後から付けられた興味でも、外的興味でもないといえる。これこそが、学習成立のための興味の誘導的な育成なのである。

環境を通して行う教育について『幼稚園教育要領解説』をもとに考察する。「本来、人間の生活や発達、周囲の環境との相互関係によって行われるものであり、それを切り離して考えることはできない<sup>21)</sup>。そこで、幼稚園教育では、「教育内容に基づいた計画的な環境をつくり出し、その環境にかかわって幼児が主体性を十分に発揮して展開する生活を通して、望ましい方向に向かって幼児の発達を促すようにすること、すなわち『環境を通して行う教育』が基本となるのである<sup>22)</sup>。また、「環境を通して行う教育は、遊具や用具、素材だけを配置して、後は幼児の動くままに任せるといったものとは本質的に異なるものである。もとより、逆に、環境に含まれている教育的価値を教師が取り出して直接幼児に押し付けたり、詰め込んだりするものでもない。環境の中に教育的価値を含ませながら、幼児が自ら興味や関心をもって環境に取り組み、試行錯誤を経て、環境へのふさわしいかわり方を身に付けていくことを意図した教育である<sup>23)</sup>。この環境を通して行う教育の示唆は、まさに生活科に望まれるものである。教材を提示して、後は児童の好奇心に任せ活動を実践することは、「活動あって学びなし」と言われる状況をそのまま具体化したものとなり、単に知識を伝えるような教育的価値の押し付けは、生活科の本質から外れた授業である。そこで、環境の中に教育的価値を含ませながら、児童が自ら興味を持ってその環境と取り組み、試行錯誤を経て学びを得ることこそ生活科のめざす在り方として認識できる。

環境を通して行う教育は、教育的価値が内在する環境自体が重要視されるべきである。

『幼稚園教育要領解説』では、その構成について「状況をつくる」と、「幼児の活動に沿って環境を構成する」の2点を示唆している<sup>24)</sup>。前者においては、環境の能動的な運用として捉えることができる。物質的な環境整備で、子どもの選択を待つのではなく、子どもが関わらずにはいられない状況を教師が意図的に作り出すのである。そのための環境は、身近で多面的・動的に働きかける魅力的なものでなければならない。そこに、教師の待ちではなく、攻めの姿勢が想定される。後者においては、子どもの視点に立った環境整備であり、子どもの経験と興味の領域を的確につかんでいることが、興味を生み出す活動を構成することになる。また、子どもを取り巻く環境は、子どもの活動が高次化するにしたがって、必要な変容を施す必要がある。いわば、子どもの活動が成長するに連れて、周囲の環境も成長するのである。その成長した環境が、また子どもたちに興味を生み出させ、さらなる成長を遂げさせる要因となる。

さらに、学びを成立させるために、思考を生み出す環境構成の工夫が求められる。デューイは、熟慮を生む教授の要点として次の点を挙げている。すなわち、「第一に、生徒に本物の経験的場面を与えなければならない—生徒がそれ自体のためにそれに興味を持つような、連続的活動が行われなければならない。第二に、この場面の中で、本物の問題が、思考を呼び起こす刺激として現れ出なければならない。第三に、生徒はそれを処理するのに必要な情報を持つべきであり、観察を行うべきである。第四に、解決案が生徒の心に浮かび、しかも生徒がそれを整然と展開する責任を持つべきである。第五に、生徒は、自分の考えを適用して試し、それらの意味を明らかにし、自分でそれらの妥当性を見出す機会と必要とを持つべきである」<sup>25)</sup> という5点である。これらを生活科の視点で考察する。1点目は、子どもに本物体験をさせることである。子どもに明確な興味を生み出させ、活動を継続させるためには、それに耐えうる対象が必要である。そのためには、対象が一時的なものや擬似的なものでなく、本物であることが必要である。また、繰り返し関わるため、子どもの身近であることが条件となる。それを満たす素材は地域に存在する。地域の環境こそ、本物体験の対象なのである。2点目は、その対象が子どもにとっての切実な問題を内在している必要がある。能動的な学習を成立させるためには問題解決の前に、問題発見がなければならない。そして、その問題を自分事として認識することによって、具体的な気付きが生まれるのである。3点目は、問題解決のための手だての保障である。このことは、教師が答えを示すことではない。子どもが、解決のための自分なりの活動を導くための手だてを得ることである。それは、環境を通して、つまり、物的環境、人的環境、事的環境として子どもたちに提示されるものである。4つ目は、自分の考えを具現化する活動場面の保障である。すなわち、環境に関わることで得た気付きを、再び環境に働き返すことである。自分の考えを試すことは、そのお返しを被ることであり、子どもにとっては自己の活動に責任を持つこととなる。5つ目は、表現の場の保障である。生活科の実践において、単元終末に発表の場を設定することがあるが、それが発表のための発表になっている状況が見受けられる。しかし、これは、学習の振り返りの場であり、学びの確認の場なのである。これらを、教師が環境構成の際に配慮することが、環境に教育的価値を内在させることに寄与する。

次の段階として、この様に誘導的に育成された興味を、生活科の授業で確実に位置付けるためには、デューイのいう直接的興味と間接的興味の原理を活用することが有効な手段となる。

## 5. 直接的興味と間接的興味による学習の成立

デューイは、興味を直接的興味と間接的興味として、その質的分類を行っている。前者は、「それ自体の内で、かつそれ自体に関して満足する」<sup>26)</sup> 興味であり、後者は、「転移したあるいは専門的にいえば仲介された興味である」<sup>27)</sup>。つまり、目的を達成する際の最終的な行為に直接的に関わる興味が直接的興味であり、その最終的な行為を達成するために付随的に起こってきた行為に関する興味が間接的興味である。間接的興味の成立背景として、「無関心な物事かそれら自体が不快でさえある物事は、しばしば我々が兼ねて気付かなかった関係や結合を身に付けている故に、興味を持つようになることがある」<sup>28)</sup> としている。例えば、歌をうまく歌いたいと思う場面で、楽譜がそれ自体目的として示され、それに何の興味も見出せない場合も、楽譜がうまく歌うための要因となり、その役割との関係を悟る時、興味が生まれるのである。ここでは、まずうまく歌いたいという直接的興味が存在しており、それをよりよく達成するために、楽譜への興味という間接的興味が生まれたのである。つまり、孤立していると思われていた対象に、役割と関係性が見出されることで新たな興味が成立するのである。

この直接的興味と間接的興味が、生活科の実践に対応させると、直接的興味は単元のテーマに直接関わる活動に対する興味であり、間接的興味はその活動を行う過程で成立した興味となる。そこで、間接的興味は、直接的興味に対して、“構成的役割”または“仲介的役割”を果たすことになる。

構成的役割の例として、学校探検での「学校ってどんな所かな」という直接的興味に対して、「給食ってどこで作るのかな」というそれまで、役割や関係性が認識されていなかった新たな興味、すなわち間接的興味の成立が挙げられる。この認識を発展させると、間接的興味による給食室探検で発見した調理道具に新たな役割と関係性を認め、新たな追究が行われることも間接的興味とみることができる。この興味は、直接的興味を異なった視点で捉えた興味として理解できる。この場合、給食室探検は、学校探検を構成する活動として、その後の学習に生きてくることが予想されるのである。また、調理道具への新たな興味は、間接的興味からさらに派生した間接的興味であるが、直接的興味をその起点として派生した興味なのである。しかし、同じ状況においても、調理道具で単に遊ぶという活動は、本来の役割と関係性を持つものといえず、その後の学習に生きてこない。その興味は、直接的興味を構成しているとはいえないのである。この活動を認めることは、好奇心をすべて興味として取り上げ、それを容認することと同じ誤りを生み出す。すなわち、デューイのいう子どもの興味への迎合である。これは、本来存在すべき直接的興味が十分に子どもに根付いておらず、直接的興味に基づく間接的興味が成立していない状況である。このように、活動の中で子どもの興味を、直接的興味を基準としてその関係性を確認することによって、その学習において継続性、系統性を持った活動を導く興味を位置付けることが可能となるのである。

では、生活科の実践において、間接的興味から新たな直接的興味に転移した学習は、どのような位置付けになるのであろうか。デューイは、間接的興味が直接的な価値となり、その結果、間接的興味によって導かれた活動がより豊かで充実し、それ自身が独立して評価されることは、興味の型から抜け出すことであり、また瑣末的な興味はある適当な時期に去らなければ、重要な活動が生じないとした。このことは発達として捉えられ、その発達が終わった時、成長の停止が始まるとした<sup>29)</sup>。しかし、ここで考察しているものは、間



接的興味から直接的興味への発展ではなく、新たな直接的興味の発生である。生活科は、学習の内容が示されている教科である。1つの単元は、各時間が継続性と系統性を持って活動が展開されることによって成立する。そのため、間接的興味は、常に直接的興味において何らかの役割を担い、関係性を持つものでなければならない。つまり、子どものその時々の興味を、何の選択もなくそのまま取り上げることは、生活科の学習を成立させることにはならないのである。そのため、その時の好奇心や一時的な興味によって活動が移行することは、生活科の学習が成立しているとはいえないのである。このことを認める実践こそ、単なる活動主義に陥った授業に他ならない。さらに、子どもの直接的興味が十分成立しておらず、教師だけが単元のテーマを認識している場合、その都度対象に興味を起こさせることになる。そのことは、外的興味と同様の状況を招くことになる。これは、役割や関係性が子どもに意識できず、間接的興味が独立して表れた状態である。直接的興味が教師にのみ想定されており、子どもには単発的な間接的興味しか生まれていないのである。これらのことから、子どもの側に明確な直接的興味が存在していることが、間接的興味の意義を明確に位置付ける前提条件となる。間接的興味は、一方では直接的興味を構成するものとして学習を成立させるが、他方では直接的興味から離れ、学習を妨げる活動を生み出す可能性もあると理解できる。

次に間接的興味の仲介的役割を考察する。長期にわたる内容の活動を行う場合、直接的興味だけでは達成できないことが多い。デューイは、その例として美術的構成の場合を挙げ、彫刻家の作品完成は、直接的に目的に相当するものだけではなく、特殊な行為の連続の遂行によるものであるとした<sup>30)</sup>。この状況において、作品の完成という直接的興味は、間接的興味の仲介によって達成されたといえる。つまり、間接的興味が、直接的興味と質的に同等のものなのである。ここでは、最終的な目的を包含する直接的興味だけでは、目標が達成できない場合、それを仲介する段階が存在し、そこに生じる活動を導く興味を間接的興味として位置付けている。

生活科は、小学校学習指導要領における生活科の内容に基づいて、各校で年間指導計画の設計を行う。その際、ある一定期間の継続的展開を持つテーマ性を持ったものが単元として設定され、その達成に向けて具体的な活動を想定した単元構成が行われる。この様な単元構成において、単元のテーマ性に具体的に関わる興味を、直接的興味と設定することができる。この直接的興味は、単元の最初から最後の段階まで存在し続ける必要のある興味なのである。一方、単元展開における各時間の具体的な活動に関わる興味は、間接的興味といえる。それは単元に内包されているテーマ性を支える要因なのである。例えば、「秋のお祭りをしよう」という単元のテーマは、その最終的な段階の活動の基盤を為すものであり、そこに存在する興味が直接的興味なのである。具体的な活動は、すべてその最終的な目標を達成するために行われている。つまり、材料集めの活動は、祭りを成立させるための仲介的段階として存在するものである。その活動の原動力となるものが間接的興味である。それぞれの活動においては、その活動の目標や達成すべき学びが存在する。その際、その活動を生み出すための興味である間接的興味が子どもの中に成立していなければならない。その場合の子どもの興味は、単元全体の目標である「秋のお祭りをしよう」という直接的興味から派生した間接的興味であり、その直接的興味に対して仲介的役割を果たすものなのである。単元展開の各段階における活動は、直接的興味を仲介する間接的興味によって没頭させられることになり、それらの活動の集大成が、直接的興味が内在す

る単元目標なのである。換言すれば、各段階における間接的興味による仲介的活動が成立しない場合、直接的興味の活動も達成されないのである。

デューイは、教育上の興味の原理を判断する基準を、「興味は自然であり、かつ問題の活動が成長から発展を含んでいる度合いにおいて教育的に正当であればそれを信頼できる。興味はそれがある活動の発展を阻止する徴候か原因のいずれかである度合いにおいて不法に用いられる」<sup>31)</sup> としている。このことを、生活科における直接的興味と間接的興味の関係で考察する。まず、間接的興味が直接的興味に対して自然発生的であり、その活動が子ども自身にとっての成長・発展の要素を含んでいると同時に、直接的興味の活動への成長・発展の要素を含んでいる必要がある。一方、間接的興味の活動が子ども自身や直接的興味による活動の発達に対して阻止する徴候か原因となる場合、望ましい興味が成立していないと判断される。つまり、直接的興味と間接的興味の分離、もしくは望ましくない間接的興味ということになる。例えば、「アサガオ博士になりたい」という直接的興味が存在している場合、「アサガオをもっと知りたい」という間接的興味が生まれ、さらに「アサガオを育てたい」という間接的興味が生まれる。そこから調べ学習が導かれ、そこで間引きという作業を知る。この状況で間引きをすることは、「アサガオを大きく育てたい」という間接的興味から導かれた行為といえる。一方、間引きを知りながら、それを行わないという行為は、どう判断すべきであろうか。そこに、「すべてのアサガオを育てたい」という子どもの意志が存在しているならば、間接的興味による行為なのである。なぜならば、大きく育てるといふ行為と、すべてのアサガオを育てるといふ行為のどちらも「アサガオ博士になりたい」という直接的興味に対して、その活動の発展を阻止している行為ではないからである。すべてのアサガオを育てるといふ間接的興味を持った子は、その間接的興味をエネルギーにして、植え替えをしたり、肥料を多めに与えたりするなどの次の活動に向かうことであろう。「すべてのアサガオを育てたい」という間接的興味は、「アサガオ博士になりたい」という直接的興味にかなうものであり、また同一視できるものである。その一方で、水遣りが水遊びに変質する興味は、「アサガオ博士になりたい」という直接的興味を阻止する活動を誘発している。その意味で、直接的興味につながる間接的興味とはいえないのである。このように、生活科において間接的興味は直接的興味を、構成・仲介するものであり、常に直接的興味と間接的興味の関係に注目することは、単元目標成立における確かな指標となり得るのである。

## 6. “幹的興味”と“枝的興味”

アサガオ栽培の例で、「アサガオを大きく育てたい」、「すべてのアサガオを育てたい」という枝分かれ的な間接的興味について触れた。このように実際の行為が背反する興味を同時に認めることは、デューイの間接的興味には無い概念である。そこで、直接的興味及び間接的興味に関して、より生活科に適合した興味の概念が必要となる。そこで、筆者は、デューイの直接的興味と間接的興味の概念を、生活科の教科原理に基づいて再構造化し、その定義付けを行いたい。すなわち、単元全体を1本の木として見立て、単元のテーマに直接関わる直接的興味を木の“幹”と考えて“幹的興味”と名付け、直接的興味から派生する間接的興味を、“枝”と捉えて“枝的興味”と名付けることにする。

ここでデューイの概念との相違を明らかにしておきたい。直接的興味は、最終的な目標に関わる活動に主として関わるものであり、その仲介的段階においては、間接的興味が前

面に出ている。間接的興味が主となる仲介的段階では、直接的興味から離れた活動に没頭している状態を生み出しており、直接的興味は間接的興味によって置き換えられていると認識できる。一方、幹的興味と枝的興味の関係においては、枝的興味による活動が幹的興味の目標に直接関わりのない活動においても、常にその根幹である幹的興味を前面に出し、意図的に意識させるのである。つまり、その枝的興味がどこから生まれたのかを常に認識させるのである。この認識が、活動の方向を明らかにし、生活科の学びを保障する有効な手段となる。なぜならば、直接的興味の常駐と明確化が、間接的興味の一人歩きや新たな一時的興味の発生を防ぎ、単元としての系統性と継続性のある活動を確かなものとするからである。このことは、好奇心や一時的な興味による活動のぶれをなくし、活動の目的を明らかにすることによって、単に活動だけに終始するという状況と、活動と学びが分離した状態を未然に回避することになる。この興味の明確な構造化は、生活科における問題点とされる「活動あって学びなし」の状況からの確実な脱却を計るものである。

ここで幹的興味と枝的興味の構造についての検討を行う。まず、この興味の捉え方の基本は、単元全体を常に成長し続ける1本の本に喩えるということである。その単元の主となる活動を生み出す幹的興味の構成は、単元の最初から最後までを貫く興味を示す“幹”と、それを支える“根”からなる。この根に当たる部分は、幹的興味の基盤となる子ども一人ひとりの実態と子どもたちの生活圏である地域の環境を意味する。すなわち、単元構成の根底に子どもたちの実態と地域の環境が存在し、そこから子どもの興味が成立しているという認識を示している。また、直接的興味が基本的に変化しないのに対し、幹的興味は大木の幹も少しずつ成長するように、最初の興味を核にしながらか成長することを意味している。それは、最初の幹的興味が全く別のものに変質することを示すのではなく、活動や体験を通して、幹的興味がより具体的になり、強化されることを想定している。

次に、この幹的興味の活動を構成・仲介する活動に内在される枝的興味について考察を進める。枝的興味は常に幹的興味から派生するものであり、間接的興味とは異なった構造的な特徴を持つ。それは、間接的興味が直接的興味に対して目標達成のための直接的・単線的な関係を保ち、さらに間接的興味同士も直接的・単線的なつながりを保持しているのに対し、枝的興味は直接的・単線的なものに限定せず、幹的興味に対して間接的・複線的な関わりを想定していることである。つまり、間接的興味が直接的興味の目的達成まで、明確に系統付けられた垂直関係で各段階をつなぐのに対して、枝的興味は垂直関係を基本としながらも、多面的に分岐し、広がりを持つ水平方向へのつながりも想定しているのである。このことは、解決手段を導く興味を効率的な1つに絞るのでなく、多方面の興味による複数の手段の存在を認め、様々な方法を試行錯誤的に行うことを奨励する姿勢である。また、1つの興味から新たな興味への枝分かち的な分化を認めていく態度でもある。学習における興味が、子ども自身にとっての成長・発展の要素を含んでいるという原則のもと、枝的興味としての基本的な条件は、その興味が幹的興味から派生していることと、幹的興味を阻止、阻害する活動につながるものではないことの2点である。間接的興味が目標達成のための仲介的手段として価値付けられているのに対して、枝的興味はその興味自体に意義を認め、たとえ最終的目標に対して直接的に関わる興味でなくても、幹的興味との関わりが存在すれば認めていくものである。このことは生活科の教科原理に関わることであり、生活科の目的が、何かを最終的に仕上げるのではなく、その過程の学びを大切にすることに由来している。先にあげた「秋のお祭りをしよう」という単元の例では、祭りを

すること自体が目的ではなく、そこに至るまでの具体的な活動や経験、そこに生まれる気付き、思考活動が学びとして成立していること、すなわち、子ども自身にとっての成長・発展の要素を含んでいるかが重要なのである。そのため、それらを導き出す興味が、幹的興味への直接的な仲介的役割を果たしていない場合も、すべて幹的興味から派生する枝的興味として承認されるべきものなのである。

枝的興味のもう1つの役割は、全体のテーマ性を示した幹的興味が、その性格から抽象的な興味になりがちであるのに対し、枝的興味は子どもたちにとって実際の活動を導き出すより具体的な興味であるということである。「秋のお祭りをしよう」という興味が子どもたちが持っていたとしても、このままでは漠然とし過ぎており、そこから子どもたちの具体的な活動が自然に生まれることは想定しにくい。やりたいことは決まっているが何をしたらよいか分からないという状態である。そこで、子どもの興味を育てるための教師の的確な支援・指導が必要となる。お祭りとはどのようなものか、どんなお店があるのかという話し合いから、子どもたちに具体的なお祭りがイメージされ、そこに具体的な活動を導く興味が生まれる。これが枝的興味である。枝的興味の仲介的役割とは、幹的興味の持つ抽象的なテーマ性を、実際の活動として具現化するステップの役割を果たしているものといえる。

この基本的な構造を、「図1 幹的興味と枝的興味の関係図」によって説明する。この木全体が1つの単元を表現している。中心に幹的興味が位置し、これが単元の最初から最後までつなぐ直接的興味となっている。その下部の根が、子どものこれまでの経験や思い、また学校を含めた地域の環境を示しており、ここから幹的興味が発生している。興味の成立が個体的条件と環境的条件との相互作用であるという定義に当てはめると、この根の部分が個体的条件と設定でき、これに教育的価値を内在させた環境的条件を与えるのが教師の指導となる。その環境的条件は、木の苗と表現できる。幹的興味から発生している多くの枝が枝的興味であり、いずれも幹的興味から派生していることが必要であるが、間接的興味とは異なり、同時に複数存在しすべてが直接的に仲介的役割を果たしているものではない。それぞれの枝から茂る葉が、その興味

に導かれた具体的な活動や体験であり、そこから生まれた気付きを実として表現した。まさに活動や体験の結実が知的気付きなのである。これらが、さらに新しい枝的興味を生み出すことも想定される。一方、幹的興味から直接的に導かれる活動や体験、気付きが存在しており、それに枝的興味が向かっている。このことは、枝的興味が幹的興味を阻害していないことを表現している。幹的興味と枝的興味の活動の関係は、すべてが直接的に結び

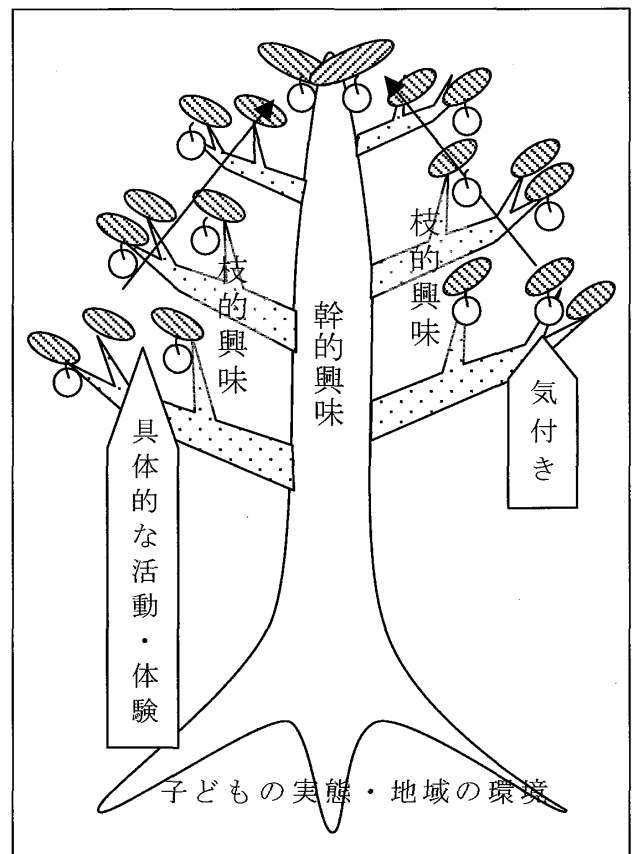


図1 幹的興味と枝的興味の関係図

付いたものではなく、むしろ相互に影響し合う連関関係にある。なぜならば、生活科においては幹的興味の関わる直接的な活動の成立だけが、目的ではないからである。これらすべての興味とそれから導かれる具体的な活動や体験、気付きのすべてに生活科の学びが内在していると捉えるのである。教師の役割は、この木の成長に教育的意図を持って関わることである。それは、水や肥料を与えるとともにその時々に対応した“必要な手立て”をとることである。必要な手立てとは、単にすべての興味を一様に育てることを意味しない。場合によっては、剪定をし、あえて枯れようとしている枝を見守ることもある。成功体験だけを目指して育てることは、その木を教師の木とすることに等しい。夏の日差しや嵐にも遭遇させて、子ども自らそれに対処させることも必要な体験なのである。その様な関わり方をすべて含んだ必要な手立てが、指導なのである。

この構造を具体的な実践例で考察する。単元「秋のお祭りをしよう」においては、「秋のお祭りをしたい」という興味が幹的興味となる。しかし、これは個々の子どもの具体的な思いが反映されたものではない。そこで、幹的興味を方向付ける最初のステップが、話し合い活動である。生活科において必要感・切実感を内在した話し合い活動は、その後の活動を具現化するために大きな意義を持つものである。そのことにより、幹的興味が具体化され、実際の活動と結び付く枝的興味が生まれるのである。その場で、「お店を出そう」、「幼稚園のみんなを招待しよう」といった、幹的興味に基づいた一人ひとりの個人的条件を反映した興味が、最初の枝的興味となって表れる。枝的興味は、主となる活動に関わるという観点では学級で共通のものであるが、個々の子どもの興味に関わるという観点から、その表現は異なったものになるはずである。また、幹的興味は成長するものであるから、学習の展開や幹的興味による活動に伴い、さらに具体的・発展的なものに成長することが予想される。このような話し合い活動の中で、「どんぐりごまのお店を開きたいな」という子どものイメージが、具体的な活動を導く枝的興味として成立する。そして、そこから派生した「材料を集めよう」という枝的興味が生まれ、どんぐり拾いという実際の活動が導かれるのである。また、「よく回るのは、どんなどんぐりかな」、「たくさん作りたいけど、どこに落ちているのだろう」という活動のきっかけとなる興味は、お祭り自体への興味ではないが、その構成要素として存在する枝的興味なのである。さらに、どんぐりを拾う活動で「このどんぐりは他より長いぞ」という気付きが生まれ、そこに「どんぐりにはどんな種類があるのかな」という新しい枝的興味が発生することが考えられる。この枝的興味によって、どんぐりへの新たな追究が始まるのである。つまり、植物としてのどんぐりに興味が向けられたのである。その結果、どんぐりごまにあったどんぐりを探すことができ、どのような木を探せばそのどんぐりが手に入るかを知ることができる。また、追究の過程でどんぐりが食べられることを発見し、そのための活動に移ることもあり得る。ここで生まれた興味も枝的興味なのである。その結果、当初の「どんぐりごまのお店」という枝的興味が、具体的な追究によって「どんぐりだんごもあるお店」と進化、発展するのである。このようにして単に「秋のお祭りをしたい」であった幹的興味が枝的興味によって具体性を増し、活動が高次化していくのであるが、それは質的な変化ではなく、幹的興味が成長したと捉えるべきである。

一方、枝的興味として認められないものはどのような場合であろうか。その定義は、幹的興味を阻害するものである。どんぐり拾いで想定するならば、探検場所にある遊具に興味に移ることである。公共物の正しい利用の学習は、生活科の内容に示されたものである。

しかし、この場合、「遊具で楽しく遊びたい」という興味は、「秋のお祭りをしたい」という幹的興味を、明らかに阻害するといえる。そのため、これらの活動の誘因となった興味は枝的興味とはいえないのである。この様な活動が想定される場合、事前に教師が留意しておくべきである。そのような指導上の配慮を怠り、その場の子どもの興味に任せた活動を認めることは、意図的な生活科の学習展開ではなく、単なる活動主義に陥ることになる。これは、その子どもの興味が、幹的興味に基づくものではないという判断に欠けたからに他ならない。このように、子どもの興味を、幹的興味を基準として判断していくことで、本来の学びを成立させる学習展開が可能となるのである。

それでは、その判断は誰がするべきであろうか。教師はもちろん認識しているべきであるが、実際の判断は興味の所在である子ども自身が行うべきである。この状況では、幹的興味は枝的興味を自己判断するための基準となる。幹的興味を想起させることによって、今の興味が枝的興味でないことを子ども自身に判断させ、本来の活動に子ども自身の意志で修正させるのである。興味は強制した瞬間に興味ではなくなる。そのために子ども自身の判断を重視し、その判断基準として幹的興味を提示するのである。そこでは当然、環境を通じた教師の意図的な働きかけが存在しているべきである。この様に選別された枝的興味は、その根幹として幹的興味を持ち、単元を通しての学びを成立させることとなる。子どもが自ら枝的興味を選択することは、それに関わる活動を吟味することである。そして、この枝的興味を重視する姿勢こそ、幹的興味に導かれる活動に確かな学びを内在させることになる。デューイは、「間接的興味の発展は、単純な活動からより複雑な活動への成長か拡大の記号である」<sup>32)</sup>として間接的興味の重要性を示唆している。

## おわりに

学習における興味の重要性は、これまでも指摘され続けられてきたことであるが、それを単に児童の問題として捉え、外的興味の手法を示すに過ぎないことが多かったように思われる。ここでは、デューイの興味論をもとに興味の構造を明らかにし、その分析に基づく生活科学習の適用について考察してきた。これまでの考察から、本稿では次の諸点が明らかになった。

- ① 興味の構造の分析から、学ぶべき対象と子どもの成長の方向を一致させることによって、学びを成立させる活動を導く興味を生み出すことが明らかになった。この興味の構造的活用は、子どもの自主的、能動的活動を重視する生活科において、確かな学びの成立に寄与するものとなる。
- ② デューイの興味構造の質的分類ともいえる直接的興味と間接的興味の概念を生活科学習に適用することにより、その構成的役割及び仲介的役割が明らかになり、これらの構造的分析により生活科における興味の位置付けが明確となった。
- ③ デューイの直接的興味と間接的興味が、生活科の教科原理によって筆者が再構造化した幹的興味と枝的興味を適用することによって、子どもの興味を媒介としながら、生活科学習において単元全体に系統性、継続性を持たせることが可能となることについて検証することができた。このことは、生活科の各活動に明確な意義を与え、そのことにより学びを成立させるものである。

以上のように興味をその構造に基づいて活用することによって学習を成立させることは、他の教科においても適用することが可能である。しかし、具体的な活動と体験によって学

びを成立させる生活科にあっては、特に興味の存在を重要視する立場にある。このことから、興味の構造的活用は、生活科学習に大きな意義をもたらすと考える。

今後の課題は、これまでの研究から導かれた構想を、具体的な教育実践の場で運用し、原理と実践の有機的結合が図れるようにすることである。また、本研究によって生活科における興味の活用の意義と、興味と学びを内在した活動との連関を示したが、いま求められている知的気付きに直接的に結び付くものではない。その様な状況を作り出す場面展開の原理を示したに過ぎない。そのため、知的気付きの誕生の基盤となる興味・活動・思考の有機的な関連を原理的に考察することがさらなる課題である。

## 注

- 1) 今野善清 『新教育学大事典 第4巻』 第一法規出版、1990年、384頁。
- 2) 同書、384頁。
- 3) 下山剛 『新教育学大事典 第2巻』、507頁。
- 4) 松本寿昭 「子どもの興味・関心の示し方」『大妻女子大学紀要33』 大妻女子大学、1997年、226頁。
- 5) 下山剛 『新教育学大事典 第2巻』、508頁。
- 6) 奈須正裕 『学ぶ意欲を育てる』 金子書房、1996年、32頁。
- 7) 同書、33-60頁。
- 8) 下山剛 『新教育学大事典 第2巻』、508頁。
- 9) 下中弘編 『哲学事典』 平凡社、1971年、337頁。
- 10) J.Dewey, The Early Works, 1882-1898, 5, Southern Illinois University Press, 1972, p.92.  
デューイ著、大浦猛編 『実験学校の理論』 明治図書、1977年、22頁。
- 11) Ibid., pp.92-93. 同書、23頁。
- 12) J.Dewey, The Middle Works, 1899-1924, 7, Southern Illinois University Press, 1979, p.156.  
デューイ著、杉浦宏訳 『教育における興味と努力』 明治図書、1972年、14頁。
- 13) J.Dewey, The Middle Works, 1899-1924, 9, Southern Illinois University Press, 1980, p.247.  
デューイ著、松野安男訳 『民主主義と教育(下)』 岩波書店、1975年、71-72頁。
- 14) J.Dewey, The Middle Works, 7, p.163.  
デューイ著、杉浦宏訳 『教育における興味と努力』、23頁。
- 15) Ibid., p.163. 同書、23頁。
- 16) Ibid., pp.163-164. 同書、23頁。
- 17) 新村出編 『広辞苑 第5版』 岩波書店、1998年、2714頁。
- 18) 栗原昭徳 『生活科・総合的学習 重要用語300の基礎知識』 明治図書、1999年、80-81頁。
- 19) 栗原昭徳 『間接教育の構造』 ぎょうせい、1994年、151-154頁。
- 20) 同書、154-158頁。
- 21) 文部省 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館、1999年、22頁。

- 22) 同書、22頁。
- 23) 同書、24頁。
- 24) 同書、137-141頁。
- 25) J.Dewey, The Middle Works, 9, p.170.  
デューイ著、松野安男訳 『民主主義と教育（上）』 岩波書店、1975年、259-260頁。
- 26) J.Dewey, The Middle Works, 7, p.162.  
デューイ著、杉浦宏訳 『教育における興味と努力』、22頁。
- 27) Ibid., p.163. 同書、22頁。
- 28) Ibid., p.163. 同書、22頁。
- 29) Ibid., pp.171-172. 同書、32-33頁。
- 30) Ibid., p.165. 同書、25頁。
- 31) Ibid., p.172. 同書、33-34頁。
- 32) Ibid., p.170. 同書、31頁。