

生活科における学習成立のための条件

—— デューイの成長の条件を踏まえて ——

片山 博登*・西村 正登

The Conditions for the Study Formation in Life Environment Study

—— Based on the Conditions of Growth by J.Dewey ——

KATAYAMA Hiroto, NISHIMURA Masato

(Received July 20, 2006)

キーワード：生活科、デューイ、学習成立の条件

はじめに

生活科は、その教科の目標として、「自立への基礎を養う」という言葉を掲げている。全ての教科が、究極的には自立を目指した教育活動を行っているわけであるが、教科目標に「自立」という言葉が使われているのは、唯一生活科だけである。それは、他教科と生活科の教科としての特質の相違に由来するところが多い。すなわち、生活科は超教科的性格を持ち、教科成立の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しているのである¹⁾。嶋野道弘は、求められる学力の育成とそのための学びとして2つの様式（モード）を示し、そのどちらを主軸に置くかで教科を分類できるとした。それは、学問を背景に持つ知識の習得をめざすモードと、生活を背景に持つ知の習得をめざすモードであり、これまでの教科が前者を主軸とするのに対して、生活科は後者を主軸とするものと分析している²⁾。すなわち、生活科は、子どもたちの生活自体をその学習領域としているのである。さらに、生活科の教科としての特質を「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」と捉えれば、子どもの成長そのものを教科設計の段階から重要視していると認識できる。そこに、「自立への基礎を養う」という概念が成立するのである。

学びの2つの様式を、習得型と探求型と捉え直せば、すべての教科は本来的に両様式を併せ持つものである。学ぶとは、習得する (learn) ことと研究する (study) ことの両面を併せ持っている。学びを知識の習得の面だけで捉えることは、子どもの成長の上で著しい偏りを見せることとなる。そこには、受動的な学びしか想定できず、子どもの本来の能動的な働きを見出すことができない。学びとは、決して一方方向のものではなく、働き掛けとそれに対するお返しで成立するものである。デューイ (John Dewey, 1859-1952) は、教育を経験の再構成として捉えている。経験とは、対象との相互作用を意味するものであるが、単に経験を増やすことが教育の目的ではない。そこには、反省的思考による経

*山口大学大学院教育学研究科修士課程学校教育専修

験の再構成というステップが必要なのである。そのために、思考の基準となる知識の定着が求められているのである。この両側面を捉えた視点を見失うことは、生活科の今日的課題である「活動あって学びなし」状況を引き起こす原因となる。

このような認識に立って、生活科の教科目標を成立させるためには、教科としての特質を基盤にした学習を成立させる必要がある。本稿では、学びの両面を併せ持つ生活科学習成立の条件を、デューイの教育理論を基盤にして考察する。ここでいう学習成立の条件とは、生活科の学びを生み出す原理の認識であり、指導者が理解しておくべき教科の視点である。

デューイは、その著作『民主主義と教育』において、成長の条件 (The Conditions of Growth) について記している。この成長の条件は、人間としての成長の条件としてだけでなく、教育における条件と捉えることができる。それは、教育はすべて成長と一体のものであるというデューイの言葉からも明らかであろう。この様な観点からも、「自立への基礎を養う」ことを究極の目標とした生活科における学習成立の基盤として、この原理を適用することは、意義のあることだと考える。そこで本稿では、生活科の教科原理を、デューイの提唱する成長の条件から考察し、以下の3点を明らかにしていきたい。

- ① 生活科学習の主体である低学年児童の特性を踏まえながら、デューイの「成長の条件」である「未成熟」の概念を明らかにする。
- ② 「未成熟」の特性である「依存性」、「可塑性」の概念を生活科の視点から検証する。
- ③ デューイの「成長の条件」を、生活科の教科原理として位置付けることを提案する。

1. デューイにおける成長の条件

デューイは、「成長の第1の条件は未成熟である」³⁾ としている。このことは、一般的に当然のこととして、表面的にのみ捉えられていることが多い。しかし、その言葉の持つ根源的な意味を考えていくことが、そのことの本質を探る出発点となる。デューイは、この言葉が持つ意味として、「生物は、それが未発達である何らかの点においてのみ、発達することができる」⁴⁾ として、消極的にしか捉えられていないとしている。これは発達における必要条件としての未成熟が、受動的な認識に留まっているという指摘である。その上で、語源的に「未成熟」という言葉を取り上げて、「未成熟 (immaturity) という語の接頭辞『未 (im)』は、単なる空虚ないし欠如を意味するのではなく、何か積極的なものを意味している」⁵⁾ としている。「未」が何か積極的な意味を表すということは、「未」が可能力 (capacity) や潜在力 (potentiality) の意味を含み、それらの言葉が、消極的意味と積極的意味の二重の意味を持っているとの認識から発している。消極的な意味としては、可能力が単なる受容性を示し、潜在力が休止的または無活動的状态という認識である。この場合の潜在力とは、外的作用の下で何か異なったものになる可能性を意味するものとしている。一方積極的意味として、可能力は能力 (ability) や力 (power) を意味し、潜在力は効力 (potency) や勢力 (force) を意味していることを示した。そこで、「未成熟は成長の可能性を意味する」というとき、後になって生ずる力が欠如していることを指示しているのではなく、現在積極的に存在している勢力—発達する能力—を表現している」⁶⁾ と「未成熟」の意味を結論付けている。

我々が、「未成熟」を成長の可能性として捉える以前に、まず不足しているものとして捉えてしまうのはなぜであろうか。デューイはそのことについて次の様に述べている。「未成熟を単なる欠如とみなし、成長を未成熟と成熟の間隙を埋めるものとみなす傾向があるが、この傾向は、児童期を本質において捉えないで、他との比較において捉えることによるのである。我々が児童期を単に欠如態とみなすだけなのは、成年期を固定した標準として児童期を測定するからである」⁷⁾として、我々の児童期の捉え方の誤りを指摘している。子どもを単に大人の小さな存在、大人の未完成な存在とみること、子どもとしての本質を見失うことになる。児童期をそのときのあるべき姿として、またそれ自身を基準として、ありのままに捉えることこそ我々に必要な視点であろう。

デューイは、『子どもとカリキュラム』で、この未成熟の問題と大人の関わりを次のように記している。「教育的過程を構成するうえで、基本となる要因は、未成熟で未発達な存在というものであり、さらにまた、成人の成熟した経験のなかに体现されているある一定の社会目的・意味・価値といったものである。その教育的過程には、これら未成熟と成熟が有する効力による相互作用が当然のこととして起こってくるのであるが、まさに、教育的過程とは、それら成熟と未成熟という両者による作用にほかならない。最も十全で自由な相互作用を促進するうえで、一方のものと他方のものが相互に関係し合うという概念こそ、教育理論というものの本質に他ならないのである」⁸⁾として、教育的過程構成の基本的要因としての「未成熟で未発達な存在」と、教育的過程が「未成熟と成熟が有する効力による相互作用」であることを示している。つまり教育とは、子どもと大人がそれぞれの存在を大切にしながら関わり合うことを意味しているといえよう。この様な人間の成長における未成熟の意味の認識は、自立への基礎を養うことを教科の目標に掲げる生活科において多くの示唆を得るものである。生活科は、低学年児童の発達段階を認識することから教科の組み立てが行われている。つまり、「未成熟」を理解することが、その出発点にある。そして、教育を未成熟と成熟の相互作用と捉える時、互いの有する効力を重視する視点を持たなければならない。

2. 生活科における未成熟

生活科の学習において「未成熟」とは、どのような状態を指すのであろうか。まず発達段階から捉えると、低学年児童は、幼児期から児童期への移行の時期と認識することができる。特に1年生は幼児期の特徴を多く保持している。そこで幼児期の特性を踏まえながら、生活科における「未成熟」について考察する。

現行の『幼稚園教育要領解説』によると、「幼児は家庭において親しい人間関係を軸にして営まれていた生活からより広い世界に目を向け始め、生活の場、他者との関係、興味や関心などが急激に広がり、依存から自立に向かう」⁹⁾時期として幼児期を位置付けている。小学校低学年は、この幼児期の発達特性を基盤として発展した段階と捉えられるため、その傾向に共通点が多いといえる。そこで、『幼稚園教育要領解説』で示された幼児期の特性を生活科の学習場面から分析し、「生活の場」、「他者との関係」、「興味や関心」のそれぞれの項目に沿ってその特徴を確認し、生活科との関わりから「未成熟」について考察する。

(1) 生活の場

「幼児期は、運動機能が急速に発達し、いろいろなことをやってみようとする活動意欲

も高まる時期である。そして、保護者や周囲の大人から見守られているという安心感に支えられて幼児の行動範囲は広がりを見せ始める¹⁰⁾としている。このことは、保護者や周囲の大人に見守られているという安心感に基づいて行動範囲が広がり、そこで出会う様々なものに興味・関心が広がるという認識である。換言すれば、「未成熟」という幼児の特徴が、周囲の大人の幼児に対する安全の保障を引き出しているのである。この幼稚園における生活の場の設定条件は、生活科学習における子どもたちにとっても同じ状況が想定できる。学校は安全なところであるという前提のもと、児童は伸び伸びと生活することができるのである。またその様な保障は、児童が意識している、意識していないにかかわらず、すべての活動における基盤となっていなければならない。特に生活科は、座学によって成立するものではなく、様々な場における具体的な活動によって学習が展開する。そのため、教室だけではなく、運動場や学級園、小動物の飼育小屋などにおいても、このことが保障されている限りにおいて、学習が成立するのである。さらに、地域を学習の場とする生活科では、校外での活動も多く取り入れられている。ここにおいても安全の保障があるところに、子どもの主体的な活動が成立する。この安全な環境の構築が周囲の大人、教師が最も配慮すべき事項である。これらの背景には、子どもたちの「未成熟」さが、周囲の大人の関心を惹き付けているという状況が根底にあると考えられる。また、この大人の子どもへの関心が、人間的関係の深まりを発展させるのである。子どもを大切にしようとする大人の意識と、大切にされているという子どもの意識・感覚が暖かい関係を生み出しているといえる。子どもたちの保護されるという「未成熟」な状況が、まわりの人々との望ましい人間関係を成立させる要因となっているのである。そして、このような望ましい人間関係は、さらに子ども同士、大人同士へと広がりを見せるものである。

同書では「幼児の生活の場が最も大きく広がるのは、幼稚園生活などの集団生活が始まってからである¹¹⁾」として、環境の広がりや集団生活との関わりで捉えている。集団生活の始まりとは、社会化の萌芽的状況と認識できる。そして生活の場の拡大とは、自分を構成要素とした事態の変容ともいえる。幼児期における変容について、「自分一人でやり遂げなければならないことや解決しなければならないことに出会ったり、今までのように勝手な振る舞いが許されるとは限らない状況になったりもする。このような場面で大人の手を借りながらもその幼児なりに解決し、危機を乗り越える経験を重ねることにより、次第に幼児の自立的な生活態度が培われていく¹²⁾」としている。このことは、生活の場の変化が、幼児自身のこれまでの在り方に変容を求め、新しい生活の場に幼児が対応する過程を示している。このような新しい環境に対応する能力こそ、「未成熟」の持つ力といえる。未知の状況に対して、それに対応できるように自己を変革することは、固定化された状態ではない「未成熟」な存在であることが必要なのである。そして、ここには、危機的状況を乗り越える手段として、大人の手を借りることが記されている。大人の援助は何のきっかけもなく生まれるものではない。子どもの「未成熟」な状況が、その起因となっている。すなわち、この大人の援助を引き出す力は、子どもの「未成熟」な状態がその要因として存在しているのである。

小学校低学年児童においても、この様な状況は継続しているといえる。特に入学直後は、自分に関わる環境が一気に変容している状況にある。それは、生活の場の爆発的な拡大であり、本格的な社会化の開始である。この生活の場の変容が、子どもたち自身にその適応を迫るのである。子どもたちは、この変化に対して「未成熟」の積極的な能力によって対

応しているのである。このような状況に出会い解決する場として、生活科はその中心的役割を果たす。なぜならば、生活科は生活そのものを学問背景として持つ教科だからである。そのため、生活科は自分の関わる生活に切実な問題を発見し、それを自ら解決するところにその学びが生まれる。この認識から、生活科の学習の場は、まさに生活の場といえる。そこで起こる具体的な活動や体験が、学びの対象なのである。学びとは自己の変容を意味する。この状況で必要とされる力が、「未成熟」すなわち、発達する能力なのである。

(2) 他者との関係

「幼児期は、家庭における保護者などとの関係だけでなく、他の幼児や家族以外の人々の存在に気づき始め、次第にかかわりを求めるようになってくる」¹³⁾ 時期である。小学校入学後は、さらに拡大を見せ、人間関係の広がりや学校生活におけるすべての場で発展することとなる。しかし、入学直後においては、子どもたちが心的に不安定なことが多く、その結果、協同的な活動が成立しにくい。生活科では、子どもたち同士の協働による自主的な活動が重視されているが、そのような状況において、人間関係を常に望ましい状態に保つことが難しいため、様々なトラブルが発生する。しかし、この事態に子ども自らが対応することによって、彼らの成長に大きな影響を与える。このような人間関係の問題は、「未成熟」な存在が生み出す状況といえるが、それは新しい人間関係を生み出す萌芽となるものである。同時に、この人的環境の深まりは、生活科の学習の基盤となるものであり、生活科の学習の内容そのものでもある。生活科の内容の(1)は、「学校の施設の様子及び先生など学校生活を支えている人々や友達のことが分かり、楽しく安心して遊びや生活ができるようにするとともに、通学路の様子などに関心を持ち、安全な登下校ができるようにする」である。このことは、まさに人間関係を媒体とした環境の広がりへの適応といえる。子どもたちは、学級の中の小集団を出発点として、様々な関わりを体験することになる。生活科の学習は、内容の(1)だけでなく、具体的な活動や体験を人とのつながりで展開することが多い。学級の友だちだけでなく、他学年の児童、教職員という学校の関係者、さらに地域の人との関わりも派生する。ここにおいては、児童は関わり方を学ぶ必要が生じる。その関わり方を学ぶことによって、そこからさらに様々な関わりを持つことができるようになるのである。このような場面において、「未成熟」な存在は、能動的な役割を果たす。つまり、子どもたちの「未成熟」な関わりと「未成熟」な存在が、周りの人々を惹き付けるのである。子どもたちの地域の人への何気ない言葉かけが、新しい関わりを生み出し、さらに子どもたちの「未成熟」に起因する言動が地域の人を動かすこともある。例えば、野菜作りで困ったことを地域の農家に尋ねることで、その人との新しい関わりが生まれるのである。地域の人をゲストティーチャーにするきっかけとして、子どもたちの「未成熟」な状況が存在しているといえる。

また、『幼稚園教育要領解説』では、他者との関わりを、一緒に活動することの楽しさ、様々な感情の体験、さらには自我形成の過程として重要視している¹⁴⁾。これらを体得することは、それまでの自分の認識を再構成することでもある。ここに、自己の変容を柔軟に承認できる自己を成立させる要因として「未成熟」であるという必要条件が存在する。そして、生活科においては、これらの成長過程が教科全体に内在していると捉えられる。なぜならば、生活科は自分を視点とし、また自分を基準として環境を捉えることで、自分という存在を認識する教科だからである。そして、その究極の目標は「自立への基礎を養う」ことである。

(3) 興味や関心

「生活の場の広がりや対人関係の広がりによって、幼児の興味や関心は生活の中で様々な対象に向けられて広がっていく」¹⁵⁾。環境の拡大が、興味・関心の対象を広げることとなる。また、「自然や出来事などの様々な対象へ幼児の興味や関心を広げるためには、他の幼児の存在や教師の言動が重要な意味をもつ」¹⁶⁾ のである。この認識は、生活科における学習環境の重要性を示している。子どもにかかわる環境において、とりわけ重視すべきものに人的環境がある。子どもとは本来的に人間への興味・関心が高い存在である。人的環境とは、友だちや教師だけでなく、広く地域の人々も含まれるものであり、その環境が「未成熟」な存在である子どもとの相互作用によって対象が意識化され、子どもの興味・関心は様々な対象に広がっていくのである。この興味・関心こそが、行動の原動力となるものである。

また、興味・関心とは、自分にとって未知の世界への好奇心が生み出すものである。このことを促す条件として「未成熟」な存在であることが必要なのである。未だ知らないものに関わった時、人は好奇心を持つ。そして、それは興味・関心となり、具体的な活動に導いていく。このことは子どもに限定されるものではない。大人であっても「未成熟」な部分が存在するからこそ、好奇心が生まれ、追求しようとするのである。しかし、とりわけその傾向が強い「未成熟」な存在である子どもたちは、絶えず自分の周辺の対象に関わろうとし続けている。そのことが要因となって、より多くの好奇心を持つことができるのである。すなわち、子どもは、「未成熟」であるという特徴を有するが故に、より多くの興味・関心を持つことができるという「未成熟」の積極的な能力を持つのである。

生活科において、この興味・関心は、教科の学習が成立する上で重要な意味を持つ。生活科の体験や活動は、すべて子どもの興味・関心を起点とすることで、その体験や活動が子ども自身のものとなり、そこで生まれる学びが意味を持つ。しかし、「未成熟」な児童にとって、十分に対象を捉えることができず、そのために興味・関心につながらないことがある。そのために、教師が意図的に出会いの場を設定することが要求される。また、子どもたちの漠然とした好奇心を興味・関心に焦点化することを求められる場面もある。その一方で、その「未成熟」さが、大人の認識していなかった新たな気づきを生み、興味・関心となることがある。大人の「常識」という観念や予備知識が、「わかったつもり」という状態に陥らせ、対象の本来の姿の認識を妨げるのである。それに反して、純粹に未知の世界と捉える子どもたちは、対象をそのありのままの姿で受け止め、それが子どもたちの好奇心を惹きつける。これらの認識から「未成熟」であることは、一方では、対象に対しての認識が不十分であるということから、興味・関心の幅を狭める。しかし他方では、「未成熟」であるために対象に固定観念を持っておらず本来の姿が見えることから、興味・関心の幅を広げることにもなるのである。教師は、前者の状況においては支援者・指導者であり、後者の状況においては理解者であるべきである。

(4) 発達の捉え方

『幼稚園教育要領解説』では、幼児期の発達について、次のように捉えている。「人は生まれながらにして、自然に成長していく力と同時に、周囲の環境に対して自分から能動的に働き掛けようとする力をもっている。自然な心身の成長に伴い、人がこのように能動性を発揮して環境とかかわり合う中で、生活に必要な能力や態度などを獲得していく過程を発達と考えることができよう」¹⁷⁾ としている。この立場は「未成熟」な存在として子ども

を認識し、同時にその生得的な能力として、「未成熟」を「自然に成長していく力」、「周囲の環境に対して自分から能動的に働き掛けようとする力」と認識し、成長のための要因として捉えている。小学校低学年は、この発達の延長線上にあり、さらに幼児期の経験を踏まえた上で、より高次の発展を期待できる存在なのである。生活科においては、これらの2つの力のうち、その目標及び内容から、「周囲の環境に対して自分から能動的に働き掛けようとする力」を十分に発揮できる場として捉えられる。さらに、「生活に必要な能力や態度などを獲得していく過程」は生活科の目標である自立への基礎を養うことにつながるものといえる。

以上のように、幼児期と児童期の過渡的段階である小学校低学年の時期を、その特徴をいまだ保持しているといえる幼児期の特徴を踏まえながら、生活科における「未成熟」について考察してきた。その結果、幼稚園教育及び生活科教育の根底にあるものは、「未成熟」な対象としての子どもの認識であることが確認できた。そして、その「未成熟」は決して欠如を意味するものではなく、成長の可能性のための重要な要因として捉えることができ、同時にその「未成熟」という状態が子どもの成長を特徴付けるものであることが理解できた。この様な認識から、生活科の学習成立の条件として「未成熟」を位置付けることは、生活科の教科原理に沿ったものであり、学習組み立てにおける理論的基盤となり得るものである。

3. 未成熟の特性としての「依存性」と「可塑性」

デューイは、未成熟とは積極的な力であり、成長する力が存在しているとして、未成熟の2つの主な特性を、「依存性」(dependence)と「可塑性」(plasticity)であるとした¹⁸⁾。まず、「依存性」の中に無力さしかないとするれば、発達自体が起こりえないと指摘している。すなわち、「依存性」が能力の成長を伴い、寄生状態に陥るものではないという事実は、「依存性」が何か建設的なものであることを示唆しているのである。ただ他人に保護されているだけの存在であれば、成長は促進されないことになる。「それでは無力なものはいよいよ無力となるからである」¹⁹⁾。その一方でデューイは、物質的世界に関しては、人間の子どもの無力な存在であることを認め、生まれた当座もそれ以後の長い期間も、物理的に自力でやっていく力や自分で暮らしていく力が欠けており、この面で無力さが徹底しているとした。人間の子どもは肉体的に虚弱であり、自分の体力で物理的環境にうまく対処できないのである。この意味では、獣類の子どもは人間の子どもよりかなり優れており、生後間もない頃から物質的状况にかなりよく順応できるといえる。しかしこのことは、人間の能力の低さを示すものではない。そうではなく、人間の能力は学習を必要としていることを示唆しているのである。つまり、人間の高度な能力は学習によって本来の機能が活用できるようになるのである。さらに、この学習の結果が自己の性向となることで、様々なことへの対応が可能となる。そこに「可塑性」の持つ意義が存在するのである。このようなデューイのいう「依存性」と「可塑性」を分析することは、生活科の学習の条件として定義した「未成熟」をより構造的に理解することにつながる。そこで、「未成熟」の特性である「依存性」と「可塑性」の概念を、具体的な生活科の実践において考察する。

4. 「依存性」と生活科

まず、デューイの考える建設的な意味での「依存性」についての分析を行う。デューイ

は、人間の子どもが、物質的世界で、無力な存在であることを認めた上で、「徹底的に無力であるということは、何かそれを補う力が存在することを暗示している」²⁰⁾として、「依存性」の建設的な面を強調している。その対照として、動物の子どもは生まれると直ちに自然界に巧みに適応する能力を具備していることを挙げ、その理由を、動物の子どもはその生活が周囲の存在との生活と深く関係していないことを指摘した。つまり、社会的な能力が不足しているために、自然に与えられた身体的な特別な能力を持たなければならないということである。一方、人間の子どもは、社会的な素質を持っているという理由で、身体的に無力であっても生きていけるのである。そのために、社会的な力は面倒を見る大人にだけ存在しており、子どもは面倒を見てもらうだけの対象のように思われる。しかし、このことは視点を改めて考察すれば、子ども自身が“他者の協力的な配慮を得る能力”に恵まれているといえるのである。子どもは生まれながらに、社会的交わりに必要とされる第一次的な能力を身に付けているのである。すなわち、子どもは周囲の人々の態度や行動に共感的に共鳴することができる柔軟で敏感な能力を、すべて生得的に保持していることを示しているのである。一方、物理的に無力であることは、その分だけ人の行為に対する興味と注意力が強くなっているといえる。「子どもの生まれつきの心的機制や衝動はすべて、軽快な社会的感応力をもたらすのに役立つ」²¹⁾のである。

また、デューイは、子どもが自己中心的であるという認識について、これまでの説の心理性と矛盾しないとした上で、次のように述べている。「それはただ、子どもたちの社会的感応力が自分自身のために使われているということを示すだけなのであって、社会的感応力が存在しないことを示すわけではない」²²⁾としている。その上でさらに自己中心的であるという説は真実ではないと指摘している。その様な態度は、子どもたちが目標に向かっていく熱中度や率直さを物語っているのである。つまり、子どもの生まれながらの自己本位性の大部分は、大人の自己本位性に対立する自己本位性なのである。

社会的観点から見れば、「依存性」は弱さより力を意味しており、それは、相互依存を意味している。そして、この「依存性」のない状態を次のように示している。「個人の独立心の増大が、個人の社会的能力の減少をもたらすことになる危険が常にある。個人がより自立的になるにつれて、その個人はより自己満足的になる。つまり、冷淡さや無関心に至ることがあるのである。そのため、人はしばしば、自分と他人の関係について非常に無感覚になって、自分ひとりで生活し行動することが実際にできるかのように思う幻想を発達させるようになる」²³⁾として、警告している。「依存性」とは、望ましい社会性を形成する上で重要な働きをするものなのである。

この様なデューイにおける「依存性」の概念を、生活科の学習場面において分析的に取り上げてみたい。生活科の実践において「依存性」は、2種類の捉え方ができる。第一として、子どもたち自身の態度に関わることである。それは「依存する」という行為を通して、その対象について敏感になることである。第二として、保護者、教師、地域の人々など、周りの大人の態度に関わることである。それは、子どもが周りの人間の気持ちを惹き付けることである。まず、前者の考察から行いたいと思う。子どもが依存している状態は、単に解決を他者に任せているだけではなく、次に同じ状況が生じた場合には、自分自身で解決しようという構えを含んだものである。このことは、子どもの対象に対する学びの姿勢といえる。そのために、子どもたちは、成長のための敏感な感受性を持っているのである。とりわけ入学してきたばかりの新生児は、様々なものに対して積極的に関わりを持と

うとしている状況が見られる。このことは、自分の五感を通して、物的、人的、事的環境に関わり、それらの対象への関心を深めていく学習行為である。そして、自分で解決できない場面に遭遇すると、人との関わりを通しての解決手段を模索している。1年生が、初めての給食で6年生に配膳してもらう時、6年生の動きを熱心に観察している状況を目にする。これは、給食の配膳をしてもらうという点で依存状態といえるが、子どもたちの構えは、次は自分達の手でやりたいという意欲の中で、その行為を学習しているのである。つまり、将来的な活動として、自分達で配膳するために、いま依存状態を過ごしているといえるのである。このことは、学びの“習得 (learn)”の側面である。

では、子どもたちは具体的には、どのようにして対象から学ぶのであろうか。子どもたちの関心の高いものとして人との関わりが挙げられる。学校においても様々な人と関わることで、自己の経験を豊かなものとする。依存することは、まさにこの人との関わりを、子どもが意図的に求めた状態といえる。人に関わることは、自己と他者の相互作用であり、その中で自分に無いものを得ようとする事なのである。他者に依存することにより、子どもたちは、自分達への心的・物的援助を得ることになる。その際、ただ受動的に援助を受け入れるだけではなく、他者の働きについて敏感になり、再現するための方策を認識することでその対象を学ぶのである。このことは、換言すれば、よりよい自分となるために、他者のよいと思えることに気付き、それを自分に合った形で取り込むために、その対象に敏感になっている状態と分析できる。それが次の段階では、模倣という形態で現われるのである。このことは、単に人という存在だけに限定されるものでなく、人の行った行為、つまり、事的な事象などに対しても行われるものである。生活科の学習において、必要な作業が自分たちで行えない場合、依存するという形でその作業状況を見せてもらう場面が存在する。このようにして、作業という事的状況に出会ったとき、子どもたちは、それを自分たちで再現したいという衝動に駆られる。その再現のために、子どもたちは、その作業という事象に対して敏感になるのである。つまり、自分にとって価値のある対象や行為をまねることこそが学びなのである。

子どもたちが必要感や切実感に迫られて他者に依存した場合、その依存状態の後に、必ず模倣という段階が存在する。この模倣とは、その人物や対象に依存することによって学んだものを再構成する状態である。その模倣という行為を行うためには、依存状態において、その対象への興味と注意力が強くなっていなければならない。主体的な学びという行為が、すなわち対象に対して敏感になっている状態なのである。このように「依存性」の第一の側面は、他者に依存することによって起こる、他者への関心の高まり、すなわち、“子どもの学びの姿勢”ということができる。この段階は、模倣に対する子どもたちの構えの段階であり、まだ子どもの中で内面化されたものには至っていない状態である。それは、模倣のための習得の段階と表現できる。そして、その具体的な表出の段階である模倣という行為を成立させるためには、未成熟のもう1つの特性である「可塑性」が必要となるのである。

次に、「依存性」のもう1つの側面について考察を進める。生活科の活動や体験において、問題点を見出した時に、この「依存性」の側面を発揮することが問題解決の糸口となることが多い。例えば、野菜作りの場面で、野菜が枯れそうになった時、その解決手段の1つとして、子どもたちは野菜を育てることが上手な人に教わることを、つまり依存することを選択する。このことは、“他者の協力的な配慮を得る能力”と表現することができる。

これは、第一の「依存性」の側面を他者の立場、依存される側の態度で捉えたものである。すなわち、野菜が枯れそうなので助けてほしいと、子どもに頼られた人の態度がそれである。その人は、何とか子どもたちの期待に応えたいと考えるであろう。その状況において、その人は自分の持つ能力、技術を惜しみなく発揮し、さらにそれを伝えようとするのである。筆者の実践においても、昔のおもちゃ作りの指導者として参加したお年寄りの態度には、そのことが象徴的に表れていた。子どもたちを手取り、足取り指導し、さらにコツを伝えようとする。この様子は伝承活動の典型的な形態といえる。そして、この行為は代償を求めるものではない。この状況における子どもの能力を、“他者の協力的な配慮を得る能力”と定義付けることができる。

ここで、留意すべき点は、これが単なる機械的な習慣や技能の伝達に終始していないということである。そこには、暖かな感情が含まれているのである。さらに、子どもから頼られるという立場が、その指導者に自己有用感を与え、望ましい人間関係を成立させる。また、この感情は波及効果を生み出し、人との関わりを広げ、深めることとなる。この展開において、子どもの「依存性」が「個人の独立心の増大が、個人の社会的能力の減少をもたらすことになる危険」を防ぐことに寄与したといえる。つまり、子どもに依存されることが、人の輪を広げるきっかけとなったのである。子どもたちは、依存することによって、他者の協力的な配慮が得られ、人間関係を充実させ、その結果として知識（智慧）を体得するのである。

5. 「可塑性」と生活科

次に、未成熟のもう1つの特徴である「可塑性」について検討していく。『広辞苑』によると「可塑性」とは「塑性」と同じとされ、その「塑性」とは「変形しやすい性質。外力を取り去っても歪が残り、変形する性質」²⁴⁾と記されている。しかし、デューイの成長における「可塑性」の捉え方は、この解釈とは異にしている。デューイによると、「未成熟な生きものが成長するための特殊な順応性が、その可塑性となるのである。これは、パテやワックスの可塑性とは全く異なったものである。それは、外からの圧力に従って異なった形態をとる能力ではないのである」²⁵⁾として、その違いをはっきりと述べている。それは外部からの圧力に従って、本来の形からまったく別のものになるというような受容性ではないということである。デューイは、この認識に続けて、「それは、ある人々が自分自身の性向を保持しながらも周囲に同調するときに示すような、しなやかな融通性に近いものである」²⁶⁾と説明している。このことは、本来の「可塑性」の持つ意味である、もともとの姿の変形ということではなく、本来の姿を留めた上での適応能力と捉えることができる。さらに、デューイは、この「可塑性」に深い意味を込め、次のように述べている。「それは、本質的には、経験から学ぶ能力、すなわち、ある経験からそれ以後の状況の諸困難に対処するのに役立つものを得て保持する力なのである」²⁷⁾としている。このことは、「教育とは、経験の意味を増加させ、その後の進路を方向付ける能力を高めるように経験を改造ないし再組織することである」²⁸⁾というデューイの教育に対する考えの根底につながるものである。人は経験から学ぶ能力を有するが故に、その経験を再構成することによって成長することができるのである。さらに、この認識は次の文にも表されている。「これは、前の経験の結果を基礎として行動を修正する力、性向を発達させる力を意味するのである」²⁹⁾として、経験と成長の関連を強調している。この試行錯誤的な学びは、学びの

“研究 (study)” の側面といえる。

この「可塑性」の理論をもとに、「学ぶ」ということについて考察する。まず、「可塑性」があることにより、人間は習慣を身に付けることができるとしている。その上で人間の子どもは、本能的な反応を利用することを学習しなければならないとしている。なぜならば、人間は他の動物より多くの可能性を秘める天性の素質 (instinctive tendencies) を持って生まれてくるが、下等動物の本能が生後ほどなく完全に適切な行動をとれるのに対して、人間の本能の大部分は、生まれたままの状態では適切な行動がとれないからである。その生まれつきの特殊化された適応の力は当面の効力をもたらすが、それは、ひとつの状況に対応できるものに過ぎない。しかし、本能を多面的に利用することを学ぶことは、その組み合わせにより無限の可能性を生み出すことにつながるのである。つまり、本能的反応を利用することを学ばなければならない存在は、「それらの反応の様々な組み合わせをつくる実験をしなければならない」³⁰⁾ 存在といえる。そしてそのことが、「柔軟で多様な制御力を獲得する」³¹⁾ ことになるのである。このことは、他の動物達が、「もともと持っている天性が比較的、完成しているということによって、かえって限界付けられている」³²⁾ という事実と対照的である。この関係は、子どもの身近なおもちゃである積み木とテレビゲームの対照に似ている。積み木はそのままでは木切れに過ぎないが、その組み合わせによって様々なものを作り出すことができ、さらにいくつもの遊びを自ら考え出し工夫することができる。それに対してテレビゲームは、最初から1つの遊びとして完結されており、決まった反応しか返すことができず、確定された1つのゴールに向かうことしかできない。つまり、その働きは予め決められたもので、そこから発展することはないのである。

人間の子どもは、「本能的・試験的反応がお互いに行き違うために一時的な不利な条件にあるとはいえ、多数の本能的・試験的反応と、それらに伴う経験という長所を持っているのである」³³⁾。ある行動を決まったものとして与えられるのではなく、その行動の仕方を学ぶという場合、「状況の変化に従って、その諸要素を変更したり、それらの様々な組み合わせを作ったりすることを、必然的に学ぶ」³⁴⁾ ことになるのである。すなわち、ある行為の学習が、他の状況においても役立つ方法に発展するという点において、さらなる進歩が期待されるのである。このことは、本来の意味での基本と応用の関係といえよう。基本を学ぶということは、その一定の形を記憶するのではなく、その成り立ちや仕組み・概念を学ぶことなのである。そのことによって様々な状況に対応できることが応用なのである。文字を学ぶということは、その字形の記憶に最終目標が置かれているのではない。その文字を組み合わせることで表現を広げ、さらには新たな活用に発展させることを目指すのである。デューイは、この学習が一時的なものではあってはならないことを強調している。つまり、「人間が学習する習慣を獲得するという点」³⁵⁾ の重要性を挙げている。そしてそのことは、「人間は学習することを学習するのである (He learns to learn.)」³⁶⁾ という言葉に集約される。この態度の習得こそ、「可塑性」に基づくものなのである。

では、この「可塑性」と生活科の関わりについて考察していく。「可塑性」の端的な表現として「経験から学ぶ能力」とあった。他教科が「経験を通して学ぶ」という姿勢であるとすれば、生活科はまさに「経験から学ぶ」教科といえるのではなかろうか。他教科と生活科の違いとして、「具体的な活動や体験の多くは、従前の低学年の社会科や理科でも重視してきた学習活動である。ただ、社会科や理科におけるそれらの活動は、手段としての方法的な側面が重視された。ねらいを達成するための有効な方法として考えられている

のである。しかし、生活科にあたってこれらの活動や体験は、単なる方法にとどまらない。方法であるとともに、目標であり、内容でもある³⁷⁾ という捉え方がある。他教科は、最初に習得すべき対象が存在し、そのことをいかに子どもに理解させるかという視点で、体験を通した学習を行う。しかし、生活科は、その体験にこそ学びが内在していると捉えるのである。そして、生活科は理解することが学習の終了を意味せず、生活に生かすことである「生活化」が最終目的となる。生活化とは、単なる知識の理解に留まらず、自己の態度の望ましい変容がなければならない。そこでの態度は、「自分自身の性向を保持しながらも周囲に同調するときを示すような、しなやかな融通性に近いもの」であるべきである。このような認識のもとにおいて、「可塑性」こそ生活科における学習成立の基礎的な条件といえることができる。

低学年児童は、非常に環境に影響を受けやすい存在といえる。『幼稚園教育要領解説』においては、幼児の発達の特性の1つを次のように示している。「幼児期は、信頼や憧れをもって見ている周囲の対象の言動や態度などを模倣したり、自分の行動にそのまま取り入れたりすることが多い時期である。この対象は、初めは、保護者や教師などの大人であることが多いが、幼児の生活が広がるにつれて、友だちや物語の主人公などにも広がっていく。このような幼児における同一化は、幼児の人格的な発達、生活習慣や態度の形成などにとって重要なものである³⁸⁾」としている。低学年期においては、模倣の対象として、身近な人的環境、特に自分が関わりを持った人が想定できる。そこには、その人に対する信頼や憧れが含まれているであろう。この憧れの人の行為を模倣したり、自分の行動に取り入れたりすることこそ「可塑性」の表れである。この様な発達特性を基盤として、生活科は憧れを見つける学習といえる。子どもたちは自然環境や社会環境のなかで、様々な事象と共に多くの人々との関わりを持つ。それらの人々の智慧や技能に触れることで、自分もそのようにやりたい、そうなりたいという感情を抱く。この思い焦がれる状況、理想として思いを寄せる状況が憧れである。そして、この憧れが模倣や自分の行動に取り入れる態度のきっかけとなるのである。ところで、模倣したり、自分の行動に取り入れたりすることは、決してその対象そのものになることではない。それは、自分の性向を保持しながら、自分に合った形で模倣し、取り入れているのである。さらにこの状況は、人的環境に限定されるものではなく、物的環境・事的環境においても生まれる状況である。子どもたちが未知のものに釘付けになり、そこから動けなくなる場面がある。それは、その対象がその子どもに入り込んだ状態と表現することができる。このように、ある対象に惹き付けられ夢中になっている状態、さらにはその対象に関わる活動に没頭する状態は、「可塑性」の物的環境における表れとして捉えることができる。また、地域の祭りに参加することは、そこでの役割を認識しているという点で、自分自身がその事的環境と同化していることである。この同化した状態を成立させるためには、「可塑性」があることが条件となる。この事的環境で注目すべきことは「ごっこ遊び」である。これは何かの事的状況を、子どもたちが自分以外の対象になることで営まれるものである。生活科の学習で「郵便やさんの仕事」を成立させるためには、消印を押す人や郵便物を配達する人と仕事上の役割で同化することが求められる。そのことによって、郵便やさんの仕事という事的状況が成立するのである。しかし、ここで大切なことは、そのような役割になりきりながら、自分としての気付きや思いを持つことにある。この自分としての気付きや思いの表出こそ、生活科の学びの成立要因となる。そして、この状態は、「自分自身の性向を保持しながらも周囲に

同調」している状態といえる。活動においては、担当した役割に同化しながらも、思考においては、自分自身の性向を保持しているのである。そこに知的気付きが生まれる。

6. 生活科の目標と成長の条件

これまで、デューイの成長の条件である「未成熟」について分析し、その考え方を生活科授業の成立の条件として考察してきた。もちろん最初に触れたように、この成長の条件は、広く人間としての成長の条件として捉えられるものであるが、同時に教育における成長の条件と捉えることもできるものである。この様な視点に立ち、生活科におけるこの条件の成立を、具体的な場面を想定しながら考察してきた。その結果、生活科の学びを成立させるためには、この条件を満たしている必要があることが理解できた。さらにここでは、これまでの考察を踏まえながらデューイの成長の条件を、生活科の目標という教科原理の視点から検証していく。「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然との関わりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」という生活科の目標に照らし合わせた時、デューイのいう「未成熟」とその特性である「依存性」と「可塑性」が、どのような関わりを持つのであろうか。

まず、基本的概念である「未成熟」との関わりは、生活科の教科独自の特徴として、幼児期と児童期の過渡期である小学校低学年児童をその対象としていることが挙げられる。それは、生活科の教科としての成立過程の起点となるものである。すなわち、教科の学習の主体として「未成熟」な存在としての子どもたちを設定しているのである。このことは、具体的な活動を通して思考するという、この段階の子どもたちの特徴が、教科原理となっていることにおいても理解できる。生活科の目標との関連で考察すると、「具体的な活動や体験を通して」という生活科の基本原則である。小学校後半における間接体験による思考が可能になる段階以前の直接体験による思考の重視である。しかしこのことは、学びの主体としての低学年児童の不備を示すものではない。学習の方法を発達段階に対応させることによって「未成熟」の積極的な意味である「発達する能力」を保障しているのだといえよう。「未成熟」と生活科の関わりを、教科原理で捉えた場合、それは学習の対象が「生活」であることと、学習の視点が「自分」であることに由来する。「未成熟」の示す「発達する能力」の内容は、生活に関わることを出発点としており、その対象は自分である。さらに、「自立への基礎を養う」という生活科の究極の目標は、「発達する能力」の進む方向を示しているといえる。ここで強調すべきことは、「自立への基礎を養う」ということは、決して固定されたゴールではないということである。固定したものであると仮定するならば、その域に到達することができることになる。もし到達できれば、それが既に目標でなくなるだけでなく、到達した段階で「未成熟」な存在でなくなってしまうのである。そのことは、すなわち「発達する能力」を失ったことを意味する。目標が発展的なものと認識することで、常に学び続ける必要が生まれてくる。「自立への基礎を養う」として、「自立すること」という確定された目標にしない（できない）理由はそこにあると考える。

次に、「未成熟」の特徴である「依存性」であるが、これは「自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわり」という言葉との関連が特に強い。このことは、前述の「依存性と生活科」の部分で触れているが、生活科の実践における「依存性」の2種類の捉え方、つ

まり、身近な人々、社会及び自然という対象について敏感になることと、身近な人々の気持ちを惹き付けることに関わることである。「かかわる」とは、相互作用であり、そこには依存という状態が常に存在している。さらにもう1つの「未成熟」の特徴である「可塑性」は、「自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ」という部分に特に関連することである。まず、自分自身や自分の生活について考えるということは、よりよい方向に向かうという自己の変容を前提とした生活への構えを意味する。さらに、生活上必要な習慣や技能を身に付けることは、「可塑性」を持つことがその条件となるのである。なぜならば、「可塑性」とは、「自分自身の性向を保持しながらも周囲に同調するときを示すような、しなやかな融通性に近いもの」であり、「本質的には、経験から学ぶ能力、すなわち、ある経験からそれ以後の状況の諸困難に対処するのに役立つものを得て保持する力」を意味するからである。さらに、「自立への基礎を養う」ことは自分自身の性向を保持しながら、自分を自立の方向に向かわせることであり、このことは「可塑性」が存在することで可能となるのである。

以上の考察から、デューイの示す成長の条件である「未成熟」とその特性である「依存性」と「可塑性」は、生活科の目標と対応させて認識することが可能である。このことによって、生活科の教科原理に基づき、その学びを成立させるために必要な条件となり得ることが明らかになった。

おわりに

はじめに示したように、生活科は他教科とは異なる特質を持つ教科である。そのために、その教科原理が十分に理解されず、単なる活動の成立が学習の成立とみなされることがある。しかし、そこには子どもたちに育成すべき学力と、確固とした教科原理が存在しなければならない。その指標となるものとして、デューイの成長の条件を、生活科学習の成立の条件として取り上げ、分析と考察を行ってきた。以下に本研究で明らかになった点を示す。

- ① デューイの「未成熟」の概念を、積極的なものとして認識することによって、生活科の学びの原点を認識することができた。すなわち、学習の主体である子どもたちが「未成熟」であることが、生活科学習の基本条件となる。それはデューイの「未成熟は成長の可能性を意味するというとき、後になって生ずる力が欠如していることを指示しているのではなく、現在積極的に存在している勢力—発達する能力—を表現している」という言葉に集約される。このことは、生活科の学習を設計する上での基盤となる認識である。
- ② 未成熟の特性としての「依存性」と「可塑性」を分析することによって、これらの要素が生活科の学習に内在されており、生活科の学びが成立する条件となることを認識することができた。「依存性」の存在が“子どもの学びの姿勢”と“他者の協力的な配慮を得る能力”を生み出し、「可塑性」の存在が“よりよい自分への変容”を可能にするのである。学びの2面性でいうならば、「依存性」は習得の場面であり、「可塑性」を研究の場面と捉えることができる。これらは、生活科の3つの自立³⁹⁾に向かう力となるものである。“子どもの学びの姿勢”は、自ら進んで学習活動を行う「学習上の自立」の根底をなす。“他者の協力的な配慮を得る能力”は身近な人々、社会・自然に適切に関わることができる「生活上の自立」へと導く

ものである。そして、“よりよい自分への変容”は、自分自身の在り方を一層強化していくことができる「精神的な自立」の方向を示すものと考えられる。これらの能力の習得は、まさに「自立への基礎を養う」ものである。この様に、生活科学習の成立条件を分析することによって、生活科の学習過程が、子どもたちの成長過程そのものと重なることを理解することができた。

- ③ 以上2点の考察を踏まえ、さらに生活科の教科目標を分析することによって、デューイの成長の条件を、生活科の教科原理として位置付けることが可能であることを認識することができた。

今後の課題は、これら基本となる教科原理を、具体的な実践の場で生かし、具現化していくことである。「未成熟」の積極的な意味の理解によって、「依存性」と「可塑性」の教育的な価値が明確なものとなったが、今後はそれを活用した単元構成が可能にならないといけない。実際に生活科教育に携わる者が、その教科原理や基本概念を明確に持ち続けることによって、生活科が単なる活動主義に陥ることなく、より本質に即したものとなり、その形骸化を防ぐことになるのではないかと考える。

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) 嶋野道弘 『授業で育てる学びの力』 教育報道出版社、2005年、46-53頁。
- 3) J.Dewey, The Middle Works, 1899-1924, 9, Southern Illinois University Press, 1980, p.46.
デューイ著、松野安男訳 『民主主義と教育(上)』 岩波書店、1975年、74頁。
- 4) Ibid., p.46. 同書、74頁。
- 5) Ibid., p.46. 同書、74頁。
- 6) Ibid., p.46. 同書、74頁。
- 7) Ibid., p.46. 同書、75頁。
- 8) J.Dewey, The Middle Works, 1899-1924, 2, Southern Illinois University Press, 1976, p.273.
デューイ著、市村尚久訳 『学校と社会・子どもとカリキュラム』 講談社、1998年、262頁。
- 9) 文部科学省 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館、1999年、7頁。
- 10) 同書、7頁。
- 11) 同書、7頁。
- 12) 同書、8頁。
- 13) 同書、8頁。
- 14) 同書、9頁。
- 15) 同書、9頁。
- 16) 同書、10頁。
- 17) 同書、10頁。
- 18) J.Dewey, The Middle Works, 1899-1924, 9, p.47.
デューイ著、松野安男訳 『民主主義と教育(上)』、76頁。

- 19) 莊司雅子 『幼児教育学講座 幼児教育学』 柳原書店、1985年、67頁。
- 20) J.Dewey, The Middle Works, 1899-1924, 9, p.48.
デューイ著、松野安男訳 『民主主義と教育（上）』、77頁。
- 21) Ibid., p.48. 同書、78頁。
- 22) Ibid., p.48. 同書、78頁。
- 23) Ibid., p.48. 同書、78頁。
- 24) 新村出編 『広辞苑 第5版』 岩波書店、1998年、1568頁。
- 25) J.Dewey, The Middle Works, 1899-1924, 9, p.49.
デューイ著、松野安男訳 『民主主義と教育（上）』、79頁。
- 26) Ibid., p.49. 同書、79頁。
- 27) Ibid., p.49. 同書、79頁。
- 28) Ibid., p.82. 同書、127頁。
- 29) Ibid., p.49. 同書、79頁。
- 30) Ibid., p.49. 同書、79-80頁。
- 31) Ibid., p.49. 同書、80頁。
- 32) Ibid., p.50. 同書、80頁。
- 33) Ibid., p.50. 同書、80頁。
- 34) Ibid., p.50. 同書、80頁。
- 35) Ibid., p.50. 同書、80頁。
- 36) Ibid., p.50. 同書、80頁。
- 37) 中野重人 『新訂 生活科教育の理論と方法』 東洋館出版社、1992年、49頁。
- 38) 文部科学省 『幼稚園教育要領解説』、13頁。
- 39) 文部省 『小学校学習指導要領解説 生活編』 日本文教出版、1999年、14頁。