

デューイの学習理論における生活経験とカリキュラム —— 自然科と社会科の統合 ——

Life Experience and Curriculum in the Learning Theory of John Dewey:
Integration between Physical and Social Studies

上 野 正 道

はじめに

わが国の「生活科」の教科は、1987年の教育課程審議会答申により提案され、1989年の小学校学習指導要領において、実施への基礎が築かれるに至った。以降、小学校低学年段階で「理科」と「社会科」の教科が廃止され、「生活科」が全面的な実施へと移された。「生活科」は、2002年より小学校、中学校、高等学校で導入された「総合的な学習の時間」と並んで、21世紀の教育の方向性を先導する教科として新設されたものであり、今日のカリキュラム改革の中核を構成するものである。

「生活科」の教科は、子どもたちの「生活」の直接的な「経験」と「活動」を基礎にして成立するところに特徴がある。『小学校学習指導要領解説 生活編』によれば、「生活科」の「目標」は、次のように捉えられている。

「具体的な活動を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、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」。

「生活科」においては、子どもの「生活圏」としての学校、家庭、地域を学習の場として設定し、そこで子どもの「生活から学習を出発」させること、次に、子どもの「身近な人々、社会及び自然と直接かかわる活動や体験」を取り入れて、その「楽しさや満足感・成就感を実感できる」ようにすること、そして、それらの自然や環境、人々について子どもが「気付く」とともに、「自分自身や自分の生活について気付く」ようにして、「自立への方向に変容していく」ことが具体的な課題として設定されている¹⁾。

今日、「生活科」の授業では、数多くの豊かな実践が展開されている。授業研究会やシンポジウムなどが数多く開催され、出版物においても「生活科」の授業実践集や事例集が溢れている。その一方で、2003年に実施された経済協力開発機構（OECD）の「生徒の学習到達度調査（PISA）」と、国際教育到達度評価学会（IEA）の「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2003）」の結果が公表されたことを受けて、子どもたちの学力低下が指摘され、現行の学習指導要領が推進してきた「ゆとり教育」の理念に批判が寄せられるようになった。「総合的な学習の時間」とともに、「生活科」もまた検討の対象に位置づけられている。

教育改革がこのような揺れ動く背景には、「生活科」の教科の内容や形式、方法に関して、いまだ十分な考察が進められていないことが理由の一つとして指摘できる。特に、学問的な視野から見ると、「生活科」の教科に関する理論的、歴史的検討が十分に蓄積されてきたとは言い難い現実がある。「生活科」が学力の向上と対立するものであるか否かという点についても、安易な結合の仕方や、学力の低下か向上かという二元的図式を超えて、再度検討し解明していくことが必要である。「生活科教育学」の研究は、現在、多くの課題を抱えているのである。

本論文は、子どもたちの「生活」を中心に学校改革を推進したデューイ（John Dewey, 1859-1952年）の試みを取り上げて、彼の理論と実践が持つ「生活科」のカリキュラムの様態と意義を明らかにすることを目的にする。デューイは、子どもたちの「生活経験」をカリキュラムの中に取り入れて学校改革を展開した。彼は、「自然科」と「社会科」を対立させる従来の学問的伝統を退け、人間が生きる実践の中で両者が融合している事実に着目して、カリキュラムを構想した。彼がシカゴ大学（The University of Chicago）に赴任して開設した実験学校（Chicago Laboratory School）には、「生活」を基調とする豊かな実践が展開されていた。

本論文では、まず「経験」に基づくデューイの学習理論を考察する。そして、彼の具体的な実践の試みとして、シカゴ実験学校で行った「仕事（オキュペーション）」のカリキュラムを検討する。その上で、デューイの「生活」の教育が今日の「生活科」のカリキュラムに示唆する事柄を明らかにする。

1. 生活経験と教育

デューイは、子どもたちの「経験」を基礎にしてカリキュラムを組織しようとした。その哲学は、1896年に彼が開設したシカゴ大学の付属小学校における実践から、晩年の『経験と教育』（1938年）の出版に至るまで貫かれている。デューイが目指したのは、「経験」の概念によって、学校教育を再構築することであった。『民主主義と教育』（1916年）の中で、彼は、次のように主張している。

「教育とは、経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づける能力を増大させるように経験の再構成ないし再組織することである。」²⁾

「これまでに打ち出してきた教育に関する考え方は、教育とは連続的な経験の再構成であるという考え方に要約できる。それは、遠い未来への準備としての教育、開発としての教育、外部からの形成としての教育、過去の反復としての教育のいずれとも明確に異なる考え方である。」³⁾

では、デューイの言う「経験」とは、どのようなものであろうか。ここで言われる「経験」とは、断片的に分断されたものではない。彼によれば、それは包括的で全体的なものとして理解されている。デューイは、「経験」を「有機体」と「環境」との「相互作用」の所産として定義する。「経験の再構成」とは、この「相互作用」を通して、探究者が絶えず「状況」に働きかけ、新しい「意味」を獲得していく過程のことであり、曖昧で混沌とした「状況」から、反省的で知性的な「経験」へと導かれる変容過程のことを意味している。それはまた、一人の人間による独我論的なものではなく、「社会的なもの」であり、他者との「トランスアクション」を含んで成立する⁴⁾。

このような「経験」の考え方は、何よりも「生活 (life)」ないし「生きること (living)」と関連して提示されていた。『哲学の再構成』（1919年）の中で、「経験」とは「生命過程」と結びつくものであり、「生命のあるところには必ず行動があり、活動がある」と述べている⁵⁾。彼によれば、「経験」は、どの段階であれ、実際に学びとったものをその価値に取り入れて、「生活過程」の「意味」をますます豊かにしていくものであると言う⁶⁾。それは、受動的で断片的なものではなく、人間がコミュニティの中で生活し生きていくことの「生命過程」の全体を含むものである。

デューイが意図したのは、旧来の哲学的二元論を克服することであった。その一つに、

「経験」と「自然」との間に設けられた対立が存在している。彼は、『経験と自然』（1925年）の中で、「人間」と「経験」が「自然」から分離するという考えが社会に浸透していることを憂慮した。両者の統一を否定する立場からすれば、「経験」はそれをしたものにとって重要であるに過ぎず、「自然の本質」に関して重要性を持つには、性質上「偶発的」、「散発的」と見なされる。「自然」は「経験」から完全に遊離していて、「経験」を超越しない限り、それは「自然」を遮断する「ヴェール」を形成するというのが、二元論を擁護する者の論理である。デューイが批判したのは、このような「経験」と「自然」とを対立させる立場であった⁷⁾。

「経験は自然の中で行われ、自然について行われる。経験されるものは経験ではなく、自然である。すなわち、石、植物、動物、病気、健康、温度、電気などである。ある方法で相互作用しているものが経験であり、経験されるものである。他の方法で、他の自然的対象、すなわち人間有機体と結び付けられて、それらはどのように事物が経験されるかでもある。こうして、経験は自然の中に入り込む。経験は深さを持つと同時に、広さを持ち、無限に弾力のある広がりへと到達する。」⁸⁾

デューイは、「経験」を「自然」から分離して対立させることを批判した。それに対して、彼は、「人間的なもの」と「自然的なもの」とが密接に結び付いており、両者は二つの側面に過ぎないと主張した。そして、「経験」と「自然」を人間が生きていく「生活」の観点から再構成しようとした。学校教育の中で「経験」が重要性を持つのは、それが子どもたちの「生きること」の問題を切り開くためである。デューイの教育理論の根底には、「経験の意味の増加」ないし「経験の再構成」の考え方が存在していた。

2. 仕事（オキュペーション）の実践

「経験」を基軸とするデューイの教育理論は、シカゴ大学の附属小学校において実践に移された。大学附属小学校は、1902年に実験学校と名称を変更し、ナーサリー、エレメンタリー、ミドル、ハイの4つの学校段階へと拡充した。現在のシカゴ大学の教授であり、デューイ学会の会長も務めたジャクソン（Philip W. Jackson）によれば、今日の実験学校は、1400人以上の生徒が通学し、有名大学へと進学する生徒も多い点で、「都市に典型的な公的援助を受けない私立学校」として位置づけられるが、1899年の『学校と社会』の講演が行なわれた当時は、200ドルもの赤字を抱え、財政を圧迫していたと述べている⁹⁾。

シカゴ実験学校の中でデューイが探究したのは、子どもの「経験」と「活動」を学習の中心に据えてカリキュラムを作成することであった。そのために、彼は「仕事」の実践を行った。彼によれば、「仕事」とは「子どもが行う一種の活動様式」であり、それが「社会生活において営まれるある形態の作業を再現」したり、「その作業と平行して行ったり」することを意味している¹⁰⁾。

「仕事の心理学における根本的な要点は、それが経験の知的側面と実践的側面との均衡を維持することにある。一つの仕事として、それは能動的なもの、あるいは運動的なものである。仕事は、眼、手などの身体的器官を通して表現される。しかしながら、仕事は、それが実際的あるいは実行的側面がうまく遂行されるためには、材料の絶えざる観察、絶えざる計画と反省が伴うのである。」¹¹⁾

デューイは、子どもが「身体的器官」を用いて行う学習を擁護した。彼は、それが「知的側面」と「実践的側面」の均衡を維持し、全体的な「成長」を促すと考えていた。しかし、「仕事」は、将来の職業準備を行うことを目的としているのではない。デューイは、「仕事」の目的はそれ自体にあり、「外部的な効用」の中にあるのではないと主張する。すなわち、「仕事」は、「その観念」と「観念が活動の中で具体化されたもの」との間の「絶えざる相互作用」から生じる「成長それ自体に目的がある」と見なされている¹²⁾。「仕事」は、子どもが環境との間で相互作用する「経験」を基盤にしているのである。

「仕事」の活動として行われたのは、木材と道具による工作室作業、調理や裁縫、織物作業などである。デューイは、1899年に附属小学校の保護者会の会合で講演を行っている。その中で、木工、調理、裁縫、織物、図画、絵画、歴史、体育などの学習が、「手」や「眼」の働きを豊かに整合させる能力を訓練し、「触覚」や「視覚」といった「感覚器官」を研ぎ澄ませることに注目する。それらの作業は、学校外の「生活」の中で生きているものである。デューイによれば、この種の「活動」が「最も進歩した科学研究」においても、その基盤を形成していると言う¹³⁾。

小学校の低学年段階における具体的な活動の内容を、実験学校の教師を務めたメイヨー(K. C. Mayhew)とエドワーズ(A. C. Edwards)の『デューイ実験学校』(1936年)の著作の中から見て取ることができる。メイヨーとエドワーズによれば、4歳と5歳の子どもからなる1組と2組の教室では、「家の仕事」と題された実践が展開されていた。特に、子どもたちは自らを取り巻く自然や社会の環境に直接触れて、それをリアルに知ることが目指されていた。例えば、季節の変化に関する学習では、冬が近づくと公園のリスが木の実

を貯めることを観察したり、お母さんが家族に温かい服を用意することに気付いたり、雑貨屋の品物並べの遊びや劇をしたりした。それらの「仕事」は、「活動から活動へと」移り進み、「新しい欲求とそれを満たすための活動に道を開く」ものであるが、「すべては生活という連続性に帰する」点で、「経験の統一性を損なうことなしに満たすことができる」と説明されている¹⁴⁾。

6歳児からなる3組は、平均17名の子どもで構成され、「家に役立つ社会の仕事」という学習主題が設定されていたことが報告されている。その中では、「生活に必要な食物の供給」に多くの時間が費やされた。子どもたちは、戸外に出て種子を集めてリストを作成し、種子や球根を植えて農園を作ったり、農園の作物を用いて実験や料理を試みたり、その中で浮上した疑問点を調べて、数や読むことの勉強を行ったりした。また、子どもたちは、自分たちと異なる気候の農作物に関心を持つようになり、綿栽培や木材の事例を通して勉強を進めていったことが述べられている¹⁵⁾。

「最初の3年間で子どもの遊びは、家族を模倣する遊びから、家庭生活を支える人びとのそれへと広がった。衣・食・住に関わる品々から、その原料へとさかのぼった。その際の諸活動をできるだけ再現し、それに必要な材料や道具を自分で作った。・・・紡織・料理・工作・劇・お話・討論など毎日の活動すべてに、生き生きした興味を持ち、材料とプロセスの知識を吸収した。活動は常に基本的典型的で、既存の試みを再現しつつ、より明確な目的・計画へと広げ深めた。こうして経験の河は、周囲から有用な知識を注がれて常に幅を増し、あふれ流れつづけた。」¹⁶⁾

「仕事」を子どもの活動から捉える際に、デューイは、子どもが持つ4つの「興味」を取り上げて論じている。第一の「興味」は、「会話」や「コミュニケーション」の「興味」であり、これは「社会的本能」に基づいている。その中で、周囲の人に話しかけたり、自分の経験を語ったりする「言語本能」は、最も代表的なものである。第二は、「物を作りたいという本能」であり、「構成的衝動」とも呼ばれるものである。デューイは、この衝動が「遊び」や「運動」の中ですでに表現されていると見なしている。第三に挙げられているのは、「探究、すなわち事物を発見する興味」である。彼によれば、幼い子どもの中では、実験科学と大作業との間に境界はなく、物理や化学の課業でさえ専門的で抽象化された法則が目指されているのでもないと言う。そうではなく、子どもたちはひたすら物事に取り組みたいのであり、その結果を見届けて、探究活動に従事するのである。第四に、「表現的衝動」としての「芸術的本能」が取り上げられている。「芸術表現」は、「コミュ

ニケーション本能」と「構成的な本能」から構成されるものである。実験学校では、織物作業において原始的な織機を制作したり、ナバホ族のデザインを考案したりといった活動が展開されていた¹⁷⁾。デューイは、次のように主張する。

「学校におけるこれらの仕事は、日常的な業務の実際的な工夫や様態に過ぎないものであったり、調理師や裁縫師、あるいは大工の技能の上達を習得するようなものであったりしてはならない。学校における仕事は、自然の材料や過程に対する科学的洞察が活発になされる拠点であり、そこから子どもたちが、人間の歴史的発達への認識へと導かれる出発点なのである。」¹⁸⁾

デューイは、「仕事」が子どもに「本当の動機を提供し、直接的な経験を与え、また現実と接触させる」と述べる。学校における「手工的、産業的な作業」は、単に「手と耳による工夫」だけでなく、「実質的で意味のあるものに仕上げる科学」へと導き、「現代の社会生活に自由で活発に参加するための不可欠な道具になる」と言う¹⁹⁾。このように、シカゴ実験学校において、デューイは「仕事」を実践に導入し、カリキュラム改革を展開した。

3. 自然科と社会科の統合

『民主主義と教育』の第21章は、「自然科と社会科：自然主義と人文主義」という題名が付されている。また、第17章の「カリキュラムにおける科学」の中でも、「教育における自然主義と人文主義」の節が設けられている。これらの箇所では、デューイは、「自然科」と「社会科」を対立的に捉える教育の伝統を批判している。

「科学」を「文学」や「歴史」の学科と分離させる伝統は、教育の分野に限られたものではない。デューイによれば、両者の分離は、古代ギリシャ以来の「人文主義哲学」と「近代科学」との「衝突」を背景にして成立している。デューイは、「人間」と「自然」が分離し、「言語および文献」と「自然科学」との間に「厳格な区別」が設けられるに至った理由を4点挙げている。第一に、政治、法律、外交に関するギリシャの文献は、スコラ学的な大学の組織の中で拠点を確立し、「権威ある制度」として堅固に守られたこと、第二に、プロテスタンティズムの普及により神学の議論が高まり、二つの陣営はともにその主張の根拠を「文書資料」に求めたこと、第三に、フランシス・ベーコン（Francis Bacon 1561-1626年）に代表される自然科学の発展の仕方に、人間が自然に対して持つ「先入観」を廃し、知的には「自然に服従する」一方で、実践的には「自然を支配する」

ような「人間」と「自然」との対立図式が内包されていたこと、第四に、哲学そのものが「精神」と「物質」の「二元論的性格」に支配されていたことである²⁰⁾。

これまで「人間」と「自然」の対立に対して様々な解決策が提示されてきたが、デューイによれば、それらは本質的には「自然を主題とする学科」と「人間を主題とする学科」との間の「機械的な妥協」に過ぎなかったと指摘する。カリキュラム上の「自然科」と「社会科」の分裂は、「自然主義」と「人文主義」の伝統的な衝突が投影されて展開したものである²¹⁾。デューイは、学校教育において「自然科」と「社会科」の統合を試みた。彼は、次のように主張している。

「人文学科についても、自然学科についても、教育は密接な相互依存関係から出発すべきである。それは、自然に関する学科としての科学を、人間の関心を記録したものとしての文献から切り離すべきではなく、自然科学と、歴史学、文学、経済学、政治学といった様々な人間的学問とを越境して豊かなものにしていくなすべきである。・・・この密接な結合を引き裂いたところから、子どもの学校教育を始めると、精神発達の連続性は破壊され、生徒は自分の学習に漠然とした非現実性を感じるようになり、学習への興味の正常な動機を奪われることになる。」²²⁾

同様の主題は、デューイの『人間性と行為』（1922年）や『経験と自然』の中でも取り上げられている。先の章で、彼が「経験」と「自然」の二元論を批判したことを捉えたが、それと同様の見地から「人間的なもの」と「自然的なもの」とを関連づける試みを展開した。彼に従えば、「自然」と「人間」とは、対立的に捉えられるものではなく、「相互依存関係」にあると言う²³⁾。両者に作られた人為的な溝を克服するために取られた方略は、子どもの「生活」を中心に、カリキュラムを組み替えることであつた。デューイは、「科学」を「理論的抽象的概念」においてではなく、「その生きた具体的な姿」において、「人間的関心」と関連づけようとした。また、「貧困」、「公衆衛生」、「都市計画」、「自然保護」、「不節制」といった「公共の福祉」に関する社会的問題に対しても、「自然」を対象とする学科の「実験的方法」と結びつけることを探索した。彼は、「真空」の中でよりも、人間の「日常経験」の中で、「自然」や「社会」と捉えようとした²⁴⁾。

デューイは、カリキュラムに「活動」と「経験」を取り入れた。特に、コミュニティの「生活」を基盤にして、学校教育を再生しようとした。学校のカリキュラムを「コミュニティの経験」において捉える試みは、シカゴ実験学校における「仕事」の実践に現われていた通りである。彼は、1895年の『イリノイ子ども研究協会会報』の第1号にも、「教育

に適用される子ども研究の成果」という論考を発表している。この中で、理科、地理、歴史の教科を「子ども自身の活動の延長」として考える必要性を主張している。そして、子どもたちが「自分の行動」や「関係」を調べたり探究したりしながら、学習活動を展開することを擁護している²⁵⁾。

デューイはまた、カリキュラムを関係概念において把握している。特に、教科の「相関」について語っている。1897年1月発行の『スクール・ジャーナル』に掲載した論文『私の教育学的信条』の第3章「教育の内容」という箇所、デューイは次のように主張している。

「私は、子どもの社会生活が、すべての訓練ないし成長における中心統合の基盤であり、相関の基盤であると確信する。

私は、学校のカリキュラムの教材は社会生活という本源的な無意識的統一体の中から次第に分化したものであると確信する。

私は、諸科目の相関の真の中心は、科学でも文学でも歴史でも地理でもなく、子ども自身の社会的活動であると確信する。

私は、教育を理科ないし自然科によって統一することはできないと確信する。なぜなら、人間の活動から離れて、自然そのものは統一されていないからである。

私は、いわゆる表現的ないし構成的な活動こそ、相関の中心であると確信する。

私は、理想的な学校のカリキュラムにおいては、教科の系列は存在しないと確信する。もし教育が生活であるとすれば、生活そのものが最初から科学的な面を含んでおり、芸術・文化の面やコミュニケーションの面を含んでいるのである。」²⁶⁾

「自然科」と「社会科」の対立が、その本来の性質に起因する根源的な対立ではないことを、デューイは見取っていた。両者の分離は、むしろ社会的、人為的に確立されたものとして考えられていた。そこで、子どもの「活動」と「経験」を教育の基礎に据えることにより、分裂を克服することがカリキュラムの課題として位置づけられていた。「自然的なもの」と「社会的なもの」を、人間の「生活」の視座から統合して理解することが目指されていた。彼によれば、「生活」そのものが「科学的な面」や「芸術・文化の面」、「コミュニケーションの面」を含んでいると見なされていた。

4. 生活科のカリキュラム

1998年に改訂された小学校学習指導要領によれば、「生活科」の教科目標は、「具体的

な活動や体験」を通して、「自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわり」に関心をもつようにし、「自分自身や自分の生活」を考え、「習慣や技能」を身に付け、「自立への基礎」を養うとことにあると見なされている。つまり、見たり、触れたり、作ったり、感じたり、育てたりといった「活動」や「体験」を基礎にして、「人々」や「自然」、「社会」、そして「自分自身」について気付く経験を尊重し、子どもたちの「自立」への道を開くことに、「生活科」の教科としての役割があるというのである²⁷⁾。

小学校1、2年生段階における「生活科」の学年目標として掲げられているのは、以下の3点である。

- 「(1) 自分と身近な人々及び地域の様々な場所、公共物とのかかわりに関心をもち、それらに愛着をもつことができるようにするとともに、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、適切に行動できるようにする。
- (2) 自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。
- (3) 身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。」²⁸⁾

子どもたちは、自らの生活圏内にある身近な場所や公共物とかかわり、身の回りの動物や植物、自然環境、季節の変化などと触れ合い、それらの活動の楽しさや気付きの経験を通じて、「自立への基礎」を培うことが奨励されている。「生活科」の教科内容として、8つの項目が列挙されている。すなわち、「学校と生活」、「家庭と生活」、「地域と生活」、「公共物と公共施設の利用」、「自然観察、季節の変化、生活」、「自然や物を利用した遊び」、「動植物の飼育、栽培」、「自分の成長」である。それぞれ具体的に見てみることにしよう。

- 「(1) 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もち、安全な登下校ができるようにする。
- (2) 家庭生活を支えている家族のことや自分でできることなどについて考え、自分の役割を積極的に果たすとともに、規則正しく健康に気を付けて生活することができるようにする。
- (3) 自分たちの生活は地域の人々や様々な場所とかかわっていることが分かり、それらに親しみをもち、人々と適切に接することや安全に生活することができるようにす

る。

- (4) 公共物や公共施設はみんなのものであることやそれを支えている人々がいることなどが分かり、それらを大切にし、安全に気を付けて正しく利用することができるようにする。
- (5) 身近な自然を観察したり、季節や地域の行事にかかわる活動を行ったりして、四季の変化や季節によって生活の様子が変わることに関心を持ち、自分たちの生活を工夫したり楽しくしたりできるようにする。
- (6) 身の回りの自然を利用したり、身近にある物を使ったりなどして遊びを工夫し、みんなで遊びを楽しむことができるようにする。
- (7) 動物を飼ったり植物を育てたりして、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心を持ち、また、それらは生命をもっていることや成長していることに気づき、生き物への親しみを持ち、大切にすることができるようにする。
- (8) 多くの人々の支えにより自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かり、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつとともに、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活することができるようにする。²⁹⁾

このように、「生活科」のカリキュラムは、「自然」や「社会」に関する直接的な「経験」と「活動」に基づいて組織されるものである。子どもたちは、身近な「動植物」や「自然」、「公共物」と豊かにかかわり、知的な「気づき」へと発展させ、学習を展開することによって、自らの「成長」へとつなげていく。具体的には、見る、聞く、触れる、作る、育てる、調べる、試す、遊ぶといった探究活動を通じて、子どもたちが豊かに育つことが、「生活科」の課題として位置づけられている。

おわりに

デューイが展開した学習理論と実践は、今日の「生活科」の成立基盤を形成するものであった。特に、「自然科」と「社会科」を統合するデューイの視点は、現在の小学校1、2年生段階の「生活科」がそれまでの「理科」と「社会科」の教科を代替する形で導入されて実践されていることと連動するものである。「生活科」において目指されているのは、それ以前には「理科」と「社会科」に分離して教えられていた教科を、子どもたち自身の

「活動」と「経験」から捉え直し総合化することである。「人々」、「自然」、「社会」といった主題は、個々に別々に存在するものではなく、子どもの身近な「生活」の中に位置して存在すると考えるのが、この科目の特徴でもある。

「学校と生活」、「家庭と生活」、「地域と生活」、「公共物と公共施設の利用」、「自然観察、季節の変化、生活」、「自然や物を利用した遊び」、「動植物の飼育、栽培」、「自分の成長」といった8項目の内容は、以上のような「生活科」の哲学に基づいて構成されている。「生活科」では、子どもたちがこれらの内容を知識として断片的に記憶するのではなく、具体的な生きた形で探究し表現し共有する活動に従事し、自らの生き方の問題へと発展していくことが求められている。

では、このような「生活科」は学力の低下を導くものであろうか。確かに、「生活科」が生活適応や日常生活への準備を迫るものであったり、単なる体験のみにとどまったりするのであれば、それが子どもたちを質の高い学びへと誘い、意味のある学習へと展開していく道は閉ざされてしまうであろう。しかし、しばしば指摘されるように、「学力」は、「経験」と「基礎学力」、「体験」と「勉強」というように単純な二項対立によって捉えられるものではないことも事実である。「生活科」の教科が子どもたちの学びへの意欲を喚起し、自ら調べ探究することや、教師と子ども、あるいは子ども同士が話し合い、互いに触発し共有し合うような実践へと発展することができるとすれば、それは確かな学力の基礎を支えるだけでなく、子どもたちの自分探しや他者との共生作法の学習といった生き方の探究にもつながる可能性を持っていると言えよう。

「生活科」のこのような実践は、今から1世紀も前にデューイが構想した学校改革の中で豊かな形で成立していた。デューイは、「自然的なもの」と「社会的なもの」を、「経験」と「活動」といった子どもたちの「生活」を基礎にして総合する方途を探究した。「自然科」が「真空」の中で考察されるのではなく、「日常経験」と結びついているのと同様に、「社会科」の方もまた、「自然」を対象とする学科に見られる仮設と検証といった「実験的方法」を導入する必要がある。この意味で、「自然科」と「社会科」は対立するものではなく、コミュニティの中で人間が生きる「生活」と関わって融合しているのである。

シカゴ実験学校における「仕事」の実践は、デューイの「生活」の考え方を代表する実践の成果である。「仕事」の「活動」の中では、子どもたちは「手」や「眼」の働きを存分に取り入れて「身体的器官」を用いた学習が展開された。具体的には、小学校低学年段階の教室では、工作作業、調理、裁縫、織物作業などが導入された。デューイは、「感覚器

官」の発達が「自然」や「社会」を対象にした学科を学習する上でも、その根底的な土台を形成すると考えていた。「仕事」は、将来の職業準備を目的としているのではなく、「知的側面」と「実践的側面」の両方の学習を擁護し推進するものであった。

このように、今日の「生活科」は、デューイの学習理論と実践を継承していることが理解できる。「経験」や「活動」を取り入れたカリキュラムは、子どもたちが「生きる」ということと関わって、学校改革の方向性の一つを指し示していると言えよう。

注

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版株式会社, pp.9-10.
- 2) Dewey, John, *Democracy and Education*, in *John Dewey: The Middle Works*, vol.9, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1980, p.82.
- 3) Ibid., p.86.
- 4) Dewey, John, *Experience and Nature*, in *John Dewey: The Later Works*, vol.1, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981.
- 5) Dewey, John, *Reconstruction in Philosophy*, in *John Dewey: The Middle Works*, vol.12, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1982, pp.128-131.
- 6) Dewey, John, *Democracy and Education*, op. cit., p.82.
- 7) Dewey, John, *Experience and Nature*, op. cit., p.10. デューイはまた、『哲学の再構成』の中でも、同様の見解を語っている。彼によれば、伝統的哲学は「経験が特殊で、偶発的、蓋然的な水準を超えることはない」という点で一致しており、経験論者においてさえ、「経験を越えた力が普遍的で、必要で確実な権威と支配」を獲得すると認識していると言う。しかし、「経験の過程それ自体の中に、能動的で計画的な思考の場が認識されると、特殊と普遍、感性与理性、知覚と概念という専門的問題の伝統的地位が根本的に変化する」と主張する。(Dewey, John, *Reconstruction in Philosophy*, op. cit., pp.124-138.)
- 8) Dewey, John, *Experience and Nature*, op. cit., pp.12-13.
- 9) Jackson, Phillip W., "Introduction" in Dewey, John, *The School and Society, The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press, 1990, pp.ix-xxxvii.
- 10) Dewey, John, *The School and Society*, in *John Dewey: The Middle Works*, vol.1, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, p.92.
- 11) Ibid., p.92.

- 12) Ibid., p.92.
- 13) Dewey, John, "Three Years of the University Elementary School", in *The School and Society, The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press, 1990, pp.163-178.
- 14) K. C. メイヨー, A. C. エドワーズ『デューイ実験学校 シリーズ・世界の教育改革4』梅根 悟, 石原静子訳, 明治図書, 1978年, pp.52-62.
- 15) 同上書, pp.63-77.
- 16) 同上書, p.76.
- 17) Dewey, John, *The School and Society*, op. cit., pp.29-31.
- 18) Ibid., p.13.
- 19) Ibid., pp.15-16.
- 20) Dewey, John, *Democracy and Education*, op. cit., pp.286-299.
- 21) Ibid., pp.286-299.
- 22) Ibid., pp.294-295.
- 23) Dewey, John, *Human Nature and Conduct*, in *John Dewey: The Middle Works*, vol.14, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1983. Dewey, John, *Experience and Nature*, op. cit.
- 24) Dewey, John, *Democracy and Education*, op. cit., pp.294-298.
- 25) Dewey, John, "Results of Child-Study Applied to Education", in *John Dewey: The Early Works*, vol.5, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, pp.204-206.
- 26) Dewey, John, *My Pedagogic Creed*, in *John Dewey: The Early Works*, vol.5, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, pp.89-91.
- 27) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』前掲書, pp.9-14.
- 28) 同上書, pp.15-19.
- 29) 同上書, pp.25-41.