

デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する 一考察

著者	西尾 理
雑誌名	埼玉学園大学紀要. 経営学部篇
巻	12
ページ	187-200
発行年	2012-12-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1354/00000438/

デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する一考察

A Study on the Introduction of Dewey Pedagogy into the Japanese School Education System

西 尾 理

NISHIO, Osamu

1. はじめに

2002年（高等学校では2003年）に「総合的な学習の時間」が導入され、その内容や方法のあり方が、さまざまな言説を伴って現場に届いてきた。その言説の少なからずにおいて、デューイ理論の探求である、問題解決学習に触れている。例えば高浦勝義は、「総合的な学習の時間」における教育の方法はデューイの探求の理論を元にした問題解決学習なのだという¹⁾。「総合的な学習の時間」のねらいが、中央教育審議会答申における「いかに社会が変動しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また生涯学習の観点からも自ら学び続けることが重要とされている」ことにあるからだという²⁾。高浦はその根拠を、戦後初期の学習指導要領(昭和22年、26年版)から求め、梅根悟の問題解決学習や“新しい学力観”を問題解決学習の視点から社会科、理科を対象に検討している³⁾。デューイの「探求」とは、不確定な状況(→問題状況)→問題設定→観察によって、解決可能としてあらわれるひとつの観念(仮説)→推論→実験(実行)→統一され完結した現

実の秩序(保障された命題)という段階を経て「探求」が行なわれるのだという⁴⁾。

しかし、この方法論をめぐるのは、学校現場では少なからず混乱が生じた。そのため文部科学省は、新学習指導要領の一部改正を打ち出し、「総合的な学習の時間」にいくつかの事項を加えるに至っている⁵⁾。その内容は、目標及び内容を定めること、全体計画を作成すること、児童生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うことなどであった。この改定は、要するに、「総合的な学習の時間」が、学校や教師が目標や計画を立てず、指導もしないで(代わりに支援を行う)、子ども(たち)の興味・関心、課題に沿って行うものだという“思い込み”が学校現場で醸成され、その通り実施した学校が混乱したことにひとつの要因があろう⁶⁾。このことに関して、国語教育で有名な大村はまは、子どもから出てくることばかりに気をとられて、教えることも教えず、指導が疎かになってきている、つまり「教える」ことを遠慮する雰囲気があると批判している⁷⁾。

ではなぜその理論と現場の実践との齟齬が生じたのであろうか。筆者は、その原因をデューイの探求理論(問題解決学習)を現場

キーワード：総合的な学習の時間、デューイ、探求、問題解決学習

Key words : hours of comprehensive learning, Dewey, inquiry, problem-solving learning

に導入するに際しての言説上の認識不足にあると考えている。そこでこのことを明らかにするために、探求における問題解決学習の最初の部分、不確定な状況（→問題状況）に焦点を当てて考察する。「総合的な学習の時間」における学校現場の“混乱”と学力低下の不安は、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」にあり、そしてこの部分の軌道修正の（もしくは誤解を解く）ために今回の一部改定があったと考えるからである。本稿では、この部分に焦点を当てて、「総合的な学習の時間」についてのさまざまな言説を検討していきたい。筆者は、デューイが主張するように、子ども（人間）が、自ら課題を設定し、自ら学ぶ意欲を持っているということを否定していない。以下の言説の検討は、デューイ理論の検討ではなく、導入された言説が果して全国の学校現場で通用するかどうかということなのである。

2. 方法

まず、デューイの「子ども中心」に関する導入の言説のいくつかを取り上げ、それがあつたパターンを持っていることを明らかにする。次にその言説の導入に関するいくつかの論説を取り上げ、その理論が学校現場に導入する際の曖昧さ及び認識不足に陥っていることをいくつかの観点から明らかにしていきたい。

3. 「子ども中心」の言説

「旧教育は、これを要約すれば、重力の中心が子どもたち以外にあるという一言につきる。重力の中心が、教師・教科書・その他どこであろうとよいが、とにかく子ども自身の直接の本能と活動以外のところにある。……いまやわれわれの教育に到来しつつある変革

は、重力の中心の移動である。それはコペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移されたときと同様の変革であり革命である。このたびは子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸々のいとなみが回転する。子どもが中心であり、この中心のまわりに諸々のいとなみが組織される⁸⁾」。

これは、よく引用されるデューイの「子ども中心主義」の一節である。この一節について、高田喜久司は「子どもの衝動や興味を出発点として実践することの重要性を、デューイの児童中心主義の教育観は、語ってくれているのである」と肯定的に捉えている⁹⁾。一方、大橋精夫は「こうして教師は子どもの背後にその姿を没し、「授-学習過程」は、もっぱら「学習過程」へと解消される。教授方法の問題が新教育にあつては、もっぱら「学習形態」の問題として現れるのは、そのためである」とやや批判的に捉えている¹⁰⁾。また太田祐周は、伝統的な教授=学習過程は、教師から生徒へという一方的なものであり、支配-服従関係性をもっているとし、発生心理学の結論から来る批判を免れることはできないと論じ、デューイにおいて、生徒は主体としての位置を与えられ、イニシアティブの中心、自己が形成される諸活動管理の中心となると述べている¹¹⁾。このような説明から教師中心か子ども中心かの2項対立が生じ、教師中心の教育を旧教育、教え込みの教育として斥け、子ども中心（子どもの興味・関心から、子ども自ら設定した課題から出発、子どもの主体性等）を尊重し、教師は指導ではなく、支援が必要であり、教師が教えるはいけない等の教育方法の肯定的評価という言説を生んでいるのだと考えられる。

しかし、3者の肯定的捉えと批判的捉えを

超えて、本当に（そのまま）「子どもの衝動や興味を出発点として実践」したり、「教師は子どもの背後にその姿を没し、「学習課程」へと解消され」てしまったり、生徒が主体として自己が形成される諸活動の中心となることが可能だったのだろうか。以下は、デューイの「子ども中心」の日本の学校教育への導入の言説を検討することによって、そのことを明らかにしていきたい。

4. 「はじめに子どもありき」における曖昧さと二律背反の矛盾

平野朝久は、「総合学習における単元構成」という論文の中で、「総合的学習の時間」の単元構成に関して、「はじめに子どもありき」か「はじめに内容ありき」かのいずれを基本原理とするかによって、2種類に分類できるのだという¹²⁾。そして平野は、(教師が押し付ける)「はじめに内容ありき」を批判し、「はじめに子どもありき」の立場で次のように、「題材を決定するうえで必ず満たさなければならない条件は、それは子どもの求めに基づくことである。これは総合学習の本質にかかわることである」と断じている¹³⁾。

ここまでの平野の論で解釈するならば、総合学習とは、子どもの求めに応じて授業を行っていき、題材はもとより、ねらい(目標)や計画だけではなく、教師の指導も入れず、子どもの求めを尊重するように思われる。子どもの求めが出ない場合は、求めが出るまで教師は待つと解釈できるように思われる。そこで現場の教師は、子どもの求めを尊重して、前もって、何の準備もせず(準備して臨むことは「はじめに内容ありき」であり、総合学習の本質ではないので)、子どもに任せる結果となる。しかし、その後の文章で、平野は

次のようにも言っている。「子どもの求めに基づくといっても、それは、刹那的な求めや皮相的な求めではない。題材は、子どもの深層にある心底からの求めに基づかなければならないのである。したがって、子どもが「○○したい」といったからといってすぐにそれを題材にするわけにはいかない¹⁴⁾」。

では、「子どもの刹那的・皮相的な求め」と「深層にある心底からの求め」との違いはどこで判断するのだろうか。その基準はどこにあるのだろうか。この論文の中で平野が例として挙げている長野県伊那市立伊那小学校ならば、「客観的」基準を示しているかどうかは別として、その学校の蓄積と伝統等により学校独自の基準を設けることは可能かもしれない¹⁵⁾。しかし、全国の小学校・中学校・高等学校でその基準を設けることは極めて困難であろう。また子どもの深層にある心底からの求めというのは、誰が判断するのか。子ども自身か、それとも教師なのか。平野の論を読む限り、それは教師なのであろう。教師が判断するならば、どうしてそれが「子どもの求めに基づく」ことになるのか。また子どもの求めにこのような区別をつけるならば、子どもは少なからず教師の判断に合わせたり、取り入れたりしなければならぬと感じるであろう。このことが「子どもの深層にある心底からの求め」に基づくことになるのか。現場で真面目に取り組もうとする教師ほど困ってしまうであろう。では、平野の言う「子どもの深層にある心底からの求め」というのは、何を根拠に主張しているものなのであろうか。

デューイは、次のように述べている。「興味に迎合することは、永久のものを移行的なものに置き換えることである。興味は常にその下にある力の印であり重要なことは、この

力を発見することなのである。興味に迎合することは表面の下に浸透しないことであり、その確実な結果は、真正の興味を気まぐれや移り気に置き換えることである¹⁶⁾。平野は、デューイのこの「興味の下にある力の印」やデューイの「興味」に関するその他の論考からヒントを得ていたのであろう¹⁷⁾。しかし、この論考では何をもってして「子どもの深層にある心底からの求め」であるのかの具体的な説明がない。このような「子どもの求めに基づく」というような設定は思弁的には納得のいくところであるが、それを学校現場で実践するとなると具体性に欠け、困難な要因のひとつとなったことは間違いないであろう。

同様に、「総合的な学習の時間」で、「はじめに子どもありき」で行うべきだと主張する論者として、奈須正裕がいる。奈須は「総合的な学習の時間」の導入が、「授業観の転換」なのだという。総合学習は、社会現実への対応と子どもの求めの実現と生活現実の自覚・吟味・更新というより大きな原理を構成する二つの側面であり、文化遺産の継承・発展という原理と明瞭なコントラストをもって対峙するのだという。そして、前者の原理による総合学習の必要性を説いている¹⁸⁾。このことが教師主導の旧教育からの授業観の転換だというのであろう。そして、次のように述べる。「(教科がどうのというような)子どもの外側にある一切の枠組みにとらわれず、まっすぐに子どもを見つめ、子どもの内側から授業を構成する姿勢こそ本質的なものであり、そのような風土からのみ生み出される、子どもが求め、追求する学習となることが大切なのである¹⁹⁾」。さらに、次のようにいう。「社会現実への対応と子どもの求めの実現という二つの原理、二つの教育的要求は決して対立しない。

すでに社会現実を引き受けて生きている子どもの潜在的求めや現に活動する姿を丁寧にみとるという実践的営為の中に、伝統的対立を乗り越え、両者を統一的に実現する方途があるように思う²⁰⁾」。つまり、子どもの潜在的な求めや現に活動する姿を丁寧に見て、その求めを実現する総合的な学習ができれば、社会現実にも対応できるのだというのである。ここでも、平野の論と同様に、「潜在的な求め」とか「現に活動する姿」とかが具体的ではないために、曖昧なものになっている。現場で実践しようとした場合、教師は子どもを見るのだが、潜在的な求めをどこで判断するのか、丁寧に見たという判断は、どこで下せるのか。社会現実が見えたときに丁寧に見たと判断するのか。では、子どもの引き受けている社会現実とは、具体的に何を指しているのか。少なくともその社会現実を知るためには、教師が、過去の文化遺産の継承・発展を知ることが前提だと考えられる²¹⁾。

奈須は、「はじめに子どもありき」の授業づくりは、しばしば誤解され、誹謗中傷されると嘆いている²²⁾。「学びがない」「学力低下」という批判の他に、「はじめに子どもありき」なんだから教師は何もしてはいけないとか、内容はない」とかの誤解に対して、奈須は、それは放縦や教育放棄であって、「はじめに子どもありき」ではないと批判する。固有なねらいがあり、目標や内容を編成し、その実現のために単元構成や授業づくりが目指されるのだという²³⁾。しかし固有なねらいや目標があっても、どうして子どもの求めに応じていくことになるのか。やはり「はじめに子どもありき」ではなく「はじめに学校もしくは教師ありき」ではないのか。素直に言葉の意味を取れば、そう解釈するのが当然であろう。

では、奈須が考えている「はじめに子どもありき」と教師のねらいや目標、単元構成等とは、どう整合されるのだろうか。奈須は、単元を教材単元と経験単元に分け、経験単元こそ「はじめに子どもありき」なのだという。経験単元とは、奈須によると「児童・生徒の当面している問題を中心にして、その解決に価値ある学習活動のまとめ」だという。その例として奈須が挙げているのは、「あきをみつけよう」「いきものランドをつくろう」である²⁴⁾。しかし、この単元は生活科の単元であり、すでに多くの教師が実践してきたものである。この単元は、「教師の求め」ではないのであろうか。それとも全国の子どもたちの多くが、例えば秋になると、「秋をみつけよう」と教師に要求するとでもいうのだろうか。この「はじめに子どもありき」や「子どもの求めに応じて」と「固有なねらい」、「目標や内容の編成」、その実現ための「単元構成や授業づくり」は、実際に教師が教室で子どもたちの前に立った時、その二律背反に気づかざるを得ない。少なくともまず、「子どもの側」から「総合的な学習の時間」を始めるのか、「教師の側」から始めるのかを明確にしてもらい、また教師の役割とはどういうものになるのかも明確にする必要があると考える。その件について奈須は、総合学習の実践原理として次のように言う。子どもたちの求め（願い、興味、気がり）に応じた活動を進めていく中で出会う様々な問題の解決過程で、多岐にわたる実践的かつ科学的で文化的な学習が展開されるよう構成すること。ここで学習を「展開」するのは子どもたちであるが、そうなるよう「構成する」のは教師の仕事である。そこには教師の明確な意図性と高度な指導性が期待されている。…子どもという問題解決と

いう道筋で「学習が展開されるように構成する」のだ…²⁵⁾。ここでも明らかになっていないのは、そもそも最初に「構成」したのは子どもたちなのか、教師なのかという問題である。教師であるならば、なぜこれで「はじめに子どもありき」になるのか。また教師が問題解決という道筋で「構成」し、この中で子どもたちの「学習が展開するように構成」するのならば、それが高度な指導性であろうと、結局は、「教師の掌の上で子どもたちが踊らされている」ということにならないだろうか。これは、「高度な教師の誘導」ではないだろうか。ではなぜこれが「はじめに子どもありき」なのか。ますます混迷してしまうのである。

この混迷について諏訪哲二は、次のように述べている。「…子ども（生徒）たちを主体として遇することは、教師がそうするのである。子ども（生徒）はあくまでも「される」対象である。どうして子どもを主体として扱うかというといえば、教育上の必要（教師のパースペクティブの下にある）から、ということになろう。つまり、教師が生徒を主体として扱うのである。教師は主語であり、生徒は目的語であり、扱うは動詞（他動詞）である。生徒はここでは目的語＝客体である。そうすると、生徒は教師から主体として扱われる、（ホントは）客体であるという矛盾した表現となる。この矛盾は、総合的学習なるものの成立根拠の矛盾とも重なる²⁶⁾」。諏訪が述べているように、この子どもたちは主体として扱われるが、実は、客体であるという矛盾が「はじめに子どもありき」という表現にも象徴的に現れているのである。したがってこの言葉は、思弁的には美しいものではあるが、現場で実践するとするとこのような矛盾に突

き当たaraざるをえないだろう。

5. 子どもか子どもたちか—単数のモデル理論を学校教育にあてはめることのアポリア

ここでの問題は、デューイの探求の理論モデルが単数で表わされてきたのにもかかわらず、学級という集団に当てはめようとしてきたことのアポリアである。

先述の奈須のいうように「子どもの求め」に応じて教師が単元を「構成」というのであれば、恐らく奈須も学級を想定しているのだと考えられる。ではなぜ「子どもたちの求め」とか「個々の子どもたちの求め」という表現にならないのであろうか。当然であるが、学校現場で扱うのは、一人の子どもではない。学級単位で考えても、複数の子どもたちが存在する。学校では、教師と子どもだけの関係ではない。また教師と子どもたちは、教師と個々の子どもの関係だけではなく学級の中の小集団と教師、個々の子ども同士の関係、小集団同士の関係、一人の子どもと小集団の関係等。無限の複雑な関係が存在する²⁷⁾。

そうすると、その子どもたちの求めは様々なこととなるだろう。ところが奈須は、以下のように表現している。

「子どもの主体性が大事だというなら、文化遺産や社会現実よりも、主体である子どもたちの興味・関心や必要感を最優先して授業やカリキュラムを構成してはどうか。子どもの求めを基盤とし、子どもの外側からではなく子どもの内側から学習を編み出すという第三の原理がここにある。そこでは、子どもたちは将来の学問や社会生活への準備のために今日を犠牲にするのではなく、かけがえのない今日をよく生きることに専念すればいい。

充実した今日の連続こそが、その子の未来を保障する最善の方途である。子どもの求めを基盤とした学習は、「こんなことをやってみたい」「このことをもっと知りたい」といった声から出発する。例えば、子どもたちが「何か大きい動物を飼ってみたい」と言い出したとしよう。幼い子どもたちは「ライオンを飼ってみたい」などと平気でいう。とたんに「どうすればライオンを飼うことができるか」が切実な問題となり、子どもたちは問題を解決すべく……²⁸⁾」。

子どもが単数になったり、複数になったり忙しい。子どもと子どもたちの区別が余り意識されていないように思われる。また複雑な相互の関係と作用を持つ子どもたちは、意識されていない。子どもたちという表現の場合は、もう学級全員の子供たちがひとつの発想になっていることを前提としている。子どもたちといいながら、イメージしているのは単数なのであろう。子どもたちの多様な意見、発想、意欲のぶつかり合いや葛藤などなく、もう子どもたちの中に、完璧な合意が取られてしまっている。だが、現場の教師が意を注ぐところは、最初のばらばらな意見、発想からどう学級全体の子どもの合意を形成していくかなのである。ところが、この部分が意図的にか流されてしまう。

では奈須は、その合意形成をどのような手立てで考えているのか。奈須の言葉を借りれば課題づくりである。その方法について、3つの方法があるという。第1の方法は、子どもたちに何をしましよかと問うことだという。以下のように言う。「『今度、『総合的な学習の時間』』というのができてね。105時間だから週に3時間くらいかな。これはどう使ってもいいんだ。みんなと先生で、このクラス

じゃなきゃできないようなことをやってみようじゃないか。何をするかはすぐに決めなくてもいい。じっくり考えて、クラスみんなが思いを寄せられ、十分に納得できるものに取り組もう。何に取り組めばいいか、いい案が浮かんだら先生に教えてください。」これで、子どもたちの側に総合的な学習で取り組むことを探そうという構えが生まれる²⁹⁾。」これで、すぐに構えが生まれるとは、学校現場の感覚では思えないであろう。そこで、奈須は次の手立てとして、先進校の実践例、例えば、羊を飼うとか人形劇団をつくって幼稚園や老人ホームを慰問するとかを紹介せよという。しかし例を紹介するという時点で、もう教師の主導ではないだろうか。第2の方法は、例えば散歩に行つて、子どもたちの潜在的求めに合致しそうな具体的対象ができるだけ多くありそうな場へと子どもたちを誘い出すという。例えば、川や公園などである³⁰⁾。しかしこれは奈須自身も認めているように、戦略的意図的であるし、教師が誘い出す場所を決めていることからして、教師主導ではないのだろうか。第3の方法は、子どもの潜在的求めをみとり、それに合致しそうな具体的活動を直接提案するという。その具体的内容は、福祉施設でのボランティアとか職場体験を足場とした進路学習等だという³¹⁾。しかし、なぜこれらの例が、子どもの潜在的な求めだといえるのか、その根拠は示されていない。ただ上記の例などは、子どもの口から出てくることはほとんどないが、教師から提案されると、「ぜひやってみよう」となる確立は決して低くないのだという³²⁾。しかし、これは確実に教師の求めではないのか。教師の無言の提案という名の「誘導」、「押し付け」ではないのか。奈須はもっとも、提案だから、子どもたちの

琴線に触れなければ引き下がるのが原則だというのであるが³³⁾。

この3つの方法においても、子どもと子どもたちが同じように扱われている。子どもたちは、常に一体となって、関心をもつか持たないかの二者択一で動くのである。そして、教師による子どもたちの単一の合意形成に向かってしまう。またこの論考の基盤は、小学校までを主たる対象にしているようである。中学校、高等学校まではほとんど言及していないように思われる。もしかして小学校であるならば、現象的にそのように見える場合もあるだろう。しかし筆者は、自身の経験からいっても、子供たちの興味・関心の「分化」した中学校、高等学校で、上記のように容易に生徒たちの興味・関心が立ち上がって、生徒たちの合意が取れるとは思えないのである。

以上のような子どもの求めやその合意形成の過程が学校現場とそぐわないように思われるのは、その理論モデルが単数のモデルで考えてきたことにあるように思われる。果たして1次方程式の理論で2次方程式以上の理論が解けるのであろうか。

6. 問題解決学習—「子ども中心」か、「子ども誘導」か

高浦勝義は、子どもが直面するのは、「問題」ではなく、「問題的場面」だという³⁴⁾。だから、教師があらかじめ「問題」を予め設けたり、提示するようなことを批判し、子どもが、学習問題を考え、創り出すことによって、子どもの意欲が湧くのだという³⁵⁾。そこで教師は、まず、子どもが問題場面をもったり、事態が問題的だと感じ、それを何とか解消しなければと意識するような指導を心がけることが大切だという。そのための具体的方法として、

高浦は、デューイの言を引用しながら、教師自らの発言や質問、資料や情報の提供等（広くは、環境の提供）を通して、子どもがそれまでにもっている経験（知識、情報、価値等の総体）を基にいろいろ考えたり行動したり努力する、しかしすぐには解決できず、何とかしなければと感じ、思い悩むといった状況（問題的場面）を作り出す指導が大切だという。それは、教師の環境提供により、子どもが先行経験的にもっている対象に対しての願いや期待、イメージ、知識との間に不一致（ズレ）を感じ、その解消を意識するといった状況を考えることなのだという³⁶⁾。

しかし、教師が「問題」を提示しようが、「問題的場面」を子どもが持つように指導しようが、あらかじめ教師が「問題的場面」としての「環境の提供」を行うということは、結果的に、教師の向かわせたい方向に“誘導”していくことではないのだろうか。デューイの理論に従えば、不確定な状況から問題状況（問題的場面）として受け取った過程の中で、探求が始まるのなら、この場合、探求を始めたのは、教師であって子どもではない。教師の「問題的場面」を提供することがどうして、「子ども自ら課題を発見し」につながるのだろうか。子ども自らが不確定な状況の中から問題状況（問題的場面）を受け取ることはないのだろうか。それがデューイのいう探求であり、問題解決学習ではないのだろうか。

次に、実際の状況で高浦の問題解決学習の理想通りに学校現場で行うことは可能なのだろうか。例えば、高浦が挙げた旅人が左右の岐路に出くわしたという問題的場面の例でいえば³⁷⁾、子どもをその岐路に連れて行けば、必ず子どもにとって、問題状況（問題的場面）になるのであろうか。悩まずに決めてしま

かも知れない。全く左の道に気づかず、右の道に行ってしまうかも知れない。あきらめて引き返してしまうかもしれない。その場所で遊び始めるかも知れない。岐路を見て、立ち止まった瞬間に死にかけているリスを見て、それを助けようという「問題的場面」にぶつかるかもしれない。また5.でも指摘したように、学校教育で教師が扱うのは、子どもではない。子どもたちである。それも多様な子どもたちである。この子どもたちが全員この状況（場面）を不確定な状況（場面）だとして、問題状況（問題的場面）にし、「問題」が生じ、探求が始まるのだろうか。

杵淵俊夫は、『論理学：探求の理論』の分析の中で、次のように述べる。「第一に、或る「未確定の状況」、環境との相互作用の或る「均衡を乱された状態」は、そこに置かれた人々に、誰でも、必ず「疑問」を抱かせることになるか。しかも同一の「疑問」を抱かせることになるか。……第二に、逆に、それでは、環境との相互作用を「妨害」されて、「均衡を乱された状態」に置かなければ、われわれは自らの「状況」について「疑問を決して抱かないのであろうか。…両方とも答えは否である³⁸⁾」。したがって教師が提供した或る“限定”された「問題的場面」を生徒全員が自然に「問題」にしていったら、また全員が同様の「問題」を受け取っていくということは自然なことではないだろう。結局、子どもたちに教師が提供した「問題的場面」を「問題的場面」として気づいてもらうまでひたすら待つか、あきらめてその「問題的場面」を引っ込めるか、教師が“誘導”するかであろう。結局、子どもたちの中の“利発な”子どもが先生の意図を察知して、先生の思うように合わせてくれる。“鈍感”な子どもは、周囲の子ども

に促がされて気づくということになる。

それゆえ、有田和正は次のように主張することになる。総合的学習を行う場合、いきなり体験活動を行うことはまずない。…授業の導入部分ではそれなりの刺激が必要である」と述べて、おいしい焼きイモを導入で使用した例を紹介している³⁹⁾が、まず焼きイモに興味・関心=問題を持ったのは、子ども(たち)ではなく教師である。そして、高浦の論ずるところのサツマイモの「問題的場面」を提供したのである。しかしこれは、高浦の論ずる「問題解決学習」なのだろうか。子ども(たち)をデューイの「探求」(問題解決学習)に適應させた教師による“誘導”ではないのだろうか。

7. 探求(問題解決学習)における状況の解釈

杉浦美朗は、『教職論 デューイ教育学の展開』という書物を教員や教員志望の学生向けに著わしている。その中心となるのは、高浦と同様にデューイの探求である⁴⁰⁾。杉浦は、探求の展開過程(問題解決学習)における教師の指導において次のように述べる。「教師の課題提示による授業の出発は、学習活動を子どもが自ら主体的に探求し続ける過程として成立させようとするならば、最も望ましくないことである。……授業は教師による課題提示に代えるに、教師による不確定状況の設定をもって出発するのが望ましい⁴¹⁾」。だから教師の指導は不確定状況の設定に尽きるのではないかと言ひ、指示機能(命ずる)は、可能な限り避けられるべきであると述べる。もともと探求の展開過程における教師の指導は待機機能(待つ)という形において発揮されるのが最も望ましいという。待機機能と

は、ただ立っているのではなく、期待することであり励ますことなのである。このことが子どもを探求へと向かわせる(教師の側からの)最善の努力なのだ⁴²⁾。

ここまでの論は、高浦の論と同様に不確定状況を教師が設定するということが、子どもたちにとって、探求になっているのかということである。その回答は明らかであろう。さらに根本的な問題は、そもそも不確定状況というものが「客観的」にあって、それが子どもたちに分からせるのか、それとも子どもたちが認知(もしくは認識)して、不確定状況が生まれるのかが曖昧だということである。

この問題についてデューイ自身は、次のように述べている。「不確定な状況は、探究を行う過程そのもののなかで問題状況となる。…探究がよびおこされた最初の結果は、その状況が問題状況として受け取られ、問題状況として決定されることである。状況が探究を必要とするとみてとれることは、探究の第一歩である⁴³⁾」。この場合、状況が探究を生じさせるのか、それとも主体である人間が、不確定な状況から問題状況を“設定”する、もしくは、“対象化(その過程がすなわち探究)するのかがはっきりしない。

この件について、杵淵は、デューイの「探求の第一歩」は、「状況が探求を必要としている」と見なされること、即ち当該状況が「問題的状況」と判断されることである」というセンテンスを引用しながら、次のようにいう。「デューイの「探求の理論」の最も根本的な特徴は、探求=評価活動が(一定の意味文脈の知覚とそれへの反応に基づいた)われわれ、行動主体=反省主体の反省的・知的な意図によって着手されるものではない…と説明している点であり、そして、勿論、この点が彼の

「探求の理論」の最も重大な難点である⁴⁴⁾のだという。そこで杵淵は、デューイの「状況」概念について、デューイの他の著作を丹念に検討した上で、次のように主張する。「状況」とは、活動の諸過程、諸部分を具体的に「意味」づけるものとして、一群の諸事物・できごと（の諸性質）の間に、活動主体が自ら読み取り、構成するところの、一定の意味文脈である。活動主体が自ら構成し、前提・投影するものであるということ強調して表現すれば、「状況」とは「状況」認識なのだ、と言うことができる⁴⁵⁾。杵淵の論にわかりやすい例を挙げて説明すれば、例えば、ある部屋に数人の人たちがいるとする。部屋の気温が20度から25度に急激に上がったとしよう。その環境の変化において、それを暑いと感じて、上着を脱ぐ人、窓を開ける人がいる。この人たちは「不確定な状況」を認識した人である。しかし、中には何か別のことに熱中して部屋の温度に気づかなかった人もいよう。体質的に25度では暑いと感じない人もいよう。この人たちにとっては、この環境の変化は、「不確定な状況」ではないということになる。このように「不確定な状況」だと認識するのは、主体である一人一人であるということである。

さて最初の問題を以上の説明によって分析すれば、まず教師が、不確定な状況を作り出すということは、その「不確定な状況」とは、教師が主観的に認識した「不確定な状況」に他ならない。杵淵は次のように述べている。「当の行動過程のこれまで通りの継続に困難や不安を覚え躊躇して、自ら暗黙裡に前提し依存していた当該行動の文脈の或る見通し＝「状況」判断を意識化し、相対化すること―「疑問」を抱くこと―という意識過程は、

行動主体各自が、或る事物・できごとの意味を（一定の文脈を背景として）判断するという、主観的な意味構成の過程であり、特殊に反省的・知的な性質の操作過程である⁴⁶⁾。したがってその状況に個々の子どもたちが気づくということは、教師の「不確定な状況」の認識を共有するということになる。だから逆に、その「教師の認識した不確定な状況」に個々の子どもたちが自然に同じように気づくということは不自然だということになる。結局、まず「教師が認識した不確定な状況」に子どもたちが気づくように「期待」し「励ます」と言いながら、教師の意図する方向へ“誘導”することとなる。しかし、それでも（教師が提示してはいけないのであるから）その状況に気づかない子どもたちも出てくることであろう。その心配を杉浦は考慮してくれている。杉浦は、次のように述べている。「しかし、それでもなお、子どもが自ら困難を感得し、そして問いを発することができない場合には、われわれは発問機能（問う）という形において指導を行わなければならないであろう。すなわち、子どもが自ら困難を感得し、そして問いを発することができるように、教師は問題の不確定状況に関わって問いを発するのである。言葉を換えるならば、教師が自ら設定した不確定状況を、子どもにとって、正に探求を要求し促進し検証する状況たらしめるために、それに関わって問いを発するのである⁴⁷⁾。このように述べながら杉浦は、この発問機能が課題提示にという形で発揮されてはならないと主張する⁴⁸⁾。

しかしこれは現場の教師にとってアポリアであろう。ではなぜ、不確定な状況に気づかない生徒が出てくるのか。それは不確定な状況がもともと「客観的に」「在る」のではな

く、個々人の主観的な認識をもとにしているからである。この場合でいえば、この不確定な状況は、教師のものであって子どもたちが自ら認識したものではないからである。結局、この杉浦の配慮は、子どもたちに教師が自ら設定した不確定状況を認識せよという“暗黙の強制”につながりかねない。それでも杉浦は続けて次のように述べる。「われわれは子どもが自ら困難を感得し、そして問いを発するであろうこと、すなわち探求の主体になるであろうことを求めているのである⁴⁹⁾」と。

しかし杵淵は、次のように述べている。「自分自身の生活経験の過程で、自ら構成・設定したのではないような種類の「問題」を設定されて、それについて「問題解決」の思考をするように誘導＝指導され、かくしてそれを行っている場合が、それである。そこでは、「問題」は、予め、学校と教師の側で設定してあって、児童は、ただその「問題」を受け容れて、それを「解決」する思考過程に、携わることになる。この種の「問題解決」学習は、表面上、「児童中心」の「自発的・自主的」学習活動のように構成されてはいるが、その実は、個々人の生活活動や価値判断の在り方にまでも介入して、〈指導〉しよう(統制し干渉し、〈しつけ〉よう)としている、新たな段階の、ソフトな形態の「あやつり」、いわゆる「やらせ」である…ことが分かる⁵⁰⁾」。

では学校現場の実践に導入される際、なぜ“誘導”という結果に陥ってしまうのであろうか。ひとつには、杵淵も指摘しているように、デューイの有機体と環境との相互作用、それは、有機体が環境に適応するように活動するとともに環境に働きかけ、環境を変えるというという⁵¹⁾ 哲学的前提の問題である。思

弁的には美しいが、学校現場への導入の際、相互作用という抽象的な言葉では困るのである。環境と有機体のどちらが先に働きかけるのかが明確に具体的にでなければ現場の実践は動かないのである。もうひとつは、環境を学校という人工的な組織体の精緻な分析なしに当てはめていることへの問題である。

8. おわりに

以上、デューイの探求(問題解決学習)の日本の学校教育への導入に対する問題点をいくつかの観点から明らかにした。以上の考察以外にも、例えばリースマンは、米国の進歩主義教育(子ども中心主義)を、教師と生徒とのあいだに横たわっていた壁を取り除き、先生というのは、ちょうど他人指向的な親たちが「納得づく」の方式と操作によって子どもをとり扱うのと同じように、権威という切り札をもちながらも、その権威をかくして子どもたちとかかわりあっている、というのが実情なのだと述べている⁵²⁾。

また谷川彰英は、「デューイの理論は、授業理論として誤って導入されたのではないか。デューイはその理論を思考論として語ったにしても決して授業論として語っていない。ところが、戦後教育界において、デューイの反省的思考論は、そのまま授業論として捉えられた感がある」と問題提起し、デューイは、経験主義を教育の本質として表現はしたが、「授業」をそのとおりにやるべきだと説いたわけではないのにもかかわらず、授業段階論として認識されてしまったのだと説いている⁵³⁾。

結局、「問題解決学習」が真正の「子ども自ら」を実現することではなく、教師がその状況(場面)で子どもたちが問題を持つよう、段階的に“誘導”しているだけであり、単に

探求のシミュレーションに陥っているのではないだろうか。ただし、デューイはその理論を単なる理論だけで終わらせているわけではなく、実験室学校を組織し、実際の教育の場で行っている。そこで次なる課題は、デューイの実験学校では、どのような教育活動が行われてきたのかを解明することであろう。

注)

- 1) 高浦勝義『総合学習の理論・実践・評価』（黎明書房、1998年）p.12の新教育課程の基本構造や pp.149～150参照。その他にもかなりの数にのぼる。
- 2) 文部科学省「中央教育審議会第1次答申」（1996年7月）。
- 3) 高浦、前掲書、pp.151～162。また高浦は、戦後初期の新設社会科は、デューイの問題解決という認識論的特性を軸にしたものであり、戦後のカリキュラム改革の中心であったとも考えられると述べている（高浦勝義「戦後初期「社会科」とJ. Dewey」『国立教育研究所研究集録』第12号、1986.3、p.87.）。
- 4) デューイ『論理学—探究の構造』（世界の名著 59 中央公論社、1980年）pp.492～502。
- 5) 文部科学省「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策についての答申の概要」（平成15年10月7日）及び文部科学省「小・中・高等学校の学習指導要領等の一部改正の概要」（平成15年10月）
- 6) 文部科学省、前掲、「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策についての答申の概要」（平成15年10月7日）。
- 7) 大村はま『日本の教師に伝えたいこと』（ちくま学芸文庫、2006年）p.29。
- 8) デューイ『学校と社会』（岩波文庫、1957年）pp. 44～45。
- 9) 高田喜久司『学習指導の理論と実践』（樹村房、1995年）p.45。
- 10) 大橋精夫『戦後日本の教育思想上』（明治図書、1990年）p.38。
- 11) 太田祐周「教授＝学習過程における人間関係の発展」（東海女子大学教育学研究会『教育学的人間関係論』近代文藝社、1994年）pp.15～34。
- 12) 平野朝久「総合学習における単元構成」（高浦勝義編著『総合学習の理論』黎明書房、1997年）p.172。
- 13) 平野、前掲論文、p.175。
- 14) 平野、前掲論文、p.175。
- 15) 平野、前掲論文、p.173。実際の伊那小は、教師のカリキュラム設定単元であるテーマの類型化や子どもが生き生きと活動できる「学習材」の蓄積が大きいことが明らかにされている（木全清博「伊那小学校の総合学習実践からみた社会科と「総合的な学習」との関係」『社会科教育研究』2002. NO87、pp.22～23.）。
- 16) デューイ「私の教育的信条」（『明日の学校・子どもとカリキュラム』人間の科学新社、2000年）p.256。
- 17) 例えば、デューイ『教育における興味と努力』（明治図書、1972年）p.18。
- 18) 奈須正裕「総合学習と学校教育の原理転換」（谷川彰英、無藤隆、門脇厚司編著『学校教育の再構築をめざして』東京書籍、2000年）
- 19) 奈須、前掲論文、pp.204～205。
- 20) 奈須、前掲論文、p.212。括弧内は筆者。
- 21) 奈須は、別の著書で具体的に触れている。それは、小学校でゴミや阪神大震災でのボランティア等の活動から子どもが問題を把握し、学習していくというのである（奈須正裕『総合学習を指導できる“教師の力量”』明治図書、1999年、「Ⅲ対立図式を超えて」。しかしこれは、前もって教師にこれらの社会現実を認識できる過去の文化遺産の継承・発展を知ったうえで生徒に“仕組まなければ”不可能であろう。
- 22) 奈須正裕『学校を変える教師の発想と実践』（金子書房、2002年）p.31。
- 23) 奈須、前掲、学校を変える、pp.31～32。
- 24) 奈須、前掲、学校を変える、pp.33～34。
- 25) 奈須、前掲、「教師の力量」pp.95～97。
- 26) 諏訪哲二『プロ教師の見た教育改革』（ちくま新書、2003年）p.58。

- 27) 杵淵俊夫は、次のようにいう。「教室の中は宇宙と同じほど複雑で意味深い」(2002年度、上越教育大学大学院、教育学研究法特論の講義)。教室では、生徒間、また教師と生徒の間で複雑なコミュニケーションが行われる。それを教師が教育という営みを行っていくことは、予期せぬことも多々あり、生やさしいことではない。宇宙の営みと同じくらい複雑なものであるという意味。
- 28) 奈須正裕「文化遺産、社会現実、そして子ども—何が総合的なのか—」(高浦勝義編著『総合学習の理論』黎明書房、1997年、pp.94~95。下線部筆者)
- 29) 奈須正裕「課題づくり」(児島邦宏編集代表『定本総合的な学習ハンドブック』ぎょうせい、2003年) p.76。本文以下、下線部筆者。
- 30) 奈須、前掲、課題づくり、pp.76~77。
- 31) 奈須、前掲、課題づくり、p.77。
- 32) 奈須、前掲、課題づくり、p.77。
- 33) 奈須、前掲、課題づくり、p.77。
- 34) この高浦の論をデューイの「探求」に当てはめると、「問題」は問題設定に、「問題場面」は不確定な状況というより、問題状況に当たる。「不確定な状況」は、indeterminate situationであり、「問題状況」、「問題場面」は、problematic situationである。(DEWEY, LOGIC, the theory of inquiry IRVINGTON PUBLISHING CO., Inc. 551Fifth Avenue, New York, NY10176, First Irvington Edition 1982. pp.104~107.) この場合、situationをどう訳すかであるが、探求の始まりが、不確定なsituationが問題だと受け取られ、判断されていく過程であることとデューイが明記している以上 (DEWEY, ibid, p.107.)、ここに時間軸が含まれていると筆者は解釈し、「状況」を採用したい。
- 35) 高浦、前掲、総合学習、pp.153~162。
- 36) 高浦、前掲、総合学習、p.173。
- 37) この旅人の例は、デューイの『人間性と行為』からヒントを得たものと推測される (デューイ『人間性と行為』人間の科学社、1995年、pp.180~181.)。
- 38) 杵淵俊夫「『状況』への問いは如何にして始まるか」『日本デューイ学会紀要』第38号、pp.85~86。
- 39) 有田和正「『はてな?』で総合的学習を創る先生」(図書文化、2000年) pp.34~36。
- 40) 杉浦美朗『教職論 デューイ教育学の展開』(八千代出版、2000年) p. i, 1。
- 41) 杉浦、前掲書、p.263。
- 42) 杉浦、前掲書、pp.265~266。
- 43) デューイ、前掲、論理学、pp.494~495。
- 44) 杵淵俊夫「探求の先行条件：不確定な状況」という考え方の問題点—「探求」を始める時、われわれどのような手順を辿っているか、ということをめぐる—(『日本デューイ学会紀要』第41号) p.36。
- 45) 杵淵俊夫「J. Deweyの「状況」概念に見られる諸問題—「状況」を、活動主体が構成する意味文脈として理解するために—」(『上越教育大学研究紀要』第16巻 第1号 1996年9月) pp.67~68。杵淵によると、特に、『経験と自然』での記述において、「状況」とは、人が自ら構成し前提とする一定の〈意味(文脈)〉を以って統合し維持するものだという見解があったものの、それ以降の著作では、その見解が放棄されてしまったと論じている(杵淵俊夫「J. Deweyの「知覚」の理論における変化を辿る」(『日本デューイ学会紀要』第43号、2002年)。
- 46) 杵淵俊夫「疑問の浮上の前提条件としての、行動と知覚の実験的性格—J. Deweyの「探求の理論」を読み解く、試み—」『日本デューイ学会紀要』第42号 2001年、pp.25~26。傍点筆者。
- 47) 杉浦、前掲書、p.266。傍点筆者。
- 48) 杉浦、前掲書、pp.266~267。
- 49) 杉浦、前掲書、p.267。
- 50) 杵淵俊夫「日常生活の「問題解決」的思考はそのまま科学的思考へとつながるか—「手段—目的」関係を辿る思考と「因果」関係を辿る思考との関連—」(『上越教育大学研究紀要』第19巻 第2号 2000年3月) p.559。
- 51) デューイ『哲学の改造』(岩波文庫、1968年) pp.93~96。
- 52) リースマン『孤独な群衆』(みすず書房、1964年) pp.51~54。

- 53) 谷川彰英「戦後教育の出発点にみられるデューイの影響」(杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社、1998年) pp.25～35.