

デューイの生活に関わる「環境」の捉え方と教材についての一考察

溝 口 希久生

東亜大学 人間科学部 心理臨床・子ども学科 初等教育コース
kmizo@toua-u.ac.jp

<要 旨>

本研究の目的は、デューイの生活に関わる「環境」について、いかなる諸相から成立しているのか、そして、それらの相と関連づけた教材で学習を進めていくには、いかなる教材を設定し、学習していけばよいのか明らかにすることである。

その結果は、次のようにまとめられる。

「環境」には、まず、人間が相互作用する「自然的環境」という相が存在する。その進化・発展したところに「社会的環境」という相があり、人間は、「社会集団」と共有していく。そして、これらの相を媒介に人間が蓄積してきた文明や文化となる「文化的環境」という相を見出すことができる。人間は、この「環境」の諸相と相互作用し、連続することで、生活が営まれ、自己が更新されていく。

「環境」の3つの相と関わる学習をする教材は、「活動的な仕事」を設定して、興味に導かれ、諸相の発展過程の経験と関連させながら、経験の実践面と知性面とを関わらせて、材料を構成することが重要である。それによって、子どもの経験や知識が再構築される。

<目 次>

1. はじめに
2. 研究の目的と方法
3. 生活に関わる「環境」
 - (1) デューイが捉える「生活」
 - (2) 生活を生長させる2つの原理
 - ①「連続性」
 - ②「相互作用」
4. 「環境」の諸相
 - (1) 自然的環境
 - (2) 社会的環境
 - (3) 文化的環境
5. 教材
 - (1) 「自然的環境」と相互作用する学習に適した教材
 - (2) 「社会的環境」と相互作用する学習に適した教材
 - (3) 「文化的環境」と相互作用する学習に適した教材
6. まとめ

1. はじめに

デューイ (J.Dewey,1859 ~ 1952) の教育思想と理論は、戦後日本の教育に大きな影響を与えてきた。経験 (experience) は、デューイ哲学の基本原理である。デューイは、経験の概念によって、学校教育を再構築することを目指した。

それまでの伝統的な学校教育では、対象を限定し過去に獲得し確立された知識、その一つ一つの要素の総体が経験の本質と捉えられていた。そこでの経験は、思考とは対立的なものであった。そのため、どうしても教師が子どもに一方的に教え込み、子どもは知識を受動的に受け入れるという方法をとることになる。しかし、デューイによれば、経験とは主体と環境 (environment) との相互作用 (interaction) である。主体は、環境に働きかけることにより、環境から働き返され、その相互作用によって環境を変え、自身を変えることで経験の意味を増し、後に続く経験の作動を導く能力を増加することになる⁽¹⁾。つまり、子ども自身の経験の反省的思考による再構成を通して、より高次の創造的思考が生成されるという教育理論が導かれている。この経験の考え方は、何より「生活」(life) と関連して提示される。主体と環境との相互作用は、主体にとって「生活」そのものであり、経験となる。デューイは、子ども個人の精神と身体とが分離した伝統的な教育を批判し、子どもの生活から遊離した学校との結びつきを取り戻そうとした。

筆者は、初等教育の中で、「環境」との相互作用を通して生み出されたイメージや感情などから、友達と主体的に音楽を構成していく「音楽づくり」⁽²⁾の実践を行ってきた。この「音楽づくり」のカリキュラムでは、「環境」を「自然」「社会」「文化」の3領域に便宜上分けて、例えば、「自然」という「環境」から「単元」⁽³⁾を設定し、テーマ⁽⁴⁾に関する「環境」と相互作用して生み出されたイメージや感情などを音や音楽に直接働きかけながら音楽を形づくっていく様相を実証的に明らかにした⁽⁵⁾。その学習過程では、グループで主題に関する「調べ学習」を随時、取り入れて、「環境」に関する疑問やズレを分析的につかませた。

このように「環境」を3つの領域に区分して「単元」から主題を決めて実践していたが、「環境」

の中でどのような諸相⁽⁶⁾を設定すればよいのか。また、「環境」の「相」の性質や特徴に応じた教材はどのようなものが適切であるのかという明確な根拠となる理論が必要であると考えた。

「生活とは、その環境に働きかける行動によって自己を更新する過程をいう」⁽⁷⁾とデューイは言明する。デューイの「生活」に関する考え方を踏まえて、「一層広汎な、一層よき調和を保った善良な環境を創造する」⁽⁸⁾と彼の言う「生活」に関わる「環境」は、学校教育の実践において、いかに捉えればよいであろうか。また、それらの「環境」と関連させた学習に適した教材はいかなるものであろうか。

2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、学校教育において授業実践を計画、展開していく際の基礎理論を得るために、生活に関わる「環境」について、いかなる諸相から成立していくのか、それらの諸相といかなる教材と関連づけて学習すればよいのか明らかにすることである。

デューイの「環境」に関する日本の先行研究には、上篠 (1984) のものがある⁽⁸⁾。上篠は、デューイの環境論を通して、有機体と「環境」の相互作用による生命活動の連続の原理を明らかにしている。「環境」について、上篠は、「環境」は有機体との特定の相互作用の場を形成し、特有の活動の場を構成する要因となる」、さらに「生命機能が未分化な有機体は、単純な比較的均質な世界であり、生命機能が発達し分化した高等動物にとっては、多様な成分を含む複雑な環境を構成する」そして「人間の場合は、自然的環境が社会的環境の中に含まれており、思考作用によって拡大深化された高度な精神的活動を要求する複雑な文化的環境を構成している」と環境の成り立ちを論じている。先行研究は、デューイの環境論の考察を通して、有機体と環境との相互作用による生命活動の維持、自己更新の活動の推進というデューイの教育思想の基本原理を明らかにしている。しかし、「生活」との関わりから「環境」が、どのような「相」から成立し、授業実践の中で子どもの「環境」の「相」と関連させた教材を提示したものである。

デューイの教材に関する日本の先行研究には、滝沢(1988)⁽¹⁰⁾のものがある。デューイにおいては、教材は学習の経験の過程において、教師が意図的に学習者と教材を相互に関連づけながら組織することが重要であることを示唆している。

デューイの教材と実践とを関連づけた先行研究として、国井(1995)⁽¹¹⁾(1997)⁽¹²⁾、吉田(1997)⁽¹³⁾(2001)⁽¹⁴⁾のものがある。国井は、デューイの「教材発展3段階の理論」を基にして小学1、2学年の生活科や小学3、5学年の社会科をデューイが言う3段階(「行動としての教材」「情報としての教材」「科学としての教材」)の各段階の特性に応じて構想し実践を行っている。国井の研究は、デューイの「教材発展3段階の理論」が、生活科や社会科の学習内容と学習者の経験の発展と対応させ教材を発展させて開発・実践することの重要性を実践事例を通して示唆している。

吉田は、デューイが主張する「心理的側面」と「論理的側面」との調和を視点に、小学3学年の社会科の教材を両側面から構想し、実践・分析している。この研究は、子どもの「心理的側面」を分析し、経験と結びつけ自分の問題として取り組むことと教材の「論理的側面」として教材の社会的状況を重視した教材を構想することが重要であることを示している。

上記の先行研究は、デューイの理論と実践とを結びつけて生活科や社会科の学習内容を事例として扱った教材の考察である。子どもの成長に寄与する「生活」に関わる「環境」を全て対象にして、それらと関連して教材を提示したものではない。

デューイは、自然や生物と人間とを区別せず、人間も自然や生物と対立することなく自然や生物と人間とは連続しているという一元論の哲学をとる。デューイは、著書『民主主義と教育』第2章で、「環境」の本質を述べることで、教育の意味を論じている。そこでは、まず、「環境」を生物的な次元と人間の社会的な次元に分け、前者に関わる「環境」を「環境とは、生物独特な行動を促進しあるいは阻害し、刺激しあるいは抑止させる外界の事情をいう」⁽¹⁵⁾と述べることで、教育をその根底において生物学化している。次に、デューイは、人間の社会的な次元を他者と共同して活動する環境について説明し、「社会的環境」⁽¹⁶⁾という

用語を用いている。しかし、デューイのいずれの著書においても、「環境」において「相」という用語は使用しておらず、また、「社会的環境」以外の「環境」に関して明確に論じてはいない。本研究では、学校教育において「環境」に関わる学習のカリキュラムを開発する際の知見とするために「相」という用語を使用する。

また、デューイの「生活」に関わり「環境」の諸相と関連させて学習する教材については、デューイの文献においても先行研究でも管見の限り明らかにしたものは見当たらない。

そこで、本研究では、学校教育において、「環境」に関わる「単元」を設定し、授業実践を計画、展開していく際の基礎理論を得るために、①「生活」に関わる「環境」の3つの相となる「自然」「社会」「文化」は、いかにして成り立っていくのか、②諸相といかなる教材を関連させて学習していけばよいのか、授業実践の方法を導くための示唆を得る。

以上、2点の新たな知見を得る。ここでは、デューイの「環境」の捉え方を認識論として扱うものではない。

研究方法は、デューイの文献研究により、まず、デューイが捉える「生活」について明らかにし、次に「生活」を生長させる2つの原理(「連続性」と「相互作用」)の観点から「生活」について考察する。次に、「環境」について、生物の発展過程の次元ごとに、「生活」に関わる「環境」の3つの相は、いかにして成立しているのかを明らかにする。最後に、「環境」の3つの相の特徴を捉え、実践を展開していく際、諸相と関連づけた学習を進めていくには、いかなる教材を設定し学習していけばよいのか考察していくことにする。

3. 生活に関わる「環境」

(1) デューイが捉える「生活」

まず、デューイは、「生活」をいかに捉えているのか探る。

デューイは、「生活」を次のように言う。「生活することが第1であって、学習は生活することを通してこそ、また生活することとの関連においてこそ行われる」⁽¹⁷⁾また「生活は発展であって、生長(growing)発展は、すなわち生活なり」⁽¹⁸⁾と。

このようにデューイは、学校教育に「生活」を持ち込み、「生活」により学習が行われ、そこに生長があるとした。

デューイは、生物と無生物との最も著しい違いについて生物が「更新によって自己を維持してゆくことである。」⁽¹⁹⁾と説明する。そして「生活は、その環境への働きかけを通して、自己を更新する過程をいう」⁽²⁰⁾と定義する。生物は無生物とは異なり、「環境」の事物に働きかけ働き返される相互作用が、生物にとって「生活」そのものである。

デューイが捉える「生活」は、「経験」と関連づけて提示される。「経験—それはいつでもある個人の実際の生活経験—に基礎づけなければならない」⁽²¹⁾と述べる。デューイは、日常普段の具体的な経験を「生活経験」(life-experience)と呼ぶ。つまり、「生活」そのものが経験であり、人間経験(human-experience)のすべてを「生活」という用語で表している。

「生活」について、次のようにも言う。「我々は生活なる言葉をもって個人としてある種族としての経験の総全を意味する」⁽²²⁾さらに「肉体的生活の更新とともに、信仰や理想や希望や幸福や悲痛やその他の慣行の改造が行われる」⁽²³⁾と。つまり、「生活」は、肉体的面に加え、精神的社会的な諸面にまたがる人間の活動全体を含んだ経験といえるのである。

一方、デューイは、「環境」を次のように言う。「生物独特な行動を促進し、あるいは阻害し、あるいは抑止させる外界の事情をいう」⁽²⁴⁾と。「生活」に関わる「環境」は、その生物の特有の活動を条件づけるものである。

以上から、「生活」は発達であり、それは特定の一部の能力や活動が発展するのではなく、多面的な生長である。そして、その生物にとって特有の「環境」への働きかけを通じた自己更新の絶えざる改造の過程であるといえる。

(2) 生活を生長させる2つの原理

ここでは「生活」を、デューイの「生活」を生長させる2つの原理(「連続性」と「相互作用」)から検討する。

①「連続性」

デューイは、「連続性」(continuity)が「生活」の本質であり自己更新という進化・発展の過程で

あると主張し、次のように言う。「生存過程の連続は単にある一個体の存続を永続することによるのではない。生殖による他の生物の発生が絶えず行われる。(中略)生命の持続とは、その環境を生活機構の要求に絶えず適応し換えさせていくことである。」⁽²⁵⁾つまり、自己更新がなされ得ない時、その生物は絶滅するのである。

この「連続性」の原理をデューイは次のように定義する。

「以前の過ぎ去った経験から何らかのものを受け取り、その後に行ってくる経験の質を何らかの仕方では修正するという両方の経験すべてを意味するものである」⁽²⁶⁾と。

「連続性」は、単に時間的な連続や同じものの繰り返しでなく、先行の経験が後の経験をより深くより拡張的なものにし、質を修正することにある。この原理に適合する経験の連続が、「教育的な経験」(educative experience)⁽²⁷⁾を成立させるのである。

②「相互作用」

デューイは、有機体と「環境」との関係として作用、反作用として示し、次のように言う。「有機体は、自分の構造—単純であれ複雑であれに—応じた方法で環境に働きかけるものである。その結果、環境に生じた変化が、有機体とその活動とに反作用する。こうして生物は、自分の行動が生んだ結果に出会い、その結果を受ける」⁽²⁸⁾と。

さらにデューイは、赤ん坊の発達を例に挙げ、次のように説明した。赤ん坊が食物や休息等を必要とするという内的条件と赤ん坊の要求が満たされるという客観的条件(「環境」と)の作用、反作用について、賢明な母親ならば、「赤ん坊の直接的・内的な条件との間に特殊な種類の相互作用(interaction)がもたらされるように、これらの条件が確実に秩序立てられる」⁽²⁹⁾ように調整すると述べている。ここで用いられている「相互作用」という概念が経験の教育的機能と能力を解釈するための第2の重要な原理となる⁽³⁰⁾。

そして、「相互作用」の原理をデューイは「経験における両方の要素—すなわち客観的条件と内的条件—に同等の権利を割り当てている。どのようなものであれ、正常な経験は、以上のような2つの条件が一つのものにセットされるという相互

作用である」⁽³¹⁾と説明する。

以上、「相互作用」とは、生物の内的条件と客観的条件（「環境」）が一つに結びつき、生物が「環境」に働きかけ、「環境」の変化を生物が受けて、自分のある部分を変容していこうとすることであるといえる。つまり、生物は生死に関わる関心を「環境」に対して持ち、「環境」と相互作用することで「環境」と共に変わる。

したがって、生物学的に生物を変えるためには、生物にとって適切な「環境」を整える必要がある。人間を生長させることを目的とする教育においても、生長に寄与する「環境」を整えることが重要となる。

以上のように、「生活」では、「連続性」と「相互作用」の2原理に関わり、絶えず自己更新する過程で、経験が連続的に再構成されていく。このことは「生活」が発展し、生長することを意味し、そこには、「環境」が密接に関わっているのである。

4. 「環境」の諸相

デューイの自然と人間は連続しているという一元論では、「環境」は、どのように捉えられるのだろうか。

次に、ここでは人間が「環境」と連続し、相互作用し、「生活」を生長させる条件となる「環境」について、生物から人間への「連続性」の原理から生物の発展過程を生物学的次元と人間的生の次元⁽³²⁾の2つに分けて、「環境」がいかなる「相」から成り立っていくのか明らかにする。

(1) 自然的環境

生物学的次元において、いかなる「環境」の「相」の存在を見出すことができるのであろうか。

「生活」に関わる「環境」について、デューイは「生物が生きている間は、それ自身のために外界のエネルギーを利用しようと努力する」と言い、その「環境」のエネルギーは「光線や空気や湿気、その他地上の諸物」であるとする。そして「生物が成長しつつある限り、その環境をこのように利用するために消費するエネルギーは、それが獲得するエネルギーによって、より以上に補われるが故に、生物は生長する」⁽³³⁾と述べた。生物学的次元においては、生物は自己自身を滅ぼしてしまいかねない「環境」のエネルギーを自己自身の「生

活」の持続のために、征服し、制御するのである⁽³⁴⁾。デューイは、生物自身も自然の一部と捉える。生物は、「生活」の持続のために、自然環境のエネルギーに対し、絶えず適応し、自分自身を変えていくのである。

デューイは、「環境」を次のようにも言う。「環境とは、生物独特な行動を促進し、あるいは阻害し刺激し、あるいは抑止させる外界の事情をいうのである。水は魚類の環境である」⁽³⁵⁾ある魚の「生活」にとっては、水という自然の産物が「生活」に必須の「環境」となる。生物学的次元では「自然的環境」が、生物の特徴的活動を営むための生死に関わり、それに関心を有し相互作用する外的条件である。

デューイは、自然について、次のように言う。「これらの平凡事は、経験が自然の中で、自然について行われることを示す。それは経験が経験されるのではなく、自然が一石や木や動物や、病気や健康や、温度や電気などが経験されるのである。（中略）経験はこのように自然の中にはいりこむ。それは深さをもっている。それは広さももっていて、無限に弾力性のある範囲に拡大する。その拡大は推理を意味するのである」⁽³⁶⁾まず生物は、自然との相互作用により「生活」を営んでいく。この「環境」の中に深奥に無限に弾力的に広がっていくのである。

「自然的環境」とは、身の回りの動物や植物、山や川、森などの自然、季節の変化などであり、例えば、「四季の植物」「森の中の鳥」「海」などといった主題が考えられる。

以上より、生物学的次元の生長過程において、生物が相互作用する「環境」の中に「自然的環境」(natural environment)という「相」の存在が見出されるといえる。

(2) 社会的環境

次に、人間的生の次元においては、どのような「環境」の「相」の存在を見出せるのであろうか。

デューイは、「人間の場合は、肉体的生活の更新とともに、信仰や理想や希望や幸福や悲痛やその他の慣行の改造が行われる」⁽³⁹⁾と言うが、これらは、「社会集団」(social group)⁽⁴⁰⁾を成して、自らの社会的な生活を再生産し、連続させることで可能となる。そこに「生活」があり、経験が持

続されるのである。

さらに、デューイは次のように言う。「社会生活はその永続のために教授と学習を必要とするのみならず、この共同生活の過程そのものが我々を教育する。すなわちそれは各自の経験を増殖し、強化し、想像力を刺激し、豊富にし、同時に思考を明晰にし、思想の発表を正確にさせる責任を創造してゆく。身体的にも精神的にも孤独な生活をする人は、過去の経験の意味を知るためにこれを回顧反省する機会を殆どあるいは全くもっていない」⁽³⁶⁾と。

このように、人間の社会生活そのものへの参加の過程、言い換えれば「社会的環境」(social environment)との関わりの中で「生活」が営まれ、「彼らの内にある行為に対する知的および情的傾向を形造る」⁽³⁹⁾ことができるのである。

「社会的環境」とは、身近な人々や地域の様々な場所、公共物との関わりなどから生まれるものであり、例えば、「学校での生活」「町で働く人たち」「運動会」などといった主題が考えられる。

以上より、人間の生の次元において、「社会的環境」という「相」の存在を見出すことができる。そして人間と、この「社会的環境」が相互作用することで、「文化的環境」という新たな「環境」の「相」を見出していくこととなる。

(3) 文化的環境

デューイは言う。「社会的環境」である「社会集団を構成する各成員は生まれて、そして死ぬ、という根本的な不可避の事実が教育の必要性を決定する。」と。そのため、未成熟者には成熟者の「関心や目的や知識や技術や慣行」を教える必要があるとした⁽⁴¹⁾。

また、デューイは、疾病が社会に流行する例を引用し、「(流行病によって)年齢相違の事実や、また或る者が死ぬと同時に他の者が生まれるというような事実が、観念や常習の伝達による社会組織の絶えまない改造を可能ならしめる」⁽⁴²⁾と言う。観念や常習の伝達によって共同社会は更新できるとする。しかし、「人間の児童は野蛮きわまるものであって、もし他の助力嚮導なく打ち捨てておかれたならば、(中略)低級な能力さえも獲得することができない」⁽⁴³⁾さらに続けて、「人間の子は、他動物の仔に比べて遙かにその生具的能

力が低劣であるから、ただ肉体的に棲息せんがためにする力さえも教育的に獲得せざるをえない。されば、人間の工芸や美術や科学や道義の練達に関するすべての能力を獲得するために教育の必要なのは勿論のことである」⁽⁴⁴⁾と述べる。すなわち、人間の子どもは、他の動物と異なり、集積してきた文化遺産の練達の能力を獲得することで、「生活」は存続し、社会は更新すると主張するのである⁽⁴⁵⁾。

デューイは、「社会的意識」(social consciousness)という用語を用いて、「すべての教育は個人が人類の社会的意識に参加することによって進展する」と述べた⁽⁴⁶⁾。「社会的意識」とは、共通の知識や態度や信仰等といえるが、これらは人間が社会生活を営む過程で成立してきた。そして「この過程は無意識的に殆ど誕生に始まり、しかも絶えず個人の力を形造り、その意識に浸透し、その習慣を形成し、その思想を養成し、その感情と情緒を覚醒する。この無意識的教育を通して、個人は漸次人類がこれまでに集積できた知的及び道徳的資源の分配に興るようになる。個人は投下された文明の資本の継承者となる」⁽⁴⁷⁾と言う。この「社会的意識」は、社会生活の過程で人間が蓄積してきた遺産であり、教え込みでなく子ども達に継承していくものである。

ここに、「社会集団」の更新を通して、人間は各々の肉体に趣味や希望、喜びや悲しみをもち、共通の社会生活を送る「社会的環境」という「相」を媒介にして、人間が蓄積してきた遺産である「文化的環境」(cultural environment)という「相」が現象するのである。

「文化的環境」とは、今までに進化・発展してきた文化や文明、科学などであり、例えば、「コンピューターの世界」「宇宙旅行」「お祭りや神楽」などといった主題が考えられる。

以上、デューイは「環境」の諸相について、生物学的次元において「自然的環境」、さらに人間的生の次元においては「社会的環境」、そして「文化的環境」という「相」の存在を主張していることがわかった。人間は、これらの「相」と相互作用し、連続することで「生活」を営むのである。

5. 教材

前章で論じた3つの「相」は、いかなる教材⁽⁴⁸⁾と関連させて学習を進めればよいのであろうか。

デューイは、「教材」(subject-mater)の性質を「目的を有する状況の発展過程において、観察し、回想し、読み、話したりした事実と暗示された観念から成り立ったもの。」と説明し、教材を教授するための諸材料や学習活動とが関連したものでなければならないと述べている⁽⁴⁹⁾。デューイは、教材が学習者の経験から分離されたところで用いられると学習者とかけ離れたものになってしまうと主張する⁽⁵⁰⁾。本研究では、教材は、学習者の経験の中に内在するというデューイの立場をとる。

デューイは、学習者の経験を学習者が「生活」に関わり「環境」との相互作用の発展的過程に従って順次、3つの典型的な段階に区分して提示した⁽⁵¹⁾。そこで、最後に、この3段階の考え方を手がかりとして、「自然的環境」「社会的環境」「文化的環境」の諸相は、いかなる教材と関連させて学習を進めればよいのか明らかにする。

(1) 「自然的環境」と相互作用する

学習に適した教材

デューイは、教材発展の第1段階である「行動としての教材」について、「教育が、身体の使用と材料の影響を含んだ実際行為の材料として存在する初歩的な教材」と言い、「知識発展の自然的進路を了解する教師は、いつも実行によって学ばれるべき状況から始める」ことが重要であると主張する⁽⁵²⁾。

前章で、人間はまず生物学的次元の生長過程において「自然的環境」という「相」と相互作用することを見出した。ここでの経験はデューイが言う「粗雑な、大まかな第1次的経験」⁽⁵³⁾に含めることができるであろう。この生死に関わる「生活」を持続させる「光線、空気、湿気、その他地上の諸物」との関わりにより経験される「第1次的経験」を生み出す「自然的環境」という「環境」と関連させた学習をするためには、上述のように身体を使って、材料を処理していく「行動としての教材」が適切である。

「活動的な仕事」(active occupations) (以下、「仕事」と略す)は、デューイが教育活動の中心に捉

えているもので、「行動としての教材」を具現化し、学習者が環境との相互作用する過程で得られる経験を基盤にした教育活動を可能にするといえる。

「仕事」とは、「子どもが行う一種の活動様式」であり、それは、「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」することを意味するとデューイは述べている⁽⁵⁴⁾。

デューイは、「仕事」の特徴として、1つに、「身体的諸器官、つまり目や手などを通して表現する」⁽⁵⁵⁾と。すなわち、身体や感覚器官を働かせて活動を行い、そこで認識したことを自分の外側に表すことができると述べる。

2つ目に、「仕事」が「経験の知的側面と実践的側面との均衡を維持」⁽⁵⁶⁾し、全人的な生長を促すと考えていたことである。「仕事」は、「実践的あるいは実行的側面がうまく展開していくためには、材料の絶えざる観察あるいは、絶えざる計画および反省が伴い、含まれている」⁽⁵⁷⁾と。実践的側面を加えて、知性の働きを伴い、課題を解決していくことが重要になる。

3つ目に、4つの衝動性 (impulse) (「構成的衝動」「探知的衝動」「表現的衝動」「社会的衝動」という興味に基づく活動ということである⁽⁵⁸⁾)。衝動は、単に活動を引き起こすだけのものではなく、衝動を実現していく過程で、子どもが事実や材料、あるいは諸条件を認識していく。そこで衝動がコントロールされ、学習内容を得る⁽⁵⁹⁾。衝動は、認識によって導かれることになる。

デューイは、「仕事」を取り入れた「自然的環境」と相互作用する学習と考えられる事例に、「農場やガーデンで実際に植物や動物とともに生活をする」ことをあげて、「その世話をしているうちに身につく、その動植物に精通するような知識には、到底、代わりうるものではない」と述べている⁽⁶⁰⁾。

この事例は、子ども達が、植物を実際に育てることで得られる直接経験への興味や疑問を解決する過程で、調べたことを記事や絵などで表し、「新聞づくり」を行ったり、植物を育てることで生じたイメージや感情などから音楽を構成し「音楽づくり」にしたりする「仕事」を組み入れることで、知識や経験を作り替えていくという教材になるで

あろう。

以上のように、「自然的環境」と相互作用する学習に適した教材は、「活動的な仕事」を取り入れることで、子どもは、興味に導かれ、身体や感覚器官を使い、直接的に材料を構成する。それによって、経験の実践面と知性面との均衡を保とうと、課題を解決し、材料を構成し、第1次経験は再構成され、知識や経験が作り替えられる。

ここでの教材は、「自然的経験」との相互作用によって得られる第1次的経験や知識が再構成され、新たな意味をおびたものにしていくことに意義がある。

(2)「社会的環境」と相互作用する

学習に適した教材

教材発展の第2段階である「情報としての教材」の中で、デューイは言う。「他の人々から多くのことを学ぶのだ。(中略)我々が共同事業の協働者である限り、他の人々がその事業において、それぞれ分有している仕事の結果として、我々に伝達することは、我々自身の実行の結果として生ずる経験とすぐに融合するのである」⁽⁶¹⁾と。つまり、人間が「社会的環境」との相互作用によって生み出され「伝達」(communicate)された材料は、経験となり学習者に融合される。この材料をデューイは、「情報」(information)と言う。「情報」は、学習者がある問題を有効に処理する過程で、解決するために自由に使用することが必要であり、信頼される材料のことである。この過程で解決に役立つものであるならば、学習者の経験の中に組織され、直接経験する過程で関わり合い、出会った事物と同様に、学習者の行動の結果に変化をもたらすことができる⁽⁶²⁾。

しかし、多くの「情報」は「伝達された知識が学習者の現在経験中に組織立てられなければ、それは単なる言葉にすぎない」⁽⁶³⁾とデューイは指摘する。そうならないために、「情報」は、身体を使用し教材を処理する「行動としての教材」との関連を図る必要性を示唆している。

そこで、次に現れる「社会的環境」と相互作用する学習において、「情報としての教材」を具現化するには、どのような教材が適切であろうか。

デューイは、「学校が社会単位として、それ自体を組織することができない根本理由は、まさに

共通の生産的な活動という要素が欠落している」と。また、「教室において、社会的組織のために必要な動機も絆も共に欠落している。社会的精神に関する諸条件が、とりわけ欠けてしまっているような生活経験の中で、社会的秩序を維持する未来の成員を準備しようと努めている」⁽⁶⁴⁾と批判する。

「社会的環境」との相互作用による学習においても、デューイは、単なる知識の獲得だけを目的にするならば、そこに、社会的動機や利益があるわけではなく、競争が手段になり、協力と連帯どころか、他の子どもに手を貸さないように努力することになってしまうと指摘する⁽⁶⁵⁾。

また、デューイは、「学校はこれまで生活の日常的な条件や動機から甚だしく切り離され、隔離させられている」と学校と生活との乖離も指摘する⁽⁶⁶⁾。

上述の課題を克服するには、様々な「仕事」を出発点にすることこそ、「学校の全精神が一新される」そして、「生活と親密に結びつき、子どもが学ぶ上での住処となるような機会を提供することになる。学校は、小型の共同社会、萌芽的な社会となる機会を得る」⁽⁶⁷⁾とデューイは、言う。つまり、「仕事」の過程を通して、「社会的環境」との相互作用から生み出される経験により、共同して助け合ったり、コミュニケーションの精神が培われたりして、「社会的基盤の上に自らを組織することになる」⁽⁶⁸⁾のである。「仕事」を通して、子どもの「生活」と結びつき、能動的に「社会集団」が組織されていく。

デューイは、「木材や金属を使つての作業、機織り、裁縫、調理といった作業を区分された個々の教科としてではなく、生活し学習する方法」でなければならないとする⁽⁶⁹⁾。例えば、調理の学習を考えるならば、「食事づくり」という「仕事」を設定することで、子どもは、興味に導かれ、実践面と知性面の均衡を保って実際に食事の材料を「自然的環境」での経験との関連を図りながら処理し構成していく。その活動を通して、友達と「社会集団」を共有する過程で得た「情報」という経験や調理の方法などの知識を作り替えていく教材となるであろう。

以上のように、「社会的環境」と相互作用する

学習に適した教材も、「活動的な仕事」を取り入れることで、子どもは、興味に導かれ、身体や感覚器官を使い、「自然的環境」での経験との関連を図りながら、直接的に材料を構成する。それによって、経験の実践面と知性面との均衡を保とうと、課題を解決し、社会的集団が形成される過程で得られた経験や知識が作り替えられる。

ここでの教材は、他者との社会を共有する過程で得られる経験が再構成され、新たな意味をおびたものにしていくことに意義がある。

(3)「文化的環境」と相互作用する

学習に適した教材

デューイは、「文化」に関して「文明社会においては、習得すべき知識が記号 (symbols) として保存してある」⁽⁷⁰⁾ また「人間は、野生の動物のように、単なる物理的な物の世界に生きているのではなく、サイン (signs) と記号との世界に生きている。(中略) 動物と人間、ただの物理的な自然と文化との相違を現すこれら一切のものは、人間がその経験の保存や記録によって記憶するということからきている」と述べた⁽⁷¹⁾。そのため「文化的環境」となる教材は、「専門的で表面的」になり「生活経験の材料からかけ離れたものとなる危険がある」⁽⁷²⁾ と「文化」に関する学習が陥りやすい問題点をデューイは指摘する。

一方、デューイは、教材の発展過程の第3段階「科学としての教材」の中で、「科学」を次のように言う。「最も特色ある知識である。それはその程度程度において学習の完成の結果、すなわち、その完成を示す。ある場合、我々の知識は確実なもの、決定されたもの、片のついたものであって、我々がそれについて考えるものでなく、それをもって考えるものである。」また「科学的教材」は、「発見という事業を首尾よく行うこと、すなわち専門化された事業としての認識との特有の関係で組織されている」と説明する⁽⁷³⁾。このように、「科学」は、専門化された技術的条件の中で認識という仕事を通して組織されたものであり、日常の経験から離れ、抽象的な性質となる。そのため指導者は、科学の用語や概念を学習者がよく知って事物や働きとの関連を図ったり、直接に実感するだけの基礎があるかどうか適切に把握したりすることが必要になるのである⁽⁷⁴⁾。

したがって、記号や象徴として蓄積された「文化的環境」と関わる教材も、デューイが言う「科学」を学習する場合と同様に、人間が生活経験の意味を抽象化され体系化された文明や文化、その生成過程を組み入れず、完成された形の提示や用語だけの獲得が手段とならないように十分配慮し、教材の発展過程を適切に進めなければならない。

さらに、デューイは、「第2次経験」を視点に次のように示唆する。

「第2次経験の与材を吟味し証明するのは、最初の粗雑な、大まかな経験の事物－太陽、地球、植物、動物など普通日常の事物－に立ち帰らねばならない。」それがなされる時「それらの諸質 (qualities) は、もはやばらばらの部分的な細目ではなくなる。それらは関係づけられた全体系の中に包含された意味を得るようになる」⁽⁷⁵⁾と。

つまり、「第2次経験」が生ずる「文化的環境」は、「自然的環境」や「社会的環境」での経験に立ち帰ることの重要性を示唆している。

ところがデューイは、「高度に専門化され、画一的で偏狭な教育」は、「完全に支配された教育」であり、「知的な側面にだけ訴え、物事を学び、知識を蓄積し、学識を得るための記号を駆使できるようになろうとする」ものであると伝統的な学校教育を批判する⁽⁷⁶⁾。

さらに、「学問的専門職のための訓練は、教養の典型として、自由教育とみなされるが、一方で、機械技術者・音楽家・法律家…(略)…の訓練は、純粋に技術的・専門的なものにすぎないとみなされている」と。その結果、「教養ある人々と労働する者との区別、理論と実践の分離」が生じていると指摘する⁽⁷⁷⁾。

しかし、すべての学習者が、「教育の過程に、行動したり物事をつくることに対し圧倒的に興味をもつ者に訴えるような活動を導き入れるならば、学校や学習者は生き生きとし、もっと就学期間を延長させ、もっと豊かな教養を包含するものになる」⁽⁷⁸⁾と。

そこで、ここでの教材にも、「仕事」を取り入れることで、「自然の材料や自然な過程に対する科学的洞察力が活発になされる拠点であり、そこから子どもたちが、人間の歴史的発達の認識へと導かれるべき出発点になることこそ、学校におけ

る仕事の意味するところなのである⁽⁷⁹⁾とデューイは主張するのである。「仕事」によって、「手と耳とによる工夫にとどまることなく、それを実質的で意味を宿すものに仕上げる科学」へ導き、「科学的な洞察力が、現在の社会生活へ自由かつ積極的に参加するために不可欠な道具になる」⁽⁸⁰⁾と「科学的な洞察力」を用いる原動力になり得るのである。ここでは特に、身体的諸器官を媒介に、実践面に加えて、知性面の働きが重要になる。

デューイは、「文化的環境」に関わる「仕事」と考えられる事例を紹介している。そこでは、まず、刈り取ったままの羊毛を子ども達に与えて、次に、羊毛と木綿の繊維の比較を行わせる。その後、羊毛の繊維を引き出して実際に織物を紡ぐことで、織機の仕組みを学んでいくというものである⁽⁸¹⁾。

この活動は、子ども達が、羊毛や木綿の繊維に直接触れることで興味が導かれ、実際に羊毛を引き出しながら「織物づくり」という「仕事」を通して課題を解決していく。その過程で社会集団を形成して得られた経験や知識、さらに、羊毛や織物に関する地理的・歴史的側面を本や資料などの「調べ学習」によって得た知識から、織物の発明という学習が構造化される教材になるであろう。

「文化的環境」は、「自然的環境」並びに「社会的環境」との相互作用をまって現象する。すなわち、「第2次経験」が生じる「文化的環境」と相互作用する学習に適した教材も、「活動的な仕事」を取り入れることで、子どもは、興味に導かれ、身体や感覚器官を使い、「自然的環境」や「社会的環境」で得た経験と関連させながら直接的に材料を構成していく。それによって、経験の実践面に加えて知性面を重視し、課題を解決し、課題解決の中で思考して得られた経験や知識に加えて、社会集団との共有の過程で得られた経験などが作り替えられる。

ここでの教材は、「文化的環境」との相互作用により、「自然的環境」や「社会的環境」を媒介に人間が生み出してきた文化や文明を内省的に思考し、経験や知識が再構成され、新たな意味をおびたものにしていくことに意義をもつ。

以上の3つの教材は、決して学習者の外側から知識や経験を学習者の内側に詰め込むものではな

いのである。

6. まとめ

以上から、「生活」に関わる「環境」の諸相とそれらに適した教材について、次のようにまとめられる。

「環境」には、まず、人間が相互作用する「自然的環境」という相が存在する。次に、その進化・発展したところに「社会的環境」という相が存在し、人間は、「社会集団」と共有していく。そして、これらの相を媒介に人間が蓄積してきた文明や文化となる「文化的環境」という相を見出すことができる。人間は、この「環境」の諸相と相互作用し、連続することで、「生活」が営まれ、自己が更新されていくのである。

そこで、まず、「環境」に現れる「自然的環境」に関わる学習をする教材は、「活動的な仕事」を設定し、身体や感覚器官を使い、材料を構成する。それによって、経験の実践面と知性面とを関わらせて課題を解決し、知識や経験の構造化が図れる。

次に現れる「社会的環境」に関わる学習をする教材も、「活動的な仕事」から出発して、身体や感覚器官を使い、「自然的環境」での経験と関連を図りながら、材料を構成する。それによって、経験の実践面と知性面とを関わらせて課題を解決し、社会集団を形成する過程で得られた経験や知識の構造化が図れる。

最後に現れる「文化的環境」に関わる学習をする教材においても、「活動的な仕事」を基盤にして、身体や感覚器官を使い、「自然的環境」や「社会的環境」での経験と関連を図りながら、材料を構成する。それによって、知性面を重視して課題を解決し、課題解決の中で得られた経験や知識、そして共有された経験などの構造化が図れる。

以上より、「環境」の3つの相と関わる学習をする教材は、「活動的な仕事」を拠点にして、興味に導かれ、諸相の発展過程の経験を関連させながら、経験の実践面と知性面とを関わらせて、材料を構成することが重要である。それによって、子どもの経験や知識が再構築される。

このように3つの「環境」の相の成り立ちを理解し、諸相の特性に応じた教材をつくっていくことは、デューイが学校教育の批判点にあげている

学校での経験と子どもの生活との乖離や子ども達の共同の精神の欠如、あるいは高度な知識が記号や用語だけの学習に陥りがちといった課題を克服するものであると考える。

さらに、子どもの「生活」を基盤に、興味に導かれ、「環境」と相互作用する学習により、自己が更新され、生長・発展に寄与するといえる。

今後の授業実践において、次のような示唆が得られた。

教師は、まず、「自然的環境」、次に「社会的環境」、最後に「文化的環境」が現れるという「環境」の諸相の発展過程を熟知し、諸相に関連した「単元」からテーマを設定し、授業を計画する。

そして、いずれの相との相互作用による学習を行う教材でも、「活動的な仕事」を設定し、興味に基づき、諸相における経験との関連を図らせながら、材料を構成させる。それに伴い、課題を解決していく過程で得られる子どもの経験や知識を再構成させる教材をつくることが重要である。

【注】

- (1) J.Dewey (1916) *Democracy and Education*, The Macmillan company, New York, p.74. (帆足理一郎訳 (1963) 『民主主義と教育-教育哲学概論-』春秋社, 79 頁)
- (2) 自由な発想によって身の回りのものや楽器を使って即興的に鳴らしながら作品を構成していく活動を指す。
- (3) 主題や目標を中心に、教材と学習の経験を授業の方法を想定して組織したカリキュラムの単位である。(佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店, p.193)。単元には、「教材」を中心に単元を構成した「教材単元」と、学習者の「経験」を中心に単元を構成した「経験単元」に大別できる。(大島三男 (1949) 『カリキュラム構成論』同学社, 249 頁) 本研究では、「経験単元」の考え方に立つ。
- (4) 主題と同義語。筆者は、「環境」に関わる「単元」の中から子どもの生活経験を中心に主要な学習内容をテーマに、例えば、「森の中の鳥の音楽をつくろう」と設定した。

- (5) 拙稿 (2010) 『小学生を対象とした「創造的音楽づくり」にみる音楽的発達に関する研究 - 表現内容の論理性に注目して -』兵庫教育大学大学院博士論文
- (6) 本研究では、「環境」の中に幾つかの同じ性質や特徴をもったものがあると捉えて、「相」という用語を使う。「相」の辞書的意味は、「性質、特徴、現象的なすがた」(新村出編『広辞苑 (第六版)』岩波書店, 1415 頁)、諸相は「いろいろのすがた・様子」(同上 1614 頁)とされている。そこで、「相」は、「性質、特徴」とし、「諸相」を「いろいろな性質、特徴をもつ相」と定義して使用する。英語では、phase (相)、phases (諸相) を指す。
- (7) J.Dewey, *Democracy and Education*, p.10. (帆足訳, 3 頁)
- (8) Ibid., p.22. (市村訳, 25 頁)
- (9) 上篠信治 (1984) 「デューイにおける有機体と環境との相互作用の原理 - 教育思想と理論の根源として -」『日本デューイ学会紀要』第 25 号, 21-27 頁
- (10) 滝沢利直 (1988) 「デューイの Subject-Matter 論に関する一考察」『日本デューイ学会紀要』第 29 号, 17-23 頁
- (11) 国井寛 (1995) 「学習者における教材の発展 - 生活科・社会科実践との関連 -」『日本デューイ学会紀要』第 36 号, 78-83 頁
- (12) 国井寛 (1997) 「デューイ教材の一考察と実践」『日本デューイ学会紀要』第 38 号, 112-117 頁
- (13) 吉田康男 (1997) 「小学校社会科教材における「歴史上の人物」の取り扱いについての一考察 - デューイの教材論を基礎にして (II) -」『日本デューイ学会紀要』第 38 号, 124-131 頁
- (14) 吉田康男 (2001) 「学校教育における教材の在り方に関する一考察」『日本デューイ学会紀要』第 42 号, 155-161 頁
- (15) J.Dewey, *Democracy and Education*, p.11. (帆足訳, 14 頁)
- (16) Ibid., p.11. (帆足訳, 14 頁)
- (17) Dewey (1956), *The School and Society*, The University Chicago Press, p.36. (市村尚久訳 (2000) 『学校と社会・子どもとカリキュラム』

- 講談社,98 頁)
- (18) J.Dewey, *Democracy and Education*, p.48. (帆足訳,53 頁)
- (19) (20) Ibid., p.1. (帆足訳,3 頁)
- (21) J.Dewey (1953), *Experience and Education*, The Macmillan company,New York, p.89. (市村尚久訳 (2004)『経験と教育』講談社,146 頁)
- (22) (23) J.Dewey,*Democracy and Education*, p.2. (帆足訳,4 頁)
- (24) Ibid., p.11. (帆足訳,14 頁)
- (25) Ibid., p.2. (帆足訳,3 頁)
- (26) J.Dewey (1953), *Experience and Education*, The Macmillan company,New York, p.27. (市村尚久訳 (2004)『経験と教育』講談社,47 頁)
- (27) Ibid., p.50. (市村訳,50 頁)
- (28) J.Dewey (1920), *Reconstruction in Philosophy*,Beacon Press,Boston, p.86. (清水幾太郎,清水禮子訳 (1998)『哲学の改造』岩波文庫,78-79 頁)
- (29) J.Dewey,*Experience and Education*, p.38. (市村訳,60-61 頁)
- (30) (31) Ibid., p.50. (市村訳,60-61 頁)
- (32) 栗田は, デューイの自己更新の過程を「生命の4層」に分類して提示した。つまり, 最も低い生物学的次元を「個体」と「種」の『生命』とし, そのより高次な人間的生の次元を「個人」と「社会」の『生活』としている。この分類を参考にして, 本研究では, 栗田の言う生物学的生のレベルに達した次元 (生物学的次元) と人間的生のレベルに達した次元 (人間的生の次元) の2つに大きく分けて考察することで, 生物と人間の連続性の視点から「環境」を捉えていく。栗田修 (1994)「生命の現象の学としてのデューイ教育学」『日本デューイ学会紀要』第35号,14-19 頁
- (33) (34) J.Dewey, *Democracy and Education*, p.1. (帆足訳,3 頁)
- (35) Ibid., p.23. (帆足訳,14 頁)
- (36) J.Dewey (1929), *Experience and Nature*, 2nd ed. (Open Court), p.1. (帆足理一郎訳 (1959), 『経験と自然』春秋社, 6 頁)
- (37) J.Dewey, *Democracy and Education*, P.2. (帆足訳,4 頁)
- (38) 牧野宇一郎は, デューイが「社会集団」という用語について, 同じ意味の用語で「社会的集団 (social group)」「共同体 (community)」「社会 (society)」を用いていることを指摘している。牧野宇一郎 (1977)『デューイ教育観の研究』風間書房,150 頁
- (39) J.Dewey, *Democracy and Education*, p.6. (帆足訳,7-8 頁)
- (40) Ibid., p.16. (帆足訳,19 頁)
- (41) Ibid., p.3. (帆足訳,4 頁)
- (42) (43) (44) (45) Ibid., p.4. (帆足訳,5 頁)
- (46) J.Dewey (1897), *My Pedagogic Creed*, EW5, p.84. (児玉三夫訳 (1956)『教育信条』春秋社,143 頁)
- (47) Ibid.,p.84. (児玉訳,143 頁)
- (48) 学習指導で用いる材料一般を指す。教科書をはじめ, 「教材」と呼称されるものは多種多様であり, 一定の定義はない。何が教材になるかは, 教授・学習上の機能から決められることが多い。(辰野千壽編 (2005)『学習指導用語辞典』教育出版,78 頁)
- (49) J.Dewey, *Experience and Education*, p.73. (市村訳,117 頁)
- (50) J.Dewey, *Democracy and Education*, p.173. (帆足訳,183 頁)
- (51) Ibid., p.178. (帆足訳,186 頁)
- (52) Ibid., p.182. (帆足訳,187 頁)
- (53) J.Dewey, *Experience and Nature*, p.7. (帆足訳,8 頁)
- (54) J.Dewey, *The School and Society*, p.105. (市村訳,171 頁)
- (55) Ibid., p.133. (市村訳, 205 頁)
- (56) Ibid., p.133. (市村訳,205 頁)
- (57) Ibid., p.133. (市村訳,205 頁)
- (58) Ibid., p.48. (市村訳,107-108 頁)
- (59) 杉浦美朗 (1981)『デューイにおける活動的な諸仕事の研究』風間書房, 77 頁
- (60) J.Dewey, *The School and Society*, p.11. (市村訳,68 頁)
- (61) (62) Ibid., p.133. (市村訳,205 頁)
- (63) J.Dewey, *Democracy and Education*, p.181. (帆足訳,190 頁)
- (64) Ibid., p.15. (市村訳,72 頁)

- (65) J.Dewey, *The School and Society*, p.15. (市村
 訳,73-74 頁)
- (66) Ibid., p.17. (市村訳,76 頁)
- (67) Ibid., p.18. (市村訳,77 頁)
- (68) Ibid., p.16. (市村訳,75 頁)
- (69) Ibid., p.14. (市村訳,72 頁)
- (70) J.Dewey, *Democracy and Education*, p.8. (帆足
 訳,10 頁)
- (71) J.Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, p.1.
 (清水幾太郎, 清水禮子訳,9 頁)
- (72) J.Dewey, *Democracy and Education*, p.8. (帆足
 訳,10 頁)
- (73) Ibid., p.182. (帆足訳,190 頁)
- (74) Ibid., pp.182-184. (帆足訳,190-193 頁)
- (75) J.Dewey, *Experience and Nature*, p.8. (帆足訳,9
 頁)
- (76) J.Dewey, *The School and Society*, p.25. (市村
 訳,86 頁)
- (77) Ibid., p.27. (市村訳,88 頁)
- (78) Ibid., p.27. (市村訳,89 頁)
- (79) Ibid., p.20. (市村訳,79 頁)
- (80) Ibid., p.22. (市村訳,83 頁)
- (81) Ibid., p.20. (市村訳,80-81 頁)

【参考文献】

栗田修 (1997) 『デューイ教育学の特質とその
 思想史的背景』 晃洋書房

A Study on the “Environment” of life and Subject-Matter in Dewey’ s Theory

MIZOGUCHI Kikuo

Faculty of Human Science, Psychology Clinical and Children Department ,University of East Asia
kmizo@toua-u.ac.jp

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the various phases included in the environment of life, and what is suitable for subjects to relate to their phases.

The summary of this paper is shown below.

First is the phase in which humans interact with natural environment. Next, through development and growth, the phase of the social environment exists. And, through intermediation on the natural and social environment phases, the phase of the cultural environment occurs.

Through the introduction of active occupations, the subject-matter of study that interact to phases of the “environment”, the children being led to the interest, while related it to the development process of the experience of phases, while maintaining balance between the intellectual and the practical phases of experience, it is important to construct the material. Thereby, it is reconstructed experience and knowledge of children.