教育実践の構造論

— 生活指導と教科指導との関係 —

加　藤　秀　男

生活指導の論議と実践が進められるにつれて、生活指導の役割りを学校教育全体の中に正しく位置づけようとする論議が現われてきた。①全国生活指導研究協議会は第一回（34年）第二回（35年8月）全国大会において「教科と生活指導」の分科会協議を続けてきたが、その解明はまだ断片的で、教育実践を構造論的に統一するまでに至つていない。本論はかゝる状勢に立つて、生活指導と教科（特に内容教科）指導との関係についての構造論的統一を試みたものである。

I　人間形成の四肢的構造

教育とは、人間が歴史的社会的現実に立つて、人間らしく生きていく生き方と生きる力とを学びとらせていく営みである。

「日曜には楽しい日曜と、いやな日曜がある。それは仕事一つである。友達が水泳にいこうといつてきた。大ていは許しがでるのに今日はだめだ。ぼくは悲しいような気持で部屋に入つて本をよんでいた。半時間もすると母が畑の草をとれといつた。ぼくはしぶしぶ出て草をとつた。」（島根県仁多郡、昭和33年、中学3年男子A）

教育はこの子のこの現実に立ち、この子により人間らしい生き方を学ばせ、この現実に正しく生きていく力を養わせることをめざして行われる。その過程は、

1.　現実の即自態の打破

この子の忍従的な自己埋没的な生活の中にすでに「悲しいような気持」というムード的実感、「しぶしぶ」という行動の抵抗感があらわれている。これは、その抵抗に現実否定の契機が動いているといえる。現実に埋没されようとして埋没され得ないもの、すなわち現実の底を破つて新らしい秩序を求めようとする否定的創造性が根源に動いているといえる。この現実否定の契機を刺戟し、これを意識化させることによつて、自己のあり方を客体化することができる。ここで即自態としてのこの生活状況は分裂して自と他がきわだたせられる。

2.　自己を軸とする教育過程

主客交渉の場における自己に焦点をあて、自己の根源的欲求を掘り起し、自己のあり方の吟味を核として外への働きかけをたくましくする営みがなされる。(a)「悲しいような気持」というムードはつきつめられて絶望におちいるほどまでの実感として深められ、「しぶしぶ」動く行動の底にある自己がぎりぎりまで追いつめられて、そこにいつわらぬ自己の願いが掘り起され、(b)主体的な深まりにおいて、自己のものの見かた、考えかた、感じ方、行動のしかたが明らかにされ、(c)自己のあり方をその生活状況から考え、(d)主体の深まりにおいて他なる主体である母を見直し、母が貧しい農家を背負つて何を願い、何を苦しみながら生きてきたかの動機連関をさぐり、母との人間的結合を深めていく。こうして現実の自己をぎりぎりに追いつめることによつて、主体的自覚と主体的人間結合をもつて現実に還帰する。

3.　客観を軸とする教育過程

母が苦しみ、強がり、歎き生きてきた農家、農業の実体は何であるか。その特質、しくみ、矛盾が歴史的科学的に認識され、その発展の方向と段階についての客観的基礎が明らかにされる。かくて主客交渉における客観を客観として、客観の存在法則が科学的に究明され、発展への客観的要求が認識される時、それは現実にはね

かえつて、現実認識を深くたしかなものとする。これは客観認識を通しての現実還帰である。

4.　統一的実現の教育過程

主客交渉の分裂として、主体への深まりと客観への高まりは、異なつた方向への深まりを持ちながらも、それぞれが現実認識への深まりとして現実に還帰してきた。いまや主体的自覚と客観認識はよりあわされて新らしい現実を形成しなければならない。それは現実の歴史的、社会的、科学的認識と主体的な自問自答との交流のくりかえしによつて否定的に統一された新らしい具体的自己を形成実現させるのである。

かくて抑圧による忍従的埋没から解放され新たな自由な自己の形成実現を可能にしていくのであるが、この主客の分裂とそのはねかえりによる結合過程を根幹的に支えているものは、さきの即自的現実を打ち破つて生成の動きをはじめた根源的な否定的創造性の自己還帰であるといえる。

人間形成は自と他との交渉によつて新らしく自己が形成されるという点において三肢的構造をもつといえる。しかしそこには即自態としての現実を突き破つて自と他を分裂させ、新らしい自己を生成させていくことによつて現実に還帰する否定的創造性が根源的にまた根幹的に働いているのであつて人間形成はこの四肢的構造をもつものといえる。

John Dewey は人間形成の構造を経験の再構成としてとらえ、「一層よい人間経験」の特質として「連続性」と「相互作用」とをあげ、「相互に能動的に結合している連続と相互作用とが、経験の教育的な意義と価値とをはかる尺度を提供する」②とのべている。

私はこの教育事象把握の真実を承認する。およそ、事、人間の形成に関する限りこの構造を離れることはできない。問題はこの構造の質的な深まりとその統一とを具体的に把握することにあると考える。③

私は人間存在の四肢的構造に即して教育の構造を考える。この四肢構造において、主体は簡単に現実に還帰することなく深く主体の底をえぐつていかねばならぬ。客観も簡単に現実に還帰することなく客観としてその特質と関連と発展の法則を明らかにしていかねばならない。私はそこで、四肢的構造に即しながら主体を軸とする教育体制と、客観を軸とする教育体制を分立させ、前者を生活指導とし、後者を教科指導とする。しかし分立は分離ではない。それは否定的に連続していかなければならない。

Dewey の「経験」における Interaction は、はじめからはねかえりあつているものであり、「経験の可能性」を発展させることは、はねかえりあうものの拡充発展であり、はねかえりあいそのものの進展であるといえる。だから Dewey において主体の論理をきわだたせ、客観の論理をきわだたせることは彼の「経験」の論理を破壊することにはならない。

主体は主体に深まりつゝ現実に還帰し、客観は客観的意味脈絡を高めながら現実に還帰していくのであるが、そのような現実の統一的発展を可能にするものは何であろうか。すでにみたように現実否定の契機が主客を分裂させたのであつて、主客をはねかえらせ現実的に統一する力もまたその根源的な否定的創造性に求めなければならない。問題はこの否定契機をどのように働かすかにかかつている。

主体を軸とする生活指導と客観を軸とする学習指導がはねかえりあつて否定的に連続していく構造はそれをこの四肢的構造の中に正しく位置づけることによつて可能となる。

Ⅱ「主体」を軸とする生活指導の過程

人間生成の四肢構造における主体を軸とする教育体制を生活指導としたが、それは次の三つの過程を核として進展する。

A．恒常的な自己指導の過程

B．恒常的な集団づくりの過程

C．1と2の過程の中から提起される重要な生活現実の問題の解決過程

この三つが相互媒介的に実現されて主体的自己の生き方の統一、人生観の確立へと向つて展開される。

1.　自己指導の過程

主体を軸とする生活指導は、まず、個の re-

ality を意識化させ、より人間らしく生きることをめざして、現実に生きる自己の生き方を自ら立て直させていく日々の自己指導の過程として行われる。

A．個の Reality の意識化

(1) 自分は何を問題とし、何を願い、何をめざして生きているのか——生活目標

(2) ものをどう見、どう考え、どう感じているのか——生活認識

(3) ものごとにどのように働きかけ、どのようにとりくんでいるのか——生活実践

これらを、日々、自己の生活の具体的事実に即して具体的に問いつづけることによつて個の reality が意識化される。

B．めざすもの——人間の発見、個の自覚

明日への自己形成のために、この個の reality に密着して、真実の自己の願いを掘り起して自己のあり方を吟味し、誰にも肩がわりしてもらうことのできない自己の個の自覚を深める。それは人間軽視、人間抑圧、人間差別、人間の手段化、人間の機械化等一切の人間疎外現象に対する人間の発見、人間化である。このために実感が大切にされる。実感は非人間化に対して人間を発見させる契機となる。

C．現実の具体的認識による自己のあり方の決断

個の reality に即し、個の生きる真実の願いを発掘させ、それを現実の中に実現していかねばならない。それは現実の具体的認識を通して、いまここにおける自己のなし得るぎりぎりの可能性を選択決断させることである。

2. 集団づくりの過程

個の reality に即し、より人間らしく生きていく自己指導の過程は同時に、共に人間として生きていく集団づくりの過程として具体化される。

A．めざすもの——集団の発見、集団能力

独自の個として生きながら、他とのかかわりなしに生きられない人間の実存的矛盾を意識化させ、この矛盾の中での生き方を現実の友達づくり、集団づくりの過程に即して考えさせる。そしてそこに人間が人間的要求を実現させていくためには集団なしになし得ないことを発見させ、集団として生きる能力を発展させる。

B．集団の発見と充実過程

(1) 個のいい分の自由な表現

子どもが学級集団の中で、からかわれたり、ばかめられたりすることが、自由に表現されるようにするために、話しあい、書きあいが毎日つづけられねばならない。

(2) 問題解決能力をもつ集団

表明された言い分は誰が解決するのか。教師が解決者として前面に出れば、子どもたちに集団を発見させることはできない。教師はけんかの当事者を指導するよりも、それをとりまいて見ている者をこそ指導すべきである。

(3) 人間理解を深めあう集団

集団の質が高まるとともに個人として困つている問題、個人の性格についての問題なども出され、一人の問題がみんなの問題となりみんなで考えあう集団に発展する。

このことは個の主体的な深まりとともに、他を見る目を深め、人の心ねを開くことによつて自ら主体的に深まるものであつて、集団はこのような主体的な深まりあいを通しての結びつきによつてその質を高める。できない者、遅れるものも深い理解によつて大切にされ、失望し、それようとする者も暖かく集団として包容し支持していく。

(4) 積極的建設的過程を実現していく集団

みんなの学級をみんなでよくする積極的建設的な集団意識によつて学級の仕事を分担し協力によつて学級文化を高めていく。この営みを通して、例えば学習班のテストには協力しないという態度が改められ、みんなの価値観が高められ、組織的な集団として生きる生き方が学びとられる。

(5) 自立していく集団

もともと一斉教授の手段として集められた学級集団が、生活指導の拡充過程の中で、人間として共に生きる人間の生き方を学ぶ集団として新らしい教育路線に据えられたことは重要な教育的 epock をなすものと考える。㊟ここでは授業のために授業しやすい学級管理がめざされる

のではなく、学級集団を通して人間として共に生きる生き方、集団を作り人間的要求を集団として実現していく生き方、問題を集団で解決していく生き方を学びとらせることがめざされるのである。それは自分たちで自分たちの人間要求を実現していく自主的集団としての学級づくりの営みである。

しかし50人の自立集団はなかなか育たない。50人の集団の中で発言する力、50人の集団で理性的に考えあう力、50人の集団で作業を遂行していく力はなかなか育たない。このために教師が適切な統制をとつて進む学級集団の中に自立する小集団をもうけ、学級集団を二重構造として運営することが進められる。

この場合、学級における小集団は次の機能をもつ。

A．濃密な人間理解

小集団は身近かな接触集団であり、ぶつかり集団であり、呼吸をぢかに感じあう集団である。なま身の人間に直接するだけに反撥も一時的にあるが、接触を進めれば進めるほど人間の真実のつながりを深めることができる。

B．自立する集団

教師の手をかりないで自分らで自分らの集団として自主的自立的に活動を持続させる。日々この集団の中で話しあい、グループノートの書きあいを持続する中から、真の集団能力が育つてくる。

C．学級の基礎集団

グループは学級のグループであり、学級集団からそのグループの質の向上を信託され、学級からの批判にさらされている。このことがグループの集団意識を濃密にする框となつてグループの質を高める。こうしてグループは学級への問題の提起集団となり、学級の問題を考える思考集団となり、学級の仕事を分担する作業集団となつて働くことになる。このグループの輪のつながりが50人の学級づくりとしてもり上つていく。

3.　問題解決の過程

人間を発見し、自己指導をすゝめていく過程も、集団を発見し、集団づくりを進めていく過程もそれ自身常に限りない問題解決の過程である。自己の深みをほりさげ主体的要求をほり起すことは現実をゆさぶることであり、他に手をのばし他とのかかわりにおいて生きる集団づくりの過程もつねに問題の発掘過程である。重要なことは問題の解消ではなくより質の高い問題の提起であり、問題を拠点とする現実への切りこみである。

A．めざすもの――生活の発見、生きることの自覚

問題は現実否定契機の現われであり、生成へのさそいであり、生きることへの招きである。人間の生きがいは人間が人間らしくなること、人間の生成にある。生成はしかし現実の堅い土を破つてのみ行われる。現実の堅い土を破つていくことが生きる意義を感得させるものとならねばならない。それはまさに「生活」にふれていくことである。生活とは現実の土を破つて生きる喜びにふれていくことである。人間を抽象的に考えてはならない。今こゝに相対するものとのかかわりをぬきにして生活はない。自己が相対するものとまともに向い真剣に立向つている、そこに生活がある。それは単純な現実還帰でも現実逃避でもない。生きることは否定をはらんで現実に生きることである。現実の問題を問題とし、つまずきをつまずきとし、その克服の中から生成の喜びを味わい、生きることの真実をつかんでいくこと、それは生活の発見であり生きることの意義の自覚である。

B．問題の提起者

生活指導で問題の提起者は子どもたち自身である。

子どもたちの問題提起力を阻害しているものに情緒性と輸入観念性がある。

(1)情緒性　子どもには事象について情緒的にすぐ同調する甘さがあり、情緒的にすぐ反撥するはげしさがあり、情緒的にすぐ失望落胆する弱さがある。いずれも事実に即して現実を分析する力がないから問題を問題として提起せずに終つてしまう。⑤

(2)輸入観念性　外からの輸入観念で超自我をつくりそれに支配される。古い道徳観念を輸入

して自己を抑圧したり、マスコミで輸入した観念で現実を割り切つたりして問題提起力を喪失させられている。

このような生活認識の弱さに対して、事実を事実とし、実感を大切にし、生活意欲をほり起していく必要がある。それには現実生活を活発にし動きまわる活動を奨励しなければならない。そして体験的認識を豊富にする必要がある。体験的認識は次の特色をもつ。

(1)肉体的認識　対象にぶつかり肉体的な抵抗感によつて全身的に対象の存在を確認する体当り認識である。

(2)目撃的認識　対象を人の目で見るのでなく自分の目で見たというたしかさがある。

(3)実行的認識　他と対決し、他と働きかける実践活動の中で把握されるもので実践をくぐつた強さとたしかさがある。他人の利用やごまかしやきれいごとに簡単に動じないものがある。

(4)実感的認識　目撃によつて魂に焼きつけられ、実践をくぐつて身にしみ通つたものは深くいのちをゆさぶる実感に支えられた認識である。

こうした体験が問題提起の力となる。

C．問題の解決者

問題の解決者は教師ではない。問題の解決者は問題の提起者自身でなければならない。これをとりまく一切のものは問題の提起者が問題を解決するのを援助することしかできない。他の者が代つて解答を与えることも、他の者の判断をおしつけることもできない。教師に依存された解答要求は本人になげかえされる。⑯集団要求によつて提起された問題の解決者はまた集団自身でなければならない。教師が解決者となることは集団の問題解決力を奪うことになる。

D．問題解決力

問題解決力はその問題を中心にしてどれだけ具体的認識をたしかにし、そこにどれだけ高い意味を見出すかにかかつている。

子どもたちの問題解決は、表面的な浅さ、身辺的な狭さ、価値的な低さをもつ。これを高めるためには問題を核としながらこれに対して深いきりこみがなされなければならない。

現実の問題には多くの条件が錯綜している。それは一つの教説で割切ることはできない。抽象的な理論は承認しても、具体的にはわからない。具体の問題に即して具体的な認識をめざす場合、次の四点が必要となる。

(1)事実認識　問題をとりまく事実が事実として明確に分析され、事実間の連関が明らかにされなければならない。事実連関は限りなくひろがるものであるが、現実の問題を中心にして具体的構造的になさるべきである。

(2)主体的人間理解　問題につらなる人間の理解が、問題に対する見方、考え力、感じ方を出発点として深く内的な動機連関にくいこんでなされねばならない。それはその人間が今日あらしめられている経歴的生活的背景にまでさかのぼる必要がある。

(3)変革的認識　問題事態を生み出している過去的伝統的要因が明らかにされ、明日への変革の可能性がどこにあるかが認識されねばならない。発展の契機、解決のいと口がどこにきざし、どこに動くかの客観的基礎が明らかにされる必要がある。

(4)実践的認識　問題を解決していくためにどのような条件がととのえられねばならないかについて実践的に事態を把握することができなければならない。

E．問題解決の過程

(1)問題場面の葛藤分析　問題場面に錯綜してくる葛藤諸条件を分析しその構造的関連を明らかにする。

(2)問題分析　そうした諸条件がからみあつて生み出している事態の何のどこが問題なのかを明らかにする。

(3)問題に対する自己のあり方の分析　この問題に対して自己は (a)どのような考え方、感じ方をし、どのようなかかわり方をしているのかを明らかにする。 (b)このような考え方、かかわり方をしているわけを自己の生活史をもとにして解明する。 (c)自問自答による主体的な掘りさげによつて自己の真実の願いを掘り起す。

(4) 関係する他の人間の理解を深める。(a)自ら主体的に深まることによつて、より深く他の

動機連関を聞き出す。(b)他の現実を生み出している生活の客観的基礎を明らかにすることによつて現在の理解を増す。

(5) 問題事象の経済的政治的社会的文化的究明 (a)問題を中心にしたこれらの客観事象のこまかな分析研究 (b)これらの事象のより広い科学的認識。これは問題の特質とその発展の方向の客観的基礎を明らかにするために行われる。

(6) 合宜的判断 (a)考えられる限り多様な解決試案を立てる。(b)解決試案の比較検討。(c)選択決断。現実と理想、自と他をあわせ考え実現し得るぎりぎりの可能性を選択決断する。

(7) 実現の条件をととのえて実践にうつす。

Ⅲ 客観を軸とする教科指導の過程

1. 客観の論理

主体を軸とする切りこみの体制に対して、客観を軸とする切りこみの体制はどのような特質をもつか。

客観を軸とする認識とは、客観を客観として筋道を立てて追究し、その特質、それらの関係、それらの発展の法則を把握していくことである。この営みは主客交渉の場における客観の特質や動きを一望に見すえ、その客観発展の法則を生活の場に活用していくためである。これによつて人間は、客観に抑圧され束縛されて自己を喪失することなく、対象を眼中におさめてこれに正しい姿勢をもつて対処しうるのである。

このために客観を軸とする認識は

A. 客観を客観的事実として認識する事実認識であり、

B. 客観的事実を全体として脈絡的にとらえる系列的認識であり、

C. それを変化発展の過程においてとらえる発展的認識であり、

D. それを明日の生活創造のために活用する実践的認識でなければならない。

(1) 事実認識　客観を客観とする事実認識は客観の模写反映ではない。事実を事実として知るというも、その事実はとらえられた事実である。それは事実を事実として指示する指示的意味としてとらえられたものである。それは客観を主語としてその述語を述定するものである限り事実を言葉でとらえたものであり、事実を概念でつかむことである。かく客観世界の把握は世界の客観的事実にもとずく概念把握である。混沌とし漠然としていた世界事象が概念によつて明確に把握されるのである。 Alfred North Whitehead は、「子どもはその教育の第一歩から発見の喜びを経験しなければならない。彼がしなければならない発見とは、一般概念というものは彼の生活の中に注ぎこまれてくるでき事の流れ、即ち彼の生活への理解を与えるということである」といつている。⑦

(2) 系統的認識　すでに事実認識は概念による認識であるということは、それが連関的脈絡的な把握であることを示している。客観世界の構造と法則性は概念の系列性として反映されていくのである。客観の本質、法則性が整然とした系列性として反映された時、われわれは客観世界をより広い視野と展望とにおいてこれを正確に見つめることができる。 Whitehead は「教育が与えねばならぬものは、概念の力、概念の美、概念の構成に対する内的本質的な感覚であり、それとともにその人間の生活に特別の関連をもつまとまつた知識である。概念の構成を味得するとは、チェス盤の全貌を見る目、一連の概念と他の一連の概念と脈絡づける目をもつことである。一般的概念の正確な構成、構成された一般概念の関係、それが生活を理解する上に働く働きなどに対する理解は専門の教育によつて与えられる。こうして訓練された精神はより抽象的であると同時により具体的である。それは抽象的認識の理解と共に事実の分析を修練されているからである」⑧といつている。

客観的世界について系統的知識をもつということは広い視野をもつと共に、高い抽象的意味と具体的事実を統一的に把握することである。現実を高い意味と広い連関においてとらえることができるのである。具体と抽象、事実と意味とが統一的に把握されてこそ現実を具体的に把握したことになる。

(3) 発展的認識　世界を変化発展の動きにおいてとらえることが発展的認識である。世界は

固定不変ではなく発展の歴史をふまえて現在のあり方を示している。一粒三千年という。現実を発展過程における現実としてとらえ、変化発展の要因を把握することができるならば、明日の創造のためその発展の法則を活用することができる。

(4) 実践的認識　現実はその発展の要求を客観的に示しながらも現実の諸条件の葛藤にとりまかれている。この現実の矛盾を克服する実践的解明を試みてこそはじめて、明日の創造のために現実に正しく対処するたしかな筋道を見定めることができる。

かくて客観を軸とする認識過程は主客交渉における客観を客観として広い連関と深い発展の相において眺め、その矛盾を克服する実践的認識を示すものでなければならない。

人類はその長い歴史の過程において、客観認識のしかたとその成果を蓄積洗練して今日の科学体系を作り出している。子どもたちはこの科学の基本を学びとり客観認識の力を養ないこれを発展させていかねばならない。このために子どもの発達程度に即して科学と技術の基本を選びこれを教科の教材として編成する。かくて世界の客観認識をめざして科学の基本概念の系列性を核としてこれを子供の発達に即して筋道を立てて組織的に学びとらせていく営みが教科の学習指導である。

2.　教科指導の過程

客観認識を系統的組織的に行わせる場合、それは現実具体の生活とどのように関連するであろうか。

世界を概念法則で把握させるすじ道は「生き生きとした直観から抽象的思考へ、そしてそれから実践へ」⑼といわれ、また「感性的認識から理性的認識へ」⑽といわれる。

(1) 感性的認識　感性的認識とは事物現象に直接して、これを感性にやきつけ、そこから意味の示唆を受けとることである。

事物現象に直接する意味把握を経験とよぶならば、ここで生活経験と教材経験を区別して考える必要がある。

科学の基本概念を体系的に把握させていくためには、その概念把握に最も適切な具体的経験またはそれにつづく半具体的経験を用意する必要がある。これをここで教材経験と呼ぶこととする。教材経験は教材の意味を典型的に例示している具体的または半具体的な経験である。エム・ア・ダニロフの「教授学」は「正しい表象を形成するためには、典型的な特徴や特性がもっともはつきりあらわれているような事物や現象を示すことが必要である」⑾といい James L, Mursell は「意味のある学習は、その意味を例示している Context（文脈）の中で進められねばならない」⑿とし、「1.学習者に対するよい Context は、学習者がそれと積極的にかつ強く作用しあうものでなければならない。2.概念の取得には実際の具体的経験の Context を必要とする、3.概念を取得させる具体的な経験は簡単で豊富でなければならない」⒀としている。

このような Context は教材としてみこまれた概念を取得させるために用意された経験である。このような用意された経験は

A．具体的な現実の生活経験がそのまま用いられる場合――なまの具体的生活経験。

B．現実の具体的生活経験の連関の中からその教材相応のものを切りとつたもの――切りとられた生活経験

C．教材相應の具体的経験を新経験として用意する場合――用意された新経験

D．視聴覚 Media を用いるもの

に分けられる。

この場合、生活経験とは、生活意欲に支えられた目的的直接経験の意である。

(2) 論理的操作による概念把握　用意された Context の中で、それがささやきかけるもの、それが意味するもの、そこから発見されねばならぬ本質が探し求められる。それは活潑な想像作用を働かせながら「だんだん見つかりそうになつてきたぞ」⒁という探究過程として進展する。しかしこの過程は概念法則の探究過程であり、比較、概括、分析、綜合、帰納、演繹などの論理操作を通して行われる。

こうして把握された概念は既習の概念体系の中にくみこまれ、世界は一歩一歩概念法則の体

系として把握されていく。

(3) 概念法則の応用　学ばれた概念法則はそれが現実に働く場を探し求めることによつて世界認識を確実にしていくことができる。

A. 適用場面の用意

現実の生活経験は複雑多様な連関をなすものであるから、学びとつた概念のみで処理できない場合が多い。したがつて学んだ概念を適用するのに都合のよい適用場面が生活場面から切りとられ、また新らしい適用経験の場が用意されねばならない。Charles H, Judd は「よこ」の連関と「たて」の連関を用意し、よこの連関は一つの事項が抽象的もしくは体系的に考えられるものであり、たての連関はそれが具体的適用の関係をもつものとした。⑮

B. より広い適用場面の用意

典型により、いくつかの概念が形成され、そのいくつかの概念が組みあわせられて現実世界に適用の場を求めるようにされれば、より具体的に現実世界の認識を進めることができるようになる。Whitehead は「われわれは命題を利用するにあたつて、単独に遊離した状態においてそれを用いようとつとむべきではない。例えば、こぎれいな小さい一連の実験例によつて命題Ⅰを例証する実験をし、ついでその命題を証明する。それが終ると同じ方法によつて命題Ⅱを例証する実験をやる。かくて一冊が完結するいとつた方法は厳に戒しむべきである……相関的な真理は一団としてこれを利用し、いろいろな命題はその順序を論ぜず、反復を厭うことなく利用されていく、理論的な題目については何らかの重要性ある応用例を選ぶ」⑯といつている。

C. 適用の場を示唆する

現段階で直接適用はされなくても、それが生活の場で働く場を示唆することも必要なことである。

こうして「知識をその社会的なつながり Social Cantext におくこと」⑰が試みられねばならない。

Ⅲ 生活指導と教科指導との関係

人間の形成は四肢的構造をもつて展開する。現実の即自体は否定されて主客に分裂しながらも主客をより高い地平において結合せしめるところに新たな自己の生成があるとすれば、この連関は動的均衡をもつて進展していかねばならない。この構造において主体を軸とするきりこみと客観を軸とする切りこみはその方向を異にするが故に分立させられながらもひとしくこの四肢構造において現実に還帰するものとして相互媒介性をもたねばならない。

1. 人間化、集団化と教科の競争主義

主体を軸とする主体の深まりは人間の発見過程であり、集団の発見過程であつた。人間が主体的に深まることによつて人間の結びつきを深め、ともに生活の問題を解決していくことが生活指導の基本要求として浮び上つてきた。このことは客観を客観として学ぶ学習体制の中にも実現されていかねばならない。教科学習が競争社会の競争主義にわざわいされるいかなる理由もない。しかし現実、成績の競争主義は学級集団を分裂させ敵対反目、優越感劣等感、人間蔑視、人間差別の非人間化現象を呈せしめている。学級づくりはこの試練に堪えないだろうか。社会矛盾を矛盾とする客観認識に立つて競争社会の旋風を学級の壁で防ごうとする努力はいたましい学級づくりの努力として進められているが教科の指導体制が反省されなければ実ることはないであろう。

2. 人間化とつめこみ教育

主体を軸とする切りこみは「人間」の発見であり、人間の自由の実現であつた。客観認識のめざすところもまた客観の本質、法則を認識することによつて人間の自由を実現することであつた。しかし教科が一たび作られると、その論理とメカニズムによつて「生活のない観念 inert ideas の重荷を背負わせる」⑱のである。「inert ideas の教育は無用であるばかりでなく有害である」⑱それは「精神の乾燥性腐触」⑱をもたらすものである。

3. 人間のいのちにふれるものと学習内容の

意味づけ

主体を軸とする教育が掘り出したものは、現実の土をわつて生成する生活の発見であつた。教科は断片的、形骸的な知識を多量に吸収させるのでなく、客観を正しく認識させる基本概念を選び出しこれを人間的要求とからみあわせて徹底的に学びとらせるものでなければならぬ。日本の農業を学ぶにも、日本農業の客観的構造を正しく把握させるとともに農民の人間的要求にふれ、生きることの意義にふれなければならない。Whitehead は「教育において唯一の教材がある。そのあらゆる姿における Life がそれである。この一つのものと結びつかない限り、生徒に代数を教えようが幾何を教えようが科学を教えようが歴史を教えようが何の役にも立たない」[19]といつている。

4.　学習への主体的な構えと学習方法

主体を軸とする切りこみは、教科へも主体的姿勢をとらせる。教科指導もそれに同調して教科への主体的能動的な姿勢を育てる体制をとらねばならない。教師は教材を子どもに意味あるものとし、子どもの認識発展に即して子どもの興味をのばし、せいーぱい考えさせ、疑問を出させ、発見の喜びを味わわせていくならば子どもの教科への積極的姿勢は期せずして表われる。そして、この姿勢を子ども自体のものとして定着させるために、学習の方法を学びとらせること、学習計画を知らせること、学習の手引を用意することなどの用意があつて子どもは「ここまでわかつて迷つたのです。この先を教えて下さい」という能動的な姿勢を確立させるのである。こうした体制からなおこぼれるものがあれば皆でこれを支持し立直していく努力が払われるのである。

5.　認識の基礎能力の発展

生活指導は日常日々の実践で具体的な事物現象についてのものの見方考え方感じ方をとりあげる。日々つまずきをつまずきとし疑問を疑問として大切にし、事実にもとずいて観察し比較し分析し綜合し概念化し構造化する働きをつづける。この平素の思考訓練が子どもの認識能力を発展させ教科学習の基礎能力となる。

このことは教科学習が単なる記憶学習になることに抵抗し、事実に基ずく認識を発展させることを要望させる。

6.　助けあい学習の発展

学級づくりは生活諸問題を解決していく学習集団としてその質が高められる。そこでは、みんなが自分の意見をもとうと考える、わからないことはわからないと自由にきける、あやまりが大切にされ、みんなの意見が気楽に出され比較検討される。こうした意見の弁証的発展が教科学習の場にもちこまれる。そしてもみあい検討しあいながら客観認識の力をのばしていく。

7.　現実認識の問題

生活現実の問題はその主体的側面への切りこみと客観的側面への切りこみを深め、そのはねかえりによる現実的統一を求めることによつて高度の解決が求められる。

この場合、客観認識の体制をこのように現実の問題を契機として発展させる経験 Curricurum をとれば、この体制はスムースに実現される。しかし客観を軸とする系列的認識体系と、主体を軸とする体制を分立せしめる時は両者の結合は必ずしも直接的ではない。すなわち、ここでは、生活問題の研究はその「行動の方向決定に意味をもつ程度の知識」[20]に限り、客観事象についての更に突込んだ組織的研究は教科の中に送りこみ、教科の体系の中でとりあげられる。このためには児童生徒の生活の中で生起されると予想される問題を教科の体系の中に織りこんでおく必要がある。[21]

私は世界の客観把握には科学の基本概念を系列的に学ばせる体系の必要を認めるが、いくつかの教材の体系的研究を積み重ねていくうちに、あるまとまつた生活現実を解決することが可能になるから、子どもたちが現実にとりくまねばならぬ客観認識を要する問題を教材体系の中にくみこむことは可能であると考える。だから教材の体系は科学の基本概念を体得する教材単元とその基本概念の体得をふまえて解決される綜合的単元とを組みあわせて構成さるべきだと考える。この場合、現実から提起される問題を教科の体系の中に送りこんでいくことは教材把握

の極めて有力な生活的文脈を用意することとなる。

参考文献

① 川合章氏はこの動きを「生活指導の学校論的把握」という。″生活指導〃 No 13 「生活指導の本質をめぐつて」
② 「経験と教育」原田実訳　P40
③ 森昭氏は「デユウイ的な『経験』の原理ではとらえきれないものが客観ならびに主体の両方に残っているように思える」とのべている。″教育学研究〃 第27巻第2号「試案としての教育哲学」
④ すでに北方性生活綴方運動は綴方による学級づくりを示唆していた。国方一太郎氏は「もっと集団生活を対象とした綴方が出てこい。級のためになる綴方がほしい。協働意欲をもった学級生活建設‥」とのべている。″教育国語教育〃 昭和9年5月号。「綴方採掘期報告」
⑤ 西塔辰雄氏は牛の絵の想画で「へき地の子どもは耳や鼻をかき落し、まゆ毛をつけ加えたりすることが多い」といっている。″講座教育社会学第9巻へき地の教育〃 P167
⑥ 宮川哲文氏なげかえしの原理。″初等教育資料〃 No. 92
⑦ Alfred North Whitehead: "The Aims of Education, "New American Library, Inc. New York, 1956. P14.
⑧ Ibid. P P.23—24.
⑨ レーニン ″哲学ノート〃 岩波文庫版 第一分冊 P.148.
⑩ 毛沢東 ″実践論〃 P12—14.
⑪ エム・ア・ダニロフ　矢川徳光訳、″教授学〃 P.196.
⑫ James L, Mursell: 石山脩平訳 ″効果ある学指導〃 P.78.
⑬ 仝上　P.121—128.
⑭ 仝上　P.191.
⑮ 仝上　P.200.
⑯ Whitehead, OP. cit, P.15.
⑰ H. G. Hullfish: ミヤザキヒロシ訳 ″民主教育の建設〃 P.48.
⑱ Whitehead, OP. cit., P.13.
⑲ Ibid. P.18.
⑳ H・G. Hullfish ″民主教育の建設〃 P.45.
㉑ 宮坂哲文、″生活指導〃 No. 3.「経験主義教育一般と混同」

（昭和35年11月15日受理）