

## 学校教育における知識に関する一考察

小林 恵\*

(平成5年10月29日受理)

### 要 旨

現代の学校教育においては、登校拒否、校内暴力、偏差値教育、落ちこぼれなどの問題が山積している。とりわけ子どもの日常生活と乖離したところに学校教育があることが問題である。これは学校だけに通用するもので学校知と呼ばれるものに終わってしまう傾向がある。

それではどのような知識が今日の学校教育に求められているのだろうか。デューイは子どもの生活とは関係のない知識ではなく、日常生活を通して生活から学んでいく知識が必要であるといっている。学校知に対して、生活知とすることができる。

これに対してデューイのいう教育は断片的で広く浅いものでしかない、子どもには系統だてた知識を与えることが必要というブルーナーの批判がある。また純粋な知識に感動する心性も子どもに植えつけてやりたい。こうした知識は生活知に対して学問知とすることができる。

このように考察してみると生活知と学問知は一見反するように見受けられるけれど、どちらも現代の子どもには必要と考えられる。生活知と学問知を子どもの発達に合わせた習得が生き生きとした子どもをつくることとなるであろう。

### KEY WORDS

knowledge 知識

life knowledge 生活知

academic knowledge 学問知

### 1 問題の所在

学校教育に関する問題が山積している。

例えば登校拒否の児童生徒数は昭和57年には小学校では3624名、中学校では20165名であったものが平成3年には小学校で9652名、中学校で43794名にものぼっている。数字に現れたものはその氷山の一角に過ぎない。数字の背後に何倍もの予備軍がいることが容易に推測される。

校内暴力もかつてほどセンセーショナルにいわれなくなったもののその根は深い。校内暴力で殺人まで起きる時代になっている。

偏差値教育も業者テストの廃止などさまざまな試みがなされているもののあいかわらずである。大学入試の際のテストも共通一次テストからセンター入試に衣替えされ、偏差値入試からの脱皮を図ろうとしているが、当初の目的に反してかえって大学の偏差値による序列化を進めてしまった。

---

\* 教育方法講座

この偏差値教育のコインの裏側に落ちこぼれ、落ちこぼしの問題がある。7、5、3といわれるように小学校段階で3割の子どもが、中学校で5割、高等学校にいたっては7割の生徒が授業内容についていけなくなっている。どうしてそのような事態になってきたのであろうか。

日本では学力が国力や経済成長に結びつくという考え方が支配的である。次から次へと現れてくる難問をどんどんこなして競争していく。その競争に耐える能力、これがあることが経済成長を高め国力を高めるという考え方が根底にある。<sup>(1)</sup>

ひるがえって、社会は情報化社会である。情報化社会とは、情報量の圧倒的増大、急速な変化、価値観の伴存、柔構造の社会、システムの社会を特徴とした社会、などと定義づけることができる。<sup>(2)</sup>

20年前にすでに当時の社会が情報化社会になったといわれている。そこからかんがみると現代社会は高度情報化社会になったといえる。その社会に対応する学校教育への要請は強い。

例えば人間社会生活における労働の位置、意味の変質、臓器移植や遺伝子組み替えの技術進歩などともなつて生じた生命問題の新局面、自然と人間との新しい関係の模索の必要、地球の許容量を超えようとしている人口、エネルギー問題、男と女、家族、大人と子どもの関係の変貌などである。<sup>(3)</sup>

しかし現代の教授内容は19世紀ヨーロッパに発生したものである。それは工業化社会に必要な人間の育成をもとにしてつくられている。それにもかかわらず現代の学校教育において教授されるのは当時の内容とほとんど変化していない。

核家族化、地域社会の連帯感の薄さなどから学校教育に対する期待は広く深いものになっている。しかしながら学校が子どもに知識を与える場であることは今も昔も不変である。それは学校教育の主軸といってもよい。

それでは現在の学校教育においてはどのような知識が与えられているのか。それは現代社会にふさわしいものであろうか。子ども一人ひとりに生き生きとした知識を与えうるか。

そうでないならばどのような知識が今、学校教育に求められているのだろうか。本論においては主としてJ. デューイ (Dewey, J.) の思想を手がかりにしながら知識というスタンスで学校教育を見直してみたい。

## 2 学校知と生活知

武田正浩は現代、学校において与えられる知識を学校知という言葉で表現している。

武田によれば現代の学校知は貨幣のようなもので、学歴や卒業証書と交換して初めて価値を生ずる交換価値（どれくらいみんなが欲しがるか）となり、使用価値（どれくらい使いでがあるか）にはならないとしている。<sup>(4)</sup>

武田がいうのは現代の学校生活において与えられる知識は子どもの現実の生活と乖離しているということがまず第一点である。そのうえでたんに学歴を得るためという知識に陥っていることを指摘している。

確かに現代の日本の社会は学歴重視の社会である。何を学んだかよりも、どこで学んだかに重点がおかれる。その結果、はじめに述べたように偏差値による学校の序列化がなされているのである。加えてその学歴は個人の人間性までも決めつけてしまう風潮がある。

また現代の学校教育においては暗記中心主義も否めない。既に学んだことをどれだけ覚えているか、覚え込むことができるかに力点がかけられる。学習のねらいはあくまでも知識を覚えたり技能を身につけたりすることである。

デューイの時代においては教科目は次の3つに分類された。

第1に読み方、書き方、算数、図画、唱歌などの諸教科がはいる技能的教科群である。子どもを読み、書きその他の技能に熟練させることを教授目的にし、教授法としてはドリルがその主要な位置をしめる。

第2は情報化教科群である。これらの教科は、生徒が直接に経験できない世界(自然と人生)のことがらを地理、理科、歴史、公民などの諸教科で、子どもに獲得させることを教授目的としている。主要な教授法はインフォメーションである。

第3には訓練教科群である。数学、古典語、文法、論理学などの諸教科がはいる。これらの教科は、生徒の思考力を高め確実にすることを教授目的にし、訓練がその主要な教授法である。

現代においてもおおむねこの教科群に大別されるであろう。デューイはこれらの教科群に対してそれぞれ教育の目指すべき価値ある目標であるとしながらも次のような批判を与えている。

まず、思考の訓練については形式的に思考力だけ訓練しても、その思考力は、子どもが生活している自然と人生の世界や、子ども自身の生活についての、生きた理解を深めることができないから、行動の能率を高めることが不可能である。たんなる行動から引き離された思考力の訓練に終わってしまうという。

技能の訓練についていえばいかに機械的に技能だけ練習し、熟練しても、その技能が、行動と社会生活において、有意義に使用するものになることができない。それは行動と生活の目的との生きたつながりをもつことができなという帰結となる。要するにこのような技能の熟練は、単なる自動機械的な熟練に終わる。

インフォメーションについていえば社会生活を営んでいる子どもの思考的な行動と無関係なところで、注入された知識は、子どもがその社会的価値を心から現実化できないにとどまらず、子どもが自分で考えて行動し生活する活動をさまたげる重荷になりやすい。このようなインフォメーションの伝達だけでは、社会的センスに欠け、本当の知識を欠いた博識であるものの真の知からは遠い人間を養成することになりやすいと述べている。<sup>(5)</sup>

つきつめていえば、ここでデューイは知識が生活のなかになくはならないといているのである。知識が生活をつくり、生活が知識をつくっていくといているのである。学校知に対して生活知ということが出来る。

広岡亮蔵も「知識は、頭の中での貯蔵物であってはならない。もともと知識は、その発生、成立の由来からすれば、人間が問題に直面してこれを有効に解決するための実践的な生活知である」<sup>(6)</sup>と生活知という言葉を用いている。

武田も学校知に対応する言葉として生活知という用語を用いている。

生活知とは文字どおり生活をとおして知りえること、実際の生活のために知ることといえよう。

それは試験や偏差値のための抽象的なままで留まっている知識ではない。生活のなかで生き生きしたものである。

デューイは1899年に著した『学校と社会』(*The School and Society*)においても次のように

指摘している。

第1に、学校は暗記と試験による受動的な学習の場ではなく、そのなかで子どもたちが興にあふれて活動的な社会生活をいとむ小社会にならなければならない。第2に、この小社会は、たんにそこで子どもたちの自発的な活動がおこなわれる小社会であるばかりではなく、現代の社会生活の歴史的進歩を代表する小社会でなければならず、そのために学校と社会とのあいだに活発な相互作用がおこなわなければならない、<sup>(7)</sup>と述べている。

この部分を読むと現代の高度情報化社会における学校教育の問題点がまさに解決されないままでデューイの時代からきていることがよくわかる。

すなわち学校は試験と暗記の場であって、子ども達は三無主義とか、六無主義に陥っている。また学校と社会は切り離された存在で、唯一学歴という札だけでつながっている。

こうした学校に対してデューイは「いろいろな活動的な仕事を学校のなかにとりいれることにかんして、心にとめておくべき重大なことから、それらのものとおして学校の全精神が一新されるということである。学校はいまや、たんに将来いとなまれるべき或る種の生活にたいして抽象的な、迂遠な関係をもつ学科を学ぶ場所であるのではなしに、生活とむすびつき、そこで子どもが生活を指導されることによって学ぶところの子どもの住みかとなる機会をもつ。学校は小型の社会、胎芽的な社会となることになる。これが根本的なことであって、このことから継続的な、秩序ある教育の流れが生ずる」<sup>(8)</sup>と述べている。

ところで活動的な仕事というのはデューイのいう occupation である。

周知のように、デューイは1894年、シカゴ大学のハーバー総長に招かれて、哲学、心理学、教育学を合わせた学科の部長に就いた。その一年半後の1896年1月、通称デューイ・スクール (Dewey School) と呼ばれる付属の実験学校を開設した。これは従来の伝統的な学校のカリキュラムに対する真っ向からの対決であった。

この学校は1904年まで実験を継続した。この間デューイは1901年に『小学校課程における手工教育の地位』 (*The Place of Manual Training in the Elementary Course of Study*) を発表する。

ここでデューイは教育の内容は次の3つに分類されるとしている。<sup>(9)</sup>

まず第1グループは、「教科目というよりもむしろ活動的な作業すなわち occupation—それ自体から児童に訴え、しかも教育的な目的になかった活動様式—」からなる。第2は「われわれに社会生活の背景を与える教材」であり、第3は「生徒に知的なコミュニケーションと探究の形式や方法を習得させる教材」である。

具体的には第1のグループは構成的な作業である手工—ボール紙や木や曲がった鉄を使っておこなう仕事、調理、裁縫、織物などが属している。

第2のグループには今日にいたるまでの社会生活の発展過程を記録したものとしての歴史が属し、また、社会的諸活動の物理的な条件と舞台を記述したものとしての地理が属する。

そして第3のグループには人類がみずからの知的な関心を促進するのに最も適したものとして作りだしてきた道具である読み、書き、計算がそれである。

このなかでデューイ・スクールにおいては第1のグループが最も重視された。

デューイは「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」<sup>(10)</sup>と批判し、このことから occupation を重視してき

たと考えられる。

また教養として役立つ学科，訓練として役立つ学科と，学科によって目指す目的がまちまちである。算術なら算術でも教養の部分と，訓練の部分が分けられてしまっている。これでは教育の統合というものはない。各教科が，また各単元がおのおの勝手な方向を向いているといつてよい。

加えて学校の教育が現実の社会生活とほとんどかかわりをもっていない。これは学校で学んだり，経験した内容を生活のなかに取り入れられないことを意味している。

逆に，子どもの学校以外での生活も学校と無関係に存在している。子どもが過ごす時間は学校よりもその他の社会で過ごす時間の方が圧倒的に大きい。家庭生活もそうであるし，地域社会における子ども達同士の遊びの時間もそうである。子ども達はそれらの時間においてきらめくような経験をふんだんに積んでいる。それにもかかわらず学校教育とは無関係であるがために系統だてて経験を積んでいくことができないでいる。

これは学校の孤立，生活からの孤立である。そうではなく「日常生活的な関係のきずなをいきいきとたもたせることによって，そのむすびつきを子どもに意識させることが学校の任務」<sup>(11)</sup>なのである。

いかえれば，子どもが日常生活で得た経験を学校にもちこんでこれを系統だったものとして再認識することがまず肝要である。そして学校での経験を子どもの生活のなかに応用していくこと，このフィードバックと統合が教育において求められなくてはならない。

生活経験が十分でないのに，一般化，抽象化を急ぐあまりに現代の頭でっかちだけの子どもができるのである。

武田も「能力を統合するにはマイケル・ポラニーの言うように『能動的形成，あるいは統合こそが，知識の成立にとって欠くことのできぬ偉大な暗黙的な力』であるが，この暗黙的な力—前言語的な身体のカ—は，能動形成，統合を必要とする場において，つまり身体が対象に関わって問題解決しなければならない場において養成され，そしてそのような場の典型はJ. デューイの言うアクティブ・オキュペーションズの間であろう」<sup>(12)</sup>といっている。

この論拠を持って武田は望ましい学校教育のあり方を次のように論述している。

根幹とする授業は国語，算数とし，学年が進むにしたがってそれに自然科学や社会科学の学習を加える。午前中に教室での一斉授業は終わりとして，午後は芸術，体育，自由なクラブ活動，学校行事などをおこなう，という。しかもそれらを表現活動の観点から構成し直すという哲学をもってである。<sup>(13)</sup>

これを従来の学校知の教育に対して生活知の教育とするのである。

滝沢武久は「学力」という観点から同様なことを示唆している。

即ち，まず「旧来の主知主義的な教育から決別して，知・情・意の合体した学力の形成をめざすのが，これからの教育の在り方なのである」<sup>(14)</sup>と論及している。

その上で，生物が環境に対して効果的に働きかけて，自分の能力を伸ばしていこうとする傾向，つまりホワイト（White, R. W.）のいうコンピテンス（有能性）を概念として新しい学力を捉えることが必要としている。<sup>(15)</sup>換言すれば人間の生きた知性と感性とが全体的にかかわりながら，学びとられていくものだというのである。

さらに学習については「子どもが豊かな思いや願いにもとづいた課題を立てて，自然や社会や文化に積極的にかかわり，その課題の実現を通して有能感を味わいつつ，さらに新たな課題

を見出して、進んでこれに取り組むこととなる過程」<sup>(16)</sup>と定義している。

これはまさにデューイのいう occupation の思想とひとつになっている。

### 3 デューイ思想の批判的展開

こうしたデューイの思想や生活知に関する考え方には批判もある。

その代表的な例がブルーナー (Bruner, J. S.) のデューイ批判である。ブルーナーはデューイの考え方による学習指導がおこなわれれば基礎学力の低下という致命的な欠陥がでてくるとした。<sup>(17)</sup>ブルーナーによれば「経験主義は学習者の自主性・個性や考える能力や態度を育てることを必要な出発点としながら、生活単元学習は基礎学力や科学的思考の能力を発展させることはできないことが、明らかになった。経験的発想からの教育内容の構成では、知識の深度は浅く、広さはあるが、体系的な知識の獲得は困難である。経験主義は自閉的に現実の生活経験のなかに閉じこもり、生活経験と客観的知識の間の落差を問題視せず、客観的知識の体系である科学に対して、本来的に関心をよせない」<sup>(18)</sup>と指摘している。

また1962年に出された『知ることについて』(On Knowing: Essays for the Left Hand) においては「学校はただ外部の広い社会との連続性、あるいは日常経験との連続性を準備するだけでもって足れりとしてはならない。学校というところは、人間が知性を駆使して新たなものを発見したり、想像だにしなかった新たな経験の世界へと飛躍するための特殊な社会なのだ。そして、この新たな経験とは、過去のそれとはまったく連続しない経験なのだ」<sup>(19)</sup>と述べ、続けて「デューイは、一方では学校と社会の、他方では学校と家庭の連続性を強調したが、そのため、教育が新しい展望を開くはたらきをもっていることを見過してしまった」<sup>(20)</sup>とあからさまにデューイ批判をしている。

加えてブルーナーは1960年にまとめた『教育の過程』(The Process of Education) において教育内容の現代化ということを指摘している。それはどんな科学的な内容でも、その何らかの知的にまともな形において、どんな発達段階のどんな子どもにも、効果的に学びとらせることが可能であるということが基本となっている。

子どもの経験から独立した、客観的な実在としての科学、教科、知識体系を、それ自体の系統性と論理性に即して学習するのが必要というのである。<sup>(21)</sup>

これは系統学習ともいうことができる。系統学習とは知識と経験の結合、教育的系統への考慮、指導性と自主性との結合が根幹である。<sup>(22)</sup>また系統学習の本来の狙いは現代の科学、技術の基本構造を系統的に学習することである。<sup>(23)</sup>

ところでカリキュラムの観点からみれば、デューイのカリキュラムは経験中心型カリキュラムであり、一方ブルーナーのそれは学問中心型カリキュラムといえよう。

アメリカのカリキュラムの歴史においては非常に大ざっぱにいつて教科中心型カリキュラムと経験中心型カリキュラムが交互に重きをおいてきた。

伝統的教育、いわゆる教科中心型カリキュラムのアンチ・テーゼとしてデューイの経験中心型カリキュラムが出てきたのは前述した通りである。このカリキュラムは1920年代中葉から、40年代に全盛を見る。

ところが、1957年のスプートニク・ショックで時代は学問中心型カリキュラムとなる。この

理論的指導者の一人がブルーナーである。

ブルーナーにおいては学校において学ぶ知識はあくまでそれぞれの学問のなかにあったのである。これを受けて SMSG 数学, BSCS 生物, PSSC 物理, CBA 化学等が作成された。<sup>(24)</sup> デューイ達のいう生活知に対して学問知ということができよう。

ブルーナーの批判に加えて経験中心型カリキュラムにおける知識には次の疑問も考えられる。それは学問の純粹性を知る喜びがないのではないのかという点である。知そのものを知る喜びである。

例えば、数学における公式の美しさである。それは経験中心型の論者が求める生活とのかかわりはまったくない。

かつて夏目漱石は自分が学んだ数学において役に立ったのは三角形の斜辺は他の2辺より短いということだけだといっている。漱石はそれにより近道をするのを覚えたというのである。漱石はそれ以外に数学は自分の人生にまったく役に立っていないという。

確かにそれはひとつの理論ではある。読み、書き、計算というレベルの計算以外、我々の実生活に数学を使用することはまずない。3次関数の微分を使う日常生活がどこにありえようか。

しかしながら微分や積分を美しいと感じる感性を子どもに願う。

また、天文について学ぶことは遙かなたへの憧憬を生じさせることができる。我々の日常はせいぜいたまに夜空を仰ぎ見る程度だが、この広い宇宙には無限の星があることを知るのなんと雄大な気持ちにさせられることだろうか。そしてそのなかのたったひとつの地球に住む我々の神秘さ。ケプラーの法則もしかりである。ケプラーの法則が必要なのはきわめて限られた人間でしかない。しかしあの公式の不思議さと美しさを子どもに知らせてやりたい。

そうした知そのものへの喜びがなければ、現代の授業のほとんどを占める部分に喜びがない。これもブルーナーのいう学問知に加えてさしつかえないであろう。

アメリカにおけるカリキュラムの変遷に話を戻せば、60年代の学問中心カリキュラムの反動として70年代には人間中心カリキュラムの時代となった。フォシェイ (Foshay, A. W.) は1970年、全米教育協会 (NEA) の刊行物のひとつとして、『70年代のカリキュラム』 (*Curriculum for the 70's: An Agenda for Invention*) を著した。そのなかでカリキュラム I, カリキュラム II, カリキュラム III を提唱した。カリキュラム I は教科の見直して教科をできるだけおもしろく、意味深く勉強していくことを目的とした。<sup>(25)</sup> カリキュラム II は集団参加と人間関係を主眼としている。自分の生き方をつくる意志決定への参加の問題であるとか、一般に社会的発達にかかわるものである。<sup>(26)</sup> カリキュラム III は自己理解と自己の発達のカリキュラムである。即ち、自己の覚醒と自己の発達のカリキュラムである。カリキュラム II が人間であることの主として社会的な局面を扱うものだとすれば、カリキュラム III は、人間であることの主として個人的な局面を扱うものである。<sup>(27)</sup>

こうしたどちらかといえば生活知を重視した教育の続いた70年代が終わり、80年代に入ると学力の低下が重大な問題となってきた。

例えばアメリカの成人のうち約2300万人は、日常の読み、書き、理解に関するもっとも簡単なテストでさえ、機能的には文盲である。

また17才のアメリカ人の13パーセントは、機能的文盲とみてよい。特に少数民族の青年層では、これが40パーセントにも及んでいる。

さらに産業界あるいは軍の指導者も、読み、書き、スペリング、計算などの基礎技能について、補充指導の教育・訓育計画を実施するのに数百万ドルもかかると不平をいっている。海軍省の報告によると、最近の新兵は9年生程度の読みの能力がないとのことである。これは安全上の説明書を理解する上で最低限度の能力なのである。補充指導教育をやっておかないと最近の軍事訓練における高度な主要部分は開始さえできない。ましてやこれを完了することなど問題外である。<sup>(28)</sup>

こうした状況に対して19世紀以降最大の教育改革期を迎えたといわれているほどであった。官民さまざまな立場からの教育改革に関するレポートが提出された。

それぞれのレポートの立場はさまざまであるが、共通して主張されているのは「基礎に帰れ」(Back to the Basics) とうことである。

例えば数多くのレポートの中で一番国民にインパクトを与えたという1983年に公表された『危機に立つ国家』(*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*) においてはハイスクールの国語と数学に関しては次のように指摘されている。

・国語教育は次のことを理解させておかななくてはならない。a 読んだことを理解し、解釈し、評価し活用する。b 整った、効果的な文章を書く。c 効果的に聞き、知的に考えを論じる。d 文学の伝統を知り、それが創造力と倫理的理解力を伸ばしてくれること、今日の生活と文化の習慣や思想や価値において関連していることを理解する。

・数学教育においては次のことを習得させておかななくてはならない。a 幾何と代数の諸概念を理解する。b 確立、統計の初歩を理解する。c 日常生活に数学を応用する。d 計算度の正確さを予測、概算、測定、検証する。<sup>(29)</sup>

こうして見ていくと、いわゆる3 R's(読み、書き、計算)がきわめて重視されているのがうかがえる。80年代のアメリカにとって学校で教えられるべき知識とは基礎、基本の拡大であったとあってよい。それは社会の要請であったともいえる。

一方、日本ではどうであろうか。

昭和30年代には生活を中心とした単元学習から、知識、技能を中心とした基礎・基本に重点がおかれた。系統性を重視し、将来に向けて体系的に学習していくことが求められた。

40年代には「教育の現代化」が指向され、基礎的、基本的な内容が一層重視されるものとなった。

50年代にはいと現代化の反省をこめた基礎的、基本的な内容の精選に力が入られるようになった。「ゆとりと充実」がいわれた時代である。この時代の基礎・基本はこれまで同様、教科を体系的に組み立てていくのに必要な基礎的、基本的な内容や考え方を中心に捉えられていた。

平成元年度における学習指導要領の改訂では自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力を目指している。これを根底として基礎的、基本的な内容の確かな定着を図るとともに、創造的な活動を促進するための基礎となる論理的な思考力や直感力を育てるもとになる基礎・基本の充実が強調された点が大きな特徴である。認知的な側面と情意的な側面の両面から基礎・基本を具体的に捉えるようにしたことである。<sup>(30)</sup>

日本においては20年代、30年代初頭のわずかな時代を除いて寺小屋教育の伝統からか、基礎・基本を重視する教育の歴史が脈々と続いているとあってよいであろう。



#### 4 生活知と学問知

ブルーナーがいうように学問知と生活知は背反するものであろうか。デューイは本当に3つのRを軽視していたのか。

彼の提案を要約すると次のようになる。

(1) 3つのRがカリキュラムのなかに占める割合は低下させねばならない。

(2) 視覚的および書かれた言語形式の学習は8歳くらいから始めれば十分であり、3つのRに最適な年齢は9-11歳であって、小学校低学年ではかえって有害である。

(3) 3つのRは目標としてではなく、為すべき何ものかを為すことを中心とした子どもの生活へ関連づけて学習させるようにすべきである。<sup>(31)</sup>

(1)についていえば読み、書き、計算を主体とした学習は前近代の社会に必要とされるものである。現代の高度情報化社会においては思考力や判断力など実際の生活の場面で必要とされるものが学校でも教授されなくてはならない。それ故に3つのRの占める割合が低下していくことは否定できない。

(2)についてはいくつかの反論が考えられる。例えば実践例として早くに数学を教えれば子どもは心配しなくても飲み込んでいくという報告例がいくつか出されている。また幼児を対象とした漢字の教室なども日本では盛んである。いささか乱暴な話ではあるが、教えれば教えられるのである。

しかしながらデューイは、6また7歳の子どもは教育的生活という圧力が諸記号の上に投げかけられうるほどに諸記号への準備ができていくかという問いかけに「否」としている。<sup>(32)</sup>

(3)は(2)に関連づけて考えられる。3つのRをそれ自体目的とするのではなくて生活過程の中で習得していくというのである。コアカリキュラムの考え方がこれに近いと考えられる。

デューイもまったく学問知を否定しているのではない。ただ学ぶべき学年の開始と、学び方にきわめて繊細な注意を払うべきだといっているのである。

現代社会において、学校教育で教えられるべき知識とは何かというテーゼに再び帰ってみる。結局のところそれは我々に知とは何か、学校教育とは何か、という問題を突き返してくる。

現代において知とは人類の文化遺産を受け継ぐものと、それを発展させていくものという伝統的知に加えて、日々を生き生きと生活させる糧、子ども一人ひとりの自己実現を達成させていくものといえよう。

学校教育はその手助けとならなくてはならない。決して順列をつけるのが学校教育の任務ではないのである。それはたんなる学校知を詰め込ませているに過ぎなくなる。

学校教育、家庭教育、ボーイスカウト、子ども会等の地域社会での教育がそれぞれの役割を担って子どもの教育を進めていくべきである。しかしながら現実にはそれは理想論でしかない。せいぜい学習塾が学校知の手助けをしているに過ぎないのが現状である。

学問知か生活知かという、あれかこれかという考え方も現代社会における教育に反するものであろう。

現実の学校教育は、とりわけ日本においては、学問知、系統学習が主体である。これは単純に否定してはならない。

子どもは系統的な学習体系の教育を通して自主的な学習能力を身につけ、主体的に知識獲得

の能力を発達させて、知的探究や科学的思考の方法を訓練していくことが望まれる。ここにおいて教師は知識の断片を教授するのではなく、教師は児童・生徒が自らおこなう自己活動を通して知識を探究し、発見していく授業を展開するのが肝要である。その過程において子どもが学問知だけでなく生活知も学んでいくことが期待される。<sup>(33)</sup>

また逆に、生活知を中心に学びながらもその過程で学問知を学んでいくこともありえよう。学問知、生活知の枠にとらわれない過程を重視した学習が求められているのである。

#### 引用文献

- (1) 中内敏夫 遠藤豊吉 長島貞夫 「現代における本当の学力を求めて」 『児童心理第38巻第1号』 金子書房 昭和59年 p.9.
- (2) 中野目直明 「情報化社会における能力について—教育にみられる問題点および能力とその育成についての考察—」 日本教育学会編 『教育学研究第39巻第4号』 昭和47年 p.35.
- (3) 奥平康熙 「文化伝統学校から、課題に取組む、文化創造共同体へ」 教育哲学会編 『教育哲学研究第67号』 平成5年 p.22.
- (4) 武田正浩 「学校知と生活知の連続」 日本デューイ学会編 『日本デューイ学会紀要第34号』 平成5年 p.101.
- (5) 森昭 『森昭著作集第2巻 経験主義の教育原理』 黎明書房 昭和53年 pp.223-225.
- (6) 広岡亮蔵 「人間形成と生きた学力」 『児童心理第32巻第1号』 金子書房 昭和53年 p.16.
- (7) J. デューイ 宮原誠一訳 『学校と社会』 岩波書店 昭和59年 p.179.
- (8) 同上書 p.29.
- (9) Dewey, J., "The Place of Manual Training in the Elementary Course of Study", *Manual Training Magazine* 2, 1901, pp.193-199. Reprinted in *The Middle Works of John Dewey*, Vol. 1, ed. by J. A. Boydston, Southern Illinois Press, p. 230, 1976.
- (10) 前掲書『学校と社会』 p.45.
- (11) 同上書 p.82.
- (12) 前掲書 「学校知と生活知の連続」 pp.102-103.
- (13) 同上書 p.102.
- (14) 滝沢武久 「いま『学力のある子ども』とは」 『児童心理第47巻13号』 金子書房 平成5年 p.3.
- (15) 同上書 p.4.
- (16) 同上書 p.4.
- (17) 稲葉宏雄 『実験的知性の教育—デューイ教育思想研究序説一』 日本標準教育研究所 昭和60年 p.22.
- (18) 同上書 p.23.
- (19) Bruner, J. S. 橋爪貞雄訳 『直観, 創造, 学習』 黎明書房 昭和51年 p.183.
- (20) 同上書 p.184.
- (21) 前掲書 『実験的知性の教育—デューイ教育思想研究序説一』 p.24.

- (22) 同上書 p. 25.
- (23) 同上書 p. 25.
- (24) 同上書 p. 21.
- (25) 全米教育協会 伊東博訳 『人間中心の教育課程』 昭和51年 p. 54.
- (26) 同上書 p. 59.
- (27) 同上書 pp. 61-62.
- (28) The National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, U. S. Government Printing Office, 1983 pp. 8-9.  
 なお、この訳文は橋爪貞雄訳『危機に立つ国家—日本教育への挑戦』（昭和59年）を参照、引用した。
- (29) 同上書 pp. 25-26.
- (30) 澤田利夫 「子どもが二十一世紀を生き抜ける学力」 『児童心理第47巻第13号』 金子書房 平成5年 pp. 9-10.
- (31) 牧野宇一郎 『デューイ教育観の研究』 風間書房 昭和52年 p. 702.
- (32) 同上書 p. 703.
- (33) 建部昌弘 「知識の構造と教授の方法」 日本教育方法学会編『教育方法学研究第2巻』 昭和51年 p. 45.

## A Study of Knowledge in School Education

Megumi KOBAYASHI\*

### ABSTRACT

On contemporary school education in Japan, there are innumerable problems to solve, such as *toko-kyohi* (refusal to attend school), *konai-boryoku* (violence in schools), *hensachi-kyoiku* (education on the basis of deviation), *ochikobore* (dropouts). The greatest problem of all is that school education is now isolated from children's daily life. This state of affairs will lead children to obtain knowledge only in school; that is, it can be said that children get school knowledge alone.

Then, what kind of knowledge is being sought in the school education of today? J. Dewey states that children need knowledge that is developed in their daily life, but not one that has little relation with their life. The former type of knowledge can be referred to as life knowledge, as opposed to school knowledge.

On the other hand, J. S. Bruner criticizes Dewey by claiming of that the kind of education he proposes is only fragmentary, vague, and shallow, and that children should be given knowledge in a systematic way. Moreover, it is expected that children will have a disposition to be impressed by pure knowledge. This kind of knowledge can be referred to as academic knowledge, as opposed to life knowledge.

Judging from what we have mentioned above, it appears at first glance that life knowledge and academic knowledge are incompatible with each other. But, in fact, both kinds of knowledge are considered to be necessary for children of today. It is certain that children's acquiring both of them when they grow will give rise to children who are full of life.

---

\* Division of Method and Evaluation