

＜課題研究論文＞

授業の構想とは何か

－J. デューイ『経験と教育』再読－

大正大学人間学部

滝沢和彦

小論の構成は次の通りである。まずⅠで、平成15年の学習指導要領の改正に関わって筆者の問題意識（総合的な学習の時間がなぜ「ゆとり教育」と見なされてしまったのか）を述べる。Ⅱでは、授業に先立って教師が授業の構想を述べるのが「ゆとり教育」批判への反批判として必要であり、そのための論理をJ. デューイの著作に求め得ることを示す。最後にⅢでは、こうした論理が近年の学力保障（確かな学力づくり）への要請のもとでその効力を失っていないことを示したい。

Ⅰ

平成10（1998）年の学習指導要領が告示された直後、「総合的な学習の時間」について筆者は、

- （1）父母や地域住民らによる教育参加を促し、開かれた学校づくりに寄与し得ること
- （2）体験的・問題解決的・集団的学習としての方法原理を重視することで、学習内容がより豊かなものとなり得ること、

の二点からこの時間の新設を評価したことがある（拙稿「教育課程改訂の動向をさぐる―「総合的な学習の時間」を中心に―」長岡短期大学『生涯学習センター研究実践報告』第2号、平成11（1999）年3月）。また、別稿においても同様の評価をし、さらに「総合的な学習の時間」をいわゆる「ゆとり教育」とは見なしていないことを述べた（拙稿「地域における生涯学習と大学―長岡大学生涯学習センター10周年によせて―」長岡大学『生涯学習センター研究実践報告』第4号、平成17（2005）年3月）。

しかし、こうした評価は甘かったようだ。高久清吉氏は、『哲学のある教育実践―「総合的な学習」は大丈夫か―』（教育出版、2000年）において、自身がいわゆる戦後の「新教育」に携わった経験から、当時の新教育の問題点を「自主性（主体性）教育の『矮小化』」にあったと指摘し、今回の「総合的な学習」が同様の誤りを繰り返すことに警鐘を發していた。

ちょうど平成11（1999）年頃から「学力」低下をめぐる論争がなされたこともあり、移行期間を経て平成14（2002）年4月から新学習指導要領が全面実施されてわずか1年半後には中央教育審議会答申「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」出され、これにもとづいて同年12月に学習指導要領は一部改正されることになる。そのポイントは、第一に、各教科等の学習内容との相互の関連や計画的な指導、学年間・学校間・学校段階間の連携等の明示が求められたこと、第二に、各学年の「目標」・「内容」を含めて「学校としての全体計画」

を作成し、指導の在り方等についての自己評価の実施等により取組内容を不断に検証するものとされたこと、第三に、公民館・図書館・博物館・社会教育関係団体等との連携・協力や、地域の施設や経験豊かな人材など多様な教育資源を把握し活用するものとされたこと、にあった。こうした指摘がなされたということは、それとは逆の実態があったということであり、大きく見れば、先の高久氏の危惧が現実のものとなった側面が大きかったように思われる。

周知のように、もともと「総合的な学習の時間」は、平成 8（1996）年の中央教育審議会答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方」において、「横断的・総合的な学習の推進」が必要であるとして提案されたものである。

なぜ「横断的・総合的な学習の推進」か。それは第一に、「[生きる力] が全人的な力であるということ」を踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられ」たからであり、第二に「今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっている」と考えられたからであった。この部分だけを見れば、「総合的な学習の時間」をゆとり教育（の象徴）と見なすことはできなかつたはずである。

ところが、2 年後の教育課程審議会答申（平成 10（1998）年 7 月）では、「総合的な学習の時間」の具体的な学習活動として、「①例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、②児童生徒の興味・関心に基づく課題、③地域や学校の特色に応じた課題などについて、適宜学習課題や活動を設定して展開するようにすることが考えられる。」とされたのであった（番号は引用者による）。このうち、特に②と③によって、「総合的な学習の時間」は「何でもあり」状態になってしまった、とも言われる。この②と③の追加をどう解釈するか。

①の「例示」を「取り上げるべき例示」として、年間 100 時間をこの 4 つの「例示」に 25 時間ずつ分配した年間指導計画も提案された。これに対して、上の②と③こそが「総合的な学習の時間」の神髄である、と主張したのが小西正雄氏である。氏は言う。今回の教育課程改革のスローガンは「生きる力」であるが、これは学校教育全体を通して育成を目指すものである。各教科もこの力の育成に貢献すべきであるが、しかし、各教科にはその教科の独自の論理があり、そこでの教育内容は「必然性追求の原理」に従って組織されている。一方、総合の時間はそもそも「生きる力」そのものを育てるための時間であるが、しかしそのための方法論はまだ開発されていない。氏は、「僕は、小さい頃に草の芽を見て非常に感動した。その自然に対する感動が、自分の創造性の原動力となっています。」というノーベル賞受賞者福井謙一氏の言葉の孫引きし、「とりあえずは、さまざまな体験の場を用意するしか方策はない。即効も期待できない。」として、これを「可能性期待の原理」と名付けた。

あくまでも伝統的な「必然性追求の原理」に則り（広い意味での）「生きる力」の育成に必要な文化遺産や能力・資質を確実に未来世代に語り継いでいくことを本来の使命とする教科教育と、「生きる力の育成」という難題を「可能性期待の原理」のもと手探りながらも正面から追求していこうとする〈総合〉と…。

この二人三脚構造に、かくして日本の未来は託されたと言えるのである。

(小西正雄「あらためて〈総合〉を問う」『授業づくりネットワーク』No. 171, 2000年3月号, 67頁)

もちろん、先生方には大切な任務はある。まずは、「潜在的求めに合致する具体的対象との… (中略) …可能な限り多くの出会い」(奈須正裕氏『総合的な学習を創る』99年9月号)を、ある程度の順次性のもとに用意することである。問題解決体験や作業体験を通じて成功と挫折を知り、人のあたたかさや自然界の神秘に触れ、世の不条理に気づき自他の弱さを確認する場を多彩に用意してやろう。子どもたちをそこにいざない、「自由であること」を“強制”してみよう。子どもたちは、過去の学びの経験を思い思いに総動員して、新たな何事かを模索しはじめるだろう。

あとは支援と評価である。一人ひとりの育ちの中から、〈総合〉以外の学習との接点を可能な限り拾い上げ意義づけてやり、仲間たちへとその学びの経験を広げてやろう。そしてわがクラスわが学校の個性的な学びの足跡を書きとどめ、伝え広めていこう。これもまた立派な教育研究なのだという確信をもって。

(同上, 69頁)

こうした小西氏の期待とは裏腹に、いわゆる学力低下論争の中で、「総合的な学習の時間」は「教育内容の厳選」「学校完全週5日制」とともに「ゆとり教育」の象徴と見なされ、学力低下の一因と見なされてしまった(先に述べたように、筆者は総合をゆとりのための教育とは見なしてはいないのだが)。もともと「ゆとり教育」ではなかった「総合」が「ゆとり教育」と見なされてしまった、その原因はどこにあったのか?

上で、「一人ひとりの育ちの中から、〈総合〉以外の学習との接点を可能な限り拾い上げ意義づけてやり、仲間たちへとその学びの経験を広げてやろう。そしてわがクラスわが学校の個性的な学びの足跡を書きとどめ、伝え広めていこう。」との小西氏の言葉を引用した。筆者は、こうした事後的な報告についても十分になされてきたとは言えないと思っているが、それとともに、文字通りそれに先立って、授業以前における教師の構想がきちんと述べられてこなかったことが一番の問題ではなかったか、とも思っている。当該授業で教師は学習者に、何をどこまで教えたかったのか、どんなことに気付いてほしかったのか、どんな学習(学び)が成立するのを期待していたのか。これを教師は事前に構想しているはずである。それを事前に述べて(記述して)こなかったことが「各教科等の学習内容との相互の関連や計画的な指導、学年間・学校間・学校段階間の連携等」の明示を要求され、「各学年の「目標」・「内容」を含めて「学校としての全体計画」の作成を求められる理由となり、結果として「指導の在り方等についての自己評価の実施等により取組内容を不断に検証する」ことを要求されることを招いた、と思うのである。

II

授業をどう構想し、それをどう記述するか。そもそも、学習者の学習（学び）の展開をどう予測するか。学習者の学習（学び）の展開に関して、教師としてどう支援し指導すべきか。

教師なら誰でも日々考えている課題ではあるが、本稿では、デューイ (J. Dewey 1859-1952) の著作『経験と教育 (Experience and Education)』(1938年) を手掛かりに考え直してみたいと思う。

デューイは言うまでもなくいわゆる「進歩主義教育 (progressive education)」の理論的指導者として知られる⁽¹⁾が、教育学関係の著作としては『学校と社会 (The School and Society)』(1899年) と『民主主義と教育 (Democracy and Education)』(1916年) が特に有名である。前者は、シカゴ大学教育学部附属小学校（「実験学校」とも「デューイ・スクール」とも呼ばれる）における3年間の「教育学上の実験」の成果をもとに、学校の改革をより大きな社会の進歩との関連でとらえるとともに、当時の心理学研究の成果に立脚して学習は子どもの本能・衝動から出発すべきである、との二つの視点を示し、そして両視点を統合するために、学校を、仕事 (occupation) を中心にしたカリキュラムによって「小型の社会、胎芽的社会」として組織すべきことを提起した、デューイによる新教育の宣言書である。一方後者は、シカゴ時代以来の自身の教育思想を古今の様々な教育思想と対質させつつさらに体系的に深化させ、教育を成長、あるいは経験の改造としてとらえる独自の視点を提出したデューイの教育学上の主著であり、「アメリカ教育史上最も重要な著作」とも称される作品である。以下の教育の定義は多くの箇所引用されてきた。曰く、「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高めるように経験を改造ないし再組織することである。」(第6章)

これに対して、ここで『経験と教育』を取り上げるのは、これが旧来の伝統的な教育を改めて批判するとともに、第一次大戦後のアメリカにおいてそれなりの地歩を築いていた進歩主義教育（学校）におけるある種の傾向に対しても批判をしていること、そして、いわば対案として教育における「望ましい経験」の条件について詳細に述べていること、あわせてこれらの視点を踏まえた教育目的論が、Iで述べた筆者の問題意識に対して有益な示唆を与えてくれるように思われるからである⁽²⁾。

伝統的教育に対するデューイの批判は『学校と社会』以前からも見られるが、『経験と教育』でも、大よそ以下のように言う。すなわち、伝統的教育においては、主要な教材としての書物、とりわけ教科書は「過去の伝承や知恵」を代表しており、これらを学ぶことが「遠い未来のため」の準備になると考えられている。しかしそれは子どもが現に有している経験や能力とは無縁のものであり、教育方法としては教え込み・押し付けにならざるを得ない。

このようにデューイが要約する「伝統的教育」に対する「不満の所産」として新教育あるいは進歩主義教育は産まれた。しかし、だからと言って、伝統的教育を批判しその逆を行けば事足りるというわけでは決してない。「あれかこれか」の哲学を否定して、デューイは言う。

(前略—引用者。以下同様) 伝統的教育が学習のための教材として、あまりに過去に拘泥し、現在や未来の問題を取り扱うには、ほとんど役に立たないような事実や理念を用いたことは認めるとしよう。それも結構なことであろう。そこでわれわれは今や、過去の業績と現在の問題との間にある経験の内部に実際に存在する関連性を発見するという問題にゆきつくのである。

(LW13 p. 9, 訳書 27-28 頁)

こうしてデューイは、「教育と個人的経験の間にみられる有機的関連があるということ、あるいは教育の新しい哲学が、ある種の経験的、実験的な哲学に関わっていること」を想定する。伝統的教育に経験の場がなかったというのではない。そうではなく、デューイにとっては「そこでなされる経験」が誤った、欠陥のあるものだったことが問題なのだった。

いかなる経験の質も、二つの側面を持っている。即ち、それが快適なものか不快なものであるかといった直接的な側面と、経験がその後の経験にどのように影響を及ぼすかという側面である。第一の側面は明白なことであり、そのことは容易に判断されうる。だが、経験の「効果」は、その表面には現れ出ない。このことが教育者に問題を提示することになる。経験が生徒に不快感を与えず、むしろ生徒の活動を鼓舞するものであるとしても、その経験が未来により望ましい経験をもたらすことができるよう促すためには、直接的な快適さをはるかに越えた種類の経験が求められることになる。そのような質的経験を整えることこそ、教育者に課せられた仕事なのである。(後略)

(LW13 p. 13, 訳書 34 頁)

それでは、教育的にみて望ましい経験とは何か。デューイは、本書第 3 章「経験の基準(criteria)」において、「教育的に価値のある経験とそうでない経験との間を識別するため」の基準として、以下の二つを挙げている。

第一の基準は、「経験の連続性」の原理である。

(前略) この観点から、経験の連続性の原理というものは、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修正するという両方の経験すべてを意味するのである。

(LW13 p. 19, 訳書 47 頁)

デューイは『民主主義と教育』で、教育を成長としてとらえ、その目的は成長することであると述べていた。これを本書では、「教育過程が能動的な分詞用法『成長しつつある』という意味に理解されるとき、教育過程は成長と同一視されうるという考え方」(LW13 p. 19, 訳書 48 頁)と言っている。こうした「成長としての教育」観に対してなされた「成長は多くの異なった方向を取り得るではないか」という批判に反論してデューイは言う。

(前略) しかし、教育としての成長、成長としての教育の観点からすると、問題はこの方向での成長が、成長一般を促進するか遅らせるかということになる。このような形態をもつ成長が、更なる成長のための条件を創り出すのか、それとも、たまたま特殊な方向で成長してきた人がそのような成長から切り離され、新しい方向で引き続き成長するための契機・刺激・機会が与えられるようなかたちの成長条件が設定されるのか。ある特殊な方向での成長が、それだけで他の筋道での発達のための径路を開くような態度や習慣に対して、どのような影響を与えるのか。

(LW13 p. 19, 訳書 49 頁)

こうしてデューイは、そのときの経験が「成長一般」を促進するものであるかどうか重要な評価の基準であり、その見きわめの責任を負うのが教育者の務めであるとする。

(前略) 教育者としての成人に属すべき非常に成熟した経験により、成熟した経験をもたない年少者にはできない方法で、年少者それぞれの経験を評価するにふさわしい地位が、成人に与えられているのである。そこで、経験がどのような方向をとっているのかを知ることが、教育者の仕事になる。教育者が、未成熟な者が経験するうえでの条件を組織するのに力を貸さないようでは、その教育者のもつすぐれた洞察力を投げ捨ててしまうことになる。

(LW13 p. 21, 訳書 52～53 頁)

続いてデューイは、経験を評価する上での第二の基準である「相互作用」の原理について議論を展開していく。デューイによれば、経験は個人の内面だけで進行するものではない。経験する主体としての個人と、経験がなされる「客観的な条件」との「相互作用」において進行するものである。この「客観的な条件」を、別の個所では「人と事物の世界」「環境」とも言っている。それはまた、教科書に代表される「過去の伝承や知恵」をも含む包括的な概念である。

要するに、われわれは生まれてから死ぬまで、人と事物の世界に生きているが、その世界の大部分はすでに為されてしまったものであるがゆえに存在しており、また以前からの人間の活動から伝えられてきたものである。この事実が無視されると、経験はあたかも個人の身体と精神の内部でのみ進行するものであるかのように取り扱われることになる。経験は真空のなかで生起するものではない。言うまでもないことである。経験を引き起こす源は、個人の外にある。経験はこれらの源泉によって、絶えず養い育てられている。(後略)

(LW13 p. 22, 訳書 55～56 頁)

ここでの教育者の役割は、「価値ある経験の形成に寄与するにちがいないすべてのものが引き出せるようにと存在している環境——自然的、社会的な——をどのように利用すべきであるか、そのことを知らなければならない。」とされる (LW13 p. 22, 訳書 57 頁)。そして、この「相互作用

用」の行われる場を、デューイは「状況」と呼んでいる。

この原理（相互作用の原理—引用者）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、以上のような二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。これら二つのものが一緒になるか、あるいは相互作用がはたらくかして、われわれが「状況」と呼ぶものを形成する。

(LW13 p. 24, 訳書 60～61 頁)

そしてデューイは、「連続性」と「相互作用」という二つの原理の関係を次のように説明する。

連続性と相互作用という二つの原理は、相互に分離しているのではない。それらは離れていても、結びつくものである。それらはいわば、経験の縦の側面と横の側面である。相異なった状況は、相互に継承されているのである。

(LW13 p. 25, 訳書 64～65 頁)

以上、教育的に価値ある経験かどうかを識別するための二つの原理、「連続性の原理」と「相互作用の原理」について紹介し、あわせて子どもの経験が価値あるものであるために教育者が果たさなければならない役割について述べてきた。

ここではさらに、デューイが目的の設定に関わって教育者の仕事について述べていることに耳を傾けたいと思う。

デューイはまず、「(前略) 進歩主義教育の哲学においても、学習過程で学習者の活動を導くような目的を形成する際に、学習者が参加することの重要性が強調されてよい。」と言う (LW13 p. 43, 訳書 105 頁)。しかし、「目的とはなにか、その目的はどのようにして生じたのか、またその目的は経験の中でどのように機能するのか」明らかにされなければならない。

デューイによれば、目的は、まず初めは衝動から起こる。しかし、衝動はそれ自体では目的にはならない。

(前略) 目的とは目論まれたもの、つまり終局への見通しである。すなわち、目的には、衝動にはたらきかけることから生じる結果を見通すことが含意されている。結果の見通しには、知性の作用が含まれる。知性の作用には、第一に、客観的条件と環境とを観察することが求められる。というのは、衝動と欲望はそれ自体で結果を生むことはできなく、周囲の状況との相互作用や協同によってのみ、結果というものが生み出されるからである。

(LW13 p. 43, 訳書 106 頁)

このようにデューイは、目的を立てる、即ち結果を見通すためには、まず「客観的状況と環境とを観察することが求められる」と言う。しかし、それだけでは十分ではない。

(前略) われわれは、見るもの、聞くもの、触れるものが何であるか、その「意味」を理解しなければならない。この意味は、見られたものが実践に移された場合に生ずる結果から成り立つものである。

(LW13 p. 44, 訳書 107 頁)

このようなわけで、目的を立てる（形成する）とは「複雑な知的作用」である。

その作用には、つぎのような知識や能力が含まれる。(1) 周囲の状況の観察、(2) 過去の似たような状況で起こったことについての知識、その一部分は回想によって得られた知識、また一部分は広い知識をもった人からの情報・忠告・警告から得られた知識、(3) それら得られた知識が何を意味するのかを理解するため、観察されたものと回想されたものとを結合する判断力。

(LW13 p. 44, 訳書 108 頁)

このようにデューイは、目的の形成が知的作用であることを強調することで、一部の進歩主義の学校に見られる「活動は目的であるとして活動を過度に強調する」傾向を批判する。衝動は目的と混同されてはならない。衝動を実行に移す前に、「予想される結果に対する見通し」を立てなければならない。衝動は、「活動の計画や方法を形成していくうえでの契機であり、またそのような形成を要請するものであるにすぎない」のであり、目的の形成は「状況の綿密な検討」と「適切な情報すべての確保」によってのみ可能なのである。そこでは、教育者の役割は何か。

教師の仕事は、衝動や欲望が生じるや、それを好機に利用する点を見定めることである。自由は、目的が発展するさいに、知的な観察と判断とがはたらいているところに存在するので、生徒が知性を実地にはたらかせることができるよう、教師によって与えられる指導は、生徒の自由を制限するものではなく、むしろ自由を助長するものである。

(LW13 p. 46, 訳書 113 頁)

ある状況に置かれた（それは、あれこれの事物や教材に囲まれている、とデューイは言う）子どもの衝動や欲望をそのままにしておくのではなく、「多大な経験と広範な視野を持つ人からの示唆」が必要なのである。

(前略) 第一には、教師は自分が教えている生徒の能力、要求、過去の経験について、知的に気づいていなければならない。第二には、集団の成員である生徒が役割を分担し、一つの全体へと更なる貢献がなされ、組織立てられていくような示唆によって、その示唆を教育の計画や企画にまで発展させようとするのである。換言すれば、計画というものは協同事業であって、指図ではないのである。教師による示唆は、鋳物に成るようにするための鋳型ではなく、

学習過程にひたすら従事してきたすべての経験からの貢献をとおして計画にまで展開されるべき出発点なのである。

(LW13 pp. 46-47, 訳書 114~115 頁)

III

以上、『経験と教育』の論旨に沿いながら、価値ある経験を識別するための二つの原理、即ち「連続性の原理」と「相互作用の原理」について述べ、さらに、これらの原理を踏まえて教育目的を形成する上での教育者の役割についてのデューイの所論を整理してきた。こうした議論が、筆者がⅠで述べた問題状況に対していかに示唆に富んだものであるか、既に明らかであろう。

授業は教師の構想によってのみ進むものではない。事前に教師が予期しなかった展開をみせることは珍しくはない。授業で扱われる(教師と学習者の間でやり取りされる)情報を、教師が「これは教えたい」「気づかせたい」と事前に構想した「予定情報」と、授業の中で学習者がいわば勝手に学習してしまった「過剰情報」とに分けて考えようという提案がある(宇佐美寛『教授方法論批判』明治図書, 1977年)。「過剰情報」を、学習者に視点をあてて「ハミ出し学習」と呼ぶ論者もいる(藤岡信勝『社会認識教育論』日本書籍, 1991年)。筆者自身、京浜工業地帯の工場の分布について扱った模擬授業を具体例に「過剰情報」の意義について論じたことがある(拙稿「中学・高校の教師が持つべき教養—教職教養とは何か—」『教養のリメーカー—大学生のために—』大正大学出版会, 2010年, 所収)。小西氏の「可能性期待の原理」の議論は、多分にこの過剰情報(ハミ出し学習)への期待に支えられているところがあると言ってよい。

しかし、過剰情報の意義を事後的に確認することと、事前に授業の構想について述べることは別々の事柄である。神ではない教師が授業の展開を全て予測するなどということはありませんし、また授業の全てを自身の予定通り進めることにも無理があろう。しかし、「確かな学力づくり」が喫緊の課題となっている現在、教師は、当該の授業で、どのような経験を有する学習者に何をどこまで教える(学ばせる)つもりなのか、その自覚を明示する責任を負わされていると筆者は思う。

確かにデューイが述べているように、「年長の子ども個人の経験の背景を見いだすことは困難なことであり、また経験のなかにすでに含まれている教材がどうしたらさらに拡大され、より適切に組織立てられた領域へと導かれるよう、指導されるかを見つけ出すこともまた困難なことである。」(LW13 p. 49, 訳書 120 頁)しかし、そのための武器がⅡで整理した「連続性の原理」と「相互作用の原理」の二つの原理であった。これらを踏まえて教師は、学習者のこれまでの経験を確かめ、これからの経験の進む方向を学習者自身とともに考えるべきなのである。

かつて信州大学付属長野小学校の総合学習についてルポを書いた小松恒夫氏は、次のような教師の言葉を紹介していた。

「今年、どのクラスがどんな展開をするのか、いまのところはまったくわかりません。総合学習で学校として統一したカリキュラムといえば、四季それぞれに自然のなかへ子どもたちがとびこむことだけです。(中略) 教師の実践は、まず子どもたちの実態を見きわめることから始まります。子どもたちが自然のなかから何を見つけ出すか、学校を子どもたちの生活の場とすることで、彼らはそこに何を創ろうとするか、すべてはその見きわめから出発するわけですから、この学習には唯一無二の方法論などあり得ません。今年、一、二年を担当した六人の先生は、各クラスごとにいまその見きわめに夢中になっている段階です。」

(小松恒夫『教科書のない小学校』新潮社、2001年(初版は『教科書を子どもが創る小学校』1982年)108頁)

この書物全体を通して、この「見きわめ」は十分には書かれていない。書かれているのは、子どもたちの多様で深い学びの結果の報告である。その意味では、初版当時筆者は感動して読んだ記憶がある。ただ、今回のデューイの示唆を受けて改めて感想を述べるならば、この「見きわめ」についてもっと報告してほしかった、と思う。その「見きわめ」は、子どもたちのそれまでとこれからのどのような経験の蓄積と範囲(連続性と相互作用)の解釈と展望にもとづいてなされたものなのか、が述べられることで、他の教科・領域との関係や学年の全体計画における位置づけについての理解と評価が可能になると思うのである。

近年、研究授業の指導案について、指導の細案ではなく簡略化した「授業デザイン」で済まそうという動きがある。細案の作成よりも「指導案を書く時間を教材研究にあてられる」からである(佐藤雅彰、佐藤学(編著)『公立学校の挑戦—授業を変える学校が変わる—富士市立岳陽中学校の実践』ぎょうせい、2003年)という理由はよく分かるのだが、やはり当該の授業の評価(生徒の学びの評価)、つまりその授業において教師がどこまで責任を果たせたのかを判断する基準として、授業に対する事前の構想(=自覚)が明示されることが必要だと筆者は考える。その自覚の明示とそれにもとづく評価があつてこそ、授業(教師、学校)に対するゆるぎない信頼が得られるはずであると筆者は考えている。

註)

- (1) デューイを進歩主義者(progressive=革新主義者)ではなくラディカル(radical)と規定すべきだ、という議論については、森田尚人『デューイ教育思想の形成』新曜社、昭和61(1986)年、を参照。
- (2) 以下、『経験と教育』からの引用は、John Dewey, The Later Works Vol. 13 (1988) (慣例に従いLW13と記す)及び市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫、2004年)の頁を記す。訳文は、概ね市村訳に従った。