

# 問題解決能力を育成する特別活動

～デューイの教育理論に基づく特別活動のあり方～

柳 沼 良 太

## はじめに

特別活動では従来から人間形成機能が重視され、子どもに自発的・創造的な学級活動や各種の集団活動を経験させると共に多様な体験活動を促すことで、実践的で問題解決的な能力を身につけ、豊かな人間性や社会性を育成することが求められてきた。2008年に改訂された学習指導要領でも、特別活動において子どもの成長段階の実態や活動の特性をふまえ、よりよい生活や人間関係を築こうとする自主的・実践的な態度、および集団の一員としてよりよい生活づくりに参画する態度を育成することが求められた。また、子ども同士のコミュニケーション能力や社会経験が不足している実態を踏まえて、体験活動を一層充実させることが必要とされた。特に、今日の情報社会では、子どもがテレビやインターネットなどの仮想現実における間接経験が増加して現実世界の体験が欠乏する中では、子どもの生活経験に根差した体験活動や奉仕活動が重視される。さらに、子どもの日常生活を改善するための話し合い活動、さらには多様な異年齢集団による活動を充実させ、総合的に人間関係能力や問題解決能力を育成することが重要となる。ただし、こうした体験活動や奉仕活動が場当たりの活動や自由放任的な活動になってしまい、子ども一人ひとりの問題解決能力を適切に育成できない場合もある。そこで、年間計画に基づく体系的で組織立てられた体験活動に構成すると共に、学校の教育活動全体を通して豊かな体験活動を仕組んでいくことが課題となっている。

また、改訂された学習指導要領では、子どもの人間関係の希薄化や規範意識の低下が指摘された上で、特別活動と道徳教育の関連性も強調されている。学校における道徳教育は、「道徳の時間」を要として学校の教育活動全体を通じて行うこととなっているが、特に実践面に関しては特別活動などと連携して行うことが期待されている。今日の学校教育では、道徳的実践力の構成要素となる道徳的心情、判断力、実践意欲と態度については「道徳の時間」で育成し、それらを実際の学校の生活場面で生かす道徳的実践については特別活動などで行われることが当然のように想定されている。その意味で、道徳的実践を指導する特別活動のあり方が強く求められているのである。

実際、今回の学習指導要領の改訂では、道徳的実践の指導の充実を図るという観点から、特別活動の目標や内容が設定されている。例えば、特別活動の目標には道徳の目標と同様に、小学校では「自己の生き方についての考えを深める」こと、中学校では「人間としての生き方について自覚を深める」ことが明記されている。特に、特別活動においては、「道徳教育の重点などを踏まえ、各学年で取り上げる指導内容の重点化を図ること」も記された。また、改訂された『学習指導要領解説 特別活動編』でも、道徳教育や道徳の時間との関連性について詳述されている。その中で、特別活動は道徳教育との結び付きは極めて深いと記されて、「特別活動における学級や学校生活における望ましい集団活動や体験的な活動は、日常生活における道徳的実践の指導をする重要な機会と場であり、道徳教育に果たす役割は大きい」と記された。確かに、道徳的実践の機会としては、特別活動における学級活動や学校行事、児童会活動・生徒会活動、クラブ活動、部活動などが適している。そこでは当然ながら、友情、思いやり、協力、連帯、感謝などの人間関係、役割や責任、奉仕、規律や生活習慣、決まりの順守などの道徳的実践を行うことができる。以上のことから、特別活動においていかに道徳的

実践の指導を計画的に行うかが今日的な課題となってきた。

ここで歴史を振り返ると、戦後わが国の教育は、デューイ (John Dewey) の教育理論から影響を受けることで、子どもの日常的な生活経験と有機的に関連づけた学校の教育活動全体を通して、子どもの成長を促進する教育方針を導入してきた。戦後の特別活動を振り返ると、1951年の学習指導要領(試案)では「特別教育活動 (special curricular activities)」と呼ばれ、その中で「教科の学習においても、“なすことによって学ぶ”という原則はきわめて重要であるが、特に特別教育活動は、生徒たち自身の手で計画され、実行され、かつ評価されなければならない」と記されている。これはデューイの教育理論に基づく「なすことによって学ぶ (learning by doing)」が当時の特別教育活動を根拠づけていたことが分かる。この後も半世紀にわたって特別活動では、子どもが自ら課題を見つけ、主体的に判断し行動して、よりよく問題を解決する能力を育成するために、デューイが構想した問題解決法 (problem method) の学習 (以下、問題解決学習と呼ぶ) を積極的に取り入れてきた。こうした特別活動の指導方針は、他の教科の学習や生活科、あるいは道徳や総合的な学習の時間とも共通していたと言えるだろう。

ただその一方で、進歩主義教育運動の中では子どもの興味・関心や自主性を尊重し過ぎることで、偏向した児童中心主義や無責任な放任主義が横行して、安易な体験活動が「這い回る経験主義」などと揶揄されたこともあった。しかし実際のデューイは、子どもの興味や関心を偏重する進歩主義教育の動向には注意を促し、計画的かつ系統的に子どもの判断力、心情、実践力を育成することを目指していたのである。

こうしたデューイの教育理論を再検討することは、我が国の道徳教育を根本的に改善する上でも示唆するところが大きいと思われる。従来の道徳授業は、学校の教育活動全体で行う道徳教育を補充・深化・統合するという名目で特設されているが、実際のところ、資料を読んで登場人物の心情や態度を分析して、子どもに道徳的価値の自覚を促すという感情主義・徳目主義・形式主義の枠組みからなかなか脱却できずにいる。そのため、従来の道徳授業は道徳的心情を追求することに執着するあまり、実際の道徳的行為には直接的に繋がらず、その延長にある道徳的習慣の形成にも至らないため、人間形成機能としては不足している。こうした道徳授業は子どもの「生きる力」の中でも「豊かな人間性」を育成することに重点が置かれ、特別活動や総合的な学習の時間は「生きる力」の中でも問題解決能力を育成することに重点が置かれる傾向がある。しかし、実際には子どもの生活経験に即した問題場面に協働的に取り組むことで、豊かな人間性と問題解決能力を同時に育成することが極めて効果的であると考えられる。近年では、従来の道徳授業における心理学的側面や実践的側面を補強するために、文部科学省が小中学生用の『心のノート』を作成して普及、徹底を図っている。ただ、この場合でも、必ずしも道徳的实践として体験活動や社会奉仕活動が系統的かつ計画的に仕組まれているわけではない。この点でも道徳と特別活動を連携させて、総合的な道徳性を育成することが課題となるのである。

以上のような諸課題をふまえて、問題解決能力を育成する特別活動のあり方を追求するために、本稿では特別活動をデューイの教育理論とプラグマティズムに関連づけて検討し、その具体的な問題解決的アプローチを明らかにしたい。また、学校の教育活動全体で行う道徳教育とも関連づけて、道徳的实践を指導する特別活動のあり方を検討したい。

### (1) デューイの教育理論と特別活動

デューイは旧来の学校教育の問題点として教師主導で知識の詰め込みをする点や子ども同士の競争を駆り立てる点を指摘している。こうした外面的な動機づけによって学習させると、子どもに利己主義的な動機や判断基準を教え込むことになり、自ら学び考え行動することができず、また仲間との連帯意識や社会的な奉仕の精神を育むことができないと考えたのである<sup>①</sup>。こうした外発的動機づけは、ある意味で社会的ではあるが、目先の損得や懲罰に対する恐怖心や狭小な慣習に依拠することになり、

利己的で孤立的で排他的な人間を形成するだけになってしまうのである。こうした当時の学校教育の問題点は、社会の変化や受験競争などの影響を受け、教師主導の一方的な授業を展開している我が国の今日の教育事情にも共通していると言えるだろう。

こうした旧来の教育方針に対して、デューイは子どもが本来有する活動的、構成的、表現的な衝動や本能に働きかけて内発的に動機づけ自発的な学習を促すと共に、問題解決的な学習や体験的な活動の場と機会を提供し、協調と参加を重視した相互扶助や相互奉仕の体験活動を推奨している。こうして社会的な認識力や実践力を高める問題解決型の学習方法に学校教育全体を切り替えようとしたのである。そこでは、学習目的の判断基準を現在の要求や現在の責任と関連づけ、教育を通じて経験を再構成し、現在の人生の意義を十分に理解させるような学習が保障されるのである。

こうした見地から、デューイは学校組織を萌芽的で典型的な社会生活として共同社会的な形態にし、学校教育全体で子どもに影響を及ぼし、民主的で進歩的なアメリカ市民を育成すべきであると主張している<sup>(2)</sup>。また、日常生活に有機的に結び付いた学校の教育活動を通して、子どもが社会的行動の場面における問題や矛盾を察知し、主体的に協働探究することを重視している。このように子どもに実際の問題に取り組みせ、行為に関して判断する練習こそが、良い人格の形成には不可欠な要素であるとデューイは考えるのである。

具体的な教育方法として、デューイは活動的な「仕事 (occupations)」を通じた協働学習や手工的訓練 (manual training) の中に教育的意義を見出している<sup>(3)</sup>。また、各教科を統一された社会生活の諸側面を認識させる手段として、人間が生活している行動の世界を人間に対して現実的なものにさせ続けている想像力を高めるために、新しい素材、新しい問題、新しい方法を導入すべきであると考えられる。このようにデューイは、教育方法や教育内容を子どもが物事を構成したり発表したりする形態に変えると共に、全教科を通して社会的奉仕の精神や進取の精神を育成することで、総合的かつ計画的に教育活動を行おうとしたのである。それゆえ、デューイにとって特別活動は各教科の付け足ではなく、むしろ各教科を特別活動のように構成しようとしたのである。

## (2) デューイの授業論と特別活動

デューイは学校生活のあらゆる機関や教育的活動を通して間接的に行う全面主義や生活主義の教育を提唱しているため、当時の画一的で形式的な授業のあり方には反対していた。デューイが反対した授業とは、ヘルバルト主義の流れを汲む授業構成で、単に知識や規則を教え込むものである。また、知識としての観念を相互に切り離してそれぞれ単独で教え込もうとする授業は、現実離れすると共に、観念の包括的性質を喪失することになると批判する。さらに、良心を涵養しようとする授業は、常に自らの感情の状態を詮索し、密かにそれを見張る病的な良心が身につけてしまう危険性があり、場合によっては感情や動機を過度に詮索する内罰的な人、病的なまでの意識過剰な人、あるいは外罰的で攻撃的な偽善者を作り上げることになると批判する<sup>(4)</sup>。

それに対して、デューイが構想する授業とは、子どもに行動の指針として働く観念を習得させるものである<sup>(5)</sup>。ここでいう観念とは、行動や実践を方向づけ規制する機能をもち、判断力や心情のみならず行為や習慣にも関連して子ども的人格形成に寄与するものである。このようにデューイは観念と行動を結びつけて考え、それを学校教育全体において子どもの生活経験と関連づけながら「生き生きとした方法」で指導することを目指していたのである。以上から、確かにデューイは観念を個々に教え込んだりするような旧来の授業には反対していたが、行動と結びついた観念を生き生きとした方法で教える授業には賛成していたことが分かる。

デューイは「行動における人間関係の説明」<sup>(6)</sup>を学習するためには、単に行動の規範を教え込むのではなく、子どもがその一員である複雑な相互作用関係における人間の結び付き方について理解を深められるようにすべきであると考えられる。こうした授業では、従来のように知識を観念的に詰め込むこ

とではなく、実際の人間関係の事実を探究することに焦点を当てる。デューイは、形而上学的な見地から一般的な普遍的原理に照合して行動の規範を形式的に導き出すのではなく、プラグマティズムの見地から実践的な問題で「何をなすべきか」について反省的に考察することが重要であると考えたのである<sup>(7)</sup>。教師は人間関係の現実的な問題状況を提示して、子ども自身に問題状況の本質を理解させ、その対処法あるいは解決策を考えさせることで、事例の具体性を保持しながら法則や義務の本質を示すところまで深めることができるのである。

こうして子どもたちは自分の生活経験や人生に関連した問題に取り組み、人間関係の本質に関心を寄せ、社会的な判断力と共感的な想像力をもって現実的な相互作用を見つめることで、分析力、理解力、観察力、判断力、共感力などの諸能力を総合的に高めることができるようになる。こうした問題解決を目指した授業は、我が国の場合、道德の時間よりも特別活動の方がより効果的に遂行できるだろう。

### (3) 問題解決を目指す特別活動

今度は、デューイの構想する学習指導過程を特別活動に関連づけて検討してみたい。

デューイはプラグマティズムの見地から反省的思考の過程を以下のように分析している<sup>(8)</sup>。第1に、人間が不明確でどちらともつかない状況に直面して当惑や混乱に陥る段階である。第2に、この問題状況に含まれる諸要素に試験的な解釈を施して、それらがある特定の結果をもたらす傾向を示していることを見出す段階である。第3に、問題を明確に規定してその内容を解明するために、あらゆる可能な事態を慎重に調査する段階である。その過程でテスト、検査、探索、分析などが遂行される。第4に、その結果として考案された仮説をより正確で首尾一貫したものに精緻化する段階である。第5に、現に直面している事態に適した行動計画として精緻化された仮説にもとづいて行動する段階である。このように問題状況を明確に把握し、その解決策を仮説として設定し精緻化して、実際に仮説をテストして結果を省察するのである。

こうした反省的思考を実際の授業に適用する場合に、デューイは子どもが問題を解決する思考過程に応じた以下のような学習指導過程を設定している<sup>(9)</sup>。まず、問題に関する人間関係の場面を精神的に構築し、次に、問題状況や人間関係の場面の本質を認識し、第三にその認識に基づいた解決の行動方針を立案し、最後にその行動方針を検討して自己決定する。こうした問題解決を目指した反省的思考は、子どもたちが主体的に探究的な学習に取り組むことができると共に、相互交流を通して社会性を育成することができるのである。以下では、この授業における問題解決の過程をより詳しく検討してみたい。

まず、問題に関する人間関係の場面を精神的に構築するためには、繊細で人間的な感受性によって知識の素材や対象を把握し、他人の目的利害に関することを見極め、問題状況を正確に把握する<sup>(10)</sup>。こうした情緒的反応性は、共感的で柔軟性があり、他人が要求していることを本能的に知り、臨機応変に対応することができる。

また、目的達成を志向する社会的知性によって問題状況や人間関係の場面の本質を認識することになる。問題的事態に直面して、直ちに心に浮かぶ直観的な欲求あるいは慣習的観念(常識)によって即断したのでは、自分の利己主義的な感情を満足させるだけになるため、より広い見通しを持ち、総合的で包括的な人間関係を見据えて多角的に理由を検討するのである。

次に、こうした認識に基づいて解決の行動方針を具体的に立案することになる。つまり、問題の解決策を行動方針として構想するのである。ここでも単なる慣習的な常識や原則に合わせて単純に判断することがないように留意する必要がある。むしろ、慣習的な常識や原則を参考にしながらも、それに拘束されることなく、時にこれを相対的かつ批判的に吟味しながら決定するのである。また、価値観が矛盾対立するような問題では解決策は一つではなく、複数の可能な選択肢を考えて最善策と思わ

れるものを選択する必要がある。

複数の解決策を比較検討してより良いものを決定する上で重要なのは、以下の二つの基準である。第一は、自ら選ぶとする解決策（行為）の結果を広い見通しと公平性によって考慮することである<sup>(11)</sup>。ここでは、目先の皮相な利害に関わる結果のみを考えるのではなく、社会的知性と情緒的反応性によって遠い見通しの中に考慮される複数の結果をも考察するのである。第二に、この解決策がもたらす客観的な結果の内容が「すべての関係者の福祉」にどのような影響を与えるか、「共通善」になるかを他者の目的や価値の観点から検討することである<sup>(12)</sup>。それゆえ、出生、性別、社会経済的地位、階級、民族などによって差別することなく、広く公平で見通しのきく客観的な立場から、すべての関係者の福祉を助長しているかを吟味するべきなのである。

#### （４）特別活動を充実させる留意事項

こうした問題解決能力を育成する特別活動を充実させるためには、いくつか配慮すべき事項がある。まず、心理学的な見地からみて、子どもの興味や関心に働きかけ、発達課題を与えることである。単に子どもの興味や関心に同調するだけでは、子どもの成長・発達に寄与しないため、利己的な衝動や本能を社会的意識に結びつける必要がある。デューイによれば、「子どもの活動力、すなわち構成・生産・創造に関する子どもの諸能力に訴えるどんな方法の導入も、倫理的重心の中心を利己的な受容から社会的な奉仕へ移行する機会を示している特徴なのである」<sup>(13)</sup>。こうした授業では、子どもが自ら興味や関心をもって問題解決に取り組み、複数の解決策を協働して構成したり創造したりして、それを話し合い発表し合うことが重要になる。このように子どもは活動的で建設的な協働探究に参加して、他の子どもたちとコミュニケーションを行い、お互いに学び合い助け合うことが社会的精神や奉仕の精神を育むことに繋がるのである。

次に、こうした学習を単なる座学で終わらせず、行動の指針として働く観念を活用して具体的に構想した解決策を実践に移すことである。子どもの生活経験から生じた課題であれば、クラスでの話し合いに応じて解決策をもとに実践することによってその有効性を検証することができる。デューイによれば、「子どもは自分自身の力で選択し、その選択したものを、最後のテスト、つまり行動のテストに供するために、実行に移そうと試みる機会を持たなければならない」<sup>(14)</sup>。子どもは学校で学んだ事柄を日常の生活経験に関連づけ応用することを求めているのであり、こうした実行する機会を適時提供することで、子どもは実際に試行錯誤し、実践的に問題解決能力を養い、人格を豊かに形成していくのである。

第三に、こうした特別活動を実践する場を学校に限定せず、家庭や地域社会にまで拡張することである。デューイによれば、学校は「典型的で萌芽的な共同体」となると共に、家庭や地域社会との密接な連続性を確保することが重要なのである。そのためには、教師と保護者と地域社会の人々が子どもを共に育てるという意識と相互理解のもとに、愛情をもった態度で子どもと接すると共に、社会的自立に向けて一貫した指導をする必要がある。特に、社会体験や自然体験など豊かな体験の機会を増やして具体的な問題解決の場と機会を子どもに提供することが求められる。具体的には、異年齢集団、異世代の人々との交流、自然体験活動、ボランティア活動、集団宿泊活動、勤労体験学習、職場体験学習などが積極的に活用されるべきであろう。こうした特別活動における地域社会での活動を通じて、地域理解を深め、地域の人々との人間関係を豊かにすることができる。

#### おわりに

以上の考察から、特別活動はデューイの教育理論に関連づけることで科学的方法や協働探究活動を取り入れ、子どもたちの問題解決能力を育成する特別活動のあり方を提示することができる。こうした特別活動では、社会的知性（判断力）、情緒的反応性（感受性）、および社会的実践力を総合的に発

達させると共に、実際の行為や習慣にまで働きかけることで、問題解決能力の育成を目指すことができる。また、こうした特別活動を行うことで、子どもは知的な判断力だけでなく、共感的な想像力を用いた道徳性や社会性を高めることもできる。その意味で、こうした特別活動は道徳教育と一体化したものと再構成できるのである。それゆえ、こうした特別活動は道徳授業とも連携した上で、学校の教育活動全体とも有機的に関連づけることが肝心になる。また、こうした特別活動は、自律的に行動する力や相互に協働して人間関係を形成する力あるいはコミュニケーション力を育てるため、子ども同士が相互に助け合い配慮（ケア）し合う人間関係に保たれ、不登校やいじめのような教育臨床上の諸問題を解消することにも効果があると思われる。それゆえ、今後こうした問題解決能力を育成する特別活動を我が国でも一層拡充していく必要があると思われる。

こうした問題解決能力を育成する特別活動のあり方を検討する上では、総合的な学習の時間との関連性も考慮に入れる必要がある。1998年の学習指導要領の改訂によって誕生した総合的な学習の時間は、各教科の内容を横断して、子どもたちが「自ら課題を見付け、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」ことや「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」ことを期待している。こうした総合的な学習のねらいは、まさに問題解決能力の育成を目指しているため、実践においては特別活動と総合的な学習の時間の関連性と連続性に留意しなければならない。

こうした問題解決能力を育成する特別活動は、従来の学校教育のあり方を大きく転換する手掛かりとなるだろう。こうした特別活動を教育現場で実際に活用するための要点を指摘しておきたい。先ず、全体計画や各活動・学校行事の年間指導計画に即して、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間などの指導と関連づけることである。次に、人間関係の問題を積極的に取り上げることで、コミュニケーション能力や対人関係能力を高めることである。第三に、子どもの自己肯定感や自己効力感を高めるために、夢や希望をもって自分の目標に向かって努力できるような問題解決学習を仕組むことである。第四に、よりよい学校生活を築くために集団としての意見をまとめる話し合い活動、自分たちできまりをつくって守る活動、社会的に奉仕する活動などを問題解決的な学習として構成することである。第五に、子どもの実態に合わせた学習にするために、学級や学校の実態および子どもの発達状況や生活経験に合わせた問題を取り上げることである。そのためには、学級満足度テストやエゴグラムなどの調査や構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニングなどの技法も有効活用できるだろう。最後に、子どもの体験活動を一層推進するために、学校だけでなく家庭や地域社会と共に総合的に実践活動の充実を図ることである。

以上から、問題解決能力を育成する特別活動は、デューイの教育理論との関連性をふまえ、子どもの生活経験や体験を生かした活動的な学習スタイルとし、道徳教育をはじめ各活動や学校行事の内容間の関連性を視野に入れて、総合的かつ計画的に取り組むことが求められる。

#### (註)

- (1) John Dewey, "The Chaos in Moral Training," EW 4, p.107.
- (2) John Dewey, "Moral Principles in Education," MW 4, p.270. (邦訳, 37-38頁)
- (3) J.Dewey, My Pedagogic Creed, EW Vol.5, p.88 .(大浦猛編訳『実験学校の理論』, 明治図書, 1977年, 15頁)
- (4) John Dewey, "Teaching Ethics in the High School," EW 4, p.54.
- (5) John Dewey, "Moral Principles in Education, MW 4, p.267. (邦訳, 34頁)
- (6) John Dewey, "Teaching Ethics in the High School," EW 4, p.56.
- (7) Ibid., p.57.
- (8) John Dewey, Democracy and Education, 1916, MW 9, p.157. (金丸弘幸訳『民主主義と教育』, 玉川大学出版部, 1984年, 219-220頁)

- (9) John Dewey, "Teaching Ethics in the High School," EW 4, pp.57-58.
- (10) John Dewey, "Moral Principles in Education," MW 4, p.288. (邦訳, 61頁)
- (11) John Dewey, Ethics, LW 7, p.251. (河村望訳『倫理学』, 人間の科学社, 2002年, 152頁)
- (12) Ibid., p.270. (邦訳, 179頁)
- (13) John Dewey, "Moral Principles in Education, MW 4, p.277. (邦訳, 46頁)
- (14) Ibid., p.290. (邦訳, 63頁)