

児童研究とデューイ教育学 (5)

杉浦美朗

Child-Study and Dewey's Theory of Education (5)

Yoshiro Sugiura

Abstract: In this concluding paper on “Child-Study and Dewey’s Theory of Education”, we aim to discuss “a child as an already intensely acting being”. In the preceding four papers, we discussed “a child as an acting, self-expressing being”. But going on reading Dewey’s texts, we have come to think that the principle of “a child as an already intensely acting being” underlies the principle of “a child as an acting, self-expressing being”. And we find that the principle of “a child as an already intensely acting being” is based on the most important principle of Dewey’s Theory of Education — that of “the biological continuity of human impulses and instincts with natural energies” —. This principle makes us aware of the importance of “natural tendencies”, which Dewey generally calls need, impulse, instinct, disposition. By “natural tendencies”, a child can perform “activities which the child is capable of carrying on of his own initiative independent of the educator”. Thus, “natural tendencies” make the child “the subject of his own education”.

まえがき

①前々号の拙論「児童研究とデューイ教育学 (3)」においては、1895年?に私的に印刷——公表されたとされる「大学附属小学校の組織計画」(“The Plan of Organization of the University Primary School”)という、正にシカゴ大学附属小学校を創立するための構想の中における心理学的原理 (Psychological Principles)なる見出しを付された部分を取り上げ、そこにおいて「I. 活動的自己表現的な存在としての子供」「II. 子供の表現の社会性」「III. 表現活動への知性の働きの依存」「IV. 表現活動への情緒の働きの依存」という表現活動 (expression)を中心とした4つの心理学的原理について考察し、②前号の拙論「児童研究とデューイ教育学 (4)」においては、1896年(月名不明)に西部図工教師協会(The Western Drawing Teacher Association)の第3年報に1部発表され、さらに同年9月に「幼稚園雑誌 IX」(Kindergarten Magazine IX)に全文発表されたとされる「想像力と表現活動」(“Imagination and Expression”)を中心に、正に想像力

と表現活動について考察したのであるが、これらのわれわれの論文の基礎となったところのデューイ自身の論文の根底を流れる考え方は基本的に活動的自己表現的な存在としての子供 (a child as an acting, self-expressing being)というそれである、とあってよいであろう。

しかし、③この活動的自己表現的な存在としての子供という考え方のさらに根底を流れている考え方はすでに激しく活動的な存在としての子供 (a child as an already intensely active being)というそれである、とわれわれは考えている。そして、④このような考え方は、先程の1895年?の「大学附属小学校の組織計画」以来幾多の著書および論文を通して展開され、古典の名をもってさえ呼ばれる名著『民主主義と教育』(Democracy and Education, 1916)において頂点に達し、さらに彼の一生を通して保持されている考え方である、とわれわれは考えている。この③④は、長年の研究の結果¹⁾としてわれわれの内に生まれてきた、われわれなりのデューイ教育学の解釈である。

そこで、⑤本論文においては、われわれは、この20年——1895-1916——に亘る間に書かれたデューイの著

書および論文を通して、このすでに激しく活動的な存在としての子供という彼独自の子供観——彼独自の児童研究の成果——について考察していくことにしたい、と考えている。

1. すでに激しく活動的な存在としての子供

これまでの幾つかの著書や論文を通してデューイにおける絶えざる経験の改造としての教育 (education as a continuing reconstruction of experience) という考え方の本質を明らかにする過程において、われわれは彼における子供について考察し、それを一応次のように纏めている³⁾。

すなわち、何よりもまず①「人間の子供は未熟な存在 (an immature being) であり、そして未熟な存在であるがゆえに、無力な存在 (a helpless being) である」、しかし②「人間の子供においてのみ、この未熟性 (immaturity) は単なる空虚あるいは単なる欠如を意味しているのではなくして、成長の可能性 (the possibility of growth) を意味している、しかも③「この成長の可能性は積極的に現存する勢力 (a force positively present) としての成長する能力 (ability to grow) を意味しており、そして④「成長する能力としての未熟性は社会的交渉のための能力 (an equipment for social intercourse) としての依存性 (dependence) と「経験から学ぶ」能力 (the ability to “learn from experience” としての可塑性 (plasticity) から成っている」、それゆえに⑤「人間の子供は、社会的交渉のための能力としての依存性に基づいて積極的に成人の助力を呼び込みながら、「経験から学ぶ」能力としての可塑性を発揮して、先行の経験の成果に基づいて活動を変容すること (to modify actions on the basis of the result of prior experience) によって、経験の改造——成長——を続けていく。」

このように、デューイにおいては、人間の子供は、未熟な存在ではあるかもしれないけれども、しかし決して消極的な存在 (a negative being) ではなくして積極的な存在 (a positive being) である。人間の子供は、正にすでに激しく活動的な存在である。

1. すでに激しく活動的な存在としての子供

われわれはまず、デューイが人間の子供をすでに激しく活動的な存在として捉えていたということそのことについての考察から——2つの言葉を引き合いに出すことによって——始めることにしよう。

1894年シカゴ大学に転任したデューイは直ちに当地の児童研究会すなわちイリノイ児童研究会 (The Illinois Society for Child-Study) に入会し、翌年同研究会の質問紙調査に答えて、幾つかの重要な児童研究の成果を挙げているが、それらの中においていまわれわれが問題にしている点に関わって、われわれは、「教育に適用された児童研究の成果」 (“Results of Child-Study Applied to Education”, 1895) の中の次のような言葉を借りることにしよう。

「1. 児童研究の成果の適用が (当時の教育の現実に対して) 禁ずるであろう (当時の教育の現実の) 根本的な間違いは、私の判断によれば、教師あるいは両親の観点から子供を取り扱っているという習慣、すなわち、子供を教育されるべき・開発されるべき・教授されるべき・あるいは楽しませられるべき何ものか (something to be educated, developed, instructed, or amused) として考えているという習慣である。……2. (児童研究の上に立つ教育理論の) 根本原理は、①子供は、常に現存しており緊迫しており、したがって誘導されたり引き出されたり開発されたりすることを必要としない、自分自身の活動をもった存在 (a being with activities of his own) である、したがって②教育者——両親であろうと教師であろうと——の仕事は、これらの子供の活動を確認し、これらの子供の活動との結び付きにおいてそれらに対して適切な機会や条件を提供することにこそある、ということにある。」 (E5 204)

次に、余りにも有名であり、あるいはわざわざ借りるには及ばないかもしれないけれども、(デューイの子供観を強調するために)、われわれは、1898年4月、シカゴ大学附属小学校の父母その他の人々に対して行われた講演の1節 (『学校と社会』原初版 <The School and Society, Original Edition>, 1899, 所収) を借りることにしよう。

「<教育は“引き出すこと” (“drawing out”) を意味する>とは非常にしばしば行われる陳述であるが、もしわれわれがこの陳述を<教育とは教育とは注入する過程 (the process of pouring in) である>という陳述と対照するためにのみ使用するならば、あるいはこの陳述は優れた陳述であるといえるかもしれない。しかし、結局、この<教育は“引き出すこと”>とを意味する>という考え方を3歳・4歳・7歳あるいは8歳の子供の日常生活と結び付けることは困難である。子供は、(成人が引き出すより以前に)、すでに走り回り、物を撒き散らし……

といったあらゆる活動をしている。子供は、(彼の内に)ある活動の隠された活動の萌芽を引き出すために成人が大きな注意をもって接近しなければならない、純粹に潜在的な存在 (a purely latent being) ではない。子供は、(成人が引き出すより以前に) すでに激しく活動的 (already intensely active) であるである。」(M 1 24-5)

このようにして、繰り返すまでもなく、デューイによれば、「子供は、常に現存しており緊迫しており、したがって誘導されたり引き出されたり開発されたりすることを必要としない、自分自身の活動をもった存在であり」、また「子供は、(成人が引き出すより以前に) すでに激しく活動的である。」

あるいは、言葉を換えるならば、「子供は、正に本来的に (inherently) 積極的に活動的な存在 (an positively active being) である。」いうまでもなく、これこそ、デューイの子供観の真髓である。われわれは何よりもまず、このことを銘記しなければならない。

2. すでに激しく活動的な存在—両価性の世界に生きる子供—

しかし、続いて、われわれは、デューイにおいては、何ゆえに「子供は、純粹に潜在的な存在でなくして、自分自身の活動をもった存在であり、すでに激しく活動的な存在である」といわれるのかを問わなければならないであろう。言葉を換えるならば、われわれは、デューイにおいては、何ゆえに「人間の子供の未熟性は積極的に成長する能力という意味における成長の可能性を意味する」のかと問わなければならないであろう。

かつてわれわれはデューイにおける生命の本質について考察し、両価性の世界—生活体にとってプラス・マイナスの両価値をもった世界—に生きている生活体 (organism—有機体) がそこにおいて生存闘争 (struggle for existence) という形において生きざるをえないことを指摘したのであるが⁹⁾、この両価性の世界における生存闘争という形において生きざるをえない生活体の宿命こそ、(等しく生活体である) 人間の子供が自分自身の活動をもった存在でありすでに激しく活動的な存在であらざるをえない所以ではなからうか。

周知のように、デューイはしばしば進化論的自然主義 (the evolutionary naturalism) の立場に立つ哲学者であるといわれているのであるが、進化論的自然主義の立場に立つ彼の子供観—人間観—が「子供は……

自分自身の活動をもった存在であり、すでに激しく活動的な存在である」という子供観—人間観—になることは当然なことではなからうか。生活体すなわち有機体としての子供—人間—は、(悪しき意味における) 思弁や思索の世界に生きているのではないのである。彼らは両価性の世界において生存闘争という形において具体的に生きているのである。そして、(正しき意味における) 学問も科学も具体的に生きることすなわち生存闘争を通して生まれてきたのである⁹⁾。

3. 生命衝動の奔流—すでに激しい活動—

しかし、このすでに激しい活動とは具体的にいかなるものであろうか。われわれは『思考の方法』改訂版 (How we Think, Revised Edition, 1933) の中の次のような言葉を借りることにしよう。

「……子供にとっては、世界は常に新しい。新しい世界と接触する度ごとに、健康な存在—子供—は何かスリリングなものにおつかる。この何かスリリングなものは、単に受動的に待ち望まれているというよりは、熱心に探し求められている。あらゆる感覚器官—運動器官が常に活動する機会を求めている。……このような(あらゆる感覚器官—運動器官の) 外へ向かって出ていこうとする傾向性を総称して、われわれは好奇心 (curiosity) と呼んでいる。……このような好奇心は生命衝動の奔流 (a vital overflow) であり溢れる有機的エネルギーの湧出 (an expression of abundant organic energy) である。」(L 8 141-42)

繰り返すまでもなく、『思考の方法』改訂版の中の言葉を借りたのであるが、このような生命衝動の奔流、溢れる有機的エネルギーの湧出—デューイは生理的次元における好奇心 (curiosity on the physiological level) と呼んでいる—こそ、正に有機体としての人間の子供の生きている姿である。

そして、このような生命衝動の奔流、溢れる有機的エネルギーの湧出としての好奇心をもってすでに激しく活動的な存在として子供を捉えることこそ、『民主主義と教育』においてデューイ自身が宣言している彼の教育学の第1原理人間の衝動や本能と自然的エネルギーの生物学的連続 (the biological continuity of human impulses and instincts with natural energies—M 9 333) の具体的表現である、といつてよいであろう⁹⁾。

II. 子供が為す何ごとかとしての成長

前項において、進化論的自然主義の哲学の立場に立って人間—子供—を捉えて「子供はすでに激しく活動的な存在である」とするデューイの子供観について考察したのであるが、次にわれわれが問題にしたいことは、(当然に予想されることかもしれないけれども)、「教育として定義される成長—経験の改造—は、すでに激しく活動的な存在である子供が為す何ごとか (something they do) である」ということである。

これまでのわれわれの考察からするならば、あるいは全く当然のことを説くことになるにすぎないかもしれないけれども、しかし、不登校、いじめ、学級崩壊、学校崩壊……という病理現象がこれほど問題になっている現在においてさえ、表面においてはともあれ根底においては、子供を教育してやる、成長させてやる、発達させてやる……という考え方—教師あるいは成人が教育の主体であるという考え方—が未だわが国の教育の現場の主流を成している以上、われわれは「教育として定義される成長—経験の改造—は子供が為す何ごとかである」—子供が教育の主体であるという考え方—を主張し続けなければならないであろう。

さらには、周知のように、学校週 5 日制、生活科、総合的な学習、地域学習……と子供を教育の主体たらしめようとする、上 (文部科学省) からの下からの教育 (Pädagogik von unten) 運動が、正に花盛りの現在ではあるが、繰り返すまでもなく、根底においては事情は少しも変わっていない。それどころか、学力低下防止の名の下に、より強度な聴講—吸収—記憶の学習が強化されるとともに、できる子とできない子を分けて教育しないとわが国の科学技術や産業技術は世界に遅れを取るようになるという主張—教育の二極分化論—さえ出てきつつある。われわれが「教育として定義される成長—経験の改造—は子供が為す何ごとかである」と主張し続けなければならないい所以がここにもある。

1. 子供が為す何ごとかの成長

全く繰り返すまでもなく、われわれはすでに、「子供は (成人が引き出すより以前に) すでに激しく活動的な存在であり、(誘導されたり引き出されたり開発されたりすることを必要としない) 自分自身の活動を

もった存在である」ということを知っているのであるが、『民主主義と教育』の中からさらに次のような言葉を借りることにしよう。

「(子供を) 比較的 (comparatively) に見る代わりに絶対的に (absolutely) 見るならば、(子供の) 未成熟性は積極的な勢力あるいは能力、すなわち成長する能力を表している。われわれは、かつて幾つかの教育理論が述べていたように、子供の中から積極的活動 (positive activities) なるものを引き出したり誘導したりする必要はない。生命が存在するところ、そこにはすでに貧るような情熱を込めた活動 (eager and impassioned activities) が存在する。成長はこのような活動をしている子供が為す何ごとか (something they do) であって、彼らに対して為される何ごとか (something done to them) ではない。」(M9 47)

言葉を換えるならば、「すでに激しく活動的な存在であり、自分自身の活動をもった存在である」子供は、いうなれば自ら成長し続ける存在 (a self-growing being) である。未熟な存在であるかもしれないけれども、しかし、自ら成長し続けることこそ、正に子供であることである。われわれはこのことを銘記しなければならないであろう。なぜならばこのことこそ、(次いでわれわれがデューイにおける教育の本来の在り方として取り上げることになるであろう) 自己教育の根拠であるがゆえである

2. 太陽としての子供

いま、「自ら成長し続けることこそ、正に子供であることである。……このことこそデューイにおける教育の本来の在り方としての自己教育の根拠である」といったのであるが、それについての考察に先立って、この「教育は子供自身の自己教育である」ということに対する誤解を解いて置くことにしたい、すなわち、われわれのいう自己教育がいうなれば誤れる児童中心主義教育 (child-centered education mis-understood)、敢えて自己矛盾する言葉を使用するならば自由放任主義教育 (laissez-faire education) と混同されないように幾らかの考察を加えて置くことにしたい。なぜならば、①一方において、自己教育を一方向的に否定し、相変わらず他者教育しか存在しえないと考えている人々がおり、②他方において、(不登校などとの関わりにおいて) フリー・スクールといった名の下に他者教育を一方向的に否定し、自己教育—実際にはいま指摘したばかりの誤れる児童中心主義教育あるいは自由

放任主義教育を主張する人々⁷⁾、さらには学校教育否定論を安易に主張する人々が存在するがゆえである。

そこで、(いうなれば話の前半からであるが)、われわれはまず、アメリカにおける“児童研究の父”(“Father of Child-Study”)と呼ばれるジョンズ・ホプキンス大学の大学院時代のデューイの恩師の1人ホール(Granville Stanley Hall, 1844-1924)の誤れる児童中心主義教育を殆どそのまま踏襲しているかのように思われると共にそれゆえに「デューイ教育学」理解の躓きの石ともなっているといわれる、『学校と社会』の中の次のような言葉——これも余りにも有名な言葉であるが——を借りることから始めることにしよう。

「(これまでのあなた方に対する話の中において)、私は古い教育(“旧教育”<“Old Education”)>)の典型的な諸問題点、すなわち子供の態度の受容性、子供の機械的分類、カリキュラムや教育方法論の画一性について強調しすぎた嫌いがあったかもしれない。しかし、ともあれ、古い教育は、重力の中心が子供の外側にあると述べることによって要約されうるのであろう。教育の中心が教師の中に、教科書の中に、その他ともあれ子供自身の直接の本能と活動(the immediate instincts and activities of the child himself)以外のあなた方のお好きなどころにある(とあってよいかもかもしれない。)このような(古い教育の)考え方に基づいて話を進めていくなれば、子供の生活(the life of the child)について余り多くのことは語られないであろう。(代わりに)、子供の学習(the studying of the child)について多くのことが語られるかもしれないけれども、しかし、(そこにおいては)学校は子供が生活する場所(the place where the child lives)ではない。しかし、いまやわれわれの教育に対して到来しつつある変化は、重力の中心の移動である。それは、天体の中心が地球から太陽に移ったときにコペルニクスによって導入された変革に似なくもないほどの変革である。この度は子供が太陽になり(the child becomes the sun)、この太陽の周りをいろいろな教育の仕組みが回転する。子供が中心であり(the child is center)、この中心の周りにいろいろな教育の仕組みが組織される。」(M1 23)

同様にしてまた、われわれは「私の教育学的信条」の中の次のような言葉を借りることができるであろう。(次に触れるように)、常に教育を心理的側面(the psychological side)——個人=子供——と社会的側面(the

social side)——社会——の両側面から捉えることを強調しているデューイ(E5 85)は、両側面の内においてはまず心理的側面が先行するとして(E5 85)、次のように述べている。

「子供自身の本能と能力(the child own instincts and powers)が、あらゆる教育の材料を供給してくれ、出発点を提供してくれる。教育者の努力(the effort of the educator)が教育者とは独立に子供が波自身のイニシアティブによって遂行しつつある活動(some activities which the child is carrying on of his own initiative independent of the educator)と結び付くとき以外、教育は外部からの圧力(a pressure from without)に還元されてしまうであろう。確かに、それは一定の外面的成果(certain external results)を挙げることはできるであろう。しかし、この一定の外面的成果なるものは、本当の意味においては教育的(educative)とは呼ばれえない。」(B5 85)

3. 心理的側面=子供の側面と社会的側面=環境的側面の相互作用

いま、「デューイ教育学」の理解にとって、正に躓きの石となり、それを誤れる児童中心主義教育——自由放任主義教育——と多くの人々に解釈させてきたところの2つの言葉を引き合いに出したのであるが、これらの言葉がデューイ自身の言葉でありながら、本来の「デューイ教育学」の理解にとって躓きの石になったり誤解の源になったりする所以は、われわれにとっては、心理的側面——子供の側面——が強調する余り、引き合いに出されている言葉そのもの内にも社会的側面——環境的側面——が殆ど全く無視されているかのように受け取られているところにあるように思われる。しかし、デューイは本当に一方を重視するの余り他方を軽視しているであろうか。

ここにおいてデューイが批判している社会的側面——環境的側面——教育の仕組み——とは、彼の時代の学校教育を中心に考えるならば、①教育委員会(教育委員、教育長、指導主事など)、学校(校長、教師、同級生など)③教育内容(カリキュラム、教科書、教材など)などであろう。(もちろん、デューイ自身は、これらの社会的側面——環境的側面——教育の仕組み——の改善に加えるに、学校内外における実験学習、実習学習、体験学習……の重視を強調している。)

しかし、「大学附属小学校の組織計画」,「私の教育

学的信条」,『学校と社会』原初版,『民主主義と教育』などを通してデューイが本当に主張しようとしていることは、次の 1 点に尽きるであろう。

それは、心理的側面=子供の側面と社会的側面=環境的側面の関係をこれまでとは逆転せよということである。もちろん、それは、前者は必要ではなく、後者のみで十分であり、後者の俥に任せよということではない。具体的にいえば、例えば、それは、教育者の努力と子供が彼自身のイニシアティブによって遂行しつつある活動の関係を逆転せよということであって、前者は必要ではなく、後者の活動の俥に任せよということではない。そして、両者の関係を逆転せよということは、両者の相互作用 (interaction) を取り戻せよということである。

もし前者は必要ではなく後者のみで十分であり、後者の俥に任せよということであるとするならば、それは①「教育は絶えざる経験の改造であり」、②問題の「経験は生活体—子供—と環境の相互作用である」という「デューイ教育学の根本原理」*そのものを否定することである。周知のように、「あれかこれか」(“Either—Ors”)の思考方法の拒否は「デューイ教育学」の根本的立場 (L 13 5) である。われわれは「大学附属小学校の組織計画」の中の次のような言葉を借りることができるであろう。

「すべての教育の究極の問題 (The ultimate problem of all education) は、心理的要因と社会的要因を調和的に働かせること (to co-ordinate the psychological and social factors) である。」(E 5 224)

Ⅲ. 子供と教師の在るべき姿

いま、われわれは「デューイ教育学」が誤れる児童中心主義教育—自由放任主義教育—を主張していると誤解してはならないということを強調したのであるが、しかし、いうまでもなく、このことは決して「子供は太陽である」ということそのことまでも否定してしまってもよいということではない。最後に、われわれは「子供と教師の在るべき姿」を求めなければならないであろう。

1. 生まれつきの活動傾向の自発性

われわれはまず、(デューイにおいて要求・本能・衝動・性向・傾向などの名をもって呼ばれている) 子供の生まれつきの活動傾向の自発性 (the spontaneity of native tendencies) のを重要性を指摘しなければならない

い。これまでの考察において十分に示唆されているように、この子供の生まれつきの活動傾向の自発性こそ、デューイの教育観を“古い教育”のそれとは全く異なったものたらしめているものである。われわれは『民主主義と教育』の中の次のような言葉を借りることにしよう。

「……純粹に外部からの指導 (purely external direction) というものは不可能である。環境はせいぜいのところ反応を喚起するための刺激 (stimuli to call out responses) を提供することができるにすぎない。(当然のことながら)、反応というものは個人がすでに所有している活動傾向 (tendencies already possessed by the individual) —生まれつきの活動傾向—から生まれてくるものである。ある人が脅迫 (threats) によって何ごとかを為すときにさえ、彼が恐怖の本能 (an instinct of fear) をもっているがゆえにのみ、脅迫は効果を発揮することができるのである。もし彼が恐怖の本能をもっていないとするならば、あるいは恐怖の本能をもっていたとしてもそれを自ら制御することができるとするならば、光りが目の見えない人に物を見せることができないのとちょうど同様に、脅迫は彼に対して何の影響力も及ぼさないであろう。確かに、成人の慣習や規則は子供の活動を喚起すると共に方向づける刺激は与えるけれども、結局、子供は彼ら自身の活動が最終的に取るであろう方向の決定に関与するのである。厳密な意味においては、何ごととも子供に対して強制することはできないし何も彼らの中に押し込むことはできない (nothing can be forced upon them or into them) のである。このことの看過することは人間性の発達を歪めることであり妨げることである。指導されている本人—子供—の現存の本能や習慣 (the existing instincts and habits) の役割を考慮に入れることが、彼らを効率的かつ賢明に指導することになる。正確に言えば、すべての指導は再—指導 (re-direction)—子供自身がすでにある方向に方向づけている彼らの生まれつきの活動傾向から流れ出てきている活動を成人が肯定したり強化したり否定したり弱体化したりするという意味においてふたたび方向づけること—にすぎない (M 9 30)

2. 教師指導の必要性

いま、「厳密な意味においては、何ごととも子供に対して強制することはできないし何も彼らの中に押し込むことはできない……。……正確に言えば、すべ

での指導は再一指導である」というデューイの言葉を引いたのであるが、しかし、すでに示唆されているように、このことは決して彼が誤れる児童中心主義教育—自由放任主義教育—に陥っているということの意味するのではない。「デューイ教育学」においても、教師の指導の必要性は十分に認められている。われわれは『学校と社会』原初版の中の次のような言葉を借りることにしよう。

「われわれは時として、次のような質問を耳にする。くもしあなた方—デューイを含めてシカゴ大学附属小学校の教師たち—が子供の空想とか衝動とか本能とかから出発するならば、子供の空想とか衝動とか本能とかはすべて非常に粗野であり出鱈目であり散漫であり、全く洗練されてもしないし精神化されてもいないがゆえに、一体、いかにして子供は必要な規律や情報を獲得することになるのか。くもし子供の空想とか衝動とか本能とかを興奮させ恣い恣にさせる以外に道が開かれていないとするならば、このような質問が発せられるのも尤もなことである。（もしそうであるならば）、子供の活動を無視したり抑圧したりするか、さもなければそれらを甘やかすか、われわれはいずれかしなければならぬであろう。しかし、もしわれわれが（例えば）組織された施設や教材（organization of equipments and of materials）をもっているならば、もう1つの道がわれわれの前に開かれている。われわれは子供自身の活動を方向づけることができる（……can direct child's activities）、それらのある一定の進路に沿って働かせ（……giving the exercise along certain line）、かくして論理的には子供が辿る進路の終点である目標にまで導いていくことができる（……can lead up to the goal which logically stand at the end of the path followed.）」（M1 25）

繰り返す必要はないであろう。このように、「もしわれわれが（例えば）組織された施設や教材—社会的側面＝環境的側面の重要な要素—をもっているならば、……われわれは子供自身の活動を方向づけ、……それらのある一定の進路に沿って働かせ、……論理的には子供が辿る進路の終点である目標にまで導いていくことができる」のであるが、これこそ「デューイ教育学」における教師の指導性である。

デューイは、子供自身の活動を無視したり抑圧したりしようとしなないと同様に、それらを甘やかしたり放任したりしようとはしない。彼は、社会的側面＝環境的側面の整備を通して論理的には子供が辿る進路の終

点である目標にまで導いていくことこそ、教師の指導性である、と考えている。この意味においては、「デューイ教育学」においては、教育の本質は、それが（子供の観点から捉えるならば）自己教育であり（教師の観点から捉えるならば）間接教育である、というところにある。

3. 共同活動者としての教師

いま、「デューイ教育学」においても、教師の指導性の必要であることが十分に認められていると同時に、それは間接教育という形を取って発揮されるべきことが主張されている、ということが明らかになったのであるが、しかし、具体的には子供と教師の関係はいかなるものであるべきであろうか。われわれは「私の教育学的信条」の中の次のような言葉を借りることにしよう。

「現在（1890年代）の教育制度においては、1つの社会生活の形式—1つの共同体生活の形式—としての学校（the school as a form of social life—a form of community life—）という考え方⁹⁾は無視されているがゆえに、子供に対する強制と制御の余りに多くが教師から発せられている、と私は信ずる。しかし、学校における教師の位置と役割は1つの社会生活の形式としての学校という考え方に基づいて理解されるべきである、と私は信ずる。学校において、教師は、①ある観念を子供に注入すべきではない（学習指導面）、あるいは②ある習慣を子供に押し付けるべきではない（生活指導面）。学校において、教師は、③1人の共同体の成員（a member of the community）として、子供に及ぼされるであろう影響力を選択し、彼がそれらに正しく対応しうるように援助すべきである。」（M5 88）

この①②③のいずれも教師にとって重要なことであるが、なかんずく③すなわち「教師は、1人の共同体の成員として、子供に及ぼされるであろう影響力を選択し、彼がそれらに正しく対応しうるように援助すべきである」ということが教師にとっては重要なことである。デューイは、教師は、子供にとって、正に共同活動者（co-operator）であるべきであることを要求しているのである。

言葉を換えるならば、デューイによれば、教師→子供という上下関係は子供⇄教師という相互関係に転換されるべきである。例えば学習指導面を中心に考えるならば、教師は、一方的に子供に対して課題を割り振ったり情報を提供したりするのではなくして、子供と

教師が問題の解決を巡って観察・推論・推論・回憶・実験の結果を交換し合い討議し合うべきである。すなわち、教師は子供と一緒に問題を探究することを要求される。

もちろん、特に学習指導面においては教師は、多くの場合に知性的指導者 (the intellectual leader)であることを要求されるであろう・しかし、それは子供に対して問題に関する一定の情報、なかんずく可能的解決策 (possible solution)を提供することではない。もし教師がこのような役割を演ずるならば、子供は直ちに探究者 (inquirer)たることを止めてしまうであろう。教師には、自らも1員である学習集団の共同活動としての探究が行き詰まってしまったときに、正に共同活動者として知性的指導性を発揮することが要求される。教師には、飽くまでも共同活動者として子供の自己教育を援助することが要求されているのである。これまでの考察からして全く繰り返すまでもなく、「デューイ教育学」においては、教育の主体は子供である¹⁰⁾。くどいようであるが、われわれはこのことを銘記しなければならない。

注

- 1) このことに関しては、拙著『デューイにおける活動的な仕事の研究』風間書房1981年、拙著『デューイにおける総合学習の研究』風間書房1985年、拙著『デューイ教育学の展開—新しい学力のために—』八千代出版1995年などを参照されたい。(なお拙論は省略)
- 2) 1897年の「私の教育学的信条」における「教育は絶えざる経験の改造として理解されなければならない」(E5 91)こそ、「デューイ教育学」そのものの出発点であると共にわれわれの「デューイ教育学」研究の出発点でもある。
- 3) 拙著『デューイ教育学の展開—新しい学力のために—』八千代出版1995年 pp. 55-8. 参照。
- 4) 拙著『初等教育の在り方を求めて—デューイ教育学の展開—』日教研1992年 pp. 24-6. 参照。
- 5) *How We Think*, Revised Edition, 1933, p. 191. (L 8 14)
- 6) この第1原理は「デューイ教育学」が(一方において)進化論的自然主義の立場に立つものであることを最も端的に示している、と云ってよいであろう。(なお、他方において)われわれは、「デューイ教育学」は社会的構成主義 (Social Constructivism)の立場に立つものである、と考えている。しかし、本論文が最終論文となる一連の諸論文においては、「デューイ教育学」における子供観が中心の問題になっており、教育そのものが全面的に問題とされていないがゆえに、「デューイ教育学」の社会的構成主義の側面はやむをえず省略されている。なお、後者に関しては、先に挙げた拙著『初等教育の在り方を求めて—デューイ教育学の展開—』日教研1992, pp. 122-63. 参照。)
- 7) 不登校=フリー・スクール=自由放任主義教育という理解の仕方に対しては異論が出てくるであろうし、またわれわれ自身もこのような単純化とでもいってよい理解に対しては賛成し難いところがあるが、しかし、(よかれあしかれ)一般的にはこのように理解されている傾向があるがあることも否定することができないがゆえに、ここにおいてはこのような理解が一般的であるとされているという意味において取り上げることにする。
- 8) 「教育は絶えざる経験の改造として理解されなければならない」ということ、そして問題の「経験は生活体と環境の相互作用である」ということが「デューイ教育学の根本原理」であることには、誰も異論を挟まないであろう。
- 9) デューイは一般的には学校は1つの共同体生活の形式 (a form of community life)という表現をしており、先に挙げた拙著『デューイにおける総合学習の研究』その他の拙著においては、われわれも1つの共同体生活の形式という言葉を使用している。
- 10) 本論文においては、われわれは自己教育の根拠として生まれつきの活動傾向の自発性ということを挙げているわけであるが、しかしもちろん、これは一面的な取り上げ方であり、われわれは同時に子供の自己制御の働きとしての知性を自己教育の根拠として挙げなければならないことはいうまでもないであろう。なお、後者については先に挙げた拙著『デューイ教育学の展開—新しい学力のために—』八千代出版1995年において詳細に論議されている。デューイにおいては、「(『経験と教育』) < *Experience and Education*, 1938 > の中の言葉を借りることになるが、「教育の理想目的は、自己制御の能力—知性—を子供の中に創造することである。」(L 13 41)