

資料

デューイの教育論における「学校」の特質

—2019年度前期「生涯学習研究の理論と方法」を通して I—

大野公寛[†]，鈴木繁聡[†]，金亨善[†]，佐藤智子^{††}

[†]東京大学大学院教育学研究科

^{††}東北大学高度教養教育・学生支援機構

目次

1 はじめに

2 デューイによる教育への批判

- 2.1 教育と社会の接続
- 2.2 「旧教育（伝統的教育）」への批判
- 2.3 「新教育（進歩主義教育）」への批判

3 「生活」の場としての「学校」

- 3.1 「教育」とは何か
- 3.2 知識の獲得と「生活」
- 3.3 教育的な「活動」
- 3.4 言語と「生活」
- 3.5 自由の意味

4 教育者の役割

- 4.1 「自由」と「統制」の二項対立の超克
- 4.2 理念的な「教育者の役割」

5 おわりに

1 はじめに

本稿は、2019年度前期に開講された「生涯学習研究の理論と方法」（担当教員：佐藤智子）での議論をまとめたものである。本稿の目的は、デューイ（John Dewey）の著作において「学校」がどのように語られてきたのかを明らかにするとともに、その特質を整理することである。具体的には、デューイが「旧教育（伝統的教育）」と「新教育（進歩主義教育）」をどのように批判してきたのかを検討しながら¹、デューイの考えていた理想の学校像と、そこにおける「教育者の役割」をまとめた。

本稿ではデューイによる著作のうち、『子どもとカリキュラム』（1902）、『学校と社会』（1915）、『民主主義と教育（上）（下）』（1916）、『経験と教育』（1938）を検討の主な対象とする。なお本稿はデューイの主張を整理するものであり、デューイの主張に関する他の研究者の議論を整理するものではない。

以下、第2章ではデューイによる「旧教育（伝統的教育）」および「新教育（進歩主義教育）」への批判をまとめる。続いて第3章ではデューイが理想としていた「教育」を、デューイの教育哲学の核となる「生活」に着目しながらまとめる。それらを踏まえて第4章では、デューイの教育哲学において「自由」と「統制」の二項対立がいかにして乗り越えられたのかを見ながら、デューイが「教育者の役割」をどのように捉えていたのかを

考察する。最後に、第5章では本稿の知見をまとめるとともに、その課題を述べる。鈴木が第2章、大野が第3章と第5章、金が第4章を執筆し、佐藤が全体の構成と助言を行った。

(鈴木)

2 デューイによる教育への批判

2.1 教育と社会の接続

デューイの教育論を簡潔にまとめると次のようになる。デューイによれば、家庭が中心をなしていた社会では、“自然にじかに触れることや、現実の事物や材料の取り扱い方や、それらのものを実地に操作する過程に触れることから得られて、しっかりと身についた知識、さらにそれら事物の社会的な必要性や用途についての知識を持つこと”²が教育の目的であり、教育が社会に接続されていた。しかし、高度に工業化された社会では、“子どもが学校の外で得られる経験を、学校それ自体の内部でどのようなかたちであれ、十全かつ自由に有効に利用することが、ほとんどできていない”³。これに対して、デューイは“学校は子どもが実際に生活する場所であり、子どもがそれを楽しみ、またそれ自体のための意味を見出すような生活体験が得られる場所である”⁴べきだと主張していた。そして“子どもが中心となり、その周りに教育についての装置が組織される”⁵学校を作ることを目指していたのだ。

以上のデューイの主張を踏まえ、以下ではデューイによる「旧教育（伝統的教育）」と「新教育（進歩主義教育）」への批判を押さえながら、デューイが「学校」をどのように捉え、そこでの「教育者の役割」をどのように捉えていたのかを詳しく見ていくことにする。

2.2 「旧教育(伝統的教育)」への批判

デューイによる「旧教育（伝統的教育）」への批判は、すでに『子どもとカリキュラム』の中にも見出すことができる。デューイは次のように述べている。

「旧教育」は、現時の経験に潜在している固有の力学的な本質や、発達力については無知でありがちであり、したがって、子どもの衝動を方向づけたり制御することは、子どもに一定の通路を一方向的に示し、その道を否応

なしに歩ませることを当然であると思込みがちである⁶。

このようにデューイが批判した「旧教育」の典型的なあり方とはどのようなものだったのだろうか。『学校と社会』によれば、それは教育者が一定の出来合いの教材を用いながら、子どもに一方的に知識を教授するような教育である。ここでは子どもたちが知識を受動的かつ効率的に取りこむことを求められ、教室は子どもを受動的・静的な状態に保つべく設計されている。このことは同時に、子どもたちを個としてではなく集団として扱うための準備がなされていることも意味する。そして、教育の方法やカリキュラムも同様に、子どもたちが知識を一律に獲得しなければならぬように用意されているのである⁷。

このような「旧教育」の特徴は、その中心が“子ども自身の直接の本能と活動以外のところにある”⁸ことである。こうしてデューイは「子ども中心主義」と言われるように、“子どもが中心となり、その周りに教育についての装置が組織される”⁹べきであると主張するのだが、デューイは「旧教育」では子どもが学校で教育的な経験を獲得できないと指摘している。デューイは次のように述べている。

わたしたちの身を助けてくれる訓練、しかも直観的になされるまでになっている訓練は、生活それ自体をとおして得られるものなのである。(中略)しかしながら、学校はこれまでの生活の日常的な条件や動機からはなはだしく切り離され、孤立させられているので、子どもたちが訓練を受けるために通わせられている当の場所が、経験—その名に値するあらゆる訓練の母である経験を、この世の中で獲得するのが最も困難な場所になってしまっているのである¹⁰。

デューイは『学校と社会』の中で、このように生活と分断された「旧教育」を「教育における浪費」¹¹という表現を使って批判している。「教育における浪費」とは、“人間生活の浪費であり、在学中における子どもたちの生活の浪費、そしてまた、不適切な、ゆがめられた準備が生み出す後年の生活の浪費である”¹²とデューイは述べている。加えて学校が生活と分断しているがゆえに学校

制度のさまざまな部分が相互に孤立してしまい、教育の目的が統一されていないことや、教科の学習と方法との一貫性が欠如していることを批判している¹³。そして、デューイは学校を子どもの「生活」に関連させることによって、学校の目的や理想を統一することを目指していたのである¹⁴。

以上の批判は『経験と教育』においても引き継がれている。しかし、『経験と教育』の中で「旧教育」を批判する際には、教育者の役割にも一層焦点が当てられている。デューイは「旧教育」では教育者が“生徒を過去から伝わる教材に効率よく結びつかせるための代理人であるにすぎない”¹⁵と述べて、“伝統的学校の教師には、地域社会の自然的、歴史的、経済的、職業的などの諸条件を教育的資源として活用するため、それらに親しく精通していなければならないといった要請はされなかった”¹⁶とまとめている。つまり、「旧教育」においては学校と生活が分断されていたことによって、子どもは知識を一律に詰め込まれる対象としてのみ捉えられていた。そして、教育者もまた伝統的に蓄積されてきた知識を効率的に付与することだけを教育の営みとして捉えていたとデューイは批判したのである。

2.3 「新教育(進歩主義教育)への批判

前節で見たように、「旧教育(伝統的教育)」では子どもを集団として捉えて、準備された知識を子どもに一律に身に付けさせることに主眼が置かれていた。そこでは教育者は統制的にならざるを得なくなり、子どもを受動的な対象として組織しながら効率的に知識を教授することが求められている。これに異議を唱えて生まれた「新教育(進歩主義教育)」では、子どもに対する教育者の統制を否定し、子どもが自身の興味に基づいて自由に学ぶことが理想的な状態として定義されていた。このような「新教育」は一見すると「旧教育」に向けられたデューイの批判を取り入れているように思える。しかし、デューイは『子どもとカリキュラム』の中で、「新教育」について次のように批判している。

「新教育」では、発達という観念的な考え方に全面的に頼ってしまい、その意味であまりにも実質のない形式的なやり方で発達を捉えているが、そのような捉え方こそ危険なものである¹⁷。

デューイは『民主主義と教育』や『経験と教育』の中でも、「新教育」への批判を続けている。なぜなら、デューイは「新教育」が「旧教育」に対する不満によって生まれたものであると捉えた上で、旧教育を否定することが新しい教育になることには決してならないと考えていたからだ¹⁸。

デューイは典型的な「新教育」のあり方を『経験と教育』の中では次のようにまとめている。「新教育」では、例えば反復練習によって獲得された技能や技術が生活と分断されているように、上からの教え込みは子どもの個性の表現と育成を妨げることとして捉えられている。そして、現在の生活における学習の機会を重視し、未来への準備のために現在の学習の機会を統制することは禁じられている。このように、「新教育」ではあらゆる統制が自由と対置されることによって拒絶され、子どもを自由にしておくことが重視される¹⁹。

しかし、デューイはこうした「新教育」の哲学に対して異議を唱えていた。その理由をさらにみていくと、デューイの「新教育」への批判は“外部からの統制を拒否することは経験の内部に統制の要素を見出すことになる”²⁰という主張に基づいていることがわかる。デューイによれば、外的権威を拒否することはすべての権威の拒否を意味しない。それどころか“むしろより有効な権威の源泉を丹念に調べ突き止める必要に迫られる”²¹ことになってしまう。さらに、「旧教育」における上からの教え込みが否定されるからといって、大人の知識や技能が子どもの経験に対して全く指導的な価値を持たないと言い切ることもできない。このように、デューイは“伝統的な教育は、その計画や課程が過去から手渡されたもので、型にはまった慣例的なことがらであるからといって、進歩主義教育が無計画で即興的な事柄であってよいということにはならない”²²と考える。つまり、デューイの“子どもが中心となり、その周りに教育についての装置が組織される”²³べきであるという主張は、子どもを単に自由にすればいいということを意味してはいなかった。しかし、「新教育」は「旧教育」からの差別化を図る過程において、教育者による一切の統制を悪と断定して拒否してしまい、デューイはその点に問題を見出していたのである。

ここには教育哲学の歴史自体が持っている課題

も見られるとデューイは指摘している。デューイによれば、教育理論の歴史は、教育が内部からの発展であるか外部からの形成であるのかという対立の連続であった。それは、教育は先天的に与えられた資質に基づくものだという理念とその先天的資質を克服し外的努力を通じて形成されるものだという理念の対立でもあったという²⁴。このような構造の下で、デューイは当時の「新教育」が「旧教育」を批判し、それから脱皮することだけに集中したことによって、個人の経験に基づく教育哲学を発展させることには失敗したと指摘したのである。そして、「経験」への深い理解が先行される必要性を主張したのである。

最後にこの「経験」という概念について付言しておく。一般的に「経験」という概念は直接的かつ感覚的な行動として理解されている。しかし、デューイは“経験はどこでもいつでも起きるといふ根拠はない”と言いながら、直接的に行う行動としての経験の意味を超えて「経験」を捉えている。その上で、デューイはすべての「経験」が「教育的な経験」にはならず、「非教育的な経験」の存在を指摘し、「旧教育」における教科教育にも「経験」は存在していたが、その大概が「間違った経験」であったと分類している。そして学校現場で生じる様々な「経験」、つまり子どもたちが生きていく生活自体が「経験」になるとデューイは捉えていたのだ²⁵。

(鈴木)

3 「生活」の場としての「学校」

3.1 「教育」とは何か

伝統的及び進歩的な学校それぞれの持つ課題を前章のように抉出した上で、デューイが提起する学校のあり方とはどのようなものであろうか。ここではまず、その学校のあり方を規定するデューイの「教育」概念を概観する。

デューイの主張における「教育」とは、人々の成長・発達を促す経験の連続的な再編成と特徴づけられる概念である。ここでの「成長」は、その条件の一つである「可塑性」の定義にみられるように次のように説明される。すなわち、“ある経験からそれ以後の状況の諸困難に対処するのに役立つものを得て保持する力”の成長、あるいは“前の経験の結果を基礎として行動を修正する力”の成長である²⁶。同様に「発達」は、特殊な

方向への能力の発達、すなわち“自分の能力を用いて自分の環境を変え、そうすることによって、自分の能力を、向け直し、発達しつづけさせる新たな刺激を引き起こす”²⁷ことをいうとされる。

「教育」は、こうした成長・発達を促す営みとして、次のように定義されるものである。

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²⁸。

デューイはさらに、この経験の改造としての「教育」を、「思考」「熟慮」あるいは「反省」と呼ぶところの能力を発達させることであるとして主張を展開する。デューイによれば経験には、「能動的側面」つまり何らかの活動を試みることと、「受動的側面」つまりその活動の跳ね返りの作用を被ることとがあるが²⁹、「思考」「熟慮」とは、この両側面の関連つまり意味を認識すること、そしてこの両者の関連を意図的に連続させようとする、ことである³⁰。

思考とは、言い換えれば、われわれがなすことと、生ずる結果との間の、特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力なのである³¹。

これはまた、「反省的注意」の発達と言い換えられるものでもある。「反省的注意」とは、知的な疑問を設定し、その解決に向けた探究を自ら統制的に遂行することであるとされるのであり、こうした注意力の成長こそが教育上のもっとも重要な焦点と見なされるのである³²。

このように、デューイにとっての「教育」とは、ある働きかけとそれによってもたらされる結果との関連が示す意味を認識し、それに基づいて目的への到達のために自らの行為を統制する「思考」という知的性向を発達させることであるといえる。

ただし、以上のような意味での「教育」は、日常生活の中で十全な提供を期待できるものではないとされる。なぜなら人々の生活は、上記のような知的性向の形成を主目的とした環境ではないからである。生活を通して行われる様々な教育的活動は、その各社会制度の持つ動機に対しては

あくまで「付随的」³³な位置に留まるものと見なされるのである。そこで、日常生活の中で行われる教育の付随的な性格から、生活とは異なる、「思考」や「熟慮」といった知的性向の形成を主眼として設計された特殊な教育環境³⁴として、「学校」が要請されることとなる。

それでは、教育を主目的とした「学校」の環境とはどのようなものであろうか。

3.2 知識の獲得と「生活」

デューイが学校を構想する際に重視したのが、「生活」との関連であった。デューイは、学習者自身の生活と分断された「浪費」状態にあった伝統的學校を、「生活」を軸に再編することを提起した。

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く、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持つ。学校は小型の社会、胎芽的な社会となることになる³⁵。

ここでの「生活」は、学習者にとって気晴らしとなる一種の刺激ではなく、デューイの構想する学校と内在的に関連するものと捉えられている。以下、本章ではこの「生活」と関連づけられた学校のあり方の諸側面についてみていく。

まずデューイの主張において「生活」は、知識獲得のプロセスと不可分の関係にある。デューイによれば、生活に関連づけられた活動を遂行することとその中で知識を獲得することとは一体的であるが、伝統的な学校ではこの両者は分断的に捉えられてきた。記号によって蓄積された教材そのものが、生活の主題とは離れて目的化してしまう教育の通俗化について、デューイは次のように指摘する。

教育の社会的必要性を無視し、意識生活に影響を及ぼす人間のあらゆる共同生活と教育とが同一であるということは無視して、現実ばなれたことがらについての知識を知らせることと教育とを同一視し、言語記号を通して学問を伝えること、つまり読み書き能力の修得と教育とを同一視することになる

のである³⁶。

このような通俗的教育概念に立脚した学校教育では、知識はそれを重要ならしめている現実の諸問題との関係にかかわりなく、それ自体として獲得されるべきものと想定されていた。伝統的學校における教材はしたがって、科学的形式として完成された形で提示されてきたが、一方でそれは学習者の日常的な経験からの隔絶を避けられなかったのである³⁷。

これに対してデューイが主張するのは、目的を持った活動の中で、また社会的な関連において、知識は理解され獲得されていくという原理である。

これらの性質は、それらに注意することを必要とする諸目的に従って行われる行動の成果としてそれらが知覚されるときにのみ、知られるのである。目的が人間的であればあるほど、つまり、それが、日々の経験において人の心をとらえる目的に近ければ近いほど、知識は一そう現実的になるのである³⁸。

デューイは、完成された形式の教材は、学習者にとって到達すべき理想ではあるが、出発点ではないとして³⁹、日常生活に関連した主題を教材として採用する。そしてその“生の材料から始め、これに目的をもつ処理を加えることによるのみ”⁴⁰、活動を行う過程で知識は獲得されていくのだとする。

ここで注意したいのは、生活が「生の」状態である教材となるのではなく、次に取り上げる「目的」の観点によって教育的に再構成された上で学校の環境に組み込まれてくるという配慮の存在である。その意味で、教師の指導的な役割が重要になるのだが、これについては次章で述べる。

3.3 教育的な「活動」

さて、このようにデューイの構想する学校には、学校外の「生活」で営まれるような「実際の活動」が、学習の基本形態として導入されることとなる。次に問題となるのは、この「活動」がどのように行われるか、である。

この問題は、伝統的學校と進歩的學校の持つそれぞれの課題に対応していると考えられる。すなわち、「活動」とは、「旧教育」における命令の順

守や模範の模倣⁴¹とも、あるいは「新教育」でみられた欲望の即時的実行⁴²とも異なるものである。ここでの「活動」とは、目的を設定し、自ら活動を統制する知性のはたらきを伴うものである。

この意味で重要となるのが、活動を実施する上での「目的」の概念である。デューイによれば「目的」は、通常衝動や欲望から生じるものとされる。ただしそれは、その原初的な状態のままでは教育上の「目的」とはいえないという。「目的」とは、“終局への見通し”つまり“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”もの⁴³、なのである。デューイはこのような衝動の自己抑制を、「思考」の一種とみなしている。デューイは言う。

思考するということは、ある衝動が行動に移されるさい、他の行動もありうるという傾向に結びつけられて、一段と総合的で一貫した活動計画が形成されるまで、その最初の衝動を即時的に表明することを停止させることである⁴⁴。

衝動から行動への移行の延期、つまり反省を介した衝動の「自制」⁴⁵が、「目的」の形成にとって必要となるのである。

そして「目的」はまた、終局を見通すために、つまり衝動の延期から「目的」の設定に至るまでに、「思考」を必要とする。デューイはそこでの「思考」の作用を大きく3点挙げている。第一に「観察」である。衝動はそれ自体では結果を生み出すことができず、常に環境との相互作用によって結果をもたらすものであるから、そうした環境への注意深い観察が、目的の形成の条件となる⁴⁶。第二に「知識」である。観察によって得られた情報の意味を知ることが重要になるが、その際に必要なのが過去の経験としての知識である。特に、熟知していない事柄に対処する際には、現在の経験に似た過去の経験から適用可能な情報を探索し適用することが必要となる⁴⁷。そして第三に「判断力」である。観察の結果と回想された知識とを結びつけ、判断を下すことが求められる⁴⁸。

こうした「目的」の形成と「思考」の議論において、デューイが参照しているのが経験科学の方法である。それは、“科学的な方法がわれわれが生活している世界での日常経験の意味を突き止めるための、唯一の確かな真の手段であることを

意味する”⁴⁹からにはかならない。仮説の継続的な検証とその結果の観察に基づいて活動を方向づけること、このような経験の連続的な知的組織化が、デューイの「学校」における教育的な「活動」の内実であると考えることができる。

3.4 言語と「生活」

前節まででみてきたようにデューイの教育論における「学校」は、「思考」する力の発達を目指し、「生活」との関連において成立する環境であった。本節では加えて、その「生活」が、「思考」することにとって不可欠な言語ともかかわって捉えられていたという点を整理したい。

ここでは学校における「生活」と言語との関連について、言語の習得と使用という二側面から整理する。まず、言語の習得についてである。学校（特に初等教育）では、多くの時間が言語の習得に割かれるが、デューイはあるべき言語学習の過程に次のような条件を付している。第一に“社会的・自然的現実との接触・親近というゆたかな背景を、自分自身の個人的〔体験的〕な・いきいきした経験をつうじて子どもに獲得させる”こと、第二に“子どものより日常的な・直接的な・個人的〔体験的〕な経験が、その解決・満足・遂行のためには書物の力を借りることが必要となるような諸々の問題・動機・興味を提供するようにする”ことである⁵⁰。デューイはここで、言語が社会的なものであり、また問題の解決に資するものであるという性質を強調する。そして、学習者がこのような性質を感得するために、個人的・日常的な経験すなわち学校外の「生活」が、言語学習の環境として学校を構成しておく必要があることを示しているのである。

次に、言語の使用についてである。デューイは学習者の持つ衝動の一つとして、コミュニケーションを図ろうとする言語本能を挙げている。また言語は、「思考」すなわち“経験を拡大し統御するためのもっとも重要な機関ないし手段の一つ”⁵¹と見なされるものでもある。これらのことから、「思考」を促す意図的な環境である「学校」は、“自己の経験を他に語り、他の経験を自己のものとしようとする子どもの社会的欲求”⁵²を活用し、学習者の「思考」を導く教育的な働きかけを期待されるものだと考えることができる。

ところが、デューイによれば、従来の学校が子どもたちの言語本能を刺激したのは、記憶した知

識の正確な発表を要求することによってであった。それは、「いきいきとした印象や確信を人につたえようとする真の欲求から生じたものではないので、言語をつかうことにおける子どもたちの自由はしだいに消え失せ」⁵³ていくようなものであったという。これに対してデューイが重視するのは、「なにか言いたいことがある」状態へと学習者を導く、言語への動機としての経験である。

およそ世の中で、なにか言いたいことがあるのと、なにかを言わなければならないのとのあいだには天地の相違がある。いろいろさまざまの材料や事実をもっている子どもは、それらのものについて語りたのであり、しかも、その言語は、現実の事物によって統制され教えられるからして、いっそう洗練され、いっそう充実せしめられる⁵⁴。

これらのことから「生活」は、コミュニケーションをとろうとする子どもの衝動を触発する豊かな経験、すなわち「現実との不断の接触」⁵⁵の契機として、捉えられているものと考えられる。

3.5 自由の意味

デューイは、本章でみてきたような学校外の生活を組み込んで成り立つ学校においてこそ、学習者の自由が実現可能になると論じる。本章では最後に、この自由について概観する。

デューイの言う「自由の本性」とは、結論的に言えば「知性の自由」である⁵⁶。デューイによればこの自由は、従来の学校において十分に実現されてはこなかった。伝統的な学校では、教室設備の固定的な配置や合図による行動の制限などを通して、まず身体的な自由が管理されていたが⁵⁷、それはさらに内的な自由にも規制を及ぼしていた。すなわち、予め用意された教材を短時間でより多く吸収するという教育目的のもと、「聴講」を中心に設計された学校環境で形成されるのは、受動的・従属的な態度であった⁵⁸。加えて伝統的な学校では、知性の自由を促進するために外的な刺激が用いられることによってまた、学習者の受動性が強化されていた。減点すること、進級させないと脅すこと、放課後の居残りを科すこと、個人的な非難を浴びせること、こういった刺激を手段とすることによって、学校は子どもの注意力を発達させようと腐心してきたのである⁵⁹。こう

して形成された知性とは、教育者の要求する解答を学習者が先回りして用意する、過剰に適応的な性質のものであったとデューイは述べている。

かかる（外的刺激によってもたらされた—引用者）注意はつねに「学習」用のもの、いいかえれば、他人が尋ねるであろうところの問題にたいする、すでに出来上っている解答を記憶することのためのものである⁶⁰。

しかしデューイは、外的な自由と内的な自由とを同一視すべきではないと指摘する⁶¹。つまり、身体的な自由を許容すれば知性の自由がもたらされるわけではないというのである。伝統的学校への反動から生まれた進歩的な学校では、たしかに子どもの欲求を第一に、外的な運動の自由が認められていた。しかしそれは、学習者が衝動のままに行動しているに過ぎず、伝統的な管理から脱したとしても、また新たな統制に組み込まれてしまうのだという。デューイは次のように指摘する。

知性によって秩序づけられていない衝動や願望は、偶発的な環境の統制下にある。即時的な気まぐれやむら気によって命令された行動を見つけるためののみ他者の統制から逃れても、得るものよりも失われたものの方がはるかに大きいのである。（中略）このようなやり方で行動を統制されている人は、せいぜいのところ、ただ自由の幻想をもっているにすぎなく、実際のところ、そのような人は、自分ではどうすることもできない勢力に支配され導かれていることになるのである⁶²。

以上のような批判的検討から、デューイが主張する自由とは、知性の自由である。ここで知性とは、衝動や欲求をその実現のために自らの判断でいったん抑制し、再構成していくことであるとされるが⁶³、まさにこれは3.1で述べた「思考」「熟慮」といった知的作用にほかならない。つまり自由とは、目的を設定する自由、観察し判断する自由、目的の実現に向けて手段を選択し調整する自由⁶⁴、といった「思考」することのできる自由を意味しているのである。

そしてこのように知的に成長していくことによって、人々は自由になるのだとデューイは述べ

る。

反省的な注意力、すなわち精神の前に問題や疑問を設定する力を獲得した人間は、知的に言えば、そのかぎりにおいて教育されているのである。(中略)これなくしては、精神はいつまでも慣習と外的な暗示に翻弄されるままになっているのである⁶⁵。

つまり自由とは、知性を働かせることのできる自由であり、それによって外的な統制から自由になることなのだといえる。したがって、このように自由になることのできる場、つまり「思考」という知的性向を発達させるための環境が、デューイの構想する学校なのであったと考えることができる。

(大野)

4 教育者の役割

3章で述べたように「自由」は外的な統制から開放され知性を働かせることであり、その「自由な環境」を提供する学校の構想において、重要な役割を担うのが教育者、特に教師であるとデューイは指摘する。子どもが能動的に学習し、知性を発達させるための教育には教師の役割が深く関わっており、デューイは権威主義的で非民主的な教師の態度を否定する。本章では教師の「権威」を学校教育活動の合理的な「統制」方法として捉え「自由」と「統制」を二項対立関係として理解してきた教育議論に対するデューイの批判的思想を中心に検討し、デューイが思う教師の役割を明らかにする。

4.1 「自由」と「統制」の二項対立の超克

たとえば現在の学校内部の問題、教室崩壊の問題認識は、そもそも教師像が権威主義的なものとして理解されていること、または権威を守るべきもの、子どもや保護者はその権威にいつでも挑戦できるものとして理解されていることに原因があるかもしれない。

しかし、このような二元論 (Dualism) はデューイが絶えずに克服しようとしたことであった。デューイは、当時の西洋哲学・思想の、個人と社会、肉体と精神、自由と権威などの概念を対立関係にあるとみる二元論的な考え方は、それらの概

念がどう人間の経験の中で相互に協力し共存するかを見えづらくする障害になっているとみた。二元論的思考は、人々が自身の状況を的確に認識することを困難にするというのである。

これに対してデューイの哲学的関心は「関係性」にあった。『学校と社会』⁶⁶でも、二元論克服の観点から、学校と社会の深い関連性、特に社会福祉のための学校機能を重視している。学校教育は児童の興味や衝動から始まるが、それは結果的に社会につながるものとして解釈される。教育は個人から始まり社会で終わるということであれば、個人と社会は二項対立関係ではなく、個人の成長が社会の成長にもなることを意味する。これは『民主主義と教育』でも同じく、学校が民主的市民を養成する機能を果たし民主社会強化に寄与する一方的関係ではなく、民主的環境は子どもの潜在的可能性を触発するものとして機能し、民主主義と学校環境は相互の成長につながる共生関係として描かれている。

それまでの歴史の中で展開されてきた自由と権威の関係に対する議論の大半は、二つの項のどちらが優位にあるのかをめぐるものであった。権威の優位性を主張する教育学者たちは自由と子どもの本性や衝動とを同一視し、これを適切に統制するために権威の存在が不可欠であると主張してきた。反面、ニール (A. S. Neill, 1883-1973) やフレイレ (P. Freire, 1921-1997) 等を代表とする自由の優位性を主張する教育学者たちは、学校教育の権威がもたらした弊害を批判し、権威は子どもの自由を抑圧し本来の成長を妨害するとみた。このように自由と権威の関係をそれぞれ理解してきた教育学の歴史的観点は、実際の学校現場でもそのまま適用されてきた。

しかし、デューイは権威と自由、または統制と自由の関係を相互依存的で有機的なものとして理解した。デューイは18、19世紀の自由放任主義が、自由と権威の二元論的關係づくりに影響を及ぼしたとみた。自然権としての自由を権威の不在と同一視し、自由は権威と対立するもの、権威より上にあるべきものとして認識させたという。

自由放任主義ではオリジナリティ、熱意、自立心の重要性が最小化され、このようなものはただ経済的分野において発揮されるようになり、科学・芸術といった文明の文化的資源と関連する分野では完全に無視された。

これは自由主義の危機であり、個人の真の開放のためには自由主義への再検討が必要である⁶⁷。

デューイは、人間の活動を金銭的なものとして単純化することは人間の芸術的能力を経済的利益のための能力と理解させ、産業と科学は文化を豊かにさせることよりも営利活動の方を目的にしまった、と指摘した。デューイにとって初期の自由主義は人々を経済的活動に専念させることに成功したものの、その経済的活動が人間の能力を開発させ、個人を開放させることには失敗したものであった。

デューイは初期の自由主義を批判してはいたが、自由主義を完全に否定したわけではない。デューイが求めた民主主義社会に適する権威というのは、過去の権威とは異なる、変化を促進し主導できる権威であった。

私達には過去の権威とは違う、変化を利用し指導できる権威が必要である。また私達には個人の無限なる経済的自由が作り出すこととは異なる形の個人的な自由が必要である。つまり、普遍的で共有できる自由、そして社会的に組織化された知性的統制の支持と案内がある個人的自由が必要である⁶⁸。

デューイが思う権威は変化を促進する権威であり、少数の経済的利益のためではなくすべての個人のための自由の原理を主張する。デューイは歴史上のすべての権威は外部からの権威でありいつでも他の外部要素から攻撃を受ける可能性を持つものであったため、このような権威の概念を維持する限り権威と自由の葛藤は解決できないとみた。これは教育分野でも同様、個人に方向を提示しながらも、自由を認め社会変化を嫌わない新しい権威が必要であるとみた。

統制とは、実は、諸能力の指導の強調された形を意味するに過ぎないのであって、それは他人に先導されているときにもたらされる規制を含むのとまったく同じくらい、個人が自分自身の努力によって獲得した規制をも含むのである⁶⁹。

このことからわかるように、デューイは「統

制」と「強制力」を明確に区別していた。「旧教育」における上からの教え込みは「強制力」であり、それは子どもから教育者が望んでいる「刺激」を引き出しているに過ぎない。しかし、「指導」あるいはそれが強調された「統制」は、子どもの今の経験が未来の経験に適切な影響を与えるように導くことなのである。デューイが「適切な統制」を“引き続いて起こる諸動作が連続的な順序に並べられること、各動作がその直後の刺激に対処するだけでなく、後続の諸動作を助けることを意味する”⁷⁰と述べるように、「指導」や「統制」は決して拒絶されるべきものではないとされる。

それではデューイが想定していた「自由」と「統制」の関係はどのようなものであったのか。デューイは次のように述べている。

教育に関わる設備と材料を、組織化したものとしてもつならば、いま一つの途が、わたしたちに開かれていることになる。わたしたちは、子どものさまざまな活動を指導し、それらの活動を一定の進路に沿って働かせることができるのである⁷¹。

デューイは調理の授業を例に挙げながら、このことを説明している。デューイによれば、子どもが単なる衝動から、教育者から言われた通りに調理しただけでは、その行為は教育的であるとは言えない。しかし、子どもがその調理の過程に含まれる事実・材料・条件を認識することで、子ども自身の衝動を規制し、実現するならば、その行為は教育的であると言えるようになる。デューイはここに興味を単にあおったり、あるいはほしいままにしたりすることと、その興味を指導することによってそれを実現することとの違いを見出したのである。

デューイは前述の通り、伝統的教育と進歩主義教育の観点を同時に批判しながら、自由と権威の関係に対する既存の観点が持つ限界を指摘した。デューイが想定する自由は外部の圧力を排除することから生まれるものではない。本来持っている原初的な力としての「衝動」から生じるものである⁷²。その「衝動」は知性の介入があつてこそ方向性もち、社会の力を個人の能力として成長させる手段になる。つまり、衝動は知性との結合により自由を得て社会環境との相互作用を通じて古い慣習や制度に新しい方向性を提示できる

力として変容していくことになる。権威についても同じく、外部の権威を排除し自由を獲得することがすべての権威の排斥を意味するわけではない。むしろ権威に対する効果の根源を探す必要がある⁷³。これまでの教育が成人の知識を子どもに伝達することであったとしても、それが子どもに何の意味ももたらさなかったということではないからである。

4.2 理念的な「教育者の役割」

それではデューイが理想とした学校における「教育者の役割」とはどのようなものであったのだろうか。先に見たように、デューイはその教育哲学において「経験の質」を重視していた。デューイによれば経験の質には「快適—不快」という側面と「ある経験がその後の経験にどのような影響を及ぼすのか」という二つの側面がある。そして、ある経験が子どもにとって快適であれ、不快であれ、“未来により望ましい経験をもたらすことができるように促すこと”⁷⁴を教育者の役割として想定していた。デューイは教育者の役割について次のようにも述べている。

教育の問題は、子どものこのさまざま活動を捉え、このような活動に方向付けをするという問題なのである。つまり、子どもの活動は、指導によってその活動が組織立てられて取り扱われることによって、散漫であったり、たんなる衝動的な表現のままに任されるようなことにはならなくて、価値ある結果へと向かうものである⁷⁵。

すなわち、教育者の役割は子どもを自由にさせることではなく、指導や示唆を通して子どもの活動を適切な方向へと導いていくものとして想定されていたのである。これに対して「旧教育」は子どもの能力や目的を考慮していなかったことに問題があった⁷⁶。「旧教育」における教育者には「経験」における相互行為の視点が欠如していたのである。

デューイが言う教育の主な機能の一つは、個人を知的・情緒的により良い方向へ指導することであり、実際の教育活動を通じて具体化された指導は伝統的教育での教師の権威による統制とは異なるものである。それではデューイは指導（direction）の意味をどう理解し、教師の役割と

結びつけたのか。デューイは実験学校の事例から教師の役割を統制（control）ではなく、指導（direction）という表現を使って説明している。ここでの指導は案内や統制より中立的なもので教育を受ける人の能動的衝動が散乱するのではなく、一定の方向性をもって導かれることである⁷⁷。子どもの自然的衝動は無秩序であるため、教育を通じて一定の方向性を持つものとさせることが教育者の役割である。そしてその指導の形というのは、子どもが能動的に参加できる社会的状況を組織することによる「社会的指導」である。また、その指導は「共同の活動」によってこそ可能になる。他の人が能力や道具を使用する方法をみて、それを認識した上で自分の行動を取る時に、社会的指導が可能になる。このような指導は外部からの力によるものではなく、子どもたちが自ら置かれた状況をみて有意義だと思う活動に自発的に参加する、いわゆる自己統制によるものになる。

教育方法を指導とするのであれば、指導者としての教師は直接的な統制をせずに、子どもたちが以前の経験を活かし自ら知的能力を発揮できるように導く人である。デューイは学校での教育活動の中で教師が「指導」する際に念頭に置くべきこととして次の二つを述べた⁷⁸。一つは、外的統制だけでは子どもへの指導は不可能だということである。なぜなら、外的統制は子どもの反応を触発させる刺激を提供するだけで、その統制による最終的方向性は子どもが自ら決めることであるからである。したがって、賢明な教師は効果的指導のために子どもの本能や習慣を十分に考慮しなければならない。つまり、子どもの自発性が「指導」の重要な前提になり、教師は子どもが能動的に参加できる教育環境を構成する役割を果たす立場にある。

すべての指導は再指導にすぎない。つまり、指導はすでに進行している活動の方向を変えることを意味する。その活動の中にすでに作用している力があるということを念頭に置かないと指導の努力は必ず無駄になる⁷⁹。

もう一つ、教師が指導する際に注意すべきことは、人為的統制や外的規則は直ちに目の前の結果として効果があるように見えるが、実際には近視眼的な措置であり、大事なことは時間的連続性を考慮し、指導の結果がどういう方向性を持ってい

くのかということである。

デューイが描いている教師像は子どもの興味や特性を理解している人物であり、子どもの経験に適切に対応し、理論と実践に対して積極的に興味を持ち実験的に挑む探求者である。

教師は、学校において、子どもに特定の考えを強要したり、特定の習慣を形成したりするのではなく、共同体のメンバーとしての子どもに影響を与えるであろうもろもろの影響を選び出し、そうした影響に子どもが適切に対応することを支援することにある⁸⁰。

それは、伝統的教育での教科知識や規範を効率的に伝達する教師像から、子どもの具体的で質的な経験に敏感で新しい価値を創出させられる「実験型」教師像への転換を意味する。教師がその役割を果たすためには、教科教育の内容を子どもの社会的経験に関連づけ、連続性のある教育内容を構成することが重要になる。そのため、実験学校の事例からも見えるように、教師は与えられた経験の発達段階に関する科学としての教科内容に熟達した専門家である必要がある。つまり、デューイがいう「指導」は子どもの自由を保障しながらも子どもに方向提示ができることを含む行為であるため、むしろ伝統的教育の教育方法よりも一層教師にとって難しい課題でもある。専門性が基盤になっているからこそ、子どもたちの経験につながる新しい権威をもった教師の役割が実現可能になるということ、デューイが教師を「新しい社会秩序を作り出す先駆者」とみたことから、デューイは教育における教師の役割をむしろ伝統的教育より重要な役割として理解していることがわかる。

(金)

5 おわりに

本稿では「旧教育（伝統的教育）」と「新教育（進歩主義教育）」がデューイによってどのように批判されてきたのかを検討しながら、デューイの教育論における学校像を明らかにし、そこにおける「教師の役割」を示すことを試みた。

デューイは、教育的な経験の場として十分に機能していないという点で、伝統的学校と進歩主義的学校との双方に批判を加えた。前者は一方的な

知識の教授により子どもを受動的にすると同時に、生活と知識との分断を深めているとされ、また後者は、子どもの衝動的活動と自由とを同一視したことで極端に混乱をもたらしているとされた。

こうした現状の学校分析を踏まえてデューイが構想したのが、思考という知的性向の発達に向けて教育的に統制された環境としての学校であった。そこでは、知的な組織化を経て学校に組み込まれた日常生活の多様な主題が、具体的な活動として経験される過程で、知性の自由が獲得されていくことが目指された。

そして、このような意図的な環境としての学校において重要な役割を持つのが教師であった。教師は、子どもの経験の質を向上させるあらゆる配慮を担う専門家であることを期待された存在であった。つまり、外部の権威として子どもに命令を下すのではなく、また子どもを完全に放任してしまうのではなく、自由でありながら指導的であるような教師像である。

最後に本稿の課題を述べる。それは、デューイが学校での教育と接続する社会として捉えていた「民主主義的な共同体」について、十分に言及できなかったことである。デューイの教育哲学における教育の目的には、民主主義的な社会の形成までが想定されていた。この点については次稿に譲りたい。

(大野)

注

- ¹ デューイは『経験と教育』（1938）の中で、「旧教育」と「伝統的教育」を、「新教育」と「進歩主義教育」をそれぞれ同じ意味で用いている。そこで、本稿では「旧教育（伝統的教育）」「新教育（進歩主義教育）」と表記することにした。
- ² Dewey, John 『学校と社会・子どもとカリキュラム』[*The School and Society: The Child and the Curriculum*. Centennial Publications of the University of Chicago Press, 1991] 市村尚久訳、講談社、1998, p. 68.
- ³ *Ibid.* p. 135.
- ⁴ *Ibid.* p. 120.
- ⁵ *Ibid.* p. 96.
- ⁶ *Ibid.* p. 283.
- ⁷ *Ibid.* p. 92–94.

- ⁸ *Ibid.* p. 96.
- ⁹ *loc. cit.*
- ¹⁰ *Ibid.* p. 76.
- ¹¹ *Ibid.* p. 125.
- ¹² *loc. cit.*
- ¹³ *Ibid.* p. 126.
- ¹⁴ *Ibid.* p. 153.
- ¹⁵ Dewey, John. 『経験と教育』 [*Experience and Education*. New York, MacMillan, 1938] 松野安男訳, 岩波書店, 2017, p. 18.
- ¹⁶ *Ibid.* p. 57.
- ¹⁷ Dewey, John, *op. cit.*, 1998, p. 283.
- ¹⁸ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 19.
- ¹⁹ *Ibid.* p. 21–22.
- ²⁰ *Ibid.* p. 24.
- ²¹ *loc. cit.*
- ²² *Ibid.* p. 36.
- ²³ Dewey, John, *op. cit.*, 1998, p. 96.
- ²⁴ Dewey, John. *Experience and Education*. Simon & Schuster, Touch Stone, 1938, p. 18.
- ²⁵ *Ibid.* p. 26.
- ²⁶ Dewey, John 『民主主義と教育（上）』 [*Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, MacMillan, 1916] 松野安男訳, 岩波書店, 1975a, p. 79.
- ²⁷ *Ibid.* p. 87.
- ²⁸ *Ibid.* p. 127.
- ²⁹ *Ibid.* p. 122.
- ³⁰ *Ibid.* p. 232.
- ³¹ *loc. cit.*
- ³² Dewey, John 『学校と社会』 [*The School and Society*. Revised edition, University of Chicago Press, 1915] 宮原誠一訳, 岩波書店, 1957, p. 176–178.
- ³³ Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 19.
- ³⁴ *Ibid.* p. 39.
- ³⁵ Dewey, John, *op. cit.*, 1957, p. 31.
- ³⁶ Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 23.
- ³⁷ Dewey, John 『民主主義と教育（下）』 [*Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, MacMillan, 1916] 松野安男訳, 岩波書店, 1975b, p. 44.
- ³⁸ *Ibid.* p. 12–13.
- ³⁹ Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 44.
- ⁴⁰ Dewey, John, *op. cit.*, 1975b, p. 12.
- ⁴¹ *Ibid.* p. 11.
- ⁴² Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 109.
- ⁴³ *Ibid.* p. 106.
- ⁴⁴ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 103.
- ⁴⁵ *Ibid.* p. 104.
- ⁴⁶ *Ibid.* p. 106–107.
- ⁴⁷ *Ibid.* p. 107–108.
- ⁴⁸ *Ibid.* p. 108.
- ⁴⁹ *Ibid.* p. 144.
- ⁵⁰ Dewey, John, *op. cit.*, 1957, p. 133.
- ⁵¹ *Ibid.* p. 132.
- ⁵² *Ibid.* p. 70.
- ⁵³ *Ibid.* p. 69.
- ⁵⁴ *Ibid.* p. 70.
- ⁵⁵ *loc. cit.*
- ⁵⁶ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 97.
- ⁵⁷ *Ibid.* p. 97–98.
- ⁵⁸ Dewey, John, *op. cit.*, 1957, p. 46–47.
- ⁵⁹ *Ibid.* p. 179–180.
- ⁶⁰ *Ibid.* p. 180.
- ⁶¹ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 97.
- ⁶² *Ibid.* p. 104.
- ⁶³ *Ibid.* p. 103.
- ⁶⁴ *Ibid.* p. 102.
- ⁶⁵ Dewey, John, *op. cit.*, 1957, p. 178–179.
- ⁶⁶ Dewey, John, *The School and Society*. Revised edition, The University of Chicago Press, 1915. 初版は1899年。
- ⁶⁷ Dewey, John, *Liberalism and Social Action*. G. P. Putnam's Sons New York, 1935, p. 38–39.
- ⁶⁸ Dewey, John, “Authority and social change,” in Jo Ann Boydston ed. *The Later Works of Dewey, John, 1925–1953: Volume II*. Southern Illinois University Press, 1987, p. 130–145.
- ⁶⁹ Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 46.
- ⁷⁰ *Ibid.* p. 48.
- ⁷¹ Dewey, John, *op. cit.*, 1998, p. 108.
- ⁷² Dewey, John. “Human Nature and Conduct,” in Jo Ann Boydston ed. *Dewey, John: The Middle Works*, Southern Illinois University Press, 1987, p. 75.
- ⁷³ Dewey, John, *op. cit.*, 1938, p. 21.
- ⁷⁴ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 34.
- ⁷⁵ Dewey, John, *op. cit.*, 1998, p. 99.
- ⁷⁶ Dewey, John, *op. cit.*, 2017, p. 67.
- ⁷⁷ Dewey, John, *Democracy and Education*, The Dover Edition, Mineola New York, 2004, p. 23. 初版は1916年。
- ⁷⁸ *Ibid.* p. 25.
- ⁷⁹ *loc. cit.*
- ⁸⁰ Dewey, John 『私の教育学的信条』 [“*My-creed*” *School Journal*, vol. 54, January 1897] 上野正道訳, 東京大学出版会, 2019, p. 86.

John Dewey's Educational Philosophy and Schools: Report on the "Theory and Methodology of Lifelong Learning Research" Seminar (Group 1)

Kimihiko ONO[†] Shigesato SUZUKI[†] Hyoung sun KIM[†] Tomoko SATO[‡]

[†]Graduate School of Education, the University of Tokyo

[‡]Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

In this paper, we examine how "school" was discussed in John Dewey's philosophy of education and summarize its features. This paper mainly covers Dewey's *The Children and the Curriculum* (1902), *The School and Society* (1915), *Democracy and Education* (1916) and *Experience and Education* (1938).

In reviewing how traditional and progressive education had been criticized by Dewey, this report attempted to reveal the function of schools and the teacher's role which Dewey had thought in it. Dewey had criticized both traditional and progressive schools for not functioning sufficiently as a venue for educational experience. Based on this perspective, what Dewey conceived was the school as an educationally controlled environment for the development of the intelligence. And it is the teacher who plays an important role in school as this intentional environment. Dewey expected teachers to be experts in all the considerations of improving the quality of children's experiences.

Keywords: John Dewey's Educational Philosophy, Function of Schools, Role of Teachers