

# 教師論の過去と現在

## その3 — デューイ

内海 隆<sup>†</sup>・高橋 康造<sup>††</sup>

### Ideal Teachers, old and new — 3. Dewey

Takashi UCHIUMI<sup>†</sup> and Kozo TAKAHASHI<sup>††</sup>

#### ABSTRACT

John Dewey (1859 – 1952) is United States pragmatic philosopher who advocated progressive education. By his educational theory, the child becomes the sun about which the appliances of education revolve. And the child is the center about which they are organized. The educational philosophy of Dewey who respects a child's existence in education takes in a child's life in a school and the teacher (=educator) has to gaze at development of a child. Dewey expected the teacher to be an educational researcher simultaneously with an educator.

**Key Words : Dewey, Educator, School, Child**

キーワード: デューイ, 教師, 学校, 子ども

#### はじめに

アメリカで 20 世紀最大の哲学者で教育学者と言われたジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) は、1859 年 10 月 20 日にアメリカ北東部のバーモント州バーリントン (Burlington) で生まれた。彼は、地元のハイスクール卒業後 (1875)、バーモント大学、ジョンズ・ホプキンス大学院に学び (1882)、その後ミシガン大学 (1884)、ミネソタ大学 (1888) で大学教員として勤め、再びミシガン大学 (1889)、附属の実験学校を設けたシカゴ大学 (1894) で 11 年間過ごした後、1905 年よりコロンビア大学で教鞭を執ったプラグマティスト<sup>1)</sup>の哲

学者、教育学者である。

デューイの多岐にわたる研究領域から、彼の場合にはその著作の数もさることながら、デューイ研究者による研究や解釈も実に多彩である。けれども、本稿で扱うような彼の教師論 (教育者像) を正面から取り上げた内容の研究はほとんどなされていない、という特徴がある。<sup>2)</sup>

その理由は、彼が一躍脚光を浴びるに至った『学校と社会』 (The School and Society, 1899) によって、従来の教科主義に基づく教師中心の教育論からのパラダイムの転換 (子どもを中心とする新しい教育論) を提唱したことで、彼の存在と子どもの経験を中核に据える新しい教育理論が強く印象づけられたからであろうと推測できる。

彼の教育論を理論的中核とした新しい教育の動き (進歩主義教育運動) は、1919 年に「進歩主義教育協会」 (Progressive Education Association)

---

平成 24 年 1 月 6 日受理

<sup>†</sup> 青森公立大学・教授

<sup>††</sup> 八戸工業大学土木建築工学科・教授

が設置されたこともあって、多くの教師が彼の教育論に傾倒し、「児童中心主義」(Child centered)による学校教育は全米中に広がった。ところが、デューイは1938年にこの協会との関係を絶つことを公言したのである。

本稿では、まずそのきっかけとなった点に注目する。というのは、先の『学校と社会』や『民主主義と教育』(Democracy and Education,1916)などに代表される彼の初期の教育論は、彼の理想とするアメリカ民主主義国家における学校と教育の関係を論じたものであったが、1920年代後半の資本主義経済の大不況を経験してから後の彼の教育論は、社会の縮図としての学校における教育のあり方から現実のアメリカ社会に関わる教育論へとシフトしたことにある。しかも彼は、積極的に「社会改造としての教育」論を展開するようになった。その背景には、彼の理想とする民主主義社会の追求は、結局のところその社会を構成する人間個々の内面的な心理と道徳的な面への接近と解明が重要であると認識したからであろう。しかし重要な点は、彼の教育論の視点が変わっても、教育が人間の成長に関わる行為、人間的営為であるという、その基本的スタンス(性格)はいささかも変わっていない。したがって、本稿ではデューイの初期の教育論の要点を整理することによって、また、それを手がかりにしてデューイ教育論における教師(教育者)の立ち位置を考えると同時に、教師一人一人が研究者、教育者としての「教育学的信条」(Pedagogic Creed)を持って教育実践することの大切さを再確認するものである。

## 第1章 デューイ教育論の基本的性格

### 1.1 旧教育と新教育

W.ジェームズ(William James,1842-1910)やパーズ(Charles Sanders Peirce,1839-1914)のプラグマティズムの影響を受け、多くの著書を著したデューイの教育論は、彼のシカゴ大学附属小学校での実践記録を報告した『学校と社会』でその大枠を

理解することができる。その著書の中には、かつての、19世紀の半ばまでごく普通にあった家庭や地域社会に見られた生産的労働の現場を彼の実験学校(Laboratory School, 1896)では、授業として再現しようとしたことが書かれてある。<sup>3)</sup>

デューイはかつての家庭や地域社会で行われていた生産労働こそが、実際生活に有用なものの存在があり、しかもそれは家族の各自がそれぞれ協同してやらなければならない「仕事」(occupation)であると考えている。産業社会の発展により失われた家庭や地域社会の教育機能である仕事を授業として、学校教育に導入することによって、学校教育の改革を考えたのである。

デューイは、従来の教育が「子どもを受け身にする事」、「機械的に集団化すること」、「教育内容や教材を含むカリキュラムと教育方法が画一的であること」などから、子どもの生活、子どもの本来的に有する本能や活動が教育の外側に追いやられていると指摘すると同時に、彼の主張する新しい教育は、これまでの教育における「重力の中心の移動」(the shifting of the center of gravity)であり、教育界においてはコペルニクスの転回、変革を促すものであった。有名な「このたびは子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸々の営みが回転する。子どもが中心であり、この中心の周りに諸々の営みが組織される。」(In this case the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the center about which they are organized.)<sup>4)</sup>という彼の文章は、後の「児童中心主義運動」(Child Centered Movement)につながる新教育の宣言(文)でもある。

### 1.2 教育の主体と客体

人格の完成をめざす教育にあつては、主体は学習者(被教育者、児童)でなくてはならない、とデューイは考える。それが、従来は教育における主体を教師(教育者)の側に置いて考えられてきた。教育の主体を教育する側に置くので、この場合には、教育とは「与える」ことを意味することになる。子どもを「ある一定の型にはめる」ことになる、とデューイは指摘する。し

かも、その場合の教育者は、被教育者に対して権威をもっている。教育者があれやこれやと教育について、教育者の立場で考えを巡らすのである。したがって、ここには肝心の被教育者の存在が無視されており、教育行為は一方的であり、一方通行である。

デューイは、この関係を逆転させて捉えようと試みている。つまり、学習者（被教育者）が主体であり、教育者は客体であらねばならない。そうすることによって、教育者は、行動をも含めた被教育者の「成長」の変化に目を配り、それについて考えを巡らすことになるのである。我々は、これをデューイの教育目的論からもうかがい知ることができる。後でも扱うが、彼は農夫が諸条件を考慮しないで農業の理想を立てることが馬鹿げたことであるのと同じように、教育者が子ども達の成長の正しい目標として“教育者自身”の目的を立てることは馬鹿げたことであると指摘する。また、教育はそれ自体としてはいかなる目的ももたず、親や教師などだけが目的をもつのであり、教育という抽象的観念が目的をもつわけではない。したがって、親や教師の抱く目的は、子どもが異なるとともに異なり、子ども達が成長するにつれて、また教える側の経験が増すとともに変わっていくものであるから、その目的の数や種類は多種多様で際限なく広がることも指摘するのである。<sup>9)</sup>

ところで、このようなデューイの教育における主体と客体を学習者（子ども）の視点から捉えようとするのは、子どもは社会の中で生活して成長するのであり、社会からも無意図的に影響を受けているからである。デューイが、旧い教育や伝統的な学校教育を批判するとき、そこには「注入主義」と呼ばれるのに相応しい受動的な子どもの学習する姿が見られるからである。学校が教育するためだけに特別に用意された場所であるなら、そこには子どもの生活が入る余地はない。そこは、単に機械的に一定の知識を与える場所ではない。既述のように、デューイの教育改革は、子どもを太陽に見立てて重力の中心の移動を実験学校で試みようとしたので

ある。とはいえ、この試みが単純に「児童中心」という観点で捉えたのではいささか早計すぎる。つまり、彼の小社会としての学校は、学校そのものが現実の社会の中にあり、学校はその社会によって規定されているものであるということ了我々は理解していなければならない。現実の社会は、決して学校のように教育的なもので満たされているわけではないからである。かといって、学校が教育的にならんとして現実の社会から遊離していくのでは、デューイが試みた実験学校での実践は徒労に終わることになる。後にデューイが学校をして、社会改造の方に目を向けることになるのは当然の成り行きなのである。

さて、教育の主体が子どもの側に置かれるということは、人格形成の主体が子ども自身であるということである。人間が単なるモノであれば、価格をつけることができる。けれども、人格としての人間には価格はつけようがなく、“尊厳”があるのである。したがってデューイの教育論では、人格の完成へと向かう主体であり、教育の主体でもある子どもの人格は、尊重されねばならない。この教育における子どもの存在を尊重するデューイの教育観は、教育におけるヒューマンイズムの精神にも通じるものである。

## 第2章 デューイ教育論の根本原理

### 2.1 「成長」の概念と「経験」

デューイの教育論には、一貫して彼のプラグマティズムの哲学が流れている。それは彼が従来の「理性」(reason)に対して「経験」(experience)を重視していることから説明できる。さらにこのデューイの教育論の基本の一つに「成長」(growth)の概念がある。ここでは彼の「経験」と「成長」とを結びつけて論じ、後半には彼の「民主主義社会」と「個人」(individual)の関係についても論究する。

教育は人間の生成であり、人格の完成をめざ

すのであるから、それは子ども時代だけでなく、人間生涯にわたる不断の過程であり、成長と関係がある。しかもそれは我々人間の「生活の場」のうちで行われる「経験の場」であり「教育の場」でもある。ここにデューイの「成長」は、三つの共通する“場”(situation)で説明づけられる。つまり成長の概念は、成長が生の特質なるが故に、教育は全く成長に関することになる。しかも、デューイの成長の概念には、その前提条件に「未成熟」(the primary condition of growth is immaturity)であることが重要な意味をもっている。未成熟であることが、成長する力(可能性)を有することになるからである。その未成熟には「依拠性」(dependence)と「可塑性」(plasticity)の二つの特性があり、前者は主体が頼るための「他人の存在」が必要であり、後者は経験から学び得る適応性ともいえる「習慣の養成」が要求されるという。<sup>6)</sup>

人間を含めた生物の成長の概念を「経験」に視点をおいて捉えようとすれば、生物の場合には、過去の経験が積み重なって未来の指標となり、この経験のつながり(連続)が、人間の成長を意味する。つまり人間も含めた生物は、過去の経験を無にしないで意味あるものとしている。この過去の経験によって得られたものが、デューイにとっては重要な意味をもつ。例えば、我々が何かの行為をし、結果それに失敗したとする。このときに我々は、その失敗の原因が何であるかを考えたり、あるいは二度と同じ失敗を繰り返さないために最善の注意を払ったり、時には別な方法を考えたりもする。

このような一つの「失敗」という経験から得たものをデューイは「知性」(intelligence)と呼んで重視した。人間の場合、この経験によって得た知性は、その人一代のみで消えるものではない。幾世代にもわたってこの知性は伝えられ、人類の文化は形成されてきたのである。ここに「教育」という活動が重要な意義を持つてくる。かくして、人間の絶えることのない成長とは「経験の連続」のことであり、教育とは成長における知性を獲得する経験の連続的な過程でなけれ

ばならないことを意味する。デューイはそれを「経験の連続的再構成」(the continuous reconstruction for experience)と呼んでいる。<sup>7)</sup>

しかも、人間の場合の成長は、「社会」に働きかける自己更新の過程として特色づけられている。成長は人間的“生”の更新であり、経験の連続性である。先の「可塑性」とは、外部からの圧力による変形ではなく、過去の経験から目安を得て次なる経験へと向かうこと、また保持する能力である。それは、成長が内部からの活動であるのに対して、習慣をつくる力である。それは、人間の社会性と関連して他人の存在およびそれらを含めたところの社会的環境との交渉のうちに生きていくことを表している。

再度、デューイの経験論がいかんにして彼の教育原理の形成になるのかについて確認すると、先にも述べたように、過去の経験によって知られ、未来の経験へと向かうことが成長であるならば、過去の経験によって得られた「知性」とは、人間が環境内に働きかけ、かつこれを統一していく能力である。つまり、知性は経験に意味を与える思考判断能力のことである。この意味で知性は創造的であり、知性が思考に働きかけることによって、思考作用は未来への経験へと向かうのである。これがデューイ流の「真理の探究」であり、彼の学習論に通じるものである。

## 2.2 教育目的論

デューイの場合には、理想とするアメリカ合衆国の「民主主義社会」から教育目的は導かれる。

教育は社会過程であり、多種多様な社会があるから、教育の批判および建設の標準は、特殊な社会理想を意味すると指摘するデューイによれば、教育の目的は、各個人をして自己の教育を継続させることである。言い換えれば、学問の目的および報酬は、連続的成長の能力である。この教育の目的は、人と人との交際が相互的である社会、および公平に分配された利害より生ずるいろいろな刺激によって、社会的慣習およ

び制度を改造するのに適当な用意を備えた社会においてのみ、実際に適用されるのである。このような社会が民主主義社会である。<sup>8)</sup> 彼の言う教育目的は、外部から与えられるものではなく、あくまで教育の過程の中に位置している。外部から目的が与えられるということは、個人個人の社会関係が均衡を保っていないときであることになる。

ところで目的が過程の中に位置しているということ、外部から与えられるものでないということは、目的は固定化したものではないということになる。教育は「経験の連続的再構成」であるというデューイの立場からすれば、経験はあくまで現在の固定化したものでなく、未来への能動的な側面があるということにつながるからである。彼の目的とは、結果を予見(foresight)することなのである。

予見・予想するということは、デューイによれば、次の三つの機能(function)がある。

第一には、それはその結論に達するのに都合のよい手段がなんであるのか、またその行く手に横たわる障害物が何であるのかを見いだそうと事情を注意深く観察する機能。第二は、手段を行使するに際して適当な順序または次代を示して、経済的な選択および配列を容易にする機能。第三に、それはあらゆる可能性の中から自由な選択を許す機能である。かくして、「目的ある行動は、思慮ある行動」(acting with an aim is all one with acting intelligently.)であり、デューイはこれを「心=心意」(mind)と定義づけている。<sup>9)</sup>

これらのことから、望ましい目的の設定には、1)現状にあった目的を設定すること。2)最初に設定する目的は、試験的なものである。3)活動を自由なものにすること、が重要となる。

こうしてデューイの教育目的は、まず第一に教育されるべき個々の児童の内部的活動と要求に基づいて立てられ、次にこの目的は児童が為す諸活動と共働するところの方法となり得るものでなくてはならないとされる。なぜならそれは、子どもの有するいろいろな能力を自由に発揮し、かつ組織するのに必要な環境を示すもの

でなければならないからである。そして教育者は、いわゆる一般的、究極的な目的に対して警戒を加えねばならない。いかに特殊な活動でも、その多岐にわたる関係においては一般的であり、教授および学習を手段とまったく離れた目的のために準備することのないようにするため、教育というのは、いかなる学習も訓練も、それが我々にとって直接の価値を持っていなければ、それは教育目的とは言えないと注意を促している。<sup>10)</sup>

### 第3章 デューイの「学校と社会」

#### 3.1 学校と社会の進歩

シカゴ大学に付属の小学校を創設したデューイは、3年後の1899年にその学校にて、児童の父母をはじめとする関係者に、彼自身の教育学的信念と学校経営の報告を兼ねた講演を3回にわたって行っている。特に本稿では、3回連続で行われた講演内容に注目する。<sup>11)</sup>というのは、彼の教育論の基盤は、1887年に出版された『教育学的信条』(この内容は彼が81歳の時に出版された『今日の教育』[Education Today, 1940.]にも再掲されている。)が、その後の『学校と社会』や『民主主義と教育』にも同じ内容のものがあり、彼の教育哲学は既に確立していたことが分かるからである。

デューイは、進歩発展した社会に学校が順応するには、学校の扱う方法や教材にも変化が必要であるとする。つまり学校は社会の関係を無視して存在することはあり得ず、したがって社会の変化に対応して学校もその内容を変えていかななくてはならないと、“学校の社会化”を主張する。子どもの成長を近視眼的に見て学校(教育)を批判するのではなく、教育を受けた子どもが社会でどのように育っていくか、現実の社会の望むような教育が行われているかという将来を見通した時間軸と広い観点からみるべきであるということである。

学校は、社会の構成員である子どもを社会人

として教育する機関であるから、学校には現実社会の要素が取り入れられなければならない。しかも、現実の社会にある内容を教材として取り入れる場合には、単に個々の知識や技術からなる教科・科目とするのではなく、社会的意義を考慮しなければならない。つまり、学校のなかに産業、職業的要素を考慮して取り入れることによって、子ども達は学校内において社会的体験ができることになる。(彼は、職業に関する教材を学校の授業に取り入れるべきであり、職業教育そのものの導入を主張したのではない。) いわゆる“学校の社会化”としての“教室の社会化”である。

このような現実社会の縮図としての学校では、本来の民主主義社会の構成員となる市民の育成ができるのである。

### 3.2 学校と子どもの生活

デューイによれば、従来の学校は子どもが学習する態度が受動的であり、また教師が知識を教える(与える)という教授法に即してシステム化されていた。それは、まず教室内の机と椅子の配置からもうかがうことができる。そこには子ども達が活動する空間はない。子どもの過ごす空間とはなっていない。デューイ流の表現をすれば、大人の要求によって学校は営まれているのである。したがって、この中心を子どもの側に移さなければならない。子どもの生活を学校のなかに取り入れるのである。

教育の目的と過程を同一視する必要を説いたデューイは、さらに目的と方法の統一を試みるため、学習内容に生産的な「仕事」(occupation)を導入する。デューイは、学習内容としての「仕事」のもつ特質について、ある職業のための教育を第一のねらいにしている作業とは慎重に区別することを求め、仕事は経験の知的側面と実践的側面のバランスを保つ点を挙げ、次のように説明している。

仕事の目的はそれ自体の内にある。したがって工作教育を例にとれば、道具の使い方、あるいは物の製作が第一目的としても、子どもはそ

の材料や道具を自分たちで選ぶという知的責任(intellectually responsible)を与えられることなく、またその仕事についての中身の計画等に関する工夫の機会が与えられなければ、その仕事の仕事の結果に到達する過程に含まれる精神的、道徳的な状態を成長よりは、むしろ外部的な結果が目的とされている限り、それは正しい意味での仕事ではないと。

つまり、教育の実践過程においては、目的は外的に与えられるものではなく、その過程において見出されるべきものとするのは、目的の形成とその目的を実行する手段の組織とは「知性の作用」(the work of intelligence)による、というデューイの持論による。彼は晩年の著作である『経験と教育』(Experience and Education, 1936)の中で、伝統的教育において、学習に含まれる目的の構成に子どもが自発的に協力することを保障し得ないでいることが大きな欠陥であると述べ、一方で進歩主義教育が、学習過程において子どもの活動に方向をつける目的の形成に彼らが参画することの重要性を力説するのは健全な要点であるとしている。<sup>12)</sup>

これらのことから、教育目的を子どもの具体的な状況の外側から設定したり、またそれにもとづいてカリキュラムが編成されるのではなく、目的もカリキュラムも人間の生活内で活動する場合の環境と主体との脈絡関係において見出されなければならない。それは、知性の作用によって経験の意味を深め、その後の経験の方向を導く能力を増進するように「経験を再構成する」ことである。そして、そこにデューイの言う「成長」があり、より以上の成長とか、それを保障するための「民主主義社会」があった。この民主主義社会の創造のために、デューイは個人の自由な成長と発達を保障する教育を縮図社会としての学校に求めた。そこでは子ども達の学習態度は、従来の受動的なものから主体的、能動的な活動へと変わり、主役の子どもの躍動感が教室中に満ちているのである。

### 3.3 教育における浪費

学校制度についてもデューイは、従来の学校は成果を上げていないと指摘する。その効率性からすれば、単純に経費や物事だけではなく、子どもの生活についても浪費（無駄）であったと指摘して、その要因は、学校の制度上の「孤立」(isolation)にあると言う。学校も含めて、本来、組織というものは、組織の目的が設定され、その目的を達成するために物事が無駄なく有機的に結びついていなければならない。組織では、その目的達成に向けたそれぞれの関係性が最重視される。今日でも学校組織の活性化のためには、教職員の学校経営への参画意識、教職員どうしの課題の共有と協働的な取組み、校務の見直しや組織の改廃などが挙げられ、これらはばらばらに取り組みられるのではなく、統合する一つの方向性によって関連づけられなければ意味がないとされる。しかもその大きな方向づけとなるのが「学校の教育目的・目標」である。

学校間の接続（アーティキュレーション; articulation）において個々の学校が孤立化した学校制度や教育目的における統一の欠如、教科・科目や教育方法の連携の欠如は、教育の無効率化につながる。デューイの学校では、教育におけるすべての統一化のもとに、仕事を教材にした子どもの経験を重視した授業が展開された。その際に、教師には子ども達の経験が、どの方向に向かっていくかの洞察力が求められた。教師は、経験の一般的原理を知るというだけではなく、どのような環境が子ども達の成長へ導くような経験の形成に役立つかを具体的に発見しなければならない。つまり、教師は価値ある子ども達の経験を形成していくにはどのような環境が必要か、あるいは経験に対してすべてのものを引き出してくれる物的、社会的な環境を利用することを知らなければならないのである。子ども達を取りまく環境、そこでの経験が必ずしもすべてが教育的であるとは言えない。そこで、意図的教育機関である学校は、有用な経験を生み出す環境（教育の場）を決定する義務があるのに、伝統的な学校では教師自身がその責

任において、環境を用意しなかったと指摘するのである。<sup>13)</sup>

教育は社会の変化を生み出すことにおいて、一つの役割、重要な役割をもつものとして再調整されなければならないと考えるデューイは、学校の教師は社会の改造に参加するプログラムをもたなければならないと考える。とはいっても、教師はある特定の社会の改造案を子ども達に吹き込むことではない。あくまで、生活社会を代表するような現実を教育のプログラムのなかに導入することにより、その教材によって子ども達の学習が進められることが重要なのである。そして、このような学習プログラムは、子ども達に彼らの生活する社会のしくみ（現実）を子ども達に調べさせる。それは子ども達をして、社会の現実（しくみ）を知り、問題点の認識へとつながることを期待するものであった。

ところが、ナザニエル・M・ローランスが皮肉を込めて以下に引用するような有様が実態であった。

「まず始めに、“進歩主義的”教育への下手な模倣を描いてみよう。教師は微笑と快活さをもってやってくる。それによって自分の生徒たちへの信頼と協力をえることを望んで。“みなさん！わたしたちは今日なにをしましょうか”と先生はいう。そのとき、誰かが巡査と強盗ごっこをしようと提案する。たぶん子どもたちがめざましい争いの一つを演ずるようになるであろうその提案をたとえば教師がやさしくとり入れるとしてみよう。そこでそれは歴史をともなあってひろまってゆく。それがけっきょく方法になるとき、その型は同じものとなる。熱烈な強調は、諸々の素材の自由な使用におかれている。子どもの服装にまで、いやおそらくそれを含めて。もし子どもが単に描くことの代わりに、ある風物を描くことを望むとすれば、彼の欲求は彼の想像の失敗のしるしとみなされる。かかるへたなまね事にかんする不幸なことは、それらが事実の描写を危険なほど制限してしまうことである。進歩的学校とよばれたあるものは、いまでさえ、この様式で実際に運営されている。

しかし、それは教育上でデューイが理解したものの、まさに貧弱な状況である。“新教育”とよばれた今世紀初頭のものについての風刺である。」<sup>14)</sup>

これは、子どもを教育の中心に据える新しい教育を訴えて、従来の教師中心の教育からの転換を主張するデューイには皮肉な光景であったろう。

進歩主義教育協会との決別を宣言した年に発行された『経験と教育』の序には、いわゆるものごとが“主義”に対する反動によって形成されてしまうことの現状と、真に子どもを中心に据えた教授の原理を理解してもらうことの困難さがうかがわれる文章が書かれてある。<sup>15)</sup>

## 第4章「教育学的信条」にみる教師像

### 4.1 教育とは何か

すでにみてきたように、デューイの教育論の根本理念は初期の『私の教育学的信条』にあらわれている。ここでデューイが“educational”ではなく“pedagogic”という語を使って“My Pedagogic Creed”と標記したことには、それなりの意味、理由があると我々は考える。デューイ自身はこの件に関して何も語っていないが、明らかに“教育”ではなくして“教育学”を意識した標記であることだけは指摘できる。

森昭<sup>16)</sup>も指摘するように、教育学は「人間の成長と形成」の事実に含まれている意味を理解し、そこから起こってくる諸問題を解決するための示唆をするものでなければならない。したがって「人間の成長と形成」の事実と直接関与する教師（教育者）は、教育学の研究者であり創造者でもある。そのことを踏まえ、デューイの『私の教育学的信条』を参考にして彼の教師論（教育者像）の整理をすると、次のようになる。<sup>17)</sup>

デューイは、すべての教育は個人が人類の社会的意識に参加することによって進展する(all education proceeds by the participation of the individual in

the social consciousness of the race)と信ずる。しかも、ただ一つの真実の教育は、子どもが自己を見出す社会的状況の要求(the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself)により子どもの力を刺激することによって行われると。そして教育は、子どもの所属する集団の福祉(the welfare of the group)という立場から、自分自身について考えるよう刺激するものであり、この場合の教育の過程には、二つの側面がある。一つは“心理学”の側面であり、もう一つは“社会学”の側面であるが、彼によれば、心理学の側面が基礎であると言う。なぜなら、子ども自身の本能と力は教材を供給し、またすべての教育のための出発点(the starting-point for all education)を与えるからである。

したがって、教師の努力は、子どもが教育者に依存せずに自発的に進めていく活動(the child is carrying on his own initiative independent of the educator)と結びつくものでなければ、教育は外部からの抑圧になってしまう。ここに、教師は単に知識を教えるだけでなく、対象とする子ども達への心理学的な洞察力が求められるのである。さらに、子どもの力を適切に理解するには、社会事情や現代文明の知識(knowledge of social conditions, of the present state of civilization)が必要となってくる。なぜなら、教育されるべく子どもは社会的個人であり、その個人の有機的な結合が社会であるからである。それ故、教育は子どもの能力や興味や習慣の心理学的洞察からはじめなければならない。これらの能力、興味、習慣は、不断に解釈されなければならない。我々はそれらのことが何を意味するのかを知らなければならない。それらは、それぞれ同等な社会的な言葉に翻訳され、(すなわち)社会奉仕のために可能な社会的な表現(into term of what they are capable of in the way of social service)に翻訳されなければならない。教師から子どもへ質問を投げかける技術(art)が重要であると説くのは、まさに子どもの心理性を教師は熟知していなければならないからである。



## 4.2 学校とは何か

デューイは、学校は本来、一つの社会制度である(the school is primarily a social institution)と信ずる。しかも学校は、子どもにとってあらゆる作用を集中させた共同社会生活(community life)の形式である。それゆえ教育は生活の過程そのものであり、将来の生活のための準備(a preparation for future living)ではない。したがって、学校は子どもが家庭で、近所であるいは運動場で営んでいるところのものと同じような現実の生き活きとした現在の生活(present life)の働きをしなければならない。その学校は、一つの制度として現在の社会生活を単純化すべきである。(The school, as an institution, should simplify existing social life, ...)そして、単純化された社会生活として、学校は徐々に家庭生活から成長すべきである。家庭生活において結びつけられた諸々の価値に関する感覚を深化させ拡張させることは学校の仕事(the business of the school)である。子どもは共同社会の生活を通して、彼が作業をする間に刺激され、コントロールされるべきである。ところが現状では、社会生活の一つの形態である学校の概念(the idea of the school as a form of social life)を無視しているが故に、あまりにも多くの刺激とコントロールが教師から与えられている。

学校における教師の場所と作業(the teacher's place and work in school)は、この同じ土台(this same basis)から解釈されるべきである。教師は、学校で子どもにある習慣をつくったり、あるいはある観念を押しつけるべきではなく、そこでは共同生活の一員として、子どもに及ぼすと想定されるすべての影響を選択すべきである。また、そうした影響に対して子どもが適切に反応するように教師は援助すべきである。学校の訓練(the discipline of the school)は、学校の全生活から発せられるべきであり、教師から直接発せられるものではない。教師の仕事(teacher's business)は、より広い経験と円熟した知恵を基礎にして、いかにすれば生活の訓練が子どもに成されるかを決定するだけのこと(simply to determine, on the basis of larger experience and ripeness, how the discipline of

life shall come to the child.)であるという。

## 4.3 教育の教材

子どもの社会生活は、すべての訓練または成長に関する集中統一あるいは相関関係の基礎(the basis of concentration, or correlation)であると捉えるデューイにとって、学校のカリキュラムの教材(the subject-matter of the school curriculum)は、社会生活の原始的な無意識の統一(the primitive unconscious unity of social life)から漸次分化を示すべきものなければならない。というのも、現実の教育はあまりにも社会生活との関係性と離れた多くの特殊研究、読み方、地理を子どもに教えることによって彼らの本質を侵しているし、また最終的な倫理的成果を難しくさせている。学校の教科における相関関係の本当の中心は、科学でも文学でも歴史でも地理でもなく、子ども自身の社会的活動(the child's own social activities)である。人間の活動(human activity)から離れて、自然との統一はないからである。個別の教科は、社会的生活やその発展に関わる局面における教育的価値(educational value)を考慮して取り扱わなければならない。教育の本来的な基礎は、文明を生み出して来たところのものと同じ一般の構成的な線(the same general constructive lines)に沿って働いている子どもの力の中にあるのである。したがって、子どもを社会的遺産について自覚させる唯一の方法は、文明をして現在の状態にまでもたらしめたところの基本的な活動の様式(fundamental types of activity)を子どもに成し遂げられるようにしてあげることであるとデューイは考える。

デューイの理想とする学校カリキュラムには、学問の連続・系列(succession of studies)は存在しない。かくして、デューイの教育は「経験の連続的再構成」として捉えられなければならない。しかも、教育の過程と目的とは別のものではなく同じものであるので、当然、教師はそのことを十分に理解して実践に当たることが要求される。

#### 4.4 教育方法の性質

教育の過程と目的は同じ線上で一つであり、同じものであるとするデューイは、目的と方法も統一しようと試みている。このことはすでに第3章で取り上げたので、ここでは重複は避けるが、彼の教育方法の基本的なスタンスは、子どもの力と興味の発達(*development of the child's powers and interests*)に置かれている。

子どもの本性の発達においては、受動的な面よりも能動的な面が先立つので、この原理を十分踏まえないと学校での作業は時間と労力の無駄に結びつくことになる。子どものもつ“イメージ”が教授の重要な道具であるとするデューイにとっては、子どもが正しいイメージを抱くような想像力の訓練が求められる。また、子どもがその経験において接触するところの様々な教材(*the various subjects with which he comes in contact in his experience*)についての明確で生き生きとした伸びゆくイメージを絶えず形成できるようにしてやることも教師の役割である。

そして、興味こそが“成長する力”(growing power)の“しるし”であり“きざし”(the signs and symptoms)であるので、教師は子どもがもつ興味について、普段より注意深い観察をすることが最も重要な仕事であり、求められる力量となるのである。

#### 結語

我々は、ヨーロッパの長い歴史と伝統の生活哲学から生まれたた教育論とは違い、歴史と伝統の浅いアメリカ合衆国においては、過去のしがらみがなく前進のみを前提とした教育観、学校観があることを、デューイの教育論を通してみてきた。

デューイは、従来の学校教育における教科や教材を重視するのは違って、学習者である子どもの「成長」を重視した。したがって彼の教育論では、教師は子どもの性情の発達に注視しなければならない。ヨーロッパの伝統的な教育

観では、人類の社会的文化遺産の伝達を教科と教授法を通して、教師の役割としての教授法が重視されてきた。結果的にはそれが、教科・教材中心の暗記型の学校教育を発展させてきたのであるが、デューイはそれが目的ではないとする。彼の教育の目的は、教師をして彼らの成長を支えることにあったとした。したがって、彼は子どもの興味や必要に応じた環境を実際の社会生活の縮図としての学校で検証することをシカゴ大学附属小学校で試みたのである。これはヨーロッパの伝統的な教育観からは決して生まれてこない発想であるとも言える。

教科という枠組で学習の教材を外から注入するのではなく、子どもの内面からの能動的な活動である経験によるのが教育であるということは、学習者である子ども自身が“考えさせられて、考える”のではなく、“自らが考える”ということは、まず困難さ(問題)を認識することからはじまる。問題にぶつかなければ、自ら考えることはしない。問題にぶつかるには行動しなければできない。ただじっと待つという受け身の姿勢では、問題には直面しない。彼の問題解決学習(Problem method)がそこから考案されるのは必然の結果であった。その意味では、デューイにとって「どうやって知識を獲得するか」よりも、学校教育では「どうして考えることを学ぶか」が重要なテーマであった。

教師は単に個人の訓練のみでなく、本当の社会生活の形式(*the proper social life*)に従事する者として、すべての教師は彼の職業の尊厳を実現すべきである。また、教師は厳正な社会秩序(*proper social order*)の維持および正当なる社会的発展(*the right social growth*)の確保のために特に選ばれた社会奉仕者(*a social servant*)でもある。このことからデューイは、社会参加する個人の意識形成に関わっている学校が、社会進歩と改革(*social progress and reform*)の主要でかつ最も効果的な道具であることを強調することは、教育に関心をもつ者がなすべき仕事であるとして、教師に期待をかける。

デューイは教師という職業をして「人間の

力」(human powers)を形づくり、かつそれを社会奉仕に適合させるのは、“最高の芸術”(the supreme art)であり、その仕事に招き入れられた者は、“最上の芸術家”(the best of artists)であると称賛する。さらに加えて、教師は常に真実の予言者(the prophet of the true God)であり、また真実の神の国の案内者(the usher of true kingdom of God)であると説くのである。

アングロサクソンの世界では、教育は学校教育の中に埋没して、学校が何をしなければならぬか、という問題に教育問題が集約される傾向があるとされる。確かにデューイの場合にも、学校教育のなかに教育改革を試みようとした。とはいえ、彼の教育論において、教師の立ち位置は子どもを支配しない。教師は教育の中心に位置しない。したがって、学習者である子ども達は、学習の際には教師をみるのではなく、学習行為に集中する。教師は教材を提示した後、彼らの背後から見守り、必要な指導的援助をするのみである。

## 注

\*周知のように、デューイの文章はきわめて難解であり、誤訳を避けるため、本稿では必要に応じて文章中に原文を載せている。

- 1) プラグマティズムは、W・ジェームズが提唱したアメリカを代表する哲学であり、観念や思想を行為との関わりの中で位置付け、有用な結果を導く観念が真理とすることから、「実用哲学」と訳されることもある。具体的には、知識を日常生活の実利の下に捉えようとするもので、真理は行為に役に立つ(利益となる)ときに決定されるものであるとし、観念や思惟を行為との関係においてのみ捉える考え方、つまり道具とする考え方である。プラグマティズムについて、邦文書では山本晴義、『プラグマティズム』(青木書店、1957年)が、またジェームズとデューイの関係については、HG.タウンセント、(市井三郎訳)『アメリカ哲学史』が参考になる。そのほか、本稿の参考文献に記した大浦、安里氏も参考になる。
- 2) 教師論の直接的でない論文も含め、管見するところでは、小田邦男、「デューイの教師論—個人的教師論より社会的

教師論へ」(『福岡学芸大学紀要』1、1952.所収)、堀江伸・羽野ゆつ子、「ジョン・デューイにおける反省的思考の理論と教師論—連続的ディスコースの習慣形成と教師の役割をめぐって—」(滋賀大学教育学部紀要『教育科学』、No.47.1997.所収)、野田茂、「J.デューイの教師論の研究—『THE CLASSROOM TEACHER』から」(『明星大学教育科学紀要』16.2001.所収)、中津川順子、「DEWEYの教師論」(『福井県立大学紀要』11.2002.所収)などが挙げられる。

- 3) 「今日、ここでこうして顔をあわせているお互いから一代、二代ないし、せいぜい三代さかのぼれば、家庭が実際に産業上のすべての典型的な仕事の中でおこなわれ、またそのまわりに群がっている中心であったような時代がみいだされる。人々が着る衣服は、大部分が家庭においてつくられ、家族の者達は、通常、羊の毛をつむことも、羊毛をくんで削り紡ぐことにも、織機を使うことにも慣れていたのである。(中略)農場における原料の生産から製品が実際に供されるにいたるまでの全産業過程が公開されていた。そればかりでなく、家族のそれぞれが実際にこの作業を分担していたのである。(中略)われわれはこのような生活の中に含まれている訓練ならびに性格形成への諸要因、すなわち、秩序や勤勉の習慣、責任の観念、およそ社会においてなにごとかを為し、なにものかを生産する義務の観念などの訓練の諸要因を見のがすことはできない。」と第1章の「学校と社会の進歩」で述べている。(John Dewey: *School and Society*, “*Dewey on Education—Selections*”, by Martin S. Dworkin, (Teachers College Columbia University), 1975. p.36.
- 4) *ibid.*, p.52.
- 5) John Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. 1966. pp.107—108.
- 6) *ibid.*, p.41-49
- 7) *ibid.*, p.80. また、デューイは「創造的知性」(*The need for Recovery of Philosophy, in Creative Intelligence*, “*Essays in the Pragmatic Attitude*”, 1917)の中で、伝統的経験論との違いを5つの観点から論じている。特に、従来の経験がくを与えられたもの>ありうはく与えられたもの>強く結びつき動きのとれないもの>として扱われたが、あくまで<実験的>であり、<あたえられたもの>を変えようとする努力である。その特性は、企画の実現、考案であり、未知の世界への登りである、ということからして、デューイの経験とは、単に知的な問題でなく、環境との交渉の仕方へと導くものであり、それは実験的である。したがって、それは過去のものや並列し、存在する細目主義、列挙主義ではなく、連関や連続を意味する、未来への経験への目安を含んでいるもので、経験とは現在の

中に含まれた未来ともいうべきものである。

- 8) John Dewey, *Democracy and Education*, p.101.
- 9) *ibid.*, p.103.
- 10) *ibid.*, p.110.
- 11) この3講演に加えて、さらに父母に対して行った経営報告をした4回の講演を刊行したのが『学校と社会』である。彼が40歳の時であった。講演を整理して全4章から構成される本の内容は、「学校と社会の進歩」、「学校と子どもの生活」、「教育における浪費」、そして「シカゴ大学附属小学校の3年間」である。
- 12) John Dewey, *Experience and Education*, The Kappa Delta Pi Lecture Series, (Macmillan Publishing Co., Inc.), 1975(1963), p.67.
- 13) *ibid.*, p.45.
- 14) ナザニエル・M・ローランス、「社会的過程としての教育」(C.Wヘンデル著、杉浦宏訳『J・デューイと実験主義哲学の精神』、清水弘文堂、昭和58年、所収)62・63頁。
- 15) 「私が新しい社会組織に対する今日の要求に適応して新教育運動への前方を見ている人達は、教育をある何かしらの“主義”—例えば“進歩主義”のような“主義”の場合ですらも—で見ないで、むしろ教育そのもので考えねばならないということを提唱したのは、この関係においてである。というのは、どのような運動もそれ自身ではなくて、ある主義で考えたり、行動したりするのは、他の“主義”に対して甚だしく反動することになり、結局、知らず知らずのうちにそれによって支配されることになるのである。なぜなら、それはその原理を実際の要求や問題、可能性などの包括的な建設的要求によってではなく、他の“主義”に対する反動によって形成するからである。」(John Dewey, *Experience and Education*, p.7.)
- 16) 森 昭、『教育とは何か—民族の危機に立ちて—』、黎

明書房、昭和27年。特に「教育学は、教育学者のためのものではありません。教育学は教育者のためのものです。いな(注：マ)教育学は、教育者の教育学、教育者による教育学でなければなりません。」(23頁)という文章は、本稿の執筆に際して刺激を受けた。

- 17) John Dewey: *My Pedagogic Creed*, “*Dewey on Education*”, pp.19—32.
- 18) John Dewey, *Democracy and Education*, pp. 420—421.

### 主な参考文献一覧

- The Early Works, 1882—1898*, (Vol.1~5), Southern Illinois University Press, 1969.
- John Dewey and Evelyn Dewey, *Schools Tomorrow*, E.P.DUTTON&CO., INC. 1962
- Harold B. Albery, Boyd H. Bode, *Educational Freedom and Democracy*, (Second Yearbook of the John Dewey Society), GREENWOOD PRESS, PUBLISHERS, 1972
- 永野芳夫、『新稿 デューイ [教育哲学]』、春秋社、昭和26年
- 大浦 猛、『実験主義教育思想の成立過程—デューイにおける初期教育思想の形成—』、刀江書院、昭和40年
- 竹田加寿雄、『デューイ教育学の根本思想研究—その教育学を性格づけた場と操作の思想』、法律文化社、1971年
- G.ダイキューゼン(三浦典郎、石田理訳)、『ジョン・デューイの生涯と思想』、清水弘文堂、昭和52年
- 谷口忠顕、『デューイの人間論』、九州大学出版会、1982年
- 小柳正司、『デューイ実験学校と教師教育の展開—シカゴ大学時代の書簡の分析』、学術出版会、2010年

### 要 旨

デューイ (Dewey, John ; 1859 – 1952) はアメリカのプラグマティズム派の哲学者で進歩主義的な教育の提唱者である。その教育理論によれば、子どもは教育において中心におかれ、この子供を中心にして教育の営みが配置され構成される。彼の教育哲学においては、教師は子どもの成長を見守り、教育者であるとともに教育上の探究者であることが求められることになる。

キーワード：デューイ, 教師, 学校, 子ども