

デューイと現代教育

甲 斐 進 一*

John Dewey and Contemporary Education

Shin-ichi KAI

はじめに

アメリカでは、『危機に立つ国家』（1983年）¹⁾の刊行以来、学校での学問的達成度のレベルについて論議が続き、質的に高度なインストラクションに対する関心が拡大し、大学におけるティーチングにまで関心が向けられるようになった。フィッシュマン（Stephen M. Fishman）とマッカーシー（Lucille McCarthy）は、このようなアメリカ教育の状況の中で、デューイ（John Dewey）教育哲学の吟味は時宜に適っていると考えている。その理由は、デューイが次の二つの中核的問い、すなわち、(1) 様々な学校状況の中でどの程度の学問的厳密性を生徒に期待すべきか、(2) 生徒とカリキュラムとの適切な関連性を決定したとき、それを達成する最善の手段は何か、について答えようとしていたからである²⁾。フィッシュマンらは、デューイの所論を以下のように論評している。

「われわれは、デューイの研究を、具体的なティーチング方策の資源としてではなく、われわれの教室を考える一連のレンズとして理解すべきである。われわれがデューイに目を向けると、生徒とカリキュラムの関係についてのわれわれの観念が、良い生活経験、知識、生活習慣に関するわれわれの観念にどのように基づいているかを学ぶことになる。かくして、われわれがデューイの教育的観念を実験するとき、それらの実質的な理論的足場は、われわれがわれわれの教室という“実験室”での一層思慮ある決定を行うことを可能にする。

教師たちは彼ら自身の方法で教育理論を応用せねばならないというデューイの認識は、幸運にも教室の困難を解消するために特定の勧告よりも諸原理をわれわれに提供するように彼を導いている。デューイは彼のアプローチがアメリカの“新教育”を促進することに対する大きな希望を持っていたけれども、彼は、シカゴ大学の実験学校での彼の仕事を他の場所での活用のために“模写さ”れることのできる手順を提供するというよりも“新しい運動”の“実行可能性”を単に証明するものとして考えた。

デューイの教育理論を実践に移す様々な方法があるという彼の信念は、最初に腹立たし

* 人間関係学部 人間関係学科

いように思われるが、しかし、結局はわれわれをわれわれのティーチングへの積極的探究者にする効果がある。私はこれを積極的結果として捉える。何故なら、私は、技術や態度が具体的脈絡によって形成されることなく全体的に採用されることができないと、デューイと同様に考えるからである。デューイの言葉によれば、技術や態度は“叩き込まれる”ことないし“べたべた貼り付け”られることはできない。むしろ、もしわれわれがわれわれの教授効果を前進させるべきであるなら、われわれはわれわれ自身の解決を目ざさねばならない。われわれは、たとえ当惑に伴う危機にもかかわらず、われわれの教授学的問題を吟味し、それらの諸問題によって実際に当惑させられねばならない。したがって、現代においてデューイを研究することは、彼が現代の教授学的問いを発言し、理論的に十分に基礎づけられた解答を提供するという理由のみならず、彼がわれわれをわれわれ自身のティーチングの研究者になるように勧めるという理由からも有益である。」³⁾

このような視点に立って、フィッシュマンらは、大学の授業でデューイの教育原理を探究している。その結果次の3点でデューイの理論が現代教育に寄与しようと考えている。第一に、デューイのコミュニティへの関心は適切な公教育批判の役割を果たしう。第二に、デューイの教育実践の探究の要請は教師の育成に有益である。第三に、デューイの間接的教授学の提唱は生徒の学習の促進に有効である。以下、フィッシュマンらの論議を考察したい。

一 コミュニティに対する関心の復活

フィッシュマンらは、第二次世界大戦以降、アメリカの公立学校が、最善の場合でも、個人が成功パイを獲得することを支援するに過ぎず、最悪の場合は、貧困や絶望に対処できない文化を反映するものとしてみなされ、批判の対象になったと考えている。なぜなら、保守主義者は、教師が3R'sの教育に専心する限り教師を評価し、教師が道徳的、政治的に敏感な問題に触れようとすると教師を信頼することなく、リベラル理論家は、標準英語やアカデミックな詩の完全習得では満足することなく、われわれの文化の支配的言語、習慣への抵抗の方法を教育することの重要性を主張するからである。この状況に、デューイの思想は適切な示唆を与えるとフィッシュマンらは以下のように論じている。

「アメリカ教育の広範な失望の雰囲気の中で、ジョン・デューイの哲学は、改造のための合理的な出発点を提供する。彼は、われわれが、保守的およびリベラルのアプローチに取って代わる、よりバランスの取れた、したがって、極めて必要とされるオルターナティブとわれわれがみなすものを供給する。なぜなら、保守とリベラルの相違にもかかわらず、右翼と左翼の代弁者たちは、しばしば学校の使命、つまり、専門的、商業的競争のために生徒たちを準備するという使命について同じビジョンを共有するからである。すなわち、彼らは、頻繁に人間性と個人の自由についての、“あるものからの自由”として自由を考える政治的スペクトラムの両先端についての共通の概念、を持っている。多くの保守主義者は、経済的競争への政治的介入からの自由を欲し、多くのリベラルは、そのような競争を不当にも抑圧する人種的、民族的、ジェンダー的偏見からの自由を欲する。しかも、公平な活動の場あるいは市場を構成するものについての彼らの異なった見解にもかかわらず、上記の保守主義者とリベラルは、同様に、われわれの時代の支配的な“私を踏み

にじらない” エートスを支持する個人的独立と個人的努力を強調する。当然、この同じエートスは、われわれの学校において反映される。生徒たちは、家庭では一人で宿題を行い、学校では彼らの教室での課題を一人で行うけれども、大抵は個人的成績と名誉のために競い合う。

デューイは、個人的自由の重要性を認めたけれども、彼はまた、コミュニティに対する関心によってこの強調のバランスをとる必要を認めている。彼の見解によれば、歴史家と哲学者は、狭い、間違った方法で個人的自由の台頭を記述した。デューイによれば、啓蒙的改革者たちは、彼ら自身が強い家族、宗教的、職業的絆を持った世界で生きたので、個人的権利のために首尾よく闘争できた。存在する秩序を変革する努力において、改革者たちは、個人の独立の観念を強調したが、しかし、共同体の協同への彼ら自身の信頼を都合よく無視した。これは、自己充足的なものとしての人間性についての見解、現実というよりも虚構であるとデューイが主張する見解へ導いた。後続する世代が生まじめにこの虚構を取り上げる限り、彼らは個人的独立の誇張された考えを養成していた。

われわれは、個人的独立についての上記の主張に対するデューイの抵抗を、われわれの現在の教育的泥沼から脱出できる最初の第一歩として考える。多くの保守主義者は、彼らのパイの取り分を守るために闘争し、多くのリベラルは社会的弱者が彼らの取り分を得るように支援することに努めるので、両グループはわれわれの支配的な個人的信条を強化するのみである。彼らは両者とも、協同を犠牲にした競争を、依存を犠牲にした独立を、共同体の忠誠を犠牲にした職業的移動性に好意を持っている。デューイは、これらに強く対抗して、どちらの要素も犠牲にしないように、これらの二元論のバランスをとるために研究する。彼は、確かに個人の権利を真面目に考え、学校が個人的創意と創造性を重要視することを望むけれども、彼はまた生徒たちが彼らの相互に協力する自然な能力とデューイが考えるものを発展させることを学校が援助する義務を持つと信じている。彼なら、多くの保守主義者とリベラルが生徒たちに備えさせたい世界はもはや存在せず、彼らの個人性の概念はフロンティアのアメリカに適したかもしれないけれども、非常に技術的、相互依存のアメリカに適さない、と論ずるであろう。

デューイのイデオロギーと彼の教育へのアプローチの背後に、右翼と左翼の理論家たちの両者によってしばしば共有される見解からまったく異なる人間性観がある。右翼と左翼の理論家にとって、個人は主に利己的興味を持った合理的行為者であり、個人的利益を最大にするために常に活動するけれども、対比的に、デューイは、われわれが他者と関係する、すなわち、“発表し、行動し、奉仕する”自然な傾向をもつと信じる。これは、ある遠いユートピア的民主主義のために善行を施す人の希望の一部としてではなく、協同が実際に深層の人間の必要を満足させるがゆえに、彼に教育への異なったアプローチ、すなわち、他者と仲良くすることを学ぶことの重要性を強調するアプローチを取らせる。これは、協同的生活の習慣により焦点を当てた学校が、結局、適切な教師訓練と育成を伴った場合、成功するであろうというデューイの確信を説明する、とわれわれは信じる。⁴⁾

フィッシュマンはデューイもリベラルに位置づけているが、ロック (John Locke) のようなレッセ・フェール立場とは異なると考えている。

「個人の権利が極めて神聖なものであると捉えるリベラルは、教育のゴールが各生徒に任されるべきであると論じるかもしれない。学校は種々の教科の学習を前進させるべきで

あるが、しかし、生徒は、教科の学習で行いたいことを決定すべきである。もし、生徒がより誠実で、批判的で、協同的になることに抵抗することを欲するなら、これらのリベラルは、それが素晴らしいことであり、彼らの権利であると述べる。学校の主要な責任は、各子どもが等しい注意、機会、他者のための等しい自由と一致する最大限の自由を受け取れることを確実にすることである。別言すれば、これらのリベラルは、われわれの文化のように多元文化社会において、われわれがすべての人々が同意できる教育的ゴールを発見できることを疑っている。例えば、幾人かの人々は、学校が生徒たちを被雇用者、すなわち、現存する国を保持することに努める忠実な、従属的な市民になるように準備すべきであると主張するかもしれない。他方、学校がわれわれの国家的制度に含まれている不正を正す革命家たちを生み出すべきであると主張する人々が存在するであろう。これらのリベラルは、デューイあるいは他の誰かが誰が正しいかを決定することは、公教育の適切な、中立的な姿勢からそれを押し動かすことである、という。

リベラルな左翼からの批判は、最も大胆な形態において、デューイを微妙な操作者と考える。その批判は、デューイが政治的抑圧及び私的領域の侵害からの単なる自由よりも社会からの一層の自由を要求するとき困難を弄んでいる、とみなす。まったく、デューイにとって自由は、私を踏みにじらない状況ではなく、注意深く考察される目的を協同的に計画し、改正し、実行する機会である。しかしながら、リベラルな左翼からは、協同、社会的英知、統合のようなある積極的自由を擁護するために、政治理論家たちが消極的自由と呼ぶものを超えて進むという危険な線をデューイは踏み越えているかのように思われる。例えば、クリストファー・ラッシュ（Christopher Lasch）のような批判的評価者は、デューイが科学的あるいは啓蒙的教育の名の下で、移民と下層階級の子どもたちへ中産階級的、専門的価値を強制するように公立学校を活用することを企てる“私はあなたにとって良いことをあなたより知っている”という形態のアプローチに関与すると論じる。……

デューイをリベラルにするものは、ロックにとってそうであったように、個人的特性に対する尊敬ではなく、個人的創意とユニークさに対する尊重、平等な権利の形式的意味ではなく平等な資源という実質的意味における平等な機会に対する尊重である。多くの人々がそのような権利を利用するための前提となる仕事、学校教育、資源を持っていないとき、デューイは平等な政治的、市民的権利を人々に認めることが多くの利益を生むと考えていない。もし、私がデューイにレッテルを貼るとするなら、私は彼をウェルフェア・リベラル（救済リベラル）と呼ぶであろう。多くの他のリベラルと異なって、デューイは人々の必要の相違を認めることに積極的である。デューイにとって、もし平等が達成されるべきであるなら、弱者——若者、無能力者、年長者、貧困者——の必要が考慮されねばならない。

人々の競う現実的能力について心配して、デューイは多くのリベラルが許容するより以上に人々の生活へ積極的に干渉する方向へ進む。これは、教室に対する彼の態度の中に反映されている。デューイは才能ある者が彼ら自身の利益のために彼ら自身のことをなすに任せることに満足しない。彼はギブアンドテイクを生徒に要請する課題を巡って成立する協同をクラスに要求する。彼はリベラリズムと同盟するけれども、彼は又自由と平等について驚くほどコミュニタリアン的なことを語る。デューイにとって、自由は、集団に合流し、他者と協力することができることである。平等はわれわれの能力にしたがって協同的

プロジェクトへ寄与し、われわれの必要にしたがって入手することである。なるほど、彼は相違と特異性を賞賛し、相違と特異性が変化を首尾よく起こし、変化へ反応するのに必要なものとして考える。しかし、デューイが諸個人と彼らの批判的能力に対するリベリズムの重要視を支持すると同様に、彼はまた協同的な活動とコミュニティを価値づける。彼の最もしばしば用いる良く機能している集団のためのメタファーは、明確なコミュニティの特色を持っている。」⁵⁾

デューイの立場を救済リベリズムと捉える見解は、ファインバーグ (Walter Feinberg) のデューイ観によっても支持されうる。ファインバーグは次のように述べている。

「経済的困難が緩和され、技術が奨励される計画された社会に対するデューイの献身は、しばしば看過される。一部には、この献身は、労働市場へのアクセスが何らかの公的制度——学校——によって統制されねばならないということと、生産と消費が合理的に管理されねばならないということの意味した。伝統的解釈者（訳注：デューイの観念の中の個人主義的側面に注目する人々）は正しい。デューイは、アメリカの特性の一部であると彼が信じる創意と忍耐の特質を大切にた。彼は、プランニングと個人性を価値づけたが、しかしその解釈者は、個人性が行使されるときそれは計画された社会に同意するであろうというデューイの信念の意義を吟味し損なっている。最後の分析において、科学的英知に対する彼の関心は、高度に複雑な技術的社会の専門家が必要であるという声明であり、民主的合意に対する彼の訴えは、英知に基づく知恵が専門的に行使されるのを理解できる市民性を創造する企てである。この同様な訴えは、今世紀を通じて進歩主義教育者の著作と実践の中で発見されることが出来る。

デューイが軟弱な教育学を擁護するという非難は偽りである。何故なら、彼は子どもの興味と性向を強調するけれども、彼はまた機能的に計画された社会の必要を強調したからである。科学的客観性は社会の必要と個人の興味を一致させる手段であり、学校は上記のように定義された客観性が学習されることのできる制度であった。科学と客観性についての彼の見解へ、規範的論争の問題さえ科学的手順によって解決されうるという信念と、真に合理的の人々が実践的事象のコースについて合意できるという仮説とが織り込まれた。デューイは、人間事象に応用される科学的方法（あるいは英知）がコミュニティと民主主義を向上させるために機能するであろうと明白に信じた。彼はまた、そのような方法が民主的価値を支持するであろうという理由で、そのような方法を用いることのできる人々の数が多くなればなるほど、民主的合意の範囲が大きくなると信じた。……

第一次世界大戦の間とその後、英知に対するリベラルの信念とコミュニティに対する彼らの信念との間の緊張は、両信念が計画された社会への献身を共有しない集団に直面するとき、厳しくテストされることになった。これらの事例において、リベラルは、一方で民主主義、コミュニティ、個人的参加への献身と、他方で英知、プランニング、専門的知識への信仰との間で選択せねばならなかった。“民主主義”は、これらの事例においてリベラルのレトリックの礎石にとどまったけれども、彼らの活動はプランニングと管理の価値へのより根本的な献身を明らかにした。

デューイと彼の後継者は、プランニングと効率だけでは十分ではないことを認めた。デューイは、例えば、投票が人道的、民主的社会を確立するのに十分であると信じなかった。真の民主主義は、個人性と社会の再定義を要請した。その再定義によって、人々は、

それぞれすべての人々の生活を豊かにすることに努めるコミュニティのメンバーとして自己を認知することができるであろう。したがって、コミュニティは、共通の、しかし柔軟性のあるウェブの中で人々を結びつけるダイナミックで、結合的な社会的力であった。しかしながら、もし、コミュニティが民主的コミュニティであるべきなら、そのメンバーは上から操作されるべきではない、とデューイは警告した。その方向は、あらゆる水準のものに行使される英知の指導的導きによって決定されるべきであった。」⁶⁾

換言すれば、デューイは個人を孤立した存在ではなくコミュニティのメンバーとして他者および社会の発展に寄与しうる存在として捉えており、そのような個人の育成のために競争、独立、プランニング、効率を価値として認め、推奨する現在の公教育は彼の批判の対象となると考えられる。したがって、彼のリベラリズムは、上記の価値にのみ目を向ける他のリベラリズムとは一線を画しており、救済的リベラリズム、計画された社会を重視する立場ということができる。彼の後継者の主要メンバーが社会改造主義、改造主義として自らの立場を命名したのはまさにデューイのこの側面に留意した結果ということができる。

二 教室研究を通しての教師育成の促進

フィッシュマンがデューイの現代的意義として第二に列挙するものは、教室研究を通しての教師育成への貢献である。

「教授（インストラクション）の世界は孤立していることができ、かくして、デューイにとって共有された教師による研究は、われわれの文化の独立強調、デューイが“名づけられない狂気の形態”と呼ぶ過度の独立強調の克服を援助する。しかし、共有された教師による研究は、われわれがわれわれの孤立を克服することを援助するのみならず、デューイがわれわれの生徒たちに教えることをわれわれに要請するまさに協同的、英知的な探究を経験する機会をわれわれに与える。結局、もし、非常に競争的で、個人主義の世界で、われわれ自身が協同的仕事の利点を経験したことがないなら、われわれは協同的プロジェクトに関して共に取り組むことをわれわれの生徒たちにいかにして心から奨励できるか。

デューイの教師による探究の重視は、教師相互を分ける障壁を解消するのみならず、デューイが教育理論と教育実践との間の偽りの二元論とみなすものを破壊する企てにもなる。この障壁はデューイの時代においてと同様に今日教師のエンパワーメントと育成への大きな妨げである。われわれがこの結論に到達するとき、われわれは大学レベルでのこの種の分離要請を行う高等教育新聞（*Chronicle of Higher Education*）に気づく。善意の見解から、新聞記事の執筆者は、アメリカの高等教育機関を教育機関と研究機関に分離することによって、われわれが教授能力に対する新しい要請に対処することを提案している。デューイ的展望からすれば、これは彼が最も嫌う二者択一の区別を促進しており、不幸なことであるであろう。この場合、それ——校長と教育長が研究に基づくカリキュラムと教授学を彼らがほとんど入力ないし助言を求めない職員へ指図する——は低いレベルで類似した断絶の悪い効果を再生産するであろう。そのような水利権の区別は研究と実践の両者を衰退させるので、デューイは絶えず教師が両方に携わることを要請している。

しかしながら、デューイ（およびわれわれ自身）の教師研究への献身にもかかわらず、

われわれは明らかに過大な権利の主張を回避したい。すなわち、われわれは、もし教師たちが彼らの研究を共有するために仲間と合流するなら彼らが独力でアメリカの公立学校を救うであろう、と主張する根拠をほとんど持っていない。われわれは、州の議員、政治的に任命された教育長、地方の教育委員会、親の組織が巨大な影響を及ぼすことを認める。われわれはまた、アメリカの無償公教育設立以来、無数の改革運動が生じては消えた。しかしながら、教師たちは常に教育的方程式の重要な部分であり、われわれは、教室研究に積極的に関与する教師たちがわれわれの国の学校についての論議を続けるさいに学識ある、尊敬される声を提示するであろうと期待することが合理的であると考える。」⁷⁾

教師の孤立文化については、オノスコ (Joseph J. Onosko) も批判的に論及している。

「教師たちは、彼らの一日を仲間の教師たちとはなく生徒たちと費やす。広大な教授という宇宙の孤立したきら星と同様に、教師たちは、相互に孤立して活動する。この孤立は、教師たちが同僚たちのカリキュラム的、教授的観念へ接近することを厳しく制限し、同僚たちの教授的実践に対する教師たちの建設的批判と承認との両者を妨げる。思考と関連する全体的な社会科部門の目標、授業の目標、一般的な教授技術と、教材と教材の内容を生徒たちと語る方策に関する特定の観念と論争点を、同僚と論議するための機会はない。全くしばしば突出した教授技術や素晴らしい授業、単元観念は、教室の壁ないし仕切りのみを取り払われたとしても、同僚間で共有されない。そのような文化は、たとえ教師たちが頻繁に極めて類似した教授的関心に直面するとしても、集合的活動を奨励ないし促進しない。幾人かのメンバーは、この環境の中で卓越した教師たちに成長できるが、しかし、大抵の人々はそのように成長できない。……

調査対象の48パーセントの教師たちがある種の教育的関心を論議するために、同僚と一週間に一時間以下の時間を費やしているに過ぎない。教授の技術の共有の機会、教師たちの43パーセントにとって、二週間に一回より少なく生じたに過ぎない。それ以上のメンバー (52パーセント) は、二週間以上に一回以下の割合でカリキュラム教材を共有したに過ぎない。

孤立文化への埋没の結果、幾人かの教師たちは彼らが“努力して獲得した”教授的観念を同僚に表明することを差し控えるようになりうる。孤立は個人主義、非コミュニケーション、時に競争の雰囲気をもたらし、一人の教科主任は“ローンレンジャー症候群”としてこの種の教師の行動に言及した。孤立文化はまた教授に対する無分別な、無批判的な態度の発展へ貢献する。すなわち、教師たちは彼らの同僚の教室の成果に関係なく、彼らの同僚の実践に対する尊敬を示すべきであるという規範に貢献する。暗黙のルールは、“あなたは私を妨害しないし、私はあなたを妨害しないであろう。”ということである。リトル (J. Little) は、この志向性を“プライバシーと不干渉の規範”へ帰属させる。高度思考のための教授の方法を改善する社会科部門規模の努力は、上記のような規範が受容され、働いているとき、生ずる可能性がない。」⁸⁾

オノスコの見解は、孤立文化と対比的なコミュニケーション文化を創造することが重要であることを示唆しており、改めてデューイの指摘の的確性を証明している。事実、共通の目標が存在し協同的研究が実行された学校ではそうでない学校よりも生徒の思考力育成に成功したことをキング (M. Bruce King) の研究⁹⁾は示している。

三 間接的教授学による生徒の学習の促進

フィッシュマンがデューイの現代的意義として第三に指摘するものは、デューイの教授学的原理が生徒とカリキュラムの統合と道徳的性格特性を促進することについてである。前者の統合については、次のような事例によって説明している。

「彼（デューイ）の間接的アプローチは、例えばシーン・ウィルソン（Sean Wilson）とエミリー・パリッシュ（Emily Parrish）の両者が個人的目的を達成する手段としてカリキュラムを考えることを可能にした。シーンは極めて重要な個人的問題——彼の母のアルコール依存症——を新しい視点から考えるために哲学的テキスト、哲学的問い、哲学的カテゴリーを活用できた。彼は、自己と他の家族のメンバーを、調和のための新しい機会を彼に与える家族についての彼の経験を豊かにする様式で、改造した。エミリー・パリッシュは、彼女が女性の不公平な待遇、ステレオタイプと考えるものを探究するためのテキストを用いるウォーレン・マレー（Warren Murray）との通信を通して彼と同じように研究した。その後、二人の学生たちは、デューイが望んだ次のステップを取った。シーンとエミリーは、カリキュラムに対する彼らの間接的興味——彼ら自身のゴールを達成するための単なる道具としてのカリキュラムについての彼らの見解——をデューイが直接的興味と呼ぶものへ向かわせることができた。すなわち、シーンはデューイの哲学について学ぶ欲求を発展させ、エミリーはフェミニズム問題についてさらに調べることに興味を示すようになった。」¹⁰⁾

道徳的性格特性の育成に関しては次のような事例によって説明している。

「われわれは、誠心誠意性、協同性、責任のような特性を測定することは困難であることを認めるけれども、われわれのデータは、これらが学生の作業や行動の両面に発見でき、表示されうることを示している。例えば、デミカ・ブラックストン（Demika Braxton）とアシュリー・ポステン（Ashley Posten）によって交換された手紙において、われわれはデューイが高く評価する一種の学生の協同を見た。デミカとアシュリーの両者は、困難なテキストを明瞭化する二人の協同的努力へ多くの注意を向けながら、一生懸命努力した。これらの学生たちの協同は、デューイの見解では、競争と独立をアメリカが過度に強調することに対する重要な相殺物を彼らに提供した。さらに、デミカとアシュリーの協同的探究の経験は、まさに不発に終わらなかった。彼らの追跡的なインタビューが示しているように、彼らは、現在の学生としてのあり方、彼らが生成しつつある種類の人格に影響し続ける授業からの残滓を持っていた。」¹¹⁾

間接的教授については、フィッシュマンは次のようにデューイから学んでいる。

「1916年に刊行された『民主主義と教育』の始まり¹²⁾で、デューイは教師たちに、われわれは観念をそれらがあたかも煉瓦のように生徒たちに手渡すことができないと語っている。デューイはこのイメージを発展させていないけれども、彼はわれわれが煉瓦と同様に観念は分離できるという理由から、観念を配布しようと努める誘惑に駆られるというであろうと私は信じる。観念は孤立させられ、脱脈絡化されうる。しかし、デューイに従えば、目的、信念、観念を理解するために、彼の隠喩を拡大させるなら、われわれは煉瓦が支える建物の一部として、丸太とスチールと同様に他の煉瓦に意図的に関連するものとして煉瓦を理解せねばならない。さらに、煉瓦にまさに注意するなら、われわれは煉瓦を用

いることを必要とせねばならない。われわれは、ビルの中に住み、新しいビルを建築し、古いビルを破壊する欲求をもたねばならない。……

デューイの隠喩の結末は、教育が学習者の注意と努力を要請するということである。教育は教師によるカリキュラムから生徒への一方向の単なる動きではない。むしろ、学習はいろいろな方向、すなわち、生徒からカリキュラムへかつその逆へ、教師から生徒へ及びその逆へ、かつ生徒から生徒へ同様に動く相互作用の過程、エネルギーに関連する。結果として、デューイは、インストラクターに対して、講義によってすでに確立された真理を提示するのではなく、間接的にティーチすること、すなわち、インストラクターと彼らの生徒たちが、真の問題と確認し、これらの問題の解決策を探究し、発見するためにカリキュラムを用い、結果として、教科の教材との関連を確立するために教室を構造化することを望む。デューイの専門用語を借用するなら、彼はインストラクターに生徒たちがカリキュラムと彼ら自身の連続性と相互作用を打ち立てることを援助することを願う。われわれは、観念を煉瓦のように手渡すことができないので、生徒たちは割り当てられた材料及び生徒たち相互との彼ら自身の取り組みを通して彼らの観念を発展させ——かつ自己改造せ——ねばならないであろう。彼らの学習にエネルギー及び注意を提供せねばならないのは彼らの教師のみならず彼らである。」¹³⁾

牧野はデューイの教育の間接性の見解を以下のように的確に要約している。

「(一) 心の変様は本人が何らかの物理的諸物を意図的に使用する——操作する——ことによつてのみ生ずる。(二) 他人の心を変様させることは、そのために必要な操作を彼に行なわせるために彼に対する物理的諸条件をわれわれが使用することによつてのみ可能である。ある結果を生み出すという意図の下に何物かを使用することを私は「操作」とよんでおきたい。そうするとある人に心の変様が生ずるのはその当人の操作によつてであり、したがって、われわれが他人の心を変様させることができるのは、その他人の操作を導くような操作をわれわれが行なうことによつてであるといふことができる。簡単にいってしまえば教育の作用は操作のための操作だということになる。デューイが『物理的諸物』とか『物理的諸条件』といっているものの中には空気とか光とか、山とか河とか、木とか石とか、家とか車とか、本とかノートとかいう物質的なものだけでなく、言語とかジェスチャーとか、ゲームとか遠足とか、物の交換とか売買とかいう人間のあらゆる活動も含まれている。これらは時間と場所を占める限りにおいて物理的といえるであろう。それらはもちろん意味を帯びており、言語のごときは意味を表わす記号にほかならないが、物としては音声であったり、文字であったりするわけである。だから教育が物理的諸物の意図的使用を通して行なわれるということは、教育は環境によつて行なわれるというさきのいい方で代表されているとみることができる。

教育する者が直接に為すこと、また為しうることは、教育される者の環境についての、あるいはそれに対しての操作のみである。教育される者が直接に為すことは与えられた環境を自ら操作することである。この操作によつて教育される者自身に生ずる性向の変様が教育する者の操作の目的である。すなわちわれわれは直接に相手の心や性向を変様するのではない。それは不可能である。そうではなくて環境を操作することによつて、環境としての諸条件を変化させることを通して教育するのである。」¹⁴⁾

したがって、デューイの間接的な教授学は、教師中心教授、生徒の受身的学習を否定し

て、生徒の主体的、協同的、活動的学習を推進し、しかも認知的技能と道徳的性格特性の両者の育成に寄与している。フィッシュマンらが言うように、このような教授は、独立、競争、効率等を重視するアメリカ社会、アメリカの公立学校に於いて十分に実践されていないものであり、デューイのこのような教授学は、公教育、競争社会の改革にも貢献するということができる。

結 語

フィッシュマンらは、デューイの現代教育への示唆として、以下の3点に注目していた。

(1) デューイの民主的、協同的コミュニティに対する関心は、自由、独立、競争、効率等の価値を強調するアメリカ公教育へ反省を促す役割を担っているということである。多くのリベラルと異なって、デューイは自由を抑圧からの個人の解放という消極的自由ではなく、注意深く考察された目的を協同的に計画し、改正し、実行する機会、と捉えている。

(2) デューイは、教室の教育実践者であると同時に教育研究者としての役割を教師に期待していることである。教師による研究の重視は、教師相互の協同的研究を可能にし、教師相互の孤立文化が支配的である学校文化を厳しく批判する役割を果たしている。

(3) デューイの間接的教授学は生徒の学習促進に有効性を有しているということである。この教授学では、具体的な問題解決のために教科、学問を道具的に学び、その後に学問研究自体に関心を持って取り組む生徒、すなわち、明確な問題意識を持った生徒を生み出している。また、活動的、協同的学習の過程では、誠心誠意性、協同性、責任等のような道徳的性格特性が育成されうる。このような教授こそ知育と徳育の総合を可能にする。

換言すれば、フィッシュマンらは、二者択一的選択を否定するデューイの哲学が現在のアメリカ教育の問題点の解明に極めて有効であると捉えている。「彼（デューイ）の和解の重視——認知的技能と道徳的性格特性との和解のみならず、個人とコミュニティとの和解、研究とティーチングとの和解、生徒とカリキュラムとの和解——は、彼のアプローチを教育的改造という緩やかな漸進的課題のための価値ある企てにする。」¹⁵⁾

したがって、デューイ理論は生徒の主体性ととも、生徒の学問性、道徳的性格特性の向上に寄与するものであり、現代教育が目指すべき不可欠の課題達成に有効ということができる。フィッシュマンらの次のデューイ理論の要約は、的確なものと考えられる。

「デューイはしばしば生徒に明らかに許容的であり、伝統的教材に無関心であると批判されたけれども、私がすでに指摘したように、これはまったく真実ではない。反対に、彼は、生徒から多くのことを期待し、伝統的な教材の重要性を理解している。実際、彼の教育的目的は次のように二重である。(1) 新しい教材を英知的な生徒に活用させることを通して中身の豊かな経験をさせること、と(2) 道徳的性格特性、特に、英知的、協同的思考を維持する特性を育成すること、である。

これらの主要な教育目的の提示に加えて、デューイはまた、われわれがそれらの目的を達成する方法に関する観念を提供する。彼は、それらの実現は、教室の生徒とカリキュラムとの間の相関作用へ注目することによってであるという。このアプローチの背後に、

観念は、受身的な受容によってではなく、活用することによって学ばれるというデューイの見解がある。観念は、煉瓦のように手渡されることができない。生徒は活動的であるべきであり、自身の学習のためにエネルギーを供給せねばならない。

このアプローチの必要を強調するために、デューイは支配的なティーチング実践についての彼の評価を提出する。彼が教室を眺めるとき、彼はばらばらの興味を持ったあまりにも多くの生徒たちに気づき、生徒たちの精神的怠慢が直接的インストラクション、形式的提示の過度の強調の結果であると思う、と彼はわれわれに語る。対比的に、彼が教室外の学習を見つめるとき、彼は間接的インストラクション、発見のドラマと緊張を持った仕事、すなわち、欲求が生起させられ、問題が明瞭化され、障害が協同的に克服される仕事を見出ししている。かくして、デューイは教師たちに、彼らの教室を活性化するために非学校的学習の特徴を併合することを要請する。」¹⁶⁾

ライアン (Alan Ryan) は、デューイ理論が公教育で普及しなかった理由として、デューイが教師に多くのことを要求したことを挙げている。「デューイは、教師たちに彼らが神の仕事に携わっていることを確信させるかもしれない。しかし、神の仕事は厳しい仕事である。デューイの教育哲学は決定的に目的論的である——あらゆる段階で子どもは次の成長の段階を始めようとする被造物として理解された——ので、教師は、子どもの現在の達成と興味にのみ集中できなかった。子どもとのすべての出会いは、その瞬間が子どもに算数、言語、物理、化学、生物、地理、歴史及びわれわれが子どもに習得させたいあらゆる他の技能を理解させる際に利用されるようにむけられるかもしれない方法を理解する機会であった。そのような範囲の技能を持つ教師たちを生み出しうる多くの教員養成大学はなく、かつ小学校教師の給与相場を考えるなら、デューイの教育哲学が要求することを学ぶ能力を持った多くの人々が自発的に教師になろうとすることはありえなかった。」¹⁷⁾

したがって、デューイ理論は、本来的には、人格性の育成と学力の向上という困難な課題達成の方策を提言していたといえることができる。デューイ理論が学力低下をもたらしたという批判は、デューイが生徒に許容的であり、伝統的教材に無関心であったという誤解に基づく結果であるといえることができる。

注

- 1) National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Washington, DC: GPO, 1983.
- 2) Stephen M. Fishman and Lucille McCarthy, *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*, Teachers College Press, 1998, p. 1.
- 3) *Ibid.*, p. 2.
- 4) *Ibid.*, pp. 220–221.
- 5) *Ibid.*, pp. 59–61.
- 6) W. Feinberg, “Progressive Education and Social Planning,” *Teachers College Record*, Vol. 73, No. 4, May 1972, pp. 485–486.
- 7) *Op. cit.*, *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*, pp. 222–223.
- 8) J. J. Onosko, “Barriers to the Promotion of Higher-Order Thinking in Social Studies,” *Theory and Research in Social Education*, Vol. XIX, No. 4, Fall 1991, pp. 359–360.

- 9) M. B. King, "Leadership Efforts That Facilitate Classroom Thoughtfulness in Social Studies," *Theory and Research in Social Education*, Vol. XIX, No. 4, Fall 1991, pp. 367–390.
- 10) *Op. cit.*, *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*, p. 224.
- 11) *Ibid.*, pp. 224–225.
- 12) J. Dewey, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, 1916, 1964, p. 4.
- 13) *Op. cit.*, *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*, pp. 20–21.
- 14) 牧野宇一郎, 『デューイ教育観の研究』, 風間書房, 1977年, 83–84ページ。
- 15) *Op. cit.*, *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*, p. 225.
- 16) *Ibid.*, pp. 53–54.
- 17) A. Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, W. W. Norton & Company, 1995, p. 147.