

# デューイ「トランズアクション」論の教授学的検討

——「トランズアクション」概念の検討を中心に——

山 本 順 彦

はじめに

前稿<sup>(1)</sup>において、デューイの相互作用論、とりわけ、主体とその主体を取り巻く「社会的環境」との相互作用的な関係が、主体とその作用の対象との関係を「主観—客観」の関係を把握しようとする近代教育思想の關係図式を越えて、教育（授業）における教師と子どもとの関係を「主体—主体」の關係として把握しようとする現代教育思想における關係把握の萌芽として位置づけられることを明らかにした。とりわけ、このことは、コミュニケーションの在り様についての彼の見解をみることによつて明らかなものとなった。すなわち、デューイがコミュニケーションの本質を次のようにとらえている点である。

コミュニケーションのながで、その送り手から受け手にたいして「伝達」がなされる場合、それは、ただたんに送り手が自らの経験や思考を一方通行的に受け手にたいして伝えるということではなくて、その送り手は自ら伝えようとする経験や思考をたえず相手である受け手の立場にたつて、すなわち受け手がそれらをどのように受け取っているかということを考慮しながら、場合によつては、それらに変更を加えつつ相手に伝えようとするのである。その

とき、受け手もまた送り手の経験や思考に同化しつつ、それらを受け取り、そのことによってまた、自らの思考や経験を変更し、深化させ、拡大、発展させていくのである。

これが、前稿において明らかにした、デュイイのコミュニケーション論にみられる「主体—主体」の関係把握の骨子である。こうした、デュイイの関係把握は、コミュニケーションが、その送り手と受け手相互の主體的な参加をおして達成されていく、両者の共同活動であるにとらえる見解であり、まさに「主体—主体」の関係図式によって両者の関係をとらえようとする論であるといえる。そして、デュイイの、コミュニケーションに関する見解は、教師と子どもとの教育的な応答関係を正しく把握していくさいの視点として非常に示唆に富むものであるといえる。

ところで、こうした、教師と子どもの教育的な応答関係を「主体—主体」の関係図式としてとらえようとする見解は、わが国における今日の教授理論のなかでもより強力に強調されていることでもある。例えば、吉本均氏は、近代教育方法意識の成立以降、今日に至るまで、人類の文化遺産としての教育的価値と子どもの生活経験、あるいは、そうした教育的価値を子どもたちに伝え、彼らの知的かつ人格的形成をはかるべく行われる教師による教育的指導と教師によって伝達される教育的価値をまさに自らの手で認識し、思考し、獲得していかうとする子どもたちの自己活動とをいかに統一するかということが教育学、とりわけ教授学が取り組むべき重要な課題として絶えず問題にされてきたことを指摘し、その確立のために多くの有効な示唆を提出し続けてきている。<sup>(2)</sup>

すなわち、教師は、子どもたちにたいして人類がその歴史発展の過程で蓄積してきた文化遺産としての文化価値を「伝達」していくという使命を担っている。子どもたちは、これらの文化価値を獲得していくことでしか、未来の社会人として、自らが生きる社会や世界を正しく認識し、それにもとづいて社会人として正しく行為し、行動することは不可能であるからである。子どもたちに「教えねばならないもの」は確かに存在するのである。子どもたちが文化価値を教え伝えられることがないとするれば、彼らは絶えず自らの低次な生活経験のレベルに止まって、自らの認識を

より高いものへと高めることもできなければ、現実社会に潜む諸矛盾にたいする適正な批判的能力を身につけること  
によって自らが置かれた状況を的確にとらえ、判断し、批判を加えることで、それを超えていくことという能力を十  
分に発揮していくことも不可能なのである。したがって教師は、子どもたちの生活経験のレベルとは次元を異にする  
科学的でかつ文化的な価値内容を子どもたちに伝達すべく強力な指導性を発揮していく必要があるのである。

しかし、だからといって、このことは、子どもたちにたいして教育内容としての文化的な価値内容の習得を一方通  
行的に強要し、強制するということを意味するのではない。子どもたち自らの自己活動、すなわち自主的かつ主体的  
な思考、認識、表現活動をおして、それらを習得させていくということが目指されなければならないのである。そ  
もそも、知識内容が、教師によって子どもたちにたいして一方通行的に伝達され、注入されるだけでは、子どもたち  
は、それらを受動的かつ機械的に記憶するだけに止まってしまうことになるのである。知識内容は、子どもたち自身  
が概念形成し、推理し、判断するといった、彼らの自らの主体的かつ能動的な思考活動あるいは認識活動をおして  
しか、真に習得されたことにはならないといえるのである。すなわち、それらをおしてしか子どもたちの生きた学  
力や能力は形成されないのである。したがって、知識内容は、子どもたちの能動的で、しかも主体的な自己活動と  
おしてしか真に習得されることはないといえるのである。

以上のように考えてくれば、今日の教授学が、「教師による教育的指導と子どもの自己活動」とを統一的に実現す  
ることを重要課題として位置づけようとする意図も窺えるし、また、それゆえに、教師と子どもとの教育的関係を、  
教師が「主体」として強力に指導性を発揮すると同時に子どもたちもまた、主体として積極的に自己活動を展開して  
いくという、相互応答的な「主体—主体」の関係として把握すべきことを強く主張することの理由も理解されるので  
ある。

ところで、先にも述べたように、デュロイの相互作用論に検討を加えた場合、彼の見解は、教師と子どもの教育的

関係を「主体—主体」の関係図式によって把握するうえで非常に示唆多い見解であるわけだが、特に後期の著作にいたって、「相互作用」の問題について論ずる場合に、interaction という概念を用いずに、transaction という概念を使用することによって、主体とその作用の対象との関係を言い表わそうとするようになる。この transaction 概念によって、デュローイは、主体とその作用の対象との相方が、より主体性を強めた関係として作用し合うことを強調しようとしているように思われる。そこで、本論稿においては、デュローイが後期の著作において使用する transaction 概念に検討を加えることにしたい。それによって、「主体—主体」の関係把握にかかわって、それまでの interaction 概念には表われなかった視点を深く追求することができればと考える。

## 1. interaction から transaction へ

右にも述べたように、デュローイは、主体とその主体を取り巻く環境との関係を説明するにあたって、当初は interaction (相互作用) 概念によってその関係を説明しようと試みた。しかし、一九二〇年代以降は、彼は、その概念とともに transaction という概念を用いるようになる。とりわけ、一九四九年にベントリー (Bentley, A. F.) との共著というかたちで、『知ることと知られるもの』(Knowing and the Known) という知識論の体系的な著作を著わすに至って、interaction 概念に代わって、transaction 概念を相互作用論の前面に打ち出してくることになる。

そこで、まずは、この『知ることと知られるもの』のなかで説明されている見解にもとづきながら、interaction という語との相違に着目しつつ、この transaction という語の持つ意味を吟味してみることにしよう。

しかし、その前に、transaction の訳語の問題について少し触れておくことにする。

この語は、これまでに様々なかたちで訳出が試みられてきている。これまで使われた訳語を列挙すれば、「とりひき」、「相関作用」、「やりとり」、「交互作用」といった訳語を挙げることができる。しかし、いまだ定訳といった

ものは存在しない。そこで本論稿では以下、原語の音読のまま「トランズアクション」と訳して、この語を使用することにしたい。

それでは、この「トランズアクション」の語の持つ意味について、『知ることと知られるもの』のなかでデュイによってなされている「相互作用 (interaction)」概念との比較検討にもとづきながら論述を進めていくことにする。

「相互作用」の原語である「インターアクション」の接頭語である「インター」の意味は、次のように規定されている。

インター (inter) ・この接頭語には二つの用法がある。…… (中略) ……一つは「の間に (between)」の中間に (in-between)」、の諸部分の間に (between the parts of)」を示す。いま一つは、「相互に (mutually)」 「交互に (reciprocally)」である。哲学や論理学や心理学におけるように、このような変化に富んだ語の使用は、たとえいかに怠慢であるとしても、曖昧さと不信頼とを生ずることになる。その習慣は、二とおりの意味を明確化することなしに混同することによって形づくられる。ここに提案されることは、インター (inter) という接頭語を「の間に」が優勢である諸事例に限って使用し、トランス (trans) という接頭語は相互的および交互的な諸事例が意図されているようなところで採用することによって、曖昧さを排除することである。<sup>(3)</sup>

次に、「インターアクション」概念については、次のようなコメントがなされている。

インターアクション・この語は、その接頭語が原因となって、現在の論議のなかでは、数多くの容易ならぬ困難の原因に確かになっている。探究の様々な部分での正しい用法と誤った用法については第四章と第五章において

て議論がなされた。トランズアクション的な取り扱いとインターアクション的な取り扱いとははっきりと区別されるようになれば、解釈の進展はより容易になされる。知ることと知られるものの一般的な理論にたいしては、インターアクション的なアプローチは我々の手続きにおいては完全に拒絶される。<sup>(4)</sup>

さらに「トランズアクション」の接頭語である「トランズ」の意味については、次のような見解が述べられる。

トランズ・この接頭語は、古い用法においては、「越えて (beyond)」という意味をもつが、もつとも最近の展開のなかでは、「横切って (across)」、「側から側へ (from side to side)」などを表わす。強調されるべきことは、トランズとインターとの明確な区別を行うことの現時点での徹底的な重要性である。<sup>(5)</sup>

最後に、「トランズアクション」については、次のような意味を持つものとして説明されている。

トラズアクション・古い論議においては、知ることと知られるものが分離され、インターアクションにおける場合のごとくとらえられている事例において、知ること—知られるものは、一つの過程として考えられる。次に、知られるものおよび名づけられるものもまた、他の場合には、それらは、分離された構成要素であり、また、分配された不同の独立としてとらえられ、インターアクションの形式によって吟味される事例において、共通の過程の諸側面として考えられる。<sup>(6)</sup>

以上、引用した「インター」、「インターアクション」、「トランズ」、「トランズアクション」、それぞれの接

頭語あるいはことばの概念規定やコメントから、「トランズアクション」の概念規定にかかわって、以下のことがいえる。

まず第一に、「インター」という接頭語には、「の間に」、「の中間に」という意味で使用する場合と「相互に」、「交互に」という意味で用いる場合との二とおりの使用法が存在するが、両者の意味を混同して使用すれば、意味の曖昧さを生じさせることになるので、「の間に」という意味が優勢な場合に限って「インター」を使用し、「相互的」、「交互的」という意味が強い場合には、「トランズ」を用いる。このことによって、「インター」と「トランズ」との意味の明確な区分が可能となる。

第二に、「トランズ」という接頭語は、「互いに横切って」、「一方の側から他方の側へ」という意味に解釈されるべきことが主張されている。

第三に、「トランズアクション」は、「インターアクション」の場合のように、有機体としての認識主体、すなわち「知る」主体と、その作用の対象である環境、すなわち「知られるもの」とが分離され、それぞれ独立した構成要素としてとらえられるのではなくて、一つの、しかも共通した過程の両側面としてとらえられるべきであるというこ

とである。

以上のような、「インターアクション」にかかわる語義との区別によって、「トランズアクション」概念は明確に把握されることになる。すなわち、まず一つの点は、「トランズアクション」は、「インターアクション」の場合のように認識主体とその作用の対象とが独立して作用を及ぼし合うのではなく、それらが、同時並行的に一つの共通の過程のなかで「互いに横切って」作用し合うという相関的な過程である。「インターアクション」のように、相互が独立した関係として、認識主体とその作用対象が「主体—客体」から「客体—主体」といったかたちで順次的に転換しつつ作用を及ぼし合うのではないのである。一つの共通の過程のなかで両者が同時並行的に「主体—主体」として

作用し合う関係を言い表わす概念として把握されているのである。

さらに、デューイは、こうした「トランズアクション」の概念の意味をより鮮明に把握するために、「自己作用 (selfaction)」ならびに「相互作用 (interaction)」の概念と明確に区分しようと試みている。デューイは、「我々は、…… (中略) ……大体の輪郭を描くというかたちで、歴史的な出現と理解の順序にしたがって、探究の組織と提示の三つのレベルを説明することにしよう。しかし、古いものの何がしか、さらに、しばしば、その多くのものが新しいものの、内部に同時並行的に残存しているような、一般的な進展をともなった方法によって説明することにしよう。我々は、これらの三つのレベルを自己活動 (selfaction) のレベル、相互作用 (interaction) のレベル、トランズアクション (transaction) のレベルと名づけている。」<sup>(7)</sup>として、「トランズアクション」の概念を「自己作用」、「相互作用」の概念から区別することによって明確化しようと試みる。これら、「自己作用」、「相互作用」、「トランズアクション」の各概念は、物理学における発展過程、すなわちガリレオ以前の時代、古典的ニュートン力学の時代、マクスウェルからアインシュタインへの発展の時代に対応するとされているが、<sup>(8)</sup>デューイによれば、これら三つの概念は次のように規定されている。

自己作用 (self-action) ——ここでは、事象は、それ自身の力で作用しているものとみなされる。

相互作用 (inter-action) ——ここでは、事象は、その都度、相互連結の状態にある事象とバランスを保っている。

トランズアクション (trans-action) ——ここでは、叙述および名称化のシステムは、「諸要素 (elements)」、あるいは、その他の仮定的に分離され、独立した「諸実体 (entities)」、「諸本質 (essences)」、あるいは「諸実在 (realities)」へと究極的に帰することなく、そして、そのような分離された「諸要素」から仮定的に分離された



「諸関係 (relations)」を独立させることなく、行為の諸側面および諸局面を取り扱うために採用される。(9)

このような、各概念の規定をふまえれば、「トランズアクション」は、「自己作用」や「相互作用」の概念と明確に区別され、その「構成要素」である主体とその作用の対象である環境とが相互にかつ同時に規定し合うということとを言い表わす点にその特色があるといえる。

「自己作用」は、ある事象が、それ以外の事象と何ら関連を持つことなく、それ自身の力を持って、自身の力で働いているとみる考え方のことである。また、「相互作用」は、あらかじめ互いに独立し、バランスを保っている諸事象間の相互的な作用を意味しているものと解される。それにたいして「トランズアクション」は、「自己作用」や「相互作用」とは明確に区分され、主体とその作用対象である環境とが互いに規定し合うことを言い表わす点にその特色があるのであり、両者の同時的かつ相互的作用をとおしてでなければ、主体でも、環境でもありえないような関係を成立させている作用であるといえる。すなわち、「トランズアクション」は、主体と環境との関係を、「相互作用」における両者の関係のごとく、切り離され、独立した要素、関係として分離、分解することなく、行動の関連的諸相として規定することを重視するみかたであるといえる。

これまでの考察の結論としていえることは『知ることと知られるもの』において、デューイは、「トランズアクション」的な関係把握を、主体と、その作用の対象である客体との関係把握の最も進んだ段階として重視したということである。それは、「自己作用」、すなわち事物がそれ自体の力で働いているとみなすみかたはもちろん、「相互作用」、つまり相互に独立したものが「主体—客体」、「客体—主体」といったかたちでその関係を順次的に転換させつつ、因果的なつながりをもって他の事物と均衡を保つものとみるよりもすぐれたみかたとして「トランズアクション」、すなわち、人どもの、あるいは人と人とがそれぞれ分割された独立的な「実在」や「要素」として分解され、

一方が他方に作用を及ぼし、それになんとして作用をし返さずといった関係としてではなく、両者が行動の関連的諸相として、共通の過程を構成し、まさに同時に「主体—主体」の関係を保ちながら作用し合うという見解が打ち出されているといえるのである。

## 二、「トランズアクション」的關係把握の教育的關係への示唆

以上、デューイの見解にそくしながら、「トランズアクション」概念を、とりわけ、「インターアクション」概念との比較検討をとおして明確化しようと試みてきた。本節では、この「トランズアクション」的な關係把握が教育的な応答關係に与える示唆について、さらにデューイの見解に即しつつ論述していきたい。

教育過程（授業過程）のなかでの教師と子どもとの応答關係が、両者の相互応答的な關係として成立する、すなわち「トランズアクション」として成立するという見方は、以下のような「トランズアクション」的な關係把握のもつ諸特徴についてのデューイの見解をみれば鮮明なものとなるであろう。

デューイは、「トランズアクション」的な關係把握の諸特徴について考察を行うために、商売 (trade) あるいは商業上のトランズアクション (commercial transaction)、すなわち商取引きにおいて、その売り手と買い手とをめぐって展開される「やりとり」を手がかりとしながら考察を加えている。確かに、ここでの考察の手がかりは、商業上の「トランズアクション」であって、教育的な關係そのものを分析したものではない。しかし、これは、あくまで「トランズアクション」的な關係把握の有する特徴をとらえるための手がかりなのである。デューイ研究の第一人者である牧野宇一郎氏も、「先徒同志でキャッチボールをしたり、教師と生徒がディスカッションしたりするのはいずれも、どの瞬間をとって見ても相互作用であるし、トランズアクションであろう」と述べ、<sup>(10)</sup>「教師と生徒がディスカッションしたりすること、すなわち教師と子どもとの応答的な關係が、まさに「トランズアクション」としてとら

えられることを明言している。このようなことからいっても、たとえ商業上の「トランズアクション」的關係の諸特徴であるとしても、それをみることで教育的な応答關係の在り様を正しくとらえていくための示唆が、そこから引きだされ得ると考える。

商業上の「トランズアクション」的關係の諸特徴は、デューイの見解にしたがえば次のようになる。

まず第一に、商業上の「トランズアクション」は、一方の参加者が売り手であり、他方が買い手であると限定する。両者が、たずさわっているトランズアクションのなかにいて、あるいはそのためにでなければ、だれも売り手として、あるいは買い手として現実に存在することはない。<sup>(11)</sup>のである。すなわち、売り手も、買い手も、お互いに相手の存在を抜きにしては、商業上の取り引きは成立することが不可能になるのである。

第二に、「特定の諸物が諸々の品物や商品となるのは、それらが、このトランズアクションにたずさわっているからである。トランズアクションのなかにいて、あるいはそのために、品物であり、また有用な物であり、商品であるようなものがなくては、商業上のトランズアクションは存在し得ない。<sup>(12)</sup>」のである。すなわち、特定の諸物は、取り引きの關係にまきこまれることによって、はじめて商品としての有用性を持つことになるのである。

第三に、「交換や轉移のために、両方の側(Party: Participants)の特徴を言い表わす名辭)が變化する。また品物は、それによって、まさに少なくとも、それらが關連のある關係、あるいは以前に所有していた『能力』を獲得したり、喪失したりする位置を變化させる。<sup>(13)</sup>」のである。すなわち、取り引きを行うことによって、売り手と買い手の両方の側の状態に變化が生じてくることになるのである。また、そのさいに、品物は、一つの關係から他の關係に移し替えられることになるのである。

第四に、「取り引きのための所与のトランズアクションは、孤立して存在するものではない。それは、農業においても、鉱業においても、漁業においても、工業においても、何においても、生産活動が含まれている活動の一群のな

かに網の目のように絡み合っているものなのである。そして、この一群のトランスアクション（それは、産業と呼ばれる）は、それ自身、産業的でもなければ、商業的でも、財政的でもないトランスアクションのなかに網の目のように組み込まれているのである。このことにたいして、しばしば、「実体のない」という名辞が与えられている。しかし、それは、その他のトランスアクションが存在し、操作される習慣のシステムから生じる特別の規則や規定の意味によって無難に名づけられることができる。<sup>(14)</sup>のである。すなわち、商業上の取り引きは、ただ一度かぎりのものなでもなければ、また、それ自体が、その他の諸活動——たとえば、商品の生産にたずさわる活動（農業、漁業、鉱業、工業）から切り離されて、孤立的に独自なものとして存在するものではないのである。

こうした、商業上の取り引き。すなわち「トランスアクション」にみられる諸特徴は、たんにその場合においてだけではなく、人間の生活一般のなかでおこなわれる「トランスアクション」でもあるのだ、とデューイは主張する。

取り引きは、トランスアクションとしての常識と科学のなかに見出される諸特徴にたいして注意を喚起するため  
に引き合いに出されたのである。そして、これは、人間生活そのものが、別個にであれ、まとまってであれ、そこ  
において人間が、他の人間とともに、環境のなかの非人間的な諸事物と共存するところのトランスアクションから  
構成されている。その結果、人間としての分担者および人間ではない分担者との協合なしには、何事かを成就する  
ということと言うまでもなく、生存し続けることさえないという事実へと拡大する。<sup>(15)</sup>

すなわち、デューイによれば、商業上の「トランスアクション」にみられる諸特徴は、人間生活一般にも言えるこ  
となのである。人間は、生を受けて死に至るまで決して孤立して存在することはできないのである。人間の生活その  
ものが、「そこにおいて人間が、その他の人間とともに、環境のなかの非人間的な諸事物と共存するところのトラン

「ブアクションから構成されている」のである。したがって、人間は、他人との、あるいは環境としての諸事物との結合、つまり「トランズアクション」なしには生存することはできないのである。

このように、デューイによれば、商業上の取り引き、すなわち「トランズアクション」にみられる諸特徴は、人間の生活一般にもあてはまることなのである。第一の特徴にかかわっていえば、人間の活動（とりわけ「知る」ことをともなう探究活動）は、独りでは決して成立することがないのであり、他者との協力をとおして、はじめて成立することになるのである。第二の特徴にかかわっては、物質的な諸条件は、人間相互の協力をとおして、はじめて人間の活動の対象となることが可能になるのである。第三の特徴にかかわっては、人間は「トランズアクション」としての活動をおこなうことをとおして、人間相互の関係、および物質的条件を変化させていくことが可能となるのである。第四の特徴にかかわっては、人間のおこなう活動は、決して一度限りで完結してしまうものではなく、他の人間、または同一の人間によって、繰り返しおこなわれながら連続的に発展していくものなのである。

このような、人間の生活あるいは活動一般においてもあてはまる「トランズアクション」の諸特徴は、教育活動のなかで刻々に展開される教育的関係、すなわち教師と子どもの応答関係の場合にもあてはまることなのである。牧野氏は、この点にかかわって、「トランズアクション」は、「『教授・学習過程』といわれる教師と生徒とのコミュニケーションによく当てはまると思う。人間はどんな種類のトランズアクションにどのように従事するかに応じて売り手であったり買い手であったり、教師であったり生徒であったり、告訴人であったり被告であったり、管理者であったりする。そして自己が従事するトランズアクションを通して自ら変化するとともに相手を変化させ、媒体として用いられる諸物の構造、意味、機能などを変化させる。」<sup>(16)</sup>と述べ、教育的関係もまた「トランズアクション」としてとらえられるという見方をしている。

そこで、最後に、以上、述べた「トランズアクション」の諸特徴が教育における教師と子どもの応答関係にどのよ

うに当てはまるかを述べておくことにしたい。

まず第一の点についていえば、人間の諸活動は、他者との協力をとおしてはじめて可能になるというのであるが、教育的な関係においてもこのことは言えるのである。教師が子どもたちに一方通行的に知識や技能を伝達するのではない。また逆に、教師による指導を抜きにして子どもの「自発的」な学習活動が知的に実り多いものとして達成されるのではない。子どもの学習活動は教師の指導を介することによって、はじめて充実したものとして達成されていくのである。教師による教授活動も子どもの学習活動も一方を抜きにして、他方が成立することはないのである。まさに「教授Ⅱ学習過程」なのである。

第二の点についていえば、物質的な諸条件は、人間の相互の協力によって、はじめて活動の対象になり得るというのであるが、この物質的条件とは、教育活動、とりわけ授業における「教授Ⅱ学習過程」のなかでは、教育内容（教科内容・教材）のことに他ならない。教科内容が教育的な価値を持つのは、それらが、教師によって指導すべき内容として選択され、彼による指導をとおして子どもたちが学習内容として意識し、その習得のための活動に取り組むときなのである。

第三の点についていえば、人間は様々な活動をとおして、人間相互の関係および特質的な諸条件を変化させていくというのであるが、このような観点は、教育活動に即しつつ考える場合、非常に深い示唆を含んでいるものと思われる。すなわち、「教授Ⅱ学習過程」においては、教師と子どもとは、相互のまさに「応答」をとおして、お互いを変化させていくからである。子どもたちは、教師の指導がなされることによって、学習活動に取り組むことが可能となるのである。すなわち、思考活動を展開し、習得対象にたいする認識を深化させ、自らの知識、技能を拡大、発展させ、能力を発達させていくのである。まさに、子どもたちは、教師との応答的な「教授Ⅱ学習活動」のなかで自らを変化させていくのである。しかし、変化し、発展していくのは、たんに子どもたちだけではないのである。教師もま

た、彼の働きかけにたいする子どもたちの「応答」や「反応」を受け取めつつ、自らの指導の方法を反省し、ときには変更を加えながら、子どもたちの学習の達成へと向けて、指導行為を加え続けていくのである。このように考えれば、教師と子どもは、「教授⇨学習過程」のなかで、相互的な応答関係を結び、相互の関係に絶えず変更を加えながら、目的の成就に取り組んでいるのである。

第四の点については、子どもの発達が、環境との相互作用をとおして達成され、しかも、それは、ある意味において限りなく発達するということを考慮すれば、もはや説明を加えるまでもない。

## おわりに

「トランズアクション」についてのデュイイの見解は、教育活動の場合、特に「教授⇨学習過程」のなかでの教師と、子どもとの応答的な関係をとらえるさいに、示唆深いものを含んでいるといえる。前稿において、すでに述べた<sup>(17)</sup>が、デュイイは、教育的経験のなかでの教師と子どもとの関係をコミュニケーション過程としてとらえている。『民主主義と教育』(Democracy and Education)のなかで、このコミュニケーション過程が「トランズアクション」的な関係として成立することについて、次のように述べている。

それ自体の中に最初に意識的に気づかれているものを遥かに超え出る意味を含むことこそが、経験の本性なのである。これらの関連すなわち意味を意識させると、経験の意味が増すのである。どんな経験でも、それが最初に現われたときにはどんなつまらないものであっても、そのいろいろな関連に気づかれて、その気づかれた関連の範囲が拡大することによって、際限なく豊かな意味をもつことができるのである。他の人々との健全なコミュニケーション

ションが、この発展をもたらすもつとも手近かな方法である。というのは、それは、その集団の正味の成果だけでなく、さらには人類の経験の正味の成果をも、個人の直接的な経験に結びつけるからである。健全なコミュニケーションとは、共同の関心があり、共通の関心があるので、一方は熱心に伝えたがっており、他方は受けたがっているコミュニケーションである。それは単に相手がどれだけ記憶したか、また、どれだけ文字通りに再現することができるかを試験して調べようとして、相手にいろいろなことを印象づけるためにだけ、それらのことを教えたり、述べたりすることとは対照的に異なるのである。<sup>(18)</sup>

教育的経験の拡大、発展を保障するための最も有効な手段は、「他の人々との健全なコミュニケーション」なのである。そして、この「コミュニケーション」は、「共同の関心があり、共通の関心があるので、一方は、熱心に伝えたがっており、他方は受けたがっているコミュニケーション」なのである。このようなコミュニケーションとは、その送り手と受け手相互の主體的な参加をとおして、成立する、すなわち「主体—主体」の関係として成立する応答過程に他ならない。こうした過程をとおして、「その集団の経験の正味の成果だけでなく、さらには人類の経験の正味の成果をも」、「個人の直接的な経験」として習得されていくのである。人類の文化遺産を基礎とする教育的価値が生きた経験として習得されていくというのである。

このように、デューイは、教育的経験における価値多い、教師と子どもとの関係の在り方を、相互主体的なコミュニケーションの過程としてとらえようとするのである。



〈注〉

- (1) 拙稿「デュイ相互作用論の教授学的検討——『主体—主体』の教育的関係成立の観点から——」『親和女子大学研究論叢』第二十号、一九八六年、三〇七～三二〇頁を参照のこと。
- (2) 例えば、吉本均『授業と集団の理論』明治図書、一九六六年、同著『現代授業集団の構造』明治図書、一九七一年などを参照のこと。
- (3) J. Dewey and A. F. Bentley : *Knowing and the Known*, The Beacon Press, 1949, P. 295～296.
- (4) *Ibid.*, p. 296.
- (5) *Ibid.*, p. 304.
- (6) *Ibid.*, p. 304.
- (7) *Ibid.*, p. 107.
- (8) *Ibid.*, p. 104～107.
- (9) *Ibid.*, p. 108.
- (10) 牧野宇一郎『デュイ教育観の研究』風間書房、一九七七年、七五五頁。
- (11) J. Dewey and A. F. Bentley : *Knowing and the Known*, The Beacon Press, 1949, p. 270.
- (12) *Ibid.*, p. 270.
- (13) *Ibid.*, p. 270.
- (14) *Ibid.*, p. 271.
- (15) *Ibid.*, p. 271.
- (16) 牧野宇一郎、前掲書、七八五頁。
- (17) 前掲拙稿、三二四～三二九頁を参照のこと。
- (18) J. Dewey : *Democracy and Education*, The Free Press, 1966, p. 217.