

「こころの居場所」創造のための実践的教育学（Ⅱ）

—— デューイの「経験と教育の理論」に学ぶ（2） ——

山 本 順 彦

はじめに

前稿^①においては、「こころの居場所」創造のための実践的教育学構築にあたって、まずは、デューイの「経験と教育の理論」から示唆を得るための出発点として、彼の捉える教育的に価値ある「経験」概念の内実、すなわち、その「経験」は、ひとつには経験の「連続の原理」(principle of continuity)、いまひとつは、「相互作用の原理」(principle of interaction) という二つの基本的特徴を持つものとして把握されるものであることを明らかにした。そして、そのうえで、彼によって、そのような特徴を持つものとして捉えられる「経験」の理論から学ぶべき点についていよいよ論究を開始するとして、まず第一に、デューイが、「過去」と「未来」の「経験」を連続発展的に包摂する「現在の経験」を教育過程構成の重要な視点として強調したということ、その「現在の経験」の強調が、その教育過程を辿る子どもたちが、「過去」および「未来」からの「呪縛」から解放たれて、「瞬時瞬時」に「現在」という「居場所」を生き生きと「自由」に生きながら、「未来」における自己の発展的成長・発達を企図して、学ぶことを保障するものであることを「未来に向かって『現在』を生きる」というタイトルのもとに述べた。

しかし、前稿においては、さらに、このような「今（現在）の連続的連なりとしての「永遠の今）」という「時間」的な意味での「居場所」に加えて、「空間」的な「居場所」としての「ここ（経験主体とその環境の相互主体的な相互作用の磁場）」としての「相互作用」の有り様についてのデュイーの所論を論究することが予定されていたにもかかわらず、紙幅の都合もあって今後の課題として残されることとなったのである。それ故、本研究のプレリウードの意味合いをこめてまとめられた前々稿、すなわち『「ここ」の居場所』創造のための実践的教育学序説」と題する論文²⁾において、「居場所」創造の観点からデュイーの「教育論」「学校論」「教授－学習論」の再吟味を行うことの切実性を謳ったその時より、問題探究のための射程に入れられていた課題、すなわち、デュイー理論が学校（教室）を「今ここ」の「ここ」、すなわち「教師と子ども、子ども相互の相互交流的な共同活動の『場』」として捉えることに活路を開くものであるという点を彼による「教育的経験」についての見解の持つ本質的特徴のひとつである「相互作用の原理」を検討・吟味することをおして明らかにすることができなかった。したがって、当然のことながらさらなる課題としての、そのような、子どもたちに「学習と生活の居場所」を開く「経験」としての学習活動は、教育的経験の「組織者」としての教師による、ある意味で強力な「リーダーシップ」のもとで、知的性質を帯びた「社会的探究としての共同活動」として展開されていくものであるという点についても、デュイーの見解に即しつつ論究するまでには至れなかった。これら二つの論究課題が、「ここ」の居場所」創造の理論の構築をめざす本研究の今後の課題として更に眼前に存在しているのである。

したがって、本論文においては、前稿において残されたこれら諸課題について紙幅の許すかぎり論究を進めたいと考える。

一、デューイによる「利己主義（個人主義）」的学習状況超克への提言

まず、最初に、デューイが、何故に、学校における学習・生活の展開において「相互作用的な原理」に則ることを強く主張するようになったのか、その経緯をみることから始めることにしよう。

すでに指摘したことではあるが、デューイが、自らの「経験と教育」の理論を展開することをおして、子どもたちの学習・生活における「居場所づくり」の重要性を強調した背景には、当時の知識・技能の伝達の注入に傾く「伝統的学校」(traditional school)の教育の在り方に対する強い危惧の意識があった。このような「伝統的学校」が示した「問題の様相」は、今日のわが国における学校教育の「問題的状况」に一脉通じるものを見いだすことができるのであるが、とりわけ、彼は、伝達と注入とを専らとするような「学校」のもたらす弊害の最も主要なるものとして、学習における「利己主義的」「個人主義的」競争の助長ということを挙げて、その著『学校と社会』(The School and Society)の中で次のように述べている。

たんに事実や真理を吸収するということなら、これはもっぱら個人的なことからであるから、きわめて必然的に利己主義に陥っていく傾向がある。たんなる知識の習得にはなんら明確な社会的動機もないし、それが成功したところで何ら明白な社会的利益もない。事実、成功のためのほとんど唯一の手段は競争的なものであり、しかもこの言葉の最も悪い意味におけるもの、すなわち、どの子どもが最も多量の知識を蓄え、集積することにおいて他の子どもたちにさきがけるのに成功したかをみるために復唱ないし試験を課して、その結果を比較することである。じつにこれが支配的な雰囲気であるために、学校では一人の子どもが他の子どもにも課業のさいに援助するということ

は一つの罪惡とされるのである。学校の授業がたんに課業を学習することとされる場合には、相互に援助し合うということは、共同と連帯の最も自然な形態であるところか、となりの子どもをその当然の義務から免れさせるための内密の努力となっているのである。³⁾

デューイのこのような見解は、まさに、わが国の現在の教育的状況を語っているものとして捉えたとしても、何の違和感も感じられない。強力なる「競争原理」の支配する学習状況においては、子どもたちは、当然、「個人主義化」「利己主義化」していかざるを得ないのであり、「共同」や「連帯」は、それぞれの学習の達成の優位を保障するためには、「罪惡視」されなければならない「邪魔物」となってしまうのである。このような「個人主義的」「利己主義的」な「競争教育」が、個々の子どもたちにもたらす弊害をデューイは、どのように捉えているのであろうか。デューイが教育において貫かれるべき道徳性（社会性）涵養の原理を論じた著作『教育における道徳の原理』（*Moral Principles in Education*）の中で、彼が披瀝する見解をみてみることにしよう。

デューイによれば、子どもたちは、「生まれながらにして、発表し、行動し、奉仕する自然の欲求を持っている」⁴⁾と考えられる。すなわち、彼らは、「他者とのかわりの能力」を備えているものである。しかし、それにもかかわらず、「この性向が活用されない場合、つまり、他の動機がこの代わりに使用されるような場合には、社会的精神に反する影響力の蓄積は、われわれが考えるよりもはるかに大きなものとなるのである。とりわけ、学業の負担が週を追い、年を重ねるにしたがってこの方向で作用してくる場合においては、いっそうなのである。」⁵⁾

それら弊害としての「他の動機」とは、デューイの見解に従うならば、次のようなものであると考えられる。

まず第一に、「子どもが学習を続けるためには、そこに何らかの刺激がなければならないが、こうした場合は、もっとも良くてすら、担当教師に対する個人的愛着であり、また同時に、自分は学校の規則は犯していない、したがって

積極的ではないにしても消極的には学校のために貢献しているという感情である」⁽⁶⁾のである。デューイは、「私は、このような動機が働くこと自体に関しては反対するものではない。けれども、こうした動機は不十分なものである。なすべき仕事と、第三者への愛着との関係は、本質的ではなく外的なものである。それ故、外的諸条件が変化する時はいつでも、この関係は破れ易いということになる。さらに、特定の人によつて愛着することは、ある意味で社会的ではあるが、それは孤立的、排他的なものとなつてその結果、利己的な性質を持つおそれがある。いずれにせよ、子どもは、この比較的に外的な動機をしだいに脱して、彼がなすべきことがらの社会的価値は、二、三人の人々との関係に釘づけされるのではなく生活に対していっそう大きな関係を持つからこそ価値があるのだという評価そのものに向かつて成長してゆくべきなのである」⁽⁷⁾と主張する。

次に、第二には、デューイによれば、かような「個人主義的」かつ「利己主義的」教育においては、「明白に利己的な、より低劣な諸動機も混り込んでいる」⁽⁸⁾のである。すなわち、「恐怖心が、ほとんど必ずといってよいほどはいり込んでくる動機の一つである。——それは必ずしも身体的恐怖心とか処罰に対する恐怖心とかではなく、他人の是認を失うまいとする恐怖心であつたり、病的となりまた無氣力となるほど極度に失敗をおそれる恐怖心であつたりする」⁽⁹⁾のである。

そして、第三に、子どもたちは、「積極的に利己主義的な動機や基準が教え込まれるのである。子どもが学習を続行するためには、そこに何らかの刺激がなければならぬ」⁽¹⁰⁾ことになるのである。そこで、学習動機として、「競争心や対抗意識が入ってくることになる。すべての者が同じ授業をしており、したがって、それぞれの個人的な寄与という観点から評価されるのではなく、他人と比較した意味での成功という観点から（暗唱であれ試験であれ、成績の段階づけと進級との関係させて）評価されるという、まさにこのような理由から、他人にまさろうとする優越感が不当に刺激される」⁽¹¹⁾ことになるのである。その結果、「優れた子どもたちは、自分の有能さそのものではなく、自分は

他者よりすぐれているのだという事実を誇るようになる⁽¹²⁾し、一方また、「臆病な子どもたちの意欲は挫折させられる⁽¹³⁾」ことになるのである。すなわち、「子どもたちは同じ外的基準を実現する能力の観点から評価されるのである。より劣った子どもたちは、次第に自己の能力についての正しい認識を失い、たえず、そしていつまでも劣等者の立場を甘受させられる。自尊心や仕事への尊敬心に対する影響については、詳しく論じるまでもない。このようにして子どもは、あまりにも早くから利己主義的な競争の場へと押し出されてしまう。しかもこうしたことが、競争というところがもっとも不適切な方面において、すなわち協動と参加とを原則とする知的・芸術的ことがらにおいて行われるのである⁽¹⁴⁾」のである。このように、「個人主義的」かつ「利己主義的」な「競争教育」は、個々の子どもたちに「競争」による「優越意識」と逆に「挫折感」といった、「卑劣」で「貧相」極まりない意識と情念とを残して去るに過ぎぬものである。

第四に、デューイによれば、「利己主義的」かつ「個人主義的」競争は、次のような弊害をも生起させると考えられる。すなわち、「受動的受容と外的地位を得ようとする競争の弊害について論ずべきものは、多分、遠い未来のための準備を絶え間なく強調するために生起する弊害である⁽¹⁵⁾」のである。その弊害とは、「学習に対する動機が現在になくて未来にある場合、そこで培われる物事を引きのばす習慣のことであり、また、学習が、現在の必要と現在の責任に基づいて評価されるのでなく、試験合格・進級・高校進学・大学入学等々といった外的結果との関係から評価される場合、そこにつくり出される誤った判断基準のことである。何ものもそれ自体としてはなすに値せず、ただ何かそれ以外への準備としてののみ、なす価値があり、しかもこのもの自体さらにはるか彼方にある真に重要な目的としての準備でしかないという絶え間のない印象によってひき起こされる道徳力の損失の大きさは、測ることのできないものがある⁽¹⁶⁾」とデューイは指摘する。デューイによれば、「遠い未来の成功というものは、先んじよう——他の人々に先んじよう——とする利己的な願望がすではなはだしく強力な動機となっている者にとってもっとも強く訴え

る目的なのである。個人的野心が、未来の勝利についての輝くばかりの絵を描き得るほどに強力になっている人々は、心を動かされるかもしれない⁽¹⁷⁾のである。

最後に、「個人主義的・利己主義的競争教育」のもたらす弊害として述べた上記の四つのものにも増して、子どもたちの健全なる成長・発達に対して悪影響を及ぼすものとして、デューイは、「社会的精神の涵養」⁽¹⁸⁾の欠落が挙げられるとする。すなわち、「(学級の) 四十人の子どもたち全員が、同じ本を読み、毎日毎日同じ教科を予習したり復習したりすることを想像してみよ。しかも、このような過程が、断然子どもたちの学業の大部分を占めているということ、そしてまた、彼らが何を一時間の授業時間中に覚えこむことができ、何を一時間の暗唱時間中に言ってみせることができるかという見地からたえず評価されていることを想像してみよ。ここには、社会的分業のための機会ほとんどない。それぞれの子どもが、互いに他の子どもたちの制作に参加しながら、しかも同時に全体の共有の成果に貢献し得るような、自分自身の独自の仕事をなし遂げる機会、存在しない。すべての子どもは、全く同じ仕事をし、同じ成果を作り出すようにきめられてしまっている。社会的精神は育成されない。——事実、こうしたまったくの利己主義的方法が働いている限り、社会的精神は使用される機会を失って、そのため、萎縮してしまう。学校での音読が貧弱な理由の一つは、言語を使おうとする真の動機——伝達し覚えようとする欲求——が利用されていないということである。子どもは、教師や他のすべての級友たちが、自分の持っているのと全く同じ事実や観念を目の前に持っていることを充分よく知っている。つまり、彼は、自分が彼らにいま全然何も与えてはいないことをよく知っているのである。ここで、あるいは、道德的欠陥はこうした知的欠陥ほど大きくないのではないかということが問題となるかもしれない⁽¹⁹⁾のである。

それでは、このような弊害を生起させる「個人主義的・利己主義的競争教育」の「場」としての「学校」「学級」は、どのように改善され、克服され得ることが可能なのであろうか。デューイによれば、「子どもの活動力、すなわ

ち、構成・生産・創造に関する子どもの諸能力に訴えるどんな方法の導入も、倫理的重心の中心を利己的な受容から社会的な奉仕へ移行する機会を示している特徴なのである²⁰⁾、ということなのである。すなわち、このことを『学校と社会』中にあらわれたデューイの見解に即していまい少し詳しく考えるならば、次のようになるのである。

子どもの活動力、すなわち、構成・生産・創造に関する子どもの諸能力に訴える方法の重要性がデューイによって説かれるのである。活動的な作業が行われているところでは、すべてこれらの事情は一変する。そこでは、他の子どもに援助することは、援助される者の力をかえって貧弱なものにするような慈善としてではなく、まさに援助される者の力を解放し、衝動を推進する援助となるのである。自由なコミュニケーションの精神、観念と提示と結果、言い換えるならば、既有経験の成功ならびに失敗を交換する精神が、授業の基調となっていくのである。もちろん、ここにおいても競争はなされはするが、それは、個人に吸収された知識の量に関してではなく、なされた作業の質、すなわち、価値についての純粋な社会的基準に関して各個人を比較するというかたちで実施されるものである。インフォーマルな、しかしそれだけにかえっていっそう深い浸透力をもったやりかたで、社会的基盤のうえに学校生活が組織されていくことになるのである²¹⁾。

このように、「自由なコミュニケーションの精神」「既有経験の成功ならびに失敗を交換する精神」の貫かれるような教育においては、デューイによれば、「学校の全精神が一新されるのである。学校は今や、たんに将来において営まれるある種の生活に対して抽象的で迂遠な関係を有する課業を学習する場所であるのでなしに、生活と結びつき、そこで子どもが生活を指導されることによって学習するところのこどもの棲家となる機会を持つ。学校は、小型の社会、胎芽的な社会となることになる。これが根本的なことであって、このことから継続的な秩序ある教育の流れが生

起することになる」⁽²²⁾のである。そこでは、「なすべきあるもの、達成されなければならないある活動が存在しており、それが必然的な分業や指導者と被指導者の区分や相互の協力と競い合いを要求する」⁽²³⁾ことになるのである、とデューイは述べて、「利己主義的」「個人主義的」「競争教育」「克服の視点が、「萌芽的な社会」における、子どもたちの「共同創造」としての経験的活動をとおしての学習・生活の中に見いだされると捉えるのである。

二、「相互作用」の「場」としての「経験」

「こころの居場所」創造のための教育にとって価値ある「経験」の概念についてのデューイの見解を明らかにした際に、そのような教育の創造を支える基本原理として、デューイが、「連続の原理」に加えて「相互作用の原理」が重要な役割を担うと捉えている点について論究を加えた⁽²⁴⁾すなわち、教育的に価値ある経験は、かならず「経験主体」である子どもとそれを取り巻く「環境」との間に「相関的」あるいは「相互主体的」な「相互作用」を呼び起こすものでなければならぬということであった。子どもと物的環境あるいは教材、子どもと教師、子ども相互の間に生き生きとした「関わり」と「交流」とが「創造的」に展開されていくことが重要であるということが、デューイによって捉えられていることを明らかにした。デューイは、「学校」がこのような「相互作用」の経験原理に貫かれたものとなるためには、「学校」は、まさに、次のようなものとして捉えられなければならないと述べる。

学校は、本来、一つの社会的制度である。教育は社会的過程であるから、学校は、子どもを人類の継承遺産にあずからせるうえで、かつ社会的諸目的に彼自身の諸力を用いさせるうえで、最も効果的であるようなすべての働き・作用が集約された共同社会生活という形式にほかならない。⁽²⁵⁾

すなわち、「子どもは、共同社会の生活を通して、自己の学習を刺激され、かつ統御されるべきである」⁽²⁶⁾のであり、そのために、学校は、「子どもがそこで当分のあいだ生活しなければならないところの——参加しているという実感を持ち、しかも、彼なりの貢献をしていく共同生活体の一員とならなければならないところの——ひとつの制度である」⁽²⁷⁾ことを要請されることになるのである。したがって、デューイによれば、「共同生活体」としての学校は、以下のような観点を配慮しつつ組織、編成されていく必要があると考えられる。

(1) 学校全体の組織・機構は、共同の社会的精神を育成するために、子どもが家庭に在るようなくつろいだ感情を抱くようになるために、さらには、学課の学習に関することのみでなく、一人ひとりの子どもに共同体としての学校の中で位置を占めていることを自覚させるために、どのようなことを行っているか。

(2) 運動場において、学校園において、教室の美化活動や友だちに対する配慮において、学校の遠足において、登校・下校の道すがらにおいて等々、責任を負った指導性や対等の仲間関係を育成する機会とは、どのような形でもたらしているか。

(3) 復唱を単に知識の修得をテストするものとして役立てるだけではなく、子ども相互の利益ともなる経験や知識を互いに交換し合う動機と機会をあたえるために、この復唱はどのように行われているか。

(4) 生徒および授業科目に関して、どのような環境条件のもとで個別に、あるいはグループや学級において教育活動を行っているか。

(5) とくに手工学習において、子どもが、彼らの努力成果を正当に交換し合うことによって、それぞれの学習を豊かにする機会とは、どのような形であたえられているか、また、この機会とはどのような場合においてあたえられているか⁽²⁸⁾。

では、「学校」や「教室」が以上において挙げた、「共同生活体」としての学校創造の視点としての、このような諸点を実現した「相互作用」「相互交流」の「場」として創造されていくためには、「学校」「教室」は、まさに、どのような「場所」として構成されなければならないのか、また、その「場所」において、どのような形での「相互作用」「相互交流」としての学習・生活が展開されていかなければならないのかについて、デューイの見解に忠実に従いながら明らかにしていくことにしよう。

1、「相互作用的经验」の「場」としての「教室」

(1)「家庭的環境」(「居間」)を典型とする「学校教室」(school room)

まずは、デューイが、子どもたちの「こころの居場所」創造のために、「教室」を、まさに「物理的空間」という意味合いにおいて、どのような「場所」として構想したかについての考察から始めることにしよう。

デューイは、伝統的教育における教室は、まさに「醜い机が幾列にも幾何学的に整然と並べられて、できるだけ活動する余地を残さないように密集させられており、その机たるやほとんどみな同じ大きさで、その上に本、鉛筆、紙などを載せるのにちょうど足りるくらいの広さであり、そのほかにはテーブルが一個、椅子が二、三脚、なんの飾りもないはだかの壁、あるいはせいぜい二、三枚の絵のかかっている壁、といったありふれた教室²⁹⁾」であると述べる。

そして、そのような「伝統的な学校教室」には、まず第一に、「子どもが仕事するための場というものがほとんどない。子どもが構成し、創造し、そして能動的に探究するための仕事場、実験室、材料、道具が、いやそういうことに必要な空間さえもがほとんど欠如している」³⁰⁾のである。次に、第二には、そのような伝統的な学校教室においては、「できるだけ多数の子どもたちを取り扱うために、つまり、子どもたちを個々のものの集合体としてひとまとめに取

り扱うために、すべてがあんばいされていることである。ということはまたしても、子どもたちが受動的に取り扱われるということを意味する。³¹⁾とデューイは、その問題性を指摘している。

このような「学校教室」においては、子どものなかに真の「個性」を形作ることはできない、とデューイは言う。そして、彼は、子どもたちは、「活動する瞬間、自らを個性化する。彼らは、ただの群れではなくなり、各自それぞれにはっきりした個性的な人間になる」³²⁾のである。そして、「校外で、家庭で、家族の間で、遊び場で、近隣で、われわれが日頃おなじみの、あのひとりひとりの子どもたちになる」³³⁾のである述べ、「学校教室」が、理想的な家庭をその典型として構想されなければならないとして次のように言う。

理想的な家庭——両親が聡明で子どものために最良のものを見分け、必要なものを与える能力を持っているような理想的な家庭がここにあるとしよう。そこでは、おそらく子どもは家族の間の世間話やその家族のしきたりとおして学んでいるにちがいないのである。家族の間で交わされる会話のなかには、子どもにとって興味もあり、価値もある点がかならずや存在している。子どもは、さまざまに発言し、問い尋ね、さまざまな話題について語り合うことによって、不断に学習を続けるのである。子どもは、自らの経験を語り、その考え違いは、訂正を加えられる。さらに、子どもは、家庭のさまざまな仕事に参加し、それによって、勤勉、秩序、他人の権利と思想を尊重することの習慣が養われ、そして、自己の活動を家庭全体の利益に従属させるという基本的な習慣も獲得されることになる。そのような家庭の仕事に参加することは、知識を得る機会となる。理想的な家庭というからには、当然仕事部屋があって、子どもはそこで構成的な本能を働かせることができるであろう。また、そこには小さな実験室があって、そこで子どもの設定したさまざまな問題が解決に導かれるであろう。子どもの生活は、戸外に向かって、庭園、近隣の田畑、森林にまで拡大されていくであろう。子どもは遠足を出かけ歩き、語り、それらの間におい

て戸外の広い世界が彼の前に開かれることになるであろう。³⁴⁾

すなわち、デューイのこのような見解によれば、「理想的な家庭」においては、まず第一に家族とのコミュニケーションをとおして、さまざまな情報や知識を吸収したり、思考したり、その結果として思想形成をなしたりするといった類の学習活動が展開され得る。第二に、家庭のさまざまな仕事や活動に参加することによって、他者への関わりのある方や社会性を身につけることが可能になる。第三に、それらの仕事や学習あるいは他者との交流を保障する「場」としての「仕事部屋」や「実験室」ならびにそれらに接続する「戸外」が存在するのである。そこで、「理想的な家庭」を「学校教室」の典型としつつ、「もし、われわれが、上記の事柄を組織し、一般化してみるならば、そこに理想的な学校ができあがる。」³⁵⁾とデューイは考えるのである。そこで、「まず第一に、理想的な家庭が拡大されねばならない。子どもの生活を最も自由な、そして最も豊かな社会生活たらしめるために、子どもは、もっと多くの大人や子どもと接触するようにさせられなければならない。」³⁶⁾のである。

ところで、デューイによる、このような見解と非常に酷似する発想が、一八世紀から一九世紀にかけてスイスに活躍した、偉大な教育思想家であり教育実践家でもあるペスタロッチ (J.H. Pestalozzi, 一七四六—一八二七) の教育思想の中に存在している。彼は、その初期の著作である『隠者の夕暮』(Die Abenstunde eines Einsiedlers) の中において、「人間をその境遇において幸福にする知識の範囲は狭い。しかもこの範囲は近く彼の周囲から、彼の身の近くから、彼の最も近い関係から始まって、そこから広がってゆく。しかもどのように広がる場合でも、それは真理のあらゆる幸福の力のこの中心点に準拠しなければならぬ。」³⁷⁾と人間を幸福な存在へと成長、発達させるための教育的環境が、非常に「狭い範囲」の中に存在するということを述べる。そして、教育における「家庭的環境」の果たす役割のとても大きいことを主張して次のように言う。

満足している乳呑子はこの道において母が彼にとって何であるかを知る。しかも母は 幼児が義務とか感謝とかいう音声も出せないうちに、感謝の本質である愛を乳呑子の心に形作る。そして父親の与えるパンを食べ、父親と共に囲炉裏で身を暖める息子は、この自然の道で子供としての義務のうちに彼の生涯の浄福をみつける。³⁸

また、次のようにも述べる。

私の子供が直接私の手から食べるパンが、子供としての彼の感情を陶冶するのであって、子供の将来のために私が夜も寝ないで心配することに対する彼の驚きなどが彼の感情を陶冶するのではない。私の行為についての多くの判断などは却って彼の心を誤り導いて、私からそれすらかも知れない無分別なものなのだ。³⁹

すなわち、母の乳房から呑む乳、父の手から食べるパン、そしてまた、囲炉裏端でもとにかくだを暖めることなどが、子どもの内部に、感謝や愛の心情をつくりだす。それは、決して言葉や教えをとにかく説教することによっては生み出すことのできないものである。教育の真の原理は、徳目や観念を言葉で説くことの中に存在するのではなく、具体的な生活の中で、手と手、身体と身体の交わりという、いわば動物的、感性的な相互行為のなかで、道徳性や情操の形成がなされるのである。父親の与えるパンを食べ、父親とともに囲炉裏で身を暖めるといった、家庭の「居間」における自然の交わりの中にこそ、教育の本質が存在している、とペスタロッチは、洞察するのである。何故なら、「純粹の真理感覚は狭い範囲で形作られる。そして純粹の人間の知恵は、彼に最も近い関係の知識並びに彼に最も近い事柄を立派に処理する鍊成された能力の確固たる基礎の上に立っている」⁴⁰からなのである。

ペスタロッチ教育思想には、このように「家庭的環境」としての「居間」の持つ「教育的作用」への着目が見られ

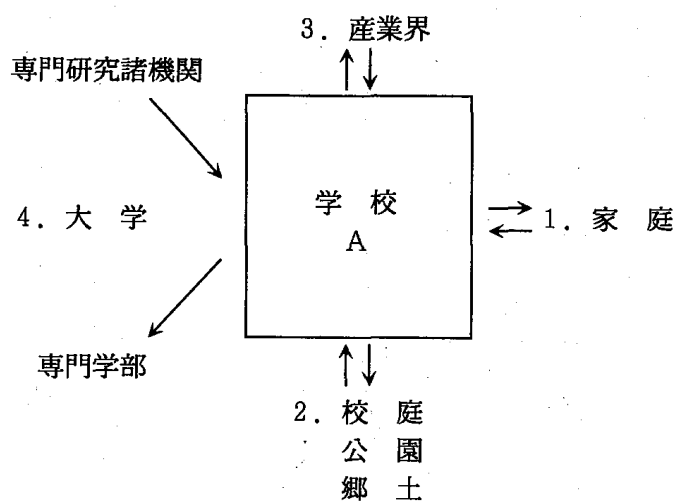
るが、デューイの教育理論もまた、ペスタロッチと同様に、家庭の中での家族との相互交流をとおして人間（子ども）が、成長し、発達することをより理想的なものとして捉え、それを典型として、「学校教室」のあるべき姿を捉えようとするのである。

（２）デューイによる「居間」としての「学校」「教室」の具体的構想

かくして、デューイは、「家庭的な雰囲気」を有する「相互交流」の「場」として「学校教室」を捉えるのであるが、その「教室」とは、具体的にどのようなものとして、彼によって構想されているであろうか。デューイは、その著『学校と社会』（The School and Society）の中で、自らの経験主義教育理論を「実験」した「デューイ・スクール」実践のために、理想的な形として彼が構想した「学校」「教室」を紹介してみたい。

まず、最初に、彼は、生き生きとした「相互交流」の展開される「場」としての「学校」をどのようなものとして示しているであろうか。図一を見てもらいたい。デューイは、「われわれは学校制度を社会生活というより大きい全体の一部として眺めなければならない⁴¹⁾」として、その図について以下のような説明を加えている。

図の中央にある区画（A）は、全体としての学校制度を示す。（１）として、一方の側に家庭があり二本の矢印は、家庭生活と学校生活との間になされる諸々の作用及ぼす主体、教材ならびに観念の自由な相互作用を示してい



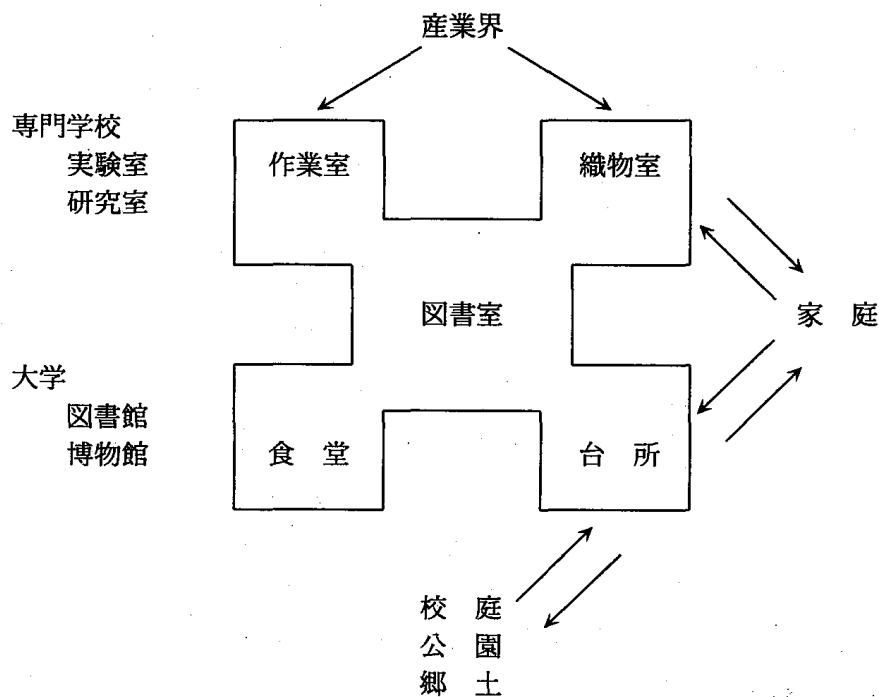
（図 一）

る。(2) 下の法には自然的環境、すなわち、最も広い意味における地理の大きな分野との関係が示されている。校舎はその周囲に自然環境を有する。校舎は、当然、(校庭というよりむしろ) ひとつの庭園の中に存在すべきであり、子どもたちはその庭園からその周囲を取り巻く田野へと導かれ、そこから、あらゆる事実と影響力にあふれるさらに広大な郷土に導かれることになるであろう。(3) としては、上方には、産業生活が示され、学校と産業の要求および影響力を及ぼす主体との間に自由な相互交渉がなされなければならないことが示されている。(4) には、他方の側として本来の意義における大学が存在して、種々の部面に分かれている。すなわち、諸々の研究機関があり、図書館や博物館などによる研究資料の集積があり、また諸々の専門に分化した学部が設置されているのである。⁽⁴²⁾

この紹介の中で、特に着目しておく必要のある点は次の点である。すなわち、デューイが、「学校」は、「孤立無縁」の「隔離的施設」として存在しているとは捉えないという点である。「家庭と学校生活との間になされる諸々の作用を及ぼす主体、教材、ならびに観念の自由な相互作用」、「自然環境」との生き生きとした交わり、「学校と産業の要求および影響力を及ぼす主体との間の自由な相互交渉」、諸々の研究・資料保存施設を有する「大学」との交渉といったように、「学校」を「外部」に向かって開かれた施設としてとらえ、その自然的・物理的環境ならびに社会的環境としての「外部」との生き生きとして活発な「相互作用」「相互交流」のなされる「場」として捉えている点にある。それでは次に、「相互交流展開」の「場」としての「教室」をデューイは、次のような図二に示されているものとして構想する。

右の図(第二図)は、第一図を拡大したものである。ここでは学校の建物をいわば大きくふくらませてみたので

あって、これを取り巻く環境、すなわち家庭、校庭、郷土、産業生活との関係、大学は前述のとおりである。第三図（本論文においては、右の第二図のこと。原典の第一図を省略したために、このような番号のズレが生じたことを付記しておく。…引用者）の目的は、学校がその孤立から脱却し、そしてわれわれがこれまで述べてきたような社会生活との有機的な関連を確保するためには、学校はどのような具合のものにならなければならないかを示すことである。今ここでわれわれが求めているのは、学校の建物のための建築家の設計図ではなくて、われわれが学校という建物の中で具体化したいと思っている観念の図式的な表現である。図の下部には食堂と台所があり、上部には木工と金工のための作業室および裁縫と織布のための織物室がある。⁰⁴³中央部には図書室があるが、それは、すべてがこの図書室にともなったり求めるように、すなわち、実際の仕事に光明を投じ、それに意味と自由な価値をあたえるところの各種の知的資料の集成にすべてが来たり求めるようにされている様式を現しているのである。図の四隅が実践的諸活動のための理論を代表する。⁰⁴⁴



(図 二)

このような「教室」構想は、デューイによれば、どちらかと言えば、小学校低学年向けの「仕事」中心のカリキュラムに基づく教育過程に即するものである。それでは、高学年向けの「教室」構想は、どのようなものか。それは、図二において構想されている「教室」に図三に示されたものが更に加えられることになるのである。デューイは、この新たな「教室」構想について次のごとくに解説を続けている。

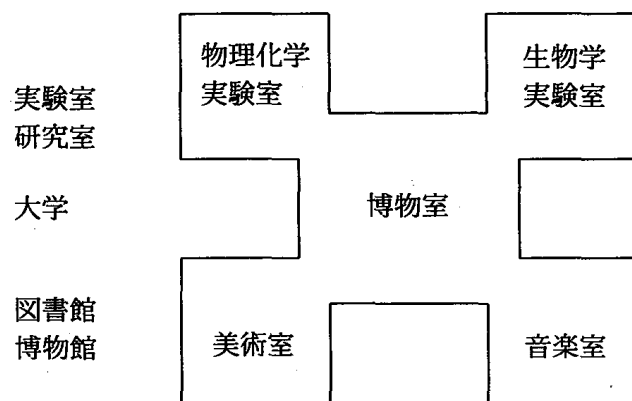
右の図（第三図）は、まさに第二図と同一の観念を説明するものである。

それは、この理想の学校の二階を現している。上方の両隅には種々の実験室があり、下方の両隅には造形的と聴覚的と両方の芸術の仕事をためのスタジオがある。台所および仕事室においておこるいろいろな疑問、化学上ならびに物理学上の問題はこれを解決するためのそれぞれの実験室へ持って行かれるのである。⁴⁵⁾

実践的活動としての学習における「問題」「課題」を理論的に解決することの必要が生じたときに、前出の図二において現された実践的活動遂行のための「組織的教室」にさらに加えて、図三に示された「教室群」が求められることになる、とデューイは考えるのである。

（3）「居間」としての教室の教育的意義

デューイの捉える、このような「居間」（「家庭的環境」）としての「教室」の持つ教育的意義は、いかようなもの



（図 三）

であるのか。デューイは、以下のような二点にその意義を整理している。

まず第一に、「伝統的な学校へは、子どもは、健康な身体と多かれ少なかれ気乗りのしない精神を持ってやって来る。最も実を言えば、子どもは、身体も精神も持って来ないのである。子どもは、精神を家に置いてくる。なぜなら、学校ではそれを用いる方途がないのだから。もし子どもが純粹に抽象的な精神を持っているのだったら、彼は、それを学校へ持って来ることができるかもしれない。しかし、子どもの精神は、具体的な事物に打ち込まれている具体的なものである。そこで、それらの具体的な事物が学校生活の中に入ってこない限り、子どもはその精神を持って来ることはできない。われわれの欲するところは、子どもに全精神と全身体を持って学校にやって来させ、そして、そう充実した精神といっそう健康でさえもある身体とを持って学校から帰らせることである。身体のことと言えば、この図（前出の第二図…引用者）には、体育場はないけれども、その四隅でなされる活動的生活が絶えざる身体的訓練をもたらすのである。一方、われわれの本来の体育場は、子どもたちのあれこれの虚弱な点を具体的に取り扱い、それらを矯正することに努め、また、健全な精神の住みかとしての徹底的な身体を作り上げることに、より一層の努力をするものである」⁴⁶、とデューイは述べる。まさに「身体と魂（精神）」の「居場所」を子どもたちに保障する「教室」として機能するものとして捉えるのである。

次に、第二に、「教室においてさえ、われわれは、次のようなことを学習し始めている。すなわち、知性と性格とを發展させる学習は教科書と教師だけが言うべきことを持っているときには生じないということを、あらゆる個人は自己自身の経験から、経験たるその背景が一定の与えられた時にいかに貧弱で薄弱だとしても、何ごとかを貢献する機会を持つときにのみ教育されることになるのだということを、そして最後に啓蒙はやりとりから、諸経験と諸観念の交流から来るのだということを学習し始めている」⁴⁷のである。すなわち、デューイの構想する「居間」としての「教室」は、子どもたち自身の経験を学習の基盤に置き、しかも「経験」と「観念」の相互交流をとおして学習活動

を展開することを保障する「民主主義」的な教育過程構想の立場に立ったものであると言えるのである。そのような「民主主義は、……知性に基づく、他の人々との自由な結びつきとコミュニケーションの結果なのである。それは、力のかかわりに共同かつ共同討議の原則に則りつつ生活していく様式を意味する。また残忍な競争のかかわりに協同を生活の法則とする」⁽⁴⁸⁾ものなのであるということは言うに及ばないであろう。

(未完)

[注]

- (1) 拙稿『「こころの居場所」創造のための実践的教育学——デューイの『経験と教育の理論』に学ぶ——』『教育専攻科紀要 創刊号』神戸親和女子大学、一九九六年、五一〜六三頁。
- (2) 拙稿『「こころの居場所」創造のための実践的教育学序説——デューイの『経験と教育の理論』からその指針を学ぶにあたって——』『児童教育学研究 第15号』神戸親和女子大学児童教育学会、一九九六年、五二〜七〇頁。
- (3) J.Dewey: The School and Society, in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1976, p.11.
- (4) J.Dewey: Moral Principles in Education, in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.4 1907~1909", Southern Illinois University Press, 1976, p.275.
- (5) Ibid., pp.275~276.
- (6) (7) (8) (9) (10) (11) Ibid., p.276.
- (12) Ibid., pp.276~277.
- (13) Ibid., p.276.
- (14) Ibid., pp.276~277.

- (15) (16) (17) Ibid., p.277.
- (18) Ibid., p.276.
- (19) Ibid., p.275.
- (20) Ibid., p.277.
- (21) J.Dewey: The School and Society; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1976, p11.
- (22) Ibid., p.12.
- (23) Ibid., p.10.
- (24) 拙稿『「人間の居場所」創造のための実践的教育学——デューイの『経験と教育の理論』に学ぶ——』『教育専攻科紀要 創刊号』神戸親和女子大学、一九九六年、五四~五五頁。
- (25) J.Dewey: My Pedagogic Creed; in "John Dewey The Early Works 1882~1898, Vol.5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, pp.86~87.
- (26) Ibid., p.88.
- (27) J.Dewey: Plan of Organisation of the University Primary School; in "John Dewey The Early Works 1882~1898, Vol.5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, p224.
- (28) J.Dewey: Report of the Committee on a Detail Plan for a Report on Elementary Education; in "John Dewey The Early Works 1882~1898, Vol.5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, p.463.
- (29) J.Dewey: The School and Society; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1976, p21.
- (30) (31) (32) (33) Ibid., p.22.
- (34) Ibid., pp.23~24.
- (35) (36) Ibid., p.24.

(37) 長田新訳『ペスタロッチー全集 1』平凡社、一九五九年、三七〇頁。

(38) 同書、三七〇頁。

(39) 同書、三八一頁。

(40) 同書、三七〇頁。

(41) J.Dewey:The School and Society;in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1976, p44.

(42) Ibid., pp. 44~46.

(43) デューイの学校論、カリキュラム論においては、初等教育の低学年段階において学習の対象とされる教育内容は、子どもたちの生活経験の内容を基盤として構成されるべきであると考えられている。これは、子どもたちが、世界に向かって総体としてかわる「全体的存在」に他ならないという前提に立った発想である。知識や技能の習得は、その「生活的経験」を深める中で「関連」的に習得されていくものであると捉えられる。したがって、彼は、初等教育低学年段階の教育内容を、例えば、その初期の論文である「私の教育学的信条」においては、「調理 (cooking)」、裁縫 (sewing)」、工作 (manual training)」(J.Dewey:My Pedagogic Creed;in "John Dewey The Early Works 1882~1898, Vol.5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, pp. 90.)、また同じ初期論文「大学付属小学校の組織案」においては、「家政 (house-keeping)」、木工細工 (wood-work)」、食物 (foods)」、被服 (clothing)」(J.Dewey:Plan of Organisation of the University Primary School;in "John Dewey The Early Works 1882~1898, Vol.5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, pp. 232~243.)、そしてまた、『学校と社会』における「大工仕事 (carpentry)」、裁縫と織物 (sewing and weaving)」、裁断 (cooking)」(J.Dewey:The School and Society;in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1976, pp. 26~32.) によって構成されている。

(44) Ibid., p. 48.

(45) Ibid., pp. 51~52.

(46) Ibid., pp. 49~50.

- (47) J.Dewey:Education Today, G.P.Putnum's Sons ,1940,p.362 .
- (48) J.Dewey:Education and Social Change;in "John Dewey The Later Works 1925~1953 Vol.11 1935~1937",
Southern Illinois University Press,1976,p.417.