

「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 ——

山 本 順 彦

はじめに

前稿¹⁾においては、わが国の現代学校教育における深刻な教育問題、すなわち、受験教育体制下における「落ちこぼし」「いじめ」「登校拒否・不登校」といった子どもたちの「問題状況」を克服する重要な視点として、「学校」に「教室」に子どもたちの「こころの居場所」を創造すること、すなわち、学校教育の場における子どもたちの集団としての学級集団・学習集団の質の変革と発展とを企図した、教師による日常的な教育実践が切実に求められねばならないことを明らかにした。そして、デューイにおける「経験と教育」の理論から、そのための実践指針を得ることの可能性を指摘した。何故なら、デューイの「経験と教育」の理論は、当時、現実のアメリカの学校教育のなかで実施されていた子どもたちの「経験」無視の書物的知識の注入・暗記教育を、そしてそれに伴う無味乾燥な殺伐とした「既成の規則強制」の教室「管理」を排して、子どもたちが相互に協働しつつ「生き生きと輝きつつ学び合うことのできる居場所」を「学校」に「教室」に創出することを目的として構築されたものにはかならないからである。この意味において、学校の現場教師による「居場所づくり」実践の指針をデューイ理論から学ぶ根拠は、十分に存在すると考えられる。

したがって、本論文においては、いよいよジョン・デューイの「経験と教育の理論」に学びながら、「学校」を、「教室」を子どもたちの「身体と魂の居場所」として創造しつつ彼らをそこへと指さしていくための教育学的（教授学的）視点と原則とを明らかにすることを目指したい。そのために、まずは、『居場所』の復権としての『経験に

よる教育』のタイトルのもと、デューイ教育理論における「経験(experience)」概念を、その「経験」概念が子どものこころの「居場所」としての特性をその概念のうちに含み持つものであるという観点から、綿密に分析・吟味してみたい。つぎに、このような「経験」概念の検討をとおして得られたデューイによる教育的「経験」概念のもつ特性が、まず第一に、「未来に向かって『現在』を生きる」という視点によって教育の過程を構想することを可能にするものであることを明らかにする。つぎに、それは、また、第二に、学校（教室）を「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もあるということをも明証することができればと考える。そして最後に、子どもたちに「学習と生活の居場所」を開くそのような「経験」は、さらには、「社会的探究としての共同活動」として知的性質を帯びた共同的探究活動として展開されていくものであるということをも、デューイの見解に即しつつ指摘することをもって本論文の論述を閉じることができればと思う。

一. 「居場所」の復権としての「経験による教育」

1. 「経験」による「居場所」の復権

デューイが、自らの教育理論、とりわけ初等教育の段階に当たる児童期の教育過程についての理論を子どもたちの「経験(experience)」を機軸として構築しようとしたことについては、改めて述べるまでもないほどに周知の事実となっていることである。「学校」のなかに子どもたちの「経験」を復権することを企図する教育理論の構築ということが、終生、彼の教育研究の最大のテーマであ

り続けたと断言したとしてもそれは決して過言あるいは謬見の誹りを受けることはないであろう。このことは、デューイが、「伝統的教育(traditional education)」の理論的基礎となっているヘルバルト主義に基づく「主体的経験無視」の教育理論の克服に真正面から取り組んだという事実²⁾からも十二分に窺い知ることができるのである。

では、このような特色を持つデューイの教育過程理論の構築の背景としてはいかような事情が存在しているのか。それは、すなわち、デューイが自らの理論構築を試みた当時のアメリカのいわゆる「伝統的学校(traditional school)」においては、ある種「非人間的」な教育状況が存在していたということである。当時(19世紀末)のアメリカの学校(初等教育学校)における学習は、書物的知識の「レシテーション」(recitation, 書物のなかに盛られた知識内容を「暗唱」によって理解・記憶させる教授のひとつの方法)をもっぱらとしていた。そして、そのようなある種、機械的で無味乾燥な教授法の採用されている教室においては、子どもたちは、「節穴だらけで凹凸のひどい背もたれもない長椅子に足をブラブラさせながら、一方からは暑い日ざしを受け、他方からは凍りつくような風に吹きつけられながら座らされてばかりいた。そして、石の頭と鉄の手を持った頑迷な教師によって、朗読する順番がくるまで、手持ち無沙汰にじっと座りつづけることを命じられた」³⁾というようなありさまであったのである。子どもたちは、無味乾燥な知識・技能の注入的、機械的習得を余儀なくされるような状況に置かれていたのである。まさに、当時の子どもたちは、自らが学ぶ教室に「居場所」も与えられないこともない状態のなかで日々の殺伐とした生活と学習を強いられていたのである。

当時、伝統的な学校教育のそうした非教育的な現実の姿を目の当たりにしていたデューイは、書物的知識の強制的注入を専らとする教育のなかで「生き生きと学ぶための居場所」を失った子どもたちのために、彼らが、生き生きと主体的に活動し、充実して学ぶことのできる「教室」を復権し、

保障し、そしてより発展的なものとして創造していきたく考えたのである。そのためには、彼は、「子どもたちが生き生きと自らの『経験』を展開することによってなされる教育の理論」が構築、提唱されねばならないと考えたのである。まさに、「経験」の復権としての「居場所」の創造を企図したと言えるのである。

デューイは、その著『経験と教育』(Experience and Education)のなかで、「伝統的学校」が、学校を社会やその経験活動から明確に切り離された隔離的施設として捉え、そこにおいては、「教材としての組織化された知識や準備された技能の獲得をとおして将来の責務と生活上の成功へと向け年少者を準備すること」⁴⁾を目的として、既成の知識、技能、道徳的価値を「上方あるいは外部からの賦課(imposition from above and from outside)」⁵⁾を本質とする方法によって伝達・注入することを教育の主眼に置くことを指摘している。そして、そのような教育のもとでは、子どもたちは、絶えず、「温順、受容、服従(docility, receptivity, and obedience)」⁶⁾の態度で学習にのぞむことを強いられるのであり、それは、子どもたちを取り巻く諸環境と相互的にかつ生き生きと交わりつつ学ぶという「経験」活動を展開する場を剥奪された状態であるにほかならないと強く批判する。このことによって、デューイは、上記の著作『経験と教育』のなかで、教育における「経験」の概念を克明に分析・吟味することをとおして、学校に「経験」というひとつの「場」を子どもたちに保障することのできる教育過程を構想する可能性を探っているのである。したがって、このような、デューイの「経験と教育の理論」を学ぶことは、「学校」に「教室」に子どもたちの「こころの居場所」を保障する教育実践を創造するための重要な手がかりを与えてくれるものであると考えられるのである。したがって、このようなことが、既述した、現代の学校教育が抱える子どもの「問題的状况」克服の視点をデューイ理論が有効かつ示唆深く提供してくれるであろうと予想され得る根拠になると考えるのである。

では、デューイは、教育における「経験」の概念をどのように捉えているのか。「居場所」創造のための指針や示唆は、この「経験」概念の分析・吟味をとおして導き出されると考えられるので、まずは、デューイの「経験」概念の検討へと考察を進めたい。

2. デューイにおける教育的に価値ある「経験」の概念

『経験と教育』の中で、デューイは、教育的に価値ある経験は、次の二つの特徴を有するものであると捉える。すなわち、ひとつは、デューイが経験の「連続の原理 (principle of continuity)」⁷⁾ と呼ぶものであり、いまひとつは、「相互作用の原理 (principle of interaction)」⁸⁾ と言われるものである。

(1) 連続の原理

「連続の原理」に関するデューイの見解は、次のごとくである。彼は、『民主主義と教育』(Democracy and Education)の中で、「教育は、経験の意味を増し、また後の経験の過程を導く能力を増加するところの経験の改造または再組織である」⁹⁾ という自らの経験主義教育理論の基本命題を明確に開示している。この見解は、まさに、「連続的な再組織 (reorganizing), 改造 (reconstructing), 変容 (transformation) の過程」¹⁰⁾ として教育的に価値ある経験が連続的な発展の過程を辿るものに他ならないということを示している。デューイによれば、「経験」というものは、元来、「習慣」(habit)の変容に深くかかわるという性質を基本的なものとして有するものなのである。『経験と教育』の中で、彼は、「習慣の基本的特徴は、かかわりまた受容される経験が、そのかかわり受容する本人そのものを変容するということであり、他方において、その変容が否応なく後続の経験の性質に影響を与える」¹¹⁾ ということなのであると述べる。教育的に価値ある経験というのは、すでに過去にその経験の主体に獲得されている「習慣」に変容を加えるものなのである。生起す

る現在の経験は、そのような「習慣」を大きく改変することを導く新たな「知識」「技能」「態度」「生活への対応様式」といったもの¹²⁾を経験の主体に獲得させることをとおして、既成の「習慣」を改変しつつ、その改変された「習慣」によって後続の新たな経験を現在のものより一層発展的なものとなすのである。すなわち、「教育的に価値ある経験は、生起した経験から何ものかを取り入れることと、後続の経験の性質を何らかの方法で変容することとの両方の経験の全体を意味する」¹³⁾ものなのである。

したがって、連続性という観点から「経験」を捉えるならば、それは、まさに、「成長しつつある (growing)」¹⁴⁾ものなのであり、「動いていく力 (moving force)」¹⁵⁾なのである。すなわち、「あらゆる経験が、後続の経験を生起させる客観的な条件に対して、ある程度の影響を与える」¹⁶⁾のである。例えば、「話すことを学習した子どもは、新しい才能を獲得するとともに、新たな欲求を持つようになる。しかし、また同時に、次の学習の外的な諸条件を拡大することにもなるのである。読むことを学ぶならば、同様にまた、彼は、新しい環境を開発することになる」¹⁷⁾とデューイによって述べられるように、ひとつの経験は、そこにおいて、経験の主体に様々な能力や欲求を新たに獲得させることによって、後続の経験の更なる発展への契機を与えつつ連続的に自ら発展していくことになるのである。話すことを学べば、その能力は、例えば、会話やスピーチの活動展開への欲求をもたらすことになるのだし、また、読むことを学べば、幅広い読書への欲求が生まれ出てくることになるというのである。このような意味での「経験」は、まさに、「ある経験が好奇心を喚起し創造性を強化し、将来の不活性な部分を超克しつつ進むに足りる十分に強力な欲求や目的を成立させ」¹⁸⁾ているのである。まさに、「動いていく力」、すなわち、現在の「経験」が、後続の新たな「経験」へと「連続的」に発展していく様を的確かつ如実に示すものであると言える。

(2) 相互作用の原理

教育的に価値ある「経験」には、いまひとつの見逃してはならない特性が存在している、とデューイは考える。それは、彼が、「相互作用の原理」と呼ぶものである。デューイによれば、「経験は、単に人の内面においてのみなされるものなのではない。もちろん、それはそこにおいてもなされはする。何故なら、それは、欲求や目的に対する態度に影響を与えるものだからである。しかし、それが事情の全てではない。あらゆる真正の経験は、能動的な側面を持っており、それがある程度、経験のなされる客観的条件を変化させる。文明と未開との相違は、巨視的な例をあげるならば、先行の経験が後続の経験の発生する客観的条件を変化させる程度の中に見いだされる。道路、迅速な移動や輸送の手段、道具、機械、家具、電灯、電力といったものの存在は、その実例である。現在の文明的な経験の外的条件を試しに破壊してみると、一時的にわれわれの経験は未開人の経験に戻り得るであろう。ひとことで言うならば、われわれは、誕生から死に至るまで人と事物の世界に生きるのだが、その世界は、かなりの程度、過去になされたものや過去の人間の活動から伝えられたものによって成立している。この事実が無視されると、経験はあたかも全く個人の身体と精神のうちにおいてのみなされているものであるかのように見做される。経験が真空の中でなされるものではないということは言うに及ばない。経験の源泉は、個人の外側に存在しているのである。経験は、それらの源泉から常に育つのである。裏町のアパートに住む子どもと教養ある家庭に育つ子どもとが異なる経験をなすこと、田舎の若者と都市の少年とが、あるいは海岸の少年と内陸の大草原に育つ若者とが異なる経験をなすということにだれも疑問を持たうとはしない¹⁹⁾であろう。すなわち、人間によってなされる「経験」というものは、その人間の内面においてのみなされるといった自己完結的な性質を帯びたものでは決してないのである。それは、つねに、世界や事物といった「客観的条件」と「経験」の主体である人間との「かか

わり」をとおして、その客観的条件から経験の主体が諸々の影響を受けながら進行していくものであると捉えられるのである。このことは、まさに、人間のなす「経験」というものは、その本来的な性質として「相互作用」性を有するということを指摘するものにほかならない。デューイは、「何らかの形で相互作用しているものが経験であり、経験されるものである²⁰⁾」と言い、「経験」が、元来、「能動的であるとともに受動的な事柄である²¹⁾」と考えるのである。したがって、当然のことながら、「人間経験」のうちに含まれる「教育的に価値ある経験」もまた、「相互作用の原理」にしたがって展開されるものであると考えられるのである。デューイは、「経験」における「相互作用の原理」を次のように説明する。

『「相互作用」という言葉は、経験をその教育的機能と能力とに関して説明するための第二の原理である。それは、経験における両方の要素、すなわち客観的条件と内的条件に平等の権利を割り当てる。正常の経験であるならば、それがどのようなものであろうとも、それは、これら二組の条件の相互作用である。それらが一緒になり、あるいはそれらの相互作用によって、それらは、われわれが場と呼んでいるものを形成するのである。』²²⁾

正しい意味での「経験」であるならば、どのような「経験」も「経験」の主体自身の内側に存在する欲求、関心、能力といった内的条件とその主体を取り巻く環境、すなわち、客観的条件²³⁾との相互作用によって成立するものなのである。「経験」は、主体の内的条件が客観的条件に一方的に規定されている場合に生じるものなのでもなく、また、逆に主体の内的条件によってのみ規定されるものでもないのである。主体の内的条件と客観的条件の両者の「相互作用」によって経験は成立するのであり、このように主体の内的条件と客観的条件との「相互作用」として捉えられる「経験」こそが「教育的機能と能力」とを持ち得るのだ、とデューイは考えるのである。

しかも、さらに重要なこととして着目しておかなければならないことは、デューイの見解においては、このような、「経験」の主体の内的条件と外的条件との「相互作用」は、上記の引用中にもあるように、「それら（経験主体の内的条件と外的条件：引用者）が一緒になり、あるいはそれらの相互作用によって、それらは、われわれが場と呼んでいるものを形成する」ものであるとされるのである。すなわち、教育的に価値ある「経験」は、「経験」の主体の内的条件と外的条件とが相互にかかわり合いや交わりのなされる「場」(situation) をかならず形成し、両者の相互作用は、その「場」においてなされるというのである。デューイは言う。

「個人が世界のうちに生きるということは、具体的に言うならば、彼が、場の系列のうちに生きるということの意味する。そして、個人がそのような場のうちに生きると言われる場合には、『うちに』という言葉の持つ意味は、銅貨がポケットの『うちに』あり、あるいはペンキが缶の『うちに』あると言われる場合の意味とは異なるものなのである。繰り返すが、それは、個人と事物および他人との間に相互作用がなされるということの意味するのである。場の概念と相互作用の概念とは、互いに離れ得ないものなのである。」²⁴⁾

「経験」の主体としての「個人」が「世界」のうち生きるということは、銅貨やペンキといったような「物」が、ポケットや缶といった「ありか」に入れられているということとは、意味が全く異なるのである。このような場合には、当然のことながら、銅貨やペンキは、それが存在する「世界」としてのポケットや缶と相互に交わるということは全くないのである。しかし、「経験」の主体としての「個人」が「世界」のうちに生きるという場合には、その「個人」と「世界」とが相互に交わり合い、影響を及ぼし合うという関係あるいは「状況」(situation) を創り出しつつ生きる、すなわち、両者相互の交わりの「場」(situation) を

構成しつつ生きるということなのである。「経験」は、常に個人とそれの際に彼の環境を構成しているものとの間に生起するトランザクション（相互作用, transaction）を基盤として存在している²⁵⁾、とデューイが言うように、経験は、まさに、経験主体の内的条件と外的条件のトランザクション、すなわち、「間主観的あるいは相互主体的 (intersubjective)」であると呼ばれ得る「関係の磁場」を構成しつつ展開されていくものであると言えるのである。

3. 「こころの居場所」を開く「経験」の原理

以上、教育的に価値ある「経験」についてのデューイの見解を彼の『経験と教育』の中での論述を忠実に追うことによって明らかにしてきた。

これまでのデューイの「経験」についての見解をここで多少まとめておこなうならば、以上の考察をとおして明らかになったように、「教育的機能と能力」とを有する「経験」とは、まず第一には、「連続の原理」によって規定され得るものである。教育的に意味を持つ「経験」であるならば、それは、当然、子どもの成長・発達を生起させ、拡大、発展させるものでなければならない。デューイは、生起するあらゆる「経験」は、その中で、その経験の主体に様々な新しい知識、技能、態度、生活への対応様式などを獲得させることをとおして、過去において習得された「習慣」を変容することによって、後続の「経験」をより進歩しつつ展開する活動として成立させていくことになる、と考えるのである。デューイにおいては、まさに、「経験」は、過去、現在、未来の三つの時点を「有機的」に結合させつつ「連続的」に展開していく「過程」として捉えられるのである。しかし、ここで注意しなければならないのは、デューイは、「経験」の「連続性」と言うときに、決して、「過去の経験」(既得の「習慣」)、「現在の経験」、「未来の経験」の三者が等分の重要性を持つものだとは考えない。彼にとっては、子どもの成長・発達を導く教育においては、「現在の経験」をいかに充実させ、深化させるかということが重要な課題となる

ことを力説する。この点については、いまだこれまでの論述の中では考察を加えてはいないので、次節「未来に向かって『現在』を生きる」において論述を深めることにしたい。そして、それをとおして、デューイの「経験」理論の第一の原理である「連続の原理」が子どもの「『こころ』」の居場所保障のための重要な実践視点となることを明らかにしていきたい。

次に、第二には、「相互作用の原理」に従うことが「経験」を教育的に価値あるものとする、とデューイは考える。「経験」とは、まさに、その経験の主体である個々人が自らの関心や能力に応じて自らの欲求を実現せんとして、自らを取り巻く環境（物的かつ社会的環境）に働きかけかつ働き返されるという、まさに、両者の「相互作用」の過程であると捉えられる。しかも、その「相互作用」は、両者の相互主体的な関係の「場」を構成しつづなされていくものとして捉えられる。このことは、まさに、「経験」が、「こころの『居場所』」を開示し、実現していくものにほかならないことを示しているのである。この点については、次々節「共同活動の『場』としての学校（教室）」以降の諸節において考察を加えたい。そして、それをとおして、デューイの「経験」に関する第二の原理「相互作用の原理」もまた、「こころの『居場所』」づくりのための見逃すことのできない実践視点となることを説き明かしていきたいと考える。

二. 未来に向かって「現在」を生きる

子どもたちに今失われているものは何か。それは「今」である。自らが心を開き、「全身全霊」を投げかけて生きる「今」の喪失、それが、現代に生きる子どもたちの、現代学校に学ぶ子どもたちの「不幸」と言っても過言ではない。

現代に生きる子どもたちは、自らが「現在」において抱える様々な問題（学力の遅れ、性格や人格の歪みなど）をすべて、彼らの過去の原因に還元され、解釈されているのではないか。その子どもの過去の「躓き」や「問題」があれこれと詮索され、「既往症」が詳しく調査されてその結果が絶

対視されて、「レッテル貼り」が平然となされることによって、その子どもたちは、まるで「病者」扱いされることになってしまうのである。彼らの「現在」の「悲惨」は、「過去」の「躓き」や「問題」故のものであるのだから止むを得ないことだという「諦め」の材料にもされかねないのである。昨今、「問題児」たちの「レッテル貼り」にひたすら終始して自らの「教育責任」を何とか回避しようとする現場教師たちの何と多いことか。こうした過去の「詮索」「調査」、そして子どもたちの人格に「レッテル貼り」をなすような「治療」的教育やそれを臆面もなく実践するような「教育者」などというものは、「因果論」の「亡霊」に取りつかれた「魔物」であると言っても過言ではない。

また、現代の子どもたちは、「未来」の目的のために「現在」の生活が犠牲にされ、「今」生きることの意味を見失わざるを得ない状況に追いやられてもいるのである。将来の進学や受験や就職のために現在の生活を犠牲にして、ひたすら「刻苦精励」する（刻苦精励は、その精励の主体の未来を形づくるに深く寄与するものであるならば、何も否定的な意味ばかりを持つものではない。しかし、この場合のそれは、ただもうひたすらに「ナンセンス」そのものの「仕業」であると考えたとしても、決して独断の誹りを受けるようなことはあるまい。）ことを強いられているのである。子どもたちの現在は、「目的論」的に未来から一義的に決定づけられている「準備」としての「時点」としてしか把握されていないのである。

「過去—現在」の「因果論」的把握も、「現在—未来」の「目的論」的理解も、ともに一義的な「決定論」的把握なのであり、そのような理解のもとでは、子どもたちの「現在」は微塵も解放され、希望に輝くものとして未来に向かって開かれるものとはならないのである。ところで、デューイの「経験」の立場に立つ教育の理論は、このような、子どもたちが生きる「場」としての「現在」についての「因果論」的かつ「目的論」的な把握を超越して、子どもたちに「過去」に培った自己を「現在」の「経験」の深化のための糧とし、「未来」

の「経験」を発展的に展開することを企図する、すぐれて発達促進的な理論であると言える。デューイは、子どもたちの「現在」の「経験」をいかに充実、深化させようと発想するのか。デューイの言に耳傾けよう。

前節において考察を加えたように、デューイは、教育的に価値ある「経験」が「連続の原理」に従って展開されるものであることを言明している。繰り返しになるが、デューイは、教育的に真に価値ある「経験」は、その中で、その経験の主体に様々な新しい知識、技能、態度、生活への対応様式などを獲得させることをとおして、過去において習得された「習慣」に変容を加え、そのことによって、後続の「経験」をより進歩しつつ展開する発展的活動として成立させていくものである、と考えるのである。デューイにおいては、まさに、「経験」は、「過去」、「現在」、「未来」の三つの時点を「有機的」に結合させつつ「連続的」に展開していく「過程」として捉えられているのである。しかし、ここで注意しなければならないのは、デューイは、「経験」の「連続性」と言うときに、決して、「過去の経験」（既得の「習慣」）、「現在の経験」、「未来の経験」の三者が等分の比重を持って相互に結合し、「過去」から「現在」へ、そして「未来」へという直線的な進行のなされるものだとは考えないということである。彼にとっては、子どもの成長・発達を導く教育において、「現在の経験」をいかに充実させ、深化させるかということが、教育的に価値ある「経験」の有り様を探究するに際しての重要な研究課題となっていたのである。瞬時瞬時の「現在の経験」の充足的展開こそが、「過去経験」を「現在の経験」の深化、発展の土壌とし、それを「未来における発展的経験」へとつなぐという経験の真の連続性を保証するものであると考えられるのである。

例えば、このような点について、「現在」と「未来」との教育的に意味ある連関についてのデューイの見解を例にとって考えてみると、彼は、「教育に適用される連続の原理は、教育過程のあらゆる段階において未来というものが考慮されなければ

ならないということを指し示す」²⁶⁾として、「経験」に基づく教育の過程が将来への発展を企図してなされる営みであることを言明している。しかし、このことは、教育の過程が、直ちに、いわゆる「準備としての教育 (education as preparation)」²⁷⁾の性質を帯びることを認めるものではない、と彼は言う。

「準備としての教育」という発想は、デューイが批判の対象とした「伝統的教育」の中に強くあらわれているものである。デューイは、教育における「将来の考慮」というものが、「伝統的教育において容易に誤解され、大きく歪められている。生徒は、将来（大学、成人としての生活）必要であるとされる技能を獲得し、教科を学ぶことによって、当然、将来の必要や暮らしのために準備させられるというのが旧教育の仮定なのである」²⁸⁾「何に対して準備がなされるべきかといえば、それは、もちろん、成人の生活に伴う責任と特権に対してである。子どもたちは、一人前の正式な地位をもつ社会の成員とはみなされない。彼らは候補者とみなされ、候補者名簿に登録されるだけである。成人の生活も、それ自体として意味を持つものではなく、『来世の生活』への準備的試練ほかならないと考えられることがあるが、それは、この考えがほんのわずかに延長されて成人の生活にも及んだにすぎない。この見解は、成長は消極的で欠如的な性格を持つという、われわれがすでに批判してきた考えを別の形で言い表したものにすぎない。」²⁹⁾と述べて、「準備としての」教育が、成人後の生活や職業的地位といったものを十全に確保するために、現在の「生活」を全く犠牲にした形での「刻苦精励」の学習を子どもたちに強いるものになるとして、そうした教育に対して強い否定的立場に立っているのである。それでは、このような「準備としての教育」が子どもの発達に対して与える弊害についてデューイは、どのように捉えているのであろうか。

デューイによれば、まず第一に、そのような教育は、子どもたちの原動力 (motive power) の喪失につながる。この場合には、「動機となる力が利

用されないのである。諺どおり、子どもたちは現在という時点に生きている。それは、避けられない事実であるばかりでなく、かえって優れた利点でもある。単なる未来としての未来には緊急性も具体性もない。それが何であるかも、またその理由も分からずに、ある何事かのために準備することは、現存している力を捨て去って、漠然とした見込みの中に動機となる力を捜し求める」³⁰⁾ ことになってしまうのである。

第二には、優柔不断や煮え切らなさを誘発することになる。「準備が向けられている未来は、遠くの方であって、それが現在になるまでには多くの時間がかかるであろう。何故そのような未来のために準備を急ぐのか。後回しにしたいという誘惑が大いに強められる。何故なら、現在というこの時点が非常に多くの素晴らしい好機を与え、冒険への素敵な誘いを呼びかけるからである。当然、注意や精力はそれらの好機や誘いに向かって行く。その結果として自ら教育がなされることになるけれども、そのような教育は、諸条件をできるだけ教育的なものにすることに十分な努力を集中した場合よりも劣る」³¹⁾ ことになるのである。

第三には、現時点での能力の増進をはかるということよりも遠い未来に何者かになることへの期待や要求が強調される点に問題点がある。「個人の長所や短所についての厳正かつ明確な評定がなされる代わりに、多かれ少なかれ遠く隔たった未来、例えば、進級の予定される年度末、大学への進学時、修養時代とは異なって真剣な実生活の業務を開始する時に青年が、概して、どのような人物に育つかという期待といった漠然として確定されない意向が代置される」³²⁾ ことになるのである。

最後に、「準備としての教育」における弊害は、快樂や苦痛という外発的な動機に依存することになるという点である。「未来は、現在の可能性から切り離されているときには、刺激し、方向づける力を全く持っていないのだから、それを作用させるために、それに対して何ものかを連結しなければならない。褒美をやるという約束や苦痛を与えるという脅しが使われるのである。当面の理由の

ために生活の一要素としてなされる健全な仕事は、大部分無意識的なものである。刺激は、人が実際に直面している状況の中にあるのである。しかし、その状況が無視される場合には、生徒たちに次のことを言い聞かせねばならない。すなわち、命じられた方針に従わなければ、処罰されることになるだろう。だが、従うならば、将来いつか、現在の犠牲の報酬を得ることが期待できるだろう。」³³⁾

「準備としての教育」は、子どもたちから「現在」を生き生きと生きる原動力を奪い、不熱心な性向の増大を助長し、生きてある「現在」の「課題」よりも遙に未来の不確定な「期待」に目を向けさせることで、まさに「足元を固める」ことの重要性を忘却させ、乗り気のしない未来への準備としての「課題」に「外発的」な刺激によって、内奥からの動機を喚起せぬままに、子どもたちの学習・生活を導こうとするのである。結局のところ、このような教育は、定かならぬ「未来」のためにかけがえなく貴重な「現在」を犠牲にするものにほかならないのである。上述のごとく、「現在」の犠牲は、子どもたちの成長・発達に対して多くの有害な諸帰結をもたらすことになるのである。したがって、デューイが、「教育に適用される連続の原理は、教育過程のあらゆる段階において未来というものが考慮されなければならないということを示す」と述べるのは、決して、いわゆる「準備としての教育」が、子どもの成長・発達にとって適正なものであると言っていることではないのである。それでは、子どもの「未来」を見通す適正なる教育とはいかなるものなのか。

デューイによれば、教育過程における真の「準備」とは、「人が自らの現在の経験から、それを経験するそのときに、その経験の中に含まれている彼にとって意義のあるもののすべてを獲得する」³⁴⁾ ということを意味するのである。「現在」の経験の中で獲得されたもの（様々な知識、技能、態度、生活様式）が連続的に「未来」の「経験」の中に生かされ、その「経験」を連続的に発展させていくときに、その「現在」の「経験」は、教育的に価値ある適正な「経験」として成立してい

ると言えるのである。デューイにおいては、豊かな「現在」の「経験」こそが、「未来」の発展的な「経験」を形作ると捉えられるのであり、「現在」の「経験」の充実こそが真の「準備」としての教育であると考えられるのである。したがって、「経験」における「現在と将来の関係は、一つの『あれでなければこれ』の関係にある事柄ではない」³⁵⁾、すなわち、「未来」か「現在」のいずれかを二者択一的に取捨選択すべきものではなくて、「成長あるいは成熟としての教育は、『常に現在』であるところの過程でなければならない」³⁶⁾のである。「我々は、常に、その生きている時に生きているのであって、他の時に生きているのではない」³⁷⁾のである。「未来」そして「過去」は、すべて「現在」の中に合一されていると捉えられるべきものなのである。「経験」においては、「異なった場が一つまた一つと連続する。連続の原理に基づいてあるものが先のものから後のものへと運び渡される。個人が一つの場から他の別の場へと通過するにしたがって、彼の世界すなわち彼の環境は、拡大したり、収縮したりする。」³⁸⁾というように「過去」「現在」「未来」へと連なる連続的な性質を帯びたものである。しかし、「彼はそれによって彼自身が他の別の世界に生きていることを見出すのではなくて、一つのそして同じ世界の異なった部分や面に生きていることを見出す」³⁹⁾のである。すなわち、教育的に適正なる「経験」においては、人間は、「過去」から「現在」へ、そして「未来」へと常に「一つのそして同じ世界の異なった部分や面に生きている」のである。つまり、教育的に価値ある「経験」とは、同一の世界の異なる様相としての『常に現在』の経験の連続的な連なりであると考えられるのである。それは、決して、「過去」から「現在」に至り、その「現在」が「未来」へと向かっていくというように「直線的」に進行していくようなものなのではないのである。デューイ自身の言葉によって表現するならば、「経験の連続の原理は、以前に生じた経験から何かしらを取り上げるものと、後に来る経験の性質を何らかの方法で変容するものとの両方の経験のす

べてを意味する」⁴⁰⁾ということになるのである。すなわち、教育的に価値ある「経験」とは、そこに「過去」と「未来」の経験が「同時」に内包された「現在の経験」の連続であるのであり、そこにおいて、「過去」の「経験」が生かされるとともに、「未来」の「経験」へと影響を及ぼしつつ発展的に展開しようとする「瞬時瞬時」の「現在の経験」の連続的な連なりに他ならないのである。

ところで、このような「経験」の連続性についてのデューイの捉え方には、まさに、哲学者、西田幾多郎の言う「時の非連続の連続」⁴¹⁾に繋がる発想が存在する。西田によれば、「元来、時は単に過去から考えられるものでもなければ、また未来から考えられるものでもない。現在を単に瞬間的として連続的直線の一点と考えるならば、現在というものはなく、従ってまた時というものはない。過去は現在において過ぎ去ったものでありながらもまだ過ぎ去らないものであり、未来は未だ来たらざるものであるが現在において既に現れているものであり、現在の矛盾的自己同一として過去と未来とが対立し、時というものが成立する」⁴²⁾のである。西田においては、我々が生きている「歴史的現在」というものは、因果論的に過去から決定されるのではなく、また、目的論的に未来から決定されるものでもないのである。ここでは、いつも、過去と未来とが同時存在なのであり、現在は常に矛盾の同時存在の場所なのである。要するに、西田の言葉をいま一度借りるならば、人間の生き、経験する場である「歴史的現在」としての「時は、永遠の今の自己限定として到る所に消え、到る所に生まれるのである。故に、時は各の瞬間において永遠の今に接するのである。時は一瞬一瞬に消え、一瞬一瞬に生まれるとってよい」⁴³⁾のである。デューイの「経験」の「連続性」の把握には、まさに、以上述べたような西田的「時間」理解に通じるものがあるのであり、「過去経験」を土台にしつつ「未来経験」を発展的に切り開こうとする「永遠の今」⁴⁴⁾としての「現在の経験」をこそ教育的に価値多く実り多いものとみなすのである。

子どもたちは、因果論的に「過去」の重荷を背負わされるような「現在」を生きさせられてはならない。と同時に目的論的に「未来」のために「現在」を犠牲にすることを強制されるような学習・生活を強いられてもいけないのである。デューイが言うように、「現在の経験をできるかぎり豊かに意味あるものとするにあらゆる精力を傾注することが絶対に必要なのである。」⁴⁶⁾「我々は、各々の現在のときに各々の現在の経験からすべての意義を獲得することによってのみ、未来において同様のことをなすための準備を与えられる」⁴⁶⁾のであり、そのとき子どもたちの学びの「場」は彼らの「こころの居場所」へと一步、近づくことになるのである。

お わ り に

紙幅に限りがきた。まことに残念でたまらないが、本節を持って本論文を閉じなければならない。以下の諸節については次回以降、請うご期待。少々長くなるが、最後に梶田叡一氏の『子どもの自己概念と教育』中における「自己教育」の観点からではあるが、やはり、デューイその他の真理の洞察者（前述の西田幾多郎ならびに吉本均〔吉本氏は、もっとも優れた教授学的知見を示し続けている現代日本を代表する教授学者の一人である。氏の名著『教室の人間学』（明治図書）を見よ。〕たちと同様の「現在を生きる」ことの重要性についての強調の言葉に耳傾けつつ本論文を閉じたい。

「時間の流れ、空間の広がり、の中における自分自身の基本的な位置づけ、つまり、『今』『ここ』で機能している私以外に私はいない、ということの認識である。これは、『自分という存在は過去から未来へ向かってずっと一貫した形で継続していくものであろうが、私にとって本当に自由になるのは、この「今」以外にない。逆に言えば、過去を引きずり、未来をはらんだ「今」こそが私の世界なのであり、私の一生涯とは、そうした「今」の蓄積以外の何物でもない。また、自分という存在は、家庭や学校などさまざまな場で活動するわ

けであるが、私が「今」活動しているのは「ここ」でしかない、さまざまな場での体験と期待を背後に持ちつつ、「今」の「ここ」をどう生かすか、が常に問われることになる。この意味において、何よりもまず、「今」「ここ」での自分自身のあり方をかけがえのないものとして大事にしていかなければならない。さもなければ、結局、自分の生涯を大事にしないで終わることになる。』という自己概念を持つことであると言ってよい。」⁴⁷⁾

氏の言う「ここ」の問題について、デューイの所論を検討することについては、次回、次節以降に譲る。子どもたちのために、教育にかかわる我々は、彼らの「永遠の今」を今まさに創出し続けなければならない。

〔注〕

- (1) 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、1996年、52～70頁。
- (2) この点については、例えば、デューイは、『民主主義と教育』の中で、適正な教育過程の在り方を追究するに際して、「問題となるのは、能力心理学が主張するような諸能力の存在を否定し、知的および道徳的性向の発達における教材の独特の役割を強調する型の理論である。この型の理論によれば、教育は内部からの開発過程でもなく、また精神そのものに内在する諸能力の訓練でもない。それは、むしろ、外部から提示された教材で一定の連合すなわち内容の結合をつくり上げることによって精神を形成することなのである。教育はまったく文字通りの意味にとられた教授、すなわち外部からの精神の内部への一種の構築作業によって進行するのである。」(J. Dewey: Democracy and Education, ; in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901”, Southern Illinois University Press, 1976, p.75.) と述べ、「ヘルバルトは、この種の理論の最大の歴史的な代表者である。」(J. Dewey: Democracy and Education, ; in “John Dewey The Middle Works 1899~1924

Vol.1 1899~1901”, Southern Illinois University Press, 1976, p.75.)と言う。ヘルバルトは、「生得的諸能力の存在を全く否定する。精神は、自己に作用するいろいろな実在に対して反作用して、いろいろな性質を産み出す力を与えられているにすぎない。これらの質的に異なったいろいろな反作用は表象 (Vorstellungen) と呼ばれる。一度生み出された表象はみなその後ずっと存在し続ける。それは、新たな材料に対する精神の反作用によって産み出された新たないっそう強力な表象によって、意識の『関』下に押し込められるかもしれない。けれども、その活動は、意識の表面の下で、それ自体に固有な運動量によって持続しているのである。能力と呼ばれているもの——すなわち、注意、記憶、思考、知覚、そしていろいろな感情さえも——は、これらの潜伏中の表象がたがいに、また新たな表象と相互作用することによって形成された配合 (arrangement), 連合 (association), 複合化 (complicated) なのである。たとえば、知覚は、新たな表象を迎え、それらと結合するために古い表象が浮かび上がることによって生じた諸表象の混化であり、記憶は、他の表象と絡み合うことによって、古い表象が意識の関の上に呼び出されるといったことである。また、快は、諸表象のそれぞれ独自の活動が一緒になって補強しあった結果であり、苦は、それらが異なった方向に引っ張りあった結果であるといったようなことである。」(J. Dewey : Democracy and Education ; in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901”, Southern Illinois University Press, 1976, pp.75~76.) と述べる。要は、精神の内部に存在する古い表象に新たな表象がある種「機械的」に結合するという「精神のメカニズム」をとおしてなされるのが諸能力の獲得の過程、すなわち学習ということに他ならない、とデューイは言うのである。しかし、彼によれば、ヘルバルトの「見解の根本的な理論上の欠陥は次の点にある。すなわち、生物には能動的な独特の機能があって、それらは、環境に対して働いているときに起る方向転換や組み合わせによって発達していくものであるが、生物にそのような能動的な独特の機能が存在していることが無視されている点である。この説は、教師はその本領を発揮すべきである主張する。だが、このことは、その長所と弱点を同時に表している。精神はこれまでに教えられ

たもので成り立っており教えられたものの重要性はさらに多くを教えるのにそれが役立つ点にある、という考えは、いわゆる学校教師の人間の命に対する見方を反映しているものである。この哲学は、生徒を教えるという教師の義務については雄弁であるが、彼の学習する権利についてはほとんど何も言わない。また、知的環境が精神に与える影響を強調するが、環境とは共同の経験に自分自身が参加するという意味を含んでいるということを見過ごす。それは、意識的に公式化され利用される方法の有望さを過度に誇張するが、生きた無意識的態度の役割を過小評価する。そして、古いもの、過去のを強調するが、真に新しい予知しえぬものの働きを軽々しく見過ごす。要するに、それは、教育上のたいていの問題は考慮しているが、肝心なこと——すなわち、効果的な実践の機会を探し求めている生命力——を見落としているのである。」(J. Dewey : Democracy and Education ; in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901”, Southern Illinois University Press, 1976, pp.77~78.)

として厳しく問題点を指摘する。要するに、ヘルバルトあるいはヘルバルト主義に立つ教育の発想は、生徒の「学習する権利についてはほとんど何も言わない」のであり、「環境とは共同の経験に自分自身が参加するという意味を含んでいるということを見過ごす」のであり、結局のところ、「効果的な実践の機会を探し求めている生命力を見落としている」ということになるのである。主体的に生き生きと「共同的な経験の場」をとおして学習する存在として児童・生徒が把握されることは無いのである。ここに、ヘルバルト主義の克服されるべき課題が存在する、とデューイは捉えるのである。

- (3) J. S. Brubacher : *A History of the Problem of Education*, Mc Graw-Hill Book Company Inc., 1947, p.227.
- (4) (5) (6) J. Dewey : *Experience and Education*, Collier Macmillan Publishers, 1963, p.18.
- (7) *ibid.*, p.35.
- (8) *ibid.*, p.42.
- (9) J. Dewey : *Democracy and Education*; in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901”, Southern Illinois University Press, 1976, p.82.

- (10) *ibid.*, p.54.
- (11) J. Dewey : *Experience and Education*, Collier Macmillan Publishers, 1963, p.35.
- (12) (13) *ibid.*, p.35.
- (14) *ibid.*, p.36.
- (15) *ibid.*, p.38.
- (16) (17) *ibid.*, p.37.
- (18) *ibid.*, p.38.
- (19) *ibid.*, pp.39~40.
- (20) J. Dewey : *Experience and Nature* ; in "John Dewey The Later Works 1825~1953 Vol.1 1925", Southern Illinois University Press, 1981, p.11.
- (21) J. Dewey : *Democracy and Education* ; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1976, p.147.
- (22) *ibid.*, p.42.
- (23) このような経験の主体を取り巻く環境、すなわち外的条件の内実について、デューイは、次のように述べている。「環境は、ある主題や事件について彼（経験の主体である個人：引用者）が話し合っている人たちから構成されていてもよい。……あるいはまた、その環境は、彼のいじっている玩具、彼の読んでいる書物（その書物のなかで彼を取り囲む条件がイギリスであっても古代ギリシアであっても想像の地方であってもそれは問わない）、彼の実施している実験の材料などによって構成されていてもよいのである。」(J. Dewey : *Experience and Education*, Collier Macmillan Publishers, 1963, pp.43~44.) すなわち、経験主体を取り巻く環境、外的条件は、「物質的な環境」と「社会的環境」との両者をその内実として含み持つものであると捉えられているのである。
- (24) (25) *ibid.*, p.43.
- (26) *ibid.*, p.47.
- (27) J. Dewey : *Democracy and Education* ; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1976, p.59.
- (28) J. Dewey : *Experience and Education*, Collier Macmillan Publishers, 1963, p.47.
- (29)(30) J. Dewey : *Democracy and Education* ; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1976, p.59.
- (31) *ibid.*, pp.59~60.
- (32) (33) *ibid.*, p.60.
- (34) J. Dewey : *Experience and Education*, Collier Macmillan Publishers, 1963, p.49.
- (35) *ibid.*, pp.49 ~50.
- (36) *ibid.*, p.50.
- (37) *ibid.*, p.49.
- (38) (39) *ibid.*, p.44.
- (40) *ibid.*, p.35.
- (41) (42) 上田閑照編『西田幾多郎哲学論集 Ⅲ』岩波書店（文庫），1989年，9頁。
- (43) 上田閑照編『西田幾多郎哲学論集 Ⅰ』岩波書店（文庫），1987年，226頁。
- (44) この「永遠の今」という西田の「時間理解」について、『法華経』『譬喩品』に由来する「今此の三界、皆是れ吾が有、その中の衆生、悉く是れ吾が子」の解釈にかかわって、道元禪師が『正法眼蔵』中の「第41 三界唯心」において、「いまこの三界は、如来の『我有』なるがゆへに、尽界みな三界なり。三界は尽界なるがゆへに、『今此』は過現当来なり。過現当来の現成は、『今此』を罣礙するなり。『我有』は尽十方界沙門一隻眼なり。衆生は尽十方界真実体なり。一々衆生の生衆なるゆへに衆生なり。『悉是吾子』は、子也全機現の道理なり。しかあれども、『吾子』かならず身体髮膚を慈父にうけて、毀破せず、虧闕せざるを、子現成とす」と述べるに対して、有福孝岳氏が、「今此三界における今此、今は、過去・現在・未来の中の一時期としての現在の今だけを意味しているのではなく、自己の実存を過去から支え、未来へと継承していく絶対現在の今を意味している。したがって、そのような絶対現在に生きている自己においてのみ、『今此三界、皆是吾有』と喝破できるのである。そのような自己は、時間的には過去・現在・未来の中の三分の一としての今ではなく永遠の今を生き、空間的にはこの身体的・精神的限界の中に押し込められるのではなく、全世界を自己の遊戯の道場として、あらゆるものを自己の体とし、眼とし、手足として自由自在に躍動することができよう。そのような大丈夫の働きに出会い得るものは、子が父や母に生かされているように、『子也全機現の道理』を如実に実現することができよう。」(有福孝岳『「正法眼蔵」の心』日本放送出版協会，64頁。)と述べている。この見解は、西田の「永遠の今」が、仏法における「時間理解」と同一のものであることを証すると

ともに、それが、「今」「ここ」における人間の生の解放を祈念する発想に繋がることを裏打ちする見解に他ならない。このことから、西田の言う「永遠の今」といった「宗教的時間理解」は、「今」「ここ」に充実して生きることへと求心し、それを促そうとする教育的知見を正当なものとして根拠づけるものとなり得ると確信されるのである。

- (45) J. Dewey : *Democracy and Education* ; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901" ,Southern Illinois University Press, 1976, p.61.
- (46) J. Dewey : *Experience and Education*, Collier Macmillan Publishers, 1963, p.49.
- (47) 梶田叡一『子どもの自己概念と教育』東京大学出版会, 1985年, 184~185頁。