

デューイ指導観の教授学的検討

山 本 順 彦

はじめに

いま「指導」の概念が揺れている。今般の文部省による小学校低学年における生活科の新設に伴ってその主唱者から打ち出された「授業を変えろ」「授業観の変革」といった「標語」のもとに、また、それと時期を同じくする、これもまた文部省による指導要録改訂のなかで「関心、意欲、態度」が「新しい学力」として浮き彫りにされたことを受けて、「『自ら』意欲しつつ学ぶ」態度が強調される状況下において、教師のもつ本来的な「指導性」を後退させ、無意味化しようとする動きが、わが国の教育界、教育学界において強まりつつある。

生活科新設の立役者である、ある文部官僚（もともとは、教科教育の研究者）⁽¹⁾は、かねてより、子どもたちの生活・体験を重視する生活科においては、従来の「教師による知識や技能の教え込み」に終始する、あるいはもっぱら「教師中心」⁽²⁾を強調する授業の在り方を全面的に排して、「授業を変える」あるいは「新しい授業観を求める」⁽³⁾必要の急務なることを力説している。例えば、「メダカの学校とは、『だれが生徒か先生か』分らない。先生も生徒と一緒に『おゆうぎ』しているのである。このメダカの学校に対比されるものが、スズメの学校である。その特色は、先生が『ムチを振り振り、チィパッパ』である。我が国の学校教育は、明治以降、今日に至るまで一貫してスズメの学校である」といってよい。⁽³⁾として、彼一流の「童心主義」的な教育・授業観を反映させて、現行の学校教育における授業

を教師主導による「伝達・注入・教え込み」の授業と烙印する。そして、「生活科は、このような我が国の伝統的な授業観に変革を求める。それは、一斉指導という授業形態の見直しでもあるが、よりの確に言えば、一人一人の児童に確かな学習を保障する授業づくりである。生活科は、一人一人の子供に寄り添うことを大切にす。個に即し、個を育てることを重視する。一人一人にやる気と自信をもたせたいのである。このように考えるとき、生活科の授業では、教師が一步退くことが求められるのである。教師が出しゃばらないということである。子供とともにつくる生活科である。『教えないで教えられるか』、生活科授業づくりの核心である。生活科は知識を覚える教科ではない。知恵を身に付ける教科である。知恵は教えられるものではなく、自らが身に付けるものなのである。」⁽⁴⁾といった主張のもとに、授業における教師の指導性を弱体化する方向性を打ち出そうとするのである。

こうした主張のなかには、まず第一に、「生活科は、知識を覚える教科ではない。」といった表現の裏側に明確に窺えるように、現行の授業が、「知識の注入と機械的記憶」とに終始する問題の多い教育形態であるという決めつけが存在する。こうした発想は、教育の本質を正しく捉えない謬見であると思われるが、このような臆見の表明が何故いつまでも繰り返されるのか不思議でたまらない。

更に、第二には、「教師が一步退くことが求められる」「教師が出しゃばらない」「教えないで教えられるか」といった表現から読み取ることができるよう、教師によって、子どもの成長・発達のために本来的に発動されるべきものとしての指導性を極度に軽視、無視、無意味化しようとする強い意図が存在している。こうした主張のなかでは、教育において子どもの成長や発達に対して誠実な責任意識を持ち、その成長・発達を促すために、子どもたちにかかわるといふ教師の「教育的」指導は、ただの「出しゃばり」と同一視されてしまうことになるのである。

しかし、よりいっそう深刻に問題にされなければならないのは、このような見解を披瀝する、この生活科の立役者が、こうした「授業観の変革」「教師の指導的役割の捉え直し」は、独り生活科だけの問題なのではないと主張する

点にある。彼は、次のように言う。

生活科の新設ということは、ただ単に生活科だけの問題ではない。教科の改廃ということは、小学校教育全体の枠組みを変えらるということの意味しているから、生活科の新設は、これからの小学校教育に何を求めているのかという広い視野でとらえることが大切である。生活科は、二十一世紀への小学校教育に何を問題提起しているかということである。⁽⁵⁾

そして、これらの問題提起は、伝統的な学校教育の在り方、すなわち、授業の在り方に変革を求めたということである。よく知っている教師が知らない子供に教えるのが授業であるという教師主導の授業観の変革である。このような意味において、生活科の新設は、我が国の伝統的な学校教育の在り方に対して、発想の転換を求めたということができるのである。⁽⁶⁾

(3)

我が国にあって、明治以降の伝統的な学校観、授業観は根強い。教科書を中心に教師が教え、子供がそれを覚えるのが学校であるという考え方は、日本人の骨の髄まで染み込んでいるといつてよい。生活科は、この伝統的な学校観、授業観にさざ波をたてたのである。それでよいのかと。そして、具体的な活動や体験を通して、児童が自ら学ぶ授業を目指したのである。⁽⁷⁾

すなわち、生活科の新設とは、教科の改廃を意味しており、教科を改廃するということは、「小学校教育全体の枠組みを変える」ことを意味するのだと主張するのである。そして、小学校教育全体の枠組みの改変とは、我が国の伝

統的な教師主導の学校観、授業観を排して、独り生活科のみならず、全教科の授業において「児童が自ら学ぶ授業」を実現することを目指すことであると言っているのである。そのなかでは、当然のことながら、全教科にわたるすべての授業において子どもの発達と学習とに対する教師の指導的役割は、大幅に後退させられるべきだという主張がなされることになる。

さらに、こうした、生活科新設に伴う「教師主導の学校観、教育観」転換の主張に加えて、学校の授業における教師の指導的役割の弱体化をいっそう促進しようとする新たな主張が、最近、文部省によって主導された、指導要録の改定に伴う「新しい学力観に立つ学習指導の構想」⁽⁸⁾のもとに強力になされるようになってきている。新しい評価観としての「新しい学力観」においては、従来の「知識・理解中心の評価観」の弊害を打破することを目的として、「思考力、判断力、表現力」といった能動的・主体的な学力の重視、さらには、「関心、意欲、態度」といった、直接的には、知的能力としての学力の範疇には属することのなかった学力形成の基礎的あるいは発展的要素としての人格的資質をもまた重要な学力の一部として再認識、再評価しようとするのである。

文部省が、このような「新しい学力」の形成をはかろうとするそもそのねらいは、「激しい変化が予想されるこれからの社会においては、子供一人一人が主体的、創造的に生きることのできる資質や能力の育成を図ることが重要な課題である」⁽⁹⁾として、最近、とみに、教育界の処々において取り沙汰されて、その重要性が執拗なまでに主張されているところの生涯教育・学習の推進にあるとする。そしてそのねらいを達成するためには、「子供一人一人が自ら学ぶ意欲を高め、自分の課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、よりよく解決することができる資質や能力を育成することに重点が置かれなければならない」⁽¹⁰⁾として、「自己教育力と言われているものの中核となる」⁽¹¹⁾資質や能力、すなわち「新しい学力」の形成の肝要であることが、強く主張されている。

そして、このような「新しい学力」としての「自ら学ぶ」とする関心、意欲、態度、「主体的な思考力、判断力、

表現力」を子どもたちのなかに形成するためには、「一定の知識や技能を子供たちに共通的に身に付けさせることが教師の指導的役割である」とらえる⁽¹²⁾。ような「教師主導」の指導観に立つのではなく、「教師は、(自己教育力を形成しようとする) 子供一人一人の学習活動を支援するという考え方に立って指導に当たる必要がある」⁽¹³⁾(傍点・論者)とし、「子供一人一人が自分の力によって基礎・基本を身に付け、豊かな自己実現を目指すように学習指導を展開する必要がある。そのためには、教師は、子供一人一人の成長の過程を見守り、そのよさや可能性などを生かし高め、豊かにしていくことを支援するという指導観に立つことが大切である」⁽¹⁴⁾(傍点・論者)として、従来の教育における指導の概念を大きく転換させる必要があることを提起している。すなわち、「新しい学力」としての「自ら学ぼうとする関心、意欲、態度」、「主体的な思考力、判断力、表現力」を育成していくためには、教師は、授業において、導いたり、方向づけたりすること、つまり「指導」することは、もってのほかであると言うのである。学習の課題や対象を見出し、それらに対して意欲し、関心し、そして、それらを自らの思考、判断、表現をとおして解決し、習得していくのは、あくまで子どもたち自身の『自発』的な行為であると言うのである。学ぶめあても対象も自らの力でつかみ取り、それらに到達し、それらを習得する過程をもまた自らの力で歩んでいくべきだと言うのである。したがって、教師のなすべき仕事は、そうした学習の過程、すなわち『自発』的な成長の過程を「見守り」、それを後方より『支援』することであると言うのである。「指導」によって子どもたちを引きずりまわすなどもってのほかだ、自力で歩もうとして「迷路に踏み迷う」子どもたちに対して「優しく暖かな」『声援』を送ってやれと言うのである。

このような、文部省による「新しい学力」の提唱にともなう、授業における「指導」ならぬ「支援」の重要性の強調によって次のような状況がわが国の教育界に引き起こされている。すなわち、「いま、わが国では、『子ども』を『授業の主役』にするという名のもとで、『支援』という言葉が、教育の現場を駆けめぐっている。『子どもを主役に』『子ども自らの学びを』、そのためには『指導』を止めて、もっぱら『支援』に徹すべきだ、『指導案』ではなくて

『支援案を』とか、『支援システム』の開発とか、『支援的発問づくり』とか、まことに耳ざわりのよい、うるわしい言葉が氾濫している。⁽¹⁵⁾のである。教育における「指導」の本来的意義を見過ごしにし、軽視する傾向が、とりわけ教育の現場に強まりつつあると言うのである。いまやわが国の教育現場は「児童中心」「童心主義」の花盛りといった観を呈していると言うのである。しかし、そのようなことで、教育の本来的な任務は、果たせると言うのであろうか。なによりも、子どもたちの成長・発達に対して果たすことができるのであろうか。

ところで、このような、生活科新設に伴う「教師主導の授業観」の全面否定としての「新しい学校観・教育観」の主張に加えて、子ども自身の学習への「自発」的な「関心、意欲、態度」を教育評価の新たな視点に加えようとする「新しい学力観」の提唱に伴う、授業における「新しい指導観」としての「支援」の強調といった、教育行政機関、教育界の一連の動向、わけても「新しい学力観」の主張は、総じて「十九世紀末にジョン・デューイらによって行われた経験主義の教育実践を典型例とする考え方の再提出と見てよい」と言えるのである。⁽¹⁶⁾何故ならば、「新しい学力観」に限って言うとすれば、それが、「知識習得の量を中心とする学力偏差値重視の教育の是正をめざして、学ぶべき知識を考えるより先に、まず子どもや生徒の興味・関心と意欲をとりあげ、それらを知識習得の基底に置く方向を打ち出したことは、活動主義とも言われるデューイ流の考え方」⁽¹⁷⁾であると言えるからなのである。しかし、生活科における「新しい学校観・授業観」や新評価観としての「新しい学力観」における「支援観」の問題は、このようにデューイ流の経験主義教育(empiricism in education)、児童中心主義教育(child centered education)の系譜を引き継ぎながらも、決して、デューイ理論を正しく踏まえ、継承しているものとはなっていないという点にある。私見を述べるならば、確かに、デューイは、経験主義の立場を貫き、子どもの興味・関心を重視する教育の在り方を求めはしたけれども、彼の教育観・指導観は、決して、子どもの学びをただ単に後方から支援するといった類の、ある種うるわしい響きは持つが、結局のところ子どもの成長・発達にとって無責任極まりない野放し自由放任の立場に立

つものなどでは決してなかった。彼は、つねに、人類・社会の創り上げてきた文化や科学といった文化的諸価値へと子どもたちを指さし、それらを獲得させることによって、社会に生きる「人間」へと子どもの成長・発達を促すための「指導の体系」としての教育論を展開したのである。

そこで、本論文においては、生活科の「新しい学校観・授業観」や「新しい学力観」における指導観としての「支援観」の問題点を指摘する意味において、それらが自らの理論的根拠あるいは根源とするデュイイの教育理論、わけでも彼の教育観ならびに指導観に検討を加えることをとおして、「児童の体験や経験あるいは興味、関心」に立脚しつつ教育の過程を構築するということの正しい意味内容を明らかにしていくことができればと考える。順序として、まず最初に、教育研究に対するデュイイの基本的な姿勢がいかなうものであったのかについて考察を加えた後、次に、そうした研究姿勢に立脚しつつ教育にたいする基本的な見方ならびに教育における指導の在り方を彼がどのように捉えているかについて論究してみたいと考える。

一、デュイイの教育研究の基本姿勢

デュイイは、ルソー(Rousseau, J.J., 1712~1778)、ペスタロッチ(Pestalozzi, J.H., 1746~1827)、フレーベル(Fröbel, F., 1782~1852)といった児童中心主義教育思想の思想家の系譜に連なる教育思想家、学者とみなされてきている。周知のごとく、彼は、その著『学校と社会』(The School and Society)のなかで、「いまやわれわれの教育に到来しつつある変革は、重力の中心の移動である。それはコペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移されたときと同様の変革であり、革命である。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いとなみが転回する。子どもが中心であり、この中心のまわりに諸々のいとなみが組織される。」⁽¹⁸⁾と述べたように、大人(教師、

親)の側からの一方的な賦課としての書物的知識の注入・暗記教育をもっぱらとする伝統的教育の弊害を排して、子どもの生得的な活力(本能・衝動)を生かし高めることによって子どもの成長・発達を促すための「子どもの側に立つ」新しい教育の論理を打ち出したのである。その意味においては、彼は、確かに、「子ども中心」あるいは「子どもから」の発想に立った教育思想家、教育学者であると言える。しかし、彼は、彼自身も批判したように、「子どもを自由放任にし、野放しにする、すなわち、教育しないことこそが教育である。もっと、子どもに自由を！」といった主張を行う児童中心「主義」者たちとは、はっきりと一線を画する位置に存在している。デューイは、全てを子どもに委ねきってしまうなどということを微塵も認めてはいないし、ましてや主張などしてはいない。⁽¹⁹⁾

ともすると「児童中心主義」の立場を取ると誤解されがちなデューイの「教育観」ならびに「指導観」に検討を加えることが、本論文のそもそもの目的ではあるが、それに進む前に、彼の指導観を発展させる基礎となっている、彼の教育研究に対する基本的な姿勢・立場を明らかにしておくことにしたい。

上にも述べたように、デューイは、周知のごとく、確かに児童中心主義教育あるいは進歩主義教育(progressive education)の思想家と目されていたし、現在においてもそう見られることのほうが多い。しかし、彼自身は、自らの教育理論が、安易にそうした烙印を押されて一人歩きすることを極度に嫌っていた。彼の理論は、児童中心主義の教育思想を基礎づけるものであったには違いないが、しかし、ある種の自らを「進歩的」と自認する「子ども中心主義・牧歌主義」的な教育理論・実践などとは異なって、子どもの成長・発達に対する教師、親の任務を軽視するような理論などでは決してなかった。決して「甘ったるい童心主義」的な理論などではなかった。むしろ、彼は、児童中心主義を「狂信的に奉ずる「新しい学校」(new school)の教育実践に対して次のように厳しい批判の矢を向ける。

新教育の一般的原理そのものだけでは、進歩主義学校の現実的なあるいは実践的な活動や経営に関する何らの問

題も解決され得ない。かえって、それらは、経験に関する新しい哲学の基盤に立って解決されなければならない新しい問題を提起するのである。しかし、旧教育の思想と実践とを拒否して対立する反対の極に走ればそれでよいという仮定がなされるのでは、この問題は理解され得ないし、ましてや解決などもってのほかのことである。それはともかくとして、多くの新しい学校が、教材の組織に関してほとんどあるいは全く努力をなさないということ、つまり成人による指導や補導は、それがどのような形式のものであったとしても個人の自由に対する侵害であるかのように捉えている傾向がある、また、教育は現在および未来に関連を持たなければならぬと考えるが故に、過去に通暁することの教育的意義が全く認められないかのように捉える傾向がある、と私が指摘するときに、その意味するところは十分に了解されるであろうと確信する。⁽²⁰⁾

当時、現実に存在した「新しい学校」は、ともすると、自らの奉ずる極端な「観念的理想」の独走ゆえに、子どもたちの経験を豊かに高め、成長・発達を促すための教育内容・方法の組織的編成を顧慮・重視することなく、教育実践における教師による指導・助言を子どもの自由侵害の元凶と愚弄したり、「過去への通暁」、すなわち、人類・社会が築き上げた文明や文化の持つ教育的価値を軽視かつ軽侮すること、それがあたかも「新しい教育」の実践であるかのように錯覚しているとして、その愚を、デューイは、はっきりと指摘し、容赦無く批判するのである。そして、彼自身は、「私はこれまでに、しばしば、『進歩主義的な』また『新しい』教育という言葉を用いてきた。しかしながら、基本的な論点は、新対旧の教育問題でもなければ、進歩主義的対伝統的の教育問題でもなくて、それは、それがどのようなものであらねばならないにせよ、教育の名に値するものは何であるかの問題なのである。……ただ進歩主義という名前がそれらに適用され得るからというだけの理由だけでは、私はいかなる目的にも方法にも与することはない。それが私の望むところであり、また確信するところでもある。基本的な問題は、いかなる意味限定のための

形容詞をも持つことのない教育の本質が何であるかに関わっているのである。われわれが求め、必要としているのは、⁽²¹⁾純粹で単純な教育なのである。」として、決して自らが「児童中心主義」の教育思想を無闇矢鱈に奉ずる立場には位置しないこと、そうではなくて、ともすると世の教育界において行われがちな、「教師中心か子ども中心か」「進歩主義か伝統的か」といった「あれか、これか」式の二者択一の対立図式的発想を強く戒めて、「教育の名に値するもの」をこそ求め、解き明かすことの重要性を主張するのである。

教育とはまさに何であるのかを、また教育が名称やスローガンではなくて、実在であり得るためには、どのような条件が果たされなければならないかを見出すためにわれわれが自らの精力を傾注するとき、一段と確かな、また一段と速やかな進歩がなされるにちがいない。⁽²²⁾

教育は、決してスローガンなどではないはずだ。流行でもないはずだ。しかし、デューイの生きた時代のみならず、現代の教育世界においても、同様の現象は後を絶つことがない。目新しさだけを売り物にする空疎な理論や方式が、鳴り物入りで登場して来たかと思うやいなや、いつの間にか見る影もなく、淀みに浮かぶ泡沫のごとく何処へか消え去っていく。スローガンとして打ち上げられる真新しさなどというものは、ほとんど長続きはしない。しかし、デューイは、教育活動が、本来的に担うべき任務と責任とを強く意識したうえで、流行り廃りに激しく翻弄される「主義・主張」になど囚われることなく、教育の本質的意味をこそ正しく見据えようと願っていたのであり、ここにこそ、まさに、デューイの教育の在り方を追究するさいの基本的な立場・姿勢が、はっきりとあらわれていると言えるのである。

二、デューイの基本的な教育観

以上において明らかになったように、デューイは、決して「子どもの自由のままにさせる」ことを第一義とするような類の「子ども中心」の、あるいは「進歩的」な教育を頑なまでに信奉し続けていたのではないのである。そうであるが故に、彼の基本的な教育観もまた、当然、「自由放任」の教育理論・思想とは大きく一線を画するものであったと言える。そこで、以下においては、この点について考察を深めることをとおして、デューイの独特な「児童中心主義」の教育観の持つ特質を浮き彫りにしていくことにしたい。

1. 「生まれつきの衝動(natural or native impulse)」のままにさせることが教育なのではない

デューイは、児童中心「主義」の教育思想の行き過ぎを強く戒めたとはいえ、しかし、彼の理論には、やはり、「子どもから」という発想が、はっきりとした形で存在していることは事実である。彼は、他の児童中心主義の教育思想家と同様に子ども自身の内部に存在する成長・発達しようとする力の存在をはっきりと認めていた。彼は、次のように述べる。

未成熟は、積極的な勢力ないし能力——成長する力——を示している。ある種の教育学説が主張していたように、われわれは子どもたちから積極的な活動を引き出したり、喚起したりするには及ばない。生命のあるところには、すでに激しい活動力が存在しているのである。成長はそれらの活動力にたいしてなされた何ものかではなくて、それらの活動がなすところのものなのである。⁽²³⁾

子どもは、その成長・発達の当初において、確かに未成熟で不完全な存在では無い。しかし、それは、彼が力と呼ぶに値する能力を何も持っていない無能な存在であるということの意味しているのでは決してない。彼の内部には、「激しい活動力」が、生来の「本能・衝動」として存在しているものであり、こうした「本能・衝動」が子どもたちの成長・発達を喚起し、発展させるための「原動力」となる、とデュローイは考えるのである。

ただし、デュローイは、こうした「活動力」としての「本能・衝動」は、それが赴くままにされるときには、子どもたちの成長・発達を促す力になるどころか、かえって、そのためには、有害無益なものとなってしまふということを強調する。この点についてデュローイは、次のように言う。

子どもは、孤絶させられた存在なのではない。彼は、自己完結的に生きていくのではなく、自然や人間の存在する世界のなかで生活しているのである。彼の経験は、自らの衝動や感情のなかで完結するものではない。それらは、事物および人々の世界へと及ばなければならないのである。経験が、ある程度、成熟するようになるまでは、衝動が、何に向かっていくのかということは知られることすらない。それは、無目的で不完全なものでしかないのである。それらを導き (guidance)、方向づける (direction) ことに失敗してしまふならば、それらを無目的かつ衝動的に作用させてしまふばかりではなく、未成熟かつ未発達でしかも利己的な活動の習慣が形成されてしまふことになる。⁽²⁴⁾

子どもたちは、確かにその内部に成長・発達の原動力としての「本能・衝動」を持って誕生してくる。しかし、そのことは、誕生の後、他者からの教育的な働きかけが一切なされることのない「自由放任」の状態に置かれていたとしても、正しく成長・発達が成し遂げられていくということを自動的に意味するのではないのである。そのように考

えることは明らかな誤りである、とデューイは考える。

彼は、当時のアメリカ国内において現実に実践を展開していた「進歩主義的学校」(progressive school)⁽²⁵⁾においても、まさに、そのような誤謬が犯されていることを指摘している。彼によれば、「これらの学校(進歩主義的学校…論者)のあるものは、生徒たちを甘やかして行為や話に制限を加えず勝手気ままにさせているし、また行儀についてもまったく同様であるか、あるいはまったく礼儀を欠く状態にさせておく。革新的なものには最も程遠いこのような学校は、それらが自由と呼ぶものを、ほとんど無秩序と言ってもよい程度のものにまでしてしまっている。(しかも、多くの両親がその誤りに加担している。)⁽²⁶⁾」のである。このような学校においては、まさに、「成熟した思慮深い経験とはまったく逆であるような単に未発達な経験を好む心理」⁽²⁷⁾が支配しているに過ぎないのである、とデューイは考えている。教師からの一方的な注入・賦課をもっぱらとする伝統的教育の悪弊を乗り越えて、「こども中心」の学習の在り方を性急に追求し、獲得しようとするあまりに、「自由」と「気まま」とを取り違え、「放縦・放任」の状態に放置することこそが子どもたちの成長・発達を促すことになるのだと誤解するが故に、「進歩主義的学校」は、かえって人間の成長・発達の本質把握を誤ってしまうことになるのである。

ともあれ、子どもたちの成長、発達が正しく成し遂げられていくためには、子どもたちの内部に生まれつき備わっている「本能・衝動」が、「事物および人々の世界」へと向かうものとして、正しく「導かれ、方向づけられ」なければならぬのである。そうでなければ、「無目的かつ衝動的に作用させてしまう」ばかりではなく、未成熟で未発達で、しかも「利己的」な活動の習慣が、子どもたちの内部に形成されてしまうことになる、とデューイは言うのである。「真に自己中心」であるということは、デューイによれば、「人間の感情や欲求が中心となることがではない」⁽²⁸⁾のである。このような中心は、単に浪費を意味しているだけなのであり、かつその中心がどのようなものであるにせよ最終的には破滅的な結末となるのである。それは、また、「人間の願望や欲望の成就には利己的

な傾向がある⁽²⁹⁾ということの意味しているのでもないのである。真の「自己中心」とは、むしろ、それが、「社会的あるいは自然的関係の豊かな領域を持つ」⁽³⁰⁾ことを意味するのである。「感情や欲求」は、「初期的なものなのであり、自我の皮相を覆うものには過ぎないのであって、それに対して重みと秩序とを与えるような個々人の経験に組み込まれていかなければならない」⁽³¹⁾ものなのである。例えば、デューイは、こうした点について、人間による「言語習得の過程」を実例として挙げつつ説明している。

言語習得の過程は、正しい教育的成長のほとんど完璧な模範である。出発点は、発声器官や聴覚器官等の生まれつきの活動である。だが、それらにはそれら自体の独自の成長があって、放任しておいても発達して完全な言葉を生み出すだろうと考えるのは馬鹿げている。……生まれつきの活動は、でたらめで気まぐれな運動によってではなく、それとは対照的に、それらを活用することをおして発達するのである。そして、社会的生活環境の役割は、すでに見てきたように諸能力を可能な限りよく活用することをおして成長を導くことである。⁽³²⁾

すなわち、「子どもは、自分が本能的に喃語 (babbling) をしゃべることに対してなされる反応をおして、このように喃語をしゃべることが何を意味することかを知るようになる。そして、これらの喃語は、思想を明確に表現できる言語へと変形される。このようにして、子どもは、言語というかたちで現に統括されている概念と情緒とに関する統合された富へと導き入れられる。」⁽³³⁾ことになるのである。「本能・衝動」としての「喃語」は、「言語」として統括された「観念と情緒とに関する統合された富」へと教育過程をとおして形成され、高められていかなければならぬのである。まさに、「自然の生まれつきの能力は、あらゆる教育を始動させ、限定する力となりうるが、その目的や目標とはなりえないのであり、生得的な能力に起源を持たない学習は存在しないけれども、学習は、その生得的な

能力の自発的流出というようなものではない⁽³⁴⁾のである。

2. 「本能・衝動」の社会化としての教育

それでは、「本能・衝動」が、その自己中心的な狭隘さを脱して「事物および人々の世界」へと至るためには、どのようなことが考慮されなくてはならないのであろうか。デューイによれば、「本能・衝動」は、「非個人的で客観的な教材をとおして有効なものとなる」⁽³⁵⁾のである。教材とは、「まさに、選択され、組織された素材を意味し、いかなる時期においても、未成熟者の同化 (incorporation) に関連を持っているものである」⁽³⁶⁾のである。このような教材を軽視することは、「ある未熟な水準の成長にいつまでもとどまることを意味するのであり、しかも自我の分裂を来すことになる」⁽³⁷⁾と述べて、子どもの成長・発達にとっての客観的な素材の重要性を、デューイは強調している。したがって、「本能・衝動」がその狭隘さを脱し、「社会性」を得るためには、次のようなことが考慮されなければならない、とデューイは言う。

社会の状態、すなわち現代文明の在り様についての知識が、子どもの諸能力を正しく理解するために必要である。子どもは、彼自身の本能と性向とを持っている。しかし、われわれが、それらを社会的な等価物 (social equivalent) に置き換えるまでは、これらが意味しているものを知ることができない。われわれは、それらを過去の社会へ引き戻して、以前の人類の諸活動の遺産として見ることができなくてはならない。われわれは、また、これらの本能や性向を未来へ投影させ、それらの結果や帰結が何であるかを見ることができなくてはならない。⁽³⁸⁾

すなわち、子どもの生まれつきの「本能・衝動」は、つねに、社会的、文化的な価値を有するものとしての「社

会的等価物」へと翻訳され、方向づけられなくてはならないのであり、そのためには、教育をその職責として担う教育者は、子どもの本能と性向とがいかなる社会的に意味を持つ事物・事柄へと置き換えられ得るのかを見据えることが大切になると言うのである。ところで、この「社会的等価物」とは何であるのか。すなわち、これは、デューイによれば、「人類が共同してこれまでに結実させてきた知的あるいは道徳的財産」⁽³⁹⁾「文明という蓄積された資本」⁽⁴⁰⁾ということになる。つまり、人類の文化遺産としての様々な文化的諸価値（この中には、もちろん、科学、芸術、技術の基本といったものも含み込まれていると考えてよい。）を指すのである。⁽⁴¹⁾このような内実を持つ「社会的等価物」の獲得をとおして、個々人は、自らの「諸能力を形成し、意識を染めあげ、習慣を形作り、観念を陶冶し、感情と情緒とを喚起し続けていく」⁽⁴²⁾ことになるのであり、このときに人間の内部に生来的なものとして備わる「衝動や未発達な欲求や想念が、終極のものとしてではなく、相互作用による成長のための潜在的な能力」⁽⁴³⁾として意味を持つようになるのである、とデューイは考えるのである。

そして、「本能・衝動」が、「社会的等価物」へと翻訳され、向けられるようになるのは、「最も幅広い経験を持った人々による教材の思慮深い選択と組織をとおしてのみ可能になるのである。」⁽⁴⁴⁾とデューイは言う。すなわち、子どもの正しい成長・発達を促すための鍵を握っているのは、教育の任務にあたる者である教師なのであり、彼による「指導や方向づけ」⁽⁴⁵⁾が重要な役割を担っていると言うのである。それでは、子どもたちの生来の「本能・衝動」を「社会的等価物」へと立ち向かわせる指導の内実とはいったいどのようなものであるとデューイは考えているのか。そこで、次節においては、デューイの捉える「指導」の概念に検討を加えることによって、彼の指導観の特質を浮き彫りにすることにした。そのことによつて、「子どもを中心に据える」教育における教師の担うべき「役割」の本質を明らかにすることができるならば、先にも述べたような、わが国の現今の「新教育」であると考えられる「生活科の授業」「新しい学力観に立った授業」における「支援」としての指導観を批判的に乗り越えつつ適正な授業指導

のための指導観確立のための示唆を見出すことができるのではないかと考える。

三、デューイにおける「指導」概念の特質

1. 「方向づけ (direction)」としての指導性

ここでは、デューイの見解に沿いながら、彼の捉える教育的指導の概念の内実を「指導(direction)」「統制(control)」「補導(guidance)」の三つの概念から明らかにしていくことにする。彼は、『民主主義と教育』(Democracy and Education) のなかで、教育的指導の概念を次のように規定している。

指導、統制、補導というこれら三つの語の中で、最後のものは、人間の生まれつきの能力を共同活動をとおして助けるという観念を最もよく表す。統制は、どちらかというところ、外部から加えられ、統制されるものからのいくらかの抵抗に会う力という概念を表す。指導は、より中間的な用語であって、指導される者の活動傾向が、当てどなく分散することなく一定の連続的進路に導き込まれる、ということを示す。指導は、基本的機能を表す語であって、その基本的機能は、一方の極端では補助的助力となり、他方の極端では、規制または支配となる傾向がある。⁽⁴⁶⁾

このように、デューイによれば、教育的な指導を言い表す言葉としては、「指導(direction)」「統制(control)」「補導(guidance)」の三つの概念を想定することができる。このうち、「統制」と「補導」とは、「指導」の両極に位置する概念であり、「統制」は、「被教育者に対して加えられる外部からの強力な作用」を意味し、「補導」は、「被教育者自らの成長力を助長する作用」として捉えられる。そして、「教育」は、そうした「統制」と「補導」の中間的

位置にあって、両者の持つ「基本的機能」を言い表す用語として捉えられているのである。そして、デューイは、この引用部分の後に続く叙述のなかで、「すべての指導ないし統制は、活動それ自体の目的に向けて補導する」⁽⁴⁷⁾ということであると述べて、三者の概念のうち「補導」の優位を示し、その重要性を強調している。このことは、デューイの指導概念の特質を捉えるうえにおいて、重要なことではあるが、その意味合いについての検討は後に行うこととして、まずは、彼が、教育的指導の「基本的機能」を言い表すと捉えている「指導(direction)」概念の検討をおし、教育的指導が基本的に持つ機能をデューイがどのように捉えているのかを明らかにしておくことにする。

「指導」とは、上述の引用のなかでも述べられているように、まさに「指導される者の活動傾向が当てどなく分散することなく一定の連続的進路に導き込まれる」ということを意味しているのである。デューイが用いる「指導」という用語の原語は、「direction」であるが、この「direction」は、もともと「方向」という意味合いを持つ言葉である。したがって、「方向づける」という意味での「指導」概念は、デューイによって、次のように分析的に捉えられることになる。

指導は、同時的であるとともに継時的でもある。ある一定の時点において、それは、局部的に呼び起こされたすべての傾向の中から、必要な点に力を集中させるような傾向を選び取らせることを必要とする。継時的には、それは、各行為を先行する行為や後続する行為と釣り合わせて、活動の順序を打ち立てることを必要とする。このように、焦点に集中することと順序づけることが、指導の二つの側面なのであり、一方は空間的なものであり、他方は時間的なものであるといえよう。⁽⁴⁸⁾

すなわち、デューイによれば、「指導」には、指導される側、つまり被教育者の行為であるところの学習行為が散

漫で拡散的な状態に陥ることのないように、ある一定の方向に焦点化させるということと、その学習行為を順次的に導いていくという「焦点に集中することと順序づけること」との二つの面から捉えることが可能なのである。

このように、デューイが、活動あるいは学習活動の「焦点化」「系列化」といった機能を有するものとして「指導」の概念を規定しようとするのは、まさに、指導を「間接的指導」の作用として捉えようとするということに他ならない。デューイが、「伝統的学校」と呼ぶ「旧教育」の学校においては、教育的指導とは、教師からの一方的な知識・技能の賦課・注入あるいは道徳的価値基準の強制・訓練のことに他ならなかった。⁽⁴⁹⁾このような指導とは、まさに、知識・技能・道徳的価値の「直接的」な教授・訓練のことなのであり、「直接的指導」の作用として規定されるものであるのである。それに対して、ここにおいて、デューイの定義する「方向づけ」としての「指導」は、子どもに対して、何らかの間接的な形での「刺激」を与えることによって、子ども自らが主体的・能動的に展開していく学習行為を「方向づけ、系列化する」ための「働きかけ」として捉えられるのである。学習対象の獲得は、すべて、子ども自身の主体的かつ能動的な学習行為(思考・認識・表現活動)をとおして成就・達成されていくのである。教師からの「指導」は、ただ単に、子どもを刺激化することをとおして彼の学習行為を方向づけ、系列化するためにだけなされるのである。このような「指導」は、まさに、「間接的指導」の作用であると捉えることが可能である。

それでは、さらに、以下においては、デューイが、このような教育的指導としての「間接的指導」の作用の内実をどのようなものとして捉えているのかを明らかにしていきたいと考える。

2. 「社会化の過程」の構想力としての指導性

デュローイの捉える「間接的指導」の作用としての教育的「指導」は、まず第一には、前節においても既に述べたことではあるが、成長・発達の原動力としての生得的な「本能・衝動」をその「社会的等価物」（人類の文化遺産としての様々な文化的諸価値）に出会わせ、それに向けて方向づけることによって、「本能・衝動」を価値ある諸能力にまで高めるための「働きかけ」として捉えることができる。教師は、「共同社会の一員として、子どもに及ぼす諸々の影響力を取捨選択し、子どもがこれらの影響力に適切に反応できるように援助するために、学校に存在している」⁽⁵⁰⁾のである。したがって、学校において、子どもたちを成長・発達を促す文化的諸価値に出会わせるために教師が発揮すべき指導とは、次のようなものとして考えられる。

まず第一には、「教育という事業のなかでの教育者の果たす役割は、反応を喚起することによって学習者の進路を方向づけていくための環境を提供する」⁽⁵¹⁾ということになるのである。したがって、教師は、「教材を最も効果的に利用できるようにするための教材の整理」⁽⁵²⁾を行うということ、すなわち、子どもたちが社会的・文化的諸価値を獲得して、諸能力を自らの内部に形成することによって「社会化」された存在へと高められるために取り組むことが必要となる教育内容（教材）を選択、配列するとともに、それらの内容の備えられた「学習環境」を構想し、設定し、提供するといった課題をその任務として担うことになるのである。これらの「指導」は、一般には、わが国の教育理論・実践のなかで「環境構成」と呼ばれたりもしている教師の指導内容を指しているものと考えて誤りはないであろう。

第二には、子どもたちが、そのような「学習環境」のなかで学習活動を展開していく際に、「一定の目的のために、一定の材料を使用するのに効果的なやり方」⁽⁵³⁾を探究し、「どのようにすれば、先立って存在している教材が、精神に もっともよく提示され、印象づけられるかという方法についての考慮、すなわち、どのようにすれば、精神が教材を

獲得し保持するのを容易にするようなかたちで精神を外部からその教材に向けることができるのか」ということについて考慮することが求められることになるのである。すなわち、このような指導は、子どもたちの心理や精神を教材や諸活動の備えられた「学習環境」にいかにして出合わせ、彼らの学習活動をいかに発展的に組織、展開させていくのかについての「戦略」(strategy)を追究するところの「構想としての指導」であると考えられる。

以上のように二つの面から捉えることのできる教育的「指導」とは、まさに、生得的には本能的かつ衝動的(本能・衝動は、成長・発達の原動力として意義づけられるのだけでも)な存在でしかない子どもたちを「有能」に「社会化」していくための教育過程を、その内容(カリキュラム)・方法の組織・編成という観点から構想し、その構想された過程を子どもの成長・発達を促進するための活動の場であるところの「学習環境」として設定し、提供するという「教育内容・方法を内包する環境の構想と設定」という役割に他ならないのである。

そして、そうした指導的役割を十全に担い切るために、教師は、「過去において獲得されてきた諸観念について知る」こと、すなわち、子どもたちが獲得すべき文化的諸価値としての「社会的等価物」について熟知することが要請されることになるのであり、また、それと同時に「未成熟者たちの外見上はただ単に衝動的で無目的な反応の持つ意味を認識することができるようになり、しかも、それらの反応が何らかの結果に到達するようにそれらを導いていくのに必要な刺激を与えることができる」⁽⁵⁶⁾ようにならなければならないのである。

3. 社会的共同活動の指導作用——「主体—主体」の教育的関係への萌芽——

デューイによって捉えられている「間接的指導」作用としての教育的「指導」は、第二には、教師が子どもたちとともに展開する「社会的共同活動」のなかにおいて、彼によって発動される「働きかけ」であると考えることができ。デューイは、子どもたちが、学習活動の展開される場としての「学習環境」に関わるなかで、彼らに対して及ぼ

される教師からの教育的「指導」の内実を、「個人が生活し、行動し、生存している社会的生活環境の存在そのものが、彼の活動を指導する持続的かつ効果的な作用なのである。」⁽⁵⁷⁾と述べて、「社会的生活環境」による指導としての「社会的指導」(social direction)あるいは「社会統制」(social control)のなかに含み込まれるものとして捉えようとする。そのような「指導」とは、例えば、デューイにおいては、次のようなものであると考えられている。

母親が何か子どもに必要なものを渡すとすれば、子どもはそれを手に入れるために手を差し伸べなければならぬ。与える行為があれば、受け取る行為がなければならぬのである。子どもが、それをどう取り扱うか、それをどう用いるかは、それまでその子が母親を観察してきたという事実によってきつと影響されている。子どもは、親が何かを捜しているのを見ると自分もそれを捜し、見つけたらそれを親に渡すが、それは、他の場合には、それを受け取ることになったのと同じように、彼にとって当然のことである。⁽⁵⁸⁾

デューイは、「われわれは、自分たちが生活している物質的環境と社会的環境とをともすると分離して捉えがちである。……しかし、実際には、物質的環境を媒介として用いるということなしには、ある人間が他の人間に対して影響を及ぼすということはありえないのである。」⁽⁵⁹⁾と述べている。すなわち、子どもたちの「学習環境」が、ただ単に、教材や学習活動の内容をその内を含み込む「物質的環境」としてのみ構成されているのではないと言っているのである。そのような環境は、子どもたちが、その環境の内包する「物質的」内容を学習対象としてそれらに関わり、学習活動を展開するなかで、その活動に共同的に参加している人間たち(教師、親など)から影響を及ぼされることによって、成長・発達のための教育的関係がきり結ばれていくような場であるところの「社会的環境」としてもまた存在しているのだと考えるのである。要するに、「学習環境」に関わる複数の人間(当然、このなかには、親や教師といった、

教育的指導作用を及ぼす立場にある者も含まれる。)が、「物質的環境」のなかで展開される活動に共同して関わるなかで、子どもたちは、その活動に参加している他者から教育的な影響力を及ぼされていくことになると言っているのである。上記の引用は、まさに、このような「社会統制」あるいは「社会的指導」の適例であると考えることができる。母親と娘とが、共同しながら「家事」という活動に取り組むなかで、その娘が、「親と一緒に家庭生活を営んだというただそれだけの事実によって、その子の活動は指導される」ことになるのである。なぜなら、そうした「家事」のような活動は、「一定の結果を得るための手段やその処理として物を使用する過程を内包する共同作業のなされる共同生活」⁽⁶¹⁾であるが故に、その過程においては、活動達成の方法・手段としての様々な観念や能力が、娘の内部に獲得され、形成されていくことになるからである。そして、そうした活動のなかで、「模倣や競い合いならびに協働の必要性といったものが統制を及ぼす」⁽⁶²⁾ことによって、娘は、影響を及ぼされ、様々な観念や能力を自らの内部に獲得し、形成することで成長・発達を遂げていくことになる、とデュローイは考えるのである。

ところで、このような、「社会的生活環境」による「指導」としての「社会的指導」あるいは「社会統制」という指導観は、デュローイが、その著作である『経験と自然』(Experience and Nature)などのなかにおいて明らかにしている「主体相互の間主観的(inter-subjective)あるいは相関的(transactional)なコミュニケーション過程⁽⁶³⁾としての社会的探究(social inquiry)」⁽⁶⁴⁾をとおしての応答の送り手と受け手の二者の間の「教育的関係」としてもまた意味づけ、捉えることができる。この点について『経験と自然』のなかにおいて述べられた以下のような、「指し示された花を取って渡す」という、コミュニケーションの送り手「A」とその受け手「B」との二者によって展開される「コミュニケーション的行為」についての実例を含む叙述を手がかりとしながら考察を進めていくことにしよう。

AがBにある物を持ってきてくれと頼む。Aはそれを指さす、たとえば花を。Aの指さす行動にBが反応するの

は根源的機構によるものである。もともと、そうした反応は行動に対してであって、指さすことに対してではないし、支持された物体に対してでもない。しかし、Bは、その行動が指示であることを知るようになる。彼は指示に反応するが、指示自体ではなく、それを他の何物かの指示として反応するのである。Bの応答はAの直接動作から、Aが指示する事物に転移される。かくて、彼は、単にその動作が、それ自体のために示唆を与え得るところの見たとかつかむとかいった自然的行為を単に決行するばかりではない。Aの行為は指示された物へBの視線を惹きつけることになる。その後、Bの反応をただ単にAの動作から、刺激としての物に対して彼がなしうる本来的な反応に転移しないで、彼は、Aのその物に対する現実的なまたは可能的な関係の機能である仕方でも反応するのである。すなわち、BがAの動作や音声を理解する場合に特色のある点は、彼がAの立場からその物に反応するということである。彼は、ただ自己中心的に応答するのではなくて、Aの経験のなかにそのものが機能し役立つであろうということを認識するのである。同様にAは、Bに要求を出すときには、その物がただ単に自分自身に直接関係あるものとしてのみ考えないで、その物がBの手に取ることができるものとして考える。Aは、それがBの経験の中に機能しうるものとして、その物を見るのである。⁽⁶⁵⁾

すなわち、「A」が「B」に対して花を指さし、それを取ってくるように依頼した場合に、最初に「B」が示す反応は、「A」が花を指し示すということや指し示された対象である花に対してなされるのではなくて、彼は「A」の行動そのものに対して反応を示すのである。しかし、やがて「B」は、「A」の行動が、花を指し示しているのだということに気づき、それに対して反応するが、それは、ただ単に「A」が指示するということそのものに対する反応にとどまるのではなくて、「A」が指し示す対象である花に対する反応へと変化することになるのである。しかし、そこでなされる「B」の反応は、「A」の指し示す花をただ単に見たり、つかんだりするという「自然的行為」とし

てなされるのではなくて、「A」がその花を必要としているという「Aのその物に対する現実的また可能的な関係」を把握したうえでの反応、すなわち、Aに花を取って渡すという反応として現れることになる。ここにおいて、「B」は、「Aの経験の中にその物が機能し、役立っただろうことを認識」したうえで、つまり、「Aの立場」から花に対して反応することになるのである。

また同時に、「A」は、「B」に取ってくれと指示した対象である花が自分にもみ関係するものであるとは考えておらず、「B」が「手に取ることができるもの」、すなわち、「Bの経験の中に機能しうる」ものとしてとらえたうえで、「B」に花を取ってくれるように指示しているのである。相手に対して「経験を伝えるためには、それは系統立ててきちんと述べられなければならない。経験をきちんと述べるためには、その経験の外に出て、他人がみるようにその経験を見て、その経験が他人の生活とどのような点で接触するかを考察して、他人がその経験を感得できるような形にしておくことが必要になる」⁽⁶⁶⁾のである。

こうした点について、さらにデュレイは、「Bは、Aの言葉を聞いて、Aがその物を獲得する行為を完成させるといふ観点から、自分の目や手や足の準備的な反応をする」⁽⁶⁷⁾ことになる。つまり、「花を手に取り、持ってきてAに捧げる行動に着手する」⁽⁶⁸⁾のである。また、同時に「AはBの完成的行為すなわち花を持ってきてAに捧げる行為に準備的に反応する」⁽⁶⁹⁾のであると言っている。そして、「Bの行為の生起する機会や刺激は、Aの発する声や彼の指さす姿勢でもなければ、指示された物を見ることでもない。その刺激は、二人が参加する行為(transaction)の予想的分担⁽⁷⁰⁾ということにある」と言うのである。

このように、「コミュニケーション的行為」への共同参加者であるところの送り手「A」と受け手「B」との二者は、双方の共同参加的な「探究的行為」(「社会的探究」)をとおして、「『A』の指し示した花を『B』が摘み取って『A』に渡す」という一連の「コミュニケーション的行為」を完成させていくのである。「A」は、「B」の立場に立

ちながら、「B」がなし得る能力あるいは果たし得る機能を確かめつつ、「B」に対して花を指さすという行為を行うのであるし、「B」もまた、「A」の立場に立ちながら、「A」の行為の意味を探りつつ、「A」の指示にしたがって花を摘み、「A」に手渡すという行為を実行することになるのである。このような「コミュニケーション的行為」とは、まさに、「共同の相手が存在し、諸活動が相手との共同をとおして変容され、統制される場所の一つの活動における協働の確立」⁽⁷⁾に他ならないのである。

以上のような、「コミュニケーション的行為」の実例は、まさに、「相関的あるいは間主観的な社会的探究」のなかにおいて成立する「教育的関係」の本質を言い表す典型例であると言ってもよい。「コミュニケーション的行為」への共同参加者である「A」と「B」とは、自らの置かれた状況や応答の相手の能力や意図を相互に探究的に読み取り合いながら、また相互に影響を及ぼし合いながら、ひとつのまとまりある活動を完成させていくことになるのである。「学習環境」の中で展開される教師と子どもとの「教授—学習活動」もまた、このような、教師と子どもとの共同参加によって展開される「相関的あるいは間主観的な社会的探究」の過程として捉えられるのである。

デューイは、「学習環境」の内包する「社会的環境」による「指導」としての「社会的指導」あるいは「社会統制」とは、まさに、このような「相関的あるいは間主観的な社会的探究」の過程をとおしてなされるものであると考える。この点について学校教育の観点から、彼は、次のように言う。

児童中心学校による、生徒の自発性や目的設定や計画立案に関する解釈の多くは、伝統的学校の、成人による賦課的方法と同一の誤りに陥ってしまっている。つまり、それは、伝統的学校の方法の裏返しに過ぎないのである。それは、教育における個人的要素のみにとりつかれてしまっている。それは、子どものさしずを措いては他に成人のさしずで代わるものはないと考えている。しかし、期待されていることは、個人的要素や個人的支配のあ

らゆる様式から離れることなのである。そこでの力点が教育的に価値のある経験に置き換えられるとき、重力の中心は、個人的要素から移動することになり、生徒と教師とが同様に参加するなかでの発展的経験のうちには見出されることになる。教師は、より成熟し、より広い知識を持っているが故に、共同活動においては当然、指導者となる。⁽⁷²⁾

デューイの言わんとするところは、以下のことである。「児童中心学校」は、「生徒の自発性」や「生徒自らの目的設定や計画立案」による学習活動の重要性を説くが、それは明らかな誤りなのである。そのような発想は、結局のところ、「伝統的学校」の発想と同根一体のものなのである。「伝統的学校」においては、その教育方法として「賦課的方法」が採られるけれども、それは、教師「個人」が、子どもたちに対して教育作用を及ぼすところの「個人的な作用」という発想が貫かれているのである。それに対して、「児童中心学校」においては、そうした「伝統的学校」の「賦課的方法」を排して、「子どもから」という、子ども自らの「自発性」に従う学習活動の展開を第一義として採用するが、結局、この場合も、重心が、「教師」から「子ども」に移動したというだけで、教育・発達の過程が、子どもからの「個人的な作用」によって担われるものであると捉えるという点では、作用を及ぼす主体が「個人」であることと捉えられているという意味においては、まさに「伝統的学校」の場合と同一の発想に立つものでしかないのである。しかし、教育や発達の過程における教育作用や発達の展開は、そうした「個人的な発想」から抜け出る必要があるのである。教育という作用が及ぼされるのも、発達が成し遂げられていくのも、「生徒と教師とが同様に参加するなかでの発展的経験」のなかにおいてなのである。そのような『社会的』な発展的経験のなかでこそ、子どもは教師の指導的作用を受け取りつつ、自ら成長・発達を成し遂げていくことが可能になるのである。子どもたちの成長・発達が保障されるのは、そうした教師と子どもとの相互的關係のなかでの「発展的経験」のなかにおいてなのであるが

故に、子どもたちを成長・発達させるための「指導作用」は、まさに、そうした、教師と子どもとの「相関的あるいは間主観的な発展的経験」自体によって及ぼされると考えることができるのである。

しかし、そうは言っても、次のことは、どのようなことがあるうとも決して忘れられてはならない、とデューイは考える。すなわち、「教師は、より成熟し、より広い知識を持っているが故に、共同活動においては当然、指導者となる」ということを。教師は、子どもたちに先立って、既に様々な社会的価値を習得してきた存在なのである。「教授者の教材についての知識は、生徒たちの現在の知識をはるかに越えて進んでいる」⁽⁷³⁾が故に、彼が、教授・学習活動の主導権を握ることは当然のことなのである。いわゆる「進歩主義者」たちが犯した最大の誤謬は、この事実を正しく認めることなく、子どもたちの「興味・関心」に「おもねる」⁽⁷⁴⁾ところから始まる。教師による「指導」は、やはり必要不可欠なものなのである。当たり前のことではないか。ただ、「伝統的教育」が、犯したような教師からの「一方的な賦課・注入の指導」であってはならないのであり、子どもの成長・発達と自立とを促す「社会的探究」行為のなかにおいて發揮される指導がもとめられるのである。

おわりに

以上の論究をとおして、デューイの捉える教育的「指導」の概念および内実が明らかになった。すなわち、彼の捉える「指導」とは、子どもたちをその学習ならびに活動の対象へと「方向づける」という「間接的指導」としての機能を果たすものである。そして、それは、一つには、子どもたちの「本能・衝動」をその「社会的等価物」へと方向づける「社会化の過程」の構想としての「学習環境」の構想、設定、提供であると捉えられる。二つには、「社会的環境」の中で、教師と子どもとが共同参加してなされる「社会的探究」をとおしての「社会的指導」「社会統制」と

して捉えられる。

このような事実から言って、結局のところ、デューイは、子どもたちの成長・発達に対して教育的指導の持つ重要性や価値を大きく認めていると言えるのである。それは、同じように「子ども中心」の教育を目指しながらも、教師の指導的役割を軽視し、排除しようとする、かつての「新教育・児童中心・進歩主義学校」、現代わが国の「生活科の授業」「新しい学力観に立った授業」における「支援としての指導」の強調の場合にみられるような自由放任主義とは似ても似つかぬものである。教育とは、元来、人間を「人間にする」ための営みに他ならない。人間が「人間になる」ためには、自らがその内部に持つ「潜在的可能性としての力」を「社会的に意味有る能力」へと高める必要がある。そのためには、成長中の人間は、まさに、多くの社会的、文化的な価値をくぐり抜ける必要があるのである。そして、それらの諸価値と彼とが出会い、それらが彼の内部に獲得されるためには、親、教師といった教育する者たちによるそれら諸価値へのまさに「指さし」が必要不可欠なものとなるのである。デューイには、まさに、こうした「指さし」としての教育的指導という発想が存在しているのである。世の中に子どもが存在し、彼が人間として成長・発達することが、社会にとって、またその本人にとって必要不可欠な課題とされるかぎり、そうした成長・発達を「促進」するための「教育的指導」が無用の存在と化すことは決してないと考えられるのである。教育が、たとえ、「子ども中心」の在り方を強く志向するような場合であったとしても。したがって、わが国の今日における「子ども中心」の新進の授業理論である「生活科の授業」「新しい学力観に立った授業」においてもまた、その理論的基礎となっているデューイの教育理論における「指導観」を正しく踏まえる必要があると言えるのである。適正な「指導」が見失われた教育など、もはや教育の名に値しないものであるということ、われわれははっきりと銘記しておかなければならないのである。

デューイは、彼の「児童中心主義教育思想」についての教育学的思索の出発点とも言える論文『私の教育学的信条』

(My Pedagogic Creed) のなかで、教師が教育活動において担う任務の重大さに触れて、「人間の諸能力を具体化し、これらの諸能力を社会的任務へと適合させる芸術は、最高の芸術であり、この任務へと至る人は、最高の芸術家である」⁽⁷⁵⁾、と述べている。彼は、いよいよ自らの「児童中心」を機軸とする教育学的思想を展開していかうとしていたその時点においても、「本能的・衝動的な存在」としての子どもを「社会的に有為な能力を備えた人間」へと高めるために、『教師』によってなされる教育的指導」の持つ価値を極めて高く評価するとともに、その必要性を強く強調していたのである。そしてさらに、「このような奉仕にとっては、いかなる洞察力 (insight) も共感 (sympathy) も機転 (tact) も実行力 (executive power) も過剰になりすぎることではないのである。」⁽⁷⁶⁾と述べて、教育活動において、子どもたちの成長・発達を促すためには、価値あるものへと子どもたちを指さそうとして彼らに「応答的にかかわる」教師の指導的力量、すなわち「洞察力」「共感」「機転」「実行力」がますます不可欠なものとなり、重要性を増していることをはっきりと言明している。⁽⁷⁷⁾ デューイは、子どもたちの生得的な「本能・衝動」を社会や文化への価値的志向としての「関心、意欲、態度」へと変容させるための「指さし」としての指導性の重要性を見忘れることはなかったのである。子どもたちの原始的な内部的志向におもねる「支援」としての指導観からは、およそ程遠い適正な指導観を自らの教育理論の中に位置づけていたのである。「自由」の幻想に酔い痴れるまやかしの「児童中心主義者」たちと彼とが明確に一線を画する所以である。

〔注〕

- (1) 中野重人『生活科教育の理論と方法』東洋館出版社、一九九〇年、二頁。
- (2) 同書、二頁。
- (3) 同書、四〇～四二頁。
- (4) 同書、四二頁。
- (5) 同書、一頁。
- (6) 同書、二頁。
- (7) 同書、三頁。
- (8) 文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開(小学校 教育課程一般 指導資料)』東洋館出版社、一九九三年、一六～三四頁。
- (9) (10) (11) 同書、七頁。
- (12) (13) (14) 同書、三二頁。
- (15) 吉本均「新学力・評価観に賛同、『支援』概念に疑問」『現代教育学』誌(一九九四年二月号、明治図書刊)、六頁。
- (16) (17) 鈴木秀一『態度評価の学力論』どこが問題か(オピニオン叢書 四)』明治図書、一九九三年、七〇頁。
- (18) J. Dewey: 'The School and Society', in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1976, p. 23.
- (19) 例えば、デューイは、この三者の思想家のうち、ルソーの児童中心主義の教育思想について、「ルソーは、教育は自然な発達でなければならない、外部から個人に強制されたり、接木されたりしたものであってはならない、と自ら主張しておきながら、その主張を、社会状態は自然なものではない、という考えによって台無しにしてしまったのである。」(J. Dewey: Democracy and Education, in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 65.) と述べて、ルソーの見解が「被教育者たちの自然な資質を顧慮しながら目的が間違っていない」と説得力のあるかたき注意を喚起している」(J. Dewey: Democracy and Education, in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 119.) 点では積極的な価値を持つものでありながらも、「その弱点は、正常なところの意味での自然なところのことを肉体的なものと容易に混同すること」

ある。そこで、予見し、目論見を立てるために知性を建設的に活用することは無視され、我々は、ただ邪魔にならないように退いて、自然を活動するがままにまかせておけばよい」(J. Dewey: Democracy and Education, in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 119.) と考える点においては、「社会的(文化的)」価値の獲得にむけての「社会的」な活動としての知性的活動を教育・学習過程の重要な要素とは捉えず、自然のなすがままにすることを第一義とする「自然成長」の発達・教育観に基づくものであることを指摘している。ルソーが、その著『エミール』のなかで、人間は、「自然」、「人間」、「事物」から教育を受ける、すなわち、人間の身体諸器官や能力の自然的発達としての「自然の教育」、この発達を利用するためになされる「人間の教育」、周囲の事物を含む環境をとおして人間が自らの経験を深化、発展させる「事物の教育」、が人間の「自然的発達」のために一致協力しながら行われるべきであると述べる点については、多くの教育者、教育研究者たちの常識とするところであり、無条件に近い共感と賛同とをもって受容されてきた見解である。(ルソー著、長尾十三二他訳『エミール 一』明治図書、一九六七年、一九二二頁。)しかし、デューイは、ルソーのこのような見解について、「彼(ルソー)は、これら三つのもの(「自然の教育」、「人間の教育」、「事物の教育」)を、それらのどれか一つが教育的に行われるためには、ある程度まで共同して働かなければならない要因とは見なさないで別々の独立した作用と見なしているということである。とりわけ、彼は、生まれつきの器官や能力には、彼の言うところの独立の自然的発達があると信じている。この発達は、それらが利用されることに関わりなく進行し得ると考えるのである。そして、この独立した発達にこそ、社会的接触から生じる教育は、従属すべきだというのである」()内は引用者。J. Dewey: Democracy and Education, in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 120.) として、ルソーにおいては、身体諸器官や能力の「自然の発達」は、独立的に進行していくものとして捉えられ、「人間の教育」や「事物の教育」が担う「社会的接触から生じる教育」は、その発達に対して優位的な指導性を発揮することができず、従属するしかないと思えらるるということを指摘している。この点が、同じ「児童中心主義教育」の発想から教育理論・思想を展開しながらも、デューイの教育観と大きく見解を異にする点である。

(20) J. Dewey: Experience and Education, Collier Macmillan Publishers, 1963, pp. 21~22.

(21) Ibid., p. 90.

(22) Ibid., pp. 90~91.

(23) J. Dewey: Democracy and Education, in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 9 1916", Southern

- Illinois University Press, 1985, p. 46.
- (24) J. Dewey: How Much Freedom in New School; in "John Dewey The Later Works 1925~1953 Vol. 9 1926~1930", Southern Illinois University Press, 1985, p. 321.
- (25) 同じで言う「進歩主義的學校」とは、同右の論文の冒頭において、デューイは「最近十年間における進歩主義的學校の業績を評曲するに必要を感じた」として (J. Dewey: How Much Freedom in New School; in "John Dewey The Later Works 1925~1953 Vol. 9 1926~1930", Southern Illinois University Press, 1985, p. 319.) と述べるところの「この論文が、一九二〇年七月に発表されたものである」とから考えれば、一九二〇年~一九三〇年の時期にアメリカ国内で実践が展開された學校を指していると考えられる。
- (26) J. Dewey: How Much Freedom in New School; in "John Dewey The Later Works 1925~1953 Vol. 9 1926~1930", Southern Illinois University Press, 1985, pp. 322~323.
- (27) Ibid., p. 322.
- (28) (29) (30) (31) Ibid., p. 321.
- (32) J. Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, pp. 120~121.
- (33) J. Dewey: My Pedagogic Creed; in "John Dewey The Early Works 1882~1898 Vol. 5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, p. 84.
- (34) J. Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 121.
- (35) J. Dewey: How Much Freedom in New School; in "John Dewey The Later Works 1925~1953 Vol. 9 1926~1930", Southern Illinois University Press, 1985, p. 321.
- (36) (37) Ibid., p. 322.
- (38) J. Dewey: My Pedagogic Creed; in "John Dewey The Early Works 1882~1898 Vol. 5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, p. 85.
- (39) (40) Ibid., p. 84.
- (41) デューイ教育論は、とりわけ初等段階の教育の在り方を子どもたちの「生活経験」に立脚する教育の過程として構想され

- るが故に、ともすると教育の内容として文化的価値や社会的価値を指定しない理論であるかのような誤解を招き続けてきた。しかし、彼は、教育の目的として、「社会的に有為な能力 (social sufficiency)」や「教養 (culture)」を想定している。人間は、「本能的・衝動的」な存在として「自然」な状態のなかで生きつづけることは不可能なのであり、社会的な意味のある活動への参加をとおして自らを社会化するとともに、他者との共同的行為をとおして展開される社会生活を適正に営む能力を身につけていくことが必要になる。また、それとともに、そうした「社会的経験」の過程をとおして、人間の諸能力を社会的に有為なものとして形成するための基礎となる「教養」を獲得し、発展させていくことになる、とデューイは捉えている。このように、彼の理論においては、教育の目的・内容として「社会性」「教養」といった社会的・文化的価値が指定されているのである。(J. Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899 ~ 1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, pp. 125 ~ 130.) したがって彼の言う「教養」は、単に「精神の内的洗練」(J. Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899 ~ 1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 130.) といった知識や技能の形成を意味するのではなく、「思想や芸術の鑑賞といった幅広い範囲にわたる人間の関心事に関して修養をこころうせ」(J. Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899 ~ 1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 130.) といった「意味の認識の範囲を拡大し、正確性を増しつつ能力」(J. Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899 ~ 1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 130.) である。
- (42) J. Dewey: My Pedagogic Creed; in "John Dewey The Early Works 1882 ~ 1898 Vol. 5 1895 ~ 1898", Southern Illinois University Press, 1972, p. 84.
- (43)(44)(45) J. Dewey: How Much Freedom in New School; in "John Dewey The Later Works 1925 ~ 1953 Vol. 9 1926 ~ 1930", Southern Illinois University Press, 1985, p. 321.
- (46) J. Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899 ~ 1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 28.
- (47) Ibid., p. 29.
- (48) Ibid., p. 30.
- (49) cf., J. Dewey: Experience and Education, Collier Macmillan Publishers, 1963pp. 17 ~ 18.

- (50) J. Dewey: My Pedagogic Creed; in "John Dewey The Early Works 1882~1898, Vol. 5 1895 ~1898", Southern Illinois University Press, 1972, p. 88.
- (51) J. Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 188.
- (52) Ibid., p. 172.
- (53) Ibid., p. 173.
- (54) Ibid., p. 171.
- (55)(56) Ibid., p. 190.
- (57) Ibid., p. 32.
- (58) Ibid., p. 33.
- (59) Ibid., pp. 32~33.
- (60)(61)(62) Ibid., p. 33.
- (63) この点については、拙稿「デューイ相互作用論の教授学的検討——『主体—主体』の教育的関係の成立の観点から——」『研究論叢 第二十号』親和女子大学、一九八五年、三〇七~三二〇頁。拙稿「デューイ『トランスアクション』論の教授学的検討——『トランスアクション』概念の検討を中心に——」『研究論叢 第二十二号』親和女子大学、一九八九年、一七二~一八七頁において、既に論究しているので参照されたい。
- (64) デューイの言う「社会的探究」(social inquiry)は、当然、これもまた彼の言う「反省的思考」(reflective thinking)としての「探究一般」と共通の性質や構造を持つものであるには違いない。しかし、その過程は、①相剋 (conflict) や困難 (confusion) を内包する社会的状況 (social situation)、『②社会的相剋ならびに困難の明確化、③解決方法としての複数仮説 (hypotheses) の設定、④協働討議、行為をとおしての諸仮説の精密化、⑤協働討議、行為をとおしての諸仮説の検証、⑥社会的紛糾の再統一といった諸相によって構成されるものとして捉えられる。すなわち、複数の参加者による複数仮説の設定、討議、検証の過程である社会的な「共同」行為として進められる点に社会的探究の基本的特徴があると言える。詳しくは、J. Dewey: Logic: The Theory of Inquiry, Henry Holt and Company, 1938, pp. 487~512. を参照されたい。
- (65) J. Dewey: Experience and Nature, Dover Publications, INC., 1958, p. 178.

- (66) J. Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, pp. 8~9.
- (67)(68)(69)(70)(71) J. Dewey: Experience and Nature, Dover Publications, INC., 1958, p. 179.
- (72) J. Dewey: How Much Freedom in New School; in "John Dewey The Later Works 1925~1953 Vol. 9 1929~1930", Southern Illinois University Press, 1985, p. 322.
- (73) J. Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol. 9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, p. 189.
- (74) この点についてデュローイは、「興味を抑制することは、子どもを大人として見ることであって、知的な好奇心や機敏さを弱め、自発性を抑制し、興味を殺いでしまう結果となる。興味に迎合することは、永続的なものを捨てて、一時的なものを推奨することになる。興味は、常に、潜在するある力のしるしなのであり、この力を発見することができ、重要なのである。興味に迎合したのでは、表面の奥に存在するものを洞察することができないのであって、その結果は、必ずや、真の興味を気まぐれや移り気に置き換えてしまふことになる」(J. Dewey: My Pedagogic Creed; in "John Dewey The Early Works 1882~1898 Vol. 5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, p. 92~93.)と述べて、興味を抑圧したり、興味に迎合したりすることはともに教育者の不適切な対応であり、興味を「潜在する力のしるし」と捉えて、それを成長・発達の契機とすることこそが重要であることを強調している。
- (75)(76) J. Dewey: My Pedagogic Creed; in "John Dewey The Early Works 1882~1898 Vol. 5 1895~1898", Southern Illinois University Press, 1972, p. 94.
- (77) デュローイは、これらの「洞察力」「共感」「機転」「実行力」といった、教師が備えるべき指導的力量的内実については、これ以上に深く詳述してはいない。しかし、これらの指導的力量的が、デュローイが言うような「最高の『芸術家 (artist)』としての教師による『芸術 (art)』であると捉えられ得るものであるときに、私見と我が「主体的デュローイ解釈」を述べるならば、これらは、まさに、かつて、ドイツの体系的教育学の樹立者であるヘルバルト (Herbart, J.H., 1776~1841) によって明らかにされた「教育的タクト (Pädagogischer Takt)」の発想にそのまま重なる見解であると言つてよむ。
- ヘルバルトの言う「教育的タクト」とは、状況に対する「すばやい判断と決定」(ヘルバルト著、高久清吉訳「最初の教育学講義」『世界の美的表現』明治図書、一九七二年、九八頁。)として捉えられるが、教師が教育実践を行う際に、教育理

論を実践に適應する「媒介項」として意味づけられるものである。ヘルバルトによれば、理論は、決して、実践に対して自動的に適用の可能なものではなく、教育的効果を十全に發揮するためには、実践のなされる具体的・個別的・特殊の状況に即応しつつ柔軟に適用されていくことが望ましいと考えられるが、その際に、状況からの規定や要求を即座的に確に読み取り、理論をそれらに即して変容させつつ適用していくこと、すなわち、「状況の正しい受容、理解、感受、そして判断」（ヘルバルト著、高久清吉訳「最初の教育学講義」『世界の美的表現』明治図書、一九七二年、一〇〇頁。）をなすという教師の「技量」が「タクト」であると考えられる。

ところで、デュリーの言う、「芸術家」としての教師の指導的力量としての「洞察力」「共感」「機転」「実行力」は、まさに、ヘルバルトの言う、このような「教育的タクト」を意味するものであると解釈され得る。何故なら、「教育的タクト」とは、まさに、次のようなものであると捉えられるからである。すなわち、実践の場に現存する状況を的確に「洞察」する（当然、教育の理論や原則に則しつつ行われる）。しかも、そうした実践の場における現実的状况（子どもの現実の姿、発達の苦悩や課題などであると考えられる。）に対する「共感的理解」が求められる。また、状況の個別性、特殊性に柔軟に対応する「機転」が求められ、さらに、これらは、そうした状況の発展的変容を導き出す指導「行為」としての「実行力」によって裏打ちされる必要があるのである。このようにみれば、デュリーの言う「芸術家」としての教師の指導的力量は、まさに、ヘルバルトの言う「教育的タクト」のことに他ならないと考えられる。

そして、さらに言うならば、このような「教育的タクト」としての指導的力量の性質を帯びる「洞察力」「共感」「機転」「実行力」は、デュリーの教育学的思索の発展過程のなかで、教師が、自らの関わる状況としての子どもたちの欲求、発達課題と「向かい合い」つつ「修正的」な指導的行為を展開していくという意味において、まさに、間主観的あるいは相互主体的な共同行為をなす関係として成立する教師と子どもとの教育的関係のなかで、教師が發揮する子どもへの応答的指導行為という発想へと結実していくことになると考えられるのである。