

「こころの居場所」創造のための実践的教育学（Ⅲ）

—— デューイの「経験と教育の理論」に学ぶ（3） ——

山本 順彦

はじめに

本論考においては、前稿⁽¹⁾において予定されながらも明らかにされることなく残された課題について論究を続ける。

『「こころの居場所」創造のための実践的教育学』と題する本研究は、この度で三回目の論考となるが、第一回目⁽²⁾の時より、本研究においては、わが国の「受験教育体制」下における「いじめ」「登校拒否・不登校」といった子どもたちの心身を蝕む「問題的状况」発生の「根本」要因としての「学校」「教室」における子どもたちの「居場所喪失」の状況を克服する重要な観点として、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）実践原理を明らかにすることを目指してきた。

そのために、第一回目の論考においては、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・吟味した。すなわち、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「教育的経験」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得るものであることを明らかにした。そして、そのうえで、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した。すなわち、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ているということ、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」から解き放たれて、「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。

そして、次に、第二回目の論考においては、デューイの「教育的経験」の概念が、第二には、「学校」および「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を企図した。第一回目の論考で考察を加えた、「今ここ」の「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」の在るべき姿に加えて、「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ーイの所論を論究した。すなわち、デューイの見解が、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明らかにすることを試み、まずは、「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」というタイトルのもと、「居場所喪失」の「元凶」としての「利己主義的学習状況」克服の視点が、「子どもたちの『共同創造』としての経験活動をとおしての学習・生活の組織」の中に見いだされるというデューイの見解を明らかにしたうえで、「『相互作用』の『場』としての『経験』」と題しつつ、「『相互作用的经验』の『場』としての『学校』『教室』」が、「『家庭的環境』を典型とする『場』」である、とデューイが捉えるということについて、そして、その「『家庭的環境』としての『学校』『教室』」を子どもたちの「居場所」としてデューイがどのように構想して

いるかについて論究を加えた。

しかし、前稿においては、子どもたちの「物理的」な「居場所」としての「学校」「教室」についてのデューイの見解を吟味するに止まって、その「居場所」において展開される「共同的経験」の内実についての彼の見解を検討するまでには至らなかった。そして、また、さらには、そのような、子どもたちに「学習と生活の居場所」を開く「共同的経験」としての学習活動が、「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、今後の研究課題として残されることとなったのである。

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。⁽³⁾

一、教育的環境としての「社会的環境」(social environment)

子どもたちの「居場所」づくりの基礎となる、子ども相互の学習における「共同性」を保障する「物理的環境」としての「学校」「教室」の有り様に関するデューイの見解については既に考察を加えた。しかし、デューイによれば、「精神は、物理的であるとともに社会的である環境のなかで発達させられる……また、社会的な諸要求や諸目的が精神の形成において最も有力である……そして野蛮と文明との主たる相違は、各自が対面する生来の本性にあるのではなく、社会的な遺産と社会的な媒体にある」⁽⁴⁾ のである。「物理的環境」としての「学校」「教室」といった子どもたちの「文明」の息づく「場」、すなわち「生活と学習の場」において、その「構成者」によって展開される「社会的相互作用」(「社会的である環境」を意味する)の中でこそ、子どもたちは、真に成長、発達を遂げていくのであるということをデューイは明言するのである。したがって、「学校」「教室」における子どもたちの「生活」と「学習」の「共同性」が十全なものとして保障されるためには、「物理的環境」としての「学校」「教室」

の中において、その構成者である子どもたちによって展開される「社会的相互作用」（「社会的である環境」）としての「学習活動」がどのような内実を持つものとして存在しているのか、また存在すべきであるのかが問われ、明らかにされる必要がある。したがって、本節および次節の論究課題は、まさにこの点に関するデューイの所論に考察を加えることに収斂されることになる。

デューイは、その著『民主主義と教育』（Democracy and Education）の中において、「社会」に生き、活動する人間存在の本質的な姿を次のようなものとして捉え、規定している。

他者と共同して活動している存在は、社会的環境を持っている。彼が何を行うか、そして何を行うことができるかは、他者の期待や要求や賛成や非難によって決まる。他者と関連づけられている存在は、他者の活動を考慮に入れることなく、自分自身の活動を遂行することはできない。というのは、それら他者の活動は、彼自身の行動傾向を実現するために不可欠の条件だからである。彼が動くとき、彼は他者を動かし、そして彼もまた他者に動かされるのである。⁽⁵⁾

すなわち、人間それ自体が、他者と共同して生活し、活動する存在なのであり、「社会的環境」の中で生き、他者の存在、活動を常に考慮に入れつつ、自らの行動を他者の行動と関連づけつつ遂行する存在であると結論づけるのである。

したがって、デューイは、このように人間存在の本質的な姿を捉えるならば、当然のことながら、子どもたちの教育のための過程を構成するにあたって、同様のことが言えるとして次のように言う。すなわち、「連続し、発展していく社会の生命にとって必要な態度や性向を子どもたちの内部に発達させることは、信念や情緒や知識の直接的な伝達によってなしうることはない」⁽⁶⁾として、「伝達・注息的な形態を取る教育」が子どもたちの真の成長、発達を促す教育過程を構成するものとはなり得ないということを明言する。そして、その

うえで、「それは（子どもたちの態度や性向の発達：筆者）、環境という媒介物をとおしてなされる」⁽⁷⁾ と考えられるとして、子どもたちが、そこにおいて生き、活動し、考え、わかり、表現し、創造することの可能な「教育的環境」の子どもたちの成長、発達にとっての重要性、必要性を説くのである。そして、その子どもたちの成長、発達を導く教育的な「環境は、ある一個の生物に特有な活動の実行に関わりを持つ諸条件の総和から成る。また、社会的環境とは、その成員の中のある一人の活動の営みに堅く結びつけられている仲間たちの活動全体から成る。それは、個人が何らかの連帯的活動に関与、つまり参加する程度に応じて真に教育的効果を発揮する。人は、共同活動における自分の役割を果たすことによって、その共同活動を駆り立てている目的を自分のものとし、その方法や対象を熟知するようになり、必要な技術を獲得し、その情緒的気風に浸るようになるのである。」⁽⁸⁾ と述べる。すなわち、子どもたちの成長、発達を導く「教育的環境」は、その環境の構成者である子どもたちの共同かつ連帯的な活動をその内実とする「社会的環境」にはかならないのであり、その中で展開される、そのような共同活動をとおして、子どもたちは、さまざまな知識、技能、道徳的行為特性および習慣を獲得し、自らを成長、発達させていくことになるのである、とデューイは考えるのである。

子どもたちが自らの内部に形成するさまざまな知識や技能、性格特性といったものは、決して孤立的に学びとられていくものではないのである。この点にかかわって、デューイは次のように言う。

あらゆる個人は、社会的環境の中で成長してきたし、また、常に成長しなければならぬのである。彼の反応が次第に知的になるのは、すなわち意味を獲得するのは、一般に受け入れられている意味や価値という媒質の中で彼が生活し行為するからにはかならない。社会的な交わりをとおして、つまり、いろいろな信念を体現しているいろいろな活動に参加することを通じて、彼は次第に自分自身の精神を獲得していくことになるのである。全く孤立した自我の所有物という精神の概念は、全く事実と反する考えである。自我は、

彼のまわりの生活の中に事物に関する知識が体现されていれば、それだけ精神を獲得するのであって、自我は、自分ひとりで知識を新たに構築している個々独立の精神ではないのである。⁽⁹⁾

このように、デューイによれば、人間は、「社会的な交わりをとおして、つまり、いろいろな信念（共同体において一般に受け入れられている意味や価値：筆者）を体现しているいろいろな活動に参加することを通じて、……自分自身の精神を獲得していく」のである。したがって、人間の精神は、「自分ひとりで知識を新たに構築している個々独立の精神ではない」のであり、決して、他者との関係の断絶された「孤立的な状況」のもとで形成されるものではないのである。

社会的な生活環境は、一定の願望や観念を直接植えつけるようなことはしないし、また、打撃に対して「本能的に」瞬きしたり、身をかわしたりするような、ある種の全くの筋肉的な行動習慣を確立することに止まるようなこともない。一定の見たり触れたりすることのできる具体的な行動様式を刺激するような状況を設定することが、最初の段階である。そして、個人をその共同活動の参加者、すなわち仲間にして、彼がその成功を自分の成功と感じ、その失敗を自分の失敗と感ずるようになることが、その完成段階なのである。その集団の情動的態度が彼に乗り移るやいなや、彼は、その集団が目指している独特の目的や、成功をもたらすために使用される手段を機敏に認知することができるようになるであろう。言い換えれば、彼の信念や観念は、その集団の他の人々のものと同様のものとなるであろう。そしてさらには、彼は、他の人々とほとんど同じくらいの知識の貯えを獲得することになるであろう。何故なら、その知識は、彼がいつも行っていることの構成要素となっているからである。⁽¹⁰⁾

人間の精神は、まさに、このような「社会的な生活環境」として構成された集

団の中で、その構成員である他の人々との共同活動をとおして、その集団の所有する行動様式、信念、観念と同一のそれらを獲得していくことによって形作られていくものである、とデューイは考えているのである。したがって、知識、技能、道徳的行為特性、習慣といった、子どもたちの学力と人格の諸要素の形成のための過程としての教育過程もまた、「教育的環境」として組織された「社会的生活環境」をとおしてなされるものであると考えられるのである。

二、「相互作用的经验」としての学習活動

子どもたちの成長、発達が、「教育的環境」としての「社会的環境」をとおしてなされる、とデューイが捉える点については、これまでの考察によって明らかになった。それでは、いよいよ次に、「特にはっきりと指摘しておかなければならないことは、いかにして社会的環境がその未成熟な成員を養育するか」⁽¹¹⁾ということになる。デューイによれば、それは、「社会的環境」の構成者である子どもたち（教師も勿論その中に含まれているが、現在論じているテーマにおいては便宜的に度外視することにする。：筆者）によって展開される「社会的相互作用」としての「コミュニケーション」(communication)であると考えられる。以下、その有り様についてデューイの所論に即しつつ考察、検討を加えていくことにしたい。

1、「コミュニケーション」としての「共同活動」

デューイは、次のように言う。

社会が存続し続けるために教授と学習が必要なことは、まったく、あまりにも明白なことなので、われわれは当たり前のことを不当に長々と論じているように見えるかもしれない。けれども、そのことを強調することによって、教育というものを不当に学校的 (scholastic) で形式的なものであると捉える考えを避けることができるという点で、そのような強調は誤ったものでは

ない。実際、学校は、未成熟な者の性向を形成するところの伝達 (transmission) の一つの重要な方法である。がしかし、それは、単に一つの手段にすぎず、他に存在するいろいろな働きと比べるならば、わりと表面的な手段なのである。教授というより基本的かつ持続的な様式のもつ必然性が理解されているときに、はじめてわれわれは間違いなく学校的 (scholastic) 方法を正しい背景の中に位置づけることができるのである。⁽¹²⁾

すなわち、社会が存続するためには、教育、すなわち「教授と学習」が不可欠なものとなるのであるが、それはまさに、社会的な「遺産」の「伝達」の過程であると考えられるのである。しかし、「伝達」としての「学校的方法」を正しく捉えるためには、その「伝達」の内実をよく把握する必要がある、とデューイは言うのである。それでは、真の「伝達」とはいったい何か。「伝達」の真の内実という点については、デューイの次のような見解に着目すれば明確なものとなるであろう。

社会は伝達によって、コミュニケーションによって存続し続けるばかりではなく、伝達の中にコミュニケーションの中に存在すると言ってよいであろう。共通 (common), 共同体 (community), コミュニケーション (communication) という語の間には言語上の関連以上のものがある。人々は、自分たちが共通に持っているもののおかげで、共同体の中で生活する。またコミュニケーションとは、人々がものを共通に所有するに至る方途なのである。人々が共同体つまり社会を形成するために共通に持っていなければならないものは、目標、信仰、抱負、知識——共通理解——社会学者が言うように同じ心を持つことである。そのようなものは、煉瓦のように、ある人から他の人へ物理的に手渡すことはできないし、人々がパイを物理的な断片に分割することによってそれを分け合うように、分け合うことはできない。共通理解に参加することを確実にするコミュニケーションは、同じような情緒的および知的な性向——期待や要求に大して反応するおなじような様式——を確

保するものなのである。⁽¹³⁾

要するに、デューイは、「伝達」の内実を「コミュニケーション」として捉えるのである。社会（デューイにおいては、教育の「場」としての「学校」や「教室」もまたその一つの形態であると考えられている。：筆者）は、「伝達」「コミュニケーション」によって存続しているばかりではなく、「伝達」「コミュニケーション」の中に存在していると考えるのである。その理由は、デューイによれば次のとおりである。

社会、すなわち「共同体」(community)は、その成員が「共通」(common)に持っているもの、つまり「目標」「信仰」「抱負」「知識」、要するに「共通理解」が存在するおかげで存続することが可能となっているのである。ところで、そのような「共通理解」に至り、同一の感情的かつ知的性向の所有をその「共同体」の成員に確保させるためには、その方途としての「コミュニケーション」(communication)の活動が不可欠なものとして社会の内部に存在する必要があると考えられるのである。その理由は、デューイによれば、次のとおりである。

人々は、ただ物理的に接近して生活することだけでは、社会を形成しない。そのことは、人が他人から何フィートか、何マイルか遠ざかることによって社会的に影響を受けなくなるわけではないのと同様のことである。本や手紙は、同居している人々の中の結びつきよりも、より親密な結びつきを互いに何千マイルも離れている人間たちの間にうち立てることがある。また、人々がみな共通の目的のために働いているからといって、彼らが社会集団を構成するわけではない。機械の諸部分は共通の結果をめざして最大限の協力をしながら働くけれども、それらの諸部分は共同体を形成しはしないのである。しかしながら、それらがすべてその共通の目的を知っており、それに関心を持っており、そのためにそれらがその共通の目的を考慮しながら自分たちの特定の活動を調整するならば、それらは共同体を形成することになる。だが、

このことは、コミュニケーションを必要とするのである。各自は、他の者が何をしているかを知らなければならないであろうし、また何らかの方法によって自分の目的や自分のしていることに関して他人に知らせておくことができなければならないであろう。共通理解は、コミュニケーションを必要とするのである。⁽¹⁴⁾

社会が、「共同体」として維持され、発展させられていくためには、その「共同体」の成員の一人ひとりが、「その共通の目的を知っており、それに関心を持っており、そのためにそれらがその共通の目的を考慮しながら自分たちの特定の活動を調整する」ということが不可欠なものとなるが、そのためには、その成員の「各自は、他の者が何をしているかを知らなければならないであろうし、また何らかの方法によって自分の目的や自分のしていることに関して他人に知らせておくことができなければならない」であろうが、そのためには、「コミュニケーション」の存在が必須なものとなる、とデューイは考えるのである。

このようにみえてくるならば、「共同体」としての社会が、維持、発展させられるための「伝達」とは、まさにその「共同体」の成員間に「共通理解」を創出する「コミュニケーション」にほかならない、とデューイが捉えることももっともなことであり、頷くことができるのである。

ところで、デューイによれば、このような「共同体」としての社会の維持、発展のために欠かすことのできない「コミュニケーション」活動は、教育の「場」である「学校」「教室」における子どもたちの「生活」「学習」の重要な手段として適用され得る「教育的な機能」を有するものであるとして次のようなものとして捉えられる。

あらゆるコミュニケーションは、教育的である。コミュニケーションを受け取ることは、拡大され、変容させられた経験を得ることである。人は他人が考えたり、感じたりしたことを共に考えたり、感じたりする。そして、そ

の限りにおいて、多かれ少なかれ、その者自身の態度は修正される。そして、コミュニケーションを送る側の者もまたもとのままでいることはない。ある経験を他人に十分にそして正確に伝達するという実験をしてみると、とりわけその経験がいくぶん複雑な場合には、自分の経験に対する自分自身の態度が変容していることに気づくであろう。さもなければ、無意味な言葉を使ったり、叫び声をあげたりすることになる。経験を伝達するためには、それは系統立てて正確に述べられなければならない。経験を正確に述べるためには、その経験の外に出て、他人がそれを見るようにその経験を見、その経験が他人の生活とどんな点で接触するかを考察して、他人がその経験の意味を感得できるような形にしておくことが必要である。ありきたりな文句や標語に関する場合のほかは、人は自分の経験を他人に知性的に語りかけるためには、想像力によって他人の経験をいくらか自分のものにしなければならない。コミュニケーションは、どれも芸術に類似している。それゆえに、いかなる社会制度も、それが真に社会的なものであるかぎり、つまり真に共有されたものであるかぎり、それに関係を持つ人々にとって教育的であるといつてよいであろう。⁽¹⁵⁾

コミュニケーションを受ける者と送る者との間には、まさに教育的な相互作用が生起することになるのである。すなわち、コミュニケーションを受ける者の側は送る者の経験を受け取るさいに、送る者の考え方や感じ方に同化しつつ、自ら考えたり、感じたりすることによって自らの既存の経験に変更を加えていくのである。また、コミュニケーションを送る者の側は自らの経験を的確に受ける者の側に伝えるために、それを系統だてて述べることは言うまでもなく、自らの経験を客観的に（受ける者の立場に立って）捉え直したり、また受ける者の生活との接点を見定めることによって、自らの経験に変更を加えつつ相手に伝えることが求められるのである。したがって、このようなコミュニケーションにおいては、それを送る者と受ける者との間に教育的な相互作用が展開されることになるのである。

さらに、デューイは次のように述べる。

それゆえ、結局のところ、社会の生命は、その存続のために教えたり、学んだりすることを必要とするばかりでなく、共に生活するという過程そのものが教育を行うのである。その過程によって、経験が拡大され、啓発される。想像力が刺激され、豊かにされるのである。言明や思想を正確にし、生き生きとしたものにするという責任が生じるのである。ほんとうにひとりぼっちで（肉体的にだけでなく精神的にもひとりぼっちで）生活している者は、自分の過去の経験のほんとうの意味を引き出すために、その経験を振り返って考える機会をほとんど、いや全然、持たないであろう。成熟した者と未成熟者との間の後天的能力の差異が存在するために、子どもを教えることが必要になるばかりでなく、この教えるということの必要が、経験を加工して、それを最も伝達しやすく、したがって最も活用しやすくする秩序や形式に整えることに、計り知れないほど大きな刺激を与えるのである。⁽¹⁶⁾

すなわち、「共同活動」そのものが、すなわち、他者と共同して生活することそのものが、他者との意思の疎通、つまり、「コミュニケーション」の必要性を高め、そして、そのことによって、その共同活動の構成員のそれぞれの知識、経験が深化、拡大、発展していくことになるのである。したがって、「コミュニケーション」が教育的作用を有するということに止まらず、「コミュニケーション」をその内に含む「共同活動」そのものが、教育的な作用を発揮することになるのだと言っても過言ではない、とデューイは捉えるのである。

2、「相互主体的共同活動」としてのコミュニケーション

ところで、このような、コミュニケーションとしての行為をその内に含む社会的な「共同活動」による子どもたちの学習活動は、デューイが、その著作である『経験と自然』(Experience and Nature) などの中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」⁽¹⁷⁾としての応答を送る者と受ける者の二者の間の「相互学習的關係」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を送る者「A」とそれを受ける者「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、指示自体にではなく、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る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点である。彼は、ただ自己中心的に応答するのではなくて、Aの経験のなかにも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。⁽¹⁸⁾

すなわち、「A」が「B」に対して花を指さし、それを取ってくれ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」が指示するという事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、役立つだろうことを認識」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」ものとして捉えたうえで、「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」⁽¹⁹⁾のである。

こうした点について、さらにデューイは、「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う観点から、自分の目や手や足の準備的な反応をする」⁽²⁰⁾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」⁽²¹⁾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」⁽²²⁾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）の予想的分担ということにある⁽²³⁾ 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コミュニケーションを送る者「A」とそれを受ける者「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認めつつ、「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、統制されるところの一つの活動における協働の確立」⁽²⁴⁾ 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、子ども相互の「教育（学習）的關係」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」の中で展開される子ども相互の「学習活動」もまた、このような、子ども相互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。⁽²⁵⁾

以上、子どもたちの「物理的」な「居場所」としての「学校」「教室」において展開される「共同的経験」の内実についてのデューイの見解をコミュニケーションに関する彼の理論を中心に検討することによって明らかにしてきた。さ

らには、そのような、子どもたちに「学習と生活の居場所」を開く「共同的経験」としての学習活動が、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の論究に進まねばならないが、この課題については稿を改めて論じることにする。

〔注〕

- (1) 拙稿「『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）——」『研究論叢 第30号』神戸親和女子大学, 1996年, 181~203頁。
- (2) 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 第1号』神戸親和女子大学, 1966年, 51~63頁。
- (3) この度の論考は、前稿〔拙稿「『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）——」『研究論叢 第30号』神戸親和女子大学, 1996年, 181~203頁。〕が「未完」のままで公表されたその後を承けるものであり、したがって、本来ならば、内容項目の整理も前稿の整理の継続として論述が進められねばならないのであるが、稿を改めて論じる都合上、新たに項目番号を付しつつ論究を開始することにするということを付記しておく。
- (4) J.Dewey: The School and Society; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.1 1899~1901", Southern Illinois University Press, 1976, p.69.
- (5) J.Dewey: Democracy and Education; in "John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.9 1916", Southern Illinois University Press, 1985, pp.15~16.
- (6)(7)(8) Ibid., p.26.
- (9) Ibid., pp.303~304.
- (10) Ibid., p.18.
- (11) Ibid., p.16.
- (12)(13) Ibid., p.7.
- (14) Ibid., pp.7~8.

- (15) Ibid., pp.8~9 .
- (16) Ibid., p.9.
- (17) 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20号』親和女子大学, 1985年, 307~320頁。拙稿「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－」『研究論叢 第22号』親和女子大学, 1989年, 171~187頁においても、既に論究しているので参照されたい。
- (18) J.Dewey:Experience and Nature, Dover Publications, INC., 1958, p.178.
- (19) J.Dewey:Democracy and Education;in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.9 1916”, Southern Illinois University Press, 1985, pp.8~9.
- (20)(21)(22)(23)(24) J.Dewey:Experience and Nature, Dover Publications, INC., 1958, p.179.
- (25) デューイは、このような「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、統制されるところの一つの活動における協働の確立」としての「相関的あるいは間主観的なコミュニケーション的行為」の有り様について、「知識の獲得の過程」における「共同活動」の場合を例に取りながら論じてもいる。この実例に即することによって、「学習活動」としての「コミュニケーション的行為」のあるべき姿が浮き彫りにされてくると考えられるので、デューイの見解を注記しておくことにする。デューイは、次のように言う。「知識を獲得する過程で言語が重要な働きをすることが、知識はひとからひとへと直接的に伝えることができる、という俗説の主な原因となっていることは確かである。ある観念を他人の心に伝えるには、その人の耳に音声を伝えさえすれば、それでよいかのように思われるほどである。そのため、知識を伝えることは、純粹に物理的な過程と同一のものとされてしまうのである。けれども、言語からの学習過程は、分析すれば、先ほど述べた原理を裏付けるものであることがわかるであろう。おそらく、次のことは、ほとんど躊躇することなく容認されるであろう。すなわち、子どもが、たとえば、帽子の観念を獲得するのは、それを他の人々がするのと同じように使用することによってなのである、つまり、それを頭に被ったり、それを被るために他の人に手渡したり、外に出るときにそれを他の人から被せてもらったりすることなどなどによってなのだ、ということなのである。だが、物語や読書によって、たとえば、ギリシャ人の兜の観念を獲得する過程に、この共有された活動と

いう原理は、いったいどのように当てはまるのか、と問われることになるかもしれない。というのは、その過程には、直接にそれを使用するというようなことは全く入り込むことはないからである。また、アメリカ大陸の発見について書物から学ぶ過程にいったいどのように共有された活動があるのだろうか。

言語は多くのことについての学習の主な道具となる傾向があるから、それがどのように機能するかを吟味することにしよう。赤ん坊は、もちろん、まず意味のない、すなわち、いかなる観念も表さない単なる音響、雑音、音調から始める。音は、あるものは宥めるような効果を持ち、他のものは人を跳び上がらせるような傾向があるなどといった、直接的な反応を引き起こす刺激の一種にすぎない。『ボウシ』という音声は、幾人かの人に参加する行動に関連して発せられるのでなければ、チョクトー族の言葉の音声、つまりうわべは音節のはっきりしない唸り声とおなじように無意味なものに止まるであろう。母親が乳児を戸外に連れて出ようとしているときに、彼女はその子の頭に何かを被せながら『ボウシ』と言う。外に連れていってもらうことがその子どもの関心事になる。母親と子どもは、ただ物理的に互いに連れ立って外出するだけではなくて、両者は、共に外に出ることに『関心を持って』いるのである。つまり、彼らは、共通にそのことを楽しむのである。『ボウシ』という音声は、活動の中の他の諸要素と連結することによって、間もなく、それが親にとって持つのと同じ意味を子どもに対しても持つようになるのである。つまり、その音声は、それが入り込む活動の記号となるのである。言語は、『相互に理解可能な』音声から成り立っているという単なる事実は、ただそれだけで、その意味が共有された経験との関連によって決まることを証明するに足るのである。

要するに、『ボウシ』という音声は、『帽子』という物が意味を持つようになるのと全く同じ仕方で意味を持つようになる、つまり、一定の仕方で使用されることによって意味を持つようになるのである。そして、それらが成人に対して持つのと同じ意味を子どもに対しても持つようになるのは、成人と子どもの両方が共通の経験の中でそれらを使用するからである。同一の用い方がなされる保証は、その物とその音声が、子どもと大人の間に能動的な関係をうち立てる手段として、ある『共同の』活動の中で最初に使用されるという事実にある。類似した観念ないし意味が生じるのは、両方の人間が、それぞれ一方の行うことが他方の行うことに依存し、しかも影響を与えるような行動に共同者として従事するからである。もしも、二人の未開人が共同して獲物を追いかけているとして、ある合図がそれを発する者にとっては『右へ行け』を意味し、それを聞く者にとっては『左へ行

け』を意味するとしたら、明らかに、彼らは狩猟を一緒にうまくやっていくことはできないであろう。相互に理解し合うということは、音声をも含めて、諸事物が、共同の作業を営むことに関して、両者にとって同様の価値を持つ、ということの意味するのである。

共同の仕事において使用された他の諸事物との関連によって音声の意味を獲得した後は、それらの音声は、それらが表す諸事物が結びつけられるのと全く同じように、それらとよく似た他の音声と関連して使用されて、新たな意味を展開することができる。」(J.Dewey:Democracy and Education;in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.9 1916”, Southern Illinois University Press, 1985, pp.18~19.) 要するに、知識としての言語(「ボウシ」)は、「共同の仕事において使用された他の諸事物との関連によって音声の意味を獲得」することになるのである。もちろん、この実例における言葉の意味獲得のための「共同の仕事」は「成人」(母親)と「子ども」(赤ん坊)との間に展開されるものとしてあげられているが、このような意味獲得のための「共同の仕事」は、子どもどうしの相互的な学習活動としても展開され得るものである。また、これらの言葉の意味獲得のための「共同の仕事」は、たんに「社会的環境」の中での「生活的共同活動」をとおしてのみ展開されるばかりではなく、「書物」や「見聞」といった「間接的経験」をとおしての学習においてもまたなされるものであるとして、デューイは、上記の引用に続けてさらに次のように言う。「子どもが、たとえば、ギリシャ人の兜について学ぶ際に使用する言葉は、最初は、共通の関心と目的を持つ行動の中で使用されることによって、一定の意味を獲得した、つまり理解されたのであった。そして、それらの言葉は、聞いたり読んだりする者を刺激して、兜が使用されるような活動を想像の上で試演させることによって、新たな意味を呼び起こすのである。『ギリシャ人の兜』という語を理解する人は、当分の間、心の中で、その兜を用いた人々の仲間になるのである。彼は、自分の想像力によって、ある共有された活動に従事するのである。言葉の完全な意味を学び尽くすことは容易なことではない。おそらく、大部分の人は、『兜』とは、ギリシャ人と呼ばれる人々がかかって着用した奇妙な種類の被り物を指すという考えに止まるであろう。そこで、われわれは、次のように結論するのである。すなわち、観念を伝え、獲得するために言語を使用するということも、事物は、共有された経験、すなわち共同の活動において使用されることによって、意味を獲得するという原理の拡張であり、洗練なのであって、いかなる意味においても、それは決してその原理に矛盾するものではない、とすることができるのである。

明白な事実としてか、想像においてか、そのいずれかで、言葉が共有された状況の中へ要素として入り込まないときには、それは純粹に物理的な刺激として作用するにすぎないのであって、意味すなわち知的価値を持つものとしては作用しないのである。」(J.Dewey:Democracy and Education;in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.9 1916”, Southern Illinois University Press, 1985, pp.19~20.) 要するに、「『ギリシャ人の兜』という語を理解する人は、当分の間、心の中で、その兜を用いた人々の仲間になるのである。彼は、自分の想像力によって、ある共有された活動に従事する」とデューイは言うのである。しかし、それは、想像上の「兜」使用者、その概念の理解者たちの「仲間」になるということだけではないであろう。「兜」の意味、概念の理解のために、「教室」においてともに学ぶ他の仲間たちとの共同の学習を展開するということをも意味するものでであろう。「事物について他の人々が持っているのと同じ観念を持ち、他の人々と同じ心になり、そのようにして真にある社会集団の成員になるということは、事物や行為に対して他の人々が付与するのと同じ意味を付与する」(J.Dewey:Democracy and Education;in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.9 1916”, Southern Illinois University Press, 1985, p.35.) ことなのであるからであり、「人々がある一つの関心を共有すれば、各人は自分自身の行動を他の人々の行動に関係づけて考えなければならぬし、また、自分自身の行動に目標や方向を与えるために他人の行動を熟考しなければならないようになる」(J.Dewey:Democracy and Education;in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.9 1916”, Southern Illinois University Press, 1985, p.93.) からである。