

## デューイの教育哲学における「経験」と今日の大学教育

### "Experience" in Dewey's Philosophy of Education and Higher Education Today

吉村 文男、竹山 理、日下 耕三

YOSHIMURA Fumio, TAKEYAMA Osamu, KUSAKA Kozo

今日の日本の大学は困難な多くの問題を抱え（他の諸国においても同じことが見出されるかもしれないが、そのことはここでは考慮しない）、様々に試行錯誤しながら自らの行くべき道を探っているようにみえる。一例をあげれば、大学で授業を担当した者なら、受講学生が授業内容をなかなか理解できず授業にそっぽを向いたり、時には授業が成立しがたいという経験をすることも決して珍しくなくなってきている。

このような状態はすでにかなり以前からはっきりと大学関係者には気づかれ、「初年次教育」「リメディアル教育」等々の様々な試みが多くの大学でなされてきている。そうした試みの一環として「プロジェクト演習」といった名称で呼ばれる授業が一部の大学で設けられ、それを大学教育の一つの中心にしようという動きが始まっている。われわれ（吉村文男、川本正知、竹山理、日下耕三）は、このことを前提にし、奈良産業大学地域公共学研究所における「共同研究」の一つとして、「プロジェクト演習」を単に授業の方法の一つとするだけでなく、それを一般的理論的に基礎づけ、そこからこの授業をしっかりと支えたと共に、そのことを通じて今日の大衆化した大学が単に従来の意味での「学問の府」であるだけでなく、高等教育機関としてどのようにあるべきかを探ろうとした。

そのような構想のもとで、まず「プロジェクト演習」を基礎づける理論として、20世紀を代表する哲学者・教育哲学者として大きな影響力をもったジョン・デューイの教育哲学、なかでもその「経験 (Experience)」に注目し、彼の著作を研究することから始めた。ほぼ毎週一回デューイの著作の輪読会をもって彼の思想に触れつつ、大学で教壇に立つわれわれが日々出会うことがらとそれとの連関において提示され、それについて議論するという仕方で研究会が進められたが、まだまとまった形にはなっていない。

しかし今回、奈良産業大学地域公共学研究所が閉じられることになり、この機会にわれわれの共同研究のいわば中間報告ともいうべきものとして、デューイの著作の輪読会から得たものを共同研究に参加したメンバーがそれぞれ報告しておくことにしたい（ただ、メンバーの一人川本正知はやむない事情によりこの報告には参加できなかった）。執筆した三人の間でそれぞれの報告を読みあって若干の調整はしたが、できる限りそれぞれの報告をそのままにし、吉村の責任において以下のようにまとめた。

#### I. デューイの「経験」概念の教育に対する意義とそれが今日の日本における大学教育に示唆するもの

##### 1. 経験と意味

デューイが「教育は経験の絶えざる再組織 (reorganizing) ないし改造 (reconstructing) である」<sup>1)</sup>としたのはよく知られているところである。さらに、この経験の再組織ないし改造には、次のような一文が加わる。つまりそれは「経験の意味を (meaning) 増し、引き続く経験の経過を方向づける能力を増大する」(89)。

ここで「意味」と言われていることに注目したい、すなわち「経験」は意味と一体である。

この引用は、デューイのよく知られた『民主主義と教育 (Democracy and Education)』(1916年)からであるが、この書より以前に出されたこれも有名な『学校と教育 (School and Society)』(1900年)において、次のように言われている。「自然はたしかに光、音、熱などの物理的刺激を提供するのにちがいないが、しかしそれらに付されている意義 (significance)、それらについてなされた解釈は、子どもがそこで生きる社会がそれらに関して行為したり反応したりする仕方に依存している。単なる物理的刺激である光は全たき実在でない。社会的活動や思考を通じて光に与えられた解釈が光に対して意味 (meaning) というその富を与える。」<sup>2)</sup>

ここで言われているのは、次のようなことであろう。一般常識的には、光、音、熱などの自然現象はそれ自体としてあり、われわれ人間はそうした自然現象からなる自然環境のなかでそこから来る「物理的刺激」に反応することで生きている、と考えられているであろう。しかしそのような自体的にある自然現象は一種の抽象であり(「単なる物理的刺激である光は全たき実在でない」)、そのように常識的には自体的にあると考えられる「自然現象」なるものも、現実には、「解釈」されて「～として」という「意味」においてわれわれに現出しているものである。しかも、「解釈」といっても、それはいわゆる「主観的」に個人が任意になしたというものでなく、「社会が物理的刺激である自然に関して行為し反応する仕方」という「社会的活動や社会的思考を通じて与えられた解釈」である。例えば、光であれば、それは「夏の日にぎらぎらと輝く太陽の光」として、「真っ暗な夜道を明るく照らす光」として、というように「～として」の「～」を意味する「意味」においてわれわれに現出する。しかも、それはまずわれわれが物理的刺激をまず感じて、それに解釈を下すというのでない。われわれは最初から「～として」感じ、いわば意味を感じているのである。それだからその意味はそれの「背後に廻り得ない」ものであって、それ以外に自体的になにかがある、というのでない。<sup>3)</sup>

デューイが「経験」と一体的に「意味」というとき、以上のようなこと(つまり、人間がそこにおいて生きる世界は、単なる物理的刺激から成り立つ自然環境といったものでなく、「意味世界」であるということ)がその前提とされるべきであろう。その上でもう一度「経験」に立ち戻ってみよう。

デューイは経験について、二つの要素が特別な結びつきをしていることを強調する、つまり「能動的要素と受動的要素」、「やってみること (trying) とそこからの帰結を受け取る・被ること (undergoing)」というそれぞれの前者と後者の特別な結びつきである。彼が例として挙げる、幼い子どもが輝いている光、つまりろうそくの炎に指を突っ込んでそれに直接接触するという行動(積極的にやってみる)についていえば、この子どもは火傷という苦痛を被るが、この二つの事柄がそれぞれ独立の無関係な事柄であり続ける限り、この子どもはいかなる経験もしていない。そこには、ろうそくの炎という物理・化学的現象と子どもの皮膚におけるただの物理的変化がそれぞれあるだけである。ろうそくの炎に指を突っ込むという「その子どもの動作が、それからの帰結として被る苦痛と結びつけられるとき、その動作は経験である。それ以後、炎に指を突っ込むことは火傷を意味する。」(163)

ここにおいて、「意味」といわれているわけであるが、今少し詳細にここで言われていることを検討しておきたい。

デューイは経験について二つの要素の特別な結びつきというとき、それは次のような言い方がされる。

「われわれは何ごとか (something) を経験するとき、われわれはそれに対して作用し、すなわちわれわれは何ごとかに関して何ごとかをし、そうするとわれわれは何ごとかを被るあるいは受け取る。」(163) あるいは「われわれは事物 (the thing) に対して何ごとかをし、そうするとその事物は逆に (in return) われわれに対して何ごとかをし—そうしたことは特別な結びつきである」(163) この二つの文章を並べてみるとこうである。われわれは何かの事物(たとえば光であるろうそくの炎) に対して何ごとかをし(たとえばそれに指を突っ込む)、そうするとそれに対して何ごとかをしその事物が逆にわれわれに対して何ごとかをし(たとえばわれわれの指の皮膚を焼く) が、その事物がわれわれに対してしたことを受け取る・被る、つまり何かとして(たとえば苦痛として) 受け取り、その際われわれはある何かの事物が「何かとして」といわれたその「何か」を意味するその意味において受け取るのであって、そこに「経験」が成立する。

従って、ここで問題はわれわれがそれに対して何ごとかをしその事物が何かということである(光である炎は何か)。しかしその「何か」は、われわれがそれに対して何ごとかをし・試みるというわれわれの働きかけに応じてその事物がわれわれにすることが結びつけられて「意味」としてはじめて顕わになる。つまり、われわれはその意味を知ること(デューイ自身「子どもは……ある種の光が熱の源を意味することを知る (know)」(90) あるいは「活動とそれの帰結を受け取ることの親密な統一は意味を知ること (recognition) になる」(164) という) においてその事物を知るわけであるが、その「知る」は知る者が知られるものをこちらから傍観者として知るのでない。それは単に静息的な知的働きでなく、われわれがその事物に対して働きかけるという積極的な活動と一つになった知である。

このように見てくると明らかなように、デューイがいう経験においては、「ただの肉体の働き」としての活動、その活動を介することなく意味を直接的に知る「精神 (mind)」というように分断された二つの断片があるのでなく、それらが一つに結びついていることがわかる。つまり、経験にははじめから知的なものはたらし「思考 (though・thinking)」が内在している。たしかに経験を構成する要素である「活動は衝動的な形において始まる。つまりそれは盲目である。」(90) 子どもがろうそくの炎に指を突っ込むのはたしかにそうした盲目的行動である。しかし「ある活動がその帰結へと繋がれ、その行動によって起こされた変化が逆に翻ってわれわれのうちに変化を引き起し、活動とそれからの帰結というただの流れ (the mere flux) が意味を負荷される。」(163) 衝動からのある活動が引き起こす変化(その帰結) から翻ってわれわれのうちで変化が引き起こされ、この変化においてわれわれが活動と帰結を結びつけて「意味」を知る。それはこういうことであろう。すなわち、ある行動に対応して生じた帰結から翻って (reflect)、この二つの別々な事柄をふり返ってみる (reflect) というわれわれにおける変化(厳密な意味での「反省 (reflection)」すなわち「熟慮」) においてその二つの事柄が一つに結びつけられて成立する「意味」を知る—これが何かを経験するということである。従って、衝動的な活動で始まる経験(「試行錯誤的 (trial and error) 経験」) においても「熟慮」すなわち「思考」が含まれている。「意味をもつ経験は何らかの思考の要素なしには成り立たない。」(169)

しかし、試行錯誤的な経験にも「思考」が含まれているとはいえ、この経験においては、「われわれは、あるやりかたの行動とある帰結が結びついているということを見るが、どのように結びついているかを見ない。われわれは結びつきの詳細を見ない、結びつける繋ぎの目は失われている。」(169) それに対して、

さらに観察を推し進め、結びつけられる行動とその帰結の間に存するものを分析する（これは熟慮としての思考の働きである）などして、行動と帰結のより詳細な結びつきを発見してその結びつきの「意味」を知るという経験をデューイは「試行錯誤的経験」と区別して「熟慮的経験 (reflective experience)」と呼ぶ。前者にも暗黙に含まれている「思考」が後者では明示的となる。ただし、この区別は全く別々の二つの種類の経験があるということでない。確かに熟慮的経験においては、「思考が増大し、その結果それにおいて思考が占める割合の価値が非常に違う。従って経験の質が変わる。」(170) とされる。しかし、「すべてのわれわれの経験は、そのうちに、……心理学者が試行錯誤の方法とよぶものの局面をもっている」(169) のであり、両者の違いは「両者の経験に見出される熟慮の割合」(169) の差であって、そこに絶対的な違いがあるわけでない。このことを前提として、しかし「熟慮的経験」にこそデューイのいう経験の基本的性格がよく表れているので、今少しそれについて検討しておきたい。

子どもがろうそくの炎に指を突っ込んで火傷するという「経験」においては、ろうそくの炎という光は熱の源を意味するという意味が知られ、子どもは以後その意味の理解に従ってろうそくの炎、さらにすすんで温かさを感じさせるものに対して行動するであろう。しかし、ろうそくの炎ないし熱さを感じるものの意味は子どもが今知った意味に尽きるのでない。さらにすすんでろうそくの炎が火傷を引き起こす（そういう帰結をもたらす）のはどのようにしてであるかというという疑問が生じたとき、ろうそくの炎は火傷という苦痛を意味するというすでに知られている意味は、この二つを結びつきつける詳細な繋ぎ目を欠いた大まかなものとして、もはやろうそくの炎の意味でありえず、むしろそれを問題的にする。そうなるとき、われわれはろうそくの炎と火傷という二つをさらに観察し、その二つの間にあるものを分析し、その二つの「結びつきの詳細」を知ろうとするであろう。そのとき、われわれは問題的となったろうそくの炎と火傷を振り返り・反省 (reflection = 熟慮)、つまり思考する。すでに知られている大まかな意味では間に合わなくなる問題的な状況は思考を刺激し、新たな意味を知ることへと誘う。「思考することは、事柄が不確か、あるいは疑わしく、問題的であるときに生じる。」あるいは「反省が存在するところには未定が存在する。」(173)

こうして「思考することは、われわれの経験における知的な要素を明示化することと同じである」(171) のであって、伝統的な考えに見られるように、経験は感覚や欲望に限られ、それに対して「思考は (理性という) より高次の能力から発する」(180) のではない。そもそもそのように分けることが誤りだといえよう。

ところで、思考は熟慮、つまり振り返っての反省である。問題的となった疑わしい状況において思考することは生じるが、そうであれば思考はこの現に進行しつつある状況を振り返り・反省する(つまり「熟慮」)。その限り思考はいわば後ろへ向かうということからすれば「過去」的である。つまり思考は、問題的となった現に進行している状況にあって、そこ見いだせる事実、データを熟慮する(反省する)、さらにすでに知られている知識を再考する等のことを行う。ただし「事実、データ、すでに獲得された知識について考えることに相関しているのが、示唆 (suggestion)、推論、推測された意味、仮定、試験的な説明、一言でいえば観念 (idea) である。」(186) 思考がただのその都度の単なる思いつきでなく「熟慮・反省」だとすれば、それが振り返って既存の事実、データを集め、すでに知られた知識を辿り直すことは欠くことができない。しかし、それらは問題的となった状況、つまりまったく新しい事態に対しては答えを与えず、問題を明確化するだけである。新しい事態に対してはいわば後ろへ向かって熟慮するだけでなく、



後ろに対していえば前へ新しく何かを投げ企てることがなくてはならない。「思考することが生じる状況は疑わしい状況であるのだから、思考することは探究 (inquiry) ……である。獲得 (acquiring) はいつも第二義的であり、探求の行為の道具である。」(173) 既知のデータからわれわれは「示唆」をえることができるが、示唆はすでに既存を越えているし、思考における「推論はいつも未知なるものの侵入であり、知られたものからの飛躍である。」(186) 未知の領域へ探求し入りそこへ新しく投げ企てるところに思考することの本質があるといつてよいであろう。「すべての思考することは、以前には理解されていなかった考察を投げ企てる (projection) とところにその起源がある。」(187) 熟慮である思考は「後ろへ」と同時に「前へ」、過去のであると同時に未来的である。

思考ないし思考することが未知へ向かっての新たな投げ企てであるのだから、「すべての思考することは冒険を含む。」(174) 思考はその限り「試行的」であり、それに基づく行為の結果によってその妥当性が確認されるまでは仮説的である。仮説がこのように「実証」されて「定説」になるとは一応言えても、思考すること・思考は、「完全な知識」と「完全な無知」の間にある、「探求の、……薄明 (twilight) の領域」(174) であることを本質とする。しかし、思考は未来へと投げ企てるということにおいて未来を見通す、「生じようとしていることをよりよく先取りすることができる。……有益な帰結を確実にし、願わしくない帰結を回避するために、先取りして備え、準備することができる」(90) という意味で思考において「一貫した方向づけ、ないしコントロールの力が増す。」(90) すでに、経験の再組織ないし改造について、「引き続き経験の経過を方向づける力の増大」といわれたのはこのことである。

こうして、思考が明示化される「熟慮的经验」にあつては、すでに「大まかな意味」において知られているその同じ事柄に新しい光が投げかけられる。つまり、「熟慮的经验」において、大まかな意味の結びつきがより詳細な結びつきの意味として新たに照らし出される(ろうそくの炎と火傷は、燃焼、酸化、光と温度などとの連関において新しい意味を得る)。

このことが「経験のほんとうの意味増大」であり、経験することが意味の増大であるというのは「他の事項が機械的につけ加わるのではなく、新しい質が豊富化する」(187) ということなのである。デューイが教育は経験の再組織ないし改造だというのは、ただ意味が積み重なるというのではなく、質を異にする意味が豊富になってゆくこと、意味連関の質的・重層的な拡充である。それが教育であるのは、経験は意味を知ることであるが、意味を知るとき「われわれはなにかを学ぶ」(163) からである。

## 2. コミュニケーションとしての教育

以上見てきたように、デューイのいう「経験」は「意味」を知ることとして「学ぶ」ことであり、しかもその学ぶことは意味を知ることの単なる量的増大でなく、質的な豊富化として経験を再構成・再組織してゆくことであるとすれば、その学ぶことと一つに教育は経験の絶えざる再構成、改造であると言える。

そうではあるが、このようにいわれる教育については、別の視点からの考察がつけ加わってはじめて十分となる。

その別の視点とは「社会」ということであるが、しかしそれはこれまで考察してきたことにそれとはまったく別なところから付け加えられるというものでない。経験は意味を知ることであると言ってきたが(デューイはそのように解していると考えられる)、その意味は個人がいわゆる主観的に「～として」解釈した

ものでなく、社会的なものであった。意味に含まれている「社会」という要素を特に際立てるところから、経験の絶えざる再構成としての教育をもう一度見ることで教育が十全なものとして現れるであろう。

人間が生きて存在しているというのは、生物として（その一つの種としてのホモ・サピエンス）、つまり「生理的生命 (physiological life)」としてあるということである。しかし人間が生きて存在するというのはそれだけに尽きるのでない。生物としての生理的生命は人間が生きて存在することの基礎ではあるが、それを「生存」と呼ぶなら、人間が生きて存在することには「生活」という、英語でいえば同じ“life”が本質的に属している。この「生活」は、人間が自然からつくり出したもろもろの「もの」や「事柄」（「文化」と一言で呼べる<sup>4)</sup>）を共有することにおいて成立している集団(社会)において営まれるほかにはありえない。生活が社会と切り離しえないとすれば、人間が「生活」において生きるのは、デューイの言い方であれば、「生理的生命」に対して「社会的生命 (social life)」ということになる。

ところで、生理的・生物的生命は、個体としては必ず死ぬが、種としては個体の死を越えて持続する。個体としての生物的生命は種の持続を前提にして可能であり、同時に個体的生命なしにそれが属する種はない。この同じことが社会的生命についても言える。個人は次々と死ぬが社会は持続し、その社会を前提に個人があり得ると共に、社会は個人からなる。だが、生物的生命と社会的生命では違いがある。すなわち、前者の持続は自然的な出来事であるが、後者の持続はそうでない。「社会は、生物的生命と全く同じように、伝達 (transmission) を通じて存在する。この伝達は年長者から年少者への、行動、思考、感じることのそれぞれの習慣を伝えることによって生じる。」(3) 生物的生命における伝達は遺伝子の複製として自然的出来事であり、それによって種が持続されるが、社会(社会的生命)における伝達(伝統)はなんらかの人為によっており、それによって持続する。その人為ということ踏まえて、「社会は、伝達によって、コミュニケーションによって現実に存在し続けるだけでなく、伝達の中に、コミュニケーションの中に現実に存在するという方が正しいかもしれない。」(5)

デューイは、“common” “community” “communication” が一連のものであるとして、次のように述べている。「人々は共有する (have in common) もろもろのものごとのおかげで共同体 (community) において生きる。コミュニケーションは、人々がもろもろのものごとを共有するに至る方途 (way) である。」(5) さまざまなものごとを共有し合うことにおいて成立している共同体(社会)において、とくにまだ人々の間で共有されているもろもろのものごとを共有するまでに至っていない未成熟な年少者と年長者との間でそれらを分かち合うに至るまでの (share) 過程がコミュニケーションである。このコミュニケーションが教育である。「教育の本質は、先ずなんといっても、コミュニケーションにおける伝達である。コミュニケーションは経験が共有されるに至るまでに経験を分かち合う過程である。」(11)

このコミュニケーションとしての教育にすでに考察してきた「経験」が主要な事柄として含まれる。しかし、なおその教育とすでに考察した「経験」はただちに明白になっているわけではなく、今少し検討してみることが必要であろう。

生物的生命は、個体としての生命とそれがそこにおいてある自然的環境との相互作用において生きている。それと同じように社会的生命は、個人(個体)とそれがそこにおいてある環境、しかも自然的環境とは区別される「社会的環境 (social environment)」との相互作用において生きる。社会的環境とは、人々がもろもろのものごとを共有することにおいて共同体(社会)が成立しているのだから、この共有されて

いるもろもろのものごと（つまり「文化」）によって構成されている。そしてこの環境は「個人を取り囲む周囲（surrounding）より以上を意味している。」（13）つまり、それはそこにおいてある個人の活動を支え促進するかあるいは抑制するというようにしてこの活動に入りこんできているので、「個人を取り囲むものに対する個人そのものの活動的傾向の特殊なつながり（continuity）を意味する。」（13）

われわれは、その誕生と同時にこの社会的環境の中に置かれ、自らの自然的な活動傾向にこの取り囲むものが入りこんで来るというようにして生き始める。このような基本的事態のもとで、われわれの「自然的な、あるいは生まれつきのもろもろの衝動（impulse）」と「子どもがそこへ生まれてきた集団の生活・習慣（life - customs）」の間にはギャップがあり、「従ってそれらの諸衝動は指導される（direct）か、あるいは導かれ（guide）なければならない。」（47）もつとも、たしかに「指導」されなければならないが、しかしそれは指導される者（未成熟である子ども）に対する一方的な外からの強制でない。社会的環境は、人間がつくり出しそれぞれの集団で保持されてきたものごとによって構成されているが、その「もろもろのものごとが行動に加わってきて、日々の生活の教育的条件を提供し、心的及び道徳的な性向（disposition）の形成を指導する。」（45）

人間がつくり出したろうそくの炎に対して子どもが指を突っ込む（この行動は人間にとって自然的衝動）ことによって、子どもがろうそくの炎が火傷（苦痛）を意味するというその意味を知ることにおいて経験するとき、それはろうそく（ないしその炎）という「もの」が子どもの自然的なもとの衝動を一定の方向へ方向づける（指導する）ということで成立する。「社会的環境」は「指導的」であり、その指導は教育を意味する（「指導としての教育」）。子どもの「経験」は「指導としての教育」と一つに成り立ち、しかも子どものその経験は彼または彼女の属する社会集団の大人たちの間で共有されている経験であり、まさに教育は大人たちの経験を子どもが共有するまでになる過程としてのコミュニケーションなのである。

ろうそくの炎を例にしてここで言われた経験が、未成熟である子どもが大人と意味を共有することであることは明らかであるが、しかし「熟慮的经验」に関しても同じことが言えるのか。ろうそくの炎は、子どもがそれに対して手を伸ばすという行動を試みようとするようにいわばそそのかすが、この場合の試行錯誤的经验では間に合わない謎に満ちたものとなったとしてろうそくの炎が立ち現れるとき、それは未知へ向けての思考の冒険を誘発する。しかしその際冒険である思考は自由奔放に飛び跳ねることを意味しない。思考するものごと（社会的環境を構成する）がそれを方向づけ指導することによって、同じものごと（例えば火傷を意味したろうそくの炎）について試行錯誤的经验における意味とはいわば次元の違う意味、「より詳細な結びつき」における意味を知るのが「熟慮的经验」であり、その経験をした者はそのことにおいて大人たちの間で共有されている意味を共有することになる。このように見れば、試行錯誤的经验についていえることは熟慮的经验についてもあてはまる。そして、こうした熟慮的经验を重ねた者だけが、誰にとっても未知である、いわば人類がはじめて直面する問題的状況（例えば人類がこれまで直面したことのない「超高齢化社会」から来る諸問題）に対しても、人類が共有できる経験を生み出すことができるであろう。

ただし、以上の説明では、これまで論じられてきた教育はいわゆる非制度的教育であって、教育といえただちに「学校」が思い浮かべられるのが当たり前の今日の現状にふさわしくないという感じもたれるかもしれない。もちろん、デューイは、社会の構造や資産が複雑化するにつれて「制度的な、ある

いは意図的な教授と学習の必要性が増大」(11) し、こうした制度的な教育なしには、「複雑な社会の資産や達成してきたものをすべて伝達することが不可能である」(9) として学校の必然性を明確にしている。ただ、学校は「はっきりとした教材」、「なんらかの事柄を教える (teach) という仕事をする人々の集団」(9)、つまり教師集団をもつ「特別な社会的環境」なのであるが、「特別」とはいえ「社会的環境」である。とはいえ、「特別な」社会的環境であることのゆえに、学校は「学習を社会的環境から分離された意識的な仕事として取り扱う」(46) ことなり、そうなる学校ないしそこでの学習は「共通の関心と価値の行動に参加することから来る社会的なセンスを妨害」(46) し、ものごとを共有し合うに至る方途としての(コミュニケーションとしての) 教育が「孤立した知的な学習」(46) を教師が指導することとなる。

こうした学校のあり方に対して、学校を拒否するのではなく、それを変革するための基本的なコンセプトが「経験」としての、また「コミュニケーション」としての教育であると言えるであろう。こうしたところから来る、現在の日本の大学教育への示唆を以下において若干書き留めておくことにする。

### 3. 今日の日本の大学教育への示唆

以上に論じてきたデューイの理論から、今日の日本における大学教育(あるいはその改革)に対して「すぐに役立つ」何かの提言・具体策を直接的に「引き出」そうとすれば、そこには無理があるだろう。ここでは、より基本的なところへ立ち返ったところで、デューイの「経験」と「コミュニケーションとしての教育」についての思想から、今日の日本における大学教育への示唆を読み取ってみたい。

最近「ニューヨーク・タイムズ」の論評が「東アジアの大学入学試験地獄 (East Asia's University Entrance Exam Hell)」について論じている。よく知られているように、日本、韓国、中国等の東アジアの国々では、大学入学試験が「地獄」といわれるほど厳しく、そのゆえその準備のための教育が早い時期から子どもを巻き込むまでに過熱している。そのことを指摘したうえで次のように述べている。「逆説は、これらの途方もないテストが必ずしも大学での授業が厳しいということにゆき着かないということである。ほとんどすべての学生が卒業できる日本では、学生たちが講義ノートをそのままオウム返しすることだけが求められるというのが一般的である。……厳しい入学試験を廃止するというのは最初の一步にすぎない。議論される必要のあるのは、学生が大学に入学した後の教育の質である。」<sup>5)</sup> 外からは日本の大学あるいはその入学試験はこのように見られているが、一部には現状に合致しないところもある。とくに「厳しい入学試験」は、「大学全入時代」といわれる現在、一部の大学に関してだけ妥当するだけで、厳しい入学試験に備えて準備する必要のない大学が相当数存在するというのが現状である。その代わりに、とくに「勉強」しないでも大学に入学できるという「受験圧力」がなくなることによって大学に入学してくる学生の「学力が低下している」ことのほうが問題であると感じる大学教員も多いであろう。「学力低下」の結果、学生に基礎的と思われる知識が欠けていて大学での授業が難渋し、講義などは教員が学生に向かって話しているというより、壁に向かって喋っているということすら珍しくない。

しかし、こうした状況は学生を一方的に批判して済むという問題ではないであろう。デューイは言う。「学校では、教授される者を、理論的な見物人 (theoretical spectator) として、知性の直接的なエネルギーによって知識を自分のものとして所有する精神 (mind) として、知識を獲得 (acquire) するのだとみな



すことがあまりにも習慣化している。」(164)あるいはまた、「生徒という言葉そのものが、ほとんど、実り豊かな経験に関わるのではなく、知識を直接吸収することに関わる者を意味することになっている。」(164)

また、デューイは次のようにも言っている。すでに述べたように、経験は思考を含み、「考えることは、事柄が不確か、あるいは疑わしく、問題的であるときにおこる。」(173)しかし「問題」といえば、現に「学校の仕事の大部分」は「問題を与え、質問を出し、仕事を割り当て、難しさを大きくしてゆく。」(182)だが、同じように「問題」といってもこの二つはスムーズにつながっているのではない。確かに、生徒は学校でつねに問題を与えられ、質問され、それらのための「仕事」をする。しかし、その問題は考えることを引き起こす経験における問題ではない。質問され、主としてテストないしその練習として与えられて生徒は問題をもつが、その「生徒の問題は生徒自身の問題でない、あるいはそれらはただ生徒としての生徒の問題であって、人間(human being)としての生徒の問題ではない。」(183)あるいはまた、「生徒は問題をもっているが、しかしそれは教師によって設定された特定の要求に合致するという問題である。生徒の問題は教師が欲することを見つけ出すこと、口述や試験や外面的な振る舞いにおいて教師を満足させるであろうものを見つけ出すことである。」(183)

デューイがこのように言ったのは、主として、彼が生きたアメリカにおける学校を見てのことであり、しかもそれは今からほぼ一世紀も以前のことである。しかしアメリカと日本、百年という年月—この彼我のそして年月の隔たりは一挙に消える。現在の日本の学校、日本の教育になんとびったりと当てはまることか。現にさまざまな試みがなされていることに十分注意しなければならないが、主流はこのようであろう。

フロムはよく知られた著『もつことか、あることか?』において、現在の社会が「もつ様式」におおわれているのに対して「ある様式」を対置して、前者を批判したが、その中で「学習(learning)」もまた「もつ様式」に支配されていることを例えば次のように述べている。「現実にもつ様式において存在している学生たちは言葉を聞き取りその論理的構造を理解しながら講義に耳を傾け、なしうる最良のこととして自分のルーズリーフ・ノートにあらゆる語を書きとるだろう—その結果、後々彼らは自分のノートを記憶し、そうして試験に合格することができる。しかし、内容はそれを豊かにし拡大しつつ彼ら自身の思想の一部とならない。」<sup>6)</sup>もつ様式の学生たちの唯一の目的は「彼らが、”学んだ”ものをしっかりと記憶に委ねるか、あるいは注意深く自分のノートに保存することによって、それをもちこたえることである。」(同書 29)

現在の日本において、主流的な教育についての考えによれば、デューイのいう経験と思考における不確かとなった状況のもつ問題ではなく、生徒は自分に他から与えられそれには必ず正解があると前提された問題に答えることによって獲得される正解としての知識をしっかりと「もつ」ことをつづけ、それを基礎においてさらに基本的には同じ性質の問いに答えて、「もつ」ものを増大させてゆくということを繰り返す「勉強」こそが教育である。フロムのいう「もつ」ことの様式は極まって、この「勉強」によって獲得される—しかもいかに迷いなく素早く獲得されるかが重要なことだとされる—知識の「私有」が教育のもっとも重要な課題だとされる。試験においてこの知識の「私有」の多寡をめぐって争われ、たとえ明示的でないとしてもそこに「優劣」が示される。例えば全国学力調査における学校別の「成績」公表をめぐる動きなどに端的にそのことが表れていると言えるだろう。それは、経験が「共有」されるまでに経験を分かち合う過程である「コミュニケーション」として教育をとらえるデューイからは遠い、いやそれとは正反対である。

大学生の「学力低下」を嘆く前に、われわれはこうした他から生徒に与えられる正解を前提にした問題を解き、そこで獲得された知識を「私有」するという「勉強」に、あるいはその指導に「教育」を見るそのことを再検討しなければならないのではないだろうか。

戦後の早い一時期、デューイに基礎をおく「経験」主義教育が盛んに謳われたが、その時にもそれに対して「這いまわる経験主義」という批判がなされたことはよく知られている。この論争に加わるつもりはないけれども、言いがかりをつけるようであるが、なぜ「這いまわる」ことがいけないのだろうか。デューイのいう「探求」としての思考は、本質的に冒険であり、試行である限り、そこに迷走があり、不確かさが伴うのは、むしろ思考がその本道を進んでいることなのでないか。「這いまわる」ということには、この迷い、不確かさ、試行が含まれているとすれば、それは探求としての思考に必然的に伴うのでないか。

「這いまわる」こともなく、つまり不確かさの中で迷うこと、試行することを排除し、学習者が出題者がすでに知っている「正解」にできるだけ早く効率的に行き着くよう、与えられた問題を解く訓練をよき教育とする現在日本の主流的考えこそ問題とされなければならないのではないだろうか。

「直接的に問題の諸条件と格闘し、問題からの出口を探り、それを見出すことによってしか、思考するということは存在しない。」(188) そのような問題とは、すでに知っている意味によっては対応・対処できない不確となった状況そのものであり、それに直面して呼び起される思考の冒険的な試行において解かれ、そこでこれまで知っていた意味とは質的に異なる新たに知られた意味が意味を豊かにしてゆくようになる。

しかし、大学での授業が難渋し困難であるという場合、そのような大学に入学してくる学生は「出来合い (ready-made)」の知識を「獲得」するということが不十分であり、そのような状態でははたして思考の冒険などできるのか、という疑問が提出されるかもしれない。デューイも言っている。「よく考えるためには、ひとは直面している困難に対処するための資源を供給する経験をすでにもっているか、あるいは現にもつかしなければならない。」(184)

しかし、そうした「学力の低い」学生たちは、これまで繰り返し述べたように、生徒であることは与えられる知識を吸収することであり、そのことに関わって与えられた問題をできるだけ素早く解いて正解に到達することができるようにならねばならないという教育体制のもとで、そうしたことが必ずしも得意でなく、従って求められる知識の「私有」がうまくゆかなかったことからくる「自尊感情」の喪失にまで至るトラウマを抱えるという仕方での教育体制に呪縛されていることが多いように思われる。そうした中で、大学ではさらに高度で理解することが難しい出来合いの知識を吸収するように与え続けることが一体どういうことを彼らに引き起こすことになるのか。本当に必要なのはそうした呪縛からの解放であり、そうした「勉強」に対するオルタナティブではないだろうか。

デューイは言う。「親や教師は、思考することを刺激する諸条件を提供し、共通のあるいは共同の経験に入ることによって学習する者の活動に対する共感的な態度をとったときには、これによって学習することを引き出すために関係者ができるすべてがなされたことになる。」(188) 教師がしなければならないのは、学習者が思考することを刺激する諸条件を提供することであるが、それは教師が学習者の思考すること—経験すること—の局外者・傍観者にとどまることによってはなされえない。教師が「出来合いの教科を提供し、それが学習者によって再生産されるのが正確かどうかを耳を傾けることに対するオルタナティブ

は、沈静 (quiescence) でなく、学習者の活動に参加し、その活動を分かち合うことである。そのように分かち合われた活動においては、教師は学習者であり、学習者は、それと知ることなく教師である。」(188) —コミュニケーションとしての教育。

注

- 1) Dewey, J. , Democracy and Education, (the Macmillan Company) New York, 1926, P.89. なお同書からの引用は以下においては、該当頁の数字のみを引用文末尾に記す。
- 2) Dewey, J. , The School And Society and The Child And The Curriculum (the University of Chicago Press) Chicago, 1990, P.99.
- 3) 拙著『学び住むものとしての人間』春風社 2006年、第二章「人間と文化」を参照。
- 4) 「人間によってその生活に仕えるものへと加工して変えられた自然の総体が文化と呼ばれる。」(Gehlen,A., der Mensch, Frankfurt am Main, 1974 , S.38)
- 5) The Japan Times on Sunday, November 17,2013.
- 6) Fromm,E., To Have Or To Be ?, (Harper & Row) New York, 1976, P.28.

(吉村 文男)

## II. デューイの「経験」の再検討

学校で「勉強」すること、「学習」することを問い直し、硬直した「学習」の意味とイメージを転換する目的から、「学び」という言葉が使われるようになったのは、教育学者3名の編集による『学びへの誘い』<sup>(1)</sup>が出版された1995年頃からであろう。編者の1人である佐藤学教授は、この本の第2章「学びの対話的实践」において「活動的で協同的で対話的な学び」を教室に実現する方途を考究しているが、そのはじめに戦後新教育における中心的な概念であったデューイの「経験」を再検討している。

戦後新教育におけるデューイの受容の特徴を検討すると、支持者も批判者も共にデューイの「経験」をゆがめて理解していたことがわかるという。具体的にその曲解を示す現象として、次の四点を指摘している。

- 1 デューイの提唱した「経験」の知性的性格が理解されなかったこと
- 2 デューイの教育理論が「生活教育」という標語のもとで受容されたこと
- 3 デューイの定義した「学習」が体験主義的に理解されたこと
- 4 デューイが特徴づけた「共同体」としての学校の性格が見落とされたこと

さらに続けて、日本における「経験」概念の未熟と「体験主義」への偏向という問題を自覚するために、デューイにおける「学習」の特徴を次のように明示している。

デューイの「学習」のきわだった特徴は、(中略) 環境に対する人間の活動的な交渉を積極的に意味づけて、反省的思考を基礎とする「探究」としての学習の概念を提出したところにある。<sup>(2)</sup>

ところで、地域公共学総合研究所における研究会では、「大学教育とデューイの教育思想」という問題意識を共有する教員4名が、本学の吉村文男教授の指導のもとで、デューイの著作を定期的に講読してきた。この章では、研究会で講読した限られた範囲からではあるが、上記の佐藤教授が指摘した諸点を裏づける論拠となる部分を引用して検証する。

### 1. デューイの提唱した「経験」の知性的性格が理解されなかったこと

日本の教育者はデューイの「主知主義の克服」を強調するあまりに、彼の提唱する「経験」が知性的性格を含意することを認識しなかった。確かに、デューイは「経験が真に経験であるためには、外部の条件よりも、経験している個人の内部で進行しているものを優先しなければならない」<sup>(3)</sup> と言う。しかし、たとえば個人の内部で生じる衝動や願望はあくまで発端であり、反省的思考を通して知性によって秩序づけられ再構成されなければ、個人の知的成長はありえないのである。

自然に生じる衝動や欲求は、どのような場合にも発端をなす。けれども、はじめに現れた形態の衝動や欲求のまま、何らかの再構成なり再形成をしないならば、知的な成長はない。このような再形成は、衝動をはじめに生じた状況で抑制することになる。外部から課せられた抑制に代わるものは、個人が自分自身で反省し判断することによる抑制である。昔から言い習わされている「立ち止まって考えよ」とは、健全な心理であると言えよう。なぜならば、思考することは衝動を即座に表明することを止めることであり、そうすることで、衝動は行動するための別の可能性へと関連づけられ、ついにはより包括的で一貫性のある活動計画が作られるのである。われわれは行動に移るとき、外部の条件を観察するために、目、耳、手を使う性向がある。また、過去に起こったことを想起することもある。このように、思考するとは即時の行動を先送りすることであり、それと同時に、思考は観察と記憶とを結合することによって、衝動の内的な抑制を果たすが、この結合こそが反省することの中枢である。<sup>(4)</sup>

デューイによれば、「すべての経験は、すでに過ぎ去った経験から何らかのものを受け取るだけでなく、これからやって来る経験の質を何らかの仕方で修正する」<sup>(5)</sup> のであり、これを「経験の連続性の原理」と呼んでいる。あらゆる経験は、本人が望むか望まないかに関わらず、引き続いて起こる更なる経験のなかに生きるのである。そのため、教育的に価値のある経験と、そうでない経験を識別するという問題が提起される。

新しい事物や事象が以前の諸経験に知的に関連づけられることは重要である。このことは、事実とアイデアを意識的に区分することに、一定の進展がなされたことを意味するからである。こうして、現にある諸経験の範囲内で、新たな問題を必ず提起する物事や、その可能性を秘めた物事を選択することが、教育者の任務となる。新たな問題こそが、観察と判断の新たなやり方を刺激することで、さら



なる経験の領域を拡大するのである。

新たな領域は、学習者がその時に有する観察力や記憶の知的活用力に、新たな要求を突きつけるが、教育者はいつでも、学習者がすでに獲得したものは固定した所有物ではなく、そのような新たな領域を切り拓く動力や手段であるとみなす必要がある。成長における連繋性こそが、教育者の座右の銘でなければならない。<sup>(6)</sup>

すなわち、生徒は過去に獲得した知識を、固定された所有物としてではなく、現在の問題に関連づけて、未来を効果的に取り扱う有力な道具に転換できなければならない。「経験に基礎をおく教育の中心的課題は、引き続き経験において実り豊かで創造的に生きるような、現在の経験を選択すること」<sup>(7)</sup>なのである。

よく知られているように、デューイの学習理論では、学習とは人びとが問題状況でおこなう活動と思考であると提唱している。デューイの「経験」の概念は、この「問題解決的思考」という考えに基づいている。

経験が与えられても、未だ精通していない領域に誘い出すことがないならば、何の問題も生じない。ところで、問題は思考を促すものである。したがって、現在の経験に見られる状況が、問題の源泉として使われなければならないということは、経験に基礎をおく教育を伝統的教育から区別する、ひとつの特徴である。なぜなら伝統的教育では、問題が外部からあてがわれるからである。しかしながら、成長することは、知性の行使によって乗り越えるべき困難が、あるかどうかによって左右される。繰り返しになるが、次の二つの事柄を同時に考慮することが、教育者が果たすべき責務の一部である。第一に、問題は経験が現になされているという状況から生じ、しかも、その問題が生徒の潜在能力の範囲内に収まるということ。第二に、問題は学習者の内部に、知識への探求と新しいアイデア創造の追及を、呼び起こすということ。このようにして獲得した新しい事実とアイデアは、そこにおいて新たな問題が提起される更なる経験を、根底で支えるものとなる。この経験の過程は、螺旋状に連続して進行するのである。<sup>(8)</sup>

これまで見てきたように、デューイの「経験」は、学校で組織される「学習経験」を意味し、螺旋状に連続する知性的探究の性格を有しているのである。

## 2. デューイの教育理論が「生活教育」という標語のもとで受容されたこと

ところが、戦後に新教育を推進した人たちは、「経験」を学校の外でおこなわれる日常経験として理解し、「生活教育」という標語で普及させた。しかし、デューイは「生活教育」という用語を用いたことは一度もない。「生活」と「経験」の結合を主張したのであり、「生活経験 (life-experience)」という用語を使用している。

学習する個人と社会の双方の目的を達成するために、教育は経験に基礎づけられなければならないという原理は、もちろん正しいものと私は認めてきたが、ここで言う経験とは、ある個人の実際の生活経験をつねに意味している。<sup>(9)</sup>

生活経験という観点から教育を捉えるならば、教育の計画や企画は、考え抜かれた理論を、もしそう言うてよいなら経験の哲学を、組み立てて採択することに関与することになる。<sup>(10)</sup>

教育は生活経験にあるという考えに基礎をおく学校を発展させるために、そもそも経験とは何か、また何が教育的経験を非教育的・擬似教育的経験から区別するかについて、ある一定の考え方による導きがないまま実践的な試みをすることは、見識のない支離滅裂な結果を露呈せざるをえない。<sup>(11)</sup>

言うまでもなく、日常の生活経験の範囲内から引き出された材料は、教育の最初の段階であり、教育的に価値のある経験をもたらすように教材を組織化しなければならない。

教育を経験という観点から考えるようになると、ひとつの考慮すべき問題がくっきりと立ち上がってくる。算数、歴史、地理であれ、あるいは自然科学の一つであれ、教科と呼ばれるものなら何であっても、はじめは日常の生活経験の範囲内にある題材から引き出されたものでなければならない。(中略)しかし、学習のための題材を経験の内に見出すことは、その最初の段階にすぎない。次の段階は、既になされた経験を漸進的に発展させて、より豊かで実り多い、より組織化された形態をもたらすことである。ここにおいて教材は、熟練の成熟した人に提供される形態へと、しだいに近づいていくのである。<sup>(12)</sup>

佐藤教授は、「生活教育」という言葉を「ヌエ的」という印象的な言い方で批判し、次のように結論づけた。

デューイは、社会生活と学校教育との連続性を主張していたが、その「教育」とは、問題解決的な探究による「経験の再構成」であって、「生活による教育」でも「生活のための教育」でも「生活の教育」でもなかった。デューイの「問題解決的思考」が含みもっていた批判的で探求的な性格は、「生活教育」というヌエ的な言葉に吸収され、「経験」の意味を構成する理論的輪郭を喪失している。<sup>(13)</sup>

デューイによれば、教育とは継続的な「経験の再構成」の過程なのである。

経験が教育的であるためには、教材の世界が、すなわち事実や知識の教材とアイデアの教材の世界が、結果として拡大していかなければならない。この条件が満たされるのは、教えることと学ぶことは経験を再構成する連続した過程であると、教育者が考えるときだけである。言い換えると、教育者が長期の見通しをもって、現在の経験はすべて、将来の経験のあり様に影響を及ぼすときの動力となると考えるときにのみ、この条件は満たすことができるのである。<sup>(14)</sup>

### 3. デューイの定義した「学習」が体験主義的に理解されたこと

デューイの「学習」を評する言い回しとして、「なすことによって学ぶ (learning by doing)」という表

現は良く知られている。これも戦後の新教育の推進者が、活動における「経験」に知的性格を理解しないまま、デューイの「学習」を体験主義的に受容したことによるものである。しかしデューイは、生徒たちが教室で遂行する学習経験と、科学者が実験室で実践する学問的経験との間に、「探究」としての連続性を前提としている。

学校における工作室や調理室などを最終的に正当化できるかどうかは、それらが活動の機会を提供することだけによるものではなく、そのような作業場が、活動の機会や手工技術の獲得の機会を提供することで、生徒が手段と目的の關係に留意するように導き、物事が相互に作用して明確な効果を生む方法を考察するように促すからである。これは科学研究において実験室が果たす基礎的役割と、原則として同一である。<sup>(15)</sup>

この「探究」の中心をなすのが反省的思考である。

実験的方法のなかにはっきりと表される知性的方法は、アイデア、活動、観察結果のこれまでの経過をたどることを要求する。経過をたどるとは、反省的に検討し総括することであり、伸展する経験がもつ有意義な特徴を、識別することと記録することの両方がそこにおいてなされる。反省するとは、後の経験を知的に扱うための資本とも言うべき知識連関を引き出すことを目的に、行われてきたことを振り返ることである。反省することが、知的な組織化の核心であり、鍛錬された精神の本質である。<sup>(16)</sup>

ところで、「なすことによって学ぶ」という表現は、プロジェクト・メソッドの提唱者として知られるキルパトリックが提示した学習の定義であった。佐藤教授はキルパトリックによる方法化の帰結を次のように総括している。

キルパトリックは、ソーンダイクの行動主義心理学の「刺激と強化」の原理にもとづいて「目的的活動」を単位とする単元学習（「プロジェクト・メソッド」）を提唱し、その学習を「なすことによってなすことを学ぶ（learning to do by doing）」と表現していた。しかも、彼の「学習」の中心的な価値は、知的な経験ではなく、その副産物（「付随学習」）として達成される「社会的道徳的態度」の形成に求められていた。キルパトリックにおいて、デューイの「学習」の知性的社会的性格を表現する「経験」は、反知性的な道徳的態度の形成を導く「目的的活動」へと置き換えられ、デューイの「探究」の中心をなす「反省的思考（reflective thinking）」は、環境の刺激に対する直接的反応である「反射的活動（reflective activity）」へとすり替えられていた。<sup>(17)</sup>

実際にデューイが用いた表現は、「経験から学ぶ（learn from experience）」というものであり、教育にとって、つまりは「学習」にとって重要な「経験と認識の連関」を次のように結論づけている。

「経験から学ぶ」ということは、われわれが事物に対してなしたことと、結果としてわれわれが事物

から受けて楽しんだり苦しんだりしたこととの間の前後の関連をつけることである。そのような事情の下では、行なうことは、試みることになる。つまり、世界はどんなものかを明らかにするために行なう、世界についての実験になるのであり、被ることは、教訓 - 事物の関連の発見 - になるのである。

教育にとって重要な二つの結論が生じる。(1) 経験とはもともと能動=受動的な事柄であって、それはもともとは認識的な事柄ではないのである。しかし、(2) 経験の価値の尺度はそれが示すようになる関係ないし連続性の認識にある。経験は、それが累積的であれば、すなわち何か達するならば、つまり意味をもてば、それだけ、認識を含むのである。<sup>(18)</sup>

#### 4. デューイが特徴づけた「共同体」としての学校の性格が見落とされたこと

これまでのところは、教育を個人の経験の連続性の上に基礎づけることを中心に検討してきた。だが、経験は個人の内面だけで進行するものではない。「経験を引き起こす源は、個人の外にある」<sup>(19)</sup>という。

個人が世界のなかで生きているという言明は、具体的に言うと、個人が状況の連続のなかで生きていることを意味する。そして、個人が連続した状況のなかに生きると言われるとき、「なかに」という言葉の意味は、銅貨がポケットの「なかに」あるとか、ペンキが缶の「なかに」あると言われるときは異なっている。もう一度言えば、「なかに」という言葉は、個人と対象物との間、また個人と他人との間に相互作用がおこなわれていることを意味している。「状況」という概念と、「相互作用」という概念は、互いにそれぞれから分離することができない。なぜなら、経験がそこに在るのは、個人とその時に環境を形成するものとの間に交流が生じるからである。(中略) 個人の要求、願望、目的、能力は経験を形成するが、環境とはこれらと相互作用するあらゆる状態のことである。<sup>(20)</sup>

デューイは、ここで述べた「個人の経験を構成するときに作用する社会的要因」<sup>(21)</sup>を、相互作用の原理と呼び、したがって「人間のすべての経験は、結局のところ社会的であり、人との関わり合いとコミュニケーションを含むものである」<sup>(22)</sup>という。教育は個人の経験の上に基礎づけられるのだが、教育的な経験とは究極において社会的であることを踏まえると、学校における教師の職分と責任が明確になってくる。

経験の発達には相互作用を通じて実現するという原理は、教育は本質的に社会的過程であることを意味している。この特質は、個々の生徒がいかにして共同体としての集団を形成するか、その程度に応じて実現される。ここで教師をその集団の成員から排除することはばかげている。教師はもっとも成熟した成員として、共同体としての集団の生命とも言うべき、相互作用と相互コミュニケーションを導く特別の責任を担うのである。<sup>(23)</sup>

言うまでもなく、生徒たちが形成する集団の共同体生活は、自発的に永続する仕方で組織立てられるとは限らない。生徒たちは、各自の役割を分担して協同活動を営み、相互作用がなされる状況に参加する必要がある。教育者はそのような状況を創り出し、状況それ自体が集団の統制力を働かせるようにする責務があるという。



共同体生活では、前途に向けて思考し計画することが必要である。教育者は個人がもつ知識と、教材が与える知識に責任を負う。教材の知識は生徒にとって、社会的な組織化に役立つ選ばれた活動を可能にし、組織においてはすべての個人が何らかの貢献をする機会をもち、その組織において第一位に統制を司るのは、全員が参加する活動そのものなのである。<sup>(24)</sup>

デューイの子ども中心主義の教育は、個性重視という個人主義の文脈で受容されたが、これも「共同体」としての学校の性格が見落とされたからであろう。子ども中心主義の本来の意味は、教育は個人的経験に基礎づけられなければならないということである。ただし、経験を引き起こす源泉は、個人の外にある。したがって、学校とは生徒たちの「経験」が螺旋状に連続していくように、対象・他者・自己と相互作用がなされる状況を創り出す一つの社会であり、「共同体」でなければならないのである。

#### 注

(1) 佐伯胖／藤田英典／佐藤学 編『学びへの誘い』、東京大学出版会、1995年

(2) 前掲 (1)、58頁

(3) Dewey, J. *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, 1938, (Touchstone Edition, 1997), p.41

(4) 前掲 (3)、p.64

(5) 前掲 (3)、p.35

(6) 前掲 (3)、p.75

(7) 前掲 (3)、p.27-28

(8) 前掲 (3)、p.79

(9) 前掲 (3)、p.89

(10) 前掲 (3)、p.51

(11) 前掲 (3)、p.51

(12) 前掲 (3)、p.73-74

(13) 前掲 (1)、56頁

(14) 前掲 (3)、p.87

(15) 前掲 (3)、p.85

(16) 前掲 (3)、p.87

(17) 前掲 (1)、57頁

(18) デューイ『民主主義と教育(上)』、松野安男訳、岩波書店、1975年、223-224頁

(19) 前掲 (3)、p.40

(20) 前掲 (3)、p.43-44

(21) 前掲 (3)、p.21

(22) 前掲 (3)、p.38

(23) 前掲 (3)、p.58

(24) 前掲 (3)、p.56

(竹山 理)

### Ⅲ. デューイの経験哲学の課題

はじめに本研究の今日までの経緯について少し述べたい。

5年前、吉村先生の教育哲学書を読まれた竹山先生と川本先生が吉村先生に読書会をお願いしたことが始まりだったように聞く。

『学び住むものとしての人間』に触発され教育に対する危機意識を共有されたためである。数学者にして、すでに本学において、プロジェクト演習で、学生に森林整備なども指導されていた竹山先生と、アジア各地のフィールドでの研究を手がける歴史学者の川本先生の三人で上記の読書会を始めようと計画されていた。その矢先に、本学に勤めることになった私にも吉村先生が声をかけてくださった。

中高教員であった私は、大学教育といっても教職希望の数人の学生に公民科の教育実習の指導を週1回するだけであった。

読書会は、まず吉村先生の『学び住むものとしての人間』から始まった。翌年は、井筒俊彦氏のイスラムのものを読み、3年目に『経験と教育』をベースにデューイを原文で読むことになった。

危機感は希薄な私も、読書会が進むにつれ、まず中高教育に携わる教員に内容を正確に知らせたいという強い思いが起こった。授業中、教室内を動き回る生徒の姿もあったからである(共同学習という良い意味で<sup>(注1)</sup>)。訳読が終わったころには、それまで知らせたいと願っていた対象が、教員仲間から子育てに苦労している方々になってしまった。経験に関する乳幼児の例話豊富で参考になると思ったからである。このことは、後で少し触れたい。

そのころ、原田実訳『経験と教育』と児玉三夫訳『教育信条』春秋社を手にする事が出来た。この先人の労に敬意を表し、私の本稿の二書の引用はすべてその訳にした。

#### 1. デューイ教育論の背景と受容の功罪

デューイは1859年アメリカ合衆国のバーモントン州に生まれる。デューイはシカゴ大学に哲学科の主任教授であった1896年に実験学校としての初等学校を付設し新教育を試みる。

この報告が、「シカゴ大学初等学校の三年間」で『学校と社会』に収められている。そこには、児童数は15名から始まり95名に、児童の年齢は第一年目には6歳から9歳であったものが、報告時には4歳から13歳になっている。

設立当初から、彼はこの学校には「信託された児童の教育」と「大学との関係の面」すなわち「大学における教育学的研究の一部を形成していた」という二つの面があるという。そして四つの問題意識をあげている。

彼は「学校は、試験により、実行によって、これらの問題が解決されるかどうか『実験』するためのものだ」と述べる。

問題意識は、この報告に先立つ1897年の『教育信条』に共通するものとして、その第一条「教育とは何か」から「学校とは何か」「教育の題材」「方法の性質」そして第五条の「学校と社会進歩」に詳しいし、約40年後、その間の数多くの著書に対する大きな反響や影響を受けた後1938年刊の『経験と教育』にも一貫するものがある。

社会の変化やデューイ自身の思想上の異同を跡づけることが本旨ではないので、著作間のそのことには触れない。

時間的には前後逆になるが、「報告書の四つの問題」やそれを敷衍した『教育信条』には、社会を変える教育力について、民主社会を形成する個人について、新教育という個性尊重の全人教育について、そして教材の扱いを含め学校社会化ということについて述べる中で、経験の意識性・主体性という問題と、彼の世界観を見ることが出来るのである。

私は報告書のこの「大学」という言葉から自分として本学での教育のあり方を改善する具体策をも探してみた。そこには大学までの教育の連続性は語られることはあっても、それはこの実験学校での観察が主となる児童の実証的な教育論であり、経験の哲学に見られるように、乳幼児にさかのぼることはあっても直接の大学教育に役立てるものは見つけられなかった。生命の一貫性・連続性の視点を欠き、学制に促われているためかもしれない。

次に『経験と教育』のなかの三章から、乳幼児や児童についての文を中心に上記のことを確認したい。子どもの内的関心に沿った「唯一真実の教育は、児童が自己を見出す社会的環境の要求により、児童の力を刺激することによって行われる。」(P 143) 個性尊重の個別教育、学校社会化の問題に関して。「学校は児童が一概にある教科を学びに通うところであってはならず、家庭や近隣での生活に関連させることを目標にすべき。」歴史・芸術の扱いなども興味深いものである。

自分の勤めた学校もアメリカ人の創立した学校であった。全人教育も科学(理科)も強調され、経験的教育法についていえば、アメリカ人教師による英語の授業では、たとえば英語の rain は、雨が降って、その様子に注目させることが出来る日までその発音を聞かされることがなかったという。ただ違いはアメリカ人女性が、日本人女性のために経営したことと、宗教教育を建学の精神としていることでデューイと同時代を経ながら大きく異なる教育を行っていたことになる。

むしろ、1950年代に小学生だった自分の個人的な経験から、公立小中高で、デューイの教育精神が生かされていたのではと思う。民主的・科学的に加えて男女の平等が不可分の正しさの基準になっていた。彼の主張に同様のものがあり、その影響の大きさには驚く。統計的なものではないが、ほとんど、彼の主張を目指していたのではと思い出す。

というより、教育し、教育されることは人類に普遍的なことではないかとの確信となる。さらに人間をどう観るかその人間観の問題として、彼の著作を超えて、外在批判になるけれど、彼の言うプラグマティズムや、それを支える科学的世界観そのものの批判が必要となった。

それについては節を改めて述べることにし、話を戻す。

## 2. 機械論的自然観の教育への適用－教材としての科学主義

『経験と教育』の二章の最後に、経験主義者と自称した彼デューイは実験科学が知的に最も優れたものとした。実際的な学校経営を計画する彼(4章P49の8)は、前章に続いてこの第三章では教育は個人現在の生活経験であるとし、教育についての経験の理論(哲学)を組み立てるために適応すべき基準は相互作用の原理と連続の原理であるという。それについてさらに説明する。

教育的環境が道徳的意識にまで影響するとする彼は、教育に価値ある経験とそうでない経験の識別に触れた後(注2)、相互作用と連続の原理については、彼自身の民主主義についての信念を述べる過程から説明を始める。(注3)

デューイはまず教育を広く社会環境からの影響と捉え、人は、民主的にもファシストにもなるという。アメリカが民主主義を選ぶにいたったのは新聞・説教・演説、そして法律や立法院によって教育されてきたからでもあると社会教育を挙げる。

次いで「経験は単に人の内面においてのみ行われるのではない」とこの経験の社会的側面に敷衍する。その例として、文明度とも言うべきものを「先行する経験が後続する経験の発生する客観的条件を変化させた度合い」として経験に能動的側面があることを述べる。

また「経験を引き起こす源は個人の外にある。」として「海岸の少年が内地の大草原に育つ若者とは異なる経験を持つなど」と「余りに平凡で記録に値しない」とするこれらの例がもつ教育的意義を認識することの大切さを述べる。(P32f) すなわち自然的・社会的を問わず、どのような環境が年少者を成長へと導く経験の形成に役立つかを具体的に認めることが教育者の責任であり、年長者の務めであるという。それを母親の例など様々な具体例を挙げて説明する。それと共に、伝統的教育の欠点は、生徒が現に持つ能力と必要と作用を及ぼすような環境を用意する責任をとらなかったことだと指摘する。(注4)

ここにはカントの認識論の、事物からの各自の感覚性器官への触発ということがあるように思われる。若い日に彼が批判し否定したはずのものである。

経験の連続という原理については、それは前に発生した経験から何かしらを取り上げるものと、後にくる経験の性質を何かしらの仕方で改修するものでもあると述べる。

「言うことを学ぶ子どもは新しい欲望を持つ。……ある職業につこうと決心し、その志を実行する場合、それが将来の活動の場である環境をある程度決定する。」(P29)

教育においては成長しつつあるということが連続の一つの例証である。成長の方向が成長を助長するかどうかなど、生成の志す目的を区別する必要があるという。ただ、特殊な方向における発達成長の連続に役立つ場合においてのみ成長としての教育の標準に適応する。

逆に経験の連続に関する原理が、人をして将来の成長能力を限定するような仕方で低い程度の発達のままに拘束しておくという風に働くことがあるとする。そして、子どもを甘やかすすぎるの影響は連続的であるとして、その例をあげる。

「将来人々やものごとが彼の欲望や気まますを媚び迎えるようにという自動的な欲求を内容とする態度を成り立たせる。それは彼に、その場次第にしたいとおもう好きなことをすることのできるような境地を求めさせる。それは彼をして、困難に打ち勝って努力と忍耐をもってすることの必要である境地を嫌わせ……



できなくする。

ところが他面ある経験がどんな方向をとっているかを知ることが教育者の仕事となる。」(P30)

以下に教育者の仕事について述べる。

「教育者は、どんな態度が連続的成長にとって真に助けになるかまたどんなのが邪魔になるかを判断する力をもつのでなければならない。その上にまた、個人を個人として理解する、かの同情的理解をもたねばならない。それが教育者に、学習するものの心のうちに真に起こりつつあるところのものに関する観念を与える。なによりもまず、両親や教師にとってはこうした才能が必要である。」これは成人の経験に属すべき非常に成熟した洞察力ということができる。

次に経験が単に個人の内面の問題でないということをさらに詳しくみてゆく。

彼は、物の〔物質的〕環境と人の〔社会的〕環境をどのように成長へと導く経験の形成に役立てるかを知ることが教育者に求められるという。このことが伝統的旧教育に対し、デューイのいう新教育の困難さの理由ともなる。教育と経験とは必然的に連結するという基礎の上にたつ教育組織は、子どもが置かれ日々生活する地域社会を教育資源にしなければならないとする。<sup>(注5)</sup>

その地域社会との関りなく教材を作成し授業計画を立てる旧教育を批判する。

デューイは、経験は客観的条件を締め出すことができるというのではなく、経験する子ども自身の内面からの発達上の要求に客観的条件である環境が従属させられるときにのみ、真の経験になるとし、幼児の例を挙げる。

「赤ん坊の食物や休息や活動に対する必要は、ある見方からすればたしかに基本的でまた決定的である。栄養物が供給されねばならない。また快適な睡眠に対する準備などがなされねばならない。しかし、それらの事実は、親はどのような場合でも赤ん坊がむずかたり激昂したりする場合は食べ物を与えねばならないということの意味するのではなく、また、食事と睡眠の時間を定めてはならないということの意味するのでもない。賢明な母親は、幼児の要求を斟酌する(中略) またもし彼女がこの観点からの賢母であるならば、彼女は〔親や祖父母など〕老練家の過去の経験と彼女自身の経験とを、どんな経験が一般に幼児の正常な発達に役立つものとして参考にするであろう。そして赤ん坊の直接的な内部的事情に客観的事情を従属させるかわりに、それらとその内部的事情との間にある種の相互作用が遂げられるように、確実にそれらを組織立てるであろう。」(P35f)

これは母親が赤ん坊をどの様に世話をするにしても、過去の権威を鵜呑みにするのではなく唯参考にして、あくまでその子の内的要求を大切に、それとの相互作用に基づかなければよりよい子育てとはならないということであろう。

相互作用は相互に限定されるということでもあろう。

「個人が世界の内に生きるとは、場の系列の内に生きるということであり、それは個人と事物および他の人々との間に相互作用が行われるということの意味するのである。経験は常に個人とそのときに彼の環境を構成しているものとの間に生起するやりとりをもとにしている。」(P38) そして環境の定義を行うと、「どのような事情でもとにかく経験を創造するために個人の要求、欲望、目的および能力と相互作用するところの事情にほかならない。」(P39)

となるという。加えて連続と相互作用の原理は分離していないので、防水区画の中のように教材が単独で離されて教えられたことに、旧教育の大きな難点があったということになる。したがって、ほとんど学校に行かないでも固有の常識と判断力を持ち、自己の経験から学ぶ才能を与えられた人は、やがて生じてくる将来の経験から意味を引き出す能力を持っている人ということができるとする。(P46) ここにも学校教育とりわけ教材の単独的価値を疑わない旧教育に対するデューイの批判的立場が示される。

教員とは、この「教材が単独で離されて教えられた」ことに支障がなかったまれな職業ということになると思われる。(P41-46)

またデューイは教育的計画における準備の真の意味は現在を犠牲にしてはならないと述べる。子どもと日々向きあう教師が最も心しなければならないことであろうと思う。

現在とはともかく将来に影響する。この二者の関係についてのなんらかの観念を当然に持っている者が成熟に達した者である。それゆえに成熟者には将来に対して好都合な影響を持つような、現在の経験のための事情を規定する責任がかかる。成長あるいは成熟としての教育は「常に現在である」ところの過程であらねばならない。

## 2. デューイの教育論の射程を超えて — 役立つという真理の基準と不可知論の再検討 —

プラグマティズムの立場の真理は、ちょうど、優れた医師が、医療を患者に施すのに際して、医学上の真理を決して一般化したままで患者個人に提供しないで、あくまで個別に診断して患者を、患者その人の健康を回復することすなわち結果としての個別の善を実現することで、医学という学問の真理性を証明する。その場合、医師は個人を分析しつつも全体としての生命を捉えていることであろう。

学校教育が、個性の尊重といいながら集団化の過程でなされ集団化教育であることが医療との決定的な違いということになる。医学と医師の関係のように教育学と(小中高)教員との意思疎通は図られてはいないこと。その連携の希薄さに教育学はそれ自身として学として成立しているのかとの疑問に思い至る。

確かに科学は、人類共通の普遍性を持つが、その方法論上持つ、実験仮説という設定そのものを持つ、分析的あり方に、存在(非存在)そのものの捉え方の限界がありその限界を越える方法の探究が必要と思われる。仮説の一人歩きも科学を絶対とする科学主義という傲慢さに由来するのではないか。(P95)

私たちは科学を否定せず、科学の限界を超える方法論の探求に向かいたい。

科学者にして哲学者の大森荘蔵を紹介する中村桂子の主張を学ぶことを筆頭に、私はベルグソンや柳宗悦も視野に入れたい。分析的思考の限界を超えるものと思うからである。

最後に問題を解く一つの鍵を提供するものとして、本学の川村(花岡)永子元教授の一文と京都学派の研究者である藤田正勝教授の紹介する武内義範に関する一文を挙げたい。

「哲学と宗教の関係は次のように見られることも可能であろう。すなわち、

1 哲学と宗教とは非分離の関係のうちにあり、存在者の有を究明する目的において相互に補充し合う関係にある。

- 2 哲学と宗教とは分離の関係にあり、相互に無関係である。
- 3 哲学と宗教とは同一の根源的事実に係わっている。しかし、その根源的事実に、後者は心身一如という視点から直接的に、前者は思惟による反省を介して間接的に係わる。その立場はさらに以下の三つの立場に分けられよう。
  - a 宗教に留まって、哲学に無関心の立場（宗教家や神学者の立場）。
  - b 哲学に留まって、宗教には距離をおく立場（ハイデッガーのごとき立場）。
  - c 宗教にありながら、しかも哲学する立場。この立場はさらに、(a) 有なる神を核心とする西欧のキリスト教における神秘主義と、(β) 絶対無を核心とする東洋の哲学や、神を絶対無と理解する新しい神観に基づくキリスト教に基礎をおく哲学、とに分けられることが可能である。

具体的にみれば、1の立場は、古代ギリシア哲学以来の伝統的形而上学の立場、並びにキリスト教神学の立場と考えられる。2の立場は、主として、分析哲学や実証主義ないし実証哲学の立場と考えられる。3のaの立場は、自らの宗教のうちのみ留まる宗教学や神学者の立場であり、3のbの立場はハイデッガーや田辺哲学におけるごとき、哲学の反省の立場から出発して、最終的には宗教体験を目ざしてゆく哲学の立場である。3のcの(a)は、先に述べたごとく、最終的には神に実体性を認めるキリスト教における神秘主義の立場と考えられる。3のcの(β)は、本書の第Ⅱ部で考察しようとする宗教と哲学の関係であり、この立場を『宗教哲学』と名づけたい。」川村（花岡）永子著『キリスト教と西田哲学』 新教出版社P128-129

「武内は、電灯に照らされた明るい部屋と、その部屋を取りまく闇とを対比し、部屋のなかの人間が外の闇に対してどのような態度をとるかという比喩を使いながら、人間の死に対するさまざまな態度を問題にしています。明るい室内は、生の世界でもあり、知性の世界でもあります。それに対して闇は、人間の知性の限界の外にあるものであり、死でもあります。…… 武内は、その闇に対する人間の態度に三つのものがあると言います。まず第一の態度は、光の世界のなかのものだけに目を向け、外の闇にはいっさい目を向けないというものです。……光の世界……の興味深いものにいっそう没頭していきます。…… それに対して第二の態度は、外の闇に気づいて、それに目をむけるというものです。言いかえれば人間の有限性に気づいた人の態度だと言ってよいでしょう。

第二の態度を、武内はさらに二つに分類しています。

つまり、知性をよりいっそう発達させれば、いままで闇に覆われていたものが明らかになると考えて、いっそう知性に、あるいは科学的な認識に頼ろうとします。それに対して、闇のなかのおぼろな光ではなく、むしろ光を吸い込む闇のほうを見ようとする人もいます。

……知性の世界のなかから、知性を超えたものを、あるいは死を見ようとする態度だと言えます。

一方、第三の態度について武内は、次のような状況設定のもとで考えています。すなわち室内の証明が突然消え……深い闇に包まれるという状況です。その中では、生の意義も生の存在もはや自明ではありません。……そういう状況です。そのようなところで「死」は、——それは同時にまた「生」は、ということでもあると思いますが——はじめて真の姿で触れられるのではないか、ということ武内はこの論文で述べています（『武内義範著作集』 第四巻、三一頁以下参照）。『哲学のヒント』 岩波新書79f

## 注

1. 『経験と教育』小伝 P113
2. 彼自身民主主義を採択する理由も一層それが高尚な性質の経験に付随するためという。
3. 民主的はすべての社会制度の中で最善のもの。P24
4. この相互適応の欠乏が、教授および学習の過程を偶然なものにした。として、教師には・・・学習者たる個人の必要と能力とを理解する責任がともなうこと。すなわち、一般的抽象的にそれ自身で教育的価値をもつという教材観を批判して、「赤ん坊に食べさせられないことは、ビフテキの栄養に対する非難にならない。小学1年から5年までに三角法を教えないことは三角法に対する厭うべき非難にはならない」とデューイはいう。P42
5. 教材が実社会と遊離していることと共に、教育に関する見解の最大の間違ひは、人は、そのときに学んでいる特別な教材だけを学ぶということだとする。辛抱という将来に対して価値ある人格の陶冶ともいうべき間接的学習をしておりそれこそが、地理や歴史の教材学習より重要性を持つことが出来るのだという。

(日下 耕三)