

ジョン・デューイの児童観と教育理論

—新教育としての児童中心教育の理念を焦点に—

乙 訓 稔

生活文化学科

The View of the Child and the Educational Theory in John Dewey
— Focusing on his Idea of Child-Centered Education as New Education —

Minoru OTOKUNI

Department of Human Sciences and Arts

As is generally known, John Dewey, once the leader of New Education in the world, has been the most famous American philosopher of education. He asserted Child-Centered Education strongly, but there are few theses about that viewpoint. For this reason, I wrote this short paper. In Dewey's theory of education, the starting point of all education is the child's own instincts and powers, and the education is a constant reorganizing of experience, so we can understand that his view of the child is Child-Centered Education. The aim of education in Dewey is the process of education itself which aim is to develop the abilities of the child continuously. Therefore, his aim of education is set not by external dictation, but by the free growth of the child's own experience. We can say clearly that this standpoint is the viewpoint of Child-Centered Education. And this standpoint is also carried through his theory of curriculum and method, that is, he emphasizes the subject-matter of the curriculum must link intimately together the life and experience of the child. Namely, he says the subject-matters which make up the curriculum have to be composed and reorganized from the child's life and experience. According to Dewey, the method of teaching is the way that the subject-matter of an experience develops most effectively and fruitfully, and the problem of instruction is that of finding material which will engage the child in specific activities having an aim or purpose of interest to the child. Like this, Child-Centered Education is dealt with in Dewey's theory of education, the aim and curriculum and method, so we can say that his theory of education is actually New Education.

Key words : child 子ども・児童, child-centered education 児童中心教育, new education 新教育, experience 経験, interest 興味

緒 言

教育史上、18世紀から19世紀初頭にかけて、子どもの自発性や個性を尊重し、子どもの興味と関心に基づく活動を重視する児童中心の教育思想、いわゆる近代教育と呼ばれる教育の思想や実践が、ルソー

(Jean J. Rousseau, 1712-1778) やペスタロッチ (Johann H. Pestalozzi, 1746-1827) とフレーベル (Friedrich W. A. Fröbel, 1782-1852) などによって展開された。彼らの提唱した教育原理や教育の理論は、今日においても依然として幼児教育や初等教育の領域で大

きな影響を与えているが、19世紀末から20世紀初頭の世界の教育界において、児童を中心とする教育の思想や活動を新たに勃興させた。それは、「児童中心」(Child-Centered)や「児童から」(vom Kinde aus)をスローガンとする教育運動で、教育史上では「新教育」(New Education)⁽¹⁾と呼ばれる。

新教育の思想や活動を展開した代表的な教育思想家や教育家は、アメリカ合衆国の最も著名な教育学者で、経験論の哲学を徹底した「プラグマティズム」(Pragmatism)の完成者のデューイ(John Dewey, 1859-1952)である。また、スウェーデンの女性解放論者で1900年に「20世紀は子どもの世紀である」と『児童の世紀』(*Barnets arhundrade*)を著したケイ(Ellen Key, 1849-1929)女史や、イタリアの女医で遅進児の治療教育から教育を論究し、「子どもの家」を創設して世界的に教育活動を展開した教育家モンテッソーリ(Maria Montessori, 1870-1952)なども、新教育の推進者として挙げられる。

本論で問題とするデューイは、アメリカにおける新教育運動の理論的指導者であり、1917年設立の「進歩主義教育協会」(Progressive Education Association)の中心的な教育学者となり、国際的にもまた大きな影響を与えた。日本では、彼が1919(大正8)年に来日したこともあり、大正デモクラシー期の時代思潮として彼の1916(大正5)年の教育学の名著『民主主義と教育—教育哲学入門—』(*Democracy and Education — An Introduction to the Philosophy of Education —*)が盛んに読まれた。また、デューイの教育の思想は、とくに太平洋戦争敗戦後の新生日本の教育改革の拠りどころとなった。それゆえ、我が国では彼の哲学と教育の思想についての研究が多く為されてきているが、しかし彼の新教育思想としての観点はあまり研究されていない。

デューイの生い立ちとしては、彼はアメリカ合衆国東部のヴァーモント州バーリントンの食料品店の4人兄弟—長男は夭折—の第3子として生まれ、ハイスクールまで地元の公立学校で教育を受けた。その後、教育熱心な母親のお陰で兄や弟とともにヴァーモント大学に進学し、古典語や自然科学とコント(Auguste Comte, 1798-1857)の実証哲学などを学んだ。20歳で大学を卒業したあと、ペンシルベニア州のハイスクールで2年間、また翌年のひと冬の間ヴァーモント

州の田舎の小学校の教師をした⁽²⁾。

1882年、デューイはボルティモアのジョン・ホプキンス大学の大学院に進んで哲学を専攻し、ヘーゲル(Georg W. F. Hegel, 1770-1831)の哲学を研究した。1884年、論文「カントの心理学」で博士の学位を取得し、同年ミシガン大学の専任講師となった。1888年には29歳でミネソタ大学の教授となり、翌年にミシガン大学の教授として戻り、1894年にはシカゴ大学の哲学・心理学・教育学の主任教授となった。そして、1904年からはコロンビア大学教授となり、1930年に退職したが、退職後もコロンビア大学名誉教授として社会的にも幅広い活躍をした⁽³⁾。

デューイは、ミシガン大学在職時代に研究書として『心理学』(*Psychology*, 1887)と『倫理学の批判的理論の概要』(*Outlines of Critical Theory of Ethics*, 1891)を出版し、シカゴ大学時代には『倫理学研究』(*The Study of Ethics*, 1894)を著している。同時期、トロント大学教授マクレランとの共著で教師の訓練のために『応用心理学—教育の原理と実際への入門—』(*Applied Psychology: An Introduction to the Principle and Practice to Education*, 1895)を書き、倫理学と心理学の研究から教育や学習の原理について関心を持つようになった。その関心から、彼が設立したのが「実験学校」(*The Laboratory School*)であった。すなわち、1896年シカゴ大学に実験のための小学校、通称デューイ・スクールが設置され、当初は16名の生徒と2人の教師によってはじめられたが、1898年の秋には実験室と作業室がそれぞれ2室、食堂や調理室が整備された新校舎に移り、生徒も82名の規模になった。しかし、7年後の1903年、シカゴ大学の新しい総長の意向で閉鎖された⁽⁴⁾。

この間に発表されたのが、「私の教育信条」(*My Pedagogic Creed*, 1897)と『学校と社会』(*The School and Society*, 1899)や、1902年の「子どもとカリキュラム」(*The Child and the Curriculum*)である。デューイは、教育実験の記録とも言うべきそれぞれの論考のなかで、子どもの「作業」(occupation)を中心とするカリキュラムを論じ、児童中心主義の教育理論を徹底して論じている。とくに、1916年の『民主主義と教育』は、彼の教育思想を教育の本質論から教授論まで体系的に論じ、世界の教育学史に残る名著となって今日に至っている。まさに、英国の

教育史家ラスク (Robert R. Rusk, 1879-1972) が述べているように、デューイは今日の教育の思想と実践に、ルソーと同じくらの影響を及ぼしているのである⁽⁵⁾。

そこで、これまで「新教育」の思想としてあまり取り上げられることがなかったデューイの児童中心主義の教育思想を、主著の『学校と社会』や『民主主義と教育』と、論文「私の教育信条」や「子どもとカリキュラム」によって浮き彫りにし、とくに彼の児童観とその関連における彼の児童中心の教育理論を論ずることにしよう。

1. 児童観

「私の教育信条」は、1897年1月発行の『スクール・ジャーナル』に掲載されたエッセイで、デューイの教育に関する最も初期の論考である。彼は、同論の冒頭において、子どもは自分自身の衝動や性向を持っているのであって、その子ども自身の本性や能力が教育の出発点のすべてであると述べ、そうした子どものすべての能力をいつでも使えるように訓練することが教育であると述べている⁽⁶⁾。まさに、デューイにおいては「真の教育は、社会状態の要求によって、子どもが自分自身で発見する子どもの能力を刺激すること」⁽⁷⁾であり、教育の過程は子どもの活動と一致するときに効果があり、教育の過程と子どもの本性が一致しない時には軋轢が生じる⁽⁸⁾と、彼は徹底した教育における児童中心主義を言明している。

さらに、デューイによれば、教育の根本的な基礎は建設的に活動している子どもの諸能力の内に存在するのであり、そのような子ども自身の社会的な活動が学校の主題の中心であって、多すぎる教科の教育は子どもの本性を歪め、道徳的な実りを困難にしてしまうと述べている。とくに、デューイにおいては、子どもの活動による「経験の継続的な再構成」(a continuing reconstruction of experience) が教育として考えられていて⁽⁹⁾、そこには子ども中心の児童観が把握できるのである。

また、デューイは教育方法においても児童中心主義を主張し、教育の方法は子どもの能力と興味の発展の順序によるべきであり、子どもの本性に内在する法則に教授の法則があると論じ、子どもの興味を抑圧することは子どもを大人に置き換えることであり、子ども

の知的な好奇心と感性や創造性を押し殺してしまうと述べている⁽¹⁰⁾。このように、子どもの興味や関心を尊重し、子どもが大人と違う存在であると考えたデューイの児童観は、いわゆる近代教育を継承する「新教育」の児童観であると言えるのである。

さて、『学校と社会』における児童観であるが、同書はデューイが彼の教育理論を実証するために1896年シカゴ大学に設立した小学校での教育活動に関心を持つ親たちに、1899年の4月に数週間に亘って行った一連の講演の速記録を推敲して出版したものであり⁽¹¹⁾、小著ではあるが子どもの生活が学校との関連において述べられていて、そこにはまた彼の児童観に関する論考が窺える。

デューイは、伝統的な教室は子どもが作業するための空間がなく、子どもが組み立てたり創造し、能動的に探求する作業や実験の材料と道具や、必要不可欠な空間さえないと述べ、そうした教室は出来る限り多くの子どもたちを取り扱うために、子どもの一人ひとりが集合体や「群れ」(en masse) として取り扱うように整えられ、また子どもたちは受け身的に取り扱われていると批判している。デューイによれば、子どもたちは行動するときは自分自身の個性を発揮し、極めて特徴的な存在になるのであるが、しかし伝統的な教室では教育方法やカリキュラムの画一性が見られ、「聞くということ」(listening) のみに基本があり、教材と教育方法は画一化されているのである⁽¹²⁾。

このような伝統的な教育をデューイは「旧教育」(the old education) と呼び、それは子どもの姿勢を受動的にし、いわば教育の重心が子ども以外の教師や教科書にあり、子ども自身の直接的な衝動や活動性を排除する教育であって、デューイが考え、変わりつつある教育は子どもを太陽のように中心とするコペルニクス的な変化や革命の教育であると述べている⁽¹³⁾。まさに、デューイによれば、最も望ましい学校とは子どもが本当に生活する場所ではなくてはならないし、また子どもが楽しみ、自分自身のための意義を見出すような生活経験を獲得できる場所ではなくてはならないのである⁽¹⁴⁾。

次に、デューイの1902年の論考「子どもとカリキュラム」は、教育内容としてのカリキュラムにおける教科の主題と、子どもの興味や自発性に基づく経験の問題を論じたものであるが、同論のなかにも子ども

中心の言及が見られる。すなわち、カリキュラムや教科の主題を子どもの経験と乖離したものと考えず、また子どもの経験を理解しがたい気まぐれなものを見ないで、子どもを柔軟な未発達生き生きとした存在として見ることを、彼は強調している⁽¹⁵⁾。そして、子どもは利己的で衝動的な存在ではなく、また単に成熟すべき未熟な存在ではないのであって、むしろ教育においては子どもが起点や中心と目的であり、我々が子どもと一緒に立場をとり、子どもから出発しなければならないことを主張しているのである⁽¹⁶⁾。

かくして、これまでの論述から分かるように、デューイは伝統的な教育を旧教育と称し、子どもを無視した旧教育を浮き彫りにして批判するなかで、いわゆる「新教育」としての子ども中心の教育の理念に立って「新教育運動」の指導的な思想を唱道し、実践を展開したのである。そこで、このような児童中心の児童観との関連で、さらにデューイの教育思想が集大成されている主著『民主主義と教育』における彼の教育観や目的論を明らかにし、次いで彼の教育の内容論と方法論における児童中心教育の論点を浮き彫りにしよう。

2. 教育目的論

デューイによれば、教育とは社会集団がその未成熟な構成員を養育する過程であり⁽¹⁷⁾、また社会集団はその集団の未成熟な構成員の教育によって遂行される社会の更新を通して持続が可能なのである。すなわち、教育は社会における大人と若者の日常的な交流による意図的、無意図的な経験の意味を更新する過程であり、意味のある経験を絶えず更新して伝達する過程なのである⁽¹⁸⁾。このように、デューイにおいては、教育とは経験に意味を付け加え、またその後の経験の道筋を導く能力を増進させる経験の再編であり⁽¹⁹⁾、遠い未来のための準備や過去の繰り返しと区別される経験の不断の更新なのであって⁽²⁰⁾、「教育は経験の絶え間ない再編や改造である」(education is a constant reorganizing or reconstructing of experience)⁽²¹⁾と定義づけられるのである。

ところで、デューイにおける経験とは、能動的要素である「試みること」(trying)と、受動的要素の「受けること」(undergoing)から成り立ち、この二つの結びつきにより経験の有益さや価値が計られるも

のである。彼によれば、経験は単なる活動から成り立つものではなく、単なる気まぐれの活動による経験は消費的で、無意味な変化を惹起するだけなのである。例えば、子どもがただその指を炎のなかに突っ込んだときに経験なのではなく、その動作が結果として子どもの受けた苦痛と結びついたときに経験なのである。つまり、子どもは炎のなかに指を突っ込み、その結果として受けた火傷をするということを知ったときに、「経験から学ぶ」(learn from experience)⁽²²⁾のであり、まさにそうした結果を考えて予想することが反省的な経験として著しく間違った行動を識別できるのである⁽²³⁾。

さて、デューイの教育理論において、教育の目的はどのように考えられるのであろうか。彼は、『民主主義と教育』の第8章「教育における目的」において、教育の目的とは個々人に自分の教育を継続できるようにすることであり、学習の目的は成長のための連続的な能力にあって、教育の過程そのものが目的であり、それ以外に目的はないと述べている。すなわち、デューイにおいては、外部から決定された教育の目的は教育の当事者自身の経験の自由な成長から生じたものでないのである⁽²⁴⁾。つまり、教育の目的は教育の過程にある子どもの外から決められるものではなく、教育の当事者である子どもの内的な活動と、子どもの要求において決定されるべきものなのである。

したがって、デューイにおいては、教育の目的は教育されるべき個々人に与えられた(生まれながらの本性と獲得された習慣を含む)本性的活動や欲求に基づいて構築されなくてはならないのであり⁽²⁵⁾、教育の目的は教育の当事者の外部にあってはならないのである。言うまでもなく、ここでの個々人とは教育の当事者である個々の子どもや児童であり、いわばデューイにおける教育の目的とは教育の当事者である子ども自身の活動において生じるより善い経験を連続的に再構成する過程のうちにあると言えるのである。

このデューイの教育目的論は、徹底した児童中心主義の教育思想であり、そこにはルソーの自然主義教育の児童中心主義を超えた展開が見られる。すなわち、デューイはルソーが子どもの身体の活動性や個性を尊重し、その興味と関心に注目する自然的発展を教育の目的としたことを評価するが⁽²⁶⁾、しかし子どもの本性が善でも悪でもないが、使い方によっては善にもな

れば悪にもなることをルソーは分かっていたと述べ、またルソーの子どもの本性的活動が自発的に正常に発達するという観念はまったくの神話であり、自然的・本性的な能力があらゆる教育におけるアルファ (α) とオメガ (ω) であるが、それが教育の目的や目標を提供するものではないと、ルソーが子どもの本性的活動を教育の目的としていることは誤りであると批判している⁽²⁷⁾。

さらに、デューイは、子どもの本性を無視したり抑圧することは避けられるべき悪であるが、教育においては子どもの本性を自発的な発展のままにさせておくのではなく、組織されるべき環境が与えられなければならないし、また学習は子どもの本性の学習されていない能力の自発的な発露から始まらなると断じている⁽²⁸⁾。まさに、デューイにおいては、環境を離れて教育はできないし、むしろ教育は子どもの生まれながらの能力をより良く用いさせる環境を提供することなのである⁽²⁹⁾。

この点で、デューイはルソーが教育の真の目的を自然とし、社会を悪い目的としたことを批判し、生まれながらの個人の諸能力を社会的に意味のある仕事に積極的に従事させることによって獲得される社会的効率を教育の目的とすることを説いている⁽³⁰⁾。デューイによれば、社会的効率とは、他者の利益に無関心である社会的階級化の障碍を打破し、経験をより多く伝達することに積極的に関わる「心情の社会化」(socialization of mind) であって、存在する経済的状态や水準を最終的な目的とするものでなく、むしろ社会における各人の生涯の仕事を選択する能力を指摘して形成させる民主的な規範を目的とすることなのである⁽³¹⁾。また、教育目的としての社会的効率は、共同活動を十分に分担し、自由に協働できる能力や公民的教養を育成するものでなくてはならないのである⁽³²⁾。

ところで、デューイの説く社会とは、民主的規範が環境である社会であり、民主的な社会が教育目的である子どもの経験の行われる環境なのである。デューイによれば、「民主主義は、政治の形態以上のものであり、本来的に協同生活の様式であって、伝達された経験の統合の様式なのである」⁽³³⁾。すなわち、「教育は社会の過程である」(education is social process)⁽³⁴⁾と考えるデューイにおいては、民主主義社会は子ども

が生活に必要な経験を連続的に構成して改造する教育の環境であり、社会機関としての学校は「単純化された環境」(simplified environment) を提供することが主な役目であり⁽³⁵⁾、「縮小された共同体、萌芽的な社会」(miniature community, embryonic society)⁽³⁶⁾なのである。

3. 教育内容・カリキュラム論

「カリキュラム」(教育課程)とは、「走路」や「履歴」を意味するラテン語「curriculum」が教育用語に転じて、教育活動や学習活動の内容や行程を意味する言葉になったものである。教育学的な定義としては、カリキュラムは、教育の目的を実現するために意図的・計画的に編成した教育活動や教育内容を意味する。教育内容は、広義には教育活動の総体を意味するが、狭義では教育活動における「何をどのように教えるか」の「何を」という教育する内容を意味し、また教授する教科と教科書や教材などが含まれる。まさに、カリキュラム・教育の課程や内容は、教育活動の内実そのものであり、教育実践において極めて重要な要件であると言える。

デューイにおけるカリキュラム論は、1902年の「子どもとカリキュラム」においてその概要が窺える。彼は、同論考で児童中心の立場から子どもとカリキュラムの間には明白な「ずれ」(deviation)と「開き」(difference)が有り、それらはほとんど際限なく広げられていると批判している。すなわち、子どもが個人的に接触する生活の世界は狭いのに、学校の学習の課程では時間的にも空間的にも無限に拡大された主題が提供されていると指摘している⁽³⁷⁾。

この子どもとカリキュラムの乖離を、デューイは旧教育と新教育の2つ学派の教育観によるカリキュラム論のそれぞれを対立軸として明らかにし、問題としている。すなわち、旧教育の学派は、子どもの経験の内容よりもカリキュラムの主題を重視し、子どもの経験を曖昧で不確かなものとする一方で、教科は永久で普遍的な真理に基づいていると決めつけ、子どもの経験を矮小化したり、軽視しているのである。そこでは、教育の目的や主題と方法が論理的に分別されて決定され、子どもはただ成熟されるべき存在と考えられ、子どもの経験は拡充されるべきものにすぎないと考えられている⁽³⁸⁾。

他方、新教育の学派は、教育において求められることは子どもの発達や成長であり、子どもが教育の目的の出発点や中心でなければならず、教科は子どもの成長に役立つ補助的な道具と考えられている。そこでは、子どもの人格や性格の形成が知識や情報の習得以上の主題であり、主題は子どもの内部から発する活動的な学習と考えられ、カリキュラムの主題は子どもの生活と経験に秩序づけられなくてはならないと考えられているのである⁽³⁹⁾。

また、この2つ学派のカリキュラム論の対立を、デューイはそれぞれ「訓練」(discipline)と「興味」(interest)という教育術語から明らかにし、その問題点を次のように論じている。デューイによれば、旧教育派の人たちは、論理的な学習の課程を強調する「訓練」を標語とし、教師の立場から適切な指導と学問を重視する「指導と統制」(guidance and control)を合い言葉とするが、新教育派の人たちは、子どもの心理的な「興味」を標語とし、子どもへの同情と子どもの自然的本性からの知識の必要を強調する「自由と自発」(freedom and initiative)を合い言葉にしているのである⁽⁴⁰⁾。

デューイによれば、これらの対立が理論家による論理的な結論に至るのは希であるが、理論と実践の一般の見解の緊密な結合が教育の過程においては必要なのであって、学習の課程を作り上げる主題と子どもの経験との間に溝があってはならないのである。そして、子どもの経験がそれ自体のうちにすでに包含され、同様に定式化された学習のうちに包含された要素—事実や真実—を見ることが重要なのである。また、より重要なことは、子どもの経験が占める主題を計画に発展させ、組織化する姿勢や動機と興味が含まれているかどうかということであって、さらに子どもの生活のなかに作用している諸力の成果として学習を解釈することと、子どもの現在の経験からより一層の豊かな経験の成熟を仲介する諸段階を見付け出すことが重要なのである⁽⁴¹⁾。

デューイによれば、子どもとカリキュラムは1つの過程を決める2つの極点であって、子どもの立場と学習の事実や真理が教えることを決定し、子どもの経験から学習という真理の構成体によって表現される経験へと往き来する連続的な経験の再構成が教えるということなのである⁽⁴²⁾。それゆえ、デューイにおいては、

経験のなかに学習の教材や教科を復権させる必要があり、教材や主題は心理化されなければならないのである⁽⁴³⁾。つまり、教科や教材の主題は子どもの経験によって再構成される必要がある、子どもの経験がカリキュラムにおいて重視されなくてはならないのである。

ところで、主題とは、デューイによれば目的を有する状況の展開の行程内で、望ましい知的、感性的な性向を刺激して形成する諸々の事実や観念から構成されるものであり、したがって当然そのような状況を学習やカリキュラムに関係づけることが必要なのである。周知のように、教育上の主題は本来的に現存の社会生活に役立つ過去の経験の蓄積を内容とし、また社会生活が複雑になればなるほどその数量が増大するので、新しい世代に伝達するには主題の特別な選別やまとめと組織化が必要となる。だが、そのように大人がまとめて体系化した主題と学習者の経験は、一致していないし、また一致するはずがないのである⁽⁴⁴⁾。

したがって、デューイによれば、教師は学習者である児童と大人の主題に対する態度の違いを知る必要がある、教師の注意は児童の態度と反応に向けられなくてはならないのであって、児童の態度や反応と主題との相互作用を理解することが教師の努めなのである。すなわち、教師は主題そのものだけに専心すべきではなく、児童の現在の欲求や許容能力と主題の相互作用に専心すべきでなあって、児童自身の経験のうちに主題が相互的に作用するような態度をとることが教師に必要なことなのである⁽⁴⁵⁾。このように、デューイにおいては、まさに教育の内容・カリキュラムだけでなく、教育の主題においても児童中心が考えられていて、こうした児童中心のカリキュラムは、当然またそれに相応しい教育方法や教授法を必要とするのである。

4. 教育方法論

デューイによれば、思考が知的経験の方法であり、学習の方法は知的な思考を行わせることであって、教授と学習の方法の永続的な改善には思考の必要と促進や思考の検証を中心としなくてはならない⁽⁴⁶⁾。したがって、教授の秘訣は、思考に挑戦するに足るほどの困難な新しい諸問題を作り出すことにあり、そこには当然新しい事柄に伴う困惑に加えて、有益な示唆が生

じるような明解で良く分かる部分がなくてはならないのである⁽⁴⁷⁾。

このように、デューイにおいては、教授の過程では思考の良い習慣の形成に中心を置くことと、思考が教育的な経験の方法であることが重視され、また考察の本質を統合することが教育方法の本質と考えられている。そして、その要点として、次の5つのことが考えられている。すなわち、第1に児童たちが自分のために関心のある真の連続的な活動を持つこと。第2に、その状況のなかで真の問題が思考への刺激として発展すること。第3に、児童たちがその問題を扱うのに必要な情報を持ち、観察をすること。第4に、児童たちに自分の責任となる秩序ある方法で発達を起こさせるような解決が示唆されること。第5に、児童たちが自分のいろいろな考えを応用することで試験し、それらの考えの意味を明確にしたり、また自分自身のためにそうした妥当性を発見するための機会や場面を持つことである⁽⁴⁸⁾。

したがって、デューイにおいては、方法とは経験の主題をより効果的で完全に発展させる様式であり、主題を扱うのに個人的な態度や用法の意識的な区別をせずに経験の行程を観察することから生じるものなのである⁽⁴⁹⁾。彼によれば、主題を扱う効果的な知的方法で重要なことは、第1に「率直であること」(directness)、第2に「偏見のないこと」(open-mindedness)、第3に「専心すること」(single-mindedness)、第4に「責任感があること」(responsibility)である⁽⁵⁰⁾。

第1の「率直であること」とは、主題に直接的に関心があるということであり、関心を脇にそらすことなく、取り扱う者と主題との間が自発的な一意専心の状態にあるということである。これと反対に、児童がしなければならないことから注意をそらす方法は、児童の主題への関心と行為を損なう好ましくない方法なのである⁽⁵¹⁾。

第2の「偏見のないこと」とは、解決を必要とする状況に光明を投げ、また行為の結果の決定を助けるであろうすべての考察に対応する精神の理解し易さであり、常に限界を広げて絶えず新しい目的と新しい反応を形成して知的成長を図ることなのである。まさに、デューイにおいては、問題を取り扱うのに操作の多様さを許さない教師は、児童たちに知的な盲目を強いて

いるのであり、また解答に熱中させるのは硬直した機械的な方法に陥っていることなのである⁽⁵²⁾。

第3の「専心すること」とは、主題それ自体の目的に熱中し、完全に没頭して関係することであり、いわゆる精神を統一することであって、興味を分散したり、逸脱することではない。まさに、学校において児童たちの必要や目標のない活動に従事させるような方法は、注意力を分散させ、「専心」と反対の状態にさせることであって、児童たちの思考を活動させないような単なる準備となっている授業が、その典型的な例なのである⁽⁵³⁾。

第4の「責任感があること」とは、知的態度におけるひとつの要素であって、計画された段階に起こる結果を順次に考察し、それらの結果を受け入れることを意味する。その態度は、事柄を見通す知的徹底と言うべきものであり、それは結び付きのない細部に依拠する態度ではなく、細部が統合された目的に依拠する態度なのである⁽⁵⁴⁾。

このように、デューイは教育の方法において思考の端緒となる経験と主題における興味や関心を重視しているのであって、まさにデューイにおいては、教授において問題にしなくてはならないことは、児童たちにとって興味のある目的や目標を持った特別な活動に従事させる主題を見つけることなのである⁽⁵⁵⁾。そのためには、教授する者が必要とすることは、児童たちが持ち合わせている能力と興味に結びついた行為の目的や様相を発見することであって、そうした行為の活動において主題を首尾一貫して連続的に進めることなのである⁽⁵⁶⁾。

この意味で、「遊び」(play)や「仕事」(work)は、活動的な作業をふくむので児童の本来の活動性を充足させ、学習や教育に効果のある活動となり得る。しかし、デューイによれば、学校のカリキュラムにおいては、遊びと仕事が単なる気晴らしや一時的な便法としてではなく、遊びや仕事が望ましい精神的な発達や道徳的な成長を促進させるものとして設定される必要があり、また遊戯や仕事をただ導入するのではなく、それらが知的で社会的な状況に適応できるような典型的様式を根拠とするものでなくてはならないのである⁽⁵⁷⁾。

結 語

これまで述べてきたように、デューイにおいては子どもは自分自身の本来的な性向を持っているので、その子ども自身の本性や能力が教育の出発点のすべてであると考えられていて、子どもの本性の活動と教育の過程が一致するときに教育効果があり、一致しない時には軋轢が生じて子どもの本性が阻止されると、彼は教育における徹底した児童中心主義の立場を主張している。また、彼においては子どもの活動による「経験の継続的な再構成」が教育であると考えられていて、そこには子ども中心の児童観が捉えられるのである。

とりわけ、デューイにおける教育の目的は、個々の子どもにその教育を継続できるようにすることであり、学習の目的は成長のための連続的な能力の習得であって、教育の過程そのものが教育の目的と考えられている。また、教育の目的は、教育の過程にある子どもの外部から決められるものではなく、教育の当事者である子どもの内的な活動と子どもの要求において決定されるべきものなのである。いわば、デューイにおける教育の目的とは、教育の当事者である子ども自身の活動において生じるより善い経験を連続的に再構成する過程のうちにあると言えるのであって、彼の教育目的論は徹底した児童中心の教育目的論と言えるのである。

この児童中心の教育目的論は、教育内容・カリキュラム論においても貫徹されていて、デューイは教育や学習の課程を構成する主題と子どもの経験との緊密な結合を重視する。すなわち、カリキュラムを構成する教科の主題は子どもの経験と乖離してはならないように、主題が子どもの生活と経験に秩序づけられなくてはならないし、教科や教材の主題は子どもの経験によって再構成される必要があると、彼は主張している。彼によれば、とくに教師は児童の主題に対する態度と反応に注意を向けなくてはならないのであって、児童の態度や反応と主題との相互作用を理解することが教師に必要であり、児童自身の経験のうち主題が相互作用するような態度をとることが教師の努めなのである。

デューイによれば、方法とは、経験の主題をより効果的に発展させる様式であり、それは主題を扱うのに個人的な態度や用法の意識的な区別をせずに、経験の行程を観察することから生じるものである。したがっ

て、子どもの経験を理解しがたい気まぐれなものと思わないで、子どもを柔軟な未発達の生き生きとした存在として見る必要があると、彼は教育方法論においても子ども中心の方法を強調している。とくに、デューイは、子どもの本性に内在する法則に教授の法則があると考え、教育の方法は子どもの能力と興味の発展の順序によるべきであると考えている。また、教授において問題にしないでならないことは、児童にとって興味のある目的や目標を持った特別な活動に従事させる主題を見つけることであると、彼は教育方法や教授論においても子ども中心の立場を主張しているのである。まさに、このように考えるデューイの教育の理念や理論は、いわゆる近代教育を継承する「新教育」の教育の理念や理論と言えるのである。

かくして、デューイの教育理論においては、目的論・内容論・方法論のすべてにおいて児童中心主義が説かれていて、その教育理論においては子どもの経験と学習が渾然一体となっている理論と言えるのである。まさに、デューイは、子どもが小さな大人ではなく、子どもの子どものとしての固有性を尊重したルソーなどの近代教育思想を徹底化し、近代教育思想の「子どもの発見」から、「子どもから」の新教育の理念を展開し、さらに「子どもから」の新教育の理念を「子どもそのもの」のための教育理論として構築したと言えるのである。

註

- (1) cf., William Boyd and Wyatt Rawson, *The Story of the New Education*, Heinemann, London 1965, p.1, p.3, p.7 ff.
- (2) 永野芳夫著『デューイ』牧書店、1956年、3頁、9頁～11頁参照。
- (3) 同前書、13頁～15頁、19頁、21頁、25頁、30頁～31頁参照。
- (4) 同前書、17頁、20頁～22頁参照。
- (5) Robert R. Rusk, *A History of Infant Education*, University of London, London 1933, 2 ed. 1951, p.96.
- (6) *John Dewey — The Early Works —*, volume 5, *My Pedagogic Creed*, Southern Illinois University Press, IL. Carbondale 1972, p.85 ff.. 以後 *J.D.E.W.*, vol.5, と略。
- (7) *ibid.*, p.84.
- (8) *ibid.*, p.85.
- (9) *ibid.*, p.89.
- (10) *ibid.*, p.91 ff..
- (11) *John Dewey — The Middle Works —*, volume 1, *The*

School and Society, Southern Illinois University Press, IL. Carbondale 1976, p.3. 以後 *J.D.M.W.*, vol. 1, と略。

- (12) *ibid.*, p.22.
- (13) *ibid.*, p.23.
- (14) *ibid.*, p.36.
- (15) *John Dewey — The Middle Works —*, volume 2, *The Child and the Curriculum*, Southern Illinois University Press, IL. Carbondale 1976, p.278, p.274. 以後 *J.D.M.W.*, vol.2, と略。
- (16) *ibid.*, p.275 f..
- (17) cf., *John Dewey — The Middle Works —*, volume 9, *Democracy and Education — An Introduction to the Philosophy of Education —*, Southern Illinois University Press, IL. Carbondale 1980, p.14. 以後 *J.D.M.W.*, vol.9, と略。
- (18) *ibid.*, p.331.
- (19) *ibid.*, p.82.
- (20) *ibid.*, p.86.
- (21) *ibid.*, p.82.
- (22) *ibid.*, p.146 f..
- (23) *ibid.*, p.158.
- (24) cf, *ibid.*, p.107.
- (25) *ibid.*, p.114.
- (26) *ibid.*, p.122 f..
- (27) (28) *ibid.*, p.120 f..
- (29) (30) *ibid.*, p.125.
- (31) *ibid.*, p.126 f..
- (32) *ibid.*, p.130.
- (33) *ibid.*, p.93.
- (34) *ibid.*, p.105.
- (35) *ibid.*, p.24.
- (36) *J.D.M.W.*, vol.1, p.12.
- (37) *J.D.M.W.*, vol.2, p.274 f..
- (38) (39) *ibid.*, p.276 f..
- (40) (41) (42) *ibid.*, p.277 f..
- (43) *ibid.*, p.285.
- (44) *J.D.M.W.*, vol.9, p.189 ff..
- (45) *ibid.*, p.190 f..
- (46) *ibid.*, p.159.
- (47) *ibid.*, p.164.
- (48) *ibid.*, p.170.
- (49) *ibid.*, p.186.
- (50) (51) *ibid.*, p.180 f..
- (52) *ibid.*, p.182 f..
- (53) *ibid.*, p.183 ff..
- (54) *ibid.*, p.185 f..
- (55) *ibid.*, p.139.
- (56) *ibid.*, p.133.
- (57) cf., *ibid.*, p.202 ff..