

デューイ『民主主義と教育』にみる幼児教育思想

What did Dewey say about early childhood education in “Democracy and Education” ?

新谷 龍太郎^{*1}

Ryutaro Shintani

デューイは、フレーベルから協同的で相互に助け合う生活や、遊びに見られる児童の衝動を活かした教育活動という原理を学び、社会の典型的な仕事の導入という独自の教育観を主著『民主主義と教育』で論じた。その考えは、「社会に開かれた教育課程」という第 8 次改訂の学習指導要領に通じるものであり、創造性や探究心を育む教育や保育の在り方を考えることが求められる。

キーワード： ジョン・デューイ、『民主主義と教育』、幼児教育

1. はじめに

「社会に開かれた教育課程」をキーワードとする第 8 次改訂の学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」について言及され、学ぶ意味と自分の人生・社会の在り方を結びつけ、多様な人や先人の考え方との対話を通じ、習得した知識を活用して問題を発見・解決したり、自分の考えをもとに構想・創造する学び方が求められている。

こうした学び方のモチーフは、デューイ (Dewey, J.) の教育思想に求められる。デューイの思想は、セントラルパークイースト中等学校など、進歩主義教育をモチーフとする学校によって実践された。同校の元校長デボラ・マイヤーが、幼稚園教諭として幼稚園教諭として教職のキャリアを始め、幼児教育の経験を中等教育に活かすことで、探究的なカリキュラムを、多様性に満ちた共同体の中で運営することに成功した。そこで本稿では、デューイの主著『民主主義と教育』を題材とし、その教育思想を幼児教育の視点から検討することで、今後求められる学びについて考察したい。

2. デューイの哲学と教育思想

デューイは、社会科学と心理学に関連させながら哲学を発展させた。教育と哲学を区別するのではなく、実践した後で哲学に戻り、また哲学を学問の道具とすると考え、シカゴ大学に付設した実験学校はその哲学を実験する場と位置づけられた。

デューイの哲学は、ヘーゲル主義への傾倒と離脱を通じて、プラグマティズムを完成するという道のりを歩む。ヘーゲルは、『精神現象学』の中で主観と客観の分離しない「感性的な確実さ」、主観と客観の対立する「自己意識」、両者が同一なものと理解される「理性」の諸段階を通じて「知」が発展すると捉えた (大井・寺沢 2014, p.408)。このように主観と客観の総合を企て、客観的観念論を樹立した点にヘーゲルの特徴が見られるが、デューイは文化や諸制度の対立を融合させる弁証法に魅力を感じたとされる (同, p.566)。

プラグマティズムは、19 世紀末からアメリカで発展した哲学であり、実験科学と結びつけ、人間の日常生活や行動の中で哲学の機能を果たさせようと勤めた点に特徴がある。その系譜はイギリス

^{*1}: 平安女学院大学短期大学部 保育科 助教

経験論につながる（同、p.560）。パースの唱導した「プラグマティズム」という言葉を広めたジェームスは、「意識の流れ」が反省により固定化された際にできるのが主観と客観であること、観念を信じることにより人間の生活にどういう結果をもたらすかでその真偽が決定されると考えた。デューイもまた、知性や思想は、環境を支配する道具であることとらえ、「実験」は、人間と環境の関係を計画的に変更させる行為であると考えた（同、pp.567-574）。

子どもの関心や活動を教育の出発点とし、学校を萌芽的社会として組織する時、子どもにとって関心のある問題的状况が子どもの教育的生活の基礎とされるという教育哲学は、シカゴ大学時代に実験される。子どもとカリキュラムという二元論を解消し、子どもの生活とともに個人的関心と社会的関心を統一しようとしたシカゴ大学附属小学校での取り組みは、『学校と社会』としてまとめられた。この書物は多くの人に読まれ、料理や織物、縫物といった様々な仕事を基礎経験とし、それらの仕事が歴史的な文脈の中で学習されるときに、社会的能力や人間の文化の勉強に至る自然な道ができるという考えが広まることとなった（ダイキューゼン訳書 1977, pp.150-153）。

自身の教育哲学を実験することで、デューイは認識過程を探究過程に限定されるべきであると考えられるようになる。問題の本質を正確に定義づけるために観察し、仮説として生まれた観念の妥当性を吟味するために観察を持って終わる。公理や先見的真理は、こうした過去の探究過程の中で展開し、人間の思考を確立してきたと指摘する（同、pp.206-207）。こうした考えは『思考の方法』としてまとめられ、進歩主義の幼稚園や小学校がヘルバルト主義の形式的五段階に基づく教授法を捨て、問題解決学習を採用することとなった（同、p.214）。

『民主主義と教育』は、生物学や心理学の発見から示唆を受けつつ民主主義社会の求める教育についてまとめたものであり、最も注目された書物である。ここで、教育とは、新たな意味が発見され共有されるまでのコミュニケーションの過程で

あり、経験の意味を増し加える改造・再組織であると定義される。そして、哲学とは「教育の一般理論」であり、すべての哲学は教育哲学であると結論した（同、pp.265-267）。

3. デューイの幼児教育思想

デューイは、幼児教育を専門として研究をしていたわけではない。しかし、『学校と社会』や『民主主義と教育』などの主著のなかで、フレーベルについて丁寧な説明をし、象徴主義に偏った幼稚園運動を批判し、フレーベルの精神に帰るよう訴えている。デューイの幼児教育に対する貢献は、問題解決と社会化を強調した点にある。本節では、まずデューイのフレーベル観から、幼児教育思想を整理しておこう。

①フレーベル観と幼稚園運動への影響

デューイは、フレーベルの原理を次のように概括している。

1. 協同的で相互に助け合う生活について児童を訓練し、相互依存の意識を培い、その実行を助けることが学校の主要な仕事である

2. 教育活動の根源は、児童の本能的・衝動的な態度や活動の中にあること。従って、これまで無駄なことでとされてきた遊戯・競技・物まねなど無意味に見える児童の自発的な諸活動が教育方法の礎石である

3. 社会の典型的な行為や仕事再現されるような協同的な生活を通じて、こうした個人の傾向や活動が組織され指導される

このように、デューイは子どものもつ衝動、すなわち、人と関わりたい（社会的衝動）、物を作りたい（制作的・構成的衝動）、なぜなのかを知りたい（探究的衝動）、自分の思いや考えを表したい（表現的・芸術的衝動）を活かした教育をすべきであると考えた。

実験学校は 1896 年に開始されるが、デューイはその際に幼稚園運動と接触したと考えられる。

このとき、デューイはフレーベル思想に接することとなる。デューイは自身の教育思想がフレーベルの系譜に属すると位置づけながらも、独自の教育思想を発展させた。このことが、幼稚園運動におけるデューイの位置を独自のものとしている。デューイは次のように主張する。

1. 遊戯は、児童の精神的態度を示すものであり、恩物など規定された方式から解放することが求められる。

2. フレーベルの象徴主義は、彼が生活した時代の条件に制約されている。すなわち、児童の成長についての生理学的・心理学的な知識が不十分であるため、今日では簡単に説明できることについて抽象的な哲学的理由づけを用いざるを得なかった。また、当時のドイツの政治的・社会的状況が拘束的・権威的であったために、幼稚園の自由な協同的社会生活や外部の世界における生活との連続性を考えることができず、教室の作業を社会生活に含まれる倫理的な諸原理の再現とみなすことができなかった。

このような考えから、デューイは幼稚園運動の欠点を次のように指摘する。

1. 象徴主義が強調される結果、児童の想像力が誤って認識され、不適切に導かれている。使用される材料が人為的であり、種子の代わりに砂粒を巻くような園芸活動が行われる。また、象徴によって精神的な真理を教えていると思っているが、その精神が児童の理解を超えるために、単に真面目な態度や感情主義、感覚主義を養っている。

2. 教材が過度に象徴的になり、児童の経験や能力を超えるために、身体的・情緒的な反射の訓練となり、教材そのものの真の理解とならない。

デューイはこのように当時の幼稚園の慣行を批判し、実験学校の第一学年と連続性を持った4、5歳児に対する教材と方法を構想した。デューイは、フレーベルが当時の社会状況の中でより良い実践を生み出そうと研究する姿勢に学び、フレーベルの示した外面的所作を形式的に墨守するので

なく、新しい理論の成果を積極的に利用し、自身の活動を再解釈することこそフレーベルの精神に対して真実を尽くす道であると考えた。すなわち、デューイはフレーベル精神の継承者であると言える（大浦 1965, pp.516-523）。

ただし、近年ではデューイが心理学研究の発展により解決できるとしたフレーベルの思想に含まれる「生の合一」という、子どもが遊びに全身全霊を投じて溶解するような体験、スポーツなどと言うフロー体験といった世界を十分に視野にいれていないのではないかという指摘もある（安部 2013）。この指摘は、教育を単に社会で有用な人間を育てるという役割から解放し、人間の真の在り方とは何かを問うまなざしを加える点で重要であろう。また、デューイが社会生活の連続性という点で仕事や遊戯に着目したのに対し、倉橋惣三が人間の内にある精神的・神的なものの外への発現として仕事や遊戯を重視したという違いも踏まえておきたい（伊藤 2017）。

4. 『民主主義と教育』

①『民主主義と教育』の構成

デューイは民主主義を固定した制度としてではなく、生活の在り方の一つと考えた。人間はともに生活し共同して事物を使用することで意味を理解する。したがって、学校もまた生きた社会生活が実践される場でなくてはならない。デューイもまた、自身の幼少時代の生活をその教育理論に反映させているが、その理想とする学校像・家庭像は個性的で活動的な子どもが、創造し探究する場である。そして、教育されるべきは社会的個人であり、社会とはそれら個人の有機的統一と捉えている。こうした、個人的要素と社会的要素をともに生かしながら調和する社会を理想とした（西田 1962）。

『民主主義と教育』は、教員養成の教科書と出版されたものであり、26章という構成は「教育哲学概論」の講義回数に対応するものだったと考えられる。そのため、『学校と社会』や『子どもとカ

リキュラム』『経験と教育』といった＜教育＞について述べた他の書物と異なり、＜教育の哲学＞に読者を誘う書物であるという違いが見えてくる。そう考えると、生命と環境という話から、ルソーやペスタロッチといった教育原理の授業のような話へと展開する最初の数章の流れが理解しやすい。また、難解なテキストが「教育を哲学する」という行為自体に対するデューイの自問の結果であると受け止めることができる。

テキストは大きく 4 つのパートに分けることができる。第Ⅰ部は、第 1 章から第 6 章までであり、社会生活と教育が不可分であることを考察している。第Ⅱ部は第 7 章から第 18 章であり、民主主義的な社会における教育実践の提言として、目的や方法、内容を捉え直す第 7 章から第 14 章に続き、地理や歴史、科学や芸術との連関について具体的な課程を示す第 15 章から第 18 章と続く。第Ⅲ部は、民主主義的な基準がどこまで実現されているかを批判的に考察する第 19 章から第 23 章である。第Ⅳ部は第 24 章から第 26 章であり、哲学そのものの在り方が社会や教育にどう連関するかと言うこと自体を哲学するというメタ哲学的な考察がなされる（岩川・中村 2016）。

以下、岩波新書文庫版（1975）の上巻（上）、下巻（下）を元に、その教育思想を見ていこう。

②経験の再構成

デューイは冒頭で「生活とは、環境への働きかけを通して、自己を更新して行く過程なのである」（上 p.12）と述べる。ここで、デューイが教育を論じる上で、「生活」と「環境」がキーワードとなっていることを読み解くことができよう。

教育が社会集団を維持するための機能であるという古典的な論を引きつつも、生命（ライフ）と経験という概念を加えることで、自然科学的アプローチから教育を論じる姿勢を示している。言葉は通信（コミュニケーション）するだけでは不十分であり、共に生活することで他人の経験の意味を感得できる、共に生活するという過程そのものが教育を行うという立場をとる（上 p.18）。また、

環境が生物の活動を助長し、妨害し、刺激し、抑制すると述べる（上 p.27）。したがって、具体的な行動様式を刺激する状況を設定することが教育の最初の段階であり、共同活動に参加することで仲間と成功や失敗を感じるようになって行くという段階を想定する（上 p.31）。環境からの無意識的な影響は、言語の習得や行儀作法、趣味や美的鑑賞眼に及ぶ。このように、私たちは環境により間接的に教育するのであり、これをどのように設計するかが重要である（上 pp.38-39）。自分の生まれた社会集団の限界から脱出するためには、異なる慣習を持つ者たちが混じり合うような環境が必要であるという（上 p.43）。

デューイは、教師からの働きかけを、外部からの影響の強さに応じて統制（コントロール）、指導（ディレクション）、補導（ガイダンス）に分けている。他人の慣習や規則からくる統制は近視眼的になりやすい。また、自分が他人にやってもらいたいと望んでいることをやらない時に統制が直接的になりやすい。統制を行うのは、その行為があまりに本能的、衝動的であるため、当人がその結果を予知できないようなことに限るべきとされる（上 pp.50-52）。統制は、他の人とのやりとりを通じて獲得された理知的反応の組織化としての悟性の習慣としてなされるべきである（上 p.61）。

言い換えれば、知力（マインド）が、社会統制の方法である。統制は、他人の行動の模倣によっても行われるが、なぜそのように行動するのかの説明されない（上 pp.62-63）。したがって、単に行動を形成するための手段として模倣するのではなく、共同活動に有効に参加できるような、事物や事件、行為を理解する態度の形成を形成することが真の社会統制である（上 p.66）。それは、話すことや聞くことを重視した教育でなく、連帯的活動に従事することで成し遂げられる。自分たちの行動を他の人々がやっていることと関連づけ、適合させ、行動の手段と目的について共通に理解することが社会統制の本質である（上 pp.71-72）。

デューイは、社会生活が複雑になることで、必要な能力を獲得するために一層長い幼児期が必要

とされると指摘する（上 p.80）。そして、習慣を環境を能動的に制御する力として捉え、教育とは個人と環境を互いに適応させるような習慣を獲得することであるとする。この時、適応とは目的を達成するために手段を制御することと解することが重要とされる（上 p.82）。ただし、習慣が知性と切り離されると、私たちが奴隷的に支配する行動様式となると警告する（上 p.86）。

ここでデューイは、自身の教育に関する結論部分を提示している。すなわち、生活が発達であり、発達すること、成長することが生活であること、教育の過程はそれ自体を超える目的を持たず、それ自体が目的であること、教育の過程は連続的な再編成（リオーガナイズ）、改造（リコンストラクティング）、変形（トランスフォーミング）の過程であるという主張である（上 p.87）。学校教育の目的は、成長を保障する諸能力を組織することで教育の継続を保障することであり、生活そのものから学ぼうとする意欲、そのための生活の諸条件を整えようとする意欲こそが学校教育の成果であると述べている（上 p.89）。

生活が成長であるという理解に立てば、児童期を理想化して、実際にはだらしく甘やかすという、誤った児童中心主義の解釈にも陥らないだろうとデューイは反論する。そして、子どもと教育するものの双方を尊重し、子どもの天性を保ちその方向を知識で武装すること、幼児期や青年期を尊重することは教育するものに安易で気楽な道を開くのではなく、その大きな要求に応えるための時間、実践、洞察、偶然などを必要にする、というエマソンの言葉に強く共感を示す。

もう一度結論を繰り返せば、成長する力は他人を必要とすることと、経験から学ぶ力（可塑性）に依存しており、後者は環境を制御するための習慣を形成する。新たな状況に対処するための能動的習慣は、新たな目標に能力を適用するための思考力、発明力、独創力を含む。教育は成長することであり、それ自体を超える目的を持たず、教育が連続的成長への欲求をどの程度まで作り出すかでその価値が測られるべきである（上 pp.90-92）

ということがデューイの主張である。

③他の教育思想家との違い

こうしたデューイの考えは、教育を準備の過程とする見解と対比される。準備説では、快楽や苦痛という外的動機を利用する必要が生じる。現在の教育が未来に繋がることは否定されないが、将来に必要なからということを経験の主要動機とすることは間違いであり、現在の経験をできるだけ豊かに有意義にすることに精力を注ぎ込むべきだという。こうした考えに立てば、発達を潜在的な能力をある一定の目標に向かって発現していくことと捉える考えも、準備説の変形となる（上 pp.93-96）。ここでデューイは、成長や進歩を究極的で不変の目標に接近する手段と捉えるこれまでの教育論や哲学への批判を試みている。

まず、理想的目的に近づいているかどうかの明確な判断基準を設定しない場合、それは大人が子どもに習得させたいと考える何らかの観念が代替される。こうした方法は、求められているものをでたらめに模索したり、他人によって得られる手がかりに頼る習慣を形成するという点で、率直に教えることよりも有害であるとデューイは捉える。

次に、デューイは絶対的目標を構想したフレーベルとヘーゲルについて考察する。両者は共に、人間の生命に内在する全体、絶対という概念から出発する。デューイは、フレーベルが子どもたちの生まれつきの能力に愛情を込めて注目したことは、成長という観念を世に広く認めさせる上で大きく貢献したことを認めている。しかし、成長の停止を意味する絶対的目標を設定したことで、成長し続けること、発達し続けるという教育的意味を損ねてしまったと指摘する（上 pp.98-99）。フレーベルが恩物という象徴を用いたのに対し、ヘーゲルは制度に着目したという違いはあるものの、発達の完全で包括的な目的の中に具体的個人を飲み込んでしまった点を理論的弱点と指摘する。ただし、歴史的諸制度が精神の知的養育に置ける能動的な要因であると捉えた点でルソーを超えるものと評価する。ルソーは、教育は自然な発達でな

ければならないと主張しつつも、社会状態を自然なものではないと捉えた。すなわち、個人と社会的環境の相互作用に着目したという点で、デューイはヘーゲルを評価する（上 p.102）。

デューイは、ルソーが教育の源泉を自然、人間、事物におき、身体の諸器官の生まれつきの構造や活動に沿って調和を考えよという主張を妥当なものとして評価しつつも、これを教育の条件としてでなく、発達の目的とした点が間違いだと指摘する（上 pp.183-184）。自然的発達を目的とすることが、当時一般に行われていた悪弊を正すことを目指したものである点は正しいとしつつも、その目的は身体的運動性を尊重し、子どもたちの個人的差異を尊重することに言い換えられる、という（上 pp.186-187）。

ルソーの「自然に従う」という説は、現実の社会制度や慣習に反抗する政治的信条でもあり、悪い制度や慣習はどのような学校教育でも償うことができない影響を与えるという点を正しい。しかし、環境から離れて教育するのでなく、生まれつきの諸能力がよりよく利用される環境を用意することが重要だというのが、デューイの主張である（上 p.190）。このように、ルソーは貴族社会から市民社会への改造のため、社会的影響から隔離して個人を教育するという考えを提示したが、デューイは学校と社会をより密接につなぎ、その場で生じる経験の質が変わることで社会が改造されたと考えた。

教育を、外部から提示された教材が結合することで精神が形成されることとするヘルバルトの学説について、デューイは丁寧な考察を行なっている。デューイは、教えるという仕事を決まり切った作業や偶発的な行為の域から脱出させた点に功績を認める。特に、具体的な教材に配慮することが大事であると主張した点を評価する。

しかし、環境との相互作用に関する考察が欠けている点や、教師が教えることについては述べているが、教師自身が学習すること、その知的環境における共同の経験に教師もまた参加しているという点を見過ごしている点を指摘する（上

pp.118-119）。教師の任務は、子どもたちに過去を反復させることでなく、過去の繰り返しから子どもを解放することにある（上 p.122）。現在とは、過去の後に来るもの、過去が生み出したものでなく、過去から脱出するときの生命のあり方（上 p.125）という考えは、その後に続くデューイの歴史教育などの姿勢に反映されている。すなわち、過去の出来事の羅列を暗記するのでなく、現在を理解するために利用するという考えである。

デューイは、ここで再び「教育とは、経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づける能力を高めるように経験を改造ないし再組織すること」（上 p.127）と定義する。教育的経験は、それ以後の行動を方向づけ、統制する（上 p.128）。このような習慣の形成を促す経験が生じる場をデザインすることが、教師に求められるというのがデューイの主張である。このように、「経験の絶え間ない改造」（上 p.132）が、デューイの教育観の中心である。

④思考の習慣

デューイは、単なる活動は経験とならず、結果との意識的な関連付けが必要であるという（上 p.222）。活動と結果の詳細な関連が発見することで、経験の中に暗示されていた思考が明示される。ここで経験の質が変化する。この変化した経験を熟慮的（リフレクティブ）経験とし、デューイは重視している（上 pp.231-232）。思考の目的は結末へ達することを助けることであり、それは探究の過程であり、調査の過程である。習得すること（acquiring）は、探究（inquiring）の二次的なものである（上 p.236）。思考と呼ばれる発展的経験の最初の段階は経験にある。誤りは、生徒が直接体験したこととかかわりなく、算数や地理を既成の教材から始めることができると考える点にある。幼稚園やモンテッソーリの方法も、知的優秀性に達することに熱心になり、経験という材料を軽視する傾向があるとデューイは指摘する（上 pp.243-244）。学習を引き起こすための状況や経験であるかは、それがどんな性質の問題を含んでい

るかを問うことで明らかになる（上 p.246）。すべての思考は創造的で独創的であり、積み木を使って何をすることができるかを発見する三才の幼児も、5セントと5セントを合わせるといくらになるかを見出す六歳の幼児も、たとえ世の中の人があることを知っていたとしても、真に発見者であるとデューイは述べる。なぜなら、それは機械的に付加されたものでなく、経験の質の変化、熟慮の経験の増加がその幼児に認められるためである。デューイは、この知的独創性、子どもたちが自身が経験する知的建設の喜びを共感する教育者の気もちを代弁する（上 p.253）。

教授過程を、思考の良い習慣を生み出すことに集中すること、思考することそのものが教育的な経験の方法であり、教授法の要点は熟慮の要点と同じであるとデューイは捉える。そのためには、本物の経験的場面を与え、生徒が興味をもつような連続的活動が必要である。また、この場面のなかで立ち上がる本物の問題が、思考を呼び起こす刺激として現れなければならない。生徒はこの問題を解決するために必要な情報を持ち、観察し、解決案がうかべばこれを展開する責任を持つべきである。そして、生徒が自分の考えを適用して試し、その意味を明らかにし、妥当性を見出す機会を設定する必要がある（上 pp.259-260）。

このような観点から、デューイは地理や歴史を学ぶ意義は、人々が参加している現在の社会状況を知的に共感的に理解することにあり、最初はつまらないと感じられる経験も、様々な関連に気づき、その範囲が拡大することで豊かな意味を持つようになるという（下 p.41）。また、科学は、新たな経験を計画し、統制し、それを系統的、意図的に、そして習慣の制約から解放されて追求することにおける知性の役割だと言う（下 p.56）。科学とは、経験の中の認識的要素の結実であると定義し、経験を局部的、一時的な事件から解放し、個人の習慣や好みという偶然により曇らされない知的展望を開くことが、科学が果たすべき機能だと言う（下 p.60）。

⑤教授法、教材、教育課程

教授法とは、技術（アート）の方法であり、目的によって知的に方向付けられた行動の方法である。一般的方法是、知性を通じて作用する。個人的方法は、一般的な方法原理によって指導される（上 pp.269-272）。教師が、正しい解答の作成でなく、心の過程の質こそが教育的成長の尺度であることを悟ることが、教授上の改革をもたらす（上 p.279）。

教育者の役割は、反応を喚起して学習者の進路を方向づける環境を提供することである。そのためには、形成された諸習慣に意味を与える社会的環境が必要である（上 p.285）。教えるということは、生徒の経験を、専門家がすでに知っていることの方へ進ませることである。したがって、教師は教材と生徒の両方を知っていることが必要となる（上 p.290）。

教育課程は、共同生活の諸問題に関係のある問題を含み、社会的洞察力や社会的関心を発達させるのに適した観察や情報が行われるような状況を提供しなければならない（上 p.303）。

⑥遊びと仕事

デューイは、学校外では遊びや仕事の副産物として教育的効果が生じること、そのため偶発的であり、美点だけでなく粗野な点も再現することを指摘する。そのため、望ましい知的、道徳的成長を促進する方向で遊びや仕事が行われる環境を設定することが学校の任務と言う（下 pp.9-10）。

ここで、フレーベルの思想を形式的に取り入れた、立方体や球体という材料の象徴的意味を中心とする幼稚園の作業に批判的な目が向けられる。また、ペスタロッチが言葉を記憶する代わりに感覚を積極的に使用することを強調した点は正しいとしつつも、それが「実物教授」という形式的方法論として継承されたことを批判する（下 pp.13-14）。

デューイはこれら教育法に代えて、食物、住居、衣類、家具、生産、交換、消費という人々に共通の関心事をテーマとして、社会状況の典型となり

うることを学校教育に導入すべきと主張する（下 p.15）。学校教育は、本人自らが関与することで教材の意味を感じられるような状況を与える必要がある。実験室の第一の機能は、ある範囲の事実や問題に学生を直接親しめること、それらについての感覚（フィーリング）を与えること（下 p.60）という考えから、デューイは実験学校を設立した。

デューイは実験として経験を捉える。乳児は、音や色、硬さなどの性質を受動的に受容するのでなく、感覚的刺激と運動的反応の関係を知らるために、手で持ったり、手をのばすという活動をする。ある事物から生じつと予想される作用、ある活動が生み出すと予想される変化、こうした様々な関連を乳児は経験から学ぶ。実験が衝動や慣習でなく、目標によって導かれるとき、それは理性にかなった、合理的なものとなる（下 pp.119-121）。

遊びは、将来の結果をもつものでなく、それ自体が目的である。子どもたちは、他の人がやっている作業に参加しようとし、手伝いたがる。遊びと仕事の違いは、仕事の方がより長い過程を持ち、成し遂げるために粘り強い努力を要する点にある。では、なぜ仕事は目に見える報酬と結びついたものと考えられるようになったのだろうかとデューイは問う。デューイは、目的はその行動自体の目的であり、過程の一部でなければならないと考える。したがって、学校に典型的な仕事を導入する際にも、それが単なる職業訓練でなく、作業それ自体を営むことに興味を持ち、そのことで大人の生活の状況を再現し付随的な学習が生起するようにデザインしなければならない。外からの圧力や強制で営まれる活動や、結果や目的が活動の外にあるとき仕事は強制労働となる。一方で、遊びの態度が多く含まれている仕事は、質において芸術であるとデューイは述べている（下 pp.19-25）。

仕事は目的を持つ連続的な活動であり、仕事を通じての教育は学習を促す要素を多くその内部に結合している。しかし、決まりきった仕事では機械的熟練を発達させてしまうかもしれない。そのため、直接的でなく間接的なものとし、生徒のその時の要求や興味が必要とする活動的作業に従事

することを通して行う必要がある（下 pp.174-176）。このように、社会的職分の典型となるさまざまな形式の仕事を利用し、それらの知的小および道徳的内容を明治するように、学校の教材や教授法を改造することをデューイは提案する（下 p.183）。

⑦教育哲学

デューイは、本書において生徒とカリキュラム、個人と社会、精神と肉体、目的と手段、有用な労働の準備としての教育と閑暇の生活のための教育（下 p.90）、理論と実践（下 p.106）、経験的認識と理性的認識、認識における能動性と受動性（下 pp.208-209）など、様々な二元論的思考の克服を試みている。それは「その信念がどのような行為や結果を産んだのか」に着目するプラグマティズム思考に立つもので、デューイは特に熟慮的经验を克服の鍵とみて、その可能性を本書で追求してきた。この考えはイギリスの経験論からの流れを汲む。イギリス経験論と対比されるフランスの合理論哲学では、個人の中に存在する神的な精神という宗教的な考え方に反対して理性という観念を発展させた。しかし、両者はともに孤立的な個人主義に陥る（下 p.161）。デューイが傾倒し、その後離れたヘーゲルの哲学は、個人の中にある理性と社会制度の関係が弁証法的に発展してきたと説明する。デューイのプラグマティズム思考は、こうした哲学的探究の後で形成されたものであった。

知識とはある経験を他の経験においても自由に利用できるようにするためのものである。このように考えることで、前の経験を後続の経験により自由に役立たせることができる。これまでの哲学は、これから行われようとするものの処理に役立つかどうかに関係なく、知識をそれだけで完全なものとしなしてきた。感覚論と合理論は、それぞれ特殊なものと一般的なものに対応するものだが、真の認識は両方の側面を持つ。

課題は、それらの関連を発見し再結合することだ。感覚論も合理論も、古い経験を新たな経験に

適用するために、感覚的刺激と思考の両方が経験の再組織に関係していること、そのことにより生活の連続性、一貫性が維持されるという点を認めなかった点で誤りである。こうした認識の方法についての理論を、デューイはプラグマティズムと呼んだ。その本質的な特徴は、認識と、環境を意図的に改変する活動との連続性を維持することである。環境を自分たちの必要や性向に適應させるよう組織してきたものが真の知識であり、それは今意識しているものだけでなく、今起こるものを理解するのに意識的に用いる様々な性向から成り立つ（下 pp.215-222）。民主主義は原則として自由な交換や社会の連続性を支持するため、ある経験を他の経験に方向や意味を与えるのに役立つ方法を知識の中に見出す認識論を発展させる必要がある。教育上、これに相当するものは、学校における知識の獲得と、共同生活の環境において営まれる活動、すなわち仕事との関連だとデューイは結論する（下 p.224）。

デューイは道徳の理論にも、この思考を敷衍する。すなわち、道徳的に重要なことは、人の意識の中でどう考えられるかでなく、何を為し、その結果がどのような変化をもたらしたかが重要であるという考えである。ここで、原理に従って行動することと、興味に従って行動することの対立が生じる。原理は私心を超えた行為を生むことが期待されるが、興味が常に私利を代表するものではない（下 pp.230-232）。

一方で、原理に従って行動することは、何がよりよいやり方かを経験から学び取ることをしていない。カントによれば理性は道徳的直観を生じるとされる。しかし、人は善を知っていながらも悪をなす。必要なのは、知識ではなくて、習慣と動機である（下 pp.235-238）。学校が、目標を持った他者との協同により道徳の習慣を形成するためには、まず学校生活が社会生活と対応していなければならない。そのためには、遊びと仕事が必要である（下 p.243）。学校における道徳教育の重要な問題は、知識と行為の関係であり、学校での学習が道徳から分離するという問題は、「社会的目標を持ち、典

型的な社会的情況の材料を活用する連続的な活動すなわち仕事の随伴物として学習が生ずるような教育計画」（下 p.246）において克服される。

デューイは哲学の仕事は、現在の諸目標を批判することと、科学の諸成果を解釈することであるとしている（下 p.202）。さらに、「哲学は、教育の理論のもっとも一般的な側面である」、「哲学とは計画的に営まれる実践としての教育の理論だ」というラディカルな主張をする。科学の進歩や産業革命、民主主義の発展に伴う社会生活の変化が起こることで、これに対処するための教育改革が生じる。この変化の中で、どのような観念や理想が内在し、修正を必要としているかを明らかにするために哲学が必要とされる（下 pp.205-206）。

5. おわりに

デューイは、『民主主義と教育』において、社会が複雑になると意図的な教育が必要となるが、そこには生活との乖離が生じるため、特別な社会的環境が必要だと主張した。教育は成長と同義であり、他者と共に、経験からいかに学べるかがその鍵を握る。こうした経験の絶え間ない改造という教育観こそ、デューイがこれまでの準備説や開発的教育との違いとして打ち出したものだ。

子どもが興味を持つことで持続的注意力が発達する。そして、行為と結果の関連を考えることで思考が練り上げられる。そうした思考の良い習慣を生み出すことに、教授過程を集中すべきだというのがデューイの教育方法である。これを忠実に実践したのがセントラルパークイースト中等学校である。教授法とは、経験の主題が最も効果的かつ多産的に発展する仕方を述べたものであり、教材は学ぶものの経験に含まれる意味を認識することを助けるよう組織すべきである。

知識や技能や、活動がそれ自体のために営まれているときに獲得される。それが社会的に典型であることで学校外の場合にも転用できる。経験には意識し気付いている以上の意味が含まれている。地理や歴史は、その個人的経験の意味を拡大させ

るための手段である。また、科学とは経験の中の認識的要素が結実したものであり、経験を個人の習慣から解放し、知的展望を開く。

デューイは、教養と有用性、理性と経験、自然学と人文学、個人と世界という二元論的対立の克服を目指し、知性や教養は社会的状況の中で活動することで訓練され、獲得されると考えた。哲学は計画的に営まれる実践としての教育の理論であり、学校で獲得される知識と、社会という共同生活の環境で営まれる活動との関連を考えるべきだと主張した。道徳教育もまた、知識と行為を乖離させることなく、社会的目標をもつ典型的な社会的状況の中で営まれる活動の随伴物としての学習によりなされるべきだと主張した。

デューイは形式化した幼稚園運動を批判し、社会における典型的な仕事を中心とする生活のなかで教育活動は営まれるべきだという。しかし、その環境をデザインし、子どもにかかわる保育者には、複雑化する社会の中で、どのような種を子どもたちの中に植え、芽生えさせればよいのかという見通しが必要となろう。また、身体的・情緒的な反射の訓練として「何かができる」という教育や保育ではなく、創造性や探究心を育み、粘り強く問題に取り組む姿勢を、活動それ自体が目的である遊びのように、興味ある活動の中で身につけていく教育や保育の在り方を考えることが求められる。

参 考 文 献

- 1) G・ダイキューゼン著、三浦展郎・石田理訳 (1973, 1977 訳書)『ジョン・デューイの生涯と思想』清水弘文堂
- 2) 大井正・寺沢恒信 (2014)『世界十五大哲学』PHP 文庫
- 3) 西田文夫(1962)「デューイ教育学における宗教と教育」『教育哲学研究 vol.1962』pp. 64-78
- 4) 有馬健雄 (1973)「幼児教育の源流 (Ⅶ) : ジョン・デューイの幼児教育」御茶ノ水大学紀要『幼児の教育』pp. 8-19
- 5) 富崎望 (1978)「ジョン・デューイの遊戯について」『中村学園研究紀要第 11 号』pp. 63-71
- 6) 藤武 (1985)『アメリカ幼児教育思想の源流—デューイ思想を機軸として』第一法規出版
- 7) 岩川直樹・中村麻由子(2016)『『民主主義と教育』を読む—＜社会—哲学—教育＞の三角形の再編成』『埼玉大学紀要 教育学部』65(2), pp. 159-171.
- 8) 高浦勝義(2009)『デューイの実験学校カリキュラムの研究』黎明書房
- 9) 玉置哲淳(1997)「幼児教育独自のカリキュラム論研究の課題—戦後幼稚園教育要領のカリキュラム論との比較を手がかりに」『エデュケア第 18 号』pp. 1-28
- 10) 韓在熙(1997)「倉橋惣三とデューイの幼児教育カリキュラム論の比較研究」『エデュケア第 19 号』pp. 61-67
- 11) 大浦猛 (1965)『実験主義教育思想の成立過程』刀江書院
- 12) 安部貴洋(2013)「デューイのフレーベル解釈—「フレーベルの教育原理」にみるデューイの幼児教育—」『八戸大学短期大学部研究紀要第 37 号』pp. 1-10
- 13) 伊藤博美(2017)「幼児期の教育・保育カリキュラムに関する一考察—倉橋惣三とデューイのフレーベル解釈を観点として」『教育保育研究紀要第 3 号』pp. 1-10
- 14) 杉浦宏(1998)『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社
- 15) 吉良僕(1985)『大正自由教育とドルトン・プラン』福村出版
- 16) キャサリン・キャンプ・メイヒュー、アンナ・キャンプ・エドワーズ著 小柳正司監訳 (2017)『デューイ・スクール—シカゴ大学実験学校：1896 年～1903 年』あいり出版