

ジョン・デューイにおける反省的思考の理論と教師論

——連続的ディスコースの習慣形成と 教師の役割をめぐって——

堀江 伸・羽野 ゆつ子*

Reflective Thinking and Teacher in Dewey's Educational Theory

Shin HORIE and Yutsuko HANO

はじめに

近年提言されている日本の教育方針は、思考力と社会性あるいは個性と共同性を軸にしている。このことは、1989年に改訂された新学習指導要領の後に喧しい「新しい学力観」や、それを引き継いだ'96年の第15期中央教育審議会の提言にみられる「生きる力」に象徴される。しかし、思考力と社会性あるいは個性と共同性という二つの軸による人間理解は、決して目新しいものではない。これらの軸をどのような深さと広がりにおいて理解し、人間形成のための教育実践に転換していけるダイナミズムのある根源的な原理として提起できるか、ということにこそ教育思想の豊穡さがあるのだといえる。この点において、ジョン・デューイ(J. Dewey)の教育理論や思考理論にみられる学習観・授業観は、きわめて重要な原理を中核にして展開されたものであり、日本や欧米で「デューイへの回帰」と言われるように、'80年代後半から再び注目されてきている。のみならず、デューイは、教育理論と教育実践の統合を目指すかのごとく、理論と、実践にみられる諸事実とを照らし合わせながら教育実践について論じている。教育改革が叫ばれる日本の現状において、

デューイが展開した反省的思考—すなわち、一定の状況の中で複雑な文脈を考えながら目的や課題を捉えつつ、その結果がもつ意味をリフレクトする事によって経験を連続させていくときの思考様式—をめぐる教育思想をどのように解釈し、教育場面に展開するのか、という問題を吟味することは、重要だといえる。

デューイの授業論及び教師論を探究するための第一歩として、堀江・羽野(1996)ではデューイが展開したレシテーション論と連続的ディスコースという概念に焦点をあて、「レシテーション」批判から連続的ディスコースを強調するに至る過程を整理した。本論文では、デューイの初期及び中期における教育学関連主要著作を基に、次の二点を検討する。第一に、デューイが中核とした教育原理を捉える。特に、共同活動、反省的思考、そしてその談話形態である連続的ディスコースについて、どのように原理的に捉えられていたのかを考察する。第二に、その原理を実践レベルに転換するという問題について、教師の役割に焦点をあてて検討する。

本論文で検討の対象とする著作は、『私の教育学的信条』(Dewey, 1897; 以下、PCと略す。)、『学校と社会』(Dewey, 1899; SSと略す。)、『子どもとカリキュラム』(Dewey, 1902; CCと略す。)、『改訂版・思考の方法』(Dewey, 1933; HWTと略す。)である。

* 京都大学大学院教育学研究科

第一章 デューイの教育理論と連続的ディスコース

人間は、生を受けた時点でいずれかの社会すなわち共同体に属する。それゆえ、人と人との社会的関係や、その個々の力の集積によって形成されている共同体のあり方が、人間の日常的習慣に最も深く、決定的な影響を与えるということは言うまでもない。これまでも絶えず議論されてきた個人と社会の関係について、あるいは、共同体や社会関係が我々の日常的習慣を形作るということの原理について、デューイは、人間の生活に結びついたリアリティーのある理論を展開した。まず、デューイが個人と社会の関係をどのように捉え、教育理論へと展開させようとしたのかを見ることから始めよう。

1. 共同活動による個人と共同体の連続的成長

人類は学校という制度的組織を作り出した。そのために、かえって、教育という営みが我々の生活からかけ離れた学習に陥り、ひいては、それが教育であると捉えられるようになることも少なくない。一方、デューイは、このような学校制度の実態を批判し、学校という制度が発生する以前から、社会生活や家庭生活の中で、人類が絶えることなく繰り返して行ってきた普遍的な教育を洞察したのである。

デューイが言うところの、人類の進歩をもたらしてきた共同活動というのは、個人と社会が連続的に成長していくような活動である。そして、デューイは、共通の目的をもって活動する複数の人間によって構成される社会を共同体と呼んだ。共同活動における目的というのは、すべてが予め固定されていて自由がないような目的ではない。共同体に属する個人には、これまでに蓄積されてきた技術や文化を知ると共に、それを発展させていくという自由、つまり、自らが目的を創り出す自由がある。ゆえに、このような共同活動における個人と社会の関係は、社会という環境に影響を受けながら個人が可能性として持っている力を発揮することによって、個人が成長するとともに、個人の成長が社会の

成長をもたらすものなのである (Dewey, PC., p. 87.)。デューイの思想において、個人と社会は、対立関係になったり従属関係になったりすることなく、両者が相互に関連しあいながら存在する。このように、個人と社会が互いに尊重され、個人と社会の各々の成長を連続的に捉え、さらには、個人と社会という相互の関係を連続的に捉えたデューイの思想の深さと広さは、個人と社会を子どもと学校という関係に展開したときに、さらに光となって輝く価値を有しているといえよう。そこで次に、共同活動を媒介とした成長についてのデューイの理論を考察する。

デューイは、個人が共同活動に参加することによって、仕事をするための「技術や方法」といった行動様式や「知識」、さらには、「社会的精神」(Dewey, SS., p. 7-26., p. 21-49.) や「価値観」(Dewey, PC., p. 87.) が形成されると指摘している。我々が共同体の中で生活することによって、無意識的にその共同体がもっている行動様式や生活様式、あるいは感情状態の影響を受けるということは、どのような共同体でもみられることである。デューイは、このような指摘にとどまらず、共同活動の中で行動様式や「社会的精神」、「価値観」が形成されるためには、それらに対する主体の「共感」が必要であると論じ (Dewey, SS., p. 10., p. 25.)、共感が生じる過程では反省的思考が働いているということを洞察した (ibid., p. 8., p. 22.)。デューイは、個人に真正の自由を与え、個人が社会に埋没することのない反省的思考を働かせれば、その個人は、人類が作り出した文化との一致点を見出し、人類の本質を形成していくのだ、という一見パラドキシカルな原理が人間に潜んでいることを見抜いていたのである。

2. 個人と共同体の連続的成長をもたらす思考

デューイは、共同活動の過程で反省的思考が働いていると捉えた。では、反省的思考とは一体どのような思考なのか。また、反省的思考と社会的精神との関係は、反省的思考が社会的精神を形成するという一方向の関係性なのか。この二つの問題に答えるために、主体と環境とのインタラクションという学習の一般の原理に関

する、デューイの独自の理論を見ることにする。その際、インタラクションの過程で生じる反省的思考について、主体の情緒的側面、社会的側面、行為的側面という三つの軸から捉える。それによって、デューイが反省的思考を知的活動と限定して捉えるのではなく、全人格的活動として捉えていたことが浮き彫りにされるだろう。

a. 思考を支える興味と推論

教育というのは、「個人が人類の社会的意識に参加する」(Dewey, PC., p. 84.) ことよって行われる。つまり、主体が「環境からの要求にさらされる」だけでなく、それによって「主体の力が刺激されて」、主体が活動に参加するから、教育が行われるのである。このように、デューイは、究極は、未成熟な存在であれ、自分の行動についての最終決定には自らが参加しているのだ、と主体の自主性を強調した。この思想の背景には、人間には、対象に興味づけられるという資質が生得的に備わっているのだ、という強い確信があるのである。

デューイが「知的好奇心」(Dewey, HWT., p. 142-143.) と呼ぶ興味は、方向づけられた興味であって、利害的な事柄が強調され主体が無視されてしまうような興味でもなければ、主体の躍動する情緒のみが強調され興味をもたらす結果を考慮しないような興味でもない。本当の興味というのは、主体が外界に働きかけたときにその結果が表れるような状況において、すなわち、目的を実現する可能性がある状況において、「より高次の水準へ向かわせる推進力」(Dewey, CC., p. 281.) となるものであり、その結果を被ることによって、主体が意味を実感するに至るような可能性をもつものである。それゆえ、興味は、思考の過程で絶えず作用して、対象やそれに対する疑問・問題に主体を向かわせる「能動的発展の全体的状態」(Dewey, DE., p. 132., p. 202.) である。その状態は、繰り返し、より全体へとつながっていくのである。

興味づけられた主体は、活動によって得た知識を使って、現前の疑わしくて困惑するような事態を取り除き、自分の経験に同化させようとする。この過程を知的側面からみれば、推論することである。推論は、外界の状況を観察する

ことや自己が既に持っている知識を吟味することによって得られた諸事実から、現前には存在しない観念へと至ることである。それは、過去の経験に溯って省みること (reflect) と、そこから未来を投射すること (project) との両方の側面を含んだ力動的な過程である。この推論の力についても、デューイは、人間がもっている能動的な資質であり、生まれて間もない子どもにも備わっていることを強調している (Dewey, SS., p. 34., p. 61.)。

推論の中でも、反省的思考を特徴づける推論は、「問題を提起する (questioning)」(Dewey, HWT., p. 330.)。つまり、「この困惑するような事態をもたらしている問題は何か」と問い続けながら、状況についての慎重で徹底的な観察から生じる多様な観念を想像力によって再構成し、真の問題を見出すことが、一般的思考から反省的思考を識別する特質なのである。そして、問題が明らかにされることによって、興味連続的に広がっていくのと並行して、次の新たな疑問がどうしても立ち現れてくるということも反省的思考の特質である。この「問題提起」すなわち反省的思考が、対象についての意味の世界を連続的に発展させていくのである。

このように、反省的思考の過程では、情緒的側面と知的側面とが相互関係をもって働いている。興味とは、疑わしさが解消され、わかることを実感することによって、対象とより広く向き合っていくとする主体の情緒的態度を表した概念である。これを別の側面から捉えれば、対象に対して抱いている疑問を解決したり、意味のつながりを明らかにしていく推論であるといえる。そして、両者が複合している反省的思考というのは、単なる思考ではなく、対象に向かってより広く、深く捉え直そうとする能動的な活動の中に生まれる思考様式なのである。

b. 思考を導く他者の存在と主体の社会性

主体は、活動に参加しようとする興味と、疑わしさを解消するために対象に含まれる意味を探ろうとする推論の力を備えている。しかし、興味方向づけられ、推論が論理的に組織立てられるのでなければ、事物や活動の意味を理解することはできない。

主体は、環境に含まれる無数の刺激の中から、どのようにして興味を方向づけ、意味を理解するのか。それは、成熟した他者が反応の意味を指し示してくれたり、他者自身がモデルとなって意味を語ってくれるからである (Dewey, PC., p. 84.)。このように、デューイは、教授＝学習の過程に介在する他者の存在を強調し、単なる偶然によって学習が生じるのではないということを明らかにした。それゆえ、学習において、成熟した他者の存在、例えば、家庭の親や学校の教師、職場の同僚を重視し、学習は、未成熟者と成熟者あるいは同僚同志の関係性によって絶大な影響を受けるということ洞察したのである。

では、主体と物質的環境とのインタラクションの過程に他者を介在させる原理とは何か。

それは、未成熟者に顕著にみられるのだが、人間には、生得的に社会的衝動が備わっているから他者と交わろうとするのだということである。この原理によって、思考過程で作用する好奇心や観察、言語の使用についての原初的動機と、それらが知的性質へと発達する過程をめぐるデューイの理論は裏打ちされている。デューイによると、好奇心も (Dewey, HWT., p. 141-143.)、観察も (ibid., p. 316-319.)、言語の使用も (ibid., p. 308.)、基本的に、社会的、共感的な衝動から生じる。そして、社会的、共感的な衝動による身体的、言語的反応に対して、他者が返してくれる反応をとおして、未成熟者は、活動や事物に意味があることを知り、解放されるのである。この経験が、次第に、目的をもって知ろうとする知的性質をもった好奇心を発達させ、知的動機で言語を用いたり観察するようになるとデューイは連続的に捉えている。

その一方で、デューイは、社会性が知性にとってかわるのではないとも論じている (ibid., p. 322.)。社会的衝動は、生まれただの未成熟者のみに内在しているのではなく、人間存在に共通する衝動であるとして、人間を連続的に社会的な存在として捉えるのである。それゆえ、知識は、成熟者と未成熟者間で相互的に伝達され、成熟者が未成熟者に教授する過程で成熟者自身の経験を再構成することも考えられている。また、この社会的衝動を駆り立てる

のは、論理的意味にもとづいて自己の世界が広がっていくことの喜び、自己と世界あるいは他者との相互浸透の喜びなのである。

このように、デューイは、未成熟で無力な人間が意味を知ることができるのは、未成熟者が生まれながらにして社会的衝動に基盤があると捉えていた。そして、デューイは、知性と社会性を個別の力として捉えるのではなく、連続した一つの力の二側面として捉えた。つまり、思考が社会的精神を形成するだけでなく、社会的資質が知性を発達させるのであり、人間の営みにおいて、思考と社会性の関係は双方向に作用し合うと考えていた。

さらに、デューイは、他者との親密な関係や信頼関係によって、逆に、探究を経ない信念や偏見をもってしまふといった、誤った思考の習慣が形成されるという負の可能性があることも述べている (ibid., p. 135.)。このような思考を形成する原因である「原始的な轻信 (primitive credulity)」 (ibid., p. 130.) という傾向性を、人間だれしものが生得的にもっていることは、ギリシア哲学以来、多くの思想家が語ってきたことである。デューイも、この人間の「ドクサ」ともいうべき傾向性を無視していたわけではない。他者関係の質が、優れた思考の習慣を形成するという積極的価値へと作用することもあれば、全く反対の負の影響をもたらすこともあるというジレンマが存在することを捉え、それゆえに教育の重要性を主張し、とりわけ、教育者が自身の役割について慎重に配慮することが必要なのだと強調したのである。

c. インタラクションにおける行為

これまでは、インタラクションにおける人間の内的性質に注目してきた。しかし、インタラクションには、環境に働きかけるという行為を必然的に伴う。行為と、思考という認識的側面とは、一般には、対立する性質として捉えられることが多いし、実際、人間は、思考を介さずに、機械的あるいは反射的に行為していることもある。しかし、デューイは、「思考は、それ自体で行為である」 (ibid., p. 201.) といい、思考と結びついた行為の重要性を主張した。これは、実践的な力の重視という主張にもつなが

るといえよう。

では、思考と行為はどのように結びついているのだろうか。まず、反省的に思考しているときには、観念が作用している。観念というのは、事物そのものに含まれる意味であり、反省的思考を構成する重要な要素である。しかし、観念それ自体は実体的なものではないので、観念を固定したり伝達したりするための道具としての言語が必要となる (ibid., p. 304-305.)。この観念を媒介として思考と行為の関係性を考えてみると、反省的思考を経た間接的行為として言語を媒介に表現するという行為は、思考によって得た観念を固定させることそのものである。また、反省的思考を経た直接的行為、すなわち、事物や他者に具体的に働きかけることは、言語によって固定された観念を具体的行為として展開することだといえる。このように、反省的思考が「活動を制御する」だけではなく、たえず事物や他者の経験に働きかけるという「活動の結果として」反省的思考が起こることもある (Dewey, PC., p. 91-92.)。ゆえに、思考と行為の関係も、両者が相互に関連して影響を及ぼしあうのであり、活動において二つの性質は相即するのである。このように、思考と行為の関係性は、両方によって形成された観念とその具体化という形で連続的に捉えられるのである。

以上のことから、デューイにおいて活動あるいは実践とは、興味や社会的関係との相互関係の中で行われる反省的思考を行為として具体化するものであることが分かる。内的プロセスとしては、それは、人格全体による行為である。また、共同活動にみられる社会的プロセスとしては、複数の人間の反省的思考を具体化した行為が複合的に絡み合いながらも、一つの目的の下で、それらが調和されている行為である。したがって、教育的に言えば、興味だけをもたせようとしたり、思考力のみを取り上げて訓練しようとしたり、社会性だけを身につけさせようとすることは、教師の負担や動揺を増やすばかりで、子どもにとって本当の訓練にはならないとデューイは強調するのである。

3. 連続的ディスコースの場がもっている教育的意味

反省的思考における思考と行為の関係性は、言語によって意味が固定される観念という媒介によって連続する、という意味において、思考と言語の間には深い関係性があるといえる。デューイは、認識と談話形態の結びつきに注目し、ディスコースについて論じている。その中でデューイは、反省的思考を反映したディスコースとして連続的ディスコースということばを用いていた (堀江・羽野, 1996)。連続的ディスコースを考察の対象とするにあたって、本論文では、言語の存在とは切り離すことのできない共同体との関連を中心にデューイの思想をみていくことにする。

a. 共同活動に現れる連続的ディスコース

ディスコースでは、自分の経験あるいは思考を言語で表現する「語る」という行為を基礎として、語りを交流させる「語り合い」が生じる。この「語り合い」としてのディスコースには、認識的経験が生じるのみならず、他者との社会的関係が生じる。つまり、連続的ディスコースは、対象に含まれる意味をとおして世界を広げていく、意味の編み直しという思考であると共に、ことばによる他者との交流をとおして人間関係を形作る共同活動そのものだといえよう。

では、共同活動の中で、連続的ディスコースはどのような形態として表れてくるのか。

第一の形態は、他者との直接的議論である。反省的思考が働く議論では、個人が経験を遡ることによって産み出したことばの交流によって、互いの経験が「批判にゆだねられ、誤った考えが訂正され」 (Dewey, SS., p. 34., p. 61.)、「真の問題の本質を明確にする」ことが目指される (Dewey, HWT., p. 329-330.)。「真の問題の本質を明確にする」こと、すなわち「問題提起」とは、互いの異質な経験を交換するとか、対立に決着をつけるということだけではなく、知的には、対立する者同志の経験の中にある本質や、互いに共通する本質を見だし、互いが尊重される結論を導き出すことである。直接的議論においては、この過程で、同時に、他者との社会的関係も再構成されるのである。

第二の形態は、個人的探究の過程において、個人の知性の内部で生じる、他者を想定しての間接的議論の形態である (ibid., p. 221.)。探究の過程では、自分の経験とは矛盾するような情報も含めた、複数の対象と自己の経験との間で議論が展開されるのである。

第三の形態は、自己の内部での静かな対話という形態である。反省的思考は、議論だけで完結するのではなく、外的な観察や反応を一旦停止し、静かに観念を整理したり、観念をふくらませていく過程もある (ibid., p. 335.)。このようなときにも、自己と対峙し語り合いながら、自己の内面で観念を構成するというディスコースを展開しているのである。

このように、連続的ディスコースは、直接議論に限られるのではない。また、共同活動は、この三つのディスコースの形態が相互に媒介しあいながら複合的に営まれるものだといえる。近年、ディスコース・コミュニティとしての教室づくりが注目されているが (Cazden 1992; 稲垣・佐藤 1996)、子どもたちに直接議論させればよい、といった安直な発想ではなく、個人的探究やその構成の中に豊かに含まれる自己内対話をベースとした、共同的な活動と言論が繰り広げられる教室＝コミュニティづくりを目指した実践が行われることが期待されよう。

b. 連続的ディスコースの習慣を形成することの意味

直接的議論は、間接的議論と静かな対話とによって形成された個人の経験を基にした語りが社会的に繰り広げられる場である。他方で、共同で探究していく直接議論に参加することによって、個人的探究や自分自身と向き合いながら構想することが動機づけられていく場でもある。このような二重の性質をもっている直接議論に、知的側面、情緒的側面、社会的側面を統合した人間形成としての場が集約されるといえる。

また、議論の過程には、問題となる諸事実を対象としてメンバーが共同で協議することによって、問題や経験を共有するというカンファレンスの側面と、参加している主体が抱えている問題について共同で語り合うというコンサル

テーションの側面がある (Dewey, HWT., p. 335.)。前者は、個人が共同体に参加し活動することによって共同体が成長するということを意味し、後者は、個人が共同体に参加し活動することで、個人が成長することを意味する。したがって、連続的ディスコースが行われる共同体では、個人と共同体の連続的成長がみられるといえよう。

このように、連続的に成長し続けるために連続的ディスコースの習慣を形成することは重要である。しかし、それだけが連続的ディスコースの習慣を形成することの意味ではない。現実社会では、様々な思想や習慣をもった人々が寄り集まるし、中には連続的ディスコースの習慣をもっていないがゆえに独断的態度や権威、伝統、社会の風潮に流されて議論を偏ったものにするメンバーも存在する。また、すぐには合意にたどりつかず、混乱や抵抗、怠惰が生じることもありうる。民主主義社会では、このような現実社会の中で、強く、また、じっくりと社会に参加できる人間が求められるし、このような人間こそが、真の民主主義社会を形成するのだとデューイは言う。そして、この強く、じっくりと社会に参加する人間というのは、自由社会における理想的な議論の習慣、すなわち個人の自由を拡充する知的習慣を身につける訓練を積んだ人である。別の表現をすれば、文化と語り合う連続的ディスコースを繰り返し、それによって豊かな文化的経験を蓄えており、様々な抵抗や障害を厭わない態度が身につけている連続的ディスコースが習慣化している人なのである。

c. 最も基礎的な習慣を形作る共同体としての家庭

では、連続的ディスコースの習慣はどのように形成されるのか。

これまでに見てきたように、我々の学びは、認識的性質によってのみ行われるのではなく、思考と社会性が相互に作用し合う。つまり、我々は、対象に含まれる意味を理解し、世界を広げていくのでなければ、他者との社会的関係を作り、育てていくことはできない。しかし、逆に、豊かな文化を享受しうるかどうかという

ことは、周りにいる他者及び他者との関係性に依存しているのである。

このように、学びにおける社会的性質を洞察したデューイは、人間が生まれて最初に直接参加する家庭生活における社会的コミュニケーションとしてのディスコースが、人間形成に最も深く影響することを捉えた。学校教育を受ける以前に家庭で経験されるディスコースが、良くも悪くも子どもの思考習慣や美的感覚、価値観、社会性といった諸々の精神習慣の基礎を形成するというのである (Dewey, SS., p. 23-24., p. 45-46.)。

デューイのこうした捉え方は、家庭を単に理想化しているだけであるとか、階級差や民族差をみていないと批判されることが多い。しかし、むしろ、理想的な家庭や社会生活の中に内面化され、意識されにくくなっているものもっている教育的な力を洞察し、その教育的力が深い影響力をもっているのだと原理的に捉えていたことをこそ高く評価すべきであろう。差異が再生産される過程にも、家庭の環境が深い教育的影響力をもつという原理が働いているということからしても、この原理の根源性は強調してもしすぎることはない。

第二章 デューイの教師論

デューイは、一章で述べた教育理論や思考理論と照らしあわせながら教育実践についても論じている。インタラクションにおける他者の存在を重視したデューイは、学習の文脈における成熟者の存在、つまり、教師の存在と役割をどのように捉えていたのだろうか。学校の再生が叫ばれ、その意識が高まる転換期ともいえる今、デューイが捉えた専門家としての教師像は、今後の学校教育の方向性を考える上で、示唆に富む指摘となるだろう。

1. 反省的授業を創るという教師の仕事

反省的思考あるいは連続的ディスコースの習慣を育てることをめざす教育において、教師には、子どもの反省的思考を喚起し、教室に連続的ディスコースが生まれる、反省的授業を創る

ことが求められよう。では、教師はどのようにして反省的授業を創るのか。デューイ学校で実践された事例 (Dewey, SS., p. 27-29., p. 50-54.) に照らして考えてみよう。

人間に備わっている衝動の一つである、表現の衝動が出発点になっている授業だとして、デューイは一つの実践を紹介する。子どもたちが原始生活に興味をもっている様子を教師が観察し、授業では、まず、子どもに原始生活についての自己の衝動を絵に表現させた。これを手がかりに、教師の指導の下、子どもたちに原始生活を想像させ、語り合わせた。この過程で、原始生活についてのイメージが再構成されるとともに、子どもたちは、知的に興味づけられていった。つまり、最初に描いた絵の中の木と現実の木を、より精緻に、意識的に検討するように導かれたのである。最後に、子どもたちは再び描いた。

この事例において、子どもたちは、教師に導かれながら反省的に思考しているといえる。まず、教育内容が子どもたちの遊びと連続しているので、子どもたちは教育内容そのものにも興味づけられている。次に、出発点は衝動的な興味であったが、自分は何をしようとしているのか、ということ意識して教育内容に向かう知的興味へと連続的に発展していく。そして、子どもたちは、自分たちの経験を根拠づけていくように推論し、教師とのディスコースに支えられながら、推論を共有し、共有したことをすりあわせて、真の問題の発見へと共同で探究していくのである。さらに、個人が生活の中で形成した感覚や印象、あるいは、議論によって形成された理的な知を丹念に表現するという連続的ディスコースも生じている。一言で言えば、授業全体が反省的思考に支えられた連続的ディスコースなのである。

では、このような授業を創る教師は、どのような思考様式を有しているのだろうか。

授業の前には、教師は、子どもの興味と教育内容との接点や、教育内容を子どもが発展させる過程、さらには、子どもが教育内容を学ぶことの意義を問う (Dewey, HWT., p. 339-340.)。授業において、教師は、子どもの反省を刺激し方向づけるために、「子どもの知的反応を観察

したり解釈」し (ibid., p. 338.)、その知性の状態に応じて情報を与えたり、情報を与えるのを控えたりする (ibid., p. 334.)。

このように、教師は、授業前の準備では想像によって、授業においては具体的な子どもに対応しながら、複合的な文脈に含まれる個別の意味を読みとり、それを一つの意味へと構成していく推論を常に行っている。そして、推論によって形成された解釈をもとに、子どもに対応する方法が選択されるのである。これらの活動は、教育内容について深く研究することによって得た専門知識と、子どもや教育方法にまつわる専門職的知識および技術と、観察によって得た、個別の子どもについての知識とを道具として、教師がそれらを自由に活用し具体的で個別的事実にむきあいながら展開していくのである。

授業後の教師の思考について、デューイは、とりたてて論じてはいない。しかし、実践家の仕事について述べている文脈 (ibid., p. 151-152.) を教師の仕事に当てはめてみれば、授業中に教師が推論し、実践したことに対する結果を反省することで、何が効果的であり、何が不十分であったかを確認し、それ以降の実践の場面でより効率的に、有効に対応することができるようになるのだといえよう。この経験の再構成によって、教師は、連続的に成長していくのである。

授業は、教師の反省的思考によって創造される。反省的授業というのは、教師が子どもの反省的思考を導くだけでなく、教師自身も反省的に思考している授業なのである。そして、反省的思考を基に、子どもと教師が交流することで、連続的ディスコースが創り出されるのである。これこそがデューイの描いた、共同体としての教室であり、共同的な活動と言論が織りなされる授業なのである。

2. 学びの過程における教師の役割

前節では、授業における子どもと教師の思考様式を全体的に捉えた。次に、授業を見る視点を変えて、子どもの学びの過程における子どもと教師のインタラクションに焦点をあて、教師に求められる役割について考えてみよう。

子どもの学びを捉えるとき、子どもと文化という二つの軸を置くことができる。教育実践においては、いつの時代にも、子どもを偏重する立場と、文化を偏重する立場とが相互に対立し合い、それによって、学びという営みが一方の立場からのみ捉えられたり、他方を否定して論じられる場合が多い。だが、デューイは、「主体と物理的環境とのインタラクションに他者が介在することによる学び」という原理をもとに、一方の軸に偏ろうとする立場とは異なる方向性で学びを基礎づけている。

デューイの原理を具体的に述べれば、学びは、「未成熟、未発達な存在である子ども」と「大人の成熟した経験の中に具現化されている、ある社会的な目的、意味、価値」すなわち文化との適切なインタラクションだということである (Dewey, CC., p. 273.)。この原理においては、経験の再構成によって、子どもの経験と文化は連続すると捉えられる。それは、子ども自身が、文化を内在している環境に対して働きかける中で、子どもの中に端緒として生まれてくる、粗野だけれど、本質的にもっている力の芽生えとなるものを、子ども自身が編み上げていくことによって、子どもが本物の文化に出会うということなのである。

このように学びを捉えたとき、まず、子どもに育てたい力とは何か、ということが明確になる。デューイにとって、それは、経験を再構成する反省的思考の力である。また、学びが目指すことも明らかとなる。デューイにおいて、それは、文化の意味を理解することである。そして、教師の役割とは、このような目的を具体的な文脈で描き、これから学ぼうとする文化の意味を知らない子どもに対して、子どもが文化に出会うために反省的に思考する環境を整え、間接的に指導していくことなのである。教師という仕事は、子どもに育てたい力や伝えたい文化に関する目的をもちながら、子どもの知性の状態を判断し、必要な情報を与えたり控えたりする、モニタリングの機能を果たすことであるとも言えよう。教師の優れたモニタリングを中心とした反省的思考が、子どもを文化的経験へと導くのである。

デューイは、子どもか文化かではなく、子ど

もと文化の緊張関係の中に生成するリアリティーによって学びを位置づけた。この原理をふまえて、子どもの意欲・関心・態度が強調される現代の実践を見直してみると、教育内容の発展性を熟慮せずに子どもが興味を示すことを教材にしたり、決まった教育内容に合わせて子どもの興味を誘発しようとする偏った傾向があるのではないかという疑問が生じる。この傾向性は極端すぎる、と思われるかもしれない。しかし、興味（子ども）か教育内容（文化）かではないにしても、興味（子ども）と教育内容（文化）を独立して捉え、一方を偏重して他方をそれに迎合させようとする態度は、いつの時代にもあるものである。この態度に基づく実践は、一見したところ、興味と教育内容の一方のみに偏るのではなく、両方を考慮しているように見えるだろう。そして、教育者にも子どもにも、中途半端ではあるけれど何らかの満足感がもたらされるだろう。しかしながらそのことによって却って、教育者が、興味と教育内容の関係を深く吟味する可能性は少なくなる。例えば、満足感について、精神を解放するような満足感ではないと感じたとしても、興味と教育内容の両方を考慮しているという自負を無意識的であれ教師がもっていれば、表層的なレベルでの改善や改革を唱えようとするだろう。このように、興味と教育内容の関係を中途半端に捉えることによって、「問題提起（questioning）」の態度が喪失されることをこそデューイは恐れていたであろう。

改めて現状を見直してみよう。社会の要請に押されて教育内容を固定化する傾向がみられないだろうか。教師が「個性の尊重」を叫んだとして、それは本当に子どもの個性を考慮しているといえるのだろうか。精神が解放されずに混沌としている現状を脱却すべく、どれだけ教育関係者がもがいても空回りしているところがあるのではないだろうか。デューイは、このような問題を投げかけるとともに、これらの問題を解決し、精神の解放をもたらす学びを創り出すための道を照らす光も灯している。それは、教師自身が興味（子ども）と教育内容（文化）の関係を根本的に再考することである。

3. 教師の存在が連続的ディスコースの習慣形成に及ぼす影響

デューイにおいて、子どもが学ぶ文化というのは、教育内容に含まれる知識のみではなく、環境の中に含まれる教育内容以外の物理的刺激や、他者から無意識的に伝達される精神的刺激による影響までも含んでいる。家庭に代表される共同生活において精神的態度や習慣が無意識的に形成されたのと同様に、学校においても、精神的刺激は、深く子どもに影響を及ぼすと考えられる。教室において精神的刺激となる教師の存在は子どもの学びにどのような影響を及ぼすのか、あるいは、その影響を自覚しながら自らの実践を展開するためには、いかなる力量や技術が教師に求められるのか。このような実践的問題について、デューイはどのように捉えていたのだろうか。

a. 教師の信念による影響

学びには、教室に含まれる環境だけでなく、その時代における社会の風潮や流行といった社会的条件も影響を及ぼす（Dewey, HWT., p. 164.）。デューイは、社会の一時的流行に流されることなく、子どもの学びを保障するためには、教師が、思考や、子どもに本質的に備わっている資質についての正しい考えをもって、社会的条件について不断に反省することが必要だとも論じた。そして、教育方法に関する独自の理論を教師に提供した。しかし、理論の提供は、教師に理論的知識を詰め込ませようとしたからではない。他者から伝達されたことをそのまま信じることによって形成された信念というのは、別の社会の風潮や強い影響力をもつ他者の意見に出会うと、すぐに吹き飛んでしまうようなものだということを、デューイは知っていたのだろう。それゆえ、教師が経験を振り返りながら、じっくりと慎重に自分の教育観や信念を形作っていくことが大事なのだということを大前提とし、その過程を援助する素材として理論を提供したのである。

教師が自分の信念を自覚することなく流行を追うことは、自分の信念の曖昧さゆえに実践に戸惑ったり、教師自身の思考態度に影響を及ぼすことになる。それだけではない。このような

教師に教えられる子どもは、教師の態度を模倣して、十分な根拠をもつことなく他者から教えられたことを自分の信念にしてしまう態度を身につけたり、教師の態度に反発して教育内容にも興味を示さなくなったり、何の根拠もなく変わる授業の方法や対応の仕方に混乱したりする。教師が表層的な信念を持っているということは、教師自身だけでなく、子どもにも被害をもたらすという、二重の影響をもっているのである。

b. 教師の態度・習慣の影響

共同体の成員の知的・情緒的習慣が他の成員の知的・情緒的習慣を形成するように、教師の態度や習慣は、子どもの知性の発達に正にも負にも影響を及ぼす。その負の影響の例として、教師が、「自分の精神習慣を基準にして子どもの精神過程を判断してしまう」(ibid., p. 160.)ということがありとデューイは指摘する。たとえば、教師自身の態度として理論的思考の傾向が強いために、子どもの実践的思考の傾向を過小評価したり (ibid., p. 160.)、教師の教育内容に対する理解の範囲に該当しない反応を子どもが示した場合に、子どもが深く考えた結果であるという可能性があるにもかかわらず、その子どもの反応を抑圧してしまうことなどである (ibid., p. 147-148.)。このように、本質的には価値ある思考形態を子どもが示しているにもかかわらず、教師の無意識的な反応によって、子どもは、その思考形態を不要なものと捉え、偏った思考形態をもつようになっていたり、あるいは学校での学びが子どもにとってつまらないものになってしまったり、「正しい答えがある」という観念を植えつけ、独断的態度を形成する、といった悪影響をもたらすことがあるとデューイは警告している。

このような弊害を避けるために、デューイは、教師が自分の態度や習慣を反省すると共に (ibid., p. 160.)、教育内容について「溢れるほど豊富な」知識をもっていなければならないと論じている (ibid., p. 338.)。しかしながら、デューイは、教師に、特定の教材についての知識を網羅することを求めたり、子どものどのような反応にも半ば反射的に対応できるようになることを要求しているのではない。教師自身が

教材についての知識を得る過程で、自らが知的興味をもって研究するという態度・習慣が重要なのである。なぜなら、まず、文化に対する知的愛好心をもっていれば、自ずと知識は広がる。また、教師が自由で開かれた心で教材に向かうことができるので、たとえ自分の知らない反応が子どもから出たとしても、その反応のもつ意味や可能性を共に考えていこうとする態度が生じる。さらには、教師の望ましくない態度や習慣が子どもに伝わるのと同様に、教師自身の知的態度や研究の習慣が子どもにも無意識のうちに伝達されるのである。

このように、教師の精神的な習慣や価値観が、良くも悪くも子どもの精神の深遠に刻み込まれ、思考や行為にもっとも深く影響することを考えると、教師という存在が学校教育で果たす役割の大きさは、どれほど強く主張されてもさげすむことはない。

c. 教師の技術

信念や態度、習慣といった人間の内面的な性質が人間形成に影響を及ぼすのは、意識的であれ無意識的であれ、それらが教師の身体あるいは言語といった行為として表面に現れるからである。この点に関して、デューイは、教師が子どもにどのように働きかけるか、という技術 (art) を示唆している。特に、「思考とは問題提起のことである」と主張したデューイは、子どもが連続的ディスコースの習慣を形成するためには、教師と子どもとのディスコースの過程で教師が子どもに問いかける際の「問題提起の技術 (the art of questioning)」こそが重要な役割を果たすと強調している (ibid., p. 331-332.)。

具体的には、第一に、子どもが「教材を活用する」問いを投げかけることである。これによって、子どもは、必要な情報を選択することを迫られる。さらに、子どもは、目的をもった探索のために教材を読む過程で、新しいことばに出会い、そのことばの意味を文脈から探り、語彙を増やすだろう。また、ことばとしては既知だけれど、既知の意味では今の文脈に合わないことを感じて、別の意味を見いだし、ことばの意味が明確化されることにもつながる。

第二に、意味を広げ、深めていく推論を喚起するために、「主題を発展させつづける」問いを投げかけることである。

第三に、推論によって発展させた思考内容を組織立てることを促すための、「概観とレビューを定期的に要求する」問いである。

第四に、問題が自ずと生起する、意味の連続的發展という状態を子どもが経験するために、「子どもの精神が、次のトピックや、今なお宙ぶらりんの状態にある、いくつかの問題を意識することによってますます集中していく」ような状況を生み出す問いである。

このように、教師と子どもとのディスコースにおける問題提起の技術は、ディスコースの中に反省的思考を喚起させるための技術である。そして、教師と子どもの中で交わされる問いと推論とディスカッションが、子どもの反省的思考や連続的ディスコースを育成するのだと言っているのである。また、教師と子どもとのディスコースの過程で、「問いを立てる」という「問題提起」の技術が子どもに伝えられるのである。デューイは、この技術は、教師のみならず、民主主義社会という緩やかな共同体に参加する成員全てが習熟すべき技術だと考えていたといえよう。

4. 教師の仕事における芸術性：なぜ教師の仕事はルーティンにならないか

デューイは、教師に求められる様々な専門職的知性を提起したり、連続的ディスコースの習慣を形成するための技術 (art) を提示した。このことは、デューイが提起した理論や技術を機械的に実践に適用していくことが教師の仕事であるという解釈を導きかねない。しかし、教師の仕事がルーティンになり得ないことを主張するどころか、デューイは、「教師は芸術家である」とまで述べている (Dewey, HWT., p. 348-349.)。教師の仕事は芸術である、とは一般によく言われることなのだが、デューイは、どのような意味を込めて教師の仕事を芸術と称し、教師を芸術家と呼んだのであろうか。

第一の意味として、教師自身が授業を創造するのだということがある。既に述べたように、

授業の創造とは、今、出会っている子どもを観察し、一方で文化について不断に探究することによって、子どもに育てたい力を自分自身で描き、子どもに伝えたい文化を選んでいくということである。教師自身が課題や目的を豊かに描き、創造していくのである。このことは、今の日本の細かなカリキュラム編成では理想論に過ぎないように思われるかもしれない。確かに、現状では、教師の選択の自由度は小さい。しかし、一つのトピックでも、その奥に潜む意味内容は多様であり、意味内容に至るプロセスも多様である。自由度が小さくても小さいなりに、教材に含まれる意味の多様性を教師が見出し、目の前にいる特定の子どもの生活と結びつけた教材に作り直し、実践に向かうことは十分可能であろう。

第二の意味は、意味の探究と技術の習熟とのバランスである (ibid., p. 348.)。第一の意味として、教師が課題や目的を豊かに描くことについて述べたが、この「描くこと」には、二つある。一つは、直接子どもに働きかけるのではなく、想像力によって子どもの活動を描くことである。もう一つは、想像力によって描いた授業を実際にことばや身体反応として表現することである。しかし、イメージばかりで具体的な表現の技術が伴わなければ、そのイメージは適切に表現され得ないし、一方、イメージがなく表現の技術だけが優れていても、その表現には、精神が解放されるようなリアリティーがもたらされない。例えば、画家が描きたいイメージを形作る想像力と、画材に習熟してイメージを徹底的に表現する表現の技法とが調和したときに芸術作品が生まれるように、教師の実践にも、子どもの学びについてのイメージと、それを具体化する方法を統御することが求められるのである。そして、このような実践を行うためには、目的を描き構想していく力と、その構想を具体的に表現する手だての両方に注意を向け、反省し、様々な繊細な表現の手だてに習熟することが必要とされるのである。

第三の意味は、個性への対応としての実践的力量である。デューイは、状況の一回性や多様な関係性を根源的に肯定し、人間のあらゆる営みは、その個別の状況の中で行われるのだと

捉えた。これを具体的に教室での学びという文脈で考えてみよう。例えば、教師が提示した内容に対して迅速に示唆を生起する子どもの方が優れていると判断されやすい傾向がある。しかし、反省的に思考している際には、あれこれと示唆を比較し、じっくりと考え抜いている場合があり、示唆の迅速な生起は必ずしも優れた思考を反映した行動とは言いつれない (ibid., p. 146-147.)。また、ことばが流暢に次から次へと生まれてくることは、必ずしも語彙の多さを表すものではない (ibid., p. 310.)。さらに、ある水準で捉えれば、同じ弱い傾向を示す感情や行為の表現であっても、重要な働きをするという役割を終えようとしているときにみられる名残のような行為であることもあれば、遠い未来においてではあるが、しっかりと輝くだろうという兆しとなる行為であることもある (Dewey, CC., p. 279-280.)。このように、我々の行為に含まれる意味というのは常に競合しており、文脈に応じた適切性があるのだといえる。それゆえ、競合する意味の中から適切な意味を選択することと、複雑な文脈に含まれる個々の意味を統合することによって、何ものにも代えることのできない個別性の意味を文脈全体の中で捉えることが教師に求められるのである。

デューイは、このような個別性の中で行われる選択や判断といった実践的力量を「直観」と呼び、直観には生得的な要素があることを認めている (Dewey, HWT., p. 213.)。しかし、この「直観」的判断は、個人のじっくりとした反省によって形成された、普遍的な共通概念である知識あるいは知性が基盤となって行われる判断であるともいう (ibid., p. 213-214.)。つまり、直観による実践が反省を喚起し、反省が直観をもたらすのであり、「直観」知と知性は、反省的思考を介して相互に依存しあって形成されるのである。教師の仕事の文脈で言えば、直観的判断は、授業の前、中、後に関わらず、自分の経験を反省的に再構成することによって蓄えられた知識や技術及び思考態度による賜であるといえよう。

第四の意味としては、実践において教師の自己が問われるということである。例えば、教師自身の常識的判断と理論的知識との間に差異が

あると感じたとき、個別性についての認識を基礎として、教師自身が判断すべきだと、デューイはいう (ibid., p. 215.)。これは、自分の判断による結果に対して責任性 (responsibility) をもつということである。

このように、多様な文脈を含む個別の状況の中で、秩序ある解釈を構成し、その解釈を具体化することによって、複合的な問題を解決していく、という創造的な実践活動は、芸術活動そのものである。それを教育という領域で展開するためには、教育実践における経験と教育に関連する様々な知識が必要とされる。このような知識と見識を備えた上で教育実践を行う教師の仕事というのは、まさに専門職だといえよう。

最後に、デューイの教師論を考察して言えることは、子どもの学びを作り出すのは教師の判断によるのだということである。教師自身が理想的な社会とは何かを問い、その社会に必要な力とは何かを吟味し、子どもの中にその力を作り出していく。このことこそが社会を創造する。すなわち、教師自身が学校の位置を決め、未来の社会形成者を形成する役割を担っているのである。また、芸術としての教師の実践は、無意識的であれ、意識的であれ、教師が生きている同時代の社会にも影響を及ぼすだろう。一言で言うと、個人の知性や社会全体において、連続的成長が生じるか否かを左右するのは、自己を賭けた教師の判断によるのである。

デューイは、一世紀も前に、教師の仕事に含まれる意義を明確にし、教師の仕事を創造性豊かなものとして捉えていたのだが、その思想は、一世紀を経た現在も凜然と輝き、現代の教師を勇気づけ、実践へと奮い立たせるのである。

おわりに

本論文では、連続的ディスコースの習慣形成と教師の役割という二つの軸からデューイの思想を考察した。理論と実践とを往復しながら展開するデューイの思想は、実践者である教師にとって、リアリティーのある理論として捉えることができ、教師自身が自分の実践を反省する際に有意義な素材となるだろう。また、子どもの学びを作り出すのは教師の実践次第なのだ

いうデューイからのメッセージは、実践に含まれる希望の光を教師に与えると共に、様々な問題を抱える現実を直視し、その複雑さやつらさ、厳しさに直面しながらも、実践に臨む強さをもてるようにと、教師を励ましているといえよう。

今後の課題は、まず、連続的ディスコースの概念をデューイの思想に照らしながら捉え直すことである。今回は、ディスコースの機能の側面について議論した。ディスコースは、「それ自体のため」にあるのではなく、「何かのために」機能することにこそ存在理由があるのだから、この問題を問うことは重要であった。ここから、社会的行為や語用論との関連でディスコースを捉えるという課題が生まれる。また、意味の探究とディスコースの関連、ディスコースの産出の問題などについて、デューイの言語観と関連づけながら、デューイのいう連続的ディスコースを読み直すことも必要である。さらに、これらを基礎として、連続的ディスコースと反省的思考の関係を考察し、デューイの授業像の探究につなげていきたい。

次に、デューイの教師論について、さらに、その思想の広がり考察することである。

第一に、一つの共同体としての学校づくりは、教師にとってどのような仕事と言えるのかを探ることである。

第二に、第一の問題に、教師教育という問題を含めて、教師の同僚性について検討することである。この点については、松村(1972)が興味深く論じているので参考にできよう。

第三に、『経験としての芸術』(Dewey, 1934)における芸術論を手がかりに、デューイが教師の仕事は芸術であると述べていることの意味を再吟味することである。

以上

引用文献

- Cazden, C. B. (1992), *Classroom Discourse*, Heinemann.
- 堀江 伸・羽野ゆつ子 (1996)、J. Dewey におけるレンゼーション論と連続的ディスコース. 滋賀大学教育学部紀要 教育科学 第46号 23～41頁。
- 稲垣忠彦・佐藤 学 (1996)、『授業研究入門』、岩波書店。
- John Dewey (1897), "My Pedagogic Creed", 1897 in *John Dewey: The Early Works*, Vol. 5. ed. Jo Ann Boydston (Carbondale: Southern Illinois University Press).
- John Dewey (1899), *School and Society*, in *John Dewey: The Middle Works*, Vol. 1. ed. Jo Ann Boydston (Carbondale: Southern Illinois University Press). 宮原誠一訳 (1957)、『学校と社会』、岩波書店。(ページは原著、邦訳の順に記す)
- John Dewey (1902), "The Child and the Curriculum", in *John Dewey: The Middle Works*, Vol. 2. ed. Jo Ann Boydston (Carbondale: Southern Illinois University Press)
- John Dewey (1918), *Democracy and Education*, in *John Dewey: The Middle Works*, Vol. 9. ed. Jo Ann Boydston (Carbondale: Southern Illinois University Press). 松野安男訳 (1975)、『民主主義と教育 上』、岩波書店。(ページは原著、邦訳の順に記す)
- John Dewey (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, 1933 in *John Dewey: The Later Works*, Vol. 8. ed. Jo Ann Boydston (Carbondale: Southern Illinois University Press).
- John Dewey (1934), *Art As Experience*, in *John Dewey: The Later Works*, Vol. 10. ed. Jo Ann Boydston (Carbondale: Southern Illinois University Press).
- 松村 将 (1972)、デューイは教員養成をいかに考えていたか デューイ学会紀要 第13号 95～101頁。