

対話的・協同的実践としての学習活動の創造
— デューイと進歩主義教育 —

上野 正道

Creation of learning activity as dialogical and
collaborative practice: John Dewey and progressive

UENO Masamichi

The aim of this paper is to design the creation of learning activity as dialogical and collaborative practice. By focusing on John Dewey's learning theory and progressive schools in the early 20th century, I will clarify the theory and practice of constructing collaborative and communicative learning in schools. This kind of active learning is highly demanded in the today's post-industrial era. The learning should not be completed through one-way processes that teachers instruct students, but it is constructed and reconstructed through the interaction between teachers and students. Communication and dialogue are keynote in this process. Radical way of learning is realized at Dewey School which John Dewey established in 1896 and many progressive schools in the early 20th century.

はじめに

知識が高度化し複合化した今日のポスト産業社会において、新しい学習活動のあり方をどのように構築しデザインするのかという教育の根幹に関わる問いが投げかけられている。知識の伝達や説明に偏重した注输入的な授業様式の伝統から、「対話」や「協同」を鍵概念とした、活動的でコミュニケーション的な学習への転換が図られている。教室は、単に知識を記憶し習得するための場所として、教師から生徒への一方向的な教授と指導によって成立するのではない。授業を構成するカリキュラムは、教師と子どもたちの相互作用による生成的でダイナミックなものとして見なされることになる。これからの教育においては、基礎的な知識・技能の伝達と習得を超えて、探究的思考や批判的思考、社会参加、コミュニケーションなどの発展的な応用・活用能力の形成が、必要とされてきている。

例えば、佐藤学は、学びを「対話的实践」として定義する試みを展開している。彼によれば、学びとは、「テキスト（対象世界）との出会いと対話」であり、「教室の仲間との出会いと対話」であり、「自己との出会いと対話」であると見なされている。それは、「対象世界との対話」と「仲間との対話」と「自己との対話」の「三つの対話的实践」によって構成されるものである。佐藤はまた、「活動」と「協同」と「反省」の三つで構成される「活動的で協同的で反省的な学び」を推進している。佐藤によれば、欧米諸国や日本において、学校の改革は、次のように進行していると指摘する。すなわち、「学びの様式」においては、「座学の学びから活動的な学びへ、個人的な学びから協同的な学びへ、獲得し記憶し定着する学びから探究し反省し表現する学びへの転換」が進行し、「授業の様式」においては、「伝達し説明し評価する授業から触発し交流し共有する授業への転換」が生じていると言う。彼は、これを「静かな革命」と呼んで擁護している¹。

本論文では、このような対話的で協同的な学びの活動の原理を、すでに 100 年以上も前に探り出したジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952 年）の

理論と進歩主義教育の実践を取り上げて、その革新的な学習活動の構想を検討する。デューイは、19世紀から20世紀に移る進歩主義の時代において、教科書や教材の知識の詰め込みではなく、子どもたちの生活経験とその意味を協同的、対話的に編み直す実践として、学校の学びをデザインした。彼の理論と実践は、現代のポスト産業主義時代の学校の学習を切り開く上で、重要な意味を持ち続けていると言える。

1. 経験の意味と関係の再構築

デューイにおいて、教室の学習の実践は、「経験」を基盤にして成立している。『民主主義と教育』（1916年）の中で、「教育」とは「経験の再構成」として定義されている。「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増大させるように経験の再構成ないし再組織すること」であるとされる。学習活動は、「経験の意味」を再構築することとして理解されている²。デューイによれば、カリキュラムは、「子どもの生活の中で作用する様々な力の自然の成り行きの結果」として理解されるべきものであり、「子どもの現在の経験」と「より豊かな成熟」との間を媒介することが必要であると述べている³。カリキュラムは、両者を媒介しながら、子どもたちの「経験」に基づいて再構築されるものである。

デューイは、カリキュラムが生起し展開する教育実践のプロセスを重視した。カリキュラムは、子どもの「経験」から切り離された固定的、静的なものではなく、子どもと教科とが相互に作用し合う動的なものであり、人間の行為を媒介にして生起し再構成されていくものなのである。このことは、学習活動が教科と子どもの統合から生成し展開することを意味している。彼によれば、「子ども」と「カリキュラム」とは、「単一のプロセスを決定づける二つの区域」である。それは、「一つの直線の中に二つの要点」があるのと同じものであるとされる。その上で、彼は、教育とは「子どもの現在の経験から出て、私たちが教科と呼ぶ、あの真理の組織体によって象徴的に表現された経験へと入り込んでい

くという意味において、不断の再構成ということができる」と主張している⁴。

デューイは、教科と子どもという二項対立の伝統を乗り越えようとした。彼によれば、教科の学習は「経験」の外側に位置づけられるのではない。同様に、子どもたちの「経験」も教科の体系と反するものではない。教育哲学者のノディングス (Nel Noddings) によれば、デューイはカリキュラムの「伝統的な教科」を廃棄したのではなく、「伝統的な教科が真の教材になるような仕方で教えられることを望んだ」とされる。「伝統的な教科」は、子どもたちが「目的をもって問題状況に対処する際それを利用できる」ように教授されるべきであり、子どもたちによる「探究に実際に利用される」とき、「カリキュラムの一部になる」とノディングスは指摘する。彼女に従えば、デューイにおいてカリキュラムは、「教授に先立って確立されている材料」ではなく、「教授と探究の過程で収集され、利用され、構成される材料」なのである⁵。

さらにデューイは、学習の「経験」を、独りの活動の中に内在する個人主義的な観点からではなく、「コミュニケーション」と「協同」と「コミュニティ」において理解した。彼は、『経験と教育』(1938年)の中で、人間の「経験」が「社会的」であり、他者との「触れ合いとコミュニケーション」の交わりにおいて成就されると述べている。彼の「経験」概念は、環境との「相互作用」と他者との「相互作用」を基礎とし、「コミュニティの自然的、歴史的、経済的、職業的な諸条件の活用」によって遂げられる⁶。この「相互作用」を構築する「コミュニケーション」の関係こそが、彼の学習デザインの中核を構成するものであった。これについて、ノディングスは、次のように言う。

「私たちは共通価値から始めるのではなく、共通価値を構成するのである。それゆえ学校は、特定の文化の特定の価値と知識を生徒に注ぎ込むことの結果として可能となるコミュニケーションに生徒を準備していく必要などはない。むしろ子どもは、コミュニケートし、探究し、共通価値を構成するように促されるべきである。」⁷

「経験」は、子どもの周囲にある環境や他者との「相互作用」を展開し、「コミュニケーション」の対話と討議を準備し、「コミュニティとしての学校」を創

造する。彼は、「学校を活性化させるためのコミュニティの役割は、学校それ自体の役割と同様に重要である」と言う。「コミュニティ」と、そこにおける「市民の精力と興味」が、学校づくりを担うことによって、「コミュニティ」は「社会の学校」を持ち、「コミュニティの精神と関心を発展させる学校を持つ」ことになると考えられている⁸。学校は、市民の相互関係を基礎として、彼らの探究的で生活実践的な社会形成を成立基盤としていた。それは、「コミュニティ」と密接に関連付けられる「社会的なセンター」として構想されていた⁹。

このように、デューイは、「経験の意味」を編み直し、相互の「関係」を再構築する活動的で探究的な学習の実践を推進した。彼において、学習は、「協同」と「コミュニケーション」の「対話」に基づいて捉えられていた¹⁰。

2. デューイ・スクールにおける協同学習の実践

デューイは、協同的な「活動」と「経験」を基礎にした創造的な学習の様式をデザインした。この構想は、彼が1894年にシカゴ大学の教授に着任して、1896年に開設した大学の附属小学校において実践に移された。デューイ・スクールとも称されるシカゴ実験学校の中で、彼は、子どもたちの「経験」を軸に、カリキュラム開発を展開した。そのために、「仕事」というカリキュラムが導入された。「仕事」の中で行われたのは、木材と道具による工作室作業、調理や裁縫、織物作業などである。デューイは、1899年に附属小学校の保護者を前にして行った講演の中で、木工、調理、裁縫、織物、図画、絵画、歴史、体育などの学習が、「手」や「眼」の働きを豊かに整合させる能力を訓練し、「触覚」や「視覚」といった「感覚器官」を研ぎ澄ませることに注意を向けている¹¹。

デューイ・スクールにおける「仕事」の内容については、この学校で教師をしていたメイヨー (K. C. Mayhew) とエドワーズ (A. C. Edwards) が詳しく論じている。二人の共著である『デューイ実験学校』(1936年)によれば、各学年の活動は、図1のようなものであった¹²。

クラス	年齢	カリキュラム	活動の具体例
1、2組	4～5歳	家の仕事	遊び、劇、料理、大工
3組	6歳	家に役立つ社会の仕事	食物の供給、劇遊び、他の気候・産物
4組	7歳	発明と発見による進歩	原始生活の学習
5組	8歳	探検と発見による進歩	フェニキア文明、コロンブスのアメリカ発見
6組	9歳	地域の歴史	社会生活学習、フランス人の探検時代、シカゴの発展、バージニアの研究
7組	10歳	植民の歴史と革命	アメリカ植民地の物語、開拓小屋の製作、革命の研究、領土拡大、植民地産業
8組	11歳	植民者のヨーロッパ的背景	イギリスの村の研究、初歩の科学、紡織への興味
9組	12歳	専門的活動の試み	民衆としての植民者、科学の勉強、科学と数学の関連
10組	13歳	専門的活動の試み	植民時代のまとめ、写真・科学的活動の基礎、クラブハウスの建設、時事問題の勉強
11組	14～15歳	専門的活動の試み	歴史・数学・言語における学習の専門化、劇の勉強、科学の論文と批判的分析、音楽

図1 デューイ・スクールのカリキュラム¹³

デューイは、学習活動をコミュニティの「生活経験」に結び付けて、学校を再生しようとした。デューイ・スクールの実践について、教育学者のコーエン (David Cohen) は、マーク・トゥエイン (Mark Twain) が描写したような「学校嫌いたち」が学校の外で学習した様々な内容や方法を、ホレス・マン (Horace Mann) が建設に尽力した公教育制度の中で実現したと指摘している。コーエンによれば、『トム・ソーヤーの冒険』(1876年)や『ハックルベリー・フィンの冒険』(1885年)の中で描かれた、子どもたちにとってのリアリティに富んだ「経験」を、デューイ・スクールが創造的で構成的な学習活動の原動力として積極的に推進したというのである¹⁴。

そうした活動のひとつが「仕事」に代表される実践である。デューイは、「仕事」の目的が「生産物の経済的価値」にあるのではなく、「社会的な力量と洞察力の開発」にあると考えている。すなわち、「経済的圧力」や「狭い功利的な考

え方」から解放され、コミュニティの「実践的活動」を「芸術の盟友」とし、「科学や歴史の学習拠点」として位置付けることが主張されている。そこでは、「多量の知識を貯蓄し蓄積」するための、試験や復誦による「言葉の悪い意味」での「競争的なもの」が促進されるのではなく、「コミュニケーション」による「連帯」や「協同」の「活動」が尊重されることになる¹⁵。

「学校での学業が単に科目を学ぶということだけである場合には、相互支援は、協力と連帯の最も自然な形態に代わって、近くの席の子どもが当然行うべき義務を、その子どもがひそかに果たさなくてもよいようにするための努力となるのである。活動的な作業が行われているところでは、すべてこれらの事柄は変化する。他の子どもを援助することは、それを受けた者の力を失わせてしまうような一種の慈善行為ではなく、むしろ援助される者の力を自由に発揮させてやる気を起こさせるような援助なのである。自由なコミュニケーションの精神、すなわち、以前の経験での成功や失敗に関わらず、考え方や示唆や成果を相互に交換するという精神は、復誦の支配基盤となるものである。ここでも競争は行われるが、それは個人的に吸収された情報の量についてではなく、なされた作業の質—すなわち、価値についての真のコミュニティの基準—に関連して、個々人の比較という形で行われるのである。形式的ではなく、一段と深く浸透力のあるやり方で、学校生活は、社会的基盤の上に組織されるのである。」¹⁶

「仕事」に見られる「活動」は、「社会的で協同的な仕方」で「コミュニティ生活」と関連付けられるとき、それに相応した種類の「訓練」が誕生すると言う。ここにおいて、「競争」や「比較」は、否定されているのではない。デューイが推奨したのは、学習を「コミュニケーション」の「活動」による「コミュニティの基準」をもとに進めることであり、それを知識の「量」においてではなく、「作業の質」において理解することであった。学習活動は、知識の「蓄積」としてではなく、「経験の意味」と「関係」を構成するものとして把握された。それは「量」的に測定されるものではなく、「質」において理解されるべきものであった¹⁷。デューイは、実験学校のクラス編成について、次のように述

べている。

「当初、私たちは、年齢や学力の異なる子どもたちを、可能な限り混在させて一緒に学ばせようとした。それは、年長の子どもたちが年少の子どもたちの面倒をみるのに一定の責任を持つことにおいて、道徳的利点があるだけでなく、そのようになされることによって、相互扶助的な関係における知的利点があると信じるからである。」¹⁸

デューイは、年齢と学力の異質な子どもたちと一緒に学習させて協同的な学びを展開しようとした。しかし、実験学校が大きくなるにつれて、こうした学習方法は採用できなくなり、子どもたちの能力の観点から、「グループ分け」をする必要が生じてきたと言う。しかし、そこでの「グループ分け」についても、読み書きの能力に基づいて編成されるのではなく、「知的態度や興味の類似性、そして一般的な知性的能力や知的機敏さ」に基づいて編成され、『学年制』の固定した階梯方式ではなく、「異質な子どもたちを交わらせて一緒に学ばせること」を実行しようとしたことが報告されている。デューイによれば、「私たちは、学校全体を通して、家族的精神を維持しようとしており、クラスごとや学年ごとの切り離された孤立した感覚をもたせないように試みた」と言う¹⁹。教室の授業は、つねに対話的で協同的な形で構成されていたと言える。

アメリカの教育史研究者のバッツ (R. Freeman Butts) とクレミン (Lawrence A. Cremin) は、このようなデューイの学習論について、「個人の心理学的特性と個人環境の社会的特性の両方を研究することの必要」を提起したと捉えている。それは、従来の「能力心理学の理想主義的見解」や「純粹生物学的心理学の实在論的見解」が「知性の社会的性格」を無視したことを批判し、「自然・経験および心は本質的に社会的性格」を持つのであり、「学習と教育は性格としては本質的に社会的である」ことを強調するものであると言う。バッツとクレミンによれば、デューイは、『『児童は本来的に他人に伝達し、事物を組み立て探求し、そして、創造する衝動をもった能動的存在である』と主張した』のであり、これらの「衝動」を言語、手工、博物、演劇、美術、音楽などの「活動に参加」させ「発展させる機会」が与えられる「“活動”プログラ

ム」を準備したと捉えている²⁰。バッツとクレミンは、次のように述べる。

「デューイもまた、学習の社会的性質をも心理的性質と同様に強調した。学校は、それが一部分である社会と必然的関係をもった社会的制度でなければならない。教育は道徳的・社会的な仕事であり、学校は児童に認識されねばならない社会的目標のためのよりよき環境を準備すべきである。それゆえ学校は、児童の経験の場の源泉である家庭、近隣および地域社会の生活に期待しなければならない。そして、児童をさらに広い地域社会の諸理念、習慣、信念にまで導かれなければならない。教育は子供たちが他の人々と一緒にますます望ましい社会的関係のなかに加わるように援助する社会的過程と考えられる。デューイの著述は、倫理的、道徳的、社会的なものを重要視することで貫かれている。」²¹

デューイは、対話的で協同的で社会的な活動が学習を支える基盤を形成していると理解していた。彼は、「コミュニケーション」や「言語」に関して、「言語それ自体」として教えることの「不条理」について論じている。必要なのは、「教えられるもの」としての「言語」ではなく、「生き生きとした印象や確信を人に伝達したいというようリアルな欲求」であり、そこから「コミュニケーション」が成立するのだと言う。したがって、子どもたちの「欲求」や「興味」の外側に、「授業での反復」のための「言語」があるのではなく、子どもたちの協同的な「活動」と「経験」を基盤にして、それらを共有し合う「コミュニティ」が重視されるのである²²。学習活動は、協同的な生活様式と関連付けられて理解されるものであり、それはまた、バッツとクレミンが述べるように、「倫理的、道徳的、社会的なもの」を強調するものであった。

3. 進歩主義学校の実践

対話的で協同的な学習活動を擁護するデューイの学校の構想は、進歩主義的な改革を推進した幾つかの学校の中で実現された。具体的な学校の改革の展開については、デューイが娘のエヴェリン・デューイ (Evelyn Dewey) との共

著で1915年に著した『明日の学校』が詳細に伝えている²³。そこでは、1910年代に繁栄した数多くの進歩主義学校の実践が豊かに描写され、それらの実践が積極的に評価され擁護されている。その中から幾つかの学校の実践について、二人による紹介をもとに取り上げることにする。

『明日の学校』の中で高く評価されている学校のひとつに、ジョンソン (Marietta Johnson) の実験学校であるオーガニック・スクール (School of Organic Education) が挙げられている。ジョンソンは、1919年に進歩主義教育協会 (Progressive Education Association) の結成を準備した創設者でもある。アラバマ州のフェアホープに設立された彼女の学校では、試験や成績表や落第が存在せず、子どもたち自身の本性からなる要求に従って活動することが擁護されている。学校での成否は、試験における知識の獲得の量に置かれるよりも、学習内容の質や喜び、その興奮に強調点が置かれていた。学校は、試験や成績に従って子どもたちを選別する装置としてあるのではなく、子どもたちの自然的な生活様式を尊重するものとして考えられていた²⁴。

伝統的な教育についてジョンソンが「すべての面での成長」を促すよりも「無益な見せ掛け」だけを強制するものだと捉え、「持続的な抵抗や創造的な活動を行う個人」を形成したり「それぞれの学年で充実した生活を生きる」ことを促進したりするものではなかったことを批判した点を、デューイとエヴェリンは高く評価した。この考え方はルソーの「自然的発達としての教育」の原理に基づくものであり、その原理によれば、「子どもは子どもとして自らに意味あるものを子ども期に経験することが大人としての生活のために最もよく準備される」のであり、「子どもは子ども期を楽しむ権利を持っているのである」とされる²⁵。デューイとエヴェリンは、ジョンソンが「活動」に基づく「子どもの生活や成長」を促し、「身体的な運動」と「精神的な覚醒」との「相互に依存し合う」関係に注目して教育実践を展開したことを擁護したのである²⁶。

デューイとエヴェリンはまた、1914年にプラット (Caroline Pratt) がニューヨークのグリニッジ・ヴィレッジに開設したプレイ・スクール (Play School) について触れている。後にシティ・アンド・カントリー・スクール (City

and Country School) と名称を変更したこの学校は、アヴァンギャルドたちによって「遊びの活動」を基盤にカリキュラムが組織され、進歩主義の教育実践を推進した。年少の子どもたちの教室には「小さな仕事場」が作られ、実物大の道具や木片、様々な種類の材料と玩具、積み木、粘土、布切れ、針と糸が置かれている。その中で、子どもたちは自分の鋏や紙、絵の具、鉛筆を自由に用いながら作業を行うことが奨励されていると言う。また、算数の初歩の課業は、「組み立て」と結び付いて教えられ、他の課業との関連を持ちながら文字や記号について学習することが報告されている。この学校の授業では、「演劇化 (dramatization)」の実践に重点が置かれている。第1学年の教室では、歴史や英語、読本、算数の授業の補助としてそれが利用されている。例えば、物語に登場する動物や人物について、それぞれの子どもが役割を演じることで興味と理解が促進されるのである。また、年長の子どもたちにおいては、英語や歴史をよりリアルな形で学習する手段として「演劇化」が実践されている。『明日の学校』では、子どもたちの「遊びの活動」に基づいたプラットの試みが擁護されている²⁷。

さらに、デューイとエヴェリンは、メリアム (Junius L. Meriam) が展開したミズーリ大学附属初等学校 (Elementary School of the University Missouri) の実験を紹介している。そこでは、メリアムの学校の試みは次のように捉えられている。子どもたちは「どのように話すことを学んだか」を記憶してはいないが、「学校で読んだり書いたりすることを学ぶのにいかに苦労したかを記憶している」。子どもたちは「話す必要」が生じたときに、それを「話すことによって話すことを学んだ」からである。例えば、何か飲み物を欲するとき「ママ、飲み物をちょうだい」と言うことを学ぶのであり、毎朝9時にこの言葉を反復練習したのではない。メリアムは「もし学校がなければこれらの子どもたちは本来何をやるであろうか」という問いに基づいてカリキュラムを作成した、とデューイとエヴェリンは説明する。そこでミズーリ大学附属初等学校の中で取り入れられたのは、「遊戯」と「物語」と「観察」と「手仕事」の四つの単元であり、「仕事」の内容は「子どもたちが生活しているコミュニティ」

から選択されたと言う。そしてこれらの単元が進むにつれて、子どもたちの関心は「より遠くの事物」や「事物の背後にある過程や理由」へと向けられるようになり、そこで「歴史」や「地理」、「理科」を学び始めたことが、『明日の学校』の中で報告されている²⁸。

デューイとエヴェリンによれば、インディアナポリスの第45公立学校では、学校での作業が教科書の事実の単なる詰め込みになったり、試験のための訓練になったりするのを防ぐために、様々な挑戦が行われたことが報告されている。例えば、5年生では、学習活動は、子どもたちが作った木造平屋建ての建物のまわりで行われた。子どもたちは、自分たちで図面を書き、算数の時間に材木の量や価格を計算し、床面積、壁面積、部屋の空間に関する測定の問題を扱ったという。第45公立学校では、英語の授業も、この子どもたちが建てた建物をめぐってなされた。すなわち、スペルの練習は、建物の設計と建築の際に彼らを使用している言葉から選択して行われ、完成した建物の設計、家や家具、その中で生活する家族についての生活を描写することを通して、作文や書くことの熟達を図っていった。そして、それをクラスで発表させて、批評を得ることは、修辞の練習へと発展した。文法は、このように子どもたちの文脈的な学習の上に展開したものであったがゆえに、彼らの勉強への興味と動機を引き起こすのに十分な働きをしたことが述べられている²⁹。

『明日の学校』では、インディアナ州のゲーリーの公立学校（Gary School）の改革についても論及している。それによれば、ゲーリー・スクールの最大の功績は、学校を「社会とコミュニティの観念」と結び付けて実践したことにありとされている。ゲーリー・スクールは、「最良の学校」の形成を目指して、手作りによる経験的で活動的な授業実践の創造を展開した。ゲーリー・スクールでは、公民の授業で教科書を使用しない。公民の授業では、生徒たち自身による学校の建物の維持管理や、行動、運動場におけるルール作り、生徒会の選挙のための党派や予備選挙、仮設投票などの模擬選挙運動、自分たちの手作りによる家具や歩道作り、健康キャンペーンや市の社会的機関に連れて行く「応用の授業」などが行われていた。そこで、生徒たちは、物事を自分たち自身の目

で直接見ることを通じて、「善き市民」について触れる機会を獲得し、「市民権」に関する学習へと発展させていったのである。

デューイとエヴェリンが捉えるゲーリー・スクールの重要性は、学習をコミュニティの「協同」において組織した点にある。授業では、個々の学年を孤立させて、年長の子どもから年少の子どもを切り離すのではなく、可能な限り一緒に学ばせようとしたことが報告されている。すなわち、年少の子どもたちが実験室と工作室を使用する際には、単に科学や手工に関する初歩の課業を消化することにとどまるのではなく、年長の子どもがそこで作業するのに補助者として加わったり、観察したりすることが奨励された。4年生と5年生の子どもたちは、7年生や8年生、9年生の子どもたちの助手として仕事に携わるが、このことは、年長の子どもたちにとって、年少の子どもに対する責任と協力の意識を学ぶ機会となり、年少の子どもたちにとっては、観察したり、何かと質問をしたりすることによって、自分たちだけで学ぶ以上に、驚くほど多くの事柄を学習することへとつながったという。年長の子どもたちが図画の時間に作った地図や海図は、年少の子どもたちの自然研究や地理の学習に活用されたことも、述べられている。

また、ゲーリー・スクールの講義室は、すべての生徒が毎日1時間をそこで過ごしたという。講義室で、合唱をしたり、高学年の生徒が行った物理学の実験の内容を話すのを聞いたり、学校が地域の健康問題に果たし得る事柄について、医師が講義するのを聞いたり、あるいは、牧師や政治家、他の市民たちの話をするのを聞いたりといったように、学校は絶えずコミュニティへと開かれていた。そこでは、学校は、子どもたちの協同的な学習活動を軸にして、「社会的な情報センター」の役割を果たしたことが指摘されている³⁰。

「教師たちは、クラスで教科書から事実を読ませ、暗唱させるのではなく、方法を変える必要がある。事実、あらゆる人に無数に現れるのであり、有用なのはその名称ではなく、事実を理解し、相互の関係と適応を認識する能力である。したがって、教師の機能も、案内人や命令者から、観察者や援助者に変わらなければならない。教師は、個々の生徒の思考能力と推論能力の最大限の

発達を促す見地から、彼らを観察するようになり、また、子どもの判断能力と行動能力を訓練する手段として、読み、書き、算の表を用いるようになるので、子どもの役割もまた必然的に変化することになる。子どもは、受動的であるよりも活動的になるのであり、質問者で、実験者となるのである。」³¹

デューイとエヴェリンは、経験に基づく社会的な学習のあり方を創出することに取り組んだ。学校における学習は、「人びとを一緒に結び付ける社会的活動のネットワーク」において展開するものであり、「社会的関係を離れた情報としての情報は、無益以上に悪いものである」と批判している。それに対して、必要なのは、「より多くの情報を蓄積すること」ではなく、「確かな態度と興味」と「物事の見方と扱い方」を形成することであり、生徒たちが獲得した情報を「生活の活動と結び付ける習慣」を育成し、「生き生きした社会的活動との関連」を理解させることであると提唱されている。具体的には、数に関するあらゆる社会的活用方法を精通させることが目指されるよりも、数についての学習を生徒が豊かに展開していくステップそのものを、「人間の必要と活動の状況」と結び付けて、「学習されたものの関係と適応」を理解できるように導いていくことが重要であると指摘されている³²。

4. 進歩主義教育と教育科学

デューイは、1928年にニューヨークのコモドアホテルで開催された進歩主義教育協会の第8年次大会で講演を行った。「進歩主義教育と教育科学」と題されたその講演は、1928年3月9日のニューヨーク・タイムズに掲載された³³。この大会でのデューイの発言については、進歩主義教育協会をそれまでの「子ども中心主義」のあり方から「社会改造主義」への再編を促した点で重要な位置付けを持つものであると指摘されている³⁴。だが、果たしてこの講演は進歩主義学校の実践を否定したものなのであろうか。彼は自らが擁護し推進してきた教育実践に対する見方を変更し修正したのであろうか。『明日の学校』を発表した1915年から10数年経過した1928年という時点で、デューイは進歩主義教育の

根本的な転換を図ることに着手したのであろうか。確かに彼はこの講演で、進歩主義学校が「系統化された教材の発展」を軽視してきたことを批判し、「教材の系統的組織化」と「学習にとって良い条件」、消極的な自由に代わり積極的な意味での「教育科学の発展」を創造することの必要性を強く主張している。この意味では、進歩主義教育協会の名誉会長に就任したデューイが、進歩主義教育それ自体を批判し再構築を企図したと見ることができよう。

しかしそれ以上にデューイが試みたのは、進歩主義教育と教育科学との関係について問うことであった。「私たちはひとつの論点に限定して問うことにしよう。それは進歩主義教育が教育科学に対して持つ特有の関係は何であろうかという問いである」と彼は述べる。ここで「教育科学」として主題化されるところの「科学」とは、「唯一の普遍的な真実体系」や「固定的で閉鎖的な正統性」、あるいは「標準化された信念の体系」のことを意味するのではなく、「学校の中で実践的に機能するための知性的な導きを提供する立証された事実と検証された原理の一群である」とされている。つまり、教育科学とは、固定化された絶対的真理として教育の実践と目的を拘束する「死んだ単調な画一性」のことではなく、現実の教育の中で検証され証明され機能した「事実」と「原理」を示すものであり、この定義に進歩主義教育が適合するかどうかということが問われているのである。

こうした角度から、デューイは伝統的教育と進歩主義教育を対比的に論じていく。彼が両者の相違点として挙げるのは、教育科学を「質的な」次元において考えるか、あるいは「量的な」研究として位置付けるかという点に関係している。彼によれば、伝統的な学校がテストによる「IQと学業成績の測定」に基づいて実践を展開するのは、成績評価や採点、クラス編成、進級を重視する学校行政を反映しており、こうした教育を意図する限り、「量的な結果」を強調するのは自然なことであると述べる。彼は、伝統的な教育においては標準化された固定的な「基準 (norm)」が設定され、それをテストや測定により「量的」に測ることが目的とされている点を批判する。

これに対して、デューイが捉える進歩主義教育の意義は、「自由」、「個性」、

「活動」、「協同的な社会的媒介」を尊重し、テストによる「平均化し分類化する企て」においては現れ得ぬような能力を重視したことにある。それは音楽や戯曲、絵画、機械の技術、芸術など、「集団の協同的経験において活用される際立ったリソース」であり、彼はこれを積極的に評価する。そして、教師にとって「活動と結果の質」は「いかなる量的な要素」よりも重要であると位置付け、「質的な過程と結果」の強調が「科学」の発展を損なうとしたら「それは不幸なことである」と主張している³⁵。この意味で、彼は教育の「質的な」研究の発展に貢献したと見ることも可能である³⁶。

伝統的教育と進歩主義教育とのもうひとつの相違点は、人間と社会をどう見るかという事柄に関連付けられるものである。すなわち、進歩主義学校は、人間の「成長」を「移り行き変わり行く過程」と理解し、「既存の能力と経験を変容させるもの」と捉える点で、「すでに存在するものよりも可能性」を重視する。また、社会観についても、進歩主義学校は「既存の社会の目的と過程」に満足し、学校が「現代の秩序の永続化」に貢献することを説くのではなく、「現在の質と方向性において異なる社会秩序」を構想することを擁護するものであると見なされる。デューイによれば、人間や社会の目的が固定的に認識されるところの伝統的な教育においては、その目的を永続化させるための「標準化された信念の体系」が教育科学として教授されることになる³⁷。つまりデューイは、確定された固定的な文化の伝達と再生産の場として学校教育を理解するのではなく、社会と文化の創造と再創造を重視する観点から進歩主義学校の実践を位置付けたのである。そして、こうした前提の上で、デューイは進歩主義教育の教育科学としての発展を追究したのである³⁸。

教育実践と教育科学の関連についての主題は、講演の翌年の1929年に公刊された『教育科学の本源』の中で深く掘り下げられることになる。彼は、この関連付けについて二つの結論を導き出す。第一は、教育科学はそれ自体他の諸科学から「独立したものではない」という点である。「教育実践が教育科学の諸問題を設定する材料を提供する」のに対して、「すでにある程度成熟した諸科学はこれらの諸問題を知性的に扱うために材料が引き出される本源である」と彼は

言う。第二は、「肘掛け椅子」としての「科学」という見方に向けられた批判である。これは、「肘掛け椅子」の上でなされる「思考」を否定することが目的ではない。実際、彼は、頭の中で静かに行われる徹底した思考には、「肘掛け椅子」のような場所が相応しいと認識している。問題は、「知性的な供給の本来の源泉から隔てられた」ところでなされる「科学」に向けられる。つまり、「フィールドワークの実践」と「リサーチ活動」との「生き生きとした結び付き」が欠如した「遠隔性」を、彼は「肘掛け椅子」と呼んで批判するのである。

デューイの捉える「科学」とは、人間の主観から独立し分離された客観的対象との一致において成立するものではなく、「仮説」と「検証」に関わる探究において成り立つものとされる。彼は、『教育科学の本源』の最後の箇所、「教育は本質的に終わりのない循環か螺旋形」を形成するものであり、「活動こそがそれ自体の中に科学を包含する」と述べている³⁹。

おわりに

デューイが展開した対話的で協同的な学習活動の創造は、今日のポスト産業主義時代の日本の教育において重要な意義を持っている。2003年に実施されたOECD（経済協力開発機構）のPISA（高1、数学、科学、読解）や、IEA（国際教育到達度評価学会）のTIMSS（小4と中2、数学、理科）の学力の国際比較調査の結果により、日本の子どもたちは、知識や技能を社会生活の中で直面する様々な課題に対して発展的に用いるような学力と知識の活用・応用能力（推論、省察、探究、表現など）において、多くの課題と困難があることが明らかにされた。また、先進諸国の中で、日本の子どもは、なおも比較的高い水準の学力を維持している一方で、学ぶことの積極的な関心や興味、その意味や意欲については、世界最低の水準にあることが浮き彫りにされた⁴⁰。

こうした状況に直面する中で、デューイと進歩主義教育が提供した学習活動の構想は、革新的な意味を持っている。彼は、学びを対話的で協同的な形で定義し、「経験の意味」と「関係」を編み直す実践をデザインした。彼は、「活動」

や「経験」による学習を積極的に推進した。学びは、子どもたちの「経験」を成立基盤にすると同時に、その「意味」と「関係」を編み直す実践として構想されている。教科の学習活動は、子どもたちの経験に先立って固定的に分節化されるよりも、教室の実践の中で豊かに生成するものとして、あるいは、子どもたちの生活経験に関連付けられて展開するものとして理解されている。個々の教科は関係の中で理解され、この関係を再構築する中で、学習活動が展開される。彼において、「教育科学」とは、このような教育実践を擁護することを意味していた。

デューイはまた、学びを「コミュニケーション」による「協同」と「対話」の次元において理解していた。それは、他の子どもとの「競争」や「比較」を通じた学習に代わるものとして捉えられていた。彼によれば、異質な年齢や学力、能力を持つ子どもたちが、相互に交わり援助し合うことにおいて、学習はより効果的に進められると見なされている。教室の実践は、「協同的で対話的な学び」を軸にして形成されるものとなる。デューイの学習構想は、シカゴ大学のデューイ・スクールや進歩主義の学校において実践に移された。彼は、創造的な学習活動を教育実践の中心に置いて改革を推進したのである。

付記

本研究は、2006-2009 年度科学研究費補助金若手研究 (B) 「アメリカのリベラル改革における学校の公共性と民主主義—デューイとその周辺—」(研究代表者：上野正道) による研究成果の一部である。

註

- ¹ 佐藤学『教師たちの挑戦—授業を創る 学びが変わる』小学館, 2003年.
- ² Dewey, John, *Democracy and Education*, in *John Dewey: The Middle Works*, vol.9, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1980, p.82.
- ³ Dewey, John, *The Child and the Curriculum*, in *John Dewey: The Middle Works*, vol.2, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, p.278.
- ⁴ Ibid., p.278.
- ⁵ ノディングス, ネル『教育の哲学—ソクラテスからケアリングまで』宮寺晃夫監訳, 世界思想社, pp.64-65.
- ⁶ Dewey, John, *Experience and Education*, in *John Dewey: The Later Works*, vol.13, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1991, pp.21-22.
- ⁷ ノディングス, ネル, 同上書, p.59.
- ⁸ Dewey, John, *Schools of To-Morrow*, in *John Dewey: The Middle Works*, vol.8, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979, p.320.
- ⁹ Dewey, John, “The School as Social Centre,” in *John Dewey: The Middle Works*, vol.2, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, pp.80-93.
- ¹⁰ Dewey, John, *Experience and Education*, op. cit., pp.31-38.
- ¹¹ Ibid., pp.57-66.
- ¹² メイヨー, K. C., エドワーズ, A. C., 『デューイ実験学校 シリーズ・世界の教育改革 4』梅根悟, 石原静子訳, 明治図書, 1978年.
- ¹³ 同上書, pp.52-171.
- ¹⁴ Cohen, David, “Teaching practice: plus que ca change,” in *Contributing to Educational Change: Perspectives on Research and Practice*, ed. Jackson, Philip W., McCutchan Pub. Co., 1988.
- ¹⁵ Dewey, John, *The School and Society*, in *John Dewey: The Middle Works*, vol.1, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976,, pp.10-11.
- ¹⁶ Ibid., p.11.
- ¹⁷ Ibid., pp.11-12.
- ¹⁸ Ibid., p.64.
- ¹⁹ Ibid., pp.64-65.
- ²⁰ バッツ, R. F., クレミン, L. A., 『アメリカ教育文化史』渡部晶, 久保田正三, 木下法也, 池田稔訳, 学芸図書株式会社, 1977年, pp.402-403.

- ²¹ 同上書, p.404.
- ²² Dewey, John, *The School and Society*, op. cit., pp.33-35.
- ²³ Dewey, John, *Schools of To-Morrow*, op. cit. エヴェリン・デューイは、『明日の学校』のほか以下のような著作を公刊している。Dewey, Evelyn, *New Schools for Old: The Regeneration of the Porter School*, E. P. Dutton, 1919. Dewey, John, Dewey, Alice Chipman, Dewey, Evelyn, *Letters From China and Japan*, J. M. Dent, 1920. Dewey, Evelyn, Child, Emily, Ruml, Beardsley, *Methods and Results of Testing School Children: Manual of Tests Used by the Psychological Survey in the Public Schools of New York City Including Social and Physical Studies of the Children Tested*, E. P. Dutton, 1920. Dewey, Evelyn, *The Dalton Laboratory Plan*, E. P. Dutton, 1922. Glover, Katherine, Dewey, Evelyn, *Children of the New Day*, Appelton, 1934. Evelyn, Dewey, *Behavior Development in Infants: A Survey of the Literature on Prenatal and Postnatal Activity 1920-1934*, Columbia University Press, 1935.
- ²⁴ Johnson, Marietta, *Youth in a World of Men, the child, the parent and the teacher*, New York, John Day Company, 1929.
- ²⁵ ハーシュがデューイをルソーの「自然的発達」の思想の延長線上に捉える最大の理由は、この『明日の学校』における引用に由来している。(ハーシュ, E. D., 『教養が国をつくる—アメリカ建て直し教育論』中村安男訳, TBS ブリタニカ, 1989年, pp.9-14.)
- ²⁶ Dewey, John, *Schools of To-Morrow*, op. cit., pp.211-223.
- ²⁷ Ibid., pp.283-287.
- ²⁸ Ibid., pp.236-248. この時期のオーガニック・スクールやミズーリ大学附属初等学校について詳しく分析した研究として、佐藤の研究は重要である。佐藤によれば、この二つの学校はともに、「社会的効率主義」に抵抗して「自然な学習と成長」(オーガニック・スクール)や、子どもから出発した「学習経験の創造」(ミズーリ大学附属初等学校)を促した点で、「子ども中心主義」の系譜に位置付くものとして主張している。(佐藤学『米国家カリキュラム改造史研究—単元学習の創造』東京大学出版会, 1990年, pp.94-115.)
- ²⁹ Dewey, John, *Schools of To-Morrow*, op. cit., pp.256-258.
- ³⁰ Ibid., pp.320-338.
- ³¹ Ibid., p.318.
- ³² Ibid., pp.362-363.
- ³³ Dewey, John, “Progressive Education and the Science of Education,” in *John Dewey: The Later Works*, vol.3, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1988, pp.257-268.

³⁴ 佐藤学は、この講演におけるデューイの『『子ども中心主義』批判』は「教材を無視した子どもへの一面化、テスト主義の科学的研究、教材の検討制の欠如に対する批判と教育研究における科学性と芸術性のバランスの問題」を指摘した限りでは、重要な意義を持つものであると見なしている。しかし佐藤によれば、「子ども中心主義」を「レッセフェール（自由放任主義）」と見るか「個性解放の起点」と見るか、言い換えれば『『社会改造』の理念』をとるか『『個性解放』の理念』をとるかという点において、1920年代以降の進歩主義教育の実践を方向付ける分岐点になったと主張する。佐藤は、デューイのこの講演が「個人主義批判を強めていた進歩主義協会」を動かし、『『社会改造主義』への再編動向』を強化していったと述べている。（佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造』前掲書, pp.182-183.）

³⁵ Dewey, John, “Progressive Education and the Science of Education,” op. cit., pp.257-262.

³⁶ 『明日の学校』で紹介された数多くの進歩主義学校の実践は、そうした「質的」な手法によって描出された内容を含んでおり、その点で示唆に富むものであるように思われる。

³⁷ Dewey, John, “Progressive Education and the Science of Education,” op. cit., pp.261-268.

³⁸ デューイは、この講演の最後に注目すべき問いを提起している。すなわち、進歩主義が十分な形で展開したと考えるのであれば、「すべての人間の芸術の中で最も難しく最も重要なものである教育の芸術（art of education）」に対してなされた貢献について考察するときに到来しているのではないかという問いである。（Ibid., p.268.）

³⁹ Dewey, John, *The Sources of a Science of Education*, in *John Dewey: The Later Works*, vol.5, ed. Boydston, Jo Ann, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1988, pp.1-40.

⁴⁰ 「知識や技能を実生活へ応用する力」に焦点化した PISA2003 では、前回の PISA2000 と比較した場合に、平均得点において、「読解力」では 8 位から 14 位に、「数学的リテラシー」では 1 位から 6 位に順位を下げている。また、質問紙調査における「数学についての本を読むのが好きである」（日本 13%、OECD 平均 31%）、「数学で学ぶ内容に興味がある」（32%、53%）、「将来就きたい仕事に役立ちそうだから、数学はがんばる価値がある」（49%、75%）、「学校では退屈だ」（30%、8%）などの項目で、そう感じると回答した生徒の割合が最も悪く、参加 41 カ国・地域の中で最下位を記録した。（清水一彦、赤尾勝巳、新井浅浩、伊藤稔、佐藤晴雄、藤田晃之、八尾坂修『最新教育データブック』第 11 版、時事通信社、2006 年、pp.244-249.）