

デューイの学校教育における仕事論についての考察

陳 淑 敏

はじめに

1978年より、中国は大胆な市場開放によって経済の発展を求めて、様々な改革を行いつつある。それに伴って中国社会も急速に変貌しつつある。そして、情報化時代にあった人材養成の社会的要請に応じるために、教育の面においても1985年より上海市を中心に知識詰め込み型の従来の「応試教育」から、能力養成を重視する「素質教育」への転換を目指して、教育改革が実施されてきた。そして現在では、この教育改革は中国全土に渡って実施されている。

しかし、この教育改革は、教育政策・教育理論・教育実践に固有の論理を徹底的に究明することから実現されているのではなく、経済や政治からの要請に直接に応じるものである。教育自体から「素質教育」を可能とする根拠は何かということが明らかにされていないし、それを実行する方法も明確にされていないままである。「素質教育」は、能力の養成と学習の方法の重要性を強調しているが、一体、能力とは何か、どのような方法で能力を育成することができるのかということについてはいまだ明らかではない。

例えば、中国において最も影響力のある新聞『人民日報』（海外版1999年8月30日付け）において、「教育改革を深め、全面的に素質教育を推進」というテーマで、多くの教育関係者たちが学習の方法について議論しあっている。しかし、学習の方法を学習することが重要であるということにおいては意見の一致をみているが、具体的にどのようにすればそれを学習することができるのかということについての理論は提出されていない。また、教育関係者に影響力のある華東師範大学出版社が発行した陸炳炎、王建磐編『素質教育—教育的理想と目標』（1999年^①）の中においても、教育学者たちは素質教育が受験教育の現状を改善する一つの方策であることを認めているが、そのことが教育の固有性においてなぜ重要なのか、それをいかに実現するのかという方法については結論を出しえないままである。その理論と

方法は「素質教育」を実行する上で解決しなければならない課題である。このことを明らかにしなければ「素質教育」は空洞化したものとなるだろう。

アメリカの20世紀最大の哲学者・教育学者の一人であるジョン・デューイ (John Dewey 1859-1952) は、知識注入を中心とする当時の伝統的な教育を批判し、探究としての思考を育てる教育を提唱した。デューイによれば、学習は思考することの学習であり、思考それ自体は「理知的な学習の方法」であると考えられる。特別に作られた社会生活そのものとしての学校において、子どもは仕事 (occupations) を通して、思考の方法を学習すると主張している。しかし、時代のずれや社会の状況の違いがあるので、思考を重視するデューイの教育理論をそのまま中国の現状に適用することはできない。そうだとすると、教育に対する中国教育界の考え方に刺激を与えて意義があるものと思う。本論文では、学習の方法を求める素質教育の理論を模索するために、思考の方法を学習するデューイの教育理論を仕事論を中心に検討していくことにする。

1 学校教育における仕事の必要性

【学校教育のもととしての無意図的な教育】

まずはじめに、デューイにおける学校論のなかでの仕事の位置づけから議論を始めることにしよう。次の章では、仕事かどのような経験であるかを明らかにし、さらに三章では、仕事こそが思考という能力育成で不可欠なことを明らかにする。デューイによれば、産業革命が行われるまで、産業上のすべての仕事は家庭を中心になされていた。家庭や近隣は、子どもにとってあらゆる実際の仕事を見聞し、かつ体験する場所であって、学習する場所でもあった。子どもは日常生活における実際の仕事を通して、生活に必要な知識や技能を習得し、社会生活に欠かせない秩序や勤勉や習慣や責任の観念、および社会で何事かをなし物かを生産する義務の観念、などを身につけたのである。

また、子どもが生産活動のなかで、自然に直接に触れること、実際の材料を取り扱うこと、それらのものを操作する実地の過程に触れることなどから得られる習熟や、それらのものの社会的な必要性や用途についての知識が、教育の目的からみて重要な意義をもっていたのである。これらすべてにおいて、観察・創意工夫・構成的想像・論理的思考、そしてまた実地実物にじかに接触することによって得られる現実感などが、不断に訓練されていたのである⁽²⁾。

産業革命以前の社会においては、家庭や近隣における日常の諸仕事は、道徳的側面におい

でも、知性的側面においても、教育的な役割を果たしていたという。しかし、子どもが仕事に参加したのは、仕事自体のためではなく、仕事によって生み出される生産物のためであった。この過程のなかで得られる教育的結果は、実際的なものではあったが、偶然的で従属的⁽³⁾なものであった。それでも、子どもは家庭での仕事に参加することによって、自然に無意図的な教育を受けていたのである。

【無意図的な教育を組織化した意図的な教育の場としての学校】

それではなぜ意図的な教育が誕生したのであるだろうか。デューイは二つの理由をあげている。まず一番目の理由は次のようなものである。

産業革命がもたらした産業の集中化と労働の分業化によって、伝統的な家庭の仕事が奪われ、その結果、生産活動のこれまでの教育的役割も失われることになった。一方では、産業革命を中心とする社会の変化によって、家庭が教育機能を失ったが、もう一方では、社会の側に新しい教育的機能がもたらされた。デューイはこれについて次のように言っている。

「寛容の増大、社会的判断の幅の拡大、人間性に関する知識の増加、性格の諸相を理解し、社会的状況を解釈することが鋭く機敏になったこと、さまざまなパーソナリティに対する適応がはるかに正確になったこと、商業的諸活動との接触が一層広範になったことなどである⁽⁴⁾。」

デューイはこの新しい教育的機能を保ちながら、生活の物質的現実との関連において、子どもを訓練するための仕事を、学校のなかに取り入れることを強調している⁽⁵⁾。社会の変革に応じるために、これまでの家庭での無意図的な教育に代わる意図的な教育が生まれたのである。

二番目の理由としてデューイは次のように述べている。文明が進歩するにつれて、子どもの能力と大人の仕事の間の格差が大きくなり、子どもが大人の仕事に直接参加することによって、複雑な仕事をこなす技術を身につけることが、もはやできなくなってきたことである。大人の活動に有効に参加するための能力を備えるには、前もって与えられる訓練が必要となる。こうして大人の仕事にうまく参加するための訓練が行われるために、学校教育が誕生する。

以上のようにデューイの学校教育は、これまでの家庭や近隣で行われる仕事を通じての無意図的な教育を否定するものではなく、積極的に受け入れるものである。このことについて彼は次のように述べている。

「すべての教育は個人が人類の社会的意識に参加することによって行われる。この過程は

無意図的にほとんど誕生から始まり、しかも絶えず個人の力を形作り彼の意識に浸透し、その習慣を形成し彼の諸観念を訓練し、また彼の感情と情緒を喚起する。この無意図的な教育 (unconscious education) を通して、個人は次第に人類がこれまでに集積することに成功してきた知的および道徳的な諸資源を分有するに至る。彼は蓄積された文明の資本の継承者となる。この世における最も形式的、専門的な教育であっても、この一般的過程から確かに離されることはできない。それはただある特殊な方向にこの一般的過程を組織したり、あるいはそれを分化させたりすることができるだけである⁽⁶⁾。」

これによって明らかなように、学校教育は産業革命以前の無意図的な教育をもとにし、それを組織化したものである。無意図的な教育は、社会生活それ自体を通じて自然に教育を行うのに対して、学校教育または意図的教育は、学校という「特別に選んだ環境」において仕事を中心とする共同体生活を通じてなされているのである。

【学校教育の根本としての仕事の必要性】

それではなぜ仕事が学校の中心となるのだろうか。デューイはすべての教育の究極の問題 (the ultimate problem of all education) は心理学的要因 (the psychological factor) と社会的要因 (the social factor) とを調和的に働かせることである⁽⁷⁾と主張している。この「心理学的要因」と「社会的要因」の具体的な意味は何であろうか。『大学附属小学校の組織の計画』(1895年)において、デューイは次のように解釈している。

「心理学的要因は、個人にすべての彼の個人的な諸能力を自由に使うこと、したがって、個人は彼自身の構造の諸法則を考えられ得るように個別に研究されなければならないということを要求する。社会的要因は、個人に彼が住んでいる社会的環境について、それに関するすべての重要な諸関係において熟知させるべきである、個人は彼自身の諸活動の中においてこれらの諸関係を考えるように訓練されるべきである、ということを要求する⁽⁸⁾。」

同じところで、これに続き、デューイは心理学的要因と社会的要因とを調和的に働かせることは、子どもは社会的な諸目的を実現するような仕方において彼自身を表現することができるということを要求する⁽⁹⁾と述べている。すなわち、子どもは社会的な諸目的が決定する方向に向かって、自身を表現するのである。なぜ、子どもが自身を表現するかというならば、それは子どもが本来「活動的、自己表現的存在」(an acting, self-expressing being⁽¹⁰⁾)だからである。

デューイはこの二つの要素を調和的に働かせることについて、同じ論文においてより明確に次のように説明している。

「すでに述べたように、問題は、心理的要因と社会的要因とを調和的に働かせることである。もっと明確に言えば、このことは、子どもの表現衝動と表現能力とを利用することを意味するものであるが、それは、これらが役立つ社会的諸目的を子どもに実現させ、そうすることによって、この方向にこれらを利用する欲求と能力を身につけさせていくという筋道において、これらを利用することを意味する⁽¹¹⁾。」

ここから教育の究極的な問題にある二つの要素—社会的目的と子どもの諸衝動や諸能力—を明示しているとともに、教育の究極的な問題は社会的目的を実現する方向に従って、子どもが自分のもっている衝動を利用することである。子どもの衝動を実現することは「基本的な社会的諸材料 (the fundamental social materials) —住居 (木工)、衣服 (裁縫)、食べ物 (料理) —を取り扱う子どもの表現的な諸活動 (the child's expressive activities⁽¹²⁾)」である。この基本的な社会的諸材料を取り扱う子どもの表現的な諸活動をデューイは「活動的な仕事」(active occupations)と呼んでいる。

デューイによれば、教育の究極的な問題を解決することからも、産業の変化による学校教育を組織することからも、活動的な仕事が学校教育にとって欠かせない。学校教育は活動的な仕事を通して間接的に行われる。それゆえ、活動的な仕事を学校において行われるのは必然であるという結論を得ることができるであろう。

2 経験としての仕事

【仕事の教育的意義】

デューイによれば、仕事を中心とする共同体生活を通じて行われる教育において、教育の主体は教師や教材にあるのではなく、子どもにあるのでもない。それは共同体生活ないしコミュニケーションにあるのである。すでに明らかになっているように、デューイの言っている仕事の意味は、基本的な社会的諸材料を取り扱う子どもの表現的な諸活動である。ところで、このような共同体生活の中心となる仕事はどんな教育的意義をもっているのだろうか。彼はこう考えている。

「(仕事場や台所が学校内に設けられていること)は、まさに活動の機会を提供するからではなく、それが子どもを導いて手段と目的との関係に注意させるように、事物が相互に関係して確実な結果を産出する仕方を考慮するように注意させるような活動に対する機械的熟練の達成の機会を供給するからである⁽¹³⁾。」

この引用からわかるように、仕事の意義は、活動における手段と帰結との関連を認識する

こと、さらにその帰結を実現する活動を考慮することにある。それは子どもに考えさせる環境を与えることである。

また、手段と帰結との関連を認識させる仕事は、科学の原理や法則を探求する科学的思考への入門ともなるのである。科学的な態度は「有用な社会的仕事⁽¹⁴⁾」を通じて徐々に形成されるものである。

さらに、デューイによれば、人々の基本的な関心は、「食物、住居、衣類、家具、および生産、交換、消費に関連する諸施設に集中する。……それらには社会的性質をもつ諸事実や諸原理がしみこんでいる⁽¹⁵⁾」のである。子どもが学校において行っている木工や料理や裁縫は、社会生活のなかで営まれるある形態の作業を再現し、人間の基本的な関心事を再現しているものであるから、それらを通して子どもは自然に「社会的協力と社会的生活の精神⁽¹⁶⁾」を獲得することができるのである。子どもは共同体生活のなかでさまざまな訓練を受けることになる。

仕事は以上の意義をもつだけでない。仕事を通して子どもの「社会的協力と社会的生活の精神」が育成されているが、同時にそこでは彼の個性も形成されている。なぜなら、教育は社会の目的を実現する過程のなかで自分自身を実現することであるからである。『哲学の改造』において、デューイはこう述べている。「社会的、道徳的意味での個性 (individuality) は、作られるべきなにかである。それは、創意、工夫、豊かな発想、信念と行為において責任があることを意味する⁽¹⁷⁾。」ここからも明らかなように、デューイの言う個性とは生まれつきの特異性といったことでなく、社会において形成される社会的・道徳的責任主体のことである。このような個性は民主主義社会においては欠かせないものなのである。

デューイは、これらの教育的意義がある仕事を個別的な学科と考えるのではなく、生活および学習の方法⁽¹⁸⁾として考えている。これらの仕事は「経験の諸様式⁽¹⁹⁾」(modes of experience)を提供するのである。

【経験としての仕事】

経験とは有機体とその環境（他の有機体も含まれる）との相互作用 (transaction) である。このように述べてしまうと、有機体と環境とは相互に無関係なものが結び合されたように捉えられてしまうかも知れない。しかし、有機体と環境は、実体としての主体と実体としての客体を分離するものとしてではなく、経験という統一体において全体としてともに含むのである。反省することによってはじめて相互作用のなかから二つの要素が、一つは有機体、他は環境と区別されるものである。より正確にいうなら、経験とは「精神と世界、主体と客

体、方法と対象の組み合わせではなくて、非常に多様な（文字通り数において無数の）エネルギーの単一の連続的相互作用（a single continuous interaction⁽²⁰⁾）」である。このような動く統一体である経験の理論をもとに、デューイは従来のさまざまな二元論に反対するのである。

あらゆる経験は相互作用であるわけだが、その相互作用は有機体とその環境との間で、互いに依存し合い互いに影響し合う一つの過程である。相互作用とは運動している過程であるから、有機体とその環境とは一元的な統一体である。したがって、有機体の環境は周囲にあるものという意味に止まらず、一層広い範囲でその意味がとらえられていることが可能である。デューイは『民主主義と教育』において、次のように述べている。環境とはある生物に特有の活動を助長したり、妨害したり、刺激したり、抑制したりする条件から成り立っている⁽²¹⁾。さらに『経験と教育』においても環境について次のように言う。環境とは「経験を つくるために、個人の要求、欲望、目的および能力と相互作用する条件⁽²²⁾」である。

これらの引用から明らかなように、いわゆる環境は実体として固定したものではなく、有機体が相互作用する諸条件のことである。それは「経験を引き起こす源⁽²³⁾」である。経験を構成する有機体は、能動的・積極的に環境と相互作用するのだから、変化しつつある有機体に伴って、環境も変わる。

子どもの必要と目的に基づいて身体を使って材料を取り扱い、何かをつくるという活動的仕事は経験である。しかし、活動的仕事は単に経験の一つであるだけでなく、教育的にすぐれた経験を可能にするのである。それは、活動的仕事が思考を生起させることによって思考の方法を学習させるからである。次に思考とは何かを明らかにしつつ、仕事と思考との関係について述べることにしよう。

3 経験としての思考

【一つの過程としての反省的思考】

まず、思考とは何かを明らかにしよう。デューイによると、思考とは「われわれがなすことと、生ずる結果との間の、特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力⁽²⁴⁾」である。また、思考は事物の間の関連を発見することだけではなく、思考は学習の方法でもある。デューイはこれについて次のように述べている。

「思考は知的な学習の方法（the method of intelligent learning）そのものであり、精神を使い、またそのお返しとして、精神のためにもなる学習の方法（the method of learn-

ing) である。……方法に関して心に留めておくべき最も重要なことは、思考そのものが、方法であるということ、知的経験がその経過において辿る方法なのである⁽²⁵⁾。」

デューイの学習とは「思考することの学習」(Learning is learning to think⁽²⁶⁾) であるので、われわれは、学習とは学習の方法そのものを学習することであるという結論を出すことができるであろう。

思考そのものを、学習することはできないが、いかに思考するかという思考の方法を学習することはできる。デューイによれば、よい思考の方法は、反省的思考 (reflective thinking) と呼ばれるものである。

探究としての反省的思考は「第一に、思考がそこから生じる一つの、疑い、ためらい、困惑を含むとともに、第二に、その疑いを解明し、困惑を決着させ処理していく材料を見出すための探索し、追求し、探究する行為を含むのである⁽²⁷⁾。」したがって、反省的思考とは問題を見つけて、その問題を解決することを目指し、事物間の関係を明確にする探究の過程 (a process of inquiry⁽²⁸⁾) である。デューイによれば、この探究の過程としての反省的思考は次の五つの相に分けることができる。すなわち、1. 暗示、2. 知的整理、3. 指導的観念、4. 推理作用、5. 行動による仮設の検証である⁽²⁹⁾。詳しく説明しよう。

まず、思考はなんらかの困難に対処する必要から生じる。困難は思考の刺激である (暗示)。しかも、その次には、結果を予想することになる。つまり、思考することは、計画することになり、到達すべき成果を心のなかで考案することになる (知的整理)。そしてこの仮説を完成するためには、現存の状況を注意深く精査し、仮説が含む意味を展開しなければならない (指導的観念)。さらに、解決策を示すことが必要となり、その段階に用いる手段と、その連続的な手順が決定されることになる (推理作用)。それに従って行動することによって思考が試されなければならない。予想どおり行けば、妥当なものとして認められる。そうでなければ、修正されたり、別の試行がなされたりする (行動による仮設の検証である)。

これらの五つの相から明らかなように、反省的思考とは疑問的状况 (doubtful situation) から決定的状况 (settled situation) へと移行する過程である⁽³⁰⁾。

【反省的思考をうながす仕事】

思考と仕事との関係について明らかにしよう。思考の方法を学習するためには、思考の材料は欠かせない。デューイによれば、思考の材料は思考ではなく、行動や事実や事件や事物の関係⁽³¹⁾である。換言すれば、思考にとって事物の関係を表す状況が必要なのである。そ

のような状況とは、何か新しい（不確かな、あるいは、問題的な）ものを提供し、現存する習慣と十分に関連していて、効果的な反応を呼び起こすようなものを示唆するものでなければならないということである。そして、効果的な反応とは、全くでまかせの活動とは違って、ある知覚しうる結果を成し遂げる反応を意味するのである⁽³²⁾。このような状況は、具体的な生活の中において求められなければならない。活動の仕事は、思考の方法を学習するのによい状況を提供するのである。デューイはこのことについて次のように考えている。

「経験、あるいは経験的状况とは何を意味するかを真に理解するためには、学校の外で現れるような状況を思い出さなければならない、つまり、日常生活において興味を起こさせ、活動させるような仕事を思い出さなければならないのである。……制度的教育において長期にわたってよい結果をおさめている方法を注意深く検討するならば、それらの方法が、学校のそとでの日常生活において熟慮を生じさせるようなそういう種類の状況へ復帰することによって、その効力を得るということが明らかになるだろう。それらの方法は、生徒たちに、学ぶべきことではなく、なすべきことを与える。そして、そのなすことは、思考すること、すなわち意図的にいろいろな関連に注目することを要求するようなものなのである。つまり、学習は結果として自然に生ずるのである⁽³³⁾。」

この引用文はとても重要なことを示している。学校の教育主体は、すでに述べたように活動的な仕事を中心とする共同体生活である。ここにおいて経験としての仕事が、子どもに思考の材料を提供するのである。子どもは仕事をなすことによって学習する。子どもは仕事をなすことで思考の方法を身につけるのである。伝統的な教育において教育の目的とみなされた知識の獲得は、このような探究の自然の結果にすぎず、デューイの教育理論においては二次的なことである。私たちは、よく知識の記録そのものを知識であると考えがちだが、デューイにおいて、知識は「探究の結果であり、さらに進んだ探究の手段⁽³⁴⁾」である。つまり、知識は思考の結果であるだけでなく、未知のものを探究する手段でもある。

ここはデューイの知識観の重要なポイントなので、繰り返し言うが、知識の獲得は教育の目的なのではなく、「成長の印であり、成長の持続の手段⁽³⁵⁾」にすぎないのである。デューイは思考の過程において知識の意味をとらえているのである。その価値は探究の結果としての知識を、探究において利用することに関わるのである。したがって、子どもにとって、新しい知識を獲得し、その知識を生かす状況が与えられていることが重要である。材料を用いる活動的な仕事こそがそれである。結論としてまとめれば、仕事の教育上の意義は、思考の方法を学習させることにある。知識の習得はその結果として自然に生じるものである。

【経験から学ぶ】

経験から学ぶということは、私たちが事物に対してなしたことと、結果として私たち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⁽³⁶⁾。すなわち、有機体とその環境との相互作用を探究し、その関係を認識することである。デューイは経験という概念をキーワードとして教育を定義している。有名なデューイの教育の定義（『民主主義と教育』）にしたがえば、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、経験を再構成ないし再組織することである。すなわち、教育的経験は連続的でなければならない。デューイは、これについて、1. 経験の意味の増加、2. その後の経験の進路を方向づける能力の増大⁽³⁷⁾という二つの面から論議している。一章のところで教育の究極の目的は社会的要因と心理的要因との調和であることを示したが、デューイはそのことを「経験」という概念でもって再定義したのがこの定義である。

第一に、意味の増加について、まず私たちの活動は衝動的な形で始まる。その意味で、最初の活動は盲目的で、単発的である。したがって、当初の活動とそれに続く活動との相互作用がどんなものであるかがわからない。しかし、私たちが従事する諸活動の関連や連続をますます多く認知することによって、経験の意味は次第に増加していく。教育的経験とは、子どもがこれまで知らなかった諸関係を、子どもに気づかせるような経験のことである。

第二に、その後の経験の進路を方向づける能力の増大ということについて述べよう。ここで教育的経験は気まぐれな活動や決まり切った活動と区別される。それらの活動は活動の結果と方法との間の関連を理解し、その意味や関連の新たな認知には至らないのに対して、教育的経験とはそれ以後の行動を方向づけたり、統制したりする能力を高めるような経験である。

経験の理論に立つ教育の中心問題は「後続の経験のなかに多産的にまた創造的に生きるようなそういう種類の現在の経験を選択する⁽³⁸⁾」ことにある。したがって、真に教育的な経験とは、教訓（instruction）が伝えられ、能力が高められるような経験⁽³⁹⁾である。このとき、教訓とは事物の関連の発見⁽⁴⁰⁾を意味する。また、能力とは、「目的を組み立てる能力、賢明に判断する能力、実行した場合に現れる結果から考えて欲望を評価する能力、選ばれた目的を実行に移す手段を選択し秩序を立てる能力⁽⁴¹⁾」を指す。教育的経験は、事物の関連を認知する能力を高めるばかりでなく、上に述べたような能力も高めるのである。デューイによれば、能力とは「それに課せられた用途に関連することによってのみ、一つの実際の

力⁽⁴²⁾」となるのである。つまり、能力にはそれを生かす具体的な環境が必要である。そして、活動的な仕事は、能力を高めるのによい環境を提供するのである。

以上のように教育的な経験を生み出すために、活動的な仕事は不可欠である。活動的な仕事は思考をともなった教育的な経験を生み出すのである。教育的な経験は、相互作用と連続性をもつすぐれた経験である。このような教育的な経験は「教育的な経験の方法」(the method of an educative experience⁽⁴³⁾)となる。したがって、「教育的な経験の方法」である思考は、環境とのダイナミックな相互作用を通して過程として連続的に再構成される。経験から学ぶとは、思考をともなった経験の連続的再構成によって実現されるのである。

以上をまとめよう。事物の関連を認識することは、探究としての思考の連続的再構成することによってこそ実現されるのである。活動的な仕事は、共同体生活に不可欠な共同の感情や関心を生み出すとともに、経験の諸様式として、子どもに感覚訓練や手先の熟練の機会を与え、それと同時に、子どもに思考する環境を提供するのである。『経験と教育』において、デューイは、成長(growth)は知性(intelligence)のはたらきによって、克服されるべき困難にぶつかることにある⁽⁴⁴⁾と述べている。思考を引き起こす問題状況を克服することによって、子どもは成長していくのである。すなわち、子どもは問題解決のなかで成長しつつある。問題解決にとって思考が必要である。活動的な仕事は探究としての思考をさせる環境を与えるのである。これこそ学校に仕事を導入する目的である。

結 語

デューイによれば、無意図的な教育を組織化した学校教育は、仕事を中心とする共同体生活である。このような教育において教育の主体は教師にあるのではなく、子どもにあるのではない。それは共同体生活ないしコミュニケーションにあるのである。教師は伝統的教育における教師のように子どもの行動を直接的に干渉し、知識を教え込む存在ではなく、思考をともなった教育的な経験を生み出す活動的な仕事を設定する存在者であり、子どもの学習の援助者である。デューイのこのような教育に対する考え方は中国の教育改革に多くの示唆を与える。

まず、教育の目的は知識の習得にあるのではなく、より以上の成長にあるのである。したがって、教育には最終の到達点がなく、目的とプロセスとは分離することなく、目的は知的にも道徳的にも成長しつづけることと言い換えることができる。それゆえに、学習とは直接的に知識の獲得ではなく、問題解決のなかで、思考すなわち学習の方法を学習することであ

る。この学習観は能力育成を目指す中国の教育改革にとって、とても意義あるものと思う。中国でなされてきた教え込む方法ではこのような能力育成を実現することはできない。それを達成するために、能力育成に必要な問題解決のための環境を与えなければならない。

次に、デューイは経験から学ぶことを強調している。経験とは有機体と環境の相互作用である。デューイにおいて、環境は生物の活動を維持したり、挫折させたりする諸条件であるから、成長によい環境をつくるのが重要である。これは学校だけのことではなく、社会全体にかかわることである。社会全体が教育的環境でなければならないのである。

さらに、デューイは、成長は知性のはたらきによって克服されるべき困難にぶつかることにあると述べている。すなわち、問題解決の中で、成長が達成される。しかし、実際には、現実のなかで私たちは困難に直面しようとしなないことがよくある。特に、中国において「一人っ子政策」が実行されて以来、過保護のもとで育てている子どもは、困難な状況を経験する機会がとても少ないのである。これは子どもの成長を阻害することではないかと思われる。

最後に、デューイの教育理論は教育改革ばかりでなく、中国の行政改革にも刺激を与えると思う。デューイによれば、教育は社会進歩と改良の基礎的な方法である。近代化が進んでいる中国において、教育の重要性を認識されつつあるが、基本的には教育は政治や経済に従属するものと考えられている。教育実践や教育理論における固有の理論を、充分には重視していないと言わざるを得ないであろう。行政改革をよく達成するためにも、教育の本質とは何かについて見直す必要がある。

デューイが活躍していた時代と現代とでは、時代のずれなどがあるので、デューイの教育理論をそのまま中国の教育改革に応用するのは、デューイの望むことではないであろう。今日の教育は、進歩しつつある社会にとって能力のある人間の養成を目的としているにもかかわらず、知識を教え込む教育によってこの目的に逆らっている。このような状況のなかでデューイが早くから提案した「思考の方法を学習する」という学習観は、私たちがあらためて考えるべきであろう⁽⁴⁵⁾。

✦註

- (1) 陸炳炎、王建磐編『素質教育—教育的理想と目標』華東師範大学出版社、1999年。
- (2) J. Dewey, "The School and Society," 1899, *The Middle Works* 1, p. 8. (宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、1957年、21-22頁。)

- (3) J. Dewey, *ibid.*, p. 12. 同上、29 頁。
- (4) J. Dewey, *ibid.*, pp. 8-9. 同上、23 頁。
- (5) J. Dewey, *ibid.*, p. 9. 同上、23 頁。
- (6) J. Dewey, "My Pedagogic Creed," 1897, *The Early Works* 5, p. 84.
- (7) J. Dewey, "Plan of Organization of the University Primary School," 1895, *The Early Works* 5, p. 224.
- (8) J. Dewey, *ibid.*, p. 224.
- (9) J. Dewey, *ibid.*, p. 224.
- (10) J. Dewey, *ibid.*, p. 226.
- (11) J. Dewey, *ibid.*, p. 229.
- (12) J. Dewey, *ibid.*, pp. 229-230.
- (13) J. Dewey, "Experience and Education," 1938, *The Later Works* 13, p. 57. (原田実訳『経験と教育』春秋社、1950年、93頁。)
- (14) J. Dewey, "The Democracy and Education," 1916, *The Middle Works* 9, p. 208. (松野安男訳『民主主義と教育』下、岩波文庫、1975年、17頁。)
- (15) J. Dewey, *ibid.*, p. 207. 同上、15 頁。
- (16) J. Dewey, "The School and Society," 1899, *The Middle Works* 1, p. 11. (宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、1957年、27頁。)
- (17) J. Dewey, "Reconstruction in Philosophy," 1920, *The Middle Works* 12, p. 191. (河村望訳『哲学の再構成』人間の科学社、1995年、146頁。)
- (18) J. Dewey, "The School and Society," 1899, *The Middle Works* 1, p. 10. (宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、1957年、24-25頁。)
- (19) J. Dewey, "The Democracy and Education," 1916, *The Middle Works* 9, p. 208. (松野安男訳『民主主義と教育』下、岩波文庫、1975年、16頁。)
- (20) J. Dewey, *ibid.*, p. 174. (松野安男訳『民主主義と教育』上、岩波文庫、1975年、265頁。)
- (21) J. Dewey, p. 15. 同上、27 頁。
- (22) J. Dewey, "Experience and Education," 1938, *The Later Works* 13, p. 25. (原田実訳『経験と教育』春秋社、1950年、39頁。)
- (23) J. Dewey, *ibid.*, p. 22. 同上、33 頁。
- (24) J. Dewey, "The Democracy and Education," 1916, *The Middle Works* 9, p. 152. (松野安男訳『民主主義と教育』上、岩波文庫、1975年、232頁。)
- (25) J. Dewey, *ibid.*, p. 150. 同上、243 頁。
- (26) J. Dewey, "How We Think," 1933, *The Later Works* 8, p. 176. (植田清次訳『思考の方法』春秋社、1950年、80頁。)

- (27) J. Dewey, *ibid.*, p. 121. 同上、13頁。
- (28) J. Dewey, "The Democracy and Education," 1916, *The Middle Works* 9, p. 155. (松野安男訳『民主主義と教育』上、岩波文庫、1975年、236頁。)
- (29) J. Dewey, "How We Think," 1933, *The Later Works* 8, p. 200. (植田清次訳『思考の方法』春秋社、1950年、109頁。)
- (30) J. Dewey, *ibid.*, p. 193. 同上、100頁。
- (31) J. Dewey, "The Democracy and Education," 1916, *The Middle Works* 9, p. 163. (松野安男訳『民主主義と教育』上、岩波文庫、1975年、249頁。)
- (32) J. Dewey, *ibid.*, p. 161. 同上、245頁。
- (33) J. Dewey, *ibid.*, p. 161. 同上、245頁。
- (34) J. Dewey, *ibid.*, p. 195. 同上、295頁。
- (35) J. Dewey, "Reconstruction in Philosophy," 1920, *The Middle Works* 12, p. 184. (河村望訳『哲学の再構成』人間の科学社、1995年、139頁。)
- (36) J. Dewey, "The Democracy and Education," 1916, *The Middle Works* 9, p. 147. (松野安男訳『民主主義と教育』上、岩波文庫、1975年、223頁。)
- (37) J. Dewey, *ibid.*, pp. 82-83. 同上、127-128頁。
- (38) J. Dewey, "Experience and Education," 1938, *The Later Works* 13, p. 13. (原田実訳『経験と教育』春秋社、1950年、17頁。)
- (39) J. Dewey, "The Democracy and Education," 1916, *The Middle Works* 9, p. 83. (松野安男訳『民主主義と教育』上、岩波文庫、1975年、128頁。)
- (40) J. Dewey, *ibid.*, p. 147. 同上、223頁。
- (41) J. Dewey, "Experience and Education," 1938, *The Later Works* 13, p. 41. (原田実訳『経験と教育』春秋社、1950年、67頁。)
- (42) J. Dewey, "Moral Principles in Education," 1909, *The Middle Works* 4, p. 271. (杉浦宏訳『教育における道徳原理』未来社、1968年、27-28頁。)
- (43) J. Dewey, "The Democracy and Education," 1916, *The Middle Works* 9, p. 170. (松野安男訳『民主主義と教育』上、岩波文庫、1975年、259頁。)
- (44) J. Dewey, "Experience and Education," 1938, *The Later Works* 13, p. 53. (原田実訳『経験と教育』春秋社、1950年、85頁。)
- (45) 工場で働く者と農民を中心とする新しい中国が成立してから、労働者が社会の主体となっており、かつてなく労働は重視されてきた。学生だけでなく、都会の若者を多く農村に送り、農民の指導のもとで再教育が行われた。そのときそれを指導するスローガンは「実践は真理を検証する試金石」というものであった。しかし、当時は教育理論から労働の意味をとらえるというより、政治のために労働を利用したのである。労働を通していろいろなことを学んだとしても、それは直接

の目的ではない。現在行われている素質教育を目ざす教育改革は、学校における労働の意味を見直すきっかけになるであろう。この意味においてもデューイの学校における仕事論は中国の教育改革に意義あるものである。

【参考文献】

- G. Dykhuizen, *The Life and Mind of John Dewey*, South Illinois University Press, 1973. (三浦典郎、石田理訳『ジョン・デューイの生涯と思想』清水弘文堂、1977年。)
- 早川操『デューイの探究教育哲学』名古屋大学出版会、1998年。
- 陸炳炎、王建磐編『素質教育—教育的理想と目標』華東師範大学出版社、1999年。
- 牧野篤『民は衣食足りて—アジアの成長センター・中国の人づくりと教育—』総合行政出版社、1995年。
- 牧野宇一郎『デューイ教育観の研究』風間書房、1977年。
- 『デューイ真理観の研究』未来社、1964年。
- 森 章博『日本におけるジョン・デューイ思想研究の整理』秋桜社、1992年。
- 森 昭『経験主義の教育原理』黎明書房、1978年。
- 森田尚人『デューイ教育思想の形成』新曜社、1986年。
- 大浦 猛『実験主義教育思想の成立過程』刀江書院、1968年。
- 杉浦美郎『デューイにおける活動的な諸仕事の研究』風間書房、1981年。
- 『デューイにおける教材の研究』風間書房、1982年。
- 『デューイにおける総合学習の研究』風間書房、1985年。
- 杉浦宏編『アメリカ教育哲学の動向』晃洋書房、1995年。
- 『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社、1998年。
- 田浦武雄『デューイとその時代』玉川大学出版部、1984年。

(ちんしゅくびん 京都大学大学院教育学研究科博士課程)