

J. S. Bruner によるデューイ批判の検討

天 野 正 輝

序

デューイの教育論に対する諸批判の中で、J. S. Bruner による批判は、今日最も注目しているものの一つである。デューイに関心をもち、認知心理学の第一人者としての彼は、多くの心理学の実験にもとづいてデューイ教育論に対しての点が特徴的である。この小論においては、彼の論文「デューイの後に来るものは何か」をとりあげ、その批判の妥当性、両者の相異点を検討し、更にいくつかの問題点を探ってみる。

教育界でのブルーナー教育理論の受け取り方はさまざまであるが、一般的には教育内容の現代化というグローバルなカリキュラム改造運動の波にのって、それに理論的支柱を与えるものとして高い評価が与えられている。デューイの教育理論との関連における評価はまたさまざまであるが、現在までのところ三つの受け取り方を指摘出来る。(1) デューイとブルーナーの間には質的距離はない、別種のものではないという見解¹⁾。(2) 現代教育の課題は、デューイ経験主義教育のあとを受けて、その批判、克服、更には訣別をこそ主要な課題にしている。従ってブルーナーの思想的位置は、「デューイの後に来るものは何か」の中で彼自身が自らを位置づけているように経験主義教育への克服であり訣別である²⁾。(3) デューイの長所を十分取り入れたものだという見解。いわゆる系統学習が強調する教材の系統という面を教材構造を重視するという型で取り入れ、問題解決学習が強調する主体的な問題解決という面を発見という型ですりあげ、両者が持っている内容面と方法面の長所を統一したものだという受け取り方。換言すれば本質主義と進歩主義の融和をはかる新しい第三の道を切り開いたものだという³⁾。このような受け取り方がはたして妥当なものかどうかを念頭におきながら論を進めたい。

I

ブルーナーは「知識論」On Knowing (1962) の中に「デューイの後に来るものは何か」After John Dewey, what? という論文を収めているが、これはデューイの「私の教育学的信条」My Pedagogic Creed (1897) の五つのテーゼを取りあげ、それを現代の光に当てて再検討し、その

1) 上寺久雄著、現代教育の課題、(教育タイム社) 1966、413頁

2) 長妻克巨、現代教育学(明治図書) 98号

3) 井上弘著、現代教育方法学(明治図書) 1967、145頁

一つ一つに批判的結論を下すと共に、自らの立場を端的に表明したものである。彼のこの小論を検討するにあたって、まず注意せねばならぬ点は、当時38歳のデューイが1897年に著わした「私の教育学的信条」のみを批判の対象にしデューイに対しての点である。このことは、デューイ批判としてはきわめて危険なものだといわねばならぬ。何故なら「信条」はブルーナー自身も評価しているように「彼の後年の莫大な著作の萌芽を豊かに宿した名著」であるが、しかしデューイの思想的発展を無視してはならないからである。After John Dewey, what? という表題に真にふさわしいものであるなら、すなわちデューイの遺産を正しく受けとめるという姿勢をとるのであれば、デューイの思想的発展とその体系的著作を検討した上での批判でなければならぬと思う。

ここで、彼の思想体系の中での「私の教育学的信条」の位置づけを簡単に検討してみると、彼は自らの哲学的関心が教育の問題に傾いていった段階で、1896年シカゴの実験学校 Laboratory School を発足させたが、この出発に際して、従来の伝統的教育の形式主義、注入主義を批判し教育のあり方に対して自らの見解を端的に表明したのが「信条」である。「私はかく信ずる」という表現で始められているこの「信条」は、出来上った体系づけられたものではなく、あくまで一つの仮説として、実験され吟味されて理論に構成されていくべき性格のものであった。シカゴの実験学校は、まさに彼の「信条」の実験場であり、その三年間の実験の報告が「学校と社会」School and Society (1899) であり、これに哲学的理論的基礎づけを行ったのが「民主々義と教育」Democracy and Education, 1916. である。更に、ゆき過ぎた進歩主義教育に対する反省と批判を加えることによって本来の立場を回復し強化しようとしたものが「経験と教育」Experience and Education 1938. であるといえる。これらはいずれも「信条」の衍敷であり発展であるとみることが出来、彼の教育に関する主要著作の根本的諸原理はいずれも「信条」に求めることが出来る。彼の晩年81歳の著作である「今日の教育」Education Today 1940 の第一章には少しの修正も加えられずにこの「信条」が登場して来ていることは、これが彼の生涯を貫く基本的原理であったことを証明している。従ってブルーナーがデューイの批判の対象にこの「信条」を選んだことは、その姿勢としては一面正しかったと言える。しかし他面、先にふれたように、「信条」での基本的原理は終生変わらなかったにせよ、そこに使用されている用語、概念の定義は不完全なものであり、その後の主要著作において概念規定が深められつつ理論的に体系化され、また新しい概念が導入されてきている。例えば「信条」の第三条で述べられている教科目の統合の中心になるべき作業 occupation の概念は、「学校と社会」において具体例をもってより詳細に示され、「民主々義と教育」で更に総括的に展開されて遊戯 play, 仕事 work, 職業との相違や関連が分析され、「経験と教育」に至って、教育における作業の概念はデューイ教育学独自の概念と目される社会統制 social control の概念へと発展し、教育の場は共同学習の場として組織されねばならないという考えが強調される⁹⁾。また彼の思想を理解する上の鍵概念であるインタラクション interaction やトランスアクション transaction 等のことばの明確化は「知ることと知

られるもの」Knowing and the known (1949 A. Bentry との共著) に至って初めてなされている。このような点からすると「信条」のみを検討の対象にしているブルーナーの態度は危険なものといわねばならず、多くのデューイ批判が陥ったと同じような誤まった解釈を生む危険性がある。事実、次に検討するように、はたしてブルーナーはデューイの教育理論を正しく解釈しているのかと疑問に思わせるいくつかの点を指摘出来る。

ブルーナーのこの論文を検討するに当たって次に注意すべき点は、彼の諸提案がデューイの立場と多くの点で一致を見せているにもかかわらず、その本質的なところでは経験主義教育理論との訣別を意図していると思われる点である。従って(1)や(3)で示されているような受け取り方はブルーナーの意図を見失うものと思う。彼はその序文にあたる部分で、デューイの理念がその具体的実践の場でしばしば誤解され、彼の理念とほど遠いものになったことを認めながら、「過ぎたるは及ばざるが如しの例えのように、今日のわれわれは経験主義教育のゆき過ぎという時代背景に対して教育の再考察を進めようとの立場をとる⁴⁾」と述べている。この再考察というのは、ゆき過ぎない経験主義すなわちデューイの本来の意図にもどってその現代的意義を明らかにしようとするのではないのであって、ゆき過ぎた経験主義を批判の対象にすることによって、デューイとはかなり異質のものを打ち出し経験主義教育理論との訣別を暗示している。現代は、1890年代という時代的背景に比べ「探究の本質そのものをかえざるを得ないような革命的諸事実が林立し、これらは教育哲学の改造を強要している。それ故、デューイにかわるべき『現代の教育学的信条』を設定する必要がある⁵⁾」と述べ、デューイの教育理論ではもはや不十分であるという。しかしブルーナー自身はデューイの包括的、体系的な教育哲学にかかわり得るようなものは現在までのところ提示していない。そのような段階で両者を比較することは不可能であるともいえるがしかし、不完全な型にせよデューイに対する批判を打ち出して来ている以上、デューイを研究する者にとって看過出来ない。次にその批判を項目順に検討し、両者の対立点を明確にするとともに、その問題点を探ってみる。

II

先ず教育とは何かに関して、ブルーナーは教育の本質を次のように定義する。文化の伝達だけが教育でなく、「精神の力と感受性との発展を求め、自分独自の内的文化 an interior culture of his own を探究し創造する⁶⁾」ことの二つの過程だとする。文化の伝達という過程は前提にするが、それと並んで、否それ以上に文化遺産をこえて自分独自の内的文化、撰択的世界観 alternative views of the world をもたせ、またそれを探究せんとする意志を強化する過程であること

4) J. Dewey, Experience and Education, p. 56.

5) J. S. Bruner. On Knowing. p. 115.

6) Ibid.: p. 114.

7) Ibid.; p. 117.

を強調している。このような定義を下すことは、デューイに対して三つの点で批判を加えているように思われる。

(a) 先ず、デューイの主張する教育の「社会化」には良き面と悪しき面が共存しているという。すなわちブルーナーのいう悪しき面とは、「教育は個人の心の働き the enterprise of mind を一定の鑄型にはめ込む基本的用具⁸⁾」でもあると指摘し、こうした枠づけに対抗し得るものは、あれかこれかを主体的に選択するセンス the sense of alternative の育成以外にないと主張する。デューイにおいては、教育は単に個人的事柄でなく社会の生の持続過程でもあるわけだが、その場合でもあくまで個人の完全なる成長、個人の内面的主体性の完全なる確立によってこそ社会は自らを改革しその生を持続する。この過程の中には明らかに二つの側面、心理的側面（個人の成長に対応するもの）と社会的側面（個人の社会化に対応するもの）のあることを指摘しているが、ブルーナーのように二過程を互に対立する関係にあるとみるのではなく、この両過程の有機的相互作用において教育は正しく成立するものとし、両者を一元的に止揚し把握するのである。一方から他方を切り離して考えることや一方の側面のみの強調は誤まりであるとし、社会的側面は個人的心理的側面の基礎の上に理解されねばならないし、またその逆でもなければならぬ。従って、ブルーナーの指摘する「悪しき面」はデューイの教育論に関する限り妥当しない。

(b) 「デューイのいう『教育とは現実への適応』という考えは、たとえそれがどんなに理想的な型で行われたとしても、余りに控え目すぎる理想ではなからうか⁹⁾」というブルーナーの見解は、(a)の批判と同様、デューイの「適応」adjustment という概念を正しく把握していないことから生じている。彼のいう「適応」は、社会への単なる一方的従属、順応ではないのである。A Common Faith. 1934. において彼は adjustment, accomodation, aduption の概念規定を詳細に行っているが、accomodation は、人間がその環境全体のうちのある特定のものに対して受動的に適合してゆく一方交通の作用であるのに対し、adjustment は、生活体と環境との主体と客体との相互作用であり、環境に働きかけることによってかえって自己に働きかけるという相互作用であることを理解しなければならぬ。

(c) 「デューイが彼の教育学的信条の第一条を結んだ言葉、『子供の能力、興味、習慣に対する心理学的洞察をもって……教育は始められねばならない。私もこれに異論はない。しかしそれが教育過程の全コースではないというところにデューイと私との論の分かれ目がある。教育がすべて子供の興味に適合し、迎合して進めらるべきだというのは甘いセンチメンタリズムだ⁹⁾』と批判する。この批判はどうであろうか。デューイの意図が無統制な自由放任の児童中心主義でなく、子供の興味に迎合することを厳に戒めている点に注意すべきである。「興味に迎合することは恒久的なものを棄てて一時的なものを推奨することであり、表面下に透徹し得ないことであり、その結果は気まぐれや移り気を真正の興味の代りとしてしまう⁹⁾』という。そして彼の最も強調

⁸⁾ J. S. Bruner, On Knowing, p. 117.

⁹⁾ J. Mypadagogic Creed article (IV).

してやまない点は、人間の自然的衝動や欲望がすべての場合に出発点を構成するのであるが、「もしそれが最初現われる型の衝動や欲望のなんらかの再構成や改造でないなら、そこには知的成長はない」ということである。深く内部にくだんでいく学習のためには出発点における興味を改造しより高い洗練された興味へ再構成することの必要性を強調し、そこにこそ教師の適切な指導の重要性がある。また興味と訓練とを二元的対立的なものでないというデューイの考えは、「興味は本来創造され刺激づけられるものである」というブルーナーの主張と対立するものとして受け取ることが出来ない。しかし、「人はただレディネスを待ち受けるのではなく、レディネスを教授し、創る機会を準備すべきである¹⁰⁾」という表現などからは、子供の内的な発達即教育というデューイ的見解と異なり、教育は自然的発達に先行すべきでありそれはまた十分可能だといふのである。「科学的概念の教授は、小学校段階においてさえも、子供の認識の自然的筋道を盲目的にあとづける必要はない。また教授は、子供が自己の発達に先がけて進むような挑戦的ではあるが有用な機会を準備することによって知的発達を導くことが出来る¹¹⁾」として、ブルーナーの特徴点である知的早教育の可能性を強く打ち出してくる。しかし、それが可能であっても、子供の全面的発達の育成という見地からはたして望ましいものなのかという疑問に対する解答がブルーナーには見当たらない。教育の本質に関する彼の見解は、全体的にみて、個人の心理的側面より以上の強調点が置かれているといえる。

III

学校の本質に関する両者の見解を次に検討してみる。まず、教育を社会的文化の伝達過程における個人の成長過程としてとらえるデューイは、学校がこのような過程から分離されてはならないことを説く。「共有の経験は人類最大の財産である¹²⁾」という彼は、それを可能ならしめる根本的条件として、家庭、学校、地域社会の連続性を強調するが、この連続性において初めて、子供の過去の経験を基礎にしながら新しい概念を与え、飛躍をなさしめ未知の世界への開拓を可能ならしめる。他方、社会の価値観や意識を共有し、そこにおいて自己の能力を社会的目的に使用出来るような人間の育成を可能ならしめるものと信じた。これに対し、ブルーナーは「学校とは精神生活に入る門¹³⁾」であるという、家族生活と地域社会との間には、あるいは子供と大人との間には、非連続の断層が存在するが故に、大人への移行に際しては、以前とは非連続の新しい経験、新たな発見や探究、新しい能力の獲得といったことが導入される必要がある。この点、デューイは学校が子供達に「未知の新たな視野を開始する特殊な機関¹⁴⁾」であることをみすごしてい

10) J. S. Bruner. *Toward a Theory of Instruction* 1966. p. 29.

11) J. S. Bruner, *The process of Education*. p. 38.

12) J. Dewey. *Experience and Nature*. p. 202.

13) J. S. Bruner, *On Knowing*, p. 118.

14) J. S. Bruner. *On Knowing*. p. 118.

たとし、日常経験からの飛躍と断絶をなさしめるのが学校の役割であるという。しかしデューイにおいては、学校が現代社会をそのまま表現するもの、単なる一直線上に連続させているものではないことを認識せねばならぬ。経験は社会との相互作用において真の共有の経験となり得るのであるが、それが自由に、活発にしかも永続的に行われるためには、それに必要な条件を備えた特殊な環境が必要であり、学校がその典型的な環境と考えられている。その必要条件として彼は、単純化された環境 a simplified enviroment, 純化された環境 a purified enviroment, 均衡化された環境 a balanced enviroment, の三つの要素をあげ¹⁵⁾、これらは社会や家庭から学校を、非形式的教育から形式的教育を区別する標準を示すものであり、ここに学校の特殊的任務としての性格がある。しかし、このような特殊な教育的環境としての学校は、ブルーナーのように社会や大人との断絶を保ったところに成立する社会外存在ではなく、連続性を保った社会内存在である。そこにおいてこそ共有経験の再構成が可能になり、社会と学校との同時的進歩が期待出来る。また社会生活の一形式としての学校教育においてこそ真の道德教育も可能になる。なぜなら、デューイにおける道德教育の中心課題は、知性の自由を保証し知行合一の社会的行動をもたらし得るところにあるからである。ブルーナーは、学校の役割はまた、子供達に非日常的な偉大さに接せしめ物ごとの優秀 excellence についての認知をもたせることであるとして、徳性の涵養に関して excellence の概念を提示する。しかし非日常性、非社会性の強調されるところで、ただ立派な人物 beautiful person に接せしめるということが、分離され孤立した型で存在していたのでは、デューイが心配する「道德性に関する観念」の教授、「直接的道德教授¹⁶⁾ direct moral insruction に陥る危険性があり、それが個々人の生活の中にどのように置き換えられ得るのか明らかでない。

IV

教育内容を構成するための教材に関してブルーナーがなしたデューイに対する批判は、彼の論文の中で最も注目せねばならぬ。なぜなら子供がたち向かう教材の構造を強調することは、デューイの教育理論と大きな相違を示しているからである。デューイにおける教育の本質や学校の役割が先に検討したようなものであるとすれば、教育内容を統合する真の中心は、抽象された知識や技術の体系ではなく、現実生活における子供の具体的経験とその発展系列に求められねばならないという。子供達に、社会的遺産に対して意識をもたしめる唯一の方法は、「彼らに文明を今日あらしめたと同じ基本的な型の活動を行うことが出来るようにさせる¹⁷⁾」ことにある故に、教科目は、「社会生活の本源的無意識的統一から漸次分化¹⁷⁾」していくように構成されねばならぬというのがデューイの基本的立場である。すなわち彼は、教育内容の全体構造を作業 occupation

15) J. Dewey. Demorracy and Education, pp. 23~25.

16) J. Dewey. Moral Principles in Education p. 1.

17) J. Dewey. My Padagogic Creed article (III).

を土台とし、報道知 *information* に重点を置いた教材によって経験の意味を拡大し、更に科学知は合理化した知識として、物事を考える手段とし、吟味しテストする方法としての役割を果たす。この三つの要素を常に統合しながら発展させることが、陶冶と訓育の結合を可能ならしめ、真の経験の成長をまねき、創造的知性の育成を保証するものであるとする。これに対してブルナーは「教材の問題は知識の本質についての見解との関連で捉えられねばならぬ¹⁸⁾」とし、「デューイは子供の社会的活動との関連において教材の正当化をはかろうとしたが、これは知識のもつ本質及びその習得方法についての誤まれる解釈にもとづいているものだといえる¹⁹⁾」として、彼は知識の本質及びその習得方法からデューイの教材観を批判する。デューイが主として知識の本質からのみ教材の正当化をはかろうとしたのではなく子供の社会的活動との関連において教材の正当化をはかろうとしたという解釈は正しい。しかし、彼が知識について考慮することなしに教材の問題を捉えているというのであったり、知識や学問体系を無視しているものだという、従来から彼の教育内容に加えられた批判に通じていくものであれば、その解釈の仕方に疑問がある。次にブルナーの主要課題である構造論の前提になる知識論を検討する前に、デューイの知識論を簡単に述べると、まず、認識論において知識は、環境に働きかけてその変革を求めるプランとして、行動のパターンとして把握される。「厳密な意味での我々の所有するあるものについての知識、いいかえると完全に身についた知識とは、我々の知的資源—我々の行動を知性的ならしめる一切の習慣から出来ている¹⁹⁾」とし、あくまで行動と知識とは不可分の関係にあるものとして知識の実践的性格を強調する。又「論理学」*Logik* 1938. においても、知識は探究との関連から離れて定義されることは出来ないとし、知識は「疑い」*doubt* という不確定の状況が、探究を媒介にして確定された安定した状況にかえられた時の産物につけられた名前である。従って、ある特殊な知識が、探究過程から離れて存在するという考えや、知識一般 *knowledge in general* というようなものは、抽象に他ならない。そこでデューイは、知識ということばよりも「保証された主張可能性²⁰⁾」*warranted assertibility* という表現の方がより妥当であると述べている。知識に関するこのような見解から、教育内容に関して、知識 *knowledge* と情報 *information* とを同一視することを最も警戒し、伝統的な教育内容が、主としてさまざまな部分の教科に配分された情報からなっており（ブルナーの教育内容もこれと大差のないことを後に検討するが）この情報を記憶することに中心点が置かれていた。しかし伝達されただけの知識は孤立的断片的な知識であり、それが学習者の中に組織づけられ人格化されて、質的転化をとげ、行動のパターンとならねば、すなわちデューイがいう知性 *intelligence*、実践的知性、創造的知性 *creative intelligence* とならねば、単なることばに過ぎないことになる。「情報知を静的に貯蔵するということは、教育的発展にとって有害である。それは思考活動の機会をのがすだけでなく思考そのものも押しつぶし

18) J. S. Bruner. *On Knowing*. p. 120.

19) J. Dewey. *Democracy and Education* p. 344.

20) J. Dewey. *Logic-The Theory of Inquiring*, 1938. p. 118.

てしまう。そして彼の場合、合理化し体系化された知識としての科学は、確固不動の真理の体系として把握されるより、次の新たな発見への手段であり、物ごとを吟味しテストする方法であるという性格が強く、ここに教育内容と教育方法とが一元化される根拠が存する。彼は認識論の改造を促し遂げさせた大なる力は、「実験的方法が知識を得る方法として、かつそれが単なる意見ではなく真の知識なることを確かめる方法として——すなわち発見及び証明の方法として——発達したことである²¹⁾」とし、実験的方法をきわめて重視することになる。また「知識の参照するところは未来に関する先見的なものである。なぜなら知識はいまなお進行中のことがら、及び今からなすべきことがらを理解し、これに意味を与えるところの手段を供するからだ²²⁾」として、知識は現在の問題解決のためだけでなくそれ以上に、未来において適応性豊かな知識を真の知識として、知識のもつ未来性を強調する。

これに対し、ブルーナーは知識の本質をどのように捉えているのか。彼によれば、「知識とはわれわれの経験の規則性に対して意味と構造とを与えるためにわれわれが作りあげたモデルである。あるいは、われわれの経験を出来るだけ経済的かつ関連的に提供し得るように作りあげた発明品である。……観念が経験の道具の役割をはたすという事実も見逃してはならない。すなわち我々の経験そのものが組織せられた観念というプリズムを通してなされるのである。……経験というものは実在についての直接的な生のままのものでなく、むしろわれわれの感覚の組み合わせだったレディネスを過ぎてきたものだということである。ここでいう組み合わせとは、われわれのもつ知識体系から構成されたものであり、かつまた現存するものや未来のことがらについて、われわれがもつモデルとか観念から派生してきたものである²³⁾」明らかにデューイとの対決を意識した知識論であるが、要するに、デューイのように経験を母体として、真の知識が生まれるのではなく、逆に客観的に存在する知識をモデルとして経験が形をなすのである。従ってブルーナーのこのような知識論から、真正の教材は経験的状況から出発するのではなく、子供がたちむかうものは知識でなければならぬ。勿論この場合の知識とはデューイがいう knowledge ではなく information である。

ところでブルーナーはこの知識の本質についての結論から少なくとも二つの信念が生じてくるとする。一つは、知識の構造 the structure of knowledge——知識相互の結びつきや派生——は教育における正しい強調なのだということ。真正の教材は児童の経験的状況 a situation of experience から出発するのではなく、既成の知識であるが、しかも雑多な知識や網羅の知識でなくその構造であるという。なぜなら知識の構造は経験がなりたつ際のモデルの彼割をなし、また多様な事実に知識を派生させる生産の根源であるからである。二つ目の信念とは、知識の統一は知識それ自体の中に求めらるべきだということ。先ず、ブルーナーが強調する「構造」とは、教育内

21) J. Dewey. Democracy and Education p. 338.

22) J. Dewey. Democracy and Education. p. 341.

23) J. S. Bruner. On knowing p. 121.

容全体の構造を意味するのではなく、一つの教科 a subject, a subject matter 内での構造（あるいは学問 *disciplin* の構造とも述べている）であり、そこでの「知識の相互連関及び一つの観念から他の観念が生ずる由来²⁴⁾」、あるいは「ものごとの関連の仕方」である。従ってここから導かれるカリキュラム構成の基本的原則は、一つの教科（知識、学問）の基本的観念について学習させ、その後に出て来る教材を最初学習した観念の特殊な事例として認識出来るように構成することにある。ここでは訓練の転移の理論における非特殊の転移 *nonspecific transfer* の理論を根底にもつ。このような教材構造を教育における正しい強調だとすることによって、子供の経験的状况から出発するデューイにおいては軽視されがちであった体系的科学的知識の伝達、すなわち学問の体系をくずさずに知識を系統的に教えることが可能になったと評価される。この評価はデューイ的発想では教科の科学性や系統性が失われ、やがては文化遺産の軽視をもたらし、子供の科学的認識の育成に欠陥をもつという見解に立っている。しかし、このような評価は正しいであろうか。なるほどデューイは一教科内での構造は問題にしていない。このことはしかし科学性や系統性を軽視することを意味しない。デューイの次の見解は最も注目すべきである。「経験のうちに学習の教材を見出すことは、ただ第一歩にすぎない。次の第二歩は経験されたものを…より組織的な型へ漸次発展させることである。組織的な型とは、教材が大人や専門家に提示される時の型へ近づく型である²⁵⁾」彼の場合特に初等教育の段階が強調されたこともあって、作業重視のカリキュラムを構成しているが、彼の意図はあくまで、児童の主体的創造的自己活動を根幹とし、本能や衝動、活動と結びついた実践的な知識を豊かにもたせることによるのみ、*information* や科学知を、より能動的主体的に習得する確実な基礎が出来ると信じた。経験的知識や技能はなるほど系統化されているとはいえない。しかしそれはやがて系統化されていく地盤であり、科学的系統的に再構成されていく地盤であると信じた。ブルーナーのように知識の側からのみ教材の正当化をはかることは、主体の側の受容あるいは接取の素地を軽視する危険性がある。勿論ブルーナーも、次に検討するように児童による発見という方法をとるが、それが二義的なものとして考えられているにすぎないように思われる。彼の構造化の理論に関して最も注目せねばならぬ問題点の一つは、先にもふれたように、あくまで一つの教科内での知識の構造であって、デューイにおけるように教育内容全体の構造化、組織化にはふれていない。このことはまた構造化の不可能な科目やそれがあまり意味のなさぬ科目の軽視となり、構造化の理論が最もあてはまる、基本的法則や極念が確立している自然科学や数学のみを重視した極度に不均衡なカリキュラムの出現を予想する。

24) J. S. Bruner. *The Process of Education*. p. 7.

教科の構造を教えることは次のような効用があるとブルーナーはいう。(2)基本的なものを理解すれば教科がより理解し易くなる。(2)細部のことがらは、構造化された型の中に位置づけられないと忘却率が高い。(3)基本的な原理や観念を理解することは、訓練の転移の可能性を最大にする。(4)基本的観点から吟味すれば、進んだ知識と初歩の知識のギャップをうめることが出来る。

25) J. Dewey. *Experience and Education*. p. 83.

ブルーナーが知識の本質から結論した二つ目の信念から、知識それ自体が価値をもつ故に、教材の選択にあたっては、「知るべき価値のあるものは何か」という形に問いをしばりその解答を求めていけば、「何を教えるべきか」という問いの答えになるといい、その知識として次のものをあげている。自然界についての知識、人間の状態についての知識、社会の本質と力動性についての知識、過去についての知識、芸術的遺産についての知識、その他に記号的知識として言語と数をあげる²⁶⁾、このように知識自体の中に価値を求め、その統一性を求めることは、デューイが最も危惧するところの教育内容が独立して、それだけで絶対的価値あるものとされる危険性を生ずる。「子供の未熟を理由にして科学的内容を避けて指導することは誤りである²⁷⁾」という。学習者が小さいということで、教育の過程がまやかしの知識 *intellectual dishonesty* を含んではならないという。ブルーナーのこの主張は、当然、学問体系に従ってカリキュラムを構成することになり、知識の増大に伴って、ますます教科の細分化を進行させ、先にあげたような各々相互に関連をもたないばらばらな知識を並べただけの、全体を統合する核をもたないカリキュラムの出現が予想される。科学を人間化するというデューイの立場からすれば、科学技術の進展に伴い習得せねばならぬ知識が量質ともに増大すればするほど、学問、科学の創造者としての子供の主体性の育成が第一義的に考慮され、教育内容構成の主眼点にならねばならぬ。

V

教育内容に関する両者の考え方の相異から、当然教育方法の相異が予想される。次に両者の教育方法に関する見解を検討し、方法論に関しては相異がないというような受け取り方が妥当かどうか吟味したい。

デューイは「経験とはなすことと受けることの結合 *to conjoint trying and undergoing*²⁸⁾」と定義するが、端的に言って、それは実験し発見することである。すなわち人間の行動とその結果として生ずる事実との間の詳細な関係を発見してそこに統一の意味を把握していこうとすることである。その場合、思考とは「われわれがなすものと、そのもたらす結果とが連続的なものとなるように、二者の間の特殊な結合関係を発見するために故意に努力することである²⁹⁾」とする。そして彼において、教育の諸過程は、この思考の良い習慣（反省的思考）を育成にすることに統一される。彼の学習方法の重要な意義は、従来形式主義、注入主義に「コペルニクスの変革」を加え、経験的状况から出発して、仮説の設定、検証というプロセスを通して、実践的創造的態度や能力を育成する論理を確立した。この論理は、多くの教育過程において正しい遺産として受け継がれねばならぬ。

26) J. S. Bruner. *On Knowing* p. 123.

27) *Ibid.* p. 12r.

28) J. Dewey. *Democracy and Education* p. 163.

30) *Ibid.* p. 170.

「教育の過程と目的は一つにして同じものである」というデューイの見解をそのまま継承して、ブルナーは教育の過程＝方法は教育目標の手段でないと述べているが、しかしその場合、彼の教育目標はデューイのように「経験の継続的な再構成」ではなく、「鍛えられた理解 *disciplined understanding*³⁰⁾」の育成である。彼のいう「理解」という概念は、無知 *ignorance* とか、単に「知らない」*not knowing* ということの反意語ではなく、一つのことを認知するにはいく筋かの道があり得るが、その中から適当なものを選び、他をすて去ることを意味する。ところで、「より良き道筋としてどれを選ぶべきかわからぬ時に混乱が生ずるが、混乱は恐怖、硬ばり、逃避、冷淡などの方策をとらしめ³¹⁾」学習を阻止する。混乱を避けて「鍛えられた理解」を達成しようと思えば、経験的状况ではなく知識の構造を提示せねばならぬ。そして教育過程は「出来るだけ迅速にある一つの学問領域のもっている基本的観念について感覚を生徒に与えようとする仕方³²⁾」構成すべきだという。

教材構造が提示されたら、次にそれに対して学習者の活動がなされねばならぬが、その場合、ブルナーは、「教授法は出来る限り子供が自分で発見していくように導くべきである」として発見学習 *heuristic, discovery method* を主張する。彼の場合、発見とは、いままで気づかなかった諸関係のもつ規則性、諸観念の間の類似性を発見することである。デューイも既に「民主主義と教育」や「哲学の改造」において発見の重要性を説き、学習過程は探究的発見的でなければならぬとしているが、彼において発見とは、実験的方法の意味であって人間の諸活動とその結果として起こる事柄との間の特殊な関係を把握しそこに統一の意味を与えていくことであり、そこには行動、実践が重要なモメントとして含まれている。発見学習は勿論目新しいものではないが、ブルナーと発見学習とがなぜ今日強く印象づけられるのか。それは、彼の場合、デューイのように教育内容と方法、知識と行為との一元化の要素を欠くが故に、また構造化の概念そのものには発見的方法が含まれていない故に構造化された教材が単に提示されただけでは鍛えられた理解は達成出来ないからである。換言すれば、構造化の概念は、教え込むことにならないような方法条件、子供が主体性自発性をもってそれを習得してゆく方法条件の導入が必要である。すなわち発見学習という方法条件の裏づけを不可欠とする。そこに彼の発見学習の今日的意味がある。

ブルナーの発見学習は、端的に言って「仮説—検証」プロセスとして定式化出来るが、発見の対象はあくまで教材構造であることに注意せねばならぬ。把握すべき課題が、現実に生起している問題、社会的脈絡の中で生徒が直面する具体的問題ではなく、生徒に混乱を生じさせないように、基本的法則を根底において構造化され整除された教材である。このことは、デューイの問題解決における問題の場が、個人が主体者として生きていく過程において避けることの出来ぬ不確定の事態であり、克服せざるを得ない矛盾、葛藤の状況であり、この混乱による均衡喪失の度合いが強いほど、すなわち学習者が問題を自分の問題として感ずれば感ずるほど、その問題の場

30) J. S. Bruner. *On Knowing* pp. 122~123.

31) J. S. Bruner. *The Process of Education*. p. 3.

を变革する行為、問題を解決しようとする要求が強くなるという考えと大きな差異を見せるものである。次に仮説の設定に関してみると、デューイの場合、主体が問題的場にある時欲求を構成し、さまざまな反応を示すが、最初の反応が疑問の直覚である。疑問を直覚するということは、またある種の暗示 suggestion を得ていることであり、これが仮説設定の主役を演ずるのであり、環境と主体との相互作用を再構成してゆく実践性を重要なモメントとして含んでいる。従ってまた検証という局面も教科内での知識の応用という意味でなく、学習者の行為によって、自らの思想観念の意味を明確にさせるとともに、その真偽を発見させることである。一見非合理的な直覚や暗示は、探究のあらゆる局面で生じ、探究を推進し深める働きをする³²。暗示はまた一つの観念であるが、この観念をいかに構成するかにおいて重要な働きをするのがイマジネーション imagination である。デューイは「創造的知性」Creative Intelligence 1919. の「哲学回復の必要」において、創造的行動における非合理的過程の重要性を認め、特にイマジネーションは、直接経験におけるさまざまな質のものを融合する働きをするものとしてきわめて重視している。ブルナーにおいて、仮説ないし予想をたてる段階は主として直観的思考 intuitive thinking の働きによる。すなわち、手早く仮説をたて、諸観念間の結合を思いつき、ひとかたまりの知識を仮定的に秩序づける働きがその役割である。この場合の認識はあくまで教材構造と学習者の間で生ずる作用であって、デューイの暗示のように実践性は含まれないし、また検証は一教科内での知識の応用ということになる。ところでブルナーの発見学習ほど直観的思考、つまり非合理的思考様式を重視した学習型態は他にないと評価されているようであるが、この点彼は次のように説明している。「直観的思考は分析的思考の土台として不可欠であると同時に実践の中で不当なあつかいを受けているという事実を認めたからだ³³」という。この「実践」の中にデューイ自身の教育実践も含まれるとすれば問題である。先に述べた如く、彼の探究活動において、直覚、暗示、イマジネーション等の非合理的要素は不可欠なのであり、これを軽視した多くの問題解決学習が表面的、形式的なものに終って、デューイの真意に反したことは事実である。ただブルナーは、この直観的思考をいかにしたら育成出来るかという点で、多くの実験にもとづいた具体的方策をきめ細かく提示してきていることは、形式的な問題解決学習に終らぬためにも学びとらねばならぬ点である³³。

次に、ブルナーは発見学習による効用として、知識の主体的内化がはかれること、行動化し得る潜在能力をしっかりとつけてやることの二点をあげているが、要するに一般的原理を把握するだけでなく、自分自身で学習を継続する態度を発達させることである。このことは、デューイが「学習を連続していこうと欲する態度……どのように変化する条件の下でも、常にそれに対応し

32) Ibid. The Process of Education. p. 55.

33) ブルナーは The Act of Discovery の項において直観的思考を育てる具体的方策について述べ次のような点をあげている。(1)当て推量 guess を奨励すること。(2)学習者の自信と勇気をつけること。(3)学習者の成功や失敗に対して教師がこだわらぬこと。(4)発見的手法を活用すること。(5)関連する経験を適度に提供すること。(6)構造化された教材をもってすること。

適応していけるよう主体の根本的態度を育てることが必要である³⁴⁾」と主張する点と完全に一致する。しかしその態度の形成に当っては、ブルナーは知識の構造を対象にした発見法をもってし、デューイは経験的状况から出発して、学習対象にぎりぎりのところまでくい入って問題を発見する問題解決学習をもってする。学習を動機づけるものは伝統的教育におけるような外的報酬 *extrinsic motivation* でなく、内的報酬 *intrinsic motivation* でなければならぬという点では両者とも同じであり、「教材そのものの興味³⁵⁾」, 「教えられる教材そのものに内在する興味³⁶⁾」を強調する。しかしその場合、デューイは、「子供達の現在の能力と結びついている様な事物や行為の様式を見出すこと」が第一の出発点であるというのに対して、ブルナーは経験的状况を捨象しても、教材そのものに対する興味は十分育成出来るという。なぜなら訓練によって、ものごと上達したいという意欲、上達意欲 *competence motivation* が形成され、それによって知的興奮、知的好奇心を持ち得るからだという。

全体的にみて、ブルナーの理論は科学の成果としての知識を正確に習得させるための具体的方策を提示している点で、きわめて有効であろう。そして限られた教科内での合理的思考は養い得よう。しかし実践性というモメントを捨象している彼の理論では、民主々義的価値論や教育哲学を根底にもたない彼の理論では、民主的社会を建設していくために必要な識見と民主的過程の手續に熟達させることは困難ではなからうか。問題解決学習で実践的知性を養い、共同学習で集团的思考 *collective thinking* を養い、単に科学知識や事実を知るだけでなく、知識のもっている社会的意義を理解させ得る教育でなければ、変転と動揺を続ける現代社会の当面する矛盾を解決する能力、社会変革をめざす創造的人間は育成出来ない。

VI

デューイは「信条」の五条において、学校と社会進歩との関係を取りあげ、「教育は社会進歩と改善の基本的方法である」と述べるのに対して、ブルナーも論文の最後の部分で、「教育は社会変革の基本的方法であると私は信じている³⁷⁾」という。ブルナーは更に続けて「われわれの学校は、現代のこの急速な生活の変化をしっかりと見ずえて、それを教育過程の中にとり入れていくという点でたしかに怠慢でありすぎた」とし、ハッチンス R. M. Hutchins. などは、現在の変化に直接に対応するのは学校教育にとってプラスにならないと主張するのに対して、科学技術の急速な進歩によって切り開かれた新しい分野を、あるいはその成果を積極的に学校に導入することが、社会進歩に貢献する道だという。ところで、デューイがいう「教育は社会進歩と改善 *social progress and reform* の基本的方法」という表現と、ブルナーの述べる「社会変

34) J. Dewey. *Experience and Education* p. 48.

35) J. Dewey. *Democracy and Education*. p. 149.

36) J. S. Bruner. *The Process of Education* p. 73.

37) J. S. Bruner. *On Knowing*. p. 125.

革 social change の基本的方法」とは、表面的には同じであっても、そのめざされているものは、今までの検討からも、大きな差異があることは明らかである。すなわちブルーナーは最前線の知識を導入しはするが、教育における社会化の原理を重視しない彼においては、社会改造的実践的知性の育成よりも、個人の優秀な能力の開発、自分独自の内的文化の創造をめざしている。しかし未来の理想社会へのビジョンをもたない彼においては、そのめざされたものが、ただちに真の民主主義社会の建設に通じていくという保障はない。すなわち彼は、社会進歩に対する教育の彼割をきわめて受動的、追従的關係においているといえる。これに対してデューイは、学校教育にきわめて能動的な意味を付与し、社会改造的実践的人間の育成をめざし、個人のよりよい希望を実現させる手段であるのみならず、社会改造の建設的手段としての学校教育の偉大な力を自覚すべきであると主張する。「社会進歩と改革の主要なかつ最も効果的な道具としての学校を特に強調することは、教育に関心をもつだれものなすべき仕事である³⁸⁾」と結論する。

ブルーナーが「学校とは人間をして知性的人間たらしめる機関である……知性を働かせて真実を発見するのが学校の役割だ」という場合の「知性」とは、デューイのいう知性とのおのずから異質のものであることに注意せねばならない。ブラメルド T. Brameld は知性主義 intellectualism に二つあるとしているが、その一つは、人間が自分自身とその環境に対応して改造したり統御したりすることをめざすもの、他の一つは精神的能力、知識の吸収のような厳しい鍛練をすることをめざすものである³⁹⁾。明らかに前者はデューイの知性であり、後者はブルーナーの知性である。デューイは、ブルーナーのように科学的知識を単にインフォメーションとしてでなく社会的実践との関連において問題にし、現実的な諸問題との相互作用において、実験的知性を確立しようとする。そこにおいて初めて教育は社会の変革につながる。「科学と技術とが民主主義的希望と信仰の召使いになるように、きわめて多様な諸問題に広く知性が生き生きと適用される時にのみ科学の人間化は達成される」というのである。ブルーナーは、進んだ科学の成果を学校に導入し、それを能率的に吸収する手段、技術に関して卓越した理論を展開したが、社会進歩に対する積極性を教育に認めない彼の思想は人間の科学化に通ずる危険性があるといわなければならない。

結 び

以上、ブルーナーの「デューイの後に来るものは何か」という論文を中心にして、そこに示された、デューイに対するいくつかの批判点を検討することにより、その批判の妥当性、両者の相異点を明らかにし、更にその問題点を指摘してきた。それによって、〔序〕で述べた三つの評価が適切なものであるかどうかという疑問に、ある程度答え得たと思う。カリキュラムは、それを支えている諸条件の変化によって、常に改善の必要に迫られるものであるが、現在はその改善が、他のいずれの時代にもましてグローバルな形で進められていることは、現代という時代が大きな

38) J. Dewey. My Padagogic Creed article (V).

39) T. Brameld. Education for Emerging Age. pp. 64~70.

変革期にあることを示している。しかしまた、時代の要請のみに追従することは、(例えば、スポーツニクショクに端を発する科学競争を直接の動機とする性急なナショナリズム的要請)教育本来の論理を見失う危険がある。現代科学の急激な進歩に伴う、知識と教材の大量化に対処するため、各教科の真に基礎的概念や基本法則を中心に、教材の精選を行い教育内容の再構成を図ることをめざしたブルーナーの理論は、カリキュラム改造の進むべき方向、その具体的方策を示している点で多くを学ばねばならぬ。しかし、それを無条件に、全面的に支持することもまた危険である。なぜなら、社会性より学問性により重点をおき、自然科学や数学のみに偏ったカリキュラムでは倫理的社会的規範を確立することに難点がある。また与えられた知識を、より能率的に確実に受容し、限られた範囲での合理的思考を養い得ても、社会改造的、創造的实践力、実践的知性を育てる点で欠陥をもつ。この点デューイの諸理論は、現代において不十分であるどころか、ますますその重要性は増すものといわねばならぬ。ただ、従来しばしば指摘されてきたように、実践に移す段階において、デューイの真意が伝えられなかったことに留意せねばならぬ。

ブラメルドによれば、現代のように個人の分化と孤立、生活領域の分化と孤立、科学の分化と孤立の進行した時代において、最も強く要求されている思考様式は、計画的思考 *planned thinking*、関係的思考であるという。すなわち関係するもの全体を見渡して総合的に判断を下し対処する態度と能力である。このような思考様式は、ブルーナーの理論におけるような細分化された教科の単なる羅列からは育てることは出来ない。その意味で、ブラメルドが提示する社会的一致 *social consensus* の学習方式を基礎にした車輪状カリキュラム *wheel curriculum* の理論も、カリキュラム改造に際して重要な一つの方法を示しているものとして注目せねばならない。

参 考 文 献

1. 授業研究(明治図書) No. 54.
2. // No. 55. 広岡亮蔵「ブルーナーの教育理論」(第1回)
3. 現代教育科学(明治図書), No. 97. J. S. ブルンナー, 水越敏行抄訳「デューイにかわる現代の教育学的信条」
4. 日本デューイ学会編, デューイ教育理論の諸問題, 1959(刀江書院)
5. 日本教育学会編, 教育学研究 第32巻 第1号 白銀一彦, 「問題解決学習の再考察」
6. 井上弘著 現代教育方法学(明治図書) 1967
7. 上寺久雄著 現代教育の課題(教育タイムス社) 1967
8. Theodor. Brameld. Patterns of Educational philosophy, 1950.
9. R. D. Archambault 編 Dewey on Education, appraisals. 1966.