



Title	デューイ教育論における〈子ども〉の問題：〈子ども〉の構成理論についての考察
Author(s)	矢野, 智司
Citation	大阪大学人間科学部紀要. 1983, 9, p. 267-291
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/10233
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

デューイ教育論における〈子ども〉の問題

—〈子ども〉の構成理論についての考察—

矢 野 智 司

目 次

問題の所在

- I 〈子ども〉の問題の構成方法
- II 〈子ども〉の機能主義的構成
- III 〈子ども〉と〈おとな〉の発生論的構成
- IV 〈子ども〉の進化論的構成
- V 〈子ども〉の理解と教育
- VI 教育学の課題としての〈子ども〉の問題

デューイ教育論における〈子ども〉の問題

—〈子ども〉の構成理論についての考察—

問題の所在

「いまやわれわれの教育に到来しつつある変革は、重力の中心の移動である。それはコペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移されたときと同様の変革であり革命である。このたびは子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸装置が回転する。子どもが中心であり、この中心のまわりに諸々の装置が組織される。」¹⁾

そのイメージの喚起力ゆえにしばしば引き合いに出されるこのデューイの言葉は、児童中心主義の宣言として、そしてデューイの〈子ども〉観を明瞭に表明しているものとして理解されてきた。デューイの教育論の説明をするときに、まずこの文章を引用し、デューイのこの時点での教育理論の特徴は児童中心主義にあり、後の世界恐慌という社会現実と直面してから、社会中心主義へと転換するというのが通俗的になされてきている。しかしながらこのような理解はほとんど同時期に書かれた『私の教育信条』（1897年）や『子どもとカリキュラム』（1902年）といった論文の内容と矛盾するのみならず、この引用箇所の前後の文脈とも一致しないことから、誤解であるように思われる。この誤解が生じた原因は一つにはデューイのこの文章の曖昧さに求められるかもしれないが、それ以上にデューイが教育論を構想する上で〈子ども〉をどのような原理で捉えようとしたのかという考察が欠如していたことによると思われる。なるほどこれまでにも、〈子ども〉はデューイ教育論の中心概念たる〈経験〉や〈生長〉といった概念の下に連関して考察されてきたことはいうまでもない。しかし、〈経験〉や〈生長〉という概念は〈子ども〉のみならず人間の在り様をとらえる一般概念であって、〈子ども〉という人間の特殊な在り様を示す概念ではなかったことから、デューイにおいて〈子ども〉把握の方法や内容を示す上では不十分であるといわねばなるまい。

ところで、教育とはその最も根源的な意味において、未成熟な人間（子ども）を成熟した人間（おとな）になすことであるがゆえに、教育の理論においては成熟した人間と未成熟な人間という二つの人間の在り様についての観念が必ず存在していると言える。そして、そのときに指定される〈子ども〉は一般に〈人間〉として解されるものと同一ではなく、単なる〈人間観〉には還元し尽せない特殊な人間の在り様としての〈子ども〉の理論があったといえる。言い換えれば、教育現象の反省の理論としての教育理論は、〈子ども〉に対する理論

的反省を持つことなしには成立しないのである。このことはデューイの教育理論についてもいえるのであって、デューイの教育理論成立の過程においては、〈子ども〉の理論が隠された前提になっていると考えねばならない。すなわちデューイにおいて勝義の意味での〈人間〉の理論として〈経験〉の理論があるが、〈経験〉の理論はそれ自体としては教育の理論とはなりえないはずであって、〈人間〉の理論としての〈経験〉理論と教育の理論としての〈経験〉理論の間には〈子ども〉の理論が介在していると考えねばならない。しかしながら、これまでのデューイ教育理論の初期研究においてはこのような視角からは十分に考察されてきたとはいいがたいのである。〈子ども〉の理論はある特定の視座から、特定の方法を用いて構成されており、それ自体緊密に教育の理論と連関していることから、デューイの教育理論成立過程において、〈子ども〉が理論的にどのように把握されているかという〈子ども〉の構成理論を探ることは、デューイの〈子ども〉観に対する誤解を取り除くことになるだけでなく、〈経験〉の理論としての教育論をより明晰な姿で示すことを可能ならしめると思われる。われわれはこのような観点から、デューイの教育論の成立過程、すなわち1880年代から1900年代の論文を主に手がかりとしながら、デューイ教育理論における〈子ども〉の問題を考えてみることにする。

考察の順序として、まず第一章においては、〈子ども〉を巡る問題の所在と、その問題のデューイの規定方法、第二章においては、デューイの人間把握の中心理論である機能主義的心理学の原理と〈子ども〉の構成について、第三章においてはデューイの自然把握の方法論である発生的方法と〈子ども〉の構成について、第四章においては、〈子ども〉の特質を構成する原理としての進化論的方法について、第五章においては、教育実践における〈子ども〉の理解と〈子ども〉構成の原理について、そして終章においては、まとめと近代子ども観の系譜上のデューイにおける〈子ども〉把握の位置とその評価について述べる。

I 〈子ども〉の問題の構成方法

われわれが〈子ども〉の内に問題を感じずということは、〈子ども〉を把握するためにこれまでなされてきた無自覚的なあるいは自覚的な枠組みが機能しにくくなったことを意味するゆえに〈子ども〉の問題化は旧来の〈子ども〉把握の枠組みを光の下にさらすことになるであろう。また、より優れた〈子ども〉の把握原理を追究することになるであろう。しかし考えてみれば〈子ども〉に問題を見い出すためには、問題を問題として確定する視座があるのであり、このような視座なしには遠近法的に問題事象を背景の諸事象から浮かび上げさせることもできない。このような視座は当然、問題化した〈子ども〉の在り様とは異なる〈子ども〉の概念を何らかの形で内包していると考えられる。従って、〈子ども〉の問題をどのよ

うにとらえていたかは、その人間が〈子ども〉をどのように把握していたかということと緊密な関係にあるといわねばならず、また、〈子ども〉の問題の自覚の裡には、求められるべき問題解決の方向、新しい〈子ども〉把握の理論も先取的に存在していると言わねばならない。それゆえにわれわれはまずデューイが教育理論を構想するうえで〈子ども〉の問題をどのように捉えていたかの考察から出発する。

まず第一にデューイにおいて〈子ども〉の問題は〈子ども〉の経験の本源的在り方としての統一性が社会変容によって引き裂かれ、そのことによって十全な〈子ども〉の〈生長〉が阻害されているというものであった²⁾。(1)社会変容は〈子ども〉から仕事に参加する機会を喪失させ〈おとな〉の生活との間に断絶を生み出した。仕事を通して「秩序や勤勉の習慣、責任の観念、およそ社会において何ごとかを為し、何ものかを生産する義務の観念など」³⁾の〈おとな〉になるための訓練がなされていたが、〈子ども〉はこのようなことを学ぶ条件を失ったのである。このことは〈子ども〉が成熟することを困難にした。すなわち〈子ども〉と〈おとな〉の生活との間の距離の拡大⁴⁾。(2)〈子ども〉から仕事に参加する機会が失われた結果、それまで社会生活を通してなされる教育の補完的教育としてなされていた学校の3R'sを中心とする教育の意味が変容した。そのため〈子ども〉は学校と社会生活との間に深い断絶感を感じるようになっていく。すなわち学校と社会生活との間の〈子ども〉の経験の分割⁵⁾。(3)その起源において統一的な経験のそれぞれの相を捉えるものとして生み出された教科がそれぞれの間に関係もなく学校で教えられており、このことは本源的統一性を有している〈子ども〉の経験の在り様から離反していると感じられた。すなわち教科による〈子ども〉の経験の分割⁶⁾。

つまり社会変容に伴う〈子ども〉の生活の変容とは何よりも〈子ども〉が生き、経験している世界の分割として表現されている。当時〈子ども〉の生活の変容の内に問題を見出したのはデューイのみではなかったが、彼のようにこの変容を〈子ども〉の経験世界の分割として把握したのは彼以外にない。この問題の定式化の内にデューイの〈子ども〉理解の方法論の特徴を読み解くことができよう。

デューイが捉えた第二の〈子ども〉の問題は、〈おとな〉の〈子ども〉への関心の在り様の問題、すなわちどこから〈子ども〉を捉えるのかということの問題であった。デューイは『児童研究の解釈的側面』⁷⁾(1897年)において、当時の〈子ども〉への関心が三種類の関心から成り立っており、本来それらの関心は〈子ども〉を捉える視点として不可欠であるにも拘らず、それらの関心間には相互の協働が欠けており、〈子ども〉を一面的にしか捉えていないことを問題にした。

三種類の関心とは、(1)プラトンの時代に成立するところの〈子ども〉を社会的再組織化における一要因として捉える実践的関心、あるいは政治的関心、(2)ルネッサンスから生じ 로마

ン主義者によって深められた〈子ども〉を象徴的な意義、理想的予言的な意義を持つものとして捉える美的関心、(3)19世紀末に生じたところの、〈子ども〉を生長の過程、進化の過程の一部として捉える科学的関心である。これらの関心が互いに切離されて主張されることによって、次のような一面化が生じていたという。(1)〈子ども〉を人格として捉える美的関心を持つことなしに、科学的関心が〈子ども〉に向けられたことから、〈子ども〉を単なる科学的研究の対象物として取り扱うこと⁸⁾。(2)反対に理想の実現の方途を与える科学的関心を持たないところから、美的関心が〈子ども〉を未来の実現されるべき理想として捉える立場から、〈子ども〉の内に〈おとな〉の実現されなかった感傷的願望の象徴を見出し、慰藉を〈おとな〉に与えるものとして〈子ども〉を取り扱う立場へと変質せしめられること。(3)相対的に安定した社会では〈子ども〉は相対的に固定した方法で取り扱ってもよかったが、社会は流動的でしかもこれからどこへいくのか予見することは困難である。それゆえ、〈子ども〉への政治的関心は、柔軟性のある未来のために〈子ども〉をして自己統制の能力と文明を成り立たしめている諸道具の支配の能力をつけさせるがために、このことを実現させるための方途の探究をめざす科学的関心と結びつかねばならない。この科学的関心を欠如したところから生ずる政治的関心の空洞化。

デューイは、問題を設定し、目的を供給し、科学に動機を与えるのは政治的関心と美的関心であるが、この要求に応じてこの問題を具体的に解決することができるのは科学であると考え、三種類の関心が互いにいずれかに包摂されたり、孤立したりすることなくそれぞれが協働することを主張した⁹⁾。

この二重の〈子ども〉の問題は、19世紀のアメリカ社会の急激な変貌¹⁰⁾によってもたらされたものであった。デューイの思想の中心課題は、この社会変貌の内において〈生長〉はいかにして可能かということであった。言い換えれば、個の実現と社会の実現とを相即的なものとして捉える理想主義的発達観が、もはや現実そのものによって否定され、個と社会との間の深淵が改めて自覚されるようになった中で、個の主體的かつ動的な適応過程と社会発展との統一の原理を究明することにあつた。それゆえにデューイは、〈人間の諸問題〉(problems of man)を〈生長〉の問題と解しており、デューイの倫理思想、社会理論といった分類は多分に便宜的なものにすぎず、それぞれが異なった視座から〈生長〉を問題にしていることを示しているのである。そして〈子ども〉の問題もまた、〈生長〉という中心課題の内に位置づけられるものであった。しかしながら〈子ども〉の問題は、人間の問題——労働と閑暇、認識と行為、人間と自然、等々様々な形で両極に引き裂かれた生の在り様——と根本において共通な性格を持ちつつも、人間の問題一般とは異なった形姿を取って現われてきたのである。それは〈子ども〉が人間(おとな)とは異った性格を有した存在であることに由来しており、この相違が〈子ども〉の問題を、〈人間〉一般の問題から隔てている。

産業化に伴ない閉鎖的な独立自営農民という伝統的な生活は変質せしめられ、地域共同体の同質的社会は崩壊し、多様で複雑な社会へと転換していく。かつて〈おとな〉の世界、成熟の世界はすぐ間近にあり、〈おとな〉とは何であるのか、一人前になるとは何を意味しているのかということが〈子ども〉にとって可視的であるような比較的単純で同質的な社会が、〈子ども〉にとって見透すことの困難な複雑に分割され異質的社会へと転換するとき、〈子ども〉の世界と〈おとな〉の世界との間の距離が拡大し、〈子ども〉は成熟者の世界へ参入することが困難となり、〈おとな〉の充分な配慮と援助なしには〈おとな〉の世界に入ることができない¹¹⁾。このような〈子ども〉の〈子ども〉化は、当然これまで社会に一般に受け入れられてきた〈子ども〉観を不透明なものとし疑問符に包むことになる。また〈おとな〉の生活が閉じられた価値として不動であればこそ、〈おとな〉の生活を教育の目的とすることができたが、産業化に伴う共同体の変質、急速な都市化と移民の増大は価値観の多元化を引きおこす結果となり、もはや教育目的としての〈おとな〉という理想は喪失せずにはおかない。〈おとな〉への準備としての教育は社会変化に対応するものでないことへの理解、既存の価値観の喪失は、〈おとな〉をして自信を失なわしめ、相対的に〈子ども〉の価値を高める結果となる¹²⁾。急激な社会変化に伴って生じた問題は社会批判を惹起することになるが、新しい理想社会への期待も同時に生み出すこととなる。理想社会が空間的ではなく時間的に未来に想定される時、未来の住人たる〈子ども〉が社会的側面から価値を有することになる¹³⁾。

デューイにおける〈子ども〉の問題の定式化は、このような〈子ども〉を巡る構図の転換期において、(1)学校の問題に限定せず、〈子ども〉の全生活における変容を捉えて問題化した点、(2)自分達がなぜ〈子ども〉へと関心を向けるのかを、歴史的立場から問うことによつて、〈子ども〉への関心を相対化する視点を獲得しており、それゆえ〈子ども〉を単に社会改革の手段として捉える立場からも、〈子ども〉を感傷的に捉える立場からも、そして〈子ども〉を単なる研究対象に引き下げる立場からも自由になりえた点において優れている。

さてこのように問題を規定するデューイの〈子ども〉の理論とはいかなるものであるのか。私の考えでは、〈子ども〉という人間の在り様は三つの構成理論から、構成されている。それは第一に〈人間〉把握の基本理論としての機能主義心理学 (functional psychology)、第二に自然把握の基本理論としての発生的方法 (実験的方法)、第三に〈子ども〉の特質を位置づける理論としての進化論、この三つの構成理論である。

II 〈子ども〉の機能主義的構成

デューイにおいて〈人間〉を把握する原理は、この時点では『心理学における反射弧の概

念』¹⁴⁾(1896年)に読み取ることができよう。当時、支配的であったヴント流の構成心理学が刺激—反応の反射弧の概念を主張するのに対して、デューイは機能主義心理学の立場から、この概念は古い心身二元論の今日的な形態であると批判し、この批判を通して協応作用 (co-ordination) という独自の立場をうちたてようと試みる。

反射弧とは包括的ないし有機的な統一体としてではなく、ばらばらになった部分を寄せ集め、その無関係の諸過程をただ機械的に結びつけたものを意味している。感覚刺激、中枢的結合、運動反応をそれぞれ別々の実在として捉えるのである。このような考えに対して、デューイは、別々の実在として捉えられたものは反射弧と呼ばれる単一の具体的な全体の中においての、活動上の区分であり、機能上の諸要素である¹⁵⁾。

たとえば〈子ども〉がロウソクの光に対して手を伸ばし、その手が焰によって焼かれることによって手を引きもどすという場合、通常解釈では、光の感覚は反応としての手で掴むことへの刺激であり、やけどをするということは、反応として手を引きもどすことへの刺激であると考えられるのに対して、デューイはこのような感覚刺激によって運動が始まるものではなく、運動自体がまずもって存在すると主張する。すなわち感覚刺激によって運動が始まるのではなく、感覚—運動協応作用によって始まる、見るという行為から始まるのである。見る行為—視覚的一眼球運動的協応作用であるわけで、この感覚と運動は同じ見るという行為の内部にあるといえる。そして〈見ること〉—〈手をとどかさうとすること〉という行為連関もより大きな協応作用であるといえるのである。見ることと手をとどかさうとすることは、互いに強化し、援助し合うように何回となく関連づけられている。ここでは〈眼〉—〈腕〉の協応作用が存在していたがゆえに、ロウソクを見て手を屈かさうとすることが可能なのであり、この見る行為が、手を動かすという行為を制御するのであるが、このことは、また逆にこの手を動かす行為がまた目を特定対象に注ぐように刺激し制御しなければならないということの意味しているのである。そしてまた、このことは、より拡大され変容された協応作用をもっていることを意味する。このように考えるならば、〈子ども〉がやけどをしたということは、単なる感覚(痛み)といったものではなく、一つの〈経験〉をなしたことであるといえる。すなわち、この以前にあったところの〈眼〉—〈腕〉—〈手〉の協応作用が実現されたときに、痛みの性質がこの協応作用の回路の中に入り込むことによって、〈子ども〉は〈経験〉をしたといえるのである。「いわゆる反応は、単に刺激に対する (to) ものではない。刺激に入り込む (into) ものである。」¹⁶⁾ つまり、見る行為は「接触したら苦痛が生ずることを意味する光を見ること (Seeing-of-a-light-that-means-pain-when-contact-occurs)」¹⁷⁾ という拡大した価値(意味)をもつ見る行為となるのである。つまり、この協応作用は、新たな意味を含んだ、再構成された協応作用となるのである。

このように、反射弧と呼ばれるものは協応作用という回路の一つの連続的再構成であって、

感覚つまり末梢神経刺激、観念つまり中枢神経過程、運動反応つまり行為といった三者ばらばらのものの調整などではなく、統一性をもった活動である。それゆえにこの協応作用の中で、刺激—反応といった語は何か実在の区別を示すものではなく、目的論的な観点からの区別、機能上の区別を示すということ、換言すればある目的の達成や維持と関連して果たされる役割にかかわっての区別を示すものであるということである¹⁸⁾。では、このような機能上の区別とは何か。デューイは次のように述べている。

「この円とは協応作用である。その構成要素のあるものは、たがいに葛藤しあっている。一時的な統合の解体と再構成の必要とが、一方に感覚刺激、他方に運動反応と、意識的に区別するようにさせ、その発端をつくっている。刺激とは、協応作用を上首尾な結果にしようとするとき直面せざるを得ない諸条件を表わす、形成途上のそのような協応作用の側面である。反応とは、上首尾な協応作用をもたらず際に、道具として役立つ諸条件に対処する手がかりを与える、同じ形成途上のそのような協応作用の側面である。これは、従って、厳密に相関的で、同時発生的なものである。」¹⁹⁾

デューイが提示した例からも明らかなように、協応作用の原理は、それ自体、人間発達理論に他ならなかった。このように、デューイの〈人間〉把握の原理が〈おとな〉という存在から導出されたものではなく〈子ども〉という存在様式から〈おとな〉へと連続して発達していくという生成を説明する原理として構成されていることに留意せねばならない。このような発生的 (genetic) な思考方法は、デューイにおいて中心をなすものであり、それ自体〈子ども〉に対するデューイの方法論でもあると言えるが、ここでは、協応作用の原理からデューイがどのように〈子ども〉に対する新しい理論構成への途を拓いたかについて考察しておこう。(1)まず重要なことは、〈子ども〉を生きる統一体 (a living unity) として捉える教育学的な心理学の原理を見出したことにある。『幼児において例証されたものとしての精神発達の原理』²⁰⁾ (1899年)においてデューイは独自の発達心理学を披瀝しながら、〈子ども〉についての様々な知識の集積や、単に個別的な精神能力の研究に終っている児童心理学に対して、〈生長〉や機能の連続性 (the continuity of function) から個々の心的現象を捉えるべきであって、そのときのみ〈子ども〉を孤立した能力の集合としてではなく、生きた統一体として把握できる。そしてこの機能の連続性を示すものこそ協応作用の原理に他ならず、この原理は〈子ども〉の諸現象を解釈し体系づけるときの原理であると考えるのである²¹⁾。(2)そしてまたこれまで考えられてきた発達観、すなわち生得的な可能性の機械的自動的な展開過程とみる発達観とは異なる発達観を提示している。それは志向的に何事かを目ざし行為する主体としての〈子ども〉とそれに応ずる世界との相互作用としての発達観であり、ここに〈生長〉の理論の心理学的基盤を獲得したといえる。このことはまた、〈子ども〉と〈子ども〉の生きている世界とを切離することなく説明する原理を獲得したことを意

味している。このような視座の獲得を通してデューイは先に述べた如く、〈子ども〉の生活経験を分割することを問題化し得たのである。(3)協応作用が心身二元図式への批判であることはすでに言及したが、このことは逆に身体と精神の統一原理として協応作用の原理が存在することを意味している。先の例からも明らかなように〈子ども〉は身体の自己活動を通して意味を獲得していく。「子どもは、なによりもまず活動的自己表現的な存在であり、そして、通常は知識と感情は活動の支配の範囲内において抱かれ、それから生長して来、そして、それに帰って行く。」とデューイが後に『大学附属小学校の組織の計画』²⁹⁾(1895?年)において〈子ども〉について語るのであるが、その根拠は協応作用の内にある。感覚に対しても協応作用の原理は、それ自体、孤立的に存在するものではなく、行為の内の協応作用の一部として位置づけており、感覚を取り出して教育をしようとする感覚教育への批判をなす根拠であった。そしてわれわれはなによりもここに「為すことによって学ぶ」という教育論の心理学的根拠を得たことになる。

III 〈子ども〉と〈おとな〉の発生論的構成

デューイは出来事(event)の発生—生成過程を歴史(history)と呼び、そのような歴史をとらえる方法を歴史的方法、進化論的方法、發生的方法と呼ぶ。そして、そのような方法に基づく心理学を發生的心理学と名づける。『道徳性へ適用されるものとしての進化論的方法』³⁰⁾(1902年)の中で、実験的方法—發生的方法について次のように述べている。

「私は実験的方法の本質とは、現象が現出する際、そこに含まれる精確な諸条件、そして唯一の条件を明確にすることによって、現象のどのようなものでも分析あるいは解釈を統制することであると考え。……科学においては、われわれは本質(nature)ということによって、知的な、そして実践的な統制の目標についての知識を意味している。」³¹⁾例えば、水の本質は内在的形而上学的本質(essence)といったものではなく、水を実験することによってのみ知られるものである。実験的方法の為すことは、水を作り出す過程で水を理解することである。水を生成させる実験を通して、水が生成するための精確で唯一の条件を理解し作り出すことができるのである。このように考えると実験的方法は發生的方法として位置づけられるといえる³²⁾。

しかしながら、このことを認めても、直ちに実験的方法が歴史的方法進化論的方法であることを認めることはできない。なぜなら、まず第一に物理的世界は歴史過程のように一回的なものではないからであり、第二に物理科学は個々の事例ではなくして、一般法則に関心があるからである。デューイはこのような反対論に対して次のように述べる。すなわち、すべては一回的な歴史である。それにもかかわらず、われわれがそれに対して一般的そして非歴

史的意味を付与するのは、より適切な統制という科学の目的のために〈抽象〉したことに起因するのである。〈起源〉の問題は、物理的世界においてさえも、厳密には特殊な個別化された問題なのである。例えば水をもう一度例にとれば、われわれは水の〈起源〉一般を得ることはできない。ただできるのはこの水の〈起源〉である。実験者が扱う水は二度と同じものではない。にも拘らず、この水での実験は発生の過程の知識に対する知的、実験的要求を満たし得るのである。このように考えると、われわれが普遍的言明と呼ぶものは、実は仮説であり、もしある条件が与えられたら、ある結果が生ずるであろうということを意味しているのであって、〈原因〉あるいは〈結果〉に関する事実の現実的實在のカテゴリー的な主張ではないのである。それゆえに実験科学によって到達された言明は歴史的秩序のものであるということは認め得るのだとデューイは考える。ここで注意せねばならぬことは、この発生的方法は還元的方法を意味しないということである。発生的方法は歴史過程の前期を重要なもの、〈原因〉として重視し、その内に後期の意味を還元して捉える立場を〈唯物論的誤謬〉(materialistic fallacy)の根源として否定するのであって、あくまで歴史過程全体を捉えようとするところに中心があるのである。このことはデューイの因果論²⁹⁾と関連するが、簡単に言えば、〈原因〉と〈結果〉のどちらか一方を実在的価値として考えるのではなく、両者を〈先件〉〈後件〉として、歴史過程を理解するうえでの、すなわち知的、実践的統制を可能にするうえでの区分としてとらえるのである。〈原因〉を知ることによって後のことがすべて演繹できるのではなく、〈結果〉を知らねば〈原因〉という初めの現象の適切な知識をもち得ないのである。それぞれを切離しては全過程の理解はないのである。〈先件〉は生成する過程の一方の端を明瞭にする点において価値があり、〈後件〉は他方の端を明確にする故に価値があるのであり、両者は生成の過程に従属するのである²⁷⁾。

われわれはここにデューイの自然を捉える視点と方法論の概要を読み取ることができよう。そしてこのような自然への態度はそのまま〈子ども〉という対象に対しても貫かれており、われわれは先に述べた機能主義的な人間把握と共に、この発生的方法を知ることによってデューイの〈子ども〉構成の原理の最も中心的な原理を把握しているといってよい。デューイは〈子ども〉という在り様を、生の歴史過程全体においてどのような意味を有しているのかという視点から考察する。デューイは人間として〈子ども〉を捉えると共に、他方〈子ども〉としての人間を捉える。すなわち〈子ども〉もまた先に述べた通り環境に働きかけることを通して、問題を解決することを通して、知的、道徳的〈生長〉を得るのであり、この点では〈おとな〉の存在の様式と異なるものではないと考えられる。しかしながら〈子ども〉は〈おとな〉とは異なった精神構造を有しており、単に量的な差異では捉えられない質的な違いを有しているのである。すなわち〈子ども〉は「小さなおとな」などでは決してない。また両者はその社会的な役割という面からも異なっている。〈おとな〉は職業と地位とそれ

に伴う責任を有しており、習慣に従って行動するが、〈子ども〉にとっては〈生長〉することが仕事なのである²⁸⁾。〈おとな〉にとって仕事は外面的な成果を有することに価値があるが、〈子ども〉においては仕事を通して活動の能力を築くことが価値とされるのである。このような〈子ども〉と〈おとな〉との同質性と異質性の間の具体的な連関を『幼児言語の心理学』²⁹⁾(1894年)の内に認めることができよう。そこでデューイは〈子ども〉の心的現象を研究するに際して〈おとな〉の心的現象を取り扱うときの枠組みを適用することに対して、それでは〈子ども〉の独自性を無視することになり、発達していく過程を充分には汲み尽くすことができないと批判する。例えば〈子ども〉の言葉の出現する頻度を研究する際に、あらかじめ作製されている〈おとな〉の品詞分類の枠組みをもって〈子ども〉の発語を分類するのは誤りであり、〈子ども〉の具体的な使用場面においてどのような意味で使用されているかを研究せねばならない。具体的な適応過程における〈子ども〉の言葉は〈おとな〉のそれの如く分化してはいず、〈子ども〉の言葉の研究は一方で適応過程という〈おとな〉と同質の原理に立ちながらも、他方でその現われ方が〈おとな〉とは異なるという異質性を持つことを捉えていくことが肝要だということになる。このような〈子ども〉と〈おとな〉との同質性と異質性の把握の様式は、〈おとな〉の枠組みで〈子ども〉を捉えようとする立場だけではなく³⁰⁾、〈おとな〉の心理学から切離して〈子ども〉の心理学を構成しようとする立場に対しても批判的であったことはいうまでもない³¹⁾。デューイにおいては、生全体の歴史過程を、その生成の条件を含めて理解することが、人間的自然 (human nature) (人間の本性) を理解することであったがゆえに、〈子ども〉を解釈するには〈おとな〉を知らねばならず、反対にまた〈おとな〉を理解するには〈子ども〉を知らねばならないと考えるのである³²⁾。

このように認識論上の価値として〈子ども〉を〈おとな〉と同等のものともみているだけではなく、デューイはこの両者を存在的価値としても等価と見做しているように思える³³⁾。デューイにおいて教育の目的は〈生長〉そのものである。換言すれば〈生長〉を通して、更なる〈生長〉を続ける能力を高めることであった。それゆえに『倫理学』(1932年)においても、理想的な人間の在り様としての〈道徳的自己〉 (moral self) は〈生長〉しつづける自己として規定されている³⁴⁾。このことは〈子ども〉の教育の到達点として〈おとな〉を位置づけないことを意味している。〈おとな〉とは何か固定した状態を示しているのではなく、〈子ども〉と同様、生の歴史過程の内の或る時期の名称にすぎずどちらにおいても〈生長〉し続けることが価値として把握されている限り、両者は等価なものとしてしかありえない³⁵⁾。われわれは生の歴史過程のそれぞれの時期において、よく〈生長〉している者と、よく〈生長〉していない者を見い出すことができようが、〈生長〉の完成者を見い出すことはできないのである³⁶⁾。このようにデューイは人間を絶えざる〈生長〉という構成で捉えることに

よって、これまでの〈子ども〉、〈おとな〉が持っていた価値的二分法を無化し、価値の同等性をもたらしたといえる。ロマン主義が〈子ども〉の内に〈おとな〉とは異なる本質を取り出したのとは反対に、デューイは〈子ども〉の内に〈おとな〉と通底する機能を見出し、ロマン主義者の行った過剰な意味付与を退けて、〈子ども〉を人間として位置づける視座を獲得したといつてよい⁸⁷⁾。そしてこの〈生長〉という概念によって、絶えず〈子ども〉を引^レき裂^レこうとして対立する要請（前述 p. 272 の美的関心と実践的関心）、すなわち〈子ども〉の現在の価値を認めねばならぬという要請と、〈おとな〉にならねばならぬという未来の要請とを架橋する概念が構成されたといつてよく、この〈生長〉という相から〈子ども〉を捉えることによって、すなわち〈子ども〉の現在を絶えず未来との連関で捉え解釈することによって、〈子ども〉の現在を固定的に捉え、それを評価する感傷的ロマン主義と、〈子ども〉を単なる客体に貶め未来に黙従させる旧教育の一面性を止揚しようと試みたといえよう⁸⁸⁾。そしてこのことは〈子ども〉の生活を〈おとな〉の生活から隔離し保護されたものとして構成するかわりに、生活の中心たる仕事を学校に取り入れることを通じて、家庭と学校との分裂を、成熟者の世界と〈子ども〉の世界との分裂を統一しようとする理論の基礎となるのである。

われわれは機能主義的な人間把握と発生的方法に基づく〈子ども〉の構成原理を見てきたが、このように見てくると、デューイの〈経験〉〈生長〉の理論は成立過程からして、単に〈おとな〉を範型とした理論ではなく、〈子ども〉から〈おとな〉へと連続して生成していく〈人間〉の理論、その意味の最も本質的な意味での〈人間〉の理論といえることができる。そのような意味では、デューイ教育理論解釈においてこれまでとりたてて〈子ども〉が問題にされてこなかったのは故なきことではなかった。しかしながら〈生長〉の原理のみではデューイの〈子ども〉を語るのは充分ではなく、〈おとな〉に対する〈子ども〉の異質性としてデューイが捉えていたところを述べる必要がある。ではこのような異質性、〈子ども〉の特質とは何か。

IV 〈子ども〉の進化論的構成

デカルトは〈子ども〉を機械と見做し、ロックは白紙あるいは蜜蠟と述べ、コンディヤックは大理石という象徴でとらえた⁸⁹⁾。これらの把握においては〈子ども〉は人間とは異なるメタファーのもとに構成されており、そのようなイメージが〈子ども〉を捉えるときにわれわれを規定しているといつてよい。そして19世紀末において人々を呪縛していた〈子ども〉のイメージとは、進化論とりわけ反復説から導かれたところの〈子ども〉—〈動物〉、〈子ども〉—〈未開人〉であったといえる。ロックとライプニッツとの論争を想起するまでもな

く、〈子ども〉を〈動物〉との類縁性で理解しようとする立場はあったし、また〈子ども〉を〈未開人〉とする考え方も見ることができた。しかしながら世紀末の原理は、個体の発達
は種の発展を繰り返すという当時の支配的思想であった進化論に基づくものであった。もし
個体の発達が種の発展を再現するものであるならば、〈子ども〉は〈動物〉と〈人間〉とを
結ぶ項であるといえるし、また〈人間〉の発展段階の最下位に位置する〈未開人〉と〈子ど
も〉の関係は平行的に対応するであろう。かくしてより低次の段階から高次の段階へと移行
する過程に進化論が注目した結果〈人間〉(おとな)の謎を解く重要な鍵として、〈子ども〉
に対する科学的研究が開始されることになったのである。

「幼児は、いわばおとなよりも明白な自然現象である。そしてとりわけ進化論者は胎児の
段階においても、その後の段階においても動物の世界に緊密に関係していることの証書を幼
児の内に見出す。また民族学者も幼児の内に民族の前歴史的発展の要約をみるのである。
心理学者にとっておとなの混交した複雑な意識から逃れる機会がこのことを科学の約束の地
と変えることになる。」⁴⁰⁾

言うまでもなく、この知見は教育理論にも浸透してきて、スペンサーの教育論や、ヘルバ
ルト学派の〈子ども〉が生長するには人類が歩んできた文化段階を順にくぐらねばならない
という「文化段階説」に結実する。そして今日の発達心理学を生み出す基礎となったのであ
る。デューイの独自性は一方で発生的方法から〈子ども〉と〈動物〉〈未開人〉という構図
を保持しながら、他方で機能主義的人間把握の原理を軸にこの構図を再解釈したところにあ
ると考えられる⁴¹⁾。

「ジョン・フィスク⁴²⁾は、延長された幼児期あるいは個々の無力さの時代は非常に社会的
重要性をもつ事実であることを指摘していた。延長された幼児期は、社会集団において接近
して人が交渉している永続的な何ものかを必要として、世話と予見の習慣を必要とする。し
かし、しばしば指摘されるように、延長された幼児期は同様に心理学的重要性をもった事実
である。動物はすでに効力を備えた協応作用、あるいは比較的すばやく確立される協応作用
のための機構を伴って生まれてくるのである。延長された幼児期あるいは無力な期間は正確
には、このような協応作用がたとえ主要なものであっても訓練されねばならず、学ばねば
ならぬということの意味している。動物において本能として規定されているものは、人間の
子どもにおいては、規定されていない衝動的傾向性である。子どもは……いかなる既成の能
力も持ってはいない。」⁴³⁾

人間の〈子ども〉が他の〈動物〉と異なり固有の運動能力＝本能を欠いた状態で生まれ、
あらゆる行為を社会の内て学び取らねばならぬこと、そのため長い〈子ども〉時代を経ねば
ならぬことはまた徹頭徹尾〈子ども〉という存在が社会的存在であることを示している。
〈子ども〉のよるべなきは〈おとな〉への依存なしには生きていけないこと(依存性)⁴⁴⁾を

意味しているが、他方でこの依存を通して無限に学ぶことができること（可塑性）⁴⁵⁾を意味している。人間の発達とは生得的内在的な可能性の自動的機械的な展開ではなく、さらにまた刺激を与えられることによって条件づけられていくものでもない。あらかじめ確定された斉一的な過程を辿ることもなく、〈子ども〉がどのように発達していくかは、一方での既に何らかの活動力を有した〈子ども〉と他方で〈子ども〉にこのようにあってほしいという〈おとな〉の意図的な働きかけとの、この両者の相互作用によって規定されるものである⁴⁶⁾。それゆえにデューイの〈子ども〉を構成する理論は、〈子ども〉を本能という構成で理解しようとするいわゆる生物主義的教育学の次のような知見から自由であった⁴⁷⁾。いわゆる生物主義的教育学においては「子どもから過大な道徳的善良さを期待してはならない。人生の初期をつうじて、すべての文明人は、彼の遠い祖先の示す未開人種が持つあの性格の様相を通過する。子どもの容貌……が一時的にではあれ、未開人のそれに似るように、彼の本能もまたそうである。それゆえ、残酷、盗み、嘘つきの傾向は、子どもたちの間ではきわめて一般的である。」⁴⁸⁾（スペンサー）のように〈子ども〉を把握する。

デューイはその当初から、〈未開人〉を人類の歴史過程において〈子ども〉と同等なものとは考えていなかった⁴⁹⁾。一見われわれの思惟様式と異なる〈未開人〉の思惟様式も、彼らが適応する上で生み出されたものであってわれわれと異なっているのはその生活の基盤となる生産様式の差異によるものである⁵⁰⁾。発生的方法によってデューイは〈未開人〉を〈子ども〉と見做す考えを否定したが、〈子ども〉と〈未開人〉との類縁性は否定しない。〈未開人〉も〈子ども〉も共に、対象や材料に対して思索的、理論的観点からではなく、使用し為され得ること、そしてそこから獲得され得るところのものに関心を有している⁵¹⁾。このような類縁性は反復説の一定の正しさを示しているといえる。このことから、デューイは、〈子ども〉は人類がそれを通して自らを保持し発展させてきたところの社会的な諸仕事の形式と類似した形態を取るということが蓋然的にありうると考えるのである。しかしながら、〈未開人〉は〈おとな〉であり、暮しを立てていかねばならぬという圧力がかかっているが、〈子ども〉は経済的な圧力や緊張から保護されており、あるいは保護されるべきであって、〈子ども〉の仕事は〈生長〉そのものであるという、〈おとな〉〈子ども〉の連関で述べた構図が繰り返されている。このような〈子ども〉〈未開人〉の理解の仕方は、そのまま反復説を基にした文化段階説のデューイの受容の仕方を示している。デューイは先に述べた如く、個人の発達と種の発達との平行の蓋然的対応を承認するが、教育の基準を民族の文化の発展順序に求め、そこから翻って〈子ども〉を把握することに反対した⁵²⁾。デューイの批判の中心は、あくまでも〈子ども〉の観察を通して、〈子ども〉の発達に基準を求めようとするところにあった。このような理由から、デューイは〈子ども〉の生活が過去の文化段階から始められねばならぬという文化段階説者の主張とは別に、現在の文化段階の内にも〈子ども〉

が生活しているということを積極的に承認することになる。

文化段階説は〈子ども〉が生活する環境面に対して関心を示したという点において、すなわち、〈子ども〉が現在の〈おとな〉とは別の〈子ども〉固有の世界に住んでおり、また〈おとな〉となるにはそのような世界が〈子ども〉に保証されねばならぬことを主張した点において画期的な一面を有していた。文化段階説の視点からそのように〈子ども〉の固有の世界を注視することによって、ヘルバルト主義者や進化論者たちは、都市化に伴う〈子ども〉が人類の歴史を再現する機会の喪失という問題を見い出すことができたのである⁵³⁾。

しかしながら、このような〈子ども〉の発達に不可欠な生活を補完しようとホールらは考えはしたが、個と種の発達の対応関係を厳密に考えていたため、〈子ども〉を現実に生きている世界から隔離して、疑似的な過去の生活の再現を求めることとなり、結局は現状の社会への適応以上には進み得なかった。それに対して同じ問題意識から出発しながらも、デューイは個と種の発達の対応を蓋然的なものとして捉えたがために、現在の生活を〈子ども〉が対応できる形で〈子ども〉の生活の内に持ち込むことを為し得たのである。『学校と社会』(1899年)においてはしばしば繰り返して〈子ども〉は人類の歴史的生活を「再現する」「再生する」といった表現に出会うが、このような表現は当時の教育理論の一般的表現にすぎない。しかし、人類の歴史的生活の再現は今日の仕事を通して為し得ることができるのだと考えたところに、デューイの〈子ども〉把握に基づく新しい地平の特徴を見ることができよう。

デューイは機能主義心理学(協応作用の理論)と発生的方法をもって、当時の〈子ども〉を巡る構図を再解釈することを通して〈子ども〉の問題を見る地平を獲得していると考えられる。この地平からデューイは〈子ども〉の生活を一方で〈動物〉や〈未開人〉の旧来のイメージから解き放ち、他方でまたロマン主義的象徴からも解放したのである。たとえばわれわれは、デューイの〈子ども〉の世界を表現しているものとしてしばしば引用される次の文章においても、デューイの方法論が貫徹されておりロマン主義的表現から解き放たれていることを理解できよう。

「子どもは幾分せまい個人的交渉の世界の中に生きている。いろいろな事物は、それらが、親密にそして確実に、彼自身の幸福、あるいは友だちや家族の幸福と触れることがない限り、彼の経験の内に入り込むことはほとんどない。彼の世界は事実や法則よりもむしろ彼の個人的関心に結びついた人々の世界なのである。外的事実との一致の意味での真理がではなく、愛情と共感が子どもの世界の基調なのである。……子どもの生活は、一つのまとまりをもった完全なものである。彼は一つの場所から他の場所へとといったようにすばやくそして容易に一つの話から他の話へと移っていくが、移行や切れ目を意識しない。……彼を捉えている事物は彼の生活が従う個人的社会的関心の統一によって結びつけられている。彼の心に最初に浮かぶものはどのようなものでも、彼にとっては、さしあたり、全宇宙を構成するの

ある。その宇宙はわかりやすく、そして流れ去るものである。その内容は驚くべきすばやさで消し去られ、造り改められるが、結局のところ、その宇宙が子ども自身の世界であり、子ども自身の生活の統一性と完全性を持っているのである。』⁵⁴⁾

この文章は、先に述べたように、デューイの地平から理解されねばならない。〈子ども〉は社会的存在であった。無力なものとして生まれるということは家族の配慮の内に育つということであり、このことは〈子ども〉の最初の環境が家庭であることを意味している。〈子ども〉は家族を介して新しい世界に開かれていく。〈子ども〉は身体的存在であり活動的存在であり、環境といったものも単に〈子ども〉を囲繞しているすべてのものを示すのではなくして、〈子ども〉の身体的活動と連関して選り出された生活環境を意味している。〈おとな〉においては世界は既に構成された習慣（協応作用）によって慣れ親しんでいるものであるのに対して、〈子ども〉は未だこのような関係を有しておらず、不断に活動によって世界と新しい交渉関係を作らねばならぬ存在であって、この不断の実験を通して世界を知り、自分の力の用途ならびに限界をも知るのである⁵⁵⁾。それゆえに世界は対象化された客体ではなく、〈子ども〉の活動によって〈子ども〉に結びつけられた世界であり、世界の諸々の意味とは活動と連結した機能に他ならない⁵⁶⁾。世界への関心は愛情と共感を基調として、個人的なものとして統一を持っているのである。

〈子ども〉の生活世界が統一性を有しているという理解は、〈子ども〉が今日出会う世界が分割を強いていることに対する批判の根拠を為しているといえる。デューイは「学校の教育課程の題材は社会生活の本源的な無意識的統一からの漸次的分化を示すべきである」⁵⁷⁾と主張するとき、このような〈子ども〉の世界の本源的統一から、再び〈子ども〉と〈おとな〉の生活の分裂、学校と家庭の分裂、各教科の分裂を回復させる視座を得ているといえよう。

ここでデューイが〈子ども〉をいかなるものと把握していたかを要約しておこう。(1)〈子ども〉は〈生長〉を生活の中心課題としているし、中心課題としなければならない。(2)〈子ども〉は〈おとな〉と同様、問題解決を通して〈生長〉するものである。それゆえ〈子ども〉は本来能動的であり行動的であり、身体的活動を通して、新しい世界の意味を獲得していく存在である。(3)しかしながら、〈子ども〉は生得的な環境への適応能力を欠いており、無力なものとして社会の内に生まれ出る。〈子ども〉は〈おとな〉に依存せずにはおかない。〈子ども〉は、問題解決を通して〈生長〉するにしても〈子ども〉が操作できる環境は小さく、〈おとな〉による〈子ども〉の操作できる環境への環境設定なしには充分に〈生長〉することができない。(4)それゆえに〈子ども〉が〈生長〉するためには〈おとな〉の生活とは異なった〈子ども〉の生活を保証される必要がある。〈子ども〉の教育は〈子ども〉の独自の世界の在り様を基にはじめられねばならない。

デューイは〈子ども〉という人間の在り様を三つの構成理論、機能主義心理学的、発生論的、進化論的構成理論によって把握しているといつてよい。これまで、デューイの教育論解釈においては〈子ども〉の構成理論を問うという姿勢が欠如しており、〈子ども〉についてはデューイは機能主義心理学の構成理論のみによっているとされることもまれではなかった。しかしこれまで述べたように、〈子ども〉の特性は〈おとな〉との対照を通して発生論的、進化論的に構成されており、このような〈子ども〉構成論上のエレメントとして、この二つの構成理論も合わせて捉えられねばならない。そうでなければ、〈子ども〉は〈人間〉一般の理論の裡へと消し去られ、デューイの〈子ども〉に関する記述は整合性をもった体系としてではなく、単に観察を通して得た連関を持たない事実と解されてしまうであろう。そのことは、〈子ども〉の問題というデューイ教育理論の構想途上における重要なモーメントを看過することとなり、〈経験〉の理論とデューイ教育理論、学校論、教師論との間を橋渡しすることが不可能となるのではないだろうか。

V 〈子ども〉の理解と教育

われわれはこれまでデューイの〈子ども〉の構成理論を見てきた。しかしながらデューイ教育論における〈子ども〉の問題はここに尽きるものではない。教育状況の内に立ち現われてくる〈子ども〉はそれぞれ代置できない具体的な〈子ども〉であり、教育実践がこの具体的な〈子ども〉と教育者との交渉である限り、一般的に構成された〈子ども〉とは別の具体的個別的な教育状況における〈子ども〉の理解の方法もまた問われるのであり⁵⁸⁾、そしてこの個別的な〈子ども〉の理解と先に述べてきた〈子ども〉の理論との連関も問われるのである。

デューイは心理学における一般的知見がそのまま教育実践に適用できるとは考えなかったし、性急な適用に対しては批判的であった。発生的方法の説明のところでも述べたように、個々の出来事は個性を有しており、実験によってもたらされた言明は仮説以上のものではない。それゆえに心理学の知見は教育実践における作業仮説として提示されるにとどまるのであって、個々の〈子ども〉に対する教育者の洞察に取って替わることはできないのである⁵⁹⁾。しかしながら生の具体相を把握する原理としての機能主義心理学と出来事を歴史としてその生成の条件とともに理解する発生的方法が、具体的な〈子ども〉理解の方法論として具体的個別的な教育状況において使用されることによって、教育者の〈子ども〉理解が深まることをデューイはめざした⁶⁰⁾。

デューイの心理学は先にも述べたように、〈子ども〉を個々の心的能力に分類し総合するといった能力心理学や要素主義的心理学への批判を有していたが、その批判の中心は、そのような心理学は具体的な〈子ども〉を生きている統一体として把握することに失敗しており、

そのことはまた具体的な状況の内に〈子ども〉を理解し、導いていくという教育実践の構造に
 応じ得るものではなかったということにあった。それに対して機能主義心理学に基づく
 〈子ども〉把握は、生き生きした活動の中で、現在の〈子ども〉の経験がいかなるものにな
 っていくのかという観点から⁶¹⁾、換言すれば〈生長〉の観点から、現在の〈子ども〉の経験
 に現われる活動を生長への^{サイン}印、インデックス⁶²⁾として〈解釈〉することを意味した。このよ
 うな〈解釈〉は〈子ども〉の諸々の活動、〈興味〉といったものを、ダイナミックな生の適
 応過程において理解すると言い換えることができよう。デューイは次のように云う。

「事実を解釈するということは、その生き生きとした活動の中で捉えることであり、生長
 との関係において捉えることである。しかも正常な生長の一部分としてそれを見ることは、
 それを導くうえでの基礎を得ることになる。」⁶³⁾

デューイにおいて、具体的な〈子ども〉理解の最も中心となるのは〈子ども〉の事実であ
 り、〈子ども〉の事実は〈興味〉という語で表現されるものであった⁶⁴⁾。

「興味は生長してゆく力の印であり、兆である。興味は能力のあらわれを示すものと私は
 考える。それゆえに興味についての不断の注意深い観察は、教育者にとってはもっとも重要
 なことである。」⁶⁵⁾

〈子ども〉の内部には発達を切実に求め、それ自身の適切な有効さと訓練を確保するため
 に影響を受けることを必要とする諸力があり、〈子ども〉がこの諸力を十分に作用させ、生
 長、完成させようと企てることから努力が生ずるのである⁶⁶⁾。〈子ども〉は単に受身的に外
 部から問題の解決を強いられることによって応答するのではなく、課題を発見し、引き受け、
 未だあらざる未来に目的的に自己を関与させ、実現に向って努力していく存在である。デ
 ユーイの言葉で言えば、不断に〈実験〉していく存在である⁶⁷⁾。それゆえに自己表現的活動は
 〈子ども〉が何を望み、何になろうとしているのかを示す印となるのである。デューイはこ
 のある活動の価値が認識されるために、それに従事し専心没頭している状態、自己表現的活
 動、すなわち、現われ出る諸傾向に基づく行動による生長の形式を〈興味〉として捉えてい
 る⁶⁸⁾。それゆえ「子どもが到達したところの発達の状態を示す」ものであり、また「子ども
 がまさに活動に入ろうとしているところの段階を予言する」⁶⁹⁾ものであった〈興味〉こそ、
 教育実践における〈子ども〉理解の中核をなすものと考えられたのである。

ところで〈生長〉は単に生物学的な事実ではなく、他者や社会的な事物との交渉を通して為
 されるものであった。それゆえに、〈生長〉の観点から捉えるとは、実は社会的観点から現
 在の〈子ども〉の経験を〈解釈〉することに他ならないのである。

「これらの能力、興味、習慣は不断に解釈されなければならないし、われわれはそれらの
 ことが何を意味するかを知らねばならない。それらのことは、それらと等価な社会的な言葉
 に翻訳され、それらが社会奉仕について為し得る言葉に翻訳されねばならない。」⁷⁾

単なる音声も言葉という社会的等価物に翻訳されるとき、われわれは初めて、その心理学的事実が何を意味していて、どのように方向づけられねばならないかを知ることができるのである。ここにデューイの〈子ども〉理解が二重の視座、すなわち心理学的洞察と社会学的洞察から成り立っていることが看取できよう。デューイは『私の教育信条』(1897)の中で次のように述べている。

「このように教育的過程は二つの面を持っている、一つは心理学的な面であり、他は社会学的な面である——しかもどちらかを他の一方に従属させたり、また無視したりすれば必ず悪い結果を伴うのである。これら二つの面については心理学面が基礎である。子ども自身の本能と力は材料を供給し、またすべての教育のための出発点を与える。……(しかし他方で)子どもの諸能力を適切に解釈するためには、社会的諸条件や現代文明の事情に関する知識が必要である。子どもは自分自身の本能や傾向を持っている。しかしわれわれは、これらが何を意味するものであるか、それらを社会的等価物 (social equivalents) に翻訳するまでわからない。」⁷¹⁾

われわれはまずもって現在の〈子ども〉が何であるか、心理的な面を知り、その後その心理学的事実が何を意味するのか、社会学的な面を知ることによって、〈子ども〉を理解することができるのである。このことを言い換えれば〈子ども〉の現在を〈生長〉の相において理解することに他ならず、それゆえ〈子ども〉の現在の理解は、単に対象として知ることではなく、実践的規範的な立場から解釈することを意味しているといえる。そしてここにおいて分裂した〈子ども〉への関心は統合されることになる。〈子ども〉の現在を承認する美的関心と、社会的要素として〈子ども〉を捉える実践的関心は、相互に緊張を有しながらも、〈子ども〉を捉える不可欠の関心として、科学的関心によって導出された教育実践を通して統合されていくのである。

「すでに述べたように、問題は、社会的要因と心理学的要因とを調和的に働かせることである。より明確に言えば、このことは子どもの表現に向かう諸衝動や表現の諸能力を、それらがそれに対して役立ち得るものたらしめられるであろうところの社会的目的を彼に実現せしめ、そして、そのようにしてそれらを利用しようとする願望と能力を彼に獲得せしめるような仕方において、利用することを意味する。」⁷²⁾

教育実践上の〈子ども〉に対するデューイの理解は次のように要約することができよう。すなわち、〈子ども〉の理解とは、〈子ども〉の自己表現的活動とりわけ〈興味〉を〈生長〉の印として、〈生長〉の相の下に〈解釈〉すること、社会的等価物への〈翻訳〉を意味していた。方法原理に視点を取って言い換えれば、デューイの〈子ども〉の理解とは、三つの構成理論を基にして、心理学的洞察と社会学的洞察との二重の方法論的視座から、個別的具体的な状況の内の〈子ども〉を規範的実践的に捉えることであつた⁷³⁾。こうしてデューイ

の〈子ども〉構成の理論は、教育の出発点としての〈子ども〉の個別的具体的な理解へと収斂していくのである。

Ⅶ 教育学の課題としての〈子ども〉の問題

デューイの思想上の中心課題は、当時の支配的イデオロギーであった社会ダーウィニズムとの対決を通して、個人の主体的かつ動的な社会適応と社会の発展との統一の原理を究明することであった。デューイの用語で言い換えれば、いかにして〈生長〉が可能なものとなるかということが課題であったといえよう。そしてまた〈子ども〉の問題もデューイのこの中心課題の内に位置づけられるものであった。しかしながら〈子ども〉の問題は当然〈人間〉の問題とは同じものとしては現われず、〈生長〉の障碍は異った形姿をとっていた。〈子ども〉の問題は〈子ども〉の生きている世界の分裂と〈子ども〉を巡る関心の分裂としてデューイにおいては捉えられたのである。デューイはこの二重の〈子ども〉の問題に対して〈生長〉の理論から解決の方途を見い出そうとしたといつてよい。一方で学校を胎芽の社会とすること、すなわち仕事を導入することを通して学校を生活の場とすること（学校と家庭の分割を仕事によって架橋し、仕事を中心とすることで教科の分割を統合すること）、そしてこの生活の場をたえず〈おとな〉の生活と連関させること（〈子ども〉の生活と〈おとな〉の生活の離隔を取り払うこと）であった。また他方においては仕事を通して〈子ども〉の衝動を社会化していくという〈生長〉の理論によって〈子ども〉に対する美的関心と実践的関心を実践において統合していくことであった。デューイの〈子ども〉の構成理論は教育理論としての〈生長〉理論の成立の重要な要素であったと言わねばならない。

さてデューイの〈子ども〉の理論は〈子ども〉観の系譜の内においてどのように位置づけることができるであろうか、またどのように評価され得るであろうか。われわれは先に〈子ども〉を巡る関心を、デューイが三つの類型に分けているのを見た。この三類型はそれぞれがこれまでの〈子ども〉観の特色を示すものであるといえる。この三類型の〈子ども〉観とデューイとの対照を通して、デューイの〈子ども〉観がどのようなものを位置づけると次のように考えられよう。(1)政治的関心においては政治的ドグマ主義から〈子ども〉を捉える立場に対してデューイは否定的であるところに特色がある。このことの説明にはデューイ社会思想の考察を必要とするが、未来の社会を先取的に教師が捉えて注入することは独断であり、たとえその内容が正しいものであったとしてもそのような方法は〈子ども〉の〈生長〉の能力を拡大するものではないことから反対したのである。(2)美的関心の墮落としての感傷的なロマン主義的〈子ども〉観を否定している。デューイは『児童研究の解釈的側面』(1897年)のなかで、美的関心において理想の実現という面が失われたとき感傷的でロマンティ

くなく子どもへの関心へと移行することになり、＜子ども＞は＜おとな＞にとって慰藉を与えるもの、＜おとな＞自身の実現されない願望の象徴となってしまうことを指摘しており、＜子ども＞の問題を絶えず社会と結びつけて捉えようとした。また教育思想としてフレーベルの＜子ども＞の原理は評価しながらも、フレーベルの原理には個別的経験的な＜子ども＞の理解が入り込む余地がないという点において批判的であったといえる。(3) デューイは、＜子ども＞を対象として能力の部分の寄せ集めとして捉えたり、数量化し平均値の内に解体していく当時の児童研究の在り様に危機を見い出していた。＜子ども＞は生きている統一体として＜生長＞の相において規範的実践的に理解されるべきであって、＜子ども＞の諸々の事実はこの立場から解釈されるべきであるというのがデューイの立場であった。この教育科学と教育との関係は『教育科学の諸原泉』（1929年）において後に深められることになるが、その基本的立場はすでにここに見い出すことができる。

われわれはデューイにおける＜子ども＞の問題と＜子ども＞の構成の理論を述べてきた。＜子ども＞という人間の在り方の問題に目を据え、その人間の理解と助成とを課題として引き受けることにこそ教育学固有の役割があるとするならば、われわれはわれわれの＜子ども＞が直面している問題を不断に問わねばならないであろう。デューイの方法論が今日の＜子ども＞の問題を考える上でいかなる意義を有するかは現実の中で示される他はない。ルソーが200年前に＜子ども＞を発見したとき同時に理解を必要とする＜子ども＞（問題としての＜子ども＞）を見い出したのである。＜子ども＞の生活が変容するかぎり、われわれは＜子ども＞の問題を見い出しそれにかかわっていく努力を続けねばならないであろう。

註（略号については次頁文献表参照）

- 1) M. W. 1-① p. 23 2) デューイがどのような教育問題に対決していたかということについては、O. Handlin: John Dewey's Challenge to Education, Harper & Brothers, 1959, 参照 3) M. W. 1-① pp. 7-8 4) M. W. 1-① p. 7, M. W. 2-③ p. 275 5) M. W. 1-① pp. 11-12, E. W. 5-⑩ 6) M. W. 2-① pp. 274-275 7) E. W. 5-① 8) ミュンスターベルクとホールとの間でなされた論争を参照。9) E. W. 5-① p. 220 10) R. ホーフスタッター『アメリカ現代史』みすず書房, 1967 11) J. H. Van den Berg: The Changing Nature of Man Introduction to a Historical Psychology, 参照。12) R. L. Rapson: "The American Child as seen by British Travelers, 1845-1935", in: The American Experience in Education, J. Barnard & D. Burner (ed.) Franklin Watts, 1975. 社会変容と子どもの捉え方の変化については、F. キュンメル「子どもと社会」『文化と教育』第三号, 東洋館出版社, 1979. 清水幾多郎「人間と教育」『現代教育学』第一巻, 岩波書店, 1960, p. 36参照。13) 松浦茂晴『教育のユートピア——ベラミーの人と思想』新泉社, 1978 濱田政二郎『ユートピアとアメリカ文学』研究社, 1973 19世紀末のユートピア小説の流行を分析している。14) E. W. 5-④ この論文のデューイ思想上の位置については、R. J. Bernstein: John Dewey, Washington Square Press, 1966, Chapter 2. 参照。プラグマティズム運動における意義に関しては、C. Morris: The Pragmatic Movement in American Philosophy, George Braziller, 1970, p. 182 D. Rucker: The Chicago Pragmatists, University of Minnesota Press, 1969, Chapter 3. 参照。15) E. W. 5-① p. 97. 16) E. W. 5-④ p. 98 17) E. W. 5-④ p. 98 18) E. W. 5-④ p. 104 19) E. W. 5-④ p. 109. 20) M. W. 1-① 21) この時期のデューイの発達心理学の構想を考察する余裕はない。以下の論文参照。M.

W. 1-① M. W. 1-④ 22) E. W. 5-⑥ p. 226 また, E. W. 5-⑧ 23) M. W. 2-② 24) M. W. 2-② pp. 4-5 25) M. W. 10-② p. 361. 26) 後期の因果論に関しては L. W. 1-① Chapter 3. 参照. 27) M. W. 2-② p. 11 28) M. W. 1-① p. 12, M. W. 1-⑥ pp. 133-134 K. C. メイヨー, A. C. エドワーズ『デューイ実験学校』明治図書, 1978. p. 174. 参照. 29) E. W. 4-⑥ 30) E. W. 5-⑥ p. 370 31) M. W. 1-⑥ p. 132 32) John Dewey: John Dewey on Education, R. D. Archambault (ed), University of Chicago Press, 1964. p. 209 また, L. W. 1-① p. 210 においては, 〈子ども〉と〈おとな〉との関係を例に取り, 歴史過程の把握の重要性を説明している. 33) M. W. 9-② pp. 46-47 43) 拙稿「社会的人間と人間的社會」京都大学教育学研究科修士論文 pp. 39-59 35) M. W. 9-② p. 55 36) M. W. 9-② p. 47 37) M. W. 9-② pp. 56-57 38) M. W. 2-④ の主題はこのことにある. 39) M. J. Langeveld: Studien zur Anthropologie des Kindes, Max Neimeyer Verlag, 1964. (2 Auflage) S. 9-39. 参照. 40) E. W. 5-⑩ p. 368 41) デューイと同時の教育思想との関連については, 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程』刀江書院, 1965 M. C. Baker: Foundations of John Dewey's Educational Theory, Atherton Press, 1955, Chapter 6. 参照. 42) M. W. 9-② p. 50. 藤武「教育の基底としての道徳論」鯉坂二夫編『デューイ研究』ミネルヴァ書房, 1972. p. 122 43) M. W. 1-① p. 180 44) M. W. 9-② p. 47 45) M. W. 9-② p. 47 46) デューイがヘーゲル主義的世界観からダーウィンの自然観への転回を決定的に明示した論文は, 1898年の『進化と倫理』である. そこにおいてデューイは, 自然過程と倫理過程は連続しているが, 目的的行為する人間においては適応, 適者生存, 自然選択という概念は自然過程とは異なった意味を持っており, 自然過程と倫理過程との間には差異が存在することを指摘することによって, 当時の社会ダーウィニストとの理論上の差異を明示している. 47) R. R. Rusk: The Philosophical Bases of Education, Houghton Mifflin Co., Second Ed., 1956, Chapter 4. 48) H. スペンサー『知育・徳育・体育』明治図書, 1969. p. 161 49) E. W. 4-② 50) M. W. 2-⑥ p. 42 51) M. W. 1-① p. 233 52) E. W. 5-① p. 248 53) G. S. ホール『子どもの心理と教育』明治図書, 1968. p. 29 ヘルバルト主義者と進化論, 児童研究運動との関連については, G. L. Moulton: American Herbartian A Portrait from His Yearbook Part II in: History of Education Quarterly, Vol. III, No. 4, Dec. 1963, p. 188, p. 195 54) M. W. 2-④ p. 274 55) M. W. 8-② pp. 214-215 56) M. W. 1-① p. 98 57) E. W. 5-③ p. 89 58) E. W. 5-④ p. 170 59) E. W. 5-④ p. 210 60) M. W. 2-③ pp. 102-104, M. W. 3-② p. 300 教師と心理学との関連については, John Dewey: John Dewey on Education, R. D. Archambault (ed), University of Chicago Press, 1964. pp. 195-211 tact に関しては p. 198 参照. また M. W. 1-⑥ 参照. 61) E. W. 5-④ p. 172, M. W. 1-① p. 181 62) M. W. 1-① p. 177, M. W. 2-④ p. 279 63) M. W. 2-④ p. 281 64) E. W. 5-④ p. 172 65) E. W. 5-③ p. 92 66) E. W. 5-③ 参照. 67) M. W. 8-② p. 215 68) E. W. 5-③ 参照. 69) E. W. 5-③ p. 92 70) E. W. 5-③ p. 86 71) E. W. 5-③ p. 85 72) E. W. 5-⑥ p. 229 73) もちろん〈子ども〉の理解は, デューイの認識論たる道具主義 (instrumentalism) から補足される必要がある。

文 献

- John Dewey: ① The Logic of Verification 1890 The Early Works of John Dewey (以下 E. W.) 3 pp. 83-89
- : ② Anthropology and Law 1893 E. W. 4 pp. 37-41
 - : ③ The Psychology of Infant Language 1894. E. W. 4. pp. 66-69
 - : ④ The Study of Ethics 1894 E. W. 4. pp. 220-262
 - : ⑤ Evolution and Ethics 1898 E. W. 5. pp. 34-53
 - : ⑥ Ethical Principles Underlying Education 1897 E. W. 5. pp. 54-83
 - : ⑦ My Pedagogic Creed 1897 E. W. 5. pp. 84-95
 - : ⑧ The Reflex Arc Concept in Psychology 1896 E. W. 5. pp. 96-109
 - : ⑨ Interest in Relation to Training of the Will 1895 E. W. 5. pp. 111-150
 - : ⑩ The Psychological Aspect of the School Curriculum 1897 E. W. 5. pp. 164-176
 - : ⑪ Results of Child-Study Applied to Education 1895 E. W. 5. pp. 204-206
 - : ⑫ The Kindergarten and Child-Study 1897 E. W. 5. pp. 207-208
 - : ⑬ Criticisms Wise and Otherwise on Modern Child-Study 1897 E. W. 5. pp. 209-210

- : ㉑ The Interpretation Side of Chld-Study 1897 E. W. 5. pp. 211-221
- : ㉒ Plan of Organization of the University Primary School 1895? E. W. 5. pp. 224-243
- : ㉓ Interpretation of the Culture-Epoch Theory 1896 E. W. 5. pp. 247-253
- : ㉔ The Primary-Education Fetich 1898 E. W. 5. pp. 254-269
- : ㉕ Book Review; Studies of Childhood by James Sully 1896 E. W. 5. pp. 367-372
- : ㉖ The School and Society 1899 The Middle Works (以下 M. W.) 1 pp. 1-109
- : ㉗ Psychology and Social Practice 1899 M. W. 1 pp. 131-150
- : ㉘ Principles of Mental Development as illustrated in Early Infancy 1899 M. W. 1 pp. 175-191
- : ㉙ Mental Development 1900 M. W. 1 pp. 192-221
- : ㉚ The Place of Manual Training in the Elementary Course of Study 1901 M. W. 1 pp. 230-237
- : ㉛ The Evolutionary Method as Applied to Morality. I Its Scientific Necessity 1902 M. W. 2 pp. 3-19
- : ㉜ Interpretation of Savage Mind 1902 M. W. 2 pp. 39-52
- : ㉝ Discussion of "What Our Schools Owe to Child Study" by Theodore B. Noss 1902 M. W. 2 pp. 102-104
- : ㉞ The Child and the Curriculum 1902 M. W. 2 pp. 271-291
- : ㉟ Introduction [to The Psychology of Child Development by Irving W. King] 1903 M. W. 3 pp. 299-304
- : ㊱ School of To-Morrow 1915 M. W. 8 pp. 205-404
- : ㊲ Democracy and Education 1916 M. W. 9
- : ㊳ Introduction to Essays in Experimental Logic 1916 M. W. 10 pp. 320-365
- : ㊴ Experience and Nature 1925 The Later Works (以下 L. W.) 1

牧野宇一郎 『デューイ教育観の研究』風間書房, 1977

和田 修二 『子ども人間学』第一法規, 1982

PROBLEMS OF CHILDREN
IN THE EDUCATIONAL THEORY OF JOHN DEWEY

—A Study on the Constructive Theory of the Child—

Satoji YANO

With regards to the understanding of John Dewey's theory of education, little has been said of his "constructive theory of child", because his theory of man is constructed as a theory that can grasp "the way of being" of "children" as well as men. The theory of man is in this sense a functional psychology of experience.

However, Dewey's "constructive theory of child" cannot be fully explained by this functional psychology alone. The clue to understand meaning of Dewey's theory of subject matter in school should not be found in the general characteristics of man, but in the peculiarities of "child". So I tried to find out the features of Dewey's "constructive theory of child" by surveying the ways he defines the "problems of children" in contrast with the "problems of men". Then I have made it clear that the "problems of children" lie in children's diffusion of experience on one side and men's portion of interest in children on the other side. On the basis of analysing Dewey's way to discuss the "problems of children", I have concluded that the functional psychology alone is not enough to construct a theory of "child", but we must realize Dewey had also used not only a genetic method to understand "child" (in relation to "man"), but also an evolutionary method to understand "child" (in relation to "animal" or "primitive"). The functional psychology shows that child as well as adult can grow through solving his problems, while genetic or evolutional points of view shows that child is primarily a being whose calling is growth and that a special environment controlled by men is indispensable for his growth. And so the conventional way to explain Dewey's educational theory by giving light to his theory of experience must be said to be too partial or too one-sided.

Dewey's discovery of "problems of children" was enabled as a result of the existence of his "constructive theory of child" in advance. If pedagogy is a science which takes problems of children as it's own problems, we need to reinvestigate Dewey's "constructive theory of child".