

Title	デューイ教育論とくこどもとともにする哲学
Author(s)	高橋, 綾
Citation	臨床哲学. 7 P.21-P.49
Issue Date	2006-03-20
Text Version	publisher
URL	http://hdl.handle.net/11094/3988
DOI	
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

デューイ教育論と〈こどもとともにする哲学〉

高橋 綾

はじめに

〈こどもとともにする哲学（こどものための哲学）〉は現在ヨーロッパ諸国とアメリカ合衆国を中心に、世界各国に広がっている教育実践である。1970年代、アメリカ合衆国コロンビア大学の哲学教授マシュー・リップマンは、こどもたちが世界への驚きをもち、それを問いかけることがあるということに着目した。そして彼はこうした世界への驚きや問いから出発して、こどもたちと対話することから、彼らと「ともに哲学する」ことを試みた。この〈こどもとともにする哲学〉とは、哲学史の教育ではなく、子どもとともに哲学するという対話型の哲学教育の実践である。その核心は、こどもと共に行う哲学的な探求は、こどもの好奇心や問いからはじまるべきである（教師が教えるものではない）ということと、対話の中で共同で考えるということが重視されるということである。

リップマンは、教師から生徒へ一方的に知識を与える形態がとられている学校教育では本来学びの基礎にあるべきこうした過程の重要性が見失われていると考え、このような対話法をベースにして新しい教育方法論を確立することを思い立った。彼は物語や童話、絵本の持つ、こども達の好奇心や思考を刺激する力に着目し、絵本や物語をこども達と一緒に読むことによって、こども達の問いを引き出し、それについて彼らとともに考えるという方法論を確立した。そして彼は、1973年にアメリカ合衆国ニュージャージー州のモントクレア州立大学に「こどものための哲学推進研究所」創設し、そこでは現在でも〈こどもとともにする哲学〉の実践研究や教材研究、教員養成が活発に行われている。またこうした〈こどもとともにする哲学〉の試みは世界各地に広がり、各地に研究所や団体が発足し、

おもに初等教育の場で実践されている。この実践は、学校における対話的
教育の方法論として、イギリスやオーストラリアでは、教科横断的な学び
の基礎として用いられ、成果をあげている。また社会的な能力の訓練とし
ての意味をもち、市民教育、科学技術教育との関わりも指摘できる。

このリップマンの〈こどもとともにする哲学〉の大きな理論的基盤の一
つに、デューイの教育哲学がある。本稿の目的は、デューイの教育哲学を
考察しながら〈こどもとともにする哲学〉の理論的な核を明らかにし、現
代的、実践的な文脈において教育の哲学と哲学の教育の可能性を考えるこ
とである。

1 デューイの生命観、学習観：「経験の再組織化」としての学び

デューイがアメリカのプラグマティズムを代表する哲学者であり、かつ
その哲学的見地から教育の問題に積極的に取り組んだことはよく知られて
いる。デューイの教育論は、1900年代前半のアメリカの進歩主義教育の
代表的実践であるところの「こども中心教育」の核となり、デューイ自身
もシカゴ大学の実験学校の実践に関わっていた¹。リップマンの「こども
の哲学」もデューイ教育論を理論的基盤とし、この「こども中心教育」の
一つの展開として発展したものであるといえる。

デューイの教育論の特徴は、その生命論、生命哲学の延長に教育の問題
があるということである。デューイは、生命的な活動として学び、教
え、育つことをとらえる。よって教育論はデューイ哲学のひとつの応用分
野であるのではなく、生命を論じるということがそのまま教育を論じるこ
とになるのである。またその生命論は同時に社会哲学でもあり、後に述べ
るようにデューイはわれわれの社会がどのような社会であるべきか、その
ためには、学校教育がどのようなものでなければならないか、知や哲学が
社会においてどのような役割を果たすべきかということをも論じたのであ
る。デューイは、人間にとって学び、教え、育つということがどういうこ
とであるかを意味づけるとともに、良い学びの環境にはなにが必要か、学

校はどのような場所でなければならないかということも同時に考察し、提案し、実行したのだといえる。

教育をめぐる様々な問題には、観念論（主知主義）と経験論（連合説）、精神と身体、理論と実践、知識と活動、自然と人間等の二元論的な問題が関わっているとデューイは考える。よってデューイの生命論＝教育論は、古典的な二元論が生み出す対立を乗り越え、新しい生命観、教育観を打ち立てることを課題とするのである。

1-1 「経験の再組織化」としての学び

デューイの生命観は、ダーウィンの進化論を受け継いで、20世紀の初頭に現れた、環境と生物の相互作用的な関係に着目する大きな思想的な流れのなかにある。それは今日の生態学的な生命観の原型ともいえるものであり、簡潔な表現ながらも環境と主体との相互作用のなかでダイナミックに行為が生成する様子を記述するものであると言える。

デューイにとって生命とは、環境のなかで自己を「更新 renewal」（DE5）し、維持するものである。デューイは「生物と無生物の間の最も著しい差異は、前者が更新によって自己を維持することである」（同）とのべる。生命的過程とは、環境に対する行動を通じての「自己更新の過程 self-renewing process」（同）である。この生物の自己更新の過程は、生得的なものや経験的なもの、外部と内部という二元論を過ぎ越していくものである。

デューイはこどもが持っている「力 power」（DE47）として、「依存性 dependence」とともに「可塑性 plastibility」を積極的に評価するのであるが、こどもの「可塑性」はなにも書き込まれていない"tabula rasa"であることを意味しない。かといって、生得的な本能のみによって生きていくのでもない。他の動物のこどもと同じく人間は本能的活動と環境という行動の資源の両方に支えられて活動を始める。高等動物、とくに人間のこどもの特徴はその「即時の有効性を持っているが鉄道切符のようにただ一つ

の路線にしか通用しない」(DE49) 本能的反応という基盤を拡大し、柔軟な行動の可能性を切り開いていくところにあり、環境はこういった生体の機能の成熟やその行動の拡大を方向づける direction する重要な働きを果たすとデューイは考えている。デューイは、われわれは身体と環境の関係を問題にすると、われわれは、身体がいかに環境をコントロールするかということばかりを問題にするが、環境の側からのコントロールも重要であると述べている。歩くという行為が可能になるのは、地面の固さや重力といった「自然の一定の特質を自由に使用する」(同 51) ことによって可能になる。ここでデューイは身体と環境とが相互に交流し規定しあうなかで行為が可能になるということを述べており、環境の特質に行為が促されるという、環境からの方向づけとしてのアフォードランス的な行為の手がかりについて言及している。

環境の持つ、生体の行為を方向づける directive な性質とは、「活動それ自体の目的にむけて活動を導く guiding すること」(DE29) であり、「ある器官が行おうとしていることが十全に行えるように助ける assistance こと」(同) である。環境からの刺激は、生体をかき乱したり、「反作用 reaction」を引き起こすものではない。それはある対象へと向かう、能動的な活動 activity を方向づけるするものである。光は眼にとって、なにかを「見る」という活動を導く刺激なのであり、眼という器官の機能は光という条件なしに成熟することはない。光だけでも、眼だけでも「見る」という行為、活動はなりたらず、光という刺激と眼の反応の間に相互作用、相互調整が成立したときに始めて「見る」ということが起こり、そして続いていく。

生物は環境からの刺激を受動的に被るのではなく、能動的な活動を差し向けることによって応じる。デューイは、環境に対する生物の反応とは、「その言葉 (response) が示すように」(同) 生物からの一つの「応答 answer」(同) であると述べている。環境と生物の間の関係は、機械的、要素的な刺激-反応図式ではなく 行動を導き支えるものとしての環境と、生物が行動するなかで能動的な動きかけ (応答) を行うという相互作用

用的な関係である。そしてまたデューイは、物理的刺激に対する「反作用」や「適応」とこうした生物の環境への有機的な「応答」を区別して、後者の特徴は「意味」に対する応答を含む点にあると述べている。「物理的刺激への適応と精神的行動との相違は、後者のみが事物に対して意味という水準で応答するということである。」(DE34)

さらにデューイは、環境や事物の「意味」というのは、生物の行為という連続体のなかでその行動に対して占める位置として現れてくるものだ、と述べる。「事物の観念を持つということは、単に事物から特定の感覚を得ることではない。それを持つことは、行動の包括的なスキーム scheme のなかにそれを位置づけながら、それに応答することができるということである。」(DE35)

事物の観念を持つということは、行動の連続のなかでそれを自分の行動にとって意味あるものとして位置づけ、新たな行動を繰り出すことができることである。

よって、環境からの刺激というのは、要素的、物理的なものには還元されえない、生命の活動を支える「連続体 continuity」(DE15)としての環境のなかに見いだされる行為にとっての「意味」という(ゲシュタルト心理学のゲシュタルト、ギブソンのアフォーダンス、メルロポンティにとっての「意味」といったものと同じく)全体論、精神-物理的な性質を持つものとして考えられるべきである。

また、「意味」を発生させるのは「文脈 context」(DE279)である、ともデューイは述べ、知性的活動とは、あくまでも行動の「文脈」や状況のなかで現れるものであり、状況から切り離された知的洗練、知的活動なしの単なる実践とその両者の分離が批判されることになる。

デューイは学ぶことの本質を、環境に触れながら能動的に行動の基盤を拡大し、自らの行動の可能性を広げていく生命的なプロセスに見いだす。「生命とは発達であり、発達すること、成長することが生命なのである。」(DE54) こうした生命的プロセスとしての学びを導いていくものは、そのプロセスの外にある外在的な理念ではない。行為や経験のなかで見いださ

れる環境の意味や行為の可能性を増加させること、ただそれのみが引き続く経験の進路を方向付ける。「それ自身の知覚しうる意味を豊かにすることに、生きることを貢献させることが、あらゆる時点における生命の主要な仕事である」(DE82)とデューイは述べている。

デューイはこの学びの生命的プロセスを「経験の再組織化 reorganization of experience」(DE82)と定義する。生命やこどもが生きはじめる時にはすでに行動のための器官がそなわっており、本能的な反応にも支えられ、完全にではなくてもすでに行動を始めている。生まれ、生きはじめた時に全ての生物の行動、つまり学びは始まっているがゆえに、ゼロからの行動や学びといったものはない。それはすでに始まっている生命的活動の「更新」、「再」組織化なのである。

デューイの「経験の再組織化」という認識論・学習論は、事物を「認識」ということは、その生体が行おうとしている活動のなかでどのような「意味」を持つかということをつかむことであり、活動のただ中でその意味を増大させ、新たな行為を方向付けていくことであるとする生態学・プラグマティズム的認識論、学習論であり、生得説と経験論を乗り越え、行為や学習を導くものを生命的なプロセス自体のなかにか認めないという意味で、内在主義的な立場に立つものである。デューイは認識や学習に関して、経験を超越したものからそれを説明したり、それを単なる機械的反復に置き換えてしまうことを批判する。彼にとって、この経験の組織化、形態化とは、環境や他者との相互作用のなかで、能動的に行為することのなかで行われる自己組織化なのである。

1-2 「経験の再組織化」を助けるものとしての教育と学びの環境

・目的としての教育

次に、こうした生命観、認識論・学習論を踏まえてデューイがどのような教育論を展開したかを検討してみよう。デューイにとって、教育における根本的問題は、やはり、二元論的分裂の問題である。完成態への接近

／習慣づけ、未来のための準備／過去の反復、理論／実践、知性／実行といった教育につきまとう二元論的問題を批判的に論じるデューイの筆さばきは、100年経過した今日の教育論でもしばしば問題になる点を非常に明確に切り出している。

成長や進歩が終局的、不変な目標（超越的なもの）へ接近とみなし、教育をある理念の「展開 unfolding」（DE61）にとらえる立場（ヘーゲル、フレーベル）は、成長をたんなる過渡的なものと見なし、こども達の現在の経験を過小評価し、成長を引き起こすこどもの内にある起動力を台無しにする。一方、教育を注意、記憶、観察、抽象、一般化の個人的能力を反復によって身につける「訓練 training」（DE65）だとする立場（ロック）は、学ぶ過程を機械的な反復による個人的な習熟の過程へと切り縮めてしまう。また、教育を大人という「来世の生活」への「準備 preparation」的試練段階とする考え方や、過去の遺産の「回顧 retrospection」「反復発生 recapitulation」（DE78）とみなす考え方はこどもの生き生きとした現在における活動力を軽んじる。

こうした「展開」「訓練」「準備」「反復」といった形而上学的な教育理念にたいして、デューイは、教育とは、こどもが生活しているその過程自体に内在する学ぶ力、経験を更新する力をその現在においてとらえ、適切に発展させる「経験の再組織化」「再構成 reconstruction」を助けるものでなければならないと主張する。

教育は、経験の意味を増加させ、引き続く経験の進路を方向づける能力を高めるような形での、経験の再構成、再組織化なのである。（DE82）

学び、「経験の再組織化」のモーメントは、生得的な獲得物や反復的な訓練でもなければ、外在的な理念でもない。その範型は未来にも過去にもない。それはこども自身の、生き生きとした現在の経験のなかにしか存在しない。学びの動機づけや目標を、こどもの現在の経験の外側にある、超

越的なものに置いてはならない、とデューイは繰り返し述べている。先にも述べたように、ゼロからの学習や教育はありえない。学びの経験はすでに子ども自身の経験のなかで始まっている。そこには「すでに作動しているエネルギー」(DE30)が存在する。よって「すべての指導は再指導にほかならない」(DE30)のであり、子どもに関わる者は、子ども自身の経験の外側にある原理や理念を子どもに教え込んだり、それによって子どもを導くようなことをすべきではない。

「生命とは発達であり、発達すること、成長することが生命」なのであり、経験の絶えざる再構成としての学び、教育的過程とは、生命的経験の本質である。生命的な経験としての「学び」の経験はその外側に目的をもたない、それ自身が目的であるような活動である。よって教育もまた、それを越えるいかなる目標をその外側から持ち込んではいないのである。「教育は、それ自身を超える目的を持たない。」(DE58) デューイの「子ども中心教育」とは、子ども自身の経験のなかで起こっている経験の自己組織化を中心におき、それを助けることを行うことを使命とするものである。

・教育の環境

デューイにとって、教育の在り方の一つのモデルとなるものは、生命にとっての環境である。先にも述べたように、環境とは、経験や行為の発展を支え、それを促す様々な手段を提供するものである。デューイは教育に関して、「信念や知識の伝達」よりも適切な環境を作することを重視する。「連続する、そして進歩する社会の生命にとって必要な、態度や性向を子どもの内部に発展させることは、信念、感情、知識の伝達によって生じるものではない。それは環境の媒介を通じて生じるものである。」(DE26)

ここにおいて、理念、思想を強制的に教えるという「直接的」教育(DE23)ではなく、子ども自身の経験を重要視しつつ、それにいかに「間接的に」(DE23)関わるかということが問題になってくる。

デューイにとっては、あくまで学びの主体は子ども自身であり、まずは子ども自身の経験ありきであるため、教育的営みは、常にその子ども自身

の経験の「再組織化」が行われるように、その道筋を示し、助けてやることである。こうした考え方は、後で述べるように、そもそも学びや教育が単に個人の能力を増大していくプロセスではなく、それが常に共同的な実践、社会への参加という意味を持っているという大前提の上に成り立っているものである。こうしたことを前提にして、大人が共同的な実践者として子どもに関わり、なにかを教えるとするれば、それは完全なモデルをいきなり子どもに示して、それを再現させることではなく、子ども自身が興味や関心を持ってやろうとしていることがうまくいくような手助けを、要所所で加えてやることだというのがデューイの考えである。その「間接的」な教育がどのようなものであるかに関して、具体的論述はそれほどなされていないのであるが、それは、大きくは学びが起こる物理的、社会的環境を整えるということであり、具体的な行動としては、その経験の内容自体に介入することではなく、ある経験に「焦点化 focus」(DE29)させたり、「連続的な秩序」(DE29)をつくる手助けをすることであるとされている。未熟な行動の特徴は、(デューイはここで自転車に初心者が乗る時を例として挙げている)その行為に向かうために発揮されているエネルギーの方向が定まらず、分散的なものとなり、結果多くのエネルギーが焦点を結ばずに浪費されてしまうところにある。よって熟練した者がこれに対して、その行動が真に状況に対する応答となるように、必要な点にエネルギーが向かうように「焦点化」させ、やみくもになされる行動が「連続的な秩序」を持つように導く必要があるのである。

デューイの教育論は「子ども中心主義」に徹するものであり、教育的営みとは、子どものなかにある学ぶ力を促す環境づくりをすることである。学び、教育にとって重要なのは、この子どものなかにある学ぶ力とそれを支える学びの環境、間接的な関わりのみであり、それらを超越する外的な理念や、目標は必要のないもの、教育を妨げるものとして除外される。

2 学びの共同体、探求の共同体

2-1 共同実践としての学び

デューイの教育論のもう一つの特徴は、学びの過程が個人の能力の向上のプロセスではなく、共同的な実践への参加である点である。デューイは、こどもが社会的な能力を持って生まれ、早い段階から社会的な実践に参加していることに着目している。

未成熟なこどもは「積極的な勢力ないし能力—成長する力を示して」(DE47)おり、こどものもつこの「力」の特徴は、先に挙げた「可塑性」ともう一つは「依存性」である。こどもの「可塑性」は、初期の段階においては「依存性」のなかで発展する。

人間のこどもは身体的な能力としては無能力である。しかし他の動物のこどもに比べての人間のこどもの徹底した無能力は、何かそれを補う力を示唆している、とデューイは言う。それは「社会的能力」(DE48)である。「こどもは生まれながらに他者の協力的注意を得る力を驚くほど授けられている」。(同) こどもは初めから社会の中に生まれ、周りの人々の注意を引き、協力を得、そのなかで学ぶことによって自らの経験を拡大していく。学びは初めからこのこどもの「社会的能力」によって支えられている。デューイがこどもの「依存性」をポジティブな意味でとらえるのは、それが単なる周囲の人々への依存ではなく、周りの人々の反応を引き出しながらそのなかで行動を展開していくという経験の再組織化に必要な社会的環境を形成することができるからである。デューイの言う経験の再構成は、個人的であると同時に社会的なものでもある。

また学びとは、行動の文脈における「意味」の経験の増大を意味するものであるが、こうした行為の「意味」とは、他人との交流という社会的環境のなかで「共有」されるものであり、社会的な環境はこうした行為の「意味」をさらに豊かなものにしてくれる。デューイはこの「意味」の共有と

言語の獲得について以下のように述べている。

ボウシという音は、多数の人々が参加する行動と関連なしに発せられるのでなければ、無意味なものにとどまるだろう。母親が戸外に幼児を連れ出すとき、赤ん坊の頭になにかを被せながら「ボウシ」と言う。・・・二人は外に出ることに関心をもっている。外に出ることを共通に楽しむ。活動における他の要素と結びついて、「ボウシ」という音はすぐに親にとってそれが持つのと同じ意味をこどもに対して持つようになる。・・・ボウシという音と物とは、それらがこどもと大人の双方によって共通の経験のなかで使用されることによって、大人にとってそれが持っているのと同じ意味としてこどもにも経験されるのである。(DE19)

あらかじめどこかに存在している「意味」が言葉によって伝達され、分有されるのではない。お互いの行動の文脈がひとつとなり、おなじ活動を共有し、楽しむことのなかで、始めて事物の意味は現れ、共有される。言葉という行為は、「その使用が純粋な行為の共同体を樹立するときに、意味を獲得するのである。」(EN145)

ここでデューイが指摘しようとしていることは、学びの基本はこども—事物の二項関係ではなく、こども—親—事物の（あるいはこども—共同体的実践を行う者たち—事物の）三項関係にあるということであり、学びとは常に共同体的な実践であるということである。生活や行動を共有し、間主観的な意味が生まれる、そのプロセスでさらに経験は豊かになっていく。「いっしょに生活するという過程そのものが、教育を行う」(DE9) であり、「その過程は経験を拡大し、啓発させる。その過程は想像力を刺激し、豊富にする。その過程は言明や思想を明確にし、生き生きとしたものにする責任を創造する。」(DE9)

2-2 学びと民主主義的共同体

したがって、コミュニケーションとは学びに不可欠の要素である。まずこどもは他人や大人とのコミュニケーションにおいて、事物の意味を共有し、それをを用いて行為するその仕方を学ぶ。確かに、学びとは、こうした一対一、一対多数の人間同士の関係のなかで伝達されることをこえて、言語や文字記号によって書かれたもの、書物という膨大な知識のストックをひもとくことによってなされることもある。近代的な学校制度とは、知識というものが直接の伝授をこえ、こうした文字記号によって置き換えられるにともなって成立したといっても過言ではない。(Cf.DE23)しかし、忘れてはならないことは、どれほど言語や文字記号の使用、あるいは科学的記号、公式の使用が進み、知識の抽象化、象徴化が起こったとしても、それらは、状況の特殊性、偶然性を超えて、経験の意味を共有するための手段、「社会的な知的資源 social store」(DE23)でありつづけるということである。

また他人とのコミュニケーションのなかで自己を表出したり、他人の考えを理解しようとすることは、我々の経験にある変化をもたらし、よりそれを確かなもの、豊かなものにするきっかけになる。

コミュニケーションの受け手になることは、拡大され、変形された経験をもつことでもある。人は他者が考えたり、感じたりすることを共有し、その限りにおいて、多かれ少なかれ彼の態度を修正する。そしてコミュニケートする人も影響を受けないではおられない。・・・経験がコミュニケートされるには、定式化されなければならない。定式化するには、経験の外にでること、他者がそれをみるようにその経験をみること、その経験が他者の生活といかなる点で接触するかを考察して、他者がその経験の意味を評価できるような形しておくことが要求される。・・・人は自分の経験を知的に他者に語るためには、想像力によって他者の経験のあるものを同化しなければなら

ない。(DE8)

したがってコミュニケーション、真性の社会生活というのは個人にとって「教育的」(DE8)な機能を持っている。

コミュニケーションとは我々の社会的、文化的資産を伝達するためのものであり、社会的な生命を維持するためのものである。個人にとっては、自己の経験を豊かで明確なものにするために役立つ。この意味でコミュニケーションとは社会を維持し、個人を教育するための手段である。しかし、それと同時に維持されるべき社会はどこにあるかといえば、それは「コミュニケーションのなかに存在する」(DE7)のであり、個人の学びの過程というのはコミュニケーションの中に存在するのであるから、コミュニケーションとは社会的な実践、学びそのもの、つまり目的でもある。個々の生命が経験を更新に生きていくプロセスが学びそのものであり、それ自体が目的であるのと同様、社会的生命にとって、共同実践、コミュニケーションとは何かのための手段ではなく、自分を更新し、維持するという目的のものである。

デューイは学びとはコミュニケーションのなかで、社会的な実践のなかでおこると考えた。デューイにとって、その社会的な実践とは民主主義社会の実践でなければならなかった。デューイが教育について論じた時、教室の中にさまざまな文化的、社会的背景をもつ子どもを抱えた合衆国の学校では、そうした子どもたちが共に学べるような教育制度を必要としていた。デューイは合衆国において実現されるべき教育とは民主主義の教育だと考えたのである。

学びとは共同で行われる社会的実践であるというデューイの考えはアメリカにおいて引き継がれ、「学習共同体 learning community」²という理念を引き継ぐ現代の教育学の流れへと至る。ここで留意しておかなければならないのは、デューイ的な文脈で「学習共同体」ということが言われるとするならば、そこで言われている共同体とは、単一の価値観を共有するローカルな共同体ではなく、多様な民主主義的共同体の一部であるような

ものでなくてはならないということである。デューイの言うコミュニティやコミュニケーションのなかでは、伝達されていく経験の意味、文化・社会遺産は単一ではない。そこでは複数性、多様性が前提とされている。そして、異なった文化、異なった考えを持つ者が単に並存しているだけでなく、その間に交流があることが必要である。

デューイにとって、社会制度をはかる規準は、「意識的に共有された関心が、どれほど多く、どれほど多様であるか、共同社会の他の諸形態との相互作用が、どれだけ充実し、どれだけ自由であるか」(DE89)であり、デューイの理想とする社会は、多様性をふくみ、そのなかに相互作用が存在する社会、民主主義の社会である。

社会のなかに異なる価値観や関心が存在していることはデューイにとってネガティブなことではなく、それは社会全体の活性化、新たな思考や社会習慣を産むこと、社会の更新につながる。そうした多様性を認めない専制君主制の社会や、多様な関心や価値観を持つものが互いに交流しないような階級社会では、「知的な刺激が不均衡なものになり」(DE90)、人々の行動が単一化し、社会自体が停滞してしまう。

デューイは多文化化していくアメリカの学校は、多様な関心、価値観が存在し、その交流がはかれる民主主義の「萌芽的社会」³でなければならぬと考えていた。デューイの言う、共同実践の教育、外部の権威や支配によらず、かつ共同体の内部の多様性を認め、その交流を促すという実践は、民主主義の実践そのものであり、民主主義教育の実践であった。

2-3 社会化としての学びと権力

学ぶことは状況や文脈に根ざした、間主観的な意味の生成であり、それは社会的、共同的な実践である。人間の特質は経験を更新し、再組織化していくことであり、かつ人間はその営みを共同で行う。学びとは、知識や技術を「習得」する過程ではなく、こうした共同の営みに「参加」する過程である。学習と教育とは、個人の認知過程の生成や、いかに知識を覚え

込ませるかという教授法の問題ではなく、共同の実践にいか「参加」するかという社会的実践の問題なのである。

社会の多元化、多文化化がすすむ現代においては、こうした「共同」の社会的実践、「共同体」ということでは、「共に」ということがいかなる意味を持ちうるかということを考えることが重要になる。こうしたことを考察するために、ここでは、デューイをしばし離れて、デューイ的な「参加としての学び」「学びの共同体」の理論を継承するものとして、現代の教育学、認知科学において注目されている「正統的周辺参加」という考え方によって、デューイ理論のその現代的な射程を考察しておこう。

「正統的周辺参加 Legitimate Peripheral Participation」とはカリフォルニア大学バークレー校の教育学教授であるJ. レーヴと、パロアルト学習研究所の研究者であるE. ウェンガーの提唱する概念である。徒弟制における「状況的学習 situated learning」⁴の研究を行っていた彼らは、全ての活動は状況に根ざしたものであり、それは「幅広い理解が全人格を取り込む」⁵経験であり、学習とは「行為者、活動、および世界が互いに相手を作り上げていくような」⁶活動であると考えたり、学習とは実践共同体への参加のプロセスであるとする「正統的周辺参加」という概念を提唱するに至る。学習とは共同体の実践への参加であるという彼らの考えはまさにデューイの考えそのものである。しかし彼らはこの概念をブルデューの社会的実践論などの現代的理論やアルコール依存症の人々の語りの共同体などの実践を参照しながら展開しており、その意味でこの「正統的周辺参加」は「権力」「アイデンティティ」「物語」などといった用語に彩られた、現代的な陰影をもつ概念となっている。

「正統的周辺参加」ということで、レーヴやウェンガーが行うのは、第一に学びという概念への変更の要請である。彼らはデューイと同じく、学びを情報・技術の獲得や個人的な認知過程の発達と考える立場を否定する。まず先にあるのは社会的な実践であり、学習はその途中でおこなうことにすぎない。レーヴやウェンガーが最初に取り組んだ「状況的学習」は、こうした「社会实践のほう」が第一義的であり、それこそが生成的現象であ

り、学習はたんにその特徴の一つにすぎないとする見方」⁷へと到達するまでの「暫時的概念」⁸にすぎなかったということが明らかになる。⁹「学習はこの生きられた世界での生成的な社会实践の欠くことのできない一部」¹⁰なのであり、それは社会的な実践への「参加」である。そして、学習とは社会の中で、自分がなんらかの実践に参加し、共同体のなかで自分の位置を広げていき、確認する過程であるのだから、それは、「アイデンティティの形成過程」¹¹でもある。学習が共同の実践への参加であり、アイデンティティの形成過程であるというレーヴやウエンガーのアイデアを佐伯は以下のように明確に表現している。

すべての学習がいわば「何者かになっていく」という自分づくりなのであり、全人格的な意味での自分づくりができないならば、それはもともと学習ではなかった、ということである。・・・従来の心理学では、「知ること自体が楽しいので」学習するのが「内発的動機づけ」とされたが・・・そこには追求していくべき「世界」の広がりの実感とそれへの参加意識が芽生えているはずだということが予想される。¹²

よって、何かを知るということは、社会のなかに何者かとして参加するということであり、自分自身のアイデンティティを獲得していくことなのである。逆にいえば、学習を個人的な能力の問題としてとらえ、しかも知識の一方的な詰めこみとしてとらえる従来の教育観においては、子どもたちは学びの意味を見失うと同時に、社会に参加する何者かとしての自分というアイデンティティをも見失ってしまうことになる。

ところが、こうした学びの共同体への参加ということ、ブルデュー的な社会構造の再生産という文脈と重ねて考える時、「学びの共同体」の実践が平坦で単線的なプロセスではなく、我々はそこで「権力関係」¹³や「社会的実践やアイデンティティの形成には必ず伴う矛盾や闘争」¹⁴に直面せざるをえない、とレーヴやウエンガーは述べる。よって、彼らの眼差しは、

学習の研究を教授学的構造化の文脈を越えて社会変容のプロセスとして焦点化することによって、「社会的世界の構造の分析」¹⁵や「社会的実践が持つ葛藤的特性」¹⁶へと向かうのである。

多文化、多民族化、多元化する社会的構造のなかで社会的実践に参加するということは、デューイが考えたような「純粋な」参加ではありえず、何かを何かから「区別」するということ、なにかの立場に「荷担」することがそこには常につきまとっている。ある色の名前を「肌色」とこどもに教えることは、それによってその色以外の色は肌の色ではないという区別をこどもに教えることであるし、男女の身体、性の違い、そして避妊について教えることは異性愛を基準にした立場にすでに立つことを意味する。

そのために彼らは用心深く「周辺の」参加という概念を用いる。つまり現代において実践共同体とは「一様な、一義的な中心」「単一の核」¹⁷があるわけではなく、物理的にせよ、政治的にせよ、個人の居場所の中心は一つではない。つまり参加は一つの中心に向かう向心的 centripetal な「中心的参加 central participation」¹⁸ではなく、多角的な実践の磁場のなかで、様々に共有されている学びの資源にアクセスをしながら動的に自己を作り上げていくことである。よって彼らは「周辺性」ということをポジティブに評価する。「周辺の」参加という概念は、このような多様で動的な学びの可能性を示すものである。こうした社会的実践のなかでは、「社会構造の再生産」がなされており、それは平坦な道のりではなく、権力関係に巻き込まれ、矛盾、闘争を伴うというレーヴとウェンガーの指摘は、こうした現代的な文脈、背景を踏まえたものであり、デューイの理論に新たな問題を投げかけるものである。〈こどもとともにする哲学〉もこうした現代的な諸問題には決して無関係ではない。

3 哲学の教育

デューイはその教育論において、専門化していく学問知に対して警鐘を

ならし、理論と実践、貴族的、観想的な人文学と実利優先の自然科学という二元論的な分裂が進んでいくであろう状況を危惧して、このような状況において、哲学の果たすべき役割を強調している。それは、近代的な学問知が必然的にはらむ困難であり、19世紀から20世紀という時代の過渡期にあって、近代的知の行方を憂うデューイの予言は、現在の日本の知的、学問的状况を見事に予見している。またこうした学問の世界での分裂、いわゆる「タコツボ化」は、初等教育にも反映され、相互に関係づけられることがなく、教科に分断された教育を生み出した。ここでは、知の分断、専門化にたいするデューイの批判に耳を傾けつつ、いったいこのような状況のなかで、哲学および哲学教育はどのような役割を果たすべきなのかを検討する。

・専門化する学問知への批判

教育における二元論的分裂は、方法論においてだけではなく、主題、教科観の分裂としても問題になる。理論と実践、知識と活動という区分は、〈基礎的、機械的教育／教養的、知的教育〉、〈有用であるがゆえに非教養的な主題／無用であるがゆえに教養的な主題〉、〈自然科学／人文学〉という対立を生み出す。

進展する科学知は、人間的、社会的文脈を見失い、「単なる専門的な情報の体系と専門的な物理操作の形式」(DE295)となる。一方、人文知は「経済的、産業的条件をその視界から除外し」(DE298)自らを貴族主義的階級と見なす。知識は「自分が所有しているものの自慢」(DE296)と化し、「ある階級を他の階級から区別するもの」(DE298)となる。分断されたまま専門化していく学問知、知識を所有するもの(専門家)としないもの(市民)の分断、それは社会の、学びの共同体の「分裂」を意味するものであり、民主主義にとって大いなる危機となる。

こうした分裂は初等教育から始まっている。相互に関係づけられることがなく、分断された教科のなかで具体的文脈から離れた知識を様々に詰めこむ教育はせいぜいのところ「学問の『達人』一利己的な専門家を生み出

すだけ」(DE12)だとデューイは言う。よって、自然科学と人文科学を引き離すことではなく、それを交配させることをめざすべきなのである。

科学教育に関しては、知識や公式を教えることではなく、「生徒たちが自分のよく知っている実際的な仕事のなかで、ある基本的な諸原理を理解することによって、それらの諸原理の知識に到達するまで、ありふれた作業や装置を利用して観察や実験を指導すること」(DE296)そして、科学的事実や法則をその「物質的、技術的文脈」(同)と同様に「人間的文脈」(同)、社会的文脈において学ぶことが重要である。人文科学に関しても、それらはもともと「人生の価値に対する関心を増大させるよう追求される学問、社会福祉に対するより大きな感受性や、その福祉を増進させるより大きな能力を生み出す学問」(DE297)という性格をもっていたはずであり、その社会的な実践とのつながりを取り戻す必要がある。

我々にとって興味深いのは、こうした学問とその実践において二元論的分裂が進む状況に対して、力を持っているのは、「哲学的な態度」だ、とデューイが述べていることである。¹⁹

・総体的な態度としての哲学的思考の重要性

こうした状況において必要なのは、総体的 total で一般的 general な態度であり、哲学的な態度であるとデューイは述べる。確かに、科学も事象を一般化する。しかし、「科学上の諸発見が、世界にむけてのどのような種類の永続的な行動の性向を、われわれに要求しているのか、とわれわれが問う時、われわれは哲学的な問題を提起しているのである。」(DE335)

科学は事象を一般化し、社会の知的資源を増やすことに寄与する。しかし、それらさまざまな科学や技術を使ってわれわれがどう生きていくべきなのかという問いには科学は答えてくれない。

総体的な態度とは、知識の量的総合ではなく、「複数の出来事が生起するなかでの応答の様式の一貫性」(同)に関わっている。応答が一貫しているということはそれがいつでも同一的であるということではないし、完全なプランを持っているということではない。移りゆく状況のなかで変化

や再適応を伴いながら持続的に事態に応じていくということである。

総体性は、連続性—行動の以前の習慣を、その生きた再適応をとまないながらの持続—を意味する。それは行動のための既成の完全な設計を意味するのではなく、それぞれの行動が他のすべての行動に意義をあたえたり、借りたりするために、多数で、多様な行動が均衡を保つことを意味する。(同)

このような総体的、一般的態度としての哲学は事実のとりまとめ、知識の蓄積ではなく、「経験の再組織化」を促す、未来にむけての思考でなければならない。

知識、根拠づけられた知識は科学である。それはすでに合理的に解決され、整理され、処理された事柄を表すものである。他方、思考はこれから先に起こること、未来をまなざすものである (DE336)
哲学は可能なことについての観念であって、達成された事実の記録ではない。(同)

そしてそれは同時に、たんなる未来へむけての思考ではなく、社会、共同体の未来をまなざす、社会的な思考である。デューイは科学との関係において、哲学は「二重の課題」(DE339)を持つと述べる。それは「科学の現状から現存の目標を批判すること」(同)そして「専門化された科学の結果を未来の社会的努力との関係で解釈すること」(同)である。

学問が専門化し、人々の関心は多様になり、利害は分離する。こうした状況に置いては、共同体の未来にむけて、さまざまな関心、利害の間の均衡を実現することが必要である。「哲学は生活のさまざまな利害の明確な定式化であると同時に、それを通じての利害のよりよい均衡が実現する観点や方法の提起なのである」(DE341-342)

「総体的態度」としての哲学的思考は、共同体の未来にむけて、包括的

な観点から人々の利害に均衡をもたらし、社会のコンフリクトを調停する思考でなければならない、というデューイのアイディアは非常に興味深く、また先見の明に富むものである。

ここでは、社会のなかで哲学が果たすべき役割について述べられており、また、専門化、教科の分断が進む教育において哲学の果たす役割が述べられている。デューイにとって哲学とは、事実の報告ではなく、社会の未来を見据えて、さまざまな経験を統合し新しい経験を創り出していくことであり、哲学の教育とは、「役に立たない」ものではなく、具体的な状況や文脈のなかで行われる総合的で社会的な能力の涵養でなければならない。

デューイは、ここでは対話や対話の教育ということを積極的に述べてはおらず、こうした哲学的思考をいかにして人々が学ぶのかということには触れていない。しかし、こうした包括的に物事を捉え、広い社会的な視野をもって判断を下す能力としての哲学的な思考能力は、やはり社会的な実践、対話のなかで身に付くものであると言えるのではないだろうか。また、社会のなかに複数の関心や利害が存在するとき、それらの間を断絶するのではなく、交流を促し、それらの間によりよい均衡をもたらす、あるべき共同体の未来を方向付けることとはすなわち、社会的、公共的な対話の実践であるべきはずである。つまり、対話による哲学的思考の教育である〈こどもとともにする哲学〉とは、こうした総体的で社会的な能力を育てることに寄与し、ひいては学問的知と日常の実践、専門家と市民という対立を乗り越え、誰もが社会の未来を見据えて共に議論することのできる、真の民主主義社会の実現を目指すものであると言える。

デューイによる次のような哲学的性向 disposition の定義は、〈こどもとともにする哲学〉の実践にひとつのヴィジョンを与えてくれるものとなる。

開かれた心を持ち、様々な知覚に敏感で、またそれらの知覚を関連させるなかで集中力と責任をもっているひとは誰でもそのかぎり

哲学的性向を持っている。(DE335)

こうした哲学的性向は、社会的能力であり、対話的な徳であるということが出来る。デューイは道徳的なものの教育はいかにして可能か、ということ論じた箇所、道徳的教育とは、権威主義的法規への外的服従ではない、と述べている。

デューイによれば、共同の実践のなかで社会的な能力として培われる知的態度、対話的な態度はすでに倫理的な価値をもっている。「偏見のない開かれた心、一つのこと集中すること、誠実さ、視野の広さ、徹底していること、受け入れられた考えの結果を発展させていく責任を引き受けること」(DE366)といった態度は物事に向かい、探求していく知的態度として必要なものであり、それらは共同の探求のなかで学ばれるものであるが、こうした態度はすでに「道徳的特性 moral trait」(同)であり、「行為の道徳的性質と社会的性質とは相互に同一のもの」(同)なのである。共同実践としての対話のなかで、こどもの社会的な能力を発展させる対話的教育は、それ自体倫理的な態度の教育でもある。

デューイにとって、哲学的思考とは教育の理論であり、かつ実践である。哲学は、「学びとはなにか」という観点から新たな教育の理論を作り上げるのに貢献する。デューイによれば、学びとは具体的な文脈のなかで行われる共同的、社会的実践であり、教育的な実践は、現代の具体的な生活のなかで起こっている諸問題についての視野をとりもどす必要がある。

そしてこうした社会の諸問題へと取り組むことは、科学や技術を共同体の未来という観点から総体的に判断し、その舵をとっていく哲学的な思考の能力を対話のなかで身につけるということであり、哲学を共同で実践するということである。「哲学とは教育の一般理論」(DE338)であるとともに、人々は社会の問題について対話し考えるなかで「哲学的な諸問題に直面する」(同)のである。

おわりに デューイ教育論と〈こどもとともにする哲学〉

最後にまとめとして、これまでの議論を振り返りながら、デューイ教育論と〈こどもとともにする哲学〉に共通する理論的な核を取り出しておく。また、デューイ教育論の限界についても指摘し、それによって今後の〈こどもとともにする哲学〉の実践的、理論的課題を明らかにしておきたい。

・状況に根ざした学び *situated learning*

デューイにとって学びとは、状況のなかで生体が行為の可能性を切り開いていく生命的なプロセスそのものである。この意味で、デューイの認識論は、認知を生命的、身体的なプロセスと捉えるメルロ＝ポンティやJ. ギブソンのアフォーダンス理論の源流ともいえるものであり、こうした認知に関する理論的な考察から生まれた学びを状況のなかに置き直すという「状況的認知派」²⁰へとつながる流れに位置する。〈こどもとともにする哲学〉もまたこうした方向性を受け継ぎ、学びを抽象的な知識の習得ではなく、具体的な文脈のなかでの実践と捉えている。

・こども中心教育と共同体への参加としての学び

デューイの教育論においては、教育はその中心にいくことがない。中心にあるのは常にこども自身が行為し、学ぼうとするその力であり、教育とはそれを側面から、「間接的に」助けるという役割としてある。このこども自身の学ぶ力を中心に置き、大人はそれを助ける環境を作る、間接的に関わるという指針は「こども中心教育」の重要な核となるものであり、それは〈こどもとともにする哲学〉にも当てはまっている。実際〈こどもとともにする哲学〉の実践者たちも、教えるべき知識を先に準備するのではなく、こどもたちの問いが生まれるような物語、絵本を作っており、またこどもたちとの対話のなかでも、大人が答えを教えたり、話の方向を決めるのではなく、「進行役」という形でこども達の話したことを焦点化させ

たり、秩序づけたりして、子どもたちの思考をエンパワーするような環境づくりに徹している。

それと同時に、学びとは、常に社会的な、共同の実践への参加のなかで起こるものであり、その中で子どもの経験の意味はさらに豊かなものになるのである。リップマンはこうしたデューイの教育論の影響から、〈子どもとともにする哲学〉においては、その参加者たちが「探求の共同体 community of inquiry」(PC45)を形成することが重要であるとしている。

〈子どもとともにする哲学〉では、後に述べるように大人の役割は二つある。大人はまず共同の実践に共に参加する存在、共同実践者としてある。大人は、答えを知る権威者として振る舞うのではなく、子どもと共に対話に加わるものとして、対話に動機づけを与え、対話において適した振る舞いを示す、子どもの「モデル」(PC100)とならなければならない。しかし同時に、子どもたちの思考や対話、探求の内容には介入せず、あくまで子どもたちの思考や対話が彼らの進めたいと思う方向へうまく進むように手助けしてやり、対話の環境を整える役割を果たすのみに留まらなければならない。

・民主主義教育、市民教育としての対話の実践

デューイにおいては、学びという共同的な対話の実践は、ローカルな共同体に留まらず、その内部に多様性を保持し、それらを交流させるという民主主義的な共同体の実践である。現在、欧米だけではなく、日本においても、社会の変化につれて教室は多文化化し、多様な背景をもった子どもたちが集まる場所となっている。こうした多様な背景をもつ子どもたちのそれぞれの考えを尊重し、その間に対話を産んでいくことが必要になっており、〈子どもとともにする哲学〉もこうしたことに貢献するものである。

また、近年、科学技術などの公共政策の決定に関して、一部の政治家、専門家だけが関わるのではなく、社会的な合意形成によって決定を行うことが重要であるということが言われるようになった²¹。20世紀の間はまさしくデューイの懸念通り、市民の関心の分裂ということがおこり、また

それとともに、科学技術政策に関しては、政治家、科学者という一部の専門家にのみ委ねられてきた。現在は科学、学問知と日常生活、専門家と市民という対立を乗り越え、またさまざまな利害を調停しながら、公共的な対話によって社会の舵取りをしていこうという試みがなされている。こうした対立の根の一つは、教科を分断し、知識のみを教える学校教育のありかたにあることは明らかである。〈こどもとともにする哲学〉は、日常や具体的文脈から離れることなく、こどもたちの世界に対する問いを共に問うことによって、自然現象のなかに謎を見だし、それを解いていくという生きられた科学知の基礎を作ることに貢献する。またそれだけではなく、科学知を自明なものとするのではなく、その前提やそれが我々の社会にもたらす帰結を批判的に問い、科学を社会的な文脈なかで位置づけなおしていくこと、デューイのいう総体的な態度としての哲学的思考を実践していくことが行われるべきである。

・デューイ教育論の問題点

先にも述べたように、デューイの「学びの共同体」とは民主主義的共同体のことであり、コミュニケーションによって引き継がれている共同体である。ところが、コミュニケーションや民主主義の理想形を語るデューイの理論には、その理想を実現するための具体的方策が見えてこない。

コミュニケーションは、経験が共同の所有になるまで経験を分かち合う過程である。コミュニケーションは、それに参加する当事者の双方の性向を修正する。(DE12)

ある社会集団の実際の成員になることは、それ故、事物や行動にたいして、他者が付与するのと同じ意味を付与することである。(DE35)

これらの記述から伺えるように、デューイの理論のなかには、コミュニケーションの参加者が、いかなる差異や対立も超えて共有や均衡に向かう

べきであるという規範的な要請が含みこまれている。上の記述でも、コミュニケーションに参加する当事者が互いに修正をして、歩み寄るのだ、と言われているのだが、問題はまさに双方が歩み寄ることがいかに実現できるのか、ということなのである。現在では、コミュニケーションのなかでの対立、紛争を調停する試みがなされているが、そこで重要なのは、両者を媒介する者の存在であり、媒介の技術である。ところが、主体と環境、人間と人間の直接的な交流しか認めないデュイのプラグマティズムではこうした媒介者、媒介の技術というような迂回路は問題にできない。デュイの社会論とは、「社会的生命」という言葉が示すように、有機体モデルに根ざしたものである。社会を有機体、生命として捉えるデュイ社会論では、社会内部の調停、均衡は媒介するものや媒介の技術の存在なしに、予定調和的に実現されるように思われる。ところが社会的対立の調停、均衡を実現するには、その直接的相互作用ではなく、その間を媒介するものの存在と人工的な媒介技術が必要になってくる。デュイ理論のなかには、社会の分裂を媒介し、調和を実現させる技術や具体的方法とはどのようなものであるのかが見えてこない。

〈こどもとともにする哲学〉でも、どのようにしたらこどもたちが対話を学べるのか、それを学べるようにするための工夫や技術こそが大事である。どのような方法で、こどもたちは自分の考えを見直して、他人の考えへと近づいたり、異なる状況を調停して判断することができるようになるのだろうか。こうしたことを考えるとき、対話のなかでの調和や均衡は自然に実現するものではなく、そこには人工的なテクニック、道具立て、舞台づくりが必要になってくるはずである。

考え方や暮らし方の異なる社会集団、他人と相互作用が行われるとき、それはつねにポジティブなものとは限らない。それはつねに「誤解」「無視」「対立」「不和」「失敗」「闘争」というネガティブな要素と背中合わせであろう。レーヴやウェンガーのように多元的な「社会構造の再生産」という文脈で捉える時、これらの要素はより大きなものとなる。このことは〈こどもとともにする哲学〉を実践する際には、重要な問題になってくること

である。対話のなかで、調和や共有を実現させるのは容易なことではないという現実を直視し、調和を強制することではなく、それが実現するための技術や場づくりといったデヴァイスを真剣に考える必要がある。そうしたことを考慮せず、対話ということ言うだけでは、結局調和が実現したかに見えて、その実どちらか一方がどちらかに従わされているという権力関係を産むだけになってしまう。

科学知と日常生活、専門家と市民の対立に関しても、問題は、単に科学知を日常のなかに置き直し、専門家の意見ではなく市民の意見を探りいれるようにするというだけではいはいずである。公共的な対話においては、専門家の意見と同様、市民の意見も無批判に受け入れられることはない。では決定はどのように為されるのか、対話を調停するものは、いったい何の権限でそれをなすのだろうか。

こうした問いに関しては、個々の実践のなかで問題にしていくほかなく、筆者のこれまでの実践からは積極的な解答や方針を与えることはできそうにない。しかし、少なくとも言えることは、デューイのいう共同的な実践としての学び、あるいは〈こどもとともにする哲学〉とは、ある一つの立場にコミットすること、一つの価値観をこどもに教え込むことではないということであり、つねに複数の立場、多様性を考慮し、それらの前提をともに問い返す対話の実践でなければならないということである。哲学的対話とは、多様な意見（こども達の意見／専門家の意見にも市民の意見にも）のどれにもにも同様に距離をとりつつその前提を問うという場であり、そうした態度を学ぶ場である。そしてその場に参加するもののみが対話を通じて「調停」し「決定」することができるようになるのでなければならない。そうした判断能力や対話は最初から完全な形で実現することはないであろうが、その対話に参加するなかでそれぞれが「調停」し「決定」する能力、総体的に判断する能力を自分のものとしていくのである。

注

本稿においては、ジョン・デューイ、マシュー・リップマンの著作について

ては、以下のような略号を用いた。引用に関しては、次の記号の後に原書ページを表記した。

J.Dewey

DE:Democracy and Education,*The Middle Works 1899-1924* volume9,Southern Illinois University Press,1980 (『民主主義と教育』、河村望訳、人間の科学社、2001)

EN : Experience and Nature,*The Later Works 1925-1953* volume1,Southern Illinois University Press,1981 (『経験と自然』、河村望訳、人間の科学社、1997)

M. Lipman

PC : *Philosophy in the Classroom*,Temple University Press,1980

注

- 1 Cf. 佐藤 学、『カリキュラムの批評－公共性の再構築へ』、世織書房、1996、7-13 頁
- 2 佐藤、前掲書、140 頁
- 3 佐藤、前掲書、140 頁
- 4 J .レイヴ、E. ウェンガー、佐伯胖訳、『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』、産業図書、1993、2 頁
- 5 レイヴ、ウェンガー、前掲書、7 頁
- 6 レイヴ、ウェンガー、前掲書、同頁
- 7 レイヴ、ウェンガー、前掲書、9 頁
- 8 レイヴ、ウェンガー、前掲書、同頁
- 9 福島はこの「正統的周辺参加」という概念を、学習に関する認知科学と社会科学（文化人類学、社会学）という二つの学問領域の交錯する領域で、そのインターフェースとして結実した概念であるとして評価している。（福島による解説、前掲書、125 頁） デューイ教育論もまた、生命的な相互行為のプロセスから民主主義社会までを広く問題にした領域横断的な思考である。デューイの思考とは

彼の言う「総体的態度」の実践である。

- 10 レイヴ、ウェンガー、前掲書、同頁
- 11 レイヴ、ウェンガー、前掲書、30 頁
- 12 佐伯、訳者あとがき、前掲書、188-189 頁
- 13 レイヴ、ウェンガー、前掲書、11 頁
- 14 レイヴ、ウェンガー、前掲書、34 頁
- 15 レイヴ、ウェンガー、前掲書、24 頁
- 16 レイヴ、ウェンガー、前掲書、同頁
- 17 レイヴ、ウェンガー、前掲書、11 頁
- 18 レイヴ、ウェンガー、前掲書、同頁
- 19 近年、専門化が進む高等教育において、教養教育の重要性が指摘されている。(Cf. 品川哲彦「教養教育カリキュラム改革の動向」『PROSPECTUS』No.5,2002、京都大学文学部哲学研究室紀要所収) デューイによれば、教養とは「役に立たないもの」ではなく、総合的で社会的な判断能力であるべきであり、デューイはこうした総合的で社会的な判断能力とは哲学的能力であると主張している。
- 20 Cf. レイヴ、E. ウェンガー、151 頁、173 頁
- 21 Cf. 小林傳司編『公共のための科学技術』、玉川大学出版部、2002

