

# 「デューイ教育理論における 教育方法原理の検討」

＜教授過程論 そのⅠ＞

鈴木 秀 一

- Ⅰ 問題の所在
- Ⅱ デューイ理論における教育方法原理の基礎づけについて
- Ⅲ その吟味

## Ⅰ 問題の所在

教授過程あるいは教授＝学習過程を考察するにあたって、教育現象が必然的に、むしろ本質的に有する社会性を否定するか、あるいは否定しないまでも軽視し、考察の埒外におこうとする試みは、統一的な社会科学としての教育学の解体を齎すことによって、科学性を喪失し、一定の権力の教化の道具として教育を固定的な、終身奴隷の身分に化してしまうことに力のかす。これらの点について教育学を教育科学と技術学に分離し、教授＝学習過程の研究を後者に位置づけようとする立場の方法論的誤謬を明らかにし、ついで、教授＝学習過程の社会的本質の把握が、社会を正しく把握する科学に立脚しない限り、あるいは教授＝学習過程論を生物学化し、権力の奴婢化してしまうことをかたて解明することを試みた。<sup>(1)</sup>

そのさいに積極的な提言の一つとして、教授過程論は、教授＝学習過程における社会的な矛盾の構造と本質に従って構築されるべきことも述べた。

このような立場は、はなはだ熟さないものではあつたが、その後の教授＝学習過程論はすぐれた実践記録の出現や、人間の社会的存在としての本質を見通した心理学の紹介、研究の発展に支えられて、基本的に上述の立場を伸展させ

(1) 拙稿：教授学研究の方法論について：小樽商大紀要「人文研究」第14輯

つつある。<sup>(2)</sup>

これらの諸成果に基き、教授—学習過程の矛盾の構造と本質を、その一般性と特殊性において明らかにし、その矛盾を貫く法則性に光をあてることはこの上なく実践的な、緊急の課題と言える。

現在、さまざまに成立している教育方法と教育技術は、あたかも無性格な、したがって恣意的な選択可能なものとしてあるかの如く提示され、その選択はあるいは教育目的とあるいは教科内容との機械的結合によってなされているかの観を呈している。多様な教育方法と教育技術の成立は、あたかも、ひとえに人間（児童）の自然的本性の考究にのみ依存しているかの如き意見も見うけられる。だが、教育方法、教育技術の多様性は、現実の教育実践における矛盾の多様性と、さらに、その矛盾の把握の多様性のうちにこそ、根拠を有していると考えられる。「質的に異った矛盾は質的に異った方法によってだけ解決することができる<sup>(3)</sup>」ということばに示されるように、一定の矛盾には、その矛盾に特有の法則性がはたらいている。その法則性に依拠してこそ、その矛盾を正しく克服する方法が成立する。一つの矛盾をのみ見て、他の、全体の矛盾の構造とそれとの関係を見ず、不当に全体に拡大するという誤りは、教育実践が複雑な本質と構造を有するだけに、教育学の陥りやすい性質のものである。これらのことに十分な配慮を払いつつ、矛盾の構造を明らかにしていくことは、教授過程論の主要な任務であり、これにもとずいてのみ、多様な教育方法を体系化し、その有効性を理論的に明らかにしうると思われる。

また、かつて教育方法、あるいは教育技術の本質について論ぜられたさいに教育技術はエレメンタールなものであつて、歴史的に性格はかわらないが、その組織方法あるいは体系は歴史的に変化すると述べられたことがあつた。<sup>(4)</sup>教育技術の本質論はその後、発展させられていないが、この技術の超歴史性ということも教授—学習過程の矛盾の法則性の解明のなかに再検討されるべきである

(2) 勝田守一著「教育学」（青木書店）1958. 第四章. 教育の過程と方法, 参照

(3) 毛沢東：矛盾論実践論（国民文庫版）58頁

(4) 波多野完治他「教育技術とはなにか」雑誌“教育” No. 43, 1955.

う。

これらの問題意識のもとに、まず、われわれはこれまでの教授過程論、とくにデューイのそれに示されてきた教育方法原理なるものを検討し、それが教授＝学習過程のいかような矛盾をいかように把握したことによるものかを考察しよう。これに加えて教授原則を考察するならば、われわれが将来教授＝学習過程の矛盾の構造を正しく分析し、多様な教育方法、教育技術の吟味と体系化を試みるうえに大いに役立つと言ってよいであろう。

## Ⅱ デューイ理論における教育方法 原理の基礎づけについて

教育実践——教授＝学習過程の重要な構造的要素として、教師の教授活動と生徒の学習活動及び教育内容が存在していることはいうまでもない。これらの構造的要素の機能については、教育実践考察の視点、方法論的基礎の差異によってはなはだ異ってくることをさきに示した。<sup>(5)</sup>

ここでは、とくにデューイの教育理論に代表される教授学説を検討していくのであるが、そこでは三つの要素についての見解は次のようであった。すなわち教師の主要な任務は「教材そのものではなく、教材と生徒の現在の必要および諸能力との相互作用 (interaction) にこそ注意を向け」て、「自分が既に精通しているもの (教材) の方向へと生徒の経験を進展させる」ような環境を提供することであるという。<sup>(6)</sup>

そして、このばあいの教材ということばは児童や生徒の日常的な生活経験の材料や知識とは非連続的な関係にある知識体系と解釈されるのではなくて「現存する社会生活に内容を供給する意味のあつまり」、しかも特別に選択され、様式化され、組織されて、「児童の自発的経験」に基き、「利害や興味を要件とする」作業、「生徒が現在かかわっている問題から自然に生れでてきた」、

(5) 拙稿、前掲論文。p. 12—14.

(6) J. Dewey : Democracy and Education : Chap XIV. 及び J. Dewey : How We Think : 1909. Chap IV. esp. p. 46. 参照

そして「生徒によって、有効性がまさされ、意味を深められて、一そう直接に知られるような」知識、同様に、道具化され、個人的・日常的経験の「正味の価値を人類の永遠の使用に供する」のに資するような、論理的・合理的知識のあつまりであるように要請されている。<sup>(7)</sup>

言うまでもなく、デューイはこれらの教材のうけるべき規制のもう一つの側面として、社会的価値をあげている。現在の社会生活の要求、現在の共同生活を改良しようとする目的、これらの社会的価値規準に照らして、「共同生活の問題に関係ある事情を問題たらしめ、観察も知識もみな社会的洞察と興味を助長するように計画された事情」を学校の課程は提供する責任をおうのである。<sup>(8)</sup>

デューイの教育理論において、教授＝学習過程における教師の指導的役割が否定的に考慮されているということは、しばしば指摘されてきている。この点について言うならば、教師、あるいは学校の役割、責任は、上の引用に示された諸要請、規準に基いて、児童の自発的な行動と認識の発展を刺戟する環境を、「単純化し、秩序だて……純化し、理想化し、ひろく、一そう調和的に」組織し提供するところにある、と彼は主張するのである。<sup>(9)</sup>

つまり、形態的に言うならば、デューイにあつては教授＝学習過程における教師の指導は教師による児童の直接的統制を廃して、この過程を児童の学習活動の過程として組織する間接的統制であるべきだ、と言うのである。したがつて、デューイによる教師の指導的役割の否定ということは、形態的にのみ言うことであつて、正しくは、教師の役割の配置転換、あるいは、力点の移動とこそ言はなければならない。この意味で、この点のデューイ理論の検討は、彼の「教育は決して直接になされるものではない。われわれは間接に環境を手段として教育するのである」という命題<sup>(10)</sup>、あるいは、「成長は生の特質なのであるから、教育はすべて成長にかかわることである。教育は教育以外に目的はない。学校教育の価値の規準は、どの程度、学校が連続する成長への欲望を創

(7) J. Dewey : op. cit. Chap. XIV, XV, XVI, XVII,

(8) J. Dewey : op. cit. Chap. XIV.

(9) J. Dewey : op. cit. Chap. II.

(10) J. Dewey : op. cit. Chap. II. p. 23.

り出し、その欲望を事実において有効なものにしていく手段を提供しているか  
というところにある。<sup>(11)</sup> という文章に示される思想の分析的吟味を要求する。

そのことはさておき、ここでは、デューイが上述の思想を土台として、教授  
＝学習過程のなかにみられる矛盾、あるいは非連続関係を非対立的な、連続的  
な関係とみたこと、そのことの結果として、教師の役割転換を考えたことに注  
意しよう。

デューイの、これらの思想が醸成された時期、すなわち、19世紀末から20世  
紀初頭における教育において一般的であったのは、いうまでもなく Recitation  
を中心とした教育であった。その内容は、いわゆる、自然科学的な諸教科（算  
術、理科など）、人文教科（母国語、歴史、市民科、など）などの、「伝  
統的な、論理的に組織・構成された教科カリキュラム」<sup>(12)</sup>——尤も近代的な教科  
体系が各学校組織ごとに整備されるのは（とくに初等学校において）1900年前  
後といわれる——であった。

これらの事態のなかで、デューイが見出した「児童の学習と教師の指導との  
非連続的關係」は、内容的に言うならば

- a. 教科の論理性と児童の心理性
- b. 教科に区分されている知識・技能と生活のなかで目的的に統合されてい  
る知識・技能

というように見てよいであろう。デューイは、古い伝統的な詰め込み学校で  
一般的に見られる教師の生徒への直接干渉行為——暗記・暗誦・練習の強制や  
近代的な、直観教授、五段階法を利用した一斉教授を否定したのは、これらの  
方法が上述の内容上の非連続関係、矛盾を克服するものではないと見たからで  
あった。それらにあつては、答を一ふりすれば、あるいは、落第をもって脅迫  
すれば、矛盾は消滅すると見る。教育課程 (curriculum) はプロクルステスの  
寝台なのである。

(11) *ibid.*, Chap. IV, p. 62.

(12) J. S. Brubacher : A History of The Problems of Education. 1947,  
Chap. X.

これらの点での旧教育批判は、いうまでもなくルソー、ペスタロッチ、フレーベルと発展してきたものであつて、この発展のなかに近代教授学の諸原理、原則が確立されてくる。デューイが言うように、「教育改革者の努力、児童心理学への興味の増大、学校での直接経験——これらの結果、過去三十年ぐらいのあいだに、学校の課程 (course of study) は著しく変化した。これらの三方面から学ばざるを得なかつた教訓は、学習者 (生徒) の能力と経験から出発し、始めることがのぞましいということであつたが、それは、青少年が学校外でやっているのと同様な遊びや仕事といった形態の活動を学校に導入するに至つたのである。<sup>(13)</sup>」

このような活動の導入によつて、すべての児童がそれに熱心に取り組むし、学校の中と外の生活のあいだの人為的なギャップがとりのぞかれ、明白に教育的な、多様な材料の諸過程への注意を促す動機が与えられ、さらに、知識に社会的背景を与える協同的結合が与えられるのであつて、この活動導入の根柢は知的であり社会的である、と言われている。

ここから、伝統的な教育に一般的であつた言語主義、主知主義、教科別カリキュラム構成、暗誦と反覆訓練による詰めこみ、厳格な規律訓練などの一連の方法体系に対して、活動主義、生活・経験単位によるカリキュラム構成、児童の興味・能力による自発的な活動学習 (自学補導、ダルトン案など)、問題解決をめざす作業単元法とかプロジェクト法、グループ学習などが成立してくる。

さて、われわれはつぎにデューイの強調する社会性の問題にふれよう。上に数多く引用紹介した彼の思想のなかで、教育あるいは学習が社会的でなければならぬと力説されていることは、既に見られるとおりである。旧来の伝統的な学習においては、国家的道徳 (忠誠心や服従) が説かれはするが、あるいはまた、それとならんで妥協的に、立身出世主義的個人主義的道徳が説かれはするが、現実に人びとが互いに助力しあい、交際し共同的に働き、また、協力して社会の改造に進みうるということに注意をむけようとはしない。義務の強調、教義問答書や道徳訓の日課などが与えられながら、児童の品性への影響は実生

(13) J. Dewey: op. cit. p. 228.

活に殆どあられわれず、道徳的興味、道徳的洞察を増してもいない。知識が行為化されず、学問が品性に影響しないという事態は、言うまでもなく、教育行為の破綻を示すものであるが、階級的対立、国家間の対立のなかにあつて、その破綻の意味はこの上なく重大である。<sup>(14)</sup>

以上のことから、われわれは、デューイが問題とした教授＝学習過程内における矛盾は、さきの二つに加えて

- c. 排他的・敵対的・服従強制的な徳目主義的修身と、互いに結合し助力しあう広い社会生活であつたとみてよいであろう。

これらの矛盾の把握の仕方について、それが教授＝学習過程——伝統的な教科別学習が一斉教授によって行なわれている過程の矛盾の構造を正しく把握しつくしたものであるかどうかは、一つの問題であるが、それはあとのこととして、この把握の方法の特色に注目しよう。つまり、すべての矛盾の成立する基盤が、学校教育が社会生活から分離されて、特殊な人為的な性格を持たせられるところにある、とデューイは見ている。さらに、このことと並んで、この特殊な、人為的な性格が、児童の心理学的研究が明らかにしているような、生具的な傾向と対立していることをも同様な重要さを含めて強調している。したがって、それらを統一するというならば、生き生きと、その生具的な傾向に従つて、現在の必要に生きている児童の生活と、人為的な形式的な学校教育との対立ということになる。伝統的な画一的な教授＝学習過程においては、この面の対立を体罰や厳格な規律で押し潰そうとするだけに、はなはだ劇的にこの対立を前面に押し出し、光をあてる結果となり、従つて、デューイが、この対立をとらえたのは当然と言えよう。この、矛盾を構成する側面の一つに、つねに「生活」を措定するところに、われわれは特色を見出しうる。この歴史的な傾向——ルソー以来の——にあつては、学校教育などのいわゆる formal education の人為的性格を強調し、非難するが、この人為性の歴史的必然性については、すべて観

(14) J. Dewey : op. cit. Chap. VII, Chap. XXII, XXIII, XVXI.

念的に解釈し、解決するという特色も示す。確かに教育は、人間の意図的な営みである限り、人為的と言えようし、教育主体の意図によつていかようにも構成しようと想定もされようが、これまでの教育の史的究明、あるいは社会科学的分析が示すように、真空中での教育——社会的諸条件の規制を免れる教育はありえない。教育の有する人為性は、いわば、社会的・歴史的な諸条件による教育の規制の端的な表現と見なければならぬ。いずれにしろ、デューイは学校教育のこの歴史的に必然性を持つ人為性と、「生活」との非連続的關係をとくに前者による後者の価値否定、発展阻害とのみ把握し、その克服にあつては、後者、つまり児童の生活をより深く考察することによつて、前者を変容させ、後者に従属させるという方法をとる。この、児童の生活、言いかえるならば生活のなかにおける児童、の考察のし方、それを基底としての知識、教科道徳の本質的意味内容の変換のし方、に対応して、教育方法原理が構想され、教育方法の体系が成立してくるのである。

すでにいくぶんかふれたこれらの点について補いつつまとめてみるならばつぎのようになろう。

まず、児童についていうならば、それは未成熟な存在であつて、依頼性 (dependence) と可塑性 (plasticity) を特色としている。それは本能的に動的であり、行為の変化を好み、新しい刺激・発展を好む。この現在の生活活動・成長の働きをさらに連続的・発展的に営みつづけることが教育の目的であり、教育そのものと見る以上、方法原理として「生活をとおして、経験から」学ぶという生活化・経験化の原理が、まず、たてられる。plasticity は、経験の結果に基いて行動を変容していく能力なのであつて、この本性は当然に、経験化の原理を要請するのである。学習を生活化・経験化するということは、学習内容をそのようなものとして構築するのみでなく、教科構成、教育課程 (curriculum) 構成をも、その原理で貫くことを意味する。この点について、彼は児童とカリキュラムの間の基本的差異を次のようにのべている。すなわち、「狭く個人的な児童の世界と非個人的な無限の広がりをもつ時間と空間の世界、児童の生活の統一性・単一な専心性とカリキュラムの分化性、児童生活の実際的情

緒的拘束と論理的分類・調整の抽象的原理。<sup>(15)</sup>

これらの差異、距離を埋めるのは、やはり「児童の現在の経験」を改造し、更に発展させるように構成されたカリキュラムなのである。

また、本来、知識は人間の行為から孤立しているものではなく、知っているということはある問題を有効に処理し、解決・探究に意味を附与するに必要な教科（材料）を自由に行使することである。知識を獲得するとは、伝えられたものにどのような反応をなすかに依存している。このように言われるとき、科学や知識、教材の体系性、論理性がそれ自体として重要な意味をもつものではなく、おのおの目的に対する手段の関係を基礎として組織された結果であることが明らかとなってくる。このように、いはば、知識の道具性、方法的性格を強調することによつて、児童の生活・経験改造に導入する土台を作るのである。これらの操作にもとづいて、前述（57—8頁）したように教科、教材が教育的に変容され、児童の現在の経験、あるいは生活との矛盾は、この生活的学習に児童が全身的にうちこみ、興味と努力を集中することとあいまって克服されると考えている。

このような経験化の原理は、そのうちにいわゆる作業化の原理、問題解決的思考の原理、共同社会化の原理を含む。これらは、生活を通して、経験から学ぶということから必然的に導き出されるのである。生き生きと現存に生活する児童は、探究し、道具や材料を操作し、構成し、喜ばしい情緒を表現する、といった生れながらの傾向（native tendencies）にしたがって行動し、この行動のなかで問題的な情況に当面しては、思考を働かせて解決し、また、他と経験をコミュニケートし、このようにして経験の改造が進行する。とするならばこの経験改造の過程における活動的生得的傾向や思考の本性、コミュニケーションの性質、にそれぞれ即応した原理のもとに、この経験改造過程をもつとも効果的に進行せしめる諸事情、材料を提供することが要求されることは当然であろう。

(15) J. Dewey : The Child and the Curriculum & The School and Society: (1902, 1899) The Univ. of Chicago Press p. 7.

ついでデューイは、経験改造の過程に本有的なコミュニケーションによつて協同一致が達成され、そのことによつて民主的な社会がいつそう発展する、と考える。理想的なコミュニケーションは同時に、理想的な共同生活の過程そのものであり、このなかで、おのおのの人間は各自の経験を拡大し、啓発し、想像力を刺戟し、豊富にし、同時に、思考と、思考の発表を明晰にし、生き生きとしなければならなくなる。こうして、各個人が成長すると同時に社会はますます共同化し、改良され発展していく。このような考えにたてば、教育のなかにもみられる第三のみぞ、つまり、排他的、専制的、敵対的なモラル、それを与える注输入的な鍛錬・訓練教授と現実の共同的な児童の生活との非連続関係は、学校を理想的な共同社会とし、共同的な、社会的に価値ある材料を提供し、共同的な学習や作業を導入することによつて解決される。社会的義務と個人的興味の対立も、義務とは、結局、「役目」であつて、あるはたらき (function) の達成に必要な特殊の行動であり、ありふれた言い方をすれば、自分の仕事をする事だと理解するとき、そして、この仕事と行動のなかでますます自我を拡大し改造していく能動性が興味にほかならぬことを理解するとき、二者の対立相反は消滅する。一般に、道徳はわれわれと他の人々との関係に関する諸行為のすべてにわたつたものである。したがつて、徳目ということも、それらが孤立的・排他的に存在するものではなく、人間の具体的性質と行為的表現の一切のなかでのみ生命をもつものである。数多くの仕事を他の人々との交渉・相関・協力のうちに遂行していく行為の全体にわたつて、適切かつ充分になることが、徳をもつことなのであつて、いわゆる徳目を行為全体の豊かさ——このなかで、知識を獲得し、理解力が発達し、諸技能が習得され、他とのコミュニケーションを増大し、協力しあい、習慣の変革、経験の改造が行なわれるのだが——と切り離して、修身的訓育を徳目に従つて行なうことははなはだしい誤りと言わなければならない。これらの考えにもとづいたとき、道徳性と社会性は統一され、共同社会化の原理にたつた教育計画、つまり、社会的目的を有する、典型的な社会的情況の諸材料を利用する連続的な活動や作業のなかで学習が行なわれるような教育計画、一言にして言えば、理想化され、単純化さ

れた縮図社会学校が、すべての問題を解決することになる。

### Ⅲ その吟味

以上、みてきたように、デューイは、伝統的な教育実践の内部に成立している矛盾を、総体的にとらえて、主要な方法原理を立て、分析的に検討して、それを総体に関係させながら、いくつかの方法原理をつくり出している。方法原理は、いうまでもなく、この矛盾克服の原理なのである。したがって、方法原理は、矛盾の把握——矛盾の構造、矛盾の各側面の性質——のし方、同じことであるが、矛盾克服の見通し方に依存している。この点の把握が、どのような正しさ、科学性をもつかによって、社会的実践としての教育実践の具体的な機能が決定される。

この点に関して、われわれはいままでの考察から次のように言うことができるであろう。

第一に、矛盾の構造の把握については、学校教育の形式性、人為性と児童の生活の統一性、専心性の対立という構造のなかに、論理的なもの、心理的のもの、客観的静態的のものと人間的動的なもの、分離的形式的のものと統一的生活的なもの、を含めて把握していた。だが、この構造の把握は、決して実体的な把握ではなくして、機能的になされているところに特色を示す。つまり、伝統的教育及び教育学にあつては、それらの対立を実体的、形而上学的に把握したが故にこそ、対立となっている、という把握のし方なのである。これは、さきに指摘したように、学校教育の教育実践の歴史的・社会的被規定性、従つて教育実践の現実的な社会的意味を表面的平板的に把握し、そのことによって、（奇妙なことだが、彼の意図とは逆に）学校と社会との現実的連関を抽象化し曖昧にする。これらの点をより明確に、特徴的に示すのは、矛盾克服の操作手続きであろう。さきに学校教育の形式性・人為性と児童の生活との矛盾を、デューイは、児童の生活、あるいは生活する児童のより深い考察によって、前者（学校教育の形式性・人為性）を変容し、児童の生活に従属させる、という克服方法を示していることをのべた。これをより詳しく言うならば、つぎのよう

に言いえよう。つまり、児童の生活と非連続的關係にある体系的な知識や分化した教科（に示される知識）あるいは道徳は、児童の生活のなかでどのように機能するのかが分析されると同時に、知識といわれるもの、道徳といわれるものは、本来、どのような意味を人間に対して有しているものかが先ず問われるのである。これは、形而上学的考察、あるいは伝統や因襲によつて觀念的に聖化させられたものの神祕的な覆いを取りさるうえで有効な方法ではあるであろう。いずれにしろ、このように、矛盾の一方の側面を、他方の側面である児童の生活、あるいは人間の生活(行為)にとつていかなる「意味」をもつかを究明し、すでに明らかにしたように、それらは人間の生活・行為のなかに、有機的に存在する性質のもの、人間の行為のなかに、一つの function としてあるものであることを発見する。このことによつて、知識や科学は、人間の目的的行為の道具となり、問題解決のなかでこそ習得されうるものに変容される。論理的なものと心理的なものは、対立しているのではなくて、連続的關係にある。「『心理的なもの』と『論理的なもの』とが、相互に対立するものではなく(もしくは相互に独立のものでさえなく)、むしろ同一過程のうち初歩的(往相的) earlier な段階と終極的(還相的) terminal な、もしくは結論的な concluding 段階として、相互に連結せられている。<sup>(16)</sup>」

規律 (discipline) と自由との対立も、規律が本来的には、「目標に達するのに必要な手段を支配する力、……目標を評価し検討する力」であること、自由が「行動する能力……、外的な育成から独立して実行する能力」であることによつて、両者は一致する。<sup>(17)</sup>

このように、すべての矛盾や対立が本質的内容的な矛盾、対立ではなくして連続關係にあることが立証され、矛盾、対立と思われるものは、見せかけの矛盾、対立であり、したがつて、人間の行為、経験改造のなかに、矛盾の要素、側面と思われていたものを本来的な意味で位置づけることで作業は完成する。矛盾は、みせかけの、形而上学的・因襲的なヴェールの故にほかならなかつた

(16) J. Dewey: How We Think: 1933. Revised Edition. 邦訳 87頁.

(17) J. Dewey: ibid., 89頁

ことになる。

このような、対立克服の操作手続きは、言うまでもなく、すぐれてプラグマティックである。有名なパースのプラグマティズム格言、あるいは、ジェイムズのことばに示された、概念吟味の方法、つまり、われわれが概念を吟味するにさいして、この概念の対象がわれわれの実際の行動の世界において、どのような効果をもつと考えられるかを省察してみる方法をデューイもまた忠実にうけつぎ、その方法によって、教育実践内部の矛盾の克服の方法原理をつくりあげているのである。

われわれがさきに、デューイの教授過程本質論の方法論を問題として、「教授＝学習過程は、人間の実践を通しての認識過程と同一である」と観られていることを指摘したが、<sup>(18)</sup>この同一視を可能とした土台は、すでにこれまでのべてきた彼の操作手続きそのものである。

また、「教育方法において子どもの生活・経験的原則が重要な……（原則であるが）、それはあくまでも一つの原則であつた。生活単元はこの一方の原則を無法則的に拡大し誇張し、それによつていま一つの原則——教科の固有な体系性を軽視したものだといふことができる」<sup>(19)</sup>と言われるとき、この拡大と誇張が実現した土台が、やはり同様に、デューイの操作手続きであつたといふことができるであろう。

さて、近世以来発展してきた、いわゆる近代的な教授理論の主要な傾向は、児童の自然的本性を重視する、という傾向であつた。経験化・生活化の原理といい、作業化の原理といい、身体的行動と知識学習の結合といった諸原理は、ルソー、ペスタロッチ、フレーベルと発展してきたものである。デューイの主張も、この傾向の、しかも主要なあらわれと言いうることは勿論である。いま、われわれは、それがどのような接近方法、操作手続きによつて成立したものを検討したのであるが、とくにデューイを特色づけているのは、そのプラグマティズムであることを指摘した。したがつて、同じ傾向、あるいは同様の主張が歴史的に成立し来たつていても、必ずしもその意味・内容は同一

(18) 拙稿：前掲論文 11頁、及び、勝田守一著：前掲書146—148頁参照

(19) 勝田守一著：前掲書：166頁

とは言い難いであろう。それらの差異と同一の性質と根拠を探究することは教授理論史の課題であつて、いま、ここでふれる余裕はない。ただ、ここで述べておきたいのは、これらの経験化、あるいは作業化、身体的行動と知識学習の結合、といった原理が歴史的に言つて近代教授理論を特色づけている、ということの意味するものについてである。それが一つの歴史的な性格となつてゐる、ということ、近代以後の教育実践——教授＝学習過程における基本的な矛盾構造の存在を暗示するものではないであろうか。たとえば、勝田教授は前掲書のなかで、教授＝学習過程における基本的な矛盾として、「子どもたちの生活上の経験やそのなかでの思考の論理」と「学習すべき教科、教材の固有な内容組織」との非連続的な関係をあげておられる（135頁）。基本的矛盾がはたしてこのようなものであるかは、いま詳しく検討する暇をもたないが、デューイにおける矛盾の指摘も、はなはだこれと似かよつたものであつた。（但し、克服の方法は異なるが）。デューイはその矛盾を見せかけのものとして否定し、矛盾を連続性によつて置き換へた。学校の人為性、形式性を否定することによつて、学校教育の社会的歴史的被規定性を否定し、ついで矛盾の内容的・実体的なものも溯源的人間化の方法によつて機能化し連続性を打ちたてる、という二段の操作のなかに見失なわれたのは、真実の矛盾の構造であり、再現されたのは、皮肉なことに、もつとも観念的に想定された学校教育の人為性であつた。彼が激しく攻撃した人為性が近代的な装いをもつて、再びたち現れたのである。これは、今後の課題となることであるが、われわれは、教授＝学習過程の構造を明らかにしていくばあい、矛盾の各側面を正しく科学的に追求するという手続きを踏まねばならないであろう。その意味で、上述の批判のゆえにこそ、デューイから学ぶことができるのである。現在のわが国の数多くの実践記録に学んで、教授＝学習過程の本質と構造を正しく把握し、教育方法原理と教授原則を打ちたてる仕事は、プラグマティズムの、さらに細かな教授原則、つまりその認識論のうえにたつた、そして一般には、イデオロギーと区別して高い価値をもつとされている、教授＝学習過程のとくに児童の認識的活動についての原則と方法の検討とともに今後に残されているのである。