

博士論文概要書

デューイの<教材>開発論とその思想

子どもと教科の二元論を超えて

山上 裕子

博士論文概要書

デューイの＜教材＞開発論とその思想 子どもと教科の二元論を超えて

山上 裕子

一、本研究の目的

（一）目的と方法

本研究は、ジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) のいう＜教材＞を考察することを目的としている。それは、デューイが＜教材＞を子どもと教科の二元論克服の企てに位置づけていることに着目して、デューイの求めた＜教材＞を解釈する試みである。したがって、本研究は＜教材＞を、カリキュラム研究としてではなく、デューイの教育思想上の問題として取り扱う。この研究によってデューイのいう＜教材＞は、教室において開発される実践概念であり、あらかじめ教えるべきものとして用意されるレディ・メイドの教材にはみられない開発の論理と豊かな教育的意味が含まれていることを示し、デューイの教育思想再考の一観点として＜教材＞を提案したい。以上が、本研究の趣旨である。

デューイがあらゆる二元論を拒否し、克服を企てていたことは彼の生前から指摘されてきた。特に子どもと教科カリキュラムの二項対立の問題は、デューイが最も腐心していた問題の一つである。しかしながら、彼の教育論はこれまで「社会的遺産を与えない」、「教師の指導性・方向付けの後退」などの批判がなされてきた。今日においてもなお、これらの批判は誤解であり、デューイは二元論克服を企てていたことがいわれ続けている。彼の真意が他者に伝わらなかった一因として、彼の記述の難解さが指摘されているが、「二元論克服を企てていた」という消極的な言い回し以外に、われわれはデューイの教育論を語ることはできないのであろうか。

デューイが＜教材＞を表現する subject-matter は、探究の題材の意味をもち、彼のプラグマティズムの論理を支える論理学＝探究の理論における用語である。探究は、ある不確定な状況から問題を設定し、仮説を立て、検討し、保証された言明可能性としての知識を獲得すると同時に安定した状況へ至る過程を指す。このときの題材が subject-matter であ

る。つまり subject-matter は、主体と切り離されたある認識対象ではないのである。論理学を探究の理論であるとすることは、デューイにとって、形式的理論から「漂流」し、具体的な生きた経験の場における論理の模索という、哲学的転換を意味した。それは、二元論を前提とした認識論を放棄し、対象を経験的に明らかにすることをおして主体の中に対象を統合していくという、二元論克服を可能にする探究の理論への模索である。この探究の理論は特別な領域における思考の方法ではなく、全ての探究領域にみられる論理であるという。したがって、探究の理論は教育において適用可能な論理であり、デューイのいう＜教材＞を読み解く手がかりとして妥当であると考えられる。

本研究は、デューイのいう＜教材＞を、カリキュラム上の問題としてではなく、彼の思想上の問題として扱うところに特徴をもつ。そして、二元論を企てていたという従来の指摘から今一步彼の思想に立ち入り、＜教材＞に二元論克服の具体的な論理と思想を求め、彼の教育思想を再考しようとする試みである。

本論の記述に際して、用語の指示内容を限定した。

いわゆる教えるべきものとして用意されるレディ・メイドの教材と区別して、デューイの求めた＜教材＞を表記するときは、教材を山括弧＜＞で括った。

デューイの記述する subject matter は、ハイフンがあるもの“subject-matter”、分かち書きになっているもの“subject matter”、ハイフンも空欄もないもの“subjectmatter”とがある。本研究で解釈する＜教材＞を示すときは、ハイフンを入れた“subject-matter”で表記した。引用は、デューイの記述に従った。

本研究で「子ども」というとき、デューイが表現する child の支持範囲に従って初等教育期の児童を指すこととした。ただし、本研究で考察する＜教材＞開発論と思想は「子ども」期に限定されないことを、最終的に指摘した。

（二）先行研究とその課題

本邦において、デューイの教材に関する研究は、まず邦訳が話題となってきた。吉村武栄は、元来、英語の subject matter は、素材、資料の意味であるのだから「学習素材」の訳がよいという。また、森昭は教材と訳すものの吉村と同様に、本来の語義は素材、材料であることを指摘する。更に、牧野宇一郎は、subject matter の訳は「探究の題材」がふさわしいと主張する。このように、邦訳の問題は subject-matter の解釈に直結するが、その後、この問題に取り組んだ研究は見当たらない。したがって、本邦においてデューイの

いう＜教材＞の解釈は、本格的に研究されていないといってよい。

本研究を進める上で基礎資料となった先行研究は次のとおりである。杉浦美朗の単著『デュ－イにおける教材の研究』（1982）は、教材に関するデューイの言説が幅広く取りあげられ、デューイが具体的にどう述べているのかを案内してくれる。だが、子どもと教科の二元論克服というデューイの教育思想上の企てから解釈した研究ではなく、邦訳の問題にも触れていない。滝沢利直(1988) は、デューイの subject matter はどこまでも学習者の経験の過程のうちに求められ、「教師の意図的な体系的な教材を孕みながら、両者の相互補完的構造に基底されて、学習の場を成立させていく」と解釈している。この「教師の意図的な体系的な教材を孕みながら」、「学習の場を成立させていく」という指摘は注目されるが、これ以上の考察はしていない。また、近年(2003) デューイ教育思想の再評価で教材が取りあげられた。稲葉宏雄は、教材を心理化するというデューイの主張を子どもへの妥協と捉え、デューイの教育思想の限界としている。一方、杉浦美朗は、教材の組織化こそデューイの教育思想が現代に残る点であることを主張する。両者とも＜教材＞の解釈からの主張ではない点が指摘できるが、教材がデューイ教育思想再考案として取りあげられたことは注目される。

アメリカにおいても本邦同様、subject-matter をデューイの哲学的思索から解釈し、論としてまとめた研究は見当たらないが、次の二つの論文は、本研究の観点を与えてくれたものである。一つは、マクイーワン(Hunter McEwan) とブル(Barry Bull) の論文「subject matter の知識に関する教育学的本質」(1991) である。彼らは、教師のもつ subject matter の知識は研究者のもつ subject matter の知識と違うという見方に疑問をもち、二元論の立場に立たないデューイにその解答を求めている。subject matter の知識の違いは教師と研究者の立場の違いであり、目的において両者のコミュニケーションが生じるという。本研究では、教師と研究者という視点は考察対象ではないが、subject matter にコミュニケーションの意味がみられることは注目したい観点である。二つは、チャンブリス(J. J. Chambliss) の論文「ジョン・デューイにおける subject matter」(1994) である。彼は、subject matter の本質はつくられるものにあると解釈する。そして、デューイは subject matter について徐々に明確にしていったが、subject matter の問題の所在は 1982 年の論文に読み取れるという。すなわち、壊れた経験を探究においてまとめられていく場である。subject matter がつくられるものであること、そして subject matter の問題の所在は一貫していたという見方は、本研究と同じ立場に立つ観点として注目される。

本研究の趣旨において、先行研究から導き出された課題は以下の四点である。 邦訳をどうするか、〈教材〉をデューイの哲学的思索から解釈すること、〈教材〉論としての再構成、〈教材〉についての評価、である。

（三）構成

本論は、大きく二部に分けて構成した。第 部は、デューイの〈教材〉概念を考察したものである。第一章は、論理学における subject-matter を考察し、〈教材〉を読み解く観点を得ることを目的とした。第二章は、第一章で導き出した観点を手がかりに、〈教材〉概念を考察した。第 部は、〈教材〉の教育的意味を開いたものである。第三章は、子どもの側から、第四章は教師の側から、具体的にどのようなことを意味するのかを考察することを目的とした。第五章と第六章で、それまで考察してきた〈教材〉を検討するが、第五章では四つの視角から、そして第六章ではラボラトリー・スクールの実践を〈教材〉から再検討することをおして、逆に〈教材〉の教育的意味を開くことを試みた。結論として、デューイのいう〈教材〉の論理が開発の論理であることから、全体を〈教材〉開発論として構成した。各章とその節の構成は、以下のとおりである。

序 章

- 第一節 本研究の目的
- 第二節 本研究の方法
- 第三節 先行研究とその課題
- 第四節 本論の構成とその概要

第 部 デューイの〈教材〉概念

第一章 論理学における subject-matter

- 第一節 subject-matter の源泉
- 第二節 subject-matter の位置
- 第三節 subject-matter の条件
- 第四節 subject-matter の複雑化

第二章 教育における subject-matter

- 第一節 〈教材〉の位置
- 第二節 〈教材〉の設定

第三節 デューイの教育思想における〈教材〉の位置

第四節 デューイによる〈教材〉の模索

第 部 デューイのいう〈教材〉の意味世界

第三章 子どもと〈教材〉

第一節 〈教材〉への興味

第二節 〈教材〉への態度

第三節 〈教材〉と知識

第四節 〈教材〉にみる成長

第四章 教師と〈教材〉

第一節 〈教材〉と教科

第二節 〈教材〉と教育の方法

第三節 〈教材〉の組織

第四節 〈教材〉にみる教師の専門性

第五章 〈教材〉の検討

第一節 〈教材〉にみる社会的制約

第二節 〈教材〉にみるデューイの教育関係

第三節 〈教材〉の独自性

第四節 〈教材〉の問題点

第六章 ラボラトリー・スクールの再検討 〈教材〉の視点から

第一節 再考の観点

第二節 応用心理学の実験室としての学校

第三節 実験の問題

第四節 〈教材〉からみたワーク・レポート

第五節 〈教材〉とオキュペーションの位置関係

終 章 理論から開発論へ

二、本研究の内容

第一章 デューイが論理学を探究の理論とする立場を初めて表明したのは、共著『論理学理論の研究』（1903）においてである。彼は『論理学』を、40 年前のこの論文で示されたアイディアを発展したものという。subject-matter の基本的な輪郭は、この共著に遡る

ことができる。本章では、源泉、位置づけ、条件、そして探究の経過という時間軸の四つの視角から subject-matter 概念を浮き彫りにしていく方法をとった。

探究は、ある不確定な状況から問題を設定し、ある結論へと至る一連の思考過程である。では何を探究するのか。この何を、に当たるのが探究の題材、subject-matter である。subject-matter は、あらかじめレディ・メイドな存在としてそこに「ある」ものではなく、ある状況から「生じる」問題なのである。この見方は、『論理学理論の研究』に既にみられる。subject-matter の源泉は、ア・プリオリな先験的世界にあるのではなく、人が生きている現実世界における状況にあり、subject-matter はそこから生じた問題といえる。

次に、位置づけである。状況を源泉とする subject-matter は、そこに何らかの探究すべき問題があると主体が受けとめることによって生じる。subject-matter は、文字通り主体の問題であり、他者の問題でも他者から与えられる問題でもない。探究において subject-matter は、主体の問題として位置づけられる。それは、subject-matter は、純粹なる主体の内面のみの問題ではなく、環境との関わりにおいて生じた問題であり、知ることにおいて主体を困惑からの転換という経験の脈絡の中に置くことを意味する。

subject-matter は、実験的操作ができることと他者とのコミュニケーションに開かれていることを条件とする。操作は、現に存在する素材や記号を遂行される素材として、経験しうる対象を描くことを意味する。観想による方法とは対極をなす、プラグマティックな手続きである。また、実験は、素材をコントロールすることをおして何物かを生み出す方向性をもつ。実験的操作は、対象との新しい関係を樹立する客観性を確保する科学的処理をとおした創造的手続きなのである。

また、コミュニケーションは、経験を共有していく過程を指す。それは、実際に他者と活動をとにもすることをおして、そこに含まれる意味を互いに共有していく過程という道具的機能と、その結果まとまりをもった融合を可能とする目的的功能をもつ。このようなコミュニケーションは、関わりをもった人の性向を変容させることになるという。探究の題材である subject-matter は、コミュニケーションという人との関わりにおいて生じた主体の問題であり、社会的意味をもった問題なのである。

最後に、時間的経緯である。探究は、いわばカオス状況から統一された状況への転換過程であり、さまざまな場面を経た転化の結果という動きを意味する。subject-matter は、カオス状況からまとまりをもったものへと転化される状況の具体的内容ということになる。探究の結果としての subject-matter を、デューイは“object”とよぶ。この探究の結果とし

てのobjectは、新たな探究の契機となり、また一方で、新たな探究の資料として利用される道具にもなる。subject-matterは、探究の問題として、そして資料としての二重の意味が繰り返されていくが、操作に関わる諸条件が複雑になればなるほど、その結果は、より充実し、より豊かになっていくのである。

オックスフォード英語辞典によると subject-matter は、支配を受ける、服従する、条件とするなどを意味する形容詞の“subject”と、実質、素材を意味する“matter”が結合されたものとある。それは、形式化される以前の素材の意味、テーマや条件、プロジェクトや企ての意味、科学や法などの研究領域における題材の意味を指す。古代ギリシアにおいて“subject”は現代の“object”の意味で使用されていたのだから、subject-matter は「支配を受ける対象」ということになる。古代ギリシアにおける subject-matter との違いは、subject-matter をアイデア界に求めるのか、状況内に置かれた個人の問いから生じた主体の問題なのか、という点にある。デューイのいう subject-matter は、“subject”と“object”の双方を入れる器であった。

第二章 教育が他の探究領域と異なる点は、個人の探究に教師の教育的意図が関与することである。本章では、教師の意図の関与という教育の領域を足場にして、第一章で考察してきた論理学における subject-matter の観点を手がかりに、教育における subject-matter を読み解き、＜教材＞概念を考察した。

一般に教材は、教える者としての教師、そして教えられる者としての子どもを媒介するものとして位置づけられている。この教材の媒介としての位置づけはデューイにおいても踏襲されているが、あらかじめ教えるべきものとして用意されたレディ・メイドの教材を与え、それを受け取らせるという授受関係の媒介とは異なる。彼の主張は、今、目の前で生きている子どもと関わりをもって、教材の選択と配列を構成することである。この主張は、「文化史段階説の解釈」(1896) に読み取ることができる。教育における subject-matter は、子どもと教師の face-to-face の教育状況において生じるのであり、子どもと教師の関係は、子どもと協働するコミュニケーションが要求される概念であることが指摘できる。

主体の問題として探究を進めていけるような＜教材＞の設定は、子どもと教師の face-to-face の関わる場でなされる。それは、人類の経験である文化遺産を伝達する役割を担う教師が、子どもの欲求、興味や関心といかに調停するかという問題に直面することを意味する。子どもと教科の二元論を拒否するデューイは、＜教材＞の源泉を、教科にでは

なく、子どもの生活経験に求める。その理由は、新たな問題を探究する回路を、個人の経験の内に求め、内からの生成を可能にしようということを意図したからであった。

具体的に子どもの経験から素材を見出し＜教材＞をつくる過程は、料理をしたいという子どもの欲求を、鶏卵を使用した探究に導いた、ラボラトリー・スクールの事例にみることができ。ここでは、素材は鶏卵、＜教材＞は「鶏卵の蛋白質の研究」と考えられる。＜教材＞づくりは、教師が素材を子どもの生活経験の中から見出すところから始まる。教師は、見出された素材に教科内容を組み込んで＜教材＞を設定する。＜教材＞は、経験と教科の双方が同居した概念であり、目の前の子どもの欲求と、子どもを探究へと導きたいという意図との緊張関係のもとつくられていく過程をもつ動的なものなのである。

subject-matter が教材の意味で、アメリカでいつ頃からが使用されるようになったのかは、はっきりしない。少なくともデューイが活躍した当時、教材を subject-matter で表現することは特別なことではなかったこと、subject-matter は形式化された教えられるべき教科の内容を表す用語として使用されていたこと、そして、デューイはこの subject-matter の意味を問うことにおいて先駆者であったことは確かである。

19 世紀末、教育界はそれまでの 3R's の教育から、教科の増設がなされていたことに対して、デューイは統一が欠けていることを指摘する。彼が統一のために主張したのは、哲学という観点であった。デューイの主張に従うならば、実際教師は、子どもについて知り、子どもを探究へと導く計画を立てることになる。彼は、そこに教育の哲学を捉える。教育が真に生じたとき、何が実際におこなわれているかを発見するという教育が真に生じる条件を、教師が問い立案することである。子どもとの直接の触れ合いにおいて学びの条件を整えていく＜教材＞は、教育の哲学を具体的に語れる概念となる。教師は、何が起きているか発見し、どのように子どもを導くかを立案する哲学的態度が要求される。＜教材＞は、教師の哲学的態度によって具体的に見出されたある提案なのである。ここに、本研究で考察している＜教材＞の論理は、＜教材＞開発論であると明言できる。

最後に、デューイによる＜教材＞の模索を確認するべく、subject と matter の間にハイフンを入れて一括扱いとなっている「子どもとカリキュラム」(1902)、「進歩主義教育と教育の科学」(1928)、「教材の進歩主義的組織化」(1938) を取り上げ検討した。結果、subject-matter の使い方にはゆれがあり、デューイ自身模索していることが確認できた。

ところで、論理学における subject-matter が、探究の題材という意味、そして subject-matter として成立するための観点が定まっていたのに対して、教育においては、

ゆれが確認された。おそらく当時教育界において subject-matter は、子どもに受け取らせる形式という教科の意味で広く使用されていたという背景があったことが一因ではないかと考えられる。デューイの教育における subject-matter 概念の曖昧さは、従来の意味からの脱却を成し遂げようとする新たな思想の生みの苦しみの証とみられるのである。

第三章 本章では、第 部で考察してきた<教材>概念について、子どもの側から<教材>の意味を考察した。考察の観点は、興味、態度、知識、そして成長の四つである。

まず、興味の観点からである。興味をもつということは、個人が外界のある対象に対して自己を開いて関わりをもつ状態を意味する。デューイは、“interest”の「間」としての位置づけを、個人と対象との「間」ではなく、成長という時間層において捉え直そうとした。彼は、ヘルバルト派が興味を、身体と分離された精神に形成されたある結果とみるのに対して、精神と身体を分離しないある傾向性をもった内的エネルギーという動力と捉え、生成としての成長において一定の役割を果たす機能とみる。既にもつ興味を、ある目的をもった探究活動に導くことで、それまで興味のなかった外的世界の対象と一体となって関わる活動を可能にし、興味の対象が広がると考えたのである。研究テーマとして子どもに現前される<教材>は、既にもつ興味を、ある目的をもった探究へと導くものといえる。そのカギを握るのは、反省的思考の萌芽であり、新奇さに対して活動する機会を狙っている好奇心である。<教材>が物事に興味を起こさせることになるか否かは、新奇さを求める好奇心の満足いかにかかってくる。その意味で、探究は子どもにとって未知の世界への知的冒険となり、<教材>はその機会を提供するものと考えられる。

二つは、態度の観点からである。実際、探究を進めていく過程において子どもが扱う素材は、なるべくおとなの手の加えられていない生の素材だった。この生の素材を使用することが、<教材>の条件、すなわち実験的な操作ができ、人やものと関わりをもてることを満たすことになる。そして、そのような態度を要求することにもなる。具体的に、弓矢や槍などを使った狩猟ごっこというラボラトリー・スクールの事例を取りあげ、子どもの興味ある活動から、「鉱物の研究」という<教材>がつくられていく過程を検討した。また、デューイは、<教材>を有効に取り扱う態度について、<教材>にひた向きに関わる率直さ、開かれた心、興味に偏りのない誠実さ、結果を受け入れる責任の四点をあげている。子どもを、摩擦を減じたり生じたりさせて悩みをもつ社会的関係の中での生活者と捉え、教育は、相互扶助、協働、および積極的な個人的成功の機会を与えるべきというのである。

＜教材＞は、道徳的要求に出会う機会を提供するものと考えられる。

三つは、知識の観点である。デューイのいう知識は、ある状況において関連づけられたものであり、状況に応じて関連が変化する動的な概念である。だから、個人にとって探究が新たな状況に始まるならば、それは未知の世界である。知識を、状況を明確にするために必要な道具としてみることは、過去を知るのみならず、未来を射程に入れることになる。また、教育において知識を獲得することは、過去の人類の経験である文化遺産を受け継ぐことでもある。デューイは歴史を、協働して生きていく社会生活における人の知的行為から捉える。この社会生活という点においては、現在も過去も区別があるわけではないのだから、子どもは自身の生きている生活の場から、過去を知ることができるという。デューイは、過去を知る方法を発生論的方法と呼び、複雑な結果をその生成過程を遡って探究する、現在に生きる個人が事象を洞察するための方法原理としている。現在の問題を理解するためには、過去を遡るのである。ところで、過去を知ることにおいてどんなに再現しようとも、実際、過去そのものを直接経験できないことはいうまでもない。だが、過去は想像力の大きい資源である。子どもたちは、過去の人々が直面したであろう困難や苦勞を追体験し、自分たちの実験的な作業の経験から過去の人々の困難や苦勞を想像する。その意味で、素材の操作は、現在だけでなく過去の人々とのコミュニケーションにも開かれている。子どもにとって＜教材＞は、自己のもつそれまでの知識を、他者のもつ知識を組み込んで、より深め経験をリニューアルする機会と解釈できる。

四つは、成長の観点である。デューイのいう教育の目的は、「経験のリニューアル」、「経験の再構成」、「成長」という言葉で表現された経験の生成にあり、それはおとなのもつ知識を受け取ることで成し遂げられるものではない。未成熟者の現在の経験の中に含まれている意味の実感を助長するところに、初めて成し遂げられるのであり、＜教材＞の本質は、この経験の生成を果たす機能に置かれる。＜教材＞の機能は、素材に関する深まりが、単なる知識の集積にとどまらず、自身の性向を変容することができる能力を養成するところまで求められている。最後に、『民主主義と教育』における subject matter の記述の吟味をとおして、成長を＜教材＞で語る試みをした。

第四章 本章では、＜教材＞概念について、教師の側から＜教材＞の意味を考察した。考察の観点は、教科、方法、＜教材＞の組織化、そして教師の専門性の四つである。

まず、教科の観点である。子どもか教科の二項対立の発想を止めるために、デューイは

子どもと教科との間には、ある種の隔たりがあるという偏見から脱却することを提案する。子どもの現在の経験と教科の豊かな成熟との間を調停するステップの発見を双方の経験に求め、そこに＜教材＞を位置づける。＜教材＞は、子どもと教科の調停機能を請け負う問題なのである。＜教材＞の設定において、教科は、社会そして子どもの現況への理解と、社会における活動の実現可能性を見抜くという二重の意味で役割をもつ。＜教材＞の素材は、子どもの生活経験の中から探究を受けるのにふさわしいと、教師に判断された結果見出されるが、それは、教科が機能を果たした結果といえる。更に、教科内容は、＜教材＞にある困難や新しさを組み込む際の素材にもなる。＜教材＞の質は教師の教科への理解に左右され、＜教材＞は、子どもの興味の実現可能性を明確にするのである。

二つは、方法の観点である。授業は、＜教材＞をつくることから進められていく。デューイにおいて教える内容と授業の方法とを分けて考えることは批判され、＜教材＞の設定そのものが、教える内容を分けない教授の方法ということになる。具体的に、原始の時代の想像図の指導をみてみた。教師は、講義をするのではなく、原始の人々の生活を現実の樹木と比較するようにと新たな素材と観点を与え、樹木の観察という手段を示し、子ども自らによる探究活動を促している。そこには、どのような素材や手段を提供し導くのかを考える教師の自由がある。教師は、＜教材＞に関する探究者になったのである。このような＜教材＞をとおした間接的教育の主張には、彼の児童尊重の思想が基底に流れている。それは、探究による生成ができるという子どもに対する信頼の裏返しでもある。＜教材＞を子どもとの関わりにおいてつくることの主張は、子どもの学びのみならず、教師の知的自由や独創性を認めることでもある。

三つは、＜教材＞の組織化の観点である。事前に学ぶべき教材を組織立てた走路としてのカリキュラムを構成することは、事実上不可能となる。しかし一方で、デューイはプランを立てることの必要性を説く。彼のいうプランは、授業の方針や具体的な内容の項目といった方向性を示すことである。デューイは予知できないものを排除して＜教材＞を固定しようとはしなかった。知的な自由があるところにはどこでも発生するものとし、予知できない偶然性を活用する教師の知性を歓迎する。ただし、偶然が起こる範囲は限定する。＜教材＞をつくることは、＜教材＞の枠内において予知できないことをいかに活かしていくかを考えるという定式化できない問題なのである。この予見できない偶然性の処理は、子どもとの協働作業によってなされる。では、＜教材＞の組織とは何か。鍵を握るのは、＜教材＞の独自性でもある生の素材である。生の素材を使用した探究活動の一連の展開の

結果が、＜教材＞の組織であると考えられる。それは、子どもとの協働作業である故に、子どもの個性が反映されたものでもある。

四つは、教師の専門性である。＜教材＞の視点からみたとき、教師は、教科内容を伝える中間者としての存在から、子どもの探究を導くことに自身を見出す探究者としての存在となる。それは、授業に予見できない偶然性の許容を意味した。この偶然性を排除しないことは、アートの要素をもつことになる。＜教材＞は、教師のアートとしての具体的活動と言い換えられ、そこに教師の専門性を捉えることができる。デューイは教師に向かって、子どもの活動に参加し、活動を共有することを要求する。教師が子どもとの知的交わりがなければ、指導は単なるテクニックになるという。彼は、子どもと教師の関わりが相互利益と尊敬にあり、子どもたちは、教師たちの手助けを信頼し、助言へ感謝するような社会を学校内に提供することを推進することを奨励するのである。実際＜教材＞を巡って、子どもは自身のテーマを探究し、教師は＜教材＞について探究する。双方の課題は探究が成就されるよう、それぞれの立場で活動を共有し役割を果たすところで交差する。それは、信頼関係を結べるようなコミュニケーションに開かれたものだった。＜教材＞は、子どもと教師の関係をつくり、教師の自己生成の機会を提供することにもなる。＜教材＞からみるデューイの理想とする教師像は、創造者としての教師と思われるのである。

第五章 本章では、＜教材＞を検討した。検討の視角は、無方向の教育ではないかという批判、教育関係、＜教材＞の独自性、そして＜教材＞の問題点である。

まず、デューイの教育論への批判からの検討である。＜教材＞は、教科への理解をもつ教師の意図のもとつくられていくのだから、子どものなすがままの活動を許すものではない。子どもの探究は、＜教材＞の範囲内での出来事となる。子どもにとって＜教材＞は、教科という制約を受けるのである。デューイのいう自由は、身体運動をともなった知性の自由を指し、それは、衝動や欲望という内からのエネルギーから始まる動きである。子どもの経験の素材に、ある難しさ、あるいは新しさを加える＜教材＞は、衝動を知性がはたらく動きへと変容させるための障害と言い換えられ、知的活動の自由を保障するものとなる。一方、独創性は、素材の運用の新しさ、組み合わせ方に置かれる。デューイは、人間精神と個性の完全な自由は、文明の文化財を共有するよい機会があるときに、初めて達成されうるものという。文化財は、独創性の素材なのである。そうすると教科は、未知の状況において探究していくための素材や道具を提供するだけでなく、公共性を提供すること

にもなる。＜教材＞は、子どもの欲望を暴走させないし、現実との関わりから子どもを引きこもらせもしない。現在の経験から開かれていくための機能を担う。その意味で子どもにとって＜教材＞は、制約のあるものといえる。

二つは、教育関係からの検討である。教育界において子どもと教師の関わりについては、主としてドイツの教育思想、あるいは、大人と子供の関係史から研究がなされてきた。しかし、デューイの教育思想を教育関係から研究したものは、2008年現在ではあるが、まず目にすることはない。だが＜教材＞は、子どもと教師の face-to-face の関わりにおいてつくられるコミュニケーションに開かれていた。教育内容授受の関係とは異なる教育関係が、みられるのである。ここで、デューイが批判した伝統的教育における歴史的教材、『ホーン・ブック』、『初級読本』、『スプリング・ブック』を概観することをおして、＜教材＞の立ち位置を確認した。

三つは、＜教材＞の独自性である。デューイによる「実物教授法」、「フレーベル主義教授法」、「モンテッソーリ法」への批判から検討した。シェルドン(Edward Austin Sheldon)が推進した「実物教授法」は、事物の知識を目的にした授業であり、旧来の伝統的な書物暗記中心と本質的には変わることのない、紋切り型の実物中心の形式的教授法という偏向した授業だった。また、「フレーベル主義教授法」に対しては、あらかじめ規定されているシステムに従うことからの解放と、象徴主義に対して修正を要求した。更に、「モンテッソーリ法」に対しては、より速く正確に決められた過程を通して決められた成果を達成することが教育目的であり、素材を実験的に取り扱い、目的を達成するために計画を立ていく知的な自由はないと批判した。三者に対する批判の共通点は、硬直した形式的で機械的な教授方法にある。それは、開発された教具を決められた順序で与えることを墨守するという、教具が固定されていることからくる帰結である。彼の主張は、生の素材にある。生の素材を使用するという点が、他の新教育思想家たちと異なる＜教材＞の独自性と考えられる。生の素材を使用することの教育的意味は、次のとおりである。生の素材の使用は、時間はかかるが、子どもなりの考えを尊重し、子どもの経験を尊重する思想を基底にしている。また、思考の方法をパターン化することを避けられる。教師は、子どもからの働きかけに応じて、子どもの探究活動をせかさずにあえて「待つ」、そのような態度が要求される。生の素材に関してデューイが最も重要視する教育的意味は、「センス」を獲得することである。それは、実験的操作によって得られた現実の感覚によって立つ洞察力を意味するのであった。

四つは、問題点である。＜教材＞は、主体の問題であり、一人ひとりの子どもによって問いは異なるが、ある状況を問題として受けとめる根源に考察の目を向けるとき、教師が直接関与できない個を超えたものが関わってくるのではあるまいか。この問題を、今後検討を要する課題として示した。

第六章 本章では、＜教材＞の視点からラボラトリー・スクールを再検討することをおして、＜教材＞の意味を広げる試みをした。

ラボラトリー・スクールは、デューイのアメリカにおける新しい教育学構築の試みの一環にある。学校は、子どもは裕福な白人の子弟であり、教師は優れ、シカゴ大学との連携があったことなど創設当初から特別な学校とみなされた。だが今日、ラボラトリー・スクールが見直されている。ライアン(Alan Ryan) は、デューイ・スクールは、実験的精神を広めるものであるといい、タナー(Laurel N. Tanner) は、教師たちの実践記録を基礎資料に、カリキュラム開発の実践として再考している。ジャクソン(Phillip Wesley Jackson) は、当時、明確な心理学的原理は、質、量ともに少なく不十分であり、「実験室」は失敗の可能性も自認するという意味で危険を冒す経費のかかる場であったと、冷静な目を向けている。評価は分かれるが、ラボラトリー・スクール再考は、この「実験室」の意味をどう考えるかという点に焦点化される。

ラボラトリー・スクールは文字通り「実験室」として設立された。それは、「応用心理学の実験室」を意味する。学校は、経営や教育上の運営、教材の選定や学習課程の立案に至るまで教師の手に委ねられ、疑問符をつけてスタートされた。新しい心理学の原理に照らして、教育上の原理や方法を考えようとする試みが、ラボラトリー・スクールでおこなわれた実験だった。学校は、明確な教育理論があってそれを実証する試みではなかった。ラボラトリー・スクールは、実験室の考え方を基礎とし、社会的制度、すなわちコミュニティとして組織された。実験室は、理論と実践を関連づけ、問題を解決する方法を見出す実験をおこなう場だったのである。＜教材＞は、この問題に位置づけられる。つまり、教員養成学校では固定されている教材を問うことである。デューイの新しい進路に沿って実験を企てる教育学の構想は、理論と実践を関連させることであり、その一環としてラボラトリー・スクールが設立され、＜教材＞は、具体的な問題であったことが指摘できる。

次に、ラボラトリー・スクールの教師たちに課せられたワーク・レポートを検討してみた。レポートの冒頭に、デューイによると思われるガイドライン、「レポート計画」(1898)

がある。そこでは、その週の実際の教材について、作業の理由と動機、学校の他の作業との関連、活動が設定されることになった経緯、各教科、歴史、科学、手作業についての細かな記述が要求されている。デューイがワーク・レポートに期待したのは、素材を取りあげた理由、取りあげ方、取りあげた結果どうなったかという〈教材〉に関するものだった。ミーティングにおいて、デューイは教師たちに教育の本質に関わる問いをなげかけ、議論を進めさせている。教師たちは、教科や学齢の枠組みを超えた学びに貫通する原理を追求しながら、自身の受け持つ生徒や各教科の〈教材〉について考え、自身の授業を反省していった。ラボラトリー・スクールの〈教材〉に関する実験は、経験がリニューアルできるような学びを保障するための〈教材〉の論理の模索と考えられる。

最後に、〈教材〉とオキュペーションとの位置関係について検討した。デューイは、産業の発展による社会の変化を肯定するも、農耕社会における教育的意味が失われたことを指摘する。その教育的意味を復活するために、農耕社会のコミュニティでみられた活動様式であるオキュペーションを導入した。実際、糸紡ぎ活動のオキュペーションを〈教材〉の視点から鳥瞰してみると、〈教材〉にかなった活動であることがわかる。しかしオキュペーションそれ自体は、活動の様式であり、活動の内容ではない。〈教材〉とオキュペーションの位置関係は、〈教材〉はオキュペーション活動から生じたと考えられる。ラボラトリー・スクールは、〈教材〉を開発するための問題を実験し、検討する実験室だった。

このように、ラボラトリー・スクールでの実践を〈教材〉開発の実験であったと考えるとき、特別の学校であるという批判には、あなたの学校で実験してみて下さい、子どもを実験台にしているという批判には、実験の問題は〈教材〉だったと応えられるのである。

三、本研究の成果

本研究の成果は終章において、次の四点から整理した。一つは、伝統的教育における教材、そして今日一般にいわれる教材との違いの整理、二つは、先行研究で示した四つの課題への解答、三つは、〈教材〉論を開発論として解釈することによる〈教材〉の再考、四つは、今日の学校教育への課題である。

デューイにとって〈教材〉は、子どもと教科の二元論克服の問題を意味した。この二元論的発想を乗り越えるための方法は、従来から使用されている教材の意味を変化させる方法だった。〈教材〉は、子どもと教師の face-to-face の関わりにおいてつくられていく動的なものであり、〈教材〉論は、〈教材〉開発論と考えられる。デューイは二元論克服を

企てていたという以外に語ることはできないのか、という問題提起は、具体的な行為を対象とした＜教材＞を提案することで一歩前進したといえよう。下記の表は、伝統的教育における教材とデューイのいう＜教材＞との違いである。

伝統的教育における教材とデューイのいう＜教材＞との比較（論者作成）

伝統的教育における教材	デューイのいう＜教材＞
ある教科内容を教えるための材料。	研究のテーマ。
教科を源泉とする。	子どもの経験を源泉とする。
教科を構成要素とする。	子どもの経験と教科双方を構成要素とする。
事前に決定される、静的。	子どもとの関わりにおいてつくられる、動的。
何を教えるかが問題となる。	探究へどう導くかが問題となる。
教師は、威圧的な態度になりがち。	教師は、協働的態度で接する。
教師は、教えるテクニックが重視される。	教師は、偶然の出来事に対応できる力量が重視される。
子どもは、レディ・メイドなものが与えられ、受け取る。	子どもは、生の素材を操作して探究し、研究を完成させていく。
子どもは、獲得した知識の量、正確さが重視される。	知識の量や正確さは、探究の道具として子どもに要求される。より重視されるのは、意味の獲得である。

一般にいわれている「教材」は、＜教材＞において、教科、学問、文化財の意味での探究の素材として位置づけられる。「教材」は、探究を成就させるための道具として、そして「教具」は探究に必要な手段として与えられる。最終的に探究の完成において子どもが獲得した意味は、他人から伝えられる「教育内容」を超えたものとなる。

次に、先行研究の課題への解答である。

邦訳をどうするか。デューイが＜教材＞を表現する subject-matter を、哲学用語として扱った。探究は、あらゆる探究領域における論理的構造であり、違うのは扱う素材であ

るというデューイに従い、教育における subject-matter を、教育という領域における「探究の題材」という意味で＜教材＞と訳すことで、先行研究での主張を整理できた。

デューイの哲学からの解釈。彼の哲学的思索から＜教材＞を解釈することで、「社会的遺産を無視する」、「教師の指導性の後退」という批判に、誤解であると応えられる。教師において＜教材＞をつくることは、子どもの探究を教科を資本にして導くことであり、また、教師の専門性、教師としての成長に開かれている教師の仕事であった。＜教材＞を整えることにおいて、社会的遺産を使用した教師の指導性を語ることができた。

＜教材＞論としての再構成。＜教材＞論を新たな事例を生み出す開発論として再構成した。各章で、ラボラトリー・スクールの事例を記載し、事例から論理を確認し、逆に論理から事例を読み解く手法を盛り込んだ。

＜教材＞についての評価。教材を心理化するというデューイの主張は、＜教材＞の視点から、子どもの経験と教科内容を素材とした論理的過程を経ていく探究の題材であり、子どもへの妥協ではない。また、教材の組織化は、子どもとの協働作業という関係性において成立するムーブメントであった。では、本研究において＜教材＞をどう評価するのか、以下に続く。

まず、デューイの教育思想における＜教材＞の再考点である。

一つは、＜教材＞は初等教育期に限られたものであるかどうか、という点である。本研究は、デューイの記述に従って、初等教育期の「子ども」を考察対象に限定した。しかし、＜教材＞の論理と思想は、初等教育期にとどまらず、高等教育期や生涯教育にわたって、教育的行為が生じるところ、全てに適用可能なものではあるまいか。

二つは、＜教材＞は、全ての教科、学問領域に適用される論理ではないか、という点である。生の素材を扱う＜教材＞は、教科の枠組みを容易に超えることを可能にしたが、それは、あくまで「 の研究」の一環にすぎない。探究の理論が、全ての探究領域にみられる論理であり、異なるのは素材であったように、＜教材＞は、全ての教科に適用可能な論理で、異なるのは扱う素材でありテーマの違いである。子どもと教科という範囲でつくられる＜教材＞の論理と思想は、各教科においても適用可能なものではないか。

三つは、子どもと教師の関係を構築する論理としての可能性である。デューイのいう＜教材＞は、＜教材＞をつくる過程、また、探究の進展において関係性の構築を射程にする。その方法は過去の文化財を使用し、子どもたちの学びをとおした関係性の構築であった。＜教材＞を、関係性を構築する実践論として提案できるのではなかろうか。

四つに、理想としての＜教材＞の組織化である。＜教材＞の組織化をデューイは、理想としての組織化という。デューイのいう理想は、人格の中に、人柄の中に、活動の中にある。＜教材＞は、子どもの現在の経験から少し先を見通して設定されたものであり、その限りにおいて、子どもにとって自身の欲望を明確にしたある理想であり、探究の結果は、ある理想の実現ということになる。＜教材＞の組織化は、子どもがより以上の成長を望み、教師がより以上の成長を願って生まれたある理想の形ではあるまいか。

最後に、今日の日本における学校教育において、＜教材＞はどのような役割を果たし得るのか迫ってみた。

デューイにおいて、二元論の克服は、知的活動のエッセンスを学校教育において復権させ、新しい時代に即したものに再構築することだった。それは、“simply education”、“education itself”と表現する教育の原点における知を復権し、そこから教育を問い直すことだった。子どもと教師の face-to-face の関わりをとおしてつくられる＜教材＞は、デューイによって新しい時代における学校教育に相応しく考えられた結果に他ならない。

＜教材＞は、子どもにとって、知的冒険が保障される探究活動であった。それは、知的な満足を得る経験の充実の機会を提供する。学びからの逃走、いじめ、不登校、自殺などの問題に、個別に対応することはとても大切なことであるが、一方で、生を充実する知的活動は教育に不可欠な要素である。さまざまな問題に間接的ではあるが、しかし教育の原点からのアプローチとして、今日の教育における＜教材＞の役割を指摘できる。

また、＜教材＞は、教師に授業をつくることを要求した。そこにアーティストとしての教師、哲学的態度をもった教師が立ちあらわれてくる。教師には、自身の実践について社会に対して説明する責任がある。もし、実践を開発し、その論理と説明ができることに、教師が誇りをもつことができるならば、教師の専門性に対して、親や社会からの信頼を獲得することにもなろう。デューイのいう＜教材＞は、具体的に実践を開発し、その説明ができる論理と思想をもつという点において、今日の教育に主張し続けるのではあるまいか。これは、改革の波を受けながらも、常に、新たな実践を創造していく教師一人ひとりに向けられた課題である。

以上