

依頼論文

デューイの日常生活概念の考察

佐々木 俊 介*

Survey of Dewey's Descriptions of "Everyday Life"

Toshisuke SASAKI

1. 子どもが日常生活を精一杯生きていない等の問題意識から、デューイの日常生活概念を、いくつかの角度から眺めて参考にしたいと思った。
2. 日常生活と学校生活。当然と言えば当然のことだが、デューイが教育を論ずる場合日常生活との結びつきの大切さは指摘するが、焦点は日常生活そのものに合うことは少なく、むしろ科学あるいは科学的思考の方にすつと逃げていく。
3. 日常生活に求められるもの。日常生活は科学と連続していなければならない。芸術と連続していなければならない。また日常生活は単調でなく緊張していなければならない。
4. 日常生活からの跳躍。お話の世界に入るには、日常との間の塀をひょいと跳べなければならないという。同じことが科学の世界に入る時にも言えるのではないか。

1. 問題意識

(1) 教育力低下

家庭や地域の教育力低下が指摘されている。家庭では核家族化の進行に伴い、子どもたちが誕生・死・子守りなどを体験する機会が著しく減少した。また少子化のせいで、兄弟とケンカしたりかばい合ったり、小さい弟妹のめんどうをみたり、という機会も減少した。このようなことが指摘されている。

家族の凝集力が弱くなっているのではないか。私の生涯教育論では「家庭は各個人の砦である。人生の本拠地である。人間の基本はここで作られ、人間が人とのつきあいの幅を広げるに従ってそれが次第に枝葉を茂らせていく。家庭でするさまざまな体験——これは植物の種子にたとえることができるだろう。しかし家

※日本赤十字看護大学

庭はまた人間の憩いの場である。学校や職場では難しいことが起こっても、家庭ではホッと息がつけるようでありたい。だから家庭では、私が今日とった行動が“正しかったかどうか”の判断をしてくれるよりも、無条件に、“それは尤もですよ、あなた。誰だってそうしますよ”と言ってほしい」という話をする。それが今は、家の中でそれぞれが勝手に自分の人生を生きているだけのような気がしてならない。家の中で家族が、協力して仕事を達成し、腹の底から笑い、憤慨し、手を叩いて喜ぶ等々の機会が、ほとんど無くなっているのではないか。

地域での仲間集団が作られなくなって、社会化がうまく行われぬ、ということが指摘されて久しい。

大人が子どもを煩わしい存在とみる風潮もあるように思われる。「とにかく、子どもの足音がうるさい。うるさ過ぎます。朝から晩まで、部屋の中を運動場の如く走り回る。親はどういう積もりでその光景を見ているのだろうか？ 自分の子供さえ良ければ、階下にすむ住人の生活はどうでも良いのでしょうか？」これは筆者の住むマンションの住人から管理人への投書である。ちなみに私の生涯教育論では、子どものトントントンという足音は、「生きているなあ」と自分に実感させてくれる音だということになっている。

(2) 虚構の世界の日常生活

現在お世話になっている日本赤十字看護大学のカリキュラムに「基礎ゼミ」が位置づけられている。レポートの書き方や発表の仕方の基礎を教えるのが目的だが、基礎ゼミ後期は編入3年生のみ対象で、受講生も5人と少なかったため、当初の予定であった「現代教育の諸問題」はやめにして、文庫本何冊かを時間のある限り読んでみることにした。選択の際に拠り所にしたのは、齋藤孝『読書力』（2002年 岩波新書）の最後についている文庫百選＝「読書力」おすすめブックリスト＝である。本を読みながら、次に取りあげる本を学生たちが決めていく。結果として学生たちが選んだのは次の7冊であった。宮澤賢治『銀河鉄道の夜』、村上春樹『中国行きのスロウ・ボート』、O・ヘンリ『O・ヘンリ短編集』、シェイクスピア『ハムレット』、樋口一葉『たけくらべ』、谷崎潤一郎『陰翳礼賛』、竹内敏晴『ことばが劈（ひら）かれるとき』。

はじめて読む作品もあってそれぞれに興味深かったが、新五千円札になったということで選ばれた樋口一葉『たけくらべ』の強烈な印象が甦った。

場所は吉原周辺の町、大音寺前。間もなく吉原の店へ出るはずの大黒屋の

美登利と、僧侶になるべく運命づけられている龍華寺の信如。ある日大黒屋の前で信如は雨風のために下駄の鼻緒を切る。美登利がそれを格子戸から見ていて友禅ちりめんの切れ端をもって駆けて出るのが、信如だと分かると躊躇し、格子の間からその布を押しやる。ちょうど通りかかった長吉が信如に自分の下駄を貸して、長吉は自分の家の方に、信如は姉の家の方へと去る。そして「思ひの止まる紅人の友仙は可憐らしき姿をむなしく格子門の外にと止めぬ。」

美登利が店に出る日が近づく。「或る霜の朝水仙の作り花を格子門の外よりさし入れ置きし者の有りけり、誰れの仕業と知るよし無けれど、美登利は何ゆえとなく懐かしき思ひにて違ひ棚の一輪ざしに入れて淋しく清き姿をめでけるが、聞くともなしに伝え聞く其明けの日は信如が何がしの学校に袖の色かへぬべき当日なりしとぞ。」

考えてみれば、これは日常の生活を描いた虚構の世界の出来事なのだが、そこに描かれる「子どもから大人に向かおうとする二人の苦悩」が生々しく切なく胸に迫る。読みながら、筆者は「デューイのいう混乱した場面だ」「ここにはまさしく質的思考が行われている」「日常生活の思考だ」「ここでは人間が生きている」と何度も思ったのである。

(3) 重さの問題

最近こういうニュースもあった。

国際教育到達度評価学会（I E A）が03年、各国の中学2年生（46カ国・地域参加）と小学4年生（25カ国・地域）の学力を調べた国際数学・理科教育調査（T I M S S）で、世界トップレベルとされてきた日本の小4理科と中2数学の平均点が前回（小4は95年、中2は99年）から下がったことが分かった。小4理科は553点（2位）から543点（3位）へ、中2数学は579点（5位）から570点（同）へと統計的な誤差の範囲を超えて下がった。高校1年生の読解力が下がった経済協力開発機構（O E C D）の03年学習到達度調査（P I S A）に続き、学力低下が浮き彫りになった。

テレビのニュースは出題された問題の一部として、小4理科、直方体の物体の違う面を下にして台ばかりに乗せたときの目盛りを問う問題を紹介していた。できがよくなかったようであり、学習指導要領の内容との関連も述べられていた。日本教育新聞の12月17・24日号では、矢野英明氏が「国際平均値よりも低い台ば

かりを使った『積み木の質量』も今は日本ではデジタルばかりを使っている。それと大人も同じだが、“形が変わると重さが変わる”という誤概念が払拭できない面があり、学習内容の充実や、教材の工夫、実験による学習が必要かもしれないと見解を述べておられる。

このニュースは筆者に、人間が体重計に乗りながら「ウン」と踏ん張ったときに目盛りが変わるか、また片足を上げたときに目盛りは変わるか、という問題を思い起こさせた。

筆者はこの問題について、踏ん張ったときも秤の上では目盛りは変わらないが、日常生活ではやはり「重さ」は違うのではないかと常々思っていた。自分は小学校6年生の頃には米俵一俵を膝の高さまで持ちあげることができるようになったと覚えている。同じ重さの人間だと楽に持あげたり背負ったりできるのに、米俵だとなぜこうも重いのかと不思議に思ったものである。さらに米俵を地面から肩に担ぎあげるのにはかなりの力とコツが必要で、小学生には手に負えない。重心が自分の体から遠い位置にあるから「重い」と感じるのだな、と気づくのにしばらく時間がかかった。またこういう話もよく聞いた。かつてはお母さん方はよく赤ん坊を背中に負ぶって長い田舎道を歩いた。歩きながら絶えず赤ん坊に話しかける。そのうちに、「重くなってきたから寝たな」とつぶやく。推理小説では死体は生きている体よりも重いことになっている。日常生活では重さは客観的に重いのではなく、ずしりと重い。そしてそれは誤った概念だとは筆者にはどうしても思えなかったのである。重さをはかる「世界」が違うのではないのか。積み木の質量問題を間違えた子どもはどのような感覚で間違えたのだろうか。

今回は上の三つの問題を念頭に置いて、あらためてデューイの文献のいくつかを眺めてみることにした。子どもが生き生きと活動している日常生活 (everyday life あるいは everyday experience) の描写が、デューイの作品の中で、今ひとつ印象が薄かったように思えたのである。

2. 考察その1 日常生活と学校

最初に検討するのはデューイの『学校と社会』(1899)のシーンである。第1章の一場面がよく知られている。

「例をあげると、子どもたちは最初に原料——アマ(亜麻)、ワタ、羊の背から刈り取られたままの羊毛(子どもたちを羊の毛が刈られる場所へ連れて行ければ、

ますますよい) を与えられる。つぎに、これらの素材について、使用に供するという見地から、研究が行われる。例えば、ワタの繊維と羊毛の繊維との比較がなされる。ワタの産業が羊毛産業と比較して発達が遅れた理由が、ワタの繊維は手では種子から離せないためであることを、私は子どもたちが教えてくれるまで知らなかった。¹⁰このあと彼らは繊維を布に作りあげるのに必要な過程をたどっていくことになる。羊毛を梳くための枠、羊毛を紡ぐための仕掛け、回転するにつれて繊維を引き出すコマを再発明あるいは再工夫していく。そしてかれらは原料の生長する諸条件、製造及び分配の大中心地などの研究、生産の仕掛けの中に含まれる物理学、更にはこれらの発明が人類に及ぼしてきた影響、等についても学んでいくことになる。「そして子どもたちは、今日の完全な織機にいたるまでの完全な過程を検討し、今日我々が利用できる諸々の力を使用することにおける、科学の応用に伴う一切のものを検討し尽くすのである。」¹¹

まさに日常生活での生の素材の力が描写されているわけであるが、この場合の日常生活は、人間ががその中で生きる、それ自体で価値を持つものとしては描かれてはいないように思われるが、どうか。子どもたちを科学の世界へと導入する出発点として、手段的役割しか果たしていないのではないかという疑問が残る。デューイは次のように言っている。

「教育の関係で言えば、これは次のことを意味する一即ち、これらの仕事は、学校の中では、単なる実際的な考案物や日常的な仕事の様式にすぎないものであったり、料理人や裁縫師や大工としてのより上手な技能を得ることであったりしてはならないのであって、自然の素材や過程への科学的洞察の活発なセンターであり、そこから子どもたちが人類の歴史的発達の認識へと導かれるべき出発点でなければならないということである。」¹²その事例として先の繊維の例が出ているのである。

同じようなことであるが、デューイはまた、学校の外で得られる日常生活経験と学校の中で得られる日常生活経験との違いについて、次のようにも述べている。

「先に述べた産業制度のもとでは、子どもは結局、仕事に参加したが、それは仕事に参加すること自体のためではなくて、産物のためであった。したがって得られた教育的成果は現実的なものではあったが付随的で従属的なものであった。しかし学校では、子どもが従事するいろいろな典型的な仕事はあらゆる経済的圧力から解放されている。その目的は、産物の経済的価値にあるのではなくて、社会

的な力と洞察力の発達にあるのである。学校におけるこれらの実際の活動を芸術の味方にし、科学と歴史のセンターにするのは、この狭い功利性からの解放、人間の精神の可能性に向かって開かれていることにあるのである。】⁶⁴

『いかに我々は思考するか』(1910)には次の記述がある。「いわゆる学問的あるいは顕著に論理的な勉強では、知的活動を生活の日常的出来事から切り離してしまう危険がある。教師も生徒も論理的思考を抽象的で遠いものとし、日常の事象の特殊で具体的要求との間に亀裂を作ってしまう傾向がある」⁶⁵

エベリン・デューイとの共著『Schools of Tomorrow 明日の学校』(1915)には、子どもを学校に帰したり、学年の勉強に追いつかせたり、学校に居つかせたりするのに、学校のコースと日常生活を結びつけることが成功をもたらし、それが大多数の子どもに必要であることが多くの事例とともに描かれている。

同じような例を重ねることになるが、次は『民主主義と教育』(1916)の記述である。

「通常の教室の物理的備品と配列は、経験の現実の場面とは相容れないものだ。困難を産み出す日常生活の条件に近いものは何もない。聴くこと、読むこと、聴いたこと読んだことを再生することに多大の奨励がなされていることを証明するものばかりである。このような教室条件と、家庭において、遊び場において、生活の普段の責任を果たすことにおいて行われる事物や人との活動的接触の場面とのコントラストは、いくら強調してもしすぎることはない。」⁶⁶ (途中略)「子どもたちがなぜ学校の外では質問したいことで一杯なのか(してもよいといわれれば子どもたちは大人を悩ませることになる)の理由について、また学校での勉強の教材に好奇心を示すことが顕著にない理由について、これまで説明した人はいない。」(同上)これを教師の教授技術でカバーしようとしてもしきれものではない。「ギャップが埋められるためには、もっと実際の素材がなければならないし、資材がなければならないし、設備がなければならないし、何かを為す機会がなければならない。子どもたちが為すことに従事し、為す際に生じた問題を討議することに従事するところでは、教授の仕方が特にすぐれていないところでも、子どもの探究が自発的に数多く行われ、解決の提案が高度で多様で独創的であることが見られるのである。」⁶⁷このあと、「しかし現状でも教え方である程度は改善できる。各教科を閉じたものにしないで、教科の教材と、日常生活のより広くてより直接的でリアルな経験と結びつけなさい。」と続いている。

ここでこれらの記述をあらためて眺めてみると、日常生活は学校での勉強と対比させる意味で出てくるが、やはり焦点は勉強の方に合っていると思わざるを得ない。学校の教育を論じるのであるから、学校の外の生活を目的に据えないのは当然といえば当然のことであるのだが、子どもたちがそこに踏みとどまって精一杯ぶつかる場としての日常生活があまり見えてこないように思えるのである。

最後に彼の『経験と教育』(1938)を見てみよう。彼は1920年代になって彼の質的思考理論を発展させていくが、質概念の展開に伴って質的思考理論が最も活躍する日常生活をもっと生き生きと描いているかもしれない。第7章に次の叙述がある。

「教育が経験によって考察されるとき、ひとつの考察が明瞭に際だつ。それは、算数においてであれ、歴史においてであれ、地理においてであれ、自然科学の一つにおいてであれ、およそ勉強と呼ばれるものは、最初普通の生活経験の範囲内にあった素材から出てこなければならぬということである。」デューイは更に続けて言う。「学習の素材を経験の中から見つけるということは第一歩に過ぎない。次のステップは、すでに経験されたものを、より充実した、より豊かな、またより組織化された形式—教材が熟練した、成熟した人に提供される形式に徐々に近づいていく形式—へと前進的に発達させることである。」⁶⁾

これで見ると、ここでのデューイの考察はより幅広くバランスのとれたものになっているが、本質が変化しているとは思えない。これがここでの結論である。

ここで眼を転じて、日常生活一般の特徴及び日常生活に求められるものを眺めてみよう。学校と教育から切り離されたものとしての日常生活ならば、また違った姿を見せるかもしれない。

3. 考察その2 日常生活に求められるもの

(1) 日常生活は科学と連続していなければならない

デューイは『論理学—探究の理論—』(1938)第IV章で、常識の探究と科学の探究の関係を扱っている。まず、人間が直接的に含まれる環境が常識の環境であり、世界である。日常生活の世界は、探究の理論では、常識の世界である。ここで行われる探究は特定の時と所において何を為すかについて調べ検討するのが任務である。ここでの事物・事象が使用に際して適切性・力を持つかは質を見分けることによって行われる。更にそこで行われる操作と反応も質的に見分けられる。

一方科学の探究は、事実と概念の体系的関係を作りあげることを目指す。そのために日常生活の質的なものを排除し質的でない公式への還元依存する。この科学の探究に関しては、大きく2つのことが言える。

(1)科学のテーマと手順は常識の問題や方法から生じること。

(2)科学において、常識の内容と働きを洗練し拡大し自由にすること。常識のそれとは異なる資料、意味、シムボルの体系を持つ。しかしそこで完結しないで、再び常識の世界に跳ね返ってくる。それによって常識の世界の内容と方法も前進的な仕方に変化を受ける。

以上のようなのであるが、探究の仕方が違うからと言って常識の世界と科学の世界を峻別し分裂させてはいけなく、とデューイはいう。デューイは、「これらの違いは、違った型の問題が解決のために違った様式の探究を要求したから生じたのであり、実在的素材の究極的分離のために生じたものではない。」⁹⁾という立場をとる。このような形で、日常生活の世界と科学の世界はつながっているのである、とデューイは説明している。

(1) - 1 知識の鮮度を保つ機能

日常生活には知識の鮮度を保つ機能がある。デューイは次のように言う。「一連の知識 (information) が、日常の直接的経験に自由に入り込まずに、特殊で隔絶された事実や観念のセットに止まるならば、それは本来の啓発し指導する機能を失ってしまうだろう」¹⁰⁾

(1) - 2 日常生活には独自の組織がある

「日常的知識つまり“常識”の解決でもたれる知識も組織化されている。それはばらばらのものが偶然的に堆積されたものではない。そのような知識を結合する帯は主として实际的で社会的なものである。知識は秩序づけられている。しかしそれは知識のための知識という観点から組織されてはいない。したがって、組織化されていることが科学を特徴づけるものではなくて、組織化の特殊な原理と方法の存在が科学を特徴づけているのである。」科学の特徴はいろいろの部分が互いに支え合う知的依存関係を示すということである。

これに対して植字工ならば彼の文字の知識を、仕事で効果的に使用できるように特定しアレンジするだろう。彼はまた文字も使用に都合の良いようにアレンジ (組織化) するだろう。科学的扱いでは、文字を、母音と子音とで考え、それらをや、結合の原理がわかるように、それらの段階的な種々の変化の原理がわかるよ

うに細分化するのである⁽¹¹⁾。

(2) 日常生活は芸術と連続していなければならない

日常生活と科学の関係については前節で述べた。科学あるいは科学者は、日常生活の質を捨象して、知識のための知識、つまり知識の体系を作りあげることを目指して問題に取り組むが、基本的に問題を解決することに関心があり、解決を踏み台にして次の探究へと進む。これに対して、質そのもの、統一がもたらされる経験の局面そのものに関心があって、これをもたらし可能性のある抵抗や緊張を避けないでむしろそれを養っていかうとするのが、芸術であり芸術家である。

デューイは『経験としての芸術』(1934)の冒頭で、芸術の哲学を書く人が最初になすべき仕事として、「芸術作品である経験の洗練され強化された形式と、経験を構成しているとあまねく認められているところの日常生活の事象、行為、悩みとの連続性を回復すること」⁽¹²⁾をあげている。そして芸術もまた日常生活に跳ね返って、日常生活を豊かにするものと考えている。

人間は環境と働き合いながら平衡の破れと回復を繰り返すのであるが、そのギャップが大きすぎると死を招き、単なる回復は単なる生存に終わる。しかしエネルギーのより広がりを持ったバランスを達成できれば、そこには成長があるのであり、ここに美の根源がある、と言えるのである。平衡の破れと回復はリズムをなす。リズムには単なる繰り返しでなく関係の回復が必要である。リズムと間は生活経験において必須のものである。

芸術においてわざと汚いものを使ったり、不協和音を入れたりするのは、リズムを作るためでもあるが、日常的慣れのために隠されている価値を顕わにするためでもある。

反感、憧れ、偏見、うぬぼれが、経験されたものの表現性を覆い隠すが、芸術はこれを取り除き、対象を人生の新しい経験において秩序立てる。芸術は人と人との間の完全で妨げられない唯一のメディアである⁽¹³⁾。

(2)-1 質の大切さ

質の対象との結びつきは、意義を持つすべての経験に本質的である。この結合を取り除いてしまうと、移りゆくスリルの、無意味で、識別しがたい継起があるだけである⁽¹⁴⁾。

(2)-2 日常生活の鮮度は芸術によって保たれる

芸術を通して、つまり新しい経験の想像を通して、物言わぬ、不完全で、制限

され、抵抗されている対象の意味が明確にされ、集中される。芸術はありきたりの世界を十分に経験する力を生き生きと保っていく。これは、経験の生の素材を形式を通して秩序立てることによってなされる⁽¹⁵⁾。

(3) 日常生活は緊張していなければならない

デューイは『経験としての芸術』(1934)第3章の中で、芸術の敵は単調さ、ルーズな目的のゆるみ、実践と知的手順における慣習への服従である、と指摘している。(Art as Experience 第3章) また一面性も芸術の敵であることを指摘している。「その反対は変動し新しいものにぶつかっている日常経験ではなくて、この日常経験の或る局面だけを一面的に誇張し諸興味を分離して互いに制限し合い生活を貧弱にすることである」⁽¹⁶⁾

つまり、どの世界においてであれ、ピンと張りつめた経験が価値のある経験なのである。

(3)-1 形式の条件

デューイはまた、形式(form)は質的統一の感覚(sense of qualitative unity)であるとし、この形式は芸術作品についてのみ言えるのではなくて、あらゆるひとつの経験(an experience)の性格であるとしている⁽¹⁷⁾。

そして形式の条件として次の諸条件をあげている。

形式の条件

連続

蓄積

保存

緊張

予測

抵抗

新しさ—驚き

高価さ 贅沢さ

珍奇さ 新しさ

優雅さ

ここでの考察で言えることは、日常生活は科学とつながり、その中に芸術的なものを含んでいるべきことである。慣習への依存は芸術の敵であり、リズムを持ち、緊張感がみなぎっているのが理想的な経験である。

子どもが精一杯生きる姿はやはり出てこないが、強いて言えば、この中に包み込まれているものとして、読み取るべきものであろう。

4. 考察その3 日常生活からの跳躍

ずしりとした重さに見られるような日常生活特有の感覚の問題はどうなるか。デューイの『経験としての芸術』の中で、感覚器官を通してくるものだけが質的直接的に経験されるのではないと述べた後で、ジェイムズが if ,then, and, but, from, with に示されるような関係の、直接的感じがあると行ったことに触れている。

「我々が香りや色を感じとるかのように感じとり感覚するまでは、いかなる観念も、いかなる思索されたものの働きも、掴むことは出来ないし、その持っている力を所有することも出来ない。」⁽⁴⁸⁾「異なる観念は、すべての他のものと同じで、その異なる“感じ”を持っているし、その直接的質的局面を持っている。錯綜した問題を通り抜ける道を探している人は、観念のこの性質によって道を見つけるのである。この質が、彼が誤った道に入り込むと彼を止め、正しい道に当たっていれば、彼を押し進める。質は知的な“止まれ”であり“進め”なのである。」⁽⁴⁹⁾「観念が直接的な感じとられる質を失うとき、観念ではなくなって、代数の記号のように、思考の必要なしに操作を遂行することの単なる刺激になってしまう。」

これは感覚器官を通してくるものだけが質的に直接的に感じとられるのではなくて、関係や観念もまたそうなのだ、ということを示したものであるが、我々の思考が徹頭徹尾質的なものと切り離せない、関係を追求する科学の世界においてもそうだ、ということを示していると考えられる。

ここから日常生活の「重さ」と科学の「重さ」が違うということを直接的には導き出すことはできないが、どちらも質的に感じとられるものだとデューイが考えているということは、言えるだろう。関係の世界に入り込んでも、日常生活の質は捨象しても、我々は別種の質に依存しているのである。科学の世界は無色透明無味なのではなくて、そこには科学の世界特有の感じ方があるとされているのである。

話は変わるが、清水真砂子の「児童文学と子ども」（東洋・小澤俊夫・宮下孝広編『児童文化入門』所収）の中に次の一節がある。

「ところで、子どもはみんな本（ほとんどの場合、イコールおはなし）が好き、

と人はよく言いますが、博物館の「物語」を含め、虚構を虚構として、あるいは「物語」を「物語」として、いってみればうそをうそとして受け入れ、たのしむことは、本当はそう簡単なことではないかもしれません。若い人たちと文学作品を読んでみると、自分の知っている（と思っている）ことにすべてを引きつけて、自分の親はこうではないから本にあることは間違いだとか、ボーイフレンドと違うからこんなことを作中の人物が言うはずがない、などと言う学生がきまって何人か出てきます。…(途中略)… 言いかえると、どうも虚構というものがわからないようなのです。もっともこれは若い人たちに限りません。』⁽²⁰⁾

「虚構を虚構として受けとり、たのしむためには、いずれにせよ、現実と虚構をへだてる塀をひょいととびこえなくてはなりません。この塀は、たとえば昔話の語りの場合には「むかしむかし」という、あの冒頭のことばでしょうし、本ならば表紙を開ける行為かもしれません。「むかしむかし」の次には、あるいは表紙を開けたら、そこから先には虚構の世界がひろがっているのだというひとつの約束ごとは、ごくごく幼い時に体得する人もいますが、たまたま幼時にそうした機会をもたず、いつまでもその塀がうまくとびこえられない人、とびこえようとしないで、塀そのものをバリバリと崩しにかかってしまう人もいます。』⁽²¹⁾

読書におけるこの「塀をひょいと跳びこえる」比喩は非常にわかりやすく示唆的なものであり、誰もが受け入れやすい比喩であろう。それは「たけくらべ」の世界であれ、『ゲド戦記』のゲドの魔法の世界であれ、ハリー・ポッターの魔法の世界であれ、現実世界と違うことは誰が見ても明瞭だからだ。映画や演劇を鑑賞しているときもまったく同じである。そこでの出来事は現に住んでいる世界とは別の世界の出来事なのであり、その世界へ行くには塀を跳び越えるしかないのだということが、一目瞭然だからである。その世界に入り込んでいるとき、仮に誰かに大声で呼ばれば、急遽現実に戻ってくることになるのである。

ところが科学の世界の場合は、少なくとも目に見えるものは現実にあるものである。米俵にしろ直方体にしろ確かに目の前にある。だが科学の世界ではその質を捨象して考えるわけだ。私はこのことを、肉を捨てて骨を問題にするという意味でレントゲン写真に例えて話したときがある。だが、デューイがいうように、関係の世界も質的に掴まれるものだとすると、別の世界に跳びこむ、と考えざるを得ない。

私はかつてこの問題を論じたとき、場面 (situation) が変わる、と表現した。

つまり日常の場面を一步抜け出してそれを外から客観的に外から眺めるのが科学だと位置づけたのである。(拙著『探究のモデルと授業』1974 第4章) 基本的にそれでよいとしても、やはりひよいと読書とは反対側の塀を飛びこえて別の世界に入ることになるのではないか。そして清水真砂子氏が指摘されるように、塀を飛びこえるためには小さいときからのそれなりの訓練が必要なのではあるまいか。何らかのコツが必要なのではあるまいか。

逆に、科学の世界に自在に出入りできる大人は、自分がそうしていることに気づいていないことが多いのではないか。子どもたちに一緒に飛びこえてもらうにはそれなりの手続きと訓練が必要だということに、気づいていないことが多いのではないか。

ジャンプするきっかけはいろいろあるだろう。「3時間目は理科の時間」という時間割、実験の1コマ(ある附属の先生は教育実習の事前指導で必ず面白い実験をひとつしてからお話に入られた)、一本のローソク、噺家のようにぐいと引き込む教師の風格(荻須正義先生のような)等々が考えられる。

あらためてデューイの『学校と社会』の一場面を眺めてみる。

「例をあげると、子どもたちは最初に原料—アマ(亜麻)、ワタ、羊の背から刈り取られたままの羊毛(子どもたちを羊の毛が刈られる場所へ連れて行ければ、ますますよい)を与えられる。つぎに、これらの素材について、使用に供するという見地から、研究が行われる。例えば、ワタの繊維と羊毛の繊維との比較がなされる。ワタの産業が羊毛産業と比較して発達が遅れた理由が、ワタの繊維は手では種子から離せないためであることを、私は子どもたちが教えてくれるまでで知らなかった。」⁽²⁾このあと彼らは繊維を布に作りあげるのに必要な過程をたどっていくことになる。羊毛を梳くための枠、羊毛を紡ぐための仕掛け、回転するにつれて繊維を引き出すコマを再発明あるいは再工夫していく。そしてかれらは原料の生長する諸条件、製造及び分配の大中心地などの研究、生産の仕掛けの中にも含まれる物理学、更にはこれらの発明が人類に及ぼしてきた影響、等についても学んでいくことになる。(再掲)

アマ、ワタ、羊毛を目にした子どもたちがごくスムーズに科学の世界に入っていくところが不思議である。ジャンプしたりさせたりしているようには見えないが、素材にも秘密があるに違いない。生の素材ならば何でもよいわけではあるまい。しかし更に、この子どもたちは科学への塀をぴよんと飛び越える訓練を十分

に積んでいるのではなからうか。だから意識しないで「ひょいと」科学の世界に入ってしまうのではなからうか。

5. 結論

(1) 日常生活の位置づけ

日常生活は科学や芸術へ導き入れる手段的位置づけになっているかということについてまとめたい。今回の考察から言えることは、学校や教育では、日常生活への注目は、当然の事ながら、科学や芸術に導入する手段として位置づけられているように見える。裏を返せば、そのようにして科学や芸術の世界に入り、その成果が再び日常生活に帰ってきて日常生活を洗練し、拡大し、豊かにすることが期待されているのであるから、その意味では焦点は日常生活に合っているとも言えないこともない。デューイの「教育の百科事典への貢献」にはおおよそ次のような記述がある。

科学の方法は、日常生活で用いられる反省と熟考から出発し、単に出発しただけではなく、思考が行われる諸条件をより正確で適切にすることを通してその方法を純化し強化したものであるから、洗練され有用な人生には欠かせない反省の習慣を、修正し、拡大し、強固にする最も効果的な働きをする。したがって、徐々に科学の世界に導入せずいきなり専門的科学的事項にとびこむことをしないで、この「日常生活に端を発したこと」を念頭に置くことと同時に、科学の結果が日常場面の解釈に適用されるように、努力しなければならない⁽²³⁾。

ただこの場合であって期待されているのは、よりよいコミュニティの構築であって、子どもたちが精一杯生きる場を確保するために合わせた焦点とはまた意味合いが違うように思われる。

そもそも子どもたちが学校の外で生命観みなぎる活動を展開していたのは当時自明のことだったのではないか。それならばあえて目的に据えたりする必要はないわけで、筆者がそういうことをしきりに気にしてデューイの中に探してみたいと思うのは、今の日本でそういう姿が消えつつあるからではないかと、しみじみと思った。

しかしデューイのもっと初期の作品については筆者の研究が不足しているので、結論は今後の課題として保留しておきたい。

(2) ショーンの思考理論

付随的にはあるが、ここでひとつつけ加えておきたいことがある。それはショーンの思考理論についてである。

デューイ研究から出発しそれを発展させたショーン (Donald A. Schön 1931-1997) は、新しい専門職者像を提示しようとした。親学問を正確に現場に適用していくのが「技術的合理性」の行き方だとすれば、現代の専門職者はそれ以上のものを要求されているという。(眼前のユニークな (一回限りの) 問題に直面しこれと取り組みながら) 常に相貌を変えつつある泥沼のような不確定な地帯に身を投じて解決の手がかりを探っていくのが反省的实践家の姿である。(拙著「ショーンの思考理論—デューイの思考理論との対比において—」[日本デューイ学会紀要第44号] 2003年 p. 131)

ここで筆者はデューイ理論の中にショーンの扱う専門職の世界を位置づけてみようとした。そして、「私見では、日常生活の一部に位置づけられるように思われる。もし、日常生活の質の世界の中に、小川を向こう岸に跳ぶというようなあまり高度な知識を必要としない地帯から、長い時間をかけて獲得する高度な知識・技能を駆使して臨まなければならない地帯までがひとつつながりになってあるとすれば、ショーンが描く世界は極めて高度な知識・技能と経験とセンスを必要とする地帯の思考であり、すでにその世界を選択した人々の思考を選択した人々の思考である。この部分はデューイの質的思考理論の中に可能性としてあったと思われるが、それがショーンによって取り出され発展させられて日常生活の背景が濃密化されたのではないか」(p. 134) と両者を対比させて終わっている。

今回の考察から示唆されることであるが、専門職者の活躍する場所の位置づけはこれでいいと思う。が、デューイの場合は日常生活に身を投じている印象はあまりない。ずっと外へ向かっていくところに特徴がある。あるいは日常生活→科学 (または芸術) →日常生活と流れていくところに特徴がある。そこをショーンは不十分として突いていたかもしれない。これを再度調べてみるのも筆者の課題のひとつである。

(3) 塀を跳び越えること

お話の世界に入るのに、塀をひょいと跳び越えなければならないという清水真砂子氏の指摘は示唆的であった。科学の世界に入るのに、塀をひょいと跳び越える必要があるか。筆者はやはりその必要があり、そのための手だてが必要であ

ると思うのだが、どうか。ずしりとくる重さを振り払って、秤が示す重さの世界に入り込むには、結構コツが必要なように思う。二つの世界を自由に行き来できる人もあるが、日常世界にこだわってしまって塀を跳び越えられない人もいるはずなのである。その辺の解明が最大の課題であろう。

注

- (1) Dewey, "The School and Society," (1899) in *The Middle Works* 1, p. 14
- (2) Dewey, "The School and Society," (1899) in *The Middle Works* 1, p. 15
- (3) Dewey, "The School and Society," (1899) in *The Middle Works* 1, p. 13
- (4) Dewey, "The School and Society," (1899) in *The Middle Works* 1, p. 12
- (5) Dewey, "How We Think," (1910) in *The Middle Works* 6, p. 220
- (6) Dewey, "Democracy and Education," (1916) in *The Middle Works* 9, p. 162
- (7) Dewey, "Democracy and Education," (1916) in *The Middle Works* 9, p. 162
- (8) Dewey, "Experience and Education," (1938) in *The Later Works* 13, p. 48
- (9) Dewey, "Logic: The Theory of Inquiry," (1938) in *The Later Works* 12, p. 82
- (10) Dewey, "Contributions to a Cyclopedic of Education," (1912) in *The Middle Works* 7, p. 250
- (11) Dewey, "Contributions to a Cyclopedic of Education," (1912) in *The Middle Works* 7, p. 337
- (12) Dewey, "Art as Experience," (1934) in *The Later Works* 10, p. 9
- (13) Dewey, "Art as Experience," (1934) in *The Later Works* 10, p. 110
- (14) Dewey, "Art as Experience," (1934) in *The Later Works* 10, p. 131
- (15) Dewey, "Art as Experience," (1934) in *The Later Works* 10, p. 138
- (16) Dewey, "Contributions to a Cyclopedic of Education," (1912) in *The Middle Works* 7, p. 301
- (17) Dewey, "Art as Experience," (1934) in *The Later Works* 10, pp. 141-142
- (18) Dewey, "Art as Experience," (1934) in *The Later Works* 10, p. 125
- (19) Dewey, "Art as Experience," (1934) in *The Later Works* 10, p. 125
- (20) 清水真砂子「児童文学と子ども」(東洋・小澤俊夫・宮下孝広編『児童文化入門』岩波書店所収) pp. 41-42
- (21) 同上 p. 42
- (22) Dewey, "The School and Society," (1899) in *The Middle Works* 1, p. 14
- (23) Dewey, "Contributions to a Cyclopedic of Education," (1912) in *The Middle Works* 7, p. 337