

カリキュラム構成法としての「発生的方法」

— デューイの発生的論的方法からの示唆 —

桂 直美

一、はじめに

子どもの主体性をどう育てるかということとは、困難ではあるが今日最も重要な教育課題として認識されていると言つても過言ではない。しかし、子どもの主体的な学びを強調する教育実践において、またそうした実践を評価するにあつて、教師が「導く」、教師が「教える」という契機を過小評価する傾向が見られる。この傾向は何に由来するのであろうか。

筆者はこれまで、芸術表現にかかわる授業をとりあげ、子どもの主体性の發揮を「子ども自身の表現」という点から考察し、主体的な表現を可能にするカリキュラム構成法としての「発生的方法」を提唱した。

例えば、古代の出土品から、人類が音に音楽としての

意味を付与するプロセスを子どもたちが辿りながら、自分たちの音の表現を生み出す「大昔の謎」という授業を構成し、また、S・コールマンの「創造的音楽」の実践の基本となる思想を評価するに際して、そのカリキュラム構造を「発生的方法」という解釈概念により明らかにしようとした。その時、カリキュラム構成原理としての「発生的方法」は、「人間精神が生んだ複雑な所産（この場合は音楽）の本質を理解するために、その（音楽の）生成過程を始めから辿つて洞察を得る、という発生的考察を持ち、同時にそれが人間精神についての洞察を得る考察ともなっているが、しかし、その際の子どもの活動は、（音楽の）歴史から抽出される一つの道筋の忠実な後追いに還元されるものではない」と考えられた。

すなわち、「発生的方法」による授業構成の右のような事例は、子ども自身の表現を目的とし、またそうした表

現をしようとする主体的な個人を育てることを目的としたものであったのだが、それは、過去の文化に依拠してこそ可能になるのであり、しかもそうした表現が生まれる場を形成するという多大な役割を、教師に負わせるものであった。

しかしこうした実践が、少なくとも外面的には手作業などの構成的活動に多くの時間を費やすものであること、またそうした手作業によって子どもの生き生きとした活動が促されているように見えることから、例えば上のような事例の評価にあたって「楽器づくり」を特徴とする活動主義の授業としてこれを総括したり、また教師の意識的な指導をこの授業の主要な要素ではなくむしろ不純な要素、失敗点として評価してしまうことも往々にして見られたのである。

こうした「発生的方法」によるカリキュラム構成法を考えるに当たり、その原型とも見ることのできる実践がデューイの『学校と社会』に示されている。デューイのオキユベーション（活動的仕事）が、実践的・理論的にどのように形成されているかを検討することにより、カリキュラム構成法としての「発生的方法」の持つ意義も明確にされると考える。

本稿では、まず、デューイのオキユベーションの特質を、主として『学校と社会』に示されたデューイスクールの実践と理論をもとに考察し、それがカリキュラム構成法としての「発生的方法」の特質を備えていることを示す。次に、このカリキュラム構成が、ヘルバルト学派やホルルの反復説などの、広い意味でのいわゆる発生的方法とどのように異なるのかを、デューイのヘルバルト派批判を通して検討し、それにより、デューイの方法の意義を明らかにしたい。また、デューイのいう発生的方法ないし進化論的方法についてデューイが最も集中的に論じている一九〇二年の論文、「進化論的方法の道徳性への適用」をとりあげ、これが、カリキュラム構成論としての「発生的方法」に直接の示唆を与えるものであることを明らかにする。

これらの作業を通して、今日カリキュラム構成に実践的に応用され得る原理としての「発生的方法」を定義し、実践への示唆を得たい。

二、デューイのオキュペーションにおける 發生的方法

デューイは、オキュペーションを「ひとりひとりの身をもつての責任を要求し、生活の現実性との関連をもつて子どもを訓練する」⁽¹⁾のものであるとする。『学校と社会』において述べられているとおり、このオキュペーションは、学校の精神全体を全く新しいものにし、学校を「小さな社会」にするという役割を担ったものであった。「オキュペーション」は、「仕事」ないし「活動的作業」と訳されるが、作業に従事することにより子どもが活動的に生き生きと学ぶということは、オキュペーションの表面的な特徴ではない。子ども一人ひとりの活動が、同時に社会というより大きな有機体の活動の一部とパラレルに展開されるものであるゆえに、それは個々の子どもにとつての興味ある活動ともなるのである。この点においてオキュペーションは、その都度の個々の子どもの興味が何よりも学びの出発点と方向を規定すると考える児童中心主義と異なるのである。しかもそれによって「継続的で秩序だった一連の教授が生まれる」⁽²⁾とデューイは言

う。すなわち、オキュペーションは、継続的で秩序だった教授の基点として、子どもと教育内容という二つのものを、対立するものとしてではない仕方に関連づけるものなのである。

デューイは、オキュペーションの心理学を論じた『学校と社会』第六章において、二つの点に重点が置かれる、と述べている。第一は、子どもが身をもつて実験し、立案し、再発見するという点。第二は、歴史的発展の線とのパラレリズムである。特に後者によって、「その活動が反復再現しているところの社会的生活から示唆される価値が、その仕事に染み込むようにゆきわたることによって、遂行される仕事に豊かにかつ深くなる」とも言う。また「こういった仕事は、子どもが歴史上の人類の進歩の後を辿り得る出発点」となり、「これらの仕事との関連において、人類の歴史的発展が反復要約されるのである」と言う⁽³⁾。

「進歩の跡をたどる」とデューイは言うが、それはどのようなことか。「亜麻・綿および羊毛の繊維が衣服になるまでの進化の中に全人類の歴史を集約する」という事例に関して見てみると、「進歩の跡をたどる」ことには、綿の繊維を手で離すのが難しかったという経験、一日かけ

てもいくらか取り出せないと言う困難の自覚、羊毛に比して繊維が短い故の糸紡ぎの難しさ、といった様々な困難への直面が含まれている。そこから試行錯誤が生まれ、失敗や実験をおして発見することがあり、最終的には人類の社会生活に及ぼした影響まで含めて子どもが歴史的に概観することが含まれる。

ここには、子どもと学習内容を関係づける方法としての、パラレリズムがあり、いわゆる発生的方法があると言える。また目的としての「人類の歴史への理解」が明示されている。しかし、ここでいう歴史の理解とは、「普通歴史と言われている政治的・年代記的記録に表れるものよりも、はるかに基本的で支配的な」影響を及ぼすものであるとデューイはいう。⁽⁴⁾

デューイがこのカリキュラム構成をとる目的は何であるのかを明らかにするために、デューイのいう「歴史の理解」の意味を検討することが必要となる。

三、ヘルバルト派の発生的方法に対する批判

毛利陽太郎は、『学校と社会』におけるオキュペーションをとりあげ、デューイが系統立った指導を重視してい

ると指摘している。また、ヘルバルト派やホールとデューイのカリキュラムに共通するものとして、個体発生は系統発生を要約反復するという要約発生説 (Recapitulation theory) の影響があると指摘し、次のように述べる。

この要約発生説をデューイも念頭に置きながら、人類の歴史的発展を要約的に反復表現させるカリキュラムを構想するが、それを「仕事との関連において」人類の産業史的発展過程を主軸として展開した点に、ヘルバルト派やホールとは一線を画するより現実的で実際的な特徴が認められる。⁽⁵⁾

しかしここでは、ヘルバルト派およびホールの要約発生説とデューイの発生的方法との違いが「工業化社会の発展の可能性に対する積極的確信」という目的意識の点から捉えられており、方法論としての差異が考慮されていない。第二に、要約発生説の影響とすることにより、デューイの発生的方法の源泉が狭く限定されることになる。

デューイがヘルバルト派の教育学説を含む「開化史段

階説」をどのように評価していたかを概観し、ヘルバルト派との相違を明らかにすることを通して、デューイの方法の独自性を明らかにしたい。

デューイは、『教育学事典』の「開化史段階説」の項を執筆し、「子どもの性質について心理学が解明しつつあるものにカリキュラムの基礎をおき、同時にこの心理学的成長を社会的な考慮という不可欠のものと関連づけようとした、はじめての体系的な試み」であるとして、これを評価する⁽⁶⁾。この理論は、様々な方向から到達されたとデューイは言うが、その中でもヘルバルト派の教育学説、および個体発生が系統発生を繰り返すという胎生学上の発見とならんで、特に重要であるとデューイが考えているのが、歴史―哲学的アプローチである。

一八世紀までの啓蒙運動における合理主義と個人主義への反動として、社会的制度や過去の伝統という文化による養育が主張され、社会的制度的な生活の連続性が強調された。その代表的なものとして、民族の進歩の段階を再現する程に個人は最も完全に調和的な発達をとげるというヘーゲルの歴史主義や、「青年期はつねに始めから新しく始められなければならない。そして個人として世界中の文化の各時代をわたっていかななくてはならない。」

というゲーテのことは等を、デューイは取り上げている。しかしこれら理論の視点の多様性にもかかわらず、カリキュラムとして実践され構想されたものは似かよっている。デューイは指摘する。すなわちデューイは、この教養の可能性を評価しながらも、カリキュラム構成法として応用するにあたっては、重大な「条件をつける」ことが必要であると見ているのである。

すなわち、過去の文化そのものが重視されるのではなく、現代の社会生活こそが重要なのであり、とりわけ子どもとの関係が言及されなくてはならないとデューイはいう。また「通常解釈されているところの開化史段階説は、民族の発達を印づけているプロセスを過小評価し、所産を過大評価している」と指摘する⁽⁷⁾。文学的所産をカリキュラムの中心に置こうとするチャール流の実践は、プロセスを犠牲にして所産を強調するものであり、現在への理解を進めることに及ばないゆえに、デューイの立場からは斥けられるのである。

人類の歴史を跡付けるように構成された教育活動によりながら、子どもが、人間が歴史的に発達をとげるといふ認識を内在化することが重要な目的となつていくという点に、デューイのオキユベーションの特徴はある。し

かし単なる歴史の後追いはデューイのいうオキユペーションの要件ではない。個体発生と系統発生とのある種の対応を認めながらも、個体発生が系統発生を繰り返すという主張は、むしろデューイのいう発生的方法からは退けられることになる。始めに民族の歴史に一定のエポックを見出し、次にそれを子どもに当てはめるといふ、ヘルバルト派ヴァン・リユー等の「文化時代論」の方法は、先行するものとしての文化的所産を固定的に捉え、子どもも経験をそれに還元するというデューイのいう誤謬にあたると思われる。子どもと教育内容の共感的な対応を志向してのものであっても、結果としてそれは、子どもを教育の客体として矮小化して見ることになったといえる。

四、デューイの発生的方法

デューイは「発生的方法」 genetic method を一九世紀の諸科学の成果として高く評価している。

発生的方法とは、おそらく一九世紀後半の主要な科学的達成である。複雑な所産への洞察を得る方法は、

その所産の生成の過程を跡づけることである、すなわち、それが成長発展する連続的な段階を順々に辿ることである、というのがその原理である。⁽⁸⁾

発生的方法をこのように捉えるデューイは、これを人間の道徳性や、人間精神を科学の視野の内において把握するための方法的原理として採用している。しかしデューイによれば、この方法は誤まった使用を招きやすいものである。「それはいったい何なのか、そこから何が得られるのか、そして如何に得られるのか」を明らかにするために、デューイは、科学における実験的方法 (experimental method) を取り上げ、これが「一つの発生的方法である」という点から説き起す。水の性質を把握するという事例を取り上げて、デューイは次のようにいう。

実験は、私たちに、水の生成過程を見せる。水を生じさせることにおいて、私たちは、経験された一つの事実としての水が現象するためにみたくすべき正確かつ唯一の条件を選び出すのである。もしこの事例が典型的であるとするならば、実験的方法は、発生的方法

と呼ばれる資格がある。それは、あるものが経験され
た存在になる仕方と過程にかかわるのである。⁽⁹⁾

経験される事実としての水をどれだけ観察しても分析的な理解は得られない。実験により私たちは、水をその生成において知り、水の本質を把握することができる。

デューイはさらに、この実験的方法が「真の意味での歴史のないし進化論的方法である」という。これら、歴史的方法ないし実験的方法という語のデューイの使用法は、明らかに通常のそれとは異なっているが、デューイは、「起源の問題は物理的な世界の事例においてさえ、厳格に特定で個別の問題である」という点からこれを説明する。すなわち、実験で使用される水は、特定の時と場所であつかわれる「この水」である。それは事実上、二度現れることのないものである。またその実験から得られた成果が適用されるのも、同じく特定の時と場所を持つ世界なのである。「それらの言述は一回性のうつろいゆく事物の世界に源をもち、応用もそこに見出されるのである。」⁽¹⁰⁾

しかし科学的に論じる場合には、この特定の水という一回性は捨象され、特定の条件（正確かつ唯一の条件）

のもとで一定量の水を産出するという点がクローズアツプされる。歴史の時系列のどの時点にでも生起する「水一般」とは、水に対する制御を得るといふ目的を持ち、特定のケースから得られた生成のプロセスのみに特に注意をむける、という抽象化作用によつてもたらされるものである。デューイが実験的方法を、發生的方法という方法論の典型として見ようとする意図はこの点にあると言える。それは出来事を生成の相において把握する、ということである。そのことにより、第一に現象を解釈することができ、第二に実践的制御が得られるからである。

發生論的言述は、連続的に行われている一つの過程を明らかにする。この過程の知識を通して、不明瞭で手におえないものであったかもしれない非常に大量の事実に対して、知的かつ実践的な制御を得ることが可能になる。⁽¹¹⁾

以上のように、物理的事実の領域における發生論的方法の有効性、すなわち生成のプロセスにおける把握の有効性を説いたデューイは、精神的対象に関してこれを敷衍する。精神の領域において用いられる發生論的方法が、

すなわち「狭義の歴史的方法」である。

実験的方法が物理的な知識についてもたらずものと、より狭い意味での歴史的方法が精神的な領域（意識的な価値の領域）にもたらずものとのあいだには、類推以上のもの、正確な一致がある。歴史的方法は、生成の過程を明らかにし、それによって、一般的な精査ができなかったり単なる内省的な観察に終わった諸事実を、知的かつ実践的コントロールのもとに引き出す、ということを示すのが私の目的である。⁽¹¹⁾

物理的科學のアナロジーから引き出された發生論的方法を、デューイは「狭義の歴史的方法」ないし「進化論的方法」と呼び、直接には文脈から取り出して実験をくわえることのできない精神的な価値にかかわる事象に、物理的實驗における分離に相当する分析を施す方法論として重視した。この方法の有効性は、デューイによれば次の二点である。第一は、「歴史的な連続を跡づけることにより、バラバラの断片ではなく具体的なリアリティーの一つの全体として見る事が可能に」なる、という点。第二は、「時系列の後期にはより複雑で解明されにくいも

のが、時系列のより早期のものにおいて、相対的にシンプルで透視しやすい状態であらわれるので、精神的な分離が得易い」という点である。このような方法によって、「親の子どもの養育」とか「子どものうそ」といった倫理的觀念も科學の対象として視野に入ってくるのである。逆にこの方法なしには科學の対象として考察され得ないとも述べ、デューイはこの方法論の科學的重要性を強調する。

しかしこの時注意すべきであるのは、「先行する与件が、それ自身ある種の固定性や終局性を持つと仮定する」という誤謬である。デューイは繰り返しこの誤謬を戒める。

發生論的方法は、實驗的科學で用いられるのであれ、歴史的科學で用いられるのであれ、以前におこったものに解決するとか解消するという意味で、先行するものから結果を「引き出し」たり「還元」したりするものではない。⁽¹²⁾

この論文においてデューイの定義する發生論的方法とは、道徳的な實踐や觀念といったものの創成された条件

を明らかにするという点に第一義的目的を置くものであった。それは時系列上に展開された事象そのものではなく、そこから抽象されるプロセス、前と後の二つの極限項によつて規定される一つの連続したプロセスを捉えようとすものであるといえる。前項はより単純化された形であらわれることにより、物理的実験における分離に相当する効果をもち、後項はより複雑な条件下での統合的な再構成を示す。しかし両者はあくまでも一つのプロセスに従属するものと考えられ、後項が前項から引き出されるのか、前項に還元されるというような固定的な把握は厳に戒められる。

以上のように、発生論的考察の特徴は、二つの極限項によつて知り得る一つの実在を示そうとする点、及び、二つの項のそれぞれは他との関連に置いて初めて十全に把握されるとして、二つの項のいずれをも相対化する点にあると考えられる。

五、人間精神を把握する方法としての発生論的方法

やはり一九〇二年に書かれた論文、「未開人の精神の解釈」において、デューイは人間精神の探究という課題に

発生論的方法を適用しようとする。

当時支配的な影響力を持ったスペンサーの社会進化論を取り上げて、デューイは、発生論的考察に必要な動的な特質を欠いていると批判する。

ここでの要点は、今日の文明化された精神が事実上標準とされ、その固定したものさしによつて未開人の精神を測っているということである。この結果が否定的なものになるのは驚くに当たらない。⁽¹⁴⁾

すなわち、スペンサーの視点からは、未開人の感情的および知的特性は、現代人との比較においてすべて欠如という否定的な色彩を付与されることになるが、これは先の論文で指摘された誤謬、二つの項の一方を固定的に捉え、そこに軸足を置くという誤謬によるものに他ならない。このような視点は、「生成、成長、発達に関心を置く発生論的心理学にとつて非生産的である」。デューイの発生論的方法による視座からは、精神とは、「生の過程の目的との関係において、環境を制御するために役立つ器官」と見なされる。それゆえ、個人的な欲求・努力と満足との間に多くの社会的媒介物を持つ現代人の精神も、

また両者がより直接的な近い関係にある未開人の精神も共に、環境との相互作用によって発展を遂げた結果であるとして、連続的に捉えられるのである。

未開人の心的態度と特質は、精神が通り過ぎ後ろに残してきた段階以上のものである。それらは決定的に発展をとげた産物なのであって、今日の精神構造の枠組みの統合的な一部となっている。⁽¹⁵⁾

このような精神の生成・発展に関係する特別の機能が、「仕事」(occupations)である。

仕事は、活動の基本的様態を決定し、ゆえに習慣の形成と使用を制御する。「中略」一連の目標や重要な関係を決定し、それにより注意の内容、対象を供給し、関心を惹く有意味な質を供給する。(そのようにして)精神生活に与えられた方向付けは、情動のおよび知的な特質にまで及ぶ。ひとまとまりの仕事の活動がそんなにも基本的でゆきわたっているので、それは精神的な特質の構造的・組織的な枠組みを与える。仕事が、個々の要素を機能的全体へと統合するのである。⁽¹⁶⁾

固定したものではなくて、一つのプロセスである精神という新しい概念を、デュロイはすでに『学校と社会』において提示している。従来、精神はどこまでも同一のものと考えられたが、これに対し、精神とは本質的に変化しつつあるものであり、時期を異にするにつれて様々に異なつた姿と能力をあらわすものである、とデュロイは言う。それはただ「生命の連続」という意味において一つであるにすぎない」のである。発生論的方法に由来する、このような精神の概念のダイナミックな特質は、教育内容についてのダイナミックな概念と対をなすものである。

六、カリキュラム構成における発生論的方法

やはり一九〇二年に書かれたものに、『子どもとカリキュラム』がある。ここでは、発生論的方法は、子どもの経験と教科・教材という、教育を規定する二つの要素を、連続した一つの全体として捉える方法論として採用されている。デュロイは「子ども対カリキュラム」「個人の性質と社会の文化」という言い方に見られるような、二つのものを対立する要素とみなす点に問題があるという。

子どもの経験とカリキュラムを構成する様々な教材との間に、程度の差ではなく種類の違いがあるかのよう
に考える有害な考え方を取り除くことである。〔中略〕

教材をそれ自体何か固定されたもののように考え、
子どもの経験の外側にあるかのように考えることをや
めてみよう。子どもの経験をもまたなにかしら固く固
定されたものであるかのように考えることをやめてみ
よう。それを何か流動的で、胎生的で、生きたものと
して見てみよう。そうすれば私たちは、子どもとカリキ
ュラムが、一つのプロセスを定義する二つの極限項で
あることを認識できるであろう。ちょうど二点が一本
の直線を定義するように、子どもが現在立っている点
と教科を構成する事実や真実とが教育を定義するのだ
である。それは子どもの現在の経験から、教科と呼ばれ
る組織された一連の真実に代表されるところへ向かっ
て行く連続的な再構築なのである。

この事実についてのならば、算数や地理、言語、植
物学等の教科は、それ自体が経験すなわち、人類の経
験なのである。それらは、人類の世代から世代へと累
積されてきた努力、渴望、成功の所産の具現するもの

なのである。〔中略〕

それゆえ、子どもの現在の経験に含まれる事実や真
実と、教科の教材に含まれているそれらとは、一つの
実在の最初と最終の二つの項なのである。⁽⁴⁷⁾

ここには、カリキュラムへの発生的方法の適用があ
る。その方法は、子どもか教科かという、われわれにと
つて通念となつてしまつたかのような二律背反を次のよ
うに超克するものに他ならない。すなわち、今日の前で
子どもが示しつつある活動や興味がいったいどのような
意味を持つのかということ、決して自明のことではな
く、大人の文化から精選されたカリキュラム内容との関
連においてはじめて知られるのである。また、そのカリ
キュラム内容として提示されている文化は、それ自体が
教育の目的・目標を体現するのではなく、子どもの活動
との関連においてはじめて、その文化の持つ教育的意義
が明らかになつてくるのである。子どもの活動との関連
なく、それに先だつてこれら文化を教育のゴールの位置
に置き、教育的価値があると想定することこそ、デュー
イの立場から見れば予定調和に他ならないといえる。

七、オキユペーションにおける「發生的方法」

以上のようなデューイの發生論的方法の特徴を踏まえ、『学校と社会』において提唱されているオキユペーションの性格をもう一度考察したい。デューイはこれを「人類の歴史を考えるにあたっての非常な現実的で重要な道筋」⁽¹⁸⁾と考えた。オキユペーションの意義は、実際に活動し技術的熟練を得ることではなく、「そこから子どもたちが人間の歴史的發達の認識へと導かれる出発点」となる点にあつた。

この仕事は、用いられる素材や、メカニツクな原理への洞察をも得ながら、子どもが、歴史における人類の進歩を跡付け、辿ることのできる出発点を与える。これらの仕事との関連において、人間の歴史的發達が要約反復されるのである。⁽¹⁹⁾

また、子どもの精神と、原始生活における精神を重ね合わせて考えるといった、対応説一般を、デューイは斥けてはいない。

多くの人類学者は、子どもの持つ諸々の興味と原始生活におけるそれとの間にある一致が存在すると語っている。子どもの精神はある種の自然な仕方では原始的な活動へと立ち返るのである。⁽²⁰⁾

しかし、ヘルバルト派の開化史段階説と異なるのは、過去の歴史が、子どもによつて後追いされるべき固定的なものであるとは考えられていないという点である。すなわち、個体發生が系統發生を繰り返す、とは考えられていないのである。

デューイは「興味と刺激が、その時代の所産に対応するのではなく、それら所産を創成した精神状態に対応する」という点が重要なのだと言う⁽²¹⁾。学習の目的は、發生論的考察によつて抽出される「所産を創成した精神の状態」なのであつて、所産そのものではないということである。このとき同時に、子どもの興味それ自体をも固定したものとして、むしろ興味を指導して方向付けていくことが教師に課せられた役割となる。すなわちデューイは、こうした子どもの興味をわれわれは無視するのではなく、ただ刺激して引き出すのではなく、「これを捉えて、先にある何か、より良いものへとこれを方向付ける」べ

きであるとする。それはまさに「人類の進歩を理解する一つの手段となるようにこの興味を利用すること」⁽²²⁾である。

このように子どもの精神・興味と学習内容を動的なものとして捉える仕方は、過去の内容に向けられた場合も、現代の最先端、すなわち学問や芸術の精華に向けられた場合も同じである。デューイによれば、今眼前で展開されつつある子どもの行為や興味や関心は本質的に流動するものであり、今確かには知ることのできないものである。それでも教師は、この確かに知り得ないものを解釈し方向付けなければならないのであるが、それを可能にするのが、学問や芸術の精華である。「描きなぐり塗り付ける子どもをつき動かしている衝動の価値を知ることが可能にするためには、ラファエロやコロロの芸術作品も十分すぎるということはない。」とデューイが言うとき、デューイは、従来のゴールと手段とを転倒させる。

八、カリキュラム構成法としての「発生的方法」への示唆

子どもと教科との対立を越えることは、デューイの教

育論におけるキーノートであるが、そこに発生的方法があつたことを見てきた。オキユベーションという「発生的方法」によるカリキュラム構成は、人類が達成してきた歴史的な発展の理解を目的としながら、時系列を年代記的に辿ることを意図しない。固定したものとしてそれを見ることを戒めるゆえに、子どもの精神という、未来に向かつて開かれた、流動的で今は不確定であるものを解釈することが可能になるのである。

こうしたカリキュラム構成により、授業は、子どもの動機、興味を重要な契機とし、あらかじめ決定された教授を否定するものとなり、なおかつそれは教師によって導かれるものとなる。その指導にあたっては、人類の歴史のなかで発展を遂げた文化がバックボーンとなるが、それは子どもの今の活動の方向を教師が予測し、さらに方向づけていくために用いるものとしてあるのであって、到達地点を予め示すものではない。

教育の場で、大人の文化から精選されたカリキュラム内容が、絶対的・最終的な到達点を示すものとして想定されることがあまりにも強固な習慣となつていたので、子どもと文化のいずれも絶対的基準を提供するものではないというデューイの主張は今日なお理解されにくい。

教科中心主義的立場だけではなく、いわゆる児童中心主義の立場でさえも、子どもの経験を超えて教育のゴールを規定する文化財という觀念からは自由になれないゆえに、子どもの動機、興味、自発性といったものが、教科・教材と相反する要素となり、子どもか教科かの二者択一を迫られる結果となるのである。デュイイにおいては、子どもと教材の双方が学びを決定するのであり、しかもそのどちらもが、もう一方の絶対的基準になることはない。この点で、子どもの側の要素が学びの方向と質を決定するという立場をとる児童中心主義とは異なる。従来このような児童中心主義とデュイイの児童中心主義との区別が曖昧となりがちであったのは、発生論的方法が看過されたためであるといえる²⁴⁾。デュイイの発生論的方法は、子どもと教材、子どもの精神と大人の精神、現代人の精神と未開人の精神との間の連続性を強調することにより、教育のゴールを規定する実体的知識を相対化し、ある種の形成陶冶を可能にする原理なのである。それによってこそ、学ぶ子どもの主体性は回復される。

教材となる文化財を絶対的・固定的な規範としないということは、教師にとって今日なお難しい。「発生的方法」の事例として先にあげた「大昔の謎」の授業には、

この点を可能にする一つの特徴があった。教材とされた古代の出土品が、専門家によっても完全な意見の一致をみない謎の土製品であると位置づけられて教師に提示されたため、これが古代の人々にどのように使用されたかという知識を同化するということが必然的に避けられたのである。従って、この授業では、子どもが意識する授業の課題が、歴史上の事実の追認から、自分たち自身の音楽の生成へと次第に逸れていくという形をとった。授業の始まりの時点では、歴史的事実に到達することが目的であるかのような装いがあり、子どもたちは科学者に自分を重ねてその謎に向かおうとした。しかし活動が進行するにつれ、自分たちのオリジナルの原始的なフエを鳴らし、耳を傾けるといふ次元に入り込んでいった。授業のはじめに持ち出された原始の（弥生の）設定は実は絶対的なものではなく、この時点から振り返ってみれば、スプリングボードにすぎないものであったといってもよいほどである。到達点は決まっていなかったということである。しかしそのスプリングボードによってこそ子どもは、自らを創造的な立場におくことになった。また教師は授業の進行につれ、子どもたちの活動を観察し、興味を讀みとるのであり、またその興味を方向づけていくので

あるが、それをするにあたって、子どもの活動を解釈する枠組みとなるのがこの場合、弥生人の生活や出土品に関する知識であった。この授業でみられた教師による子どもの興味の方向付け、及び歴史上の事実からの逸脱は、「デューイの発生論的方法に基づいて解釈するならば」「発生的方法」によるカリキュラム構成の特徴を典型的に示す点として評価することができるのである。

注

- (1) Dewey, John, *The Child and the Curriculum*, in “*The Child and the Curriculum, and The School and Society*”, The University of Chicago Press, Combined Edition, 1956, p. 12
宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、一九八五、二二頁を参考にした。
- (2) *ibid.*, p. 18
- (3) *ibid.*, p. 20
- (4) *ibid.*, p. 22
- (5) 毛利陽太郎、J・デューイ『学校と社会』、明治図書、一九八五、二〇三頁

- (9) “Culture Epoch Theory”, *The Contribution to Cyclo-pedia in Education*, *Middle Works, vol. 6*, Southern Illinois University Press, 1980, pp. 410-411
- (7) *ibid.*, pp. 411-412
- (8) *Democracy and Education*, in *John Dewey, Middle Works, vol. 9*, 1980, p. 222
- (6) “The Evolutionary Method Applied to Morality” in *John Dewey, Middle Works, vol. 2*, 1976, p. 5
- (10) *ibid.*, p. 8
- (11) *ibid.*, p. 8
- (12) *ibid.*, p. 8-9
- (13) *ibid.*, p. 10
- (14) *ibid.*, p. 40
- (15) *ibid.*, p. 39
- (16) *ibid.*, p. 41-42
- (17) *The Child and the Curriculum*, Op. cit., pp. 11-12
- (18) *The School and Society*, Op. cit., p. 22
- (19) *ibid.*, p. 20
- (20) *ibid.*, p. 48 宮原訳五八頁を参考にした。
- (21) “Interpretation of the Culture-Epoch Theory”, in *The Early Works, vol. 5*, 1972, p. 250

(22) *The School and Society*, Op. cit., p. 48

(23) *The Child and the Curriculum*, Op. cit., p. 16

(24) 例えは倉沢剛は、デューイは論理的に組織された教科カリキュラムを斥けて、児童の成長をめざす活動カリキュラムを提唱したとのべ、「子どもとカリキュラム」においてデューイが児童中心主義について述べた「学習の質を量を決するものは教材ではなくして児童なのである。これが児童の成長を第一とするカリキュラムの立場である。」という叙述を、デューイ自身の立場として紹介している。(『米国カリキュラム研究史』風間書房、一九八五、二六七～二六八頁)