

生活・総合学習の再定義

—デューイの読み直しをとおして—

岩川直樹

埼玉大学教育学部心理学・教育実践講座

中村麻由子

大東文化大学文学部教育学科

キーワード：生活科、総合学習、デューイ、臨床、実践的探求、文化的・政治的

1. はじめに—生活科・総合学習の再定義に向けて—

1-1 対抗文化としての生活・総合学習

生活科と総合学習は現在の日本の教育制度のなかで別々の時間とカテゴリーに括られている。ひとつは小学校低学年の教科の「生活」として、もうひとつはそれ以降の小・中・高等学校の領域の「総合的な学習の時間」として。それによって人びとの意識のなかに「生活」は「生活」、「総合」は「総合」という区分けがかたちづくられている。

しかし、そうした制度化以前にあったこの教育の歴史的伝統に立ち返れば、そこにわたしたちが見いだすのはいわばひとつに連なる教育変革の伝統なのだ。広く言えばそこには「旧教育」に対する「新教育」、「伝統的な教育」に対する「進歩的な教育」、「支配的な教育」に対する「もうひとつの教育」と呼ばれてきた対抗的な教育文化のすべてをふくめることもできるだろうが、なかでも学校になんらかの活動や仕事を位置づけようとしてきた一連の試みをその直接的な系譜にしていることはまちがいない。その対抗文化が、89年告示の学習指導要領で「生活」という枠に、98年告示の学習指導要領で「総合的な学習の時間」という枠に、それぞれ組み込まれてきたと見ることができる。

あらゆる対抗文化は、それが支配的文化の内側に位置づけられるとき、二つの道をたどる可能性をもつ。ひとつは、支配的文化の内側に食い込むことによって、支配的文化の問い直しや編み直しが生み出される可能性であり、もうひとつは、支配的文化の内側に飼い慣らされることによって、対抗文化がもっていた批判性や変革性が骨抜きにされる可能性である。「生活」および「総合」がその後たどった道はもちろん、地域によっても、学校によっても、教師によっても、それぞれにちがっているし、そのちがいのなかにこそ重要な実践的意味がある。しかし、あえてその全般的な傾向を語るなら、その多くは後者の道をだとしてきたと言わざるをえないだろう。

生活科・総合学習の源流となった教育の対抗文化は、既存の教育のなかのさまざまな分離や隔絶を問い直し、それらを密接な連関をもつものに再統合しようとする実践的志向性をもっていた。そうした志向性は「生活」や「総合」という全連関的・再統合的な名称にも少なからず反映している。しかし、いま、生活・総合学習は皮肉にもそれ自体が二重の意味での分離と隔絶を身に帯びている。ひとつは、内部における分離や隔絶。「生活」と「総合」が小学校低学年の「教科」とそれ以降の「領域」という異なる時間やカテゴリーに分離され、多くの人びとの意識のなかでその隔絶があたかも当然のこのように見なされていること。もうひとつは、外部との分離や隔絶。「生活」や「総合」は制度的な教育課程のなかに枠を得ることで、あたかもその枠内で自己完結す

るものであるかのように扱われている。

こうした内外の分離と隔絶のなかで現代の「生活」や「総合」はしばしば次のような三つの兆候を示している。ひとつは、「生活」や「総合」が「学力」および各種「〇〇力」の形成に追われる他の諸教科の合間の一種の「息抜き」や「気休め」の時間になっていること、二つ目は、そのような実際上の軽視にもかかわらず言葉の上ではそこに「自発性」、「主体性」、「対話性」といった人間的な諸価値を示す美辞麗句があてがわれていること、三つ目は、その時間が新手の「〇〇力」形成のための草刈り場にされるということである。中身をカラッポにさせられながら、表面ばかりは美しい衣で飾られ、いざとなれば中身を別物に占拠される。それが支配的文化のなかでその批判性と変革性を見失った対抗文化の苦い証でなくてなんだろう。

1-2 デューイ教育学の三つのテキストの読み直し

こうした状況を踏まえるとき、わたしたちは、もう一度、生活科・総合学習の意味とはなんだったのかを根源的に問い返すべきなのではないだろうか。生活科・総合学習の源流となる教育の対抗文化が本来もちえていた批判性や変革性とはなんだったのか。それは既存の社会と教育の現実に対するどのような根源的な問い直しや編み直しを促すものだったのかと。

その課題に迫るために、ここではデューイ教育学のテキスト、なかでも学校になんらかの活動や仕事を位置づけることをテーマにした三つのテキストの読み直しを試みたい。いわゆる「新教育」の系譜とされる数々の教育学のなかで、その批判性や変革性においてデューイ教育学以上に根源的な問い直しや編み直しを提起しているテキストはほかに見当たらないからだ。ここでとりあげるテキストは、『学校と社会』（1889）所収の「大学付属小学校の三年間」と「学校と社会の進歩」および『民主主義と教育』（1916）の諸章である。

デューイは1896年にシカゴ大学に付属小学校を開設する。「実験室学校（Laboratory School）」と呼ばれるその学校の実践的探求の出発点において、デューイと教師たちは既存の教育のなかにあるさまざまな分離と隔絶をいかに再統合してゆけるかという課題を分かち合い、そのための方途として学校のなかになんらかの「手仕事」を位置づける試みを行う。ここに現在の生活科・総合学習のひとつの源流があることは誰もが認めるところだろう。

1899年になると、デューイはこの学校の父母や校友を前にして三年間の報告をかねた講演をあいついで行っている。まず二月に一回、そして、四月に連続三回。ここで読み直しを試みようとする第一のテキスト「大学付属小学校の三年間」はその二月講演、第二のテキスト「学校と社会の進歩」はその四月講演の第一回目にあたるものである。それから16年後の1915年夏、デューイはもともとこれらの講演がひとつにまとめられていた『学校と社会』の改訂作業を行っている。その同じ夏に書き上げられ、翌年の1916年に出版されるのが、ここで読み直しを試みる第三のテキスト『民主主義と教育』である。

これらの三つのテキストは、いずれも学校のなかになんらかの活動や仕事を位置づけることの意義を語っていること、しかもその意義づけを学校生活と社会生活の連関という視座から捉え直そうとしているという点で共通している。学校にいわゆる「手仕事」を導入する試みそのものは、シカゴ実験室学校以前のいわゆる「新教育」と呼ばれる教育のなかではもちろん、一般の学校のなかでもすでに行われていたものだった。しかし、一般の学校のなかでのその意義づけはしばしば「技能訓練」や「規律訓練」に限定されたものだったし、それらとは一線を画する「新教育」もせいぜい「自発性」や「主体性」を挙げるにとどまっていた。そうしたなかで、この試みの意義

を学校生活と社会生活の連関を問い直し、編み直すことに見いだそうとしたデューイたちの発想は、当時の人びとにとって、まったく新たな地平をひらくものだった。そして、おそらくそれはいまなおけって既知の地平になったとは言えない。だからこそ、これら三つのテキストを読み直す価値があるのだ。

1-3 らせん的な探求の過程

しかし、学校教育になんらかの活動や仕事を位置づけることが、学校生活と社会生活のあいだにどんな意味での連関を生み出すことになるのか。そう問い返すとき、それぞれのテキストのあいだにはその意義づけの視座に大きなちがひがある。第一のテキストから第二のテキストに向かい、第二のテキストから第三のテキストに向かうなかで、デューイはこのテーマをいっそう広い歴史社会的な視野のなかに位置づけ直してゆくと同時に、そのなかにいっそう深い文化政治的な意味を見いだしてゆくことになるからだ。

「ライフとは自己一更新の過程だ (life is self-renewing process)」(MW9:12) と定義した哲学者にふさわしく、デューイはこのテーマの意義づけの視座を連続的に再構成しつづけている。ひとつ目のテキストで語られたことが、二つ目のテキストで異なる角度から語り直され、それらの全体が三つ目のテキストで語り直されてゆく。そうしたデューイのらせん的な探求過程の奥行きをそのはじめからたどり直すことをとおして、生活・総合学習が現代の学校と社会にとってのもつ意義をあらためて見つめ直すこと。本稿は、その意味でのデューイの読み直しをとおした生活科・総合学習の再定義を行ってゆきたい。

2. 「大学附属小学校の三年間」の読み直し

—経験が実践的になる方途としての活動的仕事—

1894年夏、シカゴ大学に哲学、心理学、教育学を合わせた学部の学部長として招かれたデューイは、1年半の準備の後、1896年一月にシカゴ大学附属小学校を開設する。後(1902年以降)に公的にもその名で呼ばれるようになる「実験室学校(Laboratory School)」のはじまりである。「五十七番街の小さな民家」を校舎にして「六歳から九歳」の「十五名の子ども」から出発したこの学校は、その後、子どもの増加と共に数度の移転を経て、デューイが『学校と社会』の講演を行う三年後の1899年には「四歳から十三歳」の「九十五名」が在籍するまでになっている。

『学校と社会』というタイトルでわたしたちが知るデューイの連続三回の講演(第一章から第三章)がこの学校の父母や校友向けに行われたのは1899年の四月のことだが、それに先立つ二月にデューイはこの学校の父母向けに「大学附属小学校の三年間」と題した講演を行っている。この二月講演は経営の内情報告もふくめた口語調の簡略な講演であり、初版の『学校と社会』には同時収録されていたが、1915年のデューイによる改訂版からは除外されたテキストである。

しかし、この学校における教育の実践的探求がどのような仕方ですたートしたのかを知る上でも、そのなかで生活科・総合学習の原形となる「手仕事」の導入がなぜ試みられたかを知る上でも、そしてその試みにデューイたちが当初どんな意義を見いだしていたのかを知る上でも、この二月講演は欠くことのできない重要な意味をもっている。

2-1 臨床的・共同的な実践的探求の母体

この二月講演の冒頭部で、デューイは「ここで個人的なことを言うことを許していただければ」とことわりながら、この学校がただちに実践に移せる出来合の「原理や理念」からスタートしたわけではないこと、ましてデューイ自身をそのオーサー（創始者＝著者）とする「原理や理念」からスタートしたわけではないことを語っている。もちろん、この学校をつくるにあたってデューイには大切にしたいなにかがあった。しかし、それは「原理や理念」と言うより、むしろ「問いや問題（questions or problems）」と呼ぶべきものであり、それを教師たちと分かち合うところからこの学校ははじまったと言うのである。

学校が開設されたとき、なんらかの理念はありました—おそらくそれらは問いとか問題と言った方がいいでしょう。つまり、これは検証するに値すると思われるいくつかのポイントがあったということなのです。一言、個人的なことを言うのを許していただければ、次のことを言っておきたいと思います。時々、この学校は、すぐに実践に移していけるようないくつかの出来合いの原理や理念からスタートしたと考えられてきました。しかも、わたしがすぐに実行に移せるようなそうした出来合いの原理や理念のオーサーであると、一般には思われてきたということがあります。わたしはこの場を借りて言いたいのですが、この学校の教育的な行為は、その経営や主題の選択や学習課程の練り上げも、実際に子どもたちを教えることも、ほとんど全部がこの学校の教師たちにゆだねられてきました。また、そこにふくまれている教育の原理や方法も徐々に発展してきたものであって、はじめから固定された仕組みだったわけではありません。教師たちは、固定された規則に基づいてはじめてたのではなく、むしろクエスチョンマークと共にスタートしたのです。もしも、いくつかのアンサーが導かれたとすれば、それらを提供してくれたのはこの学校の教師たちなのです（MW1:58）。

この学校があまりにしばしば「実験的學校（experimental school）」と呼ばれるとは、保護者に自分たちの子どもが実験されているかのような印象を与えることを思えば好ましくないのだが、それでもこの学校が「実験的學校」と呼ばれるにふさわしいのは、以上のような「問いないし問題」にほんとうに価値があるものなのかどうか、そしてもしも価値があるならそれはいかなる方途によって解決に向かうものなのかを、たんなる机上の理論や議論の上だけではなく、現実の実践的な試みをとおして探求しようとしているからなのだとデューイは言うのである（MW1:61）。

教師たちと研究者が「問いないし問題」を分かち合いながら、その学校に織り成される教育実践のリアリティをとおして、その課題を乗り越えるための意味のある視点や手段を見いだし、ゆくこと。ここにわたしたちが見いだすのは、一言で言えば、教師たちと研究者の臨床的・共同的な実践的探求である。そこでめざされている関係は、基礎的な「原理や方法」を確立する研究者と応用的な「技法や手法」を考案する教師という、近代の専門職教育がもつ知的ヒエラルヒーを前提にした関係とは異質なものだ。

デューイの言う「実験」はかぎりなく「実践的探求」にちかい。実践とは状況のなかの問題を知覚し、その状況を変えてゆく人間のいとなみであり、実践的探求とは状況のなかのなにに問題を見いだし、どんな方向（目的）に向かうどんな過程（方途）をとおして、その状況を編み直してゆくことに意味があるのかを探求することだからだ。近代の教育学や諸科学によって形成された一般的な「原理や方法」を「基礎」とする専門職教育の体制においては、なによりもまず「原理

や方法」ありきなのだ。しかし、実践的探求においてはそれ以前にまず「問いないし問題」が先立つのであって、あくまでもそれを克服するための重要な視点や手段として「原理や方法」が形成されてゆくことになる。そうした実践的探求の拠点であることが「実験室学校」の意味だったのだ。そして、そのためには、教師と研究者が「問いや問題」を分かち合い、学校に織りなされる教育実践のリアリティを並び見ながら、その意味を問い直し合う関係が不可欠になる。対抗文化としての生活科・総合学の原形はそうした臨床的・共同的な実践的探求のただなかから生まれたものだったのである。

もちろん、デューイたちは「付属学校」で見いだされたその「原理や方法」から一般の学校がなにかを学ぶことを望んでいたはずだ。しかし、程度の差こそあれ、ほんとうはどんな学校も実践的探求の場であるべきなのだ。教師たちが研究者と共に具体的な状況のなかにある問題を見だし、それを分かち合うなかで、その問題を克服するためになにこそが大切なことなのかを問い直し、編み直してゆくこと。どこかで形成された「原理や方法」は、あくまでも自分たちの実践的探求において参照されるべきものではあっても、それなしですませるためのものではない。生活科・総合学習はかつてそうした臨床的・共同的な実践的探求のなかからその原形が生み出されというだけでなく、つねにそれを母体とするなかでしか批判性と変革性をもった対抗文化として生きつづけられないものなのだ。

2-2 四つで一つの「問いないし問題」

その実験室学校の出発点においてデューイと教師たちが分かち合った「問いないし問題」は、以下の四つだった。1. 子どもの日常生活と学校生活のあいだにある障壁を打ち破って、それらのあいだに密接な連関を生み出すためになにをどうすればいいのか、2. 理科や歴史や美術といった小学校に新たに導入されつつある教科を子どもの生活世界からかけ離れたものにならないように教育課程を編成すればいいのか。3. 読み、書き、算のような従来の形式的な記号習得をいかにすれば子どもの生活および実質的な学問的・文化的な内容をそなえた教科とつながりのあるものにすることができるのか。4. 一人ひとりの子どもの知的・道徳的な成長を配慮するために子どもと教師たちのあいだのどんな接触をどんな場面で生み出してゆけばいいのか。

これら四つの「問いないし問題」は、いずれも既存の教育のなかにあるなんらかの分離や隔絶を問題にし、その障壁を打ち破るための実践的な方途を問うものだった。第一は、子どもにとっての日常生活と学校生活の分離や隔絶を、第二は、子どもの生活世界と実質的内容をそなえた新たな教科との分離や隔絶を、第三は、読み書き算の形式的な記号習得と子どもの生活世界および教科の分離や隔絶を、そして、第四は、一人ひとりの子どもの知的・道徳的な成長への配慮や支援を疎外する教師と子どもの関係の分離や隔絶、あるいは教師の見方のなかにある分離や隔絶を問題にし、それらをいかに再統合してゆくことができるのかを問うているからである。

デューイ哲学のひとつの際だった探求のスタンスは、人びとが分離や隔絶の状態を当たり前と見なしているさまざまな現実を問題にし、その障壁がなにによって構成されているかを問うと同時に、それがなにをとおして突破され、再統合されるのかを問うところにある。シカゴ附属小学校の実践的探求の出発点においてデューイが教師たち分かち合おうとしたのは、まさにそうした問いの立て方そのものだったのだ。

当時の小学校は、一方では「はじめの三年間の75パーセントないし80パーセント」が「読み書き算」の形式的な記号習得にあてられている状況にあると同時に、他方では、それまでハイスク

ールやカレッジでしか教えられることのなかった自然科学や社会科学や芸術活動が小学校に新教科として次々に導入されようとしてつつある情勢にあった。文字通りの「教鞭」が使われるきびしい規律のもとで机に座りながらひたすら読み書き算の訓練を受ける学校の内部の生活が、その外側の家庭や近隣で遊びや仕事の手伝いに専心す生活から大きな障壁で隔てられていたことは言うまでもない。そうした従来の学校生活の大半を占める形式的な記号習得に比べれば、実質的な学問的・文化的な内容をそなえた「理科」や「社会」や「芸術」が新教科として導入されることにはもちろん意味がある。しかし、いくつもの「新教科」が子どもの生活世界との連関が見えないまま次々に導入されてゆくだけなら、それはただ大きな障壁で囲まれた学校生活のなかにいくつもの小さな障壁をつくりだすことにしかならない。そうした大小の障壁のなかで子どもに対する教師は子どもたちが規律に服しているかどうかや読み書き算の能力および新教科の知識がどれだけついたかを見ることはできても、一人ひとりの子どもの知的・道徳的成長をまるごと見守り、その子どもの経験の再構成のにおいていまなにこそが必要なことなのかを共感的に捉えることはむずかしい。その意味では、これら四つはそれぞれに重要であると同時に相互に連関し合っている、いわば四つで一つの「問えないし問題」としての意味を帯びていたと見ることもできる。

そして、まさにそうした一連の「問えないし問題」の筆頭に子どもの日常生活と学校生活の分離や隔絶をいかにすれば再統合してゆけるのかという課題が据えられているのである。デューイはおそらくこれら四つの「問えないし問題」のなかでこの課題をもっとも重要な課題、あるいは、その他すべてと連関する中核的な課題として意識していたと見ていい。そのことは、二ヶ月後に行われた三回連続講演の最初の講演がこのテーマにかかわる「学校と社会の進歩」を演題にし、もっぱらその問題のみをいっそう広い視野のなかで捉え直すことにあてられていること、そしてその後の講演全体をまとめた著作が『学校と社会』という書名で出版されてゆくことからもうかがえる。こうした問題関心の軸線がそれから十七年後の『民主主義と教育』においても一貫していることは、本書第一章の「教育哲学がとりくまなければならないもっとも重要な問題のひとつは、教育の非制度的な様式と制度的な様式とのあいだ、付随的な様式と意図的な様式とのあいだの、本来あるべき均衡を見いだすことである」(MW9:12) という言葉からもうかがえる。「非制度的(付随的)な様式」と「制度的(意図的)な様式」とは、社会生活のなかに息づく教育の様式と学校生活のなかで行われる教育の様式のことであり、デューイはここでもやはりそれら両者の連関を問題にすることをもっとも重要な課題のひとつとして挙げているのだ。

2-3 一つで四つの手応えをもつ手がかり

子どもの日常生活と学校生活を分離し隔絶する障壁を突破し、それらを密接な連関をもったものに再統合してゆくこと。そのための方途となる具体的な手がかりとしてデューイと教師たちが着目したのは、学校教育のなかになんらかの「手仕事(hand-work)」を位置づけることだった。ここで「手仕事」と呼ばれているものが具体的にはなにを意味していたのかを語るのは、ある意味でたやすく、ある意味でむずかしい。デューイたちがその実践的探求の出発点において学校に導入したいとなみが「工作、調理、裁縫、織物」などの文字どおりの手を使った仕事だったという点では、それがなにを意味しているのかをつかむのはたやすいことだ。

しかし、その後の付属小学校の探求の発展およびデューイ哲学の練り上げの過程で、当初「手仕事」に与えられていた意味はしだいに広げられ、一般に「手仕事」という言葉で呼ぶにはふさわしくないものにまでその範囲が広げられてゆくことになる。理科のなかでさまざまな主題の実験

対象や実験器具を扱うことも、歴史のなかでそれぞれの時代の生活用具や生産手段を作ることも、美術のなかで描写や彩色や造形を行うことも、ある意味では体育のなかで身体を媒介にした活動をする 것도、広い意味での「手仕事」と見なされる。「こうした線に沿って、手仕事というものが多数多様なかたちで存在し、子どもたちの学校の内外での態度を一貫したものにすることで、それらがもっとも容易で自然な方法だということに、わたしたちは気づいてきたのである」(MW1:61) と言うのである。

ここでわたしたちは、デューイたちの言う「手仕事」が、「工作、調理、裁縫、織物」などのいわゆる生活・総合学習の活動として学校に取り入れられているだけではなく、「実験の対象や器具の扱い」、「歴史の生活用具や生産道具の制作」、「美術の描写や彩色や造形」、「体育の身体を媒介とした活動」などのかたちで諸教科のなかにも見いだされていることに立ち止まっておこう。手仕事は、それを学校に導入することでいわゆる生活・総合学習が展開されるだけではなく、それが教科のなかに見いだされることによって諸教科そのものをいわば生活・総合化するものにもなる。反対に、生活・総合学習としての活動である「工作、調理、裁縫、織物」もさまざまな仕方ですべて教科の学びにつながってゆく。「こうした実践的仕事は、とりわけ年少の子どものグループにとっては、その後学ぶ教科の土台となるものである。子どもたちは調理と結びついた化学や、大工仕事のなかにある数量作業や幾何学原理を数多く身につけることになり、また、織物や裁縫における理論的作業とのつながりで地理についても多くを学んでいる」(MW1:62)。「手仕事」を手がかりにすることで、生活・総合学習と諸教科はそのはじめから相互に関連し合うものとして捉えられていたのである。

以上のことは、「手仕事」という手がかりがデューイたちにとって日常生活と学校生活の連関という第一の課題を実現する手応えだけではなく、小学生の生活世界と諸教科との連関という第二の課題を実現する手応えをもつものでもあったことを示唆している。いや、おそらくそればかりではなかったろう。「手仕事」の多様な文脈に読み書き算が位置づき、そこに子どもにとっての必要感が生まれるとき、それらの学びはたんなる形式的な記号習得を越える意味を帯びてくる。また、「手仕事」の多様な活動のなかでこそ見いだされる一人ひとりの子どもに固有の姿があり、それらの活動のなかでこそ生まれる子どもと教師の人間的な接触もあつただろう。学校に「手仕事」を導入するという手がかりは、第一、第二の課題はもちろん、第三、第四の課題にもつながっている。その意味では、デューイたちの実践的探求にとって手仕事は、いわば一つで四つの手応えをもつ手がかりとしての意味を帯びていたとも考えられる。

2-4 らせんの探求の出発点

デューイと教師たちはここにまちががなく重要な手がかりがあると実感している。その手応えは、なによりもその活動のなかで見いだされる子どもの表情の深まりや、その過程で生み出される子どもの表現の高まり、あるいは、それをおして育まれてゆく教師と子どもの共感的な関係や、それれとともに醸成されてゆく多様で柔軟な秩序といった、そこに織りなされる教育実践のリアリティをおして肌で感じられていたはずだ。

しかし、学校に導入したそれらの活動をなんと呼ぶのがふさわしいか、それをどういう名前で呼ぶことがこの手がかりの意味を人びとと分かち合うことにつながるのか。そう問い返すとき、デューイにはこれという言葉を決めかねているように見える。この二月講演のなかでさえ、デューイははじめ「手仕事 (hand-work)」(MW1:61) と呼んだものを「活動 (activities)」と言い換え、さ

らには「実践的活動 (practical activities)」や「実践の仕事 (practical occupation)」(MW1:62)と呼び換えているからである。

なるほど、この学校に導入されてきた「工作、調理、裁縫、織物」はまぎれもない「手仕事 (hand-work)」なのだ。しかし、こうした「仕事 (occupation)」を学校に位置づけようとする、「そのような仕事は唯物的で、功利的で、いやしい傾向をもつものですらあるのだから、学校には場違いなものだ」という反論」にしばしば出会うことになる。四月講演のなかで、デューイはこうした反論に対する抵抗感をあらわにしている。そういう反論を耳にすると「わたしは茫然と立ち尽くすことしかできません。わたしにはときにそういう反対を唱える人たちがまったく違う世界に住んでいるにちがいないと思えてしまいます。わたしたちのほとんどが住んでいるのは、だれもが職業 (calling) や仕事 (occupation)、つまりなすべきなにかをもっている世界だからです」(MW1:16)。食料品屋の息子として生まれ、子ども時代に近隣の農家の仕事や材木の荷揚げ場の仕事を手伝ってきたデューイには、人びとがいとむ手仕事の世界は身近なものだったし、そこに人間の生活があることは疑う余地がなかった。そうしたいとなみを人間の精神的・知的・道徳的な価値の世界から除外しようとする人たちを前にするとき、デューイのなかにはあえてその反撥を承知でまさにあなたたちが「いやしい」と言うその「手仕事」や「仕事」を学校教育に位置づけるのだと言おうとする思いもあったろう。しかし、それだけでは、自分たちがこの試みのなかで実感していることのゆたかさを分かち合うことはできない。デューイは人びとにこの手がかりがもつ意義を語ってゆかなければならなかったのだ。

では、その意義とはなになのか。その第一の意義が日常生活と学校生活の障壁を越えるための方途だという大前提はいい。しかし、それによって生み出される両者のあいだの密接な連関とはいかなる意味での連関なのか。そう問い返すとき、二月講演のなかのデューイはそれにならずしも充分な答えを与えているとは言えない。子どもが家庭や地域ですでに経験してきた内容と同じ内容を学校で経験させれば、それで日常生活と学校生活の障壁がなくなると言いたいわけではないのだと、デューイは言う。それでは学校に「遊びや仕事」を持ちこんだ分だけ、子どもたちは家に「勉強」を持ち帰るはめになるのではないかと揶揄されるのがおちだからだ。学校教育のなかに手仕事のいなとなみを位置づけることの意義は、それによって学校の内外の子どもの経験の様式、すなわちその「態度」が一貫することにあるとデューイは言うのである (MW1:59)。

では、子どもが学校の内外で一貫することになるその「態度」とはなにか。デューイがそこで語っていることは、一言で言えば「実践的 (practical)」な態度だということになる。遊びや仕事のなかにはその活動そのものに生きた動機があり、具体的な目的を実現する方途を見いだそうとする過程で、たえず記憶が活用されたり、判断が行われたりすると、デューイは言う。従来の学校教育の規律訓練と記号習得のなかではまったくといっていいほど見当たらなかったそうした実践的態度が、学校教育のなかに手仕事を位置づけることによって生み出され、それによって子どもたちの学校の内外の経験に一貫性が生まれることになるというのである (MW1:62)。デューイが「手仕事」を「実践の仕事」と呼び換えるのはその文脈でのことなのだ。

一言で言えば、学校に「手仕事」を位置づけるのは、それが「実践」としての意味をもつからなのだ。かりにどれほど高度なデスクワークであっても、それがただ誰かに命じられてさせられているだけのいとなみで、その人自身がその活動そのものに生きた動機や実現したい結果つまり自分自身の目的をまったく見いだせないでいたとしたら、それは奴隷労働でしかない。しかし、たとえ特権階級からすれば「いやしい」と呼ばれる身体的活動であっても、そこにその人自身の生き

た動機や実現したい結果があり、その目的を成し遂げる方途を見いだそうとするなかで記憶が活用され、判断が行われるなら、それは実践になる。

その意味では、デューイたちはその実験室学校でまさに自分たちが実践的探求をしようとしていたなかで、その学校における子どもたちの経験もまた実践的探求になりうる努力をしていたことになる。この二月講演からわたしたちが見いだすことのできる生活科・総合学習の誕生の経緯およびその最初の意義づけは、以上のようなようなものだ。

しかし、自分たちが試みてきたことが学校と社会の連関のなかでもつ意義は、それだけだったのか。そう問い返すとき、デューイはこの学校に織りなされてきた教育実践の意義をいまだ語りきれていないもどかしさのようなものを感じていたのではないか。

だが、現実の状況のただなかからいままさに問題を突破する手がかりをまさぐりつつある実践的探求は、本来、そのようにしてはじまるものではないか。ここに状況を変えうる大切な手がかりがある。しかし、その手応えがどれほどゆたかにからだで感じられていても、それをどんなことばで名づけ、そこにどん意義を与えるべきかは見極めきれない。だからこそ、それを繰り返し問い直してゆくらせんの探求がはじまってゆくのだろう。

3. 「学校と社会の進歩」の読み直し—学校が社会になる方途としての活動的仕事—

この二月講演と同じ年の四月に、デューイはあらためて実験室学校の成果を示す連続三回の講演を行う。その間わずか二ヶ月。そのあいだにデューイがこのテーマを論じる視座にもたらした再構成には目を見張るものがある。ここではそのなかの第一回目の講演「学校と社会の進歩」に焦点を当てながら、学校教育になんらかの活動や仕事を導入することの意義をデューイがいかなる視野のなかに位置づけ直し、それによってどのような視点を提起することになったのかを見てゆこう。

3-1 社会生活の変化と学校教育の変化

この四月講演においてデューイは先の二月講演にはなかった歴史社会的な視野のなかにこのテーマを位置づけ直ししている。二月講演はあくまでも現状の「学校」と「社会」の関係を問題にするものだったのに対して、四月講演はいわば「学校の変化」と「社会の変化」の関係を問題にするものなのだ。そのことは、この第一回講演につけられた「学校と社会の進歩」というタイトルの文言にも反映している。なるほどその社会変化は一面では明らかに「進歩」と呼べる過程なのだ。しかし、その変化は同時にそれまで人びとにとって意味をもっていたある種の生活様式の解体の過程だったとデューイは見る。この時代の「進歩主義 (progressivism)」の代表と見なされるデューイは、実際には、進歩と解体の両義性を見つめる探求者だったのである。

デューイがここで問題にしている歴史的な社会変化の過程は、近代の科学革命や産業革命や政治革命以降の過程、もっと限定すれば、近代の諸革命の影響が人びとの生活様式や思考様式を変容させてゆく過程である。近代の科学的発見からさまざまな技術的発明が生み出され、それが経済分野に応用されるなかで生産様式や産業構造が変化し、それにとともなう流通手段や交通手段の発達をなかで世界的な市場が形成されてゆく。それによって、地球の表面の自然的形状や政治的境界や人口動態に変化がもたらされただけでなく、人びとの生活様式や思考様式さらには道徳的・宗教的な信念さえもが変容してゆく。近代の諸革命そのものは数世紀前に遡るものだが、そ

これらの影響がアメリカの人びとの日常的な社会生活そのものを変容させてゆくのはせいぜい「数世代」つまり「この一世紀（19世紀）」のことだとデューイは言う。この間、学校教育を変革しようとしてきた人びとの試みは、そうした社会生活の変化との連関のなかに位置づけ直されるべきものだというのである。

そこからデューイは「新教育」と呼ばれる教育改革運動の意義をそうした社会生活の変化との連関のなかに位置づけてゆく。その際、デューイは「新教育」の多様な試みのなかの「ひとつの典型的なもの」すなわち「手工教育（manual training）という名でとっているもの」（MW:6）に焦点を絞っている。これが二月講演で「手仕事」と呼ばれていたいとなみと重なり合うのは言うまでもない。その同じいとなをデューイはこの間の人びとの社会生活の変化との連関のなかで意義づけ直そうとしてるのである。

3-2 社会のなかに息づく教育の変化と学校のなかで行われる教育の変化

デューイが問題にしようとする「社会の変化」と「学校の変化」の連関は、一步踏み込んだ仕方では、「社会のなかの教育の変化」と「学校のなかの教育の変化」の連関である。ここで言う「教育」はおとなが子どもに行う行為のカテゴリーではなく、子どもとおとなのあいだに織りなされる関係のカテゴリーである。デューイにとって教育とは人間の人格形成すなわちその知的・道徳的・情動的な性向の形成にかかわるすべての諸関係を意味している。近代の諸革命が人びとの生活様式や思考様式に浸透してゆくなかで、それまで社会生活そのもののなかに息づいていたその意味での教育に変化が生まれる。それ以前には、子どもが遊びから仕事の周辺に加わり、しだいに仕事の中心に参加してゆく過程や場そのもののなかに、子どもの人格形成のもっともゆたかな教育の土台があったと、デューイは言う。

わずか一世代か二世代、せいぜい三世代も遡ると、家庭というものが実際に中心をなしていた時代があったことに気づく。いっさいの典型的な産業上の仕事は、その家庭のなかで行われるか、その家庭のまわりに集まっていた。……小麦粉、材木、食料品、建築材料、家具、さらに金物や釘、ちょうつがい、ハンマーなどは、直にふれられる近隣で供給されていたのであり、そうした職場はいつでも見られるようにひらかれていたし、しばしば隣近所の寄り合いのセンターになっていた。農場での素材の生産から完成された商品が使用されるまで、その産業過程のすべてが目にとまるかたちで公開されていたのだ。そればかりか、家庭の構成員のすべてがその仕事のなかに自分の分担をもっていたのである。子どもたちは、体力と能力がついてくると、しだいにそれらの過程のいくつかの手ほどきを受け、その奥義へと誘われていった。それは直接的に自分自身にかかわる関心事であり、実際の参加の地点にまで達するものだったのである。（MW1：7）

かつては社会生活への参加の過程や場そのもののなかに教育は息づいていた。「こうした生活のなかにふくまれる訓練や人格形成の契機をわたしたちはけっして見逃すことができない」（MW1:7）とデューイは言う。そこでは、「行為において有効になるパーソナリティが行為において育成され、試練を受けていた」（MW 1 :8）と言うのである。そうした社会生活への参加のプロセスやトポスに根源的な意味での人びとの教育があったのであり、それと比べれば学校で学ぶ規律や記号はむしろ表層的な役割しか担っていなかった。

しかし、近代の諸革命が社会生活の風景や様式を急速に変容させるなかで、その意味での教育の土台は解体してゆく。「現在では、産業の集中化と労働の分業化によって、家庭や近隣の仕事がいずれもなくなってしまった——少なくとも、教育的な目的にとっての仕事はなくなってしまったのだ」(MW1:8)と、デューイは言うのだ。もちろん、そこには失われたものがあるだけではなく、得られたものもある。社会的な視野の広がりやその変化の兆しに対する鋭敏な反応、あるいは多様なパーソナリティへの寛容さなどを、デューイはその肯定的な側面としてあげている。しかし、人びとの生活のなかにそれまで息づいていた社会参加と人格形成の諸条件が解体していったことが、子どもたち、とりわけ、都市部の子どもたちにおよぼす影響はけっして小さなものではない。

教育とは子どもの社会参加と人格形成を実現してゆくいとなみだが、かつてはそのほとんどが社会生活そのもののなかに息づく教育によって担われていた。学校教育はいわばそういう土台にのっかったところで規律訓練と記号習得を行っていればそれですんだのだ。しかし、その土台となる社会生活そのものから子どもの社会参加と人格形成を実現する諸関係が見失われてゆくとき、学校教育は旧態依然とした規律訓練と記号習得を繰り返すだけではすまなくなってくる。そうしたなか、「新教育」と呼ばれる一連の教育改革運動の担い手たちが学校になんらかの活動ないし仕事を取り入れることを試みるようになってきた。当事者たちのほとんどはそこに子どもの「自発性」や「主体性」の涵養という意味づけを行っていたが、それは同時に以上のような社会生活の変容過程に無意識のうちに応える意味をもっていたのだと、デューイは言うのである。

近代化によって得られたものを踏まえながらも、人びとの社会生活のなかにあった教育の土台を実現するために、学校はどう変わらなければならないのか。まさにこうした状況のなかで、「わたしたちはどのようにしたらこうした長所を保ちながら、なおかつ生活のもうひとつの側面を代表するもの」すなわち「仕事 (occupation)」を「どのようにしたら学校のなかに取り入れることになるか」という問いが「リアルな問い」になるとデューイは言うのである (MW1:8)。

3-3 学校が社会になる方途としての活動的仕事

二月講演から四月講演のあいだにデューイがとげた以上のような視座の拡大深化は、学校教育に手仕事の活動を位置づける根拠をシフトさせている。二月講演のときには、家庭や近隣の生活で子どもたちが遊びや手仕事を行っているからこそ、それと同じ実践的な経験様式をもつ手仕事の活動を学校のなかに位置づけるべきだと論じていたのに対して、この四月講演においては、家庭や近隣から手仕事の活動の場やそれをとおした社会参加の見通しが見失われてきたからこそ、学校のなかになんらかの仕方で手仕事の活動を位置づけるべきだと論じるようになってきているからだ。もちろん、子どもたちの経験から遊びや仕事の手伝いがなくなったというわけではない。近代の諸革命の影響による社会生活の変容のなかで失われてきたのは、子どもたちがそれによってコミュニティや社会への参加を実感する経験の回路だったのだ。

こうした問い直しのなかから、デューイは学校教育に手仕事の活動を導入する意義づけの視点を大きく転換してゆくことになる。先の二月講演での意義づけはそれによって子どもの「実践的」な経験様式が一貫することにあつたのに対して、この四月講演での意義づけは、一言で言えば、それによって学校が「社会になる」ことに置かれることになるのである。

わたしたちは学校教育のなかに導入されたそれらの仕事を社会的意義において了解しなければならぬ。すなわち、それらの仕事をそれによって社会がそれ自身を存続してゆく過程の典

型として、……要するに、学校そのものを課業を学ぶための隔絶された場所としてではなく、それをとおして活動的なコミュニティの生活の真の形態をそなえたものにするための道具として引き受けなければならないのである (MW1:18)。

「仕事」は「それによって社会がそれ自身を存続してゆく過程の典型」としての意味をもつものであり、学校にそれを導入することの意義はそれによって学校そのものを「活動的なコミュニティの生活の真の形態」をそなえたものにするにあると言うのである。それは従来のように学校が規律訓練と記号習得の「課業を学ぶための隔絶された場所」であるかぎりには実現できない。なぜなら、「社会とは、共有された線に沿って、共有された精神において、共有された目的に関連して働いているがゆえに結びついている一定数の人びとのこと」(MW1:10)であり、「倫理的な面から見ると、現在の学校の悲劇的な弱点は、社会的精神の諸条件が明らかに欠けている生活環境のなかで、社会秩序の将来の成員を準備しようとしていることにある」(MW1:10)と言うのである。しかし、学校に活動的な仕事を導入するとき、その事情は一変するとデューイは言う。

デューイがそう言えるのは実験室学校に織りなされてきた教育実践のリアリティがからだに刻まれているからなのだ。「もろもろの仕事が学校生活の各部分を接続するいくつかのセンターとなると、そこに現れてく差異をことばで記述するのはむずかしい。それは動機の差異であり、精神の差異であり、雰囲気の違いである」(MW1:10)。ひとつのグループが自分たちでつくる食事の支度に活発に立ち働いているセンターを目にしただけでも、「その変化はあまりにもあきらかで、横面に平手打ちをくらったような思いがするだろう」(MW1:10)。「仕事から、つまり諸結果を生み出そうとしてなにごとかを行い、しかもそれを社会的・協力的な仕方で行うことから、それ自身にふさわしい種類のディシプリンが生まれてくる」(MW1:12)と言うのだ。

ここから『学校と社会』の名と共に広く知られることになったデューイの次のようなことばが発せられることになる。

多様な形態の活動的な仕事を学校に取り入れる際に心にとめておくべきもっとも重要なことは、それらをとおして学校の全精神が一新されることにある。学校は、それ自体が生活に加入する機会、子どもの生活の場 (habitat) になる機会をもつ。将来なされるかもしれない生活となんらかの抽象的でかけ離れた連関をもつ課業を学ぶだけの場所ではなく、生活そのものを導かれることをとおして学ぶ場所になる機会をもつのである。それはひとつの小型のコミュニティ (a minature community)、ひとつの萌芽的社会 (an embryonic society) になる機会を得るのである。これが根本的な事実なのであって、ここから持続的で秩序だったインストラクションの源泉が生じてくるのである。(MW1:12)

学校になんらかの活動的な仕事を位置づけることの第一次的な意義は、それによって「学校の全精神が一新されること」、学校が子どもにとって「生活の場」になり、「小型のコミュニティ」になり、「萌芽的社会」になることにあるのだと、デューイは言うのである。

もっとも、それは学校が以前の社会生活のなかの仕事場とまったく同じものになることを意味しているわけではない。かつての社会生活のなかの仕事場に子どもたちの社会参加や人格形成をもたらす諸条件や諸契機があったのはたしかだが、子どもにとってのそのような意味は副次的・随伴的なものであって、そこでの第一義的な目的は生産そのものにあった。それに対して、学校教

育のなかになんらかの活動的仕事を位置づけることは、子どもの教育そのものを目的にしている。そこでの活動的仕事は経済的・功利的な文脈から解き放たれているがゆえに、多様な諸教科との連関をつくりだしてゆくこともできるし、またそうであってこそ、そこでの活動的仕事は近代になって形成された広範で複雑な相互依存をもつより大きな社会に参加する回路になりうるのである。こうした意義づけによって、はじめてデューイは、自分たちがこの学校の教育実践のリアリティに感じてきたゆたかさの意味を包括的に語ることばを見いだせたと思えたのではないか

この四月講演の内容はかならずしも二月講演でデューイが語った「実践的」であることの意義づけと矛盾するものではない。そこになんらかの目的を志向する「実践的」ないとなみがあるからこそ、共通の目的をもった「社会」が形成されるのであり、あらゆる「実践」はそれ自体が他者と共に目的およびその手段を分かち合う「社会的」ないとなみでもあるからだ。しかし、デューイ自身によるその鮮明な自覚は『民主主義と教育』まで待たなければならない。

3-4 生活・総合学習とわたしたちの社会の変化

以上のような「学校と社会の進歩」の議論は、現代社会に生きるわたしたちにとっての生活・総合学習の意義を考える上で、ひとつの根源的な問い直しを促すものである。

デューイが同時代のアメリカ都市部に見た社会の進歩と解体が日本社会に急速に進行してゆくのは1960年代の高度経済成長以降であり、それによって人びとの生活様式や思考様式あるいはその感受性や応答性の様式が変質してゆくのは、おそらく1970年代後半から1980年代以降のことだろう。生活科がはじめて学校教育の教育課程のなかに制度化されたのは、社会生活のなかに息づいていた教育の土台の解体が広がり、その諸結果が「不登校」、「いじめ」、「学級崩壊」、「少年犯罪」といったいくつもの問題となって表層化し、それらがマスメディアをとおしてセンセーショナルにとりあげられるた1980年代の末のことだった。

しかし、そのときの人びとの意識のなかには学校の改革の意識はつよくあっても、その底にある社会の解体に対する問題意識は希薄だったと言える。その結果、これまでの学校のなかの「詰め込み」を「ゆとり」に転換することや、これまでの授業の「知識偏重」を「体験重視」に転換するという学校教育だけの問題として、「生活」は迎え入れられることになった。そのため、学びの過程でさまざまな「かかわり」をゆたかにしてゆくことが重視されることはあっても、そこでの共同的・連続的な実践的活動をとおして、学校そのものが生活の場になり、小型のコミュニティになり、いっそう広い社会とつながる萌芽的社会になるという意義づけはほとんど問題にされることがなかった。そこにすでに生活・総合学習の意義に関する根本的なとりちがいがあったのではないか。

同じようなとりちがいは、それからおよそ十年後に導入された「総合的な学習の時間」の意義づけのなかでいっそう露わになる。「総合的な学習の時間」は「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」という学習指導要領の文言によって、もっぱら「自発性」や「主体性」を強調するものと見なされることになった。これらの価値づけはまさにデューイがそれだけではあまりに狭いと批判した同時代の「新教育」における活動的作業の意義づけと重なり合うものだったのだ。「自発性」や「主体性」そのものもいいのは当たり前だ。しかし、問題は、そうした文言をかかげるだけでは、それ以前の社会生活のなかに多少なりとも息づいていた教育の土台の解体過程を問い直す批判的視点も、それを編み直してゆく変革的視点ももちえないということにある。

しかし、そうした「自発性」や「主体性」の強調さえも、その後の「ゆとり教育」批判による「学

力向上」や各種「〇〇力」の隆盛のなかで、しだいに形骸化してゆくことになる。社会関係の織物が傷つき寸断されるなかで、孤立し不安を抱える諸個人に、あれこれの一般的スキルを教え込むプログラムが施され、それらを評価する標準的モノサシが内面化されることによって、人びとの暮らしのなかに「できる」「できない」の序列や「正常」「異常」の排除が浸透してゆく新能力主義の教育。保育園や幼稚園から大学や大学院までの学校の成員、そして赤ちゃんから老人までの社会の成員全体を覆うその「資質・能力」体制のなかで、教育実践は傷つき寸断された社会関係の織物を編み直す視点も、そのなかで子どもが抱える自己形成の葛藤や苦悩に応えようとする視点も完全にうしないつつあるかのように見える。皮肉にもそれは、社会が変わったのだから学校も変わらなければならないという四月講演におけるデューイの議論と表面的には一致する。しかし、両者の主張は真逆なのだ。人間の教育の土台となる社会関係が解体しつつあるとき、学校がその解体の現実を前提にした教育を行うことで、その解体過程をいっそう進行させる道に向かうのか、それとも、その解体を問題として自覚し、それを子どもや保護者や市民と共に編み直してゆく道に向かうのか。そこに現代の教育のもっとも重要な分水嶺があり、その分水嶺においてこそ現代の生活・総合学習の意義が問われている。

4. 『民主主義と教育』の読み直し

—文化的・政治的実践の方途としての活動的仕事—

1899年に相次いで行われた二月講演および四月連続講演は『学校と社会』（1899）という小冊子にまとめられた。この本は出版当初から広く人びとの注目を集めて瞬間に版を重ね、その後もシカゴ実験室学校およびデューイ教育学に関心を持つ人びとに長らく読みつがれてゆく。そのなかには学校で英文の原典を読み合う日本の教師たちもいた。大正期の日本における生活・総合学習の源流のなかには、デューイたちの実験室学校の息吹にふれながら、その実践的探求そのものを自分たちの手で自分たちの場所につくりだしてゆかなければならないというエートスに突き動かされてきた試みもあったのだ。

その出版から16年後の1915年、コロンビア大学の哲学教授としてアメリカの社会的知性を触発していたデューイはこの本の改訂を行っている。もっとも大きな変更点は、それまでいっしょにされていた「大学付属学校の三年間」が削られ、かわりにシカゴ大学時代にデューイが『エレメンタリー・スクール・レコード』誌に寄稿していた五つの関連論文が加えられたことにある。この1915年は『民主主義と教育』の実質的な執筆時期にあたる。序文の日付によれば、改訂版『学校と社会』は1915年七月、『民主主義と教育』は同年八月と記されているから、両者の完成は文字通り一夏の出来事だったことになる。デューイ教育哲学の集大成、あるいは、その時点におけるデューイ哲学そのものの集大成とも言えるそのテキストを編み出そうとするさなか、デューイはかつて自分がかつてもアクチュアルに教育実践にコミットしていたときの一連のテキストを見つめ直していたのだ。なるほどそう見れば、『学校と社会』のなかで芽を出すことになったいくつものみずみずしい着想が、この『民主主義と教育』のなかで広く枝を張り、深く根を下ろしている様が見てとれる。

改訂に際して二月講演を削ったことに、デューイのどのような判断があったのかはわからない。二月講演に学校運営費の具体的金額までが報告されているのをはばかったのか、四月講演で同じ主題が繰り返されながら論点がちがうことを危ぶんだのか、それとも、二月講演の主な論点は四

月講演のなかに発展解消されていると見なしたのか。いずれにしても、二月講演を削り、関連論文が加えたことで、この本が一つの著作としての論理的整合性が増したことは確かだ。しかし、それによって失われたものの価値もけっして小さなものではなかった。

改訂版『学校と社会』だけを目にする人たちは、シカゴ実験室学校における教師たちとデューイの臨床的な共同的な実践的探求の姿勢も、その出発点で分かち合われた四つで一つの「問いなし問題」も、それらの課題を突破する中心的な手がかりとしての「手仕事」の位置づけも、そこに与えられていた子どもの経験の学校の内外における実践的態度の一貫性という意義づけの視座もまったく目にするのがないまま、学校は「生活の場」、「小型の共同体」、「萌芽的社会」になるべきだというデューイの主張に出会うことになるからだ。なによりも惜しむべきは、それによって多くのひとびとにとってデューイのらせん的な探求過程はそれを感知することすらできなくなってしまったことだろう。

しかし、それら三つのテキストを見返すことができる環境にあるいま、わたしたちは、第一のテキストから第二のテキストへの視座の再構成にふれることによって、その延長線上に第三のテキストにおける視座の拡大深化が生み出されているのを見ることができる。学校教育になんらかの活動的仕事を導入する試みの意義とはなになのか。それは学校と社会の連関にいかなる意味でかわるものなのか。それを位置づける視野をデューイはどこまで広げ、その意味を見つめる視点をどれほど掘り下げているのか。第一テキストのなかで語られた「実践」であることの意義や第二テキストで語られた「社会」になることの意義は、それぞれどのように捉え直され、またそれらはいかに再統合されてゆくのか。人間の社会と人間の教育の根源的なつながりを掘り下げるその教育原論は、現代の社会と現代の教育を鋭角的に問い直すその状況論といかにつながってゆくのか。それによって、生活科・総合学習はどう再定義されてゆくことになるのか。

4-1 人間的なライフにとっての教育

まずは、デューイがこのテキストでそのテーマを位置づけ直すことになるその視野の圧倒的な広がりを見ておくべきだろう。「学校と社会の進歩」においてデューイがこのテーマをはじめて歴史社会的な視野のなかに位置づけたとき、そこで問題にされたのは「この一世紀（19世紀）」のあいだの社会生活の変化であり、その背景をなす近代の諸革命ををふくめてもせいぜい数世紀間のことでしかなかった。それに対して、デューイはこのテキストのなかでその歴史社会的なスパンを人間と社会の進化論的な起源にまで広げてゆくことになる。

「生きている存在と生きていない存在のもっともはっきりとしたちがいは、生きている存在は更新によって自己自身を存続させているということにある」(MW9:4)。このテキストは無生物と生物のちがいを定義するこの一文からはじまる。石が石でありつづけるために石は自分を更新する必要はないが、草が草でありつづけるために草はたえず自分を更新しつづけていなければならない。ライフとはたえざる「更新をとおした存続 (continuity through renewal)」をその原理とするものなのだと、デューイは言う (MW9:5)。そのことは、生物学的なライフばかりか、人間的なライフ、つまり人びとの生活についても言える。人間の社会生活もまた一つの世代から次の世代へのたえざる更新の連続によってはじめて存続しうるものだからである。人間的なライフの場合には、その生物学的な次元での存続ばかりか、社会的な次元での存続も実現している。人びとはその暮らしを織りなす目的や関心や知識や技能を世代を超えて再生しつづけているのだ。では、人間的なライフに固有の「更新をとおした連続」を実現しているそのいとなみとはなになのか。デュー

イはそれこそが根源的な意味での人間の教育と呼ばれるべきいとなみだと言うのである。

その意味での教育は人びとが共に暮らしているかぎり、その暮らしそのもののなかに息づいている。「共に生きる過程そのものが教育を行う。その過程が経験を拡大し啓発する」(MW9:9)。人間にとって根源的な意味での教育とは、子どもとおとなが共に暮らすなかで、子どもが自己の知的・道徳的・情動的性向を再構成し、それによっておとなとの共同生活に参加してゆく過程であり、さらに言えば、暮らしのなかで大切にしてきたことを子どもと分かち合おうとするなかでおとな自身の経験も再構成されてゆく過程なのだというのである (MW9:8-10)。

「学校と社会の進歩」のなかでは数世代ないし数世代前のこととして語られていた人びとの暮らしのなかに息づく教育の意味が、ここでは人間という社会的存在の起源にまで遡るものとして位置づけ直されてる。それによって、共同活動への参加としての教育はたんに一昔前の教育の様式というだけではなく、人間の社会を人間の社会たらしめる契機をそなえたいとなみとして位置づけ直されることになる。もしも、人びとのいとなみからその契機が失われたら、社会的存在としての人間がもはや社会的存在ではなくなってしまうような、その不可欠の契機とはなになのか。

4-2 共に目的を分かち合い、互いに関心を向け合う

デューイは二つ相関する契機あげている。ひとつは、共に目的を分かち合うこと、もうひとつは、互いに関心を向け合うことだ。人びとは共にめがける目的を分かち合うからこそ、互いの行為に関心を向け合うことになり、相互の関心が深まるなかでこそ、共通の目的が練り上げられてゆくことになる。それら二つの契機の連関過程が人間の社会を人間の社会たらしめているものなのだというのである。

人びとがただ物理的に接近して生活しているだけでは社会にならない。それは人間の社会というものが目的を分かち合うことによって成り立つものだからなのだと、デューイは言う (MW9:7)。共にめがける目的を分かち合うということは、外から見て共通の目的のもとに働いているということではない。機械の諸部分は共通の結果のためにきわめて緊密に関連し合う秩序をもっているが、それらの部分がコミュニティを形成することはない。「しかし、もしかりに機械の諸部分のすべてが共通の目的を知ることができ、それに関心をもっているがゆえに、その観点から自分の特定の働きを調節するのだとすれば、それらがひとつのコミュニティを形成することになるだろう」(MW9:8) と、デューイは言う。たとえば、ひとつのグループがいっしょに食事をつくって食べるという目的を分かち合い、だれもがそのことに関心をもっているがゆえに、ひとりが素材を刻み終わるころに、もうひとりがフライパンを火にかけ、さらにもうひとりが皿の準備をはじめる。デューイは、そうした共同活動に参加するメンバーたちのあいだに、コミュニティが形成されてゆくと言うのだ。

しかし、こうした関係は人びとがただ共にめがける目的を分かち合う活動をするというだけで自動的に成り立ったり、深まったりするものではない。その活動のなかには「コミュニケーション」がふくまれていなければならないとデューイは言う。「それぞれは相手がなにをしようとしていたかを知らなければならないだろうし、なんらかの仕方自分自身が意図していることや実現しつつあることを相手に知らせておかななければならないだろう。共に同じことを感じている (consensus) ためにはコミュニケーションが必要なのだ」(MW9:8)。ここでデューイの言うコミュニケーションとは互いに相手のしていることに関心を向け、それが自分のしていることとどう関係しているかを見いだしてゆくことなのだ。左手の仲間がもう少しで素材を刻み終わるのを感じるからこそ、自

分はフライパンを温めだしたのであり、自分がその作業をはじめたのを感じるからこそ右手の仲間が皿の準備に取りかかってゆくのだ。相手のしていることの意味を迎え入れることで自分のしていることが整えられ、自分のしていることの意味が迎え入れられることで相手がしてゆくことが整えられてゆく。そうした互いの行為への関心の向け合いと、それにとまなうそれぞれの自己調節があることで、はじめてそのグループがコミュニティになってゆくのだ。

共にめがける目的を分かち合うことと互いの行為に関心を向けること。それら二つの契機が連関し合うなかで、その活動の成員たちのあいだにコミュニティが形成されてゆく。共に料理をつくって食べるという目的を分かち合うからこそ、互いに関心を向け合う関係が生まれ、互いに関心を向け合うなかでそれぞれの行為が調節されてゆくからこそ、みんなで作った熱々の料理を楽しく食べるという目的の練り上げが生まれる。人間のコミュニティはそういう共同活動への参加のなかで醸成されてゆくものなのだ。

こうした共同活動への参加とコミュニティの練り上げの過程は赤ちゃんが母親と共に生きる暮らしのなかでもすでにはじまっている。赤ちゃんはお腹が空けば泣く。たとえお母さんがミルクの支度をしていても大声で泣く。それはまだお母さんのミルクの支度が自分を満たすことになることも、自分が泣くことがお母さんのミルクの支度を妨げることになることもわからないからなのだ。しかし、お母さんのしていることが自分にとって意味が感じられ、自分のしていることがお母さんにとって意味が感じられるようになるなかで、赤ちゃんはしだいにお母さんのミルクの支度の邪魔をしてまで泣かなくなる。そのような赤ちゃんの成長があることによって、赤ちゃんはお母さんとの暮らしに参加してゆけるようになる。互いの行為に関心を向け合い、共にめがける目的を分かち合ってゆく、そうした日常のいとなみのいくつもの重なるなかで、子どもはしだいに社会生活の全域に参加してゆくことになる。そこに人間にとっての根源的な意味での教育があり、それによって人間のコミュニティが人間のコミュニティとして存続しているのだと、デューイは言うのである (MW9:32-34)。

以上のような『民主主義と教育』の教育原論は、学校になんらかの活動的仕事を導入することに関してデューイが第一および第二のテキストで語った二つの意義を再統合する意味を帯びている。そうしたいとなみにデューイは、第一のテキストでは子どもの経験における「実践」の一貫性という意義を、第二のテキストでは学校という場が「社会」になるという意義を見いだしていた。ひとつの活動が実践であるための不可欠の条件はそこに自分たちの目的があるということだ。もしもそのいとなみがだれかの目的を実現するための手段でしかないなら、それはもはや実践とは言えない。まさにそうした実践の過程に参加するなかでこそ、人びとは目的を分かち合い、関心を向け合うってゆくのだ。そして、共にめがける目的を分かち合うことと互いの行為に関心を向け合うことの連関こそが人間のコミュニティや社会と呼ばれるものを形成してゆくのだとすれば、それはまさに人びとが実践の過程に共に参加してゆくなかでこそ形成されてゆくものなのだ。だとすれば、学校に実践としての意味をもつなんらかの共同的・連続的な活動を位置づけることこそが学校を生活の場に、小型のコミュニティにし、萌芽的社会にすることになる。第一の意義づけと第二の意義づけが、その視座を人間の社会の根源的な成り立ちにまで拡大深化させた第三のテキストの意義づけのなかで再統合されているのである。

4-3 社会の民主主義的な編み直しの方途

だが、現実の「社会」と呼ばれているもののなかには、以上のような意味での人間の社会とは

かけ離れた数多くの関係があると、デューイは言う。

いかなる社会集団のなかにも非常に多くの人間関係がいまなお機械の場合と同じような段階にある。人びとは自分が欲する結果を得るために互いに他を利用し合うが、そのとき自分が利用する人びとの情緒的および知的性向や同意を顧慮しない。そのような利用は肉体的優越とか、地位や熟練や技術的能力の優越とか、さらには道具の機構的ないし財政的な支配を表している。親と子ども、教師と生徒、雇用者と被雇用者、治者と被治者の関係がこのような水準にとどまっているかぎり、それぞれの活動がどれほど密接に接触していたとしても、彼らは真の社会集団を形成してはいないのである。命令を下したり受けたりすることは行動や結果を変化させるけれども、それによって自然に目的の分かち合いや関心の共有が生まれるわけではないのである。(MW9:8)

人間の社会を人間の社会たらしめる実践の根源的な契機を見つめ直すことによって、デューイは現実の「社会」と呼ばれているものの在り方を鋭角的に問い直してゆく。ここからおそらくはデューイに固有の「民主主義的 (democratic)」という言葉の意味も生まれてくる。その共同体の成員相互がより多数で多様な関心を共有するようになると同時に、その共同体が他の共同体とのあいだにより自由で充実した相互交渉をもつようになること。それが現実の社会が民主主義的になってゆくということの意味なのだ、デューイは言う。一言で言えば、それは共同体の内外の諸関係を、目的を分かち合い関心を向け合う根源的な意味での人間の社会に編み直してゆく方向性を意味している。目的の共有と関心の交錯を生み出す接触が集団の内外にゆたかに生み出されているところでこそ、一人ひとりの成員の知的・道徳的・情動的な再構成もゆたかに実現してゆくものなのだと言うのである (MW9:92-94)

現実の社会集団がその内外に張り巡らしてきた分離と隔絶の障壁を越えて、わたしたちの社会がより民主主義的になるためには、学校そのものが民主主義的な場になっていかなければならない。学校という場がその内側でもっと多数多様な目的を分かち合い、もっと相互の関心を深め合うと同時に、学校の外部のさまざまな場とのあいだにもっと自由で充実した相互交渉にひらかれてゆくこと。学校のなかに活動的仕事を位置づけることでそれが果たされてゆくなら、学校教育における生活・総合学習は社会を民主主義的に編みなおしてゆく方途としての意義を帯びてくることになる。

4-4 生活・総合学習の文化・政治的实践な意義

最後に、このテキストのなかでデューイが生活科・総合学習的な実践に与えている文化的・政治的な問い直しの意味にふれておきたい。第一および第二のテキストとこの第三のテキストのあいだのもっとも大きな視点のちがいは、先の二つのテキストがあくまでも学校教育と社会生活という二者間の連関を問うものであったのに対して、この第三のテキストでは哲学理論と教育実践と社会生活という三者間の連関を問う視座が提起されていることにある。社会生活のなかにある分離と隔絶が、哲学理論のなかにある分離と隔絶に連関し、哲学理論のなかにある分離と隔絶が、教育実践のなかにある分離と隔絶に連関し、教育実践のなかにある分離と隔絶が社会生活のなかにある分離と隔絶に連関してゆく。わたしたちの社会の民主主義化をはばんでいる現実の障壁や支配を以上のような三者連関の構図で捉え直すデューイは、「だからこそ、哲学の再構成と、教育の

再構成と、社会的な理念や方法の再構成が、手を携えて進んでゆく」(MW9:341) が必要になると言うのだ。その哲学的探求の出発点から現実のなかにあるさまざまな分離と隔絶を再統合する道を追究してきたデューイは、『民主主義と教育』の執筆過程でその課題を以上のような三者連関のなかで捉えなおす視座を編み出した。そこに、『民主主義と教育』というテキストにおいてデューイが切り拓いたひとつのラディカルな哲学的地平がある。

精神と身体、理性と経験、理論と実践、文化と自然といった哲学的二元論のなかにある分離と隔絶はもともと古代ギリシャ社会のなかにあった市民と奴隷という社会的階層の序列や支配と深く結びついたものであったことに、デューイは着眼する。その後の社会のなかで、奴隷制そのものは途絶えても、それとつながる哲学的二元論は生きつづけ、それを前提にする教育の理論や実践が行われることで、富者と貧者、男性と女性、貴族と庶民、治者と被治者といった社会のなかの集団間の序列や支配が再生産されつづけている。「富者や男性や貴族や治者」には「精神や理性や理論や文化」の属性があてがわれ、「貧者や女性や庶民や被治者」には「身体や経験や実践や自然」の属性があてがわれ、両者の属性を分離・隔絶すると同時に序列化する見方をとおして、社会的な障壁や支配がたえず再生産されつづけていると、デューイは見るのである。

『民主主義と教育』で切り拓られた以上のようなラディカルな哲学的地平は、かつてデューイがシカゴ実験室学校時代に、学校にさまざまな活動的仕事を導入しつつあったとき、そんな「いやしい」いとなみは学校にふさわしくないという反対に出会った際の経験をそのひとつの淵源とするものなのではないだろうか。身体的活動をともなう「手仕事」や「仕事」を、人間の精神的・倫理的・文化的いとなみの序列の下位ないしはその範疇の外部に追いやろうとする人びととの意識との遭遇。あのとき「茫然と立ち尽くすこと」(MW1:16) しかできなかったデューイは、その後十数年の時をかけて、自分が感じた抵抗感の意味をことばにしようとした。そのらせん的探求のなかでデューイが切り拓いたものこそが、現実の障壁や支配を再生産する仕組みとそれらを再構成する希望を哲学—教育—社会の三者連関の構図のもとに捉え直す、以上のような文化的・政治的な視座だったのだ。

こうした視座から見ると、学校になんらかの活動的仕事を位置づけることは、人びとが社会のなかの序列や支配の現実を問い直し、それらを編み直してゆく意義をもつことが露わになる。生活・総合学習は学校がひとつの文化的・政治的な実践の拠点になるための方途でもあるのである。

注

デューイ全集からの引用は、Jo Ann Boydston ed, *John Dewey*. The Southern Illinois University Press. に依拠し、すべて以下のような略記によって本文中に挿入した。

例) MW1:32 → 中期著作集、1巻、32頁。

(2017年3月31日提出)

(2017年4月17日受理)