

デューイの「児童とカリキュラム」における教科内容と学習者の関係

1 はじめに

教育を構成している要素はいろいろ考えられる。学習者、教師、教材、教科内容、学習方法、さらに学習環境といった要素もある。だが、教育を教えるものと、教わるものの両方向からの一つの行為、あるいは作業としてみると、その諸要素は大きく二つに分かれると考えることができる。すなわち教える側の諸要素と、教わる側の諸要素である。前者には教育内容が属するだろうし、学習者の持つ知識といったことは後者に属する。この両者の関係をどのように理解するかが教育の根本を決める重要な課題である。

この点、つまり、教える側が何を提供するかということと、教わる側がすでに何を持っているかということとの関係は、特に在職者の技能向上訓練について考える際に注目すべき問題である。我々は今後の向上訓練の可能性、方向性を示すものとして考えられる「とらえなおし」という教育的特徴に注目している。「とらえなおし」とは、向上訓練受講者が自らの職場経験の中で身につけたものを、「向上訓練」を受講することによって、洗い直したり、修正したり、再発見したりすることをいうのだが、それがどのようにして実現するのかを探るためには、そこでの学習者と教科内容の関係の仕方を検討する必要がある。前報¹⁾において、筆者はこの「とらえなおしの向上訓練」の教育的特徴を把握するため、J.S.ブルーナーの教育思想を、彼の著書である『教育の過程』を手がかりに検討した。その中で提唱されている「発見学習法」の構造を探ることによって、クリニックコースの中でおこる「とらえなおしの教育機能」のしくみが描き出せるかも知れないと考えたからである。

その結果、次のようなことが明らかになった。ブルーナーは、教育の内容に関してはその「教科の構造」を考え、そのもとになっているもっとも基本的な

ものを理解させることが重要であるとした。また、彼は学習者については、その思考形態の発達段階に注目していた。(ブルナーは、それをレディネスと表現した。)そしてブルナーは、次のように主張した。

「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階のどの子供にも効果的に教えることができる。」²⁾

このブルナーの教育論は、「教科の構造」を科学の知識の内容構造、科学的認識の構造から決定しているのだから、それを構造的な、具体的な知識の内容とあつかっているのに対して、もう一方の学習者がすでに持っているものは、物事をとらえる「仕方」の発達段階としてあつかっており、知識の内容(あるいは「構造」としては問題にしない。つまり、筆者は、ブルナーの立場は一方で教えるべき内容を構造としてとらえ、他方で学ぶ主体の側が持っているもの、いわゆるレディネスを思考様式、観察の方法の発達段階としてとらえており、それはあたかも、一方を内容、他方を「入れ物」とみるように、両者を別の種類のものとしてみて関係づけていることになる、と指摘したのである。したがってブルナーの理論は、科学の知識の内容構造をいかにしてそれぞれの発達段階の子供の思考様式に適合させて教え、理解させるかという議論になっていく。

職業生活の中で技能や知識を形成してきた受講者は、向上訓練の場で、原理的に裏付けられた「正規のやり方」や、「標準的なやり方」などの技術的なものや、さまざまな知識に出会う。向上訓練における「とらえなおし」とは、この「出会い」の中に生ずるある種の教育機能であって、単に知らなかった教科の内容を理解したとか、標準的なやり方を知ったとかということにはとどまらない。職業生活の現場では得られなかった体験を通して自分の技能構造、知識構造自体が変化することを意味するのである。

こうしてみると、教えるべき内容と同時に、学習者の持つ知識も構造としてとらえ、その両者の関係の仕方に注目しないかぎり、「とらえなおしの向上訓練」の現象をリアルにとらえることはできないであろう。それは、ブルナーの教育理論には求められないものであった。

そこで、今回は「児童中心主義」を提唱したとされるJ. デューイに注目し、彼の教育思想の中から特に、彼が教育内容と学習者をどのようにとらえていたか

を検討する。一般に「児童中心主義」とは、科学技術や文化の伝承が教育であるといった教育思想に対して、子供の欲求や興味が教育の出発点であるとする教育思想である。デューイは、この教育思想を中心に、児童の生活経験をもとにして問題解決をはかるプロセスを重んじるという考え方をし、また実践した。その後、スプートニク・ショックなどをきっかけにして、国家間の科学技術競争にたちおくれしてしまうといった、児童中心主義に対する批判が起こり、ブルーナー等の教育理論がとって変わったような形になった。しかし、ブルーナーの教育理論における教科の内容と、学習者の関係の捉え方に飽き足りない筆者としては、それに相対するものを持つと思われるデューイの考え方の中に、教育の内容と学習者の関係の別の理解が見いだされることを期待した。「児童中心主義」に立つデューイが、学習者（児童）をどのようにとらえていたかを検討することによって、「とらえなおし」の理解を深めることができるのではないかと考えたのである。取り上げた著作は、「児童とカリキュラム」であり、その引用は *The Child and the Curriculum / The School and Society*, the University of Chicago Press. 1956年 からの拙訳である。なお、「教育における興味と努力」（杉浦 宏訳 明治図書 1972年度版）も参照した。

本稿は、まず次章で、デューイの教育思想としての位置づけについて概観する。第三章では、デューイにとって教科と学習者の関係はどのようなものなのかを検討し、第四章で教科と学習者の関係の基礎にあるデューイの経験観について論じる。

2 デューイの教育思想上の位置

ブルーナーが、教科の内容と学習者を、別の種類のものとして扱っていながらも、ブルーナー自身は、学習者の条件に注目し、教科の内容と学習者の関係に注目していたことに変わりはない。だからこそ、デューイ以前のエッセンシャルイズムなどに単に回帰するべきではないと主張しているわけである。

そればかりか、ブルーナーはデューイを批判しているが、ある面ではデューイの主張に同調している。例えば、次の記述を見よう。

「デューイが『信条』⁹⁾の第一論文の終わりでのべているように、教育は『児童

の能力・興味・習慣に対する心理的な洞察』を出発点としておこなわれなければならない。ただし、出発点がそのまま全道程を示すわけではない。子どもをおとなの犠牲に供するのが誤りであると同じように、おとなを子どもの犠牲に供するのも誤りなのである。生活教育がいつも児童の興味に合致すると考えるのは、センチメンタリズムにすぎない。それは児童に成人社会のやり方を口まねさせるのが、空虚な形式主義であるのと何ら選ぶところがないのだ。⁴⁾

ここで、ブルナーは児童中心主義の教育が形式主義と同じくらい空虚なものだと批判しているが、反面、教育が児童の心理的洞察を出発点とすることにおいてはデューイに同調している。ブルナーの教育思想は、学習者の条件を重視するという点ではデューイの教育思想につながっているのである。デューイは

「教育は『児童の能力・興味・習慣に対する心理的な洞察』を出発点としておこなわれなければならない。」というように、学習者に注目しているが、デューイの場合、教育内容に対して、学習者の条件をどのように考えていたのか、検討に値しよう。

デューイの主張を検討するにあたり、まずデューイの背景となる教育思想の流れを概観しておこう。

近代社会以降の教育思潮として、まず前近代からのエッセンシャルリズムがある。エッセンシャルリズムは、科学中心主義であり、絶対主義社会において中央集権国家の国民の思想的統一の役割を果たしたといわれる。国民的統一には、標準語を含む学問知識などを中心とする文化遺産の統一が必要だった。そして、できるだけ多様な学問的知識を網羅的に、百科全書的に取り込む教科カリキュラムが生まれた。このような教育は、教師を客観的真理の代表者と見なし、教師に著しい尊厳性を与え、子供は知識を注入される容器のごとく考えられ、子供に対するきびしい教育的懲罰も当然として是認された。⁵⁾

このような、抑圧的教育に対して、児童解放の運動が起こってきた。児童中心主義と言える考え方は、遠く16世紀のエラスムスや18世紀のルソーから始まるとされるが、実際にこのような考え方が教育実践に受け入れられたのは、20世紀になってからである。例えば、スウェーデンのエレン・ケイが1900年に

『児童の世紀』によって、児童解放を力説し、ドイツのグルリッドも「児童から」というスローガンをかかげた。また、1910年から20年代にかけて、ケルンシュタイナーやガウディッヒらの提唱した「劳作教育」も、生徒の自由なる自己活動を尊重する点において、児童中心主義と位置づけられている。その基本的な考え方は、徹底的な児童尊重である。子供の欲求や興味、個人的な背景が極度に尊重され、「興味を中心」が、「科学」に変わって至高の地位を占めた。しかし、同時に学問的知識を体系的に教育するという要求を全く無視することとなった。したがって、児童中心主義は、科学中心主義の下において、抑圧されていた子供をのびやかに解放し、生き生きとした活動をさせることに成功したが、それだけに止まってしまって社会の現実にはいかに対処し、理想社会を形成するかという識見を持った人間を形成する教育とはならなかった。⁶⁾

デューイの場合も、児童中心主義であることに変わりはないが、児童と社会のかかわりを問題にした点で他と異なっている。まずデューイは、理想社会として民主主義をかかげている。(デューイの理想社会とは、「共通の利害、並びに自由な交渉をもちうる社会」である。)そして、そのような理想社会としての民主主義社会の小宇宙として学校を構成しようとした。これがデューイの学校論であり、この学校を縮図学校と言う。そして、そこで得られた能力は、そのまま実社会に転用することが可能とされている。従って、ここでとられる教材は、伝統的な教科カリキュラムではなく、「社会過程」そのもののなかからなる「経験カリキュラム」と呼ばれるものである。例えば、食糧の流通機構に関して、児童は、「お店ごっこ」を経験することによって学習していく。これを学習する方法が「問題解決学習」であり、それは現実の一つの問題を取り上げ、これをあらゆる角度から検討し、総合的に(一つの個別的科学的狭い範囲内だけでなく、諸科学の共同提携によって)解決するという学習である。⁷⁾

このように、デューイの出現によって教育史の中に大きな位置をしめた児童中心主義であったが、その後は衰退の道をたどる。その原因は、問題解決学習を中心とする経験カリキュラムが、系統的な知識や技能の教育に失敗し、学力低下をもたらしたと激しく攻撃されたからである。特にアメリカでは、スプートニク・ショックなどにより、国家の優位性を保つ教育政策を強く押し進める

ことにならざるをえなくなり、児童中心主義は衰退していくことになる。

さて、デューイについては、児童中心主義をとりながらも、ただ児童を尊重するだけではなく、教育において社会と児童の関係を重視したことが特徴だと述べた。それは、とりもなおさず教育内容（これは教育者、つまり大人＝社会が用意するものだ）と児童との関係を重視したということになる。そこで、次章ではデューイが教科と児童の関係をどのようにとらえているかを見てみることにしよう。

3 デューイによる教科内容と学習者のとらえ方

デューイは、教科内容と学習者の持っているものとを、ある意味で同質の、あるいは同次元のものとしてとらえることによって、この両者の関係を論じている。デューイの次の記述を見よう。

「子供の経験と、教科のコースを構成するさまざまな形をした教材の間に、本質的なギャップがある、という偏見を捨てることである。」⁸⁾

デューイは、子供の持っているもの（これをデューイは、子供の経験と表現している。詳細は後述する。）と教材の間に、本質的なギャップはないと主張している。さらに、次のように述べている。

「教科内容の概念を、児童の経験の外部にある固定された本質的に既成のものとして捉えることをやめよ。また、児童の経験を何か嚴重なものとして考えることをやめよ。何か流動的で、未発達で、活気のあるものとして捉えよ。そうすれば、児童とカリキュラムが単にある単一の過程を決定する両端であることを、我々は理解する。二つの点が一つの直線を決定するのと同様に、現在の児童の立脚点と諸教科の諸事実、諸真理とが教育を決定する。それ（教育）は、とぎれのない再構築、児童の現在の経験から、我々が教科と呼ぶ真理の組織体によって代表された経験に、動いていくことである。」⁹⁾

デューイは、教科の内容を、エッセンシャルリズムの場合の教科内容のとらえ方のように、「児童の経験の外部にある固定された」ものと、とらえてはならないと主張している。さらにデューイは、児童とカリキュラムが、一つの直線を決定する二点のごとく、教育のプロセスを決定すると主張している。これは、両

者を同次元のもの、同種の事項として捉えていることを表すであろう。

では、デューイはこの両者をどのように捉えることによって同じ次元として扱うのだろうか。それは両者をともに“経験”として捉えることによってである。

デューイは“児童の現在の立脚点”を“児童の現在の経験”にとらえ、教科を“真理の組織体によって代表される経験”と見ることで両者を関係づけている。そして、この両者は、“とぎれのない再構築”によって結ばれている。両“経験”の間に断絶はない。（「二つの点が一つの直線を決定する。」）“児童の現在の立脚点”がとぎれなく再構築され、教科へと動いていくのである。教科内容について、デューイはまた次のようにも記述している。

「各種のいろいろな学科、算術、地理学、国語、植物学などなどは、それら自身で経験である。それらは、人類の経験である。それらは、人類代々の、努力、奮闘、成功の累積的な成果を体現している。それらは、人類の経験の単なる累積、経験の分離した小片のうず高く積み重なったものではなく、何か組織的、体系的な方法で、つまり反省的に明解な形で形作られたものを表現している。」¹⁰⁾

デューイにとって、教科は「人類の経験」である。教科は、それまで個々の人間が出会った数多くの経験を、“何か組織的、体系的な方法で形作ったもの”だと言う。

以上の、教科内容と児童とを“経験”の視点から捉え、その点で同質のものとしてみる考え方は、ブルナーの場合とは大きく異なっている。デューイが、両者を共に“経験”としてとらえていることは、その教育観のポイントをなす。特に、我々の問題関心からすると、学習者の持っているものを経験の視点からみることによって、具体的な知識、経験の内容をともなった構造的な全体として位置づけられるという点が重要な意味を持っている。ブルナーが、教えるべき内容を構造として捉え、学ぶ主体の側を思考様式として捉えたこととも対比しながら、もう少し詳しく検討してみよう。

第一に、何よりも教育という活動を構成する一端として、学習者（子供）を全的存在として位置づけて論じている点である。全的存在とは、ブルナーが学習者を「思考の発達段階」として捉え、学習者の持っているものについては

具体的な内容として扱っていなかったというように抽象的な、あるいは一面的な見方をしているのに対し、デューイは学習者の持っているものを、具体的な内容として考慮していたということを意味する。なぜなら、学習者が経験する経験は、学習者の「思考様式」「捉え方」のみならず、彼が捉えた具体的事実、知識内容など、彼の存在全体に関するものだからである。学習者の知識内容によって、その学習者の“経験”も変わってくるであろう。また、その学習者の「思考様式」がどの段階かによってもその学習者の“経験”は変わってくるであろう。学習者を“経験”として捉えることはその学習者全体を捉えることに等しい。このように、学習者を全的存在という具体的な生きた人間として捉えていた点が重要である。

第二に、教育を子供の“経験”が、教科内容という組織立てられた“経験”に出会うという、“経験”と“経験”の遭遇として捉えている点である。このように教育を捉えることによってブルーナーの場合のような、教科内容を学習者の思考様式にあわせて教えるという議論では説明できなかった我々の関心事である向上訓練の実践をリアルに表現することができる。すなわち、学習者である在職者は、すでに現場で仕事を経験してきている。そういった人々の、“現場で見よう見まねでおぼえた仕事の知識や技能”という“経験”が、向上訓練の場で、“教育訓練の内容として体系化された教科内容”という“経験”に遭遇すると考えることができるからである。

第三に、教育が“経験の再構築”として、生活に密接に結びついた新たな経験として位置づけられるという点である。教育を文化遺産の伝承といった考え方をした場合、その教科内容は学習者の生活に直接的に関係しないことも多い。例えば、1600年に、どこでどのような事件が起こったかという知識などは、現在の学習者の日常の生活経験とは直接的に結びついていない。それに対して、デューイの考え方の場合、デューイが教育を経験と経験によって構成されているものと考え、児童の経験の「再構築」と捉えたことによって、教科内容と学習者を密接に結びつけるとともに、教育を学習者の生活の一環と捉えたのである。向上訓練にあてはめれば、学習者が生活の中から得た仕事の知識、技能そのものが向上訓練で“経験の再構築”をしていくと捉えられるであろう。

しかしながら、この両者の関係をどのように考えるかについては、筆者はデューイの理解をそのまま受け入れるわけにはいかない。デューイによれば、教科内容と学習者の持てるものの関係は、“とぎれのない再構築”によって結び付けられている。学習者が、学習したとき、それまで持っていた知識が、教科内容に出会って“再構築”される（より一層、“何か組織的で、反省的に明解な形で形作られたもの”になっていく）。だがこのような“再構築”において、教科内容と学習者の持っているものとは“一つの直線を決定している二つの点”の関係と言えるだろうか。人類の“経験”と学習者の“経験”は、一つの直線を構成するだろうか。デューイは、この両者を、さらに別の言い方で述べている。「児童の今の経験の中に入り込んでくる事実や真理と、学科の教材に含まれている事実や真理は、一つの現実性のはじめの言葉とおわりの言葉である。」¹¹⁾

一人の人間としての“はじめ”は幼児であり、“おわり”は老人である。他方、人類の発達“はじめ”は、人間が他の動物から区別されたときであり、“おわり”は現代である。人類の“はじめ”と“おわり”、個人の“はじめ”と“おわり”は別の事柄である。成人の生活経験と“人類”の組織的、体系的、反省的に明解な形で形作られたものの表現している経験とには、大きなギャップがある。両者は、すなわち教科内容と、児童にせよ成人にせよ、個人の生活経験とは一直線の両端のように、単純に結びつくものではなく、飛躍を含んではないだろうか。これをデューイが「経験」の言葉のもとに同一線上に結んでいるとデューイの論述を捉えたとすると、そこには疑問が残る。

経験の“再構築”の中に含まれているはずのギャップ、飛躍について次章で論じることしよう。

4 デューイの経験観

デューイが“経験”をそこに入り込んでいる“言葉”で捉えている先の引用を思い起こそう。

「児童の今の経験の中に入り込んでくる事実や真理と、学科の教材に含まれている事実や真理は、一つの現実性のはじめの言葉とおわりの言葉である。」¹²⁾ここでデューイは、“学科”や“経験の中に入り込んでくる事実や真理”を“言

葉”と言いかえている。これは、デューイが“経験”を“すでに表現を与えられたもの”であると捉えていることを意味する。なぜなら“言葉”とは“すでに表現を与えられたもの”であることを意味しているからである。我々が何か物を示して、その名称を呼ぶとき、例えばコップと言うとき、呼ばれたコップは“飲物を入れる容器”としての物として表現されている。そうでなければ、それは単に円筒型の物体であるに過ぎないかもしれない。そして、「円筒型の物体」として捉えるのもまた、そのような表現を与えられているということに他ならないのだ。表現のないところに何の事実も真理もない。

このことを前提に、先のデューイの二つの“言葉”を考えてみよう。まず、“おわりの言葉”である教科の内容が、“すでに表現を与えられたもの”ということは特に説明を要しないであろう。では、もう一方の“はじめの言葉”を持つ“児童の今の経験”はどうであろうか。この場合も同様に“児童の今の経験”は“すでに表現を与えられたもの”である。例えば、子供が階段から転げ落ちて怪我をしたことを考えてみよう。ある子供が階段から落ちて怪我をしたこと自体は、厳然とした事実であり、経験であるように見える。しかしその子供にとって、この“階段から落ちて怪我をした”ことがどのようにとらえられているのかがあってはじめて経験となる。例えば、幼い子供は、ただ“痛み”としてとらえているかもしれない。それに対して、“すべった”とか“つまづいた”という別の表現としてとらえている子供は、別の経験を持っているのだといえる。このように、“児童の今の経験”もやはり“すでに表現を与えられたもの”であるからこそ、児童の経験が「はじめの言葉」を持っている。

さらに、上の例でもわかるように、デューイの言う“言葉”は、必ずしも文字や音声という狭義の意味での言葉だけではないはずである。なぜなら、階段から落ちたときの痛みなども経験を経験たらしめているものだからである。

しかしながら、この“経験”が“すでに表現を与えられたもの”であるということに関して、デューイの議論は必ずしも一貫性があるとは言えない。次の記述を見てみよう。

「諸学科というものは、児童の無媒介的な天然のままの経験に本来備わっている発達の可能性を代表している。」¹³⁾

この中で、デューイは児童の経験について、“無媒介的な(immediate)天然のままの(crude)”と述べている。これは、もう一方で教育の内容については、“人類の経験”または“おわりの言葉”として“組織的、体系的な方法で、つまり反省的に明解な形で形作られたものを表現している”と述べているのに対して、一貫しない。「児童の現在の経験」が、表現を与えられたものであると言うことの意味するところは述べた。それは、「児童の経験」もまた「無媒介的」ではなく、媒介的なものであり、「天然のまま」ではなく、社会的なものだということである。それはそれなりの「組織的、体系的」性格を持っている。そこに、教科内容の組織性、体系性と児童の経験の組織性、体系性との関係という、「児童とカリキュラム」を論ずる上での重大問題があるはずだが、デューイはそこを正面からとりあげない。デューイは、児童の経験を「無媒介的な天然のままの」といい、それが教科の内容へと「とぎれなく再構築」される、諸教科が児童の経験の発達の可能性を「代表している」、直線の両端のように、「児童とカリキュラムがある一つの過程を決定する両端である」としている。しかし、問題は「再構築」とは何であり、いかにして生ずるかであり、児童の経験の発達の可能性を「代表」できる諸学科とは何であるか、「代表する」という関係はなんであるかである。それは、とうてい「直線的」に結び付く関係ではありえない。

この問題の中には、さまざまな検討すべき課題が含まれていよう。例えば、個人的経験の表現というものは一様ではない。このことをどのように捉えたらよいのだろうかということである。児童には児童の経験をなす表現がある。それは大人の「表現」とは違っている。言ってみれば、大人の社会に対して、子供の社会、子供の世界があるといえるだろう。児童の経験は、子供の社会において表現される。(この子どもの社会も、大人の社会の影響を受けている。日本の子供とアメリカの子供では、経験の表現も違ったものになるであろう)このように、子供と大人では、その経験の表現は違ったものになる。同じように、ある職種の初心者とベテランでは、やはりそれぞれの経験の「表現」=「言葉」は異なったものになるであろう。このことをどのように捉えたらよいのだろうか。

また、日常的経験的表現と、科学的(デューイによれば人類的)表現の関係はどのようなものなのか。第3章で述べたように、日常的経験と、「人類」の経

験とには大きなギャップがある。そして、両者は飛躍を含んだ関係と言える。それぞれの経験は「表現」すなわち「言葉」が異なっているのである。したがって、この両者の関係は、異なった「言葉」の関係と言えるのではないだろうか。

これらの課題は、向上訓練の「とらえなおし」の教育機能を考える上でいずれも重要な意味を持つであろう。さしあたり、ここでは少なくとも「直線の両端」ではなく、異なった言葉の“翻訳”というたとえで表現しておきたい。児童、あるいは学習者が学習するということは、自らの“経験”を教科という別の“言葉”によって翻訳しているといえる。「とらえなおし」の向上訓練では、受講者は今までの自分の持っていた“現場覚えの知識、技能”とは全く違った“教科”が与える“経験”に直面する。そして、自分の現場覚えの知識、技能を“教科”という“言葉”によって翻訳し直すことによって“とらえなおす”のである。それでは、“個人の経験”である“現場覚えの知識、技能”が持っている言葉がどのように“人類の経験”である“向上訓練コースの上での教科内容”に“翻訳”されうるか、逆に、“教科内容”が、どのように“翻訳”されて“現場覚えの知識、技能”になっているか、こういったことが、今後の問題となるであろう。

5 むすび

本論は、「とらえなおし」の教育的特徴がどのように実現するのかを探るため、デューイの「児童とカリキュラム」をもとに、デューイが、教科内容と、学習者の関係をどのようにみていたのかを検討してきた。そして、次のようなことを明らかにした。

デューイは、両者を経験の視点から捉えることによって、ある意味で同質のものとして捉えている。そしてその関係とは、“とぎれのない再構築”によって、個人の人間の経験が、組織的、体系的な方法で、つまり反省的に明解な形で形作られて、最終的に、“人類の経験”と呼ばれる教科内容に発展するとしている。従って、この両者は、一直線を決定する両端である。

このようなデューイの主張に対して、我々は、デューイが教育という活動を構成する一端として学習者を全的存在と捉えていること、教育を“経験”と“経

験”の“遭遇”として捉えていること、そして、教育が、“経験の再構築”として、生活に密接に結びついているように捉えていることに多くを学ぶことができると思う。しかし、またこの理論に我々は、デューイの限界をも見る。デューイは、“子供の今の経験”と“教科内容”が断絶なく結ばれるとしているが、これを可能にする“とぎれのない再構築”と捉える教育において、教科内容と学習者の持っているものとは“一つの直線を決定している二つの点”の関係とは言えない。“人類の経験”の歩みと“個人の経験”の歩みは別の事柄である。デューイ自身“経験”を“言葉”とおきかえ、これは“すでに表現を与えられたもの”だと言うことを暗に述べている。つまり、“児童の今の経験”もそれなりに“組織的、体系的な方法で”形作られているはずである。にもかかわらず、教科の内容については、“組織的、体系的な方法で、つまり反省的に明解な形で形作られている”としているが、“児童の今の経験”については、“無媒介的で天然のままの”と述べ、“児童の今の経験”と“教科内容”がそれぞれ、“どのように表現を与えられているか”の違いの重大さを十分論じていない。この両者の関係は、単純に結びつくのではなく、飛躍を含んだものであるはずだ。我々は、それを“翻訳”の関係と表現してみた。“個人の経験”と“人類の経験”は“翻訳”によってはじめて結びつくのである。

この主張は、向上訓練の「とらえなおし」の教育機能を考えるのに際し、どのように有効であろうか。この「捉えなおし」のプロセスがうまく行われるためには、それまでの受講者が持っていた知識、技能がどのようなものなのか、これはいわば“在職労働者の“現場覚え”の経験の特徴”と言えるだろうが、この構造を明らかにすることが出てくる。それは、“経験”としての具体的内容をもって明らかにされねばならない。

今後の課題としては、具体的に、どのような職種がどのような“現場覚えの能力構造の特徴”を持っているのか、そして、それがどのように翻訳されるのかななどを検討することである。

注)

- 1) 下山敏一 「ブルーナーの『発見学習』における『発見』の意味」
職業訓練研究第六巻 1988
- 2) JEROME S BRUNER The Process of Education p.33
(J.S ブルーナー 『教育の過程』 P.42)
- 3) J.デューイ 「私の教育信条」
(J.S ブルーナー 橋爪貞雄 訳 『直観・創造・学習』
1967 黎明書房)
- 4) J.S ブルーナー 「デューイの後に来るもの」
(J.S ブルーナー 橋爪貞雄 訳 『直観・創造・学習』
1967 黎明書房)
- 5) 井上 弘 『現代教育方法学』 1969 明治図書 P.40～42
- 6) 同上書 P.50～54
- 7) 同上書 P.67～68
- 8) JOHN DEWEY The Child and the Curriculum p.11
(J.デューイ 『児童とカリキュラム』 P.76)
- 9) *ibid.*, p. 11
(同上書 P.76)

- 10) *ibid.*, p. 12
(前掲書 P.76)
- 11) *ibid.*, p. 12
(前掲書 P.76~77)
- 12) *ibid.*, p. 12
(前掲書 P.76~77)
- 13) *ibid.*, p. 12
(前掲書 P.77)