

デューイの教育論における経験の能動性と受動性 「主体的・対話的で深い学び」における教育者の指導性をめぐって

深見奨平

Active and Passive Experience in the Theory of Education by Dewey On Teachers' Leadership in "Proactive, Interactive, and Deep Learning"

FUKAMI Shohei

はじめに

「学びの共同体」、「問題解決学習」、「アクティブ・ラーニング」、「主体的・対話的で深い学び」、「個別最適な学び」、「協働的な学び」等々。現在のわが国におけるこれらの用語の席卷は、G. ビースタが教育の「学習化」と呼んだ状況を表している。それは、「教育についての語り」に用いられてきた語彙を『学習』や『学習者』の語彙に変形すること（ビースタ 2016、p.33）を意味し、「どんな生徒が学習すべきで、何の目的で彼・彼女らがそれを学習すべきなのかの具体性が伴っていない」（ビースタ 2016、p.34、傍点部分は原文ママ）という問題があるとされている。

中でも「主体的・対話的で深い学び」は、2016年の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」を受けて、現行の学習指導要領（小・中学校は2017年、高等学校は2018年に改訂）に明記されることで、わが国の教育課程の基本的原理として位置づけられている。教育行政におけるこうした方針の提示に従って、学校現場でも様々な教育方法や教材や評価指標等の開発が試みられ、実践報告がなされてきた。

しかしながら、そうした実践事例の中には、話し合い活動や探究活動などの活動それ自体が目的と化し、ねらいとする教育効果が得られない事例（いわゆる「ダメ事例」⁽¹⁾）も少なくない。苫野（2019）は、わが国のアクティブ・ラーニングが陥りやすい落とし穴を「一斉アクティブ・ラーニング」と表現している。それは、『黙って、座って、先生の話聞く』これまでの一斉授業が、『先生の決めた型通りのアクティブ・ラーニング』に変わっただけ」（苫野 2019、p.36）の授業を揶揄したものである。そうした一斉アクティブ・ラーニングの授業においては、教育者が思う通りの「アクティブさ」を発揮した学習者が優秀な生徒になり、そこでの活動になじまない学習者は「問題児」のレッテルを貼られかねないという問題がある。

この問題を改善するうえで重要な観点の1つが、教育者の指導性という観点である。一方で、一斉アクティブ・ラーニングの極端な場合においては、教育者が学習者の手の挙げ方、発言の仕方、質問の仕方、その際の言葉遣いなどを細かく指定するという状況も見られる。しかし、仮にそうした指導によって「アクティブな」授業がなされたとしても、それは「誰もが、ただ決められた『話型』に従って、通り一遍のことを言い合っているだけ」の型にはまった授業である場合が少なくない。(苫野 2019, pp.32-33)。他方で、教育者の指導性を可能な限り最小化することが望ましい方策であるとも言い難い。苫野がアメリカの哲学者 J. デューイ (John Dewey, 1859-1952) に従って述べるように、「学びというのは、誰の力も借りずに一人でやるようなものではありません。本来人は、人の力を借りながら、そしてまた、人に力を貸しながら学び進めていくものなのです」(苫野 2019, p.33)。デューイの考えでは、学びは他者からの働きかけと自己との相互作用においてこそ生起するのであり、その相互作用が生まれる環境をより教育的な環境として準備するために、教育者の指導性は必要不可欠なのである。

そこで本稿では、デューイの教育論を手掛かりにして、「主体的・対話的で深い学び」における教師の指導性のあり方への示唆を得ることを目的とする。同様の目的をもつ先行研究としては松岡 (2018) があり、デューイの「反省的思考」の分析に基づいて、「主体的・対話的で深い学び」を促す学習課題の諸条件を考察している。しかし、「主体的・対話的で深い学び」の前提条件は「妨げられる行為が強制的でないし受動的ではなく『能動的な行為』であることである」(松岡 2018, p.156) と述べられている点は適切とは言えない。子どもが何らかの状況に能動的に関わっていることが学びの根本的な前提条件であるという主張自体に異論はない。しかし、ここにおいて能動性と受動性が正負の二項対立関係に置かれていることに問題がある。というのも、こうした能動性 (正) / 受動性 (負) という認識が、教育者の指導性を学習者の学びと親和的に捉える際の妨げとなるからである。また、この二項対立的な捉え方は、『民主主義と教育』(1916) において教育を能動的かつ受動的な経験として描き出し、『経験と教育』(1938) において系統的な教育を重視する伝統的教育と子ども中心主義に立つ進歩主義教育の双方を批判したデューイの企図を捉え損ねることにもなる。したがって本稿では、デューイの教育論における学習者の能動性と受動性を踏まえたうえで、そこにおける教育者の指導性の役割を明らかにし、「主体的・対話的で深い学び」における教育者の指導性への示唆を得る。この考察を開始する前に、次節では「主体的・対話的な学び」に関する行政文書中の説明を参照し、そこにおいても教師の指導性が重要視されていることを確認しよう。

1 「主体的・対話的で深い学び」における学習者の能動性と教育者の指導性

(1) 「アクティブ・ラーニング」

周知の通り、「主体的・対話的で深い学び」は「アクティブ・ラーニング」に対する反省のもとに打ち出されたスローガンである。そこで、まずはわが国における「アクティブ・ラーニング」の意味について確認しよう。

2008年に中央教育審議会大学分科会制度・教育部会から出された「学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)」では、大学における学士課程教育の改善の方策が数点示されている。その一つに、「学習の動機付けを図りつつ、双方向型の学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにすると共に、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる」という項

目があり、次のように具体的な説明が付されている。

学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法（アクティブ・ラーニング）を重視し、例えば、学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習、PBL（Problem/Project Based Learning）などを取り入れる。大学の実情に応じ、社会奉仕体験活動、サービス・ラーニング、フィールドワーク、インターンシップ、海外体験学習や短期留学等の体験活動を効果的に実施する。学外の体験活動についても、教育の質を確保するよう、大学の責任の下で実施する。（中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 2008、p.24）

また、同文書の「用語解説」では、「アクティブ・ラーニング」が次のように説明されている。

伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学ぶことによって、後で学んだ情報を思い出しやすい、あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法。発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを行うことでも取り入れられる。（中央教育審議会大学分科会制度・教育部会 2008、p.55）

これらの説明から明らかなように、「アクティブ・ラーニング」とは学習者の能動的な学習を促す様々な教授・学習法の総称であり、本来は大学の授業改善のために導入された概念である。それは講義形式の伝統的な授業と明確に対置される具体的な方法のカテゴリーの概念である。

しかし、2014年に出された中央教育審議会への「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」では、「アクティブ・ラーニング」の射程は初等・中等教育へと拡大されている。同諮問では、「新しい時代に必要となる資質・能力の育成」のために、「『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります」され、そのための具体的な指導・評価方法の検討が求められた。

ただし、助川（2018）が指摘するように、学校現場では従来から「アクティブ・ラーニング」に該当する授業が日常的に実施されてきており、「アクティブ・ラーニング」の多義性も相まって、わざわざ高等教育由来のその概念を初等・中等教育に持ち込む積極的な理由はなかった（助川 2018、p.97）。むしろ、そうした現状に沿わないスローガンに基づく工夫や改善が、「ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねないのではないか」（教育課程企画特別部会 2015、p.16）という危惧が現実味を帯びつつあった。

（2）「主体的・対話的で深い学び」

こうした点への反省を踏まえて、2016年に中央教育審議会から出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、「アクティブ・ラーニング」を含むより包括的な概念として「主体的・対話的で深い学び」が導入された。同答申では、「平成 26 年 11 月の諮問において提示された『アクティブ・

ラーニング』については、子供たちの『主体的・対話的で深い学び』を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした」（中央教育審議会 2016、p.48）とされ、「主体的・対話的で深い学び」について次のように説明された。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。（中央教育審議会 2016、pp.49-50）

この引用部分から明らかなように、「主体的・対話的で深い学び」は学習者の能動的な学習を促進するという「アクティブ・ラーニング」の側面を反映しており、各教科等における学びの質を「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」のそれぞれの側面で高めることが目指されている。ただし、「アクティブ・ラーニング」とは異なり、各教科等における具体的な教授・学習法に対応するものではなく、学習者の学びの過程全般とそれをもたらす教育者の側のカリキュラム・マネジメントを結びつける包括的な概念であるところにその特徴がある。

この特徴ゆえに、「主体的・対話的で深い学び」に関する説明は、学習者の能動的な学びを強く志向しながらも、同時に教師の指導性にも注意を払っている。このことは、例えば回答申の以下の部分に示されている。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことでも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資

質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。(中央教育審議会 2016、p.49)

これからの教員には、学級経営や児童生徒理解等に必要な力に加え、教科等を越えた「カリキュラム・マネジメント」の実現や、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善や教材研究、学習評価の改善・充実などに必要な力等が求められる。教科等の枠を越えた校内の研修体制の一層の充実を図り、学校教育目標や育成を目指す資質・能力を踏まえ、「何のために」「どのような改善をしようとしているのか」を教員間で共有しながら、学校組織全体としての指導力の向上を図っていけるようにすることが重要である。(中央教育審議会 2016、pp.65-66)

このように、答申は学習者の能動性と教育者の指導性を対立させるのではなく、むしろ能動的な学びの充実のためにこそ教育者の指導性が必要であると捉え、教育者全体の指導力向上の必要性を説いている。こうした認識は、学校現場からすればおそらく自明の理であり、ことさら強調されるまでもないようにも思われる。このような認識すらも欠落していた「アクティブ・ラーニング」というスローガンが「深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまうといった失敗事例」を生み出してきたことは、当然の帰結と言えよう。その点においては、「アクティブ・ラーニング」における学習者の能動性や学びへの偏重を反省し、教育者の指導性もつ重要性を見直した「主体的・対話的で深い学び」は一步前進である。そこで次に検討されるべきは、学習者の能動的な学習を促す教育者の指導性とはいかなるものかという問いである。答申においてもこの問いには、学習指導と生徒指導、キャリア教育、カリキュラム・マネジメント、各学校段階や各教科の目標など、様々な側面から回答が示されている⁽²⁾。しかし、「主体的・対話的で深い学び」における適切な指導性と不適切な指導性を区別するための一般的原理の視点による考察はまだ行われていない。そこで、以下ではデューイの教育論に基づいて考察を行うこととし、次節ではまずデューイの教育論における教育の意味を検討する。

2 デューイの教育論における教育の意味

周知の通り、デューイの教育論は人間を含めた生物と社会に関する彼の哲学的洞察に深く結びついている。このことは例えば、「社会集団を構成する各成員が生まれ、死ぬという根本的で、不可避な事実が教育の必要を決定する」(Dewey 1916, p.3=p.13) という主張に現れている。この主張において、デューイは生物的・社会的観点から人間にとっての教育の必要性を示している。一方で、人間集団は、既にその集団の知識や習慣を身につけている成熟者と、その集団の未来の代表者である未成熟者によって構成される。その未成熟者の生命が適切な数だけ保存されなければ、種としての人間はその生命を途絶えさせてしまうこととなる。加えて、成熟者と未成熟者の間の隔たりは、人間の文明が発展するほどに増大していく。そうすると、成熟者から未成熟者への世代交代は、単なる身体的成長や、生存に最低限必要な能力の獲得だけでは不十分になる。ここにおいて、教育という慎重な努力と思慮深い苦勞の必要が生じる。成熟者は、「その社会集団の目標や習得を自覚しないだけでなく、全く無関心な状態で生まれてくるものに、その目標や習慣を認識させ、積極的に意味をもたせなければならない」(Dewey

1916, p.3=p.13)。このことが種としての人間にとっての教育の必要性を要求するのである。

そこで行われる教育は、厳密には環境によって行われる教育である。デューイによれば、『環境』とか『生活環境』という言葉は、個人をとりまく周囲の事物より以上の何かを意味する。この言葉は、その人自身の活動傾向に対する、周囲の事物の特定の連続を意味する」(Dewey 1916, p.13=p.24)。自身の活動と周囲の事物が連続性を有しているということは、言い換えれば、それらが相互に影響を及ぼし合っているということである。その意味では、石のような無生物が地面や壁面に接触しているときには、その状況は石にとっての環境を構成していない。むしろ、「生物、特に人間から空間的、時間的に遠く離れている事物が、彼に身近な事物のあるものよりも、より真に彼の環境を形成するかもしれない」(Dewey 1916, p.13=p.24)。例えば、天文学者の観測活動にとっての望遠鏡や星々、考古学者の発掘活動にとっての遠い時代の人間の生活や遺物などが、その人にとっての環境を構成する。そのような個々の人間と密接に結びついた環境が、人間の活動に最も大きな影響を及ぼすとデューイは考えるのである。

しかし、そのような人間にとっての環境に教育を委ねるだけでは、種としての人間の存続・発展は果たされない。環境は、人間集団の知識や習慣を伝えるという教育的効果を及ぼすように設計される必要がある。以下の引用はこの点に関するデューイの考えを示している。

否応なしに進行する教育過程についての、これまで言及したことの主要に重要なことは、われわれが次のことに気づくようになることである。すなわち、成人が未成熟者の獲得する教育の種類を意識的に統制する唯一の方法は、そのなかで未成熟者が行動し、それゆえに思考し、感じる環境を統制することだ、ということである。われわれは決して直接的に教育するのではなく、間接的に、環境によって教育するのである。われわれは偶然の環境にその仕事をさせるか、それとも、われわれはこの目的のために環境を設計するかでは、非常に大きな相違が生ずる。そして、いかなる環境も、それが教育的効果とのかかわりで計画的に規制されていないならば、その教育的影響力に関する限り偶然的な環境である。(Dewey 1916, p.22=pp.34-35)

成熟者は教育者として、その集団の知識や習慣を直接教授するのではなく、環境を統制することで間接的に伝達する。この点に、種としての人間の存続・発展という目的において、教育者の間接的な指導性が重要な役割を果たすのである。

ところで、人間は種としての存続・発展という生物的特徴をもつとともに、人間に固有の特徴も有しており、その点においてさらに教育の必要性は強調される。デューイにとって、その特徴の一つは人間の自由にある。ただし、それは身体を用いたり運動したりする自由のことではない。

自由 (freedom) について最もありきたりの誤りは、私が思うには、自由を運動する自由とあるいは外的な身体的な活動の自由とを同一視することである。ところで、そのような活動の外的・身体的側面は、内面的な活動、すなわち思考や願望や目的の自由から分離することはできないのである。(Dewey 1938, p.61=p.97)

人間の外的な自由は、思考や願望や目的の自由としての内面的な自由と不可分である。「し

かしながら、このような外面的自由を、それ自体が目的であるとして取り扱うようでは、これ以上の大きな誤謬はない。そのようでは、秩序の正常な源泉であり、個人に分有されている協同活動が破壊されかねない」(Dewey 1938, p.63=p.102)。それゆえ、内面的な自由こそが人間にとってより本質的な自由であり、人間を他の生物から分かつ特徴なのである。

この意味における人間の自由は、人間の社会が民主主義的な共同体として営まれるための条件である。ここでの民主主義は、合議や普通選挙にとって特徴づけられる特定の統治形態以上の意味をもつ。

それ〔民主主義〕は第一義的には結合的生活の様式であり、共同的で通じ合った経験の様式である。一つの関心に参加する多くの個人の空間の拡大によって、各人は自分自身の行動を他の人の行動に関わらせ、自分自身の行動に場所と方向を与えるために他の人の行動を考察しなければならないが、この空間の拡大は、人々が自分たちの活動の十全な意味を知覚するのを妨げていた階級、人種、国家的領域の障壁の打破と同じことである。これらの接触の場所がますます多数になり、ますます多様になることは、個人が反応しなければならない刺激がますます多様になることを示すものである。結果的に、これらの接触の場所は、個人の行動の変化を誘発する。(Dewey 1916, p.101=p.121)

民主主義とは、他者との協同的な生活やコミュニケーションの様式である。その民主主義的生活がなされる空間においては、異なる階級的・人種的・国家的背景をもつ人々が一つの関心のために参加してきて、他者の行動の意味を理解したり、自分の行動を方向づけたりする。この点で、民主主義社会は人間が各々の内面的な自由を發揮しうることによって成立し、広く人間集団にとっての環境を構成する。その内面的自由は、民主主義社会という環境を媒介した教育によって創造されるのであり、自由と民主主義は循環的に増大していく。「民主主義的社会は外的権威の原理を拒否するから、その社会は自発的な成功や関心のなかに、それに代わるものを見出さなければならない。これらは、ただ教育によってのみ創造される」(Dewey 1916, p.101=pp.120-121)。

以上のように、教育とは、人間が相互に影響及ぼし合う環境を媒介にして人間集団の知識や習慣を伝達する活動であり、その意義は種としての人間の存続・発展と、自由と民主主義の増大という点にある。ここにおいて、教育は経験の再構成または再組織化であるというデューイの有名な定義に行きつくことになる。

内部からの潜在的な力の展開という観念と、物理的自然によってであれ、過去の文化的産物によってであれ、外部からの形成という観念という二つの観念と対比するなかで、成長の理念は、教育は経験の不断の再組織化または再構成であるという概念に帰着する。この理念は常に直接の目的をもっていて、活動が教育的である限りで、それはその目的——経験の質を直接に変化させるという——に到達する。[……]

こうして、われわれは、教育の専門的定義に到達する。すなわち、教育は、経験の意味を増加させ、引き続く経験の進路を方向づける能力を高めるような形での、経験の再構成または再組織化なのである。(Dewey 1916, pp.89-90=pp.107-108)

環境と影響を及ぼし合うなかで環境に作用したり、自身の活動に変化を加えたりするという経験の中で人間は成長するのであり、その経験により豊かな意味と適切な方向性を与えることが教育という営みである。この営みにおいて、経験はそれが自然に生起するままに留め置かれるのではなく、教育者という第三者によって意図的に統制されるべきものとされている。つまり、教育の成立のためには、学習者の経験と同等かそれ以上に、第三者である教育者の指導性が必要とされるのである。次節では、「経験」という概念に焦点を当て、その能動的側面と受動的側面を明らかにすることで、学習者の能動性と教育者の指導性の関係性を検討しよう。

3 能動的・受動的な経験としての教育

前節のように教育が「経験」という概念によって説明される場合、その説明は一般的に、(わが国においてアクティブ・ラーニングが導入された理由がそうであったように)教育者による教授を中心とした伝統的教育から学習者の能動的な学習を中心とする進歩主義的教育への転換を意味するものとして理解される。しかし、そのような理解はデューイの企図を歪めてしまっている。デューイによれば、進歩主義的教育のように経験のうえに教育を基礎づけたとしても、成熟者の知識が未成熟者の経験に対して持つ指導的な価値は否定されない。むしろ、経験に基づく教育において、未成熟者はより多くの他者によって指導されることになる。それゆえ、「そこで問題になることは、どのようにすれば、このような親密な接触が、個人的経験を通して、学ぶという原理を侵すことなく確立されるのか、ということである」(Dewey 1938, p.21=p.25)。すなわち、学習者の能動性と教育者の指導性の親密な関係性が問われるのである。

この問いに対するデューイの考えを探るうえで、経験の能動性と受動性に関する次の言明は示唆的である。

経験の本質は、それが、特殊に結びつけられた能動的・受動的要素 (an active and a passive element) を含んでいることに注意することによってのみ、理解されうることである。能動的な面では、経験は試みである——実験という関連した用語ではっきり示される意味——である。受動的な面では、それは被ることである。われわれは、われわれがそれに働きかける何かを経験するとき、われわれはそれとともに何かをする。そして、われわれは結果を受ける、または被る。われわれは事物に何かをする、すると、事物はお返しとして、われわれに何かをする。このようなことが、特殊な結びつきなのである。この経験の二つの局面の関連が、経験の実り豊かさ、または価値の尺度である。[……] 活動が結果を被るところまで続けられるとき、行動によって作られる変化が、われわれのなかで作られる変化に映し返されるとき、単なる流動に意味が積み込まれるのである。(Dewey 1916, p.163=p.188、傍点部分は原文イタリック)

経験の能動的要素とは実験的に試みることであり、受動的要素とはその結果を被ることである。両者は意味的に結びつけられることで、経験の二つの局面を構成している。新 (2020) は、ここにおけるデューイの含意を次のように具体例と共に説明している。

歯ブラシを洗面所に取りに行ったけれども、歯ブラシはなかった。前者は、試みることで

あり、後者は、被ることであり、試みることの結果である。だから、この脈絡のなかでは、歯ブラシを獲得するために採用した行ないは、歯ブラシの消失に言及して。それゆえ、歯ブラシを手に入れようという試みることの意味は、歯ブラシがなくなっているという被ることにある。それに直面して、歯ブラシを探そうとするので、歯ブラシが視界にはないという事態は、歯ブラシを搜索するという企てに繋がり、それを意味する。このように、試みることの意味は被ることであり、被ることの意味は試みることである。それらは、一つとなって、つぎの試みることと被ることの意味とを誕生させている。かくして、経験が意味であるというデューイの立論の含意を、つぎのところに求められる。すなわち、経験は、試みることと被ることとの意味的連関である、と。(新 2020、p.142)

歯ブラシを洗面所に取りに行くという能動的な試みは、歯ブラシが見つからないという結果を受動的に被るという意味を獲得する。そしてその結果は歯ブラシを別の場所に探しに行くという新たな試みにつながることで意味を獲得する。このように、経験は試みることという能動性と被ることという受動性の意味的なつながりであり、それは新たな経験へと連なっていく。

この連続的な経験は、二つの意味で個別である。新によれば、能動性と受動性の結びつき方は「同じひとりの人物であっても、脈絡によって異なる」とともに、「たとえ同一の事象であっても、その感じかたと受けとめかたは、ひとによって違ってくる」(新 2020、p.143)。しかし、歯ブラシの例からもわかるように、経験は一人の人間の内で完結するのではなく、外に向かい、外から来るものである。学校に置き換えて言えば、子どもたち一人一人の経験は、他の子どもたちの経験と重なり合い、互いに影響を及ぼし合うことができる。そこで新は、「日本の学校では、教師は、子どもたちの独特の経験を滅殺せず、多元性を保持しながら、教室が経験の結びつきあいの空間になるように、教室を運営していかなければならないのである」(新 2020、p.145)と主張する。

新によるこの主張は、経験の能動性と受動性を反映している点で意義深いだが、教育者の指導性という点では、デューイの主張に基づいて補完することができる。デューイは次のように述べる。「試すこと、実験することが、衝動や習慣によって盲目にされることを止めるとき、それが、目標によって指導され、基準や方法によって案内されるとき、それは、理性に適ったもの——合理的なもの——になる」(Dewey 1916, p.319=p.359)。科学の実験は適切な条件のもとに統制されて初めて有意義な結果を得ることができる。経験もまた、ただ野放図な試みと被りのままに留め置かれるべきではなく、合理的な経験へと統制されなければならない。「真に教育的な経験、すなわち、そのなかで教授が伝えられ、能力が増大するような経験」は、「日常の決まりきった活動」や「気まぐれな活動」から区別されるのである (Dewey 1916, p.90=p.109)。赤ん坊の育児を例に挙げながら、デューイは次のように述べる。

赤ん坊が食物、休息、活動を必要とする場合、その要求はある点では、確かに基本的で決定的なものである。栄養は供給されなければならないし、快適な睡眠のための準備がなされなければならない。しかし、こうした事実は、赤ん坊がむずかたり、いらついたりしているときにはいつでも、赤ん坊に食べ物を与えなければならないことを意味するものではない。また、そのことは、食事や睡眠などが時間を決めて規則的に与えられるプログラムがあってはいけないということを意味するものでもない。賢明な母親は幼児の要

求を考慮に入れるが、その欲求が充足される客観的条件 (objective conditions) を規制して、母親自身の責任を免じるような仕方です。さらに、もしその母親がこの点で賢明であるならば、その母親はどのような経験が一般に幼児の正常な発達にとって最も役立つかを、自分自身の経験に劣らず育児のエキスパートの経験の光に照らして引き出すのである。このような条件は、赤ん坊の直接的・内的な条件 (immediate internal condition) に従属させられるというのではなく、その赤ん坊の直接的・内的な状態との間に特殊な種類の相互作用 (interaction) がもたらされるように、これらの条件が確実に秩序立てられるのである。(Dewey 1938, pp.41-42=pp.59-60、傍点部分は原文イタリック)

経験は、その能動的な側面において人間の直接的・内的要求から発すると同時に、受動的な側面において客観的・外的条件に沿うものとして統制されなければならない。赤ん坊の育児の例においては、赤ん坊はそのような統制を自らで行うことができない。それゆえ、第三者である母親が手を加えて経験を合理的なものへと統制しなければならない。同様の事情は、ある共同体の知識や習慣を身につけた成熟者と未成熟者との関係にも成り立つ。この経験の能動性と受動性の相互作用において、学習者に対する教育者の指導性が要求されるのである。デューイによれば、伝統的教育はこの相互作用を経験の受動性の側から蹂躪し、進歩主義的教育は経験の能動性の側から蹂躪しているために不適切なのである (Dewey 1938, p.42=p.61)

以上より、学習者の能動的な学習が成り立つために教育者の指導性が必要であることが明らかとなった。すなわち、学習という経験における試みと被りの連なりをより合理的なものとするために、知識や習慣という目標のもとに教育者が経験を統制するのである。次節では、このような役割を果たす教師の指導性の具体的な在り方について、デューイによる記述をもとに検討しよう。

4 教育者の指導性のあり方

前節でみたように、人間の経験は試みという能動的要素と被りという受動的要素の意味的連関からなる。教育者は個々人の経験を協同的な経験へと重ね合わせるとともに、ある知識や習慣の獲得という目的のために理に適ったものへと統制することでその指導性を働かせる。デューイの言葉で言い換えれば、そこでの教育者の課題は、観察と判断が入り込むまで初期の欲望を延期するだけの能力を学習者に身につけさせることであり、それは進歩主義的教育においても当てはまることである (Dewey 1938, p.69=p.109)。ただし、ここでの指導性の要点は、学習者が経験すべき内容をあらかじめパッケージ化して提供することではなく、学習者の衝動や欲望を経験の契機として見定め、利用することにある。これにより、第2節で知識や習慣の伝達による種としての人間の存続・発展に並べて挙げた、自由と民主主義の増大という教育の意義がもたらされる。「自由は、目的が発展する際に、知的な観察と判断とがはたらいているところに存在するので、学習者が知性を実地に働かせることができるよう、教育者によって与えられる指導は、学習者の自由を制限するものではなく、むしろ、自由を助長するものである」(Dewey 1938, p.71=p.113)。

ところで、これまでの論述では「指導」と「統制」を同一視してきたが、デューイはこれら

の概念を区別して用いようとしている。

われわれは今や、教育の一般的機能が想定する特殊な形態の一つ、すなわち、指導 (direction)、統制 (control) または補導 (guidance) という形態に進む。これらの指導、統制または補導という三つの言葉のうち、最後のものは、協同を通じて、補導される個人の生まれつきの能力を助けるという観念を最もよく伝えている。統制は、むしろ、外部から向けられた、統制されるもののある種の抵抗にあうエネルギーの観念を伝えている。指導は、より中立的な用語であり、指導されるものの活動傾向が、無目的に分散することなく、特定の連続的進路に導かれるという事実を示唆している。指導は、一方の極では指導的援助になり、他の極では規制または支配になる傾向をもつ基本的機能を表している。(Dewey 1916, p.28=p.40)

この説明からわかる通り、デューイにおいて「補導」、「指導」、「統制」は同一のスペクトラム上にある。これらの概念のうち、「補導」は経験の能動性や直接的・内的要求の極にあり、「統制」は受動性や客観的・外的条件の極にある働きかけを指す。そして「指導」はデューイの言葉では「中立的」であり、それは実際の行為としては補導的にも統制的にもなりうるが、その要点は学習者の経験が合理的な連続的経験になるように導くことにある。

ただし、デューイは指導性の客観的・外的条件の極を表す「統制」という概念がもつもう一つの意味あいを指摘し、それを回避すべきであると述べている。それは、個人を利己主義的で反社会的な存在として想定し、個人の衝動を社会の公共的・共同的目的に従わせようとするという意味での「統制」である。この意味での「統制」は、個人を社会に敵対するものと捉え、威圧や強制によって個人の衝動を遮ろうとする (Dewey 1916, p.28=p.40)。しかしながら、デューイはこのような威圧や強制としての「統制」や、その前提にある個人と社会との二項対立には根拠はないと考えている。

確かに個々人は、時には自分の特有の仕方で行うことに興味をもつし、個々人の特有の仕方が他人の仕方と反対のこともある。しかし、個々人はまた、他者の活動に入り込み、連带的、協同的な行動に参加することに興味をもつのであり、全体から見て主にこのことに興味をもつのである。さもなければ、共同体というようなものは、可能ではないだろう。人がそれによってある個人的利益を得ることができると考えるのでなければ、調和の外観を維持するために、警官を配置することに興味をもつような人はいないだろう。実際には、統制は、ただ諸能力の指導の強調された形態のみを意味するものであり、他者に指導されているときに引き起こされるのと全く同じだけの自分自身の努力を通じて、個人によって獲得された規制を含むものである。(Dewey 1916, p.28-29=p.41)

デューイによれば、個人は社会に反対することもあるが、それはあくまでも偶然的な出来事に過ぎない。個人は他者の活動や他者との協同に根源的な関心を抱く社会的な存在である。このことは、人間は「生理的早産」という形で未熟な状態で生まれ、環境からの影響を受けやすい存在であるというポルトマンの知見からも説明される。たとえば、子どもは言語を習得するために生後9～10か月ごろから模倣を始める。子どもは周囲の社会的環境で使われている言葉

をまねする中で、社会において了解された意味をもつ記号としての言語を習得する。ポルトマンによれば、この言語習得の過程は、「すでに存在する一つの完全な社会制度をあとからきてひきつぐことであり、子どもの社会生活にもっとも密接にからみ合っていてしかもながいあいだにわたって力強くつづけられる一つの過程でもある」（ポルトマン 1961、p.111）。このような人間の根源的な社会性を前提にするならば、「統制」は個人に威圧や強制を加えるのではなく、個人がもつ他者への関心に訴えて、個人の衝動や欲望から発した経験を他者との協同的な経験へと向け直すことを意味する。この点において、結局のところ、「統制」は「指導」の客観的・外的条件との関係が強調された表現なのである。

そこで「指導」とは、学習者の直接的・内的要求を、教育者が知り得ている客観的・外的条件に結びつけることを意味する。

大人たちの慣習や規則は、子どもたちの活動を呼び起こすと同時に指導する刺激を供給する一方、結局は、子どもたちは、彼らの行動が最終的にとる指導に参加するのである。厳密な意味では、子どもたちに押しつけられたり、押し込められたりするものは、何もないのである。この事実を無視することは、人間の本性を歪曲したり、曲解したりすることを意味する。指導される人々の現存する本能や習慣によってなされる貢献を考慮することは、彼らが無駄なく、賢明に指導することである。正確に言えば、すべての指導は再指導（redirection）に他ならない。指導は、すでに進行している活動を、別の水路に移し変えることである。人が、既に作動しているエネルギーを認知していなければ、その人の指導の試みは、ほとんど確実に失敗するであろう。（Dewey 1916, p.31=p.43）

この説明を、教育者による教授を重視する伝統的な教育への批判という文脈から、学習者の能動的な学習に特権的な地位を与えるものとして理解することもできよう。しかし、能動的・受動的な経験と教育者の指導性という本稿の文脈に引き付けて言えば、再指導としての指導において「大人たちの慣習や規則」がもつ役割は看過されるべきではない。たとえば、探究活動や実験等において、学習者が明らかに誤った推論をしているとき、教育者はより理にかなった（諸々の）方法があることを示すべきである。寺本・後藤・藤江編（2016）で挙げられている例をもとに言えば、試験管内の水を温めると試験管口の水膜が膨らんだのは「目には見えない子どもが押し上げたから！」という学習者の推論に対し、教育者は「小人というのはこの実験の何にあたるのかな？」と問うことで科学的な推論へと導くことができる（寺本・後藤・藤江編 2016、p.59）。このような科学的な推論形式の提示は、学習者にとっては慣れ親しんだ推論形式の中断であり、学習者の能動的な学習の中断であるかもしれない。しかし、それは学習者の経験にとって有意義な中断である。

ビースタは『教えることの再発見』と題する著書において、「世界の中に、世界とともに成長した存在を作り出す教育の主要な原理は、中断の原理である」（ビースタ 2018、p.28）と述べている。彼によれば、教育というのは単に子どもの発達を支援することだという認識は誤りである。教育者はあるがままの学習者の発達を支援するだけでなく、逆に学習者を困難な状況に直面させて彼／彼女の発達を一時中断させることもある。それは世界からの「抵抗の経験」に出会うという受動的な経験である。この種の経験は、学習者が世界の中で主体として存在するために必要な経験である。「教育者の仕事はまた、抵抗の経験を重要で意味があり、積極的

なものとして『設定する』ことであり、何かに取り組むためには多くのさまざまな仕方があることに子どもと生徒の目を開かせることである」(ピースタ 2018、p.31)。空気の膨張を「目には見えない子ども」の働きとして推論する学習者の個性は否定されるべきではないが、だからといってその学習者の推論形式に指導を加えない理由にはならない。世界に参入していく学習者は、自分の衝動や欲求をコントロールしながら、他者との協同を通して民主主義的共同体を作り上げていく。その際に、科学的な推論形式などの広く共有された推論形式を手に入れていることが、彼／彼女の個人的な経験と他者との経験との織り合わせを可能にするのである。

おわりに

これまでデューイの教育論における経験の能動性と受動性に着目し、学習者の経験における教育者の指導性の役割について検討してきた。それによって得られた知見は、デューイの次の言明に約言される。「自然的な衝動や願望は、どのような場合でも、その衝動や願望の発端を構成している。しかし、衝動や願望が最初に示された形態を、何らかの形で再構成したり改造したりすることなしには、知的成長はありえない」(Dewey 1938, p.64=p.103)。教育者の指導性は、一方で成熟者が環境を媒介にして未成熟者に既存の知識や習慣を伝達することであり、他方で学習者が自分の衝動や欲望をコントロールし、目標への見通しをもった試みと有意な結果を得るための能力を身につけさせることである。このように、教育者の指導性は学習者の経験における能動的要素(直接的・内的要求)と受動的要素(客観的・外的条件)を結びつけることで学習者の能動的な学習に貢献することができる。

以上の知見から、主体的・対話的で深い学びにおける教師の指導性に対していかなる示唆が得られるのか。たとえば、主体的・対話的で深い学びを目指す授業を計画したり、実践した授業を教育者が反省したりする際に、能動的要素と受動的要素への配慮のバランスという視点をもつことができるであろう。前節で寺本・後藤・藤江編(2016)から引き出した事例は、「どんな考えでもよいから、とにかく話し合うことが大切」という考えでなされる「ダメ事例」の改善案として示されたものである。その事例での学習者の素朴な推論形式は彼／彼女にとってのみ意味をもつ言語であるのに対し、科学的な推論形式は社会の中で広く共有された言語である。もし学習者の素朴な発言に教育者の指導が加えられなかったならば、学習者は彼／彼女の衝動や欲望をコントロールして他者との共同をなし、有意な結果と次の試みにつながる理にかなった経験を得ることはできなかつたであろう。

主体的・対話的で深い学びにあっても、教育者は学習者の単なる「伴走者」^③ではない。教育者はただ学習者の直接的・内的要求の理解者として付き添うだけではなく、客観的・外的条件の代表者として学習者の能動的な学習を中断させる存在でもなければならぬ。そうでなければ、主体的・対話的で深い学びは画餅に帰すことになる。デューイの教育論における経験の能動性と受動性は、教育を語る言葉の「学習化」が顕著な現在のわれわれにこのような批判的視座をもたらすものである。

注・文献

※英文文献の訳出に際しては、邦訳がある場合には参照し、必要に応じて適宜改訳したうえで訳書の該当ページ数を示した。また、引用中の〔 〕は引用者によるものである。

- (1) 寺本・後藤・藤江編（2016）は、アクティブ・ラーニングの意味を深く考えずにハウツー本の〇〇指導法や〇〇思考法をそのまま取り入れたり、大学と小学校のアクティブ・ラーニングを混在させたりすることによる誤った実践が散見されると指摘し、そのような実践事例を「ダメ事例」として紹介している。また、同書はアクティブ・ラーニングにおける指導者の介入と学習者主体の活動の比率によって授業を4段階（講義段階、指導段階、支援段階、自立段階）に分類し、状況に応じて各段階を使い分けることを推奨している（寺本・後藤・藤江編 2016、p.18）。
- (2) たとえば2016年の答申は、「これからの教員には、学級経営や児童生徒理解等に必要な力に加え、教科等を越えた『カリキュラム・マネジメント』の実現や、『主体的・対話的で深い学び』を実現するための授業改善や教材研究、学習評価の改善・充実などに必要な力等が求められる」と述べたうえで、「『何のために』『どのような改善をしようとしているのか』を教員間で共有しながら、学校組織全体としての指導力の向上を図」ることが重要であると指摘している（中央教育審議会 2016、pp.65-66）。
- (3) 2021年の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して：全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現（答申）」は、「子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている」ことを新しい時代の教職員の姿として要求している（中央教育審議会 2021、p.22）。

新茂之「デューイ『民主主義と教育』における経験という概念」日本デューイ学会『民主主義と教育の再創造：デューイ研究の未来へ』勁草書房、2020。

ビースタ、G.（藤井啓之・玉木博章訳）『よい教育とはなにか』白澤社、2016。

ビースタ、G.（上野正道・山口裕毅・佐藤邦政・藤本奈美・仲田康一訳）『教えることの再発見』東京大学出版会、2018。

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」2008。

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016。

中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して：全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現（答申）」2021。

Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, 1916.(=河村望訳『民主主義と教育』人間の科学社、2000。)

Dewey, J., *Experience and Education*, Free Press, 1938. (=市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫、2004。)

教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」2015。

松岡佑介「新学習指導要領の『主体的・対話的で深い学び』を促す諸条件の原理的研究：デューイの『反省的思考』における『暗示』と『知的把握』の位相に着目して」日本経済大学アジアパシフィック経済研究所『日本経大論集』、48（1）、2018、pp.149-158。

文部科学省 HP「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」2014、<https://www.>

- mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (最終閲覧日：2021年5月9日)。
- ポルトマン、A. (高木正孝訳) 『人間はどこまで動物か：新しい人間像のために』 岩波書店、1961。
- 助川晃洋 「『主体的・対話的で深い学び』に関する基本的考察：アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善に向けて」 国士舘大学教育学会 『教育学論叢』 (35)、2018、pp.93-107。
- 寺本貴啓・後藤顕一・藤江康彦編 『“ダメ事例”から授業が変わる1 小学校のアクティブ・ラーニング入門：資質・能力が育つ“主体的・対話的な深い学び”』 文溪堂、2016。
- 苦野一徳 『「学校」をつくり直す』 河出書房新社、2019。