**Chapter Four: Education as Growth**

**Chapter Five: Preparation, Unfolding, and Formal Discipline**

**Chapter Six: Education as Conservative and Progressive**

**第4章：成長としての教育**

**第5章：準備、開発そして形式陶冶**

**第6章：保守と進歩としての教育**

担当：野中、宮沢、金澤、高橋(杏)、田、水野

【本章の流れ】

第４章：成長としての教育

・成長の条件

・成長の現れとしての習慣

・発達という概念の教育的意味

第６章：保守と進歩としての教育

・精神形成としての外部からの教育

・反復・回顧としての教育

・改造としての教育

第５章：準備、開発そして形式陶冶

・準備としての教育

・開発としての教育

・能力の訓練としての教育

【対訳表】

|  |  |
| --- | --- |
| formal discipline 形式陶冶 | unfolding 開発 |
| development 発達 | faculty 能力 |

■Chapter Four: Education as Growth　成長としての教育　(pp.39-51)

担当：金澤

1. The Conditions of Growth　成長の条件（pp.39-44）

◆成長とは後の結果に影響を与える行動の累積のこと(p.40, l.2)

・成長の第一の条件は未成熟である

⇒この〈未成熟〉というのは、成長の可能性・潜在力をはらんでいるという意味

　つまり、未成熟は成長の可能性を意味する時、後に生ずる力の欠如していることを示しているのではなく、現在ある積極的な力（発達能力）を示している

・大人を基準として子どもと比較しているために、成長がその差（大人と子ども＝成熟と未成熟）を埋めるためのものであると考える傾向がある

⇒しかし、これには危険性がある

・子どもは何かが欠如していると捉えると、成長のゴールは達成された成長（つまりそれ以上成長しない状態）を意味することになるから

⇒しかし、大人は成長の可能性がないとき、それを嘆く

→比較的ではなく、絶対的に捉えるなら〈未成熟〉は積極的な能力＝成長する力を示している

・成長は、外的に何かを喚起するものではなく子ども自身がする（既に活動力が備わっている）ものである

⇒可能性の積極的で建設的な側面は、二つの主要な特徴＝「依存性」と「可塑性」を理解する鍵となる

（１）依存性は能力の成長を伴うものであって、ただ寄生して堕落する過程を伴うものではない

（２）子どもは無力である（物理的世界に対して）

↓しかし、それを補う力として

◆人間の子どもには社会適応力がある(p.41, l.35)

・社会適応力をもっているから、自然的に無力でも生きることができる（周囲の大人の協力を得ることによって）

・社会的な視点からすれば、依存は弱さではなく、相互依存を伴う（逆に私たちは非依存の危険性について考えなければならない→個人の独立性は社会適応力の減少をもたらすから）

◆可塑性とは経験から学ぶ力である(p.43, l.5)

・経験から自らの行動の修正を重ね、性向を発達させる力である

⇒このプロセスなくして新たな習慣を獲得することはできない

・子ども

本能的反応＋経験

状況の変化に応じて必要な行動の要因が変化する→それを組み合わせたり、他に転用したりすることで進歩する

⇒つまり、学ぶ習慣を獲得する

◆人間生活で重要なこと＝「依存性」と「変化しうるコントロール」(p44,l3)

・子ども（依存的且つ学んでいる存在）

　　⇅　相互に影響している

　大人（他人の幸福への建設的な関心）

・社会生活が複雑化すれば、依存が長期化する（必要な能力を獲得するために）

↑可塑性を意味する

2. Habits as Expressions of Growth　成長の現れとしての習慣（pp.44-48）

◆習慣＝身体を使って行動することで環境を能動的にコントロールすること

⇒その際、身体をコントロールすることだけでなく、環境（自然の特性）をコントロールしていることを忘れてはならない

◆教育＝個人と環境を互いに適応させる習慣の獲得(p.45, l.6)

ここでいう適応adjustmentとは、目的達成のための手段をコントロールするという能動的な意味

◆慣れることとしての習慣は、比較的受け身なもので、固定された周囲の環境への一致である

この適応（上記の能動的な適応とは区別してaccommodationsとする）の特徴は上記の習慣adjustmentにまで拡張はしない

→しかし、慣れることの二つの特徴には注目すべき

　第一に、人間はまず物を使用することで物に慣れる

担当：高橋（杏）

◆慣れ…改変することに関心を持っていない(p.46, l.8～)

能動的習慣にてこを供給するような環境への適応

◆順応（adaptation）…われわれの活動を環境へ順応させることと同じくらい、環境をわれわれの活動に順応させること

受動的黙従最大・能動的制御最小(p.46, l.11～)

◆習慣の意義(p.46, l.24～)

　行動の容易さ・経済性や能率の増進・知的・情緒的性向の形成

◆固定した習慣…所有者が必要な時にいつでも頼ることができるほど身についた能力

　　　　　　　　　　　　　　　　　　　しかし

新鮮さや素直さや独創性を喪失した決まりきったやり方も意味する

①習慣を機械的・外面的行動様式と同一視して、知的・道徳的態度を無視

②習慣に悪い意味を与える　「悪習」と同一視すること

◆「悪い」習慣…意識的な熟慮や決心の結論に対立するほどに理性から切り離された習慣

決まりきった習慣・われわれを支配する習慣…可塑性を消滅させる習慣である。(p.47, l.28～)

3. The Educational Bearings of the Conception of Development 発達という概念の教育的意味 （pp.48-51）

教育的に言い換えると結論は(p.48 l.20～)

（ⅰ）教育の過程はそれ自体を越える目的を持っていない

（ⅱ）教育の過程は連続的な再編成、改造、変形の過程

１．子どもの生活と大人の生活の特別な特徴という点からの解釈の発達(p.48, l.24～)

特殊な方向に能力を向けること。すなわち、実行的手腕・はっきりした興味・観察・思考の明確な目的を含む習慣を形成すること。

しかし

比較的な見解は究極なものではない。

子ども…特別な力を持っている

大人…自分の環境を自分の力で変える。それによって自分の力を向け直し、発達し続ける刺激を起こす

＝正常な大人も正常な子どもも成長し続ける

→両者の相違は異なった条件に適した成長の様式の相違

２．教育が従属されるものは何もない(p.49, l.31～)

学校教育の目的は、成長を保障する能力を組織することによって教育の継続を保障すること

■Chapter Five: Preparation, Unfolding, and Formal Discipline　準備、開発そして形式陶冶 (pp.51-65)

担当：田

1．Education as Preparation　準備としての教育（pp.51-53）

教育とは準備の過程、すなわち用意をする過程(p.51, l.29)

教育の目的：各段階で成長能力を増やすこと、成人生活の責任と特権に対する準備

教育を将来の準備としてみる教育観の問題(p.52, l.11)

　①教育の推進力を失う

　②優柔不断と躊躇にさせる

　③個人の個性より平均的に期待される人間像が行動の基準になる

　④外的動機（快楽、苦痛）に頼らせる

⇒将来の必要のために準備することが、今の教育の原動力になることが問題

2．Education as Unfolding　開発としての教育（pp.53-58）

発達の概念に基づいた教育観 (p.53, l.35)

　※発達：**内在されている力を目標に向かって展開する過程**

開発の観念的・精神的面での原理を重要視　⇔準備説：実際的・職業的な本分を重要視

発達の基準、「完璧」という目標へ到達が難しい →目標の具体的な知識や態度が必要

　フレーベル：絶対者の本質的徳性に相当する象徴、特に数学的象徴を提示することで成り立つ

　ヘーゲル：絶対者の相違する側面を実現する歴史的制度を通して成り立つ

3．Education as Training of Faculties　能力の訓練としての教育（pp.58-66）

＜形式陶冶理論＞(p.58, l.15)

教育→問題をより簡単に、能率的に、経済的に、早く成し遂げる特殊の能力を身に付く

この諸能力は成長の結果であると同時に、**教育の直接の目的**とみなす

担当：野中

◆形式陶冶説では、教育は、気付く、記憶する、思い出す、連想する、聞く、望む、感じる、想像する、考えるなどの能力を育成すべきとする。これらの能力は、材料に対して練習によって働きかけることによって形作られる。(p.58, l.37～p.59, l.1)

◇古典では、この論はロックによって示された。ロックの論において、教育にとって重要なことは、完全に確立された習慣になるまで知的能力の練習を行うことである。

◇ロックの主張は、彼の時代の二元論によく合っていた。

◆この考えを批判するには様々な方法がある。

(1) 上記のような、訓練されるのを待っている既成の能力というものは存在しない。

 (a) 能力は互いにくっきりと区別されない。

 (b) 能力は、訓練されるべき潜在的なものではなく、変化に対する一定の反応である。

(2) 衝動的活動力の訓練とは、練習によって精錬・完成されるものではない。

その訓練はむしろ、

 (a) 諸反応の中から選び出すことにある。　Ex.) 手を伸ばしてものを掴む。

 (b) 発生した反応の様々な要素の調整である。　Ex.) 手を伸ばす以外の反応が起こらないようにする。

(3) 反応と刺激の相互の調整が専門化されるほど、融通が利かなくなり、一般的でなくなる。

反応が専門化されるほど、他の行動の形式に転移しづらくなる。

(4) 問題の根底まで行けば、この論の誤りは二元論にある。

 一般的に見る、聞く、覚えるという能力が存在するのではなく、何かを見る、聞く、覚えるという能力が存在するのである。

(5) 観察する、思い出す、判断する、審美するといった能力は、生まれつきの活動傾向の有機的な結果を意味する。

　観察は、用いる主題によって異なる。

◆専門的な教育と一般的な教育の間の差異は、機能または能力の転移可能性とは何の関係もない。(p.64, ll.26～28)

転移は起こらない。しかし、幅広く多くの要素を含む「一般的」な活動はある。

■Chapter Six: Education as Conservative and Progressive　保守と進歩としての教育　(pp.66-76)

担当：水野

1．Education as Formation　精神形成としての外部からの教育（pp.66-69）

諸能力の存在を否定し、知的・道徳的気質の発達における教材の独特な役割を強調する理論（p.66, l.18）…教育は外部から提示された教材で一定の内容の結合を作り上げることによって精神を形成すること(ｐ.66, l.23)

ヘルバルト…この学説の最も優れた歴史的代表者

・精神は、自己の外部から来たいろいろな対象に対してさまざまに反作用し、その反作用の結果生じたもののことを表象と呼ぶ。精神は、自己の内部に潜在している表象が新たな表象と相互作用することによって形成された配合・連合によって形成される。(p.67, l.5)

この学説の3つの教育上の意味(p.67, l.20～)

1. 精神形成は、もっぱら適正な教材の提示の問題
2. 教育者の任務は

⑴元になる反作用の性質を定めるために適正な材料を選び出すこと←古い諸表象が新たな表象の同化を統制するから

⑵先に行われた作業によって獲得された観念の蓄積をもとにしてその上に一連の後続の表象を配置すること←新たな表象は前に形成された表象の連合を補強する効果があるから

1. すべての教授法に一定の形式的段階…新たな表象を同化することになる古い諸表象を呼び起こし、意識の表面に浮かび上がらせる段階→新旧の表象の相互作用→新たに形成された内容を何らかの作業の遂行に応用させる段階

この理論は教師の立場からは正論だが、生徒による経験・実践による学習という能動的な活動力という視点が抜け落ちている

２．Education as Recapitulation and Retrospection　反復と回顧としての教育（pp.69-73）

教育に関する過去の反復説

・個々の人間の正しい発達は、動物の生命と人間の歴史の過去の進化過程を正しい段階を踏んで繰り返すのであり、人間の歴史の過去の進化過程の反復は教育によって引き起こされる(p.69, l.17)

・この説に含まれている2つの正しい要素の歪曲(p.70, l.34～)

* 1. どんな子どもでも生まれつき持っている衝動的活動力だけをもって出発し、それらは行き当たりばったりで当面する環境に適合しない

←遺伝は個体の特徴を決定し、重大な変化を加えることができないほどに固定するため、環境の効力が軽視されるという遺伝の概念の誤用によって歪曲されている

…生まれつき持っている活動力は遺伝によって固定されているため、そこには教育が入り込む余地がないという歪曲

遺伝と環境の関係

・生まれつき発声器官と聴覚などの感覚受容器、この二つをつなぐ器官をもっていない人に会話を教えるのは不可能＝教育の限界

・それらの器官をもっている人でも、言語を話すようになるか否か、どの言語を話すようになるかは環境による＝環境による教育可能性

←教育は過去からの遺産を現在の必要や機会との正しい関係に位置づける

担当：宮澤

⑵過去の歴史の産物を現在有効な手段として利用することは英知の役割で、それらを回顧的性格のために規範や手本とみなすこととの間には、大きな相違

←過去は想像力の大きな資源であり、生活に新たな広がりを付け加える。

　BUTそれは現在の生きるという営みや成長するという働きを重視するような場合。

…過去の記録や遺物を主な教材とすることは、現在と過去の生きた関連を断ち切り、現在を無益な過去の模造品とする傾向がある。

3. Education as Reconstruction　改造としての教育（pp.73-7６）

経験を絶え間なく再編制あるいは改造することである、という考え

◆教育の定義(p.74, l.3)

　教育とは、経験の意味を増やし、その次に起こる経験の進路を方向づける能力を高めるように、経験を改造あるいは再編制すること。

⑴経験の意味を増やす(p.74, l.6)

* 私たちが従事する活動の関連や連続性を沢山認識する事。
* 教育や教授をもたらす活動は、それまで認識される事のなかったいくつかの関連を気付かせる。

Ex.)輝く光に手を伸ばした子どもが火傷をする。

　　その子どもは

　　光に手を伸ばすという動作→「熱さ」、「痛さ」を意味する

　　一定の光→熱源である

　　　　　　　　　　　　　　ということを知る。

　⇒いくらかの事を行うことによって、それまで無視されていた熱と他のものとの関連を認知できるようにする。

⑵経験の進路を方向づける能力を高める(p.74, l.28)

　＝その次の行動を方向づけたり、統制する力を増す事。

・自分が行っている事を知ったり、一定の結果を意図する事が出来ると、やがて生起する事をいっそううまく予想する事が出来る。

・望ましくない結果を回避するように事前に準備する事ができる。

◇教育的経験には(a)決まりきった一律的な活動と(b)気まぐれな活動がある。

　(a)決まりきった一律的な活動

* ある特定の事をするための技術を高める。

BUT意味や関連の新しい認知には至らない。むしろ意味の認知の幅を制限してしまう。

　(b)気まぐれな活動

* 自分の行為と他の物事との関連を考えない活動。
* 人はどんなに理知的な活動をしていても、自分の意図しない事を沢山してしまう。
* 行為を遂行した後に、以前には気付かなかった諸結果に気付くために、初めて私たちは学ぶ事が出来る。

◆経験の改造は、個々の人間に関してだけでなく、社会的な事でもある。(p.76, l.3)

* 進歩する社会は、未来の成人の社会が現在の自分たち自身の社会よりも進歩したものになるように、子どもたちの経験を方向づけようと努力する。
* 教育は、ただ子どもの発達を意味するだけでなく、彼らがやがてその構成員となる未来の社会の発達も意味している。

**論点**

デューイは第5章で三つ、第6章で二つの教育のあり方を挙げて批判した上で、第6章第3項において教育を以下のように定義している。

We thus reach a technical definition of education: It is that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience. (p. 74 ll. 3-6)

従って私たちは教育の専門的な定義にたどり着く。教育とは、経験の意味を増やし、その次に起こる経験の進路を方向づける能力を高めるように経験を改造し再編制することである。

①デューイと他の教育のあり方との違いは何か？

②デューイの主張する教育の定義は、他の教育のあり方と比較して優位であるといえるか？