

<b>Title</b>	シカゴ時代(1894-1904年)におけるデューイの「レシテーション(recitation)」論の特色に関する一考察：デューイによる「学び(learning)のタイプ」のとらえ方に着目して
<b>Author</b>	森, 久佳
<b>Citation</b>	人文研究. 67 巻, p.123-139.
<b>Issue Date</b>	2016-03
<b>ISSN</b>	0491-3329
<b>Type</b>	Departmental Bulletin Paper
<b>Textversion</b>	Publisher
<b>Publisher</b>	大阪市立大学大学院文学研究科
<b>Description</b>	湯浅恭正教授：美濃正教授退任記念

Placed on: Osaka City University Repository

# シカゴ時代（1894–1904年）におけるデューイの 「レシテーション（recitation）」論の特色に関する一考察 —デューイによる「学び（learning）のタイプ」のとらえ方に着目して—

森 久 佳

本論では、シカゴ時代（1894-1904年）におけるデューイの「レシテーション」論の特色を、彼の「学びの観点」から検討した。デューイは、学びを次の3つのタイプに区別した。タイプ1は、人がそのことをしようといういかなる目的や意図もないままに学ぶ場合のこと、タイプ2は、解決すべき問題が明確に存在している場合、また、達成すべき知的目的が存在する場合のこと、そして、タイプ3は、タイプ2の態度の逸脱ないし歪曲であり、自らが学んでいるということを意識している場合に生じるものである。この区別を考慮したデューイのレシテーション論が浮き彫りにしたのは、「古い方法（旧教育）」と「新しい方法（新教育）」の両方におけるレシテーション概念の課題、すなわち、両概念とも、子どもの成長の流れにおいてタイプ1からタイプ2へと移行する学びのタイプや側面という点と、この学びの移行において「探究的態度」といった共通する特色がある点とを見落としていたことだった。さらに、こうしたレシテーションのとらえなおしによって、子どもの側からとらえた自然のままの観点と科学や高度に専門化された知識という観点の双方を結びつける「調和」の観点が教師に必要である点も明らかになった。

## はじめに

本論は、デューイがシカゴ大学付属実験学校、通称デューイ実験学校（Dewey's Laboratory School）の運営に携わっていた「シカゴ時代（1896～1904年）」に焦点を絞って、彼の「レシテーション（recitation）」論を検討するものである。ここでいう「シカゴ時代」とは、デューイがシカゴ大学に在職した期間（1894～1904年）の時期のことである。この時代は、「彼〔デューイ〕の実験主義が実験的教育学を中核として展開された時期であり、それは実験的な教育思想の開花期であった」<sup>1)</sup>と評され、また、「この時期の教育論文によって、デューイは、実験的教育学者、しかも最初の代表的な実験主義的教育哲学者、としての地歩を確立した」<sup>2)</sup>とされている。

このシカゴ時代において、デューイは「レシテーション」の概念の捉え直しとその重要性を唱えている。後述するように、彼は、『学校と社会』（*The School and Society*, 1900）において、当時のアメリカの学校教育で展開していた「レシテーション」がすでに獲得した知識を検査する場とみなされていた点を批判し、そうした「レシテーション」を子どもたちがコミュニケーションの本能（communicative instinct）を自由に活動させる場、すなわち、「社会的会合の場

(social meeting place)」として捉え直すことを主張した<sup>3)</sup>。そして、彼は自身の「レシテーション」論を、後に『思考の方法』(How We Think, 1911) 及びその改訂版 (1933) で展開したのである。そのため、このシカゴ時代における彼の「レシテーション」論を検討することは、デューイの教育理論の意義を検討する上でも必要な作業であると考えられる。

ただし、「レシテーション」の重要性をデューイ自身が示しておきながら、これまで彼の「レシテーション」論が分析の俎上にあがることはあまりなかった。その主たる理由として考えられるのは、「レシテーション」について体系的に整理されたデューイによる論考等が彼の著作集に所収されていなかったためだろう。「レシテーション」の用語や概念は『学校と社会』(The School and Society, 1900) 等の中で断片的に言及されていたに過ぎず、そのため、とりわけシカゴ時代におけるデューイの「レシテーション」論に関する分析は手付かずの状態にあったと思われる。

そうした中で先行研究として挙げられるのが、堀江・羽野らの一連の研究<sup>4)</sup>である。堀江らは、教師論の観点から、デューイのいう「レシテーション」とは教師と子どもたちが共に学び合う場のことだと指摘している。それによると、デューイによる「レシテーション」観の転換とは、社会的精神を伴わない「レシテーション」から協同的で社会的な精神に基づく「レシテーション」への転換、また、単なる記憶としての「レシテーション」から思考のための「レシテーション」への転換のことであり、こうした転換は、「ことばの使用を、形式的に再 - 列挙する (recite) ことから自己と他者を含めた世界とのインタラクションを伴った過去の経験を反省する (reflect) ことへ転換させることだった<sup>5)</sup>。また、デューイは教師を芸術活動の精神と表現力を兼ね備えた芸術家として捉えており、その教師には、実践の見識に支えられた「連続的ディスコース」の力が求められていたという<sup>6)</sup>。しかし、堀江らの研究は、主として『思考の方法』の改訂版 (How We Think, 1933) を頼りに検討を行っており、デューイのシカゴ時代における「レシテーション」論の特色に迫っているものではない<sup>7)</sup>。

実のところ、デューイは「レシテーションの方法 (The Method of Recitation)」<sup>8)</sup> という論考を、シカゴ時代 (1899年) に発表していた。この文献はオシュコシユ師範学校 (Oshkosh Normal School) で用いるために私的に印刷されたものであり、シカゴ大学のレイゲンシュタイン図書館 (Reigenstein Library) にて所蔵されている (同図書館のホームページでその所蔵状況を確認することができる)。そこで、本論では、このデューイによる「レシテーションの方法」の内容を中心に、彼の「レシテーション」論の特色を検討する。まず、デューイが重視した「学び (learning)」の側面 (タイプ) を検討し、次に、これらの「学び」のタイプを子どもの成長の観点から吟味する。そして、そこで明らかになった知見とデューイによる「レシテーション」概念の捉え直しの観点とをすりあわせて検討することによって、彼のレシテーション論の特色とその内実を明らかにする。

## 1. 「レシテーション」における「学び」の過程のタイプ（相）

### （1）3つの「学び」の過程のタイプ（相）

デューイは、「レシテーションの方法」の最初に、「学びの過程に関する3つの注目すべき相（three distinct aspects of the learning process）」というものを示している（表1）。

表1 学びの過程に関する3つの注目すべき相（デューイ）<sup>9)</sup>

タイプ1	そのことをしようといういかなる目的や意図もないままに学ぶ場合	人は、経験を終えた段階で、何かを学んだということをし、しかし、そのことが自らの活動に対する動機ではなかったということがわかる。これに関するありきたりの例としては、炎に手を近づけた子どもがやけどをして、火の特性について学ぶというものである。このタイプでは、 <u>目的は常に実用的〔practical〕なものである。学問的〔academic〕側面は従属的である。</u>
タイプ2	眼前に解決すべき問題が明確に存在している場合：達成すべき理知的な目的が存在する場合	学校という意味における学びの行為、また、その〔学校という〕用語の狭い意味における学びの行為を構成している。両方〔学校という意味における学びの行為と学校という用語の狭い意味における学びの行為〕の側面は自然で普通である。すなわち、問題は、それらが互いにいかに関連し合っているかを知ること——一方から他方への移行がいかにしてなされているかを知ること——である。
タイプ3	2. の態度の逸脱ないし歪曲	<u>自分が学んでいるという事実を意識しているときに生じる。…〔中略〕…子どもが、自分には受けるべき課業〔lesson〕があるということを考える態度になれば、その子はその主題〔subject〕から自分自身へと注意を移す。彼は、行うべき操作と達成すべき目的との間において妨げとなる。</u>

Dewey, *The Method of the Recitation*, 1899, p.8, より筆者が作成

デューイによれば、「タイプ2」及び「タイプ3」は、意識しているという点で「タイプ1」とは異なっている。また、「タイプ2」と「タイプ3」は意識の向けられている方向が異なっており、その中で、「タイプ3」の学びは、「強制された態度（forced attitude）」であるという。デューイが挙げている例で説明するならば、自分の仕事に満足しているという理由で熱中している労働者は「タイプ2」に属し、その仕事が苦役であり、それをしなければならぬと考えている労働者は、「タイプ3」（つまり、「タイプ2」の逸脱）に属する<sup>10)</sup>。しかし、「普通の学びでは、人はその目的を意識し、注意はその目当て〔end in view〕を実現するためにその主題〔subject〕に向けられている」<sup>11)</sup>、というのがデューイの主張である。

### （2）報酬としての「学び」と強制された・自意識過剰的な「学び」

このような「学び」の意識に関する問題は、後年のデューイにとっても重要なテーマとして位置づけられている。例えば、彼は『民主主義と教育』（*Democracy and Education*, 1916）に

において、次のように述べている。

学びという行為〔the act of learning〕がそれ自体で直接的・意識的な目的とされる。正常な状態の下では、学びは、教材〔subject matter〕に取り組む仕事の結果であり報酬である。子どもたちは意識的に歩いたり話したりすることを学び始めるのではない。人は、コミュニケーションしたいという衝動や、人ともっと十分に交際したいという衝動を表し始める。彼は、自分で直接活動した結果学ぶ。例えば、子どもに読み方を教えるより良い方法も、同じ道筋に従う。こうした方法は、子どもの注意を、自分があることを学ばなければならないということに向けさせたり、また、そのために子どもの態度を、自意識過剰〔self-conscious〕でぎこちないものにしたりはしない。これらの方法が子どもに取り組ませ、こうして取り組む中で、子どもは学ぶ。〔下線は引用者による〕<sup>12)</sup>

われわれは、自分たちが学習している〔studying〕または学んでいる〔learning〕ということを生徒たちに強く気づかせる〔aware〕ことに反対することを指摘してきた…。周囲の事情によってそのように気づくように仕向けられれば、ちょうどその分だけ、彼らは学問や学習をしていない。〔太字は原文イタリック/下線は引用者による〕<sup>13)</sup>

『民主主義と教育』におけるデューイの主張によれば、自らの態度を意識すること自体は、異常な出来事ではない。なぜなら、そうすることによって、「アプローチの誤った方法を訂正したり、用いている手段の効率性を高めたりする」<sup>14)</sup> 場合があるからだ。ただし、こうした態度が必要であるのは、「随時的〔occasion〕」・「一時的〔temporary〕」な場合に限られる。自分自身ことを考えるのは、あくまで、目的実現のためのいろいろな手段の中の1つとしてである<sup>15)</sup>。

正常でない場合とは、目的を遂行する力の一部としてではなく、単独の対象として自分自身のことを考えることである。それは、「自分があることを学ばなければならない」ということに意識に向けさせること、また、デューイの例示を借りれば、「競技者が観客に与える印象を考えながら気取った態度をとることや、自らの動作が引き起こすだろうと心配している印象のために困惑している」といったことになる。この後者の場合は「自意識過剰 (self-consciousness)」の状態にあるともいえ、この状態においては、「人は教材〔subject-matter〕に直接関心を持たず」、「ある程度は自らの問題について考え、ある程度は、他人が自分の振る舞いをどう思っているのか」について考える。つまり、本来の目的とは無関係なところで、自らの態度を意識している状態にある<sup>16)</sup>。

このことと先ほどのデューイによる「学び」のタイプの捉え方を照らし合わせて捉えてみると、「タイプ3」の「学び」は「強制された態度」ないし「自意識過剰」の状態にあると言えるだろう。逆に言えば、そうした「強制された態度」や「自意識過剰」の状態にはないとい

う点で、「タイプ1」と「タイプ2」の「学び」は共通しており、この両タイプは、「学び」を「題材に取り組む活動の結果であり報酬」として捉えているとも言えるだろう。

### (3) 着目すべき「学び」の側面

このようにして、3つの学びのタイプ(相)について整理したデューイは、「3つ目のタイプ [=タイプ3] が生じることなく、1つ目のタイプ [タイプ1] がいかにして2つ目のタイプ [タイプ2] に移行するか<sup>17)</sup>」ということが主要な問題であるとする。そこには、「タイプ1」と「タイプ2」の学びに関して、子どもは情動的及び活動的に異なる態度で取り組むということが前提となっている。例えば、子どもが学校に通う6歳ごろの時期より前は、子どもの「学び」は完全に最初のタイプ (=「タイプ1」) である。子どもは自らの本能と衝動に従い、かなり限定的なやり方で情報を整理する。その一方で、学校では第2のタイプの「学び」 (=「タイプ2」) が要求され、子どもたちのエネルギーのすべては、ある特定のテーマ (subject) を学ぶことに向けられる。これは子どもにとって精神的にかなりのショックを与えるものであり、「実践的なもの (the practical)」と「理知的なもの (the intellectual)」との間を結びつけることで、そうしたショックを防ぐ方法の発見に努力が要されるべきである。そこで問うべきことは、子どもを理知的な態度へと有益な形で移行させるほど十分な実際の経験を、子どもが積んでいるかどうかである。もしそうした経験を積んでいないのならば、学校で過ごす時間は、より技術的なものへとアプローチするために、子ども自身の経験を拡げるような機会を提供することに費やされなければならない<sup>18)</sup>。

ところが、その際に見落とされている問題があるとして、デューイは次のような指摘をする。

第1の形態 [「タイプ1」の学び] にとって適切に設定される状況とはどのようなものであり、第1のものから第2の形態 [「タイプ2」の学び] へと移行する段階にあると知らせてくれる兆候 [sign] とはどのようなものなのか? [下線は引用者による]<sup>19)</sup>

これは、「タイプ1」の「学び」の側面が見落とされたままに、「タイプ2」の「学び」の展開が学校教育において志向されていることをデューイが問題視していると言えよう。

デューイは、その回答を得るためには「タイプ1」の「学び」について十分考察する必要があると述べ、衝動 (impulse) と刺激 (stimulus) の関係について話を進める。彼によると、経験のための自然な状況とは、内側にある衝動と刺激といった外的なもののことであり、これらは最初から現前している。子どもの身体は、光と音といった刺激を待っているのではない。例えば音を聞くという衝動は、その音を見出すために接触するし、もし見出さなければ、その衝動は徐々に消え去る。また、もし子どもは光を見出さなければ、その衝動は実を結ばない。刺激は衝動と同じぐらい重要なものだが、時間的には二次的なものであるのだ。精神を受動的

なものとして捉えることがあまりにも一般的であるが、そこには活動 (activity) が存在している。子どもは飢えていて食料を探し求めるのであって、他のすべての衝動も同じように行為する。デューイは、これだけが最初の段階の学び、すなわち、「タイプ1」の「学び」に対して存在していると主張する。そして、自己の存在を主張する有機体の衝動が存在しており、その衝動が適切な刺激を見出せば、それは分化し、より豊かになり、より十全な役割を手にする。子どもはなぜ食料を欲しいかを知らず、単に食料が欲しいだけであり、自分の活動様式を分化させる。同じように、目や耳、手も、特別な活動のためにより適合するようになる。その過程が、「有機的回路 (organic circuit)」を形作るのであって、その動きは、最初は衝動から刺激へと外側に向かい、その刺激は、衝動を促進するように反応する。それぞれの側面は、継続的に他方に対して反応しているのだ<sup>20)</sup>。

さらに付け加えると、デューイは別のところでも次のように述べている。すなわち、子どもは生まれつき「経験によって学ぶ人 (one who learns by experience)」であり、それは学ぼうと意図しているからでもなければ、自らに設定された課業が自分にあるからでもない。その心理学的基盤、つまり、経験によるそうした学びと同等なのが、「調整 (coordination)」ないし「有機的回路 (organic circuit)」と名付けられるのだ<sup>21)</sup>。

翻って、「タイプ2」の「学び」で主眼となる「意識的な学び (conscious learning)」は、文明が発展する中で重要な役割を担うようになったタイプである。デューイによれば、元来、人類には為すべき実的な仕事があり、そして、諸々の対象やそれらを支配する法則等に触れるようになった。こうした活動は、純粹に知的ないし思索によって動機づけられたものではなく、人類が身に付けてきたことは、実的なやり方 (practical way) で学んできたことが大半だった。しかし、科学の発展に伴って、意識的な学びが入り込んでくることになった。こうした実験的手法を援用する科学 (science) が発展してきたのは400年ほどの期間での話である<sup>22)</sup>。

そうした科学の発展によって、学校も影響を受けることになった。しかしながら、当時 (デューイのシカゴ時代) の初等学校では、およそ75%が方法やシンボルの習得に費やされているが、読み方・書き方・算術といったものは直接経験の様式ではなく、情報のために教えられていた。確かに、これらの技能は意識的な活動を行う上で有用だとわかったものであり、情報それ自体は価値あるものだが、他の要素も重要である。両者のバランスが保たれるべきなのだ、とデューイは主張する<sup>23)</sup>。

## 2. 「学び」としての「探究的態度」

先に検討した「学び」の側面を踏まえた上で、デューイは、「学びにおける心構えについて、実的な心構えから理知的な心構えへと変化するために必要な準備 [readiness] を示す心理学的な印と兆候とはどのようなものなのか？」<sup>24)</sup>と改めて問い、その直後に、子どもの成長段



階を意識した学びの特色について整理している。本節では、まずこの点に関する検討から始める。

### （1）「探索的な傾向」と「学び」の過程

デューイによれば、非常に幼い時期（乳幼児期）の子どもには、「学びのための学び（learning for the sake of learning）」は存在しない。とはいえ、6か月の子どもでも、「探究的な傾向（inquiring disposition）」がみられる。衝動に突き動かされる形で、この時期の子どもは、些細ではあるけれどもあれこれと事物を手にしたたり処理したりと、実験をする。これはまさしく「本物の探索（real investigation）」だが、理知的（intellectual）なものではない。こうして、6か月から1歳になる頃までに、子どもはその後続く経験すべてに必要な基本的行為を修得するようになる。すなわち、感覚器官と筋肉の「調整（co-ordination）」を修得するのだ<sup>25)</sup>。

ただし、この時期における対象（object）とは、それが自身の力と想像力を駆使してつくりあげることに役立つ場合に、子どもにとって本物〔real〕となる。子どもが自分自身の力に興味を抱いている限り、また、その目的が段階の連続を統制しない限りは、子どもは知性を要する諸問題を自分の力で提示することはできない<sup>26)</sup>。

しかし、子どもの活動がよりまとまってくるようになると、ある行為が別の行為に依拠していることがわかるようになり、子どもの活動は手段と目的の系列の中に位置づけられ始める。子どもは自分で描くイメージ（imagery）を投影できるようになり、子どもの行為は、時間的には後で達成されるべき事柄によってより一層統制されるようになる。ここでは、統制の原理における変化が生じているのだ。ただし、5歳から6歳ごろの子どもは、将来的な目的によって現在の行為を統制できる力をかなり手にすることができるだろうが、それでも、およそ8歳ごろになるまでは、その主たる興味は理知的なものではない<sup>27)</sup>。

この点に対して、同じ時期にデューイがシカゴ大学にて講義した内容から補足しておこう。『教育哲学講義：1899』（*Lectures in the Philosophy of Education: 1899*）によると、7歳ごろまでの時期の特色は、子どもたち自身が持っている直近の興味を通して作用するイメージによって経験と行為を統制すること（control）だという<sup>28)</sup>。イメージは、子どもの心の中で最も重要なものであり、表明する機会を探し求めている。そうしたイメージという媒介を通して、子どもはいわば駆り立てられる。デューイはこうした特色を、「直接経験の時期〔the period of direct experience〕」、すなわち、「外向き〔outgoing〕で自発的な〔spontaneous〕、そして未反省的〔unreflective〕の時期」であるとし、この時期は「遊びの時期〔play period〕」でもあるとしている。ここでいう「遊び（play）」とは、「過程と産物との間の区別の意識がないこと〔there is no conscious distinction between process and product〕」であり、「子どもは自らの手段と目的との間に意識的な区別をしていない〔the child makes no conscious distinctions between his means and his ends〕」<sup>29)</sup>。つまり、この時期の子どもは、自分に先んじてある目



的 (ends) を基盤に自身の行為を統制するのではない。そうした目的はその子どもをしっかりとつなぎとめている目の前の現実そのものであり、そこにそうしてあること自体が正当化されている。そして、その時に自分にとってその目的が価値を持っているからこそ、彼は行動するのだ<sup>30)</sup>。

このような段階での「学び」は、先のデューイの分類で言うならば「タイプ1」に属すると言える。この「タイプ1」の「学び」を「自分が学んでいるという事実を意識している」ような強制的かつ自意識過剰的な「タイプ3」の「学び」に陥ることなく、「実用的な心構えから理知的な心構え」への移行、すなわち、「タイプ1」から「タイプ2」の学びへと移行する重要性を、デューイは主張しているのである。そして、その中で、「学びの過程は、何かを見出すことにつながる上で必要な素材と過程を扱うことである」<sup>31)</sup>と彼は述べている。

## (2) 「学びの態度」としての「探究的態度」

このように「タイプ1」から「タイプ2」の「学び」の移行を唱えていたデューイは、そうした「学び」のタイプの違いと移行を指摘している一方で、どの年代の子どもでも共通する要素も示している。それが、「探究 (inquiry)」の概念である。先に示したように、乳幼児期の段階においても、子どもは「探索的な傾向」を示すとデューイは指摘していた。加えて、彼は次のようにも述べている。

学びにおける段階についてまとめることができる前に、私たちは、全体としての学びがどのようなものであるかを知らなければならない。… [中略] …学びの態度 [learning attitude] とは、全体としては、探究の態度である。学びの過程は、何かを見出すことにつながる上で必要な素材と過程を巧みに操ることである。一般的に、授業 [teaching] に関して問われるべき第一の問いは、その素材 [material] が子どもの側で探究的態度 [inquiring attitude] を呼び起こすように提示されているかどうか——子どももある問題の意識化へと導くように示されているかどうか——である。もし、教師が生徒を探究的な態度へと投げ入れるならば、その教師は良き方法の根源を手に行っている。もし、子どもたちが何の質問 [question] もしなければ、いかに多くのことが学ばれたとしても、その授業は貧しいものである。学びは探究的態度であり、最初の段階は困難——問題の意識化 [a consciousness of a problem]——である。[下線は引用者による]<sup>32)</sup>

そして、この観点から、デューイは以下のように学校の活動を大まかに分類している (表2)。

表 2

I. 主として直接的性質を備えた学校活動	(1) 芸術活動、描画、歌、模型製作。 学ばれる事実のために実施されるならば、これらは芸術 art ではない。芸術では、人は何かを学んでいるが、これが動機ではない。 (2) あらゆる手工訓練 (その用語広い意味で) (3) 身体鍛錬 (4) 自然学の側面
II. 媒介的分野 (領域)	読み方・書き方・計算。 これらは、何かを学ぶ手段であり、また、子ども自身の力を運用することでもある。それらは、 <i>為すこと doing</i> として一力の新たな運用として一、最初に子どもに訴えかける。
III. 理知的な要素の意識化が存在する教科及び教科の側面	先の〔IIの〕活動を専門化したもの。 子どもは、技巧に一層注意を払うことなく描画と絵画を続けることはできない。実際のな学校の問題は、前者から後者への移行を行う方法である。最初、子どもは新たな力を得ていると感じる。その後、その子は、自分が価値ある素材を手に入れていると感じなければならない。

Dewey, *The Method of the Recitation*, 1899, p.15, より筆者が作成

学校段階に当てはめて大まかに整理すれば、「初等教育では、実践的な態度〔practical attitude〕が最も強調されるべきであり」、「中等教育では、理知的な態度〔intellectual attitude〕に力が置かれるべきである」<sup>33)</sup>とデューイは述べている。

その一方で、すべての段階において「探究的態度 (inquiring attitude)」を呼び起こし、この態度が有効に生かされかつ方向づけられることを保障することが求められる。「問う態度 (questioning attitude)」なき活動という理想を実現することはあり得ず、その意味で、探究的態度とは、「追跡すること (hunting)」や「発見すること (finding)」、「試行すること (testing)」でもあり、こうした学び手の態度は、心理学的な観点からすれば、「科学的調査官 (scientific investigator)」と同様の態度である、デューイは述べている<sup>34)</sup>。

### 3. 「レシテーション」観の問い直しと「学び」の移行的側面

デューイによれば、前節で検討した「探索的な力〔investigating power〕を伸ばす唯一の方法は、その力を活用する機会を提供することによって、最初からその力を生き生きとした状態に保つこと」<sup>35)</sup>であり、その役目を学校教育の中で担うのが、教師ということになる。ここに、デューイの「レシテーション」観の問い直しが絡んでくる。本節では、このデューイによる「レシテーション」観の問い直しの特色と内実について検討する。

### (1) 「レシテーション」観の問い直し

19世紀後半から20世紀初頭の時代、米国における公立の初等学校では、いわゆる「復誦」を原義とする「レシテーション」が支配的な教授方法だった。そこでは、生徒は教科書の文章の一節を復唱し、教師とクラスメートの発言に耳を傾ける存在であり、教師は、課題を与え、行動と教室学習の両方で生徒が画一的であることを期待する存在だった<sup>36)</sup>。

デューイは、そうした状況下にある「レシテーション」の概念はすでに獲得した知識を検査する場とみなされているとして批判した。彼は『学校と社会』で次のように述べている。

別の見方をすると、レシテーションは、優れて社会的な会合の場〔social meeting place〕となる。それは、学校にとって、明確な流れに沿いながらより組織化されているという点を除いては、家庭で会話が自発的に展開されるものに相当している。レシテーションは社会的な情報センター〔social clearing-house〕となり、そこでは、経験と考えが交流され、批評の俎上に挙げられたり、また、誤った概念は修正され、新たな思考と探究の流れが出来上がったりするのだ。<sup>37)</sup>

デューイは、「レシテーション」を子どもたちがコミュニケーションの本能を自由に活動させる場、すなわち、「社会的会合の場」として捉え直すことを主張した。彼は、獲得した知識を検査する場から、それを子どもたちがコミュニケーションの本能を自由に活動させる場へと「レシテーション」観の転換を図ったのである。

このような転換の背景にあったのが、当時のいわゆる「旧教育 (old education)」に対するデューイ自身の問題意識である。旧教育の本質は、重力の中心は教師や教科書といった子どもの外側におかれ、そこでは子ども自身の直接の本能と諸活動以外のところに教育の中心が位置づけられており、子どもの生活について語られることはなかったとして、デューイは旧教育のモデルを批判した<sup>38)</sup>。言い換えれば、「旧教育」とは、「その目標は学問〔discipline〕であり、教材〔subject matter〕に力点が置かれて」おり、「子どもの個性〔individuality〕というものへのアプローチは無視される傾向にあり、外側からのものに力点が置かれた」ものである<sup>39)</sup>。

そして、いまや重力の中心は子どもの側に移され、その中心である子どもの周りに、教育に関する装置が組織されるべきだと、デューイは主張した。とはいえ、周知のように、彼は当時の「新教育 (new education)」の立場に与していたわけでもなかった。ここで言う「新教育」とは、「特に初等教育段階において、子どもの興味に力点が置かれて」おり、「教材それ自体への注意はあまり向けられていない」もの<sup>40)</sup>であり、その点でこの「新教育」にも問題があるとデューイは考えていた。

こうした観点と先のデューイの「学び」のタイプとをすり合わせて整理してみると、まず、デューイが批判していた「レシテーション」とは、旧教育のモデルにおいて営まれていたものである。そして、この旧教育の「レシテーション」における「学び」は、子どもと直接かかわ

りのないものを身に付けることに主眼が置かれ、子ども自身の生活が考慮されることはなかった。つまり、子どもにとっては外的なことを「学ばされる」ことに焦点が定められていたのであり、子どもは「自分があることを学ばなければならない」ということを意識せざるを得ない状態、すなわち、強制的態度ないし自意識過剰的な「タイプ3」の「学び」に旧教育の「レシテーション」は陥っていたと言えるだろう。その一方で、新教育の「レシテーション」における「学び」は、子どもの興味に力点が置かれ、教材それ自体に注意が向けられていなかった、言い換えれば、知的な側面への配慮が欠けていたという点で、「タイプ1」の「学び」に偏重していた、ととらえることができるだろう。

## （2）教師のもつべき観点

このようにして「旧教育」的な立場と「新教育」的な立場を特徴づけたデューイは、そのどちらにも依拠することなく、ある意味、第三の道を唱えている。

子どもの自然で自発的な興味は出発点——推進力である。教材は成果——成熟した産物である。それらは対立したものではなく、始まりの段階から後の段階へと関連しているものである。教育学的側面からすれば、教師は、教師として、2つの観点を持っており、その両者の継続的な相互関連を維持するよう努める。私たちは、3つの観点が存在するとも言えるかも知れない。1つは、子どもの側からとらえた自然のままの観点〔the natural point of view of the child〕である。それから、高度に専門化された知識といった科学的な観点〔the scientific point of view or that of highly specialized knowledge〕である。そして、教師がその2つを結びつける際に、3つ目の観点を彼は手にしている。旧来の方法の誤りは、2つ目のみを取り上げたことだった。新しいやり方の誤りは、1つ目のみを取り上げたことだった。教材から方法を分離させる教育を論じることは、失敗に向かうことを運命付けられている。教育学の最大の過ちは、教材抜きに方法を手にできると考えることだ。〔下線は引用者による〕<sup>41)</sup>

そして、彼は、ここでいう3つ目の観点、すなわち、子どもの側からとらえた自然のままの観点と科学的な観点を結びつけることを、「調和（reconciliation）」と言い換えている<sup>42)</sup>。

このデューイの主張を見て思い起こされるのが、彼の『子どもとカリキュラム』（*The Child and the Curriculum*, 1902）で示されている次の有名な一節だろう。

教材〔subject matter〕を子どもの経験とは離れたところにある何か固定されたものとして、またそれ自体出来合いのものとする考え方を捨て去ろう。子どもの経験を何か固定された不変のものとして考えることも止めよう。子どもの経験は流動的かつ胎芽的で、生き生きとしたものだと思えよう。そうすれば、子どもとカリキュラムは、単一の過程を規定する2つの極限であることを私たちは認識する。まさに2つの点が1つの直線を規定するように、子どもの現在の立場と諸教科の事実と真実とが教

授〔instruction〕を規定する。それは連続的な再構成であり、子どもの現在の経験から出て、私たちが教科と呼ぶような真実を組織的に体系化したものによって体现された経験へと入り込んでいくものなのだ。<sup>43)</sup>

この引用の前後には教師という用語が登場しないのでわかりづらいが、先の「レシテーションの方法」に示された3つ目の観点を手にする教師の位置づけと照らし合わせてみれば、上の引用文は教師が持つべき観点を示していると解釈できる<sup>44)</sup>。

### (3) 「レシテーション」観の問い直しにおける「学び」の移行的側面への着目の意義

以上のように、デューイは「レシテーション」について論じる中で、学びの3つのタイプ(相)を示し、「タイプ1」から「タイプ2」への移行、そして両者に共通する「探究的態度」を指摘した。また、その際に、「旧教育」と「新教育」に偏るのではなく、どちらの視点も踏まえた「第3の観点」を、教師のもつべき観点として示した。これらの議論を整理して図示したものが、以下の図1である。

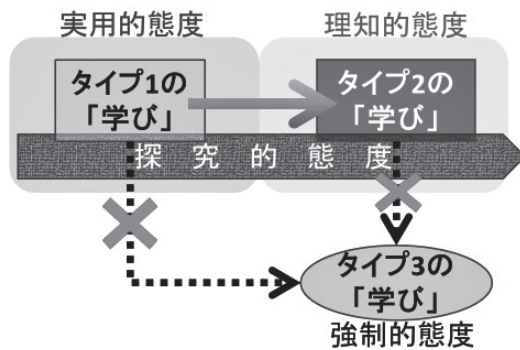


図1

まず、旧教育における「レシテーション」は、「強制的態度」・「自意識過剰的」を主とする「タイプ3」の「学び」に陥っていた。一方で、新教育における「レシテーション」は、実用的（実践的）態度を主眼とする「タイプ1」の「学び」に偏っていた。そうした状況を受けてデューイは、この「タイプ1」から理知的態度を備えた「タイプ2」への移行的側面も含みこんだ過程そのものを重要な「学び」として位置づけ、「レシテーション」を問い直していたと言えよう。

このように、デューイによる「レシテーション」観の問い直しのポイントは、端的に言えば、「タイプ1」の「学び」と「タイプ2」の「学び」の両者を考慮しながら、子どもの成長という流れの中でそれらの移行的性質に着目した点にあった。そして、そうした問い直しは、単に

暗唱や復誦といった行為としてのとらえ方から脱却するだけでなく、「学び」の本質を捉え直し、それによって教師のあり方にも再考を迫ることを企図していたと言えるだろう。

## おわりに

本論で検討してきたデューイによる「レシテーション」観の問い直しは、「学び」という側面に着目した場合、子どもの成長における「学び」の側面と学校教育において成し遂げるべき目的との間で、旧教育及び新教育のモデル双方にそれぞれ課題があった点を浮き彫りにしたと言える。すなわち、両者とも「学び」の移行的側面（「タイプ1」の「学び」から「タイプ2」の「学び」）及びそこに共通する（子どもの）「探究的態度」の存在を看過していたために、それぞれのモデルにおける「レシテーション」で展開される「学び」が、「タイプ3」の「学び」、すなわち、強制的態度及び自意識過剰的な状態の「学び」に陥りやすかったととらえられよう。

また、こうしたデューイによる「レシテーション」観の捉え直しは、教師の持つべき観点の提示とも絡んでいた。「タイプ1」・「タイプ2」の「学び」と両者の移行的側面を重視するならば、いずれかに偏る見方ではなく、子どもの成長に応じた実用的（実践的）及び理知的な側面の力点に留意した第3の観点、すなわち「調和（reconciliation）」の概念が教師には求められるということになるのだ<sup>45)</sup>。

以上のように、本論では、シカゴ時代におけるデューイの「レシテーション」論における「学び」の捉え方に焦点を絞って、彼の「レシテーション」観の問い直しの内実を明らかにしてきた。しかし、論究することができなかった課題も未だ多く残されている。その主たるものとして、デューイの「レシテーション」論において示されていた「探究（inquiry）」の概念に関するさらなる分析や、それと密接に結びついている「反省・省察（reflection）」との関係、また、当時のヘルバルト派における「レシテーション」の概念や彼の「興味（interest）」ないし「調整（co-ordination）」の考えとの関連についての検討や分析が挙げられるだろう。今後の取り組むべき課題としたい。

## 【注】

- (1) 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程：デューイにおける初期教育思想の形成』刀江書院、1965年、462頁。
- (2) 同上書、463頁。
- (3) J. Dewey, *The School and Society* (1900), In *The Middle Works of John Dewey: 1899-1924*, Edited by Jo Ann Boydston. Vol.1. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976, pp.34-35.
- (4) 堀江伸・羽野ゆつ子「J. Deweyにおけるレシテーション論と連続的ディスコース」『滋賀大学教育学部紀要（教育科学）』46、1996年；同「ジョン・デューイにおける反省的思考の理論と教師論：連続的ディスコースの習慣形成と教師の役割をめぐって」『滋賀大学教育学部紀要（教育科学）』47、1997年；同「J. Deweyにおける連続的ディスコース論と教師論：思考を育てる教師のあり方を求めて」『日本教



- 師教育学会年報』7、1998年。なお、デューイの教育論を「教える (teaching)・「教授 (instruction)」の観点から考察した研究は海外においても見られるが (例えば、J. Garrison, *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*, Teachers College Press, 1997; D. J. Simpson, M. J. B. Jackson, and J. C. Aycock, *John Dewey and the Art of Teaching: Toward Reflective and Imaginative Practice*, Sage Publications, Inc., 2005, など)、“recitation”の観点から分析した研究は管見の限りでは見当たらない。
- (5) 堀江・羽野、「J. Deweyにおけるレシテーション論と連続的ディスコース」、31頁。
- (6) 堀江・羽野、「J. Deweyにおける連続的ディスコース論と教師論: 思考を育てる教師のあり方を求めて」、1998。
- (7) なお、「言語論」の観点からデューイの「レシテーション」を分析したものとして、酒井達哉「J. デューイ『言語論』における言語の機能論とレシテーションの再検討: 田浦武雄論文 (1984) にもとづいて」武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科『臨床教育学研究』(20), 1-17頁, 2014年、がある。ただし、この論文では、『学校と社会』で示されているデューイの「レシテーション」の捉え直しの観点しか触れられていない。
- (8) J. Dewey, *The Method of the Recitation: A Partial Report of a Course of Lectures Given at the University of Chicago by Professor John Dewey*, In *Handbook for the Use of Students in the Theory of Teaching*, Oshkosh Normal School, 1899.
- (9) なお、デューイ自身はこれらの側面に番号を付して整理しているが、「タイプ1」といった用語は用いていない。しかし、その後で、「このタイプ [type] は～」といった表現を用いているので、筆者が便宜上付けて整理した。また、下線は引用した筆者による。
- (10) Dewey, *The Method of the Recitation*, p.8.
- (11) *Ibid.*, p.8.
- (12) J. Dewey, *Democracy and Education* (1916), In *The Middle Works of John Dewey: 1899-1924*, Edited by Jo Ann Boydston. Vol.9, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985, p.176.
- (13) *Ibid.*, p.181.
- (14) *Ibid.*
- (15) *Ibid.*
- (16) *Ibid.* なお、『民主主義と教育』の第8章「教育における目的 (Aims in Education)」で、デューイは「意識 (consciousness)」について以下のように述べている。「『意識』は… [中略] …形容詞である『意識している [consciousness]』から派生している。意識している [to be conscious] とは、自分が何をしようとしているのかを知っていることである。意識は熟慮、機敏、そして活動を計画する特徴を意味している。意識とは、自分の周囲の風景をぼんやりと眺めたり、物理的な事物によって為される印象ではない。それは、ある活動が持つ目的的な特徴、すなわち、ある目的 [aim] によって方向付けられているという事実につけられた名称である。」(*Ibid.*, p.110)
- (17) Dewey, *The Method of the Recitation*, p.8.
- (18) *Ibid.*, pp.8-9.
- (19) *Ibid.*, p.9.
- (20) *Ibid.*, pp.9-10.
- (21) J. Dewey, *Lectures in the Philosophy of Education: 1899*, Edited and with an Introduction by Reginald D. Archambault, Random House: New York, 1966, p.304. また、この「調整 (co-ordination)」とは、「心理学における反射弧理論の概念」(J. Dewey, “The Reflex Arc Concept in Psychology,” (1896) In *The Early Works of John Dewey: 1882-1898*, Edited by Jo Ann Boydston, Vol.5, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1972.) でデューイが示した「調整 (co-ordination)」のことである。
- (22) *Ibid.*
- (23) Dewey, *The Method of the Recitation*, p.10. なお、記号やシンボルの習得に偏重している当時の初等教育のカリキュラムの状況については、『学校と社会』でも同様の指摘がある。以下、参考のため引用

しておく。「多くの改善がなされてきたとはいえ、最初の数年間が伝統的なカリキュラムのままであるのは周知のとおりである。集めてきたいくつかの統計によると、学校で子どもが過ごす最初の3年間のうち、75から80%の学習が形式—実質ではなく一、つまり読み方、書き方、算術という記号を習得することに費やされている。こうした学習に、有益な糧はあまりない。その目的は重要で—必要で—あるけれども、〔そうした学習は〕歴史と自然がもつ実証的な真実によって、また、現実にあるもの及び美的なものへと洞察を加えていくことによって現されるような子どもの知的及び道徳的な経験が充実していくのと同じ類ではない。」(Dewey, *The School and Society*, pp.59-60.)

(24) *Ibid.*, p.10.

(25) *Ibid.*, p.11.

(26) *Ibid.*, p.13.

(27) *Ibid.*, pp.13-14.

(28) Dewey, *Lectures in the Philosophy of Education*, pp.149-150. なお、その際、デューイは主として子どもの成長の特色を次の3つの時期（乳児期は除いている）に分けて整理している。それによると、第1期が3歳～7歳ごろまで、第2期が7歳～12・13歳ごろまで、第3期が12・13歳～18から20歳ごろまでである。

(29) *Ibid.*, p.150.

(30) *Ibid.* この点は、『民主主義と教育』において示されたデューイ自身の「目的 (aim)」の捉え方と関連するだろう。例えば、彼は、「目的を持って行動すること〔acting with an aim〕は知的に行動すること〔acting with intelligently〕と全く同じことだ」と述べ、「行為の終局を予見することは、対象と自分自身の能力とを観察し、選択し、整理するための基盤を持っていることである」としている (Dewey, *Democracy and Education*, p.110.)。

(31) Dewey, *The Method of the Recitation*, p.14.

(32) *Ibid.*

(33) *Ibid.*, p.15.

(34) *Ibid.*, p.16. なお、杉浦は、デューイの諸著作を詳細に検討したうえで、デューイにおける「“inquiry”としての探究は、すでに十分に知られているあるもの・すでに習得されているあるもの・すでに所有されているあるもの、すなわち結果としての知識や思想ではなくして、探索したり・追跡したり・調査したりする態度や調査・追跡・探索の活動、すなわち積極的な働きそのものである」(杉浦美朗『真の知の教育—デューイ教育学の再構築：学校教育学の構築を目指して』風間書房、2007年、87頁)と述べている。こうしたデューイの「探究」観は、シカゴ時代にすでにある程度明確になっていたといえよう。

(35) *Ibid.*, pp.16-17.

(36) L. Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990 (2nd edition)*. New York: Teachers College Press, 1993, p.25.

(37) Dewey, *The School and Society*, p.34.

(38) *Ibid.*

(39) Dewey, *The Method of the Recitation*, p.23.

(40) *Ibid.*

(41) *Ibid.*

(42) *Ibid.*

(43) J. Dewey, *The Child and the Curriculum* (1902), In *The Middle Works of John Dewey: 1899-1924*, Edited by Jo Ann Boydston, Vol.2. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976, p.278. ちなみに、デューイ実験学校の教師だったメイヒュー (K. C. Mayhew) とエドワーズ (A. C. Edwards) は、このデューイの『子どもとカリキュラム』の引用を実際に挙げることで、実験学校における「教授 (instruction)」について説明している。彼女らによれば、実験学校の教授の問題は、「自らの現在の経験と、化学、物理、歴史、地理などとして知られているような諸事実を組織し分類した体系との間に介在する段階を、子どもが独力で発見するように援助すること」だった。そこで考えられていたことは、「教材は子どもの経験の外側にあるような、それ自体が固定されあらかじめ用意されたもの

ではない」こと、また、「子どもの経験も確固としたものではなく、流動的、萌芽的で生き生きとしたものである」という (K. C. Mayhew & A. C. Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, D. Appleton Century Company, 1936, pp.251-52.)。また、実験学校の教師たちは、子どもが基本的な必要性、単純な関係、純粋な満足という観点で生活を全体的にとらえているのに対して、訓練と大人の経験という「二焦点レンズ (bifocal lens)」を通した観点を備えていた。そして、この一方から他方へと機敏に移り変わることが実験学校の教師には常に必要とされており、授業 (teaching) のいついかなる瞬間にも、教師は「先を見据えた展望 (far-sighted vision)」をもたなければならない、とされていたという (*Ibid.*, p.312.)

- (44) さらに、デューイは、『思考の方法』(*How We Think*, 1910) の第15章「レシテーションと思考の方法」で、次のように述べている。「レシテーションにおいては、教師は生徒と最も密接なふれ合いを持つようになる。レシテーションにおいては、子どもたちの諸活動を導き、言語の習慣に影響を与え、観察を方向付ける可能性に焦点が向けられる。… [略] …レシテーションが実施される方法は、自身の生徒の知的状態を診断し、有用な知的反応を呼び起こす状況を提供する教師の技能 [skill] をテストする上で、極めて重要なものである。極めて重要なテスト、つまり、教師としてのその技 [art] をテストするのだ。」(J. Dewey, *How We Think* (1910), In *The Middle Works of John Dewey: 1899-1924*, Edited by Jo Ann Boydston, Vol.6, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985, p.338.) デューイ自身、この引用の直前で、“recitation” の原義が “re-cite”、すなわち、「再び言及する [cite again]、繰り返す [repeat]、何度も伝える [tell over and over]」であり、まさしく、「復誦」と密に関連する用語であり概念であることを認めている。しかし、そうした概念からの転換を図っている際にも、教師自身の存在を否定していない。むしろ、「レシテーション」の概念の捉え直しにおいて、彼は教師自身の役割の転換を志向していると言えよう。
- (45) この点は、リー・ショーマン (Lee Shulman) の「授業を想定した教材の知識 (Pedagogical Content Knowledge: PCK)」に通じると考え方だろう。佐藤によれば、ショーマンによる PCK とは、「教材の内容を生徒に伝達し生徒の認識へと変容する過程で機能している教師の知識であり、『教師が保有している教育内容の知識 (content knowledge) を、生徒の能力や背景の多様性に応じて教育学的に (pedagogically) 強力で適切なかたちへと変容する』教師の能力として定義されている」(佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、148-149頁) という。

【2015年9月8日受付, 11月9日受理】

# A Study on the Characteristics of Dewey's Theory on "Recitation" in his Chicago Period (1894-1904) : Focusing on his consideration of "Type of learning"

MORI Hisayoshi

The purpose of this paper is to clarify the characteristics of Dewey's theory on "recitation" in his Chicago Period (1896-1904) from his viewpoint of "type of learning."

Dewey discriminated the three types of learning as follows. Type 1 is when one learns without any purpose or intention of doing so; Type 2 is when there is definitely before a person a problem to be solved—i.e., an intellectual end to be reached; Type 3, which is a perversion or distortion of Type 2, arises when one is conscious of the fact that he is learning.

It is found, through examining these three types of learning, that Dewey's theory of recitation highlights the problem with the concepts of recitation in both the "old way (old education)" and "new way (new education)." In other words, both concepts miss the points that the type or phase of learning changed from Type 1 to Type 2 in the process of children's growth and that there is a common characteristic, "inquiring attitude," in this transition of learning.

Dewey's reconsideration of recitation, in addition, includes the point of view needed for school teachers. This viewpoint, which he called "reconciliation," is that of combining both the natural points of view of the child and the perspective of science or highly specialized knowledge.