

## 「興味」論再考

佐野 真一郎

### 1. はじめに

現在、我が国の教育改革を推進するに際しての発端となるものは、1984年に内閣に設置された臨時教育審議会であった。この臨教審では、次の八項目が審議課題となっていた。①21世紀へ向けての教育の基本的在り方、②生涯学習の組織化・体系化、並びに学歴社会の弊害の是正、③高等教育の高度化・個性化、④初等中等教育の充実・多様化、⑤教員の資質向上、⑥国際化への対応、⑦情報化への対応、⑧教育行財政の見直し、以上である。そして、この審議課題の中心的話題となったのは、「子どもの『個性』化」であり、広く言うならば、「教育の『個性』化」ということであった。すなわち、当時の臨教審では、教育改革を最も必要なものとして「個性重視の原則」を掲げていたのである。

では、「個性」とは一体何であろうか。『広辞苑』には次のように記述されている。(1)個人に具わり、他の人とはちがう、その個人にしかない性格・性質、(2)個物または個体に特有な特徴あるいは性格。この意味に従いながら先の「個性重視」について、さらに付言するならば、それは、個人特有の性質・特徴を伸長させることである。

それではこの様な「個性」とは、いったい個人の如何なる点に発現するのであるか。私はそれは個人の興味に具体的に発現する、と考える。なぜならば、人は誰しも自らの興味に従って活動する時は生き生きし、興

味のない活動においては、それは苦痛以外のなものでもなくなるからである。しかしながら、私は興味ある活動、イコール個性を重視する良いものとステレオタイプに考えているのではない。個性を重視する教育の背後に「興味」が重要な要素となることを否定するつもりはないが、「興味」の概念を明確に把握していないと、「興味」はその活動を瞬間的活動にする、諸刃の刃となる。

したがって本稿では、上記の考えを動機としながら、デューイ (John Dewey, 1859～1953) の「興味」の概念を明らかにする。また、同時にデューイの「興味」とその背後にある彼の教育理論との関係、さらに併せてその問題点等を指摘するつもりである。

### 2. 「興味」論の歴史的背景

19世紀後半から20世紀初頭のアメリカの知的趨勢は、転換期を迎えていた。その端緒としてはジェファースン (Thomas Jefferson, 1743～1826) の理想主義やハミルトン (Alexander Hamilton, 1753～1804) を典型とする現実主義であった。しかしながら、これらの思想的背景には、依然としてヨーロッパ的考え方 (伝統)、特に清教徒の信仰に根ざすものであった。<sup>1)</sup>

アメリカの思想界が最大の転換期を迎えるのは、1859年にダーウィン (Charles Robert Darwin, 1809～1882) によって発表された『種の起源』発表後、伝統的諸思想

1) 森 昭著「現代アメリカの教育思潮」、『現代教育思潮』第四章所収、第一法規、1969年、230頁～231頁

は様々な対応を迫られた。

思想界がこのような情勢にある時、政治史的にも注目すべき出来事として、南北戦争が勃発する。南北戦争により、アメリカは建国以来の最大の危機を迎えたわけだが、南北戦争の終結後は、アメリカの多くの大学では、ドイツ観念論が講じられるようになる。<sup>2)</sup>

さて、デューイであるが、彼は1875年にヴァーモント大学に入学する。在学中に進化論者ハックスリー (T. H. Huxley, 1825～1895) の生理学の教科書から哲学的な覚醒をうける。<sup>3)</sup> ヴァーモント大学卒業後、デューイは「思弁哲学雑誌」(Journal of Speculative Philosophy) に論文を掲載したことがきっかけとなり、ヘーゲル右派の W. T. ハリス (W. T. Harris, 1835～1909) との親交が生まれる。この時期のデューイは教育現場を体験していたのであるが、彼の出身大学の H. A. P. トリー (H. A. P. Torey, 1837～1902) はデューイの才能を非常に高く評価し、彼にジョンズホプキンス大学大学院へ進学することを薦めた。トリーの薦めにしたが、ジョンズホプキンス大学へ進学したデューイは、そこで新ヘーゲル主義の G. S. モリス (G. S. Morris, 1804～1899) に指導を受け、強い影響をうける。<sup>4)</sup> このようにデューイもまた、上述してきたアメリカの知的転換期を体験し、したがって、進化論、ドイツ観念論に関係したのである。

ジョンズホプキンス大学大学院を修了した後、デューイの本格的な研究生活が始まり、ミシガン大学 (1884～1887, 1889～1894)、ミネソタ大学 (1888～1889)、シカ

ゴ大学 (1894～1904)、コロンビア大学 (1904～1930) と歴任する。

さて本稿で問題となるのは、1890年以降、すなわちデューイのシカゴ時代である。この時期 (1890年代) に教育学で大きな勢力を持っていたのは、ヘルバルト主義であった。そしてデューイの居るシカゴは、ヘルバルト主義のメッカであった。デューイも当然のことながら、1893年に設立された全国ヘルバルト協会 (The National Herbert Society) に理事として参加し、ヘルバルトの思想に触れることになる。

さて、このヘルバルト主義の台頭に伴う過程で、教育学上で無視することの出来ない論争が起きる。それは、ヘルバルト協会会長のドゥガーモ (C. De. Garmo, 1849～1934) と、ヘーゲル派の W. T. ハリスとのいわゆる「興味対努力」論争である。この時点のデューイについて、私たちは次のことを念頭に置かねばならない。それは、上述してきたようにデューイが両派との関係を持っていたこと、そして、彼が1894年までに実験主義教育思想の骨格をほぼ完成させていたことである。<sup>5)</sup> したがって、デューイは両派に関係を持つ立場にいらながらも、両派に理論的欠陥を感じており、必然的に自らの立場 (実験主義教育思想) を明確にする必要が生じたのである。

2) 上述してきた知的趨勢から考えると、アメリカの多くの大学でドイツ観念論の講義が行なわれることは矛盾しているように感じられるかもしれないが、ドイツ観念論の特徴としては、絶対的なものを信ずる点では、確かに宗教的心情に根ざしているのであるが、教育面に関しては、宗派的統制を弱める効果を発揮していたと考えられるのである。ゆえに、南北戦争後にドイツ観念論の講義が増えたことに、なんら矛盾を含まないものである。

3) 栗田 修著『デューイ教育学の起源』、松籟社、1979年、1頁～2頁

4) この時期のデューイは、精神と実在、自己と社会等の二元論の克服に悩んでおり、その解決する手掛かりが新ヘーゲル主義にあると考えていた。

5) 大浦猛博士の指摘によると、デューイの実験主義への移行はミシガン時代からすでに始まっているが、論文として初めて刊行されたのは「教育に適用される児童研究の結論」(1895年)であり、この事実を持って、デューイの実験主義教育思想の基盤は1894年までに完成していたと考えるべきである、と結んでいる。

参考文献：大浦 猛著『実験主義教育思想の成立過程』、刀江書院、1965年

### 3. デューイの立場

#### (a) 「興味対努力」論争への見解

デューイは実験主義教育思想の立場から、興味を次のように捉える。すなわち、「学ばねばならない事実、あるいは、生長しつつある自己によって企てられた活動と、それが同一であることを認識」<sup>6)</sup> させることが、「興味」の役割であるとデューイは考える。言葉を代えるならば、「興味」とは、対象と自己とを行為のなかで一体化させるもの、ということである。

したがって、デューイは「興味」論者、「努力」論者に対して次の二つの誤りを指摘する。

- (一) 両論者ともに、同じ思想的前提を持ちながらも、各々の主張の弱点を指摘することに努めている。
- (二) 学ぶべき対象が、自己の領域の外にある為に、「興味」論者は技巧的に偏り、「努力」論者は意志の努力を偏重する。<sup>7)</sup>

デューイは、彼の考える「興味」にしたがうならば、すなわち、学ぶべき対象や為すべきこと等が自我の生長の中にあると、実験主義思想の立場から捉えるならば、意志の努力や技巧的興味に頼らなくても、「興味」は「活動の中にある」<sup>8)</sup> ことになり、「興味」と「努力」は対立しなくなると考えていたのである。

それでは、もう少し詳しく「興味」論者と「努力」論者に対するデューイの見解よみて行こう。

#### (b) 「興味」論者、「努力」論者の問題点

「努力」論者の見解に対して、「（「努力」論は）注意の実際上の分割を意味し、また知的道徳的な分解にも相当（括弧挿入：佐野）」<sup>9)</sup> し、その最大の誤りは「ある形式的な活動と、ある形式的な成果を、精神の働きや訓練と同一視することにある」<sup>10)</sup>、とデューイは指摘する。

これについて、具体的に考えてみよう。例えば、子どもがある外的な仕事に従事していて、尚且つ、その仕事に成功しているという理由だけで、子どもが真に意志を働かせており、「知的道徳的習慣を形成中である」<sup>11)</sup> と考えることは、性急過ぎる判断といえないか。つまり、意志の働きは、「いかなる状態に於いても、形式的なみせかけのうちには見出され」<sup>12)</sup> ず、デューイによれば、その働きは「注意の方向に明示されるし、また仕事が続けられる中での精神、動機、経験の如何」<sup>13)</sup> に関係することになる。

すなわちわかりやすく述べるならば、子どもが英語のある例文を暗記することに、外的に一生懸命になっていて、教師の要求（質問）にも応えられたと仮定しよう。一般に教師は、この事実を持って、子どもの中に正しい習慣が形成されるのと同じように、意志の訓練もできたと考えるのである。

しかしながら、デューイはこれを正しい訓練とはみなさない。なぜならば、教育的訓練とは、「子どもが仕事に従事している間に、彼が心で営んできたもの、彼の注意、彼の感情、彼の傾向、の優勢な方向がどんなもので

6) Dewey, "Interest and Effort in Education" in *The Middle Works*, Vol. 7, Southern Illinois Univ. Press, 1979, p. 156

7) *ibid.* p. 155-p. 156, また永野芳夫博士が同様の指摘を『デューイの経験哲学と教育学』（春秋社、1950年）97頁でされている。

8) *ibid.* p. 156

9) *ibid.* p. 156

10) *ibid.* p. 156

11) *ibid.* p. 156

12) *ibid.* p. 156

13) *ibid.* p. 156

あるか<sup>14)</sup>を問題にするとデューイは考えていたからである。

すなわち、デューイは、子どもがある活動に内的に関与している時のみを、教育的な価値を持つ訓練と考えているのである。したがって、従来の「努力」論や「興味」論は、この点を考慮しなかったか、あるいは軽視した為に、注意を分散させたり、活動を崩壊させる、とデューイは考えるのである。

#### 4. 興味の型

デューイは、「興味」には二つの型があることを挙げている。一つは活動に伴うものであり、もう一つは接触から生まれるものである。

前者は、『活動の成就』に伴うものであり、成功的な達成、修得、捗りがあるところでは、いつでも見出され、(中略)そして、この種の満足は、いつでも活動それ自体に吸収されるので、それは存在を少しでも分散させるということがない<sup>15)</sup>ものである。この「興味」は、上述してきたデューイの「興味」と符合し、その当然の帰結として、デューイの考えるのぞましい「興味」の中に見出されるもの、と考えてよい。

次に後者であるが、これは受動的なもので、外的刺激に基づくものである。この種の「興味」は、建設的な活動の内にあるのではなく、単に刺激に伴う、いわゆる「おもしろみ」を意味する。そしてデューイは、ある対象に興味を起こさせるものは後者に属すると指摘する。そのため、ある種の「おもしろみ」は、「自己と本質的に興味を持たない、ある事実の間の裂け目を被い隠すこと<sup>16)</sup>になり、

その帰結として「精力の分散」に陥るのである。したがって、従来の「興味」論「努力」論は、結果として精力の分散を引き起こすのである。そしてこの分散が、前者の場合は同時に起こり、後者の場合は連続的に起こるとデューイは言及する。

すなわち、不愉快な「努力」の際に、子どもの注意は外的にはその活動の強制者<sup>17)</sup>の要求に従いながらも、内的には注意は別の方向へ向けられる。これが同時的な分散である。次ぎに、「興味」に伴う刺激があるとするならば、子どもは刺激のある限り興奮するが、一旦刺激がなくなれば、子どもは無感動を覚える。この刺激の有無によって、興奮と無感動の間を連続的に振幅する。これが、連続的分散である。

さて、デューイの「興味」観—「真の興味」とは、ある対象や観念と自己とを、行為を通じて連携させるものである<sup>18)</sup>—の上に立てば、「興味」に対立する意味における「努力」というものは生じないことになる。なぜならば、「努力」は真の意味の「興味」と対立するものではなく、「興味」ある活動そのものが永続性を持つものである限り、「努力」はある活動に永続性を与える一つの働き、とデューイは考えるからである。そしてこの「努力」は、「苦しい仕事に決して変質することがないし、ある精気のない向上の単なる緊張になることもない<sup>19)</sup>」ものなのである。

つまりデューイは、自己と対象を結びつける概念として「興味」を捉え、その自己と対象を結びつく活動を統一的活動と呼んだのである。

14) *ibid.* p. 159

15) *ibid.* p. 159

16) *ibid.* p. 158-p. 159

17) ここでの強制者とは、学校では教師を、家庭では両親を指す。

18) Dewey, *op. cit.* p. 159

19) *ibid.* p. 160

## 5. 「興味」の意味

デューイは、「興味」について常識的な意味を次の三つに分類している。

- (1) 活動的 (active), 投射的 (projective), 推進的 (propulsive)
- (2) 客観的 (objective)
- (3) 個人的 (personal), 情緒的 (emotional)<sup>20)</sup>

それではデューイの真意を踏まえながら、各々についてみて行くことにする。

### (1) について

あることに関して「興味」を抱くということは、あることに対して活動的に関係づけられるということである。そして「興味」によって活動的になれば、当然の帰結として、その「興味」ある活動は、投射的なものとなり、同時に推進的なものとなる。デューイによれば、「生活のあるところではいつでも活動があり、一つの活動にはそれ自体が方向性を持つ」と言う。つまり日常生活の中には、「興味」ある活動が存在し、その活動に子どもが自発的に関係する限りにおいて、その活動は活動的で投射的、そして推進的なものであるとデューイは考えるのである。そして、この観点から「興味」を捉えるならば、教育の働きにおいて外的な「興味」や「努力」に頼る必要はなくなるのである。

### (2) について

一般に「興味」を抱くという場合、ある対象に対して私たちの欲求や注目が集まる。すなわち、「興味」ある対象が無くなれば、自ずと「興味」も消える。

従来の「興味」論の誤りは、対象そのものがはじめからそこにあり、それ自体が活動を呼び起こすと考えていた。具体的に考えて

みよう。一つのボールがあると仮定しよう。単にボールが存在するだけでは、子どもに真の意味での「興味」は生じない。しかしながら、そのボールを使って、野球やテニス、サッカー等を「する」という衝動が子どもの内に生じる時に初めて、子どもはそのボール自体に「興味」を抱くのである。すなわち、外に対象があるだけで「興味」が喚起するのではなく、子どもの内面にある働きがあつて初めて、その後に「興味」が対象に及ぶのである。このように、デューイは真の「興味」を、動的なものとして捉えているのである。

### (3) について

「興味」は個人的、情緒的側面を持つ。なせならば、「興味」は客観的对象に向かうと同時に、「興味」を抱く個人とも密接な関係を持つからである。また、この側面がある為に、「興味」は価値(評価)を伴う。そこでの価値とは、「客観的なもののみではなく、主観的なもの」<sup>21)</sup>も含む。つまり、「興味」を抱く対象は、価値を持つ客観物として存在するだけでなく、そこには必ず主観による評価を伴う。したがって、デューイはこの観点から「興味」を捉え、個人が「興味」を抱くことについて、それを「自己表現的活動」と呼んだのである。

さて(1)～(3)まで、各々についてデューイの論旨をみてきたわけであるが、ここでデューイの考える「興味」の輪郭をまとめてみよう。

まず、デューイは「興味」を常に活動という枠組みで捉える。その枠組みで捉えることによって、デューイによれば、個人(主観)と対象(客観)とが動的に関係づけられる。それゆえ、「興味」は活動的に、そして自分を映し出す投射的のものに、さらにはそれ自体を発展させて行く推進的のものになる。「興味」

20) *ibid.* p. 160-p. 161

21) *ibid.* p. 162

を持つ対象は客観的な存在でもあるが、個人（主観）の内面にある働きが生じて、初めてそれは対象へと向かう。したがって、「興味」は主観に当然のことながら依存する面を持つ。それゆえ、同時に個人の価値（評価）と関係するわけである。

## 6. 教育的興味の類型

デューイの「興味」は、「活動の方向、ある作業を通じて徹底した方法により、個人の諸々の能力を併合し、追求するという事実に対する名称」<sup>22)</sup>である。言い換えるならば、デューイの「興味」とは、活動と不可分の関係にある。

それではここで活動に焦点をあて、デューイの「興味」をみて行くことにする。デューイは、教育的「興味」の働く活動の類型を次のように定めている。

- (1) 身体的活動 (physical activity)
- (2) 構成的活動 (constructive activity)
- (3) 知的活動 (intellectual activity)
- (4) 社会的活動 (social activity)<sup>23)</sup>

それでは、各々の活動をみて行こう。

### (1) について

教育史上、身体的活動を重視した教育学者として、ペスタロッチ (Johan Heinrich Pestalozzi, 1746～1827) とフレーベル (Friedrich Fröbel, 1782～1827) が挙げられる。デューイはペスタロッチやフレーベルの感覚訓練並びに直覚教授の意図を正しいとしながらも、次の点を指摘する。すなわち、「その時代の心理学は、まだ誤った心理

学と結びつき、且つまた、精神と身体の関係の誤った心理学に基づいて」<sup>24)</sup>、そしてさらにそこでの感覚は、「知識の入り口、それに近づく手段、出入口、あるいは少なくとも、知識の未熟な材料にかかわりのあるものである」<sup>25)</sup>としか考えられていなかった、と言う。簡潔に言うならば、ペスタロッチ、フレーベルの考えを、感覚論的心理学に近い考え方、または精神と肉体を二元論的に捉えていたと、デューイは指摘するのである。

デューイは、彼らの二元論的思考を破棄し、行動主義の心理学に基づき、自らの論を起す。すなわち、感覚論的心理学では、色や音等の感覚的諸性質は、単に受け入れて蓄えればよいとされたが、行動主義の心理学では、それらは様々な行動と結び付けられ、活動の要素となって、初めて有意義なものとなる。それゆえ、デューイは、「事物は、我々にとってある意味をもつというときには、我々はわれわれが何を為すのかを意味し、意図し、企てているのである」と言う<sup>26)</sup>。

このように、デューイは行動主義の心理学に基づきながら、精神と事物との一元化を目指し、どちらかと言うと知育偏重に陥りやすい教育界に、身体的重要性を改めて強調したわけである。

### (2) について

構成的活動と身体的活動は、明確には区分出来ない。その理由は、デューイが活動そのものの本質を同一に捉えているからである。しかしながら、その区別を敢えて行なうとするならば、道具を使用の有無によって大別出来る。デューイは、道具を使用する、比較的永続性のある活動を構成的活動と呼び、そしてその活動の顕著に現れる例として、遊戯、競技、仕事の三種類を挙げた。

22) *ibid.* p. 183

23) *ibid.* p. 183-p. 194

24) *ibid.* p. 185

25) *ibid.* p. 185

26) Dewey, "Democracy and Education", The Free Press, 1916, p. 29

具体的に考えてみよう。例えば、プラモデルを作っている少年がいると仮定しよう。この少年は、完成品を目標にしてその作業をすすめているのではなく、今している、まさにそのことに直接「興味」を持っている。言い換えれば、その少年は、その活動の内に自己を投入している、とデューイは考えるのである。すなわち、活動に自己を投入している状態をデューイは統一的活動と呼び、そこで生じる「興味」こそ純粋なものであると考えたわけである。先の例に戻ると、少年は統一的活動の中で純粋に「興味」を持つ。そしてプラモデルの完成を予測することで思考を働かせるようになる。この一連のことが、活動の構成的要素を高める、とデューイは考えるのである。

デューイは、「目的を達成するために一意識的、すなわち思考に充ちた努力が含まれている一できる限りの諸道具や諸材料を以つてする、あらゆる形式の表現及び構成、多様な形式の芸術的または手工的活動のすべてを含む」<sup>27)</sup>と云う。つまり、絵画、製図、手工、木工、料理等の達成すべき成果について、その行為者がその成果について意識を持つ限りにおいて、それらはすべて「仕事」＝統一的活動と、デューイはみなす。当然のことながら、「仕事」において「興味」がなく、何等かの強制による「仕事」であるならば、それは真の意味における「仕事」ではなくなる。

つまり、真の「興味」のある活動は、主体と客体が結び付いた統一的な活動(＝「仕事」)であり、そこには成果についての構成的な思考が必ず付随する。したがって、真の「興味」のある活動は必ず構成的な活動となる、とデューイは考えたのである。

### (3) について

知的活動は、(1)、(2) でみてきた身体的

活動や構成的活動の知的側面でもある。そしてこれは、先見した目的を達成するに際しての付随的なものであり、以前の二つの活動の本質に関する重要な要素でもあるが、その主たるものではない。本来の知的活動は、科学的探求にみられるものである、とデューイは考える。

デューイは科学的探求に向けられる「興味」を知能的と見なし、その「興味」の優勢な活動を知的活動と言う。その理由は、科学的探求には当然学習材料の収集、器具等の操作・管理等が伴い、そしてこの活動が深まれば、「その過程が興味に支配されるようになる」<sup>28)</sup>と考えるからである。すなわち科学的探求は、その活動自体が知的なものの為に存在し、そこで「興味」も当然の帰結として、知的興味になるわけである。

### (4) について

デューイの思想の基盤の一つとして、彼が常に社会を前提にしていることが挙げられる。その社会において、人は生活し、活動し、そして経験する。デューイの言う、これらの生活—活動—経験とは、ほぼ同じことを意味する。そしてそこで言う経験とは、人と環境との相互作業を意味する。子どもを例に考えると、子どもの環境とは、子ども両親、兄弟、隣人等の諸生活領域を含む。したがって、子どもの生活は必然的に環境としての回りの人々の生活に結びつけられる。言い換えれば、子どもの生活は単独にそれだけで存在するのではなく、連続的に他と結びついて存在する。

すなわち、この論理で推し進めるならば、デューイの言うこれまでの諸活動も、すべて社会的活動として包含されると考えてよいことになる。

27) Dewey, "Interest and Effort in Education" in *The Middle Works*, Vol. 7, Southern Illinois Univ. Press, 1979, p. 195

28) *ibid.* p. 191

さて周知のように「デューイ教育学」の基礎にあるものは、彼の経験の哲学である。デューイは、経験の原理として次の二点を挙げる。

- (イ) 継続の原理 (the category of continuity on the experiential)
- (ロ) 相互作用の原理 (the principle of interaction continuum)<sup>29)</sup>

そしてこの原理の前提としてあるのが、これまでみて来た彼の「興味」論である。つまり、「興味」がなければ真の意味の活動は存在しないはずであるし、当然のことながら、そこには相互作用や継続ということもなくなり、デューイの経験の概念は成立しなくなるはずである。したがって、彼の経験概念の基底には、「興味」論が論理的に先に存在するはずである。さらに付言するならば、もし仮に経験概念の前提としての「興味」がないとするならば、そこには活動の発展、すなわち生長ということも消失するであろう。

結論として、デューイの教育学は彼の「興味」の原理の上に成立している。そしてこの「興味」の原理は、これまでみて来たことから、生活の原理と言うことも出来る。そして、ここでの生活とは、言うまでもなく社会的なものなのである。

## 7. 「興味」と教育学

これまで述べて来たように、デューイの言う「興味」は統一的活動を前提とする。すなわち、そこでは「興味」によって、自我と活動の一致、活動内での目的と手段の一致、そして、教育活動においての方法と題材の一致が達成される。しかも、この「興味」は決して受動的なものではなく、動的で推進的で、なおかつ構成的なものであった。この「興味」

の概念は、私たちが日常に使用する「興味」とは異なるもので、ある時は「努力」を意味し、またある時には「思考」を意味するのである。

このような「興味」が教育学へ及ぼす影響として、デューイは次のことを指摘している。

(A) 「精神の単なる内的概念ということからわれわれを守る」こと。

(B) 「教材の単なる形式的概念からということからわれわれを守る」こと。<sup>30)</sup>

以上の二点である。そこで、この「興味」の意義が実際に教育実践へもたらした成果について、みて行こう。シカゴ大学の J. A. ジョーダン (James A. Jordan Jr.) は、実際の効果について、次の五項目を挙げている。

- (1) 子どもたちは、生まれつき、ひねくれ怠惰であり、かつ学習を好まない存在であるという概念を効果的に弱めたこと。
- (2) 成人の論理に適合するように組織された教材に、効果的に疑問点を投げかけたこと。
- (3) 動機づけの拠りどころとして、子どもたちの諸要求や自然的興味に、教師の関心を向けたこと。
- (4) 子どもが自然的興味に精力を費やすのに、その最も効果的な方法として、問題設定 (problem-setting) を指摘したこと。
- (5) 子どもの生長の責任の大部分を、教師へ置き換えたこと。<sup>31)</sup>

それでは、ジョーダンの指摘の各々について検討してみよう。

### (1), (2) について

デューイはルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712~1778) のように、子どもを生まれつ

29) Dewey, "Experience and Education", Collier Books, 1938, p. 44

30) Dewey, "Interest and Effort in Education" in The Middle Works, Vol. 7, Southern Illinois Univ. Press, 1979, p. 195

31) J. A. Jordan, "Interest Choice and Desurability" in The School Review, 1959, p. 174

きありのままの子どもたちである、と主張する。すなわち、デューイは子どもに対して自然主義立場をとっていることがうかがえる。したがって、彼の「興味」論は、子どもの自己活動、ならびに子どもの自然発生的興味を前提とする。しかしデューイは、フレーベルのように子どもの活動を、絶対的なものとしての自己を展開する哲学的見地から教育を組織せず、「経験」にその教育学的基礎を置き、教育を再構成しようと考えたのである。

デューイの言う「経験」とは、有機体と環境の相互作用、すなわち、生活することや活動することを意味する。また、これを哲学的に言うならば、主体と客体の相互作用と言うこともできる。この相互作用が、「興味」と密接な関係を持つ。つまり、主体と客体を活動の中で一元的に結びつけるもの、それこそがデューイの言う「興味」なのである。

すなわち、観点をデューイの「教育学」まで広げるならば、この「興味」観こそ、デューイの「教育学」の基底をなすものなのである。したがって、「経験」のあるところ、すなわち「活動」のあるところには、必ず真の「興味」が見出されなければならない、とデューイは考えたのである。そして、その結果、子どもの諸活動のなかには、真の「興味」が必要であり、学校での教材は、この「興味」の論理に符合することが要求されるのである。

### (3), (5) について

デューイの考える「興味」とは、彼の「経験」概念を支える必要条件である。この「経験」は、私たちが日常使用する「経験」という語とは異なり、ある時は「生活」を意味し、またある時は「活動」を意味する。そして、この「経験」の原理として、先にみたように、相互作用と継続が挙げられる。私たちは「経験」概念を理解することによって、初めて「経験」に基づいた主客の一元化や、そしてその継続的發展こそが「生長」であるという、デューイの教育学的構造を掌握できる

のである。

そして、デューイの教育学的構造から、教育実践における教師の役割を考えるならば、次のようになる。すなわち、子どもをいたずらに刺激したり、強制するのではなく、教師は子どもの自発的興味を観察・発見し、のぞましい生長が期待できる教材を子どもの発達段階に合わせて与えることが要求されるはずである。このことは、すなわち、教師は子どもの生長に対して、重大な責任を負う義務が生じることになる。

### (4) について

デューイの考えにしたがえば、「興味」のあるところには必然的に活動がある。この活動には、継続性があり、主客が一体となった活動を指す。そして、そこには思考や努力が生まれる。ゆえに、教師の役割は、子どもの自然的興味に対して、ある適切な障害を設け、それによって子どもの思考を喚起し、知的解決に向かわせることが肝要である。

さて、この「興味」論が、教育実践にもたらした効果を哲学的見地から評価するならば、伝統的教育と進歩主義的教育にみられた当時の極端な対立を、デューイは「経験」概念を基礎としながら両者を止揚したものと考えられるであろう。

## 8. おわりに

真の「興味」とは、主客を活動の中で一致させる。デューイは、その活動を統一的活動と呼んだ。すなわち、統一的活動であるならば、そこには必ず真の「興味」が見出される、とデューイは言う。

もとより、デューイは「興味」そのものの存在に対しては、自然主義的立場をとる。簡単に言うならば、「興味」は誰もが持つということである。では、「興味」は誰もが持つと仮定するならば、人はどのようにして「の

ぞましい興味」と「のぞましくない興味」を区別するのであろうか。おそらく、デューイは「連続する経験を豊かにするもの」がのぞましいと回答するだろう。それならば次に、個人はこの「経験を豊かにする」基準を一体どのようにして知り得るのか。そして、仮に知り得たとしたら、どうやってそれに着手する方法を知るのか。

デューイはこの問題を教師へ置き換えると同時に、教師の役割もそこに見出す。つまり、教師は子どもの自然発生的な「興味」を管理し、それが継続性を持つように生長発展させる役割を担う。ここに子どもの教育に対しての教師の存在意義があると、デューイは考えている。しかしながら、デューイは教師に教育学的意義を与えながらも、依然として「興味」の「のぞましき」に対しての回答は与えていない。先のシカゴ大学のジョーダンも、この点に関して「興味に関するデューイの考え方の弱点は、個人に興味を選択させる自我の基礎概念にある」<sup>32)</sup>と言う。

つまりこの問題は、デューイ「教育学」を超える哲学的課題として私たちに残されているものなのである。

以上、デューイの「興味」論の特質とその意義、そして不足点について言及してきた。最後に述べた不足点があるからといって、デューイの「興味」論が不完全であると切り捨てることは性急な判断と言わざるを得ない。そもそも体系的な教育学には、それぞれに一長一短がある。当然のことながら、デューイの考え方も例外ではない。それゆえ、体系的な教育学の一長一短を再構成し、新たな教育学体系を構築することが、後生の私たちの使命である。デューイの場合で言うならば、今後の課題として、私たちに経験主義的教育学における「自我の概念規定」、すなわち「主体の意味」への問いかけを残したと言うことが出来よう。

---

32) *ibid.* p. 182