

国士舘大学審査学位論文

「プラグマティック体育論序説」

神野 周太郎

博士学位申請論文

プラグマティック体育論序説

An Introduction to the Theory of Pragmatic Physical Education

国士舘大学大学院 スポーツ・システム研究科

Graduate School of Sport System, Kokushikan University

神野 周太郎

Shutaro Jinno

序章

1 緒言	1
2 研究目的	7
3 研究方法	7
注および引用・参考文献	8

本章

1 プラグマティズムの概念

1. 1. プラグマティズムの源流	12
1. 2. プラグマティズムの展開	14
1. 3. デューイのプラグマティズム	16
注および引用・参考文献	20

2 デューイの経験概念

2. 1. デューイの経験へのまなざし	23
2. 2. デューイ経験概念の素描	26
2. 3. デューイ経験概念への体育論的視点	29
注および引用・参考文献	32

3 デューイの成長概念

3. 1. デューイの成長へのまなざし	35
3. 2. デューイ成長概念の素描	37
3. 3. デューイ成長概念への体育論的視点	39
注および引用・参考文献	39

4 デューイの探究概念

4. 1. デューイの探究へのまなざし	42
4. 2. デューイ探究概念の素描	43
4. 3. デューイ探究概念への体育論的視点	46
注および引用・参考文献	52

5	デューイの共同体概念	
5. 1.	デューイの共同体へのまなざし	5 5
5. 2.	デューイ共同体概念の素描	5 7
5. 3.	デューイ共同体概念への体育論的視点	5 9
	注および引用・参考文献	6 1
6	プラグマティック体育の概念	
6. 1.	教育課題へのプラグマティックアプローチ	6 6
6. 2.	プラグマティック体育概念の素描	6 7
6. 3.	プラグマティック体育論の地平	7 2
	注および引用・参考文献	7 3
	結章	
1	要約	7 6
2	課題	7 7
3	展望	7 8
	注および引用・参考文献	8 0
	附章 デューイ用語集	
1	哲学篇	8 1
2	教育篇	8 8
3	体育篇	9 1
	注および引用・参考文献	9 2
	参考文献一覧	
1	哲学関連	9 6
2	教育関連	1 0 1
3	体育関連	1 0 3
	謝辞	1 0 6

序章

1 緒言

「いまなぜプラグマティズムか」、月刊誌『現代思想』（2015年7月号）が特集するプラグマティズム再評価の背景にあるのは、我々が直面する今日のグローバル化における効率性、可視性、行為遂行性を迫るリスク社会という状況である¹。齋藤は、そのような社会状況にあって進歩という発想が立ちいかになくなっている今日、それでもなお、前進的で実験的な「思考する＝人間」の精神を蘇らせるものとしてプラグマティズムを再評価する²。そもそもプラグマティズムとは、パーズ（Charles Sanders Peirce : 1839 ~ 1914）によって主張された哲学思想である。後に、ジェイムズ（William James : 1842 ~ 1910）によって心理学的に解釈発展させられ、デューイ（John Dewey : 1859 ~ 1952）によって教育、芸術、政治の理論へと応用されることとなる。デューイ哲学にあつては、その教育思想が戦後日本において大きな影響を与えたことで知られる。例えば、日本デューイ学会の存在も、日本におけるデューイ哲学の影響力を物語るものである。齋藤によれば、デューイのプラグマティズムの現在的意義は、次の2つの視点から問い直されなくてはならない。すなわち、現在からデューイ哲学を解釈する上での不可欠な視点は、第一に、グローバル化における効率性、可視性、行為遂行性の中で、実践哲学としてのプラグマティズムにおける思考の有効性を問い直すこと、第二に、リスク社会の予測不可能性の中で、プラグマティズムの反基礎付け主義的な生き様の最も有効な活用方法を再考することだとされる³。そして、そこで着目されるのは、「創造的知性」（creative intelligence）である。

創造的知性は、生の予測不可能性、偶発性、不確実性の中で偶然を引き受けて前へと投機しながら思考する知性の様式とされる⁴。今日のリスク社会における予測不可能性の中で、デューイの示すそのようなプラグマティズムの反基礎付け主義的な生き様は、「チャンスの思想」とされる⁵。齋藤によれば、デューイのプラグマティズムは、「行動せよ、ただし危険を冒して行動せよ」⁶という彼の言葉からも窺えるように、不確実性という危機をチャンスに転じて、前に進み続ける行動をいかに活性化するかという問いを背負っている⁷。齋藤は、次のように述べる。

デューイの民主主義と教育の思想において、チャンスは文化の更新の重要な要素であり、際に立ち境界を超えることは、デューイの実験主義と行動の哲学の確信であるとも言える。

⁸（傍点筆者）

思考の底力は、不確実性と非決定性に直面する際に試される⁹。今日のグローバル化における効率性、可視性、行為遂行性を迫るリスク社会という状況は、我々が確実性と不確実性の際に立っていることを意味するのである。そして、そのような際に立ち、乗り越えようとする思想こそプラグマティズムなのである。

伊藤によれば、近年のこうしたプラグマティズム再評価への研究動向は、環境倫理学や政治理論という社会的実践に即した研究分野において顕著であり、プラグマティズムのもつ社会的問題に対する姿勢に則すものとされる¹⁰。例えば、人々が共生し連帯していくためにはどうすればよいのか、一人ひとりが政治的存在としてより良い社会を実現するためにはどうすればよいのかといった議論の中でプラグマティズムの有効性が検討される¹¹。それは共同体の問題であり、ひいてはデモクラシーの問題でもある。すなわち、今日のプラグマティズム再評価にあつて展望されるのは、来るべきデモクラシーの姿である。齋藤は、次のように述べる。

それは、一人一人が際に立って思考し、強い現在形で語ることのできる社会であり、民主主義を自分のものとして思考しその再創造に資する「政治的感情」が覚醒されるような社会である。¹²

プラグマティストが共通して、知性の自己批判的習性を培うことで人間は自らの運命を変えることができることを確信するように¹³、際に立って思考する一人ひとりの自己批判力によって内側から達成され続けるデモクラシーは、慎み深い自己と他者の関係を軸に永遠に達成され続ける、より高度な公共性を希求するものとされる¹⁴。

プラグマティズム再評価への流れにあつて、とりわけ教育学領域においてデューイ哲学への関心が高いのは、現在の社会問題や教育課題と無関係ではないだろう。それは、教育学領域における近年のデューイの共同体概念に基づいた一連の研究からも窺われる¹⁵。現在の教育課題とその議論は、デューイが生前のアメリカの状況を踏まえて主張した議論と重なる部分が多い。2017年3月の学習指導要領の改定にあたって注目を集めたのは、「主体的・対話的で深い学び」という教育課題の文言であるが¹⁶、その内容は決して真新しいものではなく、これまで試みられてきた「総合的な学習の時間」や「問題解決学習」などの教育実践とその方向性は同じである¹⁷。

遡ること約100年前、今ではアメリカ合衆国の哲学者として知られるデューイによって同様の教育課題が議論されている。そして、プラグマティズムの思想溪流に位置付けられる彼の教育思想は戦後日本の教育動向に大きな影響を与えることとなる¹⁸。デューイ教育論にみられる「為すことに

よって学ぶ」(経験によって学ぶ)という理念が、戦後日本の教育思想に大きな影響を及ぼし注目されたことから¹⁹、学びについての課題は転じて人間の経験をどのように導き生じさせるのかという議論でもある。デューイ教育思想の特徴は、「さらなる成長」(more growth)、「経験の連続的な再構成」(continuing reconstruction of experience)であり、その一連のプロセスを教育そのものとするところにある²⁰。

デューイ教育論は、デモクラシー論の礎として論じられており、そこに一貫する問いは「如何に生きるか」、「充実して生きるとはどのようなことか」とされる²¹。ここに、彼のデモクラシー論が多様な人々が協働・連帯し生活を営んでいく実践的な方法を問題とする「生き方の哲学」とされる理由がある²²。デューイ教育論に寄り添えば、教育の意義は「人間が充実して生きていくためにはどのようにすればよいのか」という問いに立ち向かうことを可能にすることにある。それは、現在の教育課題と重なるものであり、人間の経験への重要な視点である。

デューイ教育論は子どもへのまなざしと捉えることができるが²³、子どもが抱える現状もまた社会状況と同様に多様な問題を抱えている。例えば、近年のコミュニケーションの手段は急速に変化を遂げ、人間関係の変化をもたらしている。そして今日では、地縁や血縁などによる伝統的な共同体という人間関係や、学校や職場といった社会的な集団はその拘束力を弱めつつある²⁴。さらに、人間関係の変化に拍車をかけるのが、近年のネット環境の発達である。モバイル機器の発達によって、今日ではクラスや部活動にとらわれない複層的な人間関係が、学校の中で、あるいは学校外で同時に築かれるようになっており、それは人間関係の自由化とネット環境の発達が相まって、既存の制度や組織に縛られない人間関係が形成されることを意味する²⁵。しかし、こうした人間関係の自由化はプラスの面だけをもたらす訳ではない。土井は、次のように指摘する。

制度的な枠組みが人間関係をかつてのように強力に拘束しなくなったということは、裏を返せば、制度的な枠組みが人間関係を保証してくれる基盤ではなくなり、それだけ関係が不安定になってきたことを意味します。既存の制度や組織に縛られることなく、付きあう相手を勝手に選べる自由は、自分だけでなく相手も持っています。だから、その自由の高まりは、自分が相手から選んでもらえないリスクの高まりとセットなのです。²⁶

土井が指摘するように、様々な制度的枠組みの変化が個人の日常生活に変化を及ぼし、ある一定の基準や状況に制約されない自由を生じさせ、個人の価値観の多様化をもたらしている。直接他者と対峙しなくとも可能になったコミュニケーション、指でスマートフォンを操作するだけで入手で

きる情報、こうした日常は個人が自分の関心ごとに一方的に関わることを意味する。一方、そのような状況では、他者の表情、その場でしか受け取ることのできない雰囲気、言葉では伝え切れないニュアンスを感じ、またそれを伝える機会が少ないことも確かである。今日の子どもをとりまく環境は、様々な枠組みの変化とそれによる自由の下に、自分が志向するもののみ相互作用する機会が多い反面、想定外の状況に遭遇し直接何かを感じ取る手間（経験）が省かれた状況が多くなっていくことを意味する。松下は、次のように指摘する。

そのような社会では人はまず、周りの世界（もの、自然、出来事、他者）を自分のために一方的に利用する機会は増えても、それらと相互作用する（それぞれの存在の重みをかけて格闘する）ことは少なくなるので、現実感覚の希薄化（世界がリアルなものとして映らないこと）、他者への無関心、歴史意識の欠如（過去や未来への無関心）といった現象が生じる。さらにそこでは、思考の多くが機能システムに委ねられ、意味は〈体験〉を通じて一方的に受容するだけになるから、それらは相互に関連づけられたり秩序づけられたりすることがない。諸意味は浮遊化・断片化しつつ氾濫するばかりとなり、それに応じて主体も空虚なものとなり、アイデンティティも形成されない。そのため当然のことながら、どれほど個性的な〈体験〉が提供されても、個性や創造性や探究心は育たないどころか、むしろ逆に同調や同質化がはびこるようになる。²⁷

松下が主張する〈体験〉とは、到達目標があらかじめ想定され、それにのみ向かって敷かれたレールのことである。それは、「世界から選択的に切り取られ準備された学び」と捉えることもできよう。松下は、現代の文脈においてデューイ哲学を再解釈することの意義を、経験の重要性や復権を論じる中で次のように述べる。

いかなる教育目的にも縛られずに対象をじっくりと感じる経験、つまり、（すでにできあがった意味を受容するのではなく）主体と客体、能動と受容、行動と対象が融合するほどに対象に没入するという意味で見たり聴いたりする経験に浸ること、これを積極的に推奨することである。²⁸

デューイは、自ら世界の中に身を投じ、その中で想定外を含む様々な出来事を経験することの重要性を主張する。すなわち、子どもの経験世界と現実世界の連続性である。デューイが生きた時代

の子どもは、日常の中で直接的な経験により何かしらを学ぶというよりも、社会の発展にともなって一定基準の信頼性を得た知識それ自体を習得する環境におかれていたとされる²⁹。佐藤によれば、知識は経験を記号化して意味づけたものであり、経験の主体と経験を概念化する文脈と社会的プロセスを含み込んで成立するものとされる³⁰。子どもが、ここでいう知識のみを習得するということは、知識が成立したプロセスを実際に歩むことはないということである。それは、知識を二次元的な記号 (symbol) として習得することであり³¹、知識が成立する中間状況 (それに到達するための活動) が省かれているということである。もちろん、日常生活にそのような状況が全くないわけではなく、そのような記号は想像力によって意味を補完される。しかし、その想像力ですらも、デューイに倣えば、経験していることが土台になるのである³²。すなわち、矢野の言葉を借りれば、デューイが目にしたのは子どもの経験世界と現実世界の内実の分裂である³³。現代の制度的枠組みの変化は、世界に開かれた自由を提示するどころか生活基盤の不安定さを推し進め、結果として、人間は世界との連続性を失い、消極的な方向へと個人化されていったといえよう。内山は、次のように指摘する。

個人になればなるほど、個性豊かな市民になるどころか人間たちは均質化していった。確かにファッションや食事くらいなら自分の価値観にこだわることはできる。しかし誰もがお金の権力に支配され、国家や企業に属する、そんな均質な生き方を受け入れるしかないのが、個人の社会の現実だった。³⁴ (傍点筆者)

あらかじめ決められたルールとしての教育は、おそらくある種の知性の獲得をもたらすだろう。しかし、重要なのは、プラグマティストに共通する知性の自己批判的習性であり、デューイのいう創造的知性である。すなわち、創造的知性を体現する在り様こそ、プラグマティックなスタンスといえよう。そして、再構成が求められる状況にあって必要なのは、様々な選択肢を提示しうるような多様な存在としての個人なのである。多様な個性体としての個人とその個人によって形成される共同体こそ、「お互い異なる考えを持ちながらも、対等な存在として協力し合い、よりよき結果を求めて、顔を合わせて話し合いをしながら、その都度、問題に対処していく」³⁵ための土台であり、社会再構成の可能性そのものである。そのような人間の姿こそ、デューイが展望したデモクラシーなのである。デューイは、次のように述べる。

デモクラシーとは、統治形態以上のものである。それは第一義的に、関連付けられた生活

の一様式、結合され相互に伝達された経験の一様式である。³⁶

この言葉は、デューイがデモクラシーを教育へと接続する基本的な考え方を表したものであり、よって人間を育む営みは、デューイに倣えば「経験から学ぶ」ことに尽きるのである³⁷。

デューイの教育論にみられる理論構造は、子ども、子どもの自己創造の可能性を担保する環境としての学校、そしてそれらを包み込む社会という3つの階層から構成される³⁸。それらは、換言すれば、個人、共同体、社会を一つの流れの中で捉える理論である。そこでは一貫して成長概念の重要性が言及されるが、デューイにおいては、それは人間が経験することを出発点とする。そして、デューイ哲学はそれ自体が教育の理論構造をとることから、彼は自身の哲学を「教育の一般理論」(general theory of education) とするのである³⁹。人間が経験するという根本的な原理から展開されるデューイ哲学のヒューマニスティックな視点、すなわちヒューマニズム (humanism) は、人間が運動を経験するという体育論的議論においてより示唆的である。

山田は、「デューイの思想といえども、時代も社会事情もちがういまの日本にそのままで通用できるわけではない。重要なのは彼のものの考え方であり、人間の諸問題にぶつかっていく態度である」⁴⁰ (傍点筆者) とする。デューイの生前の状況と異なるのは、より問題や課題が認識しやすくなったことと、それによる課題解決の切迫感であり、教育が負わされる責任や期待といった過度な重圧であろう。しかし、科学などの急進的な進歩や社会問題によって、人間の生き方の早急な変化が求められかねない現在にあつて、人間が経験することで、学び・探究・成長することには時間がかかる⁴¹とするデューイ教育論における「人間が経験する」ことの重要性への視点は、体育論的にも極めて示唆的である。「デューイへの関心の現代的な復活は、その大部分は、彼の関心事が我々の関心事でもあるという理由に帰する」⁴²というヴォイスバートの言葉は、現在の視点からデューイ哲学を再解釈することの意義をも示唆しているといえよう。デューイ哲学において教育の目指すところは、「人々が自分たちの教育を続けていくことができるようにすることである ー言い換えれば、学習の目的と成果は成長の可能性の持続であるー」⁴³と表現されるが、それは現実問題に対する教育の重要性を意味する。

デューイ哲学が当時の時代的文脈において提起されたものであるにせよ、現在のプラグマティズム再評価への流れにあつて、現代的文脈においてそれを改めて解釈し捉え直すことは、それ自体が、発見的、あるいは創造的であり、そこには時代を超えた意味が秘められているとされる⁴⁴。

本研究は、戦後の民主教育(体育)の展開におけるデューイ哲学に関わる議論を掘り起こし、それを、批判的に検討するものではなく、プラグマティック体育概念 (concept of pragmatic physical

education) という新たな体育概念を提示することにより、現在の視点からデューイの新たな姿を体育論的にあらわにする試みである。

2 研究目的

本研究の目的は、デューイ哲学を現在の視点から再解釈し、プラグマティストデューイの新たな姿を体育論的にあらわにすることである。そしてそれは、「プラグマティック体育」という新たな体育概念を提案する試みでもある。本研究は、デューイ哲学に一貫する経験概念を抛り所に、教育諸概念の体育論的再解釈を試みることを主題とする。「人間が経験する」という根本的な原理から教育論を展開するデューイ哲学を、現在の視点から議論しつつ新たな体育論を展開することが、本研究の一貫したスタンスである。

3 研究方法

本研究は、1章プラグマティズムの概念、2章デューイの経験概念、3章デューイの成長概念、4章デューイの探究概念、5章デューイの共同体概念、そして6章プラグマティック体育の概念から構成される。

本研究の出発点は、デューイ哲学の骨子となる経験概念の検討から始めることとなるが、それは「人間の運動」(human movement) を起点として展開されることを前提とする。この前提をもとに本研究では、成長、探究、共同体という教育概念が拡大的に考察される。

本研究は、現在の視点からデューイ哲学に依りつつ議論を進めるが、その上で参考とするのは、デューイの著作を始め、デューイ哲学を主題的に扱う教育学関連の領域における研究である⁴⁵。尚、本研究の主題と関わって、研究の限界として、米国をはじめとする諸外国における体育哲学関連の文献は研究対象とはしていないことを付記しておく。

また、補足説明を必要とする用語については、適時注にて対処することとする。併せて、本研究では、デューイ哲学にみられる多くの専門用語を哲学篇・教育篇・体育篇に分類し、『附章 デューイ用語集』として一覧できるようにした。

注および引用・参考文献

- 1 齋藤 直子 (2015a) 際に立つプラグマティズム, 栗原 一樹. 編. 現代思想 7 vol. 43 - 11 [特集] いまなぜプラグマティズムか, 青土社, 東京, p.55.
- 2 齋藤 直子 (2015a) 同上書. p.54.
- 3 齋藤 直子 (2015a) 同上書. p.55.
- 4 John Dewey (1987) Art as Experience : 1934, in “LW 10”, Southern Illinois University Press, p.351.
- 5 齋藤 直子 (2015b) 美的判断とチャンスの思想 - デューイ、カベル、ケージー, 松浦 寿夫. 林 道郎. 編. ART TRACE PRESS Vol.3., p.52-63.
- 6 John Dewey (1984) The Quest for Certainty : 1929, in “LW 4”, Southern Illinois University Press, p.6.
- 7 齋藤 直子 (2015a) 前掲書. p.56.
- 8 齋藤 直子 (2015a) 同上書. p.57.
- 9 齋藤 直子 (2015a) 同上書. p.56.
- 10 伊藤 邦武 (2015) 今日のプラグマティズムの一側面, 栗原 一樹. 編. 現代思想 7 vol. 43 - 11 [特集] いまなぜプラグマティズムか, 青土社, 東京, pp.32-33.
- 11 例えば、次のような文献が挙げられる。
 - ・宇野 重規 (2013) 民主主義のつくり方, 筑摩書房, 東京
 - ・大賀 祐樹 (2015) 希望の思想 プラグマティズム入門, 筑摩書房, 東京
- 12 齋藤 直子 (2015a) 同上書. p.73.
- 13 Richard Bernstein (1992) The Resurgence of Pragmatism, Social Research Vol.59 No.4, p.815.
- 14 齋藤 直子 (2015a) 同上書. p.73.
- 15 例えば、以下の議論が参考となる。
 - ・鉄口 真理子 (2016) 共同行為成立における身体と共同性の関係, 日本デューイ学会紀要 57
 - ・小島 律子 (2016) 構成活動における経験の特性とそこで育つもの - デューイの「直接経験」に注目して-, 日本デューイ学会紀要 57, pp.11-20.
 - ・佐藤 隆之 (2016) デューイにおける市民性を育成する学校教育 - 「スクール・コミュニティ」から「よい市民」の教育哲学へ-, 日本デューイ学会紀要 57, pp.93-102.

-
- 16 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 総則編』, p.3. および『中学校学習指導要領解説 総則編』, p.3.
- 17 藤井 千春 (2016) アクティブ・ラーニング授業実践の原理 迷わないための視点・基盤・環境, 明治図書出版, 東京, pp.4-5.
- 18 日比 裕 (1998) 教育目的論, 杉浦 宏. 編. 日本の戦後とデューイ, 世界思想社, 東京, p.46.
- 19 日比 裕 (1998) 同上書. p.46.
- 20 日比 裕 (1998) 同上書. p.46.
- 21 ジョン・デューイ : 松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (下) , 岩波書店, 東京, p.247.
- 22 佐藤 学 (2012) 学校改革の哲学, 東京大学出版, 東京, p.87. p.120.
- 23 デューイの教育思想には、子ども中心の教育観が存在する。それは、プログレッシビズムに後押しされた教育観であり、アメリカ合衆国における「New Education (新教育)」を展開させることとなる。デューイのプログレッシビズムは、彼が自身の理念を反映させた実験学校における教育活動に特に顕著にみられる。子ども中心の教育観が立ち向かうのは、一人ひとりが個として独立した存在で多様性に富んだ子どもである。そしてそれは、多様な問題に実験的に積極的に理想を掲げて取り組んでいくプラグマティックな姿勢といえよう。また、子ども中心の教育観は、ルソー (Jean J. Rousseau : 1712~1778)、ペスタロッチ (Johann H. Pestalozzi : 1746~1827)、フレーベル (Friedrich W. A. Frobel : 1782~1852) らの思想にみることができるが、『児童の世紀』 (Century of the Child : 1909) の著者であるエレン・ケイ (Ellen Key : 1849~1926) もまた著名な一人である。
- 24 土井 隆義 (2014) つながりを煽られる子どもたち, 岩波書店, 東京, p.9.
- 25 土井 隆義 (2014) 同上書. p.11.
- 26 土井 隆義 (2014) 同上書. p.13.
- 27 松下 良平 (2003) ポストモダン社会とデューイ –経験の復権のために–, 杉浦 宏. 編, 現代デューイ思想の再評価, 世界思想社, 京都, pp.243-244.
- 28 松下 良平 (2003) 同上書. p.245.
- 29 ジョン・デューイ : 宮原 誠一. 訳 (1957) 学校と社会, 岩波書店, 東京
- 30 佐藤 学 (1996) 現代学習論批判, 堀尾 輝久. 奥平 康照. 田中 孝彦. 佐貫 浩. 汐見 稔幸. 太田 政男. 横湯 園子. 須藤 敏昭. 久富 善之. 浦野東 洋一. 編. 〈講座学校 第5巻〉 学校の学び・人間の学び, 柏書房, 東京, p.159.
- 31 John Dewey (1980) Democracy and Education –an introduction to the philosophy of

-
- education— : 1916, in “MW 9”, Southern Illinois University Press, p.228. // ジョン・デューイ : 松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (下) , 岩波書店, 東京, p.44.
- ³² John Dewey (1980) 同上書. pp.245-246. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . p.69.
- ³³ 矢野 智司 (1995) 子どもという思想, 玉川大学出版部, 東京, p.137.
- ³⁴ 内山 節 (2015) 内山節著作集 15 増補 共同体の基礎理論, 農文協, 東京, p.13.
- ³⁵ 大賀 祐樹 (2015) 希望の思想 プラグマティズム入門, 筑摩書房, 東京, p.12.
- ³⁶ John Dewey (1980) 前掲書. p.93. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.142. *原文「A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.」引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- ³⁷ ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.223.
- ³⁸ 神野周太郎 (2015) 体育の本質論におけるプラグマティズムの可能性に関する研究—デューイの教育学に基づいて—, 仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文集 Vol. 16, pp.75-85.
- ³⁹ John Dewey (1980) 前掲書. p.338. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.201.
- ⁴⁰ 山田 英世 (1966) J.デューイ 人と思想 23, 清水書院, 東京, p.6.
- ⁴¹ John Dewey (1987) Art as Experience : 1934, in “LW 10”, Southern Illinois University Press, p.62.
- ⁴² Raymond D. Boisvert (1998) John Dewey—Rethinking Our Time—, State University of New York, the United States of America, pp.11-12. // レイモンド・D・ヴォイスバート : 藤井 千春. 訳 (2015) ジョン・デューイ —現代を問い直す—, 晃洋書房, 京都, p.15
- ⁴³ John Dewey (1980) 前掲書. p.107. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.162.
- ⁴⁴ 岡本英明 (1986) 教育哲学における思想研究のありかた— 解釈学の立場から—, 教育哲学研究 53, pp.19-20.
- ⁴⁵ 本研究に関連する先行研究としては、以下の文献が挙げられる。
- ・宮崎 宏志 (1999) デューイにおける経験とスポーツ, 体育・スポーツ哲学研究 21 (1), pp.49-50.
 - ・森田 啓之 (2011) デューイの視界 —子どもを教えるとは—, 体育哲学研究 41, pp.35-39.
 - ・高橋 徹 (2011) スポーツの経験的価値についての検討 : プラグマティズム思想における経験概念の論議から, 体育・スポーツ哲学研究 33 (2), pp.91-105.
 - ・高橋 徹 (2011) 「経験としてのスポーツ」に関する研究 : デューイ経験概念の再評価から, 体

育学研究 56 (2), pp.297-311.

- ・高橋 徹 (2013) プラグマティズム思想の再評価と体育理論, 体育哲学研究 43, pp.17-27.
- ・神野 周太郎 (2014) 体育学における経験概念の検討 ―デューイの経験概念を中心として―, 体育哲学研究 44, pp.23-28.
- ・神野 周太郎. 大橋 道雄. (2014) 体育学における学校体育の本質の一端に関する検討 ―デューイの教育学を中心として―, 東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系 66, pp.33-43.
- ・神野 周太郎 (2015) 体育の本質論におけるプラグマティズムの可能性に関する研究 ―デューイの教育学に基づいて―, 仙台大学大学院 修士課程 スポーツ科学研究科 (概要は「仙台大学大学院スポーツ科学研究科 修士論文集 vol.16 pp.75-86.」に掲載)
- ・神野 周太郎 (2015) 体育学における成長概念の検討 ―デューイの教育学を中心として―, 体育・スポーツ哲学研究 37 (1), pp.29-44.
- ・神野 周太郎 (2015) 学校体育論における民主主義的方向の模索 ―デューイの民主主義的学校教育論に基づいて―, 体育哲学研究 45, pp.25-34.
- ・Shutaro Jinno. Seiji Inoue (2017) J.Dewey's educational philosophy and physical education, 国士舘大学 体育・スポーツ科学研究 17, pp.1-12.
- ・神野 周太郎 (2017) デューイ哲学における探究概念の体育論的解釈の試み, 体育・スポーツ哲学研究 39 (2), pp.81-93.

本章

1 プラグマティズムの概念

日本は戦後の教育改革においてアメリカ教育思想を受容したが、プラグマティズムはその代表的なものである。本研究は、プラグマティズム再評価への流れを受けてデューイ哲学を体育論的視点から読み解くものであるが、本章では、プラグマティズムの概念を整理することとする。

1. 1. プラグマティズムの源流

プラグマティズムとは何か。哲学事典によれば、プラグマティズムにおいては、我々の生活とは環境との相互作用により行為や経験を引き起こすことで平衡調和を保たれるとされるが、この相互作用の歪みが問題とされ、それは後の行為や経験によって回復（解決）するとされる¹。そもそも、プラグマティズムはパースによって提唱された哲学思想であり、ジェイムズによって心理学的に解釈され、デューイによって教育、芸術、政治へと応用されることとなる。しかし、この思想を適切に理解するためには、アメリカ合衆国史上唯一の内戦として知られる南北戦争（1861～1865）に目を向けるべきであろう。宇野は、「プラグマティズムが、62万人もの死者を出した南北戦争への反省から出発したことを忘れてはならない。プラグマティズムの創始者たちにとって、南北戦争とは何よりもまず、自らこそが絶対に正しいと信じて、信念を共有しない人々の存在を許さないイデオロギー的な対立の産物であった」²とする。

信念をどのように真理へと到達させ、多様な考え方もつ人々が共に生きるための方法とは何か。パースが信念を真理へと到達させるための方法を科学的共同性の視点から論じ、ジェイムズが「信じようとする権利」を主張し、そしてデューイが多様な人々がどのように生きるべきかをデモクラシー論として主張したように、プラグマティストはこの問題を棚上げにはしなかった。南北戦争に対する反省や、当時の学問的動向を背景に生まれたプラグマティズムが初めて提唱されるのは、ある学問的集いの場でのことである。

1870年代の初め、数名の若き哲学徒がマサチューセッツ州ケンブリッジにあるハーヴァード大学の哲学科周辺に定期的に参集した。そこには後にプラグマティズムの生みの親となるパース、プラグマティズムを世に知らしめるきっかけを作ることとなるジェイムズらがいたが、このクラブは形而上学クラブと名付けられることとなる³。そして、形而上学クラブという討論の場でパースが主

張した哲学的思想こそプラグマティズムであった。ジェイムズは、「プラグマ」について次のように説明する。

この観念の歴史を一瞥すれば、プラグマティズムとはどういう意味であるかがさらによく分かるであろうと思う。この語はギリシア語のプラグマ (pragma) から来ていて、行動を意味し、英語の「実際」 (practice) および「实际的」 (practical) という語と派生を同じくする⁴。

パースがプラグマティズムを一つの哲学思想として主張したのは、1870年代の初めである。その約20年後の1898年、ジェイムズは、カリフォルニア大学バークリー校での『哲学の諸概念と实际的効果』 (Philosophical Conceptions and Practical Results) という講演の中で、プラグマティズムが一つの独立した体系的な世界観、人間論、人間の知的能力や本性に関する独創的な思想であることを紹介する⁵。ジェイムズは、1906年ボストンでのロウエル学会、1907年ニューヨークコロンビア大学での講義でプラグマティズムに言及しており、それらの内容は著作『プラグマティズム』 (1907) にまとめられることとなる⁶。その中で、ジェイムズは、プラグマティズムを次のように説明する。

プラグマティックな方法 (pragmatic method) とは元来、これなくしてはいつ果てるとも知れないであろう形而上学上の論争を解決する一つの方法なのである。⁷

プラグマティズムなる言葉は、今ではもっと広い意味に、すなわち一種の真理論という意味にも、用いられるに至っている。・・・(中略)・・・いわば、何かわれわれがそれ乗って歩くことのできるといったような観念、うまく物と物との間をつなぎ、何の不安もなく動いて行き、事柄を簡略にし労力を省きながら、われわれの経験の一つに部分から他の部分へと順調にわれわれを運んで行ってくれるような観念、これがまさしくこれだけの意味によって真であり、それだけの範囲において真であり、道具という意味で真なのである。⁸ (傍点原文)

プラグマティズムにおいて重要なのは、人間活動という実際的なものに対する議論展開にある⁹。人間の行動は日常的に生じる連続的なものである。プラグマティズムは、それを当たり前のもとはせず、むしろそこに意味を見出そうとする。そのようなスタンスは、日常的な行動により深い意

味をもたせようとするものであろう。プラグマティズムは、絶対的、普遍妥当的な基準を運用しながら現実世界をみるのではなく、実際的な行動や現象という結果の有意味性を問う立場なのである。パースは、次のように述べる。

我々の当面とする概念の対象が与えると我々が考える結果、それも行動に影響を与える
と考え及ぶ限りの結果をかえりみつくしてみよ。そうするならば、これらの結果につい
ての我々の概念こそは、その対象についてのわれわれの概念の全部である。¹⁰

今日、パースの哲学は様々な学問領域において評価されるが、しばしばパースは早すぎる存在であつたと指摘されるように¹¹、彼の主張はジェイムズによってプラグマティズムが世に紹介されるまでの約 20 年の間、影をひそめることとなるのである。

1. 2. プラグマティズムの発展

ジェイムズの著作でまず注目を集めたのは『心理学原理』(The Principles of Psychology : 1890) である。そこで言及されているのは、パースと同様に信念の固め方や行動の習慣化であり、彼の心理学的考察からは、信念と真に対立するのは疑問と探究であつて不信ではないとされる¹²。ジェイムズ心理学において注目されるのは辺縁理論であり、経験によって知覚される明確なものと曖昧なものに焦点が当てられる。そこでは概念的に明確なものは、ある思考の結果によって導かれるものであり、それは連続的に生じるものではないとされる。人間が知覚するのは明確なものの連続ではなく、そこには曖昧なものも存在するというジェイムズの主張に倣えば、むしろこの曖昧なものの知覚(知覚される対象の辺縁にある曖昧な意識や感覚)が経験を連続的なものたらしめている。

人間の経験の個別性に着目するジェイムズは、そのような経験議論を『宗教的経験の諸相』(The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature : 1902) でさらに発展させる。この著作において彼が論じるのは、いわゆる宗教についてではない。彼が問題にしたのは、「個々の人間が孤独の状態にあつて、いかなるものであれ神的な存在として考えられるものと自分が関係していることを悟る場合にだけ生ずる感情、行為、経験」¹³である。ジェイムズが研究の対象としたのは多重人格や心霊研究にまで及ぶこととなるが、彼の関心は個人の理性と境を接する心の周辺領域のすべてだったとされる¹⁴。

ジェイムズはさらに経験議論を発展させ、著作『純粹経験の世界』(A World of Pure Experience :

1904)において「純粹経験」(pure experience)という概念を提唱する。純粹経験の理論において、経験の主体は、世界を主観と客観、あるいは自らの意識とその対象に区別する前の状態にあるとされる。不断に繰り返される経験によって、人間が個人になっていくという考え方は、デューイにも継承されることとなる。経験の連続がもたらす人生の選択局面において善き選択をいかに可能にするのかを論じるジェイムズにとって、プラグマティズムは大きな意義をもっていたとされる¹⁵。

プラグマティズムをこのように理解するジェイムズは、『真理の意味 - 「プラグマティズム」の続編-』(The Meaning of Truth - A Sequel to "Pragmatism" - : 1909)を著す。「プラグマティックな方法」という言葉に代表されるように、パースがプラグマティズムを科学的探究の方法として主張したのに対して、ジェイムズはそれを真理論へと発展させる。彼にとってプラグマティズムとは、哲学的な選択肢の中から善き選択をするための方法を示す思想に他ならなかったとされる¹⁶。

プラグマティズムは、ある特定のテーゼの正しさを主張することよりも、様々な意見や信念の交換のためのフォーマットを提供することをめざす性格をもつとされる¹⁷ (傍点筆者)。プラグマティズムは、しばしば実用主義や実際主義などと邦訳されるが、それによってプラグマティストが強調する人間の精神活動がもつ知的価値や道徳価値が見落とされる恐れがあることから、現在ではプラグマティズムと原語のまま呼ばれるのが一般的である。この思想は、現実の生における具体的な行為の中で精神活動が果たす役割に注目しており、広い意味で「生の哲学」の流れに属するとされる。

プラグマティズムの本来的な姿は哲学思想であるが、現在では必ずしも哲学の一つの立場や哲学思想の流派だけを指すわけではないとして、もっと広い意味で、実用的なものの見方、実際的な生き方、結果がよければよいという発想や行動のスタイルを指す場合にも使用される¹⁸。このように、哲学思想に関わる用語が日常用語として活用されるようになることはめずらしいことではなくプラグマティズムも例によって、実用主義、実際主義、道具主義という意味に理解され、ある種の行動指針のようなものに対する名称として用いられる。但し伊藤は、プラグマティズムを、その本来性に立ち返ることで開かれた柔軟な哲学と捉え¹⁹、次のように述べる。

哲学思想としてのプラグマティズムは、当然ながらわれわれの認識の正しさや真理性の特徴を明らかにすることを課題とする。しかし、この課題を果たすためにこの思想が行うのは、認識の真理性の絶対的な根拠を求めることでもなければ、その可能性の理由を定義することでもない。プラグマティズムが問おうとするのは、真理を求めようとする場面において、われわれ人間が採用すべき対話の形式や問答の枠組みのあり方である。²⁰

プラグマティズムは、パースによって提唱され、ジェイムズがそれを発展させる過程においてすでに大きく変化している。それはデューイが「パースはとりわけ論理学者であったが、一方のジェイムズは教育者でありヒューマニストであった」²¹と述べるように、論者の特質を大きく反映させるものであり、そのような意味では、プラグマティズムは思考のガイドラインを提供する柔軟な特徴をもつといえよう。パースはそれを科学的探究の方法、ジェイムズは人間が何かを信じるための方法とし、デューイの場合は教育、芸術、政治の理論に適用するのである。

1. 3. デューイのプラグマティズム

デューイ哲学の主題ともいえるデモクラシー論は教育思想や社会論などを含む壮大なテーマであり、その中で彼は社会の在り方を模索したとされる²²。デューイの社会論を読み解いていくことは、そこに内包される教育思想、そして彼の構築したデモクラシー論を把握することでもある。

プラグマティズムの思想史において、デューイの哲学はどのように位置づけられるのか。デューイの哲学は、教育、芸術、政治といった人間が生きる日常に殊に注目する点において、最も典型的かつラディカルなスタンスをもつといえよう。上田によれば、デューイ哲学の主張は、哲学者の直面する問題を処理する事をやめて人間の当面とする諸問題を解決する方法をとったとき、導かれる解は初めて健全なものになるというものである²³。この考え方は、彼の哲学の在り方を端的に表している²⁴。デューイの次の言葉は、彼の哲学観および教育観を理解する上で重要なものである。

もしわれわれが教育を、自然および仲間の人間に対する知的および情緒的な基本的性向の形成過程と考えるのをいとわないならば、哲学は、教育の一般理論と定義することさえできるだろう。²⁵ (傍点筆者)

デューイは、1894年に新設されたシカゴ大学からの依頼に応じて、哲学、心理学科の主任として赴任し、そこで観念を環境において直面する諸問題解決のための道具とみなす道具主義的な立場を確立するが、著書『論理学研究』(Logical Study : 1930)は、ミード(George Herbert Mead : 1863~1931)やタフツ(James Hayden Tufts : 1862~1942)といった同僚との長きにわたる共同研究の成果であり、それはプラグマティズムの新たな理論的展開を示すものとなったとされる²⁶。そして彼らは「シカゴ学派」として知られることとなるが、とりわけデューイは、多くの著作を通してプラグマティックな視点から伝統的な哲学への批判に基づいて、真理、知識、道徳、民主主義、

そして教育の諸問題について論じていくこととなる²⁷。

デューイによれば、1920~1930年代の社会は、一切の民主主義的自由に相反するような諸条件によって作られているものとしてみえていたとされる²⁸。社会変革の鍵は、その時代のリベラリズムに対する考え方、すなわち経済的個人主義の打破にあるとされ²⁹、デューイは社会の変革の際に注目されがちな社会のシステムの改造よりも、人間そのものに対する理解と教育による人間の変化の必要性を主張する³⁰。デューイがリベラリズムを再考する際の焦点は、自由概念それ自体を問題にするのではなく、社会生活における自由をいかに実現するかを模索することであったとされる³¹。デューイによれば、自由は力であり、それは共同体において発現される相対的なものとされ、コントロールを伴うものとされる³²。よって人々が自由を確保するには、知性 (intelligence) が鍵とされる。デューイは、次のように述べる。

ここで議論している問題は、まさにどうしたら対立する諸要求が、すべての人びと — または、少なくとも大多数の人びと — の利益に、広く貢献するよう解決されるかということである。民主主義の方法 — それが組織化された知性的方法である限りで — は、これらの対立を明るみに持ちだして、その特別の要求がはっきり見られ、議論され、判断されるようにすることである。³³ (傍点筆者)

広い意味では、新しいものとの結合を通じての、古いもののこのような改造こそが、まさに知性的なのである。知性は、過去の経験を知識に転換することであり、また、観念や目的の中の知識の投影に転換することなのである。そして、この観念や目的は、未来に起きるかも知れないことを予測し、欲求されていること如何に実現していくかを指示するものである。³⁴
(傍点筆者)

つまり、自由とはコントロールされ実現するものであり、過去の経験を「今」に生かしていくことこそ、知性の働きである。デューイは、教育の必要性について、次のように述べる。

リベラリズムの仕事は、まず何よりも先に、最も広い意味における教育である。学校は教育の仕事の一部であるが、その十全な意味での教育とは、精神と性格の支配的な習慣をなす態度と性向 (それは、欲求と信念の態度と性向である) を形成するあらゆる影響力を含むものである。³⁵

私が、復興するリベラリズムの最初の目的が教育であるという時、その課題が、出来事の現実に近いところにある、知的、道徳的な型、精神と性格の習慣を生みだすのを助けることにある、ことを意味するものである。³⁶

このようにしてデューイの社会論は、子どもの教育論へと接続される。子ども中心の教育思想 (child – centered education) は 20 世紀初頭のアメリカでみられたプログレッシビズム (進歩主義教育運動) に後押しされた思想である。プラグマティストデューイは、この中心的人物とされ、しばしば伝統主義的な教育思想の対極とされるが、それは彼の教育思想の正当な理解とはいえない。もちろん、デューイの教育思想には子どもに対する特別な思いが窺われるが、それは多様な存在としての子どもを教育する上でのスタンス、すなわち教育課題に対して実験的かつ積極的に理想を掲げて取り組むプラグマティックなスタンスであるといえよう。従ってデューイのプログレッシビズムは、伝統主義的な教育思想に対極するものとしてよりも、社会の成長を見据える生き方のスタンスの要請として捉えるべきであろう。

デューイの子どもの教育思想は、1896 年から 1904 年にかけてシカゴ大学に設置された実験学校における教育活動の理念として確認することができる。デューイは、次のように述べる。

学校とは、複雑な社会環境を縮小化し単純化している特別な社会共同体であり、そこでは、単純化された社会生活に関する理念や事実が子どもに伝達され、さらに、その子どもは、あらゆる種類の活動を要求されるのではなく、特に子どもに適したものに基づいて選ばれた活動を行う。³⁷

このように、デューイの教育思想には、社会との連関から、子どもに対する特別な想いを窺うことができる。例えばデューイが、「子どもたちが活動する瞬間、彼らは彼ら自身を個性化する。彼らは、一群になることをやめ、学校外で、家庭の中で、家族の中で、遊び場で、近所において、我々がよく知るような激しく独特な生き物になる」³⁸と述べるように、彼は子どもを集合体として扱い受動的な姿勢をとらせることから、能動的な探究の姿勢を引き出す教育展開を目指したのである³⁹。

子どもは活動的な存在であり、その瞬間に彼らは個性的な存在となる。デューイは、子どもは形や色といった媒介を通じた自己表現を好み、彼らが無制限に放置して興味のままにさせるとき、そこには何らかの成長があるものの、それはあくまでも偶然の成長でしかないとする⁴⁰。デューイの

言葉を借りれば、「子どもの諸々の活動が組織的に扱われることによって、子どもの活動は、散漫であったり単に衝動的な発現のままに任せられていたりすることをやめて、それぞれの価値ある方へと向かうのである」⁴¹。

子どもは、日々の活動の中で様々なことを経験する。デューイによれば、経験とは能動的な「試みること」(trying)と、受動的な「被ること」(undergoing)から成り立つとされる⁴²。デューイはこの経験による意味の獲得を考える上で、人間の精神的活動に着目する⁴³。デューイは、次のように述べる。

思考、欲求、目的は、環境的諸条件との絶えざるやり取りのトランザクション(transaction)のなかに存在する。しかし、確固たる思考は、変化における第一歩であり、この行動の変化それ自体が、精神と性格における必要な変化をさらにもたらすのである。⁴⁴

子どもの精神は、活動の中に存在する。すなわち子どもの活動とは、彼らにとって独自の精神世界(inner world)を表現することである。子どもの本能、衝動、興味を起点に発現される活動とは、内なる力によって子どもが自らを世界に開示することであり、そして環境との相互作用を通して様々なことを経験するのである。デューイは、次のように述べる。

教育的課程の基本的要素は未成熟で、未発達な存在であり、また、成人の成熟した経験の中に体现されている特定の社会的目的、意味、価値である。教育的課程はこの二つの力の当然の相互作用である⁴⁵。

子ども中心の教育思想は、19世紀末から20世紀初頭のアメリカでの進歩主義教育運動を推し進めた。それは当時の伝統主義的な教育から脱し新たな教育展開を目指す「New Education」(新教育)として注目される⁴⁶。そしてそれは、デューイ哲学を中心とするプラグマティズムの教育論によって誘導されたものとされる⁴⁷。

子ども中心の教育思想に基づく「New Education」は、体育思想にも影響を及ぼし、「New Physical Education」(新体育)のムーブメントを生み出したとされる。ともすると、デューイの教育観を単に子ども中心の教育観として捉えることは正当な解釈とはいえないだろう。彼は、子どもに対する視点を持ちながらも、教育による社会変革を展望したのである。デューイの着目した子ども一人ひとりの経験の重要性への視点は、今一度、体育論的に議論されなければならない。

注および引用・参考文献

- 1 下中 弘. 編 (1971) 哲学事典, 平凡社, 東京, pp.1205-1206.
- 2 宇野 重規 (2016) 民主主義のつくり方, 筑摩書房, 東京, p.19.
- 3 ルイ・メナンド:野口 良平. 那須 耕介. 石井 素子. 訳 (2011) メタフィジカル・クラブ ー米国
100年の精神史ー, みすず書房, 東京
- 4 William James (1907) Pragmatism, Longmans Green & Co, p.46. // ウィリアム・ジェイムズ:
榊田 啓三郎. 訳 (2010) プラグマティズム, 岩波書店, 東京, p.7.
- 5 伊藤 邦武 (2016) プラグマティズム入門, 筑摩書房, 東京, p.16.
- 6 ウィリアム・ジェイムズ (2010) 前掲書. p.7.
- 7 ウィリアム・ジェイムズ (2010) 同上書. p.51.
- 8 ウィリアム・ジェイムズ (2010) 同上書. pp.62-65.
- 9 杉谷 雅文 (1966) 現代教育学の動向と課題, 福村出版, 東京, p.26.
- 10 Charles Sanders Peirce (1939) Chance, Love and Logic : “How to make our ideas clear”,
Harcourt, Brace and Company, p.45.
- 11 宇野 重規 (2016) 前掲書. p.116.
集合論など数学的基礎論でも卓越した業績を残したパースに対して、哲学者ポール・ワイスは「合
衆国は産んだ最も多才で、最も深遠な、そして最も独創的な哲学者」と評価している。『伊藤 邦
武 (2006) パースの宇宙論, 岩波書店, 東京』
- 12 William James (1981) The Principles of Psychology II, WJ, p.914.
- 13 ウィリアム・ジェイムズ:榊田 啓三. 訳 (1969) 宗教的経験の諸相, 岩波書店, 東京
- 14 宇野 重規 (2013) 前掲書. p.49.
- 15 宇野 重規 (2013) 同上書. p.128.
- 16 ルイ・メナンド (2011) 前掲書. p.77.
- 17 伊藤 邦武 (2016) 前掲書. p.11.
- 18 伊藤 邦武 (2016) 同上書. pp.7-8.
- 19 伊藤 邦武 (2016) 同上書. pp.9-12.
- 20 伊藤 邦武 (2016) 同上書. p.11.
- 21 John Dewey (1984) The Development of American Pragmatism : 1925, in “LW 2”, Southern
Illinois University Press, p.8.

-
- 22 山田 英世 (1966) J.デューイ 人と思想 23, 清水書院, 東京, p.129.
- 23 上田 薫 (1994) 教育哲学, 誠文堂新光社, 東京, p.99.
- 24 上田 薫 (1994) 同上書. p.100.
- 25 ジョン・デューイ : 松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (下) , 岩波書店, 東京, p.201.
- 26 教育思想史学会. 編 (2000) 教育思想事典, 勁草書房, 東京, pp.508-509.
- 27 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. pp.508-509.
- 28 ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (2002) 自由主義と社会行動, デューイ=ミード著作集 11 自由と文化・共同の信仰, 人間の科学社, 東京
- 29 須江 民男 (1974) デューイにおける「人間性と自由」, 日本デューイ学会紀要 15, pp.15-16.
- 30 John Dewey (1987a) Liberalism and Social Action : 1935, in “LW 11”, Southern Illinois University Press, pp.1-66. // ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (2002) 自由主義と社会行動, デューイ=ミード著作集 11 自由と文化・共同の信仰, 人間の科学社, 東京, pp.251-334.
- 31 大浦 猛 (1967) デューイの思想における自由と統制との関連 —社会的統制の概念に力点を置いて—, 日本デューイ学会紀要 8, p.64.
- 32 John Dewey (1987b) Liberty and Social Control : 1935, in “LW 11”, Southern Illinois University Press, pp.360-361. // 田浦 武雄 (1968) デューイ研究, 福村出版, 東京, p.284.
- 33 John Dewey (1987a) 前掲書. p.56. // ジョン・デューイ (2002) 前掲書. p.322.
- 34 John Dewey (1987a) 同上書. p.37. // ジョン・デューイ (2002) 同上書. p.297.
- 35 John Dewey (1987a) 同上書. pp.41-42. // ジョン・デューイ (2002) 同上書. pp.303-305.
- 36 John Dewey (1987a) 同上書. p.44. // ジョン・デューイ (2002) 同上書. p.307.
- 37 John Dewey (1972) The University school : 1896, in “EW 5”, Southern Illinois University Press, p.438.
- 38 John Dewey (1976a) The School and Society : 1900, in “MW 1”, Southern Illinois University Press, p.22. // ジョン・デューイ (1957) ジョン・デューイ : 宮原 誠一. 訳 (1957) 学校と社会, 岩波書店, 東京, p.43. 引用文は、邦訳書を参考にして一部修正を加えたものである。
- 39 John Dewey (1976a) 同上書. p.22. // ジョン・デューイ (1957) 同上書. p.43.
- 40 John Dewey (1976a) 同上書. p.27. // ジョン・デューイ (1957) 同上書. p.51.
- 41 John Dewey (1976a) 同上書. pp.27-28. // ジョン・デューイ (1957) 同上書. p.51.
- 42 John Dewey (1980) Democracy and Education –An introduction to the Philosophy of

Education— : 1916, in “MW 9”, Southern Illinois University Press, p.146. // ジョン・デューイ : 松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (上) , 岩波書店, 東京, p.222.

⁴³ John Dewey (1980) 同上書. p.148. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . pp.224-225.

⁴⁴ John Dewey (1987a) 前掲書. pp.44-45. // ジョン・デューイ (2002) 前掲書. p.307.

⁴⁵ John Dewey (1976b) The Child and the Curriculum : 1902, in “MW 2”, Southern Illinois University Press, p.273. // ジョン・デューイ : 川村 望. 訳 (2000) 子どもとカリキュラム, デューイ=ミード著作集 8 明日の学校・子どもとカリキュラム, 人間の科学社, 東京, p.263.

⁴⁶ 下中 弘. 編 (1971) 前掲書. p.756.

⁴⁷ 下中 弘. 編 (1971) 同上書. pp.1205-1206.

プラグマティズムは、C.パース (Charles Sanders Peirce, 1839~1914)、W.ジェイムズ (William James, 1842~1910)、デューイを経て大成した思想形式として知られるが、プラグマティストの中でも、特に教育界に大きな影響を与えたのがデューイとされる。

2 デューイの経験概念

本章では、人間が運動を経験するということをデューイの経験概念を拠り所に考察する。それは自己創造としての成長、学びとしての探究、個人の生き方としての共同体形成へと繋がるものであり、本章は後の議論の予備的考察でもある。

2. 1. デューイの経験へのまなざし

一般的に、「経験」(experience) という語が用いられるとき、現実感覚器官を通して接触できる対象や直接関わりを有する事物・出来事に対応する過程で、技能・知識が獲得されることとされる¹。それはまた、書物などを通して獲得される抽象的な知識ではなく、身体性との関わりにおいて知識や技術が獲得されていく出来事とされる。経験とは、人々が何らかの現実を自分のものとして分かろう(知ろう)とする一つの認識様式によって生起する内的現象である²。経験の契機は様々であり、味覚、触覚、嗅覚といった接触的に感官に訴える感覚や、視覚を通じた能動的な知覚、さらには直覚的にイメージする象徴化といったような間接的な経験に至るまで、その内実は幅広く多様であるとされる³。

また経験という語は、実験(experiment)、熟達者(expert)、危険な(perilous)という語と共通の語根 per をもつ⁴。それ故に能動的な意味で経験するためには、人は思い切って未知のものなかに入っていき、捉えがたいもの、はっきりしないものに関して実験を試みなければならず、人間は新しいものがもたらす危険にあえて直面しなければならないとされる⁵。

経験についての哲学的考察の歴史は古代ギリシアにまで遡り、それはアリストテレス(Aristotelēs : B.C.384 ~ B.C.322)、トマス・アクイナス(Thomas Aquinas : about 1225 ~ 1274)、ジョン・ロック(John Locke : 1632 ~ 1704)らに代表される。

アリストテレスは『分析論後書』(Analytica posteriora)の中で、感覚から記憶が得られ、その反復によって経験が生じるとする⁶。また、そのような種類の経験は普遍的な知識への前段階として位置づけられ、感覚を理性的判断のレベルから区別する。アリストテレスは、経験は感覚レベルで処理されるべきものであり、それは不確実な技能知というものであると貶めている⁷。また、スコラ哲学の代表者でもあるアクイナスは、アリストテレスの経験概念も踏襲しつつ、自らの視点で経験議論を展開し⁸、存在論的発想を基に、人間をはじめあらゆる動植物や物体の存在するものへの認識は経験にあるとする立場をとる⁹。

ロックは、感覚論的経験論哲学を提起するが、その基本的な考え方は、生得概念は存在しないというものである¹⁰。ロックの教育論は、感覚的経験を基盤とする教育が十全なかたちで展開されるための方法を具体的に斜述し、それを貫く中心的課題として感覚の担い手である身体が健全でなければならないとする¹¹。またロックの習慣形成論においては、教育は外部感覚の担い手である身体が理性の命ずる方向にしつけられることによって成立するとされる。

日本においても、経験は重要な哲学的主題として活発に議論される。日本の経験論者は超越的な認識も経験の範疇に入れて論じており、その代表的な哲学者に西田幾多郎（1870～1945）の存在がある。西田は、実在全体を把握することが「直接経験」であり「純粹経験」であるとし¹²、次のように述べる。

経験するというのは事実其儘の知るの意である。全く自己の細工を棄てて、事実に従って知るのである。純粹というのは、普通に経験といっている者もその実は何らかの思想を交えているから、毫も思慮分別を加えない、真に経験其儘の状態をいうのである。¹³

西田は、事物、事象、事実直面しているその瞬間をそのまま知ることが純粹な経験であり、それは何らかの判断すら生じない状態を指すことから、純粹経験は直接経験と同一であるとする¹⁴。西田は、経験のもつ直接的、瞬間的な側面を重視しており、経験するという事実はそのまますべてを知ることを意味しているとされる¹⁵。

経験の実相とは、個人的、個性的なものであるが、森有正（1911～1976）は経験の個別性を超克する理論を提唱する¹⁶。森によれば、経験とは人間が直面する現実に対して反応し、新たな行為を展開させるような出来事、つまり人間における一番深い現実との触れ合いとされる¹⁷。そして彼は、ある事柄、物事などを理解することができるようになり経験全体が変容すること、つまり成熟することを「変貌」と名付けて¹⁸、次のように述べる。

あらゆる経験は、それが真正の経験であれば、変貌をともしなう。経験はある意味で不断の変貌そのものである。その意味では、固定化の傾向のある体験と正に対照的であり、経験は不断の変貌そのものとしていつも現在であり、そこに、人が言葉だけでしか知らなかったものが実体として新たにあらわれ続けるのである。¹⁹

西田や森の経験論は、その直接性の故に、経験は人間の生との密接な関係性を示すものである。

教育学の歴史をみても、経験について多くの論議が確認できる。例えば、アメリカの教育学者キルパトリック（William Heard Kilpatrick : 1871 ~ 1965）は、経験主義教育の哲学を実践的な方法論にまで高めたとして評価される²⁰。彼は、「経験という名詞は単純に、あるいはより明確に、人間が生きる過程の内容を言い表すものである」とし、生活の具体的な構成要因として経験の教育的意義を論じる²¹。

矢野は、近年子どもの対人関係や対事物関係における具体的で直接的な経験の不足に着目し、経験と体験の相互について議論する。矢野によれば、経験は子どもの能力の発達の実現を目指し、従来の授業原理になじみ深いが、一方で体験は子どもの能力の発達に直接に結びつかず、客観的な評価もしづらいことから、従来の授業原理になじまないとし、よって経験と体験を区別することで、教育現場における経験学習の理論的混乱は正されるとする²²。

また、問題解決学習の導入によって、「生きる力」の獲得が望まれ、経験概念は正しく理解されることが重要となってきた²³。現代社会は常に変化するが、それに伴って学校教育に期待されるものもまた変化する。人間は生を営む中で様々な出来事や事物に触れ、直接的に知識を得る過程で技術を獲得していくが、デューイもまた経験について多くの議論を展開した人物の一人である。矢野は、デューイの経験へのまなざしを、次のように説明する。

これまでもデューイの子ども理解については、教育理論の中心概念である経験（experience）や成長（growth）概念との連関で考察されてきた。しかし、経験や成長という概念は、子どもを捉える概念というより、抽象度のレベルがより高次の人間一般の在り方を捉える概念であって、そこからは子どもという人間の発達過程における特別な在り方を論証することはできない。そのため、経験・成長理論と教育の理論としての経験・成長理論との間には、子どもについての理論が介在していると考えられる。²⁴

矢野は、当時子どもの生活の変容のうちに問題を見出したのはデューイだけではなかったが、この変容を子どもの経験世界の分裂として理解したのは彼以外にはいないと指摘する²⁵。現代の子どもがそうであるように、デューイが生きた時代の子どものにとっても身体活動での直接的な経験を通して知識を学ぶ状況に決して恵まれてはいなかったようである。そこでデューイは、常に変化する社会にあって、その社会を担う一人ひとりの個人となる子どもの経験の意味を教育的視点から説き、その重要性を強調するのである。

2. 2. デューイ経験概念の素描

人間は日常的に生を営んでいるが、そこでの不断の出来事は経験の累積である。デューイは、経験を第一次経験と第二次経験とに区別して説明する。経験とは、この第一次経験と第二次経験の総体を指すのである。デューイによれば、第一次経験とは、「付随する省察を最小限にした結果として経験されたもの」とされる²⁶。つまり、第一次経験とは、環境のある事象に対して個人が初めて遭遇した時に得られる内面的な現象である。よってそれは、常識や先入観の介在を最小限にとどめた内面的な知覚現象である。一方、第二次経験は、「継続的で、体系的な省察的探究 (reflective inquiry) の結果として経験されたものである」とされる²⁷。よってそれは単発的ではなく、継続的で体系的な省察である。

デューイは、経験を第一次経験と第二次経験の相互規定的な関係から説明する。すなわち、第一次経験は、粗雑で、巨視的で生硬な主観的な素材に直面するもの、そして第二次経験は、様々な第一次経験によりある程度の認識を獲得し、それを指導的観念として利用しながら、知覚内容を客観的に精査していくものである。よって、経験は第一次的なものと第二次的なものが循環し、その都度に相互規定的なものとして次の経験に作用する。そして、この循環構造故に省察が生じ、第二次経験は有意味なものとして生起する。デューイは、次のように述べる。

あるがままの出来事は、出来事ではない。なにかが生じるのである。そのなにかがなにであるかは、実際の研究によって見いだされる。このことは、雷光の閃きを見る場合にも、経験と呼ばれるより長い出来事を把握する場合にも適用される。科学の存在そのものが、経験が自然のなかに浸透し、自然を通して限りなく拡大する出来事であるという証拠なのである。²⁸

経験における環境と内的条件の循環において「何か」が生じ、経験は出来事として成立する。デューイは経験をある内面的な出来事とし、何かが生じてくるような出来事を「**appreciation**」と呼ぶ。それは、「胸にしみじみこたえる」、「意味を実感する」といった表現以外に定義できないものとされる²⁹。木下は、それを「感得」、すなわち実感することや自分のものになるという十分に経験することとして説明する³⁰。それは、特に直接経験において生起するが、デューイは、次のように述べる。

理論は、その多くの部分が直接に経験されたものから離れている、推論の長い進路のなかに介入するかもしれない。しかし、理論がぶら下がっている蔓の両端は、観察された主題の二つの柱のそれぞれに結びついている。そして、この経験された材料は、科学者にとっても路上の人にとっても同じものである。後者は、特殊な準備がないので、介入する推論を追いかけることができない。だが、この二人にとって、星、岩、木、這っている物は、経験の同じ材料なのである。³¹

経験の素材は我々の周りに存在しており、換言すれば、環境の全てが経験の素材であるが、但し個人に経験として作用するかどうかは保証の限りではない。経験、特に直接経験は主体と環境との相互作用において生起するが、そこにおいて主体の環境に対する強い興味や関心は内的条件となり、それこそが学習に専心する原動力となる³²。個人に培われた認識や観念によって生起する経験の質は異なるのであり、それ故にデューイは、派生的な洗練された産物は体系的思考の介入によるのみ経験され、そして科学や哲学は、明らかに主として洗練された体系に属するとする³³。デューイは、その都度に生起する包括的で生き生きとした直接経験の重要性を強調するのである³⁴。

経験とは、第一次経験と第二次経験の相互規定的な循環であり、人間は第一次経験によって見出された主題から学び、第二次経験へと向かうのである。人間は第一次経験と第二次経験を何度も循環するが、デューイはそのことを、詩を引用しつつ、次のように述べる。

経験の連続性 (continuity of experience) の原理というものは、以前の過ぎ去った経験からなんらかのものを受け取り、その後に来る経験の質をなんらかの仕方で修正するという両方の経験すべてを意味するものである。³⁵

すべての経験は緑門、その門を通して、未踏の世界が仄かに見え、その境界は、遠く彼方に消えてゆく、永遠に、永遠に、私が進みゆくにつれて。(テニソンの詩「ユリシーズ」より)

デューイは、「経験には統一性があり、それがあのとときの食事、あのとときの暴風、あのとときの友情の破綻というような名称を経験に与えている」³⁶とする。ここでは、食事や風といった日常的な現象を「あのととき」と限定し際立たせていることに着目する必要があるだろう。それは他の食事や他の暴風に還元されない、あるいは食事という現象や暴風という現象に一般化されない特定の意味

の発見や価値の付与の存在である。

デューイは、経験を様々な特色の単なる総和ではないとする³⁷。デューイにとって経験とは量的概念ではない。それは単に累積されているのではなく、その総体において各々の特色が失われることはない。デューイは、次のように述べる。

芸術作品においては、さまざまな行為や挿話や事件がお互いに混じり合い融け合っ
て一体となるがしかしその際のこの各々のものは消滅するのでもなく、それぞれの性質を失
うのでもない。それはちょうど気のあった人たちが心おきなく歓談するときのように、
会話はひっきりなしに交わされ、入り混じっているが、しかも話し手はそれぞれの性格
を保持しているばかりではなく、常にもましていよいよはっきりその性格を発揮するの
と同じである。³⁸

すなわち、経験の内実はその特色をもって混じり合い融け合っ
て一体となるような変化である。
さらにデューイは、次のように述べる。

人が何かことを行う。例えば石を持ち上げると仮定する。その結果、彼は何かを感じる、
重さとか、緊張とか、持ち上げる物の表面の組織とかを感じる。この感じの性質によって
次の行動が決まるのである。その石は重すぎたり、あまりにもごつごつ角張っていたり、
固さが足りなかったりする。或はまた、彼の感じた性質からして、その石が彼の意図した
目的にかなっていることがわかる場合もある。³⁹

デューイは、新旧経験の結合は単なる力の結合ではなく、経験における意味構成の融合的な変化
であるとして、それを再創造 (re-creation) と表現する⁴⁰。経験には形式化されたものが多様に存
在しており、それは経験の循環により組織的に再創造され、そこにおいて自己の精神世界は再構成
され拡大されていくのである。これをデューイは自己創造とも呼んでいる⁴¹。経験において生じる
何かとは、新しい自己を創造する要因なのである。経験の連続によって、自己の再創造が繰り返さ
れ、それにより新たな自己が不断に再構成されるのである。それは、教育学の主題の一つでもある
だろう。

デューイにおいて経験の連続性はそれぞれの特有の意味の単純累積ではなく、そこに起こる融
合的な変化の連続である。デューイはそれを再創造と表現する。従ってデューイの経験概念は、個人

と環境の相互作用による意味探究のプロセスであり、連続的な自己創造をもたらす代替不可能な生の創造的出来事を意味する。山上の言葉を借りれば、「外界の対象との関わりをとおした『経験』の連続は、前の『経験』を更新していくことであり、それは、内からの生の動きから捉えられているのであるから、『経験』の更新は、生成の動きである」⁴²。

デューイの経験概念は、思考を通してさらなる経験を生起させ、新たな自己を創造する生成のプロセスであり、すなわちそれは、個人の内に「閉ざされた経験」ではなく、むしろ広がりをもつ「開かれた経験」なのである⁴³。

2. 3. デューイ経験概念への体育論的視点

子どもは、日常的に様々な身体運動を行なっている。運動する子ども一人ひとりの経験も、デューイに倣えば、それは客観的条件と内的条件の相互作用によって成立することになる。客観的条件とは、身体運動を行う物理的環境であるだろう。また、内的条件とは経験する個人であり、両者の相互作用により経験が生じるのである。デューイは、人間の身体運動について、次のように述べる。

遊戯は、子どもが外面的に為すことがらと同一のものであると考えられてはならぬ。遊戯は、むしろその全体性とその統一性において子どもの精神的態度を指す。遊戯は、子どもが自分のイメージと興味をどうにかして満足できるような形に具現する際における子どもの能力・思想・身体運動のすべての自由な作用 (free play) であり、相互作用 (interplay) である。・・・(中略)・・・それは、子どもの最高至上の目的は十分に成長しきること、芽生えつつある力を十分に実現しきることであり、その実現を通して子どもは不断に一つの平面から次の平面に持ち運ばれてゆくことを意味する。⁴⁴

人間の運動は人間の生を支える根源的なものである。そして、人間が環境と相互作用し運動を経験するという出来事が生じる時、それは教育的意味をもたらす契機として捉えることも可能である。デューイは、次のように述べる。

「相互作用」ということばは、ある経験を、その教育上の機能と力において解釈するための・・・(中略)・・・主要な原理を表明するものである。それは、経験の中の両方の要素 — 客観的条件と内在的条件 — に平等に権利を付与する。いかなる通常の経験も、これら二組

の条件の相互運動である。それらは、一緒になって、あるいは相互作用の中で、状況と呼ばれるものを形成する。⁴⁵ (傍点筆者)

子どもの運動経験には、その時々^に独自の意味をもたらす状況が生じるのである。例えば、子どもが集合をかけられて走ることと、他者と一列に並んで目的地に向かって競いながら走るとはその内実が異なる。日常での無意識に行われていた腕振り^は、後者では意図的に実行され、そして激しく動かされる身体には、子どもの精神が反映されている。デューイは、人間のある特定の営みを「身体活動」(physical activity)と表現するが、それは、人間が自己世界を拡大する力、自己世界を構成する思想、そして世界との媒介項である身体運動を不可分なものとして統合的に展開する状況なのである⁴⁶。

例えば、子どもが水に触れる時、水の冷たさ、抵抗、地上では感じられない浮遊感を感じるであろう。それは子どもと水とが相互作用することで直面する主観的、巨視的な感覚である。そして、その後の水との相互作用により、子どもは第一次経験によって得た意味を土台に、効率の良い身体の動かし方を模索する。子どもが運動を経験する時、そこには環境との相互作用が存在し、その状況は子どもにとって有意味な出来事である。すなわちデューイに倣えば、身体運動を経験するということは、単なる物理的な運動ではなく、その内面に意味が生じてくるような出来事である。

デューイにとって、身体活動という状況を形成する人間は〈身体—精神〉としての存在であり⁴⁷、それは可視的には物理的な身体運動であるが、一方で内なる精神をもダイナミックに世界と相互作用させるものである。よって子どもが運動を十分に経験するという状況は、「経験としての身体活動」という有意味な出来事なのである。デューイによれば、身体活動は学習の枠組みにおいて重要な子どもの在り様、すなわちそれは単なる物理的な身体運動ではなく、精神的、知的探究を伴うものとされる⁴⁸。デューイは、次のように述べる。

経験の「効果」は、表面にはあらわれない。経験が生徒に不快を与えず、むしろ活動を鼓舞するとしても、その経験が未来に、より望ましい経験をもたらすことができるよう促すためには、直接的な快適さをはるかに越えた種類の経験が求められる。このような質的経験を整えることこそ、教育者に課せられた仕事なのである⁴⁹。(傍点筆者)

例えば、鉄棒で回転する際の逆さになる状況や自らの身体の重みを両腕で受け止める感覚は決して日常的なものではない。また他者と一列に並んで競走する直前の静寂には、筋肉のこわばりや緊

張感が感じられる。いずれの運動経験も、非日常的で、快適さをもつ状況とは対極にある。ここに、デューイが主張する経験の教育的意義がある。それは、齋藤の表現に倣えば「際に立つ経験」である⁵⁰。この際に立つ経験の先に、子どもは日常的な運動によっては得られない意味、自己を更新、創造する契機を獲得するのである。

そして、子ども一人ひとりの経験は、単発で終わる訳ではない。その経験の中で得たものは、あらたな経験への先行素材となる。このような経験は連続性をもっており、人間の運動経験という出来事においても同様であるだろう。すなわち、運動経験それ自体は、意味生成の契機であり、その連続性こそが、意味探究のプロセスなのである。

運動経験の対象は、文化的な身体運動形式、運動環境、他者存在、そして子どもの身体そのものである。すなわち、日常生活において意識することのない自らの身体を、子どもは運動を通して経験するのである。そしてそれは、運動経験がもたらす代替不可能、かつ有意義な出来事なのである。このような身体経験は、やがて世界に開かれ、そして世界を経験することへと導かれる⁵¹。木村の言葉を借りれば、スポーツ運動では、思いきってある一つの能力をきわだたせ、その可能性に挑戦することが可能となり、それによって、人は身体的自由を飛躍的に拡大し、私たちの経験する世界を無限に開いていくのである⁵²。

身体運動の経験は、子どもを開かれた世界へと誘う契機であり、自身の個性をより輝かせる可能性をもつものでもある。デューイの経験概念に倣えば、運動経験の教育的意味は、人間の成長という視点から特に重要である。デューイは、次のように述べる。

すべての統合された経験に形が備わっているのは、そこに動的組織化が行われているからである。私がこの組織化を動的というのは、この組織化を完了するには時間がかかるからである、すなわち成長だからである。⁵³

デューイは経験成立の状況を準備することが教育者の仕事であるとするが、そこにおいて教育者もまた運動する子どもにとっての重要な環境の一部として、経験の質の一端を担う存在となる。人間の運動を経験として捉える教育的課題を考えれば、子どもにとって運動は、世界に身を投じることで際に立つ経験を引き受け、自己を創造するための契機でもある。子どもの身体運動を、意味生成の経験として捉える視点が重要なのである。

注および引用・参考文献

- 1 教育思想史学会. 編 (2000) 教育思想事典, 勁草書房, 東京, p.236.
- 2 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.236.
- 3 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. pp.236-237.
- 4 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.237.
- 5 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.237.
- 6 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.237.
- 7 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.238.
- 8 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.238.
- 9 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.238.
- 10 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.238.
- 11 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.239.
- 12 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.239.
- 13 西田 幾多郎 (1991) 善の研究 : 1911, 岩波文庫 3, 岩波書店, 東京, p.13.
- 14 西田 幾多郎 (1991) 同上書. p.13.
- 15 教育思想史学会. 編 (2000) 前掲書. p.239.
- 16 教育思想史学会. 編 (2000) 同上書. p.239.
- 17 森 有正 (1976) 思考と経験をめぐって, 講談社, 東京, p.173.
- 18 森 有正 (1976) 同上書. p.51.
- 19 森 有正 (1976) 同上書. p.51.
- 20 佐藤 隆之 (2003) プロジェクト教育論における経験の解釈 ―キルパトリックとボーダの比較
検討―, 市村 尚久 他. 経験の意味世界をひらく ―教育にとって経験とは何か―, 東信社, 東
京, p.194.
- 21 佐藤 隆之 (2003) 同上書. p.195.
- 22 矢野 智司 (2003) 「経験」と「体験」の教育人間的考察 ―純粹贈与としてのボランティア活動
―, 市村 尚久 他. 経験の意味世界をひらく ―教育にとって経験とは何か―, 東信社, 東京,
p.38.
- 23 柳沼 良太 (2003) 「生きる力」を育む経験とは何か ―問題解決学習の新たな可能性を求めて―,
市村 尚久 他. 経験の意味世界をひらく ―教育にとって経験とは何か―, 東信社, 東京, p.28.

-
- 24 矢野 智司 (1995) 子どもという思想, 玉川大学出版部, 東京, p.134.
- 25 矢野 智司 (1995) 同上書. p.137.
- 26 John Dewey (1958) Experience and Nature : 1925, Constable and Company, p.4.
- 27 John Dewey (1958) 同上書. p.5
- 28 ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (1997) 経験と自然, 人間の科学社, 東京, p.20.
- 29 John Dewey (1980) Democracy and Education –an introduction to the philosophy of education– : 1916, in “MW 9, Southern Illinois University Press, p.241.
- 30 木下 涼一 (1969) デューイ教育学における感得 (Appreciation), 教育哲学研究 19 , pp.1-15.
- 31 ジョン・デューイ (1997) 前掲書. pp.19-20.
- 32 木下 涼一 (1969) 前掲書. pp.1-15.
- 33 ジョン・デューイ (1997) 前掲書. p.23.
- 34 柳沼 良太 (2002) プラグマティズムと教育 –デューイからローティヘー-, 八千代出版, 東京, p.92.
- 35 John Dewey (1988) Experience and Education : 1938, in “LW 13”, Southern Illinois University Press, p.19. // ジョン・デューイ : 市村 尚久. 訳 (2004) 経験と教育, 講談社, 東京, p.47.
- ・デューイが引用する詩
- all experience is an arch wherethro’
Gleams that untravell’d world, whose margin fades
Forever and forever when I move.
- 36 ジョン・デューイ : 鈴木 康司. 訳 (1969) 芸術論 –経験としての芸術–, 春秋社, 東京, p.40.
- 37 ジョン・デューイ (1969) 同上書. p.41.
- 38 ジョン・デューイ (1969) 同上書. p.40.
- 39 ジョン・デューイ (1969) 同上書. p.48.
- 40 John Dewey (1989) Art as Experience : 1934, the Board of Trustees, p.66.
- 41 ジョン・デューイ : 清水 幾多郎. 清水 禮子. 訳 (1968) 哲学の改造, 岩波書店, 東京, p.188.
- 42 山上 裕子 (2003) デューイの教材観にみる「経験」の意味 –糸紡ぎ活動にもとめたもの–, 市村 尚久 . 他. 経験の意味世界をひらく –教育にとって経験とは何か–, 東信堂, 東京, p.288.

-
- 43 山上 裕子 (2003) 同上書. p.285.
- 44 John Dewey (1976) *The School and Society : 1900*, in “MW 1”, Southern Illinois University Press, p.82. // ジョン・デューイ : 宮原 誠一. 訳 (1957) *学校と社会*, 岩波書店, 東京, p.121. 引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- 45 ジョン・デューイ (2004) 前掲書. p.60-61
- 46 John Dewey (1980) 前掲書. p.138. p.211. p.311.
- 47 John Dewey (1958) 前掲書. p.200.
- 48 John Dewey (1979) *Interest and effort in education : 1913*, in “MW 7, Southern Illinois University Press, p.68.
- トーマス (Carolyn E. Thomas) は、スポーツの哲学的考察においてデューイ哲学に着目する。それは、アメリカにおける「人間が運動を経験することの意味」を探究する体育スポーツ哲学の系譜に位置付けられるものでもある。『キャロライン・E・トーマス : 大橋 道雄. 室星 隆吾. 井上 誠治. 服部 豊示. 訳 (1991) *スポーツの哲学*, 不昧堂, 東京, pp.42-44.』
- 49 ジョン・デューイ : 市村 尚久. 訳 (2004) *経験と教育*, 講談社, 東京, p.47.
- 50 齋藤 直子 (2015) *際に立つプラグマティズム*, 栗原 一樹. 編. *現代思想 7 vol. 43 - 11* [特集] いまなぜプラグマティズムか, 青土社, 東京, p.57.
- 51 阿部 悟郎 (2011) *スポーツと身体活動性*, 大橋 道雄. 編. 服部 豊示. 阿部 悟郎. 共著. *体育哲学原論 - 体育・スポーツの理解に向けて -*, 不昧堂, 東京, p.138.
- 52 木村 真知子 (1987) *運動とは何か*, 体育原理講義, 大修館書店, 東京, p.44.
- 53 John Dewey (1987) *Art as Experience : 1934*, in “LW 10”, Southern Illinois University Press, p.62.

3 デューイの成長概念

人間は運動によって不断に経験を生起させるが、そこには人間の成長へ向けたダイナミックな自己変容のプロセスが存在する。連続する経験は、成長のプロセスそのものである。本章では、デューイ教育論の成長概念について考察する。

3. 1. デューイの成長へのまなざし

社会は常に変化していくものであるが、デューイ生前の社会も、科学の発展、人々の生活スタイルの変化等に直面していたとされる。そのような社会状況を背景に、デューイは社会変革のための教育の必要性を説くが、その中心にあるのは常に子どもの経験についてのまなざしである。彼に倣えば、人間の経験は相互作用によって意味生成をもたらすものであり、連続する経験は、意味探究のプロセス、すなわち自己創造の契機とされる。そしてそれは、人間の経験を一つの生のプロセスとして捉えるデューイ成長概念の要点そのものである。デューイは、次のように述べる。

われわれの正味の結論は、生活は発達であり、発達すること成長することが生活なのだ、ということである。このことを、それと同じ意味を持つ教育的表現に翻訳するならば、それは、
1) 教育の過程はそれ自体を超えるいかなる目的ももっていない、すなわち、それ自体が目的なのだ、ということ、および、2) 教育の過程は連続的な再編成、改造、変形の過程なのだ、ということになるのである。¹

デューイに倣えば、教育とは人間の成長そのものであり、その目的も同様である。成長とは、人間が第一次経験と第二次経験との循環の中で、自己を創造していく意味生成のプロセスである。デューイは、成長について次のように述べる。

教育としての成長、成長としての教育の観点からすると、問題はこの方向での成長が、成長一般を促進するか遅らせるかということになる。このような形態をもつ成長が、更なる成長のための条件を創り出すのか、それとも、新しい方向で引き続き成長するための契機・刺激・機会が与えられるようなかたちの成長条件が設定されるのか。ある特殊な方向での成長がそれだけで他の道筋での発達のための径路を開くような態度や習慣に対して、どのような影響

を与えるのか。²

ただ、特殊な径路での発達が連続する成長に貢献しそれを導くとき、まさにそのときのみ、その特殊な発達は、成長することとしての教育の基準を満たし、それに応える。³

デューイによれば成長概念は決して限定的なものではなく、普遍的なものとされる。そしてデューイは社会変革へ向けて教育の必要性を説くが、それは共同体へ着目することでもある。早川によれば、デューイは共感豊かな共同体を創り出すため、まず一対一の関係を重視しており、人間個人の成長は、個性の創造にも繋がるとされる⁴。すなわち、デューイの成長概念に倣えば、教育場面においては集団の社会的成長と併せて、個人の成長が重要とされる。また、デューイにとって経験の衝動への立ち帰りは、道徳的行為の心理学的基礎とされる⁵。デューイ教育学の一つの論点である道徳的判断について、遠藤は、デューイにとって人間の成長と道徳は全く同一のものとする⁶。すなわち、遠藤の言葉を借りれば、成長としての教育とは道徳の教育なのである⁷。デューイの成長概念は、到達されるべき終点や究極ではなく現在の状態から道徳的に変化していくという活動的プロセスとされ、そこには究極目標としての完成はなく、道徳的な成熟とその持続的なプロセスこそが目標とされる⁸。デューイは、道徳について次のように述べる。

道徳は、意味における行為の成長を意味する。少なくとも、道徳は、行為の結果と諸条件の観察によって生ずる意味のある種の拡大を意味するのである。道徳は成長するという点で、すべて一つなのである。⁹ (傍点筆者)

デューイの道徳についての考え方からは、成長概念の方向性を窺うことができよう。すなわち、子どもの成長としての道徳的变化をあらかじめ保障する「場」が学校教育なのである。そこでは子どものさらなる成長が期待されるが、デューイは、集団を形成する個人へのまなざしを重視する。すなわち、他者と関わり、経験の中で個人の成長は促されるのである。デューイにとって個人の成長とは、他者との関わりを通しての道徳的变化であり、その文脈の中に自己の更新あるいは再創造が位置付けられる。

デューイにとって教育の目的は成長であり¹⁰、よって教育は生活のための準備ではなく、経験として人間の成長を捉える大切な「場」である。デューイの成長概念は、その射程を、学校教育という狭義の意味だけではなく、経験を通して人間が成長する生活全体を網羅する概念なのである。

3. 2. デューイ成長概念の素描

デューイは、「単に身体的にだけではなく、知的にも道徳的にも発達するものとしての成長することは、連続の原理の一つの例証にほかならない」¹¹とする。さらにデューイは、後の結果に向かう行動の累積的变化を成長とする¹²。デューイによれば、成長の第一の条件は、人間の未成熟という側面である¹³。デューイは、次のように述べる。

われわれは、未成熟を単なる欠如とみなし、成長を未成熟と成熟との間の間隙を埋めるものとみなす傾向があるが、この傾向は、児童期を、その本質においてとらえないで、他との比較においてとらえることによるのである。¹⁴

デューイは、未成熟を単なる欠乏と考えず、未成熟と成熟とのギャップをみたく出来事を成長とする。デューイに倣えば、経験の成立条件は主体である人間と環境との相互作用であるが、それは生きるプロセスそのものであるが故に、経験は連続する¹⁵。そしてそのプロセスにおいて経験の質は変容し、新たな経験を成立させるとされる。デューイは、まとまりのある際立った経験について、次のように述べる。

経験された事柄が成就の進路を走るとき、われわれは一つの経験を持つのである。そのとき、そのときのみ、経験は内部で統合され、経験の一般的な流れのなかで他の経験から区別されるのである。・・・(中略)・・・。状況はいずれ完了するが、その完了は完成であって、中止ではない。このような経験は一つの全体であり、個性ある性質と自足性をもつものである。それは、一つの経験 (an experience) である。¹⁶

不断に連続する人間の経験が一つの形をなすとき、それは「一つの経験」と呼ばれる。デューイによれば、全ての経験は「とるにたらないものもきわめて重要なものも、衝動性から始まる」¹⁷とされる。例えば、子どもが興味のあるものに夢中になるように、衝動性は生き物がまるごと一全体として動くことであり、それは一つの経験の初期段階とされる¹⁸。デューイは、次のように述べる。

衝動性は完全な経験の発端である。なぜなら、衝動性は[根本的な]欲求から、生じるのだから、つまり一全体としての生き物がもつ飢えとそれをみたそうとする欲求から、生じ

るのだから。そしてこの欲求をみたすためには、環境と明確な関係（能動的な関係、相互作用）をもつことが必要である。¹⁹

こうした衝動性を内包する第一次経験は、次への省察対象となり、さらに修正を経て、新たに第二次経験が成立することとなる。そして、他者との間で生じる経験によってももたらされる成長は、道徳的变化として捉えることができる。しかし、その第二次経験も、新たな状況においては、再び省察の対象となるものである。経験の成立は、一つの状況の完成を意味するが、「完成や完了というものは連続して機能するものであって、ただ一箇所だけで終わってしまうのではない」²⁰のである。デューイは、次のように述べる。

すべての統合された経験に形が備わっているのは、そこに動的組織化が行われているからである。私がこの組織化を動的というのは、この組織化を完了するには時間がかかるからである、すなわち成長だからである。²¹

デューイによれば、「一つの経験」は、それに至るまでの経験を際立ったものにする性質をもつものであり、美的経験（*esthetic experience*）とも表現される²²。松下は、デューイの経験と成長概念について、次のように説明する。

デューイのいう成長は、それが「経験の再構成」である限り、個人や社会が問題をはらんだ状況に閉じ込められないようにすること、すなわちその状況にある桎梏や危機から個人や社会が解放されることを意味する。あるいは、その経験の本質がデューイのいうように「美的経験」にあるならば、「成長」とは、新たな可能性や別の選択肢を開示し、その可能性を実現すべく、絶えず試み続けていく営みに他ならない。²³

デューイに倣えば、人間の成長は、連続する経験のプロセスにおいて生じる無数の意味を組織化し、際立った一つの経験へと統合させつつ、さらなる高次の経験への「終わりなき成長」と捉えられるだろう。そしてそれは、経験を通して外世界への介入、自己の省察を経て、再び外世界へ、という循環構造をもつものである。連続する経験を「一つの経験」として成立させながらも、新たな経験に向けて世界に身を投じる人間の在り様を捉えようとする視点に、デューイの成長概念の輪郭をみることができるだろう。

3. 3. デューイ成長概念への体育論的視点

体育論議において、子どもの成長は発育発達に関わる物理的変化として語られることが多い。デューイの成長概念は、そのような物理的変化ではなく、むしろ一人ひとりの内面的変容とその再構成、つまりは自己の創造を意味する。例えば、鉄棒の逆上がり運動が初めて出来た時、そこでは新たな運動構造がその身体に成立する。デューイに倣えば、子どもの運動は精神が反映されたものであり、可視的には環境（三次元世界）における相互作用であるが、その際に生成される意味は、子どもを自己の内世界へと誘い、精神世界を変容させるのである。そしてそれは、子どもにとって新たな世界を経験し、そこに新たな意味や価値を獲得することへの重要性を問いかける視点でもある。

身体運動の習得プロセスは、それ自体が身体運動形式の再構成であるとしても、その経験可能な世界を拡大する自己創造のプロセスでもある。それこそが、デューイにとっての人間の成長という出来事なのであり、そこには、身体運動を経験する中で、道徳的な変化を成長として捉える教育的意義が存在するのである。

デューイの成長概念に倣えば、子どもの能動的な身体運動の経験は、自己創造を喚起し、内面的精神世界を拡大する契機となる。デューイは、人間の成長に関わる美的経験について述べる。

美的なものの敵は実践的なものでもなければ、知的なものでもない。美的なものの敵は平凡で月並みであること、だらりとたるんでいること、実践的あるいは知的なことをなすにあたって伝統に盲目することである。²⁴

子どもの身体運動は、それが不断に続く限りにおいて、人間の終わりなき成長として捉えることができるのである。それは人間の「探究」、すなわち「学び」の問題と無関係ではない。次章では、デューイの探究概念に焦点を当てて考察することとする。

注および引用・参考文献

¹ John Dewey (1980) Democracy and Education –an introduction to the philosophy of education– : 1916, in “MW 9”, Southern Illinois University Press, pp.54-55. // ジョン・デュー

-
- イ：松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (上) , 岩波書店, 東京, p.87.
- ² John Dewey (1988) Experience and Education : 1938, in “LW 13”, Southern Illinois University Press, p.19. // ジョン・デューイ : 市村 尚久. 訳 (2004) 経験と教育, 講談社, 東京, p.49.
- ³ John Dewey (1988) 同上書. p.19. // ジョン・デューイ (2004) 同上書. p.49.
- ⁴ 早川 操 (1996) パラダイム・シフトのなかのデューイ —日本とアメリカにおけるデューイ教育思想研究の比較—, 近代教育フォーラム 5, pp.107-116.
- ⁵ 栗田 修 (1967) デューイ倫理学の展開 —彼の生長としての教育観の成立について—, デューイ学会紀要 8, pp.29-36.
- ⁶ 遠藤 昭彦 (1962) デューイにおける道徳的判断の基準について, 教育哲学研究 7, pp.44-63.
- ⁷ 遠藤 昭彦 (1962) 同上書. p.58.
- ⁸ 遠藤 昭彦 (1962) 同上書. p.58.
- ⁹ John Dewey (1983) Human Nature and Conduct : 1922, in “MW 14”, Southern Illinois University Press, p.194. // ジョン・デューイ : 河村 望 訳 (1995) 人間性と行為, 人間の科学新社, 東京, p.270.
- ¹⁰ 森 章博 (1961) デューイ教育学研究の課題, デューイ学会紀要 2, p.61.
- ¹¹ John Dewey (1988) 前掲書. p.19. // ジョン・デューイ (2004) 前掲書. p.48.
- ¹² ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.74.
- ¹³ John Dewey (1980) 前掲書. p.46. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.74.
- ¹⁴ John Dewey (1980) 同上書. p.46. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.74.
- ¹⁵ ジョン・デューイ : 栗田 修. 訳 (2010) 経験としての芸術, 晃洋書房, 京都, p.39.
- ¹⁶ ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (2003) 経験としての芸術, 人間の科学社, 東京, p.52.
- ¹⁷ ジョン・デューイ (2010) 前掲書. p.65.
- ¹⁸ ジョン・デューイ (2010) 同上書. p.65.
- ¹⁹ ジョン・デューイ (2010) 同上書. p.65.
- ²⁰ ジョン・デューイ (2010) 同上書. p.64.
- ²¹ John Dewey (1987) Art as Experience : 1934, in “LW 10”, Southern Illinois University Press, p.62.
- ²² ジョン・デューイ (2010) 前掲書. p.63.
- ²³ 松下 良平 (1996) デューイによる近代批判の諸相と特質 —経験と成長—, 近代教育フォーラム

5, p.122.

²⁴ ジョン・デューイ (2010) 前掲書. p.45.

4 デューイの探究概念

経験によって獲得される意味は様々であるが、プラグマティズムにあつてはとりわけ経験によって生じる感覚が重要な意味をもっている。それは、いわゆる「学び」の問題へとつながるものであり、デューイ哲学においてはその探究概念に見ることができる。本章では、デューイの探究概念について考察する。

4. 1. デューイの探究へのまなざし

現在の教育問題として「個人の主体的な学び」が注目されるが、それは現実社会に存する様々な問題を解決する際に「個人が主体的に社会へ関わるスタンス」の育成を目指すものと解釈することもできよう。「主体的な学び」とは個人の「探究」(inquiry)とも表現される。そしてデューイの教育論にも「探究のプロセス」を窺うことができるが、それは①生活の中の自己活動→②非日常的出来事(不安定、不確定な状況)→③熟慮(問題設定、仮説、推論)→④解決のための行為(実行、実験)→⑤導かれた結果(意味)とされる。デューイの教育論では、この一連のプロセスは全て個人の経験にまで遡って考察される。注目すべきは経験に向けられる「熟慮」であろう。ここで「熟慮」とは、経験したことを真剣に考えること、すなわち個人が経験した出来事に対して興味をもち、そしてそれを被ることが未来に繋がる有意義なものとして捉えているということの意味する。換言すれば、それは個人が経験を自分自身の問題として振り返るプロセスなのである。それは「身を以て実感すること」、つまり直接経験によって始まるが、デューイが教育における学習者の経験を強調するのもこのような考えからである。

子どもは、複雑化した社会においては未成熟なものであり、彼らの日常生活における経験に意味を見出させ社会とリンクさせていく必要があるが、そこにデューイが期待したのが制度的教育(formal education)を意図的に実施する環境としての学校である。すなわち学校教育の意義は、子どもと社会を接続させるための一つの状況として機能することにあるとするものである。また「探究のプロセス」は、デューイに依拠すれば生活の過程に沿った個人による自己教育である。デューイのいう教育目標とは教育それ自体であり、よって教育の過程とは、生きること、成長することに他ならない。

デューイ哲学にみる教育論を体育論的に解釈する時に、その接続点の一つとなるのは直接経験としての身体的実践、つまり身体運動や身体活動に対する視点であろう。社会生活では間接経験も数

多く存在するが、例えばそれは文字記号、映像、思想、目標などの社会的に体系化、組織化、洗練化された記号を個人が経験することである。デューイによれば、間接経験によって得られる意味と直接経験によって得られる意味は個人の中で統合的発展を遂げるとされる。つまり、物語での走るという行為の描写は、個人の実際的な経験を通してリアルに捉えることができよう。数学にみられる角度の性質は、日常生活での傾斜のある環境に接することやボールを投げる時の技能と結びつけられることで意味あるものとなろう。

デューイは、様々な経験が統合的発展を遂げるのに用いられる力を想像力 (imagination) と表現する。それは個人が自身と社会を関連させようとする能力でもあり、その育成は社会における個人の生き方、成長の一端を担うものとされる。そしてその潤滑剤となるのは個人の興味である。それは個人が社会と関わるための一つの暗示であり、従って興味と教材の関連性について向き合うことは教育という営みにおいて重要なこととされる。教育における経験へのまなざし、すなわち間接経験と直接経験は統合的発展を遂げるという視点は重要であろう。とりわけ体育が担うべきは、身を以て被られる経験の統合的発展と言ってもよいであろう。経験の意味を統合的に捉え他者との関わりの中で生きる個人の育成を尊重するスタンスは、デューイのデモクラシー論へと接続される。また、彼はこの問題を教育におけるヒューマニズムという表現を用いて議論しており、それは、デューイ哲学における探究概念に依りつつ、体育論を展開する上で重要な結節点である。

4. 2. デューイ探究概念の素描

デューイ哲学にみられる探究の理論は、知識や真理をめぐる問題、換言すれば、探究や工夫の結果として何らかの事柄が得られた場合に、それがとりわけ信頼可能なものと見なされるのはどのような場合なのかという問題を論じたものとされる¹。デューイは、探究を次のように定義する。

探究とは、不確定な状況を、確定した状況に、すなわちもとの状況の諸要素をひとつの統一された全体に変えてしまうほど、状況を構成している区別や関係が確定した状況に、コントロールされ方向づけられた仕方で転化 (transformation) させることである。²

伊藤によれば、デューイの探究のプロセスは、1)不確定状況との遭遇、2)問題の設定、3)仮説の形成、4)帰結の演繹、5)仮説の検証とされる³。そして探究の始まりは、人間が不確定状況を問題状況として受け取ることである⁴。従って、衝動的で試行錯誤的な経験での探究の明確な問題設定は行

われ得ないとされる⁵。

ここで着目すべきは、デューイ哲学においては、探究という知性の働きが伴った活動が個人のレベルで行われること、そして共同体のレベルでも行われることが要請もしくは想定されるということである。探究によって導かれるのは真理とされ、それは信念や知識といった言葉で表されるが、デューイは「保証付きの言明」(warranted assertion)という言葉が適切とする⁶。それは、信念という言葉が人間の精神状態や環境に左右される個人的な側面をもっており、そして知識もまた探究の結果であり、何を以って結果とするかは各個人や各共同体によって多義的なものとされるからである⁷。

デューイが用いる探究の結果としての「保証付きの言明」という表現は、一般的にいわれる真理や知識を完成された所産や静的なものではなく、それは過去—現在—未来という大きな流れを跨ぐ探究のプロセスにおいてその都度生み出され検証されるべきものであり、それらを常に動的なものとして捉えようとするプラグマティックなスタンスを表すものとされる⁸。そしてデューイ哲学における人間の探究という知的活動は、社会・共同体・生活世界へと積極的に介入していくスタンスをも内包している⁹。個人の探究によって検証された仮説、すなわち、「保証付きの言明」をお互いに検証することによって、その時々々の共同体や社会において最も信頼性の高いものが提示されるのである。探究とはその繰り返しのプロセスであり、それこそがデューイの提唱する人間の共同的な生き方、すなわちデモクラシーと呼ばれるものの一側面である¹⁰。

デューイ哲学における探究のプロセスは、生活のプロセスに組み込まれる不断の思考展開として捉えることもできる。それは生きていくことであり、成長であり、そして環境との相互作用を通して人間が絶えず自己を更新していくことである¹¹。このように、生活のプロセスや成長と同義とされる探究は、すべて個人の経験から始まるとされる。光成は、デューイ哲学における探究と経験の関係性について、次のように説明する。

探究を引き起こすのはかき乱された、困った、あいまいな、矛盾する傾向にみちた、不確定で、不明瞭な状況である。このような状況の生物学的な先行条件は有機体と環境の相互作用、すなわち経験の不均衡状態である。このような不均衡、不確定な状況を統一された状況に能動的、操作的にかえることが探究なのである。¹²

経験は、能動的要素の試みることと、受動的要素の被ることから成り立つとされる¹³。人間の経験が強調されるのも、そのような構造にこそ教育的意義が見出されるためである¹⁴。経験は直接経

験と間接経験とに区別されるが、直接経験は身体を以って実感することであり、間接経験は、文字記号、映像、思想、目標などの社会的に体系化、組織化、洗練化された記号などに触れることとされる¹⁵。デューイは、それら二種類の経験の意味が探究のプロセスの中で機能的、統合的な発展を遂げることが予見されることを想像力と表現する¹⁶。すなわち探究と想像力との連関性は、以下のように示される。

想像力の働きを伴うことがなかったら、直接的活動から記号による間接的知識への道はないことになる。というのは、記号を直接的な意味へ翻訳し、ある狭小な活動に統合し豊かにするのは想像力だからである。¹⁷

人間の日常生活における経験の意味の機能的、統合的な発展は、子どもにとって教育という場においてなされる。何故ならば、複雑化した社会において彼らの為すことは未成熟であり、それらを発展させ社会とリンクさせる必要があるからである。今日では従来の共同体の在り様は不断に変化するようになり、当然ながら教育の方法も考え方も様々な形態をとることとなったといえる。それは、デューイの生きた時代にもみられた現象であったが、彼はそのような社会背景を踏まえ、人間にとっての自然とは共同体であるべきだと考えたのである。

そこでデューイが期待したのが制度的教育、すなわち学校教育であった。ここでの学校の役割とは、従来の共同体の擬似的な復活を意味する。そしてそこでの活動（学びとしての探究）に、かつての共同体的な性質を含ませようとしたのである。デューイの学びに対する考え方は、社会論の枠組みでは探究に、教育論の枠組みでは「省察的経験」という概念に関わって論じられる。

探究は、連続する経験の中で生起する学びによってより豊かに織りなされる人間の生のプロセスである。教育的な視点からみる時、経験の中でもとりわけ探究に関わるとされるのが省察的経験であり、デューイ教育論ではこの種の経験に学びへの視座が置かれる。省察的経験は、衝動的経験や試行錯誤的経験とは区別される¹⁸。それは認識や知性の働きとしての経験であり、いわゆる経験から学ぶということに該当する。デューイは、次のように述べる。

経験から学ぶということは、われわれが事物に対してなしたことと、結果としてわれわれが事物から受けて楽しんだり苦しんだりしたこととの間の前後の関連をつけることである。そのような事情の下では、行うことは、試みることになる。つまり世界はどんなものかを明らかにするために行う、世界についての実験になるのであり、被ることは、教訓—事物

の関連の発見一になるのである。¹⁹

ここで注目したいのは、探究の主体である人間が自身の活動とその結果を関連づけることである。デューイは、両者を関連づけること、もともと離れている二つの事象を結び付けようとすることを興味と表現する²⁰。活動とその結果の関連性を見出そうとする興味は、人間の経験をさらに高次なものへと押し上げるとされる。それは経験を生起させた出来事に興味をもつということ、すなわち人間が自己と周囲の世界を関連させようとするということでもある。デューイは、次のようにのべる。

われわれの活動と結果として起こることとの詳細な関連が発見されると、うまく行くまであれこれやってみる経験の中に暗示されていた思考がはっきりと明示される。その量が増すから、その比率が全く異なったものになる。それゆえ、経験の質が変化する。この変化は非常に重要であるから、この種の経験を省察的—すなわち、すぐれて省察的な—経験とすることができるだろう。思考というこの側面を計画的に発達させると、特殊な経験としての思考になる。思考とは、言い換えれば、われわれが為すことと、生ずる結果との間の、特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力なのである。²¹

こうした経験へのまなざしから導かれる教育の役割は、人間の探究という学びのスタンス、つまり、思考することの訓練（discipline）にあるとされる²²。デューイ哲学にみる探究の理論が問題解決学習の原型とされる所以もここにある。

探究は、連続する省察的経験によって成立しており²³、それは人間の生活のプロセス、すなわち人間の成長そのものである。デューイはそのような人間の生に伴う思考展開のプロセスをヒューマニスティック・スタディ（humanistic study）と表現する²⁴。デューイの探究概念は、人間が経験するという最も根本的な原理から形成されており、それは、彼のヒューマニズムとも表現すべきスタンスである。

4. 3. デューイ探究概念への体育論的視点

デューイ哲学において探究の契機となり得る経験は、直接経験や間接経験といった言葉で表現されるが、結局のところ経験とは、人間が動くこと、行為することに始まるのであって、それは総じて人間の運動といえよう。そして人間の運動に関してデューイは身体運動（physical movement）

や身体活動（physical activity）という言葉を使用する。デューイは、自らの議論の中で身体運動について多くを語っている訳ではないが、彼の身体運動に関する記述には、体育論的に注視すべき点が見られる。

デューイの考えに寄り添うとき、我々は身体運動を、単なる身体運動と有意味な身体運動とに区別することができる。例えば、デューイはタイプライターの熟練者がタイピングをおこなう時の身体運動と、子どもがゲームやスポーツをおこなう時の身体運動とを明確に区別している。熟練者のタイピングは形成された習慣的な身体運動に支えられて、タイプするトピックを考えるための思考を自由にする。つまり、それはタイピングという身体運動それ自体を目的とするものではない。一方、子どものゲームやスポーツにみる身体運動は、彼ら自身の能力、思想のすべての自由な作用であり、相互作用であるとされる。そしてその運動は、しばしば身体活動とも表現される。また、デューイの身体運動に対する考えは、子どもの遊戯への言及と関わって次のように示される。

遊戯は、子どもが外面的に為すことがらと同一のものであると考えられてはならぬ。遊戯は、むしろその全体性とその統一性において子どもの精神的態度を指す。遊戯は、子どもが自分のイメージと興味をどうにかして満足できるような形に具現する際における子どもの能力・思想・身体運動のすべての自由な作用であり、相互作用である。・・・(中略)・・・それは、子どもの最高至上の目的は十分に成長しきること、芽生えつつある力を十分に実現しきることであり、その実現を通して子どもは不断に一つの平面から次の平面に持ち運ばれてゆくことを意味する。²⁵

デューイによれば、精神とは目標や目的が設定され、それらの達成を助ける手段の選択とともに、知的に方向付けられた行動の進路、いわば行動のプロセスにつけられる名称である²⁶。それは何かに取り組んでいる最中の子どもの様子から彼らの内面の生き生きさやつまらなさを読み取ることができるところから理解できよう。デューイは、次のように述べる。

子どもたちが活動する瞬間、彼らは彼ら自身を個性化する。彼らは、一群になることをやめ、学校外で、家庭の中で、家族の中で、遊び場で、近所において、我々がよく知るような激しく独特な生き物になる。²⁷

このような状況下での子どもは、まぎれもない主体的な状態でもある。そこで生じる経験は、何

よりも身体運動の主体者にとっての直接経験になり得るだろう。身体運動の経験それ自体に意味が生じるのはまさにそのような時であり、それは同時に探究の前提になり得るものである。

デューイ哲学の教育論にみる学びへの視座、すなわち探究概念の体育論的再解釈は、身体運動を起点とする、1)探究の契機、2)探究のプロセス、3)探究からの保証つきの言明の解釈、という3つの視点から試みられる。まず、身体運動を起点とする探究の契機であるが、それは習慣的な身体運動の経験によって認識される日常生活での「ノイズともいえる不自然で非日常的出来事（それまでとは異なった成立の仕方の経験）」に対する気づきから始まる。そのような経験者の反応が興味であり、それは能動的な精神の働きの中で生じる。つまり、探究の始まりは、非日常的出来事への気づきとそれに対する能動的な身体運動である。

すでに述べたように、探究は経験が成立する際の不均等さや不確定さといったものがきっかけで始まるとされる。つまり、習慣的な身体運動の経験とは、身体運動の主体である人間と環境との十分な相互作用の結果であり、一方で、非習慣的な身体運動の経験とは人間と環境との相互作用が十分出ないことを意味する。身体運動を起点とする探究を考える時、非習慣的な身体運動の経験とは、環境としての道具や場所に作用する身体能力の物理的限界を意味するが、それは環境としての他者との関わりの初期段階でもある。そして探究の契機は、ノイズとなる出来事を際立たせる土台となる習慣的な身体運動の経験を出発点とするのである。

身体運動を起点とする探究のプロセスは、身体運動が旧来のものから不断に再構成されていく状況である。そしてそれは、身体運動を経験するという現在、その経験の振り返りによって生じる過去、そこから予見される未来、という時間概念を内包するダイナミックな中間的状況である。探究はそのよう場面で行われ、そこでの経験の意味は、実際に試みられ、振り返られ、予見され、新たな実践の試みの中で創造され備わるのである。デューイは、子どもの在り様に注目する。

運動場では、ゲームやスポーツの間に、社会的組織が、自発的に、不可避免的に、つくられている。そこでは為すべき或るもの、遂行されねばならぬ或る活動があつて、それが自然な分業や指導者と随従者の選り分けや相互の協力励み合いを要求するのである。²⁸

そこには、デューイの遊戯や成長に加えて探究の概念もみてとれる。子どもはまさにその瞬間を生きており、未成熟ではあつても身体運動を通して他者と関わりながら、最善の状況を創造しようと努めるのである。それはある特定の状況における探究であり、そして生き方を摸索する生活のプロセスである。身体運動は、生活における様々な出来事の起点となるが、子どもがその場を生きる

こととは、様々なことを、身体を以て感じ取る（経験から学ぶ）ことに他ならない。そしてそこには重要な教育的意義が存在する。デューイは、次のように述べる。

学習者の経験から始めて、そこから正しい科学的処理法を発達させていく逐時的方法は、熟練家や専門家の論理的方法と区別して、しばしば心理的方法と呼ばれる。それに伴う外見上の時間的損失は、それによって獲得される優れた理解と生き生きとした興味によって償われて余りがある。生徒は、少なくとも、自分が学ぶものを理解する。²⁹

「成長には時間が掛かる」という言葉はデューイの主張にもみられるものであるが、それは人間が生のプロセスを自身で自覚的に歩いていくことが教育であり、それこそがよく生きることであるという彼の教育観の一端を表している。

探究は、状況への介入や操作を通じた転化の作業であり、すぐれて言語的な分解と組み立ての作業とされる³⁰。伊藤は、デューイの探究概念について次のように説明する。

探究が言語的な性質をもつということは、それが社会的、文化的、慣習的な次元を根本的に含んでいるということである。なぜなら、言語や記号はそれを共有する社会や慣習があって初めて、意味を持ち示唆を与える力をもつからである。そうであるとすれば、探究の帰結としての検証された仮説とは、まさにその言語の共同体において、とりあえず検証され、確定的なものに見なされたという意味で、言明可能な信念だということになる。³¹

個々人の言語的コミュニケーションによる実践の論理的検証を体育論として捉え直せば、身体運動を起点とする探究から導かれる保証付きの言明とは、その人間が独自に形成する身体言語や身体記号ともいうべき身体技法であり、よってその形態は身体的コミュニケーション（身体的対話）と解釈されよう。個々人の予見する未来が異なるのは当然であり、それに向かうための実践も異なっている。そこで思考や探究方法を互いに検証（実践）することが共同的な学びとして生起する。実践することで共同体は、探究する共同体へと変容する。それは、保証付きの言明に裏付けられた身体表現を活発に交差させる身体的コミュニケーションの共同体である。身体運動を起点とする探究からの保証付きの言明は、共同体の中で発現されてこそ意味をもつのである。

デューイ探究概念の体育論的再解釈の試みにあつて、佐藤の以下の言葉は、デューイ哲学を再評価する意義を後押ししてくれよう。

私見を提示するとすれば、私は体育科の学びの〈真正性〉は、スポーツの文化的意味と運動の文化的意味（身体技法）にあると考えている。したがって、私は体育科は、音楽や美術や文学や演劇や舞踊などと同様〈アート（生きる技法）〉の一領域であるとみなしている。

32

身体技法の解釈は様々で、原語としては *techniques of the body* (*techniques du corps*) が挙げられる。それは、モース (Marcel Mauss : 1872~1950) によって示された身体を道具として何らかの目的のために使用する方法という解釈である³³。日本語で解釈する場合、この技法という用語は様々な解釈を孕む可能性がある。先述の、佐藤がアート (art) の対応語として「生きる技法」という言葉を使用していることに注目すると、その意味するところは 様々な身体技法が組織化され表現されたものと解釈される。すなわち身体技法を用いてその運動にどのような意味を付加させるのかということである。

これについては、シュスターマン (Richard Shusterman : 1949~) のデューイ哲学への着眼点が有用な示唆を与えてくれよう。彼は、デューイ哲学にみる「生きる技芸」(the art of living) という考え方に注目する³⁴。

デューイにとっては、生きる技芸は、・・・(中略)・・・究極的には(芸術のように)我々の経験をより美的にし、我々の生活をもっと楽しく豊かでまとまりがあるものにすることをめざした「人間の活動そのものの組織化の技芸」(art of organization of human activities) なのである。³⁵

このように身体技法の習得とその活用によって人間の技芸が成り立つとすれば、身体運動を起点とする探究とは、人間の生き方、すなわち「人間の活動の技芸」という保証付きの言明を形成するプロセスと解釈することができよう。

探究とは思考を伴う身体運動によって為される人間の知的活動であり、生き方(生きる技芸)の模索である。それは同時に身体を以ってなされる経験の機能的、統合的な発展構造を内包するものである。この身体的経験は、旧来の経験と機能的に統合され、新たな経験を生起させる基礎となる。そして両者の関係性は、成長や発展という言葉で表現される。身体的経験は、人間の成長の一つの契機ともいえよう。デューイ教育論にみる学びへの視座、すなわち探究や省察的経験などの諸概念

と体育論との接続点は、直接経験を身体運動の実践として捉えることにあるだろう。

社会生活では間接経験も数多く存在するが、例えばそれは文字記号、映像、思想、目標などの社会的に体系化、組織化、洗練化された記号を個人が経験することである。そして間接経験によって得られる意味と直接経験によって得られる意味は個人の中で機能的、統合的な発展を遂げるとされる。例えば物語の中の走る行為の描写は、個人の運動経験を通してリアルに捉えることができよう。数学で学ぶ角度は、日常生活での傾斜のある環境に接することやボールを投げる時の技能と結びつけられることで意味あるものとなろう。想像力は個人が自身と社会を関連させようとする能力であり、その育成は社会における個人の生き方、成長の一端を担うものといえよう。

また、探究の契機となるのは身体運動の経験によって引き起こされる個人の興味である。それは想像力と同様に、個人が社会と関わる上での一つの能力であり、従って、現実的な教育の場において、興味と教材の関連性の問題に真摯に向き合うことは重要なこととされる。教育という営みにおいて、このような経験への視点は重要であり、とりわけ体育が担うべきは、身体運動の実践による経験の機能的、統合的な発展と言ってもよいであろう。

身体運動によって形成される身体技法や身体能力の獲得への視点は、単なる発育発達という可視的な見方に止まらない、デューイに寄り添うことでみえてくる人間の成長への視点である。探究は、過去—現在—未来という実感的な時間の中での発展的営みであり、ダイナミックな自己変容のプロセスなのである³⁶。そしてそれは、人間の活動そのものの組織化の技芸の習得のプロセスでもある。デューイ哲学においては、人間は様々な環境と相互作用し、省察を繰り返すことで共同体において個人として認識されていくのである³⁷。すなわち人間が生を営むプロセスで織りなされる身体技法の実践こそが、社会という有機統一体の概念を生み出していくのである。デューイの言葉が今新鮮である。

発展しつつある行動の過程は、その目的と状況が認識されているならば、しばしば分割されて、一方は独立した精神となり、他方はまた独自の事物の世界となるものを、結合する統一体なのである。³⁸

人間は活動することで様々な出会いを経験し、その経験をきっかけとする探究によって成長する。すなわち身体運動を起点とする探究とは、人間が世界と出会うための契機であり、またその主体である人間と世界が連続性を帯びた隔たりのない相互関係になるためのプロセスなのである。

探究の始まりとなる疑念は経験によって生じるが、その経験を成立させるのは、身体運動の主体

者と環境との相互作用である。とりわけ他者との相互作用は「コミュニケーション」と表現される。そしてそれは人々の在り様を変容させるが、個人を共同体的存在へと変容させるプロセスなのである。よって次章では、デューイの共同体概念に焦点を当て、身体運動の経験によって個人が共同体へと変容していくプロセスを考察する。

注および引用・参考文献

- ¹ 伊藤 邦武 (2016) プラグマティズム入門, 筑摩書房, 東京, p.102.
- ² John Dewey (1986) logic –the theory of inquiry– : 1938, in “LW 12”, Southern Illinois University Press, p.108. // ジョン・デューイ : 魚津 郁夫. 訳 (1968) 論理学 –探究の理論–, 上山 春平. 編 (1968) 世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ, 中央公論社, 東京, pp.491-492.
- ³ 伊藤 邦武 (2016) 前掲書. p.105.
- ⁴ 光成 研一郎 (2000) デューイの探究 (反省的経験) の教育的意義について –思考力養成の観点から–, 関西学院大学 人文論研 50 (1), p.45.
- ⁵ 光成 研一郎 (2000) 同上書. p.45.
- ⁶ John Dewey (1986) 前掲書. p.16. // ジョン・デューイ (1968) 前掲書. p.399.
- ⁷ John Dewey (1986) 同上書. p.14-17. // ジョン・デューイ (1968) 同上書. p.397-399.
- ⁸ 光成 研一郎 (2000) 前掲書. p.47.
- ⁹ 伊藤 邦武 (2016) 前掲書. p.101.
- ¹⁰ John Dewey (1987) Liberty and Social Action : 1935, in “LW 11”, Southern Illinois University Press, p.56. // ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (2002) 自由主義と社会行動, デューイ=ミード 著作集 11 自由と文化・共同の信仰, 人間の科学社, 東京, p.322.
- ¹¹ John Dewey (1980) Democracy and Education –an introduction to the philosophy of education– : 1916, in “MW 9”, Southern Illinois University Press, p.4. // ジョン・デューイ : 松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (上) , 岩波書店, 東京, p.12.
- ¹² 光成 研一郎 (2000) 前掲書. p.45.
- ¹³ John Dewey (1980) 前掲書. p.146. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.222.

-
- 14 John Dewey (1980) 同上書. p.240-241. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . pp.62-63.
- 15 John Dewey (1980) 同上書. p.240-241. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . pp.62-63.
- 16 John Dewey (1980) 同上書. p.244. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . p.68.
- 17 John Dewey (1980) 同上書. pp.245-246. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . pp.69.
- 18 光成 研一郎 (2000) 前掲書. p.52.
- 19 John Dewey (1980) 前掲書. p.147. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.223.
- 20 John Dewey (1980) 同上書. p.134. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.204.
- 21 John Dewey (1980) 同上書. p.152. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.232.
- 22 John Dewey (1980) 同上書. pp.134-137. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . pp.205-209.
- 23 光成 研一郎 (2000) 前掲書. p.52.
- 24 John Dewey (1980) 前掲書. p.237. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.58.
- 25 John Dewey (1976) *The School and Society : 1900*, in “MW 1”, Southern Illinois University Press, p.82. // ジョン・デューイ : 宮原 誠一. 訳 (1957) *学校と社会*, 岩波書店, 東京, p.121. 引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- 26 John Dewey (1980) 前掲書. p.139. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.212.
- 27 John Dewey (1976) 前掲書. p.22. // ジョン・デューイ (1957) 前掲書. p.43. 引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- 28 John Dewey (1976) 同上書. p.10. // ジョン・デューイ (1957) 同上書. p.25. 引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- 29 John Dewey (1980) 前掲書. p.228. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.45.
- 30 伊藤 邦武 (2016) 前掲書. pp.104-106.
- 31 伊藤 邦武 (2016) 同上書. p.106.
- 32 佐藤 学 (2015) *プロローグ 学びの共同体と体育の学び*, 岡野 昇. 佐藤 学. 編 (2015) *体育における学びの共同体の実践と探究*, 大修館書店, 東京, p.XVi.
- 33 マルセル・モース : 有地 亨. 伊藤 昌司. 山口 俊夫. 訳 (1973) *社会学と人類学*, 弘文堂, 東京, pp.132-133.
- 34 John Dewey (1987) *Art as Experience : 1934*, in “LW 10”, Southern Illinois University Press, p.31. // 引用文は次の著作内における訳文を参考にした。『リチャード・シュスターマン : 樋口 聡. 青木 孝夫. 丸山 恭司. 訳 (2012) *プラグマティズムと哲学の実践*, 世織書房, 神奈川, p.41.』

-
- ³⁵ Richard Shusterman (1997) PRACTICING PHILOSOPHY –Pragmatism and the philosophical Life–、 Routledge, pp.25-26. // リチャード・シュスターマン：樋口 聡、青木 孝夫、丸山 恭司、訳 (2012) プラグマティズムと哲学の実践、世織書房、神奈川、p.41.
- ³⁶ 神野周太郎 (2015) 体育学における成長概念の検討、体育・スポーツ哲学研究 37 (1), p.40.
- ³⁷ John Dewey (1980) 前掲書. pp.303-304. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.153.
- ³⁸ John Dewey (1980) 同上書. p.139. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.220.

5 デューイの共同体概念

人間は連続する経験の中で成長するが、その成長のプロセスは探究のプロセスとも同義である。人間は他者との関わりにおいて、個人から共同体を形成する個人へと変容する。本章では、デューイの共同体概念について考察する。

5. 1. デューイの共同体へのまなざし

デューイは、「共同体 (community) や社会を形成するために人々が共通に持つておかななくてはならないものは、目的・信念・願望・知識 (共通理解)・同じような心持ちである」¹とする。人々の間で何か共有される時、それは共通のものとなり、そこではコミュニケーションが前提とされる。例えばそれは、前章でみた探究のプロセスにおいても生じる現象であり、また、共通理解のためのコミュニケーションとは意味生成のプロセスでもあり、そこには想像力 (imagination) が関わるとされる。デューイは自身の経験概念において、想像力とは意味を生成する能力であり単なる経験を意味ある経験へと変化させるものであるとする。コミュニケーションの手段が多様化する現代社会にあっては、他者との関わりを通しての直接的な経験は、様々なコミュニケーションを成立させる基礎となるものであり、よって共同体を形成する上で個人の経験の重要性への視点は必要不可欠なものである。

デューイの共同体概念は、デモクラシー論としても捉えることができる²。彼がデモクラシー論を展開した当時の社会状況は、グレアム・ウォーラス (Graham Wallas : 1858 ~ 1932) が指摘するように³、交通や通信の手段、産業の発達によって複雑性を増し、人々にとって社会は見えにくくなるばかりであったとされる。個人はメディアを通して固定的な見方 (ステレオタイプ) を植えつけられており、それによってのみ現実を見ることを余儀なくされたのである⁴。

アメリカ合衆国のデモクラシーを根底から支えたのはローカル・コミュニティにおける自治やタウン・ミーティングにみられるような人々の関係性であったとされる。デューイは、生前、デモクラシーを体現できる理想的な人々の姿がないことを承知の上で、人々のデモクラティックな共同体の創造可能性、すなわち人々の多様な思いや利害を再組織化し、彼ら自身に政治的な有効性があるという感覚を回復させるため、個人の潜在能力を解放するには共同体が創られるべきだと主張する⁵。デューイは、そのために教育の必要性をも主張するが、ここでいう教育とは「学校教育という意味のみならず、共同体が構成員の気質や信念を形成しようとするあらゆる方法に関するもの」⁶ (傍

点筆者)を意味する。とりわけデューイはデモクラティックな共同体について論じるに当たって、自己と他者との対面的コミュニケーションの重要性を強調する⁷。一方で単に物理的に接近して生活しているだけでなく、人々が共通の目的をもって活動するならば、そこに共同体は形成されることになるとする⁸。

デューイは、共同体や社会という用語の定義は曖昧であるとする⁹。デューイにとって共同体や社会の定義や区別はさほど重要では無い。彼はそれらを区別するのではなく、人々がある集団を形成する際、それがどのような集団であるかを判断するための基準を提示する。すなわち、デューイの言葉を借りれば、「意識的に共有している関心が、どれほど多く、また多様であるか、そして、他の種類の集団との相互作用が、どれほど充実し、自由であるか、ということである」¹⁰。

デューイの目指す共同体とは、自己や所属する集団以外のものに対する開かれた相互作用を展開する共同体であり、このような特徴こそが、ある共同体をデモクラティックに構成された社会的集団として特徴付けるものである¹¹。このように、デューイの共同体概念は、多様性、開かれた相互作用、寛容性 (tolerance) を要請するものとされる¹²。それは、共同体を構成する個人に対してそのような視点と寛容さをもつことが求められることを意味する。

共同体が形成され、そしてそれが開かれた共同体へと変容するためには、コミュニケーションが必要とされる¹³。デューイ哲学におけるコミュニケーションとは、「経験の共有」、「意味の共有」とされる¹⁴、その内容は理想、希望、期待、規範、意見といったものである¹⁵。コミュニケーションが成立するためには、個人が伝えたいこと、すなわち独自の経験に基づく意味を他者と共有可能な状態にする必要がある。そしてそれは、他者との相互作用を通して経験が再構成されるプロセスでもある。また、他者が発信する意味は、あくまでも他者独自の経験に基づくものであり、そこに受信者が想像力によってその意味を十分に補完しようとする相互理解が生起する。それはまるで、我々が美術館に展示されている絵画から何かしらの「意味」を汲み取ろうとすることに似ている。同様に、子どもがお手本となる跳び箱運動をみて細部の動き一つ一つの意味を汲み取り、理解する場面にもみられよう。このような視点からデューイは、コミュニケーションの構造は芸術 (art) に似ているとする¹⁶。

デューイは、コミュニケーションにおいて「受信者になることは、拡大され変化させられた経験をもつことである」¹⁷とする。そして、人は他人が考えたり感じたりしたことを共に考えたり感じたりするが、その限りにおいて、多かれ少なかれその人自身の態度は修正され変化する一方、送信者も、同様の構造のもとに変化するのである¹⁸。また、コミュニケーションが成立するためには、自分自身の経験だけではなく他者の経験をも考慮しなければならないとされ¹⁹、よって共同体を形

成する上で、その前提として個人の経験の重要性が指摘されるのである。

5. 2. デューイ共同体概念の素描

デューイの共同体概念は開かれた相互作用としてのコミュニケーションを要請するものであるが、コミュニケーションにおける経験や意味の共有の構造を理解するためには、それを構成する最小単位「個人の経験」に注目する必要がある。デューイは、「経験とは主体と客体との相互作用の結果である」²⁰とするが、それは「身体活動の経験とは人間と環境との相互作用の結果である」と置き換えることもできよう。デューイは、人間存在を〈身体—精神〉として捉え、そのような存在としての人間と環境との相互作用を、3つの段階で説明する。すなわち1) 物的 (physical)、2) 心的—物的 (psycho—physical)、3) 精神的 (mind) である²¹。この3つの段階の差異は、相互作用の「複雑さと親しみ」の度合いによって規定され²²、人間の相互作用は、2) と3) の段階にあるとされる²³。

まず、人間 (身体—精神) の基本的な活動 (生活) における相互作用は、「心的—物的」の段階である。この段階において、主体は状況の質 (音、匂い、色、快・不快感、音、他者の行為や雰囲気など) を「感じ」として受け取る。次に、受容された「感じ」は、新たな環境との相互作用によって主体の中で客観化されるが、そこでの相互作用は「精神的」段階である。デューイはこのプロセスに明確な精神や知性が現れるとする²⁴。そして、それこそが意味生成のプロセスなのである。

デューイは、主体と他者のふるまいの共通性をコミュニケーションの本質であるとする²⁵。例えば、ボールゲームでは、プレイ中に選手同士が詳細な言語のやりとりをすることはなく、他者の動きや状況を見極めつつ自己判断することが求められる。そこには、限られた場面の中で何をすればよいのかという共通の目的が存在している。そのような経験の積み重ねによって適切なプレイが確立されていくのである。すなわち、コミュニケーションが十分に成立するためには、主体と他者の相互作用によって生成された意味が、言語や身体記号と結びついていかねばならないのである。デューイは、次のように述べる。

言語の核心は、先行する何物かの「表現」でもなければ、先行する思想の表現でもない。言語の核心はコミュニケーションである。それは活動における共同の確立であり、この活動の中には相手が存在し、それぞれの活動は相手との協力によって修正され、規制される

²⁶。

ボールゲームが進行する中での「言語としての掛け声」や「身体記号としてのふるまい」は、ゲーム前の知識よりも意味をもつものとして確立され、新たなコミュニケーションの土台となるのである。デューイは、「変化とは、何かから何かという方向性の観点において特徴づけられる」²⁷ とするが、それは単なる既存の事物が空間的に再配分されたり再調整されたりすることではなく、何らかの新しいものへと質的に変化することとされる²⁸。コミュニケーションが繰り返されることで、個人の活動および自身の心の在り様は変化する。そして個人にとって、他者は単なる他者から何らかの共通項をもつ存在となる。コミュニケーションによる意味生成のプロセスは、個人の経験、それに基づく態度や活動を変化させるばかりでなく、他者という存在の意味をも変化させる。山田の言葉を借りれば、そのような変化こそ意味の生成である²⁹。そしてそのプロセスには、想像力の働きが関わっているとされる。

デューイによれば、想像力はあらゆる分野での鑑賞の媒介手段であり、想像力を働かせることこそ、どんな活動であれそれを単なる機械的なものにとどめず、それ以上のものとする唯一の方法とされる³⁰。デューイによれば、「古い親しみ慣れたもの（経験）が現在の中に斬新な姿をとって現れる時、そこに想像力が働いている」³¹とされるが、想像力の働きは過去の経験に関わっている。

例えば、我々は、過去の運動経験をどのように思い出すだろう。単に走る、あるいはボールを蹴るという身体の運動作用を思い出すよりも、何をしたのかという「結果」、なぜ運動をしたのかという「動機や理由」、誰と走ったのかという「他者」、どこで走ったのかという「場所」などを自身の運動経験として思い出すだろう。そのような経験は、あの時のという独自の経験、すなわち、一つの経験と呼ばれるものである³²。こうした経験に基づく想像力こそが、個人と他者のコミュニケーションを成立させている。

人間の生活は、身体活動の連続である。そしてそれは孤立した自己充足的なものではなく常に社会的なものである³³。すなわち個人と他者（環境）との相互作用を経て、身体運動は有意義な身体活動の経験へと変容するのである。社会的生活で客観化されたものは、連続する経験によって個人の感受性と結びつき、新たな活動を生起させる。それは、習慣（habit）をも変容させる可能性をもつものとされ、そこには「行動の特性」が認められるのである³⁴。言語や観念という記号化されたものの経験（間接経験）に先立つ共同活動の実践により、意味を獲得し変容する人々の在り様を、デューイは「活動の共同体」（community of action）と表現する³⁵。それは、共同体が単に個人の集合体ではなく、他者と相互作用しつつ、共同的な活動に取り組むダイナミックな人々の姿であることを表しているのである。

5. 3. デューイ共同体概念への体育論的視点

コミュニケーションを構成する最小単位は「個人の経験」である。それは、その場独自の状況（環境に浸透する質）を個人が体感することに始まり、あるがままの事象が知覚される主客未分の第一次経験と呼ばれる。そして連続する新たな身体活動の始まりは、第一次経験をうけて第二次経験と呼ばれるが、それは過去の経験の省察によって生じるとされる³⁶。

例えば、跳び箱運動で、個人が他者の動きを観察することによって、うまく跳べるようになるという経験は、従来の個人の経験とは明らかに異なる質を帯びた経験となる。すなわち、個人と他者との相互作用によって生じる第一次経験から第二次経験へと連続する身体活動の経験を成立させることが重要なのである。こうした出来事は、経験の連続性の原理に基づくものである。

デューイによれば、経験の連続性とは「以前の過ぎ去った経験からなんらかのものを受け取り、その後に出てくる経験の質をなんらかの仕方で修正するという両方の経験すべてを意味する」³⁷。なんらかのもの、すなわち身体活動それ自体における意味生成こそが、直接経験が成立していることを物語るのである。また、連続する経験の中で新旧の経験が結合することは、経験する主体の身体活動や内なる世界の再創造³⁸、あるいは自己創造とされる³⁹。経験において生じる多様な意味は従来の身体活動を新たなものへと修正するが、それは自己が再創造される自己変容を意味する⁴⁰。身体的コミュニケーションとそこにおける意味生成は、過去の経験を土台として展開される自己変容のプロセスなのである。

デューイによれば、経験の成立は、身体活動による「試み」と出来事を「被ること」といった言葉で表現される⁴¹。「試み」と「被ること」によって生じる「どうしてだろう?」「もっとこうしたい」という状況は、出来事に対して疑念をもつこと、すなわち個人の想定した結果の不成立を意味する。このような状況から受け取られる疑念は、彼らの未来（の経験）を成立させるための第一次経験やその後の省察によって生成された意味である。そして経験の不均衡、不確定な状況を統一された状況に能動的、操作的にかえることは探究の始まりとされる⁴²。探究のプロセスは、他者とのコミュニケーションのプロセスにおいても生じるものである。それは身体的コミュニケーションの中で展開されるものであり、不断に意味生成が生じるプロセスである。意味生成のプロセスを経て到達する探究の終わりは、一つの状況を構成する様々な意味が収束すること、すなわち、身体運動の意味を通しての新たな自己との出会いや新たな世界の発見を実感することなのである。

デューイは、共同体が形成されるプロセスにみる探究を、「その目的と状況が認識されているならば、しばしば分割されて、一方は独立した精神となり、他方はまた独自の事物の世界となるもの

を、結合する統一体なのである」とする⁴³。個々人が共通のものを起点として疑念が生じるような出来事を被るならば、彼らは探究のきっかけをもつと共に、一つの共同体を形成する契機を得るだろう。デューイのいう「活動の共同体」では、個々人の中で生じた疑念は、その場を構成する個々人にとっての共通の解消されるべき主題となる。意味が固定化した決まり切った活動に反して、主題が設定されることで始まる探究は、現在の活動から生じる未来の結果についての責任を引き受けることとされる⁴⁴。換言すれば、活動の共同体は主題の解消にむけた「探究の共同体」でもある。

経験によって生じる自己変容とは、身体的コミュニケーションによる連続する経験、そして探究のプロセスにおいて、累積された豊かな意味や価値が積み重ねられることである⁴⁵。デューイは、このような質的な変化に人間の成長をみる。そして共同体形成のプロセスは、新たな目的に向けて活動やそれに付随する意味が暫時変容しつつ繰り返し生成されるものである。デューイは、そのような後の結果に向かって進行する行動の累積的变化こそが成長なのであるとする⁴⁶。それは転じて想像力の源泉が豊かさを増すことでもある。そしてそれは、ある出来事を有意味な経験へと押し上げ、さらなる成長を促す経験としてのコミュニケーションを成立させる基礎となる。それは、デューイの共同体概念の特徴である多様性、開かれた相互作用、寛容性へ繋がるものである。

デューイ哲学に倣えば、人間の身体活動は、その目的対象に関わらず、個人の志向性をもって成立する。そして身体活動の成立は、山田の表現を借りれば、主体である個人が、環境との無数の相互作用の中で結節点として重層的なネットワークの中にいることを意味する⁴⁷。社会を生み出す共同体的存在としての個人は、様々な経験の中で共同体の一員となりつつも一人の個人として自己を確立していくのである⁴⁸。デューイは、社会的交わりの中から、個人の個性は徐々にその姿を表すとする。従って、経験の連続、探究、成長のプロセスでもある身体的コミュニケーションによって形成される共同体は、それ自体が教育的環境として機能するものとされる。共同体において個人が経験する多様な意味は、デューイの言葉を借りれば、「共に生活をするという過程そのものが教育を行う」ことなのである⁴⁹。

身体活動によるコミュニケーションは、他者の存在を個人が身体的レベルで感知することに始まる。個人と他者との相互作用は、経験の連続性の原理に基づく意味生成のプロセスである。生成される意味は状況によって様々であるが、それらはいずれも、他者理解とそれによる行為の修正、自己の再創造を促すばかりでなく、立ち起こる経験や意味を共有することであり、彼らは共通の目的をもった共同体へと変容するのである。

コミュニケーションの成立に先立って、意味生成を促す想像力もまた重要な働きをしている。被った出来事の中でも、意味生成が生じた出来事こそ、我々が経験と呼ぶことが出来るものであり、

そのような直接経験の蓄積こそ、想像力の源泉なのである。一方、コミュニケーションのプロセスは、探究のプロセスとも同義であり、個人は身体活動によるコミュニケーションによって未来へ向けての責任を共有する統一体となるが、こうして個々人は「活動（探究）の共同体」へと変容するのである。それは、同時に人間の成長を意味するが、その先に、多様性、寛容さを体現する個人の姿がある。そして身体活動を通して形成される共同体は、教育環境として機能するものとなる。こうして我々は、デューイの次の言葉を理解することができるのである。

デモクラシーとは、統治形態以上のものである。それは第一義的に、関連付けられた生活の一様式、結合され相互に伝達された経験の一様式である。⁵⁰

子どもが単にその場にいるだけでは、共同体は形成されない。コミュニケーションにより経験の意味を共有し、そこに新たな視点による主題が発見される時、子どもは「共同体的存在」へと変容する。それは、人間が社会生活を営む上で、様々な問題を「共に」解消していく方法、すなわち個人、共同体、社会の成長へ向けたプラグマティックなスタンスをもつ身体活動の総体なのである。

本章の議論は、身体活動における意味生成（直接経験の成立）の機会をどのように担保するのか、という課題にも直面している。広田⁵¹やビースタ⁵²が指摘するように、今日、測定評価に対して視線が注がれ、エビデンスやアカウンタビリティーに基づく政策や教育実践の展開が社会的関心を集めている。このような傾向は、人間が運動を経験するということの意味が可視的な表層部分のみを汲み取られ、それに対する学問的視点が実践の方法論のみに集約しかねないことを意味する。デューイ哲学における共同体概念を再解釈することは、デモクラシーとは何かを現在の視点から問い直すことであり、体育の実践、すなわち人間が運動を経験することの意味の豊かさを改めて捉え直す契機なのである。そしてここにおいて議論は、デモクラシー論へと到達することとなるのである。

注および引用・参考文献

¹ ジョン・デューイ：松野 安男．訳（1975）民主主義と教育（上），岩波書店，東京，p.16.

² 例えば、以下の文献が参考となる。

・『民主主義と教育』（Democracy and Education — an introduction to the philosophy of

education - : 1916)」

・『公衆とその諸問題』(The Public and its Problems : 1927)

・『古き個人主義と新しき個人主義』(Individualism Old and New : 1930)

3 著作『大いなる社会』(The Great Society : 1914)

4 宇野 重規 (2014) 文庫版解説, ジョン・デューイ : 阿部 齊. 訳 , 公衆とその諸問題 -現代政治の基礎-, 筑摩書房, 東京, pp.309-310.

5 ジョン・デューイ : 阿部 齊. 訳 (2014) 公衆とその諸問題 -現代政治の基礎-, ちくま学芸文庫, 東京, p.184.

6 John Dewey (1984) The Public and its Problems : 1927, in “LW 2”, Southern Illinois University Press, p.360.

7 John Dewey (1984) 前掲書. p.371.

8 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.16.

9 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.134.

10 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.136.

11 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.141.

12 例えば、以下の議論が参考となる。

・柳沼 良太 (2005) デューイとローティの教育思想に関する比較考察, 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 53-2, pp.213-221.

・杉田 由仁 (2014) ジョン・デューイの公教育思想における「個性を生かす教育」 -楽しく学び生き生きと活動できる学校づくりに向けて-, 山梨県立大学看護学部 紀要 16, pp.43-54.

13 ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.16.

14 例えば、以下の議論が参考となる。

・鈴木 順子 (1972) デューイの「経験としての芸術」におけるコミュニケーション論の一考察, 日本デューイ学会紀要 13

・早川 操 (1988) 意味共有の基盤としての「習慣」の再検討 -デューイにおける「共感」と「コミュニケーション」-, 日本デューイ学会紀要 29

・立山 善康 (1996) デューイのコミュニケーション論 -共同体論の基礎としての-, 日本デューイ学会 紀要 37

・高橋 佳子 (1999) デューイのコミュニケーション概念の明晰化, 教育方法学研究 13, 東京教

- ・渡部 芳樹 (2005) 「民主主義と教育」における「性向 (disposition)」論の考察 —コミュニケーションに関する論考に着目して—, 日本デューイ学会 紀要 46
- ・兼平 佳枝 (2014) デューイのコミュニケーションにおける共感の役割, 日本デューイ学会 紀要 55, pp.87-96.
- 15 ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.14.
- 16 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.18.
- 17 John Dewey (1980) Democracy and education –An introduction to the Philosophy of Education– : 1916, in “MW 9”, Southern Illinois University Press, p.8.
- 18 ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.17.
- 19 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . p.55.
- 20 John Dewey (1987) Art as Experience : 1934, in “LW 10”, Southern Illinois University Press, p.50. *原文 : 「Every experience is the result of interaction between a live creature and some aspect of the world in which he lives.」
- 21 ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (1997) 経験と自然, 人間の科学社, 東京, p.277.
- 22 ジョン・デューイ (1997) 同上書. p.267.
- 23 John Dewey (1958) Experience and Nature : 1925, Constable and Company, p.200.
- 24 ジョン・デューイ (1997) 前掲書. p.267.
- 25 ジョン・デューイ (1997) 同上書. pp.189-190.
- 26 ジョン・デューイ (1997) 同上書. p.190. *原文 「The heart of language is not "expression" of something antecedent, much less expression of antecedent thought. It is communication; the establishment of cooperation in an activity in which there are partners, and in which the activity of each is modified and regulated by partnership.」
- 27 John Dewey (1938) logic –the theory of inquiry–, in “LW 12”, Southern Illinois University Press, p.221. *原文 「A change is characterized in terms of direction from something to something.」
- 28 Richard Bernstein ed (1960) Time and individuality, in “Dewey: on experience nature freedom”, Edité par Liberal Arts Press, p.237.
- 29 山田 英世 (1976) デューイにおける「個人と社会」の存在論, 日本デューイ学会紀要 17, p.101.

-
- 30 ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.68.
- 31 John Dewey (1987) 前掲書. p.267.
- 32 John Dewey (1987) 前掲書. p.44. // ジョン・デューイ : 鈴木 康司. 訳 (1969) 芸術論 ー経験としての芸術ー, 春秋社, p.40.
- 33 John Dewey (1958) *Experience and Nature*: 1925, Constable and Company, p197. *原文「an act is an interaction, a transaction, not isolated, self-sufficient.」
- 34 鉄口 真理子 (2016) 共同行為成立における身体と共同性の関係, 日本デューイ学会紀要 57, p.2.
- 35 ジョン・デューイ (1997) 前掲書. p.195.
- 36 ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.232.
- 37 John Dewey (1988) *Experience and Education* : 1938, in “LW 13”, Southern Illinois University Press, p.19. // ジョン・デューイ : 市村 尚久. 訳 (2004) 経験と教育, 講談社, 東京, p.47.
- 38 John Dewey (1987) 前掲書. p.66. // ジョン・デューイ (1969) 前掲書. p.66.
- 39 ジョン・デューイ : 清水 幾多郎. 清水 禮子. 訳 (1968) 哲学の改造, 岩波書店, 東京, p.188.
- 40 神野 周太郎 (2014) 体育学における経験概念の検討 ーデューイの経験概念を中心としてー, 体育哲学研究 44, p.25.
- 41 John Dewey (1980) 前掲書. p.146. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.222.
- 42 光成 研一郎 (2000) デューイの探究 (反省的経験) の教育的意義について ー思考力養成の観点からー, 関西学院大学 人文論研 50 (1), p.45.
- 43 John Dewey (1980) 前掲書. p.145. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.220.
- 44 John Dewey (1980) 同上書. p.153. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.232-233.
- 45 栗田 修 (1967) デューイ倫理学の展開 ー彼の生長としての教育観の成立についてー, デューイ学会紀要 8, p.33.
- 46 John Dewey (1980) 前掲書. p.107. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.74.
- 47 山田 英世 (1976) デューイにおける「個人と社会」の存在論, 日本デューイ学会紀要 17, p.101.
- 48 John Dewey (1980) 前掲書. pp.303-304. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.153.
- 49 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.18.
- 50 John Dewey (1980) 前掲書. p.93. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.142. *原文: 「A

democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.」引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。

⁵¹ 広田 照幸 (2009) ヒューマニティーズ 教育学, 岩波書店, 東京, pp.48-52.

⁵² ガート・ビースタ：藤井 啓之. 玉木 博章. 訳 (2016) よい教育とはなにか ―倫理・政治・民主主義―, 白澤社, 東京, Pp.205. 原典『Gert J.J.Biesta (2010) Good Education in an Age of Measurement –Ethics, Politics, democracy–』

6 プラグマティック体育の概念

本章では、1章から5章において試みてきたデューイ教育概念に関する考察を一つの体育概念として再構成する。それは、人間が運動を経験する一つの物語を素描することでもある。ここにおいて、経験概念、成長概念、探究概念、共同体概念の体育論への展開は、デモクラシー論へと到達することとなる。

6. 1. 教育課題へのプラグマティックアプローチ

平成29年3月31日に公示された新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた教育目標が提示される。そしてそこでは、その背景となる社会状況に対して、個人が、他者と共に連帯し、様々な諸問題に対峙していくことが求められている。それは、デモクラシーと呼ばれる社会論への回帰でもあるが、デューイはそれを教育によって実現しようとしたのである。

デューイに倣えば、多様な人々によって構成される共同体は、その構成員の移り変わりという不可避の事実の故に、年長者が新たな構成員の子どもに様々な事柄を伝達していかなければならない¹。この役割を担うのもまた教育である。つまり、教育は社会の生命が存続（連続）していくための社会それ自体の自己機能の一つとされる²。デューイのデモクラシー論は、広い視点では「社会の成長」に、狭い視点では「個人の成長」、そしてその基盤となる「人間の経験」にそのまなざしが向けられる。デューイは、経験を直接経験と間接経験とに区別し、とりわけ直接経験の重要性に注目する。

すべての言語、すべての記号は、間接経験の手段である。専門用語でいえば、それらの手段によって獲得される経験は「媒介された経験」である。それは、無媒介の直接経験、つまり、われわれが、表示媒体の介在によるのではなく、身をもって直接参加するものとは、対照的なものである。³

科学や知識自体はデューイ自身もその価値を認めつつも、教授活動内容の比重が間接経験としての科学や知識の学びに偏っていたことを批判する⁴。科学は、解決され保証された内容を獲得するために観察、熟慮、検証などの方法を計画的に採用し、その結果として得られた経験とされる⁵。一方で、知識も経験を言語化して意味づけた概念であり、経験の主体、経験を概念化する文脈、社会的プロセスを含み込んで成立するものとされる⁶。社会の中で生み出された科学や知識は経験の結晶で

あり、同時にその社会が進歩しているほど科学や知識の生成プロセスは、かつての社会に比して、はるかに日常生活とのギャップをもったものとされる⁷。そして科学や知識の教授による間接経験が招く危険性とは、科学や知識を、単なる二次元的な記号として学んでしまうことであるとされる⁸。こうしてデューイは、あくまでも個人と世界との連続性がないのである。それ故、デューイは、どこまでも個人の経験の重要性を主張するのである。

現実世界における問題に対して、「人間が経験する」という視点から、教育によって社会を内側から変革しようとするスタンスこそが、デューイのプラグマティズムなのである。デューイはプラグマティズムという言葉について非常に慎重であり、自身の著作の中で次のように述べている。

プラグマティズムという言葉は、私が考えるに、本テキストでは現れない。おそらくその言葉は、それ自体が誤解を招く。・・・(中略)・・・。しかし、「プラグマティック」の正当な解釈についていえば、すなわち命題の妥当性を示すために検証が必要なように、与えられた結果の機能が、操作的に設定され、特定の問題を解消するようなものであれば、続く本テキストは徹底的にプラグマティックである。⁹ (引用者訳)

それは、デューイにとって問題解決への一つの方法論である。彼のこの言葉は、ある特定の問題を前に、議論の結果導かれた命題が、問題を現実にも解消するものであれば、あるいは、それまでの有効とされてきた命題を絶えず更新していこうとするならば、そのような問題に対するスタンスは徹底的に「プラグマティック」である、と読み解くことができる。このような意味で、プラグマティックとは、常に現在の視点から問題に対峙するスタンスなのである。すなわち、現在の教育課題に対して、子どもの現状をみつめ、さらには個人の経験の経験を現実世界と連続する隔たりのないものとするのかを教育という枠組みから問う視点こそがプラグマティックなアプローチである。よってデューイの経験概念を現在の視点から再評価し、それを「人間が運動を経験する」という体育にとって本質的な議論へと導くことが求められているのである。

6. 2. プラグマティック体育概念の素描

人間は、日々、様々な身体的活動を経験し、不断の日常はそのような営みによって彩られる。日常生活で我々は、ある出来事を、「あの時の経験が・・・」というように表現し、過去と現在とを結びつけることがあるが、デューイは経験を「主体と客体との相互作用の結果である」¹⁰ (傍点筆

者)とする。この定義は非常に抽象的であるが、彼は「経験は真空の中で生起するものではない。・・・(中略)・・・。経験を引き起こす源は、個人の外にある」¹¹とも述べる。確かに、ランニングという運動経験には、運動を行う私(主体)と、ランニングのためのコース(客体)が存在し、主体とは人間を、客体とは人間を取り巻くすべてのものを指している。デューイは、環境について次のように述べる。

環境とは、どのような状況のもとであっても、個人がもたらされる経験を創造するうえでの個人的な欲求、願望、目的、そして能力との相互作用がなされるための条件なのである。たとえ空中に楼閣を築くとしても、その人は、空想のなかに築く構想した対象物と相互作用しているのである。¹²

デューイは、経験が成立するための要素に「試みること」という能動的要素と、「被ること」という受動的要素をあげる¹³。例えば、登山という経験は、単に角度のある地面を人間が歩行運動することではない。それは、人間が険しい傾斜を自ら歩み、頂上からの風景に自身の道のりを重ね合わせるという人間独自の営みである。デューイが、「正常な経験とは、客観的条件と内的条件の二つの条件が一つのものにセットされるという相互作用である」¹⁴と述べるように、登ろうとする内的条件に支えられた歩行運動と山という客観的条件によって生じる登山という運動に「意味」が生じる時、それは経験とみなされる¹⁵。つまり、山の斜面を登るという運動が、登山者の被った頂上での自ら獲得した意味と結びついた時、経験は生起する。

出来事は、その時々において一過性のものであるが、生じた経験はそれ単体で完結するものではない。デューイは、新たな経験を成立させる土台となる経験を第一次経験と表現する。それは「付随する省察を最小限にした結果として経験されたもの」¹⁶を意味する。人間が水中に入れば、まず水を感じる。そして、とりあえず手足をばたつかせてみると、身体が浮いたり前後左右に移動したりすることを経験する。それは明らかに陸上とは異なる感覚である。つまり、水中という環境との相互作用によって生じたのは、手足をばたつかせれば、何かしらの浮力や推進力が生まれるといった感覚であり、それは個人が水という対象と主観的に直面することである。そしてそれは、個人と環境との相互作用によって初めて創り出された出来事なのである。この出来事が次なる行動への導きとなる時、それは第一次経験と呼ばれ第二次経験の土台となるのである。

デューイは、第二次経験を「継続的で、体系的な省察的探究の結果として経験されたもの」¹⁷とする。先の例を補足すれば、新たな運動の相互作用の対象となるのは単なる水ではなく、手足をば

たつかせれば移動することができるという意味をすでに含み込んだ環境となる。そこで生じる出来事は、第一次経験を土台に、もっと楽に移動するための試行錯誤であったり、他者と泳ぐ速さを競うという出来事を生じさせるのである。第二次経験は、新たな経験が生起する出来事において第一次経験として機能するが、それは時間という概念に制約されることのない経験の連鎖なのである。

個人は環境との相互作用によって、出来事を経験として知覚する。デューイは、次のように述べる。

いましがた用いた「相互作用」ということばは、ある経験を、その教育上の機能と力において解釈するための二番目に主要な原理を表明するものである。それは、経験の中の両方の要素 —客観的条件と内在的条件— に平等に権利を付与する。いかなる通常の経験も、これら二組の条件の相互運動である。それらは、一緒になって、あるいは相互作用の中で、状況と呼ばれるものを形成する。¹⁸ (傍点筆者)

我々は、過去の出来事をどのように思い出すだろう。単に走る、あるいはボールを蹴るという身体の運動作用よりも、さまざまな要素を一つの出来事、すなわち状況として思い出すであろう。我々が「あの時の」と思い浮かべるのは、身体の運動やその時々々の環境の部分的なものではなく、あの時という全体なのである。デューイによれば、出来事を構成するすべてのものには質というものが浸透しており、我々はそれを以って一つの状況を認識しているとされる。デューイは、「経験の不確定で、浸透する性質は、すべての確定的諸要因を一つに束ねるものであり、われわれが焦点をなすものとして自覚し、それらを一つの全体にする諸対象である。」¹⁹ (傍点筆者) とする。

デューイの「人間の運動」に対する視点は、体育論的にも着目する必要がある。例えば、子どもが遊んでいる様子は、単なる身体の物理的な動きではなく、その身体の動きには子どもの内なる思考や表現力が伴っており、それは環境との相互作用により一つの状況を形成している。デューイは、そのような状況を人間の「身体活動」と表現する²⁰。人間の運動は、状況を構成する一要因であり、経験としての活動なのである。人間が直接何かをその身体を以って経験する時、それは「身体活動」と表現される。すなわち、デューイに倣えば、人間が運動を通して環境と相互作用し、そこで獲得した意味を新たな経験として再構成していく運動の全体を経験としての身体活動として捉えられるのである。デューイは、次のように述べる。

思考、欲求、目的は、環境的諸条件との絶えざるやり取りの相互作用のなかに存在する。

しかし、確固たる思考は、変化における第一歩であり、この行動の変化それ自体が、精神と性格における必要な変化をさらにもたらすのである。²¹ (傍点筆者)

過去の経験を意図的に振り返り新たに成立する経験を、デューイは省察的经验と表現する。そのプロセスは、確固たる思考を原動力とする新たな経験への歩みである。すなわち、連続する経験としての身体活動とは探究のプロセスでもある。このように、身体活動の主体は、探究のプロセスにおいて、プラグマティックなスタンスを体現する存在へと変容するのである。そしてデューイは、「発展しつつある行動の過程は、その目的と状況が認識されているならば、しばしば分割されて、一方は独立した精神となり、他方はまた独自の事物の世界となるものを、結合する統一体なのである。」²²とする。

人間の運動経験において、ある目的が到達される時、それまでの連続する経験は、新たな目的へと向かう一つの道筋として際立って認識される。それらの経験は、他の出来事とは明らかに異なる意味をもっている。デューイは、次のように述べる。

経験された事柄が成就の進路を走るとき、われわれは一つの経験を持つのである。そのとき、そのときのみ、経験は内部で統合され、経験の一般的な流れのなかで他の経験から区別されるのである。・・・(中略)・・・。状況はいずれ完了するが、その完了は完成であって、中止ではない。このような経験は一つの全体であり、個性ある性質と自足性をもつものである。それは、一つの経験である。²³

ある時、一つの経験として成立する身体活動は、その時のみで完結するものではなく、その時における最善の完成である。それは、新たに生じる状況において再構成の対象となる経験でもある。デューイが「後に現れる結果にむかって進行するこの行動の累積的運動こそ、成長である」²⁴と述べるように、不断に連続する「経験としての身体活動」とは、プラグマティックな人間の成長を意味している。成長とは、経験によって人間の肉体的生存の更新とともに、いろいろな信念や理想や希望や幸福や不幸や習慣などの改造、つまり絶えざる自己の更新なのである²⁵。デューイは、個人と他者の行動に共通するものの存在をコミュニケーションの本質であると指摘しつつ²⁶、次のように述べる。

言語の核心は、先行する何物かの「表現」でもなければ、先行する思想の表現でもない。

言語の核心はコミュニケーションである。それは活動における共同の確立であり、この活動の中には相手が存在し、それぞれの活動は相手との協力によって修正され、規制される²⁷。

目的を共有し、個人でありながらも、経験の再構成の中で、共同体という統一体の存在へと変容する。そして活動の共同体は、探究の共同体でもある。

子どもが単にその場にいるだけでは、共同体は形成されることはない。様々な活動を共有し、新たな経験を成立させるプロセスで、子どもは共同体的存在へと変容する。共同体は、人間が社会生活を営む上で、様々な問題を共に解消していく方法、すなわちプラグマティックスタンスをもつ身体活動の総体なのである。デューイの言葉を借りれば、経験は、それを構成する諸要素の単なる総和ではない²⁸。デューイは、次のように述べている。

実は、あらゆる個人は、社会的環境の中で成長してきたし、また、常に成長しなければならないのである。彼の反応が次第に知的になるのは、すなわち意味を獲得するのは、一般に受け入れられている意味や価値という媒質の中で彼が生活し行為するからに他ならない。社会的な交わりを通して、つまり、いろいろな信念を体現しているいろいろな活動に参加することを通じて、彼は次第に自分自身の精神を獲得していくのである。自我は、彼の周りの生活の中に事物に関する知識が体現されていれば、それだけ精神を獲得するのであって、自我は、自分一人で知識を新たに構築している個々独立の精神ではないのである。²⁹

経験としての身体活動の中で形成される共同体は、それ自体経験を生起させる環境、すなわち経験としての共同体となる。経験としての身体活動は、連続する探究のプロセスであり、また共同体を形成するための、終わりなき成長のプロセスなのである。

経験としての身体活動、探究としての身体活動、経験としての共同体という概念は、デューイの次の言葉に行き着くこととなる。

われわれの正味の結論は、生活（life）は発達であり、発達すること成長することが生活なのだ、ということである。このことを、それと同じ意味を持つ教育的表現に翻訳するならば、それは、1) 教育の過程はそれ自体を超えるいかなる目的ももっていない、すなわち、それ自体が目的なのだ、ということ、および、2) 教育の過程は連続的な再編成、改造、変形の

過程なのだ、ということになるのである。³⁰

デューイは、「共に生活をするという過程そのものが教育である」³¹とする。身体（physical）という直接性が教育（education）を生じさせるとすれば、人間が運動を経験することの意味を問うことによって、身体の教育（physical education）という概念は浮き彫りにされる。「経験としての身体活動それ自体が教育である」という視点からは、デューイの教育論に寄り添って「プラグマティック体育」（pragmatic physical education）の概念を展望することができよう。

プラグマティックなスタンスは、個人を世界と分裂させることなく、世界内存在としての自己を創造する全体的、すなわちホリスティック（holistic）な視点をも内包している。そしてそれに依りつつ構成されるプラグマティック体育の概念は、運動する人間の終わりなき成長をホリスティックに捉えようとする体育概念なのである。

6. 3. プラグマティック体育論の地平

プラグマティック体育論の地平は、デューイの次の言葉によって展望される。

デモクラシーとは、統治形態以上のものである。それは第一義的に、関連付けられた生活の一様式、結合され相互に伝達された経験の一様式である。³²

デューイにとって、共同体と社会の定義や区別はさほど重要ではなく、「意識的に共有している関心が、どれほど多く、また多様であるか、そして、他の種類の集団との相互作用が、どれほど充実し、自由であるか」という基準を優先する³³。デューイは、人間一人ひとりの多様性、開かれた相互作用、寛容性を特徴とする状況にデモクラシーを展望するのである³⁴。

デモクラシーの問題は、独立した個人が互いに相互作用する中で、各々の差異を表出させるところにある。デューイにあつては、この差異を多様性とみなし、積極的に受け入れるのである。共同体という環境で相互作用が生じる時、個人は「他者を経験すること」になるが、デューイは、それを「他者の経験を内包する立場」と表現する³⁵。デューイは、社会的交わりの中から、個人の個性は徐々にその姿を表すとする。共同体は、人間を個人として浮かび上がらせる相対的役割をもつが、その意味でデューイは、人間がある文脈において個性化する環境の基礎を共同体に定めたのである

³⁶。

共同体を形成する個人は、決して均一の存在ではない。デモクラシーの問題において重要なのは、多様な個人が状況を「その時々における最善」に再構成していくことである。そして、そのような社会的基準が経験的に設定されていくとき、それは道徳の問題でもある。デューイは、ある社会におけるある道徳の基準はその中の実践、つまり経験によって獲得されるとする³⁷。見聞される道徳の教えは、子どもにとって平面的な記号に過ぎず、共同体での経験が統合的發展を遂げることで道徳的判断の基準になるのである。デューイが確固たる善や道徳の内容について多くを語らない理由は、「ある善は、何ものかのために善なのではなくて、ただ善であるだけなのである」³⁸という彼の言葉に集約される。善とは、個人の経験に準じて再構成されるべき基準なのである。だからこそ、デューイは徹底して、子どもの直接経験と、自己創造しつつ成長する姿にそのまなざしを向けるのである³⁹。

多様な個人によって形成される共同体にあつては、個々人の価値基準、あるいは尺度が存在する。そして、多様な個人によって形成される共同体における身体活動の営みは、自己と他者が身体運動を起点として相互に関わることを意味すると同時に、多様な価値基準・尺度と自己の基準が交叉する場でもある。また「寛容さ」とは、自己の外にある多様な価値基準・尺度を経験的に実感していく力、すなわち、他者との関わりの中で不断に培われる道徳的想像力（moral imagination）なのであり、それはデューイのいう創造的知性と解釈することもできよう。人間は、共同体という環境の中で、社会化と個人化の狭間で、多様性を実感し、寛容さを経験的に身につけていくのである。そしてそれは、共同体を形成する個人が、他者と共に、様々な経験の教育を通してデモクラシーの担い手として成長していくプロセスなのである。

プラグマティック体育論とは、現在の視点から、人間が身体運動を経験することの意味を捉え、人間の成長について思索する一つのガイドラインを提示するものである。そしてそれは、デモクラシー論という地平へと接続されるポリティカルなテーマを見通し、「体育政治学」（politics of physical education）とも表現すべき、新たな領域を展望する体育思想でもあるのである。

注および引用・参考文献

¹ John Dewey (1980) John Dewey (1980) Democracy and Education –an introduction to the philosophy of education– : 1916, in “MW 9”, Southern Illinois University Press, p.5. // ジョ

-
- ン・デューイ：松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (上) , pp.13-14.
- ² 山田 英世 (1966) J.デューイ人と思想 23, 清水書院, p.134.
- ³ John Dewey (1980) 同上書. pp.240-241. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . pp.62-63.
- ⁴ John Dewey (1980) 同上書. pp.227-228. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . p.44.
- ⁵ John Dewey (1980) 同上書. p.227. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . p.43.
- ⁶ 佐藤 学 (1996) 5 章 現代学習論批判 ―構成主義とその後―, 講座学校 5 学校の学び・人間の学び, 柏書房, p.159.
- ⁷ John Dewey (1980) 前掲書. p.11. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.21.
- ⁸ John Dewey (1980) 同上書. p.228. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . p.44.
- ⁹ John Dewey (1986) logic –the theory of inquiry– : 1938, in “LW 12”, Southern Illinois University Press
- ¹⁰ John Dewey (1987) Art as Experience : 1934, in “LW 10”, Southern Illinois University Press, p.50. *原文:「Every experience is the result of interaction between a live creature and some aspect of the world in which he lives.」
- ¹¹ ジョン・デューイ：市村 尚久. 訳 (2004) 経験と教育, 講談社, 東京, p.56.
- ¹² ジョン・デューイ (2004) 同上書. p.64.
- ¹³ John Dewey (1980) 前掲書. p.146. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.222.
- ¹⁴ ジョン・デューイ (2004) 前掲書. p.61.
- ¹⁵ John Dewey (1980) 前掲書. p.146. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . pp.222-223.
- ¹⁶ John Dewey (1958) Experience and Nature : 1925, Constable and Company, p.4.
- ¹⁷ John Dewey (1958) 同上書. p.5
- ¹⁸ ジョン・デューイ (2004) 前掲書. p.60-61.
- ¹⁹ ジョン・デューイ：河村 望. 訳 (2003) 経験としての芸術, 人間の科学社, 東京, p.260.
- ²⁰ John Dewey (1980) 前掲書. p.138. p.211. p.311.
- ²¹ John Dewey (1987) Liberalism and Social Action : 1935, in “LW 11”, Southern Illinois University Press, pp.44-45. // ジョン・デューイ：河村 望. 訳 (2002) 自由主義と社会行動, デューイ＝ミード著作集 11 自由と文化・共同の信仰, 人間の科学社, 東京, p.307.
- ²² John Dewey (1980) 前掲書. p.139. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.220.
- ²³ ジョン・デューイ (2003) 前掲書. p.52.

-
- 24 John Dewey (1980) 前掲書. p.107. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.74.
- 25 John Dewey (1980) 同上書. p.4. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.12.
- 26 ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (1997) 経験と自然, 人間の科学社, 東京, pp.189-190.
- 27 ジョン・デューイ (1997) 同上書, p.190. *原文「The heart of language is not "expression" of something antecedent, much less expression of antecedent thought. It is communication; the establishment of cooperation in an activity in which there are partners, and in which the activity of each is modified and regulated by partnership.」
- 28 ジョン・デューイ : 鈴木 康司. 訳 (1969) 芸術論 —経験としての芸術—, 春秋社, 東京, p.41.
- 29 John Dewey (1980) 前掲書. pp.303-304. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.153.
- 30 John Dewey (1980) 同上書. pp.54-55. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.87.
- 31 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.18.
- 32 John Dewey (1980) 前掲書. p.93. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.142. *原文:「A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.」引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- 33 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.136.
- 34 例えば、以下の議論が参考となる。
- ・柳沼 良太 (2005) デューイとローティの教育思想に関する比較考察, 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 53 (2), pp.213-221.
 - ・杉田 由仁 (2014) ジョン・デューイの公教育思想における「個性を生かす教育」 —楽しく学び生き生きと活動できる学校づくりに向けて—, 山梨県立大学看護学部紀要 16, pp.43-54.
- 35 John Dewey (1980) 前掲書. p.235. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.55.
- 36 佐藤 学 (1996) 現代学習論批判, 堀尾 輝久. 奥平 康照. 田中 孝彦. 佐貫 浩. 汐見 稔幸. 太田 政男. 横湯 園子. 須藤 敏昭. 久富 善之. 浦野東 洋一. 編. 〈講座学校 第5巻〉 学校の学び・人間の学び, 柏書房, 東京, p.183.
- 37 John Dewey (1980) 前掲書. p.356. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.225.
- 38 John Dewey (1980) 同上書. p.250. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . p.77.
- 39 John Dewey (1980) 同上書. p.251. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . p.80.

結章

1 要約

本研究の目的は、デューイ哲学を現在的な視点から再解釈し、プラグマティストデューイの新たな姿を体育論的にあらわにすることであった。そしてそれは、「プラグマティック体育」という新たな体育概念を提案する試みでもある。本研究は、以下のように要約されよう。

1章プラグマティズムの概念は、デューイ哲学における子ども、教育、社会についての論考を概観することにより、プラグマティックな教育思想を整理したものである。プラグマティズムとは、人間の行為、すなわち人間の生き方に着目する思想であるが、デューイは哲学を単に教育へと適用させたのではなく、哲学と教育学の間に子どもの思想を介在させたとされる。そしてそれは、社会、教育、子どもの経験に対するプラグマティックなスタンスを持つものであり、その体育論的解釈は、人間の生を構成する最小単位である個人の経験についての考察が最優先されると結論される。

2章デューイの経験概念では、デューイ哲学における経験概念を体育論的に捉えることで、身体活動それ自体が意味生成をもたらす経験であるという視点が導かれる。経験とは連続性と相互作用の原理に支えられて不断に繰り返される身体活動の結果であり、意味生成の契機でもあるが、身体活動の主体である人間は、環境との相互作用により不断に経験を生起させるとされる。そしてデューイ哲学において、人間の存在は「身体-精神」の関係とされており、連続する経験によって生じる身体活動の再構成は、自己を再創造する契機でもあると結論される。

3章デューイの成長概念では、デューイ哲学における成長概念を体育論的に解釈し、身体活動による人間の成長の問題への視点が導かれる。身体活動の外的世界への介入は、可視的にはある対象との相互作用であるが、その際に生じる経験の意味は身体活動の主体者を自己の内側へと誘い、その内的世界を変容させるものとされる。そして身体活動は、連続する経験の中で常に再構成される自己再創造のプロセスでもあり、よって世界との相互作用を生じさせる不断の身体運動やスポーツの実践は、自己創造の契機として捉えることもできると結論される。

4章デューイの探究概念では、デューイ哲学における探究概念の体育論的解釈によって、不断の身体活動における探究は、個人と世界を隔たりのない相互関係へと誘うプロセスであるという視点が導かれる。期待する未来が想定される時、現在の経験は未来への出発点となり、そこでの諸経験を成立させる身体活動の不断の再構成が必要となるが、そのような身体活動の修正プロセスこそが探究であるとされる。そして探究のプロセスにおいて、人間は身体活動を通して様々な世界との出

会を経験し、その経験を契機とする探究によって成長すると結論される。

5章デューイの共同体概念では、デューイ哲学における共同体概念を体育論的に捉え、人間の共同的な身体活動は、コミュニケーションを成立させることで共同体の形成を促し、また共同体それ自体が教育環境として機能するという視点が導かれる。身体的コミュニケーションによって目的が共有されるとき、人間は共同体的存在となり、それは「活動する共同体」と表現される。そして共同体が経験としての教育環境であると同時に、想像力という名の教養の源泉となるとき、議論は「他者とともに」の実現を目指すデューイのデモクラシー論へと到達すると結論される。

6章プラグマティック体育の概念では、1章から5章において試みられたデューイ哲学における諸概念の体育論的解釈が「プラグマティック体育」という一つ概念として再構成される。すなわち、プラグマティック体育の概念は、様々な現在の教育課題にプラグマティックに対峙する体育思想であり、よってプラグマティック体育論とは、現在の視点から、教育、人間、経験の意味を捉え、身体活動による人間の成長の問題について思索する一つのガイドラインを提示するものである。そしてそれは、デモクラシー論を展望するポリティカルな側面を内包しつつ、「体育政治学」ともいべき新たな研究領域へと展開されるものでもであると結論される。

2 課題

デューイ哲学と体育論を接続する現在の意義は、プラグマティズム再評価の流れに位置するものである。デューイ哲学に倣い展開されるプラグマティック体育論は、「人間が運動を経験すること」という体育の本質を議論するための起点となるヒューマニスティックな教育論を礎とする。井上は、体育哲学におけるプラグマティズム再評価への展望を次のように述べる。

デューイの教育学「人間が体験する」という最も本質的な部分を言い表す方法を十分に持ち得なかった *thorough the physical* (ホリスティック体育論) の推進者の思想を再評価し、その本来性をひたすら追い求めてきたヒューマニスティック体育論に依りつつそれを今日の原理で捉え直し解釈し直すこと、すなわち体育哲学は教育論としての展開が本来的である。¹ (傍点筆者)

体育学領域（とりわけ体育実践に関わる専門領域）では、体育を実践するに当たってその方法論の展開や、子どもの成長の度合いを発育・発達の視点から数値的に導かんとする動きが顕著である。

それは広田²やビースタ³の指摘にもみられるように、教育実践を展開するにあたって主としてエビデンスやアカウンタビリティに裏打ちされた実践方法を認知しようとする風潮である。そのような背景に基づく教育実践は、子どもの経験の内実が想定されていることを意味する。しかし、子どもが運動を経験することは、想定された経験の意味を超えて、個々人にとって独自の意味生成の機会ともなろう。「意味が生まれるのは身体がある態度をとり、ある状況に身をおくからであり、そこに世界との対話（相互作用）があるからである」⁴とする矢野の指摘は学びの問題について示唆的である。「想定された学び」を超えて「体育における学び」を問うことは、体育哲学が担うべき課題でもあるが、それは、デューイの教育思想に寄り添うことを頼りとしている。

3 展望

デューイのプラグマティズムに倣い「人間が運動を経験すること」を議論するプラグマティック体育論の地平は、デモクラシー論への展望である。プラグマティックなスタンスを体現する個人は、共同体的存在でありつつ、その個人としての独自性を十分に発揮する存在であり、よってそれは人間の運動経験の学びに対する発想の転換である。佐藤は、学びについての視点を歴史的に概観しつつ、新たに実現されるべき学びの形態を「学びの共同体」という概念で提案している⁵。佐藤は、次のように述べる。

学校に組織されている集団は、特定の職業で結ばれた徒弟制の共同体でもなければ、特定の文化を前提とした地縁的な共同体でもない。学校に組織される『学びの共同体』は、多様な文化が交錯し交流し合い多様な労働へと開かれた『公共空間』でなければならない。⁶（傍点筆者）

佐藤は、自身の「学びの共同体」のイメージを「教室内外の人々と響き合うオーケストラのようなコミュニケーション」であるとし、「学びの理論は、心理学主義と個人主義の枠組みから脱却して、学びの身体技法を対象とする身体政治学（ボディ・ポリティクス）へと発展することになるだろう」⁷と指摘する。また樋口は、「身体政治学という視点は、現行の体育という身体教育の枠組みが扱う問題ではないが、身体教育に対して制度に対する果敢な超越という冒険を誘っている」⁸とする。デューイのプラグマティズムに倣い個人の運動経験を考察する道程は、個人の共同体（教育）の議論へとその視点を拡大することとなるのである。

そのような視点から共同体やデモクラシーの問題を議論する中で、個人は全体的に捉えられることとなるが、デューイの「全体性」(totality)に対する概念は、彼の哲学において非常に重要なものである。そしてそれは、デューイが使用する「whole」「wholeness」といった概念と密接に関連するものである。デューイは、「全体性」について次のように説明する。

「全体性」は、量的総合という解決に望みのない課題を意味しない。それは、むしろ、発生する多数の諸現象と関連する反応様式の一貫性を意味する。一貫性は文字通りの同一性を意味しない。というのは、同一のことは二度と起こらないのだから、同一の反応の厳密な繰り返しはいくらかの不適応を必ず伴うからである。全体性は、連続性 — 以前の行動の習慣を、それを生きて成長している状態に保つために必要な再適応をしながら、続けていくこと — を意味する。それは、既成の完全な行動方式を意味しないで、たくさんの多様な行動に均衡を保たせて、各行動が他のすべての行動と意味を与えたり与えられたりするようにすることを意味する。⁹ (傍点筆者)

デューイ哲学再評価への流れにあつて、全体性の概念を教育(体育)から捉え直す「ホリスティック教育」(holistic education)の概念もその対象として展望されよう。吉田は、ホリスティックな教育とは、かかわりを探究し深めていくものであり、それは断片化から抜け出し、つながりへと向かっていく試みであるとする^{10 11 12}。そのような意味で個人の共同体(教育)とは、独立した個人の集合体ではなく、一人ひとりが相互に関連しつつ、質的なつながりが保証される場であるといえよう。それは一対一の単なる複合体としては還元され得ない全体なのである。

プラグマティック体育論は、現実との連続性が疲弊しているシステムや枠組みを再構成すること、教科としての体育を「身体の教育」として捉え直すことを課題とする。それは、デューイのプラグマティズムに倣い、人間が運動を経験することを起点に、絶え間ない再創造のうちに人間のプラグマティックな成長の姿を見出そうとする視点である。また、デモクラシー論への体育論的アプローチは、体育に関わる様々なパラダイムを断片的ではなく連続したもの、すなわち全体的に捉えようとするホリスティック体育(holistic physical education)の概念を模索する試みへと繋がっている。そして、プラグマティック体育論はデモクラシーというポリティカルなテーマへと接近することから、「体育政治学」とも表現すべき新たな研究領域への道を標すものとなるのである。

注および引用・参考文献

- 1 井上 誠治 (2014) 日本体育学会第 64 回大会領域キーノートレクチャー報告『ヒューマニスティック体育論の系譜』, 体育哲学研究 44, pp.67-68.
- 2 広田 照幸 (2009) ヒューマニティーズ 教育学, 岩波書店, 東京, pp.48-52.
- 3 ガート・ビースタ : 藤井 啓之. 玉木 博章. 訳 (2016) よい教育とはなにか ー倫理・政治・民主主義ー, 白澤社, 東京, Pp.205. 原典『Gert J.J.Biesta (2010) Good Education in an Age of Measurement –Ethics, Politics, democracy–』
- 4 矢野 智司 (1995) 子どもという思想, 玉川大学出版部, 東京, p.59.
- 5 佐藤 学 (1996) 現代学習論批判, 堀尾 輝久. 奥平 康熙. 田中 孝彦. 佐貫 浩. 汐見 稔幸. 太田 政男. 横湯 園子. 須藤 敏昭. 久富 善之. 浦野東 洋一. 編. 〈講座学校 第5巻〉 学校の学び・人間の学び, 柏書房, 東京, p.179. pp.153-187.
- 6 佐藤 学 (1996) 同上書. p.179. pp.153-187.
- 7 佐藤 学 (1996) 同上書. p.185.
- 8 樋口 聡 (1997) 現代学習論における身体の地平 : 問題の素描, 広島大学教育学部紀要 第一部 (教育学) 46, p.281.
- 9 ジョン・デューイ : 松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (下) , 東京, pp.196-197.
- 10 吉田 敦彦 (1999) ホリスティック教育論 ー日本の動向と思想の地平ー, 日本評論社, Pp.317.
- 11 中川 吉晴. 吉田 敦彦. 桜井 みどり. 訳 (1997) ホリスティックな教師たち, 学研, p.25. // John P. Miller (1993) The Holistic Teacher, OISE press
- 12 吉田 敦彦. 中川 吉晴. 手塚 郁恵. 訳 (1997) ホリスティック教育/いのちのつながりを求めて (初版邦訳書) , 春秋社, p.8. // John P. Miller (1988 : revised 2 ed 1996) The Holistic Curriculum, OISE press, p.8.

附章 デューイ用語集

デューイ用語集作成の試みは、ウィン (Ralph B. Winn) によって『John Dewey : Dictionary of Education』(1959) として著された教育用語集がある。本研究の『附章 デューイ用語集』は、デューイ哲学に依って体育論を展開する際にキーワードとなるものを、哲学篇、教育篇、体育篇に分類し、アルファベット順に列記したものである。それは教育学、および体育学（体育哲学専門領域）におけるデューイ哲学再評価への議論をさらに発展させる上で参考となる。

1. 哲学篇

【child-centered education】(子ども中心の教育)

いまや、我々の教育に到来しつつある変革は、重力の中心の移動である。それは、コペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移されたときと同様の変革であり革命である。このたびは児童が太陽となり、その周囲を教育の諸々の仕組みが回転するのである。児童が中心となり、この中心の周囲に諸々の営みが組織されるのである¹。

児童は出発点であり、中心であり、目的である。彼の発達、成長が理想である。そのみが基準を与えている。児童の成長のためにはすべての学科は手段である。人格、品性は学科以上のものである。知識や見分ではなく、自己実現ということが究極である²。

【communication】(コミュニケーション)

人間はコミュニケーションをする中で他者と経験を共有し、意味を共有する。そのプロセスでは、個々人は自身の習慣的ふるまいを経験としてのコミュニケーションによって修正していく³。すなわち、ふるまいかたが変わるとされ⁴、「経験の共有」、「意味の共有」という点において芸術 (art) に似ているとされる⁵。

【community】(共同体)

共同体あるいは社会 (society) を形成するために人々が共通に持つておかななくてはならないものは、目的・信念・願望・知識 (共通理解)・同じような心持ちである⁶

【continuity】（連続性）

生命の連続とは、生物の要求に向けた環境に対する連続的な再適応を意味する。⁷

【democracy】（デモクラシー）

デモクラシーとは、統治形態以上のものである。それは第一義的に、関連付けられた生活の様式、結合され相互に伝達された経験の様式である。⁸

【environment】（環境）

デューイの用いる環境という言葉の意味は、単純に生き物（有機体）の周囲の事物に限定されるものではない。

「環境」とか「生活環境」という語は、個体をとりまく周囲の事物より以上のものを意味する。それらの語は、周囲の事物がその人独自の活動傾向に対してもつ特定の連続関係を意味するのである。・・・（中略）・・・生物、とりわけ人間の場合には、彼から空間的にも時間的にも遠く離れている事物が、彼の身近にある事物よりも、より確実に彼の環境を成すことがあるのである。⁹

環境とは、どのような状況のもとであっても、個人がもたらされる経験を創造するうえでの個人的な欲求、願望、目的、そして能力との相互作用がなされるための条件なのである。たとえ空中に楼閣を築くとしても、その人は、空想のなかに築く構想した対象物と相互作用しているのである。¹⁰

【experience】（経験）

すべての経験は、生物とそれが住む世界のある局面との相互作用の結果である。¹¹

経験の「効果」は、表面にはあらわれない。経験が生徒に不快を与えず、むしろ活動を鼓舞するとしても、その経験が未来に、より望ましい経験をもたらすことができるよう促すためには、直接的な快適さをはるかに越えた種類の経験が求められる。このような質的経験を整えることこそ、教育者に課せられた仕事なのである。¹²

－ 【an experience】（一つの経験）

経験された事柄が成熟の進路を走るとき、われわれは一つの経験を持つのである。そのとき、そのときにのみ、経験は内部で統合され、経験の一般的な流れの中で他の経験から区別されるのである。・・・（中略）・・・状況はいずれ完了するが、その完了は完成であって、中止ではない。このような経験は一つの全体であり、個性ある性質と自足性をもつものである。それは、一つの経験である。¹³

－ 【primary experience】（第一次経験）

付随する省察を最小限にした結果として経験されたものである。¹⁴

－ 【secondary experience】（第二次経験）

継続的で、体系的な省察的探究の結果として経験されたものである。¹⁵

－ 【reflective experience】（省察的経験）

経験から学ぶということは、われわれが事物に対してなしたことと、結果としてわれわれが事物から受けて楽しんだり苦しんだりしたこととの間の前後の関連をつけることである。そのような事情の下では、行うことは、試みることになる。つまり世界はどんなものかを明らかにするために行う、世界についての実験になるのであり、被ることは、教訓－事物の関連の発見－になるのである。¹⁶

－ 【esthetic experience】（美的経験）

イマジネーションによるヴィジョンは、芸術的作品のもつあらゆる構成要素を統一する力であり、それらの諸要素を多様なままに一つの全体へともたらしめるものである。美的経験以外の経験では、諸要素の特徴的なものだけが強調されたり一部分だけが現実化するのであるが、美的経験においては、個々の要素がすべて溶解する。それらは、経験の瞬時の全体性の中に完全に溶解し、すべてが相互に浸透する。¹⁷

【good】（善）

ある善は、何ものかのために善なのではなくて、ただ善であるだけなのである。¹⁸

善の証拠は生徒が反応するというその事実の中に見出されるのである。つまり、生徒の反応こそ結果として生ずる善なのである。¹⁹

【inquiry】（探究）

探究とは、不確定な状況を、確定した状況に、すなわちもとの状況の諸要素をひとつの統一された全体に変えてしまうほど、状況を構成している区別や関係が確定した状況に、コントロールされ方向づけられた仕方で転化させることである。²⁰

【intelligence】（知性）

広い意味では、新しいものとの結合を通じての、古いもののこのような改造こそが、まさに知性なのである。知性は、過去の経験を知識に転換することであり、また、観念や目的の中の知識の投影に転換することなのである。そして、この観念や目的は、未来に起きるかも知れないことを予測し、欲求されていること如何に実現していくかを指示するものである。（河村望 訳）²¹

【interaction】（相互作用）

「相互作用」ということばは、ある経験を、その教育上の機能と力において解釈するための二番目に主要な原理を表明するものである。それは、経験の中の両方の要素—客観的条件と内在的条件—に平等に権利を付与する。いかなる通常の経験も、これら二組の条件の相互運動である。それらは、一緒になって、あるいは相互作用の中で、状況と呼ばれるものを形成する。²²

【life】（生活・生命）

われわれの正味の結論は、life（生活）は発達であり、発達すること成長することが生活なのだ、ということである。このことを、それと同じ意味を持つ教育的表現に翻訳するならば、それは、（i）教育の過程はそれ自体を超えるいかなる目的ももっていない、すなわち、そ

れ自体が目的なのだ、ということ、および、(ii) 教育の過程は連続的な再編成、改造、変形の過程なのだ、ということになるのである。²³

【liberalism】(自由主義)

リベラリズムの仕事は、まず何よりも先に、最も広い意味における教育である。学校は教育の仕事の一部であるが、その十全な意味での教育とは、精神と性格の支配的な習慣をなす態度と性向(それは、欲求と信念の態度と性向である)を形成するあらゆる影響力を含むものである。(河村望 訳)²⁴

私が、復興するリベラリズムの最初の目的が教育であるという時、その課題が、出来事の現実に近いところにある、知的、道徳的な型、精神と性格の習慣を生みだすのを助けることにある、ことを意味するものである。(川村望 訳)²⁵

【liberty】(自由)

第一に、自由とは、特定のことをなす有効な力である。自由一般は存在しない。ある人が、ある時あるところで何をなしうるのか、何をなしえないのか、要するに行動の力である。それゆえ自由に対する要求とは、有効な行動力に対する要求である。・・・(中略)・・・第二に、自由すなわち力の獲得は、その時における力の配分の問題である。一方の側における力の増大の要求は、力の配分関係の変更、すなわち他の側における力の減少を意味する。・・・(中略)・・・第三に、自由のこのような相対性の意味は、第一には絶対的自由の存在を否定するだけでなく、次には、一方に自由があれば他方には制限すなわち拘束があるということである。任意の時点に存在する自由の体系は、つねにその存在する拘束やコントロールの体系である。²⁶

【pragmatism】(プラグマティズム)

パースのプラグマティズム

我々の当面とする概念の対象が与えると我々が考える結果、それも行動に影響を与えると考え及ぶ限りの結果をかえりみつくしてみよ。そうするならば、これらの結果についての我々の概念こそは、その対象についてのわれわれの概念の全部である²⁷。

ジェイムズのプラグマティズム

プラグマティックな方法とは元来、これなくしてはいつ果てるとも知れないであろう形而上学上の論争を解決する一つの方法なのである。²⁸

プラグマティズムなる言葉は、今ではもっと広い意味に、すなわち一種の真理論という意味にも、用いられるに至っている。・・・(中略)・・・つまり、真理とは、彼らによれば、観念(それ自身われわれの経験の部分にすぎないものである)が真なるものとなるのは、この観念によってわれわれの経験の他の部分との満足な関係が保たれうるからであり、経験の他の諸部分を総括することができるし、また無限に相次いで生ずる特殊な現象をいちいちしらべなくとも概念的近道を通して経験部分の間を巧みに動き回れるからである、と言うに他ならないのである。²⁹

デューイのプラグマティズム

プラグマティズムという言葉は、私が考えるに、本テキストでは現れない。・・・(中略)・・・しかし、プラグマティックの正当な解釈についていえば、すなわち命題の妥当性を示すために検証が必要なように、与えられた結果の機能が、操作的に設定され、特定の問題を解消するようなものであれば、続く本テキストは徹底的にプラグマティックである。³⁰ (筆者訳)

【progressivism】(プログレッシビズム・進歩主義)

デューイは、あらゆる形態のインドクトリネーションに反対している。そのかわりに提唱するのは、過去ではなく現在の社会生活の諸現実を象徴している教材や活動を学校に取り入れることである。このような教材や活動は、実験的知性の育成にとっては不可欠な要素なのである。³¹

デューイは、教育が真に教育的であるためには、社会変革の理念を未来に投影し、その理念を実際に行動で検証してみるような計画に絶えず参加しなければならないと主張する。それは、学校において、行動計画としての実験的知性の方法が啓培されることにより可能である。その方法は、現在の社会勢力の情勢、動向、影響などの観察に基づいて案出した作業仮説を解決策として洗練し、さらに、それを学校外の社会的な生活状況の中で行動によって直接、実

験し、その結果を学校の教育的成果として判断する、という方法である³²。

【renewal】（更新）

生は環境への働きかけ通じた自己刷新のプロセスである。³³

【recreation】（回復・再創造・再生）

人間の場合には、肉体的存在の更新に、信念や理想や希望や幸福や不幸の慣行の再生が伴う。

34

【re-construction】（再構築・再構成）

教授は、子どもの経験から出て、われわれが教科と呼んでいる、真理の組織体によって表わされた経験に入り込む、絶えざる再構成なのである³⁵。

【science】（科学）

科学とは、新たな経験を計画し、統制して、それを系統的、意図的に、そして、習慣の制限から解放されることによって拡大された規模で、追求することにおいて、知性が果たす役割のことなのである。³⁶

【society】（社会）

社会とは、共通の線に沿い、共通の精神において、また共通の目的に関連してはたらかつつあるが故に結合されている、一定数の人々ということである。この共通の必要および目的が、思想の交換の増大ならびに共感の統一の増進を要求するのである。こんにちの学校が自然な社会単位として自らを組織することができない根本的理由は、まさしくこの共通の、生産的な活動という要素が欠けているからである³⁷。

【totality】（総体性・全体性）

「総体性」は、量的総合という解決に望みのない課題を意味しない。それは、むしろ、発生する多数の諸現象と関連する反応様式の一貫性を意味する。・・・(中略)・・・総体性は、連続性 —以前の行動の習慣を、それを生きて成長している状態に保つために必要な再適応

をしながら、続けていくこと―を意味する。それは、既成の完全な行動方式を意味しないで、たくさんの多様な行動に均衡を保たせて、各行動が他のすべての行動と意味を与えたり与えられたりするようにすることを意味する。³⁸

【transaction】（トランザクション）

思考、欲求、目的は、環境的諸条件との絶えざるやり取りのトランザクションのなかに存在する。しかし、確固たる思考は、変化における第一歩であり、この行動の変化それ自体が、精神と性格における必要な変化をさらにもたらすのである。³⁹

【whole】（全体）

イマジネーションによるヴィジョンは、芸術的作品のもつあらゆる構成要素を統一する力であり、それらの諸要素を多様なままに一つの全体へともたらすものである。・・・（中略）・・・美的経験においては、個々の要素がすべて溶解する。それらは、経験の瞬時の全体性の中に完全に溶解し、すべてが相互に浸透する。⁴⁰

イマジネーションとは、ものを一つの統合された全体を成すものとしてみるものの見方、感じ方である。心が世界とふれ合うまさにそのところで、諸々の興味が大きく豊かに融合する。・・・心が宇宙と出会うとき、そこにはいつも何ほどの冒険があるが、イマジネーションはこの冒険そのものである。⁴¹

2. 教育篇

【child】（子ども）

子どもはすでにはげしく活動的であり、教育の問題は子どものこの諸々の活動をとらえ、この諸々の活動に指導をあたえるという問題なのである。指導によって、つまり、組織的にとりあつかわれることによって、子どもの諸々の活動は、散漫であったり、たんに衝動的な発現のままにまかせられていたりすることをやめて、諸々の価値ある結果へと向かうのである。⁴²

子どもたちが活動する瞬間、彼らは彼ら自身を個性化する。彼らは、一群になることをやめ、学校外で、家庭の中で、家族の中で、遊び場で、近所において、我々がよく知るような激しく独特な生き物なる⁴³。

【culture】（教養）

教養とは、想像力が、屈伸性において、範囲において、感入の度合いにおいて成長して、ついに個々人のいとなむ生活が自然の生活と社会の生活によって浸透されるにいたるような、そのような想像力の成長のことをいうのである⁴⁴。

教養ということが民主主義の合言葉になるであろう⁴⁵。

【education】（教育）

教育的課程の基本的要素は未成熟で、未発達な存在であり、また、成人の成熟した経験の中に体现されている特定の社会的目的、意味、価値である。教育的課程はこの二つの力の当然の相互作用である⁴⁶

教育とは経験を絶え間なく再組織ないしは改造することである・・・⁴⁷

教育とは、経験の意味を増加させ、その後の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ないし再組織することである・・・。意味の増加とは、われわれが従事する諸活動の関連や連続をますます多く認知する。⁴⁸

【formal education】（制度的教育・学校教育）

学校教育は、本人自ら状況に関与することによって教材の意味やその教材に含まれている問題を切実に感じさせるような、本物の状況を与えなければならないのである⁴⁹。

【growth】（成長）

すべての統合された経験に形が備わっているのは、そこに動的組織化が行われているからである。私がこの組織化を動的というのは、この組織化を完了するには時間がかかるからであ

る、すなわち成長だからである。⁵⁰

【habit】（習慣）

習慣の基本的な特徴は、すべておこなわれ受け止められた経験が、それをおこない受け止めている当事者本人を修正する一方、その修正が他方ではそれを望もうが望むまいがにかかわらず、引き続き起こる後の経験の質に影響を及ぼすというのである。⁵¹

【imagination】（想像力）

想像力は、あらゆる分野での鑑賞の媒介手段であり、想像力を働かせることこそ、どんな活動であれ、その活動を単なる機械的なものととどめず、それ以上のものにする唯一の方法とされる⁵²。

古い親しみ慣れたもの（経験）が現在の中に斬新な姿をとって現れる時、そこに想像力が働いているのである。⁵³

【interest】（興味・関心）

これらの興味こそは自然の資源であり、投資されざる資本であって、子どもの活動的な成長はこれらの興味をはたらかせることにかかっている。⁵⁴

【learning】（学習）

学習の目的と成果は成長の可能性の持続である。・・・(中略)・・・この考えが社会のすべての成員に当てはまるのは、人と人との交わりが相互に行われている場合だけであり、しかも、公平に行きわたった関心から生ずる多方面におよぶ刺激によって社会の習慣や制度を改造するための十分な用意のある場合だけである。そして、これは民主的な社会を意味するのである。⁵⁵

【school】（学校）

社会を構成するすべての個人の完全な成長に忠実であることによってはじめて社会はいかなるばあいにも自らにたいして忠実になりうるのである。そしてそのようにしておこなわれ

る社会の自己指導ということにかけては、学校ほど重要なものはない。⁵⁶

学校においては、子どもが従事する諸々の典型的な仕事は、一切の経済的圧力から解放されている。その目的は生産物の経済的価値にあるのではなく、社会的な力と洞察力の発達にあるのである。この狭隘な功利性からの解放、この人間精神の可能性にむかってすべてがうちひらかれていることこそが、学校におけるこれらの実際の活動を、芸術の友たらしめ、科学と歴史の拠点たらしめる⁵⁷。

3. 体育篇

【body-mind】（身体－精神）

「身体－精神」は単に、生きた身体が、論議、コミュニケーション、参加の状況のなかで包含される時に、実際に起きることを表示する。「身体－精神」というハイフンで結合された語句において、「身体」は、無生と有生を含めて、自然の残りものと連続している諸要素の継続し、記録され、蓄積された操作を示している。一方で、「精神」は、「身体」がより広範な、より複雑な、独立した状況に従事するときに出現するという特徴を示す、得意な性格や結果を表示するのである。⁵⁸

【physical movement】（身体運動）

遊戯は、子どもが自分のイメージと興味をどうにかして満足できるような形に具現する際における子どもの能力・思想・身体運動のすべての自由な作用であり、相互作用である。⁵⁹

自由とは本質的に、個人的な思考によってなされる部分を意味する。それは知的イニシアチブ、観察における独立、賢明な発明、結果の予見、そしてそれらへの適応の創意工夫を意味します。しかし、それらは精神位相のふるまい（あるいは自由）であり、身体運動の自由なプレイの機会と切り離すことはできない。⁶⁰

【physical activity】（身体活動）

子どもがプレイの中に自然な衝動をもたらす身体活動のチャンスを得るとき、学校へ行く

ことは喜びであり、管理は負担が少なく、学びは簡単であるということを、経験は示している。⁶¹

【play】(遊び)

遊戯は、子どもが外面的に為すことがらと同一のものであると考えられてはならぬ。遊戯は、むしろその全体性とその統一性において子どもの精神的態度を指す。・・・(中略)・・・それは、子どもの最高至上の目的は十分に成長しきること、芽生えつつある力を十分に実現しきることであり、その実現を通して子どもは不断に一つの平面から次の平面に持ち運ばれてゆくことを意味する。⁶²

【sport】(スポーツ)

運動場では、ゲームやスポーツの間に、社会的組織が、自発的に、不可避免的に、つくられている。そこでは為すべき或るもの、遂行されねばならぬ或る活動があつて、それが自然な分業や指導者と随従者の選り分けや相互の協力励み合いを要求するのである。⁶³

【work】(仕事)

かなり遠い未来の結果が予見されており、そこに到達するために粘り強い努力が為される時、遊びは仕事へと転化する。⁶⁴

注および引用・参考文献

¹ John Dewey (1976a) *The School and Society* : 1900, in “MW 1”, Southern Illinois University Press, p.23. // ジョン・デューイ : 宮原 誠一. 訳 (1957) *学校と社会*, 岩波書店, 東京, p.45.

² John Dewey (1976b) *The Child and the Curriculum* : 1902, in “MW 2, Southern Illinois University Press, p.276. // ジョン・デューイ : 川村 望. 訳 (2000) *子どもとカリキュラム*, デューイ=ミード著作集 8 *明日の学校・子どもとカリキュラム*, 人間の科学社, 東京, p.267.

³ ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (1997) *経験と自然*, 人間の科学社, 東京, p.285.

⁴ John Dewey (1958) *Experience and Nature* : 1925, Constable and Company, p.141. // ジョン・

-
- デューイ (1997) 同上書. p.190.
- 5 ジョン・デューイ : 松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (上) , 岩波書店, p.18.
- 6 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.16.
- 7 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.12. 原文「Continuity of life means continual readaptation of the environment to the needs of living organisms.」
- 8 John Dewey (1980) Democracy and education –An introduction to the Philosophy of Education– : 1916, in “MW 9”, Southern Illinois University Press, p.93. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.142. *原文 : 「A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.」引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- 9 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.26.
- 10 ジョン・デューイ : 市村 尚久. 訳 (2004) 経験と教育, 講談社, 東京, p.64.
- 11 John Dewey (1987) Art as Experience : 1934, in “LW10”. Southern Illinois University Press, p.50.
- 12 ジョン・デューイ (2004) 前掲書. p.47.
- 13 John Dewey (1987) 前掲書. p.42.
- 14 John Dewey (1958) 前掲書. p.4.
- 15 John Dewey (1958) 同上書. p.5
- 16 John Dewey (1980) 前掲書. p.147. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.223.
- 17 John Dewey (1987) 前掲書. p.276.
- 18 John Dewey (1980) 前掲書. p.250. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . p.77.
- 19 John Dewey (1980) 同上書. p.251. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (下) . pp.77-78.
- 20 John Dewey (1986) logic –the theory of inquiry– : 1938, in “LW 12”, Southern Illinois University Press, p.108. // ジョン・デューイ : 魚津 郁夫. 訳 (1968) 論理学 –探究の理論–, 上山 春平. 編 (1968) 世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ, 中央公論社, 東京, pp.491-492.
- 21 John Dewey (1987a) Liberalism and Social Action : 1935, in “LW 11”, Southern Illinois University Press, p.37. // ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (2002) 自由主義と社会行動, デューイ=ミード著作集 11 自由と文化・共同の信仰, 人間の科学社, 東京, p.297.

-
- 22 ジョン・デューイ：市村 尚久. 訳 (1938) 経験と教育, 講談社, 東京, pp.60-61.
- 23 John Dewey (1980) 前掲書. pp.54-55. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.87.
- 24 John Dewey (1987a) 前掲書. pp.41-42. // ジョン・デューイ (2002) 前掲書. pp.303-305.
- 25 John Dewey (1987a) 同上書. p.44. // ジョン・デューイ (2002) 同上書. p.307.
- 26 John Dewey (1987b) Liberty and Social Control : 1935, in “LW 11”, Southern Illinois University Press, pp.360-361. // 田浦 武雄 (1968) デューイ研究, 福村出版, 東京, p.284.
- 27 Charles Sanders Peirce (1939) Chance, Love and Logic, in “How to make our ideas clear”, Harcourt, Brace and Company, p.45.
- 28 ウィリアム・ジェイムズ：榎田 啓三郎. 訳 (2010) プラグマティズム, 岩波文庫, 東京, p.51.
- 29 ウィリアム・ジェイムズ (2010) 同上書. pp.62-65.
- 30 John Dewey (1986) 前掲書. p.4.
- 31 田浦 武雄 (1986) 新版 教育哲学原理, 川島書店, 東京, p.37.
- 32 田浦 武雄 (1986) 同上書. pp.37-38.
- 33 John Dewey (1980) 前掲書. p.4.
- 34 ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.13.
- 35 John Dewey (1976b) 前掲書. p.278. // ジョン・デューイ (2002) 前掲書. p.269.
- 36 ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.56.
- 37 John Dewey (1976a) 前掲書. p.10. // ジョン・デューイ (1957) 前掲書. p.25.
- 38 ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . pp.196-197.
- 39 John Dewey (1987a) 前掲書. pp.44-45. // ジョン・デューイ (2002) 前掲書. p.307.
- 40 John Dewey (1987) 前掲書. p.276.
- 41 John Dewey (1987) 同上書. p.272.
- 42 John Dewey (1976a) 前掲書. p.47. // ジョン・デューイ (1957) 前掲書. p.47.
- 43 John Dewey (1976a) 同上書. p.22. // ジョン・デューイ (1957) 同上書. p.43. 引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- 44 John Dewey (1976a) 同上書. p.38. // ジョン・デューイ (1957) 同上書. p.69.
- 45 John Dewey (1976a) 同上書. p.38. // ジョン・デューイ (1957) 同上書. p.69.
- 46 John Dewey (1976b) 前掲書. p.273. // ジョン・デューイ (2002) 同上書. p.263.
- 47 ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.127.

-
- 48 ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.127.
- 49 John Dewey (1980) 前掲書. p.242. // ジョン・デューイ (1975) 同上書 (上) . p.64.
- 50 John Dewey (1987) 前掲書. p.62.
- 51 ジョン・デューイ (2004) 前掲書. p.46
- 52 ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (下) . p.68.
- 53 John Dewey (1987) 前掲書. p.267.
- 54 John Dewey (1976a) 前掲書. p.30. // ジョン・デューイ (1957) 前掲書. p.56-58.
- 55 John Dewey (1980) 前掲書. p.107. // ジョン・デューイ (1975) 前掲書 (上) . p.162.
- 56 John Dewey (1976a) 前掲書. p.5. // ジョン・デューイ (1957) 前掲書. pp.17-18.
- 57 John Dewey (1976a) 同上書. pp.12-13. // ジョン・デューイ (1957) 同上書. p.29.
- 58 John Dewey (1958) 前掲書. p.289.
- 59 John Dewey (1976a) 前掲書. p.82. // ジョン・デューイ (1957) 同上書. p.121. 引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- 60 John Dewey (1980) 前掲書. p.311.
- 61 John Dewey (1980) 同上書. p.202.
- 62 John Dewey (1976a) 前掲書. p.82. // ジョン・デューイ (1957) 前掲書. p.121. 引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- 63 John Dewey (1976a) 同上書. p.10. // ジョン・デューイ (1957) 同上書. p.25. 引用文は、邦訳書を参考に一部修正を加えたものである。
- 64 John Dewey (1975) 前掲書 (下) . p.22.

参考文献一覧

1 哲学関連

1. 1. デューイ原著（初出版年順） *原著を優先に邦訳書を並列

- ・John Dewey (1972) The University school : 1896, in “EW 5”, Southern Illinois University Press
- ・John Dewey (1976) The School and Society : 1900, in “MW 1”, Southern Illinois University Press
- ・ジョン・デューイ : 宮原 誠一. 訳 (1957) 学校と社会, 岩波書店, 東京
- ・John Dewey (1976) The Child and the Curriculum : 1902, in “MW 2”, Southern Illinois University Press
- ・ジョン・デューイ : 川村 望. 訳 (2000) 子どもとカリキュラム, デューイ=ミード著作集 8 明日の学校・子どもとカリキュラム, 人間の科学社, 東京
- ・John Dewey (1980) Democracy and Education –an introduction to the philosophy of education– : 1916, in “MW 9”, Southern Illinois University Press
- ・ジョン・デューイ : 松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (上) , 岩波書店, 東京
- ・ジョン・デューイ : 松野 安男. 訳 (1975) 民主主義と教育 (下) , 岩波書店, 東京
- ・John Dewey (1979) Interest and effort in education : 1913, in “MW 7, Southern Illinois University Press
- ・ジョン・デューイ : 清水 幾多郎. 清水 禮子. 訳 (1968) 哲学の改造, 岩波書店, 東京
- ・John Dewey (1983) Human Nature and Conduct : 1922, in “MW 14”, Southern Illinois University Press
- ・ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (1995) 人間性と行為, 人間の科学新社, 東京
- ・John Dewey (1958) Experience and Nature : 1925, Constable and Company
- ・ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (1997) 経験と自然, 人間の科学社, 東京
- ・John Dewey (1984) The Development of American Pragmatism : 1925, in “LW 2”, Southern Illinois University Press
- ・John Dewey (1989) Art as Experience : 1934, the Board of Trustees
- ・John Dewey (1987) Art as Experience : 1934, in “LW 10”, Southern Illinois University Press
- ・ジョン・デューイ : 鈴木 康司. 訳 (1969) 芸術論 –経験としての芸術–, 春秋社, 東京
- ・ジョン・デューイ : 河村 望. 訳 (2003) 経験としての芸術, 人間の科学社, 東京

- ・ジョン・デューイ：栗田 修. 訳 (2010) 経験としての芸術, 晃洋書房, 京都
- ・John Dewey (1987) Liberalism and Social Action : 1935, in “LW 11”, Southern Illinois University Press
- ・ジョン・デューイ：河村 望. 訳 (2002) 自由主義と社会行動, デューイ=ミード著作集 11 自由と文化・共同の信仰, 人間の科学社, 東京
- ・John Dewey (1987) Liberty and Social Control : 1935, in “LW 11”, Southern Illinois University Press
- ・John Dewey (1988) Experience and Education : 1938, in “LW 13”, Southern Illinois University Press
- ・ジョン・デューイ：市村 尚久. 訳 (2004) 経験と教育, 講談社, 東京
- ・John Dewey (1986) logic –the theory of inquiry– : 1938, in “LW 12”, Southern Illinois University Press
- ・ジョン・デューイ：魚津 郁夫. 訳 (1968) 論理学 –探究の理論–, 上山 春平. 編 (1968) 世界の名著 48 パース ジェイムズ デューイ, 中央公論社, 東京

1. 2. デューイ哲学（プラグマティズム）関連

【邦書】（五十音順）

- ・市村 尚久 (2003) 超越主義経験論「直観」の論理 –デューイのエマソン理解を軸として–, 市村 尚久. 他, 経験の意味世界をひらく –教育にとって経験とは何か–, 東信社, 東京
- ・伊藤 邦武 (2006) パースの宇宙論, 岩波書店, 東京
- ・伊藤 邦武 (2015) 今日のプラグマティズムの一側面, 栗原 一樹. 編. 現代思想 7 vol. 43 - 11 [特集] いまなぜプラグマティズムか, 青土社, 東京
- ・伊藤 邦武 (2016) プラグマティズム入門, 筑摩書房, 東京
- ・遠藤 昭彦 (1962) デューイにおける道徳的判断の基準について, 教育哲学研究 7
- ・大浦 猛 (1967) デューイの思想における自由と統制との関連 –社会的統制の概念に力点を置いて–, 日本デューイ学会紀要 8
- ・大賀 祐樹 (2015) 希望の思想 プラグマティズム入門, 筑摩書房, 東京
- ・乙訓 稔 (2006) ジョン・デューイの児童観と教育理論 –新教育としての児童中心教育の理念を焦点に–, 実践女子大学 生活科学部紀要 43
- ・兼平 佳枝 (2014) デューイのコミュニケーションにおける共感の役割, 日本デューイ学会紀要

- ・木下 涼一 (1969) デューイ教育学における感得 (Appreciation), 教育哲学研究 19
- ・栗田 修 (1967) デューイ倫理学の展開 ―彼の生長としての教育観の成立について―, デューイ学会紀要 8
- ・小島 律子 (2016) 構成活動における経験の特性とそこで育つもの ―デューイの「直接経験」に注目して―, 日本デューイ学会紀要 57
- ・斎藤 直子 (2015) 際に立つプラグマティズム, 栗原 一樹. 編. 現代思想 7 vol. 43 - 11 [特集] いまなぜプラグマティズムか, 青土社, 東京
- ・斎藤 直子 (2015) 美的判断とチャンスの思想 ―デューイ、カベル、ケーラー、松浦 寿夫. 林 道郎. 編. ART TRACE PRESS Vol.3., p.52-63.
- ・佐藤 隆之 (2016) デューイにおける市民性を育成する学校教育 ―「スクール・コミュニティ」から「よい市民」の教育哲学へ―, 日本デューイ学会紀要 57
- ・佐藤 学 (1998) 第5章 デューイ教育理論の諸問題 第1節 公衆と教育 ―戦後日本の民主主義とデューイ―, 杉浦 宏. 編 (1998) 日本の戦後教育とデューイ, 世界思想社, 京都
- ・荘司 雅子 (1968) デューイにおける創造性, デューイ学会紀要 9
- ・須江 民男 (1974) デューイにおける「人間性と自由」, 日本デューイ学会紀要 15
- ・杉浦 美朗 (1973) Imagination についての一つの考察 (2), 日本デューイ学会紀要 14
- ・杉田 由仁 (2014) ジョン・デューイの公教育思想における「個性を生かす教育」 ―楽しく学び生き生きと活動できる学校づくりに向けて―, 山梨県立大学看護学部紀要 16
- ・鈴木 順子 (1972) デューイの「経験としての芸術」におけるコミュニケーション論の一考察, 日本デューイ学会紀要 13
- ・高橋 佳子 (1999) デューイのコミュニケーション概念の明晰化, 教育方法学研究 13, 東京教育大学方法談話会
- ・立山 善康 (1986) デューイの「成長」における経験の個別性と普遍性, デューイ学会紀要 27
- ・立山 善康 (1996) デューイのコミュニケーション論 ―共同体論の基礎としての―, 日本デューイ学会紀要 37
- ・田辺 秋守 (1997) 美的経験の問題 ―シュスターマンのデューイ美学研究―, デューイ学会紀要 38
- ・鉄口 真理子 (2016) 共同行為成立における身体と共同性の関係, 日本デューイ学会紀要 57
- ・早川 操 (1988) 意味共有の基盤としての「習慣」の再検討 ―デューイにおける「共感」と「コ

コミュニケーション」一, 日本デューイ学会紀要 29

- ・早川 操 (1996) パラダイム・シフトのなかのデューイ ー日本とアメリカにおけるデューイ教育思想研究の比較ー, 近代教育フォーラム 5
- ・日比 裕 (1998) 教育目的論, 杉浦 宏. 編. 日本の戦後とデューイ, 世界思想社, 東京
- ・松下 良平 (1996) デューイによる近代批判の諸相と特質 ー経験と成長ー, 近代教育フォーラム 5
- ・松下 良平 (2003) ポストモダン社会とデューイ ー経験の復権のためにー, 杉浦 宏. 編, 現代デューイ思想の再評価, 世界思想社, 京都
- ・松下 良平 (2012) 教育学のカノンとしてのデューイとはだれのことか, 古屋 恵太. 松下 良平. 國崎 大恩. 龍崎 忠. 岡部 美香. 高柳 充利, 教育学のカノンとしてのデューイ ー過去・現在・そして未来へー, 近代教育フォーラム 21
- ・光成 研一郎 (2000) デューイの探究 (反省的経験) の教育的意義について ー思考力養成の観点からー, 関西学院大学 人文論研 50 (1)
- ・宮崎 宏志 (1991) デューイにおける成長の知的展開, デューイ学会紀要 32
- ・森 章博 (1961) デューイ教育学研究の課題, デューイ学会紀要 2
- ・柳沼 良太 (2002) プラグマティズムと教育 ーデューイからローティへー, 八千代出版, 東京
- ・柳沼 良太 (2005) デューイとローティの教育思想に関する比較考察, 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 53 (2)
- ・山上 裕子 (2003) デューイの教材観にみる「経験」の意味 ー糸紡ぎ活動にもとめたものー, 市村 尚久 . 他. 経験の意味世界をひらく ー教育にとって経験とは何かー, 東信堂, 東京
- ・山田 英世 (1966) J.デューイ 人と思想 23, 清水書院, 東京
- ・山田 英世 (1976) デューイにおける「個人と社会」の存在論, 日本デューイ学会紀要 17
 - ・渡部 芳樹 (2005) 「民主主義と教育」における「性向 (disposition)」論の考察 ーコミュニケーションに関する論考に着目してー, 日本デューイ学会紀要 46
- ・渡部 芳樹 (2004) ジョン・デューイの教育論における個性の所在とその性質 ー「児童中心主義解釈を超えてー, 東北大学大学院教育学研究科年報 53 (1)

【欧書】(アルファベット順) *原著を優先に邦訳書を並列

- ・Chambliss J.J. (1968) The Origins of American Philosophy of Education –It’s development as a distinct discipline 1808-1913–, Martinus Nijhoff / The Hague

- ・ Charles Sanders Peirce (1939) *Chance, Love and Logic* : “How to make our ideas clear”, Harcourt, Brace and Company
- ・ チャールス・サンダース・パース : 植木 豊. 編訳 (2014) *プラグマティズム古典集成 第5章 四つの能力の否定から導かれる諸々の帰結*, 作品社, 東京
- ・ Luis Menand (2001) *The Metaphysical Club: A Story of Ideas in America*, Farrar Straus & Giroux
- ・ ルイ・メナンド : 野口 良平. 那須 耕介. 石井 素子. 訳 (2011) *メタフィジカル・クラブ ー米国100年の精神史ー*, みすず書房, 東京
- ・ Raymond D. Boisvert (1998) *John Dewey –Rethinking Our Time–*, State University of New York, the United States of America
- ・ レイモンド・D・ヴォイスバート : 藤井 千春. 訳 (2015) *ジョン・デューイ ー現代を問い直すー*, 晃洋書房, 京都
- ・ Richard Bernstein ed (1960) *Time and individuality*, in “Dewey: on experience nature freedom”, Edité par Liberal Arts Press
- ・ Richard Bernstein (1992) *The Resurgence of Pragmatism*, *Social Research* Vol.59 No.4
- ・ Richard Shusterman (1997) *PRACTICING PHILOSOPHY –Pragmatism and the philosophical Life–*, Routledge
- ・ リチャード・シュスターマン : 樋口 聡. 青木 孝夫. 丸山 恭司. 訳 (2012) *プラグマティズムと哲学の実践*, 世織書房, 神奈川
- ・ William James (1981) *The Principles of Psychology II*, WJ
- ・ William James (1907) *Pragmatism*, Longmans Green & Co
- ・ ウィリアム・ジェイムズ : 榊田 啓三郎. 訳 (2010) *プラグマティズム*, 岩波書店, 東京
- ・ ウィリアム・ジェイムズ : 榊田 啓三. 訳 (1969) *宗教的経験の諸相*, 岩波書店, 東京

1. 3. その他

【邦書】(五十音順)

- ・ 内山 節 (2015) *内山節著作集 15 増補 共同体の基礎理論*, 農文協, 東京
- ・ 宇野 重規 (2013) *民主主義のつくり方*, 筑摩書房, 東京
- ・ 西田 幾多郎 (1991) *善の研究 : 1911*, 岩波文庫 3, 岩波書店, 東京
- ・ 森 有正 (1976) *思考と経験をめぐって*, 講談社, 東京

【欧書】(アルファベット順) *原著を優先に邦訳書を並列

- ・ ella Summers (director) (2005) Liberalism, in “LONGMAN: Dictionary of English Language and Culture (Third edition)”, La Tipografica Varese Spa, Italy
- ・ James A. H. Murray, Henry Bradley, W. A. Craigie. C. T. ONIONS (1989) Liberalism, in “THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY (SECOND EDITION) vol.8”, CLARENDON PRESS, OXFORD
- ・ ルネ・デカルト：谷川 多佳子. 訳 (1997) 方法序説, 岩波書店, 東京
- ・ マルセル・モース：有地 亨. 伊藤 昌司. 山口 俊夫. 訳 (1973) 社会学と人類学, 弘文堂, 東京

2 教育関連

2. 1. 教育一般 (五十音順)

- ・ 上坂 保仁 (2003) ニール感情開放論における経験概念の基点 —想像力に連関して—, 市村 尚久. 他, 経験の意味世界をひらく —教育にとって経験とは何か—, 東信社, 東京
- ・ 上田 薫 (1994) 教育哲学, 誠文堂新光社, 東京
- ・ 岡本英明 (1986) 教育哲学における思想研究のありかた— 解釈学の立場から—, 教育哲学研究 53
- ・ 佐藤 隆之 (2003) プロジェクト教育論における経験の解釈 —キルパトリックとボーダの比較検討—, 市村 尚久 他. 経験の意味世界をひらく —教育にとって経験とは何か—, 東信社, 東京,
- ・ 佐藤 学 (1996) 現代学習論批判, 堀尾 輝久. 奥平 康照. 田中 孝彦. 佐貫 浩. 汐見 稔幸. 太田 政男. 横湯 園子. 須藤 敏昭. 久富 善之. 浦野東 洋一. 編. 〈講座学校 第5巻〉 学校の学び・人間の学び, 柏書房, 東京
- ・ 佐藤 学 (2012) 学校改革の哲学, 東京大学出版, 東京
- ・ 杉浦 宏 (1981) アメリカ教育哲学の展望, 清水弘文堂, 東京
- ・ 杉谷 雅文 (1966) 現代教育学の動向と課題, 福村出版, 東京
- ・ 津田 徹 (2007) 戦後の教育政策, 広岡 義之. 編 (2007) 教育の制度と歴史, ミネルヴァ書房, 東京
- ・ 早川 操 (2003) 経験の文化形成力 —状況構築における反省と製作の働きを考える—, 市村 尚久. 他, 経験の意味世界をひらく —教育にとって経験とは何か—, 東信社, 東京
- ・ 平野 正久 (2009) 教育人間学の展開, 北樹出版, 東京
- ・ 広石 英記 (2003) 市民教育としての協働経験の可能性 —新しい学びのモードの模索—, 市村 尚

- 久. 他, 経験の意味世界をひらく ―教育にとって経験とは何か―, 東信社, 東京
- ・ 広田 照幸 (2009) ヒューマニティーズ 教育学, 岩波書店, 東京
 - ・ 藤井 千春 (2016) アクティブ・ラーニング授業実践の原理 迷わないための視点・基盤・環境, 明治図書出版, 東京
 - ・ 松木 久子 (2003) 「ドルトン・プラン」 ―契約仕事 (contract job) にみる経験概念の特徴―, 市村 尚久. 他, 経験の意味世界をひらく ―教育にとって経験とは何か―, 東信社, 東京
 - ・ 宮本 健市郎 (2003) ウォッシュバーンにおける経験と科学 ―個性教育法の展開―, 市村 尚久. 他, 経験の意味世界をひらく ―教育にとって経験とは何か―, 東信社, 東京
 - ・ 柳沼 良太 (2003) 「生きる力」を育む経験とは何か ―問題解決学習の新たな可能性を求めて―, 市村 尚久. 他, 経験の意味世界をひらく ―教育にとって経験とは何か―, 東信社, 東京
 - ・ 矢野 智司 (2003) 「経験」と「体験」の教育人間的考察 ―純粹贈与としてのボランティア活動―, 市村 尚久. 他, 経験の意味世界をひらく ―教育にとって経験とは何か―, 東信社, 東京
 - ・ 山名 淳 (2009) 成長・発達, 現代の教育学, 東京大学出版会, 東京

<ホリスティック教育>関連

- ・ John P. Miller (1993) The Holistic Teacher, OISE press
- ・ 中川 吉晴. 吉田 敦彦. 桜井 みどり. 訳 (1997) ホリスティックな教師たち, 学研
- ・ John P. Miller (1988 : revised 2 ed 1996) The Holistic Curriculum, OISE press
- ・ 吉田 敦彦. 中川 吉晴. 手塚 郁恵. 訳 (1997) ホリスティック教育/いのちのつながりを求めて (初版邦訳書), 春秋社
- ・ 吉田 敦彦 (1999) ホリスティック教育論 ―日本の動向と思想の地平―, 日本評論社

2. 2. 子ども関連

【邦書】(五十音順)

- ・ 高橋 勝 (2006) 文化変容のなかの子ども ―経験・他者・関係性―, 東信堂, 東京
- ・ 土井 隆義 (2014) つながりを煽られる子どもたち, 岩波書店, 東京
- ・ 真壁 宏幹 (2003) 子どもの「美的経験」はいかに語りうるか ―新しい学びのモードの模索―, 市村 尚久. 他, 経験の意味世界をひらく ―教育にとって経験とは何か―, 東信社, 東京
- ・ 矢野 智司 (1995) 子どもという思想, 玉川大学出版部, 東京

【欧書】（アルファベット順） *原著を優先に邦訳書を並列

- ・ベルンハルト・ディークマン（2001）経験することと学び, C.ウォルフ. 編, 今井 康雄. 木内 陽一. 桜井 佳樹. 訳. 教育人間学入門, 玉川大学出版部, 東京
- ・Ellen Key (1909) *The Century of the Child*, G. P. Putnam's Sons
- ・エレン・ケイ: 小野寺 信. 小野寺 百合子. 訳 (1979) 児童の世紀, 富山房, 東京
- ・ガート・ビースタ: 藤井 啓之. 玉木 博章. 訳 (2016) よい教育とはなにか -倫理・政治・民主主義-, 白澤社, 東京

2. 3. その他（五十音順）

- ・教育思想史学会. 編 (2000) 教育思想事典, 勁草書房, 東京
- ・下中 弘. 編 (1992) 哲学事典, 平凡社, 東京
- ・文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 総則編』
- ・文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領解説 総則編』
- ・文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 総則編』 および 『中学校学習指導要領解説 総則編』

3 体育関連

3. 1. 体育哲学・体育全般

【邦書】

- ・阿部 悟郎 (2011) スポーツと身体活動性, 大橋 道雄. 編. 服部 豊示. 阿部 悟郎. 共著. 体育哲学原論 -体育・スポーツの理解に向けて-, 不昧堂, 東京
- ・阿部 悟郎 (2011) 体育の存在意義と学校体育, 大橋 道雄. 編. 服部 豊示. 阿部 悟郎. 共著. 体育哲学原論 -体育・スポーツの理解に向けて-, 不昧堂, 東京
- ・岸野 雄三 (1984) 現代体育の源流とスポーツの国際動向, 岸野 雄三. 編. 体育史講義, 大修館書店, 東京
- ・木村 真知子 (1987) 運動とは何か, 体育原理講義, 大修館書店, 東京
- ・久保 正秋 (2009) 意味生成としての「スポーツ運動」体験の意義, 体育学研究 54 (1), pp.183-196.
- ・佐藤 学 (2015) プロローグ 学びの共同体と体育の学び, 岡野 昇. 佐藤 学. 編 (2015) 体育における学びの共同体の実践と探究”, 大修館書店, 東京
- ・杉本 政繁 (1988) アメリカの新体育の成立と展開, 成田 十次郎. 編. スポーツと教育の歴史, 不

味堂, 東京

- ・竹之下 休蔵. 岸野 雄三 (1959) 近代日本学校教育史, 東洋館出版, 東京
- ・樋口 聡 (1997) 現代学習論における身体の地平:問題の素描, 広島大学教育学部紀要 第一部(教育学) 46

【欧書】

- ・Wood, T. W. and Cassidy, R. F. (1927) The New Physical Education: A Program of Naturalized Activities for Education toward Citizenship, The Macmillan Company
- ・オモ・グルーペ: 永島 惇正. 訳 (2000) スポーツと教育, ベースボールマガジン社, 東京
- ・キャロライン・E・トーマス: 大橋 道雄. 室星 隆吾. 井上 誠治. 服部 豊示. 訳 (1991) スポーツの哲学, 不昧堂, 東京

3. 2. デューイ哲学 (プラグマティズム) 関連 *年代順

- ・水田 嘉美 (1970) 体育におけるプラグマティズム —プラグマティズムが体育教育にどのような現象として現れているか—, 体育学研究 14 (5), p.4.
- ・水田 嘉美 (1971) 体育におけるプラグマティズム (第4報) —「体育の生活化」と「体力づくり」について—, 体育学研究 15 (5), p.1.
- ・水田 嘉美 (1971) 体育におけるプラグマティズム (5) —プラグマティズムが体育教育にどのような現象として現れているか—, 日本体育学会第22回大会号, p.26.
- ・吉田 邦子. 長谷川 純三. (1982) デューイの教育論的立場から見た野外教育の重要性について, 日本体育学会第33回大会号, p.722. ・杉本 政繁 (1985) ウッド, T. D.の健康教育論とデューイ, Jの教育思想との連関について, 日本体育学会大36回大会号, p.77.
- ・宮崎 宏志 (1999) デューイにおける経験とスポーツ, 体育・スポーツ哲学研究 21 (1), pp.49-50.
- ・森田 啓之 (2011) デューイの視界 —子どもを教えるとは—, 体育哲学研究 41, pp.35-39.
- ・高橋 徹 (2011) スポーツの経験的価値についての検討: プラグマティズム思想における経験概念の論議から, 体育・スポーツ哲学研究 33 (2), pp.91-105.
- ・高橋 徹 (2011) 「経験としてのスポーツ」に関する研究: デューイ経験概念の再評価から, 体育学研究 56 (2), pp.297-311.
- ・高橋 徹 (2013) プラグマティズム思想の再評価と体育理論, 体育哲学研究 43, pp.17-27.
- ・井上 誠治 (2014) 日本体育学会第64回大会領域キーノートレクチャー報告 『ヒューマニステ

イック体育論の系譜』, 体育哲学研究 44, pp.65-68.

・神野 周太郎 (2014) 体育学における経験概念の検討 ―デューイの経験概念を中心として―, 体育哲学研究 44, pp.23-28.

・神野 周太郎. 大橋 道雄. (2014) 体育学における学校体育の本質の一端に関する検討 ―デューイの教育学を中心として―, 東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系 66, pp.33-43.

・神野 周太郎 (2015) 体育の本質論におけるプラグマティズムの可能性に関する研究 ―デューイの教育学に基づいて―, 仙台大学大学院 修士課程 スポーツ科学研究科 (概要は「仙台大学大学院 スポーツ科学研究科 修士論文集 vol.16 pp.75-86.」に掲載)

・神野 周太郎 (2015) 体育学における成長概念の検討 ―デューイの教育学を中心として―, 体育・スポーツ哲学研究 37 (1), pp.29-44.

・神野 周太郎 (2015) 学校体育論における民主主義的方向の模索 ―デューイの民主主義的学校教育論に基づいて―, 体育哲学研究 45, pp.25-34.

・Shutaro Jinno. Seiji Inoue (2017) J. Dewey's educational philosophy and physical education, 国士舘大学 体育・スポーツ科学研究 17, pp.1-12.

・神野 周太郎 (2017) デューイ哲学における探究概念の体育論的解釈の試み, 体育・スポーツ哲学研究 39 (2), pp.81-93.

3. 3. その他

・日本体育学会. 編 (2006) 最新スポーツ科学事典, 平凡社, 東京

謝辞

博士課程における研究成果をこのような形でまとめるまでに、特筆しきれないほど多くの方々にご支援・ご指導を賜ったことは言うまでもありません。

本論文の主査であり、指導教官でもある井上誠治先生には、修士課程を他大学で修了した私を博士課程から快く受け入れてくださり、3年間に渡って親身な指導をして頂きました。井上先生が度々論文の流れをストーリー（物語）と表現することがありましたが、それがとても印象に残っています。教育について語る時、そこには必ず人間が存在し、その一人ひとりにストーリーがあるように、「人間が運動を経験する」という出来事を辿ることは、まさに人間の一つのストーリーを描くことでもあるのです。「学問は面白い」という井上先生の体育（教育）についての視点は、今後、研究者・教育者として歩んでいこうとする私にとって、これ以上ない刺激的なストーリーでした。その中に一貫する学問への真摯な心構えについての教えは、これからも幾度となく立ち返ることになるであろう、研究生活の礎になるものと確信しています。

また、副査について下さった田原淳子先生には、幅広い学問的な視点から貴重なご指導、ご助言をして頂くと共に、個人的な研究の相談にもものって頂きました。そして仙台大学大学院修士課程の恩師であり、今回副査をして頂いた阿部悟郎先生（東海大学）には、当時、唐突に研究室へ押しかけた私を快く受け入れ、学問の基礎を2年に渡り徹底して叩き込んでくださった上で、博士課程への道を開いて頂きました。両先生に改めて感謝申し上げます。

そして、博士課程での3年間は、多くの人々に出会う機会でもありました。国士舘大学大学院スポーツ・システム研究科の先生方、日本体育学会体育哲学専門領域及び日本体育・スポーツ哲学会に所属する先生方、非常勤先大学・高校の先生方、そして共に知識を共有した大学院生の皆さん、本当にありがとうございました。

最後に、遠い故郷宮崎から、あるときは応援し、あるときは見守ってくれた両親、妹弟には、博士課程までの長い学生生活を通して、本当に多くの迷惑や心配をかけました。同じ教育の道をこれから歩んでいけることを光栄に思いつつ、改めて深く感謝を申し上げます。

平成30年（2018年）3月

神野 周太郎