《論文》

生徒指導の方法原理の枠組み
―デューイの教育哲学における個性概念の再考を通じて―

渡　部　芳　樹

The framework about the principle of method of student guidance: Reconsideration of individuality concept in Dewey's educational philosophy

YOSHIKI WATABE

キーワード
生徒指導（student guidance），個性（individuality），状況（situation），リフレクション（reflection），デューイ（John Dewey）

1．はじめに

生徒指導の方法原理は，「集団指導」と「個別指導」の二つの側面からなる。この点について『生徒指導提要』では，「集団指導と個別指導については，集団指導を通じて個を育成し，個の成長が集団を発展させるという相互作用により，児童生徒の力を最大限に伸ばすことができるという指導原理があります」[1)]と記される。すなわち，①集団指導による個の育成・成長を通じた集団の発展と，②個別指導による個の育成・成長を通じた集団の発展という指導原理である。むろん，「集団指導と個別指導は車の両輪のような関係」[2)]にあり「どちらか一方に偏ることなく，その両方の場面でバランスよく指導をすることと，両方の相互作用により，児童生徒の力を最大限に伸ばせるという生徒指導上の原理があります」[3)]と記される通り，この両者は相補的な関係にある。

しかしながら，とりわけ①集団指導による個の育成・成長を通じた集団の発展がいかなる構造を有する教育的営みであるかは必ずしも自明ではない。というのも，生徒指導における集団指導が集団統制や規律訓練に終始される場面は，少なからず散見されるからである。なにより，われわれが日常的に用いる「集団と個人」という表現にも示される通り，生徒指導においても集団と個人は別のカテゴリーに分類されるものとして理解され，これら二つのカテゴリーをいかに結合させるかという問いが立てられる。むろん，集団をその都度個人に適応させることは現実的には不可能であるから，結局，個人を集団に適応させることになる。だが，このような集団－個人の二元論的な理解は，現実に即したさまを把握する枠組みとなりうるか。ひいては，生徒指導の方法原理の枠組みとなりうるか。

本研究では，生徒指導の方法原理の枠組みについて，デューイ（John Dewey, 1859-1952）の教育哲学における個性概念の再考を通じて検討したい。周知の通り，デューイはわが国の戦後教育の哲学的基盤を与えた人物である。このデューイの教育哲学を再考することは，わが国の戦後教育の原理に関する課題を広く検討する際に不可欠な作業であるばかりでなく，先の個

1）『生徒指導提要』，文部科学省，平成25年（初版第９刷），p.14
2）同上，p.15
3）同上，p.15

人－集団の二元論を批判的に検討する上で有効な作業である。というのもデューイの哲学的試行は，個人と社会，精神と身体，主観と客観などの二元論的思考を再構築することこそにあったからである。

このようにしてデューイの教育哲学における個性概念を再考し，集団－個人の枠組みをめぐる「もう一つの枠組み」をここに提示することは，生徒指導の方法原理における「集団指導による個の育成・成長」の問題，すなわち，集団的活動において個人的性向である個性がいかに理解されうるかという問題を対象化する上で，一定の意義があると考えられる。そこで以下では，まず主に『生徒指導提要』を参照し，生徒指導の方法原理とされる点について整理する。ここでは，集団指導の方法原理，個別指導の方法原理，およびこの二つの原理の相補性とその課題について整理する。次に，デューイの教育哲学における個性概念について再考する。ここではとりわけ，1980年代に隆盛した状況論・状況的学習論の先駆けともいえるデューイの状況論的アプローチに注目しながら，この作業を進めたい。その上で，デューイの個性概念における個性の所在とその運動について考察する。ここで明らかにしたい点は，集団－個人の二元論的理解を克服する方途である。この考察を通じて，生徒指導の方法原理を問い直すもう一つの枠組みを得たい。

2．生徒指導の方法原理の整理

本章では，生徒指導の方法原理とされる点について整理する。先にも述べた通り，生徒指導の方法原理は「集団指導」と「個別指導」の二つの側面からなる。これらの方法原理の要点と課題は，以下の通りである。

2－1．集団指導の方法原理

『生徒指導提要』の集団指導の方法原理の項の冒頭に，次の一文がある。

> 一人一人の児童生徒は集団の活動によって，社会で自立するために必要な力を身に付けることができるという生徒指導の原理があります。[4)]

すなわち，児童生徒個人のいわば社会的能力は集団活動によって育成されるという原理があるということである。そして，この集団活動ないし集団指導には二つの側面があるという。すなわちそれは，「集団指導は一人一人の児童生徒の個性や能力を伸ばすことと，社会性をはぐくむという側面」[5)]である。

では，これら二つの側面，つまり「個性の育成」と「社会性の育成」の側面はいかなる関係性を有するとされるのか。続く以下の文に個性の育成と社会性の育成に関して述べられるが，その関係性については，必ずしも明らかにされてはいない。

①社会の一員としての自覚と責任の育成

児童生徒の規範意識の低下や自立の遅れなどが指摘されている中で，集団指導には，社会の一員としての自覚と責任を育成することができるという側面があります。

発達の段階によって異なりますが，児童生徒は集団指導を通じて，集団の規律やルールを守り，お互いに協力しながら各自の責任を果たすことによって，集団や社会が成り立っていることを理解し，行動できるようになります。

②他者との協調性の育成

集団指導には，一人一人の児童生徒が所属する集団内で，互いに尊重し，よさを認め合えるような，望ましい人間関係を形成し，共に生きていく態度をはぐくむなど，他者との協調性を育成するという側面があります。

児童生徒は協調性をはぐくむために，集団での活動を通じて，他人を理解するとともに，自分の感情や行動をコントロールできる

4）同上，p.16
5）同上，p.16

ようになります。

③集団の目標達成に貢献する態度の育成

集団指導は，集団における共通の目標を設定し，その目標を達成するために一人一人の児童生徒がそれぞれの役割や分担を通じて，自分たちの力で日々起こる様々な問題や課題の解決に向けた取組を行うことで，集団の目標達成に貢献する態度を育成することができるという側面を持っています。

しかしながら，児童生徒は集団の目標と個人の目標との狭間で葛藤している場合が少なくありません。このような場合，教員は一人一人の児童生徒の個性や特性を生かすことを重視するとともに，目標の設定に児童生徒も参画するように配慮することが，児童生徒がより自発的に集団に貢献するようになります。[6)]

以上の通り，児童生徒の社会性と個性の関係は，必ずしも明らかにはされていない。すなわち，ここでは個性が「社会の一員としての自覚と責任」や「他者との協調性」に矮小化され，また，「教員は一人一人の児童生徒の個性や特性を生かすことを重視するとともに，目標の設定に児童生徒も参画するように配慮する」というアンビヴァレントな説明がなされて終わるのである。

2－2．個別指導の方法原理

『生徒指導提要』の個別指導の方法原理の項の冒頭に，次の一文がある。

> 個別指導は一部の児童生徒を対象として，集団から離れて教員が別室で一定の時間を充てて１対１で指導をするだけではなく，学校教育のあらゆる場面で，児童生徒が社会で自立するために必要な力を身に付けるために，個別に配慮した指導・援助をする必要があります。[7)]

ここで個別指導は，個別に配慮した指導・援助のことを指す。そして，この個別指導はいわゆるマンツーマンによる指導だけでなく，学校教育のあらゆる場面，つまり集団活動の場面においてもなされる必要があるという。

この生徒指導における個別指導の重視の観点が，臨時教育審議会以降の「個性重視の原則」に則るものであることは，『生徒指導提要』の記述を俟つまでもない。この個性重視の原則ないし「個性を生かす教育」については，次のように述べられる。

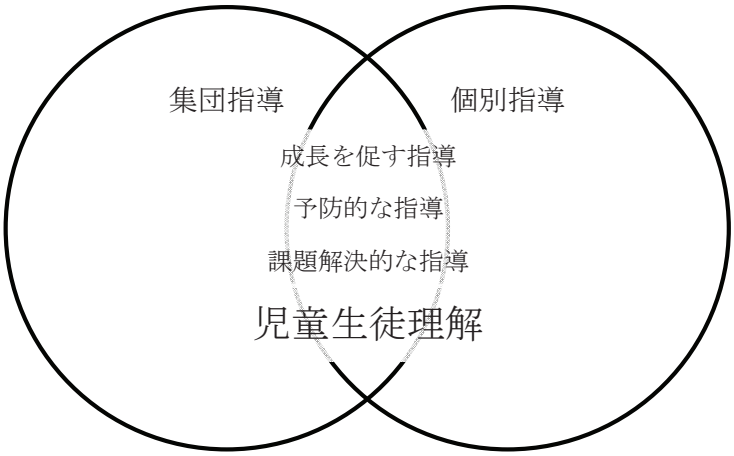
> 「個性を生かす教育」とは，「個人の価値を尊重して，その能力を伸ばし，創造性を培い，自主及び自律の精神を養うとともに，職業及び生活との関連を重視し，勤労を重んじる態度を養うこと」（教育基本法第２条）に依拠しているように，「一人一人の児童生徒のよさや違いを大切にしながら，彼らが，社会で自立していくために必要な力を身に付けていくことに対して支援をすること」ととらえられます。このことは，「個性の伸長を図りながら，社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる」という生徒指導の目的と合致します。[8)]

すなわち，児童生徒の個性を大切にしながら社会性を身につける支援をする，あるいは，児童生徒の個性の伸長を図りながら社会的資質を高めることを目指すということである。しかしながら，先の集団指導の方法原理の場合と同様，ここでも児童生徒の社会性と個性の関係は，必ずしも明らかにはされていない。

2－3．二つの原理の相補性と課題

児童生徒の社会性と個性の関係について，いかに理解すればよいか。同じく『生徒指導提要』では，次のような図表を掲げ説明する。[9)]

6） 同上，pp.16-17
7） 同上，p.18
8） 同上，p.18
9） 同上，p.14



図表１－４－１　集団指導と個別指導の指導原理

そして，「学校の教育活動において，一人一人の児童生徒の生きる力を伸ばすためには，集団指導と個別指導の両方が必要です」[10]と述べた上で，次のように続ける。

> 「学校は社会の縮図である」と言われます。多様な他者とともに，よりよい生活や人間関係を築こうとする態度や基本的な生活習慣の確立，また，公共の精神など社会生活をおくる上で必要な力は，集団での活動を通じてこそ伸ばすことができます。換言すると，人は集団や社会とのかかわりを欠いては，様々な問題を解決する力を得ることはできないということです。このことから，教員は児童生徒に発達の段階に応じて，段階的に社会的存在としての人間の「私」性の側面のみならず，「公」性をも併せ持っていることを意識させることが重要です。[11]

ここにおいても同様に，「人間の『私』性の側面のみならず，『公』性をも併せ持っていること」と記される通り，「公」と「私」は二元論的な関係を有するものとして理解されている。それゆえに，ここには「どちらか一方に偏ることなく，その両方の場面でバランスよく指導をすること」（傍点筆者）[12]が要請されることになるのである。実のところ，その直後に「両方の相互作用により，児童生徒の力を最大限に伸ば」す点について言及されるが，残念ながらその相互作用の構造については明示されていない。だが，ここでは指導のバランスや配分の問題よりもむしろ，この相互作用の構造について考察すべきであろう。この点についての考察こそが，「集団指導と個別指導については，集団指導を通じて個を育成し，個の成長が集団を発展させるという相互作用により，児童生徒の力を最大限に伸ばすことができるという指導原理」[13]を明らかにすることに他ならないからである。

3．デューイの教育哲学における個性概念の再考

前章では，生徒指導の方法原理とされる点について整理をした。結論を述べれば，集団指導にせよ個別指導にせよ，それによって育成が目

10）同上，p.14
11）同上，p.14
12）同上，p.15
13）同上，p.14

指される児童生徒の社会性と個性は，二元論的枠組みから理解されている。『生徒指導提要』における先の「どちらか一方に偏ることなく，その両方の場面でバランスよく指導をすること」という記述は，この点を象徴するものである。

これを受けて以下では，デューイの教育哲学における個性概念の再考を通じて，この社会性－個性ないし集団－個人の二元論的枠組みの検討とその克服の方途を探り，生徒指導の方法原理を問い直すもう一つの枠組みを得たい。とりわけ本章では，状況論・状況的学習論の先駆けともいえるデューイの状況論的アプローチに注目しながら，デューイの教育哲学における個性概念を再考したい。

3－1．状況論的アプローチと個性の問題

学習のプロセスやさらにそれらを成立させる人間の資質や能力さえも，一個人的な出来事や所有物としてではなく，ある実践的活動が織りなす状況おいて捉えようとする認知・学習理論が1980年代に隆盛した。このようなアプローチは，「状況に埋め込まれた行為（situated action）」とか「状況に埋め込まれた学習（situated learning）」といった用語をキーワードとすることが多いゆえ，総じて，状況論的アプローチと称される[14]。この状況論的アプローチを先がけて提唱したレイヴ（Jean Lave）とウェンガー（Etienne Wenger）は，「知識とはおおむね頭の中（大脳）にあるものとし，個人を分析の単位とすることを自明とみなす」[15]個人主義的な枠組みに対して，「学ぶこと，考えること，さらに知ることは，社会的且つ文化的に構造化された世界の中の，世界と共にある，また世界から湧き起こってくる，活動に従事する人々の関係」[16]であると捉え直して，「学習のカリキュラムは本質的に状況に埋め込まれたものである」[17]ことを主張する。このような状況論的なアプローチは，「行為者，世界，活動，意味，認知，学習，さらに知ること（knowing）に関係論的相互依存性」[18]を認めることによって，学習のプロセスを説明する際にわれわれがしばしば用いる，個人と社会，認知と環境，思考と行為といった二元論的枠組みのありようを露わにさせ，その批判的考察をおこなうにあたっての有用な示唆を与える。

ところで，デューイの教育哲学研究においてもこのような状況論の隆盛を受けて，デューイにおける状況論的アプローチを再評価したり，デューイと状況論との関係性を紡ぎ出そうとするいくつかの興味深い研究がなされている。例えば，クランシー（William J.Clancey）は，問題解決の道具としての表象という状況論的な考え方のルーツをデューイに発見し，またパリンサー（Annemarie S.Palincsar）は，状況的学習理論を論ずる際にデューイに一つのルーツを発見しており，さらにオールポート（Gordon W.Allport）は，デューイの論理学および心理学に，ゲシュタルト理論の「場」に相当する「状況」という側面があることを指摘する[19]。これら諸研究が再認識した点は，つまり，諸個人は本質的に社会的文脈に埋め込まれた存在であり，「ある対象や出来事はいつでも，周囲を取り巻いている経験された世界―状況―の一つの特別な部分であり局面であり様相である」[20]というデューイの視座である。そして，デューイのこのような視座にあらためて注目するならば，諸個人の学習やさらにそれを支える資質や能力さえも，それ自体として個々に孤立して機能するようなものではなく，それらを取り巻く状況に不可分に埋め込まれて機能する，ある種

14）高木光太郎，「『状況論的アプローチ』における学習概念の検討―正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation）概念を中心として―」，『東京大学教育学部紀要』第32号，1992年，参照
15）J. レイヴ・E. ウェンガー（佐伯胖訳），『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加―』，産業図書，1993年，p.22
16）同上，p.26
17）同上，p.80
18）同上，p.26
19）齋藤直子，「『可能性』の実現としてのインタラクション―ジョン・デューイの人間と世界のとらえかた―」，『現代思想』，青土社，1994年11月，p.319，参照
20）John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, Holt, 1939年，p.67

の性向（disposition）として捉えられる可能性が開かれることになる。

ところで，デューイにおけるこのような状況論的アプローチにあらためて注目することで，デューイの諸論をめぐるいくつかの問題に解決の糸口をもたらすと考えられるが，しかしながら同時に，少なくとも一つの新たな問題が惹起される点を看過することはできない。それはいわば，デューイにおける個性（individuality）の問題である。

先の通り，デューイにおいて個人は本質的に社会的文脈に埋め込まれた存在として捉えられる。それは，近年の状況論に立脚した学習理論による指摘と同じく，個人が社会的環境から影響を受けやすいという点を単に指摘しているのではなく，個人が文化・社会活動の織りなす状況に不可分に埋め込まれた存在であることを指摘しているのである。

しかしながら，もしそうであるとするならば，デューイにおいて，自己が埋め込まれている状況を独自に捉え返し再構築してゆく個性は，いかにして担保されるのか。もちろん，文化・社会の動きに追随するばかりでない人間の個性を擁護するデューイの主張は，紛れもなく，彼の著作の随所に読み取ることができる[21]。そうであるならば，個人を独特（individualistic）な存在たらしめる個性は，デューイにおいていかに設定されるのか。

3－2．社会における個性

デューイは，社会－個性の関係をいかに把握していたのか。まずはこの点を明らかにしておきたい。

デューイは，彼の教育哲学の主著である『民主主義と教育』（*Democracy and Education*, 1916）の「個人と社会（The Individual and the World）」の章において次のように述べる。

> 社会的交わり（social intercourse）を通じて，つまり，様々な信念を体現化している諸活動に参加することを通じて，彼は，次第に自分自身の心（mind）を獲得するのである。自我の所有物という純粋に孤立したものとしての心の概念は，まったく事実に反している。自我は，彼の生活の中で事物についての知識が具現されていれば，その度合いにおいて精神を獲得するのである。[22]

したがって，「自我は，それぞれに新たな知識を構築している独立した精神ではない」[23]ということである。ここで要点的に述べられているのは，「一定の社会的文脈を共有する活動に参加することを通じて，個人は心を獲得するということ」であり，それゆえに「社会的交わりに先立つ個人の心など存在しない」ということである。つまり，個人ははじめから常に社会的存在であって，ある社会的文脈を共有する活動にすっかり編み込まれたものとして成長を遂げていくという，社会－個性の新たな関係の枠組みを提示することで，社会的環境に対峙して生きる孤立した心，すなわち次第に社会的存在になる個人という考えがまったく空虚なものであることを露呈させようとしているのである。

このようなデューイのアプローチは，彼の比較的初期の思想においても見出すことができる。つまり，形而上学的な「原因としての自我（the ego as couse）」を否定して，自我を「ある実際の具体的な活動（a concrete specific activity）」のうちに捉えようとするプラグマティックなアプローチである[24]。それは，一定の活動から遊離した「私」など存在せず，したがって，ある個人を独特な存在たらしめる個性もまた，不断の社会的交わりを通じて生ずる相互作用の独特な様相のあらわれとして，すなわち状況のあらわれとして理解される。ここにおいて，「社会

21）例えば，『民主主義と教育』において「個性」は，「自由」や「思考」の役割と不可分なもの，ないしは同義なものとしてきわめて注目されている。Cf., *Democracy and Education*, The Free Press, 1997年，pp.301-305

22）*Democracy and Education*, p.295

23）Ibid., p.295

24）Cf., Dewey, *The Ego as Cause*, The Early Works of John Dewey Vol.4, Southern Illinois University Press, 1972

的交わりに先立って個人の心が存在するのでなければ，一体いかなる個人のあいだに社会的交わりが成り立つのか」という個人主義ないし二元論に立脚した問いは，その立脚点から批判に晒されることになる。

ところで，このような状況のあらわれとしての個性は，いかにして生ずると考えられるか。同書における，「客観的で非個人的な知識（knowledge which is objective and impersonal）」[25]と「主観的で個人的な思考（thinking which is subjective and personal）」[26]の関係についてのデューイの叙述は，個性が生ずるプロセスについての一つの示唆を与えるものである。この点に関するデューイの叙述を掬い上げれば，次の通りである。すなわち，知識とは「疑いもなく前提とされるもの，他者や自然との交わりにおいて当然のこととされるもの」[27]であり，他方で，思考とは「反対に，疑いや不確実さから生じるもの」[28]である。そして，「思考の批判的プロセスを通じて，真の知識は修正され拡張されるのであり，事態についてのわれわれの確信が再構築されるのだ」[29]ということである。つまり，一定の社会において暗黙の前提とされているものが知識であるが，その知識が，例えばコミュニケーションの齟齬や葛藤を契機としてある滞りを孕んだために，その行為にかかわる諸個人独特の仕方で焦点化され，批判に晒されるということである。ここには行為に媒介された，知識－思考－知識のいわばスパイラルな発展的構造が看取される。

このように社会－個人の関係性を理解するならば，この自己が埋め込まれている状況を焦点化し批判するプロセスにこそ，ある個人を独特な存在たらしめる個性が生ずる契機を見出すことができるのではないか。

25） *Democracy and Education*, p.295
26） Ibid., p.295
27） Ibid., p.295
28） Ibid., p.295
29） Ibid., p.295

3－3．個性の所在とリフレクション

先の『民主主義と教育』においてデューイは，人間の思考の批判的プロセスが有する反省的な性質に注目して，それをリフレクション（reflection），あるいは反省的経験（reflective experience）と呼ぶ。以下では，このデューイのリフレクションの分析を通じて，ある個人を独特な存在たらしめる個性の所在とその生起について考察する。

リフレクションとは何か。まずデューイが提示するこの思考の批判的プロセスの内容を整理する。同書においてデューイは，「反省的経験の一般的性質」[30]として以下の点を指摘する[31]。

⑴　完全な性格がまだ決定されていない，ある未確定な状況に巻き込まれたという事実から起こる，困惑，混乱，疑惑。
⑵　推測的予測―与えられた諸要素についての試験的解釈。それは，それらの諸要素に一定の結果をもたらす傾向があることを告げる。
⑶　考慮中の問題を限定し明確にする，考え得るすべての点についての注意深い調査（試験，検査，探索，分析。
⑷　より広範な事実と一致させるために，より正確でより一貫性あるものにした，その結果の試験的仮説の精密化。
⑸　考案された仮説を，現在の状態に適用される行動の計画として一度立脚してみること。すなわち，予期した結果をもたらすために，何かを実際におこない，それによって，仮説を検証すること。

この要点を整理すれば，次の通りになろう。つまり，われわれが暗黙の前提する習慣的な安定した行為が，あるコミュニケーションの齟齬や葛藤を契機として未確定な状況（incomplete situation）へと投げ込まれることで，ある種の

30） Ibid., p.295
31） Cf., ibid., p.150

混乱をきたす。つまり，安定した従来の確定された状況を突き崩す新奇な要因に出会い，いわば自己に目覚める。そこで，現在まさに巻き込まれている未確定な状況を打開し再構築すべく，それにかかわる多様な情報を収集し，いかなる問題が起こっているのかについて分析する。そして，この未確定な状況を打開し再構築するための仮説を立てて，それを検証する。つまり，さしあたり仮説に基づいて実際に行動を試みる，ということである。この仮説の検証，すなわち仮説に基づいた行動がうまくゆけば，つまり，コミュニケーションの齟齬や葛藤が解消されれば，それが目下の状況とも整合性を有する新たな知識となるか，少なくとも，新たな知識をもたらす端緒となるのである。したがって，これをさらに要約すれば，リフレクションとは，「われわれがしようと試みることと，結果として起こることとの関係の認識」[32]のプロセスに他ならない[33]。

さて上述の通り，このリフレクションのプロセスを通じて，かつて自己が投げ込まれた混乱した状況，すなわち未確定な状況が，いまや明確な連続性を持つ，共有され確定された新たな状況に再構築されることになる。このことは，一つには，状況を再構築しようとする諸個人によって目下の状況が対象化されたことを意味するのであり，同時に，それを対象化する自己自身も対象化されたことを意味する[34]。この点について，デューイは端的に，「われわれは，ただ経験するだけでなく，その経験について反省reflectするとき，必然的に，われわれ自身の態度と，われわれが態度を向けている対象とを区別するのである」[35]，と述べる。つまり，一まとまりの主客未分の全体的状況が，リフレクションを通じて主体と客体あるいは自己と他者に区別され，分化されるということである。そして，まさにこの場所において，これまでに自己が埋め込まれていた状況を対象化し，それに対して独特な仕方で行動する主体としての個性が見出されることになる。それは，自己と世界を取り巻く従来の様式を超えて，よりよき自己と世界の様式を新たに創造してゆくことを試みる「独創性（originality）」[36] として捉えられるのである。

だが，ここで注意すべき点がある。すなわち，リフレクションを通じて生ずる個性は，リフレクションなる知的プロセスにおける概念上の区別，つまり「しようと試みることと，結果として起こることとの関係の認識」[37]における概念上の区別の一端であって，それは社会や世界からの実際的な分離を意味しない，という点である[38]。ひいては個性は，たとえ概念上の区別であっても単に他者との差異や偏差を意味しない。というのも，リフレクションなる知的プロセス自体が，他者や世界とのあいだにより安定した状況を創出し，それらとのより密接な関係を欲する協働的（interactive）な性質を持つからに他ならない。それゆえに，個性は，他者との差異や偏差という「空間的距離によって測定」[39]される枠組みから理解されるものではない。デューイにおいて個性は，このようにして，あくまでもリフレクションのプロセスのうちにあまねくゆき渡って場所を占めるものとして理

32）Ibid., pp.144-145

33）「リフレクション」のプロセスについて，例えば，藤井は，『思考の方法』（*How We Think*, 1910），『民主主義と教育』，そして『論理学』（*Logic: The Theory of Inquiry*, 1938）における「リフレクション」（あるいは「思考の過程」，「探求のパターン」）を詳細に分析し，それが思考のプロセスの「段階」をあらわすものではなく，思考のプロセスの特徴的な「機能」について述べたものであることを指摘している。
藤井千春「『反省的思考』の『五つの側面あるいは局面』について」，『日本デューイ学会紀要』第40号，1999年

34）*Democracy and Education*, p.166

35）Ibid., p.166

36）Ibid., p.303

37）Ibid., p.167

38）デューイは，この区別があまりにも自明であるため，それを実在における分離とみなし，概念上の区分とはみなさない傾向があるという。それゆえに，われわれは知ること，感ずること，意志することが，孤立した自己または精神に属するものとして考えがちであるという。そしてこの誤謬が伝統的な二元論の根源にあると明言している。Cf., ibid., p.167

39）Ibid., p.303

解されるのであり，未確定な状況のなかに一時的にあらわれるはじき出された個別性それ自体を指すものではない。それはデューイによれば，単にリフレクションのある経過点に一時的にあらわれる，「宙ぶらりんの状態（suspense）」を指すに過ぎないのである[40]。

3－4．個性の生起のプロセス

さて，このようにして人間の個性を，リフレクションのプロセスのうちに捉えるデューイの構想が明示された。個性とはすなわち，コミュニケーションの齟齬や葛藤を契機として生じた未確定な状況を，共有され確定された新たな状況へと再構築することで，自己と世界の様式を新たに創造してゆくことを試みる独創性として捉えられるのである。

ところで，これまでの考察から，個性が生ずる契機は，コミュニケーションの齟齬や葛藤を契機として生じた未確定な状況に投げ込まれること，デューイの言葉によれば，「ある未確定な状況に巻き込まれたという事実から起こる，困惑，混乱，疑惑」[41]の中に見出すことができる。

だが，この個性が生ずる端緒となり，またリフレクションが始まる端緒でもある，「ある未確定な状況に巻き込まれたという事実」とは，果たして，いかなる事実を指しているのか。換言すれば，このような事実は，その当事者の意図にかかわりなく受容されるもの，思いがけなく生ずるものであるか。あるいは，その当事者によって意図的に認識されるものであるか。それは，教育の計画性や組織性にかかわる問いである。とりわけ，教育に関する計画的・組織的機関である学校教育においては重要な点であるし，むろん，生徒指導についても同様である。

さて，ある出来事が複数の人々に共通の困惑ないし混乱を与えるとは限らない，ということは，われわれの日常経験に鑑みれば至極当然である。つまり，ある出来事を前にして，ある人は「未確定な状況に巻き込まれたという事実」を認めるであろうし，また他のある人は，「そのような事実」を認めないであろう。例えば，突然の降雨は，ある人にとってはその後の行動に混乱をきたす厄介な出来事であるが，他のある人にとっては，取るに足らない出来事であるばかりか，それに気づくことさえない。また，空腹や眠気についてもこれと同様である。デューイはここにあらわされる諸個人の反応の差異について，次のように説明する。

> われわれは決して，環境全体を変化させることに関心を持たないのであり，われわれが当然のことと考えて，すでにあるがままに受け入れるものは，数多くあるのである。これを背景として，必要な変化を加えようと試みて，われわれの活動はいくつかの点に集中するのである。[42]

つまり，必要な変化を加えようとするその当事者の意図によって，われわれはある出来事に気づき集中する，ということである。これはすなわち，デューイがリフレクションの端緒として提示した「未確定な状況に巻き込まれたという事実」が，単なる物理的・生理的条件の変化としての事実ではなく，その行為の当事者が状況の変化を意味あるものとして知覚した事実であることを意味する。

そして，ここでとりわけ注意すべき点は，このような状況の変化を意味あるものとして近くするということは，ある状況の変化がどこでどのように起こったかということを，ただ漠然と指摘することからは生じえないという点である。それは，目下進行中の過程を成就させようとする意図的な行為を構成する一要素として，はじめて生ずるものとして捉えられる。いわばそれは，ある活動への参加者の観点をしてはじめてあらわれる事実である。このことは，次の

40） Ibid., p.148
41） Ibid., p.150
42） Ibid., p.47

デューイの主張にもあらわれている。

> リフレクションとは，結末へのかかわり―ただ仮想上のこととしてであろうとも，われわれ自身の運命を，出来事の進行の結果と一定の形で共感的に結びつけて考えること―を意味する。[43)]

つまり，状況の変化を意味あるものとして知覚するという事実は，出来事の進行の結果と一定の形で共感的に考えることによって認識される事実であり，それによってはじめて，リフレクションのプロセスを構成する一つの要素となるということである。[44)]

さて，デューイにしたがえば，個性が生ずる契機は，目下進行中の過程を成就させようとする，ある意図的な行為のうちに潜在することになる。デューイにおいて人間の個性は，あくまでもリフレクションのプロセスのうちに理解されること，また，個性が生ずる契機が「ある未確定な状況に巻き込まれたという事実から起こる，困惑，混乱，疑惑」の中に見出される点については，すでに前節で明示した通りである。そして本節で明らかにした通り，この「未確定な状況に巻き込まれたという事実」が，その当事者がある状況の変化を意味あるものとして知覚した事実を意味すること，またそれは，目下進行中の過程を成就させようとする意図的な行為を構成する一要素として生ずるのであるから，個性が生ずる契機もまた，まさに，目下進行中の過程を成就させようとするある意図的な行為のうちに潜在することになるのである。

以上の考察にしたがえば，個性とは，単なる物理的・生理的条件の変化を契機として，その当事者の意図とはかかわりなしに，偶然に思いがけなくあらわれるものでは，決してない。

4．生徒指導の方法原理を問い直す ―おわりに代えて―

以上に基づき，生徒指導の方法原理の枠組みについてあらためて考察し，本研究のおわりに代えたい。

本研究の「１．はじめに」にて掲げた問いは，生徒指導にて散見される集団－個人についての二元論的な理解は，生徒指導の方法原理の枠組みとなりうるか，という問いであった。本研究の「２．生徒指導の方法原理の整理」においても示した通り，例えば『生徒指導提要』では，個性が「社会の一員としての自覚と責任」や「他者との協調性」に矮小化され，また，「教員は一人一人の児童生徒の個性や特性を生かすことを重視するとともに，目標の設定に児童生徒も参画するように配慮する」と表現されるように，社会性－個性ないし集団－個人の関係は，本来的には別個の対象として理解されている。そして，これら別個の対象を関係づける原理として，集団指導の方法原理と個別指導の方法原理が設定されている。

しかしながら，このような二元論的前提がわれわれの常識として不問のままにしておけないことは，本研究の「３．デューイの教育哲学における『個性』概念の再考」において明示された。この要点を整理すれば，次の通りである。

まず，デューイにおいて個性は，社会的交わりに先立つ諸個人の所有物ではなく，不断の社会的交わりを通じて生ずる相互作用の独特な様相のあらわれ，すなわち，状況のあらわれとして捉えられる。それは，コミュニケーションの

43）Ibid., p.147

44）杵淵は，デューイの「状況」概念をめぐる諸問題，特に，『経験としての芸術』（*Art as Experience*, 1934年），『論理学』，『評価の理論』（*Theory of Valuation,* 1939年）におけるデューイの状況論ないし探求理論の諸問題について詳論している。杵淵によれば，この時期のデューイの説明には，ある種の「すりかえ」が存在するのであり，そのためにデューイの説明では，人間が「未確定な状況」に否応なく巻き込まれることが，無条件に，「特定の探求」へと駆り立てられることを意味せざるを得なくなるのだという。だが特に，『経験と自然』（*Experience and Nature*, 1925年）においては，それらについての経験的事例の鋭い分析とそれに基づく一貫した主張が見られる点を指摘している。
杵淵俊夫「『探求の先行条件：不確定な状況』という考え方の問題点―『探求』を始める時，われわれはどのような手順を辿っているか，ということをめぐって―」，『日本デューイ学会紀要』第41号，2000年

齟齬や葛藤を契機として生じる，疑いや不確実さからあらわれるものである。すなわち，個人を独特な存在たらしめる個性とは，社会や集団に先立つ孤立した対象ではなく，ある一定の状況から生ずるものとされる。

しかしながら，個性は，疑いや不確実さを含む未確定な状況の中にあらわれるところの，「はじき出された」個別性それ自体を指すものではない。デューイによれば，個性とは，コミュニケーションの齟齬や葛藤を契機として生じた未確定な状況を，共有され確定された新たな状況へと再構築しようとするプロセス，すなわちリフレクションのプロセスのうちにあまねくゆき渡って場所を占めるものとして理解されるのであり，単にリフレクションのある経過点に一時的にあらわれる奇抜な個別性それ自体を指すものではない。

そして最後に考察した通り，この個性があらわれる契機は，目下進行中の過程を成就させようとする，ある意図的な行為のうちに潜んでいる。デューイにおいて個性は，コミュニケーションの齟齬や葛藤を契機として生じる「未確定な状況に巻き込まれた事実」から生ずるものであったが，それは，当の行為の当事者の意図とはかかわりなしに，いわば偶然思いがけなくあらわれるものでは決してない。

さて，以上の考察からも明らかな通り，生徒指導の方法原理の前提となる社会性と個性ないし集団と個人の二元論は必ずしも自明なものではない。先にも述べた通り，われわれは，社会性－個性，集団－個人の関係を本来的には別個の対象として理解しこれらの良好な関係づけを模索しがちである。しかしながら，これらが本来的には一つの全体として理解されるならば，そこにおいて個性もまた従来とは異なる性質を有するものとして理解されることになる。すなわち個性は，社会性に対峙する諸個人の所有物などではなく，ある一定の状況から生じ，当の状況を不断に再構築しようとする性向として理解される。

ところで，このような個性の理解に立脚するならば，具体的にいかなる教育実践，とりわけ生徒指導の実践がなされうるか。この点については他日を期して検討したいが，これまでにもこの点に関連するいくつかの重要な研究がなされている。例えば，先にあげたレイヴとウェンガーは『状況に埋め込まれた学習』（*Situated learning*，1991）において，徒弟制における学習過程について分析しており，また，生田久美子は『「わざ」から知る』[45]においてより具体的に，古典芸道，武道，宮大工などのわざの伝達・学習過程について詳論している。むろん，これらは学校教育外における広義の知識の伝達過程についてなされた研究であるが，今日の学校教育における方法原理を対象化する上でも，あらためて注目すべき研究である。また，この点について学校教育の観点から言及する研究としては，例えば，佐藤学の「学びの共同体」に関する研究がある。この研究において佐藤は，学校教育における教員－児童生徒の全体性だけでなく，教員－教員および教員－保護者の全体性をも射程に入れた学校改革の方法原理とその実践の探求をおこなっている[46]。これらの研究を踏まえて，本研究で再考したデューイの個性概念の実践的かつ今日的な適用の可能性について，他日を期して取り組みたい。

45） 生田久美子，『「わざ」から知る』，東京大学出版会，2007年（初版は1987年）

46） 例えば，佐藤学，『学校の挑戦―学びの共同体を創る―』，小学館，2006年。佐藤学，『学校見聞録―学びの共同体の実践―』，小学館，2012年。佐藤学，『学校を改革する―学びの共同体の構想と実践―』，岩波書店，2012年。またその関連として，佐藤雅彰著・佐藤学解説，『中学校における対話と協同―「学びの共同体」の実践―』，ぎょうせい，2011年