

# Dewey の興味論

## —看護教育との関連において—

中津川 順 子

### はじめに

デューイの教育論における特徴の一つは、被教育者である子どもの人格や意志を認め、彼らの立場から教育の機能を明らかにしたことであろう。彼は学習者の心理や行動傾向またさまざまな価値観について緻密な分析と体系化によってわれわれに貴重な示唆を与える。本稿で取りあげた『教育における興味と努力』は、1900年前後の時代アメリカの教育界における「興味対努力」論争について論述したものであるが、そこには興味と努力の意味を中核として人間の本性、子どもの心理、教育方法、教師の問題、教材の効用など多くの提言がなされている。

近年、医療技術の発展および医療福祉制度の変化にともない、看護に必要な知識や技術は増加している。それによって看護の基礎教育においても学習者の自己主導性の育成を意図して、教育内容および教育方法について検討する必要性に迫られている。そこで今回、デューイの『教育における興味と努力』を考察することによって看護教育への手がかりとしたい。

### 1. 興味論および努力論に関する批判

デューイは『教育における興味と努力』において、当時活発に論議されていたヘルバルト派の興味論とハリスの努力論について以下のように論じている。

興味論の立場は、興味こそ注意を保証する唯一のものであり、一定の方向にある事実や考えに興味を生じさせることができれば、確実にそれらを習得するようにエネルギーを向けると主張する。そして努力論に対し、子どもが義務として作業を感じる場合に、努力は献身的に自己をささげることの強制であると批判している。そこで強制としての努力からの解放こそが、興味に向かわせるとし、努力を基本に育った子どもは、教材に専心するようにみせかける技能を修得するのみであると述べている。<sup>1)</sup>

一方、努力論の立場は、次のように主張する。Lifeは単に楽しい事柄でも個人的興味の連続的満足でもないから、常に努力が要求される。したがって興味のない仕事にも個人的満足にかかわりなく、専念する習慣が形成されなければ、性格の分裂が生じるか重大な問題に直面したときにその論議を回避するようになる。興味論は、刺激の連続により子どもを混乱させ、活動の連続性を破壊し、エネルギーを無駄に消耗するものである。<sup>2)</sup>

デューイは、このように両論を要約した後に、興味論と努力論に共通する誤りについて以下のとおり言及する。

つまり両論が、対象、観念、目的を自我とは別のところに存在すると考えることへの批

判である。<sup>3)</sup>たとえば興味論の立場は、興味を感じさせなければならないために、自我あるいは対象の外にある事物を見せかけの魅力によって装飾し、その装飾された事物に惹かれて、結果的に対象に向かわせるようなものであるとしている。また、努力論も同様に、自我の意志とは無関係な方向への活動を強要しようとするとして述べている。

つまり彼が指摘するように興味論も努力論も、既にある方向に向かい興味をもって活動しはじめているものに対して、その代替となる事物を与え、異なった方向に向かわせようとする点で共通している。両者に相違があるとすれば、前者がその代替物として飴を準備するのに対し、後者は鞭で対応するという程度にすぎない。

さらに彼は、努力論について、身体活動が完了した後にはじめて意志の成長が生まれると考える点を批判する。換言すれば、活動の進行中には自我のあらわれとしての意志を、潜在化させ、眼前の行為をなすことのみに没頭するように要求する点への批判である。このような観点は、肉体的活動と精神的活動の分離すなわち、肉体—精神の二元的解釈に基づいていることから、デューイの人間観と相反すると考えられる。

ではデューイは興味についてどのような見解を述べているのだろうか。まず彼は、活動との関連において興味をとらえる。つまり活動は、真空の中では進行できないために、一方では興味は、対象となる材料や作業する条件などを必要とするとし、また他方では、自我の性向、習慣、能力を必要とすると考える。<sup>6)</sup>このことから真の興味のあるところには常に対象と自我が存在しているといえる。したがって、興味というものは、単に自我の外部に存在するものではないし、自我に内在する単なる態度でもない。自我と外部にあるものあるいは、対象、意志、目的、手段などをむすびつけ、その成り行きとして活動に一定の方向を与えるものなのである。

このような論拠によって彼は、興味とは、活動をとおして自我と対象もしくは観念が同一視されることに付随するものとして位置づけるのである。<sup>4), 5)</sup>

興味のある対象物への単なる愛着ではなく、活動に付随するものとしてとらえるのであれば、活動の方向あるいは活動の結果に導かれて自然に変化するものとして考えることが可能であろう。そしてその変化とは、性質と範囲と程度の変化である。つまり時間や空間の変化に伴って、興味ある事柄が他の事柄に転用する、興味の事柄が拡大あるいは縮小する、対象と自我の関係の深浅が変化するという現象が考えられる。そしてこの変化が効果的に生じた時にこそ、学習の拡大や成長につながるものであり、次項で述べる直接的興味と間接的興味に関与する。

ここで、デューイの批判する興味論と努力論を看護教育で例えてみる。前者の立場では、他人や社会に役立つということがいかに美德で尊敬に値するかが説かれる、あるいは教員から親愛さを押しつけられるといったものである。また後者の場合、この技術が習得できない場合に患者の生命の危機が生じるという理由で技術の練習を強要されるなどである。いずれの関わりも決して特殊な事例ではない。つまり教員が学生の行動の変化のみに教育的価値をおく程度に応じて、あるいは成長の時期を学習者の実態より早急に求めることによって陥りやすい傾向である。しかし教師は学習者の意志が存在しないことの影響に気づく必要がある。それは自らの意志の伴わない活動は、それ自体が苦痛であるだけでなく、精神の意志とは無関係に肉体を働かせることの習慣化を招くためである。ここで生まれる

のは成長というよりも、むしろ単なる反射としての活動の変化であるから、教育的意義を十分に備えていないことになる。

## 2. 直接的興味と間接的興味

デューイは、興味について第一に活動的で推進的な側面、第二に客観的側面、第三に主観的側面から論述している。<sup>7)</sup> そこで本項では、これらの3つの側面について考察する。

第一の活動的な側面についてであるが、彼によればある事柄に興味がおこるということは、その事柄に対して能動的かつ活動的に関与することを意味する。したがって、単に好ましいであるとか知りたいという感情が湧くこと、あるいはその事柄に関する外部からの刺激を受動的に待つことは、活動が静止した状態であるから、興味がおこっていることにならないと考えられる。しかし、一見して静止した状態であっても興味づけられていないと即断することもできない。人間はある方向に興味づけられていることが多く、いつでもさし迫ったものに没頭して、なにかをなしつつある存在である。しかしその意味は肉体的な活動を今、まさに行っているということではなく、初期段階と完成段階が存在するということである。<sup>8)</sup> つまり、興味がおこっているということは、その事柄に向かって活動が生じていることであるが、一時的に活動が中断しているように見えてもそれがただちに興味の喪失と同義ではない。

興味の連続性を例えれば、ある作家に興味をもつ者は、TVで作家の名前が聞こえれば注意を傾けるだろうし、書店で著書を購入する、その作家について友人と語るなどの活動がある。しかし習慣化された日常生活がそうした活動のみで埋め尽くされているのではなく、むしろ日常生活の中に興味の事柄が浸透している状態であるから、まさになしつつある存在として位置づけられる。

看護教育に例えてみよう。学習者が終末期にある患者の病態や心理に興味をもてば、自然にそのような患者に接近しようと試みるであろうし、それに関連した文献を探索するといった活動が生じるのである。このことに関連してデューイは、Interestの語源は、「間にあるもの」であり、本来離れているものをむすびつけるものを暗示し、教育的には埋められる感覚は時間的なものと見なしてよいと述べている。つまりこの場合、学習者の興味は、現在の自我と終末期患者の間の距離を接近させるために働き、それが学習者にさまざまな活動を試行させるのである。その結果、学習者と終末期患者の時間的あるいは空間的距離は少なくなり、患者の今を感じるように同一化されていくのである。

ここで筆者はデューイの、成長には最初の段階と完成段階との間に通過すべき過程つまり介在するものがあるということを見落としやすいという指摘に注目したい。<sup>9)</sup> なぜなら教師は、学習者には対象に向かいつつある過程つまり中間があるために、完成段階に到達するには時間を要すると、概念的には当然のこととしてみなしている。しかし現実には学習者の自我と対象が離れているか、それとも一致しているかのいずれであると近視眼的な見方をしやすいと考えるためである。

初期段階でも完成段階でもない中間とは、まさに現在行われている活動が予知され欲求された目的に発展するかどうか決定するものであり、十分に吟味しているからこそ、学習

者のとって非常に興味あるものといえる。そして、彼がいうように現在の傾向を成就するための手段<sup>10)</sup>であること、行為者とその目的との間にあること、興味あるものであること、これらは同じ事の異なった表現に過ぎないということを忘れてはならない。<sup>11)</sup>

興味が生じるにもかかわらず活動の不発が継続するのであれば、その事柄に十分ひきつけられないようなつまり対象への接近を障害する何かが存在していると考えられる。例えば学習者側の要因としては、能力を超越するほどの困難性の伴う活動を試みているかあるいは対象への活動の手段を発見できないということである。そして、このような学習者に生じた困惑は、最終的には興味の喪失や低下といった状況を招くことになる。

一方、教育側の問題としては、活動を推進する環境が準備できないことがあげられる。例えば、学習材や時間的設定の配慮が不足している場合などがあげられる。しかし最も問題としたいのは、教員が、対象に向かって活動しつつある学習者を認識することが出来ない場合である。つまり前述したように、興味づけられた活動は常時、表面に現われているのではないし、習慣化された活動も同時になされていることから教員によって見落とされることがある。このような現象は、教師の観察力によって不可視なものになりうる。そこで他者に対して「何の事柄に対しても興味をもたない」「興味が継続しない」という表現をする場合に、時にそれはわれわれが期待している事柄について興味を示さないことであるとか、あるいはわれわれが行動のみを重視していることが多いのであって、かなり慎重にその論拠を用意しなければならない。

第二の興味の客観的側面についてであるが、デューイは利害関係に関与した対象の存在をあげている。<sup>12)</sup> つまりわれわれがある事柄に興味をもつか否かは、その事柄が自己の欲求でもあるEnd in viewに有効に働くか否かの選択に依存しているということになる。End in viewを実現する手段としてみなされた場合、そこに向かう行為を促進するもの、精神的運動を助けるものとして、たとえば単なる物体や知識であったものに価値が付与され、意義をもってくるのである。

例えば、看護を学ぶ学生にとって医療用語は患者の健康状態が理解でき、かつ自分の臨床での行動を決定するものであるから興味の対象になる。反対に、いかに医療の世界では基本的な知識であろうとも自己と関連するものとして認識しない限り、単なる難解な用語として留まることになる。つまり学習の対象、すなわち探究と熟考の対象になるのは、人がある事柄に関係し、またその結果を被るときその事柄が完結していく過程で考慮に入れるべき要因として現れるときであると考ええる。したがってデューイが数が数学という学問の一部を構成しているから研究対象になるのではないと言うのと同様に、医療用語が、学習者が活動する世界である患者や臨床の性質や関係をあらわし、健康状態を理解するという目的を達成する要因であるから価値あるものになっていく。

このような観点に立脚すれば、もともと興味や活動を喚起させるような事物が存在しているのではなく、あるいは興味という心的状態が実存しているのではない。事物が欲求を引き出すように、いわゆる意図された結果に対する手段となった場合に、興味が生じると考えることができる。つまり活動が始まる前に、その事物が興味を生じさせるものであると仮定することは無意味な操作に過ぎないということであろう。このことは教育活動において十分に配慮されなければならない。つまり教員が、教材や教育内容が学生にとって興

味ある事物であると仮定して教授を始めること、あるいは活動の進行中に生じた学生の興味は準備された教材とは直接関与しないととらえ、その学生の興味に対応しないなどは回避される必要がある。さらに時として、言語的な説得のみによって、自我と対象を接近させようとする。このことは、教員が考える教育の必要性和学生の意志が厳密には一致しないという観点からすれば、必然的な現象という指摘も理解できる。しかし、人間のもつ自律性や能動性が発揮された場合に、教育的効果は最大限となり、その方向に教育活動のエネルギーを費やすべきであるという観点からみれば、学習者の興味と教員の興味が共有されることが重要であり、その結果として、互いがより成長し合う関係に発展していくと考える。

第三の主観的側面であるが、デューイはこの点について、価値との関連から論述している。行為の主体者が何かに関わるという場合に、そこには何らかの価値認識が関与するが彼は、価値あるものとして認められているという客観的な側面ではなく、その価値について個々人がappreciationするという主観的な側面から、興味の直接性と間接性について論述している。<sup>13) 14)</sup>

まず、彼によれば成長の一形式としての自己表現に興味をおく場合、つまり興味を維持するために、必要な対象あるいは観念を自我の行為によって同化させる場合に付随するものが直接的興味であるとしている。

したがって、この場合の興味は、その対象の直接的価値に由来しているものであるから、目的は今ある活動自体でありそれに対する専心が重要となる。つまり直接的興味では、活動の手段と目的は一致しているために精神的矛盾は存在しないし、その範囲外に活動を拡大することへの要求はないと考えられる。

例えば、審美的鑑賞にこのような形式が多いといわれるように、クラシック音楽の愛好家が交響曲を鑑賞する場合に代表される。この愛好家にとっては、まさに音楽を鑑賞するということに専心することが目的でもあり手段でもあるから、通常それ以外の欲求は生じないと予測できる。生じたとすれば、それは目的、手段である音楽を鑑賞するという活動に障害となること一例えば騒音、クッションの不具合などを回避したいという類のものになるだろう。つまり彼の興味は、音楽を鑑賞するという継続性をもつものとして存在しているのである。

看護に例えるなら、学習者が患者と会話すること自体を楽しみ、それが目的でもあり手段でもある場合やナースや医師と交流することを自体に価値をおく場合は、直接的興味といえる。このような状況においては、学習者は会話や交流に専心し、他者との関係が早急に変化することを望んでいないと考えられる。

一方、間接的興味は、介在された興味として、二次的に派生するものであり、以前に気づかなかった関係や結合を受けとめることにより生じるものである。つまり、無関心で、不愉快でさえあった事物が、既に注目している目的に対する手段としてとらえられた場合に、興味に転用していくことになる。

例えば、仕事である地域に滞在した者がその地域に惹かれ、滞在を終えた後にも、その土地を訪ねるような現象があてはまる。当初、彼の興味は仕事にあって、その手段としてその地域を訪ねたにすぎない。それが後に、その地域が彼にとって特別の存在として興味

あるもののいわゆる直接的興味となり、そこを訪ねること自体が満足を得るものになったのである。

看護に例えれば、感染を起こしている患者に対し、抵抗力を高めるために身体の清潔ケアをしている学生が、以前には聞き流していた、その病棟の感染予防システムにも興味をもつようになるような変化であろう。つまり患者の経験に最も興味をもっている学習者は、独立した事柄として感染予防システムに直接興味をもつことは少ない。しかし、自己が行っているケアの手段となるその事柄を知らなければ清潔ケアが出来ないのであれば、自然に興味をもつようになる。同様のことが、看護に関する知識の獲得についても言える。つまりある疾患や治療に関する知識が独立して学習内容となる場合に比べ、知識がある看護活動の手段を提供すると実感すれば、自然にそこに向かうのである。

以上のべてきたように、興味は一方では、直接的な価値の対象の範囲内での活動としてあり、他方では、転化した価値に伴う興味つまり間接的な興味という側面がある。しかし間接的興味が直接的興味を確実に区別するような一線はない。なぜならそこには目的の手段化と手段の目的化が流動的に生じていると考えられるためである。つまり、活動が進行している間は、目的は単に全過程の最上段階に位置し、先見したり後になされる事柄を導くが、活動の終結によって完成した成果となっていく。同時に手段もひとつの行為の達成までは、単なる一つの方法の様式か素材を意味する。しかし活動が完成した後、つまり活動から独立した成果は何か他の手段として用いられる。したがって、事柄に対する活動が完成されたときに、目的や手段は他の事柄に転用されるのである。

### 3. 活動と努力

ここでデューイの考える努力についてふれよう。デューイによれば、努力は活動の持続性、連続性を維持するものとして重要として位置づけられている。<sup>15)</sup>つまり、到達される目的から分離された努力は、瞬間的な緊張以外のなものでもないし、エネルギーを消費させる苦痛にしかないと彼は考える。したがって努力を、興味と同様にある行為の進行と関連づけられ、活動の連続に障害が生じたときに発揮される力としてとらえる必要がある。つまり、努力という緊張は、興味ある事柄を考慮したり探究する場合の現われであって、それ以外何の意義ももたないことになる。そこで、教師には努力を単なる精神の消費としてではなく、思考し、探究するエネルギーに転化することを支援することが求められる。

このような見解から努力を要するということは、無目的にあるいは他者から与えられた方向に向かって自分の意志を埋没させながらエネルギーを活用するということではないということが明らかになった。つまり真の努力とは、自らの意思によって設定された方向に向かう場合に、その継続の障害となる事柄について、理性によって熟考し、新たな手段を探究するような意志の強さに調和するものであると考えられる。よって学習者が教員の期待どおりに技術を練習するような忍耐を意味しない。看護場面に例えれば努力とは、患者にとっての安楽な時間を持ちたいという目的に対して、それを阻害する患者の強い疼痛が生じた場合にその疼痛をいかにして緩和するか探究する意志であり、思考なのである。

したがって専門職業人の育成という名のもとに、学ぶ価値を予感できない事柄についての意志を抑圧して向かうことを強要してはならない。教員が活動の継続を分断させるような努力を求める場合に、そこに育成されるのは自分の意志に反して何かをなすための忍耐に他ならない。

#### 4. 興味と教材

デューイの提唱する教育は、間接的な教育すなわち環境を媒介した教育であるが、その中で、彼は教育者の役割は、反応を喚起して学習者の進路を方向づける環境を準備することであると考えている。そして環境を与える仕事に直接関与しているものが教材であるとしている。

したがって学習者が興味をもつような教材を与えることによって、学習者は自我の表れとしての活動に向かい、その成果としてある事柄を探究し理解を深めていくことになる。

換言すれば適切な教材の選択と提示によって、学習者を自らの意志を実現する方向に導く。そこで本章では、教育活動における教材の意義を興味との関連において考察したい。

デューイは、実在するその関連を悟らせるために教材を外部からの不自然な誘因によってそれを興味あるものにすることの不適切さを述べている。<sup>16)</sup> つまり教員がある事柄についての知識を獲得してほしい場合に、その教材に魅力をもたせるのではなく、交換条件を与えることを批判している。さらに興味をおこせるとは実物を構成する新しい教材との関係性を認識することに導くということであるのに、教材と学習者の間に不自然な事物をおくことによって、学習者の興味は散漫するか教師の提示した事物に仕方なく従うとのべている。<sup>17)</sup> つまり、教師が教材を選択する場合に、その教師の意志の中に学習者の立場からの視点が欠如していることを意味する。

このことに対し彼は教材を選択する場合に、学習者の生得的催促と要求に応じることが重要であって、学習者の現在の経験、能力、意志との関係を吟味して選択される必要性を述べている。さらに選択された教材の提示は、その事実を構成する新しい材料の意味が自覚できるように、その意味、関係性、その価値を感知しうるような方法で行うことを求める。<sup>18)</sup> なぜならこのように教材が選択、提示されない場合に、興味と無関係に選択された教材によって、教育方法にも不自然な工夫がなされてしまうためである。たとえば教材と学習者の距離を埋めるために賞罰を持ち込むあるいは教材の価値を一方的に吹聴するなどである。デューイは、興味の重要性を認める人はたとえ同じ教師と同じ教科書をもっていても全ての精神が同じように働くとは考えないとのべている。つまり教材に接近し、反応する態度や方法は、各人が教材から感ずる魅力しだいで変わるものであって、この魅力は生まれつきの素質や過去の経験や生活様式などによっても異なったものになる。このことは、当然のこととして理解されるかもしれないが、教員は、実際に教育活動に向かう場合にこのことを忘却するか、軽視することがある。それは、教師自身は既にその教材について深く理解している者であり、教材の価値を熟知していることによる。そこでその教材に対する価値づけが学習者と教師間で相違があるという結果をまねく。この場合に教師は、自己に学習者が近づくことを無意識のうちに強要しているのではないかという疑問があ

る。学習者が興味を示さない場合、つまり教材を意味あるものにしなければならない状態が生じるとすれば、そのことは呈示された教材がそのままでは目的や現在の能力との関連を欠いているということ、あるいは関連があるとしてもそれが気づかれていないということのあらわれであろう。

そこでデューイの以下の言葉を借りたい。習得すべき技能の種類や身につける教材がそれ自体としては興味ある物ではないことへの改善策は、学習者の現在の能力に関連ある行動の対象や行動の仕方を発見することである。<sup>19)</sup> つまり教員が十分に学習者を理解し、学習者と教材の関連性を発見すること以外に教材に興味あるものとして提示する近道はないだろう。したがって、このことを日常的に行うことによって、教材が個々の学習者にとって魅力を備えた活動への案内となるのである。

そのためには教員が興味を目的をもつあらゆる経験において人の心を動かす力としてとらえ、個々の学習者の特殊な要求や好みを理解する必要がある。

前述したように、活動は初段階、中間、完成段階がある。そして初段階と完成段階の間、つまり中間には、なすべき行為、克服すべき困難、用いるべき器具が存在する。それらをとおしてのみ満足な完成の到達する。<sup>20)</sup> ここに興味や努力が作用するように、かつ目標または目的をもつ活動目的達成のための条件を取り扱うような特定の活動に従事させるような教材を発見することが重要となる。<sup>21)</sup>

活動に伴う思考と知性について、熟練者であればある仕事に従事している場合、すでに形成されている習慣が肉体の動きを処理しそのため思考は自由に好きなことを考えることが出来る。また熟練していないか機械がうまく動かない場合、知能を使わなければならないように、それぞれの段階で思考を働かせている。したがって人間は現在進行中に活動、論題の展開に心を奪われていると同時に起こりうる将来の結果の予見によって決まる方向を考慮している点で行動には知性が伴うのである。

## おわりに

デューイの興味論と看護教育の関連を考察した。われわれは日常的に興味は学習に重要な要素であることを自覚している。しかしながらその特性や機能に関しては追究せずに教育活動を行っている。今回彼の興味論を概観することで、自我と対象を媒介するものとして興味は機能する場合に学習者はおのずと対象に向かい活動するというデューイの主張を確認した。また教員は、学習者の自我と離れたところに興味や努力を位置づけ、結果として学習者の注意を散漫させたり、他者の意向に沿うことを強要する危険性があることを自覚する必要がある。今後はデューイが提示している興味の類型にも学習を広げ、学習者が本来もつ能動的な活動を支える教師の役割を追究したい。

## 注

- 1) 佐々井利夫：デューイの興味論：デューイ学会紀要No. 23. pp. 42-44
- 2) John Dewey: *Interest and Effort in Education* mw. 7. pp. 153-160
- 3) Ibid. pp. 155-156
- 4) Ibid. p. 159

- 5) Ibid. p. 183
- 6) Ibid. pp. 183-184
- 7) Ibid. p. 160
- 8) Ibid. p. 161
- 9) John Dewey: *Democracy and Education* .mw. 9. pp. 134-135
- 10) Ibid. p. 135
- 11) Ibid. p. 134
- 12) Ibid. pp. 134-137
- 13) 小川哲生：Jデューイの教育論－芸術論の研究(1)－明星大学紀要No1. pp. 82-83.
- 14) *Interest and Effort in Education*.mw. 7. pp. 162-163
- 15) Ibid. pp. 175-176
- 16) Ibid. pp. 134-137
- 17) Ibid. pp. 163-164
- 18) Ibid. pp. 163-164
- 19) Ibid. pp. 134-135
- 20) *Democracy and Education* pp. 134-135
- 21) Ibid. p. 13