

デューイに於ける教育と社会の関係について

— 教育と社会改造についての一考察 —

石 川 桂 司

On the Relation between Education and Society in DEWEY'S Theory

— A Study of the Problem of Education and Social Reconstruction —

Keishi ISHIKAWA

I

デューイに於ける「教育と社会」の関係は、その生涯を通じて見るとき、初期と晩年では、その理論に変化が見られると言われる。年代的に言えば、1929年の経済恐慌を契機とし、30年代以降の理論は、「個人を中心とする立場から社会を中心に考える立場に変わった」と考えられている。

「デューイの理論的活動には、個人を中心に社会を考える側面と、社会を中心に個人を考える側面とがある。1920年代以前に於いては、明らかに重点は、第一の側面におかれていたが、……重点は徐々に、第二の側面に移り始めたと言えることができる。」¹⁾

即ち、プログレシヴィズム（デューイを含めて）は、「教育の中心概念を生物学的個体の『成長』から却つて『社会的成長』即ち社会改造へ、競闘的な人間像から社会的人間像の形成へ」²⁾と向けたと考えられ、この修正されたプログレシヴィズムの考えからコムミュニティ・スクールが生じたと言われる。

又、「世界の国々の教育は1930年頃を転機として、殆ど一律に児童中心主義から社会中心主義に移つた」とも言われているが、アメリカに於けるこうした動きも、この世界的変移の一環として捉えられている³⁾。しかるに20世紀教育の基礎と言われるデューイの教育理論に、果してこうした変化が認められるであろうか、そして又、認められるとすれば、それは彼の理論の本質的変化と考えられるか否か、更にその変化の方向に於いて如何なる意味内容をもっているか、これらの問題を考察することによつて、社会改造と教育の関係について、デューイの理論に於ける可能性に一考を試みるのが小論の目的である⁴⁾。

II

デューイは「民主主義と教育」に於いて、「人間はたゞ身体的に接近して生活しているからとて必ずしも社会を形成するものではない。……彼らが皆共同の目的を意識し、これに興味を持ち、彼ら各自の仕事をこの共同の目的により調和してゆくならば、そこに社会が成立する。」⁵⁾と述べ、又、「哲学の改造」に於いて、「社会とは結合を意味する。」Society means association「社会とは、

1) デューイ著、宮原誠一譯；「学校と社会」p.137. (解説).

2) 大田堯著；「近代教育とリアリズム」p.124.

3) 赤堀考；「教育における1930年—自由主義から統制主義への轉換—」(教育學研究 第20卷 第一號).

4) 尙、次の著書を参照.

大田堯著；前掲書、「コムミュニティ・スクール」の項.

豊澤登；「コムミュニティ・スクール」(教育社會學講座 第四卷：地域社会と教育)

5) J. DEWEY；Democracy and Education, p. 5. (1916) (帆足理一郎譯).

経験、概念、感情、価値等が伝達され共通化されるような仕方¹⁾で結合する過程である。」 Society is the process of associating in such ways that experiences, ideas, emotions, values are transmitted and made common¹⁾と述べている。吾々はこゝにデューイの基本的社会観をうかゞい知ることができる。これについては、社会心理学的立場であるとか、関与説 Interesstheorie であるとかいろいろ考えられているが、こうした基礎の上での教育論の展開に於いて、その生涯に如何なる変化があると言えるだろうか。先づそれを考察して見る。

初期の「学校と社会」(1899)で、デューイは、その独自の経験論を礎とし、教育を単なる個人の知識面に於ける完成の作用と見る従来の考え方に反対して、児童の活動を尊重した生活的教育を主張する。こゝに社会機能としての教育を把え、学校と社会の結合を主張している。即ち、人間の幸福を追求する発展の姿に於いて社会を見、この社会の多くの働き・活動・産業や家庭生活等の生産消費の姿・その他多くの協力発展する生活の現実を学校の中に具現しなければならぬとする。かくして彼は、学校をして、「そこで課業を学ぶための遊離された場所」 a place set apart in which to learn lesson ではなく、「生きた社会生活の一つの純粹な形」 a genuine form of active community life²⁾として考えるのである。「畢竟、生の営みは重大なことがらである。」³⁾と云う考えから、教育上の諸々の営みが回轉する中心、太陽として児童を把え⁴⁾、この根底となる児童観の上に立つて、この児童が生活し学習する学校に多くの現実社会の実際の生産的活動をとり入れ、結合させねばならないと主張するのである。即ち、「児童の本能的衝動的傾向や活動を利用して(創造性)、児童が最後にはその中に入るところの、より大きな成熟した社会の典型的な営為、及び仕事を、児童の程度に応じて再現する」⁵⁾ものとして学校を把える。こゝにデューイの考える学校は、「縮小された社会」 a miniature community であり、「胎芽的社会」 an embryonic society である⁶⁾。

大田氏はこのような20年代以前のプログレシヴィズムの学校について、そこに主張される社会性とは、「個人の利益増進」の為の、或は、個性や興味の円満な表現を可能ならしむるための「お互いの保証」であつたと述べている⁷⁾。即ち、デューイの初期に於いては、人間の幸福を追求する発展の姿としての社会、「永遠の繁栄」を歩み続けるものとしての当時の米国社会そのまゝの姿を、「教育的営みの中心たる児童」が有機的に構成している児童集団としての学校社会に結びつけることによつて、この考えが生じたのである。この結合のもとに、学級或は学校と云う社会、児童集団としての社会を採り上げ、その社会的組織的意義を中心に論じ、主としてこの窓を通じて教育と社会の関係を説明していると思われる。そして又、米国の発展期であつたこの時代にあつては、こうした結合のもとに両者の関係の説明が可能であつたと思われる。

こうした初期の把え方に対して、1938年に書かれた「経験と教育」に於いては、子供達が成人となつたあかつきにその構成員となるさうゆう現実の社会が前面に押し出されてくる。即ち、この書に於いて、彼本来の経験主義の分析をしているのであるが、この中で教師のもつ意味が、社会の価値基準を背景に有するものとして、経験を主体とする教育作用の中に相当に大きく位置づけられていることが分る。即ち、単に希望的観測に於ける経験過程の把握と云うよりも、相当に現実社会の価値基準によつて児童の経験を眺め、さうした考えで教育を論じていると考えられる。又、教育に於いて、望ましい経験の連続・成長(デューイはこれを「経験の拡大」とする)と、これと反対な「無頼漢や強盗としての成長」の如きいわゆる望ましくない成長とを区別して、「教育としての成

1) J. DEWEY ; Reconstruction in Philosophy, p. 160~161 (1920) 1954版.

2) J. DEWEY ; School and Society p. 11 (1899).

3) J. DEWEY ; ibid., p. 54.

4) J. DEWEY ; ibid., p. 35.

5) J. DEWEY ; School and Society p. 110(宮原譯).

6) J. DEWEY ; ibid., p., 15.

7) 大田堯著 ; 「近代教育とリアリズム」 p. 152.

長の立場からすれば、問題は、この成長の方向が、一般に (in general) 成長を助長するか遅滞させるかどうかの点にある。」¹⁾と述べている。こゝで言う“in general”と云う語のもつ意味は現実の社会に於いて一般に是認されると云う意味を表わしているものと思われ、こゝにいわゆる現実の社会が大きく意味を有していると思われる。

こうした現実社会の重視の傾向は、1940年、1946年に夫々出版された“Education Today”, “Problem of Men”の諸論文を見るとき一層明確になる。即ち、この両書に納められてある論文の中で、1929年以後のものは、経済恐慌、ファツシズムの胎頭等の重大問題に対決した彼が、雑誌や演説などで論じたものであるが、それらは全て、社会統制と自由の問題・経済問題・国際不安の問題・階級闘争の問題・民主主義の確保の問題などのいわゆる現実社会の問題である。そして彼は、当時の学校が、社会生活のこれらの問題点の深い真剣な考察を行っていないことを指摘し、反省をうながしているのである。即ち、1936年の“Class Struggle and the Democratic Way”に於いては、「現在の社会秩序の徹底的な改造が要求される」とし、「階級闘争の概念は、教育者達に、彼らの必要とする知的実際的方向を与えるものの一つである。」²⁾と述べ、又、1933年の“Education and Our Present Social Problem”に於いて、社会問題とこれによる教育の危機を論じ、教師は、空虚なセンチメンタリズムに逃避してはならず、教育的意思のアイディアリズムと現実事態のリアリステックな認識との統一をせよと主張している³⁾。又、1944年の“Democratic Faith and Education”の中で、近世から現代に至つて生じた社会の重大な問題として、経済上の不安定と国際的対立を挙げ、「学ばねばならぬことは、国際平和・経済生活の安定・自由と平等達成のための政策、或は、民主制度の世界的確立と云う偉大なる目的達成のために、人類の全ゆる努力が最も大切であり必要だと云うことである。」と述べ、続けて、「平和・民主主義・経済安定などの目的達成のための習慣や洞見を作り出すと云う点に於いて、その前提が教育に最も基本的な重要性をもたらすと云う事実を理解せねばならぬ。」と主張する⁴⁾。このことは、1937年の“Education and Social Change”の中の「学校と社会生活のインテグレーション」と云う言葉に総括できる。

(これについては、次の章にて詳しく考察する。)

以上の如く、これらの論文を通じて言い得ることは、1930年以降のこうした叙述に於いては、初期の教材提供の母体としての社会、或は、望ましい成長をなすつゝある個々の児童の集団としての社会と云う考え方よりも、現実に改造を要する社会を、そして又、教育がその中に於いて、進行方向を規定され、その対時に於いて問題を意識発見するところの社会を教育に結びつけて把えようとしていると云うことである。

そしてこれらのことから吾々は、次のことを知る。初期に於いてのデューイは、それまでの生命力のない知識注入主義に反対し、学校に於ける児童生徒の経験の尊重から、教育の生活化・活動化を計り、この点から学校の社会化を主眼としたのであるが、晩年に於いては、その学校を含む現実社会の重大問題の出現により、これの解決にせまられ、こゝに教育と現実社会の統一と云う面が重点を占めてきた。即ち、デューイは、その経験を説明するのに、主体と環境の相互作用として把握しているが、初期に於いては、この経験の主体としての児童の面に重点がおかれ、その成長を、当時の繁栄を続ける社会生活と云う環境との間にその理論を進め得たのであるが、それが30年代に入り、社会の状況に問題を生じたとき、従来の児童中心主義的傾向を反省し、——前述の「経験と教

1) J. DEWEY ; Experience and Education, p. 29. (1938).

2) J. DEWEY ; Education Today, p. 325 (1940).

3) J. DEWEY ; ibid., p. 250~266.

4) J. DEWEY ; Problem, of Men p. 30 (1946).

育」にその反省を述べている——樂觀的結合をゆるさなくなった現実の實在的社会にその理論の重点が移つてきたものと考えられることができる。大田氏によれば、「個人性に立つてそこから社会的価値を承認しようとする」初期の個人主義的傾向が、現実の社会の認識の必要と云う実践的契機から、プログレシヴィズムが大反省をなし、こゝに一大転換をなしているが、——大田氏は、この反省後のプログレシヴィズムを後期プログレシヴィズムと呼んでいる——デューイの中に、確かにこうした変化を見ることができるのである¹⁾。

以上の如き変化は、勿論、「アメリカの自信の喪失」をもたらしたと言われるパニックを中心として変化したものであるが、次にこうした変化が、果してデューイの理論の本質的变化を意味するかどうかが問題となる。結論から言えば、それは本質的变化を意味するものではなく、まさに論の重点の推移であり、社会状況の変化に伴う力点の変化として考えられるのである。即ち、一般に考えられている如く、「経験の改造は個人的なると同時に社会的なものである。」²⁾と云う彼の理論の基底を考えて見るならば、これは終始一貫変化しておらず、この原則の中に於いて、その重点がその時代の必要によつて移動したものとと思われる。それはまさに理論の本質ではなくて、理論の重心の推移と言ひ得る。(これについては、森昭著「ジョン・デューイ」第五章並びに、大田氏の前掲書に詳しく述べられてある。)

次に、彼の社会改造と教育についての考えを最も明確に表わしている“Education and Social Change”(1937)なる論文を考究することによつて、彼の理論の変化を「重心の推移である」とする根拠をより明かにし、更に同じプログレシヴィズムの中にあつて、当時の問題を含む社会に直面し、デューイの変化した方向と同じ主張を示しているカウンツの論文³⁾を比較することによつて、併せてデューイのこうした変化のもつ意味——敢えて極端な表現をするならば——その限界と云うようなものを考察して見る。

III

児童の生活経験を教育の基礎として重視した初期のプログレシヴィズムが、1930年代に入り、その個人主義的偏向を反省し、社会的な面を強調して来たことは前述したところであるが、この変化を示す代表的なものと考えられているものに、カウンツが、1932年に発表した「学校は新しい社会秩序を作り得るか?」Dare the School Build a New Social Order?と云う論文がある。これは標題の示す如く、教育と社会改造の関係について論じたものであり、学校と社会生活のインテグレーションを説いたものであるが、これより5年後の1937年にデューイが同じような問題を取り扱い、同じように教育と社会生活のインテグレーションを説いた「教育と社会変化」Education and Social Change⁴⁾なる論文を採り上げ、これを比較し、その共通点やその差——結局それは、同じ主張の中に見られる深さの差と考えられるが——を見ることにより、こうした教育理論の全般的推移の中にあり、デューイが如何なる意味をもち、如何なる位置を示めしているかを考察して見る。

a) インテグレーションの強調

先づ、デューイは、その冒頭に於いて、「問題は学校が未来社会の形成に参加すべきかどうかと云う点にあるのではなくて、——どの道そうなるのであるから——それらの学校が盲目的無責任に

1) 大田堯；前掲書 プログレシヴィズムの項参照。

2) J. DEWEY；Democracy and Education, Experience and Education に明確に示されてある。

3) G. S. COUNTS；Dare the School Build a New

Social Order? (1932).

(原書の入手が不能であつたため、名古屋大學教育學部で使用した譯文に依る。)

4) J. DEWEY；Education Today, p. 348~359(1940).

それを為すのか、それとも勇敢な知性と責任をもつて為すのかと云う点にある。」と述べ、「学校と社会生活のインテグレーション」Integration of the School with Social Life を強調している。即ち、先づ第一に、従来のプログレシヴイズムの個人主義的な児童中心主義の偏向を反省し、社会の現実を直視しなければならぬことを提示する。これに関してカウンツは、「進歩主義教育の弱点は、極端な個人主義があるだけで社会の幸福に関する理論を何ら持ち合わせないところにある。」と述べ、上流階級にのみ浸透し大衆から遊離した進歩主義教育に対して批判を加え次の如く言う。「進歩的教育が進歩的であろうとするなら、この階級から自由になり、あらゆる社会問題を真正面から大だんに直視し、きびしい現実そのまゝの生活と取り組み、社会との有機的な関係を樹立せねばならない。」¹⁾このようにデューイもカウンツも、「教育と社会のインテグレーション」の強調を論文の骨子としている。

b) インテグレートする方向

しかるに、教育が取り組むべき現実の社会は、常に変化し、しかもいろいろの勢力、いろいろの主張を含んでいる。そして、この流動変化には多くの方向が存在しており、こゝに学校は、未来の社会生活の如何なる方向に影響し、如何なる方法で影響するかと云うことが次の問題となつてくる。その方向の選択の仕方について考察を進めてゆこう。先づ、デューイは、次の如く考えている。即ち、学校が旧秩序の固持のために働くべしと云う保守的立場や、又、社会の混乱の風潮の中にあつて、特定の考えをもつことなく drifting すると云う立場も考えられるが、「古い秩序の中に於いて、変化を生みつゝある新しい科学的技術的文化的力」を学校が影響を加えるべき方向として選ぶべきだと述べている。即ち、教育の方向づけとも云うべき a frame of reference をデモクラシイと云う概念で規定し、この実際の方向として、「新しい科学的技術的文化的力」と云う表現をしているのである。今、この方向についてカウンツが如何に述べているかを見ると、前述の如く、教育の上層階級化に反対し、学校を自らの力で統制してゆく実力を教師は持ち、「この実力を人民大衆のために充分にそして賢明に行使すべきである。」と述べ、その思想に「人民大衆の支持を獲得し、社会改革の力としての教育は、生命力あり創造的な社会諸勢力と腕を組んで進まねばならぬ」と主張する。即ち、デューイが、デモクラシイと云う大きな枠づけのもとに、進むべき選ぶべき方向として、「新しい科学的技術的文化的力」と表現し、更に、前述の "Class Struggle and the Democratic Ways" に於いても見られる如く、階級概念の重要性を主張しながらも、急進的階級概念と教育が結びつくことを極度に警戒し、極めて慎重な態度をとつていのに對して、カウンツは、問題をより明確に、より具体的に階級性と結びつけて論じているのである。吾々は、先づこの二つの表現の間に差のあることに気がつく。又、こうした差は、所有関係の論述を比較することによつても知ることができる。即ち、当時の社会のもつ経済的不平等さについて、教育のもつべきねらい・方向を考えるに當つて、カウンツは、「重要なことは、経済組織の根本的変革が必要であると云うことである。」と述べ、「民主主義がアメリカに存続すべきであるならば、経済の領域に於ける個人所有方式を放棄しなければならず」、「競争の代りに集団化」をもつべきであると主張する。資本主義に於ける経済的不平等解消には、その経済機構の根底からの改革を必要として個人所有を放棄すべしと云う深さまでこの方向を主張するのである。このことについてデューイを見ると、彼は教育の枠づけとしての民主主義を、個人の自由意志の活動参加を理想とするものとして、経済問題に関する他の論文²⁾でも見られる如く、現在の制度組織の上に立つてこれを認め、民主的

1) 引用文中の傍點は何れも石川。

in "Education Today" p. 316~320.

2) J. DEWEY: Liberty and Social Control (1935)

理想の「多数の幸福」に近づくべきであると云う立場から、漸進的修正の方向を肯定しているのである。

同じく30年代の米国社会に直面して述べられた論文であるのに、この二つの主張を比べると、そこに見られる差は、教育がインテグレートすべき現実社会に対する見方の相違であると見ることができ、その相違は、現実社会の捉え方に於ける深さの差であると考えることができよう。それ故に、同じ民主主義を理想とし、その大衆化を方向としながらも、デューイに比してカウンツに、よりラディカルな主張を見るのである。即ち、デューイに比べてカウンツに、より切り込んだ、より徹底した表現を見ることができる。

c) 方法

次に、社会改造のために教育の行う方法について考えて見る。デューイは、学校のはたらきを、「学校から出て行く青少年をして、社会の構成や組織の偉大なる仕事に参加を可能ならしむるような洞見や理解 insight and understanding)を發展させる」ものと見る。即ち、現実の対立を含む社会の中での学校の在り方として、「中立性の名のもとに大衆を無知ならしむる」保守的グループの立場を否定すると共に、逆に、急進的革新派による主張も、結局、「学校は既存の社会秩序に反応できるのみだと云う主義をとる」ことになるとして否定し、こゝに彼本来の知性への信頼と云う原理的主張を唱えるのである。即ち、彼は、学校外の教育機能を無視して社会改造との関連を考えることはできないとし、「学校教育は、他の多くのものの中の一つの教育力 One educational agency である。」と述べて学校の力に対する盲信を誠めている一方、更に次の如く学校の重要性を評価する。「学校は新しい社会秩序形式の充分な条件ではないが、それにも拘わらず、それは真に変化した社会秩序を維持するために要求される知力 understanding・気質 disposition の形成の必要条件である。……社会変化は真の意味に於いてそれが心理的・道徳的基礎をもたない限り偶然的なものである。」即ち、彼が社会改造と云う面で学校がもつ責任として強調していることは、その社会の構成員となる被教育者の知性・理解・気質・態度などの形成と云うことなのである。この点についてのカウンツの主張を見よう。彼は、矛盾をはらみ変化する社会に於いて、学校が新しい秩序を作り得るかと云う標題の結論として、教師が社会的実力を確保するならばそれは可能であるとする。そしてその社会変化の方法に関して今迄の歴史を見ると、従来は、革命と云う激しい斗争と流血が伴っているが、「吾々が子供達に、前途に横たわる可能性を洞見せしめ、この洞見に照しつゝ現実を批判する」ことも可能とせしめるならば、教育による社会改造が可能であるとする。そして又、教師が、産業時代のアメリカのあるべき姿を最高の教育内容として学校の中に持ち込むとき、「こうした精神的価値の伝達によつてのみわれわれの子供達は、世界に於いて、自己の地歩を正しく見出し、現在の道徳的無関心の泥沼から抜け出し物質的成功のための無意味な斗争から自由になり、より高い努力と達成に向つて熱意をもつに至るであろう。」このように述べて彼も又、児童の知性・道徳性に対する信頼を基にして社会改造との関係を唱えている。この点に於いて先づ共通点を見るのである。

次に、以上のような知性に立脚した改造と云う共通の前提の上に行われる具体的教育の方法として、インドクトリネーションに対する考え方を両者比較して見よう。先づデューイは、「結論への到達や、態度の形成に学習者の直接の参加のないインドクトリネーションは、教育とは異つたものである。」としてこれを全く否定する。即ち、九九算のような固定したものの教授であつても、「被教育者の積極的参加・興味・反応・理解」の無いインドクトリネーションは、本来、踵で踏みつけるという意味の inculcation に関連をもつものであり、教育とは全然別個のものであると云う。これに対して、カウンツは、「世界についての充分なそして徹底した理解を与えないような教育は教

育の名に値しないと私は考える。特定の説や立場を支持するために事実を故意にゆがめるようなことはあつてはならないが、およそ教育すると云うことは教え込む indoctrinate 部分を相当に持たざるを得ないものである」とし、教師は、「インドクトリネーションが悪いとする今日の通念の前にひるまぬようにしなければならない」と述べている。そして彼は、更に言葉を続けて、「つまり進歩的教育は、児童中心の学校に信用をおくことができないのである。」と言う。デューイはこのインドクトリネーションを、子供の心の上に、他の全ゆるものを排除して、政治経済観の特殊なものを印象づけるための全ゆる手段方法の使用であるとして相当に明確な限定をして論じているが、それにしてもカウンツが、当時の教育の中で、インドクトリネーションを否定する立場の誤りを痛烈に分析批判しているのに比べると、社会改造との関係についてその具体的方法の主張に差を見ることが出来る。

d) 改造の可能性

以上の如き方向・方法で社会改造に於ける教育の役割を論じているが、この改造の可能性について両者如何に考えているかを次に考察して見る。デューイは、前述の如く、児童、或は、人間そのものに期待される知性・理解・態度に社会改造の信頼をおき、次の如く結論する。「学校はそれ自身だけでこの考え(民主主義の理想)を創り出したり具体化したりすることはできない。しかし、少くとも学校のなし得ることは、彼ら児童生徒の心の中に、この考えの具体的意味を理解し、心の中にしつかりとおさめ、そして、彼らの行動に於いてこの考えの実現のために人生を闘う能力の備つている個々人を形成すると云うことである。」即ち、教師が人間知性に信頼をおき、現実社会の現状事態を明確に認識するとき(これについては他の論文¹⁾でも強調している)、被教育者の知性・生活態度・性格・識見の形成と云う面で社会改革の可能性を有すると言うのである。これについては、カウンツも、前述の如く、力による改革ではなく知性による改革を信じ、「教育者が勇氣と知性と洞察を進めてゆくことができれば、……又、彼らが団結により教育課程を編成する自由を獲得することが大であれば、彼らはそれだけ次の世代の人々の社会的態度や理想や行動に積極的に影響を与えることができる。」として、学校の社会秩序改革の可能性を認めるのである。

以上、デューイとカウンツの二論文を比較することにより、その内容を吟味したのであるが、更に繰り返して言うならば、同じくプログレシヴィズムの中にあつて、1930年代の問題の社会に直面し、その課題の解決のために教育理論の反省転換の中で書かれたものであるが、そこには若干の差のあることが分る。即ち、その主眼・意図に於いて「教育と社会のインテグレーション」を強調し、社会改造の可能性について、人間に内在する知性に基礎を置きその可能性を信ずる点にも共通なものを見る。しかるに、その方向・方法の具体的叙述を見ると、必ずしも一致しない面が見られるのである。先づ改造の方向に関しては、階級的認識と教育の関連、私有財産の放棄と云う深さに於いてカウンツに、よりラディカルな認識が見られる。又、彼が、インドクトリネーションに対する考えで、児童中心主義に明瞭に反旗をひるがえしていることは、とくにデューイの初期の主張と比べると、根本的相違を見ることが出来る。こうした点、デューイが重点の推移を示した30年代に至つても、被教育者の直接の参加のないものは教育を意味しないと繰り返し強調していることを考えると、個人と社会の両極性を考えるならば、カウンツの方が社会実在性と云う極により接近していると言うことができよう。このことは、言いかえれば、デューイに於いては、なお個人・児童の方に重心を寄せ、その結果、社会の構成員となる児童生徒の生活態度・性格・理解・知性と

1) J. DREWY ; Education and Our Present Social Problem (1933) in "Education Today" p.250~260.

云う心理的・道徳的な面——敢えて言うならば形式的陶冶面——の強調による社会改造の可能性を考えていると思われる。こうしたことから、社会改造と教育の關係についての相当に積極的な叙述も、あくまでも彼の理論の重点の推移であると言うことができよう。そしてその重点は、カウンツに見られる、よりラディカルな主張との差を見るとき、なお児童中心的傾向に近く存在していると考えられる。しからばこの差を生ずる原因、換言すれば、デューイの理論の変化をしてかくあらしめた理由を、彼の理論の中に摺み得る特長性格を二三挙げるることによつて考えて見たい。

IV

先づ、彼の理論の変化をして単なる「重心の推移」たらしめた一つの理由として、彼の理論の中に含まれる個人主義的傾向を挙げて見たい。言うまでもなく彼の教育理論は、進歩主義的教育の母体たる経験主義として特徴づけられるが、その主張は、その發生に於いて、いわゆる伝統的旧教育の否定として唱えられている。

「今や、吾々の教育に到来しつつある變革は、重力の中心の移動と云うことである。それはコペルニクスの變革である。今度は、児童が太陽となり、その周圍を教育上の諸々の營みが廻轉するのである。児童が中心であり、彼を中心として教育上の諸々の營みが組織されるのである。」¹⁾

即ち、「重力の中心 (the Center of Gravity) が児童以外にあつた旧教育 (Old Education)」を否定して、児童の生活経験を主体とするところから、教育上の中心としての児童を考えたのであつた。旧教育の賦課 imposition に依る教授法に反対し、児童の興味や自發性を尊重するところから、その生活々動をもつて教育の基礎とした点、その理論發生の動機にこうした児童中心的傾向を見ることができる。こうした点から、1933年の“The Educational Frontier”に於いて、「教育は単に子供達に、孤立と競走の中に各々の個人の道を開いてゆく能力を授けるのではなくて、その代りに、この社会統制に協同に参加する個人を訓練する責任がある。全ての人々のために実験的に産み出された社会的計画に従事し、共同的に考える欲求と協力は、現在の善き市民権 Citizenship の必要条件である。」²⁾と述べ、又、前述の“Education and Social Change” (1937) に於いて、問題をはらむ社会の改造に當つて、教師は知的科学的選択をなし、生徒に、より理想的未来社会への方向性を与えねばならないと考え、社会改造との關係の重視と云う方向に変化しながらも、その具体的方法に於いて、インドクトリネーション的なものを全く否定し、「被教育者の積極的参加・興味・反応・理解の必要性」を主張していることも理解されるのである。

更に、この個人主義的傾向は、その進化論的・生物学的基礎をもつと言われる「成長」と云う彼の理論的・根本的考えを支える。即ち、教育をして経験の連続・無限の改造のプロセスとする考えは、この「成長」「發達」と云う考えが基礎になつており、しかもこの概念は、それ自体個人的範疇に於いて把えられている。このことは、「経験と教育」の中に於いて、経験の価値に関し、「個人の経験の拡大・連続」と云う原理で説明し、「成長」を強調している中にもうかゞわれるのである。

「吾らの最後の斷定は、生命は發展であつて、成長發展は即ち生命なりと云うことだ。これを教育的に言えば、
i) 教育の過程は、教育の過程以外に目的をもたぬ。ii) 教育的過程は、不斷の改造・改変・改組織である。……
換言すれば、学校教育の目的は、成長を何時までも可能ならしむるよう能力を組織的にし、教育的成長の繼續を可能ならしむることに外ならぬ。」³⁾

1) J. DEWEY ; School and Society p.35 (1899)

(宮原譯)

2) from K. W. Kilpatrick ; Source Book in Ph-

ilosophy of Education p. 324.

3) J. DEWEY ; Democracy and Education, p. 59~60 (1916) (帆足譯).

即ち、彼は、「成長」とは「児童のために外部から或ることがなされるのでは無く、児童が或ることをなすのである。」¹⁾と考へ、「活動的な経験の発展過程」²⁾を成長と呼んでいるのである。このようにデューイの「成長」の概念は、『活動』『興味』『児童中心』『全人』の諸概念に具体化され、それが学校形態の中で、カリキュラム構成に具体的に反映されるときにも、「それは明瞭に個人主義的観点から実現せられている。」³⁾のである。そして、「社会の更新 (renewal) は各個人の教育的成長によつて成し遂げられる。」⁴⁾と述べて、こうした個人主義的観点に於ける「成長」の概念を、社会進歩・社会発展と結びつけようとしている。こうした点、あくまでも個人の心理的・道徳的形成を通じて「教育と社会改造の関係」を把握せざるを得なかつたと思われる。そして又、「社会は個人によつてできる。」「社会は結合のプロセスである。」と云う前述の名目論的社会観(極端な表現ではあるが)が、その根底にあると考えられるならば、この傾向はより明確に理解されるであらう。

次に、彼の理論変化を前述の如き変化たらしめた今一つの理由は、上述の個人主義的傾向を支えるものとして考えられる人間知性に信頼した彼の樂觀的な社会観・人間観である。先づ始めに考えられるのは、彼のプラグマティズムの哲学から必然的に導かれると考えられる現在性の尊重であり、究極性・完全性(従来の観念による)の否定と云うことである。

「完成とか究極とか云うことは、事實上あり得ないことである。進歩的變化的過程としての経験の實質そのものが、こうした完成・究極などの事實を否定するのである。」⁵⁾

しかし、こうしたデューイの叙述は、勿論、刹那主義と云うものを示すものではないのであつて、哲学を「生活の方法であり、知識ではなくて思考である」として把え、難所や問題を知り、これを解決して行くところに、態度としての「全体性」「究極性」「一般性」を考えているのである⁶⁾。即ち、彼は、現実の経験を「生活体が物理的社会的環境と交渉する際の事象」⁷⁾として把えることから、この経験の無限の連続をもつて人間の生活を説明するのである。デューイは、人間の行動の変化を考えるとき、衝動・習慣・知性の面から考へ、(詳細は彼の「人間性と行為」参照)これを全体として漸進的に動くものとして、その中に「進歩」と云う概念を把握している。

「吾々を刺戟して矯正のための活動をとらせることができれば、それで充分であり、更に、あつれきを轉じて調和とすように努力させることができれば、それだけで充分である。このような轉換こそ進歩であり、人間の考へることの出来る、もしくは、到達することの出来る唯一の進歩である。」⁸⁾

人間の為し得る進歩としてこのように考へた彼は、現在の問題解決の連続と云うことから、社会改造をも説明しようとした。こゝに、現在乃至は一步先きの問題の解決は、その連続に於いて、理想の未来社会をもたらすと云う考へとなるのである。

「成長の理想は、教育が経験の絶え間なき改造再造に外ならぬと云う説に歸着するであらう。即ち、それは終始直接現前の目的をもつている。」⁹⁾

このように、究極性とか外部から設置された目的とかを否定しながら、経験の再構成を人間進歩と結合せしめるものは、人間知性に対する信頼である。彼は、知性を、「行動によつて経験の素材

1) J. DEWEY ; *ibid.*, p. 50.

2) 大田堯 ; 前掲書 p. 135.

3) 大田堯 ; 前掲書 p. 146.

4) J. DEWEY ; *Democracy and Education*, p. 12,

(1916) (帆足譯).

5) J. DEWEY ; *ibid.*, p. 379.

6) J. DEWEY ; *ibid.*, Chap. 24.

7) 森 昭 ; 「經驗主義の教育原理」 p. 141.

8) J. DEWEY ; *Human Nature and Conduct* p. 282

(1922) (東宮隆譯).

9) J. DEWEY ; *Democracy and Education*, p. 89

(1916) (帆足譯).

を意図的に再構成するはたらしき¹⁾と考えている。そこには、経験の内部で「経験がそれ自身を規制し統制してゆく機能²⁾としての知性に対する大きな信頼がある。経験とは、生活そのものであり、これは、それ自らの中に知性を包含する。「経験の一部を占め、しかもそれ自体の指導力となる知性による自己更新が可能であり³⁾」ここに、社会の進歩発展と云うようなものも、人間自体、喚言すれば、経験自体の中の指導力としての知性に依り産み出されるとする。かくして社会は、それを構成しているところの人間に内在する知性によつて変化発展すると考えている。

「もし吾々が、物理的自然科学の分野に於ける統制の方法としての知性の使用を努力し得るならば、何故に、人間関係の分野に於いて、その発展を追求しないのだろうか。」⁴⁾

又、人間関係に於ける知性の欠除については、他の所でも指摘し、従来の概念的永遠普遍の力としての「理性」reason に対する科学的な「知性」intelligence の交換の必要であることを述べている。⁵⁾

かくして、その個々の人間の内部にある社会的面を考え、人間の「自然的可変性」の中に、社会進歩、社会改造の可能性を信頼するのである。⁶⁾

V

デューイ理論に於ける以上の如き二つの傾向から、恐慌後の理論上の変化も、カウツとの間に前述の如き深さの差を示すものと思われる。即ち、カウツの論文より5年後に発表し、しかも同じ意図で書かれた論文にも拘わらずこのような差を生じたと云うことは、彼の理論に内在するものに起因し、理論そのものに根底をもつ個人主義とオブテイミステックな知性の尊重、或は、楽観的人間観と云う点によるものと言えよう。社会改造、或は、進歩の方向の問題から、a frame of reference をデモクラシイとし、そのデモクラシイの社会に対して、楽観的希望的見方をしているのも、前述のオブテイミステックな人間観・社会観によるものではないだろうか。このことは、デモクラシイに関する次のような彼の言葉を読むとき一層明確に理解させる。

「デモクラシイは、自由な社会相互のコミュニケーションの結果である知性に基礎づけられた自由意志的選択を意味する。それは、力に代つて相互の自由な話し合いが支配し、野蠻な闘争に代つて協力が生活の法則であるような、さうゆう生活の方法を意味するのである。即ち、それは、各個人が生活できるようになるために、友情 Friendship や、美 Beauty や、知識 Knowledge の方に向う全ての力を大切に秘めてある社会秩序なのである。それらのものは、少くとも a frame of reference としての民主的な考え・目的達成への出発点となる。もしも、教師の全てが、この理念や目的を自己のものにすると云う具体的課題のために、勇敢にそして充分な誠意をもつて爲すならば、社会変化の方向づけと学校の関係と云う問題は問題にならない。」⁷⁾

又、デューイは、個人主義的道義主義的社会改造の考え方について、「哲学の改造」の中に次の如く述べてこれを否定する。「自我がそれ自身で完全なものだと考えられる場合は、只、内的な道徳的変化だけが一般の改革に重要だと云うことが容易に言われる。……そこで吾々は、吾々自身を、自身の中で完全なものにしよう、そうすればふさわしい時期に社会の変化が自然に表われてく

1) 森 昭；前掲書 p. 66.

2) 森 昭；前掲書 p. 152.

3) 永野芳夫；「デューイの社会哲学」p. 4.

4) J. DEWEY；The Educational Frontier p. 307.

5) J. DEWEY；Introduction of "Reconstruction in Philosophy" (1948附稿) p. 9~10.

6) これについては大田氏の前掲書参照.

7) J. DEWEY；Education and Social Change

(1933).

(1937).

from K.W.Kilpatrick "Source Book of Philosophy of Education" p. 281.

in "Education Today" p. 358

(傍點石川).

ると云うのがこの主旨なのである。¹⁾ こう述べて道徳による個人主義的社會進歩の考えの非現実性を指摘し、これを否定しているが、その否定したのは、結局道徳と云う語のもつ觀念論的理性論的な性格なのであつて、この考えに対して彼がより実践性・具体性をもつ改造進歩の基盤として考えた人間知性も、それは結局、科学性とヒューマニズムを加味し、世俗性を増したと云う点に違いがあると思われる。が、それでもなお、以上の各章に述べて来た理由により、個人を原動力として、この個人自身のもつ更新力 *renewal power* による社會改造と云う考えが、やはりカウンツに比べて強いと思われる。

教育の一方の哲學的理論的基盤としての社會とか、*social need* と云う考え方は²⁾、教育と云う一つの営みに於いて占める社會の概念を、その方向を決定し、計画し、展開する一つの根底となるものとして把握していると思われるが、これに対して、「社會的意識を基礎とした個人的活動の調整こそ、社會改造の唯一の確かな方法である。」³⁾ と云う個人主義的樂觀的デューイの立場で言うならば、教育と社會を直接に對立的關係として把握し、社會改造との關係を考えていると言うよりは、むしろ、教育の下にある對立的關係として個人と社會を把え、これを心理的・生物學的に考えることから、社會改造と教育の關係を見ていると思われる。即ち、具體的現實社會、巨大な問題をほらみ、吾々の眼前にせまり、吾々がその荒々しい呼吸を感じている社會、そういう社會の問題内容を、教育の方向決定に、内容に、そしてその基礎を形作る一方の土台として位置づけている面が少いようである。このように考察を進めて来た時、カウンツとの差も明白に理解されるのである。

(1) J. DEWEY ; *Reconstruction in Philosophy*
p. 153~154 (1920) (仁戸田六三郎譯).
(2) コミュニティ・スクール論や、社會科理論の中に

見られる如き概念.

(3) J. DEWEY ; *My Pedagogic Creed* (1919)
in "Education Today" p. 15.