

デューイの教育学における成長の概念について

—その二—

黒 田 瑛

はじめに

ジョン・デューイ (John Dewey 1859—1952) は伝統的教育と進歩主義教育との対立のなかで、あれかこれかの教育ではなく、教育そのものの本質を求め、その実現のための条件を探求してきた⁽¹⁾。この姿勢は彼の活動の早い時期から一貫してみられたものであって、『学校と社会』(The School and Society, 1899)に「教育に初等も高等もない。ただあるのは教育だけである⁽²⁾」ことが明らかにされることをめざしていると彼はのべている。教育の本来のあり方を求めつづけたデューイこそ、今日においてもなお一層重要な多くのことを語っているのである。デューイはアメリカ合衆国が農業国から、世界の工業国へと発展した19世紀の末から20世紀にかけて、変化する社会の中で、教育を考え、高度に進んだ資本主義社会における人間と教育、学校と社会を論じたのであった。「人間性を学校に」をスローガンとして、人間性回復の教育が探求されている今日、デューイから学ぶところまた大きなものがあると考えられる。

本論文において、教育目的についてのデューイの見解に対するいくつかの批判をとりあげ、この批判とのかかわりで、デューイの「成長」についての考え方、彼の教育目的論の基にある人間観、社会観を明らかにしようとする。理想主義者からマルクス主義者まで、また、哲学者、教育学者、心理学者、社会学者といろいろな立場や専門の人びとから、デューイ教育の目的論への批判が提起されてきているが、ここでは、理想主義、永遠主義の立場と教育心理学の面からの批判をとりあげることにする。

1. デューイの教育目的論に対する批判

先の論文(『成長の概念—その一』、黒田1974本学紀要第10号)において、成長としての教育というデューイの考えについて、私の理解するところを紹介した。生命は成長を意味し、生命の本質は成長、発展である。人間は生命有機体として環境との相互作用のうちに経験を獲得し、その経験の再構成、再組織によって環境に適応して、環境に対する自由を得ていくのである。教育はその「経験の意味を深め、またその後の経験を指導する力を増すような

経験の改造、再組織である⁽³⁾」。このように考えると、教育は価値の伝達の働きではなくて、連続的な経験による価値の創造の働きであり、教育の目的は教育の過程そのものである。すなわち、「成長自体が目的⁽⁴⁾」であり、そして「学校教育の目的は、成長を保証する諸能力を組織することによって教育の継続を保証すること⁽⁵⁾」なのである。先の論文においては、「成長」の意味、「成長」をもたらす条件、方法、態度などを考えてみたのであった。

このデューイの教育目的論に向けられた批判のいくつかを以下にとりあげてみる。

まずはじめに、理想主義の立場に立ち、米国のエッセンチャリスト⁽⁶⁾として知られるホーン (Herman H. Horne, 1874—1946) の見解をみてみよう。ホーンは、デューイの『民主主義と教育』をテキストとして大学での講義を何年か続けた後、『民主主義の教育哲学』(The Democratic Philosophy of Education—Companion to Dewey's *Democracy and Education*—, 1932) を出版して、デューイの思想に対する批判を明らかにした。この本は、『民主主義と教育』と内容の構成を同じくし、一章ずつ、デューイの考えをくわしく紹介し、これを批判、検討している。ホーンのこの本においても第4章で「成長としての教育」の思想をとりあげている。

ホーンは、第一に、デューイの自然主義的人間理解は、人間の知的主体性をあやうくするものであるとしている。デューイは、人間の成長ということを、すべて環境との相互作用の過程における習慣の形成に帰してしまふ。これでは、人間の道徳、情緒、知的働きはすべて環境の影響によるものとなり、知性 (intelligence) を活動的な習慣の概念によって説明することになるというのである。これは人間の自由の問題にかかわることであり、ホーンは知性の活動を生起せしめるのは、一体、人間なのか、環境であるのかを問わなくてはならないとしている。人間の精神の機能を習慣のみによって論じる時、人間をただ環境からの刺激に反応する他の動物と同じものとして見るようになってしまふということである。

第二に、デューイは「生命は成長であり」「教育は成長である」と言うが、成長にはさまざまな成長がある。正しい成長、まちがった成長があり、正常な成長も異常な成長もあるのであって、本来の教育は「正しい方向への」成長であるとのべて、その規準を明らかにしなくてはならないことをホーンは指摘している。デューイ自身、成長を定義して、「後の結果にむかって種々の活動が累積されていくこと⁽⁷⁾」であるとしているが、この「後の結果」を判断する規準が必要なのである。

さらに、第三にホーンは、デューイが「成長」と「発展」の二つの言葉を区別せずに使っていることに注意する。「成長 (growth)」は身体の器官や精神のはたらきの増大であり、「発展、発達」(development) は、新しい機能や能力があらわれることである⁽⁸⁾。教育は成長、発展であるという時、人間にふさわしい成長、発展の観念にもとづいて、その教育が考えられなくてはならないことになる。

次に、ペレニアリズム⁽⁹⁾の立場に立つハッチンズ (Robert M. Hutchins, 1899—) は『教

育上の矛盾』(The Conflict in Education—In a Democratic Society—, 1953)その他によってアメリカの教育の現状を批判し、適応を求める教育、社会の改革を旨とする教育など、当時、影響力をもっていたいくつかの教育の思想と実際を検討している。ハッチンズは、人間に共通する人間性を高める基礎教育が重要であることを説き、理解力や判断力などの知的能力を強めて、自由人を育てる自由教育を旨としている。彼はシカゴ大学において、古典によって昔から人類共通の問題とされてきたテーマを学生に学ばせ、学生たちが自分で考え、自分で判断する能力を育てようとしたことで有名である。彼はアメリカの教育にその基盤となる哲学が不毛であり、教育の概念と規準とを欠いていることをのべて、デューイの哲学をも哲学ではないと否定している。そして、ハッチンズは、デューイらの教育論を誤解した人びとによって適応を求める教育がなされ、デューイに従う一部の人びとによって社会改革を旨とする教育がなされてきているとして、そのどちらにも共通する二つの問題を指摘している。まずデューイは、成長を求め、適応の過程において、問題と取り組む効果的な方法として科学的方法をすすめているのであるが、ハッチンズは、善悪の判断は結果や効果の検討によって得られるものではないという。人間と社会は実験の対象となりうるものではなく、善と悪の区別は実験室での操作によって知られるものではないのである。次にハッチンズによれば、これらの立場の教育論は人間を理性的、道徳的、精神的存在として正しく位置づける健全な哲学を欠いている。教育は、このような哲学にもとづいて、それぞれの人びとの知的、道徳的、精神的能力をできるかぎり発達させるものでなくてはならないことを彼は強調している⁴⁰。

自己超越の哲学によって、人間の全体的な自己実現をとくウーリッヒ (Robert Ulich, 1890—) は、『教育思想史⁴¹』その他において、デューイの教育への貢献を非常に高く評価している。しかし、ウーリッヒは、ジェイムズ (W. James) と同様にデューイにおいても、「経験主義とその隠れた形而上学的前提を、筋を通して一つに結ぶ一貫した倫理学の体系が欠けている⁴²」と指摘している。デューイが『誰れでもの信仰』(A Common Faith, 1934)において、人間を包み越える、自然、宇宙とのかかわりをのべていることに十分注意を向けながらも、ウーリッヒはデューイが経験主義に一面的に固執し、形而上学的な考えをあまりに強くしりぞけたために、彼の目的や価値観に関する解釈がかたよったものとなっていると批判している。彼においては「目的」は、すべて「手段」と見なされねばならないことになり、目的の価値は手段としての価値においてははかれるというのである⁴³。

ウーリッヒは、人間を全体として高め、その成長をみちびくのは、偉大なるものの探求であるという。すなわち最高の真理、最高の善、最高の美をもとめ、「常により大いなるもの」を追い求めるところに、人びとは靈感をおぼえ、勇気をあたえられ、自己を実現するものとなるのである。ウーリッヒは、デューイがロゴスとかコスモスといったような何かを前提としているのでなければ一層の成長をもって成長の目的とする彼の思想は自己矛盾か不完

全かそのいずれかになるのであるとする。そして成長についてのデューイの主張を正しく理解しなかった初期の進歩主義教育者たちを批判して、ウーリッヒは、成長は「形」をもっていきべきであり、「形」をもたない成長というのは自己矛盾であるとのべている⁴⁴⁾。

最後に、教育心理学の立場から、ブルナー (Jerome S. Bruner) が述べているところをみてみたい。

ブルナーは、人間の認知発達に関するピアジェの理論にもとづいて、米国をはじめ世界の多くの国々の教育課程の現代化の動きを推進した。彼は1961年に『デューイの後にくるもの』(After John Dewey, What?)⁴⁵⁾において、デューイの『私の教育学的信条』を逐条的に検討している。ブルナーは教育のはたらきは二つであるとしている。第一の教育作用は、民族の文化を形成する知識、形式、価値等の蓄積を個人に伝えることであり、第二に、教育は知性のはたらきを伸ばし、人間が自分の社会の文化様式をのり越えて前進し、「わずかでも自分自身の内的文化をつくり出せるように」してやらなくてはならないのである⁴⁶⁾。

ブルナーは教育の理想、教育の目的は「適応」などというものでは平凡にすぎるといふ。心理学の研究によってわかってきたことは、精神の健康ということは精神の成長に対する最低の条件にすぎないことであって、精神を働かせることによって精神力は伸びるものである。教育の理想を、「個性に立脚し、社会にも結びついた自己の卓越性 (excellence) を自己の力で伸ばしていくこと⁴⁷⁾」とする方が、心理学的には、ずっと当を得ていることになる。ブルナーは、「教育における酵母は卓越性 (excellence) という観念であると強調⁴⁸⁾」する。そして、彼によると、学校は子どもたちの中に卓越性についての様々なイメージを育て、それぞれに卓越性を発揮して生きていく備えを与えるところである。そのために、子どもたちは、「鍛えられた理解」を身につけ、しっかりとした基礎の上に、自ら問題にぶつかり、独力で発見していく「鍛えられた探求心」をもつものとなるように教育がなされなくてはならない。教育内容は、このような目標に照らして、子どもの発達と知識の構造の観点から決定されるべきであって、教育内容の妥当性は、子どもの興味や経験、あるいは子どもの社会的活動の観点からははかられてはならないということになる。

これまで、教育は成長であり、成長の目的は一層の成長であるとするデューイの教育目的論に向けられた四人の人たちからの批判を簡単にみてきた。そこに共通することは、第一に、「成長」ということは、実際に人間の成長を導く目的として、その力を十分にもつものではないということであり、第二に、デューイにおいては、成長のすすむべき方向とその判断の基準が明らかでないということであった。

2. 「成長」と「適応」

『民主主義と教育』の中で、デューイは教育について次のようにのべている。「教育は個人とその環境とを互いに適応 (adjustment) させるような習慣を獲得することにあると定義さ

れることが稀れではない。この定義は成長の本質的な面を表現している。だが大事なのは、目的を達成するための手段を制御 (control) するという能動的な意味に適応 (adjustment) を解することである」。⁴⁹

この文章を手がかりとして、「成長」を教育の目的とするとき、デューイがこの言葉をどのような意味で使っているのかを考えてみたい。

生命は、環境に対するなんらかの適応によってその存在を維持し、成長するのであるから、どのような適応が考えられているかを知ることによって、そこに意図されている成長の内容と方向を知ることができる。デューイの教育学を理解する重要な言葉の一つは、「適応」(adjustment) である。また、彼の教育思想は、しばしば、適応主義といわれ、価値観が不明確であって、現状肯定的な人間の教育を旨とするものとして批判されるのである。

デューイは1897年に書いた『私の教育学的信条』(My Pedagogic Creed)の第一条で、当時の大きく変りつつあった米国社会において、子どもに与えることのできる適応 (adjustment) についてのべ、その教育のあるべき姿を示している⁵⁰。そこでは、現在と将来にわたって子どもたちが社会に適応して生きていくためには、子どもがみずからのもつ力を完全に所有し、その力を必要な時に、必要なところで十分に使いこなすことができるように導かねばならないとして、非常に積極的な意味での適応 (adjustment) をのべている。

教育について先に引用したのは『民主主義と教育』第4章からであるが、そこでは習慣の二つの面にふれて、受動的な accommodation とそれよりも能動的な適応である adaptation とについて説明している⁵¹。一定して動かない外的な事情 (環境) に自らを合わせて生きようとするのが accommodation であって、それとあわせて、我々の行為に環境を適応させるのが adaptation であるとして、未開人と文明人との生き方の相違を例として、二つの言葉の意味のちがいを説明している。ここでは、デューイは適応 (adjustment) を adaptation と同じ意味に使っていると思われる。

つぎに、彼が1934年に出版した『誰れでも信仰』において、大変に深い意味で適応 (adjustment) を論じているので、それについて少しくわしく考えてみる。この本で、デューイは、人が全人的な感情と感激とをもって、一つの理想をもとめていく時に、そこに宗教的なもののあることに着目し、ヒューマニズム的な宗教観を公けにした。彼は超自然的な実在者を信じる「宗教」と区別して、理想にかかわる人間経験に特徴的である「宗教的なもの」に注目し、宗教の本来の機能が成立宗教の枠の中から救い出される時、この宗教的なものが人間生活によりよい、より深い、永続性のある適応 (adjustment) をもたらすであろうことを説いている。人びとの生活のうちにとめられる宗教的なものを、教義をもち、制度として確立された宗教の支配から解きはなち、人びとの持っているちからを可能なかぎり発揮することができるようにすべきことをすすめている。

一見、この本は宗教論がそのテーマであるが、よく読んでみると、彼の哲学及び教育思想

を理解するために非常に重要なものであることに次第に気づくのである。以下しばらく、彼が adjustment について語るところを中心としてそれが「成長としての教育」の理解に対してもつ意味を考える。

彼はまず accommodation, adaptation, adjustment の三つの言葉をあげ、それらは、しばしば同意語として用いられているという。しかし、「それぞれにあてはまる実際の態度には、あきらかな相違が存在する。それゆえ、問題を明確に考えていくためには、それらの言葉をはっきりと弁別することがまず必要である⁸⁾」。

はじめに、accommodation についてみると、これは先に『民主主義と教育』の中でも指摘されているように、もっとも受動的な適応である。天候の変化、限られた収入など、我々の力ではどうにも変えられないものに対して、我々の側で、その態度をそれに合わせて変えていく。この態度を accommodation とよぶ。それは人間の行動のある特定の様相に対してのみ、影響を与えるものであって、人間存在のあり方の全体に対して作用するものではない。しかし、極端な場合、その受動的な適応の態度が一般的なあり方にまで展開するときには、宿命的なあきらめや、服従になる。

つぎに、前者より能動的な適応において、我々は、環境の条件に対して積極的に反応し、その環境の条件を、我々の欲望や要求に合うように変えようとする。たとえば、家族の人数がふえれば、家を改造する。遠くはなれた所と速く有効に通信するために、電話をはじめ、色々な手段が工夫されてきている。広大な砂漠に灌漑をして作物を作り、都市をきずいた民族もある。ここにみられる適応の態度が adaptation である。

これらの二つの過程は、しばしば、更に一般的な名称として適応 (adjustment) とよばれる。しかしデューイは適応の過程において我々自身の内におこる、もっとはるかに全面的な、深い変化に注意して、この変化をともしなう態度を adjustment とよび、他の二つと区別している。彼はこの態度は adaptation よりは、もっと積極的であり、潑刺としており、もっと明るく、accommodation よりは、もっと能動的であるという。その変化は環境のある特定のものに対する、あれこれの要求や欲望にかかわるものではない。「人間としての自分の、全存在にかかわるものである。その規模の大きさのゆえに、この様な人間自身の変容には、永續性がある。それは、精神的な、また外面的な環境事情のさまざまな変化を貫いて、持続する⁹⁾」。

この適応 (adjustment) とよばれる変化はどのようにして起きるのか。芸術家も科学者も市民も、皆それぞれの生活の中で、目的をもち、可能性を信じ、可能性としての理想を追いもとめている。人が自らの理想や目的に、真剣にかかわり、忠実にこれをもとめようとする時、そこに内的諸要素の調節と調和、まわりの諸条件の再調整がなされ、適応 (adjustment) を生じる。

デューイによれば、この時大きな働きをするのは、思惟と想像 (imagination) および知

性 (intelligence) である⁸⁴。我々の思惟と想像は理想目的 (ideal ends) を我々に与え⁸⁵、我々をこの目的に向けて駆り立てる能力をもつ。また人はこの思惟と想像によって、全体としての自我の完全な統一に達し、外に向かつては、自らを包み越える宇宙 (自我が関係する周囲の条件の全体に対して与えられている名称⁸⁶) との深い調和を味わうのである。人はこの時、自分を大自然の一部、しかも知性と目的とをもった部分であるとして感じる。自然と協力し、調和的な関係にあるという意識をもつことによって、人間の独自性、尊厳性を深く感じとることができるのである。これは人間をとりまく自然と宇宙に対する信頼と敬虔にみちた、いわば宗教的な意識である⁸⁷。この意識に支えられて、理想目的の達成に励むところに適応 (adjustment) が生じるのであるが、その過程を導き、理想目的への献身を可能とするのは知性 (intelligence) である。そこにあるのは「人間と環境との、自然的な交渉がより多くの知性を育み、より深き知識を生む」ことについての確信、終ることのない厳しい探究の可能性への確信である⁸⁸。これは一人一人の知性に対する信頼であるとともに、一定の方向を目指した人間の協力的な努力によって常に真理があらわされつつあるという信仰でもある。そのために、デューイは、活動している知性を把える科学的方法が活用され、それによって、その方法が不断に向上し、改良されることが必要であると考え⁸⁹。

科学的方法こそは、日常生活のうちの経験の意味を見つけ出すための唯一の確実な手段であるから⁹⁰、デューイは自然科学の方法を人生の目的に、人間的、道徳的变化に、広く社会の諸問題に応用すべきこと、科学的方法を駆使する知性の自由が保証されるべきことを『哲学の改造』 (Reconstruction in Philosophy, 1920⁹¹) その他で繰り返し説きすすめている。

また、知性は目的を達成するための方法として働くのみでなく、知性は目的、理想を作り出す働きをなし⁹²、それ自体道徳的特性をもつものとされる。

知性によって導かれる適応 (adjustment) の過程は、先にみたように、同時に知性を高め、強める過程でもある。この適応 (adjustment) の過程のすべての局面にわたってかわる、理想と現実のとの間の活動的な関係にデューイは「神」(God) あるいは「神的なもの」(the divine) の名を与えている⁹³。

成長をこのような適応 (adjustment) の過程と考えると、何か究極的なものへの到達よりも「成長」の方がより高い価値や理想を含んでいる⁹⁴ということが理解できる。『哲学の改造』の中でデューイは、成長について述べて、個人にしる、集団にしる、善し悪しの判断は、固定した結果に照らしてなされるのではなくて、その存在の傾向によって、すなわち進みつつある方向によってなされるべきであると言い、成長、改良、進歩の過程が目的であり、善であるとしている。そして、正直、勤勉、克己、正義などの道徳的価値は、所有すべき目的とみるべきではない。それらは、経験の質の変化の方向であり、成長そのものが唯一の道徳的「目的」であるというのである⁹⁵。

デューイが『経験と教育』において、彼に寄せられた批判にこたえて「成長」の善し悪し

を判断する規準は、一層の成長に通じるか否かにあると答えているが、以上みてきたところから「成長」の意味を解釈すると、「成長」が目的であるとともに、道徳的判断の規準ともなるものであることがわかるのである。

デューイが「成長」それ自体を目的であり、善であるとしたが、この信念の基底には、人間性に対するかたい信頼があったのである。それゆえにこそ、彼は、人間経験における根本的に宗教的なものを伝統的宗教から解放することにより、人びとは一層熱心に、生き生きとして賢明に理想目的を追求するものとなるであろうと考え、人びとは、受けついで価値を一層高めひろめて、次の世の人びとに伝えていくことになるものと信じたのである。デューイは70歳台の半ばにあらわした『誰れでもの信仰』において、人間と自然、宇宙への信頼を次のように披瀝している。以下にその一端をみることにする。

すべての有意義な目的や安定や平和は、超自然的なものの力によって与えられるのではなくて、人間関係から生じたものである。人間は、本来、生活の中に価値や「よきもの」(good)を展開させてゆく力を有している。それは、社会生活や、芸術や知識に関わる「よきもの」である。「理想化する働きをもつ思惟と想像の作用は、人間経験の危機的な転換期に見出されるところの、最も貴重なものをしっかりと掴んで、そしてそれを示してくれるのである⁶⁸⁾。そして、その「よきもの」のなかから我々は、我々の理想目的を形づくることになる。さらに、デューイは人間にはこの「よきもの」、正義、親切、秩序に向かって自分を駆り立てて行く力があることを認めている⁶⁹⁾。何が「よきもの」であるかの判断を人間の外に求めるにはおよばない。現実の社会の制度風習などに多くの好ましくない問題があるのにもかかわらず、デューイは「正義と安定とに対する愛着や熱情的な希求は、人間の本性の中に現実に存在する⁶⁹⁾」ことを確信している。さらにそのような人間が生活している場である自然との関係については、「若し、人間の欲求と努力とが自然の目的にかなうならば、状態は改善されるであろう⁶⁹⁾」とのべている。

3. 民主主義の社会

教育は社会の改善に力を発揮することを期待され、そして、社会生活の質は、社会化によってその成員におよぼす教育の質を規定する。社会をどのように変え、いかなる社会をきづくことを目指すかということから教育の目的が決められる。デューイ教育学においてその目的とするところを理解するためには、彼が社会について考えていたところを知らなくてはならない。

デューイは『学校と社会』の中で社会を次のように定義している。「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きつつあるが故に結合されている、一定数の人びとということである⁶⁹⁾。」この共通の目的と必要のゆえに、人びとは経験を増大し、思想を形成し、そして経験と思想を交換するところが社会である。社会は、共通

の精神に沿った経験の伝達、交換、コミュニケーションに内在するのであって、地理的、物理的な空間にあるのではない。そのように考えると、19世紀の末のアメリカの伝統的学校においても、当時の産業社会においても、それぞれが本当の社会として組織されていなかった状況が指摘されている。彼によれば、当時の学校には共通の生産的活動という要素が欠けていたので、運動場での遊び時間の他には、子どもたちにとって、すすんで「為すべき或るもの、遂行されねばならぬ或る活動⁴⁴⁾」は何もない、という状態であった。また産業社会においては、多くの労働者は自分の運転する機械のたんなる付属物にすぎず、自分の仕事のなかに見出される社会的ならびに科学的価値にかんして理解するところがきわめて不十分であった。彼らはそのような教育を受ける機会がなかったからである⁴⁵⁾。

コミュニケーションとそれによる経験の共有および経験の増大と改造に社会の本質を見るデューイは、社会の意義は、個人の能力を解放、開発することにあると説いている⁴⁶⁾。社会を構成するのは多くの「集まり」(association)であり、「集まり」とは「あらゆる形の経験のより良い実現のために共通の交わりと行動に共に参加する」集団のことである⁴⁷⁾。社会は相互的なコミュニケーションと参加のうちに、さまざまな価値がめばえ、理想や目的が追求され、善が高められ、あらわされる場である。すなわち、「コミュニケーション、共有、共同参加こそ道徳的な法則および目的を普遍化する唯一の現実的な道なのである⁴⁸⁾」。

それでは、社会がその意義を発揮し、一人一人の力を増し加え、人と人との関係に善をあらわすためには、どのような社会でなくてはならないのか。デューイは、『民主主義と教育』第7章において、社会生活の様式の価値を測る尺度について述べている。それは、「一つの集団の中の人びとが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⁴⁹⁾」ということである。これらの点の意味するところは、犯罪者の群れの生活と、この規準にかなうような家庭の生活をくらべてみれば、明らかである。また、それぞれの集団がその成員におよぼす教育的影響の質のちがいは、はっきりとしている。

つづいて、デューイはこの基準にかなう社会こそ民主的に構成された社会であるといっている⁵⁰⁾。民主的社会では、第一に、共有された共同の関心が多種、多様であり、相互の関心を社会統制の一要因として認めることに、より深い信頼をおくことを特徴とする。第二の特徴は、社会集団が互により自由に相互作用するのみでなく、そのさまざまな相互作用によって生じた新しい状況に再適応するために制度や社会習慣を変化させることである。民主主義は、単に政治の一形態ではなしに、共同生活の様式、ともにかかわる経験の様式なのである。ここで意味されているのは、考え方と行動の原理としての民主主義、生活の哲学(原理)としての民主主義であるといえよう。

人びとが相互に浸透し合う多くの関心に共にかかわり、それを通して一つの社会の進歩、発展、および他の共同社会との円滑で生産的な関係の推進に参加するために、民主主義の社

会では、他の社会より一層、計画的、組織的な教育が重要となる。各人が自らの関心を明確にすると共に、他の人びとの行動に関係づけて自分自身の行動を考え、その目標や方向を決定していかななくてはならない。一人一人が自分の行動の意味、自分にとってと共に他の人びとにとっての意味を考え、同時に他の人びとの行動の意味と結果に注意をはらっていかななくてはならない。

デューイが民主主義の理想としてのべるところをまとめると、すべての成員がその社会の善と幸福 (good) にあずかり、他の社会との相互作用を通して、その制度の改造に参加することである。この理想の達成に、社会の成員の教育が重要であるとともに、この理想の達成をみざす過程自体が教育の過程である。人びとが社会の善と幸福とにあずかり、これを享受することができるためには、教育によってやしなわれた能力が必要であるが、実際は、社会の善と幸福を他の人びとと共に求め、これにあずかろうと努める過程において教育が効果的になされ、人びとは成長するのである。生活の範囲が広がり、共有する関心事が増していくほど、人びとが反応しなければならぬ刺激がますます多様になり、それに従って、一人一人の能力の解放と個性化がすすむのである。

デューイは、実に多数の論文において民主主義の意義を教育の観点から論じているが、次に引用するのは『哲学の改造』の一節である。

「自分の属する社会集団の目標や方針の作成に各個人が能力に応じた責任ある参加を行なう場合にのみ、十分な教育は行なわれる。この事実こそが民主主義の意義を決定するものである。……民主主義というのは、人間性が発達するのは、その諸要素が、共通の問題、すなわち、多くの男女が集団——家族、会社、政府、教会、学会など——を作るその目的の決定に参加する場合に限られるという事実を言いあらわすものにすぎない⁶⁸⁾」。

責任ある任務に耐えるようになるのは、責任ある仕事をともにすることによるのであり、民主的な社会への参加によって、人間的成長、人間性の発達をもたらす一層よい経験が得られるのである⁶⁹⁾。それゆえ、デューイは民主主義の理想は「人間の営みに関わる切実な道徳的、精神的理想⁶⁹⁾」であるとなし、民主主義の正しさは、個々人の尊厳を重んじ、その価値を認め、高めようとする道徳的な正しさにあるとのべている⁶⁹⁾。これはヨーロッパにファシズム、ナチズムが台頭し、その猛威をふるいはじめたころの言葉である。

これまで社会と教育についてみてきたことは、当然のことであるが、すぐれて教育のための制度である学校と教育との問題にそのまま適用されることである。それゆえ、論文『成長の概念—その一』(黒田, 本学紀要第10号) にみたように、デューイは学校生活が子どもの生活、作業を中心として組織され、学校は一つの社会、胎芽的社会となるべきこと、民主的精神に満ちたところになるべきことを説いている。そのような社会において、子どもたちは民主的社会の形成者としての資質をやしなわれ、もっとも効果的に、すぐれた教育と訓練とを受けることができるのである。

教育は教育の過程以外の目的をもたない。教育の過程は成長であり、教育の目的は成長である。そして成長の目的は成長自体である。この主張は十分に理解されず、あるいは誤解をうけて、あやまった実践が試みられたり、批判を向けられたりした。しかし、デューイがどのような社会の在り方を選んだか、また、教育がよく行なわれるのはどのような社会においてであると考えたかを知るとき、成長としての教育の内容と方向が一層はっきりとしてくるのである。

デューイは教育改革をさらにすすめようとして、1903年に『教育における民主主義』(“Democracy in Education”)⁶⁹をあらわしている。これは、当時の学校の状態を批判して、その学校運営の民主化と、教育がその内容と方法とにおいて、もっと科学的精神に満ちたものとなるべきことを提言しているのであるが、この中で、彼は民主主義教育が、知性の教育にかかわるものであることを繰り返してのべている。民主主義の意義は、知性を伝統的な権威や偏見から自由にし、自立できるものとなすことにあり、心をさまざまな束縛から解きなつことにある。その教育の唯一の目的は、知性を十分に働かせる活動の経験を通じて、精神的成長の過程を自由にすることにあるとのべている。彼は知性の働きを活発にすることを、子どもの個性化の点からも大切なこととしている。

この論文の終りに、デューイは、子どもへの愛情、社会の福祉と発展への関心、そして知的・学問的関心が教育の三つの動機であるとして、教育においてその三つの動機が一つに結ばれなくてはならないことを説明している。それによると、教育活動においてこれら三つの動機を結ぶものは民主主義の精神的基盤をはっきりと認識することであり、その基盤こそ、自由な知性(freed intelligence)が発揮するちからと知性がはたす責任なのである。知識や技術は、人々の生活の改善と仕上げの増進のために託されたものであり⁷⁰、人間は社会の福祉のために自然と人生の様々な面に働きかけ、この世界を知性の働くところとなすことに責任があるのである⁷¹。

自由な知性の発展を目ざす教育が成長としての教育の意味するところである。そして、これがどのような能力の形成と、どのような人間の教育とを目ざしたのかということは、本論文『その一』で見たところである。すなわち、それは、自由な知性によって、自分の仕事にふくまれる人間的意義の全てを読みとる能力と、自己の経験から学び、将来の経験から意味を引き出すちからを育て、自制力を増し加え、自己教育を継続する能力をやしなうことを目的としたのである。

4. む す び

デューイにおいて、成長が意味するところは、社会と人間、およびそれらを包む宇宙に対する深い信頼に支えられ、知性に導かれる適応(adjustment)の過程であることをみてきた。彼はこの成長こそ教育の目的であるとして、このほかに目的を求めることをしなかつ

た。デューイによれば、目的(aim)は結果(end)の予見⁶⁴⁾、意図された結末(end-in-view)⁶⁵⁾である。目的は活動の中から生じるものであり、知的活動(観察, 知識, 理解, 判断⁶⁶⁾)によって形成される。適応としての成長は教育の対象に即して、その教育の内から生じる目的であり、この目的は教育活動の過程を導き、その全体に知的な見通しを与える働きをする。

彼の教育目的観に対する批判や疑問を第一章でのべたが、このように見てくると、一層の成長を教育の目的とすることは、一人一人に、その人としての卓越性(excellence)を發揮させる教育⁶⁷⁾であり、更に、社会や自然との知的な相互作用のうちに、調和と一致をもとめて自己を実現していくように導く教育であるということが出来る。この目的観は、一人一人の価値を重んじ、人間をかぎりなく尊いものとするデューイの価値観に根ざすものである。従って、それは全ての成員に、それぞれ、独自の、そして、可能なかぎりの成長を遂げることを得しめる社会をもって前提とし、またそれを求めるものなのである。

〔註〕

- (1) Dewey, J., *Experience and Education* 1938, pp. 115—116.
- (2) Dewey, J., *The School and Society*, 1899, 1915 (Revised Edition), p. 92.
- (3) Dewey, J., *Democracy and Education*, 1916, pp. 89—90.
- (4) *Ibid.*, p. 60.
- (5) *Ibid.*, p. 60.
- (6) エッセンシャルリストとは本質主義(essentialism)に立って進歩主義教育を批判し、その克服を目ざす人びとのことを言う。教育の主要機能は各世代に文化遺産の本質的な要素、必要不可欠なものを体系的に教え、伝えていくことであるとする。この立場には、理想主義(idealism)と科学的リアリズム(scientific realism)の二つの流れがある。この論文でとりあげたホーンやウーリッヒは理想主義を代表する人びとである。理想主義は、精神こそ究極の实在であるとし、教育によって生徒を精神的価値へと導き、その生活に理想的自我を実現させることを目ざす。
- (7) *Democracy and Education*, *op. cit.*, p. 49.
- (8) Horne, Herman H., *The Democratic Philosophy of Education* (The Macmillan Co., 1932), pp. 54—56.

小さなカンの木は成長によって大きなカンの木となり、ドングリは発展によって小さなカンの木となる。小さな子どもは成長して大きな子どもになり、受精した卵細胞は発展によって子どもとなり、子どもは発達して、身体的にも精神的にも成人となる。成長は外部的なもの(環境)に、発展は内部的なもの(素質)に大きく依存する。生物にとって、成長も発展もともに重要であるというのが、ホーンの説くところである。

佐々木秀一氏は『デューイの教育哲学』(協同出版, 1965) pp. 82—84において、このホーンの批判を検討している。その要旨は次の通りである。

デューイの理論においては growth も development も経験に関することであり、ホーンのように、この二つを区分することは不可能である。経験は身体、精神の全体にかかわる一つの動的な過程である。その過程において量的な拡大と質的な発展とが統一的に営まれるのであり、動的な全体としての経験が“growth”であり、“development”なのである。

そして、佐々木氏は、デューイが“growth”にこのような独特の意味を与えていることを考

ると永野芳夫博士にならって，“growth”を「生長」と訳するのが適当であるとのべている。

- (9) ペレニアリズム (perennialism) は、カトリシズム、特にトマス主義を基礎として、現代文明と現代教育の危機を救おうとする立場である。現代文明の物質主義的傾向と経験主義、科学主義を批判する。ハッチンズやフランスの哲学者マリタン (J. Maritain, 1882—1973) らがこの立場を代表する。彼らによると、教育は、青少年を「永遠なもの」へ導いて、時代や社会を超えて妥当する絶対的な価値にめざめさせ、人間の理性的能力を発展させることを目指すのである。
- (10) Hutchins, Robert M., *The Conflict in Education* (Harper & Brothers, 1953), p. 69.
- (11) Ulich, Robert, *History of Educational Thought* (American Book Co., 1945).
- (12) Ulich, Robert, *Philosophy of Education* (American Book Co., 1961), p. 37.
- (13) 日本デューイ学会「紀要」第8号, 1967, pp. 4~9. R. Ulich が1966年に日本デューイ学会第10回大会において行なった講演 “Contemplation on the Philosophy of John Dewey” (讃岐和家訳) が、この紀要に掲載されている。

なお、ウーリッヒは、1930年代にデューイは「目的」や「理想」についての彼の考えを修正し (History of Educational Thought, p. 382), 進歩と成長の説に基づく楽天主義の度を和げ (前掲「紀要」p. 2) て、理想目的や規範的な価値に対する明確な考えをのべるようになったとして、その思想に変化があったことを強調している。しかし、このウーリッヒの見解に対して、竹田加寿雄氏はそれを誤解であるとし (竹田加寿雄『デューイ教育学の根本思想研究』1971, p. 79), 田浦武雄氏は思想の変化ではなくて、発展である (田浦武雄『デューイ研究』, 1969, p. 357) としている。

私は、デューイのうちに早くからあったところの価値観、倫理観が、1930年代の政治的、経済的状况のなかで、はっきりと表現されるにいたったのであると考える。実験主義の哲学と教育学を展開したデューイにおいて、その思想を徹底する契機となり、その支えとなったものはこの明確な価値観であったのであろう。

ウーリッヒもまた、デューイ批判のなかで、彼をその全体において把握しようとして、『民主主義と教育』など初期の作品に「デューイの器具主義と彼の倫理的見解との間に、不思議な矛盾のあること」 (History of Educational Thought p. 332) や、デューイの中に一方では経験主義とプラグマティズム、他方では夢と使命感にあふれた信仰、その間の一種奇妙な対立 (前掲「紀要」p. 9) があることを指摘している。

- (14) History of Educational Thought, *op. cit.*, p. 334 および前掲「紀要」pp. 5—6.
- ウーリッヒはデューイのプラグマティズムは単なる相対主義的、自然主義的な道徳哲学には反対であったととらえている。 (*Philosophy of Education*, p. 44, pp. 46—48)
- (15) “After John Dewey, What?” は Saturday Review, June, 1961 発表され, Bruner, J. S., *On Knowing* (Harvard University Press, 1962) pp.113—126 および Archambault, Reginald D. (ed.), *Dewey on Education*, (Random House, 1966) pp. 211—226の二書に収められている。収録された論文は、互に表現を多少異にしているが、内容は同じである。ここでは *Dewey on Education* を参照し、同書から引用した。
- (16) Archambault, R. D. (ed.) *Dewey on Education*, 1966, p. 214.
- (17) *Ibid.*, pp. 215—216. 同書 p. 226 を参照。
- (18) *Ibid.*, p. 218.
- (19) *Democracy and Education*, *op. cit.*, p. 55.
- (20) Dewey, J., *Education Today*, 1940, p. 5.
- “My Pedagogic Creed,” 1897 は *Education Today* の冒頭 (pp. 3—17) に収録されている。
- (21) *Democracy and Education*, *op. cit.*, pp. 55—56.

“adjustment” の日本語訳についてのべておく。『教育信条』において、児玉三夫氏は「調整」と訳し（『経験と教育・教育信条』春秋社，p. 145），水野常吉氏も同様に「調整」の語を与えている（『デューイ教育思想研究の手引』理想社，p. 17）。『民主主義と教育』において、帆足理一郎氏は“adjustment”を「適合」，そして，“accommodation”と“adaptation”をともに「適応」と訳している（春秋社版，pp. 54—55）。同じ箇所について，松野安男氏は“adjustment”を「適応」，accommodationを「馴化」，そして“adaptation”を「順応」と訳している（『民主主義と教育』（上）岩波文庫，pp. 82—84）。また，『誰れでもの信仰』の訳において，岸本英夫氏は“adjustment”を「順応」，accommodationを「適合」，そして“adaptation”を「適応」と訳している（春秋社，p.26）。

このように訳語が異なり，このままではかえって事柄がわかりにくくなるので，この論文ではadjustmentを「適応」と訳し，他の語はそのまま英語で使用した。ここにあげたさまざまな訳語のうち，最も一般的で広い意味内容をもつのは「適応」であると考えるので，“adjustment”については松野訳に従った。

(22) Dewey, J., *A Common Faith*, 1934, pp. 15—17.

(23) *Ibid.*, p. 16.

(24) デューイがimaginationの働きについてのべているところを経験や知性との関連において杉浦美朗氏がその労作で詳しく検討している。このことを，私はこの小論を書き終えた後で知った（杉浦美朗，『デューイにおける探究の研究』，風間書房，1976，pp. 363—397）。なお『誰れでもの信仰』において，岸本英夫氏は“imagination”を「思惟と想像」と訳している。「想像」という言葉にも「おしはかり，考える」という意味があるが，“imagination”がこの意味を含むことをはっきりさせるために，このように言葉を重ねて訳すことが適当と考えられる。

(25) *A Common Faith*, *op. cit.*, p. 33.

(26) *Ibid.*, p. 19.

デューイは人びとが営む原因・結果の世界によって最もはっきりと象徴される神秘的な全存在について語り，これはimaginationが宇宙と呼ぶものであって，知性では把握し得ないものであるとしている。（*A Common Faith*, p. 85）

(27) *Ibid.*, p. 25.

(28) *Ibid.*, p. 26.

(29) *Ibid.*, p. 26.

デューイは『民主主義と教育』の第24章において，自分の立場を「知性を，行動によって，経験の材料を目的にかなうように再組織するはたらきと見る哲学」とのべている。（*Democracy and Education*, p. 377）

(30) *Experience and Education*, *op. cit.*, p. 111.

(31) Dewey, J., *Reconstruction in Philosophy*, 1920, 1948 (Enlarged Edition), pp. 42—43.

(32) *Ibid.*, p. 131.

(33) *A Common Faith*, *op. cit.*, pp. 50—51.

(34) *Ibid.*, p. 56.

(35) *Reconstruction in Philosophy*, *op. cit.*, p. 177.

(36) *A Common Faith*, *op. cit.* p. 48.

(37) *Ibid.*, p. 47, p. 81.

(38) *Ibid.*, p. 79.

(39) *Ibid.*, p. 46.

(40) *The School and Society*, *op. cit.*, p. 14. このほか，*Democracy and Education* の p. 5 およ

び p. 95 を参照。

- (41) *Ibid.*, p. 14.
- (42) *Ibid.*, p. 24.
- (43) *Reconstruction in Philosophy, op. cit.*, p. 186, p. 198.
- (44) *Ibid.*, p. 205.
- (45) *Ibid.*, p. 206.
- (46) *Democracy and Education, op. cit.*, p. 96.
- (47) *Ibid.*, p. 100.
- (48) *Reconstruction in Philosophy, op. cit.*, p. 209.
- (49) *Experience and Education op. cit.*, pp. 25—26.
- (50) *A Common Faith, op. cit.*, p. 84.
- (51) Dewey, J., “Democracy and Education in the World of Today,” 1938, in *Philosophy of Education* (Problems of Men), 1946, p. 44.
- (52) Dewey, J., “Democracy in Education,” 1903, in *Education Today*, 1940, pp. 62—73.
- (53) Dewey, J., “The Need for a Philosophy of Education,” 1934, in *Education Today*, 1940, p. 297.
- (54) *Reconstruction in Philosophy, op. cit.*, p. 51.
- (55) *Democracy and Education, op. cit.*, p. 119.
- (56) Dewey, J., *Experience and Nature*, 1925, 1929 (Revised Edition), p. 101.
- (57) *Experience and Education, op. cit.*, pp. 78—80.
- (58) Hook, Sidney, “John Dewey; His Philosophy of Education and Its Critics,” 1959, in Archambault, R. D. (ed.), *Dewey on Education, op. cit.*, pp. 146—147.

なお、註を付して引用又は参照したデューイの著作は下記の通り。日本語訳を見ることのできた文献の引用にあたっては、同訳を引用または参照した。

Dewey, J., *My Pedagogic Creed*. 1897.

水野常吉著「デューイ教育思想研究の手引」理想社、1959に「私の教育学的信条」の原文と日本語訳が収められている。

Dewey, J., *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Chicago: Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1956, 1966 (Eighth Impression).

「学校と社会」宮原誠一訳、岩波文庫、1957。

Dewey, J., *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Co., 1916, 1957 (Twenty-Ninth Printing).

「民主主義と教育」帆足理一郎、春秋社、1952。

「民主主義と教育」(上, 下) 松野安男訳、岩波文庫、1975。

Dewey, J., *Reconstruction in Philosophy* (Enlarged Edition). Boston: Beacon Press, 1948, (Thirteenth Printing).

「哲学の改造」清水幾太郎、清水禮子訳、岩波文庫、1968。

Dewey, J., *Experience and Nature*. New York: Dover Publications, 1958.

「経験と自然」帆足理一郎訳、春秋社、1959。

Dewey, J., *A Common Faith*. New Haven: the Yale University Press, 1934, 1969 (Twenty-Second Printing).

「誰れでも信仰」岸本英夫訳，春秋社，1956。

Dewey, J., *Experience and Education*. New York: The Macmillan Co., 1938, 1952 (Fourteenth Printing).

「経験と教育」原田実訳，春秋社，1956。（児玉三夫訳「教育信条」を含む）。

Dewey, J., *Education Today*. New York: Greenwood Press, Publishers, 1969.

Dewey, J., *Philosophy of Education* (Problems of Men). Iowa: Littlefield, Adams Co., 1958.

A study on the concept of growth in Dewey's educational thought
—With emphasis on his ideas of man and society—

Akira Kuroda

A study is made about John Dewey's idea of "education as growth". Criticisms have been given against his thoughts on aims of education from people of various standpoints. In this article criticisms by H. H. Horne, R. M. Hutchins, R. Ulich, and J. S. Bruner are briefly reviewed.

According to Dewey, growth is the process of a continuous adjustment of an individual to the environment, so attention is given to his theory of adjustment. Adjustment is a positive and enduring modification of the individual's attitude in establishing a secure harmony with the world.

Dewey has a firm belief in the goodness of man, and his intelligence, which will properly direct the growth of an individual, and will amount to founding of a democratic society.

The conclusion is that "education as growth" is an idea based on the outlook on value which gives the highest importance to the freedom and dignity of man, and that it leads to the self-realization and the achievement of the excellence of man.

(くろだ あきら 教育学)