

ジョン・デューイの教育の目的について

名 倉 英 三 郎

わが國の哲學、特に教育學におけるジョン・デューイの影響は極めて大きく、一九二〇年代以降、特に第二次大戰後にはそれが甚しかった。彼の學說に關する紹介、翻譯の業も批判的研究も數多く、既に説きつくされたかの趣もないではない。こゝに更めて採り上げて論究するのは、屋上に屋を重ねるの觀なきとしない。しかし、戦後わが國の教育界に新教育という呼名に乗つて、彼が唱道し實驗した進歩的教育が採り入れられ、わが國の教育が漸くある方向を辿ろうとして一應の體裁が整えられ、その歩みを押し進めようとしはじめた今日、僅か數年を出でない今日、既にその前途を阻もうとするある勢力が現われ、障壁を高くしようとしている。その主張の論據には、デューイの思想は世界史的にも特殊な歴史を辿つたアメリカの國土においてのみ妥當するものであり、長い傳統をもち、異つた環境におかれてゐるわが國にはそれと異つた教育が行われるべきである、また今日のアメリカにおいてすらデューイの思想に對する批難が擡頭しつゝあり、進歩的教育を謳つてきた學校でその看板を下すところさえあるのだから、わが國でその思想に基く教育を實踐するのは外來思想の崇拜、模倣の域を出ないものであるという考え方が横わつてゐる。たしかに、デューイの思想はアメリカの歴史、國民性、風土、社會事情などを背景として、その中から生れ出た特殊なものであつた。彼の思想を理解しようとする場合、他の場合と同様に思想だけを切り離してはそれを正しくなしえないのであつて、アメリカの歴史の中で他の諸事象との連關の中で考察することによつてのみ正しくなしえられるのである。また何故に彼の思想が今日一部の同國人によつて批難されてゐるかということの論據も、アメリカの今日の歴史的な狀況、社會的な事情を知らずしては正しく捕えることはできないのである。

明治以降、ヨーロッパ系統の傳統的な教育を輸入してわが國の教育の根幹とし、明治以前の教育事實の上に積み重ね體系づけ、それを教育的傳統とし、その傳統に培われてきたわが國では、アメリカの教育はたしかに異物と見做されるであらう。古い傳統をもつ土地に、新しいものが根を下すまでには、苗そのものが土に慣れなければならぬし、古い土が新しい苗になじまなければならぬ。文化の受容・攝取も、同化するまでは未消化の状態におかれ、模倣の段階に長く留つていなければならぬ。デューイの教育思想がわが國に紹

介されてから四半世紀を越えている。形あるものは、その形象から直接的に他のものによつて消化されるが、抽象的・思想的なものは捉え難いためその年月に長さが必要とする。しかし、經驗主義・實用主義・進歩主義の思想を代表するものとしてデューイをあげるこゝとができるとすれば、彼の思想はわが國の思想にも生活實踐にも浸透して、わが國民性の一部面の形成に強く働きかけており、抜き難いものとなつてゐるものと見なければならぬであらう。殊に教育の領域においては、學理的にも、實踐面においても深く廣くその影響は及んでいて、既に模倣、實驗の域を脱しているものといふことができる。今日これを新しい教育學說と見なして異物でもあるかの如く論ずるのは戦前におけるわが國の研究と實驗との時代のあつたことを考慮しないことから起る誤りであり、またそれを否定しようとする動向は、歴史の流れに逆おうとする無爲な試みにすぎないと思われる。

しかしながら、たとえデューイの思想がわが國の教育思想に教育の現場に浸透しているからといつて、彼の説を無條件に承認し、そのまゝの姿で受け容れるということも亦、大きな誤りといわなければならぬ。もちろん、わが國の教育者・教育學者はその誤りを犯すことはなく、消化しうるもの、攝取しうるものを採り、この國の風土の中において徐々に同化しつゝあつたのである。デューイの學說若くはデューイ的な理論の研究と、それに基いた實驗的な教育實踐によつて素地が準備されていたので、戦後アメリカにおいてある形で完成された進歩的な教育を全面的に受け容れようとしたとき、さほどの混迷もなく（戦爭中に蔓延した軍國主義的な教育思想のために硬直した人々には、日本の教育が根底から覆えされてしまつたかのように觀取されたであらうが）容易に理解されまた實踐されえたのである。しかし、このような教育史上の事實に安んじて彼の教育思想に對する今日の批判を怠つてはならないのは論を俟たないところである。前述のように、彼の學說が既にいろ／＼な形で批判されているのであるから、その批判の檢討がなされなければならぬし、またわが國においても彼の説がはじめて紹介された大正中期から昭和の前半期と、新教育の喧傳された戦後の混亂期と、また今日とでは同じデューイの思想を受け容れるにしてもそれ／＼の社會的情勢も當然異つてゐるし、また讀みとる思想的態度にも大きな懸隔があるのであるから、つねにその研究と檢討とがなされなければならない。デューイの教育理論は、プラトン、アリストテレス、アウグスティヌス、コメニウス、ルソー、ペスタロッチー、ヘルバルト等の教育論の如く、教育學史上二時代を劃するものといふべきものである。彼の説が歴史的なものであればある程、當代の批判研究は一層厳しくなされねばならない。

また今日のわれ／＼がなす研究は、彼の學理の敷衍、解説の域に留つてゐるのであつてはならない。アメリカにおけるまたわが國における反論は、デューイのいふところの傳統的教育に據る人たちによつてなされてゐる。その人たちのすべてが否定のための反對を唱へてゐるのではないが、今日の、今後のデューイ研究は、彼の主張する進歩的教育と、傳統的教育と、これら二つの教育を何らかの形で統合しようとする試みのために役立つものとなる如くになされるべきであると思われ。もちろんその試みのためには、進歩的な立

場からの主張と、傳統主義に論據をもつ批判とがなければならぬし、安易な形式的な妥協が行われてもならないし、また言葉の整理に墮してもならない。どこまでも教育實踐を基底とする理論づけでなければならぬ。われ／＼はこのような試みのためのデューイ研究を目標とすべきであろう。かゝる意圖をもつて研究がなされてこそ、デューイの歴史的意義がより顯著になるものと思われる。彼の思想と理論とは、それに替否いづれの見解をとるにもせよ、無視しては今後の教育を論じえないまでに教育の中に融け込んでおり、教育に關して思考する人たちにとつては多くの貴重なものを含んでいる。その意味においてもデューイは更に深くかつ廣く理解されなければならぬ。

この小論は、以上のような見地から、デューイの教育學を知ろうとするための概観である。デューイの教育學は、彼の哲學と切り離しては理解することはできないし、また彼の著書のすべてには教育に對する深い關心が隨處に窺われるので、その全般に觸れることなしに、一二の著作に描かれた教育理論をもつて彼の教育學の全體であるかのように斷ずることは許されない。しかも一九五〇年までのアメリカを背景として考察しなかり、彼の主張は色褪せたものとなつてしまふのである。しかし、こゝにおいてはこのようなデューイ研究の前提條件、必須の豫備的手續をとることなく、單に彼の教育學における目的に關する問題の概要を捉えるための試みに終つた。その意味ではこの小論はデューイ研究の第一歩といわなければならぬであろう。

一

ジョン・デューイの教育學説が、過去の教育學と區別される主要な點は、實用主義 (pragmatism) に立脚した經驗主義 (experimentalism) と道具主義 (instrumentalism) とである。

彼は教育を單なる知識の授受であるとか、他の目的のために行われる準備過程であるという舊來の定義を否定して、教育そのものが生活であり、成長であり、故に成長發展そのものが、すなわち教育が教育の目的であることを主張する。知識を學び技倆を磨くのも、知識や技術のために爲されるのではなく、人間の生活を充實させるためである。その知識も固定化した體系的知識ではなく、現在の生活に役立ち、人間を能動的に社會の活動に參與させるようなものであることが必要である。生活の基底である社會と乖離した教育は單なる傳授である。教育とは社會生活を學習することに他ならないのである。それでは、學ばなければならぬ社會生活というものは、如何にして學びうるか、生活を學ぶためには生活そ

のものを生活しなければならぬ。生活とは個人の成長とともに展開してゆくものであり、社会との連繋のうちに發展してゆくものである。また個人の成長も社会も過去から未来への過程におかれており、現在という時は區切られた單獨の孤立的な時間ではない。現在において生活を學ぶというのは經驗的連續(experimental continuum)を持續することである。だが個人のもつ、またもつであろう經驗はそれと異つたものである。彼らは彼らの場の系列(series of situations)のうち生きてゐる。彼らがよりよく生活するためには、彼らのひとり／＼に適應した經驗をもつことが必要である。全體として纏りをもつ社会の中で、個人はひとり／＼の生活をもつてゐるのである。教育は、社会の發展のために行われるが、しかし社会そのもののために行われるのではないし、また社会はその構成員を特定の型に嵌めこもうとするのではない。社会が優れて發展してゆくためには、多様な構成員を含んでゐることが必要である。そのためにも教育は個人が所有する内在的な精神的肉體的な可能性を彼の個性の方向へ導き啓發して行くものでなければならぬ。多様性において生き成長すべき個人に、組織された一般的な型(the general pattern of organization)をもつた教育、すなわちある決つた生活や思想を強いる教育が行われるということは、大きな誤りである。しかし、デュローイは單純に個人主義を強調してゐるのではない。個人的な行動は彼が所屬し參與し、また協同的に相互作用的にその形成と機能とに參與してゐる全體的な場によつて律せられてゐる(註一)のであるから、共通した經驗(common experience)を學ばなければ、彼の生活する社会に入つてゆくことはできないとして、教育の本質に社会的な過程(a social process)の存することを認めてゐる。社会においてよりよく生きてゆくためには、社会の秩序が守られていなければならない。個人の經驗の育成のための教育について、デュローイは前記のような見解を述べてゐるのであるが、個人の生活が全體としての社会の中で、社会との有機的なつながりをもちながら展開してゆくということは、説明はされうることであつても體験的に把握することは困難である。彼のいう個人は全體としての社会と生物學的な個體としての個人との中間にある存在、もしくは兩者の統合體であるといえよう。全體から切り離しては存在しえないものが個人なのである。ところが實踐的には個體の方向へすべてを收約するか、あるいは全體の方向へすべてを收約するかのいづれかである。彼は全體の場における個體の實踐、すなわち子どもの活動の必要を認めた。そのため教室に沈黙と恐怖に替つて喧騒と亂雑が漲ることをデュローイも自ら認めてゐる(註二)が、それは彼の理論の實踐が個體の方向へ押し進められたからである。また固定的統一的な知識の強制や、過去の道德的規則や標

準に適合するように行動を習慣づけることを排除しようとする(註三)ところから、個人主義的な性格を帯びるようになってきたが、デューイ自身は個體化の教育だけを主張するものではないことを、「民主主義と教育」において詳述している(註四)し、彼のいう個人が個人主義のそれと軌を一にするものでないことも亦同書において述べている(註五)。

デューイは社會的な秩序が個人の成長によつて作り出されるといふ樂觀的な見解を示しているが、このことは全體への方向に社會の秩序の基準を求めようとする人たちには極めて不満に思われた。彼は道徳的な過程は個人の特殊な成長の過程と同じであり、また道徳は社會とは別箇に存するのではなくて、まして固定しているものでもなく社會の中で形成され、更に充實・擴充してゆくものなのであるから、進歩的教育を一層推し進めてゆくことによつて生徒は生徒自身の生きる社會に役立つ道徳を形成することができるといふのである(註六)。子どもが自ら所有すべき道徳を作り出すためには矢張りこれまでの道徳律が教えられなければならない。道徳意識に目覺めさせられないならば、子どもは道徳の必要性を自覺するまでに迂回路を辿らなければならないであろうし、彼らが作り出す道徳の未來に關する豫見、洞察力をもつことはできないであろうから、道徳はそのためにも教えられ學ばなければならない。しかし、彼らは教えられた道徳律をその通りに遵守することに義務づけられ強制されるものであつてはならない。子どもが所有するであろう道徳の基準の決定は全く子ども自身に委ねられているのである。このようなデューイの道徳觀には絶對的な道徳の基準に對する共鳴は示されていない(註七)。彼が固定的統一的な、普遍的眞理の專斷を斥けようとする意圖をもつているかぎりそれは當然の歸結である。彼は人間の行爲が活潑になり一層目的に適うようになるためには、個人のなかに湧き起る興味關心に適合したものが與えられなければならないことを主張した。だがもしこの主張が一面的に捉えられて、その立場のみが強調され固持されるとすれば、それは彼の最も排斥した「主義」(principle)化であり、固定觀念の盲斷を惹起する。ところが實際には彼の思想は彼の説に據る人たちによつて一つの「主義」に變質されてしまつたのである。

彼が自己の思想を體系化することを試みようとしなかつたのは、その弊に陥ることを怖れたからである。しかし、たとえ彼の意圖が奈邊にあつたにせよ、ある思想が生れ、それが他の手に委ねられて繰り返されると思想は絶對的なものになり、活々した生命を失うのが常である、デューイの思想も彼自身の手にあるときには躍動していたのであるが、プログレ

シブでありえたのであるが、個體化への方向をとるものと解釋されたときに一つの「主義」となつたのである。彼のいう全體化の方向が忘れられ、彼の主張が個人主義的現實主義的な姿をもつものとして人々に理解されたとき、しかも彼の思想のすべてでもあるかのように見做されたとき、批難されるようになったのである。

教育は個人を個體化する方向に行われるのではなく、生活そのもの、すなわち全體と個體との再調整 (readjustments) を行爲の發展過程において意識的有機的に行うことである(註八)。教育は二者擇一的な行爲ではない。「學校が學課を學ぶための場所として生活から分離されるようなことなしに、學校の中に小さな社會 (a miniature social group) を再現し、そこにおいて學習と成長とを圖り、そうすることによつてはじめて共通の經驗 (shared experience) をもちうる(註九)のであるから、また道徳上徳目は、孤立的排他的であることを特質とするものではなく、社會においてはじめて機能しうるものであることを特質としており、「行爲の道徳的性質と社會的性質とは互に同一のものである」(註一〇)から、生活を學ぶことは個體化とは全く反對の方向の全體化、社會化へ進み、道徳化へと進むことに他ならない。個人が社會的人間になるとは道徳的な人間になることと同じことである。しかし、道徳は人間において所有されることによつて、はじめて機能するものであり、人間の外にある道徳とは存しえないところのものである。道徳が人間において所有されるならば、人間の進歩にともなつて、變革されうるものでなければならぬ。永遠に不變な道徳はありえない。もし人間が進歩を志すならば、過去に拘束された道徳を反復するのではなく、進歩に即應した道徳をもたなければならぬ。だがそのことは過去の道徳律を廢棄することを意味するものではない。何故ならば、人間の求むるところは恒に變ることがないからである。かくして「教育とは經驗の不斷の再組織・改造である」(註一一)といわれるのである。

しかし、デュローイは改造によつて具現されるべき道徳はどのようなものかについては何ら詳説するところはない。このことが彼の教育學説の缺陷として指摘されるのであるが、前述のように究極的目的 (final ends) は存在しないことを主張する以上、傳統的な、アカデミックな教育の立場をとる人たちからの批難を受けるのは當然といわなければならぬ。

さまざまな意志と欲求をもつた多様な個人をそれ／＼の姿において生かしめる社會は民主主義社會より外にはありえな

い。個人が各自の進むべき方向をもち、各々の目的に進むことができるような社会がないならば、進歩的教育は畫餅に終らざるをえない。デューイが教育の目的として描いた理想的人間像は、民主主義社会の人間の姿であり、その目的を實現するためには民主主義社会がなければならぬし、そのような社会は當時のアメリカが最適任の土地であると彼に考えられていたのである。

しかしながら民主主義の定義は必ずしも一定していないし、一定しえないであろう。それ故デューイは社会とか共同体とかいふ言葉の不確定性を指摘している(註一二)。また社会生活のモードの價値を測定するための基準が必要ではあるが、觀念的に求められた理想社会をもつてそれとしたり、あるいは現存する社会の特徴をもつてこれに當ててはならないことを警告する(註一三)。彼はギリシヤ社会、專制國家、國家主義社会、社会主義社会を比較検討したとき、民主主義社会が個人の成長の自由を最大限に許容するものであることを認め、「民主主義は政治の型式以上のものであつて、社会生活(associated living)の、連帶的な共通の經驗(conjoint communicated experience)のモードである」と定義する。交互の共同の經驗をもつことによつて人々の行動は空間的に擴大され、人々の接觸が容易に圓滑になつてゆく(註一四)。民主的な思想・行爲が多數の地域・住民を結びつけ、その結果として生活が更に豊富になるであろう。行爲を促す刺戟が多様になることによつて人間は一層自由をもつことができるようになるであろう。

民主主義社会の教育は專制獨裁と國家主義的全體主義的統制を除去した教育であつて、強制的な偏向的な公共教育とは對極にあるものといふべきであり、これはどこまでも個人の自由な意志に基いて、自由の發展と實現を目指すものであるが、しかし、十八世紀の啓蒙期のいわゆる個人主義(the so-called individualism of the eighteenth-century enlightenment)のような觀念的理想主義的な漠然とした理想を謳うものではなく、世界同胞主義的で「人道主義的」な考え方(the cosmopolitan and 'humanitarian' conception)に拘泥するものでもない。「人格のすべての力の調和的發展」('harmonious development of all the powers of personality')といふ言葉は古典的でもあり、人の心に美しいひびきを傳えるかもしれないが、社会から阻外されるような人間の教育は、現代の社会的機能としての教育の任務とするところではない。民主主義社会の教育、民主主義社会のための教育は國家的な目的とより廣般な社会の目的との闘争(the conflict of a nationalistic and a wider social aim)の中から生れてくるのである。教育は階級や國境によつて妨げられるべきもの

ではない。これまでは國家目的が社會目的に優越し強力であつたが故にさまざまの困難が惹起したのである。民主主義社會においては、社會化の方向へ向う個人と、彼らの形成してゆく社會すなわち民主主義社會が優先するのであつて、國家的主權は二次的でありしかも一時的なものである(註二五)といわなければならぬ。それ故もし教育が國家の管理の下におかれるようになるとすれば、教育はその機能を十分に果すことはできなくなるであろうし、教育の本質を十全に現實化することもできないに違いない。教育が制限され束縛されるとともに社會の目的も亦制限され束縛され、健全な社會の形成發展は期待しえないであろう(註一六)。民主主義社會のよりよい發展のために、そしてその理想を喜劇的でしかも悲劇的な錯覺(a farcial yet tragic delusion)に終らせないための努力が教育に強く要請されるのである。

ところでこのような努力が拂われてゆく過程には必然的な困難が横わつてゐる。その一は、ある階級が他の階級の繁榮のための手段とされてゐるといふ現實の經濟的條件であり、その二は、國家に對する忠誠すなわち愛國心と超國家的な全人類の共同體の組織を目的とする理想とが調和し難く矛盾對立してゐることである(註一七)。

デュイイはこれらの困難を超越して眞に民主主義社會を創り出すためには、一層教育の力に俟たなければならぬし、それを爲し遂げるためには進歩的教育が公けの教育制度を支配するようにならなければならぬ(註一八)ことを主張してゐる。

進歩的教育がデュイイの念願した方向へ展開し、實踐されてゆくとすれば、彼の理想は一應肯定され承認されるであろうが、しかしその實施は必ずしも順調に進捗するとは限らなかつた。彼の教育理論が實驗的な段階にある間は、人々は好奇の目をもつて眺めていたのであつたが、それがより強力になるにつれて、彼が教育と社會の進歩を妨げるものとして指摘し、教育の頭上から排除しようとした「全體的な」權力が、逆に進歩的教育の前途を阻むことになつた。しかもその障碍が彼に教育理論を誕生せしめ、また彼の理論が最もよく實踐されうる土地であると彼に確信されたアメリカにおいて起つたといふことは、學問思想の喜劇的な悲劇的な運命といわなければならぬ(註一九)。

生活の究極的目的を固定的制限的に明示しようとせず、目的が現實の連續的經驗的な社會生活のなかから求められてゆくべきことを主張したのと同じように、民主主義社會の形態構造を限定することもなかつた。積極的な意慾に充ちた成員によつて組織され運営されてゆく社會、“The bigger the better!”である社會、現在の生活をより價值的に高めてゆく

ために障害となつてゐるものを徹底的に排除してゆくことが成員の任務とされる社會、そしてそこから生れ出る社會を肯定し期待してゐるのであるが、こゝにデュローイの善意と確信とを讀みとることはできるにしても、しかしそのことがまた彼の限界でもあつたと言わざるをえない。

個人の自由な成長が必然的に民主主義社會を希求し、民主主義社會の教育のみが個人の完全な自由を保障するという論理は、理論的には説明されうるし、また感情的にも共感をうるものではあつても、實踐においては極めて困難なことである。その困難を克服し、そののないより廣い社會 (a wider society) を實現することが教育の任務であると定義されてゐるのであるから、その困難は進歩的教育が先ず克服してゆかなければならない諸困難の第一番目のものであるが、今日の社會條件のなかでは社會的秩序を亂すことなしに (without introducing disorder) 社會の改造すなわち價値の轉換を爲し遂げることはむづかしい。このような教育現實を考慮するとき、進歩的教育を傳統的教育のアンチテーゼとする何らかの教育理論が求められなければならないであろう。もちろんデュローイは彼の主張を傳統主義に對する單なるアンチテーゼとは考えていなかった。むしろ彼は進歩主義が傳統主義の否定から止揚されたものであるといふのである(註二〇)。しかし今日の教育事情は彼の主張をアンチテーゼとして、Essentialists の主張とは別途に、更に新しい高次の教育理論と實踐の方法を見出すことなくしてはその問題を解決することができないものとなつてゐるといわなければならない。

三

進歩的教育が目的とするところは生活への適應 (“to adjust themselves to their changing environment”) であり、方法として採るところのものは生活學習であり經驗學習である。學校は小さな社會 (a miniature social group) として構成され、社會における生活經驗をそのまま學習しうるように纏め上げられていなければならない。現實の生活とは必ずしも體系的序次的ではなく、むしろ偶然的突發的である。人間がその教育において本當に學んでおかなければならないことは、そのような現實に對して如何に對處し、對決し、適應してゆくかということである。そのためには子どもは學校において社會的生活を學んでゐることが、子ども自身にも社會的發展のためにも必要である。しかし、學校は現實の社會そのものではありえないし、またたとえどんなに巧みに社會的な要素や條件が移植されたとしても、社會を完全に模造するこ

とはできない。教室のなかで紙幣が発行され商品が積まれ商取引が行われても、結局は「ごっこ遊び」であり、現實の經濟事象とはなりえない。しかも本質的な生産も消費も子ども自身の手によつてなされてはいない。現實は同一事象を再現することのできない場であるが、教室では繰り返しやり直すことができる。そうすると生活を經驗するといつても現實の生活そのものを經驗するのではない。また教室の生活は現實の生活と並行するものでもなければ先行するものでもなく、つねに後れをとつていっているものである。教育は未來を創るものであるにもかかわらず現實に追隨するものとなる。また教育の場は、現實の社會が價值的なものと反價值的なものとを包含するのに對して、價值的に選擇され構成されている。要するに小さな社會は、社會の片面だけをもつにすぎない。嚴密な意味において生活を學ぶということは不可能である。その上子どもが教育によつて所有する能力が適用されうる環境の領域は、學校という生活の場に限定される。學校における生活經驗とは實驗的方法 (experimental method) に留まるものといわなければならぬようである。實驗は未だ存在しないことを試みる手續のように考えられるが、本來は未だ存在しないことを經驗することは不可能であり、既に存在すること、現に存在することにのみ係るのである。經驗とは過去と未來とを媒介する現在におけるの行爲である(註二一)。學習する經驗は過去に屬し、現實の生活經驗はつねに未來に接している。では實驗的な生活經驗が現實の生活經驗によく適合するものであろうか。デューイは「經驗と教育」において進歩的教育の前途に豫想される困難として、またこの方法が失敗するならばその原因は經驗と實驗的方法とが適切に考慮されないことにあるといつて(註二二)、この問題が如何にして解決されるかに關しての積極的な見解を明示することなしに單に嚴肅な協同研究 (serious cooperative work) と實踐とにのみ期待しているが、これは樂天的な考え方であるといわざるをえない。しかしながら、彼はこゝに彼の示する限界を明示する(註二三)とともに、今後解決されなければならない問題を提起したにすぎないのである(註二四)。

學習における經驗と現實の經驗との間に本質的な違いがあるとしても、それは教育の責任に歸することは妥當でないようである。もし教育において現實の經驗をそのまま經驗することが可能であるとすれば、教育も現實もその本來の意味を喪失するであろう。また教育と現實とが同一視されるようなことが起るならば、教育は混亂に陥るであろう。教育と現實との間に越えられない境界があることによつて教育は却つて教育的となりうるのである。

教育は非價值的なものを抑制し排除し、價值的なものを採用し伸長させるといふ爲事を任務とする。傳達されなければ

ならないものは價值的なものである。社會は價值的なものとは非價值的なものを含んでるのであるから、もし社會がそのまゝ教育の場となるならば、教育は擧げうる効果を削減されるであらう。教育の場は將來を豫想した價値によつて構成されていなければならない。それ故教育における經驗の學習が現實的でないこと、小さな社會が社會そのものでないことなどは進歩的教育の本質的な缺陷であるといふことはできない。

それでは教育は如何なる價値を與えようとするのか。デューイは超自然的・先驗的・絶對的な價値の存在を否定した。どんなに美しいものも經驗の外にあるならば美とはいえない、實際に役立つことのできない知識は知識とはいえないのである。價値とはそれ／＼の人において所有されるものである。價値の基準は個人に所屬する。價値は相對的といえる。しかし人間が協同に生活し、共通の言語を使用し、共同の意識をもつてゐるが故に近似的である。だが近似的ではあつてもつねに同一ではない。それ故學習すべきものは近似的であり相對的でもある價値すなわち目的ではなく、自己の目的によりよく適合するための行爲の手段 (the meaning of doing) である。球投げをする子どもがその方法を學ぶのは球投げのために學ぶのではなく、他の子どもが球投げをする理由と同じ理由でもなく、自分の心のなかに起つた行爲に對する興味から投げ方を學び、投げつこをするのである。球投げの動機は同一ではないが、それ／＼子どもは各自の目的に到達するために同じ行爲の手段を學ぶのである。もし目的を眞似るのであればそれは表面的剽那的なこと (a superficial and transitory affair) であつて効果を期待することはできない。人は爲すべきことを眞似るのではなく、手段を眞似ることによつて一層よく自己の目的に到達しようとするのである。そうすることによつて自己の所有する價値を實現しうるのである(註二五)。そうすると人々を結びつけているところの紐帶は、目的の内容ではなくて共通に持たれている手段であるといふことができる。同じことが道德の問題についてもいふるのである。道德は人間の生に先在すると考えられてゐるが、人間の外にある究極的超越的な善は人間において所有されうるものではない。人間の道德は、人間が社會に善を實現するためのもの、すなわち手段でなければならぬ。道德が動的に把握されることによつて、道德はその機能を回復することができるであらう(註二六)。ところがこのような考え方に對して反駁が起ることは豫想されることである。人間が社會を構成してゐるのは共通の目的をもつてゐるからであつて、たとえ各々の方法が異つてゐても、その共通の目的をもつてゐるが故に秩序を維持し協力しうるのである。だがそのような目的は社會の成員の一人一人の求むるものでは

なく、國家經營のための、社會統制のための目的であつて、個人の目的、教育そのものの目的ではない。個人は單なる個體ではなく、また單に全體のなかへ吸収されるのではない。個人がどこまでも個人性・人格として社會化されてゆくための教育の目的は、人間が自己の自發的な努力によつて自己を創造し、自己を眞に道德的、合理的、自由な存在へと高めてゆく(註二七)ことなのである。自己においてもたれた價値を正しく實現することである。自己は他の何ものによつても抑制されることのできないものである。このような教育の目的が達成され、自由な個性的な人間が成長し新しい社會を組織してゆくことが人間の生活の目的であり、在るべき社會の相なのである。もしより大きな高い目的があるとすれば、それは人間が均しくよりよいもの、よりよい生活を念願しているが故に、その願望を満しうる社會を造つてゆくこと、現在あるところの社會をそのために改造することである。

だが教育は果して社會の改造を成し遂げることができらうか。ハッチンス(R. M. Hutchins)は教育による漸進的な社會の改造計畫に對して疑念を示している(註二八)。社會の改造はあるいは革命なくしてはなしえないのではないか。何となれば過去に存した惡を根本的に覆えしうる力は、革命以外の他のものにはないからである。ところが教育は未來を志向しながら過去に依存している。過去の力に頼る限り、それによる制約を被らざるをえないのである。しかし教育は革命が必然的に伴うところの破壊を肯定するものではない。一方の者が勝ち利を獲る反面で他の者が犠牲となるのは、教育の喜ぶところではない。そうである限り教育は社會の改革のためには、革命に比して力弱いものといわざるをえないようである。教育が如何に高い理想を掲げてもこゝにその限界があるようである。だがデュローイは教育のもつ力の限界に關しては考慮することがなかつた。

デュローイは教育の目的についても民主主義社會の定義についても明確な限定された定義を與えるということをしなかつた。何となれば進歩的とは固定的ではなく、また到達すべき目的(the end)をもたないことを意味しているからである。停止することなくつねに前進する状態を現わしているからである。もし彼が未來に關することのすべてに定義付けを行つたとしたならば、彼の言説が取りも直さず不變不動の權威となつて、その主張する事柄と矛盾することになる。彼自身が排斥した傳統主義的教育の新しい提唱者となるからである。彼は自己の教育學を哲學として、進歩のための原理の原理たることを望んでいたと考えられる。

- 註
- 一 J. Dewey, *Experience and Education*. p. 57. Macmillan.
 - 二 *ibid.*, p. 68.
 - 三 *ibid.*, p. 2.
 - 四 J. Dewey, *Democracy and Education*. pp. 12-27. Macmillan.
 - 五 *ibid.*, pp. 94-116.
 - 六 J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*. pp. 146-147. Mentor-Book.
 - 七 *Democracy and Education*. pp. 402-418.
 - 八 *ibid.*, p. 404.
 - 九 *ibid.*, p. 416.
 - 〇 *ibid.*, p. 415.
 - 一 *ibid.*, p. 89. *Reconstruction in Philosophy*. chap. VII.
 - 二 *ibid.*, p. 95.
 - 三 *ibid.*, p. 96.
 - 四 *ibid.*, p. 101.
 - 五 *ibid.*, p. 114.
 - 六 *ibid.*, p. 114.
 - 七 *ibid.*, p. 114.
 - 八 *ibid.*, p. 114.
 - 九 F. L. Redefers, *Progressive Education Today*. *The Educational Forum*. p. 395. May 1953.
 - 〇 *Experience and Education*. p. 115.
 - 一一 *ibid.*, p. 110. *Reconstruction in Philosophy*. p. 87.
 - 一二 *ibid.*, p. 114.
 - 一三 *ibid.*, p. 115.
 - 一四 *ibid.*, p. 18.
 - 一五 *Democracy and Education*. pp. 42-43.
 - 一六 *Reconstruction in Philosophy*. pp. 131-147.
 - 一七 *Democracy and Education*. p. 110.
 - 一八 R. M. Hutchins, *The Conflict in Education*. p. 49. Harper. 1953.

Résumé

John Dewey's Aims of Education

by

Eizaburo Nagura

John Dewey's philosophy of education has diffused widely and given profound influence on the twentieth century's education. His doctrines have been accepted by one part, but rejected by the other. But anyhow, we need to know exactly what his philosophy of education is, and we need to understand precisely what the aims of education in his opinion are, because it is the theme for us now to think about or practise it. At present, when his thought has been accepted by the public, it is unnecessary to oppose his opinion, but for the purpose of renewing education we must criticise it and evolve it.

Therefore, I shall try to study what he said i.e. what education was, and what the aims of education in "Democracy and Education", "Experience and Education" and "Reconstruction in Philosophy" were. In these works it is not easy to define the declaration about the principle and the aims of his theories of education, but it seems that the educational task for us is to advance all of his works and not to repeat his words.

So, I strongly wish to search out new thought and practice of education based on his theories, and I shall attempt to reform it and, then adapt it to this ever changing world.