

デュロイの教育論(完結)

篠原 助市

八 學校の社會化

生命の連續とは位地を再構成し、今迄に得來つた習慣を將來の發展に利用し、絶えず未來に擴がり行く過程であることは上に力説して置いた。蕩漾混沌たる兒童の經驗を比較的に整なつた社會生活に構成し行くことは是れ教育の任務であることも上に之を説いた。家庭生活に始まり、學校生活を経て、社會生活に入る、兒童の生活は家庭學校社會と名こそ異れ、見來れば、經驗再構成の直線的の連續である。従つて學校は本來一の社會的機關——複雑なる社會生活を小規模の中に藏めた一小社會である。然るに現時の教育は此の見易い道理を誤り、學校を以て出來上つた知識を右から左へ傳達する場所と心得形式や符號の末に走つてゐる。斯くては家庭と社會との間に、學校と稱する、社會生活には顯る縁の遠い不純なものが挟まり、家庭と社會

との中間に於て兒童は暫く二三から離れた符號の住み家に假寓せねばならぬ事となる。現時の學校の「最も患ふべき缺點は社會的精神を全然缺如せる中間物(學校)によりて社會の一員を準備しようとする點にある」。(School and Society p. 12)。學校は社會生活の凡ての様式を含み、社會生活の精神に浸透せられた一種の embryonic な typical な社會であらねばならぬ。一方には家庭、他方には社會、此の兩方面と學校との間には絶えず生命の交流がなければならぬ。吾人は屢々新教育といふ語を耳にする。若し新教育の運動なるものがあるとすれば、それは凡て學校を社會化するの一點に集中せらるべき筈である。

學校が embryonic な社會たるべきは最早何等の證明をも要しまい。學校の職能(第一節)から見て直ちに理解せられる。併し typical な社會とは如何なる種類のものを目指すか。於是か吾人は先づ現時の社會の特徴につき一瞥を加ふるの必要を認めらる。

現時の社會生活に於て第一に目につくのは其の工業的であるといふ事である。こは何人も見逃すことの出来ない程の大文字を以て社會の上に書かれてゐる。發明に次ぐに發明應用に加ふるに應用、——近時工業の發達は社會の一切の事象を蔽

ひ、一切の變化を支配する一大動力である。「我等は今應用科學の時代に生活しつつある」。(The educational Situation p. 49)。曾ては工業が家庭組織で、家庭の各員は凡て小さな工業に従事し、例へば羊を畜ひ、羊毛を紡ぎ、布を織ること迄、凡て家庭の各員によりて行はれてゐた。そして是が頭と手との上もなき自然の教育となつてゐた。然るに現時の大規模の工業は此の特權を家庭より奪ひ去つて、しかも之に代り得べき何物をも與へない。學校教育を以て未來の生活の準備となす古い傳承は其の儘に守られながら實際の教育は社會生活と交渉の少い文字的の修養に流れてゐる。我等は先づ學校の組織を根本的に改造し、「作業」を以て其の中心となし、學校をば廣い意味の Laboratory となし、「教授の秩序ある連續せる流れ」はすべて此の中心より流れ出づる事とせねばならぬ。之に反對するが如き人は全く現代生活に盲目なるものである。去つて他の世界に住むべきである。

現時の社會の第二の特徴は其民本的なる點に存する。民本的 Democratic の社會とは "Government of the people, for the people, by the people" であつて (Schools of To-morrow p. 302) 凡ての人が同様の運命を有するとを豫想し、凡て同一の權利と義務とを有し、凡てに「機會の均等を要求」する社會である。一口に社會といふ者の其種類は無限に多い。

84
が、何れの社會も、(一)其の各員が共同の利害を有し、(二)各員が相互に共働するとを以て其標識とする。而て此二者の最も普遍的に徹底的に行はるゝは民本主義の社會である。故に民本主義の社會は最も理想的の社會である。學校の模式として取るべき社會が民本的なるべきは是より直ちに推定せられる。古代にありては人民の一階級(貴族)と他の階級(平民)との間に固い障壁があつて、共同の利害も共働の必要も一部分に限られ、一は天上の人、他は地下の人、到底連續の仕様のないものと考へられてゐた。學問は貴族の專有で、一般民衆に取りては禁制の果物であつた。此の社會的の二元が原因となつて、引いては頭と手との二元、知識と實用との二元、精神と身體との二元、人文主義と自然主義との二元、勞働と閑散との二元に擴がり、そして閑散をば教育と合一せしめた。學校なる語が本來 *ludare* を意味する希臘語より來り、*liberal education* が *free-men* の教育といふ意であつた事は這般の消息を語るものである。(op. cit. p. 230 f.) 斯く社會を固定せる貴族と俗衆との二元に別つことは一切の二元説を呼び起し、教育が次等に實際生活から離れるものとなつた。凡てが凡てと共働し、凡てが有用なる職業を營み、同時に又凡てが閑散を樂しみ、休戚共に分かつのが民本主義の社會である。従つて民本主義の教育は凡てをして自己の責任を自覺

し、有用なる職業に従事し得るに至らしむるを以て其の理想とせねばならぬ。頭と手とを同時に働かし、知識と實用とを自らの中に融合し、一切の職業に關する要素を其の中に含有する「作業」は此の方面より見て亦學校の實質を形成する唯一の内容である。民本主義の教育は貴族の作つた知識を受働的に收得せしむる服從の教育でなく、各人に夫れ夫れ獨立と創意とを要求する教育である。而して是亦「作業」を外にして他に求め得べからざる所の者である。文字上の教育を以て學校の第一義となすは貴族といふ裝飾物が社會の一角に聳えてゐた時代の遺習である。AcademicとかScholasticとかいふ尊い形容詞は現代にありては寧ろ耻辱と非難とを意味する。

學校の内容が諸種の發動的作業即ち廣義の Manual training に根柢を置き、作業と共に始終すべきことは略ぼ之を明らかにした。廣義の手工は將來の一切の職業を含む單細胞で、又諸般の知識を統合する核子である。手工を中心とした學校は從來の組織を全然一變し、木工、金工、紡織、割烹等の實習場、理科實驗室、音樂室、工藝室、博物館、圖書館等を備へ、全く新しい動機、新しい精神を以て新しい空氣の中に兒童を活動せしむる。兒童は最早一定の集團を成して、教師の講義を聽く木偶でない。夫れ夫れ個別的の作業に従事し、實驗と探求とは其の全課業である。故に其の教育は一步一步

創造的である。「作業—活動—創造」——彼處にも此處にもかゝる過程が繰り返されるのである。兒童の有する多くの本能中教育上特に利用せらるるものは社會的本能(言語によりて他と交通せんとする本能)構成的製作的本能、探求的 investigation 本能及自己の思想を具體的の形象に表現せんとする發表本能(即ち藝術的本能)の四種で、製作本能と探求本能によりて事物を研究し、斯くて得たる知識を社會的本能によりて交換し、發表本能によりて表現する。理科數學等の研究が作業に關聯せられ得るは固より、工業の發達は歴史を、其の原料は地理を教授する資料となり、文學も亦工業の idealized representation として之を授ける。「オデッセー」のペネロペは當時の工業的方面を完全に描き出せるものなるが故にクラシックとしての價值を有するのである(School and Society p. 79)°。斯く作業は兒童の生活——統一的生活であり、而して此の統一的生活から諸般の教科が岐れ出るのであるから、兒童の發表的構成的活動は自然に諸教科統合の中心となり(My pedagogy Creed p. 11)教科の統合法如何は最早問題にならない。寧ろ此の統一から諸教科が如何に分岐し行くか、問題となるのみである。

或は非難して、それは職業教育と學校教育とを相即するものでないか、學校を以て職

業的陶冶を施す場所となす偏見ではないかと言ふであらう。これは職業なる語の解し方による。若し *Vocation* を「他人の爲に計り、且一定の結果を來さんが爲に行ふ連續的活動の一切」とするならば學校教育は當然職業教育である。併し之を *Trade* 即ち「一定の職業に對する堪能とするならば上の非難は斷じて當らない。前にも言つた如く兒童の作業は其の生活の全部である。Life は *Life* である。決して他の何物もの方便でない。兒童には兒童の生活を送らしめよとはルソウ以後古い套語ではないか。兒童の時々の要求と興味とに應じた作業を營ましむるは要するに兒童の生命の充實である。そして是が引いて最も適切なる職業の準備となるのである。兒童の作業と一般社會に行はるる仕事とを連續せよとの要求と、兒童に一定の職業的陶冶を施せといふ主張とは根本的に其旨義を異にする。併し最早議論の時代は過ぎ去つた。上に述べたやうな學校は到底一朝にして達すべからざる理想であるにもせよ、現時米國諸州に於ける教育改良運動は一として此の方向に進まないものはない。ジョンソン夫人がフエアホープに行ひつゝある教育を見よ。メリアムがミソリ大學の附屬小學校に實施しつゝある所を見よ、又ゲーリー、システムを見よ。

上ぼる道は夫れ夫れ異なるが目標とする所は即ち一である (cf. *Schools of To-morrow*)

最後に斯かる學校教育と道德教育との關係について一言したい。道德の問題については古來種々の議論があるが、要するに社會を離れて道德は成立しない。徳とは「他と交ることによりて得た力」品性とは「社會的に働く力の組織的となつたもの」である。道德最終の動機は故に社會的興味の爲に働く社會的知見、社會的境遇を見渡す力と社會的能力(練られた統制力)とにある。而して此の社會的興味と社會的知見と、社會的能力とを得しむる道は(一)學校を社會的組織となし、(二)爲すことによりて學ばしめ、(三)教材を社會的見地より選擇排列するの三點に歸する。此の三者は學校の倫理的三位一體である。(Ethical Principle & p. 26) 眞の社會的生活の下に呼吸せる兒童にして始めて徳あるの人たるを得る。若し此の趣旨を沒却し、徒に道德教育を云々し、道德上の教訓をなし、又は切れ切れの實行を迫るとも、それは生命なき形式的斷片として外殼を蔽ふのみである、body ではあるが good でない。道德教育の基礎は學校を社會化する事の上のみ築かれる。而して德育の原理は之に盡きる。それ以上は個々の兒童と個々の教師の間に行はるゝ作用である。學校の評價は所詮、上の要求を如何ばかり充たし得たかによりて定められねばならぬ。

以上、余はデュロイの教育思想の要點と思はるゝ部分を、毫も私見を加ふることなく、なるべく如實に叙述した。一見推定せらるゝ如く、氏の思想は其の哲學上の立脚地たる實用主義プラグマティズムより來たもので、實用主義の精神は議論の全部に透徹してゐる。そこで余は先づ實用主義と稱する大きな傘の下に集つてゐる諸種の異なつた意見中、デュロイ一派即ちシカゴ派の主張を略説し、之に基づいて、二三自分の意見を述べ得るの自由を得たい。

一、屢々觸れて置いた如く、デュロイの實用主義の中樞をなすものは「位地 Situation」の再構成といふ概念である。彼に取つては位地は唯一の實在で、個人は其の一要素である。位地が個人の中にあるのではなく、却つて個人が位地の中にあるのである。個人の有する諸性能は社會的自然的の諸要素と無限の細かい連絡を保つて位地を構成し、諸要素の連絡が均衡を得たとき、位地は一時小康を樂しむことが出来るが、此の均衡は、要素間の關係の極めて些末な動搖にも打ち破られ、不満足と混亂を來すを免れない。一度起つた混亂は收拾せられねばならぬ。於是か混亂は解決さるべき

問題となつて現れ、解決即ち再構成を要求する。此の際問題解決の武器となるものは個人が従來の經驗によつて獲得した諸種の身體的精神的習慣で、習慣は前にも述べた如く(第二節)單に受動的に環象に順應するのみならず、又發動的に環象を自己に順應せしむるものであるから、従つて進んで問題解決の方向を示唆し、問題の解決に向つて努力する。而して努力の結果、境遇が再び均衡の状態を得、前の經驗と後に來る經驗と完全に連絡したとき、境遇の再構成は一時完成する。

二、斯く従來得來つた習慣を利用して經驗を再構成する行動を吾人は論理的行動 *logical conduct* 又は判斷と呼ぶ。苟くも此の行動の中に入りこむものは身體的運動であれ、觀察であれ、記憶であれ、想像であれ、凡て論理的で、古來こちたき迄に論議せられた形式論理も亦固より此の論理的行動の中に攝取せられる。顧みて論理的行動の過程を考ふるに、先づ其の始點たる問題は位地の各要素の衝突から起り、次ぎに問題解決の手段として最も必要なる條件を選択し、排列し、之に基づいて解決に對する一種の想定をなし、最後に此の想定を事實に訴へて檢證し、想定が當れるとき、満足と調和を感得し、再構成の成れるを悟るのである。斯く問題の始點も手段の選擇も、想定の檢證も凡て一種の行動であるから、論理的行動の中樞をなすものは知識でなく

て行動であり、知識は此の行動の中に織り込まれてのみ意義を有する。加之知識で求めた想定も畢竟假言的 Hypothetical で行動による検証を待ちて始めて定立するのである。知識は獨立した知識として何等の用をもなさない。故に曰く判断は、其の具體的の形に於ては「注意の一の働き」An act of attention である。(Logical Conditions & P. 12) 又論理的行動即ち再構成の活動は、一の實驗問題——解決の想定——検証であるから凡て論理學は實驗論理學であらねばならぬ。實驗論理學は知識の形式を説く論理學でなくて、知識と他の身體的精神的諸作用との連續を説き、論理的行動について叙述する論理學である。規範の學でなくて Doubt-inquiry function としての論理の過程を述ぶる「叙述的研究」(Experimental Logic p. 20) である。認識論から解放された論理學である。要するに實用主義は第一に經驗相互の連續を主張し、第二に知識と他の諸作用との連續を主張し、而して此の第二の點に於て機能主義の心理學と密接の關係を有する。(Studies in Logical theory, preface x.)

三、論理的行動の任務は位地の動搖より起る問題を解決し、位地を再構成するにある。故に眞と偽との最後の標準は如何ばかり此の任務を果し得たかによつて定まる。換言すれば眞と偽とは論理的過程が齎らす效果如何によりて判定せられるの

で、眞理とは問題解決の道具 *instrument* として役立つとの意に外ならぬ。「行動としての知識は、其の結果として起る、一層意味の深い位地の道具である」。(Experimental logic p. 339) しかも此の道具は、建築に要する足場の如き外的な道具でなくて、建物の中に入りこむ内在的の道具であり、經驗の一部を構成する要素である。然らば經驗が果して完全に再構成を施されたか否かを判定するは何によるのであるか、曰くそれは唯其の結果について感ずる調和と自由 *Harmony and freedom* の感、満足の感によるのではない。論理的行動を果し、混亂を一掃し去つたことに附隨する満足之感——之を知的満足といふ——によるの外なすど。(cf. Moore, Pragmatism and its Critics p. 158 f; Creative Intelligence p. 98) 斯くて實用主義は最後の根據を感情に置いた。

眞理とは斯く位地の再構成の道具であり、位置の再構成は場合によりて異なるが故に眞理は何れも特殊的 *Specific* のものである。Truth とは Truths のことである。併し此の特殊的眞理が、將來問題を解決する道具として利用せられ、*here, now* から得た眞理が *heres, nows* に働くに至つたとき、吾人は之を永久的眞理と稱する。そして、斯く多くの場合に利用した結果、前に眞理と認められたものも、次第に形を變へ、次第に、一般的となるので、眞理は凡へて *relative* のものである。永久的眞理の特質は主知論

者の主張する如く觀念に内在する性質ではなく、多くの場合に使用せられ得る可能性にあるので「嚴密にブラグマチック」のものである。(Influence of Darwin & p. 147)。眞理は方法である。

四、實用主義は故に第一徹頭徹尾發生的 genetic の立場を固守する。位地の連續的自己發展 Self-evolving を説き、知識も精神作用も此の連續の一過程として、發達完成するものなると主張し、進化論・生物學・社會史學を根據として、身體及び精神の諸作用を順應の機關とした。彼等に從へば知識の發生と其の本質とを甄別し(例へばロツエ)先天的なるものと後天的なるものについて議論を戦はすのは全く無意義の所作であつて、こは近代科學の發達に旨なるの致す所である(cf. Experimental Logic chap. II, III)。生物學以前の Ante-biological 時代に屬する舊思想である。故に論理學は心理學と相提携し得る。實際ヂューイの論理學は思考(發生的に見たる)の心理學たるに過ぎないものとなつてゐるのである。實用論者は第二に又行動と精神作用との密接なる關係を高調する。身體と精神との密接なる關係を有することは生理學・心理學等の闡明し來つた所であつて、身體的行動を離れた精神作用はなく、否、寧ろ發表は印象の前に來り、運動は意識の前に起り、……意識は本來運動的衝動的である。(My

44 *Pedagogic Creed* p. 13° 爲すことによりて知るの原理も、*Patent-agent* としての經驗の説も皆此の身體と精神との關係より將來するので、此の點に於て實用主義は行動主義の心理學の基礎の上に立つものである。(Experimental Logic, Preface VI)

以上の諸點はシカゴ派の實用主義の大意である。同じく實用主義といふも、彼等はゼームスの如く、出來上つた真理 *Truth fait accompli* の效用を力説するのではなく、經驗の過程中に於る真理の役目を説き、論理外 *extra-logical* のものに照らして真理を徵驗するのでなく、眞理は「實際的 *Practical* なるもの、內在的有機的發表」であるとし、眞理の價值を經驗の内部に於て探らうとしてゐる。如此は實用主義の本來の面目であるか否か、シャイツが批評した如く、果して實用主義の立場を去つたものであるか否か (*Shinz, Anti-pragmatisme* p. 92f) は暫く置き、シカゴ派の一特色は論理を排斥しながら、しかも頗る論理的なるの點に存する。次ぎに同じく眞理を道具と見るの思想を抱きながら所謂オックスフォード派とシカゴ派とは著しく「個人」に對する見解を異にしてゐる。オックスフォード派に従へば個人は分析を許さざる究竟の實在で、人は凡て是れ小なる神であるとし、其結果多元的主意的唯心論となつたが、シカゴ派では個人は分析を許す、従つて終局の實在でない。個人は其の本質上發生的生物的に規定し

得るもので、個人の意識は、其の起原に於ても、其の連續的發達に於ても、それが生れた全社會全位地の機關である。(Moore, Pragmatism and its Critics p. 230) 即ちシカゴ派はあく迄生物學の蔭に育たうとしてゐるので、オックスフォード派の如き、主意的傾向を有しない。實用主義は又屢々爲すことゝ知ることゝを相印する。併し茲に特に注意すべきは其の「爲す」と言ふ意で「知るとは働くとである」とはカント派の哲學にても第一の標語である。デューイの高調する「爲すこと」とは固より生理的心理的自我的活動、特に身體の活動で此の點に於て彼は筋肉運動主義を唱ふるものと相通する。彼は直接經驗論者として、朴素的に見たる經驗界を、其の儘常識的に認容し、之を以て出發的とするもので、カント派の哲學が説く純粹自我の活動といふやうなことは、彼の蛇蝎視して置かない所である。

+

デューイの實用主義については色々の疑問を提出するとが出来るであらう。彼が論理學を認識論より解放し、知識の起原と本質との區別を没却し、凡ての問題を「生物學の見方」と言ふ便利な合鍵によつて解かうとする態度は、苟も認識論に興味を有し

知識の問題に思を潛めた人士の到底首肯する能はざる所であらう。實用的なるが故に眞理なるか將眞理なるが故に實用を來すのであるかと言ふ應答もかなりに古い。實用主義は功利主義に墮する、主觀主義の弱點を有するといふ如き攻撃も屢々放たれた。併し余は今茲に實用主義が哲學として幾何の價値を有するかを論ずる者でない。そはあまりに當面の問題に遠ざかるの嫌がある。余の關する所は唯其教育說の上にある。デュイの實用主義は果して如何の點迄教育上の意見と並行してゐるのであらうか。之を一個の體系として見たとき果して如何なる破綻を露すであらうか。問題は此の點にある。

デュイに從へば教育の目的は發展其の物である。刻々の位地に於て、從來得來つた習慣の暗示するものが其の時に於ける目的で、目的は何時でも位地から直接に定められるものである。教育の目的は個別的である。唯多くの場合を見渡す標準と言ふ意にての一般的目的は立て得られぬでもないが、一定不變の究竟的目的といふ如きは形而上學者主知論者の夢である。(第二、三節)之に準じて教授の方法も亦個別的である。唯比較的多く用ゐらるゝ方式としての一般的方法があるのみである。(第六節)。こは彼の眞理觀即ち眞理は凡て個別的複數的である。所謂永久的眞理も

個別的眞理が應用の範圍を擴めたものたるに過ぎないとなす説と正に相對應するもので、實用主義當然の歸結である。茲に考ふべきは個別的眞理が如何にすれば永久的眞理に變裝し得るか。now, here から hows, heres に移り得るは抑何に基づくかといふとである。従來得來つた習慣の釣り合から言はゞ習慣の合力から發展し行く位地は合力の多少の移動でも全く其の方向を轉換するに至るであらう。然るにかゝる刻々の轉換はありながら能く now, here から hows, heres に轉じ得るは、其處に一種の豫定調和があるためであるか。生物學といふ隠れ家は決して之に對する完全な避難所ではない。蓋し生物學的の見方は無限に其の根原に遡ることを得、根原に遡れば遡るほど、不安定な動搖の烈しいものとなるからである。或はそは論理的行動に内在する思考作用の力に基づくものであるとなすであらうか。果して然りとせば、是れ暗に思考の統制作用を豫想し、思考其の者の價値を認めてゐるので、半ば實用主義の鎧を脱いだ者とも見られる。シャンツは言つた「問題は思考の原理特に矛盾律を認むるや否やにある。若し之を認むれば主知主義と實用主義とは區別のないものとなり、之を認めざれば一切の哲學従つて實用主義も成立し得ざるとなる」。

(Schinz, Anti-pragmatisme p. 36f.) 併しシカゴ派特にムーアの如きは論理的行動の中

に思考の原理を取り入れ、此の原理は經驗の發展の「糸口」となり指導となるものである。(The Pragmatism and its Critics p.187; Creative intelligence p. 98)と説きつゝゐる。シカゴ派が實用主義中最も實用義主に遠かつた者とせられるのは謂はれないではない。余は思はず迂路を取つた。余の間はんとする所は教育究竟の不變の目的は之を見出し得ずとするも、教育の向ふべき一定の方向、Richtung は之を示し得ざるか、換言すれば、最後の固定した標的としての靜的な一般目的でなく、教育過程に内在して之に方向を與ふるものとして、絶えず一定の方向に教育的動作を指導する規範として、動的な目的は立て得ざるかと言ふ點にある。謂ふ所刻々の發展なるものも此の規範に導かれての發展として解するとき始めて教育の目的たり得るのではなからうかといふ點にある。斯る規範こそ眞に教育一般の目的と見做すべきで、理想の學としての教育學は當然斯かる目的を設定するの義務を有するのでなからうかと言ふ點にある。デュイも亦規範について全く説かないではない。彼は、效果如何によつて檢證された知識は規正的レギチマツの力を有する。「凡て科學的法則は……個々の場合を規正する力を有するものとして、嚴密に規範的である」(Logical Conditions & p. 13)と述べてゐる。併し斯く效果如何から導かれた規範は畢竟ならば「付きの假設的のもので、

唯、存在の法則を裏返しにしたもの、無條件的に服従すべき規範、方向を與ふるものとしての規範でない。何れにもせ彼は斯かる目的を認めなかつた。従つて教育の目的は個別的であるといふことに満足し得ず、更に比較的に一般の目的をも認め（同様の事は教授の方法についても言ひ得る）屋上更に屋を架するの窮境に陥つた。

彼の論理學が説明的科學であるやうに彼の教育學も亦説明的のものたるに止まつた。教育の變化をば説き得るが進歩（凡て進歩は普遍妥當の規範を豫想する）を説き得ない性質の者となつた。而してこは生物學の見地を固守せる當然の結果である。ヂューイの思想に於て最も大切なる點は環象と個人とを分かつ二元論を打破し、位地なる一元的見地から、教育上一切の問題を解決しようとした所に存する。彼の考ふる如く果して「哲學が教育の一般的定理（General Theory）として定義せられ……哲學の定理を實現するものは教育」であり、二者は理論と實行との關係に立つものであるとすれば（Democracy and education chap. 24）上の見解は氏の實用主義から當然起り來るべきである。而して彼は教育説に於て此の一元的立脚地を固守せんが爲に習慣をば受働的なると共に發動的であるとし、順應に Accommodation と Active adjustment の二者を別から（第二節）一方に於ては「本能及び衝動の一群を具ふる個人が環象に順應す

10) るとを説き、他方に於ては反對に環象を自己にまで順應せしむることを説き、此の二者を位地の發展といふ一過程の中に藏めた。始め環象に従順であつたものが一度順應を終るや忽ち戈を倒にして環象を征服するのである。斯かる態度の變化は何時如何にして起り來り得るのであらうか。個人は位置の各要素の交互作用——個人も此の要素の一つである——によつて發展するものであるが、此の個人は又逆に位置を再構成する Pivot である。(op. cit. Chap. 22)。彼が個人に本有なりと説く本能及び衝動(而して彼は本能と衝動との連續的順應から一切の精神現象を説くのである)は始めから知見を具へたものでない。然るに一旦境遇に順應するや、茲に物を見る眼を具へて、發展の通を示唆する者となるのである。此變化についてデュイは今少し精密に説明するの責任を有する。唯、經驗によつて得た習慣は自ら將來向ふべき道を示唆する力を有すと説くのみにては満足な解決とは見られまい。詮ずる所彼の所謂位地とは、方向の全く異なつた二種の順應より成る寄木細工で徹底した一元的見解ではないやうな感がある。寧ろ順應は凡て Active adjustment で、個人の活動は常に絶えず環象を征服する過程であると解すべきでなからうか。兒童にしる大人にしる其の活動は常に外界を征服する努力で、此の活動によりて征服せられた部分が

即ち其の人の環象である。活動の過程中に立ちて見れば、其處には唯活動あるのみで環象は活動の一要素、一機關たるに過ぎぬ。兒童が社會及び自然の一地點に置かれたとする。常識では此の置かれた地點を以て直に環象と言ふが、如此は環象の意義を誤解せるもので、置かれた地點の中、兒童の活動の機關たり得るもののみ環象となり得るのである。故に美術を理解し得ない兒童が美術品のたゞ中に置かれたりとしてそは兒童の環象でない。唯斯かる活動環象を征服し行く活動を一段高い所に立ち外から見たととき受働的順應 Accommodation と見られるのみである。故に兒童の活動は大人から見れば凡て受働的順應で、大人の活動は神の眼から見れば是亦凡て受働的順應である。活動の中に没入すれば其處には活動を見出すのみである。征服のみあつて服従はない。而して是が自己活動の眞義であり、妥協を排した、一元的見地であるまいか——此の見地を哲學的に演繹するの道はあるが茲には略する、デュロイの位地の説からは彼が高調する眞の自己活動も眞の創造も出てこないやうである。

十一

知識論としての實用主義に相應する教育は、學校に於る知識の收得を、社會生活に行はるる活動又は作業に結合するにある。(Democracy and Education p. 401) 而して此の結合は學校を社會化することによりて最も完全に實現し得らるゝ。學校の社會化——是れ實にデュロイをして今日の盛名を擅せしめた所以のもので、彼が、廣義に於ける作業を學校教育の基脚となし又支柱としたことは、寔に能く近世に於ける學術の發達に應ぜるものとして謳歌された。其の經營に係るシカゴ大學附屬小學校は一時米國に於ける教育改良運動の策源地であつた。併し件の社會化を施すに當りて、彼の眼中にあるものは工業的民本的の社會であつた。一言に社會化といふもの之を開けば學校の工業化民衆化であつた。碎いて言へば頭の教育をする學校を手の教育をする學校に下したのであつた。工業は手の業である、民衆の大多數は手の人である。而して教育を頭から手に下すに於て、彼は一方に生理學や心理學主として腦體と精神との關係の所説を楯にして、知ることゝ身體的活動とを結合し、第二節他方には知識を道具となす實用主義を戴いて、知識の内在的價值を排斥し去つた。故に彼の學校は單に廣義の手工を基礎となすのみでなく、又之を以て學校の全事業としたものである。斷つて置くが、單に基礎となすといふものと之を全事業となす

といふものと其の間に大なる懸隔がある。前者を肯定することは必ずしも後者を肯定するものでない。茲にデューイの實際的主張の長所もあり又短所もある。

第一、デューイは知識の爲の知識を認めず、科學夫れ自身の目的を否んだ。彼の眼中にある科學は凡て應用科學で其の研究法は凡て發見的研究法である。現代の論理學の特徴は證明 Proof よりは發見、演繹法よりは歸納法にあるとした。(cf. Experimental Logic Chap. VI) 應用科學の產物たる工業は故に學校課業を統一する中心で、一切の教科の價値は工業に關係してのみ測られ、又之に關係する範圍内に於てのみ價値を有する。地理科は生産物を取扱ふ商業地理を中心とし、博物は工業の原料として、歴史は工業の發達せる徑路に準じて授けられ、工業史は歴史中の歴史である。曰く「麻や綿や羊毛が衣服に發展し行く徑路に人類一切の歴史を結合することが出来る」と。(School and Society p. 20) 文學すら前に述べた如く工業の理想化せられたる表現たるに過ぎない。其の實彼が例に挙げたベネローベ(第八節)は婦人の徳を歌つたものたるに拘らず。斯かる見地の一方に偏せるものなることは多く説く迄もない。廣義の手工を全教育の基礎とすることは或は心理的に當を得たものと言へよう、又爾くあるべきであらう。けれども工業を諸教科の中心となすは第一、大凡中心統合法な

る者に内在する一般の缺點を有するが故に、第二、あまりに物質的なるが故に取るに足らない偏見である。彼の歴史觀はバルトが批評したようにマルクス一派の唯物史觀の流れである。(Barth, Die Elemente der Erziehungslehre S. 571) 其の物質主義は彼の見たる人文主義——唯物的に解したる——とこそ調和すれ、教育史上に現はれた人文主義とは全く背中合せのものである。實用主義は凡て功利主義に陥り易い、こはゼムス自身すら認めたる所である。そして此の傾向を最も露骨に最も大膽に實現せるものはデュイの教育説である。

第二、「爲すことによりて學ばしむる」とは極めて耳障りのよい語である。けれども此の語の教育的價值は「爲すこと」の意義によりて定まる。行動主義を取つて之を生理的の者となすか、又は精神を活動的に見る心理學上の主意説を奉じて、之を精神的活動と見るか、又は凡て知るとの本には意志があるとなす哲學上の立場に立つかによつて、語は一であるが主張は全然別個の相を呈せざるを得ない。デュイの「爲す」と稱するものは、行動主義の夫れであつて、一言に約すれば實驗 experiment である。故に彼は教育上利用すべき本能として僅かに四種の本能を擧げ、中にも、探求本能と發表本能との二者は社會的の本能と構成本能との結合より成るものであるから結局社會

的本能と構成本能との二種となり (School and Society, p. 42ff.) 其他の本能は殆んど是を顧みない。如此は兒童の精神作用を曲解せるものでなからうか。少くとも知識を知識として追求せんとする純粹なる知識欲を兒童の性情より一抹し去つたことは知識方便説に囚はれ過ぎた感がある。兒童の好奇心は效果に着眼して起るのでない、其の疑は知らんが爲の疑である。必要に迫られ、目的を意識し、效果を豫想しての探求は大人の事で、兒童は純乎たる知識の追求者である。兒童の態度は全我を活動の中に投入し、目的をも將た拘束をも意識しない遊戯的態度である。故にニウトンは自己の知識に對する興味を兒童の遊戯に比較した。或は小兒の注意が外界の事物に向ひ、事物による活動に専らなるを見て、身體的活動が兒童の生活の全部である如く解するものがあるが、是等外界の事物によるのは單に知識を收得する手續上の事で、手續は活動の目的でもなければ又其の主要なる部分でもない。身體的活動は—實驗と雖も—唯知識の入口と、出口と、手續とを示すもの、知識其の物の過程には入り得ないものである。眞に知識に没入するの態度は小兒に於て始めて見られる。此の意味に於て小兒は大人の師である。所謂生理的心理學や動物心理學が、外部的行動の研究に熱中し、其の結果教育上に於ても兒童をして全く感覺と運動との支配

に立たしむるの傾向を生じたことは大に患ふべき現象に屬する。行動主義心理學は一の學として充分存在の權利を主張し得るものであらう。けれども精神科學の基礎なりと誇稱せる心理學に取りては、彼はまさしく一の叛逆者である。

第三、遮莫デューイ及び其の説を奉ずる人々は知識を必要に迫られて起るものと見、而して此の必要をば直ちに效果より起る必要更に具體的に言へば社會生活上の必要と解し、——こゝに論理上の飛躍がある——“Motivation”なる語は最も大切なる術語の一となつた。所謂 Motivation とは社會生活上の必要を以て學習の第一動機となし、社會的の効驗によりて兒童の興味を刺激しようとするもので、是れ以外眞の動機はないと主張するのである。一例を言へば數學を教授するにも、地面の買収、家屋の設計、建築の如き實際的活動に結合すれば容易に種々の算法を理解せしむることが出来る。斯かる例は Schools of Tomorrow の隨所に、殊に第四章に多く見られる。是れが數學の唯一の Motivation であると説くのである。併し家屋の設計が如何に大人に取りて必要であるにもせよ、それは兒童の生活とは全く没交渉で、又斯る取扱方が數學の體系を亂すの虞あることは、言ふ迄もないほど明らかなことである。彼等は過度に抽象を恐れ、強ひて知識其の者の價值に眼を蔽ひ、故らに兒童の知識欲に面を背けよ

うとしてゐる。斯くて如何なる人工的・不自然な教授をも辭せないのである。始めから實用を目的とせざる知識が最も實用的であるといふ逆説が永久に眞理である如く、最も Motivation (彼等の説く如き) に注意せざる教授は最も自然的にして且心理的の教授であるとの逆説も優に成立し得る。數學に對する興味は一の知識體系としての數學の中に求めしめよ、文字に對する興味は文字の中に、文學の興味は文學の中に探らしめよ。知識の體系的發展から起る興味のみが眞の興味である。是がヘルバルト派の強調せる直接純潔の興味である。兒童の本性を以て「感覺的」「運動的」の者とし、實用を以て學習の第一動機となすものよりは、我等は寧ろ舊式の符號と形式と抽象とに走れる教育法に左袒したい。非心理的と言はれる非難を冒しても左袒したい。凡て人文の發展は知識を知識として尊重する所に萌すのである。而して人文の發展は教育の最終の任務ではあるまいか。

知識を道具となす實用主義は斯くて極めて人爲的な、物質的なものとなつた。これは實用主義が當然其の行くべき所に行いたのである。併教育學者としてデュロイの大なる所以は上の如き斷片的の批評によりて動かさるる者でない。彼は依然として有數の教育學者である。生物學や發生的心理學の研究は行動の連續的順應を骨

子とせる彼の教育説によりて最も能く應用せられ、學校を社會化する運動は彼によりて最も徹底的に實現せられ、手工的作業の價値は最も完全に發揮せられた。米國が實用主義の本土である如く、彼の教育思想は首尾一貫した米國式のものである。若し教育學が國民性を基礎とすべきもの、教育學は特殊的に夫れ夫れの國家社會の特色を顧るべきものであるとすれば、ドイツの教育學の如きは恐らく理想的のものであらう。唯夫れ米國式である。故に之を他國に移植するに當つては細心の注意を拂はねばならぬ。我國に於て實用主義の上に教育を建てんと企てつゝある一二の人々は先づ顧みて自己の足場を精査すべきであらう。

本論に關係するモノの著書如左

1. Democracy and Education.
2. School and Society.
3. Ethical Principles underlying Education.
4. My Pedagogic Creed.
5. The School and the Child.
6. The educational Situation.
7. Schools of To-morrow.
8. How we think.
9. Influence of Darwin on Philosophy and other Essays
10. Essays in experimental Logic.
11. Logical Conditions of a scientific Treatment of Morality
12. Creative Intelligence.