

## 學校とその機能

前田 博

一

ヘルデルはその書簡の二つ (Briefe zur Beförderung der Humanität) に於て、コメニウスを、ドイツに於てサ  
ンピエールに比肩し得べき唯一の人物として描いてゐる。コメニウスの教育改革論は決して單なる「教育」改革論で  
はなく、宗教・政治・科學の全般にわたる廣汎な社會改良を終局の目標とせるものであつた。「教育並びにその改  
革はその主著『大教授學』に於てさへもコメニウスの第一の、最高の思想ではなかつた。彼の教育理論は彼の、次第  
に熟し來り廣まり來つて終には一切の社會問題を包括するに至れる改革思想の一部分に過ぎない。その著『コメニ  
ウス』に於てクヴァチャラはかう述べてゐる。

コメニウスの Panagoria (1645) によれば、人間の生活活動は三つの基本領域より成る。學問と宗教と政治がそ  
れであつて、この三者は人間にとつて「一切」である。學問は人と物の關係であり政治は人と人の關係であり宗教は  
人と神の關係である。そしてこの學問と政治と宗教の三大活動を司る社會的機關は學校と政府と教會である。従つて  
彼の社會改良論は學問の場所としての學校改革、政治の機關としての政府改革、宗教の機關としての教會改革の三方  
面に分れる。その中で學校改革は混亂せる學界を統一して矛盾なき知識の體系をつくり、これを教授し普及するとい  
ふ汎知體系の建設と教授法改革の問題を含んでゐる。ところで政治と宗教の改革もまた學校改革に依存する。何故な  
らば一切の墮落の根源は無知にあるから、正しい認識を與へることが一切の改善の根本的方法である。『大教授學』

の巻頭に本書の目的は「キリスト教國が暗黒・混亂・分裂を脱して光明・秩序・和平に達せんが爲め」の方策を示すにありとなし、吾等にして若し善き秩序を有する教會と國家と家庭とを望むならば我等は先づ以て總ての學校を秩序づけ、之をしてよき花を開かしめ、かくて學校を人間の眞に生ける養成所たらしめ、宗教・政治・經濟の爲めの養成所たらしむべきであると述べてゐる。この様に社會の改革は學校の改革を通して行はれる。學校が新しい社會を創造する。教育はその様に萬能であり、學校はその様に社會に對して指導的地位に立つのである。

然し乍らデューイは第一にこの様な「百科全書的精通」が不可能であること、第二にその様な知識の獲得が、經驗の再構成即ち個人の心性と習慣の改造を通して社會そのもの、再構成を期待する教育にとつて凡そ非本質的であるといふ點を指摘してゐる。「十七世紀に於ては知識の量は未だ莫大ではなかつたから百科全書的精通を理想としたのであるが今日ではかゝることの不可能なるは明瞭である」。而も吾々は「固執し完成した世界」に生活するのではなくて變化し進轉しつゝある世界に生活してゐるのである。そこでは吾々は既製の知識によつて世界を理解するのではなくて思考によつて未來を豫料しつゝ行動しなければならぬ。凡て思考は知識をもたらずが知識の價値は結局思考の用に供せらるゝ所に存する。コメニウスにとつては知識が學習の目的であるが、「近代科學は知識を學習の手段、發見の手段に過ぎないと考へる」。知識は獲得されたものであるが、それは學習即ち探求の手段であり道具である。學校は知識を授けることを目的とするのではなくて「考へるよい習慣」を養ふのでなければならぬ。知性とは人のもつものではなくてその行動の性格でなければならぬ。「兒童の爲めに學校の爲し能ふ又爲すべき一切は彼等の考へる力を發達せしむることである」。考へるよい習慣こそ *projective* に事態の再構成に即して經驗を再構成し社會を再構成する「改造」の契機である。學校を知識の授受の場と考へたコメニウスにとつては從つて「新しき理念に基づく新しい學校」の提唱も學校の性格そのものゝ革新ではなくて「迅速に愉快に而も徹底的に教へる學校」としての學習學校の能率化・興味化以上に出ることが出来なかつたのである。

次にコメニウスは學校改革を社會改良の一面でありながら而も他の全領域の改革の基礎となるものと考へた。その爲めには然しそれが必然的である様な兩者の機能的聯屬が先づ以て明かにされるのでなければならぬ。

## 二

社會に於ける學校の地位とその機能的聯屬を明かにした功績の一半はこれを教育科學派に歸せざるを得ない。彼等によれば教育は社會の根本機能であり、人間の、從つて社會の、存在そのものと共に古く且つ根源的であり、これなくしては人間の、從つて社會の存在し得ざる如き根源的な機能である。教育は具案的意圖に依つてのみ産出されるものではなくて學校以前のものである。その様な機能的教育が教育機關の備つた高度の文化社會に於ても亦その具案的教育的基礎をなすのである。意識的具案的な教育活動が行はれる様になつても、それによつて無意識的な無意圖的な教育を排除し、その代りをするのではなくて、意識的な行爲によつてこれを高め完成するに過ぎず、後者は前者の教育力の基礎であり根源である。後者の既に開拓したものを常にたゞ完成せしむるのみである。學校教育は唯の一部分を分擔し得るに過ぎず、しかもその教育は決して基礎的なものではない。學校は社會の行ふ教育作用を補充し高め完成することをその任務とし、その教育は根本機能に對する派生的補助機能である。

教育は社會の必然的な生活機能であり、成員を共通な類型に、即ち內的に相似通つたものにし、次代の若者を成熟した成員に育て上げることである。而して文化財の傳達といふことが意識的教育活動の課題として加はると、こゝに學校が成立する。文化財の傳達も始は全く機能的に行はれるのであるが、それが技術的意識的具案的活動に變化するとそこに學校が現はれる。而してかゝる變化をもたらすものは社會傳統の複雑化であり、文字の出現である。文化財が組織化されて來ることに應じて傳達方法の組織化といふことが起つて來る。本來の意味に於ける學校は原則として文書が現はれることによつて、即ち陶冶財を文書の形であらはす様になつて始めて發生する。讀み書きの術があらゆ

る學校の入口である。即ち學校は教授を中心任務として發達して來たのであり、教授を通して教育することが學校教育の本質である。

學校はその様な任務を負ふ社會の機關である。學校をその様な發生と聯關から切り離してそれ自身としてみることは學校の本質及び機能を正しく理解する所以ではない。コメニウスが學校を高能的な地位に於て考へた誤謬の原因は、こゝに存する。學校は社會の機關であり、而して機關の本質は常に全體の本質からのみ把握され得る。教育組織が特殊な形態として生活の中に現はれて來ても、それは社會に於ける獨立な分肢ではなく又獨立なる一種の社會ではなくて、何よりも先づより高き社會に「奉仕する機關」である。既に述べた如く社會はその規範と内容とに従つて人間を社會の一員へと教育する。そしてその中から具案的教育組織が生まれ、特に教育を司るものが現はれて來ても、教育の本質はそれによつて少しも變るのではない。教育する個々の人は自分の力から教育を行ふのではなくて社會の命によつて行ふのであつて、その社會の規範と内容とが具案的教育活動の仕方及び方向に規準を與へるのである。教育の目的は常に社會そのものゝ價值や目的と共に與へられる。學校に於ける教師と生徒とは彼等の屬する社會から目的と法則とを與へられ、學校の組織もまたこの社會によつて規定される。

従つて教育の改革が母胎たる社會の改革を前提とするのであつて、その逆ではない。教育に目的と内容とを與へるものは社會であるから、學校及び教育の改革は教育組織そのものの内部的な改革によつては到達せられない。それは社會に新たな精神内容が生まれて來た時に可能なのであつて、かゝる社會の變革に應じて學校組織の變革が必然的に要求されて來るのである。教育の改革が社會生活、その秩序、内容の改革を前提として居るのであつて、教育の改革によつて新たな人間を生み出し、歴史の新時期をもたらし得ると考へるのは誤謬である。社會が學校に方向を與へるのであつて、學校が社會を方向づけるのではない。コメニウスの大きな期待にも拘らず、學校に指導的地位を認めることは出來ない。學校は本來「保守的」な機能をもつ社會の機關なのである。

學校と社會との機能的聯關をクリークはこの様に把握した。こゝではコメニウスに於けるが如く學校は社會の創造者でもなく、またこれを方向づけるものでもなくて、「奉仕する機關」として社會の進路を内から推進するに過ぎない。従つて學校の側面からの社會の改革が問題にならないから學校改革もまた本來の意味に於て問題とならないのである。

コメニウスは學校が社會を方向づけることを期待したのに對して、クリークは社會に於ける學校の地位を明かにしてこの期待を否定した。デューイは然し「社會生活に對するその機能的關係」を闡明してコメニウスの期待を肯定しようとした。ではデューイは如何なる意味に於て學校をその様な「社會の自己指導」の機關と考へたのであるか。

### 三

「學校及び學校を經營する人々の道德的責任は實に社會に對してのものである。元來學校は或る特定のはたらきをする爲めに社會によつて建てられた機關である。」ではその「特定のはたらき」とは如何なるものであり、そのはたらきを通して學校が社會に對して果すべき「責任」とは如何なるものであるか。

社會の成員たる個々の人間の出生と死滅といふ免れ難き事實が教育の必要を喚起する。教育は最も廣い意味に於て生命を社會的に持續する手段であり、従つて教育は先づ以て交渉による經驗の傳達として把へられる。社會は絶え間なき自己更新によつてその存在を持續するのであるが、この更新は未成熟な成員の教育的成長によつて行はれる。その爲めには交渉による經驗の傳達によつて未成熟者と成熟者との懸隔が埋められ、未成熟者がその社會の利害や目的・思想に同化する様に「經驗の性質を變へる」ことが必要である。では如何にして兒童を社會化し、青年の活動を社會活動の標準型にまで導くのであるか。云ひ換へれば經驗は如何にして傳達せられ改造せられるか。それは「環境が一定の反應を呼び起すことによつて」成し遂げられるのである。交渉は環境の媒介なくしては不可能であり、吾々は

直接に教育するのではなくて環境によつて間接に教育するのである。個體の生活する特殊な環境はその個體の見るもの感ずるものを限定し、又特殊の計劃をもたせ、他人の是認を獲る爲めに或る信念を強め又他の信念を弱める。かくて次第に一定の活動傾向が生れて来る。社會環境は或る種の欲望や理念を直接に植えつけるのではない。最初はたゞ外部にあらはれる行爲を誘起する様な事情をつくることによつて遂には共同行爲に參與せしめ、その成功を自己の成功としその失敗を自己の失敗と感ずる迄に至らしめることが社會環境のはたらきである。この様にして兒童がその社會の感情的態度を體得するに從つて、社會の目的とするところやその爲めの手段を理解しようとするに至り、彼の信仰や思想は仲間のものと同様に來るし、同じ様な知識を習得することになる。この様に一定の衝動を喚起したり強めたりする様な仕事、又一定の目的をもち、一定の結果をもたらす様な活動に従事せしめることによつて社會環境はその個人の行動の心的情意的傾向を形づくる。この様に社會環境は無意識的に教育的形成のはたらきをするのである。未開の社會に於てはその様な直接の参加が青年をしてその社會の實踐や信仰へ入らしむる殆ど唯一のものである。現代の社會に於ても直接参加は學校教育に多くを負うところの現代青年に於てすらその基礎的教養を興へるものなのである。心的傾向の主な組織は學校教育とは獨立にかゝる社會環境の影響によつて形成せられるのである。意圖的な教育はせいぜいその様にして形成せられた能力を十分に發揮する様に自由ならしめ、醇化して彼等の活動を一層有意味ならしむるに過ぎない。

従つて兒童の受ける教育の種類を意識的に統制して行く唯一のみちは彼等兒童が行爲し考へ感じつゝ生活する環境を整備することである。教育は決して直接になされるものではなくて只間接に環境を通して行はれるのである。意識的な教育は兒童の環境を整備することに外ならない。學校は兒童の心的道德的傾向に教育的影響を及ぼさんが爲めにつくられた環境の典型的な例である。その様な目的の爲めに單純化され理想化され均整化された特殊の環境となることによつて學校は環境の無意識的な影響を意識的に方向づけ、「よりよき未來の社會」に貢獻しようとする。環境の

整備によつてその影響を方向づけ、期待せられた方向に成長を促すことが教育の機能である。そして成長とは経験の連続の再構成であり、心的過程の性質が教育的成長の尺度である。教育は「経験の性質を變へる」ことであり、而も経験の再構成は個人的たると同時に社會的である。説明を簡單にする爲めに児童の教育を成人に追付かせることであるかの様に述べて來たのであるが、これは靜止的な社會にはあてはまるが、進歩的な社會ではさうではない。進歩的な社會では児童の経験が單に現在の慣習を再現するのではなくてよりよき習慣を形成して將來の社會が現在の社會よりも一層改良されたものになる様にしようと努力する。教育は「社會改良の建設的な手段」であり、児童や青年の發展のみならず、未來の社會の發展をもたらすものである。児童の行動を方向づけることによつて社會は児童の未來を決定すると共に社會自身の未來を決定する。児童は後年の社會を構成するものであるから、未來の社會の性質は児童の行動が受けた方向づけに依存する。その様な行動の方向づけを媒介するものが特殊環境としての學校に外ならない。社會は學校といふ特殊の任務をもつ特殊の社會環境をつくることによつて自己を方向づけ自己を更新する。學校の社會に對する責任はその様な「社會の自己指導」の自覺的な機關となることである。

學校のその様な任務・責任の自覺は必然的に學校の現状への反省と改革とに導かれる。學校は次第に自己の母胎であり地盤である社會から孤立し生活から遊離して來た。なるほど學校の起源は社會の傳統が非常に複雑になり社會の文化財の大部分が文書に書き現はされ文字によつて傳達さるゝに至つた時代にある。文字は口語よりも一層人爲的であり因襲的であるから偶然的な交際によつては習得出來ない。その様な事態のために生れて來た「社會的交際の特種な様式」が學校に外ならない。文明社會に於ては習得すべき知識が記號として保存せられてゐる。それは日常生活から顯るかけ離れたものである。その様な材料は學術的皮相的であり非實際的であり思想や表現の普通の慣習に融合しない孤立した世界に存在する。従つて教育の材料は單に學校の題材となつて生活經驗の題材から孤立したものとなる危険が存する。社會的利益はその眼界から見失はれ、社會生活に必要な、たゞ記號として表現された學術的な問

題が重要なこととして學校で取扱はれる。かくて所謂教育は社會の要求を無視し、教育とは人間の意識生活に影響する凡ての人間の交際に外ならぬことを無視する。そして迂遠なことについての知識を興へ「言語」によつて學習させること即ち「讀み書きの能力」を得ることが教育であるかの如く考へる。かくて學校教育がその範圍を擴張するに従ひ直接の交際によつて得た經驗と、學校に於て得た經驗との間に「厭ふべき分裂」を生ずる危險が起る。今日の學校の採る教育方法は勿論のこと、その教ふる教科課程も亦大體は實に學問に接する唯一の道であつたところの或る記號を學び、それに通ずるといふことが全部であつた時代から傳來した遺物に外ならない。そして外面的の方法や學科は變更されても、この時代の理想が大體今日尙依然として支配するの狀態である。教授を中心任務として發達した學校の原始的形態がそのまま學校の本質的形態として存続せしめられて居るところに、學校の「孤立」と「生活遠離」が生れる原因がある。

では學校はどの様な社會環境でなければならぬか。凡そ社會が興へる教育はその成員を社會化するものであるが、その社會化の性質及び價值は全く各社會の習慣や目的如何によつて異なる。従つて學校教育の性質及び價值は學校が如何なる社會的性格・構造をもつてゐるかに關はる。學校そのものが建設すべき新しき社會の萌芽とならない限り、その教育が「社會の自己指導」の自覺的な機關としての學校の任務を果し得ざることは極めて明かである。従つて學校の改革は「一つの社會としての學校」の改革でなければならぬ。ところで第一に「社會に屬する個人がどれだけ社會の利害に参加するか、第二にどれだけ完全に且つ自由に一社會が他の諸社會と相交渉するかといふこと即ち自己内に於ける「利害の共同」と「他の社會との相互作用及び協力的交渉」とが「社會生活の様式の價值をはかる」標準であつて、「色々な利害關係が互に滲透し合ひ、又絶間なき進歩改良を重視する社會生活の様式を實現する」爲めには、學校そのものがその様な二標準に則する一つの社會に改革せられるでなければならぬ。

孤立と排他はその「反社會的精神」のあらはれであり、苟も他の社會との十全なる交渉を避けてそれ自身の利害に



のみかゝはり、より廣い社會關係によつて進歩改良を圖ることなく既得の價値のみを拘護せんとする團體は皆同じ反社會的精神をもつものである。家庭及び社會から遊離した學校はかゝるものゝ一例である。學校が一つの社會である限り學校をしてその本來の姿に改革する道はその反社會的性格を打破して何よりもそれ自身が一つの社會として他の社會との廣く十全なる交渉聯關に於て發展的である様にすることゝなければならぬ。學校改革は學校の社會からの孤立を廢棄し學校を社會化することであるといはれるが、その社會化とは學校のもつこの様な反社會性を排除してそれ自身が眞に社會的精神に生きる一つの社會たらしむることゝなければならぬ。學校を社會の必要に應ぜしめるといふ社會化の他の面はそこから必然的に結果するといふことが出來よう。

他方凡そ眞に社會的な交渉は自由な個性間に於てのみ可能である。自由な個性の協同が眞の社會生活を形成する。従つて「一つの社會としての學校」は教師が主たる生活ではなく、教師も生徒も共に自由な主體として交渉する様な共同生活を可能ならしむるものでなければならぬ。そして生徒がそこに於て缺くべからぬ役割を演じ一成員として責任ある協同者たることを不斷に自覺する様に組織せられなければならない。その爲には學校は單なる知識の授受の場所たることを止めて、何よりも先づ生活の場であり生活共同體であるのでなければならぬ。學校に於ける作業の意義も要するにそれによつて學校そのものが課業を學ぶ爲めに限られた實生活とかけ離れた場所たることをやめてそれ自身眞の生活共同體となり得る道具たる所に存する。それによつて學校は縮圖としての生活共同體、萌芽的社會となる機會をもつ。これが「根本的な事實」であり、この事實から不斷の秩序正しき教育が生れ出るのである。

まことに學校改革の根本問題は學校を生きた生活共同體とすることに存する。「學校はあらゆる社會生活の根本的原理を反映し且つそれ等を典型的に組織するところの社會的な生活共同體」とならねばならない。そして所謂從來の學校教室が廢止されて「自然と社會とが教室に生き、」自然と社會生活そのものが學習の場となつて「學習の形式と道具」とが「經驗」に従屬せしめられ、兒童はその様な自然と社會の生活經驗を通して學習するに至らねばならない。

かかる道によつてのみ學校は家庭及び社會からの獨立を脱し社會のうちにある社會の機關としての機能を果たすことが出来るのである。そのことは然し學校が靜止した現實の社會を再現するといふ意味に於ける適應ではなくて、前進的な社會の自己形成に内的に參與するといふ意味でなければならぬ。學校の道德的責任は兒童の自主性に培ひ不斷的變化によく「適應」し得るのみならず、「この變化を形づくり指導する力をもち得る様に」兒童を教育するにある。學校の社會生活化は「現在の社會的必要に一層よく適合し得んが爲めに」、「現に形成しつつある新社會の必要に應ぜんとする努力」であるが、その社會自體が自己更新的發展的なるが故に學校生活はその様な發展の契機としての創造的知性に培ふ生活でなければならぬ。社會生活或は經驗は創造的知性を發展の媒介的契機とすることによつて連續的に再構成的であり得るのであり、絶えざる自己更新に生きる生活に内から培ふ學校生活はかかる生活の萌芽的形態として生徒をしてかかる生活經驗を自ら體得せしむるものでなければならぬ。

吾々は是非とも學校そのものを大きな社會生活の全體の一部として觀察する立場を守らなければならない。「社會生活に有効に參與する力を發達せしむる」ことが學校の任務であり、社會生活への參與といふ考を離れては學校は何等の目的も標準ももたない。ところで社會生活に有効に參與する力とは社會的知性、社會的能力、社會的興味に外ならず、學校改革は従つてこれ等に培ふ方向に於てでなければならぬ。改革は三つの側面をもつ。第一はそれ自身一つの社會的機關たる學校の生活、第二は學習及び作業の方法、第三は學科又は教科課程である、即ち第一に學校そのものが一つの眞の生活共同體となり、學校の訓練、管理、秩序等と稱せられるものがこの内在的な社會精神の表現である様な生活の場とならなければならない。實生活と没交渉にかけ離れて、社會生活の日常の状態及び動機などから孤立し易い學校を「萌芽的な而も典型的な社會生活」として「その内部に社會生活の典型的な状態を再現し」、「それ自身の中に社會生活と社會的價值とを有する一つの社會的機關と考へその様に組織する」のでなければならぬ。「學校はそれ自身社會生活の様式即ち縮圖としての生活共同體であり、而も學校外の社會的經驗の種々相と密接な

る相互作用の關係に立つ」ものでなければならぬ。學校はそれ自身現に考へられてゐるよりも遙かに大きな程度に於て一つの生きた社會的機關とされねばならぬといふことが「根本的結論」である。

社會とは共同の線に沿うて共同の精神で共同の目的に關係して働きつゝあるが故に結合せる多數の人々の集りである。共同の必要と目的は益、思考の交換を要求し益、感情の共鳴一致を要求する。今日の學校が自然的な社會單位として、組織せられない根本理由は、まさしくこの共同の生産的活動の要素が缺けてゐる爲めである。今日の學校の悲劇的な弱點は社會的精神の條件が著しく缺けてゐる場所に於て將來の社會の成員を養成せんと努力して居る點にある。扱て學校が社會的精神をもつ爲めには既に述べた様に二つの條件が充たされることが必要である。第一に學校そのものがその全内容に於て社會生活であらねばならぬ。社會的認識及び社會的興味は「眞の社會的環境」に於てのみ——即ち相互的な授受に於て共同經驗をつくり上げる様な環境に於てのみ發達することが出来る。従つて學科を學ぶ爲めの場所として生活から遊離したものではなく、學校をして縮圖としての社會たらしめ、學習と成長とを現在の共同經驗の所産たらしめねばならぬ。第二に學校内に於ける學習は學校外に於ける學習と連続し兩者の間に自由な交渉が行はれなければならぬ。學校外で得た經驗をもつて學校に來させそれを活用し、學校で學んだところの事柄を學校外の日常生活に實地に應用することの出来る様な、社會との「無數の接觸點を有する」特殊な社會環境とならねばならぬ。

社會生活に有效に參考する力を發達せしめ社會生活に準備する唯一のみちは社會生活に参加するにある。従つて學校は兒童が眞に生活する場所、兒童が樂しみそしてそれ自身の爲めに意味を見出す如き生活經驗を得る場所である様な一つの萌芽的な社會生活とならなければならない。そこで生活せしめることによつて學校が兒童をかゝる小生活共同體の成員として教育し、奉仕の精神を浸潤させ、有效なる自己指導の道具を供給するならば、吾々は「價値ある愉快な、そして調和のある大なる社會の出現に對して最も深く、信頼し得べき最善の保證を得る」であらう。學校はこ

の様に常に新たな社會の出現に對する「保證」を生み出すことによつてその「責任」を全うし得るのである。これが「社會生活に對するその機能的關係」に外ならない。

社會の前進の爲めに學校は縮圖としての社會となり、「あらゆる社會生活の根本的原理を反映し且つそれ等を典型的に組織するところの社會的生活共同體」とならねばならぬ。然し現實の社會と「よりよき未來の社會」とは學校によつて如何に媒介せられるのであるか。ルソーは現實の社會からの逃避によつてよりよき未來を期待し、フイヒテは現實の社會からの隔離によつて理想社會の實現を企圖した。それに對してデューイは現實の社會生活を通して「よりよき未來の社會」の「保證」を生み出さうとした。デューイにとつては理想と現實、未來と現在とは二元的對立ではなくて連續的である。社會の發展は質的非連續的ではなくて量的連續的であり、知性を媒介として *pro-jective* に程度的な前進をつゞける。従つて現實の社會が内に孕むものを *pro-ject* してその萌芽縮圖を學校に於て實現し、それによつて *pro-ject* されたものを實現にし更に次の *pro-ject* へ進む——この様な仕方でありよき未來の社會は學校に期待せられるのである。「學校の中に、吾々が實現しようとする社會の類型の *projection* をつくり出し之に從つて生徒の心を形づくることによつて次第に成人社會の、より大なる而してより固陋なる特徴を變革」しようとする。「共同活動の原理」に從つて知性に培つて行くコミュニテイスクールはデューイの目指した理想的な社會生活を實現する確實なみちであり、かくて教育は「社會改革の方法」であり、「社會改良の建設的な力」であると考へられる。教育は社會の發展及び革新の最も經濟的で且つ效果的な手段であり、社會の自己指導に於て學校ほど有力有效なものはない。

社會を方向づけるといふことをデューイはこの様な意味に解してゐるのであつて、かゝる意味に於てはなるほど學校は「混亂を惹起させずに」社會的變化を保證するものとして、社會の自己指導の機關であり得る。然しその様な程

度的量的な前進は社會の本質的な發展ではない。それは既定の枠内での前進であり、過去の社會の構造内部に於ける或は過去の社會と同一平面に於ける展開に過ぎない。だからデューイも例へばかう云つてゐる——共同利害の擴張と個人の能力の解放は工業商業旅行移民交通の發達したことの結果である。然し一旦個性化と利害の共同がかく成立した後には於てはそれを「維持し擴大する」爲めに努力しなければならない。その爲めには「すべての人々に知性的な諸機會が平等且つ平易に與へられ」なければならぬ。——學校の機能はこゝから始まる。けれどもそれによつて社會の變化と學校の機能とが内面的連續性のない相互に獨立なものとして捉へられてはならない。理想國家が出現するまでは正しい教育は行はれない、そして理想國家が出来て後は教育はたゞそれを維持することに専心すべきであるとプラトンは考へたのであるが、デューイはこれに對して教育の改良がよりよき社會をもたらし、それによつて更に教育が改良され、かくて限りなく社會が改良せられて行く、この様な相互作用による漸進的改良に期待をかけることの出来なかつたことがプラトンの缺點であると述べてゐる。教育の改革と社會の改革とが相互に制約し合ひつゝ「徐々に改良して行く」社會の自己指導の自覺的な機關として學校は進歩的な機能を發揮することを期待せられる。従つて學校はコメニウスの期待した様に直接に社會を方向づけはしないが、社會自身の變化を内面的に支へ完成するものとして學校に多くの期待がかけられるのである。かゝる意味に於てのみ學校は社會の進歩に於ける本質的な役割を肯定せられる。(一九四九年一月)