

教育の目的について

— デューイをめぐって —

鯨坂 二夫

I

「かりに我々がどのように弱くとも、我々がその一部分として所属している自然への忠誠は、我々が自らの欲求や理想を愛育して、遂にはそれらを知性にまで変化し、自然が可能にする方法や手段として、それらのものを修正することを要求する。

我々が自らの思想を極度に活用し、自らのささやかな能力を、事物の動きゆく均衡なき埃衡の中に投げ入れたとき、我々は宇宙が、たとえ我々を殺そうとも、その宇宙を信頼するであろう。それは、我々の運命は存在に於ける善なるものと一致するものであるからである。我々はこのような思想や努力は、よりよきものを存在にもたらず一つの条件であることを知っている。我々の知る限りそれが唯一の条件であるというのは、そのみが我々の力の中にあるからである。

これ以上を要求することは、子供らしいことであるが、しかし、これ以下を求めることは、宇宙が我々のあらゆる願望を満たすという期待以上に、宇宙と我々とを切りはなすもので、前者におとらず利己的な不信義である。これだけのものを誠実に我々自身から要求することは、あらゆる想像力 *imagination* の可能性を揺り動かし、我々の行動からあらゆる熟練と勇気とを確実にすることである」1)。

「経験と自然」の中に語られたこの言葉の中に、我々はデューイの学問方法上の基本的立場を探ることが出来る。ここに語られた欲求、理想、知性、方法、想像力という言葉の意味のもつ連関、あるいは、自然に対する忠誠という表現に見られる科学的方法や態度、2)などが彼の教育理論の中心課題であることは論をまたない。教育の目的についての探究の場合にも、このことはまた同じである。

ではその目的についての彼の考え方はどうであったか。目的構成の過程について、彼は概ねつぎのように述べている。

はじめには一つの希望、即ち事物の現在の状態に対する情緒的反作用を伴う。そうして活動が周囲の状態と満足に結合しないときには、人々は自己自身に帰って、若しそれが現在あったならば満足を与えるであろうと思われる情景の想像の中に自己を投影する。この絵画は、しばしば目的と呼ばれ、更にしばしば理想とも呼ばれる。しかし、実際には、それはそれ自身一つの幻想で

1) Dewey, J., *Experience and Nature* (1926), pp. 420~421

2) については Dewey, J., *How We Think* (1910) p. 107. *The Essential Functions of Reflective Activity* 中の *Five Phase, or Aspects, of Reflective Thought* にその整然たる形を見ることが出来る。

あり、夢であり、空中楼阁であるに過ぎない。また、それは、現在をロマンチックに色づけたものであり、せいぜい詩か小説の素材であるに過ぎない。その本来の家は、将来にはなく、おぼろに霞んだ過去か、さもなくば現在の世界の遙かな居心持のよい場所にある。

このように理想化された対象は、実は、何等か実際に経験されたものによって示唆される。あたかも鳥の飛ぶことが、地上の悠長な運動の制限から人間を自由にすることを示唆するように。従って一つの目的が生ずるのは、実現にあたっての役に立つ条件、即ち、方法によってそれが計画されたときである。「一つの幻想が、目的となるのは、ある過去の既知の因果の排列が、将来に投影されたときであり、その原因となる条件を集めることによって、同じような結果を生み出そうと努力した時である」¹⁾。

我々はしばしば「経験から学ぶ」とか、個人や集団の「成熟」について語る。この言葉はしかし何を意味しているであろうか。このような問に対してデューイは次のように答えようとする。即ち、少なくともそれは個人や人類の歴史に於いて根源的な、比較的無反省な衝動と固陋な習慣から、批判的探究の結果を組み立てようとする欲求と関心への変化が行なわれるということの意味する。またこの過程が検討された場合、それは主として欲求され提案された目的と、達成された目的、又は現実の結果との間に見出されるいろいろな相違を注意深く観察することに基いて為されることが理解される。欲求され、予め期待されたものと、実際に得られるものとの一致が、欲求された目的に対する手段として作用する条件の選択を確実にするのである。

「それでも、互に競いあう欲求と関心を形成し、選択することに従事するときには、彼が経験から知り得る度合に於いて、何が望まれるか (desired) ということと、何が望ましいか (desirable) ということの間で区別をつける。この論述には何等、道徳的なものはない。ここに見られる対照 (Contrast) は、まず、最初にあらわれた欲求の対象——衝動と習慣の現存する機構の故に——と、はじめにあらわれた衝動の変更として、その衝動が実際の結果を決定する条件に関して批判的に判定された後にあらわれる欲求の対象との間の対照にはかならない。望ましいもの、あるいは望まれるべきもの (価値あるもの) は先験的な空から降ってくるのでもなければ、また命令として、シナイ山から降りてくるのでもない。それは過去の経験が、批判されない欲求に従ってあわてて行動することは失敗に導き、悲劇に終るということを教えているからこそ、あらわれるのである。」²⁾

デューイによれば、人々が、ある定まった目的を受容するということは、人間が確実性という理想に身をささげていることの証拠であろう。このような気持は、人間が物理的自然の最高の事物は休止していると信じ、科学は不変の形式と種とを把握することによって可能であると信じた間は、不可避的に抱かれていた。それが科学であろうと道徳であろうと、固定性の概念の背後に横たわっているものは真理の確実性に対する執着であり、新らしきものに対する恐怖と、所有物

1) Dewey, J., *Human Nature and Conduct* (1922), p.235

2) Dewey, J., *Theory of Valuation* (1939), pp. 31~32

に対する愛好から生れた固定されたものに対する執着であった。衝動を認めることを非難し、伝統の中で確かめられた類型を賞讃する古典主義者は、自己自身が如何に未知の衝動によって動かされているかを知らない。「確実性への愛着は、行動に先立って保証を得ようとする要求にはかならない。真理は実験という冒険によってのみ獲得されるという事実を無視した独断論は真理を保険会社と化してしまった。そうして一方には固定した目的を、他方には固定した原理——即ち権威的法則——をもつことが安全感の支柱となり、臆病な人間の隠れ家となり、乱暴なものが臆病なものを餌食にする手段となってしまう。」¹⁾

およそ経験から独立な、超越的な原理を拒否し、常に実験による立証によって、真理の具体性を確かめようとする実験的経験論の立場は、道德についての推論が行なわれる場合にも依然として強固に保持される。我々はそのような主張を、超越先験論者カントに対するデューイの批判の中に見ることが出来る。鋭く迫る諷調を用いて彼は云う。「行為に於ける普遍化の真の価値について、何よりもよく教えるのはカントの犯した誤謬である」と断定しつつ、「カントは論理学者に相応しい熱心さを以って、理性の本質は完全な普遍性である。——従って必然性と不変性である——という原理を説いた。この原理を道德に応用することによって、彼はこの概念が道德を経験から分離すると理解した。……何人もカントほどに道德の原理と理想を経験から引きはなして、論理的な結論に導いたものはいない」²⁾と論を進める。

デューイの立場からは、道德の普遍的原理と云われるものは、その存在を認められない。道德は法則や原理から成り立つのではないという確信のもとに、普遍的原理と見られるものは、個々の特殊の行為の指針となるものであり、生活の道具であり、方便であるに過ぎないと説かれる。従って、道德のめざすところは常に、ある特殊な善である。例えば誠実、正直、親切、貞節などの一般的価値は、具体的行為の指針にはなるが、その何れかが最高の価値をもつというのではない。一般的行為なるものは存在せず、行為はことごとく特殊な行為であるとされる。一般的誠実や親切があるのでなく、個々の具体的誠実や親切が存在するのであり、個々の具体的事実は、各々その独自の善をもつのである。

そのことは、恰も病人に対する医者立場と似通う類のものとして理解されてよい。即ち、医者は、特殊な患者に対する処置の様々な経過とその結果の価値を決定しなければならない。彼は病人の故障や病気にもとづいてそれを用いることが適当であると思われるもくろみを立てる。「彼は絶対的な目的自体 (absolute end-in-itself)、即ち、それによって何を為すべきかを決定するところの絶対的によきものとしての健康の理念をもつのではない。それとは反対に、彼の検討の技術が、病人の病気と、それを克服する手段が何であるかを示すところにもとづいて、病人にとって目的であり、よき価値である健康の一般理念を形づくるのである。もちろんやがて一般的且つ抽象的な健康の概念が発展することを否定する必要はない。ただそれは非常に多くの明確

1) Dewey, J., *Human Nature and Conduct* (1922) p. 237

2) Dewey, J., *Human Nature and Conduct* (1922) p. 245

な経験的探究の結果であって、探究を行なうために先験的な先行条件となる標準ではないのである。……人間が健康であるか病気であるかを決定するために、あるいは、如何なる点に於いて病人であるかを決定するために、人間の現実の状態がそれと比較されるところの健康の先験的な標準が存在するのではないのであって、新しい病人が生ずる度毎に、その病人に効果的に適用される一定の規準が、過去の経験から展開されるのである。」1) 道德の価値や善もまた具体的、特殊の行為に於いてこそ存在するのであり、若し完全な善が存在するならば、道德は不必要であるといわなければならない。道德は打ち勝たるべき悪があればこそ存在する。完全なる善や完全なる目的があるのでなく、存在するものは完全化の不断の過程だけである。デューイによれば、如何なる個人もまた集団も、ある定められた結果に到達したか、あるいは失敗したかということによって判断さるべきでなく、彼等が動きつつある方向によって判断せらるべきである。「悪人とは、かつて如何に善人であったにしても、現在、悪化しつつある人、善に遠ざかりつつある人のことである。善人とは、かつて如何に道德的に無価値であったにしても、よりよき方向に転じつつある人である……目的はもはや到達さるべき終局や極限ではない。それは現在の状態を変化させる積極的な過程である。生活の目的は、最終の目標としての完全さにあるのではなく、完成し、成熟し、教化して行く不断に持続的な過程である。正直、勤勉、節制、正義などは、健康、富、知識などと同じように、所有さるべき善ではなく、取て表現するならば、到達さるべき固定目的であろう。それらのものは経験の性質に於ける変化の方向である。成長それ自身こそは唯一の道德的目的である」2) 「その質に於いて、善は決して二度と同じではない。善は決して自己を模写することをしない。それは朝毎に新たに、また夕毎に新鮮である。それは、そのあらゆる表現に於いて独自のである」3)

道德についてのデューイの基本的立場はこのようのものであった。従って道德は常に相対的に理解さるべきであり、変化を予想するものとして把握され、さらに変化するものこそは善なるものとして受けとめられることになるのである。

さて、今一度、目的についての課題に立帰ろう。目的の本質についてのデューイの考えは次のような展開に於いて把握される。即ち、行為の目的とは、予見された結果ということであり、この予見された結果は、現在の熟慮に影響を及ぼし、大まかな活動に適当な刺戟を与えて、遂には現在の熟慮に終止符をうつ類のものである。それは、活動力を越えたところに横たわって、活動力をそこまで導くようなものではない。それは厳密に云って活動の終点ではないのである。それはまさに熟慮の終点であり、活動力の転回点、その再方向づけの要である。予見された結果としての目的は、活動力の過程の中に生じ、活動力に意味を加えるために、また、それにつづく過程を導く為めに用いられるのである。

「このような目的やもくろみは、はじめは思いつきや、偶然の間違いさえある自然的な結果か

1) Dewey, J., *Theory of Valuation* (1939), pp. 46~47

2) Dewey, J., *Reconstruction in Philosophy* (1920), pp. 176~177

3) Dewey, J., *Human Nature and Conduct* (1922), p. 211

鯨坂：教育の目的について

ら生じて来る。人々はある結果を好み、ある結果を好まない。また、その後は、これに似た結果をあるいは獲得しようとし、あるいは避けようとする。これが目的であり、めあて、である。これらの結果は、一つの活動が、熟慮の下におかれた時に、その活動の意味となり価値となる。もちろんその間に想像力がはたらき、古い結果は想像力の中で高められ、再結合され、修飾される。発明力が動く。現実の結果、即ち、過去に於いて生じた成果が、将来行なわるべき行為の可能な結果となる。」¹⁾ この立場をデューイは同じ頁で弓術になぞらえて説いている。人間が矢を射るのは、はじめはある状態に対する本能的、あるいは自然的な反作用としてであった。しかし、その結果が観察されるようになると、活動に新しい意味が与えられる。即ち、その後、射る毎に、それをその結果から考えるようになる。彼等はまさに知性的に行動し、あるいは目的をもったことになるのである。

人々は活動をその獲得した意味に於いて愛好し、任意に投げるのではなく、遂に的を見出し、的をつくり出すようになる。これこそ活動の目標の起源であり、その本質でもある。そうしてこの目標は活動の意味を明らかにし、深化する道でもある。このようにして目的をもつことは、現在の活動力の特徴となり、そのことによって活動力は盲目と無秩序から免れ、機械的になることから救われる。厳密な意味に於いて、提案された目的は現在の活動力に於ける方法としての性格をおびている。人は的があるから矢を射るのではなく、彼が的を設けたのは、矢を射ることをより効果的に、また意味深くするためにほかならない。

「達せられた目的又は結果の形式は常に同じである。即ちそれは適当な整合のそれである。個々の相続く結果の内容は、先立つものの内容とは異なる。何となれば、それは葛藤と必要とを通じての妨害の期間を経た後の一つの統一された進行中の行為の回復であり、また一方新しい事態の判定でもあるからである。もろもろの活動を一つの整合された、あるいは整合する統一に組織立てる継続的な過程に於いて、それを構成する活動は目的であり、また方法でもある。即ち、それが一時的に、あるいは關係的に一つの終局である限り、それは目的である。そうしてそれが更に将来の活動に於いて考慮さるべき条件を用意する限りに於いては、それは手段であるのである。」²⁾

目的が活動を導く知性の計画であり、悩み、且つ、分離された傾向性に、自由を与え、調和をもたらす道具とし、方法とし、手段としての性格を与えられるのはこのような立場からであった。目的はこの意味で「終りなき終局」(endless ends)であり、また知性的な方法でもあるのである。

II

すでに固定し、予め定められた目的——先験的、あるいは、超越的なものを含めて——を設定することに原理上、従い難いとするデューイの立場は、その教育論に於いても堅持される。我々

1) Dewey, J., *Human Nature and Conduct* (1922), p. 225
2) Dewey, J., *Theory of Valuation* (1939), p. 49

はその一つをフレーベルに対する批判の中に見ることが出来る。

進歩主義者たちの教育思想がルソー、ペスタロッチー、フレーベル等の影響を受けたことは論ずるまでもない。特にフレーベルについて語る場合¹⁾、デューイ自身、1896年、彼がシカゴ大学に開いた実験学校が、いわば、フレーベルの原理を原理とするものであったと述べている。即ち、「この学校はその全課程を通じて、恐らくはフレーベルが最初の提唱者であるところの原理を実際に行なおうとしていることを暗示している。」デューイはその原理として三つをあげた。

① 学校の第一の任務は、協力的相互扶助的生活の方法に関して、子供たちを訓練し、彼等の中に相互依存の意識を培い、彼等を実際に助けて、この精神を明瞭な行為として実行させるような適応を行なわせることである。

② あらゆる教育活動の根源は、子供の様々な本能的、衝動的な態度や活動にあるのであって、かりに他人の考え方を借りる場合であっても、また本人の感覚に訴える場合であっても、何れにせよ外部的な材料を示したり、応用したりすることではない。従って、子供たちの数知れない自発的活動、即ち、遊戯、競技、物真似、あるいはまた、幼時の一見無意味な動作——従来は価値なきもの、無用なものとして無視されるか、あるいは、積極的に悪しきものとして非難されさえた現象——はこれを教育的に用いることが出来る。否、それこそ教育的方法の礎石である。

③ これらの個人的な傾向と活動は、すでに述べた協同的な生活の方法を維持するために用いられることによって組織され、指導されるのであるが、それはこれらの傾向や活動を利用して、子供たちが最後にはその中に入るべき、より大きな、より成熟した社会の典型的なものと成り、及び仕事を子供たちの程度に応じて再現することを意味する。そうして子供たちは生産と創造的な使途を通じて、価値ある知識を獲得し、確保する。

以上のことが、フレーベルの教育哲学を正しく代表するものである限り、この小学校は、フレーベルの教育思想の主唱者と見なさるべきであるというのである。

我々は如何にデューイがフレーベルの原理を支持し、その賛同者として彼自身の教育実験の理論的基礎をフレーベルに求めたかを知ることが出来る。しかしながら、デューイはすべてに於いてフレーベルを受け入れるのではない。鋭く対立し、相容れない原理上の立場を、フレーベルに対して堅持するのである。その明確な対立を我々は「民主主義と教育」²⁾の中に見ることが出来る。

準備説、開発説、形式陶冶説を論じた後、彼は次のように述べている。即ち、開発説は発展の観念にもとづいた教育説である。しかし、そこでは発展は連続的な成長と解されず、ただ一定の目的に向って潜在力を開発することであると思われる。目的が完成であり、この目的に達しない間は、生命はそれに向って開発されるだけであるというのである。この説はそれ故に、準備

1) Dewey, J., *The School and Society* (1899), pp. 111~130

2) Dewey, J., *Democracy and Education* (1916), pp. 65~70

鯨坂：教育の目的について

説の変更であると云わなければならない。ただ両者の差違は、準備説では児童が実際の、職業的義務を果たすために準備しつつあることを重視するのに対して、開発説をとる人々は、開発しゆくべき人生の理想と精神的特質を尊重する点にある。そうして、完成の極点、発達の究極は到底達し得ない位の遠くにあるので、これを現在の指導に意味あらしめるには、その代りとなるもの、即ち、代用標準を見出さなければならない。そうしてそれは大人が子供たちに習得することを要求するある観念である。従って暗示的疑問や、その他の教育手段で教師は自分の望むところのものを子供から引き出そうとする。そうして教師の期待するものが得られたときには、それは子供が適当に開発しつつある証拠だと見るのである。

思想の世界に於いて、この絶対的目標の事実上の代用となるものを作る二つの試みがあったとデューイは云う。そうしてこの二つとも人生に内在する絶対の観念から出発する。この絶対完全の理想は単なる理想ではなく、それは現にここに働きつつあるものと考えられる。しかし、それはただ含蓄的、潜在的に、即ち内に包まれたものとして現存するものと考えられる。従って発展とはすでに内に包まれたものが、~~次に~~外に拡張される姿として理解される。フレーベルとヘーゲルとがこの両者である。この両者の所論には、しかしある程度の差があるのであって、ヘーゲルはこの絶対理想の実現は、絶対者のもつ、様々な要素を体現した歴史的諸制度を通じて可能であると考え、フレーベルは実現の力は絶対者の本性に相当する記号、特に数学的記号を子供に与えることであると考えた。そうして、もし、これらの記号が与えられると子供の中に眠っている全体、あるいは完全なるものが目覚めてくる。例えば、幼稚園について知っている者は、子供たちが円形に集合することを知っている。それは円形が必ずしも子供を集めるのに便利であるからというのでなく、円形を使う理由は、「それが人類一般の集合的生活の象徴であるが故である」と考えるからである。

フレーベルが子供の生れつきの能力の意義を認め、それに深い注意を払ったこと、これを研究するために世人を指導したその影響は、成長の概念を広く世界に認めさせた近代教育に於いて、恐らくは個人として最も大なる貢献である。しかし、彼のいう発展の観念、及びこれを奨励する彼の方法は、発展を、また現に出来上った潜在原理を、ただ外的に開発することに外ならないと見ることによって阻害されている。彼は成長することを成長と見、発展することを発展と見ることが出来なかった。従って完成された結果を余りに重要視している。フレーベルは成長の休止を意味する窮極の目的を立てた。しかしそれは、手近かな、抽象的な、また象徴的な形式に翻訳しなければ、子供の能力を現実に指導し得ないような遙かなる窮極の標準にすぎなかった。

子供が開発して行かなければならないような完成した遠い目的は、哲学的術語を用いるならば先験的なものである。即ち、直接現在の経験や観察からはなれたものである。経験という点から見れば、それは全く空虚な、理性を以て把握し、叙述し得るものではなく、むしろ漠然なる感情的な憧憬にすぎない。この漠然たるところを補うには、ある先験的な形式を用いるのほかはない。

フレーベルは具体的な経験的事実と超自然的な発展の理想とを結合するために、前者は後者の象徴であると考えた。すでに知られた事物を、ある任意の先験的形式にあてはめて、その象徴と見るのは、ある卑近な類似物を捉えて宇宙の法則となし、これを大切に思うロマンチックな空想を奨励するものである。それはとにかく象徴主義の計画が成り立った後、ある的確な技術を発明して、感覚的に手近かな象徴の内的意味を子供に理解させようとする。それらの記号の作製者はもちろん成人であるので、その技術までも成人が作るのである。そうして、その結果、フレーベルの抽象的記号の好尚は、児童に対する彼の同情的洞察以上に出て、フレーベル自身、教育史上いまだかつてなかったような独断を以って外的に命令する悪い方法に陥ったのである。

要するに教育は内からする開発であるという開発説は、成長の観念とよく似ているが、しかしフレーベルや、ヘーゲルの学説にあらわれたところからみると、それは準備説と同様に現在の有機体的性向と現在の環境との相互作用を無視している。ある含蓄的全体が、現存のものと思われ、成長の意義がただ一時のものとしてしか認められていない。従って成長はそれ自身目的でなく、すでに、含蓄されて実在するものをただ外的に表現する手段にすぎない。外的に表現されていないものは、一定の用に立たないので、何かそれを表現するものの必要が生ずる。フレーベルでは、ある物体、または数学的行為の神秘的象徴が開発の過程に於ける絶対的全体の代りとなっている。そうして、このような象徴の重視は、ますます意味の深まりゆく生活経験の直接的発展から、我々の注意を遠ざけてしまう。

象徴主義についてデューイは更にその批判を展開して云う¹⁾。象徴主義を強調し過ぎることは、想像についての扱ひ方に影響を与えることになる。もちろん、幼い子供たちが想像の世界に住んでいるということは真実である。また、ある意味に於いて、子供はただ真似ごとをする以外に何もできない。子供が行なう様々な活動は、彼が目あたりに見る自分のまわりに行なわれている生活を再現すること、即ち、その生活の代りになっているものである。幼い子供の活動はどのように再現的であるから、それは象徴的であると言うことが出来る。

想像力の使用は、しばしばその中に非常に深い形而上学的、精神的諸原理をあらわす程度に従って有益であると考えられている。このような場合、多く大人は自己を欺くものであると云っても差支えない。大人は現実と象徴との両者を意識しており、それ故に、それらのものの関係をも意識している。しかし、表現された真理や現実、子供の能力の及ぶ範囲を遙かに越えているので、象徴と思われたものが、子供にとっては、何等の象徴でないのである。それは、それ自身一つの現実的な物であるのである。実際、子供が、それから学ぶすべてのものは、そのもの自身の物理的、感覚的な意味であり、更に、しばしば、教師から要求されることを子供たちが知っているが、それに対する精神的等価物を何ももっていないというような言葉と態度との巧みな器用さと云うようなものである。

我々は象徴という手段によって、精神上の諸々の真理を教えていると思いながら、実はしばし

1) Dewey, J., *The School and Society* (1899), pp. 116~120

鯨坂：教育の目的について

ば不誠実を教え、感傷主義を注入し、また感覚主義を育成しているのである。子供によって再現された現実、可能な限り、身近で、直接的な、現実的な性質でなければならない。以上はフレールベルの象徴主義に対するデューイの批判の概要である。

では、デューイの考えた成長とはどのような内容に於いてあり、どのような意味をもつものだろうか。生の必要としての教育、社会機能としての教育、指導としての教育を説いてから、彼は成長としての教育について次のように述べようとする¹⁾。そこでは、成長が、社会と個人の両面から理解されている。即ち、社会はその子供を指導することに於いて、子供の将来を決定しながら、同時に、自己の将来を決定している。社会を組織するものは、ある時期に達した児童であり、社会は児童に与えられた指導によって決せられる。この社会構成の新らしい段階への児童の活動の累積が成長である。

成長の第一条件としてデューイは先ず未成熟をあげる。この場合、未成熟は消極的に欠如として受けとられるのではなく、むしろ積極的に、成長する力、可能性として考えらる。また未成熟を更に可塑性と依存性に分析し、可塑性とは、経験によって自ら学ぶ力、即ち、一つの経験から次に来るべき困難に対処すべく何物かを保存し、先立つ経験の結果を基礎として、将来の活動を加減する力、換言すれば人間の精神的傾向を発展させる力として考えられ、依存性も完全な無力や弱さとしてでなく、相互依存という言葉に見られるようなある意味の創造性をあらわすものとして受けとられた。人間の子供と、動物の子供との適応力の相違を、その社会的恩恵と自然的恩恵との差違にもとづき、人間の子供は、社会的恩恵に豊かなるが故に、自然的無力を以って生き得るとし、彼の有するすべての本能や衝動は、常に敏感に社会的反応を発揮するものとして理解せられている。

さて、可塑性は一つの経験を基礎とし、続いて来るべき活動に変化を与える要素を獲得し、それを保存する能力であるので、習慣はこれから生じ、またそこに一定の精神的傾向が発展する。習慣は仕事を達成するための実行的技能の様式であり、行為に於ける能率の形式である。それは自然の条件を利用し、その目的を達成するための手段となる力ともなる。教育がしばしば人間と環境との順応を可能ならしめるあらゆる習慣を獲得することであると考えられるとき、人間教育に於ける可塑性が重要な役割を演ずることになる。この場合順応とは封ぜられた蠟のように、環境の型にはまることを意味するのではない。封ぜられた蠟の場合には、環境は固定されたものと考えられ、人間の有機体に起こる変化の目的や標準となるものとして扱われている。しかし、順応とは我々の行動を環境に適応させるだけでなく、我々の行為に環境を適応させることである。

成長の表現としての習慣についてこのような理解を正しいとするならば、それは一つの教育的結果をもっと云わなければならない。即ち教育が発展であり、発展が生活であるとする立場から、教育的過程はそれ以上に目的をもたない。それは、それ自身の目的である。教育的過程は不

1) Dewey, J., *Democracy and Education* (1916), pp. 49~62

断の再組織、再構成、改造の過程である。未成熟を、単に消極的に考えたり、固定的環境に対する静的順応と解したり、あるいは習慣の固定性を主張するのは、何れも成長や発展に対する誤った観念、即ちそれをあるすでに固定した目標に向う動性であると誤解することから生ずる謬見である。それは、すべて成人を子供の尺度と決めてしまい、子供の本具する様々な能力を問題の対象としないばかりか、その個性を排除しようとさえするものである。

このような偏見は、子供の本具する能力と、その自発性を滅却してしまうことになる。そうして成長の目的をその過程以外に求めるところから教育上外部の圧力が重要視され、教育の方法は機械的に墮する結果となる。成長はそれ以上の成長に従属する以外には関係するものを有たないし、教育もそれ以上の教育に従属するのほか、何物にも従属しないのである。学校教育の目的は、成長を助長する力を養うことによって、教育の発展連続を助けることであり、生活そのものから学び、且つ、生活の様相を、生活の過程に於いて学ぼうとする精神的傾向を与えることは、その最も優れた産物である。成長とは内からの潜在力の開発でもなく、また外からの構成でもない。成長の過程は自己更新の過程である。教育とは経験の意味を増し、更に、来るべき経験を指導するための新たな力を増す目的を以てする経験の再構成である。

「教育の目的は教育の過程そのものの中に求めるべきであって、その外の、または、それ以上の如何なる他のものの中にも求められてはならない」と強調するデューイは、更に続けて云う¹⁾。我々はその目的を求めるに先立って、目的の性質——ある活動以外に存せず、ただその活動の中にのみ存する性質を明らかにしなければならない。およそ目的ある活動とは、知性ある活動ということである。ある活動の結果を予料する為には、知性を以て事物や、自己の能力を観察し、選択し、秩序立てることをその土台としなければならない。即ち、知性の活動がその中心となる。目的をもつとは、構成とは異なって、知性の活動による一つの意味をもった行為をすることと解される。

従って、目的は第一に現在の諸状態の成長でなければならない。従来の教育論や倫理説は、この説を無視し、我々の活動の外にあるものとして目的を設定している。従って目的は現在の具体的実情から遠ざかり、我々の知性の活動を制限する結果を招くようになる。

第二に目的は、いろいろの事情に適合して変化し得るものでなければならない。はじめに作られる目的は、一つの試験的のものであり、それを実現するための活動が、目的の価値を決定する試金石である。目的は様々な具体的事情に従って変革し得るように柔軟性をもったものでなければならない。外から与えられた目的は、常に固定的であり、頑迷であり、具体的事情に対して有効な処置を与えることが出来ない。真の目的はこれに反し、その使用の融通無碍なところに価値をもつのである。目的は常に実験的なものであり、断えず行動によって試みられながら成長するのである。

第三に目的は、常に活動を自由にする役割を果たさなければならない。活動の内からでなく、

1) Dewey, J., *Democracy and Education* (1916), pp. 117~129

鯨坂：教育の目的について

その外から与えられた目的は、固定的であり、動的でないために、その目的の下にあっては、活動は常に義務的なもの、あるいは他の手段としての意味しか有たないものになる。教育者も自己自身の目的を立て、それを以て子供の正当な成長の目的であると誤解してはならない。我々が決して忘れてならないことは、教育という抽象観念には、何等の目的があるのではなく、目的を有するものは、まことに人間であり、両親であり、教師である。彼等の目的はその子供の異なるに従い、その成長に応じ、また教育者の経験の深化とともに異なるべきであるということである。このことから、

1. 教育の目的は教育さるべき子供の内面的活動と要求に基いて立てらるべきでなければならない。
2. 目的は子供の諸活動と共感し、共働する方法たり得るものでなければならない。
3. 教育者はいわゆる一般的及び究極の目的に対し、警戒を怠ってはならない。一般的目的は、しばしば抽象的であり、従って特殊な具体的事情から遊離しがちである。それは目的を遠くに眺め、教育活動の外に置き、目的と方法を分離する結果を招く。

教育に於いては、そこにあらゆる目的を従属せしめるような窮極の目的と云うべきものはない。教育の目的として考えられるものは数多く、目的は、それぞれの時代に、その時代の欠陥、諸々の要求の中で、特に主張されるものを立てるだけである。多くの場合、人々は現実の事実の反対を目的として要求するであろう。例えば、教権の大きな時代には個人の自由が、また個人的放縦が目立つ時代には社会的指導ということが、それぞれ教育の目的として取り上げられ、事実と目的との間に、均衡が保たれるのが普通である。デューイは、ここで更に三つの立場を挙げ、第一に、教育を自然に従う発展の過程であるとするルソーの立場。第二に、社会的能率を目的として重んずる立場。第三に、教養の陶冶を目的とする立場、として展開している。

さて我々がここで認めることはⅠに於いて論ぜられた学問に対する方法的科学主義、相対主義の立場が、その教育論に於いても強く、且つ徹底して主張し続けられていることである。

彼は科学が事実の認識を、哲学が知恵、即ち価値の認識を問題にすることを認めながら、しかも価値判断の真理性を、伝統の哲學的方法に於いてでなく、自然科学的探究の基礎的論理を適用することによって妥当ならしめ得ると信じたのである。彼の論理が自然的世界と人間の世界とを前提としながらも存在論や形而上学と根本的にその趣を異にするのもその故であった。従って世界の解釈を合理的思索によって行なう観念的立場を強く拒否し、常に偶然性、一時性を肯定し続け、かつて観念的として受け取られた理性を、人間本来の創造力、活動力としての知性——人間が彼自身もその中の一つの存在である自然的環境を改造し、変革する創造的能力——の立場から理解しようとしている。彼にあっては諸々の観念という名で説明されるものは、抽象的心象ではなく、むしろ試みの為の実行の計画であり、諸々の観念は行為や行動との具体的関係に於いて、それぞれの意味をもつと解される。また知識の目的は新たな現象を、即ち知覚の方法によって、現実経験せられる対象を観察することであり、諸々の法則は、この時、知的な道具として

考えられなければならない。法則が恰も諸々の事象を支配するかの如く、また諸々の事象が法則に追従するが如く考えるのは、ある恒常的な存在が知識の真の対象であるという伝統的考え方の遺物に外ならない。科学上の新しい発展は決して理性の論理によってでなく、知性の実践に於いて行なわれるのである。人類発達の歴史は常にこの実践行為の物語であると解された。

このような基本的立場が、実験的経験論の名に於いて、子供をめぐる教育問題解決の唯一の方法原理たろうとする。それは子供たちの問題だけではない、広義に於いて人間にかかわるあらゆる課題解決の端緒ともなり、また終結を導く方法原理でもあるのである。教育が経験の再構成であり、自己更新の過程であると説かれ、教育の目的が、常に現在にあると強調されたのもそのような根拠に於いてであった。

Ⅲ

進歩主義の名に於いて理解されるデューイの立場は、それが消極的診断的にあらわれる場合には、あらゆる権威主義、絶対主義、超越主義に対する批判となり、また、それが積極的治療的にあらわれる場合には、様々な環境的障害や社会課題に対する人間の自己創造への信念としてあらわれる。宗教や道徳、政治や教育の世界に於ける自由な知性の強調、あるいは科学的方法の実践的適用がそれである。進歩主義教育の理念が、Ⅰに於いて述べられたように、徹底した相対主義、科学主義の方法に支えられ、その独自な見地に於ける目的と方法との相即を展開したことがそれを説明するであろう。

この立場が生物学、物理学、人類学、心理学などの諸科学の力を借りて、特に自然に対してのみならず、人間社会のあらゆる課題にもとりくみ、単に実験室の内部に止ることなく、進んで広く人間を囲繞する環境の変容にも、躊躇なく前進しようと企てたのは、まさに劃期的な試みであった。そうして、その際、教育は、人間が自ら自然と社会を変容する技術の所有者たらんとして用いる道具的性格を負わされる。その革新性にもかかわらず、あるいは却ってそれ故に、伝統的な宇宙論や形而上学に対しては、進歩主義は明らかに異端者である。それは、すでに固定され、予定され、また永久に自己同一である実在を拒否し¹⁾、あるいはそれについての真摯な、しかも博愛的であるとさえ見られる教義や信条²⁾の一切を排除する。彼等にとって最初の最も信頼すべき地盤は、実在としての経験なのである。そこでは進化論による影響と人間知性の力に対する信頼とに支えられた経験の立場が新しい認識の根源となる。そうしてその経験が知性の力によって高められ、再構成され、意味豊かな行為にまで転化する。すでに「創造的知性」³⁾に於いてデューイは伝統的経験論とプラグマティズムの立場の経験論の相違を次のように論じようとした。即ち

1. 従来の正統的な観念からすれば、経験は本来知識の問題として考えられた。しかし、古い

1) Dewey, J., *Quest for Certainty*, (1929)

2) Dewey, J., *A common Faith* (1934)

3) Dewey, J., *Creative Intelligence* (1917), pp. 7~8

鯨坂：教育の目的について

眼鏡を通じてすべてを観察しようとしないう目にとっては、経験は生物が、自己の自然的、社会的環境と交渉する仕方として現われる。

2. 伝統的な考え方に従えば、経験は全く主観によって導かれた心理的な現象であった。しかし経験自らをして語らしめるならば、それは人間の行動に入り来り、その反応によって変化をうける純粋に客観的な世界の事実である。
3. 従来、経験とは、与えられたもの、或は、与えられたものに強く結びついて動きのとれないものと考えられている。しかし、経験はあくまで実験的であり、与えられたものを変容しようとする努力である。その特性は企劃の実現であり、構案であり、未知の世界への登攀である。未来との結合こそは経験の著しい特徴である。
4. 伝統的経験論に於ては連関や連続は殆んど考えられていない。しかし、経験はある環境に直面して、新しい方向にその統制を求める活動、即ち連関に充ちている。
5. 伝統的観念によれば、経験と思惟とは相対立する言葉であった。推理の如きも、与えられたものを復活する以上のことを意味する場合には、経験の範囲外のものとして取扱われ、推理は全く無力なものか、或は経験を飛台として、人間が安定した事物と他我との世界に飛躍するための絶望的手段に過ぎないものとなる。しかし、事実上、経験は、古い概念の与えた束縛を取り去ってしまえば、推理にみちている。明らかに推理なしには何等意識的な経験は存在し得ないし、また反省は経験にとって本質的、恒常的なものである。

20世紀の教育を顧みて、進歩主義の果たし、且つ、果たしつつある貢献を否定しない人々は、おそらくこのような立場への共感を惜しまないであろう。しかしながらその共感にもかかわらず、そこにいくばくの不安も感ぜず、いささかの疑を挟む困惑を覚えないう誰が言い得るであろうか。我々は先ず、デューイ自身が言ったように、心が自然と社会とに対して作用する道具であることを思い返さなければならない。一つの理念が経験との統一に成功すれば、理念は真理となる。しかし、理念はつねに自己がそこに生まれ、つねに自己の訂正を迫る条件のきびしい分析に答えなければならない。理念は仮説と同じように、十分に考え抜かれ、行動によって試みられ、時としては自らが拒否され、改訂されることを自らに語り聞かさなければならない。望ましい結果が生じたと思われる理念も、条件の変化によっては、再解釈される可能性のあることを覚悟しなければならないのである。このことは、それを自らの立場とする進歩主義が甘んじて受容すべき宿命であると言わなければならない。

哲学上の相対主義と科学主義に支えられて、その立場の強固さを誇るにもかかわらず進歩主義は幾つかの不安を孕む。それと反対の立場に立ってそれに対して強い批判をつづけた本質主義や永遠主義が、超越的なもの、不変なるものを唯一の基盤とすることに賛意を表わすのではないが、我々は具体的経験に就て、極めてしばしば直観的という名に相応しい経験のあることを知っている。デューイ自身経験について語る場合、直接経験としてこれを一応は認めるにはしても、それに積極性を持たせて認識構造や教育原理の体系化に用いたとは言い得ない。またそれが間接

経験にまで媒介され、知性によって支えられる構想の過程は、科学主義の真髓を忠実に踏みしめたものと評価することが出来るが、なお経験の起源、端緒についての検討は不十分であると思われる。

はじめに願望 (wish, hope) があり、情緒的な作用があって経験の受動—能動の世界が続くと説かれ、また、幻想 vision や想像 imagination の力によって知性の媒介にまでの橋渡しを試みられてはいるが、しかし、直観は単に情緒的反作用として語られ、想像や幻想の根源としての積極的意味をもたされてはいない。かりに、その科学主義的立場を貫くにしても、なお直観的力のもつ積極性を軽視しては、やがてデュ—イの立場を豊かにする知性への道は空しくも閉ざされるのではないか。直観的な立場に対する解明に欠ける立場から、その特徴である科学主義の方法論も、却って空虚な、形式的なものになり、その名に相応しい実験性のもつ力が滅殺される。もちろん、しばしば冒険とか、発明というような飛躍、突入、を意味する表現を用いることはあっても、直観や飛躍を、反知性的なものとして考えるのではなく、むしろ知性の根源力として見るのでなければ、科学的世界の論理性と技術性の統合も不可能になると言わざるを得ない。その意味に於て、彼の名著「経験としての芸術」に見られる立場が、更にその芸術性を深めて、「芸術としての経験」の立場に到った場合、却って経験のもつ包括性と柔軟性が生かされるのであり科学性と芸術性の根底に於てこそ、creative imagination 創造的想像性のもつ力動的立場が顕現するのではあるまいか。かって、「学校と社会」や「民主主義と教育」の中でデュ—イが強く拒否したフレーベルが、一方に於て超越的な神性と人性との同一を信じながら、他方に於てシルラーの強い影響の下に、人間の全体構造をむしろ芸術性に於て把握しようとした点¹⁾を学ぶべきではなかったろうか、その科学的方法に就て優れた特徴を見せた進歩主義が、その方法の具体的総合的な成果に対する関心に於て弱いのも、また、如何に考えるかを巧に教えながら、何を考えるかを十分に教えていないのもそのようなところに原因の一つがあるのではないか。

進歩主義の果たした貢献のうち、個人の自己表現と自己活動の尊重をあげるのは一般である。この立場が、ルソー、特にペスタロッチーやフレーベルの流れに影響されたことをデュ—イ自身も認めている。また、子供への絶大な信頼と尊敬を説いたエマーソンの人道主義の影響も見逃せない。この児童の尊重や、個人の能力の重視が、原理的には——特に目的設定の場合——成長の課題として取扱われているのも、それらの先人の影響に負うところ大であったであろう。現在に於ける成長の過程の中に、教育の目的を見出そうとする立場は、一方に哲学上の絶対主義、或は、先験主義の否定という糸と、他方児童の発達的具体相の把握という糸とが巧みに織りなされ色彩されたものと思われるが、しかし、進歩主義がそれ以外に目的がないと強調する成長の過程は、果たして「何の為に」(for what) 存在するのであろうか。より意味深き (meaningful-significant) 経験のためにという一応の説明は見られるにはしても、それは「何のために」とい

1) Fröbel, F. W. A., Die Menschen-erziehung (1826) の Der Mensch in der Periode seiner frühesten Kindheit の Spiel についての Hans Zimmermann の註^②は示唆深い。

鱒坂：教育の目的について

う問に対する十分な解明とはなり得ない。

成長説に対する批判の一点は、ここからはじまるであろう。そうしてこれに対する答は一方に於て、個人を超えた社会性、集団性の探究、また他方に就ては世界文化の伝統と深い歴史性の基盤への近迫に於て補われなければならない。

進歩主義が個人の表現や活動の奨励に特徴をもちながら、集団の表現や活動に十分な提案をなし得ず、前期デューイの名著「学校と社会」の場合にも、そこに表われる社会は、学校教育との親近性に就て扱われながら、なお、社会そのものの現実把握とその学校教育に対する具体的影響の分析が薄弱であると言われるのもその故であろう1)。

また後期デューイの思想と実践の中に、社会的領域についての広い着想がうかがわれるにもかかわらず、個人の領域に関する提案に比べてその成果が微弱であると評される理由もここにある。19世紀の末年近く彼がシカゴ大学に開いた実験学校の試みが、その後の世界の教育に理論的にも実践的にも、記憶さるべき影響を与えて以来、1920年代頃までに見られる児童中心の教育思潮や、その背景としての個人的自由主義、及び、1929～30年の経済恐慌を契機とする社会中心の教育思潮とその背景としての社会民主主義の比較の中に人々はその具体的な姿を見ることが出来る。

この二つの事実を関連づけるかの如く、デューイはその「経験と教育」に於て、行き過ぎた児童中心の立場を戒め、外的権威を拒否すると言っても、すべての権威が拒否される必要はない、また、外からの賦課や注入が望ましくないと言っても、成人の知識や技能が若い人たちの経験にとって指導的な価値を有たないことにはならない、問題は個人的経験を通じて学習するという原理を犯すことなしに、如何にして両者を関連づけるかということである2)、と説き、児童を助成する外部の指導的力の必要性を認めている。そうしてまた一方、生物学的に考察した場合、成長の名に相応しい経験の連続性と、他方その社会的性格に就て把握された経験の相互作用の統合に就て、経験に於ける時間的なものと空間的なものとを調和しようと試みている。

しかしここでも問題は依然として解消したとは言われまい。その一つは指導的役割を果たす外からの力である。その力は、子供自らが意を決して——その意味で個人の経験を通じて——自己自身を選び、自己自らに於て飛躍する覚醒を与える力、或は警告、というような意味を有つのではないか。刺戟という言葉、そうして、それに対する反応という言葉は、単に心理学的に受容されるだけでなく、むしろ実存的立場に深めて理解されていい3)。デューイの説いた可塑性と、外的指導性とをこのような関係に於て把握することは、子供の自発性や自主性、その活動性や創造性を強調する進歩主義に対して左程誤った途行とは考えられない。成長は単なる成長でなく、常に現在に就て自分の自由に於て、自己を充実し、習慣を形成しゆく自己覚醒の集積と考えられてよ

1) Baker, M. C., Foundations of John Dewey's Educational Theory (1955), pp. 161~166

2) Dewey, J., Experience and Education (1938), pp. 8~9

3) Bollnow. O. F., Existenzphilosophie und Pädagogik, 1959.

い。

いま一つは、現在に於ける個の成長の背後にあって、それを支え、それに対して「意図された目的」を与える社会や歴史の分析、特にアメリカ社会の経済構造に対する分析である。しばしば用いられる社会民主々義という言葉がその経済面の説明に至って、にわかにはその迫力を弱めるのは何故であろうか。また民主々義という言葉の意味とその言葉の示す実践的性格や限界などについても必らずしも十分な解明を尽したとは言えない、もちろんそのことの明確な解明は至難なことではある。またデューイ自身、この課題の把握に際して、ジェームスに加えて他の二人の先人、即ち個人の尊厳と人道主義の原理を説き、思想の自由の精神的次元と民主々義について教えたエマースン、及び民主々義の原理を抽象的な、狭義の政治的功利的な意味から解放して、更にその道徳的意味を展開したジェファソン Jefferson, T. に負うところ大であったことを顧みるならば¹⁾、デューイの所説の背景とその領域について一応の枠組を推測することも出来る。その宗教論に於て、特異な宗教観を説き——私はそれに賛成するのではない——、いわゆる communal なものの追求に示唆多いものを残した²⁾デューイは、この課題に対してもより communal なものを意図すべきではなかったろうか。実験的経験論の特徴である操作主義、科学主義に加えて、歴史的立場の意義を把握することが望まれるのはその故である。成長が歴史の意味を自己のものとするとき、目的は未来を孕んだ現在に於て end-in-view となる。経験の連続性と相互作用が、生物学的成長と社会的性格に加えて歴史的意義を新たにするとき situation の立場がいよいよ具体性をおびるであろう。そのとき目的が situation に於て成長の単元³⁾となる。

進歩主義の立場が、教育は常に現在に於てあると強調するのあまり、却って、「そこには何等の過去がない」という批判を正面から受けているのは事実である。進歩主義が、果たして世界の文化や、伝統的思想を維持し得るか否かという懸念と、文化秩序の維持と復興とにとって道案内となる原理を見失っているという批判は、歴史性把握についての進歩主義の弱点を表明するものと言うことが出来よう。目的がそこに於てあるという現在は、遠き過去と遙かなる未来とをその中に含み持つ現在であってこそ、はじめて経験の再構成、生の自己更新、不断の成長の過程というような原理をみだし得るのである。「過去がない」と本質主義や永遠主義から批判され「未来がない」と社会改造主義から評価されるのも、ゆえなきことではない。進歩主義の立場から提案された幾つかの教育課程の構成に於て、我々はその具体的なあらわれを見ることが出来る⁴⁾。

我々は教育目的の課題を中心として、進歩主義、主としてデューイの立場について論じた。進

1) Koch, A. John Dewey in the American Tradition (1959)

2) Dewey, J., A common Faith (1934)

3) この言葉は Curriculum 構成の Scope, sequence の考え方をあてはめたのである。

4) 近代カリキュラムの Scope 構成に影響を与えたとされる Spencer の教育論に導かれた多くの教育課程の様式。Stratemeyer その他による Developing a curriculum for modern living 或は Virginia の public school の curriculum 構成、更に N.E.A. の Educational Policies Commission が作成した Policies for Education in American Democracy の如き何れも、社会性の強調に比べて歴史性の立場が弱い。

修坂：教育の目的について

歩主義はたしかに二つの大きな文化構造の間の変移の哲学として見る事が出来る。一方には老朽に入りつつある文化、他方には未来の可能性を孕み、その有効性を立証する機会を待ちつつある文化。近代文明と教育に対する進歩主義の優れた貢献は更に大きな枠組、即ち過去に於て成就され、支持された生活様式から、未来に於て達成され、賞讃されるであろう新たなる生活様式に向って迅速に変化しつつある文化の形成の枠組の中に統合さるべきであろう。この新しい枠組の目的は、自然と人間に対する進歩主義の実験的態度を利用し、最近数十年間の革新的思想と技術的思索を受け入れて更に大胆な思想と活動の設計の作成に移ることによって達成される。特に現代の文化が様々な勢力の間の衝突の危機の交叉点に立つ現実、分けても経済的原因から生れた危機の克服と、道徳的、人道主義的社会勢力の育成の念願とに関連深き現実に直面して、いよいよその感を深くするのである。