

# 社会・歴史・教育

—デューイをめぐって—

鱒 坂 二 夫

## I

個人と社会とのかかわりについての問題を、すでにその教育活動の初期に於てデューイは明確にとらえている。前世紀の終末近く、彼がシカゴ大学の実験学校に於て試みた初等教育についての実験は、或る意味で、この問題の解決に向つての、若々しい挑戦であつたと言われ得るのである。すでにその頃アメリカに於ける資本主義の隆昌に伴う様々な社会現象は、明瞭にその様相を露呈し、紛争・争議・圧制など、一連の経済的・政治的脈動は、30代のデューイをして、それを見逃がさしめたとは思われない。

実験学校の報告書とも言うべき1899年の「学校と社会」の中で、彼は産業革命以後に於ける世界の、驚ろくべき変革を卒直に認め、それにもかかわらず、教育が依然として旧態に止まっていることを指摘し、そのことが新しい人間の形成に支障となるであろうことを次のように述べている。「倫理的側面に関して言うならば、今日の学校の悲劇的弱点は、社会的精神の諸条件が、全く欠乏している環境の中で、社会秩序の将来の成員を準備することに努力していることである<sup>1)</sup>」

デューイを中心とする進歩主義の教育活動が、その原理の一つとして児童中心的な主張を示すとともに、その背後に個人的自由主義の傾向のあることは認められていい。そうして、それは恐らく、アメリカ史における特殊な歴史の推進力であつたかの強烈な開拓者精神の名残りでもあり、農業を中心にした経済の背後に於て、しかし次第に工業化の途を辿りつつあつたアメリカ資本主義の影響の下に見られた強大な社会的潮流の余勢であつたと推察されるであろう。デューイは、しかし、「学校と社会」や「民主主義と教育」に見られる如く、単なる個人的な立場に止まろうとしない。あたかも1929～30年に互り、歴史を劃する世界的な変動であつた大恐慌に遭遇して、彼は明らかに社会民主主義への傾向を強める。科学の進歩と、それに伴う諸々の技術の革新とによつてもたらされた社会の変動の様相について、彼はその適確な歴史的把握を次のように述べている。「科学の確実な進歩が無知と迷信——それは人間の隷属の源泉であり、抑圧政治の支柱でもあつた——を放逐することによつて、自由な諸制度が生れるであろうという啓蒙時代の単純な信念を主張することは、もはや不可能である。自然科学の進歩は予期されたよりも迅速であり、広汎なものであつた。そうして、自然科学を商品の大量生産と大量分配とに技術的に応用す

1) Dewey, J.: The School and Society, 1899. p. 12.

るためには、資本の集中が必要であった<sup>2)</sup>。同じような表現を、我々はデューイの著述の随所に見ることが出来る。齡古稀を遙かに超えた老碩学は、時代の流れに逆らうことをしなかつたばかりでなく、——必らずしも先行する飛躍の姿勢は示さないまでも——よくその時に遅れずその勢を憂えて、問題の所在を次のような表現の中に示そうとした。「現代の法律や政治や人間の共同体の出来事は、機械と金銭上の新しい結びつきに依存している。その結果は、現代文明に特有な金銭的文化を生むに至る。我々の伝統、平等な機会、自由な共同体、相互伝達などの精神的要素は、不明確化し、取り上げられようとしな<sup>3)</sup>い」。そうして、諸々の共同体は、いよいよ個人のもつべき機会、選択、行為を限定し、集合的資本と、集中的統制が、現代の社会的諸反応の中核であることから、彼の洞察は、個人が己むなくその自己を喪失するの破目に陥らざるを得ないことを指摘した。彼は更に続けて言う。「外的意味に於てのみ、社会はその調和を維持している。この協調性が内面的となると、即ち、それが思想や目的に於ても実現されるとき、それは質的になるであろう。このようにして、法律は外部から独断的に課せられた規則としてではなく、諸々の個人を結合させる関係として実現されるであろう<sup>4)</sup>。「しかし、個人性の安定性は忠誠が強<sup>5)</sup>く結びつく安定した対象に依存している」のであり、また「確実な統合的個人性は、確実な社会的諸関係と公認された諸機能とによって産み出されたものである<sup>6)</sup>」。然かるに機械化が労働にとってかわるにつれて、引続き安全をもたらすであろうと期待された技術的手段の広汎な発達が新しい形の不安をもたらしつつある。

このようにして生ずる個人の喪失の不安は、その個人の能力を以てしては到底防ぎ得ようとも見えないばかりか、巨大な産業資本、大企業、大量生産、植民地主義などの圧力は、個人の能力や技能を埋没させてしまうような大量教育の原因となっているのである。かりに、教育的配慮という立場から、政策的に考えても、そこに生ずる混沌が、新しい統合的人格を生み出すには、新たな知性や個人性を必要とする筈であるにもかかわらず、社会の現実の姿は、逆に、無法則性、不規則性、特に感情的不安定や知的混乱、劃一的標準化となって現われている。そうして、このことは、人間個人自体のありかた、感じかたに当然の影響を与えずにはいない。「社会的諸活動の巨大さや複雑さから生じた混乱によって、人間は政治的行為の能率ということに関して疑心をもつようになる。人間はあまりにも大き過ぎるので理解することの出来ない力の支配下におかれて<sup>7)</sup>いると感じている」このことは、現代社会の特徴とも見るべき社会分化の現象と影響しあいつつ、個人の孤立化をいよいよ確実にするであろう。しかし、問題はそこにある。原始社会に於て、原始統合の中に埋没していた個人は、その統合の殻を破って近代的分化への方向を辿ったと言われ、その分化は更に、新しい統合——分化を包摂する統合——を齎すべく期待されて

2) Dewey, J.: *Freedom and Culture*, 1939. p. 131.

3) Dewey, J.: *Individualism—Old and New*, 1929. p. 18.

4) Dewey, J.: *ibid.*, p. 49.

5) *Ibid.*, p. 52.

6) *Ibid.*, p. 53.

7) Dewey, J.: *The Public and its Problems*, 1927. p. 135.

いる。この分化を通じた近代的共同化の要請は、分化し、孤立化した個人の側と、統合し、共同化しようとする社会の双方から求められるであろう。個人の喪失はこのような意味に於て、一方には個人自身の立場からする内的自己喪失であり、他方、巨大社会の変動に影響された外的自己喪失であると見ることが出来よう。産業革命の結果、機械や道具は恰もそれが意志をもつかの如く人間を支配している。しかし、それは機械が意志をもっているのではなく、人間が自己と意志とを失ったからである。さもなければ、人間の自己とその意志とが新しい共同体と共同の意志に高まらないからである。人間は意志をもって、そうして、その意志の共同的結合によって、機械の支配者とならなければならない。「人間は単に事実上共同的であるばかりでなく、思想、感情、慎重な行動の形成に関しても社会的動物であり」<sup>8)</sup>「家庭的、経済的、宗教的、政治的、審美的、教育的の何れの場合にも、共同体に結ばれていない人間は型はずれである」<sup>9)</sup>1930年代に華々しく展開された Community School Movement も、分化と統合の実現を目指しての教育運動であったと見ることが出来る。

例えば戦後我国の社会科の教育課程の好例となった Virginia の course of study の如きは、かりにそれがその形態をドイツの Humburg の Gemeinschaft schule に、また、その内容を、Heimatkunde にならったことはあったにしても、しかし、その計画者たち自身が、深まりゆく世相のうちに認められる矛盾的課題の解決に対して、教育の立場から近づこうとして示した苦惱のあとと見ることが出来よう。

また近代教育課程の特徴の一つである統合性も同じような社会の要請に応えようとするものであった。統合という言葉は知的行動や知的相互適応に関わる言葉である。<sup>10)</sup>それは先ず第一に人間存在の統合性を意味した。人間存在の統合性は、個人の統合性、即ち、歴史的、自然的存在としての人間の全体的統合の意味をもつとともに、また社会人としての人間の全体的統合の意味を有つものであった。第二に、統合は社会の変遷とその複雑化に伴う教育の変化と多様性との統合である。近代社会における生産組織の大企業化、交通の発達に伴う世界の縮小、自然科学の進展による劃期的な発明や発見、それらのものが子供をとりまく生活経験として存在するのである。テレビジョンから原子力に至るまで、子供たちの生活環境はその内容に於て多岐を極め、豊富に過ぎていると言わなければなるまい。その中であって、自己内統合と環境に対する統合的關係を維持する能力を培うことは教育の緊急な関心事であるのである。第三に、近代社会の分化的傾向の中における、個人の統合的人格形成の課題解決である。一方には豊かな、全人的な一般教養の根柢の上に、地方には、その個性、特殊性の伸長を目指した基盤の上に、新しい時代に即した人間統合の課題が解かれなければならない。そうして第四に具体的な教育内容と教育方法の統合がそれである。

このように統合とは継続的、知性的、相互作用的な適応に関しての言葉として用いられている。人間は常に彼の環境との相互作用の過程の中にあるのであって、この過程に於て適応に向っ

8) Dewey, J.: The Public and its Problems, 1927. p. 135.

9) Dewey, J.: Individualism—Old and New, 1929. p. 82.

10) Hopkins, T.: Integration, its Meaning and Application, 1937. pp. 1~19.

てなされる努力が行動と言われ得る。この意味に於て、人間の生活は相互作用的、適応的行動である。教育はこの適応過程の改善に寄与しなければならない。特に現代のように、社会が新たな統合を切実に期待している場合、教育は統合する社会に於て力動的に生活する人間の形成に努力を傾けるべきであろう。従来、しばしば、単なる分化的専門家の育成が試みられ、人間形成における分裂主義が採用され、統合の人間の形成は軽視されがちであった。近代生活の混乱の中にあつて、世界はますます協力的になり、集団型態における統合化のはたらきを要求しているのである。デューイをその頂点とする進歩主義教育の主唱者たちが、教育課程の具体的な革新を試み、その中心原理の一つとして統合性を取上げたことはまことに意味深いことであつた。またそれらの人々が集団の課題解明の場合、単に集団の特徴やその構造を解釈するという立場に止まらず、更に進んで集団形成の実践にまで到る試みを企てたことは記憶さるべきことであつた。人間関係の分析学でありまたその構成学である集団力学の原理がそれに方向を与えたことも事実であり、特に The Improvement of Practical Intelligence<sup>11)</sup> の人々が、実践的知性の集団工学を介しての実験やその提案を試みたことも高く評価さるべきであろう。また Social-Reconstructionism を提唱して、進歩主義の飛躍的前進を敢てしようとした Brameld が、social consensus による新しい utopia——それが単なる個人的天才によるユートピアでなくて、大衆による積極的な輿論の一致からなるユートピアであるが故にその具体化の可能性が信頼出来る——の提案、また社会的輿論の一致を実現する能力、技術を身につけることを中心内容とした青年教育の教育計画の提案など、何れも一貫した関連性をもった劃期的提案として、これを迎えることが出来るであろう。

さて、個人の喪失と同時に、公衆自身がまたその自己を喪失しているのではないか。そのことについてデューイはこのように訴えている。「公衆の前に存在する諸問題が、極めて広汎、且つ複雑に分岐しているので、また、それらの問題に含まれた技術的な事柄が非常に専門化されているので、また、細目が非常に多く、変化しがちであるので、公衆は長い間に亘って、自己自身を認めることも、把握することも出来難い。」<sup>12)</sup> そのことは、しかし、公衆がすでに存在しないというのではない。余りに多くの種類の複雑な公衆が存在し、それが一つの統合的全体に統合していないことの悩みなのである。

デューイによれば初期の共同体は、face to face という直接関係の類型のものであつた。情緒的、知的性向を形成するために重要な役割を果たしたこの共同体は、地方的、近隣的であり、可視的であつた。しかしその地方的共同体も機械時代の影響を免れ得なかつたのである。まさに新しい人間関係の時代が到来し、共同体の生活にも質的な影響を与えたと言うべきであろう。この、失われた公衆を回復するという課題は、新しい公衆それ自身の発見でなければならず、換言すれば、公衆自身が民主的公衆を求めることであるであろう。

11) Raup, Axtelle; Benne, Smith: The Improvement of Practical Intelligence, 1950.

12) Dewey, J.: The Public and its Problems, 1927. p. 137.

そのことの成熟のために、凡そ公衆に関する事柄については、公共性が必要とされる。この公共性を妨げ、それを制限するときは、やがて世論を制限し、ゆがめ、また社会の諸々の現象に関する思考を阻止する結果を生ずるであろう。「共同的行為に対する必要、また、統合された意見や感情に対する必要は、組織的な宣伝と広告によって充たされるであろう。公共性の代理者こそは、現在の社会生活の最も重要な象徴であるであろう<sup>13)</sup>」。もし我々がここで民主主義という言葉を使用するならば、民主主義の観念は、個人の立場からすれば、個人がその能力に応じて、その属する集団の諸活動を形成し、また、指導することに責任を以て参加すること、また、更に、集団が維持する価値に、必要に応じて参与することを意味し、集団の立場からすれば、共通の関心と調和して、集団成員の諸々の可能性の解放を実現することを意味するであろう。

さて、失われた個人の悲劇は、つぎのこと、即ち、個人が、広大かつ複雑な共同体の中に包摂されているにもかかわらず、個人と共同体の統合の真の意味が、人々の想像的、情緒的人生観の中に、調和的に、しかも一貫して反影しないという事実の原因とする。巨大社会への個人の不完全な融合と、社会自身の内面的不消化が、相互媒介的にその矛盾的な現実の姿を露呈しているのである。そうして、そのことはまた、公衆自身の自己喪失ということに直接的な誘因を与えている。この課題の解決を試みようとしてデューイは次のように提案する。「非統合的個人はただ共同社会の生活の支配的な諸活動が彼の精神を形成するために結合される時にのみ、その統一の完成が可能である<sup>14)</sup>」。そうして、このことは、ただ face to face の共同社会に於てのみ達成されるのである。失われた公衆を回復して、民主的社会を作るためには、face to face の地方的共同社会を分裂さすことなく、それを現代の非人格的、機械的な巨大社会に導入して、communication による分有的経験 shared experience の可能である巨大な共同社会を生み出すほかはない。

失われた公衆を回復し、民主的公衆を発見するという課題の達成には、新しい知識の力を必要とする。「民主的に組織された公衆の主要な条件は、未だ存在しないような知識と洞察力をもつことである<sup>15)</sup>」。そうして、未だ存在しない知識とは、公共性のある、分有され得る知識即ち、真の意味に於て communication による知識である。しかし、伝えるとは単に播き散らすことではない。それは科学的原理にかなった、伝達である。「民主主義の将来は科学的態度の普及と結びついている。科学的態度の普及は、宣伝による大仕掛な過誤に対する唯一の保証である。そうして更に重要なことは、それが現在の社会問題解決のきめ手になるほど十分に知性的である世論の可能性の唯一の保証であることである<sup>16)</sup>」。科学的態度は本来的に実験的であるばかりでなく、また同時に伝達的である。科学的態度を社会の諸現象に採用することは、政治、経済、道徳、宗教など各分野に於て著しい変化を呼び起こすであろう。科学を敵として避ける humanism は、自由な humanism の現実化を拒否しようとするものである。

13) Dewey, J.: Individualism—Old and New, 1929. pp. 42~43.

14) *ibid.*, p. 65.

15) Dewey, J.: The Public and its Problems, 1927. p. 166.

16) Dewey, J.: Freedom and Culture, 1939. pp. 148~149.

実験的経験主義という知識理論がここでは社会科学の方法理論として採用されている。特にそれが民主主義の基礎概念と結合し、科学的態度は民主主義への公道と考えられた。我々はこのデューイの徹底した実験主義への傾倒を見ることが出来る。しかし、実験主義を奉ずるすべての科学者が、果たして民主主義の信奉者であるであろうか。科学者であって、しかも、民主主義に組み入る人と、それに組み込まない人のあるのは顕著な事実である。社会科学の一つの方法理論として、実験主義を提案することは許されるであろうが、しかし実験主義のみをもって、すべての社会科学の分野を開拓し尽くそうとすることには問題が残る。

さて、個人と公衆との喪失、及びその回復という現象は、すぐれて歴史的な事実であると言わなければならない。喪失と回復とは、過去と現在と未来とをめぐる事柄であって、それはデューイも言う如く、明確に「知性と教育にかかわる道徳的な問題である。」<sup>17)</sup> その場合、知性とは社会的知性であり、教育とは communication による経験の伝達である。「経験の発展が相互作用によって生ずるという原理は、教育が、本来的に社会的過程であるということの意味する。その性質は個人が社会集団を形成する度合に応じて実現を見る。」<sup>18)</sup> のである。社会と、歴史と、教育の関連がここにも見られよう。

## Ⅱ

教育的現実の歴史性について、デューイは確信をこめてその現在性を主張する。教育目的についての彼の見解の中に、我々はそれを知ることが出来る。彼は歴史の意義は現在を全うすることであると主張しようとする。彼によれば「文明の中で、我々が最も大切にしているものは、我々自身ではない。それは我々がその一環である継続的な人間共同体の活動や苦悩のおかげによって存在しているものである。我々の責任は、我々が受け継いだ価値の遺産を、保存し、伝達し、調整し、拡大することであり、そのことによって我々より後に来る人々がこの遺産を我々がうけついで以上に確実な、安定したものとして、また、より広く受け入れられ、より豊かに共同なものとして得るようにすることである」<sup>19)</sup>。彼にとっては、単なる過去としての過去は関心事ではなかった。過去がもし完全に過ぎ去ったもの、その使命を果たし尽したものであるならば、「死者をして、死者を葬らしめよ」と言うのはかはないと宣言し、歴史の生命を失うものは、現在の社会生活の様相や関心から歴史を断絶することであると考えられた。従って過去の知識は現在を知る唯一の鍵であり、「過去の事柄は、生きた現在から分離することの出来ないものであり、歴史の真の出発点は様々な課題を伴った現在の事情である」<sup>20)</sup>と理解された。

彼の立場を確かめるために、今少しその語るところに耳を傾けよう。「過去は、現在にとって特徴的であるものを含まないが故に、要するに過去である。動きつつある現在は、その運動を指

17) Dewey, J.: The Public and its Problems, 1927. p. 155.

18) Dewey, J.: Experience and Education, 1938. p. 65.

19) Dewey, J.: A Common Faith, 1934. p. 87.

20) Dewey, J.: Democracy and Education, 1916. p. 251.

導するために過去を利用するという条件に於てのみ過去を包含する。過去は想像力にとっては偉大なる資源であり、それは生活に新しい分野を加える。しかし、それは現在の過去として、それが見られる限りの条件に於てのみである。<sup>21)</sup> このような歴史把握の態度は、その教育論にも徹底して用いられている。即ち「教授の正当な教材は、過去の文化所産の中に見出されるという原理は、すでに吟味された成長の過程と結果との間を引離す実例を与えるものである。成長の過程を生々と保ち、将来に於てそれを生々たらしめるに容易であるような方法でその過程を保つことが教育的教材の機能であった。しかし、個人はただ現在にのみ生き得るのである。現在は過去のあとにやって来るものでもなく、また過去によって作られたものでもない。それは過去を背後に棄て去った後に存在している生活である。過去の所産の研究は、現在を理解する助けとはならないであろう。何となれば、現在は過去の所産に基くのではなく、所産を生じた過去の生活に基づくのであるから。

過去と過去の遺産についての知識は、それが現在に入って来た時だけ大きな意味をもつのである。過去の記録や残物を教育の主たる材料とする誤りは、現在と過去との生きた関係を断ち、過去を現在の敵となし、現在を過去の無意味な模倣にしてしまう。<sup>22)</sup>

このような立場は、教育の目的についての考え方、或は教育機能の分析の場合にも堅持される。教育の目的は、教育の過程そのものの中に求むべきであって、そのほかの、又は、それ以上の如何なるものの中にも求められてはならない。教育はそれ自らが目的であるという立場は確かに現在性の強調であると見られてよい。デューイの説いた成長の原理や、経験についての主張も、またそうである。彼によれば成長は、外部からの構成でもなく、また内的な潜在力の開発でもない。それはまさに自己更新の過程である。教育は経験の絶えざる再構成であり、常にそれ自身の目的をもつ。如何なる時期の経験もそれ自身に於て価値をもつのであり、また如何なる時期に於ても生の意味を豊富ならしめることが教育の重要な課題である。「教育とは、経験の意味を増し更にその後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。<sup>23)</sup> この場合、再構成とは、まさに現在に於ける再構成であり、経験は常に現在に於てその意味を新たにし、それを全うしようとする。この意味に於て、経験とは現在の中に含まれた未来とも言うべきであろうか。しかし、それは無時間的狀態ではなく、連続的過程であり、予料をその本質とする。未来に対する想像力豊かな予料こそは、行動の先駆的性質として、常に現在に於ける指導的役割を有力に果たしているのである。

さて pragmatic であり、experimental であると言われるデューイの考え方は、一つの方法、即ち、自然科学の成果と、その成果を具現した方法を自己自身の方法とすることであった。このことは思惟によって実在を求め得ると誇った従来の哲学に対するはげしい攻勢である。確かに実

21) Dewey, J.: Democracy and Education, 1916. p. 89.

22) *ibid.*, p. 88.

23) *ibid.*, p. 89.

在は思惟のみから齎されることは出来ない。また、知識の任務は知覚の方法によって現に経験されている対象を観察することにはじまる。諸々の法則は、このとき知的な道具として考えられなければならない。法則が恰も諸事象を支配するかの如く、また諸事象が法則に追従するかの如く考えるのは、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な考え方の遺物に過ぎない。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、知性の実験に於て行われるのである。人類発達の歴史は、まさにこの実践行為の物語であった。

実験的経験論に於ては、実践や行為が観念の基礎となるが故に、理論と実践の間隙は巧みに綴補される。知識のはたらきの実験的活用は、知識自らの行為に外ならないからである。実験的経験論における諸観念は、結局一つの仮説的なものであり、終局的なものではない。それはそれらの観念に先行する存在によって検証されるのでなく、本来、活動の結果から検証されるのみである。思惟そのものも決して自然から離れたある特殊な存在ではない。思惟の構成機能は経験的であり、実験的である。

我々はいまデューイの思想の系譜に見られる二つの傾向を見た。一つはダーウィンの影響のあったと言われる生物学的傾向であり、成長の課題の考察にあたって、それを推し測ることが出来る。他の一つはジェームズに導かれたと言われる pragmatic な道具主義、或は操作主義である。経験の実験的性格を強調する場合のデューイの態度にそれを明らかにすることが出来よう。我々は更にこれらの両者にかかわる他の一つの特徴を見出し得るのではないか。それは現在についての彼の理解の態度である。生物学的発生理論の背景に於て過去性につながる立場と、pragmatism の洞察、実験、検証を媒介とした未来性、企劃性への傾向とが、「教育は現在にある」という見解に於て結ばれるのではないか。「哲学の改造は、過去と既成の制度を尊重する人々と、より自由で、より幸福な将来を建設することに関心をもつ人々との協力を認めるであろう。なぜならば、それは、過去の蓄積された経験と、未来を希求する創造的知性とが、互に効果的に作用し合うことの可能な条件を決定するからである。それは人々をして超経験的權威に対する麻痺的な崇拜や、事物についての不快な合理化に陥らしめることなく、しかも理性の権利を讃えることを可能にするであろう。」<sup>24)</sup> 過去のものと、未来的なものとの結合が実験主義の地盤に於て試みられようとしていると考えることは左程行き過ぎたことではない。

デューイによれば「過去はその論理的必然性に於て現在の過去 the past-of-the-present であり、現在は将来が生きている現在の過去 the-past-of-a-future-living present<sup>25)</sup> である。」「すべての歴史的構成は必然的に選択的である。過去は完全に再現され得ることも再生され得ることもない。従ってこの原理は明らかに重要であると称せられていい。しかし、それが重要であるのはそれを認めることが、歴史の叙述におけるすべてのものは、その選択を制御する時に用いられる原理に依存するという事実への注意を強いるからである。この原理は、何れが過去の出来事とし

24) Dewey, J.: Reconstruction in Philosophy, 1920. pp. 101~102.

25) Dewey, J.: Logic, The Theory of Inquiry, 1938. p. 238.

て記され、何が認められ、また何が除かれるべきかの重要度を決定する。それはまた、諸々の事実が如何に選択され、処理され、秩序づけられるべきかを決定する。そうして更に、選択の事実が、原本的であり、基礎的であると認められた時には、我々は、すべての歴史は必然的に現在の立場に於て書かれ、且つ、不可避な意味に於て、歴史は単に現在の歴史であるばかりでなく、同時に、現在に於て重要であると判断されたものの歴史であるという結論に至らざるを得ないのである。<sup>26)</sup> そのことについてデューイは選択の三つの種類をあげた。「時間の秩序における第一の選択は、その歴史が彼等の生存中に記された過去の人々によって行われた……次に、記憶による選択である。私的でなく変遷的でなく公的な永続的な記憶は、思慮深い歴史家<sup>27)</sup>がその作業を試みる原本的な材料である。……更に史料編纂家自身が選択の原理を附加する。」<sup>28)</sup> そうして「更に重要な原理は、歴史の叙述そのものが歴史的な事件である」ということである。「或る事件が、特定の歴史における事件としてその位置を得ると同時に、判断の作用が、その事件を、それがその一部分であった全体の脈略から切りはなし、新たなる文脈に於てそれに位置を与える。文脈と位置とは探究の中で為された決定であって、その固有の存在の性質によつたのではない。恐らく識別と総合の創造に於て、判断の作用が明らかに見られるのは歴史の叙述に於てであろう。それが探究の対象となつたときに、また、対象であるが故に、存在の素材に新たなる形式が附与されるという原理の明確な実例は他に容易に見出されない<sup>29)</sup>」歴史は、それが探究され、叙述されるにつれて書き改められる性格を否み得ないというのは、歴史が基本的に現在に於て選択されるからであろう。また、「歴史の叙述が、問題的状况の探究を通じての解決としての判断の実例である<sup>30)</sup>」というのも、歴史探究の事例はすべて現在にかかはるものであり、決して単なる過去のものでなく、また、探究者その人の立場も、常に現在の場に立たざるを得ないことを示したのと同じことが出来る。歴史的現在という素材を除いては指導的原理や仮説にとって有効な素材はあり得ない。この意味に於て「歴史は過去に於て起きた事件であり、更にその事件を、後の時代に於て知的に再構成したものである。<sup>31)</sup>」デューイに於ては歴史の世界はこのような二重の意味を含みもつものとして理解された。歴史的探究が先ず選択と配列の事柄であり、次ぎに、それが叙述される時代の文化の概念と有力な課題によって制御されるというのも、そのような立場からであった。歴史が現在性に於て把えられ、それが現在に於てつねに書き改められるという立場は、デューイの場合歴史と教育とを貫く基本的なものであった。しばしば語られる経験の再構成、生の自己更新の主張もこのような意味に於て理解されていいのではあるまいか。

歴史的世界の二重性とは、しかし、過去の歴史的事実や史料そのものを否定することを認めることではない。それを知的に再構成するとは事実の客観性の意味を曲げることであつてはな

26) Dewey, J.: *Logic, The Theory of Inquiry*, 1938. p. 235.

27) *Ibid.* pp. 235~236.

28) *Ibid.* p. 237.

29) *Ibid.* p. 236.

30) *Ibid.* p. 232.

31) *Ibid.* p. 236.

らない。それが現在に対してもつかかわりに於て、過去を生かすことでなければならない。その知識理論に於てデューイの実験主義は、経験の企劃性、構案性を強調するの余り、むしろ強い創造面を感じさせる。従来の経験論が経験によって事物の本質を発見したに対して、実験的经验主義は、経験によって積極的に事物を改造すると言うのが、まさにそれである。前者が「見る」に対し、後者は「改造する」のである。しかし、自然の場合——歴史の場合にも——見ること、知ることには出来ても、また見るべく知り尽くすべきことではあっても、創ること、改めることの出来ない事実や現象がある。即ち、人間によって制御することの不可能な法則と、知性の利用によって美事に制御し得る法則とが二つながら存在するのであって、両者の混同は避けられなければならない。実験によって、環境を変革すると言っても、変えられない「そのもの自体」と変え得る「そのものの関係」は区別されなければならない。人間を他の生物に変革することは不可能であるが、しかし、人間の関係の変革は可能である。歴史に於て、過去に起った特殊な事件や事実とそれを現在に於て知的に再構成することの関連にも、これに似た方法上の問題が残るであろう。特にこの関連が教育の領域に転移された場合、教育の事実が、著しく人間の成長発達や、指導、教化などに及ぶところから、その創造面、変革面が強く取り上げられ、実験主義の歴史理論に見られる現在性の創造面だけが強調され過ぎると、二重性の与え易い理論上の混乱を生ずる心配がないとは保証出来ない。知識理論に見られるこの不安は、デューイの歴史解釈にも、また、教育原理にも伴うのである。

さて、つねに現在が中核になるところから、当然、過去性と未来性の意味は弱まらざるを得ない。経験がその終末を有たず never-ending, 従って教育には、それ自身以上の目的（或は終末）end はあり得ないと言うのも、また、もくろみ、或は見通された目的 end-in-view を単なる end と区別しようとするのも、同じような立場のあらわれと考えられる。しかし、end-in-view に於て、それをもくろむのは現在性を中核とした自己であるとしても、しかしそれは他者的性格をもった未来性に於て in-view となるのであり、また、それを未来性の view に誘う力は、過去に於ける経験や他者のよき direction であろう。デューイがその成長の特徴を未熟にあると説き、未熟を依存性と可塑性によって内容づけた立場も、かりに依存性を外的な、過去性に、可塑性を内的な未来性におきかえ、更に、両者の調和を自己更新の現在性に求める解釈を試みることによって、理解し直すことが可能ではあるまいか。現在性の極度の強調は、自己更新のもつ動性の説明には十分であるが、デューイ自身その「経験と教育」<sup>32)</sup>の中で認めた適度の外的權威や、伝統的文化遺産についての積極的な意味づけを果たし得ないであろう。進歩主義教育のもつ積極性の性格と限界がここにも見られると言うことが出来る。

32) Dewey, J.: Experience and Education, 1938. pp. 8~9.