

デューイの民主主義概念の今日的意義

The Contemporary Significance of Dewey's Concept of Democracy

水 谷 勇
MIZUTANI Isamu

I. はじめに

アメリカにおけるトランプ前大統領の台頭以後、社会の2極分化がアメリカ社会で進んできているが、このことは我が国においても言えることであり、ロシアによるウクライナへの侵攻を持って核戦争や世界大戦の危機も噂されている。これらの現象の背後にはコミュニケーション不足があるのではないと思われる。こうした状況を打開していくためには、100年以上も前にアメリカの思想家デューイ（John Dewey, 1856-1952）が社会の分断と戦争の状況に対して、哲学・教育学の視点から民主主義論を深めていった、彼の議論に耳を傾けていく必要があるのではなからうか。

我が国の教育と社会の右傾化は、中曽根康弘氏が総理大臣になって戦後は終わったという社会認識を示して戦後教育の大転換を図ったことから始まり、安倍晋三氏率いる長期にわたる自公政権において文教政策が自民党の教育再生本部、首相直属の教育再生会議、同じく経済財政諮問会議で決定されて実行に移されるようになり、中教審・文部科学省が単なるその実行期間に成り下がって教育本質論が一考だにされなくなったこととも関わっている。そこで、本稿では、デューイの民主主義概念の今日的意義を教育本質論から説き明かして混迷する現代社会を生き抜く指針を得たい。

昭和63年度に学習指導要領改訂の教育課程審議会答申が出され、社会科は地歴科と公民科とに解体されるとにはアメリカ合衆国の当時の最先端に近いものの直輸入（翻訳）という形をとりながらも、柳田邦男らの社会研究科構想や民間の心ある教師たちの先駆的取り組みを受け皿として、さらには、構想のみに終り実現をみなかった戦後直後の公民科の目論見を土台にして花開いてきた社会科はここに終ろうとしている。わが国で公民科構想が内容的には民主的なものを数多く含んでいながらも構想のみに終り、社会科として出発したのは、わが国の「公民」概念は手あかに汚れすぎていたからであると言われており、筆者もこの見解を首肯するものである。それは市民（citizen）の概念から切り離されて、自由や権利といった基本的人権とはほど遠い、臣民概念に通ずる「皇民」としての意味をもち、あいまいにして不明確なものであったからである。

戦後直後の「公民科」構想作成にたずさわり、その後、新設社会科教育の内容づくり、理論的支柱の提供を行ってきた故東大教授の勝田守一氏は、次のように公民教育の概念を整理している。

「(1) 公民教育は、一定の国家における市民形成をめざすものである。したがってそこでは、国

家にたいする忠誠や義務の観念をつくりあげることが意図している」「(2) それにもかかわらず、公民教育は他方では市民としての基本的権利の自覚と自治の原則のうえにたつて公共的生活をみずから組織する市民の形成をめざしている。この面が強化されるほど、公民教育はより民主的性格をもつということが出来る。」¹⁾

また、1969年に「公民的分野」を旧来の「政治・経済・社会的分野」に替えて設置した学習指導要領に基づく文部省『社会科指導書』では、公民とは「市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という2つの意味を含んだものとして理解されるべきもの」²⁾と述べているが、これは1966年の「期待される人間像」(中央教育審議会答申)を経て出てきたものであり、それ以前の社会科が「人間らしい生活をいとなみたいという人間の根本的欲求」を大事にし、「他人の権利を尊重し」「疑わしい意見や正しくか、意見とたたかうことなど」³⁾を民主社会の有為な公民として必要な特性と考えており、人間性尊重、個の解放、個の確立が強調され、自主独立の能動的にして強靱な主体がその公民像であったのに対して、1969年以降、権利要求を戒め、義務や責任を強調し、家庭や国家とその歴史への愛情をもち、そのためにつくることが強調されるようになって、近代市民的特性が著しく弱められていると指摘される⁴⁾ようにまっている。

しかし、これらは、いずれもアメリカの good citizenship 育成の日本版であるといわれている。good citizenship すなわち公民的資質とは、いかなるものか。わが国では「国家・社会の成員としてその政治、文化を創造的に担っていく必要な知識・判断力の総体」であるといわれており、その中核には「良識ある主権者たるに必要な政治的教養(教育基本法第8条)」が位置づく⁵⁾とされている。本家アメリカ合衆国ではどうであろうか、「公民教育(citizenship education)は、社会における市民の役割への考えを形成することが意図されるあらゆる肯定的な影響力を含む過程である。それ故、公民教育は教育過程以上のものである。それは一部は正規の学校教育によって、一部は両親の影響によって、更に教室や家庭以外の学習からもたらされる」⁶⁾(傍点一引用者)、それは、学校では公民科(civics)において集中的におこなわれつつも、これを含む社会科(social studies)において継続的に行われるもので、その内容としては、知的理解としての愛国心教育であるとされている。

ともあれ、公民教育は、(国家への忠誠と義務)と(権利と自治)という二重の概念構成によって成り立っており、しかも学校教育だけでなく、教育作用(意図的教育のみならず、無意図的形成を含む)の全体的輪郭をおさえたいうえで、学校教育、とりわけ授業において何をなすべきかを考えねばならない枠組みをもつものであると言える。

1980年代に入って愛国心教育が叫ばれ、「日の丸」「君が代」が教育問題から政治問題に発展したなかで1990年から施行されていく学習指導要領においては、これらがそれぞれ、国旗、国歌と

1) 平凡社『教育学辞典』1954年

2) 文部省『小学校指導書社会科編』1969年

3) 文部省『小学校社会科学習指導要領解説編』1948年

4) 高山次嘉『社会教育学研究I』明治図書、1975年

5) 労働旬報社『現代教育学辞典』1988年

6) Donald W. Robinson (ed.) *Promising Practices in Civic Education*. Routledge. 1967.

して義務づけられるようになった。法的根拠のなく進められたこうした措置が教育界にいつその混乱をもたらし、後付けで国旗・国歌法が制定されて今日に至っているというお粗末な法治国家ぶりである。国際化が標榜される最中においてである。冒頭で述べた社会科解体とともに、公民教育は新しい時代を迎えようとしていると言っても過言ではない。

かかる状況にあればこそ、公民教育とは何か、いかにあるべきかが厳しく問われねばならない。

本稿は、わが国の戦後教育の推移に多大な影響を与えてきたアメリカの社会と教育における公民教育の推移を整理し、「教育の輪郭」といわれる教育作用の全体構造を把握して民主主義教育論を説いたデューイの公民教育論を紹介・検討することを通じて、公民教育とは何か、いかなる公民教育をこそなすべきかについての示唆を得んとするものである。

このことは、デューイ研究の立場からすれば、デューイが直接「公民科 (civics)」について書いた論稿がないから、デューイの公民教育論はこれといったものがないという通説に対して、公民教育をその範囲・内容において適切に（したがって、教科教育だけに限定せずに）捉えることによって、デューイから公民教育への豊かな示唆を得る試みとなろう。もちろん、公民科教育の一手法として、デューイの教育方法論の1つである「反省的思考 (reflective thinking)」があったし、その見直し、公民科教育、道徳教育の分野でなされてきている⁷⁾。本稿の考察は、これらの事情を斟酌しつつも、主に制度論、枠組み論を展開しながら、デューイの考えた教育本質論、民主主義概念を不可分のものと考えて明らかにすることに力点がある⁸⁾。

デューイの民主主義と教育を巡る見解は、教育としての社会生活・コミュニケーションであり、生の形式としての民主主義をとらえ、その基準として共同体内と共同体間のコミュニケーションの豊かさであることはつとに知られているが、その意義については十分に深められてきたとは言えない。そして、それを保障するものとして、「社会的知性」、「協働的知性」または「反省的 (熟慮的) 思考」が指摘されてきた。これらの関係について、教育本質論にさかのぼって、デューイが教育の本質をどうとらえていたか解明することによって、込み入った関係や時に矛盾をもって考察されてきたことがすっきりと理解できる。

その際のもうひとつのキーワードは“public”である。1930年代の「社会的・協働的知性」へと傾斜したデューイの見解は社会情勢によるところもさることながら、“The Public and Its Problems, 1927”に端を発する政治学への哲学的アプローチの結果である。しかしながら、教育は個人の形成

7) コールバーグ研究者でもある松下良平氏 (武庫川女子大学) は、論文「2つのレベルの批判的道徳思考力の発達」においてデューイの価値判断教育の再評価をなし、現代的再構成を試みている (『金沢大学教育学部紀要、教育科学編』、第38号、1989年)。松下良平「道徳教育とアクティブラーニングーデューイから何を学ぶかー」『日本デューイ学会紀要』第58号、2017年、117-127頁

8) 本稿でデューイの教育論、民主主義概念、公民形成論を検討する素材とするのは、*Democracy and Education*. (1916)、*The Public and Its Problem*. (1929)、*Individualism-Old and New*. (1939)であることを断っておく。しかしながら、これまでのデューイ研究はテキストの深い読み込みを基本として、思弁的になされることが多いが、当時の現実社会と向き合って、その課題解決のために多数の論考を書き、また社会的活動を展開したデューイを正しく理解するためには、当時の社会事情、教育事情をつぶさに調べ上げ、その背景を理解した上ですべきであると考え、こうした考察に重きを置いているのが本稿の特徴である。

を目指しつつも、本質的に公共的なものであることを見抜いていたデューイにとって、“Democracy and Education, 1916”で述べたことを発展させたというか、視点を変えてより先鋭化して述べたというか、そういう文書として理解することもできる。

また、ポストモダンと言われる現代では、デューイの見解は時代遅れであるという意見も聞く。確かに、これほどまでに目まぐるしく変化する時代を彼は想定してはいないが、まさに本質論においてデューイの卓見は今日においても我々に羅針盤を示してくれるものであり、新たな公共の概念が提起されている今日だからこそ、デューイの public 概念に学んで、今日の教育を考えるべきであると考えられる。それだけの豊かな内容をデューイの public 概念は有している。このことは本論での議論で実証されるであろう。

II. アメリカ公民教育の特質とその歴史的変遷

(1) 公民教育と民主主義・産業主義

先に、公民教育とは国家における市民の形成をめざすものであり、国家に対する忠誠や義務の観念の形成、及び権利と自治の原則に立った公共的生活の組織をできる意識と資質の形成という二重の性格を有することを、その定義の考察から明らかにしたが、公民教育が成立する背景には、愛国心とか国民意識の形成といった被治者としての側面よりむしろ、統治者としてもあること（民主主義、もしくは民本主義）からくる政治的教養の教育の必要（たとえば、教育基本法第8条）という契機を看取することができる。

公民教育といった場合、代表的な教育学者は、独のケルシェンシュタイナー（G. Kerschensteiner）である。彼は「公民教育学（Staatsbürgerliche Erziehung）」を説くに際して国家は全てを包含する社会であり、最高にして完全なものなのであるとして、ここから下位の社会集団、個人を位置づけた。したがって、彼の教育学は、「国家意識に向けた教育（Erziehung zur Staatsgesinnung）」であったのだが、同時に、「公民教育とは、国家観念の養成、すなわち正義、公道の維持者としての国家の目的、責務および組織に関する知識を与え、かつ国家全体の利益の下に自らの利益を供することのできる道徳的人格を育てる教育ということになろう」と主張して、国民個人の政治意識の養成を不可欠の条件とした。しかし、よく知られているように、彼はここにとどまらず、「有用な公民（brauchbarer Staatsbürger）」を主張して、職業的訓練を重視した。これは職業を通して人は社会に参画していくからということと共に、一般陶冶（Allgemeinbildung）もしくは自由学芸教育（liberal arts education）といったものが恵まれた資質をもった一部の人たちだけに対する教育であるのに対して全国民に適応させうる教育は職業教育に他ならないと考えられたからであった⁹⁾。

このように、公民教育は、民主主義、産業主義と密接な連関をもって成立しているものである。日本においても、同様に資本主義の確立及び普通選挙制度（1928年実施）の成立とほぼ時を同じ

9) G. Kerschensteiner, *Die Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. 1901. S.11.

くしている。公民科は、中学校（エリート教育の機関）を除く実業系の諸学校を皮切りに中等教育段階で設置されていったが、1922年以降のことであり、公民教育が教育界で声高に叫ばれたのは、大正デモクラシーと共に1915年からのことである¹⁰⁾。また、筆者の知る限りでは、わが国教育界で、公民教育論が最初に取りあげられたのは、憲法発布目前の1888年（明治21年）『教育時論』誌上である。

アメリカにおいては、少し事情を異にするが、公民科の成立に焦点づけると、1860年（南北戦争）前後に、community civics として成立し急速に全国に普及したといわれている。それは比較的知的な教科として community における membership の育成をめざしており、(1) 社会生活における共同目的、(2) 共同目的を達する上での相互依存、(3) 協力 (teamwork) の必要性、(4) 社会共通の福祉 (well-being) のために協力をなす方便としての政治を主たる内容として、社会意識の培養を図った。アメリカ合衆国では国家（連邦や州）も community の中の1つにすぎず、機能社会としてはほぼ同次元で、単に範囲が同心円的に拡大したものとしてしか捉えられない傾向があったので、こうした community 教育を足がかりに、公民教育がなされたのである¹¹⁾。

しかし、アメリカの特殊性は、アメリカ社会がその成立当初から、産業主義と民主主義の傾向を色濃くもっていたことである。そして、デューイ (John Dewey) が活躍した19世紀末や両大戦間というのは、革新運動 (progressive movement) やニューディールといった民主主義と産業主義がとりわけ華やいた時代だったのである。

(2) 米国における建国当初の公民教育の特質

合衆国で最も代表的な教育史家カバレー (E. P. Cubberley) は、アメリカ公教育の特徴を次のようにまとめている¹²⁾。アメリカ合衆国のように、多彩な民族が移民として寄り集まっている連邦国家では、政府は強力な指導力に乏しく、よかれあしかれ、国民の意志のままに行動するのみである。官僚は人民の公僕であるが、かれらはただ多数者の意見を代表する者であって、多数者に対抗して指導力を発揮することはできない。各州政府や連邦政府は、近来では従来より多くの機能を引き受け、権限の集中化と公共行政の効率化を追求しようとしているが、官僚的効率主義の到来と民衆のイニシアティブの喪失をおそれる公衆からの反発もまた強い。かくして、この米国国民を統合する力として、われわれは公教育制度、出版・報道、政治の3つに依存せざるをえない。なかでも、他の2つの力を形成する源泉である公教育にこそ、アメリカの将来がかかっているのである。

10) 『帝国教育』（大正4年12月号）では、次のように公民教育が我が国の社会発展に伴って隆盛しつつあることを報告している。「蓋し近代国家社会の進歩発達に伴なひて旧来の国民教育は十分に其国民教養の効果を挙ぐるに足らざるに至れり、ここに於て教育革新の声起り、新教育の必要唱へられる。かかる時勢の要求に応じて生じたる新教育これ即ち公民教育に他ならず。」（1915年、p.110）。こうした言明は、絶対天皇制下で教育内容や目的の改変は難しく、教育方法の改良としてのみ大正新教育を捉える従来の見地に対して、制限付きとはいえ、民主主義（民本主義）のもとで成熟した社会にふさわしい成熟した国民としての公民（臣民ではなく）を求める議論（主張）があったことを示すものである。

11) S. G. Noble, *A History of American Education*. Rinehart & Company Inc., 1938. p.359.

12) E. P. Cubberley, *Public Education in the United States*. Routledge, 1947.

この公教育とは、自由で¹³⁾、普遍的で¹⁴⁾、世俗的で¹⁵⁾、義務制で¹⁶⁾、共通の学校教育¹⁷⁾を意味し、公費すなわち税金によってまかなわれるが故に公教育といわれるものである。

近年の教育史家（といっても社会科教育史研究者）も建国当初の教育は、きわめて政治的な公民教育（主権者教育）を行っていたことを明らかにしている。すなわち、「共和国の建設者は、独立戦争を経済的・社会的観点からではなく、まず政治的観点から考えた。そのため、新共和国に必要な教育は、学問的優秀さや諸個人の自己実現の手段としてではなく、主に政治的意義から考えられた。……公民教育の主要な内容は、愛国的、道徳的善についての教養と教化であった。これに歴史や共和国の原理を加えられることもあったけれども」¹⁸⁾。この一文は学校教育についてのみ書かれたものだが、ヤノウイツ（M. Janowitz）が指摘するように、軍隊（民兵 *civic-soldier*）入隊を通じて、最も豊かに公民教育がなされており、学校はその基礎を作ったにすぎないことも認識しておく必要がある¹⁹⁾。

そもそも、合衆国において徴税に支えられた無償の公立学校が存在するようになったのは、学校が全公衆にある利益をもたらしうると考えられるようになったからに他ならない。それは、子どものない納税者に対しても、富裕な納税者に対しても、宗派学校に関与していた人々に対しても、私立学校に投資していた人々に対してももたらされるはずの利益があるというのが無償学校主唱者らによってなされた²⁰⁾。すなわち、学校は、(1) 犯罪の総計を縮小し、(2) 高い理想として知的な指

13) *free*。その理念上の内容については、単にすべての子どもが月謝（授業料）なしに学校に行けることを意味した。現代の世界人権条約では高等教育まで含めて、教育は権利であって授業料不徴収の原則が設けられているが、教育を立身出世や金儲けの手段と考える我が国は近年の政権交代による民主党政権下で高校授業料の無償化が図られ、末期に玄葉外務大臣（当時）によって留保撤回がはかられるまでは高額な授業料を当然とする風潮があり、我が国の高等教育（大学教育）の発展が大きく阻害されていると筆者は考えている。また、多くの貧困家庭の児童が富裕層の子守や下働きなど児童労働に従事していた当時の社会にあっては経済的理由による制約から完全に解放されたと考えるのは早計である。

14) *universal*。すべての子どもが基本的に正規の昼間の学校に行ける、行くべきであることを意味し、そのことは、先の *free* と相まって、人々に知を与えることによって束縛から解放する普通教育を提供することを意味している。職業教育を排除するものではないが、人として普遍的に求められるものを意味している。

15) *secular*。この原則は、宗教・宗派からの教育の独立（距離を置く）ということであり、宗教教育を排除するものではなく、特定の宗派に偏らない（キリスト教共通の）宗教的内容の教育は道徳教育、情操教育としてむしろ重視されていた。このことは国家神道の公教育からの排除、政教分離が国是となった我が国の戦後教育改革でも、アメリカ教育使節団報告書などで明確にされており、我が国にも影響を与えているが、宗教法人立の私学を除いて、我が国ではほとんど宗教教育は行われていない。

16) *compulsory*。子どもの成長と社会の発展ために、州（国家）が法的強制によって、子どもたちの学校への出席を求めること。多くの場合、児童労働の禁止や制限を伴っている。

17) *common schooling*。社会的・文化的・経済的背景にかかわらず子どもたちが一緒に同一の学校で学ぶこと。こうした理念から、合衆国では比較的早くから公立の総合性ハイスクールが成立発展した。以前は奴隷は人間と見なされていなかったため排除され、奴隷解放後も人種差別もあって1960年代の公民権運動を経て名実ともに実現することになるが、細部においては今なお課題が残されている。

13～17は R. F. Butts, *Public Education in the United States*. Holt Rinehart Winston. 1978. pp.265-267.

18) R. F. Butts, *Education for Responsible Citizenship*. Holt Rinehart Winston, 1977, p.47.

19) M. Janowitz, *The Reconstruction of Patriotism*. Macmillan, 1983.

20) アメリカでは、教育税が一般行政から独立した教育委員会によって資産課税として賦課されるため、子どものいる親とは限らない。子どもの教育に対する直接的利害とは関係なく、教育の成果は社会的なものとして捉えられ、社会的に維持されることによって、教育の公的性格（受益者は非教育者のみならず社会全

導者たちを開発し、(3) 知的な有権者としての市民を生みだすだろうという約束である。

ダグラス (H. R. Douglass) によれば、初代のワシントン大統領 (George Washington) は、啓蒙された公衆の意見 (opinion) が共和国アメリカの民主主義にとって必要であり、普遍的教育 (universal education) の計画を求める時代が来たと主張したという。さらに、ウェブスター (Noah Webster)、マディソン (James Madison)、ジェファソン (Thomas Jefferson)、ウェブスター (Daniel Webster)、リンカーン (Abraham Lincoln) 等の実践的な国家指導者は悉く、同様に大衆教育の必要を説き、そこでの教育 (すなわち自由な公立学校) の第1の目的は、市民が知的な有権者としての彼らの義務を果たすように訓練することによって、民主主義の成功を保証することであるとしたり²¹⁾。

以上のダグラスの指摘は、バッツ (Butts, R. F.) によっても裏付けられる。バッツは、「アメリカ合衆国の教育史をはじめから、糸を通してきたテーマ」²²⁾として「公教育が全アメリカ人民の間にコミュニティの感覚 (a sense of community) の建設において演ずる役割の継続的探究」²³⁾をあげる。バッツによれば、共和国 (アメリカ合衆国) の初期の指導者たちは、血族関係や階層的な社会階級、遺伝的特性 (身分) や軍事権力、宗教的認可をもとにコミュニティを形成することを拒否し、自由 (liberty) 平等 (equality) 公正 (justice) にもとづく民主的な政治的コミュニティが、それに代わる社会的結合力となるべきである、と論じた。さらに、この政治的コミュニティに到達し、かつ、それを維持していく最も適当な手段を、教育—私教育ではなく、軍事、宗教、人種、民族、社会階級、身分にとらわれることなく公の目的にむけて方向づけられた公教育—に求めたのである²⁴⁾。

この主張は、民主主義や自由に関する重要な見解を含んでいる。一般に、自由とは束縛のないことであるとうけとられていた。1930年代の「新しい社会秩序を築く」運動は、現状を集産主義の時代と規定することで、「民衆の広範な政治的参加をもとにした社会的統制と計画化」と「個人中心の自由」との調和という新しい自由論を説いた。そこでは、この両者が同時に成立しなければ、どちらも自由を保障するものとならないと考えられた²⁵⁾。この自由論の最初の理論化がデューイの『新旧個人主義』(Individualism Old and New, 1931) であるとされている。しかしながら、バッツも指摘するように、すでにジェファソンは「自由」をきわめて広く捉え、広範な政治的参加という意味で考えていた。さらに、平等についてもまた強い政治性をもつ内包をもつものとして考えられ、すべての市民が共和国の原理において共通の政治的教育を受けることなしに平等はないと考えられ

、体) が明確になっている。The Encyclopedia of Education. (1971) “common school movement” における記述を元に主張している。

21) Douglass, H. R., “The School; Have the schools Built a Better Society?” *Progressive Education*. vol.25. February, 1948. p.36.

22) Butts, R. F. *Public Education in the United States*. . Holt Rinehart Winston. 1978. p.364.

23) *ibid.*

24) *ibid.*, pp 364-365.

25) “Editorials”, *The Social Frontier*. October, 1934. pp.4-5. および *Report of the social Studies Commission of the American Historical Association*. vol.16. Scribner, 1934. p.16.

ていた²⁶⁾。こうして、公教育は、市民をそうした参加へと準備するものとして、あらゆる市民（の子弟）に与えられねばならないとされたのである。

バッツによれば、公的善（public good）のための教育への革命熱は、19世紀前半のコモンズ・タール運動において一旦復活するものの、全体としては、19世紀始め以降、次第に多元主義の力に道を譲り始め、個人事業や経済的優位への大志に支配される教育にとってかわられるという²⁷⁾。しかし、ジェファソンの約束を始めとする建国初期の公約は実現されなかった（一部の先進層の発言にとどまった）とみる方が正しいと思われる。確かに、ド・トクヴィル（A. de Tocqueville）は、ニューイングランドの全市民が簡単な初歩的な知識、教義、自国の歴史、連邦憲法のおもな特徴を教わっていると報告している²⁸⁾。しかし、彼はこのような一般化を合衆国全体に適用することはできないと認識している。さらに、カーティ（M. Curti）によれば、教育の実際は、植民地時代の階級的宗教的色彩を脱脚しておらず、教育機会に関しては、1820年代までは、植民地時代よりも後退したという²⁹⁾。

建国期に、革命思想を反映して、理念として大衆教育の必要が説かれつつも、ほとんど実現に至らなかったのは何故であろうか。この問題に関する先行研究者である久保義三に依拠しつつ明らかにしよう。久保は、アメリカにおいて、無月謝・義務制の国民教育制度が何よりもまず必要であると考えられたのは、そうした教育によって「アメリカ人の思考と生活にとって特徴的であると考えられるものを教え込もうとする強固なナショナリズムにもとづいていた」³⁰⁾と指摘する。

さらに久保は、カリキュラムにおいて、当時の伝統的な教科を貴族主義と排して、科学と功利的教科、及び市民の義務と政治生活に関する公民学（civics）を含んでいるべきであるとされたことを上記をその理由として合理的に説明する。こう特徴づけたうえで、久保は、当時のアメリカ社会が「この教育制度案をうけ入れるべく熟していなかった」³¹⁾と実現に至らなかった原因を明らかにする。具体的には、革命と西部への進出のために多くのエネルギーが要求されたので、他の公共事業にはほとんど手が下されなかったこと。及び、より重要なことに、この期のアメリカ社会は、すでに資本家と農民階級との利害が対立し、かつ激化してきており、社会の支配層である前者は、民衆教育に力を注がなかったこと。である。たとえば、ジェファソンは、大学よりも人民のための学校の方が重要であるとみなしていたにもかかわらず、当時の支配層たる土地所有者、農園主らが、初等教育のために租税を支払うことに反対し、彼らの息子のための大学を強く求めたために、彼らの要求に妥協し、実際には大学の創設において業績を残したのである³²⁾。

教育思想も、もちろん、こうした行為を正当化するものが用意され、社会的観念として普及し、世の支配的見解となっていた。それは、教育は私事であり、教育に対する責任は、第一に両親と家

26) Butts, R. F., op. cit., Chapter 1 および p.365.

27) Butts, R. F. & L. A. Cremin, *A History of Education in American Culture*. Macmillan, 1953.

28) トクヴィル著、井伊玄太郎訳『アメリカの民主政治』講談社文庫、1972年（原本出版1833年）

29) Curti, M., *The Sociasl Ideas of American Educators*. Roulledge, 1959. p.24.

30) 久保義三「公教育の成立」、海後勝雄・広岡亮蔵 編『近代教育史Ⅱ』誠文堂新光社、1954年。p.174.

31) 同上書。p.181.

32) R. F. Butts, op.cit. pp.26-28.

庭にあり、国家は、国家社会の安寧のために必要最小限の内容を、最大限安価な教育を貧者に用意してやる責任をもつのみであるという考えである。その後、公教育も含め、公的善への専心から個人事業や経済的優位への大志へと目的が移行していく背景には、思想的底流として上述のことが考えられる。

このうえに、3つの理論的合理化がなされてきたとみることができよう。

第1は、百科全書的知識 (encyclopedic information) への信頼である、ダグラスによれば、「多くの親や教師は、いまだに、教育とは、生徒の頭に日付や名前や動詞や公式や規則や他の情報知を蓄え、未来の行動にほとんど影響しない、その世代の緊急の社会的経済的政治的問題にほとんど、ないし、全く関係しない過程であると考えている」³³⁾。この見解は、テスト主義の熱狂の中で情報知の強調しすぎ、誤用に陥ってきた。それに対して、現在の必要にこたえる真の教育として、情報知だけでなく、理想や社会的態度や適切な関心の重要性を指摘してきたのが進歩主義教育であるといえよう。

第2は、競争的個人主義への信頼である。万般の繁栄への協力と忠誠よりもむしろ、個人本位の利己主義にもとづく競争によって、社会の進歩や発展が民主主義と矛盾することなくもたらされると信じられてきた。しかし、これがアメリカの共和政体及びその創設者たちの理想と相いれないのはすでにみたとおりである。

第3は、学問的遁世主義 (academic hermitism) である。学問は現代社会の問題や必要からかけ離れていてもよい、という合理化である。

これらの誤りが続けられた原因としてダグラスは2つあげる。「第1は、指導者における、適切な社会的かつ人道主義的理想と政治経済についての知性の欠如である。第2は、大多数の投票者における驚くべき無知、及び、彼ら自身のために知的に参政権を行使する能力の欠如、及び、彼ら自身の利益が現代生活における生活の楽しみ全てをかせいで得る機会を民衆に与えることによって最もよく得られるということ信じない人々の宣伝 (propaganda) への乗りやすさ、である」³⁴⁾と。

ダグラスの指摘にあるようにこうした問題点、すなわち当時の学校が大学のための予備校になっていることを糾弾し、本来の学校の目的であるアメリカの諸理想の実現を学校がめざすようにしようとする運動としての側面を進歩主義教育はもっており、その集約的表現として、コミュニティ・スクールをとらえることができるし、また必要である。

カウツが「果たして進歩的教育は進歩的であるか」(Dare Progressive Education be Progressive? 1932)において、進歩的学校がそれまで欠いており、進歩的であるために不可欠であるとして描いた社会的方向づけの、その方向は「アメリカの夢」であり、建国当時の諸理想に他ならなかったのである³⁵⁾。そしてまた、この諸理想は、教育を通して以外には、真に実現されるものではなかつ

33) Douglass, H. R., op. cit., p.28.

34) *ibid.*, p.39. 中等教育 (ハイスクール) における大学予科から市民形成の学校への変化は、1920年代に起きた中等教育の飛躍的拡大によって、入学者が大学進学を目指すエリートという一部の階層から卒業後に進学せずに社会に出て働く大多数の生徒へと構成員が変化したことが大きい。

35) デューイのコロンビア大学初期 (1910年代後半～1920年代前半) に助手 (秘書: assistant) を務め、後に乞われて没落する炭鉱地帯の再生をする学校の校長となって community school の実践家となったクラ

た。なぜなら、民主主義は、大衆に依拠する政治形態であり、大衆が知的で民主主義の本質と運用法を十分に知らなければ運営できないからである。この言明は、それとして正しいと思われる。

デューイやカウンツら真の進歩的教育の問題点は、アメリカ社会を完成された民主主義社会とみて、法律・制度等の人間にとって外在的なものの変革の必要を軽視ないし無視し、あらゆる関心を人間の内的形成に関心づけたことである。ここに、彼らの理論が実現不可能な空論に終わった根拠がある。なぜなら、改革主体として期待された学校は自由な存在ではなく、社会の制約をうけているのである。

デューイを始めとする進歩的教育者たちは、教師の無知から、教師を統制する教育行政家や教育の最終的支配権を持つ（と考えられていた）公衆の無知へとすすんでそれを指弾し、彼らを啓蒙することによって、問題は解決されると考えた。しかし、現実にはそうではなかった³⁶⁾。そこで彼等は、「進歩主義教育」そのものを変革の第一歩として評価しつつ、正しい方向に方向づけようとしたが成功していない。望まれるのは、教師、教育行政家、公衆に無知や無関心を押しつけている、ないし、そういう状態に陥れている要因にまで考えを進めることである。

すなわち、無知や無関心は、先の教訓からも、主体性の問題にのみ解消されるものではないことは明らかである。このことは、デューイにあっては、彼の教育理論の枠組みである、主体の環境との相互作用（interaction）の考え³⁷⁾を適用すれば考察できぬものではない。逆に言えば、デューイの、環境との相互作用という見解は、環境も主体も変数として取り扱わねばならないのに、環境の関数として主体を考察し、主体の対応（変革）のみをとりあげたところに問題があるのではなからうか。

(3) 南北戦争後の公民教育の特質

建国期の公民教育の検討は、アメリカ公教育における公民教育の基本的枠組みの検討を意味するが故に、やや先走って、デューイや進歩主義教育の考えにも論及しつつ、紹介、検討した。南北戦争を契機にアメリカにおける公民教育は大きな転換を行うのであるが、新移民の一方的な同化を要求するアメリカナイゼーションの動き－国家への忠誠宣誓に代表される、わが国の修身教育に対比

ㄨ ップ女史（Clapp, E. R.）をはじめ、カウンツの提起を肯定的に捉えた進歩主義左派といわれる人々はこの点を強調している。“Comments on Dr. Counts’ Challenge.” *Progressive Education*. April, 1932. pp.264-278. 参照。

36) このことは、進歩主義教育が現実社会の反映・進歩的改編という側面を現実の学校教育の中では起こしにくく、単なる児童中心主義として表面的な教育活動に終始したことを意味している。他方、デューイは、経験の単なる繰り返しではなく、連続的改編（向上）であること、あれかこれかではなく、あれもこれも（both-and）であるとし、「教育は進歩を作り出さねばならない」と主張している。J. Dewey, “Foreward”, E. R. Clapp, *The Use of resources in Education*. 1952.p.ix.

37) デューイの interaction 概念は特別の意味を持っている。それは独立した二者の相互作用というよりも、独立した存在でありながら自己保存のために他者（もう一方）を必要とする全体の部分の交互作用という一面を有し、二者だけでなく、周囲を含めた全体に影響を及ぼすと考えていたと思われる。この概念は、『公衆とその問題』（1927年）に初見し、『経験と教育』（1938年）において transaction に代位され、『Knowing and the Known』（A. F. Bentley と共著、1949年）においては transaction が重要として区別されている。

しうる如き教化政策（実践）と「公民科」の成立、知的教科として政治的教養づくり、更には、学校議会、生徒自治など、あるいは、職業分野から始まって、教育全体に至ったガイダンスといった、わが国の用語法で生活指導とか特別活動の指導といった教育課程領域での実習、体験を重視した政治的公民教育の学校教育内での確立の動きと2つの側面がみられる。

前者は、極度の政治化と道徳教育化という公民教育の変質をもたらし、主権者としての教育よりもむしろ、被治者としての適応教育にすぎず、個人の発達を保障、実現していくもののみが教育の名に値するという原則的立場からは教育とはいえないものであった。民主主義教育、人格の完成—発達保障の教育を唱えたデューイが、こうした動向に鋭い批判を浴びせたのは当然のことであった³⁸⁾。

後者は、「よき公民の育成」を主たる直接的目的とする社会科 (social studies) の成立へと連なるものであるが、アメリカの社会科は、とりわけ教育の現代化のいわれた 1960 年代において著しいのであるが、社会諸科学を背景にもち、児童・生徒の発達 (学習) 諸特性に応じた科学の変容・再編としての教科群であった。従って、従来もっていた道徳的性格を薄め、社会科学の色彩を帯びるようになり、客観化され始めたこと。特に、社会機能主義に立つことにより、地域社会 (community) に公民教育の原点があるとしたことは、問題があるとはいえ、「効率的な社会化」を実現した。地域社会は政治的単位として社会統制を最も効果的に行き、また文化的単位として多元的価値の統合を行う場であった。また、生徒指導、特別活動、自治活動の発生は、一人の公民としての子供の尊重、子供の地域社会生活経営への直接参加、子供の側からみた政治機構の学習など、被治者としての教育—主体が国家にある教育から統治者としての教育—主体が学習者にある教育への転換をもたらした点で少くない意義をもつ。こうして、全米教育協会 (National Education Association) 社会科委員会 (1913~16) が提起するような社会科における公民教育が始まり、主たる公民教育の方法となっていくのである。しかしその内容は、①生活適応的カリキュラム (20 世紀前半)、②社会改造主義的カリキュラム (1930 年代、40 年代の一部の動き)、③反省的探究育成のカリキュラム (1960 年代、70 年代) と変遷してきている³⁹⁾。このどれも、ある意味で、デューイの教育論の一部に依拠している。教育の現代化以降の「反省的探究」ですら、デューイの反省的思考 (reflective thinking) という、『思考の方法』でデューイの述べた彼の核心的教育方法論に依拠している。要は、デューイの理論のどこを切り取って、どう敷衍するかである。教育の現代化では、その論理構造を切り取ったし、生活適応教育では、現実の生活経験を重視した。しかし、そのどれもがデューイの論の一面化にすぎない。

38) Dewey, J., *Education today*. (1940) には、WASP (白人、アングロサクソン、プロテスタントというアメリカ人を代表する人物像) の価値観ややり方を強制するアメリカ国民化批判の論文が4編収められている。人種のるつぼであるアメリカにおける国民化は WASP 文化への同化 (適応) ではなく、移民のもつ母国の文化を大事にしつつ、それらを含み込む形で発展・再創造されるものとして捉えている。こうした見解の背後には、シカゴ大学時代 (19 世紀末から 20 世紀初め) にジェーン・アダムスのセツルメント運動に関わり、その影響を受けたことがこれまでの研究により明らかにされている。

39) Battistomi, R. M., *Public Schooling and Education of Democratic Citizens*. University of Mississippi, 1985. Chapter 4.

このように、デューイの教育論はアメリカ公民教育論と、その広義においても狭義においても、密接にかかわっているのである。そこで、次に、デューイの教育論についてより詳細に検討していこう。次章では、本節の主張を裏づけるため、デューイの教育論が発達保障の論の1つとして位置づけられるものであること、そしてその発達保障は一般的な人格の完成ではなく、具体的形を取るものであるため、公民教育論としての形式と内容を有したものであることを論証することに力点を置いて紹介、検討していきたい。

Ⅲ. デューイの教育論とその特質

(1) 発達保障論としてのデューイの教育論

デューイ (Dewey, J. 1859~1952) は、哲学者として出発 (客観的観念論の立場)⁴⁰⁾しつつも、ホール (Hall, G. S. 1844~1924)、モリス (Morris, G. S. 1840~1889) のもとで心理学を学び、「カントの心理学」で博士号 (Ph. D.) をとり、反射弧の適応論的解釈を手がけた。彼の博士論文でもある「心理学における反射弧の概念 (The Reflex Arc Concept in Psychology)」⁴¹⁾は、ゲシュタルト心理学の立場を先取りし、機能心理学のはじまりをなすものとなったとして、心理学史上、高い評価を与えられている⁴²⁾。デューイが実験主義の立場に立つのは、コロンビア大学に移って (1904年) からであるとされ、1915年『ドイツ哲学と政治』 (German philosophy and politics) 及び『民主主義と教育』 (Democracy and Education, 1916) によって、ヘーゲルを含むドイツ観念論と訣別して実験主義の立場をうちだし、『経験と自然』 (Experience and Nature, 1925) によってほぼ完成されたといわれている⁴³⁾。

このように、デューイのシカゴ時代 (1894-1904) は、客観的観念論から実験主義への「移行期」にあたるわけであるが、この時代に、彼は自己の探究する最大にして究極の問題である「人間の問題」⁴⁴⁾に対して哲学的考察に、心理学的実態を加えて実現可能性とその手段を自らの理論的構想に与え、自然科学の実験になぞらえた「哲学の実験室」⁴⁵⁾「応用心理学の実験室」⁴⁶⁾として、シカゴ大学に1896年、実験学校 (laboratory school, 1896-1904) を開設し、教育実践 (実験) に取り組むことになる。

40) デューイは敬虔なプロテスタントの家に生まれ、Tory 教授の下で哲学研究を始めたが、それはドイツ古典哲学であり、ヘーゲルであった。デューイのものの見方・考え方の中に、弁証法的なものがあるのはこの影響であろう。本文で書いたように、ハリス、モリス、英国観念論学派の影響などが連続的・累積的に働いてデューイの客観的観念論が形成され深化したと言われている。(G. ダイキューゼン (三浦典郎ほか訳) 『ジョン・デューイの生涯と思想』清水弘文堂、1977年。大浦猛「解説」『デューイの実験学校の理論』明治図書、1977年。参照)

41) この論文は、1896年6月『心理学評論』 (Psychological review, IV, pp.350-357.) に発表された。

42) J. C. Flugel, *One Hundred Years of Psychology; 1833-1933*. (1964) による。

43) 大浦猛によれば、24年に実験主義完成。大浦猛「解説」『デューイの実験学校の理論』明治図書、1977年。p.226。

44) 雑誌に書いてきた論文集だが、彼の教育に関する著作は *Problems of Men* (1946) が最後である。

45) Dewey, J., *The school and Society*, 2nd ed.

46) *ibid.*

よく知られているように、そこで、デューイは子どもの興味、関心を重視し、学校に子どもを合わせるのではなく、子どもに学校を合わせるための「子どもの能力、及び経験の方面における成長の自然的過程と調和する教育課程の構成」⁴⁷⁾にとりくんだ。その基本的見地は、次のデューイの言葉に表われているような「児童中心主義の教育観」である。即ち「旧教育は、これを要約すれば、重力の中心が子どもたち以外にあるという一言につきる。重力の中心が、教師、教科書、その他どこであろうとよいが、とにかく子ども自身の直接の本能と活動以外のところにある。それで、子どもの生活はあまり問題にならない。(中略)学校はそこで子どもが生活する場所ではない。いまやわれわれの教育に到来しつつある変革は、重力の中心の移動である。(中略)今度は、子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸々のいとなみが回転する。子どもが中心であり、この中心のまわりに諸々のいとなみが組織される」⁴⁸⁾。

デューイは、児童の興味と本能を重視し、それらに根ざし、それらを出発点とする教育を『児童とカリキュラム』(1902)を頂点とする形で説いたし、「児童中心主義」的偏向を犯した「進歩的學校」や進歩主義教育協会(Progressive Education Association)の活動に批判的ではあったが、同時に強い期待をよせていた⁴⁹⁾。この点で、デューイ自らも「児童中心主義」として断罪される余地を持っていたと言えよう。しかしながら、デューイはこの地点に留まるものではなかった。「児童中心主義」を生む要素を彼がもっていたということと、彼自身が「児童中心主義の教育観」であったことは異なる。彼はそれを出発点として位置づけたし、あらゆる教育は児童の興味に基づかねばならないとしたが、それは、教育の方法的局面の一部(とはいえ、デューイにとっては核心的な一部)を表わしたにすぎない⁵⁰⁾。

しかし、彼の教育の核心は、「民主主義と教育」という関係の枠組みにある。民主主義のための教育と教育における民主主義を熱心に説き、理論化してきた人の一人にデューイは位置づけられる⁵¹⁾。

いわゆる進歩主義教育—デューイらの一部少数派にすぎぬ誠実な理論家を除く大半—が核心を失ったルソー主義や自然主義であったことは、ブルーバッハ(Brubacher, John S.)⁵²⁾やバッツ(Butts, R. Freeman)⁵³⁾、クレミン(Cremin, Laurence A.)⁵⁴⁾によって早くから指摘されてきたことである。

47) *ibid.* pp.88-89.

48) *ibid.* p.35.

49) Cremin, L. A., *Public Education*. Basic Books Inc., 1976. p.8. この指摘を待つまでもなく、デューイが娘エベリンとともに編集した『明日の学校』(1916)に納められた学校教育実践とその肯定的評価、さらには、デューイ自身の論考「我々はなぜ進歩的の学校を必要とするのか」においてその立場が現れている。

50) これは、児童中心的傾向が強かったとされる初期の論考「私の教育学信条」(1897)を見ても明らかである。そこでは、教育目的として社会中心主義、教育方法として児童中心主義が唱えられ、両者の原理的統一が予定調和として語られている。

51) Bayles と Hood によれば、教育学の述語として民主主義概念を定着させた人こそデューイである。デューイは民主主義のために、どのような教育がどれだけいるのかを考え抜いた人であり、この見地が教育に取り組むデューイの基本姿勢であったと指摘している。Bayles, E. E. & B. L. Hood, *Growth of American Educational Thought and Practice*. 1966. p.246. 参照。

52) Brubacher, J. S., *A History of Education*. 1947.

53) Butts, R. F., *A Cultural History of Education*. 1947.

54) Cremin, L. A., *Transformation of the School*. 1961.

デューイが主張し、また固執した、教育における民主主義の強調はその十分な証拠となるであろう。デューイは、民主主義を考えるにあたって、自由に制限を加えた（limitations をもつものとして自由を描いた（この見解の詳細は『経験と教育』（1938）第3章、第4章を参照））のであり、民主主義は、あえて言えば、無政府（anarchy）よりは独裁（autocracy）に近いやり方であると考えた。デューイは、無政府を避け、そしてまた、独裁を避けるために、人民大衆の啓蒙を力説したのであり、教育による社会変革こそが、民主主義の唯一の方法であると考察したのである。経験の連続的再構成として主体の成長を説く彼にとっては、教育は民主主義をそこにおいて保障しつつも、そこにおける被教育者の発達を保障するものでなければならず、そこに自ずと方向性（direction）や定位（orientation）をもつものであった。とくに着目すべきは、彼が政治的民主主義の教育的意義に着目し、学級議会や生徒の学校運営への参加の拡大を発達（成長）に必要なものとして重視し、奨励した点である⁵⁵⁾。ただ、彼の発達観が真にこうした彼の構想を実現し具体化していくものであったのかは慎重に検討しなければならない。こうした進歩的構想を一方にもっていたにもかかわらず、その実践の現実が「牧歌的」といわざるをえないものであったからである。

この矛盾をどう克服するのか、デューイは人間の善意に期待し、人間は常によりよくあろうとするものだと仮定した。一面ではその通りであるが、他方、欲望にまみれた実社会では、人は常に善くあろうとするとは限らず、時には、善意が悪用され、悪意に砕け散る幾多の現実がある。

デューイを児童中心主義の教育実践から識別するもう一つの核心的問題は、「為すことによって学ぶ（learn by doing）」という原理である。この原理は、古くからデューイのものとして信じられてきたし、デューイ自身も一度ならず認めている⁵⁶⁾が、その強調はデューイの教育観とは別のものである。というのも、デューイは、確かに直接経験を重視し、コミュニケーションに最高の教育的価値を置いたが、「為すこと」のみならず、「見ること」や「聞くこと」による学習の価値も認めていた。しかも、この三者がそれぞれ補いあう必要を認めていたのである。したがって、デューイは「為すこと」によってのみ学ぶと説いたと主張するならば、それはもはや明白な誤りへの転落である。とはいえ、デューイ自らが、大著において（たとえば『民主主義と教育』（1916）や『経験と教育』（1938）において）体系的にのべる時はともかく、簡単に問題にふれる雑誌論稿において、そうした誤解を生む主張を自ら繰り返してきたこともまた事実である。このことを裏づける主張を、ベイレス（Bayles, Ernest E.）が比較的早くからしていたので彼の言質で確認してみよう⁵⁷⁾。

ベイレスによれば、デューイ理論は為すことによって学ぶだけでなく、経験する（undergoing）ことによっても学ぶと主張し、とくに後者を強調していた。事実、デューイの民主主義と教育においても、学習を活気づける（学習の成否をにぎる）ものとして経験すること（undergoing）を位置づけており、この用語が頻出する。「経験すること」とは、デューイによれば、とられた行動

55) Dewey, J. & Evelin Dewey, *Schools of Tomorrow*. 1915. 参照。ここでは、半ば直感的にその意義に着目したのであって、参加民主主義の重要性が認識され位置づけられるのは『公衆とその問題』1927. 以降のことである。

56) Dewey, J., *Child and Curriculum*. 1911. Dewey, J., "Foreword", in E. R. Clapp, *Community schools in Action*. 1939.

57) Bayles, E. E., *The Theory and Practice of Teaching*. 1950. pp.58-63.

(actions) から成長する諸結果の何もないことを意味する。つまり、この術語は行動の結果に直接左右されるものではない洞察に近い概念として使われている。ペイレスは、この事実をもとに、「デューイの考えにおけるそのより真正な (authentic) 表現は、『我々は見ることによって為すことを学ぶ』である」⁵⁸⁾と主張した。洞察(見ることによる学習)が実際に指示された行動を通してなされることなしに得られる(生活においてそうした事例がありえないというよりはむしろしばしばある)とすれば、直接に為すことは必ずしも必要ではない。為すことの強調は、デューイよりむしろソーンダイクのものである。

ソーンダイク (Edward L. Thorndike, 1874-1949) が、デューイらの進歩主義者とは対立する本質主義者の一人であり、「科学的」教育学者、活動分析派の基となる考えを提供してきた人物であることは、多くの文献が示すところである⁵⁹⁾。たいていのアメリカ教育史の文献は、この流れと、デューイらの流れとを二大潮流として、1920年代、1930年代のアメリカ教育を描いている。ソーンダイクの連合主義は、「為すこと」を必然的とする。なんとなれば、それなしには結合が強化されないから。他方、デューイはといえば、教育的であると考案された過程の爽り多さはとられた行動からではなく、得られた洞察によって測定されるべきであると考えたのである。今で言うところの省察である。知覚的相互作用としてのデューイの学習理論は、ヘルバルト (Herbart, J. F.) の類化 (apperception) からも、ソーンダイクの条件づけからも遠く隔ったものである。実際、デューイは比較的インフォーマルな雰囲気をもった弾力的な教室を(場合によっては動き回ることができる、家具を備えた教室を) 欲した。この文脈からすれば、「活動学校 (activity schools)」や「活動運動 (the activity movement)」は、彼の考案物ではない(彼は批判しつつも全体としては賛意をもって受け入れ、娘エベリンとともに編集した『明日の学校』は「活動学校」の実践で埋めつくされているにもかかわらずである)。

彼の教育観の根底をなす人間本質論は、教育学の進歩に即して説明され、これまでの人間観を否定し、弁証法的に止揚することによって彼の見解が述べられる。第1は、ピューリタン (Puritanism) の性悪説である。この見解によれば、子どもの本性 (nature) は悪であり、よい教育はそれを否定し、破壊するものであった。それに対して、子どもは白紙であり、教育はこの白紙に教養を刻みこむことだとするロックの見解が現われた。子どもの本性は確かに、ここに至って認められはした。しかし、それは大人からの基準によって形造られるべきものとしてのみにすぎない。それゆえ、学校は、依然として子どもにとって「刑務所 (Prisons)」であるとデューイは難じる。第3に、ルソーの性善説がある。ルソーは、子ども固有の権利、存在価値を認めた。ルソーによれば、子どもは本来正しいが、社会の誤りのために汚染されてしまう。この仮説のうえに、彼は消極教育を説いた。それは、児童期においては、できる限り社会 (大人) の影響から子どもを守り、自然な成長を促進する。そして、青年期以降において、そうして得られた成熟のうえに、社会

58) Bayles, E. E. & B. L. Hood, *Growth of American Educational Thought and Practice*. 1966. p.294.

59) これまで使用してきた文献がこの事実を指摘しているほか、Gwynn, J. M., *Curriculum principles and Social Trends*. 1943.

の担い手に適わしい人物に成長するよう積極教育するというものであった⁶⁰⁾。デューイは、通説通り、後者を見落とし、ルソーの教育を消極教育として一面化してとらえて「空想的」であるとして批判した。ルソーによる教育革新の意義を認めつつ、それを発展させようとするデューイは、「あれかこれか (either-or)」という見解を否定し、両者 (both-and) をともに満たさねばならないとして、独自の経験 (experience) 概念を提出する (この文章のみ『経験と教育』に固有で、その他は『民主主義と教育』にのべられた主張である)。

デューイによれば、教育理論は、一方において子どもの本性の正当な要求 (legitimate requirements or demands) を、他方において子どもがその一部であるところの社会ないし文化の正当な要求を正しく認識していなければならない。この点で、ロック (Locke, J.)-ヘルバルト-ソーンダイクという流れ (現実に学派の系統をなしているわけではないが、その思想は、先にデューイが分類した児童観からすれば、正当な分類になっているといえよう) は、前者 (子どもの本来の諸性質) を無視ないし軽視する傾向があり、とりわけ大人の所与の知識のみを「伝授」しようとする点で固定した社会ならともかく、20世紀に入ってからの動的な社会においては通用しなくなったという難点をもつ。他方、ルソー (Rousseau, J. -J.)-フレーベル (Frebel, F.)-キルパトリック (Kilpatrick, W. H.) という流れは、子どもの必要と社会の必要との間のギャップを見落とし、社会の必要を結果としてないがしろにしてしまう。こうした理論展開については、各人の主張の十分正確な理解にもとづいているとは言えないが、そうした対比のうえに、デューイの相互作用 (interaction) と交渉 (transaction) という2つのコミュニケーション活動を主張する見解が際立たせられる。自己 (Self) はそれ自身では (in and of itself) 良くも悪くもなく、その判断がおこるのは、それが環境 (environment) と関係する時のみである。(ここで環境というのは、自己が「生き、動き、その存在をもつ」ところの環境であることはいうまでもない)。この限りで、デューイは相対主義であったと言えよう。ここでは、一方で絶対的な自由でないとともに、他方で絶対的な決定論でもない、全体の (over-all) 自己-環境という輪郭 (configuration or context) が議論の単位として取り上げられる。

繰り返し述べているように、デューイ自身において矛盾を含みつつも、「教育の輪郭」を考慮したのである (クレミンが指摘⁶¹⁾するように、多くの教育論稿を学校の問題に集中させていたにもかかわらずである)。そして確かに考慮はしていたが、教育に関する活動 (理論面でも実践面でも) においては、デューイは学校のみに関わった。それは、学校が変わることが最も重要だからという点とともに、学校が変われば、順次、かつ漸次的にあらゆるものが変わりうるとする楽天的期待があったからである。

デューイは、これまで考察してきたことから伺えるように、教育の輪郭 (全体的連関) を重視するがゆえに、学校と社会生活を結合することで、学校の教育力の活性化を図るが、社会生活そのものではない、純化され、典型化されたものであるから、学校は真の公民教育を有力に行う機関

60) Rousseau, J. J., *Emile Ou De L'Education*. 1762. (今野一雄訳『エミール (上・中・下)』、岩波文庫、1962年)

61) Cremin, L. A., *Public Education*. Basic Books Inc., 1976. p.52.

として存在し（それゆえ、内容的には、ケルシェンシュタイナー同様、普遍的教育＝公民教育として職業教育を重視した）。それによって、「社会の進歩と改良の第一義的で、最も効果的な手段（instrument）」⁶²⁾たりうると、当初から確信したのである。

大恐慌に直面したデューイは、ニュー・ディールを経験する中で、唯格を形成する学校外の強力な力の恒常的な作用⁶³⁾に着目し、「学校外で行われている社会生活の流れが、学校が何をするのであれ、その効果を条件づけ、その教育的意味を決定している」がゆえに「よりよい教育のために当然のこととして自由で全面的なコミュニケーションの起こる、よりよい、より公正な社会を我々は求める」⁶⁴⁾として社会変革そのものへ一歩踏み出す。

(2) デューイの「公民」概念・国家観と教育

前項において、デューイの教育観とその特質をみてきたのであるが、ここでは、まずデューイのナショナリズムと国家に関する見解を検討し、次に国家観と教育との関連について考察する。

デューイは、ナショナリズムの功罪を歴史的社会的事実にもとづいて論じている。デューイによると、ナショナリズムの好意的な性質は、歴史的起源と関係があり、少なくとも不愉快な条件、すなわち教区制度（parochialism）と王朝の専制政治から離脱する運動であった点である。こうして、教区や地方（province）に限られていた人々の視野が拡大し、国民精神（national spirit）を成長させ、それと同時に公共精神（public spirit）を成長させた。さらに、ナショナリズムは、第一次世界大戦後の民族自由主義の台頭にみられるように、虐げられた人々への外部からの帝国主義的支配に対する反抗に関連しており、「ナショナリズムは大衆（multitudes）の宗教、おそらく現代の最も有力な宗教になった」⁶⁵⁾と述べている。

しかし他方、制度化されることによって、頑固な慣習、組織化され権威づけられた処置の標準と方法とを含むようになり、ナショナルというレッテルを貼られたあらゆる行為に対して批判や探究がなされないように防ぐメカニズム、正当化の信念を持つてしまう。こうして理性を全く放棄し、先入観、偏見、無自覚のおよび常習の習慣が支配するようになる。この事態は成長とは相容れないものであり、成長、すなわち民主主義にとって大問題の事態といえよう。

愛国心（patriotism）についても同様のことがいえる。それは本来的には正しいものだが、排他性と結びつきやすく、自国の優越感を誇示する傾向をもつことによって、誤用や濫用をまねきやすい。「一つの源泉から生ずる愛国心への賛美と他のグループから生ずるその軽視の記事を読むものなら誰でも、同一の言葉が極端に隔たった意味をおおう方式によって驚かされたに違いない。その言葉は、狭い利己的な関心に対処するものとしての公共精神を意味するように使用される。こういうふうには、愛国心は自分がその一成員である共同社会の善に対する強烈な忠誠心、すなわちそのために極度に犠牲になることさえいとわないことと同意語である。

62) Dewey, J., "My Pedagogik Creed" (1897), in *Education Today*. (1940) p.16.

63) Dewey, J., *Education Today*. (1940) p.355.

64) Dewey, J. & J. L. Childs, *The Underlying Philosophy of Education*. 1933. pp.318-319.

65) Dewey, J., *Characters and Events*. 1926. p.799.

このように考えれば、それは確かにそれに与えられたすべての賛辞と尊敬に値する。しかし、国家主義的宗教とその合理化のために公共精神の試査の証は、すべて外国に対する不寛容な無視になる。愛国心は本来具わっている優越感の憎むべき確信にまで墮落する」という⁶⁶⁾。

それでは、どうすればそうした誤用・濫用が防げるのか。デューイは個人道徳との比較から次のように述べる。「個人は、道徳的でありうるから道徳的でなければならない。彼らは彼らに権力を与え責任を課する共同生活の様式の分担者であるから、道徳的でありうる。ところが諸国家は、まさに権利を限定し確立する包括的社会を持たないがゆえに、その活動は非道徳的である」⁶⁷⁾という言明は、国家間の非道徳性、すなわち戦争について述べたものだが、こうした彼の考え方が、後に『公衆とその問題』において大共同社会建設の課題を提起するようになる。ここで注意しておきたいのは、人が道徳的たりうるのは、権力と責任をもった共同社会の分担者である点に求められていることである。現実の社会では、デューイの時代にもそうであったように、面識的 (face to face) 範域ですべてがまかなえるような時代、社会であるならともかく、そうでないから、このデューイの仮説そのものが成り立ちがたく、誤用・濫用をもたらし、建て前のもとに、愛国心が悪用されて、本来、“共通の善” 実現のためではなく、特定の私利私欲のために大衆が動員され、利用されるのである。「公衆とその問題」においてデューイはこの難問に挑戦している。

国家論には、国家を最高の制度とみなす神聖国家論と、必要悪とみなす夜警国家論との両極がある。デューイはこれらすべてを排除して、諸個人の行為から出発して国家を考える。行為の結果には、transaction (外部的結果を伴う相互交渉) に直接従事する人々だけに影響を及ぼすものと、それらの直接関係した人々を超えて第三者に影響を及ぼすものがあり、前者は私的なものであるが、後者は第三者に影響を及ぼすが故に公的なものであり、この処理規制のために国家が存在することになる⁶⁸⁾。デューイのこうした公私の区別は質的というよりも量的なものであり、個人的-社会的という区別とも対応しない。

国家構成の主体としての公衆 (市民) は、したがって、transaction の間接的な諸結果によって、それを組織的に配慮することが必要だとみなされる程度にまで影響を受ける人々 (の総体) であると定義される。デューイは、このように国家について形式的な定義をするのであるが、これは、国家の民主主義的再構成という彼の戦略とのかかわりで重要である。ある意味ではプラトンの理念的 (理想主義的) な定義といえなくもない。現に、国家は存在する。しかし、彼は形式的 (したがって、理想主義的) な定義をすることによって、国家を発見すべき課題として捉えるのであった。デューイにとって望ましい国家の基準とは、それが個人をどの程度まで消極的な闘争や無用の紛争などの浪費から解放しているか、またそれが個人の企てることについてどの程度まで積極的な保障や援助を与えるか⁶⁹⁾ということである。

科学とテクノロジーの発達によって産業の集合化が進み、面識的な社会で、町民会 (town

66) *ibid.*, p.800.

67) *ibid.*, p.645.

68) Dewey, J., *The Public and Its Problems*. 1927. pp.12-13.

69) *ibid.*, p.71.

meeting) ですべてを処理できたところから範囲が拡大し、「蒸気機関と電信とによって作り出された『大社会』を「大共同社会」へと作り変えていくことが、公衆を再生し、国家を再生することになる⁷⁰⁾とデューイは言う。共同社会とは、その成員が集団(社会)の活動を形成し方向づけるに際して、責任ある参加をし、その価値の分配にあずかる社会である。それは、町民会の世界である地域共同社会生活(local community life)を回復するところから出発して、不断に拡大し続け、複雑多岐にわたる活動の諸結果を、言葉の完全な意味において熟知し、その結果、組織された自覚的な「公衆」としての活動を展開するよう人々が成長することによってもたらされる。だからデューイの関心は教育に向けられる。そして、それは人間としての生き方、あり方の問題であり、優れて道徳教育の課題である。デューイの道徳教育論、倫理学を「公平」な「関心」の涵養の問題として考察した最近年の論考⁷¹⁾は筆者の考察の視点とは大きくずれてはいるが、共通するものを感じざるを得ない。

(3) まとめ

デューイにとって、生活そのものが教育であり、学校教育は、思慮深い(よく考えられた計画的な)ものではあるが、その一部分にすぎない。しかし、思慮深いものであるが故に、われわれが唯一、自由に制御できる教育手段である、という。デューイは、学校教育の教育力は脆弱で皮相なものであることをよく認識していた。しかし、上述の理由から、学校教育に注目したのである。彼の命題は、それゆえに、皮相な教育力しかもちえない学校の教育力をいかにして高め、有効なものたらしめるかにあった。こうして、学校教育を生活化することによって、その教育力を高め、さらに、家庭や地域の生活と連結することによって、学校で学んだことが家庭や地域生活に波及し、最も教育力の強い家庭や地域生活の教育的再編成がなされることを期待したのである。彼の犯した誤りは、学校への過度の期待から、一教育機関にすぎない学校を唯一の教育機関とみなすかの如き誤りに陥り、教育の全体構造を認識しておきながら、諸機関の連絡調整、家庭や地域はじめ社会教育関係者が公教育の視点をもって教育に取り組む必要があるのに結果的にそれらを視野の外、ないし学校を媒介させることによって受身的で2次的なものとししか見なかった点にある。

すでに述べたように、彼の説く民主主義社会は教育的社会であり、社会そのものが教育的でなければならない。となれば、学校も含めた民衆教育全体が考察の対象とならねばならず、全体として改善を試みなければ、結局は自己懂着に陥るであろう。

確かに、デューイは、ジェファーソンのような民衆教育(popular education)と指導者教育(leadership education)とを並行させる二元論に反対した。その元基となっている文化と日常生活との二元論を調整して共通文化を創造し、精神的成長は、旧来のリベラルアーツによってのみもたらされるのではなく職業科目や実用的科目からももたらされるとして、新しいリベラル・エドゥケー

70) *ibid.*, p.98.

71) 松橋俊輔「ジョン・デューイの改訂版『倫理学』における「公平」な「関心」の涵養」、『教育学研究』第89巻 第3号、日本教育学会、2022年9月

ション（教養教育）を説いた⁷²⁾。ただ、このデューイの提案を実行するためには、旧来の伝統にとらわれず現実を科学することができる実験的知性を有した科学者で学識豊かな学者で、かつ想像力たくましい芸術家肌の教師が必要となる。

それが容易にはできないので、皮相な実践の理論的根拠を提出してしまう結果に陥る。ただ1つ付言しておけば、デューイの時代はコモン・スクール（common school）がまだ優勢であった最後の時代であり、デューイは、コモン・スクールを念頭において論を展開していた。コモン・スクールは、単なる free school（無月謝学校）、public school（公立公営学校）というだけでなく、あらゆる階級、信条、種族の子弟を同時同所で教育する同化機関であり、このことによって最もよく多民族国家アメリカの市民の教育がなされたことである。だからこそ、学校が共同社会として、民主的な市民生活の訓練をすることに大きな意味があったのである。

しかし、再び、社会に差別や偏見があり、不正義がまかり通っている今日、学校が共同社会となって社会改造をなしうるであろうか。むしろ、学校も社会の影響をうけて教育困難をひきおこしているのが日本の現実であり、デューイの時代の教育現実ではなかったか。この点で社会における民主主義を実現していく運動こそが最大の公民教育の方法であると言えるのではなかろうか。と同時に、このことを踏まえた上で、そうした条件の下でのみ、デューイのいう学校の重要性が生きてくるのではなかろうか。この時、学問の自由、教育の自由を追求してきた教育史家ビアード（Beard）が指摘するように、「民主的社会では学校を社会は維持しなければならないが、その社会を学校が自由に批判できるようにしなければならない」という教育の自由が保障されていなければならないであろう。もしくは、別の観点からみれば、マルクス主義者系の教育学者たちから繰り返し主張されたように、彼は現実の社会を抽象化していく際に、機能的社会把握に立って、本来的に対等な人間関係を措定することによって、市民社会が資本主義社会として階級社会であることの分析が欠落しており（とはいえ、階級の存在とその敵対的性格は認めていた）、社会の理想化をしてしまい、問題点をもった。それは理想化された姿をもって現実を美化してしまうことになったからであり、理想化された姿を現実に対置することで現実の変革の具体的提案までなしうる時、デューイの諸理論は有効性を発揮するであろう。

とくに、手垢に汚れた公民教育概念を取りあげて、それを発達保障という個人の自己実現の立場と結びあわせて、国民的合意を大切にしつつよみがえらせていくためには、デューイの理論は、いかなる社会にも共通する機能的社会把握であるが故に、一定の合意を形成しやすく、この合意をもとに公民教育を組み立てていくことが可能となろう。なんとなれば、公民教育とは国民教育であり、国民的コンセンサスなしには成立しえないからである。つまり、デューイの社会観は、産業社会、市民社会を反映した具体的なモラル・コミュニティとして社会のあるべき姿を示すものであり、このことによって、社会の現実形態に対する批判的認識と変革のための規準的根拠を示すことができるのである。しかも、デューイは、連続的再構成論を自己の論理の中心に措定しているので、こうした変革を今ある社会の中にある素材の再編ないし補強として実現させていく立場を取っ

72) Dewey, J., *Democracy and Education*. 1916.

73) Beard, C. A. & M. R. Beard, *Rise of American Civilization*. IV, 1942. p.232.

ている、これゆえ、現実的で合意形成可能な面を持つのである。ただし、運用の仕方次第ではあるが。

価値観が多用化し、分裂し、混沌としている時代であるからこそ、今ある素材を生かしながら、共通の精神、目的の下に分業しつつ各自の役割を遂行していくことの積み重ねによって公民性を形成していくことが肝要なのではなかろうか。

本稿の考察を終える前に、デューイが学校の社会化を通して学校による公民教育を主体にした考えから、それをふまえつつも大恐慌（社会矛盾）を目のあたりにして、地域社会による共同活動の重視が公民教育の核心であるという考えに発展したことを再確認しておきたい。

彼自身が企図したわけではないが、21世紀になってから、協同学習、アクティブ・ラーニングが喧伝され、PBLなどのプロジェクトもしくは問題解決型の学習が、21世紀を生き抜く力の育成としてクローズアップされていることは、本稿の着目点の正しさを傍証するものであろう。

協同経験の共有（share）が一層難しくなっている中で、彼が企図したように、家庭や地域社会での陽動経験、一体感の形成を踏まえて連続的に大社会での共同性（common sense）の形成に連続的のつながるにはさらなる条件の提示が必要となろう。よく言われることであり、筆者もこれまで何度も指摘してきたように、政治的な社会制度としての民主主義にあまり意を払うことなく、生き方としての身近な民主主義の形成に満足するのではなく（それでは小集団に分裂した社会状況を変える力にはなれないであろう）、あらゆる人の人権、生きとし生けるすべてのものの存在する権利に考慮しつついかに共生を図り、win-loseではなく、win-winの関係を形成するか、そうした意欲と実践方法を生み出しうる教育実践・社会活動実践にかかっていると筆者は考える。少数とはいえ、既に各地でこうした意欲的な試みはなされつつある。こうした優れた実践の収集・分析は今後の課題である。

IV. おわりに

民主主義は、これまで政治的な制度としてのみ捉えられることが多く、それ故に形骸化してきたきらいがあり、それは今日一層顕著になってきたように思われる。デューイは、まだ共同体がろうじて残っている中で幼少期を送って自己形成し、長ずるに従って、帝国主義段階を迎え、社会階層による分断、貧富の極端な格差など共同体が崩壊し、人間形成が危機に陥りかけた時代にあって、自らも研究・教育の傍ら、シカゴにおいてはセツルメントの実践にも関与し、附属学校を作って教育の実験的研究と教員養成に力を入れ、ニューヨークに移ってからは、世界情勢が社会主義国の成立や王政が倒れて共和制の国が多くできるという世界情勢、期待があった共産主義国がスターリン主義でファッショ的なものへと変質していく中で、共産主義、社会主義とも一線を画しながら、コミュニケーションと都共有経験を元に、生き方としての民主主義を追求したが故に、今日求められる公民教育の思想的、実践的基盤を提供したことはこれまで論究してきたとおりである。

古き良き時代の生き方・人間形成を新しい社会情勢にどう取り入れるかは、彼に会っては人々がその価値を知っているが故に、連続的な経験の再構成によって予定調和的に実現することであっ

た。しかし、社会の分断が進み、共同体の崩壊も進んでしまった今日の社会においては、理念的には正しくとも、実現していく精神的基盤が失われつつある、もしくは希薄になる中で、予定調和を超えた、明確に意識化したうえでの、彼の民主主義像、教育観の再評価・再構成が求められている。