

デューイにおける成長と教育の民主主義的基底
——コミュニケーションによる社会的経験の共有と多元性をめぐって——

阿部 康平

2018年

目次

序章	民主主義をめぐる現代の議論	1
第一章	経験を展開させる二つの原理	12
第一節	デューイの経験主義	12
第二節	経験の基底としての相互作用	15
第三節	連続的経験を可能にする条件	18
第四節	目的と手段の関係性としての意味	22
第二章	共同的活動としてのコミュニケーション	27
第一節	教育の二つの課題	27
第二節	「訓練」と「教育」との差異	30
第三節	共同的活動の出発点としての興味	34
第四節	使用による意味の確認	37
第三章	経験の同質性と異質性	43
第一節	環境としての想像	43
第二節	コミュニケーションによる多様な経験の展開	46
第三節	社会の基底としてのコミュニケーション	50
第四節	デューイにおける道德教育の問題	53
第四章	「ねらい」としての民主主義の教育的位置づけ	61
第一節	道德性の探究的性格	61
第二節	探究に付随する責任の意義	64
第三節	社会の結果的価値を因るための規準	68
第四節	民主主義の連続的再構成としての成長	72
終章	デューイ教育論における象徴の民主主義的位相	79
文献一覧		89

序章 民主主義をめぐる現代の議論

本論では、デューイ (John Dewey, 1859-1952) の言う「コミュニケーション」(communication)が産出する教育の動態を析出させ、社会の多元的な展開の実相を剔抉して、成長と教育の民主主義的基底を闡明したい。

戦後の日本の教育は、民主主義を基調にし、民主主義についての理解と知識を備えた人間の育成を目指してきた¹。松下良平の考察にあるように、近年では、NPO、NGOといった草の根の民間活動が活性化したり、情報技術の発展によって多様なコミュニケーションとか情報発信とかが可能になったり、あるいは、マイノリティの社会参加を奨励する気運も高まったりしている²。しかしながら、どうじに、経済的な格差による社会の階層化、政治的な無関心、それにとまなう投票率の低下は、民主主義の形骸化とその危機を意味しているとも言える³。それだけではでなく、いまでは民主主義を普及させようとする教育がかえってそれを不可能にさせるという矛盾的な事態さえ生じている⁴。というのも、現代では、「人びとは、〈教育〉を受け入れることを通じて、個人による自己の生の（合理的な）経営、および国家による集合的な生の（合理的な）経営が民主主義的なものとして追求に値することを学んでいく」からである⁵。つまり、ひとびとは、民主主義という名の下で、生活とか人生とかの合理的な運営と管理を推奨しているのである。とはいうものの、この意味合いでの民主主義は、松下の言葉で言えば「経営民主主義」であり、個々人の利益の自由な追求を承認し、その集合的な利益あるいは効用の合算を合理的に生み出そう、とする立場である⁶。なるほど、この考えに基づけば、教育は、「生の経営」の最大化に資する人材を再生産する機構になる。そのなかでは、教育は、自己利益の追求という「生の経営」の合理的な遂行の基盤となり、均質化し画一化していく⁷。結果として、「経営民主主義」に依拠した教育は、「互いに共約不可能な差異や固有性に満ちた多様な声」を看過していく⁸。すると、本来は、相互に異なるひとびとの要求を平等に保証するはずの民主主義の社会が、そうした多様な価値観の源泉である多様性とか異質性とかを許容できない、という矛盾した事態が生じる。松下は、こうした状況を民主主義の危機として捉え、その克服のために、「根源的な民主主義」と「根源的な教育」との結合による「民主主義の教育」を提起する⁹。しかも、松下は、その構想の先駆者として、デューイに言及している¹⁰。

とはいえ、デューイの言う民主主義は、本当に、「経営民主主義」とは異なる生き方とか

生活とかをわたしたちに提起できるのであろうか。というのも、すでに、ラッセル(Bertrand Russell, 1872-1970)は、デューイのプラグマティズム、すなわち、道具主義を「商業主義の哲学」として論難しているからである¹¹。このような否定的な見解にたいしては、たとえば、牧野宇一郎は、知識の真理性をどこに求めるのかという見地で、デューイの道具主義を擁護して、ラッセルの言う商業主義的側面を払拭しようとしている。この点に鑑みれば、デューイの視点は、かならずしも経営民主主義につながるわけではない。

デューイは、「哲学的な思考のもっと染み込んでいる誤りは、脈絡の無視に遡る」(LW 6: 5, 1931)と述べ、哲学が看過してきた「脈絡」にいつそうの注意を向けてようとする。ギャヴィン(W. J. Gavin)は、デューイの立場を「脈絡主義」として同定し、デューイの著作の読み方も現代の視点から改めて問い直す必要があると指摘する。すなわち、ギャヴィンが重視するのは、デューイの「文献(text)が新たな千年紀にある現代の脈絡(context)とどのように関係するのかを露わにする取り組み」である¹²。ギャヴィンに準拠して言えば、わたしたちは、現代的な脈絡のなかで、デューイをどのように理解しその考え方をどのように活かすのか、デューイの提起している視座の脈絡主義的な把握を明確にしなければならない¹³。

ギャヴィンは、デューイ研究の動向を三つの立場に分類する。まずひとつは、「デューイを通過することに性急であるべきではない」というデューイの考え方を固守しようとする立場である¹⁴。ギャヴィンにしたがえば、ローゼンタール(Sandra Rosenthal)、マーゴリス(Joseph Margolis)、ラックス(John Lachs)がここに位置する。第二の立場は、「デューイの脈絡主義は、根本的に変更されるものではなくて、いつそう修正される必要はありながらも、無傷のままである」という見解を取る¹⁵。ギャヴィン自身は、みずからをこのような立場に位置づけており、他にも、キャンベル(James Campbell)、エルドリッジ(Michel Eldridge)、パッパス(Gregory Pappas)を挙げている。我が国の研究者で言えば、たとえば、斎藤直子は、ギャヴィンと同じ立ち位置にいる。というのも、斎藤は、『〈内なる光〉と教育——プラグマティズムの再構築——』のなかで、「デューイの民主主義と教育の思想構造を内在的に批判し新たな可能性を開く」と言う目的を果たすために、「エマソンの道徳的完成主義」と対話させるという手法を取っているからである¹⁶。

斎藤直子によれば、「グローバルな規模での拡大的成長は、皮肉なことに、生徒の側から見た、グローバルな意識、すなわち、異質なものにかんする意識、についての地平を狭めている」¹⁷。なぜなら、商業的経済の拡大的成長には、「自己を委縮させ平板化させるような

標準化、画一化、同化」へとひとびとを向かわせる傾向があるからである¹⁸。斎藤は、こうしたグローバリゼーションの時代の動向を踏まえながらも、デューイ的な成長が「民主主義と教育についての代替的な見通し」を提供できると主張している¹⁹。しかしながら、そのさいに斎藤が採用する方略は、「エマソンの完成主義の次元」でデューイを再構成するという取り組みである²⁰。斎藤は、デューイ自身の民主主義的な教育の記述のなかにその対極にある「全体主義」へ向かう危険性を見てとっているから、「エマソンの完成主義」という視点を要請する²¹。たとえば、斎藤は、デューイの言う「制御」(control)が「同化」とどう違うのか、その差異に疑問を呈している²²。すなわち、斎藤によれば、デューイの記述では、教師が反抗的な生徒を意図的に方向づけようとする試みは、生徒の振るまい方を教師の規範の範疇へと埋没させていくことになってしまう。斎藤の立場からすると、デューイの言説だけでは、現代に必要な異質性とか多様性とかという着想を追求できない。

このような考え方をいっそう先鋭化させていく立場として、ギャヴィンは、つぎのような見解を紹介する。それは、「デューイが新たな千年紀に関わることになるのであれば、デューイの著作は際立った改定を必要とする」と訴え、デューイの思想の問題点を積極的に浮き彫りにしようとする研究である²³。ここにいるのは、ボイスヴァート(Raymond D. Boisvert)、アレキサンダー(Thomas M. Alexander)、サリヴァン(Shannon Sullivan)である。ギャヴィンの分類を採用すれば、近年わが国でもシティズンシップの教育で注目を集めているビースタは、第三の立場を取る。ビースタ(Gert Biesta)は、デューイの道具主義的な考え方に民主主義の教育の不可能性を見て取っている。ビースタは、プラグマティズム、とりわけデューイの研究者でもあるけれども、その立ち位置に踏みとどまらない。すなわち、ビースタは、「ハンナ・アレント、イマニュエル・レヴィナス、ミシェル・フーコー、ジムグント・バウマン」といった、ポスト・モダンの思想家たちの洞察を踏まえて、デューイの道具主義の難点を炙り出し、それを克服しようとしている²⁴。ビースタは、民主主義の教育を考察するうえで、「民主主義的な教育の道具主義的考え方」、すなわち、「教育が民主主義を生じさせるための道具と見なされる」ような発想に異議を申し立てている²⁵。

しかしながら、他方で、ビースタは、デューイのプラグマティズムの特性を踏まえて、デューイの主張を高く評価している。ビースタは、こう述べている。「デューイが、科学のもつ狭い合理性にいまだに取りつかれている世界のなかであって、もっとも効果的な解毒剤と「紛れもなく人間的であることすべて」を開拓するための最も効果的な方法を提供している」²⁶。ビースタが評価するのは、科学と社会の分断を統合する道筋をデューイのプラグマ

ティズムが用意した点である。とはいえ、ビースタは、デューイの視座に満足しない。たとえば、ビースタは、民主主義の教育をめぐって、多元性にかんするアレントの洞察を援用して、デューイのプラグマティズム、すなわち、道具主義が根本的な問題を孕んでいることを描き出そうとしている²⁷。ビースタは、つぎのように述べている。「デューイにとって、民主主義的な人物は、一定の「属性」、あるいは、「性質」（たとえば社会的な知性）を備えている個人であり、当の民主主義的教育の目標は、この個人を生み出すことである」²⁸。この着想が学校教育に課すのは、民主主義にかんする特定の知識とか技能とかを学習者たちに備えさせ、一定の社会的な知性をもった個人へと学習者たちを仕立てることである。このとき、「教育は民主主義を生じさせるための道具と見なされる」²⁹。このように、ビースタは、デューイの道具主義を、民主主義の実現を目指し教育をそのための方途として位置づけるところに見ようとしている。

しかし、デューイの道具主義にかんするビースタの理解は、デューイの観点からすればかならずしも正当であるとはいえない。というのも、デューイは、「手段と目的(end)は、同一の実在のための二つの名前である」と言明し、目的と手段を一体的に把握しようとするからである(MW 14: 28, 1922)。だから、デューイにあっては、民主主義という目標を現実化するためには、その手段である教育を単離させて、それだけを改善しさえすればよいという発想は出てこない。それゆえ、エルドリッジ(Michael Eldridge)にしたがっても、「デューイの道具主義は、適切な手段と目的の適合についての確固とした主張であって、新奇な技術の連続的な追求ではない」³⁰。このように、目的と手段を分離して、手段としての道具の獲得と改良にだけ注意を向ける態度は、デューイの唱道する道具主義ではないのである。

たしかに、デューイの道具主義をめぐってビースタが提出している理解に疑問の余地があるにしても、ビースタの着眼のすべてを否定できない。というのも、ビースタは、教育を「ある一定のすでに決定された諸結果を生じさせるために働かせられる道具」とする動向に、疑義を差し挟んでいるからである³¹。ビースタが問題を提起する背景には、「西洋的な教育についての顕著な事柄のひとつ」である「教育と学校教育への技術的な期待」にたいする疑念がある³²。すなわち、ビースタは、「教育は一定の前もって決定されている諸目的を生じさせるために使用できるという考え」にたいして危機感を抱いている³³。

こうした発想は、政府が定めた数値化できる一定の教育目標を達成するために、学校が

なんらかの努力を強いられるような状況を生む³⁴。そのような事態は、西洋に限らず日本でも起きているし、議論の対象になっている。たとえば、矢野智司も、画一的に学力を測定し、その数値目標を達成せるところに教育の任務を求める趨勢に疑問を投げかけている。矢野はつぎのように述べている。「PISAに観られる学力の国際比較テストの実現は、「学力」という特定の状況下における人間の諸能力が、共約でき測定可能な能力に転換されたことを意味する」³⁵。すなわち、いま、わたしたちが学校に要請している学力は、世界中のどの地域で測っても価値が明確に示せる数値的な目標へと置き換わっている。そのような計量化可能な学力の取得は、どんな場所でもどんな時でも利用可能な資源としての経済的な価値を担うように、子どもたちを強いている。というのも、「この意味で学力もまた交換可能なもの（国際基準にもとづく商品）に転換され再編成されたと言える」からである³⁶。とうぜん、そのようなグローバルな経済的価値観の教育への侵入は、上述したように、学習者の個性を捨象し、画一化し、平板化していく嫌いにあるし、矢野の指摘にしたがえば、教育を経済的な価値観に基づく、たんなる「サービス（労働）」に貶めてしまう³⁷。すなわち、教育は、等価交換の原理に回収され、依頼者である政府とか家庭とかの要望にたいする要望に隷属してしまう。

そのような現状にあって、学校が外部から設定された目標を達成できない場合、わたしたちは、その学校には「もろもろの出来事の規範的な道筋からの逸脱」があると判断し、その困難を取り除くための、教育の「正しい方法」があると想定してしまう³⁸。しかし、ビースタは、そうした仮定に反対する。たとえば、「多元性という事実」は、教育に困難をもたらすけれども、ビースタは、それを解消すべきではないと主張する³⁹。たしかに、教育の現場には、「自分たちと似ていないひとびと」が存在する⁴⁰。こうしたひとびとと教育的な関わり合いを持ち、なんらかの合意を形成していくのは、難しい。それゆえ、多元性は、教育のなかに「不協和、衝突、争い」といった問題を生じさせる火種になるかもしれない⁴¹。すなわち、互いの違いを意識しあうようなひとびとが一つの場所に集まれば、そこにはさまざまな、軋轢とか亀裂とかが起こるかもしれない。しかしながら、ビースタによれば、「多元性という事実は、わたしたちの共通の行いが可能になるために克服されるべき問題として捉えられるのではない」⁴²。多元性は、ひとびとのあいだに不和とか摩擦とかを生みだすとしても、それが、そうしたひとたちの間に成り立つ共通理解を阻害する要因であり、解消すべき課題であるとは限らない。ビースタは、教育のなかで、ひとびとが意志疎通を完全に成功させているような事態をかならずしも要求していない。そ

れどころか、ビースタにあっては、多元性を保持した状況こそ、「社会の民主的な性質の改善」には欠かせないのである⁴³。というのも、ビースタが要請する民主主義は、「すべてのひとそれぞれが主体であるための好機を持つところの状況」であり、ひとびとが相互の異質性を示し合うことで実現するからである⁴⁴。したがって、ビースタによって言えば、互いの共通理解が容易に達成できないような事態は、教育的な技術を改良して克服すべき課題ではなく、むしろ、その事実を認めることこそ、民主主義を実現するための地平を開いていけるのである。

このように、ビースタは、民主主義を成立させる基盤として多元性に着目している。ビースタの見立てにしたがえば、道具主義は、そのような多元性を排除しようとする。というのも、ビースタの言う道具主義は、多元性を教育の困難と見なし、それを解消するための技術の改良を用意する考え方であるからである。しかし、ビースタの論難は、的を射ているのであろうか。道具主義というデューイの立場は、ビースタが確保しようとする多元性を民主主義から押し出してしまうのであろうか。本研究の目的は、教育の現代的な諸問題を射程に入れ、デューイの文献に依拠してデューイの唱道する道具主義の内実に肉薄し、ビースタらの論考が看取できていない、デューイの民主主義の核心を抉り出すところにある。

デューイの道具主義は、概念とか思想とか理論とかにたいするデューイの基本的立場である。デューイは、その考え方をつぎのように言表している。「すべての道具(tool)の場合と同じく、概念とか理論とか思考体系の価値は、それ自体にあるのではなく、それらの使用の帰結に見られるそれらが働く力量にある」(MW 12: 163, 1920)。この言明に明らかなように、デューイの力点は、既存の哲学がそれ自体を究極的な価値として認めてきたような思想的所産そのものにはない。デューイは、そうした知的営為が実際的な経験のなかでどれほど機能しているのかを見きわめ、その視座に立って、人間がいかにして「知的な行い」(intelligent action)ができるのかを明確にしようとしている(LW 14: 74, 1939: a)。それでは、こうした道具主義の考え方にもとづく教育の理論がいかにして民主主義を組成していくのであろうか。

本論では、第一章で、デューイが主題的に取り上げている経験の概念に着眼し、経験の動態的構造を洗い出して、成長が可能となる条件を確認する。デューイにしたがえば、教育は、相互作用の原理と連続の原理という二つの柱によって成り立つ。二つの原理に通底するのは、連続の概念であるので、その概念の意義を明確にし、経験を再構成していくための基本的な

要件を明示する。このような考究を通して、「有機体」(organisms)と「環境」(environment)という観点から成長を経験の再構成として定位する(MW 9: 5, 1916)。第二章では、そのような成長を社会の未成熟者と成熟者との関係から捉えなおす。すると、社会の成熟者がこれまでの経験によって蓄積してきた知識を、社会の未成熟者とどのように共有していくのか、その方途がつぎに究明すべき課題となる。デューイは、教育の一般的機能として社会的な知識の世代間での継承を要請する。その共有の機構は、「共同的活動」(conjoint activity)という観点から析出する(MW 9: 16, 1916)。

しかし、共同的活動は、直接的経験に依拠した知識の共有に留まる。それでは、わたしたちは実際に経験していない事柄についての知識を、いかにして共有できるのであろうか。第三章では、コミュニケーションという観点から、学習者が直接的に経験していない内容についての知識をどのように獲得するのか、その道筋を明別する。しかしながら、その一方で、デューイの言う教育は、個々の行為者に固有の経験の展開に繋がっている。それゆえ、わたしたちは、つぎの問いを提起しなければならない。すなわち、どのようにして、デューイの言うコミュニケーションは、経験の同質的な共有を目指しながらも、その多様な進展を可能にするのか、と。この課題を、想像という概念に照準を定めて解明する。この考察を踏まえて、デューイが捕捉する社会の多元的な性格を見きわめる。社会という概念は、デューイにあっては、さまざまな共同体を含んでいる。そのなかには、わたしたちの常識に照らして決して望ましいとは言えない社会もある。それゆえ、こう問わざるを得ない。そのような種々の社会の内部で、いかにして、道徳を問題にできるのか。

第四章では、まず、道徳についてのデューイの考え方が相対主義に陥るという多くの研究者の論難、とりわけ、ケア論の代表者であるノディングズ(Nel Noddings)の問題提起にたいして応答を試みる。立山善康は、デューイの倫理学をケア論の起源として位置づけ、両者の共通性を「コミットメントの倫理」という点に見出している⁴⁵。すなわち、両者の一致している特徴は、「あえて危険を冒しながら、その責任をみずから負うという覚悟」をもって道徳的な判断が必要な状況に関与していくところにある⁴⁶。これにたいして、ノディングズは、ケア論がデューイに多くを負っているのを認めながらも、デューイの構想をいっそう拡充する必要を訴えている⁴⁷。伊藤博美も指摘するように、ノディングズは、デューイの倫理学に修正すべき点をいくつか見出している⁴⁸。たとえば、デューイが道徳的な判断にかんして、「人間に普遍的な判断基準」を設けないのにたいして、ノディングズは「「痛みを避け、ケアを求める」判断基準」を要求する⁴⁹。しかも、ノディングズは、「デューイが道徳／非道

徳を問わず探究を適用すること」に懐疑を抱いている⁵⁰。つまり、ノディングズは、道徳的問題について、「探究」とは異なるしかたで思考する方法を求めているのである。第四章では、デューイの提起する「責任」(responsibility)という概念に焦点を絞り、その解析を通してノディングズの反論に応える。そのうえで、コミュニケーションによる個人の道徳的成長と社会の連続的な更新とがどのように符合していくのか、その連関を洗い出す。デューイにあっては、教育の目的は成長そのものであり、その外部にはいかなる目的もない。それにもかかわらず、上述のように、ビースタは、デューイの発想を目的と手段の単純な二項的対立に押し込めようとしている。だから、ビースタの視点では、デューイが描き出そうとしている教育と民主主義との関係性を十分には捉えられない。それを掴もうとすれば、ビースタの理解を斥けて、手段と目的との関係を、進行していく経験の位置に応じて相対的に把握しなければならない。

デューイは、一方で、民主主義を社会の理想的な形態として掲げている。それでは、どのようにこの理想を教育のなかに位置づけなければならないのであろうか。この問題を解くために、「ねらい」(aim)という概念に着眼する(MW 9: 107, 1916)。というのも、デューイの言うねらいは、単なる目的ではなく、活動の条件を準備していくその過程そのものを含意しているからである。こうした論究によって、デューイの言う教育と民主主義と成長の三位一体的な展開を明らかにし、経験の共有と多元性の確保という現代的な教育の課題を克服していく理路を明示したい。

註

-
- ¹ 森章博「戦後教育に影響を与えた文献について」『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社、1998年、332-340頁、332-334頁。
 - ² 松下良平「民主主義の危機と教育」『武蔵野大学政治経済研究所年報』第2号、武蔵野大学政治経済研究所、2010年、181-215頁、181頁。
 - ³ 同上、181-182頁。
 - ⁴ 同上、183頁。
 - ⁵ 同上193頁。
 - ⁶ 同上、185頁。
 - ⁷ 同上、187頁。
 - ⁸ 同上、187頁。
 - ⁹ 同上、183頁。
 - ¹⁰ 同上、210頁。
 - ¹¹ 牧野宇一郎『デューイ眞理観の研究』未来社、1964年、58頁。
 - ¹² Gavin, William J. "Passing Dewey by? ". *In Dewey's Wake: Unfinished Work of Pragmatic Reconstruction*. Ed. William J Gavin. Albany: State University of New York Press, 2003. pp. 1-6, p. 2.
 - ¹³ *ibid.*, p. 1.
 - ¹⁴ *ibid.*, p. 4
 - ¹⁵ *ibid.*, p. 3.
 - ¹⁶ 斎藤直子『<内なる光>と教育——プラグマティズムの再構成』法政大学出版、2009年、8頁。
 - ¹⁷ Saito, Naoko. "Growth and Perfectionism". David T. Hansen. Ed. *John Dewey and Our Educational Prospect*. Albany: State University of New York Press, 2006. pp. 81-96, p. 81.
 - ¹⁸ *ibid.*, p. 81
 - ¹⁹ *ibid.*, p. 81.
 - ²⁰ *ibid.*, p. 81.
 - ²¹ *ibid.*, p. 86.

-
- ²² *ibid.*, p. 87.
- ²³ Gavin, William J. "Passing Dewey by?" p. 4.
- ²⁴ Biesta, Gert, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Routledge, 2016. p. x.
- ²⁵ *ibid.*, p. 119.
- ²⁶ Biesta, Gert and Burbules, Nicholas C. *Pragmatism and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2003. pp. 112-113.
- ²⁷ "plurality"には、「複数性」という訳語もある。しかし、プラグマティズムの文脈では、"plurality"は多元主義を意味している。それゆえ、本論では、"plurality"および"plural"の邦訳として、「多元性」と「多元的」を採用する。
- ²⁸ Biesta, Gert, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. p. 132.
- ²⁹ *ibid.*, p. 119.
- ³⁰ Eldridge, Michael, *Transforming Experience*. Nashville: Vanderbilt University Press, 1998. p. 86.
- ³¹ Biesta, Gert, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. p. 74.
- ³² *ibid.*, p. 73.
- ³³ *ibid.*, p. 73.
- ³⁴ *ibid.*, p. 73.
- ³⁵ 矢野智司「沸騰する教育人間学への誘い——絶対的な問いの探究は教育人間学に何をもたらすのか——」『教育哲学研究 100 号記念特別号』教育哲学会、2009 年、329-343 頁、341 頁。
- ³⁶ 同上、341 頁。
- ³⁷ 同上、341 頁。
- ³⁸ Biesta, Gert, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. p. 74.
- ³⁹ *ibid.*, p. 76.
- ⁴⁰ *ibid.*, p. 120.
- ⁴¹ *ibid.*, p. 76.
- ⁴² *ibid.*, p. 92.
- ⁴³ *ibid.*, p. 141.
- ⁴⁴ *ibid.*, p. 135.
- ⁴⁵ 立山善康「ケアリングのルーツとしてのデューイ倫理学」『日本デューイ学会紀要』第 33 号、日本デューイ学会、2011 年、56 頁。

⁴⁶ 同上、56 頁

⁴⁷ Noddings, Nel. "Dewey's Philosophy of Education: A Critique from The Perspective of Care Theory". *Cambridge Companion to Dewey*, edited by Molly Cochran. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. pp. 265-287. p. 266.

⁴⁸ 伊藤博美「ノディングズから見たデューイの教育論」『日本デューイ学会紀要』第 55 号、2014 年、159 頁。

⁴⁹ 同上、160 頁。

⁵⁰ 同上、160 頁。

第一章 経験を展開させる二つの原理

第一節 デューイの経験主義

加賀裕郎も述べているように、『民主主義と教育』(MW 9, 1916)は、1894から1904年までの10年間シカゴ大学で積み上げたデューイの教育にかんする研究の理論的な集大成である¹。そのなかで、デューイは、教育を、「継起する経験の意味を増加させ、経験の進路を方向づける能力を増大させる経験の再構成と再組織」として定義している(MW 9: 84, 1916)。それゆえ、デューイの言う教育の主題は経験である。しかし、藤井千春の洞察にしたがえば、「デューイの経験主義哲学は、かれと同時代の分析哲学、とくに論理実証主義と比較して、近代西欧哲学の認識論の継承という点で、その基盤において全面的に異なっている」²。それゆえ、デューイの言う経験は、伝統的な経験主義とそれとは違う含意がある。たとえば、「ロックにとって、経験とは、観察によって得られた感覚予見を忠実に伝達して精神に写し出し、外界についての観念を正しい観念を形成するという認識であった」³。この文言に依拠しても、伝統的な経験論者は、真なる認識のための素材としての経験を捉えていた。それにたいして、デューイの経験は、「思考によって新しい関連や連続を発見し、それに基づいて、起きる可能性のある出来事について推論し、意図した結果を未来に生み出し得るように、指導観念を考案して実行する活動である」⁴。すなわち、デューイが経験という概念を用いて強調しているのは、いかにして真なる認識へと至るかではなく、行為者が、思考によってみずからの意志で将来に向けて行為していくための道筋である。別言すれば、デューイの言う思考は、経験の一要素に過ぎない。それゆえ、デューイにあっては、人間が理性的思考によっていかにして客観的な認識に到達できるのかという問題は、生じてこない。

むしろ、デューイが問題視するのは、「経験の影響によらない純粋な思考という考え方」である(MW 14: 25, 1922)。すなわち、デューイは、経験から分離して、推理とか思考とかといった精神活動が生起する、という想定を斥ける。もちろん、この点では、伝統的な経験主義もデューイと同じ立ち位置にあると言える。しかしながら、デューイは、「空虚な精神のうえに印象付けられた感覚を経験と同一視するひとびと」の見解に異議を申し立てている(MW 14: 25, 1922)。加賀にしたがえば、このようなひとびとの立場は、「認識論的感覚知覚

理論」⁵であり、「デカルトやロックを経て、バークリーやヒュームになって唱えられた理論である」⁶。つまり、デューイは、イギリス経験論からみずからの立ち位置を区別している。これにたいして、デューイは、こう主張する。「わたしたちの観念は、真に経験に依拠するけれども、しかし、感覚もそうである」と(MW 14: 25, 1922)。言い換えれば、デューイは、感覚を「経験」の前提に据えて、認識的経験が成立すると説く理論を斥ける。それゆえ、デューイは、「感覚という入口を通して事物の性質が精神に印銘されることによって学ぶ」という考え方を「誤った心理学」として論難している(MW 9: 33-34, 1916)。すなわち、デューイは、対象の性質が主体から独立して存在し、主体はそれを「感覚という通路」から受け取り、精神とか心的能力とかによって統合することで「知識」を得る、という想定を排除しようとする(MW 9: 34, 1916)。つまり、知識の素材は、感覚を通して単純に受容されているわけではないのである。むしろ、デューイは、「真正に知的な誠実さは、実験的に知ることのなかに見出される」と主張して、知識を、それを实际的に更新していく経験の過程に定位しようとしていく(MW 10: 365, 1916)。この点に、デューイと伝統的な経験主義との分水嶺がある。だから、デューイはつぎのように述定する。「近代の哲学的経験論者によっても、その反対者によっても、経験は、知る方法としてだけ見なされてきた」(MW 9: 276, 1916)。すなわち、デューイの視座からすれば、従来の経験論者は、対象が与える情報とか印象とかを受けとるという認識的な位相でしか経験を掴んでいないのである。

伝統的な経験主義にたいするデューイの批判の射程は、論敵のラッセルにも伸びている。というのも、ラッセルは、「赤がある」とか「赤、ここ」とかのような主体に直接的に現前する原子命題を知識の基礎に据えているからである(LW 14: 170, 1941)。このような捉え方は、上述した「認識論的感覚知覚理論」である。とはいえ、ラッセルもデューイにたいして反論を試みている。ラッセルにしたがえば、デューイは、「知覚」を、「与件をもたらすもの」、あるいは、「世界についてのわたしたちの知識のための基礎を与えるもの」と見なしている⁷。この見解にもとづけば、主体は、知覚というある種の「経験」によってなんらかの与件を入手しており、しかも、その与件は客体として存在している世界についての知識を構成する基礎的な要素になっている。つまり、ラッセルによると、デューイは、自身が否定しようとしている「認識論的感覚知覚論」を暗黙裡に受け入れているのである。しかし、ここには、ラッセルの誤解がある。というのも、デューイの言う知覚の対象は、「認識論的感覚知覚論」が前提しているような、客体として静態的に存在する対象についての与件ではなく、有機体が環境とのやり取りのなかで掴む「結びつき関係」(connection)であるからである(MW 9:

150,1916)。別言すれば、デューイは、知覚の対象を客観的に存在する対象物としてではなく、有機体と環境との間で生起する関係性に求めている。

デューイは、環境という言葉が「個体を取りかこむ周囲の事物以上のなにかを表示している」点を強調する(MW 9: 15, 1916)。ある有機体にとって空間的に近いからといって、その事物を、その有機体の環境としてただちに指定できるわけではない。「環境は、ある生物の特徴的な活動の実行にかかわっている条件の総和から構成されている」(MW 9: 26, 1916)。この言明にしたがえば、ある有機体に特有な行動をひき起こす動因になっているのは、なんであれ、環境である。逆に言えば、その有機体に固有の行いを喚起させることに関わっていないものは、環境ではない。それゆえ、環境は、それ自体で存在しているのではなく、有機体の振るまいとの関係のなかで成立していると考えなければならない。たとえば、「水が魚の環境であるのは、それが魚の活動、すなわち、魚の生命にとって必要であるからである」(MW 9: 15, 1916)。つまり、「泳ぐ」とか、「えら呼吸をする」とか、といった魚に特有の活動を喚起している点で、「水」は当の魚にとって環境であるのである。反対に、水槽のなかに飾りを入れたとしても、それは、魚の生活に関わりがなければ、環境の本分を果たしてはいない。だから、環境は、有機体がそれを生存の過程に取り入れて、はじめて環境として機能するのである。

デューイは、このような有機体と環境との連関を「相互作用」(interaction)と呼ぶ。相互作用は、有機体と環境とが独立した項として存在し、一方からの刺激にたいして反応が他方から起こるといふしかたで成立しているわけではない。このような主体と客体とを分離する二元論的な発想にたいする反論は、デューイの初期の著作から一貫している。たとえば、「心理学における反射弧概念」(EW 5, 1896)では、デューイは、「刺激と反応は、存在にもとづく区別ではない」と明言して、環境から離れて実体的に存続する有機体とか、有機体から離れて実体的に存続する環境とかといった考え方を、すでに排除している(EW 5: 104, 1896)。そのような誤解を避けるために、晩年の著作『知ることと知られるもの』(LW 16, 1949)では、デューイは、相互作用に代えて「トランザクション」(transaction)という言葉を採用している(LW 16: 1949, 113-114)⁸。

そうではあるけれども、相互作用は、デューイの認識論の基底であり、それは、かれの教育の理論についても言える。というのも、デューイは、『経験と教育』(LW 13, 1938)のなかで「相互作用」という言葉が「経験の教育的な機能と力という点で経験を解釈するうえでの第二の主要な原理」であると、言明している(LW 13: 24, 1938)。だから、教育のなかで経験

が果たす役割を理解するうえで「相互作用」という視点は欠かせないのである。

それにたいして、経験を把握するうえで必要な第一の原理は、「連続の原理」である。これは、「あらゆる経験それぞれが、前に過ぎて行ったものからあるものを取り上げるし、しかも、後から来るものの性質をあるし方で修正することもするということを意味する」(LW 13: 19, 1938)。この原理にしたがえば、ある経験は、それ自体で完結するのではなく、将来の経験と何らかのしかたで関係し、それに影響を与えている。デューイの言葉を借りれば、経験を組成する「相互作用の原理」は、経験の「横軸の局面」であるとすれば、「連続の原理」は、その「縦軸の局面」であって、両者は、「交差して結合している」(LW 13: 25, 1938)。しかも、有機体の活動を通して絡み合うこれら二つの原理は、「ある経験のもつ教育的な意義と価値にかんする尺度を提供する」(LW 13: 26, 1938)。つまり、二つの原理は、教育的に望ましい経験とそうでない経験を分ける基準になるのである。一方で、先に引用した『民主主義と教育』での「教育」の定義が要請する経験の再構成には、経験の「意味の増加」と経験を「方向づける能力の増大」とが付随しなければならない。なぜ、デューイは、こうした進展を伴う経験の条件として、「相互作用」と「連続」とを要請するのであろうか。

第二節 経験の基底としての相互作用

環境という言葉は、「周囲の事物と個体それ自身の活動の傾向性との特定の連続性を表示する」ので、デューイは、環境を、有機体に備わっている行動の様式との「特定の連続」という関係性のなかで掴みとろうとしている (MW 9: 15, 1916)。デューイによれば、環境の働きは、「反応を呼びおこすための刺激を供給することである」(MW 9: 30, 1916)。すなわち、環境の機能は、ある有機体になにかしらの行動をひき起こす刺激をその有機体に与えるところにある。しかも、環境がもたらす刺激は、有機体の「器官に固有の機能の遂行にかんする条件であり、外側からの妨害ではない」(MW 9: 29, 1916)。それゆえ、その刺激は、当の有機体がすでにもっている器官に働きかけ、それを作動させたときに、刺激として成立する。だから、デューイの言う環境を捉えるためには、有機体の周りにある諸事物の作用と、

それにたいする当の有機体に特徴的な反応のしかたとの相関に目を向けなければならない。

デューイによれば、「あらゆる刺激のそれぞれは活動を方向づける」から、刺激はある有機体の行いに道筋を与える(MW 9: 29, 1916)。しかも、刺激は、「単純に活動をひき起したり、かき立てたりするのではない」(MW 9: 29, 1916)。別言すれば、刺激は、無秩序な動作を惹起させる原因ではない。それゆえ、刺激は、有機体とは無関係に生起している外的な物理的現象ではなく、有機体の内部で働き、その活動の引き金を引く力である。上述のように、反応は、刺激が誘引する有機体の一定の運動であり、しかも、デューイの洞察にあるように、「すでに個体に備えつけられている傾向性から生じている」(MW 9: 30, 1916)。だから、有機体の反応は、刺激だけでなく、それがすでに所有する性向にも依拠している。

たとえば、デューイは、つぎのように述べている。「光は、なにかを見るための眼にたいする刺激であり、その眼の仕事は見ることである」(MW 9: 29, 1916)。「なにかを見る」という動作は、光という刺激が条件づける反応である。とはいえ、「なにかを見る」ためには、眼をはじめとする視覚にかかわる器官がその有機体になれば、光は刺激として機能しないし、「なにかを見る」という出来事も起こらない。あるいは、こういう例も挙げられる。「あるひとが、恐喝によってなにかをするように脅迫されているときでさえ、その恐喝が働くのは、ただ当人が恐怖の本能をもっているからである」(MW 9: 30, 1916)。恐喝があるひとから一定の反応をひき出すための刺激として有効に作用するのは、恐喝にたいして恐怖を抱く習性があるひとにあるからである。もし、それがなければ、恐喝は、盲目のひとに向けられた光線とおなじく、そのひとにとってどんな影響も与えない(MW 9: 30, 1916)。そうであるからこそ、デューイは、「反応というものは、たんに反作用でもないし、かき乱されることに対する、いわゆる、抵抗でもない」と力説するのである(MW 9: 29, 1916)。すなわち、有機体の反応は、外部からの作用にたいする物理的な結果として起こっているたんなる動きではなく、「その言葉が示すとおり、応答(answer)である」(MW 9: 29, 1916)。したがって、有機体は、ある作用が自身の「傾向性」に接続し刺激として働いているときに、その作用にたいする返答として反応を産出しているのである。

このように、外部からの有機体への働きかけは、所与の傾向性と対応してはじめて刺激になる。逆に、そのような傾向性は、外部からの作用を刺激にして、有機体の反応を生じさせている。だから、有機体を取り巻く事物の働きが有機体の傾向性によって刺激となり、その刺激がその活動から特定の反応を引き出し、刺激と反応という相互の連結が成就する。なるほど、光を受容する生物にとって光は刺激になる。とはいえ、光を感じられない生物にたい

しては、光は刺激ですらない。このように、有機体の傾向性は、その種類によってそれぞれ異なっている。それだけではなく、恐喝が通じるひとと通じないひとがいるように、個体間でも、傾向性の違いが現れる。だから、刺激と反応の関係は、生物種の水準であろうと、個体の水準であろうと、それぞれの有機体に固有である。

すると、周囲の事物が、環境として有機体の活動と関わっているとき、有機体と事物とのあいだに刺激と反応の連関が生成しており、環境と有機体の傾向性とのあいだには、特定の関係が生起していることになる。有機体はその環境として周囲の事物と関わっているときに、周りにある物は、有機体にとって特有の刺激として出現する。しかも、その刺激は、有機体の傾向性との接合によってようやく有機体を一定の活動に誘導し、その反応を誘発させている。刺激と反応とのこうした相補的な関係こそ、デューイの言う「特定の連続」の内実であり、環境は、有機体から離れて存在する実体ではなく、刺激と反応との合致的な連鎖のなかになければならないのである。

このように、環境と有機体との双方向的な活動が刺激と反応との相補的な連鎖的關係を構築しており、デューイは、そこに相互作用を見て取っている。しかも、デューイの言う経験は、このような相互作用の上に成り立たなければならない。それは、デューイのつぎの言明に明らかである。すなわち、「経験」は、「外的に提供された物質から構成されているのではなく、独特の活動と環境との相互作用から構成されている」(MW 9: 85, 1916)。

しかし、デューイが捕捉しようとしている経験は、「特有なし方で結合された能動的要素と受動的要素を含んでいる」(MW 9: 146, 1916)。デューイによれば、「能動的要素」は、「試みること」(trying)であり、それにたいする「受動的要素」は、「受けること」(undergoing)であり、両者は、「経験の二つの位相」である(MW 9: 146, 1916)。たとえば、ピアノを弾くという経験は、鍵盤を指で押すという能動的な試みと、鳴った音を聞くという受動的な態度という二つの局面が絡み合って生成する。これまでの考察に照らして言えば、このような経験では、環境としてのピアノが音を鳴らすという刺激を有機体としての演奏者に与え、演奏者がその音を受けとって適切な技法で次々に鍵盤を叩いて反応する、というしかたで連鎖的關係が成立している。この関係は、反転させてもよい。すなわち、演奏者が鍵盤を叩くという刺激にたいして、音を響かせる装置としてのピアノが適切に反応している。それゆえ、両者の働きは、同時的であり、しかも、双方向的でもある。だから、ピアノの演奏では、演奏者が試みて鍵盤に触れ、それが刺激となってピアノの音が出て、こんどは、演奏者が、それをピアノの反応として受けながら、その音は、演奏者がつぎの楽句を奏でるための刺激とな

って、演奏者はピアノを弾き続ける。演奏者とピアノは、刺激と反応とをやり取りし合って、一つの连接的な出来事を編み上げている。ピアノの演奏は、一つの経験として、有機体と環境が互いに織りなしていく活動の往復的遂行から産生しているのである。

このように、デューイは、経験の成り立ちについては、有機体と環境が生成する相互の活動性に力点を置いている。その立場を際立たせるために、デューイは、つぎの点を強調する。すなわち、「経験の確固とした活動的で運動的な要因の無視は、伝統的な経験論の致命的な欠陥である」(MW 9: 279-280, 1916)。それでは、デューイが斥けようとする伝統的な経験論は、経験についてどのような見方を指名しているのであろうか。第一節で言及したように、従来の経験論者は、対象が与える情報とか印象とかを感覚によって受容するという側面でしか経験を掴んでいない。このような見解は、感覚を、有機体の外部の世界と精神とを繋ぐ「パイプ」としてしか見なしていない(MW 9:149, 1916)。ここでは、環境と有機体は、それぞれ独立して存立している。しかし、こうした事態は、デューイが念頭に置く経験の実情ではない。経験は、「精神と世界の結合」ではなく、「エネルギーの壮大な多様性の単一の連続的相互作用」であり、「動く統一体」である(MW 9: 174, 1916)。したがって、デューイの言う経験の基本的な様態は、有機体と環境とが一体となって織りなす、刺激と反応の応酬的な運動的關係に見出さなければならないのである。

第三節 連続的経験を可能にする条件

第二節の論考では、経験の能動的要素を、有機体が環境からの刺激にたいして行う反応として位置づけてきた。当の有機体に特有のある傾向性を誘発する刺激がその有機体の反応を一定の方向に導く。しかも、刺激には、それに見合う反応が付随しており、両者の連動があるから、有機体は、ある一定の活動を実行できる。たとえば、「完全に自分の楽器に熟練したピアノの演奏者は、自分の貢献とピアノのそれとのあいだを区別する機会を全く持たないはずである」(MW 9: 173, 1916)。この例にそくして言えば、有機体と環境とが一つの経験を作りあげているときには、環境の働きかけと有機体の活動は、相補的な一体性を保持している。しかも、相互作用は、「適応の平衡」へと向かっていく(MW 9: 52, 1916)。言い換え

れば、刺激と反応は、往復的な運動を繰り返しながら、安定的な状態へと移行していくのである。

とはいえ、ピアノの演奏がそうであるように、その一体性は、ただ同じ状態にとどまっているのではなく、変化を含みながら推移していく。デューイの言葉を借りていえば、「それぞれの個別的な活動は、つぎに続く活動のための準備をしている」のであり、「これらが形作るのは、たんなる継起ではなく、一つの連なりである」(LW 12: 33, 1932)。すなわち、刺激と反応との応酬が産出する、有機体と環境の一連の活動は、各々が他方の反応を引き出す刺激であり、同時にその反応が他方のつぎの活動への刺激になる、というようなしかたで一つの系列をなしていく。前節で証示したように、その系列では、刺激と反応が時系列に沿ってたんに並存しているだけでなく、刺激と反応は、応酬的に結びつき合っていく。だから、「相互作用の原理」は、有機体と環境との瞬間的な連動だけでなく、それらの活動の通時的な連関的連続性をも含意している。

しかし、継続性という意味での連続は、デューイが教育という見地から経験の価値を判断するときに要求する「連続の原理」に直ちに適合するわけではない。第一節で言及したように、経験は、「連続の原理」にしたがう限り、過去の経験が将来の経験を修正していく過程である。それゆえ、「連続の原理」では、先の経験と後の経験との結びつきが問題になるのであるから、たしかに時間的な位相もその特色の一つではある。しかしながら、そのような結びつきの反復的な継続性が重要であるわけではない。それゆえ、「連続の原理」の視点から経験を捕捉するには、「刺激－反応」の合致的な連鎖という意味合いで連続を理解するだけでは十分ではない。むしろ、「連続の原理」の特徴として注目しなければならないのは、過去の経験を踏まえて、将来の経験が変化していくという局面である。それでは、経験が連続しているとき、どのように経験はみずからを改変していくのであろうか。

デューイは、はっきりとつぎのように述べている。「試みることとしての経験は変化を含む」、と(MW 9: 146, 1916)。すなわち、経験は、試みるという、経験の能動的要素によって、変わっていく。だから、「試みること」は、有機体と環境との平衡的關係を打破する契機になりもする。デューイは、つぎのような例を引きあいに出している。子どもが炎に指を突っ込んだとき、そのせいで被った痛みとみずからの行いとを結び付けられなければ、その子どもの動作は、小枝が燃焼するのと同じように物理的な変化を生むにすぎない(MW 9: 146, 1916)。子どもと炎のかかわり方は、それまでどおり、刺激と反応との「耐久性のある関係性」を維持するかもしれない(LW 12: 33, 1938)。こうした活動は、「大目に見てようやく」

経験と呼べるにすぎない(MW 9: 146, 1916)。というのは、「そのような経験には前も後ろもない」からである(MW 9: 146, 1916)。「たんなる活動」に従事しているかぎり、有機体は、みずからの振るまいと、その効果とのあいだでの前後の連関を意識していない(MW 9: 146, 1916)。これにたいして、まさしく経験と呼べる事態が出現しているときには、わたしたちは、「わたしたちがものごとくにたいしてなにかをすることと、そのものごとから帰結としてわたしたちが享受したり、あるいは、被ったりすることとのあいだに前後の結びつき関係を作」っている(MW 9: 147, 1916)。たとえば、それまでは何のためらいもなしに事物にたいして接触を試みていた子どもが、熱いものから被った痛みを契機にして、いっそう注意深く周囲の事物に関わるようになるかもしれない。そのとき、やみくもに触れていた試みとしての経験とそれによって被った経験とが結びつき、環境との新たな相互作用が生じる。

それだけではない。デューイは、有機体が試みたこととその結果との間の出来事の間を繋いでいるとき、「受けることは、教え(instruction)——物事のつながりの発見——になる」と明述している(MW 9: 147, 1916)。この言明にしたがえば、「受けること」とは、ある行いが引き金となって生じた「環境」からそれまでとは違う反応を感受するだけではなく、その効果と行いと結びつきについての察知も含んでいる。つまり、「受けること」には、行為とその影響とを接続させる役割もあるのである。有機体がこうした連関を見て取らなければ、いくら環境とのやり取りに変更を加えようとしても、その努力は、水に文字を描くように、どのような成果もない運動に終始してしまうはずである(MW 9: 146, 1916)。上述の子どもの事例で言えば、やみくもに当たりのものに触れるという行いが当の子どもにとって意義を持つのは、その試みが熱いものに触れたさいに受けた苦痛と結びつくからである。したがって、経験は、これまでの環境との一体性を瓦解させる有機体の試みにくわえて、その試みと、それが喚起する環境の変動を受容したあとに出現する事態とを連絡させる把握を求めているのである。

第二節で注目したように、デューイは、有機体と環境の活動が均衡を保ちながら相互に連動する関係のなかに経験を見出そうとしている。だから、デューイは、「経験は、第一に、能動—受動の事柄」であると言明し、それがはじめから認知的ななければならないという見地には立たない(MW 9: 147, 1916)。しかし、デューイは、こう述定する。「経験の価値の尺度は、関係の知覚と経験が至る連続性にある」、と(MW 9: 147, 1916)。すなわち、有意義な経験を組成するために、有機体は、みずからの試みとその結果との関係を看取しなければならない。このようにして、「関係の知覚」が経験にいっそうの価値を持たせる(MW 9: 147, 1916)。

しかも、「関係の知覚」があるときに、「ひとの行いとその周りの事物は、意味を獲得し」、「そのひとは、自分と、ひとびととか諸事物とかからなる世界との両方を理解するようになる」(MW 9: 283, 1916)。こうした言説にしたがえば、有機体は、みずからの行いとその結果との連関を掴んだときに、はじめて世界の意味を捉える。しかし、それでは、デューイの言う意味とは、いったい、なにであるのか。

デューイは、「事物、出来事、あるいは状況の意味を掴みとることは、それを他の事物との関係で見ることである」と立言している(LW 8: 225, 1933)。意味は、ある対象に注目しているだけでは、捉えられない。むしろ、それが、他の物事とどんなつながりを持っているのかに目を移していかなければならない。たとえば、その事物がどのようなしかたで機能しているのかとか、そこからどんな帰結が続くのかとか、なにがその事態の原因であるのかとか、といった多様な関係があるはずである(LW 8: 225-226, 1933)。しかし、デューイは、「ある事物がその特殊な性質のために供される特徴的な使用こそ、意味を提供するのであり、その意味でもって当の事物が同定される」と明言しており、「使用」と意味との関係を強調している(MW 9: 34, 1916)。

わたしたちは、ある事物に向かったとき、それが、椅子であるとか、テーブルであるとか、オレンジであるとか、と理解できる。とはいえ、デューイが主張するように、わたしたちは、そうした事物の「さまざまな単離されている諸性質の目録を作ったり、枚挙したりすることによって」そのような認識を手に入れているわけではない(MW 9: 150, 1916)。別言すれば、「色、形状、大きさ、固さ、匂い、味、といった種々の印象」があつて、それらが「一緒に集まって各々の事物の特徴的な意味を組成している」のではない(MW 9: 34, 1916)。すなわち、ある事物の意味は、わたしたちの感覚が獲得する事物の諸性質の総体ではない。デューイはつぎのような例をあげている。現代的な都市に急に連れてこられた未開人が電柱とか電線とかをどれほどつぶさに観察し、個々の性質を列挙していても、それが何であるのかは、分かるはずもないし、少なくともその都市に暮らすひとびとと同じようには、それらを理解できない(LW 8: 224, 1933)。このように、事物の外面的な観察だけでは、その意味の把握は成立しないのである。

第四節 目的と手段の関係性としての意味

第三節で、つぎの問いを立てた。経験の連続性のなかで、経験はどのように変わっていくのか、と。この問いに答えようとして、前節で明らかにしたのは、デューイにあっては、経験の変容には、意味の把握がかならず伴っているという事実である。しかも、それぞれの事物を、他の事物から引き離して、それ単独でその性質を取り出しているだけでは、意味の看取には至らない。デューイはこう述べている。「諸事物がわたしたちにとって意味があるとき、わたしたちは、わたしたちのすることを意味する(mean) (意図する(intend)、企図(propose)する)」(MW 9: 34, 1916)。この言明にしたえば、わたしたちが事物の意味を認められるときに、その事物を使って何かを達成しようとしたり何かを目論んでいたりする。すなわち、当の事物を用いる目的がわたしたちにはある。だから、意味の把握が成立しているときには、有機体は、その事物を手段として位置づけ、みずからの行為の意図を定められている。たとえば、「椅子は、あるしかたで使用される事物であり、テーブルは、別の目的で採用される」(MW 9: 34, 1916)。すなわち、椅子は、座るためにあり、テーブルは、その上で食事をするためにあり、用途がそれらの意味であり、その意味が定まっているから、その事物を使って意図のある行いができる。逆に、わたしたちが、椅子にたいして一定の目的をもって働きかけられるのは、「それに座れる」という椅子の意味を知っているからである。とはいえ、事物の意味は、それを知っているだけでは、定まらない。それは、その事物を実際に使用してようやく露わになる。

デューイにしたがえば、有機体は、「つかんだり、投げたり、すりつぶしたり、引きちぎったり、等々といった、なにかしらの活動が対象に与える効果」から、その事物の性質について学ぶ(MW 9: 280, 1916)。というのも、そのような事物への実際的な関与を通して、有機体は、「ある感覚的刺激にたいする運動的反応のあとにどんな結果が起こるのかを見てとっている」からである(MW 9: 280, 1916)。あるとき、有機体は、柔らかいものを引き伸ばしてもなかなか引き裂けないという現象に出会うかもしれない。このとき、有機体は、引き延ばすという試行の帰結として生じる事態を、当の事物に潜んでいた性質として理解する。すなわち、有機体は、行為とその帰結に基づいて、その事物に内属する性質を顕在化させている。しかも、このようにして「見られたり、触れられたりする諸事物の諸性質は、為され

たことに関わりがあり、敏速に知覚される」(MW 9: 149, 1916)。言い換えれば、有機体は、環境への働きかけとその結果との関係として対象の性質を捉えている。だから、デューイは、「その諸性質(quality)には意味がある」と述定している(MW 9: 149, 1916)。有機体は、使用によって何事かの意味を把握する。それでは、どのようにして、有機体は、さまざまな試行とその結果とのあいだの関係の把握から掴んだ対象の性質を使用し、それに意味を認めるのであろうか。

デューイは、凧揚げをする少年をつぎのように叙述している。「凧揚げしている少年は、かれの目を凧に注意させなければならないし、かれの手もとの凧糸のさまざまな圧力に気づいていなければならない」(MW 9:149, 1916)。少年の目は、風に舞いながらいろいろな方向に向かっていく凧を追っていかなければならないし、かれの手は、かれが握っている凧糸にかれが引っ張られていかないよう、その重圧にたいして抵抗して強く握ったり、あるいは、凧を風に乗せるためにわざと力を緩めたりしなくてはならない。このとき、かれが感覚しているのは、凧の動作であり、かれを引きよせる凧糸の重さである。しかし、こうした感覚は、それ自体で単離できるような目録的な性質ではない。そうではなく、少年が、凧にたいして何かを試みてはじめて生じてくる特定の行為に固有の効果である。少年は、このさまざまな効果とみずからの試みとのあいだに関係を察知し、凧の性質を掴み取っていく。たとえば、糸を持って早く走ればすぐに浮き上がるとか、糸を緩めると、高く飛ぶとかといった凧の振るまいは、その少年がさまざまな試みをしてはじめて捕捉できる凧の性質である。

事物の性質に関するこうした理解があるから、「それぞれの行いが、直接の刺激に応じるだけでなく、あとにつづくもろもろの行いを助ける」ようになっていく(MW 9: 29, 1916)。別言すれば、経験が、たんなる一時的な刺激と反応の連鎖の繰返しではなく、前の経験で得た知見が、後の経験のために利用できるようになる。というのも、有機体は、すでに事物の性質を把握しており、それを再現したりあるいは回避したりすることを目的として、それを導く手段となるような行為を選択できるようになるからである。つまり、有機体は、「ある事を他の事の証拠」と見なして、自分の意図を実現するために事物の性質を使用できる(MW 9: 153, 1916)。こうしてはじめて、有機体は、自身が関わる事物の性質の意味を見定めていくのである。たとえば、ある事物にかんして、腰が掛けられる高さであるとか、乗っても崩れないとか、接触しても痛くないとか、といった性質の把握にもとづき、有機体は、座すというしかたでその事物を使用し、それに椅子としての意味を認める。そのような用途に適ったものであれば、たとえそれがたんなる丸太であっても、有機体は、それに椅子とし

ての意味を付与できるはずである。つまり、座るためにあるものとして、当の事物を使用できるのである。

有機体は、試みとその結果の関係の知覚によって事物の性質を掴み、別の経験でそれを手段と目的の関係に組み入れて使用することで、その性質の意味を把握していく。前節でも言及したように、そのような意味の把握があるとき、経験に「意義が積み込まれる」(MW 9: 142, 1916)。つまり、有意義な経験が出来る。しかも、その経験は、先立つ経験で把握した事物と行為の関係性に基づいて、それを目的と手段の関係性へと置き換えてつぎの経験に結びつく。そうした連続的経験には、従前の経験よりも意図をいっそう持った振るまいと、世界についての新たな意味の発見がある。上述の「連続の原理」に拠れば、そうした経験の変化は、先立つ経験の「修正」である。だから、経験の連続は、経験をつぎの段階へと導いていく過程とも言える。デューイにしたがえば、そのような経験は、「いっそう自由にいっそう優れて均衡している活動」でもある(MW 9: 117, 1916)。すなわち、連続的経験は、自分と環境との関わり方を意図的に選択し、いっそう安定した相互作用に至る可能性を開いている。だから、デューイは、「教育的な経験」の特徴として、「つぎに続く方向づけあるいは制御にかんして付加された力能を看取しているのである」(MW 9: 83, 1916)。すなわち、デューイは、有機体がみずからの活動と環境とを一定の方向へと導けるようになる経験を要請しているのである。

これまでの論考にしたがえば、有機体が意味を捉えているのは、有機体が事物の性質を手段と目的の関係に位置づけ、つぎの新たな活動に意図的に取り組めるように性質を利用できているときである。それゆえ、有機体は、前の経験を後の経験へと意図的に経験を積み上げていける。デューイは、この経験の累積性という意味合いでも、「連続」を捕捉しており、この連続的経験を教育的な経験の原理としているのである。しかし、この連続的経験の基底には、相互作用の原理がある。第二節の論考にしたがえば、経験を織りなすのは、環境と有機体との相互作用であり、そこには環境と有機体との連鎖的關係がある。この合致的な連関が破れるところから、連続的経験は始まる。というのも、経験は、「試み」という要素を含んでおり、相互作用の在り方に変化をもたらし、その変化を受けることで試みとその結果との関係を知覚し、経験に前後の結びつきが生じるからである。その関係性の把握を後の経験の手段に組み入れるとき、意図的な行為の遂行が可能となり、意味を定めていく経験に変容する。こうして、有機体は「経験の再構成」を果たす(MW 9: 82, 1916)。とはいえ、そのような意図を持った経験は、環境とのいっそう安定した相互作用を新たに構築する。なぜなら、

意図的な経験は、いっそう環境を制御し、新たな相互作用を構築することができるからである。つまり、経験を展開していく営みは、いっそう自由で安定した相互作用を目指している。しかも、経験の連続を求める限りは、その相互作用のあり方は、改変の余地に開かれている必要がある。そうでなければ、経験は、「衝動的な活動」とか「型どおりの活動」とかとなってしまう、経験の修正の可能性が閉ざされてしまう(MW 9: 83, 1916)。そうではなく、デューイが要請する教育的な経験は、連続的経験と相互作用とが、縦糸と横糸のように相互に補完し合いながら、経験をたえず編みなおしていく必要がある。その過程のなかで、有機体は、意図的な行為を遂行できるように成長するのである。

註

-
- ¹ 加賀裕郎『デューイ自然主義の生成と構造』晃洋書房、2009年、10頁。
 - ² 藤井千春『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論——知性的な思考の構造的解明——』早稲田大学出版部、2010年、3頁。
 - ³ 同上、69頁。
 - ⁴ 同上、69頁。
 - ⁵ 同上、207頁。
 - ⁶ 同上、207頁。
 - ⁷ Russell, Bertrand. "Professor Dewey's "Essays in Experimental Logic"". *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*. vol.16. No. 1. pp. 5-26. New York: Journal of Philosophy, 1919. pp. 23-24.
 - ⁸ 加賀裕郎「成長理論の批判的展開——デューイの『成長』概念——」佐野安仁、吉田謙二 編集、『成長と交わり——教育哲学の課題——』晃洋書房、1985年、125-172頁、168頁。

第二章 共同的活動としてのコミュニケーション

第一節 教育の二つの課題

デューイにしたがえば、「教育は、経験の恒常的な再組織化であり、再構成である」(MW 9: 82, 1916)。前章で明らかにしたように、デューイの言う経験は、ある有機体に固有の行いと、それにたいする環境の応答との接合によって生成する。あるいは、環境の働きかけとそれにたいするその有機体の独特な反応との接続が経験を作り出す。それゆえ、経験の進路は、環境の働き、あるいは、有機体の応対によっても、変化していく。教育が目指すのは、その変遷に一定の道筋を与えていくところにある。だから、教育者は、有機体である学習者の経験の進みゆきを、学習自身あるいはその環境にただ委ねるわけでも、学習者の経験を直接的に改変させていくわけでもない。そうではなく、「教育という企てのなかでの教育者の役割は、諸反応を刺激し、学習者の進路を方向づける環境を供給することである」(MW 9: 188, 1916)。このように、教育の本旨は、教育者が提示した環境に応じながら学習者が経験を更新していく点にある。そこで教育者は、まず、「学習者がこれまで知覚できなかった結びつき関係に気づく」ようにしなければならない(MW 9: 83, 1916)。その知見に基づいて、教育者は、学習者が「いっそう自由でいっそう優れて均衡している活動」に従事できるように仕向ける必要がある(MW 9: 117, 1916)。前章の議論に即して言えば、教育者の任務は、学習者に環境の働きについての多様な意味を把握させ、学習者自身が経験を意図的に調整できるように導くところにある。

それゆえ、デューイが追求する教育は、教育者の方向づけを契機とした、個々の学習者の経験の進展として捕捉できる。しかしながら、デューイはこう言明する。「わたしたちは、直接的に教育するのではなく、環境という手段によって間接的に教育するのである」(MW 9: 23, 1916)。この強調から分かるように、デューイが教育の目標に掲げる経験の展開の核は、教育者がそれに関与するとはいえ、あくまでも学習者それぞれの経験にある。というのも、学習者の経験を組成しているのは、学習者に特有な活動とそれに応答する環境とのやり取りであり、学習者は、教育者が完全には統制できない独特のしかたで環境に対応するから

である。だから、学習者は、特殊な経験として、みずからの経験を更新していく。見方を変えて言えば、デューイが求める教育は、個々の経験の展開の多様性を許容している。

しかし、デューイは、他方で、教育を、ひとびとの「生活の社会的連続のための手段」として定位する(MW 9: 5, 1916)。換言すれば、教育は、わたしたちの社会的な生活を世代にまたがって維持していく機構である。それゆえ、教育が目指しているのは、社会の成員と見なされないひとびとを、「社会そのものがもつ富と理想のしっかりとした受託者」に変えていくところにある(MW 9: 15, 1916)。すなわち、教育の本務は、社会の未成熟者が、社会の中で生きるひとびとが達成した価値のある所産とそれを導いてきた理念を持てるように育てていくところにある。デューイは、「生活」という言葉を経験の射程全体を指示するために用いる」と述べているので、教育の企図は、社会が保持している経験を次世代へと継承していく営みとしても捉えられる(MW 9: 5, 1916)。しかも、デューイの洞察にあるように、教育の一般的特徴は、「ある社会的な集団が、それ自身の社会的な形式にその未成熟な成員を育て上げていく」ことである(MW 9: 14, 1916)。そのためには、まだ社会の成員となっていないひとが、すでに社会の成員となっているひとが保持している、「目的、信念、願望、知識—共通理解—」、あるいは、「行ったり、考えたり、感じたりする習慣」といった、社会の同一性を確立していくような諸経験が教育に必要な(MW 9: 7, 1916)。したがって、教育の中心的な課題は、社会のなかで通用する行為とか思考とかの様式を社会の未成熟者に獲得させ、すでに社会の成員となっているひとびとと共通の土台を築かせるところにあるのである。

すると、デューイは、一方では、教育の帰結としてさまざまな経験の進展の可能性を認めているけれども、他方では、社会で生活するひとびとがすでに獲得している経験と同質的な経験の保持に教育の意義を見て取っているように思われもする。すなわち、教育には、経験の多様な展開を可能にする異質性と、社会を維持するための経験の同質性という相反する二つの要請がある。いったい、デューイは、この事態をどのように捉えようとしているのであろうか。この問いに答えるには、コミュニケーションの視点を無視できない。というのも、デューイは、「あらゆるコミュニケーションが教育的である」と立言し、コミュニケーションを教育の基礎に据えるからである(MW 9: 8, 1916)。

デューイが注目する、教育とコミュニケーションの関係についての論考は、枚挙に暇がない。たとえば、高橋桂子は、デューイのコミュニケーション論を再評価する近年の研究動向を視野に入れながら、コミュニケーションという概念の分析を行っている¹。高橋は、コミ

コミュニケーションが「デューイ哲学の根本原理」であると認めたとうえで、「なぜそれほどまでにデューイがコミュニケーションを主張したのか」を問題にしている²。高橋にしたがえば、「コミュニケーションが持つ力を強く訴えるデューイの態度は、コミュニケーションへの信仰」である³。その力によって、「共通理解」が成立する⁴。高橋はこうも指摘する。「デューイは、共通理解を伴わず、かつ成長を促さないコミュニケーションを彼のコミュニケーション概念の範疇には入れていない」⁵。とはいえ、コミュニケーションのもたらす「共通理解」は、いったい、どのような事態を指しているのでしょうか。高橋は、デューイの『経験と自然』(LW 1, 1925)に依拠して、それを、「協同的行為」のなかで生じる「自己と他者を包み込む状況と一体になった感覚」あるいは「他者と理解し合っているという強い感じ」という心理的な状況として掴んでいる⁶。しかしながら、「共通理解」をそのような主観の心理的状態と同定してしまえば、デューイの真意を取り逃がしかねない。なぜなら、高橋自身も、そのようなコミュニケーションが現実的に可能であるのか、という問いを立てているからである⁷。高橋も言うように、「デューイが主張するコミュニケーションはあまりに理想的であり、実行不可能である」という疑義も出かねない⁸。他方で、高橋は、デューイのコミュニケーションを主張する理由を、それへの「信仰」に求めてしまっている⁹。しかし、そのような論法では、コミュニケーションにかんするデューイの立論がよって立つ理論的根拠を看過してしまう。

そこで、本章では、デューイの主著『民主主義と教育』に考察の焦点を絞って、教育とコミュニケーションとの関係を検討する。ビースタ(Gert Biesta)によれば、「『民主主義と教育』のなかでのコミュニケーションの取り扱いは、際立って新しく、デューイが前に書いたものとは異なっている」¹⁰。たしかに、デューイは、1895年の『大学付属小学校の組織化の計画』(EW 5, 1895)でも、1899年の『学校と社会』(MW 1, 1899)でも、コミュニケーションに言及している¹¹。とはいえ、ビースタも述べているように、それらふたつの書物では、デューイは、コミュニケーションを「コミュニケーションカティブな過程」として説明していない¹²。それにたいして、ビースタに依拠すれば、デューイは、『民主主義と教育』では、コミュニケーションを、事柄の「意味があるひとから別のひとに伝達されること」ではなく、ひととひととが「共同的活動」を通じて事物とか行いとかの意味を理解し合っていく過程としても描いている¹³。つまり、デューイは、『民主主義と教育』ではじめてコミュニケーションを「社会的な協調(coordination)と協同(cooperation)の過程」として捉えたのである¹⁴。それでは、なぜ、デューイは、コミュニケーションを、ひとびとが互いに活動を支えあう営みとして捕捉

しなければならぬのであろうか。

第二節 「訓練」と「教育」との差異

上述したように、デューイは、教育の手段として環境の働きを強調している。というのも、環境は、学習者の活動を引き出し、それに一定の道筋を与えていくからである。しかも、デューイは、環境が、「個人が、ほかの人とうまく行動できるようにするために一定の計画に導く」と言明している(MW 9: 15, 1916)。それゆえ、教育者がある一定の環境を学習者に提供する目的は、学習者は、他のひとと問題なく振る舞えるようになるところにある。とはいうものの、教育者がある意図のもとで供給した環境が、学習者に、ある特定の行動をとるようにさせたからといって、それがかならずしも教育の成就であるわけではない。

たとえば、デューイはつぎのような場合を挙げている。「もしも、親が、子どもがある玩具を触るときはいつでもかれが火傷するように条件を整えたとしたら、その子どもは、火を避けるのと同じくらい自動的にその玩具を避けることを覚えるはずである」(MW 9: 16, 1916)。このとき、親は子どもに新たな環境をもたらしている。しかも、その子どもは、当の環境で、危険な対象の意味を掴み、以前は無害であった玩具との関わり方を修正して、それを避けられるようになる。しかし、デューイに言わせれば、そのさいに子どもに生じている変化は、「外面的な作用のなかにあるのであって、振るまいの精神的ないし情緒的な性向のなかにあるのではない」(MW 9: 16, 1916)。たしかに、子どもは、それまでとは違うしかたで、当の玩具に対応できるようになる。しかしながら、その振るまいは、ただ自動的に危険を避けているだけである。だから、新たな環境の提供がたとえ子どもの外見上の行動のしかたを変更させたとしても、それがその子どもの内面的な変化を起こしているとは限らないのである。

デューイは、外面的な変化だけを喚起するために環境に手を加える取り組みを教育と区別して「訓練」(training)と呼ぶ(MW 9: 16, 1916)。訓練のために整備する環境は、子どもがすでに持つ身体的反応の性向に直接訴える刺激を与え、それによって、子どもは、当の環境のなかで決まった振るまいができるようになる。とはいえ、訓練は、一定の条件にた

いして無反省的な行動へと導くので、ある環境にかんする子どもの見識を狭め、その環境にたいする子どもの反応のしかたを限定してしまう。つまり、訓練は、機械的な行動しか子どもに成立させないのである。だから、訓練は、むしろ、動物たちを手なずけるための手段である。たとえば、餌とか鞭とかは、「馬の自然的あるいは本能的諸反応が起こるしかたを方向づけるために使われる」(MW 9: 16, 1916)。すなわち、痛みがあれば早く走り出すという馬の傾向を理解したうえで、わたしたちは馬に鞭を打って、馬の活動をわたしたちの目的に合致させようとする。あるいは、馬がわたしたちの望んだ行いをしたときにだけ、それに餌をやるようにすれば、馬は、その行動を自然に遂行できるようになる。デューイの言葉を借りれば、「一定の行いを呼び起こすようにたえず操作していくことで、もともとの刺激と同じ画一性で機能する習慣が形成される」(MW 9: 16, 1916)。換言すればわたしたちは、ある傾向が活性化する条件を整え、それに基づく反応を固定化し、馬の行いを統制している。

しかし、わたしたちが環境の調整によって、馬にある画一的な行動の様式を獲得させたとしても、それは、外形上の変化に留まる。それゆえ、訓練を受けた馬は、わたしたちと同じような動機で、要求された活動を遂行しているのではない。たとえば、馬は、餌に関与する限り、その餌にたいして、人間がするように、さまざまにその食べ物が持つ意味を捉えはしない。馬は、本能的に、餌を得ようとする一方で、わたしたちは、その餌を、その馬の行動を方向づけるために利用している。たしかに、わたしたちは、餌を仲だちにして馬といっしょに一定の活動に従事してはいる。しかしながら、両者は、餌にたいして違う関心から行いを共にしているだけである。馬は、わたしたちとは別様に、餌に関心を示し続けるので、その馬は、「共有される活動の仲間」ではない(MW 9: 16, 1916)。デューイは、つぎのように主張している。「もしも馬が共同者になったとすれば、その馬は、共同的活動に従事しながら、その活動の達成にたいしてほかのひとたちが持つのと同じ興味を持つはずである」(MW 9: 16, 1916)。とはいえ、デューイも「たぶん馬はどんな新たな関心も手に入れない」と考えているように、馬は、わたしたちの共同的活動の仲間にはそう簡単にはなれないのである(MW 9:16, 1916)。

だから、子どもが、共同者とか仲間とかになるためには、子どもは、ある行為について、その行為に携わっている周囲のひとと同じように、その活動で用いられる事物を捉えられなければならない。デューイの叙述に準拠すれば、「事物とか行いとかに他人が付与するのと同じ意味を付与する」ときに、ひとははじめて「社会の本当の成員になる」(MW 9:

35, 1916)。すなわち、社会の一員として認められるための要件は、その社会の他の構成員と共通の意味付けができることである。これがデューイの求める教育の成果である。だから、デューイは、こう力説する。「子どもが、かれが関わっていることについて知り、その行いの意味のためにひとつの行いを遂行したときに、かれは一定のしかたで行いをするように、『育て上げられた』、あるいは、教育されたとはじめて言われるはずである」、と (MW 9: 35, 1916)。

デューイは、首にかかる圧力によってお辞儀を強要されてきた子どもを引き合いに出して、教育と訓練の違いを際立たせようとしている。デューイも言うように、お辞儀の強制を受けてきた子どもにとって、「お辞儀することは最終的には自動的になるはずである」(MW 9: 35, 1916)。すなわち、子どもが誰かに会ったとき、大人がその手で子どもの頭を下げさせていけば、たしかに、子どもは、いずれはそのひとにたいして頭を下げて挨拶できるようになる。とはいえ、その振るまいは、「かれの側では、そのひとを認たり、その人に敬意を払ったりする行い」ではない(MW 9: 35, 1916)。別言すれば、そのようなお辞儀は、大人の加える物理的圧力に結びついている身体的反応にすぎない。しかも、上述のように、そのお辞儀は自動的になるので、それ以外の動作は、現れなくなる。このときの刺激と反応の関係は、ほかの動作を選択する余地がないほどに、固定化する。それゆえ、子どもは、お辞儀をするように、ただ訓練されただけである。

しかしながら、これにたいして、子どもは、当の知人を認めて、敬って頭を下げる場合がある。このときに、その子どもは、「見通しのなかにある一定の目的とともに、すなわち、一定の意味を持つ行いとしてお辞儀をした」ことになる(MW 9: 35, 1916)。ここに教育の成果の特徴がある。というのは、その子どもは、自分が関わっていることと自分の行いがもつ将来的な効果との関係に鑑みて、自分の行いを選択しているからである。だから、訓練と教育のあいだにある差異は、ある行いを実行するさいに行為者がそれのもたらす結果を念頭に置いているかどうかにある。すなわち、前者は、ある身体的動作という「物理的結果」の恒常的産出しか生まない(MW 9: 32, 1916)。これにたいして後者は、その身体的動作の外面的な反復にとどまらない、ねらいを持った意図的行為の実現に焦点を合わせようとする。

教育と訓練に、こうした違いがあるにせよ、両者が環境による方向づけである点には変わりがない。というのも、教育も、訓練と同じく、ある環境に対応するしかたの変更をもたらすからである。前述のように、デューイは、環境を媒介にした間接的な教育に力点を置いており、活動を一定のしかたで引き出しているのは、第一義的には、教育でもなく、訓練でも

なく、環境である。だから、教育が可能にする意図的行為も、ある環境からの刺激にたいする反応でなければならない。

とはいえ、そのような意図的行為としての反応を、身体的動作でしかない反応とは区別する必要がある。デューイは、つぎのように述定している。「物理的・刺激への適合と精神的行為とのあいだの違いは、後者がある事物の意味にその事物への反応を関わらせ、前者がそうではない、ということである」(MW 9: 34, 1916)。デューイの例にならえば、「ある騒音は、わたしの精神を巻き込まずに、わたしを飛び上がらせる」(MW 9: 34, 1916)。このとき、当の行為者は、物理的・刺激としての騒音にたいして、身体的に反応しているだけで、その騒音が、何であるかは、分かっていない。これにたいして、「その騒音を聞き、走って行って、水を取り、炎を消し止めるとき」に、「わたしは物事の持つ意味に反応し」、しかも、「わたしは知的に反応している」(MW 9: 34, 1916)。たしかに、「騒音」は、まず、物理的・刺激として、驚かせたり、動悸を上げたり、といった身体的反応を引き出す。しかし、行為者が知性をもってその「騒音」に対応するときには、その刺激の持つ意味が行為を引き出していなければならない。

第一章で議論してきたように、有機体は、事物の意味を把握しているときには、先行する経験で把握した、試みとその結果についての関係の把握に基づいて、結果を予測し、意図的な行為を遂行できる。行為者は、件の「騒音」と、その結果を思い起こし、事態を收拾するための行為を選択する。たとえば、火災が起きている可能性があるとか、早く行かないと火が燃え広がるかもしれないとかといった、「騒音」ととともに起るかもしれないいろいろな場面を予想し、それに適切に対応しようとする。見方を変えていえば、このような対応は、行為者が想起した将来的な事態が刺激となって生起している。これが可能となるためには、まず、目の前の物理的な現象が刺激となって、行為者がそこから意味をくみ取るという反応がなければならない。なぜなら、そのような意味の捕捉がないと、当の現象が陰伏的に含意しているその効果としての将来的な事態は、行為者の前に立ち現れてこないからである。そのような意味の把握に基づく予見的事態に対処するための行為に移るとき、その行為は、たんなる物理的現象とは質的に異なる刺激にたいする反応になる。だから、デューイは、このような刺激の質的差異に知的な行為の根拠を求める。こうした知的な局面を含む一連の刺激と反応の連動こそ、経験の連続を産出して、デューイが「教育的結果」として教育に要求する成果となっていくのである(MW 9: 32, 1916)。

第三節 共同的活動の出発点としての興味

訓練が、物理的刺激にたいする身体的反応の域をでない、常習的動作の習得に留まるのにたいして、教育の果実は、事物とか周囲の事態とかのもつ意味に反応し、将来に向けて行為を意図的に選択できるようになるところにある。しかし、上で議論したように、デューイは、まだ社会の成員ではないひとを、「社会の本当の成員」にするところにも、教育の成果を求めている。第二節の論考に基づけば、子どもは、すでに社会の成員となっているひとたちが動作とか事物とかにたいして見出すのと同じような意味を捕捉できるようにならなければならない。つまり、社会の成員となるための要件は、意味についての共通理解である。それがなければ、子どもは、たとえ大人と同じ物理的な環境に置かれたとしても、すでに備わっている傾向性に準じた行いしか生み出せない。第一章の論考を踏まえれば、個々の有機体が獲得する意味は、それぞれに固有の経験のなかで掴み取る、行為とその結果に関する関係の知覚に基づいている。すると、子どもは、各々の活動に応じて、独特のしかたで意味を把握しているはずである。それでは、なぜ、デューイは、意味についての共通理解が可能であると主張するのであろうか。

ビースタも指摘しているように、ここでは、「意味があるひとから別のひとに伝達されること」¹⁵が問題となっているわけではない。というのも、意味は、「レンガのように、あるひとから別のひとに物理的に渡されない」からである(MW 9: 7, 1916)。つまり、物事の意味は、そのまま、別のひとには移動しない。それゆえ、デューイにあっては、意味について共通理解が成り立つとしても、それは、文字通りに同内容の情報がひとびとの間で伝達可能であるという事態を指しているのではない。ビースタは、デューイに依拠して、こう言明する。すなわち、「共通理解は、活動中にある上手くいく協同によって生み出され、その成果である」¹⁶。だから、ビースタは、意味の共通理解に至る手段として、ひとびとがある目的に向かって協力して取り組んでいる活動を位置づけている。しかし、デューイに準拠して言えば、協同は、ひとが家畜とともに協力して何か作業を行うような活動としては理解できない。というのは、第二節で証示したように、たしかに人間は、家畜とともに活動し、かれらに一定の環境を与えてその活動を統制できるけれども、その活動を通じて学習する物事についての意味は、人間と家畜ではまったく異なっているからである。つまり、たんなる同一の活動への従事は、それが上首尾に運んでいようといまいと、

共同的活動を組成するわけでも、仲間とか共同者とかを作り出すわけでもない。

デューイは、つぎのように述べ、教育のなかでの共同的な活動の意義を強調している。すなわち、教師が「既成の題材を与え、その題材が再生産される正確さに耳を傾けるのに代わるやり方は、動かないことではなくて、ある活動に参加し、それを分かち合うことである」(MW9:167, 1916)。それゆえ、デューイにあっては、共同的活動の場は、子どもが大人と同じよう物事の意味を捉えるためには必要な機会であるはずである。とはいえ、共同的活動は、ただ一つの作業を協力して行っていれば成り立つというわけではない。すでに引用したように、デューイは、たんに活動を共にしている家畜と、その活動の共同者あるいは仲間との違いを、つぎのように説明している。「もしも馬が共同者になったとすれば、その馬は、共同的活動に従事しながら、その活動の達成にたいして他のひとたちが持つのと興味を持つはずである」(MW 9: 16, 1916)。だから、デューイの言う共同者は、その活動について共通の興味を保持していなければならない。つまり、興味の共有が共同的活動には欠かせないのである。

デューイはこう言明する。「興味、関心が意味するのは、自己と世界が、展開していく状況のなかで互いに関与しあっているということである」(MW 9: 132, 1916)。それゆえ、ある活動への参加者がそれに興味を持っているときには、参加者のそれぞれには、当の活動と自分自身の活動とが関連し、自分の活動次第で状況が変化していくという自覚がある。しかも、その場合には、まさに「利害関係」(interest)にしたがって、当の活動が上手くいってほしいとか、悪い事態に陥らないでほしいとか、といった「情緒的」、あるいは、「意志的」な態度が付帯する(MW 9: 131, 1916)。だから、デューイが述べているように、あるひとが何かに興味を持っているとき、そのひとはその対象について、「油断なく見張り、心配し、注意深くなっている」(MW 9: 133, 1916)。なぜなら、これから被ることになる事態が良くなるか悪くなるかは、自分が関与している状況に依存しているからである。このように、ひとびとが共同者として活動しているときには、その参加者たちは、当の活動の動向を注視し、その進み行きにみずからの心を寄せていくようになっている。すなわち、ひとは、興味を持つことで、自分が関わっている物事が今後どのように進展していくのかに、その先行きに思いを巡らせるのである。

それゆえ、興味が生じているとき、まだ生起していない物事にかんする見通しが伴う(MW9:131-132, 1916)。デューイは、つぎのように主張する。「想像的に見通される違いが、現在の違いを作り、それが憂慮や努力という形で表れる」(MW 9: 132, 1916)。活動の

参加者は、自分たちを取り巻く事態がこの先どうなっていくのかを想像し、その予見は、直面している活動にたいする内面的な関与に影響する。このような想像的な見通しは、参加者の振るまいを方向づけ、活動の進展に影響を与えていく。一方で、そのような影響の結果を受けて、参加者たちの心情がそれに反響し、あらたな想像的な見通しも芽生えてくる。したがって、参加者がある状況にたいして興味を持つかぎり、その活動の参加者たちは、想像的な見通しとそれに基づく行為の選択とによって、状況を展開させていくのである。

デューイは、共同的活動を説明しようとして、つぎのような例を持ち出している。「針は、製作の進みゆきのなかで多くのひとびとの手を通っていく」(MW 9: 35, 1916)。すなわち、ある生産物は、それを作る工場のなかで働くさまざまなひとの協力によって生産される。たしかに、かれらは、同じ場所において同じ結果を生むことに貢献しているので、一見すると、そうしたひとびとは、共同的活動を行っているように見えるかもしれない。とはいえ、デューイも力説するように、かれらが「ほかのひとたちのすることにまったくかかわらずに」それぞれの職務をたんに実行しているだけのときは、かれらは「真正の連合」を作っていない(MW 9: 35, 1916)。すなわち、かれらは、「ほかのひとたちの活動を考慮せず」みずからの業務を別々に行う集団にすぎない(MW 9: 16, 1916)。いくら空間的に近接していても、それぞれがそれぞれの作業にしか目を向けていなければ、同じ針を作るという一つの結果を生んだとしても、その一連の過程は、共同的活動とは呼べないのである。

反対に、仲間あるいは共同者として働いていくためには、他のひとびとの業務の進みゆきや自分の作業にもその作業全体にも影響していくという見通しのもとで、おのおのが業務を遂行していなければならない。デューイの言葉を借りれば、共同者たちは、「それぞれの行いの帰結が他のひとたちの行っていることに関係しているから見なしている」(MW 9: 35, 1916)。別言すれば、共同的活動では、働いているひとが、みずからの仕事の成果が同僚の仕事にも一定の影響を与えているのに気づいていなければならない。それだけでなく、同僚の仕事がみずからの仕事に及ぼす影響も考慮しなければならない(MW 9: 35, 1916)。すなわち、共同者であるためには、他の仲間の働きがみずからの業務にどんな結果をもたらすのかについても留意しなければならない。

共同的活動が成立しているときには、その参加者たちは、ただ自分の作業に目を向けるだけではなく、その活動にかかわる他のひとびとの取り組みとかその活動全体の成果とかに注意を向けていなければならない。そうであるからこそ、共同者たちは、自分たちが関

与している共通の事柄にかんして、それぞれに意味を見出そうとするのである。デューイに倣って、「あるひとが、自動的にボールを受け取り、それを別のひとに投げ、そのひともしそれをつかみ自動的に投げ返す」という場合を取り上げよう(MW 9: 36, 1916)。このとき、それぞれがばらばらに壁に向かってボールを投げているにすぎなければ、二人の動作は、共同的活動であるとは言えない。しかし、デューイにしたがえば、かれらが当の活動に興味を持つようになると、「おのおのの振るまい」は、「社会的に知的になるはずである」(MW 9: 36, 1916)。というのも、興味が生起すれば、両者は、たとえば、「ボールがどこから来て、どこに向かうのか」を考え、ボールを受けそれを投げ返すという一連の自分の活動が、相手の活動を要請している、という関係の知覚につながるからである(MW 9: 36, 1916)。別言すれば、それは、みずから投げたボールが相手に届き、相手はそのボールを投げ返すからそのボールが戻ってくる、というみずからの行いとその結果についての関係性の看取である。

そのような連関を捉えられていれば、第一章でも論証したように、意味の把握が可能になる。すなわち、つぎに自分が再びボールを受け取るために、相手にボールを投げるといふ将来の結果を見越した意図的な行為が遂行できるようになる。第二節の議論を踏まえれば、わたしたちは、ボールの動きにたいして物理的に反応するのではなく、相手の捕球と投球の動作のもつ意味を、互いに想像的に捉えながら、自分もそれにたいして見通しをもって応答する。このように互いが互いの活動に興味を持ち相手と自分の振るまいの意味を汲み取っていく営みにこそ、共同性が存するのである。

第四節 使用による意味の確認

共同的活動は、それに従事するひとたちがその活動に興味を持つことではじめて成立する。なぜなら、興味の保持は、ともに活動しているひとびとの行為にわたしたちの注意を定位し、そうした活動の意味の把握にわたしたちを導くからである。換言すれば、活動の参加者たちがそれぞれの行いの意味を互いに理解しあっていなければ、共同的活動は成就しない。とはいえ、第二節でも論究したように、デューイが教育の成果として要求するの

は、子どもがたんに意味を踏まえて行為するだけでなく、社会の他の成員と共通の意味を捉えられるようになることである。たしかに、共同的活動の参加者たちは、互いの行為の意味を掬い取っているはずである。しかし、大人と子どもとが共同的活動を営む場合、大人は、どのようにして子どもが自分と同じような意味を捉えられていると判断できるのだろうか。別言すれば、教育者は、学習者が学ぶべき意味を捉えられているかどうかを、どのように判定できるのであろうか。

デューイによれば、「子どもは、生活を共にするひとたちのしていることにとにかく何らかのかたちで参加をするとき、それによって、子どもは、同じしかたで事物を使用するようにさせられたり、あるいは、一致するようになるしかたで別のものを使用させられたりする」(MW 9:37, 1916)。だから、子どもと周囲の大人たちとが一緒に何かを行うさいには、かれらは、ある事物を利用して活動しており、大人たちは、その用い方が自分たちと同じになるように子どもをし向けていく。それゆえ、子どもは、その用い方が大人たちと合致するよう努めなければならない。そのために、子どもも、まず、大人の使い方に注目する。デューイの例で言えば、「子どもは、かれがともに生活するひとびとが、椅子、帽子、テーブル、鋏、鋸、鋤、お金、を一定のしかたで使用しているのを見てとる」(MW 9:37, 1916)。これまの論考からわかるように、子どもが、大人との共同的活動に興味を持っている限り、子どもは大人が用いている事物の機能を見て取り、それがどんな効果を生むのかを予想するようになる。第三節の立論に準拠すれば、子どもは、事物の持つ効果としての意味を掴み、大人がその事物をどのような意図のもとで使っているのかを看取するようになるのである。

すると、第一章で考察したように、子どもは、大人の使っている事物を実際に使って、みずからの意図と実際の効果との接合を確認できる。とはいえ、大人とともにその事物に関わっているときには、子どもの使い方を見ているその大人がそれを否定していれば、子どもは、その対応を改めなければならなくなる。逆に言えば、大人は、子どもが同じように当の事物を活用できているかどうかを見極め、それが上手くいっていない場合には、用い方を直させる。大人たちのこうした働きかけを通じて、子どもは、それまでその事物にたいして抱いていた意味を修正する。たとえば、子どもがはじめて親と一緒にキャッチボールをしようとするとき、子どもが誤ったしかたでグラブを活用していれば、親はそれを注意し、子どもは別のしかたを試みる。両者の使用の方法がしだいに類似していけば、両者は、その事物の使用を介して表現している行為の意図が近似していると推察できる。

デューイにしたがえば、「観念を運んだり獲得したりする言語の使用は、事物が共有される経験、あるいは、合同の活動のなかで使用されることによって意味を獲得する原理の拡張である」(MW 9: 21, 1916)。すなわち、言語は、事物と同じように、それを一緒に行う活動で使用することによって、その活動に従事するひとびとの間で共通する意味を獲得していく。たとえば、母親が幼児に、一緒に外出する前にいつも「ボ-ウ-シ」と言って、帽子を被せるとする(MW 9: 19, 1916)。はじめは、幼児にとってその音声は、単に聴覚を刺激する物理的な刺激に過ぎない(MW 9: 19, 1916)。しかし、その幼児が、母親とともに行う活動に興味を持つようになると、その音声と、その先にある「一緒に出かける」という活動とを結びつけられるようになる。すなわち、幼児が母親の発する音と母親と自分との活動の動向に注意を向けられるようになると、その音声と母親とともにする外出との関係性を感知できる。すると、幼児は、「ボ-ウ-シ」という音声を、「その音声が入り込む活動の記号」として把握できる(MW 9:19, 1916)。すなわち、「ボウシ」という音が、「一緒に出かれる」という活動とを接合させる指標になる。

しかも、その音声の意味は、「日よけのために頭に被るもの」という一般的な意味とかならずしも合致しなくてもよい。なぜなら、デューイも言うように、「言語の意味は、分かち合われる経験との結びつき関係に依存している」からである(MW9: 19,1916)。すなわち、事物であれ言語であれ、それらは、それらを用いる経験に依拠して、さまざまな意味を獲得できる。だから、母親と幼児は、「一緒に外出する」という意味をその音声に込め、両者が参与している経験にそれぞれが見出す特有の意味について、やりとりできる共通の基盤を得られる。たとえば、飼い犬がボールを主人のところに持ってきたときに、主人が、そのような動作をする犬の意図をくみ取って、ボール遊びを一緒にしてあげると同じように、もし幼児が「ボ-ウ-シ」と自分で発音できるようになれば、母親は、その音を子どもが外出したいという意図を示しているとも受けとれる。母親がその子どもの発声を踏まえて、子どもを連れて出かけることにしたら、両者の間では、「ボ-ウ-シ」という発話の意味について相互に経験を分かち合っていける理解が成り立っている。したがって、意味についての共通理解は、ともに活動をするひと同士が、事物であれ音声であれ、それを使って何かをするという相手の意図を汲み取りながら、ひとつの活動に一緒に取り組むときに成立する。だからこそ、デューイはつぎのように明言する。「ボ-ウ-シという音声と「ボウシ」という事物は、大人と子どもの両方によって共通の経験のなかで使用されるので、大人とともに持っているのと同じ意味を、子どもとともに獲得する」(MW 9: 19, 1916)、

と。

このように、共同的活動の参加者は、事物であれ言語であれ、それらの意味を、共同的活動のなかでの使用を通して形成していく。これまで考究してきたように、社会の未成熟者は、共同的活動に興味をもって参与することで、その活動を取り巻く物事に関して意味を捕捉し、その意味に基づく使用を実際的に試しながら、他の成員と共通の意味を見出していく。この機構は、第一章で証示した有機体が経験を再構成していく仕組みと軌を一にする。というのは、社会の未成熟者は、共同的活動のなかで周囲のひとびとの活動を環境として、その意味を掴みとりながら、みずからの行為を制御していくからである。

しかし、共同的活動のような環境では、ただ独特のしかたで意味を掴み取るだけでは十分ではない。その活動に興味を持ち、他の参加者が行う動作とか彼らが用いる事物とか言葉とかに、注意を向けそれらと当の活動の中で生み出す効果とか帰結とかとの結びつきを把握する必要がある。そのようにして、未成熟者は、次第に社会の成員と同じように物事の意味にたいして反応し、共同的活動のなかで行為を意図的に遂行できるようになり、まさに仲間としてその集団に適応できるのである。だから、デューイは、「ひとびとが共通に持っているもののおかげでひとびとは共同体の中で生活している」、と力説している(MW 9: 7, 1916)。すなわち、物事の意味について共通理解が成り立つから、単なる空間的に近接しているひとの集まりではなく、ひとびとは共同体を維持していける。しかも、デューイは、「コミュニケーションは、ひとびとがものごとを共通に保有するための方途である」、と述べ、共同体の成員が共通に保持すべき事柄を共有するための手段としてコミュニケーションを位置づけている(MW 9: 7, 1916)。これまで論証してきたように、そのコミュニケーションが果たそうとする役割は、共同的活動によってこそ可能になる。だからこそ、デューイは、コミュニケーションをたんなる言葉上のやり取りではなく、ひとびとがある活動に興味をもって参加しそのなかで他の参加者ともに意味を学ぶ営為として捉えなおそうとしているのである。

しかし、共同的活動を通じての学習は、教育の一面的な要求にしか答えられていない。というのは、共同的活動を通じた意味の学習は、他の社会の成員と同じ意味を掴んでいくところにだけ力点を置いているからである。第一章でも証示したように、教育には、そのような社会の他の成員と、いわば「似た心」を持つという同質性に向かわせる課題と、学習者たち自身がその固有の環境に適応しながら、独特のしかたで経験を展開させていくという多様性を保証するという課題がある。わたしたちは、この問題にどう応答すべきであ

るのであろうか。

註

-
- ¹ 高橋桂子「デューイのコミュニケーション概念の明晰化」『教育方法学研究』第13号、教育方法研究会、1999年、33-48頁、33頁。
- ² 同上、45頁。
- ³ 同上、46頁。
- ⁴ 同上、45頁。
- ⁵ 同上、38頁。
- ⁶ 同上、40頁。
- ⁷ 同上、46頁。
- ⁸ 同上、45-46頁。
- ⁹ 同上、45頁。
- ¹⁰ Biesta, Gert. "Of all Affairs, Communication Is the Most Wonderfull: The Communicative Turn in Dewey's Democracy and Education". *John Dewey and Our Educational Prospect*. Ed. David T. Hansen. Albany: State University of New York Press, 2006. pp. 23-33. p. 27.
- ¹¹ *ibid.*, p. 26.
- ¹² *ibid.*, p. 27.
- ¹³ *ibid.*, p. 30.
- ¹⁴ *ibid.*, p. 26.
- ¹⁵ *ibid.*, p. 30.
- ¹⁶ *ibid.*, p. 31.

第三章 経験の同質性と異質性

第一節 環境としての想像

第二章の論究にしたがえば、共同的活動は、子どもたちが身の回りにある物事の社会的な意味を理解できるように手を貸している。たとえば、子どもが大人とともに道具を一緒に使う機会をもつことで、大人と子どもは、その事物の使用を通じた相手の行為の意図を読み取っていく。互いが一つの活動を上首尾に進められているとき、大人は、子どもが自分たちと同じ意味を掴み取っていると判断できる。このように、子どもは、大人たちと経験をともにするなかで、かれらと同じようなしかたで、意図的な行いに従事できるようになる。デューイにしたがえば、「コミュニケーションは、経験が共通の所有物になるまで、経験を分かち合っていく過程である」(MW 9: 12, 1916)。だから、こうした共同的活動は、まさにコミュニケーションを可能する。というのも、共同的活動を通して、その参加者同士は、互いの行為の意味を捕捉しあいながら、ひとつの経験を組成していくからである。しかし、このような共同的活動は、意味についての同質的な理解につながり、かえって、個々の経験が多様に展開する可能性を狭めているとも考えられる。たしかに、大人と子どもが具体的な経験を通じて意味を学んでいく営みは、年長者から年少者へと類似した行為のしかたを継承していくので、ある共同体の基盤的経験を伝えていくのに有効である。とはいえ、そうした経験の共有の過程によって、経験の多様な展開が本当に担保できるのであろうか。

デューイは、こう述べている。「わたしたちの経験の多くが依拠しているのは、物事とわたしたち自身とのあいだに介在する記号、すなわち物事を表したり表象したりする記号である」(MW 9: 240, 1916)。この言明に依拠して言えば、わたしたちが社会で伝承すべき経験は、「記号」を媒介にした「間接的経験」(indirect experience)である(MW 9: 240, 1916)。デューイは、これを、上で示したような、事物を実際に使用していくなかで意味を確定していく「直接的経験」(direct experience)と区別する(MW 9: 240, 1916)。デューイの例にそくして考えれば、直接的経験は、「戦争に従事し、その危険とその苦難を分かち合ってきたこと」であり、間接的経験は、「戦争について聞いたり読んだりすること」である(MW 9: 240, 1916)。

直接的経験では、その「経験」の内容は、ある状況下で実際に自分自身が何かを行ったり、被ったりした事柄に関わる。それにたいして、間接的経験では、誰か他のひとが経験し、それについて語ったり書いたりした内容を、他のひとが分かち合っていく経験である。

デューイにしたがえば、「教育の必須の役割は、あるひとが、他のひとの経験を利用することによって自分の直接的な個人的経験の狭さを補う能力を獲得するようにすることである」(MW 9: 165, 1916)。それゆえ、デューイの要求する経験の展開の射程は、学習者の直接的経験に依拠した学習だけに収まらない。むしろ、デューイの言う教育では、学習者自身が、自身の直接的経験に他のひとの経験を融合させ、それを拡充させていく必要がある。そのために、学習者は、間接的経験を通してみずからの学習を進めなければならない。デューイによれば、「この展開をもたらすもっとも手近な方法」は、「他のひととのふつうのコミュニケーション」である(MW 9: 225, 1916)。すなわち、デューイは、コミュニケーションを、学習者自身の経験と他のひとの経験とを接続させ、間接的経験を展開させる有効な手立てとして位置づけている。とはいえ、ここでいう「ふつうのコミュニケーション」は、「別のひとに言いたいことを押し付けるためだけに、話すこと、あるいは、述べること」ではない(MW 9: 226, 1916)。つまり、デューイにあっても、自分の経験を相手に一方的に相手に語り聞かせるようなやり方は、コミュニケーションではないのである。

デューイによれば、「コミュニケーションは、ほかのひとを刺激して、そのひとが独力で当の問題を納得させ、同じような観念を考え出させるようにできる」(MW 9: 166, 1916)。この言説に則れば、たとえば、教師が生徒に何かを伝えようとするとき、生徒は、教師が分かち合おうとしている内容を掴み、その内容にかかわって教師と類似した考えを喚起しもする。そのために、教師は、みずからの経験を見直したうえで、生徒の経験と共通する部分を想定し、たとえば互いが理解できる言葉を選択して、伝達の内容を組み立てる(MW 9: 235, 1916)。しかし、デューイが言うように、「どんな思考もどんな観念も、あるひとから別のひとへと観念として運ばれることはない」(MW 9: 166, 1916)。それゆえ、生徒が教師とのコミュニケーションを通じて持った着想は、むしろ、その生徒自身が生み出した観念である。だから、何かを伝えようとする教師の働きかけが成就するかどうかは、それにたいする生徒の応答のしかたに依存している。

その一方で、デューイは、「伝えられるものが学習者の既存の経験に組織化できない段階では、それは、たんなる言葉になってしまうのであって、まったくの感覚刺激であり、意味を欠いている」と立言している(MW 9: 196, 1916)。だから、コミュニケーションが成立す

るためには、受け手は、送り手から来る文字とか音声とかを、ただ物理的な刺激として受容するのではなく、それを仲立ちにして、送り手の伝えようとしている趣旨を自分のなかで形作って、それを自分の経験の一部に組み入れなければならない。別言すれば、送り手とのかかわりを契機にして、受け手がみずからの経験の展開に着手しなければ、コミュニケーションは、成り立たない。だからこそ、デューイは、「あるひとが知識を獲得することは、伝えられた(communicated)ことにたいするそのひとの反応にかかっている」と明言するのである(MW 9: 196, 1916)。すなわち、たとえ、送り手がみずからの経験を十全に再構築して受け手に伝えたとしても、受け手が聞き留めて、みずから経験を新たに組成していかなければ、コミュニケーションの試みは失敗に終わってしまう。それでは、受け手は、コミュニケーションを通して、どのように経験を更新していくのであろうか。

デューイは、こう強調している。「ふつうのコミュニケーションということによって意味されるのは、そのコミュニケーションのなかに、一方のひとが伝えようとしたがっていて、他方のひとがそれをうけとろうとしたがっているようにするための、合同の興味、すなわち、共通の興味があるということである」(MW 9: 225-226, 1916)。つまり、興味の共有がなければ、コミュニケーションは、成立しないのである。第二章の考察に基づけば、興味の保有は、関与している物事についての想像的な見通しを伴う。たとえば、相手の話に興味を持つことで、その言葉から、相手が何を言おうとしているのか、つぎにどんな話題が来るのか、といった想像が起こる。デューイによれば、こうした想像的な反応は、「不在のものとか離れてあるものとかを、現在の経験に入り込ませるといふしかたで、現実呼びおこしている」(MW 9: 241, 1916)。すなわち、想像は、直接的な面識のない事態を心に抱かせ、それを経験の要素として組み入れる。別言すれば、想像は、わたしたちが対象にかんして物理的に反応するのは違うしかたで行為するための動因を作り出す。だから、想像は、単純な刺激と反応のやり取りに限定させもする目先の対象の範囲にとどまらない活動の条件を提示し、経験をさまざまに作り上げるための原動力になっている。

それゆえ、想像によって抱く心象は、環境の一要素として捉えてよい¹。というのも、デューイによれば、「環境は、ある生物に特徴的な活動の実行に関わる諸条件の総和から構成されている」ので、あるひとの固有の活動を引き起こす要因であれば、どんなものであれ、環境のひとつとなるからである(MW 9: 26, 1916)。デューイの例によれば、「古物研究家の環境は、古物研究家として、かれが関心を持つ遠く離れた時代の人間の生活とか、かれがその時代との結びつきをうち立てるところの遺物とか、碑文とか、などから構成される」(MW

9: 15, 1916)。すなわち、ある時代の地層から見つかるいろいろな出土物をもとに作り上げる心象も、その古物研究家に特有の活動を引き起こす環境であり、それがかれの研究を進めて行く上で重要な役割を担う。しかも、「あるひとがそれとともに変わっていく物事がそのひとの真正の環境である」(MW 9: 15, 1916)。古物研究家が想像する太古の世界のひとひとの暮らしも、かれの研究の進み行きとともに変化もするし、その想像的描像が、こんどは、かれに示唆をあたえて、あらたな取りくみのための動力となる。このようにして、行為者とその想像的所産は、相互に影響しあいながら経験を成形していくのである。

これまでの論考を踏まえて言えば、コミュニケーションを成立させるためには、その受け手と送り手が互いの語りに興味を持ち、それにたいして受け手が想像的に反応しなければならない。受け手が送り手の与える刺激から想像的にみずからの経験を展開しているときに、はじめてコミュニケーションは進行していく。したがって、コミュニケーションでは、受け手は、送り手の提供する言葉を媒介にしながら、送り手が伝えようとしている経験として、想像的に自分自身の経験を編み上げているのである。

第二節 コミュニケーションによる多様な経験の展開

第二章の考究に基づけば、共同的活動では、その参加者が一定の行いを組み立てていくなかで、互いがその活動にかかわる意味を捕捉しあっていく。とくに、参加者は、何かを使用するという契機によって、互いが関与する物事の意味の一致点を確認できる。このようにして共通する意味を相互に見出していくという営為は、互いに経験を共有していくので、一種のコミュニケーションを作り出している。とはいえ、第一節でも確認したように、デューイが、教育に要求しているのは、記号を媒介にした間接的経験の共有である。たとえば、言葉を媒介にして他のひとが経験した内容を受け取り、みずからの経験を展開させる必要がある。前節の考察にしたがえば、こうした間接的経験を可能にしていく営為も、コミュニケーションである。言語を媒介にしたコミュニケーションを成り立たせるためには、共同的活動を組成するのと同じように、その活動自体にたいする興味がなければならない。すなわち、そこ

には文字を読み取ろうとしたり話を聞き取ろうとしたりする姿勢が要る。そうした興味は、送り手が語る言葉と結びつくさまざまな想像を喚起し、その場では直接に経験できない環境を形成する。もちろん、聞き手がそのように構築する環境は、聞き手にとって固有である。それゆえ、聞き手は、コミュニケーションを進行させていくなかで、聞き手が創出した環境と独自に相互に作用しあっている。だから、コミュニケーションが成立する限り、その参加者の経験は、否が応でも、独特に展開していく。かくして、想像が組成する固有の環境という局面に光を当てれば、コミュニケーションの所産が経験の多様な展開へと結実していく道筋は、もはや明らかである。

こうした観点からすれば、共同的活動の参加者それぞれの直接的経験も、独自性を内蔵している。第二章の論考に基づけば、共同的活動を営むためには、互いがただ物理的に反応するのではなく、それぞれが関与している物事についての意味への反応がなければならない。しかし、それを可能にするのは、参与する活動への興味とそれに起因する想像的な見通しである。参加者たちが、それぞれその想像に基づいて意味を掴み、行為を遂行していくとき、共同的活動は生起する。すなわち、直接的に経験を分かち合う共同的活動も、その成立の基盤に各自の想像を置いている。それゆえ、参加者たちは、文字通りに、共通の意味を把握しているわけではない。参加者それぞれが一致した意味を掴んでいると互いに思えるのは、共同の営みが互いの意図に添って実際的にそれぞれで進行しているからである。デューイはこういう例を挙げている。「もし二人の未開人が、獲物を求めて合同の狩りに従事し、ある一定の合図が、それを発する側にとって「右へ動け」を意味し、それを聞く側にとって「左に動け」を意味するとしたら、かれらはかれらの狩りを成功裏に進められないはずである」(MW 9: 19, 1916)。この事例とは反対に、一定の音を使って上首尾に一つの活動を進行できているとき、ある音声は、共同的活動の参加者にとって共通の意味を含んでいる。共同的活動の参加者たちは、音という物理的な環境にともに関わりながらも、それぞれの想像的な見通しに依拠して、その意味をそれぞれが別々に把握している。共同的活動の成立の要は、たんなる物理的空間の共有ではなく、その参加者たちの想像に端を発する行為が、互いの目論見に合致するところにある。

このように、たとえ経験を直接に共有する場合であったとしても、その成立の可否は、間接的経験の共有と同じように参加者の想像に委ねられている。だから、そこには異質な経験の展開の余地がある。とはいえ、そのような経験の異質性が顕著になれば、先に引用した未開人の例のように、協力して何かを遂行するという共同的活動の本来の目的は果たせなくな

ってしまう。しかし、やはり、コミュニケーションは、「共通の所有物になるまで経験を分かち合っていく過程」である(MW 9: 12, 1916)。わたしたちは、コミュニケーションを通して経験を独自に展開させている。それにもかかわらず、なぜ、わたしたちは、コミュニケーションによって、経験を分かち合っていると言えるのであろうか。

デューイは、つぎのように言明する。「コミュニケーションの衝動」は、「他のひととのうまくいく結びつき関係を維持するように、順応させられなければならない」(MW 9: 193, 1916)。だから、わたしたちがだれかに何かを伝えようとする試みは、わたしたちの活動とそのひとの活動との連結を保持するように向かっていく。別言すれば、コミュニケーションの参加者たちは、それを通して相互の関係性をいっそう強固にしていく。そのためには、コミュニケーションの受け手は、送り手にたいしてなんらかの応答を示していかなければならない。受け手は、その反応を相手に伝える送り手に転じる必要がある。これまでの立論に照らせばこう言える。受け手は、まず、送り手から来た言語的な刺激を仲立ちにして、受け手自身が反応できる要素を想像的に増大させる。つぎに、その受け手は新たな送り手として、想像によって組成した新たな経験に依拠して、その経験を最初の送り手に伝えるための媒体を、たとえば、言葉として表出する。

このようなコミュニケーションが成り立つためには、デューイにしたがえば、送り手は、「ほかのひとの経験を意識的な考慮に入れなければならない」(MW 9: 235, 1916)。すなわち、受け手がどのように反応するかについての想像が送り手には要る。というのも、デューイも力説するように、「あるひとが、みずからの経験をあるほかのひとに理知的に話すためには、あるほかのひとの経験の持つなにかを想像的に取り入れなければならない」からである(MW 9: 9, 1916)。たとえば、伝達内容が、「一方のひとの生活とどんな接触点を持つのかを考慮し」、相手の知見とか境遇とかを推量し、どのような言葉が自分の期待するような反応を相手から引き出せるのかを思い描く(MW 9: 8, 1916)。そのとき、送り手は、「当の経験の外側に出ていく」(MW 9: 8, 1916)。言い換えれば、送り手は、受け手の働きかけを契機に想像的に膨らませた自身の経験から離れて、みずから発する言葉によって受け手がどんな経験を生み出すのかに注意を向ける。このように自分の経験を編成しなおし、相手に言葉を渡せたときに、デューイの言う「他のひとがその経験を見るように見ること」ができていく(MW 9: 8, 1916)。デューイは、つぎのように言明する。「経験は、それが伝えられるためには、公式化(formulate)されなければならない」、と(MW 9: 8, 1916)。受け手も、たしかに、送り手がもちいる伝達のための媒体を契機にしながらも、独特なしかたで経験を想像的に組

成してはいる。けれども、受け手が送り手に転じるときには、相手の経験を想像的に組み込みながら、みずからの経験を再構成しなければならない。そのとき、送り手は、たんに自分の経験だけを単離して組み立てるのではなく、送り手自身が推察する受け手の想像的経験との重なりを念頭においている。すなわち、送り手は、受け手が送り手の言葉からなにを想起するのかを想像している。このとき、送り手が意識するのは、想像上の受け手の反応である。その意味で、送り手は、みずからの想像的な経験の水準で、受け手と相互に作用しあう。送り手は、それを踏まえて、受け手にたいして、言葉を伝える。このように、受け手の経験にかんする想像的な洞察に基づいて、受け手の反応を見越した刺激を作り上げていく、という作業が、デューイの言う公式化である。

こうした取り組みが往復的に継続していけば、デューイの叙述にあるように、コミュニケーションをしているひとたちのあいだでは、「『ここでわたしの経験が終わり、そこからあなたの経験が始まる』というように、くっきりとした線を引くことは不可能になる」(MW 9: 194,1916)。なぜなら、何かを伝え受け取るという活動に参画しているひとたちは、つねに相手の経験を自分の伝達の条件として想像的に取り込んでおり、それ自体が伝達のために必須である環境の一つとなって、コミュニケーションが駆動していくからである。だから、コミュニケーションの参加者たちは、相手の経験を互いに想像的に受容し、それを含みこみながら相補的な伝達活動として経験を一体的に進行させている。したがって、そのような協働的な経験の運動的進展そのものがコミュニケーションの内実であり、そのなかで、わたしたちは、みずからの経験を想像的に展開させながら、同時に、相手の経験として想像できる領野を開拓しつつづけている。この運動こそ、デューイの言う経験の共有であるのである。

これまでの考究を踏まえれば、つぎのように結論できる。すなわち、コミュニケーションは、受け手と送り手の結びつき関係を編んでいくことによって、漸進的に産生する、たがいの経験の想像的享受である。しかし、コミュニケーションは、第一節で論証したように、送り手と受け手にたいして、それぞれに固有の反応の生起を要請している。それゆえ、コミュニケーションは、それが進展していけばいくほど、経験の連動的な推移を生み、同時に、それを契機として、経験の多彩な展開を可能にしていくのである。

第三節 社会の基底としてのコミュニケーション

第二章で指摘したように、デューイが教育に要求する経験の展開には、一見すると対立する二つの特性がある。教育の役割は、学習者に一定の環境を提供することによって、学習者の独自の経験を促し、経験の多様性を創出させるところにある。それにもかかわらず、その一方で、わたしたちは、教育によって、社会の未成熟者としての学習者に社会の存続のために必要な経験を持たせるといふ、経験の同質性を確保していくところにもその成果を求めている。デューイがコミュニケーションを教育の方途として規定する理由は、第二節で論じたように、コミュニケーションが経験の動的な共有の営みであると同時に、経験の多様性を確保する営みであるからである。すなわち、コミュニケーションは、想像の働きに依拠する個々の経験の発展の特殊性を前提にしながらも、参加者に経験の持続的な創出を促し、経験の接触を生起させて、参加者同士の連带的関係を強化していく。だから、コミュニケーションの教育的意義は、経験の螺旋的な共有と想像的な展開にある。このように、教育の営みをコミュニケーションとして定位することで、はじめて社会の更新的な連続と教育的な過程とを統合的に捕捉できる。

デューイは、社会の存続のためのコミュニケーションの教育的役割を力説したうえで、コミュニケーションと社会との結びつきを、つぎのように強調する。すなわち、「社会生活は、コミュニケーションと同一である」、と(MW 9: 8, 1916)。これまでの論考を踏まえて言えば、ひとが想像力を駆使して相互に関心をもってかかわっていく過程そのものが社会の営みを作り出す。しかし、デューイは、その一方で、こうも言明している。「社会、すなわち、共同体という用語は、多義的である」(MW 9: 88, 1916)。それゆえ、デューイにあっては、社会という概念は、単純ではない。というのも、社会という「単一の言葉に、対応する単一の事物がある」わけではないからである (MW 9: 25, 1916)。デューイにしたがえば、社会は、一つの「統一体」ではなく、「多かれ少なかれゆるく結び付けられた多数の社会である」(MW 9: 25, 1916)。つまり、「社会」を構成しているのは、さまざまな社会であるのである。それゆえ、社会は、国家とか町とかだけでなく、宗教組織、血縁集団、社交仲間、場合によっては犯罪組織すら含んでいる (MW 9: 88, 1916)。それでは、なぜ、デューイは、こうした種々の集団を社会と認めるのであろうか。

前章でも考察したように、社会は、年長者から年少者へ、その社会で必要な知識とか行動

の様式とかを共有してはじめて存続できる。そのような経験を共有していく動態がコミュニケーションとしての教育である。それゆえ、デューイも言うように、社会は、「伝達によって、すなわち、コミュニケーションによって存在し続ける」(MW 9: 7, 1916)。だから、コミュニケーションの過程は、社会を持続させるために必要な知識を年長者から年少者へと受け渡すための手段である。その一方で、社会は、「伝達のなかに(*in*)、すなわち、コミュニケーションのなかに存在している」(MW 9: 7, 1916)。社会が「コミュニケーションによって存在し続ける」という場合には、すでに成立している社会があり、そこでひとびとが何かを共有するために、コミュニケーションを行う。しかし、コミュニケーションのなかに社会があるという事態は、コミュニケーションは、むしろ社会に先立って生起しているはずである。この点に鑑みれば、コミュニケーションが社会を存続させるための手段とは、単純には言い切れない。

デューイによれば、「なか」という言葉の意味は、「小銭がポケットの「なか」にあるとか、あるいは、ペンキが缶の「なか」にあるとか、と言うときの、その意味」だけに限らない(LW 13: 25, 1938)。すなわち、「なか」という言葉は、ある物体が、それよりも大きな別の物体によって空間的に包含されている状態だけを指すのではない。たとえば、「ひとびとが一連の状況のなかで生活している」というときの「なか」は、空間的な内含の関係だけを表しているのではない(LW 13: 25, 1938)。そのような「なか」が意味しているのは、「ある個人、諸対象、ならびに、他のひとたちのあいだで進行する相互作用である」(LW 13: 25, 1938)。だから、「ひとびとが一連の状況のなかで生活している」と言うときには、ひとびとは、一つの空間のなかでそれぞれに個別に存在し活動しているのではなく、他のひとびととか事物とかと互いに関与し合い影響し合っている。したがって、デューイの用いる「なか」は、何かに関連しあいながら一定の運動を生成させていく様態も含意しているのである。

「社会がコミュニケーションのなかにある」という言説は、コミュニケーションという特定の領域に社会があるという事態を言い表しているわけではない。第二節でも明らかにしたように、デューイの言うコミュニケーションは、ひとびとが互いに影響しあいながら変化していく運動である。それゆえ、コミュニケーションの「なか」に社会があるというデューイの主張の真意は、コミュニケーションによって結びついていく、ひとびとの運動的な関係こそ社会である、というところにある。別言すれば、ひとびとを巻き込みながら進んでいく運動としてのコミュニケーションは、ひとびとが相互に関与しあう関係を生み出し、社会は、

その持続的な運動そのものである。

しかも、デューイも述べるように、「あるひとが他人から何フィートも何マイルも隔離されることで社会的に影響されるのを止めないのと同じように、個々のひとは、物理的に近接して生活しても、社会にはならない」(MW 9: 7, 1916)。だから、社会の存立にかんして、それを形成するひとびとの物理的な距離は、重要な問題ではない。むしろ、社会の成立は、ひとびとが創り出すコミュニケーションという運動の有無に掛かっている。それゆえ、デューイは、こう立言する。「ある本、あるいは、手紙は、何千マイルも互いに離れているひとたちのあいだに、同じ屋根の下の住人たちのあいだにあるよりも、いっそう親密な連合をうち立てもする」(MW 9: 7, 1916)。この言明に明らかなように、社会を組成するコミュニケーションは、空間的な制約を受けない。なぜなら、コミュニケーションを支えているのは、その参加者たちが意味にたいして応答を繰り返していくための、想像的な環境の創出であるからである。それによって、ひとびとが互いにそれぞれの経験をともに進めていけるとき、そこには、コミュニケーションが成立し、一つの社会が生起している。それでは、なぜ、ひとびとは、コミュニケーションを取り結び、社会を築こうとするのであろうか。

デューイによれば、社会の成立が第一に要請するのは、ひとびとが共有できる目的の保持である (MW 9: 8, 1916)。とはいえ、「個々人が、みな共通の目的のために働くからといってある社会を構成するわけではない」(MW 9: 8, 1916)。だから、一つの目的のために、ひとびとの活動が割り振られているような事態は、ただちに社会を組成するわけではない。デューイによれば、社会を成り立たせるためには、個々人全員が、まずは「目的について興味をもち、かれらがその目的に鑑みてかれらの特定の活動を統制する」必要がある (MW 9: 8, 1916)。すなわち、社会を形成するためには、いつでもひとびとがみずから共通の目的に関わろうとする態度が欠かせないのであり、その目的との対応でそれぞれの行為を統御しなければならないのである。第二章の議論を踏まえれば、共同的活動を支えているのは、参加者たちの従事している活動にたいする興味と、その参加者たちの意図の看取である。その意味合いで、社会は、ひとびとが共同的活動を営んでいるときに生起する、と言ってよい。第二章でも言及したように、このようなとき、ひとびとが形作っているのは、「真正の連合」(genuine association) である (MW 9: 35, 1916)。別言すれば、社会は、機械の部品が一つの目的のために機能を割り振られて自動的に働くような体制ではなく、ひとびとが想像によって自分の環境に相手の活動を取り入れながら、ともに経験を編み上げていける組織ができあがっていくときに、ようやく成就するのである。

このように、デューイの言う社会は、ひとびとがほかのひとたちの行いに配慮して連繋していく協働的組織である。デューイにしたがえば、このような組織ができているとき、ひとびとは、互いの行為についての一定の「合意」(consensus)を持っている (MW 9: 8, 1916)。すなわち、共同的活動が成立しているときには、自分が想像的な見通しに依拠して実行した行いと、他の活動の参加者たちがそれを予想した行いとがうまくかみ合っており、互いがそれぞれに中断なく活動を続けている。コミュニケーションは、互いの意図を想像し、それを踏まえて何か意図的な振るまいを伝え返すという過程である。だから、デューイは、「合意はコミュニケーションを要求する」と立言するのである (MW 9: 8, 1916)。

コミュニケーションの、このような特性が、そのつどそのつどの社会を生成するのであるから、コミュニケーションと社会の連関については、つぎのように結論づけてよい。すなわち、デューイにあっては、コミュニケーションは、想像力によって個々人を連带的関係の網状組織に縫い合わせていく作業そのものであり、それを通して、さまざまな結び目ができ、多様な社会が生まれていくのである。だから、デューイは、社会の性格に関係なく、もっぱら、コミュニケーションの生起に社会の存立の基盤を求めている。したがって、わたしたちは、どんな集団であっても、コミュニケーションがそれを作り上げているである限り、そこに社会の存立を認めなければならないのである。

第四節 デューイにおける道德教育の問題

前節で証示したように、デューイの立論は、社会のさまざまな諸形態を許容している。こうした事態は、社会の基底にコミュニケーションがあり、そのコミュニケーションそのものが多様な経験の展開を内包しているところに起因している。それゆえ、デューイは、社会という概念そのものに、「規範的な意味」を認めていない (MW 9: 88, 1916)。デューイによれば、「わたしたちは、わたしたちが理想的な社会として見なす何物かを頭から掲げてはならない」 (MW 9: 88, 1916)。そのような社会とは、「『社会』の実体化を超えて」いたり (LW 2: 279, 1927)、「運命づけられた目的に向かってみずからを開示する無傷の単一の起動力によって進展」したりすると想定される社会である (LW 2: 278, 1927)。理念としての社会に実

在性を認めてしまえば、実際に多種多様なしかたで社会が存在しているという現実から目がそれていってしまう。デューイは、もっぱら、「事実的な」(de facto)社会の在り方に着目しているのであって、ある社会が「適法的」(de jure)であるかは問題にしない(MW 9: 88, 1916)。つまり、デューイは、あらゆる社会それぞれの是非を決める特権的な視点を放棄しているのである。このように、デューイは、特定の社会の外部に立って、その社会の善悪を道徳的な問題として論議しない。それでは、このような枠組みのなかで、はたして、ある特定の社会の内部の道徳的な問題を扱えるのであろうか。

デューイは、「ねらいをもち他のひととの協同を含みこんでいる仕事で学ばれ採用されるものは、意識的に認められていようといまいと、道徳的な知識である」と立言している(MW 9: 366, 1916)。この言説にしたがえば、わたしたちが共同的活動のなかで学び取ったり、そのなかで運用したりする知見は、道徳的である。デューイによれば、「徳の所有は、十全に、かつ、適切に、生活のあらゆる任務のなかでほかのひととの連合を通してなっていけるものであることを、意味している」(MW 9: 368, 1916)。第二章で論考を踏まえれば、ひとびとが協力的に行なう活動によって得られるのは、その共同的活動についての興味の活性化であり、それは、当の活動にたいする情動的な結びつきを強め、それについての洞察的な態度を作り上げていく。別言すれば、共同的活動の参加者は、それを営む集団がどのように事態を進展させていくのかに注意を向け、どうすればその集団が成功裏に作業を進められるのかを考え、その進路にみずから積極的に関与していく。第三節で証示したように、デューイは、そうした活動をコミュニケーションとして捉えており、それが成立しているとき、社会が生起する。それゆえ、デューイが要求している道徳は、コミュニケーションを通して社会を組成しそれを維持していくための能力である。しかも、デューイは、あらゆるコミュニケーションが教育的であると明言している(MW 9: 8, 1916)。したがって、デューイにあっては、コミュニケーションを通して社会を維持していく取り組みは、教育的であるだけでなく、同時に、道徳的成長へと結実していくことになる。だからこそ、デューイは、「道徳は成長することとひとつになっている」と力説しているのである(MW 14: 194, 1922)。

デューイに則れば、道徳は、「固定された達成(fixed achievement)」でもないし(MW 14: 184, 1922)、「権威的な指令への外面上の適合」でもない(MW 9: 336-337, 1916)。換言すれば、デューイの言う道徳は、特定の行為を硬直的なしかたで成し遂げていく振るまいでも、権威が道徳について定めた決まりに合わせていくような装いでもない。そうではなく、上述したように、デューイは、教育を、コミュニケーションによる成長の過程としたうえで、そ

れを道徳と一体化させようとしている。しかも、デューイに言わせれば、「教育は、わたしたちが関わっているものについての意味を学ぶことであり、その意味を行為に採用することである」(MW 14: 194,1916)。それゆえ、教育と道徳とを統一的に捉えようとする限り、あるひとが道徳的であるとき、自分が関わっている物事について、意味を新たに捉えなおし、それに基づく行為を選択していけるようになっている。だから、デューイはこう述定する。道徳は、「意味という点で行為が成長すること」である(MW 14: 194,1916)。すなわち、道徳は、ある振るまいにかんしてそれが内包するいっそう豊かな意味をつかみ取り、それに鑑みて、行為を積み重ねていくという、意味を拡充していく行為の動態を指しているのである。

デューイは、「教育を従属させる、教育的過程の外側にある目的を見つけることには、関心がない」と断言し、その成長が向かうべき方向を外的に規定していない(MW 9: 107, 1916)。別言すれば、デューイは、成長の外部に成長の目指すべき終局を設定しない。だから、道徳的発達と成長とを統一的に捉えるデューイの議論に則って言えば、道徳は、成長の過程そのものでなければならず、その進み行きをあらかじめ固定することはできない。それゆえ、どのような行為が道徳的であるかどうかは、あらかじめ定まった規準に照らして明らかになるのではない。宮崎宏志の叙述を援用すれば、「同じ機能を果たす行為が、その関係づけられる事柄に応じて、道徳的に称賛される行為であったり、非難される行為であったりする」²。デューイの立論にしたがえば、どんな行為であっても、その行為が足場を置いている脈絡から離れたところで、その行為の是非を決めることはできないのである。

斎藤も指摘しているように、成長と道徳を一体的に捉えるデューイの考え方にたいしては、つぎのような問題の提起がある。「デューイの教育哲学と成長の原理が、子どもを価値相対主義、不確実性、ひいては混沌——民主主義的自由のあらゆる忌まわしい形態——へと導くものである」³。すなわち、デューイの道徳論および教育論にあっては、成長そのものが目的であるために、「何に向けての成長か」が不明確になり、何をもって行為の是非を判定すべきなのかについての絶対的な指標がなくなり、学習者を導くための指針がなくなってしまう⁴。とりわけ、教育に関して保守的な考え方をするひとびとは、こうした見方に依拠して、学力と道徳の低下の原因をデューイに帰している⁵。それだけでなく、デューイ哲学を継承し肯定的に評価する研究者も、デューイにたいして論難を試みている⁶。そのひとりがケアの倫理学の提唱者のひとりであるノディングズである。

ノディングズは、デューイの教育論の骨子をつぎのように述べている。「デューイが教育を通して到達することを望んでいたのは、情報とか固定した知識とかで充満した大人たちの

共同体ではなくて、むしろ、知的および道徳的ないっそうの成長を促進する精神の習慣を示すひとびとである」⁷。ノディングズの見立てでは、デューイが目指す教育は、知性であれ道徳性であれ、その成長を持続させていくところにその主眼を置いている。しかも、ノディングズの述定にあるように、「ケアの理論家たちはデューイの進歩主義的な教育の考え方に多くを負っている」⁸。だから、ノディングズは、みずからが唱道するケア論の基底にある理論の一つにデューイの教育思想があるという事実を認めてはいる。しかしながら、ノディングズは、つぎのように立言している。「わたしたちは、経験にかんするプラグマティストの考え方を拡大（すくなくともいっそう彫琢）しなければならない」⁹。すなわち、ノディングズは、デューイの教育理論に踏みとどまらず、デューイのプラグマティズムが見落とししていたような要素、たとえば、女性の経験に目を向けようとしている¹⁰。斎藤の言葉を借りていえば、ノディングズは、「デューイの成長の着想を再考しなんとかして再構成する必要性をわたしたちに突き付け」ているのである¹¹。

ノディングズは、こう断定する。「デューイは、あらゆる思考が、探究のためにかれが明記した形式に還元できると想定している点で間違いを犯してきたともいえる」¹²。この言説に依拠して言えば、デューイは、すべての知的な活動を探究という型に落とし込もうとしている。ノディングズは、そこに難点を見てとっている。ノディングズによれば、「道徳が、それ自体で他に頼らずに議論できる領域として認められるのを拒んでいる点で、デューイは誤っている」¹³。だから、逆に、ノディングズは、道徳という領野をそれ自体で独立に議論すべきであると主張している。

ノディングズによれば、「デューイはある一定の行いが絶対的に悪いと断言できない」¹⁴。それゆえ、ノディングズの言うように、デューイの立ち位置では、わたしたちは、何によって行為の「諸帰結を承認すべきであり、承認すべきでないのか」という問いに応答できなくなる¹⁵。これにたいして、ノディングズは、「ケア論者は成長が進むべき方向性を特定することに異存はない」と主張する¹⁶。ノディングズにしたがえば、ケアの視点では、ひとがどの方向に道徳的に成長していけるのか、その道程を確定できる。だから、「わたしたちは、わたしが道徳的判断を下すところの特別な規準について、デューイが言うよりもいっそう多く言う必要がある」¹⁷。すなわち、ノディングズは、デューイが特定しなかった道徳的な行為を評価するための一定の指標を求めている。

とはいえ、ノディングズも承認しているように、「判断の規準は、厳格に絶対的な原理と

して言明される必要はない」¹⁸。ノディングズにあっても、どのような場面でもしたがわなければならない完璧に確定した原理は求めなくてよい。しかし、ノディングズは、「人間的な条件の中に一定の普遍性」を看取しようとする¹⁹。だから、ノディングズの叙述を勘案すれば、ある質問にたいしてどのような種類の応答を返すべきか、その規準は、ケアという特定の見通しの下で明言できる²⁰。たとえば、「この存在はわたしからのケアを必要としているか」という問にたいしては、「わたしのケアのネットワークに今存在している要求が与えられていながら、わたしは、分別をもって何ができるか」という反応がなければならない²¹。だから、ノディングズにあっては、できる限り知的に自分とか相手とかにたいしてケアの応答を喚起するのは、道徳的に是認すべき行いである。ノディングズは、こうしたしかたで、道徳的な成長が進むべき方向を明確にしようとしている。

斎藤の洞察にもあるように、このようなノディングズの立場は、「デューイの成長にかんする反基礎づけ主義の見方と自然的な生活の中に道徳性の源泉を発見しようとする試みという基本的な方針に違反している」²²。すなわち、ノディングズの発想は、ある行為の道徳的な是非を当の行為が拠って立っている脈絡に相対的に判定しようとするデューイの立ち位置とは相いれない側面を持っている。それゆえ、デューイの視座を守る限り、わたしたちは、ケアという考え方によって道徳的判断の規準を基礎づけるというノディングズの提案を退けなければならない。しかし、そうであるからと言って、ノディングズの問題提起を等閑に付してよいのであろうか。

ノディングズの論点は、デューイがある行為の「決定に判決を言い渡す意志決定者あるいは観察者のいずれかを導く方途」をはっきりと示していない点にある²³。別言すれば、デューイの立論では、ある行いにたいする関与のしかたの評価の方針が定まらない。これにたいして、ノディングズは、相手に関与すべきか否かについての判断の基礎に、「危害と苦痛を避け、ケアが必要とされるところでケアを供給する」という方針を据える²⁴。デューイの捉え方では、「ケアを求めるひとに耳を傾けなければならない」という規定の放棄を非難すべきかどうかさえ、それに先立って確定できない²⁵。というのも、デューイにしたがえば、「各々の特殊な事例のなかでの賞罰の帰結とは独立に、賞罰の使用を命じたり、正当化したりする報復的な正義の持つ内属的な原理はない」からである(LW 7: 304, 1932)。換言すれば、ある行為にたいして肯定的評価を下すべきか、あるいは、それを否定的に捉えて忌避すべきか、それらについての判断の正当性は、当の判断のあとに生起する帰結を見ずには判定できない。すると、たしかに、デューイにあっては、行為を評価する側の人間、たとえば、

生徒の振るまいにたいしてそれを称賛したり非難したりしなければならない教師は、どのようにそれに応答すべきかについて絶対的に依拠できる手引きを持たない。ノディングズがデューイに異議を申し立てる理由はここにある。しかし、それでは、なぜ、デューイは、あえて、一見すると無定見とも取れるような方に行為の評価者を向けようとするのであろうか。

註

-
- ¹ アレキサンダー(Thomas M. Alexander)も、「想像は、わたしたちが反応する環境の拡張を組成する」と述べ、デューイの言う想像が環境の要素であると主張している。Thomas M. Alexander "John Dewey and the Moral Imagination". *Transactions of Charles S. Peirce Society*, Vol. 29 No. 3. Bloomington: Indiana University Press, 1993. pp. 369-340. p. 387.
- ² 宮崎宏志「デューイにおける倫理的判断の高まり」『日本デューイ学会紀要』第33号、日本デューイ学会、1992年、7-12頁、9頁。
- ³ 斎藤直子『<内なる光>と教育——プラグマティズムの再構成』法政大学出版、2009年、30頁。
- ⁴ 同上、29頁。
- ⁵ 同上、30頁。
- ⁶ 同上、31頁、参照。
- ⁷ Noddings, Nel. "Dewey's Philosophy of Education: A Critique from The Perspective of Care Theory". *Cambridge Companion to Dewey*, Ed. Molly Cochran, Cambridge: Cambridge University Press, 2010. pp. 265-287. p. 274.
- ⁸ *ibid.*, p. 265
- ⁹ *ibid.*, p. 265
- ¹⁰ *ibid.*, p. 265
- ¹¹ Saito, Naoko. "Growth and Perfectionism". *John Dewey and Our Educational Prospect*. Ed. David T. Hansen. Albany: State University of New York Press, 2006. pp. 81-96. p. 85.
- ¹² Noddings, Nel. "Dewey's Philosophy of Education: A Critique from The Perspective of Care Theory", p. 275.
- ¹³ Noddings, Nel. "Thoughts on John Dewey's "Ethical Principles Underlying Education"". *The Elementary School Journal*. Vol. 98. No. 5. Chicago: The University of Chicago Press, 1998. pp. 479-488. p. 485.
- ¹⁴ *ibid.*, p. 487.
- ¹⁵ *ibid.*, p. 486.

-
- ¹⁶ Noddings, Nel. "Dewey's Philosophy of Education: A Critique from The Perspective of Care Theory", p. 269.
- ¹⁷ Noddings, Nell. "Thoughts on John Dewey's "Ethical Principles Underlying Education"", p. 485.
- ¹⁸ *ibid.*, p. 487.
- ¹⁹ *ibid.*, p. 487.
- ²⁰ *ibid.*, p. 487.
- ²¹ *ibid.*, p. 487.
- ²² Saito, Naoko. "Growth and Perfectionism", p. 85.
- ²³ Noddings, Nell. "Thoughts on John Dewey's "Ethical Principles Underlying Education"". p. 486.
- ²⁴ *ibid.*, p. 487.
- ²⁵ Noddings, Nel. "Dewey's Philosophy of Education: A Critique from The Perspective of Care Theory". p. 277.

第四章 「ねらい」としての民主主義の教育的位置づけ

第一節 道徳性の探究的性格

前章の考究を要言すれば、こうである。コミュニケーションは、それに参加する者同士が相手の意図を互いに捉えていく営為であるけれども、その意図の看取は、それぞれの想像的な環境に依拠している。それゆえ、コミュニケーションは、その参加者たちの独自の経験を想像的に展開させていく営為でもある。とはいえ、コミュニケーションは、当の参加者たちが、たんに別々の経験を編み上げているわけではない。コミュニケーションの参加者は、相手の経験を想像しながら、相手からの反応を引き出していくときに、はじめてコミュニケーションを連続的に遂行できる。デューイは、ひとびとが作り出すこうした経験の動態に教育の核心を見ており、そのようにして経験を更新的に伝播させていく過程そのものに社会の存在を定位しようとしている。すると、社会の存立は、もっぱらコミュニケーションの出来に依拠しているから、コミュニケーションの多様性は、種々の形態の社会が存在する可能性を含意しており、それぞれの社会でそれぞれの教育が存在することになる。しかも、デューイは、探究という教育的な経験の展開がただちに道徳的な成長に合致すると考えている。

しかしながら、ノディングズは、前章で確認したように、もっぱら探究という枠組みで道徳を捕捉しようとするところにデューイの道徳論の問題を見て取っている。というのも、ノディングズによれば、道徳にはそれ独自の発達があり、それゆえ、道徳に固有の指導の方法を見出すべきであるからである。ノディングズは、デューイの理論にはそのような確固とした道徳にかんする準拠枠がない点を非難している。そのうえで、ノディングズは、道徳教育の道筋を明確にすることで、生徒の行為に応答し評価する教師の準拠すべき規範を提示しようとしている。しかし、こうした論難は、デューイの道徳論の意義を本当に掬い取れているのであろうか。探究にかんするデューイの考え方からすれば、ノディングズの異議には、どのように応答できるのであろうか。

デューイは、『論理学——探究の理論——』（LW 12, 1938）で、探究についてつぎのように述定している。すなわち、「探究は、ある未決定な状況を、方向づけられたり、あるいは、

制御されたりするしかたで、決定的に統一された状況に変容すること」である(LW 12: 121, 1938)。換言すれば、探究は、進み行きが不透明になっているときに、一定の見通しをもって対応していくための行為の道筋を描けるように、当の事態を変化させていく営みである。デューイが探究という概念に採用している呼び名は、著作によって異なる。たとえば、デューイは、それを、『民主主義と教育』では「反省的経験」(reflective experience)と表記し、『思考の方法』(LW 8, 1933)では反省的思考(reflective thought)と呼ぶ¹。あるいは、『論理学』のなかでは、デューイは、「思考」(thought)が探究と同義語であると述べている(LW 12: 29, 1938)。このように、探究の概念にかんしては、さまざまな呼称があるけれども、藤井千春にしたがえば、探究にかんする「デューイの一貫した関心の焦点は、意図した結果を生み出すという活動の目的を意識し、その実現のために、直面している状況から意味を注意深く認知し、また観念の考案において意味を意図的に使用するという、実験的な思考の方法」である²。だから、探究は、行為者自身が、状況のもつ意味を掴み取り、それに依拠し行為を起こし、実際的に当の意味を確認していく追究の過程である。しかも、藤井が喝破しているように、デューイは、「日常的な場面で確実性を持って経験を導くための思考の方法と、科学的な専門性の高い探究活動における思考の方法とを一元的、連続的に位置づけている」³。それゆえ、デューイにあっては、探究という概念は、いわゆる科学的な研究活動だけではなく、子どもから大人まであらゆるひとが、さまざまな生活の営みのなかで確かな知識を獲得していく方途を意味している。このような探究が目指すところは、デューイの教育のねらいにも合致する。というのも、第一章でも指摘したように、デューイの言う教育は、経験の備える意味を拡充していく取り組みであるからである。

デューイの言う探究は、反省的経験であり、それは「手さぐりの経験」(cut and try experience)と異なっている(MW 9: 152, 1916)。すなわち、上手くいく結果を得るまでやみくもにあれこれと試してみる経験と、環境と行為とがもつ関係性を熟知しながら累積させていく経験との間には区別がある。とはいえ、試行錯誤的な経験と、探究としての反省的経験は、ある本性を共有している。第一章の論究に照らせば、デューイが規定するところの経験には、「試みること」(trying)と「受けること」(undergoing)という二つの局面があり、盲目的な経験であれ熟慮的な経験であれ、それは経験である以上その特質を持ち合わせている(MW 9: 146, 1916)。すなわち、経験は、なにかを行いその結果を受けて当の行いの意味を察知するという契機によって螺旋的に成立していく(MW 9: 146-147, 1916)。それゆえ、ある行為の意味にどんなに確からしい把握があったとしても、件の行いを実際に遂行しなけれ

ば、その把握は「仮説的な結論」にすぎない(MW 9: 155, 1916)。行為がもたらす具体的な結果に依拠して、その行為の意味を捕捉したときに、仮説的であった行為の意味の把握は、はじめてその確度をいっそう増してく(MW 9: 155, 1916)。しかも、その結論の確実性にかんする保証は経験に先立ってあるわけではない(MW 9: 155, 1916)。だから、わたしたちの行いにはあらかじめ定まった絶対に確実な意味はなく、わたしたちの探究は、行為の場当たりの遂行にならざるを得ない側面を併せ持っている。それゆえ、デューイは、「わたしたちのあらゆる経験は、そのなかに「手さぐりの位相」をもっている」と明言している(MW 9: 151, 1916)。わたしたちは、どんな探究にも試行錯誤的な性格を認めなければならないのである。

道徳的判断も例外ではない。デューイは、道徳的な判断にかんして、行為を遂行する立場であれ、それを評価する立場であれ、それを正当化する絶対的な規準を放棄している。だから、たとえ教師であっても、生徒の行いにたいしてみずからが下す評価を根拠づける絶対的な指標を持たない。たとえば、ある生徒の行為にたいする教師の反応が、肯定的であれ否定的であれ、生徒に反省を促す契機となるのであれば、その教師の反応は、生徒の行為が変化していく要因の一つになるはずである。すなわち、生徒がどのような修正を施すかは、教師の反応にも依拠している。とはいえ、どんなひとであれ道徳的成長が探究のなかでしか育たないというデューイの観点に立てば、生徒の振るまいについて教師が下す判断すら、仮説的であらざるをえないのである。

それゆえ、デューイは、こう言明する。「すべての道徳的判断は、実験的であり、その争点によって改訂を受ける」(MW 14: 194, 1922)。すなわち、わたしたちが確実に正しいと思っている道徳的な判断でさえ、それに則った行為が実際にもたらす帰結に俟たなければ、その意味は、確定しない。だから、道徳的な判断を実行に移す前の段階では、わたしたちは、その判断を修正していく余地をその判断に見てとっておかなければならない。しかも、デューイが力説しているように、「わたしたちの諸判断は、それ自体が帰結をもつ諸事実であり、その諸判断の価値は、その諸判断の帰結に依拠している」から、帰結を無視しては、ある判断にたいする評価を肯定したり否定したりすることはできない(MW 14: 18, 1922)。だから、道徳的な判断は、つねに試験的であり、道徳的な判断にかんする評価は帰結に依存しており、その評価の正しさも結果から吟味しなければならない。

上述したように、デューイの言う探究は、科学的知識と日常生活の知識の両方をその射程に納めている。しかも、第三章でも議論したように、デューイは、道徳性の成長も、探究の

なかで成就していくと考えている。これまでの論証を踏まえれば、道徳的な知性の発達過程は、探究と同じく、試行錯誤的な局面を内包するのである。もちろん、「ケアをもとめるひとに耳を傾けなければならない」という、ひととひとの関係性を強調するノディングズの視点は、デューイの言う道徳性とかならずしも対立するわけではない。というのも、デューイは、「あらゆる道徳性は社会的である」と述べ、道徳にかかわる問題がひとびととの関係性のなかでしか生起しないという事実をすでに掴んでいるからである(MW 14: 217, 1922)。しかし、デューイの見地からすれば、そのようなケアの要請すら、それが担う意味は、行為の帰結に先立っては、定まっていはいないのである。

第二節 探究に付随する責任の意義

デューイは、つぎのように言明している。「賞賛と非難、報酬と罰とを採用するひとたちは、他のひとの将来の態度と行為を、修正することが十分に見込める方法の選択にたいして責任がある」(LW 7: 304, 1932)。前節の考察に基づけば、デューイは、ノディングズとは違い、生徒の振るまいにたいする教師の判断が何らかの規範に依拠することを放棄させようとしている。しかし、この文言に明らかなように、デューイは、そのような教師に責任を要求している。デューイによれば、「性格の望ましい修正の可能性とその可能性を現実化することになる行いの道筋の選択とが、責任のなかにある中心的な事実である」(LW 7: 303, 1932)。だから、自分の考え方とか態度とかに改善の余地があり、その実現のための方途を選んでいくときに、責任が浮上してくる。たとえば、生徒に評価を下す教師の責任は、みずからの姿勢をいつでも正していけ、そのための方法をいつでも吟味できるというところにある。

しかしながら、そのような責任を引き受けるからといって、当の教師と生徒が、ともに編み上げていく経験の展開のなかに道徳的な成長があると、なぜ言えるのであろうか。ノディングズも同じように疑問を呈する。「ある行いは、たんに行為者がその行いにたいして責任を受け入れるということ、道徳的であるのか」、と⁴。すなわち、ノディングズの間いはこうである。デューイが言うように、本当に、教師が責任を負いさえすれば、生徒にたいする

教師の評価は、どのような規準に照らさなくても、それだけで道徳的になるのか。しかし、上でも指摘したように、デューイが道徳の核心に据えているのは、行為の意味を拡充していく経験の進展である。それゆえ、「道徳的な問題は、将来の諸結果に今影響している諸要因を修正することの問題である」(MW 14: 18, 1922)。今ある状況のどこが将来の事態に大きく作用し、それをどう変更すれば将来がよくなるのかを考え、みずからを改めようとしているとき、ひとは道徳的である。だから、デューイは、「道徳的な争点は将来に関わっている」と力説する(MW14: 18, 1922)。別言すれば、行為者が道徳的であるかどうかは、ある事態を今後どのように展開させていくのかという行為の展望と切り結んで、はじめて決まってくる。もちろん、デューイは、「何が起こっていたのか、どのように起こったのか、という疑問を考察することは、道徳的には不可欠である」と述べ、行為の意味を振り返って吟味する契機も道徳の要件として組み入れている(MW 14: 18, 1922)。しかし、そのような洞察を行うのは、「そのひとが、つぎのときに、異なったやり方で行える」ようになるためである(LW 7: 304, 1932)。ある判断の規準がどこにあるのか、とか、行為の要因がどこにあるのか、とかといった問いは、その問いが将来に接続してようやく有意義になる。

それゆえ、デューイは、過去の行いにかんする説明にとどまらず、それを将来に結合させようという責任を全うしているところに道徳性の実質を見出している。ノディングズの問いかけは、デューイのこの意図を看過していると言わざるを得ない。ノディングズは、道徳的な行為を判定するための規準を、ケアという確固とした視点から基礎づけようとしている。しかし、デューイに即して言えば、判断の規準を固定化し、そこに道徳性を繫留しようとする企ては、将来的な行為の修正という成長のねらいにとってかならずしも必要ではない。というのも、そのような判定の指標すら、ある判断の帰結を受けて、反省すべき対象となる可能性を内蔵しているからである。それゆえ、なぜデューイは行為の評価のための確固たる指針を斥けるのか、という問いにはこう応答しなければならない。行為者であれ評価者であれ、デューイがそれらに要請しているのは、将来に向けた行為の修正可能性を確保し、その方法を究明する任務を引き受け、実際的に遂行する、という営みの貫徹である。これまでの論証を勘案すれば、わたしたちはここに道徳性を見て取らなければならない。だから、デューイにあっては、そのような意味合いでの責任を担わなければ、成長は成就せず、わたしたちの行為は道徳的にはならない。したがって、デューイは、行為者とか判定者とかに、みずからを正当化する絶対的な規準を放棄させ、わたしたちを探究の可謬的な位相に定位して、成長

の可能性を開いた存在として歩ませようとしているのである。

このように道徳性を理解すれば、デューイが、成長と道徳とが一つになっていると強調するもうひとつの意義が浮き彫りになる。宮崎はこう述べている。「デューイによれば、反省的思考に従事すれば、自己の経験が意味づけられ、自己の可能性が広がるから、状況に対する反省的吟味は、ただ一つの解決の方向を指し示すよりも、かえって、多様な決断の可能性を開いていく」⁵。この洞察に依拠して言えば、反省的思考、すなわち、探究を推し進めていく過程は、さまざまな展開の可能性を獲得していく。なぜなら、第一章でも議論したように、探究の展開は、意味を発見していく営みであり、行為が関わるさまざまな結びつき関係を察知していく過程であるからである。探究を通して多くの意味を把握すればするほど、とうぜん、さまざまな経験を推し進める行為の意図も多様になり、結果として、経験にはいろいろなしかたで進行していく余地が出てくる。だから、道徳性と成長とを一体的に捕捉しようとするデューイの企ての真意は、成長の多様性を保証するところにも見出させるのである。第三章で述べたように、ノディングズは、成長の進むべき方向をケアという視点から特定しようとしている。けれども、道徳にかんしてもその成長の多様性を保持しようとするデューイの立場からすれば、そのようなノディングズの試みは、経験が多様に展開する可能性を狭めかねない。これまで明らかにしてきたデューイの目論見に鑑みれば、経験の展開の連続性と多様性とを確保していく過程を成長と同定する限り、道徳性の発達だけを探究の過程から切り離して考えることはできないのである。

これまでの論究にしたがえば、デューイの言う道徳性は、責任を引き受けていくところに発露していく。だから、成長の過程は、将来を見通して経験を修正していく営みでもある。しかしながら、第三章で指摘したように、教育と道徳とを一体的に捉えるデューイの考え方にたいして、ノディングズをはじめ多くの研究者は、「何に向けての教育か」という、教育が持つべき目的にかんする疑問を投げかけている。ノディングズは、道徳的な行為を特定するための規準がデューイの道徳論でははっきりしていないとして、ケアという視座から、探究としての教育活動とは分離して、道徳の領野に独自の規準を設けようとしている。しかし、すでに証示したように、ノディングズは、探究の将来的な発展に責任を定位して、そこに道徳性を見定めようとするデューイの態度の意義を看取できていない。デューイの言う道徳性は、何らかの価値基準との照合によって行為と判断とを正当化するところにはない。そうではなく、行為者は、結果の成否が不明確であるという事実を受け入れたうえで行為し、そこから結果しもする状況にあわせて経験を改変していかなければならない。デューイの道徳性

は、このような責任を持つ姿勢にこそあるのである。

こうした責任を担い探究を遂行していけば、経験的に把握する意味の増加に伴って、成長は成就し、経験はいっそう多様に展開していく。教育にかんするデューイの視座からすれば、経験の、そのような展開に、教育が向う方向性を見定めなければならない。しかしながら、第三章の論考に基づけば、デューイは、コミュニケーションによって社会を組成し維持していくための知見に道徳性を求めている。第一節でも指摘したように、デューイは、すべての道徳性が社会的である点を強調し、道徳をひとびとの実際的な行為のやり取りの中で生起する問題として掴もうとしている。とはいえ、その理由は、「他のひとたちの福利の影響を考慮に入れるべきであるからではなく、事実であるからである」(MW 14: 217, 1922)。すなわち、デューイにしたがえば、他者にたいして関心を持ったり配慮したりすることは、それ自体では、道徳的な責務ではない。別言すれば、デューイにあっては、ある行いが他者との関係性のなかでしか方向づけられないという事態そのものが道徳について議論するさいの前提になっている。なぜなら、第一章で考究したように、デューイの教育論は、環境から単離した抽象的な実体としての個人ではなく、環境との相互作用から離れてはけっして存在できない行為者を想定しているからである。それゆえ、行為者が社会のなかにいる限り、他のひとたちとのやり取りそのものが活動の条件としての環境となり、そのなかでしか行為の道筋は決定していかないという事態は、当然である。デューイはこう述定する。「他者は、わたしたちがあることについて考慮し、かれらは、わたしのすることにしたがって反応する。他者の反応は、実際的にわたしたちがすることの意味に影響する」、と(MW 14: 217, 1922)。第三章の立論に照らせば、こうしたひとびとが相互に自分たちの活動に興味をもち、その意味を汲み取り合いながら行為を遂行し、連合を作り上げていく。このように社会を組成し維持していくことは、道徳的である。

他方、上述したように、デューイの言う道徳性は、各行為者がみずからの行為に修正の余地を認めながらそれを改変していく探究の責任をそれぞれで担うところにあるにある。この道徳性は、個別的な経験の多様な将来的成長を指向しており、その意味で、社会というよりはむしろ行為者個人に力点を置いている。それでは、このように個々の探究に結びついた責任を各行為者がそれぞれで引き受けることと、社会の構築と存続を指向する道徳性とはいったいどのようにして符合するのであろうか。

第三節 社会の結果的価値を図るための規準

第三章の論考に依拠すれば、社会は、さまざまな目的のもとに成り立つ連合であり、それは多種多様に存立する。しかも、デューイは、コミュニケーションによって連合する集団は、どんなものであれ、社会として認めている。それゆえ、「犯罪的な共謀で結ばれるひとびと、公衆に奉仕しながらそれを食い物にする仕事の団体、横領の利権によって団結した政治的機構」といった、いわゆる反動的な集団ですら、一つの社会である(MW 9: 88, 1916)。これまで証示してきたように、社会は、コミュニケーションによってひとびとが結びついていく動態そのものであり、そのコミュニケーションは、それが作り出す社会を持続させるために必要な経験を更新していく。デューイは、その過程を教育と見なしている。だから、「ある集団によって与えられるどんな教育も、それはその成員を社会化する傾向をもつ」(MW 9: 88, 1916)。すなわち、たとえ犯罪的な組織であろうとも、その組織には、成員をそれに適応させる教育が存在する。「社会化の性質と価値は、当の集団の習慣とねらいに依拠している」ので、組織のなかの教育の特色とか意義とかは、その組織が目指している営みに依存する(MW 9: 88, 1916)。前節の考察に基づけば、道徳の発達も、そのようにして社会が施していく教育の内部にしか定位できない。それゆえ、デューイの言う道徳性の価値は、コミュニケーションが組成する社会それぞれにたいして相対的であらざるをえない。第三章でも言及したように、デューイの立論は、たしかに、一見すると価値相対主義に陥っているように見えもする。そうであるとすれば、いわゆる犯罪的な組織でさえ社会であるので、デューイの立論は、そのような社会にたいして、どんな批判も投げかけられないのではないか。

デューイは、社会を理念的な統一体と見なすいわゆるヘーゲル的な社会哲学を斥けている(LW 2: 279, 1927)。すなわち、デューイが論難しているのは、国家を神格化し、その国家の理念のもとに、個別的で具体的なひとびとの営為の意味を規定していく考え方である(LW 2: 279, 1927)。それにたいして、デューイがむしろ際立たせようとしているのは、コミュニケーションによってさまざまに生起してくる社会の実際的なあり方である。それゆえ、デューイは、こう立言する。「わたしたちが支持している仮説は、国家に関する多元的な考え方として知られているものと明白な接触点を持っている」(LW 2: 281-282, 1927)。この言説に鑑みても、デューイの立ち位置は、ひとつの社会がその内部にさまざまな社会を内包していることに重点を置く多元主義である。

とはいえ、この立場は、さまざまに存立するそれぞれの社会のあり方を十把一絡げにそのまま受容するわけではない。たしかに、デューイの立論にしたがえば、多種多様な社会のそれぞれが固有の成り立ちを持っているという実情を認めなければならない。しかし、そうであるからといって、その立場は、それぞれの社会が絶対に不可侵である固有の価値とか尊厳とかを持っているというような、安易な相対主義に陥ってはいない。デューイは、「多元的な形態にかんするわたしたちの見解は、事実にかんする言明である」と、述べるに止めている(LW 2: 281, 1927)。それゆえ、デューイは、社会が多様なしかたで存立するというありさまを、社会の現状として把握しているけれども、その視点から、多種多様な社会のそれぞれの価値を無批判に肯定しようとしているわけではないのである。

それどころか、デューイは、つぎのように力説している。「国家に内属的な尊厳がないのと同じように、教会にも、労働組合にも、業務提携にも、家族制度にも、内属的な尊厳はない」(LW 2: 281, 1927)。この言明に明らかなように、デューイは、どんな社会にたいしても、それ自体にその存在意義を是認させるような根拠を認めてはいない。なぜなら、そうした社会それぞれの「価値は、やはり、帰結によって測らなければならない」からである(LW 2: 281, 1927)。すなわち、ある社会が、それと結びついている他の社会にたいしてどのような効果をもたらしているのかを見きわめなければ、その社会のもつ意義は定まらない。それゆえ、ひとりの行為者の試みの是非が、それが生み出す実際的な効果との関連から検討しなければ確定しないのと同じく、社会の動向も、「具体的な条件とともに変化する」帰結に俟たなければ、その価値は判定できないのである(LW 2: 281, 1927)。

このように、デューイは、社会のあり方にかんして、それを理念によって規定し、現実的な種々の社会の在り方を疎外していくような見方も排斥している。それと同時に、デューイが忌避するのは、社会の具体的な実情だけを考えもなく許容しようとする態度である。デューイの立ち位置は、この「両極端」を避けるところにある(MW 9: 88, 1916)。その立場は、つぎの言明に表れている。「問題は、実際に存在している共同体の生活のもろもろの形態がもつ望ましい特色を抜き出し、それらを望ましくない特質を批判するために採用し、改良を示唆することである」(MW 9: 88-89, 1916)。すなわち、デューイの目論見は、現実にあるさまざまな社会のよい特性を見抜き、そのよさを持たない社会がどうすればそのような特性を持てるのかを吟味しその改善策を提起していくところにある。

デューイにしたがえば、その望ましい特性は、まず、「共通に保持されている興味」の存在である(MW 9: 89, 1916)。すでに証示したように、ひとびとが互いの活動にかんして興

味を持つことは、互いの行為の意図を汲み取り合いながら共同的活動を営むための要件である。デューイは、そのような連合に社会の存立を見て取っている。それにくわえて、「他の集団との一定量の相互作用と協働的な交流」も、あらゆる社会がもつ望ましい特徴のひとつである (MW 9: 89, 1916)。すなわち、デューイは、ある社会が別の社会と一定の目的のために関わり合っているという事態に照明を当てている。第一章で提示した知見に基づけば、相互作用は、環境と有機体とのあいだで通時的に組成していく刺激と反応のやりとりである。この相互作用は、あるひとが別のひとにとっての環境となる場合にも当てはまる。とりわけ、ひとびとが互いに関与し合うなかで用いる言葉とか動作とかの意味にたいして、互いが反応し、刺激を投げ返せる場合に、コミュニケーションが生起している。しかも、そこには互いが連携して何かを営む協働的組織としての社会ができている。デューイは、こうしたコミュニケーションによる社会の成立を、個人間ではなく、社会の水準でも見て取ろうとしている。すなわち、デューイは、ある社会が別の社会と共同していくことで、両者が新たな社会を作り出していくという動向に光を当てようとしている。とはいえ、そうした社会についての認識は、実際の社会がそれ自体で他の社会から単離して存在していないという、デューイの社会に関する事実的な把握に基づいている。というのも、第三章でも指摘したように、デューイは、社会を、「ゆるく連合しているもろもろの社会からなる寄せ集め」として捕捉しているからである (MW 9: 87, 1916)。

上述のように、デューイが社会の望ましい特色として析出させようとしているのは、まさに、これまで議論してきたような社会が存立している要件そのものでもある。というのも、社会は、ひとびとが互いの活動にかんして持つ興味から生じてくるコミュニケーションによって成り立っており、その存続も、コミュニケーションによって社会が重層的に広がっていくところにしか実現しないからである。デューイは、「盗賊団のなかにさえ」こうした社会の特色を見ている (MW 9: 89, 1916)。それゆえ、デューイが社会を望ましい方向へと導くために用意しようとしている知見は、社会が社会として成立するための基礎を浮き彫りにし、それを強化していくことに結びついている。デューイは、この見地に立って、ある社会の形態の価値を図るための規準をつぎのように定位する。ひとつは、「どれほど数多くかつ多様に、意識的に分かち合われている興味があるか」であり、もうひとつは「どれほど十分でかつ自由に、他の形態の連合との相互影響があるか」である (MW 9: 89, 1916)。この規準は、望ましい要素の有無によって、ある社会の善悪の評価を確定しようとしているのではない。そうではなく、デューイは、あらゆる社会の成立の要件がどの程度充実しているのか、その

度合いに考察の焦点を絞ろうとしている。

デューイが第一の規準で照明を向けているのは、ひとびとが社会の内部で共有している興味の多寡である。すでに論証してきたように、興味の保有は、他のひとびとと共同して何かを行っていくための起点である。互いの興味に依拠してともに活動を編み上げていく営みがコミュニケーションであり、それこそがデューイが強調する教育の方途である。なるほど、ひとびとの共有する興味が多種多様にかつ豊富に存在するという事態は、ひとびとがさまざまな観点から互いの活動を関係づけ、それぞれがもつ活動の意味を把握できる、という状態を含意する。しかも、そうしたひとびとの相互の関与が充実している事態は、道徳的な成長を可能にする条件とも言える。なぜなら、すでに論証したように、デューイは、意味という点での成長こそが道徳的な成長であると明言しているからである。

その一方で、第二の規準が要求しているのは、ある社会が「ほかの諸々の様式の連合との多様化され、自由な接点」をできるだけ多く持つことである(MW 9: 89, 1916)。別言すれば、デューイは、いまだコミュニケーションが達成できていないひとびととのあいだにさえ、さまざまな形で関与する可能性の確保を求めている。というのも、自分たちとは異なる社会との出会いに、「社会的な習慣のなかの変化」を生む契機があるからである(MW 9: 92, 1916)。すなわち、他の社会と接触していく機会によって、それ自身および他の社会との硬直化した関係から脱却して、否定的であれ肯定的であれ、相互に刺激し合いながら新たに関係を構築し直し続けていける。つまり、わたしたちは、経験を連続的に更新していこうとするかぎり、同質的な共同体の域に留まってはられないのである。それとは逆に、「生活経験の多様化する様式の自由な交換が阻まれているとき、各集団の経験は、意味の点で衰退する」(MW 9: 90, 1916)。このような場合には、「刺激の多様性」が欠如し、「新奇さ」という「思考への挑戦の機会」が喪失する(MW 9: 90, 1916)。すなわち、そうした状態では、経験の改定は成就できない。したがって、デューイが第二の規準によって見極めようとしているのは、コミュニケーションによってできあがった社会がそれ自体の経験を他の社会との関わり合いにのなかでどれほど更新できているかどうかという点であるのである。

これまで考察してきたように、社会の営為にかんする結果的な価値を評価するための二つの規準は、いずれも社会そのものがみずからの経験の更新を果たしているかどうかを判定するためにある。それゆえ、デューイが社会の進みゆきについて要請しているのは、その社会を成り立たせているコミュニケーションのいっそうの拡充である。別言すれば、コミュニケーションという教育的契機が、さまざまなしかたで生起していくことが可能であるかどうか、

その度合いを社会のそのものの結果的価値を図るための指標にしようとしている。そうした観点から、社会の改良の進み行きを規定しようとする限りでは、デューイにあっては、探究の進展と社会の存続が目指していく道徳性は、軌を一にしている。つまり、そのふたつは、ともに将来に向かって経験が多産的に展開していくための条件の創出を目指しているのである。したがって、デューイは、局所的な探究にかんしても社会の存続にかんしても、ともに、それ自体の連続的展開を可能にするための条件の更新的再生産を行為者と社会に指向させようとしているのである。

第四節 民主主義の連続的再構成としての成長

デューイが目指す教育は、「社会的なねらいに方向づけられた漸進的な成長のなかで個人の力量を自由にしていく」ところにある(MW 9: 105, 1916)。それゆえ、社会の進展は、個人の経験の展開の土台となっていなければならない。しかし、その一方で、個人的な経験の再構成は、コミュニケーションを媒介にしている以上、社会の重層的な展開を生み出していくことになる。このように、社会と個人の経験の展開は、相補的に連動していかなければならない。前節で提示した、二つの規準は、個人と社会が相互扶助的に成長していくための条件がどの程度整っているかを図るための指標である。そのうえで、デューイは、「わたしたちの規準にある二つの要素がともに指し示しているのは、民主主義である」と述定している(MW 9: 92, 1916)。デューイの言う民主主義は、たんに政治的な体制を指しているのではない(MW 9: 93, 1916)。デューイによれば、「民主主義は、連合して生きること、すなわち、コミュニケーションによって分かち合われている共同の経験の様式である」(MW 9: 93, 1916)。デューイにあっては、民主主義が指示しているのは、ひとびとが一定の方向に向かって協力し合い、そのなかで、相互に意図を伝えあいながら、互いの経験を分かち合いながら、各々が経験を再構築していく道筋である。

デューイは、このような意味合いでの民主主義を「社会的な生活の理想」と見なしている(LW 7: 349, 1932)。とはいえ、「民主主義は、架空であったり、夢想的であったりという意味合いで、理想ではない」(LW 7: 349, 1932)。別言すれば、デューイの言う民主主義は、「実

行可能な理想」でなければならない(MW 9: 88, 1916)。しかしながら、第三章での立論に照らせば、デューイの教育論の枠組みでは、成長そのものだけが教育の目的であり、教育の外部にそれ以外の目的を設定することはできない。すなわち、民主主義を大上段に掲げ、もっぱら、そのための手段として教育を定位できない。ビースタは、「道具主義者的な民主主義的な教育の考え方」にあっては、「教育が民主主義を生じさせるための道具として見られている」と述べている⁶。この言明にしたがえば、デューイの立ち位置があたかも教育を民主主義という目的のための手段に位置づけているかのように受け取れる。しかしながら、こうした見方は、デューイの道具主義にかんして言えば、一面的な理解にとどまっていると言わざるを得ない。というのも、デューイの言う手段と目的は、表裏一体であり、ビースタが道具主義者に帰属させているような目的のための手段という単純な二分法的な図式をけっして採用していないからである(MW 14: 28, 1922)。それでは、わたしたちは、理想としての民主主義をデューイの教育の枠組みのなかでどのように位置づけなければならないのであろうか。

デューイにしたがえば、「あらゆる手段のそれぞれは、わたしたちがそれに到達するまでは一時的な目的であり」、「あらゆる目的のそれぞれは、それが達成されるやいなや、さらに活動を前進させるための手段である」(MW 9: 113, 1916)。すなわち、手段と目的はそれぞれ固定的でなく、ある経験の現在に焦点を当てれば、その経験は目的であり、将来との関係で当の経験を見れば、それは方向を与えるための手段となる。だから、デューイにあっては、手段と目的は、進行している経験の位置にたいして相対的である。それゆえ、デューイは、目的という言葉がもっている終局とか完成とかといった意味合いを取り除いた「ねらい」という表現を用いるのである(MW 9: 107, 1916)。デューイは、こう述定する。「ねらいが含意しているのは、整然としていて、順序付けられているひとつの活動である」(MW 9: 108, 1916)。ここでデューイが際立たせようとしているのは、進行している経験を秩序立て更新してこうとする活動の展望的局面である。

教育のなかで目当てとか目標とかに注意を向けると、わたしたちは、それを現在進行中の経験とは別に据えてしまいがちである。しかしながら、上述のように、デューイは、その視点を回避する。なぜなら、デューイの言う教育は、「連続的な成長の過程であり、その各段階の目標は成長する能力をいっそう増進させることにある」からである(MW 9: 59, 1916)。つまり、デューイに準拠するかぎり、教育は、以前の経験と連なりながら漸進して

いく成長の過程だけを目指しているのである。第一章でも議論したように、デューイは、それを、「連続的な経験」と呼んでいる(MW 9: 84, 1916)。ねらいの設定は、経験の「内在的な連続性」(intrinsic continuity)を実現し、ある経験と他の経験との結びつきをその経験の内部から直接に獲得するところにある(MW 9: 108, 1916)。だから、デューイが重視しているねらいは、経験に一定の方向づけを与えてそれを展開させるために、経験の内部で作動している指針である。

このように、デューイは、経験の内的な連続だけに教育の照準を定めている。すると、デューイは、一方では、教育が外在的な目的に向かうのを禁止しながら、他方では、成長をその目的に位置づけていることになる。しかし、ここにはどのような矛盾もない。というのは、加賀裕郎の洞察にあるように、「成長は、教育の根本的な在り方、したがってまた教育の一般的目的〔aim〕の根本的な在り方を規定したもの」(亀甲括弧と英語の挿入は筆者による)⁷であるからである⁸。しかも、加賀は、成長が教育そのものであり、成長こそ教育の「究極的目的」であると言明している⁹。別言すれば、教育は、その外部に置く目的によってではなく、それ自身の内部に、みずからを方向づける指針をもち、それがねらいである。教育に内属しているのは、それが導く経験の進展、すなわち、成長である。だから、教育のねらいが成長に収斂していくのは、デューイにあっては、当然の論理的な帰結である。したがって、教育から目的を排除するデューイが教育のねらいを成長に定めているのは自家撞着であるという論難は、教育は成長である、というデューイの基本的な主題を看過している、と言わざるをえない。デューイの言う教育は、その都度その都度の経験の連続的な展開を成長とみなし、それにねらいを定めようとしているのである。

成長は、その方向を示すねらいによって、連続的に産生していく。ねらいは、連続的な経験のなかで定まるので、脈絡的である。その意味で、ねらいは、具体的な経験の進展から離れて確固とした位置を持つわけではない。それゆえ、ひとつのねらいが導く経験は、別の経験にとっての手段にもなる。だから、デューイが排斥するのは、ビースタが捉えているような、民主主義のためにもっぱら教育があるという、手段と目的の固定した関係による静態的な把握である。デューイの言う目的と手段は、その動態性のなかで捕捉しなければならない。とはいえ、加賀は、こうした手段と目的にかんするデューイの洞察を踏まえたいうえで、つぎのような問題を提起している。すなわち、「一般的教育目的〔aim〕論はデューイの残した課題である」(亀甲括弧と英語の挿入は筆者による)¹⁰。別言すれば、加賀は、デューイの言うねらいの内実が明らかではない点を抉り出している。この批判を受

け止めて、民主主義が教育のなかでねらいとして働いていることを確定しようとするれば、なぜ民主主義が教育的な成長に資するのか、その理由を明らかにする必要がある。つまり、理想としての民主主義が実際的な成長のねらいとしてどのように作動できるのかを見定めなければならないのである。

デューイは、こう言明する。「あらゆる理想それぞれに先だって現実があるけれども、しかし、理想的なものは、現実的なものにかんする内的な心象のなかでの反復に留まらない」(MW 14: 20, 1922)。この言説に則れば、理想は、現実を前提としながらも、それ以上のものごとを描出する。デューイのことばを借りれば、「理想は、不安定で偶然的ではかないしかたで以前に経験されてきた、なにかよいものを、いっそう安全でいっそう広くいっそう十分な形で投影する」(MW 14: 20, 1922)。だから、理想は、現実と切り結びながら、過去の経験が陰伏的に含意していた肯定的局面を現在の内的な経験に浮かび上がらせようとしている。

デューイは、このような理想を、喩えを用いて説明する。「花をもとめる願望は、花を現実 enjoyment に享受したあとでやってくる。しかし、それは、砂漠に花を咲かせる仕事の前にやってくるのであり、植物の栽培(*cultivation*)のまえにやってくるのである」(MW 14: 20, 1922)。花で生活を彩ろうという理想があるのは、花についての好ましい経験が過去のどこかにあるからである。換言すれば、花の理想的な在り方は、花の観賞をこれまで可能にした経験的条件に依存している。けれども、その経験的条件をこれから実際に実現しようとする栽培は、理想的に思い描いた花の姿から出発している。しかも、上述したように、そこでは花の理想をたんに繰り返しているのではなく、過去の経験の持っていたよさを、今着手している栽培のなかで、開花させようとしている。その意味で、花の栽培は、花の理想に端を発し、その理想を具体化していく営みである。デューイは、上の引用で*cultivation*を用いているから、「栽培」に、教育的な営為としての「培い」、別言すれば、育成とか修養とかといった意味も込めている。だから、教育とねらいにかんする考究を踏まえれば、理想によって始まる経験は、成長の過程に収束する、ねらいを含みこんでいくことになる。この過程は、逆の方向からも捕捉できる。すなわち、連続的な経験の成果として外化したある状況は、いっそう豊かな経験の発露としての理想が芽生える大地となる。このような循環的な構造に成長のねらいの動態がある。

この動態のなかで、理想は、相対的に手段にもなり目的にもなる、経験のねらいである。

それゆえ、デューイの言う理想は、個々の経験に外在的な目標物ではなく、個々の経験の所産であり、なおかつ、そこから内発する展望である。したがって、理想としての民主主義は、エルドリッジの言葉を借用していえば、「道具(tool)としての理想」であり¹¹、それは、個々人に固有の経験が向かうところの目的であると同時に、その展開に方向づけを与えるための手段でもあるのである。

しかも、「民主主義は、確かに生活のごくありふれたことであるときにはじめて現実となる」(LW 14: 229, 1939: b)というデューイの文言にあるように、民主主義は、実際の生活から遊離した空想であってはならない。デューイはつぎのような光景を具体的に思い描いている。「民主主義の核心と最終的な保証は、検閲されてないその日のニュースで読まれたことを、あちこちで議論するために隣人たちが街角で自由に集まったり、友人たちが互いに自由に話し合うために自宅とかアパートとかのリビングで集まったりするところにある」(LW 14: 227, 1939: a)。だから、デューイの言う民主主義は、わたしたちがふだんの生活のなかでごくふつうに体験している、ひととの接触のなかに現れている。こうした日常がわたしたちに担保するのは、あるいは、むしろ担保しなければならないのは、ほかのひととの多様な関わり合いを享受し、自分も社会も経験を編みなおしていけるという見通しである。ここに、民主主義というねらいを教育に組み込む意義がある。

これまでの論考に基づけば、民主主義という理想を描くためには、まず、民主主義的な経験に、望ましい効果を発見しなければならない。たとえば、「協議、説得、交渉」(LW 14: 368, 1939: c)といったコミュニケーションの方法が有効であることを見出す経験がある。それに依拠して、わたしたちは、ほかのひととか他の集団とともにする新たな経験にさいして、経験の変容に改めて気づいていく。だから、民主主義は、成長というねらいを再現させて、そのねらいを一步ずつ着実に実現してほかのところにも波及させていこうとするあり方にほかならない。それゆえ、デューイは、「ありふれた生活のあらゆる局面それぞれでのゆるやかな一日一日の採用と接触感染的な普及」によって、民主主義が拡張すると力説する(LW 14: 368, 1939: c)。そのような民主主義の拡充は、わたしたちの経験を再編し、多種多様なひとびととの接触を奨励し、相互の経験の展開に結びつく。それゆえ、ビースタが民主主義の基盤として要請する多元性は、民主主義をねらいに定めるからこそ、実現可能になる。というのも、成長が教育のねらいであるとするれば、経験の進展が固定的な方向に進むことは避けなければならないからである。たしかに、ねらいは、個々人の経験に依存して、その都度、個別的に定まっていく。とはいえ、そのねらいが、みずからの経験の内側に閉じこもってしま

えば、それが導く経験は、それ自体を更新する契機をみずから断っていつてしまう。反対に言えば、成長は、自分の経験とは違う異質な経験との接触を要請している。つまり、異質的であるような経験との出会いが成長を生む。だから、成長の可能性にかんする条件は、ほかのひとびととの交わりであり、すでに証示したように、そのことは、成長が民主主義を求め根拠でもある。このように、民主主義を手段として異質性との交わりのなかでみずからの経験の更新を果たした現実は、今度は、それが理想となって、民主主義が新たに再生していく契機である。もちろん、民主主義は、そのなかで成長を促すための手段として機能していく。つまり、民主主義が成長を連続的に再構成していくのである。したがって、わたしたちの経験は、民主主義を教育のねらいに置いたとき、共同的な成長を漸次的に開拓するための実際的な土壌とその開墾のための展望を具体的に示していくのである。

註

-
- ¹ 藤井千春『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論——知性的な思考の構造的解明——』早稲田大学学術叢書、2010年、218頁。
 - ² 同書、218頁。
 - ³ 同書、256頁。
 - ⁴ "Thoughts on John Dewey's "Ethical Principles Underlying Education"". *The Elementary School Journal*. Vol. 98. No. 5. Chicago: The University of Chicago Press, 1998. pp. 479-488. p. 486.
 - ⁵ 宮崎宏志、「デューイにおける倫理的判断の高まり」『日本デューイ学会紀要』第33号、日本デューイ学会、1992年7-12頁、11頁。
 - ⁶ Biesta, Gert. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Routledge, 2016. p. 119.
 - ⁷ 加賀は当該の論文で aim を「目的」と訳しているけれども（当該論文57頁参照）、筆者は、aim をねらいと訳す。
 - ⁸ 加賀裕郎、「デューイ『教育目的論』の再検討」『教育哲学研究』第49号、教育哲学会、1984年、57-71頁、67頁。
 - ⁹ 同上、65頁。
 - ¹⁰ 同上、68頁。
 - ¹¹ Eldridge, Michael. *Transforming Experience*. Nashville: Vanderbilt University Press, 1998. p. 111.

終章 デューイ教育論における象徴の民主主義的位相

本論では、デューイの道具主義的な考え方の限界を強調する論者にたいして、デューイの哲学の基底にある諸概念を分析し、デューイの立論を再構築しながら、その応答を試みてきた。序章で考察したように、斎藤は、デューイの教育論が全体主義に陥る可能性を指摘していたし、ビースタは、デューイの道具主義が多元性という民主主義の根幹を否定しかねないと論難していた。しかし、本論から得た知見に基づけば、デューイの主張の内在的批判によってそうした問題を十分に克服できる。

第三章で明らかにしたように、デューイが教育の方途として強調しているコミュニケーションは、その参加者たちの多様な経験を同質化して、経験の共有を成立させているわけではない。コミュニケーションの前提にあるのは、観念の伝達不可能性であり、わたしたちが現実直面しているのは、相手の考えを完全な形では受け取れないという事態である。コミュニケーションでは、聞き手は、話し手の動作とか言葉とかをいろいろなことを想像し、それに反応して、独自の経験を展開していく。互いの経験が相互に異なっているという前提があるから、話し手は、伝えようとしている経験が相手の経験とどのように接合するのかその連絡を想像的に思い描き、それに基づいて聞き手に信号を送らなければならない。デューイのコミュニケーションの内実をこのように理解すれば、コミュニケーションによって、教師は、みずからの経験に学習者の経験を同化させようとしているのではない。デューイによれば、教師との学習者には制御という関係性がある。第一章の考察に鑑みれば、デューイにあっては、制御は、主体が環境をたんに支配するという単純な二項的關係にあるのではない。それは、行為者の活動と環境の運動が相互に修正し合いながら、平衡的關係を再構築するための営みである。それゆえ、コミュニケーションがある限り、教師であれ、学習者であれ、双方が自分たちの経験を修正しており、そうであるからこそ、教師のなかでも学習者のなかでも経験の再構成が成就するのである。このように、コミュニケーションは、何かを伝達しようとするときのひとつの手段であると同時に、コミュニケーションでは、その営み自体が目的となっていく。だから、デューイの洞察にあるように、コミュニケーションは、「比類もなく道具的であるだけでなく、比類もなく完了的」である(LW 1: 159, 1925)。デューイの言うコミュニケーションでは、発信と応答が続いていきながら、経験の更新が生起していくとこ

ろに目的がある。それゆえ、教師は、他の存在である学習者を包摂する完璧な統一とか、学習者の疎外を克服する十全な融和とかを目指さないのである。

デューイの唱道する民主主義は、このようなコミュニケーションを遂行していくための条件である。それゆえ、民主主義という事態は、現在の経験から遊離したところにある抽象的な目的ではない。しかも、第四章で証示したように、デューイの唱える民主主義では、教育は、社会的な技能を習得するための手段ではない。民主主義は、教育的な成長の方向を定めていくためのねらいである。民主主義を現実化しようとする教育の営為そのものは、教育を新たに営むさいの拠り所となる理想になる。その過程こそ成長であるのである。その成長は、つねにコミュニケーションに媒介して自分とは異なるひとびとの経験との接触を要求している。それゆえ、デューイにあっては、教育と民主主義と成長は、つねに三位一体的に展開していかなければならない。デューイの道具主義は多元性を排除するのではないか、というビースタが抱くような懸念をこうした論考によって払拭できる。というのも、デューイが確保しようとしているのは、多元性を保持しつつも、つねにみずからを改定に開いていく責任のある個人と社会であるからである。

デューイは、個人であれ、社会であれ、経験の連続的な展開を指向している。その要は、コミュニケーションにある。そのうえで、デューイは、つぎのように主張している。「未開から文明へのあらゆる進歩のそれぞれは、媒体の考案に依拠している」(MW 9: 241, 1916)。この言明にしたがえば、デューイは、社会の動態の土台に「表示の言語的媒体」、すなわち、「象徴」とか「記号」とかを置いている(MW 9: 241, 1916)。言語的な媒体の創出は、社会の文化的な発展の要件でもある。だから、象徴がコミュニケーションをいかに成り立たせるのかその諸条件を闡明することは、とりもなおさず、社会が教育的に成長していく民主主義的な機構の究明することにつながっている。

デューイの象徴にかんするこれまでの先行研究の多くは、コミュニケーションのなかで象徴がもつ教育的な機能に照明を当ててきた。たとえば、藤井千春は、つぎのように述べている。「言語をシンボル¹として機能させ、相互の思考における機能を予測・推測し合い、『経験のやり取り』を行う活動に、言語使用者としての知性的な思考が示されている」²。こうした考察では、象徴は、教育に従事する者同士のコミュニケーションが知的に進行していくための要として位置づけられている。その一方で、デューイの象徴を、いっそう広く、文化的な視点から考察しようとする研究もある。たとえば、笠松幸一によれば、デューイの企ては、「独自の人為記号論の試み」であり³、デューイにあっては、「抽象的、形式的な記号体系」

の基礎は、「文化と社会を背景とする状況、そこにおける人間行動」である⁴。だから、笠松は、デューイの言う象徴が構成する記号的組織の基底を、特定の社会と文化の営みに求めようとしている。

とはいえ、上で引用したデューイの言説からすれば、社会的状況だけが、象徴からなる学問的領野を基礎づけているという、笠松の象徴のとらえ方は、社会と象徴との関係をかならずしも十分には説明していない。むしろ、そこには、象徴的学問分野と社会の進展との動態的な連関を見て取るべきである。しかし、なぜ、デューイは、象徴に、社会的な営為の展開の核心を見て取るのであろうか。このように社会的営為との結びつきを射程に据えて行う象徴の役割の問い直しは、局所的なコミュニケーションの観点から象徴の教育的機能に注目してきた従来の研究とは違うし方で、デューイが象徴という概念に込めた教育的な意義を再発見できるのではないだろうか。

本論でも証示したように、デューイの提唱する民主主義は、たんなる政治制度ではなく、わたしたちの日常的な生活の水準で生起する経験の更新に根差している。デューイにあっては、そのような水準な経験を更新していく過程こそ、教育であるのである。とはいえ、デューイは、そうした「広い教育的な過程のなかに」、「いっそう公式的な種類の教育」という領野を区画する(MW 9: 10, 1916)。「公式の教育」(formal education)に対置してあるのは、「非公式の教育」(informal education)である(MW 9: 9, 1916)。「公式の教育」が、学校、すなわち、「意図的な機関」で行なう教授であるのにたいして(MW 9: 11, 1916)、「非公式の教育」は、わたしたちが「ともに生きていくまさにその過程」で獲得する教育である(MW 9: 9, 1916)。換言すれば、「非公式の教育」は、わたしたちが、他のひとと交わって生活しているなかで、「教えたり学んだりすること」のすべてを指している(MW 9: 9, 1916)。たとえば、「子どもは、年長者たちのすることを分かち合って、大人たちの情緒的な態度とか考えの蓄積とかを獲得する」(MW 9: 10, 1916)。それゆえ、「非公式の教育」は、ある社会に所属するひとたちが、共に何かに取り組み、そこで必要な振舞い方とか知恵とかを身につけていく過程のなかで展開していく。「非公式の教育」は、子どもが大人の仕事に参加したり見習いの期間を勤めたりするところに顕著に現れる(MW 9: 10, 1916)。こうした営みは、「子どもたちが成人たちの行いを再生産する」のを可能にしている(MW 9: 10, 1916)。しかも、それは、その社会を特徴づけるひとびとの営為を持続していく手段ともなっている。このようにして、「非公式の教育」を通して、子どもと大人は結びつき、そうであるからこそ、子どもと大人との連合は、デューイの言うように、教育的であるのである。

しかし、デューイは、こう明言している。「成人たちの勤めを直接分かち合うことによる学びは、それほど高度でない仕事の場合以外は、ますます難しい」(MW 9: 11, 1916)。この言明にしたがえば、大人との協同をとおした子どもの教育は、一定の活動のなかでしか成就しない。というのも、デューイによれば、「高度な文明では、学ばなければならない多くが象徴によって蓄えられている」からである(MW 9: 11, 1916)。すなわち、文明化した社会では、象徴がさまざまな知識を保存するので、文明化した社会の担い手となるためには、象徴に精通する必要がある。つまり、高度な社会を支えているのは、ひとびとが象徴を使って体系化した知識であるのである。とはいえ、そうした知識の熟達には、「若年者が他のひととの非公式な連合のなかで自分たちの訓練を拾い集めるように放っておかれれば近づけるはずもない」(MW 9: 11, 1916)。すなわち、年長者との共同の生活に由来する学びのほかに、社会が象徴によって蓄積してきた膨大な知識を計画的に伝授する「公式の教育」(MW 9: 11, 1916)が必須になる。だから、デューイの指摘にあるように、そのような教育は、「特別な集団のひとびとに委託される」(MW 9: 11, 1916)。すなわち、象徴によって組み立てられる知識を熟知しそれを伝達する専門家としての教育者の集まり、つまり、学校が、そうした知識の教授を引き受ける。デューイの指摘にあるように、「複雑な社会がもつ資源とか業績とかは伝達できない」(MW 9: 11, 1916)。したがって、「公式の教育」としての学校教育が担う特有の使命は、象徴による知識を、その社会の形成に必要な要素として、未成熟者に伝授するところにあるのである。

しかしながら、デューイは、教育を「読み書きの習得」と見なす「教育にかんするありふれた考え方」を論難する(MW 9: 12, 1916)。たしかに、デューイは、わたしたちが象徴に託している社会的な知識の習得を学校教育に要請はしている。けれども、デューイは、教師が象徴をたんなる学習の題材として取り扱うことに反対する。だから、わたしたちは、子どもがその象徴をどれだけ正確に記憶できているかとか復唱できているかとかにもっぱら注意を払う教師の態度を排斥しなければならない。すなわち、デューイは、そのような教育が孕んでいる、「表示のための言語的媒体が、それ自体で目的になるという危険」に警鐘を鳴らしている(MW 9: 241, 1916)。というのも、デューイによれば、言葉とか記号とかいった象徴そのもののにしか目を向けない教育では、教材は、「たんに学校の題材になり、生活経験の題材から孤立させられる」からである(MW 9: 11, 1916)。そのような事態に陥ると、「生徒たちの唯一の関心」は、「学校のため、すなわち、暗唱とか進級とかのために学ぶこと」になる(MW 9:194, 1916)。子どもたちの興味は、学校という特別な領域で望ましい成果を修

めるところにだけ向いてしまう。すると、子どもたちの学習は、「公式の教育」の本来のねらいでもある、「生活の社会的連続」から逸れていくことになる。しかし、それでは、わたしたちは、象徴の習得をどのように捉えなければならないのであろうか。

デューイは、つぎのように述べている。「科学の語彙は、それを研究するどんな人でもわかるようになる象徴で、経験された事柄の意味を表現するように設計されている」(MW 9: 235, 1916)。科学のなかで象徴が果たす役割は、経験に基づいて得た着想を表示するところにある。しかも、デューイは、「名辞と命題は、抽象されるものを、記録し、固定し、伝える」と述定している(MW 9: 235, 1916)。だから、象徴から成る名辞とか命題とかは、科学者たちの考えを表示している。言い換えれば、そうした象徴的な表現のなかに、「知識、すなわち、諸問題についての活動的な関心から出てくるものが堆積している」(MW 9: 195, 1916)。科学者たちがある問題に取り組んだ成果としての知識は、象徴から成り立つ文章とか語句とかに内在している。デューイの言葉を借りて言えば、「今日、たいていの人にとっての知識という言葉の持つもっとも明白な結びつきは、他人によって、確証された事実と真理からなるまさに塊である」(MW 9: 195, 1916)。

しかしながら、そうであるがゆえに、わたしたちは、誰かが学問的に究明し確証した事柄を表現する象徴そのものを、知識と同一視しまいがちである。知識のこのような捉え方は、教育者にも浸透している。デューイによれば、「情報を述べる命題と知識との同一視が論理学者と哲学者にこれまで取り付いてきたので、同じ理念が指導をほとんど支配してきたのは、驚きではない」(MW 9: 195, 1916)。換言すれば、教育者は、「命題とか文とかがそれ自体で知識である」と考えてしまう(MW 9: 195, 1916)。このようにして、学校では、「知識の記録」そのもの、すなわち、知識を保存する媒体そのものが、「知識である」と見なされるのである(MW 9: 195, 1916)。それゆえ、学校でも、「知識」の保持は、ある考え方とか観念とかにかんする象徴的表現の記憶になる。とはいえ、こうした考え方は、デューイが斥けるような、「指導のための象徴的な教材」に生徒を押し込めてしまう(MW 9: 242, 1916)。なぜなら、知識の獲得とそれを表現する媒体の記憶とを混同してしまえば、教師は、その入力にたいして、生徒が授業で学んだ命題とか文言とかを効率よく出力しているところに学習の成果を見出すようになるからである。その結果として、生徒の学習は、その生活から遊離することになり、教育の本旨から逸脱してしまう。

しかし、デューイは、つぎのように立言する。「情動的知識は、人類が持つ以前の経験の

正味の結果を、新しい経験の意味を増すための仲介者として利用できる形で濃縮し記録している」(MW 9: 196, 1916)。たしかに、「情動的知識」、すなわち、象徴から構成される命題は、他のひとびとが過去の経験からつかみ取った有益な見識を記録してはいる。そうではあるけれども、そうした見識を象徴によって保存する目的は、あらたな経験が有意義になっていくための仲立ちとして象徴を機能させるところにある。だから、デューイは、「活動自体のために追求される活動のなかにひとつの要因として——そのねらいの手段としてであれ、あるいは、そのねらいの内容の拡張としてであれ——入り込んでいくこと、それが情報の提供である」と述べている(MW 9: 216, 1916)。それゆえ、象徴の形で保存された「情動的知識」がその本領を発揮するためには、それが、学習者の活動のなかで働き、その活動の意義を豊かにしていなければならない。

だからこそ、デューイはつぎのように断言するのである。「あるひとの知識の獲得は、伝えられた事柄にたいするそのひとの反応に依存している」(MW 9: 196, 1916)。この言説に準拠していえば、知識の入手は、ほかの人がすでに確かめた事柄を象徴の形で保持できているかどうかではなく、その象徴に依拠してみずからの経験をどのように進展させられるのかに掛かっている。だから、象徴化された情報に学習者が精通しているかどうかを判断するために、教育者は、その情動的知識によって学習者がどれほどみずからの経験を活性化させているのか、その度合を看取しなければならない。したがって、記録的な媒体としての象徴が学習者自身の経験に新たな示唆を与えてこそ、その習得が成就するのである。

このように、デューイにあっては、象徴化された知識の獲得の根底には、「経験の再構成」というかれが標榜する教育の目標が浸透している(MW 9: 82, 1916)。別言すれば、象徴的な知識の教授の成果は、学習者の「日常的な経験」が「そのもろもろの結びつき関係を獲得することによって意味の点で拡大され」たり、あるいは、「学習された事柄」が、「直接の活動に入り込むことでそれに生気が吹き込まれ、本当のものにさせられ」たりするような事態にある(MW 9: 216, 1916)。すなわち、教育のねらいは、学習者のそれぞれが日々の生活から得た経験を、象徴的な知識との接触を契機にして展開させていくところにある。だから、象徴が、学習者自身の生活との更新的な連関を、学習者に内的に発露させなければならないのである。

それにもかかわらず、デューイは、つぎのように明記している。「化学者のH₂Oとする水の記述は、探究での使用という観点からすると、いっそう優れている」(MW 9: 198, 1916)。

わたしたちが日常的に使う「水」という象徴との比較でいえば、「H₂O」のほうが知識の探査という点では優位な位置にある。他方、デューイも指摘するように、「H₂Oは、水が透明であり、流体であり、味もなく、のどの渇きを満たすという言明ほどには、客観的關係を指し示していない」(MW 9: 198-199, 1916)。換言すれば、「水」という表記を用いて、水に関する具体的な経験を記述するほうが、水がもつわたしたちの活動との明確な關係を露にする。反対に、「H₂O」のような化学式は、ある物質の日常的な呼称と学習者の経験との色濃い關係性が薄まった、いっそう抽象的な表現である。とはいえ、デューイは、たとえば、化学式を扱うような「科学の、教育のなかでの、比類のない、すなわち、評価できないほど貴重な位置」を認めている(MW 9: 197, 1916)。すなわち、デューイにあっても、そのような高度に抽象的な象徴を必須の要素とする学問は、学校の主要な科目である。しかし、なぜ、子どもたちは、自分の直接的な経験と乖離する象徴から構成される学科を、あえて学ばなければならないのであろうか。

デューイは、こう力説する。「知識の内容は、起きてしまったこと、すなわち、終わっていて、それゆえ、決着し、確かであると見なされていることであるのにたいして、知識の言及は、将来であり、見込みである」(MW 9: 351, 1916)。この言説に依拠すれば、知識の実相は、二つの観点から捉えられる。ひとつに、過去の経験に基づいて確定した考えの保存であり、ひとつに、それに基づく行為の指針の提供である。別言すれば、わたしたちが過去の経験に準拠して現在の経験を制御するさいの導き手が知識である。そのとき、わたしたちは、将来の見通しと現在の経験とを連絡させる媒介として象徴を機能させている。というのも、デューイにしたがえば、「知識は、ある対象のもつもろもろの結びつき關係についての知覚であり、その結びつき關係が、ある状況での知識の適用可能性を決定する」からである(MW 9: 350, 1916)。すなわち、手にしている象徴が今後どんな点で今の経験と繋がっていくのか、その連関の把握が知識を保有する要件である。これを満たさなければ、象徴の記録的局面を示唆的局面に転換することは難しくなる。しかも、デューイは、「こうした結びつき關係、あるいは、含意を意識にもたらし、経験の意味を高める」と立言する(MW 9: 225, 1916)。象徴に依拠して見つけ出す「結びつき關係」が多ければ多いほど、経験の意味的拡充としての経験の再編成は、豊かになる。したがって、知識の獲得の要諦は、象徴が接合させる過去と将来の経験の關係の多産的確立にあるのである。

上述したように「H₂O」という象徴は、高度に抽象的な表現である。しかしながら、そう

した表現は、具体的な経験がもついろいろな意味合いを捨象している分、さまざまな場面に応用する可能性をいっそう多く内含しているとも言える。それゆえ、象徴は、「知的な組織化という目的」のための「道具」(tool)として役立てられる(MW 9: 231, 1916)。しかも、デューイによれば、「知的な用具は、他の機械的な用具よりも、その適用の射程という点では、はるかに柔軟である」(MW 9: 234, 1916)。事物であるところの道具は、具体的な生活の場面に限定して働く。これにたいして、象徴は、そのような制約を受けず、どんな場面にも適用できる。だからこそ、デューイは、「科学は、それが手段として入り込む状況に依存して、どんな種類の価値をも持てる」と力説するのである(MW 9: 249, 1916)。たとえば、デューイの言うように、科学は、軍事、工学、商業、慈善、あるいは、社会的地位の確立といった、多岐にわたった分野に関して働いている(MW 9: 249, 1916)。それゆえ、いっそう抽象的な象徴を含む言明そのものは、生活の実際的的局面との任意の関わりの可能性に開いている。これまでの議論を踏まえていけば、そうした多様な関係性を獲得できるようになっていく成長こそ、知識の獲得の要諦である。したがって、科学に典型的な象徴的言説は、わたしたちの現在の経験と過去の経験とを結びつけるだけではなく、将来の可能的関係を内包しており、それを発見するところに象徴によって構成される教材を学校で学ぶ意義がある。

しかし、デューイは、こうも述べている。「ある事が十分に知られるのは、それが公表され、分かち合われ、社会的に接近可能であるときだけある」(LW 2: 344, 1925)。この言明にしたがえば、経験を再構成していくなかで獲得するあらたな「知識」は、個人の経験の内部に留まらない。そうではなく、その知識が象徴の形を持つことで、さまざまなひとがその「知識」に関与できるようにならなければならない。それゆえ、「学校は、ある事柄が発見されたときにはそれは知られると、想定してよい」(LW 2: 344, 1925)。だから、学校は、教師と学習者同士による、知識の共有を目指している。そのさい、象徴は、教師と学習者達の個々の特殊な諸経験の収束点に位置する。それゆえ、象徴は、個々の経験がどのようにそれに関与しているのかについてそれぞれが理解し合うコミュニケーションのための共通の足場になる。したがって、象徴を学ぶもう一つの意義は、個々の学習者の経験のための共通の準拠点を用意し、そこから共時的に経験を展開させ、集団全体の経験の更新へと進展させるところにあるのである。

こうした象徴の運用と受容のあり方は、本論で証示した観点からすれば、まさに民主主義的である。というのも、知識を象徴化は、知識の保存だけでなく、さまざまな経験との接続を内蔵しているからである。わたしたちは、象徴の汎用可能性に気づき、それに基づいて知

識を展開し共有していくとき、経験の民主主義的な更新を導いている。別言すれば、象徴は、経験の独創的展開とその社会的共有とを保証する知識の民主化の基盤であるのである。象徴は、過去の経験の成果を貯蔵するだけでなく、将来の経験への見通しを与えて、はじめてそれに関わる行為を理性的に発動させる。このようにして共同的な探究のなかで、わたしたちの経験が新たな意義を持つようになれば、わたしたちは、別の象徴を創造していけるようになる。それゆえ象徴の更新的な継承を、どのように成長と教育の民主主義的動態として描き出すのか、象徴の位相の究明がつぎの課題として浮かび上がっているのである。

註

-
- ¹ 藤井は、symbol を「シンボル」と訳しているけれども、本論では、「象徴」と訳す。
 - ² 藤井千春『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論——知性的な思考の構造的解明——』早稲田大学出版部、2010年、314頁。
 - ³ 笠松幸一、江川晃『プラグマティズムと記号学』勁草書房、2002年、71頁。
 - ⁴ 同上、74頁。

文献一覧

<デューイの著作>

本稿におけるデューイの著作からの引用は、つぎのデューイ著作全集に基づき、それぞれ、上から順に EW、MW、LW と略記し、巻数、ページ数、出版年を本文中に記入する。たとえば、(MW 9: 16, 1916)は、The Middle Works の第 9 巻に所収されている 1916 年に出版された著作の 16 頁から引用しているか、あるいは、その箇所を参照しているか、いずれかであることを表している。

- Dewey, John. *The Early Works, 1882-1898*. Ed. Jo Ann Boydston. 5 vols. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1969-1972.
- . *The Later Works: 1925-1953*. Ed. Jo Ann Boydston. 17 vols. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1981-1990.
- . *The Middle Works: 1899-1925*. Ed. Jo Ann Boydston. 15 vols. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976-1983.

<デューイの著作の略記と著作の対応表>

EW 5, 1895	<i>Plan of Organization of the University Primary School</i>
EW 5, 1896	"The Reflex Arc Concept in Psychology"
MW 1, 1899	<i>The School and Society</i>
MW 9, 1916	<i>Democracy and Education</i>
MW 10, 1916	"Introduction to <i>Essays in Experimental Logic</i> "
MW 12, 1920	<i>Reconstruction in Philosophy</i>
MW 14, 1922	<i>Human Nature and Conduct</i>

LW 1, 1925	<i>Experience and Nature</i>
LW 2, 1927	<i>The Public and Its Problem</i>
LW 6, 1931	"Context and Thought"
LW 7, 1932	<i>Ethics</i>
LW 8, 1933	<i>How We Think</i>
LW 12, 1938	<i>Logic: The Theory of Inquiry</i>
LW 13, 1938	<i>Experience and Education</i>
LW 14, 1939: a	"Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder"
LW 14, 1939: b	"Creative Democracy—The Task Before Us"
LW 14, 1939: c	"Democratic Ends Need Democratic Methods for Their Realization"
LW 14, 1941	"Proposition, Warranted Assertion and Truth"
LW 16, 1949	<i>Knowing and the Known</i>

<外国語引用・参照文献>

- Alexander, Thomas M. "John Dewey and the Moral Imagination". *Transactions of Charles S. Peirce Society*. Vol. 29. No. 3. Transactions of Charles S. Peirce Society, Bloomington: Indiana University Press, 1993. pp. 369-340.
- Biesta, Gert and Burbules, Nicholas C. *Pragmatism and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2003.
- Biesta, Gert. "Of all Affairs, Communication Is the Most Wonderfull: The Communicative Turn in Dewey's Democracy and Education". *John Dewey and Our Educational Prospect*. Ed. David T. Hansen. Albany: State University of New York Press, 2006. pp. 23-33.
- Biesta, Gert. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Routledge, 2016.
- Eldridge, Michael. *Transforming Experience*. Nashville: Vanderbilt University Press, 1998.

- Gavin, William J. "Passing Dewey by?". *In Dewey's Wake: Unfinished Work of Pragmatic Reconstruction*, Ed. William J. Gavin, Albany: State University of New York Press, 2003. pp. 1-6.
- Noddings, Nel. "Dewey's Philosophy of Education: A Critique from The Perspective of Care Theory". *Cambridge Companion to Dewey*, Ed. Molly Cochran, Cambridge: Cambridge University Press, 2010. pp. 265-287.
- . "Thoughts on John Dewey's "Ethical Principles Underlying Education"". *The Elementary School Journal*. Vol. 98. No. 5. Chicago: The University of Chicago Press, 1998. pp. 479-488.
- Russell, Bertrand. "Professor Dewey's "Essays in Experimental Logic"". *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*. vol.16. No. 1. in *Professor Dewey's 'Essays in Experimental Logic'*, pp. 5-26. New York: Journal of Philosophy, 1919.
- Saito, Naoko. "Growth and Perfectionism". *John Dewey and Our Educational Prospect*. Ed. David T. Hansen. Albany: State University of New York Press, 2006. pp. 81-96.

<邦語・引用参考文献>

- 伊藤博美「ノディングズから見たデューイの教育論」『日本デューイ学会紀要』第 55 号、日本デューイ学会、2014 年、155-166 頁。
- 加賀裕郎「デューイ『教育目的論』の再検討」『教育哲学研究』第 49 号、教育哲学会、1984 年、57-71 頁。
- 一。「成長理論の批判的展開——デューイの『成長』概念——」『成長と交わり——教育哲学の課題——』佐野安仁、吉田謙二 編集、晃洋書房、1985 年、125-172 頁。
- 一。『デューイ自然主義の生成と構造』晃洋書房、2009 年。
- 笠松幸一、江川晃『プラグマティズムと記号学』勁草書房、2002 年。
- 宮崎宏志「デューイにおける倫理的判断の高まり」『日本デューイ学会紀要』第 33 号、日本デューイ学会、1992 年、7-12 頁。

高橋桂子「デューイのコミュニケーション概念の明晰化」『教育方法学研究』第13号、教育方法研究会、1999年、33-48頁。

斎藤直子『<内なる光>と教育——プラグマティズムの再構成』法政大学出版、2009年。

松下良平「民主主義の危機と教育」『武蔵野大学政治経済研究所年報』第2号、武蔵野大学政治経済研究所、2010年、181-215頁。

森章博「戦後教育に影響を与えた文献について」『日本の戦後教育とデューイ』杉浦宏 編集、世界思想社、1998年。

藤井千春『ジョン・デューイの経験哲学における思考論——知性的な思考の構造的解明——』早稲田大学出版部、2010年。

牧野宇一郎『デューイ眞理観の研究』未来社、1964年。

矢野智司「沸騰する教育人間学への誘い——絶対的な問いの探究は教育人間学に何をもたらすのか——」『教育哲学研究 100号記念特別号』教育哲学会、2009年、329-343頁。

立山善康「ケアリングのルーツとしてのデューイ倫理学」『日本デューイ学会紀要』第33号、日本デューイ学会、2011年、47-57頁。

<外国語参考文献>

Alexander, Thomas M. *The Human Eros: Eco-ontology and The Aesthetics of Existence*. New York: Fordham University Press, 2013.

Bernstein, Richard J. *John Dewey*. New York: Washington Square Press, 1966.

Brinkmann, Svend. *John Dewey: Science for a Changing World*. New Brinswick: Transaction Publishers, 2013.

Burke, F. Thomas, et al., Ed. *Dewey's Logical Theory: New Studies and Interoretations*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2002.

Cherly, Misak. *The American Pragmatists*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Cruz, Feodor F. *John Dewey's Theory of Community*. New York: Peter Lang Publishing, 1987.

Dykhizen, George. *The Life and Mind of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois

- University Press, 1973.
- Fesmire, Steven. *John Dewey Moral Imagination: Pragmatism in Ethics*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.
- Fott, David. *John Dewey: America's Philosopher of Democracy*. Maryland: Rowman&Littlefield Publishers, 1998.
- Gale, Richard M. *John Dewey's Quest For Unity: The Journey of a Promethean Mystic*. New York: Prometheus Books, 2010.
- Hook, Sidney. *John Dewey: An Intellectual Portrait*. Santa Barbara: Greenwood, 1971(Original published in 1931).
- Lachs, John. *Stoic pragmatism*. Bloomington: Indiana University Press, 2012.
- . *The Relevance of Philosophy to Life*. Nashville: Vanderbilt University Press, 1995.
- Margolis, Joseph. *Pragmatism without Foundations: Reconciling Realism and Relativism*. London: Continuum, 2007.
- . *Reinventing Pragmatism : American Philosophy at the End of the Twentieth Century*. Ithaca: Cornell University Press, 2002.
- Morgenbesser, Sidney, Ed. *Dewey and His Critics: Essay from the Journal of Philosophy*. New York: The Journal of Philosophy, 1977.
- Noddings, Nel. *Happiness and Education*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2005.
- . *Starting at Home : Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press, 2002.
- Pappas, Gregory Fernando. *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.
- Popkewitz, Thomas S., Ed. *Inventing The Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Praeger Macmillan, 2005.
- Ralston, Shane. *John Dewey's Great Debates—Reconstructed*. Charlotte, NC.: Information Age Publishing, 2011.
- Rockefeller, Steven C. *John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism*. New York: Columbia University Press, 1991.

- Rorty, Richard. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press, 1979.
- Rosenbaum, Stuart. *Pragmatism and the Reflective Life*. Rowman & Littlefield Publishers: Lanham, 2009.
- Rosenthal, Sandra B. *Speculative pragmatism*. La salle, Ill.: Open Court, 1990.
- . *Time, Continuity, and Indeterminacy: A Pragmatic Engagement with Contemporary Perspectives*. Albany, N.Y.: State University of New York Press, 2000.
- Rud, A. G, et al., Ed. *John Dewey at 150: Reflection for A New Century*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 2009.
- Ryan, Alan. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: W · W · Norton&Company, 1995.
- Saito, Naoko. *The Gleam of Light: Moral Perfectionism and Education in Dewey and Emerson*. New York: Fordam University Press, 2005.
- Scheffler, Israel. *For Pragmatists: A Critical Introduction to Peirs, James, Mead, and Dewey*. London: Routledge&Kegan Paul, 1974.
- Schilipp, Paul Arthur and Lewis Edwin Hahn, Ed. *The Philosophy of John Dewey (50th Aniversary Edition)*. Carbondale: South Illinois University, 1989.
- Sleeper, R. W. *The Necessity of Pragmatism: John Dewey's conception of Philosophy*. New Heaven: Yale University Press, 1986.
- Smith, John E. *The Spirit of American Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1963.
- Westbrook, Robert B. *Democratic Hope: Pragmatism and the Politics of Truth*. Ithaca: Cornel University Press, 2005.
- . *John Dewey: and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.
- White, Morton G. *The Origin of Dewey's Instrumentalism*. New York: Columbia University Press, 1977.
- . *The Philosophy of the American Revolution*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- Woodbridge, Riety. *American Thought: from Puritanis to Pragmatism and Beyond*. Gloucester, MA.: Henry Holt & Company, 1959.

<邦語参考文献>

- ウォルター・リップマン『幻の公衆』河崎吉紀 翻訳、柏書房、2007年。
- 『世論 上・下』掛川トミ子 翻訳、岩波文庫、1987年。
- ガート・ビースタ『よい教育とはなにか——倫理・政治・民主主義』藤井啓之 翻訳、白澤社、2016。
- 『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』上野正道、他 翻訳、勁草書房、2014。
- ネル・ノディングズ『ケアリング 倫理と道德の教育——女性の観点から』立山善康 翻訳、晃洋書房、1997年。
- 伊藤博美「デューイとノディングズにおける関係概念の比較検討」『日本デューイ学会紀要』第43号、日本デューイ学会、2002年、154-159頁。
- 「フェミニズムからデューイの倫理学」『日本デューイ学会紀要』第44号、日本デューイ学会、2003年、1-6頁。
- 遠藤昭彦「デューイにおける道德的判断の基準：道德教育の基礎論として」『教育哲学研究』第7号、教育哲学会、1962年、44-63頁。
- 加賀裕郎「デューイの認識論批判」『日本デューイ学会紀要』第25号、日本デューイ学会、1984年、34-39頁。
- 「デューイ教育思想の弱点——連続性の過剰——」『日本デューイ学会紀』要50号、日本デューイ学会、2009年、195-204頁。
- 「プラグマティズムと第三の公共性理論」『日本デューイ学会紀要』第47号、日本デューイ学会、2006年、173-180頁。
- 「真理のプラグマティズム化——ハーバーマスの「カント的プラグマティズム」に関連して——」『文化学年報』第58輯、同志社大学文化学会、2009年、185-206頁。
- 「成長理論の批判的展開——デューイの『成長』概念——」『成長と交わり——教育哲学の課題——』晃洋書房、1985年、125-172頁。
- 「民主主義の形而上学的正当化再考」『文化学年報』第62輯、同志社大学文化学会、2013

年、113-132 頁。

—「民主主義の非基礎づけ主義的正当化」『日本デューイ学会紀要』第 34 号、日本デューイ学会、1993 年、107-113 頁。

加賀裕郎、他 編集『プラグマティズムを学ぶ人のために』世界思想社、2017 年。

吉田謙二「J. デューイの「哲学」をめぐって——その経験論的特質の一考察——」『日本デューイ学会紀要』第 35 号、日本デューイ学会、1994 年、104-110 頁。

宮崎宏志「ジョン＝デューイにおける「連続」の意味」日本デューイ学会、1990 年、27-32 頁。

—「ジョン・デューイにおける「相互作用」と「連続」」『同志社哲学年報』第 13 号 Societas Philosophiae Doshisha、1990 年。

—「デューイにおける成長の知的展開」『日本デューイ学会紀要』第 32 号、日本デューイ学会、1991 年、1-6 頁。

—「デューイの認識論における想像力の位置づけ」『アルケー 関西哲学会年報』No. 5、関西哲学会、1997 年、108-118 頁。

行安茂「プラグマティズムと公共性の哲学——個人と社会との関係の問題に対するデューイのアプローチ」『日本デューイ学会紀要』第 47 号、日本デューイ学会、2006 年、193-201 頁。

—「道徳教育に対するデューイの影響」『日本の戦後教育とデューイ』杉浦宏 編集、世界思想社、1998 年

佐藤三郎「デューイ思想における普遍的性格」『教育哲学研究』第 4 号、教育哲学会、1961 年、31-45 頁。

斎藤勉「ケアはどのような知であるか——デューイのケア論Ⅱ」『日本デューイ学会紀要』第 41 号、日本デューイ学会、2000 年、107-112 頁。

—「ケアリング教育の姿——デューイのケア論Ⅲ——」『日本デューイ学会紀要』第 42 号、日本デューイ学会、2001 年、80-84 頁。

—「価値づくりとしてのケアリング——デューイのケア論——」『日本デューイ学会紀要』第 40 号、日本デューイ学会、1999 年、15-19 頁。

松下良平「ケア論の盲点としての自由の問題——デューイとノディングズの隔たり——」『日本デューイ学会紀要』第 55 号、日本デューイ学会、2014 年、177-187 頁。

新茂之『パース「プラグマティズム」の研究——関係の進化と立論のカテゴリー論的整序の

試み——』晃洋書房、2011年。

森田尚人『デューイ教育思想の形成』新曜社、1981年。

生澤繁樹「デューイの文化論の再検討——文化の伝達とコミュニケーションの再編成（シンポジウム デューイの文化論——文化の多様・多元化時代にデューイから学ぶもの）」『日本デューイ学会紀要』第49号、日本デューイ学会紀要、2008年、151-163頁。

西田文夫「デューイ教育学における宗教と教育」『教育哲学研究』教育哲学会、1962年、64-78頁。

早川操「「きずな・ケア・自尊心」を育む人間関係空間の意義再考——デューイのコミュニケーション論が示唆するもの（シンポジウム 現代の子どもたちとデイス・コミュニケーション）」『日本デューイ学会紀要』第38号、日本デューイ学会紀要、1997年、176-182頁。

—「デューイの「1対1の人間関係」概念に関する考察——「社会的探究」と「コミュニケーション」との融合をめぐる」『日本デューイ学会紀要』第31号、日本デューイ学会、1990年、33-40頁。

—「意味共有の基盤としての「習慣」の再検討——デューイにおける「共感」と「コミュニケーション」」『日本デューイ学会紀要』第29号、日本デューイ学会、1988年、9-16頁。

—「コミュニケーション的探究が拓くデューイ公共哲学の地平——公共的知性と文化的多様性が築く友愛的経験の世界（シンポジウム プラグマティズムと公共性の哲学）」『日本デューイ学会紀要』第47号、2006年、181-191頁。

中野啓昭、他『ケアリングの現在』中野啓昭、他 編集、晃洋書房、2006年。

藤井千春「経験主義」の学習指導の教育的価値について——デューイのコミュニケーション論を手がかりに 『日本デューイ学会紀要』第34号、日本デューイ学会、1993年、16-21頁。

日本デューイ学会 編集『日本のデューイ研究と21世紀の課題：日本デューイ学会設立50周年記念論集』世界思想社、2010年。

立山善康「デューイの「成長」における経験の個別性と普遍性」『日本デューイ学会紀要』第27号、日本デューイ学会、1986年、21-27頁。

—「デューイの「成長」概念における存在論的基盤としての「意味」(meaning)について」『日本デューイ学会紀要』第29号、日本デューイ学会、1988年、1-8頁。

- 「デューイのコミュニケーション論——共同体論の基礎としての——『日本デューイ学会紀要』第37号、日本デューイ学会、1997年、25-30頁。
 - 「デューイ教育哲学における「個性（individuality）」の機能」『教育哲学研究』第56号、教育哲学会、1987年、15-28頁。
 - 「デューイ認識論における創造的想像力（creative imagination）の機能」『日本デューイ学会紀要』第31号、日本デューイ学会、1990年、14-20頁。
 - 「デューイ倫理学とケアの倫理学における経験主義」『日本デューイ学会紀要』第55号、日本デューイ学会、2014年、167-175頁。
- 龍崎忠「デューイのコミュニケーション理論における「聞くこと」の意義——J.W.ギャリソンの「民主的に聞くこと」の妥当性をめぐって」『日本デューイ学会紀要』第40号、日本デューイ学会、1999年、27-32頁。