

ジョン・デューイの教育論における「社会」： 2019年度前期「生涯学習研究の理論と方法」を通して?

その他のタイトル	Integration of Society and Education in John Dewey 's Theory of Education : Report on the "Theory and Methodology of Lifelong Learning Research" Seminar (Group2)
著者	野村 一貴, 松本 奈々子, 三木 柚香, 佐藤 智子
雑誌名	生涯学習基盤経営研究
巻	44
ページ	45-57
発行年	2020-02-28
URL	http://doi.org/10.15083/00079671

資料

ジョン・デューイの教育論における「社会」

—2019年度前期「生涯学習研究の理論と方法」を通してⅡ—

野村一貴[†]、松本奈々子[†]、三木柚香[†]、佐藤智子^{††}

[†] 東京大学大学院教育学研究科

^{††} 東北大学高度教養教育・学生支援機構

目次

1 はじめに

2 民主主義の舞台としての社会

- 2.1 社会構造の変化と公衆の動揺
- 2.2 民主的な社会における個人
- 2.3 教育による民主主義の回復

3 “教養”について

- 3.1 “教養”と“社会的に有為な能力”の分断
- 3.2 能力と目的
- 3.3 社会的な有為さ
- 3.4 民主的な社会における有為な能力
- 3.5 教育の目的としての教養

4 “興味”について

- 4.1 なぜ教育において“興味”が重要となるのか
- 4.2 “訓練”と“興味”との関連
- 4.3 興味の社会的側面

5 おわりに

1 はじめに

本稿は、2019年度前期に開講された「生涯学習研究の理論と方法」（担当教員：佐藤智子）の授業記録Ⅱである。授業においては、社会と教育の関係について理解と考察を深めるため、ジョン・デューイ（John Dewey）の著作を輪読することとした。本稿はその学修の成果としてまとめた論稿である。

当該授業がテーマに据えている生涯学習の概念は、1965年にユネスコでポール・ラングランにより提唱された“生涯教育”の考え方に由来する。当時の“生涯教育”の考え方においては、教育を“統合”した形で編成する点が強調されていた。それは、生まれてから死ぬまでの教育を統合するだけでなく、学校と社会、専門教育と教養教育の統合も含意していた¹。

そこで本稿では、デューイの教育論に基づきながら、教育と社会の関係を捉え、統合的な教育の編成の在り方を考察する。以下、第2章では社会と教育の統合を目指したデューイが、どのように社会を理解し、その担い手である公衆を捉えていたかを整理する。続く第3章では、“教養”に焦点を当てる。デューイの社会観を踏まえた上で、教育の目的である教養が民主的な社会の実現にどのように寄与するのかを考える手がかりとする。第4章では、学習の過程において重要な鍵となる“興味”概念を取り上げる。教養も興味も、一般的には個人に内在するものと理解されがち

である。しかし本稿では、いずれも社会的な視点から捉えるべきである点を論じていく。

(佐藤)

2 民主主義の舞台としての社会

プラグマティズムに基づくデューイの教育論においては、教育は社会の改造につながる営為として理解される。社会的慣行をめぐって価値観が対立するなどの困難が生じたときに、社会的変化を生み出すための教育が要請され、その結果として、どのような変化が必要とされるかについて問われるようになるというのである。ゆえに、哲学そのものをデューイは“教育の理論のもっとも一般的な側面である”と定義する²。

それでは、教育が社会に接続するとき、どのように課題解決へと作用することをデューイは構想していたのであろうか。本章では、デューイの教育論が展開していく場である社会に着目し、デューイが社会をどのように捉えているのかを踏まえたうえで、この社会においてなぜ教育が焦点化されるかを整理する。

2.1 社会構造の変化と公衆の動揺

デューイが生きた時代は、農耕社会から工業社会へと社会構造が変化し、従来の社会的慣習との齟齬に直面した時代であった。工業化とそれに伴う生活の変化がもたらした社会的影響として、生活の範囲が拡大することにより人々の関心の及ぶ範囲が著しく広がったことが挙げられる。これは、それまでの農耕社会において生活の単位であった共同社会にみられるような可視的な共同体に留まらない、非人格的な結合体が形成されることにつながった。ここで生まれた新たな結合体をデューイは、グレアム・ウォーラス (Graham Wallas) の提唱した“大社会” (great society) という概念を援用して説明している³。大社会とは、人々の行動の基礎に置かれるものであるが共同社会ではない。大社会の中で人々は相互に依存し合わず、分裂し混乱している状態に置かれている⁴。

大社会化した状態における具体的な問題を指摘したのが、ウォルター・リップマン (Walter Lippmann) である。リップマンによると、拡大した社会においては生活を取り巻く環境も“あまりに大きく、あまりに複雑で、あまりに移ろいやす

い”ものとなる⁵。この環境に対処するために人々は、より単純なモデルとしての“疑似環境” (pseudo-environment) に基づいて環境を再構成せざるを得なくなったと指摘する。疑似環境に基づいて人々は行動するようになるが、この疑似環境は虚構を内包したものとなり“現実環境” (real-environment) との乖離を生じさせる。ところが、疑似環境によって刺激された行為が作用するのは現実環境となる。そのため、虚構が切実に求められている社会においては、虚構が真実と取り違えられることも起こりうるのである⁶。

こうした状況を踏まえてリップマンは、環境によって形成される“世論”の不安定性を主張する。世論は、リップマンによれば“頭の中に思い描く自分自身、他人、自身の要求や目的、関係に関するイメージ”と表現される⁷。社会の拡大によって、より広大な環境に目を向けざるを得なくなった人々は、そこで生じている問題について“何の手がかりなしに”世論を形成する必要性に直面するようになる。結果として“客観的事実に基づいて形成される世論”よりも“ありあわせの幻想による世論”がきわめて多くなる⁸。つまり、共同社会を超えた事象に対しての世論を重視しようとすると、“たまたま有権者の中に蓄えられてきた知恵や経験”に依拠することに繋がり、いわば“少数のステレオタイプ化されたイメージ群”に左右されることが懸念されるのである⁹。

この構図は、これまでの民主主義理論において前提となった、世論が政治の原動力として“神秘的な存在”であるという認識を問い直すものである。民主主義理論が構築された当時の社会では、目の届かない環境について報告する情報機構は想定されていなかった。それゆえに、拡大された社会においても引き続き、その中で生きるあらゆる人々に政治をする力があるということについての主張が求められ続けるという矛盾に直面したのである¹⁰。

リップマンは、拡大した社会においてはあらゆる人々が政治に参加するという想定は誤りであると指摘する。そして、こうした想定の前提となってきた完璧な市民像はもはや達成できない理想であるとし、民主的な社会の構成員としての“公衆”は“関心が未熟で断続的であり、はなはだしい違いのみを見分け、目覚めるのに遅く注意をそらすのが速い、団結することで行為するため、考慮に値することは何でも個人的に解釈し、出来

事が対立しメロドラマ仕立てになったときのみ関心を抱く”存在へと、認識の転換を訴える¹¹。このとき、公衆は“法や道徳をもたらす者ではない”とされ、その実態に合わせて“法や道徳の精神、方法を代表して動員される予備軍”という受動的な存在として描かれる¹²。そして、社会問題の解決は“それなりに著名な人々で成り立つ、ある種の専門的公衆”を代理人として委託される¹³。つまり、公衆の政治参加は限定的に捉えられ、“意見の表明ではなく、提案に協力するか反対するか”を判断する存在として見なされるのである¹⁴。リップマンは、公衆が実質的に大衆化した社会において、彼らの政治的な役割を担うものとしての希望を、いわゆるエリートとされる人たちが有する専門性に見出したのである。

2.2 民主的な社会における個人

デューイは、動揺する公衆という課題をリップマンと共有しているが、公衆のもつ政治的機能について異なる見解を示している。デューイによれば公衆とは、“トランザクションの間接的な諸効果によって、それについての組織的な配慮が必要だとみなされる程度にまで影響を受ける人びとの総体から成り立っている”ものである¹⁵。公衆を規定する概念である“トランザクション”とは、“外部的な結果を伴う行動”と説明され、デューイの公的と私的の区別にも用いられるものである¹⁶。ある社会的な事柄に“組織的な配慮”が必要であるということは、そのトランザクションは“公的”であり、当事者となりうる集団は“公衆”として見なされるのである。組織的な配慮が必要な社会的事象すなわち、社会課題に対応する役割が備わっているという点で公衆は、受動的な存在でなく働きかけを行う能動的な主体として位置付けられているということになる。それは、デューイが民主主義を“共同社会的生活それ自体を示す観念”であると認識していることに由来する¹⁷。リップマンが大社会という実態を踏まえて、その中で民主主義を維持していく方途を示したのに対し、デューイは大社会からの転換を訴える。民主主義を成り立たせるのは、大社会における個人の振る舞いでなく、かつての共同社会にみられた結合の機制であると指摘する。

デューイはもともと、“人間は生きることにおいて常に結合しあってきた”として¹⁸、社会を個人の集合体でなく、共同体によって成り立つ共同

社会と見なしている。リップマンが疑念を呈した世論についてもデューイは民主主義の要素として重視するが、そこでは“結合”が前提となっている。デューイは世論を“公衆を構成するひとつとにより形成され抱懐された判断であり、公的問題に関する判断”と説明する¹⁹。そして、世論の性質として、リップマンが提案するように社会課題に直面したときに現れるものとして捉えるのではなく、形成を可能とする“連続性”が重要であると主張している。この連続性を成り立たせるのも、“持続的で結合されている”関係性、つまり共同社会的な生活に見出すことができるのである。

民主主義の達成につながる世論が形成される要素としてデューイが指摘するのは、結合の関係性だけではない。世論に現実性を付与するのは、社会的知性を生み出すコミュニケーションである²⁰。結合に加えて、コミュニケーションによる世論形成の必要性が示されているのである。ここからは、デューイが共同体内部での相互行為の中で絶えず認識を再構成していくこと、ひいては、ともに生活をしていくことそのものに民主主義を見出していることが分かる。そのため、理想的な社会としてデューイは、“すべての成員が等しい条件でその社会の福祉に関与できるように条件が整備され、いろいろな形の共同生活の相互作用を通じてその制度を柔軟に調整し直すことができるようになっていくような社会”という“民主的な社会”を構想している²¹。それは、慣習を維持することを基調とする伝統社会と対比して捉えることができ、相互関係の中で社会変革がなされていることが強調されている。

こうした民主主義に対する考え方を踏まえてデューイは、大社会に代わる新たな社会の姿を、公衆によって生み出された“大共同社会”(great community)という理念を用いて説明する。大共同社会は“不断に拡大し続け、また複雑に分枝する協働的活動の諸結果がことばの完全な意味において熟知され、その結果組織された明確な「公衆」が出現するような社会”と定義されるように²²、公的なトランザクションの当事者としての公衆の存在が不可欠になってくる。

大共同社会を創り出すことができるのはコミュニケーションだけであるとデューイが説明するように²³、このコミュニティの前提となっているのは、相互関係に基づく“結合”であると同時に

に、成員の行動を方向付ける“コミュニケーション”であることが分かる。エリートによって整備された社会像ではなく、コミュニケーションの中で形作られていく社会にこそ民主主義を見出した点にデューイの社会観の特徴があらわれている。そして、個人はその成員として社会の当事者として立ち上がっていくことが求められているのである。

2.3 教育による民主主義の回復

共同社会的な生活におけるコミュニケーションが質的に転換した社会においては、民主的な社会を構築するための教育が重要な意味を持つことになる。デューイは教育の根源的な意味を、社会集団を維持するための手段であると説明する。いかなるときでも後継者が必要な社会集団、つまり、絶え間ない自己更新に直面している社会集団にとって、教育は“必須の仕事”となる²⁴。

ただし、この自己更新は単に規範や慣習を受け継ぐことではない。デューイは、教育にあたって、“環境からの無意識的な影響”の重要性を指摘している。“環境”という語は、“生活環境”と併用されているように、個人を取り巻く周囲の状況一般が想定されている。この中でデューイが着目するのは、環境の諸要素が個人に与える影響であり、それを“周囲の事物がその人独自の活動的傾向に対してもつ特定の連続関係”と表現している²⁵。特有の(受動的に選択できる)活動を維持したり、挫折させたりする条件として機能するものが、環境というのである。“環境からの無意識的な影響”は知らないうちに“知的および道徳的性向”に強く反映されるために、環境を相対的に捉えることのできる目線が必要となる。そのため、教育をおこなう上では、こうした環境を意識的に操作することが効果的となる。むしろ、環境によって間接的に教育することが奨励される。知的な家庭とそうでない家庭を例に挙げて、子どもたちの成長にどのような関係を持つかという点が配慮されていることの重要性、すなわち環境が教育的に統制されていることの意義を示している²⁶。

デューイも指摘するように、規模が拡大し、かつ複雑化しつつある近代社会においては複数の社会あるいは共同体が共存を迫られるようになっていく。だからこそ、生まれたときの社会集団(共同体)で醸成されている環境のみに影響されてしまうことの危険性が指摘できる。そして、理

想的な環境を提供するために用いられたのが、学校という特別な環境であったといえるのである。

より複雑化する社会においては、目に見えない環境の相互作用を意識化させる存在が必要である。この文脈で、学校の意義は説明されている。特別な環境とされる学校の持つ機能としてデューイは、①複雑化した文明から特徴的なものを抽出して順序付けること、②環境の中の価値のない要素を取り除き、理想化すること、③より広い環境に触れさせることで共通で均衡のとれた感化力を身に着けること、の3点を挙げている²⁷。受け継がれた環境における規範や慣習は、それ以降の生活においては所与のものでなく、それ自体も更新し続けていくことが求められる。絶え間ない自己更新を可能とするのが学校という存在であることが示唆されている。

更新された先の社会としてデューイが評価軸に用いたのは、①意識的に共有されている関心がどれほど多く、また多様であるか、②他の種類の集団との相互作用が、どれほど充実し、自由であるか、の2点である²⁸。これらはともに、“民主主義を志向”するものであり、ここからもデューイの学習論が民主主義を求めているものであることが示されている。

ここまでは、教育の社会的な要請について整理してきた。それでは、デューイは民主的な社会の構築につながる教育の性質をどのように捉えていたのであろうか。次章以降では、具体的な教育の諸要素と結びつけて、社会と接続するということはどういうことかについて論じる。

(野村)

3 “教養”について

前章では、デューイの教育論が民主的な社会を求めるものであることが指摘された。デューイの教育論において、教育の目的と社会の目的とがどのように関係しているのかを、教養概念を整理することで明らかにすることが本章の目的である。

教育が社会のあり方と密接に関連しているとき、社会の目的を実現するための道具として、教育を用いるという関係を想定することができる。その場合、教育が社会の目的に従属することになる。デューイは、この教育と社会の関係を、教育の目的としての教養と社会的に有意な能力が分断している状況として批判している。そして以下

で整理するように、デューイの“教養”概念は、その分断を乗り越える人間形成のあり方を提示している。

現代の日本の状況を眺めてみると、教養論が巷に溢れ、教養という言葉で論者が何を語ろうとしているのかが拡散している。近年は、教養を、教養教育の結果、身につけることができると捉える大学も現れているという²⁹。

松浦は、昨今の教養論の多くは教養を教育によって形成可能とする傾向が強まっていると指摘する³⁰。なんらかの力の獲得を目的化し、学びを通してその目的を達成しようとする考え方は、“～力”という言い回しの増加に表されるように1つの現象としてある。ここにおいて、個人的な能力は、努力によって高めることができるとされる。そして、その個人的な能力は、恋人を魅了するためであれ、就職のためであれ、個人の社会的価値や有為さを測る外的な指標として機能するという側面を持ち合わせている。また、教育的な働きかけによる能力の獲得を企図した、検定や教室などの教育文化産業も現れている。

日本において教養という言葉は、明治期・大正期に外来語として導入され、歴史とともにその姿が変容してきた³¹。以上のような教養論の現状や、教育の社会的レリバンスが求められるようになっていく現代的背景をふまえ、今一度教養概念を検討する必要があると考える。そこで、本章は、ジョン・デューイの著作から、“教養”(culture)概念の理解を試みる。とりわけ“社会的に有為な能力”(social efficiency)との関係を解きながら、教養が、いかに論じられているのかを整理する。

3.1 “教養”と“社会的に有為な能力”の分断

教育の目的として、教養と社会的に有為な能力を語る時、その2つの間には分断が存在してきたとデューイは述べる³²。デューイは、この分断の要因と内実を以下のように指摘している。まず、社会的に有為な能力が、精神や価値を排除した上での生産量を意味するという前提がおかれるという段階がある。そして、その外的な目的に傾倒して社会的に有為な能力を測ることによって、教養が意味する、個人の人格つまり精神の変化は、他人とは共有できない、内的なものであるという考え方を強調することになる³³。教育の目的としての教養が社会的に有為な能力から分断される

と、教育が社会的な目的を達成するためには、他人にとって有益となることをするために自分を犠牲にするか、それとも、自分の魂の救済のために他者を犠牲にするかという構図が現れる³⁴。

以上に述べた教養に示される人格の高さと社会的な有為さを対置する価値観は、優位者と劣位者を二分する封建社会の産物である³⁵。民主的な社会を理想とするデューイはこの評価に問題意識を提示し、教育の目的としての社会的に有為な能力と(人格的)教養が近づくことが望ましいと述べる³⁶。

それでは、教育において目的とされる社会的に有為な能力とは何であり、それと関連して教養はどのように位置付けられているのだろうか。

3.2 能力と目的

まず、能力についてである。

能力は訓練されるものであり、それは教育の1つの結果である。そして、能力は目的と関わって語られる。例えば、ある刺激に対してあらかじめ外部から期待される反応を間違いなく行うよう能力を措定し、そしてその能力を洗練・達成することを教育の目的とする理論がある³⁷。

デューイは上記のように、誰に対しても画一的で静的な規範として能力を理解する理論を批判する。生まれつき持っている諸能力は環境に応じて、利用されたりされなかったりするものであるため、能力を活かして自分の経験を連続させ続けるような環境との相互作用を成立させることができれば、その過程で能力が形成されるという³⁸。

能力が形成されていく過程で、目的は、色々な刺激に対する反応を、諸活動と関連させながら統合し、意味付け、その後の自分の経験を方向付けるという方向で柔軟に活かされるべきであると述べる。自分の能力も含めた諸条件を観察し、その活動が未来に何をもたらすのか、その結果が現在の経験とどのように関係しているのかを予見したうえで活動の計画を立て、行動する過程において、目的は次の経験へと連続させるうえでの手段となる³⁹。

デューイは、このように学習者が身の回りの環境や習慣を批判的に捉え、それをその都度自らが納得しながら持続的に経験を組み替えていく、つまり経験の連続性へと導くことを教育の目的とする。

3.3 社会的な有為さ

それでは、その能力の社会的な有為さとは、どのように評価されるのだろうか。

社会とは、目的や習慣を共有している集団である。年長者から年少者に行為や思考や感情の習慣を伝達することで、個人が死に去っても社会の更新と持続が可能となる⁴⁰。この共同体としての社会は、成員が共通の目的を知っていて、それに関心を持っていて、その共通の目的を考慮しながら自分の活動を調節する時、形成される⁴¹。つまり、共同体は、“伝達”（transmission）・“通信”（communication）によって、あるいは伝達・通信として、成り立っているものであり、ただ物理的に近接関係にあることによっては構成されない。以下では、伝達・通信の両方を含む相互作用を表すために、コミュニケーションという言葉を用いる。

社会がその成員によって持続的に更新されていくという理想が実現するのは、そのコミュニケーションが、個人の経験を拡大し、変化させるときである。個人が他人に何かを伝えようとする。そのとき、伝えようとする人は、伝える内容を、他人がその経験の意味を感得できるような形にするだろう。そして、他人が意味を感得するかどうかの判断は、他人が考えたり感じたりしたことを想像することによってなされる。そのため、この過程を経ることで、自らが考えたり感じたりしたことは、他人が考えたり感じたりしたことに影響されて形を変えながら、共有される⁴²。個人の経験を拡大し、変化させるコミュニケーションの働きについて、個人が、自らの経験を他人に伝えようとするという基本的な状況から考えてみると以上のように言えるだろう。

このコミュニケーションは、共同生活を営む物質的環境においてなんらかの活動を共に行う過程で、意味の共有を促す。その結果、個人は自分の行為の結果を他者に関係あるものとして認識するようになる。そうして、社会における他者への責任が生まれる⁴³。

教育の役割は、複雑化した社会に個人が参加する能力を形成することであるという⁴⁴。デューイは、社会を人々のコミュニケーションを通じて成立し、変動するものとして描いた。そこで個人は、経験を共有する他人との関係において自分を認識し、行為する。社会における他者の存在を認識することで、個人は自分の態度や習慣を変容させ

る。また、自分が変容するだけではなく、自分の行為を契機に他者が態度や習慣を変えることも可能性として受け入れている。かかる個人のあり方を探求する過程で、個人は共同生活の成員として参加することとなる。

社会に参加するという事は、社会での諸関係を批判的に再構成しながら自らの意志をもって活動し続けることである。この社会生活を営むうえで動的な他者や環境との関係のありかたに個人が能動的に関わりながら意味づけられているとき、それが社会的に有為な価値・意味となる。

3.4 民主的な社会における有為な能力

ある能力が社会において有為であることを確かめるためには、理想的な社会生活の活動と結果において意義があるかどうかを検討する必要がある。

デューイが理想とする社会生活とは、民主的な社会である。その社会が民主的であるための特徴は2つある。1つ目は、“意識的に共有している関心が、どれほど多く、また多様であるかということ”、そして2つ目は、“他の集団との相互作用が、どれほど充実し、自由であるか、ということ”である⁴⁵。

民主的な社会は、自らが考えたり感じたりする習慣や慣習を他人との関係で調整していくような、教育的なコミュニケーションによって成り立っている。そして、他人と経験をやりとりする際に、その経験が他人にとって豊かなものであると認識し、それをより豊かにしようと試みるのが重要となる⁴⁶。

かかる特徴を持った民主的な社会において、教育の目的としての社会的な有為さという価値は、他人の豊かな経験に関わることを意味する。他人にとっての豊かさという価値は、コミュニケーションによって形成される。そのため、民主的な社会において有為な能力は、“経験をやりとりする過程に参加する能力そのものを意味する”⁴⁷。この能力は、デューイが例に挙げている職場、市民社会のいずれの場面においても求められる。

ただし、この能力と関わって認知される豊かさという価値には注意が必要である。例えば、社会奉仕といった公に認められている活動を行う場合がある。デューイは、この場合も、自分の活動が相手や社会にどのような幸福を生み出すかを自ら想像し、それを行為することで変容する経験

を意味付ける必要があると主張する⁴⁸。何故ならば、個人が共同社会の統制に無自覚であるままその価値とのコミュニケーションを絶ってしまうことが危惧されるからである。デューイは、どのような価値に対しても批判的であり、自らの社会での生活に即して省察する態度を要請するのである。自分の活動を共同社会的な生活と関連づけながら自ら意味づけ、そしてそれ以降の活動を選択・調整しながら、自分独自の経験を連続させていく。そうすることで、“人々が共通に持っているものに対する洗練された想像力であり、人々を不必要に分裂させるどんなものに対しても逆らう反抗”⁴⁹に基づいた関係を構成し、その関係に参加することができるかとデューイは述べる。他者とのやりとりに参加し、そのとき自らの行為の前提にある価値を省察する能力は、教育を続けていくことができる条件であり、民主的な社会の持続も意味する。

以上より、民主的な社会における“社会的な有為さ”は、共同生活における活動を他者と生きる自分のこととして省察し、深めていく過程で形成される。その能力は、貯蓄したり、獲得したりできる静的な力ではない。活動に関わる多くの要素に注意しながら、何が起るかを予見し、それに対して何をなすかを思考する、実験的・科学的な過程を駆動する動的な力である。

また、その能力は、共同社会に継続的に働きかけていくその過程がその個人の生活と関連して意味付けられ、生き生きと経験されているかという形で評価される。この意味は社会との相互作用で生み出されるため、個人の内に帰結するものではない。実験の過程で自分の経験の価値を意味付けることで、社会の多元性と相互作用が保たれるのである。

3.5 教育の目的としての教養

これまで能力の社会的な有為さはその能力を用いることで生み出された成果によって評価されてきたが、デューイは、ある社会生活に関わる活動を省察する過程の意味や価値の生成に注目してその観念を捉える。そしてそれによって、教養概念を歴史上の遺物として取り扱うことには反対意見を示し、新たに組み替える。

教養が目指す、個人特有の人格の発達とは、その人がいかなる人かと問うことである⁵⁰。デューイの想定する民主的な社会では、生活における相

互作用のなかで、その人がいかなる人となっているのかを問うこととなる⁵¹。つまり、教養を、個人の内に閉じたものではなく、社会的との相互作用の過程で定義する。その相互作用が豊かであるとき、つまり、現在の社会生活における経験が拡大し、変化するなかで、共同社会との関連を見出し、次なる経験を導いていくときに、教養は、社会的に有為と評価される。

デューイは教養を“想像力の成長である”⁵²と定義した。

もし教養というものが、うわべの装飾すなわち、普通の木材にマホガニーを上貼りしたようなものではないとしたら、その教養とは次のようなものである。一すなわち、教養とは想像力の成長ということであり、それが柔軟性に富み、見通しをもち、共感感情をもつことができるような方向へと成長し、ついには、ひとりひとり個人が営む生活が、自然や社会での生活によって満たされるような、そのような想像力の成長のことをいうのである⁵³。

ここでの想像力とは、ある対象や活動を自らのこととして意味付けるうえでの媒介物である。教養自体が次なる経験を導く条件であることが示されている。共同社会において、“思想や芸術の鑑賞や広い範囲にわたる人間の関心事に関して修行をつんでいること”⁵⁴である教養は、その自分の行なっている活動を、他者の関心事と関わらせながら認識・行為し、自己形成する際に、想像力が幅広く働く源泉となるのである。

他者も同様であるという想像力は民主的な社会の基礎となる⁵⁵。先述の通り、民主的な社会では、社会に参加することとは、他者と共有している関心事に自ら関わり、自らの経験の意味を豊かにし、再構成していくこと、そしてそれと同時に他者のそれが豊かになるよう作用しあうことを意味する。個々人は、共同社会の諸関係と関連付けながら生み出す本人特有の意味や価値を探求する。共同社会に参加する自らの経験が豊かであるためには、その経験に常にすでに参加している他者の経験も同じように豊かではなくてはならない。つまり、教養を無くしては、民主的な社会への参加は成り立たないのである。

先述の通り、デューイの論ずる社会的な有為さは、個人の活動が、社会的な関心を共有している

かどうかによって判断される。それは、外的生産物を生み出しているかどうかに関わらない。社会生活における活動の過程で、他者との間に生み出す意味や価値が自らの関心に結びつけられているかどうかで評価されるのである。そして、教養は、その意味や価値を豊かに生み出し続けることを意味する。教育の目的とそれを遂行する能力が、民主的な社会に依存的かつ可塑的な経験を再構成すると捉えた場合、社会的に有為な能力と教養の隔たりは埋められる。

人格の性質を持った個人は、個人の精神と社会の相互作用のなかで独特な経験を達成する過程で現れる。そしてそこでの社会的な関心をより広い範囲で捉える想像力を成長させるのが教養であり、この想像力とそれに基づく活動が民主的な社会を構成する。かくして、民主的な社会において、個人の人格形成に関わる教養は社会的な有為さと近接する。そして、社会の関心を共有しながら、自らの興味を連続させる運動を導く環境を整備することが教育の目的と方法となるのである。(松本)

4 “興味”について

公衆及び教養という概念を通して、デューイの考える教育には目指すべき社会像との接続があることが見えてきた。本章では、もう1つ“興味”という概念を中心に、個人の在り様と社会の関連を捉えることを試みる。

4.1 なぜ教育において“興味”が重要となるのか

子どもたちの関心と興味に沿った授業や教材の開発の必要性は、あらゆるところで謳われている。興味主義と呼ばれるような、教授型詰め込み教育への批判的テーゼとしても位置付けられるこの言説において、なぜそれが教育において重要となるのか、“興味と訓練”を中心に整理していく。

デューイの興味論に着目する意義としては、例えば松岡が述べるように興味主義と努力主義のあいだで揺れ動いてきた戦後から今日に至るまでの現代の教育動向を鑑みても示唆するものは大きいように思われる⁵⁶。

デューイは、関心や興味の他の事物との相関関係について、関心や興味がどのような態度になって現れるかを論じている。興味・目標、関心・目論見の関連を整理し、個人の主観的な領域に見え

る関心や興味は、客観的な領域から独立した別の世界ではないこととして定位した。

関心や興味が現れる態度は2つに分けられている。ひとつは進行中の物事に無関心であるような“傍観者の態度”である。もうひとつは、進行中の事柄と結び付けられ、現在の出来事の方向に影響を与えるためにできることをする“行為者の態度”である。行為者の態度に関して、一方では将来の結果に関する気遣いや不安があり、他方ではよい結果を確かなものにし、悪い結果を避けるように行動する傾向があると述べている⁵⁷。このような態度に関心と興味といい、そこには内在する可能性と固く結びつけられていること、何をしようであるかに彼が気をつけているということ、自分の期待や予見に基づいて起こりうる変化の中から変化を引き起こすように行動したがついていくという3つの暗示があるという。

また、興味と目標、関心と目論見には関連があると述べ、目標・意図・目的といった語は、望まれたものを得るための努力がなされた結果を強調し、その前提には、気遣いや注意深い熱心さという人間の側の態度があるとし、これを“活動的側面”とした。興味・愛情・関心・動機付けといった語については、予知されたものが個人の運命に対してもつ関係、起こりうる結果を獲得するために行動したいという能動的欲求を強調するとした。これを客体（予知されたもの）に対する態度であるとし、“客観的側面”と呼んでいる。このことから、“事物の変化が自我の行動と隔絶したものではないということや、自我の運命や幸福が、人々の事物の動きと固く結びついているということ”を納得させる証拠を示すのである。関心や興味は自我と世界とが、発展しつつある状況の中で、互いに絡み合っているということを示す⁵⁸としている。これについて松岡は“純粋なる心的傾向としての興味を考えることが実際問題として誤りであることを我々に示唆している”⁵⁹と述べている。

デューイは、興味とは、ある対象に自我が専心没頭していることの表れであるとしたが、その内実を①関心事 ②利害関係（影響を及ぼす点）③興味（心を奪われている）と整理した⁶⁰。興味というものが、教育において低く評価されると、②利害関係が誇張され、ある対象が個人の利益と不利益、成功と失敗に及ぼす影響を意味するものとなり、単なる個人的状況に引き下げられると指摘

する。このような状態において、教育上、興味を重視すると、“無料給食所”教育論として批判を受けるのは当然だとしながら、習得すべき技能の種類や身に着けるべき教材が学習者にとって興味のあるものではないものになっていることを指摘する⁶¹。すなわち、技能や教材が生徒たちの平常の活動とは無関係のものと考えられていることを指摘し、その解決策は、“生徒の現在の能力に関連のある行動の対象や行動の仕方を発見すること”⁶²であるとした。佐野は、デューイが常に“興味”を活動という枠組みで捉えていることを踏まえ、それによって“個人（主観）と対象（客観）とが動的に関係づけられる”⁶³と述べている。つまり、興味という概念を理解しようとした際には、活動という行為との連関についても理解が必要となる。この活動という行為との連関について、接続点となるのが“訓練”である。次節では、“訓練”と興味との連関について、触れていく。

4.2 “訓練”と“興味”との関連

訓練については、前段階として意志の2つの要素の抽出から始まっている。2つの要素は、以下のようにまとめられる。

① 結果の予見…目的を熟考し、結果に対する見解を完全なものにできる＝意思が強く実行力のある人。弱い意志との相違は知的なもの＝どれほど粘り強く十分に結果を考え抜くかということ⁶⁴

② 予知された結果がどれだけ深くその人の心を捉えているか…自分の行動をよく考え、熟慮の上で行動に取り掛かるように仕込まれている人はそれだけ訓練されている。この能力に忍耐強く進路を進み続ける能力を付け加えれば訓練の本質が得られる

そのうえで、訓練とは、企てた行動を貫徹するために有効な手段を使いこなすことを意味するとされている⁶⁵。この“手段”については、松岡が思考との関連から整理している。松岡は目的の達成には、目的が達成された状況についての思考と目的に対する興味についても思考する“目的の思考”があり、“思考を通じて、自分自身がその目的にどれほどの興味をもっているのかを次第に知るようになる”⁶⁶としている。さらに同時多発的に目的を達成するための“手段の思考”が起ってくる。そして手段が遂行されることによ

って活動が前進していく。つまり自分が興味のあることに対して、そのこと自体について考え、それを実現していくための手段を思考し、実際に手段を用いて活動し、その手段を使いこなす“訓練”を経るといってであろう。

このことから、デューイは、鍛錬された能力の純粋に知的な側面には興味が不可欠であること、意志を貫く粘り強い実行力のために興味—どれほど人の心を捉えているかを示すものが必要であること—が必要であることを挙げ⁶⁷、興味と訓練の関係を捉えている。

では、興味という観念の教育上の重要性については、どのように述べられているのだろうか。この点について、デューイは、はじめに興味と精神の関連について述べている。興味が人の心を動かす力を意味することから、個々人の素質や経験、生活様式等々の相違によって変化することを示す一方、過去の哲学思想（心身二元論的な精神の捉え方への批判）への警戒心に関する議論から、精神とは、知的に方向づけられた行動の過程に付けられる名称であるとし、経験のなかに現れるとした⁶⁸。このとき精神の訓練についての誤りとその2つの方向を指摘し、教育において精神を切り離して考えるべきではない理由を学習されるべき教材の孤立化と興味との関連から展開している。

デューイのいう、精神の訓練についての2つの誤りとは以下の通りである。

① 伝統的な学科と教授法を庇護して、理知的な批判や必要な改正を拒み、欠陥を生徒の側にあると措定し、生徒の失敗は訓練を必要としていた証左としたことで古い教授法を保持しつづけることになったこと

② 訓練を建設的な遂行力の増大と同一視する方向には向かわず、訓練を消極的なものと考えた方向に向かったこと、“教材がつまらないものであればあるほど、それが人の習慣や好みに関係をもつことが少なければ少ないほど、その教材に精神を集中する努力が一層必要になる—だからこそいっそう意志の訓練が必要になるのである”⁶⁹という方向性を持っていること

このように、興味と精神を切り離すことで、学習されるべき教材の孤立化が起こることを指摘し、教材の意味とは“興味が積極的にむかっていることを推進するのに何らかの役割を果たしているもの”⁷⁰であるべきとした。そして、教育に

おける真正の興味説は、“われわれの行動がその中で行われている世界の性質や関係を表わし、われわれの目的の達成を左右する要因であるから、研究の対象になり”⁷¹、“対象や主題が、目的をもつ活動を推進することに対してもつ、このような関係こそ”⁷²がすべてだとしている。

4.3 興味の社会的側面

デューイが興味という概念を中心にここまで指摘したことは、すでに学校の運営にも表れている。しかしそれは単に学校の問題なのではなく、社会生活の結果であるとして⁷³、社会状況に焦点をあて、興味と訓練についての正しい考えが意義を持つ理由について論じている。興味の典型を芸術に見出しながら、現在行われている社会的活動、すなわち産業上および政治上の活動の問題点（知性が適切に使われていないこと、それによって起きる情况等）を挙げている。またその問題点が社会の階級的な在り方に依拠するものであるとし、おおらかで自由な知性が重要であることに触れたうえで、教育との関連、教育上の因襲の事情説明を展開していく。そこからあるべき学校像、社会状況を改善するために教育を組織することの重要性を説いている。

デューイの構想する学校のあるべき姿とは、“自己が形成する新たな型の知的および情緒的志向を通して、社会状況の改善に貢献すべき”⁷⁴ものである。その背景に、社会の労働階級・有閑階級が支配し、多くの人々を奴隷的地位に置いている経済的情况への変革にいかん教育が資するかという視点があらわれている。このときデューイが重視するのが“興味と訓練”なのである。興味という観念が教育上重要であるのは、“遊びであろうと有益な仕事であろうと、人々がそれに関与し、その結果の中に自分たちにとって重大な意味をもつものがあることを認め、しかも熟考し慎重に判断して観察や回想の材料を選択する”⁷⁵からであり、形式的陶冶説に伴う弊害を改善する方法だからであるとしている。教育において興味が低く評価されることによって、利害関係（インタレスト）が誇張されることへの指摘は、現代の競争主義を下支えする1要因となっている。興味が、有機的な連関を持った精神に豊かさをもたらすものでなく、単なる個人単体の閉じられたものとなれば、他者の興味もまた同様に閉じられたもの

となる。そのような状況においては、他者の興味が自分にとって有益か無益かを判断するだけのものになり、他者を道具的存在として捉えることになり、結局は奴隷的に扱う社会の在り様に資する結果になるのではないかと、ということである。

興味が“自我と世界とが（中略）互いに絡み合っている”⁷⁶ということを踏まえて捉え返してみると、ここで描かれる興味とは、意志、訓練、精神、といった概念の相関ゆえに、自らの在り様を拓き、また拓かれた先の世界との関係を結ぶものとして捉えることができる。このことにおいて、社会の在り様への視座、すなわち民主的であることの重要性と関連している。教養と興味という概念は、単に個人の成長・発達を促すだけのものではなく、民主的な社会の構築に資する人間の在り様と深く関連している。このことは、個人主義的に教育を捉えていくのではなく、社会の成員としての在り様との相関でもって教育を捉えることの重要性を包摂していると考えられる。デューイが目指す社会像とデューイが重視する教育の在り様は不可分なかたちで捉える必要があつて、そのことがデューイ理解を深めることを手助けする。

（三木）

5 おわりに

拡張し複雑化する近代以降の社会では、共同体が多様化し、分離しつつも共存を迫られている。このような社会では、目に見えない環境の相互作用を意識することが必要となる。そこでの教育の編成を考える時、出自の社会集団により形成される共同体の環境のみに影響を受けて教育がなされることは、対外的な偏見や排他性を助長する等の危険性が伴う。祖先から受け継がれた環境における規範や慣習であっても、未来に向けた生活においては所与のものでない。民主的な社会の実現に向けて、環境それ自体も更新し続けていくことが求められる。絶え間ない自己更新を可能とするのが“学校”という存在である。

ではそのような学校で学ばれるべき内容、習得すべき能力とは、どのようなものなのだろうか。デューイは、教育の目的としての教養と社会的に有為な能力が分断している状況を批判する。能力が社会において有為であると確かめるには、理想的な社会生活の活動と結果における意義の有無を

検討する必要がある。社会が民主的であるための特徴とは、“意識的に共有している関心が、どれほど多く、また多様であるか”と、“他の集団との相互作用が、どれほど充実し、自由であるか”の2点であるとされている。ゆえに、デューイの“教養”概念は、貯蓄したり、獲得したりできる静的な力ではなく、実験的・科学的な過程を進める動的な力である。

実験的・科学的な過程を学習者自らが能動的に進めるための動的な力を教養として捉えるならば、そのような能動性を駆動する力としての“興味”概念を紐解くことは有効である。興味が教育上重要であるのは、人々がそれに関与し、その結果に重大な意味を認め、熟考し慎重に判断するからである。この興味が教育において低く評価され、利害関係が誇張されることになれば、それは単なる個人単体の閉じられたものとなる。デューイの描く興味とは、意志、訓練、精神等の概念と相関し、自らの在り様を拓き、その先の世界との関係を結ぶものである。

以上を踏まえ、本稿でデューイの教育論から読み解いた社会とは、興味を土台とした学習過程を教育的に編成することにより、人々の中に社会的な教養が培われ、そのような人々が築く民主的な社会の姿であると総括できる。

(佐藤)

注

- 1 森隆夫 “生涯教育はなぜ必要か” 〈森隆夫編著『生涯教育』帝国地方行政学会, 1970) p. 40.
- 2 Dewey, John 『民主主義と教育（下）』 [*Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company, 1916] 松野安男訳, 岩波書店, 1975b, p. 205.
- 3 Dewey, John 『公衆とその諸問題』 [*The Public and its Problems*. Henry Holt & Company, 1927] 阿部齊訳, 筑摩書房, 2014, p. 122–123.
- 4 *Ibid.* p. 160–161.
- 5 Lippmann, Walter 『世論（上）』 [*Public Opinion*. The Macmillan Company, 1922] 掛川トミ子訳, 岩波書店, 1987, p. 29–31.
- 6 *Ibid.*
- 7 *Ibid.* p. 47.
- 8 Lippmann, Walter 『世論（下）』 [*Public Opinion*. The Macmillan Company, 1922] 掛川トミ子訳,

- 岩波書店, 1987, p. 110–113.
- 9 *Ibid.*
 - 10 *Ibid.* p. 94–97.
 - 11 Lippmann, Walter 『幻の公衆』 [*The Phantom Public*. Transaction Publishers, 1925] 河崎吉紀訳, 柏書房, 2007, p. 45.
 - 12 *Ibid.* p. 75.
 - 13 *Ibid.* p. 90–91.
 - 14 *Ibid.* p. 43.
 - 15 Dewey, John, *op. cit.*, 2014, p. 23.
 - 16 *Ibid.* p. 19–29.
 - 17 *Ibid.* p. 185.
 - 18 *Ibid.* p. 123.
 - 19 *Ibid.* p. 219.
 - 20 *Ibid.* p. 267.
 - 21 Dewey, John 『民主主義と教育（上）』 [*Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company, 1916] 松野安男訳, 岩波書店, 1975a, p. 160.
 - 22 Dewey, John, *op. cit.*, 2014, p. 227.
 - 23 *Ibid.* p. 177–178.
 - 24 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 14.
 - 25 *Ibid.* p. 26.
 - 26 *Ibid.* p. 39.
 - 27 *Ibid.* p. 40–44.
 - 28 *Ibid.* p. 136.
 - 29 牧野篤『社会づくりとしての学び』東京大学出版会, 2018, p. iii.
 - 30 松浦良充 “「教育」できるものとしての「教養」の語り方: 教養論の歴史から” 『教育哲学研究』 vol. 87, 2003, p. 35–39.
 - 31 *Ibid.*
 - 32 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 196–197.
 - 33 *Ibid.* p. 197.
 - 34 *Ibid.* p. 198.
 - 35 *Ibid.* p. 196.
 - 36 *Ibid.* p. 198.
 - 37 *Ibid.* p. 189.
 - 38 *Ibid.* p. 185–190.
 - 39 *Ibid.* p. 163–168.
 - 40 *Ibid.* p. 12–14.
 - 41 *Ibid.* p. 15–17.
 - 42 *Ibid.* p. 17–18.
 - 43 *Ibid.* p. 18.
 - 44 *Ibid.* p. 20.
 - 45 *Ibid.* p. 136.
 - 46 *Ibid.* p. 194.
 - 47 *Ibid.* p. 193.
 - 48 *Ibid.* p. 195.
 - 49 *Ibid.* p. 194–195.
 - 50 *Ibid.* p. 195–196.
 - 51 *Ibid.* p. 197.
 - 52 Dewey, John 『学校と社会・子どもとカリキュ

- ラム』 [*The School and Society: The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press, 1916] 市村尚久訳, 講談社, 1998, p. 124.
- 53 *Ibid.*
- 54 *Ibid.* p. 195.
- 55 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 196.
- 56 松岡侑介 “デューイ興味論における『興味』と『努力』の関連構造に関する一考察— ‘Interest and Effort in Education’ における議論を中心として—” 『教育学雑誌』 vol. 42, 2007, p. 60.
- 57 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 200–201.
- 58 *Ibid.* p. 202.
- 59 松岡侑介, *op. cit.*, 2007, p. 63.
- 60 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 203.
- 61 *Ibid.* p. 204
- 62 *Ibid.*
- 63 佐野信一郎 “『興味』論再考” 『豊橋短期大学研究紀要』 vol. 12, 1995, p. 201.
- 64 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 206–207.
- 65 *Ibid.* p. 207.
- 66 松岡侑介, *op. cit.*, 2007, p. 65.
- 67 Dewey, John, *op. cit.*, 1975a, p. 209.
- 68 *Ibid.* p. 210.
- 69 *Ibid.* p. 215.
- 70 *Ibid.* p. 216.
- 71 *Ibid.*
- 72 *Ibid.*
- 73 *Ibid.* p. 217.
- 74 *Ibid.* p. 219.
- 75 *Ibid.* p. 213.
- 76 *Ibid.* p. 202.

Integration of Society and Education in John Dewey’s Theory of Education: Report on the “*Theory and Methodology of Lifelong Learning Research*” Seminar (Group 2)

Kazuki NOMURA[†] Nanako MATSUMOTO[†] Yuko MIKI[†] Tomoko SATO[‡]

[†]Graduate School of Education, University of Tokyo

[‡]Institute for Excellence in Higher Education, University of Tohoku

This paper is compiled as a result of a course “Theory and Methodology of Lifelong Learning Research” (Lecturer: Tomoko Sato) held in the first half of 2019. In the class, we have read the works of John Dewey to deepen our understanding of the Lifelong Learning. Lifelong Learning first appeared in the works of Paul Leland. In his work, “Integration” was one of the key concepts. Therefore, this paper focuses on the “Integration” of society and education in John Dewey’s theory of education. Some of the key concepts and thoughts, that is, his view on society and public, a concept of culture, and a concept of interest, are extracted. This paper concludes that a democratic society is built by the public if the interest of each person has been educationally organized to cultivate culture.

Keywords: John Dewey, Democracy, Culture, Interest, Studies in Lifelong Learning Infrastructure Management