

デューイの教育理論と最近のアメリカの教育改革

——教育の基本的価値をめぐって——

小柳 正司
(鹿児島大学)

はじめに

最近のアメリカの教育改革の動向をデューイの教育理論との関係でどう見るかということになると、私はやはり、八〇年代以降今日に至るアメリカの教育改革の動向は、その一般的な性格あるいは改革の精神という点で、デューイの教育理論とはあまりにも異質な方向をめざしていると率直に感ずる。かつて長田新氏は「われわれはデューイを求めるのではなく、デューイが求めたものをわれわれとしてもまた求めていかなければならない」という意味のことを書いておられた⁽¹⁾。それでは、デューイが求めていたものは何だったのか。それを簡潔な命題の形で示すことはできないけれども、最近のアメリカの教育改革論議の流れを見てみると、やはりそれはデューイが求めていたものとは違うという印象を免れることはできない。それで、その違いというものがどこにあるのか、その違いはどういうものなのか、それを明らかにする中で「デューイの教育理論が求めていたもの」を私なりに若干考察してみたいというのが本稿の趣旨である。

一 教育の国家的目標と社会的目標

(一) 国家の危機と教育改革

最近のアメリカの教育改革について、まず第一に気づく特徴は、教育改革がそもそも何のために要請されるのかという点に関して、そこに非常に強い国家的危機意識が見られるということである。かつて六〇年代に展開された教育の「現代化」の運動が discipline-centered と特徴づけられ、七〇年代に見られた教育の「人間化」への取り組みが human-centered と特徴づけられるとすれば、教育の「卓越性」を追求する八〇年代以降の教育改革動向は、さしづめ nation-centered とでも特徴づけることができよう。とりわけ産業分野における生産性の低下と国際競争力の衰退は、スプートニク時代の軍事的脅威とは異なる新たな危機意識を生み出し、産業界を中心に、特に公立学校の現状に対して強い不満と性急なまでの改革要求を呼び起こしている。

そこには、《強いアメリカ》の再現のカギを握るのは、もはや軍事力ではなく経済力であり、経済の競争力の回復のためには良質で平均的な労働力を大量に確保する必要があり、そのためには学校教

育のシステム全体をそうした目標へと向け変えなければならぬという発想がある。しかも、このような発想は単に産業界や政治指導者たちだけのものではなく、広範な世論として、あるいは国民的なムードとして、非常に受け入れられやすいものとなっている。つまり、一般市民のレベルで言えば、アメリカの産業を防衛し、雇用と高い生活水準を確保したければ、われわれは学校の教師と子どもたちにもっと厳しい態度で努力を要求すべきだという主張は、少なくとも現在のアメリカ人には訴える力が大きいのである。

このように学校教育の課題をもっぱら経済主義的な観点から捉えていこうとするところに、八〇年代以降のアメリカの教育改革論議の大きな特徴が見られる。つまり、何のための教育改革かと言えば、それは経済力を支える人的資源の確保、それも質的に諸外国に劣らないものを、あらゆる産業分野で大量に確保するためであって、それゆえにアメリカの学校教育は、いわば大衆レベルから「凡庸さ」(mediocrity)を克服し、「卓越性」(excellence)を追求しなければならないというわけである。

しかしながら、こうした産業上の衰退に対する危機意識が教育改革の問題に結びつけられていく、そのあたりのレトリックが実は問題であるように思われる。確かに、アメリカの特に公立学校教育は全体として満足すべき状態にない。低学力やドロップアウトといった深刻な問題を抱えている。こうしたことは勿論、事実としてあるわけであるが、しかし、そのことがどうして世界市場における経済競争力の問題に直接結びつけられて論じられなければならないのか。そのあたりに、教育の目的あるいは教育の本質理解にかかわる重要な問題が含まれているように思われる。

(二) デューイと民主主義の主体形成

アメリカの経済競争力の回復と国家的威信の再生にむけて教育改革のあらゆる努力を動員しようという発想——それはあくまでも発想でありレトリックなのであるが——そのような発想自体、デューイの教育理論が求めていたものとは大変異質なものだということは明らかであろう。そこには、そもそも何のための教育改革かという点で、デューイが示した教育の本質からの逸脱、あるいはむしろ教育本質論の欠落が見られるからである。

「教育の過程はそれ自体を越えたいかなる目的ももっていない、それはそれ自体目的なのだ⁽²⁾」というのは、デューイのよく知られた命題である。それは、教育が政治的・経済的その他一切の外的要求に対して、それらを実現するための単なる手段にされてはならないということである。しかし、このことが実際に何を意味しているかを理解するためには、デューイによる教育の自律性 (autonomy) の主張をもう少し広い文脈の中で解釈する必要がある。

教育は成長そのものであるとか、あるいは教育は人間の発達の可能性に働きかけ、発達の可能性を実現する営みであるとか言うとき、デューイの場合、それが狭い意味での児童中心主義や、実社会から隔絶した「自然人」の教育を意味していなかったことは周知のとおりである。デューイにおいては、個人の成長や発達はあくまでも社会的コンテキストの中で考えられていたのであり、個人を社会にむけて、その社会の有為な構成員にまでいかにして作り上げていくかという、そのプロセスをコントロールするものとして教育を捉えていたわけである。彼の言葉で表現すれば「社会的目標にむかって次第に成長する中で個人の能力を解放していく教育観⁽³⁾」ということ

である。

しかし、他方で「社会目標にむかつて次第に成長する」と言ったときの、その「社会的目標」なるものが、デューイにあつてはやはり特定の国家目標や社会計画、あるいは経済的要請といったものを意味していなかったことも明らかである。デューイは、近代の学校教育が《公教育》という形で組織されたときに生じた問題、すなわち「国家的目標 (nationalistic aim)」とそれよりも広い社会的目標との衝突」という問題に触れている。そして、国家的目標は必ずや「個人の能力の解放」を妨げるものとして否定している⁽⁴⁾。それは、彼が言うところの「国家的目標よりも広い社会的目標」とは一体何なのか。それと「個人の能力の解放」とはどのようにつながっているのか。

第一に、デューイにおいて個人の能力の発達は、個人が自己を一個の自律した生活主体として確立できるようになるということに興味している。言い換えれば、「自分自身の経済的および社会的な生活を自主的に営むのに必要な知識や技能を身につける⁽⁵⁾」ということである。

しかし、第二に、このことは自己完結的な孤立した個人というものを想定しているのではなくて、個人が自己の生活を直接・間接に支えている社会的な諸過程・諸条件を可能なきぎり広範囲に認識し、そのことによって自己の生活を能動的にコントロールできるようになるということを意味している。つまり、デューイにとって能力 (capacity) というのは、自己の生活に関わる社会的諸条件をどれほど広範囲にわたって自己の意識的統制のもとに治めているかという、その容量 (capacity) を表すものである。この点は、

デューイによる「教育の専門的な定義」に直接関わっている。すなわち、「教育とは経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づける能力を高めるように経験を改造ないし再構成することである。意味の増加とは、われわれが従事する活動の関連や連続をますます多く認識することに他ならない。⁽⁶⁾」

そして第三に、このように自己と、自己の属する社会的諸過程との間の「関連」を広範囲にわたって認識していくということは、同時に、その社会的諸過程の能動的な参加者となること、つまりその社会的諸過程の利害に無関心ではいられない能動的な参加者になるということの意味している。そして、社会的諸過程を通じて直接・間接に結びあっている人々が、彼らを結びつけている関係を認識し、わがものとすることによって、関係そのものを意識的にコントロールしていくところに、デューイは共同生活の様式としての民主主義を見ていたのである。

従つて、デューイが教育はそれ自体を越えたいかなる目的も持たないと言ふとき、デューイが教育に求めていたものは何だったのかと言へば、それは「人々が自分たちの活動の完全な意味を認識⁽⁷⁾」できるような知性的な探究者となること、そしてそれは人々が自律した生活者として「自分たちの運命の主人となる⁽⁸⁾」ためであったと言えよう。

以上、私は『民主主義と教育』を手掛かりに、デューイの教育に対する基本的な捉え方、あるいは思い入れといったものを見たわけであるが、それが最近のアメリカ教育改革論議の中では全く顧みられない、それとは価値観を異にするものであることはもはや明白であろう。その意味で、デューイの教育理論は今日の教育改革論議

が基本的なところで見落としている教育の本質的な機能について、あらためて私たちに反省をせまるものであり、国家の危機や経済的困難あるいは社会的不安といったものを安易に教育によって始末をつけようとする発想を根本から批判し克服していくための有力な視座を提供しているように思われる。

しかし、以上はあくまでも一般論のレベルでの基本的な発想の違いを問題にしたにすぎない。そこで、以下では最近のアメリカの教育改革の個別的な論点を若干取り上げながら、それらとの対比の中でデュイイの教育理論の特徴をさらに考察してみたい。

二 教育における興味と努力

(一)「卓越性」と努力の哲学

今次の教育改革は、一言に“excellence movement”つまり「卓越性を求める運動」などと呼ばれているが、その中心は中等教育の質の向上というところに置かれている。具体的には、生徒の学業達成水準を引き上げる、そのために数学・理科・英語・社会・外国語といったアカデミック教科を中心に、ハイスクールのカリキュラムに共通必修の枠をはめ、授業日数や授業時間を大幅に増やし、宿題を課し、さらにはハイスクールの卒業要件や大学への入学許可要件を厳格にして、基準を引き上げるといったことが主張されている。実際、『危機に立つ国家』やボイヤー報告その他多くの報告書が指摘しているように、アメリカの特にハイスクールが、学業成績の達成という点で著しい後退をきたしていることは事実であろう。しかし、ここで問題にしたいのは、教育の質を高めるために採られている上記のような一連の施策の背後にひかえている思想、あるいは価値観というものである。すなわち、今回の“excellence movement”は、

七〇年代に高まりを見せた「教育の人間化」に対する反動として、「人間化」が学力低下の原因だと攻撃することによって、いわば「人間化」の哲学を教育の中心から放逐し、それとは対立する競争原理と業績主義を教育の正統な原理として導入してくるのである。

つまり、ここでは一定の知識内容を生徒一人一人に確実に身につけさせるということが強調されているが、そのことが生徒の個性の実現や社会的自己実現、あるいは生き方の選択といった問題とどうかかわるのかという「人間化」が提起した課題はあっさり捨て去られて、その代わりに学力テストの導入やカリキュラムの必修化、あるいは大学入学許可基準の引き上げなどによって、外的基準や目標に向けてひたすら勉強に励むよう仕向ける「勤勉と努力の哲学」が強調されているわけである。そして、こうしたことで同時に、権威主義的な形で学校秩序の回復をも図ろうとするのである。

(二)デュイイの興味論再考

さて、こう見てくれば、今回の“excellence movement”が本質的にデュイイの教育理論とは対立する関係にあることは明らかであろう。ここで、われわれはデュイイが既に一世紀近く前に提起していた問題、つまり《教育における興味と努力》をどう関係づけ統一するかという、実践的には困難でいまだ未解決の問題に再び連れもどされることになる。

ここでデュイイの興味論を詳しく展開している余裕はないが、デュイイが子供の興味や自発性を尊重せよと言ったとき、その真意はどこにあったのかと言えば、子供の興味や自発性は、子供の自我が成長しつつあるときの、まさにその成長のダイナミズムを示す指標として理解されなければならないということであった。だから、

科学や学問はそれ自体として学習の対象になるのではなくて、子供の自我が世界に向かって拡大していく、そういう成長過程において、まさに自己実現を達成するための不可欠な媒介手段として、それらが自我の成長過程に入り込んでくる、そのためにそれらは学習の対象になるわけである。だから、デューイの言う興味や自発性が、子供の単なる主観的な欲求や感情のレベルを越えていることは明らかである。

ここで、デューイが興味の問題は結局「関係の問題⁽⁹⁾」だと言っていることが重要である。つまり、デューイは、子供が自己の活動の舞台である世界を、ただ単に外側から知識として理解し受け入れるのではなくて、世界に向かって能動的に働きかけていく主体となるように、その世界の性質や諸関連を、まさに自己の一身上の問題にかかわる意味ある事物として理解していくことを求めているのである。ここでは、そのような働きかけと探究を一貫して成し遂げていくうえで、当然ある種の《勤勉と努力》の発揮が求められるわけであるが、それは一定量の知識の習得をただノルマとして課せられたときに必要とされる勤勉と努力とは全く種類の異なるものであることは言うまでもない。

三 教育における「平等」と「質」

(一) 教育の「卓越性」と共通基礎教育

今回の“excellence movement”に関していま一つ考えてみたい点は、それが単にエリート養成、特に科学技術分野のハイ・タレントの養成というものを求めているだけではなくて、むしろ一般的な論調としては、すべての生徒に対して「質の向上」を求める、すべての生徒に対して「質」の高い教育を施そうとしていることである。

それを、教育の“Quality”と“Equality”を同時に求めるという意味で“Equality”などと表現している。先に触れたハイスクールのカリキュラムの共通必修化の動きは、当然このことと関わっているが、その中で、いわゆる“Basics”（共通基礎教科）というものを設定して、大学に進学する者もしない者も、とにかく全員が例外なしにそれらを履修するようにするという主張が出されている。例えば、『危機に立つ国家』は英語・数学・理科・社会・コンピューターの五つの“New Basics”をハイスクールの共通必修にすることを提案し⁽¹⁰⁾、ボイヤーの『ハイスクール』は言語・歴史・理科・数学その他のアカデミック科目からなる「共通学習の核」の設定を提案している⁽¹¹⁾。また、アドラーの『パイデア提言』にいたっては、選択科目を一切排し、全生徒が一二年間を通して単一のカリキュラムで普通教育を受けることを提案している⁽¹²⁾。

さて、こうした主張は、アメリカの公教育に伝統的であった平等化の要請を、単なる「機会の平等」から「所産の平等」「結果の平等」へと広げようとするものだとして解釈するむきがあるが⁽¹³⁾、私はそれだけではないように思う。そこには、やはり国家的危機意識に立った教育改革への経済主義的アプローチというものが存在していると見るべきだと思う。例えば、MITの産業生産性調査委員会が日・米・欧の産業比較をおこなった報告書などを見ると、アメリカの経済力の回復の鍵を握るのはもはや一部のエリートではなくて——この点についてはアメリカは大丈夫だと見ている——むしろ多分に日本を意識して、一般の労働者の教育水準を高めなければならない、しかも特定の狭い職種や技能の訓練ではなくて、一人一人がいくつもの職種や技能を柔軟にこなしていける「多能労働者」と

なる、そのための基礎となる高いレベルの一般教育を学校教育に求めている⁽¹⁴⁾。また経済発展委員会の報告書『わが国の子供たちへの投資：ビジネスと公立学校』では、企業経営者の立場からの教育改革への要望として、特定の職種や技能にむけた実用的職業教育ではなく、労働規律の確立という面からも、幅広い一般的な基礎能力をすべての生徒たちに育成するリベラル・エデュケーションの徹底を求めており、産業界の教育改革要求としては一八〇度の方向転回を示している⁽¹⁵⁾。

(二) デューイによる教養の再定義

こうした論点は、それだけを取ってみると、デューイの『職業教育を教養教育と統一せよ』という主張に非常に近くなってくるように思われるが、はたしてどうであろうか。そこにはやはり根本的な違いがあるように思われる。

それでは、その違いはどこにあるかと言えば、MITの報告書にせよ『危機に立つ国家』やボイヤー報告あるいはアドラーの提言にせよ、それらは基礎教育の意義をおしなべて生活適応、あるいは現実適応という観点から強調している。つまり、産業構造の急速な変化とか、生活水準の維持だとか、あるいは外国との競争だとか、そういう現実の要請にいかに対処していくかという観点から、基礎教育の重要性を見直すべきだと説いているのである。

これに対して、デューイはもともと“Basics”などということはい言っていないけれども、デューイは確かにアドラーが言うように、狭い職業訓練に反対して、単線型の中等教育を支持した。その限りで、デューイも共通の基礎教育というものを求めていたと言うことができる。しかし、その際、アドラーのように、かつて一部の少

数者のみが享受しえた特権的な教養教育を労働者の子弟にまで施して、それを共通教育の内容にしようなどとは考えていなかった。デューイが職業教育と教養教育の分裂を批判し、その克服を求めたのは、まさにそのような特権的な教養教育の伝統を廃止するためであり、さりとて実用向きの職業教育——これはデューイの言葉を借りれば「奴隷の教育」ということになるのだが——それも廃止して、いわば万人に共通の全く新しい教養を創出しようとしたからである。

では、その新しい教養とはどのようなものであるのか。それは、人々が従事する仕事 (occupation) ——これは単にその人の職業 (vocation) を意味するだけでなく、生活上にかかわる様々な必要労働 (callings) を含む広い意味で言われているのだが——その仕事に内在する知的可能性を実現するということである。したがって、デューイの言う教養とは、人々が自律した生活主体として自己の活動をコントロールしていくために、自己の活動を広い諸関係・諸関連の中で理解していく力、あるいはそのような諸関係・諸関連を読み取る洞察力として定義されることになる。だから、これは単純な生活適応、現実適応、つまり社会的要請への実際的な対処といったものではない。むしろ、デューイの本当のねらいは、人々が自分たちの置かれている状況そのものを意識的に変革していく能動的な人間になること、そしてそのために、状況を構成している諸関係の構造を知的に理解して、そこに共同の課題なり共通目的なりを発見し、問題解決に参加していくことであつた。「認識と、環境を意図的に改変する活動との連続性を維持することが、プラグマティズムの本質的特徴である。⁽¹⁶⁾」デューイはそうように述べている。そして「民主主義社会の教育は、諸個人が社会の諸関係とコントロールに

主体的な関心をもち、混乱を引き起こすことなく、社会変化をもたらすような精神の習慣を形成する教育である⁽¹⁷⁾と述べている。

このような観点から、デューイは知的教科の内容がもつそれぞれの価値、つまり純学問的な価値とは相対的に区別される教育的な価値を意義づけている。すなわち「教材は、本来、現在の社会生活に内容を与えるような意味から構成される」のであり、教材は「未成熟者が自分の現在の経験に内包されている意味を実感 (realize) できるよう助けることに、その本来の機能がある⁽¹⁸⁾」というわけである。だから、これは先程興味について見たこととつながってくるわけであるが、学校で学ぶべき教科の内容は、子供たちが将来社会の構成員になっていく、それもただ単に歯車の一つとして受動的な構成員になっていくのではなくて、その社会の再構成にむけて意識的に働きかけていく能動的な構成員になっていく、つまり生活主体になっていく、そのために教科の内容は子供たちが現在の社会生活の意味や構造を理解する手段とならなければならない。デューイはそう言うのである。⁽¹⁹⁾

おわりに

六〇年代の教育の「現代化」の動きの中で、どちらかといえば守勢に立たされた観のあったデューイの教育理論も、七〇年代の教育の「人間化」の動きの中では、一時的にせよ積極的な再評価の対象とされた。だが、今日の、大なり小なり国家的危機意識をおしたてての教育改革論議は、そこに示された個々の改革提言の内容もさることながら、そもそも教育改革全体を規定する理念の次元で、デューイの教育理論とは鋭く対立する関係にある。とりわけ、今日の教育改革論議が、リベラリズムの諸価値に対する白人中産階級の

嫌悪感をバネに、危機脱出の道を新保守主義の説く競争原理と業績主義という強者の論理に求めようとしている点は見逃すことができない。

興味深いことに、今次の一連の教育改革論議に対しては、学校現場の実状に苦慮している教育関係者ほど肯定的な態度を示す傾向が強い。これに対して、改革論の基調に懐疑的ないし批判的な態度をとっているのは、どちらかといえば、これまで教育の平等化の推進を理論的にリードしてきた教育研究者に限られていると言ってよい。そうした中で、少なからぬ論者は、教育の民主主義的諸原則を擁護すべく、自らの主張の理論的・哲学的正統性を再びデューイに求めはじめているのである。⁽²⁰⁾

こうした状況の中で、デューイの教育理論は一体どれほどの射程と有効性をもちうるのか、その真価が改めて問われていると言えよう。教育は、政治的イデオロギーや経済的価値その他一切のものに優先して、なによりも人間的価値の実現をめざすものである。そして同時に、それは人間的能力の多様性を最大限に許容する社会の実現を求めるものである。私たちは、そのことの意味をデューイとともに今一度確認しながら、教育本来の価値と論理をねばりよく追求していく必要がある。

註

(1) 長田新「序に代えて」、『デューイ教育理論の諸問題』刀江書院、一九五九年

(2) Dewey, J. *Democracy and Education* (1916), *Middle Works vol. 9*, p. 54. (松野安男訳『民主主義と教育』、岩波文庫 上巻、八七頁)

- (3) Ibid. p. 105. (松野訳 上巻、一五九頁)
- (4) Ibid. p. 103. (松野訳 上巻、一五七頁)
- (5) Ibid. p. 104. (松野訳 上巻、一五九頁)
- (6) Ibid. pp. 82-83. (松野訳 上巻、一二七—一二八頁)
- (7) Ibid. p. 93. (松野訳 上巻、一四二頁)
- (8) Ibid. p. 330. (松野訳 下巻、一八九頁)
- (9) Dewey, J., *Interest in Relation to Training of the Will* (1896), *Early Works* vol. 5, p. 126.
- (10) National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk*, 1983, pp. 24-27.
- (11) Boyer, E. L., *High School : A Report on Secondary Education in America*, 1983, chap. 7.
- (12) Adler, M. J., *The Paideia Proposal : An Educational Manifesto*, 1982, esp. part II—Sec. 4.
- (13) 例えば、今村令子『教育は「国家」を救えるか』、東信堂、一九八七年、一〇四—一二〇頁参照。
- (14) MIT産業生産性調査委員会『Made in America : アメリカ再生のための日米欧産業比較』、草思社、一九九〇年、第六章、第一〇章、参照。
- (15) Committee for Economic Development, *Investing in Our Children : Business and Public Schools*, 1985.
- (16) Dewey, J., *Democracy and Education*, *Middle Works* vol. 9, pp. 353-354. (松野訳 下巻、一二二頁)
- (17) Ibid. p. 105. (松野訳 上巻、一六〇頁)
- (18) Ibid. pp. 200-201. (松野訳 上巻、二〇三頁)
- (19) デューイの教養論については、拙稿「デューイの教養論—Industrialismと新しい教養」(日本デューイ学会紀要第21号所収)及び「デューイの教養論(2)—市民性概念及び職業教育論を中心に—」(同第22号所収)を参照願いたい。
- (20) 例えば次の論稿を参照。Carnoy M., "Education, Democracy, and Social Conflict," *Harvard Educational Review* Nov. 1983, pp. 389-402; Reese, W. J.,

"Public Schools and the common Good," *Educational Theory* Fall 1988, pp. 431-40; Feinberg, W., "Foundationalism and Recent Critiques of Education," *Educational Theory* Spring 1989, pp. 133-38.