

教育科学と教育実践

— 「戦後教育科学論争」への展望（その2）

Science of Education and Educational Practice

— A Perspective on “the Controversy on the Science of Education”
in Post-War Japan (Part II)

田中武雄

Takeo TANAKA

概要

1950年代後半に展開された〈戦後教育科学論争〉は、教育実践と教育科学との関連性をとおして、「戦後教育学」の生成をうながした。「戦後教育学」はまた、E. デュルケム及びその同時代人であるJ. デューイの教育学理論の受容と変容として特徴づけられる。

そこで本稿では、〈戦後教育科学論争〉の今日的意義を、E. デュルケムとJ. デューイにおける教育科学と教育実践の把握をとおして検討した。「多元化社会」の進展に伴って、再び“デュルケム・ルネサンス”が叫ばれる今日、戦前・戦後日本における“デューイ・ルネサンス”の歴史的考察が求められている。

キーワード：教育科学、教育実践、E. デュルケム、J. デューイ

Abstract

In the latter half of 1950's, there was “the Controversy on the Science of Education” in Post-War Japan. It prompted the formation of Post-War Education in Japan, through the study of the relationship between educational practice and science of education. If viewed from a different angle, Post-War Education in Japan was characteristically receptive to the pedagogy of Durkheim and Dewey who was a contemporary with the former, and it transfigured both of their theory.

In this paper, significance today of the Controversy is examined by grasp of their theory, science of education and educational practice. With the development of plural society, “Durkheim Renaissance” is advocated again, I, therefore, think that it is necessary to study historically Dewey Renaissance in Pre- and Post -War Japan.

Keywords: Science of Education, Educational Practice, Durkheim Emile, John Dewey

目次

1. はじめに
2. デュルケム教育学説の評価をめぐって
3. 「同時代人」としてのJ. デューイ
4. 教育科学と教育実践

1. はじめに

前稿⁽¹⁾において、筆者は、「戦後教育学」のなかで、デュルケム教育学説が無視あるいは不当なほど軽視されてきたとのべた黒崎勲・清田夏代の所論⁽²⁾をとりあげ、両者が、その「遠因」であるとした〈戦後教育科学論争〉の検討をこころみた。

ここで〈戦後教育科学論争〉とは、1950年代後半、「教育史研究会」（1951夏～1959）の海後勝雄の問題提起「教育の構造とその発展法則について」（『教育史研究』No.1、1954.5）をめぐる「教育構造論争」と、「教育科学研究会」（1952.3再建）の五十嵐顕、教育社会学の清水義弘及び海後勝雄を加え展開された「教育実践論争」に二分されるものである。

黒崎・清田が批判の対象としたのは、後者の「教育実践論争」及びその後の「戦後教育学」におけるデュルケム学説評価の問題であった。そして、筆者が明らかにしようとしたのも、〈戦後教育科学論争〉におけるデュルケムの位置であり、それとかわっての「同時代人」＝J. デューイとの比較検討であった。

しかし、前稿では、当時の〈論争〉における論点对応を中心に、「教育科学と教育実践」との関連性をトレースしたが、その考察は、必ずしも十分ではなかった。

そこで本稿では、以下に見るように、①デュルケム教育学説の評価—はたして、それは無視されたのか、②なぜ、J. デューイと対比させるのか、そしてそれらを受けて、③改めて、「教育科学と教育実践」の関連性を究明していきたい。

2. デュルケム教育学説の評価をめぐって

前稿でふれたように、既に、戦前において宗像誠也は、「教育の科学といふ語をはっきりと規定して用ひたのは、デュルケムであらう。デュルケムは社会学者として教育を見、それが時と所によって異なっているものだといふこと、即ち教育は顕著に社会的特質を有するものだということを先づ確認した。」とのべていた⁽³⁾。

そして戦後、宗像はふり返っている。「私は、やはり私の環境や素質に規定されて、客観的な教育の科学、例えば・・・デュルケムなどの教育の科学、に心をひかれていた。当

時の日本の権力が絶対的なものとして強制しようとする教育、それを前提として承認してのみ成立する規範的教育学には何としても納得できず、日本政府の教育政策をも客観化し、批判し、冷静に分析するような教育の科学に魅力を感じたのである。」⁽⁴⁾

しかし、宗像におけるデュルケムの評価は、戦前と戦後とでは大きく変わる。

「デュルケームの実証主義の立場は、誤謬であるとはいえないまでも明確な限界を持っている。そもそも没価値的、純客観的な認識というものが、社会科学の領域で成立するか否かということについては、私は否定的ならざるを得ないのである。」⁽⁵⁾

なお、戦後における宗像のデュルケーム評価の転換は、『教育の再建』（河出書房、1948.4）にうかがうことができる。「教育とは社会が若い世代を社会化する作用、すなわち社会の同化作用だとデュルケームが言ったが、それは、社会の成立の根本原理が安定している時の話で、その根本原理自体が変化する時、それに応ずるための、あるいはむしろそれを促進し成就しようとするための教育は、若い世代の静的な社会化でなく、むしろ若い世代に託する社会の自己変革作用だといわねばなるまい。」⁽⁶⁾

「戦後日本の教育学において、デュルケーム・・・の社会学説を最も深く理解した教育学者」⁽⁷⁾と評される勝田守一のデュルケーム教育学説理解とはいかなるものであったのか。

1950年2月、勝田は、「教育目的の社会的考察」（『社会学評論』2号）において、「デュルケームが、教育の目的あるいは本質を社会的事物として見出そうとした態度は正しい。しかし、われわれは、その個人と社会との規定の仕方から、教育を方法的社会化として把握すること以上に出なかつた点に疑問を抱かないわけにはいかない」⁽⁸⁾と、問題を投げかけていた。次いで、勝田は、デュルケームが、教育の科学（*science de l'éducation*）と教育学（*pédagogie*）とを概念上区別する問題を取りあげている。例えば、「デュルケームによって、教育学（ペタゴジー）は、『科学と技術との中間』のものであり、『技術の観念の体系』とよばれて、教育の科学とは区別されるものであった。19世紀末から20世紀にかけて、『教育学』は、このような概念として特長づけられた。それは・・・教育を人間と社会の科学の対象としてとらえようとする要求の側から、限定してとらえられたペタゴジーの姿だった」⁽⁹⁾。この“教育学とは何か”にかかわる問題は、のちに「人間の科学としての教育学」を唱えた勝田が、一貫してこだわり続けたものであった。

デュルケームのいう「実践に関する思念（イデ）の体系」（*L'Éducation Morale*）とは、合理的な技術についての思想の総体である。その上で、「教育の科学」と「教育学」の関係をどう見るかである。勝田は、「教育の科学の未発達による暫定的なものとしての教育学の存在価値」とするレヴィ・ブリュール（*Levy-Bruhl*）のとらえ方に、一つのサジェスションを見出している⁽¹⁰⁾。そこには、概念形成のいわば過渡期的、中間項的な把握があった。

しかし、勝田のデュルケーム（とりわけ、その時代的役割）に向かう眼には厳しいものが

あった。勝田は、1968年4～6月の「政治と文化と教育」で、こうのべている。

「デュルケームが教育をフランスの第三共和国の政府の政策に奉仕させる理論に墮していったのに対する、批判・・・それはアランがいったように、デュルケームの社会学は、政府の理論にほかならないし、・・・社会そのものが神秘化され、個人が理想とし、なすべし、あるべし、とする価値は、社会そのものに具わっている、という考え方に連なる」⁽¹¹⁾。

一体、「戦後教育学」においてデュルケーム学説は無視、あるいは軽視されたのかである。五十嵐顕は指摘している。「ドイツの『教育科学』という教育学論は日本の教育学に浸透作用をおよぼしたとはいえない。むしろデュルケーム (É Durkheim) による教育科学の考え方は、戦後の教育社会学をとおして教育学の性格や任務についての有力な潮流となった。」⁽¹²⁾

既に、前稿で見たように、〈戦後教育科学論争〉は、実践と理論の結合と統一、あるいはその相互規定性を軸に、教育科学の対象と方法、さらには教育学（と教育社会学）の領域と分化の論争にまで発展した。そのなかにあって、「教育の科学」(science de l'éducation) と「教育学」(pédagogie) を概念的に区別し、しかも、「実践的理論」は教育学（ペタゴジー）に属するとしたデュルケームの教育学説は、その過渡期的、中間項的性格、及び批判的意義も含めて、〈戦後教育科学論争〉が、なお究明すべき課題としてのこしたものであった。

3. 「同時代人」としての J. デューイ

ジェフリー・ウオルフォード / W.S.F. ピカリング編（黒崎勲・清田夏代訳）『デュルケームと現代社会』（同時代社、2003）の多岐にわたるテーマのなかで、興味を引くのは、デュルケーム（1858年生まれ）と同時代人の J. デューイ（1859年生まれ）との比較検討である。

例えば、編者達自身、“教育の主たる対象は個人か社会か”を問いかけて、「デュルケームとデューイは非常に近い」と指摘している。また、アラン・R・サドヴニクとスーザン・F・セメルは、「個人主義とコミュニティの緊張関係」をテーマとして、デュルケームとデューイの共通点と相違点を分析している⁽¹³⁾。

ここで筆者が、デュルケームと J. デューイを対比させてとりあげるのはそれだけではない。戦後の教育科学論、例えば、城戸幡太郎『教育科学的論究』（世界社、1948）であれ、宗像誠也『教育研究法』（河出書房、1950）であれ、また、勝田守一「教育の科学と価値について」（『教育科学』国土社、1956）も、おしなべてデュルケームとデューイとを並べて、「教育科学」を論じていたのである。

まず、城戸幡太郎のデューイ評価についてである。「行動の中に教育の本質を見出したのがデューイであった。デューイのプラグマチズムは既に彼の機能主義の心理学のうちに認めることができる」。あるいは、「デューイのプラグマチズムは教育学を社会的実用主義の立場から研究すると同時に教育学を応用社会学として研究せしむるようになった。」⁽¹⁴⁾とのべている。

また、既に、1937年1月の「教育の科学的研究法とその問題」(『教育』1937.1)のなかで、アメリカにおける教育の科学的研究 (scientific study of education) の沿革と状況、及び分析、批判にふれていた宗像誠也は、先にあげた「教育科学論の検討」(『教育』第7巻第10号、1939.10)で、それは、「教育、といふ実践」であり、「生活の凡ゆる状況に於ひて、目的と手段とを選択し形成するための、訓練された判断力」(デューイ)としての(実践的)知性の立場での科学運動 (scientific movement) だと位置づけている⁽¹⁵⁾。

ちなみに、「戦前教科研」は、1937年5月発足し、41年4月に解散した。戦後、宗像は、いち早く出した『教育研究法論』(教育研修所資料1、1947.10)に、先の「(アメリカにおける※新たに挿入—引用者注)教育の科学的研究法とその問題」を再録している。

勝田守一は、1948年4月、「行動の自主性と知性」(『哲学』第2巻第1号、思索社)のなかで、デュルケム *L'Éducation Morale, 1925* とデューイ *Human nature and conduct, 1921* をとりあげ、翌1949年10月の「教育科学の背景—アメリカ教育学のべっ見」(『季刊社会学』第3号、同文館)では、「デューイの初期の思想の中に生物学にもとづく成長の概念や、内在論的な児童中心主義への強い傾向を認めないわけには行かない(が、—引用者注)」「デューイの思想そのものが、一定の時代にどのように理解されたか、またそれがどのように支持されたかという事実に関心を向けなければならない」とのべている⁽¹⁶⁾。

そして、「教育の科学と価値について」(宗像誠也編『教育科学』国土社、1956.12)において、デュルケムのプラグマチズム(デューイ)批判にふれている。勝田におけるデューイとデュルケムの対比はつぎのようなものであった。

「行動・価値・科学的認識を連続的にとらえようとするのはプラグマチズムである。デューイが問題としたのは、・・・価値づけそのものが経験に由来することを明らかにしようとしたところにあった」⁽¹⁷⁾。対するデュルケムの批判、「・・・かれはプラグマチスト(デューイ)が意識は行動のためにのみ現われるので、行動の代用物だと結論を出すのは、問題だとする」「思考と行動とはじつは異なった方向をもっているのだから、プラグマチストの誤りは、知識の特性を否定するところから生まれるとデュルケムは考える。」⁽¹⁸⁾

(なお、遺稿となった(キュヴィリエ編)「プラグマチズムと社会学」*Pragmatisme et Sociologie, 1955* (福鎌忠恕・達夫訳、関書院)で、デュルケムは、行動への思考の従属

を主張するデューイの議論を批判したが、デューイの著述では、主として、『論理学理論の研究』*Studies in Logical Theory*,1908 と『思考の方法』*How We Think*,1910 の初期の2篇がとりあげられているにすぎない。しかし、「デューイは論理学者であり、彼はたえず厳密であろうと努める。・・・ジェームズはわれわれにこう語る。デューイは『最近プラグマティズムという言葉が演題にかかげて連続講演をおこなった。まさしくそれは常闇の世界を一瞬に照らした閃光であった』と」。「プラグマティストは、真理は主観の外では無にひとしく、したがってこの主観こそが自己流に真理をでっちあげると、結論せざるをえなくなる。デューイのようなプラグマティストは、その点でジェームズと袂を分ついたり、そして彼はいかなるものであれ観念によってうみだされた満足が充足的な真理の標識だとみとめることを強く拒ぶにいたった」等などと語り、その言説に注目していた。(19)

問題は、〈戦後教育科学論争〉にかかわってのデューイ評価である。「教育的価値としての民主主義」を論じるなかで、五十嵐顕は、「民主主義は教育過程のなかに内在化されねばならないという、教育目的じたいの性質から要請されることであるとして、生活様式の問題に転化されることによってその生命をうばわれるのである。」とのべ、その〈注〉で、「デューイ『民主主義と教育』第8章〈教育における諸目的〉においては、民主主義はその歴史的重要性を脱色されて位置づけられているといえる。」と付け加えている(20)。

確かに、デューイは、*Democracy and Education* (1916) の中で、「民主主義は単なる政治形態でなく、それ以上のものである。つまり、それは、まず第一に、共同生活の様式、連帯的な共同経験の様式なのである。」(21) とのべ、第8章「教育の諸目的」(*Aims in Education*) の第1節「目的の本質」(*The Nature of an Aim*) のはじめに、「教育の目的を追求するに当たって、われわれは、教育の過程の外にあって教育を支配する目的を発見しようとはしない。われわれの考え全体がそれを許さないのである。われわれは、むしろ、目的がそれ自体の作用する過程の内部にある場合と、目的が外部から与えられる場合との間にある対比について論ずるのである。」(22) と言っている。(なお、原文は— *In our search for aims in education, we are not concerned, therefore, with finding an end outside of the educative process to which education is subordinate. Our whole conception forbids. We are rather concerned with the contrast which exists when aims belong within the process in which they operate and when they are set up from without.*)

その目的観について、五十嵐は、「教育的価値は、教育の事業においては教育の目的という地位を与えられるけれども、民主的な教育目的は、『外から押しつけられた目的』として排除されるか、または教育活動に内面化されねばならないという理由のもとに、ほんらいの現実性をとりさられ位置づけられるのである。」(23) と批判したのである。

4. 教育科学と教育実践

かつて堀尾輝久は、「現代における子どもの発達と教育学の課題」（岩波講座『子どもの発達と教育』1、1979.6）のなかで、「教育実践と教育学」にふれて、「教育実践は探究されるべき究極の問題の唯一の出所である。・・・つまり教育実践は、科学的なものの起源であり終結である。」とのべたJ. デューイの“The Sources of a Science of Education”（1929）を引いていた⁽²⁴⁾。（なお、原文は、They are the sole source of the ultimate problems to be investigated.・・・it is the beginning and the close.）

1928年、“Progressive Education and the Science of Education”と題するエッセイで、「教育科学の発展に対する進歩的学校の関係」（the relation of progressive education to the development of a science of education）を問題にして、「進歩的学校は、それら自身の手順の型に一致する教育の科学の型を作るであろう」（progressive schools may make to that type of a science of education which corresponds to their own type of procedure.）とのべていたデューイは⁽²⁵⁾、翌29年、「教育科学論」を提起したのである。

ここでデューイは、「教育は、科学であるよりむしろ一つの技術（an art）である」。また、「われわれは教育科学の資源と科学的内容を区別しなければならない」とのべ、自らの教育科学観を次のように提示している。「教育科学の最終的实在（the final reality of educational science）が、書物の中や実験室の中にもなければ、それが教えられる教室の中にもなく、教育活動に直接従事している人々の心の中にみいだされるということである（in the minds of those engaged in directing educational activities.）」⁽²⁶⁾

前稿で紹介したように、〈教育科学論争〉に言及している最近の研究のなかで、金馬国晴「研究対象としての教育実践の位置づけをめぐる—教育科学論争（1950年代後半）とデューイの教育科学論を手がかりに—」は、先のデューイの“The Sources of a Science of Education”（1929）を素材に、教育科学と教育実践との、「問題」探究のための「活動」の試論を展開している⁽²⁷⁾。

「教育実践は教育科学の諸問題をしめす材料を供給する」「教育はそれ自身のうちに科学をふくむ一つの活動である」と、デューイはのべている。すべての教育は実践の一様式であり、教育価値の実現は教育実践によって担われるとする、この教育科学の資源（sources）としての教育実践というJ. デューイの把握は、E. デュルケムとは対照的なものであった。もし、ここで〈戦後教育科学論争〉に立ち返って、“デュルケム・ルネサンス”を言うならば、同時に、“デューイ・ルネサンス”をも問題にしなければならない。

とすれば、問題は、ポスト〈教育科学論争〉の行方であろう。〈論者〉の一人、五十嵐顕は、先の「戦後日本の教育科学」のなかで、「科学と実践とは概念的にことなるものであるだろうが、教育における実践は教育にたいする科学の活動と結合して、教育と教育研究を

規定するものを認識し、これに働きかけ、これを素材として教育を創る弁証法的な人間の歴史的行動につらなるものではないだろうか⁽²⁸⁾とのべ、「教育実践と教育科学」の検討に入っている。そこでは、こう説かれている。「教育科学における理論的認識的な教育価値への追求は、教育実践における実践的対象的な教育価値への追求との関係を深めつつ、教育学の意識に働きかけている。・・・だから教育科学は教育がおこなわれた後にこれを教育現象だとして現象の後に継起するだけのものではなく、一つの教育過程として、科学みずから実践にかかわる活動をおこなうものとして、あるいは教育現実の構成要素たることを意欲するものとして把握されるのである⁽²⁹⁾。

また、こうも言われている。「科学は自然、社会、また思考にたいする認識を漸進させ、実践における人間の自律、自由の領分をひろげさせてきた。教育における科学の関心もまた・・・教育諸関係の総体が、教育実践によって、子どもの身心のなかに、やがて彼らが実践の主体となることができるような認識と行動の基礎をどのように築いているかを究明することにあると考えてよいであろう⁽³⁰⁾。

そして、1978年1月、雑誌『教育』（国土社）に「教育実践と教育科学」と題する論文を寄せた坂元忠芳は、それを収録した著書の「解説的覚書」でのべている。

「最近、五十嵐顕が、・・・教育を『社会の基本的な諸機能の再分枝』とする宮原誠一の命題を受けて書いている。五十嵐は、教育実践の民主的編成の問題を、その基底に横たわっている、社会における教育と形成の実践的諸関係を変革するという立場で提出している。それは教育実践研究にたいするたんなる一つの視点を出すといったことではないので、これこそ、教育実践の成立を問う、必須の観点を示したものであったと私は思う。」
「子どもの能力と人格がきりひらかれていくためには、このような実践的関係が社会のなかにつくられてこなければならない。教育実践は、そのような関係をはなれては働きようがない。五十嵐は、論文（『民主教育論の反省と教育の概念』）のなかで、『方法的価値としての教育的価値』をその『方法化以前の内容状態』にもどせという言い方をしている。この言い方は難しいが、五十嵐がいつているのは、一定の教育方法として結晶した教育実践の形態—教室の『授業』もそのひとつである—を社会における人間形成の実践的諸関係にいまいちど戻さなければ、教育実践もその本質が見えてこないし、授業も見えてこないという意味である。」⁽³¹⁾

1950年代後半に展開された〈戦後教育科学論争〉は、教育実践と教育科学との関連性の究明をとおして、「戦後教育学」の生成をうながすものであった。他方、「戦後教育学」は、E. デュルケム及びその同時代人であるJ. デューイの教育学理論の受容と変容としても特徴づけられる。そこで、本稿では、〈戦後教育科学論争〉の今日的意義を、E. デュルケムとJ. デューイの教育科学と教育実践との関連性の把握をとおして検討しようとした。

さらに、「多元化社会」の進展に伴って、再び“デュルケム・ルネサンス”が叫ばれる今日、戦前・戦後日本における“デューイ・ルネサンス”への歴史的考察が求められていると言わなければならない。

注

- (1) 田中武雄, “「戦後教育科学論争」への展望”, 『共栄大学研究論集』, 第10号, 2012, pp.219-234
- (2) ジェフリー・ウオルフォード / W.S.F. ピカリング編, (黒崎勲 / 清田夏代訳) 『デュルケムと現代教育』 記者あとがき, 同時代社, 2003
- (3) 宗像誠也, “教育科学論の検討”, 『教育』, 第7巻第10号, 岩波書店, 1939.10, p.21. また, 「畢竟我々が注意しなければならないのは彼の客観性の主張である。さうすると問題になるのは、かかる純粋に客観的な科学は、若し成立したとして、実践に対してどのやうな貢献を為し得るかといふことである」(p.23)と問いつつ、「彼の・・・説明を見ると、実践との無関係を標榜しながら、やはり間接ながら実践への貢献が予想されてゐることを我々は認めるべきだと考へられる。」(p.24)とのべている。
- (4) 宗像誠也, 『教育研究法』, 東京, 河出書房, 1950.11, pp.72-73
- (5) 同上, p.162.
- (6) 宗像誠也, 『教育の再建』, 東京, 河出書房, 1948.4, 同, 『宗像誠也教育学著作集』, 第1巻, 所収, 東京, 青木書店, 1974, p.11
- (7) 久富善之, 『戦後日本の社会過程分析』, 東京, 労働旬報社, 1985, p.159
- (8) 勝田守一, “教育目的の社会的考察”, 『社会学評論』, 2号, 1950.2, 同, 勝田守一, 『教育と教育学』, 所収, 東京, 岩波書店, 1970.7, p.158
- (9) 勝田守一, “教育学論”, 『現代教育学入門』, 東京, 有斐閣, 1966, 同, 『勝田守一著作集』第6巻, 所収, 東京, 国土社, 1973, p.505
- (10) 勝田守一, “教育の科学と価値について”, 『教育科学』, 宗像誠也, 東京, 国土社, 1956, pp.17-18, 同上, 第6巻, 所収, pp.393-394
- (11) 勝田守一, “政治と文化と教育”, 『教育』, 国土社, 1968, 4-6, 同上, 第6巻, 所収, p.264
- (12) 五十嵐顕, “戦後日本の教育科学”, 『日本の教育科学』, 日本文化科学社, 1976.9, 所収, P.4, 同, 五十嵐顕, 『民主教育と教育学』, 所収, 東京, 青木書店, 1978.6, p.86
- (13) 前掲, (1) 田中武雄, “「戦後教育科学論争」への展望”, 『共栄大学研究論集』, 第10号, 参照
- (14) 城戸幡太郎, 『教育學的論究』, 東京, 世界社, 1948.7, p.93, p.118
- (15) (3) に同じ, p.28
- (16) 勝田守一, “教育科学の背景—アメリカ教育学のべっ見” 『季刊社会学』第3号, 同文館, 1949.10, 同・前掲, 『著作集』第6巻, 所収, pp.182-183, なお、勝田は、注で、大田堯『近代教育とリアリズム』(福村書店、1949.6)を挙げて、本書からは多くの示唆を受けたと記している。既に、戦時中の1942年11月、論文「米國に於ける科學教育思潮」で、「普通教育の中に於ける科學教育の価値を理論的に基礎づけて居る様に思はれるのはJ.デューイであらう。・・・我々はこの社会的な生活事實と、生活理想との両極の結合から形成される科學教育論の構造に充分注目に價するものがある。」(『教育』岩波書店、1942.11、なお築島堯名で書かれている)と指摘していた大田は、戦後最初の著書『近代教育とリアリズム』の中で、改めてジョン・デューイの所論にふれて、こうのべていた。「プログレシヴィズムは、丁度その代表者であるデューイに見られる様に、・・・生物學的人間の經驗過程の中に教育を位置づけようとするのが注目せられる」(p.152)

「デューイは、生活は環境に働きかけることを通して行われる、(生活體の自己更新の過程である)と述べている(Democracy and Education, Chap.1, 1915)。この自己更新の過程は常に行為として表出せられてゆく。行為は全人的な自己発展であって、我々の生のいとなまれる限りたゆみなく継続せられる。デューイは斯様な活動的な経験の発展過程を『成長』と呼んでいる。この成長を促進、阻止或は刺戟する條件は環境である。」(p135)。なお、J. デューイは、Democracy and EducationのI-1.Renewal of Life by Transmission(「伝達による生命の更新」)の中で、Life is a self-renewing process through action upon the environment(「生活とは、環境への働きかけを通して、自己を更新して行く過程なのである。」)とのべ、Summary(「要約」)においても、Since this continuance can be secured only by constant renewals, life is a self-renewing process.(「この存続は、不断の更新によってのみ確保されうるものであるから、生活は自己更新の過程である。」)と繰り返している。(訳文は、『民主主義と教育』上、松野安男訳、岩波文庫、1975)。また、II-1「社会の機能としての教育」の中でも、「教育は、はぐくみ fostering、やしない nurturing、つちかい cultivating の過程である。・・・また、われわれは、養成する rearig、育成する raising、育て上げる bringing up などとも言うー・・・語源的には、教育 education という語は、まさしく、導き、あるいは育て上げる leading or bringing up 過程を意味するのである、とのべている。(同上、p.25)

- (17) (9)に同じ、p25, 同・前掲『著作集』第6巻, 所収, p401
- (18) 同上, pp.26-27, 同・前掲『著作集』第6巻, 所収, p402-403
- (19) なお、デュルケム遺稿(キュヴィリエ編)「プラグマティズムと社会学」Pragmatisme et Sociologie, 1955(福鎌忠恕・達夫訳、関書院)で批判されている「行動への思考の従属を主張するデューイの議論」は以下のとおりである。「知識は行動のためにのみ存するということを確立しようとしてこれまでプラグマティズムが唱えてきた議論を、ここで検討してみよう。デューイは、あるいくつかの事実をあげる。1. 意識と反省は、きわめてしばしば実践の必要そのものによってうみだされたと思われる条件だけで生まれる。意識の出現は実践的目的に応じていると云うことができる。2. あらゆる種類の習慣にかんしても、事情は同じである。意識が消滅するのは、それが無用になるからである。意識が目覚めるのは、習慣が妨げられたときだけである。3. 最後に社会においても同じことが云える。ある政治ないし社会体制が妨げをうけずに機能を働かしているばあい、受動的にうけいられるばかりで、反省が伴われない。たしかにこれらの事実は異論の余地がない。しかし論議を要するのは、これらの事実が解釈されるやり方である。事実この解釈からして意識は、行動のためにのみ現れるがゆえに、その代用品にすぎない、と結論されている。ところがこのプラグマティズム的断定と矛盾し、むしろ反対に思考と行動とのあいだに敵対的状态が存しうることを裏がきしている諸事実がある。意識が行動を助ける代わりにそれを妨げるばあいがある」(pp.172-173)。
- (20) 五十嵐頭, “現代教育史における民主主義教育の発展”, 講座『民主主義教育』第1巻, 東京, 青木書店, 1970.2, pp.33-34, 同・前掲, 『民主教育と教育学』, 所収, pp.31-32
- (21) 『民主主義と教育』上, 松野安男訳, 東京, 岩波文庫, 1975, p142
- (22) 同上, p162、なお、本章で、デューイは、「要するに、目的とは、実験的なものであって、それゆえに、行動において試されながら絶え間なく成長して行くものなのである」(p170)、「教育はそれ自体としていかなる目的ももっていない」(p174)とのべ、「外から目的を課すという悪弊の根は深い。教師たちはそれらの目的を上位の権威者から受け取る。権威者は、それらを、その社会に罷り通っているものから受け容れる。そして、教師たちは、それらを子どもたちに押しつけるのである」(p176)と指摘している。
- (23) (20)に同じ, p33, 同・前掲, 『民主主義と教育学』, 所収, p.31

- (24) 堀尾輝久, “現代における子どもの発達と教育学の課題”, 『岩波講座・子どもの発達と教育』1, 東京, 岩波書店, 1979, p298, 同, 堀尾輝久, 『人間形成と教育—発達教育学への道』, 所収, p19, 東京, 岩波書店, 1991. なお、引用は、杉浦宏訳, 『教育科学の源泉』, p35, 東京, 明玄書房, 1966 (のち、『教育科学の本源』, 東京, 清水弘文堂, 1971)
- (25) John Dewey, “Progressive Education and the Science of Education”, *The Later Works, 1925-1953, Volume 3, Southern Illinois University Press*, 同, 「進歩主義教育と教育の科学」, J. デューイ (杉浦宏訳) 『教育科学の本源』, 所収, 参照
- (26) 同上, 『教育科学の本源』, p.26
- (27) 金馬国晴, “研究対象としての教育実践の位置づけをめぐる—教育科学論争(1950年代後半)とデューイの教育科学論を手がかりに—”, 『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室〈研究室紀要〉』, 第27号, 2001.6. なお、デューイの“The Sources of a Science of Education”(1929)を主な対象とした研究には、以下のものが挙げられる。
佐々木秀一, “教育科学と教育哲学—『教育科学の源泉』を中心として”, 『日本デューイ学会紀要』, 第1号, 1960.11、藤武, “デューイの教育科学論”, 同前, 第11号, 1970.9, 大浦猛, “デューイの教育科学論の基礎的特質”, 同前, 第15号, 1974.9, 金子敏, “教育実践と教育科学—教育内容論を通して”, 同前, 対馬登, “教育実践からみたデューイの教育科学論について”, 同前、杉浦宏, 『デューイ教育思想の研究』, 東京, 刀江書院, 1962.5、同, “教育学の科学性について—デューイの説を中心として”, 『北里大学教職課程研究年報』, 第7号, 1980、対馬登, 『デューイ教育哲学の研究—教育実践と教育科学』, 東京, 明治図書, 1992.9, 同, “デューイの教育科学論—教育における科学の役割”, 杉浦宏編著, 『デューイ研究の現在』, 大阪, 日本教育研究センター, 1993.5, 同, “教育科学論”, 杉浦宏編, 『日本の戦後教育とデューイ』, 東京, 世界思想社, 1998.11, 同, “デューイの教育科学論”, 同上編, 『現代デューイ思想の再検討』, 同上, 2003.6
- (28) (12) に同じ, pp.19-20, 同, p.103
- (29) 同上, p21, 同, pp.104-105
- (30) 同上, pp.24-25, 同, p.108
- (31) 坂元忠芳, 『子どもとともに生きる教育実践』, 東京, 国土社, 1980.9, p.14, 傍線—原文
なお、引用されている五十嵐顕「民主教育論の反省と教育の概念」は、前掲書『民主教育と教育学』所収