

「戦後教育科学論争」への展望（その3）

ーデューイ・ルネサンスの戦前・戦後

A Perspective on “the Controversy on the Science of Education” in Post-War in Japan (Part Ⅲ) : Dewey Renaissance in Pre-and Post-War Japan

田 中 武 雄

Takeo TANAKA

概要

本研究は、〈戦後教育科学論争〉における E. デュルケムの位置の究明からはじまった。1950 年代後半に展開された〈戦後教育科学論争〉は、理論と実践の結合、教育科学の対象と方法、さらには教育学の領域をめぐる論争にまで発展した。しかし当時は、E. デュルケム及びその同時代人の J. デューイの教育科学論と関わらせて〈論争〉を展開するまでには至らなかった。「多元化社会」の進展に伴って、再び、“デュルケム・ルネサンス”が叫ばれている今日、戦前・戦後における“デューイ・ルネサンス”の歴史的考察をとおした〈戦後教育科学論争〉への展望が求められている。そこで、特に 1930 年代における J. デューイ理論の中から、先の〈論争〉の見直しにせまる新たな論点をうちだしていきたい。

キーワード：J. デューイ 教育科学 教育実践 戦後教育科学論争

Abstract

This study started from the investigation on how Durkheim was understood in “the Controversy on the Science of Education”. This Controversy , developed in the latter half of 1950’s, linked practice to theory, defined the object and method of science of education, and furthermore, developed into the argument on field of pedagogy. In those days, however, it was not involved in two scholars’ theories on science of education, Durkheim and Dewey who was a contemporary with the former. With the development of plural society, “Durkheim Renaissance” is advocated again, I think that it is necessary to study on a perspective on “the Controversy on the Science of Education” in Post-War Japan through the historical examination on Dewey Renaissance in Pre-and Post-War Japan. I, therefore, want to inquire new point of the issue into Dewey’s theory especially in the 1930’s, to re-

examine this controversy.

Keywords: John Dewey Science of Education Educational Practice

The Controversy on the Science of Education in Post-War Japan

目次

1. はじめに
2. J. デューイの受容と変容～「明治・大正」期
3. J. デューイ研究の 1930 年代
4. デューイ・ルネサンスの戦前・戦後
5. 小括

1. はじめに

大田堯は、堀尾輝久との対談で、「特にデューイには早くから影響を受けたけれども。生き物というのは、**self-renewal** つまり自己更新を遂げつづけている、それが生物の特徴なのだということを 1916 年にすでに書いてあるわけですね。『民主主義と教育』の原書の中にね。つまり自己更新という力を持っているということを生物学がまだ進歩していない段階できちんとそれを述べるという先見の明があった。」と語っている⁽¹⁾。

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)⁽²⁾

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実と、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値するものがある。」(『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』(福村書店、1949.6) の中で、改めて J. 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、・・・生物學的人間の経験過程の中に教育を位置づけようとする事が注目せられる」⁽³⁾。「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。」⁽⁴⁾

のちに大田は、次のように述懐している。「戦争中から私の関心はデューイにかなりありました。そして戦後はとくに、1929年以後のデューイの社会的関心というものに非常に強く惹きつけられたのです。・・・つまり、コモン・コンサーンをうちたてていくための、コミュニティにおける民衆自身のつくる学校というアイディアのうえにたった、かなり資本主義批判を含むような、そういう意図をもったコミュニティ・スクールというものに注目しておりました。」⁽⁵⁾

しかし、アメリカの1929年の大恐慌以後あらわれたコミュニティ・スクール研究から大田の「地域教育計画」運動(=『本郷プラン』)は“挫折”する。

「わが国の新教育では、そういう学校の形態のみの外形上の模倣がしきりに行なわれ、地域とそれをつつむより大きな社会との動きからきり離されて理解され、宣伝された。・・・こういう理論そのものの甘さは、実際の適用に際して、下層の大衆の活力をもっとも有効に組織するのに失敗したのである。」(岩波講座『教育』第4巻、1952)⁽⁶⁾

その経緯を、後年、2009年5月5日、大田は、あらためてふりかえってのべている。

「私自身の中で、『本郷計画は砂上の楼閣である』と、こういうふうに自ら判断をしたのであります。これは、その先生方を含む本郷町民の方々のやられたことが『砂上の楼閣』というのではなくて、私が考えた、私の思想がつまりそこで実現しようとした私のその段階での思想が『砂上の楼閣』だったと思うし、今もその考えに変わることがないので。・・・しかしながら、『本郷計画』というものの持っております特徴というようなものを申し上げますと、地域へ着目したと、これはやっぱりこの『計画』の持っている非常に重い意味ではないかと思うんです。『地域』というのは、我々の顔の見える身近な人間関係がもとにある社会ですね。そういう身近な所から思想の哲学も生まれるはずのものであって、文献の中から生まれるものでないわけです。」⁽⁷⁾

そして、こう続けている。先の“挫折”をのり超える今日的展望が読み取れよう。

「『本郷計画』の持っている特徴の一つは、中央統制の排除という、つまり、常に中央から画一的に支配を受けてきたというのが戦前までの日本の歴史だと思うんですけど、そうじゃなくて、むしろ地域住民から国が生まれるべきなんで、我々主権者ですから、地域からの出発と、こういう発想があるわけです。この点は、私は、変わることなく『地域』というものを大事にしてきたつもりであります。・・・教育行政の宗像誠也氏が非常に『本郷計画』に注目してくれたのは、教育をとおして『住民自治』というものを『教育委員

会』の本来のあり方と、今は全然変わってますが、しかし、この考え方は、これからまだ実現しなくてはならない。まだまだこれから時間をかけて実現しなければならないように思うんですけど、そういう部分のアイディアを含んでいたということにおいては、この『本郷地域計画』というのは、意味を現在も持っているというふうに私は考えているわけです。」⁽⁸⁾

筆者は、前稿（「教育科学と教育実践—『戦後教育科学論争』への展望（その2）」『共栄大学研究論集』第 11 号、2013）において、「『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。・・・『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。」とのべた⁽⁹⁾。

そこで注目したのは、大田が指摘した「1929 年以後のデューイの社会的関心」及び「1929 年の大恐慌以後あらわれたコミュニティ・スクール研究」である。

当時（1930 年代前後）、日本において J. デューイはどのように理解されていたのか。先ず、“同時代的認識”としての J. デューイ研究をふりかえり、今日的に比較研究することである。付言すれば、そのことが、翻って『本郷プラン』＝「地域教育計画」運動の見直しにもつながってくると思われるのである。

2. J. デューイの受容と変容～「明治・大正」期

日本における J. デューイへの研究的関心は、谷本富『系統的新教育学綱要』（1907、明治 40.7）に始まるといわれている⁽¹⁰⁾。しかし、明治 20 年代に「ヘルバルト教育学」の紹介に努め、「日本のヘルバルト」と称された谷本（1867～1946）においても、その理解はなお未だしの感があつた⁽¹¹⁾。

例えば、「デュウェーと云ふ人は教育の根本になるのは手工で、手工を能く習ふと、チョッと烟草盆が能く出来るとか、彫物が能く刻まれるとか云ふばかりでなく、それに由って更に昔から人間社会の産業が発達して来た所の歴史が明に分ると云ふので、而して古来の産業の歴史を明に知り得たならば、即ち人間社会の組織の眞面目が分ると云ふのであります。」（『谷本富著作集』第 3 巻、「系統的新教育学綱要」学術出版社、2011）

それに比して、篠原助市『批判的教育学の問題』（宝文社、初版 1922・大正 11、なお増補版、1934・昭和 9）には、進展したデューイ理解がうかがわれる。

篠原（1872～1957）は、大正自由教育の潮流の中で、「新カント」派の影響の下でのドイツ的立場を代表する教育学者であった。

同書所収の「デューイの教育論」は、元々『哲学研究』第 21 号（1917・大正 6 年 12

月）及び22号（1918・同7年1月）に掲載されたもので、のち篠原は、『教育生活五十年』（相模書房、1956）において、その動機をこうのべている。

「その頃、米国のデューイの教育思想がかなりの波紋をよび起こし、彼の旧著『学校と社会』の外『如何に考えるか』How we think（1909）、『民主主義と教育』Democracy and education.（1919）、『実験論理学』Essay in experimental logic. 等も広く読まれ、『民主主義と教育』はまもなく帆足理一郎氏に翻訳せられ（『教育哲学概論－民本主義と教育』洛陽社、1919－引用者、注）－そこで以上の諸書の外、『児童とカリキュラム』『明日の学校』『教育の基礎たる道徳的原理』『創造的智性』Creative intelligence.（1917）など彼の著書をあさり、特に主著『民主主義と教育』は繰り返し精読した。東京高師研究科時代（明治39年2月－引用者、注）に読んだ『学校と社会』にも8年（12年－同前）ぶりに目を通した。・・・今度こそこの教育論で自分は教育学界にデビューするのだと覚悟して。・・・特に近頃新教育の合言葉になっている『為すことによって学ぶ』ラーニング・バイ・ドゥイングや『動機づける』モチベーションにおける『為すこと』『動機づける』の意義を質し、米国式の功利的実用主義を我国に移植しようとする人々に深甚の注意を促した。」⁽¹²⁾

篠原の「デューイの教育論」が発表されたのは、吉野作造が民本主義を提唱し（『中央公論』1916・大正5年1月）、大正7（1918）年には米騒動やシベリア出兵が起こり、大正デモクラシーが高揚を見せた頃であった。J. デューイが来日し、東京大学で8日間に亘る連続講演を行ったのは、その翌年（1919）である。

そこで、「大正期のデューイ思想の理解の確かさを示すものとして重要である」（稲葉宏雄「デューイ思想の受容と展開の過程（2）－大正期」『日本デューイ学会紀要』第21号、1980）⁽¹³⁾と評される篠原の所論を見てみよう。

①まず、位置＝位地について、「デューイの思想に於て最も大切な点は現象と個人を分かち二元論を打破し、位地なる一元的見地から、教育上一切の問題を解決しようとした所に有する」。しかし、彼（デューイ）の位地とは、方向の異なった二種の順応よりなる寄木細工であり、徹底した一元的見解ではない。個人の活動は常に外界を征服する過程であり、その活動により征服された部分がすなわちその人の環境である。②学校の社会化について、「是れ実にデューイをして今日の盛名をほしいままにせしめた所以のもので」ある。しかし、彼（デューイ）の眼中にあったのは工業的民本社会であり、学校の工業化民衆化であった。それは、知ることと身体的活動とを結合させたが、「他方には知識を道具となす実用主義を戴いて、知識の内在的価値を排斥し去った」。③“知識と科学”及び“為すことにより学ぶ”について、「デューイは知識の為の知識を認めず、科学それ自身の価値を拒んだ」。すなわち「知識を知識として追求せんとする純粋なる知識欲を児童の性情より一抹し去った」のである。社会的必要に迫られ、目的を意識し、効果を予想しての

探求は大人のことで、児童は純乎たる知識の追求者なのだ。④いわゆる **Motivation**（動機づけ）について、「社会生活上の必要を以て学習の第一動機となし、是れ以外真の動機はないと主張する」。しかし、家屋の設計が如何に大人にとって必要であるにせよ、それは児童の生活とは全く没交渉であり、そのような取り扱いが数学の体系を乱す虞があることは明らかである。始めから実用を目的にせざる知識が最も実用的であるといふ逆説が永久に真理である如く。すなわち、「知識の体系的発展から起る興味のみが真の興味である」。⑤最後に実用主義について、「知識を道具となす実用主義は斯くて極めて人為的な、物質的なものとなった」。しかし、デューイ教育思想は首尾一貫した米国式のものである。教育学が国民性を基礎とすべきならばデューイ教育学の如きは理想的なものであろう。「故に之を他国に移動するに当たっては細心の注意を払わねばならぬ」。⁽¹⁴⁾

なお、同書を解説して、梅根悟は、「(篠原は一引用者、注) 大きな興味を寄せていたデューイをも、自然的自我の内的発展を説くものとして斥け、新カント派的な立場こそが妥当な立場であることを説いた・・・それはデューイの忠実な理解と、その上に立ての、批判哲学あるいはドイツ理想主義哲学の立場からのデューイ教育哲学の批判を企てた労作である。」⁽¹⁵⁾ と評している。

それでは、「批判的教育学」の立場とは異なる J. デューイ理解はなかったのだろうか。

3. J. デューイ研究の 1930 年代

森章博『日本におけるジョン・デューイ思想研究の整理』（秋桜社、1992）は、大正デモクラシー期及び戦後日本における J. デューイ研究に対して、「昭和ナショナリズム時代」は、“低調と転向”の受難の時代であったとのべている⁽¹⁶⁾。

その中であって、山下徳治（1892～1965）による J. デューイ研究には、顕著なものがあった。しかし、当初の山下の J. デューイ評価は、必ずしも肯定的ではなかった。

例えば、『新興ロシアの教育』（鉄塔書院、1929.12）では、「新興教育は、その本質に於て、真の社会教育である・・・併しここに言ふ社会教育は、ベルグマンやナトルプ及びデュウイーの社会的教育学とは、・・・本質的に異つてゐる。」⁽¹⁷⁾ としていた。但し、J. デューイについては、「環境の教育的効果と、学校の社会化を力説せるデュウイーの『学校と社会』は、・・・『プラグマチズム』に基礎を有つ限り、一面に於て、新興教育に近づいてゐると考へられるであらう。」⁽¹⁸⁾ と、一定の期待をふくませていた。

なお、同書は、「凡そ、それ（教育一引用者、注）が社会的であることは、実践的であることを意味する。従つて新興教育が、真に社会的であらうと欲する限り、それは又必然的に実践的であらねばならぬ。」⁽¹⁹⁾ とものべていた。

山下において、J. デューイ評価が大きく変わるのは、J. デューイの『ソヴェートロシア

印象記』（自由社、1930.10）の翻訳をとおしてである。そこでは、J. デューイの「経済的・政治的革命と心理的・道徳的革命」の関係把握を批判しつつも、『学校と社会』は産業、経済、歴史に関するマルクスの知識なしには正当に理解されないであらうし、彼の『民本主義と教育』（Democracy and education ー引用者、注）も同じく政治と社会関係のマルクスの知識なしには困難である。」⁽²⁰⁾と、推奨していたのである。

次いで、「科学としての教育学ー教育学の根本的転向」（岩波講座『教育科学』第7冊附録「教育」、1932.4）において、「寧ろ吾々は先づデュウィに近づくべきであらう。彼の『学校と社会』において主張してゐる作業中心主義教育の見解に従へば、児童はその作業によりて、その作業の中に、人類の歴史的、社会的発展関係の理解に導かれなければならぬと言つてゐる。」⁽²¹⁾とのべる。なお、ここで山下が、〈参考文献〉として、School and Society（1900）と並んで、既に、The Sources of a Science of Education（「教育科学の源泉」、1929）を挙げているのが注目されよう。

そして山下が、岩波書店の「大教育家文庫」で、J. デューイをとりあげたのは、1936年5月であった。その序で山下は云っている。「若し人が、現代教育学者のうちで、誰が最も勝れてゐるかを尋ねるならば、私は躊躇することなくデューイを指摘するであらう。同じく最も卓越した現代哲学者が、誰であるかを問ふならば、私は逡巡することなく、再びデューイの名を挙げるであらう。」⁽²²⁾しかし、こうも指摘をしている。「我国におけるデューイ研究の不振は蓋し、ドイツの観念的哲学思想の影響を、余りにも強力に且つ広汎に受け過ぎてゐることから必然的に帰結される学派的な不寛容から来た一種の無責任な迫害とも見られる」⁽²³⁾。従つて、同書は、そうした風潮に対する抵抗と読むべきであろう。

例えば、J. デューイは、「確実性の論究ー知識と行為との関係の一考察」（The Quest for Certainty : a study of the relation of Knowledge, 1929）において、「実験的経験論」の立場を明らかにしているが、それは山下によれば、「デューイの知識に対する根本精神の具現されたものとして、最も重要な意義を有するものであらう。」⁽²⁴⁾とされ、加えて、「伝統的諸学説の廃棄に対する決定的な挑戦であり、他方においては、ロック的経験論やヒュームの懐疑論及びスペンサー、ハックスレーの不可知論に対する根本的な修正を要求している。」⁽²⁵⁾ものである。

「実験的経験論においては、行為が諸観念の根底にある。知識作用の実験的活用は、知識作用自らの行為であつて、理論と実践の久しい間の乖離を解消する。・・・実験的経験論における諸観念は本質的には仮説であつて終結的なものではない。遂行されるべき諸活動と連関する諸観念は、諸活動の結果から検証される。」⁽²⁶⁾

同書は、「デモクラシーと教育」で終わっている。「デモクラシーは政治の様式ではない。それは主として社会生活の様式であり、共同経験の様式である。」⁽²⁷⁾。そして、最後にこうのべている。「アメリカの将来はひとへにデモクラシーの運命にかかつてゐる。

嘗つて独立戦争、南北戦争において人類の自由のために正義の旗を高く掲げて世界史的業績を果たしてきた国民である。ラッセルが言つたやうに、アメリカの将来は我々の興味をいやに刺戟する。」⁽²⁸⁾

しかし、その頃（1931年9月の「満州事変」勃発前後）、山下が所長であった「新興教育研究所」（「新教」）は度重なる弾圧にさらされる。1930年12月、朝鮮の新興教育支部メンバー検挙の指導責任をとわれ山下も検挙される。32年6月、法廷で無罪判決を勝ち取るも、以後、山下は、研究対象を教育政策批判から教育課程・方法、教科・教具論に移していく。それでも、それらをとおしてJ. デューイの研究、紹介を続けた。例えば、『児童教育基礎理論』（建設社、1938.11）では、「吾々はデューイの児童中心の学校が、学校をして児童の生活する場所たらしめる事によつて、その生活を通して学校を社会教育の道具たらしめんとの深き企図と新しき学校計画に気付かされるのである。」⁽²⁹⁾ とのべ、他方、「教育活動と環境の関係について、その本質的意義を明快に解明したのはデューイである。・・・かれは学校をして特殊なる職分を育てる社会的環境として施設する必要を認めた。それは社会の複雑化に伴ふ必然的な帰結であるが、根本において彼は、将来の社会を一層進歩した社会たらしめんがために、未来社会の成員たるべき児童が、その心的傾向において一層深く、強く教育的に養成される必要を痛感してゐたからである。」⁽³⁰⁾ と、指摘していた。

翌1939年9月、山下は、先の『児童教育基礎理論』を整理・発展、体系化させた『明日の学校』（厚生閣）を刊行する。そこで、あらためてJ. デューイについてこうふれていた。

「17、8世紀において基礎を築いた直観教育法は、今19世紀の中葉以後に発達して来た生物進化に影響されて本質的な発展を遂げることができた。われわれはその典型的な教育法をデューイにおいて見出すことができる。・・・デューイは、広義の教育を『経験の伝達による生活の更新』であると考えた。そしてこの経験は、生活の社会的交際の意味に理解されていたから、デューイは未来社会の成員を養成する学校ほど『社会の自己指導』として勝れたものはないといっている。こうした意味から考えると、学校は単に古い文化を児童に伝達する場所ではなく、よりいい発展を約束された未来社会の萌芽的形態でなければ、学校が社会の自己指導とはなり得ないということになる。」⁽³¹⁾

なお、同書の解説で、海老原治善は、「教育の内在的論理において、今日も受けつぐべき数々が、この書物のなかに散りばめられているが、・・・正しい歴史、社会認識の欠落にたたざるをえなくなった苦悩の傷跡として、抵抗主体の喪失と論理の転向という意味で今日的教訓として受けとめることが重要であろう。」⁽³²⁾ と指摘している。

戦後、山下は、再びJ. デューイの批判的検討から研究活動を再出発させる。1948年から、相次いでJ. デューイに関する著書を出版するが、なかでも、『ジョン・デューイ学説

批判』（刀江書院、1949.9）は、先の森章博『日本におけるジョン・デューイ思想研究の整理』の中で、「注目されてよい一冊である」⁽³³⁾と評価されたものである。

同書で、山下は、先ず、「現代アメリカでは、デューイが、哲学を教育の目的論的規定において研究し、自ら実験学校を促進したのであった。自由の原理は、人間形成から必然的に、教育との内面的関係に立つ。デモクラシー社会が、人間の教養に深い関心を払っているのも、それらの理由からである。」⁽³⁴⁾とのべ、J. デューイに対する生物主義、功利主義、道具主義、唯物主義、理想主義等の“批判の批判”を展開している。そのうえで、改めて、J デューイ学説について、つぎのように位置づけている。

「デューイが教育を経験再構成の連続過程であると見ているかぎり、それは同時に彼の実験的経験論と共通する性格を示している。哲学と教育の同一性が、デューイにおけるが如く全一なる体系として組織されたことは嘗つて見られなかった。・・・デューイの場合、その根本において彼の哲学みづからの実践にほかならないのである。彼は言っている。『哲学が教育の一般定理として定義せられ、哲学の定理を実現するものが教育である。』と。デューイのいかなる思想も、完全なる一元論で貫かれている。それは、生きて発展するもの全体としての一元論であり、生命自体の発展の姿である一元論である。」⁽³⁵⁾

そして、最後を、「結語 偉大なる発見者」で締め括っている。すなわち、J. デューイは、「創造的知性」の発見者であり、「新教育の発見者」、さらには、「児童の真の発見者」であった。山下は、「デューイの教育のなかに生けるペスタロッチを見ている。」⁽³⁶⁾のである。

4. デューイ・ルネサンスの戦前・戦後

1928年、山下徳治は、ソビエト教育の視察を含む、二度目の欧州訪問を行った。その「欧州の旅から帰ってきた頃（1929年秋頃—引用者、注）から、教育・教科の本質研究の成果を身につけた教育者のグループによる日本教育の啓蒙運動を企図する研究所の設立を私は熱心に考えていた。」⁽³⁷⁾という。それが、1930年8月19日の「新興教育研究所」の創立につながるのである。

ところで、「その頃私（山下一引用者、注）の家には青年たちの出入りは多かったが、とくに親しく交際していたのは依田新、正木正、宮原誠一、波多野完治の諸氏であった。」⁽³⁸⁾そして、これが、「（山下の—引用者、注）自宅でデューイ『学校と社会』輪読会、波多野完治、依田新、小川五郎、宮原誠一らが参加」⁽³⁹⁾の記録と重なる。

そこで、戦前・戦後を貫通する宮原誠一（1909～1978）のJ. デューイ研究を見たい。以下の文献がある。なお、他にも、シンポジウムや対談の中でJ. デューイにふれているものがある⁽⁴⁰⁾。

- 01 「教育學に於けるアメリカニズムの進歩性—ジョン・デューイ研究の覚書」(『生活学校』第3巻・2月号、1937.2)
- 02 「デューイ 一人及び其の業績」(『科学ペン』1941.10)
- 03 「プラグマティズムと人間の教育」(『人間』1946.2)
- 04 「最近のデューイ文献」(『教育』第2号、社会社、1947.9・10)
- 05 「近年におけるデューイの発展」(日教組『新しい教育と文化』1948.6・7)
- 06 「デューイ」(『教育学事典』平凡社、1949)
- 07 「教育への反逆」(『抵抗の学窓生活』要書房、1951)
- 08 「進歩的教育—アメリカ教育學の自己批判」(鶴見和子編『デューイ研究』春秋社、1952.7、なお、同論文は1949年5月に書かれたという。同「あとがき」p.235)
- 09 「ジョン・デューイ—その生涯と教育学説」(『学校と社会』普及版〈解説〉、春秋社、1954.6、なお、初版は1950)
- 10 デューイ『学校と社会』〈解説〉(岩波文庫、1957.7)
- 11 「デューイと日本の教育」(『週刊読書人』1959.10.12)
- 12 「悩みなき教育への背反—デューイ『民主主義と教育』」(同上、1962.11.12)
- 13 「ジョン・デューイ 一人と思想」(NHK ラジオ第2放送文化シリーズ「人と思想」1976.5.9、5.16、5.23、5.30、同『夕陽(せきよう)—宮原誠一遺稿』所収、1980.9)

上記のように、ここには、“デューイ・ルネサンスの戦前・戦後”をとおして、〈戦後教育科学論争〉を展望する諸論点が蔵されている。その展開は、次報に譲らざるをえないが、ここで予め、『宮原誠一教育論集』第1巻〈解題・藤岡貞彦〉が示唆するものをたしかめておきたい。それは、“デューイ研究の記念碑的論文となった”という戦前の『生活学校』第3巻・第1号(1937.2)に書かれた「教育學に於けるアメリカニズムの進歩性」(前掲、01)についてふれたもので、こう書かれている。

「デューイを『見なおし』、とらえかえし、すくい出すものは、若きマルクス主義研究学徒の目である。それと名をあげずにさりげなく『ドイツ・イデオロギー』の著名な一句『天上から地上へおりるドイツ哲学とはまったく反対に、ここでは地上から天上へのぼる』・・・を引いて、ここ、すなわち史的唯物論の立場からデューイを解剖し、・・・『デューイは教育を社会の上部構造の一として認め、下部構造にたいする被制約性に端的な表現を与えている』との含蓄ある叙述がなされ、この方法によってデューイは日本の教育界に否定的に媒介され主体的に摂取される一契機をもつことになったのである。」⁽⁴¹⁾ なお付言すれば、〈解題〉の、「(宮原における—引用者、注) 複眼的考察がデューイの主体的理解をはじめて可能にした。」という指摘は重要である。

5. 小括

「プラグマティズムは、アメリカ的な思想として世界的にひとつの大きな思想の流れとなり、そうなることによって世界的にその功罪を問われている」⁽⁴²⁾。宮原誠一が、こうのべたのは1957年、J. デューイの『学校と社会』（岩波文庫、1957.7、前掲10）の〈解説〉においてであった。本研究は、〈戦後教育科学論争〉におけるE. デュルケムの位置の究明からはじまった。そして本稿では、E. デュルケムの同時代人であるJ. デューイの1930年代における日本への受容と変容についてトレースした。

戦前・戦後における“デューイ・ルネサンス”の歴史的考察をとおした〈戦後教育科学論争〉への展望はどのように見えてくるのか。先に紹介した宮原のJ. デューイ研究を手がかりに、特に、1929年の大恐慌を契機とする1930年代におけるアメリカ進歩主義教育 **Progressive Education** の転回＝自己批判とデューイ理論の中から〈論争〉の見直しにせまる新たな論点をうちだしていきたい。

注

- (1) 堀尾輝久編、『対話集・人間と教育』, p.328, 京都, かもがわ出版, 2010.4。なお、初出は、『季刊・人間と教育』, No.60, 東京, 旬報社, 2008.12。因みに、近年でも大田は、つぎのようにのべている。「デューイの言葉で一番印象に残っているのは、『生き物はセルフリニューアル』—自分を変える、そこが人工物との違いだということ。・・・つまり、科学的な生命観を根っこにして、彼の議論は積み重ねられていると思うんです。その辺が、僕はデューイの議論の説得力を持っているポイントではないかと思っています。」（科学研究費基盤研究C「ソーシャルキャピタルの再生にむけた地域学習の展開と地元学の創造に関する研究」, 〈研究代表者・佐藤一子〉中間報告書『戦後教育思想における「地域と教育」への問い—インタビュー記録集』, 所収, p7, 2013.8, 参照）
- (2) なお、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 **rearing**、育成する **raising**、育て上げる **bringing up** などとも言う一語源的には、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。（『民主主義と教育』上, 松野安男訳, 岩波文庫, 1975, p.25）
- (3) 大田堯,『近代教育とリアリズム』, p132, 東京, 福村書店, 1949.6
- (4) 同上, pp.134-135。因みに、続く、『地域教育計画—広島県本郷町を中心とする実験的研究』, (同前, 1949.7) は、この本の「中で探及し、そこで暗示され、鼓舞されてきた考え方をもととして行つてきた実験的研究の報告である。」という（「はしがき」）
- (5) 大田堯,『教育とは何かを問いつづけて』, 岩波新書, 1983, p36, p38
- (6) 大田堯,“地域教育計画”, (岩波講座,『教育』, 第4巻, 所収, p.217, 1952)
- (7) 2007-2009年度科学研究費補助金「基盤研究(B)」「戦後日本における教育実践の展開過程に関する総合的調査研究」〈研究代表者、臼井嘉一・国土舘大学教授〉, (「本郷調査」, 2009.5.5, 於・エアポートホテル広島)
- (8) 同上。なお、大田は、ここでもデューイにふれてのべている。『自己創出力』なんて難しい言葉を使いますが、デューイなんかとくにそのことを言っているん

ですがね。生物学の裏付けなしに言っているんです。デューイは、self-renewal、つまり、『自己更新』、自らを変えていく、これがその生きものの特徴であるというのはデューイ哲学の基本にあることなんですよ。だから一人一人の子どもは違って、違った流儀で自分をつくっていくということなんです。」

- (9) 田中武雄, “教育科学と教育実践—『戦後教育科学論争』への展望 (その2)”, 『共栄大学研究論集』, 第 11 号, pp.206-207, 2013
- (10) 中野光, 『学校改革の史的原像』, 名古屋, 黎明書房, p.34.p.41.2008, 参照
- (11) 『谷本富著作集』, 第 3 巻, 「系統的新教育学綱要」, 東京, 学術出版社, 2011, p.48
- (12) 篠原助市, 『教育生活五十年』, pp.210-211, 東京, 相模書房, 1956
- (13) 稲葉宏雄, “デューイ思想の受容と展開の過程 (2) —大正期” (『日本デューイ学会紀要』, 第 21 号, p.115, 1980) なお、同『実験的知性の教育—デューイ教育思想研究序説』, 東京, 日本標準, 1985, 参照
- (14) 篠原助市, 『批判的教育学の問題』, (世界教育学選集 55, 東京, 明治図書, 1970, 所収「デューイの教育論」 pp.205-213, 参照)
- (15) 梅根悟, “解説・篠原助市とその教育学”, 同上, 所収 p.236, p.238
- (16) 森章博, 『日本におけるジョン・デューイ思想研究の整理』, 東京・秋桜社, 1992. 参照
- (17) 山下徳治, 『新興ロシアの教育』, pp.47-48, 東京, 鉄塔書院, 1929. 12。山下徳治は、1920 年、同郷の先輩・小原国芳の紹きで私立成城小学校に迎えられ、沢柳政太郎校長の下で算数教育を中心とする教育実践に取り組む。その矢先、成城最初の海外留学の機会を与えられ 1922 年から 5 年間、ドイツのマールブルク大学に留学、ナトルプ教授の指導で、ペスタロッツ研究に従事する。その間、デューイの著作にふれ、その思想に共鳴するようになったという。留学中の 1927 年に、最初のソビエト訪問をはたしている (柿沼肇, 「〈解説〉新興教育と『新興教育基本文献集成』」, 『資本主義下の小学校』, 所収, pp.51-52, 東京, 白石書店, 1980, 参照)
- (18) 同上, p.60
- (19) 同上, p.48
- (20) J. デューイ 著 (山下徳治訳), 『ソヴェートロシア印象記』, p.2, 東京, 自由社, 1930.10。山下は、同年 (1930 年) 8 月 19 日創立された「新興教育研究所」所長となっている。
- (21) 山下徳治: “科学としての教育学—教育学の根本的転向”, (岩波講座, 『教育科学』, 第 7 冊附録「教育」, p.5, 1932.4)。なお、山下は、同講座第 19 冊附録「批判集」の論文「『教育科学』講座の意義と新しき課題」(1933.4) においても、「古典的、浪漫的、生物学的・実証主義的教育学説の何れよりもプラグマチズムにおけるデューイの業績は遥かに偉大であつた。」(p.7) とのべている。
- (22) 波多野完治・山下徳治著, 『ギイヨオ・デューイ』, 大教育家文庫 24, p.1, 東京, 岩波書店, 1936.5, 復刻版, 1984.9。なお、山下は、阿部重孝・城戸幡太郎・佐々木秀一・篠原助市編輯, 『教育学辞典』, (第 3 巻, 岩波書店, 1938) で、「デューイ Dewey, John」を紹介し、その影響について、「我国では永い間ドイツの理想主義教育学説に圧せられてゐたけれども、近時漸く彼の学説の真価が認められて来た。」と記している。
- (23) 同上, p.6
- (24) 同上, pp.41-42
- (25) 同上, p.61
- (26) 同上, p.62
- (27) 同上, pp.126-127
- (28) 同上, p.133
- (29) 山下徳治, 『児童教育基礎理論』, p.78, 東京, 建設社, 1938.11
- (30) 同上, pp.92-94
- (31) 山下徳治, 『明日の学校』, 東京, 厚生閣, 1939.9, (「世界教育学選集」, 76, 所収,

- pp.71-72, 東京, 明治図書, 1973.4)
- (32) 同上, p.256
 - (33) 前掲 (16), p.301
 - (34) 森徳治, 『ジョン・デューイ学説批判』, p.36, 東京, 刀江書院, 1949.9。なお、戦後の山下は、『デューイの哲学と教育』, (壮文社, 1948.6) 及び『ペスタロッチからデューイ』, (刀江書院, 1950.4) 等の著書も本名の森徳治で出している（山下はペンネーム）。
 - (35) 同上, pp.192-193。なお、ここで山下は、J. デューイの “What is Social Study” (1938) にふれて、「デューイの社会科 Social study における社会的 social という意味は、他のすべての学科を総合する上位概念におかれている」(p.197)「人間を中心として、世界を考える近代思想の立場から『社会的』という言葉の内容を吟味し、社会科の任務がこの人間の社会性と共に自然性としての理科の学習に重点をおくべきことを強調している。」(p.207) とのべている。このことは、山下が、既に戦前において、論文「創造的教科のカリキュラム上の地位」, (『教育』, 第3巻第7号, 1935.7) で、教科課程の社会生活化と児童化の方向から自然研究科、実践的研究科、一般数学と並んで社会研究科をカリキュラム構成上の基本におき、また、「生活教育の歴史と現状に対する批判」, (同前, 第5巻第6号, 1937.6) では、郷土教育や作業教育、生活綴方及び生活学校等の運動が、「併し生活教育の本来的任務である Social Studies を消化し得なかった」問題点を挙げていることと相俟って、興味深いものがある。
 - (36) 同上, p.261。なお、『ペスタロッチからデューイ』, (刀江書院, 1950.4) でも、山下は、「ペスタロッチが経験に与えた光と生命に強く打たれ、デューイへの道を発見した。」と言っている。
 - (37) 森徳治, “新興教育研究所創立当時の回想”, 『日本教育運動史』, 第2巻, 所収, p.110, 東京, 三一書房, 1960.11.
 - (38) 同上, p.111
 - (39) 岡野正, 『1930年代教員運動関係名簿』, 改訂版, p.90, 1996.6。なお、宮原誠一の証言がある。「私は東中野の山下の家へ出入りするようになった。ところが、山下のところでは数人の人たちがあつまってデューイの『学校と社会』の研究会をやっていた。波多野完治はそのメンバーの一人で、大学を出て二年ばかりのときであった。ほかに東京高師の学生が二、三人、それに日本女子大の学生が一人参加していた。まだはじまったばかりで、第一章を輪読していた。ねがってもないこと、私は早速に仲間に入れてもらうことにした。」(“教育への反逆”, 『抵抗の学窓生活』, 東京, 要書房, 1951, 同, 『宮原誠一教育論集』第6巻, 所収, p.357, 東京, 国土社, 1977)。また、山下徳治は、『明日の学校』の中で、J. デューイの『学校と社会』にふれてこうのべている。「社会的教育論の中、教育の本質論から見てもまた教育法上の深さ、具体性から見ても、最も将来に約束するものの多き著作は、デューイの『学校と社会』であった。これは教育労作としては不滅の書である。」(前掲, 注31, p.87)
 - (40) 例えば、1947年7月7日の「社会科はどうあるべきか」をめぐる〈研究協議会記録〉がある。宮原（当時、東大講師）はこうのべている。「デューイは、原始時代から資本主義社会までの発展を眺めて一つのコースを作成した。児童と社会の要求の結びつきにもつとも苦心したものである。社会科を考えだしたのはアメリカの中学の歴史科の先生であった。衣食住を中心とした歴史しかないと、科学的指導が特に要望される。」(『明かるい学校』, No.4, p.5, 1947.8, 同〈復刻版〉『明かるい学校・あかるい教育』, I, 所収, 東京, 教育史料出版会, 1979.3) また、二十世紀研究所の「ディスカッション社会科教育」でもデューイの社会科教育論についてふれている。「デューイのような人が戦後に出した『プロブレムズ・オヴ・メン』という本のなかで社会科論をやっているのを見ると・・・社会科は結局社会についてのインフォメーションの洪水に終わってしまう・・・社会科の目的としてインテリ

ジェント・シティズンシップというようなことを掲げても、これじやとてもそういうものの培養はのぞめない。」(二十世紀研究所,『社会科教育』,上巻, p.41, 東京, 思索社, 1948.11) さらに、1948年9月の丸山真男との対談では、次のように言っている。「われわれの場合は、行動のための理論である、生活のための学問であるというプラグマティズムの考え方をここで一度おおいに採り入れる必要がある。理論とは使うためのものだ。学問とは生活のためのものだ。そういう気風をいたるところでつくりだすのがよいのじゃないか。そういう意味で、私はプラグマティズムの風潮がわれわれの教育のなかに入ってくることはたいへんよいことだとおもいます。」「デューイが公教育(パブリック・エデュケーション)はもっとも本質的には公衆の教育(エデュケーション・オブ・ザ・パブリック)だといっているのは、味わうべき言葉だとおもいます。」(“教育の反省”,『教育』, 1948.9, 同, 前掲(39), 所収, p.410, p.420)

(41) 藤岡貞彦〈解題〉,『宮原誠一教育論集』,第1巻,所収, p.418

(42) 宮原誠一〈解説〉, J. デューイ,『学校と社会』, 岩波文庫, p.217, 第68刷, 2010.2, なお、第1刷発行は、1957.7