

## J. デューイ 『民主主義と教育』における教育目的と学習内容の価値 —カリキュラム・マネジメントを考える— 一視点として—

松 橋 俊 輔  
Shunsuke Matsushashi

### はじめに

平成 29 年告示の小学校学習指導要領・中学校学習指導要領および平成 30 年告示の高等学校学習指導要領では、「カリキュラム・マネジメント」の重要性が強調されている。『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』によれば、「カリキュラム・マネジメント」とは、「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」である (文部科学省 2017a : 20)。本稿は、このカリキュラム・マネジメントの方法に関して、教育哲学の古典的著作であるジョン・デューイ (Dewey, John 1859-1952) の『民主主義と教育』(1916 年) から示唆を得ようとするものである。

デューイのカリキュラム論は、20 世紀の学校カリキュラムのあり方に大きな影響を与えてきた。『民主主義と教育』は彼の教育理論上の主著とみなされており、そこでも当然、カリキュラムのあり方は主要な論点の一つとなっている。彼にとって学校カリキュラムは、標準化された「社会的生の内容」として、個々の生徒を社会へと導くための不可欠の手段であると同時に、よりよい社会への再構築と生徒の個性のよりいっそうの実現のために絶えず評価・改善されるべきものであった。こうした点においては、生徒・地域の実情に基づく各学校独自の「カリキュラム・マネジメント」の推奨自体は、デューイのカリキュラム観と一致するものである。

しかし、ここで着目すべきことは、新学習指導要領に示されたカリキュラム・マネジメントの構想において、カリキュラムの編成が「教育の目的や目標の実現」のためになされるとされていることである (文部科学省 2017a : 20)<sup>1</sup>。というのも、教育哲学者の松下良平が明確に述べたように、デューイの教育理論を常識的な近代教育の枠組み

と根本的に相容れないものになっている最たるものは、彼の教育目的論だからである (松下 1998)。デューイは、「教育のプロセスはそれ自体の目的」であって「それ自体をこえるいかなる目的も持たない」とし (MW9 : 54)、特定の人間像を教育目的として指定することを否定し続けた。

少し詳しく確認しておきたい。『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則篇』に示されたカリキュラム・マネジメントの方法によれば、マネジメントの主体である各学校・部会等はまず教育活動の「目標」を設定しなければならない。その目標は、カリキュラム設計の準拠点、カリキュラム評価のための規準となる (文部科学省 2017b : 40-46)。そして、ここでの目標設定に際しては、関連法規に従うこと、学校・生徒・地域の実情に基づくことのほかに、次の点が求められている。すなわち、「よりよい社会と幸福な人生を切り拓くために必要な資質・能力」を「指導のねらいとして明確に設定していくこと」である (文部科学省 2017b : 42-46)。

こうした構想は、一見したところ、問題解決的な思考力の養成を知的教育の最重要の課題とみるデューイの教育理論と重なるものに思われる。しかし、『民主主義と教育』では、前述した教育目的論のもとに、能力の育成といったような特定の目標を特権的な準拠点としてカリキュラムを編成する傾向は、批判的に論じられている。本稿の課題は、この批判の内容と根拠を明らかにするとともに、『民主主義と教育』からカリキュラム構想の方法についての示唆を引き出すことである。

なお、本稿の論考の範囲は、あくまでも学習指導要領およびその解説に示されたカリキュラム・マネジメントの方法に対して、『民主主義と教育』という一つの著作が提示する視点からどのようなことが言われうるかを確認することに限られる。

すなわち、実際に行われつつあるカリキュラム・マネジメントの営みがデューイの批判にあたるかについて、また、そうした批判が妥当なものであるかについては、さしあたり論じようとするものではない。本稿は、そうした議論のための前提の確認にわずかながら寄与しようと試みるものである。

以下の議論の流れを示しておく。第1節では、『民主主義と教育』の教育目的論の意味を論じる。その際、まずはデューイによる「教育」の概念規定を確認する必要がある。というのも、彼の教育目的論は「教育」の自己目的性を主張するものであり、その「教育」の概念の意味は一般的な用語法におけるものとは異なるからである。続いて第2節では、第1節の議論を踏まえて本稿の課題の所在をより具体的に捉え直したうえで、上記の第一の課題に一旦一つの回答を与える。すなわち、デューイにとって自己目的としての教育構想は、学習者の能力をよりよく育成するはずのものであったことを論じる。第3節では、まず、デューイの教育目的論に基づくカリキュラム構想のありようを論じ、上記の第二の課題に回答する。最後に、それをふまえて、デューイが能力等の育成を特権的な目標としたカリキュラム編成を批判した理由を論じ、第一の課題に対する別の側面からの回答を示す。

### 第1節 教育の自己目的性

『民主主義と教育』における「教育の目的」についての直接の議論は、「成長としての教育」と題された第4章に示される。そこでは、「教育のプロセスはそれ自体をこえるいかなる目的も持たない。教育のプロセスはそれ自体の目的である」と述べられている(MW9:54)。つまり、デューイにとって、「教育」なるものの普遍的な目的があるとすれば、それは、個人の人格的完成でも社会の改良でもないし、個人の幸福ですらない。総体としての「教育」という営みは、ただ教育が生起すること、そして生起し続けることへと向けられているものなのである。だが、この主張は具体的には何を意味しているのだろうか。

本節では次のように議論をすすめる。第一に、『民主主義と教育』における「教育」の概念規定

を確認する。第二に、それをふまえて教育目的論の論述を分析し、意味内容を解釈する。第三に、その解釈を、『民主主義と教育』における価値論の論述と対応づけて具体化する。

#### (1) 「教育」の概念

デューイによる「教育」概念の定義を捉えようとするとき、最初の障害になるのは、その概念が規定しようとしている事象が、わたしたちが「教育」という名で素朴にイメージするものとは微妙に異なっていることである。私たちは「教育」の語を、人が人を(多くのばあい良い方向に)変えようとする意図を持った活動を指して用いることが多いように思われる<sup>2</sup>。これに対しデューイは、単純化して言えば、主として教え手の意図によってではなく、学び手が変化したという結果を中心として「教育」という出来事を捉えている。その時、意図的活動としてのいわゆる「教育」は、意図を超えて起こりつつある結果としての「教育」をコントロールしようとする反省的な実践として、派生的に位置づけられる。

このように捉えられた「教育」とは何であるかについて、デューイは、『民主主義と教育』の第1章から第6章までを割いて論述しており、その結論部分にあたる第6章では「教育」の端的な定義が以下のように提示されている。

「かくして、私たちは教育の専門的定義に到達する。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ところの、経験の再構築ないし再組織化である。」(MW9:82)

「経験の再構築」(reconstruction of experience)という規定の含意もむろん重要であるが<sup>3</sup>、本稿の目的から必要なのは、そのように規定される対象たる出来事の特徴をより具体的に把握していくことである。そこで着目したいのが、上の引用に示された二つの特徴づけ、「経験の意味」の「増加」(increment)、および「経験の進路を方向づける能力」の向上である。ここで、(次節で改めて確認することであるが)第二の点は第一の点の帰結であるから、本節では、第一の点の含意を確認し

ていこう。

教育が「経験の意味」の「増加」であるということの具体例として、デューイは、歴史や地理の学習を挙げている。それによれば、歴史や地理の学習によって「われわれ自身の行動をその時間的・空間的連関のなかに位置づける能力が増大するとともに、われわれの行動は有意義な内容を増す」のである(MW9:216)。また、例えば科学の学習も、自然現象の因果関係を理解することによって、経験において知覚される物事の「意味」を増加させるものと理解できる。

ここでいう「意味」とは、単に知的な性質のものではなく、情的・意志的な側面を伴ったものである。デューイは、「意味」の獲得や使用がどのようなものであるかについて、教育を「社会的機能」として描出した第2章で分析している(MW9:18-20)。そこで彼が挙げている例は、母親が乳児を戸外へ連れて出ようとしているときに、頭に何かを被せながら「ボウシ」という語を発するケースである。そのようにして「ボウシ」という言葉が学習されつつあるとき、母親と乳児は「ただ物理的に互いに連れ立って外へ出る」だけでなく「共に外に出ることに関心を持っている」といわれる(MW9:19)。

この点と関連して、「教育」の発生論的な描写を試みた第1章においては、次のように述べられていた。

「教育は、第一義的には、コミュニケーションを通じた伝達にある。コミュニケーションとは、経験が共通の所有となるにいたるまでの経験の分有のプロセスである。」(MW9:12)

ここでは、「経験の分有」のプロセスである「コミュニケーション」が、「教育」という事象の所在として指摘されている。「経験の分有」とは、複数の人が単に共通の状況・対象を経験しているというだけでなく、彼らが一つの共同的な経験をしているといえるような状態を指す。その重要な特徴は、「関心」(interest)の共有である(MW9:6-8)。それはつまり、人びとが、共に置かれた未確定な状況のなかで、ある同じ対象を重要な因子と捉え、それに注意を向けている状態を意味する

(MW9:131)。そこでは、ただ単に知的な観察・思考等の対象が共有されているだけでなく、願望、期待や不安などの感情や、ある方向に向かおうとする意志も、様々な程度で共有される。それゆえに、「教育」とは、社会的な観点からすれば、「共同体」が生成するプロセスでもある(MW9:7)。これを個人の側からみれば、「教育」とは「参加」(participation)のプロセスである(MW9:7)<sup>4</sup>。

以上をまとめて簡潔に言えば、『民主主義と教育』において「教育」とは、情的・意志的な側面も含めた「経験の分有」を意味するところの「経験の意味の増加」である。

## (2) 教育の自己目的性の意味

教育を自己目的的なものとするデューイの主張は、『民主主義と教育』第4章および第1章の論述を追う限り、次のような二つの判断から成っているものとして理解できる。第一に、デューイにとって、そもそも「生」とは自己目的的なものである。また、第二に、「教育」は人間の「生」の本質的特徴である。

ここで、第二の判断は、さらに二つの下位の判断からなる。すなわち、第一に、デューイにとって「生きることは成長を意味する」(MW9:56)。すなわち、あるものが「生きる」ということは、ただ生命活動が維持されるというだけでなく、その生命がつねに「成長」し続け(ようとして)いることである。

第二に、生命一般のなかでも人間の場合は、「成長」は「教育」に相当程度浸透されている。確かに、単に身体的な発達には「教育」と重ならない部分があるだろうが、ごく基礎的な行為能力や認知能力すら、「意味」ある社会的環境の中で「教育」の生起と共に起こってくる。デューイは、さらに進んで、「教育」は「成長することとまったく一つである」とまで述べる(MW9:58)。つまり、彼にとって、「教育」はすなわち、社会的な生における「成長」のかたちであり、「成長」そのものである。言い換えれば、生命の動きが「成長」を志向するなかで「教育」を手段とするのではなく、人間の生の動きは「教育」をそれ自体として志向しているのである。

ところで、「教育」とは、具体的に言えば、「経



験の分有」によって「参加」へと向かう「意味の増加」であった。これを踏まえると、教育の自己目的性の主張は、次のような意味内容を持つ主張として理解できる。デューイにとって、人間の生は、成長しようとすることを本質とするものとして、「経験の共有」を意味するところの「経験の意味の増加」へと向かっているものである<sup>5</sup>。こうした基本的な信念は、『民主主義と教育』においては次のように表現されている。

「教育は、生きること的手段ではなく、実り豊かで内在的に意義深い生を生きる営みと同一である」(MW9:248)

### (3)「意味」と「価値」

こうした信念は、彼の価値論における次のような主張と重なるものであるように思われる。すなわち、デューイにとって、経験の「意味」の豊かさおよび「意味」の増加は、それ自体「価値」あることとして経験される。

というのも、デューイにとって「価値」とは、単に現在の物理的・身体的な事実・感覚だけに基づくものではなく、時間的・空間的な関係性の中で出来事に与えられた質によるものだからである。過去の活動の結実としての意味を持つ出来事や、未来の経験の豊かな可能性を意味する出来事は、身体的な快をもたらさなくても、「価値」あることとして経験される。そこで経験される「価値」は、単なる未来の「価値」のための手段としての「道具的価値」(instrumental value)ではなく、当の出来事それ自体の「享受」(enjoyment)における「直接的価値」(immediate value)である。もちろん、出来事の「価値」はそこに見いだされた「意味」だけによって決まるものではない。しかし、「意味」が豊かであるほどに、その経験は「価値」の大きなものになりやすいといえる。

加えて、デューイによれば、「経験の意味」がこれまでよりも増加する、というそのこと自体が、「直接的価値」のあることとして経験される。「経験のどの段階でも、その段階において実際に学ばれたものこそが、その経験の価値を構成する」というのである(MW9:82)。また、意味の増加

はすなわち他者との「コミュニケーション」における「経験の共有」を意味するが、後年明確にされるように、デューイにとって「経験の共有」とは「最高の人間的善」であり、「コミュニケーション」とは「直接的価値」を持つ「究極的な対象」である(LW1:157-158)。

つまり、人間の生は「意味の増加」へ向かう、という主張は、具体的には、経験の意味の豊かさおよび意味の増加は、時間的・空間的な関係性の中で生きる存在である人間にとって「直接的価値」をもつ、という主張として理解されうるように思われる。

## 第2節 自己目的としての教育構想の意義

### (1)能力の育成を目標とする教育観との対比

しかし、もちろん、デューイのこうした見解が仮に正当なものとして認められるとしても、現実に行われる反省的で意識的な営みとしての「教育」がそれに準拠すべきであるかは、また別の問題である。能力の育成を特権的な目標とする教育(以下、便宜のため「能力への教育」と呼ぶ)をねらう立場からは、前節で表現されたような教育構想に対して次のような批判がなされると思われる。

教育を自己目的とする学びにおいていかに「直接的価値」が享受されようと、それは、生徒の残りの長い人生において経験される「価値」の充実を保証するものではないし、また、より多くの人々がより多くの「価値」を享受できるようなよりよい社会の形成を保証するものではない。「幸福な人生」と「よりよい社会」を実現するために必要なのは、未来の社会に求められる能力の育成である。そうした能力の育成を明確に目標に据え、そのための合理性という観点から教育活動を構想すべきなのではないか。

こうした批判は、価値論の語彙を用いれば次のように表現できるだろう。教育実践やカリキュラム編成において重視されるべきなのは、それがもたらす「直接的価値」よりも、それらが「能力」の育成に寄与する度合いによって測れる「道具的価値」ではないか。

こうした批判に対して、『民主主義と教育』の論述からはどのような反批判が取り出せるだろうか。

確認しておけば、当然のことながらデューイは、能力の育成をきわめて重要な課題として位置づけている。また、「意味の増加」としての教育はそれ自体、能力を育成するものである。というのも、前節でみた「教育」概念の定義においても言及したように、経験の意味の増加は、続く経験をより望ましい方向へコントロールする能力を強化するからである。経験の意味が増加するという事は、自らの行為と、他者の意図や行為を含めた状況内の諸要素との諸関係についてよりよく知ることであり、そのことが、未来への予測能力を高めるのである。

だが、これだけでは反批判として十分でない。教育の目的を「意味の増加」と捉えるとき、なるほど確かに結果として能力は向上するかもしれないが、その向上の頻度や程度は統制されておらず、偶然に任されていると言わざるをえないように思われる。先に想定された批判が突いているのは、まさにこの点である。

議論のこの段階にとどまるかぎり、デューイの提示するような自己目的としての教育と「能力への教育」との対立は、水掛け論に終始するだろう。というのも、デューイは現在の価値を重んじ、敵対者たちは未来の価値を重んじる、という単純な二項対立として理解されてしまうように思われるからである。

だが、デューイによる議論はこの段階にとどまるものではない。デューイのもくろみは、ここにみられるような現在／未来、「直接的価値」／「道具的価値」といった区別が二項対立として固定化されることを批判し、そうした概念区別がもともと捉えようとしていたところの経験の実相に迫ることにある。

そうした基本的な戦略のもと、『民主主義と教育』においてデューイが示そうとしているのは、次のようなことである。すなわち、未来の価値を支える能力の育成というねらいは、現在の生の価値を決して軽視しない自己目的としての教育によってこそ、真によりよく達成される、ということである (cf. MW9: 73)。以下では、そのように述べられる根拠について検討する。これについて、本節では学習者の側から、次節では教育者の側から確認していくこととする。

## (2) 自己目的としての教育による能力のよりよい育成

『民主主義と教育』の論述にもとづくかぎり、自己目的としての教育によってこそ有用な能力がよりよく育成されると論じる根拠として、少なくとも次の三点があげられる。なお、これらの点は互いに独立したものではなく、相互に含意し合うものとして理解できるだろう。

第一に、それは、生徒の「動機之力」(motive power) を活用することになるからである (MW9: 59)。というのも、その教育は、抽象的な未来に向けてではなく、目の前の「価値」ある現在においてなされるものだからだ。デューイによれば、子どもたちのエネルギーと注意力は、現在がもたらす驚嘆や冒険へと自然に向かうものである。「現在の経験を可能な限り豊かで意味深いものにする」ことによって、そうした自発的な力を活用することができる (MW9: 61)。デューイは、まさにこうした現在に充溢する「動機之力」を看過する点において、未来へむけての「準備としての教育」を批判している (MW9: 59)。

第二に、意味の増加によって、実践的な諸能力のより実効的な育成が期待される。「意味の増加は活動をコントロールする能力を高める」という主張は、単に「知識が増えることによって実践的な諸能力が高まる」という主張ではない。というのも、「知識」が自らの経験の「意味」に貢献するものであるときには、そうした「知識」はいわば「自分のもの」になっている、といえるからである (MW9: 248-249)。デューイは、実践的な判断・行為を状況依存的・全体論的なものとして理解している。そのような行動選択において自らの状況理解や未来予測に有機的に反映されない知識は、有用ではない。それに対して、意味の増加を教育の本質ととらえ志向する場合、知識の修得はすなわち実践的能力の向上に結び付いたものになるのである<sup>6</sup>。

第三に、最も重要な論点であるが、意味の増加の経験の繰り返しは、より多くの意味を求める傾向性に結実する。「直接的価値」あることとして出会われる意味の増加の経験は、「意味を所持する諸事物へ向かおうとする傾向性ないし性向を確立する」と述べられるのである (MW9: 84)。

これと重なる議論として、意味を実感できるような学びは「心の開かれた態度」(attitudes of open-mindedness)を育てると述べられていることが挙げられる(MW9:242)。「開かれた心」とは、教育によって身に付けさせるべき基礎的態度としてデューイが論じるものである(MW9:182-183)。それは、自らの好みや心情にそぐわないものであっても、状況をよりよく導くために必要な思考や知識を受け入れることのできる心の構えであり、現在の自分を越えて視野を拡大し成長を可能にする条件である。『思考の方法』(1910年)において明確に論じられたように、人間には、自らの認識枠組みの中にとどまり、自らに不都合な事実や知識を受け入れまいとする傾きがある(MW6:196-201)。意味の増加という出来事の「直接的価値」の継続的な享受によって、人はこうした傾きに対抗しようようになるのである。

以上のような理由から、デューイにとっては、自己目的として理解された教育の方が、「能力への教育」よりも、かえって能力をよりよく育成するものであるとされるのである。言い換えれば、デューイにとって、学習活動における「直接的価値」を追求することは、「道具的価値」を軽視することを意味しない。彼は、「直接的価値」が認められる学習経験には良質な「道具的価値」があると考えていたのである。

### 第3節 学習内容の価値と教育目標のあり方

本節では、デューイのカリキュラム構想論を確認することを通して、デューイの立場のより実践的な含意を明らかにしていく。

具体的には、以下のように議論を進める。まずは、前節までで示されてきたデューイの教育目的論にもとづくカリキュラム構想論を、「能力への教育」におけるカリキュラム編成の傾向と対比しつつ確認する。続いて、それら二つのカリキュラム構想の差異の根本にある教育観の差異を指摘することによって、デューイが自己目的としての教育を主張することの根拠を掘り下げていきたい。

#### (1) カリキュラムの構想に際しての学習内容の価値判断

前節までの議論から明らかなように、『民主主義と教育』のデューイにとって、学習内容の「価値」の基本的な規準は、それが生徒の「経験の意味」を増加させるかどうかである。そして、「経験の意味」の増加を保障しようとするならば、学習内容の「直接的価値」を重視する必要がある。というのも、学習における「直接的価値」とは即ち「意味」の増加を意味するものだからである。

デューイは、こうした立場から、カリキュラムの構想において「道具的価値」のみが注目される潮流を批判している。彼が論難しているのは、「学科課程の作成者あるいは生徒自身が全く明確な将来の効用を何か指摘することができないならば、いかなる学科もいかなる科目も教えるべきでない、と考える」ような傾向である(MW9:252)。そのように「道具的価値」だけに着目することは、学習内容のもつ「直接的価値」とその意義を見失わせてしまう。デューイの示している例を挙げれば、ラテン語の「道具的価値が明示できないからといって直ちに無用とするのは、ラテン語をただ伝統的な学科だからという理由だけで正当化することと同じくらい非合理」なのである(MW9:251)。

デューイによれば、ある学習内容が生徒の「経験の意味」を豊かにしているかどうか、「直接的価値」を持っているかどうかは、彼がその学習内容に「反応」(response)するか否かによって判断できる(MW9:251)。というのも、生徒の反応は、「その主題が彼の生のなかではたらいっていること」、すなわち、彼にとって意味を持つべきもの、意味を持ちうるものとして受け取られつつあるということを示しているからである(MW9:251)。その到達するところは、学習内容の「感得」(appreciation)である。すなわち「意味が分かる」(realizing sense)ことであり、その価値を十分に理解しかみしめることである。(MW9:241) 7。

ここで、前節で確認したことを踏まえれば、「直接的価値」を持っている学習内容は、同時に「道具的価値」も持っている。意味の増加は、実効的な能力の持続的な向上につながるからである。それは、そのことが教師・生徒によって認識されて



いなくても同じである(MW9:250)。それゆえに、さしあたり「道具的価値」が不明確な学習内容であっても、生徒が強く深く反応するかぎりは、尊重されなければならない。そもそも、実際のところ、それぞれの学習内容の「道具的価値」は、正確には予想しえないものである(MW9:250)。そうした現実の中でも、教師と生徒は学習における「直接的価値」を現に経験しているのであって、それこそが、学習内容の「道具的価値」を見定めていくこと的有力な手掛かりを提供しているのである。

同時に、「道具的価値」が明確なように思われる学習内容も、「直接的価値」を感じさせるように提示されなければならない。学習内容の「道具的価値」が、教師に認識されているだけでなく生徒に対して実際にはたらくものであるためには、その内容は「直接的価値」を感じさせているのでなければならないのである(MW9:251)。というのも、あるものごとの「道具的価値」が、ただ知的に認識されているだけでなく重みを持って実感されていることは、それが生き生きとした「意味」を持っていることを意味し、それは「直接的価値」を伴うからである。そのように「道具的価値」を実感させることは、「ある遠い不確かな未来において彼のためになるという利益について講義してやる」ことによってではなくて、現在「彼が関心をもって行っていることの成否」がその学習内容の成否にかかっていることを発見させるようにすることによってなされる(MW9:249)。デューイは例として科学の教育をあげ、「科学そのものが生徒達の生において目的となるように、生の経験にそれ独自の本質的な寄与をするがゆえに真に価値あるものとなるように、科学を教えなければならない」と述べている(MW9:249)。

以上のような、学習内容の「直接的価値」を引き出そうとする営みは、教師にとってもまた、その学習内容の正味の価値を問い直すことであるだろう。そのプロセスは、教師自身が学習内容の「道具的価値」を捉え直す契機でもある。つまり、教師にとって学習内容の価値とは、ただ現在や未来の社会のありように関する知識や洞察に基づいて一方的に判断されるものではなく、生徒との対話的な相互作用を契機としつつ絶えず問い直される

べきものなのである。

## (2) カリキュラム論からみる自己目的としての教育理解の優位

つまり、デューイが求めていたのは、「直接的価値」と「道具的価値」のどちらかばかりに注目するのではなく、それらを価値という一つのものの二つの側面として連続的に捉えることによって、価値ある学習経験を模索していくことである。翻ってデューイが批判している考え方の誤りの本質は、「道具的価値」の重要性を強調する点ではなく、「道具的価値」と「直接的価値」を無関係なものとしてしまう点にある<sup>8</sup>。

価値の二側面の切り離しは、必ずしも「直接的価値」の否定を含意しない。しかし、二側面を分離したまま、「道具的価値」に準拠してカリキュラムを構成するならば、「直接的価値」は実質的に無視されてしまいかねない。その結果、日々の実践の中で「直接的価値」を実感していながらも、それを反映しないカリキュラムが作成されてしまう、ということも起こってくるかもしれない。同じことは、カリキュラムが目標の達成度という観点から評価されるときにも、当てはまりうるように思われる。仮に、そこで目標が達成されなかったとして、その理由が「直接的価値」の看過にあるのだとしたら、そのことはこの立場からは気づかれにくいように思われる。

以上の議論からは次のような結論が導かれる。自己目的としての教育が、能力の育成を特権的な目標とする教育に優越するとされる理由は、単に前者の方が豊かな直接的価値をもたらすということだけでないのはもちろん、前者の方が後者よりも能力をよりよく育成するということだけでもない。デューイの見立てに従うかぎりでは、後者の基盤にある教育・学習観は、学習内容ひいては学習経験の価値のありように関して根本的な誤認を含んでいるがゆえに、実践において活用されるはずの教師の経験や感覚を、カリキュラム構想・設計のプロセスから締め出し、衰退させてしまいかねないのである。

こうした議論は、『民主主義と教育』における教育目標論の主張と完全に重なる。デューイは、教育目標が生身の教師・生徒の教育・学習活動に

対して外在的で拘束的なものになりがちなことには警鐘をならしている (MW9: 115-116)。デューイにとって目標とは、活動の焦点を実験的に定めることで現実の観察を助け、活動力をより自由にするためのものである (MW9: 111-112)。それゆえ目標は、現前する状況の中から生み出されたもの、またフレキシブルなものでなければならない。これに反して教育プロセスに外的な固定的な目標は、教師自身の観察・思考・判断を妨げる (MW9: 116)。そして、「道具的価値」からのみ学習内容の価値を捉えることは、まさにこうした外在的な目標を持つことである<sup>9</sup>。

デューイは、目標は「一般的」(general) なものでなければならないと論じる。真に「一般的」な目標こそが、「いまこの諸活動力の地平を広く見渡す」ことを可能にするのである (MW9: 116-117)。それは、教師の経験や感覚に疎遠であるがゆえに観察と思考を放棄させ、外的な与えられた方法論に飛びつかせるような「抽象的」(abstract) な目標とは区別される。「一般的」な目標は、個々の教師の持つ豊かな資源を生かすための観点である。ここまでの議論を踏まえれば、そうした「一般的」な目標として意識されるべき最たるものとは、「教育」の生起それ自体、すなわち、「意味の増加」ないし「経験の共有」であると思われる。

## おわりに

本稿の課題は、第一に、『民主主義と教育』において能力の育成を特権的な目標としてカリキュラムを評価する傾向が批判される根拠を明らかにすること、第二に、同書からカリキュラム構想の方法についての示唆を引き出すことであった。

この課題の達成に向けて、ここまでの議論は次のように展開された。

第1節では、教育は自己目的的なものであるというデューイの主張の意味内容を検討した。結果として、その主張は人間の生は「意味の増加」へと向かっているという信念の表現であり、「経験の意味」とその増加はそれ自体として「直接的価値」をもつという価値論の主張と重ねて理解できると論じた。

これを踏まえて第2節では、第一の課題に対

する一つの回答を示した。すなわち、能力の増大というねらいもまた、自己目的としての教育によってこそよりよく達成されると考えられていたこと、学習活動における「直接的価値」を重視することが真に「道具的価値」を実現することにつながると考えられていたことを示した。その根拠としては、自己目的としての教育は、学習へ向かう生徒の自発的な力を活用し、生きた文脈と結びついた実効的な能力を身に着けさせるとともに、さらなる学びに向かう態度を育むものであると考えられていたことを挙げた。

続いて第3節では、そうした立場からのカリキュラム構想論を確認し、第二の課題に回答を示した。デューイによれば、「直接的価値」を持ち生徒の「反応」を喚起する学習内容は、その「道具的価値」の確かさを問わず適切に尊重されねばならないし、「道具的価値」の明確な学習内容も、教師の側でのその価値の認識に自足することなく、生徒にとっての「直接的価値」を持たされなければならない。つまり、教育者は、「直接的価値」と「道具的価値」の連続性を正しく認識し、それぞれの学習内容の価値を実践の中で絶えず問い返し続けなければならないのである。

また、これを踏まえ、能力の育成を目標とする教育は、「道具的価値」と「直接的価値」を互いに無関係なものとして捉えることで教師の観察や思考を妨げてしまう危険性があると論じた。

以上より、第一の課題に対しては次のような回答が与えられたことになる。『民主主義と教育』において能力の育成を特権的な目標としてカリキュラムを評価する傾向が批判されたのは、それが、「直接的価値」と「道具的価値」、すなわち現在における価値と未来における価値を不当に切り離して捉えるがゆえに、生の「意味」と「価値」を貧しいものにし、教師の感覚・経験や生徒の自発的な力を抑圧して、そもそもの意図である能力の育成にも十分に成功することはないと考えられていたからである。デューイは、能力を一つの目標とすること自体を問題としているのではなく、それによって現在の諸力・諸条件の意義が看過される傾向性があることに警鐘を鳴らしているのである。

こうした主張の妥当性は、結局は事実によって



検証されるほかないものであろう。だが、デューイの議論を真摯に受け取るならば、次のように問うてみることに意味はあるだろう。すなわち、私たちが「資質・能力」の育成を目標としてカリキュラムを編成・実施するとき、そうした目標は、活気のない実践を正当化してしまうようなもの、目の前の生徒に寄り添わせないものになってしまっていないだろうか、と。

本稿で論じられなかったことは多々あるが、特

に重要な論点として、次の二点を挙げておきたい。本稿で示した教育目的論・目標論やカリキュラム論は、本来、真の「民主主義」の実現を目指すデューイ思想の一部として理解されねばならない。また、本稿で確認したデューイの主張の理論的基礎となっている彼の価値論の哲学的・思想史的な位置づけ・評価も、彼の教育論の価値を測る上で重要であると思われる。これらについては、今後の課題としたい。

【参照文献】

(1) デューイの著作

デューイの著作からの引用・参照に際しては、すべて以下のデューイ著作全集にもとづき、略号を用いて巻を記した。

Dewey, J. (2008) *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. 2nd.edn., ed. Boydston, J.A., Southern Illinois University Press. [MW = Middle Works / LW=Later Works]

(2) それ以外の文献（著者は五十音順）

Alexander, T. (2013) *The Human Eros: Ecology and the Aesthetics of Existence*, Fordham University Press.

松下良平（1998）「産業社会の出現と教育概念の再構成」杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社、193-205 頁。

文部科学省（2017a）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』東山書房。

文部科学省（2017b）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』東山書房。

西本健吾・田中智志（2019）「連関する二つの経験」田中智志編『教育哲学のデューイ—連関する二つの経験』東信堂、326-342 頁。

田村智子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵編（2017）『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい。

【注】

- 1 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則篇』においても、「カリキュラム・マネジメントを効果的に進めるためには、何を目標として教育活動の質の向上を図っていくのかを明確にすることが重要である」と、この点は強調されている（文部科学省 2017b：41）。
- 2 例えば『岩波国語辞典』においては、「教育」という語の語釈として「教えて知能をつけること。人の心身両面にわたって、またある技能について、その才能をのばすために教えること」と記されている（「教育」『岩波国語辞典』第 7 版新版、岩波書店、2011 年 p.356）。こうした場合、「教育」の概念を、主に活動の意図によって規定していることになるだろう。
- 3 デューイの用いる「経験」の語は、通常とは異なった意味を与えられている。それは、単一の体験を指すものでも、過去の体験のまとまりを指すものでもない。『民主主義と教育』冒頭において「経験」の概念は、人間の「生」（life 生活、人生）の概念と重ねられている（MW9：5）。それは、過去から連続しつつ未来へと向かいつつある累積的かつ創造的な生きることのプロセスを指している。
- 4 確認しておけば、デューイにとって「参加」とは、認識、感情や意志の単一の在り方に人びとが同一化されていることを意味しない。彼にとってそれは、各個人がその固有性を発揮しつつ協同的な生活を編み上げていくことである。そこでは、各人の置かれた状況は連続的であるが同一ではなく、それに対する各人の関わり方は似通いつつも多様である。
- 5 アメリカのデューイ研究者アレクサンダーは、デューイ思想の核心に、人は動物とは異なり意味深く存在すること求めるという「人間的エロス」（the Human Eros）を読み取っている（Alexander 2013）。
- 6 例えば次のように述べられている。「あらゆる学科は、いつか、どこかで、それ自体のために（つまり、ただ楽し

い経験として）味わわれるべき善でなければならないのであって、このことは、詩に当てはまるだけでなく、算術にもあてはまることなのである。でなければ、それが手段とか道具として用いられる時と所が到来したとき、それはちょうどそれだけ損なわれたものとなるだろう。すなわち、それ自体としてそれを実感したり、鑑賞したりしてこなかったため、人は、他の目的の手段としてそれが持っている可能性を何か見落とすことになるのである。」（MW9：248-249）

- 7 このことの意味は、日本語において生徒が関心を持たず理解もできない学習内容に対してしばしば「意味が分からない」と表現することから類推できるようにも思われる。
- 8 西本健吾と田中智志は、デューイの教育思想においては言語以前の「一次経験」と知によって世界を対象化する「二次経験」のどちらかを重視するのではなく、後者を前者の全体性によって批判しながら、前者を後者の知によってたえず組み替えることの重要性を指摘しているが、ここでのデューイのカリキュラム構想論はその一つの具体例となるものであろう。また、西本・田中は、教育学においては「経験主義」と「系統主義」というかたちでこの二項対立が前提されてきたことを批判しているが、本稿が問題としたような「直接的価値」と「道具的価値」との対立はこれに重なるものであると考えられる。（西本・田中 2019：334-335）
- 9 ここで述べられた危険性は、例えば田村智子らの『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』においても、目標に準拠した評価だけに捉われることなく「目標にとらわれない評価」に対して開かれた構えを持つことの必要性の確認というかたちで言及されている（田村他 2017：58）。