

デューイにおける「成長の哲学」の形成と展開-実験的探求と創造的知性-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-08-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 神藤, 佳奈 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10291/17482

明治大学大学院 文学研究科

2014 年度

博士學位請求論文

デューイにおける「成長の哲学」の形成と展開

—実験的探求と創造的知性—

Formation of John Dewey's Philosophy of Growth

: Experimental Inquiry and Creative Intelligence

学位請求者 臨床人間学専攻

神 藤 佳 奈

目次

凡 例…………… iv

序 章…………… 1

- I. 本研究の目的
- II. 先行研究と本研究の視点
- III. 構成と概要

第1部 デューイにおける経験、習慣、探求：行為の理論へ

第1章 デューイの知的探求の始まり：カントの再構築……………15

第1節 初期デューイの知的形成と当時のアメリカ哲学……………17

- (1) 19世紀末のアメリカの大学における哲学の状況
- (2) ジョーンズ・ホプキンス大学での大学院
- (3) デューイの博士論文をめぐって

第2節 デューイにおけるカントの再構築のはじまり……………25

- (1) 相互に関連しあう経験と知識：経験とカテゴリーの関係の再検討
- (2) カントの感性論：経験と知性の有機的關係

第3節 初期デューイにおける「自己」と「自己意識」：行為の論理への契機……………31

- (1) 初期デューイにおける「自己意識」
- (2) 「自己意識」と「自己」の区別：「“自己”という用語に関する最近の考えについて」
- (3) 活動としての「自己」：行為の理論へ

第4節 行為の問題としての経験……………40

- (1) 「心理学における反射弧の概念」(1896)
- (2) 反射弧の概念から新しい経験概念へ

第2章 「経験の再構築」とそのプロセス：習慣、探求……………49

第1節 デューイにおける習慣……………50

- (1) 経験の「連続性」と「相互作用性」
- (2) デューイの「習慣」における「性向」
- (3) 新たな習慣の創造

第2節 「探究」と「習慣」を基礎とする「経験の再構築」……………56

- (1) 「経験の再構築」と「探究」
- (2) 「経験の再構築」と「目的」の形成
- (3) 習慣と探究の関わり＝経験の再構築のプロセス

第2部 デューイにおける実践

第3章 シカゴ実験学校での実践	66
第1節 世紀転換期のシカゴの状況と教育をめぐる問題	67
(1) 当時のシカゴの都市問題と教育	
(2) 世紀転換期アメリカの教育とシカゴの小学校の状況	
(3) 教育に求められる変化と大学での「教育学」の必要性	
第2節 シカゴ大学哲学科の変遷：教育学部の独立と実験学校	75
(1) 「教育学」と実験学校の必要性とそのイメージ	
(2) シカゴ大学の哲学部と教育学科の変遷（1894-1902年度）	
第3節 実験学校のコンセプトと組織	84
(1) 実験学校の基本的コンセプト	
(2) 実験学校の基本的組織	
第4節 実験学校のカリキュラム：授業実践の事例	91
(1) カリキュラムの概要	
(2) 低～中学年のカリキュラムの中心となる「オキュペーション」	
(3) 「手工」と専門的活動	
第5節 子どもの成長段階	100
(1) 子どもの成長を教育の中心におくことの新鮮さ	
(2) 子どもの成長に関する3つの段階	
第4章 デューイの日本と中国旅行	108
第1節 『哲学の再構築』におけるデューイの問題意識	109
(1) 『哲学の再構築における』デューイの主張とその背景	
(2) 哲学が「観念的なもの」を扱うものになってしまった歴史的経緯	
(3) 経験科学が哲学にもたらした変化	
第2節 デューイの日本での講演とそれへの反応	116
(1) デューイ訪日以前の日本におけるプラグマティズム受容とその様子	
(2) 桑木巖翼・田中王堂のプラグマティズムをめぐる論争	
(3) デューイの日本での講演と、知識人の反応	
第3節 デューイの中国滞在	130
(1) 五四運動をみたデューイ	
(2) デューイの中国での講演についてと聴衆の反応	
(3) 新文化運動の思想的リーダー：胡適	
第4節 デューイ受容に関する日本と中国の違いをめぐって	137
(1) デューイ受容における両国の違いが物語っているもの	
(2) デューイにとって日本・中国旅行がもつ意味	

第3部 「成長の哲学」としてのデューイ思想

第5章	「成長の哲学」のたどってきた道筋	153
第1節	初期～中期における「成長」：経験から学ぶ能力	153
	(1) 『民主主義と教育』における「成長」：中期デューイの「成長」	
	(2) 初期デューイにおける「成長」の変遷	
第2節	後期における「成長」：成長が向かうところ	159
	(1) 成長はどこへ向かうのか	
	(2) 善へ向かうものとしての「成長」	
第3節	実験的探求と創造的知性：「未知のもの」への取り組み	164
	(1) 実験的探求と創造的知性としての「成長の哲学」	
	(2) 「不確実性」と「連続性」：未知のものを既知のものへ	
【結語】		172
	I. 要約	
	II. 今後の課題	
【参考文献】		179

【凡 例】

本論文で用いたデューイの著作からの引用は、J. A. Boydston 編、Southern Illinois University Press 発行のデューイ全集、前期著作集 (*The Early Works of John Dewey*)、中期著作集 (*The Middle Works of John Dewey*)、後期著作集 (*The Later Works of John Dewey*) を用いた。それぞれ、慣例に従って、EW, MW, LW と表し、その後に引用頁を本文中に示す。例えば (EW1 : 33) というのは、初期著作集第 1 巻の 33 頁を示している。本文中の引用で用いたデューイの著作、論文のタイトルと、その著作集の該当ページ、出版年月は、巻末の参考資料に一覧で示した。

EW *John Dewey, The Early Works, 1882-1898*, 全 5 巻, 1969-1972 刊行

MW *John Dewey, The Middle Work, 1899-1924*, 全 15 巻, 1976-1983 刊行

LW *John Dewey, The Later Works, 1925-1953*, 全 17 巻, 1981-1990 刊行

デューイの書簡については、サザンイリノイ大学にある The Center for Dewey Studies が編集・発行した、デューイ書簡集 *The Correspondence of John Dewey, 1871-1952 (Vol. I-IV)* が CD-ROM にて刊行されている。それは現在、オンラインデータベース : Intelix Past Masters にある *The Correspondence of John Dewey, 1871-1952 (Vol. I-IV)* (<http://www.nlx.com/collections/132>) にて公開され、閲覧することができる。本研究では、Past Master に公開されているものを参照した。デューイの書簡を文中で引用する際には、手紙が書かれた日付を引用の後に著した。

序 章

I. デューイにおける「成長」と本研究の目的

(1) 本研究の目的

デューイ (John Dewey, 1859-1952) の生涯のなかで貫かれる問題意識のひとつに、人間が生活するなかで、様々なもの事や問題をどのように認識し、それにどう働きかけていくか、という問題がある。それについてデューイは、「成長」という考えを展開した。デューイの「成長」という考えは、『民主主義と教育』(*Democracy and Education*, 1916) において、経験を不断に再構築していくことであり、さらにそれは「生命・生活 (life)」の特質であるがゆえに、成長することと生活、教育は、同義であるとし、「成長としての教育 (education as growth)」というモットーで広く知られる考えを展開した。また、『人間性と行為』(*Human Nature and Conduct*, 1922)、『論理学』(*Logic: The Theory of Inquiry*, 1938) などでは、「習慣」や「探求」の考えが展開され、「習慣」を再構築していくこと、またその再構築のプロセスとしての「探求」の総体が「成長」であると示される。それと同時に、そこでは「経験」や「知性」、「善」や「目的」といった考えが、「成長」を、デューイの思想的枠組みとして支える諸概念となる。

それらにおいて「成長」という考え方は、デューイの世界観の基礎をなすものである。つまり、デューイの「成長」という考えは、「経験」や「知性」、「探求」、「習慣」、「善」、「目的」などといった彼の思想全体を見渡したうえで鍵となる諸概念を、その根本で支える考え方であると同時に、「成長」は、これらのデューイの考えを貫く中心線をなしている、ということができる。

そのようなデューイの「成長」という考えは、単なるひとつの概念に帰するものでもなく、あるいは成長論といったように、彼の思想のなかのひとつの理論をなすものでもない。それは、デューイの問題意識の変遷のもとに、初期から後期を貫いて、段階的に発展してきたものであり、彼の初期から後期へと貫かれる問題意識のもと展開される、デューイ思想のひとつの側面である。つまり、デューイの「成長」の形成と展開を考察することは、デューイ思想の史的展開を考察することに他ならない。そこで、本研究では「成長」という考えを中心として展開されるデューイの考えを「成長の哲学」として捉える。

したがって本研究は、デューイの「成長」を中心的概念とすることで、「成長」という考えが発展する過程と、デューイの思想的発展の相互作用に着目し、デューイの思想を「成長の哲学」として再構築することを目的とする。

(2) デューイにおける「成長」

ところでデューイの「成長」という考えは、端的に言えば、人間が問題を認識し、それに働きかけるプロセスのなかで、今までの古い経験を、新しい経験へと不断に再構築していくことである。つまり「経験の再構築」、これがデューイの「成長の哲学」の根本である。しかし、デューイの「成長」という考えは、初期から後期を貫いて、至るところで重要な考えとして登場するのではあるが、最初からデューイが「成長」という言葉に対して、特別な意味を込めていたわけではない。最初は単に用語として用いられていたものが、いつしかそれが彼の思想の根本的考えとなっていくのである。それはつまり、デューイの問題意識の発展にあわせて、「成長」という言葉が意図するもの、あるいはそこに含まれる概念や他の考えといったものも、段階的に発展していくのである。これがデューイの「成長」という考えのもつ特徴であり、問題点である。

例えば、初期のデューイにおいて「成長」とは最初は単に用語として用いられている。「成長」ということが経験と関連して述べられるのは、「観念化としての知識（“Knowledge as Idealization”, 1887）」においてである。そこでデューイは、「経験が成長する」として次のように述べている。

知性がそれ自身のなにかを感覚に投影するとき、経験が始まる。今や、われわれは知性が経験のなかに、より多くの観念的内容を読み込む程度に応じて、経験が成長し、より多くの意味もつことを認めなければならない。(EW1 : 191 傍点筆者)

同様に、次のようにも述べる。

感覚を供給するのではなく、感覚を通して意味を供給することは、経験をより有意味なものにする。そして、このことは、知性がそれ自身の観念的内容から、観念的特性を加えるにつれて、経験は成長する。(EW1 : 191 傍点筆者)

デューイがここで述べているのは、「経験」と「知性」の関係であり、どのようにわれわれが「感覚」から受け取ったものが「知性」になるのか、「感覚」や「知性」と「経験」はどのような関係にあるのか、という彼の初期の問題意識に他ならないのである。さらに言えば、それは彼のカントの『純粹理性批判』への取り組みから発展してくるものである。こうした初期の問題意識から、デューイは生涯をかけて、われわれの経験は、どう成長していくのか、ということを考えていくのである。そこでは、「成長」という言葉や考えが彼の思想の根本的考えとなっていく。

そのひとつの明確な到達点として、つまり「成長」という考えが、単なる言葉としてではなく、デューイの「経験の再構築」という考えを支える根本的考えとして、あるいは「経験の再構築」に関するデューイの考えのさらに大きな枠組みとして、「成長」ということが、明確に記されるのは、中期にあたる『民主主義と教育 (Democracy and Education, 1916)』においてである。『民主主義と教育』においてデューイは、「成長」を、「教育」や「生活」と同義だとみなす。デューイは、成長は発達であり、発達すること、成長することが、生活なのだ、として次のようにいう。

それは (i) 教育の過程はそれ自体を超えるいかなる目的も持っていない、すなわちそれはそれ自体の目的なのだ、ということおよび (ii) 教育の過程は連続的な再編成 (reorganizing) 再構築 (reconstructing)、変形 (transforming) なのだ。(MW9 : 54)

デューイにおいて「成長」とは、「教育」を意味するものであるので、デューイが教育を定義しているものは、そのまま「成長」について述べていることだと受けとれる。すなわち「成長の理想は、結局、教育とは経験を絶え間なく再組織ないし、再構築していくことである、という考えに帰着する」(MW : 82) と述べ、同様に「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、経験を再構築ないし、再組織することである」(MW : 82-83) とする。これらのデューイの言葉から、「成長」が、明確に「経験の再構築」を意味することが分かる。

「経験の再構築」という考えはデューイの思想の真骨頂であり、それまで初期デューイが取り組んだ哲学的課題である、形而上学や論理学で議論されてきた世界と、われわれの日常の経験や生活がもつ世界（知性）を、交渉させて捉えようとしてきた彼の取り組みのひとつの到達点といえる。それを端的に表す言葉が「経験の再構築」であり、それは「成長」を意味するのである。

加えて重要なことは、デューイの「成長」が、このように彼の問題意識の展開と、思想展開にあわせて発展しているものなので、「成長」という考えは、「経験」、「知性」、「習慣」、「探求」、「教育」、「生活」、「善」、「目的」といった、諸考えが含まれていること、に注意しなければならない。換言すれば、それらの考えから全体的に意味されるものが、デューイにおける「成長」であると捉えられるのである。

特に中期～後期では、「成長」というとき、「習慣」や「探求」、「善」といった考えが重要な意味をもつ。例えば「習慣」とは、人々が日々の生活のなかで衝動を、ある目的のもとに再構築していくことであり、それは「探求」という時間的過程を伴って展開するとされる（第2章参照）。さらにそこでデューイが意図しているのは、単なる日常生活における活動の繰り返しではなく、「行為の成長」としての「道徳」である。1922年『人間性と行為』では、「道徳性は、意味における行為の成長を意味する」として次のように述べられる。

成長することと成長とは、同じ事実であり、実際に拡大されるか、思考において拡大されるかの相違にすぎない。・・・道徳とは、われわれが直面しているものの意味を学び、行動においてその意味を用いることである。意味の一定の度合いと範囲の中での、現在の行動の成長の結果としての善、満足、「目的」だけが、われわれの統御のなかにある唯一の善であり、したがって、それに対してだけ責任が存在するのである。(MW14:124)

デューイは、人々が日常生活のなかで様々な問題に取り組むことで、経験を再構築し、成長している過程において、そこで得られた意味を、行動において用いることが、「善」の過程であるというのである。また『哲学の再構築 (Reconstruction of Philosophy, 1920)』においても同様に、「道

徳的独立というのは、成長の中止を意味し、孤立は無感覚を意味する」と述べ、「道徳の過程と、個人の成長の過程が同じもの」と分かれば、社会の進歩及び再構築の最も経済的で、効率的な手段であることが理解されると論ずる (MW12 : 186)。

つまり、主に中期～後期に展開されるデューイの「成長」とは、古い経験を新しい経験へと再構築していく過程において、思考が、目的を形成し、問題へと働きかけるという人間に普遍的な活動が、「成長」であるがゆえに、「善」という道徳的価値もまた、成長していくとデューイは捉えるのである。

このように、「成長」という言葉で語られることが変化していく過程と、デューイの問題意識に基づく思想的展開のフェーズは、互いに重なりあい、相互作用的に展開されていくと捉えることができる。

(3) 先行研究の状況

もちろん、そうしたデューイの「成長」概念は、今までの先行研究で無視されてきたわけではない。それは主に、デューイ思想の形成と展開を扱う多くの研究のなかで、最も重要で鍵となる概念だとされてきた。特に、デューイが成長と教育、生活というものを同じものと捉えていることや、成長という考えが主に『民主主義と教育』で展開されることから、デューイの「成長」については、これまで教育思想・教育哲学的と、哲学・思想的側面に、大きく二分されてきた傾向にある。

[教育学的側面]

教育学的側面では、さらに以下の二つの側面から考察が行われる傾向にある。すなわちひとつが、現代の日本における、個性化教育の流れや、子供の経験と学びを連続的に構成する問題解決学習といった流れのなかで、デューイが子どもの成長をどう捉え、それをどのように、現代の学校教育へ反映していくかという、学校教育における実践的考察である。

もうひとつの側面として、デューイの教育に対する関心が、どのような哲学的課題のもと生まれたのかを考察する教育哲学・思想的研究がある。特に日本のデューイ研究には、デューイ思想が主に教育学の分野で受容・発展していたという歴史的経緯があることから、デューイ研究は、教育哲学・思想を主題としたものが多い。

ここでは、デューイの思想的展開を扱う本研究との関心で、教育哲学や教育思想史の先行研究について概観しておきたい。それらを扱った研究は膨大な数になるが、以下の先行研究は、デューイの思想的課題の発展を考察するうえで参考になる。Jim Garrison, *Dewey and Eros Wisdom and Desire in the Art of Teaching*, (New York and London: Teachers College Press, 1997), Naoko, Saito, *The gleam of light : moral perfectionism and education in Dewey and Emerson*, (New York : Fordham University Press, 2005 その日本語訳として、齊藤直子『<内なる光>と教育 プラグマティズム

の再構築』法政大学出版局、2009年がある)である。また、日本におけるデューイの教育思想を扱ったものには、古くは、大浦猛『実験主義教育思想の成立過程』(刀江書院、1965)が、主に初期デューイを対象として当時の時代状況などにもとづいて詳細に述べ、その後の日本におけるデューイ思想史研究において、主流となる解釈を確立した。その後、栗原修『デューイ教育学の起源—彼の生長としての教育観はいかなる過程を経て成立したか—』(松籟社、1979年)、森田尚人『デューイ教育思想の形成』(新曜社、1986年)、笠原克博『初期デューイ教育思想の課題—1890年代の社会改革運動との関連で—』(法律文化社、1898年)、早川操『デューイの探究教育哲学 相互成長をめざす人間形成論再考』(名古屋大学出版会、1994年)らの研究が、デューイ思想を教育学的関心から考察したものとして参考になる。

これらの研究において、デューイの「成長」は、デューイ思想の根本をなす重要な概念として位置づけられてきた。しかし、これらにおいて教育学関心から考察されることの多いデューイの「成長」は、デューイの初期から後期へと貫かれるデューイの問題意識に基づいて、その全体的位置づけや意味にわたって考察されることは少ない傾向にある。

[思想・哲学的側面]

思想・哲学的側面からの研究では、デューイの思想的発展を、19世紀末のアメリカにおける哲学的問題との関連のなかで捉え、そうしたデューイ思想を、自然主義、道具主義、機能主義、経験主義などといったように、どのように哲学的に位置づけ、解釈され得るかを議論するものが多い。というもデューイ自身が、自らの思想的遍歴を「カメレオンのように変化した」(LW5: 155)と述べていることから、デューイと、モリス(George Sylvester Morris, 1840-1889)、T. H. グリーン(Thomas Hill Green, 1836-1882)、ケアード(Edward Caird, 1835-1908)などといった1880年代のアメリカにおける新ヘーゲル主義の影響が、必ずと言っていいほど問題になる。そこでの議論は、デューイがどのようにヘーゲル(あるいはヘーゲル主義)と「訣別」し、どのようにデューイ自身の「デューイプラグマティズム」を確立するか、ということに議論が集中する。

それらの問題を議論したものには、Jenifer Welchman, *Dewey's Ethical Thought*, (Ithaca: Cornell University Press, 1955)を筆頭に、M. White, *The Origin of Dewey's Instrumentalism* (New York: Columbia University Press, 1964)に、Richard Bernstein, *John Dewey*, (New York: Washington Square Press, 1966)、Steven C. Rockefeller, *John Dewey Religious Faith and Democratic Humanism*, (New York: Columbia University Press, 1991)、John R. Shook, *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, (Nashville: Vanderbilt University Press, 2004)、James A. Good, *A Search for Unity in Diversity The "Permanent Hegelian Deposit" in the Philosophy of John Dewey*, (Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: Lexington Book, 2006)がある。日本の研究では、先に述べた教育思想におけるデューイの思想形成を扱う研究でも一部で言及されているが、亀尾利夫『デューイの哲学 知識と行為』(勁草書房、1975年)、加賀裕郎『デューイ自然主義の生成と構造』(晃洋書房、2009)が、思想・哲学的側面に一貫して考察している。

本研究の関心で特に参考になる先行研究

これらの先行研究のなかで、デューイの「成長」に着目した場合、特に参考にされるべきなのは、ロックフェラー (Steven C. Rockefeller, *John Dewey Religious Faith and Democratic Humanism*, New York: Columbia University Press, 1991)、シュック (John R. Shook, *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, Nashville: Vanderbilt University Press, 2004)、齋藤直子 (Naoko, Saito, *The gleam of light : moral perfectionism and education in Dewey and Emerson*, New York : Fordham University Press, 2005, その日本語訳として、齋藤直子『<内なる光>と教育 プラグマティズムの再構築』法政大学出版局、2009年がある)らの研究である。

ロックフェラーは、主にデューイの宗教的問題や関心がどのように展開していくかを考察しており、そのなかで初期デューイが「自己」を成長していくものとしてとらえるということが、後のデューイを決定づけるとして、随所で「成長」に関して言及している¹。

またシュックは、初期デューイが観念論を捨て去り、ダーウィン主義的生物学を、デューイがジェームズの光のもと再構築した際に、成長や連続性、創造性という概念を得て、デューイの経験の形而上学において、決定的に重要な役割を果たすものとみなす²。また Shook は、当時のアメリカでの、デューイの周辺の議論にも言及し、当時のアメリカでの議論の中におけるデューイの位置を実証的に明らかにしつつ、彼の思想展開を詳細に追っている。

そしてデューイの「成長」に言及した近年の研究では、齋藤直子氏の研究がある。齋藤氏は、デューイに加えて、エマソンとカベルの思想、それぞれと対話させるという方法によって、それぞれの思想の再評価を試みる。しばしばデューイの「成長のための成長」へ向けられる「目的なき成長」、「どこへ向かう成長なのか」などといった批判に対する、反批判を目指し、デューイの成長のための成長概念は、確実な保証を思考する世界観へのラディカルな挑戦であり、終わりなき民主主義と教育の思想であるとする³。齋藤氏の研究は、本研究の目的とは、直接的な関連が薄いものであるが、現代社会におけるデューイの「成長」のひとつの位置づけの在り方が考察されている。

本研究は、これらの先行研究を批判的に検討するよりは、積極的にその成果を受け入れ、そのうえでデューイの「成長」概念の展開過程を明らかにし、デューイ思想を「成長の哲学」として再解釈することを目指す。

(4) デューイの「成長」が孕む問題

これらの先行研究において、デューイの「成長」という考えは、デューイ思想において最も重要で鍵となる概念といわれ、本質的概念とされてきたのにも関わらず、デューイの成長概念の意味は、必ずしも明確にされてこなかった。つまり、デューイにおける「成長」が具体的に何を意味し、それがどのようなデューイの問題意識に基づき、展開されたものなのか、そしてそれは、彼の生涯全体にわたる思想的展開のなかでどのように位置づけられていくか、といった問題の全

貌は、いまだ十分に明らかにされていない課題である。

デューイの「成長」の概念が、デューイ思想の鍵をなす重要な概念であるにも関わらず、その論理的内実や、形成過程が具体的に明らかにされてこなかったその理由として、デューイの思想上の特徴や、「成長」という考え自体が孕む問題がある。それは主に以下の2点と考えられる。

第一に、先にデューイの「成長」について引用した箇所からも分かるように、デューイの「成長」という考え自体に、明確な定義や概念が与えられているわけではないことである。しばしばデューイ思想を象徴する言葉として引用される、「成長としての教育」や、「なすことによって学ぶ」などといった平坦で、つかみやすい言葉で語られるところのものとは裏腹に、デューイによって展開された思想を全体的に見渡してみると、彼は総じて、自らの思想を理論的に体系立てたり、各々の諸概念を明確に定義づけたりして展開してはいない。また、先のデューイが「成長」について語っている際の引用や、彼の著作を読めば分かるように、「経験」と「知性」、「生活」と「教育」などのように、異なった言葉の概念が、ほとんど同じ意味や、理論的枠組において意味されることも少なくない。また、それらの諸概念の境目も明確ではなく、デューイにおいては、それらの鍵となる概念が互いに重なりあい、相互作用的に円環しているのである。

つまり「成長」という考えは、いくつかの諸概念から構成された論理というよりは、「経験」や「知性」、「習慣」や「探求」などといった諸概念が互いに相互作用しながら意味される、全体的な枠組みとして示される考え全体が、デューイの言わんとする「成長」だと捉えることができるのである。

第二に、デューイの「成長」という考えが、彼の思想が展開される段階に応じて、変化・発展していることである。そのなかでも、初期から後期へ貫かれる根本的な考え——経験から、より多くの知性を読み取るという意味で、古い経験を新しい経験へと再構築していくという「経験の再構築」という根本的な理解——は、変化することはない。けれどもデューイにおける「成長」は、彼の問題意識の展開にもとづきながら、少しずつ内実や意味するところを変えながら、発展していくのである。彼の思想的発展をうけて、「成長」で意図されることも、発展していく。

概して、デューイが思想を展開していくスタイルは、体系的な思想を構築してそれを発展させていくというよりは、社会や彼の人生での変化や出来事の光のもとに、自らの考えを再構築していくものである。ある意味では、デューイ自身が、最も彼の思想を生きているといえる。したがって、「成長」という考え一つをとってみても、一貫している根本的な部分と、彼の問題意識に基いて発展していく面があるので、それを説明しようとするには扱いに注意が必要となる。つまり、段階的に発展するデューイの問題意識を、思想の面だけではなく彼の人生での出来事や社会での出来事にも着目しながら、「成長」で述べられるさまざまな概念に着目しながら、それを追っていく必要がある。

II. 視点

デューイ思想や、彼の「成長」が孕むそうした問題点に関して、本研究では以下の視点を設定することで、問題に取り組み、考察を行うこととする。

視点①：デューイの初期にまで遡って彼の問題意識を追う

先の引用でも明らかなように、デューイの「成長」は、彼の思想展開の段階に応じて、あるいは、彼の問題意識の発展に応じて、根本に変化はないが、それが意図するところが異なるのである。つまりデューイの「成長」の形成と展開を考えた場合、デューイの問題意識の展開を追う必要があり、それには初期にまで遡ってそれを考察する必要がある。したがって、本研究では初期のデューイの問題意識に遡り、そこで彼が展開した議論を明らかにする。

ヘーゲルの残滓？

ところで初期デューイの哲学的課題は、端的に、カントやヘーゲルの思想を、彼なりに紆余曲折を得ながら再構築していくことである。その際に常に問題になるのは、しばしばデューイ思想を「ダーウィンとヘーゲルのあいだ」⁴という言葉で象徴して指摘するようにデューイがどのようにヘーゲルと訣別し、自らのデューイプラグマティズムを確立したか、ということである。

それはデューイの「成長」に限ったことではなく、デューイ思想の形成過程を論じる際には、必ずと言っていいほど、「ヘーゲルとの訣別」といった問題が取り上げられる。それは、デューイ自身、晩年に自身の生涯を振り返ったエッセイ「絶対主義から実験主義へ（“*From Absolutism to Experimentalism*”, 1930）」のなかで、ヘーゲルの「主観と客観、物質と精神、神的なもの与人間的なもの」に関する総合が、当時のデューイにとって、「巨大な解放として、自由として作用した」（LW5：157）と述べていること、さらにヘーゲルから離れた後も、ヘーゲルの思想は、自らの思想に「永遠の沈殿物」（LW5：154）を残したと語っていることから、デューイ思想形成上の重要な問題として、多くの研究者の関心を引いてきた。けれども、そこでは「ヘーゲル」をどのように捉えるかで議論が分かれ、またそれをどのように「乗り越え」たのか、に関しても見解が分かれ、現在に至るまで議論が続けられている。

その議論は、主に、以下の二つの解釈に大別される。

1) 「ヘーゲル主義からの脱却」という捉え方

M. White は、初期デューイにおいて 1891～92 年頃からヘーゲル的な絶対的観念論からデューイが徐々に脱却し、1903 年に至って、明確にヘーゲルからの訣別を見たとする⁵。また

Berstein は、ヘーゲルの主観的な世界観や要素は「相互作用有機体論」としてデューイのなかに残るが、デューイはヘーゲルと訣別し、ヘーゲル哲学の影響は、ダーウィンに取って代わられたとする⁶。こうした見解は主に、ローティーによるデューイルネッサンスがもたらされる 1980 年以前の研究において、主流となっていた解釈である。

2) 「ヘーゲルからの脱却」ではなく「ヘーゲル的残滓」という見方をすべきという立場

それに対して、近年の研究において James A. Good や、J. R. Shook、T. C. Dalton、J. Garrison らは、ヘーゲル哲学そのものと、当時アメリカ哲学界で汎まっていた新ヘーゲル主義を峻別すべきで、デューイが訣別したのは、新ヘーゲル主義であり、ヘーゲル哲学そのものは、デューイ思想の重要な骨格を形成していくことになるとみなす⁷。

これらの議論を見ても明らかのように、デューイの思想がどのような思想の影響下にあったかということは、対象とする時期や、対象とする論理や概念によっても異なり、必ずしも一つの思想に限定して説明できるものではなく、未だ議論の余地を含む、重要な研究上の問題である。

初期デューイの哲学的課題をどこに見るか

デューイの思想がどのような思想の影響下にあったかということは、対象とする時期や、対象とする論理や概念によっても異なり、必ずしも一つの思想に限定して説明できるものではなく、未だ議論の余地を含む、重要な研究上の問題である。そうした問題に関して、本研究では、デューイが、いつ、どのようにしてヘーゲル、あるいはヘーゲル主義から訣別し、自らの立場を構築するかを詳細に検討することは目的としない。

なぜならデューイ自身も述べているように、そして多くの研究者も指摘しているように、デューイ思想のなかに「連続性、全体性、発達、思想の力」などの根源的なヘーゲル的要素は残った⁸とみる考え方が妥当であると思われるからである。

このように、デューイ思想におけるヘーゲルの「永遠の残滓」は広く知られているのに対して、概して、デューイにおけるカントの影響が一時的であり、デューイの「ケーニヒスブルグの哲人」への成熟した評価は、完全に否定的である、というのが一般的な見解である。

けれども、デューイの初期にまで遡って彼の問題意識を検討してみると、デューイは大学院に進学する当初から、カントの『純粋理性批判』に関心を持ち、博士論文は、「カントの心理学 (The Psychology of Kant)」という論文として 1884 年に提出される。それが、例え当時のデューイの周辺で主に議論されていたモリスやケアードやグリーンらの新観念論の影響にあったとしても、デューイは、カント哲学に取り組むことから、彼の思想家のキャリアは始まるのである。

つまりむしろ、特に初期のデューイにおけるカントの再構築を明らかにすることが、「成長」を考えるにあたって、重要な契機であることが、著者なりに理解されてきた。したがって、本研究の第一の視点は、初期デューイにおけるカント理解とその再構築を再検討することである。

視点②：デューイが実際に行った実践・出来事と思想的発展の関連性

デューイの思想的発展は、単に自らの考えを論文や著作などで発表することで発展してきたのではなく、彼の場合、彼が取り組んだ実践や人生で起った出来事などと、少なからず関連しながら展開している。特に、初期から中期、中期から後期へと、以降していく段階において、それぞれ次の段階へと彼を運ぶターニングポイントとみなすことのできる出来事が存在しているのである。換言すれば、そうした出来事が、デューイを次の思想的段階へと運んでいくと捉えられる。

デューイのシカゴ実験学校での実践への取り組み（1896-1904）は、結果としてデューイを、初期から中期へと移行させてゆくひとつのターニングポイントとみなすことができる。初期デューイの問題意識が、カントの『純粋理性批判』の再構築であり、哲学的議論にあったとするならば、そこから得られた見解を教育学というフィールドで、実際に検証するのが、シカゴ実験学校での実践である。それは初期の最後から中期への橋渡しという重要な意味を持ち、教育学を、「哲学の一般理論」（MW9：338）であると捉える中期デューイへ向かってのターニングポイントとみなすことができる。

また、デューイの一次大戦での経験と、日本と中国旅行（1919-1921）は、中期から後期へとデューイの問題意識が発展していく契機となる。それらの出来事を経て、中期デューイで展開された経験を再構築するものとしての「成長」は、さらに他者と共同して「善」を「探求」していく過程とされ、より道徳的価値を強くもって展開される。

本研究では、これらのデューイの実践に着目しつつ、「成長の哲学」の展開過程を考察する。その際特に意識したのは、デューイの著作や論考を検討することはもちろん、デューイが身をおいていた当時の知的環境、当時のアメリカにおける大学の様子や、アメリカ哲学の様子など、デューイが身をおいていた知的環境を、出来る限り明らかにしていこうということである。そうした知的環境との相互作用により、デューイの問題意識が展開していく様子を、デューイの論考や手紙、実践等を通じて、できるだけ実証的に考察していくことに務めた。したがって、デューイの著作や論考のみならず、デューイが妻や子供、同僚にあてた手紙などを手がかりに、「成長」の考えが展開される道筋を考察する。

尚、デューイの思想展開におけるいつの時期を、初期、中期、後期と捉えるかということに関して、デューイ研究では概ね、デューイ全集の前期著作集（*The Early Works of John Dewey 1882-1898*）、中期著作集（*The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*）、後期著作集（*The Later Works of John Dewey, 1925-1953*）の区分に沿って捉えることが多い。デューイの問題意識の移り変わりに注目しながら彼の思想展開を考察する本研究では、厳密にデューイの思想区分を検証することが目的ではないので、概ねその見方に立って、前期を 1882-1898 年、中期を 1899-1924 年、後期 1925-1953 年と捉え、考察を行った。

Ⅲ. 構成と概要

本研究は、以下の第3部から構成され、全5章からなる。各章の概略は以下のとおりである。

第1部 デューイにおける経験、習慣、探求：行為の理論へ

デューイが生涯をかけて取り組んだ課題、すなわち人間がどのように問題を認識し、それに働きかけけるのか、という人間の経験と知性の問題は、すでにデューイが彼の思想家としてのキャリアをスタートさせる初期のまさに初期において、すでにその萌芽は見られる。第1部では、そうした問題を扱った初期デューイの問題意識を明らかにしたうえで、それが特にデューイ独自の「経験」、「知性」、「感覚」という考え方へと展開される過程と、その論理的内容を考察する。

第1章 デューイの知的探求の始まり：カントの再構築

第1章では、ジョンズ・ホプキンス大学の大学院へ進学する近辺のデューイの手紙などから、デューイが思想家としてのキャリアをスタートさせる際の問題意識を明らかにする。デューイの問題意識は、デューイの最初の師であった H. A. P. Torrey (1837-1902) との手紙などのやり取りや、デューイの大学院時代の草稿などで、それをおうことができる。

したがって第1節では、ジョンズ・ホプキンス時代に、デューイが受講していた講義や、博士論文に関する書簡や草稿などから、当時のデューイの問題意識を考察する。そうした書簡のなかで、デューイは、特にカントの「意識(consciousness)」と「自己意識 (self-consciousness)」の問題を、人間の感覚や知性の問題として、心理学的に考察したいことを述べ、1884年「カントの心理学」というタイトルで、ジョンズ・ホプキンス大学に博士論文として提出する。そうしたことからデューイの問題関心は、初期からすでに「知識の過程」を考察することになり、それはカントの再構築から始まっていると本研究では捉える。

次に第2節では、初期デューイが、カント哲学をどのように再構築していくのかを1884年「カントと哲学的方法 (Kant and Philosophic Method)」から明らかにする。そこでは、カントが経験の事実ではありえないとした「自己意識」を、さらにデューイはカントの理論を再構築することによって、「経験可能」なものとして捉えていくデューイの論理を明らかにする。

そして第3節では、デューイのカントの再構築がさらに展開していく様子を、「心理学的観点 (Psychological Standpoint)」（1886年1月）、「哲学的方法としての心理学 (Psychology as Philosophic Method)」（1886年4月）、1890年「“自己”という用語に関する最近の考えについて (“On Some Current Conceptions of the Term ‘Self’”)」といった論文において考察する。それらではデューイが、カントの「自己意識」に関する考察が、展開していく。そのなかでも特に、1890年論文において、「自

己」と「自己意識」を明確に区別し、活動としての「自己」を見出していく過程を明らかにし、デューイの経験を再構築していく、活動としての「自己」を見出したことが、彼を次の思想的段階へと運ぶことになることを示す。そして、行為の理論の始まりとして、「心理学における反射弧の概念（“The Reflex Arc Concept in Psychology”）」（1896）を取り上げる。

第2章 「経験の再構築」とそのプロセス：習慣、探求

初期から中期へ移行するデューイの思想展開において、古い経験を新しい経験へと再構築していく活動としての「自己」を見出して以降、デューイの思想は、行為の理論へと展開していく。第2章では、デューイの「経験の再構築」を構成する理論的枠組みを描いたうえで、「経験の再構築」が行われるプロセスを、「習慣」と「探求」の論理的内容を描いたうえで考察する。

まず第1節において、デューイの習慣論を明らかにする。その際、デューイの「習慣」を構成するうえで欠かすことのできない経験における「連続性」、「相互作用性」にも言及する。また、「習慣」は単なる行為の無意識的な繰り返しではなく、個人が本来的に持っている「性向」に基づいて、柔軟に経験を再構築していくものされる。そこにおいて「可塑性」と、「依存性」が重要なものとして位置づけられていることを示す。

第2節では、「経験の再構築」が具体的にどのようなプロセスのもと進行していくのかを、まず「探求」の理論から考察する。「探求」とは、問題を認識し、問題に働きかけるプロセスでのトライ・アンド・エラーを通じて、連続的に経験を再構築していくことである。当節では、その具体的なプロセスを素描する。その上で、「習慣」と「探求」の関係を明らかにし、それらを両輪として「経験の再構築」が成り立つことを示す。

第2部 デューイにおける実践

第2部では、デューイが「成長」を展開していくのにあたって、大きなターニングポイントとみなすことのできる、デューイのシカゴ大学での実験学校（1896-1904）と、第一次世界大戦後の、日本と中国旅行（1919-1921）を取り上げる。それらにおいて、デューイが初期の哲学的課題から掘んだ考えが、実践的に考察され、さらに再構築を通して、展開されていく。

第3章 シカゴ実験学校での実践

デューイのそれまでの考察が、人間の経験と知性を、カントの理論のデューイなりの再構築や、とうじの心理学の研究成果をうけて、哲学的に考察することであったとみるならば、デューイが

シカゴ大学にて開校したシカゴ実験学校は、「哲学の一般理論としての教育学」(MW9:338)を、実践にて検証し、さらに再構築していく重要な出来事と捉えられる。シカゴ実験学校での実践ののち、デューイの「経験」と「知性」に関する議論は、特に教育理論における「行為の理論」として発展していく。ここでの実践は、1916年の『民主主義と教育』へと結びついていくと言える。したがって第3章では、シカゴ実験学校でどのような実践を行っていたのかを、資料に基づいて明らかにし、そこで「成長」がどのように捉えられ、実践に移されていたかを考察する。

まず第1節において、世紀転換期のシカゴの状況と教育をめぐる問題を、当時のシカゴ市の教育委員会の統計などから素描し、当時の公立学校での教育が、時代の変化に追いついていない状況であったことを指摘する。19世紀末当時のシカゴは、移民の大量移入や、子どもの労働、衛生問題など、子どもの福祉をめぐる多くの問題が噴出する時期である。そうした当時のシカゴの通常学級で行われていた教育とは、大人数の子どもを画一的な教室に押し込み、読み書き計算に多くの時間が当てられ、その方法は暗誦、繰り返しの授業がほとんどであった。そうした教育に対するアンチテーゼとして、デューイのシカゴ実験学校は構想されたのである。第1節では、当時の時代や社会の状況に適していない教育を変えていく必要があると訴えたデューイは、新しい教育を、どのように構想し、再構築していく必要があると考えていたのかを明らかにする。

第2節では、教育を変革していくにあたって、まず大学において、「教育学」を経験科学として位置づける必要性を訴えたこと、さらにそれには実験学校が必要だとしたことを、デューイの言説や、シカゴ大学の学長であったハーパーへの手紙などから示す。そのうえで、デューイが主任として在任した(1894-1904)シカゴ大学の哲学科において教育学が設立されていく様子を、シカゴ大学の当時のシラバスや大学記録(Register of The University of Chicago)などから明らかにする。

第3・4節においては、デューイが開校した実験学校について、具体的な組織的内容を明らかにする。実験学校開校にあたってのコンセプト、生徒数や教師数、学校組織といった基本的組織、そこで行われていたカリキュラムを、シカゴ大学のスペシャルコレクションにある実験学校の教師による実践記録(Laboratory Schools Work Reports, Elementary School Record)や、各報告書等から明らかにする。「実験学校」というように、そこでは子どもの知的興味や成長に適ったカリキュラムを、試行錯誤を通じて、実践的に構成していこうという目的のもと、子どもが学習する内容が、生徒の経験と学びに則して、フレキシブルにアレンジされていた。

そして第5節では、同様の資料に基づいて、実験学校でのカリキュラムを編成する骨格となっていた、子どもの成長観を明らかにする。実験学校においてカリキュラムは、子どもの知的関心や発達の方に基いて、編成されていた。そもそも実験学校の大きな目的のひとつは、どのような興味・関心のもと、子どもが知的に成長・発達するのかを、教師たちが詳細に観察し、実践的に試案していくことであった。それは同時に、どのようなカリキュラムや教育方法を用いれば、子どもの知的関心が発達するのか、を明らかにすることでもあった。したがって第5節では、教師やデューイの観察・考察に基づいた、実験学校のカリキュラムの背景にある子どもの成長観を、実験学校の教師たちの報告書や、デューイの論文に基づいて考察する。

第4章 デューイの日本と中国旅行

1919年から1921年にわたって行われたデューイの日本と中国旅行は、中期から後期へと至る重要な契機をなすものである。第一次世界大戦をめぐる問題などから「人生の危機」⁹にあったと言われるデューイは、日本と中国旅行や、『哲学の再構築』を通じて、人間の実生活の問題を扱うのが哲学の役割であるとして、日々の生活のなかで人間が問題を解決しようと働きかける探求の過程を、道徳的意味や価値において展開していくようになる。したがって第4章では、一次大戦を得て展開させる『哲学の再構築』におけるデューイの主張と、日本と中国旅行を取り上げる。

第1節において、デューイが両国で行った講演の主眼である『哲学の再構築』の概要と、そこでのデューイの主張を明らかにする。

第2節では、まず、デューイが訪日する以前に遡り、日本にデューイ思想やプラグマティズムが紹介され、当時どのように受け止められていたのかを考察したうえで、1919年のデューイの訪日におけるデューイの動向と、デューイの講演を当時の知識人たちがどのように受け止めたのかを明らかにする。

そして第3節において、デューイの中国訪問を取り上げる。ここでは中国でのデューイの講演と、それに対する中国の聴衆の反応を素描する。そのうえで当時の中国における知識人として、特に胡適の言説に着目し、中国におけるデューイ受容を考察する。

そして最後に、デューイの日本と中国旅行に関する、両国の違いが物語るものが、デューイが『哲学の再構築』において問題にしたことと無関係ではないことを考察する。

第3部 「成長の哲学」としてのデューイ思想

第3部では、これまで考察してきたデューイの思想や実践を、「成長」の概念を軸に、初期、中期、後期を通じてどのように展開されてきたかを考察し、それらを全体として捉え、「成長の哲学」として再構築することをめざす。

第5章 「成長の哲学」のたどってきた道筋

第5章では、初期から後期に至るまで、デューイの哲学を「成長の哲学」という視点で一貫して考察した場合、それがどのように展開されてきたのかを、今まで各章で述べてきたことと関連して改めて考察し、デューイの思想を「成長の哲学」として描く。

第1節では主に、初期～中期における「成長」の変遷を取り上げる。まず、デューイが最もまとまったものとして「成長」の考えを展開した『民主主義と教育』（1916）における「成長」の概念を描く。そのうえで、そこで示された考えは、第1章で示した初期のデューイの哲学的課題か

ら展開されていったものであることを、1886年「魂と肉体 (“Soul and Body”）」、1887年「観念化としての知識 (“Knowledge as Idealization”）」を手がかりとして、明らかにする。

第2節では、中期から後期におけるデューイの「成長」について考察する。それはすなわち、「成長」が、より社会的な価値や意味のなかで考察されることであり、成長はどこへ向かうのかという問題を、「善」や、道徳的価値へ向かうものとしての「成長」を捉えていくことに他ならない。第2節では、そうした善へ向かう「成長」というデューイの中期から後期にかけての考えを明らかにする。

第3節では、中期後半から後期にかけて展開される、「実験的探求」と「創造的知性」の関係に着目する。そこでは今までデューイが初期から展開してきた哲学的課題が、「探求」と「知性」の関係で述べられる。それは「未知のもの」への取り組みである。さらにそこにおいて「不確実性」と「連続性」といったデューイの考えが根底にあり、今までのデューイの思想的展開としての「成長の哲学」とは、「実験的探求」と「創造的知性」によって、未知のものを既知のものへと変えていく不断な活動に他ならないことを明らかにし、それらが議論する思考枠組みの総体として、デューイの思想を「成長の哲学」として再構築することを目指す。

-
- 1 Steven C. Rockefeller, *John Dewey Religious Faith and Democratic Humanism*, (New York: Columbia University Press, 1991), p.200, 427
 - 2 John R. Shook, *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, (Nashville: Vanderbilt University Press, 2004), p.202
 - 3 齊藤直子『<内なる光>と教育 プラグマティズムの再構築』(法政大学出版局、2009年)、224-230頁。
 - 4 「ダーウィンとヘーゲルのあいだ」というのは、R. ローティが “Dewey between Hegel and Darwin”, *Truth and Progress: Philosophical Papers*, Vol. 3 (Cambridge University Press, 1998), pp.290-306 において述べて以降、さまざまところでデューイの思想・哲学的位置づけを表す言葉として度々言及されるようになった。
 - 5 M. White, *The Origin of Dewey's Instrumentalism* (New York: Columbia University Press, 1964), p.110-113
 - 6 Richard Bernstein, *John Dewey*, (New York: Washington Square Press, 1966), p.20
 - 7 John R. Shook, *ibid.*, p.215, James A. Good, *A Search for Unity in Diversity*, (Lanham: Lexington Book, 2006), p.231
 - 8 Israel Scheffler, *Four Pragmatist: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, Dewey*, (New York: Routledge & Kegan Paul, 1974), p.195, Rockefeller, *ibid.*, p.217, Richard Bernstein, *John Dewey*, (New York: Washington Square Press, 1966) p.11。
 - 9 Rockefeller, *ibid.*, p.314

第 1 部

デューイの経験、習慣、探求

: 行為の理論へ

第1章 デューイの知的探求の始まり：カントの再構築

当章では、初期デューイの思想が、どのような知的環境のなかで形成されたのか、デューイがどのようにして、彼の初期の問題意識を形成していったのかを、考察する。具体的には、(1) デューイが大学院時代を過ごしたジョンズ・ホプキンス時代での知的環境を描き、そこで当時のJHUの哲学科において、デューイとも交流があった、モリス、ホール、パースの講義を取り上げる。彼らの授業やデューイとの関係は、当時の新しいアメリカ哲学の状況を、端的に示しているといえる。したがって、まずデューイがJHUで学んだ彼らの考えや、当時の講義の様子を明らかにする。

次にそうしたなかで、デューイが、カント哲学に関心を持ち、博士論文のテーマとして選んでいく様子を、彼の手紙などから描く。そして、初期デューイがカントをどのように理解し、それを彼なりに再構築していくのかを、主に1884年「カントと哲学的方法 (“Kant and Philosophic Method”）」や、1886年1月「心理学的観点 (“Psychological Standpoint”）」と、同年4月「 (“Psychology as Philosophic Method”）」などから考察する¹。

デューイは、ジョンズ・ホプキンス大学において、1884年に「カントの心理学 (Kant’s Psychology)」という論文を提出し、Ph.D.を取得する。このデューイの博士論文は現存しておらず、その内実を、現在のわれわれが知ることはできないが、デューイがジョンズ・ホプキンス大学院に在籍し、博士論文を執筆していた時期のデューイの手紙や、1884年頃のデューイの論文、例えば1884年「カントと哲学的方法 (“Kant and Philosophic Method”）」、1886年1月「心理学的観点 (“Psychological Standpoint”）」と、同年4月「 (“Psychology as Philosophic Method”）」などから、デューイがカントをどのように考えていたのかを理解することができる。

したがって当章では、それらの初期デューイの論文を手がかりに、当時の彼の問題関心を描いたうえで、初期デューイのカント理解と、その再構築の過程を描き出すことを目的とする。

第1節 初期デューイの知的形成と当時のアメリカ哲学

(1) 19世紀末のアメリカの大学における哲学の状況

デューイは、1875年～1879年までバーモント大学で哲学を学び、その後ペンシルヴェニア州のオイルシティで1881年まで、高校学校の教師として働き、その後、シャルロッテにて小学校の教師になる。その間、バーモント大学の哲学教授 H. A. P. トリーと会い、哲学に関心を持ち彼の指導を受ける。けれども、再び哲学を学ぶことを志し、1882年、当時設立されて間もないジョンズ・ホプキンス大学の大学院に在籍した。

W. P.メツガーによると、1870年代のアメリカの大学における哲学教育は、宗教の伝道を第一の目的としていて、古典を訓育上必要なものとし、教育方法としては「暗記第一」主義であり、ギリシャ語や、演繹論理学、英文法、ギリシャ大文典のドリルを学ぶことが主な授業の内容であったという²。そうした状況にあつて、デューイが学んだバーモント大学を彼は次のように回想している。「大学の当時の雰囲気は神学的に「リベラル」——会衆派教会型のそれ——であったとはいへ、哲学の教育は、論調においてもより抑制されたものになり、依然として支配的であったスコットランド学派による影響を強く受けていた」(LW5 : 148)。

当時の哲学の教師は、ほとんどが聖職者だった。宗教または神学にとって必要だと想定されていたことが、ほとんどの大学における哲学の教育を支配していた。スコットランド学派の哲学が、宗教の急務にいかん、なぜ役に立ったのか、私には分からない。……だがいずれにせよ、宗教と「直観」の原因との間には、固い同盟が打ち立てられていた。現在にあつて、直観の観念を包んでいた、極めて神聖な雰囲気を再生するのは恐らく不可能だろう。しかし、すべての神聖で価値のある事物の原因が、直観主義の妥当性と何らかの形で運命を共にすると想定されていたのである。唯一の活気ある争点は、すべての高次の対象の実在を巧みに解釈する感覚的経験主義と、直観主義との間の論争であった。かつては極めて緊急なものだったが、いまではほとんど忘れられていることの議論の物語が、純粹に現代的争点の深さと範囲についての、ある種の懐疑論を私の中に発展させる要素におそらくなつたのだろう。(LW5 : 149)

けれどもデューイにとって、当時の神学的な色の濃い哲学は、「それは否定的にしか、私自身の発展に持続的影響をもたらさなかつた」(LW5 : 149) という。

そうした状況にあつて、聖職者以外の人が、その後も哲学の世界に従事していこうとするのには、厳しい状況であつた。教師を辞め、哲学研究の道を志そうと、ジョンズ・ホプキンス大学の奨学金へ応募する。けれども、当時の学長ギルマン(Daniel C. Gilman)は、デューイに、哲学の職の少なさなどから、哲学を主専攻とすることを思いとどめて、他の学問を先行するように勧めたという³。

それでもデューイが選んだのは、「ボルティモアのゲッティンゲン」と称された⁴、ジョンズ・ホプキンス大学(以下、JHU)であつた。JHUは1876年に設立され、当時のニューイングランドの伝統的な長老派の大学とは異なり、自然科学研究に莫大な予算を投じ、科学的研究を歓迎する、新進気鋭のドイツ型の研究大学として設立された。大学の創設にあたってギルマンの学長就任演説で彼は、この大学の目的を「研究の促進、若い人々の育成、そしてかれらが研究対象とする諸科学をその才能によって発展させてくれる個々の学者と彼らが住んでいる社会の向上である」⁵と述べ、少数精鋭の優れた教授団を任命し、彼らに研究の時間と自由を与え、優秀な学生を集め、学生にも、講義、演習、実験というスタイルで、学問的探求の刺激を与えた。JHUを筆頭に、1880年代から90年代にかけて、アメリカの大学に、実験室などの科学的教授法が持ち込まれ、それまでは機械的暗誦が主であつた授業が、抗議と討論に変わっていく⁶。

(2) ジョンズ・ホプキンス大学での大学院

①1883-84年度の講義概要

デューイがJHUに在籍していた当時(1882-84年)、講師には、新ヘーゲル主義者として知られるG.S.モリス(George Sylvester Morris, 1840-1889)、ドイツのライプツィヒ大学のヴントのもとで実験心理学を学び、アメリカに帰国したばかりであったG. S. ホール(Granville Stanley Hall, 1844-1924)、そして、「プラグマティズム」の重要な論客であるC. S. パース(Charles Sanders Peirce, 1839-1914)がいた。新ヘーゲル主義者としてのモリス、心理学の「過渡期」⁷といわれる1880年代当時、新しい思想潮流としての「新しい心理学」を展開する中心的人物の一人であったホール、そしてジェームズとともに「プラグマティズム」を展開していくパースといった3者が在任していたJHUは、当時のアメリカ哲学において、新たな潮流が起こりつつあったことを、象徴的に表しているといえる。

デューイは、彼らが受け持つ講義を受講していた⁸。そのなかでも特に、デューイは書簡などで、モリスが担当していたHistory of Philosophy、パースのLogic、JHUにてアメリカではじめて実験室を伴う心理学を開講したホールのPsychologyについて言及している。それらの授業についてその概要をまとめると、表1のようになる。講義の担当や概要については、Johns Hopkins University Circular(大学が発行する月間広報)、The Johns Hopkins University Register(大学発行の年次記録)、Annual Report of the President(学長発行の大学の年次記録)などから知ることができる。

表 1. 1883-1884年哲学科の講義概要予告

<p>I. History of Philosophy and Ethics. : モリス (Professor G. S. Morris) 教授</p> <p>1. カントからヘーゲルを中心としたドイツ哲学史 2. スピノザのエチカに特化した演習 3. 社会的関係についての倫理 (public lecture) 4. 倫理 (学部生向け)</p> <p>II. Psychology, etc. : ホール (Dr. G. S. Hall) 博士</p> <p>1. 生理学的心理学 (Physiological Psychology) 2. 特別研究 : 特に心理学的現象 (psychical phenomena) に興味がある学生を対象とし、それぞれに実験テーブルの使用を認める。この特別研究は生理学的方法を経験した学生のみを受講が認められる。またホール博士が1884年4月に開設した実験室で実験が行われる。 3. 心理学の理論と倫理 (Psychological Theories and Ethics) 哲学と倫理学の歴史の基礎を学んだ学生が受講することができる。希望する学生には実践的なプログラムを講ずる。 4. 教育学 (Pedagogics) カレッジや高等教育機関で教えたいと考えている学生へ教育学の基礎を講ずる。 5. 教育学的なトピックに関する公開授業</p> <p>III. Logic. : パース講師 (Mr. C. S. Peirce)</p> <p>1. 一般倫理学 (General Logic) この講義はパース講師の後に出版される論文に基づいて40回行われる。少なくとも一つの講義はそれぞれの章について講じられるが、その他の9つのテーマから授業を選択する</p>

こともできる。それぞれの章に分配された一般的な論理学のトピックの内容は以下の通りである。

- ・一般法則 (Generalities)
 - ・演繹論理学 (Deductive Logic)
 - ・非数学的論理学 (Non-Mathematical)
 - ・代数学的論理学 (Algebraic)
 - ・他の数学的な論理学 (Otherwise mathematical)
 - ・帰納論理学 (Inductive Logic)
 - ・理論 (Theory)
 - ・例証 (Illustrations)
2. 特別コースや個人教授。
大学院生や特別な学生で特別コースや個人教授を望む者を対象とする。

Johns Hopkins University Circulars, June 1883 p.136 より筆者作成

②モリスとデューイ

デューイは、モリスを自身の研究の指導者に選び、彼の授業は全て受講していた。表1にもあるように、1883年度デューイは、モリスが担当したスピノザとドイツ哲学の授業を、受講していた。デューイが、セントルイスの新ヘーゲル主義者であるハリス (William Torrey Harris, 1835-1909)⁹に宛てた手紙によると、ライプニッツに始まるドイツ哲学をカント、シェリング、ヘーゲルと展開し、スピノザの倫理学については演習形式で講義を行った。そのスピノザの倫理学に関する演習では、スピノザの体系と哲学の一般議論の双方に関する命題について、学生一人ひとりが説明していくという形式であった。そこでは「汎神論の論理と〈同一性〉の体系一般を説明する」ことになっており、デューイはそれに興味を持ち、色々な教えを受けたと述べている (1884.01.17)。

モリスは、当時のアメリカでは数少ない聖職者でない哲学者であり、ドイツのトレンデレンブルグのもとで学び、ユーベルヴェーグ (Friedrich Ueberweg, 1826-1871) の『哲学史』 (*Grundriß der Geschichte der Philosophie*、英語の書名は *History of Philosophy*) を英語に訳した人物である。デューイが在籍した当時、モリスは哲学史の講義を教えるためにミシガン大学から外来講師として JHU で講義を持っていた。モリスは、ヘーゲルの観念論や、ケアード (Edward Caird, 1835-1908) やイギリス理想主義に傾倒し、当時のアメリカでの新ヘーゲル主義者であった。デューイとモリスの関係は、デューイが JHU を卒業した後も続き、モリスはデューイをミシガン大学の哲学科の講師として招聘するなど、その関係は、公私にわたって深いものであった。

1880年代および90年代のアメリカの哲学界は、デューイが「イギリスの思想界の新しい動乱の時期」と述べているように、トーマス・ヒル・グリーン (Thomas Hill Green, 1836-1882)、二人のケアード (John Caird, 1820-1898, Edward Caird)、ウォーラス (William Wallace, 1844-1897) といった人々によって、ミルやヒュームの原子論的個人主義や感覚論的経験論に対する反動が、猛威を振るっていた。モリス

もその例外ではなく、彼は、ヘーゲルを通じたカント批判に立つ、新ヘーゲル主義者であった。デューイは後に、当時のモリスの講義を振り返って、「ドイツ観念論の‘証明された’真理に対する

信念、また理想に向かう思想、感情、行動しての生命に方向を与えることのできるドイツ観念論」に対するモリスの信念には、「その頭脳と精神を満足させるどんな思想の大系をも知らない若い、感受性に富んだ学生が、モリス氏の情熱的で、学問的な献身によって、少なくとも一時的な転向を行うまでに至るまで、深く影響されないことは不可能であった」(LW5:152)と述べているように、特にデューイの初期において、モリスの影響は決して小さいものではなかった。

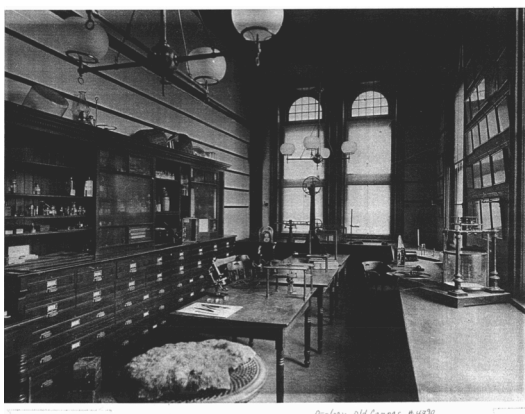
③デューイと G. S. ホールの出会い

1880年代のアメリカにおける心理学は、「過渡期の1880年代」¹⁰と言われるように、アメリカ哲学史ならびにアメリカ心理学史において、ひとつの価値転換が起きる時期である。それまで「精神哲学」、「精神科学」などと言われていた、人間精神の状態や過程を対象とする学問が、新たに「心理学」として台頭し、現代まで引き継がれるさまざまな問題がまさにこの時期に展開される、心理学の創成期である。

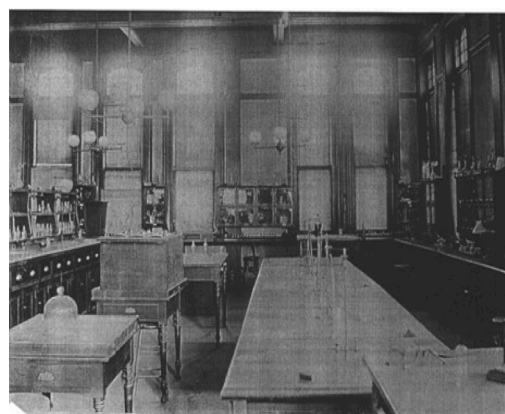
当時、アメリカ哲学において新たな思想潮流であった心理学は、形而上学的、神学的な意味合いをもつものをそこから排除し、自らは生理学などの自然科学を拠り所として、実験的探求を駆使し、発展していった。それは、主にドイツのライプツィヒ大学のヴント(Wilhelm Wundt, 1832-1920)のもとで学んだアメリカからの留学生たちがアメリカに持ち帰り、発展していった。W. ジェームズ(William James, 1842-1910)や、ヘルムホルツ(Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz 1821-1894)、ティチュナー(Edward Bradford Titchener, 1867-1927)らに代表されるように、彼らは、医学、生理学、生物学、物理学などの諸科学の成果に基づき、観察、実験、測定といった実験的探求の方法を駆使する。

そうしたなか、ホールも新しい思想潮流としての「新しい心理学」を担う一人であった。アメリカの大学に心理学という学問が、経験科学として相次いで創設されるのもこの時期である。1882年にJHUに赴任したホールは、1883年JHUに、アメリカの大学の心理学において、実験室を備えた心理学を開設した¹¹。

JHUに開設された心理学の実験室



(Johns Hopkins University Archives
Photo Collection Archives #4266)



(JHU University Archives Photo Collection
#4236)

デューイも当時、ホールの心理学で行われていた実験室での実験に、大学院生として参加していた。そこで講じられていた 1883-84 年度のホールの心理学の授業について、Johns Hopkins University Circulars の年次報告では、以下のように報告されている¹²。

「精神物理学 (Psycho-physic, 後期に週 2 回)」

「このコースは近年の衝動に関する研究から始めて、心理学の入門として、主に感覚の生理学、脳脊髄機能の局在と集中に関して講義を行う。実地的な教授が行われ、ブックリストが公示される。6名の優秀な学生が、心理物理学の調査のための実験室で特別実験にあたり、その結果は後に出版される予定である」

「倫理心理学 (psychological ethics, 週 2 回)」

「主に歴史的な話題で、倫理的な概念から始めて、ギリシャ時代からおこりカントで完結される倫理学の理論を講義し、倫理的な問題を学ぶにあたっての帰納的な方法に、とくに配慮した考察が行われた。ホールは大学入学許可を得た精神衛生学の学生に対しても 12 講義を行った」

ホールの「精神物理学」の講義内容は、人間の衝動や感覚を生理学から考察するという当時の新しい心理学の議論であった。デューイが新しい思想潮流として、ホールの心理学から学んだことは、その後も彼のなかで、発展され続けるものとなる。デューイは、1884年3月にJHUの哲学科での哲学サークルであったメタフィジカルクラブ¹³において、「新しい心理学 (New Psychology)」というタイトルの発表を行い、それを論文として同年9月に発表する。

そこでデューイは、生理学や生物が、その他の学問が、新しい心理学に影響を与えてきたことを説明する。けれども、デューイはそうした当時主流をなしていた、人間の精神活動をも神経構造と機能で説明しようとする生理学的心理学を批判するのである。デューイは、生理学的心理学によって「実験」という科学的探求手法が心理学に持ち込まれたことの価値は評価する。しかし、生理学的心理学がその考察の対象とする、神経構造と反射の構造で、人間の精神活動までもを説明することは、間違っているとし、当時の生理学的心理学を批判する (EW1: 52)。

そして新しい心理学は、社会学や歴史学、異常心理学やデータなどの、その他の学問の諸成果を説明でき得るものでなければならないという。ここでデューイは、有機体と環境という考えを持ち出し、「精神は、社会の中で構成されている他の諸活動のなかに存在する」として、また「環境という考えは、有機体にとって欠くことのできない考え」と述べるのである (EW5: 56)。デューイの批判は、当時の生理学的心理学は、実験の方法に向けられる。実験室で行われる大掛かりな企画は、さまざまな要因を統制され、特定のテストを繰り返し、実験を行っているが、それは、人間が生活する環境とは全く異なっていて、人間の認識や、行動に関する正しい結果ではないということになる。つまり、それは身体的活動を環境から切り離し、環境とのインタラクションを含んでいないのである。これは、デューイの当時の生理学的心理学の実験手法に対する批判であるが、そのなかで、すでにデューイの「有機体と環境の相互作用」という考えが見て取れることに着目すべきである。そうした考えは、当時の新しい心理学を背景として、展開されたのである。

④デューイとパースとの出会い

デューイは、パースの「論理学」も受講していた。しかし、パースの講義は、彼自身が「数学についての特別な才能はここではまったく不用です」¹⁴と言っていたのだから、デューイにはあまりにも数学的なものであって、哲学的方法と感じられなかった。

トリーに宛てた手紙においてデューイは、「パース氏のコースはとても数学的で、パース氏にとって論理学とは、単に物理科学の方法を、可能な限り数学的形式において表すことなのです。それは哲学のコースよりも、むしろ科学のコースに属するものです。実のところ、パース氏は、自然科学の一般化以外には、どんな哲学もあるとは考えていないように、私には思われます」(1882.10.05)と述べている。けれどもデューイは、メタフィジカルクラブにおいて、パースが「Design and Chance」を発表したのを聞き、その後、メタフィジカルクラブの議論に加わるのである。この当時のデューイには、パースの考えは、さほど大きな意味をもつものでなかったのかもしれないが、後年においては、そうではなくなる。

(3) デューイの博士論文をめぐって

こうしたJHUでの大学院時代を過ごすなかで、デューイは博士論文をまとめる。デューイの博士論文は現存しておらず、現在のところ、その内容を知ることはできない。けれども、彼がトリーやハリスに宛てた手紙や、当時デューイが発表した論文などから、その構想について知ることができる。博士論文の構想について、デューイは以下のように述べている。

①1883年11月17日のトリーへ宛てた手紙

まずデューイは、大学院の講義でモリスがカントについて取り上げていることを述べ、哲学の問題の本質を、非常にクリアに示したのがカントであったとして、「それは私の考えに革命をもたらしたし、同時に、他の読書を行う際の基礎となりました」と述べている。

デューイは、大学時代の恩師であるトリーと、森を散策しながら哲学的な問題を話し合ったことの中にもあったように、「意識的活動と無意識的活動の関係と、そこにおける無意識的活動の決定的な重要性に関する議論」に関心を持っているという。そしてデューイは、「無意識の思考(unconscious cerebration)」の理論における不十分さに力づけられ、そのほとんどすべてが生理学的説明であり、それを心理学的に説明したいと、手紙でトリーへ述べる。

さらにその手紙においてデューイは、人間の精神活動の多くは、意識にまで到達しない活動にもとづいており、それは人間の倫理的本性においても同様であると見て、この問題について、心理学的観点からアプローチしようと試みてきたが、その結論に至る道が、「超越主義(transcendentalism)」のそれと同じになるというのである。そうして、次のように、博士論文の構想について述べている。

要するに、すべての意識の「状態（"state"）」は、つねに自己意識と同一であるということで、それは時間の中に存在するものではなく、むしろ意識とは、連続的な活動、感覚や記憶に現れる連続的な活動としての意識とは、むしろ絶えずそれ自体が、「状態（state）」や、一連の意識（*successive consciousness*）として分化しているものなのです。；そしてその一方で、これらの一連の状態が、この自己意識を実現するのですから、自己意識というものは、それら（一連の意識）の外には何もなく、またそれら（一連の意識）を通じないものは、何も存在しないのです。——自己意識の理論のもっとも有名な欠点になるように思えたものは、主観に対する愛着のようなものなのです。彼らが言うのには、それは単に表面をみて、今はこの一部に光を照らし、そして次はこっちを照らすのだとっているようなものです。あるいは、ヒュームやミルらのように、自己意識は「知覚」や客観に完全に属する何かであるということなのです。——どちらのケースの結果も、われわれが知っている現象（*phenomena*）にすぎないのです。——けれども私にはいかなる意識の状態も、そのなかに主体も対象も含むように思えます。——つまり意識とは、何かに提示することでも、何かを提示することでもないのです。自己意識はすべてそこにあり、自己意識を超えたところ、あるいはその後ろにも、何もないのです。無意識的な精神活動は、それ自体、個々別々の存在でなくなり、意識（*mind*）に吸収され、それによって意識（*mind*）が、統覚する（*apperceives*）機能の一部になるのです。

私は、私自身まだクリアにできていないこの問題であなたを退屈させたくありません。けれども、私自身、このテーマについてとても大きな興味を持っております——Ph. D.を取る段階になったら、このテーマを論文の主題にしようと思います。（1883.11.17）

②1884年1月17日ハリスへ宛てた手紙

そしてその2ヶ月後に書かれた手紙では、さらに具体的に博士論文の内容について述べている。

個人的に、私は、今年 Ph.D を取ろうとしていて、「カントの心理学（*Kant's Psychology*）」という主題での私の論文に、私の仕事の多くの時間が費やされています。彼の感覚（*Sense*）や構想力（*Imagination*）などについての一般的な説明を加えたうえで、彼の精神（*spirit*）の哲学（彼がそうしたものを持っている限りにおいて）、あるいは彼の知識の理論の主観的側面について扱う論文です。わたしは、彼が、理性（*Reason*）ないし精神（*Spirit*）を、人間経験の全領域の中心であり、また有機的統一であると考えていたこと、そして彼が、この考えに忠実であるかぎりには、現代の哲学の方法の基礎における真の創設者であるけれども、この考えに背く限りで、彼は自分の欠点につまずき、自己矛盾などに陥る、ということを目指できれば良いと思っています。現在、私が最も関心があるのは、まさに、哲学における方法というこの問題なのです。（1884.01.17）

これらの書簡から、デューイは、理性を、経験の中心に起き、その有機的統一と捉えるなど、モリスの影響下にありながらも、特にカントの「意識（*consciousness*）」と、「自己意識（*self-consciousness*）」の問題を、心理学的観点から考察しようとしている。そして博士論文は、1884年「カントの心理学（*Kant's Psychology*）」というタイトルで、提出される。その論文自体は残されていないが、同年、デューイが公開した「カントと哲学的方法（*Kant and Philosophic Method*）」という論文と、その後のいくつかの論文から、デューイが博士論文で構想した内容は、展開されていくのである。

以上のように、デューイが、大学院時代から抱いていた問題意識は、哲学の方法を探求することであった。その問題意識は、それぞれの段階においてデューイの生涯を貫いて展開されてゆくものとなる。そうしたデューイの考えは、彼の思想家としての生涯における初期のなかでも、そのスタート時点からすでに、「知識の過程」を考察することとして始まっているのである。さらに具体的に言えば、デューイの初期において哲学の方法を探求するという問題意識は、カントの再構築を背景として展開されてゆく。

第2節 デューイにおけるカントの再構築のはじまり

デューイがカントについて考察するのは、先述したように、1884年博士論文と同年に刊行された「カントと哲学的方法」を皮切りに、1886年「哲学的方法としての心理学（“Psychology as Philosophic Method”）」、1887年「観念化としての知識（“Knowledge as Idealization”）」、1890年「‘自己’という用語に関する最近の考えについて（“On Some Current Conceptions of the Term ‘Self’”）」1891年「倫理学批判要綱（*Outline of a Critical Theory of Ethic*）」等で主に言及される。これらにおいてデューイがカントに言及しながら、自らの考えを展開していく過程は、デューイ自身の立場が次第に形成され、展開されていく過程に他ならない。

当節と次節では、デューイがカントの哲学的方法を、自らの論理として再構築していく過程を考察する。まず当節では、デューイが初めてカントに言及する1884年の「カントと哲学的方法」（以下1884年論文）に着目し、そこでデューイがカントをどのように理解し、それについてどのように述べているのかを明らかにする。

先に、初期デューイにおいて哲学の方法を探求することが、彼の主要な問題意識であり、それはカントの再構築を背景として行われたと述べたが、デューイのカント解釈は、ある部分ではカント哲学そのものからは、かなり離れた解釈をしている面がある。それは、先行研究で指摘されてきたように¹⁵、モリスらの新ヘーゲル主義や、ケアードやグリーンといったイギリス理想主義といった、世紀転換期アメリカにおける思想的状況の影響ゆえであると思われる。

デューイのカント理解とその再構築が、そうした諸思想の影響下で行われたものであったにせよ、デューイがカントの認識論を考察したことは、紆余曲折を経て、彼を次のステップへと運ぶことになる。それについては次節で述べることとして、当節では、1884年の段階で、デューイがカントをどのように理解していたかという論理的内容を描き、デューイがどのように自らの考えを展開していったのかを考察したい。

(1) 相互に関連しあう経験と知識：経験とカテゴリーの関係の再検討

カントの哲学的方法について、デューイが彼自身の考えを展開する基本線は、1884年「カントと哲学的方法」において、最初に表れている。

まずデューイは、人びとが哲学を求めるのは、科学や常識では解決できない問題や矛盾にさし当たったとき、真理を判断するのに役立つ、より普遍的な原理を求めてきたとして、それは近代哲学がデカルトにおいてすべてを疑う方法とともに始まり、カントが「理性の自己認識」を提示したことによってその方法と基準を示した、とする (EW1: 34)。そこにおけるカントの功績は、純粹に分析的な思考というものが、そこに与えられた素材に適応するとき、総合的だとみなしたことであり、デューイはカントの哲学的方法を評価する。

けれどもデューイは、カントの感性論について、「感性論への言及の必要性があるのかというのが唯一の疑問である。感性論は、カントの理論において必要な部分なのか。それとも外的事物の受け入れに関する限りで無用の長物なのか」(EW1: 40) と述べ、カントが彼自身の論理に感性論を持ち込んだことによって、カントにおける真理の基準の探求が失敗へと運命づけられた、と主張するのである。

そのデューイの論点は、主に以下の2点に要約できる。

第一に、デューイのみるところによると、カントにおける思考は、それ自体で総合的なのではなく、外から与えられた素材に適応する時それは総合的となり、カテゴリーを通じて思考は自らが知る対象を構成するとカントはみなした。そして、そのことによってカントは、感覚とカテゴリーのあいだに、機械的、外的関係を設定したのだ、とデューイはカントをみるのである。

1884年論文のなかでデューイが繰り返し述べるのは、カントの感性論では、思考はそれ自体で総合的なのではなく、外から思考に与えられた素材によって総合となるのだ、ということである。デューイは「カテゴリーが経験を作るとはいえ、それが純粹に外的関係をもつ、見知らぬ物質から、カテゴリーは経験を作るのである」(EW1: 39) と述べ、ここが事態の変化する局面であるとみなし、カントにおける感覚とカテゴリーの関係は、機械的、外的関係と捉えられているとして、批判するのである。デューイによると、外から素材が供給されたときに、つまり外的対象によって感覚が刺激され、カテゴリーを通して思考が総合され、経験が構成されるというカントの考えは、カントがそれまでのイギリス経験論にしたがって「外的事物 (external matter)」という考えを受け入れたために、カントにおいて「異質な素材の総合」のために、感覚とカテゴリーのあいだに機械的、外的関係が設定されている (EW4: 40) という。

第二に、第一の点に関連してデューイは、カントにおいて「知識の条件」とは、感覚を持った個人と、それらの感覚に作用する外的事物であるとし、それが「知識の過程」においては、個人は主体とみなされ、外的事物は対象とみなされる、と捉え、そのことから、カントにおいては、主体と対象が相互に外的関係であると仮定されているとする。さらに、そうすると現象に関しても、「不可知な物自体 (unknowable noumenon)」という関係が設定されることになり、そこにおいて経験は、経験の外部の何かに関連付けられることになるとデューイはいう (EW4: 40-41)。

知識の過程に関して、彼は主体と対象が相互に外的関係であると仮定するが、それ故、疎遠な物質との接触における理性に関しても、彼は現象の特徴は、不可知な物自体

(unknowable noumenon) に対する関係で成り立っていると仮定する。現象は、経験のなかにおけるその関係によって規定される代わりに、経験の外部の何かに関連付けられるのである。(EW1 : 41)

以上が、デューイにおけるカントの感性論批判の要旨である。デューイは、これらの点を前提として、カントの認識論における問題点だとみなすのであるが、そこでは、先行研究で指摘されてきたように、当時のアメリカにおける新ヘーゲル主義の影響が指摘される。感覚とカテゴリー、主体と対象の関係をカントが機械的、外的関係として捉えたという批判は、ケアードやモリスといった、当時の新観念論者の間ではよくなされたカント批判である。例えばケアードは「同一的な自己、カテゴリー、時間と空間、そして感性に与えられた多様なものは、ある意味では独立した事物として現れる、そしてカントはそれを、時計職人が、前から存在する部品で時計をつくりだすように、経験を構成するのである」¹⁶と述べ、時計を経験に例えて、時計は経験であり、もろもろの部品は感覚的素材とカテゴリーの理解である。それら両方の提携を通じてのみ、時計は機能するが、そのふたつのものには、何も共通したものがないとカントを批判する。カントが機械的な視点を持っていたとみる批判は、同様にモリスにも見られる。モリスは、カントが「純粹に機械的な視点を持っていた……カントは、知識の過程を考察することを一貫して行い、あるいはもっとくわしく言えば、主観と客観の表面的な機械的な関係について考察したのである」¹⁷と述べる。

ケアードやモリスらは、カントの経験的心理学への傾向は、経験を形成するため感覚とカテゴリーが機械的に相互に作用しあうとするものであるとして、それを批判している。デューイも、先にも述べたように、カントの感性論は本当に必要なものであったのか？と問い、ケアードやモリスらと同様な論調で、1884年論文ではカントを批判するのである。

しかしながらカントは、デューイや、ケアード、モリスらが見なすように、感覚とカテゴリー、あるいは主体と対象を、外的関係だとみなしてはいないのである。この点において両者の間には齟齬がある。それは後に考察するとして、カントの意図した——デューイらのような外的関係ではないものとしての——感覚とカテゴリー、あるいは主体と対象の関係を考察するには、カントが『純粹理性批判』で真に主張しようとしたことを再確認しておく必要がある。

そもそもカントが『純粹理性批判』において展開したのは、真理はわれわれの経験のうちにみられ、人間の認識は、経験を超えてはならないということである。それは、感性的直観の対象にならないものは、人間は認識できないし、カテゴリーは、経験を超えて適応することはできないということである。それ故カントは、それまでの伝統的形而上学で議論されてきた「物自体」といったものを人間の経験を越えた「超越的」なものであるとして、人間の認識の限界、つまり可能的経験の限界を超出するものとして、知り得ないとした。したがって、カントにおいて内在的というのは、カテゴリーの適用が「可能的経験の範囲内にとどまっている」(B352) ことであり、経験の限界を越え出るもの、あるいは限界を全く認めない新しい領域にあるようなものを「超越

的」なものとみなし (B352-353)、われわれ経験の範囲を超えたところにあり、それをわれわれは認識することはできないとした。

つまりカントの主眼は、伝統的形而上学で議論されてきたような「物自体」や「私」といったことを証明、考察しようというよりも、むしろ、われわれの日常生活における経験的なものを単に主観的なものとみなすのではなく、それを形式によって基礎付けることで、客観性が保証されたものとしての経験について証明しようとするところにある。

だからこそカントは、感性論において、一切の現象一般のア・プリオリな形式的条件である時間と、外的現象を認識するためのア・プリオリな条件である純粹形式である空間を通してのみ、われわれは対象を認識するとしたのである。そして、そのような形式を通して認識された感性によって与えられた多様なものは、現象に法則をア・プリオリに指定する、純粹悟性概念すなわちカテゴリーによって、そこに客観性が与えられるとした。したがってカントにおいては、時間・空間、そしてカテゴリーといったア・プリオリな形式を通して初めて、人間の認識が可能となり、故に、われわれの思考において客観性が保証されるのである。

さらに、カントの感性論において、「外的対象」や「外的経験」などと言われるとき、それは身体的な、空間を通じたものを意味するが、それは単に内と外という二項立に還元できるものではない。この点の理解において、デューイ (ケアード、モリスも含めて同様に) と、カントの間に齟齬がある。

もともと、カントの感性論は、時間・空間を、外界における物自体ではなく、われわれの内なる直観形式とみなすところに骨子がある¹⁸。しかしカントの戦略はさらに、主体と対象の関係を、単なる内と外という二項対立では捉えずに、両者が相互的に関係してのみ、両者とも存在することを示すことにあり、それがカントの『純粹理性批判』の革新であるといえる。

つまりそれは、「外的経験こそ本来直接的なものなのである」(B276-277) とカントが言うように、内的経験が外的経験に依存すること、つまり内的経験と外的経験は二項対立的なものとしてあるのではなく、両者は不可分に結びついた、相互依存的、相互関連の関係にあるのである。したがって、カントが感性論を導入することで表そうとした主体と対象の関係は、デューイらが捉えているような単なる外的関係ではない、のである。

カントは、いたるところでそのことについて述べている。例えば、「内的経験は外的経験を通してのみ可能となる」(B276-279)、「われわれの認識がすべての対象にしたがうのではなく、対象がわれわれに従わなければならない」(BXVI)、「時間における私の現実的存在を (従ってまた私の現実的存在が時間において規定せられ得ることをも)、内的経験によって意識している」(BXL)、「経験的意識は私の実際的存在と結びついていながら、しかも私の外にあるところのあるものに対する関係によってのみ、規定せられ得る」(BXL) としている。

したがって、カントの感性論は、内的経験と外的経験というものが、互いに不可分に結びついているということを言わんとし、外的なものを私の内感と分離しがたく結びつけるところのものは、経験であって、感覚であるというのである。そして外感はずでにそれ自体、私の外にある何か現実的なものと直観との「関係」なのであるとする (BXL)。

以上が、カントが感性論において意図したことであるが、1884年論文におけるデューイのカント理解は、カントが内的経験は外的経験があって初めて可能になることを意図したものであったとしたことをカントの意図に基づいて理解しているとは言えない。さらに経験は、外的対象と内的経験を結びつける「関係」である——それはデューイの主張とかなり共通する面があるのであるが——とカントが捉えたとする可能性に至っては、全く触れられていない。その限りにおいて、デューイのカント理解は、当時のモリスやケアードといった新観念論者の主張のもと行われたものであり、そこにおいて、カントが本来主張したことと、齟齬がある。

しかし、この1884年論文の後、紆余曲折を得て1890年「自己」という用語に関する最近の考えについて」において、デューイはもう一度、カントの時間・空間からはじまる感性論を見直すことによって、自らの考えに新たな方向を見出してゆくことになる。それについては次節で述べることとする。

さしあたってここでは、以上のようなデューイにおけるカントの感性論理解の基本的な事柄を踏まえたうえで、1884年論文におけるデューイのカント理解について、初期デューイの思想展開からみて、重要だと言える点を指摘したい。それは以下の二点である。

第一に、デューイは、カントのカテゴリーがもつ「相互関係」に着目することで、これらの問題点を再構築していこうとするのである。デューイは、知識における主体と対象の関係には、カテゴリーによって「相互関係」が存在していると指摘する（EW1:42）。そしてデューイは、カントにおいて、主体と対象を相互に結びつけるものがカテゴリーであることに着目する。そこからデューイは、思考が総合的になる際に、外的素材と感覚を結びつけるものとして、カントが設定したカテゴリーの「相互関係」を、「経験または自己意識の有機的体系」（EW1:42）として読み替えていくのである。

その論理は、デューイによって次のように展開される。つまり、カントにおいてカテゴリーは、諸感覚を分析、総合し、経験を構成する働きをされるとされる。それに対して、新観念論の議論の影響下にあるデューイは、カテゴリーと感覚が機械的・外的関係に陥ることを回避するために、知られた対象を構成するカテゴリーと経験の関係を、「有機的」なものと捉えていく。

カテゴリーの経験に対する関係は、ひとつの有機体の構成員の全体に対する関係である。知識の基準は、知識の外部の何者かでも、全体としての体系に従属しない知識の領域の内部の特殊な概念でもない。それはその形態に関する限りにおいて、カテゴリーによって構成されたこの体系なのである（EW1:38）。

つまりデューイは、知られた対象を構成するカテゴリーは、経験との関係を、有機的に取り結んでいくのである。

第二の点は、「自己意識」に関するデューイの理解であるが、そのためには、デューイが、カントにおいてすべての真理の基準とされた「可能的経験」に目を向けたことに注目する必要がある。

そもそもカントにおいて、カテゴリーは経験の基準だとされる。つまりある判断が、真あるいは偽であるためには、真理条件としてのカテゴリーがもつ諸条件を充たしている必要がある。カ

テゴリーに表れている条件を充たさない判断は、真理差異を持たず、真でも偽でもない。純粹悟性概念としてのカテゴリーは、時間・空間から直観された多様なものを統一し、それと対象とに關係、意義を与える「真正でかつ唯一の条件」である。したがってカテゴリーは、「可能的經驗」にのみ作用するところのものであるとされる（B185）。したがって、カントにとって、われわれがすべての真理を検証でき、知ることができる唯一の方法は、經驗自体に目を向けることにあるのである。

デューイはここに光を見出すのである。つまり、われわれの經驗のなか以外には、いかなる真理も、またその基準も存在しないし、また我々の經驗に源泉を持たないいかなる真理も存在しないというカントの主張は、デューイの經驗に対する最も基本となる要素を形成していくものになると考えられる。したがって、すべての基準は經驗のなかにあるのである。デューイは次のように述べる。

一方で、カテゴリーの基準は可能的經驗とされ、他方で、可能的經驗の基準はカテゴリーだと、それらの至高の条件だとされる。これは明らかに循環論法であるが、カントは、この循環は、その事例それ自体のなかに存在するものであり、まさにそれが知識の本質を表しているとカントはいうであろう。それはただ知識のなかには、知るか、知られるかという、知識以外には何もないのである——知識の、また經驗の、唯一の判定者は、經驗それ自体である（EW1：38）。

カントの「カテゴリー」と「可能的經驗」というタームは、一方でカテゴリーが作用する基準が「可能的經驗」であり、その一方で、われわれの經驗を可能なものにする基準が「カテゴリー」であるという考えである。そこからデューイは、それならば知識は、ひとつひとつの經驗から構成されるので、知識あるいは經驗を決定づけていくのも、經驗それ自体にあると考えるのである。知識を構成するのも、その内容を判定するのも、經驗それ自体のなかにおいてであり、經驗の外にある何かではないのである。すべての基準を經驗に求めるというこの点に関して、カントもデューイも、同様の観点に立っているといえる¹⁹。

けれども、デューイがカントと異なるのは、カントが經驗の事実ではあり得ないとした「自己意識」をも、「カテゴリーと經驗の有機的關係」のうちに取り込んでいくのである。つまり、デューイは、カテゴリーが作用するところのもの「可能的經驗」というカント自身の考えに立ち返り、ここをブレイクスルーとして、カント自身が經驗の事実ではあり得ないとした「自己意識」を、次のようにデューイなりに再構築していくのである。

そこでのデューイの論理は次のように展開される。まずデューイは、カントにおいて「自己意識」が、われわれの經驗の至高の条件とされることに着目する。「自己意識」が經驗の再考の条件であるのならば、「自己意識」の領域を超えた何かを想定することは不可能であるから、經驗を超えたもの、あるいは經驗のなかにはないものは、何も存在しない、と考えるのである。

經驗の基準は、自己意識におけるその有機的統合でのカテゴリーの体系であり、方法はこ

の体系の決定にあり、その部分はいずれも体系を構成する役割を果たす。その方法は、経験の総体を諸断片にし、その全体における経験の諸条件をわれわれの前にもたらず。それを通してのみ、その内容が正確と意味を持ち、それによって経験が知性的になり、全体と結び付けられるところの経験の内容の諸関係が、出現するのである。(EW1:43)

つまりデューイにおいては、もはや「自己意識」は、超越的なものではないのである。デューイの考える「自己意識」とは、経験の過程のなかに存在し、そのなかで発展していくものなのである。デューイは「自己意識のなか、および自己意識を通じてカテゴリーが経験を構成する」(EW1:38)と述べ、経験とカテゴリーの間に、「自己意識」を設定する。そして、カテゴリーと経験の有機的関係を「知性的に結び付けられたシステムとしての経験 (experience as an intelligibly connected system)」(EW1:38)と述べ、主体が対象を理解する過程にこそ、知性は宿ると主張する。

以上の2点が、1884年論文に見る、デューイの思想と展開を考えたいうえで、カント理解とその再構築から得られた重要な点であると考えられる。特に第一の点は、経験に関して「有機体」という観点が現れている点で、その後のデューイの「有機体と環境の相互作用」として展開される経験論の萌芽が表れていることにおいて、重要な契機であるといえる。

自己意識のなか、あるいは自己意識を通してカテゴリーが経験を構成すると捉えた第二の点は、主体が対象を理解する過程に知識が宿るとする、デューイの経験と知性の関係を示し、これも経験の再構築や探求といった考えとして、デューイの生涯を貫いて主張される考えとなってゆく。これらのデューイの考えは、デューイの生涯を貫いて主張されるものであり、デューイ思想の柱とも言える重要な骨子である。それらの考えが展開された背景には、当時のデューイが、新観念論の影響下にあったにせよ、デューイのカントの理解とその再構築があったことが指摘されるべきである。

第3節 初期デューイにおける「自己」と「自己意識」：行為の論理への契機

初期デューイの心理学において鍵となる概念のひとつに「自己意識 (self-consciousness)」がある。デューイの心理学における立場は、人間の思考や行動を単に「刺激—反応」という神経反射の問題として考える生理学的心理学の立場とも異なり、心理学は、個人の認識の問題、つまりデューイのいう「自己意識の発展」を対象とする学問であるとする。

そうしたデューイにおける「自己意識」は、彼のキャリアの初期の初期から、彼のカント理解と、その再構築を通じて、いくつかの紆余曲折とも言える、諸段階を経て展開されていく。「自己意識」に関する一連の展開は、1884年「カントと哲学的方法」(以下1884年論文)をはじめとして、デューイはカントの「自己意識」に関する考えの再構築を通じて、彼なりの議論を展開する。

そして1886年「心理学的観点(“Psychological Standpoint”)」、同年「哲学的方法としての心理学(“Psychology as Philosophic Method”)」は、議論の場を心理学に移し、心理学が個人の意識を扱うことと、「自己意識」の関係が述べられる。そして「自己意識」に関する一連の発展に大きな変化が現れるのが、1890年の「‘自己’という用語に関する最近の考えについて(“On Some Current Conceptions of the Term ‘Self’”)」(以下1890年論文)である。そこにおいて、デューイは、「自己意識」を、ものごとが古い意味を失い、新しい意味を獲得していく連続的な変化の過程と考える。本節では、初期デューイにおいて「自己意識」がどのように変遷していくかを、主に以上の論文から、考察する²⁰。

(1) 初期デューイにおける「自己意識」

①1884年「カントと哲学的方法」における「自己意識」

前節では1884年論文において、デューイがカントをどのように理解し、どのようにそれを再構築していくかをみてきた。そこでデューイは、ケアードやモリスといった新観念論者の見解を採用しながらも、カントの「自己意識」を再構築してゆくのであった。1884年論文においてデューイが考察した「自己意識」をまとめると、以下のように言える。

カントの「自己意識」とは、感覚の多様を分析し総合するカテゴリーを、さらに高次なところで総合する「統覚の総合的統一」(B132)であり、それは経験の究極のカテゴリーだとされる。その一方でカントは、カテゴリーは「可能的経験」に作用するとした。

デューイは、このカントの「可能的経験」に目をつけるのである。カントによると、カテゴリーは「経験可能なもの」に作用し、「自己意識」はそのカテゴリーを高次の段階でまとめるものである。そうすると「自己意識」が作用するものも「可能的経験」においてであるはずである。つまり、カントにおいてカテゴリーが作用するものの基準が、われわれが経験することができるものとしたことから、われわれがすべての真理を検証でき、知ることができる方法は、経験それ自体のなかにある、とデューイは考えてゆく。したがってデューイは「自己意識」を、経験に作用する、われわれの経験世界に属するものと捉えるのである。

また、カントが「自己意識」をわれわれの経験の至高の条件とすることにもデューイは着目する。「自己意識」が経験の至高の条件であるならば、「自己意識」の領域を超えた何かを想定することは不可能であるから、経験のなかにはないものは、何も存在しないと結論づけるのである(EW1:38)。したがってデューイは、われわれの経験のなか以外には、いかなる真理も、またその基準も存在しないし、またわれわれの経験に起源を持たない、いかなる真理も存在しないと考える。「自己意識」がわれわれの経験の至上の条件であるのならば、「自己意識」も当然、経験に属するものとなるのである。以上の議論によって、デューイは「自己意識」を、経験の事実と捉える。以上が1884年論文におけるデューイの「自己意識」に関する主張の骨子である。

②「心理学的観点」(1886年1月)

以上のようにデューイが1884年論文で展開した「物自体」を不要なものとして退ける考えは、1886年「心理学的観点」において、さらに展開される。そこでは、知識の過程が、知覚や感覚との関係のなかで論じられ、より一層、デューイ特有の心理学的特色を帯びてくる。

この論文においてデューイが繰り返し述べるのは、経験のなかに現れないものは、いかなるものも哲学の対象とはなり得ず、哲学の本性は、「知識の過程」によって決定され、すなわちそれは心理学によって決定されるということである(EW1:123)。「知識の過程」を突き詰めて考えると、すなわち、私たちの本源的感覚をどのように捉えるか、ということに行き着く。デューイはこうした問題に関して、どのようにしてイギリスの思想家たちが、心理学的観点を支持し、心理学的観点を忘れ、それを侵害したかを、ロックは不可知なもの(substances)を使って経験を説明し、バークレーは超越的神を用い、ヒュームは不可知な感覚(unknowable sensations)を用いたとして、批判的に検討する。しかし、感覚が生じることで意識が始まり、知識は、相互に関連している感覚にほかならないという点に、デューイは賛同する。ではデューイにおいて、本源的感覚といったものは、どのように考えられるのであろうか。

デューイは、そこには二つの考えが二者択一的に存在するとする。ひとつは、感覚は知られていて、最初から知識の要素であり、それゆえ知識の起源を説明することはできない、とする考え方である。もうひとつの考えは、感覚は知られていないし、存在もできない、とするものである。感覚を「知られ得ない(unknowable)」ものだとする後者において、感覚とは、意識と関連しあわず、それは単に知られ得ない「物自体」になってしまう。デューイはこうした考えを、心理学的観点の放棄であるとし、非心理学的であるとする(EW1:126-127)。

したがって、デューイは前者の立場をとるが、そこでの彼の考えは、新しい時代の経験科学である新しい心理学の色を、濃く帯びたものとなっている。デューイは感覚について、「感覚はいかなる種類の「形而上学」とも結合しないし、「物自体」をも類推しないこと、そして、われわれは常に、実証的、科学的根拠のうえにいることを見出す」(EW1:127)と結論付ける。つまりデューイにとって感覚とは、あくまでも実証的、科学的な基盤の上に立ったフィジカルなレベルのものなのである。けれどもデューイにとっての「新しい心理学」は、単に機械的な刺激入力がいかにして心的表象に「変換」されるのかを説明する生理学的心理学とも、決定的に異なる。

デューイの心理学的立場は、感覚を受け取る主体と対象の関係に着目することで、徐々に明らかになっていく。まずデューイは、われわれの意識に現れる「この匂い」、「この色」といった感覚は、すでに関係づけられ、色々な要素によって分類された「知識の結果」であり、それは本源的感覚ではないとして、赤ん坊を例に持ち出す。心理学者は、人間における感覚の起源を探ろうと、まだ知識が始まっていないと考えられる赤ん坊を対象として選び、観察する。そこで心理学者が、赤ん坊の感覚を説明するとき、それはすでに経験的世界に属する心理学者が経験的に観察するのであって、そこでは心理学者も赤ん坊も「知られたもの」である。つまりデューイによる

と、赤ん坊も、赤ん坊の神経有機体も、断じて「物自体」ではなく、われわれの経験の世界の要素なのである。デューイにおいて赤ん坊の感覚と、それに刺激をもたらす対象との関係は、相互の作用・反作用の関係であり、この関係が感覚を意味するのである（EW1：126）。

ここで重要な点は、意識の分化やその諸関係を扱うという心理学者の仕事は、意識や経験の起源を明らかにしていることではない、とデューイがみなすことである。もし心理学者が、知られている要素のみを用いて説明したとしたら、

結果的には、彼はそのようなものとしての意識や知識の起源については、何も説明していない。彼は単に、知られている事実のより大きな集団、または普遍的意識に準拠することで、個人意識、または知られている事実の特殊な集団の起源を説明するだけである。……要するに、意識にあるものが意識のためにのみ存在する、したがってまた、意識は全く生じないこと——を知るのである。そのために、すべての起源と変化が存在するものは、決して期限を持たなければ、変化もしないのである。（EW1:129）

と述べ、デューイは、個人的意識と、普遍的意識と、心理学者の役割を規定する。意識が、その活動において、自らを異なった形に発展させ、関係を結んでいくことは、普遍的意識の要素を用いながら、個人的意識を形成していくことされる。そこで心理学者が行っていることは、これらの点において、どのように意識が分化し、どのように意識が自らを異なった形に発展させていくか、あるいは諸関係を取り結んでいくかを明らかにしているにすぎないとされる。そこでは、心理学者を始め、観察者は、意識の発展を研究しているのであり、意識の起源を明らかにしているのではないのである。

心理学者にせよ生理学者にせよ、個人が、対象となる個人の意識を研究する限り、それはすでに個人化された意識で対象を観察していることになるので、知識の起源を研究しているのではなくなる。つまり、感覚は、知識の起源ではないとデューイは捉える。それ故個人の意識をもって、知識の起源を説明するという心理学の試みを、デューイは「心理学の自己矛盾」だとする。

デューイによると、「心理学の自己矛盾」を回避しつつ、感覚の起源をわれわれが考察しようとするならば、意識に普遍的なものを想定しなければならない。そうして心理学の自己矛盾を回避するために、意識に、普遍的な要素を想定せざるを得ないとして、普遍的意識を導入するのである（EW1：138-139）。

こうして、デューイにおいて心理学とは、知識の起源を説明することつまり、個人的意識に、普遍的意識が表れることを説明するものとなる。

意識は恐らく、そして疑いなく、ふたつの側面を持つ。一つの側面では、意識は個人的意識として現れる。そしてもう一つでは、個人的意識に対抗する外的世界として現れる。しかしながら、その一つが全体から差し引かれ、他が残るといような意識のふたつの種類などは存在しないのである。それらは、一つの局面における意識であり、意識がいかにこの局面を想定し、個人と外的世界への分化が、いかに意識に生ずるか、要するに、一つの

段階での意識が、どのように知覚として現れるのか——それこそが、まさに心理学が決定すべき仕事なのである。(EW1 : 137)

つまりデューイにとって、心理学的観点とは、どのように個人的意識に、普遍的意識が現れるのかを考察するものなのである。それは、普遍的なものである知識の起源を説明することである。そして知識の起源とは、知覚がどのようにして個人の意識にもたらされ、知識となるのか、という問題なのである。すなわち、個人の意識に普遍的なものが、どのようにして現れるのかということである。それらを考察するのが心理学であるとデューイはいうのである。

けれども、デューイにとって普遍的意識とは、個人的意識を超えた何かでもなく、それらは相互に対立するものでもない。デューイは次のように述べる。

もし彼が、心理学的観点をとるとすれば、彼は、個人的なものの本性と同時に、普遍的なものの本性は、意識的経験のなかで、またそれを通して決められるべきであることを理解するだろう。(EW1 : 139)

したがって、デューイ自身も繰り返し述べるように、普遍的意識も個人的意識も、意識のなかにその起源を持ち、純粋に個人的な意識も、純粋に普遍的な意識も存在せず、そこに分離はなく、意識とは、それらの統一の形なのである。

意識は、個人的および普遍的意識の起源を、意識それ自体の内に示すのだから、意識は、それ故普遍的であると同時に、個人的であるということである。……個人的なものと普遍的なものの本性、両者の間に存在する関係の本性を示すことが心理学の仕事である (EW1 : 140)。

意識は、個人的であると同時に、普遍的な側面を持つ。そして、心理学の仕事は、個人的なもの、普遍的なものの本性とその両者の関係を示すこと、その観点を取ることが「心理学的観点」であるということ、これはデューイの生涯における、彼の哲学的課題のひとつである。後の章で述べることになるが、それは初期以降も、形を変えて展開されていくものとなる。初期においては、確かにモリスやグリーンといった新観念主義的な影響のもとで展開されるものであるが、その後、普遍的意識というものは、デューイにおいては、社会的な意味をもってくる。それは個人が社会で生活するなかで身につける、その社会に普遍的な文化や知識、言語や習慣であり、それを身につける過程が、探求であるとされていく。

それはデューイの「有機体と環境の相互作用」という考えが、より社会化された側面で展開されていく過程とも相まってかれの思想におけるひとつの基礎的な考えを形成するのである。その本源的な問題意識が、この時代に既に形成されていることには着目すべきであるし、「物自体」という問題に陥らないために、普遍的意識を意識のなかに位置づけるというデューイの試みならびにそこに現れる彼の問題意識は、それらがカントとの格闘のなかで展開してくることも、見逃してはならない点であるといえる。

③「哲学的方法としての心理学」(1886年4月)

：個人のなかに実現された世界としての「自己意識」

このようにデューイは、「心理学的観点」において、心理学が、普遍的意識と個人的意識の両方を扱うものであることの重要性を強調した。そしてその3ヶ月後に発表された「哲学的方法としての心理学(“Psychology as Philosophic Method”)」では、心理学的経験としての「自己意識」を否定することは、哲学の可能性を否定することだと強調して述べ、心理学は「自己意識」に関する科学を含むものであると主張する。当論文でデューイは「自己意識」を、外的世界が、個人のなかに実現されたものとして捉え、新たな展開を見せる。

「哲学的方法としての心理学」において、デューイは次のように述べる。

自己意識は、単に個人化された世界である。もしこの世界が人間の中に実現されないならば、もし人間が自己意識を持たないならば、そのときどんな哲学も不可能だろう。もし実現されたとすれば、この実現が起きたのは、心理学的経験のなか、およびそれを通してである。心理学はこの実現、この個別化された世界、この自己意識についての科学的説明である。どんな他の説明が与えられるだろうか(EW1:149)。

ここへ来て、デューイの考える「自己意識」は、1884年論文での議論から、さらに発展していることがわかる。1884年論文では、「自己意識」とは単に、経験のなか、および経験を通じて発展するもの、とされるに留まった。そして、同時にそこで否定された「物自体」は、1886年の「心理学的観点」において、「物自体」を想定せずに知識の起源を説明する方法が探られ、そこで意識の側面として個人的意識と普遍的意識が必要となることが示された。そしてその次の論文「哲学的方法としての心理学」では、意識のある局面において、外的世界が個人の意識のなかに実現されることを「自己意識」と捉えるのである。

そのなかでも一貫してデューイにおいて、外的世界が個人のなかに実現されるとは、個人のなかに知識が生じることであり、それはつまり普遍的側面を持つ知識が、個人のなかに現れることである。したがって、「哲学的方法としての心理学」論文におけるデューイの説明によれば「自己意識」とは、知覚の段階において、普遍的意識が、個人的意識として自らを再生産してゆくその結果であるとされる。

この時点でデューイが、人間の意識や経験を、二つの段階において考えていることに、注目すべきである。デューイは、一方で人間を、空間・時間に条件付けられた存在・活動だとし、他方では、「条件付けられないすべての永遠の総合」と捉えている(EW1:150)。そしてこれらの区別は、デューイにおいては、経験を越えたところにあるのではなく、これらは同じ経験のなかで異なった段階として現れるものとされる。知性の諸起源は、普遍的意識が、知覚の段階から、自己意識を作り出す必要のある段階へと、個人的意識として自らを再生産する諸結果なのである。以上が1886年「哲学的方法としての心理学」において展開される「自己意識」に関する議論である。

(2) 「自己意識」と「自己」の区別

：「“自己”という用語に関する最近の考えについて」

この時期のデューイにおいて、カントの哲学的方法や「自己意識」に関して新たな展開をみせるのが1890年の「“自己”という用語に関する最近の考えについて」である。初期デューイにおいてこの論文は、彼を道具主義へと導くメルクマールなつたと、ライアンやシュックが述べているように²¹、この論文においてデューイの「自己意識」は、大きな変容を見せる。

まずデューイは、当時の「自己 (self)」に関する乱雑で曖昧な使われ方、特に1880年代初頭のイギリスにおいて、観念論者の間で流行を博したアンドリュー・セス (Andrew Seth Pringle-Pattison, 1856-1931) の理論を、批判的に検討していく。デューイによれば、セスは「自己意識」という用語を2つの矛盾した方法で用いた。つまり個人的な自己を説明するためのもの、そして宇宙を理解するための究極の原則を説明するためのものである。この両立不可能性を防ぐために、デューイは、「自己」と「自己意識」を区別し、同等のものとはみなさないのである。

そこへと至るデューイの議論の焦点は、カントの理論において「物自体」抜きのカントの理論が、そのまま他の前提や方法を維持したうえで成立可能かどうか、ということにある。それに対して、デューイは否定的な答えを示す。

なぜなら、カントの理論に従えば、すべての感覚は、思考のカテゴリーに決定される前に、すでに知覚の形式である空間と時間によって決定されているからである。空間と時間にすでに規定された感覚は、その後、思考のカテゴリーによって決定され、経験へと総合される。したがって、経験もまた、その起源としての感覚が空間と時間に規定されているため、空間と時間を通じたその限界から、逃れられないのである。

しかしその一方で、カントにおける「自己意識」は、「統覚の総合的統一」であり経験世界に属するものではなく、空間と時間に条件付けられたものではない。したがって、すでに空間と時間に条件付けられている経験は、決してそれらに条件付けられていないものを表すことができないとデューイはみなす。したがって、経験についてのすべての事を説明する原則として、「自己意識」を用いることは不可能であるとデューイは結論付ける (EW3 : 66-69)。

ここにおいて、1884年論文では、「自己意識」は経験のなかで発展していくものとされたが、1890年論文では、カントの論理に従って、経験の領域外にあるものとされている。ここに1884年論文と、1890年論文における「自己意識」の捉え方に、大きな違いがある。

そして、デューイの「自己意識」が彼の考えとして展開されるのはここからである。

まず、デューイは、「カントは、自己意識を経験のカテゴリーとして使用することを認めなかった。自己意識は依然として、カントにとっての理念 (Idea) なのである」 (EW3 : 69) と述べ、感覚に基づき構成される経験は、時間と空間に規定されているものであるのに対して、「自己意識」は、空間と時間に条件付けられないものであるが故に、理念的カテゴリーとなるとする。そして、デューイはこの「理念的カテゴリー」としての「自己意識」について、経験を、理念的なレベルで「調整 (regulative)」していくものと読み替えていくのである。デューイは次のように述べる。

カントは、自己意識を経験のカテゴリーとして使用することを認めなかった。自己意識は依然として、カントにとっての理念 (Idea) なのである。これは、経験を構成するカテゴリーではなく、経験を理念的に調整するものとなる。(EW3: 69)

ここでのデューイは、「自己意識」を「理念のカテゴリー」としてカントの理解に従って捉えている。けれども「自己意識」は、経験を理念的に “regulative” していくものと捉えるところにデューイの独自性がある。

カントの本来の意味において “regulative” は、日本語では「統制」という言葉が一般的に用いられる。けれども、デューイは “regulative” を、カントの原理的統制というよりも、むしろ「自己意識」によって示される経験が決して到達できないゴールに向かって、われわれが自らの経験を「調整」していくという、そうしたベクトルの総体という意味として、読み替えていると考えられる。したがってカントの “regulative” が、理念や悟性といった普遍的な原理が経験を「統制する」という意味合いであるのに対して、デューイの “regulative” は、「自己意識」という理念のカテゴリーによってわれわれの経験に示された、到達できないゴールへ向かって、われわれが経験を「調整」していくという、目的へ向かった能動的・自発的なベクトルが意味されているのである。

そのように考えられる理由として、その後のデューイの経験概念を考えてみると、特に「心理学における反射弧の概念」で経験を論じる際、一つ一つのバラバラな感覚や、その時々々の環境や状況を総合的・有機的に「調整 (coordination)」し、反射の「弧」を経験としての「円」へ「調整」するという考えが展開される。そうしたことから、本来カントにおいて、原理が経験を「統制する」ものとして用いられているが、デューイは、むしろそうしたゴールが一方で示されることで、われわれは経験を「調整」していくという、われわれの経験の側に与えられた自発的、能動的な意味で捉えていると考えられる。

デューイはさらに、次のように説明している。

したがって自己意識は、理念のカテゴリーとなる——つまりそれは、われわれが経験できる可能性がある (possibly) ものとは異なり、可能的経験 (possible experience) という考えを示唆するのである。それは次のような考えとなるであろう。つまり、われわれが決して到達することのないゴールを示すことによって、われわれの現在の経験の連続的な活動を調整するものであり、また、われわれの現在の経験の限界を示すものでもある。(EW3: 70)

デューイは、理念のカテゴリーとしての自己意識が、「可能的経験」を、示唆すると述べているが、これは、1884年論文でのそれとは異なることが、重要な意味を持つ。なぜなら1884年論文において可能的経験は、カテゴリーの基準であり、可能的経験の基準はカテゴリーであることから、カテゴリーと経験の有機的関係を「知性的に結び付けられたシステムとしての経験」(EW1: 38)とデューイはみなした。しかしこの1890年論文では、デューイはカントの感性論に立ち返り、理念のカテゴリーとしての可能的経験を見出すことによって、われわれが決して到達できないゴールと、故にわれわれの経験の限界を示すものとして捉えるのである。したがって、1890年論文に

おけるデューイの「可能的経験」とは、実際にわれわれが経験できる領域にあるものではないのである。

したがって、「自己意識」は経験のレベルにはない理念的カテゴリーだとすると、「自己意識」は「直ちに経験の不完全さを構成し、明らかにするものを提供する究極の理想へと変化する」(EW3:73)のである。「自己意識」を理念的な経験のカテゴリーとすることで、経験の不完全さがあらわれると同時に、「自己意識」は、そうした完全になることのない経験に、方向を与え、調整するものとなる。それは、経験を導き、現在の経験を組織化し調整するのである。この「自己意識」は、1884年論文で、経験の事実とされた「自己意識」とは明らかに違うものであることが分かる。つまり、経験の理念的カテゴリーである「自己意識」とは、思考の過程において、理想とされるヴィジョンをつかむために、すべての部分が機能的に調和するよう導き、一つにまとめるよう調整する原理であり、すべての他の概念に方向を与えるものなのである。

そして、「自己意識」が空間と時間に規定されていないがために理念的カテゴリーとなるというとき、そこにおいて反対に、時間と空間に規定されている何物かというものを、デューイは見出す。デューイがそこで見出したのが、世界を経験するものとしての「自己」である。デューイは、「自己」を「他のいかなるカテゴリーをも超えたものである：実際の活動、あるいは存在なのである」(EW3:71)と述べる。そこでは、単に論理的な形式としての自己、あるいは思考の抽象的な統一としての自己は、完全に捨て去られ、思考のすべての活動としての「自己」をデューイは見出すのである。デューイがここで見出した「自己」は、調和的に構成された経験のすべての過程を導き、今までよりも更に高い程度において、他の概念を用いることができるものなのである。

1890年論文において、デューイが「自己意識」から「自己」を区別し、「自己」を連続、発展していく活動と捉えることは、「自己」を機能とみなすと捉えられ、後のデューイの道具主義的観点にとって、重要なひとつの契機となる。

この1890年論文において見出された、連続・発展していく「自己」と、それを調和的に導き、方向付けする「自己意識」という考えは、さらに経験が連続的に再構築されていくというデューイ自身の経験概念として、1894年「情動の理論 (The Theory of Emotion)」における「諸行為の調整」(EW4:175)を経て、1896年「心理学における反射弧の概念」での「調整」へと発展していくとみることができる。その意味では、1890年論文は、デューイを道具主義へと導くメルクマールとなったとみることができる。

(3) 活動としての「自己」：行為の理論へ

以上見てきたように、デューイは1884年の「カントと哲学的方法」では、カントの感性論に焦点を当てて「物自体」を退けると同時に、「自己意識」を、経験の事実ととらえたのであった。それらの考えをもとに、1886年の「心理的方法」では、「物自体」を感覚の起源から切り離し

て知識の起源を考えた場合、人間の意識には、個人的意識と普遍的意識の二つ側面が想定され、心理学は、それらの二つの本性を研究するものだと結論づけたのである。それを経て、「哲学的方法としての心理学」では、「自己意識」を、世界が個人のなかに現れたものだと捉えた。そこにおいて「自己意識」は、普遍的なものである知識、つまり普遍的意識が、個人的意識に自らを再生産していく結果であるとしたのであった。

そうした「自己意識」が大きく変化を遂げるのが、1890年論文である。そこでの「自己」と「自己意識」の区別——連続して発展する経験を一連の活動として捉える「自己」と、その活動に「究極の理想」を示し方向付けする「自己意識」として、それぞれ異なった機能として捉える——は、後のデューイにおいて、情動の理論、そして「習慣」や「成長」といった考えのなかで定式化される、ものごとが古い意味を失い、新しい概念のもとに再構成されてゆく、知識の過程の議論を準備するものであると捉えることができる。

1890年論文の後、デューイは、1892年“Syllabus: Introduction to Philosophy”において、「自己」を、経験的な自己と外的対象との不一致から生じる活動であるとする(LW17:155)。そして1916年では「自己」を「行動の選択を通じて不断の形成過程にある何ものかである」(MW9:361)とし、デューイの連続主義に基づく成長の哲学のなかで重要な位置を占める概念となっていく。その一方で「自己意識」という言葉はあまり用いられなくなり、それにかわって「意識(consciousness)」という言葉が、それまでの古い習慣を、あらたな目的へと再方向付け、再適応、再組織化するものとして用いられる(MW6:449, LW1:233)。

第4節 行為の問題としての経験の概念

(1) 「心理学における反射弧の概念」(1896)

前節で述べたように、特に1890年論文を端緒として、「自己」と「自己意識」を明確に異なるものとして区別し、古い経験から新しい経験へと、経験を再構築していく連続的な活動を「自己」と捉えるようになって以降、デューイの関心は、連続的に経験を再構築していくプロセスというものに、以前にも増して注がれていくことになる。そのなかでも、デューイが1896年に発表した論文、「心理学における反射弧の概念」(“The Reflex Arc Concept in Psychology”以下、「反射弧の概念」)が、彼が行為の問題として経験概念を捉えていくという意味では、大きな意味をもつ。

この論文は、当時の反射研究において、その後十数年にわたる大変な議論を巻き起こし²²、その後の反射研究においてワトソン(John Broadus Watson, 1878-1958)らに代表される行動主義という新たな心理学における一潮流を作り出すきっかけにもなった論文である。

「反射弧の概念」においてデューイは知覚と行動を、有機的円環として捉え、その全体を経験と捉えるという考えを展開する。それには、反射における「刺激—反応」の関係を、両者を分断

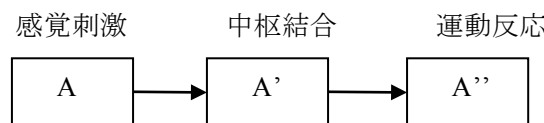
して捉えるのではなく、総合的に、統一的に捉えるべきであるとデューイは主張する。

そうした考えを展開するにあたってデューイは、当時一般的に考えられていた反射弧の概念は、精神と肉体という「形而上学的二元論の残存物」であるとして、次のように述べる。

この二元論なるものは...感覚は、魂と身体（あるいは中枢過程）は、純粋に精神的なものであり、行為（あるいは運動）は純粋に身体的なものである、と解くのである。このようにして、反射弧の公式は、身体的（あるいは生理学的）でもなく、心理学的でもない。それは統合されることなく混ざり合った、唯物論的—唯心論的仮説なのである（EW5:104）。

つまり「精神」（観念）と「身体」（運動・反応）という古い二元論が、「末梢と中枢」や「観念と行為」という二元論として再び現れているにすぎないとして（EW5:97）、「刺激—反応」というモデル自体を批判する。つまり反射弧の概念は、ばらばらな部分の寄せ集めを示す概念であって、有機的統一性を示す概念ではないから、それは不自然な考え方であるというのである。当時の反射弧の概念では、感覚的な刺激がひとつの物として捉えられ、観念を意味する中心的な活動がひとつのものであり、行動となる神経伝達が第三に起こると考えられていた（図1）。

図1. デューイ以前の「刺激—反応」モデル



デカルト以降、熱いものに手を触れた時に手を反射的に引っ込めることや、誰かが自分の目に向かって殴りかかろうとしてきたときに、とっさに目を閉じるといった無条件反射は、全く精神が介在していないとされ、反射において刺激を「知覚」することと「観念」に至ることは、全く別のもので捉えられてきた²³。そして反射弧は、反射における最小限の神経系の機能的単位であり、それは意識にも上がらない、精神にも上がらないものと考えられてきた。デカルト以降の反射研究においても、頭を切断したカエルの足に酸を垂らすと、カエルはそれを取り除こうとして足が動くというドイツの生理学者プリューガー（Eduard Friedrich Wilhelm Pflüger, 1829-1910）の断頭カエルの実験などに代表されるように、生理学や神経学上の新たな事実は発見されたにせよ、そうした見方は依然として存在していた。つまりデューイ以前の反射弧の概念では、人間の単純な反射活動においては、精神や観念、心といったものは、反射とは無関係であると考えられてきたのである。

しかしデューイはそうは考えない。デューイは、感覚と反射と観念は、一連の流れの活動であると考えているのである。デューイにおいて行動とは、ある目的に向かって調整された一連の活動であり、そこにおいて感覚や反応は、心や精神と切り離されたものでは断じてないのである。

それはどういうことなのであろうか。デューイが頻繁に引用する例として、子どもが火をさまざまな状況において認識し、経験を再構築していく事例を持ち出す。例えば、子どもが火に触れたときに熱さを感じる。もしそれが痛みを伴ったり、火傷をもたらすのであれば、「火は危険だ」

という認識を得る。あるいは家が火事になって轟々と燃える火を見たら、子どもは逃げ出すかもしれないが、寒い冬の日、暖炉に火があれば、近くに近寄って暖まろうとするであろう。

こうした子どもの火に関する経験において、デューイはまず火を「見る」という行為それ自体である身体的運動があると看做す。そしてそれによって感覚が生じ、ここで感覚とは、身体的運動によってもたらされる二次的なものであり、そしてその感覚に対して、反応が生じる。そしてデューイは、反応は、単に刺激に対するものではなく、刺激に入り込むものであるとする。

いわゆる反応と言われているものは、単に刺激に対する (to) ものではない；刺激の中に在る (into) ものである。そこで火傷は「見る」という行為の原点となり、以前の「見る」ことにおいて起きた経験は、今回得られた価値として拡大され、変換される。それはもはや単に「見る」という行為なのではない；それは「光を見ることは一苦痛を意味する一接触があったときに」という一連の意味をもったものとなる (EW1 : 98)。

つまりデューイは、子どもが最初、あるひとつの火に関する経験をし、その後の生活のなかで、さまざまな場面で新たな火に関する経験をしていくその過程において、火に関する観念を再構成していくのだ、と考える。そこで子どもは、周囲の状況全体のなかで火を感じ、それが新たな刺激となってある目的に向かって、行動を再構成するのである。つまり、感覚によって生じた運動反応は、その時々周囲の状況と結び付いて、認識され、次あるいは将来に起こる感覚を決定するように、再構成へと向かうのである。その一連の活動が「感覚—運動」なのである。反射弧はあくまでも「弧 (reflex arc)」であり、それは「円 (circle)」の一部なのである (EW5 : 108-109)。したがってデューイにおける行動とは、反射弧ではなくて、活動とその結果から成る完全な巡回回路としての円全体としてのそれ自体に重きが置かれている。

デューイはそれまでの生理学的心理学が捉えていたように「刺激—反応」モデルを一対一対応の静的モデルと捉えるのではない。デューイは「刺激—反応」という一連の運動を「円」と捉えるのである。そこにおいて重要な働きをするのが「調整 (co-ordination)」 (EW5 : 109) である。「調整」とは、それ自体ではばらばらなものである反射弧をつなぐ働きをする。そもそも、「弧」とは「円」を前提とするのであり、デューイにおいて「調整」によって、それらが有機的につながり、円としての経験となる。

(2) 反射弧の概念から新しい経験概念へ

デューイが「反射弧の概念」において主張したことの意味が、ここに表れる。すなわち、有機体と環境との相互作用において、刺激や感覚は、その時々周囲の状況と結び付いて、認識される。そして次の行動や将来、前に起こった感覚を有効に利用しようとする時、環境への適応という場面における思考の役割を、感覚と運動のなかで示したことにある。つまりデューイの反射における立場は、一見単なる筋肉運動に見える反射であっても、状況のなかで、さまざまな意味と

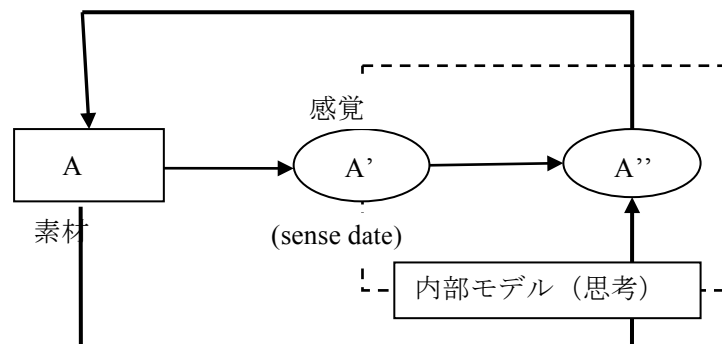
結び付き、その意味の蓄積から、次に起こる行動を再構成しているとするのである。

それまでの神経構造と反射の関係、あるいは脳の繊維と細胞の組み合わせといったことを考える生理学的心理学における反射の概念は、「刺激—反応」という一対一対応の静的モデルといえる。それに対して、デューイの考える「刺激—反応」モデルは常にそれらが周囲の環境と相互作用し、新たに認識される、「円」であり、動的で連続的なモデルなのである。

そしてデューイの、この動的で連続的な「刺激—反応」モデルは、後に、経験の再構築や習慣、探求といった考えの基礎となる経験概念へと展開されると捉えることができる。それらにおいて、基礎となる考え方は、環境からの刺激を有機体が受け取り、それまでの経験や周囲の状況と照らし合わせて色々と考察し、新たに経験を再構築していくというものである。それはデューイの経験概念の軸となる考えである。

さらに、「刺激—反応」という一連の、全体的な流れ自体を行動とみなすデューイの観点は、その後、個人の経験のみにとどまらず、人間が日々の生活において他者と関わるその過程において、個人が習慣を刷新していくという社会的側面にまで展開されてゆくものとなる。そうしたデューイの考えの源泉は、世紀転換期アメリカの心理学を知的背景として形成された。当時主に議論されていた「刺激—反応」モデルを、一対一対応の静的なモデルとみると、デューイの「刺激—反応」モデルは、動的で連続的なモデルとなるのである（図2）。

図2. デューイの動的な「刺激—反応」モデル



デューイが動的な「刺激—反応」モデルで、反射弧の概念を批判することでなそうとした、もうひとつの重要なことは、先に述べたように、従来の理論がそうであったように、そこに潜んでいる二元論への挑戦である。つまり「刺激—反応」（感覚—運動）という区分は、「肉体—精神」という古い二元論の新しい装いにすぎない。しかしデューイの目する新しい心理学では、生物学的事実によってもたらされた「有機体と環境の相互作用」という観点から「刺激—反応」を捉えるべきだとする。

ここでデューイが批判の対象とするのはプラトン以降の「形而上学的二元論」である（EW5：108-109）。そこでは、精神が高等なものであり、身体つまり経験は下等なもの、間違いを犯しやすく一過性の意味しかもたないものとされてきた。そして理性を高次なもの、経験を低次なもの

として扱ってきたそれまでの経験概念では、経験をいくら集めてみても、認識に到達することはできないとされる。

それに対して、デューイの動的な「刺激—反応」モデルでは、刺激と反応を繰り返し、有機体と環境の相互作用のなかで、経験を再構築していくその過程において、知識は形成されるものなのである。そこでは、それまで劣ったもの、不完全なものとしていた経験こそが、未来を考える際の重要な判断要素となり、それまでの経験から、次の行動を考えることができる重要な要素となる。

当時のアメリカにおいて、生理学的や心理学、哲学で盛んに議論されていた反射の問題は、デューイにおいては、経験を、有機体と環境の相互作用として捉えることに他ならず、それは「感覚」の問題にまで及ぶ。認識が、有機体と環境の相互作用という経験の過程のなかで行われるのであれば、「感覚は、認識の入り口という地位を失い、行為への刺激という正当な地位を得る」とデューイはいう。つまりデューイにとって感覚とは、生理学的心理学が捉えたように外界からの刺激で「認識」が始まるという受動的なものなのではない。それは「行為への刺激」であり、行動を引き起こす、能動的なものなのである。そして「感覚」を行動のきっかけと考えると、「感覚」とは「環境における生命の適応を指導する要因」(MW12:130)となる。したがって有機体と環境の相互作用を通じて、経験が再構築されている過程において、環境からの刺激をどのように受け止めるのかということが重要な鍵となる。そこで問題となるのが「感覚—運動」である。感覚を行動の再適応の中心点としてみると、経験が「行為、習慣、能動的機能、能動受動の結合という適応のコースであり、感覚—運動的調整であることが認められる」(MW12:131-132)というデューイの経験概念が打ち出される。「経験が何よりも先ず行動の問題、感覚—運動の問題であること」(MW12:159)とされるように、デューイにおいて経験とは「感覚—運動」の問題に他ならないのである。

以上のように、生物が自己更新によって自己を維持するというダーウィン以降の生物学における根本的事実に基づいてひとの経験を考えるデューイの経験概念は、西洋哲学が常に「経験—理性」というひとつのタームで捉えてきた経験概念に挑戦するものなのである。デューイは、認識について、生物学的見地から出発し、経験よりも高次の次元にあるものといった理性の権威を否定する。デューイにとって知性とは、有機体と環境の相互作用のなかで、経験を再構築していく過程で得られるものなのである。それは、生物が環境に働きかけ、習慣を刷新していく過程において形成される。さらに習慣の刷新は、「感覚—運動 (sensori-motor)」の問題に他ならないとデューイは考える。

当時哲学のなかで新たな思想潮流として興った心理学において議論されていた反射概念をてがかりにしてデューイは、人間を社会との有機的な関係のなかで捉えようとした。同時にそれは哲学的な経験概念にも大きな転換点をもたらすものなのである。そして彼の思想はその後、心理学からデューイ教育学へと、さらに広い意味において、人間の知的成長へ向かって発展していく。

【参考資料】

I. ジョーンズ・ホプキンス大学でのメタフィジカルクラブの発表タイトル (1883～1884)

(Johns Hopkins University President Report, 1883 : p.50-51, 1884 : p.44)

[1883]

- J. M. Cattell, On the Recent Philosophical Journals
- **John Dewey, Knowledge and the Relativity of Feeling
: Hegel and the Theory of Categories**
- B. L. Gildersleeve, Rhythm in the Classic Language
- G. S. Hall, A Study of Reflection, Time, and Attention in the Hypnotic state
- J. Jastrow, The Logical Problem : a note on mechanical logic
- H. N. Martin, On the Development of Sight in the Lower Organisms
- C. T. McDaniel,
On Samuel Tyler, a member of the Baltimore Bar, who wrote on philosophical subjects
- G. S. Morris, University and Philosophy ; on the philosophical works of Henry James, Sr
- I. Remsen, On Wundt's Logic of Chemistry
- W. T. Sedgwick, Concerning perception and Reflex Action in the Frog
- A. H. Tolman, A Review of Dr. Hopkins' "Outline Study of Man"

[1884]

A. T. Bruce, On the Design Argument

John Dewey, On the Psychology of Consciousness

; Delbouef on Living and Dead Matter

; The New Psychology

G. S. Hall, The Nisus Formatives in sane and insane minds

J. R. Harris, On the Syllogism

E. M. Hartwell, On the Body as a Spiritual Residence

J. Jastrow, A Review of Galton's "Inquiry into Human Faculty"

; materialism, spiritualism, and the scientific spirit

G. S. Morris, On the Philosophical Conception of Life

C. S. Peirce, On the Logic of Religious Life

L. F. Ward, On Mind as a Local Factor

- 1 初期デューイの思想形成を、カント思想との関連で考察する場合、以下の研究が参考されるべきである。John R. Shook, *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, (Vanderbilt University Press, 2004), James A. Good, *A Search for Unity in Diversity*, (Lexington Book, 2006) Frank X. Ryan, "The Kantian Ground of Dewey's Functional Self", *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 28 (winter, 1992), pp.127-144, Johnston James Scott, "Dewey's Critique of Kant", *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 42 (fall, 2006), pp.518-551.
- 2 R. Hofstadter and W P. Metzger, *The Development of Academic Freedom in the United States*, (New York: Columbia University Press, 1955), p.279-280、W. P. メツガー著、新川・岩井訳『学問の自由の歴史 II ユニバーシティの時代』（東京大学出版会、1980年）、376頁。
- 3 Jane Dewey, *Biography of John Dewey*, Paul Schilpp ed., *The Philosophy of John Dewey*, (New York, 1951), p.16
- 4 Hofstadter and Metzger, *ibid.*, p.377., W. P. メツガー著、前掲書、516頁。特に、JHUがドイツ型の研究大学とみなされるのは、JHUの教授陣が、ドイツの大学で学び、博士号を取得した研究者が多かったことにも由来する。
- 5 D. C. Gilman, *University Problems in the United State*, (New York: Garrett Press, 1969; reprint of 1898 edition), p.35
- 6 Hofstadter and Metzger, *ibid.*, p.360, W. P. メツガー著、新川・岩井訳、前掲書、480頁。
- 7 A. A. Roback, *History of American Psychology*, (New York: Library Publishers, 1952), ローバック著、堀川・南訳『アメリカ心理学史』（法政大学出版局、1956年）第9章。
- 8 デューイが受講していた講義は History of Philosophy, Logic, Psychology, International History (two semesters), Sources of English History, Comparative Constitutional History, American Institutions and American Economics (two semesters), International Law である。(Dykhuizen, George. *The Life and Mind of John Dewey*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973, p.30)
- 9 コネチカットで小学校校長をしていたハリスは、1840年代、最もコスモポリタンであったセントルイスへ移り住み、ブロックマイヤー (Henry Conrad Brokmeyer, 1826-1906) とともに、当時のアメリカ哲学における「セントルイス運動」を担い、「思弁哲学の研究及び発展を助長する」ことを目的としたセントルイス哲学協会の創立 (1866年)、「思弁哲学雑誌 (The Journal of Speculative Philosophy)」(1867-1893) を創設し、セントルイス学派を形成していく。ハリスは、ブロックマイヤーとともに、アメリカ大陸でいち早くヘーゲルを本格的に翻訳、紹介し、*Hegel's Logic* (1890) を著した。当時主に、神職者の養成機関であった大学の哲学科では、ヘーゲルやカントをはじめ「異国の哲学」が受け入れられる気が熟してなかったが、ハリスらの雑誌では、パース、ジェームズ、デューイ、ロイスらが自らの議論が雑誌に載せられる機を得ることのできる数少ない場であった。(タウンゼント著、市井三郎訳『アメリカ哲学史』岩波書店、1951年、「第8章セント・ルイスの哲学」参照)
- 10 A. A. Roback, *ibid.*, chapter.9, ローバック著、堀川・南訳、前掲書、第9章。
- 11 ジョーンズ・ホプキンス大学、スペシャルコレクション蔵、Archivesにある Photo Collection : #4266 の写真には、1884年当時、心理学の授業で使っていた実験室の写真がある。その写真には "Room is the Johns Hopkins Univ. Biological Laboratory Eutaw Street: Used as first laboratory & Experimental Psychology by Stanley Hall, 1884" と書かれているので、アメリカで最初の実験室は、心理学専門の実験室として独立したものではなく、生物学の実験室を使っていたと考えられる。
- 12 Johns Hopkins University Circulars, June.05, 1884 p.118
- 13 デューイが在籍した期間の JHU のメタフィジカルクラブでの発表タイトルについては、章末参考資料 I にまとめた。Johns Hopkins University President Report, 1883 : p.50-51, 1884 : p.44 によると、デューイは 1883 年～1884 年にかけて JHU の学内の哲学研究会にて、Knowledge and the Relativity of Feeling : Hegel and the Theory of Categories (1883 年)、On the Psychology of Consciousness ; Delbouef on Living and Dead Matte; The New Psychology (1884 年) を行っている。
- 14 Charles S. Peirce, "Introductory Lecture on the Study of Logic" (1882), Peirce Edition Project ed, *Writings of Charles S. Peirce: A Chronological Edition*, (Bloomington: Indiana University Press, 1982-), vol. 5, p.381.

- 15 1884年論文のみならず初期デューイがモリスやケアード、グリーンといった、当時のアメリカにおいて広まっていた新観念論の影響下にあったことは、R. B. Westbrook, *John Dewey and American Democracy*, (Ithaca and London: Cornell University Press, 1991), p.18, Steven C. Rockefeller, *John Dewey Religious Faith and Democratic Humanism*, (New York: Columbia University Press, 1991), Chapter 1等の伝統的なデューイ研究において言及されてきた。それらをうけて近年の傾向では、未だ数は多くないものの、デューイとモリスやケアードらの議論において、具体的にどこがどのように相違しているかを考察する研究がみられる。それらには例えば Shook, *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, や J. S. Johnston の研究があり、本研究も Shook や Johnston の研究から示唆を受けている。
- 16 E. Caird, *A Critical Account of the Philosophy of Kant*, (Glasgow: Maclehorse, 1877), p.371
- 17 G. S. Morris, *Kant's Critique of Pure Reason: A Critical Exposition*, (Chicago: S. C. Griggs, 1882), pp.120-121
- 18 こうした見解に関して、久保元彦『カント研究』（創文社、1987）95～100頁、中島義道『カントの時間論』（岩波現代文庫、2001）、第3章から示唆を得た。
- 19 さらに言えば、デューイ自身は気がついていないのかもしれないが、デューイがこの1884年論文において繰り返し主張する、感覚と対象は、経験という有機的な関係によって捉えられるとする考えは、カントの「外的なものを私の内感と分離しがたく結びつけるところのものは経験であって感覚である」という考えと、それ程に異なった考えではないように思える。そうした理解は、デューイのカント理解にとどまらず、当時のイギリスやアメリカといった英語圏におけるドイツ観念論の議論等を含めて詳細に考察される必要があり、今後の課題としたい。
- 20 初期デューイにおいてしばしば問題になるのは、デューイがどのように、彼の道具主義を展開していくかということである。何をもちてデューイの道具主義と見なすかにもよるが、特にデューイの道具主義の展開において1890年～91年は、その萌芽期と捉えられてきた。ホワイト、加賀裕郎、森田尚人らは1896年「心理学における反射弧の概念」をデューイの機能主義や、実験的自然主義の成立と見るのに対して、1890年前後は、行為の理論としての成熟した道具主義にいたる前のものであり、「道具的ヘーゲル主義者」とみなす(Morton White, *The Origin of Dewey's Instrumentalism*, (Octagon Books, 1964), p.83、加賀裕郎『デューイ自然主義の生成と構造』（晃洋書房、2009年）、54頁）。
- また亀尾利夫は、1891年「道徳の理論と実践」に後のデューイが彼の道具主義として展開する知識、概念、理念についての考えが明らかに萌芽的ではあるが見て取れるとする（亀尾利夫『デューイの哲学 知識と行為』（勁草書房、1975年）、147頁）。
- そうした見解に対して、1890年「“自己”という用語に関する最近の考えについて（“On Some Current Conceptions of the Term “Self””）」において、デューイカントの哲学を再構築する過程が、彼の道具主義へ導ききっかけになったことを指摘する見方がある（Frank X. Ryan, “The Kantian Ground of Dewey's Functional Self”, *Transactions of the Charles S. Pierce Society* 28 (winter, 1992), pp.135-140, J. R. Shook, *ibid*, p.133-138.）。ライアンは、デューイを道具主義へと向かわせることになった重要な契機として1890年論文をあげ、そこでのデューイが、カントの論を「驚くべきほど十分に」援用することにより、ヘーゲルの絶対的自己、あるいは絶対的自己意識を、批判、再構成している点を指摘する（Ryan, p.129）。シュックはこの論文が、デューイに、カントとヘーゲルの「自己」についての意味を、明らかに区別する機会を与え、この先、デューイ自身の「自己」についての考えを議論する機会を与えるものとなったとみなす（J. R. Shook, *ibid*, p.135）。
- 本研究も、デューイの1884年からのカント哲学の延長線上に、「自己意識」と「自己」の区別がもたらされるものであるとする、ライアンとシュックの見解に近い観点に立っている。
- 21 J. R. Shook, *ibid*, p.135, Frank X. Ryan, *ibid*, pp.135-140
- 22 William Robert Mckenzie, “Introduction Toward Unity of Thought and Action”, *EW* 5, pp. xiv-xv, A. A. ローバック著『アメリカ心理学史』331頁。デューイの当論文以降、心理学においてシカゴ構成主義学派が形成されていく。デューイの当論文以前の「刺激—反応」問題に関する議論と、そこにおけるデューイの当論文とシカゴ構成学派の展開といった経緯を考察しているものとし

て、Backe, Andrew. “John Dewey and Early Chicago Functionalism”, *History of Psychology*, vol.4, no.4, (American Psychological Association, 2001), pp.323-340 が参考になる。
23 デカルト著、谷川多佳子訳『情念論』（岩波文庫、2008年）、38頁。

第2章 「経験の再構築」とそのプロセス：習慣、探求

当章では、デューイの経験論の要となる「経験の再構築」について、その理論的内実と構造を考察する。第1章でみてきたように、初期デューイにおける一つの思索的到達点が、カントの再構築から得られた、古い経験を新しい経験へと再構築していく活動としての「自己」を見出し、「感覚—反応」を、一対一対応のインプット—アウトプットの関係ではなく、連続的に再構築されていく円環として捉えたところにあると見ると、中期におけるデューイは、「経験の再構築」という考えを軸に展開されると言える。つまり、「心理学における反射弧の概念」で展開された、連続的に再構築されていく「感覚—反応」の問題は、中期のデューイにおいて、「経験の再構築」として、より、行為の理論すなわち「習慣」、「探求」の考えとして展開される。

それはつまり、人間がどのように問題を認識し、それに働きかけて、それまでの古い経験が新しいものへと再構築されていくか、というデューイの「経験の再構築」が、それを感覚的知覚レベルで根源的に構成し、支えるところの概念である「習慣」と、その再構築が行われるプロセスの時間的展開を示した「探求」という考え方によって説明されることである。

「習慣」にしる「経験の再構築」にしる、そこで重要なのは、デューイがそれらを「可塑性」という観点から捉えていることである。

そもそも、人間の日常生活における行動の繰り返しである「習慣」を巡る議論には、アリストテレスにまで遡る長い歴史がある¹が、そこでは大きく、日常的行動の繰り返しを、受動的にみるか、あるいは能動的に捉えるかで、その立場に大きく違いが出てくる。例えば、ヒュームのように、習慣を単なる心理的事実として理解し、感覚的経験の反復における観察が、習慣を生じさせると捉える立場と、それに対してラヴェッソン (Félix Ravaisson-Mollien, 1813-1900) のように「受動的にして能動的な自発性 (spontanéité passive et active)」²として、習慣の形成を、受動的であると同時に能動であるという面に、自発性を見出す観点がある。

能動的、自発的に習慣を捉えるというのは、全く受動的な習慣の形成はあり得ず、反復的な運動・反応においてであっても能動的な要素を含むとすることであり、デューイもそうした観点に立っている。さらにラヴェッソンやパースは、習慣を自然現象の法則性にまで拡大していく。パースは、宇宙の進化には規則性があり、それは一般化、すなわち習慣の傾向を持つとする³。デューイの「習慣」における議論も、個人の習慣と経験の再構築の総体を、共同体や社会、文化、歴史の変化・進化と捉える。このように、個人から社会に至る進化を一貫して、習慣の再構築と根源的に捉えるデューイの視点は、ある意味でパースの議論とベクトルを同じにしている。とは言え、パースは習慣を自らの「宇宙論」の根底に位置づけ、一般法則の進化と宇宙の進化を、習慣

として議論した。パースが習慣というとき、そこでは宇宙論的な意味が意図されるのである。その意味では、デューイとパースでは習慣論の行き着くところは異なる。

デューイは、個人が日常生活における習慣的活動を常に再構築していくことの総体が、個人の経験を再構築し、共同体を再構築し、それによって社会が変化すると捉える。個々人の習慣の再構築の総体として作り上げられてきたものは、社会的なものとしての制度、慣習、言語や文化、知識となる。日常生活で繰り返される活動としての習慣を、そうした文化史的側面においてさらに議論を展開したのがブルデュー（Pierre Bourdieu, 1930-2002）である。ブルデューは、人間を文化史的要素としての「ハビトゥス」で捉え、「ハビトゥス」と社会層の関係を議論した。デューイとブルデューが、「習慣」や「ハビトゥス」の議論で最終的に意図しようとしたことは異なるが、習慣を、文化史的要素の根本と捉える観点には共通したものがあると思われる。

おおまかに以上のように位置づけることができるデューイの「習慣」の特徴がどこにあるのかといえば、デューイの場合、「習慣」が、そのまま彼の「経験」概念に直結するところである。それに加えてデューイが「経験」というとき、それは「経験の再構築」を意味し、そこでは、「習慣」や「探求」といったデューイの考えが相互に関係している。ここにデューイ習慣論の特徴がある。

したがって本章では、デューイの「経験」、「習慣」、「探求」、それらの概念的内容を明らかにして、それらがどのように関連しあいながら、「経験の再構築」という考えが展開されるを明らかにしたい。

第1節 デューイにおける習慣

当節ではデューイの習慣論の概念的内容を明らかにしたい。デューイの習慣論⁴が本格的に展開されるのは『人間性と行為 (*Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*)』（1922年）である。そこでデューイが強調するのは、習慣を再構築していく過程において、個人が本来的に持つ、性向を中心におくことである。それは外からの力によって、習慣がただ変形させられることではなく、デューイの習慣とは、「可塑性」と「依存性」をもった性向の上にあるものだということである。そうしたデューイの習慣論を十分に理解するには、デューイの経験概念を明らかにする必要があるので、まずデューイが経験について述べていることを素描したい。

(1) 経験の「連続性」と「相互作用性」

デューイが「経験」というとき、そこではどういう経験が想定されているのであろうか。デューイは、初期から経験に関して議論を展開しているのであるが、実際、経験の具体的な内容に関して、何かしらの定義的な考えが述べられることは、実は、さほど多くない。けれども、1938年『経験と教育 (*Experience and Education*)』では、経験について、具体的に整理されて言及されて

いる。当節では、『経験と教育』で展開される経験概念に則って、デューイの経験の考えを素描する。ここでは、今まで様ざまなところで言及されてきた彼の経験概念が、以下の2つの観点によって、説明される。

第一は、「経験の連続性 (the continuity of experience, experiential continuum)」(LW13 : 12) である。「経験の連続性」とは、「以前の過ぎ去った経験から何らかのものを受け取り、その後に来る経験の質を何らかの仕方で修正するという両方の経験全てを意味する」(LW13 : 19) のものとデューイは述べる。それは日々の生活の中で、人がある問題を認識し、それに働きかける際、現在の経験が、そこにおける目的のもと、過去の経験と結びつき、新たな経験となり、未来の経験の幅や、質を深めていくものである。デューイが経験というときに意味されているのは、そうした意味での「連続性」を持つ。デューイにとって、経験とは、単なる一過性の、ランダムで無目的なものではなく、古い経験を新しいものへと刷新してくものとして、積極的な意味で用いられる。

もうひとつの原理が、経験の「相互作用性(interaction)」である。デューイによると、経験の二つの原理である連続性と相互作用性は、分離した原理ではなく、それらは、いわば、経験の縦の側面と横の側面であるとされる。経験の連続性によって、個人が一つの状況から他の状況へと移り、経験の質と深さが拡大する。そうするとその個人の世界、つまり環境は、拡張したり収縮したりするのである (LW13 : 25)。

古い経験を新しい経験へと再構築していくという経験の連続的側面は、有機体と環境の相互作用のなかで行われる。個人の日常生活において、彼が外の世界から、新奇な刺激を受け、それを問題だと認識する。そして今までの古い経験では、その新たな問題を解決したり、理解できないとき、個人はそれを何とか理解しようとするいは、解決しようと環境に働きかける。そこでの環境には他者も含まれる。他者やある集団との関係も、デューイにおいては環境と捉えられる。

そして、そうした個人の働きかけによって、環境には何かしらの変化がもたらされる。その環境に生じた新たな変化を、個人は、また受け止めるのである。その繰り返しが、有機体と環境の相互作用であり、その過程が経験なのである。それが経験の「相互作用性」である。つまり、デューイにとって、経験における「連続性」と「相互作用性」は、2つの分断されたものではなく、表裏一体として結びついたものである。

「経験の連続性」や「経験の相互作用性」という観点で捉えられる経験は、「習慣(habit, habits)」と密接に結びついている。デューイのいう習慣とは、個人の日常生活の経験のなかで、個人の経験を刷新していくことである。経験の刷新は、有機体と環境との相互作用によってもたらされる。

そうした「習慣」に、デューイは二つの側面を設定する。それは「受動的側面」と「能動的側面」である (MW9 : 51-52)。まず、個人の外部 (環境) からの何らかの刺激によって、個人の今までの行動や思考様式に修正が起る、あるいは必然的に修正せざるを得ないような状況が生じる。デューイは、これを「習慣」の「受動的側面」とする。そして、今度は、そうしてもたらされた変化によって、新たに主体が対象に働きかけることを、「習慣」の「能動的側面」として、この段

階で新たに「習慣」が刷新されるのである。デューイの習慣概念は、いわゆるルーチンのような、固定したものを言うのではなく、日々の生活経験のなかで刷新されるものであり、ひいてはそれが個人の成長につながるという、深い意味をもつものである。

さらに「習慣」には、感情的・知的な態度の形成が含まれる。デューイにおいて、過去の経験から学び、未来の経験の質を拡大・深化していくという「経験の連続性」を、根底で支えているのが習慣概念に他ならない。デューイの「習慣」概念とは、何かしらの目的や願望に対して環境に働きかけることであり、そこでは感情的・知的態度の形成が含まれる。

(2) デューイの「習慣」における「性向」

① デューイの習慣において意味されるもの

デューイが習慣というとき、そこで意図されているのは、個人が環境に積極的に働きかけて、現在の状況に変化をもたらすような、能動的なものである。それは、一見ほとんど何の考えもない反射的な行動や、目的なしの反復活動とみえるものでも、それが生物が自己の生命を維持していくためのものとして、デューイはそこに能動的な意味をみている。

そうした自発的、能動的な習慣に対して、デューイがいたるところで批判するのは、固定化し、形式化し、硬直化した習慣である。デューイの習慣論の中核にあるのは、「性向 (disposition)」や、「準備傾向 (predisposition)」、「感受性 (sensitiveness)」などと表現されるものである⁵。それはデューイの言葉より明らかとなる。

習慣の基本的特徴は、すべて行われ受け止められた経験が、それを行い、受け止めている当事者本人を修正する一方、その習性が他方ではそれを望もうが望ままいがにかかわらず、引き続き起こる後の経験の質に影響を及ぼすというのである。このように理解された習慣の原理は、物事をおこなう上で、多かれ少なかれ、固定した方法としての一つの習慣という普通概念よりは、明らかにもっと深いところにある。...このように深い意味を持つ習慣には、態度すなわち感情的な、また知的な態度の形成が含まれる。それは、...われわれの基本的な感受性や様式を含むものである。この観点から、経験の連続性の原理というものは、以前の過ぎ去った経験から何らかのものを受け取り、その後に行ってくる経験の質をなんらかの仕方では修正するという両方の経験全てを意味するものである (LW13 : 19)。

デューイは「習慣」を何か固定したものとして捉えるのではない。むしろ固定していると思われる側面にこそ、その個人が本来的にもっている「性向」が表れているというのである。個人の「性向」が、習慣を方向づけ、あらたな習慣を生み出していく。つまり、個人の感情的・知的態度が損なわれずに、習慣が、連続的に発展していくことを、デューイは重要視する。個人の性向や、感情的・知的態度を損なうことなく、日常生活において連続的に発展するのが、デューイの習慣である。

②性向

そうした「性向 (disposition)」とは、「行為しようとする傾向 (tendency to act)」、「動的で明確な行為となるためのわずかな機会を求める潜在的な活力 (a potential energy)」(MW14 : 34) といわれる。「性向」または、「性向」について、デューイが述べている言葉をいくつかあげてみたい。

- 1) 「習慣の本質は、反応の仕方や様式に対する後天的に獲得された準備傾向 (predisposition) であって、特殊な行為に対するそれではない。ただ特別な条件のもとで、こうした特殊な行為が一つの行動の仕方を表しているような場合は別である。習慣とは、特定の行為の単なる再発というよりも、むしろある種の刺激に対する特別な感受性や接近性 (special sensitiveness or accessibility)、一定の好みや反感を意味する。習慣は意思を意味する」(MW14 : 32)
- 2) 「どんな習慣も、ある傾向—それが働く過程の中に含まれる諸条件に対する能動的な好みや選択—を示す」(MW9 : 53)
- 3) 「教育とは自然および仲間の人間に対する知的、感情的な基本的性向の形成過程である」(MW9 : 338)

これらの言葉から、デューイが、習慣を「性向」が形成されていく過程であると捉えていたことが分かる。特に、習慣が、「能動的な好みや選択」を示すというのは、環境に対する能動的働きかけとしての「習慣」には、意識的にせよ無意識的にせよ、その働きかけにおいて個人の「好み」や「選択」が傾向として示されているということである。

環境の中のある対象物に働きかけようとすることは、ある対象物に対してわれわれの注意が向けられた時点で、何かしらの条件がわれわれの前意識的な次元において、網に引っ掛かっているのである。そして色々な条件が、われわれの前意識的な次元の網に引っ掛かることで、その網はより確実なものとなってゆく。環境のなかに生じた刺激が有する条件によって、われわれの「性向」は刺激され、徐々に形成されていくのである。デューイも「性向は、多くの行動と多くの結果の中に自らを示すのである」(MW14 : 34) と述べているように、行動の諸傾向としての「性向」は、経験を重ねるたびに、いわば徐々に沈澱していく澱のようなものであると言える。それらが幾重にも重なって、個人はある。

つまり、デューイにおいて、態度や興味の形成は、かつて経験したことがらや経験を被ったことがらから得た意味の蓄積の一部分を自らのうちに取り入れることによりなされるのである。それは、経験を重ねる中で沈澱し、層を織りなしてきた「性向」が、相互につながり合い何かしらの意味のまとまりを有してくるとき、「態度 (attitude)」や「興味 (interest)」が、生起してくる。そうした意味で習慣は、「自己 (self)」を構成する。「すべての習慣は、ある種の活動に対する要求であり、この習慣が自己を構成する」(MW14 : 21) という言葉からも分かるように、「自己」とは、積極的に環境に働きかけることによって獲得される、「習慣」が折り重なって形成されるものなのである。

(3) 新たな習慣の創造

デューイの「習慣」とは、個人が本来生まれ持った「性向」が保持されながら、習慣は、その再構築の中で発展していくものである。当節では、個人が「自分自身の性向」を保持しながら新たな習慣を獲得していく、つまり経験を再構築していく、そのプロセスをデューイの習慣論における「衝動」、「知性」という考えからみていきたい。

①生命の本源的活動力としての「衝動」

まず、デューイ習慣論における「衝動」を明らかにしたい。『人間性と行為』において、デューイは衝動について論じるのであるが、それは、まず何よりも生命体に本源的・原始的に備わっている活動力のことで、衝動それ自体には善性も悪性もないものである。それはただ単に、生命活動力とか本源的行動力としか表現の仕様がなものである (MW14:65-66)。デューイは「衝動」を善いものであるとか、悪いものであるとか、原始的・本能的な次元のものを、倫理・道徳的次元まで変容していくべきもの、などとは捉えない。デューイは「衝動」を生命が本来的に有している、生きていこうとする自然な力であると捉える。デューイにおける「衝動」概念の特徴は、「衝動」の解放を人間性の解放と捉え、衝動を知性で、いかに有効な形で実現させるかという点にある。

デューイのいう人間性の解放は、次のように要約できる。つまり、人は生まれてから、自分が所属する共同体や集団のなかで生活し、そのなかで色々な習慣を身につける。それとともに、その共同体や社会が伝統的に獲得してきた「慣習 (custom)」も身につけるのである。しかし、成長するに従って、今までの習慣や慣習が、個人の価値観にそぐわなくなってきたとき、衝動が生じ、今までの古い習慣や慣習を、再構築しようとする。そのとき、生命体に本来的に備わっている、生きていこうとする力である衝動に従わず、今までの慣習に盲目的に従うのか、それとも知性を用いて、その衝動を再構築して、つまり、新たな問題に対して、そこでの目的を達成しようと働きかけるのか。これらの後者の視点を、デューイは「衝動」を知性で開放すること、人間性の解放、と捉えている。

デューイは「衝動は、それによって活動の再組織化が回転する枢軸であり、古い習慣に新しい方向を与え、その属性を変えることで、逸脱の能因になるものである」(MW14:67)と述べる。つまり、デューイにとって、習慣を不断に再構築していく、基礎的要因が「衝動」なのである。「衝動」それ自体の特質についてデューイは、「衝動は自分が何の後を追いかけていくかを知らない。衝動は、たとえそれが望んだとしても、秩序を与えることはできない。衝動はたまたま見つけたどんな穴にも、盲目的に突き進む。衝動は、自分を満足させる全てを消費する」(MW14:175)と述べている。先にも述べたが「衝動」は原始的な生命力そのものであり、「衝動」自体は何ら問題のあるものではない。したがって、デューイが新たな習慣の創造について議論するとき問題

となるのは、生命体に本源的に備わっている衝動がいかにして「経験の再構築」の過程に基礎づけられ、発展していくかということである。

②習慣と衝動の葛藤：葛藤はどのように起きるのか

新たな習慣を創造するのに、「衝動」がその本源的な活動力となることは先において明らかになった。ではその生命体にとって原始的・本源的活動力である「衝動」はどのように生じるのだろうか。デューイは次のように説明する。

まず「状況」の中に何かしらの刺激が生じる。それは池に石が投ぜられたようなもので、一つの刺激によって、その波紋が我々の無意識的な潜在レベルの最も深くに滞留している衝動を刺激する。そうすると、それまでは私たちの潜在レベルの奥深くに滞留していた衝動が、盛り上がり隆起し、私たちの顕在的意識レベルまで到達し、それが願望や欲求として私たちに認識される。そのようにして私たちに認識された衝動は、デューイによると「環境のなかの新奇な要素は、ある衝動を開放するが、その衝動はこれまでと異なった両立しがたい活動を開始する傾向」（MW14：125）をもっているとさえる。衝動は時として、それまでの習慣とは相反するような内容を示唆する傾向を、もつものなのである。

そして「衝動」が次にもたらすものは、「状況」の不調和である。環境と有機体で形成される「状況」において、それまでは、つまり新たな刺激が与えられるまでは、個人の願望や欲求と、環境は調和を保っていたわけである。しかし新奇な刺激が投ぜられたことで、そこで衝動が生じ、願望や欲求が意識され、「状況」の調和に乱れが生じる。そうした均整の崩れた「状況」に働きかけ、何とか調和のとれた「状況」にしようとするのが次の段階である。「状況」の乱れを鎮めようと働きかけるときに、その中心的役割を果たすのが「衝動」である。デューイは次のように述べる。

この再配分の期間のなかでは、衝動が運動の方向を決定する。…衝動は、凝視、探索、探究を限定する。衝動が焦点を提示し、そのまわりを再組織が渦巻くのである。…衝動は未知のものへの運動であるが、未知のもの全体の広大な空間への運動ではなく、秩序と統一ある行動の回復に行きあたる、あの特殊な未知のものへの運動なのである。（MW14：126）

この引用からも分かるように、「状況」の再調整が行われるとき、中心的役割を果たすのが「衝動」である。換言すれば、「状況」を再調整する際に、「衝動」をもとにして、探究的活動が行われ、「状況」を調和のとれたものにしようとする働きかける。その時に活動の方向を決めるのが「衝動」であり、諸々の活動が再組織されていく。不調和がもたらされた「状況」を調和のとれたものへ再調整しようとすることは、デューイにとって「衝動」を、知的に活用することに他ならない。そして「衝動」を知的に活用してゆく一連のプロセスは、「探究」という時間的展開をともなうて行われることになる。したがって、「衝動」は「経験の再構築」を支える「探究」と「習慣」を推し進めていく際の、その根底に位置するエネルギー、または根源的活動力であるといえる。

第2節 「探究」と「習慣」を基礎とする「経験の再構築」

(1) 「経験の再構築」と「探究」

デューイは経験の再構築について、「それ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ものである」と述べている。ここでは、「意味の豊富化 (the increment of meaning)」と「未来を方向づける能力の拡大 (an added power of subsequent direction or control)」に着目して、『民主主義と教育 (Democracy and Education, 1916)』で主に展開される「経験の再構築」(MW9: 82) の内容を見ていきたい。

① 「経験の再構築」を導く「知性」

「意味の豊富化」とは「われわれが従事する諸活動の関連や連続をますます多く認知すること」であり、それによって「それらの結果を意図することができる」ようになることである。そしてそのために「その活動と他の活動との相互作用がどんなものであるか」に気づく必要があるとデューイはいう (MW9: 82-83)。つまりそれは、今その人が対面している問題に対して、今までの経験に照らし合わせ様々な可能性を予想し、予想に基づいた結果の関連を察知し、行動することである。

自分が現在行っている活動の意味を理解し、それによってもたらされる結果を予測することができるということが「意味の豊富化」である。そして「未来を方向づける能力の拡大」とは、「意味の豊富化」の延長線上に起こることとされる。つまり「未来を方向づける能力の拡大」とは、活動の目的に対して、より効果的な結果が得られるように、前もって準備することができる、ということになる。このように「未来を方向づける能力の拡大」と「意味の豊富化」とは不可分に結びついているのである。

ここで重要なことは、未来の経験のために準備することができるということは、その間に、「知性 (intelligence)」が介在しているということである。「知性とは、現在の条件を未来の結果に関係づけ、また未来の結果を現在の条件に関係づける能力である」(MW9: 110) とデューイが述べていることから、「経験の再構築」は「知性」の働きを伴ってというよりも、むしろ「知性に導かれて」展開していくのである。

そして、「知性」で「経験を再構築」していくことを、可能にする方法が「反省的思考 (reflective thought)」(LW12:29)、「思考 (thinking, thought)」(MW9:159-170)、「熟慮 (reflection)」(MW9:146-158) などといわれるものである。「思考」についてデューイは、「思考という要素を何ら含まないでは、意味をもつ経験はありえないのである」(MW9: 82)、「思考とは、われわれがなすことと、生ずる結果との間の、特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力なのである」(MW9: 152) と述べている。

つまり、先でみてきたように、経験の「意味を豊富化」し、「未来を方向づける能力を拡大」すること、つまり知性を以って、「経験を再構築」していくときに必要不可欠なものが、デューイの

述べる「反省的思考」、「思考」、「熟慮」なのである。デューイは知性でものを考える力を養っていくことを「反省的思考」、「思考」、「熟慮」、に加えて「探究」と捉える。それぞれ微妙に異なったニュアンスを含んではいるものの、ものを考える力を養うという観点から述べる時、デューイはこれらの言葉を同じ意味で用いている。しかし知的活動として、「不確定な状況」を「確定した状況」に変容しようと働きかける一連の活動の議論をするときは、デューイはそれを「探求」と述べる。知性で問題を解決しようとする過程全体のプロセスを意味するのが「探究」である。

さらにデューイは、「思考は、われわれの経験の中の知性的要素を明白にすることと同じである。それは目的をめざして行動することを可能にする。それは、われわれが目的をもつための必要条件なのである」(MW9:152-153)とする。「思考」することは、知性を養うことであり、またそれは、新たな問題における新しい目的を達成しようと、試行錯誤を通じて働きかけることである。つまり、目的を達成しようとする過程全体を、デューイは「探究」と捉えているのである。次に、「探求」がどのように展開していくのかをみていきたい。

②「探究」の定義とその時間的展開

繰り返しになるが、意味の豊富化と未来を方向づける能力の拡大が、「経験の再構築」の具体的内容であった。「経験の再構築」という概念は、『民主主義と教育』で本格的に展開されたのち、さらに『論理学 (Logic: The Theory of Inquiry, 1938)』において、「探求」という考えのもと、さらに論理的に展開されていくことになる。以下より、デューイの探求理論を見ていきたい⁶。

まず、探究の定義について、デューイは、様々な著書の中で言及しているが、デューイの展開した探究の全体像をつかむために、そのいくつかを挙げてみたい。

- 1) 「不確定な状況を確定した状況に、すなわち、当初の状況の諸要素を一つの統合された全体へと変化させようと、状況を構成する区別や関係を、確定した状況に、コントロールされ方向づけられた仕方で転化させること」(LW12:108)
- 2) 「探求とは、方向づけられ制御されながらの、不確定的な状況を確定的に統一された状況へと変容することである」(LW12:121)
- 3) 「探求とは、われわれがすることとその結果とが連続的になるように、両者間の〈特別な〉結びつきを発見しようとする意図的な(知性の働きによる)努力である」(MW9:152)
- 4) 「あらゆる場合において、思考の目的や結果は、〈疑わしい〉混乱した状況を〈安定した〉確定的な状況へと変容することである」(LW8:190)
- 5) 「反省的思考の機能とは、曖昧さ、疑い、葛藤、混乱といったものが経験される状況を、はっきりとした、一貫した、調和のとれた状況へと変容することである」(LW8:195)

これらの引用から明らかなように、探究とは、「不確定な状況」がまず先にあつて、それを「確定した状況」へ変容させることである。では「不確定な状況」を「確定した状況」に変容させる働きかけとは、具体的にどのような様相をもって展開されるのであろうか。以下に、探究の時間的・段階的展開を示す⁷。

- (1) 先行する不確定な状況
探究を引きおこす先行状況としての「不確定な状況」(状況を構成する諸要素の矛盾、対立、不均衡などのあらわれ)
- (2) 問題の感得、設定
与えられた状況が問題ををはらんでいることに気づき、その問題を明確にさせる段階。ここで探求の活動する舞台が設定される。「不確定な状況」を「確定した状況」に変える第一歩。
- (3) 可能な解決策としての仮説の決定
問題状況が一つの問題の形にまとめられると、いろいろな可能な解決が示唆される。そうした示唆に基づいて、解決のプランを決定する段階。採用されたプラン、つまり仮説は観念にすぎない。しかしそれは行動の現実的結果を予測する。
- (4) 推論による仮説の精緻化
仮説に含まれる観念の意味内容を、観念相互の関係において検討する段階。
- (5) 実験的な行動による仮説の検証
採用された仮説を推論の帰結にしたがって実行に移す段階。観念が事実とつきあわされる段階。これによって仮説の当否が決まる。
- (6) 安定したまとまりをもつ確定した状況の回復および知識や真理の獲得
実験によって、仮説の評価が決まる。その結果、支持される仮説は、事実によって保証されたものとなる。ただし、この保証は絶対のものではない。あとに続く探求によって、修正される可能性のある相対的真理にすぎない。

以上が、デューイが展開した探求の時間的発展である。またデューイの探究理論を考える中で特に注意しなければならないことは以下の三点である。

第一に、探究とはあくまでも「不確定な状況」を「確定した状況」へ変容させる一連の働きかけ、ということである。もちろん仮説の実験の検証によって真理や知識が得られることになるが、探究においては真理や知識を得ることが目的にはならないのである。探究の過程において得られた真理や知識をデューイは「保証付きの言明 (warranted assertion)」、あるいは「保証された言明可能性 (warranted assertibility)」(LW12: 16) という。

この、探究の過程で獲得された知識、つまり「保証付きの言明」は、「知識自体の概念は、探究の結果としてのもろもろの結論が持つ諸性質を一般化したものでしかありえない」(LW12: 16) ともいう。「保証付き言明」とは、問題に働きかける過程としての探求において得られた、最終的な結果や到達点である。けれども、これは絶対的なものではなくて、また次の新たな探求にお

いて、常に更新され、再構築されていくものなのである。つまりデューイにおいて「探究」で、知識や真理を獲得することが、「探究」の目的とはならないのである。あくまでも「探求」とは、「不確定な状況」を「安定した調和のとれた状況」へ変容することであり、そのなかでその探求に応じた「保証付き」の結果を得るものなのである。

第二に、先に示した「探求」の順序やパターンは、必ずしも固定された順序や段階で繰り返されるものではない。とりわけ(2)～(5)においてはある段階が飛ばされたり、繰り返されたり、後戻りすることもあり得る。この点に関して、デューイは「探求に決まった規則をあてはめることは不可能である」(LW8:208-209)とする。「探究」は、必ずしも、先に示した順番で進行していくものではないのである。

第三に、デューイのいう「探究」は、問題解決のための単なるメソッドではない。デューイの「探求」は、問題を解決することはもちろんであるが、その前後の「状況」にもたらされた変化にこそ、「探究」の目的がある。「探究」の先行条件としての「不確定な状況」は、個人の願望や欲求に端を発した、個人の問題でなければならないのである。

これらの「探求」における留意点から、デューイが「状況」をどう捉えていたかについて、述べておきたい。デューイが「状況」というとき、単に環境を意味するのではなく、そこでは、個人の「性向」や個人の精神的・内面的状況も、すべて含めたものとして「状況」と捉えられる。つまり、デューイのいう「状況」には、個人の内面的状況と、個人外の外面的・物質的状況は、別のものであり、切り離して考えられるものではない。それらは相互作用的な関係にあるものとして、質的全体として捉えられる。個人の要求や願望が、環境に入り込んで始めて「状況」が成り立つのである。

③「探究」のはじまりとしての「不確定な状況」

そのように「状況」を捉えるデューイの考えでは、「探究」が生じる「不確定な状況」とはいかなることであろうか。デューイは「不確定な状況」を、「個人の側から述べると、「面喰った」状態である。...それは、かき乱された、困った、あいまいな、混乱した、矛盾する傾向にみちた、不明瞭な状況である」(LW12:108)とする。つまりこれまで調和が保たれ安定していた「状況」に何かの刺激や出来事によってゆらぎが生じる。それが個人に「かき乱された、困った、あいまいな、混乱した、矛盾する」ものとして認知される。そのとき有機体と環境の調和が乱された「不確定な状況」が発生するのである。そしてデューイは「探究」を次の三つの位相で捉えている。

- 1) 不確定な混乱した、あいまいな、矛盾する傾向に満ちた不明瞭な状況
- 2) 状況に対する働きかけ
- 3) 有機体と環境の間に均衡的なバランスが保てる状況が出現する

このように「探究」は、単に状況に対する働きかけという位相のみを意味するのではない。そ

の前後的状况である「不確定な状况」の発生と、「状况」に対する働きかけの結果得られた、「確定した状况」すべてを含んで、デューイの「探求」は成立する。そしてデューイの「探求」を考えると、何よりも見落としてはならないのは、「探究」によって「不確定な状况」が「確定した状况」に変容しても、「探究」の終わりではないということである。「個々の活動は、すべて次の活動への道を開く」(LW12:33) こと、そして「探究」の過程の中で獲得された新しい能力は、再び環境に対する新たな要求を生じさせ、「最終的な解決などというものはない」(LW12:42) というように、つまり「探究」とは環境と有機体にもたらされた変化が、相互に連続的に影響していく、連続的なものである。この連続的な有機体と環境における相互作用こそ、デューイにおける「経験」の連続性と相互作用性という二つの原則に他ならない。したがって、「探求」は経験概念を支える、具体的プロセスであることが分かる。

(2) 「経験の再構築」と「目的」の形成

先にも述べたように、デューイにとって新たな習慣の創造とは、「衝動」や本能的な願望を、知性で再構成することに他ならない。衝動や願望が最初に示された形態を、なんらかの形で再構成したり、再構築することなしには、知的成長はありえない。そして「衝動」や願望を知的に再構成することがデューイの述べる「思考」なのである。思考するということは、衝動を行動に移す際に、色々な条件や可能性を考え、「衝動」をすぐ行動に移さずに、一段と総合的で一貫した活動計画が形成されるまで待つことや、過去を思い起こして考えることである。衝動をすぐ行動に移さずに、知性で「止まって考える」ことこそ、「反省する」ということであるとデューイはいう。そして「止まって考えること」つまり「反省する」ことを、「自制」と同一であるとし、「自制力の創造」こそ、教育の理想的な目的であるという (LW13 : 41)。

そこにおいて、知性の働きが重要なものとなる。知性で立ち止まって考え、そして目的を組み立てていくのである。デューイは「真正な目的は通常初めには、衝動から起こるものである。…目的には、衝動に働きかけることから生じる結果を見通すことが含意されている。結果の見通しには、知性の作用が含まれる」(LW13 : 43-45) として、「目的の形成はすんなりとなされるのではなく、むしろ複雑な知的作用としてなされる」とする。その作用には、次のような知識や能力が含まれるものである。

- (1) 周囲の状況の観察
- (2) 過去の似たような状況で起こったことについての知識、その一部分は回想によって得られた知識、また一部分は知識を持った人からの情報・忠告・警告から得られた知識
- (3) それら得られた知識が何を意味するのかを理解するため、観察されたものと回想されたものとを結合する判断力

さらにデューイはこれらの過程を経てなされる「目的 (end, ends, aim)」の形成において、「想像力 (imagination)」の働きが重要であることを強調する。「想像力」と目的についてデューイは、次のように論じる。

その（目的が形成される）間、想像力が忙しく働くことはもちろんである。古い結果は、想像力の中で強められ、結合し直され、修正される。...このような想像的思考の作用は、目的の活動に対する関係を複雑なものにするが、それを実質的な事実を変えはしない。目的とは、見越された結果であり、この結果は活動の進路の中で生ずるものであり、活動に付加的意味を与えるために、また、そのさらなる進路を方向づけるために用いられるのである。目的はいかなる意味でも活動の終局ではない。目的は熟慮の終局である点で、活動における再方向づけの枢軸である (MW14:155)。

「想像力」の目的に対する作用は、活動を取り巻く関係を複雑にするが、事態の事実までは変えないものであり、進路を方向づけるために必要なものであるというのがデューイの意見である。過去の経験や現在の条件から様々な事を想像し、目的を形成する。デューイの「目的」を理解するうえで重要なのは、目的はいかなる「活動の終局」にもならないということである。つまり、デューイにとって目的は何かのゴールではないのである。目的についてデューイは「目的は、行動の終局 (end) とか終点ではない。それは熟慮の終点であり、したがって、活動における転回点なのである」 (MW14:155) とする。さらに、衝動を知性で再構成して、目的を形成し、それを一応の形で達成し、新たな習慣を創造して全てが終わるのではない。デューイは次のように述べる。

目的 (end) は実際に、文字通り果てしないもの (endless) であり、新しい活動が新しい結果を引き起こすたびに、永久に生まれてくるものである。「果てしない目的 (エンドレス・エンド)」ということは、目的というものが無い—すなわち、固定された、自己包囲的目的性がない—ことを言い表している (MW14:159)。

つまり新たな習慣の創造においても、デューイの連続性の原理によってさらに次の新たな習慣の創造が始まるのである。しかし活動自体が目的であるとして活動を過度に強調することは、デューイの意図するところではない。デューイは「衝動」と目的が混同され、正当化されることを恐れ、「衝動を実行に移す際に予想される結果に対する見通しが立つまで、公然と行動に訴えるのを延期しないのであれば、そこにはなんらの目的も見られないのである」 (MW14:75) とみなす。そのような見通しは、観察、情報、そして判断のないところでは不可能である。したがって、デューイにおいて活動が目的であるからと言って、活動を過度に強調するのは間違いである。衝動がその本源的な形から、知性で再構成されて、活動に移されるまでに、観察・判断がなされないと、つまり「止まって考える」ことをしないと、知性的目的に導かれた活動ではないことになる。つまり、探究の時間的段階で述べられていた「仮説の決定」、「推論」、という知的作用がないと目的は形成されない。そして知性で導かれていない活動は、「経験の再構築」としての経験にはなり得ないのである。

(3) 習慣と探究の関わり＝経験の再構築のプロセス

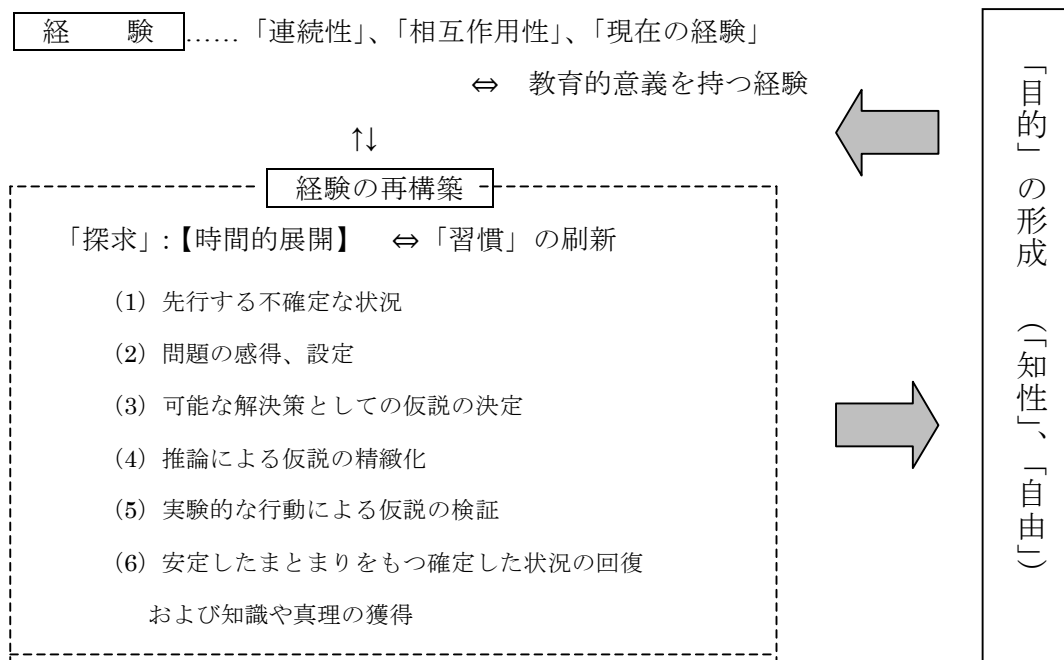
これまでデューイの「探求」と「習慣」が、「経験の再構築」の具体的なプロセスであることを見てきた。では、「探求」と「習慣」にはどのような関係があり、どのようにお互いが関連していると考えられるのかを以下で見て行きたい。まず「探求」も「習慣」も「不確定な状況」を「確定させた状況」へ変容させるという働きかけである。

- ①「不確定な状況」が生じる
環境において、新奇な刺激が起こり、その刺激を我々の性向が受け止め、その刺激が、我々の今までの習慣にあわないとき衝動が生じる。そこで、「不確定な状況」が生じる。
- ②衝動を知性で再構築し、目的を形成していく過程
生命体にとって本能的・原始的な力である衝動が生じるが、それをそのまま行動に移さずに、今までの習慣と、新たに生じた衝動の葛藤を知性で再構築しようと目的を形成する段階である。目的を形成する過程は次の通りとされる。
 - (1) 周囲の状況の観察
 - (2) 過去の似たような状況での知識、その一部分は回想によって得られた知識、また一部分は広知識を持った人からの情報・忠告・警告から得られた知識を参考にする。
 - (3) それら得られた知識が何を意味するのかを理解するため、観察されたものと回想されたものとを結合し判断する。ここでは、探究の「問題設定」、「推論による仮説の精緻化」、などが該当する。
- ③「仮説の検証」
ある程度活動の方向性が定まったら、次は実際に行動に移し、「仮説の検証」に入る段階。この段階においても、目的形成の過程を繰り返し、行動と「反省的思考」を繰り返していく。
- ④「確定した状況」の生成
そして①、②、③を繰り返すことで、徐々に「確定した状況」がもたらされてくる。「状況」に調和がもたらされたとき、あたらな「状況」や有機体が獲得した新たな能力は、環境の新たな可能性を開くため、また状況が「不確定」になり、①の振り出しに戻る。

このように、「探求」と「習慣」が相互に噛み合うことで、「不確定な状況」が「確定した状況」へと変容するのである。デューイは「経験の再構築」を、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ものであるとした。「経験の意味を増加」させることとは、物事の関連により多く気づくことであり、それは目的形成の過程で色々な条件や過去に起こったことを参考に、目的を形成し、仮説を立て、仮説を検証する操作に他ならない。そして、「未来を方向づける能力の拡大」とは、一連の探究の過程を通じて得られた能力のことである。その能力が、「未来を方向づける能力」を拡大するのである。

以上みてきたように、「経験の再構築」とは、「探求」と「習慣」によって「不確定な状況」を「確定した状況」へ変容させる働きかけに他ならない。その過程では、「不確定な状況」をどのようにすれば「確定した状況」へ導くことができるかにおいて、「知性」が重要な役割を果たす。「経験の再構築」は「知性」の働きを伴って、「知性に導かれて」展開していくのである。

デューイは、個人が日常の生活経験に根を下ろし、日々生活する社会的環境のなかで、他の人々との交流をつうじて成長すると捉える。それは以上みてきたように、個人がみずからの「性向」や感情的・知的態度を損なうことなく、経験を「再構築」していくことである。そのときに、個人の経験において常に「現在の経験」が「経験の再構築」の出発点となり、「探求」の過程において「経験の再構築」が進行していく。それはまた「習慣」の刷新に他ならず、日常の生活の経験に根をおくものであることは、デューイの「経験の再構築」を理解するうえで見落としてはならない点である。日常生活経験において、個人が環境とコミュニケーションを行うなかで、人は不断に「経験の再構築」をしているのである。そのプロセスのなかで個人は自らの行動の目的を形成し、絶えず、目的も更新されていく。個人とは関係のないどこかに、目的や理想を設定するのではなく、個人が日々生きて行く過程そのものを「目的」と捉えるデューイの視点は、デューイの思想を特徴づけるものである。今回述べてきたことを図式化すると、下のようになる。



- 1 西洋哲学における習慣について、古代から中世、近代へと歴史的に考察した研究には、稲垣良典『習慣の哲学』（創文社、1981年）がある。
- 2 F. Ravaisson, *De l'Habitude*, Felix Alcan, 1933, p.31, 35. （野田又夫訳、ラヴェッソン『習慣論』岩波文庫、1938年、45頁）
- 3 C. S. Peirce, K. L. Ketner ed, "Habit", *Reasoning and the Logic of Things The Cambridge Conferences Lectures Of 1898*, (Cambridge. London: Harvard University Press, 1992) , p.241
- 4 デューイの習慣論には、多くの先行研究がある。そのなかでも特に、デューイの習慣論を、「性向」を基礎的な基盤として、そこでの習慣が、潜在的で前意識的な選択性、指導性、思考性をもつという見解を示しているものに、Victor Kestenbaum, *The Phenomenological Sense of John Dewey*, (New Jersey: Humanities Press, 1977), 日本国内では、早川操『デューイの探究教育哲学 相互成長をめざす人間形成論再考』（名古屋大学出版会、1994年、2頁）、谷口忠顕『デューイの習慣論』（九州大学出版会、1986年）が参考になる。
- 5 デューイは「性向」概念を「自己 (the self)」、「人柄 (the character)」、「傾向 (tendency)」、「感受性 (sensitiveness)」などの同義語で表現している。
- 6 デューイの探求理論については国内外において、多くの先行研究がなされている。デューイの探求理論の、論理的内実を発展過程とともに研究したものとして、筆頭にあげるべきは Burke and Hester ed., *Dewey's Logical Theory New Studies and Interpretations*, (Nashville: Vanderbilt University Press, 2002)である。また、James. S. Johnston, *Inquiry and Education John Dewey and The Quest for Democracy*, (New York: State University of New York, 2006) は、探求とデューイの教育観がどのように関連しているかを考察し、参考になる。
日本でのデューイの探求理論は、牧野宇一郎『デューイ真理観の研究』（未来社、1964年）、杉浦美朗『デューイにおける探求の研究』（風間書房、1976年）、早川操『デューイの探究教育哲学 相互成長をめざす人間形成論再考』などがデューイの探求理論を全体的に、その論理的構成や内実とともに示され、研究されてきた。特に、探究の時間的展開を考察するのに、Burke and Hester ed., *Dewey's Logical Theory New Studies and Interpretations*, 早川氏、上山春平『弁証法の系譜学マルクス主義とプラグマティズム』（こぶし書房、2005年）が参考になる。
- 7 ここでは主に、デューイの『論理学』（1938）の第6章と、『民主主義と教育』（1916）の第11章を中心に、探究理論の時間的展開の大枠を、素描した。

第 2 部

デューイにおける実践

第3章 シカゴ実験学校での実践

デューイは、1894年ミシガン大学からシカゴ大学の哲学部へと移り、当初は哲学部のなかのコースであった教育学コースを、教育学部として独立させ、そこで大学附属のシカゴ実験学校（Laboratory School, 1896-1904）を設立する。デューイがシカゴ大学に開設した教育学部は、アメリカにおいて、最も初期に創設された教育学部のひとつとなる。そのなかで、教育学部の附属小学校としてデューイが開校したシカゴ実験学校は、新しい時代や社会にあった学校を探究するために設立されたのであった。それは、当時シカゴで行われていた公立学校での一般的な教育への、アンチテーゼであり、新しい方法の探求である。デューイたちがシカゴ実験学校のなかで目指したのは、子供の経験と社会生活が分断されずに、連続したものであること、そしてそのなかで子どもが自らの経験を元に自らの知性を自由に成長、発達させていくことができるカリキュラムや、成長のあり方を観察し、試験的に構築していくことであった。

19世紀末のシカゴは、移民の大量移入や、子どもの労働、衛生問題など子どもの福祉をめぐる多くの問題が噴出していた時期である。当時、シカゴの通常学級で行われていたのは、大人数の子どもを画一的な教室に押し込み、暗誦、繰り返しの授業がほとんどの時間を占めるというものであった。

そうした伝統的な旧教育に対するアンチテーゼとしてのデューイのシカゴ実験学校では、教科書などに沿った特定のカリキュラムはなく、子どもの知的興味・関心に応じて、フレキシブルにアレンジされていた。特に、子どもの経験と社会生活が分断されないよう、社会的生活のなかで得られる経験をもとに、学習を構成していく現代の日本の教育において行われている「総合的学習の時間」の原型ともいえる科目である「オキュペーション (occupation)」が中心とされていた。当章では、デューイの子どもの成長観の実践例として、当時のシカゴ実験学校の実践に関する資料をもとに、彼のシカゴ実験学校での実践を取り上げる。

したがって当章では、第1節において、当時の近代的な大都市であったシカゴの様子、そして当時の小学校を中心とした学校教育の状況を描く。第2節では、デューイが実験学校の開校にあたって目指したものは何だったのか、彼の実験学校の構想を明らかにする。そして第3・4節で、シカゴ大学で開校されたシカゴ実験学校の学校組織や、実際に行われていた授業の内容を資料から検討する。最後に第5節において、そうした実験学校の授業やカリキュラムの大本となる、子どもの成長や発達観を考察する。デューイの実験学校は、子どもの成長を教育の中心において、学校教育を考える新しい試みであった。したがって、実験学校ではどのような子どもの成長観に基いてカリキュラムがアレンジされていたのかを、明らかにしたい。

第1節 世紀転換期のシカゴと教育をめぐる問題

(1) 当時のシカゴの都市問題と教育

デューイは、1894年ミシガン大学の哲学科から、シカゴ大学の哲学部へと移ってくる。そのデューイが、ミシガンのアナーバーからシカゴへ到着して、アリス夫人へ宛てた手紙では、デューイのシカゴという大都市に対する驚きがよく表れている。彼はシカゴを「これは全く規範をもたない、混ぜ物のない物質だ」(1894.07.12)と記し、当時のシカゴを次のように述べている。

想像しうるあらゆる事物が人の注意を引く。この街は、自ら救いを求め解決してくれと誰かに頼むような、——さもなければ湖に投げ捨ててくれと頼むような問題で溢れかえっている。田舎の村に比べて物事があまりにもめざましく、かつ客観性を持っているので、それらについて考える暇を与えてくれることなく、ただ人を刺激するばかりだ。そんなことは、私には思いもよらなかったが…。ここでは人は、何らかの「方法」なるものを手に入れさえすれば、物事は大いに明確に成るだろうと感じざるを得ないであろう。つまり、とんでもなくゆるくつながれた物量的混沌なのだ——アナーバーの整備された美しい庭のようなものではない。地獄がぐちゃぐちゃになって、でも、もはや地獄ではなくなって、たんにあらたなる創造のための材料となった姿を思い浮かべてごらん。(1894.08.25-26)

当時のシカゴを訪れたマックス・ウェーバーは、シカゴを、皮膚が剥がされて内臓の動きが外から見える人間に例えたように¹、当時のシカゴは、大量移民の流入や、労働問題、福祉の問題など、近代社会に特有な問題が、一気に噴出する時期である。19世紀末の社会科学に関心のある人々にとって、シカゴという都市は、まるで生きた実験室のような印象を与えたのであった。

特に1890年代までのアメリカは、南北戦争(1861~65)後、いわゆる「金ぴか時代」といわれるように、めざましい工業発展やフロンティアの開発で好景気に沸いていた。しかし1890年代に入り、19世紀も末に近づくと、フロンティアの消滅が宣言され、恐慌が発生し、労働組合が結成され、失業問題や子どもの労働問題、都市の福祉・衛生問題といった、産業社会における経済・都市問題が顕在化し、社会的な大問題として現れてくる。そうした問題に応じて、この時期には政治、経済、社会福祉などの領域においてさまざまな改革が行われ、1890~1930年代のアメリカは、革新主義の時代として知られている。大量の移民の流入、都市の発展、さまざまな改革によって、アメリカ社会は、大きな構造転換を余儀なくされるのである。

そうしたアメリカ社会の大きな構造転換に伴って、R. ホーフスタッターが「地位革命」²と称した、旧社会における権力と威信の支配状態は、革命的に変化する。それまでは小規模でも商人や製造業者、法律家、編集者、牧師といった職業についている人々は、地域社会においては名士であったが、社会の構造転換によるそれらの人の社会的地位の没落は、彼らにとって大きな危機

感であった。そうした状況において、個人の救済を超えて、現実社会の問題に対応していかななくてはならないと考え、セツルメント運動や、大都市をとりまく福祉や教育、労働問題、移民問題等の調査が、数多く起こるのもこの時期である³。

デューイも、特に、社会を福祉的な側面から変革する必要があると関心を抱いていたの。デューイは夫人アリスとともに、シカゴでハル・ハウスを開設していた J. アダムス (Jane Addams, 1860-1935) への協力や、シカゴ市民連盟 (The Civic Federation of Chicago) の活動などを通じて、そうした運動へ参加していた⁴。デューイは、1892 年より、アダムスのハル・ハウスに木曜講師として参加し、講義を行っていた。また、1894 年イリノイ州によって団体結成認可を受け、成立した団体であるシカゴ市民連盟では、シカゴの大学教授や銀行家などの有力者から成り、公立学校の問題、労働問題、女性の権利の問題などのシカゴの都市問題を調査し、対策にあたっていた。そこには当時のシカゴ大学の大学長であったハーパー (William Rainey Harper, 1856-1906) もいた。デューイ夫妻はそこでの活動に参加するなかで、アダムスやハーパー学長らによって取り組まれていた運動に、強い興味と共感を示すようになる。

(2) 世紀転換期アメリカの教育とシカゴの小学校の状況

では、そうした社会的環境のなかで、当時の教育はどのような状況にあったのか。世紀転換期のアメリカは、先にも述べたように、南北戦争後、農業国家から資本主義的な工業国家へと飛躍する、一大転換期であり、教育の分野においても、ヨーロッパの教育思想や実践の影響を受けながら、教育制度の拡大と、アメリカ独自の制度が形成され、初等・中等教育の大衆化の基盤が整備されていく時期である⁵。

特に南北戦争後の奴隷解放運動の流れでは、黒人の教育の機会均等を保証するため、特に南部に属するすべての州が、1895 年までに、公立学校であるコモン・スクールに関する法律に拠って、黒人用の分離学校を設けた⁶。公的な制度の整備のみならず、民間の個人が設立した基金である、ピーボディ基金 (1867 年) や、スレーター基金 (1882 年)、フェルプス・ストック基金 (1909) 年は、いずれも黒人教育のための学校助成や、教員養成の師範学校の設置に貢献した⁷。

また、初等義務教育の就学時間や日数の拡大といった、義務教育の普遍徹底化への努力が、めざましく行われたのもこの時期である。1852 年にマサチューセッツ州で最初の強制的な義務就学法が制定され、それ以降 1918 年までには、アラスカを除く全ての州において、義務教育が立法化された。けれども、市民の税金で運営されるコモン・スクール (公立学校) への反対運動も拡大した。特に 1874 年のミシガン州、カラマズーにおいて、州がコモン・スクールに限定することなく、完全な教育制度を設ける権限を有し、公立ハイスクールが合憲であるとしたカラマズー判決以降、他の州においても、公立学校を維持するための地域での特別課税が合憲であるとする判決が相次ぎ、この判決を機に学校数、生徒数も拡大し、中等教育大衆化の基盤が築かれていった。

特に教育の思想的側面では、ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)、フレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852)、またヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) に代表されるドイツ教育思想の影響が大きかった。特にヘルバルトの教育理論は、1884年ド・ガーマ (Charles De Garmo, 1849-1934) が1887年に『方法の真髄 (Essentials of Method)』を出版した後、アメリカではめざましくヘルバルト教育が広まっていった⁸。1892年には、「全米ヘルバルト協会」(National Herbartian Society) が設立され、デューイもその一員となっていた。

このように教育における、大きな過渡期にあった当時において、特に19世紀末のシカゴは、先にも述べたように、移民の大量移入や、子どもの労働・衛生問題など、子どもの福祉をめぐる多くの問題が噴出していた時期であった。そうしたなか、シカゴで行われていた教育は、どのような状況のものであったのか。以下、当時のシカゴ市教育委員会の統計に基づいて、その様子を素描したい。

①シカゴの総人口と子どもの数の推移

シカゴ市教育委員会が発行している当時の Annual Report によると、当時のシカゴの人口と、21歳以下の子供の数は、1878年から1890年の約20年間において、以下の表1のように推移している。表を見ると、シカゴ市の総人口は、1878年では436,731人であったのが、1890年には1,208,669人と、約20年の間に、実に3倍近くに増えている。

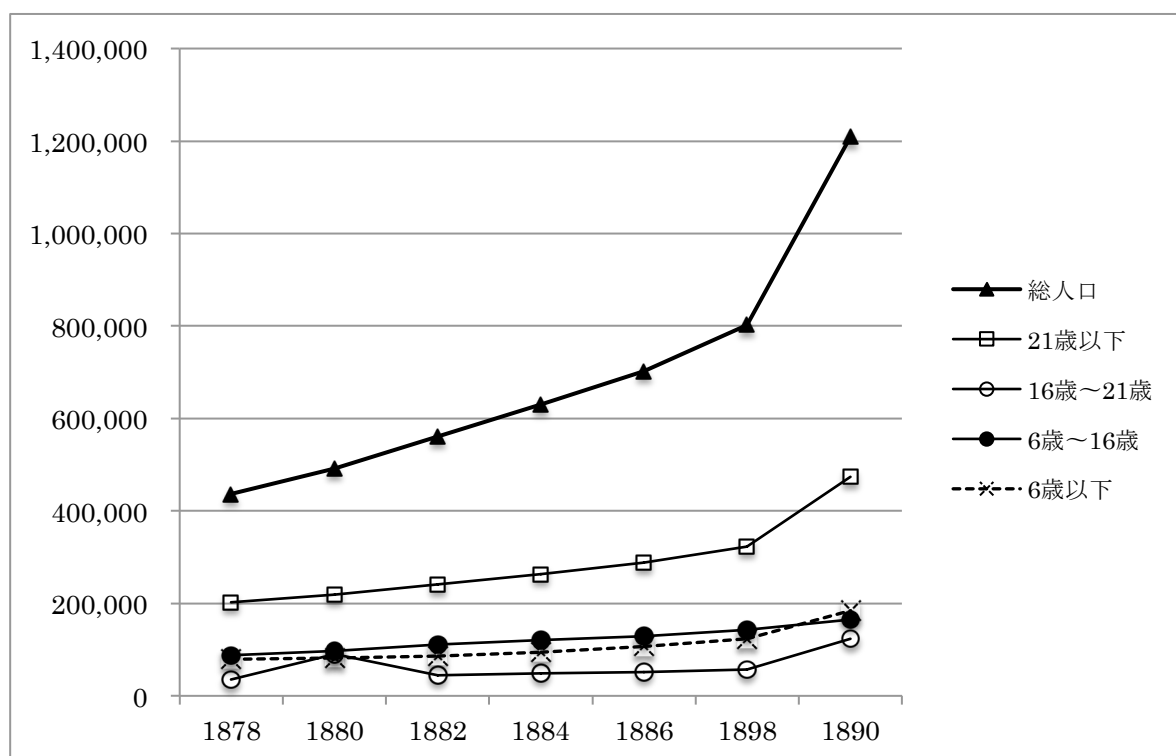
1878年～1890年の約20年間の間に、21歳以下の子どもの人口は、201,709人～473,234人へと、実に、約2.3倍増えている。

ちなみに、イリノイ州の法規では、シカゴは、小学校 (primary school) が最短4年制、その後の中学校 (grammar school) も最短4年制であり、計8年間で、基本的に最短の就学期間とされていた⁹。就学可能年齢は、6歳から21歳であり、子どもの労働などが広く行われていた当時のシカゴでは、留年・退学者も多く、年齢が18歳などでも、小学校へ在籍することが可能であり、学年と、年齢は一致していなかった¹⁰。

統計を見ると、相対的に、最も人口が増えているのが、1898年～1890年にかけてで、たったの2年間の間に、21歳以下の子供の人数は、322,454人から473,234へと、150,780も増えている。前年度 (1886-1898) の21歳以下の人口288,202人で、1886～1898年度は34,252人の増加だったのに対して、それは約4.5倍の増加率である。

そうしたなかで、主に初等・中等教育の対象年齢となる6歳～16歳の人口は、1878年：87,819人であったのに対し、1890年には165,621人と、約2倍近くに増加している。この年齢の人口増加でも、1898～1890年が最もめざましく、199,631人から289,433人へと、わずか2年間の間で、約9万人も増加している。このことから、シカゴにおける教育制度の整備が、内容や組織的にも急務であったことがわかる。それは、この間の学校数の変化にも現れている。

表 1 シカゴの総人口と子どもの数の推移（1878～1896）



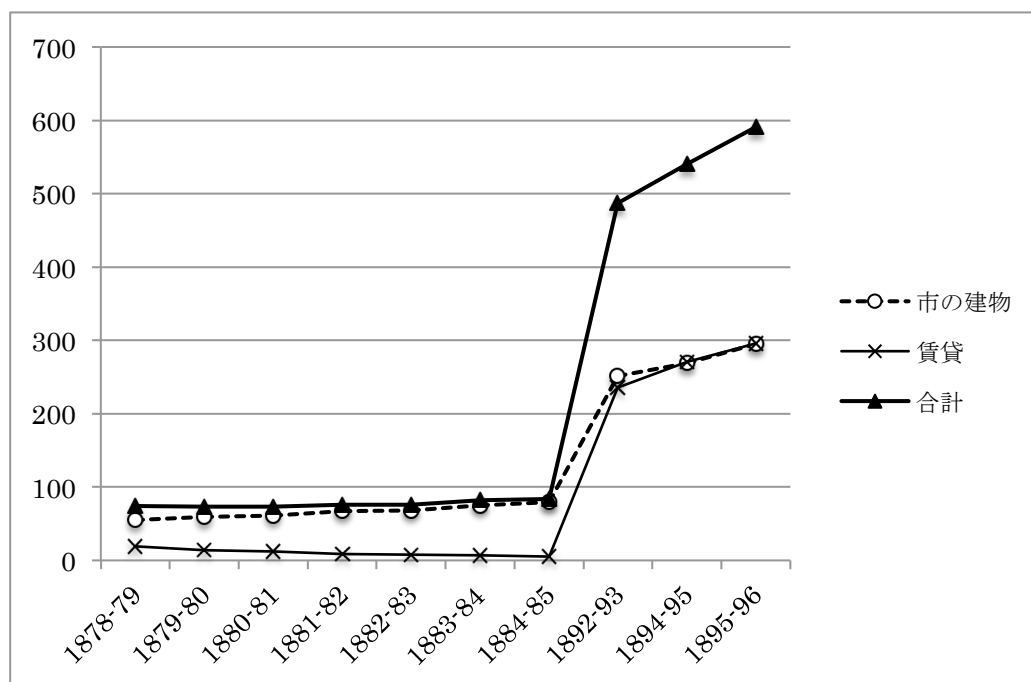
The Public Schools of City of Chicago, Board of Education, Thirty-First Annual Report (1885), p.43-44, Thirty-Sixth Annual Report (1890), p.33-34, Forty-Second Annual Report (1896), p.41 より筆者作成。

② 学校数の変化

当時のシカゴでは、常に教室や教材が不足し、二人でひとつの机を使ったりと、「大変なすし詰め (greatly overcrowded)」状態であった¹¹。そのことを示すのが表 2 の、1878 年から 1896 年にかけての、シカゴの学校数の推移である。シカゴ市の教育委員会の統計によると、1878 年当初、74 校であった学校数が、1895-96 年度では、市の保有する建物と、賃貸のものを合わせて、591 校と、約 8 倍に増加している。特に、1884 年以降、賃貸の学校数が、過半数を占めていることから、学校の建物の建設が間に合わず、デューイの実験学校のように、民家などの建物を間借りし、学校として使用していたことが分かる。

特にシカゴは、1871 年のシカゴ大火によって、新しい都市開発が進められ、まさに建築ラッシュであった。しかしそうした状況の中でも、人口爆発による学校の設備の新設も、この統計を見る限りでは追いついておらず、このことから、当時の教育が、子どもの急増を受けて、物理背的な設備が足りていなかったこと、また急激に拡大していかざるをえない状況であったことが分かる。

表 2 シカゴの学校数の推移 (1878~1896)



The Public Schools of City of Chicago, Board of Education, Thirty-First Annual Report (1885), p.43-44, Thirty-Sixth Annual Report (1890), p.33-34, Forty-Second Annual Report (1896), p.41 より筆者作成

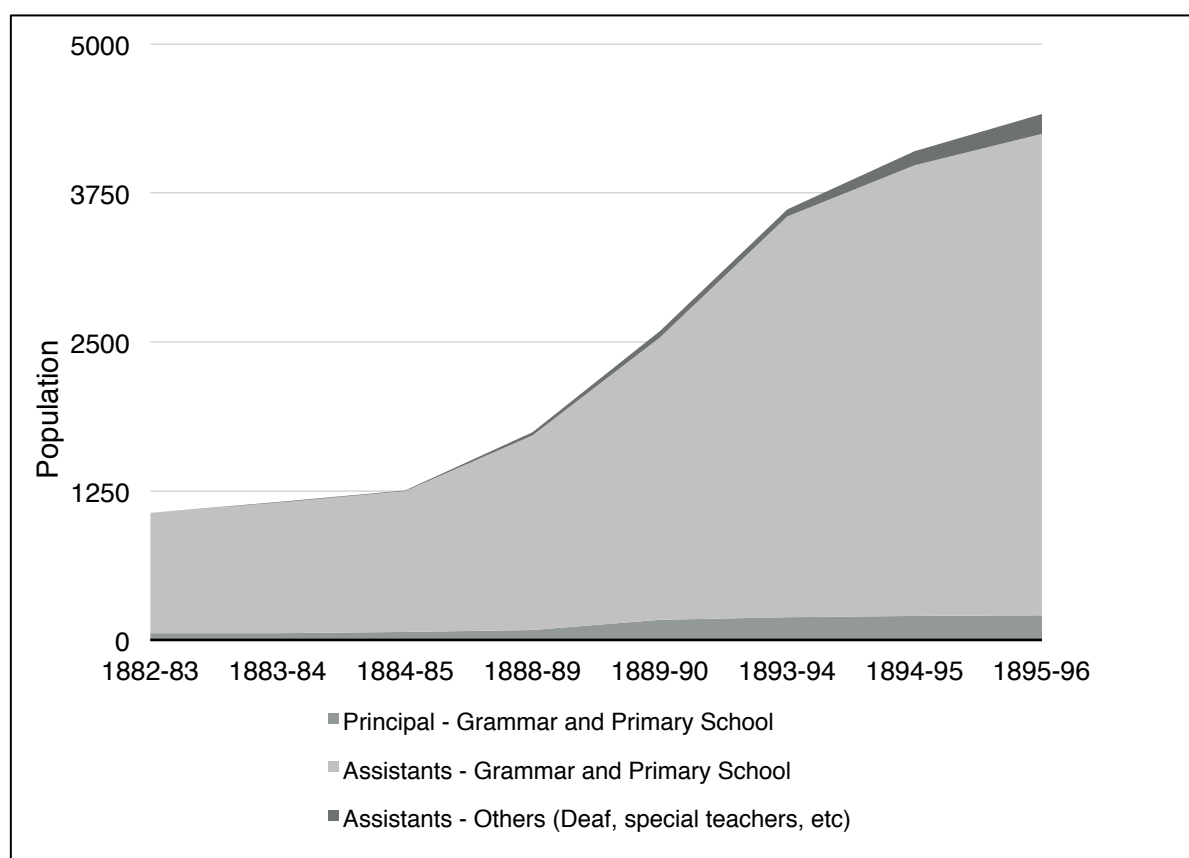
③小学校と中学校における教師の数

小・中学校における教師の人数にも、大きな変化がある。シカゴ市教育委員会の資料によると、表 3 に示したように、生徒数、学校数の変化に応じて、教師の数は 1882 年～1895-96 年度で、1,068 人から 4,410 人へと約 4 倍に増加する。

この時期のシカゴは、教師は主に、principals と assistants に分かれていた。公教育が始まった初期から、男性は principals として、女性は通常、assistants として採用されていた¹²。表 3 に表れているように、当時の小学校 (primary school) と中学校 (grammar school) の教師は、女性の assistants が圧倒的に多かった。けれども、女性でも、試験を受ければ principals へと採用されることもあった¹³。高校の principals にはこの間、女性はいなかったが (高校 principals はこの期間中、男性のみで 1882-83 年は 3 人、1895-96 年度は 14 名である)、小・中学校では、女性の principals も徐々に増えている。1882-83 年は 33 人、1895-96 年度は 105 名にまで増加した。

特に、人口が徐々に増加してくるなか、教師の数は、1884-85 年を起点に、段階を経て、急増していく。1884-85 年の段階では、すべての学校種を合計した教師数が 1,296 人であるのに対して、1895-96 年には、4,668 人へと、約 3.6 倍近くも増えている。デューイがシカゴ実験学校を開校するのが、1894 年のことであり、その当時でさえ、デューイは教師不足が深刻であると嘆いているので、これだけ教師が急増してはいたが、それでも十分に足りていなかったということである。

表3 小学校と中学校における教師の数



The Public Schools of City of Chicago, Board of Education, Thirty-First Annual Report (1885), p.43-44, Thirty-Sixth Annual Report (1890), p.33-34, Forty-Second Annual Report (1896), p.41 より筆者作成。Assistants のその他には、グラマースクールでの手工学習 (Manual training in grammar school)、聾啞学校 (Deaf mute)、幼稚園 (Kindergarten) シカゴ師範学校 (Chicago Normal School)、特別教師 (Special Teachers) が含まれる。

(3) 教育に求められる変化と大学での「教育学」の必要性

これらの統計的データからも分かるように、移民による人口爆発によって、当時のシカゴの公立学校は、つねに「すし詰め」状態であり、学校数も、教師の数も現状に追い付いていないものであった。そうしたなか、当時の学校で行われていた学習といえば、大人数の子どもを画一的な教室に押し込み、暗誦、繰り返しの授業がそのほとんどであり、子どもたちを機械的に集団化し、カリキュラムや教育内容も画一的なものとなっていた。

そうした教育を、デューイは「旧教育」あるいは「伝統的教育」と捉え、それを時代に合っていないものとして、再構築していく必要を強く訴えていったのである。

①社会の変化に応じて教育も変化する必要性がある

デューイの「旧教育」に対する批判は、以下のようなものである。つまり、「旧教育」では、子どもの社会生活とは無関係に、「学校に入学してからの最初の3年間の75%から80%は、学習の内容ではなく形式に、すなわち読み・書き・計算といったシンボルの習得に費やされている」(MW1:59)、また「40人とか50人とかの子どもたちがある所定のレッスンを学び、それを教師に向かって復唱してみせることを目的」にしており、そこでは、「どこの子どもが他者に先んじて、最も多量の知識を貯え、蓄積することに成功したかを見るために、復誦あるいは試験の結果が比較される」に過ぎないとして、当時の一般的な公立学校で行われていた学習を批判する(MW1:11)。

さらにデューイは、教育制度上の変化は、個々の教育者や、教師が責任のおいされる問題ではなく、学校以外の社会的な諸制度や、諸力が変われば、その一環として存在する学校もまた変わらざるをえないとして、教育方法や、教育制度を変化させてゆく必要があるとする。けれどもその変化は、単に社会の変化を受けて受動的に順応するのではなく、他の社会的諸力の動きを決定する積極的な役割をも果たすべきであると述べるのである(EW5:450)。

デューイは、学校のあり方に変化を迫る、社会的な変化には、主に次の3つの変化があるとして、その動向を分析する。

第一に、学校や教室、授業で用いる用具といった教育上の施設や設備が充実され、また、子どもたちが教育において、で触れることのできる学問や芸術の分野が、「驚くほど拡充」されていることである。ドイツのペスタロッチが教科書として作成した『世界図絵 (*Orbis Sensualium Pictus*, 1658)』や、教室で使う基本的な用具や教材などの重要性が取り上げられて以降、ドイツの教育史に顕著のように、次々と新しい教材や教育方法が開発されてきた。そうしたドイツの教育運動にも見られるように、学校で学ぶべき内容も、単に読み書き、計算のみならず、基礎科学や芸術なども積極的に教えられるようになった。それらは「かつては少数の者に開かれているにすぎなかった」が、学問や芸術に触れる機会を、誰にとっても手の届くものにしたのは「デモクラシーの発展」であるとデューイは述べる(EW5:450)。

そして第二の傾向は、デモクラシーの発展によって、多くの人が教育を受けることが可能になると、社会が学校に課してくる要求も増大することである。つまり、デモクラシーの発展によって学校は、善良なる市民としての社会的従順さや適合性を訓練するというだけにとどまらず、社会的、政治的方向に沿った積極的な指導者を要請するという必要性をも課せられているのである(EW5:451)。また急速に変化する工業面での革命は社会に大きな変化をもたらし、コミュニケーションの手段を変化させ、商工業の面でも変化をもたらした。当時の社会では、仕事をしたり生活をしていく際にも、「科学的な過程や事実を認識する」ことの必要性は高められている。したがって、そうした変化のなかで生活していくためには、「自分自身の知性を使って、自分自身の足で

立ち、自分自身の生涯を自ら決定できるだけの力を訓練しなければならない」とデューイは述べる（EW5:451）。

第三の動向は、デモクラシーの発展によって、子どもの存在自体のもつ意味が変化したことである。それは奴隷解放運動や、労働者の権利の主張など、「奴隷や奴隷的な位置に置かれてきた労働階級の人々をその目的そのものである人間にまで変えてきたその社会的動向それ自体」が、「子どもの地位と子どもとしての権利の要求とも影響を及ぼしている」という状況が強く関係している。それによって「子どもは今や、単に未発達ないしは潜在的な人格ではなく、事実上の人格であるとみられるまでに至っている」（EW5:451）とデューイはみる。

また、当時の諸科学や歴史学が進歩したことによって、教育においても、「たえず導入されてくる新しい科目」によって、カリキュラムがあまりにも複雑なものになっていることも、教育の制度そのものが変化していかなくてはならないものであるとデューイは指摘する（EW5:283）。特に、次々と新しい分野が発見され、専門化し、高度化する科学の分野は、それまでは、カレッジやハイスクールで教えればよかった教育内容は、もっと多くの時間をかける必要があり、小学校まで入り込もうとしていた。そうした知的世界の急速な変化が、小学校のカリキュラムに変更を迫り、初等教育においても専門教育の基礎を行う必要性があるという、教育制度そのものへ変化を迫っているとデューイはいうのである。

これらの社会の発展に伴う多様な局面が、学校それ自体に新しい任務を課し、それに対応しようとしているのである。学校は、「〈新たな〉形成の途中にある社会に、個人が対応でき、その社会の中で積極的にも受動的にも自分の位置を得られるように」自らの立場を作っていかななくてはならないとデューイは捉える。さらに、そこでは単に教育方法の一次の流行を追うのではなく、従来の慣習的な教科や方法を無理やり教えるのでもなく、「子どもの本性全体を発達させる内在的道具として」、学校の教育内容や手段を用いていかなければならない。それは、都市でも田舎でも同様で、工業地帯でも、農村地域でも、スラム街でも、その必要性に応じていかなくてはならないとする（EW5:452）。

②未開拓の分野としての「教育学」

そうした社会の変化に応じて、教育も変化しなくてはならない状況において、デューイは、アメリカの教育は「最も大きな未開拓の分野」であるとして、「教育」を理論のみならず、実践と結びつけ、教育界を指導していく存在が不可欠であるとする（EW5:433）。デューイは、「わが国の教育制度が、専門家からのある種の指導と組織化を、今必要としている」として、そのなかで、「大学は、教育を組織化する自然な中核である」（EW5:282）と主張する。そこにおける大学の役割は、「現在の極めて多様な教育の中に現れている最善のものを収集してそれらを集約し、これを科学的に吟味して、具体的な仕様に叶う形に仕上げる」役割を担い、政府の強制というお墨付

きによるのではなく、科学的証明という許可のもとに、これを公教育の組織へ流していくことであるとする (EW5 : 283)。

当時の教育学という教科はまだ完全に組織化されていない分野は、大学のなかで学問として基礎付けるために、「実習、実験、実証をこととする学校という実験室」に中心点を置くべきであるとデューイは訴える (EW5 : 285)。ここでは「理論的指導と結びつけて、公開授業、観察、実験を行うことの出来る学校の経営」が教育学科での中枢となるべきであり、実践的探求なくしては、まったく教育の専門家の注意を換気できないばかりか、理論的研究そのものが「道化とペテン」の性質を帯びたものになってしまうという (EW5:434)。

このように、デューイは、変化する社会に対応できる教育のあり方を求め、そのために、大学に経験科学としての教育学を設置する必要性があることを訴えたのである。そして教育学を、大学のなかで設置するには、教育学は、理論を実証的に検証し、再構築していくことのできる実験室が必要不可欠であると強く述べる。つまり、実験で得られた結果と新しい方向性を広く公表し、一般の教師や、将来教師になりたいという学生たちが、そこで研究、学習を行える実験学校をもつことが、新しい経験科学としての学問である「教育学」には必要不可欠であるとデューイはみていたのである。

第2節 シカゴ大学哲学科の変遷：教育学部の独立と実験学校

「未開拓の分野」である教育学を、大学のなかに設置し、教育に関する専門教育を行わなくてはならないこと、さらに変化する社会に応じて、教育課程や教育の内容も変化させていかなくてはならないというデューイの問題意識は、シカゴ大学哲学科主任のポストのオファーの受諾へと至る。デューイがミシガン大学からシカゴ大学へ移るのは、1894年のことであるが、そこでデューイは当初から、教育に関する理論を実践的に検証する経験科学としての「教育学」を大学のなかで本格的に展開していく必要を強く感じていた。そのためには、教育学において、教育理論を当時の新しい心理学や人間科学によって得られた見解に基いて教育に関する理論を検証し、それを専門的に教え、教育に関するプロフェッショナルを育成すること必要があることを、当初から構想していたのである。

(1) 「教育学」と実験学校の必要性とそのイメージ

では、教育に関する理論を実践的に観察・実験・探求していくことのできる場としての実験学校の基礎となる考え方や、教育内容、カリキュラムをどのように構想していたのであろうか。デューイはアリス夫人への手紙で次のように述べている。

このところずっと私の頭のなかには、ひとつのあるべき学校の姿が膨らんできている。その学校では、実際的な文字通りの構成的活動（constructive activity）が中心に置かれ、すべてはそこを起点にして始まり、2つの方向へと成長していく。ひとつは構成的活動に伴う子どもたちの社会性の側面、もう一つは構成的活動に素材を提供する自然との関わりである。私が理論的に構想しているのは、模型の家を作る大工仕事が一方で社会性の訓練になり、他方で科学の訓練になるとともに、肉体的にも眼と手の積極的で具体的な習慣の習得につながることである。そうした学校の教育内容と教育方法については、いまのところまだ漠然としている。幼稚園運動の教育方法、手工教授（manual training）、自然学習（nature study）、教科の統合（coordination of studies）など。学校はひとつの抽象化され、統制された社会生活体であり、まさに実験的な社会生活体といえる。もし哲学が、経験科学（experimental science）になるとしたら、学校の建設こそ出発点である。（1894.11.01）

デューイがこのように教育哲学に関心をいだき、デューイが今まで考察してきた、人間の経験と知性を、有機体と環境、あるいは個人と社会という有機的な関係の総体として捉えるという初期デューイの問題関心は、こうして教育の分野において発展されてゆくことになる。

けれども、実験学校の元教師であったメイヨーが、デューイに、なぜ自身の思想を哲学から実践的な教区哲学へと展開し、実験学校を開設しようと思ったのかを尋ねた際、デューイは「それは主に自分たちの子どものためだったのです」と答えたことと記している¹⁴ように、デューイが実験学校の開設を希望したのは、教育学を経験科学として位置づけるためだけではなく、そのこと背景には、デューイ自身の子どもの成長や教育について、デューイが見守り、彼らが十分に自らの知性や能力を発達させ、成長させることのできる環境を、整え提供したい、というデューイの思いがある。

先にも述べたように、当時の学校教育に批判的であったデューイは、自分たちの子どもを当時の公立学校へ通わせることに、少なからず危惧の念を抱いていた。デューイは、アリスへ宛てた手紙において、実験学校の設立を通して、学校についての一般的な理論化を試みることは、自分たちの子どものためにも、救いになると述べている。

学校についてのこの一般的な理論化は、私たち自身の子どもの通うことの出来る学校が見つからないとき、救いになる。しかし、大部分はモリス（末子）のような幼い子どもが示す、絶対的に正常な知性を大事にしたいという、私自身の思いから発している。そして一部分には、子どもたちがありきたりの学校から逃れられたら嬉しいということもある。君が、子どもたちの悪行について言っていることはわかるし、彼らには今学校に行く癖をつけることが必要だと私も思う。しかし、少なくとも彼らは、彼ら自身の知性をもっているのだし、彼らなりの判断というものもある——彼らの同年齢の大抵の子どもたち以上にそう言える。憎しむべきことは、子どもたちがこうした利点を持つがゆえに、不利益をこうむり、彼らが不幸を負うような目にあうことである。（1884.11.01）

こうしたデューイの考えの背景には、すし詰め教室での暗記と復唱ばかりの当時の公立学校への不信、それに加えて、幼い子どもが示す「絶対的に正常な知性」を大切にしたいというデュー

ーイ自身の成長観が、すでにこの頃から、彼の基本的な観点としてあったことが窺える。それは、デューイの成長観の根底にある、未発達であることの「未」をマイナスに捉え、教育で未成熟な物を、社会の構成員として「育て上げる」という目的のもと教育しようとする教育観、成長観へのアンチテーゼに直結する考えである。こうした言葉から、デューイが、幼い子供自身の知性や判断を、尊重し、それをもとに子どもの学びをアレンジしようとしていたこと、さらにそれは自分の子どもの成長への観察と驚きからなのである。

特に先のデューイの手紙の引用にも登場する末子のモリスは、デューイにとって、特別な存在であった。デューイは、モリスについて「彼のような善良さと、思慮分別の結合がありうるなんて、ほとんど信じられないことだ」(1894年5月4日)、「彼は世界への態度において、私の知る限り最も完璧な芸術作品である」(同年7月9日)、「彼は社会的な知性の具現者なのだ」(同年10月16日)と述べている。

これらのデューイの言葉からも分かるのは、実験学校の構想や、その本源的動機は、最初から社会改良などといった大きな理想や目標があったということよりもむしろ、自分の子供達の成長を見守るなかで生じてきたものである。それは、デューイが日常生活において、子どもの成長や発達を見守るなかで、発せられた動機であった。そこからデューイは、子どもの経験と社会生活とが分断されず、有機的に関連し、かつ「遠い未来への準備」ではなく子どもの現在の知性や判断を尊重し、子どもが本来的に持っている性向を損なうことなく、成長していけるようなカリキュラムや教育内容を実践的に探求することが、彼の実験学校の基本を支える構想となる。

ハーパー学長との面談

そして、1894年11月20日には哲学科の次年度の計画の打ち合わせのため、デューイはハーパー学長と会見する。当時のデューイがアリスに宛てた手紙では、教育学部の独立や実験学校の開設に関して、デューイ自身がそれを強く要望したというよりも、ハーパー学長も同様に教育学科の設立、それに併せて実験学校という付属学校を設立することを、当初から望んでいたことが分かる。

デューイは、ハーパーとの新しい学部構想の打ち合わせの際、「教育学」を特に強調した。デューイの手紙では、「午前中、ハーパーから連絡があり、午後2時半から私と会見したいと言ってきた。そこで、午前中、次年度の授業計画に関するメモをつくり、「教育学」に特に強調をおいた。そして、心理学と倫理学を少し強化するだけでも、大きくて素晴らしい可能性が開けると彼に申し入れることにした。彼は、専門の教育家 (professional pedagogues) を擁する独立の教育学科 (department of pedagogy) をつくりたいと考えているようだ。もしそうなら、私がこの大学でやりたいと思っている目論見の4分の3は実現するであろう」(1894.11.20)と書かれている。

そして、ハーパー学長との会見を終えたデューイは、次のように述べている。

思っていた以上にハーパー学長とは意見が一致した。彼は、私の望みは「教育学 (“Pedagogy”）」だと思っていたのだろう。一方、彼が求めているのはその道の専門家による教授法の教育であった。彼の教育学科構想は、最終的には各学問分野から、5～6名のスタッフがいて、大学でそれぞれの専門分野の教科を教え、ミシガン大学がはじめてような学校調査と報告を行うとともに、それぞれの教科の教授法について教員志望学生を教えるというものである。ハーパーは、若いスペシャリストたちの教育能力には完全に失望したと行っており、時折、もうドイツ帰りの Ph. D.はいらないと言っている。さらに彼は、大学の近くにある進学準備向けアカデミーのうち、1校だけを大学に併合して、ハイスクールのモデル校兼、教育実習校とするつもりでいる。彼が独立の教育学科を欲していたのは、これを行うためであった。独立の教育学科は、実質的には私も考えていたことであったから、もちろんわれわれは独立の教育学科を作ることですぐに意見が一致した。そして、私がそのこのヘッドになることになった。私はハーパーの構想に追加して、単にカレッジとハイスクールの教員養成を行うだけでなく——本当は、私はこれにはさして関心はないのだが——、自ら教員の指導に当たることができる教育長 (superintendents) の養成を行うことと、そのためにわれわれの指導のもとに、初等から中等に至る全学年段階を備えた実験学校 (a complete experimental school) を作る必要があると提案した。彼はこれに同意し、私が望むなら次年度にスタートさせるといった。欧州旅行に出かけないのであれば、すぐにでもそうしたいところだ。(1884.11.22)

このようにして、徐々に実験学校開校へ向けて、準備が進められていったのであるが、デューイは、1894年末から、1895年6月にかけて、家族で欧州旅行へ行っており、その間、家族がイタリアに滞在中、まだ二歳半であった末子のモリスがジフテリアで亡くなるなどの事情で、すぐにはシカゴに戻らず、1895年9月にシカゴに戻ってくる。そして、その1か月後の10月から、実験学校はスタートしていくことになる。

(2) シカゴ大学の哲学科と教育学科の変遷 (1894-1902年度)

デューイがシカゴ大学に赴任していた1894-1903の哲学科(The Department of Philosophy)は、規模やコースの変遷を含め、大きく発展する時期である。デューイが赴任した当初は、哲学科のみで、教育学はそのなかのひとつのコースとして位置づけられていた。デューイ赴任後に哲学科は、主に哲学(IA)と教育学(IB)の二つのコースからなり、1900年にはそこから教育学科(The Department of PedagogyのちThe Department of Education)が独立し、翌年の1901年には、教育学科が、教育学部(The School of Education)として独立している。さらにデューイがシカゴ大学を去る1903年には心理学科(Department of Psychology)が学科として独立する。こうした変遷期にあって、デューイは哲学科と教育学科の主任を努め、実験学校の校長も兼任し、学科やデューイの実験学校の人員や予算などのマネジメントにも大きく関わっていた。

以下より、University of Chicago Special Collection Research Center に所蔵されている Register of The University of Chicago を資料として、デューイ在任時の哲学科において、どのようなコースが

設けられ、いくつかの授業が設置されていたのかを考察し、教育学部の独立等の、哲学科の変遷を、考察する。

シカゴ大学の哲学科（The Department of Philosophy）は、主に哲学（IA）と教育学（IB）の二つのコースからなり、哲学科のコースはデューイが赴任した当初は5コースで設置授業数が28つであった（章末 [資料 I]）。それが、デューイが在任していた約10年間のあいだで、教育学も含めて7つのコース、約94コマの授業へと拡大していく。教育学科は、いくつかの変遷を経るのであるが、デューイが着任した1894年当初は、未だ独立したコースではなく、哲学科のなかに教育学の授業が設置されていて、13クラスの授業がおかれていた。

表4は、デューイが哲学科の主任ならびに、1900年下らは教育学部の主任として在籍した期間のコースとその授業数の変遷を表したものである。

表4 デューイ赴任中のシカゴ大学哲学科と教育学科（学部）のコースと授業数の変遷

	IA. The Department of Philosophy		IB. The Department of Pedagogy	
	コース	授業数	コース	授業数
1894-95	I. Introductory Course. II. Courses in the History of Philosophy. III. Courses if Logic and Metaphysics. IV Course in Ethics. V. Courses in Psychology.	28	—	13
1895-96	I. Introductory Course. II. Courses in the History of Philosophy. III. Courses if Logic and Metaphysics. IV Course in Ethics. V. Courses in Psychology.	44	Senior College Course. Graduate Courses.	18
1896-97	I. Introductory Course. II. Courses in the History of Philosophy. III. Courses if Logic and Metaphysics. IV Course in Ethics. V. Courses in Psychology. VI. Courses in Aesthetics, etc.	44	Senior College Course. Graduate Courses.	25
1897-98	I. Junior College Course. II. Courses in the History of Philosophy. III. Courses if Logic and Metaphysics. IV Course in Ethics. V. Courses in Psychology. VI. Courses in Aesthetics, etc.	51	I. Junior College Courses. II. Senior College Courses. III. Graduate Courses.	27
1898-99	Junior College Course. Courses in the History of Philosophy. Courses if Logic and Metaphysics. Course in Ethics. Courses in Psychology. Courses in Aesthetics.	45	I. Senior College Courses. II. Graduate Courses.	29
1899-1900	Introductory Courses. Courses in the History of Philosophy. Courses if Logic and Metaphysics. Course in Ethics. Courses in Psychology. Courses in Aesthetics.	50	I. Senior College Courses. II. Graduate Courses.	27

1900-01	Introductory Courses. Courses in the History of Philosophy. Courses if Logic and Metaphysics. Course in Ethics. Courses in Psychology. Courses in Aesthetics.	47	IB. The Department of Education	
			I. Senior College Courses. II. Graduate Courses.	35
1901-02	Introductory Courses. Courses in the History of Philosophy. Courses if Logic and Metaphysics. Course in Ethics. Courses in Psychology. Courses in Aesthetics.	46	The School of Education	
			A. Education B. Natural Science. C. Home Economics. D. Elementary Mathematics. E. Geography. F. History. G. Speech, Oral Reading, and Dramatic Art. H. The Arts. I. French. J. Music. K. Manual Training. L. Physical Training. M. English. (※総授業数は 53)	
	Graduate Courses in Education.	4		
1902-03	Introductory Courses. Courses in the History of Philosophy. Courses if Logic and Metaphysics. Course in Ethics. Courses in Psychology. Courses in Aesthetics. Courses in Education.	94	I. Courses in Arts and Technology II. A General Courses A※4 A General Courses B※5 III. Courses for students preparing to teach in secondary and normal schools.	

1902-03	The College of Education
	Education History Speech, Oral Reading, and Dramatic Art. Natural Science. Geography. Home Economics. Mathematics. Music. The Arts. Manual Training. Physical Education. Library and Museum.

各年の Register of The University of Chicago を参照し、著者作成。

- ※4 1902 年度入学者対象
 ※5 幼稚園教師、小学校教師、批判学教師 (Critic Teacher)、小学校の指導主事などを対象とする。1903 年度入学者対象

教育学の充実化を目指すハーパー学長とデューイの意向のもと、教育学が、学科として整備され始めるのは、デューイが欧州旅行（1894 年末～1895 年 9 月）から帰国する翌年 1895 年度からである。1895 年には、教育学科が、哲学科から独立した形で設置され、授業数は 18 クラスであった。そして実験学校が開校（1896 年 1 月）される 1896 年度からは、授業数が 25 クラスとなり、その後も 1897 年渡 27 クラス、1898 年度 29 クラスと、徐々に増加された。

そしてデューイ着任から 6 年後の 1900 年度には、35 クラスにまで設置授業数は増えた。また、同年度には、教育学科の名称が The Department of Pedagogy から The Department of Education に変更され、そして翌年の 1901 年度に教育学科 The School of Education として独立する。さらに翌年 1902 年度には The School of Education に加えて、教育学部 (The College of Education) も創設され

る。教育学部が設置されても、哲学科と教育学科からなる部 (Department) の教育学科は存続し、元来こちらの教育学科に設置されていたデューイの実験学校は、組織的にいうと哲学科と教育学科に属していた。

そして、新たに新設された教育学部は、教員養成を専門的に行っていたフランシス・パーカー (Francis Wayland Parker, 1837-1902) のシカゴ学院が、大学付属小学校の実験学校となった。シカゴ学院は 1899 年に創設され、M. E. ブレイン夫人の資産を元に、パーカーが校長となった。シカゴ学院が設立された目的は、教育と教師養成についての進歩的な考えを実行に移すことができる学校を、提供するために建てられたものである¹⁵。

開校以降、一度も黒字にならなかったことのないデューイ実験学校の、財政的資金難に毎年苦しめられていた大学当局は、ブレイン夫人の資産があるパーカーのシカゴ学院と、デューイ実験学校を併合することによって、財政難を解決しようとした。けれども両校の併合を巡って、実験学校の元教師であったメイヨーは、「二校とも進歩的で、教育の原理と実践への貢献を目指す点では同じだが、理論、方法、実践に大きな違いがあった」と述べており、合併問題は、デューイ実験学校にとって大きな悩みの種となっていく¹⁶。

そして、1903 年にパーカー校長が亡くなったことで、合併話が再び持ち上がり、ついに両校は合併された。合併にともなって、組織や人事の再編成などにより、新しく教育学部に併合されたシカゴ学院側の教員団と、デューイ実験学校の教員団の間にも、様々な軋轢が生じていた。特に、デューイ実験学校の校長であったアリスを、ハーパー学長がデューイの不在時に免職するなど、大学の運営側とデューイの対立が続き、デューイは、シカゴ大学を移ることを決める¹⁷。総じて、デューイが在任した期間は、シカゴ大学哲学科、教育学科、教育学部の黎明期であると同時に、発展期でもあったことが、両学科のコースや学部設立の変遷や、授業数の変化を見て分かる。

次に、各学科の内容について、検討してみたい。当時の哲学科には、デューイ、チャールズ・ストロング (Charles A. Strong, 1862-1940)、タフツ (James H. Tufts, 1862-1942)、ミード (George H. Mead, 1863-1931)、エンジェル (James R. Angell, 1869-1949)、ムーア (Addison W. Moore, 1866-1930) がいた。デューイは主に当初、哲学科での講義を担当していた。導入教育に当たるコース I の 1 では、心理学が置かれていることに、シカゴ大学哲学科の特徴があると言える。伝統的な哲学を教えながら、当時新しい潮流として発展していた心理学を導入教育に入れているのである。さらに、哲学科の授業に参考になる他学科の授業として、身体・神経システム、脳生理学、物理学などが挙げられている¹⁸。そうしたことから、シカゴ大学の哲学科が、当時の新しい心理学などの最新の研究成果を取り入れ、人間科学として心理学を考えようとしていることが分かる。

また、教育学科を担当する講師は、当初はデューイ、ミード、エンジェル、パークレーらであり、のち、ミード、エンジェルらが外れ、ヤング (Ella Flagg Young, 1845-1918) ら 6 名程度で運営されていた。教育学科から、教育学部へと移行した際には、講師は増えたが、教育学の基礎的な講座や授業は、当初からのメンバーが担っていた。特に、デューイの教育思想の展開の観点から、非常に興味深い点は、デューイが 1898-99 年度に行っている教育哲学の授業 (Pedagogy IB 19.

Philosophy of Education)である。そのシラバスにおいて、「成長としての教育 (Education as growth)」という言葉が、記される(EW5: 328-9, 331)。1899年以前にも「成長 (growth)」という言葉はデューイの思想を理解する上で重要なキーワードであったが、デューイの広く知られている「成長としての教育」というモットーが記されるのは、このシラバスにおいて、初出となる。

1898年シカゴ大学でのデューイが担当していた Philosophy of Education での講義は、表5に示すように、以下の5つの項目から成り立っている (EW5: 328-341)。

表5 1898年の教育学科での授業「教育哲学」のシラバス

<p>A. 教育の性質と過程</p> <p>I. 教育の状態</p> <p>1. 教育可能な存在 2. 社会的標準、固定した習慣</p> <p>II. 非形式的教育</p> <p>1. 過程 (1) 成長 (2) 適応。葛藤の可能性</p> <p>III. 形式的教育</p> <p>1. 非形式的教育との関係 2. 教育と指導—知識の位置と機能</p> <p>IV. 結果として生じる概念</p> <p>1. 結論</p> <p>(1) 二つの側面：個人的と社会的側面</p> <p>(2) この観点の偏った結論；</p> <p>(3) 個人主義的結論の崩壊；</p> <p>(4) 社会学的に；</p> <p>(5) 最近の実際的な折衷</p> <p>2. 結論の要素</p> <p>(1) 規律あるいは訓練；</p> <p>3. 再構築を含む成長としての教育 (“Education as growth involving reconstruction”)</p> <p>(1) はじまり</p> <p>(2) 過程；</p> <p>(3) 結果；</p> <p>(4) この観点の意義</p> <p> ；(a) 学校 (b) 内容 (c) 方法</p> <p>(5) 再構築の究極的な目標 とその対立意見</p> <p> ；(a) 能力の発達、能力の解釈とその対立意見 (b) 準備</p> <p>V. 社会的制度としての学校</p> <p>B. 学校生活の本質的な組織</p> <p>I. 学校生活の内容と形式。内容はカリキュラムやコース；形式とは方法</p> <p>II. 問題の要因 人生の過程あるいは成長の組織化としての問題</p> <p> ；与えられた時間だけでなく連続性の法則を含む問題；観点と目的</p> <p>III. 成長における特徴的なエポック</p> <p>1. 直接経験—すぎ去る、無意識的な自然な、無思慮な</p> <p>2. 明確な意味と目的の自覚—必要なものとしての技術と規則</p> <p>3. 組織それ自体の自覚；(1) 意識の一般化；(2) 意識の明確化</p> <p>IV. 教育段階における教育的価値の等価</p> <p>V. そこに含まれる実際的な問題</p> <p>C. 教育内容の構成</p> <p>D. 教育方法の構成— 方法の意義の要約として</p> <p>E. 結論と要約</p> <p>・成長としての教育—再構築としての</p> <p>PedagogyIB19.Philosophy of Education (Winter Quarter) のシラバス (EW5 : 329-341)より、筆者作成</p>
--

この1898年の「教育哲学」の授業のシラバスより、デューイがシカゴ時代にどのように、教育哲学を捉えていたかの概要がつかめる。このうち、「再構築を含む成長としての教育(“Education as growth involving reconstruction”）」という記述から、1916年の『民主主義と教育(Democracy and Education)』をはじめ、デューイの教育思想の中核となる概念が、すでにこの頃には、明確に彼のなかに位置づけられていたことが分かる。

さらに、「再構築を含む成長としての教育」は(1)～(5)の項目に分けられ、「(5)再構築の究極的な目標、とその対立意見(a)能力の発達、能力の解釈とその対立意見(b)準備」と書かれている。ここで「(b)準備」と記されているものは、「B. 学校生活の本質的な組織」に「II. 問題の要因 人生の過程あるいは成長の組織化としての問題；与えられた時間だけでなく連続性の法則を含む問題；観点と目的」と書かれていることから、成長概念において言われる成長の内容のひとつである「未来を方向づける能力の拡大」とほとんど等しい考えであるといえる。

そして、講義の終結部である「E. 結論と要約」において、再び「I. 成長としての教育—再構築としての」と繰り返されていることから、1916年『民主主義と教育』よりも、約20年前のこの時点において、すでに経験を再構築していく意味としての「成長」が、デューイの教育哲学の中核を占めていることが分かる。

こうしたことから、この1898年の「教育哲学」の講義シラバスから、デューイの、哲学の実践的な方法としての教育学という考えが、すでにこの頃には彼のなかに芽生えているといえる。それは、1916年『民主主義と教育』において哲学を「教育の一般的理論」とみなし、教育を、具体的に「自然および仲間の人間に対する知的および情緒的な基本的性向の形成過程」(MW9:338)、「哲学とは計画的に営まれる実践としての教育の理論」(MW9:342)と捉えることへと向かっていく。初期から、人間の経験と知性の関係を、カントの再構築などを通して考察してきたデューイにとって、経験を再構築していく一連の活動として「自己」を見出したことは、その延長線上に、教育学という新しいフィールドを彼にもたらしたことは先に述べた。そして、シカゴ実験学校での実践を通して、デューイが、教育学を、哲学の実践的方法として意識し始めるのは、この時期であり、その考えは、彼の晩年にまでわたって、展開されるものとなってゆくのである。

第3節 実験学校のコンセプトと組織

次に、実験学校についての、具体的にデューイがどのようなコンセプトに基いて、何を試みようとしていたのかを、以下の2点より、考察したい。

(1) 実験学校についてデューイが何を達成しようとしていたのか、また実験学校のカリキュラムや教育方法などについてどのような構想を抱いていたのか、実験学校に関するデューイの基本的なコンセプトを明らかにする。第2節で検討した実験学校についてのデューイの構想は、まだ実験学校が始まる前のものである。実験学校では、教師やデューイたちは、子どもの反応や関心を観察しながら、実践を行うなかにおいても、教育内容や学校の目的とするところの構想は、さらに練られていった。したがって当節では、実験学校が開校してから、さらに具体化される実験学校の子どもの成長や発達に関する基本的理念や考え方を中心に取り上げ、検討する。

(2) 実験学校の基本的組織の概要について述べる。具体的には、デューイがシカゴ実験学校について述べている諸論文と、以下のシカゴ実験学校に関する資料より、検討を行う¹⁹。

[用いる資料]

- ① 実験学校の教師による実践記録である Laboratory Schools Work Reports (University of Chicago, Regenstein Library Special Collection 所蔵)
- ② デューイと実験学校の教師がある程度、実践がまとまってくる 1900 年頃に、それまでの実践をまとめ、他の学校の先生なども彼らの実践を知ることができることを目的に、冊子として9号まで刊行された Elementary School Record (A Series of Nine Monographs: 1900)
- ③ シカゴ大学の哲学科、教育学科が大学記録として刊行していた Annual Register (University of Chicago, Regenstein Library Special Collection 所蔵)
- ④ K.C.Mayhew & A.C Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of The University of Chicago, 1896-1903*, (D.Appleton-century company, 1936). 当書が書かれた経緯は、以下のものである。1901年以降、実験学校の主事を務めていたデューイの妻アリスが、実験学校の歴史をまとめようと多くの資料を保存していたが、彼女は1927年に亡くなった。それらの資料を実験学校の元教師であった K. C. Mayhew と A. C. Edwards が、デューイの指導と助言を受け、実験学校での当時の実践を振り返り、また卒業生や校友らの草稿等にも拠って、それらをまとめて1936年に出版されたものである²⁰。メイヨーとエドワーズは、実験学校の初期からカリキュラムづくりに携わり、中心的役割を果たしていた教師であった。メイヨーはカリキュラム主任であり、科学と数学の教師であり、エドワーズは特に高学年を指導していた。

(1) 実験学校の基本的コンセプト

次に、実験学校についての、具体的なデューイの実験学校のコンセプトについて考察したい。シカゴ実験時代に書かれた多くの論考や草稿において、デューイの実験学校に対するコンセプトが見て取れるが、ここでは、その名の通り実験学校の構想案として1895年にまとめられた①「大学附属小学校組織案」(Plan of Organization of the University Primary School,1895)と、実験学校が開校されて3年後の1899年2月に行われた、父母会での講演をもとに執筆された②「大学附属小学校の三年間」に着目する。

①「大学附属小学校組織案 (Plan of Organization of the University Primary School)」(1895)

1895年の「大学附属小学校組織案」の冒頭で、デューイは次のように述べている。教育の究極的な課題は、子どもたちの「心理的および社会的な諸要因を統合することにある」とし、それは「個人が、自分の持てる諸力をすべて自由に行使していくこと」であり、そうした統合は「子どもが社会的な諸目的を実現しながら、自己自身を表現できるようにすることが必要となるのである」(EW5:224)とする。そして、子どもの自然な心理的側面の発達、子どもの社会的な活動における諸目的と乖離せず、子ども自身が考えたことを表現していけるようにすることが、「全教育の究極の課題」であるとデューイは断言するのである。

「社会的諸原理」とは、子どもが生活しているところのものである。そこでは、子どもが参加しているという実感を持ち、その共同生活体の一員とならなければならない「一つの制度」であるという。「一つの制度」である学校は、子どもが生活する家庭と、その他のより大きな社会的組織との中間にあるため、学校では、家庭から自然に発展して、社会的組織の内容へと子どもを「自然に導いていかななくてはならない」(EW5:224)とデューイはいう。そこでは学校での学習内容と家庭や、子どもが将来社会で学ぶことが、乖離されたものではなく、連続するように、教育内容が構想される必要がある。そして、子どもは他の生徒と共に生活し、学ぶことによって、「協同の精神」、「他人に対する関心—察し、思いやり」、「社会的諸関係についての認識」、「自分自身の諸力の意志的制御力」を得ていく必要があるとする(EW5:225-226)。

「心理的諸原理」とは、子どもが活動し、自己表現するなかで、運動や行為のなかに表れる以下の一連の作用だとする。まず子どもの行動や活動は、「感覚・知覚作用」からはじまり、さらに子どもは、もの事を「観察」し、そこから「観念作用」へと至るとする。さらに、「感覚・観察活動が、これに続く自己表現のための素材を選択し、他方、推論の過程が、この素材を表現の中で役立てる方法を決定する...それゆえに心の働きは、常に、表現する機能、用途、活動という統一態から始まり、ここから、形式、客観性、及び抽象的な諸関係の問題へと進んでいく、という心理学的原理が成り立つのである」(EW5:228)と述べる。これは初期デューイのカントの取り組みから得られた見解や、「心理学における反射弧の概念」において特に述べられた、感覚と認識と行動という一連の総体的な円環の考えに基いていることが分かる。そうした感覚から、もの事の

抽象的な諸関係を見出す一連の流れを、実験学校のカリキュラム等に組み込む際の、思想的概念の要素のひとつに設定しているのである。

②「大学付属小学校の三年間 (Three years of the University Elementary School)」(1899年)

この論考は、実験学校の開校から3年経った後の父母会で行われた講演をもとに、原稿化された。「大学付属小学校の三年間」において、実験学校は次の4つの「疑問や課題」からスタートしたことが述べられる。さらに、それらの「疑問や課題」は、実践のなかで培われてきたという。そして、教材の選定や学科課程の編成、子どもたちへの実際の指導は、デューイ一人の考えやアイデアではなく、実験学校の教員・スタッフが作り上げたものであった。また、それを支える教育上の原理や方法は、最初から確固とした理論があったのではなく、それは徐々に発展してきたものであったことを強調するのである (MW1: 58)。実験学校開校にあたって意図されていた「疑問と課題」は、以下の4点に要約できる (MW1: 61)。

- 1) 学校を、子どもがある特定のレッスンを単に学ぶために来る場所にするのではなく、学校を、家庭や、家庭を取り巻く近隣の生活と、より近い関連を持たせるには、何が、どうなされればよいか。
- 2) 歴史や科学や芸術の「教育内容 (subject-matter)」が子ども自身の現在の経験のなかで積極的な価値とリアルな意味を持つように、それらを導入するにはどうしたらよいか。幼い子どもにも、高等教育での学びで得られるような「知的及び情緒的満足」を得られるような教育内容にするには何を、どのようしたらよいか。
- 3) 読み、書き、計算といった形式的、記号的分野の教育を、その背景となる日常の経験や仕事を通して進めていくには、どのようにしたらよいか。また、それらと他の諸教科に関連をもたせ、子どもの興味を刺激するテーマと結びつけることによって、読み、書き、計算の重要性を、子どもに自覚させるにはどうしたらよいか。
- 4) 個々の子どもに注目すること。個々の子どもの道徳的、知的、身体的状況や、その発達の状況を組織的に把握し、個々の子どもに注意を向けるにはどうすればよいか。

これらの問題が「果たして解決できるものなのか」、また「如何にすれば解決できるのか」を、単なる議論や理論づけだけに終始するのではなく、実際に試してみることで解明しようということが、実験学校の目的なのであった。

これらの構想案から分かるのはデューイが、子どもが本来的に持っている能力や様々な力を、外部から強制的に引き出すのではなく、子どもの自発的な知的興味・関心に基いて自由に行使していくことを、何より彼の教育案の本源においているということである。それゆえ、実験学校では、その子ども特有の考え方や、知性のあり方が尊重され、個別に研究されていた。さらに、子どもが自らの力を発展させていくなかで、他者とともに学び、共同生活や社会の諸関係について

学び、社会性や、協同（協働）を理解するということが同時に重点が置かれていたことも見逃せない。一方で、子どもは自らの能力や知性を発展させ、同時にそのなかで、様々な、彼を取り巻く社会的諸関係を理解し、他者を理解し、共同することを学ぶということの両方が、同時に考えられていたのである。

③カリキュラムについて

具体的な学習内容に関して、実験学校ではどのような構想のもと、何を問題と捉えていたのか。少し長くなるが、次の引用は、デューイが実験学校でのカリキュラムをどのように考えていたのか、良く分かる。

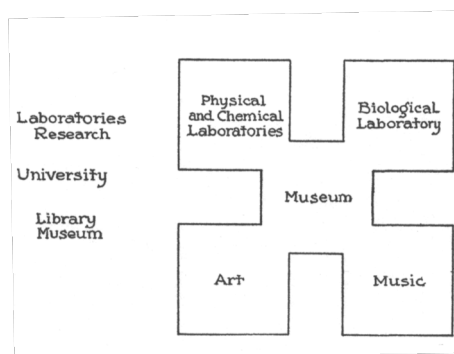
われわれの実験のひとつの目的は、子どもに周囲の世界についての理解を与え、自然界の諸力について、社会の歴史的発展について、多様な芸術形式で自分自身を表現する能力について、真に学ぶ価値のある教育内容を幼い子供にどの程度与えることができるのかを、発見することである。厳密に教育的な側面から言えば、これが当校の主たる問題であった。われわれはまさにこの方面において、教育全般に対する主要な貢献をなしたいと望んでいる。そのために、積極的な内容と固有の価値を持ち、しかも生徒の側に探求と構成の態度を求めるような教科が、当校の実践の核に据えられる。(MW1 : 59-60)

実験学校で常に重視されるテーマである、子どもの経験と学ぶ内容が乖離しないこと、学ぶことによって得られる「知的な満足」を子どもが得られるようにカリキュラムを編成すること。それらが実験学校で、実際に試みようとしていたことである。カリキュラムは、子どもの示す知的興味・関心や、反応などに応じて、年を重ねるごとに改良されていった。そうして、学年に応じたカリキュラムや、年間計画等の大まなか方針が固まるは、開校から2~3年経った1898年辺りである。それが具体的にどのようなカリキュラムであったかは、次の実践例を取り上げるところで詳しく述べることにしたい。

④学校の様子と学校を取り巻く環境

実験学校の構想においても明らかなように、デューイは、学校が社会から切り離され、社会と関連を持たない授業が行われることを何よりも批判した。学校制度のみに着目して教育を行っても、「人為的な統一」(MW1 : 44)しか得られないとして、学校と「家庭」、「大学」などの専門的調査・研究機関や、仕事・職業の分野と、学校との間に、「影響力や教材や考え方が、自由に相互作用する」ことを理想としていた。したがって実験学校を取

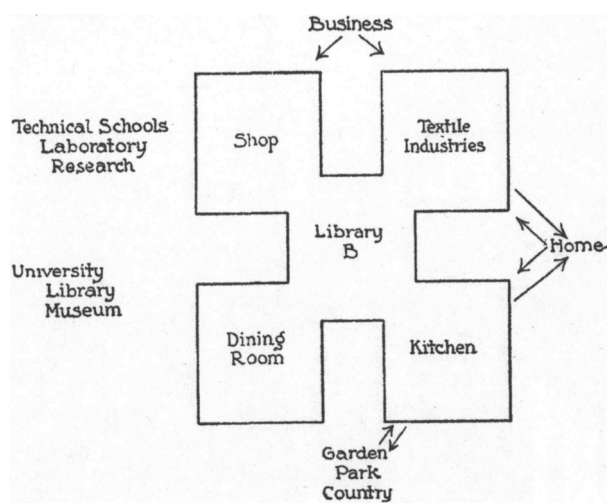
図 1 学校を取り巻く環境 (1階)



Dewey, *School and Society*, MW1, p.49, 1900

り巻く環境は、**図1**や**図2**のような環境として考えられていた。学校とこれらの各分野において「有機的な結合関係」(MW1:46)と「自由な相互作用」が可能となるような環境がイメージされていたのである。特に、中央には図書室がおかれ、子どもたちが様々な問題や疑問、発見に関して具体的な事実を調べられる、そして時には議論ができるよう構想されていた。こうした学校の空間の使い方は、机を横一列に並べ、前に鞭を持った教師が立っているという伝統的教育における教室とは、大きく異なるものである。

図2 学校を取り巻く環境のアイディア (2階)



Dewey, *School and Society*, MW1, p.52, 1900

また実験学校で行われていた授業では、単に教室の中のみならず、教室の外や、大学などの研究室、博物館などでも行われていた。教室で行われる授業であっても、さまざまな実験器具や実際の道具を用いて学習が行われた。例えば、テキスタイル教室において、糸巻きを行っている子どもが、そのうち紡ぎ車の速度などを計算して、糸巻きにかかる時間を計算するなど、ひとつの活動を通じて、さまざまな学習が行われていた。

これらのデューイの学校を取りまく環境の図は、アイディアであって、実際の実験学校は、毎年の財政難から古い民家が校舎として使われており、これと同様の建物の構図ではなかった。けれどもこうしたコンセプトのもと、学校での学習が行われていた。

また、デューイは実験学校が上流階級の子どものための学校になることを望まず、学校の建物や内装に予算を当てることを嫌がり、実験学校を貧困地域に設立することを望んだのであるが、なかなかそれが叶わなかった。結局、シカゴ大学近くの民家に、実験学校は開設され、デューイの希望とは少し違う形として、もっぱら実験学校を支援する進歩派の上流人士や大学関係者らの子弟が通う学校となった²¹。

(2) 実験学校の基本的組織

では、実験学校の生徒数、教員数、学校組織の構成などといった基本的組織はどのようなものであったのであろうか。まず実験学校の歴史の変遷を振りかえり、それらを検討する。

①実験学校の変遷

実験学校は1896年1月、シカゴ大学に近くの私邸にて、6歳から8歳の16名の生徒と、2名の教師で開校された。開校から、デューイが辞任する1904年までの、組織的な変遷の概要をまとめると、表6のようになる。

表6 実験学校の組織的変遷

	年	月	主な出来事、カリキュラム編成について	教員		生徒		校舎
				教員数	院生スタッフ	生徒数	生徒の年齢	
前期 (1期)	1896	1月		2		16	6~8歳	市内の私邸
		10月	・全教科担任制から、教科別担任制へ ・学年制の導入 ・「手工」、「歴史」、「理科」を中心としたカリキュラム編成	4 (*3)	3	32	6~11歳	キングバーク通りの私邸
	1897	1月	「社会的オキュペーション」の導入	16	3	45		56番街の古い家
		12月		8	5	60		
後期 (2期)	1898	10月		14	3	82	4~12歳	エリス通り5411の古い家
	1899		・大学での教育学部独立に併せて、正式に部の組織をとる(*1)					
	1900		・4~5歳を対象とした幼稚部の設立、教室の拡充(*2) ・過去の試行錯誤からカリキュラムの見直し	23	10			
	1901		パーカーが校長のシカゴ学院(*4)がシカゴ大学に編入される					
	1902		教育学部のデューイの実験学校と、教育学部のパーカーが校長であった附属小学校の合併話がもちあがる。			最大140		
	1903		パーカーが亡くなり、実験学校と、付属小学校が統合される。					
	1904	4月	デューイは教育学部長・実験学校校長辞任。それに伴い多くの教師も辞め、実質的にデューイの実験学校の実践は終わってしまう。					

Mayhew & Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903* (New York, London: D. Appleton-Century), 1936, pp.7~16 より筆者作成。

*1: 規模の拡大に合わせて、管理的業務も変化する。はじめの3年間は、教員が財政管理を除く管理業務を兼ねていたが、部の組織をとり始める頃から、責任分担が行われた。

校長: デューイ

教頭: E. F. ヤング (教育学部)

主事: デューイ夫人アリス (親や訪問者の応接)

副主事: メイヤー (カリキュラム編集の責任者)

学部派遣のスタッフ: 助手として働いている学生を指導し、スクールの理論と実践の検討を行う

*2: 体育館、工作室、屋根裏利用の美術室、紡織室、科学実験室 (物理科学と生物学の2つ)、歴史や英語の特別教室3つ、2クラス入れる大きな台所、作業設備付きの食堂2つ

*3: 音楽のパート教師1名を含む

*4: フランシス・パーカーが校長を務める私立の教員養成学校。

その後、実践の中での試行錯誤を繰り返すなかで、徐々に組織が整うにつれ、規模も拡大してゆく。開校当初は16名であった生徒は、デューイがシカゴ大学を去るまでで、最も多い時で、140名となっていた。特に1900年頃から、教育学部が学部として独立したのに伴って、実験学校の規模も大きくなり、それまでの実践やカリキュラムが見直され、学校としての運営組織も、より整備される。実験学校は、デューイのみならず、アリス夫人や、生徒の親、賛同者などを得て、拡大していった。

②クラス編成と担任制について

開校当初は6～8歳の子どもが対象であったが、徐々に対象となる子どもの年齢層は広がり、最終的には、表7（1898～1899年度）にあるように、4歳～12歳までの子どもが、年齢に合わせてグループに分けられていた。学校が開始された1896年1月では、異なる年齢や能力をもつ子どもを同じグループへ入れ、学習が行われていた。同年10月に生徒数が倍近くに増え、入学人数と対象年齢の拡大にともなって、グループ化が行われ、学年制が取り入れられた。

また、学年制がとられたことと関連して、それまで一人の教師がすべての教科を教える全教科担任制であったが、それ以降は、各教科を一人の教師が教えるという教科別担任制へと移行した。

そして、特にGroup IVなどの、7歳半以降～8歳の学年と、高学年のグループでは、しばしばひとつの学年が、グループ a とグループ b の2つのクラスに分かれて²²学習が行われている。

これは、前年度から実験学校に在籍している生徒のクラスと、その年度から新しく入学した生徒に分かれて、学習が行われていたためである。前年度から在籍している生徒たちは、実験学校のやり方を理解し、慣れているのに対して、他の学校から来た生徒たちは、実験学校に慣れることがまず大切であるとされていた。それに加え、実験学校でのカリキュラムは、全学年からの連続性、発展性のもとに組立てられているので、新たに加わった生徒たちと、そうでない生徒のカリキュラムは、多少異なっていた。

また、新たに実験学校に在籍するようになった生徒たちを、そうでない生徒とわけていたのは、教師が、一人ひとりの新しい生徒たちの理解度や、知能の発達度、性格、考え方の傾向などを、細かに把握するためでもあった。

表7 クラス編成
(1898～1899年度)

グループ	年齢
Sub-Primary Department	4～6歳
Group I	6～7歳
Group II	7～8歳
Group III	
Group IV	7歳半～8歳
Group V	8歳半～9歳
Group VI	9歳～9歳半
Group VII	10歳～11歳
Group VIII	11歳
Group IX	平均12歳

The Elementary School Record
より筆者作成

第4節 実験学校のカリキュラム：授業実践の事例

次に、以上で見た構想と組織に基づいて、実際に行われていた授業の具体的な内容を見ていく。用いる資料は、第3節と同様である。

(1) カリキュラムの概要

先のデューイの実験学校の構想案にあったように、実験学校のカリキュラムの特徴は、当時の学校が、読み・書き・計算にほとんどの時間が費やされていたのに対して、子どもが実際に行う活動が中心に置かれている。特に、教育学部が独立したのと同時期頃に、デューイの実験学校も、開校から試行錯誤を通じて練られてきたカリキュラム編成が、定着してくる。そして、それまでの実践の成果を他の学校の教師などにひろく公表しようと、それまでの実践をまとめた *The Elementary School Record* (vol.1~9, 1900) が刊行される。それには各教科についてのデューイの見解や、担当教師による教科についての説明、実践の記録や、各グループについての学期ごとの取り組みの報告、学習内容のアウトラインが書かれており、実験学校で実際に行われていた実践の具体的な内容を知ることができる。

それより分かるのは、デューイ実験学校では、表8にあるように、「手工学習 (manual-training)」、「理科」、「歴史」、「美術」、「体育」、そして「オキュペーション (occupation)」がカリキュラムの軸となっていたということである。

表8 軸となるカリキュラム (教科とその内容)

教科の区分	概要
手工学習	a) 木材と道具を使って行う工作室での学習 b) 調理の学習 c) 布地を用いた学習：裁縫と織物 ※この他に、実験的性質の強い理科と結びついた手工学習 (hand-work) がある
科学 (理科)	器具や装置、科学的材料を扱う科学的研究が、眼や手の訓練という手工的技能を含む。高学年では、さらに専門教科へと分化し、化学、物理、生物学、植物学の領域が教えられていた。
歴史	歴史の学習との関連では、用具、武器、道具などの作成に、この手工が取入れられる。学習内容によって、地理や文学を含む。
美術	美術の学習は、手工のもう一つの側面。図画、彩色、模型製作
体育	身体を媒介にして道徳、知的な制御力を発達させるためのひとつの手段
各教科を総合的につなぐ「オキュペーション」	

“Three Years of the University Elementary School” (1899年2月に父母会で発表された後、同年『学校と社会 (School and Society)』に加筆修正され収録、MW1:61-62) を元に筆者作成。

特に実験学校において、デューイや教師は、子どもの発達段階というものを3つの段階に設定されていた。それについては第5節で詳しく述べるが、発達段階の設定は、デューイや担当教師によって、開校以降、当時の発達心理学等の成果にも基づき、観察されてきたことであり、実験学校の目的のひとつでもあった。カリキュラム編成では、そこで得られた見解に基づいて、それぞれの学年において、軸となる教科や取り組みが設定されていたのである。

(2) 低～中学年のカリキュラムの中心となる「オキュペーション」

「オキュペーション」(社会的オキュペーションや産業的オキュペーションといった区分に分けられる場合もある)というものは主に8歳以下まで(グループIV以下のグループ)で主に取り入れられており、8歳以下のカリキュラムでは、中核におかれていたものである。「オキュペーション」は、それまでに「歴史」、「理科」、「料理」、「裁縫」、「工作」、「芸術」、「音楽」、「体育」などの他の部門で学んだ、それらの各教科を総合的につなぐものとしておかれていた。表9、表10は、グループIII(この年度の平均年齢は6歳)とグループIV冬・春学期の学習内容のアウトラインである。特にグループIII・IVの年齢では、オキュペーションを中心に、各教科の内容がアレンジされ、学習が拡大されている様子が見られる。

①グループIIIのオキュペーション

グループIII(この年度の平均年齢は6歳)が、1899年度の冬・春学期に行ったオキュペーションのアウトラインは、表9のものである。

表9 グループIII：1899年度 冬・春学期のアウトライン

Group III	活動の枠組み	概略
平均年齢6歳 (17名を2つのグループに分けていた)	産業的オキュペーション (present industrial occupation)	<p>1. 綿を育てる 綿の種を植え、発達を観察する。運搬、軽量、ボーリングの方法。綿の発育に適した気候の学習：他の植物と綿の関係、綿に包まれた種の収穫。ハンドワークでは、綿から種を取り出す方法；繊維と種の利用；種からオイルを抽出する方法を学んだ。シードケーキから食事を作る；綿の布を染色し、模様をつける。輸送に使われている車をボール紙で作る。</p> <p>2. 砂糖を育てる サトウキビの成長；トウモロコシや芝などのよく知られている植物との関係；樹液の抽出。糖蜜を作る；精製の過程。メープルシュガー。樹液を集める；溶かしてシュガーケーキを作る。カエデの森から樹液を運ぶためのソリを作る。</p> <p>3. 米を育てる どこで育つか。既に学んだ穀物と同じような植物を植える。どのように育つか：植える、移植する、水をたっぷりやる等。穀物を市場に出せる段階にするまでのプロセス。麦わらの使い道。輸送。稲作に関する道具の製作。</p>

		<p>4. 材木伐採業、製材業 森について。丸太を伐採する；製材所までの輸送；のこぎりで板に切る；輸送について。木材の使い道；一般的に使われている木の種類；使用用途に合わせたそれぞれの木材の特徴</p> <p>5. 採石作業 天然の石と鉱石。美術品や美術作品に使われている形にするプロセス。</p> <p>6. 園芸</p> <p>7. 市の組織 消防について；郵便サービス；水道局。</p> <p>8. 買い物とお店</p>
数 (Number)		手工作業に付随する学習か、ゲームの形式で行う。調理や裁縫買い物において、フィート、インチ、クォート、パイント、オンス、ポンドの分数、2分の1、3分の1、4分の1について。
音楽		作曲、作詞、メロディーの作成。技術的な面では、正しい音程；隠れたリズム。
美術		歴史と学校での生活に結びつく粘土での学習；チョークや水の色、 目的：観察力を呼び起こし、身体との調和を呼び起こす。
買い物学習 (Shop-work)		ソリやカート、手押し車、馬鋤などのオキュペーションで用いたものについて記事を作る。建物の建設では、スクライバーでボール紙に印をつける作業を学習した。すべての接合面は、垂直面。
調理 (Cooking)		様々なシリアルについて。すり潰す、砕く、巻くなどの準備の方法の学習。混ぜる方法や、調理の方法による違いを示す簡単な実験。 目的：材料や器具を扱う経験をする。
裁縫 (Sewing)		簡単なステッチで作られた学校での日用品、例えば、かがり縫い； 柔らかい繊維を編む、目の粗い織物

The Elementary School Record, No.1, Feb 1900, p.20-21 より著者作成

この年のグループ III のオキュペーションでは主に、綿や砂糖、米、木や石といった子どもの身の回りの植物や、自然界にあるものを取り上げている。綿やサトウキビを実際に育てたり、それらの生育の様子や生育環境について調べ、社会における用途や、実際に、綿や砂糖が生活のなかで利用されているように、綿のオイルを抽出したり、シュガーケーキを作っている。またそれらの社会的用途として、砂糖や米、木や岩などの運搬方法についても学習し、運搬に関連するソリや鋤といったなど道具も作成している。そしてそうした「手工」の部門では、道具の作成にあたって、分数や引き算などの計算も学ばれている。

また、「調理」では、オキュペーションで学んだ米や、それに関連する穀物の学習の発展として、シリアルについて、様々な穀物をすり潰したり、砕いたり、それらに必要な道具を使って、それらを扱う経験を行っている（次頁の写真参考）。これらのように平均年齢が6歳のグループ III の学習では、自分自身の感覚や体をつかい、ものごとを理解していく学習が主となっている。

穀物を挽いたり潰したりして食物にしている様子



1902年7月 University of Chicago Photographic Archive,
[Archive: photo #024], Special Collections Research Center,
University of Chicago Library.

②グループ IV のオキュペーション

次に、1898年度のグループ IV の学習内容は、表 10 のものである。グループ IV では、前学期である秋学期においてすでにグループ III で学ばれていた学習内容（表 9）とほとんど同じ内容の学習をしており、冬・春学期では、さらにそれを発展した学習内容になっている。グループ IV のオキュペーションを中心に見てみると、以下のようなものである²³。

表 10 グループ IV 1899年度 冬・春学期のアウトライン

Group IV 7~7 歳半 (14 名 を2つの グルー プ a, b に 分けて いた)	活動の枠組み	概略 【オキュペーションの革新と、発明と発見を通じた社会的進歩】
	半農的段階	1. オキュペーション 遊牧民の狩猟部族；種まきから収穫までの村の生活；作物の育成、収穫、穀物の貯蔵 2. 社会的組織 (social organ) 土地区分や田畑の場所の決定など。一族と部族；食料、武器や土地の共産主義 (communism)；交換の始まり、労働の始まり；時間の把握、季節について。 3. 地理的な生息 (住) 環境 山か、丘陵性の国；森；肥沃な谷と平原；川のシステム；土地の配分
	金属について	目覚ましい、商業と分業の成立。後続する発見と金属の使用によるオキュペーションの分業 1. オキュペーション 採掘；溶錬と鑄造、木炭の加熱；切断。 2. 社会的組織 (social organization) 分業の成立と、商業の成立。 3. 住まい

		石の小屋；現代の家屋の構造と屋根；ログハウス 4. 食物 食物の貯蔵と穀物の輸送；製粉
	農業	1. オキュペーション 食物を育てるための家畜、ウールのための家畜；食物のための穀物の準備；採掘、溶錬と金属の働きについての学習。買い物；穀竿、鋤、砥石。 2. 社会的組織 村の開拓；公的活動としての開拓地でのカウンシルの始まり；フェスティバル、収穫と穀物の苗植え。鍬、熊手、鋤の作成。 3. 地理的学習 平原；川のコースと、より詳細な土壌の形成について。
	化学と地理	一般的、典型的な地理の学習 ・狩りと漁獲の時代における山岳地帯 ・半農の時代における平原、田園地域、海岸、海での生活における、自然地理学的状況にあわせたオキュペーションの学習とともに行われた。植物、動物、鉱物、金属に関する学習；原始的生活で行われていた典型的で機会的な、科学の過程について；鑄造や染色、壺の作成などの典型的なプロセスを、実験的に実施した。付随する観察学習：植物の成長過程、4つの一般的な虫の分類、1～2つの脊椎動物、無脊椎動物について、2～3の野生の国内に棲息する動物について学ぶ。

The Elementary School Record, No.1, Feb 1900, p.28-30 より著者作成

実践記録を書いた担当教師によって、アウトラインなどの書き方が異なっているため、グループ III と取り組み方が異なっているように見えるが、それは学年がひとつあがり、次年度からは、オキュペーションがなくなり、「歴史」、「化学」、「物理」などといった、専門分野へと特化・深化した学習が行われるので、この学年（グループ IV）では、その足がかりとして、オキュペーションを中心に置きながらも、各分野へと少しずつ専門化している様子がわかる。

冬・春学期の全体の大きな括りは「オキュペーションの革新と、発明と発見を通じた社会的進歩」であり、それが「半農的段階 (semi-agricultural)」、「金属について」、「農業」、「化学と地理」という分野におおまかに分けられている。特に、「半農的段階」では、次学年から始まるアメリカの歴史に備え、遊牧民の生活の様子や社会的組織について学んでいる。そして同時に、半農的社会において人々が生活していた地理的な学習も行っている。さらに、この学年では社会的組織についての学習内容が、興味深いものとなっている。「半農的段階」では交換や労働の始まりについて、「金属」を作る工程では、分業が生じ、商業が成立してくること、「農業」では開拓地におけるカウンシルのはじまりなどが学ばれており、実験学校での学習の内容は、低くないことが分かる。

一般に、「子ども中心主義教育」というと、外から見ると、子どもはほとんど遊んでいるかのように見え、その学習内容のレベルが低いのではないかと批判の対象となる。しかしデューイ実験学校の実践を見る限り、学習内容は決して疎かにされていないことが分かる。

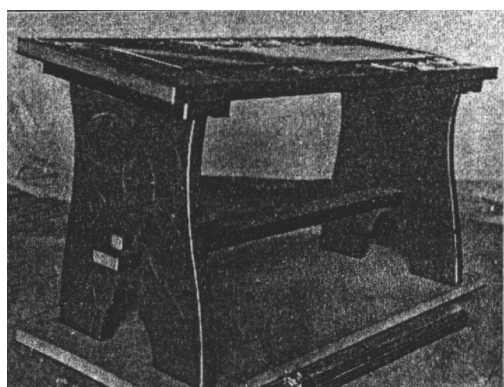
(3)「手工」と専門的活動

①学校で使うものや学習した道具を自分たちで実際に作成する

開校当初から重点が置かれていた「手工学習 (manual-training)」では、実際に子どもたちが、学校で、皆が使うものや、他の教科で学んだものを実際につくってみるなどが行われていた。例えば、ある生徒が、音楽室のピアノ用に、二人が腰掛けられるイスがあれば良いと発案し、音楽室で使う二人用のピアノイスや、彫刻の施された鏡、教室の壊れたイス、裁縫室の糸巻きスタンド、クラブハウス、理科で学んだ温度計を、水銀を用いて作成していた。

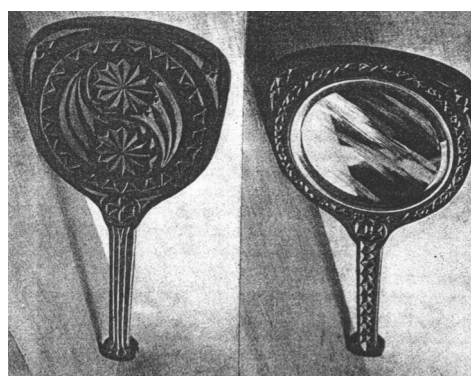
手工学習では、糸鋸や、ハンマーといった工作用具を積極的に用い、道具を使うことによって、身体や感覚の発達を促すことが目されていた。そこではデューイの、感覚—観察—認識がひとつの円環的な統一であるという考えに基づいて「手工」という教科がアレンジされていたのである。また、イスやクラブハウスなどを作る際には、引き算、掛け算や分数などの計算や、にも重点が置かれていた。裁縫室の糸巻きスタンドの作成では、丸い円を描くために、コンパスを用い、円の構造を学ぶなど、幾何学も同時に学ばれていた。

装飾の施された音楽室のイス



The Elementary School Record, Vol.I, No.7,
p.179 (1900年10月)

飾り鏡



The Elementary School Record, Vol.I No.7,
p.182 (1900年10月)

テキスタイル教室



The Elementary School Record, Vol.1 No.3 p.73 (1900年4月)

②クラブハウスの建設

次に、実験学校で行われていた「手工」の最も際立った取り組みは、1898年度に行われたクラブハウスの建設である。メイヨーとエドワーズの実験学校の記録によると、1898年に校舎がエリス通りに移ってから、生徒の全体数が増えていたこともあり、理科や化学で使用する実験室や、カメラクラブが暗室を要求したり、また皆が集まって討論ができる場所を生徒たちが要求したが、十分な場所がなかった。そうした差し迫った要求から、子どもたちのなかから、クラブハウスを自分たちでつくろうという意見が出てきたという²⁴。そこで2つのクラブが中心となって教師や大人たちに相談し、クラブハウスの建設が実行可能となった。以下がクラブハウス建設のプロジェクトの進行の様子である。

進行過程の概要は、まず建築、衛生、内装の委員会を編成（リーダーはそれぞれの仕事の経験者）し、建設場所について、各部門の教師たちの指導にもとづいて子どもたちが検討した。そして、場所を選ぶために様々な調査を行い、建築の計画を立て、費用を見積もり、内装の設計、家具のデザインを子どもたちで出しあった。このプロジェクトで、クラブハウスを建設するのに行われた、一連の学習の様子をメイヨーの報告に基づいてまとめると以下ようになる。またプロジェクトが進行する過程で、学びの内容が分化、進化していく様子を図にまとめたものが図3（Mayhew & Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago*, 1896-1903, pp.153~156 より著者）である。

【場所の選択】

特に場所の選定では、地質調査に始まり、都市と田舎の条件の比較や、シカゴ地方の地理的特性の学習へと、都市の学習から、地理的な学習へと、多岐にわたり分化していく。

【設計に関して】

カメラクラブが、屋根裏部屋へ暗室を作ることを希望したので、それが設計をより複雑にした。けれども子どもたちは、慎重に計画し、何とか設計図を作った。設計図を作る段階では、実際に大工さんに見てもらい、厳しく批判されて突き返されないよう、しっかり設計図を作成し、それは驚くほど正確に書かれていたという。建物の設計に加えて、階段、ドア、窓の飾り、内装等の設計も作り終わると、いよいよ建設に取り組むことになった。また、クラブハウスの排水や湿気を防ぐための換気、窓の大きさ等、実際の建築にあたっては、建物の構造を学んだり、木材を切ったりする際の測定や計算といった作業では、かなりの正確さが求められた。

【作成・組み立て】

実際にクラブハウスを組み立ては、まず子どもたち一人ひとりが、工作室にて、設計図に基づいて、各パーツを作成し、それを皆でクラブハウスのなかで組み立てていった。特に男子が大きな窓やドアといった大きなパーツを担当し、女子は、家具や室内や、ドアの装飾などを行った。

クラブハウスの建設



University of Chicago Photographic Archive, [Archive: photo #005], Special Collections Research Center, University of Chicago Library. (1901年)

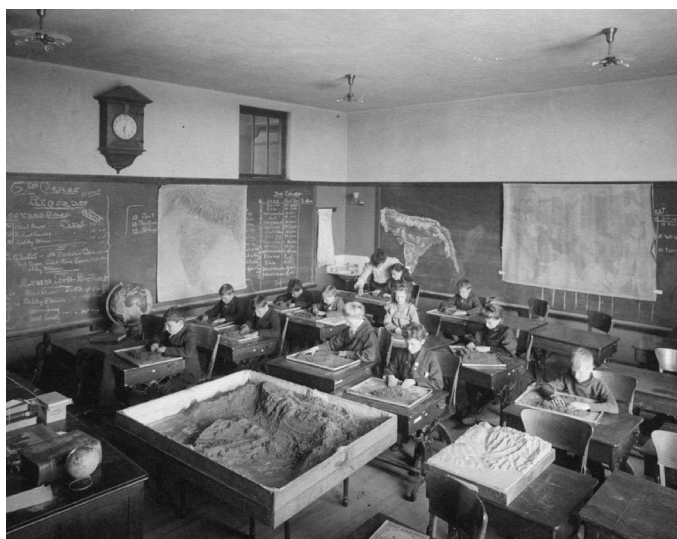
これらの作業は、最初2つクラブのメンバー12人で構成されていたが、プロジェクトが進むに連れ、12人では人数が足りず、徐々に全校生徒の協力を得て行われ、一大プロジェクトとなっていった。教師は、注意深く助言・指導を行い、それが多すぎも少な過ぎもしないようにされていた。プロジェクトを進める予算のことに関してメイヨアの記録では、財政面にもかなりの時間をかけ、面倒な会費や料金システムの工夫がなされたという。

子ども同士の協同や、学校の外の専門家とのやりとり

また、メイヨアの記しているところによると、このプロジェクトは、スクールの各部門の協力とチームワークが必要であり、デューイ実験学校のなかで最も考えぬかれたプロジェクトであったという。討論や実験といった、自分たちの活動のためのクラブハウスを自分たちで作るという目的のもと、様々なグループや年齢の子どもと一緒に協力し合い、建設が行われたのであった。特に、このプロジェクトのメリットをメイヨアは、高学年の男子と女子が協力しあって、何かを作成するのは、1年ぶりのことであったこと、また実験学校には「写真」、「植物」、「弁論」、「科学」などのクラブがあり、それまではそれぞれが別々に活動していたが、このプロジェクトを機に、「教育クラブ」というひとつのクラブに統合されたことなどを挙げている。

加えて、プロジェクトを進めるにあたって、子どもたちは、設計図を大工さんへ確認してもらうなど、学校の外の大人に相談したり、助けを求める必要性があり、さまざまな職業の人と接することは、重要な学習の機会であった。さらに、こうして出来上がったクラブハウスは、生徒たちが討論できる場として皆で使えるように、生徒の親の一人を招いて、議会法の話をしてもらい、ハウスでの集会の運営方法が学ばれた。

地形の学習



University of Chicago Photographic Archive, [apf4-01988],
Special Collections Research Center, University of Chicago
Library. (日付不明)

このように、学校のなかと外の両方において、さまざまな他者と共に学び、協働しあうことは、子どもたちの学習にとって、欠かすことのできない要素であると、実験学校では捉えられていた。また、クラブハウスを運営する討論の方法についても、議会を例に学んだり、このプロジェクトは、単なる工作や建設に終始していない。場所の選定や、家のなかの設計やデザインに関しても、地理の学習や公衆衛生、美術や歴史など、さまざまにひとつのテーマが拡大している。こうした点に、デューイや教師たちによって培われてきた実験学校のカリキュラムづくりの展開の様子がうかがえるのである。

第5節 子どもの成長段階

(1) 子どもの成長を教育の中心におくことの新鮮さ

実験学校でカリキュラムを編成する際、デューイや教師たちが、特に注目し、試行錯誤を行ってきたのは、子どもの成長の様子を段階的に捉えることである。そうした実験学校での観察・考察で明らかになった子どもの成長段階をもとに、実験学校の、カリキュラムがあった。換言すれば、カリキュラムの試行錯誤を通じて、子どもの成長段階を考察していたとも言える。当節では、実験学校の実践を日々行うなかで、デューイや教師によって、徐々に練られていく、子どもの成長段階と、カリキュラムの関係について考察する。

実験学校での実践を振り返って、メイヨーとエドワーズは、当時において、子どもの成長を中心にカリキュラムを組むという試みが、いかに新しく、他にはない試みであったかを述べている。

理論の構成に比べて、学校創設に伴う現実的困難は、はじめから分かっていた。教育を成長と捉える見方は、新しかった。成長は全生活に渡り、教育はその全てに関わる。教育に終わりはなく、個人の全生涯にわたってつづく。それは個人の環境への不断の適応の結果であり、自他の欲求に基づいて環境を変える働きでもある。この新しい理論すべてが、現実的困難を伴った。こんな形の学校は前例がなく、子どもの発達の研究もそれを助ける教材や方法の実験も、ともに必要であった²⁵。

そもそも、子どもの知性や判断力は、年齢に応じてどのように発達していくのかという基本的な観点と、発展していく子どもの知性にあわせて、子どもに、どのようなテーマや、教材を提示すれば、彼らは知的な好奇心を持つのか、またその方法はどのようなものであれば、子どもが問題に働きかけようとする力が、より引き出せるのか。そうしたことを実際の授業実践を通じて、検討していくことが、デューイ実験学校の当初からのねらいであった。デューイが、後にメイヨーとエドワーズに語ったところによると、

人間の知性は、欲求と活動の結合のなかで発達するものだから、学校生活の中心は、いわゆる勉強でなくオキュペーションにおかれることになった。疑問・情報収集、記憶という形の勉強は、仕事の活動を継続するなかから発生する。人間の知性の発達には、協力を必要とする事柄、つまり広い意味の文化であり創造なのだから、それらを子どもの基本的欲求と関連付け、協力・分業、不断の知的交流を要求するような仕事が、選ばれた。個人と社会の統合は、個人が自由な経験交流のなかで、他人と親しく交わることなしには不可能なのだから、学校が小さな協力社会であって初めて教育は、子どもを未来の社会生活に備えさせることができる。だから、望ましい共同の仕事を生ずる根本要因は、学校自体をコミュニティとすることであった。

こうした基本原理は、従来の学校の目的・方法・内容からは、大きくかけ離れていた。教育の内容・方法共に、既知で、ただそれを拡大し、精密化すれば良いという考え方とは全く違って、それは教育による成長が生ずるための条件を見出そうという、不断の実験であった。過去の遺産に頼る従来の学校と違って、それは個人の生活と子どもたちと現代社会の生きた条件に、着目した。従来の学校に支配的だった既成の知識・技能の注入と受け身の吸収の代わりに、仕事と遊びと探求の生き生きした態度を重視した。従来の学校よりはるかに多く、自発性・発見・自由で独立的な交流の機会を設けた²⁶。

現代では、子どもの成長を教育の中心において考えるということは、ある意味では当然のように思われる面があるが、それが当時においては、全く新しい試みであったのである。デューイの実験学校では、当時の発達心理学などの成果に基づいて、子どもを観察・考察していた。ここにデューイ実験学校の当時における新しさがある。そうした試みのなかで、子どもの知的興味・関心や、身体的能力や技能は、どのように成長・発達していくのか、そうしたことを探求することが、デューイたちの実験学校が念頭に置いていた、試みなのであった。

(2) 子どもの成長に関する3つの段階

そうした実験学校での取り組みでは、デューイや現場の教師たちは、カリキュラムを編成する際に、子どもの反応を細かく観察し、どのような教材やテーマを提示したら、子どもの興味や知的発展を促せるかを、細部にわたって検討していた。実験学校では、カリキュラムを検討するにあたって、教師が定期的集まり、意見交換を行い、カリキュラムの変更・修正が、柔軟に行われていた。そうしたなかで、ある程度カリキュラムが定着してくると、表11に示す子どもの3つの成長段階が定着してくる。これらは、子どもの知的興味・関心がどのように起こるか、どのような方向へ向かうかを、教師やデューイが、日々の学習のなかで観察して、カリキュラムづくりを話し合うなかで、まとめられてきたものである。

表11 子どもの3つの成長段階の特徴と、教材に関して

成長の段階	その特徴	教材の選択	教材
第1段階 (4～8歳)	<ul style="list-style-type: none"> 社会的、個人的興味が直接表れる 印象と観念と行動の関係も、直接的かつ迅速に関連する 表現は、内面的な衝動に駆り立てられて、表れる。 	<ul style="list-style-type: none"> 子ども自身の社会的環境に入り込んでいけるよう、生活の側面から選択される。 子どもの生活から、社会的環境へと入り込んでいけるもの。 	織物、調理、手工、模型製作、演技、会話、討論、物語、遊戯、ゲーム、仕事、小さな工芸、絵画的想像力などの活動。
第2段階 (8～11、12歳)	<ul style="list-style-type: none"> 子ども自身が目的を立て、その目的を持続的なものとして認識できるようになる。 目的に働きかける行動についてのルール、結果に到達するための正当な手段についての認識、およびそれらの手段をうまく使う技法に精通することの価値についての認識が生じてくる。 手工や科学のなかで、単なる行為ではなく正しいやり方、結果に達するための有効な方法を意識するようになる。 読み書き、その他の能力が経験との関連で必要なものとして強く求められる。 	<ul style="list-style-type: none"> 子ども自身で、困難や問題に働きかけるのに必要な作業や探求の方法を得られるもの。 ↓ 特に植民地時代のアメリカ史が選ばれる 一定の結果をもたらすために、さまざまな教材や媒介物の取り扱いを学ぶ 	<p>アメリカ史 (植民地時代) :</p> <p>【歴史的側面】: ヴァージニアやニューヨーク、ニューイングランドにおけるピューリタンとピルグリム・ファーザーズの事例。気候やその地方の多様性。インディアンの歴史的伝統や慣習。歴史における人間の生活の側面: 環境、道具、衣服、家庭用具、食料、日常の生活様式など。</p> <p>↓</p> <p>【地理的側面】 歴史は自然環境の認識に依存するので、地理的側面と実験的側面が学ばれる: 地勢、山岳、下線、平原、交通路、交易ライン、動植物の分布、⇒野外遠足</p> <p>【実験的側面】</p> <p>1) 科学 (純粋科学よりも応用科学が主): 植民地時代では、漂白、染色、石鹼、ろうそく、しろめ皿、サイダーや酢の製造を通じて、それらの化学作用を学ぶ。</p> <p>2) 物理学: 応用的見地から始まる。紡ぎ糸や織り機におけ</p>

			<p>るエネルギーの使用、転換について。→機械的原理の日常生活への使用→ベルや電信といった電気器具や電位装置の学習へと展開。</p> <p>【美術的側面】:遠近法、空間と養成の割合、平衡、色彩の組合せとコントラストの効果などの実践的問題。</p> <p>【調理】:食物組成の原理、その成分。組成や成分に対するさまざまな影響作用の原理。→調理のルールを学ぶ。</p> <p>【裁縫】:人形に着せるようなものの裁断、仕立ての方法→縫い方、その他の裁縫技術。</p>
第3段階 (13歳～)	<ul style="list-style-type: none"> ・現実社会の形態や活動の様式について十分に認識し始める時期。 ・それまでに得た技能を研究課題に応用し、法則の意義と必要性を認識する段階。 ⇒中等教育のはじまり ・問題に働きかける方法、思考、探求、そのための道具の使用を十分に習得しているので、より細分化され専門化された科目を学ぶことのできる段階。 		

Dewey, *School and Society*, (MW1: 73-80), Mayhew and Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, (New York, London: D. Appleton-Century, 1936), pp.52-55 より筆者作成

成長の第1段階は、主に4歳から8歳までの子どもたちが対象となる段階である。子どもたちは、彼らの身近な活動に心を奪われ、動きまわったり、走り回ったりして、自らの内的衝動にかられて、何かを表現したいという時期である。取り組む仕事の複雑さや、責任が増すに連れて、彼らは次第に問題を発見し、問題に関する知識や技能を、さらに求めるようになる。特に実験学校のカリキュラムでは、子どもの家庭や近隣の生活にある活動、例えば酪農などを通じて、徐々に、社会生活へと拡大できるテーマが選ばれていた。そこでは都市生活と農村生活をつなぎ、それらが歴史的にどのように発展してきたかについても学ばれた。

第2の成長段階は、8歳から11歳ないし12歳ごろの子どもたちである。この時期の子どもは、単なる行為ではなく、問題を発見し、目的を自ら連続的に定めて、問題に働きかけられるようになる。またそのなかで、有効な手段や道具を、適切に用いられることが必要となる。それらが可能となるような教材を、実験学校では、植民地時代のアメリカ史に設定していた。デューイは、アメリカ史がこの時期の子どもたちの成長段階に適している教材として「大きな危険や障害に直面し

た場面すらも含めて、手段を目的に適合させていくにあたって、忍耐、勇気、創作力、及び不断の判断力についての典型的な例示を提供する」(MW1: 74-75) のものであるとみなしている。ここではアメリカ史の年代史を網羅的に教えるのではなく、子どもの想像の世界を刺激し、実際に学習のなかで子どもたち自身が経験することによって、子ども自身の拡大していく意識のなかで、歴史が学ばれていたのである。例えば、ヴァージニアやニューヨーク、ニューイングランドにおけるピューリタンとピルグリム・ファーザーズなどの事例を取り上げ、気候やその地方の多様性を理解し、そこでの障害に関して、人々が見出した援助の仕方や、インディアンのさまざまな歴史的传统や慣習が学ばれていた。

そこでは、子どもたちは歴史を単なる知識ではなく、人間の生活として理解できるよう、「環境、道具、衣服、家庭用具、食料、日常の生活様式などの縮図」を仔細にわたって、多様に学習されていた (MW1:75)。そうした学習は、さらに地理や化学、物理へと発展していくことになる。それらの学習において、この成長段階にある子どもたちは、実験によってさまざまな物の構造や原理を学び、実験に用いる器具を正しく使うことを学ぶのである。また様々な問題を考えたり、議論するために、読み書きを正しく行う能力が直接経験との関連のなかで実際に必要となる。実験学校では、一般的な公立学校で行われていたように読み書きに学習の時間の大半を費やし、それをドリル的に学ぶのではなく、こうした読み、書き、計算が子どもの経験や活動のなかで、取り組む問題と関連して、それらの能力が発達するようにカリキュラムが組まれていた。

そして、成長の第3段階 (13歳以降) になると、中等教育の始まりの段階となる。この段階では、本格的な研究に取り組むことのできる子どもも出てくるように、現実の様々な活動や形態を十分に認識し、それに働きかけることができる段階である。思考、探求、活動のための道具の使用を十分に習得し、知的目的のためにそれらを駆使することができるようになる。デューイによると、実験学校には、すでにこの段階の子どもが多くいたが、開校以降、この段階の子供に関する観察を行った日が浅く、この段階についての「何か典型的に特徴づけうるような推論を確実に引き出し得るまでには至っていない」(MW1:79) と述べている。けれども、クラブハウスの建築などは、目的や手段、方法を何度も試行錯誤し、専門家や、学校の他の生徒などの力も借りながら、プロジェクトが進行していった。そうした取組は、こうした第3段階へと子どもの成長が移行していこうとするのに、十分な準備と刺激を与えるものである。

デューイ実験学校では、こうした子どもの成長段階に基づいて、カリキュラムを組み、日々の教育実践が行われていた。第4節で取り上げた、実験学校での授業は、こうした子どもの成長段階への考察と、相互作用する形で発展してきたものなのである。

【参考資料】

[資料 I]

1894－1895

IA The Department of Philosophy

I. Introductory Course.

1. Psychology. **2. Ethic.** 3. Logic.

II. Courses in the History of Philosophy.

4a. Movements of Thought in the Eighteenth and Nineteenth Centuries.

4b. Movements of Thought in the Eighteenth Centuries.

5. Kant's Critique of Pure Reason. 6. Seminar in English Philosophy.

7. Philosophical German. 8. Seminar in the Philosophy of Kant.

9. Seminar. in the Philosophy of Hegel.

III. Courses in Logic and Metaphysics.

10. Philosophy of the Concepts of Matter and Motion in the Physical Sciences.

11. Seminar. History of Logic

12. Seminar. Introduction to Contemporary Metaphysical Thought.

IV. Course in Ethics.

13. The Logic of Ethics. 14. The Psychology of Ethics. 15. Political Ethics.

16. The Evolution of Morality. 17. The History of Political Ethics.

18. Nineteenth Century Ethical Thought

V. Courses in Psychology.

19. Laboratory Course.

20. Seminar. Unsettled Questions in Psychology.

21. Experimental Psychology. Training Course.

22. Experimental Psychology. Research Course.

23. Comparative Psychology.

24. Methodology of Psychology.

25. Morbid Psychology.

26. Psychology in its Relations with Philosophy.

27. Seminar in Psychology.

28. Methods of Psychological Observation

IB. The Department of Pedagogy

1. History of Education.

2. Institutes of Pedagogy.

3. General Pedagogy.

4. Pestalozzi and Herbart

5. Development of English Pedagogy.

6. General Principles of Pedagogy.

7-9. Seminar.

University of Chicago Special Collection Research Center に所蔵されている Register of The University of Chicago 1894-95 より著者作成。

- 1 マリアンネ・ウェーバー著、大久保和郎訳『マックス・ウェーバー』（みすず書房、1963年）、227頁。ウェーバーは、1904年8月～1905年に、セントルイスで行われた国際学術会議に参加するため、アメリカを訪れ、1904年にシカゴを訪れている。
- 2 ホーフスタッダー『アメリカ現代史—改革の時代—』（みすず書房、1967年）、125頁。
- 3 当時の社会運動において、個人の救済を超えて社会的諸問題に対処しようとする運動として、ソーシャル・ゴスペルの台頭があった。デューイとソーシャル・ゴスペル運動の関係について述べたものに井上弘貴『ジョン・デューイとアメリカの責任』（木鐸社、2008年）がある。また、社会福音主義の先駆的研究には Charles Howard Hopkins, *The Rise of the Social Gospel in American Protestantism 1865-1915*, (New Heaven: Yale University Press, 1940). 宇賀博訳『社会福音運動の研究』恒星社厚生閣、1979年がある。
- 4 この時期のデューイ（夫妻）とアダムスの関係、またシカゴ市民連盟の活動については、笠原克博『初期デューイ教育思想の課題—1890年代の社会改革運動都の関連で—』（法律文化社、1898年）に詳しい。またダイキューゼンによると、シカゴ市民連盟は「多くの大学人と、シカゴでもっとも名を知られていた何人かの人で構成されており、その連盟は、いくつかの委員会を通じて、政治、教育、道徳、博愛事業、公衆衛生等、都市生活の諸側面を研究し、勧告を出し、リベラルな改革計画に与する候補者を支持するよう投票者を動かしたという（G. Dykhuizen, *The Life and Mind of John Dewey*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973, p.102）。1890年代に入り大量の移民の流入により、都市の問題に対処するために、シカゴにいる有力者や学識者によって結成されたこの団体では、シカゴ大学の拡張期に活躍したハーパー学長も所属し、そこでデューイは公立学校の調査を行ったり、地域・環境調査や児童の労働問題などの調査を行っていた。
- 5 アメリカの教育を通史的に叙述した研究には、L. A. Creminが著した *American Education* のうち、*The National Experience 1783-1876*, (New York: Harper & Row Publishers, 1980)と、*The Metropolitan Experience 1876-1980*, (New York: Harper & Row Publishers, 1988)が著名である。また日本の研究では、梅根悟監修『世界教育史大系 アメリカ教育史』（講談社、1975年）、金子忠史『変革期のアメリカ教育—学校編—』（東信堂、1985年）、等の研究を参考にした。
また特に、進歩主義教育が興る過程に関しては、数多くの国内外の先行研究があるが P. A. Graham, *Progressive Education: From Arcady to Academe: A History of the Progressive Education Association 1919-1955*, (New York: Teachers College Press, 1967)が先駆的であり、近年の研究では、Herbert M. Kikerbard, *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958 Third edition*, (New York: RoutledgeFalmer, 2004) が参考になる。日本の研究では、子どもをカリキュラムの中心に置く進歩主義教育の変遷を、単元学習に一貫して着目し叙述した、佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—』（東京大学出版会、1990年）、宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程 教育における個性尊重は何を意味してきたか』（東信堂、2005年）がある。
- 6 金子忠史『変革期のアメリカ教育—学校編—』16頁。
- 7 金子忠史、同書。
- 8 例えば、佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—』14～15頁、金子忠史、同書、16～19頁。
- 9 *System of Free School, Illinois School Law, Springfield, (Illinois: Phillips Bros, 1897)*, p.137
- 10 例えば、*The Public Schools of City of Chicago, Board of Education, Forty-Second Annual Report (1896)*, p.43
- 11 Clark H. B., *The School of Chicago, A Sociological Study*, (The University of Chicago Press, 1897), p.14
- 12 Clark H. B., *ibid.*, p.16
- 13 Clark H. B., *ibid.*, pp.95-98
- 14 K. C. Mayhew and A. C. Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, (New York, London: D. Appleton-Century, 1936), p.446.
- 15 Dykhuizen, George. *The Life and Mind of John Dewey*, p.89

16 Mayhew and Edwards, *ibid*, p.12-13

17 小柳正司『デューイ実験学校と教師教育の展開 シカゴ大学時代の書簡の分析』(学習出版会、2010年)、362頁。校長アリスの免職に端を発すデューイの辞任については、新たに併合された大学付属小学校(旧シカゴ学院)と、元からあるデューイ実験学校の、カリキュラムや教育内容、組織的問題を巡って、様々な軋轢が生じていたことが大きく関わっている。そうした一連の経緯は本研究では述べないが、小柳正司の同書に詳しく述べられている。

18 Register of The University of Chicago 1898-99, p.182-183

19 デューイ実験学校についての先行研究は、実験学校の元教師であり、デューイや卒業生の言葉や記憶を元に実践を書き残した K. C. Mayhew and A. C. Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, (New York, London: D. Appleton-Century, 1936)をはじめとして、Laurel N. Tanner, *Dewey's Laboratory School Lesson for Today*, (New York Teachers College Press, 1997)が、*Laboratory School Work Report*, *University Record* などの資料を用いて、デューイの理論と授業の実践、カリキュラム編成、指導方法の研究を行った。この研究により、デューイの実験学校についての研究が盛んに行われるようになった。

それをうけてわが国においても、実験学校の研究が数多く行われている。主に実験学校でのカリキュラムを、それらの資料に基づいて詳細に検討した研究に、小柳正司「シカゴ大学実験学校の実践記録：1896-1899」、『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編』、第51巻、1999年、森久佳「デューイ・スクールのカリキュラムにおける「仕事(occupation)」の位置づけについて」、『愛知江南短期大学紀要36』、2007年、伊藤淳美『デューイ実験学校におけるカリキュラムと学校運営』(考古堂書店、2010年)がある。また、デューイの手紙などから、実験学校の運営の背景を仔細にわたって明らかにしたものに、小柳正司『デューイ実験学校と教師教育の展開 シカゴ大学時代の書簡の分析』(学習出版会、2010年)、また、実験学校で特別な支援を必要とする子どもにどういった教育的配慮がなされていたのかを、資料に基づいて検討した千賀愛『デューイ教育学と特別な教育的配慮のパラダイム—実験学校と子どもの多様な困難・ニーズへの教育実践—』(風間書房、2009年)がある。

20 Mayhew and Edwards, *ibid*, p. vii

21 Mayhew and Edwards, *ibid*, p.58

22 グループに分けていたのには、他の意味もあった。例えば、実験学校には、耳の聞こえが困難である生徒など、障がいをもつと思われる生徒も通っていたこと、また理解が他の生徒よりも遅い生徒などもいたため、高学年では、副集団制が取られていたと考えられる。個人差が比較的影響しやすい教科によっては、副集団制をとり、手工などで取り組む活動内容に応じて、他のグループと合同で活動を行うなど、臨機応変に対応されていた。デューイ実験学校での特別な支援を必要とする生徒の対応については、千賀『デューイ教育学と特別な教育的配慮のパラダイム—実験学校と子どもの多様な困難・ニーズへの教育実践—』に詳しく述べられている。

23 グループIVにおいても、「数」、「音楽」、「美術」、「買い物」、「料理」、「裁縫」が行われているが、ほとんどがグループIIIの発展なので、割愛した。

24 Mayhew and Edwards, *ibid*, pp..228-229

25 Mayhew and Edwards, *ibid*, p.7

26 Mayhew and Edwards, *ibid*, pp..5-6

第4章 デューイの日本と中国旅行

デューイは、1919年から1921年にかけて、日本と中国を訪問する。主にデューイのもとで学んだ留学生たちが、デューイを日本や中国へ招き実現したものであった、デューイの日本と中国旅行において行われた講演や講義は、デューイの『哲学の再構築 (*Reconstruction of Philosophy*)』(中国旅行中の1920年に出版される)の内容を、主に中心としていた。

しばしば、デューイの講演を聞いた日本と中国の知識人の反応は、日本と中国では全く対照的なものであったことが言われる。例えば西田幾多郎、内村鑑三といった日本の当時の知識人たちは、デューイの講演に揃って「幻滅」した。それに対して、五・四運動さなかの中国においてデューイの言論は、「デモクラシー」と「サイエンス」のスローガンのもと、社会現象になるほど、広まっていく。日本を訪れた後、中国を訪れたデューイは、五・四運動などの大きな社会変化を巻き起こしつつある中国社会の熱気を目のあたりし、当初4ヶ月の予定であった滞在を、2年に延ばすのである。

日本と中国でのデューイ思想に対する受容の違いについて、今までのデューイの先行研究では、時代や社会状況の違いとされてきた¹。それらの先行研究については、該当箇所に触れることとして、本研究ではそれらの先行研究を踏まえ、デューイの『哲学の再構築』に表れている、強い危機感や問題意識を下敷きにしたうえで、両国のデューイに対する反応の違いを考察してみたい。両国のデューイ受容の違いは、デューイが『哲学の再構築』で問題にしたことの中心が、よく表れている。

本章では、デューイが訪れた日本と中国でのデューイ受容における違いを問題関心の出発点としながら、まず日本と中国旅行でのデューイの動向を明らかにし、その上で、両国におけるデューイの講演への知識人の反応を考察する。第1節において、デューイが両国で行った講演の主眼である『哲学の再構築』の概要と、そこでのデューイの主張を素描する。そして第2節では、まずデューイが訪日する以前にさかのぼり、日本にデューイ思想やプラグマティズムが紹介され、当時、どのように受け止められていたのかを考察したうえで、1919年のデューイの訪日におけるデューイの動向と、デューイの講演を当時の知識人たちがどのように受け止めたのかを、明らかにする。第3節においては、日本を訪れた後のデューイの訪中を扱う。ここでは、中国でのデューイの講演と、その反応を素描し、当時の中国における知識人として、特に胡適の言説に着目し、中国におけるデューイ受容を考察する。そして最後に、それらの考察を経て、デューイの訪問に関する、日本と中国の違いについて、述べておきたい。

第1節 『哲学の再構築』におけるデューイの問題意識

(1) 『哲学の再構築における』デューイの主張とその背景

『哲学の再構築』(*Reconstruction of Philosophy*, 1920)においてデューイは、それまでの西洋哲学で考えられてきた「哲学」が、人間の経験をどこか劣ったものとみなし、もっぱら「観念的なもの」や、物質的なものから独立した「理性的なもの」を考察してきたことを批判して、時代にあった新たな「哲学」の必要性を、強く訴える。その具体的な批判の内容は、後に立ち返ることにして、まず、デューイがそうしたことを訴えるに至る背景を考察したい。

① 『哲学の再構築』へと至る背景

デューイが、哲学を再構築する必要があると訴えるには、世界一次大戦におけるデューイ自身の経験が、背景にある。一次大戦にアメリカが参戦する際、デューイは、自由と正義と自治のための、そして世界を安全にするための戦争というウィルソン大統領の戦争目的に同意し、アメリカの参戦を、全面的に支持した(MW10:158)。そうしたデューイの戦争支持は、デューイの弟子の一人であったボーン(Randolph Bourne, 1886-1918)やシカゴ時代に深く交流のあったジェーン・アダムズなどから痛烈な批判を受けた。特にボーンとデューイの間では論争がおこる²。そしてデューイ・ボーン論争から間もなく、ボーンは貧困と不遇の中で亡くなった。かつての弟子からの批判や、一次大戦がもたらした結果、それに加えて自らの家庭の問題なども重なり、1915年～1918年のデューイは、精神的にも肉体的にも「人生の危機」にあったと言われる³。

一次大戦が終結した後のデューイは、平和論者の意見が正当であったことを認め、アメリカが連合国を支持したことは、正義が勝利するということを楽天的に信じ、知性を十分に用いず、反省的な思考なしに理想を盲信した故であると述べ(MW11:181-182)、一次大戦は、従来の哲学や、社会科学が、すべて一片の神話であったとデューイはいうのである(MW11:87-92)。

一次大戦を経た後のデューイの「転回」について、小西中和氏は、「戦争の意義を認めない戦争違法化」の立場にデューイが移行し、軍事力に依拠しない国際平和の創出を目指していく立場をとるようになったとしている⁴。また、佐藤学氏は一次大戦の大量殺戮などの衝撃は、デューイに、科学と産業の進歩が人類の幸福をもたらすという信念は「根源的な疑い」を抱かせ、デューイ思想は、哲学から政治学、社会学へと移行していったとみる⁵。

デューイが一次大戦から何を得たのかということは、様々に考えることができるが、何よりも強い主張は『哲学の再構築』にも表れているように、哲学とは、実験的探求を扱うことであることを再認識し、それは人々の道徳や、倫理的価値である善を形成していくことにほかならない、というテーゼであろう。『哲学の再構築』の随所でデューイは、哲学が、固定的なドグマや、人間の経験に基づかない「理念的・観念的」ものを価値あるものとみなして、哲学が専らそれらの議論に費やされていることを、繰り返し批判する。「正義」や「理念」などが声高に叫ばれた大戦は、

人類を未曾有の危機へと押しやり、そうした理念的なものを学問として対象としてきたのが哲学であったとデューイは、それまでの哲学を批判する。

一次大戦を経たデューイにとって、哲学の役割とは、「ドグマ」や「理念的なもの」ばかりを扱うのではなく、われわれの日々の経験に基づいて形成された価値や真理が、人々のあいだで、社会のなかで、「使用されることを通じて」、その正しさや価値が審議されるための方法であるというのである。そしてその方法とは、ひとびとが古い経験を新しいものへと再構築していくことである。こうした考えは今までのデューイにおいても展開されてきたものであるが、一次大戦を経た『哲学の再構築』では、さらにその再構築の過程が、道徳的価値や善を目指し、ひとびとや社会が共に作り上げてゆくものである、という主張へと展開されてゆく。経験の再構築が、道徳的価値をもつという主張は、デューイの『成長の哲学』にとって、大きな展開である。

哲学とは、われわれの経験から得られた知性を、社会のなかで再構築していく方法なのである、とするデューイのこの見解は、いままでも各著作や論文で、ところどころ触れられてきた「習慣」の考えが、さらに道徳的価値を追求するものとして示唆される、1922年『人間性と行為』、さらには後期の『倫理学 (Ethics, 1932)』へと連なるものとなる。

そうした後期へのターニングポイントと捉えることの出来る、一次大戦と日本と中国旅行においてデューイは、哲学とは、実験的探求を扱うことであることを再認識し、それは人々の道徳や、倫理的価値である善を形成していくという見解を深めてゆく。『哲学の再構築』においてデューイは、それまでの哲学の歴史を振り返り、新しい時代にあった哲学を「再構築」する必要があるとして、デューイは、『哲学の再構築』の執筆に取りかかるのである。

②デューイの主張：哲学は観念的なことを議論していれば良いのではない

『哲学の再構築』においてデューイは、それまでの哲学について、以下のように論じる。それまでの哲学は、实在論や観念論、現象主義や絶対主義の議論に心を奪われてきた。そこでは、人間の経験や、実践的側面というものは、真理や普遍性を含まない劣ったものとみなされ、哲学とは、もっぱら「实在的」なものや「観念的」なものを考察することだとみなされている。しかし、今や哲学は、そうした議論を続けてはいられない、とデューイは訴えるのである⁶。

そこには、デューイの第一次世界大戦における、「理念的」なもの「観念的」なものに対する疑いがある。「实在的」なものや「観念的」なものが最も叫ばれた結果、第一次世界大戦というものがもたらされたとデューイは、いうのである。

「实在的 (the “real”）」なものや「観念的 (the “ideal”）」なものということが、現在ほど騒がれ言い立てられたことはない。また、世界史上、この両者がこれほど離れ離れになっていたこともない。世界大戦は、全く観念的な諸目的——人道、正義、強弱両者の平等な自由——のために行われた。同時にこの世界大戦は、応用科学に基づくリアリスティックな手段によって行われた。すなわち高性能火薬、爆撃機、驚くべき封鎖機構によって行われ、その結果、世界はほとんど全く廢墟に化してしまい、真面目な人達は、文明という尊い価

値の存在を憂うに至った。人間の最も深い感情を動かす理想の名において、平和の確立が声高く叫ばれてはいるが、将来の混乱を生むような軍事力に応じて分配される経済的利益の細目に対して、甚だリアリスティックな配慮が払われている始末である。(MW12: 153)

一次大戦において、「正義」や「自由」という「観念的な諸目的」が声高に叫ばれたが、それは悲惨な結果をもたらすだけであった。さらに、そうした人道、正義などといった観念的な諸目的が叫ばれる背景には、理念的なもの、理想的なものを上位に掲げ、「経験に対する軽蔑」があるとデューイはいう。デューイは、「経験の軽蔑は、事実の無視を養い、事実の無視は、失敗、悲惨、戦争という報いを受けた」(MW12: 135)として、哲学が、实在論や観念論、現象主義や絶対主義の議論などといった、今まで哲学が相手にしてきた伝統的諸問題から解放されれば、

哲学は、もっと生産的で、もっと緊急な仕事に専念できるようになるのではないか。また、人類を苦しめている重大な社会的道徳的な欠陥や問題を直視する勇気、これらの弊害の原因および真の性質を明らかにし、より良い社会的可能性に関する明瞭な観念を発展させることに専念する勇気を哲学に与えるのではないか。端的に言えば、別の世界とか、現実不可能な遠い目標とかに関する見解を述べるのではなく、具体的な社会悪を理解し、治療する方法として用いられるような観念あるいは、理想の構成に専念する勇気を与えるのではないか。(MW12: 150-151)

とデューイは述べる。そして今日、世界中の社会が、根本的な啓蒙と指導をといかに必要としているかとして、哲学は、実社会にある諸問題や、道徳的問題の原因を考察し、それに働きかける方法を用いるべきだ、と訴えるのである(MW12: 153-154)。

ところで、そもそもデューイにとって、哲学が発生する起源とは、人間の日常生活や、実社会にある問題に、人々が働きかけていく過程においてであるとされる。デューイは、本来的に哲学とは、人間の実生活において、人々の「社会的な目的間の衝突」や、「伝統的制度と、それと相いれない時代的傾向との闘争」として、その時代の社会的、道徳的な闘争から発生してくるものであると捉え(MW12: 94)、そこにおいて人間の日常の生活における、一時的で衝動的な、経験や習慣に関して「知的な代替物を見出そうという試み」として、哲学は生まれたとみる(MW12: 152)。つまり、デューイにとって哲学とは、本来、人間の生活において生じる様々な問題を解決しようとするときに、より普遍的なもの、より真理に近いものを人間が求めようとするときに起ったものであるのである。

(2) 哲学が「観念的なもの」を扱うものになってしまった歴史的経緯

では、なぜ哲学が、人間の実生活の問題から離れ、「究極的实在」や「観念的」なものをもっぱら扱う学問になってしまったのか。デューイは、人間社会が発展してきた歴史を、原始的な社会において、共同体が形成され、歴史が発展するにつれ、伝統的な信仰と、事実に知識が衝突する

ようになったギリシヤの時代にまで、振り返って考察する。

哲学が、人間の経験を劣ったものとみなし、「實在」や「観念的」なものを扱うようになったかという経緯に関する、デューイの考えは、以下のようなものである。

プラトンやアリストテレスにおいて、経験とは過ちを犯しやすく個別的、孤立的で一時的な不完全なものと考えられてきた。経験とは、盲目的で衝動的であり、一回性のものがあり、そこから導き出されたものが、全てに通じるという一般性知性は、そこからは見いだせない。したがって人々が信頼できるに足る普遍的、確実なものは、経験を越えた一つの領域にある。それは人間の経験や存在とは、無関係に存在する合理的・概念的なものである。すなわち理性のみが過去におきた偶然への服従から私たちを救ってくれる、とプラトンは捉えた (MW12 : 132-133)。

しかし、彼らがそうした「哲学」を構築しなければならなかったのにも歴史的必然性がある。人類の原始の時代から、人々が日々生きて行く中で織りなされる自然への畏敬や、人生のドラマは物語を生み出す。その物語は徐々に蓄積されてゆき社会の遺産、財産となり、共同体において個人の考えを規定するひとつの規範となる。そして共同体には、そうした文脈を背景に、人生観というものが形成され、それに応じ、適した教育が行われるようになる。さらに共同体が発達するにつれ、そうした物語は政治的統一を通じて体系化され、社会的規範となり、信仰となる。しかしその一方で、歴史が発展してくるにつれ、次第に社会のなかに実証的知識が発達し、蓄積されてくる。そうすると、信仰としての道徳的規律や、そこで想定される理想と、それら実証的知識や批判的な探求精神とのあいだに、矛盾や葛藤が生じ、それらを調和する必要が生じる。そこで、ギリシヤ時代の哲学者や思想家たちは、今までの信仰や伝統的習慣の精神を、合理的根拠によって正当化する必要があったとデューイは論ずる⁷。

デューイによると、ギリシヤ時代の哲学者や思想家たちは、伝統的信仰の本質を確固たる基礎とした、合理的なものの考え方の枠組みを開発し、それは、伝統の純化によってその価値と権威が増すような、思考および知識の方法を開発していったという。すなわちそれは、個人の日常生活における経験というものと真逆の位置にある「存在と宇宙との形而上学」である (MW12:89)。デューイは、「存在と宇宙の形而上学」について、これがプラトンおよびアリストテレスに始まるヨーロッパ古典哲学の主要テーマであり、その後も中世ヨーロッパキリスト教哲学によって更新され、再述された哲学であった、とみるのである (MW12 : 89)。

そうした哲学では、形而上学において「高い道徳的・社会的価値」が専ら扱われることになる。そこでは、社会や共同体の文化における情緒的適合性や、共同体における社会的権威ゆえに受け入れられてきた事柄を合理的に説明することが仕事となり、哲学は、推論や証明という道具に重きを置かざるを得なくなる。そのように役割を担うことになっていった哲学を、デューイは次のようにみている。

そのため最悪の場合、哲学は、精緻な用語のショー、瑣末な論理、包括的な、あるいは微細な論証のたんに外的な形式への偽りの献身になった。最良の場合でも、体系のための体系への病的な愛着、確実性に対する法外な要求を生む傾向をしめした。(MW12 : 91)

こうして哲学は権威化していく。けれどもその一方で、伝統的に発展してきた信仰とは、普遍性と包括性を有して人々の生活の隅々にいきわたっていた。それに対して、哲学も、それに立ち向かおうと、形而上学的な意味で包括的かつ遠大であろうとする。そこで哲学は、「絶対的叡智的な実在」の世界と、「日常的経験」という構図で世界を二分し、最高究極の実在の世界を創出することで信仰に対抗するのであった。

哲学上の絶対最高の実在こそ、経験的事柄に関する真理の唯一確実な保証を与えることができ、また、正しい社会制度および個人の行動の唯一の合理的な指導を与えることができるのであった。哲学自体の体系的な訓練を経てのみ理解される、この絶対的な実在の反対側にあるのが、日常的経験という、通常に、経験的な、相対的にのみ実在的な現象的世界であった。人間の実際的な問題や行動と結びついていたのは、この世界であった。事実に、実証的な科学に関係があったのも、この不完全な滅びゆく世界であった。

私の考えでは、これが哲学の本質に関する古典的な見方に極めて深い影響を与えた特徴なのである。哲学は、超越的で絶対的で内的な実在を証明し、同時に、この究極的で高遠な実在の本性や特徴を人間に示すという役割を我が物にしたのである。そのため、哲学は実証科学や普遍の実際的な経験で用いられるより高級な認識器官をもつと主張し、高い威厳と意義とを特徴とすると主張した。(MW12 : 92)

以上のような経緯を経て、哲学は究極的絶対的実在を論ずることを、自身の役割としていくようになる。そこでは芸術や建築学が蓄積してきた個々人の日常生活における「経験」というものの価値は、ほとんど認められず、経験は、理性に比べて「劣ったもの」とみなされることになる。

(3) 経験科学が哲学にもたらした変化

しかし、こうした構図は、近代科学の発達、特にベーコンによって覆されることになる。

16・17世紀の自然科学の発達は、経験に対する理解に変化をもたらすのである。「経験が経験的であることをやめ、実験的になった時、根本的に重大な事柄が起った」(MW12 : 134)とデューイは述べ、それまでは、古い経験というのは単に慣習を作り、それを盲目的に守り、従うためのものであった。けれども、実験科学が一般的になり、その成果が人々の生活に影響をあたえるようになると、古い経験は、新しい改良された経験を育てるための目標や方法を暗示するものとして利用されるのである。したがってその意味で、経験は、構成的な自己調整を行うものになる。人々は、新しい、より優れた経験を未来に構成するために、過去の経験を利用するようになるのである。

この意味において、デューイが意図しているのは、世界は「変化する」ものであり、そこにおいて近代科学は、「変化する自然」を、対象に探求を行っているということである。そこでは、自然の奥に潜んでいる変化の法則を、人間の経験を用いて認識しようと、人々は自然に対して畏を仕掛け、自然から法則や理論を、奪い取らねばならないのである。つまりそれは、実験的方法や探求技術を用いて、様々な状況の下において観察してみることである (MW12 : 97)。

そうした近代科学における実験的態度の下では、まず何よりも人間の経験にその基礎が置かれることになる。つまり、われわれの経験的探求のなかで、問題に対して目標や目的を設定し、それに対して、さまざまな試行錯誤を通じて働きかけるのである。

そして、デューイのみるところによると、ここにおいて伝統的な経験概念に転換がもたらされる。われわれの経験を第一におく実験的探求のもと、自然に潜んだ法則を掴みだそうとする自然科学の方法において、経験は、もはや「劣ったもの」として軽蔑されるものではなく、過去の蓄積された経験から学び、能動的に未来を構成するものとなるのである (MW12 : 133-134)。

「実在的」なものと「観念的」なものの変化

そうして徐々に、科学が発達するにつれ、社会に変化をもたらし、科学の成果が社会に浸透するうちに、哲学に、大変な変化が起こってくる。つまり科学的が用いる経験的探求において、実際の認識というものは、思弁的なものでなくなり、実験的なものになる。また、知るという働きは変化に向けられ、ある変化を生む能力の有無が、認識の価値や内容を、テストするものになる。実験科学にとって、知るということは、知的に管理された一種の行為を意味する。そこにおいては、認識や、知るという行為は、観念的なものではなく、知的に運営され、真の意味で「実践的なもの」へと変わってゆく。そうすると、「実在的」なものや「観念的」なものという枠組み自体にも、変化がもたらされることになる。デューイはそうした変化について次のように述べる。つまり、知るという行為が、「観念的なもの」でなくなり、実践的なものになることは、

…そのことは、正統の科学的精神と完全に絶縁しない限り、哲学もまた性質を変えねばならぬことを意味する。哲学は、実践的性質を持たねばならぬ。すなわち、操作的な実験的なものにならねばならぬ。前に述べたとおり、哲学のこの変化は、歴史上の哲学思想に最大の役割を演じてきた2つの観念——「実在的」と「観念的」——という観念に、それぞれ非常に大きな変化を生んだのである。前者は既成の究極的なものでなくなり、それは変化の素材として受け入れられるのである。つまり、ある求められた変化における障害物として、およびある特定の変化が求められるものとして解釈するべきものになる。観念的なもの、理性的なものも、現実の経験的世界を変えるレバーの役に立たぬ孤立した既成の世界でなくなり、経験的な欠陥から逃れるための単なる隠れた家でなくなった。それらは、現存の世界の含む可能性の知的結晶であり、現存の世界の改造および改良の方法として用いることができるものである。(MW12 : 149-150)

デューイのいう哲学が実践的なものになるということは、「認識及び哲学における観念的なものから操作的なものへの変化」(MW12:150)を意味する。つまり知ることということが実践的行為

となり、それまでの認識論において重要視されてきた「実在的なもの」や「観念的なもの」を、もはや相手にする必要がなくなる段階——において、経験は、過去に蓄積されてきたものから、人々の未来を構成する新しいものを意味し、新奇な事実、および真理を見せてくれる新しいものを意味するようになる。今や経験は、劣ったものでも、卑しいものでもなく、われわれに新たな真理を示してくれるものになるのである。そしてデューイは、「経験への信頼は、慣習の信奉でなく、進歩への努力を生む」(MW12: 147)として、経験から得られたそうした諸真理が、われわれを、社会を発展させてゆくことになると捉えるのである。

そして以上の経緯を経て、哲学が、「実在的」なものや「観念的」なものばかりを扱うことを放棄したとき、「哲学は、社会の具体的なことがらや、力の観察、および理解に適用された共感的な総合的な知性こそ、幻想でもなく、単に感情的を補償するような理想でもなく——すなわち目的——を作りうるという点を明らかにすることを通して、人類の正しい前進を助けることができる」(MW12: 154-155)とデューイは述べる。

一時大戦後のデューイは総じて、固定的なドグマや、人間の経験に基づかないものを価値あるものとみなすことを嫌い、人間の経験に基づいて形成された理論、概念、思想体系は、「使用されることを通じて」、その正しさや価値が審議されるものであることを訴える。

……概念、理論、体系というのは、いかに精巧で首尾一貫していても、仮説と見なければならぬという点に注意すれば十分である。これらのものは、それらをテストする行動の基礎として理解すべきであって、究極的なものとして理解すべきではない。この事実を認めることは、頑固なドグマを世界から一掃することである。それは、概念、理論、思想体系は、使用されることを通じて常に発展しうるものであることの確認である。(MW12: 163)

したがって、われわれの経験から得られた考えや、理論、体系というものは、つねに次の経験や他の経験によって、その真偽や価値がテストされるべきものである。それは固定的でも、究極的なものでもなく、われわれの日常生活のなかで使用されることを通じて、テストされ、再構築され、発展していくものなのである。さらに、そのためには「観察、推論、予想、予測」を通じて「探求、綿密で広範な調査、観察」を行い、経験を意識的に再構築していく必要があるとデューイは主張するのである(MW12: 160-162)。

こうしたデューイの『哲学の再構築』における主張は、哲学が、もっぱら「究極的実在」という「頑固なドグマ」や、「観念的なもの」ばかりを扱い、経験を劣ったものと見なしてきたことに対する、彼自身の強いアンチテーゼとみることができる。

デューイにおいて、哲学とは、われわれの日常の経験を第一におき、さまざまな問題に働きかける過程としての実験的探求において、実践的知性が創造されていくことなのである。それは、知るという活動が、問題を特定し、観察し、仮説をたて、その問題を解決しようとトライ・アンド・エラーを繰り返して、認識を形成していくことである。さらに言えば、それは、道徳的価値を人々の協働や共感を通じて探求していくことであり、「行為の正しい方向、正しい善を見出すこ

と」(MW12:173)に他ならない。デューイにとって哲学が担う役割とは以上のようなものである。

経験を再構築していくことや、探求の時間的展開については、第3章で述べたものであるが、1920年の『哲学の再構築』では、行為の理論としての「経験の再構築」や「探求」の価値が、「行為の正しい方向、正しい善」を人々とのコミュニケーションのなかで見出すことであるというように、道徳的価値の探求が、強調され、繰り返しその必要性が説かれるのである。

デューイがそのように、人々の日常生活における問題への働きかけである「探求」を通じて道徳的善を、ともに作り上げる必要があるという主張は、デューイの第一次世界大戦からの反省があることは想像に難くない。そうした中から、哲学とは、実験的探求を扱うことであることを認識し、それは人々の道徳や、倫理的価値である善を形成していくことにほかならないというデューイの主張を展開するために、それまでの哲学の歴史を振り返り、新しい時代にあった哲学を「再構築」する必要があることを訴えたのが、『哲学の再構築』であるといえる。

第2節 デューイの日本での講演とそれへの反応

以上のような『哲学の再構築』におけるデューイのメッセージを、当時の日本でデューイの講演を聞いた人々はどのように受け止めたのであろうか。本節では、デューイの日本での講演と、それへの反応を取り上げる。デューイの講演への当時の知識人たちの反応は、それ以前にデューイ思想や、プラグマティズムが日本に紹介される経緯と、1906(明治39)年に起った桑木巖翼(1874-1946)と田中王堂(1868-1932)の間で起こった議論も関係して面がある。したがって、まず日本へプラグマティズムやデューイ思想が紹介されていく経緯と、それを巡って起った桑木・田中論争を取り上げ、それらを明らかにしたうえで、デューイの日本における講演への反応を考察したい。

(1) デューイ訪日以前の日本におけるプラグマティズム受容とその様子

日本に、最初にアメリカの新しい思想として「プラグマティズム」や、デューイの思想が入ってくるのは、明治の中頃からである。プラグマティズムという言葉が日本で最初に紹介されたのは、日本近代心理学の草分けとして知られる元良勇次郎(1858-1912)が、1888年(明治21)年9月号の『六合雑誌』に寄せた「米国心理学の近況」のなかで、「デューイ氏の心理学」と題してデューイの心理学を紹介したことによる。

そして、いつ頃から日本で「プラグマティズム」という言葉が使われ始めたのか、ということ

に関しては、紀平正美（1958-1912）が、1905（明治38）年、『哲学雑誌』9月号（第223号）において「アレキサンダー氏の真理及其特徴」という論文を発表し、そこにおいて「プラグマティズム」という言葉が用いられ、さらに翌月の『哲学雑誌』10月号（224号、明治38年）に掲載された「学問の分業と哲学の任務」においても「プラグマティズム」という言葉を用いて紹介していることが始まりであるとされる⁸。したがって日本でデューイ思想が紹介されるのは、1888（明治21）年頃からであり、「プラグマティズム」という思想が紹介されるのは、それから少し後の1905（明治38）年とみることができる。

デューイの思想が特に、彼の心理学において日本に1888年に紹介されたというのは、初期デューイにおいて『心理学』が出版されるのが1887年であるから、ほとんど時間を隔てずに日本に紹介されていたということになる。では、1888年以降からデューイが日本へ来日するに至るまで、日本においてデューイの思想はどのような状況であったのであろうか。表1は、1888年に元良勇次郎によってデューイ思想が紹介されてから、デューイが日本に訪問する1919年前後を対象に、日本におけるデューイに関する論文や翻訳の出版状況を、年表にまとめたものである。

表1 日本におけるデューイの翻訳、紹介のはじまり

1888	明治21	元良勇次郎「デューイ氏心理学」『六合雑誌』 (1890 明治23 教育勅語の下賜)
1901	明治33	中島徳蔵『デューイ氏倫理学』（育成会）
1902	明治34	上野陽一訳（富永忠太郎校閲）『学校と社会』（松邑三松堂）
1905	明治35	馬場是一郎訳『学校と社会』（日本書籍）文部省訳書の学習指導書として推奨される。 西山積「デューイ教授の社会的修養論」『教育学术界雑誌』
1906	明治36	中島力造『解説デューイ並タフツ「倫理学」』
1906	明治39	桑木巖翼「プラグマティズムに就いて」『哲学雑誌』1・2月号（227・228号）を発端に、桑木と田中王道（喜一）の間で論争が起こる（～同年12月）。
1912	大正元	菰田萬一郎訳（中島力造監修、深作安文校閲）『倫理学』（博文館）
1917	大正6	篠原助市「デューイの教育論」『哲学研究』no.21,22
1918	大正7	田制佐重訳『民本主義と教育』（春秋社）抄訳出版 永野芳夫「デューイの倫理学説に就いての二、三の考察」『哲学雑誌』no.470 篠原助市、西居靈證「最近の教育性質」（A Cyclopedia of Education を紹介） ともに雑誌『最近教育学の進歩』（尼子止編、早稲田同文館）においてデューイの教育思想を紹介。
1919	大正8	帆足理一郎訳『教育哲学概論—民本主義と教育—』（洛陽社）全訳出版

1920	大正 9	田制佐重 School and Society を『教育教授の改造』（弘道観）と改題して訳出 永野芳夫『ジョン・デューウイ教育学説の研究』（大同館書店） 佐藤熊次郎「ジョン・デューウイ氏民本主義の教育学説」を『三代教育学説の約説と批判』（目黒書店）にて紹介。 大島正徳「実験主義と新実在論—ジョン・デューキーとバートランド・ラッセル—」を『最近哲学の進歩』（尼子止編、大日本学術協会） 同 「デューキー氏の実験主義に就いて」『哲学雑誌』no.396, 397 帆足理一郎、今福忍『最近哲学の進歩』においてデューイを紹介 吉田熊次「シカゴ学派の教育学説」『哲学雑誌』no.402
1921	大正 10	中島慎一、デューイの東京帝国大学での講演を『哲学の改造』（岩波書店）として 翻訳。 Dewey, Reconstruction in Philosophy,出版をうけて千葉命吉『哲学の改造』（同文館） 全訳。 田中玉堂「ジョン・デューウイの哲学」『創造と享楽』12月（天佑社）

魚津郁夫「日本におけるプラグマティズム」『思想』1956年5月号、p.39-59 (No.383, p.485-505)、森章宏「日本におけるデューイ教育学研究（一）」『文化學年報』第8輯、同志社大学文化学会、1959年、p.98-104をもとに筆者作成。

1900（明治33）年にデューイの原書が出版された『学校と社会』や、1916（大正4）年に原書が出版された『民主主義と教育』などは、前者は日本語訳が1901（明治34）年、後者の日本語訳は、田制佐重（1886-1954）による抄訳が1918（大正7）年、帆足理一郎（1881-1963）による完訳が1919（大正8）年に出版されている。さらに1920（大正9）年にアメリカで出版された『哲学の再構築』は、デューイの日本での講演をもとにしたものなどが1921（大正10）年には、日本語訳が出版されている。このように、ほとんど原書の出版から時間が経たずに日本に紹介されており、当時の日本のデューイ思想やプラグマティズムへの関心がうかがえる。

当時、デューイ思想やプラグマティズムを日本へ紹介したのは、主にアメリカからの帰国留学生たちであった。彼らはデューイのもとで学んでいたり、そうでなくても、アメリカでデューイ思想に触れたことがあった。それらの日本にデューイ思想を紹介した人で、着目すべき人を上げると、以下のようにまとめることができる（表2）。

表2 デューイ思想を日本へ紹介した人々

官学	<p>■元良裕次郎（1858-1912）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・同志社大学の最初の学生の一人 ・1879 渡米 ・1885-1888 ジョンズ・ホプキンス大学において、1887年 G. Stanley Hall の講義を受けている（Johns Hopkins University Circular 1887, August）。恐らくその講義のなかで、ホールも関心を持っていたデューイの Psychology について、耳にしていると思われる。 ・1888 『六合雑誌』に「デューイ心理学」を発表。 同年 東京帝国大学教授（心理学講座）。
----	---

	<ul style="list-style-type: none"> ・1898-99 中島泰造と共訳で Wundt 『心理学概論』 富山房を出版。 ・1910 中島力造らと共訳 G. Stanley Hall 著『青年期の研究』を同文館より出版。
官学	<p>■中島力造 (1858-1918)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1890 イェール大学で学んだ後帰国 ・1892 東京帝国大学教授(倫理学講座)。講義でデューイの“Outline of a Critical Theory of Ethics”(1891)を取り上げていた。 ・1906 『解説デュウキ並タフツ「倫理学」』刊行。 ・1912 Dewey & J.H. Tufts の <i>Ethics</i> (1908) の訳を監修する。
早稲田グループ	<p>■田中王堂 (1867-1932)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1889 アメリカへ渡る。複数校で学んだ後シカゴ大学に入りデューイの講義を受ける。 ・1899 早稲田大学、立教大学講師および、東京高等工業学校(現東京工大)教授。 ・1914 早稲田大学教授。 ・デューイに近い立場から社会問題を取り上げ、デューイやプラグマティズムを学生に広く紹介し、アメリカ哲学を研究するグループとして、田中を中心に「早稲田グループ」(杉森孝次郎、帆足理一郎ら)が作られていく。
早稲田グループ	<p>■帆足理一郎 (1881-1963)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1901 東京法学校を卒業した後、南カルフォルニア大学で学び、その後シカゴ大学で学ぶ(デューイはすでにコロンビア大学へ移っており、アディソン・ムーアの元で学ぶ)。 ・1918 シカゴ大学にて Ph.D.取得 ・1919 『民主主義と教育』を翻訳し、出版(日本語の本題は『教育哲学概論—民本主義と教育—』)。

藤原喜代蔵『明治・大正・昭和 教育思想学説人物史』東亜政経社、1942年、第3巻、833~841頁、魚津「日本におけるプラグマティズム」『思想』1956年5月号、p.39 (No.383, p.485)、V. N. Kobayashi, *John Dewey in Japanese educational thought*, Malloy Lithoprinting, 1964, pp.25-37 をもとに筆者作成。

元良勇次郎

元良勇次郎は、1885~1888(明治18~21)年ジョンズ・ホプキンス大学に在籍し、1887(明治20)年に G. S. ホールの心理学の講義を受けおり⁹、その講義のなかで、当時、心理学の教科書とされて重ねて出版されていたデューイの『心理学 (Psychology)』(1886)に触れる機会があったと考えられる。元良勇次郎は、日本に帰国し、1888(明治21)年、東京帝国大学の「心理学・倫理学・論理学」講座の教授となる。元良は、心理学研究を行っていたことからデューイのみならず、ホールの研究『青年期の研究』も日本に紹介している。

中島力造

1906(明治39)年に『倫理学』を訳した中島力造(1858-1918)は、1890(明治21)年イェール大学で学んだ後帰国し、1892(明治25)年東京帝国大学の倫理学講座の教授となる¹⁰。そこで、中島力造はデューイの“Outline of a Critical Theory of Ethics”(1891)を取り上げていたという¹¹。

元良勇次郎や中島力造といった、とくに初期にデューイ思想やアメリカ哲学を日本へ紹介した人々は、アメリカ留学から帰国した後、東京帝国大学の文科大学に職を得ていた。一般に、デューイ思想やプラグマティズムは、その思想が日本に紹介された初期から、官学には定着せず、も

っばら在野の学問とされてきたと言われるが、このようにデューイ思想が、現地アメリカとほとんど同時期に日本へ紹介されたというのは、日本のアカデミズムがアメリカの思想や哲学を決して無視していたわけではなく、それらに関心を持っていた人がいたことは、注目すべきである。

田中王堂

東京帝国大学の他に、デューイ思想や、アメリカ哲学を講じていた大学は、主に早稲田大学である。そのなかでも田中王堂（田中喜一、1867-1932）は、1889（明治 22）年にアメリカへ留学し、いくつかの大学を経た後、シカゴ大学でデューイの教えを受ける¹²。王堂は、日本にプラグマティズムを組織的に紹介し、かつその思想をみずからの思想に消化していった最も初期の思想家である。

王堂は、日本へ帰国した後、『書斎より街頭に』（1911）、『哲人主義』（1912）、『徹底個人主義』（1918）、などを記し、日常生活の経験に基づく知識を第一義的なものとし、哲学は生活そのものであることを論じた。王堂は『徹底個人主義』において、個人主義とは、特定の個人の、特定の経験を重んずることであると述べ、彼の思想活動は、哲学にかぎらず、文学、産業教育論、婦人問題に及ぶまで広範囲に渡るものであった。王堂が論壇で活躍した明治末期から大正時代は、西田哲学が青年知識層の大きな興味・関心を引き寄せ、また吉野作造らの民本主義が伸びてゆく過程とも重なる時期である。そうした時代の流れのなかで、王堂の社会活動を重視する、日常生活の哲学の思想は、人々の関心を集めるところとなり¹³、王堂が、言及するプラグマティズムならびにデューイ思想も、広まっていく。

帆足理一郎

帆足理一郎は、南カルフォルニア大学を卒業後、シカゴ大学で学んでいた。帆足が在籍していた時、すでにデューイはコロンビア大学へ移った後であり、帆足は、デューイの弟子であったムーア（Addison Webster Moore, 1866-1930）の元で学ぶ。帆足は、当時のシカゴ大学について「哲学はヘゲル派、教育はハヤバート（ヘルバルト）派」一色であった南カルフォルニア大学とは全く真逆で、そこでは法学でも社会学でも、倫理学でも神学でも「皆プラグマチスト」であって「デュウイー哲学の信奉者で充たされていたといっても、過言ではあるまい」と述べている¹⁴。さらに「私はデュウイーとベルグソン、しかも同年（一八五九）生まれの・・・生国は違ったが、共通点の多かったこの二大巨匠の影響をうけて、ヘゲル派の絶対観、超絶観をかなぐり棄てた。創造的進化論はまさしく絶対主義の哲学と真っ向から対立するものと見た。そして二十世紀以後の哲学はすべからず創造的進化観に立たねばならないと痛感した」¹⁵と当時を回想する。

そして、ムーアが「デュウイー哲学の総括」と述べて、ゼミで取り上げた『民主主義』と教育を、当時「社会改良」が叫ばれていた日本で、「組織制度による外的改造」よりも、「教育や宗教面による民主主義的な人間的改造」こそ、日本において必要であるとして、彼は日本に帰国した後、1919（大正 8）年、早急に翻訳する。当時、すでにデューイの著作の翻訳には、数十冊のも

のがあったが、帆足は、最初のデューイ全集の出版を行おうと準備を始めていたという。デューイが早稲田大学で講演を行った後、帆足や田中、デューイのもとで学んだ人々や関係者10名ほどで田端の料亭で会食が行われ、そこでデューイは、帆足が彼の全集出版に取り組んでいることを知ると、それに満足しているようであったと帆足は記している¹⁶。

このように、田中王堂や、帆足理一郎を中心とした早稲田大学において、アメリカ哲学研究が盛んに行われ、「早稲田グループ」と呼ばれる学派が形成されていく¹⁷。田中王堂、帆足理一郎、杉森孝次郎や、『民主主義と教育』の抄訳（1918）や、『学校と社会』を『教育教授の改造』と改題して訳した田制佐重、第二次世界大戦後にプラグマティズム研究の分野で活躍する植田清次といった人々が主に「早稲田グループ」と呼ばれ、当時のアメリカ思想研究の拠点となる。

しばしば、ドイツ哲学が中心であった当時の官学において、デューイの思想やプラグマティズムが「哲学」として、なかなか定着しなかったことが指摘される。それは当時主流をなしていたドイツ哲学を帝国大学等の官学が担当し、デューイ思想やプラグマティズムは、主に私学の担うところであったと指摘される¹⁸。けれども、官学においても決して無視されていたわけではなく、中島力造のように、デューイ思想やプラグマティズムを講義で取り上げる人もいたのである。

しかし、プラグマティズムは在野の担うところ、というイメージを決定的なものとしたのは、1906（明治39）年に起った田中王堂と桑木厳翼のプラグマティズムを巡る議論であろう。

（2）桑木厳翼・田中王堂のプラグマティズムをめぐる論争

そうした当時のアカデミズムにおけるプラグマティズムをめぐる状況を、よく物語っているのが、1906（明治39）年に、桑木厳翼と田中王堂のあいだで繰り広げられた論争である。

事の発端は、1906（明治39）年、桑木厳翼が『哲学雑誌』1・2月号（227・228号）に掲載した「プラグマティズムに就いて」という論文を発表したことによる。そこで桑木はプラグマティズムをヘーゲル亡き後の、「哲学思想の衰へ掛かつたときに現れて来る」思想だと述べ、それに対して、田中王堂が、同誌6月号と10月号（232号、237号）にて批判を行い、両者の間で、約1年にわたって、論争が繰り広げられた。その論争の内容は、次のようなものであった。

桑木・田中論争

その①：桑木「プラグマティズムに就いて」哲学雑誌227・228号（明治39年1・2月）

桑木は、『哲学雑誌』明治39年、1・2月号（227・228号）に「プラグマティズムに就いて」と題した論文を発表し、プラグマティズムとは、「何等か我々の生活上に影響を及ぼし、我々の利用に供することが出来る」（208号5頁）とする学説であるとみている。桑木は、まず「プラグマテ

イズム」という言葉について、パースの理解を引き合いに出しながら、次のように述べている。

普通我々が物の真偽を判別する場合には、例えばそれが良く事実を現わしている、あるいは事実にキッチリと合うとかいうことを名づけて真理と言っているが、ピアースはそう言わないで、ある学説が真理であるというのはその学説が何らか我々の生活上に影響を及ぼし、われわれの利用に供することができるというところで以って定まるものであると、こう考えたのであります。

(桑木『哲学雑誌』明治39年、227号5頁。適宜、旧字体を通行の字体に改めた)

したがって、桑木の捉えるところによると、「すなわち有用でないものは真理でない」(208号5頁)ということになる。またプラグマティズムを、人間の感情や意志から離れたところで「学説大系を組み立てている」主知説や理性主義といった伝統的な「哲学系統に反対する」(208号6頁)ものであると述べ、そこには、アリストテレスやスピノザ、ヘーゲル、カントが含まれているとする。さらに、プラグマティズムは、われわれの実際世界とは無関係な「絶対とか本體」を仮定する哲学を批判し、「われわれの研究する事柄は、われわれの生活しているところを離れては何にもない、言い換えればわれわれの経験を離れてなんにもない、しかるに経験することのできないような絶対とか物の本體とかいうところから論を立てていくのは大いに間違いである」と捉えるのがプラグマティズムであるという(208号6頁)。

そしてプラグマティズムは、「今日非常に流行っているし、非常に新しいところもあるが、無論中心思想は新しいと極ったものではない」、と述べる(208号26頁)。ではそうした昔からあるものが、どういう状況において表れてくるのかについて、桑木は次のように述べる。

私のかんがえて見る所では、哲学思想の衰えかかったときに現れて来るように考える。例えばギリシヤにしましてもプラトーンとかアリストテレスとかいう偉人が出た後に哲学思想の停滞したときに「ストア派」とか「エピクロス派」などという者が出ているが、これ等は皆「プラグマティズム」の傾向を持っているのである。実行上には効果はあったが、その説たる到底先進の大家に及ぶべきものではないので、哲学思想が衰へて理論上に研究のできないときに「プラグマティズム」が出来て一種の証拠としてよい様に考えられる。…成程ヘーゲルといかいうような人が無くなって、長い間非常な卓見もできなかったのであるから、「プラグマティズム」位が出来ればやや宣いのでせうけれども、其方に向くのは研究的精神というものが衰へているということを一面に於いて示していると思う。

(桑木『哲学雑誌』228号26-27頁)

桑木は、しばしば哲学の歴史において、アリストテレス亡き後の「ストア派」や「エピクロス派」のように、実行説をとくものが現れるが、それは哲学思想が衰えて、理論研究が進まなくなったためであるというのである。そしてプラグマティズムもその例外ではなく、桑木は、プラグマティズムを、所詮ヘーゲル亡き後の「哲学思想の衰えかかった時」の思想である、とみているのである。

その②：田中「桑木博士の「プラグマティズムに就いて」を読む」哲学雑誌 232・237号

こうした桑木の見解に対して、田中は、『哲学雑誌』明治39年、232号と237号にわたって、「桑木博士の「プラグマティズムに就いて」を読む」という論文を発表し、桑木の理解が根本的に、「没歴史的、分割的、実在論的」（232号27頁）であるとして、桑木説を批判する。田中は、自分は、ジェームズやシラーといった特定のプラグマティストの学説に追従する立場ではないことを断ったうえで、次のように述べる。

「プラグマティックスピリット」なる物に至りては、確かに近世に於ける性霊発展の大勢に促され、社会生活の要求に應じて起つたものであると僕は信じて居る。したがって此の大精神の殊形たる個々の「プラグマティズム」に至つては各多少の欠陥を伴ふに拘らず、猶ほ現代の哲学思想の本流と見做さざるを得ぬのである。

（田中『哲学雑誌』明治39年、232号22-23頁）

つまり、田中はプラグマティズムを支えるその「プラグマティックスピリット」は、人々の社会生活のなかから沸き起こってきたものであり、「プラグマティズム」はそれが思想として現れた形であるがゆえに、哲学思想とみなさざるをえないという。したがって、桑木の理解は「プラグマティックスピリット」の発生の気運を無視したものであり、むしろプラグマティズムは哲学勃興のときにこそ起きたものである、と田中は反論する。そして田中の見るところによると、哲学とは「尋常生活の所産」であって、哲学上の見解はすべて「“Will it work or not?”の一門によって決めせらるべきである」というのである（232号25-26頁）。

その③：「田中君に答ふ（其一）」哲学雑誌 237号（明治39年11月）

この田中の反論に対して、桑木は同誌237号において「田中君に答ふ（其一）」（『哲学雑誌』237号（明治39年11月）という論文を発表する。桑木は、田中の理解こそ「没概念的」であるとして（237号19-20頁）、田中は「プラグマティズム」と「プラグマティックスピリット」を混同していると同時に、「哲学と哲学思想」を混同していると批判する（237号19-20頁）。そして桑木は、以下の引用のように、プラグマティズムの解釈に、プラグマティックスピリットの歴史を持ちだして、それを「真の哲学」というのでは、その特色に関する明確な分析とならないというのである（237号22頁）。

我輩をして忌憚なく簡単に言わせれば、田中くんの説述した通りに哲学思想が起こり、其か「プラグマティックスピリット」をもっている、しかるに次第にこれを学問形式にする要求が起こって、漸次知的要求が勢を占め、ついに哲学説となる、しかるに学の形を具へながら、知以外の要求か知的要素と巧みに調和ができず、一種曖昧な哲学説となつたものが「プラグマティズム」（「スピリットではない」）のである。「プラグマティズム」は哲学の趣味を解せざる哲学研究者の提導した偽哲学 Pseudophilosophie である。

（桑木『哲学雑誌』、明治39年、237号24頁）

桑木にとって「プラグマティックスピリット」というのは哲学思想であって、それが時代や社会のなかで、人々の求めから、哲学となったのであれば、それは「哲学研究者」の提唱した「偽哲学」でしかないというのである。

その④：「桑木博士の答弁の価値を論ず」 哲学雑誌 238 号（明治 39 年 12 月）

さらに田中、次号（238 号）においてこの桑木の反論に応え、「桑木博士の答弁の価値を論ず」（明治 39 年 12 月）を発表する。そこで田中は、桑木が「哲学研究」と心得ているものと、田中が彼の人生や生活のなかで積み重ねてきた「哲学研究」と考えるものが一致していないため、議論にならないとする。そして、桑木が「ただある事物はかくかくの事物から発展したものだとのことだけを示すのを歴史的説明であるとするとその外にその事物の現在の状態と過去の状態とを区別して説明することが必要になってくる」（237 号 20 頁）と述べていることに対して、田中は次のように反論する。

田中によると、進化論的な歴史観において、歴史は、有機体と環境の相互作用のなかで形成されてくるものであると捉えるので、進化をただ進化と捉えるのではなく、歴史の進化・発展の理由を考えるべきものであるという。歴史とは、ただ事物が、他の事物から発展したものだということだけしめすものではない。哲学が妥当とする歴史観は、歴史の発展の事実を認めることだけでなく、その理由を考察するものである、と田中は論じる。したがって、桑木の「歴史的説明」は、歴史的発展の「出来事の（That）を認むるに過ぎずしてその（What）さえ十分認めるようになっておらない、いわんやその（How）をやだ」（哲学雑誌 238 号 65 頁）と述べるのである。

この田中の論文を最後に、『哲学雑誌』上で、桑木と田中のあいだに論争が行われることはなくなったが、このふたりの論争や見解は、当時のアカデミズムの状況を、端的に表しているといえる。つまり桑木は、ドイツが主流であった当時のアカデミズムの雰囲気の中にあって、「日本のカント研究は、桑木によって高められ定着された」¹⁹と評されるように、近代日本の代表的なカント研究者であった。それに対して田中は、アメリカ哲学を自身の思想の背景にしており、哲学を「尋常生活の所産」と捉え、「人性の固有性より生ずる矛盾を含める経験がその素材であって、それらの具体的醇化もしくは動力的改整がその目的である」²⁰と考える。こうした哲学上の立場の違いが、哲学をどう捉えるかという問題や、その歴史的発展に関する見解に関して、こうした論争となって現れたのである。それは、当時のアカデミズムにおける哲学や、その歴史観の捉え方の様子をよく表しているものだといえる。

(3) デューイの日本での講演と、知識人の反応

それから 13 年後の 1919 年の 1 月～4 月にわたって、デューイは日本を訪れる。訪日中のデューイは、大学の研究者や、学校教師など、多くの人に会い、各地の大学や教会などで講演を行っ

た。東京帝国大学での『哲学の改造 (Reconstruction of Philosophy)』についての講演を筆頭に、京都帝国大学、早稲田大学や慶應大学などでも講演を行った。

① デューイ訪日の経緯と講演

そうしたデューイの訪日は、アメリカでデューイのもとで学んでいた留学生たちが、大正デモクラシーのさなかであった日本に、デューイを招聘したいということで実現されたものである。デューイ訪日を主にコーディネートしたのは、小野栄二郎 (1864-1927)²¹である。小野は、渋沢栄一 (1840-1931) から財政的な支援を受け、デューイの日本旅行が実現した。また、デューイの到着を出迎えたのは、小野と、当時東京帝国大学の宗教学講座教授であった姉崎正治 (1873-1949)、東京帝国大学で倫理学講座を担当しており、同大学におけるデューイの講演の公式ホスト役を務めていた友枝高彦 (1876-1957) であった。

そして講演は「現在の哲学の位置——哲学再構築の諸問題」という題で、1919 (大正 8) 年 2 月 25 日～3 月 21 日にかけて 7 回にわたって行われた。このデューイの講演は、前節で取り上げた『哲学の再構築』として、デューイが中国に滞在中であった 1920 年に出版される次の本の内容をもとに構成されており²²、その内容は次のものである (表 3)。また東京帝国大学でおこなわれたこの講演は、講演の原稿のコピーとその訳の許しを得て受け取った中島慎一 (中島力造の息子) によって 1925 (大正 14) 年、岩波書店より『哲学の改造』(岩波書店) として翻訳された。

表 3 1919 年 (大正 8) 年 東京帝国大学での講義

「現在の哲学の位置——哲学改造の諸問題」	
Lecture 1. 2 月 25 日	哲学の意味に関する相容れない諸種の観念
I. 哲学の起源	II. 積極的、事実としての知識
III. 伝統的哲学の主要な軌跡	IV. 決して観念ではない哲学
Lecture 2. 2 月 28 日	思索的なものとしての知識および活動的なものとしての知識
I. 思索的なものとしての哲学	II. 活動的な哲学
	III. 活動的な哲学の特別な機能
Lecture 3. 3 月 4 日	哲学改造の社会的理由
I. ベーコンの哲学	II. 観点における社会的機能
Lecture 4. 3 月 7 日	近代科学と哲学改造
I. 自然との対比	II. 知ることの方法との対比
	III. 哲学にもたらした影響
Lecture 5. 3 月 11 日	経験と理性についての概念の変化
I. 歴史の初期における経験	II. 歴史の初期における理性
	III. 現代における経験と理性
Lecture 6. 3 月 14 日	論理に影響を及ぼすものとしての改造
I. 思考と行為の関係	II. 方法の帰納的・演繹的な側面
	III. 真実の概念
Lecture 7. 3 月 18 日	倫理ならびに教育に影響を及ぼすものとしての改造
I. 善と目的は、一般的で固定的ではなく、特別で変化するものである	
II. 功利主義の価値と欠点	III. 教育における効果
Lecture 8. 3 月 21 日	社会哲学に影響を及ぼすものとしての改造
I. 個人と社会の関係	II. 権利と義務、あるいは自由と法の関係
	III. 宗教における再構成

(MW11 : 341-349 より筆者要約)

デューイのこの公開講義に対する、聴衆の反応は、あまり芳しいものではなかったようである。公開講義の出席者は、最初の数回こそ、聴衆は700名近くいたのであるが、その数は、最後には30～40名にまで減っていたという²³。これよりも前の、桑木・田中論争の時代でさえ、プラグマティズムに関する関心は高く、プラグマティズムに関する論文が『哲学雑誌』などで取り上げられない号はないほど²⁴であったから、雑誌や新聞、大学などで、デューイの訪日や講演は、大々的に宣伝されていた。けれども、デューイの講演に対する受け止め方は、一部の若い研究者や学生を別にして、総じて批判的なものも多く、様々であった。

②デューイの講演に対する反応

例えば、V. N. Kobayashi が金子武蔵（1905-1987）へ行ったインタビューによると、西田幾太郎（1870-1945）は「デューイの講演に失望した」という²⁵。また、デューイが講演を行ったのは、東京・京都帝国大学だけでなく、早稲田大学、慶応大学や、成瀬仁蔵（1858-1919）が校長であった日本女子大学でも講演を行った²⁶。また大学のみならず、教師の研究会などでも各地で講演を行った²⁷。また、デューイは教会でも講演を行っており、内村鑑三（1861-1930）は、3月17日の富士見町教会で行われたデューイの「デモクラシーの道徳的意義」²⁸という講演を聞いた際の感想を「至て平凡なる講演であった、若し余が日本語を以て同じ事を述べたならば聴衆は大なる不平を洩らしたであらう、...何れにしろ此夜博士の講演は大なる失望であつた、嗚呼米国よ！」²⁹とデューイの講演に落胆した様子を日記に記している。

このように、西田や内村といった当時の日本の知識人たちが、デューイの思想を積極的に評価しなかったことに関して、高坂正顕（1900-1969）は、日本においては学問や学説というものを「一般の生活とはなにか別なもの、特別なものと考え、したがって真に生活と取り合わされ、それと解け合った思想というものを有難がらない」³⁰とする文化的傾向があると指摘する。

そうした面は確かに、1906（明治39）年の桑木一田中のプラグマティズム論争における桑木の言説にも現れている。そこにおいて桑木は、プラグマティズムを、「人生ということに着眼して」人間を捉えている点においてヒューマニズムと似ているが、ヒューマニズムは「ヒューマニズムという哲学体系」であり、ひとつの哲学の「システム」であるのに対して、プラグマティズムを、「単に認識論上の一方案」（『哲学雑誌』）とみなしている。つまり桑木にとって、ヒューマニズムは哲学としての体系をもった「哲学体系」であるが、具体的方法や、実践的側面を強調するプラグマティズムは、「単なる一方案」にすぎないのである。

一般的にみて、当時のアカデミズムにおいて哲学や思想とは、人間の实生活や経験をその対象にするのではなく、形而上学的な「体系」や「システム」、論理構造をもったものでないと、受け入れられ難い状況にあったのだと思われる。デューイに批判的態度を示していた知識人たちの多く³¹は、デューイのプラグマティズムのように、日常生活での経験の中にこそ真理や知性が宿るということを根本とし、一方で「経験」や「知性」など、それぞれの概念に明確な定義がなく、思想全体としての体系も不明瞭であるような思想は、彼らにとって、哲学や思想だとは受け止め

られなかったのかも知れない。けれども、それはデューイが『哲学の再構築』において、哲学が専ら「形而上学的なもの」を議論するに至ったと批判するところのものなのである。

また、日本におけるデューイ思想は、教育学の方面で取り上げられてきたという経緯があることも、当時のアカデミズムの知識人たちが、デューイに関心を示さなかったことの一つの要因と考えられる。デューイの思想は、心理学や倫理学でいち早く日本に紹介されてきた一方で、同時に1905年には『学校と社会』の日本語訳が刊行され、文部省訳書の学習指導書として推薦された。また、1917年篠原助市が『哲学研究』に「デューイの教育論」を発表したり、1918年日本語訳が出版された『民主主義と教育』など、教育学の方面で取り上げられてきたりと、当時の日本にとって、新しい思想としてのデューイ思想は、教育学や心理学といった実学の方面で取り上げられてきたという経緯がある。

特に、『学校と社会』などは第3章でも取り上げたように、シカゴ実験学校での実践に基づくものである。当時の日本では、未だ「教育学」というものが、大学で本格的に講じられる経験科学的な学問よりも、主に師範学校で担われる教師教育が中心であった。

そもそも日本の大学における教育学の歴史は、教員養成から始まっている。1887（明治20）年にドイツ人のエミール・ハウスクネヒト（Emil Hausknecht, 1853-1927）が、独逸語及教育学教師として帝国大学に招雇され、教育学の講義を担当し、同時に文科大学に設置されていた中等教員養成のコースを担当していたことが始まりである。教育学科が本格的に成立するのは、吉田熊次（1874-1964）が在任（1907-1933）していた、1919（大正8年）の文科大学から学部制へ改変された帝国大学令の改正による。それまでは専ら教育学というのは、学問としても確立されていない状況であった。それは、学問的な研究の対象というよりも、教員養成のことであり、尋常師範学校、尋常中学校、高等女学校などで担われていたところのものなのであった。

そのことは、1919年に教育学科が、哲学科のなかの一講座から独立する際の臨時教育会議の答申にもよく表れている。答申の師範教育に関する事項において記されているのは、近い将来、高等学校が地方に設置されるにあたって、そこでの教員を帝国大学出身者とすべきであって「教育ニ関スル學術ノ如キ専門学科トシテ深遠ナル研究ヲ必要トスル」のにも関わらず、「教育学」が、哲学科のなかの一講座では、国家教育の進歩発展を達成することが目的であるが、「其ノ目的ヲ達スルコト難シ」とされている³²。つまり、これから帝国大学出身者を教員とする高等学校を地方に設立し、教育制度を充実させていこうというときにあって、本元の帝国大学に「教育学」がないというのでは、教育を充実・発展させていくことが困難であるが故に、大学のなかに教育学を整えようというのである。

このように日本では、デューイが日本を訪れたのと同年に、ようやく教育学科が成立したのであった。したがって、デューイ思想が主に教育学で取り上げられてきたという経緯や、こうした日本における教育学をめぐる状況からして、当時の知識人たちからしてみれば、教育学などを論じているデューイ思想へのイメージは、専ら実践的なものであって、ましてや哲学などではない、と捉えられていたことが考えられる。

しかしその一方でこの頃になると、デューイの講演を聞いて、デューイ思想に関心を持ち、大きな感銘を受けたという人々が、特に若い世代を中心に出てくる。それらの人に、岡部弥太郎（1894-0967）、長田新（1887-1961）、永野芳夫（1894-1967）などがある。当時まだ学生であったこれらの人が、デューイから大きな感銘を受けていることに、着目すべきである。

岡部弥太郎

岡部弥太郎は、日本における教育心理学のパイオニアとして知られている。岡部の手記によると、デューイが東京帝国大学で講演を行っていた当時、岡部は同大学で心理学を学んでおり、デューイの講演にも出席していた。さらに、彼が哲学ではなく、心理学を専攻することになったのは、間接的にもデューイの影響があることを岡部は記している。岡部の祖父、岡部次郎（1864-1925）は、1900年頃シカゴ大学で政治学を学んでいたが、岡部の祖父は、当時からデューイに関心を寄せていて、特に彼の実験学校を「高く評価」し、デューイの家で起居を共にすることもあったという。そして将来哲学を学ぼうと考えていた岡部に、祖父の次郎は「今更ドイツ観念論を勉強しても仕方があるまい、実験心理学を勉強するのがよくはないか」と言い、岡部にデューイの『心理学』を渡したという。そして、岡部は哲学科のなかにあった心理学を専攻することになったのだと述べている。彼の手記には、デューイの講義が終わった後、祖父の名刺を持って、デューイを訪問したことなどが書かれており、そこで将来「教育心理学を勉強するつもり」であるとデューイに告げたことなど、その後も長きに渡るデューイとの交流などが述べられている³³。

長田新

長田新の回想によると、彼は1917年（大正6）年『デモクラシーと教育』を、丸善の新刊コーナーで見つけて、興味をもったという。そしてその日の日記に「自分は大正一年に京大の哲学科に入って、ドイツの理想主義のブームの中で育った。だからといってアメリカに学んでならない筈はない。ドイツに学ぶべきものはドイツに、アメリカに学ぶべきものはアメリカに、ソヴィエトに学ぶべきものはソヴィエトに学んでいい。いや、学ぶべきだ。…」と書いたという。けれどもペスタロッチー研究に忙しかった彼は、デューイに本格的に取り組む時間がなく、それを永野芳夫に期待した³⁴。桑木・田中論争のときには「偽哲学」とまで言われたプラグマティズムであったが、ドイツ観念論が「ブーム」であった当時のアカデミズムにおける哲学にあっても、新しい思想としてのアメリカ思想やデューイ思想に興味をもつ人がいたことが分かる。

永野芳夫

そして、日本のデューイ研究の第一人者ともいえる永野芳夫は、1917年（大正6）年頃、東京師範学校（Tokyo higher normal school 現筑波大学）の学生だったときに、長田新と同様に『民主主義と教育』をよんで、とても感銘を受けたという。当時の彼の指導教官であった吉田誠一、友枝高彦は、デューイ研究をするよう彼を励ましたという。そして永野は、東京帝国大学へ進み、

1923（大正12）年、カントとデューイ思想の比較をおこなった論文を提出する。そこでは井上哲次郎と桑木厳翼が、永野の論文の指導教官であった。V. N. Kobayashi が、永野に行ったインタビュー（1962年10月26日、東京にて）では、以前はプラグマティズムに批判的であった桑木であるが、当時の桑木はデューイの哲学に共感しており、永野にデューイを引き続き学ぼう励まし、中国において出版されたデューイの講義のコピー（中国語）を永野に貸したという³⁵。

吉野作造

また、その岡部の手記にも登場する吉野作造（1878-1933）も、デューイに関心を寄せていた人物といえる。岡部が偶然入手したデューイの本 *Creative Intelligence Essays in the Pragmatic Attitude*, (1917)に、デューイのサインと吉野作造のサインが書かれているという。そこには、“With the high esteem of John Dewey. Aug. 19, 1921”と記されていて、「Dewey 教授支那からの歸り是非遭いたいと云うので東京ステーションホテルで話す 問題は日本に於ける自由思想の發達といふことであつた 其時紀念として署名して貰つたのである」と書かれているという³⁶。両者の関係や思想的交流について、ここで検討することはできないが、1921（大正10）年8月19日に、当時デモクラシーのために日本で論陣をはっていた吉野作造とデューイが、会見し、日本の自由思想について話をしていたのである。

桑木と田中のその後

また、1906（明治39）年に田中王堂をプラグマティズムめぐって論争を行った桑木厳翼も、デューイ訪日の時期には、プラグマティズムやデューイ思想に対して、さほど批判的ではなくなっていた。V. N. Kobayashi は、桑木が、田中との論争以降、彼らと懇意となったことを指摘しており、桑木は早稲田にて講義を行ったり、戦後世代のデューイ研究を率いていく植田清次にもデューイの勉強を続けるよう進めたという³⁷。また桑木は、デューイ訪日の際にはデューイのホスト役も努めており、デューイの東京帝国大学での講演後、講師控室にて、デューイと桑木、そして中島慎一も同席し、談話していたという³⁸。

さらに、桑木はその後1943（昭和18）年の『明治の哲学界』において、明治34年頃からプラグマチズムが起こってきて、「それに就いては批評もありましたが、多少どんな人にも影響を与えていった。私は初め多少プラグマチズムに反対の点を唱えてその紹介と批評とを試みましたが、やはり影響されても居ました」³⁹と述べている。1906（明治39）年の桑木・田中論争では、プラグマティズムを「偽哲学」とまで述べて批判した桑木であるが、それは、官学において当時の日本を代表するともいえるカント学者であった桑木は、その立場上、カント批判のうえに展開されているとも言えるデューイの哲学を、『哲学雑誌』等の誌上で、歓迎するわけにはいかなかったのかもしれない。けれども彼自身「やはり影響されても居た」と述べていることは、彼が決して、プラグマティズムを無視していたわけではないことを表している。

これらのように、特に若い世代において、例えば岡部弥太郎、長田新や永野芳夫のように、アカデミズムの哲学ではドイツ観念論が主流であった当時の雰囲気慣れ親しんだ世代でも、デューイ思想に大きな興味や可能性を見出している世代が出現していることに着目すべきである。そして、これらの人々が、日本におけるデューイ研究やアメリカ哲学を担っていく人々となっていく。永野芳夫は、デューイ学会が設立された際（1957年）、デューイ学界の初代会長となり、デューイ研究に関する多くの著作や翻訳を残した。また、岡部弥太郎は日本における教育心理学の中心的人物となり、また長田新は、広島大学を中心とする教育学の中心人物となり、特に日本の教育学において、当時の進歩主義的教育への関心も相まって、デューイ思想が、日本の教育学界において、学教教育などの実践面でも、研究においても、中心的に位置付けられていく。また、桑木のような当時の官学において哲学を代表する人物も、決してデューイ思想に無関心であったわけではないことにも着目すべきである。

第3節 デューイの中国滞在

1919年4月28日、日本の神戸港を出発したデューイは、4月30日中国、上海に到着する。時はまさに五・四運動（May Fourth Movement）の五日前である。デューイが中国を訪れることになったのは、彼のもとで学んでいた留学生たちが、辛亥革命後にも依然として、当時の中国に根強く残っていた封建的専制支配の旧い思考を、変えていこうとする民主的啓蒙運動である新文化運動に、デューイの訪中は、大きな貢献をするという考えで、デューイを中国へ招いたものであった。デューイのコロンビア大学での弟子、胡適（Hu Shih 1891-1962）、陶行知（Yao Hang-zhi, 1891-1946、当時南京高等師範学校の教授）、蔣夢麟（Chiang Meng-lin 1886-1964）らが中心になり招待し、中国の5つの進歩的教育団体の援助を得て、資金づくりに成功し、デューイの訪中が実現する⁴⁰。

中国では、デューイ受容に対する反応は、日本とは状況を異にする。特に、中国におけるデューイ受容は、胡適人気によるところが大きいものであったと言える。胡適は、中国の社会を変えていく有効な手段として、デューイの思想を彼なりに再構築していく。本節では、デューイの中国訪問に関して、胡適に焦点を当てて考察する。

(1) 五・四運動をみたデューイ

中国に到着して間もなく、デューイは五・四運動を目撃することになる。そこでは3000人以上の学生が、パリ講和会議において山東省の利権返還中国の要求が通らなかったこと、また日本に

よる二十一箇条の要求への反対などによって、大規模なデモを行った。初めは北京を中心としていたが、それは全国へと拡大していく運動となった。

そうした状況に鉢合わせ、運動が瞬く間に広がっていく過程を目の当たりにしたデューイは、1919年6月1日彼の子どもたちへ宛てた手紙のなかで次のように述べている。「今までの人生で学んだことより、はるかに多くのことが、この4ヶ月で起った。特に、最後の1ヶ月は、消化しきれないほどのものをもたらした」。また、「はた目では、ロマンチックで絵画のように美しい場所を求めるのであれば、中国には失望するであろうが、もっと深くそれを見るのであれば、どこで演じられている演目よりも、心を引きつけられることが起こっている」(MW11:215)と述べ、中国で起こっている出来事に心奪われている様子が分かる。

デューイは、雑誌 *New Republic* に投稿した “The Student Revolt in China” (1919.6.24) において学生デモに始まる五・四運動について次のように述べている (MW11:186-191)。

学生たちは、警察や軍の逮捕を恐れず、自由に演説し、ヴェルサイユ条約に批准しないで、日本製品を買わないようにしようという呼び掛けを行い、言論と演説の自由を求めている。日本による二十一箇条の要求の最終通告を受けた日が、いみじくも5月7日は、小学校でさえ、「5月7日を忘れるな (Remember the seventh day of the fifth month)」と旗を掲げていたという。こうした日付の一致という偶然は、さらに学生たちの運動の速度を加速させていった。

学生たちは、日本製の商品のリストを作成し、工業科の学部が中心となって、それらを分解して構造を明らかにし、町の工場や商店を訪れ、作り方を説明していった。そしてそれらの製品の市場を作るために、学生たちは、商品について説明しながら、そして政治的状況について演説を行いながら、自ら売り歩いていった。学校が休みになると、学生たちは、地方の農村にまでその活動を広めていったのである。こうして、学生たちは自分たちの国内で、それらの製品を作る運動を広めていった。そうした学生たちの日本製品の不買運動に対して、ついに商業や経済界も協力し始め、学生が逮捕されたことに反対して、天津や南京では、多くの食料品店を含む店が閉められた。強い力を持った商業界や経済界が学生の側についたことで、政府は、軍隊を大学から退かせ、大学内で逮捕されていた学生たちを解放したのである。

けれど学生たちは、政府が正式な謝罪を行い、言論と演説の自由を認めるまで、そこから動かないと主張して大学から退かなかった。そしてついにその2日後、政府は使節を派遣し、謝罪を行い、学生たちの行為が愛国心に基づいたものであったことを認め、学生たちが法律の範囲内であれば、その行動は妨げられないことを認めた。

こうした学生が主体となって行われた革命運動は、「いかなる政府主体の革命、あるいは外交的において成功した革命でも、学生運動に、これだけの力があることを明らかにしたことはない」(MW11:190)とデューイは述べる。さらに日本品不買運動は長続きしないことは明らかであっても、「日本商品ボイコットにより中国国内の産業が発達し、また自国を治める政府の育成にもなる」とみている。また、五四運動を機にはじめて学生が主体となるような政党もあらわれてきた。

そしてロシアを除いた現在の市民国家のいかなる国も、中国のような野蛮な力をもった正式政府はないが、他のいかなる国も、今回中国が行ったように、迅速で平和的に問題を解決する倫理的で知的な力をもっていない。こうしたことは、中国のパラドクスを現わしている、とする(MW11: 191)。以上、学生たちが主体となった五・四運動に関してデューイが述べているところである。

デューイが直に目撃した5～6週間の間に起こったこの出来事は、先の手紙にもみられるように、彼を強く魅了したのであった。中国においてデューイは、講演者のみならず、中国における民主化運動の観察者でもあった。こうして、政治的、社会的、文化的にも、めまぐるしく変わろうとしている中国にさまざまな面から関心を掻き立てられたデューイは、当初は4ヶ月の予定であった中国滞在を延長し、最終的には2年間にわたって、中国に滞在することにしたのである。

(2) デューイの中国での講演についてと聴衆の反応

2年間に渡る中国滞在中、デューイは各地の大学や学校などで、200回を超す講演を行った⁴¹。その中で最も有名なのが「北京大学での五大講演」といわれる講演である。この講演は北京大学において、58回にわたって行われ、胡適が通訳を務めた。

この講演の内容は、日本の東京・京都帝国大学で行った「哲学の再構築」と重なる部分に加えて、それをさらに膨らませ、教育学・教育哲学、倫理学、民主主義などを含み、話題は多岐にわたるものであった。国立北京大学での講演は主に「社会哲学ならびに政治哲学」、「教育哲学」、「倫理学」、「思想の流派」、「現代の三人の哲学者ジェイムズ、アンリ・ベルグソン、バートランド・ラッセル」、「教育における現代的傾向」、「アメリカにおける民主主義的發展」などについてそれぞれ講義が行われた。通訳を務めた胡適は、この講演を編集し『デューイの北京における五大連続講演』(1920)として中国語で出版⁴²する。すると、500ページもある本にも関わらず、発行部数10万冊にも及び、大変広く読まれたという⁴³。当時の中国の識字率が20%以下⁴⁴であったことを考えると、当時の中国の知識人たちは、デューイに大きな興味を寄せていることが分かる。

Berry Keenan は、伝統的な文化や社会体制を廃し、改革や新しい時代の革新を求めていた当時の中国の人々にとって、デューイにおける近代教育思想や、科学的思考はとても歓迎されたと評価する⁴⁵。また、Jessica Ching-Sze Wangによると、胡適の下にいた学生である羅家倫(Luo Jialun, 1897-1969)は、デューイの教育思想を「学校即社会、教育即生活(School is Society and Education is Life)」というスローガンを作り出し、この時期の中国ではどこでも使われるキャッチフレーズとなっていったという⁴⁶。さらに五・四運動において「北京学界全体宣言」を起草した羅家倫(Luo Jialun, 1897-1969)は、デューイが当時の中国の教育を、試験中心の機械的な競争教育によって子どもを受動的にし、子どもから自尊心を取り上げている述べたことを、強調して取り上げた。そしてその数カ月後、北京大学の学生は、「試験反対宣言(Manifesto against Examination)」を出し、「試験のためのペンを捨てよう！(Throw away the pen of examination)」という学生の間で流行った

言葉は、デューイの機会的教育への批判に影響されたものであったと指摘している⁴⁷。また、デューイが広東省を離れる日には、駅に100人の人が押し掛け、もっとデューイの話を聞きたいとデューイが帰るのを阻止しようとしたと報じる新聞もあったという⁴⁸。

けれども、このように学生たちには大いに歓迎されるその一方で、デューイの思想が「ラディカル」で学生たちを扇動しかねないとして、学校の管理職や、市の役人などには歓迎されてはいなかった。「私のことは、中国のどこの役人でも知っており、役人たちにはとても人気があるみたい」と子どもたちへの手紙で述べている（1920.04.11）。

(3) 新文化運動の思想的リーダー：胡適

このように、デューイの講演の受け止められ方は、日本と中国では、状況を異にしていた。どちらの国においても、デューイの考えは、主に当時のアカデミズムや、学校教育に携わる教師たちに、歓迎されたり、あるいは冷淡な反応であったりと、その受容は様々であった。けれどもデューイの中国滞在中で、着目すべきことは、デューイが行ったこととそれを受け止める側の反応だけでなく、デューイ訪中のオーガナイザーであると同時に、新文化運動の中心的イデオログのひとりであった胡適の言論活動である。以下で述べるように、胡適は、当時の中国の状況をどうにか変えようと、デューイの訪中を背景にして、当時の中国の人々の、民主主義や科学的思想への理解を深めようと、デューイの思想を巧みに当時の中国社会に合うように読み替え、世に訴えかけていくのである。

① 胡適の問題意識

胡適の言説を見て行く前に、胡適がどのようにしてデューイ思想と出会い、受容していくのかをみてみたい。

胡適は、安徽省に生まれ、朱熹や程頤一派の「理学」の影響を強く受けた考証学者を父（胡培翬^{こばいき}）にもつ。胡適の父は、胡適が3歳のときに亡くなる。しかしその後も「理学家庭」であった胡適の実家では、叔父たちから朱子の「小学」や、父の残した「原學」などを学び、4、5歳の頃から、程朱の理学に親しんでいたという⁴⁹。程朱の理学は「物に格って理を究める」、「ものに即してその理を究める」ことを教え、胡適も幼い頃から、常識を「疑う」ことや、筋道の通った論理的な考えを学んでいた。

そうした胡適は、米国へ渡る以前の学生時代から、文学や古典など、時代に合わないものが評価され、それがひたすら繰返し教えられるという、科学を軽視する当時の中国の教育に、強い疑問を抱いていた。中国の地方の知識階層に育った胡適は、幾度か学校が変わるなかで、「ものの考え方」について十代の頃から疑念を抱き、考えてきたという⁵⁰。学生時代には、当時学生の間で流行していた、ハックスレーの社会進化論や、当時の中国における啓蒙主義者であった梁啓超

(Liang Qichao, 1873-1929) の思想に触れ、「あの時代にかかる文章を読んで、彼から興奮と感動を受けぬものは一人もいなかった」⁵¹と述べている。胡適は、アメリカ留学前から、中国が近代化するための方法論的アプローチを求めているのである。

それは胡適が書いた小説「真如島」に良く表れている。当時17歳であった胡適は、上海の学校に在籍しており、自ら口語体で小説を執筆し、当時の口語新聞であった『競業旬報』に、「真如島」(1908-09年)を寄稿する。そのなかの登場人物を通して、胡適は次のように語るのである。

程正チェンジェンさん、まあ考えてもごらんなさい。鬼神がないということはともかくとして、仮に鬼神があるとしてもです、開帝とか呂祖とかはあんなに尊い方ですよ、十二枚の御札の命令を聞かれますか。こんな道理はどうにも分かり切ったことで、ちょっと考えれば、すぐ理解のゆくことです。ただ可哀そうなことに、私ども中国人はどうも物を考えようとしない。ただもう自生の流れのままに、不和雷同するのを心得ているだけです。国民の愚かさがここまできてしまったというのも、私の目で見れば、みんな物を考えようとしないからのことです。されば、宋朝の大儒程伊川も「学は思いにもとづく」と申している。このわずか四字こそは、全く千古の至言です⁵²。

この小説では、主人公である孫紹武が、色々な場面で見つた迷信現象を、それぞれ批判し、道理解き明かして人々を覚醒させようとする物語である。この場面では、世の中に鬼神はいるのかということ巡って、中国に伝わる古い占い「扶乩フケイ(かみおろし)」⁵³の迷信を論じている場面である。当時の中国では、官僚の昇進や政治的判断にさえ、この「扶乩」が用いられ、民衆の間でも広く信じられていた。そうした「扶乩」の風習を、胡適は批判するのである。彼の見るところによると、「扶乩」のような風習が受け入れられているのは、人々が自分の頭でものを考えようとしないで、言われたままに受け止めてしまうせいである。

そもそも胡適は、幼年からすでに、考証学者であった父の影響もあり、幼い頃から程朱の理学に親しんでいた。11、12歳で朱子の「小学」をおさらいし、司馬光(Sima Guang, 1019-1086)の「資治通鑑」を読んで、12歳には、すでに無神論者になったという⁵⁴。幼い頃から、朱程の理学の影響を受け、「疑い」や、筋の通った論理的考えの影響を受け、中国の伝統的な鬼神迷信に、疑いをもっていたのである。特に、胡適が中国で信じられている神々を否定するようになったのは、范縝が、仏教の因果に反対した話で「形は神の質にして、神は形のはたらきなり。神の形におけるは、切れ味の刀におけるが如し。刀うせて切れ味のみ存すことを聞かず。あに形滅びて神のみ存すべけんや」というくだりを読んだときであったという⁵⁵。つまり、肉体と精神の関係は、ちょうど刀とその刃の切れ味との関係と同じで、刀がなければ、刀の「切れる」こともないと説いていて、肉体がなくなっているのに、靈魂が存在するということはある得ない、ということである。胡適ははまだ幼いながらも、こうした考えを知り、考えれば考える程、道理がとっていると思えたとして、それ以後、知らず知らずのうちに無神論者になってしまったという。

幼年時代から、朱子学の「疑う」精神や、「論理的」にももの事を考えることに親しんでいた胡適にとって、朱子学を起こした一人である程伊川(程頤)の「学は思いにもとづく」と言う言葉は、

彼が、澄衷学堂（当時胡適が通っていた学校）で、朱子の「近思録」を読んだとき、彼の心に、深く、印象に残っていたものであったという。程伊川の「学は思いにもとづく（学原于思）」とは、人が、自ら感じたり、考えたりすることであって、形式的に決められた価値や解釈に従うのではない。学びとは、人が自分で感じ、自分で考えることによって、もたらされるということである。

この小説を胡適が書いていた時代は、まだ彼がアメリカに渡る前であり、デューイ思想とも出会っていない。けれども幼い頃から、朱子学の「疑い」や考え方を身につけていた胡適は、デューイと同様に、思考の方法を、この当時から求めていた事がわかる。胡適は、彼の後来の思想が、ハックスレーとデューイの思想の方向をたどったのも、「まさしく私が十何歳の時から、はやあんなに思想の方法を十分重視していたから」であると当時を省みて述べている⁵⁶。

そうして胡適は、1910年義和団事件賠償金の官費生としてアメリカに7年間留学する。当初はコーネル大学で農学を学ぶのであるが、そこで学んだギリシヤ哲学も、歴史補助学（Auxiliary sciences of history）もテキスト解析、文献批判が中心であり、胡適は興味が持てなかったという⁵⁷。胡適が求めていたのは、方法論的アプローチなのであった。そして1915年の夏、胡適はデューイ思想に出会うとたちまち、非常な熱心さでデューイ博士の全ての著作を読んだという。この出会い以後、デューイの哲学は胡適にとって、「人生と思考の基本的なガイドとなり、私自身の哲学の基礎」⁵⁸となった。彼はこのようにしてデューイと出会い、コロンビア大学へと移り、デューイ思想をたちまちに吸収して、自らの思想の基盤としていくのである。

②「文学改良芻議」

そして、デューイのもとで学ぶ胡適は、1917年に「文学改良芻議」という論稿をアメリカから、陳独秀が主催する雑誌『新青年』に発表する。この論文は、文学革命の先駆けとなり、胡適の名を中国に広めるものとなった。以下が、「文学改良芻議」で示された、胡適が考えた文学改良のための八カ条である⁵⁹。

- 一、内容のあることをいう。
- 二、個人の模倣をやめる。
- 三、文法にかなう文章を書く。
- 四、理由もなく深刻がらない。
- 五、陳腐な常套語はできるだけ避ける。
- 六、典故は用いない。
- 七、対句を考えない。
- 八、俗語俗字を避けない。

胡適がここで主張していることは、次のように要約できる。中国では従来、文章は雅であるべきものとして、俗を排斥してきた。韻や対句などの体裁が整っていれば、内容がなくても、意味がなくても良いものだとされてきた。ただ故事が運用でき音節が整えられて、対句ができていれば、それだけで律詩とされてきた。けれども、文学には、情感や思想がなくては「靈魂のない脳

髓を持たない」ことと同じであるという。また、俗語俗字はその時代の要求に従って自然に発生したもので、それだけ表現力に富んでいる。そうした言葉を文章にしなくては、生きた文章ではない。漢や唐の大昔に偉人と言われる人が作った文章や詩に、いかにまねて文章や詩を作るかということが、文学なのではない、と述べる⁶⁰。つまり胡適は、古典を、唯一の文学的発想の源泉とみなすことをやめ、現代のわれわれの率直な感情にそった表現や文体を用いて、文学をつくらうというのである。

さらに、詩にしばしば使われる常套語を羅列しただけでは、まったく意味を持たないものであると胡適はいう。常套語をできるだけ使わないというのは、人々が実際にその耳で聞き、その目で見、その体で体験した事物を、ひとつひとつ自分の言葉を作って表そうということである。

胡適はここで文学の話をしているが、それが本当に語っているのは、思考様式のことである。ここにはデューイの思想と、胡適の考えに、その根底で共通するものがある。

デューイは、教育においても、哲学においても、形式的な理解や、形式的に作られた概念や思想を、意味のないものとして批判する。例えば教育においては、読み書き、計算を、子どもの経験から切り離して、単に形式的に、機械的に暗記するという当時の教育様式を批判する。そして、哲学においてもデューイは、第1節でもみたように、人間の認識を理解するうえで形式的に作られた概念や、理性を意味のない「ますます余計なもの」(MW12:182)として退ける。

こうしたデューイの考え方は、幼い頃からもの事を疑うことや、道理の通った考え方が、中国に必要だとして模索していた胡適にとって、重要な彼が求めていた「思考の方法」であったのであろう。けれども胡適は、デューイの思想をそのまま要約して、中国に紹介するというようなことはしないのである。胡適は、デューイ思想を、当時の中国の人々の意識を変えていくために、中国社会の状況にあわせて、それが受け入れられていく形で、大胆に読み替えていくのである。

そこで彼が行ったことは、中国の知識人たちに馴染みの深い、詩を作る際の伝統的、典型的な考え方を批判することであった。詩を作る際の考え方を例にはしているが、それは中国の伝統を批判しているのであり、人々のものの考え方を批判し、彼らの意識を変えようとしていくのである。先の胡適が米国に渡る前の17歳のときに書いた「真如島」にもあったように、中国では、もの事を自分の頭で考えるのではなく、一般的な考え、特に迷信的な教えに、自らの考えなしに従う人々が多いことを批判的に捉えていた胡適の考えは、デューイ思想に出会った後、自らの思想的基盤を得て、「文学改良芻議」という形となって現れた。それは伝統的・権威的なものに盲目的に従うのではなく、自らの頭で考えた事柄や、自分が実際に感じた感情を表すことであった。

それは、デューイが『哲学の再構築』で訴えたこととも無関係ではない。デューイは、『哲学の再構築』において、人間に普遍的真理という超越的領域に導き入れるという「理性」を、「伝統的な形式主義と精巧な述語とに溺れた人たちの虚しい創作」(MW12:182)と批判した。胡適がここで、律詩において用いるべきだとされている体裁であるとか、故事、韻などは、まさに胡適にとって「伝統的な形式主義と精巧な述語とに溺れた人たちの虚しい創作」と同じものなのである。

デューイは、一次大戦後の世界を変えていくには、哲学を再構築していく必要があるとして、西洋哲学における理性の意味の転換——絶対的なものではなく、経験によってテストされ、再構築されるものとして——を主張した。そして胡適は、いまだ封建的価値の中に生きている中国社会を変えていくために、人々の意識を変えていく必要があるとして、詩や文学の形式や、作り方の根本的な考え方を変えていくことを、端緒としようとしたのである。そこで胡適は、伝統的な価値や形式に盲目的に従うのではなく、「人々が実際にその耳で聞き、その目で見、その体で体験した事物を、ひとつひとつ自分の言葉を作って形容詞、描写」し、「ただ真実を失わないことに心がけ、ただ事物を形容し、真意を書き移すという目的を達すること」⁶¹を心がけることだとするのである。

第4節 デューイ受容に関する日本と中国の違いをめぐって

以上、デューイが1919年～1921年にかけて訪問した日本と、中国でのデューイ受容やデューイの講義の様子について述べてきた。当節では、デューイが日本と中国をどうみたのか、特に両国の知識人たちをどのようにみたのかについて触れながら、両国へのデューイ訪問に伴う彼の思想の受け入れられ方が、異なっている点を改めて考察する。そして、そうした日本と中国旅行がデューイにとってどのような機会であったかを最後に述べたい。

(1) デューイ受容における両国の違いが物語っているもの

そもそも日本と中国での講演における中心的なテーマであった『哲学の再構築』というタイトルの通り、哲学を「再構築」することでデューイが目指したのは、「知性を、事物の根源的な形成者や目的因としてではなく、社会の福祉を妨げる自然および人生の諸側面を目的的かつ精力的に形成し直すものとして考える」ことであり、「個人というものも、ある魔法で世界を創造する病的に自足的な自我としてではなく、創意、発明力、知的に方向づけられた活動を通じて世界を作り直し、世界を知性の道具や所有物に変えて行くことに責任を追う主体」として捉え、これからの世界を考えることであったといえる (MW12:108)。

それは、人間の思考や行動を規定し「人間を縛り付けていた」、「権威ある導き」である「理性」や、超越的な存在から人間を解放することであった。デューイにとって人間とは、環境のなかで生きている有機体であり、そこで人間は、日常生活における習慣の刷新の中で生きている存在なのである。

① デューイのみた日本

そうしたデューイの主張に対して、日本の知識人達の反応は様々であった。西田幾太郎や、内村鑑三のように冷淡な反応もあった一方で、まだ学生であった岡部や長田、永野といった若い世代は、デューイの思想に大きく引きつけられていき、彼らは、その後の日本におけるデューイ研究や教育学を担っていく存在となった。

では、日本旅行に際して、そうした日本の知識人たちを、デューイはどのようにみたのであろうか。

デューイやアリス夫人が家族に宛てた手紙を見ると、日本を訪問した当初は、デューイも夫人も、日本の社会や文化に、好意的な感情や期待を寄せている。8週間に渡る滞在の中、デューイと夫人は、大学や各種団体での講演の傍ら、様々な日本の芸術や伝統的芸能、柔道などを見て、その文化的・精神的水準の高さに感銘を受けている。また、学校から出てくる子どもたちや、買い物をした際の定員の対応やサービスなどに、日本人の気立ての良さや、教養の水準の高さに驚いていた。総じてデューイは、日本に滞在していた時点では、日本の民主主義の進展の可能性や、リベラル知識人たちの見解に期待を寄せていたといえる⁶²。

けれども、そうしたデューイの日本観は、徐々に特に中国に到着して後に、変貌していくことになる。

デューイが雑誌 *The Dial* に寄せたエッセイ“*Liberalism in Japan*”(1919年7月26日発行)では、デューイの日本観は、批判的なものになっている。このエッセイはデューイが日本を4月末に後にして、7月に刊行されていることから、日本滞在の終わりから、中国滞在中に執筆されたと思われる。恐らく中国に到着後、デューイを迎え入れた、彼の学生であった中国の留学生たちから現地の情報を見聞きしたり、また五・四運動などでの日本の利己的な要求などにデューイが直面したりするなかで、デューイの見解は変化していったと考えられる⁶³。

“*Liberalism in Japan*”においてデューイは、政治家、学者、労働者、人力車の車夫に至るまで皆々が「デモクラシー」を口にしてしている様子や、また日本では「哲学を弄ぶ人々」によって、2~3年の間で、ニーチェがオイケンに取って代われ、オイケンがジェームズに取って代われ、ジェームズはベルグソンに取って代われるといのように、思想が対照的であってもそれが「流行(up-to-date)」であれば、取り上げられるとして、日本のリベラリズムや知識人の意見を「不安定(unstable)」であると述べる(MW11:156-157)。なぜこのように、日本には民主主義が根付かないのかについて、デューイはこのエッセイの中で分析する。

デューイによると、日本にとってドイツは、一次大戦で敵戦国であったのにも関わらず、それでもドイツ的制度、思想、理念を保持しており、日本の政治家や官僚、軍隊では、専らドイツ主義が占めている。それが日本の民主主義の成長を阻害しているとデューイはみる。また、財閥と政党が密接に結びき、企業や経済団体は、政府から自立した機関とはなり得ず、世論で社会を変えてゆく力とはなっていないこと、また、若い人々を従順な労働力として教育する、多面に計画された教育システムなどを批判している。

そのなかでも特に、デューイのみるところでは、天皇制が、日本の民主主義の発展を妨げている大きな要因であるという (MW11 : 170)。デューイは、小学校での天皇に関する歴史的、道徳的教育である「修身」がいかにかシステムティックなものか、そして「天皇崇拝 (emperor-cult)」が、どれほど完全に人々の「意識下の精神機構」にまでなっているかに気がつくのは、外国人のみであると述べている (MW11 : 171)。

さらに、リベラル知識人や日本の大学知識人の、天皇制に関する態度の曖昧さもデューイは指摘する。リベラル知識人は、皇室の宗教的地位を民主的な方向へ向けようとはするが、彼らは直接、皇室という考えを批判しはしない (MW11 : 171)。また、大学の教員も、教室の中であれば歴史に関する事実を述べるのが許されるが、そのような高度な批判は、教室のなかにおいてのみの秘密事項であって、それが印刷されても殉職に迫いやられることはないという当時の状況を述べている。そのような状況を見てデューイは、民主主義が最も確実に前進するときというのは、ある知識階層や知識人グループが、公の真実を明らかにしたことで、投獄されたり死刑に処されたりといったことが起った場合である、と皮肉的に述べる (MW11 : 173)。

以上のようにデューイは、日本のリベラリズムや知識人をみて、日本のリベラル知識人⁶⁴が真に情熱と勇気を持っているなら、日本の民主主義は、「公平さ、人間性、善意の優越性」を支持して、リベラリズムの将来を開かなければならないと提案し (MW11 : 154)。彼らにとって「真の試練はまだこれからだ」 (MW11 : 154) と述べている。

②デューイのみた中国

その一方で、五・四運動など、民衆や大学生が中心となって民主主義運動が繰り広げられていた中国では、胡適に代表されるように、デューイが『哲学の再構築』にかぎらず、彼の思想活動を通じて訴えたことを、実践的に、自らの社会を変える手立てとして、つぎつぎに再構築していたのである。中国でのデューイ受容は、故適人気も相まって、学生や、婦女子までもがデューイの名を知り、講演に押しかけていた。知識人層だけでなく、当時デューイに感心を示した人々が、デューイの思想をどこまで正しく理解していたかは別であるが、胡適や、陳独秀、蔡元培といった人々によって、デューイの思想が、社会を変えていくひとつの手段として用いられていった。

そうした中国の状況が、日本の状況に対して、デューイにとって対照的に写ったことは想像に難くない。デューイは、中国へ来てみると、日本との違いは驚くべきであり、全てが真逆で、同じ世界での出来事とは、まるで信じがたいと述べる。日本と中国は地理的には近いが、全く全てに関する状況が異なっているとして、中国の民衆の中から沸き上がるリベラリズムに比べて、日本のリベラリズムは、お芝居において、窮地に陥った場面を救うために、しばしば登場する奇跡的で機械仕掛の神のようなものであると述べている (MW11 : 178)。

デューイは、地方の軍閥による政治混迷、腐敗した官僚といった中国の政治・社会状況を批判しているが（MW13：181）、中国では胡適にみられるように、彼はデューイ思想を、自らの問題意識で受け止め、社会を変えていく手段としている。胡適にとって、デューイ思想は、単なる学問的な、アカデミズムにおける「アメリカ思想」なのではなく、現実の問題に働きかけていくことのできる手段や道具なのである。

こうしたところに、時代の状況や、個々人の経験の差異があるにせよ、両国における知識人の問題意識や「思想」の状況、在り方そのものの違いが、表れている。そして、デューイが『哲学の再構築』において問題にしたことも、そうしたことに他ならないのである。

当時の胡適もデューイも、自らの社会を変えていく必要があることを非常に切迫したものとして、認識していた。デューイが一次大戦を通じて感じた危機感を『哲学の再構築』で表し、胡適は、古い時代の考えが未だ残る中国社会を、人々のものの考え方から変えていく必要が有ることを強く訴え、新文化運動のなかでそれを実践に移していく。

胡適は、十代の頃から中国に必要なのは「ものの考え方」であるとして、それを求めていた。そしてデューイに出会い、デューイから吸収した思想を用いて、自国の人々の意識を変え、社会を改良していこうとしたのである。それは胡適に限ったことではなく、当時の中国の社会変革を目指した蔡元培や陳独秀などにも、ある意味では同様な傾向であろう。

胡適に顕著なように、幼いころから学んでいた権威主義・形式主義的、時には迷信的な教えや解釈、それに基づいた封建的で固定的な、倫理観などの価値体系が根強く残っていることに危機感を持つ中国の知識人たちにおいて、古い価値を崩し、新しい価値を創造する思考装置として、デューイの思想は、現実を変えていく有効な手段であったといえる。つまり、近代化を求める当時の中国の知識人たちにとって、デューイの思想は、単なる海外の学問や思想ではなく、まさしく自分たちの社会の問題と直結していたとみることができる。それは、日本におけるデューイ受容が、主にアカデミズムにおいてであったこととは、対照的なものである。

(2) デューイにとって日本・中国旅行がもつ意味

こうした両国の違いは、一概にそれぞれの国の知識人を表面的に捉えて、デューイの構図に当てはめることが適切かどうかは別の問題だとしても、デューイが『哲学の再構築』で主張した、社会における哲学や思想の役割、つまり、哲学は観念的、理念的なものを追求していればよいのではなく、人間の実生活の問題に働きかける方法でなくてはならないというデューイの主張と、決して無関係とは言えないように思える。

そうしたデューイの主張は、第1節でも述べたように、彼の一次大戦での経験の反省からきている。一時大戦後のデューイは、固定的なドグマや、人間の経験に基づかないものを価値あるものとみなすことを嫌い、人間の経験に基づいて形成された理論、概念、思想体系は、「使用されることを通じて」、その正しさや価値が審議されるものであることを訴えた。デューイにとってリベラリズムも、民主主義も、すべては実際の生活のなかで、人々の間で起こるものであり、人々の

日常生活のなかで再構築されていく過程で、価値や方向が形成されていくものなのである。

この日本と中国旅行以降、デューイの今までの行為の倫理は、『公衆とその諸問題 (*The Public and Its Problems*, 1927)』、『古い個人主義と新しい個人主義 (*Individualism Old and New*, 1930)』、『リベラリズムと社会的行為 (*Liberalism and Social Action*, 1935)』などの著作に見られるように、「公衆 (public)」という考えのもと、一人ひとりの共感に基づいた人々のあいだのコミュニケーション、特に“face to face relationship”と「共感 (sympathy)」を、民主主義の最も根本的な基礎単位とするという彼の政治学的な議論が展開されていく。

その一方で、そうした民主主義の過程を支えるものとして、「習慣」や「探求」があり、それは善へ向かっていく過程であるとする論理学が、『人間性と行為 (*Human Nature and Conduct*, 1922)』、『経験と自然 (*Experience and Nature*, 1925)』、『确实性の探求 (*The Quest for Certainty*, 1929)』、『論理学 (*Logic: The Theory of Inquiry*, 1938)』などにおいて展開されていくことになる。

したがって、デューイの日本と中国の訪問は、日本と中国への旅行は、今までの彼の議論を、実際社会の問題のなかで考察する機会となり、後期にそれらの議論として展開されていく方向を、裏打ちづけていく契機となり、後期デューイへといたるに欠かすことのできない出来事と捉えることができる。

【参考資料】

資料 I デューイ訪日前後の東京帝国大学文学部の組織的変遷と、在任教授陣

東京大学百年史編集委員会編『東京大学百年史 部局史一』（東京大学、1986年）第二編文学部をもとに筆者作成

(1) 当時の東京帝国大学文学部の組織的変遷

(明治19～30年は帝国大学、大正8年以前は文科大学)

1) 明治19(1886)年の帝国大学令：文科大学へ改組

明治19年の帝国大学令にて、東京大学は帝国大学となり、文学部は分科大学の一つである文科大学に改組。その際文科大学は、哲学科、和文学科、漢文学科、博言学科の4科から構成されていた。

講義の担当 : 外山正一、坪井九馬三(心理学、史学)、元良勇次郎(心理学)、中島力造(倫理学)、野尻精一(教育学)、村上専精(印度哲学)、ノックス、ブッセら

2) 明治26(1893)年：講座制を採用

欧米の大学にならって、講座制が設けられた。

講座		教官
国語学・国文学・国史	第一講座	栗田 寛
	第二講座	星野 恒
	第三講座	黒川眞頼
	第四講座	物集高見
漢学・支那語学	第一講座	島田重禮
	第二講座	竹添進一郎
	第三講座	張 滋昉
史学・地理学	第一講座	坪井九馬三
哲学・哲学史学	第一講座	井上哲次郎
心理学・倫理学・論理学	第一講座	元良勇次郎
	第二講座	中島力造
社会学講座		外山正一
博語学講座		神田乃武

※他にも

3) 明治30(1897)年：京都帝国大学が設立され、帝国大学は、東京帝国大学と改称。

4) 明治37(1910)年：文科大学の大改革——3学科に

従来の九学科制を統合して、哲学科、史学科、文学科の三学科とし、学年制の代わりに単位制が採用された。その後、明治43(1910)年、専修学科が以下のように改変された。

哲学科：哲学、支那哲学、心理学、倫理学、宗教学、美学、教育学、社会学

史学科：国史学、東洋氏学、西洋史学

文学科：国文学、支那文学、梵文学、英吉利文学、独逸文学、仏蘭西文学、言語学

5) 大正7(1918)年 分科大学制度廃止直前の講座・講座数

文科大学の哲学・教育関連の講座抜粋

講座名	講座数
支那哲学・支那文学	2
哲学・哲学史学	2
印度哲学	1
心理学・倫理学・論理学	2
宗教学・宗教史	1
社会学	1
教育学	1
美学・美術史	2

6) 大正8(1919)年 文科大学は文学部に改称

哲・文・史三学科制は廃止され、19学科が独立。

→国文学科、国史学科、支那哲学科、支那文学科、東洋史学科、西洋史学科、哲学科、印度哲学科、心理学科、倫理学科、宗教学宗教史学科、社会学科、教育学科、美学美術史学科、言語学科、梵文学科、英吉利文学科、独逸文学科、仏蘭西文学科

(2) 哲学、倫理学、宗教、宗教史学の各講座の担当教官一覧

以下は、デューイ訪日前後の東京帝国大学における、担当教官と、在任時期を『東京大学百年史 部局史一』にもとづいて示したものである。デューイ訪日に関連のある人を中心とした講座に注目し、他の講座については割愛した。

【哲学科の変遷】

・明治19～大正7年

哲学・哲学史 第一講座 井上哲次郎 明治26～大正13年
 第二講座 ドイツ系ロシア人ケーベル 明治26～大正3年
 桑木巖翼 (明治32年講師) 大正3～昭和10年
 大島正徳 (大正5年助教授) 大正14年教授となり退職
 講師：松本文三郎(認識論・哲学概論)、小林一郎(論理学、認識論)
 今福忍(論理学)、波多野精一(古代中世哲学)、
 紀平正美(認識論、ヘーゲル哲学)、得能文(現代哲学)、
 石原謙(古代中世哲学、後大正10年助教授に)

・大正7年～

哲学・哲学史 第一講座 井上哲次郎 ～大正12年
 桑木巖翼 大正12～昭和10年
 第二講座 桑木が第一講座に異動後は、伊藤吉之助が分担
 その間、短期間ではあるが石原謙、大島正徳、出隆が分担
 講師：紀平、大島、鹿子員信、川野興一、矢崎美盛、金子武蔵ら

【哲学科】

教官	明治					大正			昭和		
	20	25	30	35	40	1	5	10	1	5	10
井上哲次郎			教授 (第1)								
ケーベル			教授 (第2)								
桑木巖翼											
伊藤吉之助											
石原謙											
大島正徳											
出隆											

*第2講座は大正15年10月まで、伊藤吉之助が分担という形で受け持っていた。その間、石原謙、大島正徳、出隆が分担していた。大正15年10月以降、伊藤の担当となる。

*大島正徳は、大正14年9月24日に教授となるが、翌25日に依願免官となっている。しかし、昭和15年まで講師として授業を受け持っていた。

*期区分：第一期 明治10(1877)年～明治19(1886)年3月

第二期 明治19(1886)年4月～大正8(1919)年3月

第三期 大正8(1919)年4月～昭和21(1946)年3月

*第二期講師：松本文三郎(認識論・哲学概論)、小林一郎(論理学・認識論)、今福忍(論理学)

波多野精一(古代中世哲学)、紀平正美(認識論・ヘーゲル哲学)、得能文(現代哲学)

*第三期講師：鹿子木員信(古代哲学)、河野與一(17世紀哲学)、矢崎美盛(諸問題)

金子武藏(諸問題)、桂壽一(近世)、武田信一(中世)

【倫理学】

教官	明治 20	25	30	35	40	大正 1	5	10	昭和 1	5
中島力造	23						7			
深作安文					41	講師				
吉田静致					42,43 ⇔		8			8
藤井健次郎					42	2				
友枝高彦						5				8
土田誠一							8			7
長屋喜一									2	8

【宗教学・宗教史学】

教官	明治 20	25	30	35	40	大正 1	5	10	昭和 1	5
姉崎正治			講師		教授					9
石橋智信							9	助教授		9
矢吹慶輝							講師 8-9			

姉崎正治

明治26(1893)年7月、哲学科へ入学。井上哲次郎、外山正一から社会進化を、ケーベルからショーペンハウワーを学ぶ。明治31(1898)年8月、文科大学講師を嘱託。「宗教」の定義に就いて講義を行う。宗教倫理学、宗教病理学、宗教史、日蓮研究、聖徳太子研究、キリシタン研究

※デューイ来日時の学部長、評議員

文学部(又は文科大学)長：上田萬年

(明治45(1912)年3月18日～大正10(1921)年3月31日)

文学部(又は文科大学)評議員：三上參次

(明治45(1912)年3月23日～大正10(1921)年9月14日)

資料Ⅱ デューイ訪問時の日本と中国と世界の主な動き

国際問題	中国	朝鮮 (朝鮮総督府)	日本
		1910.8 韓国併合。朝鮮総督府設置	
	1912.1.1 中華民国成立。 .2 宣統帝退位(清朝滅亡) 孫文、臨時大統領となる 1913.7 第二革命失敗 1913.10~16 大統領袁世凱	1911 日本語による教育体制始まる	1911 関税自主権回復 1912.7 明治天皇没 1912~26 大正天皇 1913 憲法擁護運動おこる 1914.01 ジーメンス事件 08 ドイツに宣戦 11 青島攻略
1914~18 第一次世界大戦 1915.1 日本、中国に二十一箇条の要求			
1917 ロシア革命	1915 陳独秀「青年雑誌(新青年)」創刊 1916 袁世凱死去。軍閥分裂。 1917 新文化運動始まる 1917 孫文、広東軍政府を樹立 対独宣言 1918~28 軍閥抗争 1918.05 魯迅『狂人日記』 1918 張作霖の北京進出 1919 孫文、中華革命党を改組し、 中国国民党を組織	1919.3 三・一独立運動	1915 東京-猪苗代間長距離高圧送電性向。大戦景気始まる 1916.01 吉野作造「憲政の本義を説いて其有終の美を済すの途を論ず」 1917.11 石井・ランシング協定(23破棄) 1918.8 シベリア出兵。米騒動 1918.11 武者小路実篤「新しき村」創設 1919.01 河上肇『社会問題研究所』創刊 1919.04 『改造』創刊
1919 ヴェルサイユ条約調印 1920 国際連盟成立 1921 ワシントン会議	1920 安直戦争、治外法権撤廃運動おこる 1921.4 広東政府成立(総統孫文) .7 中国共産党成立 魯迅『阿Q正伝』 1922.3.10~23 黎元洪(大統領)		1920.1 国際連盟に加入 1921.12 日英同盟破棄 1922.02 海軍軍縮条約九カ国条約 1922.03 全国水平社創立大会(京都) 1922.07 日本共産党結成
	1919.5 五・四運動始まる		
	1922.11 山東還付条約		
	1923.2 孫文、大元帥となる 1924.1 第一次国共合作		1923.05 第一次日本共産党検挙 09.1 関東大震災

詳説日本史図録編集委員会編『詳説日本史図録 第6版』(山川出版、2014年)347-348頁、第一学習社編集部編『グローバルワイド世界史図表』(第一学習社、2000)269頁より、著者作成。

【引用・注】

1 デューイの日本・中国旅行に関する先行研究には、日本と中国において数多くのものがある。デューイの思想形成を網羅的に扱った従来のデューイ研究で参考になるのは、George Dykhuizen, *The Life and Mind of John Dewey*, (Southern Illinois University Press, 1973), 三浦典郎・石田理訳『ジョン・デューイの生涯と思想』清水弘文堂、1977年、Alan Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, (New York: Norton Paperback, 1997)である。

デューイの日本訪問に関しては、Victor N. Kobayashi, *John Dewey in Japanese Educational Thought*, (Ann Arbor: Malloy Lithoprinting, 1964)、三浦典郎「一九一九年当時の日本におけるデューイの記録」、日本デューイ学会編『デューイ来日五十周年記念論文集 デューイ研究』（玉川大学出版部、1969年）81-96頁がある。また、日本におけるデューイ研究やプラグマティズムが導入され、発展していく経緯を扱ったものに、魚津郁夫「日本におけるプラグマティズム—解説および文献—」、『思想』、No.383（岩波文庫、1956年）、早坂忠博「日本におけるデューイ哲学思想の受容と発展」、日本デューイ学会編『日本のデューイ研究と21世紀の課題—日本デューイ学会設立50周年記念論集』（世界思想社、2010年）がある。

デューイの訪中に関しては、それまでデューイの中国での講演は、各地の新聞や雑誌に散逸しており、その全体像を把握するのが困難であったが、1973年に Robert W. Clopton, Tsuin-Chen Ou ed., *John Dewey: Lectures in China, 1919-1920*, University of Hawaii Press, が出版されて以降、デューイの訪中に関するデューイ受容や、デューイが中国に与えた影響についての研究が盛んに行われるようになった。デューイの中国旅行を研究したものとして、まず参考にされるのが、Barry Keenan, *The Dewey Experiment in China Educational Reform and Political Power in the Early Republic*, (Cambridge, Massachusetts, London, England: Council on East Asian Studies Harvard University, 1977)である。当研究は、一次資料に基づいた考察を行っており、デューイの訪中を知るのに参考になる。

最近の研究では Jessica Ching-Sze Wang, *John Dewey in China To Teach and To Learn*, (Albany: State University of New York Press, 2007)が、新聞などを含めた現地の資料を詳細に検討していて、参考になる。日本においてもデューイの中国受容を研究したものが多くある。本研究では、小林文男「“五・四”期中国のアメリカ教育思想—デューイの放華とその役割をめぐって—」阿部洋「米中教育交流の軌跡—国際文化協力の歴史的教訓—」（興学社、1985年）、王頌「中国における西学受容に関する一考察—デューイの訪中と彼の教育学説の受容」、『アジア教育史研究』第4号、(アジア教育史学会、1995年3月)、68-69頁を、主に参考にした。

また特に胡適に焦点をあてた研究に、Jerome B. Grieder, *Hu Shih and The Chinese Renaissance Liberalism in the Chinese Revolution, 1917-1937*, (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1970)がある。最近の研究では、Chang, Han-Liang, “Hu Shih and John Dewey: ‘Scientific Method’ in the May Fourth Era-China 1919 and After”, *Comparative Criticism An annual journal East and West: comparative perspectives*, vol.22, Cambridge University Press, 2000, pp.91-1003 がある。

そして、鶴見和子『デューイ・こらいどすこおぶ』（未来社、1963年）、竹内好「デューイと胡適」鶴見和子編『デューイ研究：アメリカ的思考の批判』（春秋社、1952年）、佐藤学「公共圏の政治学—両大戦間のデューイ—」、『思想』（岩波書店、2000年1月）らは、日本と中国におけるデューイ受容の違いに焦点を当てた考察を行っている。

2 デューイとボーンの対立や、デューイの戦争支持に関する研究には、Rockefeller, *John Dewey Religious Faith and Democratic Humanism*, (New York: Columbia University Press, 1991)や、Alan Ryan *John Dewey and the high tide of American Liberalism*, (New York and London: W. W. Norton&company, 1995)の研究のなかで論じられてきた。日本の研究では、早川操「戦争とリベラル知識人をめぐるデューイ・ボーン論争の意義再考」、『日本デューイ学会紀要』第43号、(日本デューイ学会編、2002年)、75-81頁、佐藤学「公共圏の政治学—両大戦間のデューイ—」、『思想』No. 907、(岩波書店、2000年1月)、小西中和「第一次大戦をめぐるボーンとデューイの対立」、『彦根論叢』第359号、(滋賀大学経済学会、2006年)、83-103頁がある。北村三子「1919

-
- 年のデューイと日本」、『駒澤大學教育学研究論集』第26号、(駒澤大學総合教育研究部教職課程部門、2010年)、5-32頁がある。
- 3 S. C. Rockefeller, *John Dewey Religious Faith and Democratic Humanism*, (New York : Columbia University Press, 1991), p.314
 - 4 小西中和「一次大戦とデューイ」、11頁。
 - 5 佐藤学「公共圏の政治学—両大戦間のデューイ—」21～25頁。
 - 6 例えば、Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, (MW12), 1920, Chapter. 3
 - 7 Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, (MW12), 1920, Chapter. 1
 - 8 魚津郁夫「日本におけるプラグマティズム」『思想』1956年5月号(岩波書店:1956年)、p.39 (No.383, p.485)、浮田雄一「近代日本哲学とプラグマティズム—紀平正美と桑木巖翼」、『日本デューイ学会紀要』第25号、(日本デューイ学会編、1985年)、97頁。
 - 9 Johns Hopkins University Circular 1887, August
 - 10 藤原喜代蔵『明治・大正・昭和思想学説人物史 第3巻』(東亞政経社、1942年)、837頁。
 - 11 魚津郁夫、前掲書、40頁 (No.383, p.486)
 - 12 三枝、清水編『日本哲学思想全集 第4巻 啓蒙篇』(平凡社、1956年)、291頁。また、半沢弘「田中王堂 多元的文明論の主張」、『朝日ジャーナル No.13』(朝日新聞社、1963年3月31日号)、84頁。
 - 13 三枝、清水編、同書、291頁
 - 14 帆足理一郎「デューイ先生の思い出(1)」『春秋』第5号、(春秋社、1959年10月)、1頁。カッコ内は筆者補足。
 - 15 帆足、同書、1頁
 - 16 帆足、同書、2-3頁
 - 17 Victor N. Kobayashi, *John Dewey in Japanese educational thought*, (Ann Arbor : Malloy Lithoprinting, 1964), pp.. 30-31
 - 18 例えば、早坂忠博「日本におけるデューイ哲学思想の受容と発展」、『日本のデューイ研究と21世紀の課題 日本デューイ学会設立50周年記念論集』、日本デューイ学会編、(世界思想社、2010年)、4頁。
 - 19 三枝博音「日本における哲学的観念論の発達」、『三枝博音著作集 第三巻』(中央公論社、1973年)、89頁。
 - 20 田中王堂「桑木博士の『プラグマティズムに就て』を読む」、『哲学雑誌』第232号、(哲學會編、1906年)、25-26頁。
 - 21 小野栄二郎はミシガン大学で政治学博士を取得し、そこでデューイと出会い、幾年か大学に勤めた後、銀行家として活躍していた。(Dykhuisen, George. *The Life and Mind of John Dewey*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973, p.186)。
 - 22 中島慎一訳『哲学の改造』(岩波書店、1925年)の巻頭に収録されている姉崎正治、桑木巖翼著「デューイ氏の「哲学の改造」出版について」3頁。
 - 23 Dewey and Alice, *Letters from China and Japan*, (New York: E. P. Dutton, 1920), p.52.において、3月5日の時点でデューイは、500名の聴衆が以前出席しており、彼らを「忍耐強い人種である」と述べている。けれども、当時講義に出席していた永野芳夫が、三浦典郎に宛てた手紙(1965.12.02)によると、最後の講義の出席者は30～40名にまで減っていたという。(Dykhuisen, George. *ibid.*, p.372)
 - 24 桑木巖翼「プラグマティズムに就て」、『哲学雑誌』第227号、(哲學會編、1906年)、1頁。
 - 25 V. N. Kobayashi が金子武蔵に行ったインタビュー(1963年5月10日、東京)による。Victor N. Kobayashi, *John Dewey in Japanese educational thought*, p.39
 - 26 慶応大学では、「実業とデモクラシー (Business and Democracy)」と題された講演が2月26日に行われ、3月8日と15日の両日にわたって早稲田大学にて、「デモクラシーの哲学的基礎」と

- 題された講演が行われた（『教育実験界』第40巻、第4号（大正8年4月号）、9-14頁、『早稲田学報』（大正8年3月10日号）、5頁）。また2月17日と20日にデューイは、病床にあった成瀬を見舞うためと、日本女子大学の各学部や、当大学の高等女学校、附属豊明小学校、及び附属幼稚園を視察、参観するために、日本女子大学を訪れている（『家庭週報』大正8年2月21日、28日）。
- 27 デューイは、理科教育研究会において「理科教育の目的」と題する講演をおこなっている（『心理研究』第88号、大正8年4月号99～100頁）。また、4月18・20日には、京都の市公会堂にて、教育講演会として「社会教育について」と題する講演を行う（「京都日出新聞」大正8年、4月20日、21日）。
- また、デューイの訪日を取り上げるにあたって日本の教育学や、教育界に与えた影響が、考察されるべきであるが、本稿ではデューイの訪日と訪中が、彼の「成長の哲学」にどのように位置づけられるかという本論文の目的のもと、当章では『哲学の再構築』を軸に、両国とデューイの受け止められ方と、デューイが両国をどうみたのかを考察したいので、今回は考察の対象とはしなかった。けれども大正から戦後のデューイ受容と発展は、日本のデューイ研究の歴史を考察する上でも重要な課題であるので、今後、稿を改めて考察していきたい。
- 28 1919（大正8）年2月22日「時事新報」の夕刊より。
- 29 内村鑑三『内村鑑三全集三三』（岩波書店：1938年）、84-85頁。
- 30 高坂正顕「明治思想史」（1955年に『明治文化史』シリーズ（洋々社）の第4巻：『思想言論編』として初刊）、『高坂正顕著作集』第7巻、（理想社、1964年収録）、397頁。
- 31 一口に当時の知識人たちといっても、すべてが押し並べて哲学を、理念的なもの観念的なものとして、現実の実践に則した思想を軽視していたわけではない。例えば、大正期に桑木と並んで新カント派を日本に導入した左右田喜一郎（1881-1927）などがいたことが記されるべきである。左右田は、実業界で活躍する人物でもあり、新しい社会に合致するよう、哲学と社会科学を関連付けて自らの論を展開し、独自の経済哲学を樹立していく（船山信一「日本の観念論者」1956年初刊、『船山信一著作集 第8巻』こぶし書房、1998年収録、195～214頁）。
- 32 以上、帝国大学（東京帝国大学）の教育学における歴史は、東京大学百年史編集委員会編、『東京大学百年史 部局史一』（東京大学、1986年）「第4編教育学部、第一章教育学部前史—文学部教育学科」1159-1164頁を参考にした。
- 33 以上、岡部とデューイに関する関係は、岡部弥太郎「John Deweyの片影」、『学燈』Vol. 51, No. 12（学燈社、1954年12月）、9-11頁より。
- 34 長田新「ジョン・デューイの思い出」、『春秋』第5号（春秋社、1959年10月）、5-6頁。
- 35 Victor N. Kobayashi, *ibid.*, p.44
- 36 岡部弥太郎「John Deweyの片影」、『学燈』Vol. 51, No. 12（学燈社、1954年12月）、9頁。本の表紙裏には、丸善のシールが貼ってあることから、恐らく吉野作造は、デューイに会う前に、丸善でこの本を買っていたのではないかと岡部は述べている。
- 37 Victor N. Kobayashi, *ibid.* p.44-45
- 38 岡部弥太郎「John Deweyの片影」、『学燈』Vol. 51, No. 12（学燈社、1954年12月）、10頁。
- 39 桑木巖翼「明治哲学界の傾向」、『日本哲学の黎明期 西周の『百一新論』と明治の哲学界』（書肆心水、2008年）、109頁。
- 40 王頌「中国における西学受容に関する一考察--デューイの訪中と彼の教育学説の受容」、『アジア教育史研究』第4号、（アジア教育史学会、1995年3月）、68-69頁。
- 41 Jessica Ching-Sze Wang, *John Dewey in China To Teach and To Learn*, (Albany : State University of New York Press, 2007)
- 42 後に、Robert W. Clopton, Tsuin-Chen Ou eds., *John Dewey: Lectures in China, 1919-1920*, (Honolulu: University of Hawaii Press, 1973) として英訳が出版される。
- 43 Berry Keenan, *The Dewey Experiment in China*, (Cambridge, Massachusetts, London, England : Council on East Asian Studies Harvard University, 1977), p.30

-
- 44 小関信行『五四時期のジャーナリズム』（同朋社、1985年）
- 45 Berry Keenan, *ibid.* p.10
- 46 Jessica Ching-Sze Wang, *ibid.*, p.43
- 47 Jessica Ching-Sze Wang, *ibid.*, p.43
- 48 Jessica Ching-Sze Wang, *ibid.*, p.43.
- 49 胡適著、吉川孝次郎訳『四十自伝』（創元社、1930年）、68-71頁。
- 50 胡適著、吉川訳、同書、136-137頁。
- 51 胡適著、吉川訳、同書、107頁
- 52 胡適著、吉川訳、同書、135-136頁。
- 53 中国古来の道教系の降神術、霊媒信仰。桃や柳の枝で作られたT字型またはY字型の細い木のスティック「乩筆^{ケイバツ}」を用いて神託を得る。日本に伝わり「こっくりさん」のような、自動筆記の一種。その歴史は5世紀頃にまで遡るとされ、科挙の合格祈願から、日常の生活における授与性や子どもたちの遊戯として、知識人層から、貧困層に至るまで、華人社会において広く浸透しているという。（志賀市子『近代中国のシャーマニズムと道教』（勉誠出版、1999年）、39～50頁）。
- 54 胡適著、吉川訳、同書、68-77頁。
- 55 胡適著、吉川訳、同書、78-79頁。
- 56 胡適著、吉川訳、同書、136-137頁。
- 57 Jerome B. Grieder, *Hu Shih and The Chinese Renaissance Liberalism in the Chinese Revolution, 1917-1937*, (Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1970), p.49におけるJerome氏の胡適のOral History理解による。
- 58 以上、胡適がデューイ思想と出会うくだりは、胡適『胡適留學日記』第一冊、（台北：臺灣商務印書館、1959年）、五頁。
- 59 胡適著、増田・服部訳「文学改良芻議」『中国現代文学選集』第三卷、（平凡社、1963年）
- 60 胡適著、増田・服部訳、同書、289-292頁。
- 61 胡適著、増田・服部訳、同書、294頁。
- 62 デューイが日本のリベラリズムをどう捉えていたかということに言及した研究には、鶴見和子「日本におけるデューイ」、鶴見和子編『デューイ研究：アメリカ的思考の批判』（春秋社、1952年）、小西中和「ジョン・デューイの日本論」、『彦根論叢』第391号、（滋賀大学経済学会、2012年3月）、早川操「デューイによる日本のデモクラシー批判——一九二〇年代の日中関係から見た日本の政治的文化的課題——」、『デューイ学会紀要』第50号（日本デューイ学会、2009年10月）がある。中国へ渡った後のデューイは、日本のリベラリズムに批判的であったということが、一般的見解であるが、なかでも、小西氏はデューイのエッセイ“Liberalism in Japan”を対象に、デューイの日本におけるリベラリズムへの見解や受け止め方を、詳細に検討し、デューイの日本における自由主義や民主主義の発展可能性が「アンヴァレント」であったと評している（148頁）。
- 63 デューイが中国の現地で得ていた情報源に関して、B.キーナンは、それが主に海外で学位を取得した帰国留学生たちという、中国知識層の特定一派であったことから、「決定的な限界」があったと指摘している。キーナンによると、帰国留学生たちは、清朝崩壊後も近代化できずにいた中国の現状を打破しようと、新しい共和制のもと、世論を徐々に盛り上げてゆく若い世代のリーダーたちであり、彼らは、デューイが、ニューヨークの雑誌に送った記事の情報提供者であったとみている。（國枝マリ子訳「ジョン・デューイの中国体験—その意味—」、『米中教育交流の軌跡—国際文化協力の歴史的訓練』霞山会、1985年、423頁）デューイの中国での見解がどのような視点に立ったものであるのかは、さらに当時のデューイや、帰国留学生グループ以外の議論も含めて検討する必要がある。
- 64 デューイが、どのようなリベラル知識人を想定しているのかについて、小西氏らも指摘しているように、デューイは、吉野作造に中国から帰路で日本に立ち寄った際、面会しているので、彼

が期待を寄せているリベラルの一人に吉野作造がいたことが考えられる。また、小西氏は、当時それまでの対中国政策を反省し、デューイの考える方向で議論を行う知識人が出てきたとして、それらの人に石橋湛山、清沢冽らがいたことを指摘している(小西、「ジョン・デューイの日本論」、144頁)。ちなみに彼が、手紙やエッセイのなかで、実際に個人名に触れているのは、渋沢栄一、病床を見舞い、葬儀に出席した成瀬仁蔵、東京滞在中に身を寄せていた新渡戸稲造に関しては、“Mr. X”と記されているだけである。デューイが日本でどのような人々と接触したり、面会していたのかに関しても、当時のデューイの動向と資料を、さらに検討する必要がある。

第 3 部

「成長の哲学」としてのデューイ思想

第5章 「成長の哲学」のたどってきた道筋

これまで見てきたデューイの思想や実践を、貫くひとつの糸が見いだせるとしたら、それは、デューイが生涯をかけて追求してきた彼の思想は、「成長の哲学」というものであると言える。本章では、初期のデューイから後期に至るまで、デューイの「成長」の考えに一貫して考察した場合、それがどのように展開されてきたのかを、改めて考察する。それは、今までの各章で述べてきたことと決して無関係ではなく、それぞれが互いに関連している。

したがって、以下より、今まで述べてきたデューイの初期から哲学的関心としての「成長」という考えと、それに関連し、「成長の哲学」を構成するに至るデューイの各概念に関して、重要な主張とみなすことのできるターニングポイントに着目して、「成長の哲学」が展開されてきたその道筋を考察したい。

第1節 初期～中期における「成長」：経験から学ぶ能力

最初に、デューイの「成長」という考えについて、改めてその概念的 content について、デューイが述べていることを素描してみたい。

(1) 『民主主義と教育』における「成長」：中期デューイの「成長」

デューイにおける成長の哲学を一口に言えば、「自己更新」ないし自己改造の哲学であるといえる。生物が生きることの特徴は、デューイによれば、生物が更新によって自己を保持して行くことにあり、生物が、生存を続けようと努力することは、「生命の本質そのもの」であるとされる(MW9: 12)。そこにおいて、人間は、能動的な存在として捉えられる。それは、快や苦といった本源的衝動に支配されて生きているのではなく、人間は本来的に、能動的な存在なのであって、環境に積極的に自ら働きかけ、また環境からの変化を、柔軟に自らのうちに取り込み、自らも再構築していくのである。つまりデューイにとって成長とは、生命が、本質的・潜在的に有している、環境に働きかけていく能動性に、何よりも基づくものなのである。

こうした個人に関するデューイの理解にも見られるように、デューイが、「成長」という考えにおいて真に意図しているのは、個々人の成長を生物学的、生理学的に捉えるということでもなく、社会や歴史や自然が、移り変わり、変化していく全体なのである。つまり、デューイの問題意識は、学校教育における生徒が子どもの成長といった教義の意味においてではなく、初期からデュー

ーイが取り組んでいた「個人的なもの」と「普遍的なもの」の関係の延長においてなのである。デューイは『民主主義と教育』において次のように述べる。

実は、あらゆる個人は、社会的環境の中で成長してきたし、また、つねに成長しなければならないのである。彼の反応が次第に知的になるのは、すなわち意味を獲得するのは、一般に受け入れられている意味や価値という媒質の中で彼が生活し行為するからにほかならない。社会的な交わりと通して、つまり、いろいろな信念を体現しているいろいろな活動に参加することを通じて、彼は次第に自分自身の精神を獲得して行くのである。全く孤立した自我の所有物という精神の概念は、全く真実に反する考えである。自我は、彼の周りの生活の中に事物に関する知識が体現されていれば、それだけ精神を獲得するのであって、自我は、自分ひとりで知識を新たに構築している個々独立の精神ではないのである (MW9 : 304)。

デューイにおいては、個として生まれた個人が、社会のなかで生活する過程において、さまざまな価値や知性をみにつけ、社会的存在になっていく過程が、「普遍的意識」を担い、発展させていく過程とされる。そして、それは初期デューイの哲学的課題において考察されてきた問題である。「次第に自分自身の精神を獲得」していく。それは経験を再構築しながら、その連続性のなかで「成長」することである。

そこにおいて、未成熟の「未」というのは、なにか欠如したものと捉えられるのではなく、積極的な力や、能力を意味する。それをデューイは、「発達する能力」として、「成長の可能性」とみなす (MW9 : 46)。さらに、人間が本来的にもっている成長する力は、人間の、「可塑性」と「依存性」が極めて大きいというふたつの人間の特性に由来するものである。繰り返しになるが、「依存性」とは、能力が成長していくことを意味し、永久に何かに寄生している状態ではなく、何か積極的な力をもったものである。そして「可塑性」は、外からの力によって、その形が変わってしまうことではなく、個人が本来的に持っている自分自身の「性向」を保持しながら、しなやかに周囲の環境と調和していくような融通性に近いものを意味する。けれどもそれは周囲の状況に、単に同調して生きていくことではなく、本質的には、「経験から学ぶ能力、すなわち、ある経験からそれ以後の状況の諸困難に対処するのに役立つものを得て保持する力」であり、「前の経験の結果を基礎として行動を修正する力、性向を発達させる力」なのである (MW9 : 51)。

そして、先行する経験から、後に続く活動を再構築していく過程において、そのなかで修正する諸要素を選び、持ち越していくことは、デューイにおいて、「習慣」を獲得したり、「性向」を発達させていくことである。「習慣」とは、能動的に環境に働きかけていくことに加えて、「知的および情緒的性向」の形成を意味するものである。「習慣」を再構築していく過程では、どんな選択においてもそこには、「知的な性向」が表れているのである。つまり「成長」とは、「後に現れる結果に向かって進行するこの行動の累積的变化こそ、成長の意味するものなのである」(MW9 : 46) とデューイが述べるように、成長の意味を決定づけ、方向づけるものこそ、「知性」なのである。

「生活 (life) 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」(MW9 : 4) とされるように、デューイにとって生活することは、「自己更新」の過程であり、発達すること、成長することが、生 (ライフ) なのである。それは、それ自体を超えるいかなる目的を持っておらずそれ自体が目的なのだということ、そしてその過程は「連続的な再編成 (reorganizing)、再構築 (reconstruction)、転換 (transforming) の過程」(MW 9 : 54) であるとされる。それは、社会の固定した目的や真理、ドグマに、個人を鋳型に押しこむように合致させていくことではない。それは可変的なものであり、個人が自発的に、能動的に、自らの問題とそこにおける目的のもと、古い経験を再構築し、新しい経験を創造し、成長していくことなのである。

ところで、古い経験を再構築し、新しい経験を創造し、成長していくことは、経験を再構築していくことである。「経験の再構築」を最も端的に表す考えは、第2章でみたように、「経験の意味の増加」と、「未来を方向づける能力の拡大」というふたつの表裏一体のものである。経験の意味が増加することと、次におこる未来の経験を方向付けていく能力が拡大していくこととは、デューイの「成長」にしる、「経験の再構築」にしる、「探求」にしる、そこにおいて、もっとも本質的で基礎となるものであり、デューイの「成長」を構成する、最もファンダメンタルなデューイの考えなのである。経験の意味が増加し、それによって未来を方向づける能力が拡大する、という考えなしには、デューイのいかなる考えも成り立たない。デューイの「成長」が必然的に意味する「経験の再構築」、「探求」、「習慣」、「性向」などのすべてにおいて、「経験の意味の増加」と、「未来を方向づける能力の拡大」という考えは、本源的な考えなのである。

それでは、実質的にデューイの「成長」が意味する、「経験の意味の増加」と、「未来を方向づける能力の拡大」という彼の考えは、いつ頃から、どのようにしてデューイのなかで展開されたものなのか。それを知ることが、デューイの「成長」の起源を考察する鍵となる。

(2) 初期デューイにおける「成長」の変遷

初期のデューイは、知識が総合の結果だとしたら、何が総合され、それがどのようにおこるかということに極めて強い関心を持っていた。それは若きデューイにとって、大きな哲学的課題であった。具体的に言えば、感覚は、どのように精神を構成し、そこにおいて意味が生成され、行動が生じるのかということである。それはデューイにおいては、「感覚」と「知性」、あるいは、「感覚」と「経験」の関係の問題として、論じられる。

① 1886年 「魂と肉体 (“Soul and Body”）」

1886年4月に発表された論文、「魂と肉体」においてデューイは、心的なもの身体的なものの関係を論じる。当時の生理学的心理学での「刺激—反応」問題において得られた諸事実では、心的なもの身体的なものを、どのように捉えているのか、つまり「刺激—反応」の関係では、

何が起きているか、そしてそれは、どのように解釈されるのか、という問題を論じるのである。

「感覚は常に調整され、調和的に結合されている」

そこでデューイは、感覚、あるいは知覚は、具体的には、刺激と反応といった反射作用は、唯物論者が見なすように、刺激や感覚それ自体が、知的な合目的性を持つのではないことが、当時の生理学的諸事実から、分かってきた。つまり人間は、多くの外からもたらされる感覚や刺激に対して、自らの注意が向くものへと、自らの意識のなかで刺激を選択し、理解し、意味を構成しているというのである。それは、唯物論者が捉えるように、刺激によってもたらされた反射つまり、目的にコントロールされた行動が、物質的なものの本性を意味する、ということではない。デューイにおける反射作用とは、ある目的のもとに構成された、メンタルプロセスを含む活動なのである。

心的なものは、目的論的に身体的なものに内在している。最も簡単な神経行動でさえ、適応的 (adaptive)、目的的要因 (purposive) を排除するほど単純ではない。神経行動は、常に調整 (adjustment) である。それは決して、刺激の単なる機械的結果ではなく、常に選択 (selection)、抑制 (inhibition)、反応 (response) を含んでいる。有機体の幸福にとって望ましい刺激が、有機体に動きかけてくる莫大な数の刺激のなかから選択される。他の刺激、とりわけ役に立たない刺激は抑制され、こうして、行動が、有機体自身の必要、すなわち目的に従って結果する。もし、われわれが視野を広げ、有機体全体の一致した行動を含めれば、この結論はより明確なものになる。多くの感覚的、および筋肉的刺激は、ほとんど無数であるが、常に調整 (co-ordinated) され、調和的に結合 (harmoniously combined) されている。(EW1 : 103)

つまり、心的なものが身体的なものに内在しているということは、身体的なものをある目的に向けるべく指揮し、また、この目的のためにある活動を選択すること、他の活動を抑制し、ある刺激に反応すること、あるいは他の刺激を統制することなのである。そして、感覚とは、そのように選ばれた目的に到達するために、最も単純で、最も無駄のない方法で、複合的全体を調整し、調和させる、というものなのである。

したがってデューイにおいて感覚とは、その原因を、精神の内部に持っているものとされる。感覚として知られている心的状態は、特定の神経過程と不断に連続しており、刺激と反応における2つの間の、物理的因果性としての物質と、それに係る運動の一体性としての結合という視点によって、感覚や知覚における物理的先行物は、感覚の生産にとって必要な刺激だということである。

すなわち、物理的先行物は、たんなる刺激なのである。感覚は刺激から生ずるものではない。それは決して刺激なしに生ずるものではないが。感覚は、その根拠を神経過程に持っている。感覚はその原因を内部に持っているのである。身体的過程が精神を呼び起こし、身体的過程が、精神を刺激して行動を起こす。そこで、精神は、自発的に、またそれ自身の法則によって、それ自身から感覚を発達させるのである。この原理が、刺激と反応の原

理であると認識される限り、そこに含まれているさまざまな要素に与えられる特別な名前は重要ではない。……われわれは物理的因果性の原理を超えて、自己発達の活動の原理に行き着いたことを認めるべきなのである (EW1:106)

感覚は常に調整され、調和的に結合されていること、そして感覚をもたらす原因は、すでに精神の内部にあり、それは「自己発達の活動」とされる。感覚を構成することは、自らのうちに要因がある何かを構成することであり、感覚とは、そうした要因を、行動として構成していく自発的な活動であるとする考えは、後のデューイの「感覚」や「経験」、「知性」へと展開していく。例えばそれは、1896年に発表され大きな議論を巻き起こした「心理学における反射弧の概念」論文で、さらに展開された (第1章第4節参照)。

確かに、この1886年「魂と肉体」では、「反射弧」論文において、刺激、反応を明確に円環したものとして捉えるにはいたっていないが、その基礎となる「感覚は常に調整され、調和的に結合されている」という考えは、すでに、「反射弧」論文から約10年前の1886年の当論文において、すでに得られていた考えなのである。1896年の「反射弧」論文に比べて、あまり取り上げられることのない1886年のこの段階においても、デューイがそうした考えを展開していることには、着目すべきである。

②1887年「観念化としての知識 (“Knowledge as Idealization”)

以上のような1886年「魂と肉体」における、感覚がメンタルプロセスを含むという考えは、デューイの経験概念に、次なる展開をもたらすこととなる。

デューイは、1887年に公表した「観念化としての知識 (“Knowledge as Idealization”）」において、感覚と知性の関係を論じ、感覚において知性が生じるのは、経験が成長していくことであると述べるのである。

まずデューイは、感覚がいかにして経験になるのかについて、「感覚が経験になるのは、ただ解釈する知性が、感覚になにか知性自身の存在を投影するときだけである」(EW1:189)と述べる。

ここにおいてデューイは、カントがカテゴリーを通して感覚を解釈する統覚の総合的統一としての自己意識を、経験には不可欠なものであるとしたことをカントの強みであると見なす。それによって、心理学が哲学を説明できる立場にあり、心理学が哲学となる立場が与えられたのである。けれどもカントが、統覚の総合的統一としての自己意識の内容を、単に論理的なもののみなし、それを単に形式的なものとするに、カントの欠陥があると述べる (EW1:190)。これは、1884年の「カントと哲学的方法」でも述べられていることで、ここでもその観点に立っているとと言える。

ここで重要なのは、初期デューイの問題関心、つまり感覚が総合され、経験となるのであれば、それはどのようなプロセスなのかという彼の哲学的課題が、1887年「観念化としての知識」においても、カントの光のもとに再構築されていることである。1886年の「心理学的観点」や、この1887年「観念化としての知識」に現れる、初期デューイの哲学的課題とは、知識の起源、つまり

知覚がそのように個人の意識に現れるのかということであり、それは、どのように個人的意識に、普遍的意識が現れるのかという問題である。

それに対するひとつの答えが、この「観念化としての知識」では示されることになる。

デューイは、「知性が、それ自身の何かを感覚に投影するとき、経験が始まる。今やわれわれは、知性が経験のなかにより多くの観念的内容を読み込む程度に応じて、経験が成長し、より多くの意味を持つことを認めなければならない」(EW1:191)と述べ、また「感覚を供給するのではなく、感覚を通して意味を供給することは、経験をより有意義なものにする。そして、このことは、知性がそれ自身の観念的内容から、観念的特性を加えるにつれて、経験は成長する」(EW1:191)と述べ、知性と感覚の関係を論じる。

感覚のなかに多くの知性があらわれ、形成されるとき、経験はその程度に応じて、成長する。つまり、感覚が総合され、経験となるには、知性がそこに現れているということである。感覚はもともと個人のうちにあるメンタルプロセスを含んだものであり、そのメンタルプロセスに、知性が表れるとき、経験は、単に身体的経験ではなく、精神的経験となると論じた1886年「魂と肉体」が、1887年の「観念化としての知識」では、知性が、経験のなかに、より多くの観念的内容を読み込む程度に応じて、「経験が成長する」と捉えられるに至るのである。

この考えは明らかに、デューイが1916年の『民主主義と教育』で展開した、「成長」の「経験の意味の増加」や、「未来を方向づける能力の拡大」の基礎をなす解釈であると言える。

つまり、知性が感覚を総合し、経験を構成する過程において、知性は、感覚からもたらされた様々な要素を、比較したり、結びつけたりするとき、同時に精神は、感覚との関わりを形成するのである。そうして精神自身もつ意味の内容を、感覚へと「転換」していく。そしてこの転換について、デューイは次のように述べる。

この転換は明らかに、与えられた経験を、意味または知性の体系に組み込み、それによって、将来の統覚的行動のために、より後のものを、より良く準備するのである。この組み込みは、知性の総合的内容を増加させ、それによって、可能な将来の経験の意味が、増加されるのである。したがって、経験の成長過程は、相互的なもの (reciprocal) である。いかなる経験も、自我が自らの観念的蓄えから、経験のなかにその意味を投影するとき、意味を持つのである。この投影は、与えられた経験を、その意味に関して言えば、自我の観念的蓄えに当て、それによって、経験をいっそう発達させる。これ故、知識は、経験の観念化の過程 (process of idealization of experience)、または知性の実現化の過程 (realization of intelligence) なのである。……究極的には、経験の成長は、知性自身の、感覚に作用する働きによってもたらされる、経験自体から生じたその発展のなかに、成立すべきものなのである。(EW1:192)

知性が、感覚において、自らの意味や体系を表し、感覚の意味を構成し、経験が構成されていくことを、デューイは、将来の行動のために、「より後のものを、より良く準備する」ことであると論じる。それによって知性の総合的内容は増加され、「経験の意味が増加」される。

ここに『民主主義と教育』で展開された「成長」の、「経験の意味の増加」と「未来を方向づける能力の拡大」がはっきりと表れているのを見るのである。したがって、このように展開されてきた一連の考察は、次の二つの意味で、デューイの「成長」において重要な契機であるといえる。

第一に、経験に知性が現れる程度に応じて、経験が成長するという考えである。それは、感覚に知性が現れることにおいて、今までの古い経験から、新しいものを読み込もうとする程度に応じて、より経験が成長する、と捉える視点である。これは「経験の再構築」における「経験の意味の増加」と、「未来を方向づける能力の拡大」の本源的な理解に他ならない。

第二に、感覚に知性が現れる程度に応じて、経験が成長すると捉えることは、初期デューイの哲学的課題において、デューイなりの一つの見解が示されている点である。知識の起源、すなわち知覚がどのようにして生じるか、どのようにして個人的に、普遍的なものが現れるのか、という初期デューイの問題意識に対して、以上のように捉えることによって、デューイなりのひとつの見解が、示されたといえる。つまり古い経験から新しい経験を構成する際に、知性が現れ、それを経験のなかに読み込み、現実化するによって、経験が成長し、それが経験の意味を増加させてゆく、と捉えられていることである。

第2節 後期における「成長」：成長が向かうところ

以上に見てきたように、初期のデューイは、知識が、総合の結果だとしたら、何が総合され、それがどのようにおこるのかということ、その中心的哲学的課題としていた。そしてそれは、どのように、普遍的なものとしての知性を、個人はどのようにして、それを得ていくのかという問題である。初期デューイにおいてそれは、古い経験を新しいものに再構築しようとするとき、経験のなかに、それまでの知性を読み込み、新しいものへと実現化していくこと、と捉えられ、それが「経験の成長」——経験の意味の増加、未来を方向づける能力の拡大——とされた。

次に、そうした個人的なものと普遍的なものとの関係を考察するというデューイの問題意識において、次なる重要なポイントとなるのは、そうした経験に再構築の向かう先はどこなのか、という問題である。それは中期の、『民主主義と教育』、『倫理学』、『人間性と行為』といった作品のなかで展開されることになる。そこにおいて、普遍的なものとは、社会的なものとして捉えられる。「個人は社会的環境のなかで成長し、また常に成長しなければならない」(MW9:304)というように、人間が社会のなかで生活することつまり、日々の行為や活動を通じて、さまざまな価値や意味を、身につけ、古い経験を再構築していくという過程は、「善」へと向かうことであるとして展開されてゆく。

(1) 成長はどこへ向かうのか

第1節でも述べたように、『民主主義と教育』でデューイが一貫して主張する「成長」とは、人間の日常の「生活 (life)」そのものであり、人々の生活は、すなわち「教育」なのである。“life”ということばでデューイが言わんとしていることは、生物学的な個々の生命というよりも、もっとユニバーサルな視点において、社会や歴史、自然が変化していくという包括的観点から述べられているものである。それは、いかに普遍的意識が個人的意識に現れるか、というデューイの哲学的課題からの延長線上にある。

それは『民主主義と教育』において、生命が、生活の過程を通じて、自己を更新することは、「コミュニティすなわち社会集団が、絶え間ない自己更新を通して、自己を維持するとういこと、そして、この自己更新は、その集団のみ成熟な成員が、教育を通して成長することによって、行われる」(MW9:14)とデューイが捉えるように、それは、共同社会 (community) の成員が、世代から世代へ、そのコミュニティにおける価値を形成し、伝達していくことなのである。このようにデューイは、個々人の成長・発達の総体として、その全体が変化していくとみる。それは個人が日常生活において、他者や環境との社会的な交わりを通じて、社会の中にある価値や意味—文化、言語、制度、習慣—を、吸収し、再構築していくことなのである (MW9:304)。

初期以降のデューイにおいては、そうした個人の日々の生活での営みとしての、探求を通じた経験の再構築が、一体どこへ向かっていくものなのか、という問題が展開されることになる。

つまり、1880年代にデューイが取り組んだカントの再構築を通じて、1890年代には「自己」と「自己意識」を明確に区別し、活動としての「自己」、そしてそれに方向を示し、活動全体を導くものとしての「自己意識」という考えを展開した。一方、実生活の面では、1894年にミシガン大学から、シカゴ大学へと移り、シカゴ実験学校での実践を通して、「活動としての自己」という考えが、より社会的なものとの関わりのなかで論じられるのであった。それは、自らの経験を再構築していくことであり、知性を創造していくことである。

そのことをデューイの意図する意味において換言すれば、個人として生まれ、個人が社会的環境のなかで育っていくことは、個人の生活・行動・思考・探求の過程において、普遍的なもの、つまり社会的な制度や習慣などといった価値を、個人が担ってゆくことなのである。そして、それは共同体の世代から世代へと受け継がれていく。中期のデューイにおいては、そうしたものの全体として、「成長」が捉えられ、一個人の成長・発達ということよりも、さらに大きな枠組として、社会や歴史、文化ということが意図されている。

けれども、成長が向かっていく先に、そこに何か固定した目標や理想、絶対的なものがあるのではない。デューイはいたるところで、人間の成長の先に、何か絶対的なものが想定されている思想を批判する。それは、成長を、「完成」された状態へと発達していくことであるとしたフレールバの超越論的理想であり、絶対化された目標、理想化された制度それ自体の目的に向かって自

己自身を仕上げていくというヘーゲルの絶対的観念論である。それらの観点から、成長を捉えると、どういうことになるのか、デューイは次のように述べる。

諸個人は、あるがままの諸制度に対抗するいかなる精神的権利ももってはいない。すなわち、個人的発達も、養育も、現存する諸制度の精神を従順に同化することにあるのである。それを変化させることではなく、それに同調することこそが、教育の本質なのである。…19世紀後半において、この種の観念論は生物学上の進化論と融合した。「進化」とは、それ自体の目標に向かって自己自身を仕上げていく力であった。これに対して、それと比べれば、個人の意識的な思想や選好は無力である。言い換えれば、諸個人は、むしろ、それが自己自身を上げるための手段にすぎないのである。社会の進歩は、「有機体的成長」であって、実験的選択ではないのである。(MW9: 64)

絶対化された目標や、理想化された制度が、個人の、そしてその総体としての社会や自然の成長の向かう先に設定されているとすると、そこにおいて、諸個人の成長や発達、ただそれらの目標や制度に向かって、自らを同化、同調させていくことでしかないというデューイはいう。デューイが『民主主義と教育』で批判している、固定的目標を設定し、そこから個人の成長や発達を捉えようとするこうした立場では、人間は、あるいは人間の成長は、そうした絶対的なもの、完成へと向かって、そこに合致していくように成長しなくてはならないことになる。デューイは、こうした固定的なもの、理念的なもの、絶対的なものを、何よりも退けようとする。それは『哲学の再構築』においても、固定的で人間を縛り付ける「頑固なドグマ」や、「観念的なもの」を世界から一掃するという主張において見られたものである。

絶対的目標へ向かって完成していくことが、成長であるという立場において、世界それ自体は、それが絶対的、究極であるがゆえに、変化しないものとされる。けれども、デューイにおいて世界は、進化していくもの、変化していくものなのである。それは「コミュニティすなわち社会集団が、絶え間ない自己更新を通して、自己を維持するとういこと」(MW9: 14)であり、「不断の形成過程にあるもの」(MW9: 361)なのである。そこにおいては、自然や社会、世界にやどる法則、それ自体が進化の結果なのであり、そうした法則それ自体も、変化し、発展していくものなのである。

さらに重要な点は、ここでは「有機体的」成長が批判的に捉えられていることである。これは、初期のデューイに見られるものとは、異なった立場である。初期において、特に1884年『カントと哲学的方法』では、経験は、自己意識を通じて有機的に発展すると捉えられていた(EW1: 53)。しかしここでは、経験が成長すること、個人が成長していくということは、「有機体的発展」ではなく、それに代わって「実験的」すなわち反省的思考による「選択」によるのである。これは実験主義と言われるデューイの立場を表すものであり、そこにおいて知性を、探求という方法を道具として用いるという意味で、道具主義と言われるデューイの立場が現れていると言える。

(2) 善へ向かうものとしての「成長」

このように、個人の成長から、その総体として、進化していく全体という不断の形成過程にある「成長」はどこへと向かうものなのか。変化さえあれば、それは成長を意味するのであろうか。1916年の『民主主義と教育』では、人はどのように成長するのか、充実した成長とは何かということの全体的な骨子が述べられた後、「成長はどこへ向かうのか」という問題は、1920年『哲学の再構築』、1922年『人間性と行為』、1933『倫理学』（第二版）といった著作のなかで展開される。すなわちそれは、人間の活動や行為と、成長の関係である。

まず1920年『哲学の再構築』において、固定的な価値や、権威的なドクマへの信仰がなくなり、人々が固定的で慣習的な価値に頼るといことがなくなれば、どのようなことが起こるのか、デューイは次のように述べる。

固定された変化のない結果ではなく、成長 (growth)、改善 (improvement)、進歩 (progress) の過程が重要なものになる。二度と動かない固定した目的としての健全さではなく、必要な健全さの増進——という継続的な過程——が目的であり、善である。目的は、もはや到達すべき終点や限界ではない。目的というのは、現在の状況を変えていく積極的な過程なのである。究極のゴールとしての完成ではなく、完成させ、仕上げ、磨き上げる不断の過程が生きた目的である。健康、富、学識と同様、正直、勤勉、克己、正義なども、これらを到達すべき固定的な目的と考えた場合とは違って、所有すべき善ではない。これらは、経験の質的变化の方向なのである。成長そのものが、唯一の道徳的「目的」である。(MW12: 181)

固定的な価値、権威的なドグマというものが放棄されると、人々が自ら考え、再構築していくものとしての経験の質的变化の過程が重要になる。それは「成長」であり、改善、進歩である。そこでは、過程そのものが目的であり、その過程そのものである「成長」自体が目的となり、善、すなわち道徳的目的となるとデューイは捉える。

デューイが個々人の「成長」の目的としている善というのは、行動における目標という位置づけではなく、個人が行動のなかへ具現化していく、進化の過程のうちにあるものなのである。社会のなかにあるいは、自然界のなかにも広く普及している法則や習慣こそが「善」なのである。「善」とは世界において、人間や生物の行動や活動によって、具現化されているものなのである。したがって、デューイにおいて、「善」とは、行動のうちに位置づけられるものではなく、社会のなかで生活していく諸個人によって、それがますます具現化され、連続的に再構築されていくものなのである。そのようにして善が、人々の行動や活動のなかで具現化され、再構築されていくその過程が、全体の変化なのである。つまり善とは、変化の過程のうちに宿るものなのである。換言すれば、社会のなかで生活する個人が、日々の活動や行動、コミュニケーションを介して、可能な限り広く一般された、社会の習慣や制度などを、人々との生活のなかで再構築していくことなのである。そうした変化や進化の過程が「成長」であり、その過程は「善」へと向かう。

初期デューイにおいて、「普遍的なものは、個人的なものを通じて具現化される」という考えは、中期の1920年『哲学の再構築』の段階では、道徳的価値において、個人が生活のなかで形成し、再構築していくものとして捉えられるのである。そして、デューイは「道徳的独立というのは、成長の中止を意味し、孤立は無感覚を意味する」と述べ、「道徳の過程と、個人の成長の過程が同じもの」と分かれば、社会の進歩及び再構築の最も経済的で、効率的な手段であることが理解されると論ずる（MW12：186）ように、道徳的価値を諸個人が、社会における生活のなかで再形成していくことが、「成長」とされる。

さらに、そのようにして連続的に再構築されていくものとしての「善」は、「それが持続的な教育を進める効果をもつか否かによってテストされる」（MW12：186）ことによって、その真偽や価値が図られ、それに応じて、再構築されていくのである。

あらゆる社会制度にはひとつの意味、ひとつの目標がある。その目標は、人種、性、階級、経済的地位に関係なく、個人の能力を開放し、発達させるということである。換言すれば、あらゆる制度の価値は、それらが各個人を、その可能性いっぱいまで、教育するか否かでテストされる。民主主義には多くの意味があるが、もし道徳的な意味があるとするれば、それは、社会のすべてのメンバーへの、あらゆる面における成長（all-around growth）へ貢献するか、ということこそ、あらゆる政治的制度、産業機構を最終的にテストするものであると決定するところにある。（MW12：186）

社会のなかの道徳的価値というのは、個人の成長、つまり個人が本来的にもっている性向にもとづいて発展していこうとする諸個人の能力を自由にし、開放し、発達させることに貢献するものであるとデューイは論ずるのである。

こうした議論は、『哲学の再構築』のみならず、1922年『人間性と行為』においても、「道徳性は、意味における行為の成長を意味する」として次のように述べられる。

成長することと成長とは、同じ事実であり、実際に拡大されるか、思考において拡大されるかの相違にすぎない。……道徳とは、われわれが直面しているものの意味を学び、行動においてその意味を用いることである。意味の一定の度合いと範囲の中での、現在の行動の成長の結果としての善、満足、「目的」だけが、われわれの統御のなかにある唯一の善であり、したがって、それに対してだけ責任が存在するのである。（MW14:124）

また、1932年の『倫理学』（第二版）では、「自己」の活動と、「成長」としての道徳的価値の再構築が論じられる。つまり「成長」が道徳的価値を意味するとき、そこで「自己」は、「成長し、拡大し、解放された自己」として、新しい要求や機会に出会うために前進し、過程のなかで、自らを再適応し、再形成する」（LW7：307）とされる。

他方、成長し、拡大し、解放された自己は、新しい要求や機会に出会うために前進し、過程のなかで、自らを再適応し、再形成する。……道徳的諸概念と諸過程が、人間生命の諸

条件そのものから自然に成長するという、1つの統合的糸を提供するからである。思考の力が発達するやいなや、要求は盲目的であることをやめる。思考は全方を見渡し、結果を予測する。思考は、目的、計画、目標、目論まれた目的を形成する。これらの人間性の普遍的、不可避的事実から、善についての道徳的概念、及び性格の知的局面の価値についての独特的概念が必然的に成長する。(LW7: 308)

これは1890年「自己」という用語に関する最近の考えについて(“On Some Current Conceptions of the Term ‘Self’”)において展開された、古い経験を新しい経験へと再構築していく活動として、「自己」を捉えることの延長に、その行為が、「成長」として道徳的諸概念を有するとして、発展していることが分かる。古い経験を新しい経験へと再構築していく過程において、思考が、目的を形成し、問題へと働きかける。そうした人間に普遍的な活動が、「成長」であるがゆえに、「善」という道徳的価値もまた、成長していくとデューイは捉えるのである。

デューイが、「善」や道徳的価値を、固定したものではなく、進化の過程のうちにあるものと捉えているように、「善」や道徳的価値は、個々人のなかに独立的、孤立的に存在しているものではなく、一般的、普遍的、連続的なものの中に存在するということになる。つまり「成長」とは、そうした一般性、普遍性、連続性、換言すれば社会や自然のなかに宿り、人々の間で、それらの価値が実際に試され、再構築されていく限り、その過程は「善」へと向かうものなのである。個人の探求によって得られた意味や価値は、社会のなかで、人々との生活のなかで、常にテストされ、再構築されていくものなのである。

第3節 実験的探求と創造的知性：「未知のもの」への取り組み

(1) 実験的探求と創造的知性としての「成長の哲学」

普遍的なものは、どのように個人的なものに現れるか、というデューイの初期からの一貫した問題関心は、知性が、経験のうちに現れる程度に応じて、経験が成長していくという「成長」の考えを展開するものであった。そこにおいて古い経験を新しい経験へと再構築していくという一連の活動を「自己」と捉えることが、大きな契機となった。それが初期デューイの哲学的課題におけるひとつのメルクマールとみてよい。

そしてそれを「成長」という言葉で、つまり個人的成長を通じて、普遍的・社会的なものが進化していく過程であるとする、あるいは、普遍的なものが現れる個人的成長の在り方を、成長と道徳的価値、善との関係で考察するのが中期¹であるとする、後期のデューイの問題意識の焦点はどこにあるとみることができるのか。

後期のデューイは、1920年代後半から1952年に亡くなるまで、1925年『経験と自然 (*Experience and Nature*)』を皮切りとして、1929年『確実性の探求 (*The Quest for Certainty*)』、1934年『経験

としての芸術 (*Art as Experience*)』、1938年『経験と教育 (*Experience and Education*)』、1939年『論理学：探求の理論 (*Logic: The Theory of Inquiry*)』といったデューイ思想を代表する数々の著作が知られている。それらでは、人間が古い経験を新しい経験へと再構築していくというそれまでの考えが、より成熟した形の「探求」として論じられる。

それらは、デューイが「成長」として展開してきたこと、つまり、人間の毎日の生活のなかで、連続的に習慣を再構築していく行為を、さらに、人間がどのように問題を認知し、それを解決しようと、推論し、仮説を立て、それらのトライ・アンド・エラーを繰り返すかということを、「探求」という考えで、展開していくことである。

「探求」に関しては、第2章で述べたのでここで議論を繰り返す必要はないが、「探求」を「成長の哲学」として見た場合ここで重要となる、「連続性」と、「保証付き言明 (*warranted assertion*)」や「言明可能性 (*warranted assertability*)」という考えに現れているデューイの問題意識を、考察しておきたい。これらの考えは、異なるものでもなく、それらのどちらがなくても、「探求」は成り立たないのである。そこに表れているデューイの考えは、われわれは、完全な確実性にも、正確さにも到達し得ないし、何かについて絶対に確信しうることはない、ということである。デューイは次のように述べる。

実際の活動 (*practical activity*) の特徴は、非常に内在的であるがゆえにそこから取り除くことができないものである、不確実性である。……行われるべき行動に関する判断や信念は、不確実な可能性以上のものを達成できない。しかしながら、思考を通して、人々は不確実性の危険から脱出できるように思われるのである。

実際の活動は個別化された、独特の状況を扱うが、この状況は決して、二度と正確に同じものとしては現れず、したがって、安全な保証は不可能である。さらに、あらゆる活動は変化を含んでいる。(LW4 : 5-6)

デューイが述べているように、われわれの活動や行動は、不確実性のなかにある。それはわれわれの知識は、絶対的なものではなく、不確実なものだということである。われわれの知識もまた、不確実性のなかにあるのである。それはつまり、われわれの知識は、誤る可能性があるから発展するということである。誤るというのは、未成熟であることをプラスの意味で積極的に捉えることに基づくものである。ここにおいて、「未成熟」を何か欠けているものみなすのではなく、発展する力とデューイがみなす意図が、明らかになる。

すなわち、人間に成長を可能にしているのは、われわれの行動や思考には、誤りの可能性があるという事実のためなのである。そうした誤りに対して、経験のもつ「可塑性」によって、今までの古い経験を刺激し、新しい状況に適したものへと、再構築が行われる。われわれの行動も、知識も、経験も、不確実性のなかにあるからこそ、連続的に発展していくのである。習慣の「可塑性」によって経験が不断に再構築されていくという、「連続性」は、不確実性を、より確実なものにしていこうという人間の営みに他ならない。

その考えが、デューイにおける「実験的探求 (experimental inquiry)」である。それは、問題を明確にする観察、そして問題に働きかけていくという、観察、推論、仮説のテスト、そして観察へと、探求を不断に繰り返していくことである。そしてそこで得られた結論や結果は、あくまでも「保証付き言明 (warranted assertion)」、「言明可能性 (warranted assertability)」であり、絶対的な真理ではない。これはデューイの真理観を表すものである。そこで得られた結論は、未来に起こる行動や活動のなかでテストされ、さらに再構築されてゆくのである。

そうした「実験的探求」において、経験を再構築を導いていく知性が、「創造的知性 (creative intelligence)」である。デューイは次のように述べる。

知性は知性として、本来的に未来へと向かっていく (forward-looking) 性質を持っている。この根源的な機能を見捨てることによるのみ、それは既に与えられている目標のための単なる手段と化してしまうのである。そのような意味で知性は、その目標にたとえ倫理上の、宗教上の、美学上の、といった立派な張り紙をしたところで、依然として奴隷的なものである。これに対して、行為者をあらかじめ縛り付けていない目標に向かって導かれる行為は、必然的に、活発で、大きな力や意志を運んでくる。実践的知性 (pragmatic intelligence) とは、創造的知性 (creative intelligence) であって、決まりきった機会的なものではない。(MW10 : 45)

個人が日常生活のなかで発見する、新奇な問題に足しいて、それを解決しようと、能動的に働きかける個人の一連の行為を、未来へ向かって導いていくのが「創造的知性」なのである。これは、G. H. ミードと、A. M. ムーアとともに、1917年デューイが、*Creative Intelligence: Essays In the Pragmatic Attitude* という本を出版したなかで発表した、“The Need for a Recovery of Philosophy”において述べられている²。『哲学の再構築』の大本ともなる、この論文において、「創造的知性」ということを展開したデューイは、後期において、「創造的知性」によって導かれる「実験的探求」の考えを、さらに深化していく。それは、知性を決まりきった固定的な目標への単なる手段と見なすのではなく、未来を変えていく大きな自発性や能動性をもったものとして「創造的知性」を論じ、そうした知性に導かれ、「実験的探求」が行われるという考えである。さらに、「実験的探求」の過程で得られた結果や結論は、その時点での暫定的な結論であり、その意味や価値は、次なる探求においてテストされ、再構築されていくとされる。

中期における『哲学の再構築』や、後期の『確実性の探求』、『論理学』などで主に展開されるこうした考えこそが、デューイの思想を、「成長の哲学」たらしめているものだと考える。

(2) 「不確実性」と「連続性」：未知のものを既知のものへ

そうしたデューイの「成長の哲学」の根底にあるのは、「不確実性」であり、「連続性」である。「不確実性は、基本的には実践的問題である」(LW4 : 178) とみなすように、「不確実性」とは、デューイにとって、実践的な問題にはたらきかけていくことを意味する。そして彼にとって哲学

とは、形而上学や、理念的・観念的なもの、実在的なものを議論することではなく、実践的な問題を扱ってゆくことなのである。

それはつまり、不確実な現実の問題を、創造的な知性によって、その状況にあった一定の結論へ達するよう、問題に働きかけていくこと、習慣の可塑性にもとづいた経験の再構築のなかで、他者や環境との葛藤や、共感を通じて、「創造的知性」に導かれ、思考することである。その過程での「実験的探求」から得られた結論は、「保証付き言明」、「言明可能性」であり、絶対的なものではなく、さらに未来の探求において再構築されていく。それがデューイにおける「成長の哲学」である。

そうした「実験的探求」や「創造的知性」という考えで展開されるデューイの「成長の哲学」は、何か固定し、体系立てられた論理や構造があるのではなく、それ自体が変化していけるシステムなのである。それは「探求」という一連の具体的プロセスに支えられており、その意味で、探求は、つまり認識や知性は、状況を再構成する方法であり、道具とされる（MW12：163）。

けれども、なぜデューイは、こうしたそれ自体が変化していけるシステムとしての「成長の哲学」を展開したのであろうか。あるいはシステム自体が自ら、再構築していける思考システムとしての「成長の哲学」というように、デューイに思想展開を迫った現実的な問題や関心は、一体どこにあったのか。その疑問に関して、本論文で述べてきたことの、大きな背景にあるものとして、以下の点を指摘しておきたい。

① デューイの時代の科学をめぐって

人間の行動や活動によって、問題に働きかけ、経験を再構築していくという「成長の哲学」の最も基礎をなす考えをデューイが展開するに至るには、初期のカントの判断論への再構築を通してである。つまり、そこでカントやヘーゲルの「自己意識」と「自己」の徹底的な再検討から、デューイは、古い経験を新しいものへと再構築していく一連の「活動する自己」という考えを掴むのであった。

ではなぜ、デューイはカントを再構築する必要があったのであろうか。もともとの哲学的な関心から、あるいはデューイの師モリスや、トリーといった人たちからカントやヘーゲル哲学の教えを受けていたということも確かに言えるが、それは『確実性の探求』でデューイが語っていることに着目すると、より明らかになる。

『確実性の探求』においてデューイは、「不変なもの」を、哲学がいかに探求してきたかを述べる。それは、絶対的真理であり、永遠なもの、不変な法則である。そこにおいてニュートンは、不変な法則を確認することが科学の目的であり、個々の事例は、法則の例として、具体的に還元される時にのみ、「知られる」とした。そこでは不変の実在は、形相（エイドス）と種（スペース）から成る。ニュートン力学によって示されたあらゆる「法則」は、変化をあたかも「支配」するように、あるいは変化が法則に「従う」かのように捉えられているとデューイはみる。さら

に、ニュートンの科学においては、人間がそうした不変の法則を知るために、固定された絶対的時間と、絶対的空間というものを導入した。そうしたニュートンの科学に、哲学的基礎付けをしようとする自らの思想を展開したのがカントであるとデューイはいう。そうした不変の法則を人間が知るために、絶対的時間と絶対的空間を前提とするニュートン物理学に定立して、カントは自身の理論を展開した。つまり、ニュートンもカントも、不変なものが知識の真の対象であると考えていたとデューイはみなす (LW4:164-165)。

そうした「不変なもの」を知識や認識の対象とすることに、デューイは最初から満足していなかった。彼が生きていた時代には、そうしたニュートン、カントが見ていた「不変なもの」それ自体が、さまざまに塗り替えられていくことが、現実には起こっていたのである。

初期デューイが思想を展開する 1890 年代前後における自然科学は、「物理学の革命」³と言われる時代であり、それまでのニュートン物理学では説明がつかないことが次々と発見された時代であった。例えば、二つの物体間のダイナミクスを考察するには役に立つニュートン力学に対して、それ以上の多数の物体間のダイナミクスを考察するカオスや、トポロジーの議論を展開したポワソンのカレ (Jules-Henri Poincaré, 1854-1912) や、ニュートン力学における絶対空間や絶対時間を批判したマッハ (Ernst Mach, 1838-1916) など、ニュートン物理学の理論体系の枠組みのさらに先にある世界を明らかにするような思考枠組みが徐々に現れる時期である。そうした理論は、量子論やアインシュタインの相対性理論が登場する素地を形成することとなる。

ところで、現代のわれわれの生きている世界においても、ダークマターやヒッグス粒子など、それまでの物理学の理論を超えたものの存在が、明らかになりつつある。そうした問題に従事する人々は、ダークマターのような未知のものがあるらしいとして、様々な思考や実験を通じて、それを既知のものへと変えてゆこうとする。その意味において現代の科学とは、未知のものを既知のものへと変えてゆく試みにほかならない。

一方、ニュートンやカントの時代においては、自然はまさにプラントンの「形相」であり、自然法則は、絶対で完全なものと考えられる。ニュートンの『プリンキピア』における「世界の体系」で示された万有引力の法則は、自然のなかに潜むパターンを、数学の力によって発見したのである。それは人類が、何千年にもわたって探求してきた天体観測の結果や理論を、ひとつの数式で表すものであった。すなわち、ニュートンが発見した法則は、複雑な世界の裏に隠れた単純な世界の姿を、数学によって暴くことができることを、証明してみせたのであった。ニュートン以降、さらに発展するニュートン力学を基礎とする物理学では、この世界における「不変なもの」を、法則として発見していくことが科学の目的となった。そこでは、科学が探求の対象とする自然は、変化しない不変なものとして捉えられ、個々の具体的、個別的事例が、ある法則の例に合致し、還元されるときにのみ、それは知られるものとなる。

そのようなニュートン科学に対して、哲学的基礎付けを与えようとしたのがカントである。カントはニュートン物理学に定立し、空間と時間を、全ての知覚的経験のア・プリオリな形式とみ

なし、経験の形而上学的前提を考えた (LW4 : 113)。ニュートンやカントにとって、この宇宙において、不変な法則に、人間の思考で、到達することがいかにして可能なのか、それが問題なのであった。

けれどもデューイの時代においては、世界や自然を「不変のもの」として、それを人間の知的探求によって「既知のもの」としていくという枠組みに、ほころびが見え始めてくるのである。19世紀末の世紀転換期は、急速に発展する自然科学の各分野によって、それまでのニュートン、カント的説明では明らかにすることができないこと、説明することができないことが次々と明らかになってくる時代であった。当時の科学は、ニュートンが示した単純な法則のさらに奥にある、隠された複雑さを、徐々に明らかにしていったのである。

② それ自体変化していける思考システムをデューイが求めたのは

つまり、デューイが初期にカントの再構築に取り組んだのには、そのようなニュートン・カント的な世界観が、次々と塗り替えられてく時代なのであった。それは、今までの科学を支えていた「確実性」が、次々と再構築されていくことであり、確実だと思われていたものの先に、さらに新たな問題があることが分かってくる。そうした19世紀末から20世紀における自然科学の状況が一方であったのである。デューイは、アインシュタインの相対性理論に代表される現代科学上の大転換について、「質量が速度とともに変化するこの発見は、ニュートンの科学の終わりの始まりであった」(LW4 : 164) という。そしてそうした科学の大転換が、哲学にも、あるいは人間の思考にも大きな転換をもたらすことになる論ずるのである。

そうした19世紀末の科学的状況をひとつの背景として、デューイは、固定的なもの、固定的な観念を示すことではなく、そうした変化する世界を考えていくことのできる、思想や考え方のシステムを求めたのではないのか。だからこそデューイは、人間の知的認識の過程として、実験的推論を重視したのである。推論とは、常に未知のものへの侵入であり、既知のものからの飛躍である。そして思考とは、創造的な「新奇なものへの侵入」(MW9 : 165)なのである。

ニュートンやカントの時代は、自然や宇宙とは不変なものであり、不変なものこそが知識の対象と考えられ、探求が行われたのに対し、デューイや当時の科学者が想定している自然とは、「変化するもの」なのである。デューイは、『確実性の探求』において、ニュートン力学によって示されるあらゆる「法則」は、変化をあたかも「支配」するように、あるいは変化が法則に「従う」かのように捉えられているとみる (LW4:164-165)。けれども、デューイの時代の科学とは、自然を「変化するもの」とみなし、それらを未知のものとして、探求によって既知のものとしていくことにほかならない。しかも、そこで、探求によって得られた最終的な結果も、保証付きの言明でしかなく、確実な真理とみえるものでも、決して最終的な真理ではない。したがって、デューイの「成長の哲学」とは、人間の思考それ自体が、自らの知性を用いて、変化していける思考システムなのである。

それは、初期からデューイが取り組んだ哲学的課題として、カントの再構築の発展から、もたらされるものである。後期においてもそうしたデューイの姿勢に変化はなく、『确实性と探求』においてデューイは、次のように述べる。

カントの図式では、この二つ（感覚と思考）は本源的に相互に独立して存在し、その結びつきは、精神の隠れた奥底で、その都度遂行される、暗黙の操作によって樹立されるものであった。その本源的相異に関しては、センス・データは外部から刻印される一方、結合的概念は悟性の内部から供給されるとされていた。結合に関しては、総合は意図的にでも、また統制された調査技術によってでもなく、自動的に、突然に生じる。しかし、カントの見解にあつては、この観察にもとづいたデータと観念の二つの区別と結合は、認識 (knowing) と名付けられるあらゆるものに必要である一方で、何らかの特殊な認知の規格の妥当性とは無関係である。…カントの図式においては、真実と虚偽のあいだを区別する準拠を持たないまま、カテゴリーの祝福は、感覚の素材のうえに降りていくのである (LW4: 137-138, カッコ内は筆者補足)。

カントの考え方によると、カテゴリーはア・プリオリなものであり、不変なものである。そこにおいて、カテゴリーが経験可能なものを分析していく過程では、カテゴリーが真実か虚偽かは問題にはならない。けれどもデューイの「知識の過程」では、「実験的探求」によって、探求の結果もたらされた結果が、テストされてはじめて、その結果の真偽、意味や価値が問われるのである。

先にみたように、当時の科学において、マッハやポワンカレといった人々の功績により、ニュートン物理学の限界が徐々に明らかになり、科学や人間の経験は「不変な真理」のみを対象にしていれば良い、という時代ではなくなっていた。そうしたことが一方で背景にあり、デューイは、カントの感性論での議論に焦点を当てて、カントの哲学的方法の再構築を目指したのであった。そこでデューイが捉えている知識とは、ニュートンやカントが想定したような、不変の世界における真理や法則ではなく、変わりゆく世界の中で、常に再構築される知識や経験なのである⁴。

「知ることと行うこと (knowing and doing)」が等しいと考えるデューイの考えでは、「創造的知性」に導かれた「実験的探求」を通じて、知識や、経験が、人間が社会のなかで生活するなかで形成され、再構築される。それは、人間の生活そのものであり、デューイの「成長の哲学」とは、道徳的、倫理的価値が成長していくことであり、思考システムそれ自体が変化・進化していくことのできる、実践としての哲学的方法なのである。

こうしたデューイの一連の「成長」の概念の展開過程は、初期の哲学的課題から一貫して「未知のもの」への取り組みであり、「実験的探求」と「創造的知性」によって、未知のものを既知のものへと変えていく不断な活動に他ならない。そして、それがデューイにおいて「成長の哲学」として捉えられると考える。

-
- 1 ここでは、1908年『倫理学 (*Ethics*)』(第1版)、1910年『思考の方法 (*How We Think*)』、1916年『民主主義と教育 (*Democracy and Education*)』、1920年『哲学の再構築 (*Reconstruction of Philosophy*)』、1922年『人間性と行為 (*Human Nature and Conduct*)』のことを指している。
 - 2 この“The Need for a Recovery of Philosophy”自体は40ページ弱の短い論考であるが、その内容からして、1920年に出版される『哲学の再構築』の大元の論文となっていると考えられる。
 - 3 シュテューリヒ著、菅井・長野・佐藤訳『西洋科学史(下巻)』(オーム社書店、1959年)、779頁。
 - 4 Dewey, “Notes upon Logical Topics I: A Classification of Contemporary Tendencies” (1904) の 8. Logic and Scientific Methods において、経験科学の方法が、彼らの手続きを論理的に説明することで、哲学における論理学が発展するのであり、われわれはもうそうした発展の時代に入っていると述べている。そうしたことの代表として言及する必要がある名前は、ポワンカレ、ボルツマン (Ludwig Eduard Boltzmann, 1844-1906) とマッハで十分だとして、デューイは彼らの名前を挙げている (MW3:67-68)。

結 語

以上の考察を振り返りつつ、デューイの知的展開や、実践を通じて形成されてきた「成長の哲学」を、いくつかの観点を補いつつ総括として述べたい。

I. 要 約

第 1 部

デューイが「成長」という概念を展開する道筋を、第 1 部では、第 1 章において初期デューイの哲学的課題に着目して検討し、「普遍的なもの」がどのように「個人的なもの」に現れるかを、デューイがそれを、感覚と経験、あるいは感覚と知性の関係で考察していたことを示した。そしてそれは、カントの再構築を通してであったことを示し、そこからデューイが掴んだ「活動としての自己」という考えをもとに、デューイの問題関心は、行為の理論へと展開されてくる過程を考察した。そして第 2 章では、「経験の再構築」という活動を、「習慣」と「探求」という概念から、その論理的内実や構造を考察した。

したがって第 1 部で得られた見解は、カントの再構築によって、活動としての「自己」が見出され、古い経験や習慣を、新しい目的のもとに再構築していく、そしてその過程において知性が育まれるという一連の活動を「自己」と捉えることが、デューイの「経験の再構築」、「習慣」や「探求」という考えによって象徴される行為の理論へと彼を導く契機となったということである。

第 2 部

第 2 部では、デューイが「成長」を展開していくのにあたって、大きなターニングポイントとみなすことのできる、デューイのシカゴ大学での実験学校 (1896-1904) と、第一次世界大戦後の、日本と中国旅行 (1919-1921) を取り上げる。それらにおいて、デューイが初期の哲学的課題から掴んだ考えが、実践的に考察され、さらに再構築されることを通して、展開されていく。

第 3 章では、デューイのそれまでの考察が、人間の経験と知性を、カントの理論のデューイなりの再構築や、当時の心理学の研究成果をうけて、哲学的に考察することであったとみるならば、デューイがシカゴ大学にて開校したシカゴ実験学校は、「哲学の一般理論としての教育学」(MW9: 338) を、実践にて検証し、さらに再構築していくことであったと捉えられる。シカゴ実験学校を経た後のデューイ思想は、特に教育的側面において発展していくといえる。つまり、

シカゴ時代にデューイの「教育哲学」は練られ、ここでの実践は、それがさらに成熟したものとして、1916年の『民主主義と教育』へと結びついていくのである。第3章では、シカゴ実験学校でどのような実践を行っていたのかを、資料に基づいて明らかにし、そこで「成長」がどのように捉えられ、実践に移されていたかを考察した。

第4章では、デューイの一次大戦での経験と、日本と中国旅行をとりあげ、それらとデューイの問題意識を考察した。そこでデューイは『哲学の再構築』において、「観念的な」ドグマを一掃し、哲学が現実の問題に働きかけていけるものとなるよう、哲学を再構築する必要があることを、自身の第一次世界大戦での経験からも、強く訴えたのである。そうしたデューイの問題意識を、実際に目のあたりにするような、対照的とも言える日本と中国を訪問したのであった。

その後のデューイは、さらに哲学の役割は、人々の成長に実際に、寄与していくことだとして、それが向かう先は、善や道徳的価値であると論ずるようになってゆくのであった。

第3部

第3部では、「成長の哲学」としてのデューイ思想では、これまで考察してきたデューイの思想や実践を、「成長」の概念を軸に、初期、中期、後期を通じてどのように展開されてきたかを考察し、それらの全体を「成長の哲学」と捉えられることを示した。

まず、初期～中期における「成長」の変遷を取り上げた。第一に、デューイが最もまとまったものとして「成長」の考えを展開した『民主主義と教育』(1916)における「成長」の概念を描き、そのうえで、そこで示された「経験の再構築」としての「経験の意味の豊富化」と「未来を方向づける能力の拡大」という基礎となる考えは、1886年「魂と肉体 (“Soul and Body”）」、1887年「観念化としての知識 (“Knowledge as Idealization”）」において既に表れていることから、「成長」の概念の本源的問題意識は、第1章で示した初期のデューイの哲学的課題から展開されていったものであることを、明らかにした。

そして、社会的なものとしての「成長」は、何へ向かうのかという問いに、「善」や道徳的価値へ向かうものであるというデューイなりの見解が、中期から後期では展開される。それは、デューイが第一次世界大戦を経験するなかで、核心となって形成された考えであり、それが『哲学の再構築』におけるデューイの主張であり、それはさらに『哲学の再構築』以降も、深められて展開される。

つまり、日々の生活のなかで、他者との相互交流や対話を得て、個人の探求で得られた結論は、その意味や価値が検証されなければならない。そうしたプロセスが、「成長」を、「善」や「道徳的価値」へ向かわせ、民主主義社会を構成する制度や習慣となっていくというデューイは展開していくようになるのである。それは一次大戦での経験を経て、1919年～1922年にわたって行われた日本と中国旅行を通して、さらに深化され、中期から後期へかけて『人間性と行為』(1922)、『確実性の探求』(1929)、『論理学』(1938)といった著作のなかで主に展開される。

すなわちそれは、知性を決まりきった固定的な目標への単なる手段と見なすことではなく、未来を変えていく、大きな自発性や能動性をもったものであることを訴え、さらにそうした意味での「創造的知性」に導かれた、「実験的探求」の考えを展開することであった。そして、「実験的探求」の過程で得られた結果や結論というものは、その時点での暫定的な結論であり、その意味や価値は、次なる探求においてテストされ、再構築されていく。

「知ることと行うこと (knowing and doing)」が等しいと考えるデューイの考えでは、創造的知性に導かれた実験的探求を通じて、知識や、経験が、人間が社会のなかで生活するなかで形成され、再構築されるということである。それは、人間の生活そのものであり、デューイの「成長の哲学」とは、道徳的、倫理的価値が成長していくことであり、思考システムそれ自体が変化・進化していくことのできる、実践としての哲学的方法なのである。

今回の考察から得られたこと

デューイが彼の思想を展開した時期は、アメリカ社会において、さまざまな新たな問題が噴出する、波乱と変動に飛んだ、アメリカの世紀転換期にあたる。それは、1880年代以降、すなわち南北戦争の後、農業国家から工業国家へと、経済的にも一大資本主義国となり、飛躍発展した一大転換期であった。それまでの古い固定した価値観や、社会観は打破され、革新主義者たちによる社会改良が推し進められていく。巨大企業のマスプロデュースといった生産方式の登場により、今まで職人が担ってきた労働形態は変化し、人々の生活様式は一変する。さらに、大量の移民の流入、人口爆発によってもたらされる新たな都市問題の出現といったように、人々の生活は、生活空間それ自体も、その内実も、大きく変化していった。

それに呼応する形で、教育においても公教育、初等・中等教育の大衆化が急速に発展拡大し、大学が整備・拡張され、高等教育もめざましく発達する時期である。その一方で、教育において個人差を無視した画一主義に反する形で、1910年代後半から「進歩主義教育」、「子ども中心主義」教育が展開されていくという時代の流れも相まって、デューイの「成長」を基礎とする思想は、「成長としての教育 (education as growth)」、や「なすことによって学ぶ (learning by doing)」といったモットーとして、広く知られていく。それは日本においても例外ではなく、デューイ思想が日本に紹介され、広まっていくのは、主に教育の分野においてであった。

確かに、特に『民主主義と教育』、『学校と社会』などにおいて、デューイは教育論を展開してはいるけれども、デューイがそこで一貫して問い続けているのは、人はいかに成長するのか、充実した成長とはなにか、ということである。それは『民主主義と教育』に限ったことではなく、初期から後期へと至るデューイの他の著書を読めば、デューイが、学校教育における子どもの成長を考察の対象としたのは、限られた時期であり、それも初期からのデューイの問題意識の展開

上、必然的なものであったからであることが分かる。

したがって、注意しなければならないのは、デューイが「成長」という言葉で意図しているのは、決して、学校教育の場において、学習指導要領において「～することができる」という言葉で表現されるような、教義の意味での「成長」として捉えられるものではない。

そこでデューイが真に意図していた問題は、完全に未成熟な状態で生まれた個人が、いかに外の世界を知っていくのか、つまりいかに知性を得ていくのかという認識の問題、あるいは、個人として生まれた人間が、どのように経験と知性を発達させ、社会的価値を身につけながら、成長、発達していくのかといった問題である。

それは、デューイの初期から貫かれる哲学的課題である、「個人的なもの」と「普遍的なもの」の関係を考察することの延長線上に展開されるものである。初期のみならず、デューイの生涯において、デューイが「成長」というとき意図されているのは、社会のなかに生きる個人が、彼が住む環境のなかで、社会の価値や制度、文化を身につけ、自らのうちの経験を再構築し、環境に働きかけ、また環境もそれによって、変化していくというものである。それは、個人の日常生活における習慣的なレベルの経験の再構築の連続が、総体として、社会や歴史、さらには自然界の進化や変化につながっていくものなのである。デューイは、個人の習慣的なレベルの経験の再構築から、全体の世界の進化までをも貫くものとして、「成長」を捉える。

けれども、それは社会の固定した目標や真理、ドクマに、個人が合致していくことではない。そうではなくて、個人が主体的に、能動的に、環境や問題に働きかけ、個人が本来的に持っている性向や能力を、より自由にしていくことなのである。その具体的なプロセスは、探求として知られるデューイの考え、つまり個人の生活のなかで、新奇な問題に働きかけるという具体的な行動において、思考や創造的知性を用いながら、経験を再構築していく過程なのである。

そこにおいてデューイの「成長」の概念は、デューイ思想を構成するうえで欠かすことのできない「経験」、「知性」、「探求」といった考えの中心をなす重要な考えである。それゆえ、デューイの「成長」を考察することは、必然的に、デューイの「経験」、「知性」、「探求」といった概念や理論をも含むことになり、その全体としてのデューイの考えが「成長の哲学」なのである。

デューイの「成長」を中心的概念として、デューイ思想を見渡してみると、「習慣」、「経験」、「知性」、「探求」などの概念は、必然的にすべてが円環的に継がっているのである。それは、初期の哲学的課題から一貫して、われわれが今まで経験したことのない問題を認識し、それにどう働きかけてゆくのかという、「未知のもの」を、どのように知られたものへと変えてゆくかという問題への取り組みなのであった。それは、「実験的探求」と「創造的知性」によって、未知のものを既知のものへと変えていく不断な活動に他ならないこと、それが、デューイが展開してきた「成長の哲学」であると考えられる。

II. 今後の課題

本研究では、デューイ思想を「成長の哲学」として再構築することを試みたが、考察を通じて、以下の点を、より明らかにしていかななくてはならないことを痛感した。

(1) 世紀転換期における「成長の哲学」とデューイの立場

以上の考察でも述べたように、デューイは、「創造的知性」や「実験的探求」という考えで、古い経験を新しい経験へと再構築していく過程を考察した。そしてそれを構成する「成長」を中心とした様々な諸概念や考えが、デューイにおける「成長の哲学」であると言える。

今回の考察を通じて、世界を変わりゆくものであるとして、そのなかで人間が思考し、問題に働きかけていけるという考え、つまり「成長の哲学」を構想したのは、デューイのみではないことが、徐々に分かってきた。例えば、デューイと同時代の思想家、C. S. パースの「成長」に関する考えがある。デューイはパースからも大きな影響を得て、自らの「成長」における「不確実性」や「連続性」、「保証付き言明」の考えを展開しているとも考えることもできる。それは、W.ジェームズとの関連でも同様である。

そうした問題を考察するには、さらに19世紀末のアメリカにおける哲学的状況を詳細に明らかにする必要がある。それは、ジェームズ、パース、デューイが活躍する一時期前から、セントルイスを中心にヘーゲル主義が起こってきたこと、そしてグリーンやケアードといったイギリス理想主義がアメリカに流入し、モリスにみられるように、それがアメリカ的に展開されていくこと。そうした当時の哲学での議論をさらに明らかにしたなかで、初期デューイのカントの再構築が、考えられる必要性を痛感している。そうしたなかで、問題がより考察されれば、初期デューイの哲学的課題と、「成長」に関する問題意識の本質も、さらに広い世紀転換期のアメリカ哲学という枠組みのなかで、位置づけていくことができるのではないかと考える。

また、「成長の哲学」という言葉に関しても、それをより明確にするためにも、デューイにかざらず、当時の哲学的状況と、そこでの問題関心を明らかにしていく必要があると考える。

(2) デューイに「再構築」を迫ったものは何であったのか

また、(1)の課題に関連して、デューイにおいて、「再構築」というのは常にキーワードになる。経験や習慣の再構築にしても、本稿では詳しく扱わなかったが、初期から中期へと移り変わる時期の重要な論文として、宗教的価値を時代にあったものとして科学的探求を用いて再構築していく必要性を訴えたのは、まさに“Reconstruction”というタイトルであった。また、それらにおいて大きな問題となるカントやヘーゲルの「再構築」もしかりである。なぜ、デューイがそれらを「再構築する必要がある」と考えたのか、あるいは「再構築」をデューイに迫る、現実的な問題や事実は、どこにあったのかという疑問が残る。それは、デューイのみならず、不確実性にもとづいた連続性を唱えたパースにおいても同様である。

暫定的な見解として、それは恐らく、19世紀末という時期のアメリカが、様々な面において一大転換期にあったことがひとつの要因として考えられる。科学の分野では、ニュートン的世界のさらに先にある世界が発見され、科学の成果によって、生人々の活が変わり、人間のコミュニケーションが変わり、社会が変わってゆく。特に、世紀転換期のシカゴなどはその代表例のようなところで、デューイもそこで、教育を通じて社会を再構築していく必要を感じ、実験学校を開校した。また、第一次世界大戦という人類が経験したことの無い結末を目のあたりにしたデューイは、「人生の危機」にまで陥ることになった。そしてそこから、哲学は「観念的なものや理念的なもの」を議論するのではなく、実践的な問題に働きかけていけるものでなければならないと強く訴える。それが『哲学の再構築』であった。

それらがデューイのみならず、当時のプラグマティストたちに、それ自体が固定したものではなく、変化する社会や状況に合わせて、人間の知性で、それ自体が変化していける思考システムを求めたと考えられる。けれどもそうした問題は、今回扱いきれなかったデューイの論考や、活動、課題(1)でも述べたように、他の同時代の思想家などの主張などから、実証的に考察されなければならない。

謝 辞

本研究は、著者が明治大学大学院文学研究科、博士後期課程に在学中に、行ったものである。デューイの一次資料の収集にあたって、Southern Illinois University の The Center for Dewey Studies のセンター長である Larry Hickman 教授を始め、スタッフの方々に大変お世話になった。また、University of Chicago, Johns Hopkins University, University of Michigan の Special Collection や Archives の方々にもお世話になり、感謝を申し上げたい。

また博士論文の審査を引き受けて頂いた、中京大学国際教養学部教授大内裕和先生、明治大学文学部教授大畑裕嗣先生、明治大学文学部専任講師池田喬先生の各先生方から、大変貴重な助言や指摘を頂くことができた。心より感謝申し上げたい。

大内先生は、シカゴ実験学校での実践が、デューイの「成長」にどう影響したのかということから、今後の研究の発展に至るまで考えさせられる示唆を下された。デューイ研究の見直しにとどまらず、戦後教育学をもう一度見直した上で、今、デューイをどう捉えていくかということは、今後も考えていくべき大きな課題だと再認識したと共に、日本の教育学の歴史の深さを実感した思いであった。今後の研究を進めていく上で、大変貴重な意見を頂くことができた。

大畑先生には修士課程に在籍していることから私の研究を見守って下さり、つつい「デューイ研究の常識」に埋没してしまいがちな私の視点を、一歩立ち止まって、さらにその外から客観的に見つめることの大切さをいつも示唆して下さい。論文では特に第4章に関して助言を頂き、私の視点は未だ十分ではないが、今後も引き続き深めていきたい。

池田先生には、特に第1章に関して助言を頂いた。デューイのカント理解の研究は、英語圏でさえも詳細に検討されることが少なく、手探りで進めてきたものであったが、ドイツ哲学の立場から指摘をして頂いたのは、大変有難いことであった。ドイツ哲学の深さや面白さを垣間見せて頂くような機会であった。一方で、デューイたちのみているドイツ観念論は、かなりアメリカ流になっていることを考えさせられた。今後さらにそうした観点を踏まえて、考察していきたい。

そして、研究を何とか博士論文としてまとめることができたのも、指導教員ならびに主査を引き受けてくれた杉山光信先生のおかげである。なかなか方向性や、研究の位置づけが明確ではなかった研究でも、忍耐強く見守って下さり、ご指導頂いた。この場を借りて、心より感謝を申し上げたい。単にデューイの言説を理解することに終始しないで、実際の現象や具体的事象を、今までの解釈にとらわれずに、調べていくこと、それと思想家の考えを考察していくという視点は、杉山先生から教えて頂いたものであると思う。特に、思想が生まれる背景には、社会的議論や実際の問題が背景にあるからこそ、思想というものが社会のなかに起こることをいつも考えさせる機会をくださった。そうしたことへ着目することの大切さは、今さらながら、より痛感している。そうした視点を大切に、今後も課題を発展させていきたい。

最後に、博士論文を書き上げられたことに関して、これまでお世話になったすべての方々に感謝を申し上げたい。特に、研究を続けることをいつも励まし支えてくれた家族、そして研究に対して、いつも新たに色づかせる示唆をくれるアランに感謝したい。

参考文献

I. デューイの著作

デューイの著作の引用における EW, MW, LW は、J. A. Boydston 編、Southern Illinois University Press 発行のデューイ全集、前期著作集 (The Early Works of John Dewey)、中期著作集 (The Middle Works of John Dewey)、後期著作集 (The Later Works of John Dewey) を示し、その後の数字は巻数を表している。例えば (EW1 : 33) というのは、初期著作集第 1 巻の 33 頁を示している。引用で用いた著作、論文のタイトルと、それぞれの著作集の該当ページ、年月は以下に示すとおりである。また、日本語訳があるものについては、いかに示すものを参考にし、修正したほうが良いと思われる箇所については、適宜訳語を変更した。

EW *John Dewey, The Early Works, 1882-1898*, 全 5 巻, 1969-1972 刊行

MW *John Dewey, The Middle Work, 1899-1924*, 全 15 巻, 1976-1983 刊行

LW *John Dewey, The Later Works, 1925-1953*, 全 17 巻, 1981-1990 刊行

年 月	著作集	該当頁	英語タイトル	邦題
1884 年 4 月	EW1	34-47	“Kant and Philosophic Method”	「カントと哲学的方法」 河村望『デューイ＝ミード著作集 1 哲学・心理学論文集』(人間の 科学社、1995 年) 48～65 頁
1884 年 9 月		48-60	“The New Psychology”	「新しい心理学」 河村望『デューイ＝ミード著作集 1 哲学・心理学論文集』(人間の 科学社、1995 年) 66～81 頁
1886 年 1 月		122-143	“The Psychological Standpoint”	「心理学的観点」 河村望『デューイ＝ミード著作集 1 哲学・心理学論文集』(人間の 科学社、1995 年) 109～135 頁

1886年4月		144-167	“Psychology as Philosophical Method”	「哲学的方法としての心理学」 河村望『デューイ＝ミード著作集 1 哲学・心理学論文集』（人間の科学社、1995年）136～163頁
1886年4月		93-115	“Soul and Body”	「魂と肉体」 河村望『デューイ＝ミード著作集 1 哲学・心理学論文集』（人間の科学社、1995年）82～108頁
1886年11月	EW2		<i>Psychology</i> (2d ed. 1889, 3rd ed. 1891)	『心理学』
1887年7月	EW1	176-193	“Knowledge as Idealization”	「観念化としての知識」 河村望『デューイ＝ミード著作集 1 哲学・心理学論文集』（人間の科学社、1995年）164～185頁
1890年1月	EW3	56-74	“On Some Current Conceptions of the Term ‘Self’”	
1891年春		237-388	<i>Outlines of a Critical Theory of Ethics</i>	
1891年8月	EW2		<i>Psychology</i> (3rd edition)	
1891年10月	EW3	125-141	“The Present Position of Logical Theory”	
1892年10月	LW17	153-160	“Syllabus: Introduction to Philosophy”	
1894年6月	EW4	96-105	“Reconstruction”	
1895年1月		152-188	“The Theory of Emotion”	
1896年7月	EW5	96-110	“The Reflex Arc Concept in Psychology”	「心理学における反射弧の概念」 梅根、大浦編『実験学校の理論』（明治図書、1977年）67～86頁
1897年1月		84-95	“My Pedagogic Creed”	「私の教育信条」 梅根、大浦編『実験学校の理論』（明治図書、1977年）9～26頁
1898年7月		385-399	“Review of J.M. Baldwin, <i>Social and Ethical Interpretations in Mental Development</i> ”	

1898年9月		402-442	“Review of Baldwin, <i>Social and Ethical Interpretations in Mental Development</i> ”	
1898年		448-464	“Report of the Committee on a Detailed Plan for a Report on Elementary Education”	『『初等教育報告』細案作成委員会の報告書』梅根、大浦編『実験学校の理論』（明治図書、1977年）106～125頁
1904年2月	MW3	62-68	“Notes upon Logical Topics I: A Classification of Contemporary Tendencies”	
1904年3月		68-72	“Notes upon Logical Topics II: The Meanings of the Term ‘Idea’”	
1908年	MW5		<i>Ethics</i>, with James H. Tufts. (2d ed. 1932, LW7)	『倫理学』河村望訳『デューイ＝ミード著作集10 倫理学』（人間の科学社、2002年）
1909年7月	MW4	3-14	“Darwin’s Influence upon Philosophy”	
1910年3月	MW6	177-356	<i>How We Think</i>. (2d ed. 1933, LW8: 105-352)	『思考の方法』
1911年		357-467	“Contribution to A <i>Cyclopedia of Education</i> ”	
1916年	MW9		<i>Democracy and Education</i>	『民主主義と教育』松野安男訳『民主主義と教育（上）・（下）』（岩波文庫、1975年）
1916年12月	MW10	71-78	“The Pragmatism of Peirce”	
1917年		3-48	“The Need for a Recovery of Philosophy” (First published in <i>Creative Intelligence: Essays In the Pragmatic Attitude</i>)	
1917年7月		53-63	“The Need for Social Psychology”	
1917年12月		158-163	“Democracy and Loyalty in the Schools”	
1918年	MW11	87-92	“A New Social Science”	

1919年		180-185	“The Discrediting of Idealism”	
1919年	MW11	150-155	“Japan and America”	
1919年	MW11	156-173	“Liberalism in Japan”	
1919年	MW11	174-179	“On the Two Sides of the Eastern Sea”	
1920年	MW12	77-204	<i>Reconstruction in Philosophy.</i>	『哲学の再構築』 清水幾太郎、清水禮子訳『哲学の再構築』（岩波書店、1987年）
1921年	MW13	173-190	“The Issues at Washington”	
1922年2月	MW14		<i>Human Nature and Conduct.</i>	『人間性と行為』 河村望訳『デューイ＝ミード著作集3 人間性と行為』（人間の科学社、1995年）
1925年	LW1		<i>Experience and Nature (2d ed., 1929)</i>	『経験と自然』 河村望訳『デューイ＝ミード著作集4 経験と自然』（人間の科学社、1997年）
1929年	LW4		<i>The Quest For Certainty</i>	『確実性の探求』 河村望訳『デューイ＝ミード著作集5 確実性の探求』（人間の科学社、1996年）
1930年	LW5	147-160	“From Absolutism to Experimentalism”	「絶対主義から経験主義へ」 河村望『デューイ＝ミード著作集1 哲学・心理学論文集』（人間の科学社、1995年）280～297頁
1934年	LW10		<i>Art as Experience</i>	『経験としての芸術』 河村望訳『デューイ＝ミード著作集12 経験としての芸術』（人間の科学社、2003年）
1938年	LW13	1-62	<i>Experience and Education</i>	『経験と教育』 市村尚久訳『経験と教育』（講談社学術文庫、2004年）
1939年	LW12		<i>Logic: The Theory of Inquiry</i>	『論理学：探求の理論』 上山春平編『世界の名著48 パース・ジェイムズ・デューイ』（中央公論社、1968年）389～546頁

II. 主なデューイ研究

(序章での参考文献も含む)

- Bernstein, Richard, *John Dewey*, (New York: Washington Square Press, 1966)
- Dykhuizen, George. *The Life and Mind of John Dewey*, (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973)、三浦典郎・石田理訳『ジョン・デューイの生涯と思想』清水弘文堂、1977年
- Garrison, Jim. *Dewey and Eros Wisdom and Desire in the Art of Teaching*, (New York and London: Teachers College Press, 1997)
- Good, James A., *A Search for Unity in Diversity*, (Lanham : Lexington Book, 2006)
- Rockefeller, Steven C., *John Dewey Religious Faith and Democratic Humanism*, (New York: Columbia University Press, 1991)
- Roty, Richard, “Dewey between Hegel and Darwin”, *Truth and Progress: Philosophical Papers*, Vol. 3 (Cambridge University Press, 1998)
- Ryan, Alan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, (New York : Norton Paperback, 1997)
- Saito, Naoko, *The gleam of light : moral perfectionism and education in Dewey and Emerson*, (New York : Fordham University Press) , 2005 齊藤直子『<内なる光>と教育 プラグマティズムの再構築』(法政大学出版局、2009年)
- Scheffler, Israel, *Four Pragmatist: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, Dewey*, (New York: Routledge & Kegan Paul, 1974)
- Shook, John R., *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, (Nashville: Vanderbilt University Press, 2004)
- Welchman, Jenifer, *Dewey's Ethical Thought*, (Ithaca: Cornell Univerisyt Press, 1955)
- Westbrook, Robert B., *John Dewey and American Democracy*, (Ithaca and London: Cornel University Press, 1991)
- White, M. *The Origin of Dewey's Instrumentalism* (New York: Columbia University Press, 1964)
- 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程』(刀江書院、1965)
- 加賀裕郎『デューイ自然主義の生成と構造』(晃洋書房、2009年)
- 笠原克博『初期デューイ教育思想の課題-1890年代の社会改革運動都の関連で-』(法律文化社、1898年)
- 亀尾利夫『デューイの哲学 知識と行為』(勁草書房、1975年)
- 栗原修『デューイ教育学の起源—彼の生長としての教育観はいかなる過程を経て成立したか—』(松籟社、1979年)
- 早川操『デューイの探究教育哲学 相互成長をめざす人間形成論再考』(名古屋大学出版会、1994年)
- 森田尚人『デューイ教育思想の形成』(新曜社、1986年)

Ⅲ. 各章における参考文献

<第1章 デューイの知的探求の始まり：カントの再構築>

[JHUに関する一次資料]

Johns Hopkins University Circulars, 1883-1884

Johns Hopkins University President Report, 1883-1884

[その他]

Backe, Andrew. “John Dewey and Early Chicago Functionalism”, *History of Psychology*, vol.4, no.4, (American Psychological Association, 2001)

Caird, E., *A Critical Account of the Philosophy of Kant*, (Glasgow: Maclehose, 1877),

Dewey, Jane, Biography of John Dewey, Paul Schilpp ed., *The Philosophy of John Dewey*, (New York, 1951)

Gilman, D.C., *University Problems in the United State*, (New York: Garrett Press, 1969; reprint of 1898 edition)

Hofstadter, Richard and Metzger, Walter P., *The development of academic freedom in the United States*, (New York, : Columbia University Press, 1955)、ホーフスタッター著、井門・藤田訳『学問の自由の歴史Ⅱ カレッジの時代』（東京大学出版会、1980年）、W. P. メツガー著、新川・岩井訳『学問の自由の歴史Ⅱ ユニバーシティの時代』（東京大学出版会、1980年）

Johnston, James Scott, “Dewey’s Critique of Kant”, *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 42 (fall, 2006),

Morris, G. S., *Kant’s Critique of Pure Reason: A Critical Exposition*, (Chicago: S. C. Grigggs, 1882)

Peirce, Charles S., “Introductory Lecture on the Study of Logic” (1882), *Writings of Charles S. Peirce: A Chronological Edition*, Peirce Edition Project (Bloomington: Indiana University Press, 1982-)

Ryan, Frank X., “The Kantian Ground of Dewey’s Functional Self”, *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 28 (winter, 1992),

Roback, A. A., *History of American Psychology*, (Library Publishers, 1952), ローバック著、堀川・南訳『アメリカ心理学史』（法政大学出版局、1956年）

エーリッヒ・アディッケス著、赤松常弘訳『カントと物自体』（法政大学出版局、1974年）

カント著、原佑訳『純粹理性批判』（平凡社、2005）、

———、篠田英雄訳『純粹理性批判』（岩波書店、1962）

亀尾利夫『デューイの哲学 知識と行為』（勁草書房、1975年）

加賀裕郎『デューイ自然主義の生成と構造』（晃洋書房、2009年）

久保元彦『カント研究』（創文社、1987）

タウンゼント著、市井三郎訳『アメリカ哲学史』（岩波書店、1951）

デカルト著、谷川多佳子訳『情念論』(岩波文庫、2008年)

中島義道『カントの時間論』(岩波現代文庫、2001)

<第2章 「経験の再構築」とそのプロセス：習慣、探求>

Burke and Hester ed., *Dewey's Logical Theory New Studies and Interpretations*, (Nashville: Vanderbilt University Press, 2002)

Johnston, James S., *Inquiry and Education John Dewey and The Quest for Democracy*, (New York: State University of New York, 2006)

Kestenbaum, Victor, *The Phenomenological Sense of John Dewey*, (New Jersey: Humanities Press, 1977)

Peirce, C. S., K. L. Ketner ed, "Habit", *Reasoning and the Logic of Things The Cambridge Conferences Lectures Of 1898*, (Cambridge. London: Harvard University Press, 1992)

Ravaisson, F., *De l'Habitude*, Felix Alcan, 1933, (野田又夫訳『習慣論』岩波文庫、1938年)

稲垣良典『習慣の哲学』(創文社、1981年)

上山春平『弁証法の系譜学マルクス主義とプラグマティズム』(こぶし書房、2005年)

杉浦美朗『デューイにおける探求の研究』(風間書房、1976年)

谷口忠顕『デューイの習慣論』(九州大学出版会、1986年)

早川操『デューイの探究教育哲学 相互成長をめざす人間形成論再考』(名古屋大学出版会、1994年)

牧野宇一郎『デューイ真理観の研究』(未来社、1964年)

<第3章 シカゴ実験学校での実践>

[一次資料]

Annual Register (University of Chicago, Regenstein Library Special Collection 所蔵)

The Elementary School Record (A Series of Nine Monographs: 1900)

Laboratory Schools Work Reports, 1898, 1899,1900,1901 (University of Chicago, Regenstein Library Special Collection 所蔵)

The Public Schools of City of Chicago, Board of Education, Thirty-First Annual Report (1885), p.43-44, Thirty-Sixth Annual Report (1890), p.33-34, Forty-Second Annual Report (1896)

The Public Schools of City of Chicago, Board of Education, Thirty-First Annual Report (1885), p.43-44, Thirty-Sixth Annual Report (1890), p.33-34, Forty-Second Annual Report (1896), p.41

The Public Schools of City of Chicago, Board of Education, Thirty-First Annual Report (1885), p.43-44, Thirty-Sixth Annual Report (1890), p.33-34, Forty-Second Annual Report (1896)

The Public Schools of City of Chicago, Board of Education, Forty-Second Annual Report (1896)

Register of The University of Chicago 1898-99

Register of The University of Chicago 1894-1903

System of Free School, Illinois School Law, Springfield, (Illinois: Phillips Bros, 1897)

University of Chicago Photographic Archive, [Archive: photo #024], Special Collections Research Center,
University of Chicago Library.

[その他]

Clark, H. B., *The School of Chicago, A Sociological Study*, (The University of Chicago Press, 1897)

Cremin, L. A., *American Education The Metropolitan Experience 1876-1980*, (New York: Harper & Row
Publishers, 1988)

Cremin, L. A., *American Education The National Experience 1783-1876*, (New York: Harper & Row
Publishers, 1980)

Graham, P. A., *Progressive Education: From Arcady to Academe: A History of the Progressive Education
Association 1919-1955*, (New York: Teachers College Press, 1967)

Hopkins, Charles Howard, *The Rise of the Social Gospel in American Protestantism 1865-1915*, (New
Heaven: Yale University Press, 1940). 宇賀博訳『社会福音運動の研究』恒星社厚生閣、1979年

Kikerbard, Herbert M., *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958 Third edition*, (New York:
Routledge-Falmer, 2004)

Mayhew, K. C. & Edwards, A. C., *The Dewey School: The Laboratory School of The University of
Chicago, 1896-1903*, (D.Appleton-century company, 1936)

Mayhew, K. C. and Edwards, A. C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of
Chicago 1896-1903*, (New York, London: D. Appleton-Century, 1936)

Tanner, Laurel N., *Dewey's Laboratory School Lesson for Today*, (New York Teachers College Press,
1997)

伊藤淳美『デューイ実験学校におけるカリキュラムと学校運営』（考古堂書店、2010年）

井上弘貴『ジョン・デューイとアメリカの責任』（木鐸社、2008年）

梅根悟監修『世界教育史大系 アメリカ教育史』（講談社、1975年）

笠原克博『初期デューイ教育思想の課題-1890年代の社会改革運動都の関連で-』（法律文化社、
1898年）

金子忠史『変革期のアメリカ教育-学校編-』（東信堂、1985年）

小柳正司『デューイ実験学校と教師教育の展開 シカゴ大学時代の書簡の分析』（学習出版会、2010
年）

佐藤学『米国カリキュラム改造史研究-単元学習の創造-』（東京大学出版会、1990年）

———「シカゴ大学実験学校の実践記録：1896-1899」、『鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学
編』、第51巻、1999年

千賀愛『デューイ教育学と特別な教育的配慮のパラダイム—実験学校と子どもの多様な困難・ニ

- ーズへの教育実践—』(風間書房、2009年)
- 宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程 教育における個性尊重は何を意味してきたか』(東信堂、2005年)
- 森久佳「デューイ・スクールのカリキュラムにおける「仕事 (occupation)」の位置づけについて」、『愛知江南短期大学紀要 36』、2007年
- ホーフスタッター『アメリカ現代史—改革の時代—』(みすず書房、1967)
- マリアンネ・ウェーバー著、大久保和郎訳『マックス・ウェーバー』(みすず書房、1963年)

<第4章 デューイの日本と中国旅行>

[一次資料]

Johns Hopkins University Circular 1887, August

東京大学百年史編集委員会編『東京大学百年史 部局史一』(東京大学出版会、1986年)

[その他]

- Chang, Han-Liang, “Hu Shih and John Dewey: ‘Scientific Method’ in the May Fourth Era-China 1919 and After”, *Comparative Criticism An annual journal East and West: comparative perspectives*, vol.22, Cambridge University Press, 2000
- Clopton, Robert W., Ou, Tsuin-Chen ed., *John Dewey: Lectures in China, 1919-1920*, University of Hawaii Press,
- Grieder, Jerome B., *Hu Shih and The Chinese Renaissance Liberalism in the Chinese Revolution, 1917-1937*, (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1970)
- Keenan, Barry, *The Dewey Experiment in China Educational Reform and Political Power in the Early Republic*, (Cambridge,Massachusetts,London,England: Council on East Asian Studies Harvard University, 1977)
- Kobayashi, Victor N., *John Dewey in Japanese Educational Thought*, (Ann Arbor: Malloy Lithoprinting, 1964)
- Wang, Jessica Ching-Sze, *John Dewey in China To Teach and To Learn*, (Albany: State University of New York Press, 2007)
- 魚津郁夫「日本におけるプラグマティズム」『思想』1956年5月号 No.383 (岩波書店：1956年)
- 浮田雄一「近代日本哲学とプラグマティズム—紀平正美と桑木厳翼」、『日本デューイ学会紀要』第25号、(日本デューイ学会編、1985年)
- 内村鑑三『内村鑑三全集三三』(岩波書店：1938年)
- 岡部弥太郎「John Dewey の片影」、『学燈』Vol. 51, No. 12 (学燈社、1954年12月)
- 長田新「ジョン・デューイの思い出」、『春秋』第5号 (春秋社、1959年10月)
- 王頌「中国における西学受容に関する一考察--デューイの訪中と彼の教育学説の受容」、『アジア

- 教育史研究』第4号、(アジア教育史学会、1995年3月)
- 北村三子「1919年のデューイと日本」、『駒澤大學教育学研究論集』第26号、(駒澤大學総合教育研究部教職課程部門、2010年)
- B.キーンナン著、國枝マリ子訳「ジョン・デューイの中国体験—その意味—」、『米中教育交流の軌跡—国際文化協力の歴史的訓練』(霞山会、1985年)
- 桑木巖翼「プラグマティズムに就て」、『哲学雑誌』第227号(哲學會編：1906年)
- 「明治哲学界の傾向」、『日本哲学の黎明期 西周の『百一新論』と明治の哲学界』(書肆心水、2008年)
- 高坂正顕「明治思想史」(1955年に『明治文化史』シリーズ、洋々社の第4巻『思想言論編』として初刊)『高坂正顕著作集』第7巻、(理想社、1964年収録)
- 胡適『胡適留學日記』第一冊、(台北：臺灣商務印書館、1959年)
- 著、吉川孝次郎訳『四十自伝』(創元社、1930年)
- 著、増田歩・服部昌之訳「文学改良芻議」『中国現代文学選集』第三巻、(平凡社、1963年)
- 小西中和「第一次大戦をめぐるボーンとデューイの対立」、『彦根論叢』第359号、(滋賀大学経済学会、2006年)
- 「ジョン・デューイの日本論」、『彦根論叢』第391号、(滋賀大学経済学会、2012年3月)
- 小林文男「“五・四”期中国のアメリカ教育思想—デューイの放華とその役割をめぐる—」阿部洋「米中教育交流の軌跡—国際文化協力の歴史的教訓—」(霞山会、1985年)
- 佐藤学「公共圏の政治学—両大戦間のデューイ—」、『思想』No. 907、(岩波書店、2000年1月)
- 志賀市子『近代中国のシャーマニズムと道教』(勉誠出版、1999年)
- 田中王堂「桑木博士の『プラグマティズムに就て』を読む」、『哲学雑誌』第232号、(哲學會編、1906年)
- 鶴見和子『デューイ・こらいどすこおふ』(未来社、1963年)
- 「日本におけるデューイ」、鶴見和子編『デューイ研究：アメリカ的思考方の批判』(春秋社、1952年)
- 中島慎一訳『哲学の改造』(岩波書店、1925年)
- 早川操「戦争とリベラル知識人をめぐるデューイ・ボーン論争の意義再考」、『日本デューイ学会紀要』第43号、(日本デューイ学会編、2002年)
- 「デューイによる日本のデモクラシー批判—一九二〇年代の日中関係から見た日本の政治的文化的課題—」、『デューイ学会紀要』第50号(日本デューイ学会、2009年10月)
- 早坂忠博「日本におけるデューイ哲学思想の受容と発展」、『日本のデューイ研究と21世紀の課題 日本デューイ学会設立50周年記念論集』、日本デューイ学会編、(世界思想社、2010年)
- 半沢弘「田中王堂 多元的文明論の主張」、『朝日ジャーナル No.13』(朝日新聞社、1963年3月31日号)

- 藤原喜代藏『明治・大正・昭和 교육思想學說人物史 第3卷』(東亞政經社、1942年)
- 船山信一「日本の觀念論者」(1956初刊)、『船山信一著作集 第8卷』(こぶし書房、1998年収録)
- 帆足理一郎「デュウイー先生の思い出(1)」『春秋』第5号、(春秋社、1959年10月)
- 三浦典郎「一九一九年当時の日本におけるデュウイーの記録」、日本デュウイー学会編『デュウイー来日五十周年記念論文集 デュウイー研究』(玉川大学出版部、1969年)
- 三枝博音「日本における哲学的觀念論の發達」、『三枝博音著作集 第三卷』(中央公論社、1973年)
- 、清水幾太郎編『日本哲学思想全集 第4卷 啓蒙篇』(平凡社、1956年)

<第5章 デュウイーにおける「成長の哲学」>

- シュテアーリヒ著、菅井・長野・佐藤訳『西洋科学史(下卷)』(オーム社書店、1959年)