

# Medium による教育ということ

— Dewey に関連して —

小 島 軍 造

## I

教育とは、一応、教える者と教えられる者との間の出来事と考えられるが、それは、教える者から教えられる者に、何か「大切なもの」を直接に、一方的に、「授ける」というようなことではなく、両者が共に、それを身につけてゆく過程と考えなければならない。従って、被教育者の自発性の契機を重視する必要が生じ、その事への被教育者の協働が、常に期待されることになる。即ち、そこでは、一方から他方に協働を喚びかけることよりも、協働せざるを得ないような状況に、両者が共に、入り込むことの方が、より効果的な教育であるという考えが生れてくる。このような考え方の代表的なものは、いうまでもなく John Dewey の教育論である。それ故、私は、彼の考え方を手懸りとして、この問題を考えてゆくと共に、それについての私なりの疑問や意見を述べて見たいと思う。

まず私は、『民主主義と教育』の中の、「direction としての教育」という章で、彼が、指導や指図ということをどのように考えているかを見ながら、論を進めてゆきたい。彼によれば、direction ということは、guidance（扶導、個々の児童の自然的能力を共働的に扶け育てること）と、control（制御、外からの力によって、被導者の抵抗に逢いながら、なおこれを制肘してゆくこと）のいわば、中間に位置することがらで、「direct される者の活動的傾向が目的なく散乱しないように、ある一定の連続した進路を保って導かれてゆくこと<sup>(1)</sup>」を意味している。しかし、direction, guidance, control を峻別しているのではなく、同じ教育という経験のもつ方法的ニュアンスを、これらの言葉で表現しようとしたにすぎない。即

ち、guidance といってよいような direction もあるし、control という方が適当な direction もあるということである。

このように、教育を direction という側面から見ると、そこに direct するものと、される者とが考えられ、教育は、この両者間の出来事として把握される。そこで彼は、まず、それを、刺激と反応という生物学的、心理学的出来事として分析する。即ち、「一般的に言って刺激はすべて行為を direct <sup>(2)</sup>する」ということは、刺激はすべて何等かの反応 (response) をひき出すからである。そして、response という言葉の中に、彼は、reaction (反動)、protest (反抗)、answer (返報)、など諸々の意味を含めている。このことは、刺激によって、いわば、相手がどうにでもなるというものではなく、それは唯、相手が、もともと持っているはたらきを助ける役目をするにすぎない。「たとえば、光線は眼をして或るものを見ようと努めさせる刺激であって、眼の職分は物を見ることである<sup>(2)</sup>」この場合、光線 (刺激) は唯、「眼をしてその職分を尽させる条件にすぎない<sup>(2)</sup>」ので、それ故、「direction や control は、行為をその目的物に向って guide (扶導) することである。それは或る機関 (たとえば眼) が、既になそうとする傾向を十分なさせる助力にほかならない<sup>(2)</sup>」。

これを要するに、そこに或る望ましい事態を来らせるためには、教育者のはたらきに相応じて、被教育者のはたらきが出てこなければならないので、このはたらきの根が被教育者当人に内在していないときには、いくら水をやり、日光にあてても (即ち、いくら刺激を用意しても) 木は育たないと同様である。従って、direction とは、ある目的的行動を無駄や混乱を省いて、合目的的に仕遂げさせようと授助することである。そして合目的的ということとは、Dewey 流に言い表せば、一連の行動の連環に、空間的には中心点を作ることであり、時間的には順序づけることである。このように、指導 (direction) とは、指導される人間の内面性との交渉と考えられ、当人の内面性と関係をもたない全くの外的指導ということは不可能なことといわなければならない。即ち、刺激に対する応答は、個々人が

すでに持っている傾向から生れる。例えば、或る人が脅迫によって何かさせられる場合でも、その人に恐怖の本能があるから、おどしは、いはば、効き目があるので、もし、その人が、恐怖心をもっていないか、もっていてもそれをおさえることが出来るならば、そのおどしは効き目がない訳である。即ち、**direction** とは、外部から力を加えることではなく、相手の内面を動かすことである。Dewey の言葉遣いでいえば、相手の **interest** (興味、関心) を刺激することによって、相手が、**自発的に**、或る方向に向うように導かれることである。即ち、当人が、自らの関心に基いてそのように決意するよう仕向けるのが **direction** である。従って、「すべての **direction** は、唯、方向転換 (**re-direction**) である。それは、すでに、一つの進路に進みつつある行為を、他の方向に転ぜしめることである」<sup>(3)</sup>。

このように、**direction** とは、文字通り、「方向づけ」であって、相手の自発性を尊重し、相手の動こうとする潜勢力を刺激して、いはば、「きっかけ」をつけ、「かんどころ」を示して、「踏ん切り」をつけさせることである。それは、あくまでも、相手の力に乗らなければならないという意味において、相手の内面的自発性との交渉であるといえよう。例えば、「いう通りにしなければあとがこわいぞ」というおどしによって、相手を思い通りにしたところで、それは唯、所謂、面従腹背の徒をつくるだけで、決して、教育ではない。そのようなやり方は、人前をつくろう要領のよさや狡猾さを助長するだけである。それ故、Dewey によれば、**direction** とは、その場かぎりのことではなく、相手が次に、またはささぎき、どういう行動をするかということを計算に入れておかなければならない。目先の効果ではなく、いわば、永い眼で事態を見透すことが必要となる。

## II

教育とは普通、教育者から被教育者に何かが伝達されることだと考えられている。そして、この「何か」は学科によってその具体的内容は異なるが、一般的に言えば、「何か教えるに値すること」であり、「教えらるべ

きこと」である。しかし、すでに見てきたように、被教育者もそれ自身夫々の「自分」をもつ自覚的存在者であって、決して単に受動的な存在ではない。それ故、「何か」の伝達といっても、それはむしろ、両当事者間の出来事である、それ故、単に一方から他方への伝達し放し、即ち、「遣り放し」は教育にはならない。従ってそこで期待されているものは、何かの授受 (give and take) の成就であり、所謂、「受け渡し」の成立である。品物の授受にあってさえ、相手が受取る姿勢をとるのでなければ、うまくは行われぬ。このように見るならば、**direction** とは、両者間の協力体制をくつり上げることに外ならない。即ち、与える側 (指導する側) にあっては、相手方が出来るだけ、受取り易いようにと配慮することが、この出来事のための協力を意味し、受ける側 (被指導者側) にあっては、このことに関して自発的関心をもつことが、この場合の協力ということであろう。即ち、指導が成就するためには、それが相互的であり、双務的であることが肝要で、一人合点は禁物である。あくまでも、受け渡しの成立が期待されているのであって、双方の「自己主張」の競り合いではない。いいかえれば、そこに些かでも、教育者や指導者の権威の押売りがあったり、また、それに対する、被教育者側の反撥があったりするならば、教育や指導は成功しない。ここで、教育という事柄の成就のために、「私心の排除」という倫理が両当事者に対して要求されてくるものと思う。いくら「よいもの」だからといって、相手の受入れ体制を顧慮せずに強制したり、それに対する相手の無関心を批難したりすることは、教育者側の「私心」であり、他方、受入れ側において、指導者に対する一般的不信頼や偏見成心 (例えば、教師や指導者を始めから敵陣営に属するものとする) などから、反抗のための反抗をするなどは、被教育者側の「私心」といえるであろう。このように、私心は教育を成功させないという点から見て、私心に基く教育は、下手な教育であるといえよう。逆にいえば「是非とも教えられなければならないこと」は、あらゆる手段方法を傾け尽しても教えなければならないという義務の故に、教育者は、それを、上手に行わなければならない

ならないのである。

教育を上手に行うためには、相手の内面性を顧慮し、気づかわなければならぬ。それによって、始めて、関心を誘い、協力を期待することが出来る。即ち、教育における「倫理」は、教育における技術を要請するといえよう。そのためには、心理の研究をはじめとする「人間の研究」が必要となってくる。しかし、教育における技術は、上のような、いわば、倫理的必要から生れるものであって、独立した目的自体ではない。それ故、技術が倫理から遊離するときは所謂、「悪達者（わるだっしゃ）」となり、ソフィストリーとなる。白を黒といいくるめて、悪い品を高く売りつけるのも、説得という技術であり、病者の友としての精神病医や臨床心理学者の **counselling** も、それ自身、一つの技術である。従って、同じような行動でも、私心の有無（倫理の有無）によって、人間関係を正常にするタクトともなり、人を欺く甘言ともなる。今迄見てきたような、「大切なこと」が両当事者間に正当に授受されることを期待する **direction** にあたって、技術の研究の必要はいうまでもない。即ち、そこには、被教育者が自発的にはたらき始める「きっかけ」をつけるために、彼の自発的内面性を上手に刺激するという技術が要求されている。しかし、往々にして、何のためにそのような技術が要求されるかということが忘れられて、只管、被導者の興味をかきたてるのが、教育の重要な任務かの如く曲解されてくる。その結果、被教育者の興味が主役を演ずることになり、「今の教育は子供の興味におもねって、躰けを怠っている」という非難さえ生れることになる。従って、およそ、教育の意味を考える者としては、自然的存在としての人間の自然的興味を、教育活動の中心に据える考え方に対して、尠からず批判的になるのもやむを得ないことである。

教育とは、大切なことを、被教育者が自発的に学びとるように仕向けることであって、被教育者が、おのずから興味を抱くことが、すべて、大切なことなのではない。すでに述べたように、**direction** とは方向づけである。方向づける人は、その方向を心得ていなければならない。従って、今

迄述べたことは、その方向のつけ方についてであった。しかし方向のつけ方の研究に専念のあまり、方向そのものが見失われないことが大切である。戦後の日本の教育はこの傾きが強かったのではなからうか。そして、その原因を Dewey の教育論に帰する考え方が相当行われているが、しかし、それは、Dewey に対して必ずしもフェアな批評とはいえない。何故ならば、Dewey にあっては、民主的人間関係の達成という「方向」は明瞭に洞察されていたからである。唯、これを最初からかがけることの効果についての配慮から、専ら、そうした「方向」を達成するには、如何なる方法が望ましいかという点の研究に力が注がれていたのである。そのことが、恰も、方向なき方法の探究かのような印象を与えたのである。唯、問題は、Dewey 自身、このように重要な「方向」それ自身の取扱いに対して、理論上、それにふさわしい位置を与えているであろうかという点である。即ち、方法は方向に仕えるという意味において、ある方向を達成するためには、被教育者が現在直ちにかきたてられるであろうような興味はむしろ抑えて、方向にふさわしい興味が内から湧き起るまで待つという態度が、正しい教育態度（或は方法的過程）だからである。ここに、こどもがもっている興味を精錬し純化するということが必要になってくる。即ち、自然的に持つ興味に対する評価が、そして、それに基く取捨選択が必要とになってくる。それ故、正しい興味が選ばなければならないという意味において、「正しさ」の探究が意識的になされ、それが、方法を生々と裏付けてゆくように工夫されなければならないと思う。

私は、デモクラシーに対する Dewey の熱情を無視するものではない。否、民主的人間関係を尊重するが故に、各人の内面的自発性に重きを置く彼の教育説が生じたことも承知しているつもりである。唯、問題は、デモクラシーの根が未だ浅い現在の日本に、これが、そのまま当てはまるかどうかである。即ち、Dewey の教育説が、すくすくと育つ土壌そのものが、果して現在の我国に十分あるであろうか、先ずその土壌を用意する必要があるのではなからうか。即ち、デモクラシーを根付かせるための努力がも

っと意識的になされることなしに、本来デモクラシーの国に生れ育った学説をそのまま受けとろうとすれば、それが手放しの optimism であるかのような印象を与えるのは当然である。私はこのような点を念頭におきながら、次に進んでゆきたいと思う。

### III

以上のように、教育においては、何かが、両当事者間に授受されることであり、両者がそれに参加することであると考えれば、肝要なことは、授受という出来事の成立である。それ故、「私心」の排除が教育の倫理として要請されたのである。このように、教育的授受が成立するためには、必ずしも直接にある人からある人に、という形式をとる必要はなく、何らかの medium を介して、行われても差支えない筈であり、否、その方が一層自然でもあり、私心の介入を防ぐためにも目的適合的であるとも考えられる。ここに、Dewey における、環境を通じての教育という考え方が出てくる。

ここにおいては、教育は、人格間の出来事という、いわば、縦の関係から社会における人間が、その社会環境との相互作用の中でおのずから学びとってゆくという横の関係に移されてくる。そこにあっては、「大切なこと」が、社会に存する事物に対する理解を共通にすることによって、間接に会得されるという道を通るのであり、この方法による方が、人格対人格の直接的制御法 (personal-control) よりもより永続きのする制御法であるとなす。彼によれば、この場合、社会環境とはその中にいる者の行動が互に影響し合う様な境位 (situation) をいうのである。「たとえば母がその娘に手助けしなさいと、曾っていったことがないにしても、また手伝わないからといって、叱ったことは、決してないにしても、その娘は、母と共に家庭生活を営んでいるという事実<sup>(4)</sup>によってのみ、娘の行為はちゃんと指導されてゆく<sup>(4)</sup>」いいかえれば、「共同的に働く必要が自然に制御になる」のである。即ち、共同行為に参加することによって、性向が形成される。

このように社会において生活することは学ぶことであり、生活は即ち教育であるという考え方は、とりもなおさず **pragmatism** の立場であり **experimentalism** の立場である。

在来、一事物についての知識は、個々別々の感覚的印象、即ち、色、形、大きさ、堅さ、臭いや味等の夫々異なった印象が総合されて一つのものの特殊の意味を形造るものと想像されていた。ところが **pragmatic** な考え方においては、事物の意味を形成するものは、特殊な性質をもっているそのものが、特殊な用に供せられるからだと考える。即ち、机、椅子、蜜柑等は、夫々の実際の用途によって、その意味は定まる。ここで **Dewey** は、外界の刺激に対する身体的適合と心的活動との相違について述べている。例えば、火事が起って、何か爆発音でもしたという場合を想定し、その音がまだ火事と結びつかない時と、結びついた時とに示される我々の反応の違いを手懸りとして考えている。即ち、前者の場合ならば、「噪音は私を跳び立たせるかも知れないが、それは必ずしも、私の心までも動かすことは出来ない<sup>(5)</sup>」が、後の場合ならば、「走り出て、水をもってきて焰を消すという意識的、知性的な（即ち賢い）反応を示す。従って、前者は、外界の刺激に対する単なる身体的適合であり、後者は即ち、心的活動である<sup>(5)</sup>」所謂「無我夢中でとびだす」というような単なる身体的適合は別として、心のはたらきとは、ものごとの意味を見てとって、それに反応することを指している。

このように、外からは同じように見える身体的動作にしても、単に外的刺激に対する、いわば、反射的反應であるか、或は、事物や状況の意味への応答であるかの区別によって、その行動が、心的性質 (**mental quality**) をもつか否かが解るのである。所謂、「心なき仕わざ」、「心ある振舞」などの日本語の表現と思い合せると極めて興味深いものがある。例えば、目の前にある石を無暗やたらにけとばすことは、それだけでは、心なき（意味のない）仕わざであって、他人を心ならずも（偶然に）傷付けるかも知れないが、他人が躓かないために、けとばすのであったなら、心ある即ち

意味のある（その場合に処するに賢明な）振舞いといえるであろう。それ故、心なきわざは、刺激に対するいわば、盲目的応答であり、心ある（心を配った）処行とは、刺激に対する意識的な（刺激の意味を弁えた）知的な（賢明な）応答である。従って、Dewey と共に、「盲目的応答を引出すような指導は、教育でなく、仕込（training）である<sup>(5)</sup>」といわなければならない。

また、教育とは、被教育者から何かよいものをひきだす（*educatio*, *education*）ことだといわれる。そして、この場合、何かよいものとは、その人が置かれている *situation* に処するに賢明な、即ち、*situation* からの課題（よびかけ）の意味を弁えた応答を行うことに外ならない。唯単に、仕来り（習慣）だからといって、その意味も解らずにする行為は、盲目的な行為というほかない。しかし、習慣通り行うことの凡てが愚かな行為なのではない。その習慣の意味を知って行うならば、我々は習慣を *control* することが出来るからである。しかし時代の変遷につれ、場所の異りによって、意味を失ってしまった習慣を、ただ習慣だからといって墨守することは、愚かな、心なき所行であるといえよう。ここで注意すべきことは、大部分の習慣が、現在まだ十分意味をもっているが、多くの人がある意味を理解していないという事実である。それ故、そのような習慣の意味を理解させ、それに対して知性的に反応させるようにすることは、教育上望ましいことである。このように、適宜な行動というのは、刺激に対する身体的な反射運動ではなく、刺激の意味を見てとって、これに応答することである。意味を見てとるということは、その事物についての正しい *idea* をもつことである。そして、ある事物について、*idea* をもつということは、その事物から感覚的刺激を得たということではなく、「行為の包容的全計画中（*inclusive scheme*）において、その事物の占有すべき場所を意識して、その事物に<sup>(6)</sup>応答することである」このことは即ち、事物を孤立においてではなく、他との関係において把握することである。

このように、ある事柄についての知識は、その事柄が置かれている状況

との関係において把捉されるという考えは、Dewey の知識論の核心をなすものであるが、これは同時に彼の教育論の基調をなしている。即ち、教育とは、決して、ある既成の固定的観念を一方的に伝達することではなく、教師も生徒も共にその構成員である社会の只中において、その社会的状況が、成員各々に解決を迫っている課題に、共に取組むことによって、「大切なこと」をおのずから会得してゆく過程である。medium による教育という考え方の焦点はこのようなところにあるといえよう。

## IV

およそ、community を構成する上に最も重要なことは、その成員間の所謂「心の通い」合いであろう。心が通い合うことは、ものごと（事物や行為）を見るとき、そこから他の人々と同様の意味を見てとることである。即ち、「事物や行為に他の人が附与しているのと同様な意味を附与することである」<sup>(7)</sup>そこに、ものごとに就ての共通の理解（common understanding）が生じ community が成立する。即ち、community 成立の条件は、成員間において、事物の意味の理解を共にするということで、必ずしも、行動を等しくするというのではない。例えば、たまたま他人が引いている綱を、自分が引いたからといって、それが、shared or conjoint activity だとはいえない。そこに、引くという行動の目的（意味）を共通にしているのでなければならない。ある行為の目的とは、その行為が結局のところ、一れんの行為的連関の末に、即ち、一コースの果てに到達するであろう結果に外ならない。即ち、目的とは結果の予測である。従って、目的を等しくしているということは、結果の予測を共にしていることである。そのとき始めて相互間に共通の理解が成立つといえる。いいかえれば、「各人が、自分の行為の結果が、他人の行為に関係があると見、また他人の行為の結果が、自分自身に影響してくるということを予期してやっているのであれば、そこに、共通の心（common mind）即ち、行動における共通意図（common intent in behavior）<sup>(8)</sup>があるといえる」。

従って、そこに、community が成立つか、或は単なる人の寄り集り（群衆）にすぎないかは、その集団のやっている仕事についての共通の理解があるか否か、即ち、成員各自がその目的に参加し、それを分けてもっているか否か、によって区別される。即ち、この場合は、一方が他方のなす行為を意識し、他方の行為に関心をもち、これがために、（即ち、彼自身の行為が他方の行為と連絡する故に）自分自身のなすところに一層、深い注意をはらうことである。いいかえれば、このことは自分の行為を社会全体との関連において把握するというに外ならない。そのとき、この人は社会的に指導されているのである。このように自分の仕事（行為）の意味を知るということは、その行為がその社会の行為連関において占める位置を知ることである。自分の演ずる役割が、全体のプログラムでどのような位置を占めるかを知って動くことが、知性的に、賢明に行動することであるといえる。このように考えてくると、巧妙な direction とは、一挙手一投足について細々と、指図することではなくて、行為者自らに自身のなすべき行動の意味を会得させることである。即ち社会の中における自分の位置に気付かせ、自分の役割の意味を自得させることが、より恒久的な指導であるといえる。ここに学校の中に社会を構成するという考えが胚胎する。即ち Dewey においては、mind とは、事物をその使用において理解する力であるともいえるから、社会化された心とは、事物を共同に使用することによって、それらを理解することを意味する。従って、ある社会的環境の中で生活するということが、最も効果的な、即ち、永続きのする教育のされ方だということになる。このように、教育の効果は、直接的な指図からよりも、ある環境の中に他人と共に生活することによって、間接に、そこでの生き方を知ることの方から、より多く期待出来るとなすのが所謂、環境による教育という考え方の要点である。

しかし、環境という medium を通じての教育といっても、人間においては、一方的にそれから影響を蒙るという側面だけではなく、環境に対して働きかけてゆく面を見おとすことは出来ない。従ってそれは当然、人間

と環境との間の相互作用として把握されなければならない。環境からの影響を取捨選択なしに取入れることが、教育的ではないことはいうまでもない。それ故、私は次に、人間の主体性の側面に重点をおき乍ら、更に、この問題を考えてゆきたい。

## V

環境に対する主体性保持の問題はまず、外からの刺激や影響をどのようにして受けとめるかの問題として展開される。環境からの刺激の受けとめ方のうち、まず考えられるのは「模倣」というそれである。我国でも古くから「学ぶ」ということは「まねぶ」ことだとする考え方がある。このことを、いま正しい社会関係の形成ということに関連させて考えるならば、どのようになるであろうか。この場合、何をまねれば、本当に学ぶことになるのだろうか。決して我々は、相手の外面的動作を模倣していればよいのではない。外面的動作は相手の心(目的)を表わすその人なり的手段方法にすぎない。人各々心にあるところを発表する場合に、その人らしい流儀をもつ。それを唯、外面的に真似るということは、所謂、猿真似になり、オームがえしになるだけである。それ故、外形だけをまねることは、至極たやすいことかも知れないが、いわば、流儀の精神を逸することになる。それならば、相手の精神(心)をまねるのであるだろうか。

所謂、相手の心を心とすることはたしかに「心の通い合い」の条件ではあるが、相手の心を直接まねることはその人の自主性を失わせ、他人の支配に奴隸的に依存する結果となり、従ってそれは本当に学ぶことにもならないし、望ましい社会関係を築く所以でもない。それ故、相手と心を共にするということは、直接にではなく間接になされる必要がある。「間接に」とは何かの「事柄を介して」という意味である。即ちこれは、その事柄そのものの成立に、互に、協力することによって、communicationの成立を期待するのである。このことを説明する例として、Deweyは二者の間で毬まりを転がし合って遊ぶ遊戯をあげている。その場合二者のうける次の適

切な行動への刺激は「遊戯を成立させる事情，すなわち，遊戯そのものである。また，その応答 (response) はただ，毬を転がし戻すことではなくて，相手の人がそれを受取ってまた転がし返すことができるように転がすことである。即ち，そうすることがその遊戯を継続させる所以である<sup>(9)</sup>」  
「手本，あるいはモデルとなるものは，相手の行為ではなく，全体の事情が，他方のなしたところ，なすべきことを見計らって，自分の行為をそれに適応させてゆくことを要求する<sup>(9)</sup>」のである。このように，Dewey の見ている人間は，孤立的個人ではなく，間柄における人間であり，状況における人間である。community とは孤立的諸個人の寄せ集めではなく，夫々意味をもつ諸々の関り合いの中にある人間であり，それら諸状況に対する応答を，うちに含む人間である。

いいかえれば，状況がその中にいる個々人に，ある行動（他の人々に適応するような行動）を求めているのであり，そのような行動をとるように仕向けているのである。従って，この様な行動をしない場合には，その人は「仲間外れ」になり「村八分」される。振りかかる火の粉は払わなければならないように，人はみな，あれこれと為すべく，いわば，状況から迫られている。いいかえれば，我々は，状況における課題を解決するようになり立てられているともいえよう。しかし状況からの challenge といっても必ずしも，一義的ではなく，人によってその受けとめ方が違っている。従って，communication が成立するということは，課題の受けとめ方を等しくする（共にする）ということではなければならない。いいかえれば，およそ心の通い合い (communication) が成り立つためには，課題解決の方法即ち状況への応答の仕方は十人十色であっても，何が課題であるかという認識においては，一致点がなければならない。それが所謂「成員間の相互理解」の真相でなければならない。即ち，これは共通の課題に面していることであり，課題の認識を共にしていることである。そしてそれは課題の解決の方法ではなく，方向を共にしていることである。

この様にある community が成立している場合には，環境からの刺激

に対する応答の仕方の共同性が見出せるということであり、環境から学ぶということは、その共同性を身につけてゆくことである。そして応答はおよそ刺激に相関的であるから、応答の質は刺激の質に相関的である。それ故、媒介物（環境）による教育を効果あらしめるためには、その質の向上を計ることが必要となってくる。従ってそれは、単に、拱手傍観することではなくて、望ましい反応を期待するために、それ相当の刺激を用意することである。教育とは、既に見てきたように、単に一方的に指図をしたり、号令をかけたりすることではないが、同時に、被教育者に対する深い関心顧慮を欠くことも出来ない。そしてその様な配慮は、教育者が、そこで期待しているような行為の方向を、被教育者が自発的にとらざるを得ないようにさせる環境（刺激）を用意することに注がなければならない。終戦後の我国において、子供の自発性の尊重ということを誤り解して、教師は何もしないで子供の自由に放任することがよいのだという傾向が尠くなかったが、それは環境による教育という考え方に対する理解の不足であると共に、それが若し Dewey の影響と考えるならば、彼の考え方についての誤解でしかない。次の様な Dewey の言葉はその点を明かに示していると思われるので、すこし長いが引用して見よう。即ち「学校教育の職分とすべきことは、児童の心的慣習の上に影響を及ぼす現在環境の中から児童にとって無価値な部分を出来るだけ取除くことである。それは児童の行為のために純化されたる媒介（環境）を作ることだ。教育のために社会事情の選択は単に単純化を旨とすべきではなく、同時に、望ましくない部分を抜き捨ててしまうことを心掛けなければならない。いづれの社会でも些細な常套事や、過去から譲り受けた無益な風習やあるいは積極的に有害な習俗に囚われていることが甚だ多いのである。学校は児童に与えようとする環境からそのような不純物を取去る義務をもっている。またこれによって、一般の社会環境におけるそれら悪風習の悪感化を打ち消すべく努力せねばならない。最善の社会事情のみを選択し、かつこれのみを利用することによって、学校教育は、この最善なるもののみの勢力を扶植

しようと努めるのである。社会はますます文化の進むに従い、それは一切の社会的事績を保存し伝達する責任はもたず、ただ将来の社会に貢献するような部分だけを保存し伝達すればよいということ<sup>(10)</sup>を自覚する。学校はすなわちこの目的を達するための主要な社会機関である」それ故、「意図的教育はとくに選択された環境（媒介物）を必要とする。そしてその選択は期待された方向に発展するよう<sup>(11)</sup>な特殊な材料方法を見出すことである」。

環境を介しての指導も矢張、指導は指導なので、唯、その方法が直接的でないというだけである。即ち、指導者が望ましいとする方向に、被指導者を自発的に向わせるということである。その場合、方法が適当でなければ、即ち、被指導者の興味や自発性を無視したやり方では、そのことが成就されない<sup>(11)</sup>ので、方法の研究に力点が置かれてきたのである。従って、被指導者の内面的自発性に対する効果如何で、あらかじめ立てた指導計画（方法）を変える必要に迫られはするが、しかし、被指導者の興味如何で究局の方向をも時に応じて変えてゆくことではない。そのようなことは、指導が指導でなくなることである。方法を吟味して、そこに、ある程度の柔軟性をもたせることは、ある目的に到達するために必要不可欠のことであるが、目標そのものをグラグラ変えることは、結局、どこにも達しようとし<sup>(11)</sup>ないということと同じである。方向のない方向づけ（direction）、めあてのない指導は、丁度、何を探してよいか解らない探しものというのと同様、無意味なことである。

環境を介しての教育という考え方も、決して、子供を只あるが儘の環境の中に放り出しておくことではない。それならば環境がなにか神秘的な力を持っていて、おのずから、望ましい方向へ、子供を導くという自由放任主義の optimism と大差がなくなる。それ故教育者は、環境を選び、望ましい環境を構成する義務を負う者といえよう。一般に何か選ぶというときは、その選択の基準としての価値観及びそれに基いた行動の向うべき方向が問題となることはいうまでもない。ここにおいても、方法の探究で方向を見失うべきではないからである。Dewey においてはその「方向」は、

democracy への方向であったことは云うまでもないが、既に本文 II において指摘したように、democracy の根強い伝統を欠く我国において、この教育説を受取る場合には、Dewey をして、そのような主張（例えば、方法の重視）をなさしめるに至った地盤としての世界観を、たとえ、Dewey においては表面に表わされていないとしても、意識的に取上げてゆく必要に迫られるのである。何故ならば、環境の選択といつても、我国においては、選択の基準そのものから吟味し、それに対して体系的考察をしなければならず、また実際の選択に当って、「現存の諸環境の中には何ら選ぶべきものがない」というような根本的な当惑に直面することも尠くないからである。この様な意味において私は次に、環境ということ、並びに、環境と主体との関り合いについて、考察してゆきたい。

## VI

環境とは唯単に、周囲にあるもの surroundings ではない。空間的、時間的距離如何に介らず、ある主体がそれに対して関心をもつところのものは、その主体にとっての環境である。従って、同一の時間、空間内の事物や出来事も、幾人かの人々にとっては、夫々、別の環境を成すものといわなければならない。ある人にとっては、極めて素晴らしい環境となる展覧会場も、盲人にとっては全く無意味な空間でしかない。このように、環境とは、その人との呼応関係 (interaction) にあるものということが出来よう。

今、Aなる人がある部屋に入り、ある印象を受けるならば、環境はそのようにAに働きかけたのである。そこでAは、椅子、テーブル、花瓶、額等々の位置を換えることによって、同じ部屋を一層感じのよいものにしたならば、Aは、そのように環境に働きかけたのである。この場合、同じ部屋でも、そこから受ける印象も、従って、それへの働きかけも、人々によって各々異なることはいうまでもない。AはAなりの「感覚」でその部屋を受けとり、彼自身の‘idea’で、その部屋を変えてゆく。同じ部屋でも

人によって受けとり方が違うということは、「感覚」という言葉を比喩的に用いたので、若しも赤いものを黒いと受けとったならば、彼の官能的感覚が間違っている（色盲）のであるが、ある部屋に入って、気持よく思うのと、気持悪く感じるのとは主体の感受性の問題である。即ち、ものの「感じ」は、感覚的知覚を媒介にはするが、それだけではなく、そこに主体の価値感がプラスされたものである。従って、同じ道具立ての部屋でも見る人によって印象が違うのであり、そこに、いわば、評価の幅が考えられてくる。「日光」を見ても必ずしも誰でもが結構という訳ではないし、その「結構」にも様々なニュアンスがある。しかし、凡て有限的なものにあっては、その幅も無限大ではない。人間にしても、生きているときは、キョウヘン相半ばする人であっても、所謂、棺を蓋うて「名」定まるように、定まるべき評価の一定の幅をもち、落付くべき一定の「型」乃至「枠」をもっている。従って、この幅を逸脱しない評価をなしうることがいわば、正常な感受性をもつということになる。

このように評価（ものごとについての印象を受取ること）という場合、それは、評価されるもの自身もつ被評価の幅と呼応するものであるが、その幅を幅たらしめているものは、各人における評価能力の差異である。従って、環境の評価はただちに、主体から環境への働きかけに移行する。ここはいわば、各人の創意工夫が発揮される場である。人間には、例えば、荒涼たる焼跡から、素晴らしい近代都市を出現させうる能力がある。近代の科学はこの可能の限界を恰も無限に拡大しようとするかのようである。しかし人間の能力に限界のあることは勿論であるが、その幅は、人間のもとももっている能力と環境それ自身のもっている諸条件との呼応関係によって定められているといえよう。即ち、それら諸条件を無視して、人間の独創は独走できない。否、本当の発明は、環境に対する精密な調査研究から誕生するものであって、手段のプロセスを欠く魔法——ここにおいては願望から結果に直結する——ではない。

しかし、漫然と環境を調査することが発明に導くのもない。ある idea

をもって、その **idea** の真偽を検証しようとする過程が調査であり、研究であるべきである。ある **idea** を持つということは、所謂、仮説をもつことであり、この仮説が研究を導いてゆく。しかも一見同じような環境にいても誰でも同じ **idea** をもつのでないことを考えると、ここに主体的なものの重要性が一層注視される必要が生れる。主体が抱く **idea** (hypothesis) に従って、環境に働きかけ、そして環境を変えてゆく。成程この **idea** はその環境に出会って、始めて、働きだすものではあるが、しかし、その環境だけからのものではない。それは、今迄、出会った環境、読んだ本、出会った人、等々その人がそれ迄に経験したことがらを通してその人の内に積み重ねられているものから発するものではあろうが、その人が現在、当面するその環境だけからのものではない。その環境は **idea** が働きだす機縁にはなるが、原因の凡てではない。このように現在の環境に当面する主体は、無色透明の人ではなく、すでに一定の性格をもった人である。何がその人を現在、そうならしめているかを正確に知るためには、無限の因果の系列を辿り得なければならない。同じ周囲（時空的条件）が、その中にいる人から、同じ反応を期待出来ないということ、即ち、同じ環境を成し得ないということは、主体的側面の重要性をまざまざと指し示している。いかえれば、現在その人をそうならしめているのは、その人が当面するその環境だけが原因ではないということは、主体からの環境への働きかけの原因は、あくまでも、その人、その主体に帰せられなければならないということである。ここに一般に、責任現象の根源がなければならない。

環境を媒介とする教育といっても、ある環境を選び、環境を整備することによって、その中に生活する者から、望ましい反応を期待するがためである。しかし、今迄考えて来たように、その反応という中には、その環境を超える主体的なものが含まれている筈である。若しそうでなければ、教育は粘土細工と同じく、全く一方的に教育者の準備する刺激のままとなってしまう外ない。それでは、社会の進歩も、陋習の改革もあり得ない。腐敗した環境の支配を打破して、所謂、新生面を拓き開くということは、そ

の環境によっては、規制しつくされない主体性を考えることなしには不可能である。しかし、主体性といっても、その環境を超えていても、環境一般を超えることは不可能である。今迄の経験、(環境との呼応関係、相互作用の系列)から全く自由な個人というのは抽象的でしかありえない。しかし、同時に、客観的に個々の環境の中に解消し尽されない「自分」を考えないならば、呼応関係を考えることも不可能であろう。従ってここに、いわば主体性の核、即ちその人の本来的なものを考えない訳にはゆかない。所謂、backbone とか、見かけは弱々しいがしんはしっかりしているという場合のしんなど、所謂その人々の「根性」——人格——を考えないわけにはゆかない。それらも勿論過去の永い間の経験の累積(環境との交互作用)の結果であるとしても、現に当面する環境からのものでないことは確かである。いいかえれば人各々夫々自分の「姿勢」で環境に対してしているのである。従って教育の問題は寧ろ、この夫々の「姿勢」と環境との対決の問題であるといえよう。

## VII

人間は、皆何らかの状況や環境の中で生活しているが、同時に、それを言い表わすか否かに介らず、その状況や環境に対して常に何らかの価値評価をしている。即ち、何らかの姿勢をとり態度をとっている。そして、この「態度をとる」という中には、心の中だけで始末されて些かも外に表れないものから、外的行動にまで表れ、具体的に環境に対して働きかけるものへと及ぶ広い幅をもつものである。評価して、態度をとるということは、その状況や環境を、なんとか出来れば、なんとかしようとする、いわば、積極的態度を本態としているものであろう。さて、状況や環境の中には、思うようになるものと、思うようにならないものがあることはいうまでもない。今、思うようにならない場合、而も、その中で生活しなければならぬとしたら、此方側(主体の側)をなんとかしなければならぬ。外がなんともならないなら、内をなんとかしなければならぬ。内を

外に合せてゆく態度は適合 (accommodation) といわれる。

科学が未発達で人間の可能性の領域が未だ小さかった時代、または封建制が堅固で、個人の自由が尊重されなかった時代にあっては、平安に生きるためには、周囲に此方を合せてゆかなければならなかった。ここにあっては従って、禁欲が徳の主なるものと考えられ、諦めの道徳が尊重される外なかった。即ち、それは、相手に働きかけるのではなく、主体の側の欲求の調整、抑圧、禁止等を通じて、与えられた状況に馴れ、それに調子を合せることが、環境に処する賢明なやり方であった。こうした態度の大がかりなものは、宿命論と称されるものであろう。たしかに、我々をとりまくものの中には、我々の力では、どうにもならないものがある。どうにもならないものを、どうにかなると思い込んでいるならば、ドンキホーテ的と嘲笑される。と同時に、どうにかなるものをも、どうにもならないと思いつくならば、愚かなこととして軽蔑されるであろう。後者の場合、「我々は環境の条件を、我々の欲望に合うように変えようと努める<sup>(12)</sup>」即ち、「我々の方が、環境に適合する代りに、我々が環境の条件を変える。その結果、環境の条件が、我々の欲望や目的に適合してくる。この過程は、適応 (adaptation) と呼ぶことができよう<sup>(12)</sup>」従って、科学の発達に伴う文明の進歩とは、すべて、環境への人間の適応の過程といえる。

適合は、杵はそっとしておいて、自分の方をそれに合せてゆくことである。即ち、此方側の内的態度の変容を通じて、それを堪え忍ぶという方向を辿る。その際、人が行う諸々の工夫 (くふう) は外界の物理的变化ではなく、自己内心の変容に向けられる。刺激そのものを変えようとするのではなく、刺激の受けとめ方を工夫する。これに反して、適応の方は、刺激そのものの変化を志向する。即ち、暑い時、「暑いと思わなければ暑くない」とうそぶく代りに、扇風機や冷房装置を考案工夫する。従って、このような知性は、これを、科学的知性と呼び、前者を知恵と呼ぶのが適当であろう。科学的知性の方は、我々の側の欲望はそのままにしておき、この欲望のように環境を変えようとするのであり、知恵の方は、環境はそのま

まにしておき、欲望の方を調整しようとするのである。前者は、人間の可能性の無限の拡大への信仰に裏付けられて、益々自然への挑戦、自然の征服へと前進しつつある。この場合、自然を支配するために、自然の法則を知るという前提があることは勿論である。自然の知識を土台とした自然への働きかけが科学であることはいうまでもない。しかし果して、科学は社会生活の全般に亘って、知恵を代行することができるであろうか。

例えば、次のようなことばは、この点について色々の示唆を含んでいる。即ち、「このごろ“病気以前”という新語がはやり出した。年中自家用車をのりまわし、暖房、冷房設備のある部屋で執務し、太陽にもあたらず、歩くことを忘れた幸福で不幸な連中は、自律神経がしぜんに退化する。自律神経は外界からの刺激に対応するたいせつな神経で、暑気、寒気、危険などに対して自律的に肉体をまもってくれる。しかるに外界の刺激に対抗する必要のない生活が続くと、この神経はしぜんと退化する。すると、年中体の調子が悪い。とって病気でもない。病気以前だ。

アメリカにもこういう時期があったそうだが、しだいにそれを征服していった。つまり、“自然に還る”という平凡な真理が功を奏したわけだ…  
(13)  
…」。

人間の生活は、精密な諸関係の連鎖において成立つ複雑な全体である。この各部分が密接に関係し合っている複合体に対して、科学は益々分化して精密度を加えてゆくが、全体的関係を把握することからはむしろ遠ざかり、益々分化し、愈々各自の領域の神聖さを守って相譲らない。従って、或る部分にとって真実なことも、他の部分との関係において果して、真実であるか、同時にそれが全体にとって如何なる意味をもつかは、科学的方法で把握しうる事柄の埒外に追いやられる外ない有様である。真実ということ pragmatic に“役立つ”という言葉で置きかえるとしても、ある局部的連関にとっては確かに役立つことも、全体的連関にとって必ず役立つかという点については、科学的に検証することは困難である。それ故、往々にして所謂、「唎口馬鹿」とでもいうべきことが出現する。従って、

真に人生にとって役立つことを見出すためには、科学的知性そのものではなく、むしろ、科学を駆使する英知（知恵）の必要を痛感するのである。それ故、人間的生にとって、真に役立つ（即ち、真実な）環境を用意するためには、科学的知性に対して主体性を保持しうる英知こそ要求されなければならない。このような英知は、ある一つの科学が提供しうるものではない。むしろ、それは、科学の過程に対する批判として働くものでなければならない。

一体、科学的に真実なこととは、検証に堪えうる仮説（hypothesis）であり、ideaである。しかし、人間的生にとって真実なことの凡てが、科学的検証に堪えうるものではない。このような真実のあるものは、むしろ、科学的検証をおのれにふさわしくないものとして拒けるのである。ある人にとっての信仰上の厳然たる事実を、科学的検証に堪えないからといって、それを非真実というならば、如何にそれはナンセンスであるか多言を要しないと思う。それは恰も「信仰」が原因となって具体的現実の中で起った出来事は、すべてこれを真実の歴史でないというに等しい。天才の靈感や、永い間の風雪に堪えた人類の英知の中には、人類には閉ざされており、それについて隈なく科学することは出来ないが、しかも人間世界を本当に支配している因果関係を暗示しているものが沢山あることを否定することは出来ない。若しも、現在の諸科学が、「真理」としているものだけが、世界についての「真実」であるならば、人間世界は如何に貧寒なものとなりおわるであろう。

しかし私は、人類社会に尽してきた科学の功績を無視しようとするものではない。唯、私は、諸科学が各々の限界を離れて、英知の世界への越境を試みることを警戒したいのである。否、偉大なる科学者は、いわば、科学以前の英知に導かれて、それを歴史的現実の世界に「実証」しようとしたものであろう。そして、それは、たしかに、部分部分において成功したものといえよう。しかし部分の認識を以って全体のそれに代えようとしたり、部分の真理以外は非真実であると主張したりするならば、それこそ

非科学的なことといわざるを得ない。従って私は、状況に処するに正しい道を見出すためには、科学と英知との協力、否、科学が英知に導かれることこそ要緊なことであるとする。

以上、見てきたように、medium を通じての教育という考えは、教育を効果あらめるために役立つ幾多の卓見を含むものである。しかしこのような教育が成功するためには、環境からの刺激の受けとめ方がしっかりしていることが必要である。そのことによって始めて、正しい環境が選ばれたり、つくられたりするからである。このように、刺激の受けとめ方が重要なことであるとするならば、結局、教育においては、主体的人間—人格—の在り方についての探究が、依然として主要な位置を占めなければならないことがわかる。Dewey においては、主体の働きの側面を把握する場合、科学的知性が偏重されていることは否定出来ないと思う。ここに、科学的知性に解消し尽すことの出来ない知恵のはたらきについて、正面からの探究がされなければならないと思う。従って、我々は、medium による教育ということを考える場合、直ちに人間の科学をもってしても、また、その英知をもってしても、きり抜けることの出来ない状況としての限界状況の問題をとりあげないとしても、総じて、人間の知識の問題について一層の解明がされる必要があり、殊に、我国においては、pragmatism の知識論の徹底的批判がなされなければならない。(1960・11・15) (本学教授)

註

- (1) Dewey, John, "Democracy And Education" 1954, 27th Printing, Macmillan, New York, p. 28. 以下 DE, と略記する。  
邦訳, 帆足理一郎訳『民主主義と教育』1959, 改訂新版, 春秋社。本論文中の Dewey の言葉の邦訳は大体この訳書によったところが多い。
- (2) DE, p. 29      (3) DE, p. 31      (4) DE, p. 34 (圈点筆者)  
(5) DE, p. 35      (6) DE, p. 34      (7) DE, p. 36  
(8) DE, p. 37      (9) DE, p. 24      (10) DE, p. 24 (圈点筆者)  
(11) DE, p. 45 (圈点筆者)  
(12) Dewey, John, "A Common Faith", 1955, 12th Printing, Yale Univ. Press, p. 16. 邦訳, 岸本英夫訳『誰でも信仰』1956, 春秋社。  
(13) 阪本勝氏のことば, 朝日新聞 (1960年8月31日号)「きのうきょう」欄より。

## On "Education through Medium"

—Concerning John Dewey—  
(English Résumé)

Gunzo Kojima

Education is usually understood as an event between the teacher and the taught. However, it must not be considered as direct and one-sided conveyance of "something important" from the teacher to the taught. It should be considered as a process by which both conjointly acquire this "something important." In education, therefore, spontaneous activity of the taught, namely, cooperation of the taught with this process is required. In education, inducing the taught into a situation in which he feels cooperation a call of nature, is more effective than appealing to the taught to cooperate commandingly and one-sidedly from the side of the teacher. Such a view of education is represented by John Dewey's educational theory.

According to Dewey, education does not mean a personal control of the teacher on the taught. It is regarded as the way leading to the common understanding of "something important" by means of medium. In other words, education means a process by which both concerned share the common way of thinking in shared environment. Such an education can hope to call out the desirable, spontaneous and positive response from the taught, which education as the personal control cannot hope. Education as such expects that the taught responds in such a manner as anticipated by the teacher. Indispensable matter in this connection is that education prepares or selects an appropriate environment where the desirable responses from the taught can be expected. In selecting, needless to say, it is of the greatest importance to have a sound criterion of evaluation.

It goes without saying, that Dewey has a definite democratic value-system, which is, however, rather implicit to us. This implicitness may be due to the fact that democracy is only a matter of course in his country. But, in Japan where there is neither a strong tradition nor climate of democracy, there must be a conscious effort of cultivating a real understanding of democracy in order to gain from such a theory as "education through medium."