

教育における思考と価値

—実験主義的・改造主義的教育理論における主体内部の位置づけ—

目 比 裕

I 教育的価値論における 思考の位置

1. 文部省の学力調査をめぐる問題は、その政治的側面に関しては、かなり究明されているが、他面、これを教育評価の問題として正面から追求しようとする努力は、十分な成果をあげているとは思われない。そこに、これまでの教育評価の研究の弱さが露呈されているとみることができる。そして、そのもっとも弱いところは、評価の対象である子どもの成長を、単に知識の増大と技能の熟達という観点から測定するだけにとどまり、それと関連して子どもの内面的なものの発展としてとらえることができていない点にある、と考えられるのである。⁽¹⁾すなわち理念的に子どものあるべき姿が求められても、また学年の発達段階が想定されても、それらの具体的な成立のしかた、またその変化の過程が、ほとんど究明されていない。そのために、子どもの内面の成長過程を評価するための理論的な基礎工事ができていないということである。

さらに、このような子どもにとらえ方の弱さは、教育評価の理論化にとって大きな障壁であるとともに、現在の教育目的論ないし教育的価値論の不毛性の主要な原因になってもいるのである。教育における価値は、子どもの成長として実現される以外にないことをみれば、その成長をどうとらえるか、子どもの心の動きをどう把握するかということは、教育研究の重要な問題である。しかしその点の究明は、容易ではなく、多くは今後の課題として残されている。

2. ところで以上のように、教育評価や教育

的価値論に根本的にかかわる問題として、子どもの内面の発展をとらえようとする場合、そこには、教育目的ないし教育的人間像は、基本的に教育の中から成立するものであるということが前提とされている。端的にいえば、育教目的のオートノミーは、子どもの具体的な姿の把握に立って主張されるという前提である。この点は、教育実践および教育理論において、次のようなあらわれ方をする。

小学校や中学校では、その学校の教育目標として「考え深い子」とか「ねばり強い子」とか「自主性のある子」というような表現を使っている場合が多い。つまり教育目標を人間像として表現しているわけであるが、それが「医者になれ」とか「科学者になれ」というのではなく、「考え深い」とか「ねばり強い」とか「自主性のある」というふうに、子どもの内面の発展を統一的にとらえようとしている点が注目されるのである。

このように教育目的を子どもの発展の統一的把握として定式化しようという一般的な傾向は、近代の主要な教育理論にもうかがえるのである。

たとえば、ヘルバルトは、陶冶の目的は実践哲学（倫理学）が指示すると主張しているが、その指示された「強固な道徳的品性」という教育目的は、それが子どもの内面に実現されるべき姿として、「多面的均等な興味」という表現がなされている。またマルクスおよびマルクス主義教育理論においては、教育目的として「全面発達」という表現がなされている。デューイにおいては、「より以上の成長」である。

三者おのおの立場がちがっても、そこに共通

するものは、子どもの内面の統一的発展として教育目的を定式化していることである。ここにもヘルバルトの主張を裏切って、教育目的の自律性が強く示唆されるのである。

3. では実際に学校教育では、教育目標はどのような筋道で実現がはかられているのであろうか。

学校教育の主要な部分は、子どもに事実に合理的な知識ないし認識と技能を獲得させることによって占められている。メンデルの遺伝法則や日本の工業の現状について、事実に科学的な認識をさせたり、楽器を演奏する技能を習熟させたりすることが、学校教育の大部分を占めている。それにもかかわらず、そういう教育の結果としては、事実に認識を越えて、子どもの人格形成が期待されているのである。極端に言えば、事実ばかりを与えながら、その結果としては価値の実現がめざされているわけである。そこには、事実と価値の間の非連続、事実から価値への飛躍があるといわなければならない。

では、この非連続の問題は、実際にはどのように処理されているのであろうか。それは、子どもがいろいろな問題を「考える」ということによってである。思考すること、諸事実をつなぎあわせて認識を深めてゆくということが、学校教育において現実には、事実から価値への飛躍を連続的なプロセスとする役割をになっているのである。

しかし「考える」ということが、事実と価値の非連続を解消するためには、そこに、認識というものが、自然現象、社会事象の客観的認識を意味するだけでなく、同時に、認識主体の自己改造を意味していなければならない。つまり、子どもが考えるということが、実は、「考え深い子」「ねばりづよい子」「自主性のある子」になるということではなければならないわけである。ここに、自然と社会に対する客観的認識と認識主体の自己改造との両者を同時に内包するものとして思考をとらえるということが、教育的価値論の重要な課題となる。

このように、学校教育において事実と価値が

思考によって媒介され、統一されることが、現実には期待されているという事実の中に、教育的価値論および教育評価に関する重要な問題があるのである。

4. 上にのべた思考の二側面は、経験の概念と密接な関係にあることは、容易に予想される。ここでは、以後の論究のいとぐちとして、デューイの経験観にかんたんにふれたい。

いうまでもなくデューイは、経験を人間と環境との相互作用と規定したのであるが、思考とはその場合、相互作用の連続的發展を促進するためにその相互作用（経験）を統制し、組織するはたらきであるわけである。しかしその場合注意すべきは、経験概念が思考（あるいは知性）と直結するのではなく、経験概念が一度「問題」概念といれかえられて、問題概念が、問題解決の過程において思考と結合するという理論構成をとっていることである。すなわち、さきの思考の二面性の問題は、思考みずからが自己に課せられた二つの役割（外界の認識と認識主体の改造）を統一しようとするのではなく、もともと主客の媒介者たる問題概念の設定によって、思考の二面性の統一を保証しようとするわけである。したがって、そこでの問題は、問題概念の設定が、そのような統一を保証するのに成功しているかどうかということである。しかしここでは直ちに、デューイの理論におけるその保証を検討しようとするのではない。むしろデューイ以後の教育理論や教育運動の中に、その問題が深く尾を引いているので、その尾の引きかたを取りあげることからはじめて、上にみてきたような教育的価値論における思考の位置を考察しようとするものである。

Ⅱ 教育目標の定式化をめぐる

NEA とブラメルドの対立点

1. 自然と社会に対する認識と認識主体の自己改造が、問題概念の設定によって統一されるというための根拠は、認識主体自身の問題が同時に社会的問題であるという命題に求められているといえる。したがって、そのような問題概念

の設定に関して、認識主体の個人的内面的問題に力点をかけるか、自然認識も含めての社会的問題に力点をかけるか、ということが問題となる。しかしデューイの流れをくむ教育理論と教育実践においては、そのような「個人的問題」対「社会的問題」というかたちで直接でてくるのではなく、次のような対立としてあらわれる。すなわち、一つは、主として進歩主義教育のオーソドックスなゆき方で、問題解決の方法つまり実験的探究の方法を、教育理論の中核にすえる考え方である。したがって個人的問題を主体の側から解決してゆくプロセス（方法）に力点がかかる。今一つは、デューイ左派および改造主義 reconstructionism のゆき方で、問題の実体を重視し、社会的問題に力点をかける。すなわち前者のように方法論に偏向することは、社会的問題の実体を見失い、真の問題解決を妨げると主張する。

もちろんこのような図式的説明でつきるわけではないが、両者の対立を示す典型的事例をとって検討してみよう。

2. 全米教育協会（NEA）の教育政策委員会 Educational Policies Commission は、1961年『アメリカ教育の中心目標』と題する報告書を出した。そこにおいてアメリカの中心目標は「考える能力の開発」the development of the ability to think である、と定式化されている。この「考える能力」を「合理的能力」rational powers と表現しているが、あきらかに実験主義的探究方法の考えに立っている。

「この合理的能力は、記憶と想像、分類と一般化、比較と評価、分析と総合および帰納と演えきの諸過程を含む。これらの諸過程は、各個人が自己の考えや態度や行動に論理と入手しうる証拠を適用して、自己のめざす目標をよりよく追求できるようにさせるものである。」（P. 5）

このようなNEA教育政策委員会の教育目標の定式化に対して、改造主義の中心人物であるブラメルド Th. Brameld は、「アメリカ教育の中心目標は何か」という論文において強い批

判をなした。彼の批判の中心点は、さきに述べたように、このような委員会の定式は、「批判的思考という方法論的目標に過度に力点をかけ、より実体的な諸目標を過度に軽視している」（P. 11）ということである。ブラメルドは、合理的能力開発論者に対して次のような根本的な問いかけをする。

「鍵となる課題は、このような合理的能力が、われわれの時代がそうであるように、いなくまの如き急激な変化を受けている時代に対応した価値と制度——すなわち、この地球上における最大多数の人間のもっとも広範でもっとも深い願望を表現するような価値と制度——を実現するために有効であるかどうかということである。」（P. 12）

ブラメルドは、諸目標の実体を抜きにした「考える能力」という方法論的な教育目標は、現代社会の諸問題に対処しえないと断言して、中心目標の定式化に関して、次のような提案をなす。

第一に、デューイの実験主義の方向において、合理的能力の意味がいっそう明確にされなければならない。

第二に、実体的な諸目標を擁護することは、反省的探究の原理と矛盾しない。具体的な目標への信奉は、本来、教育と不可分のものであり、そこでは自由で協同的な集団の実践的過程が重視されねばならない。

第三に、以上をうけて、教育目標の頂点に「世界文明」world civilization の実現ということが考えられる。

以上の三点は、ブラメルドの教育理論を構成する三つの主要概念と、ほぼ対応している。すなわち、第一の実験主義の意味の明確化は、「立証可能的傾向性」defensible partiality と対応し、第二の目的実現をめざす集団の実践的過程は、「社会的一致」social consensus と対応し、第三の世界文明は、「社会的自己実現」social-self-realization と対応している。

この三概念のうち中心となるのは、現代社会の諸問題を集団的社会的連帯の中で解決してゆ

こうという社会的一致の概念であり、社会的一致を拡大してゆく科学的基盤ないし方法として立証可能的傾向性の概念がある。そして社会的一致によって実現されるべき人間的ヴィジョンとして、社会的自己実現（自由）が、また文化的ヴィジョンとして世界文明が構想されるのである。

ここでブラメルドの教育理論の紹介に多くをついやすことはできない。しかしブラメルドによって批判された「考える能力の開発」という考えにもう一度立ちもどるためにも、ブラメルドの教育理論のもつ問題点を検討しておきたい。

3. 問題は、ブラメルドの教育理論における中心概念たる「社会的一致」であるが、次のような構造をもつ。すなわち、一方に個人のなまの欲求や経験をおき、他方に文化人類学や精神分析学その他の社会科学、行動科学の要求・価値に関する研究成果をおき、その両者が集団学習の場に、価値の証拠として提出される。その証拠に基づいて、その集団は徹底したコミュニケーションと科学的な検討によって、価値についての社会的一致に達する。このさい、社会的一致のプロセスを統一し、方向づけをする最高の価値基準（教育目的）として、さきの社会的自己実現＝世界文明が構想されている。

以上のように、社会的一致に関するブラメルドの追究は、文化人類学を中心とする社会科学の成果の教育学への導入、それにもとづく世界文明の構想という線で行なわれてきている。世界的危機の意識に立つ改造主義者として、彼が人間と教育の問題を世界的人類的観点でとらえようとする方向にむかうことは、ごく自然なことであろう。しかしそこに一つの疑問を出さざるをえないのである。すなわち、社会的一致ということは、集団のプロセスにおいてあくまで各個人がたがいに一致してゆくということであるから、その場合に、一人の子どもの一致してゆく筋道ないし論理はどうなっているのか、ということである。世界文明を創造してゆくということは、同時に、集団学習における一致のプ

ロセスを通して、個人の内面の発展がはかられるということではなければならないが、その点はどうかということである。

ここで、デューイの「より以上の成長」との関連がでてくる。すなわち、ブラメルドが社会的一致という概念を出してきた根本的な意図は、絶対的な価値基準をもつ教育思想、たとえばハッチンズ R. M. Hutchins の新復古主義 new reaction にくみすることなく、「より以上の成長」more growth という表現に示される相対主義を克服することにあつた。そのために、何かへ向かつての成長という観点から、その何かへという方向を社会科学の成果に求め、ついで世界文明の構想にいたつたわけである。

このブラメルドの何かへ向かつての成長という何かへの追究は十分意義のあることであるが、問題は、何かへ向かつての成長という場合にも、より以上の成長ということが見落とされてはならないということである。何かに向かつていけば、そこには、より以上のということが自然に伴なわれるということではないはずである。すなわち、一人の個人において、より以上の成長といいうるためには、その個人の内部の体制、デューイ的にいえば外界との交渉における生活的場の体制が、連続的により深く発展していくということが見通されねばならない。さらに、何かへ向かつてという目的は、より以上の発展そのものの成立する個人の体制と断続しては、存立しえないのである。

4. このような批判に対して、ブラメルドからは、子どもの要求を中心とした直接経験を集団的一致の過程において重視することによって、個人の内部的発展ということは確保されるという弁明がなされると予想される。事実、社会的一致を追究する集団学習における最初の段階として、要求を中心とした直接経験の提出ということを定式化して、これを重視している。しかし問題は、子どもの提出する直接経験をどうとらえるかということである。この点に関して、ブラメルドにおいては、子どもの具体的な要求は、本質的には、社会科学においてとらえられ

た人間の基本的要求と同一であるという前提がかなり濃厚に出てきている。そのために、子どもの要求を含みこむ直接経験の実体を重視しようとする彼の意図は、その具体的な経験を出してくる子どもの全体的な体制よりも、そこに社会科学的観点から把握される要求の方に、第一義的に人間存在の意味を与えるという結果を招来している。かくて、人間の非合理的なものまでも含めた全体を社会的一致の過程の中でとらえようとする彼の実存的ヒューマニズム *existential humanism* の立場が、彼自身の理論の中で裏切られる危険性があるのである。

要するに、ブラメルドにおいて、人間の基本的要求に力点がかかりすぎ、ややもすれば、人間の個性的な体制の統一的発展の第一義たることが見失なわれるのである。

このようにみえてくると、デューイの「より以上の成長」のための方法としての科学的知性の方法は、現代社会における人間の全体をとらえることができない、という根本的な批判に立つブラメルド自身が、知性的方法を定立していないということになる。なぜなら知性は、基本的に、人間が自己の内面を集団的社会的プロセスの中で統一的に発展させてゆく方法であるからである。とすると、NEA教育政策委員会の「考える能力」という定式化に対するブラメルドの批判は、同時に彼自身の自己批判に転化する。なぜなら「考える能力」という定式は、明らかに科学的知性的方法を指示しているからである。かくて、ブラメルドの提案した第一点、実験主義の方向において合理的能力の意味を明確にするということは、彼自身の課題となる。

そこで再び、教育政策委員会の報告書において、考える能力、合理的能力というものと人間の内面とのつながりが、どのようにとらえられているかみてみよう。

5. 報告書は「精神の自由」*freedom of the mind* という表現を用いている。すなわち自由な社会は個人の精神の自由をその成立条件としていることを主張する。しかしその精神の自由とは何であるか。報告書は直接定義をくだすこ

となく、精神の自由の要件として次のようなことを挙げている。

個人の選択と行動が、彼自身の理解と価値に基づいてなされること。諸命題の根拠を認識すること。個人がどういう価値をめざしているのか、それはどういう前提に依拠し、またどういう結果を招くかを認識すること。各個人はおのおの異なった価値をもっていることを理解すること。状況を分析し、問題の打開策を考えることができること。生活上の諸問題を理解し、それに影響を与える諸々の力関係を考慮して、現実の障害を明らかにすること。「要約すれば、自由人は、自己と環境と、その両者の関係の三者を合理的に把握できる人間である。」(P. 4)

ここで明確に示されているように、精神の自由は、実験的探究の方法(科学的知性)に転化されている。換言すれば、「より以上の成長」ということが「考える能力」に転化されているのである。これは、さきにのべたデューイにおける問題概念の設定ということに直結する。すなわち、デューイにおいて個人の内面の成長は、常に外界との相互作用(経験)の中で成立するものとして、その相互作用の場としての問題事態 *problem-situation* が想定されている。そこでは、個人の自己改造が問題解決過程と対応しているわけである。しかしブラメルドの批判は、このような対応関係に向けられているのではない。というのは彼自身、問題解決過程に代わる社会的一致の過程を、個人の内部の発展(社会的自己実現)と対応させているからである。彼が批判を向けるのは、人間の問題がデューイのいう科学的知性的の方法によって、すべてとらえうるという考え方である。この批判は、同じく改造主義派のラウプ R. B. Raup やベネ K. D. Benne 達の共同研究によって深められているが、ここで注意すべきは、次の二点である。

第一に、人間の問題はデューイのいう科学的知性的の方法によって、すべてとらえつくすことはできない、という改造主義に共通する批判に

関してであるが、その批判は「人間の精神作用は非合理的なものを含んでいるから、科学の合理的な方法では人間精神を真に把握することはできない」というような論理的誤謬をもつ前提に立ってはいないか、ということである⁽⁷⁾。もしそうであるならば、改造主義派の批判は、科学の対象と科学の方法とを同一視しているという論理的矛盾と、科学の方法論についての誤解に基づいているということになる。改造主義がこのような前提に立っていると断言することはできないが、またそのような疑いを完全に払拭することもできないように思われる。というのは、改造主義派には、人間の合理的な側面と非合理的な側面との間にかなり明確な区別をおこなない、デューイの科学的知性の方法は、合理的なものしか対象としえないという論法が一般的であるからである。しかし他方、ブラメルドにおいて、人間の非合理的なものを世界文明の重要な成立要因として組織するために、精神分析学や社会心理学から多くのものを学ぼうという構えが強いのである。ここでは社会科学の方法への大きな信頼がみられるのである。

したがって、デューイの科学的知性の方法（換言すれば合理的能力）は、人間の問題の解決にとって十分有効ではないという批判をくだす場合に注意すべきことは、科学の対象と方法の同一視という論理的矛盾はもちろんのこととして、デューイの科学的知性の方法を、額面通りに、科学の方法一般と同一視することができるかどうかということである。この点が、上のデューイ批判では、はっきりしないのである。

第二に、デューイの科学的知性の方法と科学の方法一般との同一視という第一の点と直接関係することであるが、デューイの定立した反省的思考の方法が、その適用されるべき問題を限定し、そのためにききにのべた個人の自己改造と問題解決過程の対応関係がくずれるということである。改造主義のデューイ批判は、この点をどれだけほりさげているか疑問である。

デューイの反省的思考の方法がその適用されるべき問題を限定するという関係は、その方法

の成立過程からみれば、逆に考えられる。すなわち問題解決の基本は、「混乱したシチュエーション」から「解決されたシチュエーション」へ転化することである。この基本的な枠組み⁽⁸⁾の中で、問題解決の五段階モデルが設定される。そして科学的知性の方法は、その五段階定式の過程を通して導き出されてきている。したがってデューイにおいて、問題解決過程の限定が、思考の方法の限定をもたらしめているということがいえるのである。したがって、その成立過程そのものの改造を試みないかぎりでは、反省的思考の方法は、その適用されるべき問題を限定するのである。

このようにみえてくると「考える能力」という定式化に対して、それは方法論に偏向しているというブラメルドの批判は、基本的には、問題解決過程における問題と反省的思考の方法との相互限定に向けられるべきものと解されるのである。かくて、改造主義が主要な理論的努力をはらっているデューイ理論の改築は、この限定を克服することに焦点があてられねばならないはずである。

6. この限定の克服には、二つの方向が考えられる。

第一は、具体的問題を直ちにその解決方法としての反省的思考の方法にゆだねるのではなくして、その問題自身の実体を把握しようとする方向である。これは、問題の解決過程に力点を置くよりも、問題の組織過程に力点を置くものである。ブラメルドの社会的一致の概念は、この組織過程という意味で評価されるべきであると考えられる。根本的な変化を経験しつつある現代社会において、個人のなまの経験の中味や社会的問題の実体を把握することによって、デューイの反省的思考の方法の基礎となっている問題把握の枠組みをくずし、その方法の問題に対する限定を克服しようとするのである。しかしながら問題は、そのような実体の重視だけでは、科学的知性の方法に代わるより有効な方法が出てくるわけではないということである。し

たがって、NEAの方法論的偏向を批判したブラメルドおよび改造主義派は、新たな方法を確立する課題をになっているのである。この課題は、ラウプ等の共同研究において「実践的知性」practical intelligence という概念がうちだされて、かなり深く追究されている。しかし、ラウプとエーデル (A. Edel) が対立し、ブラメルド自身は「社会的一致」と「立証可能的傾向性」の概念設定に関して、対立関係にあるこの両者からそれぞれ重要な示唆を得ていることなどからみても、新しい方法の樹立ということは、今後に残された課題である。(改造主義内部における対立やその克服の過程について、また問題の組織過程という観点からの改造主義の評価については、ここではこれ以上論及しない。⁽⁹⁾)

第二は、人間の内面的発展(自己改造)と問題解決過程との対応関係を単純に想定しないで、一応相対的に内面の発展を独立させて、その動きをとらえる。それによってデューイの科学的知性的方法が人間の問題の把握に与える限定を克服しようとする方向である。こういう問題の立て方は、見方によっては、人間の内面と外界との関係を断絶するという、デューイの批判してやまぬ二元論におちいると解されるかもしれない。そこでもう一度、デューイにおける人間の自己改造と問題解決過程との関係をみてみよう。

それまでの習慣的行為が壁にぶつかるとき、問題が生ずる。そして習慣的行為として解放されるはずの人間のエネルギーは内面に向かい、問題解決の仮説とその想像的予行演習についやされる。この内面でのリハーサルを通して、心意 mind は能動的に諸観念の選択と再構成を行ない、再びそのエネルギーは実践として外界へ向かってゆく。この内面での心意のはたらきが知性といわれるものであり、人間の内面的発展ないし自己改造とは、諸観念の選択と再構成をさすのである。というのは、観念の選択と再構成は、主体と環境との関係の再構成を通して、実は主体内部の再把握がなされることを意

味するからである。

このように主体の内面的発展と問題解決過程との関係をとらえるとき、前者を相対的に独立させて、その動きをみようということは、どういうことであろうか。

問題解決過程において諸観念の選択と再構成を導くものは、なるほど思考の方法であるということができる。しかしその出てきた諸観念、その選択と再構成は、そこでの問題事態の性質と思考の方法一般によって条件づけられるだけではなく、それまでの全生活経験の総体としての心意、換言すれば主体の内面的体制によって条件づけられ、枠づけられている。このような長い生活経験の積み重ねによって成立している人間の個性的な体制は、経験を通して変化してゆくものであるとともに、また思考に方向を与えるものである。すなわち、諸観念の形成、選択、再構成に方向を与え、またその過程を通して自己を改造していくものである。

デューイが人間の心意を以上のような個性的な能動的体制としてとらえていることは十分うかがえるが、内面的発展と問題解決過程の対応を前提としたために、この主体の内面的体制の発展を一つの世界として追究する必要がなかったということができる。このことは、デューイが人間のすべての活動的エネルギーの根源として欲求の概念を設定し、それを自己の教育理論の基本的な枠組みを構成するものとしたにもかかわらず、その概念の分析をほとんどしていない点に、もっとも端的にあらわれている。

しかし、内面的発展と反省的思考による問題解決過程との対応をもはや容認することができなるとすれば、内面的体制の運動を明らかにすることによって、問題解決学習の限定を克服してゆかねばならない。このことを、さきの「考える能力」という教育目標の定式化についてみれば、「考える」ということを、状況の分析や前提の確認というような科学的方法の手順をふむ、ということだけでとらえるのではなく、考える主体内部の体制の発展と関連づけてとらえなければならないということである。しかしこ

の課題に対する究明は、NEAにおいて、また進歩主義教育理論において、ほとんどなされていないように思われる。では、改造主義においてはどうかであろうか。

Ⅲ 主体内部へのアプローチ

1. ブラメルドは、さきにのべたように、社会的一致の過程において人間存在の全体を把握することを意図する。そのために人間理解の基礎を、文化人類学を中心とした社会科学、行動科学の成果に求めるのである。ブラメルドも含めて、このような自然主義的倫理学ないし人間学⁽¹⁰⁾の立場は、最上の科学的データの上に「よき社会において十分役立つところの、よき人間の全概念」(エーデル)をつくりあげようとする。ブラメルドは、人間の内面をとらえるさいに、とくに非合理的なものを位置づけることの重要性を強調する。彼の精神分析学への注目はここからくるのである。そこで、フォイヤー L. S. Feuer の場合を例にとって、ここで人間内部への精神分析のアプローチをみておこう。その著『精神分析と倫理』⁽¹¹⁾における彼の要旨は次のようである。

フォイヤーは、人間の真の選択の自由ということは、すべての人間の深層にひそむ「根源的な衝動」の表現という原理に基づくとき、はじめて可能なのであり、そこに人類の共通した生物学的基礎があると主張するのである。

どんなに人生に対して否定的態度をとる人も、どんなに服従をしいられ圧迫されている人々も、心の中にあるファンタジーは、力と反抗と自己主張である。「パースナリティのより深い層には抑圧され、挫折させられた自由撰択の価値が、底深くもぐっている。」(P.11)だからその底深くにあるものの表現こそ、究極的な価値なのである。「ほんものの価値と、にせものの価値とのあいだの区別は、有機体の根源的な衝動を表現するものか、または不安から導き出されるものかの区別である。それは自由な人格を表現する価値と、恐怖とタブーによって抑圧する価値の対照である。これこそ、倫理学理

論の基礎にある区別であり、人間の幸福を生み出すために、応用社会科学を発展させるための区別である。」(P.16)

以上のように、「条件づけられない、分解することのできない衝動が人間の有機体のなかにあることを肯定する」(P.13)ことに立論の基礎をおいているのである。これはデューイの場合も同様であることは、すでに指摘したが、フォイヤーやブラメルドとデューイとのちがいは、前者が衝動そのものに価値の源泉と価値基準を求めようとするのに対して、後者は、衝動ないし欲求が主体と環境との相互作用における目的・手段の脈絡に位置づけられてはじめて価値となる。したがって欲求に価値の源泉はあっても、価値基準は存しないわけである。したがって、ここでもまたデューイは人間の衝動ないし欲求を目的・手段のコンテキストに解消する、つまり科学的知性の方法に転化してしまうという批判がなされる。

フォイヤーは、科学的倫理学のオプティミズムの典型として、デューイ的プラグマティズムをあげる。デューイの信奉者たちは、「社会への適用技術の哲学にかぎりない期待をよせ」「科学が環境の支配を可能にし、それをとおして人間は、原則のうえでは、すべての人間の問題を解決することができる」と思っている。しかし彼らは「われわれの社会知識の信用しがたい要素をみのがしている。」というの「人間の決断がどれほど盲目で、どれほど科学による改造が可能な範囲をこえているか、ということをはっきり認めないからである。」(P.P.83—84)

今、このデューイ批判を認め、積極的に人間の価値的根源への精神分析のアプローチを評価するとして、問題は残る。それは、人間の根源的な衝動を表現するために、現実社会においてどのような選択をするかという問題である。

2. ブラメルドの社会的一致の概念設定およびそこでの社会科学の重視は、実は、この選択を人間の根源の表現となる方向に即したものとするという意図、すなわち選択の客観性を保証

しようとする意図を含んでいる。すなわち、種々の異なった文化の間には、人間の基本的な要求・価値についての共通性があるという文化的普遍主義 cultural universalism に立って、人間の基本的な要求を、生物学的、心理学的、社会学的、文化人類学的観点から順次抽出して、人間の共通の基盤を、根源的衝動から文化的レベルにまで拡大していく。それによって現実社会における個人的、集团的選択の過程を方向づけようとするのである。

しかし、このような基本的要求のリストによって、人間を把握しようとするのには、次のような問題点がある。

第一に、基本的要求のリストを充実して、人間の共通の基盤を拡大することは、たしかに、よりよい選択のためのデータないし証拠 evidence を豊富にするものではあるが、そのような証拠を用いてどのような選択をなすかという、選択の過程ないし論理を解明することにはならないということである。デューイに対して根源的な衝動を目的一手段の技術的脈絡に解消してしまうという批判を下して、衝動の中味を基本的要求として拡大することは、デューイの「適用技術の哲学」を克服することにはならないのである。それはデューイの補足にとどまる。それでは、真の克服のためには、やはりデューイの科学的知性の方法にかわる新しい方法を確立するとか、あるいは、さきにもべたような限定されない科学の方法を回復するということしか考えられないのであろうか。これは次の第二の点と関連する。

基本的要求のリストに関する第二の問題点は、そのような基本的要求は人間の内面を一つの個性的体制として把握することとほとんど無関係であり、ときには諸々の要求の組み合わせを一個人の内面とすりかえることによって、人間の内面を抽象化し、断片化する危険性があるということである。そのようなすりかえをすることなく、基本的要求のリストの意味を考えるなら、それは、人間の諸々の可能性のリストとして評価されるべきである。したがってそこか

らでてくるものは、そうした可能性を最大限に伸ばす、ということであり、デューイの「より以上の成長」と原則的に等価となる。

この点についてブラメルドはどう考えたかとしているのか。それは、世界文明の実現をめざす社会的一致の過程を通して、人間の諸々の要求（可能性）を統一的に発展させてゆくという方向で考えられている。しかしそこには、人間の内面への全体的把握は、社会的一致の過程においてしか求められていない。このような人間内部の実体を社会的一致の過程ないし方法に転化するということは、ブラメルド自身がまさしくデューイに向けた批判の中心をなすものではなかったか。

このようにみえてくると、デューイにおいてもブラメルドにおいても、人間の内面的体制へのアプローチは弱く、また人間の内面的世界の構築に失敗している。では、内面的体制へのアプローチは、どのような考えに基づかねばならないのであろうか。

3. まずデューイの興味の概念に注目しよう。興味は、主体と環境との相互作用において、主体の欲求がその実現のために一定の対象領域を志向するときの、その持続的傾向であるといえよう。したがって興味は、対象領域の画定ということにおいて、すでに具体的な行為に対する選択的傾向をもつものであり、目的一手段の関係への知的考察を含むものである。デューイにおいては、欲求と同様、興味についてもあまり分析はなされていないのであるが、ここに示される興味の選択的知的傾向性というものは、人間内部へのアプローチに重要な示唆を与える。それは、内部的体制を、根源的衝動と諸要求の総体として、環境に対する主体の知的選択的作用と断絶して把握するのではなく、その両者の中間に位置するものとしてとらえようとするのである。すなわち、根源的衝動を人間の生物学的基礎と認めながら、その衝動・欲求・要求と知的意識的選択の過程（問題解決過程）の中間に、環境に対する人間の無意識的ないし半意識的な知的選択的傾向性を、人間の内面的体制

として把握しようということである。したがってこの知的選択的傾向性は、端的には、個人の個性的な考え方ということができよう。しかしそれは、興味ということばが知的側面と情動的側面とを合わせもっていることが示唆するように、また人間の衝動的欲求的レベルと知的選択のレベルの中間に存在するものとして、人間の具体的な判断と行為を成立せしめる人間の内的諸要因の全体的体制をさすのである。

4. 現在の実験主義的一改造主義的教育理論において、以上に規定したような人間の内面的体制を追究することの必要性は、これまで論じてきたことから明らかになったと思われる。そこで本論文の最後の課題は、このような内面的体制への具体的なアプローチを例示して、今後の研究の足がかりとすることにある。

その具体的なアプローチの例とは、筆者もその共同研究の一員であった「RR方式による子どもの思考体制の研究」⁽¹²⁾である。

そこでは、上に規定した内面的体制の概念を示すものとして「思考体制」という用語が用いられている。この用語については「思考」という語の使い方に対して一部からいくぶん適切さを欠くのではないかという声もあるが、本論文において「考え深い子」⁽¹³⁾「考える能力」「反省的思考の方法」「問題解決過程」という語句と関連して、人間の考え、反省し、解決しようとする、その内面の体制を追い求めてきたプロセスからも、思考体制という表現が一つの積極的主張をもって採用されていることが理解されると思う。すなわち、それは静的な状態ではなく、パーソナリティとかキャラクターという場合の情緒的側面にウエイトのかかった内面の把握ではない。それは具体的な場での判断ないし選択の主体内部における基礎を明らかにすることによって、思考を積極的に発展させるという意図をもって設定されている。

ここで注目しなければならないのは、本論文で理論的に究明してきた人間の内面的体制というものは、仮設的な概念として要請されたもの

であるが、RR方式による思考体制の研究においては「思考体制」が単なる仮設的概念としてではなく、具体的に「クリスタル図形」として客観的に表現されているということである。すなわち思考体制は実体のない抽象的な概念ではなく、現実における対応物を間接的に「クリスタル図形」として示すことによって、概念設定の基礎づけをなしているのである。

ここでRR方式を説明する余裕はないが、ごくかんたんにふれば次のようである。多数の子どもに、たとえば一つの作文を読ませる。それについて若干の質問を設け、各問について数個の選択肢から回答を選ばせる。そして全回答について各回答間の相関関係を求める。その中でとくに回答三個がおたがいに相関関係を示すものだけを図に示したのが、クリスタル図形である。その図形は、調査回数に応じて何枚か作成されているが、どの場合にも、回答間の関係は、密集してグループをなすいくつかの部分と、関係の稀薄な部分とにわかれる。すなわちそこに、子どもの考え方が体制化されてあらわれていると考えられるのである。それを思考体制の表現とみなすのである。しかし思考体制がクリスタル図形に表現されているといっても、文字で表現されているのではないから、表現されているものを解釈しなければならない。以下にこの解釈の一部を示すことによって、この研究が内面的体制を「思考体制」の概念のもとに、どのようにとらえようとしているかを示唆しておきたい。

5. ほとんどのクリスタル図において、おのおのほぼ同じような傾向をもつ三つのグループが形成されるという事実に基づいて、思考体制の三つの方向を α 、 β 、 r とすれば、それらは次のように特徴づけることができる。

α : 事態の中にはいろいろ角度から考え、バランスのとれた結論に到達しようとする。

β : 既成的なものに依存しながら考えの筋を通そうとし、割りきる傾向がある。

r : 事態を第三者的、即事的にとらえ、対立し

た要素を浅い次元で調和させようとする。

この α , β , γ , の思考体制をさらに分析する視点が設定されて、三者それぞれの内部構造や、三者相互の関係が究明されている。

ここで注目すべきは、人間の内面的発展というものが、思考体制の構造に即してとらえられるということである。 α 的な思考体制は、 α 的な発展があり、また γ 的な体制を α 的体制へと変容させる場合にも、その変容の筋道があるということである。このようにして、たとえば考え深くなる、ねばり強くなる、自主的になる、ということは、思考体制がどう変容してゆくことであるかが明らかにされる。

この研究は、各個人の思考体制をとらえるのにまだまだ不十分であるが、そこに示されている追究の方法は、今後の実験主義的・改造主義的教育理論の発展のために、きわめて示唆的である。それは要約すれば、考えるということ、問題解決過程に反省的思考の方法を適用すること、また社会的一致によって世界文明の実現をめざすということは、人間の内面的体制への追究によって実りあるものとなるということである。そのことはまた、以上の論究からも理解できるように、実験主義と改造主義の両者が自己の欠陥の克服のために今後に取りくまなければならない主要な課題なのである。

〔註〕

- (1) このような弱さは「文部省学力調査報告書の分析・批判」(『現代教育科学』No.73)に典型的に

あらわれている。

- (2) "The Central Purpose of American Education" by Educational Policies Commission, 1961. NEA.
- (3) "What is the Central Purpose of American Education?" *Phi Delta Kappan*. Oct. 1961.
- (4) Bramald; "World Civilization : The Galvanizing Purpose of Public Education" in *Education as Power*, Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1965.
- (5) Brameld, *Toward A Reconstructed Philosophy of Education*, The Dryden Press. 1956. 参照.
- (6) Raup, Axtelle, Benne and Smith. *The Improvement of Practical Intelligence*, Harper, 1950.
- (7) 碧海純一「社会科学における認識の客観性についての一試論(3)」(『法学協会雑誌』82巻4号)参照.
- (8) Scheffler, I., "Educational Liberalism and Dewey's Philosophy" *Harvard Educational Review*, Spring 1956. 参照.
- (9) この点は拙著「教育における価値の組織」(上田薫編『教育哲学の新生』黎明書房1964所収)において考察している。
- (10) Edel, E., *Ethical Judgment: The Use of Science in Ethics*, The Free Press. 1955. および Brameld, Th., *Cultural Foundations of Education*, Harper. 1957. 参照.
- (11) フォイヤー『精神分析と倫理』鶴見和子訳、岩波現代叢書 1965.
- (12) 重松鷹泰・上田薫編『R R方式—子どもの思考体制の追究』黎明書房 1965.
- (13) 平光昭久「経験主義克服の基本的方向について」(前出『教育哲学の新生』所収)