

教育目標としての思考力・判断力・表現力

——ヘーゲルとデューイとを対照させながら——

花 井 信

Ability of Thinking, Judgment and Expression as the Aims of Education:
Comparative Consideration to the Thoughts of G.W.F. Hegel and J. Dewey

Makoto HANAI

2017年8月17日受理

抄 録

ヘーゲルによれば、思考とは記憶を内に含むから、後者を切り離して前者はない。また判断とは、対象のもつ諸属性のなかから一つだけを取り出し、他を捨象することである。他方デューイによれば、思考は観察と記憶の結合であり、観察と同時に知識との照らし合わせが働く。判断とは、状況の中の査定あるいは見積りであり、かぎりなく再構成されてゆく。ヘーゲルによれば、思考は経験から始まるとしてもそこから限りなく遠ざかり、概念、理念にゆきつく。デューイによれば、経験の連続性のなかで、状況のなかでの対象と個人の相互作用がなされる。デューイにあって、観察と記憶の知的利用能力を、新たに要求される新しい経験領域を切り開く手段や道具として、注視する。それを導くためには、教育的経験を洞察できる有能な教育者が生徒の前に現れなければならない。

Abstract

Hegel says about thinking and judgment as follows. Thinking includes memory. The former is not separated from the latter. Judgment is to take out only one attribute from the object and to throw away others. On the other hand, Dewey says as follows. Thinking is a union of observation and memory. judgment is estimate and appraisal in a situation, being reconstructed eternally. According to Hegel, thinking goes far beyond that, even though it begins with experience, it comes to concept and ideals. However, Dewey considers interaction between subject and individual in a situation—the continuity of experience. That is to say Growth in judgment and understanding is essentially growth in ability to form purposes and select and arrange means for their realization. Therefore, educator must make a point of existing powers of observation and of intelligent use of memory as an agency and instrumentality.

キーワード：Aufheben Begriff experience learn situation

はじめに

学校教育法第30条には、小中高の教育目標として思考力、判断力、表現力の三つが規定されている。子どもに獲得させたい能力は多々あるはずのところ、なぜこの三つかと疑問を持つ。巷間いわれていることは、知識の教えにとどまらず、その活用が重要だからというものである。記憶することだけに教えが偏重されないようにという配慮でもあるだろうか。

別に、単純に考えれば、教科としての国語と社会は思考力、算数と理科は判断力、保健体育と音楽と図画工作は表現力に対応させたと推測される。家庭科はどうかはわからない。

論理学の世界では、直観と対応的に推論という概念が登場する。あるいは演繹という数学的思考もある。いやそれらは思考という範疇に入ると考えられたかもしれない。経験と思考という対の考え方もあるだろう。

法規定にこの三つが登場する契機になったのは、2003年10月の中教審答申「初等中等教育における当面の教育課題及び指導の充実・改善方策について」である。そこでは、「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」というものが提唱された。「確かな学力」とは、「知識や技能に加えて、思考力・判断力・表現力などまでを含むもの」で、学ぶ意欲を重視した、これからの子どもたちに求められる学力と説明された。「などまでを含む」という中身については、図化*されたものをみると、思考力、判断力、表現力、問題発見能力、問題解決能力、学ぶ意欲、知識・技能、学び方で構成される。

*昨今の教職大学院では、レポートを文章でまとめるのではなく、図化することに指導が傾注されているのは、文科省のこうした答申の影響を受けているのだろうか。かつては、教員の研修では、まとめは箇条書きにという指導があったようであり、マスコミ関係者の間では、文章が書けない教員という響きをかうきらいがあったが、いまや、図にする時代になった。図を説明する文章こそが重要だと思うのだが、表現力がこまできると、子どもに形成される表現力とは何かが疑わしい。

戦後の教育学にあってヘーゲルが顧みられることはなかった。国家の絶対性故であろう。他方デューイは花形であった。デューイは若いころヘーゲルに傾倒し、後に離反して独自のプラグマティズムの哲学を打ち立てる。近年ヘーゲルとの関連でデューイを論じる若い人が現れてきた。ただし、この論文では、ヘーゲルについてのわたしの理解を自由に書きとどめておきたいから、先行研究という意識をもたず、きままな思索を楽しみたいという、私的ノートにすぎない。したがって、ヘーゲル研究にもデューイ研究にも、何も利するものはないだろう。ヘーゲルやデューイについても、80年代のわたしの学んだ先学の著作しか参照していないから、最新のヘーゲルとデューイに関する重要であろう思索には触れていない。

1

思考と判断を区別する思想はどのようなものだろう。ヘーゲルは、エンチクロペディア（小論理学）のなかで、「判断は、普通は、主観的な意味にとられ、自覚的な思考のうちのみ生じる、一つの操作ないし形式と考えられる」（§ 167）¹と述べている。明らかに、思考のなかの一つの働きであるから、思考と並立するものではない。思考というものは、「精神的な働きや能力の一つとして、感覚や直観や想像、欲望や意志などと並列される、普通の、主観的な意味での思考である」（§ 20）²。つまり感覚、イメージとは区別されるものが思考である。そしてヘーゲルは、思考が具体的な形をとったものが「ことば」であると注解を加える³＊。

＊この部分、榎山欽一郎版⁴では、「言葉は思想の所産である」となっている。

長谷川宏版では、さらに「口頭説明」という注釈があって、そこでヘーゲルは、「思考というと、まず、主観的な働きとしての思考が、つまり、記憶、観念、意志能力など多様な形をとる能力が考えられます」と説明をしている⁵。つまり、思考は記憶という働きで表れることがある。だから、ことさら記憶を思考と対立させる必要もない。なお、思考に当たる原語は Denken である。伝統的には思惟と訳されてきた。それを長谷川訳では、思考とした。長谷川氏より早くには、山本信氏が「精神現象学序論」を訳したときに思考という訳語を当てている（岩崎武雄解説『ヘーゲル』世界の名著第44巻、1978年）。長谷川氏の訳で、だいぶわかりやすいヘーゲルになった。長谷川訳で理解したうえで、榎山氏や真下信一氏の訳を読むと、理解がすんと落ちる。

2

判断とは何か。ヘーゲルによれば、『判断』とは、概念の特殊面であり、自立存在であるとともに、自己同一であり相互には同一ではない概念の要素を、区別しつつ関係づけることである＊（§ 166）⁶。ヘーゲルが挙げている例によれば、バラは赤いという判断は、バラという要素と赤いという相互に違った要素が、「バラは赤い」と関係づけられて成り立つ。その際、赤いという要素は、判断者が外から持ってきたものではなく、バラ自身の内部が有している規定である。そして、バラは美しいとも判断できるし、バラの香りがかぐわしいとも判断できるし、あるいは、バラは八重の形をしているとも判断できる。つまり、それらの諸要素のなかから、赤いという要素だけを取り出した、バラの特殊な面をのみ判断したにすぎない。

¹ 長谷川宏訳『論理学』2002年、作品社、355ページ。

² 長谷川、076ページ。

³ 同、078ページ。

⁴ 榎山欽一郎・川原栄峰・塩屋竹男訳『エンチクロペディー』世界の大思想第15巻、1974年、河出書房新社、63ページ。

⁵ 長谷川、079ページ。

⁶ 同、353ページ。

* Urtheil が判断という訳語の原語である。

バラという概念がみずから持っている、内在している要素がばらばらにされつつ、いまは赤いという活動変化の一点を示して、判断がなされる。同時に、その判断がなされることによって他の要素は捨象される。赤いだけでなく、香りもあるが、この判断では、香りの要素は捨てられるから。また色の要素のなかから、ここでは赤だけが取り出される。

こうして、ヘーゲルにあっては、概念は物に内在するものであって、概念によって物は物になる。「あらゆる事物は一つの判断である」(§ 167)⁷。そして、あらゆる事物についての判断は、述語によってなされることになる。「主語がなんであるかは述語のうちではじめて言明される」(§ 169の注解)⁸。バラは赤いと判断するか、バラは棘を持っていると判断するか、バラについての判断は述語で示される。

バラについて、色がどうか、香りがどうか、棘がどうかという判断の違いは、観察の仕方の違いに起因するし、経験がそう判断させる。「思考によってうみだされた人間の意識内容は、最初から思考の形をとってあらわれるのではなく、感情や直観やイメージなど、思考の形式とは区別される形式のうちにあらわれる」(§ 2)⁹。感情、直観、欲求、意志、などの具体的な内容が「知的に対象化」されると、それらはイメージと名づけられる(§ 3)。しかし、イメージと思考は別なことである。感情、イメージなどを思考に変えること、それが後追い思考の最低限の仕事だとヘーゲルはいう。

この立場を徹底させて、ヘーゲルは、経験から出発しつつ、そこから遠ざかってゆくことが思考の本質だという。「出発点となるのは、経験であり、日常の、筋道立てて考える意識である。日常の経験に刺激を受けた思考は、その本質からして、自然の、感覚的な、推論的な意識を超えて、純粹無垢な思考の場へとむかい、さしあたり、出発点から遠ざかり、出発点を否定するような態度をとる。かくて、思考は、現象の一般の本質をあらわすような理念のうちに満足を見出す」(§ 12)¹⁰。経験から出発しつつ、そこから遠ざかり、その個別性を否定する一般概念へと向かう。

「思考が事物とつきあうなかから一つの概念を作ろうとするとき、この概念(そして、それともっとも結びつきの強い判断と推論の形式)は、物とは無縁な、物にとって外的な内容や関係からなりたつことはありえない」(§ 24注解)¹¹。例えば、〈花〉という概念を考えれば、そこにあるのは、具体物としてのバラであったり、スマイレであったり、チューリップであるのであって、〈花〉という抽象的な、あるいは一般的な存在はない。一般は具体として存在する。

逆に、この葉は青い、というものは、思考を通じて存在する。個別の物は、目の前にあるのではなく、その個別性は判断のもとで生じる。

⁷ 真下信一『小論理学』ヘーゲル全集第一巻、1996年、岩波書店、420ページ。ここでは長谷川宏版の訳をとらない。

⁸ 長谷川、357ページ。

⁹ 同、046ページ。

¹⁰ 同、059ページ。

¹¹ 同、086ページ。

ヘーゲルにあっては、概念を普遍性・特殊性・個別性と厳密に区別する。そのうえで、「個別的なものとは現実的なものと同じだが、前者は概念から生じたものだから、普遍的なもの——否定的な同一体——として設定されている。現実的なものは、最初は潜在的に、あるいは、無媒介に本質と実在とを統一したものだから、何かをうみだす可能性をもつにすぎない」（§ 163 注解）¹²

ヘーゲル周知の、否定の弁証法である。「論理的なものは形式上三つの側面を持つ。 α 抽象的あるいは悟性的側面、 β 弁証法的あるいは否定的—理性的側面、 γ 思弁的あるいは肯定的—理性的側面」*（§ 79）¹³。このテーゼをヘーゲルの叙述に即していえば、まず諸規定とそれの他に対する区別性として存在するものが（§ 80）、有限的な諸規定がみずからを止揚すること、つまり反対諸規定へと移行する弁証法的契機（§ 81）、最後に諸規定の対立規定のなかにこの諸規定の統一を把握する。つまりそれらの解消とそれらの移行とのなかに含まれる肯定的なものを把握する（§ 82）。

*この部分、長谷川訳では、「 α 抽象的ないし分析的側面。 β 弁証法的ないし否定理性的側面。 γ 哲学的ないし肯定理性的側面」

この点についての解釈がヘーゲル研究者によって多種あるようであり、岩崎武雄氏の整理に従えば¹⁴、次のようになる。ヘーゲル弁証法は現実とか経験を無視して、概念のみを考察し、概念の自己展開によって次々と新しい概念を導き出すという考え方というのが一方。つまり、ある一つの概念のなかに矛盾的契機を見出し、おのずから矛盾的概念に移行し、さらにこの矛盾的概念もまたそれ内部の矛盾的契機によって第三の概念に移る。この第三の概念は第一と第二の概念の総合統一である。

他方では、弁証法とは存在が矛盾的構造を持っていることを認める論理である。形式論理では、「A は B であると同時に B であることはできない」という矛盾律を否定する弁証法であるというものである。

それらに対して岩崎氏は、認識の展開としての弁証法という立場から、第一に有限的事物についての悟性的認識の立場にたつ。しかし、有限的事物は変化してゆくものであるから、それについての最初の規定とは矛盾する新たな規定を見出さなければならない。これが第二の段階。有限的事物がそのなかに変化してゆく全体を見るならば、この二つの規定は矛盾するものではなく、ともに全体のうちの契機として認められる。これが第三の段階である。この段階に至って、はじめの悟性的段階よりもいっそう高次の段階、いわば理性の段階に到達する。二つの規定は第三の段階においてともに否定されながらもともに生かされて総合統一される。これが止揚——アウフヘーベン Aufheben である*。あるいは、否定の否定 aber als Negation der Negation である（§ 95）。

*この第三の高次の段階、即自的かつ対自的（an und für sich）概念という伝統的な言い方に対して、長谷川宏版では、「完全無欠の概念」と、まったく

¹² 同、347 ページ。

¹³ 榎山欽四郎版、106 ページ。

¹⁴ 岩崎武雄解説『ヘーゲル』世界の名著第 44 巻、1978 年、中央公論社、39 ページ以降。

異なった訳語を当てている (§ 83)。

認識の展開として弁証法を理解する岩崎氏に対して、存在のなかに矛盾があり、存在のそのものが矛盾的構造を持つという見方がある。歴史の過程は矛盾を契機とした弁証法的過程であるという。ヘーゲル自身が『法の哲学』で、家族—市民社会—国家と論じたのは—国家が即自的かつ対自的段階—¹⁵、歴史的存在過程を説明したのか、それともただの認識の仕方だけを示したのかは、わたしには分からない*。

*『法の哲学』のなかの市民社会を論じた章で教育について数ページを割いている。その教育論を評価するには、ヘーゲルの論理学、特に弁証法を完全に理解しない限り無理だから、わたしには言及できる能力がない。

対象について矛盾—対立だけを見ないで、一方は他方にとって必然であることの例として、『精神現象学』序論のはじめにヘーゲルはこう書いている。「花が咲けば蕾が消えるから、蕾は花によって否定されたと言うこともできよう*。同様に、果実により、花は植物のあり方としてはいまだ偽であったことが宣告され、植物の真理として花にかわって果実が現われる。植物のこれらの諸形態は、それぞれ異なっているばかりでなく、たがいに両立しないものとして排斥しあっている。しかし同時に、その流動的な本性によって、諸形態は有機的統一の諸契機となっており、この統一においては、それらはたがいに争いあわないばかりでなく、どの一つも他と同じく必然的である。そして、同じく必然的であるというこのことが、全体としての生命を成り立たせているのである」¹⁶。哲学の批判性を述べているまさにそのときに、事物に即した弁証法の論理を説明しているのである。しかも、現実自己運動であるとして、最後は自己に帰還する円環であるというのが、ヘーゲルの立場である。ただこの例は、存在は思考であるというヘーゲルの思想に立たないと、思考を離れた実在としての例なのかどうかは決めつけられない。

*この部分、原文は *jene von dieser widerlegt wird* 長谷川宏訳では、「反駁される」としており¹⁷、伝統的な否定という用語を使っていない。考えがあるのであろう。

いずれにしても、存在そのものが運動し、応じて意識も運動すると考えるのがヘーゲルの思想であるから、この弁証法的運動は、「意識が自分自身において、自らの知と自らの対象において、行う運動であり、本来は経験と呼ばれるものである」。そうであるから、「意識の経験の学問」¹⁸ という有名な『精神現象学』における学問規定が生じる。

¹⁵ 藤野渉・赤沢正敏訳「法の哲学」前掲岩崎武雄『ヘーゲル』所収。論策は、エンチクロペディアの「第二部客観的精神」の「C 人倫」のなかでも展開されている。

¹⁶ 山本信訳「精神現象学序論」前掲岩崎武雄『ヘーゲル』所収、91 ページ。また檜山欽四郎訳『精神現象学』世界の大思想第 14 巻、1974 年、河出書房新社、15 - 16 ページ。

¹⁷ 長谷川宏訳『精神現象学』「まえがき」(通常「序論」と解されていた部分) 1998 年、作品社、003 ページ。

¹⁸ ヘーゲル『精神現象学』「はじめに」長谷川訳、062 ページ。

3

概念的思考のヘーゲルに対して、教育という立場からは、どう考えたらよいのだろうか。誰にでもわかる教授法という思想を打ち立てたコメニウス、実践的にその思想を開拓して、直観教授法にまで高めたペスタロッチの系譜からすればどうなるだろうか。意義としては、学問的手法とは区別される教育的観点の立場である。

もっとも、ペスタロッチの実物教授法は、すでにデューイによって、帽子を例に、ボウシが帽子という物の意味になるのは、子どもが生活経験のなかで帽子の使い方を知っているからであると喝破されている¹⁹。言語—ことばの、知識獲得における役割を、デューイは感覚と思考の二つの働き、経験の「再組織」あるいは「連続」という立場から意義づけた。

デューイによれば、ペスタロッチは実物教授という「企て」を世に残したとしつつ、それは誤りであって、「物を理知的に使用することができるためには、前もって、それらの物の性質を知っていなければならない、ということが前提されている」²⁰と批判する。凧づくりを例に上げて、デューイは作っているときの木についての子どもの態度は、実物教授を受けているときの態度とは違うとし、後者の場合は、木が授業の教材として役立っているだけであると、皮肉交じりに論難している。

コメニウスが「世界における主要な事物のすべてと、人生における人間の諸活動を絵で表し、命名する」という意図で編集した『世界図絵』は²¹、近代教育の父といわれるように偉大な業績であった。一方で、神を絵で示したことに無理があるように、デューイのことばに耳を傾けるならば、経験を通じて物の本質がわかってくるのであって、物の性質のとらえ方も違ってくる。知識としてのみ物を獲得しても意味がないのである。

デューイの指摘を受けて、なおコメニウスの観点を生かすとすれば、生活経験のないものを絵で示しても、それは子どもには理解不能であるし、また、絵の示し方で子どもの反応は違ってくるから、適切な絵の選択と提示方法とが重要になる。

現在使われている、ある英語の教科書は、パンダがパイナップルの書かれた表紙の楽譜を前に、ピアノに向かっていて、背後にピラミッドが描かれている絵を示して、〈P piano〉ということばを理解させようとしている。〈piano〉そのうえで、〈panda〉〈pyramid〉〈pineapple〉というように、絵と単語を対応させている。

ただし、その教科書は現代風であって、listen の学習である。英語を聞いて、聞こえた単語の絵を指さそうという指示がある。絵だけを見せてその名前を言わせようとしているわけではない。同じ〈音〉で始まる多数の絵を見せるという工夫は、現代の絵本にも共通してみられる、凝ったことば遊びである。コメニウスの世界図絵で開発した手法は、現代の教科書のなかに脈々と生きている。ただしデューイが指摘したよ

¹⁹ デューイ『民主主義と教育』第2章、松野安男訳、岩波文庫上巻、32 - 33 ページ。

²⁰ 同上、第15章、岩波文庫下巻、14 ページ。

²¹ コメニウス『世界図絵』井ノ口淳三訳、1988年、ミネルヴァ書房。

うに、子どもの経験がない事柄は、子どもには理解できないこともまた確かである。

デューイは、第一次世界大戦後の 20 世紀の世界におけるアメリカの存在の優位性、アメリカ民主主義の健全さを反映しているものであって、社会における相互依存の限りない信頼性がある。社会の支配—従属関係についての疑いが少しもない。人間と環境の相互関係を教育の基点に置いているように、事物と経験の相互性が認識の基本的立脚点である。

まずなによりも、デューイにあっては、思考という概念を論理学において排除する。正確に言えば、「思考とよばれるものがあるかどうかを疑っている」²²。代りに使用される概念が「探求」である。ヘーゲルの『精神現象学』を意識しているかのように、論理学の前提は、「種子から成熟へという生きた有機体の成長と発達、連続性の意味の例証である」として、連続性というキーワードを提出しているのである。ヘーゲルという注記は一切この著述のなかで挙げていないほど、かえってその対立性が明白である。

ヘーゲルがこだわった概念という世界を論じるのではなく、常識的環境——世界のなかでの経験に始まり、経験に帰ることがデューイの真髄である。ヘーゲルが思考は述語で表されると論じたことに対応するかのよう、主語と述語は、思考すなわち探求という過程のなかで、互いに対応するよう決定されるという。「主語内容と述語内容が区別されると同時に関係しているという事実は、判断が本来自己矛盾的な性格をもつことを主張するための根拠とされてきた」としたうえで、主語内容と述語内容は、かりそめのものであり、「機能的であり操作的であるからこそ、そこに矛盾がない」と²³、観察と観念の結果については操作的であることを隠さない。

そして、経験の再構成、連続性の立場から、「判断は、探求と同様時間的なものであること」と、第二の反駁点（ヘーゲルに対する——私見によれば）を提示する。判断に時間がかかるという意味ではなく、「判断を支配する目標である、明確な解決と統一という最終状態に達するときに題材が再構成されるという意味で、時間的なのである」²⁴。

この論理展開として、「である」が判断にあらわれるとき、という論じかたは、ヘーゲルを十分に意識しているデューイの力みが読み手に伝わってくる。ヘーゲルの、このバラは赤いという例示を批判するかのような展開なのだから。つまり「これは赤い」というときには時間への言及が隠されているとデューイは言っている。この言い方は、「これは本来赤い」とも、「これはつねに赤い」という意味でもないと言う。一連の結果としてのみ赤いのであって、もたらされた変化さもなければ変化をもたらす能力を示している。このように、「である」は、「であった」、「であるだろう」とは違った時間的な力をもっているわけで、他方でそれは、意味間の、非時間的な——論理的な関係をさしている命題の「である」とも違っていると言う。

²² デューイ『論理学』魚津郁夫訳、世界の名著第 59 巻、1980 年、中央公論社、412 ページ。

²³ デューイ同上、520 ページ。

²⁴ 同上、521 ページ。

時間論については、ヘーゲルの『精神現象学』における「いま」をめぐる著名な議論がある。要約すれば、「いま」は昼にもなり夜にもなる、昼でもない夜でもない、それにかかずらうことのないものとして、ある、存在である。「いま」だと主張しても、示されるものは「いま」だったもの、もう「いま」ではないものであるから、それは否定される。それでは、「いま」とは「いま」であったものと主張してみても、「いま」であったものは「いま」ではないのだから、これまた否定されて、やはり「いま」は「いま」なのだと、最初にもどる。否定の否定を通じて、自己に帰還する。「いま」とは、いまがなんであるのかを表現する運動なのである²⁵。*

*わたしの大学院時代、唐沢富太郎先生のゼミで、なんの脈絡もなく突然に、ヘーゲルは、いまはいまにしていまならずと言っているのだが、どういう意味かね花井君と、先生は尋ねてこられた。わたしが修士論文で『法の哲学』を引用していたから、とうぜん『精神現象学』も読んでいはずだと、お考えになったのであろう。当時はまだ『精神現象学』は読んでいなかったから、いまと思ったときにはもういまは過ぎてしまっているから、いまではないと、なんの面白みもない常識的な答えに窮してしまった。先生はふーんとおっしゃったきり、それ以上の追及はなさらなかった。否定の否定の論理でいまを考えられなかった不勉強を恥じる。

こうしたデューイの考え方は、判断は「相互作用の一時的均衡」を示しているという理解である。思考——デューイによれば探求は、連続性のなかにあり、探求の探求である。その途中に仮説が立てられ、その仮説の真偽が確かめられつつ、探求が連続する。「最終判断の設定にいたるまでの、判断内容の機能的、操作的な身分を言いなおしたもの」、それが、「判断の事実的なあるいは概念的な内容」である²⁶。

「経験」を正当に理解するかぎり、推理や推論や概念構造は、観察と同様に経験的であるというデューイの立場からすれば、知識について、伝統的なとらえ方は否定される。探求は連続的に行われるから、探求の過程で設定され確認された、概念的な対象や知覚経験の対象については、その都度、媒介的認識として利用される。過程における中間的な部分判断（見積りまたは査定*）の連続が、最終判断を構成するから²⁷、中間判断における内容は命題としてもちこまれるが、その価値は操作的な手段としての有効性であり、知識に達するための手段であって、知識の対象あるいは行為と見誤ってはならないと。

*原文は estimates and appraisals。魚津郁夫氏の訳文による。河村望氏の訳文では、「推定または評価」。(河村望訳『行動の論理学』2013年、人間の科学新社、139ページ。)

だから、知識は「了解」*である²⁸。連続性というとらえ方からまた、状況という

²⁵ 長谷川宏訳、前掲『精神現象学』068 - 074 ページ。榎山欽四郎訳『精神現象学』世界の大思想第14巻、河出書房新社、1974年、68 - 73 ページ。

²⁶ 魚津郁夫訳、前掲書、528 - 529 ページ。

²⁷ 同上、527 ページ。

²⁸ 同上、530 ページ。

考え方もデューイにとっては重要な点である。「われわれはけっして対象や出来事を切り離して経験したり判断したりすることはなく、つながりのある全体のなかでしかそうしない」²⁹。こうしたつながりのある全体が、「状況 situation」である。「現実の経験には、けっしてそのような個々ばらばらの対象や出来事はない。ひとつの対象なり出来事なりは、つねにまわりの経験された世界——すなわち状況——の特定部分であり、一面である」³⁰。* *

* 原語は apprehension。河村望氏の訳では、「見解」（河村訳『行動の論理学』149 ページ。ただし同じパラグラフの冒頭では「了解」と訳している）。

* * 原文は、“In actual experience, there is never any such isolated singular object or event ; *an* object or event is always a special part , phase , or aspect , of an environing experienced world — a situation.”

冒頭でヘーゲルの判断について考えた。デューイによれば道徳としての判断は、二重の意味をもつという。論理学にあっては、唯一「思考の中でプラスとマイナスを見つかり、証拠がどちらかにかたむくかによって、決定すること」であるのに対して、人間的関係においては、「ほめたり、けなしたりすること、賛否を表現することである」。この場合、判断は「知的命題ではない」³¹。概念的に判断を考えるヘーゲルと実践的姿勢が強いデューイとでは、判断の概念が違いすぎる。

* デューイの哲学を魚津郁夫氏の訳文で読んで、ドイツ哲学の翻訳に慣らされてきた人間にとっては、平明な文章に驚いてしまう。久野収氏の訳文もわかりやすかった。おそらくその理由は、ドイツ哲学は概念の展開であったのに対して、デューイ哲学は実用生活の哲学という性格そのものによるのであろう。その意味では、ヘーゲルの長谷川宏氏の訳業にわたしは衝撃を受けた。

4

デューイの論理学を追いかけてきた。ただし、「デューイの論理学は、はたして論理学かという問題がはじめにある」。「経験内容ぬきの形式だけの推論を論理学と呼ぶことにし、それ以外のものを論理学とは呼ばないということにするならば、デューイの論理学は論理学ではない」と鶴見俊輔氏は言っている³²。そして、彼の論理学は考え方についての見方、探求という問題解決の過程である。となれば、経験がどう意味づくかが重要になる。経験と教育——その問題に移ろう。

『経験と教育』は、デューイの教育哲学に基づいた新学校がうまく展開されていないという批判あるいは危機意識に立っている状況に応じた思考の産物である。実践がうまくいっていないと、その運動の行く手は、普通「その運動それ自体の哲学の構

²⁹ 同上、455 ページ。

³⁰ 同上。

³¹ 久野収『社会倫理学』（世界の大思想第 38 巻、河出書房新社、1974 年）224 ページ。

³² 鶴見俊輔『デューイ』人類の知的遺産第 60 巻、1984 年、講談社、182 ページ。

成上の展開から得られる」と考えるものであるのに対して、デューイは、「拒否されるものから、新しい運動の実践上の手がかりが得られる」³³と、経験の相互作用と連続性（interaction and continuity）の立場から問題に取り組む。ヘーゲルであれば、概念のうちの矛盾——否定的されるべき規定のうちに肯定的な要素を見だし、第二の段階へとアウフヘーベンするが。

経験の連続性のもっている意味はデューイによれば、「以前の過ぎ去った経験からなん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修正するという両方の経験すべてを意味する」³⁴。経験が人間を修正する一方、修正が引き続き起る後の経験の質に影響を及ぼす。なぜならば、後の経験に入ってくる人間が修正されているからである。この相互依存関係がデューイ哲学の真髓であった。デューイの『論理学』における探求の連続性を論じたところ、そのままである³⁵。

他方でデューイは、年長の子どもにこの実践を当てはめようとするのが難しいと、告白する。「年長の子ども個人の経験の背景を見いだすことは困難なことであり、また経験のなかにすでに含まれている教材がどうしたらさらに拡大され、より適切に組織立てられた領域へと導かれるよう、指導されるかを見つけ出すこともまた困難なことである」³⁶。すでに『学校と社会』のなかで、八歳が子ども活動の分岐点と認識されていたことを思い出す³⁷。

デューイは楽観的であり、「環境は拡張したり収縮したりする。その個人は別の世界に生きている自分を見いだすのではなく、一つの同じ世界で、これまでと異なった部分あるいは側面で生きている自分に気づく」³⁸。これが、環境と個人の能力との相互作用なのである。とはいえ、教育者の役割も重大視される。「教育者としての成人に属すべき非常に成熟した経験により、成熟した経験をもたない年少者にはできない方法で、年少者それぞれの経験を評価するにふさわしい地位が、成人には与えられているのである。そこで、経験がどのような方向をとっているのかを知ることが、教育者の仕事になる。教育者が、未成熟な者が経験するうえでの条件を組織するのに力を貸さないようでは、その教育者のもつすぐれた洞察力を投げ捨ててしまう」³⁹。経験という動力の価値は、そこに入り込んでゆく動きによってのみ判断される。その動力の価値を経験から獲得していない教育者は不誠実な、とされる。

教育者の「大いなる成熟度」・「大いなる知識」によって、「前もっての活動計画が十分に思慮深く立て」られる⁴⁰。それに失敗するのは、共同体としての一員である教育者が子どもを統制できていないからである。教育者は「特別の責任をもっている」⁴¹。

³³ デューイ『経験と教育』市村尚久訳、2004年、講談社学術文庫、22ページ。

³⁴ 同上、47ページ。

³⁵ 魚津郁夫訳『論理学』世界の名著第59巻、1980年、中央公論社、526ページ以降。

³⁶ 前掲『経験と教育』120ページ。

³⁷ デューイ『学校と社会』宮原誠一訳、岩波文庫、110 - 111ページ。

³⁸ デューイ前掲『経験と教育』65ページ。

³⁹ デューイ同上、52 - 53ページ。

⁴⁰ デューイ同上、90 - 91ページ。

⁴¹ デューイ同上、93ページ。

こうして、経験の再構成あるいは連続性とは、「経験されたものをより豊かに一段と組織化された形態へと進展させること」、つまり「教材が熟練し成熟した人に提供されるかたちに、次第に近づいていく形態への進歩主義的發展である」。環境と個人との相互作用の間には成熟した教育者が媒介者として存在しなければならない。

教育者の役割については、第6章「目的 purpose の意味」との関係で論じられている。よく知られているデューイの教育目的は、「教育の過程はそれ自体を越えるいかなる目的*ももっていない、すなわち、それはそれ自体の目的なのだ」⁴²。学ぶこと、好奇心に応じて活動をすること自体が、教育の目的として考えられているから⁴³、教育の外部から目的を持ち込むことは否定される。カントによって、教育はなぜ人間にとって必要なのかという本質論から、ヘルバルトによって、何のために教育は行われるのかと継承された目的論は、デューイによって、教育は教育すること自体に存在意義があるとされたのである。

*原語は end である。最後の章「経験 — 教育の手段と目的」の原題は、“goal of education” となっている。その章では、ends が用いられていたり、aims であったりする。市村氏は目的と一様に訳されており、河村氏の訳でも目的である⁴⁴。“standards, aims, and methods of the newer education” とあれば、目標の方が、教育学的思考様式に合致する訳かなと考えるが、市村氏の訳は、「新教育の標準、目的、方法」とふれていない⁴⁵。

以下に紹介する短編小説の一部は、アジア・太平洋戦争後のある山村での学校光景である。主人公はデューイの学びをしていても、教員が洞察力を欠いた、経験の再構成ができなかったということになるだろう。としても、日本で新学校が定着しなかった理由もわかろうというものである。

我がままで小心な少年に育っていった。理科の時間に畑でトマトを植える実習があると、次の理科の時間も勝手に畑に行ってしまう。担任の若い女教師が呼びに来て、今日は教室で授業をするのよ、とやわらかく諭してくれても、おれはトマトの世話がしたいんだ、とかたくなに畑に坐り込んだままでいた。……豆電球で信号機の模型を作る教材を与えられると、国語の時間も社会の時間も関係なく、給食すら食わずに一日中配線をいじりまわしていた。放課後、完成した信号機に電池を入れ、点灯させているところに担任が来て、「その根気は偉いわね。でも、あなたさえいなければ、私はこのクラスで理想の教育ができると思うのよね」と、静かに涙を流したものだ⁴⁶。

⁴² デューイ『民主主義と教育』上巻、松野安男訳、岩波文庫、87ページ。

⁴³ 同上、下巻、23ページ。

⁴⁴ 河村望訳『経験と教育』デューイ・ミード著作集7、人間の科学新社、2000年、212ページ。

⁴⁵ 市村尚久訳、前掲『経験と教育』147ページ。

⁴⁶ 南木佳士「ウサギ」『冬物語』1997年、文芸春秋、111ページ。

5

ここにいたって、デューイの思考と判断についてのまとめに入ろう。「教育者は、生徒がすでに獲得しているものに対し、固定されている所有物としてではなく、現有している観察能力と記憶の知的利用能力に、新たに要求される新しい領域を拓くような手段や道具として、絶えず注意を払わなければならない」⁴⁷。観察能力や知的能力は道具である。知識は実用生活の道具であるから、デューイの立場を再現している。こうも言っている。「思考するということは、ある衝動が行動に移されるさい、他の行動もありうるという傾向に結びつけられて、一段と総合的で一貫した活動計画が形成されるまで、その最初の衝動を即時的に表明することを停止させることである」⁴⁸。同時にその際、思考は、「観察と記憶の結合 a union of observation and memory」⁴⁹を通じて行動抑制をしているのである。思考 thinking は、観察と記憶が結合して働く活動である。観察していればいいわけではない。

他方、判断 judgment についてはこう述べている。「心の中で過去の経験を入念に調べることをしないでは、また過去の経験を反省して、そのなかに現在の経験に似ているものを見定めることによって、現在の状況において期待されうるものは何かについての判断力を形成していかないようでは」と⁵⁰。要するに、周囲の状況観察、過去の似た状況についての知識、そして、これらを結合する判断力。経験の連続性は新たな経験の再構成に応じて判断力が働いている。過去の記憶の再生であろうと他人の回想や他人から得た知識であろうと。

子どもが「現有している観察能力と記憶の知的利用能力 existing powers of observation and of intelligent use of memory」、これがデューイにおける思考と判断の動力経路である。特段に思考と判断が区別されるわけではない。そうであれば、両者を別と考えるほうが例外となるだろう。なおまた、経験には教育的経験と非教育的あるいは反教育的経験がある⁵¹というのも、あたりまえといえあたりまえである。経験は選択されるものであって、子どもの好奇心にまかせた経験はデューイにあっても存在しない。子どもとともに共同体の一員としての教育者の洞察力にあふれた経験の誘導が肝心とみられる。そうなれば、経験は「螺旋状に連続している continuous spiral」⁵²という相になる。

初期の論理学や教育論には見られない、『経験と教育』に至って初めて現れた連続観である。経験の再構成も経験を通じて人が修正されるという見方が登場した。さらにはまた「知的活動には、現存している多様な活動の条件からの手段の選択——分析 analysis——と、意図的な目的や目標に到達するための手段の調整——総合

⁴⁷ 市村訳、前掲『経験と教育』121 ページ。

⁴⁸ デューイ・市村尚久訳、『経験と教育』、103 ページ。

⁴⁹ 同上、103 ページ。

⁵⁰ 同上、108 ページ。

⁵¹ 同上、77 ページ。

⁵² 同上、128 ページ。

synthesis — が含まれるという事実」と述べることによって⁵³、論理学の基本命題 — 分析と総合 — の承認に『経験と教育』の最後は落ち着いてしまった。

6

少年少女を主人公にした文学教材、特に自伝的小説を読むと、あのとときの自分の気持ちは、行動はこうだったのだと、おとなになって理解した、おとなのことばで説明される。13歳のことばでは小説にならないから、当然であるとしても、そのおとなのことばを今度は13歳のこどもが判断することを教育では求められる。13歳ではわからなかった気持ちや行動を13歳に説明させるという逆転した作業が行われる。こうした教育における判断というものはどう理解したらいいのだろうか。

ヘーゲルの語るところによれば、「胎児はやがて人間になるはずだが、自分が人間であることを自覚してはいない。理性のあるおとなになったとき、はじめて自分が人間であることを自覚するので、そのとき、そうなるはずのものになったのである」⁵⁴＊。

＊山本信氏の訳では、こうなっている。「胎児は、即自的には人間であるにしても、対自的にそうであるわけではない。理性が教養をうけて形成され、それが即自的にあるところのものに自分をならせたときに、はじめて人間は対自的人間となる」⁵⁵。長谷川氏の訳文で、ヘーゲルがわたしには理解できたように思う。山本訳は原文に忠実である。“Wenn der Embryo wohl an sich Mensch ist, so ist er es aber nicht für sich ; für sich ist er es nur als gebildete Vernunft, die sich zu dem gemacht hat was sie an sich ist.”

少年少女はもともとあった本質を、おとなの理性のことばで、はじめて現実のなかに出すことができ、自分自身というものに対することになる。その向き合いがなければ、みずからを捉えることができないのである。判断とはそういうものなのであろう。ヘーゲルはこの後に続けて、「自由を自覚した人間は、自分の足で立ち、以前のじぶんをどこかに置きざりにしてそれと対立するのではなく、以前の自分と和解しているのだ」。おとなになってからの小さいころの気持ちや行動の捉え方は、小さいころの本性と対立するものではなく、生成（の運動）を媒介にして、対立し否定しつつ、自分自身に帰還するものなのである。

おわりに

ヘーゲルが経験から出発しながらも、その個別性から遠ざかる概念的思考を論じたのに対して、デューイは経験の再構成を力説した。発達を基礎とする、ある教育観に対してデューイは、「発達を、連続的な成長過程とは考えないで、潜在的な能力があ

⁵³ 同上、137ページ。

⁵⁴ ヘーゲル『精神現象学』「まえがき」長谷川宏訳、013ページ。

⁵⁵ ヘーゲル「精神現象学序論」山本信訳、岩崎武雄編『ヘーゲル』1978年、中央公論社、103 - 104ページ。

る一定の目標に向かって発現して行くことだと考える」⁵⁶と批判する。その立場から、「ヘーゲルは、絶対的目標という考えにつきまとわれていたために、具体的に存在するままの諸制度を、絶対的目標に向かって次第に上昇し接近して行く諸段階に配列し……それを変化させるのではなく、それに同調することこそが教育の本質」とみなしたと⁵⁷、厳しく批判した。

ヘーゲル『法の哲学』における教育論についての言及は、前述したように保留しなければならない。デューイの経験の連続性は、ヘーゲルの運動の思想と一致するようにみえるが、経験の再構成は途次の重なりである。『民主主義と教育』の第八章は「教育の諸目的」⁵⁸ — 原題は“Aims in Education” — である。教育の過程が目的であることをデューイは別のところでも、「だが、目的は、その行動に本来備わっているものでなければならない、つまり目的はその行動自体の目的（終局） — それ自体の過程の一部 — でなければならないのである But the end should be intrinsic to the action ; it should be *its* end — a part of its own course」⁵⁹と述べているから*、目的 — end — は絶えざる経験の再構成そのものとなり、目的 — aim — はその途次における査定あるいは見積りになる。言葉を換えれば、endが見果てぬまま* *、中途の状況仮判断がaimになるわけである。そのaimはend「すなわち起こりうる終結を前もって予見すること」である⁶⁰。

* この部分で松野氏は訳語に苦心していて、endを「目的（終局）」と両義に日本語に置き換えた。

* * aimを目標と訳さずに、endと同じく一様に目的と訳しているから、教育学の伝統的思考に従えば、目標が近距離の達成可能な具体性を持つ一方、end（目的）は絶えず達成しようとしても届かぬ、見果てぬ、追求しつづける遠い存在であるという思考様式では、うまく追い付かない哲学になっている。松野氏の責任ではなく、デューイにあって、aimとendの区別があるのかないのかという哲学叙述の問題である。

教育活動内部にaimがあることをデューイは強調するとしても、活動は相互作用である — 経験における客観的条件と内的条件との両方に同等の権利を割り当てる — のだから⁶¹、連続性の動因が経験内部の矛盾 — デューイは決して使わないことばである — にあるわけではなく、両者の状況における均衡にある。ヘーゲルは存在自体の対立要素を運動が成立する要因とみなすから運動源は明確である。デューイが教育にあって、経験の外部からではなく内部からaimをと言っても、最終的には見通しを持った教育者によって経験が選取りられることなので、その当否が経験の再構成を決定するとする。aimは必ずしもendにはつながらないのである。ミツバチ

⁵⁶ 松野安男訳、デューイ『民主主義と教育』岩波文庫上巻、97ページ。

⁵⁷ 松野安男訳、前掲『民主主義と教育』上巻、101ページ。

⁵⁸ 同上、162ページ。

⁵⁹ 同下巻、23ページ。

⁶⁰ 同上巻、165ページ。

⁶¹ デューイ・市村尚久訳『経験と教育』60ページ。

ではなく、砂の例が——デューイはそれを強く否定していても——デューイの実践の結末ではなかろうか。方向性のない連続性は目的も定まることがない。状況によって決まってゆくことがデューイの哲学である。新学校の実践がうまくゆかないというデューイの嘆きは、理論の再確定という作業でなくなるものではなく、理論そのものの中に含む結果かもしれないという論点提示の是非は、デューイ研究者にゆだねたい。

中学校国語の学習指導要領に再び言及すれば、平成10年版は私見によれば、自分の考えや気持ちを書くことを目標にした指導内容が多い、〈自己表明の学力〉であるのに対して、平成20年版は、目的や意図・場面という状況が先につけられている、〈周囲を気遣う学力〉である。国語の技法としては後者の方が高度であることは間違いがない。判断が対象の明確化とともに他の属性を捨象するというヘーゲルの立場からすれば、判断には、選び取りかつ捨てる〈躊躇〉を振り切る勇気と意思が必要である。とすれば、自己を表明する意思を持った学力がそれにふさわしい。

最後に学校教育法を再考しておきたい。第31条には体験的学習の規定がある。ある一つの教育方法を取りたてて条文に定めることの異様さがあるうえに、31条は2001年に規定されたものであるから、30条の目標規定より先に定められた。教育学の思考様式からすれば、目標があつての教授法であるから、逆転した法制定過程となる。思考力・判断力・表現力という目標抽出とともに、それら目標を実現するための教育方法を特殊化していることにも疑問の多い法規定である。

目標があつて教育内容が設定され、そして教育方法が編み出される。その順序が乱れて10年版学習指導要領に即して、体験的学習活動と思考力・判断力・表現力という目標が法定化されたから、〈自己表明の学力〉が後方に追いやられている20年版学習指導要領にはうまく合致しない。29年版になると、20年版の自分の立場や考えを明確にして相手を説得するという立場から、相手に分かりやすく、根拠を明確にという、〈伝え合う学力〉になっている。

* この論文で用いた原書は、以下のものです。

G.W.F.Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*, (1830) *Gesammelte Werke*, Bd.20. Unter Mitarbeit von Udo Rameil herausgegeben von Wolfgang Bonsiepen und Hans-Christian Lucas. In Verbindung mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft herausgegeben von der Rheinisch-Westfälische Akademie der Wissenschaften, Düsseldorf, 1992. Felix Meiner Verlag Hamburg.

G.W.F.Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Georg Wilhelm Friedrich Hegel WERKE 3. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845. neu edierte Ausgabe, Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1970.

John Dewey, *Democracy and Education*, *The Middle Works of John Dewey 1899-1924*, Volume 9. Edited by Ann Boydston, Associate Textual Editors

Patricia R.Baysinger and Barbara Levine with an Introduction by Sidney Hook,
Southern Illinois University Press,1985.

John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt and
Company,Inc, 1938.

John Dewey, *Experience and Education*, New York, The Macmillan Company, 1950.

また、ヘーゲルとデューイとの関係を論じた最近の日本の論文で、わたしが読んだものは以下のとおりです。

小柳正司「デューイ哲学の形成と原理」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第33巻、1986年。

苫野一徳「教育的経験＝『成長』の指針の解明素描」『日本デューイ学会紀要』50巻、2009年。

松下晴彦『『統一性』の希求と『方向性なき成長』不安』『日本デューイ学会紀要』50巻、2009年。

松下晴彦「デューイ哲学における『永遠のヘーゲルの残滓』」『名古屋大学大学院教育発達研究科紀要（教育科学）』第57巻2号、2010年。

松下晴彦「ジョン・デューイの哲学的方法とヘーゲルの痕跡」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第63巻1号、2016年。

わたしは、ヘーゲルとデューイの違いに着目してこの論文を書いたものですから、デューイがいかにかにヘーゲルから離脱しようとしているかには言及しましたが、上記の論文群は、デューイにはヘーゲルの残りかすがあるという話ですから、わたしの論文の文脈とは相当な違いがあります。

〔付記〕 この論文を書くための文献収集には、常葉大学富士キャンパス図書館のお二人の職員の方にお世話になりました。記してお礼申し上げます。

