

# 「良き市民であること」good citizenship の「良さ」とは何か

——ジョン・デューイ「社会における有能さ」social efficiency について——

\*石田 雅 樹

What is " Good Citizenship" ? : Rethinking of John Dewey's "Social Efficiency"

ISHIDA Masaki

## 要 旨

本稿は、「良き市民であること」good citizenship の「良さ」とは何かについて、アメリカの教育哲学者ジョン・デューイの議論から、その「社会的効率性／有能さ」social efficiency 概念に注目し考察を行ったものである。デューイは「良き市民であること」と「市民としての有能さ」civic efficiency を同じものとし、市民であることの「良さ」を「効率／有能さ」の視点から論じたが、それは進歩主義教育における「社会的効率性」を批判し再構成することで、デモクラシーを支える「市民性教育」論を展開するものであった。だがそれは教育的実践において曖昧さを有し、また「社会改造主義」へと傾倒していくことで、その進歩主義教育への批判と同じ過ちを犯す可能性を有するものであった。本稿は以上のように、デューイの「社会的効率性／有能さ」を批判的に読み解くことで、その「市民性教育」論における可能性と限界を明らかにしたものである。

**Key words** : ジョン・デューイ、シティズンシップ教育、進歩主義教育、社会改造主義

## はじめに

「良き市民であること」good citizenship の「良さ」とは一体何なのか。望ましい市民としての資質、能力とはどのようなものか。「良さ」の指標となるものは、政治に関する知識や教養、社会問題への関心と能動的関与、市民としての責任の自覚等々多様であり、その

検証は「市民性（シティズンシップ）教育」citizenship education の内実と実践性を考察するために必要不可欠なものである<sup>1</sup>。本稿はこの問いについて、アメリカの教育哲学者ジョン・デューイの思想とその「社会における有能さ」social efficiency 概念に注目し、考察を試みるものである<sup>2</sup>。

「市民性教育」論におけるデューイ思想の位置づ

\* 社会科教育講座

1 周知のように、イギリスでのシティズンシップ教育に関する政府諮問委員会報告書（所謂クリック・レポート（Crick Report[1998]）では、①社会的・道徳的責任、②社会参加、③政治リテラシー（political literacy）を達成すべき目標とした上で（2.10-12）、義務教育終了までに到達すべき要件として、概念（Key Concepts）、価値観・心構え（Values and Dispositions）、技能・能力（Skills and Aptitudes）、知識・理解（Knowledge and Understanding）を挙げ、それぞれ具体的項目が設定されている（6.9, Fig.1）。関口正司は、クリック自身のシティズンシップ教育論（Crick [2000=2011]）では、政治リテラシーにおける「概念」形成（権力や正義など）をより強調していること、ただ重要なのはその「概念」形成が単なる暗記ではなく、すでに生徒たちが獲得している考えの修正と洗練化であることに注意を促している（関口 [2019:20-21]）。また日本の「主権者教育」に関して言えば、例えば文科省副教材「私たちが拓く日本の未来」では、理想的な有権者に必要な資質・能力として、(1)「論理的思考力」、(2)「現実社会の諸課題について多面的・多角的に考察し、公正に判断する力」、(3)「現実社会の諸課題を見出し、協働的に追求し解決（合意形成・意志決定）する力」、(4)「公共的な事柄に自ら参画しようとする意欲や態度」が挙げられている。施光恒 [2019] は、こうした「主権者」像が、欧米の市民社会の影響を強く受けた一面的なもので、日常的な自己観や道徳観とそぐわない部分があると指摘し、そのため保守主義的視点も踏まえたよりバランスのとれたモデルを構築する必要があると説く。

けや可能性については、これまでも研究が行われてきた。例えばバーナード・クリックに代表されるイギリス・シティズンシップ教育のルーツとして(Pring [2016])、また21世紀における市民性概念の問い直しとして(Boyte [2003])、あるいは当時のアメリカ中等教育再編において登場した「社会科」social studies で掲げられた市民性教育との関係について(Carpenter [2006])、デューイの思想は再評価されてきた。他方でデューイの「社会における有能さ」social efficiency 概念に関しても、当時のアメリカ進歩主義教育、とりわけデヴィッド・スネッデンらの職業教育論との対峙という文脈で注目されてきた(Wirth [1974], Drost [1977])。しかしながらこれまでの研究では、この「社会における有能さ」を「市民性教育」論の文脈で読み解く作業はほとんど行われてこなかった。

こうした先行研究を踏まえた上で、本稿は第一に、「社会における有能さ」が「市民としての有能さ」civic efficiency として、デューイ「市民性教育」論の根幹を構成するものであることを確認する。そしてそれが「効率性／有能さ」という用語を用いることで、当時の保守主義教育だけではなく、進歩主義教育への批判として展開されていることを示す。そして第二に、この「社会における有能さ」がその教育的実践においては曖昧で不明瞭な部分があること、また後にデューイが「社会改造主義」social-reconstructionism へと傾倒していく中で、自らの進歩主義教育への批判と同じ過ちを犯す可能性があることを示していく。

## 1 デューイ「市民性教育」と「社会における有能さ」

### 1-1 公民教育への批判、「市民性教育」としての「職業教育」、「巨大社会」における「公衆」の再生

最初に、デューイが「市民性教育」に関してどのような見解を抱いていたか、基本的な論点を確認しておきたい。

第一に、デューイは、選挙の啓蒙や遵法意識の涵養、あるいは社会奉仕をもって市民性の陶冶と見なす狭隘な公民教育を批判していた。例えば「教育における道徳的原理」(1909)では、「学校の社会的働きは、しばしば市民性の訓練 training for citizenship に限定され、その市民性は知的に投票する能力とか、法律に従う傾向などを意味するものとして、狭い意味に解釈されている」がそれは誤りであるとされている。つまり「よい市民とは、社会に奉仕する極めて有能なメンバーに他ならず、その身体と精神のあらゆる力を支配下においている者たちであると想定することは、教育の議論からすぐさま消えることが望ましい妨害的迷信である」(Dewey [1909→1977:269=2000:292])。デューイはこのように批判し、学校教育の目的が従順な市民の創出ではないこと、重要なのは、子どもたちがより包括的に社会の一員となる手助けを行うことであると。つまり「市民として」のみならず、家族の一員として、職務を果たす労働者として、コミュニティへの参加者として、文明の担い手として成長し自立するよう促すことである。このようにデューイにあって「市民」になるということは、単に有権者や社会への奉仕者となること以上を意味しており、労働者や生活者としての存在も含め、包括的に社会と関わりあうことを意味していた。

第二に、上記に関連して、デューイは市民性の陶冶を行う「市民性教育」と、生活の糧を得るための「職業教育」とが対立するものではなく、むしろ両者が一体であることを強調した。この点について『デモクラシーと教育』(1916, 以下DEと略記)では、民主的な社会を運営・発展させる「市民」としての振る舞いは、実社会で「労働者」として働く中で形成される興味関心インタレストと不可分な関係にあるとし、両者を包括する活動力である「仕事」occupation の一部としていた。つまり「仕事」とは、「機械労働や収入ある職に就くことは当然として、専門的職務やビジネス、さらにはあらゆる類の芸術的才能、専門的・科学的能力、そして

2 efficiency は、一般的に「効能のあること、有効性；有能さ；能率、効率」と訳される（『ランダムハウス英和大辞典：第2版』小学館、1994年）が、本稿で注目するデューイ教育論の文脈では、何かを効率的に行うという意味合いは弱い。この点を考慮し、また岩波文庫での松野安男訳を参照した上で、本稿では efficiency を「効率性／有能さ」、civic efficiency を「市民としての有能さ」、social efficiency 「社会における有能さ」と訳している（松野訳ではそれぞれ「市民として有為な能力」「社会的に有為な能力」）。ただ、本論でも述べているように、social efficiency は、当時の進歩主義教育の改革運動においては効率性・能率性という意味合いを強く有していた。そのため、文脈によっては「社会的効率性／有能さ」と訳している部分もある。

有能な市民であること effective citizenship を発展させることも含まれているのである」(DE [317=171]) (この点については後述する)。

またこれに先立つ『明日の学校』(1915)では、当時のアメリカ公立学校における「手仕事」handwork の授業と、それに基づく学校教育の取り組みを「市民性教育」と「職業教育」との融合を行うものとして賞賛している<sup>3</sup>。同書では例えば、インディアナ州ゲーリーの公立学校での取り組みが好意的に紹介され、そこで生徒たちが大工・裁縫・調理といった技能・職能をカリキュラムとして習得しながらも、同時にその技能を通じて学校運営・管理に参加している様子——学校内での施設の修繕や食事の提供など——が描かれている。こうした取り組みは自分たちの学校は自分たちで管理するという自治意識を育てていくが、この自治意識は学校のみならずコミュニティに対しても向けられることで、生きた「公民教育」の実践へつなぐと評価されている。デューイはこのように、ゲーリー公立学校に代表される「職業教育」の取り組みが、社会的自立を目指した技能の習得だけでなく、コミュニティへの能動的な関与を促す「市民性教育」へと展開する可能性を論じている。そしてこれは先述の「仕事」の実践例、すなわち「市民」の政治参加と「労働者」の社会参加とが現実社会で融合した姿を描き出したものでもあり、労働者として社会に参加することで初めて見えてくる政治参加の姿を提示したものである。

そして第三に、デューイにとって「市民性」の涵養とは、社会から切り離された学校で完結するものではなく、現実社会で賢明に生き抜くための知識や技能の習得を意味していた。例えば論稿「政治としての教育」(1922)では、教育の主要な意義とは、社会で騙されないこと not being duped、すなわち物事の表層下にある本質を見抜く能力を養うことであるとされている。デューイはウォルター・リップマンを参照しつつ、現代社会では人びとが容易く「ステレオタイプ」に同調し、混乱と誤りを植え付けられているとし、騙されず懸命に生き抜くためにも社会問題や政治問題を批判的に考察する訓練が必要であるとした。実際生徒たち

は、社会問題や政治的諸悪、産業社会の欠陥などを知ることなく社会に放り出され、その結果大人になってからも騙され続け、混乱や無知、先入観や軽信に囚われ続けている。デューイはこのような状況を変革するためにも、教師が感情や伝統的様式ではなく、観察や議論、調査を行う習慣を養うべきであると主張した(Dewey [1922:83])。

このような社会を賢明に生き抜くための知識や技能の獲得は、『公衆とその諸問題』(1925)においては、「公衆」public の再生というかたちで論じられている。現代の「巨大社会」Great Society——身近な隣人たちとの交流からなる社会ではなく、人・モノ・情報が世界規模で行き交う社会——では、人びとの社会認識は「ステレオタイプ」に委ねられており、結果として人びとのあいだにある共通の利害関心が見失われ、能動的な「市民」の集合としての「公衆」は没落を余儀なくされている。この没落した「公衆」の再生には、「コミュニケーション」communication の深化が求められるが、デューイはそれを「公衆」同士の<sup>7対1対1</sup>対面的交流だけでなく、「公衆」と「専門家」とを結ぶ回路を再編成することで実現すると考えていた。つまり、一部の専門家が社会統治に必要な知識を掌握するのではなく、それを社会全体で共有することで、「公衆」の知的進化と再組織化——「公衆」のあいだにある利害関心の再生——が行われることになる。この「公衆」の知的進化と再組織化を、デューイは「巨大コミュニティ」Great Community と呼んだが、それを可能にするためにも、専門家が公衆に対して知識を分かりやすく伝える技術が求められたのである<sup>4</sup>。

## 1-2 「良き市民であること」、あるいは「市民としての有能さ」

さて以上のような論点を確認した上で、以下ではデューイが「市民性教育」の方向性として育成すべき「市民」をどのようにイメージしていたのか、「良き市民であること」good citizenship における「良さ」をどのように論じているのかを見ていくことにしたい。

先述のように「市民性教育」の目的が、単に献身的・

3 このデューイにおける「市民性教育」としての「職業教育」の意義とその問題点については、石田 [2017] を参照。

4 リップマンとデューイとの関係が、単にエリート論者対民主主義者という対立関係ではない点については (Westbrook [1991:310])、政治教育論に関しても両者に多くの共通理解があった点については、石田 [2019b] を参照。

奉仕的な「市民」の創出ではないとすれば、「良い市民」の指標や属性とはどのようなものなのだろうか。われわれの社会がデューイで言うところの民主的社会、すなわち盗賊集団の社会でもなく専制国家でもなく、社会メンバーの平等性と相互のコミュニケーションから成り立つ社会であるとするならば (DE [chp.7]), 「良い市民」のモデルとはどのようなものだろうか。本稿で注目したいのは、デューイが「良き市民であること」を論じるとき、その「良さ」とは、「善良さ」goodness や「美德」virtue などではなく、「効率性／有能さ」efficiency という言葉で語られている点である。例えばデューイは、『デモクラシーと教育』第9章において、「良き市民であること」と「市民としての有能さ」civic efficiency が同義であるとした上で、次のように語っている。

良き市民としての能力から、産業上の能力を切り離すことは、当然ながら恣意的である。しかしながら、良き市民であることは、職業上の技能よりも曖昧で数多くの資質を示す際に用いられる。その特徴とは、人を打ち解けた仲間にするものであれば何であれ該当するし、あるいは政治的な意味でのシティズンシップに及ぶものである。良き市民であるということは、人物や施策を賢明に判断する能力や、法に従うと同様にその作成に決定者として参加する能力を意味するのである (DE [127=193])。

後の第23章「教育と職業的側面」で明示されるように、デューイは「市民」としての能力も「労働者」としての技能も——芸術的才能や、科学的専門知識などと同様に——「仕事」という包括的な活動力の一部と位置づけているが、ここではそれを前提とした上で「市

民としての有能さ」とは何かを論じている。ここでその能力は、職業上の技能よりも曖昧であるとした上で、人付き合いの能力から政治的判断力、そして立法能力などにも及ぶ広範なものであるとされている。ここでデューイが強調するのは、「良い市民」の「良さ」とは、「有能さ」efficiency という用語によって某かの能力を有するということであり、それは具体的対象と関連付けられる必要があるということである。すなわち、

市民としての有能さという目的を通じて、われわれは少なくとも、漫然と精神力を鍛えるという考えに陥らずに済む。つまりそれは、能力とは、何かを行うことと関連がなくはないという事実や、最も行わなければならないことは、他者との関係性を含むことであるという事実を、われわれに喚起するのである (DE [127=193])。

### 1-3 「社会における有能さ」と、保守主義・進歩主義教育への批判

デューイがこのように語る「市民としての有能さ」civic efficiency は、「社会における有能さ」social efficiency の一部を構成するものであり、この「社会における有能さ」は、「自然的発達」や「教養」と並んで教育の目的の一つと位置づけられている<sup>5</sup>。

social efficiency という用語自体はデューイのオリジナルではなく、20世紀初頭においてアメリカ進歩主義教育を支えた考えの一つである。それは端的に言えば、フレデリック・W・テイラーの科学的管理法を教育行政やカリキュラム改革などに適用することで、より効率的な教育実践を目指す考えであり<sup>6</sup>、代表的な論者としては、「科学的な」カリキュラム改革を推進

5 『デモクラシーと教育』第9章第2節では、教育の目的における「自然」と「社会」との対立を考察し、教育の目的とは人間の内的な「自然的発達」か、それとも「社会における有能さ」かを論じている。ここでデューイは「社会における有能さ」について、狭義の生産性や効率性という意味ではなく、社会を再生産するための知識や技能の習得という広い文脈でその意義を認めている。だがそれは「自然的発達」が誤りであり「社会における有能さ」が正しいという立場を意味するものではない。この点についてクノール (Knoll [2009]) は、デューイが教育の目的として「自然的発達」「社会における有能さ」「文化」の内の一つを特別視するのではなく、三者のバランスを重視している点——クノールの言葉で言えば「魔法の三角形」magic triangle——に注意を促している。

6 19世紀後半から20世紀初頭におけるアメリカ進歩主義教育における social efficiency の位置とその問題点については、差し当たり、Callahan [1962], Ravitch [2000=2008], Fallace [2013] を参照。教育学者スネッデンとの social efficiency をめぐる論争については、Wirth [1974], Drost [1977] を参照。また『デモクラシーと教育』における social efficiency と social control との関係性を考察した上で、デューイを「社会学」social engineering とする批判への反論としては、Hickman [2006] を参照。

したジョン・F・ボビット、職業別学校の導入を提唱したデヴィッド・スネッデン、新たな教育評価テストを開発したエドワード・ソーンダイクなどを挙げることができる。この「社会的効率性／有能さ」social efficiency とデューイとの関係については対立する二つの解釈がある。一方においては教育学者スネッデンとの論争 (Dewey [1913→1979]) に注目して「社会的効率性／有能さ」social efficiency への対抗者としてデューイを位置づける解釈 (Wirth [1974], Drost [1977]) があり、他方では効率主義的な学校管理の担い手としてのデューイを批判する見方 (Karier et al. [1973]) が存在する。本稿はこのような先行研究を踏まえつつ、「市民性教育」論との接点を考察対象とする上で、デューイが当時の「社会的効率性／有能さ」をどのように再構築したのかを検証していくことにしたい。

『デモクラシーと教育』第9章で展開されている「社会的効率性／有能さ」の議論を辿っていくと、デューイがその中で二つの「敵」を批判していることに気付く。一方における「敵」とは保守的な伝統教育であり、初等教育であれば読み書きと算、高等教育であれば古典的教養を重視する立場である。この立場は往々にして、生活手段を獲得する学び、典型的には職業教育を蔑視するものだが、デューイはそれに対して、進歩主義教育における「社会的効率性／有能さ」を推進する陣営から反論し、新たな産業社会に合致した教育の必要性、人々が職業を通じて自立するための教育こそ必要であると説く (DE [125-6=192])。

他方における「敵」とは、これとは逆に「社会的効率性／有能さ」を過度に強調する進歩主義の立場であり、早期からの職業教育を推奨する論者や、教育を通じた社会成果の効率性を追求する論者である。このような論者に対して、デューイは以下のように反論している。

新たな産業が登場し、古い産業は一変する。その結果、あまりにも特殊具体的な効率性 efficiency を求めて訓練しようとする、それ自体の目的が失われることになる。仕事そのやり方を変えたとき、そのような人たちは、漠然とした訓練しか受けていなかった場合よりも、さらに低い適応能力しかない状態で、置き去りにされるのである」(DE [126=192-3])。

早期の段階から一つの職能のみに特化した職業教育は、産業構造の変化によって多くの不適合者、失業者を生み出すことになる。要するにデューイは、過度に「効率性」を追求する教育それ自体が、イノベーションや職業構造の変化に対応できず、結果的に著しく非効率な社会を生み出しかねない点を批判したのである。

そしてこの教育における保守主義と進歩主義は、一見正反対のように見えながら時に結託関係にあった。当時の中等教育改革の議論の中で、教育社会学者 D・スネッデンらが提唱した「二重システム」dual system、すなわち伝統的な教養教育を行う学校と、職業教育学校とに中等教育を分離するシステムに注目が集められていたが、デューイはこの考えに強く反発した。というのも、「効率性」の名の下で、大学進学を目指す学校と職業教育を行う学校とに子どもたちを早い段階で選別区分することは、先述のような非効率性を抱え込むだけでなく、当事者である子どもから自主性を奪い、さらには高等教育に進学するエリートと工場で働く従順な労働者という二つの交わらない社会階層を生み出すことになる (Dewey [1915→1979:403-404=2000:240])。それはデューイにとっては、自由で平等な市民同士のコミュニケーションから構成される社会、すなわちアメリカの民主的社会を破壊することを意味していた。「社会的効率性」という言葉が一人歩きし、「成果物や出来高によって測定される社会的効率性が、独りよがりな民主的社会の理想として主張されるときには、それは、貴族的社会を特徴づける大衆蔑視の価値観が受容され、継承されていることを意味する」(DE [128-129=196]) ことになる。こうした新たな社会分断をもたらす教育の在り方をデューイは批判したのである。

以上のようにデューイは、進歩主義教育での「効率性／有能さ」礼賛論に内在する危うさを批判した上で、それとは異なる「社会における有能さ」の可能性について論じているが、それはデモクラシーを解体するのではなく逆に深化させる能力として示されている。この点について、例えばデューイは以下のように言明する。

最も広い意味で、社会における有能さとは精神の社会化 socialization of mind に他ならず、それは経験をよりコミュニケーション可

能にするすること making experiences more communicable に積極的に関わるものである。それはすなわち、個人が他者の利害関心に鈍感でいられる社会階層の障壁を打ち破ることを意味している」(DE [127=194])。

換言すれば、「社会における有能さ」とは、「経験のやり取りを共有する能力」capacity to share in a give and take of experience であり、それは「自己の経験を他者にとってより価値あるものにし、他者の価値ある経験により豊かに関与することすべて」が含まれる(DE [127=194])。この能力は、主として知的共感あるいは善意(intelligent sympathy or good will)から構成され、人びとを不必要に分裂させるものに抵抗し、他者との共通性を呼び起こすものである。このようにデューイが示す「社会における有能さ」とは、「効率性」や「成果」といった価値尺度で測れる能力ではなく、人びとを繋ぎ止めその経験の共有を推し進める能力であり、それゆえデモクラシーを阻害するのではなく深化させる能力に他ならないのである。

## 2 「社会における有能さ」の揺らぎと限界

さて以上のように、デューイにとって「良き市民であること」の「良さ」とは、国家への忠誠や共同体への奉仕、正直さや責任といった徳目ではなく、「有能さ」efficiency という言葉で語られるものであった。このように「良き市民であること」を「有能さ」の再構築から語るデューイの議論には興味深い点が多々あるが、しかしながらその反面、幾つかの疑問を伴うものもある。以下ではこの疑問点について、第一に「社会における有能さ」が抱える曖昧さについて、第二に「社会改造主義」と結びつくことで生じる問題について考察してみたい。

### (1) 「社会における有能さ」の曖昧さ

第一の疑問は、こうした「有能さ」から「良い市民」の「良さ」を論じるデューイの試みは、保守主義批判・進歩主義教育批判としては有効であっても、何らかの新たな実践プログラムへの展開(例えば学校教育でのカリキュラム化)が困難なのではないかという点である。なるほどそれは、外的な成果や数値によって必ずしも測定できない「有能さ=良さ」に目を向けることで、「良い市民」を育成すべき方向を示すものなのか

もしれない。しかしながら、例えば「社会における有能さ」とは「経験のやり取りを共有する能力」という話は、結局のところコミュニケーション能力の向上という話となり、また知的共感や善意こそ重要という話は、他者への配慮が大切という話に還元され得る。他者へ働きかけ「経験のやり取りを共有する能力」としては、弁論術や社交性といった技能も考えられ得るが、ここで強調されるのは、対話を行う技法や弁舌の巧みさなどではなく、心的能力としての知的共感や善意の在り方であり、逆にそうした共感や善意なきうわべだけの説得は、堅く金属的なものとして退けられる(DE [128=195])。要するに、「社会における有能さ」を培うにはどのようにすればよいか曖昧であり、デューイ自身が先に批判したはずの「漫然と精神力を鍛えるという考えに陥」っているように思える。

このような点を鑑みると、デューイが論じる「有能さ」efficiency は、そこに含意されるはずの垂直的な価値尺度、「卓越性」や「効率性」という尺度を意図的に曖昧にすることで、デモクラシーとの接合が可能になったように思える。つまり、「有能さ」とは、他者より何かに秀でる「卓越性」や合理的に何かを遂行する「効率性」と本来不可分であり、それゆえデモクラシーの平等的な価値原理とは対立する場合もある。だがデューイにおいてそれはコミュニケーション能力という形で水平的価値尺度に置き換えられ、デモクラシーを阻害するのではなく推進するものと位置づけられている。先述のように、デューイは、成果などで測定できる「社会的効率性/有能さ」を強調することは、民主的な社会に分断をもたらし、新たな貴族的社会を生み出すことになることと批判したが、その批判の過程において「卓越性/劣等性」「効率性/非効率性」という尺度ではない別次元の「有能さ」を構想せざるを得なかったように思える。

さらに言えば、このようにデューイが「良き市民」のあり方を示すとき、それはアメリカのデモクラシーを信奉する同質的な市民を前提したものであり、異質な市民は予め排除されるか、あるいは「改宗」——つまりは国家ではなくデモクラシー原理への忠誠——が求められるのではないかと、という点も疑問として残る。「社会における有能さ」を論じた『デモクラシーと教育』は、エルカース(Oelkers [2000:5])が指摘するように、前年刊行された『ドイツ哲学と政治』(1915)でのドイ

ツ教育への批判が色濃く投影されている<sup>7</sup>。周知のように、デューイにとってデモクラシーとは、「外的権威に基づく原理を否認するのだから、それに代わるものを自発的性向や関心の中に見出さなければならない。それは教育によってのみ作り出すことができる」ものであった (DE [93=142])。そうである以上、「外的権威に基づく原理」を肯定する市民、すなわちデモクラシーの原理を共有しない市民が存在した場合、彼らはこのデモクラシー空間から排除されるか、あるいは「改宗」される必要があるということになる。デューイ的デモクラシーへの異質な他者は、ドイツ的価値を信奉する者以外にも、先述した保守主義や貴族主義、伝統的なキリスト教信徒、あるいはコミュニズムやアナキズムなど多数存在し得る。「社会における有能さ」は、他者に働きかけ「経験のやり取りを共有する能力」、社会における分断に抗う能力であるとされるが、その際の他者とはデモクラシーへの他者も含まれるのだろうか。また仮に、こうした異質な他者たちをも説得し「改宗」させることこそ、「社会における有能さ」であるとしたら、それは非常に楽観的で予定調和的ではないだろうか。

## (2) 「社会改造主義」あるいは「社会工学」における「効率性／有能さ」

さらに第二の疑問となるのは、進歩主義教育の「効率性／有能さ」を批判したデューイ自身が、「社会改造主義」social-reconstructionism の立場を深めていく中で、社会変革のために教育に過剰な役割を負わせ、先述の「効率性／有能さ」の逆説<sup>パラドクス</sup>を抱え込むことになってはいないかという点である。

先述したように、デューイが「社会的有能さ」を論じるとき、それは進歩主義教育での枠組みへの批判を意味していた。既存の産業構造で優秀な人材を育成しようとする取り組み、とりわけ幼少期から特定技能を育成する職業教育は、技術革新に伴う産業構造の変動によって、習熟した技能を有するがゆえに社会に適応できない者を大量に生み出すことになりかねない。この一見効率的に見える早期の職業教育こそ、実際には

最も非効率なものに陥る危うさ、「効率性／有能さ」のパラドクスに対するデューイの洞察は説得力があり、示唆に富むものである。

このような「効率性／有能さ」に対する批判的眼差しの中に、当時の一部の進歩主義教育論者、あるいは「社会工学」social engineering 的視点からの市民教育論との隔たりを認めることができる。例えばこの時期、政治学者チャールズ・E・メリアムも、『市民の創造』(1931)や『合衆国における市民教育』(1934)において、「良き市民」を創出する「市民教育」civic education の必要性を説いていたが、それは社会変動に対して「市民」を国家に繋ぎ止め、ファシズムに対抗してアメリカのデモクラシーを守るという視点から構想されたものであった。その点でメリアムが論じる「市民教育」は「社会工学」として位置づけられており (Merriam [1934:12])、教育に大胆に「社会工学」を導入することでの社会変革を目指すものであった<sup>8</sup>。デューイが『デモクラシーと教育』において論じていた「社会における有能さ」は、こうした「社会工学」的発想での「上からの」社会変革の限界を批判するものであり、その点では教育による社会変革という構想も、子どもたちの成長に配慮しつつ、より慎重で漸進主義的なものであったと言えるだろう。

しかしながら、デューイは終始一貫してこうした立場を保持したわけではない。1929年の世界大恐慌によって、あるいはファシズムやコミュニズムの抬頭によってアメリカのデモクラシーが大きく脅かされる中で、デューイは「社会改造主義」の立場を鮮明にし<sup>9</sup>、社会計画の必要性を強く訴えるようになる。例えばデューイは、『旧い個人主義と新しい個人主義』(1930)において、今日の社会生活がその隅々まで「集産主義」collectivism あるいは「法人組織」corporation に覆われながらも、社会制度や価値観は依然として旧い個人主義——私利私欲と自由放任主義に基づく個人主義——に囚われたままであり、そうであるがゆえに、この「集産的時代」collective age に対応するための社会変革

7 この他にもデューイは、職業教育を議論する際に、ドイツをモデルとした導入を行うことに強く反対していた (Dewey [1914→1979] [1915→1979])。

8 メリアムの「市民教育」論の特徴として「社会工学」的要素に関しては、(石田 [2019a]) を参照。

9 「社会改造主義」におけるデューイの位置について、例えば社会改造主義の機関紙 *The Social Frontier* 誌での ジョージ・S・カウンツらとの違いについては、佐藤 [1992]、稲葉 [1972] を参照。

が必要であると主張する。それは「資本主義的社会主义」capitalistic socialism ではなく「公共的社会主义」public socialism を選び取ることであり、「金銭的利益のためになされる企業活動から生まれる、盲目的で混沌とした無計画の決定論」ではなく、「社会的に計画され秩序づけられた発展を目指す決定論」を選ぶことである (Dewey [1930→1984:98=1975:83])。そのために必要となるのは、暴力的闘争ではなく、文化の変革——「国民および時代全体の特徴である情念と思想の型、有機的な知的・道徳的資質」という意味での文化 (Dewey [1930→1984:99=1975:84]) ——であるが、現在の学校教育はその精神形成に全く寄与していない。というのも、学校では現実の社会問題の考察を回避し、子どもたちを未熟なまま社会に送り出し続けているからである。デューイはこうした知的未熟さを生み出す学校教育の有様を「知的強制隔離」enforced mental seclusion と呼び、その解消の必要性を強く訴える (Dewey [1930→1984:102=1975:87])<sup>10</sup>。

『リベラリズムと社会行動』(1935)でも同様に、自由放任主義ではなく民主的な社会計画の必要性が説かれるが、その計画遂行には科学とテクノロジーに基づく問題解決の導入が主張されている。この場合の科学とは「実験的方法」experimental method を指すが、デューイは、これまで民主的国家で行われてきた「議論と対話」discussion and dialectic よりも「実験的方法」こそが問題解決に必要なとする。

議論と対話は、考えを精緻化したり、提示された考えを政策にするのに必要不可欠である。しかしながらそれは、包括的な計画、すなわち社会組織の問題を解決するため必要となる計画を体系的に開始する土台とするには極めて脆弱である。自然界の構造や諸法則を発見するために、議論を通じて、つまりすでに存在している考えを比較してそれを明らかにするだけで十分だと考えられていた時代もあった。しかし自然科学の分野では、今日この方法は実験的観察に取って代わられており、包括的な作業仮説を元に数学が可能とするあら

ゆる資源が用いられているのである (Dewey [1935→1987:50=1975:298])。

このように「政治」に大胆に「科学」を導入すべきという主張は、先述のメリアムの「社会工学」と大きく重なり合う。社会を変革し計画を遂行するためには、政治においてより一層の誠実さや公平さが求められるが、議論にせよ説得にせよ、言語を用いたシンボル操作は、往々にして大衆への「宣伝」となるか、あるいは隠れた利益追求の隠れ蓑になっているのではないか。デューイはそうした「議論と対話」への不信からそれに代わる科学的方法に基づく知性の社会的活用に関心を寄せる。すなわち「探究のために科学的方法を用い、遠大な社会計画を立案し予測するためにエンジニア的精神を活用していくことへと近づくことが求められているのである」(Dewey [1935→1987:52=1975:300])。

さて以上のようなデューイの主張に対しては、当時において「社会主義」的であるという批判が展開され (上野 [2010:124-126])、また後にはリビジョニストと呼ばれる論者たちも管理主義教育であると批判したわけだが (Karier et al. [1973:51-52])、本稿で注目したいのは、こうした「社会改造主義」や「社会工学」的立場から変革手段として教育を論じることは、先述の「効率性／有能さ」のパラドクスにデューイ自身も囚われることになるのではないかと、ということである。なるほど確かに、デューイが重視する社会計画自体「実験的方法」により絶えざる修正が行われるものであって、その点でコミュニズムやファシズムのような一方的押しつけではないし、また生徒に対する一方的な「教え込み」indoctrination を批判する点において、ジョージ・S・カウツら急進的な社会改造主義者らとは異なるのかもしれない (Dewey [1937→1987], cf. 佐藤 [1992:14])。しかしながら、公教育という制度において子どもを拘束し、彼らが必ずしも望まない社会を建設するために教育を施すだけでなく、その社会変革への関心度や貢献度を「社会的有能さ」として評価するとしたら、それはスネッデンら進歩主義教育者たちと同じ過ちを犯すことになるだろう。デューイが構

10 同様の主張は、1932年全米教育学会での講演「経済的情勢：経済への挑戦」(1932)でも展開されており、ここではメリアム『市民の創造』にも肯定的に言及しつつ (Dewey [1932→1985:126])、既存社会制度の無批判な受容ではなく、社会への批判的知性の獲得が重要であるとしている。



想した「公共的社会主義」は結局実現されなかったが、もしその社会変革に共感し過剰に適応した子どもがいたとしたら、その後に進化した資本主義社会には居場所がなかったのではないだろうか。教育は不可逆的で一回的なものであり、当事者である子どもたちは被験者や実験対象ではない。実験室で何かを作るように「良い市民」を作ることにはできないのであり、子どもたちには大人や教師が望む「良い市民」を拒絶し、異なる「市民」を選択する自由が与えられているのである。

### 終わりに——誰のための「市民性教育」か？

本稿は「良い市民であること」の「良さ」とは何かについて、デューイにおける「効率性／有能さ」概念を手がかりに考察を行ってきた。

デューイは『デモクラシーと教育』において、「良き市民であること」と「市民としての有能さ」とを同義とし、その「良さ」を国家への忠誠や法の遵守などではなく、社会を構成する市民として他者と協同性を構築する能力の中に見出した。また「社会における有能さ」も同様の能力、すなわち他者と「経験のやり取りを共有する能力」と位置づけ、他者への知的共感と善意を元にした経験の共有こそがデモクラシーを支えるものであるとした。このようにデューイが論じた「良さ＝有能さ」は、その言葉でイメージされる合理的で測定可能な能力とは別物であり、むしろ必ずしも測定できない「有能さ」こそ「良き市民」となるために必要とされるものであった。またそれは、一方においては、社会において役立つ能力を強調することで、保守主義や伝統主義の教育論を批判するものであり、他方で「効率性／有能さ」を強調する進歩主義教育に対しては、「効率性」偏重の教育が非効率なものに陥る危うさを露呈させるものであった。こうしたデューイの「効率性／良さ」に関する考察は示唆に富むものであり、その慧眼は未だに色褪せていない。

だがその一方で、この「有能さ」によって「良き市民であること」を語ることに、曖昧さや限界があることも事実であった。例えば、この「市民としての有能さ」「社会における有能さ」が、具体的にどのような技能と結びつくのか、例えば弁論術、交渉能力、社交性などどのような関係にあるか不明であり、それ自体がデモクラシーと接合するために作り替えられてい

るのでないかという疑念があった。またこの共感や善意の宛先たる他者とはコミュニケーション可能な他者であって、根源的に異質な他者、典型的にはアメリカのデモクラシーの価値を共有しない他者には向けられていないのではないかという疑問も存在した。さらに、デューイが1930年代以降「社会改造主義」「社会工学」的立場を強調し、社会変革や社会計画に寄与する教育の重要性を訴えるようになったことは、一部の進歩主義教育と同様に「効率性／有能さ」のパラドクスに陥り、「良い市民」を作る企てが新たな社会に適應できない「悪い市民」を生み出す帰結を孕むものであった。

このようなデューイの議論を批判的に読み返す中で、最後に付言したいのは、学校教育を通じた「市民性教育」の限界である。あらゆる教育同様に「市民性教育」も、「これがあなたのためだ」と大人が子どもに望むパターンリズムを前提としている。そうであるがゆえに、その理想的な「市民」像は子どもたちに受け入れられず、それとは異なる「市民」が構想され選択されるかもしれない。「市民性教育」の目的は、大人の言うことを聞く「良い子」ではなく「良い市民」の育成、すなわち悪しき政治に抗議し社会矛盾を変革する「市民」の育成であるとされるが、時にその抗議や変革は予期せぬ方向へ展開する場合もあるし、その矛先を学校という制度自体に向けることもあるだろう。1960-70年代に世界規模で展開された学生運動や、2015年頃に展開された自由と民主主義のための学生緊急行動(SEALDs)、あるいは本年(2019年)世界で注目を集めた香港での学生抗議運動や、温暖化への行動を促す世界同時学生デモなどはその典型例である。このような若者の叛乱を「市民性教育」の中にどのように位置づけることができるのだろうか。「市民性教育」の存在理由を問い直すためにも100年前のデューイの声に耳を傾ける必要があるように思う。

## 【参考文献】

各引用は基本的に邦訳に依拠しているが、用語の統一や原文を重視して訳を変更している箇所もある。

## ■ John Dewey 関連

- Dewey, John. 1909→1977, "Moral Principles in Education, in Jo Ann Boydston (ed.) *John Dewey The Middle Works 1899--1924*, Vol.4, Southern Illinois University Press, pp.267-291 (以下、*Middle Works* と略記)。= 河村望 (訳) 「教育における道徳的原理」『明日の学校・子どもとカリキュラム：デューイ＝ミード著作集 (8)』人間の科学社、2000年、pp.287-316。
- —, 1913→1979, "Should Michigan Have Vocational Education Under "Unit" or "Dual" Control?" in *Middle Works*, vol.7, pp.85-92.
- —, 1914→1979, "A Policy of Industrial Education" in *Middle Works*, vol.7, pp.93-97.
- —, 1915→1979, "Industrial Education --A Wrong kind", in *Middle Works*, vol.8, pp.117-122.
- — with Evelyn Dewey, 1915→1979, "School of To-Morrow", in *Middle Works*, vol.8, pp.205-404.= 2000 河村望 (訳) 『明日の学校・子どもとカリキュラム：デューイ＝ミード著作集 (8)』人間の科学社、pp.7-242.
- —, 1916→1980, "Democracy and Education" in *Middle Works*, vol.9, pp.1-370。= 松野安男 (訳) 『民主主義と教育』(上/下)、岩波文庫、1975年 (DE と略記)。
- —, 1922→1983, "Education as Politics," in *Middle Works*, vol.13, pp.329-334.
- —, 1930→1984, "Individualism, Old and New", in Jo Ann Boydston (ed.) *John Dewey The Later Works 1925--1953*, Vol.5, Southern Illinois University Press, pp.41-123 (以下、*Later Works* と略記) = 1975 明石紀雄 (訳) 『ジョン・デューイ：アメリカ古典文庫 (13)』研究社、pp.25-111。
- —, 1932→1985, "The Economic Situation: A Challenge to Education", in *Later Works*, vol.6, pp.123-130.
- —, 1935→1987, "Liberalism and Social Action" in *Later Works*, vol.11, pp.1-65。= 1975 明石紀雄 (訳) 『ジョン・デューイ：アメリカ古典文庫 (13)』研究社、pp.247-314。
- —, 1937 → 1987, "Education and Social Change", in *Later Works*, vol.11, pp.408-417.

## ■ その他の文献

- Boyte, Harry Chatten, 2003, "A Different Kind of Politics: John Dewey and the Meaning of citizenship in the 21st Century, *The Good Society*, 12 (2), pp.1-15.
- Callahans, Raymond E. 1962. *Education and the Cult of Efficiency*. University of Chicago Press.
- Carpenter, James J., 2006, "The Development of a More Intelligent Citizenship: John Dewey and the Social Studies", *Education and Culture*, 22 (2), pp. 31-42.
- Crick, Bernard, 2000, *Essays on Citizenship*, Continuum. = 関口正司 (他訳) 『シティズンシップ教育論：政治哲学と市民』法政大学出版局、2011年。
- Crick Reprot (Qualifications and Curriculum Authority), 1998,

Education for citizenship and the teaching of democracy in schools.

- Drost, Walter H., 1977, "Social Efficiency Reexamined: The Dewey-Snedden Controversy." *Curriculum Inquiry*, 7 (1), pp.19-32.
- Fallace, Thomas, and Victoria Fantozzi, 2013, "Was There Really a Social Efficiency Doctrine? The Uses and Abuses of an Idea in Educational History." *Educational Researcher*, 42 (3), pp.142-50.
- Hickman, Larry A., 2006, "Socialization, Social Efficiency, and Social Control :Putting Pragmatism to Work", in Hansen, David T. (ed.), *John Dewey and Our Educational Prospect : A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education*. State University of New York Press, pp.67-79.
- 稲葉 宏雄, 1972, 「大恐慌と進歩主義の変貌—— The Social Frontier の出現に関連して」鯉坂二夫 (編) 『デューイ研究』ミネルヴァ書房、pp.285-330.
- 石田 雅樹, 2017, 「「シティズンシップ教育」としての「職業教育」の可能性：ジョン・デューイ「職業教育」論再考」『公民教育研究』25, pp.1-15.
- —, 2019a, 「「政治の科学」と「政治教育」のあいだ：チャールズ・E・メリアムの「市民教育」論について」『宮城教育大学紀要』53, pp.95-104.
- —, 2019b, 「「リップマン-デューイ論争」再考——「公衆」の政治教育をめぐる対話について」関口正司 (編) 『政治リテラシーを考える：市民教育の政治思想』pp.113-144.
- Karier, Clarence J. and Paul C. Violas, Joel Spring, 1973, *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*, Rand McNally College Publishing Company.
- Knoll, Michael, 2009. "From Kidd to Dewey: The Origin and Meaning of 'social efficiency.'" *Journal of Curriculum Studies*, 41, pp.361-391.
- Merriam, Charles E., 1931→1966, *The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training*, University of Chicago Press.
- —, 1934, *Civic Education in the United States*, Scribner.
- 森田 尚人 1986, 『デューイ教育思想の形成』新曜社。
- Oelkers, Jürgen, 2000. "Democracy and Education: About the Future of a Problem." *Studies in Philosophy and Education* 19 (1), pp.3-19.
- Pring, Richard, 2016, "Preparing for Citizenship: Bring Back John Dewey", in *Citizenship, Social and Economics Education*, 15 (1), Apr, pp.6-14.
- 佐藤 修司, 1992, 「社会改造主義における教育の自由——1930年代の進歩主義教育の理論動向——」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』12, pp.9-26.
- 施 光恒 2019 「主権者教育における責任や義務——よりバランスのとれた理想的主体像の必要性」、関口正司 (編) 『政治リテラシーを考える：市民教育の政治思想』風行社、pp.61-89.
- 関口 正司 2019, 「政治リテラシーと政治的思慮」、関口正司 (編) 『政治リテラシーを考える：市民教育の政治思想』pp.13-59.
- Ravitch, Diane, 2000, *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*. = 2008 末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之 (訳) 『学校改革抗争の100年：20世紀アメリカ教育史』東信堂。
- 上野 正道, 2010, 『学校の公共性と民主主義：デューイの美的

経験論へ』東京大学出版会。

- 総務省・文部科学省, 2015, 「私たちが拓く日本の未来：有権者として求められる力を身につけるために」[www.soumu.go.jp/main\\_content/000386873.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000386873.pdf)
- Westbrook, Robert B., 1991, *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press.
- Wirth, Arthur G., 1974, "Philosophical Issues in the Vocational-Liberal Studies Controversy (1900-1917): John Dewey vs. The Social Efficiency Philosophers." *Studies in Philosophy and Education* 8 (September): pp.169-82.

【本研究は、2018年度科学研究費・基盤研究C「ジョン・デューイの「教育の公共性」に関する教育政治学的研究」(18K02270)の研究成果の一部である。】

(令和元年9月27日受理)

