

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	デューイの教育本質論に関する一考察
Author(s)	任, 雅楠
Citation	HABITUS , 26 : 71 - 89
Issue Date	2022-03-20
DOI	
Self DOI	10.15027/52155
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052155
Right	
Relation	



デューイの教育本質論に関する一考察

任 雅 楠

(広島大学大学院人間社会科学研究所博士課程後期 2 年)

1. デューイの生涯と思想の概略

ジョン・デューイ(John Dewey : 1859-1952)は、アメリカの哲学者、教育学者であり、プラグマティズム(実用主義)¹⁾を代表する思想家として広く知られている。哲学、心理学、倫理学、教育学など多くの分野での著作があり、そのうちの代表的なものは『学校と社会 (The School and Society)』(1899)、『民主主義と教育 (Democracy and Education)』(1916)、『哲学の改造 (Reconstruction in Philosophy)』(1919)と『経験と教育 (Experience and Education)』(1938)である。

デューイの生涯は、①バーモントおよびジョン・ホプキンス大学院時代、②ミシガンおよびミネソタ大学時代、③シカゴ大学時代、④コロンビア大学時代、⑤コロンビア大学退職後という五つの時期に分けられる²⁾。以下にそれぞれの時期の彼の活動を略述する。

1874 年、デューイは 15 歳でバーモント大学に入学した。彼は大学卒業後、ペンシルベニア州で高校教師を 2 年間務めた後で、バーモント州の小学校で約一年勤務した。1882 年、ジョンズ・ホプキンス大学大学院に再入学した。その後、1884 年からデューイはミシガン大学に勤務する。この時期の彼に影響を与えたのは、ヘーゲルおよびドイツ観念論であった。

1894 年、シカゴ大学に赴任したデューイは、大学における教育学の地位向上および、哲学と心理学への接続に取り組んだ³⁾。1896 年には実験学校としてシ

カゴ大学附属小学校を設立し、1899年4月、そこで行われた3年間にわたる実験研究の成果を生徒の親たちと学校の後援者たちに報告した。この報告の内容をまとめたものが、同年に刊行された『学校と社会(The School and Society)』である。設立当初はわずか15人に過ぎなかった同小学校の生徒数は、1902年には140人へ増えた。

そして1904年、デューイはコロンビア大学へ赴任し、哲学科と教育学部で授業を務めた。松下(2017)によると、注目に値するのはシカゴ大学期からコロンビア大学期にかけて、デューイがヘーゲル哲学や観念論的な枠組みを自然主義化していった点である⁴⁾。シカゴ大学期をきっかけにデューイはヘーゲル哲学や観念論から遠ざかり、痕跡を残しつつも自然主義化を通じて実験主義的・道具主義的な視座を確立したとされる⁵⁾。また、この時期のデューイにはダーウィンの進化論からの強い影響も認められる。

日本との関係でいえば、デューイはコロンビア大学時代のうち1919年から1921年にかけて日本と中国を訪れて講演を行い、両国の哲学界と教育界はそこから大きな影響を受けることになる。このときデューイが日本で行った講演の内容をまとめたものが、1920年に刊行された『哲学の改造(Reconstruction in Philosophy)』である。この著作は、帆足理一郎、永野芳夫、元良勇次郎など当時の有力な人物に大きな影響を与えた。

中国との関係では、日本での講演の後、デューイは中国を訪れ、北京大学で「教育哲学」「倫理学」「教育における現代的傾向」などのテーマについて講演を行っている。この講演は後に『デューイの北京における五大連続講演(杜威五大講演)』(1920年)として刊行された。田浦(1984)によると、デューイは中国滞在中に、北京大学のほか、国立南京師範大学でも教鞭を執り、さらに地方での講演も行っていた。なおこの滞在中に、デューイは中国の父といわれた孫文と会談している⁶⁾。また、講演活動の傍らで、1918年にスタンフォード大学

で行った講義をもとに『人間性と行為』を執筆し、帰国後の 1922 年に出版した。

1920 年代後半になるとデューイのコロンビア大学での教員生活は終わりにさしかかっていたが、田浦(1984)によると、彼はこの間も様々の著作活動を行っていた。『公衆とその問題 (The Public and its Problems)』(1927 年)と『新旧の個人主義 (Individualism Old and New)』(1930 年)は、アメリカ社会の変動と民衆主義の将来との関係を分析検討した著作である。さらに、哲学的探究や教育に関する論考として『确实性の探究 (The Quest for Certainty)』(1929 年)や『教育科学の源泉(The Sources of a Science of Education)』(1929 年)等を出版した⁷⁾。

田浦(1984)によると、デューイは 1930 年 6 月に 71 歳でコロンビア大学の正教授の職を辞して名誉教授となったが、しかし彼は、依然として学術活動のほか、政治・経済の問題にも精力的に取り組んだ⁸⁾。92 歳で亡くなるまでの約 20 年間におよぶこの時期の主な著作としては、『哲学と文明(Philosophy And Civilization)』(1931 年)、『倫理学——改訂版(Ethics, second edition)』(1932 年)、『経験としての芸術(Art as Experience)』(1934 年)などが挙げられる⁹⁾。

では、次にこれらの著作で表現してきたデューイの哲学的立場を見ていこう。彼は自らの立場を実験主義と称しており、彼の教育観はこの立場に立脚している。そこに底流しているのは人間の知性への信頼である。田浦(1984)によると、デューイの言う実験主義とは、仮説として立てられたある概念の真理性を、それが現実の生活でよい結果をもたらすか否かという基準に照らして判定するという立場である¹⁰⁾。この実験主義の方法を、デューイは教育学理論とその鍵となる人間の経験を検証するために利用した¹¹⁾。例えば、教育学理論の場合、ある理論体系の是非を現実社会の問題解決に役立つか否かで判定するのである¹²⁾。さらに、この実験主義を制度面から保障するものが民主主義であり、この

民主主義の十全な発展に学校教育が貢献しうると考えたのである¹³⁾。

デューイは伝統的なアメリカ教育を革新するための手がかりとして、1880年代にイギリスで始まった新教育運動に注目した。デューイは、社会を改良するためには、「教育それ自体(education itself)」を考え、適切に構造化し直すことが大切だと主張する。その際の鍵になる概念が「経験」と見られた。つまり、デューイにとっての教育改革は「経験」の構造的理解に根拠をもつ。彼が、「真実の教育は全て経験をとおして生じる」と述べることから分かるように、彼の教育における人間形成論の中核に「経験」が据えられるのである。

また、先に見たように、デューイの場合、教育の大切な目的の一つは民主主義の担い手を形成することだが、それは各人の「経験」に委ねられるため、適切な「経験」を導く環境が最も重要となる。すなわち、デューイ論によれば、教育の最大の役割は、人間(子ども)の自発的な成長を促すための環境整備にあるといえる。このような教育では実際生活と学びが統合され、有名な「なすことによって学ぶ」(learning by doing)というスローガンのもと、多様な社会問題の解決に向けた問題解決学習が重んじられることになる。そこにおいて教師は、子どもの自発性と知性を信頼し、実験的民主的な手続きで生活に根ざした多元性(plurality)を確保する教育を目指すことになる。

2. 教育の本質論

2-1. 教育の意義

語源的には、教育(education)という語はまさしく導き、または育て上げる(leading or bringing up)過程を意味する。しかし、この過程と対照的に、子どもをしつけ(shaping)形成し(forming)、陶冶する(molding)こと、すなわち、大人が理想とする社会的活動の標準的形式へと子どもを画一的に導こうとする教育が現実には多く見られる¹⁴⁾。それゆえ、この教育に対してデューイの教育が

子どものどこに焦点を当て、どの方向にいかに向導するのかに関するデューイによる「教育の本質論」を明確にしておかねばならない。

デューイの教育では、子どもは教育を通して大人の鑄型にはめられるのではなく、子どもの各々の個性に応じた成長の先に生活に有用な民主主義社会の成立が構想されるのである。それゆえこの教育は「教育の意義」を、「教育即生活」「教育即成長」「教育即経験の改造」と捉える。つまり、デューイの「教育」は、「生活」と「成長」と「経験の改造」と密接に結びつくことによって、個と社会とのあるべき総合の形を説くのである。「教育と経験」の関係については次節で詳細に取り上げるため、以下では、「教育」と「生活」「成長」という二つの側面に焦点を絞って考察していきたい。

まずは、「教育即生活」について述べていく。当然のことながら、我々が生存を続けるために努力することは生命の本質そのものである。すべての生物が日々の更新によって自己の生存を維持する¹⁵⁾。すなわち、生活は自己更新の過程である。この自己更新の過程の中で、教育が重要な役割を果たすことになる。

デューイはこの自己更新における教育の働きを、個人と社会集団という側面から説明している。教育と社会的生命との関係は、栄養摂取や生殖と生理的生命との関係に等しいという。人間の場合には、自己の肉体的存在の更新に際して、それぞれの生を規定していく信念や理想や幸福や不幸などの経験のリクリエーションが伴う。そして、これらの個々の経験の更新がさらには社会集団に反映され、社会集団自体が更新し続ける、という社会有機体的な進化論の立場をデューイは支持する。つまり、経験の連続的更新を通して、個人と社会集団は不可分一体に更新していくのである。この過程の中で、個と社会の連続的更新を担うものこそが広い意味での教育といえる。デューイが考える社会進化は、成熟した民主主義社会によって達成される。その意味で、社会を形成する個々人が教育を通じて成熟していく必要がある。それを担うのが教育といえる。す

なわち、社会集団の自己更新は、その集団の未成熟者が教育を通して成長することによって行われる。つまり、集団における未成熟者の最初の能力と年長者の規範や慣習との間のギャップを埋めるのは教育に他ならない。

以上のことを鑑みれば、社会が存在し発展し続けるために教授と学習が必要なことは明白なことといえる¹⁶⁾。生活は自己更新の過程であり、自己更新は教育を通して達成することができると考えられた。デューイによる「教育は生活である」「教育即生活」という言葉は以上のことを意味している。

次は、「教育即成長」について見ていく。この言葉は上で見てきた「教育即生活」と深い関連をもつ。デューイによれば、「生活即成長」と記述され、生活と成長は即応したものと見られている。それゆえ、「教育即生活」は「教育即成長」ということができるのである。ここでは、注目したいのは、教育は成長であるという見方である。デューイによれば、生命は成長とともにあり、成長することが生命の本質であると考えられた¹⁷⁾。

デューイは、教育がすべて成長(Growth)と一体のものであると説いている。成長は自己更新を通して達成できるため、そこにかかわる教育の過程もまた個人への連続的再編成、改造、変形のプロセスを担うことになる¹⁸⁾。教育は、発達・進歩(成長)という自己目的を越える別の目的を持たないゆえに、教育の目的は成長ということが出来る。ここにおいてデューイの教育目的論が成長と明確に結びついていることが理解される。デューイはそのことを、より多くの成長以外に、成長が対比されるものは何もないのだから、より多くの教育以外、教育が従属するものは何もないのである¹⁹⁾、と語る。

以上、「教育即成長」をめぐるデューイの観点を紹介した。では、この見方は学校教育に限定されるべきだろうか。学校教育の目的は、成長を保障する諸力を組織することを通して、教育の継続を保証することである。ただし、成長に注目する限り、教育は人が学校を卒業する時に終わるべきではない²⁰⁾。教育は

本来、人間の成長とともに必要であり、その意味で生涯学習の必要性が生じると考えられる。では、学校教育の意義は何か。デューイが学校教育の目的に置く「生活それ自体から学ぶ」という姿勢や意欲は、卒業後の生涯において継続可能で、それは学校教育の最も優れた成果といえる²¹⁾。それゆえ、学校教育の意義は、持続する成長の願望をどれだけ作り出し、この願望を実際に有益で効果的なものにできるかにかかっている²²⁾。

ここまで見てきたように、デューイの教育思想にとって「成長」という概念が非常に重要な意味を有する。最後に、この「成長」概念自体について、より包括的に解説してみたい。デューイが「成長」と言う場合、「可塑性(plasticity)」と「習慣」という二つの概念を含意している。「可塑性」とは、外からの力によって柔軟に自らを変容させることのできる性質を意味する。成長する力は、他者や外からの刺激を必要とし、それは「可塑性」と結びついている。この柔軟で多様に成長する力は、とりわけ児童期と青年期の特徴といえる。「可塑性」とは、教育場面では経験から学ぶ力として表れ、それはその都度の変容と習慣の形成をもたらす。ここで言う習慣は、環境を制御する力となり、環境を人間の目的のために利用する力をも与える。すなわち、習慣は、慣れという、有機体の活動と周囲の状況との全般的・持続的な均衡状態をもたらす一方で、新たな状況に対応するために外なるものに能動的に働きかける固有の力ともなっていく。前者は成長の下地をなし、後者は成長を作り出すのである²³⁾。

2-2. 教育の目的及び「経験と教育」

前節において、デューイが教育の目的を成長に見ていること、具体的には学校教育における生活や経験に根ざした問題解決学習や、その発展としての生涯学習・民主主義社会の形成を構想していることを解説してきた。ここではデューイが説く目的概念そのものから彼の描く教育の姿を抽出してみたい。

デューイは、目的について、知性的働きの「予見された帰結(foreseen end)」と捉えている。すなわち、目的は、行動を導いていく場合の知性の工夫とされる²⁴⁾。その上で、よい目的は、次の三つの基準²⁵⁾を満たすべきであるという。

- 1) 現存する諸条件の発展したものでなければならない。
- 2) 融通が利くものでなければならない。それは環境に対応して変更可能なものでなければならない。
- 3) 諸活動の解放を表示するものでなければならない。

すなわち、目的は生活の更新と成長に伴って成長するものと理解された。

教育もまた前述したように、その営みの内にこの目的を持つ（教育の過程はそれ自体を越えるいかなる目的も持っていない）ため、デューイは、その目的が教育の作用する過程の内部に見出されるべきだと主張し、「外的な目的」のための手段とされる教育を批判している²⁶⁾。

では、デューイが批判する「外的な目的」とは具体的にはいかなることを指すのか。「外的な目的」とは、彼によれば、子どもの本性から外れ、単に大人の期待や見込みだけに基づいた目的のことを意味する。それゆえ、それに依拠した教育は子どもたちの学習に対する原動力と個人の特有の諸能力を無視することになると考えられたのである。

繰り返すが、デューイにとって、教育過程の内部に見出されるべき教育の目的は子どもの成長である。田浦(1984)によると、ここで述べられる「成長」とは、単なる生物的な成長ではなく、「生活体としての人間の生活が、水平的にも垂直的にも拡大すること」とされる²⁷⁾。田浦は自らの「水平的」「垂直的」という表現を「比喩的・象徴的」と断ったうえで、その意味を次のように説明している。

水平的というのは、現在の自然的・文化的環境の横断面との関わりを拡

大し強化することである。垂直的というのは、人間が生活する限り、多くの冒険的な経験をする機会を求めるために活動することである。²⁸⁾

デューイは結果そのものより、結果に至る成長の過程を重視する²⁹⁾。成長がもたらされるためには、その過程を通して、存在の意味が豊かになり、古い意味と習慣が更新されねばならない。その際、既成の人間生活を単に模倣するだけではこのような成長はもたらされないとデューイは主張する。というのも彼は、成長とは経験や探究、学習を通じてこそ達成されるものであると考えていたからである。

そこで、成長の過程には着実に連続的なプロセスとしての内実が求められる。そのことをデューイはこう述べる。「目的……はつねに結果に関係するのだから、目的が問題になっているときにまず注意すべきことは、課せられた仕事が内的連続性を持っているかどうかということである」³⁰⁾、と。教育の務めは、諸々の経験を単に並列に記録するのではなく、連続的に再構成することにある。デューイにとっては、過去の経験を現在の経験に生かし、更にそれらを未来の経験に活かすという経験の連続性が不可欠であった。教育は、このような観点から、現在の努力を主要動機として扱い、現在の経験を豊かで有意義にすることにあらゆる精力を傾注しなければならないのである。そこで、このような教育を成立させるために、デューイは教育者に以下のような基本的な責任を課している。

教育者の基本的な責任は、年少者たちが周囲の条件によって、彼らの現実の経験が形成されるという一般的な原理を知るだけではなく、さらにどのような環境が成長を導くような経験をするうえで役立つかについて、具体的に認識することである。何よりもまず、教育者は、

価値ある経験の形成に寄与するにちがいないすべてのものを引き出せるようにと存在している環境——自然的、社会的な——をどのように利用すべきであるか、そのことを知らなければならない。³¹⁾

しかも、このような経験の連続的再構成は学校教育という特殊な場面でのみ行われるのではなく、日頃の生活においても進行していくという。デューイが掲げる「教育即生活」という主張はそうした広い意味で語られるのである。

さらにデューイは、経験の連続性を見ていく際、「有機体と環境」「内的条件と客観的条件」という二つの視点を提供する。我々人間は、有機的で個人的な存在として内的な条件のもとで成長するが、他方では環境という外なる客観条件にも影響を受けることになる。デューイはそうした両側面を、経験における能動と受動のできごととして「連続性」のもとに以下のように描き出す。

有機体というのは、……外から我が身に振りかかるものを受け身にボンヤリと待っているものではない。有機体は、自分の構造——単純であれ、複雑であれ——に応じた方法で環境に働きかけるものである。その結果、環境に生じた変化が、有機体とその活動に反作用する。こうして、生物は、自分の行動が生んだ結果に出会い、その結果を受け取る。この能動と受動との密接的な結合が、経験と呼ばれるものを形作っているのである。³²⁾

以上のように、経験は個人の内面で生じ、その個人に働きかける(受動)とともに、その経験を与える客観的条件に一定の変化をもたらすという積極(能動)的側面も併せ持っている³³⁾。デューイによると、子どもに外から影響を与える「客観的な条件」には、「教育者によってなされたことやそれがなされる方

法」³⁴⁾が含まれるが、それ以外にも、教育者の「言葉が話される音声の調子」や、「設備、書物、装置、玩具、遊ばれるゲーム」などの物的環境も含まれるとされる。デューイは、個人が相互作用する材料と個人が従事させられる状況をまとめて全体的「社会的」な機構と呼ぶ³⁵⁾。

このように双方の観点から記述された「能動」「受動」の働きは、「世界のなかで生きる」我々の生と経験によって結びつけられる。我々に経験をもたらすような「状況」は個人とその置かれた環境の相互作用を通して成立しており、この意味で、そのときの「状況」は私と環境（人的・物的環境）とをめぐる「相互作用」の事態と不可分に結びついている³⁶⁾。そしてこの個と環境の「相互作用」は、個と社会を架橋する経験のもう一つの原理である「連続性」に繋がっていく。

デューイは「経験の連続性」の原理について、次のように述べている。

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ものである。³⁷⁾

すべての経験は、それに続く経験に対して課せられた条件に一定の影響を与える³⁸⁾。これは言い換えると生物学的な意味での習慣のことであり、「経験の連続性」という原理はこの事実に基づいているのである³⁹⁾。この習慣が成長にとって有益なものとなるか否かは、「経験の連続性」に基づいて、その習慣の形成に関わった経験の質に応じて判定されることになる。そして、こうした個別の経験の質や価値は、その経験が習慣化を通じてもたらした成長の有り様から逆算的にのみ判断することができるのである⁴⁰⁾。

それゆえ、すべての経験に教育的価値があるわけではなく、なかには教育や

成長に役立たない経験も存在することになる⁴¹⁾。デューイの言う教育的経験とは、教育に関わるあらゆる経験をさすのではなく、成長を全面にわたって促進させる経験を意味する。たとえば、心身の成長について、身体的に発達するのみならず、知的にも道徳的にも発達する場合が全面的成長に該当する。すなわち、デューイの成長観からは、ホリスティックな「経験の連続性」が認められるのである⁴²⁾。

そして、この経験の連続性（成長、連続、再構成の過程）としての教育活動は、根源（本来の在り方）を追求する意味で再び教育目的に戻ってくる。ただし、教育目的自体も経験の循環を通して見直される性質を持つため、その目的がよいものであるかどうかを判断しなければならない。デューイはそれを判別する指標を以下のように示している⁴³⁾。

第一基準：生徒の発達を知っていること

教育の目的は、教育されるべき個人が本来持っている活動力と要求(生得的本能と獲得された習慣を含む)に基づいて作らなければならない。それゆえ、教師は生徒個々人の能力と必要と過去の経験とを賢明に知らねばならない。

第二基準：学習者の能力を自由に発揮させる条件や環境を構成できていること

生徒たちの諸能力を解放し、整えるのに必要な環境がどのように種類であるか示唆しなければならない。教師が目的を一方的にきめ、生徒の活動をそれに順応させるのでなく、生徒の活動を通して成長するのを助けるようにきめねばならない。

第三基準：具体的内在性が表されていること

教育者は一般的で、究極的だと言われている目的に対して、警戒しなければならない。真に普遍的な目的は、現実の生活から遠く隔たったものではなく、個々人の成長を促し、現実の教育活動へ広い展望を与えるものでなければなら

ない。

2-3. 教育価値論

本節では、デューイが教育にいかなる価値を見出したのかについて教育価値論の視点から言及してみたい。

デューイは、「教育の価値」について、以下のように説いている。

デューイは教育的価値が一般に、「本来的価値」(intrinsic value)と「道具的な価値」(instrumental value)とに分けて考えられているという。しかしながら、彼は、カリキュラムをそのように二分化してはならないと主張する。たとえば、学科を考える際、しばしば我々は、学科を本来の価値に係る学科(芸術など)と目的または価値に至る手段となる道具的な学科(数学や英語など)に分割して考える。しかし、彼はカリキュラムをそのように分断的に捉えてはならないという。なぜなら、経験のなかに現れるすべての多様で直接的で本来的な価値に対する統合的な貢献が、学科における道具的・派生的な価値の値打ちを決定する唯一の基準となるからである。デューイによれば、そうした分離的なカリキュラムを通しては現実の生活に根ざした有効な判断は形成されない。このような本質的価値と派生的・道具的価値との分断は、社会集団と社会階級に分立の結果とされる。デューイが求める民主主義的な社会集団における教育においては、さまざまな関心が相互に補強しあい、協同するように、この孤立に対して、戦うように務めるといふ⁴⁴⁾。

以上のような教育的価値をめぐる分断と論争に対してデューイは、経験概念を吟味することで、経験による価値の統合的意義を克服の視座として提起する。では、このような経験の統合性がうまく機能し得るのだろうか。どこに本質的目的と手段とをつなぐ統合的な価値の照準を当てるべきなのだろうか。

デューイの見解に基づけば、それは、そうした価値の問題や価値標準の問題

は、生活への関心に基づく編成という道徳的な問題に帰着する。教育的には、「本質的価値」と「道具的価値」の問題は、経験の広さと豊かさを達成する両輪として経験の内に組み込まれ作動する。この見方をもとに、学校教材や教授法は再構成されていくことが求められる⁴⁵⁾。

最後に、デューイの教育価値論を実現する具体的な方法の特徴について見ていこう。

一つは価値判断の方法として実験主義が用いられる点である。デューイの場合、既成の価値と新しい価値の判断は実験主義の手法に委ねられる。それらの価値が問題状況に対していかに有益であるのかについて、単なる主観的な判断に依存するのではなくて、客観的な証拠を持つことが重視される。

二つ目は、成長と民主主義が中心価値として扱われることである。このうち前者（成長）は、1920年の『哲学の改造』で価値ある目的として述べられる。後者（民主主義）は、田浦（1984）によると、デューイが最も重要な価値と考えるものである⁴⁶⁾。民主主義は、最高の政治制度であり、個人的側面と社会的側面を兼ね備えた最高の生活様式とされる⁴⁷⁾。価値論の観点から言えば、民主主義は、本質的価値と手段的価値の両方を併せ持つとともに、成長という価値の象徴として機能するものと考えられた⁴⁸⁾。

註

1) プラグマティズム(英: pragmatism)とは、「実用主義」あるいは「実際主義」と訳されることがある。パース、ジェームズ、デューイ、ミードが代表的な人物として挙げられる。思想の特徴は以下の通りである。認識論を中核として、形而上学・道徳論・社会理論にまで及ぶ。デカルト以来の内観に基づく認識論を批判して、哲学の基礎を経験に求め、進化論の影響を受けて、経験を「進化」と「実験」によって特色づける。具体的な経験の中で科学の方法を生かすことを目指す。理性や知識が経験の素材あるいは構成要素の位置

に置かれる。人間精神活動に関して、現実の生における具体的な行為の中で精神活動が果たす役割を見る視点に重心を置く。

2) 田浦武雄『デューイとその時代』玉川大学出版、1984年、pp. 13-14, 24-25

3) 田浦(1984)、p. 28

4) 松下晴彦「初期デューイ論理思想とヘーゲル」(『日本デューイ学会紀要』第58号、2017年、pp. 57-66)、p. 57

5) 松下(2017)、同上。

6) 田浦(1984)、p. 44

7) 田浦(1984)、p. 46

8) 田浦(1984)、p. 49

9) 田浦(1984)、同上。

10) 田浦(1984)、p. 37

11) 田浦(1984)、同上。

12) 田浦(1984)、同上。

13) 田浦(1984)、p. 38

14) John Dewey, *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, New York, Macmillan company, 1961年, p. 10. ジョン・デューイ『民主主義と教育(上)』松野安男訳、岩波文庫、1975年、p. 25

15) John Dewey (1961), p. 1. デューイ(1975)、(上)、p. 11

16) John Dewey (1961), pp. 1-9. デューイ(1975)、(上)、pp. 11-24

17) John Dewey (1961), p. 50. デューイ(1975)、(上)、p. 87

18) John Dewey (1961), 同上. デューイ(1975)、(上)、同上。

19) John Dewey (1961), p. 51. デューイ(1975)、(上)、p. 89

20) John Dewey (1961), 同上. デューイ(1975)、(上)、同上。

21) John Dewey (1961), 同上. デューイ(1975)、(上)、同上。

- 22) John Dewey (1961), p. 53. デューイ(1975)、(上)、p. 92
- 23) John Dewey (1961), p. 53. デューイ(1975)、(上)、pp. 91-92
- 24) John Dewey (1961), pp. 101-103. デューイ(1975)、(上)、pp. 162-166
- 25) John Dewey (1961), pp. 104-106. デューイ(1975)、(上)、pp. 168-172
- 26) John Dewey (1961), pp. 106-107. デューイ(1975)、(上)、pp. 172-174
- 27) 田浦(1984)、pp. 90-91
- 28) 田浦(1984)、同上。
- 29) 田浦(1984)、同上。
- 30) John Dewey (1961), p. 102. デューイ(1975)、(上)、p. 164
- 31) John Dewey ,*Experience and education* , New York, Macmillan company, 1938 年, pp. 30-31. ジョン・デューイ『経験と教育』市村尚久訳、講談社、2004 年、pp. 56-57
- 32) ジョン・デューイ『哲学の改造』清水幾太郎・清水禮子訳、岩波文庫、1968 年、pp. 78-79
- 33) John Dewey (1938), p. 30. デューイ(2004)、p. 55
- 34) John Dewey (1938), p. 48. デューイ(2004)、p. 66
- 35) John Dewey (1938), 同上. デューイ(2004)、同上。
- 36) John Dewey (1938), p. 44. デューイ(2004)、pp. 63-64
- 37) John Dewey (1938), p. 25. デューイ(2004)、p. 47
- 38) John Dewey (1938), p. 27. デューイ(2004)、p. 50
- 39) John Dewey (1938), p. 24. デューイ(2004)、p. 46
- 40) John Dewey (1938), p. 28. デューイ(2004)、p. 52
- 41) John Dewey (1938), p. 12. デューイ(2004)、p. 30
- 42) John Dewey (1938), p. 25. デューイ(2004)、p. 48
- 43) John Dewey (1961) , pp. 106-109. デューイ(1975)、(上)、pp. 173-177
- 44) John Dewey (1961), pp. 249-250. デューイ(1975)、(下)、p. 88-89

45) John Dewey (1961) ,p. 248 デューイ(1975)、(下)、pp. 87-88

46) 田浦(1984)、p. 110

47) 田浦(1984)、同上。

48) 田浦(1984)、同上。

A study of Dewey's theory of Educational Essence

Yanan Ren

Graduate School of Humanities and Social Sciences

(doctor's degree program),

Hiroshima University

John Dewey was an American philosopher, psychologist, and educational reformer who was known to be a leading proponent of American pragmatism. He worked in many fields such as philosophy, ethics, and pedagogy. Dewey's thought has influenced education in Japan and China. In this paper, I introduce Dewey's life experiences and consider Dewey's ideological characteristics at each stage of his career. On this basis, I focus on the important parts of Dewey's educational theory and the theory of educational essence. In this section, based on Dewey's original works, *Democracy and Education* (1961) and *Experience and Education* (1938), I concretely clarify Dewey's theory of educational essence. This section consists of three parts: namely the significance of education, the aims of education and the connection between education and experience, and the value of education. In the first part, we can see that Dewey claims education is not preparation for life; education is life itself, and in addition, education is growth. In the second part, I demonstrate that Dewey suggests that the purpose of education is growth. Specifically, I illustrate Dewey's understanding of growth, Dewey emphasizes that growth is supposed to have two aspects, that

is, horizontal growth and vertical growth. In addition, Dewey clarified the distinction between the active and passive sides of experience. Finally, in the last part, I demonstrate how Dewey understands the value of education.