慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	デューイと教育目的
Sub Title	Aims in education and John Dewey
Author	松丸, 修三(Matsumaru, Shuzo)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1979
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.19 (1979.) ,p.43- 49
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00069 57X-00000019-0043

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

デューイと教育目的

Aims in Education and John Dewey

松　丸　修　三
Shuzo Matsumaru

John Dewey attacked the dichotomy between means and ends and treated the latter as 'means in present action' or 'process of transforming the existent situation'. As to education, meanwhile, he denied ends outside of the educational process to which education is subordinate and considered the educational process as the process of continual reorganizing or reconstructing.

In this article I have tried to describe his view on aims in education, and then to examine the vagueness of his theory on aims in education.

はじめに

「教育目的」が問題として取り上げられている場合，問題とされているレベルについて一応次のような区別立てをすることができると思う。

(1)「教育目的は何か」(教育目的の具体的内容) を主体的に主張しているレベル。

(2)「『教育目的』とは何か」についての主体的理解を主張しているレベル。……教育目的観

(3)さらに，(1)および(2)ですでに主張されていることを，その主張者自身又は他者が事実として重ねて検討しているレベル。……(メタ) 教育目的論

本稿は，デューイ (John Dewey, 1859～1952) の「教育目的」[1] とは何かについての主体的理解――上の分類で言えば(2)のレベルの問題――を主として問題とし彼の教育目的観を「過程的教育目的」観として特徴づけようとするものである。またその上で，(1)のレベルの問題等に関連するデューイの若干の吟味を試みる。

I. 幾つかのモデルとの比較

デューイの教育目的観についての幾分詳細な検討はIIで試みる。ここでは，教育目的についてのデューイの見解を，上の区別立てをあまり意識しないで取り上げ（主に(2)および(3)のレベルの見解を取り上げることになろうが)，その特徴を大づかみに明らかにしておきたい。そのために，R.S. ピータースが用いている二つのモデル[2] (このモデルは教育のモデルであるが，私たちの視点を限定することによって，教育目的観のモデルと考えてみることもできる) を借用し，それらのモデルとデューイの見解とを比較することによって，上記の特徴を明らかにする。

ピータースが用いているモデルは次の二つである。ひとつは「技術における目的への手段というモデル」(the model of the means to ends in the arts)，もうひとつは「意図と計画のモデル」(the model of purpose and planning) である。

この二つのモデルに関してピータースが述べていることを，極力彼の言葉を使いながら簡単に要約しておこう。第一のモデルは，ケーキをつくるために小麦粉をこねたり，橋をかけるために鋼鉄を溶接するといった，ものを制作したり生産したりすることになぞらえたモデルである。言い換えれば，(Aケーキをつくるとか B 橋をかけるとかの) あらかじめ計画された目的に手段を適用するというモデルである。このモデルを採用した場合，

私たちは価値あるものとしてかけるべき橋や向かうべき港に相当するものを追求することになり，教育という仕事の全体は，それらの追求されたものに基づいて橋をかけたり旅をしたりする仕事と同じだと考えられることになる。(つまり，このモデルで教育が考えられている場合には，教育とはあらかじめもちこまれている範型としての人間型に従って子どもを外部から一方的に形成することだ，と考えられていることになる。) 第二のモデルは，ある別の状況に至ることを意図してあることを行なうという「意図と計画のモデル」である。この場合の意図と計画とは，大人のそれではなく子どものそれである。ピータースはこのモデルについては詳しい説明を加えず，J.J.ルソーの次の言葉，「初めから何もしなかったら，教育的な神童がうまれていたであろう。」(傍点は引用者) を引用してこのモデルを象徴させている。

ピータースの言葉をかりての要約だけでは理解に不十分なので，以下，筆者の「教育目的」への関心に従って若干の補足をしておく。第一のモデルでは，「かけるべき橋」や「向かうべき港」にたとえられているものが教育目的として理解されていることになろう。また「かけるべき橋」や「向かうべき港」という言い方がすでに示唆しているように，このモデルでは目的そのものが最優先されているのであり，しかもそれらの目的は到達すべき最終的なものとして把えられているのである。「染めつけ」，「訓練」，「指導」など多様な方法像がえがかれるにしても，それはそれらの固定された最終的な教育目的を実現する単なる手段としての意味しか与えられてはいない。第二のモデルは，教育を子どもの内部からだけの発達とみたモデルである。このモデルでは，自発性や自主性といった子どもの内的な動きがとりたてて尊重されているのであり，子どもの外部からの働きかけを一切容認せず，親や大人が外的につくった目的も設定しはしない。ルソーに即して言えば，子どもの「自然」が実現されるべき価値 (目的) だということになる。

では，こうしたモデルと比較した場合，デューイの見解はどこが異なっているのか。

デューイは，「伝統的」な教育に不満を抱き新しい教育理論を提案しようとしたとき，そもそも彼が言うところの「伝統的」教育をどのように把え，それのいかなるところに問題点を見出していたのであろうか。とりわけ教育目的観についてはどうであったのか。かなり晩年の著作に属する『経験と教育』(1938 年) では，この点に関して次のように述べている。「伝統的な組織は，上からの，また外部からの賦課を本質とするものである。それは，成熟にむかって徐々に成長しつつあるに過ぎないものに，大人の標準，材料，方法を賦課している。」(3)

この一文を分析すると，デューイには次のような認識と判断があったことがわかる。

(1)子ども (未成熟者) を徐々に成長していく (しつつある) ものとする認識。

(2)「伝統的」な教育組織 (端的には学校) は，上からの，また外部からの賦課を本質としている，例えば大人の標準を賦課している，という認識。

(3)(1)の認識と(2)の認識とを踏えてなされた「伝統的」な教育組織に対する否定的判断。

こうして「伝統的」な教育組織を否定したデューイは，例えば，「伝統的」教育における「静的な目的」(static aims)(4)，つまり親や教師によって子どもの外部から一方的に与えられる固定した目的に対して，「学習過程において学習者の活動に方向をつける (教育) 目的の形成に，学習者が参加することの重要性」(5) を教育理論の要点として提案している。こうして教育目的についてのデューイの見解 (教育目的観および論) は，「かけるべき橋」や「向かうべき港」に相当するもの，つまり子どもの外部から与える最終的な目的を求める第一のモデルに対して，明らかに否定的な内容をもって展開されている。

ところで，子ども (学習者) の尊重という理論上のこうした傾向にもかかわらず，そのことがデューイにとって，親や教師など要するに成熟者が子ども (未成熟者) に対して「指導的な価値」(directive value)(6) をもたないということにはつながらなかった。むしろ事情は反対である。デューイが論じようとしている教育目的は，親や教師などがもっているそれである(7)。この点で，デューイの見解は，外部からの働きかけ或いは指導を否定した第二のモデルとも明らかに異なっている。デューイの見解のこうした特徴について，および第一のモデルさらには第二のモデルとも異なるがゆえに彼にとって立論上の問題となった点については，次の文を引用しておこう。

「(新しくデューイが提案しようとしている教育は——引用者注) 伝統的学校に常にみられる以上に，成熟者と未成熟者との間の一層多様なまた一層密接な接触 (contacts) を意味するので，従ってまた，少なくなるどころか一層多くの，他人による指導(guidance) を意味している。そこで問題は，これらの接触をどうしたら，本人の経験によって学習するという原理を侵害することなしに成立させ得るかということになる。」(6) (傍点は引用者)

II. デューイの教育目的観の特徴

以上，ピータースによって示された二つのモデルとデューイの見解との基本的な相違点について述べてきた。そこで次に，こうしたデューイの見解をあらためて問題にすると，デューイの教育目的観はどのような特徴をもっているといえるであろうか。

私は，デューイの教育目的観は「過程的教育目的」観とでもいうべき特徴をもっていると考える。以下，何故このように特徴づけをするのかについて述べることにする。

デューイは『民主主義と教育』(1916 年) において，「教育の過程はそれ自体を超えるいかなる目的ももってはいない。」(8) と明言したが，この文章は次の二つの意味をもっている。

第一は，教育の外部にあって教育を支配する目的や価値に対してデューイは否定的であるということ。つまり，一部には，教育それ自体は何も固有な目的をもたず，それは単に他の領域（たとえば経済や宗教など）の価値を目的として実現していく手段としての社会的過程にすぎないのだ，という見解もある(9) が，デューイはこうした考えを明らかに否定したと考えられる。言い換えれば，教育は教育以外に従属するものをもたないと考えた。

第二には，デューイは教育の過程と目的とを同一視したということ。こうした考えは，デューイの教育観と密接に関係していることは言うまでもない。デューイは前述の「教育の過程」をどのように理解していたのか。同じく『民主主義と教育』において，「教育の過程は，連続的な成長の過程である」(10) と一応の定式化をしたあと，次の定義――「教育とは，経験の意味を増加させ，その後の経験の進路を方向づける能力を高めるように経験を改造する，或いは再組織することである」(11) を教育の「専門的定義」として採用していることはすでによく知られている。このように，教育の過程とは連続的な成長の過程，或いは連続的な改造，再組織の過程だと考えたデューイにとって，前述の「教育は教育以外に従属するものをもたない」は，より正確には，「教育はより以上の教育以外に従属するものをもたない」(12) でなければならなかった。こうしてデューイにおいては，教育の過程と目的とは別のものではなく同じものとして把えられたのである。重ねて言えば，デューイにおいては，教育を外部からだけの形成と考えた第一のモデルが，「かけるべき橋」や「向かうべき港」に相当する固定した範型としての教育目的を追求するのとは異なって，また，教育を内部からだけの発達とみる第二のモデルに従って，子どもの「自然」を実現されるべき価値（目的）として固定するのとも明らかに異なって，未成熟者（子ども）のより一層の成長，或いは教育過程そのものが教育の目的だと主張されているのである。

ところで，デューイが教育の過程と目的とを同一視する見解をとったという事実ばかりでなく，この事実が，他の多くの教育思想家の教育観および教育目的観と比較した場合に，デューイに特別の地位を与えなければならないほどの特徴をもたらしていることもまた十分注目されなければならない。この点，同書の第五章および第六章において，デューイ以前の代表的な教育観――準備説，開発説，形式陶冶説，さらには精神形成説，文化的反復説――をとりあげ，それらの見解の一面性を批判した際，デューイの教育観とデューイが吟味を加えたそれらの教育観との本質的な相違について，それは「前者が目的（結果）と過程とを同一視することである」(13) と自ら述べていることに特に注意をしておきたい。

前述の第一の意味は「教育の自律性」に関係するものであるが，この点をここで特に強調する必要はないと思う。むしろ，デューイの教育目的観を特徴づけている第二の意味にとりわけ注目し，そうした特徴を「過程的教育目的」観と呼ぼうとしているわけである。

このような特徴づけに関連して，デューイのこうした「過程的教育目的」観をささえていた思想的な契機についても簡単にふれておきたい。

①まず，「固定した目的」(fixed end)――「通俗的な『理想』という観念全体に染込んでいる」ような，「活動を超えたところにあって私たちが目指すべき」(14) だとされる固定した目的――の否定ということが注目される。

デューイの哲学上の立場をあらわすものとしてプラグマティズムの名をあげることは，決して不当なことではないであろう。岡田雅勝氏は，このプラグマティズムの特性を「行動主義的観点と科学的方法」という二つの観点から把えることができるという(15)。事実デューイは，科学的思考における方法の変化を主な背景としながら哲学の再構成を試みているが，彼は，それまでの哲学者たちが信じていた世界が「固定的なもの，不動のものが，動くもの，変化するものに対して質においても権威においても優っている」(16) と考えられた「閉じた世界」であったことを指摘し，近代科学の世界は，固定性という留め金が外された「開いた世界」と考えられるべきであることを主張している。併せて，固定された目的という把

え方の否定に並行して，いわばその代案ともいうべき独自の新しい目的観——その基本的な特徴は，目的を「行動の内部で生じ，行動の内部で機能する」(14)ものとして把えようとするところにある——を積極的に展開しているのである。

では，デューイは「目的」を具体的にどのように把えなおしたのか。デューイの理論に特有なしかも重要な位置をしめていると思われる次の二つの用語——「見通されている目的」(end-in-view) と「手段と目的」(means and ends)(17) のそれぞれについて解釈を加えることによって，この点を明らかにしておこう。

a. 「見通されている目的」

デューイは，教育上の目的を主題として論ずる場合には aim 又は purpose を用いている(18)(例えば，『民主主義と教育』の第8章 Aims in Education,『経験と教育』の第5章 The Meaning of Purpose)。だが，教育という文脈をはなれて目的の性質そのものについて論ずる場合には，その性質をよくあらわすものとしてend-in-viw を用いている(19)。また『経験と自然』(1925年) では，aim, purpose, end-in-view の三者を同格に扱っている(20)。ここに，end-in-view こそ，デューイの目的 (aim, purpose) 観を端的に表現している用語であると考えられるわけであるが，aim および purpose と end-in-view はどう関係しているのであろうか。まず，『民主主義と教育』および『経験と教育』の中から次の部分を引用しておこう。

「目的 (aim) とは，整然と順序づけられた活動，ある過程を次第に完成していくという秩序をもった活動を意味する。一定の時間を要し，その時間の経過の中で累積的に成長していくような活動があるとすれば，目的 (aim) は，結末すなわち起こりうる終結を前もって予見することを意味するのである。」(21)

「目的 (purpose) は，衝動の実行から生じてくるであろうところの結果の予見を含んでいる。」(22)(傍点はいずれも引用者)

これらの引用文から，デューイが通常「目的」として考えられている活動の外部から与えられる目的を否定していることは，一層明確に知られるであろう。こうした外部的目的は，その目的とされているものだけが強調されるが故に，デューイにとっては，行為が行われる現実の状況の諸条件（教育という文脈で言えば，学習者の要求や能力など）を観察したり行為の結果を検討することから注意力をそらせ，それらの働きの知的創造性を鈍らせる元凶ですらある。デューイにとって本来的な意味での目的とは，前の引用文が示しているように，活動における「予見された結果」を意味しているのであり，この意味で，目的とは「見通された目的」(end-in-view) なのである。

またデューイによれば，end-in-view としての目的は，「活動に意味を増し加えるためと，活動のその後の流れを導くためとに使われる」もので，「行動の上での再方向づけの枢軸」(23)にほかならないのである。

b. 「手段と目的」

手段と目的との区別は便宜上のものでしかない。前述のように，活動の内部に生じ，活動の「進路を形成する計画」(20)として機能する「見通された目的」は，厳密な意味で現在の行動の上での一つの手段」(24)である。目的が手段に変えられることによってはじめて目的は具体的となり，またそのような目的を使って諸事情を望ましく変更しうるところに目的の正当な価値がある。従って，目的が活動の内部で機能している限り，目的と手段は分離しているものではない。デューイによって「手段と目的とは，いずれも同一の事実 (reality) につけられた二つの名前にすぎない」(25)といわれる理由がここにある。デューイによれば，「自分たちがしている活動の未来の方面を示すとき目的と呼び，現在の方面を示すとき手段と呼」(26)んでいるにすぎない。

②さらに，前述の第一のモデルとデューイの見解との相違点が示唆していることを，特に人間型という観点から整理をすると，善い人間の型を固定しておき，それに基づいて子どもを外的に形成するという考え方と，その根本のところでデューイは意見を異にしている。つまり，そうした固定された善い人間の型の否定である。

デューイは，『哲学の改造』(1920 年) の中で，道徳的意味で「悪い人間というのは，今まで善であったにせよ，現に堕落し始めている人間，善が減り始めている人間のことである。善い人間というのは，今まで道徳的に無価値であったにせよ，善くなる方向へ動いている人間のことである」(27)（傍点は引用者）と述べている。だがこの文章は，単に道徳の領域においてばかりではなく，デューイが教育の過程と道徳の過程とを同一視している（なぜなら，後者も経験改善の継続的進行であるから）(28)ことを考慮にいれて，彼が教育上「善い人間」の像をどのように把えていたかをも示唆していると考えてよいであろう。「過程的教育目的」観という特徴づけに関連して，デューイが「善い人間」の像をこのように把えていたことも十分注目されるべきだと思う。

こうしてデューイは，未成熟者（子ども）を何かある

固定した結果に到達させようとするのではなく，成長しつつある未成熟者(子ども)，善くなる方向に動きつつある未成熟者（子ども）にふさわしい教育目的を考えようとしたところに，言い換えれば，教育目的を「到達すべき終点」としてではなく，未成熟者（子ども）の「経験」の「現在の状況を変えて行く積極的な過程」(29)（傍点は引用者）或いは（連続的な）手段として考えようとしたところに大きな特徴をもっている。本稿で「過程的教育目的」観というのは，このような意味においてである。

III. 若干の考察——曖昧な点の明晰化

Ⅰの考察で明らかになったように，デューイは第一のモデルおよび第二のモデルとは基本的に異なったモデルで教育を把えようとしている。だがデューイの場合ですら，彼の新しいモデルの理論的構想の試みには曖昧な点が残っていると指摘される場合がある。

本稿では十分な考察を加えるだけの余裕はない（今後の課題としておきたい）が，教育目的についての議論に関連してデューイに内在していると考えられる問題点（曖昧な点）として，次の点を指摘しておいてよいと思われる。

①第一に注目しておきたいことは，T.H.B.ホリンズが述べているように，「デューイは彼の（教育）目的……を明示してはいないこと」，つまり「教育目的」について多くの言明をしているにもかかわらず，結局，「彼の(教育)目的が推測されなければならないことが通例批判される」(30) ということである。（引用文中に示されているような批判がはたして「通例」であるかどうかについての検討は，一応ホリンズに従っておく。）ホリンズ自身も，デューイは彼が考えている教育目的を明らかにする必要がある(31)，と「通例」的見解に同意を表明している。ところでこうした批判は，「はじめに」での分類に従えば，(1)項の問題に関してのデューイ自身の見解が不明瞭である，という批判として理解してよいであろう。

こうした批判については，次のような事情が考慮されるべきである。

第一に，デューイには民主主義的信念があった。従ってそうした信念から，彼が教育者に外部から教育目的を与えることを不適当と考えたであろう(32) こと。またそうした考えと並行して，M.A.ホワイトおよびJ.デューカーが指摘しているように，「デューイは本当は，先生方が自分たち自身の（教育）目的を工夫し，それらをつくり変えていくものと考えていた」(33)と思われること。第二に，デューイは，教育目的の言明はその時の「状況(situation) の欠陥や必要に基づいて」(34) なされると考えていた。従って，一般的な教育目的についての議論と，教育者が個々の状況に応じて教育目的として何を強調するかは別問題だ，と考えていたと思われること。第三に，デューイの教育目的観は「過程的教育目的」観ともいうべきものであった，それ故，こうした立場とは基本的に異なる立場から批判が生ずるのは必然的である。従って，デューイに即しての内在的批判であるならば，「過程的教育目的」という彼の特徴を十分心得た上でなければならないと思われること。

第一および第二の事柄は，デューイ自身が考えている教育目的が明らかにされてはいない，という批判に対して，デューイの考えを極力忖度してその理由づけを試みたものである。だが，第三の事柄をも含めてこれらの諸事情が十分考慮されたとしても，教育目的についての議論に関連して，デューイには残された問題或いは曖昧な点があったと思う。

その第一は，『民主主義と教育』において，デューイは，すべてのよい教育目的に見出される特徴を三点に分けて述べている(35)。要約すれば次のような内容である。

(1)教育されるものが「本来もっている活動力および要求に基づいていなければならない。」

(2)「柔軟な」(flexible) ものでなければならず，「教育をうけているものの活動に協力する方法に翻訳することができるものでなければならない。」

(3)普通の意味で一般的な教育目的といわれているもの——「抽象的」で「手段から切り離された」究極的な目的——に警戒しなければならない。かわって，「より多くの結果（関連）を考慮させる」，すなわち，手段についての観察をより柔軟にさせ，またその観察の視野を拡大させる「真に一般的な（教育）目的」でなければならない。

以上の三点を全体的に見渡すと，「よい教育目的」の特徴と言いながら——この問題は，ごく普通に考えれば「はじめに」で分類した(1)項の問題，つまり教育目的の「よい」内容に関する問題と考えられるであろうが——実際には，教育目的を設定する際の「よい」方法を問題としていることに気づかれるであろう。（こうした点にデューイのユニークさがあらわれている。）

だが，すでに述べたように，デューイは教育目的を，未成熟者(子ども)の「経験」の「現在の状況を変えて行く」過程或いは（連続的な）手段として考えようとしていた。しかしその場合，デューイ自身が述べていることに従えば，「あらゆる経験が本当に教育的である，或い

は等しく教育的である，ということを意味しない。」なぜならば「ある経験は非教育的である。」「万事は，持たれる経験の質にかかっている」のである(36)。こうした問題の解明は，以上のような教育目的を設定する際の「よい」方法の特徴を明らかにすることで事足りるのかどうか。足りないとすれば，デューイは「経験の質」といった新たな問題に十分答ええたのかどうか。

第二に，教育目的の具体的内容の問題は，言うまでもなくすぐれて価値の問題でもある。しかしホリンズは，デューイは「経験的言明」(empirical statements) と「価値的言明」(value statements) の論理上の地位をはっきりと区別してはいなかった，と指摘している(37)。この指摘の内容は慎重に検討されるべきだと思う。だが，ホリンズのこの指摘の正当性を一方で保留しながらも，他方でこの指摘を敢て適用してみるならば，このことが，上の第一の問題をも含めて，教育目的についてのデューイの議論——特に価値的側面に——ある種の曖昧さをもたらす原因になっているように思われる。

②第二は，教育目的設定の方法——より厳密には，教育目的を設定する場合に考慮にいれるべき教育を進行させる上での方法上の原理——の前提となっていると考えられる子ども（人間）観の問題である。

W.フランケナは，教育とは何であるかについていろいろ異なった見方があるが，その違いは結局，どんな性向 (dispositions) を，誰によって，誰に，どのような方法で，の四つの要件をどう考えるかの違いから生ずると主張した(38)。しかし，教育をどのようなものとして考えるかにあたっては，より厳密には，これらの要件に先駆けて，そもそも子ども(人間)をどのようにみておくかが問われていなければならないと考えられる。しかも子ども（人間）を単なる容器（いれもの）とみるか，或いは何らかの内的動きをもつものとしてみるか，さらにはその内的動きをどのようなものとして把えるか等で，教育や教育を進行させる方法のイメージもおのずと異なってこざるをえないと考えられるのである。

ところでデューイは，Ⅰでの分析が示すように，子ども（未成熟者）について「徐々に成長していく（しつつある)」と認識をしていた。そしてこの故にこそ，「(教育）目的の形成に学習者が参加すること」を教育を進行させる上での方法上の原理の一つとして容認したと考えられる。(こうした原理の容認が，教育目的設定の方法についてのデューイの理論をどのように規制しているかは，先程の「すべてのよい教育目的に見出される特徴」の特に(1)および(2)をみれば明らかであろう。）この意味で，デューイの「成長」概念は彼の教育理論を統一している重要な概念であることは言うまでもない。だが，前述のような考えから，デューイの論理の道筋を逆に辿って彼の「成長」概念そのものを問題にした場合，子ども(人間)の成長の何であるかが，例えば環境と相互作用をしているといった事柄以上には必ずしも明瞭ではないように思われる。この点，環境とのその相互作用を，例えば「善くなろうとしている」(39)が故の相互作用と把えることによって，「(教育）目的の形成に学習者が参加すること」を積極的に容認しうることになるのではないのか。

前述の「環境と相互作用をしているといった事柄以上には必ずしも明瞭ではない」というデューイ理解を含めたこうした点については，慎重な検討に値すると考える。

結　び

以上，デューイの教育目的観を主として問題とし，それを「過程的教育目的」観と特徴づけ，その論拠を述べてきた。またさらに，教育目的の議論に関連してデューイに内在していると考えられる若干の問題点（曖昧な点）を明らかにしてきた。本稿は，もとより，「問題点」を含めた上記の点についての概略的なスケッチにすぎない。

このスケッチをさらに深化させ，デューイを一つの手懸りとして，子どもの現在の状況をより善くかえて行く（連続的な）手段としての教育目的がどのようにして設定されるのか，さらに（論理的にはそれ以前の問題になるが）教育目的は必要であるのか必要でないのか，等について考察を加えたいが，これらは後日の機会にゆずらなければならない。

注

(1)　日本語では，これに類似する言葉に「教育目標」がある。神力甚一郎氏によると，教育目的と教育目標は「全体として一つの階層的組織をなしている」が，普通は「その階層の比較的上段に位する高次の，一般的ねらいが教育目的」と呼ばれ，「比較的下段に位する身近な目当てが教育目標」と呼ばれているという。(神力，松本編『現代教育学』昭・44，87頁）だがこうした見解に従った場合でも，どこから「上段」に位しどこから「下段」に位するかを厳密に規定することはむずかしい。こうした事情を反映してか，デューイの著作の翻訳にあたって，同一の原語 (aim) が訳者によって異なった日本語(目的，目標）に訳出されている場合がある。

教育目的と教育目標を使いわける必要があるの

か，或いはどのように使いわけるべきなのか，等についての慎重な検討の必要を感じるが，ここではその余裕はない。本稿では，とりあえず「教育目的」という言い方を一貫して使用しておきたい。

(2) R. S. Peters, authority, responsibility and education, 1973, P. 128 今のところ本書全体の邦訳はないが，一部所収論文が邦訳されている。白石克己訳「教育者に目的は必要か」(村井実『原典による教育学の歩み』昭·49，に所収) ピータースからの引用にあたっては，白石氏の邦訳を参考にした。

(3) J. Dewey, Experience and Education, 1971, PP. 18-19 (原田実訳『経験と教育』昭·49，5頁 デューイからの引用は，引用の都合上，適宜言葉使いをかえた場合がある。以下同じ。)

(4) *Ibid.*, P. 20 (邦訳書7頁)

(5) *Ibid.*, P. 67 (邦訳書69頁)

(6) *Ibid.*, P. 21 (邦訳書9頁)

(7) J. Dewey, Democracy and Education, 1966, P. 107 (松野安男訳『民主主義と教育』上巻，昭·50，174頁) 参照。

(8) *Ibid.*, P. 50 (邦訳書上巻，87頁)

(9) 中内敏夫他代表編集『現代教育学の基礎知識(1)』昭·51，46頁参照。

(10) J. Dewey, op. cit, P. 54 (邦訳書上巻，93頁)

(11) *Ibid.*, P. 76 (邦訳書上巻，127頁)

(12) *Ibid.*, P. 51 (邦訳書上巻，89頁)

(13) *Ibid.*, P. 78 (邦訳書上巻，130頁)

(14) J. Dewey, Human Nature and Conduct, 1957, P. 207 (東宮隆訳『人間性と行為』昭·46，176頁)

(15) 伊藤勝彦編『知性の歴史』昭·50，271頁

(16) J. Dewey, Reconstruction in Philosophy, 1972, P. 54 (清水幾太郎，清水禮子訳『哲学の改造』昭·45，52頁)

(17) これらの用語は，『人間性と行為』(特に第一部第二章および第三部第六章) と『経験と自然』(特に第三章) においてしばしば使われている。

(18) デューイは aim と purpose を区別せず，ほぼ同じ意味で使用しているように思われる。しかし，「aim と purpose は同じ概念群に属するが，両者には微妙な違いがある」ことを理由に，目的概念についてのデューイの取り扱い方には「弱点がある」ことが指摘される場合がある。こうした指摘については次の論文を参照。R. S. Peters, 'Aims of Education ——A Conceptual Inquiry,' in R. S. Peters (ed.), The Philosophy Of Education, 1973, P. 12

(19) 例えば，J. Dewey, Human Nature and Conduct, P. 209 (邦訳書 177頁) 参照。

(20) J. Dewey, experience and nature, 1958, P. 101 (帆足理一郎訳『経験と自然』昭·47，85頁

(21) J. Dewey, Democracy and Education, P. 102 (邦訳書上巻，164頁)

(22) J. Dewey, Experience and Education, P. 67 (邦訳書 70頁)

(23) J. Dewey, Human Nature and Conduct, P. 209 (邦訳書 178頁)

(24) *Ibid.*, P. 210 (邦訳書 178頁)

(25) *Ibid.*, P. 35 (邦訳書 30頁)

(26) J. Dewey, Democracy and Education, P. 106 (邦訳書 上巻，171-172頁)

(27) J. Dewey, Reconstruction in Philosophy, P. 176 (邦訳書 153頁)

(28) *Ibid.*, P. 183 (邦訳書 159頁)

(29) *Ibid.*, P. 177 (邦訳書 154頁)

(30) T. H. B. Hollins, 'The Problem of Values and John Dewey,' in T. H. B. Hollins (ed.), Aims in Education, 1964, P. 103

(31) *Ibid.*, PP. 103-104

(32) M. A. White and J. Duker, Education, 1973, P. 36 参照。

(33) *Ibid.*, P. 36

(34) J. Dewey, Democracy and Education, P. 111 (邦訳書上巻，180頁)

(35) *Ibid.*, Chap. 8 (邦訳書上巻，第8章)

(36) J. Dewey, Experience and Education, P. 25, 25, 27 (邦訳書 14, 14, 16頁)

(37) T. H. B. Hollins, op. cit., P. 97

(38) W. Frankena, 'The concept of education today,' in J. F. Doyle (ed.), Educational judgements, 1973, PP. 20-21

(39) 村井実『新・教育学のすすめ』昭·52，第四章参照。