

# デューイにおける学校改革と公共性の再構成 — 1930年代の民主主義の教育を中心にして—

上野正道

## School reform and the reconstruction of the public in John Dewey: Current implications of education for democracy in the 1930s

Masamichi UENO

The aim of this paper is to clarify John Dewey's design of the school reform and his reconstruction of the concept of the public from the perspective of his 1930s theory of education for democracy. He attempted to reconstruct traditional liberalism by drawing on his earlier theories of radicalism. His radicalism lies in his criticism of traditional liberal descriptions of the public, which emphasized the market-centered school system and bureaucratic control of welfare state education. He tried to build a theory of radical democracy, which was based on ideas of public participation and deliberation. For him, democracy was not limited to formal systems or procedures, but defined as an intrinsic part of social and individual life. By redefining the liberal theory of democracy, Dewey aimed to construct his concept of the public, so it reflected social action and face-to-face communication, creativity, and cooperation.

Dewey was dedicated to innovative school reforms that were based on a vision of democracy and the public. In *Liberalism and Social Action* (1935), he insisted that the first object of liberalism as radicalism was the reconstruction of education. This topic was embodied in many articles, which he had written in various journals such as *Social Frontier*. In light of the reciprocal relationship between democracy and education, Dewey tried to develop schools as an agency for social and cultural construction, by using radical education methods that enabled teachers and students to participate in social activities. He laid great importance on how democracy was a way of living together and believed that networks between many different agencies comprised the public nature of schools and the education system.

## はじめに

今日、教育の公共性をめぐる論議が活性化している。1980年代以降のアメリカや日本において、学校の公共性を理論的、実践的に主導してきたのは、ネオリベラリズムを基盤とする改革の系譜である。この思潮は、1930年代以降のリベラル・デモクラシーの思想を批判的に継承して、学校に選択と競争の市場原理を導入し、教育の私事化、自由化を促進すると同時に、愛国心や共通教養を推進する保守的な性格を強めている<sup>1</sup>。例えば、アメリカのネオリベラルの代表的論客であるチャブ (John E. Chubb) とモー (Terry M. Moe) は、20世紀前半に構築された教育の国家的、官僚的システムに今日の諸悪の根源を求め、学校の市場化をそのオルタナティブに位置付けて、競争と選択に基づく学校改革を積極的に推進している<sup>2</sup>。80年代以降の日米英の政策に共通しているのは、福祉国家型の民主主義に対するシニシズムであり、福祉国家の対極に19世紀型の市場主義的なりベラリズムを指図して、自由市場と競争への過大な信頼を置いている点である。そこでは、リベラリズムは、民主主義、権利、市場を基軸にして、それらの概念が相互に矛盾のない仕方で結合し発展するものとして認識されている<sup>3</sup>。

だが、リベラリズム、市場、民主主義といった観念は、果たして相互に予定調和の関係にあるのだろうか。そもそもリベラル・デモクラシーの思想形成期において、いかなる形の公共性を樹立する方向性があり得たのだろうか。その中で、学校の公共性は、どのようにデザインされ構想されていたのだろうか。

1930年代のアメリカのリベラリズム思想の転換期において、デューイ (John Dewey, 1859-1952年) は、革新的な民主主義と公共性のヴィジョンを提示していた。デューイは、レッセフェール (laissez-faire) の市場主義とニューディール (New Deal) の福祉国家という伝統的なりベラリズムを象徴する二つの社会形態を批判した。彼は、リベラリズムが歴史的に民主主義とコミュニティを衰退させてきたと指摘し、民主主義の蘇生を求めて新しい公共性の構築を探索した。『リベラリズムと社会的行為』(1935年)の中で、「リベラリズムはラディカルにならねばならない」と論じ、自らの立場を「ルネサンス・リベラリズム (renascent liberalism)」と名付けている<sup>4</sup>。そして、民主主義を「生き方の問題 (a way of living)」と定義することによって、公衆のコミュニケーションの行為と活動に基づく公共性の再構築に取り組んだ。特に、学校は、社会の形成と文化の創造を担う公共性の中心的な「エージェンシー (agency)」としての位置づけを与えられていた。

デューイは、リベラリズムを「ラディカリズム (radicalism)」において徹底させようとした。30年代の彼は、リベラリズム論に多くの研究を費やしている。それは、『リベラリズムと社会的行為』に限らず、「リベラリズムの未来」(1935年)、「リベラリズムの意義」(1935年)、「リベラリズムと平等」(1936年)、「リベラリズムと市民的自由」(1936年)、「リベラリズムを支持するリベラル」(1936年)など、多数の小論につけられた題名からも理解できる。彼は、リベラリズムを根源から問い直し、民主主義と公共性を構築する方途を探索したのである。

デューイの「ラディカリズム」に関して、佐藤学は、それが「リベラリズムに対する最もラディカルな批判者であると同時に最もラディカルな擁護者でもあった」点に求められるとみなしている。佐藤によれば、デューイがリベラリズムを批判するのは「リベラリズムが個々人を原子へと解体し、人々の経験を基礎とする共同体的な絆と民主主義の倫理と公共圏を破壊する」からであり、一方、リベラリズムを擁護するのはそれが「個性の可能性を自由に表現し、多様な人々が共に生活する民主主義を実現する基礎となるからである」と言う<sup>5</sup>。ウエストブルック (Robert B. Westbrook) もまた、30年代のデューイの民主主義思想と実践を「民主主義的社会主義 (democratic socialism)」と特徴づけた上で、それが「リベラルの悪しき伝統から良き伝統を区別」するものだと主張する。ウエストブルックによれば、リベラリズムの「良き伝統」とは「自由、個性、そして探求、議論、表現の自由といったリベラルに中心的な三つの価値」であり、その反対に「悪しき伝統」とは「リベラリズムと資本主義の正当化との偶然的な結合」であったと述べる<sup>6</sup>。また、ライアン (Alan Ryan) は、30年代のデューイが年金制度や保険制度の確立を擁護した点に着目して、彼の思想を福祉国家型の「進歩的リベラリズム (advanced liberalism)」とみなして論じている<sup>7</sup>。

本論文では、1930年代のデューイの学校改革と公共性の主題を取り上げて、ラディカルな民主主義の思想に基づく彼の公教育の構想を検討する。これによって、今日、主流のリベラリズムに対する批判的、発展的視座を獲得し、学校の公共性を再構築する方略を探究することを課題にしている。まず、30年代のデューイにおける伝統的なりベラリズムへの批判を考察する。その上で、民主主義と公共性の原理に基づく革新的で創造的な学校のヴィジョンに迫ることにしたい。

## 1. リベラリズムの概念とその再定義

### 1) 市場主義的リベラリズムへの批判

デューイは、リベラリズムの伝統を批判し、民主主義に基礎を置く公共性を構築する方途を探索した。彼は、次のように主張する。

「今やリベラリズムはラディカルにならねばならない。ここで言う『ラディカル』とは、既成の制度における徹底的変化と、それに対応する活動の必要性を認識することを意味している」<sup>8</sup>。

デューイによれば、当時のアメリカの状況は「実際の状況が志向する可能性」と「現状」との間の「隔たり」が極めて大きく、そのため「部分的な政策」を展開するだけでは十分でないと言う。包括的な計画を構築する社会的な理念と行動のない、その場限りの対応で悪弊を処理する「改革」は、事象の制度的組織化を本質から行う「再形成」とは根本的に異なるものであり、「変化を生み出す過程は斬新なもの」であるべきだと考えられていた<sup>9</sup>。

だが、デューイの言う「現状」とは何か。そして、それはどのような意味で「再形成」を必要とするものであったのか。彼はまず、伝統的なりベラリズムがレッセフェール型の市場主義を主導するこ

とによって、民主主義とコミュニティの衰退を招き、公共性を危機に陥れていることを見て取っていた。すなわち、政治的なものに対する経済的なものの優位を強調する論理を、リベラリズムの「現状」として解釈しているのである。この歴史は、ロックから古典派経済学、そして福祉国家思想へと至る展開の中に見出すことができる。

デューイは、ロック（John Locke, 1632-1704年）に見られる初期リベラリズムに、後の市場主義リベラリズムの到来を招く思想的基盤が準備されていたと主張する。彼によれば、ロック流のリベラリズムとは「政府を社会的諸関係の政治機構に優先する個人の権利を保護すべく設けられたものだ」とみなす立場であり、この「権利」の思想は、「1世紀後、生命、自由、及び福祉追求の権利として、アメリカ独立宣言に要約された」と述べる。デューイはまた、ロックにおいて「自然権」の中でもとりわけ「所有権」が強調されたことを取り上げ、それは「個人がその労働を通して、それまで誰にも属していなかった自然の対象に交わったという事実に起因している」と言う。初期リベラリズムにおいて、政府は個人に備わるこの「自然権」としての「所有権」を保護するのが務めだと考えられていた<sup>10</sup>。

「この哲学の全体的な調子は、個人主義は組織化された社会的行為と対立するという意味において、個人主義的である。それはただ単に時間的順序においてだけでなく、道徳的権威という点でも、国家に対する個人の優位を主張した」<sup>11</sup>。

ここでは、リベラリズムの伝統によって、個人と社会とを二項対立的に捉える見方が生み出されたことが指摘されている。デューイによれば、その後この思想は人間の行為や正当な要求には「第一の政治社会の領域」と「第二の個人の領域」という二つの異なる領域が存在するという考えへと結実し、「後者の利益のために前者は可能な限り縮小されるべき」だと理解されるようになったと言う。それは、政治に対して経済の優位を説く経済的個人主義へと結びつけられていったのである<sup>12</sup>。

デューイはまた、初期リベラリズムにおいて、経済的個人主義だけでなく、道徳的個人主義が成立したと主張する。というのは、初期リベラリズムは、自然法を「人間が生まれつき賦与されている自然の光明によってあらわにされた理性の照応物」だとみなす立場に立つ点で、自律した個人が理性を行使し得るという道徳的個人主義が潜んでいたからである。彼は、それがもたらした問題を、理性が「個人の天賦」とされることによって、それが「人間相互の倫理的関係」の中で維持されたり発展したりはしないものと考えられた点にあると捉えている。「個人の自由」は、「社会的行為」や「協同的活動」と対立するものと想定されることによって、個人は政治的空間からも倫理的空間からも遠ざけられることになったのである<sup>13</sup>。

この傾向は、19世紀の古典派経済学の登場によって促進されていった。デューイによれば、古典派経済学者たちは個人の経済活動の自由という原理を尊重したが、「この解放が、自然の自由に対する干渉として考えられた政府の行動の除去」と一致することによって生じたのが、「レッセフェール・リベラリズムの定式化」であったとする。そして、初期リベラリズムが想定した「所有権」の概念が後のレッセフェールに与えた影響について「明らかに経済的な定式化をもたらした」と述べる<sup>14</sup>。

デューイは、市場主義を促進した代表的なイデオログの一人として、アダム・スミス (Adam Smith, 1723-1790 年) の名を挙げている。そして、スミスが「レッセフェールの観念を無条件に固執したわけではなかった」と限定をつけながらも、彼が政治的制約から解き放たれた「個人の活動が社会福祉の主要な根源であり、社会進歩の究極的源泉である」と主張した点に着目する。デューイによれば、スミスは、個人が経済的活動において「自らの自然の欲求を満足させるための努力 (労働)」が報いられると考え、人間にはこの労働によって「自分の身をよりよくしようとする『自然の』傾向、すなわち生得の傾向がある」と主張したとされる。そこでは、社会の繁栄が押し進められるのは、この「無数の個人の努力が集まって生じる蓄積的な、しかし意図されず、計画されなかった結果が、集団的に人々の自由に委されている社会の商品や施設を増大させる」からだとして認識され、それが「新たな欲求」をさらに生み出し、「生産力の新しい様式」を可能にすると考えられたのである。

スミスにおける鍵概念として、デューイは「交換の自由」を取り上げる。というのは、個人が自分の欲求を満たそうとする場合、「交換という手続き」を通して、逐一「労働」を提供するという必要から免除され、この交換の過程で人々の相互依存性が促進されると想定されたからであり、その意味で「交換の自由」は利益の調和を自然にもたらすものと認識されたからである。リベラリズムの歴史は、デューイが言うように、スミスの『『見えざる手』の導き』によって、「個人の進歩と利得を求める各人の努力は社会の利益を増大させ、利害の相互依存を絶えず密接不可分なものにしていく」こととなったのである。デューイが、究極的にはその目的は「政治的活動を経済的活動に従属させる」ことであったと捉えているのは、経済主義的なリベラリズムの展開を的確に言い表した表現だと言うことができる<sup>15</sup>。

このような市場主義社会のイデオロギーを、デューイはリベラリズムの「現状」として問題にしていた。その問題とは、個人と社会を対立させて、個人の上に課されてきた社会的な制約を除去しようとしたために、「社会組織、並びに社会的統合という問題」に直面したとき、かえって「無力なもの」となったことにある<sup>16</sup>。デューイは、人々の協同的な行為と活動による社会と文化の創造がなされずして、民主主義の発展は成就されないと考えていた。それは、経済的な市場主義に基づくリベラリズムの伝統に対して、政治と倫理の確立を意図する彼の公共性の構想に基礎を持つものであった。

## 2) 福祉国家の再構成

1930年代のデューイは、リベラリズムの蘇生を民主主義的な観点から模索していた。ウエストブルックが指摘しているように、デューイにとってリベラリズムの中心的価値である「自由、個性、そして探究、議論、表現の自由」は、歴史的な「偶然的要素」を剥ぎ取るならば、「恒久的な価値」として残されるべき課題として位置づけられていた<sup>17</sup>。それらの価値は、個人と社会を対立的に捉える経済的な個人主義によって実現されるのではなく、人々の社会的な行為と活動を創出するコミュニティに依拠しているというのが、彼の結論であった。

だが、デューイの主張する「組織化」とは、世界大恐慌後の30年代にローズヴェルト大統領(Franklin D. Roosevelt, 1882-1945年)が推進したニューディールの福祉国家を意味しているのではない。1933年に開始されたニューディールは、金融、農業、産業、失業対策、社会保障における福祉国家政策を展開していった。具体的には、テネシー川流域開発公社(TVA)などの公共事業を中心にして、全国産業復興法や農業調整法の制定などの景気対策を次々に展開し推進していった。

ライアンによれば、デューイがニューディール政策の中に見たのは、「古い秩序を支配した資本家を救出」する改革であり、「アメリカ合衆国を変革する希望を持つものではない」と言う<sup>18</sup>。ライアンは、デューイが「計画された社会」ではなく「計画する社会」を模索し、ニューディールにおいて「計画する側と計画される側とが分離していくこと」を恐れたと述べている。そして、デューイの民主主義の観点から、ローズヴェルトの政策では特権者が交代することはあり得ても、少数による支配の構造そのものを打ち壊すことはできないと指摘している<sup>19</sup>。

デューイは、「リベラリズムの未来」(1935年)の中で伝統的なリベラリズムが自由を「政府による干渉の問題」に限定し、しかもそれを「個人の事業経営の問題に限定」させた点で限界を持つことを指摘し、一方、ニューディールに関しては「個人主義的なレッセフェールを否定し、不平等を是正するために政府が積極的に関与する」立場だと見ている。その上で、彼は次のように批判する。

「しかし、この政策が進行するにつれて、自由を拡大することやそれが意味するところを検討する姿勢が失われていくことになった。社会保障のために自由は制限され、自由の統制や自由の欠如について、またより多くの人々が文化へと積極的に参加する自由については論じられることがなかった。その結果、自由は経済的な観点だけが対象となり、今度は計画経済のみが考えられるようになった。しかし、リベラリズムがこのままだとすれば、私はそれが死滅するのを避けられないように思う」<sup>20</sup>。

デューイは、ニューディール型の福祉国家も、市民が文化の創造や社会の形成に参加する機会を拡張するものではなく、社会的な行為を通して「自由」を獲得することを支援する政策ではないと考えた。彼の「ラディカリズム」は、レッセフェールの市場主義を退けただけでなく、ニューディールの福祉国家的リベラリズムに対しても距離を置いていた点に求められる。

### 3) ラディカルな民主主義の構想

デューイは、リベラリズムを「ラディカリズム」において再生しようとした。彼は、従来の市場や国家を基軸とするリベラリズムの伝統に対して、民主主義を擁護し、公衆が行為し活動する公共性を再構築する方途を探索した。彼は、『公衆とその問題』(1927年)の中で、「公共的なもの」と「私的なもの」の関係を定義している。

「私たちは、人間の行動が他人に諸結果を及ぼし、これらのうちあるものは知覚され、その知覚に伴って、ある結果を確保し他の結果を避けるよう行動を規制する次の努力を導くという客観的事実を出発点にする。この手がかりに従うと、結果には二種類あること、つまりトランザクションに

直接関わる人々に影響するものと、それらの直接的に関係した人々を超えて他者に影響するものがあるという見解に導かれる。この区別の中に、私事的なものや公共的なものの区別の萌芽が見出されるのである<sup>21</sup>。

デューイによれば、従来、「公共的なもの」は「政府機関や行為の担い手」あるいは「行為の背後にある意思や目的」から説明されてきたが、そうした確定された固定的な領域としてではなく、「行為から出発してその結果を考える」ことが必要である主張する<sup>22</sup>。すなわち、公共性は、市場や国家の規範的な社会領域として、人間の行為の外側から実体的に基礎付けられるのではなく、公衆の行為と活動を媒介にして「社会的なもの」を形成し構築する多元的な領域として構想されている。具体的には、学校や公園、広場など、多様な公衆が「顔の見える関係 (face-to-face relationship)」で対話し討議するコミュニケーション空間のことを意味している。彼は、この「公共的なもの」の生成をラディカルな民主主義の中心課題に位置づけていた<sup>23</sup>。

1937年に雑誌『コモン・センス』の中で、デューイは、「民主主義はラディカルである」という論文を執筆し、民主主義は「経済的、法的、文化的な既存の社会制度に大きな変化を呼び起こす点でラディカルである」と述べている<sup>24</sup>。彼は、民主主義を「協同的民主主義 (cooperative democracy)」や「創造的民主主義 (creative democracy)」と表現している。特に、民主主義は、公衆のコミュニティへの「参加」と「討議」に基づく「共生の様式」の観点から構想されていた。「教育と社会変化」(1937年)の中で、次のように述べる。

「民主主義は、他者との自由なアソシエーションとコミュニケーションの結果である知性に基づいた自発的選択を意味している。それは力ではなく相互のかつ合議の規則における共生の様式を意味している。また、残忍な競争の代わりに、協同を生き方の法則とするものである<sup>25</sup>。

デューイにおいて、民主主義は「他者との自由なアソシエーション」と「コミュニケーション」と「合議」を基礎にして「共生の様式」を創造することを意味していた。彼は、民主主義について「ある特定の政治形態」、「人民投票とそれによって選ばれた役人が政治や法律を司り、行政を進めるための一つの方法」というよりも「はるかに広いもの」であると述べた上で、「民主主義の政治的、行政的側面」は、「人間関係の広い領域と人間の個性の発達の中にある目的」を実現するための「手段」であり、「社会的なまたは個人的な一つの生き方である」を成就するための「最良の手段」であると述べる<sup>26</sup>。

「生き方としての民主主義の基調は、すべての人間がコミュニティを規制する価値の形成に参加することとして言い表すことができる。一般的な社会福祉および個人としての人間の十分な発達の観点から、それが必要だからである<sup>27</sup>。

バーンスタイン (Richard Bernstein) は、デューイの政治哲学を「ラディカルな共同体的民主主義」とみなした上で、それが「形式的手続きではなく、『道徳的理想』であったと述べている<sup>28</sup>。デューイは、民主主義が「政治的な性質」に限定されているところでは「民主主義が地に落ちていった」と指摘し、そこでは、市民の日々の生活や人間の行為と活動の中で「彼らの骨や血の一部になっ

かった」と述べている<sup>29</sup>。「生き方としての民主主義」は、公共性の観念を、人間の行為と活動を通じて「価値」を構成する政治と倫理の次元において解釈する地平を切り開くものであった。

デューイは、民主主義を「共生の様式」として捉えることによって、伝統的なリベラリズムを乗り越えようとした。すなわち、リベラリズムの伝統が個人主義を基盤として、個人の経済活動の自由と産業的効率性の追求や、そのための政治的、制度的な手続きの中立性の保障を軸に展開したことに対して、「生き方としての民主主義」は、政治的で倫理的な次元において、文化と社会の創造を探索するものであった。彼は、「参加することからの排除という事実こそは、巧妙な形の抑圧である」と述べた上で、「相互討議と自発的合意の方法」に基づく民主主義を構築する必要性を主張した<sup>30</sup>。「参加」からの「排除」としての「抑圧」に対して、公衆の「討議」と「参加」の観念を打ち出したのである。それは、人々がコミュニティに参加し、協同的な生き方を探究する社会的な行為と活動を意味していた。このように、民主主義は、公衆の「参加」と「討議」を通じて、社会と文化の創造に関わる「社会的なまたは個人的な一つの生き方」を促進し、公共性の政治と倫理の確立を擁護するものであった。

## 2. ラディカルな民主主義と学校の公共性の再生

デューイは、『リベラリズムと社会的行為』の中で、リベラリズムを「ラディカリズム」において展開する第一の戦略が「教育の再生」にあると主張している<sup>32</sup>。しかし、彼は30年代の代表的な著作の中では、この具体的な内容を論じていない。むしろ、この時期の彼は、『ソーシャル・フロンティア』をはじめとする数々の雑誌に発表した小論の中で、学校と公共性を結び付ける積極的な方略を探索している。彼は、社会的で文化的な「エージェンシー」としての学校を推進し、ラディカルな民主主義の創造に基づく教育方法の開発と学校改革に取り組んだ。

### 1) 教師と公衆

デューイは、学校の公共性の衰退を教育の社会的で政治的な機能の喪失の中に見て取っていた。特に、学校が「真空」の空間の中で自然化され中立化されることによって、学校と社会が分断する危機を主張した。彼は、その危機を次のように指摘している。

「私は、学校が完全に中立的であるという考え方の空想的な性質について思い出すことを望んでいる。この考えは、成就し得ない目的を設定する。それが作用する限りは、ある明確な社会的効果を持つ。しかし、その効果は、すでに述べてきたように、非知性的な性質ゆえに、無秩序の永続化と盲目的なものの増大を招くことになる」<sup>32</sup>。

この中で、デューイは、学校が中立化することによって、「無秩序の永続化と盲目的なものの増大」を帰結したと論じている。彼は、教育の中立化が社会から学校を孤立させ、民主主義と公共性の衰退を招くと考えていた。その上で、『階級的闘争と民主主義的方法』（1936年）では、教育の中立化の傾



向が教師において顕著にあらわれていると指摘している。

「私は、教師が『中立的』であるべきだと主張するのではない。それはいかなる場合でも不可能なことである。社会的再組織の闘争において注意深くかつ積極的であることは可能である。しかもそれが、階級的利害よりも社会的なものに従事し、必要とされる社会的再組織を認識することは可能である」<sup>33</sup>。

1935年の『ソーシャル・フロンティア』の1月号に「教師とその世界」という論文を執筆している。この論文の中で教師の位置が問われている。すなわち、「教師は時代の先端に立つべきか、それとも遅れるべきであろうか」、あるいはもう一つの選択肢として「時代の先端に立つのでも遅れるのでもない、その時代を一層維持する」ような「中間の道」を歩むべきだろうか、という問いが設定されている。デューイは、これに教師が社会の情勢に「知性的」に関わるべきことを主張した<sup>34</sup>。

『ソーシャル・フロンティア』は、私の理解では、教師や保護者や他の教育の行為に責任ある人々の間で、今日の社会情勢と動向の知性的理解と、教育機関が果たす役割とを促進するために存在している。これは、教師たちが教育の社会的目標を認識せずには、成し遂げることができない。・・・現実の社会に作用する諸勢力とその動向とそれらが示す目標の理解が、知性的決定と行動の第一の前提条件であるということは確かである」<sup>35</sup>。

デューイは、当時の経済的個人主義を批判し、学校の再構築に従事した。彼によれば、30年代の時代状況というのは、「首尾一貫したものではなく」、「諸々の対立する勢力の寄せ集め」であり、したがってこの状況に「知性的」に関わる必要が生じてくると言う。ここで、公共性と私事性の衝突と相互浸透に関する主題が論じられている。彼は、「私事的なもの」と公共的なものの目標と方針が相互に衝突する時代」にあると主張する。この公私の領域について、フーバー大統領（Herbert C. Hoover, 1874-1964年）が使用した意味を踏襲している。すなわち、フーバーにおいては、「私事的なもの」とは「屈強な個人主義」のことを指すのに対して、「公共的なもの」は復興金融会社の活動に見られる「国民の繁栄を政府が援助する」立場の中に見出されている。これに対して、デューイは、公共性と私事性の関係を、人間の社会的な「行為」と「知性」の観点から、相互に連続し相関するものとして理解した。そして、社会の現実と社会を形成する力を理解し、「公共的なもの」を「知性的」に創造し活動することが、教師と学校に求められると言う<sup>36</sup>。

1935年に雑誌『アメリカの教師』に掲載された「教師と公衆」では、公衆としての教師像が示されている。彼は、それを教師と労働者の関係から論究している。彼は、四つの問いを提起する。

「労働者とはだれのことだろうか。教師は労働者であろうか。労働者には、彼らを結ぶ共通の絆があるのだろうか。これらの絆は教師の活動の中に見られるのだろうか」<sup>37</sup>。

第一の問いについて、デューイは、生産的活動に従事している人々はすべて「労働者」だと指摘する。彼は、労働に関して「生産的な事柄」であり、「他の人々にとって価値のあるような生産的なもの」を生み出すとき、それを「労働」と定義している。

第二に、教師は「労働者」と言えるのだろうかという問題である。彼は、教師は「生産的活動」に従事するかという問いを投げかける。そして、医者は社会の健康を維持する点で「社会的善の生産者」であるのに対して、教師は「知性」と「技術」と「道徳」の三つの観点から「社会的善の生産」に貢献すると指摘する。教師は、「社会におけるより高い知性の基準」を創出し、様々な作業や制度の中で「賢明かつ効果的に行動する技術、能力」を形成し、「道徳的善の生産」に奉仕する点で、「社会的善の生産」に関わる「生産者」であり「労働者」であると言う。

第三に、デューイは、教師と労働者との共通の絆を考察する。彼は、両者の共通点を、学校と教師が「巨大な産業的、経済的断層からの被害者」であるという事実に見出している。俸給や賃金のカット、学校の廃校、学級の巨大化などの傾向は、教師の専門的な能力を低下させ、社会的な「知性」や「技術」の生産に関わる機会を制限することになったと言う。一方で、彼は、教師が農場や店や工場で手を用いて仕事をする労働者から自分たちを区別しようとしているとも指摘する。教師は自らの仕事の性質を「特殊な地位」を持つものと考えることによって、「他の労働者たちの主要な政治的、経済的関心」に対して距離を取り続けてきたことを批判するのである。

第四に、デューイは、教師と労働者が公衆として連帯し、有効な手法を探究すべきだと主張する。彼は、全国的なアメリカ教員組合同盟の規約の序文に謳われている内容を引用して、教師が「労働者の中で最も高度な生産者の一人」であり、「コミュニティの教師と他の労働者の密接な接触と効果的な協同」を形成することが重要であると述べている。彼は、教師と労働者の「協同」と「接触」を通して、学校と社会の連帯とネットワークを構築し、「共生の様式」を創り出すことを意図したのである<sup>38</sup>。

デューイは、「教育は社会改造に参加し得るか」(1934年)の中でも、教師が社会の現実に積極的に関わるべきことを主張している。多くの教師たちが「無気力さ」と「内気さ」に置かれているのに対して、彼は、「新しい社会秩序の創造」に積極的に参加しようとする学校と教師たちの革新的な挑戦を擁護した。そして、学校と社会の他の機関が協同し、様々な「エージェンシー」の連帯を築くことを通じて、子どもたちが豊かに成長する公共的な空間創造を探索した。その際、学校と教師に必要とされているのは、「未来社会の創造」に責任ある参加を果たすことであると考えられていた<sup>39</sup>。彼は、多様な公衆の連帯を通して、学校と社会のネットワークを構築し、民主主義と公共性を原理とする学校の創造に着手したのである。

## 2) 教育における自由の創造

デューイは、リベラリズムの中心的な価値を構成する「自由」の概念を、学校教育の文脈の上でラディカルに問い直している。というのも、「教育の自由」と「学問の自由」は、最も尊重されるべきものであったからである。

彼は、リベラル派を代表する雑誌『ニュー・リパブリック』に「新しい学校にどの程度の自由があるか」

(1930年)という論文を執筆し、進歩主義教育が掲げた「自由」の意義と限界について論じている。彼は、進歩主義教育の中にも様々な多様性が見られることを認めながらも、その運動が伝統的な教育が推進した「固定された画一的な訓練手段の束縛から逃れる」ために、「伝統的教育に不満を表明」し、「その形式主義と集中的組織化」を批判した点で共通していると言う。彼によれば、進歩主義教育運動は、伝統的教育への反動として「より自由で、より豊かな教育」を熱狂的に求める欲求のあらわれであったと言う。それらは、「教育の自由」を尊重し、「美的享樂と芸術表現、個人的発達の機会、受動的な吸収よりも活動的な学習」を強調した置いた点で功績を残した、と彼は指摘している<sup>40</sup>。

「全体として、進歩主義学校は、音楽、美術、絵画、劇、詩を含む文学作品といった芸術における『創造性』を豊かなものにするのに顕著な成功をおさめた。この業績は十分に価値がある。それは、古いものよりも美的に一層敏感で活気に満ちた世代を育てることを支援すべきである。しかし、それだけでは十分ではない。それを単独で取り上げるならば、それは、例えば中流階級の上層部分の個人的鑑賞を促進することになるだろう。しかし、それは現在広く行われている形式的な表現方法においては現代の産業社会の美的要求と欠乏に応じるには役立たないだろう。繰り返すが、知性的享受における個人的資源への一つの付加として多くのことが達成されたのに対して、私は、産業社会と科学の関係、さらにその未来の発展の計画的統制の可能性を明らかにする主題について多くのことを見出すことができない」<sup>41</sup>。

デューイは、進歩主義学校が芸術的な「表現」と「活動」と「創造性」において、「自由」を尊重した点で顕著な成功をおさめたと言う。しかし、それが「産業的、政治的文明の弊害」や「社会的現実の用意」に対して不明瞭な形で推進されたため、結局、この運動は、社会的、政治的な連関で「自由」や「活動」を捉える視点が欠落していたと指摘する。彼は、「芸術表現」や「美的な活動」を個人主義的な鑑賞と嗜好の次元からではなく、社会や文化の中で理解し、「教育の自由」を保障しようとしたのである<sup>42</sup>。

芸術表現における自由な創造と活動と、社会的、文化的なものとしての自由や活動との分断は、デューイにとって悲嘆すべきものであった。この分断は、教育や学習が個人的なものとして想定され、学校が「真空」の空間の中に置かれたことに由来している。雑誌『新しい時代』に発表した「教育哲学の必要性」(1934年)の中では、その起源がルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) の教育哲学に探り出されている。すなわち、ルソーと彼の追隨者たちによって、教育が自然化され、非社会的な「真空」の中で構想されたと解釈している。

デューイによれば、ルソーと追隨者たちは、教育を「種子が完全に成長した植物に発達する過程の類似性」で捉えたと言う。すなわち、種子に委託された事柄は、最終的に花となり、果実をつけるような「潜在的能力」を引き出すことだとみなされ、それが人間の発達に適用されることによって、「真空」の自然な教育が擁護されることになったのである。そこでは、「人為的なもの」とみなされた管理的成長に対立するものとして、「自然的発達の概念」が創出されたと指摘している。

デューイは、その限界を二点指摘している。第一に、種子の成長と人間の成長とを比較するのは限

界があることであり、第二に、植物の種子でさえも単にそれ自身で成長するのではなく、光や空気と水分を選らねばならず、その意味で植物の発達は「種子の外側にある様々な条件や力」に支配されているということである。したがって、「教育の自由」もまたそのような社会環境や文化創造との関連において捉えられるべきなのである<sup>43</sup>。

デューイは、「学問の自由の社会的意義」（1936年）という論文を執筆している。彼はそこで、教育が「真空」の中で行われるのではなく、社会的な事柄であり政治的な事柄であると主張している。

「教育の自由は、問題となっている事柄である。私は、それが危機にあると言おうとしている。教育は、真空の中で進行する作用ではなくて、人間によって営まれるものであるから、教育の自由は、具体的には生徒と教師の自由を意味する。また教育のエージェンシーとしての学校の自由を意味する」<sup>44</sup>。

それに続けて、デューイは、教育の自由の中に「教師の自由」だけでなく、「生徒の自由」を含むことが重要だと指摘し、そもそも「教師の自由」と「生徒の自由」は分離し得ないことを示唆している。「教師の自由」は「生徒が学習する自由」にとって必要条件であると言う。というのも、自由は「一つの社会的な事柄」であり、「私的な個人の要求ではない」というのが理由であった。それは、「より公正で平等な男女または子どもの相互の人間関係を効果的にする」ものであり、その意味で民主主義的な社会を築く上で不可欠なものである。

デューイは、「精神の自由と表現の自由」が「すべての自由の根源」であるために、教育上の自由を否定することは、「民主主義に反する」ものであると述べる。「学問の自由」は、本質的に「社会問題」であり、「未来の公民権が政治的かつ経済的運命を形作る上でなすもの」と密接に関連づけられているのである。その意味で、「教育の自由」は社会的、政治的、経済的なものと関わって、民主主義の根底に位置している。デューイは、「学問の自由の社会的意義は、社会に作用している諸々の力を探究する自由と、教師と生徒の自由がないという事実の中にある」と指摘している。教育過程の解放には、「進行している社会的変化」を「一層公正かつ正当で、人間味のある目標」に向けて、「知性的また規律正しい方法で指導する」ことが基盤にあると言う<sup>45</sup>。

デューイは、「教育の国家的組織化に向けて」（1935年）でも、学校の民主主義的な組織化の必要性を訴えて、「教育の自由」の意義を主張している。

「私の論題とするこれらの発言の関係は、それらが教師間の自由な共通の討議とコミュニケーションの方法の集中と明瞭化の必要を指摘するということである。その方法とは、過去の公教育においてなされてきたどんな進歩の原因ともなるものである」<sup>46</sup>。

彼は、「教育の自由」を民主主義社会の重要な要因としてみなしている。それは「自由」を個人の「真空」の中で捉えるのではなく、社会的な事柄として、教師と教師の関係や教師と子どもとの関係の中で捉える視点を提供するものであった。特に、公教育の成立基盤を「討議」と「コミュニケーション」において把握していたことは重要である。学校の公共性は、彼の民主主義の観念が象徴的に示すように、政治制度上の形式的手続きを示すのではなく、社会的なコミュニケーションの行為と活動が構成

する「共生の様式」において構築されるものである。公共性は、政治的で倫理的な次元から構想されていた。学校は「真空」の空間の中で中立化されるのではなく、社会の様々な「エージェンシー」との連帯とネットワークを構築することが要請されている。彼は、社会形成と文化創造を担う民主主義と公共性の「エージェンシー」としての学校システムの開発を探索したのである。

### 3. 学校改革と公共性

#### 1) 社会形成と文化創造のエージェンシーとしての学校

デューイは、民主主義を擁護する観点から、ラディカルな学校改革の課題に着手した。彼の「ラディカリズム」は、経済的な市場主義や国家の官僚的統制の拡張に対して、公衆の「参加」と「討議」による連帯と協同のネットワークを構築し、社会形成と文化創造を推進する中心的な「エージェンシー」としての学校の可能性を探究した点に求められる。バーンスタインは、「あるひとつのテーマが、社会と教育を扱ったデューイのすべての著作（彼のほとんど全著作だと言ってよい）を貫いているのだが、それは、民主的な共同生活 - 市民的徳を要求し、それを育む生活形式 - の再構築の必要性というテーマである」と指摘する<sup>47</sup>。デューイは、民主主義を「共生の様式」と定義し、政治的で倫理的な次元から学校の公共性を形成することを擁護した。

「教育は社会改造に参加し得るか」の中で、彼は、アメリカの学校が「金銭的であり利己主義的である経済的形式の成功」を強調することによって、「現在の社会の傾向」と「混乱」を深めてきたと指摘する。教育が産業主義と効率性の経済的な観点に絡め取られることから脱却し、民主主義と公共性の原理に基づく学校改革を展開しようとした。彼によれば、レッセフェール型の市場主義とニューディール型の福祉国家のいずれもが、教育を「経済的形式の成功」を判断基準としており、その結果、学校と民主主義との根源的な問いが疎外されてきたことを批判したのである<sup>48</sup>。彼は、『新しい個人主義と古い個人主義』（1930年）の中で、次のように指摘している。

「私たちの教育制度は、結合と融合の重要な過程のエージェンシーである。これらの過程は、文化の明確なタイプを構成する精神の創造のための条件である。しかしそれは条件に過ぎない。他国の他の学校が有能な大砲の素材を作り出したように、私たちの公共的な学校制度が金銭的利益獲得の産業によって支配される国家における能率的な産業の素材と市民性の素材を作り出すに過ぎないとすれば、それはアメリカ独自の文化を創造するという課題の解決に貢献することはない」<sup>49</sup>。

デューイは、公衆の「参加」と「討議」を軸にした社会形成と文化創造を担う公共性としての学校の構築を行うことを意図した。彼によれば、学校は「明確な文化の本質を形成する知性的態度や感覚と思考の様式を創造する公共的なエージェンシー」だと位置づけている。しかし、学校は、こうした文化創造の究極的で唯一的な決定要因ではないと述べられている。学校教育が「社会制度」、「職業の傾向」、「社会組織」、「芸術」、「生活様式」などと関わり作用し合うことにより、社会と文化の創造が

図られるとみなされていた。彼は、「文化の量を増やす」ことが目的なのではなく、「文化の質」が重要であると指摘する。芸術や科学の創造に参加し享受する人の数を増大させることだけでなく、「政治的、経済的事柄」を伴う主題として「質」を追究することの重要性が掲げられている。学校が経済的な市場主義や国家の階層体系に支配されるのではなく、政治的、経済的、社会的な様々な「エージェンシー」と協同することによって、社会と文化の創造を推進することを意図したのである<sup>50</sup>。

「教育を特に取り上げるのは、想像、欲求、思考の基本的態度の形成という広い意味において、教育は文化と、その包括的で社会的な意味における文化と密接な相関関係にからである。また、経済的、政治的制度の教育的影響は、究極的にはそれらの直接的な経済的影響よりも重要だからである」<sup>51</sup>。

デューイは、ここで「文化」という概念を強調している。『自由と文化』(1939年)の中では、この「文化」の主題がより積極的に論じられている。彼は、第3代大統領のジェファソン(Thomas Jefferson, 1743-1826年)を挙げて、ジェファソンが「文化的自由」が「政治的自由の究極的結果」であるとみなしたのに対して、その価値を逆転させて「文化的自由なしに政治的自由は維持されない」という主張を展開した。「政治制度の外側にある人間相互の関係、例えば産業、コミュニケーション、科学、芸術、宗教における関係」が「日常のアソシエーション」や「政治的行為や法に示される態度や慣習」に影響を及ぼすというのである。「政治的、法的な事柄が相互に作用」して、その結果「様々なものが生まれる」のであり、「政治制度は原因ではなく結果である」と指摘している<sup>52</sup>。

「人間が相互にアソシエートし共生する際の枠組みを決定するのは、様々な条件の複合であり、それを文化として要約することができる。問題は、どのような文化が、自らが主張する自由を生み出し、それを達成し結果を導く政治的自由を生み出すのかということである。・・・人間性は、それ本来の性格に関わりなく、職業、利害関係、技能、信条など所与の文化を構成する全体によって構成されるのである」<sup>53</sup>。

彼によれば、「文化」の状態とは、法律と政治、産業と通商、科学と技術、表現と伝達の形式、道徳、そのほかの「人々が重視する価値観とその評価」、「人間が自ら住むための基本的条件を正当化したり非難したりするために用いる一般的概念の体系」、彼らの「社会思想などの相互作用の様」を示すと定義している。そして、「自由の問題」はいかに解決すべきであるかということよりも、その「問題それ自体に関心を持つ」ことが重要であり、「文化を構成する諸要素」が「人間性」とどのように「相互作用するか」という関係の問題として認識することが必要であると主張した。その上で、「協同的な個人」が「共生の様式」を創造していくことを模索した<sup>54</sup>。これによって、彼は、学校が社会形成と文化創造を主導し推進することを擁護したのである。

## 2) 民主主義と教育

デューイは、「今日の世界における民主主義と教育」で、民主主義と教育が相互互惠的な関係にあると論じている。

「民主主義と教育の関係は、互恵的で相互的であることは明白である。民主主義は、それ自体教育の原理であり、教育の方針、政策である」<sup>55</sup>。

彼は、伝統的なりベラリズムに対して、民主主義と学校の相互的な関係に着目している。「教育に対する民主主義の挑戦」の中では、民主主義を「何か固定したもの」と考えることを拒絶し、「絶えず新たに探究され」、「発見され再発見され」、「創造される」ものであると捉えている。したがって、「生き方としての民主主義」は、「それまでと同じように存在することができない」のであり、この点において「民主主義は教育に挑戦を突きつけている」と論じている<sup>56</sup>。

デューイはまた、学校が「社会的諸力の動きと方向」を「理解する」ようにさせ、社会的要求やそれらの要求を満たすための資源を「理解する」ようにさせる時にのみ、学校は「民主主義の挑戦に応じる」であろうと言う。ここで「理解」という言葉を使っているのは重要である。「理解」という言葉を、彼は「知識」に代えて使用している。そして、「知識」がしばしば「情報」を連想させるのに対して、「理解」は「行為」に関わるものだと言う。彼によれば、「理解」とは、「物事の動き方や物事の動かし方の点からなされなければならない」ものであり、その本質上「行為」と結びついている。一方の「情報」は、「行為」から切り離され、「偶然のあちこちでの行為」と結びついていると説明されている。

それに続けて、デューイは「学校の孤立」が「知識」を「行為」から切り離している点に求められると言う。「社会生活」は、「現在進められている幾つかの結果」と「現在創出されている様々な活動」との「合成物」であるにもかかわらず、学校はそうした「社会生活」を生み出す「行為」から疎遠であったと指摘する。学校を「共生の様式」として創造するのは、コミュニケーションの行為であり、多様な公衆の協同的な活動である。この点において、教育と民主主義と「相互互恵的な関係」に置かれることになる<sup>57</sup>。デューイは、次のように主張する。

「制度上に固有の一つの要素は、学校が現存する社会的『秩序』に従ったり反映させたりして教育することである。私は、そうしたことを嫌々ながら認めて言うのでもなければ、学校がそのようになすべきでないと主張するのでもない。私は、それをむしろ学校が未来社会の決定に参加する条件的要素を行うということを支持する。したがって、問題は、学校が未来社会の創出に参加すべきか否かではなくて、学校はそれを盲目的にかつ無責任になすべきであるか、それとも勇気ある知性と責任のもとに最大限になし得るかである」<sup>58</sup>。

つまり、学校は、既存の社会秩序をそのまま維持し反映させて教育することに貢献するのではない。学校が盲目的に社会制度に従うことは、民主主義の衰退を意味していた。民主主義を実現するのは教育を通してであり、学校がコミュニティに関与する限りにおいて、それは人々の「共生の様式」と密接に結びつけられると言う。デューイは、社会の形成と文化の創造を促進する民主主義の「エージェンシー」としての学校の可能性を探究した。民主主義の教育は、制度上の形式的手続きに限定されるのではなく、また国家や市場における既存の社会秩序を盲目的に追従するのでもなく、公衆の「参加」と「討議」に基づく連帯とネットワークの構築を擁護するものである。学校の公共性は、政治的で倫

理的な次元において理解されていた。

## おわりに

以上、1930年代のデューイの民主主義の教育の構想を考察する角度から、公共性に基づく彼の学校改革のヴィジョンを明らかにしてきた。

わが国において、公共性をめぐる主題は、ハーバーマス（Jürgen Habermas, 1929年 - ）とアレント（Hannah Arendt, 1906-1975年）の思想を経由して、教育学の分野でも活発に論議されるようになった。ハーバーマスは、「生活世界」における「コミュニケーション」を支持し、リベラリズムに立脚した市民的公共性を樹立する方向性を探索してきた。公共性の意義を人口に膾炙させた彼の『公共性の構造転換』（1962年）では、公共性の概念は、「コミュニケーション的自由」と「批判的公開性」を重視する観点から、1870年代以降の後期資本主義社会における市民社会への国家権力の積極的介入を批判し、市民社会としての自律的な市場社会を擁護する19世紀的なリベラリズムを思想基盤にして構想されていた。これに対して、近年では、ラディカル・デモクラシーの思想を積極的に取り入れながら、「討議民主主義」に基づく新しい公共圏の主張を展開している<sup>59</sup>。一方のアレントは、近代社会における私事化された行動による「社会的なもの（the social）」の支配を批判し、政治的行為と活動に基づく複数性を維持した公共的空間の構築を推進している<sup>60</sup>。

ハーバーマスとアレントとの対比で、デューイの公共性の思想を捉えるならば、彼の「ラディカリズム」は、リベラルな市民的公共性を成立基盤に据えるよりも、コミュニティとアソシエーションに基づく革新的な公共性の概念を提供したことにある。だが、彼の公共性の構想は、ハーバーマスやアレントの思想と比較した場合、彼らと同程度に注目されてきたとは必ずしも言えない。このことは、特にわが国において当てはまる。ウエストブルックやライアンの著作に見られるように、英米圏では、デューイの政治思想が再び注目を集めているのに対して、わが国では、デューイの公共性論の代表作である『公衆とその問題』が1969年に阿部齊により翻訳が出版されているものの<sup>61</sup>、その後は絶版となっていることにもあらわれている。しかし、冒頭に述べたように、1980年代以降の市場主義的なネオリベラリズムが席卷しつつある状況の中で、デューイの民主主義と公共性の思想が再び重要性を増してきていると言える。特に、1930年代の彼の学校改革は、リベラル・デモクラシーの発展期において構想され展開されており、ラディカルな公共性の確立を民主主義に即して実現しようとした点で、画期的な意味を持つものであった。

デューイは、レッセフェール型のリベラリズムとニューディール型のリベラリズムの両方を批判し、公衆の「参加」と「討議」に基づく民主主義の公共性の構築を探索した。彼によれば、レッセフェール的な市場の競争原理も、ニューディール的な福祉国家の官僚的統制も、協同的なアソシエーションとコミュニティの解体を導くものであった。これに対して、公衆のコミュニケーションの行為と活動



を通じて、社会的な連帯とネットワークを構築し、政治的で倫理的な地平から新しい公共性を形成することを探究した。彼において、民主主義は、行政制度やシステムの手続きを意味するのではなく、「社会的なまたは個人的な一つの生き方」を示すものであり、「共生の様式」を創造するものとして構想されていた。それは、固定的で確定的な概念ではなく、コミュニケーションの行為を通じた創造的で協同的な概念として提示されていた。これによって、公衆を蘇生し、公共性を再構築することが意図されていた。

デューイは、民主主義と公共性の原理を基盤にした革新的な学校改革に着手した。民主主義と教育が相互互恵的な関係にあるという観点から、社会形成的で文化創造的な「エージェント」としての学校の開発を探索した。具体的には、教師と労働者の協同による社会参加の活動を擁護し、教育の自由を「真空」の中立的状態においてではなく、教師と子どもたちとの社会的な関係の中で捉える視点を提供することによって、社会変化を創出し文化の創造を推進する学校改革に従事した。彼の試みは、教育の市場統制と国家の官僚制的、専門主義的な支配に対して、多様な「エージェンシー」の協同と連帯の形成を擁護し、学校と社会がネットワークを構築することの意義を提起するものであった。この創造的で協同的なコミュニケーションを通して、「共生の様式」が形作られると考えられていた。民主主義と公共性を原理とする学校は、これらのネットワークを構成し創造する公衆の行為と活動を基礎にして発展し成熟すると理解されていた。

## 付記

本研究は、2006-2009年度科学研究費若手研究(B)「アメリカのリベラル改革における学校の公共性と民主主義—デューイとその周辺—」(研究代表者:上野正道)による研究成果の一部である。

## 注

- 1 Chubb, John E. & Moe, Terry M., *Politics, Markets, and America's Schools*, The Brookings Institution, 1990. Hirsch, E.D., *Cultural Literacy: What Every American Need to Know*, Houghton Mifflin, 1987. Ravitch, Diane, *Left Back: A Century of Battles over School Reform*, Simon & Schuster, 2001.
- 2 Chubb, John E. & Moe, Terry M., op. cit.
- 3 Geuss, Raymond, *Public Goods, Private Goods*, Princeton University Press, 2001.
- 4 Dewey, John, *Liberalism and Social Action*, in *John Dewey: The Later Works*, vol.11, edited by Boydston, Jo Ann, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987, p.41. (以下、デューイの著作集 *The Later Works* からの引用は *LW* と略し巻数を示す。)
- 5 佐藤学「公共圏の政治学—両大戦間のデューイ—」『思想』岩波書店, 2000年, 第1号, p.32.
- 6 Westbrook, Robert B., *John Dewey and American Democracy*, Ithaca: Cornell University Press, 1991, pp.430-431.

- 7 Ryan, Alan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*, New York: W. W. Norton & Company, 1995.
- 8 Dewey, John, *Liberalism and Social Action*, op. cit., p.45.
- 9 Ibid., p.45.
- 10 Ibid., pp.6-7.
- 11 Ibid., p.7.
- 12 Ibid., p.8.
- 13 Ibid., pp.7-8.
- 14 Ibid., p.11.
- 15 Ibid., pp.9-11.
- 16 Ibid., pp.20-23.
- 17 Westbrook, Robert B., op. cit., p.432.
- 18 Ryan, Alan, op. cit., p.292.
- 19 Ibid., pp.311-314.
- 20 Dewey, John, "Future of Liberalism," *LW.11*, p.258.
- 21 Dewey, John, *The Public and Its Problems*, *LW.2*, pp.243-244.
- 22 Ibid., pp.242-247.
- 23 Ibid., pp.238-258.
- 24 Dewey, John, "Democracy Is Radical," *LW.11*, pp.297-299.
- 25 Dewey, John, "Education and Social Change," *LW.11*, p.417.
- 26 Dewey, John, "Democracy and Educational Administration," *LW.11*, p.217.
- 27 Ibid., p.217.
- 28 バーンスタイン, リチャード 『手すりなき思考—現代思想の倫理 - 政治的地平—』 谷徹, 谷優訳, 産業図書, 1997年, p.363.
- 29 Dewey, John, "Democracy and Educational Administration," op. cit., p.225.
- 30 Dewey, John, "Democracy and Educational Administration," op. cit., p.218.
- 31 Dewey, John, *Liberalism and Social Action*, op. cit., p.41.
- 32 Dewey, John, "Education and Social Change," op. cit., p.412.
- 33 Dewey, John, "Class Struggle and the Democratic Way," *LW.11*, p.386.
- 34 Dewey, John, "The Teacher and His World," *LW.11*, p.339.
- 35 Ibid., p.340.
- 36 Ibid., pp.339-341.
- 37 Dewey, John, "The Teacher and the Public," *LW.11*, p.158.
- 38 Ibid., pp.158-161.

- 39 Dewey, John, "Can Education Share in Social Reconstruction," *LW.9*, pp.205-210.
- 40 Dewey, John, "How Much Freedom in New Schools?," *LW.5*, pp.319-320.
- 41 Ibid., pp.324-325.
- 42 Ibid., pp.319-325.
- 43 Dewey, John, "The Need for a Philosophy of Education," *LW.9*, pp.194-204.
- 44 Dewey, John, "The Social Significance of Academic Freedom," *LW.11*, p.376.
- 45 Ibid., pp.376-379.
- 46 Dewey, John, "Toward a National System of Education," *LW.11*, pp.356-359.
- 47 バーンスタイン, リチャード, 前掲書, p.363.
- 48 Dewey, John, "Can Education Share in Social Reconstruction?," *LW.9*, pp.205-210.
- 49 Dewey, John, *Individualism, Old and New*, *LW.5*, p.102.
- 50 Ibid., pp.101-102.
- 51 Ibid., p.103.
- 52 Dewey, John, *Freedom and Culture*, *LW.13*, p.67.
- 53 Ibid., p.67.
- 54 Ibid., p.79.
- 55 Dewey, John, "Democracy and Education in the World of Today," *LW.13*, p.294.
- 57 Ibid., pp.181-190.
- 58 Dewey, John, "Education and Social Change," *op. cit.*, p.409.
- 59 ハーバーマス, ユルゲン 『公共性の構造転換—市民社会の一カテゴリーについての探究』 細谷貞雄・山田正行訳, 未来社, 1994年. 『コミュニケーション的行為の理論』 河上倫逸訳, 未来社, 1985-1987年. 『事実性と妥当性—法と民主的法治国家の討議倫理にかんする研究』 河上倫逸・耳野健二訳, 未来社, 2002-2003年. 『討議倫理』 清水多吉・朝倉輝一訳, 法政大学出版局, 2005年.
- 60 アレント, ハンナ 『人間の条件』 志水速雄訳, 筑摩書房, 1994年.
- 61 デューイ, ジョン 『現代政治の基礎—公衆とその諸問題』 阿部齊訳, 1969年.