

デューイとローティの教育思想に関する比較考察

Comparative Consideration on Dewey's and Rorty's Educational Thoughts

柳 沼 良 太
YAGINUMA Ryota

はじめに

ローティ (Richard Rorty) は、デューイ (John Dewey) のプラグマティズムをポストモダンの文脈において解釈し再評価してその今日的意義を見出している。とはいえ、ローティはデューイのプラグマティズムを全面的に受け入れているわけではなく、ローティのネオ・プラグマティズムはデューイのプラグマティズムと相違する点も少なくない。そこで本稿では、拙著『プラグマティズムと教育 デューイからローティへ』(八千代出版, 2002年)における検討をふまえ、特にデューイの思想を前期、中期、後期の3つの時期に区分することで、デューイとローティの考え方が互いに対立し合っている内容と両者に通底している内容を整理し、さらに両者の関係を改めて検討してみたい。

第1節 デューイとローティの教育思想に関する相違点

ローティは、教育の目的に関する考え方をはじめとして教育の理念にかかわる考え方に関しては少なからぬ点においてデューイに賛意を表明しているが、教育方法や学校制度の問題を取り上げてみると、両者の考え方にはかなりの相違が認められることも確かである。特に目につく教育論上の相違としては、社会化と個性化をめぐる問題についての見解、初等中等教育と高等教育の関係についての見解、生徒の興味・関心と基礎学力に関する見解が挙げられる。そこで次に、これら3つの相違点について検討を加えてみることにしたい。

1. 社会化と個性化

第1の相違点は、デューイが社会的問題に関する協働探究に取り組むことにおいて子どもが社会化される過程で子どもの個性的な自己実現も達成されると考えるのに対して、ローティはまず子どもは十分に社会化される必要があり、その社会化が達成された後ではじめてアイロニーの作用によって自己創造や個性化が可能になると考える点である。この相違点について検討を加えるためには、まずデューイとローティにおける社会化と個性化の概念を比較し、次にそれぞれの概念の背景をなしている考え方の違いを吟味しなければならないだろう。

デューイとローティにおける社会化と個性化の概念はどのようなものであろうか。デューイのいう社会化とは、子どもが社会的文化的環境と相互作用する過程において実現されるものであり、その相互作用の中で子どもは自らの興味や関心に即して協働探究に従事し、仲間とコミュニケーションを行いつつ自己実現を達成する¹⁾。デューイがこのような社会化の概念を用いているのは、デューイの教育理論においては私的なものと公共的なものが調和的に統合されて区別しがたく融合しているためである。デューイの教育理論においては社会化の概念と個性化(自己実現)の概念は相互に表裏一体の関係にあるのである²⁾。

他方、ローティのいう社会化とは、子どもが伝統的価値観を内面化し、基礎知識を習得して、共同体の

因習的な常識の語彙をまずはそのまま受け入れ、それらの語彙に即して自己像や社会像を形成することである³⁾。このような社会化だけで終わるなら子どもは凡庸な常識主義者にとどまるしかないわけで、当然ローティはこのような社会化を教育全体の目的とするわけではない。ローティにとって、こうした社会化は個性化を最大限に行うための前段階なのであり、社会化がそれ自体で完結した教育目的となることは考えられないのである。ローティのいう個性化とは、子どもが十分に社会化された後で、その社会化の過程をアイロニーの作用によって相対化することで実現されるものである。デューイのいう個性化が、学校教育において当初から達成することが可能であるのに対して、ローティのいう個性化は、十分な基礎知識や常識的価値観の習得を前提とするため、かなりの準備期間やエネルギーの投入を事前に必要とし、多分に偶発的な形でもたらされるのである。以上のように、デューイとローティとでは社会化と個性化の概念規定がそもそも異なっているために、社会化と個性化をめぐる諸問題に関しては両者の教育論の内容も異なってくると言えるだろう⁴⁾。

デューイとローティの教育論にこうした大きな相違が生じた背景には、経験論に対する両者の考え方の違いがあったことにも留意しなければならないだろう。デューイのプラグマティズムは、一貫して経験の原理(人間と環境との相互作用の原理、および経験の連続性の原理)に根ざしており、経験の過程において子どもはその文化的社会的環境と相互作用することによって社会化が達成されると同時に、個性化も実現されるのである。デューイの教育理論にそのプラグマティズムの発展過程を通じて変わることのなかったところがあるとすれば、それは常にこの経験の原理を太い柱として構築されていったということにほかならない。

それに対して、ローティのネオ・プラグマティズムは、経験論よりも言語論を重視する傾向が顕著であり、デューイのプラグマティズムが一貫して重視し続けた経験の原理をそのまま踏襲することはなかった。というよりもむしろ、ローティのネオ・プラグマティズムは、経験の原理を意識的に退けているのであり、デューイ流に子どもの社会化と個性化を調和的に統合して社会化と個性化を表裏一体のものとして位置づけることがなかったのである。経験論に対するこの非デューイ的なローティのスタンスが、私的領域と公共的領域を画然と区別することになり、教育においては社会化と個性化の機能を分離する考え方をもたらしたと言えるだろう。

2. 初等・中等教育と高等教育

第2の相違点は、デューイが社会化と個性化の過程をそれぞれ学校教育の段階に対応させることなく一体的に捉えているのに対して、ローティは初等・中等教育に社会化の過程をあてがい高等教育に個性化の過程をあてがっている点である。

デューイによれば、教育の目的は子どもの成長それ自体であるが、その成長は子どもが共同経験にコミットして社会化が達成されることで豊かにもたらされる。デューイの教育理論においては学校での共同生活の中で協働的な探究に従事することで、子どもはリベラルで民主的な精神を養いながら個性的な成長を遂げるのであって、学校教育の段階を問わず社会化と個性化は調和的に統合され対立することがないのである。それゆえ、デューイの教育理論においては、初等教育の段階から一貫して社会化と個性化は同時に進行していく事象にほかならない。

それに対して、ローティは、初等・中等教育に関しては社会化の機能を最大限に重視し、高等教育に関してはもっぱら個性化の機能を重視している。ローティのいう高等教育における個性化とは、初等・中等教育における社会化の後に位置づけられる事柄であって、それはアイロニーに媒介されて社会化に対する反作用として実現されるしかなく、既に常識的で因習的なアイデンティティが形成されていることを前提とするものなのである⁵⁾。そのため、ローティのいう個性化は、初等・中等教育における社会化を相対化して本格的な自己創造を目指す高等教育に対応づけられることになるのである。

ただし、高等教育の段階に限定すれば、デューイとローティは、学生が社会的問題を協働探究し健全な批判的精神を育成することによって個性化を図ることを目指す点では考えが共通していると言える。とはいえ、ローティの教育論は、私的なものと公共的なものとをデューイ流に融合することを拒絶するがゆえ

に、リベラル・ユートピアの実現を目指した協働探究を掲げるものの、それはソクラテス的な会話の継続において「強制されない合意」を希求するにとどまるのであり⁶⁾、他者の苦しみに対する想像的な共感を促して社会を積極的に変革するために協働するように力強く働きかける現実的なパワーにはやはり乏しいと言わざるをえないだろう⁷⁾。このようにローティの教育論は、デューイと比べると、高等教育の段階においても社会的ビジョンを構想して政治的なコミットメントに誘う動機づけという点では不十分なところがあるのである。

3. 子どもの興味・関心

第3の相違点は、デューイが初等・中等教育において子どもの興味や関心を重視すべきことを主張しているのに対して、ローティはもっぱら社会化の機能を担う初等・中等教育においては、子どもが習得すべき基礎知識や伝統的な共通文化を子ども自身の興味や関心よりも優先させるべきであると主張する点である。デューイは決して子どもに退屈な授業を受けさせようとはしなかったが、ローティは「退屈でも無知であるよりはよい⁸⁾」と主張して、基礎知識の習得を重視する。社会化を達成するためには退屈で受動的な授業にも子どもは甘んじなければならないというローティの考え方は、早川操氏が指摘するように、子どもの興味や関心と教育内容との関連性を重視するデューイのスタンスとは明らかに異なっていると言える⁹⁾。

たしかに生徒の興味や関心に即した創造的で反省的な学習を重視する教育方法を初等・中等教育に取り入れた方が教育効果が高まり、その後の高等教育における自己創造や批判的精神の涵養にも好ましいであろうと考えられる¹⁰⁾。ハンプシャー(S. Hampshire)が指摘するように、個性化のプロセスが想像力の覚醒に根ざしているとするれば、それはどの段階の学校教育にも実り豊かに含まれうるものであり¹¹⁾、想像力の働きが非常に柔軟な児童・生徒に対しても個性化のための教育を積極的に行ってしかるべきである。このように想像力の働きによって喚起される自己創造の作用として個性化を捉えると、ローティの主張するように個性化を高等教育だけに限定する必要はなくなるだろう。

さらに、ローティが偉大な古典的書物や学力試験(特に高校卒業試験)の教育的有用性を認め、文化的リテラシーのミニマム・エッセンスを確保するための政策を支持している点は、デューイの立場とは対立するように思われる。こうしたローティの保守派的ともみえる論調は、デューイの論敵であるハッチンズやハーシュらのスタンスを思わせるものがあり、初等・中等教育において経験カリキュラムではなくて系統的な教科カリキュラムを採用する立場に呼応している。もちろん、ローティが提唱する教育は、既成の知識をたんに暗記させたり、偉大なる古典的書物を読ませて教養を身につけさせたりすることで事足りりとするわけではなく、デューイにおけると同様に、子どもを民主的な市民に形成することを目的としているのである。後期デューイにしても学力試験そのものを否定してはならず、学力試験の用いられ方を問題にしているのであって、学力試験によって生徒を成績で序列化することには反対しているが、生徒の学力向上や教師の教育実践の向上に役立つかぎりでは学力試験の意義を認めている¹²⁾。また、デューイは偉大なる古典的書物を読むことに異議を唱えているのではなく、それらの書物を生徒に強要したり、そこに記されている内容が絶対的権威を有しているかのように論じたりする保守的な態度を批判しているのである¹³⁾。

私的領域における自己創造と公共的領域における人間同士の連帯とに接点を認めず、社会化と個性化とを別々に扱い、初等・中等教育と高等教育とを互いに異質なものと捉えるローティの立場が、子どもの成長それ自体を教育の唯一の目的とする中期デューイの立場とは異なっていることは明白であるが、こうしたローティの教育論にみられる論調は、成人教育を子どもの学校教育とは別個の次元に位置づけた上で、教育における子どもの社会化の必要性を強調している後期デューイのスタンスに一脈通ずるところがあるとみることでもできよう。

以上から明らかであるように、ローティは確かに折に触れてデューイを引き合いに出してはいるが、ローティが共鳴しているデューイは必ずしも全面的に実際のデューイと一致しているわけではない。特にローティが私的領域と公共的領域とを画然と区別し、初等・中等教育の役割としての社会化と高等教育の役割としての個性化とを対照させている点は、さまざまな二元論的対立を一元論的に解消しようとするデューイの立場とは根本的に異なっている。また、ローティの提唱する社会的コミットメントの様式もデューイ

のものとは異なっており、ローティにおいては社会的コミットメントへの積極的な姿勢が必ずしも十分ではないように見受けられる。こうした点についてローティへ寄せられた批判は少なからず正当であると言えるだろう。

まさにこの観点からローティの教育論を批判し、デューイの教育理論を再評価する代表的な論者としてジルーが挙げられる¹⁴⁾。ジルーは批判理論やネオ・マルクス主義の見地からデューイの教育理論に肯定的にアプローチしつつ、階級、人種、ジェンダーによって強制されたアイデンティティのあり方を批判的に検討して、カルチュラル・スタディーズの成果を政治教育に取り込む形でラディカルな教育論を展開している¹⁵⁾。ローティも、現行の社会体制を批判的に考察するこうしたジルーの教育論を高く評価しており、特に異なる共同体の間でさらには異文化間で自由な交流が促進され協働探究が推進されることの重要性は大いに認めている¹⁶⁾。しかし、ジルーが現行の社会体制を根本から否定し、中等教育において生徒の批判的思考力を育成してラディカルな社会変革を志向させるような働きかけを行い、政治的コミットメントを促すべきことを強調するのに対して、ローティは現行の社会体制を漸次改良しながら自由と平等を拡大し、中等教育においてはリベラルな文化や価値を教えて生徒を社会化することを重視するのであり、両者のスタンスには決定的に相容れないところがある¹⁷⁾。

確かに、ローティとジルーは、高等教育は学生の批判的思考を育成すべきであるとする点では一致している。しかし、ジルーにとっての批判的思考とは、様々な文化の多様な見地を取り入れた上で現行のリベラルな社会制度を批判し、より公平で自由な民主主義社会の構築を目指して協働探究することであるのに対して、ローティにとっての批判的思考とは、実験的、想像的、創造的な営みではあるが、決してラディカルな社会変革を意図するものではない。ローティは、ジルーとは異なってラディカルな批判的思考を探究方法として確立しようとする意図を退け、またラディカルな批判的思考を探究方法として生徒に教えるべきでもないとするのである¹⁸⁾。ローティの教育論が重視するのは、探究方法としてのラディカルなジルー流の批判的思考ではなく、個々人が共同体の文化的、言語的、歴史的な制約を自覚した上で、多様な意見をダイナミックにやり取りする「偶発性の会話」なのである¹⁹⁾。ローティのいうこの偶発性の会話は、もとより多様な見解を一極に集中させることを目的とするのではなく、多様なアイデアや価値をむしろ拡散させて相互に容認し合いリベラルな社会の再構築を目的とするものなのである。

第2節 デューイとローティの教育思想に関する連続面

以上、デューイとローティのプラグマティズムと教育思想における相違点について検討を加えたが、デューイからローティへと連続している面は両者の相違にも増して大きいものがある。そこで本節では、デューイからローティへ至るプラグマティズムと教育論における連続面を検討することにしたい。

ローティは、デューイのプラグマティズムだけではなく教育理論をも高く評価し、教育の分野でも「デューイの支持者でありたい¹⁾」と明言している。教育思想におけるデューイからローティへの連続面として挙げられるものは、第1に、形而上学に基づく教育思想への批判的態度であり、第2に、子どもの成長や民主主義の発展を教育の目的に据えることであり、第3に、知性だけでなく感情や想像力の教育を重視することであり、第4に、進歩の物語を継承することである。そこで次に、これら4つの連続面を検討することにしたい。

1. 形而上学に基づく教育思想への批判

第1の連続面は、伝統的な形而上学にもとづく教育思想を根本的に批判するところに見出される。伝統的な形而上学にもとづく教育思想は、既成の知識を永遠の普遍的真理として絶対視し、その知識によって構成された学問体系を一定の教科カリキュラムに沿って教え込むことによって効率よく子どもの社会化を図ることが教育の任務であると捉えてきた。こうした教育思想に対して、デューイはプラグマティズムの見地から、子どもが自らの内発的な興味や関心から主体的に共同作業や協働探究に参加し、それを通して獲得する知識を重視し、またその知識を道具として用いることで様々な問題解決に従事し現在の経験を

きるだけ豊かで意義あるものにすることを重視する。ローティの教育論の核心である自己創造的個性化のプロセスにおいては、社会化において習得された既存の知識や価値観を学生自身がいわば素材として活用することが不可欠である。このように習得された内容を習得した本人が自ら積極的に使用することが重要であるという点では、ローティの教育思想は確かにデューイの考え方と連続していると言える。

また、デューイは、学校教育で社会変革のビジョンを協働探究するだけでなく、そのビジョンを実現するために実践に踏み出すことをも重視している。同様にローティの教育論も、伝統的な学校教育が知識を頭で覚えることばかりに重きをおいて行為を軽視している点には批判的であり、個性化のプロセスにおいて学生が自ら様々な問題の解決に取り組んで、協働探究に参加し、望ましい生活様式を構想して、それを実現するために社会的な行動をとることを重視している。このようにローティの教育論が、共同体を拡張しより多くの人々と民主的に連帯するための教育実践を重視しているのは、まさにデューイ的な「社会的希望の精神」を継承しているからにほかならない。

プラグマティズムの見地は、旧来型の道德教育を批判し、問題解決学習に根ざした新たな道德教育に道を拓く。デューイが既存の道德的価値の理性的理解を前提として子どもを既存道德の型にはめ込もうとする旧来型の道德教育を批判して、子どもが実際の生活において生じた道德上の問題を自ら解決する学習に根ざした教育方法を提唱しているのも、プラグマティズムの見地に立脚してのことであった。プラグマティズムの見地からすれば、道德をめぐる問題も、実際の生活における問題にほかならず、そこでは不正と無分別とが、あるいは悪と不都合とが区別しがたく一体化しているというのが常態なのである。正と不正あるいは善と悪といった道德的価値を実際の生活から切り離して子どもに教え込んだところで何の道德教育にもならないとデューイが考える理由はここにある。

道德教育に対するローティのスタンスは、こうしたデューイの考え方と連続的である。ローティによれば、道德教育に必要なことは、教師が子どもに道德的価値を一方的に教え込むのではなく、社会的弱者の苦しみや屈辱を共感的に感取し、それらの苦しみや屈辱を減らすための方策を構想し、自由や平等を拡張するために実践することである²¹⁾。ローティにとって、人間の道德的進歩とは、自由や平等を拡張することによって人間として成長を遂げることであり、またリベラルな民主主義社会を高度に実現することなのである²²⁾。

2. 教育の目的

第2の連続面は、教育の目的に関する基本的な考え方や態度に見出される。中期デューイは、教育の目的は子どもの成長それ自体に他ならないと主張し、教育の目的を成長にとって外在的な要因に関連づける発想を退けているが²³⁾、ローティもこのデューイの考え方を受け入れて、教育の目的を、政治的右派のいう伝統的文化の継承や政治的左派のいう革命や人間解放ではなく、個人の成長に結び付けるべきであると主張する²⁴⁾。伝統的な学校教育は、成長の基準や方向を既存の社会規範によって画一的に設定するが、教育の目的を成長それ自体とみる見地に立てば、子どもを画一的な型にはめ込むような教育方法は放棄され、子どもの本来の潜在能力の開化を十分に保証することができる。

さらにデューイは教育の目的を民主主義の進歩と関連づける。「民主主義はあらゆる世代で新しく生まれなければならない、教育はその助産婦である」と主張していることからわかるように、デューイにとって教育は民主主義を維持し発展させる上で重要な役割を果たすのである。ポイスバートは、デューイの教育思想が、子どもの民主的な精神を育み、人々を分断している障壁を打破して関心の対象を拡大し、平等と自由の増大に寄与するような教育を提唱している点を評価している²⁶⁾。デューイは、民主主義の理念を実現する上で教育がいかに有用であるかを追究し続け、諸個人が協働探究を通して自由に民主主義社会の構築に参加するプロセスにおいて公衆として自己実現を達成するための教育のあり方を構想していったと言える。このようにデューイは教育と社会改革との関係を重視し、民主主義の理念に似つかわしい感性と知性を育む教育的経験の重要性を強調した点で今日の教育改革にも極めて有意義な示唆を与えてくれるのである²⁷⁾。

ローティも、デューイと同様に、教育の重要性を民主主義社会への参加や民主主義社会の構築と関連づ

けている。ローティが提唱する教育は、党派的信条やイデオロギーを注入する教育ではなく、政治的、経済的、社会的な問題をテーマとする討論や対話を行い、協働探究を通じて新しい政治や社会のあり方を構想する教育である。これは社会統制を目指す教育ではなく、会話によって媒介される共同体への個人の参加を目指す政治教育なのである。

このようにローティへと連続しているデューイの教育目的観は、価値の多様性や経験の多元性を尊重しながらも、道徳的なビジョンや倫理的な視座を失わないプラグマティズムに支えられている。ただし、この点に関して時期区分との関連でみておく必要があるだろう。まず前期デューイは新ヘーゲル主義の立場を徹底させており、子どもの成長や経験の多元性を尊重することには消極的である。これに対して、中期以降のデューイは、プラグマティズムの立場を強く打ち出して、価値観の多様性やパースペクティブの多元性を肯定的に捉え、子どもたちが従事する協働探究に関して、そのプロセスで明らかになる子どもたち相互の多様性が尊重されるべきであると主張している。ローティは、こうした中期以降のデューイの教育思想を受けとめる形で、多元主義にもとづく協働探究や会話の意義を重視する啓発的な教育のあり方を求めていくのである²⁸⁾。

バーンシュタインが指摘するように、デューイの教育理論は、時代にそぐわない硬直化した伝統的社会規範や学校教育を批判するだけにとどまらず、子どもの成長や民主主義社会の発展を志向する建設的な代替案を提示しており、決して将来への希望を見失うことがないのである²⁹⁾。特に中期デューイは、プラグマティズムの立場から哲学を「教育の理論」として位置づけ、子どもと社会の関係をホリスティックに捉え直していくことで、多元性や偶然性にも柔軟に対応できる教育理論を構築していったのである。こうした側面を捉えて、ローティは、ポストモダンの教育論の多くが社会や学校教育の現状を批判するだけの非建設的な主張に終始しているのに対して、デューイの教育理論が今後の教育改革を推進するにあたって希望と光明を依然としてもたらしてくれる点を評価するのである。

3. 知性、感情、想像力の教育

第3の連続面は、教育において子どもの知性の働きだけを重視するのではなく、想像力や感情の働きをも重視することである。これに関してはすでに指摘したようにデューイの考え方は一定してはならず、途中でかなり大きく変化している。新ヘーゲル主義に立脚していた前期デューイは、子どもの知性、感情、想像力に包括的に働きかける教育を提唱しているのに対して、中期デューイはパースのプラグマティズムから影響を受けた結果、科学的方法を最大限に重視して、子どもが知性を社会的道具として十分に働かせる問題解決学習を強調するようになる。そして自然主義的形而上学に到達した後期デューイは、子どもの知性だけでなく想像力や感情の機能をも重視した教育理論を宗教論や芸術論と関連づけて展開するようになる。そして、後期デューイは想像力や共感能力を豊かに育むことによって人々のコミュニケーションの輪を広げてゆけば、国内だけではなく国際社会においても人々の連帯が可能になると考えるのである。

ローティの教育論には、こうした後期デューイの教育理論と連続している面が認められる。ローティが提唱する教育においては、後期デューイの教育理論の場合と同様に、現実の道徳的社会的問題を知性を用いて分析するだけでなく、感情の働きを駆使して社会的弱者の苦痛や屈辱を共感的に理解し、現状よりも望ましい生活様式や社会のあり方を想像力を用いて構想し、その実現を目指して協働することが重視されている。ローティは、こうした教育こそが道徳的進歩をもたらすと共に、より広範な人類の連帯を可能にすると考える。こうしてローティは、後期デューイと同様に、現状よりもっと自由で平等なグローバル化された社会において、国際協力と民主主義の価値がさらに尊重されるようになることを希求するのである。ローティは、人々を結び付ける共通の普遍的基盤としての人間の本质といったものは存在しないことを強く主張しながらも、道徳教育においては、他者の苦痛や苦悩を感取しうる共感能力に訴えることによって、子どもが苦悩する他者に想像的に同一化し他者を共感的に理解できるようにすることが大切であると考える³⁰⁾。そして、ローティはこのような道徳教育によって子どもが異なる共同体の他者にも心を開いて他者の苦しみに共感できるようになることを求めるのである³¹⁾。

ローティの教育論は、たしかにデューイの教育理論とは異なる面も少なくないが、多様な形の自己創造

を重視すると共にリベラルな民主的社會における人間同士の連帯を目指す点では、デューイの教育理論と同様にリベラルな教育の伝統的な理念を脈々と受け継いでいるのである。

4. 進歩の物語

第4の連続面は、教育の目的として子どもの成長や民主主義社會の發展を最大限に尊重するデューイとローティの教育思想が、近代の啓蒙主義を継承する「進歩の物語」に連なっていることである。

この進歩の物語は、ポストモダンの論者からは「大きな物語」と呼ばれ、歴史的偶然の産物として相対化され批判されてきたことはよく知られた事実である。また、フーコー流に一切を歴史的に相対化していく反普遍主義的なポストモダンの論者たちも、個人の自己実現と社會の進歩發展を調和的に融合しようとするデューイ流の教育のビジョンには強い不信感を抱いている。他方、ネオ・マルクス主義者らは、現行の資本主義の社會システムに迎合しているとしてプラグマティストや進歩主義教育の推進者を徹底的に批判し、資本主義社會を根本から変革して社會的弱者を疎外から解放しなければならないと主張する。

進歩の物語に対してポストモダンの論者やネオ・マルクス主義者が突きつけた批判には、たしかにある種の妥当性が認められる。しかし、ポストモダンは結局のところ、真理をめぐるアポリアに陥り、その行き着くところは、絶望的な無抵抗（悲觀主義やニヒリズム）ないしは基礎づけ主義への反動的回帰である³²⁾。他方のネオ・マルクス主義は、資本主義社會の現行システムを根本から否定するあまり、暴力革命やヘゲモニー闘争の戦略に走って、現実的な建設的代替案の構想には背を向けてしまうことになる。

ポストモダンやネオ・マルクス主義が歴史主義や反普遍主義に立脚して進歩の物語を批判する一方であるのに対して、ローティは、これら両者の歴史主義や反普遍主義を肯定的に受けとめつつも、進歩の物語を批判し去る両者の態度には決して同調しない。ローティは、進歩の物語における中心的なテーマを普遍的真理の探究から自由の獲得へと転換していくのである³³⁾。こうしてローティは、進歩の物語をデューイやロールズ(J. Rawls)に見出される「歴史化したリベラリズム」と関連づけてみせるのである³⁴⁾。ロールズは、形而上学によって基礎づけられた脱歴史化したリベラリズムを放棄して、イデオロギーを相対化した上で、相互の主張や立場を寛容に認め合う政治的リベラリズムを提唱している³⁵⁾。この政治的リベラリズムは、「歴史主義的で反普遍主義的な啓蒙主義」を是とすることで、弱者救済や機會均等などの民主主義的理念を正当化し、寛容で民主的な社會を実現しようとするのであるが³⁶⁾、その根底には「もはや未開の残酷で苦痛に満ちた社會には戻りたくない」という強い願望がある。

このようにローティは、進歩の物語の普遍性や絶対性を形而上学的に基礎づける企図にはポストモダンの見地から強く異を唱えるが、進歩の物語に含まれている自由や寛容を發展させ社會正義を実現しようとする社會的企図には肯定的なスタンスを表明している。つまり、ローティは、反形而上学という点ではリオータルやフーコーと同様にポストモダンの立場にたちながらも、リオータルやフーコーとは対照的に進歩の物語における自由の獲得というテーマを積極的に肯定する立場に立つのである³⁷⁾。こうしてローティは、苦痛の除去や残虐性の回避を志向して「私たち」の枠を広げることに進歩を見出す。この進歩は、人間同士のより大きな連帯を含んでいる。

ローティが支持する進歩の物語も、結局は欧米のキリスト教文化や功利主義の倫理を社會的想像力によって詩的に純化したものなのであり、それを正統化することは自文化帝国主義でしかないと批判する論者もいる。たとえば、ビリック(M. Billig)は、ローティの見解を「危険な民族主義(nationalism)」と関連づけて批判している³⁸⁾。また、ムフ(C. Mouffe)も、ローティの主張は「富裕な北大西洋圏の民主主義諸國の制度や慣習」を弁明するものであって、こうした制度や慣習を批判して変革を実現していく道を閉ざすものだとして批判している³⁹⁾。

しかし、ローティは進歩の物語に含まれるこうした局地性や歴史性を十分に認めた上で、それでもなおユートピア的希望を抱いて自由、平等、友愛をさらに一層推進しようとするその企図の正当性を強調するのである。この進歩の物語は、パースの「進化論的な愛」、ジェームズの「信じる意志」、デューイの「誰でももの信仰」と通底しており、科学的真理と社會的規範と宗教的寛容を融合して、個人の成長や民主主義社會の發展を目指すところに特徴があると言える⁴⁰⁾。ローティが掲げる進歩の物語はプラグマティズムに

連なり、プラグマティズムの思想的背景には、利己的な愛から寛容な隣人愛を経て自己犠牲的な愛へ至る愛の成長の物語があり、因習や宗教的教条主義から哲学的合理主義を経て実験主義へ至る探求方法の発展の物語があり、王制から封建制を経て民主制へ至る社会制度の発展の物語がある。さらには、植民地支配を放棄し、奴隷を解放し、女性の人権や市民権を拡張し、宗教的・道徳的な寛容を促進し、貿易を自由化し、福祉国家を発展させ、教育の機会均等を拡大してきたというアメリカの国家的な歴史の物語がある。

ローティは、個人の発達過程と社会の発展過程を重ね合わせる進歩の物語が、自文化中心主義によって正統化された物語であることを認めつつも、このような多様性や寛容を尊重するリベラルな民主主義の拡大や進歩こそが、「アメリカ的な崇高なるもの (the American Sublime)」⁴¹⁾なのであり、こうした物語を共有することでアメリカは「将来は過去とは異なり一層自由で素晴らしい世界を創造できる」⁴²⁾という希望を抱いて社会変革に努めてきたことを限りなく尊重するのである。

おわりに

以上からみてとれるように、ローティとデューイの間には教育思想において少なからず相違点もあるものの、それでもやはりローティにとってデューイこそが知的ヒーローなのであり、教育思想においても範を仰ぐべき第一の人物であることは揺るがないであろう。ローティは、デューイの教育理論が子どもを民主主義社会に参加できる健全な市民に育てるための教育を志向している点に関するかぎり、全面的にデューイを踏襲しようとする。また、ローティは、改良主義的リベラル左派の立場をとり、子どもを既成の大きな物語に組み込むための教育ではなく、問題解決型の学習にマッチした教育実践を通じて新たな意味世界をひらき、民主的なユートピアの希望につながるような教育を構想した点でもデューイの立場を継承していると言えるだろう⁴³⁾。ローティは、デューイから様々なインスピレーションを受けることで、ポストモダンの思想状況において伝統的な形而上学の二元論を根本的に拒否しながらも、決してニヒリズムに陥らず、改良主義的リベラル左派の立場にたって、左右両派と実りある会話を続け、今日の教育改革に多くの示唆に富む提言を行っているのである。

また、デューイからローティへ至る連続面および両者間の非連続面に関しては、デューイのプラグマティズムと教育理論を時期的に区分した上でローティのネオ・プラグマティズムおよびその教育論と比較検討を行うことにより初めて様々な論点が整理され事態の展望が拓けてくると言えるだろう。まさにそれを示すことが、本稿の趣旨にほかならない。

註

- 1) John Dewey, "My Pedagogic Creed," 1897, EW 5, p. 84.
- 2) デューイのいう「個別化 (individualization)」も、社会化の過程において生起するものであり、ここでも私的なものが公的なものと融合している。John Dewey, *Outlines of a Critical Theory of Ethics*, 1891, EW 3, p. 322.
- 3) Richard Rorty, "Education, Socialization, and Individuation," *Liberal Education*, Vol. 75, No. 4, 1989, p. 5. Richard Rorty, *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge University Press, 1989, p. 74. (齋藤純一・山岡龍一・大川正彦訳『偶然性・アイロニー・連帯 リベラル・ユートピアの可能性』, 岩波書店, 2000年, 155頁)
- 4) ここで「個性化」と訳した語は、デューイにおいてはindividualizationであるが、ローティにおいてはindividuationである。デューイのindividualizationにはself realization(自己実現)が対応し、ローティのindividuationにはself creation(自己創造)が対応している。
- 5) Richard Rorty, "Education, Socialization, and Individuation," p. 5. Richard Rorty, "The Dangers of Over-Philosophication," *Educational Theory*, Vol. 40, No. 1, Winter 1990, p. 43.
- 6) Richard Rorty, *Objectivity, Relativism and Truth*, Philosophical Papers Vol. 1, Cambridge University Press, 1991, p. 38.
- 7) ウェイン (K. Wain) によれば、デューイが個人の成長を公的な社会生活に即して捉えているのに対して、ローティは個人の成長をもっぱ個人的な時限に置けるアイロニーとの関連において捉えている。Kenneth Wain, "Richard Rorty, Education, and Politics," *Educational Theory*, Vol. 45, Summer 1995, p. 397. 同様の見解をバーンシュタインも指摘している。R. バーンシュタイン著, 谷徹・谷優訳『手すりなき思考 現代思想の倫理 - 政治的地平』, 445頁)
- 8) Richard Rorty, "Richard Rorty Replies," *Liberal Education*, Vol. 75, No. 4, 1989, p. 28.

- 9) 早川操「探究なきプラグマティズム再考 R・ローティは真のデューイアンか？」『日本デューイ学会紀要』33号, 1992年, 39頁参照。早川操, 『デューイの探究教育哲学』, 名古屋大学出版部, 1994年, 168頁参照。
- 10) P. F. Cardaci, "Taking Issue, Nine Responses to Richard Rorty," *Liberal Education*, Vol. 75, No. 4, 1989, p. 10.
- 11) Stuart Hampshire, *Innocence and Experience*, Harvard University Press, 1989, p. 185.
- 12) John Dewey, "Psychology for Teachers," LW 17, p. 205.
- 13) John Dewey, "President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education," 1937, LW 11, pp. 397-401. John Dewey, "The Higher Learning in America," 1937, LW 11, pp. 402-407.
- 14) デューイとジルーにおける教育理論上の関連性については以下の論文を参照した。Dennis Carlson, "Making Progress: Progressive Education in the Postmodern," *Educational Theory*, Vol. 45, No. 3, Summer 1995, p. 338.
- 15) Henry Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press, 1988. Henry Giroux, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, 1992.
- 16) Richard Rorty, "Two Cheers for the Cultural Left," D. J. Gless & B. H. Smith (eds.), *The Politics of Liberal Education*, Duke University Press, 1992, p. 236.
- 17) Ibid., pp. 236-237. こうしたローティの教育論に対抗するジルーの教育論は、同書の以下の論文に掲載されている。Henry A. Giroux, "Liberal Arts Education and the Struggle for Public Life: Dreaming about Democracy," D. J. Gless & B. H. Smith (eds.) *The Politics of Liberal Education*, Duke University Press, 1992, pp. 119-144.
- 18) Richard Rorty, *Rorty & Pragmatism*, Herman J. Saatkamp, Jr (ed.), Vanderbilt University Press, 1995, p. 92.
- 19) Richard Rorty, *Objectivity, Relativism and Truth*, Philosophical Papers Vol. 1, Cambridge University Press, 1991, p. 27.
- 20) Richard Rorty, "Education, Socialization, and Individuation," p. 5.
- 21) Richard Rorty, *Philosophy and Social Hope*, Penguin Books, 1999, p. xxix. (『リベラル・ユートピアという希望』, 須藤訓任/渡辺啓真訳, 岩波書店, 2002年, 33頁)
- 22) Ibid., p. 49. (邦訳, 118頁)
- 23) John Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, MW 12, p. 180. (河村望訳 『哲学の再構成』, 人間の科学社, 1995年, 133頁)
- 24) Richard Rorty, "Education, Socialization, and Individuation," p. 6.
- 25) John Dewey, "The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy," 1916, MW 10, p. 139.
- 26) Raymond D. Boisvert, "John Dewey: An Old-Fashioned Reformer," *The New Scholarship on John Dewey*, Jim Garrison (ed.), Kluwer Academic Publishers, 1995, p. 157.
- 27) Tony W. Johnson, *Discipleship or Pilgrimage? The Educator's Quest for Philosophy*, State University of New York Press, 1995, p. 105.
- 28) Richard Rorty, "The Dangers of Over-Philosophication," *Educational Theory*, Vol. 40, No. 1, Winter 1990, p. 44.
- 29) Richard Bernstein, "The Resurgence of Pragmatism," *Social Research*, vol. 59(4), 1992.
- 30) Richard Rorty, *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge University Press, 1989, p. 196. (齋藤純一・山岡龍一・大川正彦訳 『偶然性・アイロニー・連帯 リベラル・ユートピアの可能性』, 岩波書店, 2000年, 407頁)
- 31) Richard Rorty, *Contingency, Irony, and Solidarity*, p. 91. (邦訳, 187頁)
- 32) J. ハーバース著, 三島憲一他訳 『近代の哲学的ディスクルス』, 岩波書店, 1990年, 493頁。
- 33) Richard Rorty, *Contingency, Irony, and Solidarity*, p. xiii. (邦訳, 2頁)
- 34) Richard Rorty, "The Priority of Democracy to Philosophy," in *Objectivity, Relativism and Truth*, Philosophical Papers Vol. 1, Cambridge University Press, 1991, p. 177. (富田恭彦訳 『連帯と自由の哲学』, 岩波書店, 1988年, 180頁)
- 35) Richard Rorty, "Solidarity or Objectivity?" *Post-Analytic Philosophy*, J. Rajchman & C. West (ed.), New York Columbia University Press, 1985, p. 11.
- 36) Cf. John Rawls, "Kantian Constructivism in Moral Theory," *Journal of Philosophy*, LXXVII, 1980, p. 542.
- 37) J.M. Fritzman, "Lyotard's Paralogy and Rorty's Pluralism: Their Differences and Pedagogical Implication," *Educational Theory*, Vol. 40, No. 3, Summer 1990, p. 377.
- 38) Cf. M. Billig, "Nationalism and Richard Rorty," *New Left Review*, 1993.
- 39) C.ムフ著, 千葉真他訳 『政治的なるものの再興』, 日本経済評論社, 1998年, 21頁。 Cf. W. G. Weaver, "Richard Rorty and the Radical Left," *Virginia Law Review*, 1992.
- 40) C. S. Peirce, "Evolutionary Love," 1891, CP 6: 287. William James, *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*, Harvard University Press, 1979. John Dewey, *A Common Faith*, 1934, LW 9.
- 41) Richard Rorty, "Education, Socialization, and Individuation," p. 9.
- 42) Ibid., p. 6.
- 43) Richard Rorty, "Two Cheers for the Cultural Left," D. J. Gless & B. H. Smith (eds.), *The Politics of Liberal Education*, Duke University Press, 1992, p. 238.