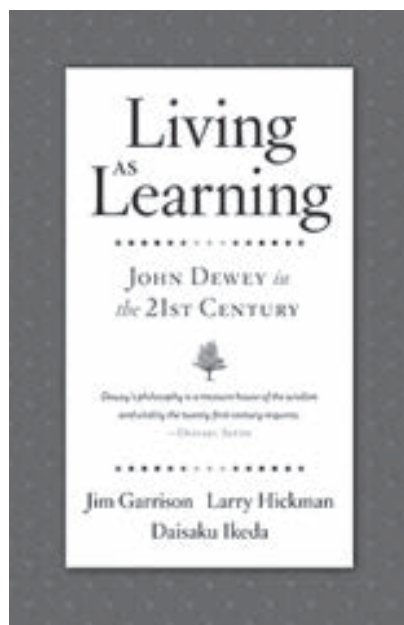


池田大作／ジム・ガリソン／ラリー・ヒックマン 『人間教育への新しき潮流—デューイと創価教育—』

牛 田 伸 一

本書は、月刊誌『灯台』（第三文明社）に連載された「鼎談：人間教育への新しき潮流—デューイと創価教育—」（2009年12月号～2011年7月号）の内容が一部加筆・修正され刊行されたものである。

鼎談者紹介（6-7頁）にも記述されているように、鼎談者の一人であるジム・ガリソン（Prof. Dr. Jim Garrison）博士はバージニア工科大学教授であり、ジョン・デューイ協会（The John Dewey Society for the Study of Education and Culture）の会長を務めていた。また鼎談者のもう一人は、南イリノイ大学カーボンデール校哲学教授のラリー・ヒックマン博士（Prof. Dr. Larry Hickman）であり、ガリソン教授と同じくジョン・デューイ協会の会長という要職にあった（会長在職期間等については、同協会のHPの参照をお願いしたい）。2015年2月5日現在、同協会HPのHomeにあるAnnouncementsには、同書の英語版：*Living As Learning* が紹介されている。そこでは「*Living As Learning* は教えることと学ぶことの創造的、人間主義的、そして社会的次元を再興しようとする教育者には時宜を得た業績である。……著者たちはアメリカのプラグマティズムと人間主義の仏教の間で強く共鳴するところを探究している」と評されている。本書を紐解けばすぐに理解され得るように、一方では、ここで語られるプラグマティズムは、ガリソン博士とヒックマン博士が語るデューイと彼の教育哲学のそれであり、もう一方の人間主義の仏教は、創価学会池田大作名誉会長が語る日蓮仏法とそれに接近していった牧口常三郎の『創価教育学体系』を指している。ジョン・デューイと牧口常三郎の教育哲学が鼎談の中心にいつも位置しながらも、本書の内容は以下のように多岐にわたっている。



第一章 デューイ哲学の光源

1. 二十一世紀に光るデューイの人と哲学
2. 出会いがつくる人生の旅路
3. 「師弟の精神の継承」が人間教育の真髄
4. よき師、よき友、よき人生
5. 戦争に抗し、平和哲学を実践

第二章 教育の使命

1. 教育思想の共通点と現代の教育課題
2. 学校教育のあり方と、いじめ問題
3. 家庭教育の役割と人格の尊重
4. 次代の知性を育む大学の使命
5. 二十一世紀の大学の使命
6. 世界市民の要件と教育
7. 生涯学習と人間の成長

第三章 対話と民主主義

1. 共生の社会を築く「対話」の力
2. 「対話」による紛争解決の潮流
3. 民衆主役の世紀を目指して
4. 「民衆の連帯」と民主主義社会

第四章 科学・哲学・宗教

1. 人間の幸福のための科学技術
2. 創造的生命を開花させる哲学
3. グローバル時代の宗教の使命
4. 希望の未来は青年から、女性から

注

引用・参考文献

索引



上記のように展開された広範な鼎談内容を吟味することは、新刊図書紹介には過ぎたことであるし、デューイの研究者でも牧口の研究者でもない紹介者には、そのための能力も遠く及ぶはずもない。それゆえ、以下に記述されている内容は、紹介者の関心が強く引き寄せられた箇所限定されていることを、しかもその中身は読後感想文の域を出ないということを、そして記述の内

容は日本語版に基づいていることをどうかご理解・ご容赦いただければ有難く思う。

特に印象に残った箇所を見出しにして挙げれば、それらは以下の三点にまとめられる。

天皇への忠誠と学問への誠実

ヒックマン博士は、1919年（大正8年）にデューイが日本を訪れたときに、当時の教育の現実を見て愕然としたことを紹介し、特に「デューイが驚いたのは教師たちが学問に対して誠実であるよりも、むしろ天皇への忠誠を重んじていたことです」（103頁）と述べている。もちろん当時の教師のすべてがすべて学問に不誠実であって、それよりも天皇への忠誠を重んじていたとは言いきれない。周知のように、同時代を生きた牧口常三郎もなるほど教師ではあったのだが、しかし彼がそういう意味で忠誠を重んじる教師ではなかったこと、それどころか真理や法に誠実であろうとした教師だったということは、すでに一連の研究から明らかにされているからである（斎藤 2010、伊藤 2009、2011 など）。あえてここでデューイのこの驚きの通りに、そういう意味で忠誠を重んじる教師が当時では一般的だったと仮定するとき、紹介者に思い浮かぶのは、そうした教師による教育的な働きかけには何が前提とされることになるのか、そしてその前提に基づくとき、教育的な働きかけはどのようなものになるのか、という問いである。

本書の103頁に参照し得るように、この前提とはおそらくは国家神道を中心とする国家観だと捉えることができる。1937年に編纂された『国体の本義』における万世一系の国家観は、当時の師範学校の必須科目の教材であったし、なおかつそれが実際の学校教育現場のなかでは「修身科（道德教育）」の内容を根底から規定していたとされる。天皇への忠誠を重んじることの具体的な証がこの国家観にしたがって生きること、そしてその世界観が教えるところを目的にして忠実に誠実に生きることであるとするならば、そうした忠誠を重んじる教師による子どもへの教育的な働きかけも、当然この証を立てようとすることに準拠することになるだろう。すなわち、懷疑が入る込む隙間のない実定的な価値体系（国体の本義）へと教師が自己自身を組み込みつつ、同時に子どもをもそのなかへと巻き込んでいく教育的な働きかけである。このとき教師は、本書に示されている言葉を使って表現するならば、子どもの「主人」となる。

「主人」（マスター）としての教師と「師」（メンター）としての教師

この主人（マスター）という言葉は、ガリソン博士がその恩師であるマクミラン教授を想起するなかで示されている。分析哲学の権威であるマクミラン教授は、ガリソン博士が分析哲学から離れてプラグマティズムへ傾倒したとき、彼（ガリソン博士）を非難しなかったという。彼は当時を次のように回顧している。「実際、教授は、このことに関しては一切、何もおっしゃいませんでした。これこそが『師』（メンター）の姿勢であり、『主人』（マスター）と大きく異なるところです。／もしもマクミラン教授が『主人』であつたら、私は見捨てられていたでしょう。弟子が独自の道を歩みながら、その人ならではの可能性を実現していけるよう心を配る——教授が示したこの姿勢こそ、『師』が『弟子』に与え得る、大いなる究極の贈り物といえるでしょう」

(95 頁、傍点は紹介者による)。一方では、主人としての教師は、露骨な威圧的コミュニケーションであっても、薄気味悪い微笑みのコミュニケーションでも、いずれにしても子どもに教師自身との同化を求める。他方では、師としての教師は子どもが自分自身の力で判断を下しながら、教師とは異なるもう一つ別のその人自身の道を進むことを促そうとする。自らが抱える実定的な価値体系を正しいと信じて疑うことのない主人と既成的な価値とはもう一つの別の可能な世界を志向する師との間には、決して埋められ得ない裂け目がある。ガリソン博士は「デューイは、よくギリシャ古典の言葉を引用し、“誰であれ、自己の行為の目的を他者に求める者は奴隷に等しい”と述べました」と語るが、主人としての教師は子どもの目的を教師自身の目的に一致させようとしている意味で、子どもを「奴隷」に扱っているに等しい。

「古い個人主義」と「新しい個人主義」

この主人と奴隷の関係はすぐさま止揚されていくはずだ、などと紹介者は安易に語ることはできない。正直な思いを明かせば、支配者と被支配者が入れ替わる、つまりやられた側がやる側へと、やった側がやられる側へと入れ替わるのが関の山である、とすら思ってしまうこともある。その理由を、本書で語られる言葉を使って説明すれば、かつてやられていたやる側も、かつてやっていたやられる側も根底のところで「古い個人主義」(372 頁)に囚われているからである。実定的な価値体系への忠誠を重んじつつ子どもを鋳型にはめる主人としての教師は、言葉では高尚な価値実現のために奉仕すると大げさに吹聴してはいても、本当のところは「自然を食物にし、他人を利用する」(372 頁)意味の古い個人主義のコップのなかで、単に子どもを自分の目的のために利用しているに過ぎない。一方では、古い個人主義の下に行われる教育的な働きかけは、子どもを働きかける側の目的の手段として利用するが、他方では「常に他者の存在を意識しつつ、現実の社会の変革に挑戦し、自己を新しく創造していこうとする」(372 頁)新しい個人主義は、子どもの陶冶可能性を目的そのものとして捉える。ルソーが『エミール』のなかで試みたように、教師が主人になり、子どもが奴隷になり、反対に子どもが主人になり、教師が奴隷になるという二者択一ではないもう一つの道がそこにはある。それゆえ、新しい個人主義は、『私の意見を尊重してほしい、個人こそがもっとも大事なのだから、そして私はその個人なのだから』というコミュニケーションではなく——それこそが古い個人主義なのだ——、『あなたの意見を尊重したい、個人こそがもっとも大事なのだから、そしてあなたはその個人なのだから』というコミュニケーションとしてあらわれる。それは漱石が『私の個人主義』のなかで語ったように、「自分の個性を他人の頭の上に無理矢理に押し付ける」「あいつもおれの仲間に引き摺り込んで遣ろう」という権力(主人が行使するもの)としての教育ではなく、あるいはそういう古い個人主義ではなく、「他人の行くべき道を妨げない」「淋しさも潜んでいる」「理非ある主義」として教育それ自体を否定して陶冶を展望する教育、あるいはそういう新しい個人主義である。

忠誠から誠実へ、主人から師へ、そして古いから新しいへ——この転換の困難さを思うとき、私たちにはこの困難さをシーシュポスの岩として捉えるのか、統制的理念として捉えるのか、と

いう分かれ道が続いている。紹介者はこのことを本書から教えられた。

(第三文明社、2014年5月3日)

【参考文献】

伊藤貴雄「牧口常三郎の戦時下抵抗（第1回）——天皇凡夫論と教育勅語批判を中心に」『創価教育（第2号）』（創価大学創価教育研究所、2009年）。

——「牧口常三郎の戦時下抵抗（第2回）——聖戦思想批判を中心に」『創価教育（第3号）』（創価大学創価教育研究所、2011年）。

カント（中山元訳）『道徳形而上学の基礎づけ』（平凡社、2012年）。

斎藤正二『牧口常三郎の思想』（第三文明社、2010年）。

デューイ（松野安男訳）『民主主義と教育（上）』（岩波書店、1975年）。

夏目漱石『私の個人主義』（講談社、1978年）。

ベンナー（牛田伸一訳）『一般教育学』（協同出版、2014年）。

ルソー（長尾十三二他訳）『エミール（上）』（明治図書、1967年）。