

## ジョン・デューイの「子ども中心主義」批判

—子どもの表現活動をめぐる M. ノームバーグとの論争に着目して—

西郷 南海子

### 1. はじめに

本稿は、1920年代から30年代にかけてジョン・デューイ（1859-1952）が行った「子ども中心主義」批判の再検討を課題とする。中でもデューイと、マーガレット・ノームバーグ（1890-1983）の論争に着目し、両者がともに子どもの表現活動を重視しつつもその議論が平行線をたどった背景には、教育（公教育）における表現活動の位置づけの問題があったことを明らかにする。1930年前後は、進歩主義教育協会（Progressive Education Association）の設立から約10年が経過し、進歩主義教育の方向性をめぐって活発な議論が行われていた。また1929年秋に勃発した世界大恐慌は、アメリカ社会のあり方や学校の存在意義を鋭く問うこととなった。進歩主義教育協会内では、子どもの直接的な活動や創造的表現を重視する「子ども中心主義」（child-centeredness）への批判が高まり、学校の社会的責任を強調する「社会改造主義」（social reformism）が主流派となっていった。デューイもその後押しをしたとされるが、そもそもデューイは子どもの能動的な経験を重んじる「子ども中心主義」の提唱者ともいえる人物であった。このようなデューイの主張の移り変わりは、なぜ生じたのか。そもそも進歩主義教育とはどのような運動だったのか。

進歩主義教育の定義としてしばしば参照されるのが、ローレンス・A・クレミンの論考である。クレミンによれば進歩主義教育とは、19世紀後半から興った広範な政治的・社会的運動（進歩主義運動）の一部であり、「個々人の生活（lives）をよりよくするために学校を用いようとする多面的な尽力」<sup>1</sup>であった。より具体的には、学校の機能をコミュニティでの生活の質の向上へと拡大すること、新たな科学的見地を教授法に適用すること、より多様な子どもに合った指導法を生み出すこと、さらには「文化は俗化されることなく民主化されることができるというラディカルな信念」をも意味していた<sup>2</sup>。その代表的な実践の一つに、デューイのシカゴ実験学校が挙げられる。デューイはシカゴ大学在職中に、小規模の実験学校を設立し、新たな心理学の知見に基づいた学校のあり方を探求した。その実践を記録したのが『学校と社会』（1899）である。そこでは「旧教育」と対比して「新教育」の登場が次のように宣言されている。

<sup>1</sup> Lawrence Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education*, New York: Alfred A. Knopf, 1961, viii.

<sup>2</sup> *ibid.*, viii-ix.

今日わたしたちの教育に到来しつつある変化は、重力の中心の移動にほかならない。それはコペルニクスによって天体の中心が、地球から太陽に移されたときのそれに匹敵するほどの変化であり革命である。このたびは子どもが太陽となり、その周囲を教育のさまざまな装置が回転することになる。<sup>3</sup>

デューイは学校にさまざまな仕事「オキュペーション」(occupation)を導入し、実際の経験の中で知識を培うことを試みたが、これは学校を「胎芽的社会」(embryonic society)へと転換することと同義であった。このようにデューイの思想においては、「子どもの直接の活動」を中心に教育を展開することと、学校が新しい社会のモデルとなることは一つに結びついていた。ただし、進歩主義教育の広まりの中で、それぞれの教育者たちの力点の違いがあらわになっていくことは避けられなかった。1920年代後半にはデューイ自身も、行き過ぎた「子ども中心主義」への批判を行い、自らの立場を繰り返し表明することになる<sup>4</sup>。

佐藤学は、この時期のデューイの主張と「子ども中心主義」の教育者の主張は、接点を失っていたと論じる。後者の代表格であるキャロライン・プラット(1867-1954)やノームバーグが設立した学校では「知性的で文化的価値の高い学習経験を開発して、カリキュラム構成の新たな原理を形成」していたものの、彼女らの実践は、「社会改造主義」を掲げる教育学者たちによって「子ども中心主義」批判のターゲットとされていった。中でもデューイの批判は、進歩主義教育協会の方針転換に大きな役割を果たした<sup>5</sup>。さらにデューイは1930年の『ニュー・リパブリック』(*The New Republic*)誌で再び「子ども中心主義」を批判し、「社会計画と社会改造の新しい時代においては、『創造的表現』の実践から『産業社会の諸問題』の学習の実践へと転換すべきである」<sup>6</sup>と述べた。こうして佐藤は、デューイと、プラット、ノームバーグら間には埋めがたい溝が生じていたと結論づけている。

他方、アaron・シュッツは、デューイとノームバーグの論争の溝を、むしろ双方の長所と短所を照らし出す「トレードオフ」の関係にあると分析する<sup>7</sup>。ノームバーグの著述は、子どもの個性を重視することがいかにして民主主義社会の構築に至るのかについての言明が洗練されておらず曖昧である一方<sup>8</sup>、デューイの著述はノームバーグらの主張を理解しようとする姿勢に欠け、そのことはデューイの民主主義観におけるバランスの欠如を示しているという。すなわち、教育実践の一貫性を追求することによって、個々の子ども独自の視点を十分に養うことができなくなるリスクをどのようにとらえるのかという問題である<sup>9</sup>。シュッツが指摘するように、デューイは芸術の重要性についてあちこちで言及しながらも、彼の美学と教育論を実際には統

<sup>3</sup> ジョン・デューイ著、市村尚久訳『学校と社会』講談社、1998年、p.96。

<sup>4</sup> John Dewey, "Progressive Education and the Science of Education," *Progressive Education*, 1928, Vol.V, No.3, pp.199-204.

<sup>5</sup> 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—』東京大学出版会、1990年、pp.183-184。

<sup>6</sup> 同上書、p.184。

<sup>7</sup> Aaron Schutz, *Social Class, Social Action, and Education: The Failure of Progressive Democracy*, New York: Palgrave Macmillan, 2010, pp.122-123.

<sup>8</sup> *ibid.*, p.119.

<sup>9</sup> *ibid.*, p.121.

合しようとしなかったことが大きな課題として残っているのである<sup>10</sup>。

それに対し本稿では、デューイの「子ども中心主義」批判を改めて検討し、その核心はどこにあるのかを探りたい。デューイの著述を丹念に読んでいけば、デューイが批判していたのは、子どもを中心に教育の営みを組織することというよりも、「子ども中心主義」の教育者が想定する一種の子ども観であったように思われる。つまり、子どもの「個性」や「創造力」を子どもに備わった自明なものとみなし、「自由」を与えればそれらが開花するという発想に対してデューイは反駁したと考えられるのである。また、デューイが「子ども中心主義」批判を行ったという事実の強調は、デューイが「子ども中心主義」で「なくなった」という理解を招きやすいが、その場合デューイの経験論の深まりが見落とされてしまうことに注意が必要である。

そこで本稿ではまず 1920 年代から 1930 年代の進歩主義教育を概観し（第 2 節）、そこでの未解決問題の表出としてノームバーグとデューイの論争に焦点を当てる（第 3 節）。ノームバーグは、コロンビア大学のデューイのゼミで学んだのち、イギリスに留学。帰国後は、姉で画家のフローレンス・ケーン（1882-1952）とともに「チルドレンズ・スクール」（ウォルデン・スクールの前身）を 1914 年に創設し、深層心理学に立脚した芸術教育に力を入れていた。本稿ではその実践から導き出されたノームバーグの教育論をデューイと照らし合わせ、その相違点が学校教育における子どもの表現活動の位置づけにあったことを見ていく（第 4 節）。なお、「子ども中心主義」という言葉はきわめて多義的である。そのためノームバーグらの「子ども中心主義」とみなされる主張については、シュッツは「人格主義」（personalism）と指し示し<sup>11</sup>、パトリシア・グラハムは「創造的個人主義」（creative individualism）と呼んでいるが<sup>12</sup>、本稿では引用する文献に即して「子ども中心主義」と表記し、括弧を付す。

## 2. 進歩主義教育の諸相と進歩主義協会

クレミンによる定義を先に紹介したように、進歩主義教育とは幅広い進歩主義運動の一部分であり、そのあり方はそれぞれの教育者や学校によって大きく異なっていた。グラハムはクレミンの定義をふまえつつ、進歩主義教育の対象とその目的は第一次世界大戦以前と以後に区分できるとする。大戦以前の教育改良運動は、急激な工業化で都市に集まってきた貧困層の子どもを対象とし、主に公立学校で行われた。その大きな目的は労働者階級の子どもたちが「アメリカ的生活に十全に参加できるように彼らの道から障害を取り除く」ことだった<sup>13</sup>。この運動の担い手は、ジェーン・アダムズに代表されるセツルメントの活動家だった。一方で大戦後の教育改良運動は、公立学校に不満を持つ中流階級以上の親たちによって積極的に進められ、その中でも特に重視されたのは子ども一人ひとりの表現と創造性であった<sup>14</sup>。グラハムによれば、進歩主義教育という名の下で行われた教育とはいえ、大戦の前後でその対象と目的は大きく異

<sup>10</sup> *ibid.*, p.117, p.123.

<sup>11</sup> *ibid.*, p.93.

<sup>12</sup> Patricia Albjerg Graham, *Progressive Education: From Arcady to Academe: A History of the Progressive Education Association 1919-1955*, New York: Teachers College Press, 1967, p. 158.

<sup>13</sup> *ibid.*, p.11.

<sup>14</sup> *ibid.*, p.9.

なり、連続性を見出すことは難しいという。その中で「進歩主義」という概念として連続しているのが、「教育における革新の理解」(an appreciation of innovation in education)と、その提唱者としてデューイを認識することだったという<sup>15</sup>。デューイは、アダムズらと19世紀的な社会改革運動を共有していたという点では古参の進歩主義教育者であり、約半世紀にわたって社会的な紐帯としての学校を提唱し続けていた。

また大戦後の進歩主義教育を大きく特徴づけるものとして欠かさないのが、1919年の進歩主義教育協会(以下、協会と表記)の設立である。設立呼びかけの中心となったのは、アラバマ州で1907年以来「オーガニック・スクール」を運営しているマリエッタ・ジョンソンだった。1920年には、7項目(1. 自然に発達する自由、2. すべての作業における興味・動機、3. 課題設定者ではなく案内者としての教師、4. 生徒の発達についての科学研究、5. 子どもの身体的発達に影響するすべてのものへのさらなる注意、6. 子どもの生活の必要性に応じた学校と家庭の協力、7. 教育運動における進歩主義学校リーダー)からなる綱領が発表された。この綱領についてグラハムは、多くの会員数を確保するために、特定の教育観を打ち出すことを避けたと分析する<sup>16</sup>。協会は、さまざまな教育者の実践を可視化したが、統一的な運動を作り出す求心力を持つことはなかった。1926年に名誉会長のチャールズ・エリオットが死去したことにより、デューイが新名誉会長に指名された。その役職はあくまでも形式的なものだったが、グラハムによれば、デューイの参加によって協会の活動と過去の進歩主義教育との連続性が示されることになったという<sup>17</sup>。

こうした大戦後の進歩主義教育実践をまとめた代表的な著作が、1928年の『子ども中心の学校』(*The Child-Centered School*)である。コロンビア大学のハロルド・ラッグとアン・シューメーカーによって書かれたこの本は、「自由、子どもの興味、子どもの主体性、創造的自己表現、人格発達」をテーマとし、中でも音楽や美術、創作劇による「創造的自己表現」の紹介に多くのページが割かれた。同書の冒頭を飾るのは、若き日のデューイがシカゴ実験学校開設のために、それまで売られていなかった子どもの主体的な活動に適した机と椅子を探し求めるというシーンである。こうした構成からもラッグたちが、デューイを「子ども中心主義」の創始者の一人とみなしていたことが読み取れる。内容の方向性としても、デューイとその娘エヴェリンによる進歩主義学校訪問記『明日の学校』(1915)とほとんど同じであった<sup>18</sup>。ただし、佐藤の分析によれば、ラッグの中では「個性化原理と社会化原理」の統合がなされておらず、「それ自体、この時期における『子ども中心主義』の解体状況を表現していた」という<sup>19</sup>。

協会は機関誌『進歩主義教育』の発行を主な活動としていたが、先述のとおり発足時から原則を明確にしなかったことから、「中道路線」に陥ることは避けられなかった<sup>20</sup>。そうした協会における「哲学的統合」の不在が顕在化するのが、1920年代後半から1930年代にかけての、「創

<sup>15</sup> *ibid.*, p.13.

<sup>16</sup> *ibid.*, p.28.

<sup>17</sup> *ibid.*, p.16.

<sup>18</sup> Laurence A. Cremin, "John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952," *The School Review*, Vol.67, No.2, Summer 1959, p165.

<sup>19</sup> 佐藤、p.182.

<sup>20</sup> Graham, p.80.

造的個人主義」と「社会改造主義」との対立である。佐藤は、1920年代後半のデューイの活動を後者に位置づけ、協会を「社会改造主義」へと方針転換させたキーパーソンとして論じる。佐藤によれば、デューイはノームバーグらと一定の共通認識を持っていたものの、「進歩主義教育を公立学校に普及する段階において、『子ども中心主義』をレッセ・フェール（自由放任主義）とみるか個性解放の起点とみるかという点では […] 両者の間に和解し難い溝が拡大」していた<sup>21</sup>。そして1930年に『ニュー・リパブリック』誌上で行われたシンポジウムが両派の「論争の最後の機会」であったと佐藤は見る。「ノームバーグは、かつての恩師デューイを激しく批判。『自由』を『放任主義』、『個人主義』を『利己主義』と短絡的に結合する論理自体のなかにアメリカ社会の根深い保守主義が潜んでいると強調し、そのような社会であればこそ、『社会的に応えうる個人主義』の確立が、進歩主義教育の中心問題とならなければならないと主張した<sup>22</sup>。佐藤はこの論争は分極化しすでに接点を失っていたと結論づけるが、本稿では両者の主張の背景にある問題意識を探るために、この誌上シンポジウムの内容を改めて具体的に検討する。

### 3. 誌上シンポジウムにおけるノームバーグとデューイ

『ニュー・リパブリック』は、1930年6月から7月にかけて「十年後の新教育」という連載を行った。このタイトルは、進歩主義教育協会の第1回大会から10年が経過したことを指している。「進歩主義教育のこれまでの達成、現在の危機、そして将来の見込み」を「第一流の教育者」が議論するという企画であり、下記の1名ずつが6週間にわたって寄稿した。

- I ボイド・H・ボード「徒弟制度か自由か？」
- II ジョセフ・K・ハート「我々の進歩主義学校を判断する」
- III フランシス・ミッチェル・フローリッチャー「進歩主義学校のためのプログラム」
- IV マーガレット・ノームバーグ「進歩主義教育の核心」
- V キャロライン・プラット「教育の二つの原則」
- VI ジョン・デューイ「新しい学校にどれほどの自由？」

この人選についてグラハムは、協会の初期創設メンバーがフローリッチャーしか含まれておらず、初代会長のコブさえも含まれていないこと、他の執筆者も協会の中心メンバーではなかったことに注目する<sup>23</sup>。つまり、協会運営を実際に担っていた人々と、社会的に進歩主義教育の論客とみなされる人々は異なっていた。またこれらの執筆者それぞれが意味する「進歩主義教育」も大きく異なっていた。

その中でも興味深いのが、プラット以外の寄稿者は全員デューイに言及していることである。ボードは、アメリカ社会の急激な産業的・経済的發展に対応するために必要なのは、直接的な職業教育ではなく、「自由な知性」(free intelligence)であるという<sup>24</sup>。そのときに問われるのが「自由」の中身であるが、ボードはデューイの自由概念すなわち「自由は知性の行使を通じて獲得される」ということが、「自由の行使によって知性が獲得される」と誤解されがちなことを

<sup>21</sup> 佐藤、p.183。

<sup>22</sup> 同上書、p.184。

<sup>23</sup> Graham, p.61.

<sup>24</sup> Boyd H. Bode, “Apprenticeship or Freedom?” *The New Republic*, June 4, 1930, p.62.

指摘する<sup>25</sup>。後者の場合、外的な制約を取り除けばよいということになり、必ずしも子どもの思考をうながすことにはならないと警告する。またハートは、進歩主義学校が伝統的な学校の「馬鹿げた事柄」に反旗を翻すことには成功していても、「より自由な手法を打ち立てるという知的な課題」はまだ達成されていないと述べる<sup>26</sup>。ハートによればこれは、デューイが協会の1928年大会で提起するよりも前からの問題であるという。続くフローリッチャーは、教員養成の問題を取り上げ、「教えるテクニックは重要な事柄だが、(教える)情報の全体的な背景と比べれば永遠に副次的であるべき」とし、その論者としてデューイを挙げている<sup>27</sup>。またプラットは、「子ども中心主義」批判には直接反論せずに、自らの学校における「遊び」の重要性や、年齢ごとのカリキュラム、子どもたちの様子を述べている<sup>28</sup>。

こうした中で、異彩を放っているのがノームバーグの寄稿である。ノームバーグはアメリカ社会が「集団心理」(group consciousness)に飲み込まれていることを批判し、その代表にデューイを挙げる。ノームバーグは「進歩主義教育の核心」と題し、情報のあふれかえる近代科学の時代において、子どもに学校で教える内容を精査しなおす必要があると訴える。

つまり教育は、人間の生をその流動的な形態において扱うという本質的な機能に立ち戻らなければならないのである。そこでただちに力点が移り変わる。もしも生 (life) が、さらなる生 (more life) が教育の中心となるのであれば、学校組織とカリキュラムは副次的な位置へと移らなければならない。[...] そのような変化は、私たちが、個人の生と集団の生との相互作用を学び、理解しはじめることによつてのみ可能になる。<sup>29</sup>

このノームバーグの理解は、デューイの教育論と大きな違いはないように見える。子どもの生を中心に教育を組織しなおすこと、そしてそのためには個人と集団との相互作用について研究する必要があるということは、デューイが『学校と社会』や『民主主義と教育』で論じていたことと符合する。では、両者の相違点はどこに生じてくるのか。ノームバーグの念頭にあるのは、「ヨーロッパの結晶化された個人主義」と「アメリカの集団主義」の対比である。そしてデューイを次のように強く批判する。「デューイ博士にとって個人主義は、いままヨーロッパの古い文化に見出すことのできる、成熟した個別の成長の条件にはなりえないのだ。[...] 彼にとって過去の個人主義は、大企業の自由放任経済 (the *laissez-faire* economics of Big Business) と不可分に結びついている。[...]そして] 彼が予見する新しい個人主義は何かかなり違っている。彼は言う、『安定し統合された個性は、社会的諸関係および公的に認められた機能の産物である』と。

<sup>25</sup> *ibid.*, p.63.

<sup>26</sup> Joseph K. Hart, "Judging Our Progressive School," *The New Republic*, June 11, 1930, p.95.

<sup>27</sup> Francis Mitchell Froelicher, "A Program for Progressive Schools," *The New Republic*, June 18, 1930, p.124.

<sup>28</sup> Caroline Pratt, "Two Basic Principles of Education," *The New Republic*, July 2, 1930, pp.172-176.

<sup>29</sup> Margaret Naumburg, "Crux of Progressive Education," *The New Republic*, June 25, 1930, p.145.

この点において、デューイ博士はアメリカ人の中のアメリカ人である<sup>30</sup>。ノームバーグにおいて個人主義とは、成熟した成長の条件であり、個人の発達こそが社会の強さ（the strength of society）を生み出すものと想定される一方で、デューイにおいては個性とはあくまでも社会的な諸関係から生み出されるものと考えられている。つまり両者は、個人と集団（社会）の相互関係から教育という営みをとらえ直そうとしている点では一致しているが、ノームバーグの理解ではそのベクトルがデューイとは逆になっている。ここにノームバーグの激しい反発がある。ただし、この寄稿においてはノームバーグのいう個人主義の発達についての掘り下げが行われておらず、とりわけ学校においてそれがどのように達成されていくのかは明らかではない。

では、誌上シンポジウムの締めくくりとなったデューイの応答を見てみよう。デューイは進歩主義学校における「一貫性のない実践」を指摘し、それは進歩主義教育が始まって以来の否定的側面であるという。そもそも進歩主義学校の多くは、伝統的教育への不満を持つ親たちによって私立小学校として設立されており、「より自由でより豊かな教育への願望」を表しているものの、原則や目的などの熟考がなされていないという。

彼ら彼女らの共通の信条は、自由、美的享受と芸術的表現、個人の発達の機会、受け身の吸収よりも活動を通じた学習への信念である。これらの目的は進歩主義学校にある種の精神と雰囲気のコミュニティを与えている。しかし彼ら彼女らは、教科や指導において共通の手順さえ決定しない。教えられるべき主題（subject matter to be taught）<sup>31</sup>を設定しない。<sup>32</sup>

こうした進歩主義学校の弱点に対してデューイは、フランシス・W・パーカーを「進歩主義教育運動の父」として、それもその経歴のほとんどを「私立小学校ではなく公立小学校」で送った人物として取り上げる。『『子ども中心の学校』という流行するようになったフレーズを、彼が使ったかどうかは知らない。彼の一番の口癖は、教師は子どもに教えるべきなのに（should be teaching children）教科を教えている（teaching subjects）、だった。[…]彼は主題が生徒たちの経験や生活に近づくことを訴えた<sup>33</sup>。デューイによればこのパーカーの言明は不十分などころがありながらも、のちの進歩主義教育に引き継がれる課題を示していたという。子どもに象徴される「人間的で人格的な要素」と、教科に象徴される「非人格的で客観的な要素」とのバランスの問題である。デューイはその片方だけを重視することはできないという。旧来の教育のあり方への反抗（rebellion）は、旧来のものと同様に十分に組織された主題を打ち立てることによってはじめて成し遂げられるのであり、それが達成されていない状況は、『『子ども中心』の学校という考えの偏りを示している』。ただし、デューイは次のように付け加える。

<sup>30</sup> *ibid.*, p.146.

<sup>31</sup> デューイの著作における subject matter の訳であるが、文脈によって「教材」「主題」「教育内容」などさまざまな邦訳が存在している。詳しくは山上裕子の『デューイの〈教材〉開発論とその思想』（風間書房、2010年）を参照されたいが、本稿の引用部分では、「子ども中心主義」との対比で「教えられるべき主題」という意味で使われている場合は「主題」と訳出する。

<sup>32</sup> John Dewey, "How Much Freedom in New School?" *The New Republic*, July 9, 1930, p.204.

<sup>33</sup> *ibid.*, p.204.

もちろん私は、教育は生徒を中心にしないということを意味しているのではない。明らかに教育は、生徒から出発し生徒に終着する。ただし子どもは何か孤立したのではなく、彼自身の内側で生きているのでもなく、自然および人間の世界に生きているのである。<sup>34</sup>

そしてデューイは、「子ども中心主義」の学校で、大人から子どもへの押し付けを忌避しようとするのが結果的には、旧来の教育と同じ過ちに陥っていると指摘する。すなわち、「教師独裁」が「子ども独裁」に変わっただけであり、教育手法が人的要因に支配されたままになっているというのである。「教育的に価値のある経験をするに力点が置かれるとき、重力の中心は人的要因から移動して、生徒と教師が同様に参加している発達しつつある経験 (developing experience) の中に見出されるのである」(傍点引用者)<sup>35</sup>。つまり、教育の主導権が教師にあるのか生徒にあるのかという二項対立の議論は不毛であり、求められているのは、教師と生徒の間で「発達しつつある経験」に目を向けることである。そして価値ある経験としてデューイは、それらの経験がその瞬間だけでなく、より広い経験(疑問や課題、新たな情報への欲求など)へとつながっていくことを判断基準として挙げる。さらにデューイの批判の矛先は、進歩主義学校が力を入れている音楽や絵画、演劇、作文などの「創造性」へと向かう。それらは前の世代よりも美的に敏感で活発な世代を生み出すことに成功しているが、それだけでは十分ではないという。それらは「中流階級の上層部」の「私的な享受」(personal appreciation) にすぎず、その外的な表現は「現代の産業社会の美的な要求と不履行に応じてさえない」<sup>36</sup>。進歩主義学校は美的洗練を糖衣に用いるべきではなく、伝統的学校と同様にその社会的可能性を問われるべきだという。そしてデューイは次の文章で寄稿を締めくくる。「産業文明そして都市文明の基礎力 (the basic forces of industrial and urban civilization) への洞察を持たない人間が、誰も教養のある人間だとは判断されないときが来るべきだ。このような種類の教育の実現を先導する学校のみが、どのような社会的に重要な意味においても進歩的であると主張することができる」<sup>37</sup>。

この寄稿におけるデューイの批判の要点は、以下の二点にまとめられるだろう。第一に、進歩主義教育の計画性のなさ、とりわけ主題軽視という問題である。さらにそれを成り立たせてしまっている背景として、進歩主義教育(および表現活動)が比較的裕福な家庭の「私的な享受」と化している点が挙げられる。デューイの念頭にあるのは(パーカーがそうであったように)あくまでも公立学校を改革することであり、そのためには場当たり的な授業ではなく、広く応用可能な教育内容と授業計画を確立することが必要であった。もちろんあらゆる地域や子どもたちに適応できる主題などは存在しえないが、そのことを認識することは、多様な主題を構築することが可能であることを認識することと矛盾しないという。このようにデューイの議論の射程はアメリカの公教育全体に広がっており、社会改革への志向はノームバーグと比較すると際立って見える。ノームバーグがデューイに「集団主義」を読み取るゆえんである。

<sup>34</sup> *ibid.*, p.205.

<sup>35</sup> *ibid.*, p.205.

<sup>36</sup> *ibid.*, p.206.

<sup>37</sup> *ibid.*, p.206.

しかし先述のクレミンは、デューイがこのような主張を1930年に行ったことは適切だったと論じる。というのも前年に勃発した大恐慌はすでに全米に波及し、都市ではパンの配給を求める失業者が列を成し、女性たちがゴミ捨て場を掘り返す光景が一般的になっていたのである。そうした状況で、第一次世界大戦前の進歩主義、すなわち社会変革を求めるラディカリズムが再び台頭するのは当然だった<sup>38</sup>。クレミンによれば、デューイが『明日の学校』（1915）ですでに示していたのは、進歩主義学校の多様なプログラムが「産業化に必要な適応」であるだけでなく、「教育機会均等のためになされる史上初の民主的取り組み」であることだった<sup>39</sup>。学校と多様な生徒の生活を結びつけることで、生徒の知識はより確かなものとなり、従事する活動はより知的になる。それはつまり、社会変革の担い手を育てることであり、この学校と社会の結びつきこそが「進歩主義教育を進歩的ならしめる」のであった<sup>40</sup>。したがって学校と社会の結びつきを軸とするデューイの進歩主義教育思想は大枠において連続しており、1930年代にかけてデューイが急激に「社会改造主義」に舵を切ったというよりも、大恐慌を背景に進歩主義学校における「子ども中心主義」的側面への批判を強めていったと理解できる。

一方で、ノームバーグも社会変革の問題をおざなりにしていたわけではなかった。むしろ民主的な社会の創出に強い関心を持っていたが、デューイとはアプローチが異なっていたといえる。ただし『ニュー・リパブリック』の寄稿ではノームバーグの紙幅の多くはデューイへの反駁へ費やされており、彼女自身の教育思想が十分に打ち出されているとはいいがたいため、次章ではノームバーグ自身の著作『子どもと世界』（*The Child and the World*）を参照しながら、両者にとっての学校教育における表現活動の位置づけについて考察する。

#### 4. 表現活動を通じた社会的連帯

『子どもと世界』は1928年に出版された対話集で、ウォルデン・スクールの「監督」<sup>41</sup>なる人物と、心理学者や芸術家、父母などとの14編の対話が収められている。ノームバーグは、『ニュー・リパブリック』で「ヨーロッパの結晶化された個人主義」と「アメリカの集団主義」を対比し、前者こそが真の「社会の強さ」に寄与することを示唆していたが、『子どもと世界』でもアメリカでは個人が生産力拡大のための手段と化し、個人の価値が見失われてしまっていることに危機感を表明している。ノームバーグは、学校を社会化するというパーカーとデューイの「革命的」功績を認めつつ、進歩主義教育の理想と実践に関する「奇妙なねじれ」を次のように指摘する。「その理想は、子どもたちを自身のコミュニティの生活へと方向づけることから、次第に、子どもたちに市民性の社会的責任を果たせるために教え込む努力と化してきている。 […] この理想が『アメリカナイゼーション・プログラム』という極端なドグマに変容してし

<sup>38</sup> Laurence A. Cremin, "John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952," *The School Review*, Vol.67, No.2, Summer 1959, p167.

<sup>39</sup> *ibid.*, pp.162-163.

<sup>40</sup> *ibid.*, p.163.

<sup>41</sup> ノームバーグは1914年からチルドレンズ・スクール（ウォルデン・スクールの前身）の監督をつとめたが、22年にはその職をマーガレット・ポリッツァーとエリザベス・ゴールドスミスに譲り、以降「助言監督」となった。

まうのに時間はかからなかった」<sup>42</sup>。そしてそうした状況に対しては「個人化された価値の創造的表現における精神的刷新」への要求が確実に高まってきているとノームバーグはいう<sup>43</sup>。ではなぜ、デューイらの掲げた学校の「社会化」という理想、すなわち学校を子どもの生活探求の場とする試みが、そのような「ねじれ」を生じるようになったのだろうか。ノームバーグはその要因を、単に社会的状況の変化だけでなく、そもそもデューイの思想に一貫して内在する問題と指摘する。

ノームバーグによれば、デューイの思想では個人の発達という観点が弱く、つねに個人の存在が社会に回収されてしまうという。たとえばデューイ初期の著作『私の教育学的信条』(*My Pedagogic Creed*, 1897)では、「感情」(the emotion)が「行動の反射弧」(the reflex of actions)として説明されていて、それ自体は間違いではないものの、感情の行動に対する影響が十分に考慮されていない<sup>44</sup>。個人の内面への洞察の欠如は、子どもを社会へ調和的に受け入れることを阻害しかねないとノームバーグは述べる。「私が見るに、感情という内面的生(inner life of feeling)の成長が、外的な社会的行動と同様に慎重に育まれない限り、子どもは、子ども期あるいは成熟期のどちらにおいても社会生活(social life)で調和的に働くことができない」<sup>45</sup>。

つまり、ノームバーグは、個人の内面的生を、社会生活と切り離して別個に存在するものとしてとらえているわけではないが、人間が発達する筋道においては前者の発達が後者の発達の必要条件だとしている。その具体例として紹介しているのが、積み木遊びをしている幼い子どもたちの描写である。適切な環境の中では、自らの関心に没頭している子ども同士が出くわすと、個人で積み木をしているときよりも強い欲求で、共通の目的に向かって動き出すことがある。このように個人の関心に従うことが共通の目的に発展していくということが、大人の社会的生においても成し得る最善のことであり、「それゆえ私[ノームバーグ]は、子どもたちのこの社会的生の自然で内的な成長を、子どもたちの教育へのより深いアプローチの手段として用いる可能性を、私たちは未だ実現していないと感じるのである」<sup>46</sup>。佐藤がノームバーグの主張の基礎にあったのは「個性の解放による社会的連帯の形成の論理」だったと述べるように<sup>47</sup>、ノームバーグは個人と集団は相互依存関係にあるといいつつも、やはりそのベクトルの出発点は個人の内面的生にあった。

一方でデューイは、ノームバーグのように「内面的生」というものを想定しない。そのことがよく表れているのが『ニュー・リパブリック』にも書かれていた「子どもは何か孤立したものではなく、彼自身の内側で生きているのでもない」という一文である。デューイによれば、人間の経験は「衝動や感情」で完結するものではない。なぜなら、「衝動や感情」それ自体は盲目的であり、「非人格的で客観的な素材」すなわち「教材」(subject matter)を通じて、その向

<sup>42</sup> Margaret Naumburg, *The Child and the World*, New York: Harcourt, Brace and Company, 1928, xviii.

<sup>43</sup> *ibid.*, xx.

<sup>44</sup> *ibid.*, pp.113-115.

<sup>45</sup> *ibid.*, p.115.

<sup>46</sup> *ibid.*, p.122.

<sup>47</sup> 佐藤、p.170.

かう先がはじめて明確になるからである<sup>48</sup>。つまり「真に自己を中心にするということ (To be truly self-centered) は、その感情や欲望を中心にするということではないのである」<sup>49</sup>。このデューイの経験論における「衝動」や「感情」の位置づけは、『経験としての芸術』(Art as Experience)により詳しい。デューイによれば、生き物が何かしらの飢えを満たそうとする「衝動」は「完全な経験の発端」であるが、それを達成するためには環境とのやりとりの中で、その意図を明確化しなければならない<sup>50</sup>。表現活動の場合、素材という媒体を通すことではじめて感情や衝動が「表現」となる。こうしたデューイの観点からするとノームバーグの実践は、子どもの感情という内面的生の発露を重視しているものの、素材・教材との十分な切り結びがなされていない場合はまだ「表現」には至っていないということになるだろう。

こうした観点からデューイは「子ども中心主義」の実践を批判したが、それでは学校教育における表現活動はどのようなものとして位置づけるのだろうか。その考察の手がかりとなるのが1933年に発表した「学校の『飾り』を廃止すべきか? いいえ」(“Shall We Abolish School ‘Frills’? No”)である。大恐慌下で財政難が拡大する中、公立学校での手工や絵画、音楽などを無駄な「飾り」だとして廃止を求める意見が出た。それに対してデューイは、音楽、絵画、演劇、彫塑などの表現活動は「飾り」などではなく、「社会的条件と必要性に応じた正当で実践的な応答」であると言い切った。1890年代後半にアメリカで高校に進学したのは20万人だったが、1933年にはその20倍の400万人の子どもたちが進学している。その背景には産業構造の変化があり、その子どもたちは読み書き計算にとどまらない多様なプログラムに魅力を感じている<sup>51</sup>。これらの教科が無駄か無駄ではないかという問いは、きわめてシンプルな問いに行き着くとデューイはいう。すなわち「階級の分断」(a class division)の是非である。公立学校の教育内容が単純な機械的技能に押しとどめられる一方で、裕福な人々たちはその子どもたちを私立学校に送り、公立学校ではまさに「飾り」だとして排除される芸術教育を受けることができるのであれば、大衆(the masses)の子どもたちはその多様な関心に沿った教育を受けることができなくなってしまう<sup>52</sup>。デューイの大きな懸念はこうして経済危機の名の下に「階級の分断」が進むことであり、公教育であるからこそ一人ひとりに成長する権利があるという信念を実現しなければならないという。

このようにデューイは学校教育における表現活動の意義を、社会的、経済的要請に基づく公教育の原則に照らして擁護していた。つまりデューイは表現活動そのものに固有の意義を見出していたのではないため、表現を通じた個人の解放に力点を置くノームバーグの主張とは、そもそも問題意識の枠組みが異なっているといわざるをえない。ただしデューイは『経験としての芸術』において、人種や階級などの分断に満ちた現代文明では芸術作品こそが、生きる技法

<sup>48</sup> John Dewey, “How Much Freedom in New School?” *The New Republic*, July 9, 1930, p.205.

<sup>49</sup> *ibid.*, p.205.

<sup>50</sup> John Dewey, “Art as Experience,” *The Collected Works of John Dewey, The Latter Works*, Volume 10, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987, p.64.

<sup>51</sup> John Dewey, “Shall We Abolish School ‘Frills’? No,” *The Collected Works of John Dewey, The Latter Works*, Volume 9, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987, p.142.

<sup>52</sup> *ibid.*, p.145.

(the arts of living) を分かち合うための「もっとも身近で強力な手段」であると述べている<sup>53</sup>。個人の経験が媒体を通じて表現となって他の人の経験に働きかけるとき、そこには経験の共有すなわちコミュニケーションが生まれる。ここにデューイは人々が分断を乗り越える契機を読み取っていた。デューイは1934年11月にニューヨークで開かれたアメリカ初の国際児童画展で実行委員を務め、世界各地の子どもたちの表現にそれぞれの経験が息づいていることを称賛した<sup>54</sup>。デューイとノームバーグは主張の構造・ベクトルこそ違ったが、生産力が増大する一方で人々の生活経験が分断を強いられる社会において、社会的連帯の再構築に個人の表現活動が欠かせないことをともに認識していた。

## 5. おわりに

本稿は、1920年代から30年代にかけてデューイが行った「子ども中心主義」批判を再検討し、ノームバーグとの論争が平行線をたどった背景には、教育とりわけ公教育における表現活動の位置づけの問題があったことを論じた。まず両者はともに、工業化が急激に進んだアメリカ社会において人々の生活経験が切り縮められていることに、強い危機感を持っていた。そして一人ひとりの生の豊かさを取り戻すために教育改革が不可欠であるという観点から、両者はともに社会変革を指向していた。ただし、それを実現させるためのアプローチが両者の間では異なっていた。ノームバーグは子ども一人ひとりの内面的生に焦点を当て、表現活動を通じたその十分な発達こそが社会生活の発達の下地になると考えていた。そしてデューイの思想に内在する問題として、個人を社会的な存在として回収することの危険性を指摘し、このことが進歩主義教育を集団主義へと変容させていると強く批判した。

一方で、進歩主義教育を公立学校へ普及させることを念頭に置くデューイは、ノームバーグらの実践は子どもたちが物理的に自由であることを重視するあまり、教育内容の体系化が不十分になっていることを批判した。ただしデューイの主張の力点は、子どもと教師あるいは教育内容との間に「発達しつつある経験」が生起しているかどうかであり、教育の中心を子どもの経験に据えるという主張は一貫していた。さらにデューイは進歩主義学校における表現活動が「現代の産業社会」の要求に応じていないと批判したが、それは表現活動に代わる他の活動を求めていたというよりも、表現活動に「階級の分断」を乗り越える可能性を見出していたからこそこの批判であった。またこのことからわかるように、デューイは学校教育における子どもの表現活動の意義を、あくまでも社会的、経済的要請に基づく公教育の原則に照らして擁護していたため、個人の表現を社会的な目的に回収してしまうことの問題には十分には応じていない。つまり、デューイとノームバーグは、個人の表現活動が社会的連帯の創出に不可欠であることについては共通理解を持っていたが、表現活動そのものの意義については認識の枠組みが異なっていた。デューイの美的経験論と教育論のさらなる接合は今後の課題としたい。

(臨床教育学講座 博士後期課程3回生)

(受稿2018年8月30日、改稿2018年11月19日、受理2018年12月21日)

<sup>53</sup> John Dewey, "Art as Experience," *The Collected Works of John Dewey, The Latter Works*, Volume 10, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1987, p.339.

<sup>54</sup> Eunice Fuller Barnard, "Children of Many Nations Paint Their Worlds," *The New York Times*, November 11, 1934, p.11.

## ジョン・デューイの「子ども中心主義」批判

—子どもの表現活動をめぐる M.ノームバーグとの論争に着目して—

西郷 南海子

本稿は、1920年代から30年代にかけてジョン・デューイが行った「子ども中心主義」批判を再検討することを課題とする。中でもデューイとマーガレット・ノームバーグの論争に着目し、両者がともに子どもの表現活動を重視しつつもその議論が平行線をたどった背景には、教育(公教育)における表現活動の位置づけの問題があったことを明らかにする。1920年代から30年代にかけては、進歩主義教育協会の設立から約10年が経過したこともあり、進歩主義教育の方向性を巡って活発な議論が行われていた。中でも1929年秋に勃発した世界大恐慌は、公教育の存在意義や改革の方向性を厳しく問うこととなった。デューイとノームバーグは、個人の表現活動が社会的連帯の創出に不可欠であることについては共有しうる認識を持っていた一方で、表現活動そのものの意義については認識が大きく異なっていた。

### **John Dewey's Criticism of "Child-Centeredness": A Study Focused on the Controversy between Dewey and Naumburg on Children's Artistic Activities**

SAIGO Minako

This study focuses on the controversy between John Dewey and Margaret Naumburg during the 1920s and 1930s. The Great Depression that broke out in 1929 forced educators to redefine the significance of public education and the direction of necessary reform. Dewey criticized some progressive schools for their inconsistent practices and lack of adaptability in subject matter, particularly in artistic activities. In contrast, Naumburg strongly objected that Dewey overemphasized the life of the social group and underestimated the importance of the individual's inner life. Although they shared a belief in the necessity of individual expression to recreate social unity, they were irreconcilable in their arguments, especially in terms of the ultimate aim of individual creative expression.

**キーワード:** ジョン・デューイ、マーガレット・ノームバーグ、進歩主義教育、子ども中心主義、子どもの表現

**Keywords:** John Dewey, Margaret Naumburg, Progressive Education, Child-Centeredness, Children's Expression