

教育の内容と方法

鱈 坂 二 夫

前 奏

この短かい試作は、教育の内容と方法に関する諸説の類型学的立場からのアプローチである。私はこの試みを、次のような目的で行つたのである。即ち、第一には、過去十年間の我国の教育の現実に著しい影響を与へた進歩主義教育—それも、我国の場合には、必ずしもその主唱者たちが示唆した理論上、並に実践上の課題に対して、満足な解答を与え得たとは言えない—の背景と特徴とを見たかつたからである。私はそれを、多くの人々が辿る道行と同じように、主としてデュ—イ及びその学派の人々の語るところに、耳を傾けることによつて始めた。しかし、その時、私には第二の目的が生じたのである。それは、一つの思想は決してそれ自身の独自の立場からだけでなく、必ず他の隣接した、時としては互に反目している幾つかの思想との関連をもつて生れているということから、私は思想の社会性や隣人で性とも言い得るようなものをひそかに感ぜざるを得なかつたのである。二十世紀の教育に輝かしい光彩を放つた進歩主義教育の場合は特にそうではなからうか。このような感じから、本質主義や、永遠主義への近接が試みられたのであつた。

この場合、私に明るい手引となつて力を与えてくれたのは、ブルームエルド教授の「教育哲学の類型」であつた。私の小論は、この優れた教育哲学者の示唆に負うところが多い。ただ、次の点に於て、私は彼と異つた道を歩む。即ち、第一に、「哲学」と言う語の使用を、私はブルームエルドの著書を読む場合に警戒する。「哲学」と「政策」とが接近しているという感じが私の心配に過ぎなければ、それは却つて幸なことに相違ないのであるが。そうして第二に、最後の岐路に立つて、私はこの書に愛情を覚えながら、必ずしもそれだけを選ぼうとしない。方法に於ける本質主義、特にモリソンの残した偉大なる業績を高く評価したいのである。内容のもつ現実性、魅力、特にひしひしとして迫り来る課題性の熾烈さに於て、進歩主義や社会改造主義の右に出るものはあるまい。しかし、その課題を解く、計画、準備、方法について、モリソンはしみじみとした安定感を私に与えるのである。

そうして、これらの立場を調和的に、一つの魂の中に培つた人として、私はホワイトヘッドに憧れたのである。この半ば歐洲人であり、半ば新大陸の人である哲学者は、その人間と

しての豊かさと、数学的緻密さや科学的精神を巧に溶解して、卒直に人間教育の問題に注ぎ込もうとしている。この人の世界は、春の花園にも似て美しい。従つて、子供たちの存在の本質に、最も近く位する世界ではないかと私には思はれるのである。

私の貧しい思の一つは教育の課題の出発点は、常に現実の中に、特に子供たちの現実の中に見出さるべきであるということである。また、幾つかの教育理論の観念的な対立を、真実な教育の実践に於て、即ち、不断の行為の世界に於て、統一する試みを可能にしたいことである。この小論で扱はれるであろう過去と現在及び未来についての教育的課題も、変るものと、変らないものとの対決の深刻な重量感も、最後はそこで解かれるのではないか。また教育に於ける内容と方法との関連統一が、そのような現実の理論に於て果たされるのではないか。私はそのように自分に囁いてみたりするのである。

I 進歩主義の問題

チャイルズはその著「教育と道德⁽¹⁾」を二人の優れた教育学者、デューイと、キルパトリックに捧げ、それらの人々を「教育哲学を、民主々義の価値と実験的探究の方法との調和のうちに発展さすことに努力した二人の開拓者⁽¹⁾」と呼んでいる。このチャイルズの言葉の中に、我々はいわゆる進歩主義教育 Progressive Education の特徴についての適切な表現を見ることが出来ると思う。私はしばらく二つの事柄即ち、「民主々義の価値」と「実験的探究の方法」を媒介として、先づ進歩主義教育の基本問題について考えてみたい。

もちろん、この二つの問題、特に民主々義の価値は、その意味、内容、立場などの豊富さから、必らずしも安易な解釈を許されないし、またその詳細について論ずるのはこの所論の目的でもない。ただ、ここで注意をとどめたい一つのことは、いま我々が取扱うとする教育哲学、即ち、進歩主義、本質主義、Essentialism 永遠主義 Perennialism 等が、何れも民主々義理想への献身を表明し、その何れもが、自分こそ、この理想を最も正しく、最も適確に代表するものであると主張することである。しかしその主張が妥当であるか否かは、慎重な検討を必要とする。それぞれの主張の差異を明確にし、何れの民主々義が擁護に値し、受容に相応しいかを吟味することは、重要な課題であると言はなければならない。

このことに関して、他の競争者よりも、一層著名な理論家の支持を勝ち得、幼児保育所から成人討論会に至る、多くの教育段階の活動に強力な影響を与えたのは、進歩主義であつた。そうしてそれは同時に、立場を異にする教育哲学者から、はげしい批判、しばしば強烈な敵意さえも与えられたのである。それにしても、人々はその好むと好まざるとにかゝら

ず、20世紀の文化と教育に対して進歩主義のもつ意味を看過することは許されないであろう。その大きな影響は、その理論形成によることもさりながら、それが鋭い解釈を行う現代の環境による面が強い。即ち、現代文化を強力に形成した技術的、実験的、現世的習慣と実践、これらのものこそは実に進歩主義の観点を支配するものであり、その再解釈、再運用によつて教育の理論と計画が生れたのである。

この観点は他の表現を用いるならば「文化への自由なる道」と言はれ得るであろう。ここに言う「自由」とは、それが形容詞として用いられる場合には、あの柔軟な、好奇心にみちた、寛容な、広い心の態度を意味し、それが名詞として用いられる場合には、このような態度を持するのみでなく、それをもつて、冒険的な、探究的な、不断に発展する経験を行う人を意味する。そうして、このような人は、恰も、その環境の形成のために日夜実験的に努力する科学者の態度を思はせるであろう。従つて効果ある教育の方法は、先づ第一に、経験の各領域に於て機能する科学的方法である。この方法は理科の実験室に限られることなく、個人の生活及び社会の生活にも同様に適用される。しかも、それはまさに方法以上のものであり、人道主義がすべての緊急な問題に接する精神でもある。また、公の立場からの探求、倦むことのない調査、或は、反対の理念にも耳を籍し、その価値を証明する機会を与える寛容の精神でもある。特に、技術と能力とをもつて世界に直面し、自己の活潑な知性をもつて問題を解決する人間の能力を信ずる信念である⁽²⁾。

このような理論に基いてつくられた学校は、真実の進歩に対する文化の唯一の、最大の機関である、と言はれよう。それを通じて、人々は徐々に、実験的に行為するとは如何なることであるかを理解し、また前途に発生する障碍を克服する方法を知り得るのである。このような学校を通じ、生活の「自由な道」は、「民主々義的な道」と同義語となる。進歩主義者にとつては、民主々義とは、考え、且つ行動する大規模な道であるからである。

進歩主義の思想は、大別して次の二つの種類に分けられるであろう。即ちそれは或る面に於ては、消極的、診断的であり、他の面に於ては積極的、治療的である。前者の場合は、あらゆる権威主義と絶対主義即ち、古代たると現代たるとを問はず、宗教的、政治的、倫理的、価値的な権威主義と絶対主義への反対としてあらわれ、後者の場合は、人間の本来の力特に、絶えず人間に迫り来る環境の恐怖、迷信、混乱などに直面して、それを克服する人間の自己創造力への確信としてあらはれる。このような観点を特徴づけるために一般に用いられる哲学上の用語は、かのウィリアム・ジェームス James, W. の同じ表題の本によつて有名ななつたプラグマティズム Pragmatism である。

アメリカの歴史に於て作られた哲学の中で、ただ一つの、最も独創的な、代表的な哲学であると考へられるこのプラグマティズムは、厳密に言へばデューイがその「実験的論理に関する論⁽³⁾」の中で考へたように「すべての思考を……最後の意味と試みの結果に関係づける法則を意味する」論理学上の理論であると言うことが出来よう。しかし、その語は、論理学や認識論の世界に於てと同じように、しばしば、自然と人間とに関する体系的思想の表現、即ち、広義の文化の表現としても用いられている。と言うのは、プラグマティズムを奉ずる哲学者たちも、彼等の哲学が、その中で、現在のような強力な姿に成長した文化の母体を素直に認めているからである。この文化の母体を使用しながら、プラグマティズムに貢献して来た科学として、我々は、特に、生物学、人類学、心理学及び物理学を挙げなければならない。これらの諸科学は、人間と自然との間の問題を、夫々の立場から解明する驚ろくべき能力を示したのであつたが、人々は、かつて、自然に対して用いたこの能力を以て、いま再び、彼自身及び彼の生きる社会の課題に対しても取組むことに躊躇しないばかりか、却つて樂觀的に、彼自身をも含めたすべての環境の征服に向つて前進し得る可能性を試みようとする。

ここで我々が問題とすることは、この能力を出来るだけ明確にし、同時に、積極的な活動に於て、それを試みることである。プラグマティズムの言葉を借りるならば、この前進のために我々がなすべきは、理念を働かすことである。我々は考える為めでなく、行為するが為めに考えなければならない。純粋な主知主義の偽りの遺産を排撃しなければならない。何よりも先づ生活という大仕事に、心を向けなければならない。また自らを無力視して、ひたすらに神秘的な、強圧的な力に依存するという観念を拒否しなければならない。このような確信にみちた精神をもつて、教育は、我々の生存の受働的条件ではなく、文化の最大の道具として受け入れなければならない。教育こそは、我々が最後に自然の変化と社会の変化の支配者たり得る為めの道具なのである。

さてプラグマティズム進歩主義を織りなした哲学的な糸を辿る人は、恐らくはギリシヤの昔に遡ることを余儀なくされるであろう。すでにヘラクライトス、ソクラテス、プロタゴラスなどが、夫々異つた立場に於て、また、プラトン、アリストテレスもその特徴のある原理に於て、進歩主義への関連を示している。しかし、一応、間接的であると言われるこれらの人々に比べて、一層、積極的な影響を進歩主義に与えたのはベーコン、ロック、ルソーであり、また人間性の尊厳に於ける個人の自由の栄光を論証しようとしたカント、自然と社会との力動的、適応過程を説いたヘーゲルも、決して忘れられてはならない。アメリカに於ける

進歩主義への哲学的影響は遡るに左程困難ではない。しかしここでは、数人の先達の名を挙げるに止めたいと思う。ジェファソン Jefferson, T. ハリス Harris, W. T. エマースン Emerson, R. W. パース Peirce, C. S. ジェイムス James, W. ミード Mead, G. H. そうして デュイー Dewey, J.。

進歩主義への貢献者は、これらの人々のみではない。更に多くの思想家の名が加えられるべきであろう。しかしここでは、それらの人々の名を挙げることを止め、理論のみが進歩主義への影響の唯一のものでないことを強調したい。それは進歩主義の擁護者が容易に承認する少くとも次の四つの事柄の影響である。しかも、これらの事柄は相互に関係つつ、進歩主義の哲学そのものとも密接なかゝりを示すのである。そうして、それは、産業革命。近代科学。民主主義の勃興、及び、アメリカ的環境である。

進歩主義の教育論の源はその哲学の源と同じようにギリシャにあるであろう。しかし、それがその萌芽的理念の多くをかち得たのは中世紀の独裁的なものへの反抗を伴つたルネッサンスの世界からであつた。そうして我々は先づコメニウスを挙げなければならない。彼は進歩主義と共に本質主義にも影響を与えているが、彼こそはその三百年後にあらゆるカリキュラムを予想したかも知れない先人であつた。その予言者的な立場に於て、ルソーもまたエミールの中にその近代的萌芽を孕んでいる。ペスタロッチー、ヘルバルト、フレーベルが如何に多くの、強力な影響をもつたか教育史はよくそれを教えるであろう。この様な課題の探究は重要であるけれども、今、ここでの主題ではないので、アメリカに於けるこの立場の先達についてもその輝かしい名を列挙するに止めよう。ホーレス・マン Horace Mann, パーナード Barnard, H. パーカー Parker, F. ジェームス James, W. デュイー Dewey, J.

進歩主義の实在論 進歩主義の立場が、果たして、いわゆる实在論に立脚しているか否かについては多くの疑がもたれている。それはこの立場に立つ人々が、或る固定した、永久に同一の、予め予定された实在を発見し、叙述しようとする試みを強固に拒否しようとするからである。彼等はそのような試みをするを、気儘な、無意味でさえもある思索という希望なき昏迷に陥る途であると警告しようとする。また存在が一つの巨大な、完成した宇宙であるという解釈に対しても、この宇宙を単なる言葉に過ぎないと評し、同時に、如何なる絶対的实在の教義をも厳しい批判の対象と考え、それらのものは想像によつて作られ、現実の生活からの楽しい逃避をその擁護者に許したと非難する。伝統的な宇宙論と形而上学とに反対する点に於てはプラグマティズムは明らかに哲学的異端者である。しかし、その故にこそ

却つて彼等はその独自の实在論を展開しようとする。

实在としての経験。進歩主義の实在論に迫る道は、デューイの有名な「経験と自然」「経験としての芸術」及び「経験と教育」の三著書の表題のうちに見出されるであろう。経験こそはその中心概念なのである。

デューイによつて展開された実験的経験論は先づこの経験という語の一般的な使用法について考えることによつてその理解の端緒が与えられる。例えば、或る仕事について「経験のある人」というとき、我々は、その人が、方法、材料、或は他の人々と、直接に屢々接触することによつて仕事を学んだと考えているのである。そうして、この場合、我々はこのような接触のない人——即ち、優れた訓練を有しながら、その訓練の成果を実際に試みたことのない人と比較しようとする。経験には計画によつて、これを試みるという重大な要素が含まれているのである。言葉を代えると、我々が、ものの真只中にあるとき、即ち土地を耕し、機械を運転し、郷土社会の事柄に献身し、生活の無限の好奇心、冒険、刺戟に挑戦されるとき、我々は最も实在に近づいたと言うべきである。このような経験の流れに没入することは、しかしながら、決して自然と社会の弱点や長所を覆い隠くそうとすることではない。あらゆる苦悩、歎息、悲哀、美醜、憎悪、愛情、などを伴う人間の経験、—これこそ、善きにつけ悪しきにつけ、すべての人間が生れついた实在であり、その死の時に至るまで、彼の役割を演ずべき實在なのである。このよう経験に基づく思想の中には、強い進化論的性格が見られる。経験はまさに斗争であり、生活は活動と変化である。そこでは予期することの出来ない、新奇な機会が、しばしば主要な役割を演ずる。人間は常に変化し、斗争し、探究し、活動しつつ前進するのである。

この前進を促す人間独自の機能は、何物にもまして知性の力——記憶し、想像し、関係づけ、表象し、問題を解決し、思想を伝達する力であるとプラグマティズムは言う。従つて人間の心は、経験の流れの外でなく、その中に存在するのである。心とは自然についての科学的説明を不可能ならしめるような神秘的統一体ではない。それは特殊な機関でもなく、また客体でもない。否、心は、肉体、感情、習慣、その他人間全体の諸々の反応に関係しつつ行動するのである。そうして、心の為すことは経験の組織の中核である。心とは、実に経験の特別に重要なあり方なのである。 *Mind is, indeed, a peculiarly important way of experiencing.*⁽⁴⁾

経験が心として働くあり方について述べられる前に、その代表的な属性を顧みよう。先づ、経験は力動的である——経験は力動的な律動である。それは交替的ではあつても、決し

て単なる繰返しではない。常に適応と、再適応の過程を続ける。生活は、従つて決して、静的なものではない。速度の異つた、しかし、あらゆる処に存在する変化なのである。第二に経験は時間的である。昨日と今日では経験は決して同一ではない。また、未来に於て異なるであろうことは確実である。第三に経験は場所的である。経験は前方にだけでなく、四方に拡がりゆく。しかし、宇宙のすべての意味を把握する人間の能力に関する限り、限界がないので、経験が宇宙の最後の限界に達することはあり得ないであろう。第四に、経験は複数的である。経験に関係するものが実在的であるように経験は実在の複数的な関係の巨大な網によつて作られている。経験は精神的であると同時に物質的である。複雑であり且つ単純でもある。知的でありながら情緒的であり、また自然界のすべて、即ち、海辺の小石、森の動物或は素朴な農夫も、賢明な政治家も、すべて経験の中に含まれるのである。

直接経験と間接経験。 さて経験的実在論が進歩主義にとつてはその礎石であるとしても、その立場は、人間の観察、判断、及び規制の範囲に入り来る時にのみ、それは正しい意味をもち得ることに注意しなければならない。このことは、しかしながら、人間がその知覚力によつて、彼の周囲の世界にあるものを文字通り創造するというのを認めることではない。自然は知性人たる人間が、進化の段階でこの世に現はれるよりも遙か以前から世界に存在していたのである。自然の一部は、遙かに遠い天体の中に、また人間の観察を未だ受けたことのないこの地上にも存在するのである。しかし、我々は実在の前景と背景とを明瞭に区別すると進歩主義者は言う。この区別は意識の進点のうちにある経験と、意識の周辺に飛翔するあいまいな経験との区別でもある。背景が反省の過程の資料となる時前景となり、前景が鋭い注意と関心との場から退くとき背景となるのである。

さて、人間の最も特徴のある役割、即ち、知識の機能を描く異つた方法は二つの経験、即ち直接的経験と間接的経験の相対的区別を考察することである。この二つの経験についてブラメルドは適切な例を示そうとする。私が安楽椅子に寛いでいる時に、それが私の感情にあらわれないでも私の環境と私自身に——即ち書斎、書籍、絵画、煖爐、外の景色、その時の感情、色々な考え、無意識な呼吸と姿勢に一種の適応、統一、調和がとれていると仮定しよう。この場合、経験は直接的である。この経験は完全に融合し、内的に調和しているので、環境と私との間に不統一は見られず、相互に分離していないことは容易に考えられる。これは、デュローイがしばしば経験の受動 *undergoing of an experience* と呼ぶものである。

これに対して他の場合。電話のベルが鳴る。私は受話器を取り上げる。二、三呷向うで事件が起つたらしい。私は急いで行かなければならない。帽子をわしづかみにして階段をかけ

下り、街角に出て四方を見渡す。さて、どうしたものか。急いで歩くか、タクシーを呼ぶか。一番早く到着する方法は何か。タクシーは信用がおけず、また遅い。電車も同じだ。自動車は速い。学生が通りがかりの自動車に乗せてもらうのを見たことがあつた。それが駄目なら、電車でも行ける。よくありがちなこの状況は——「間接の mediate」 という形容詞を、動詞に代えると「私は仲介する」という意味になるという理由で——間接経験 mediate experience と言うことが出来る。私の均衡感が乱された当初と、再び均衡感をとりもどすことの出来る到達点の間に私は橋を架けたのである。この全過程の中には、受動——行動——受動と、表現することの出来る経験のリズムがあつて、行動は何等かの媒介を常に予想していると言はなければならない。我々はここで厳密な反省の意味に於ての思考即ち、知的行動について考える時期に到来した。人々がよく知っているようにこの媒介性には、基本的な五つの段階があり、それが纏まつて一つの思想の動きをなすと考えられている。デューイの「我々は如何に考えるか⁽⁵⁾」に展開されたこの段階は既に多くの人々に親しいものになつたと言うことが出来るが、それは特に進歩主義の立場に立つ人々の学習や教授についての基本的な問題であると思はれるので、ここでも触れることとしたい。

第一の段階は、直接経験の流れの中での、ある障碍の衝撃、及びそれにもかゝらず同じ船で進み行こうとする傾向である。多くの場合、障碍は小さく、それに殆んど気づかずに、吾々は乗り越えてゆく。

しかし障碍が強い抵抗を示すことがしばしばである。このような場合には、第二の段階に移る。我々は立ち止つて、妨害するものを観察する。我々はこれに似た経験を数多くもつのであつて、その時、我々はその経験を計量し、分析し、必要なすべての注意をもつて、その障碍を評価する。

若し我々が第二の段階の仕事をより完全に果たすならば、それだけ容易に第三の段階に移ることが可能となる。ここでは、すでに計量した障碍を克服する為めの幾つかの示唆——タクシー、電車、徒歩、自動車——が心の中にあらはれる。これらの示唆が、或る特定の、明瞭な一点に到達するとき、デューイがしばしば好んで用いた理念 idea となるのである。

我々が幾つかの可能性をおし絞つて行くと、第四の段階に到着する。ここでは心に浮んだ提案の一つ一つについて行動した場合当然起り得る結果の予想が為される。未だ試みない前に推理が行はれる。これはただに時間の節約ということだけでなく、他の動物や、いくらかの人々が拙劣な、知性なき試行錯誤によつて悩む無駄を避け得る特権とも言うべきであろう。

しかし、ある一つの提案が、努力を傾けるに相応しいものであるとして、またはじめに我々の思考を誘発した困難の解決を最もよく保証するものであるとして、その解決の試みを誘うとき、我々は第五の段階に立つのである。そこでは、我々は実行する。彼が推理したことを試みる。そうして、他の理念を採用せず、この理念を選択したことの正当性を、現実の効果を経験することによつて発見する。

この理論は、しかし、多くの誤解を招くであろう。第一に、恐怖や不快や不適応に抑圧された時だけ、人間は思考すると思つてはならない。必要は、たしかに反省への主たる衝動ではある。しかし、数学の専門家が、困難な理念が与える均衡の喜びや刺戟の為に理念を取扱うということを否定することは愚かなことであろう。第二に、人間が思考する場合には、必ずしも五段階の順序を正確に守りながら進むのではない。或る人は、この段階の、或る点で止るかも知れない。例えば、知的な研究の場合のように、問題が行動を用いずして解決される場合には、思考は、第四の段階で終るのである。また思考はしばしば前進と後退とを繰返すこともあつて、初めに見落した要因を検討するために、第二の段階への示唆が生じた場合には、しばしば、第三の段階から逆行する必要もあるであろう。また場合によつては一つの段階に特に大きな注意を払うことがある。或は、それぞれの段階と互に関係しながら機能することもあるのである。更にまた、正確な意味の行動は、第五段階に至らなければ起らないというようなものでもない。すべて第二の段階に於て、それを必要とする場合もあり得るのである。また、思考の活動に要する時間には極めて大きな差異があるのであつて、日常経験に於て起る小さな問題は、時間で測り得ぬほどの速い速度で之を処理するけれども、他の場合には、その障碍を乗り切るために、数年、数十年の時間を要する場合すらあり得るのである。

それが簡単であろうと、また複雑であろうと、すべての人が直面し、解決を試みなければならない問題は、思考という共通の製粉所の為めの共通の穀物に外ならない。デューイが心を自然と社会に対して働きかける一つの道具であると言つた理由をここで我々は明確に理解しなければならない。そうしてまた理念が経験との統一に帰ることに成功するとき、理念は真理となることを、更に、理念は（仮説と同じように）その理念が、そこに生れ、それを訂正すべき問題的状況の厳密な分析の上に立たなければならないし、理念は考え抜かれ、行動によつて試みられ、それが不適切な場合には拒否され改訂されなければならないことを知ることは重要である。望ましい結果を生じたと思はれる理念も、問題的状況の変化に伴い再解釈されるのであつて、決して永久に真理であるのではないのである。

人間の本性。シドニー・フック Hook, S. はハッチンス Hutchins, R. やアドラー Adler, J. などの永遠主義や本質主義の立場からの人間観に対し、激越な批判を次のように試みている。そうしてそれは進歩主義の人間観を理解するのに相応しい論調と思はれる。それはこうである⁽⁶⁾。

永遠主義や本質主義に立つ人々は、教育の一般的な目的が人間の真の本性から演繹され得ると主張する。そうして、人間の真の本性とは、一方に於て動物から、また他方に於て天使から彼を区別するものであつて、それは次の命題即ち「人間は理性的動物である」と言う命題の中に表現されている。このような見地から人間教育の目的は理性陶冶 *cultivation of reason* であると言うことが推論されると考えている。しかし、この推論の誤謬は、教育の目標を、人間を他の動物と区別するものから演繹しようとする点にある。

一体、人間や人間の教育が現在ある状態から、引出され得る結論は、せいぜい人間の教育の現在ある状態についてであつて、決して、そのあるべき姿などではない。もちろん、人が如何にあるべきか、と言うことは、人間の現状と関連したことではある。それは、如何なる人も、あり得ないものであるべきでないからである。それでも、人間の現在の状態についての命題からは、決してあるべき姿は導かれ得ないのである。それは、あたかも、卵の本性の認識からは、卵は、卵サントイッチになるよりも雛になるべきであるという結論が出ないのと同様である。

この議論は、アリストテレスの理法——例えばすべて善なるものはその特殊な徳の成就である。即ち、善き卵とは雛になる卵であり、善き人とは、その本来の思考力を実現する人であるという推論に似ている——から出ている。しかし、それは、事物の自然的能力はその完成の範囲を制限するにはしても、決してすべての特殊な完成を決定するのではない、ということを見落している。すべての人間の自然力は、ただ一つの目的をもつのではない、また、一つの目的をもつたすべての力は、その一つの目的を、ただ一つの発展の様式によつて達成するのではない。考へると言うことは、人間にとつては食べることや歌うことと同じく自然的であつて、それ以上でも、またそれ以下でもない。しかし、何を、何時、如何に食べるべきか。歌い、また考へるべきかということ、食べ、歌い、考へると言う自然力に依存するよりも、むしろ、合目的性、*idea of fitness*. 妥当性 *appropriateness* 善 *goodness* などのような理想に依存するのである。そうして、この理想は、決して自然力と共に与えられるものでなく、社会的、歴史的、及び個人的な経験に於て、自然力に適用されるのである。我々が人間は理性的なるべしと主張する時、我々は生物学や形而上学を物語っているのではなく、

社会的指令 social directive について物語っているのである。

第二に、人間と動物との差異を単に人間のもつた合理性に於てのみ認めようとする立場は新トーマス派の独断である。即ち、合理性は人間を他の動物から区別する唯一の特徴ではないのである。フランクリンやマルクスのように人間の特徴を道具を作る動物と定義することも可能であろうし、また彼等の用いた同じ推論によつて、人間の、共通の教育は職業的なものであるとも演釈出来るのである。

第三に、人間が理性的な動物であるとしても、彼には更に多くの特色がある、例えば、要求、感情、情緒、願望の如き。そうして、それが気品をもつか否かは、社会的関連 social context にかゝっているのである。人間に妥当な教育は、たとえ、人間の本性の一つの面が他の面よりも、より価値的であると見られようとも、その一つの面のみでそれ自身を限定する必要はないであろう。理性の教育が情緒の教育と独立に行はるべきであるという考へ方はホワイトヘッド Whitehead, A. N. も言うように「教育の理論に導かれた概念の中で最も致命的な、誤つた、危険な概念である」のである。

さて、教育的目的に関係づけて我々が言う場合の人間の本性とは何であろうか。この語はその曖昧さの故に果たしてこの語の連関が経験的であるか、形而上学的であるかの弁別に関して我々を迷せる。しかし、新トーマス派の人々が、人間の本性を、教育理想の根柢として語る時、それは決して、人間の行為の、生物学的、心理学的、歴史的、社会的な特徴への関心を示しているのではない。というのは、これらの項目は、何れも人間とその環境との間の相互作用の特殊な過程を示すのであつて、この特徴の何れかを選んで、人間本性の本質を永遠に固定したものとなし、従つて、教育の本質を固定しようとするならば、それは全く危険なことであるからである。しかるに、ハッチンスは、「如何に環境が異つても、人間の本性は常に、何処に於ても同一であり」「教育は、その処を問はず同一であるべきである」と言い、アドラーも「若し、人間が、理性的動物であり、歴史を通じて恒常なものであるならば、すべての堅実な教育計画に於ては、文化と時代に関係なく、或る恒常な特徴があるべきである。」と述べている。このことはこれらの人々が、人間性は、人間が常にそれと相互作用している物理学的自然の世界の変化から、完全に独立であると考えていることの証拠である。

さて、如何にハッチンスと雖も、自然の世界が常に、何処に於ても同一であり、また、同一であろうとは言はないであろう。従つて彼は人間生命の物的根柢の如何なる変革も、人間本性に影響を与えないと信ずるだけである。また彼の主張は、人間の本性が、人間の身体上

の変化、特に脳及び神経組織の変化と完全に独立であるということになり、それは明らかに進化論的方法への反対を意味することとなる。また、そのことは、人間の肉体に宿つた人間本性は、社会や、社会的育成の変化によつて影響されないことを意味するに外ならない。約言すれば、人間の本性は、世界から完全に切り離されることになる。それは甚だしい誤謬ではないだろうか。フックはこのように論じ、更に続けて言う。

一体、人間の本性について語る事自身がすでに、選択的興味の存在することを示している。「人間」という言葉によつて指示されるものは探究上の関連と目的とにもとづく様々な本性をもっているかも知れないのである。かりに人間の本性が、人間を他の動物から区別するものによつて定義されたとしても、我々はその定義の形式的条件を満たし得る様々な特徴の何れをも選択し得るのである。また本性を明らかにするものは、数学の世界に見るような定義や、論理的意味でなくして、むしろ、活動であり、行動である。この人間の活動や行動は、彼の身体の内外にある多くの事物に依存している。教育の観点からするならば、人間の肉体の皮膚の彼方にあつて、彼の行動を支配する最も大事な力は、人間がその一部である文化である。文化はまた、人間の皮膚の内なる多くのものを支配する。人間の歴史は、社会制度や、言語や、価値や観念に於ける文化的変化の雄弁な記録であるのであつて、従つて人間性が増進し得ることを否定するのは、甚だしい独断であると言うの外はない。

教育は人間にとつて適切でなければならない。人間の本性は変化しない。従つて、人間にとつて適切な教育は、常に同一であるべきであらう。ハッチンスや、その派の形而上学者はこのように言う。

教育は人間にとつて適切でなければならない。人間の本性は、発展の類型を示し、その類型に於て、恒常な要素と変化し得る要素とが識別される。従つて人間に適切である教育はこの発展を反影する類型を啓示するであらう。実験主義の教育者はこのように言うのである。

我々はここに実験的経験論に立つ人々の人間の本性についての考え方の特徴を見ることが出来たと思う。このような立場は社会と教育の関係についても堅持される。教育は、社会目的に奉仕することは当然であるけれどもその目的はすべての社会に於て一定不変であると考へてはならない。学校に於て試みられる社会目的の種類は、その社会が如何なる社会であるかによつて変り、また、社会発展の段階の相異とともに変はるのである。社会内の教育活動は、様々な仕方に於て、その社会の性格を反影し、社会の性格がまた教育活動に影響を与えるのである。

我々は正しい教育理想の形成にとつて必要な、三つの、区別することの出来る、しかし決

して分離してならない人間の本性についての諸々の面のあることを知っている⁽⁷⁾。それは第一に人間は、成長の一定の法則に従う生物学的な有機体である、と言うことである。能力や才能は、決まった周期に従って成熟し、頂点に達し、衰え行くのである。第二に、人間は社会の一員であり、そこに於て彼の生物学的要求と衝動が表現される形式を決定する文化遺産や、社会組織を継承すると言うことである。第三に、パーソナリティや性格としての人間が特徴のある行動の類型を示すことである。そしてこの類型は生物学的変化に根ざし、彼の属する文化の支配的規範によつて影響をうけ、またこの類型を彼は一連の継続的な選択によつて次第に発展さすのである。

このような論点の中に、我々は後述するであろう本質主義や永遠主義の立場からの人間の本性観に対しての進歩主義者の態度を明確に看取することが出来るのである。

環境の中の子供。進歩主義の学習論の展開は、子供に対する新しい考察によつて特徴づけられる。この立場に立つ人々は、子供を環境の中にある経験する存在として考へる。従つてそこでは子供の行動は完全に経験的であるという立前から特に問題に直面し、それを解決しようとする彼等の知性と能力がその学習論の中心課題であると言つても過言ではない。この知性の活動と発達によつて、子供に環境を利用し、自然と社会に起る直接的文化事象に、極めて自由に、豊かに参加し、常に変化する環境への適応と再適応に処する機会を持たなければならない、というのがその主張である。

このような見解は先づ第一に既に述べた実在の力動的、再創造的な性格が子供の性格のうち、即ち、子供の熱心さ、その驚ろくべき鋭敏性と反応性、無限の質問と発見、また、特に子供が、自己の行動がその中で発達する経験を絶えず修正し、自己自らも修正されるという事実の中に縮図されていることを教える。第二にそれは学習そのものが一つの自然経験であることを示唆する。広義に於て、学習とは、人間が新しい反応をもつて、障害を除去し、発達を齎らそうとする不断の努力であり、あたかも栄養の場合のように、経験に対する食欲を伴はなければ学習の名に相応しくないのである。第三に、そこでは、ただ単に子供の心だけでなく「全人としての子供」が意味されている。心は、如何なる場合でも、相対的な、特定の行動に対する名に過ぎない。それは事柄の結果と意味を予見し人の関係を慎重に規制しようとする一つの企てそのものとも言ふべきである。従つて、それが最も知性的な過程であつても、決して、感情や、習慣や、肉体的反応から無関係であることは出来ない。第四に、子供の環境は、その自然性にとつて、彼の身体と（身体は見方によつては子供の環境の一部でもある）同じように重要な意味をもつのである。彼は自己の自然性と彼を取巻く環

境の全体との相互影響の中に於て学習するのである。

最後にこの立場によれば子供は生来の精神的属性を与えられているものでもなく、また時みちて、その翼を開くような知性の蘊を持つものでもない。数滴のガソリンに反応する機械のように、環境という刺戟に反応する機械でもない。また肉体的活動と直接の関係をもたない魂でもなく、その精神的作用が物理的である単なる原子物質でもない。本能というような、古い心理学の概念も、様々に変革し得る可塑的な、重り合う傾向性という概念に代えられるのである。同様に、原因と結果の順序で、反応刺戟に続いて起るという概念即ち、行動は刺戟と反応の順序を作用させ、強化する結果に過ぎないという概念も否定せられる。もちろん、与えられた刺戟は、特定の反応の性格を決定するに役立つことはあり得るけれども、進歩主義は、子供が可能である（能力、興味、習慣、環境に従つて）反応は、それ自体、或る特定の刺戟を選択し、条件づけるものであると主張する。子供は、すでにそれを招くように条件づけられているが故に、その刺戟を招くのである。反応と刺戟は、相互に、有機的であり、また、機能的であればこそ相関的なのである。

学習としての生活。 さて、子供がすでに環境に於てあるものとして扱はれる場合、生活が直ちに学習として考えられるであろう。教育の問題は、学校内の学習 learning-in-schoolと、学校外の非学習 non-learning-out-of-school との間の問題ではない。問題は、二つの学習の間の問題なのである。一つの学習は建設的な結果を目標とし、よき生活、望ましい文化という明瞭な概念に従つて評価され、他の学習は、検討もされず、固定した、葛藤した価値に向ひ、殆んど指導もされない。この差異は、まさに、デューイが教育的学習と、非教育的学習に於て巧に教えた差異に外ならない。一方は成長を強め個人的並に、社会的関係を豊かにし、他方は、成長する能力を弱め、混乱させ、破壊する。教育はこの二つの学習に対して、等しく責任をもたなければならない。

このような大きな二つの課題を補足するものとして、興味、努力、目標、知性、習慣、成長などの諸問題が考へられる。興味と努力については、我々はデューイの初期の著作である「教育に於ける興味と努力」や「民主主義と教育」の中にこれを充分に知ることが出来る。そうして、興味と努力とが第三の重要な要素である目標と結合すること、即ち、目標とは、ある特定の興味とそれに関連する努力の予見された成果であることを理解することが出来る。この動機づけとしての興味と、達成した目標の間に、我々がいま知性と呼ぶ重要な学習の領域が存在する。それは、つねに考え抜き、未だ組織されないものを再組織する、周到な、永続的な努力でもある。それは一つの状況に関係する諸要素を、出来る限り多く観察し

、現在の状況に類似する過去の観察と経験とを想起し、現在の状況の意味するものに連関して、その状況を判断することによつて、その環境の下では、この達成が、最善であるとの確信をもつて、目標を形成し、遂行しようとする努力である。「習慣の基本的特性は、行はれまた受けたあらゆる経験がその経験を行い或はうける人を改変することである。またその改変は、我々が好むと好まざるとにかゝらず、後に続く経験に影響する⁽⁸⁾」とデューイは言う。学習に於ける習慣の課題はまことに重大な課題であるがここでは次の三つの特徴を示すにとどめよう。

第一に、習慣は、しばしば、有効な学習の障碍である。固定した反応に依存する度合が強ければ強いほど、新しい状況に知性をもたらすことは不可能である。人はしばしばその適否を問はず古い型に慣れているので、抵抗の最も少い道を進もうとする。そうして、その古い型によつて自己自身と経験とを改変する。

第二に、多くの行為を自動的に、反射的に行うのに役立つという点に於ては、習慣は学習の不可欠な補助である。習慣によつて、我々は明確に、反射的な行動に対して主要な注意を払うことが出来るのである。第三に、古い型の行動に立つて習慣を形成することが出来るように、また、反省的行動の習慣を作ることも出来る。即ち、習慣的に知的になることも出来るのである。進歩主義の学習は、習慣に見られる第二及び、第三の積極的効果を増す学習であると共に、第一の習慣の消極的効果を減ずる学習であると言ひ得る。習慣が反省の回避の言い訳となると、それは悪であり、習慣が反省の盟友となると、それは善であると言はれよう。今日の教育に於ける知的な要求は第三の習慣の特徴に、即ち、我々の環境の問題に対する、規制された経験的反応に注意と実践とを捧げることではあるまいか。

さて、学習は明らかに価値的経験である。即ち、それは子供の生理的、心理的及び社会的健康を進展することもあり、また、反対に、それを破壊することもある。長期間の、効果的努力によつて、肉体的に、また、精神的に、学習者の最深の興味を進め、学習が全人としての学習者を強化するときのみ即ち、学習が反省の技術と習慣を強化するときのみ、学習は、学習者の成長を援けるのである。

さて、子供は、反応の統一体である。子供は単に心で学習するのではなく、また単に肉体で学習するでもない。それらは何れも、他方なしには存在しないし、機能しないからである。有機性の意味を学習にもたらす有効な方法は再び、間接経験と共に、直接経験の意味に留意することである。直接経験は、間接経験、或は問題解決の性格に対して、行動の、受動的な面或は完成の面を意味するのであつて、直接経験に於ては、あたかも芸術家が協奏曲や、

壁飾の構想と一体となるように、自己と環境との完成な一体感を味合うのである。従つて、学習が美的鑑賞の点で直接的であり、科学的分析の点で間接的であるとき、学習は最も完全に有機的であるのである。学習のこの両面は相互に補足的であつて、決して反対のものではない。絵画科の学生が完全に科学的になり得るように、化学の学生も、しばしば、完全に芸術的になることが出来る。プラグマティズム實在論と知識論に於て我々が留意した直接——間接——直接の連続は、別の意味に於て、本質的——道具的——本質的価値の連続であるばかりでなく、プラグマティズムの芸術思想に特に重要であると思はれる受動——行為——受動の連続でもある。ここに我々は学習の律動的な全体性を見ることが出来ると言ひ得るであらう。

実験的カリキュラム。若し人々が、あらゆる学校に妥当する一つの内容、一つの課程、普遍的な教授法というようなものを捜がし求めるならば、それは徒勞であらう。経験それ自体と同じように、個人と集団の要求と関心は、場所と時間と文化によつて異なるからである。正当に作られたカリキュラムは、実験室に似ていると言へる。それは常に実験的であり、それに参加するものは、教師も生徒も、すべて或る意味で科学者としての職員である。そこで避けられるべきものは、固定した条件、絶対的限界、機械的基準、予定された解決などである。実験的方法が、柔軟であり、探索的で、開拓的好奇心に寛容であるように、その教育的象徴であるカリキュラムもまた同様である。進歩主義カリキュラムは、何等の躊躇もなく「文化への自由な道」を進んで行くのである。それは、伝統的な教材であると刻印されるような学習領域すらも、正当に組織だてられたものとして認めながら、また、同時に様々なカリキュラムの構造を試みようとする。それを、非組織的な、原子論的な、無計画なものとして描写しようとする進歩主義教育の戯作と異つて、デューイとその信奉者たちは、周到的構成と計画の必要を拒否したことは一度もないのである。彼等が主張したことは協同的関心と思索と活動とによつて成長するカリキュラムなのである。

その種類はラッグ Rugg. H によれば⁽⁹⁾

- 一、特定の教材内の再組織。現実的再設計なしの項目の操作。
- 二、二つ或はそれ以上の教材の相互関係づけ。例えば英語と社会科との相関
- 三、知識の広い領域内に於て関係のある教材の統合。例えば教養課程に於ける一般教育。
- 四、コア・カリキュラム。広域の継続的な作業単元に於て生徒たちの共通な社会的個人的課題をみたすような教育計画
- 五、経験中心のカリキュラム。そこでは教材の線を全く解消してしまい、場と要求とを含む

単元を強調する。この単元は、学習者自身の問題と経験とから導かれ、形成され、広く情緒的、知的及び社会的経験に学習者を向けることによつて、それぞれの学習者の全体的人格の形成に導こうとするものである。もちろん、これらの五種類は互に重複し合ったものも多いのであつて、その重複は一つの学校の中でさえも異つた姿を見得るほどである。

更にこのような立場を發展さすならば、カリキュラムという言葉は、「すべての活動的な生活の領域を包含し、⁽¹⁰⁾」「すべての文化から、即ち、大衆の特徴、その課題、それを生じた傾向、から直接に計画されなければならない⁽¹¹⁾」という文化中心のアリキュラム culture centered curriculum も要請されてくるのである。

統合性。統合という言葉は知的行動や、知的相互的適応に関する言葉である⁽¹²⁾。統合的個人はその特徴として、広い環境と豊かに交渉し、続いて起る経験を吟味するために力動的な精力と、累積された技術とを身につけながら有効な、最善の思考を用いて、起り来る不安を解決しようとする。この場合、環境とは、家庭、学校、教会、官庁、経済組織その他を含むのであつて、これらの社会環境との知的行動による相互作用のうちに統合が見られるのである。統合はしかし、このような社会環境のみならず、個人的なパーソナリティの中にも見られる。正常な人間は、自己内統合と、その環境に対する統合的關係を維持しようとするのである。彼は成長しつつある自己の完全、自己の全体性を保持しようとし、それを破壊し、それを妨げるものに対しては、これに抵抗し、それを避けようとする。個人に見られる拡張や、分化や、統合の諸々の作用の中で、統合は支配的な中心であると言えることが出来る。彼は、非知性的な、外からの圧力の下にある場合を除けば、分化や拡張よりも遙かに統合しようとする。パーソナリティの鍵となる概念は統合である、と言つても過言ではない。

教育的概念としての統合には、いろいろな意味が含まれる。即ち心理学的には、学習者の全人格構造に関係があり、また社会学的には一個人と他の個人や、集団の間の望ましい関係、或は、一つの組織的施設と他の施設との關係を調整する意味をあらわはすのである。そうして教育学的には種々なる教材を、学習単元や問題解決の状態に関係させる教授法の手続をあらはし、また教育課程構成の力動的な中心原理の意味をもつのである。即ち、それは教育的過程を全体として見るように我々を誘い、また何等かの積極的に力動的な、構成的なものを示唆している。それは、決して仕事の出来ばえや、特別な機制を強調するのでもなく、何等かの意味に於て、創造的なもの、成長しつつあるものをあらはすのである。また社会生活や、個人生活に於ては、統合される必要のある様々な葛藤、分裂、不均衡、混乱があるのであつて、それに対しての人格的適応は極めて緊要な要求と言はなければならない。

更に社会の現実分析の眼を向けるならば我々は真の文化統合のための教育課程の形成の爲めには、社会的文化的非統合の力と対決し、これと取組むべき必然性を理解し得るのである。場合によつては、教育の計画は社会生活の諸々の力を、たといその諸力が善と相争い、相互に不和である様な場合にも、これを教育の材料としなければならない場合があるであろう。単なる個人的利益にのみ向けられた信念や、富の悪分配に対する無批判な承認の態度も、教育者や、博愛家の活動や関心に内在する力と共に利用されることもあり得よう。そのことはしかし、それらの諸々の制度や力が等しく知性的であり、よく配慮されたものであると言ふのではない。歴史が示すように、むしろその反対こそは真実であろう。それにしても、社会の雑多な圧力も、教育計画の中に積極的に用いられなければならないという主張は一つの直接的な理由をもつのである。道徳的判断力の成長の本質が、そのことを要求するのである。そうしてここに我々は統合の積極的原理を求めようとする。悪と相争う善の状態なしには、単なる既定の行動があるだけである。そうして生活は道徳的意味を失うに至るであろう。

しかし、ここで忘れられてならないのは次のことである。即ち、このような直接的な経験に内在する価値は、実際に過誤を犯すことにあるのではなく、過誤を為す、ことを避けるために選択判断を有つという所にあるのであつて、このような判断は経験された相剋の現実の状態を除いては不可能であるという立場を支える根拠を示すのである。従来我々は、教育計画を、生活の様々な矛盾に、有機的に、また批判的に関係づけると言う現実統合の問題に欠除していたのではあるまいか。教科書以外では現存しない理想化された世界で、子供にとつて、善きことのみを教え、余りに単純化された事柄の中に彼を育んだ爲めに、子供は活社会に出て、そこに生活しようとする時、それらの事実は真実でないことを発見せざるを得ない。道徳的弁別や決断は、常に統合的過程の機能なのである。それこそは、個人が内的な、知的及び情緒的な誠実さと、外的な社会的適応との平衡を支える唯一の道なのである。統合は個人的であると同時に社会的なのである。

さて、それにしても現実の生活に於て、果たして、完全な統一や統合が望まれるであろうか。この魅力ある概念に含まれた真の価値は、明かに活動的であり、力動的である。我々は、統合の方向に旅することは可能である。しかしその目標には到達し得ないであろう。統合する経験は健全であり、また有益でもある。しかし、統合された経験は忘れられるであろう。完全な人とは、打ち立てられた確実性を固守する人でなく、彼の確実性に対して、常に新しい試練を捜し求める人である。教育は統合された社会に於て、満足する、統合された

パースナリティを作ることを目的とすると言うよりも、むしろ、統合する社会で、力動的に生活する、統合する人間を作ることを目的とすべきではなからうか。従来、しばしば、単なる分化的専門家が多く作られ、即ち、人間形成に於ける分化主義が採用され、統合的人間の形成は軽視されがちであつた。我々は分化と統合とを更に統合する高次の統合へと眼を向けなければならない。既に現存する教育計画に相関を与え或は知識の全体性とその統合的使用を試み、或は、教科内の協同を効果あらしめるように計画されたプロジェクトを設定し、学習を、ある選択された中心に集中することによつて教育課程を計画しようとする試みは、このような原理を背景にもつのである。

郷土社会。子供たちを彼等の属する社会の生活に参加せしめ、彼等を指導し発展させることは教育の重要な使命の一つである。教育は子供の属する社会生活の性格によつて大きな影響をうけることは当然である。従つて教育の方法や内容もそれぞれの郷土からの影響を免れ得ない。すでに「学校と社会⁽¹³⁾」の著者が、学校を社会という全体の一部であると考え、この両者の関係を、第一に、学校と家庭、第二に、学校と自然環境、第三に、学校と産業社会、第四に、学校と研究機関の立場から扱つて、当時の教育に劃期的な示唆を与えたことを我々は知つている。

クックによれば⁽¹⁴⁾、教育の問題に郷土社会の立場から近づくのに二つの道が考へられる。即ち社会学的観点からするならば、郷土社会は、その中に、大きな社会素因を含んでおりしかも、それは決して抽象的な概念でなく、実に具体的現実性をもっている。それは生涯にとつて意味を有ち得ないほど大きすぎも、また小さすぎもしない。また遠すぎも近すぎもしない。その生活の構造は確実に分析されることが可能であり、その諸々の要素は決して把握され得ないことはない。

また教育学的観点から考察される場合には、郷土社会は学習と教授との基本的な単位である。また、それは子供たちの最大の教育者なのである。その中に彼は生まれ、成長するからである。それは子供たちをその生活の様式や規範に導き入れ、また集団や組合に引き入れる。このようにして教え切れない方法で学校の業績に大きな影響を与える。それは教師にとつては教育的生命や素材の主たる根源であり、またその最後の分析に於て、彼女の成功を決定すべき世界でもある。

如何なる子供たちも、その郷土をのがれることは出来ない。郷土と共にある人は成長し、またしなければならぬ。そこには、すでに一つの直観的感情の体験としての生命体が、それを通じて体得されるのである。

community school の原理は、また、歴史的社会的な背景をもっている。社会の変化を歴史的に考察するならば、一応、単純な社会から、分化的社会へ、という形に於てその変移を見ることが出来る。従つてその活動も、著しく特殊化され多くの教育の責任が郷土に負はされるようになったのである。家内工業や、隣保制度の頃の教育——即ち、或る程度の技術や、知識の伝授が中心であつた親から子へ、師尙から弟子への教育は、社会の特殊化、機械化と共に次第にその責に堪えなくなり、学校が郷土全体の増加し来る諸問題を担うようになった⁽¹⁵⁾である。

また一方、アカデミックな教育計画に於てはcommunity of scholars が主たる目的であり、community of people は軽んぜられていた。しかし、如何にして教育を機能的に行い、如何なる学校が community school の源流になるかは特殊化され、産業化された社会の要請であつた。また近代的な産業化された社会に於ける科学と技術による文化的非統合は、次第に、学校と社会とを組織的に関連づける効果的な方法を必要とするようになったのであ。

また単に人々を学問の世界に誘う教科的教育計画は、民衆の日常世界を顧みようとしない。このような課題の解決として community school 運動の展開を見たのも、その一つの大きな理由であつた。そうして、その穩かな形としては、先づ第一に model community としての学校の計画が試みられた。それは学校を胎芽的な典型的コミュニティに形成しようとする初期のコミュニティ・スクールの立場である。このような考へ方は既に、一八九〇年頃からあらはれ、その最初の着想はパーカー Parker, C. F. W. の Practice School of the Cook country に於て見られ得る。

第二の型は、学校の中でのコミュニティ活動を中心としたものである。その活動が学校の目的として為される場合の例は、シカゴ大学の実験学校で行はれたデューイの試みであり、また一八八〇年にブーカー・ワシントン Washington, B. T. によつて実践されたタスケーギー Tuskegee の Normal and Industrial Institute の展開も、この型に入るものであろう。第二の型の中で、その活動が郷土社会の目的を第一義的なものとして行はれる場合の好例は、南カロライナのセント・ヘレナ島の Penn School であらう。そこでは前二者と異つて小規模ながら学校のプログラムは直ちに民衆の経済生活の向上の目的の爲めに向けられている。もちろん、子供たちは、技能、理解、態度の習得を学ぶのではあるが、しかし、それは、郷土の資料をより知的に使用することによつて、人々のよりよき生活を創造しようとする学校の努力の副産物として考えられているのである。

第三の型は、学校を郷土社会の中に拡張した立場から考へようとするものである。このよ

うな立場はコーリングス Collings の An experiment with project curriculum や ハンナ Hanna の Youth serves the community に於て何うことが出来よう。

方法の課題。現実課題の性格。問題法 problem approach を使用することが、すでに進歩的であると伝統的教育を信奉する人々は言う。数学、科学、社会その他の領域に於て、確かに問題法が一般的実践となりつつあることは事実である。しかし、進歩主義の方法に於て扱はれる「現実的問題」の性格と比較した場合、そこに明確な差異が発見される。それは、それらの背景にある哲学の相違からでもあるが、先づ問題が、生徒にとつて意味のある状況 meaningful situation に関係があるか否かを始めに深く考えないで、問題を作製することは決して効果的とは言えないであらう。一つの例を考えるならば、それは後の頁に解答のある雑誌のパズルに似ており、生徒の仕事は教師が注意して隠しておいた解答を捜し出すことである。そこででの中心問題は、与えられた公式を応用して特定の事象を証明する演算の方法だけであらう。もちろん進歩主義も、正当な時と場所に於ては演算的形式の練習を否定するものではない。ただそれが中心的な重要性を持つことを否定するだけである。と言うのは実験的方法は、単なる規則、法律、事実などについての知識や、繰返しの技術に頼ることだけでは機能することが出来ないのであつて、すべての経験の進化的性格は、あらゆる、真に問題論的な状況に、同じような時間性、独自性、特殊性を与える。再び論理的に言うならば、かかる状況は、帰納を中心とする技術を要求する。即ち、関連のある、あらゆる要因を検討し、関係を求め、また、一方では試験的な目標によつて導き、その目標が実際に試みられた後では、始めに起つた混乱は減少すると言うような、帰納的方法が重きをなすのである。ここに現実課題の特徴が見られる。

練習の位置。進歩主義は練習 drill に如何にしてその位置を与えたか。練習に位置を与えるとすると、それは矛盾ではないか。また与えないとすれば、よき訓練を与えられた、優れた技術をもつた労働市民を作り出すことの出ない失敗の責任を負はなければならないではないか。このことに対しての、進歩主義者の解答は、記憶と機械的活動は、興味を刺戟することに成功せず、また、知的活動を促進する強い衝動を刺戟するに成功しないという、心理学の立場に立っている。しかし、興味は、しばしば集中した実習を要する巧緻性の必要に導くのみでなく、より帰納的な仕事に於ても、必要な演算を行う論理的な能力や手先きの能力、またそれと同じように適当な資料についての記憶の必要にまで導くのである。

ある技術を完成する最善の方法は、生徒の求める生きた計画のうちに、その技術をいつも使用することである。例えば、言葉の有効な用い方は、正現の文法や語彙の教授で行はれるよ

りも、一層効果的に、生徒、教師、或は郷土社会の人々との間の伝達を通じて、即ち、価値ある目的を獲得する手段として用いる場合に上達するのである。繰返しの練習は、すべての参加者によつて、このような手段として一般に認められたときに、はじめて正当化されるであろう。

注入の問題。実験主義の学校の典型的な教育方法から生ずる今一つの問題は注入の問題である。かりにその方法が、科学が帰納的であるように、帰納的であり、様々な検証と、見解に対して寛容であるとするならば、宗教や政治や道徳或はその他の、或る一つの教義を課することを求めるような教育計画にその方法は反対しないであろうか。明らかに、実験主義の教育方法はこれに反対する。

厳密な意味に於て、公平な、客観的な教育はないと進歩主義者は言う。学校のすべての資料、すべての教師は価値、態度、習慣——即ち、文化と思想の全体によつて影響され、また彼等の活動やその内容も、これらのものによつて浸透されている。教育はこれらの影響から隔絶されることはあり得ない。否、教育の課題は、出来得る限り、多くの価値、態度、習慣を意識的批判のうちに入れることであり、教師や生徒が思想について卒直に批判的であるようにすることである。学問的自由とは、事実を検討し、仮説を計量して、それを試みる無限の機会の可能を意味する。知的活動から生じたものとして理解される選択は決して強制され、注入されてはならない。即ち、疑問も、選択も認めないように教えられてはならないのである。教授の過程は思考の良き習慣を作ることにあると言い得るし、また、思考とは教育的経験方法であり、方法の本質は、反省の本質と同じ意味であると考えられよう。

「衝動は思考を惹起し、反省を刺戟し、信念を強固にするために必要である。ただ思考のみが障碍を認知し、道具を發明し、目的を自覚し、技術に方向を与え、衝動を対象の中に生かす技術に変わる。思考は習慣が妨げられる瞬間に、衝動の雙生児として生まれる。しかし、思考は養育さるればすぐに死んでしまい、習慣と本能とは内輪もめを続ける⁽¹⁶⁾」
デューイに於ても、教材を扱う立場から考えて、方法は決して、素材の外に存在するものでもなく、方法と教材とは分離して考えてはならないものであつた⁽¹⁷⁾。

科学の素材が、組織されたものであるという事実は、既にその素材が知性の作用をうけ方法化されたことを意味するのであり、その意味でそれぞれの学科は、学習の出発点を与えるのではなく、むしろその完成点を示すものである。そうして、方法とは、素材を最も有効に扱うことであり、有効にとは素材の利用に際して最少の時間と労力によつて効果を挙げることに外ならない。もちろん、我々が或る事を経験するだけでなく、その経験を反省している場合に

は、当然、我々が経験するものと、経験の仕方とを区別することが出来る。この場合には、そこに見られ、聞かれ、愛され、憎まれ、想像されたものと、見、聞き、愛し、憎み、想像する行為との区別が生ずるのである。抽象的に考えると、方法と材料との分離が成立つことには何等の不自然さもないのであるが、しかし、忘れられてならないことはその場合でも方法は、素材の取扱方法であるということである。そうして、避けなければならないのは、思考上に見られるこの区別を、実際上の区別であると思うことである。我々が、見たり、聞いたり、愛したりする能力も、実は内面的に外界の事物と連続しているのであつて、この能力は事物に対して作用する力というよりも、むしろ環境が、人間の経験に入り、作用する方法であると考えられる。経験は、心と世界、主体と客体、方法と材料との統合と考えられるようなものでなく、事実 に於て、多様な、無数の能力の単一な連続的相互作用 A single continuous interaction of a great diversity of energies なのである。そうしてこの経験の動的統一のとする進路や方向を規制しようとして、我々は how と what との間に思考上の区別を試みるのである。

アメリカの近代は、二つの自由主義の時代を経た。一つは、個人的な競争が可能でありまた盛んに行はれ、農業的な自給自足があり、開拓者の独立力の旺盛な者ならば、何人でも富と栄誉と機会とを持ち得た前の自由主義の時代であり、第二の自由主義の時代は、より一層工業化され、強い統合性と力動性の支配する時代である。進歩主義はまさに第二の自由主義の縮図とも言うべきであろう。それは、進歩主義が個人的社会的責任と活動との間の関係の堅実な成長を維持しようとして努力しているからである。農村的文化の影響の強かつた 3Rs の学校を否定して、学習関心の領域を広め、個人の関心に細かい注意をそそぎながら、子供と成人の公共的社会経験全体を包含しようとし、個人と社会との相互関係の規範的結果と記述的结果を決めることよりも、個人と社会の相互関係の過程を維持することに、進歩主義はより大きな関心を示すのである。

若し、学校が自由社会の支持者として、積極的に奉仕すべきであるならば、今日に於ては、子供に対してと同じように社会に、方法と同じように教材に、過程と同じようにその成果に、人間の自由と同じように人間の責任に、教室のあり方や教育的方法と同じように社会的道徳的目的に対して関心を深めなければならない⁽¹⁸⁾。

- (1) Childs, J., *Education and Morals* (1950)
- (2) Brameld, T., *Patterns of Educational philosophy* (1950), P. 97.
- (3) Dewey, J., *Essays in experimental Logic* (1916), p. 330
- (4) Brameld, T., *Op. cit.*, p. 110

- (5) Dewey, J., *How we think* (1933), p. 107.
- (6) Hook, S., *Education for Modern Man* (1946), pp. 15~26.
- (7) *Ibid.*, p. 7.
- (8) Dewey, J., *Experience and Education* (1938), pp. 26~27.
- (9) Rugg, H., *Foundations for American Education* (1947), pp. 707~718
- (10) Rugg, H., *Social foundations of Education* (1955), p. 631
- (11) *Ibid.* ; p. 669
- (12) Hopkins, T., *Integration, Its meaning and Application* (1637) pp. 1~19
- (13) Dewey, J., *The school and society* (1900). pp. 66~67
- (14) Cook, L. A., *Community, Backgrounds of Education* (1938), p. 13.
- (15) Smith, Stanley, *Shores, Fundamentals of Curriculum Development* (1950), pp. 532~546
- (16) Dewey, J., *Human nature and Conduct* (1922), p. 171.
- (17) Dewey, J., *Democracy and Education* (1916), pp. 193~200
- (18) Childs, J., *Op. Cit.*, p. 4.

Ⅱ 本質主義の立場

本質主義の思想的故郷は、ギリシヤである。すでに、プラトン、アリストテレス、デモクリトスなどの思想体系の中に本質主義の萌芽が見られる。(以下、同一の先人の中に進歩主義と同時に、本質主義の源泉を見得ることは注意すべきことである。また、そのことはそれらの思想の調和を試みる場合の示唆を与える。)近代に於て本質主義に影響を与えた思想家は、ライプニッツ、カント、ヘーゲル、ショーペンハウエル、更に英国経験論の人々、ホブズ、ロック、バークレイ、ヒューム、また、オランダの哲人スピノーザなどである。アメリカの思想家としては、バークレイの影響を受け、ピューリタンであり、神の至高性を信じ、また自由意志の存在をも認めた。エドワーズ Edwards, J. アメリカに於ける最も独自の観念論者 Royce J. 偉大なる先験論者 エマースン Emersan, R. W 観念論的宗教哲学から脱して、アメリカ的実在論者としてその地位を確立した James W, などがそうである。

また、半ばヨーロッパ人であり、半ばアメリカ人である、ホワイトヘッド Whitehead, A. N. ラッセル Russell, B. なども、本質主義に大きな影響を与えたが、しかしその教育理念と社会理念に関する限り、果たして進歩主義に属するか、本質主義に属するかその決定は困難である⁽¹⁾

本質主義の実在論。本質主義実在論の公分母は、それが、世界を、或る不可侵な、予めすでに決定された秩序により支配されたものとする点である。従つて人間は、如何なる意味

にもせよ、出来得る限りその世界と妥協しなければならない。人間が、既存の遺産を修正し得るのは、極めて僅かな点に於てでしかない。彼が理想主義者であつても、或はまた实在論者であつても、本質主義に立つ以上、このことは共通な事柄なのである。先づ世界体制としての客観的实在論の立場から考えよう。若しこの客観的实在論という言葉が、物質的、自然的世界と、その世界に於ける人間の位置についての体系的見解を意味するとすれば、客観的实在論の形成には二つの重要な科学の領域が特に力を与えたと言ふことが出来る。その第一は、天文学と化学を含めた、自然学の領域であり、それはニュートンと共にその最盛期に入つた。第二は、ダーウインの名を連想する進化論によつて解釈された生物学である。この二つの領域は、もちろん本質主義以外の哲学にも影響を与えたが、その影響の仕方には、明瞭な差異が見られる。

機械としての世界。自然界のすべての事柄は、それを包む秩序の枠の内に入れ得ることを証明して、コペルニクスや、ガリレオのような先達の研究を理論的に、また殆んど最後のと思はれる程に結論づけたことは、ニュートンの最大の功績であつた。自然には、もはや偶然なものも存在しない。すべてが引力の法則の如きもので説かれ、また、蒸気機関の効率や、秩序にも似た力によつて起るのである。この機械論と呼ばれる理論は、ニュートンの時代から現代まで、ことに著しい影響を及ぼしたのであつた。それは要するに、世界自体が、原因と結果の原理によつて、また、押し、と、引き、即ち、大機械の原理によつて動くという見解に外ならない。この機械論の原理に対する数学の重要性は全く中心的である。そこでは、物理的自然の、すべての運動と関係は、量的なものに還元することが出来ると考えられ、また、抽象的な方程式を以て、自然界のすべてを包含し、説明しようとする。かくして全宇宙は、あたかも巨大なる幾何等の体系と見なされてしまう。

さて、我々が注意しなければならないのは、機械としての世界が、単に、そこに存在し、それ自身の力で永遠に動いていることである。科学の方法とは、観察された過程を、数学的なものに——即ち、自然そのものの中にある法則——宇宙の秩序——に表現することである。そうしてこれを作ることが、まさに畏敬に値するものとして考えられるのである。ニュートンと彼の後継者は、多くの貴重な実験を行い、道具主義者 *instrumentalist* が理解するような実験的方法の意味を予見したのであつた。しかし、また、伝統的な機械論の強調が、演进的であつたことも事実である。それは、すでに存在する、自然についての一般的数学的法則を、特定の現象の広い範囲に応用し、拡大することであつた。もちろん、特定の観察と実験から結論を作り上げる帰納を決して無視するのではない。帰納はまた同時に不可欠な

である。しかし、機械論的科学の本質をなす演进的な性格は、ニュートンから一世紀後の仏人ホルバツハ Holbach, P. H. D. によつて巧みに表現されている。彼は言う。

「人間は自然の創造物である。彼は自然のうちに存在する。人間は自然の法則に従う。人間はその法則から逃れることは出来ない。宇宙、存在するすべてのものを集めたこの巨大なるものは、ただ事柄と運動とを——即ち、原因と結果との間断なき連続を提出する、」と。

ニュートンの物理学が、彼以後の科学の世界によつて大きな変革をうけたことは事実である。今や、原子物理学は、原子分裂の発見にまで到達した。新しい物理学者にとつて、世界は、もはや、動くものの塊でなく、爆発するエネルギーの拡大の場として考えられるようになったのである。しかしそれでも、このような変化は、機械論者の地盤を根本から覆したとは言えない。自然の秩序は、過去に於て考えられたよりも遙かに複雑多様であるとしてもなお、畏敬さるべきその秩序に於て人間に示されることを待つていたのである。

進化論の立場。近代实在論に対する第二の大きな功績は、ダーウインの進化論である。進化論は、すべての有機体が最も簡単な植物から、最も複雑な動物に至るまで、自然の説明の枠の中に入ると主張する。ダーウインが見出したこの特殊な法則は、もはや広くは受け入れられてはいない。しかしその影響はまことに絶大であつた。ダーウイン自身、必ずしも機械主義でない面も有つてはいる。しかし、進化論と生物学に対する实在論の態度は同一であつた。それは、吾々の課題は、原因、結果及び有機界に於けるその他の時間的事象を観察し、自然のうちに存在する先験的な齊一性について説明することであると主張する。すでにダーウイン以前に於て、有機体の構造と過程とが生化学の合成物と反射作用に還元されつつあつたのは事実であり、生命あるものは、その最後の分析に於ては、土の塊や、燃えるガソリンと同じように機械的と考えられるのである。生命それ自体も、必要な化学関係さえ判明されば実験室で作り出されるであろうと、多くの生物学者は信じていたのである。

進化の理論は、天文学、地質学、社会学にも応用され、地球の発達、社会の進化についてその理論を用いようとしている。近代社会学の祖コント、偉大なる進化論の哲学者スペンサーは、不可避的な、規則的法則を、人間社会にも見出そうとしたのである。

世界体制としての客観的理想主義。客観的理想主義の中心点は、宇宙的楽天主義によつて、实在論とは区別されるけれども、近代哲学に於けるその形成は、近代科学と近代文化を調和しようとする関心によつて支配されている。ここで先づ問題になるのは、歴史の精神的解決であろう。ヘーゲルが、一つの宇宙論のうちに、科学と宗教とを大胆にも綜合したことはその好例である。彼はそれを、歴史理論に用いたのであつた。この理論は、文明の各段階

を支配する法則を述べ、各段階が前段階につづく理由を示し、歴史の一つの時代に固定されることを否定する社会変化の強力な勢力について説明しようとする。この困難な問題に対する。ヘーゲルの解答は、今日も多くの思想家によつてうけつがれている。この解答は一言にして表現するならば、歴史は神の思考であり、即ち、それ自身精神的実在である世界であり、また世界の永遠の力動的変化の表現であると言うのである。この解答は、しかしながら決して、運動と矛盾との事実を否定するのではなく、却つてそれを基本として考えているのである。ヘーゲルの神は、戦う人間であると言われるのはもつともなことである。彼は一方に於て、歴史の事象が必然的であることを説きつつ、他方に於て無限の運動を強調したのである。彼に於ては、如何なる戦争、政治、社会的成功も、偶発的なものとしては存在しないのであつて、文明のすべての段階は、精神的に規定されたものとして理解されている。

知識論。若し、人間が、小宇宙であつて、大なる宇宙を反映し得るものであるとすれば、彼は、物理学的、生物学的、社会的、審美的、宗教的な諸領域の内容を、歴史的にも、或は現代的にも、正しく再生産し、またそれぞれに適応することが出来る。この結論は全体としては観念論者にも実在論者にもあてはまることである。ただ両者の論争上の類型の差異は、一方が物に対する心の優位を、他方が心に対する物の優位を主張しようする点にある。またデカルトのような第三の心身並行論もあらはれているが、何れにしても、これらの立場は多くの優れた実験の技術を生み出したのであつて、それによつて、人間行動の理解は豊かにされたと言つてよい。そうして、これらの立場は、ともどもに近代本質主義の知識への態度を支持しており、教育及び文化に対して重大且つ実際的な影響をもつたことも同時に認めなければならない。

さて、知識論の中で、後述の教育論との関連に於て、特に忘れてならないのは、実在論の立場からの態度である。心理学や認識論に於ける実在論者の主張は、自然科学に於て、=ユートンが唱道した偉大なる伝統のうちに見られる。実在論者の主要な目的の一つは、他の物質を見ると同じように人間を見、機械と同じように心と知識とを説明することであつた。この目的は大きな障壁に直面したけれども、しかし、自然科学の方法と基準を十分に利用した為めに、一世紀近くの間、心理学の領域に於ては理想主義を圧倒したのであつた。

我々は心理学に於ける本質主義実在論者の運動として次の三つのもを挙げることが出来る。即ち、それは連合主義 associationism 行動主義 behaviorism 結合主義 connectionism である。いま、我々はそれぞについて論述するいとまがないので、ただ、次ぎの点だけを心に止めることにしておこう。連合主義はロックにはじまり、心の内容 content of mind は、

様々な要求——即ち感覚や知覚の要求や分子の連合であるという基本的立場に立つこと。また行動主義は、心や意識を、科学以前の、方法や態度の混乱した時代の遺物に過ぎないと考え観察と測定という純粋な客観的な方法が、内省法に代るべきであると主張し。心理的過程に於て有機体を、刺戟に反応するように条件づけ、それによつて習慣を形成せよと試みる。この立場では、肉体こそ基本的な事実であつて、思考さえも、肉体に原因をもつ神経の習慣の複合であると見ようとする。もちろん行動主義も修正は加えられたけれども、その根本主張は、個人は本質的に機械的な用語で説明出来るという確信に外ならない。それは人間は完全に精神的法則に従うという理想主義の公理の代りに、人間は完全に物理的法則に従うという他の公理を適用しようとするのである。

行動主義もまた現代の各種の心理学に影響を及ぼしたが（進歩主義もその影響をうけた一つである）しかし、それにもまして、大きな影響を与えたものは、結合主義であろう。この特徴の説明はそれのもつた折衷性の故に、可成りの困難を伴うけれども、一応、次のような点、即ち、人間を含んだ、すべての動物は、刺戟（S）と反応（R）の間の関係を「刻み込み」或は「消し去る」ことによつて反応の類型 patterns of response を作る、という点にある。このようにして関係の紐帯が作られ、また、破られる。そうしてこの過程を支配する主要な法則は、「練習の法則」と「効果の法則」であろう。この S、R の過程では正確な測定が可能であつて、心理的経験は、正しい量的な実験を受けることが可能であると考えられている。結合主義は、三つの点に於て行動主義を修正する。即ち、第一に、それは環境よりも遺伝を尊重する。もちろん環境の影響は認めるが、反射作用、能力及び知性を含む個人の天性を重要視する。第二に、刺戟と反応の選択と廃棄を支配する遺伝的能力として、快樂と苦痛の意味を強調する。第三に、思考や、意識や、心などの語を避けることを余り気にしない。例えば思考とは、分析と抽象を用いて、複雑な状況を、細目に分ち、満足な反応に必要な要素を選択して、その状況に反射することであると説明し、心は測定され得る自然の対象であると考えているのである。

知識の対応理論。 correspondence theory 知識が如何にして獲得されるかということに関するこの立場の特色のある理論は、対応の理論である。それは次ぎのように主張する。即ち、一般的に我々が真実であるとして知るものは、すべて、事実、関係、過程及び客観的世界の法則と、我々の判断との間の了解の結果である、と。

この理論に対しては次ぎの三つの判断が我々の関心をひく。即ち、第一に、實在論者の心理学と哲学は、そこで人間が存在し、機能する、完全に機能的な世界を受入れる傾向をもつこ

とである。その世界は物理的、化学的過程をもつ、主として原因結果によつて支配され、数学的法則によつて最も正確に心に伝えられる世界である。

第二の判断は、対応理論の基底をなす根本主張であつて、刺戟を感じるとことは（特に結合主義が強調するように）信頼し得る知識の源泉であるということである。従つて自然及び社会環境から発する刺戟は、真理の過程の源泉であり、人間の反応はその産物であるというのである。従つて、このような見解に従えば、心、或は、反応形成の機関は、写真機の乾枚が光にさらされると同じ方法で、環境に露出される。その場合露出の器具、時間及び経過は、複雑であるけれども、その効果の根本原理は全く同じなのである。

第三の判断は、知識の対応理論は、その用語の差こそあれ、観念論の理論にも实在論の理論にも共にあてはまると言うことである。両者にとつて、先験的秩序をもつた宇宙は、我々の知るあらゆるものの源泉であり、基準として考えられる。観念論者は、限定された自我と、無限定の自我の間の対応を主張するのに対して、实在論者は、心が自然、または物に依存するということを主張する。何れにしても、両者ともに真理の先験的、宇宙的源泉を仮定し、これに対応することが心の忠実な任務であると考えてるのである。

このようにして、彼等が価値について論ずる場合も、価値は真理と同じように、客観的な源泉に根ざし、またそこから生れると主張する。ただこの源泉の性格と内容とは、観念論の目で見ると、实在論の目で見ると異なり、また従つて、その価値の性格もそれに従つて変つてくるまでである。

本質主義の教育。本質主義の教育は、進歩主義や、永遠主義に比べて折衷的ではあるが、その教育理論は消極的な目標と積極的な目標とをもっている。消極的な目標として、近代哲学と同じように、本質主義は中世の世界観からの解放を意図する。積極的な目標としては、中世の世界観の代りに、世俗的な、科学的な、資本主義な文明にふさわしい世界観を設定しようとする、その歴史的背景を見渡すならば、確かに古代及び中世の思想は、本質主義の教育に影響を与えている。しかし本質主義の教育は恐らくは文芸復興期のエラムス Erasmus とともにその顕著な萌芽をあらはし、20世紀に於てバグリー Bagley, W. C. に於てその最盛期に達したと言えよう。

これらの人々と同時に、コメニウス、ロック、ペスタロッチー、フレーベル、ヘルバルトの名を列らねることが出来る（ここでも同一人が異つた教育思想の淵源として見られ得ることに注意したい）。例えば、ペスタロッチーは、或る意味ではデューイに近い自然主義の傾向さえ示し、同時に、他方先験的な立場を否定しない点で明らかに本質主義の温床ともうけ

とられる。フレーベルもまた同じ困難な綜合を求めた。彼が子供に対して傾けた情熱は、いつも、その形而学的な立場に於て原理づけられた。即ち「教育は、人間を、思考する、知的存在として、神性統一体に内在する法則の、純粋な、意識的な、自由な表現を認識させ、そこに至る手段を人間に教えることである。……この統一体が神である」と説いている。ヘルバルトは更に明確にその本質主義的傾向をあらはす。カントの批判的弟子として、教育の目標は、人間の魂を「絶対者の姿」に即応させることであり、この「絶対者の姿」から、人は「善の究極の勝利」の信念をひき出すことが出来ると彼は言う。また彼はロックから出た観念連合理論に深く影響され、体系的な教育心理学を打立てた最初の人であると言われる。彼の有名な教授の法則は、その弟子たちによつて再組織され、準備、提示、連想、体系、応用の機械的五段階に従っている。ヘルバルトは、元素が結合して、化合物を作ると殆んど同じように結合する心的状態を信じていたと評されても己むを得ないであろう。

アメリカの本質主義に対するこれらの理論の影響は極めて強い。アメリカに於ける、言はば最初の専門の哲学的教育者であつたハリス Harris, W. T. は代表的な歐洲の模倣者であつた。彼は、ヘーゲル哲学を信奉し、当時、出現しようとしていた公立学校設立に客観的理想主義を適用したのであつた。彼の主張によれば、実在は精神的統一体の避けることの出来ない設計に従つて啓示されるのであり、教育の重要な課題は、この啓示に従うことであつた。彼は産業資本主義の勃興の必要を説き、それを弁護し、従つて労働者の反対や批判を否定する傾向に走つた。彼は、観念論に立ちながら、「存在するものはすべて正しい」と結論した。彼によれば学校は、伝統的な価値を保存し、人間を社会に適應さす機関である。と説くのである。が、このことは絶対的実在論の法則と一致すると見ることが出来る。

20世紀の最初の25年間、本質主義の教育哲学は、実践的には最も多くの学校を支配していたただけでも、一つの場合を除いて、理論的にはあまり前進を示していない。しかしこの一つの場合は極めて重要である。それは「科学的運動 scientific movement 或は、測定運動 measurement movement」と称せられるものである。さて、1930年代まで本質主義は、その哲学的な構造に於て進歩主義に押されていたと言える。その後大恐慌が起るに至つて、進歩主義に対する反撃が、本質主義者の教育振興委員会 Essentialist Committee for the Advancement of Education ——バグリーがその指導者である。——を先頭として開始されたのであつた。またこの立場に貢献した人としてブリード、Breed, F. S. ホーン、Horne, H. H. ウーリッヒ、Ulich, R. デミアシュケヴィツチ、Demiashkevich, M. などを挙げることを忘れてはならない。

更にまた哲学者とは見られないとしても、本質主義に貢献した教育家で更に、四人の人の名が挙げられるであろう。それは心理学者であり、また、行政家である。ジャッド、Judd, C. H. 行政家ストレイヤー、Strayer, G. 教育課程の専門家ボビット、Bobbitt, F. 更に、教育課程と教授法の専門家 Morrison, H. C. である。

本質主義の学習概念。本質主義の立場の学習は、一般に心理的な過程として研究されている。しかし、厳密に言つて多少なりとも、存在論や、認識論や、価値論が先行仮定となつていようである。即ち、実在の性格、或は知識の信憑性、実在と知識に関する価値についての理念をその先行仮定としている。本質主義者の中でも実在論に立つ人々はどちらかと言えばこの仮定を重要視しない。しかし、本質主義学習は、その共通の特徴として直接に知識の対応理論に立っているという事実の中に、この仮定が見られ得るのである。この理論はすでに見たように、或る理念がある対象を心に明示し、更に、再明示する正確度によつて、その理念の真理性を主張しようとするものであつた。

もちろん彼が観念論者であるか、実在論者であるかによつて、対象の性格が異なることは事実である。もし観念論者である場合には、対象は精神的、非物質的或は理想主義的な特質をもち、彼が実在論者である場合には、対象は、物理的、物質的或は機械的な特質をもつであろう。しかし、かりに、このような差異はあつても、理念をテストする中心的な方法は同じである。即ち、対応であり再提示である。すべての学習は、この対応が行はれる技術、正確度、及び永遠性の度合によつて測定されるのである。我々はその熱心な代表者ホーン、Horne, H. H. に聞こう。

「真実の理念は、状況を正確に提示する。太陽は輝くという命題は、太陽が輝くが故に真理である。真の命題は、現在あるものを説明する。それは事実の問題に外ならない。太陽が輝くようにすること、太陽の輝きを統制することは問題ではないのであつて、問題は太陽が輝くか、輝かないかである。真理とは事実の記述を了承することである。……この見解は、実在論者も、観念論者も共にもつているのであつて、両者の相違は、真理の理論に於てではなく、実在の理論に於てなのである。Not in their theory of truth, but in their theory of reality⁽²⁾

このことの教育的解釈は、この知識に対する態度のもつ意義が次ぎのこと、即ち世界の内容をうけ入れ、内容を見る立場に生徒を置くところにあるという点である。その内容が物理的に考えられようと、或は、精神的に考えられようと、また、その研究が歴史、芸術、地理、経済、生物学、ないしは、その他の何れに向けられようとも、受け入れようとする学習

の目的は常に現存するのである。ここでは、教師は全体を行う執行者である。彼は、全体の歴史的、内容を形成する事実、法則、実践、習慣、の巨大な渦の中から、必要な要素を選択する。そうして、これらの要素をもつて、それぞれの部分を、最もよく融合すると考えられる学習状況を組織立てる。このような基礎に立つて、生徒が、進級、卒業、その他の表彰に値するかを、客観的測定によつて決定することは可能となる。生徒が当面したことを明示出来ることが教育されたということであり、その不可能なことは教育されていないことの証拠となる。この意味で知識の対応理論は、本質主義者の考査の構造と応用とを支配する。厳密に言つて考査するとは心が実在を了承する完全さと正確さを決定することである。以上は本質主義の学習論の中心を形成する共通な特徴に外ならない。

観念論者の学習論。生活の哲学としての観念論は、實在論以上に個人、或は、自己から出発し、自己の理解から客観的世界の理解へと進む傾向がある。即ち、小宇宙が大宇宙への手引を提供するのである。我々が我々の思考過程について学習し、我々の心の法則を形成するにつれて、我々は他の人々や、宇宙のはたらきと法則とを洞察することが出来る。例えば若し我々が時間空間の十分な意味を把握するには、時間空間が外界の事象に投写されることが必要である。しかし、時間空間は、心が創造するものなのである。従つて観念論者は客観的心理的過程と、理念を強調する。例えば、内省と直観は、本質主義にとつては、實在論以上に重要である。また一つの部分を、意味をもつた量的全体に関係づける心の能力は、学習に対する形態的方法 **Gestalt approach** を予想する。このような客観的、個人的立場からすると、学習は精神的實在としての心の自己発展であると定義出来るであろう。心はまさに、心を創造するのである。能力の訓練——即ち、記憶し、推論し、統一を把握し、永遠の価値と伝統の真理を知る能力を訓練することを強調する教育は、観念論の本質主義者が、実験心理学の新らしい発見に譲歩するときに於てさえも、支持され続けられるであろう。

本質主義者がこの立場の発展について用いる表現の方法には、いろいろな差異が見られる。ホーンは、学習者を「無窮の理想の姿にまで成長する特定的人格」と言い、デミアン・ケヴィッチは、すべての人が学ぶべき神の法則と永遠の真理を述べ、「基本的社会的、社会的、価値の尊敬と維持のために、——即ち、形而上学的信念の窮極の確実さのために、子供を教育する」と強調する。ワーリッチはその学習理論に、科学的な面と、實在論的な面とをとり入れようとはするが、しかし、カント学徒としての彼は、實在の「起個人的」な領域「神の深奥な次元」、**「宇宙の内在的法則」**についての堅固な思想を堅持し、その上に独自の見解を試作しようとする。従つて、あらゆる譲歩を許す場合でも、その中心的教育の立場

は、すべての学習を支配し、また教育の善悪の最後の判定を下す精神的宇宙への理念なのである。

实在論者の学習論。本質主義の学習論の中で、理想主義の学習論の影響は大きなものがあった。しかし、实在論者にとつて、それよりも強い影響を与えたのは最近の教育心理学である。特にソーンダイク Thorndike, E. L. の名は忘れられてはならない。結合主義は人間を物理的世界と同じではないとしても、それと相似た機械的、量的な立場から説明しようとするだけでなく、——「存在するものはすべて量に於て存在する」とソーンダイクは言う——与えられたるものへの適応によつて学習を奨励しようとする。かうして、刺戟に対して、反応を刻み込み、また消し去ることによつて教師は伝統の文化の支配的の制度に必要な習慣と思想を強化する機関として働いている。現在でも S—R の心理学は教師養成計画の中では有力な立場を占めているのである。

バグリーの存在論は物理学よりも生物学の影響を反影している。彼にとつては進化論が、近代世界の中心的本体論的原理であり、この意味に於て彼は進歩主義に近い。しかし彼は対応理論を支持し、その学習に関する主張には、現在の解釈の基礎としての人間の過去の理解、恒久的道徳的価値の承認、及び明白な事実の権威を含んでいる。彼が支持するものは、精神的訓練、明確にして安定した価値、既存の事実と原理の保存、である。

本質主義のカリキュラム。若し我々が、本質主義のカリキュラムの共通分母を求めるならば、本質主義宣言の中にそれを見ることが出来る⁽³⁾。それは「民主的文化に共通な、最低限の知識、技能、及び態度の上に立つ、豊かな、継続的な、体系的なカリキュラム」を主張し、更に、「進級の条件としての学業成績の厳格な基準」に従つて「内容の十分な修得」を強調し、「出来る限りの経済的な、資料の明示」を要求する。そこでは「指導され、鍛錬され、教授されること」がむしろ子供の権利なのである。

さて、しかしながら、一体、「最低限度の知識、技能、及び態度」について、何が最低であるかを如何にして決定するかという問題が残される。そうして、このことの解答には、本質主義の根本思想の検討が必要である。そのことから、我々は、それが或る先験的な過程と事実と共に、絶対的な法則の存在を仮定していることに気がつくのである。従つて宇宙に対して——それ故に文化に対して——適応するためには、人々はすべてこの法則を知らなければならない。また「内容の修得」「厳格な基準」によつて、我々の心が、これらの法則、過程、事実、に最大の安定、忍耐及び正確さを以て調和しなければならないと命ずる。

このような理論に立つと、教師の役割は、カリキュラムに描かれた世界と、それを受け入れる生徒の間の連絡係である。従つて本質主義者にとつては厳格な学習記録、処罰、注意、表彰、服従によつて最大の受容性を確保することが、最も望ましいことなのである。

本質主義者たちは、進歩主義のカリキュラムの精神と内容に反対する。彼等の理論は、カリキュラムは、一つ一つ積み重ね、教と言葉の簡単なものからはじめて、複雑なものへと進む連続であるという思想に基いている。彼等はその代弁者であるバグリーと共に「訓練の転移」という古い観念が、今もなお正当な意義を有つていると主張するのである。ソーンダイクを主導者とする結合主義者のあるものは、一つの反応に於て学習したあとは、他の反応に移すことは、不可能であると力説するけれども、バグリーは、「忍耐、清潔、困難な仕事に集中する能力」や、「自信」の如き、一般的な特質は、これを転移することが可能であると主張している。もしこの事が真実であるとすれば、ラテン語、数学、自然科学の厳格な学習も、また意味を有つと本質主義者は説くのである。このような見解を容れるならば、すべてのものは、その内容を転移することは出来ないとしても、それ自体は移すことの出来る知的訓練の習慣を伸ばすことが可能であるというのである。

実在論者のカリキュラムに対する態度の興味のある一例は、モリソンの理論によるものであろう。彼は、教育の最高目標は「適応」にあるとし、この適応は「自然法」への適応であり、「すべての進化の一般的傾向への適応」と「文明化された存在の条件⁽⁴⁾」への適応であると彼が主張するとき、モリソンは実在論の中心仮定を受け入れているのである。「我々が教育について——そのカリキュラム、教授法、学校制度、管理、行政などについて考へる時、それは神秘主義や、思弁の哲学によるのではなく、科学的根柢をもつた、不動の原理に立つのでなければならない。そうしてこのことについての現代の最も重要な法則は、進化の原理であり、その最も満足な主張は、ダーウィンの「種の起源」の中に見ることが出来る。…我々が真に人間であり得るのは、変異と、遺伝と、適応の連続及び生活条件への適応によるのである⁽⁵⁾」他の本質主義者と同じように、この傾向と条件が満足に価するか否かは、モリソンにとつては問題ではないのであつて、彼が意味しているのはこの傾向と条件が満足であるということなのである。その教育の基本原理の特徴ある展開だけでなく、彼の名を高めたのは、その教授法に於ける広汎な、周到な研究であろう。

本質主義のカリキュラム——特に高等教育の——の生命はハーヴァード大学の報告書、「自由社会の一般教育」の中に伺ひ知ることが出来る。この報告は先づ伝統と変化の調和を求めようとする努力の表現であると見ることが出来る。ここに言う「伝統」という言葉の意味は

明かでない、しかし、教育の重要な課題の一つが、「共通の思想」を永遠化させることであると考えていることは明らかである。そうして、この言葉の全体的関連から考えると、この「共通の思想」は「現在あるものへの訴え」「事実に根ざす価値」「自由の一部である……人間の理想」「安定した真理」などと同じである。この前提に立てば、この報告書が多くの伝統的な教材と方法を強調することは驚ろくに足りない。その中では現代の大きな論争の問題に直面する必要性には、穏かな関心が払はれているだけであつて、これらの問題を取扱うことが現代教育の中心課題であるという感じは殆んどない。否、有効に考え、明確に伝達し、適切な判断を行い、価値を選択するという、言はば安全な特性に大きな関心が払はれている。この場合教育は単に知識を注入することではなく、上に述べた四つの態度と能力とを与えることであると附加している。文学作品の章句の暗誦、ラテン語を含めての外国語の学習、事実的なアメリカ史の研究、明示することによつて——従つて知識対応理論を前提として——教授される数学及び自然科学、これらはこの計画の全体を代表するものと言へよう。即ち、人文科学に於ては、彼自身との関係に於て人間を理解すること、即ち内面的な願望や理想の成就を目指し、社会科学に於ては社会との正常な関係を身につけるために、社会的環境と諸施設を理解することが目的となり、自然科学に於ては、自然環境について理解を深め、それとの望ましい関係を保持させようと努めているのである。このことは、いわゆる一般教育のもつ二つの課題、即ち、先づ社会に対する責任ある生活を果たすには、如何なる性格を陶冶すべきか、次ぎに、如何なる知識の要求によつて、このような特性が養はれるか、ということに解答を与えたことになるのである。

また、この報告書は、現代が特殊性の時代であることを認めている。人間は何等かの職業の形に於て、或は技術の類型に於て生きているのである。特殊主義は、動きゆく社会構造の要求でもあるのであり、我々はそれから逃れることは出来ない。問題は、この特殊性の強い時代に一般教育とその価値を如何に維持するかにある。新らしき市民はこの両者を全体として身につけなければならない。報告書はこのように説こうとするのである。

また、一般教育と特殊教育は、教材によつて区別されるのではなく、その学習の方法や、見方、立場、によつて区別されるのである。この意味に於て、一般教育は、教育に於ける自由主義 liberalism in education——個性の原理に従い、課程の選択が学生の手にかく委ねられた——の教育であるのではなく、むしろ自由主義の中に於ける教育 education in liberalism——即ち、自由主義的な見方に関連した一つの類型を維持した教育であり、そこでは自由社会がその上に成立つ「共通の知識」や「共通の価値」を、明示しようと試みている。

このようにして形成される人間が、「善き人間」であり、「善き市民」である。善き人間とは、良き内面の統合力をもち、平衡と堅確さと、生活の適切な原理を身につけた人間である。これこそは自由教育の目的であり、全人の発展そのものである。従つてそこでは原子論的な個人主義は排斥される。人間を部分に分けることはもちろん、彼を社会から分けることも戒めなければならない。自由社会は、自由の価値と社会の価値とを含みもつのであつて、社会生活とは、個人の自由即ち、選択し、決断し、思索する自由を、社会生活の価値に如何に適應さすかにある。その適應が成功したとき、この報告書の目ざす自由人の社会 community of freemen としての民主主義が実現する。民主主義とは、この報告書によればfraternity and cooperation for the common good であり、また、それは the attempt to combine liberty with loyalty, each limiting the other, and also reenforcing the other であるのである。

その方法と形態上の示唆的な特徴にもかかわらず、この報告書の全体の調子は、その強い折衷の傾向に於てまさに本質主義的である。やや強きに過ぎる批評ではあるが、ブルームフィールドが、「教育的理解の根本であり、しかも執筆者たちが殆んど無視している文化の枠で評価するならば、『自由社会の一般教育』は中道的自由主義の名に於て提起され、1938年の本質主義の宣言からあらはれた文化の保守の最も重要な教育的代弁者 The most important educational apologia for cultural conservation である⁽⁶⁾」と言うのは、必ずしも過言ではないであろう。

グイン Gwyun, J. M. によれば、「今世紀当初の四半世紀に於て、教授の方法と技術に貢献した。最も偉大な効果は、モリソンの著書、Practice of teaching in the Secondary School によつてである⁽⁷⁾」モリソンの教授法とか、単元教授法という言葉は今や常套語になつている。モリソンの方法は、優れた、正しい心理学的基礎に立つ学習法と、カリキュラム組織についての高度に能率的な方法を含みもち、それは徹底した学習研究を命ずるかのようである。19世紀後半から20世紀前期かけては、ヘルバルトの心理学は、教育方法学の領域を支配し、その段階的教授法は一般に用いられていた。しかし、漸次その形式化と、ソーンダイクの学習心理が一般化するにつれて、次第に影をひそめるに至つたのである。

ヘルバルトとモリソンの相違は、先づその教育目的の設定の仕方にある。即ち、前者が道徳的性格の陶冶を、人間性の最高の目的、従つて教育の目的と考へ、調和的、多面的興味の実現を目指し、全人的陶冶への示唆を説いたのに対して、後者は、教育の目的として(1)社会的交際の基本的機能に上達すること、(2)知的、職業的、実践的、責任を果たすことに成熟すること(3)思考の基礎的方法を身につけ、自治的態度を知的並に社会的ならしめる文化的

関心を支持すること、を考へている、また教授の技術については、ヘルバルト派が五段階、即ち、準備、提示、連想、体系、応用を考へたに對して、モリソンは、(1)学ばるべき学習領域の探究(2)見出された材料の提出、(3)同化(4)教材の組織立て、(5)暗誦や発表に分けている。もちろん、ヘルバルトと共通な面も多い例えば(1)、それが生徒の過去の経験の再生によつてであろうと、また、新しい研究によつてであろうと、何れにしても新しい経験を受容する為めに、生徒の心の準備を十分ならしめること。(2)教授の材料を提示し、明らかにする場合の教師の重要な使命。(3)、生徒自身による学習(4)、生徒が、教材を組織立てることによつて、或は、学習されたものを応用することによつて学習の終末をつけること、などはその良き例である。

モリソンの単元的方法は、子供たちをして意味深い、恒常的な仕方に於て教育の望ましい目的の達成に至らしめるように、カリキュラムを統合し、排列する試みであつた。そして彼は、教育目的の達成は、彼の五段階に示される包括的な單元の中に、教材と経験の領域を分割することによつて最もよく実現されると信じていた。また、カリキュラムに対する彼の信念は、学習單元が、人間を、社会の有能な成員たらしめるような適応に合致する如く組織されなければならないという点にあつた。即ち、達成するとはパーソナリティの適応という意味を含んでいるのであつて、決して個々の単元の、分部的な学習でもなく、或は、単なる知識の集積や、注入でも、またその伝達でもないのであつて、却つて、全体的に身につけること、即ち態度の形成であると考へられた。従つて学習とは、過ぎさるべき時間 *time to be spent* として考へられるのでなく、それは、あくまで目的を達成したか否かにある。例えば、低学年の子供についての基本的機能は、二つの面、即ち、権威を尊敬し、他人と仲良く交はり、身体を護する能力を身につけるといふ社会的、個人的生活態度の面と、読む力、教える力、書く力、の基本を体得する学習の面として規定される。生活や学習のこの基礎的面を達成するまでは子供は低学年の段階に止め置かれるのが当然である。旅人にとつて、前途に横たはる河は、どうしても渡り切られなければならないのである。中学教育の機能はこの基本的、初歩的な応用を以て学習を推進するところにある。

モリソンが、人間を適応的有機体と見たことは前に述べた。まさに、人間は、適応的な道具なのである。人間の適応的能力は、個体に於ても種に於ても、適応的有機体それ自身としての優れた力よりも、何が学習されたかということによるのである、即ちその精神や脳よりも、より一層、パーソナリティや、学習の成果に影響されると彼は言う。この場合機能作用とその結果とは区別されることが必要なのであつて、即ち我々が経験すること自体と経験

の結果とは別なものなのである。ダンテの神曲や、ベートーヴェンの交響楽は、その頭脳や精神の産物ではあるが、決して、その部分ではない。「パーソナリティも、個人が社会進化の文化的成果を学習することによつて、その到達すべきところまで達した、全体の総計である⁽⁸⁾。」教育とは従つて、「何を為すべきかを学習することにあるのではなく、何を為すべきかを知っている人間になることにある。Education is not learning what to do, but becoming the kind of person who knows what to do」⁽⁹⁾

この適応理論に関しても主たる批判は、社会の構造が、常に変化しつつあるという事実の中にある。現在学校に行っている子供達が成人して直面する社会は、現在彼等が知っている社会とは、極めて異つたものであることは疑い得ない。人間の進歩とは、従つて、その静的な環境、或は変化した環境への適応を意味するだけでなく、より一層、環境的変化の増大しゆく範囲への適応を意味しているのである⁽¹⁰⁾。

モリソンのこのような原理は、その優れた教授法に於て実際に展開される。我々はこれをその“The Curriculum of the Common school”と“The practice of teaching in the secondary school”とに於て見ることが出来、またこの著書に於て我々は彼の本質主義の特徴を明確に知り得るであろう。彼は「人間の本性はその根底に於て、世界中の何処に於ても同一であり、ただ、人種と民族による文化が異なるだけである」従つて「教育の内容は、その根底に於て、世界を通じて同一であり、その枠組であるカリキュラムは、その本質に於て時と処を問はず同一であるべきである⁽¹¹⁾」という見解を堅持する。このような教育の目指すところは、決して、知識の集積や、博識でなく、単なる啓発や、精神の訓練でもない。またそれは、個人的な潜在性の発展でもない。それは、適応性の達成の為に要求される個人の知識、技能、態度を獲得することなのである。このことは、彼の卓越した教授法についての業績の基本的原理をなすものであつた。

そうして、この枠組の内容を形成するものは文明の構造と同じ内容であり——その意味で文明の構造は、カリキュラムの内容を決定する——、それについての詳細な分析を惜しもうとしない。それが極めて簡単に説明された場合には次のように表現されている。Civilization is the art of living together in communities in harmony, and in co-operation in the presence of the natural and cultural environments.⁽¹²⁾

さて、モリソンの立場での低学年に於ける教育の目的と内容についてはすでに略述した。彼は、初等教育と中等教育との間の、教育方法の課題の相違を認め、後者の場合には、それが遙かに組織的に行はるべきことを主張し、その学習の類型を次ぎのように展開している。

教授計画に於て、先づ第一に考えらるべきことは、それが教科書中心の場合でも、また行為の発展を志す場合でも、乃至は、生活の健康に重点の置かれた場合でも、常に学習の単元を設定することである。次ぎに教育的扱方の技術が問題となるであろう。若しこれを公式的に示すならばそれは、事前準備、教授、結果の考査、適応、實際的学習にまでの教授及び再考査、である。このことはしかし、医者が患者を診断し、処置し、処置の結果をテストし、そのテストの結果に従つて処置を変更する、という過程と似ている。また農夫の場合でも同様であろう。ただ、教師と、他の人々との相違は、他の人々は、発展した科学の資料を楽しむのに対して、教師の科学は、幼き者たちの中にあるということである⁽¹³⁾。

また、学校に於ける教授の類型を、モリソンは次の五種類に分類しようとする。第一は、科学的型 **science type** である。この類型の教授に於ては、原因結果の関係によつて、原理や過程が理解される。そこでの学習の方法は、反省と合理化の過程である。そうして、この学習の成果は環境や科学に対しての知性的態度である。このような類型に於て分類される学級の教科は、先づ算数であろう。また言語の文法、倫理や論理の原理、物理学的、生物学的、更に歴史を含んだ社会科学の諸原理。音楽や他の芸術の原理。家庭科の原理など、要するに何れの領域たるとを問はず、学習単元が、理解や合理化された内省にまで結果するような、凡そ「原理」的な、即ち、経験に対して反省を必要とする課程はすべてこの中に入る。この場合、教授の中心は、「説明」であり、その成果は新しい理解である。

第二は、鑑賞的型、**appreciation type** である。ここでは善なるもの、美なるものが、或は自然の中に、或は超自然の中に、または、音楽や、造型美術、文学、宗教、道徳的行為の中に求められようとする。科学的型の場合には理解が扱はれた。鑑賞的型に於ては価値が扱はれる。(心理学的には情緒的側面に關係する) **appreciation** とは“**putting a value to**”を意味するのであつて、それは類推の結果得られるというようなものではない。科学の世代に生きている若い人々は、常に「何故」という問を出す。彼は、しばしば異常肥大の科学的態度を、全く異つた人間文化の天国に持ち込もうとする。ベートーヴェンの交響樂が何故に美しいか。法律への従順が何故正しいか、という問に対して、即ち、鑑賞を説明しようとして、「何故」の説明を用いる教師は決してそのことに成功しないであろう。もちろん、心理学が鑑賞を説明することはある。しかし、物の説明と、物それ自体とは別なのである。我々の「好むこと」と「好まないこと」と、反省的思考は全く別物なのである。

第三は、技術的型 **practical arts type** である。ここでは種々の素材の知的な造形が行はれ、有機的環境への適応が試みられる。家庭科の調理、裁縫、製図、手芸、工作、(美的判

断の力は鑑賞的型で培はれる)などがそれに属する。この種類の学習は、科学的学習と、機械的学習の中間の学習、即ち為すことによつて学ぶ学習である。この学習は多く職業的領域の学習として扱はれるが、一般教育に於てもその領域は重視されなければならない。

以上の外にモリソンは、言語型の学習 language arts type、及び機械的学習 pure practice type をあげている。しかし、学習の基本的類型は、前三者であつて、言語型は、科学的学習と、鑑賞的学習の混合、機械的学習は、純粹に反覆的な行動によつて最も自然に身についた学習として理解される。さて、このような学習を実験する子供たちの側に、それをうけとる類型はないであろうか。モリソンは1920年にラテン語の学習の実験を行い、三つの類型を導き出している。

その第一は、転移型 transfer type である。この型の子供は、毎日の課業を果たし、教室の活動に際しても、彼はあらゆる強制に、適当に間を合はし、また目立つて責任感が強い。卒業の後、そのクラスの優秀児が必らずしも成功しない場合でも、この型の子供は、多く成功する。しかし、このような類型の子供は少数であつて、学習の場合でも、また或る事柄を成就する場合でも、必らずしも高い成績を表はすとは限らない。即ち彼等は、いくらか、学習に於てまづさを示すが、しかし一度学んだことは、これを自己のものとして必らず転移することが可能なのである。第二の型は課業修得型 lesson learner type である。彼は学んだものは殆んど成就し、また転移型と同じように学校に於ける目立つた存在の生徒となる。彼等は疑もなく次ぎの伝統を正当づける子供である。しかし、卒業後に於て必らずしも成功するとは限らない。それは、実際に大事な事は現実的な学習の成果であつて、単なる課業の修得ではないからである。第三の型は、直接学習型 direct learner type である。彼は日常の学科の学習には、殆んど見るべき実績を挙げない。教師は、彼を評価して、この子供は精神的欠陥児であり、決して物事を成就しない never-do-wells 子供と呼ぶ。また教科書からは到底学ぶことの出来ない子供であつて、ただ直接的な経験から学ばなければならない子供だと考えられ易い。

我々は続いて学習状況 learning situation の問題に移る。組織的教授は、当然、学級に於けるその第一の段階として、学習の条件を整えなければならない。モリソンによれば、このことに関して最も大事な事柄は動機づけ motivation 注意 attention 及び興味 interest である。特に、興味とは教育学的に見られた場合には、学習を伴つた情緒的な状態の名称である。それ故に学習を興味深く interesting にしようとする努力は無駄である。(この点に於て、進歩主義者特にデュ-イや、キルパトリックと正反対である。)興味は、魅力的とか、楽しいとか、うまくあてはまる、とか言う事柄と全く異つたものであつて、学習に於ては、

常に、効果のある教授こそ興味があるのであつて、興味があるから効果的であるのではないのである。It is interesting because it is effective and not effective because it is interesting 即ち、学習の出発点に於てでなく、その到達点に於て、モリソンは興味を見出そうとするのである。興味は、まさに、教育的成果の一つなのであつて、むしろ鑑賞的学習から出た価値的態度と言はれ得る。

真の興味から出た動機づけは教材と、学習者の間に緊密な関係を生ずる。しかるに、課業の修得に狂信的である学校では、しばしば誤つた動機づけを試み、例えば、進級標準の強制、席次、褒賞、賞罰などを用いようとする。もつとも、転移型の学習を行う生徒の場合はこのような誤つた動機づけが、正しい動機づけに変わることもある。しかし、常に、正しい動機づけとは、生徒自らが自らを動機づけることであるのである。

注意の中で、特に大事なものは集団の注意を育成することである。集団の注意も、一定期間の訓練によつて相当な成果を挙げる事が可能である⁽¹⁴⁾。と、モリソンはその実験の結果を報告している。

- (1) Brameld, T., Patterns of Educational philosophy (1950), p. 217
- (2) Ibid, ; pp. 246~247.
- (3) Educational Administration and Supervision, April, 1938 An Essentialist's platform for the Advancement of American Education.
- (4) Morrison, H. C., Basic Principles in Education, (1934) pp. 364~384.
- (5) Ibid. ; pp. 60~61
- (6) Brameld, T., Op. cit. p. 257
- (7) Gwyun,, J. M., Curriculum Principles and social Trends (1943) pp. 169~173.
- (8) Morrison, H. C., Op. cit p. p. 39
- (9) Ibid. ; p. 107.
- (10) Ibid. ; p. 368.
- (11) Morrison, H. C., The curriculum of the common school (1940) p. 5.
- (12) Ibid. p. 17.
- (13) Morrison, H. C., The Practice of teaching in the secondary school (1926) p. 81.
- (14) Ibid, ; pp. 121~140.

Ⅲ 永遠主義の立場

perennial という言葉を、諸々の花が季節から季節へと引続いて咲くと言う意味で「永遠」 everlasting と解釈するならば、我々はすでに永遠主義の思想の一般的特徴を理解する立場にあるのである。その中心的考へ方は確かに「永遠」についてである。この立場は、個々の人間を、それぞれの花がそうであるように、季節や、年月日の経過と共に、現はれては消

え、咲いては凋むものと考えている。これらすべてのものに共通な類型や、形式は、たとえ世紀や時代が変はつても——永遠に——繰返し、そうして同一であると言うのである。

この共通の繰返しを発見し、それを特徴づけることはあらゆる文明にとつて可能な、しかも、重要な企てとなる。この共通な繰返しなくしては、人間は根柢のない、不運な環境の被害者であり、それがあれば、人は偶然と変化の戦に堪えることが出来るばかりでなく、同時に、内的な意味と外的な安全の意識をもつて自己の生命と他人の生命とを知ることが出来る。幸なことに、このような哲学は、我々にとつて既に利用出来るものとなつている。この哲学を発見するには、しかし、特に優れた三人の思想家の形而上学、論理学、美学、その他すべての根本的思想をたづね、20世紀の条件に適応させる必要がある。これらの思想家とは、プラトン、アリストテレス、アクイナス Aquinas, T である。もちろん、この三人の思想家の一語一語に屈せねばならぬと主張するのでもなく、またこれらの人々以外の思想家が重要でないとは主張するのでもない。個々の花の場合と同じように、アリストテレス哲学の花弁と葉は、その創始者と、その哲学を生んだ時代に独自のものである。しかし、その中心原理は、その独自性を伝えて、それぞれの時代に適應して来たのであつた。また、オーガスチン Augustine からマリタン Maritain, J. に至る他の思想家は、この偉大な三人の至高性を強化し、永遠主義自体の領域を拡大するのに貢献したのであつた⁽¹⁾。

現代に於ける永遠主義の主要な代弁者達は必ずしも完全な一致を見せているとは思はれない。もつともその相違は却つて或る意味で永遠主義の力動的性質を示すもので、それに対する批判者がしばしば試みるような静的な、不毛な原理では決してないという永遠主義者の主張を支持するものとなる。また、他の意味では、永遠主義陣営内の折衷性の要素を表はすことになる。彼等が、折衷的立場を否定するにもかかわらず、また、堅実な文化の必要な基礎として窮極の安定を主張するにもかかわらず、永遠主義者たちはその安定の最高の条件についての意見の一致を見出していない。特にアクイナスの、宗教的、神学的思想を強調する人々と、自己の思想の世俗性を維持しようとする人々との間の相異は、しばしば鋭く対立する。それにしても、彼等の間で了解の一致する唯一の中心思想は、現代の病める文化、特に、病み深き現代教育の健康を回復するために、すべての時を通じての最大の医師を先づ第一に権威と指導の位置にもどす必要があると言うことである。そうしてこの医師の助けを得れば、現代の深い苦悩を、適確に診断し、世界を、文字通り荒廃せしめようとしている混沌と死を防ぐ治療の計画を立てることを望み得るということである。医師の姿を説明することは、多くの困難を伴う。それは、永遠主義者たちの思想の具体的様相がそれぞれに特徴を有

つているからである。ただ、もし、この医師の能力やその特徴を異つた表現で説明しようとするならば、ハックスレイ Huxley, A. の次のような言葉が一つの手引となるであろう。

「人間存在の性質が、その活動の性質を決定する。そうして、人間存在の本性は、何ものにも先んじて、その心 Mind の中に顕現する。……人間の存在は、神に向い、或は神に背く可能的力を持ち、彼が善と判断され、また悪と判断されるのは、この力によつてである。……従つて永遠主義者の哲学にとつて、善とは、人間に存在を与える聖なる世界への、分身たる自己の服従であり、滅却であつて、悪とは自己主張一即ち、聖なる世界の存在を拒否することである⁽²⁾、」ハックスレイにとつては最高善とは神との一致に外ならない。ここに我々は進歩主義の倫理と、永遠主義の倫理との相違を見ることができる。ハックスレイは行為の重要性を第二義的に説明し、人間の善は、人間が、物質や肉体から解放される時に獲得する現実性、即ち、形相の精神性によつて決定すると説き、デューイ学派はこれと反対に、人間行為の本質こそ、人間存在の本質を決定すると主張するのである。

政治上の問題について言うならば永遠主義者たちは、永遠なるものへの熱心さのあまり、現世的活動については関心を示さないという批判は当たらない。すでに永遠主義の最大の組織——教会——は、戦争と平和、経済と政治、の如き実際問題について卒直に語るようにさえなつている。それにしても、彼等の政治思想を一般化することは困難を伴う。彼等相互の関心にも、甚だしい相違があるのであつて、従つて左翼と右翼という言葉も、その間に適用することが出来る。例えばベロック Belloc とベルヂャエフ Berdyaev は、極右的政治見解を有ちアドラーや、マリタンは政治的には左翼と見られ得るのである。

哲学的に見てその相違の一つの理由は、永遠主義者の思想の階層に於ける政治の位置の中に存ずる。政治は實際的という比較的低い段階に位置するので、それは形而上学の支配的公理に関係しながらも、はるかに離れたものとして扱はれ、この意味に於ては政治はむしろ科学に近いと考へられる。恰も、価値論的には、それが道徳的徳目と、知的徳目との両者を含みもつように、政治は、認識論的には意見と純粹真理の中間に存在するものとされている。またその相違の他の理由は、アリストテレスやトーマスが貴族的、君主政体に示した好意に対して、彼等が必らずしも好感を示さないことにある。特にマリタンの如きは、民主主義こそは最善の政治的秩序であると公然と主張し、この点に於てマリタンとその盟友アドラーは、彼等が尊敬している巨匠よりも遙かに前進しているのである。マリタンは、しばしば経済組織としての資本主義が、その有用性を失い、労働者階級がむしろヒューマニテイの運命を形成する重要な勢力となりつつあることを指摘し、産業活動の統制化は、緊要な事柄となり、

民衆こそは公的政策の決定者であり、彼等の選んだ指導者は民衆の関心の牧者であるべきであるとさえ言っている。但し注意すべきは、この際、このような現世的課題は、常により高い精神的秩序に従属すべきもの、即ち、それは一つの目的であり、重要な機能でありつつ、必らずしも、究極の目的であり、最高の重要な機能であり得ないものであると考えられていることである。即ち、精神的な水準と、現世的な水準との間には、明確な差異がありながらも、互に関係し合うものとして解釈されているのである。マリタンは、一方に於て、完全にアキナス主義を信奉しながら、他方、現代の問題と危機とを強く感受することから起る知的にして個性的な苦悩を卒直に表現しようとするのである。

永遠主義教育の背景。——その学習論。——永遠主義者の教育についての諸見解は、必らずしも統一されているとは言えない。ここに取り上げようとするのは、主としてその共通点のみである。

精神的訓練。——学習の中心。——永遠主義者の一致した見解は心の訓練は、学習の最高の義務であるという点である。従つて全体的観点から、職業的技術、外面的行為、興味などを、精神的訓練よりも高く位置づける教育計画は、まさに、転倒したものであると彼等は主張する。このような基準の背後には、今までに要約した永遠主義の特徴に於て知り得た入念な心理的装置が存在するのである。その学習論は、より基礎的な指導理論の異つた文脈に於ける再言に外ならない。

合理性と自由。一つの例として、人間は量に於てと同様に、その質に於て動物と異るという永遠主義者の主張をとり上げよう。人間は下級の種から進化したというダーウインやその他の進化論者の科学的証明は、次のような理由、即ち最後の分析に於て人間の特異性を証明するものは、科学ではなくして、思索的理性であるという理由で、完全に不当なものとされるのである。すべての人間に共通である合理性は、すでに自明のものとして前提される。何人も理性の力を抜きにした合理性の存在を類推することは出来ない。このことは、人が合理性について考察しようとしたあらゆる時と所とに於て、まことに正しい第一原理なのである。このようにして演进的に人間は合理的であるという前提から、我々がたまたま出合うであろう特殊な人間も、また合理的であるという結論に導くのである。

この合理性の原理は、その自証の明白さから、第二の重要な原理、即ち自由を生み出す。我々にとつて大きな関心事であるこの自由の概念は、教育によつて啓培されるものであり、それは自発的に行爲する力、即ち、理性そのものの力に依存する力である。永遠主義者に従えば、理性の權威こそは、自由の唯一の源泉であるので、教育の最高目標は、当然この理性

の權威を出来得る限り完全にすることである。ここに自由教育の重要な意味が存在するのであつて、それは人間を、彼の本然の自己——即ち、動物と異つて合理的な、従つて自由な自己——になるように助力することによつて、彼を自由にすることである。永遠主義の立場ではすべての学習は、人間の最大限度の実現という目標に向けられなければならないのである。

理性への学習。それでは、理性への学習というこの困難な仕事を、如何にして達成しようとするか。永遠主義者のカリキュラム論の発端は、教育の最初の期間に於ける正しい習慣の形成ということである。読、書、算の技術は、もちろん、必要であつて、他のものに優先してその地位を与えられる。しかし、この読、書、算も主として準備的なものとして考へられる。理性への学習は、厳密な意味で、中等教育及び、大学教育の主要な目標、——即ち文法、論理学及び修辞学との関連性に於ける学習の訓練によつてのみ達成し得る目標となるのである。明晰と秩序とを修得するために、如何に言葉を相互に関連づけるかを知り、また内的には自己自身と、外的には他人と、如何に互に物語るかを知るとき、我々は理性の不可欠の力を修得し始めるのである。この努力に於ては語義学は有用なものであるが、我々はその努力の中に、アリストテレスや、アキナスのような思想家の「意味の意味」についての大事な規則の大半を見出すことが出来る。

永遠主義者によれば、語義学者が、必ずしも正しいとは言えないように、すべての論理学者が我々に理性を教えるとは言えない。例えば、デューイの論理説は、理性の過程と、実験的問題解決とを同一することによつて、教育に著しい弊害を与えた。このことは単に発見と研究の領域に限られるだけではない。論理が生み出す知識は、主として、帰納的なものであり、蓋然的であるので、本来の理性のもつ批判力を用いることによつてのみ可能である知識よりも更に低い段階にある知識なのである。その最も本来的な意味に於て、理性への学習は、我々が知的徳を發展さす際の哲学に於て成立つという結論に到達する。人間最高の到達点としての形而上学によつて、理性は論理を超え、純粹に直観的になり、完全に経験から離脱する。マリタンが言う如く、理性は「ただ抽象と普通的概念によつてのみ把握することが出来る」のである。このような浄化された雰囲気の中で、またその中でのみ、人間は、その瞬間自由になるのである。そしてそれは、逆説的ではあるが、長い精神的訓練を経た後、はじめて到達される自由なのである。

生活への学習——現代心理学の容認。このような立場から、彼等は近代心理学の多くの貢獻を満足するまでに取り入れている。多くの心理学的研究の帰納的不毛さにもかかわらず、アドラーは、読み、と、精神分析についての最近の実験の重要性を認める。カニンガム

Cunningham は、更に進んで、實在論者であるソーンダイクの発見や、進歩主義に見られる重要な心理学的概念、即ち、興味、動機づけられた学習、というような概念を折衷的にはあるがうけ入れる。マリタンも労作経験を、望ましい学習経験として示唆し、また初等教育に於ては、子供に本来的である、自由な想像力の發揮や開放的な、明るい自由を奨励すべきであることを主張している⁽³⁾。ハチンスすらも進歩主義教育の方法には、讃辞を呈している。

しかし、次のことは、忘れられてはならない。即ち、永遠主義者が心理学や、他の分野を容認したことは、彼等自身の指導的思想の立場からであつて、決して心理学本来の立場からではないということである。生活への学習に対する永遠主義者の対策は、理性への学習と云うことによつて明らかにいどられている。従つて生活への学習は、完全に教育された心、——形而上学的に準備された心の權威に基くのでなければ不可能となる。明らかに、アキナーナス学徒は、理性への学習と生活への学習は共に永遠への道行の両面に外ならないと主張し、健康、家族、経済的安定、余暇、及び知識という様な普遍的な人間の要求の外に、更に絶対の信仰のみがこれをみだし得るところの神聖な安息という最高の要求をかかげるのである。学習とは、窮極に於て、人間の実体の發展、即ち、人間の現実の浄化、その精神性の浄化として考えられていると云うことが出来よう。

また、カンニンガムのように人間の本性を認識、感情、意志の三つに分類し、それが現代の心理学と両立することを示そうと試みる立場も存在する。学習に関して言うならば、若し、我々が生活の爲めに、十分に教育しようとするならば、この三者はすべて承認されなければならない。従つて我々が人間の感情の面を扱う時には、フロイド Freud に学び、行動を扱う時にはワトソン Watson やデューイに学ぼうとする。そうして、この感情の面と行動の面は、全体として統合されなければならない。人間は形態心理学が再発見したように、また医学的診断が理解し初めたように、まさに身体心理学的、肉体精神的有機体であるのである。しかしながら、この場合にもプラトンに於けると同じように、認識的なものが第一義的であり、支配的であるのであつて、理性は、あくまでも、支配の位置に立たなければならない。さもなければ、我々は、より低い次元の悪の中に転落し、可能態は現実として顕現し得ず、人間存在の種子は涸んでしまつて、その精神的能力をあらはず巨大な樫の木にまで成長し得ないであろう。

教授による学習。今日の永遠主義者は、教授の技術と医学の技術の間にアキナーナスが創めたような類似性を見出しているように考えられる。マリタンによるとこの二つの技術はそれ

ぞれ健康になり、学習しようとする人間の自然の傾向を動かそうとするものである⁽⁴⁾。この際、講義は確かに有用である。しかし、講義は、単に知識を伝達するためにだけでなく、教材を解釈し、教材の意味を指摘することによつて知識を啓発することが出来る。教師が、このように魂の医師として働くとき、それはアドラーの所謂「教授する学習」の一例なのである。これは、しかし、「発見する学習」とは異なる。その理由は、後者の場合には、教師は必要でなく、生徒が積極的に、創造的に読むことを知るならば、生徒は自分で学習するからである。もちろん、この一つの学習によつて他の学習が強化され、教授による学習が、発見する学習という自己教育を刺戟しなければならないことは明かである。永遠主義者によると、教師は、世界と心との間に知識を伝える単なる運送帯ではない。教師は他の人々を教授する過程に於て、教師の自己発見の能力が授けられるという意味に於てはまた学習者なのである。アドラーは「教えられるものが、可能性としてのみ所有し、従つて学習出来るものを、教師は実際に所有しなければならない」故に、教師は生徒に対し優位する、と説き、マリタンは、「学習することは心を抑圧し、心を鈍くする死んだ知識として労働的に、機械的に受けとられてはならない。否、積極的に理解によつて、心の生命に変形され、かくて、焔に投げ込まれて燃えさかる薪が、焔を一層烈しくするように、心の生命を一層、強くしなければならない⁽⁵⁾と説いている。

永遠主義のカリキュラム論。進歩主義と永遠主義の最も著しい差異の一つは「準備としての教育」に対する両者の態度である。デューイとその学派の人々が、教育が将来の生活の準備であるという見解を強く否定しているに反して、多くの永遠主義者は、教育は当に準備であると卒直に主張する。

その基調をなす思想は、子供は現実態に於てあるよりも、むしろ、可能態に於てあり、従つて教育の第一の仕事は、子供を生長に向つて導くことによつて、彼を、その後の生長、即ち、理性の生活に準備させることである、というのである。子供に読、書、算を十分に教えることが出来ず、従つて子供が、後年に於て合理的に行動する基本的技術を与えることの出来ない小学校に対する攻撃は、その意味に於ては正しい。また学習に際して、子供が感ずる或程度の不快は、却つて、子供の志気を高めることにもなる（この点では本質主義と近い）不思議なことに、永遠主義の教会の教育者の間に、彼等の原理と進歩主義の活動カリキュラムとを妥協させようとした人があつた。或はまた、自分の学校こそは、最も進歩的であるとさえ主張する者もあつた。マリタンは、時々このような解釈を招いている。直接経験、教材の統合、人間の要求の研究を尊重したカソリックのヒューマニストと呼ばれるマーシャ

Mercier もまたそうである。

また更に著しいことは、正しい内容を、従えず練習し、それに親炙することによつてのみ、永久の人間の所有となり得る習慣を、彼等がアリストテレス流に強調することである。初等教育の段階に於ては、品性の訓練がまた大事である。それは知的美德でなくて道徳的美徳の訓練であり、知的美德は、アリストテレスの場合の如く、後の教育の課題とするのが妥当である。このことに関して読書——特に聖書のような古典の読書が特に強調される。

永遠主義を最近社会的注意に浮び上らせた偉大なる著作のカリキュラム *great books curriculum* の提案は、教育をうけるすべての市民に対して正しい一般教育を与える唯一の、確実な方法は、歴史上の指導者の最も重要な、永遠に感化力のある作品を周到に読むことであるという意図にもとづくものである。この提案が実際に遂行されたセント・ジョンズ大学 *St. John's college* では、学生は四年の間に、永遠主義の指導者が「偉大である」として選定した多数の古典——（1952年の学校案内によればホーマーのオデッサイから現代のヴァレリー・ホワイトヘッド、デュ・イ、国連憲章に至る109人の著書を含んでいる⁽⁶⁾）——に親しむことを要求されている。各学年の読書計画は年代順で、ギリシヤからはじまり、現代に至る。第一年目は主として、ギリシヤの理解に向けられ、第二年目は、ラテン語で書かれたもので、ローマから中世に関する書物を扱い第三年目は近代語で記されたものに、そうして第四年目は19世紀及び20世紀に関してのものが扱われている⁽⁷⁾。言うまでもなく、その多くは哲学の書であり、科学と、文学もまた重要視されている。教授は通常、約20名の生徒のゼミナールの形式で行はれ、少くとも2人の指導者が会話の形で「ソクラテス的な」質問者、解釈者、提示者として参加する。

古典についての中心ゼミナールの外に、すべての生徒は毎年、数学、科学、及び外国語を研究する。これ等のコースは古典と直接に関係するように配列され、従つて相互に補足し合う。かくして、ギリシヤ語、ラテン語、独逸語及びフランス語は、——1年に1つづつ、研究する——実際の伝達の技術としてよりも、むしろ精神訓練 *mental discipline* のために教授される。例えば、独逸語の学年は、1部は文法に当て、1部はカントの実践理性批判の読解に当て、原典から章句を翻訳することも行はれる。同様に科学コースは、化学及び物理の古典を読み且つ実験する。正規の講義は、外部の権威者、又は同大学の教授によつて行はれ、すべての学生はこれに出席し、選択制はないのである。

さてここで使用される偉大なる書の著者の思想が、果たして永遠主義者の思想と一致するか否かは疑問である。場合によると全くそれと反対の場合もないではない。例えば、マルク

スの「資本論」も、ダーウインの「種の起源」も、デューイの「人間性と行為」もその中に入れられている。アドラーや、ハッチンスやマリタンがこの計画に最大讃辞を呈し、「正しい方向に進む唯一の学校」であるとか、「世界最大の学校」であると言つても、決してその疑を解くものではない。この計画の中心原理は恐らくは次のような点にあるであろう。そうしてそれはハッチンスによつてしばしば語られていることなのである。

即ち、第一に、一般教育に於ては、我々に共通な人間性の要素を抽出することを目標とする。それは個人の事柄でなく、種族の属性……如何なる場所でも、また何時の時に於ても不変なる属性をひき出すことを目標とする」また、「真理は、何処に於ても同一である」から「教育は何処に於ても同一であるべきである」と言う構想である⁽⁸⁾。第二に、この提案の他目標は、ただに精神訓練——これも重要である——のためだけでなく、これらの書に含まれた「先験的真理」を顕現するためである。これらの目標は、言うまでもなく、永遠主義の实在論、知識論、教育論と完全に一致する見解の下に立てられていると言つても過言ではない。このことを、マリタンの次ぎの言葉が簡単ではあるがしかし、明確に示唆していると言えるであろう。彼は「哲学的良識の遺産」についての研究の必要性を述べたのち、次のように言う。教師は「その真理によつて、教師が真理であると考える哲学が——私が、アリストテレスやトーマスの哲学について考へるように——少くとも来るべき世代の生徒達の間で、勢力を得ることを期待して差支ない⁽⁹⁾。」

(1) Brameld, T., *Patterns of Educational philosophy* (1950), pp. 292~293

(2) *Ibid.* ; p. 310

(3) Maritain, J., *Education at the crossroads* (1943), p. 45.

(4) *Ibid.* ; p. 30.

(5) *Ibid.* ; p. 50.

(6) *Bulletin of St. John's college in Annapolis. Official statement of the St. John's program* (1952) pp. 39~41.

(7) *Ibid.* ; pp. 14~15.

(8) Hutchins, R. M. *The Higher learning in America.* (1936) pp. 61~81).

(9) Maritain, J. *Op. cit.*, p 73.

Ⅳ 終 曲

伝統的なるものと、進歩的なるものとに大別されるこの3つの類型についての考え方を私は、それぞれの優れた著書に手引かれつゝ、略述することを試みたのである。これらの立場

は何れも深い独自の世界観の基礎理論と、人間観の特徴を含みもっている。若し、それらの特殊性の中から、かりに、幾らかでも調和の場を見出し得るのではないか。私はそのような一つの淡い感じに似たものをもちながら私の歩みを進めたのである。私はそこに至る困難な、しかし細い近道を幾つか見出したいと念願したのである。

第一は、変はるものと、変はらないものとの問題である。進歩主義が、常に変化するものを根柢に考え、変化こそは事物の真相であり、真理は常に変化するという立場を堅持することはすでに見た通りである。「静的な、成果や結果でなく、成長、改善、進歩の過程こそは最も意義あるものとなる。永久に固定した目的としての健康でなく、健康の必要な改善こそ——それは不断の過程であるが——目的であり善である。目的はもはや終点でもなく、到達すべき限界でもない。目的とは存在の状況を変える積極的な過程である。最終目標としての完成ではなく、完成し、成熟し、精進する継続的な過程こそ、生活の目的である。正直、勤勉、節制、正義は、健康、富、学習と同じように、もしそれが固定した目的をあらわすならば、所有さるべき善であるであろうが、事實はそうでないのである。それ等は経験の質に於ける変化の方向である。成長そのものが、唯一の道徳的目的なのである¹⁾」この言葉は、恐らくは進歩主義の根柢を貫く共通な思想の流れである。そうしてこの立場に立つて、進歩主義の教育に挺身した人々は、賞讃と感謝を以て迎えらるべき功類を残したのであつた。

しかしながら教育と社会とに対する、進歩主義の長所とその貢献にもかかわらず、幾つかの疑問がそれにいつもつきまとうのである。もつともこの疑問も、慢性的な不安定と、革命的な変動に悩む現代文化の土壌から芽生えてくるのではあるが。この様な時代には、実験的变化という、緩慢な、用心深い、こまぎれ的方法への確信は、漸進的な進歩のある時代や、比較的安定のある時代の場合に比べて、その普遍性が少いことは事実である。また、本質主義や、永遠主義の立場から指摘される進歩主義の難点の主なものは、先づ世界の文化についての伝統的思想を、進歩主義が維持できないと言う本質主義の側からの批判、及び、自由主義的進歩主義の最悪の失敗は、真理と価値との、自明な、完全な原理を、即ち、文化的秩序の復興に不可欠の道案内となる原理を無視することであるという永遠主義の主張の中に見られるのである。

またブルームフィールドによつて代表される社会改造主義 *Socialreconstructionism* の立場からは、前二者と違つて次のような批判が与えられる。即ち進歩主義は二つの大きな文化構造の間の変移の哲学 *philosophy of transition* である。それは過去に於て成就され、本質主義と永遠主義によつて支持されている生活様式から、恐らく未来に於て達成され、改造主義者に

よつて支持されるであろう新たな生活様式に向つて、迅速に変化しつつある文化の、主要な理論的根拠なのである。要約すれば、進歩主義は一方に於てはすでに老朽に入りつつある文化と、他方、明らかに、その有効性と可能性とを立証する機会を待ちつつある文化の間に立つ、変移の哲学である。それぞれの立場に立つて、教育哲学の幾つかの流れに棹さす人々が進歩主義への批判をこのように与えている。

このような観点に立てば、進歩主義は、全面的な拒否に価する哲学ではなく、却つて、補足され、強化さるべき哲学として判断されなければならない。近代の文明と教育に対する進歩主義の限りない貢献は、更に大きな枠組の中にこそ統合さるべきであろう。この新しい枠組は、自然と人間に対する進歩主義の実験的態度を利用し、最近数十年間の革新的思想と技術的思索を受け入れ、新しい大胆な思想と活動計画の作成に移らなければならない。

進歩主義の遺産と、その義務は、進歩主義が他の立場に対して自由に使用したあの卒直な研究の精神と、鋭い批判の態度とをもつて、それ自身への批判を許さなければならない。若しそれが単純な言葉で為されるとすれば一般的に次のように言はれ得るであろう。

即ち、「進歩主義は、科学的方法に強く、この方法の具体的、総合的な成果に対する関心に於て弱い。如何に考えるかを我々に教えるには強く、何を考えるかを教えるには弱い。活動的な知性を奨励し、特徴づけるには強く、知性の有効な機能を妨げる力と制限を測定し、それを挫くに弱い。個人の自己表現と、自己活動とを奨励するには強く、これ等を集団の自己表現と、自己活動に、強力に有効に統合するに弱い。変化する思想に対する寛容に強く、必要な積極的な思想への確信と信頼に弱い。力動的経験の過程に強く、その経験の結果への了承に弱い。現在が重要であり、実在的であるという信念に強く、未来もまた重大であつて実在的であるという信念に弱い。経験の複雑性と相対性を描くに強く、これを総合的な、人心に訴え易い、目標のある計画に移すことに弱い。要するに進歩主義は、自由主義が強い点に強く、自由主義が弱い点に弱いと言ひ得るのである。²⁾」

さて変るものと、変らないものとの間の課題はこれを、時間や歴史の問題にかえて考えることが出来る。進歩主義は、教育は決して過去や未来にあるのでなく、現在にある。と主張する。そうしてそれに対するハツチンズやマリタンの批判は「そこには何等の過去がない」と言うことであつた。さて、同じ現在ということにも二つの異つた立場がある。現在の世界こそ、そこに住む人にとって学習の正しい対象である、という考え方と、現在とは、過去の中に何等の根をもたず、また未来に対して、作等の結実をもたない即時的な見せかけの開花

である、と言う考え方は、決して同一視されてはならない。もつとも、「現在」という言葉には、多少のあいまいさがある。教育が過去に向うべきか、現在に向うべきかを問う前に我々は、この現在ということを確認しなければならない。我々の教授や学習を正当化するものは、我々の経験の中における観察の可能な成果である。未来の社会が如何なるものであろうとも、それは現在の継続であるか、或は現在に於ける葛藤と問題の中から発展したものに外ならない。

或々が何を教えようと、それが神の栄光をたゞえる物語、或は季節の変化、又は原子の神秘など、その何れであろうと、我々は現在の為に教えるのである。我々が子供たちに読書を教えているのは、それが人類によつて獲得された技能であると言う理由からでなく、それは現在の世界に於て、それが望ましい本質の継続的な機能をもっているからである。このような見解を表明して、フツクは、ホワイトヘッドの言葉を次のように引用しようとする³⁾。

「過去の知識の唯一の効用は、現在に対して我々を準備させるにある。現在を軽んずることほど、若い魂にとつて致命的な害を与えることはない。現在はそこにあるすべてを包含する。それは聖地である。何となれば、それは過去でもあるし、また将来でもあるからである。それが二百年前に存在したにしても、また二千年前に存在したにしても、一つの時代は等しく過去であると言うことが、理解されなければならない。決して日数の銜学によつて欺かれてならない。シエクスピアやモリエールの時代も、ソフォクレスやヴァージュールの時代と同じように過去である。聖徒の聖饗は偉大な、魂を振り起こす集会ではある。しかし、それはただ一つの可能な集合の場をもっている。それは現在である。そうして、特殊な聖徒の集団がその会合に到達する為めに旅すべき時間の経過は、殆んど差異はない」こゝで現在が聖地であると言うのは、現在の問題や材料が神聖であると主張することではない。それは教育上の材料の本質について述べたものでなく、教育的正当化の所在を示すだけである。また教育の内容が現在に対して適切であるようにと言うのは、決して過去の研究を阻止すると言うのではない。それはただ我々が過去の中に取り残されることを妨げるだけのことである。それは我々をして、過去からうけついで無限の材料の中から或る知的選択を為し得るようにさせるだけである。何人でも過去の材料からカリキュラムを構成しようとする場合、現在との何等かの関係なしには、その実現は不可能であろう。問題は、むしろ、何処に重点が置かるべきか、また過去を現在に関係づけるのに、如何なる程度の明白性が考えられるべきかということにあるのである。

この場合、学習の内容は何に対して適切でなければならないかという問が当然提出される

であろう。もちろん、それはその時代の最も基礎的な問題——社会的、政治的、知的、宗教的——問題に対してであろう。このような立場がカリキュラムを豊かにする理由が二つある。第一に、過去と現在とは極めて連続的であるので、問題が発見される時の、直接的な文脈を超越することなしに、知的に理解されるような問題は殆んどないのである。第二に、現在の問題の性質は、或る教材や技術を修得することを必要とするのであつて、その教材や技術は、それ自身決して問題的でもなく、またこれらの問題に直接的な関係をもたないのである。

第一の理由は、何故に現代人の教育に過去の研究が含まれなければならないかと言うことを説明している。それが過去のものから、何を受取り、何を除去すべきかを決定する鍵を用意するからである。第二の理由は、カリキュラムの構成に於て、何故に或る技術の修得や知識の領域が他のものに先行しなければならないかと言うことを説明する。例えば批判的に読む能力は、タイプライトの能力よりも重要なのは何故であるか。統計の本質的要素についての知識の方が、天文学の知識よりも一般に要求されるのは何故かと言うような場合である。この両方を合せて考えてみると、それは次のことを説明している。即ち、教育に於ける何れの要素が不変であり、何れが不変でないか。カリキュラムは内容と、その強調点に於て、如何に知的に変化され得るか。また時代の異なるとともに如何にカリキュラムが相違し、同時に、しかしながら時代の異なるにもかかわらず、同一であるのは何故かと言うことを証明しているのである⁴⁾。

基本的な問題について知的に物語ることは、同時に基本的なものと、かりそめの問題とを区別することでもある。この基本的な問題がとるであろう特殊な形式は状況に従つて変化するかも知れない。しかし、それが基本的な問題の特殊な形式であるということを認識することは、真の教育的発見である。この発見こそ、問題をかりそめの材料から、直接に取り上げ、過去との關聯を明かにし、未来との可能的な關係を明かにするものなのである。

このような意味で、単なる過去の事柄にのみ執着し、その文化遺産の単なる伝達に重点をおこうとする考え方は、教授の中核的な位置を占めるべきではなからう。但し、次のことは明記しなければならない。例えば、プラトンを読み、アリストテレスを読むことが、直ちにギリシヤ主義に人々を誘うのではない。それは、恰も、古事記や日本書紀の読者が、直ちに国粹主義者でないのと同じことである。また、従つて、古典を読むことも、それをホワイトヘッドのように、現代の意義を確立するという意味に考えるならば問題は解決されるのである。過去は過去自体の爲めでなく、またそれを模倣するためでもない。我々が生きている世

界を理解するためである。偉大なる書物による人間形成は、このような新らしい立場に於ての洗礼をうけることによつて、まさに新らしい歴史の担当者たるに相応しい自由な教養を子供たちに与えることになるであろう。「過去の偉大なる民族であつたギリシヤ人は、その歴史を作り、その教育を行つたとき、何等のモデルも、また歴史的な例や、偉大なる書物をも有たなかつたのである。しかしこのことは、ギリシヤ人に真似よと言う意味ではない。むしろ、我々は教育に於ても、生活に於てと同じように、単に子孫としてでなく祖先として自己自身を眺めなければならないのである⁶⁾。」

またデューイ自身、行き過ぎた進歩主義を戒めて次のような含蓄深い言葉を残している。「たとえ外的な権威が拒否されたとしても、すべての権威が否定される必要はない。むしろ、より一属効果的な権威の源泉を捜がす必要があるのである。古い教育が若い人々に成人の知識、方法、行為の法則をおしつけるからと言つて、成人の知識や技術が若い人々の経験に対して指導的な価値をもたないことにはならない。むしろ反対に、個人的経験に基づく基礎的教育は成人と若い人々との間の、より多様な、より緊密な接触を意味するのであつて、一層多くの他人による指導を必要とする。問題は個人的経験を通じて学習すると言う原理を侵すことなしに、如何にしてこの接触を打ち立てるかにある⁶⁾。」進歩主義教育の中心的指導者であつた彼は多くの新らしい学校が、取材の組織に対して殆んど努力を示そうとせず、また成人による子供たちの指導が、すべて個人の自由を侵害するものと考え、新らしい教育とは、古い教育の思想と実践とを否定して、その反対の極に立てばよいと安易に考え過ぎることをこのように戒めたのである。チャイルズ Childs, J. L. もまた “He believes in child activity, but in activity under guidance, and activity that progressively develops in a controlled environment.” と説いている⁷⁾。(He とは, experimentalist である)

過去に対しての、極端な進歩主義者の無関心に対し、デューイは深い心配を示して、次のように訴えようとする。「伝統的教育が、殆んど過去のことにもとらわれているために、現在及び将来の問題を処理するのに何の助けにもならないということを認めても、過去の人々が到達した成果と、現在の問題との関係を発見すべき状況に当面する。……教育の目的としての過去を否定してもよいであろう。しかし、その故に、手段としてのその重要性を強調してもいい筈である⁸⁾。」現在と過去の教育上の使命と、意味とは決して互に排斥するものではない。或々は、現在と過去との新らしい意味を見出すことによつて、上述した人々の見解に同意を表すことが出来る。変るものと、変らないものとの間の課題も、同じような立場

から相互関連、否、むしろ相互融合の意味を発見することが出来よう。このようにして我々は教育に於ける古きものと新らしきものとの関聯展開を何等かの仕方を実現することが可能なのではあるまいか。私はその近道としてプラムメルドとホワイトヘッドを手がかりとした。

プラムメルドの社会改造主義 *socialreconstructionism* は、先づ、過去の西歐文化を簡単に否定し去ろうとしない。その伝統の良さは確実にこれを保存しようとする。

既に上述の三つの教育哲学の立場についても、彼は、その社会改造主義が、それらの三つのものに負うところ大なるもののあることを認め、三つの教育哲学とは絶縁出来ないばかりかむしろ、この三つの哲学の豊かな貢献から多くを獲得しようとする。

例えば、本質主義からは測定についての様々な方法を借り入れる。そうして、教育は統計や、事実の分析によつて大きな利益を受けるということを、实在論や機械主義と共に認める。また、我々がそこに生れ、それに依存しなければならない世界の所与性即ち、客観性を主張する本質主義の立場に共感を覚える。改造主義の主張から描き出されるものは殆んど本質主義のねらいと反対のものであり、また客観性についての解釈も異なるのであるが、しかし、本質主義が人間自身と人間の環境を扱う人間の能力の限界を判断する時の、特徴ある用心さを賞讃する。

同様に永遠主義からも改造主義は、多くのものを借り入れる。たとえば人間の運命の永遠の課題の多くが、はじめプラトンやアリストテレスなどによつて開かれたのであり、あらゆる哲学がそれぞれにこの不滅の哲学者たちに負うところ多かつたことを、また特に、世界の秩序と目的の明確な概念を論理的に明晰にしようとする要求は、これらの先達によつて強調されているのであつて、改造主義をも含めて、後世の哲学の諸派は多かれ少なかれその影響を受けていることを認める。「しかし、改造主義が最も多くを学んだのは進歩主義からである。両者の立場は極めて近い。進歩主義の高価な功績は、改造主義の再組織に編みこまれることによつて、最もよく保存され、伸長され、強化されていると言えよう。さて、このような改造主義の立場は、それが一種の折衷主義ではないかという疑問を与え易い。この疑問に対し、素直な解答は、その折衷性を認めるような告白を述べるかもしれない。確かに、この立場は、未だ発展の途上にあるが故に、他の哲学の完全な体系に見られるような融合や、調和の感は与えない。しかし、この立場に立つ人々は新しい思想と実験を加えることによつてやがて望ましい状態に到達しようと、努力しつづける⁹⁾」。そうしてその努力は、本質主義や永遠主義とは異つた立場に於て試みられる。例えば、伝統を考える場合でも、それをまさに現在

に生きるものとして、即ち、現在に於ける伝統の再構成としてこれに新しい生命を見出そうとするのである。この点で改造主義は古い立場を新しい立場との接融点を見出したと言える。それにしても、それだけでは進歩主義と左程の距離はない。両者はやがて袂を分つべき時がやつて来る。「教育は未来にあるのではなく現在にある」という進歩主義の見解に対して、改造主義は、教育の未来に於ける意味を、遙かに明確に採り上げようとする。未来に對する、ユートピアを実現しようとする限りない衝迫に迫られて、過去と現在と未来とを、むしろ未来に於て統合しようとする。これは確かに一つの新しい試みに外ならない。

そうして重要なことは、改造主義と同じ活動が、部分的に、或は、全体的に、世界の無教の場所で試みられつゝあるということである。これらの活動は必ずしも形式的な教育活動ではない、しかし無形の姿に於ては、それは学校内の如何なる活動よりも遙かに重大な意義を持つものである。我々はこゝで特に最近の大きな大衆運動の勃興を顧みる必要がある。即ち、「英国及び英聯邦の人民の政府。スカンディナヴィア諸国とアメリカの或る地方に於ける消費協同組合の拡大。白人の虐待に対する有色人種の憤激。世界に於ける労働組合の急速な発展、東洋に於ける青年の自覚の増大。鋭い批判に価するけれども、地球上に新しい生活を懸命に求める数億の人間の中心となつたソヴィエットの強大な力¹⁰⁾。」などは、そうであろう。

また形式的な教育もこれらの運動の影響に決して無感覚であるのではない。特に労働党政権下のヨーロッパの教育制度は、改造主義のカリキュラムの方向に一步を踏み出していると言える。労働大衆の教育も、二、三の国々で——例えば、デンマークで。——顕著な進歩を遂げた。そうして、それは、いくらかの欠陥をもちつゝも、完全な民主主義の維持のために必要不可欠である政治的及び経済的教養を身につけた人民の育成に、重大な役割を果たしつゝあるのである。アメリカに於ても労働者の教育は漸次進展し、公立学校や大学にも次第に及びつゝある。

このように改造主義は世界の文化の未来にその注意を向け、我々が永く習慣づけられた生活の方法を越えて、想像的勇氣を求め、自然と人間に関する科学的知識の確実な基礎に立つて、新しい文化形式を計画し、その実現の有効な方法を發展させようとする。改造主義の到達点は、我々が生存するこの革命的時代が要求する思想の宣言である。そうしてその思想は、具体的に経験に立脚し、実際に達成の可能を目的とする思想なのである。このような立場は、明らかに未来を志向する態度であると言うことが出来る。我々は、すでにその歴史的先例を見ることも出来る。その先例の特徴は一言に表現すればユートピア主義と言へるであ

ろう。それは、「今と此処」を超えて、人間の可能性、特に社会的可能性を十二分に理想化しようとする想像力の構成を指すのである。しかしここで注意すべきことは、それが決して「実在から逃避」して、全く実現の不可能な、空想的な完全の領域に入ることを意味するのではないことである。またそれは現代や、直接的環境の困難な課題に、堂々と直面することの出来ないような、非実行的な、白昼夢者の態度でもないのである。否むしろそれは人間が、より幸福に、より合理的に、より人間的になるために、人間が達成することが出来、また、達成すべき、実現可能の幻を意味するのである。それは、他の表現を以てすれば、文化の古い形態が崩壊して、新しい形態が要求される大きな危機の瞬間に、過去の多くの思想家、及び指導者もつた感情なのである。

プラトンの「共和国」、アウグスティヌスの「神の都」ムア More の「ユートピア」ベイコン Bacon, F. の「ニュー・アトランティス」New Atlantis, カンパネラ Campanella の「太陽の都」、更に近代に於ける、三人の仏人、バブーフ Babeuf, サンシモン Henry de Saint-Simon フューリエ Fourier, C. 一人のウエールス人、オーエン Owen, R. などは歴史的に見てその代表者と言える。しかし、これらの人々の考えは、しばしば、目的達成に必要な確実な手段を伴はない目的論によつて説明されがちであつたことは否定出来ない。改造主義は、文化の幻想の重要性を主張するが、しかし、同時に、強力な行動の哲学 philosophy of vigorous action を要請する。それが、ジエームズとデューイの実験主義から生れたことは否定できない。また、マルクス及び、エンゲルスが残した改造主義の経済的政治的哲学への貢献を忘れてはならないし、英国の先駆者、マンハイム Manheim, K. ラスキ, Las ki, H. アメリカのマンフォード Mumford, L. 等も、改造主義の記念碑にその名を刻まれる人々である。

改造主義は進歩主義の自然主義的な、此岸的な実在論を受入れ、彼岸の哲学に対し、或は超自然の領域を自然の領域に優位させようとする形而上学に対して反対する。経験と自然とが、全宇宙の形態と内容とを構成すると言う点でこの二つの哲学は一致する。経験とは、生命の躍動する内容、——即ち、物と理想、感情と思想、人格、社会、地球、空などの動きのすべてを言うのである。また、自然とは、科学的実験と理解の範囲内にある世界、即ち、秩序と無秩序、安定と動揺、調和と闘争の世界、進化する実在を意味する。しかし、次ぎの点に於て、二つの立場の明確な差異があらはれる。即ち改造主義は、現代文化の改造に最も重要であると考えられる面——即ち、社会実在の構造を問題視する。それは社会実在の集団経験を分析し、解釈を加え、進歩主義が、自由主義文化の最強の代弁者として個人の優位を重視し

たのに対し、人間という方程式に於て、社会的な場をより重要視しようとする。如何なる自我も、それが生れ、発展した環境—特に集団環境に依存するのであつて、ミート、Mead, G.のような哲学者は、自我と、言語が社会から生れ、社会によつて支配されているという新しい解釈を開拓した。進歩主義は、自己に対して余りに強く関心を向けるために、そこでは個人が社会を通じて完全な個人になる過程の心理的な面に重点がおかれ、個人に対する社会的勢力、例えば、集団行動の現象や、階級の構造とその対立などについては、鋭い批判が行われていない。これに対して改造主義は、進歩主義が他にその注目の焦点を注いだために曖昧にしておいたことを明確に決定し説明することでなく、むしろそのもの自体に問題の焦点を置こうと主張するのである。

それは必ずしも抽象的な概念や普遍的概念を否定しようとはしないが、これらの概念が、直接に或は間接に、文化経験に立脚し、また伝統的實在論がこの立脚点を考慮しない限り誤謬であると主張する。この主張に、特に関連するものは、第一は、人間経験の文化的決定 *cultural determinations of human experience* であり第二は歴史 *history* である。前者は集団の葛藤、集団の忠誠、集団の条件に関係し、後者は、社会的斗争、自由の拡大及び縮小、有機体、及び未来として歴史の哲学に関して考察される。

第一の文化的決定のうち集団の葛藤については、戦争、内乱、人種の抗争、社会経済的衝突が取り上げられ、集団の忠誠としては、戦争による忠誠としての愛国心、集団内の団結（ユダヤ人の団結がその好例である）組織労働者の団結など、が扱われ、集団の条件としては、社会行動主義と社会進化論が対象になるのである。特に集団に於ける経済的勢力については決してこれを軽視しようとしな。改造主義は、集団をそのあるがままに見ようとする。集団の行動を決して冷笑的に否定せず、また、已むを得ないものとして、受動的に受容することをせず、正しい診断によつて、社会的及び教育的計画を樹立し、それによつて集団の要求を解決し不道德を根絶し、人間としての可能性を発揮させようとする。

第二の、實在としての歴史については、自然と歴史に関する関心と解釈とが問題とされている。すべての哲学は、歴史の表現、従つて現代の表現である。たとひ、それが永遠主義の場合のように非時間的な原理に立つ場合でも、このことに変わりはない。しかし改造主義の歴史観は次の諸点に於て、他の哲学と立場を異にする。即ち、それは歴史に於ける社会斗争の事実を明確に認め、この斗争が、新しい制度を生み、そこに支配、被支配に似た幾つかの勢力群が生じ、互に影響し合うことを分析しようとする。次ぎに自由の縮小と拡大としての歴史の問題が考えられ、歴史解釈の概念としての斗争をこのことによつて補うとしてい

る。即ち、歴史を斗争の理論によつて基礎づけようとする試みは二つの点即ち第一に、歴史を公式化する危険がある。斗争は確かに実在する、しかし、また同時に歴史に於て平衡と調和が存在する時期もあつたのである。また、単に二つだけでなく、幾つかの勢力が同時に相互に衝突し合う時もある。また、第二に、集団が何故に斗争するかという問題に対しては十分な解答を与え得ない。かりに、経済的動因をその原因として設立するとしても—それは不可欠な事柄ではあるが—この動因の満足によつて人々が得るものについての深い分析を加える必要がある。歴史についての第二の原理が有用となるのはこの点である。人間の斗争は、人間が今までよりも一層、大きな自由を獲得しようとする絶えざる努力であると考えることが出来る。それは、或る時には天災の克服、発明や発見などによつて、自然に対して行われて来た。しかし、この努力は、また、自己の大なる自由の所有の爲めに、他人の自由を奪うとして力行使した集団に対しても行われて来たのである。自由を拒否された人々は、或時には、その権利の拡大に成功したこともあり、また時には悲惨な失敗によつて、それまで所有していた自由の最後の一片まで犠牲にしたこともあつた。歴史は自由の拡大の一本道ではない。それは伸びては縮むゴム紐のようなものである。しかしそれが進展するにつれて、その組織と形態が常に変化する点に於て、ゴム紐と異なるのである。歴史の長い段階に於て、自由の範囲が次第に拡大したとしても、自由が縮小された多くの期間を断続的に、その間に挟んで自由は拡大したのである。

「この社会实在論が全体を通じて承認することは、現代文化が諸勢力の間の衝突の危機の交叉点に立っているということである。この危機は、一般的には、経済的原因から生れた危機、限定的に言えば、伝統的な西歐経済から生れた危機である、この難局の意味を明確にすること、及びそこに於て文明が存続するのみでなく、有機的成熟の革新的な頂点に達する未来に向つて歴史を進行させることは、改造主義の实在論から生れ出る大きな課題である。¹¹⁾」改造主義はこのような未来を实在として考えようとする。確かに改造主義はその哲学構造に於て未来予見的である。特にこの点に於て改造主義は他の三つの教育原理—その二つは過去の的であり、その一つは現在の的である—と異なる。この時間的焦点は、また、その教育構造の中心である。改造主義のすべての提案の意味を結晶する大目的は、文明をその破局から救い、文化の復興を実現する爲めの計画を樹立することである。学校はかくて社会的前衛としての使命を帯びることになる。そうしてこのような計画から、学校の各段階、各種別に於ける努力が生れる。教育とは老若を問わず、可能な限りの多数の民衆が、彼等の承認する国家及び世界の秩序の爲めに積極的に結合する協同的方法と目標とをあらわす言葉となる。もちろん、少

年期と青年期とでは問題や、提案に注ぐ力と、方法とは異なるのであつて、夫々の段階には、それに相応しい仕方があることは当然である。またこの教育論は、この大目的が、過去、現在、の考察を排除することを考えているのではない。古代及び現代の歴史の研究は未来の形成に不可欠な要件であるのであつて現在の問題の分析と今日の生活の為めの準備は、また、明日の文化の創造に対して責任があるのである。

実際、現代の世界をよく理解すればするほど、典型的な市民は、現代の経済及び国家制度に浸潤する矛盾と緊張とを發見し、その矛盾と緊張とを出来るだけ解消すべきことを理解するであろう。また彼は同時に完全に社会化された人道的な秩序の素材と形式は、何処に於ても利用され得るし、また利用されることを待つてゐることを知るであろう。「實在論」と「観念論」の二つの強固な性格が（改造主義的意味の關聯に於て限定されながら）この教育論に含まれてゐるのである。そこでは我々の求める目標を、教育的に、また、政治的に獲得する方法へのプラグマティズムの強調—進歩主義では不十分である—や、磁氣の方向を実験的社会的な方法論に与えることの必要性の強調が、一貫して堅持される。改造主義の立場から考えるならば、永遠主義に立つ一部の人が、このような方向を不可欠であると認めてゐるのは正当であると言える。しかし、その人が、改造主義のよつて立つ實在觀や價值觀を形成する社会輿論一致の原理や、その他の原理を蹂躪する目的論を提案するのは誤つてゐるのである。またこの立場に立つならば、「これらの原理を教育に機械的に応用するということも、文化から単に学究的に孤立するのではなくて、文化の枠の中で行われることとして判断すべきである。従つて、すべての主張は、いかにそれが抽象的であつても、歴史的經驗の、社会、経済、宗教、政治、その他の關係から生まれ、また、それらの關係に立つて行われなければならない。若し、本質主義を、伝統の制度、習慣の持つ真實の、正しい、望ましい特質との適合を得る為めの強力な文化的方法であると評価するならば、改造主義は根本的には、これらの特性との不適合を得る強力な文化的方法であると言わなければならない。それは、従来支配的な位置を占めていた構造、習慣、態度の維持ではなく、それらの再建 *re-building* に強力に貢献する教育の發展を希求するのである²¹。」そうしてそれによつて、学校は社会的前衛としての使命を果たし得るであろう。

社会的自己實現としての学習。学習に関する改造主義の中心的な道行は、それが記述的であると同時に、明らかに規範的であることを認めることである。經驗が、教育計画に入れられるか否かを判断する基準は、その經驗が子供や成人に対して持つ価値、特に社会的自己實現の総合的価値である。そうしてすべての原理の根本を為すものは、教育の支配者としての

強力な国家的並に世界的な目標であろう。この目標が生徒と教師を陰に陽に動かし、教育の全分野に意味深い方向を与え、一方、心理学的、社会学的に分析された目標に関連する学習に近づくことが出来る。社会的自己実現を目指す学習の、過程及び結果としての社会的輿論の一致 social consensus は、四つの相互に關係のある領域に於て解釈される。一は、自己の経験の直接的検証、又は、他の（例えば、歴史や科学や芸術）間接経験による学習。二は、教室或は郷土社会に於ける自由な伝達による学習。三は、少数者の意見の相違を含む多数者の公然の諒承による学習。四は集団力学としての学習、である。

方法と教材とは実際の学習に於ては分離出来ないものであるが、それは取扱の便宜上区別される。特に問題解決は基礎的方法である。しかし、それは、簡単な具体的な学習の段階に於ても、また、抽象と帰納の高い段階に於ても、強力に規範的な組織のうちで強調される。教材もこの組織のうちで選ばれ、知識経験 knowledge-experience の四つの大きな範疇に区分される。一は、社会的実在、二は、社会的改造の提案。三は、達成の手段、四は目標追求の関心である。そうして、最後の目標追求の関心こそは、四つの範疇を統合する主要なものである。

さて、このように擁護し得るが、しかし偏つた教育は、目標追求としての学習が、生徒に特定の主義を課し、知的自由と、中正の価値を侵害しないだろうかという問題を提起し、また、それに答えようとする。その場合改造主義者の解答はこうである。即ち、目的と手段とが、公の探究と比較に耐え得るとき、始めてこの偏つた目的と方法とは擁護に値するのである。それは「市場」 market place に於ける学習を主張するが故に、改造主義はインドクトリネーションを拒否する。「しかし宣伝的方法が公の吟味をうけて、改造主義の目標と手段とに一致した場合、或は、目標が支配する構造と手段についての諸々の個人及び集団の協力的探究として、十分な教育的意味をもつ学習に、すべての宣伝的方法が従属し或は統制される場合、改造主義は宣伝的方法に対して正当なる位置を認めようとする¹³⁾。」

改造主義のカリキュラム論。改造主義の教育計画の中心はいわゆる中等教育におかれている。ここに言う中等教育とは伝統的な上級中学の2年と下級大学の2年を、む約4カ年の期間を意味する¹⁴⁾。17才から20才まで、即ち大部分の青年男女が、彼等が成人した際の責任の爲めの計画を立てる重大な時期がこの時期なのである。そうして、そこでは改造主義の学習原理が最も明白に、組織的にすべての学習の組織と内容とを方向づけるのに相応しいのである。この計画は、当然、世界の文化の目標に焦点を集中して「目標中心の一般教育」と定義される。組織の計画は4学年共に同じであるが、第3、4学年に於ては、次第に多くの時間

が特殊の研究，或は訓練にあてられる。

この計画は「車輪」に最もよくたとえることが出来る。車輪の穀にあたる中心は学習の中心課題即ち全体集合での中心課題の研究であり，車輪の輻は関係学習を意味する。穀が輻を支えると共に輻は穀を支える。縁は構造全体に調和を与え，穀を輻に支えを貸し与える。全体で4つの車輪があつて1車輪は1学年に相当し，全部が一緒になつて前進すると考えることが出来る。4つの車輪はカリキュラムの中心課題，即ち車体によつて連結される。この場合，輻は，討論集団，内容と技術の研究，職業訓練，及び娯楽である。そのすべての部分はカリキュラムの型態と相関し合い，職業的労作さえ，多くの点で中心課題に結合する，1学年は12カ月で，1カ月の冬期と夏期の休暇があり，その間に，生徒は旅行するか或は，自分の興味の分野に関係のある計画に従事する。

カリキュラムの第1学年は，前半が動機づけ，位置づけの期間であり，後半は，経済，政治の領域の研究にあてられる。第2学年は同じような時間を，それぞれ科学と芸術の領域に当てる。第3学年は，教育と人間関係の領域に中心をおく。第4学年は，完成の方法と，完結の規範的統一のためにあてられ，卒業の学級は，夫々の設計を改訂し，価値の形態を再検討し，省略したもの，不同意のものを反省する。4学年を通じて，いろいろな学習法が行われる。全体集合の穀と，討論集団の輻の間，またそれ等と内容，技術の学習の間には絶えずやりとり constant give-and-takeの関係がある。労働の経験と郷土社会の活動は，正規の課程である。「目標追求としての学習」の原理は，すべて特に中等学校に於て実施される。

もつとも，最初の教育の段階は，5才までの幼児保育学校で，下級小学校は12才まで，上級小学校は16才までである。これらの学校では進歩主義の方法が中心的な位置を占め，いくらか改造主義の主調が加えられる。大学での高等教育は，同じ原理のもとに立つて，中等学校の終りから集約的に連続する。そうして，高等教育には，次のような特長がある。即ち，経済学，物理学，心理学，芸術，その他の領域の研究，「利害を超越した」研究への補助の機会，改造主義の文化の目的に指導される医学，教育，その他の職業の訓練などがそれである。成人教育も重要視されるのであつて，その最も良い例として労働者の教育があげられる。それはこの哲学をもちながら労働者の運動や普通の農民に近づくことによつて，組織ある民主主義の変化のもつ，最も強力な前衛に，我々が接し得るからである。両親の学習は，近代教育という管弦楽を完成する為めの最後の必要な楽器を提供する。「学校中心の社会」the school centered community —それは調和的な，広範囲の設計である— は最後にあらわれる¹⁵⁾。

すでに我々は、多くの先人たち、プラトン、アリストテレス、ルソー、ペスタロツチー、フレーベル、などが、それぞれに進歩主義、本質主義、永遠主義の源泉となるような様々な特徴をあらわしていることを確かめた。このことを逆に推論すれば、我々が考察の対象とした三つの立場を、同一の人が、具体的に、一人の人間の中に踏むことが出来るということである。思想は人間から生れるが、しかし人間が思想であるのではない。もちろん、ただ一つの立場のみを堅持した先人も数多いのである。しかし、子供たちを愛し、隣人を教えるという広汎かつ深刻な体験の世界としての教育的現実には、狭い一つの思想の流れのみですべてが洗い浄められる筈はないのである。ホワイトヘッドもその意味に於て必らずしも本質主義にのみ属するとは言えないとブラムメルドも言つた。

ホワイトヘッドは、色とりどりの春の花園に似ている。「価値ある知的発達は、自己発達であり、子供の訓練に於て警戒すべきはしばしば学校で重荷になつている生気に欠けた理念 inert ideas である。過去の教育はこの inert ideas の教育に墮していた¹⁶⁾」、と説く彼は、正に進歩主義の正道を歩いている人である。また、一方、すべての精神的特質の中で育まるべき最も厳粛なものとして品格への感覚 sense for style¹⁷⁾を強調する場合は、むしろ本質主義に近い何ものかを感じしめる。

彼は教育作用の中にリズムを見ようとし人間の発達の段階を、先ず三つに分け (1)ロマンスの段階、(2)正規の訓練の段階 (3)総合の段階とし、その各々について特徴のある成長と学習のリズムを認めている¹⁸⁾。そうしてこの三つの周期的過程 cyclic processes の中に子供たちの学習と生活とが展開されると主張する。ここで彼は、近代の心理学、生理学の成果を、惜しむことなく受容し、また、これを自由に駆使し、決してその推論に無理がなくまた飛躍もない。しかしながら、彼がやがて宗教や道徳について語る時には¹⁹⁾、彼は或る意味で永遠主義に近い人となる。

彼はカリキュラムの内容を構成するものとして、文学的、科学的、及び技術的カリキュラムの三つを提案する。この場合その各々は他の二つを、包含しているのであつてすべての教育は生徒に技術と科学と一般概念の分類、及び審美的能力を調和的に与えるべきであるというのがその主張である²⁰⁾。この点に就て彼はモリソンと近い世界に住つているとも思われるのである。彼が古典を重んずるとき²¹⁾、その熱情は決してマリタンやハチンズに劣らず、科学、特に数学の教育について論ずるとき、恐らくは他の追随を許さないほどの確実さと自信にみちている。進歩主義も、また、改造主義も、ともにその透徹した推論には頭を垂れるであらう。

私は、ここで、示唆多い彼の考えの中からただ一つの場面についての素描を残すことにしたい。

それは彼の教育思想の特徴であると思われる知能発達の段階の考え方についてである。彼の見解はこうである。生徒の進歩は、その個々人の類型や速度の多様性があるにもかかわらず、殆んど変化のない劃一的な進展を見せるものと考えられている。例えば、或る子供は10才でラテン語を初め、きまつた進歩を示し、18才から20才頃になると古典研究の学徒になり得ると考えられている。このような教育についての考え方は、我々の方法の効果を著しく妨げた知能発達についての誤つた心理学に基づいているのである。生命は本来的に周期的なのである。それには日々の周期がある。労働と遊戯の時間、活動と睡眠の時間が交叉している。また季節的周期もあり、学期や休暇を規定している。また年次的周期があつて、これは何人も見逃し難い明らかな周期である。知能の発達にも微妙な周期と周期的循環が見られるのであつて、しかもそれは一つの周期から他の周期に移る時に相違がありそれぞれの周期には従属的な段階が存在するというのである。この周期を、ホワイトヘッドはヘーゲルの弁証法の形——正、反、合——にならつて、ロマンスの段階、正規の訓練の段階及び、総合の段階に分けたのであつた。そうしてこれらの三つの段階の一つ一つが、それぞれに三つの段階と相似た特徴のあるより小さな三つの段階をもつていて考えられる。

ロマンスの段階は最初の理解の段階であり、教材は新奇な活動性にみち、半ば理解の光に照らされ、半ば未知の世界を孕んでいる。この段階では、知識は組織的な方法によつては支配されず、むしろ断片的である。しかし教育はすでに内面に生じていた醗酵 *ferment* を秩序立てることでなければならない。空しき心を教育することは不可能なのである。しばしば教育を扱ふ場合第二の正規の訓練の段階だけが取り上げられがちだが、それでは教育の全体の使命は果たされたのではない。我々の関心は醗酵にかかわり、また正規の訓練、更に、それに続く結実にかかわるのである。

幼児の最初のロマンスの時期は事物を理解し、事物の関係を知ること初まる。その知能の成長は外見的には、知覚作用と身体活動の一体化の形に於て見られる。知覚能力の修得から、言語の獲得に到るまで、言語の獲得から分類された思考、或は鋭敏な知覚に到るまでの周期には更に精密な研究の余地がある。しかし、そこに進歩の周期のあることは観察することは可能である。また幼児は全人格的にその周期の練習に沈入するのであつて、彼は自己自身をその中に集中化する。幼児の周期と、これに続く生徒としての発達の様相は異なるのであるが、しかし、その場合でも集中化の方法は常に保存されなければならない。古い教育では、

たしかに単一な、変化のない、教科への、リズムのない集中化が多く見られた。いま我々はこの立場を是正して、学習者の心の中に調和的な類型を織り出すように努力しなければならない。

幼少時代の第一の周期に続くのは、第二の正規の段階（ロマンスの段階中の）である。（ホワイトヘッドは一般に8才—12, 3才の4カ年の時期をこれに当てている。）この時期には、理想、事実、関係、物語歴史、可能性、及び、言語や音や、型や色彩の技巧が子供の生命に溢れ、彼の感情を動かし、鑑賞力を刺戟し、活動へと追い立てる。それは彼が母国語を活用し、観察力や技術力を利用する最初の重大な時期である。幼児には細工は出来ないが、児童にはそれが出来る。幼児は観察は出来ないが、児童はそれが可能である。このようにして、児童は新しい世界に入っていくのである。やがて発達の周期は子供を正確な知識を求めようとする傾向に導く。ここでは語学が集中的な攻撃の目標となり、科学は、そのロマンスの段階に置かれる。正規の訓練の時期は形式化の正確さが重大な意味をもつ時期である。生徒は自分で観察し、実験し、考察する。15才に近い頃から語学についての総合の時期と、正規の科学の時代が開かれる。16才以後には、新しい問題が生ずる。即ち、文学的な特徴のある生徒にとっては、科学は総合の段階に入り、語学、文学、歴史の学問の新たな周期がはじまる。そうして科学的な傾向の生徒にとっては、卒業まで正規の段階が続き、より広い理解が加えられる。このように「精神の発達は周期の織りなされた一つの律動をもつて展開される。その全過程は、その中のより小さな渦巻と同じ性質のより大きな周期によって支配されている²²⁾」のである。

ここで、附加しなければならないのは、前述の教育内容としての三つのカリキュラムのうち、第三の技術的カリキュラムの実施される時期である。彼はこれを、初等教育の終つた13才から、はじめ、17才には社会に送り出さるまでの達成を望んでいる。しかし、決して過度に専門化されてはならないと戒め、特定の職場にのみ向くような教育の仕上げや、体裁は、学校教育の問題でなく、専門的な工場での仕事であると主張しているのである²³⁾。

その結びの問題として、私はいま幾人かの人々の豊かな考えを媒介として取り上げたのである。変るものと、変らないもの。新しいものと古いもの。とが、これらの人々の立場を織りなすことによつて調和されるのではないか。それは、例えば、過去、現在、未来を、それぞれに分裂せしめて並べるのでなく、また何れかが他に優先するのでもなく、（一般的に言えば進歩主義では現在に、本質主義や永遠主義では、過去に、改造主義では未来に、優位が与えられている）この三者が相互媒介的に教育的現実の世界に再構成さるべきではないのか。

そうして、方法上の課題に至つては、もはや、互に相反撥するのでなく、相互に助け合いながら特に子供の成長の段階と内容の種類に従つて彼此縦横に利用さるべきではあるまいか、と言いたいのである。幼年期には多く進歩主義の、青少年の時期には、それぞれの内容の種類によつて他の三つの立場の方法上の特徴が生かされてよい。教育的事実の課題の解決には、多少の誇張を許されるならば、無限の道が通るのであつて、「単一の」、或は、「あれか、これか」の方法では、窮め得ない奥地が存在するのではあるまいか。

教育、特に子供の教育を考える場合に、我々はより一層近く、より一層自由に、思索の型態や、世界の解釈に煩わされることなく、むしろ、却つて、已れを真に空しくして子供たちの現実に近づかなければならぬのではなからうか。哲学（教育哲学をも含めて）や科学から、教育の現実が導かれるのでなく、むしろ後者が前者にその領域を与えるのではないのか。子供の教育の生きた現実とは、それらの諸学を悉く満たして、なお、遙かな世界を残していると言いたいのである。教育は明らかに、このような現実の事実——そこでは実に事柄 Sache と行為 Tat とが結びつた事実 Tat-sache としての世界が展開されている——にその拠り所を見出すのではあるまいか。

ここに言つた行為と言う言葉の意味を、私は“common action guided by common persuasions”²⁴⁾として理解したいのである。共同の確信に基礎づけられた共同の行為こそは practical judgement の理想であり、近代教育の基本的な使命の一つは、人々をして、その practical judgement への可能にまで陶冶することであらう。そうして、そこに道徳的知性陶冶の新しい局面が展開される。そのような立場から、カリキュラムの問題を考察するならば、broad field curriculum, cor-curriculum, activity curriculum, project method などの一つ一つが、先ず聯想されるであらう²⁵⁾。ここに見られる、特に著しい特徴は、教育内容選択の着想の斬新さであり、またその選択の原理的背景の現実性である。しかし、ひるがえつて、如何にその事実を組織的に学習し、経験し、構成するかという学習や教授の方法の共通な理論や、その解決の道具について考えるならば、モリソンの組織的教授法との調和が不可能であるとは思われないのである。practical judgement の三つの、互に関係し合つた類型²⁶⁾としてあげられる第一の「断定を下すこと」の中には、進歩主義の基本的な態度が見られ、第二の「政策の決定」のためには、周到な本質主義学習論の準備が必要であり第三の「行為の基本的規範の改造」には、社会改造主義の、将来のユートピアに対する情熱が偲ばれる。

行為が単に個人の行為でなく、多数者の熟慮された共同の確信に基づくところに、教育と

いう、教師と生徒、親と子、社会と個人の双方を包含した立場からの課題解決への道が開かれるのではないか。そうして、教育の目的と内容と方法とが、またこのような行為実践の世界に於て積極的意味と近代的性格とをもちつつ統一されるのではあるまいか。

- (1) Dewey, J., *Reconstruction in philosophy* (1920) p. 177
- (2) Brameld, T., *Patterns of Educational philosophy* (1950) pp. 97~99.
- (3) Hook, S., *Education for modern man* (1946) p. 71.
- (4) *Ibid.* ; pp. 72~73
- (5) *Ibid.* p. 77
- (6) Dewey, J., *Experience and Education* (1938) p. 8~9.
- (7) Childs, J. L., *Education and the philosophy of experimentalism* (1931) p. 129.
- (8) Dewey, J., *Op. cit* p. 11
- (9) Brameld, T., *Op. cit.* pp. 389~390.
- (10) *Ibid.* ; p. 391.
- (11) *Ibid.* p. 436.
- (12) *Ibid.* ; pp. 524~525.
- (13) *Ibid.* ; pp.567~568
- (14) *Ibid.* p. 570
- (15) *Ibid.* ; pp. 619~620.
- (16) Whitehead, A. N. *The Aims of Education* (1949) p. 13
A Mentor Book published by the New American Library.
- (17) *Ibid.* ; p. 24.
- (18) *Ibid.* ; pp. 27~39
- (19) *Ibid.* ; p. 50.
- (20) *Ibid.* ; p. 58.
- (21) *Ibid.* ; pp. 69~83.
- (22) *Ibid.* ; p. 39.
- (23) *Ibid.* ; p. 65.
- (24) Raup, Axtelle, Benne, Smith, *The Improvement of practical intelligence* (1943) p. 100.
- (25) *Ibid.* ; p. 276
- (26) *Ibid.* ; pp. 73~83.