

教育批判の問題

——アメリカの例を中心として——

池 田 進

は し が き

私がここで論じようとする教育批判というのは断片的時評としての教育批評又は教育評論にとどまるものをさすのではない。比較教育学の研究体制の一分節過程として分析批判の位相にあるものを特に取り出して教育批判というのである。それは中間過程の存在であって更に高次の研究段階へと前進の契機をはらむものであり、中間的存在なるが故に意味把握に重点がおかれ、客体の統計的分析は意味把握の媒介として利用される。批判は危機的状況思考による論争過程でもあり、論争の性格によって対象の意味把握もちがってくることもありうるし、時には拡大的な類型解釈になることもある。故に教育批判の場合、論争の華やかなわりに現場の教育は地味に動いていることが多いものである。批判論争にしても理論論争にしても問題はそれらが発生する状況にある。ある教育哲学を理想として教育体系が実現され、それが時を経て社会の発展に有効でなくなり批判されはじめると、まづ批判の矢はその哲学の主導者に向けられることは当然である。アメリカの場合、Dewey の自己弁明が彼の生前ありしにかかはらず今日でもときに Dewey が酷評されることのあるのもこの故である。ことは個人の学説の弁護や理解によって解決するのではない。ときの教育体系が社会に対し dysfunctional であるとして批判されている事態が問題なのである。

日本はこれまでに三度アメリカ教育方式を輸入した。明治初期と大正デモクラシー期と敗戦期とである。いづれも好意的に受け入れられた。故に日本の教育批判にとってアメリカにおける教育批判は他山の石以上のものである。今後の日本の教育は如何にあるべきか、アメリカ教育批判でもってそれに答えることが一案である所以である。それは私達の間で個人的に無用な摩擦をさける意味に於ても有効である。教育批判は決して中傷的な学者個人に対する批判ではないことを最初に理解しておいていただきたい。

1

かつて Matthew Arnold は大学の詩学の教授から詩人又は文学批評家の途を通りつつ勅任視学官として教育批判にも活躍し、比較教育学の先駆的著作となるべきものを数多く残したのであるが、私は逆に文化批判を目標に比較教育学の立場から教育批判をとり上げてそれを比較教育学のひとつの目標にしたいと思う。今提出しようとする問題はアメリカの例の中にいくつかの教育批判をたどり、教育批判を客観的にながめることである。教育は凡ての人間及び社会の形成発展

の機縁にかかわるものであるが、それはやがて大きく広く人間文化の形成発展へと連関し、ひいては一文化の消滅にまでその考察を拡大せんとするものである。教育科学を学校における教授方法や学習指導法などについての技術的・科学的から、人間文化の生成・発展・消滅についての学問体系にまで展開させるためには先づ教育現象を分析・批判しなければならぬ。分析・批判なきところに凡そ発展のあるはずはない。中間位相としての教育批判体系が樹立されなければ教育体系の発展的解消や展開はあり得ない。かかる役割を果しうる教育批判たるためには、教育批判をひとつの立場による公式的・割切りでなしに、且又印象的主観批評でなしに、考えられうる限りの多くの立場で実証的に教育事象を比較検討して公正な教育批判に進めることが必要である。そうした役割を果しうるものとして私は比較教育学研究の批判的機能を考えるものである。The American Educational Research Association が編する Encyclopedia of Educational Research 1960年版にある比較教育の解説の項のはじめに George F. Kneller は、比較教育はいろいろと定義せられ得るが、そのひとつとして、「一定の社会又は文化の内部或いはさまざまな社会や文化の間に広く行われている教育の類似又は差異の批判的研究(the critical study)」と定義しうるのとべているが、比較教育の定義のひとつに批判的研究なることばを使ったことは注目していいことである。

ひとつの教育体系が出来上ればそれは永遠につづくものではない。社会の発展及び人間知識の進歩と連関してそれは新しきものへと変じゆく。そのとき推進力となるのが教育批判である。ある教育体系が、発展途上にある間は公正な自己批判をもまじえながら、他からの批判にも応えて構造改革をしつつ正しい軌道の上を進んでゆくのであるが、社会との間に逆機能的な (dysfunctional) 関係をもつようになると、時に権力の庇護により批判を封じて既存の秩序にしがみつこうとしても、やがては批判の攻勢にたえかねて、いつれ教育体系は内部崩壊か、外部圧力による消滅かの途を辿るに至る。日本の場合は古きものの消滅は敗戦による外部圧力によってなされた。こうした場合自己批判による再生が最善であり、国内勢力による変革が次善の策であるが、外国からの圧力によって教育改革が為されることはその民族にとって悲しいことである。しかし敗戦によって支配勢力が無力化しているときはこうした外国勢力による改革も無意味でないかも知れない。占領管理教育政策によって日本の教育の封建性の幾分かがぬぐいさられたことも事実である。歴史的にみて戦争に敗れた後の教育は一応進歩路線を進むものではある。教育基本法のごとき、教育哲学的に考察しても妥当のものである。戦後立法の中で最も筋の通ったもののひとつといえるかも知れない。だがこれを絶対無謬のものとして批判を許さぬものとするれば事情は違ってくる。もとより過去の狂想曲状態へ教育の状況を戻すための教育改革批判は論ずるに足りないが、宇宙時代にも不拘、ものごとを国家単位に考えることを徒らに保守反動と罵って、時代錯誤的な無政府的無精におちいることに対する批判をすら軽視してはもはや進歩の途はとざされたことにならう。動く状況に制度や組織は即応すべきものである。私達は徒らに刻舟の愚をくりかえしてはならない。ここにどうしても公正な教育批判が要請されてくる。戦後の日本の教

育制度をまもるにせよ、批判するにしろ、今日の世界の初等教育状況はどうなっているか、中等又は高等教育状況はどうなっているかにつき、globalな考察をしなければ正しい批判をなし得ないであろう。

教育を批判するということは何人にも許されていることである。ひとは誰しも教育を批判する権利をもっている。教育は決して教育者、教育学者、教育行政官たちだけの独占物ではない。教育は万人の関与するものである故に、何人もひとしく教育について考え、語り、批判し、時に憂うるのである。民衆統制 (popular control or layman control) ということばが官僚統制に対する反対概念として語られるが、これが正当に行われるためには民衆自体が少数者の意見から解放されることが肝要であり、そして正しい見識をもって教育の事実をみつめ、それを評価しなければならない。教育批判はこうした場合にひとつの指標を与えるものである。政治的思惑や勘ぐりから情緒的批評にはしったり、又は中傷的腹いせであったりすることなく、教育批判は多くの事象の比較検討の上に立ってなされなければならない。制度批判をする場合にも教育制度の比較研究からの検討が充分なさるべきであろう。民衆が教育的開眼を施されざるままに民衆による教育統制へとかり立てられることは教育の破壊以外の何ものももたらさないであろう。かかることのないよう民衆自らが教育に対して公正な識見をもちうるよう民衆の教育的開眼をはかるのが教育批判の任務のひとつなのである。一般市民が教育理念、教育運動、教育制度、教育体系、教育運営、教育効果を如何にみるか、またみるべきか、言いかえれば民衆の教育理解は民衆自身の教育識見による判断にもとづいてなさるべき事柄である。教育の官僚統制が反民主的であるのと同じく、所謂教育専門家のみによる統制も反民主的なのである。教育の理解は決して一般人の近づきたい底のものではない。知性と勇気をもつならば何人にも教育は理解せられうるものである。ひとは、誰しも教育されて育ってきたものである故に、この教育されるという過程を通して実感をもって教育の本質をつかんでいるものでもあることを教育専門家といわれるひとは忘るべきではない。

教育について専門訓練を受けたものでなければ教育の理解や批判は不可能だというのは民主主義の原則を犯すものである。大学で政治学を修めたものでなければ国会議員になれないなどと愚劣なことをいうひとはいないが、教育のことは一切を教育の専門家に任せよという人は案外に多い。そうする方が教育の中立性と恒久性を確保する上に都合がいいというのである。この考え方は明治時代から存在しているのであり、当時の教育評論雑誌などに教育参謀本部論などとさわがれたものであった。Lieberman のいう professionalism もこうしたものである。しかし教授や生徒指導などの学校教育内容面の運営は教育専門家でなければ出来ないことであるが、教育政策や教育効果を批判することは何人にも出来ることであり、また誰しもその権利をもつものである。がその批判権の行使はあくまでも知性、正義への意志、教育をつつむ文化の洞察などに根拠づけられたものでなければならないことはいうまでもない。そうした正しい批判をなしうるよう民衆に知識を提供することが比較教育学の仕事のひとつなのである。しかも、比較教育学的研究

にもとづいてうち出される知識を行使して批判はなされなければならない。比較教育学自体またその成立の相に於て教育批判学でもある。それぞれの事態の意義と限界を認識し、いくつかの関連事態のそれらに照して比較考察する過程の分節領域として教育批判は自然発生するものでもある。Rickover がアメリカ教育について鋭く批判したときも欧州教育特にソ連教育との比較が基調をなしていたし、perennialists が経験主義教育を批判したときもヨーロッパ哲学の伝統を基体とするものであった。私達が教育批判をするときも別な角度や在り方を検討して対象を比較分析するものである。対立感より危機感が生じ、それにもとづいて批判分析がはじまり、そして改善又は変革へと動くのが実践の筋道である。

戦後特に何かにつき批判が盛になり、教育についても批判意識は向上し、批判は活発になった。しかしそれが正しい事態の比較分析把握にもとづけられていたかどうかとなると問題はあるようである。戦略としての批判がそのまま事態の本質と混同されるようなこともあった。アメリカにおいてもこのことは例外でない。社会科教育のやることを共産主義活動ときめつける反動的なものもあった。かつて日本の代議士の中に社会学を社会主義と混同してもの笑いのたねとなったものもあるかに聞かすが、アメリカでは今日でもこういう現象があるとのことである。がこれは政治的攻撃戦術としてなされるものであり、その限りに於て存在するものである。私達はこんな中傷を批判といおうとするものではない。批判は比較教育学研究の目である。比較教育学の目として批判はどこまでも事態を正しくみつめて分析した上でなされるものである。では現実の教育批判はどうであるか。日本の教育批判は教育専門家によってなされるものが多く、それだけに却って身びいきになり、鋭さを欠いているようである。教育当局への攻撃的批判が目立ちすぎ、日本の教育的現実を正しくみつめ、何びとも襟を正さしめるものに欠けているのではないだろうか。教育者自身も亦自己をみつめる謙虚さを失っているのではないかと思われる節があるように思う。私は教育専門家のなす教育批判を教育非専門家のなすそれよりも極めて価値が高いなどとは思わない。教育学者からみれば素人と見ゆる人々の側にむしろ彫りの深い教育批判を見出すことが多い。社会部担当のジャーナリストの中に極めて正しくかつ鋭い教育批判をするもののあることはよく私達の目にふれることである。教育の professionalization ということは民衆の批判能力を無視したり、教育者や教育学者を独善の泥沼に追いこむことではない筈である。もとより民衆統制や世論が民衆の利己心によって主導せられることは許さるべきでないことは云うをまたないことである。アメリカの教育委員会制度が教育者の側から批判され出しているのは、親達の利己心にもとづく、教育の圧迫の故である。かかる利己心による教育の圧迫を防止するのが教育批判の任務でもある。利己心によることの悪いのは何も親達にのみ関することではない。集団といえどもその特殊な利己心によることは許されないのである。学者集団といえどもその利己心にもとづく行動は許さるべくもない。故に学者批判も一般市民の側からなされて然るべきだろう。アメリカの教育は世界で最善であるというのは悪名高き信念 (notorious belief) であるとはあるアメリカ人のことばであるが、こうした識者による教育批判が我が国でもきびしくなされるべきである。

全米教育協会（The National Education Association, NEA と略称）から打ち出された線をアメリカ人以上に私達は有難がる必要はあるまい。

現行の教育体系をきびしくみつめ、内的矛盾あらばそれを剔抉することが教育批判の最初になすべきことであり、そして次に来るべき傾向を示唆するとともに、教育当事者に反省の機縁を与えなければならない。このことは単なる学説批判にとどまらず、教育の機能批判に進み、その教育が生んだ文化への批判にまで展開されなければならない。以下私はその在り方のひとつをアメリカの例にさぐってみたい。

Ⅱ

批判するには批判されるものが先づなければならないが、ここではそれはアメリカ教育の正統と考えられるところのものである。何が正統かは論者の立場によってきまるものであるが、私はそれを Dewey を頂上にいただく教育理論と、その上に咲いたアメリカ公教育体系であると前提して論を進めることにしたい。アメリカの経験主義的教育主流は日本においても戦前から新教育としてとらえられていたのであるが、この新教育なるものへの批判はアメリカに於て第二次世界大戦前にすでに始まっていたのである。戦時中から戦後にかけて経験主義教育の側にも保守的方向への転換がおこりはじめ、NEA が赤色教員の教壇追放を決議したのは1949年であったし、あるジャーナリストがアメリカの高校生の基本知識は全然なっていないときめつけたのは1944年であった。戦前夙に Dewey 自身自分の教育説の誤解を是正していたし、Counts や Brameld が pragmatism の変種として collectivism や reconstructionism を構想したのは1930年代であった。Roosevelt 政権が大恐慌克服のため New Deal 政策を打ち出し、建国以来の個人主義的自由主義の限界を超え、遂には後に McCarthy 一派をして democracy を communism と混同せしむる錯覚を生ぜしむるほどの資本主義の修正をなしたとき、Dewey 哲学に於ても社会統制の強調がみられたし、アメリカの青年に社会連帯の精神を形成する目的で社会科教育に於て必修制のコア・カリキュラム論が活発になるに至ったのであった。こうした事情は戦後しばらくは私たちに知られなかったが、アメリカのひとやものとの接触が拡大されるにつれ明らかになり、アメリカの教育事情が決して単純なものではないことが判ってきた。占領管理としての教育政策に於ても、学者グループで構成された教育使節団の理想主義的方向から、現実政治的方向への転換がみられ出したのも、時の GHQ の軍人側からの弾圧政策の故とのみ割り切れないものがあり、むしろ冷静な現実的思考による転換という方が妥当であろう。最近のアメリカの教育雑誌論調の中に、日本及びドイツにおける失敗ということばがしばしば見受けられることも注意していいことだろう。

では教育の本質につき経験主義に対立する哲学からの反対批判は何だったか。1925年頃迄は Dewey の教育哲学は教育の旧套的な形式への、徹底した批判の故に多くの人の支持を得てまづは安泰であり、反対されることは少なかったが、1930年頃になると強い反対がおこってきた。

Dewey 反対の主な趣旨は Dewey 哲学は余りに個人主義的、相対主義的であり、古代ギリシャの *sophist* の如きものであるというのである。故に Dewey への反対は *sophist* への反対に似たものであった。Dewey は因襲的な教育実践に対し猛烈に反撃を加えたからそれだけ教育の事態は不安感におとしいれられたのであった。そこで保守派はもっと安定したものを求めようとした。かくて Dewey 反対の第一線に登場してくるのが Robert M. Hutchins (1899-)、Morimer J. Adler (1902-) である。彼等が反経験主義論争を開始するのは一は大学総長として、一は同大学法学部助教授としてシカゴ大学在職中であるが、二人とも今はシカゴ大学とは関係がなくなっているとはいえ、かつては Dewey の実験学校の第一歩がふみ出されたシカゴ大学に於て Dewey への猛烈な攻撃がなされたのは興味ある事である。Hutchins はまづ進歩的教育のもつ人間中心の自然主義的性格を攻撃する。しかし彼は決して自然主義そのものに反対したのでなく、自然主義の浪漫主義的反知的性格に反対したのである。むしろ彼は自然法にもとづいた教育の自然哲学には好意をもち、自然の *uniformity* を観察することによって教育は安定化せられ得ると主張する。*uniformity* は単なる個物の出来事であるところのものから、事物の構成に本質的なものを区別することによってアリストテレス的に決定されるのである。特殊なもののみならず普遍的なものも教育に於ては重要なのである。アリストテレス哲学の影響は Adler に於ても明瞭であって、Adler はアリストテレスと同じく教育を徳における生得的能力の習熟化として定義したのみならず、彼の普遍的なるものへの信頼は、教育の目的はあらゆる時、あらゆる所に於て凡ての人に同一であるべきだと主張せしむるに至ったのである。

更にカトリックの立場から Dewey 哲学に反撃がなされた。カトリック教徒はアリストテレスが Dewey の反対者として出されたのには賛成したが、Hutchins や Adler の態度には不満であった。彼等は Dewey の道具主義や実験主義の自然主義に対して不満だったことは云うまでもないが、不満は Hutchins 等の自然主義に対してももたれたのであった。彼等は聖トマスのように教育理論は超自然的な秩序に基かなければならないものと考えた。が教育実践に於ては自然の秩序に従う要あることは彼等もみとめるのである。ただ教育説を自然にのみもとづかせることに反対するのである。

他方 *new realism* の見地からも Dewey 哲学への批判が企図された。その代表は Fred C. S. Br ed (1876-) である。この新実在主義はヘルバルトよりも科学的ではあるが、*learn ing mind* からはなれて実在の独立の性質を固執する点でヘルバルトと同じ立場に立った。この *rea list* を強調することによって Dewey に於て確実とみなされた主観的个人主義の変化性の代りに何か安定したものを教育の中にもちこもうとした。しかしこうした点以外では Br ed は Dewey と同じく自然主義的である。

Dewey へのもひとつの反対派は William C. Bagley (1874-1946) であるが、この系統は *essentialist* と呼ばれるところの一群の人々である。彼等は *th etric al true in exper ence* を強調することによって教育の目的及び方法を安定化しようとした。個人差に余りに多くの注意

を払いすぎて教育的精力を浪費することを恐れて、彼等は凡ての人に共通な或いは必須なもの (common or essential to all) を強調した。しかし何が必要不可欠かは形而上学的又は神学的に決定せられるのではなくして社会の遺産の自然主義的分析によって決定せられるとするのである。

上記の中、後のふたつは Dewey 哲学に対して批判的性格は余り強くないが、Hutchins, Adler, Jacques Maritain となると経験主義への批判的性格はそのはげしさをますのである。故にこの三人につきも少し考察してみよう。

Hutchins は進歩派の経験主義的些末主義と職業主義とはげしく反撥する。彼の考察の対象は主として高等教育であるが、このことは彼の見解を教育一般にひろげることをさまたげるものではない。彼においては教育の最も重要な段階は成人における自己完成の教育の段階である。凡てはそれへの準備である。方向は上から決定する。高等教育の方向は同時に初等中等教育の方向を決定する。Hutchins によれば高等教育の目的は wisdom と goodness である。このふたつは人生の終極目標である。凡ての人間活動の根柢におけると同じく、教育の基底には形而上学が存在しているのである。そのカリキュラムに於て青年に文化遺産を伝授しないことは罪悪である。経験主義的教育観のために今日のアメリカ青年は、彼等がその一部でありその中に生活しなければならぬところの知的伝統を、偶然に又きれぎれにしか知りうるにすぎないのである。今日の大学の卒業生は植民地時代よりは多くの information をもってはいるが、それを理解していることは少ないのである。大学は効果の少ない商業学校か又は社交場にしかすぎなくなっている。とりとめもない断片のつぎ合せ、がらくたの事実の蒐集に経験主義の皮相な解釈はおちいり易いものであることは Hutchins ならずとも誰でも云いたいことである。

他のものよりもより重要なものはないということ、ものごとの秩序はあり得ないということ、知性の王国には秩序はあり得ないということ、などを主張することほど重大な誤りはない。又中心的なものもなければ周辺のものもなく、基礎的なものもなければ表面的なものもないということも誤りである。経験的立場にあっては全体的なものに結合する何物もないから研究のコースは断片的になる。善悪を判断する基準がないから、些末、平凡、職業主義などが生ずることになる。personality とか character とか、偉大な教師とかについて語られる以外は方法や技術などにおいてつまらぬ事柄がカリキュラムの中にもりこまれるのが経験主義の落ちである。

Hutchins にとっては所詮経験主義は些末主義にすぎないのである。更に彼の愛着は強而上学にと向う。雑多を統一するものは形而上学である。形而上学によって教育者は教育に対してなしうところのものを決定しなければならない。学生は又形而上学によって彼等の道徳的知的精神生活の基礎づけをうるのである。この形而上学の二重的な役割は特に高等教育において重要である。結論として形而上学によって教育の目的は知慧と善であるということが出来るのである。この目的に接近させない研究は凡そ無意味である。学生は形而上学によって普遍的なるものの合理的見解を回復することが出来る。普遍的なるものを通して心をはなれることが教育の窮極の目標である。

それは時と所とを問わず凡ての人にとって同一である。このことは絶対的にして普遍的な原理である。絶対的というのは時と所との偶然的環境に相対的でないという意味に於てであり、普遍的というのは単なる偶然的な変化のあらゆるものから抽象されたものと本質的なものに関与しているという意味に於てである。同様に又教育の手段一般も時と所とを超えて凡ての人にとって同一である。

形而上学的見地より教育と社会の改善との関連を考えるならば如何だろうか。Hutchins は特に大学にありては学生に社会的意識と社会的良心を發展させることが必要であるという。社会及びその改善について語らんとすれば、われわれは社会を構成している人間について 考察しなければならない。更に社会の不変性と歴史性を考えなければならない。又社会の目的、その達成方法、各人の成功失敗の度合などをためさなければならない。ここで良き社会とその歴史につき研究しなければならない。このことは社会の改善は何であったかを知ることと関連する。社会改善を偏見なく行わんとすれば、人間がつくり出した諸制度の性質、■的、歴史を理解しなければならない。社会改善の探究は永遠の探究である。社会が存在する限り人は常にそれを改善せんとするものである。人類の理想と経験は永遠の探究に向い得るように次代者の手に渡されねばならない。学生が社会的責任の感覚をもち、義務に従った行動をするように彼等を導くためには歴史と哲学の教育が必要である。又これを理解するに必要な訓練がほどこされねばならない。学生をして社会の改革者たらしめんには人類の政治的知慧を彼等に理解せしめねばならない。政治的知慧なくんば社会問題を理解することも出来ないし、社会制度を批判することも出来ないのである。凡て社会改良の如き実践の問題につき考える場合にはわれわれはそれに就ての事実を知らなければならない。しかしこの基準は事実適用された場合、直接に又は絶対に間違いなく正しい答をつくり出し得るような、数学的公式又は奇蹟的自動的新案ではあり得ないのである。実際的な世界は偶然的な単なる事物の世界であって数学的な総合ではないのである。社会的批判及び社会的行動の基準はそれが単なる情緒的なもの以外であるとすれば、それは哲学的歴史的研究又はその中で率直に考える習慣からつくり出されるものでなければならないのである。

真の教育は社会的意識及び社会的良心の発達を助長する教育である。しかもそれは社会についての知識にもとづいてみられたものでもなければならない。しかしてそれは事実にもとづく客観的な知識でなければならない。唯現象なものにふれるだけでは社会を理解することは出来ない。教育という仕事は合理的な動物である人間をますます完全に合理的にすることである。それは客観的な普遍的な真理を知ることによって可能である。懐疑主義、現在主義、科学主義、反叡知主義などは教育に関してのみならず、社会についても絶望にわれわれを導くものである。客観的な過去につらなる普遍的なものこそ信頼せられねばならないとするのが Hutchins の信念である。こうした見方に対し教育学者たちはこれを門外漢的な私見とみなし、その方法論的無知を罵り、蒙昧主義と嘲けるのであるが、公平にみてアメリカの教育は少なくとも中等教育又はそれ以上の次元においては経験主義を超えて動こうとしているのではないだろうか。

Hutchins, Adler, Jacques Maritain の三人が代表する perennialists の教育哲学がアメリカにおける経験主義哲学への批判主流である。Hutchins と Adler はカトリック系でない合理的ヒューマニストであるが、Maritain は純粹の新トマス主義者であり、カトリック系の哲学者である。従って Hutchins, Adler と Maritain は超自然的なものについての見解を若干異にする。合理的ヒューマニストはアリストテレスに従って良き生活とは理性と調和したものであるとし、新トマス主義者は人間の運命を本質的に精神的なものとして解する。これはトマス・アキナスの宗教と神学とにもとづくものであって、彼等からみればアリストテレスは異教徒である。しかし Maritain は合理主義的ヒューマニズムにも強い同情をよせるのである。

Adler によれば人間はその本質が理性である合理的動物である。凡ての人間は理性をもつことによって人間である。理性は人間独自のものである。真善美は理性の活動によって凡ての人間に知られるものであって、それは凡ての人に同一のものである。凡ての人の理性は同一である。理性や真善美の対象は従って凡ての人に同様であるべきである。従って普遍的な、真善美の基準というものがありうるのである。Adler は人間の合理的能力を強調するが故に合理的人間主義者である。同じ理由でアリストテレスは合理的人間主義者であった。聖トマスはアリストテレス哲学を完成したということを信ずる限りに於て Adler も亦新トマス主義者である。もとより彼は徹底した新トマス主義者ではない。神学の首位は承認しつつも彼は神学や人間の運命については余り論じない。Hutchins も合理的ヒューマニストであるが、新トマス主義への歩み寄りも Adler の場合の如く明らかではない。彼は専ら大学教育の目的を理性の開発ということにおいてきた。彼の教育改革の目標は理性の野望を追求することが大学の独得の義務であるということを確認することであった。理性は青年になってから流れ出て開花するものであるという信念は合理的ヒューマニストの共通の考え方であるから、彼等の考え方はおのづと高等教育に重点がおかれるようになる。しかも下部基礎教育の不充分のために青年の知性がのばされていないとして彼等は今日のアメリカの公教育に不満をもつのである。彼等の哲学が批判的性格が強い所以である。この批判は一般市民の側からも出され、アメリカの学問水準を上げるには高等学校の水準をあげることがまづ必要とさげばれているようである。

Maritain の教育哲学に於て新トマス主義は最高の代表者を見出しうるのである。合理的ヒューマニスト特有の、理性の生活への共感をもって、Maritain は彼の合理主義を神学に、或いは彼の人間主義をカトリック主義に役立たせたのであった。彼の哲学はアリストテレスの考え方をカトリック的に成就したものである。彼の教育論は彼が1943年 Yale 大学のテリー講義でなしたものをまとめた *Education at the Crossroads* に示されているが、彼によれば教育の目的は人間に善き意志、訓練された判断力、精神的な感受性を準備することである。そして近代教育即ち実験的進歩的教育はこれらの目的を忘れていているというのである。また彼は今日の教育の欠点として、1. 目的の欠如又は無視、2. 教育目的についての誤った又は不完全な理解、3. プラグマチズムの誤謬、4. 教育の規準と規則を社会的条件付けからのみ引き出すことの誤り、5. intellec-

tualism の誤り, 6. voluntarism の誤り, 7. 凡てのことが学ばれ得ると考えることの誤り, の7点をあげている。熟考と自己完成(その中で人間の生は流れ進む)はプラグマチズムではとらへられないとし、人間の考えを環境の現実的な刺戟と状況への反応の道具として定義すること、即ち動物的な知識と反応の言葉で定義することは誤りであるという。近代教育は人間主観を批判しよく考察することにより非常に進歩したが、教えらるべき客体とその優位が忘れられたとき、又手段の崇拜が主観の心理学的崇拜に終るときにのみ誤謬ははじまるというのである。intellectualism については、教育の主知主義には従来ふたつの方向があるとし、ひとつは弁証的又は修辭的技能における教育の最高の業績を求めんとするものであり、古典教育、特に市民社会の教育が特権階級の特権であった時代はこの実例である。もうひとつは普遍的価値を否定し知性の經驗的作業的機能を強調せんとする立場で、この場合は教育の最高の業績を科学的技術的専門化の中に求めんとするものである。いづれも人間を一方的に取り扱うとするものであり、特に分業専門化は行きすぎると民主主義の否定になる恐れなしとしないという。voluntarism は意志の力を尊重する立場で主知主義への反動として Schopenhauer 以来盛になったものであり人間性の内面的秩序の否定に立ち、理性よりも意志を優位におき、非合理性を強調するものであるとする。意志の優位は権威を力と同一視し、知性を歪曲弱化する恐があるという。そして知識を完全に授け、意志を十分に鍛練することは学校教育のみのなしうることではないと Maritain は考えるのである。彼が第七の欠点として挙げた点を少しく敷衍すれば、人間の生活にとって直観と愛ほど重要なものはないのであるが、このふたつは所詮訓練や学習によって可能となる底の事柄ではないのである。更に教育の領域についてもパラドックスが考えられる。例えば、家庭、学校、国家、教会などは人間の教育に重要な役割を演ずる場所であるが、同時にこれらは人間を歪曲する領域でもある。人間活動の全領域、日々の仕事や苦痛、友情や愛情、社会の風習、芸術の靈感、宗教的祭儀、などは教育そのものよりも教育の業績に重大な役割をもつものである。ベルグソンのいう英雄のよび声や聖者や殉教者などもこれ亦人類にとって絶大な教育的価値をもつものである。かく教育外のものが人間の教育に重大な影響をもっている。学校教育は人間教育の一部にしかすぎないものである。教育は死ぬまでつづく。学校教育の小宇宙へ人間形成の全過程をいれることは誤りである。学校教育それ自身は部分的な仕事にすぎない。この仕事は知識と知性にかかわるものである。教授の王国は真理の王国である。学校又は大学における支配的影響力は真理と知的現実のそれではなければならない。そこでは何よりも真理が与えられなければならないのである。子供は証拠の価値に応じて判断する能力はまだもっていない。彼等の無記な心は無装備の素手のものである。彼等は教師を信じて教えこまれねばならぬものである。学校及び大学が青年達の欲望や意志や愛に影響し、青年の傾向的な力動性を統御するのは知性と真理の手段を通してである。道徳教育と雖も知識と教授によってなされねばならない。しかもそれは意志に正しさを与えることによってでなくして実践理性に正しさを解明し与えることによってである。学校教育の主な義務は意志を形成し直接に青年の道徳的価値を發展させることでなくして、理性を啓蒙し強化する

ことである。知識と思考力の発達によって第二次的に意志に影響が及ぼされるのである。意志や性格形成への直接的作用に関しては学校や大学の教育の教育領域に依存するのである。学校や大学教育は知識や知性に集中することによって意志や性格への間接的な作用に関して基礎的にして必要な準備をするのみである。これらは意志や直接的な道徳訓練に集中するのではない。われわれは特に思弁的実践的理性の発達と公正とを見失わないようにしなければならないのである。学校教育は知識と知性の威厳と業績とから構成されているそれ自体の世界をもっているのである。叡知的知識こそ窮極の目標である。この Maritain の学校観を経験主義者は冷笑するのであるが、そう簡単に扱えるものかどうか。もっと真剣な学問論争がなされるべきだろう。経験主義者たちが数行で片付けるほど事態は簡単なものではない。

合理的人間主義と新トマス主義の前提の中で主なもの人間性の定義である。両者とも人間を肉体と情熱に従属するものとするが、人間は理性をもっているから自己を自由にし得る。真善美を知る理性を解放するのが教育であるとすれば、かかる教育が行はれる社会に於てはすべての人は一致する筈である。かかる社会に於ては誤りはすみやかに取りけされねばならない。理性的人間は充分な感情を統制することによって相対主義、詭弁、皮肉、懐疑主義、科学偏重主義などから自由であるべきである。過去三世紀間にわたる西欧文化の思考に対する科学の効果は perennialist にとっては疑わしいものとされているのである。機械文明的な工作知や技術知の中に真の叡知は見失われ、真の人間性は喪失されているのである。いはば相対の中に絶対が見失われているのである。また変化の中に不変が消失しているのである。相対主義には存在論的と認識論的とのふたつが考えられるが、存在論的相対主義は人間はどこでも同様であるということをも否定するものである。またそれは人間は理性能力をもつことによって人間以外の動物から全然ちがった種であるということも否定する。人間は動物から進化したものであり、さらに進化するものであることを主張する。宇宙万物は凡て連続的なものであり、種は進化するものである。理性の能力を実体化する代りに存在論的相対主義は、人間は例えば身体の使用、言語の駆使、計算、大脳皮質の働き、その他の特殊な生理的・心理的・社会的なものの使用などの身体的資性によって問題を解決することが出来るというのである。更に文化人類学が人間の態度や風俗習慣というものは相対的なものであることを例証して相対主義に示唆を与えた。原始人は信念も個人によって異なるものであり、基礎的な文化の相違も亦存在するというのも文化人類学の指摘するところである。かく存在論的相対主義は文化人類学や進化論的生物学に支えられるものである。従って科学主義を否定するものにとってはかかる立場に満足するものでないこと勿論である。

合理主義的ヒューマニストやトマス主義者にとってもひとつの否定的立場は実験心理学の立場である。実験主義的心理学は人間の学習についての知識をねずみや猿を手づるとして研究してきた。実験心理学にとっては人間とねずみとは生物学的にも心理学的にも連続しているのである。実験心理学の当時のふたつの立場が彼等の立場に対立する。一は個人差の研究であり、他は問題解決学習説である。個人心理学即ち個人差の研究は進化論的生物学と連続体をなし、従って人間

の知性は犬以下のものから Einstein 級の人以上のものにわたる。その連続は非常に長いから人間の本质というようなことは個人差ほどに気づかれない。故に教室の教師にとっては人間の本质などはどうでもいいことになる。合理的ヒューマニストや新トマス主義者は共通の一群の drive とか未分化の反応とかいうもの以外に人間は共通の何ももたないとする心理学者の説には賛同しない。driveに還元すること、問題解決、試行錯誤などは perennialists のいう理性と同じものではない。理性生活は本能的な衝動力とは異った生活である。合理的人間主義や新トマス主義は進化論的生物学や文化人類学や心理学の事実攻撃を加える場合、実験的な例証を用いないのである。彼等の論証は ad hominem である。コントは実証主義を偏見と迷信を容赦しない心の状態であるとしたが、実証主義は自由人の世界のコントの幻想であった。コントの科学はプロメテウスの科学であった。が Hutchins や Maritain と同じく Adler は実証主義を幻想の乏しい人間のもつ、がさつな反観知的な外観をもったシムボルたらしめて了ったのである。彼等にとって実証主義とは主観的なものであり、真理をほろぼすものであり、虚無主義的なものであり、認識論的相対主義である。実証主義者にとっては真善美は存在しないのであり、彼等は感覚的な経験に依存するものである故に、常に誤りを免がれない。実証主義は唯我論に運命づけられたものであり、利己的な断定である。科学、物理学、文化人類学、実験心理学は凡て相対主義や実証主義の原因となる。科学は末端と現象のみを知るにすぎないが、哲学は普遍絶対的なものを認識する故に、科学は哲学より低次のものとされるのである。この哲学的見地に立って合理的ヒューマニストや新トマス主義者は経験論を攻撃する。従って経験主義的進歩教育の結果もくだらぬものに見えるのである。之に対し経験主義からは科学的な構えをもっていないとして攻撃のしかえしがなされるのであるが、たしかにこれはこれら perennialists のアキレス腱である。が彼等は自然科学では律しまれない次元のものを強調し、人間文化の発展にとってはその次元こそ重要なものであることを主張するにすぎないから、彼等を科学に無知ときめつけることは出来ないであろう。又一見すると彼等の立場には倫理学や社会科学には無関心に思われる点があるようである。

Hutchins 等にとっては理性は諸価値間の判断弁別には何のかかわりももたないのである。最高の理性は社会的道徳的価値からはなれたものであり、かかる理性を与えるところが大学院である。大学院の学生は知識の抽象的合理的内容に没頭する知識選良とでもいうべきものである。大学院の課題は理性的なものであり、社会的道徳的価値に関することは College の課題とされるのである。これは新トマス主義一般の考え方でもある。社会的道徳的なものよりは理性的なものが優位に立つのである。この二元的立場は職業的なものと理性的なものとの二元論にもなる。社会も労働階級と知識階級に分れるのである。この二元論は Adler により更に発展せしめられる。Hutchins が理性と社会的知性との間にひく哲学のカーテンの結論は社会学者から痛烈に非難されるものであるが、Adler は社会学者に反対する。彼によれば社会学者は相対主義者であり、実証主義者でもあり、また科学の盲信者である。そして彼等は普遍的に結合する規範的な判断を提供する基本的な原理の知識に欠如するものとして Adler は非難するのである。Adler

にあっては正しいものは理性によって承認されたものとして正しいのである。人間の情報知、観察、推論、実際の判断は正しいものの創造には何のかかわりもない故に、これらは第二次的たるにすぎない。正しいものは凡ての人にとって時と処とを問わず正しいのである。それは凡ての人間が真善美を示現する理性をそなえているが故にである。そこでは学習とは発見であって、発明ではないのである。しかもそれは精神の能力の形式陶治によって可能となる。Adler に於ては能力心理学が弁護されるのである。こうした考え方から Hutchins や Adler の立場では前述の如く初等教育は関心外におかれ、高等教育の段階の、理性の成熟した年齢グループの問題がとり上げられることになり、現在のアメリカの中等教育や高等教育へのはげしい批判となるのである。初等教育向きの教育方法の、中等高等教育えのおしつけの感を与えた新教育のゆきすぎを是正する効果はたしかにあるといえよう。

以上私はむしろ教育哲学論争とでもいう方がいいことを長くのべてきたが、これは経験主義教育批判のひとつの有力な基本原理がそこに見出されるからである。さらにもひとりの学者の見解をここに追加紹介したい。それは Educational Forum の1955年5月号にのせられた Lloyd P. Williams (Academic dean of Muskingum College) の Educational Illusion and Social Reality にある発想であるが、大抵の大学の教師のもっている共通な見解であるかに私には思われるのである。

彼によればアメリカ教育には多くの錯覚があるというのである。先づ第一は方法的錯覚である。アメリカの大学の教育学部のカリキュラムから判断すると方法論が教師訓練の中心と考えられている。如何にもものごとがなされるかということを考えることは重要なことであるが、余り方法論に法外な強調がなされていないか。既成の専門学科との関連は最少限にして、教授の方法やその関連領域へ教師が根拠づけられるならば、教師は正しく訓練されているのだと信ずることは錯覚にすぎない。ここには幸か不幸か組織化された知識の代置物は全然ないのである。組織化された知識群の体系的な理解なしに、形式的な教育というものには有り得ないのである。教育に直接に関連づけられた基本的カテゴリーは、教育哲学、教育史、教育社会学、教育心理学などであるが、凡ての方法の原理はこれらの基本形式から生ずる。故にこの根本をきわめずに方法、カリキュラム、教授技術に没頭するのは本末転倒とも云うべきである。学校教育がゲーム以上のものであり、教師という非生産的な大人、非実践的な人間を仕事に従事させておく無害な方法以上のものであることを考えるならば、方法論的偏向を強調しないことは上記の如き基礎コースを研究するための時間と刺激とを提供するために必要なことである。教育学部が有能にして優秀な学生をひきつけることが出来ないのは、すぐれた学生に研究の知的に活発な計画を提供することが出来ないからである。この指摘は私達にとっても他山の石とすべきことである。後でものべるが教育学部についてはアメリカに於て私達の想像以上に批判があることは非常に興味あることである。わが国に於ては所謂師範臭として教員養成諸学校が批判されていたことは戦前夙に珍らしからぬことであった。

つぎに考えられる錯覚は教科錯覚 (the subject matter illusion) である。教育学部の前衛たちは教師の基本任務は教科を教えるということより他のことをなすことであると主張する。そしてこの考え方は民主生活、生活適応、社会適応の見出しのもとに強調されるのである。しかもそれは教育の第一目的を構成するものであるとされるのであるが、これは危険な錯覚である。昔も今も学校の原理は知的機能と形式的な教科とを克服することである。ここで学校の程度の高低は問題でない。これ以外の目的は学校以外の制度でなされねばならないのである。教科錯覚は一は大衆教育 (mass education) に対するいろいろな企図の要求不満から、一は教師が世界一般の複雑性や非合理性を理解することの失敗から生ずるものである。研究のために選択された教科、その学習の進歩の割合、それが処理されるいろいろな方法は生徒たちの興味によって最もよく決定せられるものであるという信念はこの錯覚の著しき実例の一である。若い天才達の小集団が対象ならこれでもよかるうが、生活の複雑、自由の微妙な性質、文明の微妙なバランス、爆発的な世界において慎重なコースを歩む必要性など凡て自由人が知らねばならぬことは、偶然の興味にまかざるべかりに内容が多く、広いものであるということを示唆する。それはわれわれが知るを要することを決定する諸条件の必然性である。自由な人間は決定をするための鋭い知識なくして存在するものではない。また地理的にも社会学的にも心理学的にも経済学的にも政治的にも私達が知らねばならない範囲は非常に広い故に、不斷の努力によって得られた正確にして高度に体系化された知識のみがそれをみだし得るのである。

第三に考えられるのは専門職錯覚 (pofessional illusion) である。教師は自己を知的専門職と考えがちである。教職は果して知的専門職か。profession といわれるには次の4つの特徴が必要である。第一は知的道具の使用、第二は職場の内外いづれにもおける自由、第三は金を儲けようとの欲望からよりも、奉仕のセンスから動機づけられること、第四は高度に専門化された機能の遂行などである。この中、第一、第三、第四は教師はある程度充すが、第二の規準は殆んど充し得ないものである。現実的に考えれば、且又教師の仕事の学問的水準を考慮の外におけば、教師は単に使用人にすぎず、従って使用人たるが故に解雇ということも有り得るのである。アメリカにおける教育の現実的悲劇は教師は自由でないという事実の中にある。がこの専門職神話 (professional myth) が教師のもっている劣等感情の補償作用たることは考えられうることであるが、profession critics がアメリカにあるということは充分私達の銘記していいことであろう。profession は教師の身分保証のためのものでなく、教師の実力に関する問題である。

第四に考えられることは中立の錯覚 (neutrality illusion) である。科学及び政治的民主主義時代の出現以来、識者は教師は宗教、経済、公共政策などの処理など論争問題の処理に於て中立の立場に立つべきことを主張する。自然科学の精神や、近代誕生以来の長年にわたる経済的、宗教的、政治的論争の論理的嫌悪は学者をして中立的態度をとるに至らしむる。が人 (教師や教師の教師をふくめて) は好むと好まざるとに不拘、世界の中立的観察者たるほどに自由ではない。人は世界の一部である。しかも不可分離的に世界に結びつけられているのである。彼はあら

ゆる主要な社会的科学的発達によって不可避免的に影響せられるものである。何らかのよりどころがなければ、彼自身おし流されるほかない。従って中立主義は錯覚であり、象牙の塔の概念の変形物である。この中立錯覚は教師の間にもひろまっいて、社会経済的政治的現実の事実を知るところをさまたげている。中立などに逃避せずに世界の複雑さに当面したら、教師の相互援助も可能になるし、教師の勇氣も出ることだろうし、又教師の間に力動的な集団意識をつくることも出来るであろうという。

この中立錯覚についての Williams の発想はアメリカ人として当然社会主義的世界観に対しては反対のものであるというまでもない。日本に於ては保守派からは反共性の保証として中立が要求され、進歩派からは保守攻勢の防波堤として中立が要求されるのであるが、アメリカに於て以上の如く *neutrality illusion* が主張されていることは面白いことである。

第五は民主錯覚 (*democratic illusion*) である。民主的の名の下に指示や講義が否定され、何よりも生徒の要求が尊重される。果して講義は無意味のものだろうか。講義は洞察や事実の資料を提供する手段として有益なものである。今日では知識は非常に複雑なものになっているから、天才以外には体系的な教授法に知識を獲得することは不可能である。学校における形式的な手続は生徒の要望にあうように修飾されねばならないと主張することは組織化された知識の性質を不注意にも軽視することである。成熟者と未成熟者との間の価値的垂直構造を私達は見落してはならない。文明や社会は重要さにおいて生徒の要求にまさるものである。生徒自力で真に必要なものは何かを知りうるのは極く少数のすぐれた才分をもった生徒にすぎないのである。デモクラシーという、把握し難い言葉の十分な意味や含蓄を軽率にふりまわすことはよくない。Dewey ですら民主主義の経済的意味を十分に理解することは出来なかったのである。財の生産と分配に関連して民主主義を理解することは難しいものである。社会は複雑な場である。社会の現実に対して高度の現実的な注意を教育は向ける必要がある。自由の意味にしてももっと深く考うべきではないだろうか。

以上ざっと Williams の論文の一部を辿ったのであるが、私の指摘したいのは、民主主義的ということの誤用につきアメリカ人の反省がみられることである。これは経験主義教育の無理解によると、おごりかな判断をすべきではあるまい。アメリカでは素直にこれらの批判は受けいられているようである。変化の哲学といわれる *pragmatism* に立つ教育学者が数十年に渡ってひとつの立場を固執するとすればそれ自体変化の哲学の立場を否定するものですらあろう。Dewey 自身つとに自分の哲学の重流者達が無政府的な個人主義にはしるのに警告し、『学校と社会』において社会統制を強調している旨をつげたのであるが、今日に至ってなお *pragmatism critic* がアメリカの教育批判の基調となっている状況自体はたしかに問題になりうることであろう。

一■の現実の教育制度や教育体系が、その国の現実の政治や経済や社会の諸状況と相即しないものとなったとき、教育への批判が生じ、やがてそれは教育改革の運動となり、それが理念化されて新しい教育思想となって運動を合理化し、教育の政治 (*politics of education*) に媒介され

京都大学教育学部紀要Ⅶ

て教育政策となり、公認されて教育制度となり、教育施策に具現されてその国の公教育体系となって大衆に教育奉仕するに至る。アメリカにおける経験主義教育の発生もかくして生じたものであった。出来上った教育制度体系が固くなりかけると更に新しい教育批判運動が生じ、高次のものへと教育は動いてゆくようになる。これが教育の力学であるが、いまやアメリカでも新しい次元の教育への動きが出はじめているようである。以上それにつき pragmatism 批判を通して考察してきた。もとより私は上にあげた論争をのみアメリカ教育批判の凡てとするものではない。アメリカの教育、いな世界の凡ての教育を批判する動機となるものは或いは政治かも知れないし、経済かも知れない。戦後のアメリカの教育にまづ大きな衝撃を与えたのは McCarthyism であった。即ち右翼の批判であった。これについては本紀要第一号39頁—56頁において論じたことがあるからそれを参照されたい。

次ぎの衝撃は Sputnik impact ともいうべきものである。これまたアメリカの教育界、広くいってアメリカ全体に大きい影響を与えた。それが教育批判としてどういう風にあらわれたかを次節で論じてみたい。

Ⅲ

ここでまづはじめに考えられるのは Hyman Rickover による教育批判である。私は1959年の秋から1960年の夏にかけて、シカゴのさる米人医師家族とふとしたことで知り合いになったが、その夫人が私にすすめてくれたものに、ある医学雑誌にのっていた Rickover の Education and Freedom の digestがあったが、読後これはアメリカの少数意見ではないのかと問うたとき、その答は一般市民の間ではむしろ多数意見だとのことであった。その医師家族は中流市民の典型的なものであり、宗教はカトリックであったが、生活もつつましく、主人の方はシカゴの黒人街の病院にもひとつの office をもっている humanist でもあった。子供が6人あったが、しつけは行きとどいていたようである。いはばアメリカ生活の良識を代表する家庭とうけとれたが、そうした家庭の主婦から Rickover をすすめられたのは私にとって最も印象深いものである。Rickover は原子力潜水艦ノーチラス号の生みの親である提督として有名な人である。彼の講演集が『Education and Freedom』という名称で1960年に paper back 本で出ているから詳しくはこの書について知られたい。「教育は国防の第一線である——強化せよ。」というのが彼の catch phrase である。アメリカ海軍部内で彼は原子力中心主義なので大艦巨砲主義の大提督連からは煙たがられ、昇任の時期になると常に首の座に上ったそうであるが、その都度ヒットをはなって昇任し、今では vice admiral である。軍人の教育意見といっても日本などにみかけられた神がかりなものでなく、ソ連教育の長所もみとめる合理主義的教育観をもつひとである。彼の考え方は要するにアメリカの学校は西欧文明における形式教育 (formal education) の伝統的な課題である国民の文化的遺産の伝達、明晰論理でもってひとりでものを考えるように若いものの知性を厳格に訓練することによる生活への準備などをするとところであるというのであ

る。今日のアメリカの教育は dynamic なまた競争的な20世紀の国家にとっては不適當な教育体系となつて了っており、現在の教育制度では創造的専門家を適所に配置出来ないような非能率の教育になっているというのである。自分達の学校は自分達が今日もっている最大の文化停滞 (cultural lag) であると極言するのである。これはアメリカ海軍省の原子潜水艦専門委員会の長として関係者たちと仕事する間に、能力あるものは大抵外国人であり、アメリカ人で能力あるものの多くは欧の大学で研究したものであるということを知り、アメリカの教育について反省を加えたものであるが、これはたしかにアメリカ教育の痛いところをついたもののように私は考える。彼は余り才能に卓越しているので、所謂 team man 又は system man という型の人間でない故に、海軍省上層部や産業界からは好かれていないようである。が、非常な、驚異すべき勤勉家で、毎日朝8時から夕6時まで一週間6日間働くといわれている。6時後は研究所に立ち寄り、深夜まで技師達と語り合うほどである。だからアメリカ人の嫌う egghead 型人間であり、しかも猶太人である。1900年にロシア領ポーランドに生れ、1904年家族とともに渡米したのであるが、父の職業は洋服屋で Chicago に定住した貧しい家庭であった。生米ユーモアに乏しく、家に金がなかったから Annapolis に行ったのであるが、1918-1922年頃は Annapolis は反ユダヤ的であり、彼は532人中、107番の成績で兵学校を卒業、Columbia 大学で Master の学位をとり、大学院で国際法を研究していた Ruth D. Master と知り1931年に結婚した。息子一人あり、Robert といい、現在 Yale 大学の学生である。Rickover は社交の嫌な勤勉家であり、puritan である。例の核実験のとき、アメリカ学界のレベルの低さに怒り、その原因の主なひとつを教育の低さに見たのであった。そして Dewey 説に猛烈に反対した。Dewey が子供を生活に順応させるのを教育の目的とみるのに対し、Rickover は学校は芸術、文学、科学に於て知性 (mind) を訓練することのみに使われるべきであるとした。市民性、集団生活、徒弟養成中心の職業教育などは学校外の所で学ばるべきものであると考えた。学校における不適當な教科の強調は不幸を招くのみであり、優秀の国家的基準が high school のために設定さるべきで、しかもこの基準は職業的な教師や教育学者によってよりも、すぐれた他の学者グループによって定めらるべきであると Rickover は考えるのである。秀才教育を強調し、子供にとって農場で夏期3ヶ月間働くことが必要であった古い農業時代につくられた学校年度 (school year) は今日では改善してもっと長くすべきだと云うのが彼の主張である。このことは従来私達の気づかなかつたことであるが、アメリカ教育の考察に当り見落してはならないことではないかと思う。Rickover の学校教育批判に対し教育学者グループは勿論激怒したのであるが、Rickover 反対者はこうした怒れる教育学者の外に、海軍省幹部、原子力委員会幹部、産業人、実業家達である。しかし Rickover はこの反対に毫も屈せず、すぐれた政治技術を發揮して国会人を操った。故に国会人の信任は頗る厚いのである。又注目されねばならないことは仕事の共同者に対してはその control が巧みであつて、彼等からの信任も非常に厚いことである。彼は決して仕事の共同者を ranking しない。責任と権限を大はばに部下に委譲するのである。そして又面倒もみ、思いや

りも深いのである。すぐれた行政手腕家とでも云うべきなのだろう。知性、勇氣、強い意志、太い神経、逞しい精力などが彼の長所である。

彼の教育発想は Hutchins に通ずるものがあるが、Hutchins が最近、過去35年間に於ける教育の最も目立つ変化は知的、道徳的变化であるとし、public relation を優位におくから教育の道徳的退化は起るものであると批判し、public relation の背後の力が金への欲求にあり、最も富んだ大学さえも金を外部にもとめる傾向があるのはアメリカ高等教育の墮落であると論じているのは甚だ興味あることである。研究資金を国内や国外の資本にあふぐ傾向にあるこのごろの日本の大学もこの点大に考うべきであり、自分の影を金にかえた男の如き運命にならざれば幸というべきであろう。日本でも資本攻勢の前に academic freedom はくづれ去ってゆくのではないだろうか。これが杞憂でなければ幸である。

次にやや教育批判としてまとまった、批判的理論家である Myron Lieberman が The Future of Public Education 1960 に展開した意見を迎ってみたい。この書の副題は An Unorthodox Diagnosis and Some Startling Proposal For Reform である。彼は現在 Director of Basic Research for the Educational Research Council of Greater Cleveland であり、St. Paul の高校、イリノイ大学、オクラホマ大学、Yeshiva 大学で教えた経験あり、教育雑誌にも寄稿し、現在 Nation 誌の教育顧問をしている人である。別に Education as a Profession なる著作もある。彼の主張は、アメリカの公教育はそれがなし得、又なし得べきものよりはるかに非能率的であるとして、アメリカ公教育を卒直に批判するとともに、教育哲学、内容、方法論上の出来事とその重要さに於て過大評価されているともいうのである。彼によれば、アメリカは今社会制度及び profession としての教育の凡ての重要な面を根本的に変えるだろうような革命の入口に立っているのであり、将来の教育は今日よりは変わったものになるといわれる。今日の学校体系の枠組を構成している要因を提供した時代はすでに過去のもので、それは急速に今日のアメリカより消え失せつつあり、今後新しくなされるべき革新は過去に於て知られていたものとは全く異なるものである。彼は次の五点よりアメリカ教育を批判する。

1. 今日のアメリカ教育はアメリカ人、特に教職者が考えるよりはるかに非能率的である。重要なことはそれがなし得又なすべきものを下廻って非能率的だということである。
2. 公教育の非能率性の最も重要な原因はその時代錯誤的、逆機能的 (dysfunctional) な力構造 (power structure) にある。
3. 大抵の今日の論争はある種の教育政策の是非に関するものであって、政策がつくられる power structure に関するものではないから、それは教育の根本問題としては的はずれなものである。
4. 根本的な教育改革は教師自身の手によってなされねばならない。故に教師の組織につき、その計画、指導者、政治論戦、戦術、戦略などの研究が必要となる。
5. 教育の問題解決のために民衆に訴えることは今日の段階では益よりも害が多いものであり、締りのない民衆に訴えることは無益であり、教育に於ける公衆の役割の具体的理解こそ必要である。また重要な教育の事は一体何かにつき明白な定義をすることが教師に不可能なことが問題である。

この Lieberman の批判には私達としても十分に耳を傾けるべきものがある。殊に第五の批判点はアメリカだけの問題ではないだろう。更に彼はアメリカ教育の内容は空疎になりつつあり、本来の目的を失っていると指摘する。教育の目的は知的訓練？社会適応？アメリカに於ては社会適応を強調しすぎて知的訓練の歴史的に正しい課題を軽視してはいないか。これは彼ならずとも教育に関心をもつもの凡てが、今日の教育の低調さに対してもつ疑義である。アメリカの教育は教育の凡庸化に向っているとの批判はアメリカにおける教育批判の基本線である。Arthur E. Bestor の *The Restoration of Learning*, Robert M. Hutchins の *The Conflict in Education*, John Keats の *Schools without Scholars*, Albert Lynd の *Quackery in the Public Schools*, Rickover の *Education and Freedom*, Mortimer B. Smith の *The Diminished Mind* など、それぞれ立場は異なるが、いずれもアメリカの今日の教育の無内容をすどくついている。1955年前後からこうした傾向が出ていることは注目すべきことである。この攻撃に対し、教育方法の無理解、教育学の知識の貧困を挙げて反論するだけでは問題は解決しまい。Lieberman は Rickover 等とは異なり、professionalism の立場に立ち、教育批判は門外漢のなすべきことではなくて、教育者自身でなすべきものというのである。彼によれば批判は物事を全面的に否定することではない。「批判はひとつの連続体の一方の端にあるものであり、それに対しその他方の端には公立学校は全体的にみて良い仕事をしていると主張する人達が居るものである。公教育の一切が悪いということを云う人がいないのと同じように、教育的な一切は完全であるということを主張する人も亦いないものである。が多くの人は公教育の目標、内容、方法、管理などに徹底的な変化を加える必要はないというのであるが、こうした人達は公教育の支持者であり、弁護者である」(*The Future of Public Education* p. 11) と彼ののべ、批判者が支持者かの区別は公教育それ自体の承認又は拒否にあるのでなく、教育の現状のある面についての拒否か否かにあるという。支持者グループは公教育にもっと金を必要とするという以外は全体として現状維持的であり、コナントはこのグループに属する人であり、公教育は批判者がいふほど悪くもないし、又弁護者がいふほど良くもないとする立場もまた考えられるが、これは Lieberman によれば中間者である。彼自らはアメリカの学校は非能率的で当然の義務を果していないし、自分達の教育投資の返しが余りにも低く、今日の現状は教育改良が可能とかどうとかという生易しいものでないとする点で、批判者グループに属するといっている。彼のいう非能率 (ineffectiveness) というのは、「公立学校は批判的思考、良き市民性、社会的能力、創造的技能を発展させていないということである」(前書13頁参照)。彼が想定する教育の目的は批判的思考、能率的 communication、創造的技能、社会的市民的職業的能力などの発展である。特に批判的思考を発展させるために公立学校のカリキュラムの中へ論理的科学的方法の研究が導入されねばならないのである。又世界史コースを第10学年に於て与えるのは時間の浪費である。この学年では世界史よりも論理的科学的方法の研究の方が批判的知性には役立つのである(前同書17頁以下参照)。

更に私達にとって興味深いのは、教育行政を論じているところである（前同書72頁以下参照）。Lieberman は教育の地方統制（local control）を否定するのである。次の数十年間の教育問題は教育の地方統制の衰亡ということである。教育の地方統制はすでにその歴史的役割を終了し、死体化して今や検屍の段階を経て速やかに葬るべきときであると極論する。その理由は、1. 社会の可動性と相互依存は地方が独自の教育体制をもつことを無意味とする。2. 国家存続の問題は今や地方の veto をみとめない教育政策や教育計画を必要とする。3. 地方統制は事実上民主社会の理想と一致しなくなりつつある。4. 地方統制は現在の公教育を特長づけている、たんだ地方根性（dull parochialism）、やせこけた全体主義（attenuated totalitarianism）の主要原因である。この指摘は甚だ真をうがったものである。このことは日本についても云えるのではないかと私は考える。更に彼は教育財政の問題も国家的規模の方を向いているというが、もとよりこれは federal control を意味するのではなく、federal aid の線に滲うものである。

アメリカでは親達、P. T. A, 市民協議会、在郷軍人会、など個人又は集団が学校又は教師に圧力をかけているのであるが、これらの勢力は教育の地方当局（州当局もふくめて）の力ではくいとめることが出来ず、全米的な立場に力をおきかえねば防止し得ない程に強力なのである。故に全米的な教職組織をつくって local control に代えうる集中組織の必要がある。Lieberman は NEA と教員組合とを合体して巨大な professional organisation の形成を主張するのである。「教育の集権体系が適当な専門家と共に、カリキュラムの内容を決定する権限をもつならば、それは現在の体系の大改革となるだろう」（前同書 p. 72-p. 73）というのである。集権形態で専門的統制を行うということは、凡ての professional control が national な level でなされるべきをいうのではない。問題によっては state level や local level でなされるものもあるし、又個々の教師の特権とみなされるものによってなされることもありうることはいうを俟たない。決定作用をもつ州や地方や個人の選択自由（option）の範囲は、先づはじめに、より一層包括的な level でなされるべきことを Lieberman は主張するのである。教育の local control, federal control, academic freedom というような言葉は古くさい言葉であるとすらいう。集中形態における公教育の統合は彼にありては教職組織の発展によってなされねばならないのである。教育における教職の自律の樹立が重要なのであるが、現在では教師の組織が貧困だから集中化は却って危険を伴うと注意することも忘れられてはいない。

また Lieberman は、良き教師の共通性格は、子供と共働したいという欲求にあると普通信ぜられているが、最も重要なことは、彼が教える教科についての知識と、それへの興味であり、教職は教科領域の周りにつくらべきであるというのである。がこれ亦私達においてもよく反省すべきことである。彼の立場は政治的なものでなく、知識の領域に profession の核をおこうとするのである。教職の権威は知識の権威に成立するのである。彼は又 Conant の高校調査を、教育委員会の優位をみとめすぎる調査であり、professional autonomy についての考慮に欠けると批判している。又 Conant は教育委員会は教職事項をも control しようとの見解に立ち、

教育委員会の local control を過大評価しているとも指摘する。公選教育委員会制度についても効果は少ないとし、知事、州会議員、国会議員、学長等の教育的見解の方が地方教育委員会の見解よりもより重要であると前同書の229頁にのべていること一言ここに付け加えておきたい。1960年にこうした傾向の書物が出されるということの中に、アメリカの教育状況にひとつの大きい変化があらわれようとしていることを、たとえそれがまだ意見や理念の段階にすぎないにしても、充分注意しなければならない。教育制度批判が具体的に結実するにはまだまだ時間を要することではあろうが、国際状況の急激な変化はやがてアメリカにもナショナリズムの新波をまきおこすのではなかろうか。戦後比較教育学研究の声がアメリカに高まり出したのも、教育を国家単位で考えはじめ出した傾向のあらわれでもあると思う。Lieberman の local control の限界の指摘も national な scale でものごとを考えるひとつの傾向のあらわれであるといえよう。NEA 自体教師をまもるひとつの全米的教職組織なのである。localism を、越えがたいアメリカの壁と考えることは誤りであろう。文化の伝統も西欧文化にその源泉を見出そうとしていることも亦注目すべきことである。摩天楼はもはやアメリカ文化の symbol ではないのである。自由の女神ももともとフランスの発案である。共産主義圏との対決は自国を西方諸国の一環として強く意識させているのである。西方文化の古典類の殆んど凡ての英訳が paper back 本で書店をうめっている風景は最近のアメリカの文化の動向を示すものといえるだろう。無論私は教育学部の教科書専売の書店のことを云っているのではない。かの国の一般識者の動向をいっているのである。もっとも Hegel のハイライト集とか、portable Nietzsche とかの新書本があることはアメリカ文化の旧弊を示すものともいえようが、見方を変えればこうした便宜な形で古典の普及をはかっていることは文化の大衆化への努力を語るものともいうことが出来るのである。

IV

つづいてジャーナリズムにあらわれた教育批判はどうか。私はここでアメリカの有力な週刊誌 Life が1958年の3月24日号から4月21日号にかけてなしたアメリカ公教育批判を迎ってみたい。もとよりこの批判は破壊的なものではない。終りの方になると好意的、建設的な批判に変ってきているが、前半の方では痛烈な批判をしている。Life が教育問題を取り上げるに至ったのはスプートニクの成功によって、アメリカがソ連にやられたという衝撃によるものようであるが、1950年以来アメリカ人の特性でもあった「うぬぼれ」からの意識的脱出がみられることは注目すべき事であろう。

まず Life の1958年3月24日号は教育の危機と題して特輯をしているのであるが、所論が Alexei Kutzkov というモスコウの高校生と、Stephan Lepekas というシカゴの高校生とを比較対照して進められている。が、真面目対不真面目の対照でソ米教育の比較をしている。筆者によればアメリカ教育には次の六つの特異点があるとされる。即ち、1. 子供の数が学校教育規模を上廻る傾向にあり、すしづめ学級現象が起ろうとしている、2. 教師の給料が低いこと、3. 凡ての子

供に対して凡ての事を与えようとする教師の熱心さの結果、選択コース制度の故に、学校は手に負えないものになっており、教師の負担過重をもたらしている、4. 前途有望の青年は多いのに、彼等を進歩させる手段は非常に少ない、賢明な生徒の指導を犠牲にしてまで頭の悪い子供の世話をやきすぎるから、秀才達は凡庸化しつつある、5. 学校が教えるべき内容につき一般的な一致がない、唯子供をいかに適応させるか、何を教えるかにつき、くだらぬ論争がくり返されて過去25年間時間が浪費されてきた、6. おどろくべきほど教育の基準が低い、とされるのである。アメリカの週刊誌に於てかかる批判がなされていることは私達にとってもささやかながらひとつの衝撃を与えるものである。

この号に参考論として Harper's 誌にのった小説家 Sloan Wilson なるひとの、“It's Time to Close our Carnival” なる一文をあげているが、それによれば、今日アメリカの高校では基礎的科目を研究することが非常に少なく、代数より進んだ数学をとるものは12.5%、物理学をとるもの25%、外国語を勉強しているもの15%以下であるという。ソ連人で英語を勉強するものが1000万人もあるのに、ロシア語を勉強するアメリカ人は8000人位しかないということも批判されている。因みにアメリカ公立高校教育に欠陥のあることは Conant もみとめるところであるが、アメリカ教育の貧困につきその原因はいろいろと追求されている。一部の批評家はそれは教師の責任であるとし、教師の知性の低いことを指摘するのである。他のひとは、生徒がなまけるからだとも云う。これらの批評によれば、生徒たちはひまが多すぎて訓練が不足し、ぜいたくの誘惑に負け、性的交際が過度になっているという。第三のグループは親の責任だとする。Alabama 大学の Dean である Harry D. Bonham がこの意見の代表者であり、教師の知性の低さについては Northeastern 大学の学長をしたことのある Lester Vander Werf などがするどく批判している。こうした傾向はたしかに公教育に対する一般市民の世論を示したものといえるだろう。

さらに Life はアメリカの子供の知識は欧やソ連に劣るとし、50年前のアメリカの教育はすべて欧の教育の copy であり、grammar school 以上に行けるのは富裕階級の子供だけであったが、今日では事情一変し、凡て平等であり、知性の低いものも身体に欠陥のあるものも、学校に行けるようになり、教育方法なども発達し、集団心理学的操作によって子供の全性 (total personality) を発達させようとする教育学的信条が新教育の catch phrase となったのであったが、その結果はどうであったか、それは明らかに失敗であったと指摘、その理由につき次の如く云う。教育学者や心理学者の云うような教育を実施するには尨大な金があるので、アメリカでは他国よりも多く教育に投資した。故に多くの子供達をひとりひとり注意して教育するのに十分な金はおもはや出せない実状になっているので、普通の生徒 (the average students) を教育することに重点をおき、すぐれた子供は等閑視されることになった。新教育の中心はコロンビア大学の教育学部であり、新教育なるものを無批判的に強調宣伝した。そして教育学者たちが得意になるのと逆に、親達は幻滅の悲哀を感じるに至った。知識教育は軽視され、子供らは不勉強にな

池田：教育批判の問題

り、目先のことのみを追うようになった。ソ連や欧では子供らはアメリカと異って知性的に勉強することに動機づけられて学校に入ってくるが、アメリカでは真面目に勉強しようと思って学校に入ってくると、*queer duck* の役割を演じなければならなくなるのである。アメリカの生徒らが真面目な教師に教はるとしても、知識や勤勉を嫌うふらふら生徒と争わねばならないのである。高校に入ると、選択科目とその選定に迷い、結局、難しいもの（物理、数学、外国語）を避けて易いものを選ぶようになる。例えば結婚、コーラス、広告術などのコースを選ぶのである。学校によれば安全運転、酒害などを学習することを強制するところもあるし、タイプやダンスのコースを設けているところもある。以上のコースを教えて悪いという理由はないが、適当な化学教育の施設をつくる金がないからとて、これをやらずに安全運転などのコースをつくるというやり方がいけないのである。凡てのもののために凡てのことをしようとして結局何もよいことをやっていないという非難が今日アメリカの学校に向ってアメリカ人自らによってなされているのである。更に、学校は娯楽場化しつつあり、凡庸者を甘やかし、たのしませる場所に墮落しているとも酷評する。かかる欠陥を是正するのに古い19世紀にかえることは無意味であるが、先輩がいただいた、偉大なる夢への情熱は再び燃えさしめなければならないのである。学問、勤勉、善行への尊敬が必要であり、そのためにはわれわれ自身をも強く訓練しなければならないのであり、知識者を *egghead* などとあざけるのはよくないことである。宇宙船やミサイルは家庭で独学した人だけではつukれないのである。それは高度に訓練された科学者たちのチームによってなされるもので、その科学者の大抵は公立学校でまづ教育を始めるのである。軍事競争の成果も学校教育に依存する。軍備反対論者といえども、その説が理想的に実現されるには学校教育に依存することが多いのである。そこで、“It's time to close the carnival and go to work” と結論して学校教育に対し *Life* は警告しているのである。ここでこの批判が的に当たっているか、いないかと論ずる前に私達は、恐れることなく堂々と学校教育や教育学者や教師を批判していることを注目しなければならない。もし我が国で所謂新教育を批判したらどうなるか。進歩的陣営から保守反動と悪罵せられるだけのことである。日本には逆マッカーシズムが横行していると皮肉られる所以であるが、教育の進歩か反動かは所謂新教育の方式を固守するか否かにあるのでなく、実際に学校で何がなされているかによって定まるのである。教壇の上で教師が何をしているか、問題は凡てここから始められなければならぬ。感傷主義や営利的左翼主義こそ保守反動以外の何もでもないことを人は知るべきではなかろうか。

つぎに3月31日号は教育学者を鋭く批判しているが、教育の重要問題として教育学者達ののらぐた知識をほり出して学問の真の本性を再発見することを指摘している。即ち進歩的教育学者の過去40年間に残されたがらくたを清算することの必要を強調するのである。これは単に *Dewey* を非米主義者呼ばはりすることだけでは解決しないのである。*Dewey* の亜流者は神、徳、文化理念というようなものは価値なきものとみなし、その代りに生活の順応というような考えを持ちこんできた。教育とは条件づけという過程を通して、個人をして社会に於ける個人の機能的役割

を実現せしむることであると Dewey は云うが、こんな考え方がいけないと批判するのである。こうした Dewey 批判の詳細は John Keats の Schools Without Scholars についてみられたい。

条件づけを教育そのものとみる Dewey はラマ教の本山的権威をもって自分達の体系を科学と呼び、その教義を崇拝したのであった。規律はなくなり、集団説得 (group persuasion) というあいまいな形式のものがふえ、teen-ager にとっては group の是認と非認とが問題なのであって、多数が一致すればみなそれについてゆくのである。かかる group pressure の盲目的形成は自由民主主義の戯画化であると Life はいう。かくて high school の生徒は grammar school の生徒たちが一世代前に知って居た事すら知っていないといわれる。また教師は project 法などで生徒の好奇心を満足はさせたが、じっとこらえて知的に問題解決にあたるということもなくして了ったのであった。また経験主義のもつ現在主義は歴史的感覚の喪失ともなる。学校の模範国連総会でパキスタンの代表のような着物をきせるよりは、十字軍の歴史を調べる方が U. N. や NATO の中にふくまれる問題の理解に役立つと Life は新教育を皮肉っているが、我が国でも特に実験学校とよばれているようなところではこれに類した茶番劇が演ぜられたものである。あっさり Dewey 主義者はあやまればいいのにまだややこしい公式表現で自己弁護をしているとさらに Life は指摘するのである。

ミシガン州 Holland にある The Holland Christian High School が最近 North Central Association of Colleges and Secondary Schools によって基準合格の認定をされなかった事件があるが、これはこの高校が academic な基準を shop や cooking のコースのために低下されることを拒否したからである。ここでは家庭科のコースを、家庭でやれるという親達の要求もあり、廃止したのであった。NEA は再三この高校に家庭科コースを存置するよう勧告したが、きかれなかったのでその報復手段として上記の手段を協会にとらしめたのである。また NEA は経験主義教育を批判したからといって、Life や News-week をとっている学校を調査していやがらせをしたというが、McCarthyism に苦しめられた過去を思いこうした策をとったかどうか知らぬが、NEA が一種のポス的圧力団体化していることは見落してはならないことであろう。Holland の高校のような例は氷山の一角にすぎないことを私達は知るべきである。教師の給与を改めたり、必要な学校をたてたり、科学コースを増設したりすることによってだけではどうにもならない段階にアメリカ公教育は来ているのではなからうか。Life は教育学部の廃止、又は一般教養学部へ教育学部の従属、或はカリキュラムの内容向上を主張しているほどである。Dewey の方法でも価値あるものは残しているが、アメリカ教育は何をおいても、その背景に伝統と目的をもった学問体系をもって個人を教育するためのものであるという事実を忘れて、技術や集団適応への一偏倒になることは許されないことである。アメリカ人はアメリカ文明を救うに役立つような知的な訓練を持たねばならないと Life は警告するのである。今やソ連に於てもフルツォフ提案による教育と生活との結びつけの強化は学力低下をもたらし、自己批判されつつ

池田：教育批判の問題

あるといわれるのである。学力低下を云々するとそれは保守反動の挑発行為だというような反対批判はそれ自体幼稚さを示すものであるが、こうした幼稚は後進文化の国々の指導者にありがちなことで、アメリカやソ連の教師や教育学者はこうした後進文化人でないことは勿論である。

さらにこの号は *An Underdog Profession imperils the Schools* という大見出しをかかげているが、アメリカ公教育の危機の中で教授の弱さ (the weakness in teaching) が最も重大なものひとつだとされる。教師は過労働、低俸給であり、世間からも見捨てられていると論ぜられ、又かなりの教師が能力未熟であると指摘される。教師不足もみられ、全米で不足数227000に上り特に科学と数学の教師が不足しており、科学の教師たるべく教育をうけた者の40%が産業界に出て了うといわれる。かくアメリカに於て教師の状態は貧困なのであるが、免許状制度に教職条件を複雑にしているものがあることがまた能力あるものを教壇に立てないようにさせているとの声も一部にきかれるのである。日本に於ても事情は同じであるが、教師の貧困を如何にして解決するか、これは教育批判の重要なテーマであるとともに、教育政治学、又は教育経済学とでも称すべき新しい教育科学の領域のものが解明に当るべきことでもあろう。が自由主義経済のもとでは特に科学の領域などにおいて、利の少ない教壇などには立ちたがらないものがあるても止むを得ぬことであることも事実である。

Life の4月7日号の主題は *The Waste of Fine Minds* で現在のアメリカの学校における秀才教育の貧困を論じている。現在のアメリカの公立学校は *gifted children* 向きでなく、秀才は *the most retarded group* であるとされ、その取扱いが全然なっていないと Life は論ずるのである。秀才も放任せられて遅進児になることさえあるという。また彼等は学校で孤立生活する結果になっているし、学校は遅進児に力を尽しすぎではないかと指摘される。秀才を特別扱いにすることは反民主的だとする考えは誤りであり、民主的過程を通すエリートを選出もありうるわけである。私達の国ではおきざりにされているのはひとり秀才に限らず、一般多数の *average level* のものも亦今日の教育において置きざりにされているのではないか。アメリカの例を思うにつけ、アメリカの悪いところも長所としておくりこまれた敗戦国日本に於ては Life 誌のする教育批判はそのまま日本にもあてはまるものだろうと思う。アメリカ公教育のむしろ擁護者である Conant も高校の調査報告において秀才教育の必要性をといっていることを想えば、民主主義の名において秀才教育を否定するのは、寸足らずの見解であろう。実際すでにアメリカで5%位の高校は優秀生徒のために特別学費をもって新しい実験的試みをしているのである。

4月14日号でははじめに第1号の反響につき読者の投稿をかかげている。賛否両論をほぼ同数かかげているのはいかにもアメリカ的である。「書いたものが壁にはられているが、不幸にもわれわれはそれを読むことの出来ない世代者を養育しているのである」、「アメリカのかんでふくめるような (spoon-fed) 教育についての凡ての批判は正しい方向へ一歩ふみだしたものである」、「比較されているソ連の生徒は平均以上のものであり、アメリカのそれは平均のものであるから比較することは無理である」、「教育の危機なる論文はアメリカの生徒の性格やその中にふくまれ

京都大学教育学部紀要Ⅶ

ている中等学校の名前を傷けるものである」, 「ロシア人はわれわれよりもより多い教育的叡知をましている」などという意見である。教育学者の側からは感情的な反発がなされている。『素人のくせに教育がわかるか』といった調子のものである。Lifeの批判はその理論をperennialismに求め、現実の教育の非効果的な諸面、即ち外国語、数学、自然科学などにおける学問的基準の低さについては勇敢に率直に反省しており、他国人の私達にも充分うなづけるものである。

実際はこのように教育学者でない人の教育批判にむしろきくべきものが多いのである。本号のテーマは、Tryout for Good Ideasで、建設的立場のものである。科学と数学の教育に於ては反省がみられつつあり、いい考えが出はじめているとLifeはのべるのである。科学に興味をもつ学生生徒が世人の関心の焦点となりつつあるし、そうした学生の数は1958年は前年より5万人ふえて30万以上になっていると報じている。MITですぐれた科学者達が高校の教師たちと物理学の教育について協議をするという事態もおこっている。科学者は従来の物理学教科書はその内容に於て時代おくれであり、実際的应用が多すぎて負担過重であるとのべている。こうした検討は他の諸領域についてもなされているであろうし、ソ連との競争意識においてますますacademicな教育は高校以上のlevelでは急ピッチに進められてゆくことであろうと思われる。初等教育levelに於ても知識教育が重視され出していることは、「中等学校における諸コースをこなせるために必要な、体系的知識や基礎の固い習慣や技能を、大抵の子供たちに与えていない初等教育状況に根本的改革を加える必要を、教育界の指導者たちに、一般新聞や教育新聞が呼びかける傾向はますます増しつつある」とソ連の学者が『ソビエト教育』(1959年6月号英訳版65頁参照)にのべていることから充分察せられるのである。知識教育に対して妙なcomplexをもってするのは私達日本人だけではなからうか。大衆が知識を武器として持ってこそ真の進歩はあるのだろうに、学校教育における知識の重要性を強調すれば直ちに古くさいときめつける日本の教育界の現状は少なくとも正気とはいえないであろう。知識教育の蔑視が過去において日本を神がかりの狂気に導き、現在においては国民総白痴化へとかり立てているのである。過去において全然知識教育が正当にとり上げられたことがないのに、過去の日本の教育は知識教育偏重であったなどと他愛ないことを一部の教育批評家たちはいうが淋しい限りである。

4月21日号にもそのはじめに読者の読後感が投稿されている。賛否両論あるのは前号と同じであるが、最も組織的な反対者はNEAの分節組織の一であるthe National Association of Secondary School Principalsであり遂にLifeの購読調査をはじめの始末である。この号の特輯テーマはFamily Zest for Learningで教育の危機克服策として家庭の責任を強調している。主筆論文はPainful crisis, the long hard cureと題されるものであり、教育は継続的な家庭の責任なることを強調し、家庭は財政的なこと、学校施設のことなどのみ興味をもつでなく、親が、学習に導かれる好奇心を活発にすることによって、子供が観察し、読み、熟考することを激励されねばならぬときに今やなっていると論ずる。即ち子供たちが学校で勉強していることに親が積極的に興味をもちつづけねばならないというのである。こうしたことをこれまでア

池田：教育批判の問題

アメリカ人は軽視してきたし、また子供の性格形成を教師にのみまかしすぎてきた。教育学者が何といおうと学校は the whole child を教育することは出来ないのである。これこそわれわれ親達の責任である。が Life は決してソ連に対して悲観的立場に立つのではなく、われわれは今日少なくとも30年はソ連よりも進んでいるといい、西欧よりは20年、他の国よりは50年進んでいるというのである。この辺はまだまだアメリカ人独得のうぬぼれから脱し切っていないともいえるが、アメリカ人を激励するためにはかく言はざるを得ぬのであろう。

未来の諸決定は計算機ではなし得られないものであり、逆にそれらは個々の市民による、より一層精密な学習を要求しているのであるとし、この新しい学習における国民的努力は、あらゆる学校において、また家庭に於て始められねばならないのであると主筆は強調している。特輯テーマは8人の子供をもった家庭のことが書かれており、親は若いものの知性をかきたてる家庭の雰囲気や学校を補充しなければならないのであり、家庭を子供の教育の場所たらしむる努力が必要であり、必要な時には罰も与えられるべきであり、知的なものの愛を育てることに中心がおかれ、essentials が強調されるのである。この論旨は正しいものであり、これは日本に於ても大に強調すべきであろう。親達は自分の子供のことにつき教師に全権を委任していいものではない。子供たちのために大に学習権を主張すべきであろう。単なる受験勉強のためでなく、基礎学習充実のための私塾が大流行していることは公教育批判の日本的表現であるとすらいえよう。またアメリカに於てもそうであるが、カトリック系の学校への入学者がふえる傾向にあることも亦公立学校教育への批判のひとつのあらわれともいえるのではなかろうか。進歩的文化人として新教育の進歩性を擁護する人達の中に、自分の子供を公立学校にいらたがらない傾向がある由であるが、近頃奇妙な話である。公立学校の教師諸賢も鋭く自分を分析批判する勇氣と知性をもって然るべきだろう。

以上 Life にあらわれたアメリカ公教育批判をあらかた私見をまじえつつ説明してきたのであるが、私は何も Life の主張を全面的に支持する義理をもつものでもないし、またアメリカ公教育体系の近代的進歩性を決して否定するものでもない。が basic education や academic standard に関して現状のままでいいかどうかにつき、Sputnik-impact 以来ジャーナリズムが真剣にとり上げていることは私達としても充分検討していいことである。特に高校教育の在り方につき辛辣な批判がなされ、それが一般市民間に多大の共鳴を得ていることは私達にとっても関心なきを得ないことである。そして又今日のアメリカ教育が社会的要請に耐え得られなくなりつつあるということも Life の critics より知らるるところである。もとより前にもふれた如く1929年頃の大恐慌以来 pragmatism 教育の内部にも修正がなされていることは云うまでもない。例えば Counts などは30年代の敗をふきまくった全体主義の機能の強さをみてとって、collectivism の線を出しているし、Brameld の reconstructionism なども一種の空想社会主義的性格をもっている。これは学校を社会の前衛とすら解し、学校は未来のための大胆な文化企画の発展に於て社会を指導するものであると考えられ、学校は社会機構が破れる度毎に修繕の

ためにつくられる一種の靴修繕所であるとされ、教育過程は、説得の共同社会（a community of persuasion）が社会の再建のために展開される集団過程と同一のものであるというのである。しかし学校と社会の関係についてのこの説は部分を全体よりも大ならしむるものであり、社会が衰退する場合、衰退する社会の分節である学校自体亦衰退する制度の一部であることを無視して、学校が中心となって社会を再建しようとはかない力をするものであり、結局学校は自己の理想に到達しようとして社会からはなれて了うことになる。これは何も Brameld の教育哲学のみの欠陥ではない。教育が理想主義的指導意識が強ければ強いほどおちいることである。progressive とは恰も抽象社会への前進であるかのようである。がこれらはいづれも Dewey 哲学の変種にすぎないことは前に述べた。Dewey 哲学の修飾でなしに、現実のアメリカ合衆国のおかれた国際的地位や、複雑な社会の機構に関連づけて現在の公教育体系にするどくメスをつこんだジャーナリズムの勇氣はほめたたえられていい。人口60万余といはれる教員王国に学者やジャーナリズムが奉仕する気持はわからぬでもないが、日本の文化人達もベン市場にのみ気をとられずに、真実のためにもつと立ち上っていいのではないだろうか。単純な右翼的 hysteria だけにまかすべく余りにも重大な問題を今日の日本の教育状況ははらんでいるのではなからうか。数年来アメリカで Sovetskaya Pedagogika の英訳版が出版されているが、日本でもこの有名な教育誌が日本語版で出されていい筈である。そしてソ連の教育につき幾分でも真剣に考えられる機縁が与えられるならば、革新をめざす進歩的教育にももっとまともな内容が盛られうることだろう。

知的内容の貧困の指摘批判のほか、もうひとつアメリカのジャーナリズムの関心をひいている問題に、暴力教室などにみられる teen ager の荒みがある。これについては1958年に或る練達の雑誌記者が仮面教師となってニューヨーク市のブルックリン地区のある中学校に入りこみ、得た経験にもとづいて暴露的ルポルターージュを発表し sensation をまきおこしたが、これが単行本にまとめられ An Undercover Teacher という名で1960年のはじめに出版されているから詳しくはこの書につきみてほしいが、要はその記者が教師に生徒が暴力をふるった事件の聞き込みから、その実体をたしかめるべく、学校長や教育長に当たったのであるが、どこの国にも見られる当局者の秘密主義から業をにやした記者が、英語の教師となってある暴力中学の教壇に立ち、暴力の実態をつかんで世に訴えたわけである。記者は簡単に教壇に立つことを教育委員会から許され、規定によりコロンビア大学教育学部で短期教職科目講習を受講するのであるが、このことにつき彼は面白いことをのべている。それは教育学部でやっていることは、下層社会の overcrowded な学校に赴任して行く教師たちには全然役に立たないというのである。生徒指導の問題にしても、視聴覚教材なんかを使ってやっていることは、一人の非行生徒が出たら全校の職員が全力を上げてその指導に当りうるような小規模の学校にしか通じないことであるという。成人の心理というコースを興味をもって聴講したが、結局成人は子供らの心理を理解しなければならぬというだけのことで、ものの役に立つべくもなかったし、又視聴覚教材にしても古いものであったといっている。それに最もいけないことは教育行政そのものが弛緩していることであると指

摘する。その証として教育委員会は自分が仮面の教師として半年在職中、一回も自分の身上調査をしなかったことを挙げているが、これは実態をついた批判といえよう。この記事が一般の人気に投じた反面、教育行政当局から非常にうらまれたらしいこと云うまでもない。しかしこうした下層の青年指導の問題はこれまでの教育科学では手に負えないものであることを私達は理解しなければならないし、教育学部のやっていることは教育科学の限界を示すものともいえるであろう。教育科学は如何にして自己の限界を超えうかは教育批判の当然答えねばならぬことである。この段階に教育批判がその位置を高めると、まづ教育批判は教育そのものの可能と限界を発見し、さらに所期の目的に応えるためにそうした可能の範囲と限界の拡大発展を考えざるを得ないことになる。ジャーナリズムの教育批判はこうした企図へひとつの示唆を与えてくれるものである。Herbart の時代は教育科学は倫理学と心理学とに成立したが、今日ではこのふたつの学名だけではその補助科学を十分に言いあらわせるものでなく、社会学、経済学、政治学などの諸見地から考察を加えねばならないことは云うを俟たない。教育の社会学的考察という意味での教育社会学は今日すでに成立しているが、教育の経済学的考察を意味する教育経済学、同じく教育の政治学的考察を意味する教育政治学も今日では成立してもいい頃である。以上いづれの場合にもその出発と目標決定において多角的比較分析が必要なるは云うまでもない。

日本に於て数年前読売新聞社会部の記者諸氏の執筆にかかる「日本の新学期」なる小冊子が刊行されたことがあるが、私はこれを最もまともな教育批判のはしりとなりうる書であると思う。教育批判は弁解ではない。ジャーナリズムの教育批判は弁解の立場から解放されている点がいいのである。アメリカの Life や Newsweek のように日本でも本格的な教育批判を勇気をもって開始すべきだと私は考える。アメリカの極右的批判の中には前にものべた如く、自由競争の個人企業経営中心の商業資本主義時代の自由主義による、大企業中心の産業独占資本主義へのうらみごとにもとづくものが多いのであるが、日本の進歩的教育批判の中にもこうした前世紀的な自由主義の支配するものがあるように私は考える。「ソビエト教育」の日本語版の毎月連続出版を私のぞむ所以のものは、社会主義体制下での個人の役割を考えるに当り、極めて示唆多きものを発見し得て、日本の進歩的教育批判を、後向きな不平でない、前向きの、社会主義的日本社会の組織構成のための教育批判に変え得るだろうからである。教育批判は既成の教育専門家の特権擁護のためにあるのではない。高次の教育体系構成のための一過程としても教育批判は成立存在するのである。

アメリカで今日おこっている教育批判は20世紀後半の教育即ち大衆教育に知性を加えることに向うための現状批判である。Rickover はその成功の例をソ連に見た。彼は欧と比較して自国の教育の知性面の貧困を見た。ソ連の10年制学校は凡ての生徒に科学の教室及び実験室授業を1353時間与えるが、アメリカの高校の多くはすこしも科学を教えない、高校の卒業生をみてもその3分の1だけが科学を勉強しているにすぎず、それも受けた最高授業時間は756時間である……とは Rickover のぐちであるが、この種の実例は反経験主義的教育批判の中に、数多くあげられて

いる。「ソビエト教育」をみてもアメリカ教育を論ずるところでは、その知識教育の軽視をとりあげている。そして又自分達の生産教育は pragmatism のものではないことを強調しているのである。pragmatism を町人哲学と軽視するのは Debo lin 以来の伝統である。戦前日本の哲学界に於ては pragmatism は決して主流ではなかった。戦後は、その思想敗戦の理由のひとつをドイツ理想主義哲学依存におき、その反動として pragmatism は大流行を見、恰もそれは絶対無謬のものであるかの如くすらなつた。従つて Dewey 批判が海の彼方のことであっても、わがことの如く hysterical に Dewey を擁護されるのである。しかしそれほど Dewey は偉大な哲学者だろうか。Dewey 無謬説に立つて今日アメリカに生じている種々の教育批判を過小評価するのは些か安易に過ぎるであろう。

共産主義の立場からする批判は否定的批判でむしろ教育批判の枠からはづれるものであるが、日本の場合、アメリカ方式の教育体制に対して日本共産党のなす批判には面白いものがあるように私は思う。1961年9月17日のアカハタに今日の日本の大学生を、「現在の学生は、戦後のアメリカ文化、アメリカ的生活様式の思想的影響をつよくうけている。……高校時代すでに相当根づよい個人主義の人生観をうえつけられている。プラグマチズム、ブルジョア合理主義の影響は大学での学問、生活の面だけでなく党内にもちこまれてくる。ぬき難い指導者意識、ゴーマンさは一部の学生党員に極端にあらわれているが、全体的にみてもマルクス・レーニン主義の古典を学び、党の諸決定を学び、労働者階級と実践に学ぶ態度が弱い。党の諸文献よりは党外の「経済評論」や「中央公論」などを好んでよみ、そこからきたダイジェスト的知識をものしり顔にふりまわす傾向がつよい」と評しているが、戦後の新教育の効果の弱点をよくあらわしていると思う。共産党すらもがこのように鋭く批判しているのに敗戦後とられた一連の教育体系につき何か修正を加えようとすれば、進歩派から保守反動とののしられるのは奇妙なことであり、一度出来上つた権威への追従主義は我が国に於ては知識者からも抜きがたいものになっているようである。理論的にも時評的にも手きびしい教育批判がもっとなされるべきではないだろうか。

V

教育批判の確立は既存の教育秩序を更により新たに発展せしめるのにも絶対必要なことである。また社会の進展と相即しなくなつた教育体系を解消し、高次の新しい教育次元へと進みゆくために批判の武器は行使せしめらるべきことも云うまでもない。Dewey にしてからが旧教育に対する攻撃批判から出発したものであった。実に批判なきところに発展はないのである。これまで私は教育批判のいくつかの在り方をアメリカの例にさぐってきたが、イギリスの植民地として不快な桎梏の中に出発したアメリカであつてみれば、すでにその教育の自己主張において、余りにも古き教育への反発批判から出発したのであり、Dewey 哲学自体が感情的なまでの批判的性格をもつものであった。その Dewey 亦自分の哲学が批判されそれを応えて教育過程における理想として事実と理念の論理的組織の必要を教育界に思い出させたのであった。ほかの国の場合

と同じくアメリカの公教育が批判される場合も、何故そうした批判が生じたかの考察が必要である。しかもそれが専門教職者よりも一般市民の側に多くの支持者があるということが問題とされねばならぬのである。Dewey 哲学の弁護で事が解決されるのではない。教育において方法が重要なことはいうまでもないし、現代心理学の発達に方法は改善に資すること大であるが、方法さえよければ内容はどうでもよいとなるとだまってすまされることではない。アメリカに於て現行教育の無内容が批判されていることに問題の重要性がある。しかもこの批判は国際関係におけるアメリカの危機的状況にもとづくものであることに私達は注意しなければならない。もとよりアメリカ教育が凡て経験主義教育哲学のみによって支配されているのではない。が Deweyism がある時期のアメリカ的文明機構の上に咲いたものとすれば、アメリカ教育が Deweyism を筋としてもらったことは当然のことである。しかし今日ではアメリカ的文明機構そのものが変革期をむかえている故に教育批判が一応 Deweyism 批判から出発し、教育構造批判へと展開してゆくのもこれ亦当然のことである。もはや局面は Deweyism が間違っているかどうかの段階から、pragmatism や instrumentalism ではどうにもならない新しい段階へ来ているのである。アメリカの社会機構は云うまでもなく資本主義社会機構である。この社会機構のもとでは個人に利潤をもたらさない非生産的なものは第一次的なものとみなさるべくもなく、学位制度すらも個人収入増加の道具とみなされるほどに営利主義化しては余り金の儲からぬ教師になる青年は少ないのが当然であり、特に数学や自然科学方面の教師に能力あるものになりたがらないのは少しも不思議ではなく、かくして最も高度な科学知識を要求する今後の文化社会の成員養成の役割をもはや教育は果せなくなりつつあるのである。これは何もアメリカだけの特徴ではない。私達の国にもあてはまることである。進歩発展した社会の成員をつくるのが目的である公教育が、内容の貧困、教師の不足、施設の不均衡などによって所期の目的を達し得ないとすると、教育批判の対象は教育をそこまでおいこんだ社会機構そのものとなる。コネティカット州の教育長の William G. Sanders が「合衆国の公教育の最も驚くべき性格は、その目的が明晰性を欠いていて、なおかつ、アメリカ国民をなやます、技術的、経済的、道徳的、社会的又は精神的なあらゆる不幸を矯正する手段として確信をもっているということである」と Nation 誌1958年5月10号にのべたと「ソビエト教育」1959年4月号は指摘し、その原因はアメリカの Big Business 機構が、自由と民主主義、教育の独立と非政治性について騒がしい空虚なことを装いながら教育を自己の統制管理下におくためには教育の目標が不明確の方が都合がよいからだといっているが、これは共産主義的、公式的解釈といいたすきれないものがあると思う。なお「ソビエト教育」同号が、アメリカの教員や校舎の不足の原因を、教育を重要でなく、また非功利的な企業とみなす the American way of life によるものとし、この欠陥をアメリカの現在の社会機構の枠内で矯正しようとする試みは、特に teaching machine などをふくむ凡ゆるこそくな手段を用いてなされたが、失敗に終わったとし、凡てこれらの技術的珍奇物は人間たる教師の代理をなし得ないものであり、TV は生徒を書物や重要な知的活動から遠ざからし、特に数学や自然科学の領域に於て

京都大学教育学部紀要Ⅶ

生徒学生の知識の水準を低下させたとしているのは、甚だ面白い見方である。アメリカ教育の凡ゆる矛盾は資本主義社会の法則のきびしい運用の結果だとするのがソ連側のアメリカ教育批判の結論であるが、アメリカ側が教授における機械化を重視するに對しソ連が人的要素として教師を重要視していることは興味ある対照である。また「ソビエト教育」1959年8月号によると、アメリカの学校を訪問したソ連の教育者たちが、アメリカの学校が愛国心の育成に留意していることを何にもまし注意したとあるが、これ亦私達にとっても考えさせられることである。愛国心育成のための特別公民コースがあること、国旗への忠誓が毎日授業の始めや学校でなされる集会でくり返されることなどはソ連人にさえ注目されているのである。これ亦アメリカ教育が個人主義とか自由主義とかで私達日本人に理解されているものをはるかに超えて歩んでいることの一端を示すものといえるだろう。

私が以上ソ連側のアメリカの教育観を例に出してきたのは教育批判が、教育をつつむより大きなものの批判に通ずるものであることを示すためである。ことに他国の教育を批判する場合は単なる教育哲学や教授学の領域を超えたものに批判の対象は拡大されてゆくものである。アメリカ教育の行きつまりは *instrumentalism* の行きどまりであり、その根本原因はアメリカ社会機構のもつ内的矛盾の *conflict* にある。植民地時代の悪い面の欧教育の桎梏にあえいでいた頃ののに対しては進歩的な意味をもっていた *progressive education* がもはや *progressive* たり得ず、人間の成長発展をくいとめるものに変じつつあるところにアメリカ教育の悲劇がある。この原因は *progressive education* の理論の貧困にあるというよりは、人間教育の理想を達成せしむべく余りに無内容な空転文化をしかつぐれないアメリカ社会自体の中にあるのではなかろうか。空転文化なればこそ *operationalism* が主流哲学たり得たのである。資源という内容あるところに向ってこそ *frontier mind* も意義があるが、内容のないものに向う開拓精神は有りうべくもない。しかし空転からの脱却を知らないほどアメリカが愚劣だとは私は考えない。教育について云えば、*Big Business* 領域からでなく、宇宙力学の領域からするどい教育批判がはじまり、教育改革の実現される時も案外に早いのではないかと思う。問題は、アメリカ自体が脱しきろうとしているものに、封建制脱却を精一杯の目標としてしがみついている私達日本の教育制度をこそ徹底的に分析批判し改革へともちこんでゆくことの中に進歩性を見出すことにある。それを保守的勢力に利用されないためには、日本の進歩を願うものの側が新しい皮袋にもった新しい酒を醸造することが必要である。この目的からの批判分析がないところに日本の教育の喜劇性がある。もはや知性を強化し得ない教育方法で子供らをかしくしようとするはかない三文喜劇が私達の眼前に演ぜられている。それを如何に抹殺するかが私達のなすべき教育批判の課題であるが、そのための一過程として比較研究すべくアメリカの場合を以上に論じたのである。

(1962. 1. 10. 入院中記之)