

進歩主義教育の変容とデューイ

松 村 将

I は し が き

第二次世界大戦後、米ソ間に生じた冷戦によって、軍備増強と新兵器開発競争が世界的な規模でなされるようになる。アメリカにおいても、この激しい競争に耐え得る頭脳を生み出すことが教育上の緊急課題となり、その解決が進歩主義教育の排斥と、伝統的な注入による教育といういびつな形でなされてきたといえる。

進歩主義教育を高等教育の段階にまで及ぼそうとするのは、高等教育の本質を無視したものであって問題外であるという見解には一面の真理を含んでいると思われる。だが、初等、中等教育からも進歩主義教育が閉め出されるべきであるという議論には、私は賛成することができない。もちろん、私がここに言う進歩主義教育は、1920年代以後顕著に極端化していった児童中心・興味中心の誤った進歩主義教育ではなく、デューイにはじまる進歩主義教育のことである。それゆえ、進歩主義教育を正しく把握し、それを真に活かしていくためには、誤った進歩主義教育が克服されることが重要なのであって、それが真剣になされる時、進歩主義教育が見直されるようになると私は考えるのである。

私がこのような見通しをもつに至った理由の一半を明らかにするために、この論文においてデューイと進歩主義教育との関係を論じようとするものである。そこでまず、デューイの教育思想と、進歩主義教育協会（略して PEA）を中心に活躍した人々にほぼ共通な教育観との相違点および類似点を、デューイの進歩主義教育批判を主たる手がかりにして明らかにし、さらに、デューイの信奉者によって唱えられた教育説に見られるデューイ思想の歪曲の問題にも触れることにする。

そのために、まず進歩主義教育運動の歩んだ跡を歴史的に検討することがどうしても必要になる。私はそれを便宜上、前期・中期・後期の三期に区分して記述していきたいと思う。なお、進歩主義教育に関する年表を附しておいたので参照されたい。

1) 前期のはじまりをいつにするかは問題のあるところであるが、PEA を中心に行なわれた進歩主義教育がデューイの教育論を根拠にしていたことは、この運動の推進者はむろんのこと、批判の立場をとる人々によってもほぼ前提とされていることを考えて、一応デューイ・スクールの開始をもって前期のはじまりとしておきたい。

II 進歩主義教育の動向

(1) 前期進歩主義教育

1880年代から90年代にかけて、しだいに明確な形をとりはじめつつあった新教育運動に刺激と方向を与えたのは、1896年シカゴ大学にデューイが設立した実験学校であったと私は考える。というのも、この学校はパーカー・スクールのような教師養成のための実習学校ではなく、また、単に伝統的な学校とは異なった教育内容と方法で教育を行なわんとしたということにとどまらず、教育上の仮説を検証することを主たる目的とした、全く新しいタイプの実験室学校 (laboratory school) であったこと、および、この学校で検証された教育理論は変容を受けたものの (そして、このことは軽視されてはならないが) 後の進歩主義教育の中核を構成するものとして迎えられたこと、を指摘することができると思うからである。

デューイは実験学校で取組まんとした教育的課題を、『大学附属小学校の教科と指導法』(The University Elementary School Studies and Method, 1897) で、「第一に、現在子供が登校し、ある学科を学び、再び家庭へと帰っていく学校なる生活の場を、家庭や近隣での生活と緊密に関係づけるために何がなされうるか。また、いかになされることが出来るか。第二に、歴史・理科・芸術が子供自身の現在の経験に真に価値あり、意味あるようにするためには、どのようにそれらを導入すればよいか。第三に、学習の形式的象徴的分野の教授——知的に読み・書き・計算を修得すること——が、どうすればそれらの背景としての他の教科や仕事 (occupation) から得られるか。……第四に、個人への配慮の問題をいかに解決すべきであるか²⁾」であったと述べている。デューイはとりもなおさず、これらの教育的課題を解決する確かな方法を見出さんとして、社会的営み (social occupation) と地理・歴史を中心とする文明の学習とを二本の柱とするカリキュラムを構成し、教師の直接的な関与をできるかぎり少くし、児童が自主的・自発的に学習に精を出すように指導するとともに、児童と児童、児童と教師および教師と教師のいずれの人間関係からも競争という要素を可能なかぎり排除し、協調の精神のもとに学校という小社会を建設せんと試みたのであった。この実験学校はデューイがシカゴ大学を去るに及んで存続期間わずか8年にして1904年に事実上閉鎖されることになり、そのため、この教育実験が途中で挫折してしまったというきらいがないでもない。とはいえ、このデューイの新しい教育に対する試みは、ワート (W. Wirt), ウォッシュバーン (C. Washburne), パーカスト (H. Parkhurst), キルパトリック (W. H. Kilpatrick) 等のすぐれた教育者に大きな刺激を与え、各地に新教育の運動を生じさせる結果となったのである。メイヤー (A. E. Meyer) は述べている。「デューイはアメリカの教育に深い感銘を残した。旧式の復唱 (recitation) をダルトン・プランでもって打破せんとしたパーカスト、イリノイ州ウィネトカの諸学校をくまなく調査したウォッシュバーン、ゲーリー

²⁾ K. C. Mayhew & A. C. Edwards: The Dewey School. 1936. pp. 24~26.

市の諸学校のための仕事・学習・遊びよりなる教育計画を実施したワート——これらすべての人々はデューイに魅せられていることを明らかにしている³⁾と。

かくて、進歩主義教育協会 (Progressive Education Association) が組織された1919年までの前期は、教育を激変する社会に適合したものにすべく、教育を変革しなければならないとする情熱に燃えた教育家が、個々にアメリカの各地でパイオニアとして新しい教育の創造に努力した時代であったということができよう。すなわち、中期以降が集団による教育運動であるのに対して、前期は個人によるものであったところに特色があるわけである。

ところで、19世紀末から20世紀にかけて、なにゆえに新教育への関心がとみに高まり、新しい教育の試みが着々と実践に移されたのであろうか。哲学的・教育学的研究ならびに心理学の発達が大いにそれに貢献し、刺激を与えていることはもちろん否定できない事実である。しかし、それに劣らず、政治・経済・社会の変化が教育改革の機運をもたらし、それにエネルギーを提供していたことも忘れてはならないと思う。デューイ・スクールでのデューイの教育実験もこのような社会一般の動きの中での一つの教育近代化への努力であったと考えられる。

クレミン (L. A. Cremin) は、『学校の変質：アメリカ教育における進歩主義』と題する書物で、進歩主義教育の背後にあった社会的基盤の分析を試みている⁴⁾。それによれば、第一の要因として産業の急速な発達をあげている。すでに1870年代にウッドワード (C. M. Woodward) は「単に知識のみでなく、人間活動のあらゆる分野において、新しい技術を身につけた人間がますます要請されている。」として、当時の公教育の知識偏重を批判し、88年には修学年限3年の「手工訓練学校 (the Manual Training School)」をみずから設立している。この頃には、公立・私立を含めて多数の実業学校が相ついで生まれ⁵⁾、主として中等教育に、そして、のちには初等教育にも多大の影響を与えることとなったのである⁶⁾。これらの実業学校の普及は、従来の学校ではもはや急速に変貌をとげつつある社会からの教育への要請に応じられなくなって来ているという認識を人々に与え、真剣に将来の教育のあるべき姿について考えさせた点で大きな意義をもっていたわけである。

3) A. E. Meyer: An Educational History of the American People. 1957. p. 258.

4) L. A. Cremin: The Transformation of the School, Progressivism in American Education 1876~1957. 1961. pp. 3~89.

5) 私立学校としては、Toledo (1885), Cleveland (1886), Cincinnati (1886). New Orleans (1886), New York (1887). Cambridge (1888), 公立のものとしては、Philadelphia (1885), St. Paul (1888) 等がある。1890年には36の都市で数千名もの学生がこの種の教育を受けていたといわれている。

6) デューイが設立した実験学校もこの運動の影響をかなり受けていることは、仕事を重視していることからして明らかであると思う。もちろん、デューイは単なる職業の準備のために、料理・木工・裁縫といった教材を導入することには強く反対した。しかし、職業的教科の教育的意義を無視したのでもなかった。これに関連してデューイは「それらを無視し、教育におけるそれらに応わしい地位を拒否することは、社会のうちに、克服せんと努めることが教育の仕事であるいわゆる物質的興味と精神的興味との分裂を存続させることになる。」(Current Problems in Secondary Education: *School Review*. 1902. p. 24. in M. C. Baker: Foundations of John Dewey's Educational Theory, p. 103.) と述べ、職業科目のもつ教育的役割に多大の期待を寄せている。

第二に、社会主義思想とそれにもとづく社会運動が、大きな影響を与えたことがあげられる。資本主義経済の高度の成長・発達、一方では生産力の増大によって巨額の富を蓄積した富裕なブルジョワ階級を生み出すとともに、他方では大都会を中心に、過酷な労働と低賃金に縛りつけられた数多くの悲惨な労働者をもたらししたのである。沈痛な思いでこれに接した人々の中に、やがて、この社会の最下層でうち拉がれている多くの人々を、どうにかして救わなければならないという意識が芽生えて来る。この動きが具体化されたものの一つに、ロンドンで1884年に開始されたセツルメント運動がある。この運動は、社会の不正・不平等に目覚めた人々の心をとらえ、各国に急速にひろまっていった。アメリカにおいても、1889年シカゴにアダムズ (J. Addams) とゲイツ (E. Gates) の尽力によって、シカゴ・ハル・ハウス (Hull House of Chicago) が誕生し、そののち急速に各地にこの種の設立を見るに至った。かれらは一様に社会の改良を何にもまして教育の力によって達成せんとした。したがって、この運動は教育と社会との関係に人々の注意を向けさせ、伝統的教育のように、ただ読み・書き・計算を教えるだけでは社会の悪弊は一掃されるものではないとして、新しい教育の出現を人々に期待させるようになったのである。

第三に、移民問題ないし人種問題が新教育の意義を高めたことがあげられる。1890年から1920年にかけてのアメリカへの移民は、それ以前のヨーロッパ北部からの移民とは風俗・習慣・言語などの異なる東南部からのものが大多数を占めていた。しかも、これらの人々はフロンティアの消滅という事情もあってほとんどが都市に残留し、スラム街を形成するに至ったのである。それゆえ、この移民をアメリカ化することが教育上のさし迫った課題の一つとなる。だが、これに対しても、いままでの伝統的教育ではいかんともしがたいものがあった。そこから進歩主義教育への期待が高まってくることになる。

第四に、農村の貧困化が指摘されている。「農民の労苦は重く、報いは少なく、生活条件の向上の見込みもないし、人生は短かく、不確かなものであった。」⁷⁾ 伝統的な学校は生徒たちに農業に必要な知識と技能と態度を与えることに失敗していた。ベイレイ (L. H. Bailey) は、未来の学校はその糸口を生活から取り出さねばならない、それは静座による教育とねじで固定された椅子を、作業場や野原や庭園での積極的な学習のために捨てなければならないと考えている。

クレミンによって指摘されたこのような諸要因は、アメリカ人の楽天的な進歩を信ずる気質と結合して、進歩主義教育をより広い進歩主義と呼ばれる社会的・政治的改革のかなめとして、力強くその活動を開始させたのである。してみれば、進歩主義教育運動は、1919年のPEAの結成をもってその活動を開始したとする一般的見解は誤りであり、学校を社会的・政治的再生の基本的なテコとしようとする努力において、すでに第一次世界大戦前20年にして、力強く胎動しはじ

7) 1909年のアメリカ合衆国移民委員会の調査によると、37の大都市では57.8%の学童は外国で生まれたものであり、たとえば、Chelsea (Mass.) Duluth (Minne.) 74%, New York 71.5%, Chicago 67.3%, Boston 63.5%であった。Cremin. Ibid. p. 73.

8) L. H. Bailey: The Training of Farmers. 1909. p. 98. in Cremin. Ibid. p. 73.

めていたというべきであると思う。それは学校に関する制限された諸見解に対する多方面からのプロテストとして始まったのであった。

しかし、第一次世界大戦の勃発は教育のもつ社会変革的機能を軽視する風潮となってあらわれた。戦時体制は労資の協調をもたらし、社会問題への人々の関心を転じて国外に向けさせたのであった。この傾向は戦争が終り、平和が戻ってきたのちも存続し、やがて児童中心の片寄った進歩主義教育として発達していくことになる。デューイがこの動きに対して支持を与えることができなかったのはもちろんのことである。

(2) 中期進歩主義教育

20年代に入り、進歩主義教育はすでに述べたように社会改良の手段としての性格を弱め、児童中心主義の傾向を強めていく。各個人はユニークな創造能力をもっており、学校はこの能力を自由に伸ばすことを主たる目的とする機関であるし、また、そうであらねばならないと考えられるようになった。児童の個性を尊重することそれ自体は教育にとって不可欠のものであり、戦前の進歩主義教育においても大いに重視されていたことはもちろんである。しかしながら、そのために教育の社会性ないし教育の社会的意義を見失うといった片寄ったものでは決してなかった。ところが戦後に至り、このバランスが崩れ去ったのである。児童の解放と社会の進歩・発展とを新教育に託したデューイは、この点に関して鋭く批判するのであるが、これについてはあらためて触れることにする。

さて、1918年から19年にかけて、ウィリアムズ (L. C. Williams) の家に参集したコップ (S. Cobb), スミス (E. R. Smith), ジョージ (A. E. George) が中心になり、ときにはジョンソン (M. Johnson), フレーリッヒャー (H. Froelicher) 等も加わって、進歩主義教育の普及・発展のための組織が結成されることになった。その基本目標としてスミスとジョンソンがまとめたものは、(1) 児童が強制されることなく自然に成長・発達するための自由の保証、(2) すべての学業の動機としての興味の重視、(3) 単なる教科内容の伝達者としてではなく、ガイドとしての教師の自覚、(4) 生徒の成長・発達に関する広範囲からの科学的研究、(5) 子供の肉体的発達に影響するものに対する注意・配慮、(6) 子供の生活の要求に対処するための学校と家庭との協調、(7) 進歩主義学校は教育運動の指導機関であるという認識、というものであった⁹⁾。

コップはこの基本目標のもとに、1919年4月85名の同志を集め、ウィリアムズの数百ドルの寄

9) この基本原理は『進歩主義教育』の1926年から29年までの各号に掲載されている。1930年の第1号から第3号にかけては上にあげた基本目標の順序を変更し、新たな項目をつけ加えている。それによると、前には5番目にあった健康管理の問題が1番目に来ており、社会的発達と訓練が3番目に新たに追加されていることは注目される。また、カリキュラムについての1項目が設けられ、「素材に対する直接の観察・研究・実験・探求といった科学的方法によって、できるかぎりの知識を獲得するという考えを一方にもって、青少年の本性と要求にカリキュラムは基礎をおかなければならない。このような活動によって書物の世界、抽象的概念の世界が入り来る。学校は子供の世界の枠を拡げ、ただ国家の理解のみならず、諸民族の相互依存と国際的良心の自覚へと導かなければならない。」と述べている。

附と会費を財源にして、進歩主義教育協会 PEA を発足させたのである。PEA の組織は1921年に至り名誉会長にエリオット (C. W. Eliot), 会長にモルガン (A. E. Morgan) を選出して一応確立された。26年には会員の増加と協会活動の著しい増大に伴い執行部書記が置かれ、スナイダー (M. Snyder) が、その後任にはドーリー (J. M. Dorey) が選任され、組織の整備に完全を期されたのである。1927年、エリオットの死去により、デューイが拍手をもって迎えられ、名誉会長に就任している¹⁰。

総会は毎年一回主として東部の諸都市で開催され、特別参加者として著名な教育関係者が招かれて講演を行なっている。1924年には PEA の機関誌『進歩主義教育 (Progressive Education)』がハートマン (G. Hartman) の編集のもとに創刊され、進歩主義教育の普及・発展に大いに貢献した。最初季刊誌であったこの雑誌も会員数の増加により発行部数が増大し、1930年からは月刊誌となっている。28年には会員は6000名になり、PEA の予算も年間35000ドルに達している。

PEA はしかしながら単なる情報交換と会員の親睦、ならびに進歩主義教育の普及に終始したのではなく、種々の研究活動にも意欲的に取り組んでいるのである。そのなかでも有名なのは1930年に設立された「高校と大学との関係に関する委員会」によって実施された8年研究であるが、ほかに「教育資源 (educational resources) に関する委員会」「教育的自由に関する委員会」「中等学校カリキュラム委員会」等の委員会が設けられ、調査・研究に活躍しているのである。

ところで、PEA がこのような広範囲にわたる活動ができたのは、前述のような基本目標を明らかにしていたとはいうものの、ある特定の教育目的・内容・方法などによってほとんど束縛されていなかったという事情によるところ大であったことを看過してはならない。しかし、このあいまいさは同時に PEA の内部に分裂への契機を絶えず孕ませる結果となった短所でもあったのである。

PEA は創立後10年にして充実期を迎えた。だが、つぎに述べるように、充実期に入ったことが、すなわち衰退への道を歩みはじめることになったのは、何としても皮肉なことであったと言わなければならない。

(3) 後期進歩主義教育

新教育運動の国際的組織として結成された新教育連盟 NEF (The New Education Fellowship) の1929年度総会に、PEA の代表団がはじめて参加して NEF との関係を深め、30年には

10) コップは『進歩主義教育』1927年第3号の『回顧と展望』(Retrospect and Prospect)で、「1927年の会議の最も著しい成果の一つは、協会の名誉会長になることに同意したデューイによってわれわれに与えられた栄誉であった。われわれが新教育の大御所であると一般に認められているこの著名な教育家と交わることは非常に応わしいことである。彼についてピュラント (W. Purant) が、『哲学物語』で、『あらゆる進歩的教師は彼の指導性を認めている。そして、彼の影響を感じていない学校はアメリカにおいて一つとない。デューイはシカゴの School of Education での働きによって世界の眼をとらえた。彼が彼の確固とした実験的傾向を明らかにしたのはこの時代であった。』……。」と記している。

NEF アメリカ支部との合併を断行し、PEA はますます大きな組織体となっていった。

『進歩主義教育』30年5月号は新しい時代に入ったPEAの決意と抱負のほどを会長のフォウラー(B. P. Fowler)は、つぎのように高い調子で述べている。「われわれの未来には為されるべき多くのことがある。雑誌の影響力は大いに強化されねばならない。会員は増加し続けねばならない。全く新しい研究が為される必要がある。書物や雑誌論評を書かねばならない。すぐれた教師を養成する新しい手段が工夫されねばならぬ。NEFとの合併は、より良い教育についての理解を深めるために世界の運動の一部として、われわれ自身を確立するために進展され強められることが必要である。¹¹⁾」と。さらに、彼は「PEAの活躍する場は、保育所・幼稚園、公私立を含む小学校の全領域、中等教育、大学教育、成人教育を含む広範囲のものである。しかも、これらすべてのための原理と手続きは、われわれが明瞭性と焦点を与えることができる共通の哲学をもっている。¹²⁾」と、PEAが今後、中・高等教育の分野に積極的に進出せんとする意向をもっていることを明らかにしている。しかし、20年代の児童中心主義偏重の反省がほとんどなされていないことに注目する必要がある。

PEAによる運動が開始される以前から、進歩主義教育に対する賢明な理解者ないし信奉者は、教育には二つの基本的焦点がもともと存することをはっきりと認めていた。この二つの基本的焦点なるものは、一方が児童・生徒であり、他方はかれらを取巻く文化と社会であることはもちろんである。良い学校とは、児童中心であると同時に、社会中心でもあらねばならない。しかるに、児童中心学校の熱狂的な伝道者たちの大部分は、それを的確に、正しい文脈において理解することができなかったのである。

ところがこれほど時代の推移に疎く、児童中心の教育に没頭していた人々でさえ、1929年に始まる未曾有の経済恐慌による急激な社会変動には無関心をよそおうことはできなかった。教育予算は大幅に削られ、失業者は続出し、未就学児童が急激に増加した。児童中心主義教育はこの危機の中であって、ほとんど積極的な役割を果しえず、その無力さをまざまざと露呈したのである。教育を社会の文脈の中でとらえなければならないという反省が強くなされるようになり、PEAはしだいに教育の社会的機能を重視する方向へと脱皮せんとする方針をとるに至った。それを決定的なものにしたのは、PEAの内外に嵐をまき起したカウンツの進歩主義教育批判であった。カウンツはデューイとともにPEAの新路線を築くのに、その痛烈な批判を通して貢献したのであった。

さて、PEAに一大転機をもたらすことになった32年度全国大会がワシントン市で開催された。その時、PEAの進歩的な幹部であったレディファー(F. Redefer)はカウンツに依頼して一つの講演会を催した。カウンツはこの講演で、「進歩主義教育は進歩的でありえるか」(Dare Progressive Education be Progressive?)という標題のもとに、PEAに対する自己の見解を率直に

11), 12) B. P. Fowler: President's Message. in *Progressive Education*. 1930. p. 159.

表明したのであった。その講演の内容は『進歩主義教育』（32年）に紹介されている。少し長くなるが進歩主義教育の欠陥を的確にとらえており、そののちの進歩主義教育の方向を決する上で大きな影響力をもったと考えられるので、つぎにこれを引用することにしたい。

「進歩主義教育は焦点を子供に合せる。学習者の興味が根本的に重要なことをそれは認めてきている。活動はすべての真の教育の根底にあるという主張を弁護してきた。それは学習を生活場面と性格の成長において考え、子供の諸権利を自由な人格をもたらすものとして擁護する。これらすべてのことはすばらしい。しかし、考えるに、進歩主義教育は不十分のように思われる。それは教育の意味に関して、あまりにも狭い考え方をしている。絵をもってはいるが、風景の半分を描いたものにすぎない。……ある教育運動がそれ自身を進歩的と呼ぶとすれば、一定の方針 (orientation), 方向 (direction) をもつ必要がある。よき社会の本質に関する概念を離れては、よき個人はありえない。社会および文化なしには人間は真の人間ではありえない。したがって、よき社会の本質に関する概念なしには、よき教育は存しない。¹³⁾」と述べ、さらに、「進歩主義教育の最大の弱点は、それが社会福祉の理論を緻密に、しかも、精巧に展開していないことにある。それは進歩主義学校に子供の大部分を送っている自由な精神をもった中・上流階級の意見を反映している。……これらの人々は現代の大なる危機——戦争・不景気——を処理できないことを自ら示している。根底においてかれらはロマンティックなセンチメンタリストである。……かれらは自分たちの子供がより貧しく恵まれていない子供と混ぜられるのを欲しない。かれらの見解によれば、教育は生活を取扱うべきであるが、はるかに現実とは隔たった非常に薄められた形式で、生活を取扱うべきであるとされる。¹⁴⁾」と、進歩主義教育の非現実的・反動的性格を痛烈に批判する。そのあと、進歩主義教育の今後のあるべき姿を論じて、「進歩主義教育が真に進歩的であるためには、PEA 自身が階級の影響と束縛から解放され、あらゆる社会問題に公正・勇敢に取り組む、現実のすべての面において人生を深くつかみ、共同社会との有機的な関係を確立し、現実的で包括的な福祉の理論を発展させ、人間の運命に関する積極的で挑戦的なヴィジョンを形成し、今日ほど注入と教え込みの悪玉 (the logeys of imposition and indoctrination) によって、驚かされたり、威されたりしないですむようにならねばならない。¹⁵⁾」と述べている。カウンツはこれまでの極端な児童中心主義的教育観の一面性を指摘し、教育の社会的側面への認識の必要性を強く主張したわけである。

しからば、このカウンツの講演に対する進歩主義教育家の反応はいかなるものであったろうか。レディファーは「カウンツが講演を終えたとき、沈黙に包まれた。……教育問題について述べられたいかなる他の演説にもまして、これは教育家の精神をゆさぶった。翌日に計画されていた討

13) G. S. Counts: Dare Progressive Education be progressive. in *Progressive Education* 1932. pp. 257~8.

14) G. S. Counts. Ibid. pp. 258~9.

15) G. S. Counts. Ibid. pp. 257~8.

議計画は興奮のあまり忘れられてしまった。執行委員会もこの挑戦について話し合うために特別集会を招集した¹⁵。」と、当時の進歩主義教育がいかに混乱と動揺の渦に巻き込まれたかを生き生きと描き出している。

カウンツの講演を紹介した『進歩主義教育』は同じ号で、その反響のほどを報じている。たとえば、クラップ (E. Clapp) は「カウンツ教授が社会的変化とその改善に対する教師としての責任の重大さを認識して、進歩主義教育に挑戦したことは非常に喜ばしい。この挑戦をわれわれは疑いもなく必要としている。¹⁶」と語っている。ニューロン (J. H. Newlon) も「教育的指導 (educational leadership) は社会的教育的状況を何ら考慮しない教授機構と教授技術の研究にのみ精力を注ぐことには不満である。……カウンツが会員の一人としてバルチモアで知的威嚇 (intellectual thunderbolt) を投げかけたとき、PEA は奥底から動揺させられた。……PEA は堅固に守られた学校実践 (伝統教育) に敢えて挑戦してきた。方法と手続きにおける狭い意味の教育観ももちろん重要であるが、いまではそれだけでは不十分であることが判明している。時代は社会的観念にもとづいた教育的指導を要求している。¹⁷」と、厳しく自己批判している。

PEA は36年には「教育哲学に関する委員会」を発足させ、ブリム (O. Brim) が、のちにはアルバーティ (H. Allberty) が議長になって新しい教育哲学の確立と真剣に取組むことになった。41年に『進歩主義教育、その哲学と挑戦』(Progressive Education: Its Philosophy and Challenge) という報告書を発表し、その中で「進歩主義教育協会の会員間に立場と信念に関して大きな相違があるのは全く普通のことである。相違点が注意深く保護され、促進されるというのが進歩的態度の精髓である。共通の哲学を述べることは、それゆえ困難である。¹⁸」としながらも、教育に一つの方向づけをなそうとして、これを民主主義社会の実現に求めている。だが、この委員会の報告は PEA 全体の意見を一致させるまでに至ったかどうかは疑問である。

PEA は44年に名称を変更して、「アメリカ教育連盟 AEF」(American Education Fellowship) とするとともに¹⁹、若干の教育目標を掲げた。それには、教育の機会均等、高等教育の拡充、地域社会との密接な連携、教育実験の継続などが含まれていた。

このような新しい目標をかかげて再出発した AEF の歩んだ道も平坦なものではなく、むしろ、苦難の連続であった。カウンツの挑戦は PEA 内部に強く反省を促がしたにとどまらず、進歩主義教育に抵抗を感じ、その克服を目指していた人々に、攻撃のはずみを与える結果となったのである。バグリー (W. C. Bagley) を中心とするエッセンシャルリスト宣言はその一つのあらわれであった²⁰。さらに、第二次世界大戦後の米ソ間の冷戦とそれに関連するミサイル・核兵器そ

15) F. L. Redefer: Resolutions and Reminiscences. in *Progressive Education*. 1949 p. 188.

16) E. Clapp: Learning and Indoctrinating. in *Progressive Education*. 1932. p. 269.

17) J. H. Newlon: Teachers must be Leader. in *Progressive Education* 1932. p. 413.

18) *Progressive Education*. 1941. No. 5.

19) 1953年には再び「進歩主義教育協会 PEA」という名称が採用されている。

20) 1938年3月19日バグリーがニューヨーク・サン (New York Sun) に『本質主義者対進歩主義者』を

の他の近代諸兵器開発でのアメリカの立遅れが、一層進歩主義教育批判に拍車をかけることになった。AEF はこのような厳しい事態に直面して、48年および51年の年次総会に新しい運動方針を提出し、会員相互の努力によって進歩主義教育の一層の発展を期したのであるが、会員の減少とそれに伴う資金面での行詰りにはいかんともしがたく、55年ハルフィッシュ (H. G. Hulfish) は PEA の解散を宣言したのである。

(4) 進歩主義教育運動の意義と問題点

チャイルズ (J. L. Childs) は、進歩主義教育を痛烈に批判したカウンツもその功績をつぎのように認めていたことを指摘している。「(1) 児童の成長が教育の基本的目的であるという確信にもとづいて、学習者の興味に注目したこと。(2) 目的にかなった活動による学習の原理と、教育は環境からの受動的吸収の過程ではなく、進歩が生じるのは、ひとえに子供の積極的反応によってであるという認識。(3) われわれの国においては、教育は青少年を集団生活の民主主義の型式へ参加させることを求めており、これは学校自身が民主的集団として組織され、学校なる社会がより広い地域社会の仕事・遊び・社会的政治的諸活動と充分に交錯されるときに最もよく達成されるという認識。(4) 全体としての児童を、彼の全面的な成長 (all-round growth) への関心において明らかにされているとして、注目したこと。²¹⁾

また、ノーブル (S. G. Noble) は進歩主義教育運動の功績を、その進歩的理想主義 (progressive idealism) に求めて、「1950年代の初期たる現今においては、保守主義が渦まいている。進歩主義教育なる語はほとんどの教育に関する著述物から姿を消してしまった。しかし、それが主張した多くの事柄は、いまなお同じ書物を通して伝えられている。このことは、進歩主義教育の核心をなしていた自由の精神が以前と同じ方法によってではないにしても、なお自己の権利を主張しているということを示しているように思われる。多くの公立学校の特色となっていた組織化 (regimentation)、抑圧、常規、過度の規格化 (overstandardization) の弊害は、過去におけると同様、未来においても食い止められることが必要である。組織された運動によって支持されるかされないかは別として、この進歩的理想主義は進歩的な理論家の前提条件として存続していくであろう。²²⁾」と述べ、進歩主義教育運動の成果を相当高く評価している。

寄稿して、本質主義委員会の結成を告げた。バグリーの他に、M. L. Shane, L. Shores, W. H. Ryle, H. C. Morrison, F. S. Breed, F. Eby, I. L. Kandel 等がいた。

バグリーは新教育に存する7つ悪い傾向を指摘する。(1)進級の条件としての学業成績のきびしい基準のシステムの完全な放棄。(2)学習における体系と順序への非難と、学習の論理的・年代的諸関係に存する教材の価値の拒否。(3)いわゆる活動主義の流行。(4)正確な学習に関する不信。(5)社会科学学習の強調。(6)小学校を新しい社会秩序の確立に利用していること。(7)カリキュラム改造運動の熱狂化。(W. C. Bagley: An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education. in *Educational Administration and Supervision*. 1958, pp. 245~50.

21) J. L. Childs: American Pragmatism and Education. 1956. pp. 220~1.

22) S. G. Noble: A History of American Education. 1953. pp. 492~3.

だが、PEA を中心とした進歩主義教育運動にも問題点がないわけではない。第一に、すでに見てきたように、進歩主義教育運動は全く新しい教育思想ないし教育に対する主張をもって展開された運動ではなかったし、また、デューイ・スクールのような教育上の仮説の実験とその検証を目指したものでなかったということである。伝統的教育に対する反対がその動機を形成していたわけである。しかも、伝統的教育を克服せんとしたものである以上、進歩主義教育は伝統的教育とはあらゆる点で正反対の立場をとることになり、それがとりもなおさず、一つの極端な方向に運動そのものを導くことになったのである。そして、この傾向を一層助長したのが実にこのPEAであった。なかでも、PEA が事務の煩雑化に伴って、専従職員を雇ったため、経費がかさみ、その財源の不足を、会員の増加で補充しようとして、安易な態度で児童中心の教育観を進歩主義教育至上主義のムードに託して、強烈に売り込んだことを忘れてはならない。ワイルズ (E. H. Wilds) は「進歩主義教育を形成した主因は抗議と直観であった。²³⁾」と簡潔ではあるが、問題の核心をついている。

第二に、進歩主義教育運動には確固として哲学的・心理学的基礎がなく、複数の主義・主張が混在していたことがあげられる。進歩的教育家は才気に富み、活動的であったが、論理的探究に欠けるところがあった。かれらは新教育思想の主要概念である児童の興味・自由・成長・人格の適応などを熱狂的に語りかつ主張したが、本来それらがもっている意味と限界についての考慮をあまり払わなかったのである。PEA は38年に至るまで運動を導く明確な教育方針ないし哲学的基礎づけをもっておらず、また、容易にそれを確保できるような統一ある組織でもなかったことは、その典型的なあらわれであると言える。PEA の会員はデューイの教育思想に共鳴し、あるいはそれに従いながらも、教育の考え方に広範囲にわたる立場の相違があったのである。ウォールクワイスト (J. Wahlquist) は「進歩主義教育はルソーから自然主義を、ヘルバルトから興味と相互関係 (correlation) を、フレーベルから非形式的自己活動 (self-activity informality) を得ている。²⁴⁾」と決めつけている。

III デューイの進歩主義教育批判

デューイの進歩主義教育に対する批判は、1916年の『民主主義と教育』において若干見受けられるのであるが、それが公然となされるに至ったのは、進歩主義教育は新しい経験哲学を指導理念として、従来の児童中心主義の教育から脱却しなければならないと厳しい調子で説いた『経験と教育』(1938年)においてであった。進歩主義教育の理論と実践に確固とした基盤を与える上で決定的な役割を演じ、進歩主義教育の先駆者であると考えられていたデューイが、当時変容しつつあったPEAを中心とした進歩主義教育を敢えて批判したということは、非常に重要な意味をもつものであると思う。このことからして、デューイの批判が進歩主義教育のいかなる点に主

23) E. H. Wilds: The Foundations of Modern Education. 1942. p. 598.

24) J. Wahlquist: Philosophy of American Education 1942 p. 82.

に向けられていたかを吟味することは、進歩主義教育を本来の姿にもどすためにはもちろんのこと、デューイの教育説の真に意味するところを正しく理解するためにも、有意義なことであると考えるのである。

さて、デューイが一貫して持ち続けた学校教育の立場は、学校を単に暗記と試験による受動的な学習の場ではなく、子供たちが興味に溢れて活動的な社会生活を営む小社会にするとともに、学校と社会とを結びつけることによって、学校という小社会における活動が学校の外の大きな社会の歴史的進歩を代表するもの、つまり、より良い社会実現のための手段とせんとするものであった。だから、20年代に入って特に顕著になってきた、教育の社会的機能を軽視し、児童・生徒がかれらの興味・願望そのものを自由に表現することが、教育の目指すべき最大の目的であるとする、いわゆる行き過ぎの児童中心主義教育を批判して、デューイは『ニュー・リパブリック』で、「真の進歩主義教育は社会とそれを動かす諸力についての探究的研究をなすことが必要である。伝統学校がほとんど全く教育の社会的潜勢力を考慮することを避けたからといって、進歩主義学校がそのような回避を続けている理由とはならぬ。」と、教育の社会的側面に顧慮する必要を強調している。

したがって、進歩主義教育が本来の姿に立戻すためには、個性の尊重がおのづから教育における社会性の重視につらなり、逆に、教育における社会的側面を強調することが、個性の尊重を犠牲にしないような教育理論を、進歩主義教育がいかなるものに求めるかが重大な問題となるわけである。デューイはそれを、経験は単に知識の問題ではなくて、人間がその自然的・社会的環境と交渉する仕方であり、経験は単に外部から与えられるもの、受容されるものではなくて、構案であり、企画であり、創造であり、思考や推論をも内包するものであるという、新しい経験論に求めねばならないと主張する。デューイは言う。「進歩主義教育に対する教訓は、進歩主義教育は以前のいかなる革新者にのしかかったよりも厳しく経験の哲学にもとづく教育哲学を必要とするということである。²⁵⁾」と。

「本来はあらゆる純粋な実験は一つの問題を含んでいて、この問題解明の過程において何ものが発見されねばならず、そこでは明確な行為が行為に目的と中心を与えるように、作用的仮説 (working hypothesis) として用いられる観念によって、指導されなければならない。²⁶⁾」のに、「ある進歩主義学校においては、一連の外的活動が若干のでたらめで支離滅裂な性格のものであっても、それがあたかも実験であるかのごとくに取扱われている²⁷⁾」ところに問題があるとする一方、デューイは単なる児童・生徒の衝動ないし興味の発現にとどまり、その知性化に努力しない進歩主義教育の誤った考えの原因を求めて、「反省的活動、すなわち、真に論理的な活動に向う傾性が精神に生具するという事実を進歩主義教育が無視している²⁸⁾」からであると述べ、そ

25) J. Dewey: Experience and Education. p. 19.

26), 27) J. Dewey: How We Think. p. 188.

28) J. Dewey: Ibid. p. 83.

のため、「進歩的学校では今までに実践され発見されたことを回顧し、正味の成果を整頓し、かくして、精神活動上の残滓を排除し、その成果を生み出すのに参与しなかったあらゆる材料や行為を除去するという意味での不断の省察 (constant review) の必要を軽視する傾向がある。²⁹⁾」と批判するのである。

さて進歩主義教育では児童・生徒の自主性・自発性があくまで尊重され、教師は教育のプロセスの背後にあって、最小限の助言をするに止まらねばならないと考えられていると一般には理解されている。デューイももちろん伝統教育に見られるような教師と生徒という上下関係のみを強調し、生徒間の働き合いと、それを秩序あり意味あるものにする民主的な教師—生徒関係を拒否する教師中心の教育は、教育的に好ましいものではないとして、進歩主義教育の考え方に原則的に同意する。しかしながら、児童中心・興味中心の教育にもデューイは同意せず、社会の要求をになって、すなわち、社会統制の発動者として登場しなければならない教師が、単に傍観者であることは許されないのであって、学習活動の立案者として、さらに、その指導者として積極的に働かなければならないと主張する。1926年には、児童中心学校における教師のガイダンスの欠如を、「このような方法は実に馬鹿げている。というのは、それは不可能なことを試みているからだ。それは常に愚かなことである。そして、それは独立的思考の条件を誤って解している。³⁰⁾」と激しく攻撃している。

とはいえ、すでに述べたように、デューイは児童・生徒の能力・感情・体力等を無視して、一方的に大人が上から強圧的な態度で指導することを求めたのでは決してない。児童を児童として尊重しなければならないとする彼は、そのような方法を問題にもしていない。「厳密な意味では何事も児童に強いて行動させることはできない。この事実を見逃すものは、すなわち人間の天性を見誤るものである。³¹⁾」と述べていることから明らかであろう。それゆえに、問題は教師は何ら積極的な意味で児童に動きかけるべきでないという見解に存するわけである。デューイはこの点で児童中心主義の教育観から離れていく。「他人の行為を指導することに従事している人は、常に被指導者が次回になす行為のいかに発展するであろうかを考えることこそ重要な問題である。³²⁾」と言い、また、「生徒の目的というよりも教師の目的へと青少年の活動を強制することは可能であるが、この危険を避ける方法は、大人が全く児童・生徒から引下ることではない。その方法とは、教師が生徒の能力や要求や教授に際して生徒の過去の経験を知的に気づいていることである。³³⁾」と、学習のプロセスにおける教師の役割の大なることを強調している。

デューイが児童の内から出てくる成長せんとする力を重視し、これを十分に伸長するように援助することが教師の主要な任務であるとして、児童の衝動・興味の自由な発現に大なる教育的意

29) J. Dewey: Ibid. p. 189.

30) J. Dewey: Art and Education, p. 32. in L. A. Cremin: Ibid p. 234.

31), 32) J. Dewey: Democracy and Education. p. 31.

33) J. Dewey: Experience and Education. p. 85.

義を見出し、活動主義教育を主張したことは、デューイ・スクールの実態を著わした『学校と社会』を一読すれば了解できるところである。彼は衝動・興味・願望が学習への動機づけの一番自然で、しかも、確かな方法であると考えたのであった³⁴⁾。何はさておき、衝動や興味を自由に発現できるように教師は配慮しなければならないとも考えた。しかし、デューイは興味や衝動の自由な発現それ自身を教育の目的とすることは、自由が本来有している意味内容を誤って解釈したものにほかならないと考える。「知的行為を強調するのではなくて、行為そのものを目的として過度に重視することは、自由を衝動や願望の直接的実行と同一視するに至る³⁵⁾」とするデューイは、外的行為に対する自由は選択された諸目標を慎重に実行に移すための判断や力の自由への手段であると考えていたわけである。「重要である唯一の自由は知性の自由である。すなわち、本来的に所有するに値する諸目標のためになされる観察や判断の自由である。自由に関してなされた極く普通の誤解は、思うに、自由を運動 (movement) の自由ないし、活動の外的・身体的側面の自由と同一視していることである。³⁶⁾」や、「真の自由は知性的である。それは訓練された思考力に宿る。³⁷⁾」という自由についての見解は、このことを裏書きしていると言えよう。

伝統的教育と相違して、外的活動の自由の有する教育上の重要性を認めた点で、進歩主義教育はデューイの見解に一致するものであった。しかし、真の自由に到達するための出発点であり、手段であるはずの外的活動の自由を越え出すことができなかつたのは致命傷であった。デューイはそれに対して鋭い批判を浴せる。「知性によって秩序づけられていない衝動や願望は偶然の状況に支配されている。他人の支配から逃れて、直接的な気まぐれによって自己の行為をなすものは、得るところよりも失うところ大である。……このような方式によって支配されている行為をなす人は、せいぜい、ただ自由の幻影 (illusion of freedom) を持っているにすぎない。³⁸⁾」という、進歩主義教育の自由に関する浅薄な理解への批判は、進歩主義教育の弱点をみごとに突いたものであり、考えさせるところ少なくない。もともとデューイが反省的思考 (reflective thought) を重視したのは、衝動に駆られてすぐと直接の行為に訴えるのをできるだけ延期し、衝動のもつ活動へのエネルギーを積極的に評価しながらも、それをみのあるものに向わせるように、自己統制する力、つまり、知性の力を獲得させて、外的・身体的自由を越えて、知性的自由の次元にまで高まらせようと意図していたに他ならなかつたのである。

さらに、デューイはかれ自身のカリキュラム観にもとづいて、進歩主義教育のカリキュラムには教材の選択とそれの組織化に一貫性がほとんどなく、また、広い意味での過去の文化遺産のも

34) 「もし、われわれが学校で利用できる子供の衝動 (impulse) をざっと分類するならば、これを四種類に分類することができよう。」と記して、社会的本能・探究本能・構成的衝動・表現的衝動をあげ、「これらの興味こそは自然の資源であり、投資されざる資本であって、子供の活発な成長はこれらの興味を働かせることにかかっている。」と述べている。(School and Society pp. 43~8.)

35) J. Dewey: Experience and Education p. 81.

36) J. Dewey: Ibid. p. 69.

37) J. Dewey: How We Think. p. 90.

38) J. Dewey: Experience and Education. p. 75.

つ教育的意義を軽視していると批判する。「教師は積極的にカリキュラムの構成に参加しなければならぬ。³⁹⁾」「新しい観察と判断の方法を刺激することによって、より一層経験の範囲を拡大する新しい諸問題を提示する可能性のある現在の経験のなかから選択を行なうことが、教師のつとめである。⁴⁰⁾」と、学習内容の選択が教師の教育的配慮のもとになされることの必要性を説いている。しかも、その選択に際しては、その教材が現存の経験の状況から生れ出たものであり、生徒の能力の範囲内にあるものであり、他方、それは新しい知識と観念の創造に対して積極的に学習者を刺激し、鼓舞するようなものでなければならないとデューイは考えるのである。要するに、これは学習において取り上げられる種々の経験が、互いに連続性と相互関連性をもっているか否かということに、選択の基準を求めているとも解することができよう。

教育的観点からの慎重なる教材の選択とともに、カリキュラムにはある一定の組織ないし秩序がなければならないとデューイは言う。『経験と教育』において明言している。「現今の進歩主義教育の運動が学習のための教材の選択と組織化の問題が根本的なものであるということを確認することができなかったことは、この種の批判に対する合理的な根拠を提供するものとなっている。ときどきのある偶然のできごとを利用する即興さ(improvisation)は、教授や学習が紋切型になり、生気に欠けたものになるのを防止するのにももちろん役立ちはず。しかし、学習の基本的素材は、疎略な様式(cursory manner)によって拾い上げることができるようなものではない。⁴¹⁾」と。同じ趣旨の論評は1928年の『進歩主義教育』に掲載された論文『進歩主義教育と教育科学』にも見られる。「論点は進歩主義学校は進歩的であろうとすることによって、教材の秩序ある発達と内的結合を含むプロジェクトを見出すことが必要であるということである。というのは、さもなければ十分に複雑な長期にわたる企画は不可能であるからである。⁴²⁾」と言い、さらに、「進歩主義教育は個人を大切にす。そのため、時には教科の秩序ある組織は個人としての学生の要求とは敵対するものだと考えられているようにさえ思われる。しかしながら、個人性(individuality)は発展し、たえず達成されつつあるものであって、即座に、既成のものとして与えられるものではないのである。……したがって、一連の行為によって到達される教材の組織は……真の個人性に即応する唯一の手段である。⁴³⁾」「教師はその豊かで十分な経験と、提示されたプロジェクトに見出される絶えざる発達の可能性に対するすぐれた洞察を有するグループの一員として、一連の活動を示唆する権利ならびに義務をもっている。⁴⁴⁾」と、デューイは教材の選択と組織化に教師が積極的に参加しなければならないと主張するのであるが、このような考え方は早くも1902年の『子供とカリキュラム』にも見受けられることからして、彼が一貫してもち続けていた

39, 40) J. Dewey: Ibid. p. 90.

41) J. Dewey: Ibid. pp. 95~6.

42) J. Dewey: Progressive Education and the Science of Education. 1928. p. 201. in *Progressive Education*.

43) J. Dewey: Ibid. p. 203.

44) J. Dewey: Ibid. p. 201.

見解であったということが理解できよう。

このいわゆる論理的なものに対する進歩主義教育の異常なまでの忌避は、「現実的思考は独自の論理をもっている。現実の思考は組織的であり、理性的であり、反省的である。⁴⁵⁾」という立場をとるデューイをして、「生徒の消化しえない教材を独断的に課することに対する反動として、実験的な学校における教育は、しばしば論理的概念を極端なまでに拒否する立場をとっている。そこでは多くの価値ある諸経験や諸活動が現実具体の教材によって導入されているが、……それらを教育的に価値ある目標とすること——すなわち、経験の十分に決定的な知性化作用 (a fairly definite intellectualization of the experience) を目標とすること——に努力が払われていない。⁴⁶⁾」と批評せしめているのである。

さらに、カリキュラムにおける過去の取扱いに関しては、プラグマティズムの歴史観に立って、過去を過去として、現在とのかかわり合いなしに取扱うことには反対したが、デューイは決して過去を無視しようとしたのではなかった。彼は現在と過去との関係を特に教育の面から論じて、「学習の目的は未来にあり、その直接の素材は現在の経験にあるという原理は、ただ現在の経験がいわば後方に引伸ばされる程度によって効果あるものとされる。それは過去を取入れるように拡大されるときにのみ、未来にも拡がることができる⁴⁷⁾。」と考え、進歩主義教育が過去との関連をもたない孤立した経験を、教育的経験と同一視したのは誤りであるという立場から、「伝統的学校の教科は、未来において青少年にとって何が有用であるかに関する大人たちの判断にもとづいて選択され、配列された教材より成立していた。……この極端な見解に対する反動として、教育はその素材を現在の諸経験から引出し、学習者をして現在および未来の諸問題に対処しえるようにすべきであるという健全な考え方が、進歩主義学校は過去を無視できるのだという考え方に變形されてきている。しかし、過去の業績が現在を理解することを自由になしえる唯一の手段を提供することができるのである。⁴⁸⁾」とデューイは言う。つまり、彼は過去の遺産のもつ道具的性格をも無視しようとしたのでは決してなく、むしろ、その重要性を強調せんとしていたのである。

以上述べてきたデューイの PEA を中心とする進歩主義教育に対する批判を、私はおよそつぎのようにまとめてみるのではないかと思う。

(1) 進歩主義教育はあくまでも新しい経験論の哲学を、教育の理論的基礎としなければならない。

(2) 進歩主義教育は個性の尊重に重点を置くことによって、それに劣らず重要な教育の社会性を無視している。

45) J. Dewey: How We Think. p. 75.

46) J. Dewey: Ibid. p. 154.

47) J. Dewey: Experience and Education. p. 93.

48) J. Dewey: Ibid. pp. 92~3.

(3) 進歩主義教育は子供の外的自由を必要以上に許しているが、一步進めた内的自由、知性的自由への高まりにはほとんど留意していない。また、真の自由に矛盾しない範囲での社会的統制に正しい位置を与えようとしていない。

(4) 教育内容の選択・組織化および教育指導において、教師は豊かな知性と経験をもって積極的な役割を演じなければならないことを十分に理解していない。

(5) 進歩主義教育は、系統性ないし論理性を極端に排斥することによって、カリキュラムを児童・生徒の気まぐれによる現在の満足を越え出ることがない支離滅裂なものにしてしまっている。

(6) 進歩主義教育はカリキュラム構成において過去との関連をほとんど無視している。

IV デューイの教育思想の歪曲

ラビー (J. M. Raby) は「デューイはある意味では進歩主義教育の父であった。彼はその支持者の一人であった。しかしながら、進歩主義教育は厳密にはデューイの子供ではなかった⁴⁹⁾。」と述べている。この言葉は進歩主義教育運動とデューイとの関係を簡潔ではあるが、適確に表現したものであると私は思う。

それでは、なぜ進歩主義教育がデューイを父としながら、彼の子供として成長することができなかったのでしょうか。中期以後の進歩主義教育の展開において指導的な役割を果たした PEA そのものが内部に孕んでいた、デューイの教育説から離れざるをえなかった諸契機については、すでに述べたので、ここではそれらが進歩主義教育のデューイからの離反の原因の一つになっていることを指摘するにとどめる。だが、進歩主義教育運動がデューイの子として存続しえなかった原因はこれにのみ限られるものではないと考える。思うに、なお一層根本的な原因として、この運動の推進者によってひきおこされたデューイ教育思想の歪曲の問題があるのではなからうか。以下、この歪曲の問題を明らかにしていきたい。

第一に、デューイの書著はメイヤー (A. E. Meyer) も指摘するように「普通の読者にとってはあまりにも抽象的であり、入り組んだばつとしない文体 (involved and colorless style of writing) は、彼の言わんとするところを明らかにするのが大変困難であった。⁵⁰⁾」ということに加えて、経験・成長・探究・興味などを、それらが従来普通に使用されていた用法を離れて、独自の意味内容をになわせて頻繁に使用しているのである。ところが、デューイの思想を彼の著書より汲み取ろうとする読者が、これらの言葉がいかなる文脈において、いかなる意味をもたせられて使用されているかということに十分に検討・熟慮することなしに、ただそれらを合言葉ないし標語として使用したため、しだいに彼の著書を彼の用語法によって、深く読み取るというよりは、むしろ、単なる表面的な理解で満足することとなり、彼の教育思想を単なる児童中心・経験

49) J. M. Raby: John Dewey and Progressive Education, in John Dewey: His Thought and Influence by J. Blewett, 1960. pp. 109~10.

50) A. E. Meyer: The Development of Education in the 20th Century, 1949, p. 72.

中心・興味中心の思想であると誤解するに至ったのではないかと考えられるのである。

第二に、弟子を介してのデューイ思想の歪曲が考えられる。デューイの高弟の一人であったキルパトリックは、デューイの難解な教育論を咀嚼して現場に働く教師にとって理解しやすいかたちには平易化するとともに、デューイにおいては不十分であった方法論を精緻なものにすべく努力したのであった。彼の唱えたかのプロジェクト・メソッドはまさにこのような意図のもとに誕生したものであったのである。

このように、彼がデューイにおいては十分に展開されていないところを補おうとして、教育のプロセスに焦点を合わせた結果、教育の社会性を考慮することがややもすれば不十分になったのは致し方ないことであつたと思う。ところが、キルパトリックを通してデューイの思想に接した多くの人々は、このような事情を正しくわきまえることがほとんどできなかった。そこに、デューイ思想の一部分が、その文脈から離れて誇張され、拡大されて普及されることになった一因が存するのである。

自己の意に反して、ボード (B. H. Bode) の言うように「プロジェクト・メソッドの考え方が教育指導や方向づけの問題に取り組むのではなくて、それを避ける手段となり⁵¹⁾」、教育的に価値のない経験を児童の興味・衝動にまかせて無秩序に与える誤った児童中心の教育を正当化する根拠として利用されるに至って、キルパトリックはこの誤った動きに批判を加える一方、デューイの思想を正しく理解させ、進歩主義教育をその本来の姿に戻そうとして努力したのである。

しかし、キルパトリックの真意がいずこにあれ、結果から見れば、「キルパトリックは未来の不確定なものを重視し、前もって固定された教材に容赦のない攻撃を加えることによって、ついには組織された教材を信用せず、かくて、デューイの教育的型式の調和を崩して、子供に重点を置くことになった。⁵²⁾」とクレミンに批判されてもいたし方ない面があったことも否定すべからざる事実であると思う。このことは『児童中心学校』(The Child Centered School)を書いたラッグ (H. Rugg) にも程度の差こそあれ当然あてはまるのではなからうか。

第三の原因として時代錯誤 (anachronism) の問題がある。デューイが理想の社会として目指したのは、デモクラシーの原理によって貫かれ、しかも各人が互いに緊密に我—汝関係においてフェイス・トゥ・フェイスにコミュニケーションを交わすことのできた、彼の故郷ヴァーモントのような農業を中心とした地域社会であった。シカゴで教育実験に献身したのも、当時非常ないきおいで大都市化しつつあったシカゴ市にこの地方的共同社会を導入して、パーソナル・コミュニケーションによる分有経験の可能である社会を生み出そうとしたものであり、また、それが可能であると信じていたからである。さらに、真の民主主義は経済的民主主義なしには達成できないとしながらも、根底においてデモクラシーは道徳の問題であるとし、それゆえ、社会の矛盾多き機構・制度に進んで鋭いメスを入れていこうとはせず、むしろ、人のあり方に重点を置いていっ

51) B. H. Bode: Modern Educational Theories. p. 333.

52) L. A. Cremin: Ibid. p. 220.

たのは、資本家と労働者の利害の対立、貧富の差の拡大、都市と農村の所得格差の増大等々の社会問題が発生しつつあったものの、近代技術にもとづく産業の発達によってもたらされる富の産出増大により、それらの問題がおのずと解決されるであろうし、また、そうなるに違いないという社会に対する一種の楽観的な考え方の中で、デューイの教育思想が形成されていったためであったと考えられる。

ところで、デューイの思想を受け継ごうとした人々が、この彼の教育思想の背景をなす社会に対する甘い考え方の限界を見ぬき、かれらがいま、まさに活躍せんとしているこの時点において、デューイ思想を改めて検討し、それを、彼の思想を束縛し、限定している古い社会による桎梏から解放して、彼の真に意図したところを今の時点において汲み取り、新しい社会情勢の中で再編成・再構成していかなければならないという、かれらの義務と責任を放棄し、ただ、デューイの主として『民主主義と教育』までの教育を論じた書物のそこそこをあさって、新教育運動をして伝統的教育とは明確に区別し、特徴づけるように思われる言葉を前後関係ないし微妙なニュアンスの相違を無視して取り出したところに、デューイ思想の歪曲が生じたのではないかと考えさせられるのである。

私は以上の要因が絡み合って、すでに述べたように、デューイ教育思想に対する誤解を生み出すことになり、それがとりもなおさず進歩主義教育を、本来歩むべき軌道から逸脱させる原因の一つになっているのではないかと思うのである。

V 結びにあたって

1920年代に入るまでのデューイは、不本意にも途中で投げ出さなければならなかった実験学校を、進歩主義教育が継承・発展させてくれるものと大いに期待していたことは、1915年の『明日の学校』という、アメリカの未来を切り開くべく、新しい教育理論にもとづく教育実践の生気に満ちた胎動が、すでに各地において始まりつつあることを綴った、デューイにとっては珍らしいジャーナリスティックな報告書を著わしたこともよく現われていると言えよう。

ところが、20年代に入り、進歩主義教育運動がPEAのもとに結集し、児童中心・興味中心・経験中心の教育に偏向するに及んで、すでに述べたごとく、デューイは進歩主義教育のパトロンであるというよりは、それに対する批判者となり変ったのである。ラビエの言葉を借りれば、進歩主義教育運動はデューイを父としながらも、その子でないことが明らかになったのである。さらに言えば、20年代後半から30年代にかけて、進歩主義教育はデューイを中心とするプラグマティズムの理論を根底に、教育理論を構成した一派と、PEAを中軸として児童中心主義を唱えた一団とに分裂するに至ったのである。PEAも1930年代の後半に至って真剣にデューイによって意図された本来の進歩主義教育運動に帰ろうと努力したが、PEAを構成している会員そのものの教育思想の広範囲にわたる異質性と、それと表裏をなす一貫した教育哲学の欠如によって、おおむねその努力は失敗に帰したのであった。

それゆえに、前述のデューイ思想の歪曲化の原因を克服し、彼の教育理論をいわゆる進歩主義教育論と同一視することに帰因するデューイに対する誤解を避けるために、私はブルーベッカー (J. S. Brubacher) の分類に従って、進歩主義教育を浪漫的進歩主義教育と科学的実験的進歩主義教育に大別して考えるのが適切であると思う⁵³⁾。ここに、浪漫的進歩主義教育とは PEA を中心として推進された教育を指すものであって、それは児童の興味と衝動を、ガイダンスや規律とは両立しないと誤解されてしまった自由へと解放することによって、教育の使命は達成されると考える楽観的で、しかも、教育の社会性に対する顧慮のほとんど払われていないものことである。これに対して、科学的実験的進歩主義教育とはプラグマティズムと近代科学の方法論との結合の上に成立したものであって、教育の社会性と個人性を同時根源的に眺め、個人の興味や衝動の解放、個人の天賦の才能を十分に伸長することが、とりもなおさず、社会の進歩向上につながるような教育を創造せんと努力したデューイを中心とする教育観を意味する。

ところで、デューイの教育観を中期以後の進歩主義教育と同一視する立場とは逆に、両者はその運動の端緒においてさえ異なった思想によって支えられていたという立場をとる人々にヴェナブル (T. C. Venable)、パウンズ (R. L. Pounds) 等がいる。ヴェナブルは進歩主義教育を「新ロマン主義」と「実験主義」に分ける。彼によれば、今日一般に進歩主義教育とみなされている多くは、実際には新ロマン主義にもとづく教育であり、新ロマン主義の哲学に依っている学校は、子供の成長の欲求・興味および願望を重視し、子供の潜在能力が最も自然な抑圧されない状態で伸びるための雰囲気を与えることに教育的努力が払われており、また、子供自身が最もすぐれた学習経験の選択者であると考えて大いに配慮するものの、集団ないし社会を閑却し、文化遺産を無視するものであるとされる⁵⁴⁾。パウンズは進歩主義教育を「実験主義」と「自由放任主義」に区分している。さらに、ベルガー (M. I. Berger) は、「最も一般的な誤りは、デューイが進歩主義教育の父であり、したがって、この運動から生じてくるあらゆるものに責任があるとされることである。実際は進歩主義教育はデューイの考えとは独立のものであった。⁵⁵⁾」と述べており、ベック (R. Beck) も同じ立場から、「はっきりさせておくべき事実は、プラグマティズムが進

53) J. S. Brubacher: *Modern Philosophies of Education* 1950. p. 297. また、*Modern Philosophies and Education* 1955. p. 11. でも、「進歩主義教育家はその実践の理論的次元に関して分裂している。一つのグループはルソーとフレーベルの指導に従っている。かれらは自然的発達にロマンティックな見解をとっている。子供の本性の本質的な善を尊重して、教師ないし両親としてこの本性を自由に表出させ、できるだけその発達の妨げとならぬようにすることをかれらの義務とみなしている。……ロマンティックな進歩主義はさらにその支持をスタンレイ・ホールとフロイドに求めている。……進歩主義教育のロマン派は一般の注目を、それも悪い意味において集めているので、それは主としてジョン・デューイの指導に支持を求めているよりまじめで、しっかりした基礎に立つ一派の光輝をほとんど失わさせている。なるほど、デューイも参加する生徒の興味と自由を伴った活動プログラムに賛成した。が、このプログラムを子供の本性にもとづける代りに、彼はそれを知識のプラグマティックな理論のうちに基礎づけた。」と述べている。

54) T. C. Venable: *Patterns in Secondary School Curriculum*. 1958. pp. 43~4.

55) M. I. Berger: *John Dewey and Progressive Education Today*. in *School and Society* 1959. p. 140.

歩主義教育運動全体の哲学ではないということである。デューイは進歩主義教育の創始者ではなかった⁵⁶⁾。」としているのである。

しかしながら、これらの立場は、進歩主義教育の歴史的発展のプロセスを忠実に見ていないという点で誤りであると言わなければならない。このように進歩主義教育運動とデューイの教育説とを峻別する立場は、進歩主義教育を否定せんとするものにとっては意義あることではあるが、真に正しい進歩主義教育を推進せんとする人々にとっては、進歩主義教育に関してデューイに浴せられた批判を軽減せんとする善意によるのであるにしろ、このような立場を受け入れることは絶対に避けなければならないと私は思う。

したがって、私はデューイの教育説と進歩主義教育協会による教育運動とは、進歩主義教育という同じ根を有するものの、のちに変容したために両者の間に差異が生じたものであるとする中間の立場を取りたいと考える。

このような立場に立って、あらためてブルーベッカーの分類に従えば、浪漫的なものから科学的実験的なものへと進歩主義教育が高まることによって、過去の児童中心・経験中心・興味中心の利那主義・非合理主義のもつ誤りが是正され、克服されていくところにはじめて、希望に輝く未来の展望をもって真の進歩主義教育が登場してくるのではなかろうか。そのためには科学的実験的進歩主義教育の理論を正しく理解しなければならないことは言うまでもない。

カウンツが進歩主義教育協会を中心に展開された新教育運動に鋭い批判を加えはしたものの、ある程度の教育上の意義をそこに見出しているのに対し、全くその意義を否定する立場をとるニューヨーク大学のティル(W. V. Till)は、進歩主義教育はすたれたのだという一般の見解とは逆に、「われわれの時代の神話は、広く進歩主義教育と呼ばれていたものの特色をなす諸傾向が十分に達成されたということ、そして、いまやそれらが拒否されつつあるということである。この念入りにつくり出された神話は理解しがたいものである。現実には、進歩主義教育はいかなる意味ある規模においても、かつて試みられたことはないのである。避けることのできない疑問が提出され、種々の進歩主義教育解釈の試案的提案が再考慮されるにつれて、教育家はデューイ、ボード、カウンツ、キルパトリックの洞察を用いることが必要であることを見出すであろう⁵⁷⁾。」と述べている。いままでの進歩主義教育の成果を認めていないという点に関しては問題があるように思われるが、進歩主義教育本来の精神に帰ることが現在の課題であり、進歩主義教育はすたれたのではなく、あたかも可憐な花をつけようとそっと姿をのぞかせた蕾なのだと考えるこの見解は、私の考えと一致するのであって、一考に値するものをもっているように思われる。

デューイが自己の見解にもとづいて、PEAを中心に展開された浪漫的進歩主義教育を鋭く批判したのも、この質的向上のテンポをはやめ、確固とした基盤の上に乗せようと欲したからには

56) R. Beck: *Progressive Education in Transition*, in *Progressive Education*. 1943. p. 54.

57) W. V. Till: *Is Progressive Education Obsolete?* in *American Education Today* edited by P. Woodring & J. Scanlon. 1963. pp. 77.

かならないと解することができるのではないか。

私はこのような観点から、まず第一歩として、半世紀にわたる進歩主義教育運動の歩んだ足跡を描き出すとともに、デューイの進歩主義教育批判を通して、彼の教育思想の本質が、20年代以後変容を遂げた浪漫的進歩主義教育とは、質的に相異なるものであることを明らかにして、デューイを真に正しく理解し、彼の教えを正しく実践に移す試みに着手するための手がかりを得んと意図したのであった。

年 表

- 1896 デューイ 実験学校をシカゴ大学に開設。
- 1897 デューイ 『私の教育学的信条』。
- 1899 デューイ 『学校と社会』。
○ドモラン (J. E. Demolins) ローシュの学校を設立 (仏)。
- 1900 ○E. Key 『児童の世紀』 (英)。
- 1901 ○第一回芸術教育会議 (独)。
- 1902 デューイ 『子供とカリキュラム』, 『教育的状況』。
- 1904 デューイ シカゴ大学を去る。J. Meriam ミゾリー大学に新学校開設。
・H. H. Horne 『教育哲学』。
- 1907 デューイ 『学校と子供』, ジェームズ 『プラグマティズム』。
○モンテッソリ 児童の家を開く。
- 1908 M. Johnson フェアホープに新学校。W. Wirt ゲーリー学校つくる。スティムソン ホーム・プロジェクト法を使用。
- 1909 デューイ 『教育における道徳原理』。
- 1910 デューイ 『思考の方法』。
・H. H. Horne 『教育における観念論』。
- 1912 E. R. Smith パルチモアにパーク・スクール開設。
- 1913 C. Pratt ニューヨークにプレイ・スクール開設。
- 1914 *第一次世界大戦始まる。
- 1915 M. Naumburg ニューヨークにウオルデン・スクール開設。デューイ 『明日の学校』。
*アインシュタイン 『一般相対性理論』。戦争景気始まる。
- 1916 デューイ 『民主主義と教育』。
- 1917 コロンビア大学にリンカーン・スクール開設される。
- 1918 キルパトリック 『プロジェクト・メソッド』。
- 1919 S. Cobb を中心に「進歩主義教育協会 (PEA)」結成。ウィネートカ・プラン (ウオッシュバーンによる)。
- 1920 PEA の第一回総会が4月にワシントンで開かれる。
H. Parkhurst ドルトンプランを発表。
- 1921 名誉会長: C. W. Eliot, 会長 A. E. Morgan。
○フランスのカレーにて「世界新教育連盟 (NEF)」結成される。
- 1922 デューイ 『人間性と行為』, パーカスト 『ドルトンプランによる教育』。
- 1924 G. Hartman を編集長にして機関紙『進歩主義教育』発刊, 特集記事「プロジェクト・メソッド」

ド」。

○P. Petersen イエーナ・プラン実施(独)。A. S. Neill サマーヒル・スクール発足。

1925 会長 F. M. Froelicher となる。特集記事「社会科」。会員2500人となる。

1926 書記が設置され、M. Snyder が任命される。特集記事「芸術による創造的表現」、「進歩的な父兄」。

キルパトリック『文明の推移と新教育』。

○ニール『問題の子供』。

1927 エリオットの死去により、デューイ名誉会長になる。会長 S. Cobb となる。年25000ドルの増収を会員に訴えている。特集記事「音楽による創造的表現」、「創造的教育のための環境」、「新教育の精神と実践」。

1928 書記 J. M. Dorey。特集記事「文学による創造的経験」、「3R」、「進歩的中等教育の諸問題」、デューイ「進歩主義教育と教育科学」一総会での講演。

H. Rugg & A. Shumaker『児童中心学校』。

1929 NEF の総会にはじめて PEA の代表出席。PEA による講習会がペンシルバニア大学で開かれ、33年まで続く。会員6500人となる。コップが PEA の方針再検討を要請。特集記事「公立学校教育における新傾向」。

* 世界恐慌始まる。

1930 編集長 Shumaker。会長 B. P. Fowler。NEF アメリカ支部と合併。会員7400人。中学教育と大学との関係を調査する八年研究がカーネギー財団の援助のもとに、W. M. Aikin を中心に始められる。『進歩主義教育』月刊誌となる。特集記事「教育に対する偉大な貢献者—ジェームズ、プラトン、アリストテレス、ロイス、エリオット、エマーソン」—シリーズ—、カリフォルニア・プラン実施される。

1931 特集記事「ドラマによる創造的表現」、「科学」、「進歩主義学校における教師」、キルパトリック「時代に適した進歩主義教育の理論」、B. Bode「岐路に立つ教育」、J. L. Childs『教育と実験主義哲学』。

・H. H. Horne『この教育』。

* 恐慌深刻化。

1932 書記 F. L. Redefer。PEA の経済的危機を訴え、会員2000人増加を求めている。PEA の総会にて、カウンツが「進歩主義教育は進歩的であろうとするか」というテーマで講演、大きな反響を呼ぶ。自由学園の羽仁もと子氏が進歩主義学校を訪問したことを PE 誌が紹介。

キルパトリック『教育と社会危機』。

1933 会長 W. W. Beatty となる。学校と大学との関係、社会—経済問題、カリキュラム研究、家庭と学校との関係、成人教育、学校と社会との関係、田舎における進歩主義教育、進歩的教師養成、の8つの委員会活動中。特集記事「中等教育における新傾向」。

* 国家緊急状態宣言。全国銀行の休業。

1934 編集長 F. Foster。特集記事「アクティビティ・カリキュラム」、「精神衛生」。

ヴァージニア・プラン完成。

カウンツを中心に雑誌『ソウシャル・フロンティア』発刊。43年廃刊。

・モリソン『教育における基本原理』。

1935 特集記事「小集団とアメリカの学校」、「教育における芸術」、キルパトリック「進歩主義教育の社会哲学」。

京都大学教育学部紀要 XV

- ニューヨーク市 アクティビティ・プログラムの実験研究開始。
ジョン・デューイ協会結成。
*ワグナー法, 社会保障法成立。
- 1936 O. Brim を会長とする「教育哲学に関する委員会」設置。シカゴでの年次総会に最高の 4500名参加。特集記事「社会教育としてのキャンプ」, 「観察による経験」。
K. C. Mayhew & A. C. Edwards 『デューイ・スクール』。
・ハッチンス『アメリカにおける高等教育』, モンテソリ主義の公的活動禁止される。
- 1937 会長 W. C. Ryan。デューイ「民主主義の教育への挑戦」, ボード「成長としての教育: 若干の混乱」。
- 1938 編集長 E. L. Clapp。特集記事「学校と地域社会」, 「幼児の教育」。
デューイ『経験と教育』, S. Everett『コミュニティ・スクール』, ジョン・デューイ協会年報『教育の自由と民主主義』。
・バグリー (W. C. Bagley) を中心に本質主義者委員会が組織される。
- 1939 編集長 W. C. Ryan。特集記事「民主主義と教育」, コミュニティ・スクールに関する論文が多く見られる。
ラッグ『民主主義とカリキュラム』, ジョン・デューイ協会年報『民主主義とカリキュラム』。
・F. S. Breed『教育と新リアリズム』。
- 1940 会長 C. Washburne。会員分布状況 (ニューヨーク1231人, イリノイ825人, カリフォルニア767人, ミシガン666人…)。名誉会長デューイの名前が消えている。特集記事「キャンプ」, 「ユース・ホステル」。
ニューヨーク市でアクティビティ・カリキュラムによる大規模な実験。
デューイ『今日の教育』。
- 1941 編集長 J. L. Hymes。「教育哲学に関する委員会」が報告書『進歩主義教育: その哲学と挑戦』を出す。
ジョン・デューイ協会年報『合衆国における労働者教育』。
*第二次世界大戦始まる。
- 1942 Redefer が編集長を兼ねる。特集記事「青少年の役割」, 「戦争と青少年」, J. L. Childs『進歩主義教育と戦争と平和』。
- 1943 編集長 T. Taylor。特集記事「戦時における初等教育」, 「戦時における教師と教授」。
R. Beck『転換期における進歩主義教育』。
・R. M. Hutchins『自由のための教育』。
- 1944 会長 F. E. Baker。ディレクター V. H. Tibbetts。PEA から AEF (American Education Fellowship) に名称変更。
- 1945 編集長 V. H. Tibbetts が兼ねる。
オルセン『学校と地域社会』。
*第二次世界大戦終る。国際連合発足。
- 1946 会長 J. J. DeBoer。PE 誌の記事に変化なくなる。
デューイ『人間の問題』。
- 1947 名誉会長として, デューイ再登場。ディレクターを廃止。
*冷戦の時代に入る。
- 1948 編集長 B. O. Smith。AEF の新しい政策を発表。特集記事「一つの世界のための教育」。

- B. Bode『自由のための教育』。
- 1949 会長 K. D. Benne。
- 1950 Benne, デューイの90歳誕生日を祝す。編集長 A. W. Anderson。
* トルーマン 水爆製造促進を指令。反共産主義法成立。マッカーシー旋風。
- 1951 AEF の政策改正を総会で決議。特集記事「基本的技能」。
* 原爆実験開始。
- 1952 特集記事「教育への攻撃に対処して」, 「民主的な市民の教育」。
デューイ死去 92歳。
- 1953 会名 PEA に再変更。会長 H. G. Hullfish。書記 Redefer。
• E. Bestor “Educational Wasteland”。
- 1954 Bestor に対する反駁の論文掲載。
* 共産党非合法化法に大統領署名。
- 1955 8月12日会長が PEA の解散を宣言。機関紙『進歩主義教育』はジョン・デューイ協会によって
継続刊行。会長 W. H. Kirpatrick。書記 H. G. Hullfish。
- 1957 特集記事「キルパトリック」, 「NEA 百年記念」。7月号をもって廃刊となる。

- アメリカ以外の諸国での新教育運動
• エッセンチャリストからの批判
* 社会・文化情勢