

新教育理論の形成と発展に関する研究

—アメリカ進歩主義教育の形成—

川 瀬 八洲夫

A study of formation and development of the new-education theory
—concerning with formation of progressive education in U.S.A.—

Yasuo KAWASE

A criticism to a traditional education in U. S. A. began to rise in the latter half of the 19'th century. It became stronger since the european educational thoughts, for example, F. Herbart's, F. Fröbell's and J. H. Pestalozzi's theory had been adopted. Francis Wayrand parker who had landed in Germany in 1872 and there learned about J. H. Pestalozzi's theory, F. Fröbell's educational theory and another european educational thought introduced eagerly them after coming back to U. S. A. F. W. Parker began to do a new educational theory centering "a self-activities" and "a self-expression" at the Quincy School, Boston, Massachusetts and another place. These were the awaking of a new education in U. S. A. John Dewey who was deeply affected by F. W. Parker developed the theory further, and devoted the development of a new education. And the establishment of progressive Education Association in 1918 had a serious meaning in the history of a new education in U. S. A.

In this report I would try to research a formation of a new education theory in U. S. A. concerning with F. W. Parker's theory, J. Dewey's educational theory and a thought in Progressive Education Association.

I

アメリカ (U. S. A.) において19世紀後半画一的な伝統主義的な旧教育への批判が高まってきた。特に西欧のペスタロッチ (J. H. Pestalozzi), ヘルバルト (F. Herbart), フレーベル (F. Fröbell) などの教育思想の摂取を媒介にしていっそうその高まりを見せたものであった。ペスタロッチやフレーベル理論から学んだ自己活動 (self-activities) の原理はアメリカ新教育理論形成への重要な原理となったものであった。シェルドン (E. A. Sheldon) やクリュージー (Krüsi) らの指導によって、ペスタロッチ運動は広く展開されはじめ、特にオスウエーゴ師範学校 (The Oswego Normal school) を一つの中心にして、全国的に広まっていったものであった。

ドイツに留学し、ヨーロッパの教育理論を学び、特にヘルバルトやフレーベルをアメリカに紹介していたパーカー (F. W. Parker) はいわゆるクインシー運動 (Quincy Movement) をおしすすめ、自己活動主義の教育をおしすすめたものであった。こうしたパーカーの教育運動はアメリカ新

教育形成の重要な契機をなすものであった。アメリカ新教育運動の最大の理論家であり、思想家であったデューイ (J. Dewey) は、パーカーから絶大の影響をうけ、パーカーの児童中心主義の教育理論の発展に努力したものであった。

さてデューイは1896年にシカゴ大学に付属実験学校 (Laboratory School) を開設し、伝統的なアメリカ教育の革新への試みを開始したのである。彼は実験学校の理論に関連しながら、伝統的な旧教育を批判し、そこから新しい教育理論の形成をすすめたのである。

それによると、伝統的な学校、教室には子どもが作業する (work) 場がないし、子どもがものを構成したり、創造したり、能動的に探求するための作業場 (the werkshop)、実験室 (Laboratory)、材料、道具がない。またこれらのことに必要な空間さえもない①。さらに伝統的な教育では教育の中心が子どもたちの外にあり、教育の中心が子どもの直接の本能と活動以外のところにあるときびしく批判した。したがって学校は子どもの生活する場所ではなくっていると批判するのである②。

新教育理論の核心は、つまるところ、これまでの旧教育の批判に見られたように、子どもの直接的な本能や活動に関連し、子どもたちの内部的な諸要求に根ざして学習が展開されねばならないところにあった。従来の、いわゆる上から画一的な教材を与え、教師と書物を中心にし、しかも機械的な記憶を中心とした教育は、デューイにとって、断固批判されなければならないものであった。ではこうした理論は、どう形成され、どのように発展したものであったろうか。

II

デューイは、まず旧教育と対比させて、新教育の性格をつぎのように主張した。新教育は、旧教育では子どもは上からもろもろが与えられるのに対して、個性の表現と育成 (cultivation) とを重視するものである。また旧教育が外からの訓練を強調するのに対して、新教育は自由な活動を重視する。旧教育が書物と教師からの学習を主張して、実践するのに対して、新教育は生活経験をとおしての学習を重視する。また旧教育は孤立した熟練 (skills) や技術 (technics) の訓練を課するのに対して、新教育は直接的に子どもの心に訴えるような目的に達する手段としての熟練や技術などを重視するのである。旧教育は結果的に多少とも遠い将来のための準備であるのに対して、新教育はおもに現在の生活における機会をじゅうぶんに利用することを重視するものである。また旧教育が静的 (static) な目的や材料を通しての教育をすすめるのに対して、新教育は変化しつつある世界への熟知ということを重視する③のものであると。デューイはこうした特質を備えた、いわば、経験主義的な教育を主張したものであったが、これらの新教育理論の形成と実践にはパーカーからその影響を深くうけていたものであった。

パーカーは1872年ドイツはベルリンの大学 (The University of King William) で学び、同時にオランダ、スイス、イタリア、フランスの教育事情をつぶさに観察し、自己の教育理論の形成に資したものであった。彼は、また留学中には、特にヘーゲル (G. W. F. Hegel) を学び、多くのヘルバルト主義の学者に接し、ペスタロッチ、フレーベル、ディーステルヴェック (Diesterweg) を学び、のち熱意をこめてそれらをアメリカに紹介していた④のであった。

彼は子どもを理解したり、子どもを愛することにおいてはぬきんでていた。また子どもの世界への洞察力に非常に富んでいた。彼は教育においては子どもの自由な活動を重要視し、自己活動の重要性をよく理解していた。パーカーは教育においては、経験主義的な考え方 "Learning by doing" を持っていたのである。実さい、具体的なことからいえば、彼はその理論にしたがって、アメリカ

において公立の小学校で広い校庭を作った最初の教育者であったが、また教育において直観的な理解の必要性をよく知っていたのであった。彼は子どもに、直接園芸をさせたり、工場や農場を見学させたりした最初の人であった。彼は書物から得る知識は又聞き（second-hand）の知識であるとしてしりぞけ、直接的、直観的な理解の必要性を指摘したのであった。だから教育方法上直接的な観察や偏見のないこと（open-mindedness）は必須なことであった。

パーカーは教育の目的や内容のみならず、教育方法にも重要な意味を認めていたのである。むしろ教育の目的や内容はこの方法と結びつけられて、その意味づけがなされていたといったほうがよいだろう。教育の目的は自発的な活動を通して真実の探求や発見の精神の形成におかれ、また自然の観察をとおしての発見の方法の重視、それに伴っての判断力の形成などを非常に重視していたのである。とにかくパーカーは子どもの個性的な自己活動をとおして教育を考えていたのである。それゆえにこそ「画一化は死であり、多様化は生である」（uniformity is death, variety is life）^⑤としてその個性的表現、個性的活動の重要性を主張しているのである。彼は「自己活動」self-activity）と「協働」（co-operation）の子どもだけが真実を発見する喜びの経験を持つことができることを主張する。

彼は教育の民主的価値を自然や神やヒューマニティへの誠実性への形成においている。また教育の民主化のエッセンスは個々の子どもにどのように自由を与えるかにおかれているのである。それゆえ、彼は教育に教条主義（dogmatism）や権威主義（authoritarianism）の入ることを固く拒否するのである。彼は自由な精神、公平な精神（open-mindedness）の必要を主張するのである。

パーカーは自然と神への畏敬の念に満たされていた。彼の教育論はこうした人格とも結びついてしたが、彼によれば、教育の目的は子どもの現在の幸せのみならず、その後ずっと永遠に幸せでありうるように、そのための諸能力を増進させることにあった。そして人間性の善良さとことん延ばさせることにあった。パーカーによれば教育の目的は宇宙、自然の神性そのものの探索、発見、理解にあるとされたのであった。だからこそ自然の学習が道徳性の最良の、最上級の基礎になると確信したのであった。それゆえにパーカーは学習の中心に“自然”をおいたのであり、方法論上、自発活動と、フレーベルの“自己表現”に重要な教育的意味を認めたのであった。

彼は自己の教育理論をマサチューセッツのクインシー学校を中心に実践したものであった。こうしたパーカーの教育理論と実践に多大な影響をうけ、それを理論的に発展させたのはさきにふれたデューイであった。デューイはパーカーをアメリカ新教育の父として高い評価を与えたのであった。

デューイは1894年、ハーバー（W. R. Harper）に招かれて、哲学心理学教育学部長としてシカゴ大学に着任した。そして2年後の1896年に彼の創設したいわゆるデューイ・スクール（シカゴ実験学校）はアメリカ新教育史上のエポックをなすものであった。この実験学校の理論は「学校と社会」（The school and society 1899）に明らかにされているところである。

彼の究極的な教育目的は個人の社会的適応（social adjustment）と社会改革（social reconstruction）におかれる。そのために教育の過程は個人の生物的基礎と認識における社会過程の両面から促えていかなければならないことを、教育についての最初の小論である「教育信条」（My pedagogic creed 1897）で端的に論じたことであった。教育が生物的基礎、いわゆる心理過程で子どもの内部的諸要求を適切に取り入れることを教育の出発点としているものであった。こうしたことから彼の教育理論の骨組みは、「経験」（experience）、「環境」（environment）と「相互作用と連続発展の原理」（a principle of interaction and of continuity）^⑥におかれているものであった。

いってみれば、デューイの教育論は子どもたちの生活経験の断えざる再構成と再組織ということに

なろう⑦。

デューイは、教育は生活の過程であり、迂遠な将来の生活への準備ではないと考え、その教育は子どもの現時的諸要求に応じなければならないとした。こうした視点から最初の小論「教育信条」を教育論、学校論、教材論、教育方法論、学校と社会の進歩の五点から端的に論じたものであったが、この基本的な考え方はほぼ一生一貫していたといつてよいだろう。彼は、教育は子どもの生活過程であると論じたが、それに応じて学校を子どもの生活の場として促え、学校をまろもろの社会的な有機的関係を有する小社会 (miniature society) と促えて、「学校は一つの社会的制度であるので将来にむけての抽象的な、迂遠な関係を有する学科を学ぶ所ではない。学校とはまさに小型の共同社会 (a miniature community) であり、胎芽的な社会 (an embryonic society) でなければならない」⑧のものである。教育、学校の目的は社会的な力と洞察力 (social power and insight) の発達にあるのであって、人間精神の可能性に向かって、すべてがうちひらかれているものでなければならないものである。デューイにとって、学校とは理想的な家庭——両親が聡明で子どものために最善なものを見分け必要なものを与える能力を持つ——をすべて組織化し、一般化したものであり、これが理想的な性格を有する学校とされるのである⑨。こうした学校の特質に関連して、教育の基本的目標は先にふれたように、とどのつまりは成長 (growth) に関連するのであるが、デューイは主著「民主主義と教育」(Democracy and Education 1916) の第四章で、教育は成長を可能ならしめる機能と促え、学校教育の目的を、成長をいつまでも可能ならしめるように能力を組織的にし、教育的成長の継続を確実にさせるものだと主張する。だから学校教育の価値の基準はどこまでも絶えざる成長の欲望をつくり出し、その欲望を確実に有効にならせるためにどんな手段を与えるかにかかっているのだとするのである。

デューイにとって学校は、それ自身、その内容において社会生活でなければならないものである。なぜなら子どもの社会的認識および興味はただ真に社会的な環境、とりもなおさず、それは相互作用、相互交換をすすめて、共同の経験をつくりあげる環境においてしか発達しないからである。学校はただ単に学科を学ぶための場所だとして、これを実際の生活から引きはなしてはいけないものである。むしろ学校では縮小した社会を実現して、このことによって学習と成長とを現在の共同経験の所産にしなければならぬ。学校の運動場、売店、工場、実験室などは単に子ども本位の能動的傾向を指導するばかりでなく、実際、コミュニケーション、協働などのあらゆる諸関係の認識を拡大するためのものでなければならないものである。デューイは、また、この児童中心主義の教育理論を実験主義的な方向で促えたものであった。

さて1896年デューイによって創設されたデューイ・スクール (シカゴ実験学校) は、新教育史上画期的な性格を有するものであったが、6才から9才までの子ども12人と2人の教師でもって出発したのであった。デューイによるすぐれた理論づけと、いきいきとした教育実践は着々その成果を高めていったのである。この学校の教育には多くの教育的理想と原理があった。それらは決して、レディ・メードのものではなかった。その理想と原理は着実に教育実践にうつされていったものであった。またこの学校の教育内容、実践、カリキュラム、その他もろもろのことは伝統主義的な教育からの批判に耐えるものでなければならなかったのである。こうした課題は実験学校の歴史の中に明瞭に見ることができるものであった。デューイ・スクールの創立当初の教育目的や教育実践の主要なことは次のようなものであった⑩。

第一に、子どもの家庭での活動と学校でのそれとの断絶を持たせなかったこと。

第二に、子どもは将来のおとなになるための準備より、むしろ現在の生活を重視したこと。学校

は書物からの学科を学ぶ場所ではなくて、ひとりひとりの子どもが責任ある役割を持つコミュニティであることであり、そこでは共同作業（co-work）と協調性を重んずるところであった。

第三に、学校は子どもたちが、問題に興味を持ち、できるだけ独自の方法で、問題解決の方法を発見し、彼らの発見性と創造性を使う所であること、機械的な学習（rote-Learning）や記憶的な学習の場ではないこと。

第四に、問題それ自身が子どもを陶冶していく。おとなが使ったり、おとなに必要とされたりする賞とか、虚偽、刺激、基準などはない。子どもの学習は興味あるものであり、挑戦的なものであり、能力によく合ったものであること。

第五に、子どもが、全教育の、すなわち、精神的、身体的、社会的成長のあらゆる教育的努力の中心であること。教師は子どもの学習能力、その強化と限界についてよく理解することがのぞまれる等々であった。

デューイ・スクールは1898までには、文学、歴史、木工、理科、物理、織物、料理、音楽の教科には専門の教師がおかれるようになった。しかし教師が形式的、つめ込主義的に知識を子どもたちにあたえたり、注入することではなかった。子どもたちに課題を与え、その課題を解決できるように、子どもたちを助成してやることであった。さまざまな子どもの各種の状況のなかから子どもを助けてやり、彼ら自身の解決のために助力を与えてやることであった^①。

学校においては、著者の方法や内容について、教師たちの積極的な研究がすすめられたのである。教師たちは毎週定期的に集まり、それぞれ何がなされたかをそれぞれ知らせあい、それらについて意見を交換し、教育の相互研究を進めたのであった。子どもたちも同様であった。それぞれの週に何を学び、どんな活動をしたかを報告し合い、自分たちの経験の交流を進めたのであった。

この実験学校は創立以来その教育研究の成果をもとに発展し、着々と整備され、世界各地からたえ間のない参観者が訪れるようになったのであった。1900年代に入るとさらに発展を続けるが、いろいろな事情に遭遇し、新たな発展をとげていくことになる。

さてこの学校の教育理論上の特色は子どもの自己活動に基礎をおきながらの問題解決的思考の発展過程として促えられている。この思考過程論はまさにデューイの思考陶冶理論であった。デューイによれば、教授過程は子どもの思考過程との関連で構築されていかなければならない。彼の「いかに我々は思考するか」(How we think 1910)によれば、人間の思考は、抽象的形式的に起ってくるものではない。それは行動的生活のなかでの問題解決過程として起ってくるものである。思考は行動的生活のなかでの疑い、懐疑、悩み、詮索、葛藤、探索、発見の過程として起ってくるものであった。これに関連して教授過程は問題の自覚、問題解決のための仮説理論、実践的解決、そしてこれらの検証の過程として構成されるものであった。こうした理論は多くの教育研究者、教育者に深い影響を与えたあたえたものであった。

III

アメリカ新教育はデューイ理論に基礎をおきながらも1910年代の後半から飛躍的な発展を見せたものであった。特に「進歩主義教育協会」(Progressive Education Association)の結成から1920年代の発展は著しかった。多くのすぐれた教育理論を発展させた研究者、教育者を輩出させたものであった。たとえばキルパトリック (W. Kilpatrick)、ハルニッシュ (H. G. Hulsish)、ボード (B. H. Bode)、チャイルズ (Q. L. Childs)、カウツ (G. S. Counts)、パークスト (H. Parkurst)、ウォッシュバーン (C. Washburn)などをあげることができよう。これらのうちキルパトリック

チャイルズ、パーカー、ボードなどはとりわけ子どもたちの自由な活動、自由性や自発性に重きをおいているものであった。たとえばキルパトリックは学習における子どもの自主、自由、自発性の諸原理を非常に重要視する。さらに学習活動の基本に興味をおき、興味を原動的にして教授＝学習の過程を構想するものであった。

キルパトリックによれば、教育は生活であって、生活のための態度形成こそ教育の最大の目標であった。だから教育の哲学はなににもまして、子どもの生活、すなわち家庭での生活、学校での生活、すべての意識的な生活 (Conscious life) に関連させなければならない。子どもたちは生活することを学ぶのである¹²⁾。興味と自発性、自由を原理にした彼の教授理論はプロジェクト法 (project method) として周知されている。プロジェクト法によれば、その教育論は、子どもが (生徒が) 計画をたて、現実の生活のなかで達成されうる目的をもった活動」と定義づけられるが、要するに、実さいに展開される学習は子どもたちの生活のなかから興味ある教材を組織し、子どもたちの自発性と興味にもとづいて、活動的に実践され、そのプロセスにおける心理過程が学習の効果と関連して重要視されるものであった。プロジェクト法は新教育の一つの典型的な教授論であった。

1910年代にはいって、新教育は急速に発展した。そして1918年には「進歩主義教育協会」が結成され、いつその発展を見るに至ったものであった。

進歩主義教育協会は、その教育目的 (The Principle of progressive Education) を七つに集約して表現している¹³⁾。

①自然発達に対する自由

生徒の行動はコミュニティの社会的必要に応じて、独断的な法よりも自分自身で統御されなければならない。行動の主導権と自己表現の機会は子どもの自由のために準備される興味あるものを備えた環境と結合されて与えられなければならない。

②興味とあらゆる作業の動機

興味は、(1)直接間接に世界 (とりまいてる) や、子どもの活動にふれながら、また得られた経験をとおしながら満足され、発展されなければならない。同様に興味は：(2)獲得された知識の応用や他教科との相互関係において、(3)獲得された知識の意識化をとおして満足され、発展されなければならない。

③課題割当人としてではなく指導者としての教師

教師にとって、進歩主義教育の目的や一般の原理を確信すべきこと、あるいは行動の主導権や創造性の発達に幅のある解釈を持つべきことは必須なことである。進歩的教師は子どもたちの観察や判断力の教育においてあらゆるものの使用を助成する。また書物のみならず生命活動を含めて、いろいろな知識をいかに利用して教育をすすめるかということに努力する。理想的な教育条件は学級が小規模であることを求める。小学生の学令時においては特にそうである。

④子どもの発達の科学的研究

学校の記録は教師によって記される子どもの学科の成績や発達の記録にだけ制限されるべきではなく、学校生活や成人になっての生活に影響をおよぼす、あるいは学校、家庭によって影響される身体的、精神的、道徳的、社会的特徴についての客観的、主観的記録を含むものでなければならない。このような記録はそれぞれの子どもの取りあつかいのガイドとして使用されなければならない。またこれらは単に教科教材の教育というよりは発達へのあらゆる重要な作業のために教師を集中的にするのに役立つものである。

⑤子どもの身体的発達に影響を及ぼすいつさいへの大いなる関心

進歩主義教育の最初の配慮の一つは子どもたちの健康である。ましてより明るく、よりよい空気、清潔でよくしつらえてある教室は建物に新鮮な空気を通すし、戸外により近づきやすいこと、また戸外をよく使うことはすべて必要なことである。運動場はよく使われるべきである。教師はそれぞれの生徒の身体的な状態を綿密に観察すべきであり、家庭と努力して、最初の目的である健康をより多く増進すべきである。

⑥子どもの生活の必要を満たすための学校と家庭の協力

学校は家庭と共に子どもが求めるあらゆる自然的興味や活動についてできるだけ準備してやらなければならない。特に中等学校の学令時においてはそうである。これらの条件は、両親と教師の知的な協力を通じてのみみたまされる。

⑦教育運動の指導者としての進歩主義の学校

進歩主義の学校は教育運動の指導者でなければならない。進歩主義の学校は、新しい考えが、もしそれが価値あるものならば、促進される実験室であり、また伝統だけが支配するところではなくて、過去の最良のものは今日の発見のうちに浸透され、その結果は教育的知識の総量のうちに自由に加えられるべきである。

こうした表現のうちに新教育理論の基本的骨格が明らかにされている。1924年には進歩主義教育協会は機関誌「進歩主義教育」(Progressive education; a Quarterly review of the newer tendencies in education)を発刊し、教育理念、教育内容、教育方法、カリキュラム、教師、子ども、社会、環境、また外国の教育の動きなどをいろいろな角度から論じ、新教育の理論的發展のみならず、広はんな教育運動としての盛上げをすすめたものであった。

1920年代はアメリカ新教育の全盛の時代でもあったが、とりわけ1924年以降ながく刊行され続け、新教育の理論的發展、ならびに実践的盛上げをもたらした機関誌「進歩主義教育」はまさに画期的なことであった。(未完)

注

- ① J. Dewey "The school and society" The university of chicago press P. 32.
- ② Ibid; P. 34.
- ③ J. Dewey "Experience and Education" collier book PP. 19-20.
- ④ E. P. Cubberley "Public education in the united States" Houghton Mifflin Company P. 474.
- ⑤ F. W. Parker "The teachers' institute and practical Teacher" vol. IX P. 6.
- ⑥ J. Dewey "Experience and education" collier book P. 51.
- ⑦ J. Dewey "Democracy and education" The Macmillan comany P. 90.
- ⑧ J. Dewey "The school and Society" P. 18.
- ⑨ Ibid; PP. 34-35.
- ⑩ Ibid. B. Oepencier "The History of the Laboratory Schools" Chicago. Quadrangle Books PP. 19-22.
- ⑪ Ibid; P. 28.
- ⑫ W. H. Kilpatrick "Philosophy of edacation" The macmillan company P. 221.
- ⑬ 進歩主義教育協会はその機関誌 "progressive education" を1924年に創刊し、圧倒的影きようを及ぼすようになるが、その各誌の冒頭には、つねに、7つの教育目的を掲げていたものである。本文のものはその創刊号からのものである。

(当研究は1971年度私学研修福祉会、在外研究結果の一部であり、継続研究の一つである)