

ブラメルドによるハッチンズ批判の検討

——ハッチンズ自由教育思想の再評価に向けて——

松浦 良充

I はじめに

教育史において繰り返し議論されてきた問題の一つに、人間としての幅広い教養をめざす総合的・一般的教育と、実用性を重んずる専門的・職業準備的教育との関係がある。戦後のわが国を考えると、高度経済成長の歩みとともに、とりわけ高等教育における専門性重視の傾向が強まってきている。最近の教育改革論議の中での、大学の一般教育課程廃止や複線型教育制度の主張等は、このような傾向を顕著に示すものである。

しかしながらわが国を含む先進産業国家の構造変動は、ベル（Daniel Bell）が『脱工業社会の到来』、トフラー（Alvin Toffler）が『第三の波』等の著書で指摘したことによって、現在多くの人々の認める事実となっている。⁽¹⁾従って今必要とされているのは、工業発展や経済成長という産業的な価値志向を脱した社会にふさわしい教育の機能や制度を改めて考え直すことである。私は、ロバート・M・ハッチンズ（Robert M. Hutchins, 1899-1977）の自由教育（liberal education）の思想が、このような課題に答えようとしたものではなかったか、と考え、この観点から彼の思想を研究している。

ところがこれまで、アメリカでもわが国でも、ハッチンズの教育思想が積極的に評価されることは少なかった。その大きな理由は、彼の提唱する自由教育の理念が、容易に伝統的古典主義教育と同一視されることにある、と思われる。そしてこのような見方を一般に決定づけたと考えられるのが、ブラ

メルド (Theodore Brameld, 1904ー) である。彼はハッチンズの教育思想を「永遠主義」(Perennialism) と位置づけることによって批判した。従来のハッチンズ教育思想に関する先行研究のほとんどは、この見解を踏襲する⁽²⁾か、あるいは類似の評価を下している。特に、わが国の先行研究の大部分は、「永遠主義としてのハッチンズ教育思想」という位置づけを、その妥当性を十分検討することなしに、受け入れている⁽³⁾。このためハッチンズは、一般に進歩主義と対立する保守主義・伝統主義的教育思想家であるとみなされている。

しかし私は、ハッチンズの研究を進めるうちに、後に詳しく論証するように、このような見解に疑問を抱くようになった。一方アメリカでは最近になって、彼の教育思想を従来の位置づけにとらわれずに再評価しようとする試みも出てきた⁽⁴⁾。またわが国でも、彼の学習社会論が未来社会における教育の在り方への示唆に富む点について評価されるようになってきた⁽⁵⁾。

以上のような状況のもとで、ハッチンズ教育思想を正確に理解し正当に評価するためには、まず第一にブラメルドによる位置づけや批判の妥当性を検討するという基礎作業が必要となる。よって本稿は、この作業に取り組むことを課題とするものである。

Ⅱ ブラメルドによるハッチンズ批判

(1) ブラメルドの「教育哲学の4類型」

ハッチンズの名は、1929年、彼が30歳の若さでシカゴ大学学長に就任したことで多くの人々に知られるようになった。彼の言動は、やがて当時のシカゴ大学カレッジの大胆なカリキュラム改革の試みとともに、全米の注目を集めるようになる⁽⁶⁾。しかるに思想的には、彼は1936年の著書『アメリカの高等教育』によって一躍有名になったのである。

これに対してブラメルドは、翌年の1937年3月には、『教育フォーラム』誌に「ハッチンズ学長と新しき反動」という論文を発表している⁽⁷⁾。さらにその後彼は、次のような著書においてハッチンズに論及している。すなわち、

『教育哲学の類型—民主主義的解釈—』⁽⁸⁾(1950年),『文化的展望からみた教育の哲学』⁽⁹⁾(1955年),『来たるべき時代の教育—新しい目的と強力な手段—』⁽¹⁰⁾(1961年),そして『教育哲学の類型—文化学的展望からみた拡散と収斂—』⁽¹¹⁾(1971年)等である。以下これらの文献を基に,ブラメルドによるハッチンズ批判の論点を整理してゆきたい。⁽¹²⁾

ブラメルドは,現代を危機文化(crisis-culture)の時代と捉える。危機文化とは,現代の制度・習慣・信念等がほとんどすべて長期的な不安定・混乱・不確実性に冒されている状態を意味している。⁽¹³⁾そして彼は,この危機文化への対処の仕方によって,教育哲学を4つのカテゴリーに類型化した。すなわち危機文化に対して,「保守的選択」(conservative choice)を行なうのが「本質主義」(Essentialism),「自由主義的選択」(liberal choice)を行なうのが「進歩主義」(Progressivism),「反動的選択」(reactional choice)を行なうのが「永遠主義」(Perennialism),「ラディカルな選択」(radical choice)を行なうのが「改造主義」(Reconstructionism)である。⁽¹⁴⁾

このうち「永遠主義」は次のように規定される。「それは,健全な教育への唯一の希望は……中世に教育を支配していた精神の復活によるものである,ということを主張する運動である。従って永遠主義者は社会的遺産を強調することに関心があるのみならず,空間と時間を超越した,真・善・美という——それらは深い意味で永却的であり,それゆえ永遠的(perennial)である——永続的な,絶対的な原理の存在に関心がある。中世の教育制度は,本質において,この自然の『第一原理』の探究に捧げられたのである。」⁽¹⁵⁾つまり永遠主義者は,現代の諸問題に対する解決法を,はるか昔の類似の問題に求めるか,あるいは知的世界の超時間的・超空間的完全性へ逃避することに求めようとする。ゆえに永遠主義者は「反動的」である。

このように規定した上でブラメルドは,「現代アメリカ教育における最もよく知られた永遠主義者」⁽¹⁶⁾としてハッチンズの名をあげる。そして大きく整理すれば,彼は次のような二つの論点を中心にハッチンズを批判する。すな

わち第一に、ハッチンズ教育思想が時間と空間を超越した真理や絶対的形而上学体系の存在を無条件に前提する点、⁽¹⁷⁾第二に、ハッチンズが教育制度は社会変革の動因とはなり得ないとの見解をとる点、である。以下その各々についてブラメルドの主張をまとめてみたい。

(2) 超越的真理の前提

第一の点に関して、ブラメルドは次のように論じている。まずハッチンズは、アリストテレスに基づいて、人間を「理性的存在」と捉える。よってハッチンズにあっては、教育とは、いかなる時代いかなる場所にあってもすべての人間に共通であるような人間性をひき出すことを意味している。またハッチンズは、トマス・アキナスを権威づけに用いて、真理はあらゆる場所において同一であるはずだから、教育もあらゆる場所において同一であるべきだ、と主張する。理性をもつ人間にとって、この永遠の真理は「自明の」(self-evident)原理であるはずだから、教育の役割は人間がこのような真理を直観できるように導くことである。従ってブラメルドは、「ハッチンズ⁽¹⁸⁾は、第一に、教育の目的である真理の偉大な原理は不変である、と主張する」と述べる。そしてこの点において現代の他の誰よりもハッチンズを、「新スコラ哲学」(Neo-Scholasticism)「新トマス主義」(Neo-Thomism)と呼ばれる運動の代表者であるとみなすのである。⁽¹⁹⁾

このような哲学的基盤に基づいてハッチンズは、古典的名著(Great Books)によるカリキュラムを主張する。すなわち古典的名著を学習することによって学生は、その中に含まれている過去から永続する永遠不変の真理を抽出することができる、というのである。ハッチンズのこのような見解をブラメルドは、「新しき反動」(New Reaction)⁽²⁰⁾と呼ぶ。ここで「反動」とは、「現在の傾向に対する拒否あるいは反対」として、また「現在の傾向が始まる前まで長らく支配的であった立場への回帰または復帰から成る立場を主唱すること」⁽²¹⁾と定義される。ところがハッチンズの場合は、真理の超越性を説く立場から「学問の自由」(academic freedom)を主張すること等に

よって、自由主義者からも賞賛を得ている。この点においてブラメルドは、ハッチンズを、単純に過去からの遺産の継承を主張する素朴な「古き反動」(old reaction)とは区別することができる、と考えている。⁽²²⁾

しかしハッチンズは、過去に存在した「超越的な真理」(transcendental truth)が永遠に永続するものとみなして、古典の学習を通じてそれへの回帰をめざす。この点において彼が「反動的」であることに変わりはない、とブラメルドは考える。そしてこのような態度は現代の経験科学の方法と成果を無視し、侮蔑している。さらにこの超越的真理は、少数権力者の恣意で権威づけられた原理と容易にすりかえられることによって、多数者の意見を圧殺してしまう危険性を常にはらんでいる。これこそ永遠主義教育思想の民主主義への挑戦に他ならないのである。⁽²³⁾このようにブラメルドは、ハッチンズ教育思想の永遠主義哲学的基盤を痛烈に批判するのである。

(3) 社会変革と教育制度

次に、ハッチンズが社会変革に対する教育の役割をどのように考えているかが問題となる。学校・教育による社会変革や文化の改造をめざす「改造主義」の立場に立つブラメルドにとって、これがハッチンズを批判する際の重要な第二の論点となるのは当然である。

ブラメルドは次のように論じる。ハッチンズの構想によれば、初等・中等学校においては、「読・書・算」に重点が置かれるべきであって、教育者たちはそれらの学校を「社会改革の機関」として考えることを避けねばならない、とされている。⁽²⁴⁾従ってハッチンズの教育思想においては、「それゆえに学校と社会との間には機能的な相互作用は全く存在しない。すなわち前者が後者を改善することを望むのは、無益であるか、または、誤りである」⁽²⁵⁾との見解がとられている、とブラメルドは述べている。

ではハッチンズは、初等・中等学校の機能についてどのように考えているのだろうか。彼は、初等・中等学校の機能は、市民が自活し、政治的に責任がとれるように準備させることであると主張している。しかしブラメルドの

眼には、この主張は、学校が「既存の社会の命令に服従することを意味している」⁽²⁶⁾と映る。なぜならばハッチンズにおいては、市民として必要なのは、あらかじめ社会の中で前提されている超越的真理を直観できるようになることであるからである。よってハッチンズは、青少年に現状への批判的アプローチをとることを思いとどまらせようとしているのに他ならない。そこでブラメルドは、「『国家篇』において、公教育とは主として国家への忠誠の訓練のことであると理解した」⁽²⁷⁾プラトンに、ハッチンズが完全に同意している、と断定する。ハッチンズの教育思想では、「青少年が最も活動的で、冒険的で、社会の諸問題に関与するのに熱心であるような時期に、彼らは堅苦しい（formal）カリキュラムの高い壁によって孤立させられている。」この点で彼の思想の「反動的潜在性」は測り知れない、とブラメルドは批判するのである。⁽²⁸⁾

初等・中等学校が社会変革の動因となり得ないとすれば、高等教育機関についてはどうだろうか。ブラメルドによれば、ハッチンズは高等教育機関とりわけ大学を知的エリートの独占物と考えている。すなわちハッチンズは、高等教育は「権利」ではなく「特権」であり、それを受けるに値する「能力」と「関心」を示した者のみに限定されるべきだと考える。⁽²⁹⁾

ブラメルドは、ここには知的エリートによる社会支配というハッチンズの構想が反映されている、と言う。ブラメルドによれば、永遠主義者は、大多数の人々（majority）が理性的である可能性をもつ、と断言する。しかし永遠主義者の教育構想の実際においては、大多数の人々が現実に理性的になり得るという期待は否定されるか、あるいは疑われているのである。⁽³⁰⁾教育の目的は、永遠主義者にとっては、理性的存在者には自明の超越的真理を習得することであった。しかし現実には極く少数の者しか理性的存在に到達できないとすれば、結局、社会は少数の知的エリートによってのみ支配され、彼らの構想に基づいて変革されることになる。ブラメルドは、永遠主義者が大多数の人々のために提唱する種類の教育は、「大多数の人々による、または、大多数の人々の責任ある積極的な参加に基づく支配のための教育」⁽³¹⁾ではない

ことは明白である、と述べている。民主主義が多数者による支配を原則とするのなら、ハッチンズを代表とするこれら永遠主義者の教育思想の社会変革に対する考え方は、反民主主義的であると結論づけざるを得ないのである。

Ⅲ ブラメルドによる批判の検討

(1) ハッチンズの初期思想と形而上学

さて次の課題は、以上のようなブラメルドによるハッチンズ批判の妥当性を、ハッチンズ自身の文献に基づいて検討することである。そのための第一の作業は、1936年の彼の著書『アメリカの高等教育』を中心とした初期教育思想の論点を整理することだと思われる。

ここでハッチンズは、高等教育の目的は、環境適応や社会生活への準備にあるのではない、と主張する。変動の激しい現代社会にあっては、環境適応や職業技術の習得は、その変動に追いつけないのである。そこで高等教育がめざすべきは、変動に惑わされない「一般的諸原理」(general principles), 「根本的諸定理」(fundamental propositions), 「学問の理論」(theory of any discipline) に他ならない。⁽³²⁾ 言い換えれば、高等教育の目的は、⁽³³⁾ アキナスがあげたような知性的徳 (intellectual virtues) の涵養にある。知性はすべての人間に共通である。よってハッチンズは、教育の目的は、いついかなる場所でも同一であるようなすべての人間に共通の人間性の要素を引き出すことである、と主張する。そしてこの知性が探究すべき真理は、あらゆる場所において同一であるから、教育もあらゆる場所において同一であるべきだ、と彼は断言する。⁽³⁴⁾ ここから彼は、すべての人々に一般教育 (general education) を提供することを主張するのである。

この共通の人間性をひき出すための一般教育の具体的教育課程は、ハッチンズにあっては、古典的名著とリベラル・アーツである。彼は古典的名著の学習を「永遠の学習」(permanent studies) と呼ぶ。⁽³⁵⁾ すなわち「数世紀を経て古典 (classics) の領域にまで到達した書物」は、「あらゆる時代に現代的 (contemporary) なのである。」⁽³⁶⁾ 従って古典の中には、永遠の真理が含ま

れており、現代の諸問題を考える際にもそれらは重要な意味をもつのである。また彼の言うリベラル・アーツの内容は、伝統的リベラル・アーツの三科⁽³⁷⁾ (*trivium*)である文法・修辞学・論理学と、「人間理性の作用の最高の範例」とみなされる数学である。これらは、読み、書き、考え、話すための技術であり、知性的徳の涵養に欠かせないものである。

ハッチンズはこのように、高等教育の機能を純粋に知的な事柄に限定しようと考えている。そして彼は現代の高等教育の統合の原理を、事物の存在原因たる「第一原理」の研究を意味する「形而上学」に求めるのである。すなわち現在の大学の起源である中世の大学には、統合の原理として「神学」があった。しかし現代は信仰なき時代であり、啓示に関心を示さない時代である。よってハッチンズはギリシア時代にまでさかのぼって、そこでの思想が第一原理の研究によって統合されていたことを指摘し、⁽³⁸⁾それを現代に適用しようとしたのである。

ここまで見てみると、少なくともハッチンズの初期思想においては、ブルメルドの指摘する「永遠主義」や「反動的」という評価は妥当するようである。

(2) ハッチンズの教育思想における変化

しかしながら、このような「永遠主義的」性格をもつハッチンズ教育思想には、特に1940年代半ば以降、いくつかの変化が生じる。それらの変化のうち、本稿の主題と関連して重要なのは次の三点である。第一に、初期思想において中心的位置にあった「一般教育」(*general education*)という概念が、彼の著作の中から次第に姿を消してゆく。そしてこれに代って、彼の教育思想を表す中心概念として「自由教育」(*liberal education*)という語が多く用いられるようになる。第二に、同じように初期思想において中心的役割を果たした「形而上学」や「第一原理」という概念も、これ以降ほとんど用いられなくなる。第三に、以上の傾向に伴って、教育方法に関する概念として、新たに「会話」(*conversation*)「対話」(*dialogue*)「批判」(*criticism*)

「討議」(discussion) という語が重要な位置を占めるようになる。

以上の三点について、まず第一の点、続いて、相互に関連深い第二、第三の点をあわせて、それぞれの変化の意味するものが何であることを考察してゆきたい。

(3) 一般教育から自由教育へ

1940年代半ば以降の、ハッチンズの教育思想において、「自由教育」の概念が「一般教育」にとって代ったことは、彼の構想において教育の目的が明確化されたことを意味している、と私は考える。実は彼にあっては、一般教育も自由教育もともに、その教育課程は古典的名著とリベラル・アーツから成るという点で内容上の変化はない。彼は、一般教育の目的は第一原理習得のためのすべての人間に共通な知性的徳の涵養にある、とした。しかしそこでは知性的徳の涵養が何のためにめざされるべきかは明確ではなかった。

ところがハッチンズは、第二次世界大戦を経験することによって、それが民主主義を守るための戦いであったことを自覚する。言うまでもなく彼は民主主義を最上の政治形態であると断言する。⁽³⁹⁾ 民主主義社会とは、個人の尊厳と自由が守られる社会であり、その構成員全員が統治者となる社会である。そこでハッチンズは、自由教育とは、そのような自由な民主主義社会の主権者を育成するための教育であると考えるのである。

すなわち彼は、1945年に、「自由なコミュニティにおける自由な人々——これが自由教育の目的である」⁽⁴⁰⁾と述べている。そして50年代に入って、彼は自由教育を「自由人の教育 (the education of free men)」⁽⁴¹⁾と定義する。つまり自由教育とは、「人間が、自分で考えることを学ぶのを助成すること、すなわち最高の人間的能力を発達させることをめざす」⁽⁴²⁾ものであり、また「自主的な見解を形成し、責任ある市民としての役割を果すのを助成する」⁽⁴³⁾ことを目的とするものに他ならない、と規定されるのである。

(4) 会話・対話・批判

一般教育と自由教育とでは、その内容に変化がないことは前に述べた。しかしその古典的名著とリベラル・アーツという教育内容がもつ意味は、ハッチンズ教育思想における「自由教育」概念の成立とともに変化してくる。すなわちまだ自由教育という概念が確立していないと見られる時期の彼の著書『自由のための教育』（1943年）においては、次のように述べられている。

「リベラル・アーツとは自由に関する学芸である。自由であるためには人間は、自分がその中に生きている伝統を理解しなければならない。古典的名著とは、リベラル・アーツを通して我々の伝統に対する明晰かつ重要な理解を生み出すものを言う。」⁽⁴⁴⁾ ここには自由教育概念成立の端緒がうかがえる。しかし古典的名著が伝統理解のための教材と捉えられている点は、初期思想におけるような、永遠の真理発見のための教材という考え方に通じるものである。

しかるに自由教育が人間の自主的思考と判断力の養成をめざすものならば、古典的名著もそのために用いられるべきであろう。このような主張は、1948年の彼の講演録『道徳・宗教と高等教育』（出版は二年後）以降の文献において顕著に見られるようになる。すなわち古典的名著は、先人たちが彼らの前の時代の人々の思想を手がかりに、それとの対話によって、人間、自然や社会に関する重要問題に取り組み、思索した所産である。そして我々はそれらの古典的名著を読むことによって、その著者たちと対話し、それを批判することで、再び新しい思想を生み出してゆく。すなわち先人の思想との対話や批判を通して新しい思想が生まれ、それもまた時代の検証を経ることによって古典となる。こうしてハッチンズは、西洋文明を「対話の文明」と捉える。そしてこの古典的名著を生み出してゆく一連の会話の過程を、彼は「偉大なる会話」⁽⁴⁵⁾（Great Conversation）と呼ぶのである。

自由教育において古典的名著のもつ意味は、学生をこの偉大なる会話に参加させることによって自主的な思考力を養うことにある。古典的名著との、あるいは古典的名著を題材とした、対話・討論・批判が自由教育の方法の核心として考えられているのである。そしてリベラル・アーツは、この対話や

批判のための技術としての意味をもつ。すなわち「リベラル・アーツは、コミュニケーションの⁽⁴⁶⁾アーツである」と規定される。

対話や批判の概念の強調は、特定の教義（doctrines）や価値観を無批判に前提する立場を、ハッチンズ自身が批判するようになったことを意味している。彼は多様な価値観の存在を認めた上で、重要なのは、特定の教義・価値観への〈合意〉を求めることなく、それら諸々の立場の間の〈コミュニケーション〉自体である⁽⁴⁷⁾、と述べている。そして次のように主張している。

「自由な議論と批判のない多数者の支配は専制である。」「批判，議論，質問，討議——これらは真に人間的な教授（instruction）の方法である。⁽⁴⁸⁾」

以上のことは、ハッチンズのエデュケーション思想が、1940年代半ば以降、超越的真理の存在をもはや無条件には前提としなくなったということを示している。なぜならば、あらかじめ絶対的な真理が古典的名著の中に存在していると仮定した上では、対話や批判による自由な思考を誘発するための教育は成立しないからである。超越的真理の存在を最初から前提してしまうのではなく、真理の存在に対して開かれた態度をとることによって始めて、自由な主体による対話や批判が意味をもつことになる。これが彼の自由教育思想の根幹であると言える。ならばこの点において、40年代以降のハッチンズ教育思想には、ブラメルドの批判するような永遠主義的要素はなくなっている、とみなせる。よってブラメルドの批判の第一点は妥当しないのである。

(5) 教育制度に対する事実認識

第二の批判点としてブラメルドは、公教育は国家への忠誠の訓練であることみなすプラトンにハッチンズが完全に同意しており、教育制度による社会変革・文化改造の可能性を認めない点を指摘した。

ブラメルドはこの批判の論拠として、ハッチンズが『アメリカの高等教育』の中でプラトンに言及している脚注をあげた。この個所でハッチンズは次のように述べている。「社会に流布している見解とは反対の方向に教育することの困難については、プラトン『国家』第6巻を見よ。そして第4巻と対照

せよ。」⁽⁴⁹⁾そしてハッチンズが同書第4巻から引用している中に次のような一節が見られる。「国家のあり方というものは、いったんうまく動きはじめると、いわば循環的に成長しつづけて行くものだ。というのは、すぐれた養育と教育が維持されるならば、それはすぐれた自然的素質を国の内につくり出し、さらにそうしてつくり出されたすぐれた自然的素質は、同様の教育をしっかりと保持してわがものとしつつ、前の世代の人々よりもさらにすぐれた生まれつきのものへと成長して行くからだ。」さらに第4巻には次のような一節がある。「こうして、われわれが規定したような哲学者の自然的素質は、思うに、もし適切な教育を与えられるならば、成長して必ずやあらゆる徳性に達するであろうが、逆にもしふさわしからぬところに蒔かれ植えられて、育てられるならば、……およそまったく正反対の結果にならざるをえないだろう。」⁽⁵⁰⁾

要するにハッチンズがプラトンに言及した主旨は、教育制度が外部の社会・国家の状態や価値観に規定されるという＜教育制度の従属的性格＞を認識することにあつたのである。具体的に言い換えれば、病める国家の中で教育制度のみが健全であるわけにはゆかない、ということの認識である。しかしこれは、ブラメルドが批判するように、教育制度が社会の命令に従属すべきだという反動的動機によるものではない。ブラメルドがこの点で批判の論拠としているハッチンズの『友好的な声なし』(1936年)の問題の個所も、⁽⁵¹⁾文脈を調べてみると、彼は教育制度（この場合初等・中等学校）が、社会の政治的・経済的状态に規定されるという事実認識について述べたのであることが明らかである。ハッチンズが教育制度に対する事実認識と価値評価を区別して論じている点を、ブラメルドは誤解しているのである。

ハッチンズはアメリカ産業社会の教育制度の歩みと現状を分析することによって、経済的合理性を追求する社会の価値志向が、そのまま教育制度の機能を決定づけている事実を指摘したのである。産業社会は教育制度に人材の供給を求めており、決して人間らしく生きることをめざしてはいない。社会全体が経済的合理性を追求している中で、教育制度のみが「人間性」を目的

とすることは理論的にも、現実的にも矛盾する。彼はこのことを深く認識し、それをラディカルに批判したのである。そして1968年の著書『学習社会』においては、この教育制度の従属性を転換させ、社会も教育もともに人間が人間らしく自由に生きることを目的にすべきだと主張したのである。⁽⁵²⁾

このような意味あいから、ハッチンズは教育制度の従属的構造を転換させない限り、教育制度による社会改革の可能性を否定するのである。現状のままでは、教育制度を社会改革の機関にすることは、ある特定の社会改革プランを、学校で生徒に注入教化（indoctrinate）してしまうことになりかねない。⁽⁵³⁾このような危険性をハッチンズは見ぬいていたのである。従って教育制度による社会変革の可能性を認めないからといって、ハッチンズを「反動的」であるとして批判することはできない。

(6) ブラメルドの批判の問題点

以上みてきたように、確かにハッチンズの初期思想には「永遠主義」「新スコラ哲学」「新トマス主義」的要素が色濃かった。しかし例えば後期思想の「学習社会」論では、すべての人々に民主主義社会の主権者たるにふさわしい自由教育を提供することが主張されていた。この点でも、ブラメルドが批判するように、ハッチンズの教育思想を「反動的」「反民主主義的」「知的エリート主義」などとみなすことはできない。このようにブラメルドによるハッチンズ批判が妥当しないということの最大の原因は、教育界においてあまりにも有名となったハッチンズの1936年の著書『アメリカの高等教育』が彼の教育思想を知る際の中心文献であり、その後の著作には主旨の変化がみられないとの前提に立つ点にあると私は考える。この点は他の多くのハッチンズに関する先行研究にも共通して見られる傾向である。

しかるにハッチンズは、『アメリカの高等教育』の1962年版の序文において次のように述べている。「この書物は25年前の大恐慌の最中に書かれた。その当時……植民地主義は盛んであり、先進工業国の国民は、まだ科学技術が自らの生計や生活を脅かすことはできないと信じていた。これは……第二

次世界大戦以前であり、国連以前、冷戦以前、豊かな社会以前……のことであつた。それはアメリカの経済組織の顕著な特性としての競争を不要にするような巨大企業の寡占体制以前のことであり、そしてアメリカ文化が官僚的になる以前のことであつた。⁽⁵⁴⁾それは別世界であつた。」ここからも知ることができるように、また本稿が考察してきたように、『アメリカの高等教育』という文献は、時代状況という点でも、彼の思想形成過程という点でも、ともにハッチンズの教育思想を代表的に示しているものとはみなせない。よってこの文献を典拠として、ハッチンズを批判することは、不適當であると言わざるを得ない。

実はブラメルド自身の論調にも、前掲の1950年の『教育哲学の類型』や55年の『文化的展望からみた教育の哲学』と、71年の『教育哲学の類型』との間には、いくつかの点で異同が見られる。全体的に言って、前者においては自己の立場である改造主義の観点から他の三類型を批判することに主眼が置かれていたのに対して、後者においては四つの教育哲学の相違点に検討を加えるとともに、それらの「収斂」が試みられている、と言える。⁽⁵⁵⁾

また71年の『教育哲学の類型』においてブラメルドは、ハッチンズの『学習社会』という著書においては、もはや古典的名著の学習は主張されていないし、さらに彼が対話を重視するようになったという事実を認めている。そしてこの点についてはハッチンズ教育思想は永遠主義的ではない、とブラメルドも述べている。しかしさらにブラメルドは、それでもやはりハッチンズは依然としてその哲学的基盤において超越的真理を前提にしていると思われるので、彼が永遠主義と決別したか否かは明確でない、と言う。⁽⁵⁸⁾そして彼はハッチンズを永遠主義というカテゴリーから除外しようとはしないのである。⁽⁵⁹⁾ブラメルド自身、ハッチンズのこのような思想上の変化に気づきながらも、それを系統的に検討し、ハッチンズに対する評価を改めなかったのは、不適當であつたと私は考える。

IV むすび

以上、ハッチンズ教育思想を「永遠主義」「新スコラ哲学」「新トマス主義」等と位置づけること、そしてそれに基づくブラメルドの批判が妥当性を欠くものであることを検証してきた。

ハッチンズは、少なくともその後期の思想においては、変動の激しい現代社会にあって、真理を過去に求めるのではなく、真理に対して開かれた態度でもってそれを探究すること、つまり自由な対話や思考に基づいて、自己変革を遂げてゆく民主主義社会の主体の育成をめざしたのである。これが彼の教育思想の核心に位置する自由教育 (liberal education) の根幹であった。

「永遠主義」というレッテルに惑わされることなく、以上のような彼の根本思想が現代教育にもつ意味を、これから再評価してゆく試みが必要であろう。このハッチンズ教育思想、さらには、現代における自由教育思想全般を再評価する作業は、今後の課題として取り組んでゆきたいと思う。

註

- (1) D. Bell; *The Coming of Post-Industrial Society : A Venture in Social Forecasting*, (New York : 1973). A. Toffler ; *The Third Wave*, (New York : 1980), (徳山二郎監訳『第三の波』日本放送出版協会, 1980年)を参照。
- (2) この他, J. Park (ed.); *Selected Readings in the Philosophy of Education*, (1958) は「実在論」として、特にハッチンズとアドラーを「古典的ヒューマニズム」に, Marler; *Philosophy and Schooling*, (1975) は「保守主義」として、各々位置づけている。また, W. F. Cunningham; *The Pivotal Problems of Education*, (1940). J. S. Brubacher; *Modern Philosophies of Education*, (New York : 1950², 1963³). R.F. Butts, L. A. Cremin; *A History of Education in American Culture*, (New York : 1953) は、各々「理性的ヒューマニズム」(rational

humanism) と位置づけている。しかしやはり最も大きな影響力をもったのは、ブラメルドによる「永遠主義」という位置づけである。

- (3) その例として、栗田修「ハッチンズの教育について」『京都学芸大学紀要 A』No. 20, 1962年；小林哲也「教養教育について—その哲学的背景としての Perennialism と Progressivism—」『教育研究』12, 国際基督教大学教育研究所, 1967年；鶴田義男「現代アメリカにおける Perennialism の教育思想・そのⅠ～そのⅧ」『佐賀龍谷学会紀要』15～17, 『佐賀龍谷短期大学紀要』21, 24, 26, 1968—1982年, 等をあげることができる。ただし栗田氏は「彼の教育は現代アメリカの社会現実との積極的な生きたつながりをもっている。ある意味では, 彼はすぐれた時代の診断家であり, 社会評論家である」と述べて, ハッチンズを積極的に評価している。(前掲論文p.13)
- (4) その代表として, S. D'Urso; "The Classical Liberalism of Robert M. Hutchins," *Teachers College Record*, (Columbia University) Vol. 80, no. 2, (Dec. 1978) をあげることができる。ここでは, ハッチンズの教育思想と政治思想の全体像を明らかにすることによって, 彼を評価し直すことが試みられている。
- (5) ハッチンズの学習社会論の構造について, 筆者は次のような研究を発表した。「ロバート・M・ハッチンズの教育思想—学習社会における自由教育論を中心に—」(関東教育学会第31回大会, 1983年11月5日)。さらに, 拙稿「ロバート・M・ハッチンズ『学習社会』論の思想的基盤—自由教育思想と公教育制度批判—」『関東教育学会紀要』第11号, 1984年9月, を参照。彼の学習社会論に関する先行研究についてはこの拙稿において触れたが, その執筆後, 次の文献も彼の学習社会論に論及していることを知った。大野雅敬『教育制度変革の理論』有信堂, 1984年, pp. 185—189.
- (6) ハッチンズの教育思想と彼が在任中のシカゴ大学カレッジの改革動向との関連について, 筆者は次のような研究を発表した。「1930～40年代のシカゴ大学カレッジの改革について—R.M.ハッチンズ学長の教育思想と

の関連を中心に一」(関東教育学会第32回大会, 1984年9月29日)。

- (7) T. Brameld, "President Hutchins and the New Reaction," *Educational Forum*, 1, (pp. 271-82), (March 1937).
- (8) Brameld; *Patterns of Educational Philosophy: A Democratic Interpretation*, (World Book Company: 1950).
- (9) Brameld; *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, (New York: 1955).
- (10) Brameld; *Education for the Emerging Age: Newer Ends and Stronger Means*, (New York: 1961). なお本書のChapter 4: "Education as the New Reaction" は本稿註(7)であげた文献に基づくものである。
- (11) Brameld; *Patterns of Educational Philosophy: Divergence and Convergence in Culturological Perspective*, (New York: 1971).
- (12) 前掲註(8)の文献は、後に、前半が註(9)の文献、後半が、Brameld; *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, (New York: 1956) の二冊にそれぞれ分けられたものである。本稿では、主として註(9)(10)の文献をよりどころとして、それらと註(11)の文献との間の異同についても留意することとする。
- (13) Brameld; (1955), pp. 50-51.
- (14) *Ibid.*, pp. 72-79. ただしBrameld; (1971) では、各々「伝達的選択」(transmissive choice) = 「本質主義」, 「中庸的選択」(moderative choice) = 「進歩主義」, 「復古的選択」(restorative choice) = 「永遠主義」, 「変革的選択」(transformative choice) = 「改造主義」, というように若干表現が改められている。(pp. 58-64)
- (15) Brameld; (1961), p. 24.
- (16) Brameld; (1955), p. 320.
- (17) この批判点は、ハッチンズの1936年の著書『アメリカの高等教育』(R. M. Hutchins, *The Higher Learning in America*, New Haven:

1936) の出版後のハッチンズに対する進歩主義者達からの批判の論点と一致している。Cf. J. Dewey; "President Hutchins Proposals to Remake Higher Education," *Social Frontier*, Vol. 3, no. 22, (Jan. 1937). H. D. Gideonse; *The Higher Learning in a Democracy : A Reply to President Hutchins' Critique of the American University*, (New York : 1937).

(18) Brameld; (1961), p. 45.

(19) Brameld; (1955); p. 320, (1971); p. 292. なおマイヤーもハッチンズの教育思想を「新スコラ哲学」とみなす。Cf. A. E. Meyer; *An Educational History of the American People*, second edition, (New York : 1967), pp.273 - 277. またブルベッカーは, J. S. Brubacher (ed.), *Eclectic Philosophy of Education : A Book of Readings*, (Prentice-Hall, Inc. : 1951), pp. 169 - 171 において, ハッチンズを「新トマス主義者」として論じている。しかしながら同書の第二版 (second edition, 1962) では, この個所は削除されている。

(20) Brameld; (1961), p.40.

(21) *Ibid.*, p.45.

(22) *Ibid.*, pp. 40-41.

(23) Brameld; (1955); pp. 365-378, (1971); pp. 325-337.

(24) Brameld; (1955); p. 328, (1971); p. 298.

(25) Brameld; (1961); p.46. (26) *Ibid.*, p. 41.

(27) *Ibid.*, p. 46.

(28) *Ibid.*, p. 47.

(29) Brameld; (1955); pp. 342-343, (1971); pp. 306-307.

(30) Brameld; (1955); p. 377, (1971); p. 336.

(31) Brameld; (1955); pp. 377-378, (1971); p. 336.

(32) Hutchins; *The Higher Learning in America*, p. 48.

(33) *Ibid.*, pp. 62-63.

(34) *Ibid.*, p. 66.

(35) *Ibid.*, p. 70.

(36) *Ibid.*, p. 78.

(37) *Ibid.*, p. 85.

(38) *Ibid.*, pp. 96-97.

- (39) Hutchins; *Education for Freedom*, (Louisiana:1943).
- (40) Hutchins; “What is Liberal Education ? ” (Jun. 1945), A. L. Bader and C. F. Wells (ed.); *Essays for Our Time*, (New York : 1947), p. 136.
- (41) Hutchins; *The Great Conversation : The Substance of a Liberal Education*, (Chicago : 1952), p. 3.
- (42) Hutchins; *The Conflict in Education : In a Democratic Society*, (New York : 1953) , p. 83.
- (43) *Ibid.*, p. 13.
- (44) *Education for Freedom*, p. 14.
- (45) Hutchins; *Morals, Religion and Higher Education*, (Chicago : 1950), pp. 32 – 33.
- (46) *The Conflict in Education*, p. 89.
- (47) Hutchins ; *The University of Utopia*, (Chicago : 1953), p.67.
- (48) *The Conflict in Education*, pp. 11, 96.
- (49) *The Higher Learning in America*, p. 32.
- (50) プラトン著 藤沢令夫訳『国家』(岩波文庫：1979年), 424 A : (上) p. 272, 492A : (下) pp. 37–38.
- (51) Hutchins; *No Friendly Voice*, (Chicago : 1936), p. 66.
- (52) 前掲拙稿「ロバート・M・ハッチンズ『学習社会』論の思想的基盤」参照。
- (53) *The Conflict in Education*, pp. 50–51.
- (54) Hutchins; *The Higher Learning in America*, (1962ed.) p. ix. (the preface to the paper bound edition).
- (55) 甲斐進一『ブラメルド教育哲学の研究』名古屋大学出版会, 1984年, p. 156, 参照。前掲註(30)(31)の引用個所においても, 55年の文献は批判的なものに対して, 71年の文献では表現がやわらげられている。
- (56) Brameld; (1955), p. 320.
- (57) Brameld; (1971), p. 292.

(58) *Ibid.*, pp. 300, 303, 333.

(59) 今後の課題として、このハッチンズの思想上の変化をもたらした原因を検討する必要があるだろう。この点については、仮説として、①註(17)で指摘したようなハッチンズの初期思想に対する、デューイら進歩主義者達からの批判、②シカゴ大学でのハッチンズの学長としての実践の失敗、の二点を私は考えている。②については、前掲註(6)の関東教育学会第32回大会における研究発表において論証した。

<付記>

本稿は、教育哲学会第27回大会（於東京家政大学，1984年9月3，4日）における筆者の「T.ブラメルドによるR. M.ハッチンズ批判について—ハッチンズ教育哲学の再評価に向けて—」と題する研究発表の原稿に、発表後の討論，筆者への助言等をふまえて，加筆・修正を施したものである。ここで一人一人の方々のお名前をあげることはできないが，筆者の発表に対して，ご教示・ご指導下さった諸先生方に，改めて感謝の意を表しておきたい。

なお，ご指摘いただいた課題の中で，ハッチンズのエデュケーションにおける「自由」概念の考察は，本稿の主題の範囲を越えるものなので，次の拙稿において取り組んだ。あわせてご参照いただければ幸いである。「リベラル・エデュケーションにおける『自由』の意味—R. M. ハッチンズの場合—」『教育哲学研究』第51号，教育哲学会，1985年5月。

**THEODORE BRAMELD'S
CRITIQUE OF ROBERT M. HUTCHINS'
PHILOSOPHY OF EDUCATION:
A REEXAMINATION**

Yoshimitsu Matsuura

This essay is an endeavor to reexamine the validity of Theodore Brameld's criticism of the philosophy of education of Robert M. Hutchins (1899-1977). It has been said up to the present that the philosophy of education of Hutchins, who is famous for his long presidency at the University of Chicago, puts great emphasis on its rationalistic concept of human nature and traditional views on education. The program of the Great Books and liberal arts curriculum is a good example of it.

Hutchins' conventional image in textbooks on American philosophy or history of education has been generally been that of an intellectual elitist, and he has commonly been classified as a "perennialist". This largely derived from the fact that Brameld assigned Hutchins to the perennialist category of his typology, that is, "culturology of philosophies of education". Brameld regards Hutchins as the best-known and influential lay perennialist in American contemporary education. Many studies on Hutchins' philosophy of education in the United States and Japan have endorsed this assignation without due consideration of the validity of it.

Brameld also gives more credit to Hutchins than to anyone else for the movement sometimes termed neo-Scholasticism or neo-Thomism. And he criticizes Hutchins from the two points of view as follows; 1. Hutchins' philosophy of education is unconditionally based on the assumption that there are transcendental truths, one specific metaphysical system: the

Aristotelian or Thomist. 2. Hutchins insists that the educator avoid the concept of the elementary and secondary schools as in any sense agencies of social reform. Brameld concludes by saying that the kind of education that perennialists like Hutchins propose for the majority is not primarily education for responsible and participative rule by or of the majority. Accordingly Brameld looks upon Hutchins' philosophy of education as a reactionary challenge to democracy.

However the comprehensive examination of the corpus of Hutchins' philosophy of education demonstrates that his assignment to the category of "perennialist" lacks validity. Although indeed it might be said that Hutchins believed in some metaphysical and transcendental truths in the 1930's, the early stage of his development of philosophy of education, he denies his belief in them later from the 1940's on.

Hutchins advocated "liberal education for all" so that everybody could be free socially, politically, and mentally. He denied the concept that the educational systems were the agencies of social reform, because he radically criticized the existing public educational systems which turned into the service stations for the states, in order to realize his ideal of liberal education for all.

I suppose that Hutchins' philosophy of education is worthy of being reevaluated in the present age. Now the stereotype "perennialist" which Brameld provides for Hutchins prevents us from reevaluating Hutchins' philosophy of education. Herin lies the reason why this essay should re-examine Brameld's criticism of Hutchins' philosophy of education.