

アメリカにおける伝統主義の教育哲学

讀 岐 和 家

まえがき

よく言われるようすに、教育活動は、現実に存在する人間をあるべき姿の人間に導く活動である。教育活動のこのような規定は2つの側面を含んでいる。

一方において、教育活動は、ある社会において、その中の成熟した成員が未成熟の成員に、その社会においてよいとされる人間的な資質および知識・技能を修得させる活動である。この側面からみると、教育は被教育者である個人の社会への同化作用である。

他方において、教育活動は、ある社会に新しく加わった個々の成員に対して、各人が、生れながらに与えられている天分と、その個人が当該社会の特定の状況の中で感じとった社会生活の理想とを尊重しながら、自分の本来的な自己を実現することを助成する活動である。この側面からみると、教育は被教育者である個人の個性化作用である。

あるべきすがたの教育活動は、この2つの側面、すなわち社会化作用と個性化作用とを総合するものでなければならない。このことの根拠は、教育活動が実現することを目指している「あるべき姿の人間」が、社会に即する全体性の契機と、個人に即する個別性の契機との総合において成立するという人間存在の根本の理法の中に見出すことができるであろう。

以下において、私たちは、今世紀初頭以降のアメリカ教育哲学を事例として取りあげ、あるべきすがたの教育活動の第1の側面、すなわち社会化作用に含まれる諸契機を考察してみることとしたい。社会化作用は、個人を社会の伝統へと同化する作用であるから、ここでは伝統の継承を強調す

る伝統主義の教育哲学を検討することとなる。

I 伝統主義の教育哲学の特徴と類型

伝統主義の教育哲学とは、教育活動の主要な課題は、被教育者に、ある社会の伝統を修得させることであると主張する教育哲学である。

伝統とは、ある社会において長い期間を通じて形成され、その社会の中で昔ながらに受けつがれてきている有形・無形の生活様式、慣習、および文化遺産の総体である。このような存在として、伝統は「現在の生活の中における過去」⁽¹⁾という性格を持っている。伝統はまた、個人より以前に存在するものであるから、個々の人間からは独立した他的性格を持つ。さらに伝統は、時として相互に矛盾する多数の契機を含みながらも全体としてひとつの体系をなしているから、包括性という性格をもっている。伝統主義の教育哲学も、教育目的論、教育内容論（カリキュラム論）との関連において、伝統が持っているこのような一般的性格を持っていると言ってよいであろう。それでは、アメリカの教育思想史の中で、伝統主義の教育哲学にはどのような具体的な特徴および類型があるのだろうか。

今世紀前半におけるアメリカの教育界で主導的な役割をはたした教育運動は、言うまでもなく、進歩主義の教育運動である。この運動は、アメリカ社会の工業化が急速な進展をとげた19世紀末に端を発し、今世紀初頭から普及しはじめ、1930年代には全アメリカ教育界を風靡する勢力となった。しかし、その後は次第に影響力を失い、1955年の進歩主義教育協会の解散、協会の機関誌「進歩主義教育」の1957年における廃刊とともにこの運動そのものは終息した。この教育運動の思想的基盤となったものは進歩主義の教育哲学であり、代表的教育学者としてはデューイ、キルバトリック、ウォッシュバーン、カウンツ、ラッグらがあげられる。進歩主義の教育学者たちの教育論は必ずしも一様ではないが、共通の特徴として、①児童中心主義、②平等主義、③日常的生活経験の重視、および④実験主義をあげることができよう。

現代アメリカの伝統主義教育哲学は、進歩主義の教育哲学との対比において考察することができる。進歩主義の教育哲学が、児童の創意と自主性を尊重し、教育活動における個性化の側面を強調するのに対して、伝統主義の教育哲学は教育活動における社会化の側面を強調する。この教育哲学の主要な特徴として、①教科中心主義、②非画一主義、③抽象的経験の重視、および④直観主義といった諸点をあげることができよう。

現代アメリカにおける教育哲学の主要な類型としては、これまで多くの人々により種々のものがあげられてきた。プラメルド Theodore Brameld は『教育哲学の諸類型』 *Patterns of Educational Philosophies*, 1950において、エセンシアリズム、ペレニアリズム、進歩主義、および改造主義をあげている。ブルベッカー John S. Brubacher は『現代の教育哲学』 *Modern Philosophies of Education*, 1950において進歩主義、プラグマティズム・道具主義・実験主義、改造主義、ロマン主義的自然主義、エセンシアリズム・伝統主義・ペレニアリズム、理想主義、自然主義的实在論、理性主義的ヒューマニズム、およびカトリック的超自然主義をあげている。私たちはこれら以外にも実存主義、社会主義、分析哲学などの立場をあげることができる。これらのすべてをあげた上で、一定の原理に従って教育哲学の類型論を展開することは当面の課題からそれることであるので、立ち入らないことにする。

現代アメリカにおける伝統主義の教育哲学の主要な類型は、現に存在する教育哲学の諸類型を、さきにあげた伝統主義教育哲学の特徴を規準として検討することによって得られるのであろう。これらの規準に適合する教育哲学として、私たちは ①エセンシアリズム Essentialism, ②ペレニアリズム Perennialism, ③理想主義 Idealism, および④实在論 Realism をあげてよいであろう。

II エセンシアリズム

エセンシアリズムは普通「本質主義」と訳される。しかし、歴史的由来

と教説の内容からみるならば、「必須知識主義」と訳す方がむしろ適切であろう。

エセンシアリズムという用語が教育哲学の用語として最初に用いられたのは、ジョージ・ピー・ボディ教育大学教授デミアシュケヴィッチ Michael C. Demiashkevich の『教育哲学概論』*An Introduction to the Philosophy of Education*, 1935においてであったと言われる⁽²⁾。しかし、それ以前から、エセンシアリスト Essentialists と名乗って、当時最盛期にあった進歩主義教育の運動を厳しく批判する人々がいたことはよく知られている。歴史的由来という見地からするならば、エセンシアリズムは、この集団の人々の教育観であると言つてよい。

エセンシアリストの集団が進歩主義者 Progressives を批判したのは、進歩主義者は組織立てられた知識をきびしい訓練を通じて児童生徒に教えることの必要性を看過している、という点にあった。進歩主義者の中でも、この様な側面をことに強調した教育家はマリエッタ・ジョンソン Maietta Johnson である。ジョンソンおよび彼女に同調した人々が提唱したことは、教育活動は児童の自由および自己表現を尊重しなければならない、そして児童の創造活動をうながすことが社会改革をもたらす、ということであった。しかし、このような主張に基づいて行われた教育の結果は、基礎学力および必須知識の修得量の低下であった⁽³⁾。このような教育的状況を背景として現れたエセンシアリストの基本的な主張は、「学校が第1に配慮すべきことは、基礎的知識——たとえば読み、書き、算数、歴史、国語、——、およびしつけと従順さとについて若者たちを組織的に訓練することでなければならない」というものであった。⁽⁴⁾

エセンシアリストの運動は、1938年に組織された「アメリカ教育振興のためのエセンシアリスト委員会」によって推進された。この委員会の中心となったのは、バグリー William C. Bagley (1874~1946) であった。彼は1938年4月に『教育行政と教育管理』誌上に「アメリカ教育振興のためのエセンシアリスト綱領」という論説を寄稿している。進歩主義教育の本山

ともいるべきコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジに籍を置いていた彼は、進歩主義教育の理論と実践がはたした数々の功績は認めながらも、この理論と実践が持つ弱点を厳しく批判した。このような弱点としては、訓練の欠如、教師の側の主導性の否定、教科の系統的修得の意義を認めない等の諸点がある。彼はこれらの弱点を克服する教育的立場としてエセンシアリズムを抱え、その立場に立つ教育の推進を提唱したのであった。⁽⁵⁾

1930年代に起ったエセンシアリストの運動そのものの命脈はごく短いものであった⁽⁶⁾。しかし、この運動が提唱した教育観は、広義のエセンシアリズムの教育哲学に継承され、第2次大戦後のアメリカ教育界において、多様な仕方で展開されている。その一般的な主張をブルベッカーは次のように記述している。

種々の変化と多様性をもってはいるが、エセンシアリストは次のことを認める。すなわち、世の中には多数の教育的価値があり、それらのうちには、各人に選択の余地のあるものもあるが、必ず従わなければならぬものもいくつかは存在する、ということを認めるのである。教育において何が必須知識 essentials であるかについての確信にもとづいて、エセンシアリストは、児童はこのような教育的価値を学ぶべきであることを、きっぱりとした態度で主張する。エセンシアリストは、カリキュラムの全部が必修とはされない場合があっても、そのかなりの部分は必修とすべきであると信じている。エセンシアリストは、何冊かの文学上の古典、数学、宗教、歴史、理科、その他の、時と所を問わず学ぶべき価値のあるものが、伝統的カリキュラムの中にあると考えている。教育される人間はそれらを学ばなければならない。それらが必須知識である。⁽⁷⁾

第2次大戦後の時期にエセンシアリズムの教育哲学を提示し、教育界に大きな衝撃を与えた主要な論者として、私たちはリンド Albert Lynd、ベスター Arthur Bestor、ウッドリング Paul Woodring、スミス Mortimer Smith、およびコナント James B. Conant の名をあげることができよう。このうちでエセンシアリズムの教育観をもっとも明確に表明しているのは

ペスターであるように思われる。

ペスターは、スミスとともに、1956年に結成された「基礎教育協議会」*Council for Basic Education* の議長をつとめた。この協議会の目的は、「学校は言語、数、組織的思考に関する基礎的技能、および文化的人間にとての知的・道徳的・美的な遺産の伝達のために存在する」という見解を普及させることであった。

『教育の荒地』*Educational Wastelands*, 1953におけるペスターの教育論をクレミン Lawrence A. Cremin の記述に従って考察してみると、教育の究極的な目的は、「知的訓練」*intellectual training*, すなわち「思考力を注意深く培うこと」である。この目的を実現する教育は「学問的教科」*academic discipline* によるべきである。このような教科としては、歴史、国語、理科、数学、および外国語があげられる。公立学校の機能は、このような基礎教育 *basic education* を全市民に提供することにある。全市民が教育を受けられるようになったという理由で、教育の質が下げるabbことがあってはならない。アメリカ教育の没落の原因は、学校を学問性 *scholarship* から分離したこと、教職課程を専門学芸から分離したことにある。その根底には、教育学の教授と校長と各州教育部（教員免許状の発行者）の3者がなれ合って、学生に教育学関係の単位を多く取らせており、という事情がある。このような状況の解決策として、ペスターは、父兄と専門教科担当教授との連合体をつくって、上記3者間のなれ合いを排除すること、教科に関する専門科目の単位数を減らす方向で、教員免許状取得の要件を改正すること、教職課程の管理を教育学部から大学そのものに移すことを提案する。ペスターの教育論は、ブルベッカーの示すエセンシアリズムの立場を展開した好例と言ってよいであろう。

III ペレニアリズム

ペレニアリズムはプラメルドおよびブルベッカーによって用いられている用語であり、普通「永遠主義」と訳される。この用語の語源となつてい

るラテン語 *perennis* は「幾多の年を経て変ることのない」という意味であるから、ほぼ妥当な訳語と言ってよいであろう。語源が示すように、この用語は、教育を通じて被教育者が修得すべき知識は、幾多の年を経て変ることのない文化遺産でなければならない、とする教育哲学の立場を指している。このような基本的立場から、この教育哲学は、教育は理性もしくは知性の育成と訓練を目指すべきである、と主張することも理解できるであろう。カリキュラムにおいて西欧文化の古典および古典学芸の持つ意義を高く評価する教育学者としてはハッチンス Robert M. Hutchins (1899 ~1975) およびカトリックの神学者たちがあげられる。理性の教養が教育の重要な目的であるとする教育学者として、ブルベッカーはアドラー M. J. Adler とハッチンスをあげている。⁽¹⁰⁾ ここでは、ハッチンスの教育思想を事例として検討し、ペレニアリズムの立場の教育哲学の構造を考察してみることとした。

ハッチンスは、オーベリン大学を卒業後、イエール大学で法律学を学び、同大学で教鞭をとった後、1929年から1951年までシカゴ大学で学長をつとめた人である。教育に関する主要な著作として、『アメリカの高等教育』 *The Higher Education in America*, 1936, 『自由のための教育』 *Education for Freedom*, 1943, 『偉大なる会話』 *The Great Conversation*, 1951, 『教育における対立』 *The Conflict in Education*, 1953, 『ユートピア大学』 *The University of Utopia*, 1953, 『学習社会』 *The Learning Society*, 1968 がある。

長期間の著作活動を通じて、ハッチンスが提示してきた教育哲学は、多岐にわたっている。しかし、彼の教育上の主張の主要な論点は、『アメリカの高等教育』においてほぼ出つくしていると思われるので、この著作を手がかりとして、彼の教育哲学の構造と特徴を検討することとする。

この著作においてハッチンスは、アメリカの高等教育の第1の問題点は職業教育中心主義にあるとして、このことから派生してくる大学における専門主義、孤立化、および反知性主義を批判した後で、これらの問題点を

克服する対策を提案する。

先ず、教育目的論をみるならば、彼は言う。

教育の唯一の目的は、われわれが持っている共通の人間性の要素をひき出すことである。この要素は、いかなる時代、いかなる場所にあっても同一である。人間を、特定の時代、特定の場所で生きるために、すなわち、特定の環境に適応するために教育するという考え方には、それゆえに、真実の教育の観念とは縁遠いものである。教育は教えることを意味する。教えることは知識を意味する。知識は真理である。真理は、いかなる場所においても同一である。従って、教育もまたいかなる所においても同一でなければならない。⁽¹¹⁾

このような教育の目的を彼は「知性の涵養」*cultivation of intellect*と規定した。

教育が正しく理解されるならば、それは、知性の涵養として理解されるであろう。知性の涵養は、すべての社会のすべての人間にとて同じ善である。それは、その他のすべての善がそのものの単なる手段と化する（最高の）善である。⁽¹²⁾

教育によって涵養される知性が備えるべき徳は、知性的徳 *intellectual virtues* または知性的習慣 *intellectual habits* と呼ばれる。ハッチンスはこのようなものとして、トマス・アクイナスがあげた次の5つの徳を考えているように思われる。①帰納的推理の能力としての直観的知識 *intuitive knowledge*, ②論証の能力としての科学的知識 *scientific knowledge*, ③最高の実在についての科学的知識としての哲学的英知 *philosophical wisdom* (これらの3つは思弁的徳である), ④推理に従って仕事を進める技術知 *art*, および⑤行為に関する適正な理性としての思慮 *prudence*⁽¹³⁾。

知性が修得すべき知識について、ハッチンスは、些末な事柄に関する知識を斥け、一般的原理の修得をすすめる。「大学で学ばれるべきものは、一般的原理、基礎的な命題、諸学問の理論のみである。」⁽¹⁴⁾

次に、ハッチンスのカリキュラム論を検討してみると、上記の教育

目的達成のための大学カリキュラムの基礎として、彼は一般教育のプログラムを提案する。このプログラムの中心は「永遠の学問」 permanent studies である。永遠の学問は 3 種類の教科群から構成される。

その第 1 は、「何世紀もかかって古典という次元にまで到達した書物」すなわち「偉大なる書物」 the great books である。「残念ながら、これらの書物の多くは古代および中世のものである。しかし、それらは今なお現代のものである。」⁽¹⁵⁾

その第 2 は、文法と修辞学と論理学である。「偉大なる書物」が「優秀性に到達するための手本」を示すのに対比して、この 3 つの科目は、優秀性を実現するのに必要な教科である。

その第 3 は、数学、とくにユークリッド幾何学のタイプの数学である。「この種の学問において、理性の純粹な操作が明示される。」⁽¹⁶⁾

大学の組織については、次のような改革をハッチンスは提唱した。①職業教育を行う学部（法学部、医学部など）を廃止すること、②その他の学部を形而上学部（諸事物の第 1 原理を教える）、社会科学部、および自然科学部の 3 学部に編成しなおすこと、および③学科制度 departmental system を廃止すること。このような改革の趣旨は、職業教育を大学から排除して、大学を主として「教養教育」 liberal education の場とするここと、専門分化を排除し、可能な限りの統一をはかることがある。⁽¹⁷⁾ このような総合の原理として、なんらかの神学的または形而上学的原理によるべきことを彼は提唱する。「もしわれわれが形而上学を蘇がえらせ、大学内でこの原理にふさわしい場所にそれを安置することができるならば、われわれは現代の世界においても、大学内においても、理性の秩序を回復できるであろう。」⁽¹⁸⁾

『アメリカの高等教育』以後のハッチンスの著書の教育観が、それぞれに、主題、書かれた時の社会状況などに対応して上記の教育観と異なっていることは言うまでもない。たとえば、アメリカ教育の特徴として、『自由のための教育』は、懷疑主義、現在主義 presentism、科学主義、反主知、

主義をあげており、『教育における対立』は、環境適応主義、「アド・ホック主義」(その場その場主義)、社会改革主義をあげている。初等・中等教育、および生涯教育の問題も後年の書物では触れられている。しかし、上記のように、主要な論点は変わっていないので、他の著作へのこれ以上の論及は行わないこととする。

ハッチンスの教育哲学は、要約するならば、教育の目的は知性の涵養であり、カリキュラムは「永遠の学問」であり、学校は何らかの超越的・絶対的な原理で導かれるべきである、とするものである。彼の教育哲学の特徴は、知性の強調という側面からは知性主義、古典の尊重という側面からはブルベッカーやバツ R. Freeman Butts のように人文主義 humanism と規定することも出来るであろうが、上記の理由で、ペレニアリズムと規定することがもっともふさわしいように思われる。彼の提案は多くの誇張された表現を含んでおり、そのすべてが実現可能のものとは思われない。しかし、その誇張のゆえに、ひとつの教育哲学の諸原理を浮き彫りにしていると言ってよいであろう。

III 理想主義

理想主義 Idealism は多様な意味合いを含む用語である。この用語は、「究極的实在は何らかの意味で精神的なものである」と説く哲学を指す場合に用いられ、この場合は「観念論」または「唯心論」と訳される。この用語はまた、何らかの観念を行為における理想としてかけ、これに向って努力を続ける倫理的態度を意味する場合もあることは言うまでもない。この 2 つの用語法は内面的に密接な関係をもっている。

進歩主義に対立する教育哲学のひとつの類型として理想主義をあげているブルベッカーは、この類型の特徴として、自我の存在の承認、無限な絶対者に対する有限な自我の義務の承認などがあることを指摘している。⁽¹⁹⁾ ほぼ妥当な指摘と言ってよいであろう。この立場に属する教育学者として彼は、ホーン、Herman H. Horne (1874~1946), ホッキング William

E. Hocking など約10名の名をあげている。それらの人々の中、代表的と思われるホーンおよびウーリッヒ Robert Ulrich (1890~1977) について教育思想を検討してみることとする。

ホーンはニューヨーク大学教授であった。彼の主要な著書には、『教育における理想主義』*Idealism in Education*, 1923, 『教育哲学』*Philosophy of Education*, rev. ed. 1927, 『民主主義的教育哲学』*The Democratic Philosophy of Education*, 1935がある。

ホーンは早い頃からデューイの教育哲学を部分的に支持しながら、多くの決定的な箇所でデューイを批判し続けた。両者の決定的な相異は、デューイが教育を人間中心に考え、超越的普遍的な存在者および究極的真理の存在を否定する態度をとったのに対して、ホーンは教育を神中心に考え、絶対的な実在と真理の存在を認めた点にある。

ホーンは教育の目的を、デューイと同様に、成長であるとする。しかし、デューイが成長をもって生命の自発的な過程と解しているのに対して、ホーンは成長をもって「人間が無限者に近づく有限な道」Man's finite way of approaching the Infinite であるとする。⁽²⁰⁾ 教育の方法についても、彼はデューイ同様に、児童・生徒の興味を尊重すべきであるとしながらも、教師が教育において中心的な役割を果たすべきこと、また訓練を与えることが必要であることを強調している。

ウーリッヒは元来ドイツ人である。ナチスの抬頭を嫌った彼は、1933年にハーヴァード大学へ講師として招聘されたのを契機にアメリカに帰化し、1936年から1961年までハーヴァード大学の教授をつとめた。著書には『アメリカの教育における危機と希望』*Crisis and Hope in American Education*, 1951, 『人間の使命』*The Human Career*, 1955, 『教育哲学』*Philosophy of Education*, 1961 その他がある。

ウーリッヒは、人間の本性は「自己超越」self-transcendence であると規定する。この規定が意味する所は、人間は自然的・社会的環境の中に存在するが、精神の力によってたえず現実の存在からの超越を求めるもので

ある、ということである。このような自己超越の活動は、科学、芸術、道徳、形而上学など諸文化活動を通じて実現される。これらの文化活動全体にわたって自己超越を行うこと、すなわち「文化的自己超越」が教育の本質である。

教育の目的を考察する次元として、ウーリッヒは生物学、社会学、倫理学の次元をあげている。これらの次元で説かれる教育目的を彼は全面的に否定はしないが、その中の特定次元からのみ教育の目的を理解することは否定的である。一切の教育の目的はただひとつの実在、すなわち超越的かつ内在的な「宇宙エネルギー」 cosmic energy を志向すべきである。このような究極的実在への畏敬、すなわち「宇宙への畏敬」 cosmic reverence⁽²¹⁾の涵養をもって、彼は教育の究極的目的と理解していたようと思われる。

教育の方法に関しては、次の8つの要請をウーリッヒは提示する。①教育方法は教師の個性に従ってきめること、②生徒の全人格にはたらきかけること、③動機づけへの配慮、④生徒の多面的契機への配慮（偏った人間をつくらないなど）、⑤精神の秩序（理解の段階）への配慮、⑥各教科の相関への配慮、⑦自己活動への配慮、⑧倫理的方向づけへの配慮。⁽²²⁾

カリキュラムに関するウーリッヒの言及は著書の中のいくつかの箇所にみられるが、必ずしも組織的とは言えず、また充分に展開されたものとも言えない。

IV 実 在 論

実在論 Realism は、外的な事物と客観的な真理が人間の精神の外側に独立して実在すると主張する哲学を指す用語である。この用語の起源は、中世末に行われた普遍論争にまで遡ることができるであろう。普遍的なもののあり方をめぐる論争において、普遍はただ名目だけであると主張する唯名論者 Nominalists に反対して、「実念論者」 Realists が、普遍は実在すると主張したことはよく知られている。

今世紀初頭のアメリカに起った実在論の哲学は、「実念論」の伝統に立つものであろうが、この哲学の抬頭の直接のきっかけは2つあるように思われる。そのひとつは、19世紀末におけるロイス Josiah Royce らの絶対的観念論への科学主義者の批判であり、もうひとつはジェームズ、デューイらのプラグマティズムの主観主義に対する哲学的実在論者および宗教的実在論者からの批判である。1910年に、モンテーギュ William P. Montague, ペリー Ralph B. Perry ら6人の哲学者は新実在論者 The New Realists と呼ばれる組織を結成して、1912年にその立場を提示した。その要点は①われわれが経験する諸事物のうちのいくつかは、意識の外に実存する、②普遍的観念 universal ideas のいくつかも意識の外に実存する、③諸事物と普遍的観念のいくつかは、精神によって直接に把握されるという3点であった。⁽²³⁾

実在論の哲学はさらに、科学的（または自然主義的）実在論、哲学的実在論、宗教的実在論に区分することができ、それぞれに少なからぬ影響を教育哲学に及ぼしてきている。ブルベッカーはブリード Frederick S. Breed, バグリー（前出）ほか数名を自然主義的実在論者としてあげている。ワイルド John Wild は哲学的実在論の立場からみた教育観を、フェニックス Philip H. Phenix は宗教的実在論に立つ教育観をよく提示している。ここでは後の2人の所論を事例として検討することとする。

ワイルドは全米教育学会第54年次年報（1955）に「教育と人間社会——実在論の見解」“Education and Human Society: A Realistic View”と題する論文を寄稿した（この当時彼はハーヴァード大学教授であった）。この論文の中で彼は、実在論の哲学の基本的立場を3点に要約して次のように述べている。①宇宙は実在的で実体的存在者からできており、この存在者はそれ自体で実存し、精神の外にある extramental 関係によって相互に秩序づけられている（形而上学に関する見解）。②実在的な諸存在者および諸関係は、部分的にではあるが、人間の精神によって、それらがあるがままに知られ得る（認識論に関する見解）。③実在する存在者を、あ

るがままに知る知識は、個人的・社会的行動に対する不变で確実な原理すなわち道徳法則を支える（倫理学に関する見解）。⁽²⁴⁾

教育の課題は、広い領域にわたる事柄についての正確な知識を被教育者に伝達することである。この課題を負う学校の役割は次の4つである。①純粹な理論の場 The home of pure theory であること、②純粹な知識を涵養すること、③批判的精神の源泉であること、④理論的・実践的な原理の教授を通じて、（実行への）情熱と献身を生み出すこと。⁽²⁵⁾

カリキュラムに関しては、つねに「理論」を先きに教えることが重要である。その構成においては、「秩序」が尊重されなければならない。「実在論者は、本質的なものと偶然的なものとを区別すること、およびカリキュラムを単純化すること、秩序あるものとすることに深い関心をもつ。」⁽²⁶⁾

カリキュラムは次の5つの教科群に分かれる。①基礎的な用具的教科、すなわち国語、外国語、人間的論理学（日常生活で用いる論理学）、初步の数学、②物理学、化学、生物学、③歴史および人間の科学、④自国および外国の「大古典」 great classics、⑤哲学。

道徳教育に関しては、ワイルドは、個人主義的倫理と集団主義的倫理のそれぞれを斥けつつ、両者を総合する倫理を教えるべきであると説く。その内容は主として、基本的人権の擁護と人間の協力関係の実現とである。

ワイルドの教育論は哲学的実在論の立場から提示されたものであり、教育と宗教との関係については否定的である。これに対して、フェニックスの教育哲学は教育と宗教との密接な内面的関係の承認の上に立っている。

フェニックスは、ユニオン神学校を卒業の後、コロンビア大学で教育学教授をつとめた人である。著書に『教育哲学』 *Philosophy of Education*, 1958, 『教育と共通善』 *Education and Common Good*, 1961, その他がある。

フェニックスは教育の概念を次のように規定する。「教育は、人格が、意図をもって、人格の発展に導く過程である。」⁽²⁷⁾ このような過程としての教育の主要な目的として、彼は、知性、創造性、良心、および畏敬とい

う4つの資質の育成を『教育と共通善』の中であげている。これらのものは、真、善、美、聖という価値に対応するものであり、カリキュラムの領域もこの4つの価値の領域に対応して4つの領域から構成される。

ワイルドとの対比において特徴的な点は、フェニックスが、宗教的価値すなわち畏敬を知性、創造性、良心の上におき、これらを統合し生氣づける「単一で君臨する価値」unitary and cosummatory valueであるとしていることである。⁽²⁹⁾しかし、諸価値を客観的な実在であるとする点では、フェニックスはワイルドと同様に実在論の立場に立っている。彼は言う。

ある人が真理を知ることによって興味を満たすまいと、真理への献身の原理は知性的活動の基本的前提である。真理は、人間の欲求にこたえて適当に料理されるといったものではない。これはつくり出されるものではなくて、発見されるものである。個人であれ集団であれ、なんぴとも真理を呼び出すことはできない。なぜなら、真理は、たとえだれかがそれを呼び出そうと呼び出すまいと、ただあるがままのものだからである。

む　　す　　び

その著『学校の変容』*The Transformation of the School*, 1961において進歩主義教育の歴史を記述したクレミン Lawrence A. Cremin は、この書物を次の言葉で結んでいる。

進歩主義教育協会は死滅した。そして、進歩主義教育そのものは根本的な再評価を必要とした。しかし、それらが学校の中に生み出した変容は、多くの意味で逆転し難いものであることは、工業というより大きな次元における変容が逆転し難いものであるのと同様である。前者は後者の一部であった。教育界において試みられれている強行突破作戦と突貫工事については、かまびすしい論議が行われている。その論議のすべてにとって、真実に進歩的な理想は、世紀半ばのアメリカの諸問題に不思議に適合するものとして存続していた。この理想は、おそらく、再編成

と復活を待っていただけなのである。その再編成と復活は、究極的には、アメリカ国民の生活と思想というより大きな次元における改革の復活から出てくるであろう。⁽⁴⁰⁾

進歩主義教育の運動は19世紀末から今世紀初頭にかけて頂点に達したアメリカの工業社会の人間疎外の状況を克服する教育運動として登場してきたことは高く評価されなければならない。他方において、この運動が衰退した原因としては、外面向的には、社会状況の変化、この運動自身の成功などがあげられるであろうが、内面向的には、教育活動における個性化の側面の過大な強調があるように思われる。

本論文で検討した伝統主義の教育哲学は、児童中心主義をもともと基本的な原理とする進歩主義とは多くの点で対立し、これに批判的な教育哲学であった。それらに共通の特徴として、私たちは、客観的価値の承認、知性の育成の強調、訓練の重視、カリキュラムにおける文化遺産の重視、および教育の方法における系統性の重視という積極的な側面と、教育の過程の硬着化、カリキュラムにおける過去のものの支配という消極的な面をあげることができる。これらの哲学の検討は、教育活動における個性化の契機と社会化の契機のバランスのとれた総合をはかる教育哲学を探求するいとなみに対して、示唆するところ大であると言つてよいであろう。

註

1. 亀井裕、「価値的概念としての伝統」、金子武蔵（編）、『伝統』、以文社、東京、1967、p. 27.
2. Wingo, G. Max. *The Philosophy of American Education*, D. C. Heath and Company, Lexington, Mass., 1965, p. 57.
3. Encyclopaedia Britannica, 1963年版の“Progressive Education”の項の中の“United States”による。執筆者は Lawrence A. Cremin である。
4. Meyer, Adolph E. *An Educational History of American People*, The McGraw-Hill Book Company, New York, 1957, p. 324.
5. 同上, pp. 324-26.

6. Butts, R. Freemann and Cremin, Lawrence A. *A History of Education in American Culture*, Holt, Reinehart and Winston, New York, 1961, p. 494 f.
7. Brubacher, John S. *Modern Philosophies of Education*, The McGraw-Hill Book Company, New York, 1950, p. 308.
8. Cremin, Lawrence A. *The Transformation of the School*, Alfred A. Knopf, New York, 1961. p.346 n.
9. 同上, pp. 344-46.
10. Brubacher, J. S. 上掲書, p. 318.
11. Hutchins, Robert M. *The Higher Learning in America*, Yale University Press, New Haven, Conn., 1936, p. 66.
12. 同上, p. 67. 13. 同上, p. 63. 14. 同上, p. 48.
15. 同上, p. 70. 16. 同上, p. 84. 17. 同上, pp. 108-16.
18. 同上, p. 105.
19. Brubacher, John S. 上掲書, pp. 309-14.
20. Horne, Herman H. *The Philosophy of Education*, rev. ed., The MacMillan Company, New York, 1927, p. 203,
21. Ulich, Robert. *Philosophy of Education*, American Book Company, New York, 1961, p. 121.
22. 同上, pp. 207-24.
23. Wingo, G. Max. 上掲書, pp. 162-64.
24. Wild, John. "Education and Human Society: A Realistic View," in J. S. Brubacher (ed): *The Fifty-fourth Yearbook of National Society for the Study of Education*, The University of Chicago Press, Chicago, Ill., 1955, pp. 17-18.
25. 同上, pp. 28-30. 26. 同上, p. 34.
27. Phenix, Philip H. *Philosophy of Education*, Holt, Reinehart and Winston, New York, 1958, p. 13.
28. Phenix, Philip H. *Education and Common Good*, Harper and Brothers Publishers, New York, 1961, p. 237.
29. 同上, p. 35.
30. Cremin, Lawrence A. 上掲書, p. 353.

The Traditionalistic Philosophies of Education in the United States

Kazuie Sanuki

Education consists of both the socialization of the learner and the individualization of the learner. Education in its ideal form should organically synthesize both of these two elements. Philosophy of education in its ideal form, therefore, should consider both of these elements of education. In this article the author aims at clarifying the scope and the modes involved in the first element of education, the socialization of the learner, by examining the traditionalistic philosophies of education in the United States.

The traditionalistic philosophies of education in the United States may be classified into i) essentialism, ii) perennialism, iii) idealism and iv) realism.

The essentialistic philosophies of education which are represented by William C. Bagley and Arthur Bestor assert that there are some essential educational values which the learner must learn. These essentials are found in the traditional curriculum such as classics in literature, mathematics and science.

The perennialistic philosophies of education which are represented by Robert M. Hutchins assert that education should aim at cultivation of intellect and that the curriculum should consist of permanent studies such as the "Great Books," logic, grammar and rhetoric.

The idealistic philosophies of education which are represented by Herman H. Horne and Robert Ulich emphasize that education should aim at attaining the transcendental values such as "God" and "the cosmic energy."

The realistic philosophies of education which are represented by John Wild and Philip H. Phenix assert that there are entities which exist by themselves and that education should aim at transmitting the exact knowledge of these entities to the learner.

The common characteristics of the traditionalistic philosophies of education in the United States may be found in 1) the recognition of the existence of objective values, 2) emphasis on the cultivation of the intellect, 3) emphasis on the discipline, 4) emphasis on the cultural heritage in curriculum, and 5) emphasis on systematization in the method of education.

A full-fledged philosophy of education in the future should give fair consideration to these characteristics.