

進歩主義教育評価の動向

甲斐進一*

The Trends in Evaluations of Progressive Education

Shin-ichi KAI

はじめに

アメリカ合衆国において、1919年に発足した進歩主義教育協会（the Progressive Education Association）が1955年に解散し、1957年に同協会機関誌『進歩主義教育』（Progressive Education）が廃刊されると、進歩主義教育の時代は終焉したとみなされた。しかし、それ以後も進歩主義教育の価値を認めるバン・ティル（William Van Til）¹⁾やバイネキー（John A. Beineke）²⁾らの研究がある。本稿は、これらの研究を取り上げ、進歩主義教育の何が今日でも評価されうるか、今後の進歩主義教育の課題は何かを考察したい。

一 バン・ティルの進歩主義教育擁護論

1 進歩主義の意味

バン・ティルは、1962年に「進歩主義教育は時代遅れか」³⁾という論文によって、1960年代初期に、進歩主義教育は時代遅れであり、教育へのテクノロジーの応用（教育テレビ、ランゲージ・ラボラトリー、ティーチング・マシンによるプログラム学習）、学校プログラムの組織化（チーム・ティーチング、デュアル・プロGRESS・プラン、無学年制等）、アカデミックな学問の重視、こそが新しい教育の課題であるとみなす立場を批判している。彼は次のように述べている。

「ジョン・デューイ（John Dewey）、ウィリアム・ハード・キルパトリック（William Heard Kilpatrick）、ジョージ・カウンツ（George Counts）、ボイド・H・ボーダ（Boyd H. Bode）のような人物が提起した根本的問題は、不可避免の問題である。教育の目的は何か。どのような基礎の上に学校プログラムは打ち立てられるべきか。所与の目的や基礎の上に、学校は何を教えるべきか。これらの探究や根本的問題に対して、組織や技術の問題は重要ではあるけれども必然的に従属的地位となる。

デューイ、キルパトリック、カウンツ、ボーダによって象徴される20世紀前半の進歩

* 人間関係学部 人間関係学科

主義教育運動は、本来このような問題へのわれわれの時代のための実行可能な解答の探究であった。究極の目標が発見されたと誰も主張していない。質問者たちは最終的で、明確で、永遠的な答えを思いついたと主張しない。“新教育者たち”はわれわれの時代のための実行可能な答えに関して彼ら自身の中でも完全には一致しなかった。しかし、少なくとも、“新教育者たち”は正当な質問をした。」⁴⁾

バン・ティルは、進歩主義教育が3つの立場に分類できると考えている。具体的には、個々の学習者の可能性を信頼するキルパトリックの立場、カウンツに代表される社会改造主義の立場、ボードに代表される民主的生活方法と権威主義的生活方法との相違の明瞭化につとめる立場、である。キルパトリックの立場について、バン・ティルは次のように説明している。

「キルパトリックの教育への最初の主要な貢献の核心である“プロジェクト・メソッド”は、個々の学習者の潜在的な能力に対する彼の信仰に基づいていた。“目的的活動”，“内発的動機づけ”，“プランニング”を価値づける繰り返されるキルパトリックの言葉の背後や無意味な暗記学習に対する彼の反対の背後に、意義ある内容への手がかりが、学習者内に発見されることができ、学習者の自己方向づけと独立的思考を助長する成熟した成人との十分な協力において発展させられることができるというキルパトリックの信念が存在した。後にキルパトリックは、社会的志向性の重要性、社会的問題に対処することの緊急性をより重視するようになった。しかし、キルパトリックが持続的に進歩主義運動に残したこん跡は、学習者の潜在的な可能性が熟練した感受性のある教師によって開発されるという学習者の可能性に対する彼の信頼に大部分由来している。キルパトリックは心理学的基礎のみならず哲学的、社会的基礎にも関心を持ったけれども、多くの、恐らく殆んど教育者たちにとって、個人とその教育との関係に対する洞察が、キルパトリックが支持した進歩主義教育の主要な貢献であった。」⁵⁾

進歩主義を、児童中心主義、ボード的立場、社会改造主義に分類したチャイルズ (John L. Childs) は、児童中心主義の立場をキルパトリックとは結びつけることはなかったが⁶⁾、バン・ティルは上記のようにキルパトリックの立場を個々の学習者の可能性を信頼する立場とみなした。しかし、キルパトリックは、1920年代以降、社会改造に教育が関与することの重要性を強調し、その方策として社会改造に関与できる社会的英知を有する個人の育成を提唱している。プロジェクト・メソッドは、インドクトリネーションやプロパガンダに依存することなく、子どもたちが年齢に最適な方式で社会的問題を学習し、協同的なコミュニケーション事業に参加することを可能にするものであり、社会改造の教育の方策にもなりうる。従って、プロジェクト・メソッドを社会的志向性と無関係な方策とみなす見解はキルパトリックの真意を必ずしも汲み取ったものとはいえない。

2 1960年代初期のアメリカ教育と進歩主義

バン・ティルは、1960年代初期の新しい動向が進歩主義教育を時代遅れにできないと考えている。「進歩主義教育の初期の指導者によって提起された問題と思いついて提示された一時的解答の多くは死んでいないし、死なないであろう。まもなく、新しい教育技術の後援者、種々の形態の教育組織の主唱者、個々の学問の構造の学習の提案者は、逃られない問題に直面せねばならないし、提案された可能な解答を考察せねばならない。」⁷⁾

ティーチング・マシンによるプログラム学習に関してバン・ティルは次のように考えている。この学習の後援者や活用者にとっての問題は、積極的強化を生み出すマシンの性能にあるのではない。問題は、「積極的強化がジョージ・オーウェル (George Orwell) の『1984年』やアルダス・ハックスリー (Aldous Huxley) の『素晴らしい新世界』に近づくために用いられるか、それとも選択的に、識別的に積極的強化を用いるプログラム学習が教育の技術的に単調な仕事を減少させ、創造性、反省的思考、自由の経験のような学習や人間発達という人間的側面のために教師や生徒を解放するかどうかということである。」⁸⁾したがって、バン・ティルは、ティーチング・マシンの開発者であるハーバード大学のスキナー (B. F. Skinner) が描いたユートピアを、行動主義的条件づけという権威主義的な悪夢の世界を思わせると批判している。すなわち、バン・ティルは、そこでは自由の問題がけっして生じないことを問題視している。

教育テレビの役割については、バン・ティルは、一人のハーバード大学の教授が、アメリカでどのような歴史が教えられるべきかを決定できるという陰鬱な予言を実現する手段として教育テレビをみなす立場を批判している。すなわち、バン・ティルは、想像力に富んだ教育テレビが、学習者たちにより拡大され、同時により詳細に解明された経験の広い世界を提供できるかどうかこそが問題にされるべきであると主張している。

ティーム・ティーチングについては、バン・ティルは、その後援者や活用者が問題とすべきことを教授の効率化や教員の有効な活用の問題とは考えていない。ティーム・ティーチングの「真の問題は、ティーム・ティーチングが学習を改善するか、教材の相互関係を重視する方向へ進化するか、教師との個人的接触を提供できるか、若者を意義ある問題に対処できるようにするために十分な直接経験を提供できるか否かである。」⁹⁾と考えている。

学問中心のカリキュラムに関してバン・ティルは次のように論じている。「物理学、生物学、数学のような学問における知識を近年改造し、現代化しているリベラル・アーツの教授たちが直面する問題は、彼らが人間の新しい知識すべてを初等学校と中等学校の期間に吸収されることになる別々の防水区画室へ詰め込むことができるかどうかではない。彼らはできない。たとえ彼らが仮にできるとしても、彼らは無限に真の廃れに直面するであろう。なぜなら、知識は急速に時代物になり、魚と同様に、腐敗しないことがないからである。学問の改造者たちの幾人かが認識しており、他の者が全く気づいていない真の問題は、子どもたちや若者に対して有意味で、今日の社会で生きるために必要とされる一般教育と専門教育の両者に適切で、批判的思考と問題解決の過程で重要視されることのできる概念を、学者たちが彼らの新しい知識の中に確認できるかどうかである。あるいは彼らの改造された、詳説された知識がいかに新しくてもアルフレッド・ノース・ホワイトヘッド (Alfred North Whitehead) の意味において不活発な教材であることが分かるかどうかである。

学問の構造を研究している人々にとって問題は、最初に構造が意味することを明白にすることであるかもしれない。彼らがそれを明白にでき、実際に明白にするとしても、彼らの学問の構造についての研究が、デューイが勧告したように、学習者の経験の上に打ち立てられた頂点として到達されるべきかどうかという問いが彼らの前に立ちはだかるであろう。……

われわれは、『余りにも多くの社会科の教師たちが彼らの教科の内容と学習法よりもむしろ良い市民の育成を重視した』と信じるジョン・ヘイ・フェローズ・プログラムの代表者チャールズ・R・ケラー（Charles R. Keller）の見解から学問の構造を未来にわたって研究することに対する激励を殆んど得られない。彼は述べている。『態度は形式的な教室状況で教えられることはできない。われわれがそうしようとするとき、われわれは教育——及び学校——を弱体化している。生徒たちが学校でなすべきことは、教科を学習し、事実や観念に精通するようになることである。教科それ自体が生徒たちの精神を発展させることを援助すると予想される訓練性を有している。』これは、学問の構造を学習する新しい主張を特色づけることになる教育目的と学習心理学の概念であるのか。確かに、これは、アーサー・W・フォシェイ（Arthur W. Foshay）が1961年に管理及びカリキュラム開発協会の会長演説で、『われわれがカリキュラムを決定しようとするとき、成長する子どもとわれわれの社会の本質に加えるに一連の組織的知識の本質をわれわれ教育者たちが直接考慮すること』と助言したとき、彼の見解ではなかった。

もし自らの研究が不明瞭な目的のための革新ではなく、意味を持つべきであるなら、新しいテクノロジー、組織、学問へのアプローチの支持者と活用者は、進歩主義教育運動の知的リーダーシップに関わる問題を受け入れねばならない。“何故”と“何”の問題は“いかに”と“いつ”の問題よりも必然的に優先権を持つ。不可避の問題は、教育の目的、プログラムの基礎及びそのような目標と基礎に基づく適切な内容として学校が何を教えるべきかに関連する。

したがって、教育の進歩主義運動は時代遅れであるか。私はそうは思わない。“新教育”によって提起された問題は、良心の呵責のない、不可避的で、注意を要請する問題である。進歩主義運動の知的リーダーたちによって提供された解答は将来性のある始まりであり、有益な指針であり、正当な前兆である。

“何故”の考察が回避されるとき、われわれはけっして賞賛されえない処方入手することになる。最初の章で目標への無関心によって特色づけられ、その後に本の残りのページを通じて分析されない価値仮説を絶えず密輸入する広く読まれた本の中で提示された提案を本当に評価できる人はいない。」¹⁰⁾

バン・ティルは、この視点に立って、コナント（James B. Conant）とメーヤー（Martin Mayer）の立場を批判している。コナントは『今日のアメリカの中等学校』¹¹⁾（1959年）で、教育の目的を明示することなく、どの知識が最も価値があるのかという仮説を立てている。メーヤーは、『学校』（1961年）で教育目標についての定式化を次のように拒絶している。「“教育の目標”についてのこの究明を即座に排除することはよいことである。この主題に関する論議は、人間の探究のうちで最も退屈な、最も実りのないものの中にある。理想的な一般的“教育の目標”が何であろうと、それらは学校において確実に達成されることはできない。」¹²⁾それにもかかわらず、同書でメーヤーが定義されない教育目標を容認して、賞賛と非難を展開している、とバン・ティルは批判している。

したがって、バン・ティルは次のように結論して進歩主義教育の価値を再確認している。「われわれの時代の神話の一つは、進歩主義教育と幅広く呼ばれるものを特色づける幾つかの傾向が普及し、十分に達成され、今や拒絶されているということである。この周到に洗練された神話は不可解である。現実には、進歩主義教育が意義ある規模で試みられな

かったということである。

不可避の問いが再び頭をもたげ、進歩主義教育の多様な解釈の暫定的提案が再考察されるとき、教育者たちは、デューイ、ボード、カウンツ、キルパトリックの洞察を活用することの必要性に気づく。個人、その社会、その価値を考慮に入れる教育——心理学的、社会的、哲学的基礎から派生する最大限の学問性に依拠する教育——は、20世紀の人間に適切なカリキュラムを開発する際に緊急に必要なものである。」¹³⁾

3 バン・ティルの立場の評価

バン・ティルは、上記のように進歩主義教育運動によって提起された中心的な問いとわれわれの時代のための実行可能な解答の探究はなお価値を有している、と考えている。すなわち、彼は、60年代の動向である新しいテクノロジーの開発、教育の組織化、学問的カリキュラムの重視自体が進歩主義教育にとって代わり得るという見解を糾弾している。進歩主義教育が重視した子ども、その環境、その価値を考慮した教育目標の見解は今後とも教育において不可欠の側面であると考えている。例えば、当時のアメリカ教育をリードしたコナントは著書『スラムと郊外——メトロポリタン地域の学校批評——』（1961年）で次のように述べている。「私は、この本の読者で、その多くが裕福な郊外生活者に、彼らの子どもたちの生活及び教育と、私が記述してきた近隣の少年少女の生活及び教育とを対比することを要請する。私が教育哲学、教育目的等についての不毛の論議に関与し、学校状況の現実を無視する公教育の批判者と擁護者の両者に我慢できなくなるのは、上記のような学校訪問の後である。これらの状況は、細事にこだわる議論ではなく、行動を要求する。

これらのスラム地域の子どもたちの教育に強く関心を持つ人々は、学校が機能する社会環境を他者が変革することを待っていない。彼らは最も貧困層の家族の少年少女に、読み、書き、計算を学ばせる問題に取り組んでいる。」¹⁴⁾

しかし、この努力も社会変化の問題に関連していることをコナントは指摘している。「スラムの学校の働きを改善することはスラムに住む家族の生活の改善を必要とし、しかも都市の黒人青年の雇用展望に劇的な変化がない場合、相対的に殆んどのが達成され得ない。従って、私は、われわれの大都市の教育的問題が過去よりももっと詳細に、もっと率直に分析されることを要請することでこの本を終える。近隣ごとにわれわれは事実を知る必要があり、これらの事実が危険な社会状況を示すとき、アメリカの人びとは事態が極度に深刻になる前に迅速な行動をとる準備をすべきである。」¹⁵⁾

社会改造の視点を無視して教育改革が不可能であることをコナントは論じており、進歩主義教育の取り組んだ課題に関わっている。これは、教育哲学、教育目的等の論議は不毛であるという彼自身の立場と自己矛盾しており、バン・ティルの主張の正当性を裏付けていると考えられる。

二 バイネキーの進歩主義教育擁護論

1 バン・ティルの擁護

バイネキーは1993年に論文「進歩主義は時代遅れか——再考察——」を著わし、バン・

ティルの見解を肯定的に論じている。

「進歩主義の破滅を語る人による評価へのバン・ティルの反応は、予言力を持っていたか。1960年代と70年代初期に、彼が“情け深い批判者”と呼ぶ教育者たちの中核グループが現れたことによって彼の洞察が正確であったことがわかる。これらの都市内部の教師たちは、伝統的な教育制度が彼らの生徒たちの必要に対処するのに有効でないことに気づいた。例えば、ジョン・ホルト (John Holt)、ハーバート・コール (Herbert Kohl)、ジョナサン・コゾール (Jonathan Kozol) のような教育者たちの社会活動主義及び児童中心主義の重視は、新進歩主義の短命な期間を鼓舞した。オープン教室、ティーム・ティーチング、初期の進歩的観念と実践からの他の補外物は、ある幾つかの学校を支配した。1970年代の後半と80年代の初期に、効率、官僚制、工場に類似した成果重視を再強調する、基礎へ戻れの哲学が歓迎された。

バン・ティルの進歩主義教育擁護の再考察は、進歩主義についての厳しい批判の10年の終焉に特に適切である。1980年代の基礎へ戻れの10年は1950年代を反映したか。われわれは、確かにアラン・ブルーム (Allan Bloom) とリンネ・チェニー (Lynne Cheney) の文献とウィリアム・ベネット (William Bennett) のレトリックに反映されたものとしての本質主義的思考の復興を見た。二つの集団は同一ではなかったけれども、1世代前に信奉された教育的見解と近年の批評家たちの見解との間に確かな関連が指摘されうる。

バン・ティルの1962年の進歩主義的観念と理想への回帰の予言が正確であるなら、われわれが2000年に向かって進むとき、振り子はもう一度ゆれ戻らなうか。」¹⁶⁾

バイネキーはバン・ティルの予言が正当と考えている。それは以下の理由による。

第一は、晩年のクレミン (Lawrence A. Cremin) や哲学者ローティ (Richard Rorty) がジョン・デューイに対する関心を示したことである。

第二は、バイネキーの指導学生が進歩主義を支持する立場をとったことである。彼らの多くは、免許状取得のために大学で聴講している少数の教師と初等及び中等学校でのティーチングに携わっている学生である。

第三は、近年の幾つかの研究が進歩主義への共感を示していることである。具体的に、バイネキーは、8年研究を評価するダニエル・タナー (Daniel Tanner) とローレル・タナー (Laurel Tanner) の『学校カリキュラムの歴史』¹⁷⁾、社会改造主義を賞賛するジアレリ (James M. Giarelli) の「公共哲学と教育」¹⁸⁾、現代の教育実践への進歩主義の影響として、個別学習、教授学習への探究的アプローチ、能力別職場配置、多くの児童中心の方策に注目しているプリアム (J. D. Pulliam) の『アメリカ教育の歴史』¹⁹⁾を挙げている。

換言すれば、バイネキーは進歩主義の本質を、バン・ティルが理解したように、(1)学習者の興味と必要、教室での学習者のプランニングと活動、生徒の内発的な動機づけ、(2)「社会的、経済的、文化的な要素を含む生徒と学校に影響する外的要素の認知」²⁰⁾、(3)「共有される民主的価値のコンテクスト内の民主的社会で教育されることが何を意味するかという常に現在についての問題を熟慮すること」²¹⁾の重視にあると捉えている。したがって、「もしデューイの後継者たちがこれらの支配的な概念的種類内で進歩主義の本質を把握するなら、そのとき、今日の学校を通して変化する社会の必要に対処する過程への彼らの貢献は、けっして時代遅れのままであることはない。」²²⁾と唱え、バン・ティルの進歩主義評価を30年後に改めて肯定的に評価したといえることができる。

2 進歩主義と教師教育

バイネキーは、教師教育を反知性主義と捉える代表的研究としてベスター (Arthur Bestor) とホーフスタッター (Richard Hofstadter) の立場を挙げている。ベスターは、『教育の荒地——われわれの公立学校での学習からの退却——』²³⁾(1953年)で、教師教育が皮相的で、明らかに反知性的であり、生徒がすでに所有している職業的技能を厳粛に時間をかけて生徒に再教授する教授学的プログラムからなっていると批判している。ホーフスタッターは、『アメリカ生活の反知性主義』(1966年)で、「専門教育(教師教育)のスタッフはアカデミックな卓越性に対する新しい要請に熱意を持たない」²⁴⁾者が多いと批判している。彼はその理由を教師教育の指導原理となっている進歩主義の反知性主義にあるとみなしている。「進歩主義の名声は、その周辺部に対する極論者からの根拠のない非難によって傷つけられたけれども、その中核に健全で重要なものをもっていった。……進歩主義の主要な強みは、方法の斬新さに基づいている。それは、子どもの興味を動員し、活動に対する彼の要求を充分利用し、教師と教育者の心を子どもの本質についてのより適切な意味に向けさせ、一貫性なく権威的であることのない教師に責任を担わせる教育学的ルールを準備し、子どもの学習能力と同様に表現能力を発達させることに努めた。それは、非常に多くの人びとがすべての真理がすでに確立されたと考える分野で実験を行うという重要な長所をもった。」²⁵⁾近年では、ソフト・カリキュラム、評定インフレーション、方法論と原理コースでの時間の浪費が教師教育を反知性主義的にしていると批判されている。

バイネキーは上記のホーフスタッターの進歩主義観に反論している。「明らかに、キルパトリックは、学校内の教育内容の役割を強く疑った。しかし、彼は、デューイと同様に、教材を学習過程における仲間——必然的な仲間——とみなした。歴史家アルトゲルトが語ったように、“精神は倉庫ではなく作業場である。”教授学と教材のどちらもそれだけでは立ち行くことができない。」²⁶⁾バイネキーは、上記の一般人に注目されている教師教育批判に対して、4点の対応を提唱している²⁷⁾。

- (1) 専門誌ではなく一般誌で反知性主義の批判に反論する。
- (2) 教師教育者は、教養学部教授と一層の相互作用に努める。すなわち、教師教育者は、カリキュラムについての知識と学校での教材研究に基づいて教養学者との対話に参加するとともに人文学の講義に出席し、入門的水準の他の学問を論じる必要がある。
- (3) 教師教育者は、彼らがなすことが何故重要であるかの明確化に努める。例えば、教育実習の重要性を明らかにする。
- (4) 教師教育はその過去を掘り起こす必要がある。バン・ティルが語ったように、進歩主義者によって最初に提起された教育の主要な問題は今日も提起され続けているからである。近年の哲学の不毛性と不適切性を鮮やかに批判したローティのような哲学者がデューイのプラグマティズムの精神への回帰を要請しているのもその現れとすることができる。

換言すれば、バイネキーは教師教育が反知性主義批判に対抗する必要を強調している。「デューイが『民主主義と教育』で語ったように、ティーチングの真の活動は教材と教授学の二分法ではなく両者のパートナーシップであることを、われわれは自身及び生徒たちに想起させる必要があるかもしれない。……言葉ないし行為で反知性主義の非難への反応

は表されねばならない。何もしないことはわれわれの共同戦線への裏切りである。」²⁸⁾

教師教育を反知性主義とみなす立場が、デューイ、キルパトリックで代表される理論の誤解から生じていること、それを沈黙でなく知的対話によって明らかにすること、教授学と教材研究との不可分性を裏づけるために教師教育者と教養学部教授の相互作用を促進する必要があること、をバイネキーは主張したということができる。教材研究がデューイ、キルパトリックに欠けているという批判はバグリー (William Chandler Bagley)²⁹⁾ などによってもなされているが、明らかに誤解に基づいている。デューイは『経験と教育』で次のように述べている。「生徒たちは科学的な教材へ導かれるべきであり、毎日の社会的応用に通じることを通して科学の事実や法則を伝授されるべきであるというのは、健全な教育の原理である。この方法を固守することは、科学の理解への最も直接的な道であるのみならず、生徒たちが漸次成長するにつれて、それは現在の社会の経済的産業的問題の理解への最も確実な道である。……未成熟のものが、成熟した専門家が科学的事実や原理を学習するには学習できないということは言うまでもない。しかし、この事実は、学習者が事実や法則の抜粋を通して科学的に秩序づけられた経験へと徐々に導かれるようになるために現在の経験を活用する責任から教師を免除する代わりに、彼の主要な問題の一つを設定することになる。」³⁰⁾「教育が理論と実践において経験に基づくとき、成人や専門家の組織された教材が出発点を提供できないことは、言を待つまでもない。しかしながら、それは教育が絶えず向かうべき目標を表している。」³¹⁾したがって、進歩主義者の中に教材研究を重視しない傾向が見られるとしても、それはデューイ理論を誤解した結果であって、デューイそのものに原因があるわけではない。

三 結 語

本稿は、進歩主義の意味、パン・ティル及びバイネキーの進歩主義擁護論を考察した。進歩主義の意味については、児童中心主義、社会改造主義、ボーダ的立場に分類できる。デューイは、3つの側面をともに主張していたが、それらは敵対的というよりも、相補的に考えられるべきであるという立場をとっていたということができる。児童中心主義の立場にキルパトリックを位置づける見解は、クレミンやD. タナーらの研究³²⁾にも見られるが、チャイルズやバイネキーはそのような見方に慎重であり、キルパトリックの捉え方については論が分かれている。パン・ティルは、進歩主義の主張が、1960年代のテクノロジーの開発、教育の組織化、学問的カリキュラムによって取って代わられうるとは考えていない。子ども、その環境、その価値に関心を持った進歩主義が提起した問いが依然として学校、教育が看過できないものであると主張している。バイネキーは、30年後に進歩主義への関心が復活したことはパン・ティルの予言の正当性を裏づけたものとみなしている。特に、バイネキーの受講学生が進歩主義を評価したことは進歩主義が時代遅れでないことを示したものとみなしている。バイネキーは、また、教師教育を反知性主義的と断じた批判者が、教師教育の教材論の不十分さを問題視して、教師教育の哲学的基礎となっている進歩主義批判者になっている現状に対処する必要があると感じている。バイネキーは少なくともデューイ、キルパトリックら進歩主義の指導者たちが教材論を軽視したとはみなしていない。デューイらは方法論と教材論との不可分性を唱えているが、教材の重要性も論じ

ている。したがって、バイネキーは教師教育者たちが教養教育関係者との対話、相互作用を推進する必要があることを強調するとともに、専門誌のみではなく、一般誌によって誤解を解く努力を要請している。教育が国民的関心事であることを考慮するとき、進歩主義が教育の世界で受容されるためには、専門家の理解とともに、一般人の理解を獲得するために努めることが重要であることをバイネキーの研究は明らかにしたといえることができる。しかし、バイネキーのこの視点は、50年代前半に、マックロスキー（G. McCloskey）やリー（J. M. Lee）³³⁾によっても表明されており、進歩主義の懸案事項は果たされないまま現在にいたっていると考えられる。

注

- 1) W. Van Til, “Is Progressive Education Obsolete?” *Saturday Review*, Vol. 45, February 17, 1962.
- 2) J. A. Beineke, “The Charge of Anti-Intellectualism in Teacher Education: Historical Roots and Current Controversies,” *Teacher Education Quarterly*, Vol. 16, Spring 1989. J. A. Beineke, “Is Progressive Education Obsolete: A Reconsideration,” *Teaching Education*, Vol. 5, No. 2, 1993.
- 3) *Op.cit.*, “Is Progressive Education Obsolete?”
- 4) *Ibid.*, pp. 56–57.
- 5) *Ibid.*, p. 57.
- 6) J. L. Childs, “John Dewey and Education,” in S. Hook ed., *John Dewey: Philosopher of Science and Freedom* (The Dial Press, 1950) pp. 153–163.
- 7) *Op.cit.*, “Is Progressive Education Obsolete?” p. 82.
- 8) *Ibid.*, p. 82.
- 9) *Ibid.*, p. 83.
- 10) *Ibid.*, p. 83.
- 11) J. B. Conant, *The American High School Today* (McGraw-Hill, 1959).
- 12) M. Mayer, *The Schools* (Harper & Brothers, 1961) p. 30.
- 13) *Op.cit.*, “Is Progressive Education Obsolete?” p. 84.
- 14) J. B. Conant, *Slums and Suburbs: A Commentary on Schools in Metropolitan Areas* (McGraw-Hill, 1961) pp. 21–22.
- 15) *Ibid.*, p. 147.
- 16) *Op.cit.*, “Is Progressive Education Obsolete: A Reconsideration,” pp. 176–177.
- 17) D. Tanner and L. Tanner, *History of the School Curriculum* (Macmillan Publishing Company, 1990).
- 18) J. M. Giarerlli, “Public Philosophies and Education,” *Educational Foundations*, Vol. 4, No. 1, 1990.
- 19) J. Pulliam, *History of American Education* (Merrill, 1987).
- 20) *Op.cit.*, “Is Progressive Education Obsolete: A Reconsideration,” p. 180.
- 21) *Ibid.*, pp. 180–181.
- 22) *Ibid.*, p. 181.
- 23) A. Bestor, *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools* (University of Illinois Press, 1953).
- 24) R. Hofstadter, *Anti-Intellectualism in American Life* (Alfred A. Knopf, 1966) p. 358.
- 25) *Ibid.*, p. 360.
- 26) *Op.cit.*, “The Charge of Anti-Intellectualism in Teacher Education: Historical Roots and Current Controversies,” pp. 25–26.

- 27) *Ibid.*, pp. 26–28.
- 28) *Ibid.*, p. 29.
- 29) J. W. Null, *Disciplined Progressive Educator: The Life and Career of William Chandler Bagley* (Peter Lang, 2003) pp. 125–131, 165–169.
- 30) J. Dewey, *Experience and Education* (Collier Books, 1938, 1966) p.80.
- 31) *Ibid.*, p. 83.
- 32) L. A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876–1957* (Vintage Books, 1961) pp. 217–221. *Op.cit.*, *History of the School Curriculum*, p. 160.
- 33) 拙著『社会的自己実現の教育』（東海大学出版会，1995年）228–229頁。