

ハーシュのデューイ観

甲 斐 進 一*

Eric D. Hirsch, Jr.'s View of John Dewey

Shin-ichi KAI

はじめに

1987年に文化的リテラシーの重要性を唱えたハーシュ（Eric D. Hirsch, Jr.）は「文化的にリテリット（literate）であることは、現代世界において成功するのに必要な基礎的情報を所有することである。」¹⁾という立場に立ち、彼が内容中立主義者、教育的形式主義者とみなすルソー（Jean Jacques Rousseau）の流れを汲むデューイ（John Dewey）をアメリカ文化の共通知識を教え込むことに寄与しなかったと捉えている。ハーシュは、1996年の著書²⁾でも文化的リテラシーに代わって、コア知識という用語を用い、内容中立主義、教育的形式主義を批判する姿勢を維持し、近年（2003年）³⁾になっても一貫性のある、具体的内容を持ったカリキュラムの必要性を主張し続けている。彼は、批判的思考、問題解決、主要な観念の探究のような高度技能を直接教えることを唱える立場に次のように疑問を呈している。

「内容を教えることは高度技能を教えることである。高度技能そのものを教えることは幽霊を追い求めることである。……リテリットな市民性というゴールは、一貫性のあるカリキュラムを詳細に述べる教育改革のための観念を提供することによってのみ達成される。『危機に立つ国家』⁴⁾（1983年）の著者たちは、高度技能が一般的な知識の十分な基礎に依存する程度を現在われわれが理解しているほど十分に理解していなかったので、一貫した、学年ごとの詳細な初等カリキュラムを勧告しなかった。各州が初等のカリキュラムのコアとなる内容を詳細に述べるまで、学校は、一般的な知識の十分な基礎をすべての生徒たちに確実に提供し得ない。

最初は州標準運動において始められた。最近大抵の州標準は曖昧で、学年ごとのガイダンスを提供していない。州のテストは詳細な、学年ごとの知識に効果的に結びつかない。この方向で最も進んでいるヴァージニア州とマサチューセッツ州のような少数の州は、卓越性と平等性の両方において意義ある進歩を示した。詳細な学年ごとの標準を決定することに遅れをとった多くの州は、ほとんど教育的進歩を示さなかった。幼稚園から12学年

* 人間関係学部 人間関係学科

までの教育の幅広い改善に対するわれわれの最善の希望は、われわれが持ってきたどれよりも効率的な教育準備を提供しうる可能性のある標準運動の中に見出しうると私は信ずる。なぜなら、生徒たちが必要とする知識を定義することによってわれわれはまた教師が所有すべき知識を暗黙のうちに詳細に述べることになるからである。われわれは各州のための十分なコア・カリキュラムを必要とする。われわれの成功のための最善の希望は、『危機に立つ国家』が失敗したと書いた世代が、この不可避のしかしなお広く受け入れられていない高度技能の内容に支配された本質の意味に基づいて行動する場所にある。」⁵⁾

このように内容重視のハーシュの立場は、一貫している。しかし、その間にデューイに対する評価は大きく変化している。本稿は、ハーシュのデューイ観の変化を考察しその正当性を検討したい。

一 文化的リテラシーとデューイ

ハーシュは、1987年の著書『文化的リテラシー——すべてのアメリカ人が知る必要のある事——』⁶⁾の中で5000項目からなる文化的リテラシーの重要性を謳っている。ハーシュの言う文化的リテラシーとは何か。「文化的リテラシーは、すべてのものが所有する日常的知識のレベルを超え、同時に専門家にのみ知られる専門的レベル以下のところに位置する。それは、“普通の読者”によって所有される文化的知識の中間的基盤である。それは、われわれが伝統的に学校で子どもたちが獲得する事を期待してきたが、しかし、子どもたちがもはや獲得しない情報である。」⁷⁾

ハーシュは、このような文化的リテラシーを子どもたちに伝達する上の障害になるものとして、デューイの立場を以下のように批判的に論評している。

「今世紀の最初の何十年かに、ルソーの観念は、強力にデューイの教育概念に影響した。デューイという著作者は、現代の教育理論と実践に最も深く影響を与えた。デューイの最も明瞭な、彼の時代に最も広く読まれた教育の著書である『明日の学校』はルソーを教育的原理の主要な資源としていた。デューイの本の第一章は「自然発達としての教育」という含蓄に富むタイトルとなっており、ルソーからの引用が散見される。その本で、デューイは、単なる情報の蓄積に反対するルソーを支持している。

『発達とは、情報の積み上げではなく経験の問題に対処する方法を完全習得するために数少ない典型的な状況との緊密な、拡大的な個人的認識を強く必要とする。』⁸⁾

少ない直接的な経験が子どもたちの要求する技能を発展させるのに十分であろうと信じて、デューイは、初期の教育が特定の内容に縛られる必要がないと仮定した。彼は半真理を全体的真理と間違えた。彼は、少数の典型的経験から一般的技能を学習する子どもたちの能力にあまりにも信頼を置き、あまりにも性急に“情報の積み上げ”を拒絶した。詳細な共同社会で共有される情報の積み上げのみによって、子どもたちは彼らのコミュニティの他のメンバーとの複合的で協同的な活動へ参加することを学習できる。……

デューイは象徴の形態における情報の積み上げを軽蔑するという過ちを犯した。」⁹⁾

「近年の何十年かの間、アメリカ人たちは、子どもたちが学校で学ぶ必要のある特定の知識について決定することを躊躇した。われわれの小学校はルソーとデューイの内容中立的観念によって支配されるのみならず、それらはおよそ16000の別々の学区によって統制

されている。われわれは学校カリキュラムの分裂を疑問視したときさえ、その分裂を変更することに対するはかり知れない障害として、教育的権威のこの分散をみなした。われわれはアメリカ人が共有する一連の情報を縮小した学校政策を許容し、これらの政策がわれわれの国家のリテラシーの衰退をもたらした。」¹⁰⁾

「どんぐりが櫛に成長することと類似的に考えられ、機械的暗記を回避し、子どもの自然的発達を奨励する、ルソーとデューイによって説明された新しい教授の種類は、確かに1つの長所を持っている。それは精神の独立を奨励する。しかしその理論は、またその欠点を持っている。欠点の一つは子どもが実際にはどんぐりと似ていないということである。そのままにされたら、子どもは良く育つ生物に成長しないであろう。ターザンは純粹に空想物語である。成長するために、子どもは、生まれた環境である特定の人間社会と人間文化の伝統を学習する必要がある。すべての場所での子どもと同様に、アメリカの子どもたちは、まさに初期の段階で伝統的情報を必要とする。」¹¹⁾

「単なる事実を重視することなく少ない事例の集中的学習を重視するルソー、デューイの伝統を継承している教育者たちは、生徒たちがそれによって一般的原理を理解し、批判的に思考する方法を学ぶであろう、とわれわれに信じさせる。しかし、リテラシーは関係性の集中的知識と特殊なものについての拡大的知識の両方を持つことをわれわれに要請する。われわれは、(カナリアが呼吸し、産卵することをわれわれに推理させるであろう)生物学の原理の広い理解のみならず、カナリアについての事実の詳細な知識をまた必要とする。われわれはアメリカの市民戦争の社会的、歴史的意義のみならず、グラント(Ulysses S. Grant)将軍が誰で、アポマトックス(Appomattox)という語が何を意味するかを知る必要がある。生徒たちがこれらの事実を調べることができるということは十分ではない。今まで見てきた研究が示しているように、読者たちが言葉を包括的意味に統合するために、読者たちはあらかじめ明確な、すぐに役立つ概要を所有せねばならない。読者が重要な情報を欠くとき、辞書と百科事典はまったく非実践的の道具になる。必要な情報の一貫した欠如は読書の過程をたいそう困難にし、コミュニケーションを不可能にするので、読書の過程は意味をもたらさない。」¹²⁾

上記のように、ハーシュは、デューイとルソーを同一視し、デューイが文化的リテラシーを教育することに対して、ネガティブな立場をとったことを批判している。デューイとルソーを同一視することは正当といえることができるか。デューイは『明日の学校』(1915年)でルソーの外から強制されない教育、子どもの現在の必要に即した教育を評価していた。しかし『民主主義と教育』¹³⁾(1916年)ではデューイは、ルソーが自然を社会的諸条件を除く物理的なものと混同し、神と自然の同一視、自然的傾向を善とみなし、合自然の教育を唱え、社会的環境やコミュニケーションを強調していないことなどについて批判的に論じている。したがって、ルソーとデューイの安易な同一視は問題であると考えられる。

しかし、牧野宇一郎も言うようにルソーとデューイは次のような重要な共通点を有していることも否定できない。

「両者(ルソーとデューイ)とも人間に対して教育主体としての性格を与えることに消極的である。ルソーは自然の教育を第一におき、人間による教育と事物による教育とを副次的なものとした。彼は自然による教育を強調した点で、デューイが社会的な生活による教

育を重視したことと対照的である。だが人間による教育を副次的な位置においた点では両者はまったく一致している。私はここに時代の相違をこえて変わらない偉大な洞察があったように思う。われわれがこの一事だけでも肝に銘じ、教育に対して今少し謙虚になるならば、それだけでも教育の実践や教育上の争いはよい方向に向かうのではないかと思う。」¹⁴⁾

二 ファインバーグのハーシュ批判

ファインバーグ (Walter Feinberg) は、1989年の論文「基礎づけ主義と近年の教育批判」¹⁵⁾でハーシュの立場をデューイ擁護の立場から批判的に論じている。

「ハーシュは、全ての文化が偶然的な言語、一連の伝統に基づいているということを論ずる相対主義の立場をとっている。ハーシュは、かくして、近年の公教育についてのマルクス主義的批判を転倒させて、公立学校を批判する鞭としてマルクス主義的批判を活用する代わりに、文化の偶然性を賞賛する。学校は英知のない人々に偶然的な文化的シンボルを押し付けるという理由から失敗するのではない。学校は、そうしないから失敗するのである。ハーシュは、学校が貧困の子どもたちが貧困の連鎖を断ち切る能力がないことに対して責任があるという神話を反復し、ハーシュが完全に同一視するルソーとデューイの教育理論に基づく断片化されたカリキュラムを責めたてる。

ハーシュは、アメリカンドリームを達成する成功間違いのない方法として4000ないし5000項目の混合されたリストを提示する。学校の子どもたちにアルプス、アルト、アテネの意味を時代精神、ゼロサム、シオニズムとともに記憶させなさい。そうすれば、アメリカ人は、一度に、アメリカ人を飲み込む貧困の渦を破壊できる。しかしながら、背景知識が読解力に貢献するというハーシュが発展させる、彼が称するところによれば新しい理論は、新しくもエキサイティングでもなく、それだけでは本をベストセラーリストに入れることをほとんど保証しないであろう。

しかしながら、興味あることは、この些細な洞察が、すべてのアメリカの生徒が認識できるべきであるとハーシュが主張する項目の核のための主張を擁護することに用いられることと、人々は、彼がアメリカ教育に直面する病気の治療法として2段組で63ページにわたる学ぶべき必須の項目のリストを提出するとき実際に真面目に彼の言うことに耳を傾けたということである。もし何かが公立学校へとどめの一撃を与える可能性があるとするなら、勿論それは公立学校へこのリストを取り入れる国家的規模の企てであるであろう。ハーシュの論議のアイロニーは、彼が精神の活動的理論を認めているながら、生徒たちが膨大な言葉のリストの手渡された意味を記憶する非常に受身的な教授学を支持していることである。」¹⁶⁾

「究極的にブルーム (Allan Bloom) とハーシュにとって、教育はアメリカ文明の遺産へ導くことである。ブルームにとって、エリートのための適切なイニシエーションは西欧文明の偉大な著作への導入である。ハーシュにとって、集団はアメリカ的伝統の基礎的語彙を理解せねばならない。彼のリストは記憶されねばならない。しかし、ハーシュもブルームもともに、民主的公衆の適切な概念を持っておらず、したがって、彼らは教育の適切な概念を持っていない。……

公衆の一部になることは、ハーシュが考えているように思われる、項目の刺激に対して、適切な反応が何であるかを学習することに関わらない。それは、歴史的事象の流れの意義や歴史的事象へ付着させられるべき意味についての会話に入る方法を発見することである。

この意味において、デューイはハーシュよりも民主的社会におけるリテラシーについてより多く知っている。デューイが理解したことで、ハーシュが理解しないことは、公衆への入会は、社会の材料やシンボルに積極的に関与することであり、積極的関与は、生徒の世界にすでに現存する意味に共用のシンボルが関連づけられることを要請するということである。この理由は、民主的公衆が常に自己構成の過程にあり、吟味されない意味の押し付けが自己形成過程を遅滞させるからである。……公衆を創造するゴールは、日常知識がそれ自身の正当性において尊敬され、専門的知識によって訓練されることを要請する。……

しかしこの公衆は、各個人が現実の正しい解釈のための基礎を発見することを求めているハーシュとブルームの公衆と同じではない。ここにおいて、公衆はそれ自身の本質についての会話に入る方法を探究するものとして、公衆の本質を解釈する過程において公衆を構成する過程にまた関与させられることを認識するものとして、解釈される。」¹⁷⁾

換言すれば、ファインバーグは、ハーシュのデューイ観、特にデューイが文化的リテラシーの教育、情報の積み上げに寄与しなかったという批判に反論している。すなわち、ファインバーグは、公衆への入会が単に膨大な言葉のリストの手渡された意味の受身的教授によって達成されることなく、社会の材料やシンボルと積極的に関与する機会を与えられることによって達成されるというデューイの立場がハーシュの見解より民主社会のリテラシーに通じた見解であると捉えている。したがって、デューイ理論に通じているファインバーグからすれば、ハーシュのデューイ批判がデューイ理論に対する無知から生じていると捉えていると思われる。実際、デューイは情報の重要性を否定していないし、教科の教育も軽視していない。デューイのこの点についての直接的言及は以下のとおりである。

「教育が経験に関する理論と実践に基礎を置くとき、成人と専門家の組織された教材が子どもたちの学習の出発点を提供できないことは言うまでもない。しかしながら、そのような教材は教育が連続的に進んでいくべき目標を表す。知識の科学的組織化の最も根本的原理が因果の原理であることはほとんど述べる必要はない。この原理が、科学的専門家によって理解され、定式化される方法は、確かに幼い子どもの経験においてアプローチされる方法から非常に異なる。しかし、関係も、関係の意味の理解も、幼い子どもの経験とさえ無関係でない。2歳ないし3歳の子どもが炎に近づき過ぎないように、しかもその暖をとるために十分近くまでストーブを引き寄せることを学ぶとき、彼は因果関係を理解し、活用している。関係の必須要件に従わない英知的活動はない。英知的活動は因果の関係に従うのみならずそれを意識的に心にとどめる程度に英知的となる。

経験の初期の形態において、因果関係は、抽象的ではなく、達成される目的と用いられる手段、すなわち、手段と結果の関係の形態において現れる。判断と理解の成長は、本質的に、目的を形成し、目的の実現のための手段を選択し、調整する能力の成長である。幼い子どもの最も初歩的経験は、手段と結果の関係事例であふれている。この関係を例示しない料理、使用される説明の材料はない。教育の困難は、因果関係が手段と結果の関係

の中で例示される状況の欠如ではない。しかしながら、所与の経験事例の中で関係を把握するよう学習者を導くために状況を活用することの失敗は、極めて普通のことである。論理学者は、手段が目的との関係において選択され組織される操作に“分析と総合”という名称を付与する。

この原理が学校での活動の活用のための究極的基礎を決定する。情報と観念の前進的組織化の必要を非難しながら、学校における多彩な活動的オキュペーションズの必要を訴えることより馬鹿げたことはありえない。英知的活動は、それが現存する多様な条件から手段の選択——分析——に関わり、意図された目標ないし目的に到達する調整——総合——に関わるという事実によって、無目的活動と区別される。学習者が未成熟であればあるほど保持される目的は一層単純であらねばならないということは、明白である。しかし、手段への結果の関係についてのある認知からの活動の組織化の原理は、非常に幼い子どもの場合にも適用できる。さもなければ、活動は盲目的であるという理由から、教育的であることはない。子どもが成熟するにつれて、手段の相互関連の問題は一層緊急になる。英知的観察が目的への手段の関係から手段相互の関係のより複雑な問題へ変更される程度に、因果の観念は顕著で明白になる。学校における作業場、調理場等の最終的な正当化は、それらが活動のための機会を与えることではなく、それらが手段と目的の関係へ生徒たちの注意を向けさせ、それから、明確な結果を生み出すために物事が相互作用する方法の考察へ生徒たちを向かわせる活動の種類ないし機械的な技能の獲得のための機会を提供することから生ずる。この正当化は原理において科学的研究の実験室の正当化と同じである。……教育的であるために、経験は教材の拡大的世界へ、すなわち、事実や情報の教材と観念の教材へ誘わねばならない。」¹⁸⁾

デューイにとって、民主的公衆とは、社会の材料やシンボルと積極的に関与する自己形成の過程にあり、ハーシュの言う吟味されない意味の押し付けは自己形成過程を遅滞させるということである。したがって、デューイが文化的リテラシーの学習を推進しないというハーシュの捉え方は、デューイ理論の皮相的理解ないし誤解から由来していることは否定できない。

三 統合主義者としてのデューイ——ハーシュのデューイ観の変化——

ハーシュは、1996年に著書『われわれが必要とする学校とわれわれがそれらをもっていない理由』¹⁹⁾を著し、1987年のデューイ観を変更している。その理由についてハーシュ自身は述べていないが、少なくともファインバーグの前述の批判が影響したことは十分推測されうる。ハーシュはこの著では、デューイを批判することなく、代わってキルパトリック（William H. Kilpatrick）を批判している。

1 分離主義者としてのキルパトリック批判

ハーシュは、事實的知識を教授することを重視する立場から、それに対立する主張を展開するキルパトリックを以下のように批判している。

「“単に” 事實的知識を軽蔑し、抽象的な、形式的な思考原理を高尚にするために教育者たちによって用いられる論議は、知識が大層急速に変化するので、特定の情報は知識が学

ばれるや否や殆んど時代遅れになるという主張から展開される。この主張は少なくともキルパトリックの『方法の基礎』(1925年)²⁰⁾にまで遡る。その主張は、科学と技術が今世紀において急速に前進し、科学的な、技術的な時代遅れを現代生活の共通の特色としたという観察から表面的には妥当性を得ている。その論議は、技術的廃れと知的廃れとの間に類似性があると仮定する。この伝統における教育者たちは、事実に知識が新しい事実の絶え間ない量的増大のために、無益なものになったという更なる主張でその類推を支える。情報ハイウエーをあふれ流れる大量の情報伝達は、半端なデータを蓄積することを無意味にする。結局、あなたはどの断片が持続するかをいかに知るのか。この認知的な情報の滴を組織し、分析し、それに接近する技術を獲得するための時間を生徒たちが費やすことは一層効率的である。」²¹⁾

「キルパトリックは、彼の随伴者たちが聞くことを渴望する観念——新しい専門職に地位と使命と独自のアイデンティティを与える観念——の容器であった。キルパトリックは、アメリカの教育的コミュニティの現代の観念を発展させた唯一の重要な人物ではないけれども、彼はそれらのカリスマ的な集大成者であるという理由から、私はこの本の中でしばしば彼の名をあげる。伝統的な教材教育よりもプロジェクト活動を勧告する1918年の彼の論文「プロジェクト・メソッド」²²⁾は、アメリカ教育の歴史において最も影響力のある記録の中にあった。現代の教育的場面を活気づけている多くの原理が、キルパトリックの大きな影響力を持つ『方法の基礎』(1925年)の中に発見されることができる。この章で追跡される教育的観念の直接的起源を発見することをわれわれが期待しなければならないのは、デューイの多彩な、難解な作品よりも、キルパトリックの上記の著書、彼の論文、講義の中である。

方法の重視のタイトルでスタートするとき、われわれはキルパトリックの本のなかに現在の教育学的“改革”の主要なテーマの大抵を見出さう。すなわち、リベラルで、民主的なアメリカ的理想と正しい教授学の同一視、正しい教授学は最も進んだ科学研究に基づいているという不明瞭な主張、子どもの個人性と教師の自律の重視、単なる教材と他国の教育方法の軽視、教科よりも子どもを教授すべきであるという忠告、知識は急速に変化しているのでどの詳細な教材もカリキュラムで必須とされるべきでないという主張、暗記学習の非難、テストとレポートカードの非難、プロジェクト・メソッドに従うことは批判的思考技能を育成するという主張、を見出さう。キルパトリックの本は、読みの教授への音声学的アプローチよりもホール・ランゲージを歓迎しさえする。とりわけ、教育コミュニティで広く受け入れられたものは、伝統的知識の束縛から解放された新しい方法が、教材を教授学の過程へ埋没させることによって教育の全範囲を包囲できるという観念であった。新しく誕生している教授陣による独立的な、分離的存在としての教授職への要求を援助するのは、この過程がすべてであるという概念であった。

キルパトリックが彼自身の実験的クラスを計画する機会を与えられたとき、彼が最初になしたことは、ねじでとめられた机を移動可能な机と椅子によって取り替えることであった。……

『最初に、学校の責任ある人々は、私が、授業は固定されたカリキュラムに絶対依拠すべきでない、教師は賢明であると考えたことを為すために完全に自由を容認されるべきである、子どもたちは自由に思考し、活動することを許されるべきである、と提案したと

き、驚いた。子どもたちは、読書について学習すること、処方された算数と綴り字を完全習得することを要求されるべきでなかった。試験は行われるべきでないということであった。子どもたちは、処方されたカリキュラムの角度から点数をつけられたり、順位づけされるべきでないということであった。私は唯一の原理、“悪意のない更なる活動へ導く活動”を主張した。』²³⁾……

予言者としてのキルパトリックの成功を保証したものは、新しい制度的体制のリーダーとしての自意識的論調であった。科学とアメリカ的民主主義は共に教授と思考の新しい様式を要請した。それは、デューイとソーンダイク（Edward Lee Thorndike）によって新しい方法の専門家である内部の者に明らかにされたが、しかし、外部者と度量の狭い伝統主義者に知られないまま止まった。（新しく形成される専門職のメンバーが聞くことを熱望する）専門的なアイデンティティのメッセージと結び付けられたこの科学的確信の闘争的な論調は、破竹の勢いで進んだ。

したがって、キルパトリックは、彼の制度的影響において、戦闘的な分離主義——教育を他の学問から分離、教授学から教材の分離、反動的（暗黙的に反民主的）伝統主義者から先見の明ある社会思想家の分離——を支持した。かつて軽蔑された教授学の教師たちは、科学的心理学（ソーンダイク）に対する最も進んだ洞察と道徳的に卓越した社会的原理（デューイ）に基礎を置く理解の優越性を今では主張できる。新しい教授職の軍隊は、その原理が社会的に、科学的に、哲学的に最善のものであるという理由から、最高の強さを持った。予言の攻撃的な調子は、専門職のためのアイデンティティを発展させる歴史的機能に十分に適応させられ、独善的な戦闘性のこの調子は今日なお明らかである。歴史的に、新しい専門職の支配的な態度のような妥協しない分離主義が勝利者として台頭することは殆んど不可避のものであったかもしれない。より和解的なアプローチはその専門職的な特色と信望を危うくするかもしれない。

しかし、歴史的展望において、この戦闘性は米国の教育思想のための新しい出発であった。ティーチャーズ・カレッジが打ち立てられた高貴な理想は、ホーレス・マン（Horace Mann）のコミュニタリアンの精神と間接的にジェファースン（Thomas Jefferson）のそれに連続したものであった。教師たちの訓練は、アメリカ民主主義の約束、かつその最善の原理の恒久化にとって不可欠ということであった。キルパトリックは、確かに、抽象的にこれらの一般的な社会的ゴールを共有したが、しかし、彼はアメリカ的伝統の最善のものを伝達するというまさに観念が、流行遅れで、廃れていると思わせる非常に非適応的精神でそれらを共有した。キルパトリックは、明らかに、伝達と社会的恒久化としての教育の理想を拒絶した。彼はそのような目的を古い、“静的”文明と結びつけた。対比的に、現代アメリカは、子どもたちが過去の奴隷ではなく、古い慣習と偏見を持つことなく未来を直視する準備をしている独立的思考者に生成することを可能にされる“ダイナミックな”文明を表象した。

これは、キルパトリックが絶えず頼るデューイが提案したものよりも教育についてのより個人主義化された根のない見解であった。デューイは、教授学においても過去の伝統に関しても分離主義者ではなかった。実際、『民主主義と教育』の最初の頁は教育の基礎的目的を以下のようなものとして確認している。

『社会集団の更新……広義の意味における教育はこの社会的生活の連続性の手段である。

……集団の目的と習慣を知らないのみならずそれらにまったく無関心に生まれる存在は、それらについて認知するようにされ、積極的に興味をもたねばならない。教育は、教育だけがそのギャップを補う。……真の十分な伝達が生ずることを取り計らう努力が為されなければならぬ、最も文明化された集団でさえ野蛮に、それから未開状態に墮落する。』²⁴⁾ ²⁵⁾

したがって、ハーシュは1987年の著書において、同一視した、デューイとキルパトリックの立場を明確に区別している。キルパトリックを分離主義者とみなすことは妥当であろうか。クレミンは、すでに1961年に「未来の不確実性を強調し、あらかじめ固定された教材を仮借なく攻撃するキルパトリックは組織的教科を究極的に軽視し、したがって、必然的にデューイの教育学の枠組みの重心を子どもの方に転じている。」²⁶⁾と述べて、ハーシュと同じ見方を表明していた。しかし、クレミンに対して、キルパトリック自身は、不満を持っており、教師の指導性、教科の伝達の重要性を否定していたわけではない²⁷⁾。キルパトリックが批判したのは以下のような子どもの理解を超えた教科の詰め込みであった。「多くの子どもたちが、彼らの知的水準を超えて押し付けられることによって、人為的に愚かにされた。この場合、算数は恐らく主要な犯罪者であったが、読書の学習も接戦の第二位の犯罪者と思われる。」²⁸⁾キルパトリックにとって、英知の形成こそが問題であり、それは単なる教材の暗記の過程に還元されないというのである。

2 統合主義者としてのデューイ観

ハーシュは、1987年のデューイ批判から、デューイ観を変更し、統合主義者としてデューイを評価する立場を表明している。ハーシュはウェストブルック (Robert Westbrook) の以下の研究から学びながら、キルパトリックとデューイとの区別を行っている。

「デューイは進歩主義的改革についての彼の批判において名前をめったに挙げなかったけれども、彼の主要なターゲットの一人はコロンビア大学の彼の同僚であるウィリアム・ハード・キルパトリックであった。彼の“プロジェクト・メソッド”は児童中心主義的進歩主義から生まれる多分無類の最も影響力のある実践的カリキュラム改革であった。ティーチャーズ・カレッジ・レコードは、キルパトリックが最初にプロジェクト・メソッドを著した1918年の論文の6万のリプリントを発行し、20年代までには、キルパトリックは、この国の指導的な教育学部の支配的な人物であった。……キルパトリックは、デューイの後継者として自らを考えた。……しかしデューイは、プロジェクトのゴールの一つとして組織化された教科の子どもによる完全習得を考えねばならないと主張した。……当時、(そして今) 批判者たちが目的のない、内容のないデューイ主義として攻撃したものの多くは、実際には目的のない、内容のないキルパトリック主義であった。」²⁹⁾

次に、ハーシュはデューイを以下のように特色づけている。

「デューイやアメリカの教育的伝統のすべての思慮深い思想家たちは分離主義者ではなく、統合主義者であった。第一に、彼らは、教育において伝達と連続性の中心性を認めているので、過去に関連して統合主義者であった。第二に、彼らは、知識の分野に関して統合主義者であった。彼らは、“批判的思考”へ方向づけられた曖昧な、未来志向の方法によって精神を訓練することが、コミュニティの生活を構成する教材の知識があるいは共通の学習のいずれかに代替できるという観念を主張しなかった。

この様な観点に立つとき、ホーレス・マンの伝統における最善で、最深のものの真の継承者は、キルパトリックではなく、彼の影響力の及んでいないティーチャーズ・カレッジの同僚であるバグリー（William C. Bagley）であった。バグリーよりもむしろキルパトリックが未来の教育学の教授の精神とハートを勝ち取ったことは、国の大きな不幸であった。新しく流行となった教材に対する軽蔑に強く反対することに加えて、バグリーは、情熱的に民主主義社会の学校が知識共同体を共有する必要があることを認めた。……

デューイ、バグリーらによって表明された統合主義的伝統は、米国における教授学的思考の最も素晴らしい、最も完全な伝統であった。第一級教育制度を創造するための最善の望みは、最も信頼しうる資源、すなわち教材訓練に基づく観念の中にその望みを基礎づけることである。教育における分離主義に対する統合主義の実践的優越性はその本来的な知的優越性に主によっている。自由な交換と科学的批判の乱戦から生じたその観念は、最も真実の観念である可能性があるのみならず、欠点のある観念よりも機能する可能性がある。」³⁰⁾

上記のように、ハーシュは、デューイとバグリーとを同一視して両者の教育内容重視の姿勢を評価している。バグリーは、哲学的にはリアリスト的特色を持つ本質主義者であり、デューイに対しては次のように敵対する立場を表明していた。

「デューイ氏の『明日の学校』の評論において25年前に、私はその理論に内在するものとしての人類の経験に対する不信と個人主義の崇拝に対して注意を促した。」³¹⁾

したがって、両者を同一視することは、教育思想の世界において論を呼ぶことである。ハーシュのこのデューイ観の変更は、かつて、ハーシュがデューイを内容教授を軽視する教育的形式主義に属するものとして批判したことからは予測しがたいほどの変更である。ハーシュもいうようにデューイが内容を軽視しなかったことは事実であり、その意味でハーシュのデューイ観の変更は適切な変更といえることができる。デューイの内容についての見解は次の彼の文言に現れている。「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によっ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の問題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ように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責する代わりに、彼の問題の一つを設定することになる。」³²⁾「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。」³³⁾

したがって、デューイが内容に触れるとき、方法、内容と学生との関わりに言及することになるが、それを内容よりも方法に傾斜して内容軽視と捉えることはきわめて問題と思われる。

結 語

本稿は、ハーシュの立場と彼のデューイ観の変遷を考察した。今村玲子によれば、ハーシュの立場に共鳴する文化的リテラシー派は、新保守派の属する知識人に加えて、リベラル中道派と目される大学人や教育関係者が含まれるということである。この立場は、デューイに代表される進歩主義教育を批判している³⁴⁾。

「社会科の見直し要求に関連しての『文化リテラシー派』の論議に通底するのは、いわゆる『進歩主義教育』批判の論調である。今日、教育の知的側面よりも実践的側面をより重要視する風潮が支配的となり、その結果学校は教育『内容』よりも学習『過程』を偏重するようになったと論じ、そのことが文化リテラシーの衰退を招いたという論調の展開は、デューイ理論の皮相的解釈（中にはデューイそのものに攻撃的をしぼっている例もあるが）を推し進めたと彼らがいう『プログレシブ』教育者への批判に裏付けられている。

例えばハーシュにおいては、デューイは低学年での『特定の内容に結びついた教育は不必要と考え、限られた経験から一般的なスキルを学習する能力について子どもたちに信頼を置き過ぎ、『情報の積み重ね』（accumulation of information）を拒否するのに性急過ぎた』、『シンボルとしての情報の蓄積』を軽蔑するという取り返しのつかない誤謬を冒した』とみなされ、『シンボルの共有そしてシンボルが代表する情報の共有によってのみ、合衆国というコミュニティにおけるわれわれ相互の効果的コミュニケーションが可能となる』とされている。

ハーシュのいう『シンボルとしての情報の共有』の手段としては、歴史の授業での伝説、英雄物語、偉人の伝記などの学習が推奨されている。西欧の出自でない新参の合衆国市民たち——『ヒスパニック』や東洋系などのマイノリティにとって、この主張は甚だ微妙な反応を呼びかねないのだが、合衆国市民となるための共通の知識の『核』として、それは断固としてこの派のすべての論者から要求されている。³⁵⁾

しかし、ハーシュは1996年にデューイに関しては大きく評価を変えている。すなわち、デューイをバグリーと同様に統合主義者、キルパトリックを分離主義者と特色づけている。デューイが内容と方法を区別して論じられないと唱えたことを短絡的に内容の軽視と見る姿勢を改め、デューイが教育内容を軽視していないことを認めていることは、評価できることである。実際、既習の知識を利用する目的的活動に子どもたちを関与させることを目指すデューイの立場は次のように要約できる。「題材なしには子どもの探究も思考も経験も、したがって学習も成立しない。デューイは問題解決学習を主張するから、彼の立場では題材は貧弱であってよいとか、子どもたちはほとんど手ぶらで学習できるとかいうふうに見るのは全くの浅見である。」³⁶⁾「要するにカリキュラムには大別して二種のものがある。一つは体系化された人類の社会的意識であり、もう一つはそれを心理化したものである。デューイは後者を作らなければ望ましい教育はできないと考えているのである。しかしここに一つ注意すべきだと思われることは、デューイが前者のカリキュラムを整えることを無駄な無意味なことだとして排斥しているわけではないということである。それなしには具体的なカリキュラムは作れないであろう。」³⁷⁾したがって、デューイの立場が内容軽視ということは全くありえない。

しかしデューイ以外の進歩主義者、例えば、キルパトリックは統合主義者とはいえないのか。ハーシュはテネンバウム (Samuel Tenenbaum)、クレミン、ウェストブルックらの研究に依拠してキルパトリックを分離主義者と位置づけているが、キルパトリックも子どもの思考の材料としての内容を軽視することは決してなかった。ハーシュのキルパトリック評価には問題がある。

注

- 1) E.D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Houghton Mifflin Company, 1987, p. xiii.
- 2) E. D. Hirsch, Jr., *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, Anchor Books, 1996.
- 3) E. D. Hirsch, Jr., "Neglecting the Early Grades," in P. E. Peterson, *Our Schools and Our Future ... Are We Still at Risk?* Hoover Institution Press, 2003, pp. 281-301.
- 4) National Commission on Excellence, *A Nation at Risk*, U.S. Department of Education, 1983.
- 5) *Op. cit.*, "Neglecting the Early Grades," pp. 285, 299.
- 6) *Op. cit.*, *Cultural Literacy*.
- 7) *Ibid.*, p. 19.
- 8) J. Dewey and E. Dewey, *Schools of To-morrow*, Dutton, 1915 (14th printing, 1924) p. 13.
- 9) *Op. cit.*, *Cultural Literacy*, pp. xv-xvii.
- 10) *Ibid.*, p. 19.
- 11) *Ibid.*, p. 31.
- 12) *Ibid.*, pp. 59-60.
- 13) J. Dewey, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, 1916, 1961.
- 14) 牧野宇一郎『デューイ教育観の研究』風間書房, 1977年, 185-186頁。
- 15) W. Feinberg, "Foundationalism and Recent Critiques of Education," *Educational Theory*, Vol. 39, No. 2, Spring 1989.
- 16) *Ibid.*, p. 135.
- 17) *Ibid.*, pp. 136-138.
- 18) J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, 1938, 1998, pp. 103-107, 111.
- 19) *Op. cit.*, *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*.
- 20) W. H. Kilpatrick, *Foundations of Method*, Longmans, 1925.
- 21) *Op. cit.*, *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, p. 152.
- 22) W. H. Kilpatrick, "The Project Method," *Teachers College Record*, Vol. XIX, No. 4, September 1918.
- 23) S. Tenenbaum, *William Heard Kilpatrick: Trailblazer in Education*, Harper, 1951, p. 226.
- 24) *Op. cit.*, *Democracy and Education*, pp. 2-4.
- 25) *Op. cit.*, *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, pp. 119-121.
- 26) L. A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1865-1957*, Knopf, 1961, p. 220.
- 27) J. A. Beineke, *And There Were Giants in the Land: The Life of William Heard Kilpatrick*, Peter Lang, 1998, p. 394. 佐藤隆之『キルパトリック教育思想の研究』風間書房, 2004年, 211-214, 305-309頁。
- 28) W. H. Kilpatrick, "Great Social Choices before Us—Their Meaning for Education," *Childhood Education*, Vol. 20, 1944, p. 294.
- 29) R. Westbrook, *John Dewey and American Democracy*, Cornell University Press, 1991, pp. 504-505.

- 30) *Op. cit.*, *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*, pp. 122, 124–125.
- 31) W. C. Bagley, “The Significance of the Essentialist Movement in Educational Theory,” *The Classical Journal*, Vol. 34, March 1939, p. 339. J. W. Null, *Disciplined Progressive Educator: The Life and Career of William Chandler Bagley*, Peter Lang, 2003, p. 130.
- 32) *Op. cit.*, *Experience and Education*, pp. 98–99.
- 33) *Ibid.*, p. 103.
- 34) 今村令子『永遠の「双子の目標」 Equality & Excellence——多文化共生の社会と教育——』東信堂, 1990年。
- 35) 同上書, 290–291頁。
- 36) 前掲書『デューイ教育観の研究』590頁。
- 37) 同上書, 601頁。