

チャイルズのボーダ論

甲 斐 進 一

Childs' Criticism of Bode's View of Educational Reconstruction

Shinichi KAI

はじめに

ボーダ（B. H. Bode）とチャイルズ（J. L. Childs）は、1930年代に、主に『ソーシャル・フロンティア』誌上で、教育による社会改造、民主主義、インドクトリネーション等を巡って、論争を行った。ボーダは、「社会改造に対する教育の関係は、直接的というよりも間接的である」¹⁾という立場をとり、チャイルズは、緊急課題としての経済的側面の社会改造の方向やビジョンを描く教師の役割を重視した。本稿では、社会改造主義者として位置づけられるチャイルズが、かれ同様デューイ教育哲学に依拠して民主的教育を追究したボーダをどのように評価したかを、1930年代、40年代、50年代の順に考察することとした。

一 1930年代のチャイルズのボーダ論

チャイルズは、1938年の論文「ボーダ博士の“本来的”民主主義論」²⁾において、それ以前のボーダとの論争から、両者の同意点と相違点を以下のように整理している。

同意点は次の五点である。

- 1 若者に対する意図物教育は、中立的企てではない。
- 2 教育目的は、社会から孤立させられた子どもの観察からもたらされない。アメリカ社会は民主的伝統を重視しており、民主的概念が生徒の経験の選択と値ぶみのための基準を提供することになる。
- 3 アメリカの公立学校は、民主的生活方法の相関物であるある態度特性及び知的世界観ないし価値基準を若者の心の中に育てることを意図している。
- 4 民主的概念を信奉する教育者は、かれが好意をもつようになった特定の社会改革のプログラムを生徒が支持するように努めるよりも生徒の英知の解放に関心を向けるべきである。

5 経済的、産業的改革の問題は、単に経済的、技術的問題ではなくて、自分たちが欲する文明の種類の問題でもあり、根本的な道德的、教育的意義を有する問題である。

他方、相違点は以下の三点である。

- 1 ボーダによれば、民主主義は次の三つの要素をもつ。a 寛大なギブ・アンド・テ

イク、互惠性、分担の態度。b 共通の利益が特定の利益より優先権を有するという認識。c われわれの共通の生活の連続的拡大は、進歩の最終的試金石であるという認識。ボードは、これらの原則が民主主義の目的を限定し、あらゆる種類の社会組織はこの目的のための装置である、と考えている。したがって、アメリカ民主主義とリベラル・エデュケーションの両者の関心が、今日では労働者社会の実現のためのプログラムと結びつけられているというチャイルズの仮説は、ボードにとって目的と手段との混同の明らかな実例であり、進歩主義教育の発展ではなく拒絶となる。これに対して、チャイルズは、「われわれの経済制度の改造は、今日では重要な手段であるので、われわれの世代にとって民主的努力の統制的目的の一つに必然的になると認識しない民主主義の言明は適切とみなされることができない。」³⁾と反論している。かれの立場は、デューイとの共同論文では次のように表明されている。「もしわれわれが、(新しい観点の導入としてのみ価値のある)形式的一般性に満足すべきでないなら、それらの形式的一般性は、今日のアメリカで現実に進行している生活に影響し、それらを形成する諸力に対処する目的で、アメリカ生活の記述と解釈とに翻訳されなければならない。」⁴⁾

2 ボードは、民主主義の諸目的の論議において、機会の平等については明白に語っていない。しかし、機会の平等はアメリカの民主的伝統の本質的要素であり、この原則の意義の探究は、教育の必須の課題である。「歴史的にみれば、われわれの平等の理想は、経済的領域では、私利私欲のための自由競争のオープン市場制度と関連してきた。しかし、今日のわれわれの高度の相互依存的産業社会におけるレッセ・フェールの実践は、アナーキー、失業及び不安定の増大、生産の抑制に向かう傾向がある。ある形態の社会経済的プランニング、調整、統制が要求されるという認識が増大している。重要な問題は、このプランニングがどの形態をとるかということである。

私は新しい社会秩序のためのブルー・プリントをもつことを要求していない。新しい社会秩序の統制と管理との手段は、実験的に発展させられねばならないであろう。しかし、もしプランニング社会が本質的なアメリカの民主的原理と理想を継続させるべきであるなら、次の特色をもたねばならない。」⁵⁾ a われわれの物質的、技術的、人間的資源の浪費ではなくて活用を目ざす。b 社会的有益な仕事を必然的な悪ないし個人的勢力扶植のための手段としてではなくて、人格の発展と生活の向上のための積極的な社会的資源とみなす。c 恵まれた少数者の特権を恒久化することよりもすべての人びとの利益へ奉仕することを目ざし、すべてのものが政策の定式化、批判、評価に有効に参加できるための統制の適切な道具を要求する。要約すれば、民主主義は歴史的なレッセ・フェールの経済と両立不可能であり、教育的課題は、われわれの民主的価値の連続的発展のための手段を提供できるプランニング社会の建設である、というのがチャイルズの仮説である。

3 ボードは、教育に中立性がありえないと繰り返し主張しながら、社会経済的プランニングの明確な概念と民主的教育とを関連させる見解を批判している。その理由は、ある主題に関して結論に到達した教師は、その領域において真の教育者として振る舞うことができないと考えているからである。「かくして、かれは、私が労働者社会を信奉しているので、私が自己の教育活動を自己の見解の支持者を得る単なる聖戦へ必然的に変更する騒々しい宣伝者にならねばならない、と仮定する。これは私に完全に誤った結論であるように思われる。」⁶⁾これに対して、チャイルズは、仮説及び解釈の原則をもたない教師が必

然的に最良の教師であるという見解を承認せず、次のように述べている。「私は、アメリカにおいて、アカデミック・フリーダムの敵が、ソーシャライズされた経済を信奉する人びとであることを示すものを記録の中に発見しない。…したがって、私は、ボード博士がかれの前提を再考し、教師がソーシャライズされた経済を信奉し、なおかつ進歩主義教育の価値あるメンバーとみなされることが可能である、と結論することを希望する。“本来的な”民主的教育の運動からわれわれを除外しようとするかれの努力にもかかわらず、われわれは、そのような狭量な(illiberal)結論へ導く“進歩主義的”、“民主主義的”なものの解釈は、アメリカ民主主義そのものの本来的説明ではないと主張し続けるであろう。」⁷⁾

このような民主的教育とソーシャライズされた経済との関連を重視してボードを批判するチャイルズに対して、ボードは、1939年の論文「民主的教育と葛藤する文化価値」⁸⁾において反論しているので考察してみたい。

ボードは、連続的改造としての教育観念を、他のすべてのものにとって根本的なものとする文化葛藤の領域へ応用することに関心をもっており、チャイルズによって同意点とみなされた五点は、五番目の同意点を除いて真の同意と考えていない。また、相違点を真の相違ともみなしていない。ボードは次のように述べている。

「もし、すべての場合に、葛藤する諸基準に対処し、再統合を促進する中心的教育課題に言及されるならば、私は同意を容認するが、しかしこの言及がなされないなら、容認しない。相違に関しては次のように考える。(a) 手段と目的とを切り離すことは自殺行為であることに私は同意する。私の主張は、単に、それらが混同されるべきではないということである。(b) 教師が明確でポジティブな知識や信念をもつべきではないと私は決して考えなかった。事実、私は、時々、その反対のことを明白に表明した。…(c) 私が仲間からある人を除外しようとしている、あるいは追放を制定しようとしているという連想は、私に一息入れさせる。私は、気品のあるアカデミックな問題、すなわち、教育の真に民主的プログラムがわれわれの文化遺産に内在する矛盾に集中すべきでないかどうか、そして、どの他の種類のプログラムが、進歩主義運動の中心的傾向と一致しているかどうかという問題を単に提出していると考えた。私は、われわれが、哲学的論議をある形態の“ソーシャライズされた経済”と混同させないようにすることを希望する。」⁹⁾

「“経済的正義”のようなある一つの理想や価値を選択し、そして、競い合う他の理想や基準に対するその関係を示すことなく、そのような理想や価値を重視することは、学習者が何が進行しているかを理解するための公平な機会を与えられないという理由で、本質において、インドクトリネーションである。公平な機会、チャイルズ博士が準備していないまさに必要条件である。しかしながら、もし、この必要条件が満たされるなら、計画の中心は必然的に異なった観点に変化する。その時、経済の全体的問題は、根本的世界観ないし観点の一層大きな問題のまさに特定の側面になる。」¹⁰⁾

このように、ボードは、チャイルズと一線を画する立場をとっている。

二 1940年代のチャイルズのボード論

チャイルズは、1948年の論文「アメリカ教育哲学の中のボード」¹¹⁾で、ボード論を展開

している。

チャイルズは、まず、ボードの二つの分野への貢献を評価している。第一は、人間行動と学習についての心理学的分析に関してである。すなわち、古い二元論及び生理学的行動主義者の原子論と機械論からの脱却に寄与したことについてである。第二は、アメリカ民主主義の意味、教育理論と実践とに対する民主主義の意味の解明に努め、これらの新しい世界観、実践と西欧的な道徳的、哲学的伝統の絶対主義的前提との葛藤に、巧みに恐れることなく注意を促すとともに、進歩主義教育運動の極端な学派の有害な傾向——子どもの尊敬と経験をもたない未成熟な子どもに自己教育を要求することの同一視、価値は内面からの開発（unfolding）の過程によって自然に育つという立場——を批判したことである。すなわち、「性格において民主的で科学的である教育は、英知の解放に関わっている。この解放は、意味の明瞭化、統合化が行われ、新しい統制力が発展させられる連続的改造——この改造は、個人的のみならず、社会的事象でもあり、共有される利害の領域の拡大を通して集団の中の理解と協同とを生みだす欲求によって統制される改造——の過程を通して達成される。」¹²⁾ という主張によって寄与している。

しかし、チャイルズは、民主的教育の応用及び適切性に関してボードの立場には次の三つの問題点があると考えている。

1 ボードは、成人の指導性に関して動きがとれない状態にいる。すなわち、若者がこれの経験の連続的改造を通して英知と自由を獲得するこの過程において、教育者の果たしうべき役割に関して明確にしていない。

2 ボードの教育概念の中では、民主的、実験的探究法は英知が育成され、解放される手順であると考えられている。この方法は、宇宙的目的の否定を意味する自然主義的志向性に関与していると考えられる。これに対してチャイルズは、「多くの人は、信念が確立され、改造され、維持され、あるいは信じられる様式に、方法は関与するが、しかし、方法が本来自動的にある特定の信念内容あるいは実体を指示することができない、と主張するであろう。」¹³⁾ と自然主義的世界観を実験的、民主的方法の成分と解することに異議を唱えている。チャイルズは、自然主義を、幾人かの実験主義者の拠り所、個人的信念として採り入れる一つの哲学的観点、とみなしている。

3 知識のコミュニケーションに関連して、チャイルズは次の点の明確化をボードに要請している。「科学は、信頼できる知識を得る検証された、社会化された方法であることによって、賞賛される。物理学の教育で、われわれが“知識”と呼ぶ物理学の検証された発見物は、探究の方法や技術と同様に若者へコミュニケートされる。社会的、道徳的、経済的、政治的事象において、経験的、実験の手順の活用を通して“知識”がまた獲得されうべきことを予期する理由を、われわれはもっているか。もし知識がこれらの領域でこのように得られるなら、これらの立証された結論を、それらに関連するパースペクティブを伴って若者へコミュニケートすることは、あなたの望ましいと考える教育観と両立するか。あるいは、あなたの立場からは、この種の知識をコミュニケートする努力は、押しつけ（imposition）及び絶対的なものへの隷属の一形態となるのか。」¹⁴⁾

チャイルズはボードの主張にみられる民主的、実験的方法の重視が、教師の指導性や知識伝達の民主的教育での位置を不明にし、さらに手段が信念内容を規定する立場を生みだしている、とボードの見解に含まれる問題点を指摘している。

三 1950年代のチャイルズのボード論

チャイルズは、1950年代には、「ジョン・デューイと教育」¹⁵⁾ (1950年)、「ボイド・H・ボードと実験主義者たち」¹⁶⁾ (1953年)、『アメリカ・プラグマティズムと教育』¹⁷⁾ (1956年)等で、ボード論を展開している。1950年代の特色としては、チャイルズが、自己の立場を社会改造主義と表現し、ボードの立場を、児童中心主義、社会改造主義との対比で論評するようになったことである。以下、チャイルズの所論を考察することとしたい。

1 ボードと児童中心主義者

ボードは、『岐路に立つ進歩主義教育』¹⁸⁾ (1938年)で、児童中心主義に傾斜する進歩主義教育を次のように批判している。「われわれは子ども期の“必要”へ常に妥協することなく忠実であらねばならないという主張は、長期にわたる組織化の代わりにその場の間に合わせへの依存、即決性の過度の重視、“教科”に対する見境のない攻撃、生徒のプランニングの不合理性、教育的プログラムにおける連続性の欠如、に反映される反主知主義の精神を育てた。」¹⁹⁾「一つの必要を発見する唯一の方法は、価値の一つの“パターン”ないし体系あるいはある種の包括的哲学を通してである。」²⁰⁾この場合、包括的哲学とは社会哲学となる。その理由は、「教育理論が必然的に社会的関係の理論になる」²¹⁾からである。「進歩主義運動に瑣末性と誤謬の重荷を背負わせたのは、適切な社会的理想の欠如である。」²²⁾

ボードは、アメリカにおいて、すべてのものが従うことを期待される公的信条はないが、民主主義の伝統が存することを強調して、進歩主義教育が民主主義の公然たる主唱者になることを要請している。かれによれば、アメリカ民主主義は、絶対的なものとの闘争がその中核である。「民主主義への大きな障害は、今日まで、日常生活の領域外へ目的や価値を格上げして、“操作的”手順がそれらに到達できない場所へそれらを位置づけるプラトンの哲学的な方式である。民主的であることを主張するどの教育的プログラムの中核も、民主主義と絶対主義との間の和解不可能な葛藤でなければならない。」²³⁾

ボードは、民主主義のための教育は、「権威への服従よりも、英知の開発へ集中する教育制度」²⁴⁾であり、「われわれの経験の多くの異なった側面における基準の葛藤の根本的論争点に対処せねばならない。」²⁵⁾と考へ、このような教育が、「個々の子どもたちに感じられた必要にわれわれのプログラムを基礎づける努力の日和見主義及び極端な個人主義から教育を救出することができる」²⁶⁾という立場をとっている。したがって、「未来の社会秩序の本質を前もって決定することは、教師の機能ではないし、社会改善のためのプログラムの発展にかれは教師として関心をもつ必要はない。しかしながら、これは、冷淡な中立性の役割を意味しない。教師の忠誠は、かれが民主主義の意味を定式化し、この意味を教育的手順に翻訳する方法によって示される。教育の権威主義者は、基準のこの葛藤に一貫して照射することも、各生徒へその再統合を任せることもできない。民主的教育者は、次の二つの理由で上記のことを成し遂げうる。第一に、生徒の成長は、ある特定の社会的分析やプログラムに生徒を参加させることよりも、教育者にとって重要である。第二に、民主的理想は傾聴される適切な機会を与えられるなら、結局広く受容されるであろう、という信念へ、かれは自己の民主主義に対する信仰によって献身する。」²⁷⁾

チャイルズは、ボーダと児童中心主義者との決定的相違点を、ボーダが社会における基準の葛藤に照射し、その再統合に関心を示している点にある、と捉えている。

2 ボーダと社会改造主義者

チャイルズは、自己の立場の位置する第三の集団を社会改造主義と呼んでいる。

社会改造主義者は以下の点では、ボーダと同一の立場をとる。

a 子どもの成長を教育の最高の目的とみなす。

b 子どもの成長パターンは、未成熟の人間の動因、感じられた必要、興味の中に主として発見されない。子どもの生来の才能は、子どもが生き、学習する文化的環境に左右される多彩な方法でパターン化される。したがって、子ども研究は、教育課題の一側面であり、現代社会の性格や動向の理解を含む文化遺産の理解に努めることは、教師の責任であるとみなす。

c 民主的教育の根本的特徴は、あらゆる権威主義と対決して、個人の英知の養成(cultivation)や解放を重視することにある。したがって、「信念、集団生活、社会改善のある特定のパターンに対する民主的教育者の関心は、オールターナティブの適切な証拠や知識を隠蔽する過程によって、そのパターンをインカルケートするようなかれの努力をけっして正当化しないであろう。」²⁸⁾ 換言すれば、実験的探究の方法を教育的プログラムの基礎に位置づける。

しかし、以下の点では、両者は立場を異にする。

社会改造主義者たちは、「探究が民主的社会の未成熟のメンバーの育成に関与するすべてであるという見解を拒否する。

とくに、かれらは、生活や思考の明確なパターンへ子どもを献身させるあらゆる努力が民主主義の道德性と和解困難な葛藤の中にあるという見解を拒絶する。“社会改造主義者たち”は、各々の子どもが成熟するにつれて、根本的な知的、情動的性向を必然的に築きあげるであろう、と主張し、かつこれらの発達する性向を可能な限り適切にするために学校ができることを行うことが学校の固有の責任である、と主張する。…“社会改造主義者たち”は、自由な探究を妨害する教育の手順によって、若者の心の中に態度や観点を育成することを目ざすどのような企てをも排除する多くのものを民主主義と科学の中に発見する。しかしながら、かれらは、科学や民主主義の中に、探究及び熟考の過程に含まれる態度や忠誠を若者の心の中に慎重に育成することに反対するものを何も発見しない。これだけではない。民主的な生活方法は知的探究の過程以上であり、民主主義の教育及び民主主義のための教育は、多くの付加的価値へ若者を導入することに関与する。たとえば、民主的社会は、人種、肌の色、信条、性あるいは親の出身国の要因に関係なくあらゆる人間の平等な処遇を重視する。…要するに、民主主義は一定の形式の集会的な人間生活であり、それは、各々の新世代が平和、平等、兄弟愛、自由の各生活を可能にする生活及び思想の様式を新たに学ぶ時のみ、継続する。民主的社会は、その学校に、その健全性と安定性の究極的基礎である共通の認識と行動へ若者を導くように要求するあらゆる権利をもつ。

今日、われわれは、根本的変化の時期に生きている。われわれの歴史的民主的価値を保存するために、多くの新しい集団生活や忠誠の様式が開発されねばならない。たとえば、われわれは、われわれの新しい生産力の安定した連続的利用を可能にする、調和のとれた

プランニング経済を創造する必要がある。われわれは、労働の機会及び職の根本的安定に対するすべての人の権利を基礎にする社会秩序を発展させる必要がある。われわれは、国家主義及び戦争の歴史的システムに対する代替物を有するある形態の世界機構を発展させる必要がある。以上のことは、アメリカの人びとが今直面する重大な必要物の単なる例示である。これらの必要に対応するために、アメリカ生活とアメリカの人間関係の新しいパターンが発展させられる必要がある。これらの新しい生活パターンは、更新された価値と何が必要で、可能で、望ましいかに関する改造された概念とをもった人間の育成を要求する。どれ程の子ども研究及び実験的探究法への献身も——これら両者の強調は民主的教育の計画に不可欠であるけれども——、われわれの若者の教育に対する今日の重大な社会的発展の意義を分析する課題から教育者を隔離することを許されるべきでない。²⁹⁾

チャイルズは、このような社会改造主義は、デューイによって擁護されうるものと以下のように述べている。

「明らかに、デューイは、教育の役割についての三つの前述の概念の各々の中に幾分かの価値を発見している。かれは、それらが相互に敵対的ではなくて補充的である、と信じている。大恐慌期に、かれは、『教育的フロンティア』において、『社会的価値の伝達及び批判的再形成、経験の改造のような一般的概念は、言葉において受け入れられているが、しかし、現行の実践にしばしば単に張り付けられて、古い実践のために新しい用語を準備し、古い実践を正当化するために新しい手段を準備するように利用されている、と明言した。明確な時間と空間とに存在するある特定の社会に応用されないどのような社会的概念も、形式的で抽象的に留まる。もし、われわれが、(新しい観点の導入としてのみ価値のある)形式的一般性に満足すべきでないなら、それらの形式的一般性は、今日のアメリカで現実に行進している生活に影響し、それらを形成する諸力に対処する目的で、アメリカ生活の記述と解釈とに翻訳されねばならない。』³⁰⁾

換言すれば、デューイは、もし民主的教育が生き残るべきであるなら、民主的文明が生き残らねばならない、ということ認識している。³¹⁾

チャイルズは、民主的価値の擁護、拡大に寄与する民主的教育が、プランニング経済、国家主義や戦争システムを克服する世界機構にまで目を向けるような新しい生活パターンの創造に努める必要があることを強調することによって、ボーダと一線を画するとともに、デューイとの一体性を示すことに努めている。

他方、ボーダがこのようなチャイルズの立場に異論をもつことは、以下の言明からも推測されうる。³²⁾

「義務はより包括的な性質であり、義務の程度は、“英知的である道徳的義務”というエルスキン (J. Erskine) の用語によって表示される。われわれが、道徳的義務の境界を経済的状况と同延にするために、道徳的義務の境界に進むや否や、われわれは、英知的になる可能性を前もって閉め出す。英知的であるために、われわれは、われわれの基準の中の葛藤の根本的問題点に取り組みねばならない。もし、われわれが、われわれの生活方式と呼ばれるものの全体的脈絡から経済的問題を孤立させるなら、これは効果的に妨げられる。³³⁾したがって、ボーダは、各生徒が自己自身で思考し、自己の人生哲学を発展させることを根本的なことと考えて、教育が経済、政治、コミュニティ生活の特定のシステムの促進者になることを容認しない。

チャイルズは、このようなボードの立場を次のようにもコメントしている。

「ボードは、現存の社会的制度内の不平等の存在を認めるが、しかし、かれは、それにもかかわらず、特権の少ないものと特権を多く有しているものとは、真の機会の平等によって特色づけられる社会的状況を創造する努力への共通の関心をもっていると信じた。明らかに、“敗者”の利害は、この社会的方向へかれを進むように促すが、ボードは、『勝者、すなわち現在の物事の機構の中で特権ある地位を享受する者』³⁴⁾も、やはり一層平等社会を求める強制的理由をもつ、と主張した。かれは、『結局、不平等が特権の少ないものと同様に特権を多く有するものにも悪となるであろうという趣旨で十分に論議がなされることが出来る。歴史はこの見解を確証しているようにみえる。』³⁵⁾と述べた。それは、『モン・ピープルの生活の悪化の仇』³⁶⁾が、しばしば、『かれらの支配者や主人の相応した生活の悪化という形で報じられ』³⁷⁾たことを示している。

多くのものは、この不平等の主題に関する歴史の記録についてのボードの解釈に納得しないであろう。その理由は、ボードの解釈が多くの動かし難い社会的事実を無視している、とかかれらが考えるだろうと予想されるからである。他のものは、また、民主主義が主に、利害の葛藤が一般的同意の方法によって克服される論議の過程であるという概念に異論をもつであろう。かれらは、民主主義を集団間及び階級間の闘争の代替物ではなくて、むしろその闘争を指導し、その結果、葛藤の非暴力的解消の手段を提供する方法として考えたと思うであろう。しかし、これらの異議、すなわち、価値は利害に関係し、われわれは、社会的葛藤に含まれる具体的利害について英知的であるときのみ、社会的葛藤の本質について英知的であることができるという見解は、ボードの主要な関心事とは両立しない。³⁸⁾

結 語

チャイルズは、かれ同様デューイ教育哲学に依拠して民主的教育論を展開したボードの立場を、1930年代以降批判的に論評した。チャイルズが問題視したのは、一つは、ボードのいうオープンで批判的な精神の育成の主張であり、他は、ボードの民主的教育における経済的問題の位置づけの主張である。前者に関しては、「他者の経験を改造することはわれわれにはできないことを認識することは重要である。…それはわれわれ一人ひとりが独力で行わねばならない。」³⁹⁾という言明に典型されるボードの立場が、インドクトリネーションを警戒するあまり、教師の指導性を不明にしたことを問題視している。後者に関しては、社会改造の民主的方法論に関心を集中して、具体的な経済制度改造の方向性を示さないボードの立場が、経済的問題がアメリカ社会で占める重要性を看過したことを問題視している。1950年代に、チャイルズは、自己の立場を社会改造主義陣営に位置することと、社会改造主義、ボードの立場、児童中心的進歩主義の三者ともデューイ教育哲学に包含されうることを明記したが、チャイルズのボード批判の姿勢は、30年代から50年代まで一貫している。チャイルズの社会改造主義の基本的視点は、ブラメルドの改造主義、近年の批判的教育学へと継承されていくことになる。

注

- 1) B. H. Bode, "Education and Social Reconstruction," *The Social Frontier*, Vol. I, No. 4, January 1935, p. 22.
- 2) J. L. Childs, "Dr. Bode on 'Authentic' Democracy," *The Social Frontier*, Vol. V, No. 39, November 1938.
- 3) *Ibid.*, p. 42.
- 4) W. H. Kilpatrick ed., *The Educational Frontier* (D. Appleton-Century Company, 1933) p. 34.
- 5) J. L. Childs, *Op. cit.*, p. 42.
- 6) *Ibid.*, p. 42.
- 7) *Ibid.*, pp. 42-43.
- 8) B. H. Bode, "Democratic Education and Conflicting Culture Values," *The Social Frontier*, Vol. V, No. 41, January 1939.
- 9) *Ibid.*, p. 107.
- 10) *Ibid.*, p. 106.
- 11) J. L. Childs, "Bode in American Philosophy of Education," *Teachers College Record*, Vol. 49, No. 4, January 1948.
- 12) *Ibid.*, p. 287.
- 13) *Ibid.*, p. 287.
- 14) *Ibid.*, pp. 287-288.
- 15) J. L. Childs, "John Dewey and Education," Sidney Hook ed., *John Dewey: Philosopher of Science and Freedom* (The Dial Press, 1950).
- 16) J. L. Childs, "Boyd H. Bode and the Experimentalists," *Teachers College Record*, Vol. 55, No. 1, October 1953.
- 17) J. L. Childs, *American Pragmatism and Education* (Henry Hold and Company, 1956).
- 18) B. H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads* (Newson & Company, 1938).
- 19) *Ibid.*, p. 70.
- 20) *Ibid.*, p. 66.
- 21) *Ibid.*, p. 60.
- 22) *Ibid.*, p. 113.
- 23) *Ibid.*, pp. 112-113.
- 24) *Ibid.*, p. 60.
- 25) *Op. cit.*, "John Dewey and Education," p. 159.
- 26) *Ibid.*, p. 159.
- 27) *Ibid.*, pp. 159-160.
- 28) *Ibid.*, p. 161.
- 29) *Ibid.*, pp. 161-163.
- 30) W. H. Kilpatrick ed., *Op. cit.*, p. 34.
- 31) *Op. cit.*, "John Dewey and Education," p. 163.
- 32) *Ibid.*, p. 159.
- 33) *Op. cit.*, "Democratic Education and Conflicting Culture Values," p. 105.
- 34) B. H. Bode, *How We Learn* (D. C. Heath and Company, 1940) p. 258.
- 35) *Ibid.*, pp. 258-259.

- 36) Ibid., p. 259.
- 37) Ibid., p. 259.
- 38) Op. cit., American Pragmatism and Education, pp. 280-281.
- 39) R. V. Bullough, Jr., Democracy in Education: Boyd H. Bode (General Hall, Inc., 1981) p. 221.