

原著 (Article)

キルパトリックの社会改造論

William Heard Kilpatrick's Theory of Social Reconstruction

甲斐 進一*
KAI, Shinichi*

摘 要

哲学的にはプラグマティストで、プロジェクト・メソッドの提唱者として知られるキルパトリックは、子どもの連続的成長を可能とする民主的社会を目指す社会改造の教育を重視している。クレミンは、このようなキルパトリックを、同じプラグマティストで社会改造主義者と呼ばれるデューイ、カウンツ、チャイルズ、ブラメルドらとは立場を異にしていると捉えた。しかし、1980年代にジルーは、キルパトリックを民主的社会を民主的な教育方法で目指す社会改造主義者の一員とみなした。本稿では、キルパトリックの民主主義論、教育方法論、教師論、教育と政治の関係論等を検討し、彼の社会改造論が、基本的には社会改造主義に位置づけられうることを明らかにした。

キーワード：粗野な個人主義、オープン・マインドネス、インドクトリネーション、公正性、支持されうる傾向性

Key words : Rugged Individualism, Open-mindedness, Indoctrination, Fairness, Defensible Partiality

はじめに

子どもの連続的成長を教育目的として掲げ、プロジェクト・メソッドの提唱者として知られるキルパトリック (William Heard Kilpatrick, 1871-1965) は、同じプラグマティストであるデューイ (John Dewey)、カウンツ (George S. Counts)、ブラメルド (Theodore Brameld) ら社会改造主義者とは立場を異にしているとみなされてきた¹⁾。しかし、ジルー (Henry A. Giroux) はキルパトリックを次のように社会改造主義者に位置づけている。

「社会改造主義者たちは、教師が労働者階級と同盟すべきか、あるいは民主主義のために闘う広範な社会改革を巡って組織される集団と同盟すべきかの問題に関して分裂した。しかし、彼らは、資本主義社会に対する彼らの全体的な不満及び幾人かの者

が戦闘的民主主義の原理と呼んだものに対する根本的信仰を共通した感情として持っていた。

民主主義のための教育学を開発する多くの原理がこの言説の中で生み出された。デューイは、コミュニティ生活の諸形態に関連した経験の改造を巡って理論と実践の統合を強調した。ジョージ・カウンツとウィリアム・キルパトリックは、民主主義が個々の社会的問題、条件の学習に関与し、社会福祉の一般理論を生徒たちが発展させるのを援助することを、異なった言葉で論じた。ジョン・チャイルズ (John L. Childs) は、教師たちが彼ら自身の民主的観点に自覚的になり、この観点を短所というよりも長所として理解することを強く唱えた。ボイド・ボーダ (Boyd H. Bode) は、教室での民主的対話の重要性と種々の見解を生徒たちに提示する必要に関して論じ、価値ある貢献をなした。これらすべての場合、教育学は、学校知、生徒の主体性、教室経験を社会秩序の広範な緊急課題や必要と関連させることに対する倫理的、民主的関心に深く関わりあう文化的政治学の一部として考えられた。この意味において、社会改造主義者たちは、最初に展開された時と同様に、今日重要である学校教育、民主主義、倫理学の公共哲学を展開した。」²⁾

キルパトリックが社会改造に関心を持ったことは、多くの論著に現われている。例えば、1932年の著書『教育と社会的危機』³⁾では、それまでアメリカ民主主義を特色づけた粗野な個人主義 (rugged individualism) を批判して、テクノロジーが公的利益のための生産と生産物の適切な配分とを保障するプランニング経済の必要とその実現のための教育に言及している。彼のこの点に関する文言は以下の通りである。

「“社会的プランニング” は、多くのものが口にする新しい言葉である。少なくとも、これはレッセ・フェールからの意識的、秩序ある識別を意味する。……教育のどのシステムも常に生活そのものに直面せねばならない。生活が変化するように、教育システムも変化せねばならない。しかし、これ以上に、教育は積極的に生活の再形成を援助せねばならない。……したがって新教育を保障するために、われわれは、われわれに直面する状況について一層綿密に探究せねばならない。」⁴⁾

他方、キルパトリックは、オープン・マインドネス、公正性 (fairness) の教育を教師に要請している。本稿は、キルパトリックの社会改造論が他の社会改造主義者のそれとの異同点を明らかにするとともに、社会改造論の中で彼が重視するオープン・マインドネス、公正性がどのように考慮されうるかについて解明したい。

1. 教育における優先的課題

キルパトリックは、1931年の論文「教育における最重要な課題」⁵⁾で、教育が優先的に考えるべきこととして、次の5項目を挙げている。1 われわれの時代が求める新しい社会観を明確にする。2 公的関心が向けられる問題へ英知を応用する。3 効果的英知の育成に努める。4 生徒の効果的英知の育成には、教師がそのような英知

を有し、英知的に活動することが求められる。5 学校は、新しい世界観に基づいてカリキュラムと方法を考える。

新しい社会観については、次のように述べている。

現在の経済的状况は、生産と分配を調整することに失敗しており、危機的である。粗野な個人主義はこれに対応できなくなっており、われわれは、社会的プランニングについて聞き、多くのものがロシアの5年計画を研究している状況である。われわれは、アナーキー的な経済へ英知的プランニングを何らかの方法で持ち込む必要は認めるが、どのような計画を採用すべきかは分からない。少なくとも、キルパトリックは、ロシアの方法を採用することは否定して、経済的プログラムは、関わる全ての人の生活のトータルな結果を念頭に置いて「ビジネスは、単にあるいは主に利潤のためではなく生活のために営まれるであろう。」⁶⁾と考えている。

キルパトリックは、利潤動機は、自分たちの経済的豊かさの可能性の実現を妨害するのみならず、文明の最善のものとも敵対関係にあると捉えている。なぜなら、共産主義者、過激主義者ではないバトラー (Nicholas Murray Butler) も言うように、「利潤のみを目指す生産は、明らかに非人間的な企てである。それは、人間の搾取、人間の苦しみ、人間の困窮へ目を閉じることができ、実際そうする。」⁷⁾からである。したがって、「私的利益のための努力は、共通の善のための協同的努力に取って代わられねばならない。教育者は、他者と共に、この改造を果たす課題を引き受けねばならない。」⁸⁾

キルパトリックは、1939年の論文「ビジョンを固守すること」⁹⁾では、新しい社会について次のように説明している。1 十全に成長した人間が至高の価値である。2 機会の平等は各個人が最善のものに生成することを固守することであり、政治的経済的などのすべての制度はこの目的に奉仕するようにデザインされねばならない。3 英知が諸制度の運営と再形成を支配するように、論議の自由が認められるべきである。4 ティーチングは、若者が協同して思考し、各々が独自の結論を出す学習を妨害してはならない。

このために、教育は何をすべきか。キルパトリックは次の2つの方針に沿って教育が推進されることを求めている。

第一の方針は、学校教育と生活を結びつける。例えば、社会的動機が活用され、社会的関連が探究され、可能なときはいつでも、実際の学校外の生活に対して意義あることに、個人として集団として努力する。しかしながら、キルパトリックは、「私は、われわれが社会的に有益な課題を押しつける (impose) べきであると考えていない。」¹⁰⁾、「われわれはそのような課題が子ども自身の要求から次第にもたらされる課題であるように努めねばならない。」¹¹⁾とも主張して、教師が生徒に臨む際に、細心の注意を要求している。

第二の方針は、生徒に社会的、集団的生活の思考的側面の課題に取り組ませることである。その結果、彼らは、適切なオープン・マインドネス、批判的マインドネス

ス、社会的英知、社会的興味を発展させることができると考えられる。「もしわれわれの生徒が社会的、集団的生活の思考的側面について学習することが、早期に始められ、増大する誠実性と成熟を伴って継続されるなら、われわれは、澄んだ目、強い心、信頼できる英知的精神を持って、社会的状況に直面でき、積極的に直面するような世代を適度な時間内に育成することを希望できる。」¹²⁾

キルパトリックは、よい生活を構成する社会的プログラムの重要性を謳うとともに、そのような社会をもたらす統合的人格の育成に教育が寄与すべきことを強調している。その際、彼は、社会的有用な課題を教師が生徒に押しつけることを否定して、生徒自身の要求からそのような課題がもたらされることを求めている。しかし、これは、4「教師とその確信」でも触れるように、学習分野を計画する生徒を教師が援助することを否定することにはならない。デューイも、「もし、教師が、教材と同様に子どもたちを知っているなら、成人の押しつけ (adult imposition) を少しも恐れる必要はない。」¹³⁾と述べて、子どもと教材について十分知っていれば、教師は、生徒の学習課題決定の支援を躊躇すべきでないと語っている。「成人の押しつけ」という用語は、デューイの立場を誤解させかねない表現であるが、子どもの主体的学習を重視するデューイの教師論の真意は、『民主主義と教育』の次の文言に示されている。

「親や教師が、思考を刺激する諸条件を提供し、共通の、あるいは連帯的な経験に入り込むことによって、学習者の活動へ共感的態度をとるとき、他者が学習を推進するためになすことのできる全てはなされている。……われわれは既成の“観念”を数多く提供しうるし、提供するが、生徒自身の活動が、諸観念——すなわち、認知された意味あるいは関連——を生みだし、立証し、決定する有意義な状況に、一つの学習が関係するように、われわれは普通一生懸命に努力することはない。これは教師が離れて傍観すべきだということを意味しない。既成の教材を提供しそれが再生される正確さに耳を傾けることへのオルタナティブは、教師が不活動的ではなくて、活動へ参加し、活動を共にすることである。」¹⁴⁾

したがって、キルパトリックとデューイは、子どもの学習への教師の関与の必要性を否定していない。ハント (Maurice P. Hunt) らも、デューイの立場をこのように捉えている¹⁵⁾。しかし、シャーマス (S. Samuel Shermis) らは、反省的探究学習において教師は生徒による問題の選択に関与できないという立場をとっている¹⁶⁾。

2. 中等学校の改革

キルパトリックは、教育による社会改造を考える場合、伝統的な教育システムの改革が不可欠であると考えている。なぜなら、伝統的教育は、学校で学習されるものと学校外の世界との関係を全く意識することなく、その結果、俗物的な社会意識、社会的経済的現状維持の態度の育成に寄与しているからである。本節では、彼が中等学校改革をどのように構想したかを考察する。彼が中等学校に焦点を当てて論じた理由

は、それまで中等教育再考が大学との関係、親の偏見、専門職の惰性などで遅れたことを挙げている。彼は以下のように理想の中等学校について述べている¹⁷⁾。

1 緊急に改造が求められる経済的、政治的制度を明らかにする。

2 変革は、突然とか暴力的ではなく、漸進的に秩序ある過程によって試みられるべきである。

3 学校は、新しい社会的プログラムの詳細をインカルケートする（教え込む）べきではなく、英知的に志向された社会変化のために教育せねばならない。しかし、生徒が、学校を卒業後に、最新の問題に対処できるように、オープン・マインドネス、思考方法、研究方法、新たな取り組みの方法のようなすでに受容されている価値の教授は可能であり、必要である。

4 教師は次のような指針に従う。a 生活過程は生成、変化の過程であることを予期させる。b 共通の善を願望し、それを探究させる。c 共通の善に基づいて現存制度と提案される新しい制度を批判させる。d 生徒各自に全体のために擁護される社会的プログラムを心に描かせる。

5 学校は、明らかに社会的に有益な活動のために学校の時間の約3分の1を費やす。この活動は集団活動、あるいはプロジェクトに基づいて進められることになる。これらの活動から生徒は価値ある社会的態度と事象に関する直接的知識を得ることを希望できる。また、現状の社会生活、社会制度の学習に学校時間の他の3分の1の時間を当てることによって生徒の社会的興味を拡大することに努める。遠足や実地研修は、実際の感触の提供に役立つと考えられる。

6 教師は、親やコミュニティの成人が情報不足の偏見に支配されているとしても、彼らの感情を無視するべきではない。その理由は二つある。第一は、教師は、偏見を持つ親が最善の意図をもって子どもの将来の思考を制約することから、子どもを解放する義務がある。第二は、コミュニティの成人が選挙を通して教育委員会に影響力を持っているので、コミュニティの成人を敵視したり無視する場合、新しいプログラムが妨害される。この理由のために、教師は、党派的立場を推奨するラディカルな方策ではなく漸進的な方策を重視する必要がある。

キルパトリックは、1935年の論文「社会改善の力としての公教育」¹⁸⁾では、このようなコミュニティとの関係についてより具体的に次のように述べている。コミュニティからの干渉の例としては、教師の解雇や進歩的でない他者が解雇された教師のポストを占めることを挙げている。また、親は子どもを愛し、教育する権利を持っていることから、学校が親、住民と教育について意見を交換することを要請している。その上、学校がコミュニティから干渉されないために、以下の事を求めている。「私の判断では、学校人は、コミュニティによる干渉から自由であるために活動するべきであるのみならず、彼らの正当な権利として自己防衛するために、特に、愛国心と称するが、実際には反啓蒙主義と不当な特権を守ることを目論む、干渉好きな世話焼き屋（meddlesome busybodies）から自己防衛するために、団結するべきである。」¹⁹⁾

キルパトリックは、1932年には、親を含むコミュニティの人びとの意見へ教師が対処する手段として漸進的方策の必要にのみ言及していたが、35年には、学校人とコミュニティの人びととの間の教育に関する意見交換を求めると共に、コミュニティの反啓蒙主義や不当な特権を支持する動向に対抗するための学校人の団結を求めるようになった。しかし、キルパトリックは、教室場面では、教師が彼自身の立場とは無関係に公正性を保ち、生徒が独力で思考し、結論に至ることを重視している。

3. 教育とインドクトリネーション

オープン・マインドな学習を重視するキルパトリックは、インドクトリネーションを容認しない。彼は、インドクトリネーションを、「あるものの長所に関して、後になってたとえ疑問視する合理的理由が生じるとしても、疑問視できないように、あるいは疑問視されないように、あるものをティーチすることに着手するある種の教育」²⁰⁾「学習者を考察中の事柄のよりよい独立的判断者にするようにティーチする意図を持たないある種の教育」²¹⁾と定義している。しかし、当時、以下のような新たなインドクトリネーション観が生まれていることにも言及している。

「社会的プランニングの完全な図式が採用されるように取り計らいたい幾人かの人びとは、“インドクトリネーション”の上記の論議の適切性に疑問を投げかけた。これらの人びとは、所与の集団の中に単に生まれ、そこで成長することが、その集団の習慣、慣習、世界観を人びとに必然的にインドクトリネートしないかどうか、そしてこれは悪いことというよりもむしろよいことではないのか、このようにインドクトリネートすることの失敗は、若者を全く文化をもたない状態にしないか——これより悪い状態は全く想像されることができない——と問う。したがって、これらの人びとは、すべての問題のうちで最も重要な問題が、若者に押しつけられる文化の種類に関してではないかどうかと問い、教育がよりよい文化を工夫することを援助し、この文化を率直に、意図的にティーチする課題を引き受けるべきでないかどうか、と問いを進める。」²²⁾

集団的文化が若者にその慣習、見解、理想を学ばせることをインドクトリネーションと捉える見解は、キルパトリックは直接触れていないが、カウンツの主張にみられる²³⁾。

キルパトリックはこのようなインドクトリネーション定義を以下のように批判している²⁴⁾。

集団文化は、若者の精神や性格の発達に影響し、彼らの自我はその過程で形成される。その過程は善であり、その過程をインドクトリネーションと呼ぶことは適切ではない。集団文化の若者への伝達がインドクトリネーションであるかどうかは、年長者がその過程を処理する方法に、あるいは、文化の性格に依存する。もし、年長者が文化は批判と再形成を必要とすると考えるなら、また年長者が子どもたちと共に文化の批判と再形成に努めるなら、子ども達はインドクトリネートされる可能性は小さい。

ただし、キルパトリックは、幼児期に行われる伝達がインドクトリネーションとは表面的には識別困難であることを認め、この段階での区別を教師の意図に置いている。

「子どもの教育は、子どもが独力で考えるのに十分なほど成熟するまで待つことはできない。……

かくして、多分、何らかのインドクトリネーションは幼い子どもに対して避けられないものである。しかし、これらの場合でさえ、究極的意図はその反対であるべきである。……習慣が望ましいあらゆる場合に、たとえ習慣の望ましい理由が後から説明されねばならないとしてもわれわれはその習慣をティーチする。何が正しいかに関して論争があるとしても、それでもなお、親ないし教師は適切な習慣に関して彼自身の最善の洞察をティーチするであろう。しかしながら、子どもは自己の道徳的行為を英知的に判断できるために、可能な限り速やかに、年長になった子どもは社会的に、道徳的に関連しているものについての信頼できる理解を得るように援助されるべきである。究極的には、思春期を経て子どもが順調に青年に成長した時に、青年は自己の習慣と、習慣や態度に関する以前に受容した理由との両者を批判的に再調査することを奨励されるべきである。青年は、今や習慣と理由との両者を真に自身のものにするためにそうするのである。以前に、子どもが子どもとして考えたとき、子どもは子どもとしてそれらを学んだ。今、青年はそれらを自己のものにするため、あるいは自己の成熟レベルでそれらを拒絶しあるいは改革するために、それらを再考せねばならない。もし青年がこれを実践しないなら、今後青年は自己の幼稚な観念に隷属して生きることになるであろう。」²⁵⁾

要約すれば、キルパトリックは、子どもが自身の育った文化によって影響されることとそれ自体がインドクトリネーションであるというカウンツ的な見解に同意しない。キルパトリックにとって、集団文化の伝達が、集団文化を若者へ伝達する年長者の在り方によって、インドクトリネーションにもそうでない教育にもなりうるのであり、学校がインドクトリネーションに関与することは容認できないのである。彼が理想とする教育は以下のとおりだからである。

「もし、私が若者をティーチしているなら、彼らを彼らの周りの生活の欠点と可能性、その欠点を正す方法とその可能性をよりよく達成する方法について次第に有意義に鋭敏になるようにさせる方式で、彼らを成長させることを彼らに対する私の最高の義務であると感じるであろう。なぜなら、私は、彼らがかように成長するなら、彼らが個人として幸福であると同時によりよいことのために努めている他者と効果的に協同すると信じるからである。」²⁶⁾

チャイルズはキルパトリックに対して以下のように疑義を呈している²⁷⁾。

キルパトリックによれば、彼が尊重する実験的基礎、民主的基準に従う青年の個性を再評価する方法は同じく実験的基礎、民主的基準からということになる。このような姿勢は、特定の立場への偏った見解を深化することにならないか。そうでないとす

れば、キルパトリックの立場のオルタナティブである非実験的、非民主的立場から実践することがありうるのか。例えば、人種差別を実践することによって民主主義のオルタナティブは学ばれることになるのか。

チャイルズが言うように、実験的基礎、民主的基準は、唯一の手順ではなく、他の手順についても生徒に学ばせることは重要である。その結果、どの立場を最終的に生徒が自己のものにするかは教師ではなく彼ら自らが判断すべきであるというのがキルパトリックの立場である。この結果、キルパトリックは彼の望む能力を持った生徒を育成できると考えている。彼の言葉は以下の通りである。

「もしわれわれの生徒が社会的、集団的生活の思考的側面について学習することが、早期に始められ、増大する誠実性と成熟を伴って継続されるなら、われわれは、澄んだ目、強い心、安定した英知的精神を持ってわれわれの社会的状況に直面でき、積極的に直面する世代を無理のない時間内に育成することを希望できる。」²⁸⁾

したがって、彼は、民主主義についてインドクトリネートするという見解は、自己矛盾に陥ることになると言うのである。

「民主主義を、非民主的様式で、無批判的に受容することを促進する方法で、ティーチすることは、民主主義を育む奇妙な方法に思われるであろう。民主主義の根拠を検討することなく、かつ民主主義について批判的に思考する能力を育成することなく、民主主義への信仰をインドクトリネートすることは、民主主義の盲目的な追従者を育成することである。」²⁹⁾

換言すれば、民主主義は、個人が自らの信念を選択する権利を認めるものであり、予め決定された信念の教授を容認することは、民主主義への信仰を欠如しているというのである。かくして、オープン・マインドな精神を持って、実験的、批判的に考察することを重視する民主主義のドクトリンをインドクトリネーションによって学ばせるというカウンツの見解は、キルパトリックにとって容認不可能な見解ということになる。

4. 教師とその確信

キルパトリックは、よりよい時代をもたらす理想についての教師の確信を教師の本質的部分であるとみなし、授業においてその確信をもたらす知識を教師が活用することを奨励している。しかし、キルパトリックは、教師がその確信を生徒へ強制的に押しつけることを容認することはない。キルパトリックの主張は以下のとおりである³⁰⁾。

1 教師は、生徒が野外調査に従事し、諸論議を比較する時、教師の持っている最善の知識の活用を求められる。しかし、教師は自己の知識によって、生徒が独力で探究、思考し、結論に至ることを妨害することにならないように留意せねばならない。

2 教師の願う生徒の学習は、英知的学习活動である。その学習への教師の援助

は、生徒が学習過程でよく思考し、学習後もよく思考するように激励することである。

3 教師が持っている思考の結論は、絶対視されるべきではない。なぜなら、その結論は、間違っているかもしれないし、後ほど異なった結論へ変更することになるかもしれないからである。したがって、教師は、現在の結論へ以後の彼自身及び生徒の思考を結び付けることを考えるべきではない。

4 生徒が学習分野の計画を打ち立てることを援助するために、教師が教師の最善の知識を用いることは重要である。その結果、二つの極端を回避できる。一つは、生徒が、あまりにも広漠とした分野に向かうという浪費を回避できる。他は、教師の結論をその通り支持する証拠のみに目を向ける見解に生徒の結論が限定されないように援助できる。

5 教師は、自己の立場を、自己の確信としてではなく、他の立場との比較の中で、可能な仮説の一つとして生徒に提示して、生徒が、独力で思考し、決定する学習を支援することはありうる。このプロセスによっても、教師は彼が目指す公正性を完全に維持できないかもしれないが、教師は可能な限り公正性を目指さねばならない。

6 教師の立場を一つの仮説としてのみ表明する姿勢は、教育の最善とみなされる部分、すなわち、ビジョン及びビジョンを追究する熱意を生徒から奪うことにならないかという懸念も生じる。しかし、教師は、党派の問題に対して公正性を保つことに努めるとしても、自己の確信を幾つかの仮説のうちの一つとして考察のために提示できる。その結果、最悪の場合でさえ、教育の場面で、ビジョンや熱意の完全な喪失はありえない。

ただし、キルパトリックは、教師に中立性の維持を願わない。中立性に満足する教師は、決断のできない、適切な確信に至ることのない人物であり、生徒の指導を任せることができない人物とみなされうるからである³¹⁾。デューイも、学校が中立性を意図することは達成不可能なユートピア的な特質を帯びることになる、と批判している。なぜなら、中立の観念は、中立の名の下で、次世代を彼らが生きる条件や彼らが直面する問題について無知の状態に保ち、反動を強化する効果をもつと考えられるからである³²⁾。

他方、キルパトリックは、ブラメルドが草稿を執筆したアメリカ教育団体（the American Education Fellowship, 以下 AEF と略記する。）の1948年の政策声明に対しては、党派の立場を採っていると問題視している。

キルパトリックの言は次の通りである。

「立場を明確に表明し、選択された立場を推し進めることは政治の仕事である。政治的問題に関し独力で英知的、道徳的決定のできる個人を育成するが、現実の論争的問題についての教師あるいは学校が選択した立場へ若者を予め結びつけないことが教育の仕事である。教師ないし学校の選択した立場へ若者を結びつけることは、以前に触れたように、隷属の道である。

このようなことは、教師がどの問題についても立場を表明できないことを意味するのか。確かにそうである。英知的な個人は結論に至ることなく学ぶことを期待されるべきでない。しかし、教師の生徒への義務は、生徒の各々が責任ある、英知的道徳的性格をつくり上げるように支援することである。これを行うために、教師は、生徒が自身で思考し、決定することを妨害しないように教師の見解を控えるか、あるいは述べるべきである。教師の立場のどの他の活用の仕方も、教室に関しては認められない。

上記の総括的な結論は、AEF が党派的立場のために学校を活用するすべてのどのような努力も放棄せねばならないということであるように思われる。³³⁾

換言すれば、「学校は“政治の仲間”になることはできない。」³⁴⁾ すなわち、教師は、生徒が独力で思考し、決定する彼らの学習過程に干渉することは認められないということである。

ブラメルドの場合は、批判に対して AEF 政策を以下のように擁護している。

「要するに、AEF 政策がここで仮定していることは、自分たちの確信を表明することを願う教師や市民は共にそうする特権があるが、他の教師と市民は、生徒と同様類似した確信を共有するようになるかもしれないし、そうでないかもしれないということである。彼らが同じ確信に至るか否かは、自由でオープンな論議の後に AEF ではなく彼らが決定する問題である。」³⁵⁾

ブラメルドは、教師が採りうる立場として、インドクトリネーションとは異なる支持されうる傾向性 (defensible partiality)³⁶⁾を打ち出している。この立場は、教師の支持する目的と活用する手段とが、オープンな、抑制されない批判と比較に開かれており、その吟味、検討を経た後にも、これらの目的と手段とが肯定できるものである限り、生徒にティーチすることを恐れない。これに対して、キルパトリックは、教室の教師には何よりも公正性を求め、教師の立場の率直な表明を認めない。すなわち、キルパトリックは、教師の立場を、いくつかの仮説の一つとしてのみ提示することを容認し、それが生徒の思考過程に干渉することを警戒して教師が発言を控えるか慎重に発言することを求めている。

キルパトリックとブラメルドは、学習過程での教師の振る舞い方や他の労働者との教師の関係については、見解を異にしているが、オープン・マインドな公正性に留意した話し合い学習の結果、最終的には、生徒が自己の立場を自身で決定することを容認していることでは、立場を一にしている。また、両者は、共通して、世界のすべての人びとに民主主義を保障するために国家主権を制限する世界コミュニティ建設が必要であることを論じている。この点については、他の機会³⁷⁾において取り上げた。

結 語

本稿は、キルパトリックの社会改造論の特色について考察した。彼は、社会の最も

重要な問題として、経済の在り方について考察し、粗野な個人主義に支えられたレッセ・フェール経済からプランニング経済への変革の必要を謳っている。プランニング経済とは、バランスよく生産し、適切に配分することによって、すべての者が大量生産をもたらすテクノロジーの恩恵を受けられる経済システムである。このような英知的变化と民主主義を中心価値とみなす社会観は、彼の確信である。しかし、彼は「確信は、適切な証拠に基づいてそれらを再吟味する可能性に鋭敏であり得ない程、かつ鋭敏であろうとしない程、固定的であるべきでない。」³⁸⁾と考え、彼の確信を子どもたちにインドクトリネートすることはなく、オルコット (Bronson Alcott) の言うように、「真の教師は、教師の個人的影響を与えることから彼の生徒を守る。」³⁹⁾立場を保持している。すなわち、キルパトリックは、生徒が自力で、社会の在り方を考えられるように、教室の教師には教師自身の党派的立場を表明することを許容せず公正性を求めている。又、キルパトリックは、教室環境の公正性を確保するため、学校がコミュニティの人びとと教育に関する意見交換の機会を持つことや、学校人が、コミュニティの反啓蒙主義や不当な特権を支持する人々に対抗して自己防衛するために、団結すること、を要請しているが、他の組織労働者との同盟は教師の思考の自由を妨げるという理由から容認しない。この同盟を、デューイは特権階級に対抗するために重視しており、キルパトリックとは見解を異にしている⁴⁰⁾。

上記の相違にもかかわらず、キルパトリックは、デューイの次の言明に注目してその一部を自己の論文に引用している⁴¹⁾。

「もし教師が、十分に勇敢になり、教育が識別力ある精神、すなわち、自己を欺かないことや他者の傀儡にならないことを好む精神の創造を目指すことを主張するように解放されるなら、何が生ずるであろうか。明らかに、教師は、判断一時停止、懐疑主義、証拠欲求、心情より観察、偏見より議論、慣習的理想化より探究を頼みにする習慣を養わねばならないであろう。このような習慣が生ずるとき、学校は、人道的文明のためにそれと敵対する勢力と闘わねばならない危険にさらされる前哨基地となるであろう。しかし、また、学校は最高に興味深い場所となり始めるであろう。なぜなら、その時、政治は、目指しながら今まだふりをしているすぎない社会的事象の英知的経営を实践せねばならないがゆえに、教育と政治とが同一のものであることが生じているからである。」⁴²⁾

キルパトリックが引用した箇所は「このような習慣が生ずるとき、学校は、人道的文明のためにそれと敵対する勢力と闘わねばならない危険にさらされる前哨基地となるであろう。しかし、また、学校は最高に興味深い場所となり始めるであろう。」であり、これに続いて彼自身の文言「そして、学校は、興味あるのみならず最高に重要な場所になり始めるであろう。これが、学校が社会改善の力でありうる方法である。」⁴³⁾で締めくくっている。この理由は、教育と政治を区別する彼にとって、デューイの「教育と政治とが同一のものであること」という表現は、受け容れ難かったからであろうと考えられる。

他方、デューイとキルパトリックは、彼らと同様に社会改造を重視するブラメルドやチャイルズとは階級概念について見解を異にしている。

ブラメルドとチャイルズは、アメリカ社会を階級社会とみなし、特権階級と対抗する姿勢を持っているが、キルパトリックは、討論と投票を重視するアメリカ社会には階級闘争的方法は不適切とみなし、デューイの場合は、階級闘争が、民主的方法とは相容れないインドクトリネーションを用いた、と主張している。しかし、ブラメルドもチャイルズも、社会を暴力的手段ではなく民主的、教育的手段によって改造することを考えてインドクトリネーションを擁護しておらず、キルパトリックとの間に、教師の信念の表明の仕方や他の労働者との同盟の在り方を除いて大きな違いは存在しない⁴⁴⁾。

日本の教育基本法第14条は、「特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動」を禁じている。キルパトリックは、教師の立場を一つの仮説として他の立場と同等に取り扱うことを要請することによって、教室の教師に政治的な公正性を求めている。このようなキルパトリックの姿勢は日本の教育にとっても学ぶ価値があると思われる。

■注

- 1) L. A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*, Alfred A. Knopf, 1961, 1964. W. Van Til, "Is Progressive Education Obsolete?" *The Saturday Review* 45, 1962. D. Tanner and L. Tanner, *History of the School Curriculum*, Macmillan Publishing Company, 1990.
- 2) H. A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press, 1988, pp. 86-87.
- 3) W. H. Kilpatrick, *Education and the Social Crisis: A Proposed Program*, Liveright Publishing Corporation, 1932.
- 4) *Ibid.*, pp. 3-4.
- 5) W. H. Kilpatrick, "First Things in Education," *School and Society*, Vol. 34, No. 887, December 1931.
- 6) *Ibid.*, p. 853.
- 7) N. M. Butler, *New York Times*, February 17, 1918. W. H. Kilpatrick, *Philosophy of Education*, The Macmillan Company, 1951, p. 415. キルパトリック著、村山貞雄他訳『教育哲学2』明治図書、1969年、294頁。
- 8) W. H. Kilpatrick, "Educational Ideals and the Profit Motive," *The Social Frontier*, Vol. 1, No. 2, November 1934, p. 13.
- 9) W. H. Kilpatrick, "Holding to the Vision," *The Social Frontier*, Vol. 5, No. 43, March 1939.
- 10) *Op. cit.*, "First Things in Education," p. 854.
- 11) *Ibid.*, p. 854.
- 12) *Ibid.*, p. 854.
- 13) J. Dewey, "Progressive Education and the Science of Education," (1928), *The Later Works*, Vol. 3, p. 266.
- 14) J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Company, 1916, 1964, p. 160. デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育(上)』岩波書店、1975年、254頁。
- 15) M. P. Hunt and L. E. Metcalf, *Teaching High School Social Studies*, Harper and Row, 1955, 1968, pp. 289-299.

- 16) S. S. Shermis and J. L. Barth, "Problem Definition, Problem-Solving and Social Problems: Reconceptualizing the Thought Process in Education," *Journal of Thought*, Vol. 18, No. 4, Winter 1983, pp. 74-75, 90-91.
- 17) *Op. cit.*, *Education and the Social Crisis*, pp. 55-65.
- 18) W. H. Kilpatrick, "Public Education as a Force for Social Improvement," *School and Society*, Vol. 41, No. 1060, April 1935.
- 19) *Ibid.*, p. 527.
- 20) *Op. cit.*, *Education and the Social Crisis*, p. 69.
- 21) *Ibid.*, p. 69.
- 22) *Ibid.*, p. 69.
- 23) G. S. Counts, *The American Road to Culture: A Social Interpretation of Education in the United States*, The John Day, 1930, pp. 185-187. G. S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* The John Day Company, 1932, pp. 12-15.
- 24) *Op. cit.*, *Education and the Social Crisis*, pp. 73-74.
- 25) *Op. cit.*, *Philosophy of Education*, pp. 123-124. 前掲訳書『教育哲学1』214-215頁。
- 26) *Op. cit.*, *Education and the Social Crisis*, p. 76.
- 27) J. L. Childs, *American Pragmatism and Education: An Interpretation and Criticism*, Henry Holt and Company, 1956, p. 210.
- 28) *Op. cit.*, "First Things in Education," p. 854.
- 29) *Op. cit.*, *Philosophy of Education*, p. 125. 前掲訳書『教育哲学1』216頁。
- 30) *Op. cit.*, *Education and the Social Crisis*, pp. 75-78.
- 31) *Op. cit.*, "Public Education as a Force for Social Improvement," p. 526.
- 32) J. Dewey, "Education and Social Change," *The Social Frontier*, Vol. 3, No. 26, May 1937, p. 237.
- 33) W. H. Kilpatrick, "What I Believe Should Be the Role of the A. E. F. in the Contemporary World," *Progressive Education*, Vol. 30, No. 3, January 1953, p. 84.
- 34) *Ibid.*, p. 84.
- 35) T. Brameld, "Economic Goal and Democratic Education," *Progressive Education*, Vol. 30, No. 3, January 1953, p. 68.
- 36) T. Brameld, "The Philosophy of Education as Philosophy of Politics," *School and Society*, Vol. 68, No. 1768, November 1948, pp. 333-334. T. Brameld, *Patterns of Educational Philosophy: Divergence and Convergence in Culturological Perspective*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971, pp. 468-474, 560.
- 37) 拙稿「プラグマティズムの世界コミュニティ論」名古屋産業大学論集 第26号, 2015年3月。
- 38) *Op. cit.*, "Public Education as a Force for Social Improvement," p. 526.
- 39) *Op. cit.*, *Philosophy of Education*, p. 123. 前掲訳書『教育哲学1』213頁。
- 40) J. Dewey, "The Teacher and the Public," (1935) in *The Later Works*, Vol. 2, pp. 158-161. W. H. Kilpatrick, "High Marxism Defined and Rejected," *The Social Frontier*, Vol. 2, No. 9, June 1936.
- 41) *Op. cit.*, "Public Education as a Force for Social Improvement," p. 527.
- 42) J. Dewey, "Education as Politics," (1922) *The Middle Works*, Vol. 13, pp. 333-334. J. デューイ 著, 杉浦宏他訳『今日の教育』明治図書, 1974年, 106頁。
- 43) *Op. cit.*, "Public Education as a Force for Social Improvement," p. 527.
- 44) *Op. cit.*, "High Marxism Defined and Rejected." *Op. cit.*, "Public Education as a Force for Social Improvement," p. 525. J. L. Childs, "Can Teachers Stay Out of the Class Struggle?" *The Social Frontier*, Vol. 2, No. 7, April 1936. J. Dewey, "Class Struggle and the Democratic Way," *The Social Frontier*, Vol. 2, No. 8, May 1936. J. L. Childs, "Democracy, Education, and the Class Struggle," *The Social Frontier*, Vol. 2, No. 9, June 1936. *Op. cit.*, *Patterns of Educational Philosophy*, pp. 170, 352.