

Title	デューイによるパーカーの位置づけ：「進歩主義教育運動の父」として
Sub Title	Dewey's definition of Parker as the father of the progressive educational movement
Author	三神, 淳子(Mikami, Junko)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1997
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.46 (1997. ), p.7- 14
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000046-0007">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000046-0007</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

## デューイによるパーカーの位置づけ

——「進歩主義教育運動の父」として——

Dewey's Definition of Parker

As the Father of the Progressive Educational Movement

三 神 淳 子\*

*Junko Mikami*

John Dewey having called Francis W. Parker "the father of the progressive educational movement" is often cited. However, few researchers have examined why Dewey defined Parker's works in that way. This article studies what Dewey meant by the definition.

Dewey called Parker the father of the progressive educational movement in his essay, "How Much Freedom in New Schools?" in 1930. Dewey reviewed 1920's progressive educational movement in the essay. Dewey criticized the movement as one-sided child-centered education for the following reasons. He argued that it emphasized children at the expense of subject matter, under the scheme of children versus subject matter. And he argued that it was not concerned with society. Dewey's essay suggested that Parker also had the scheme in his statements. However, by calling him the father of the progressive educational movement, Dewey did not intend to criticize Parker as a one-sided child-centered educator. Rather, Dewey recognized that Parker paid much attention to subject matter as well as to children in his educational practices. Also, Dewey found that Parker was concerned with society. It is suggested that Dewey regarded Parker's educational practices as different from the 1920's progressive educational movement. In other words, by calling Parker "the father of the progressive educational movement," Dewey intended to show that the origin of the movement, which Parker contributed to, was different from the 1920's progressive educational movement.

### はじめに

フランシス・パーカー (Francis Wayland Parker, 1837-1902) は従来いたるところで、「かのジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) が進歩主義教育運動の父と呼んだ人物」としてしばしば紹介されてきた。例えば、進歩主義教育史の代表的研究書であるクレミン (Lawrence A. Cremin) の『学校の変貌』(*The Transformation of the School*) には、「デューイによって進歩主義教育の父と呼ばれたフランシス・W・パーカー」という記述が見られ<sup>1)</sup>、また同じく進歩主義教育史の代表的研究書であるグラハム (Patricia A. Graham) の『進歩主義教育』(*Progressive Education*) にも、「デューイが〈進歩

主義教育運動の父〉と呼んだ人物、フランシス・W・パーカー」という記述が見られる<sup>2)</sup>。日本でも例えば『新教育学辞典』の「進歩主義教育」の項には、「デューイが〈進歩主義教育運動の父〉と称えたパーカー」という記述があり、また「児童中心主義教育」の項には「パーカーを〈進歩主義教育の父〉とよんだデューイ」という記述がある<sup>3)</sup>。更にパーカーに関する先行研究について言えば、日米を問わずその多くがこうした紹介のしかたを採用している。

このように、「デューイが進歩主義教育運動の父と呼んだ」という語句はまるでパーカーの枕詞のように頻繁に用いられてきた。しかしその一方で、デューイがどのような意味を込めてパーカーを「進歩主義教育運動の父」と呼んだのかについてはほとんど言及されてこなかった。そこで本稿では、デューイがパーカーを「進歩

\* 慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻博士課程 (アメリカ教育思想史)

主義教育運動の父」として位置づけたとき、デューイがそこに込めた意味は果たして何であったのかについて考察していきたい。

デューイは1930年、雑誌『ニュー・リパブリック』(New Republic)が組んだシリーズ「新教育その10年後」(The New Education Ten Years After)に寄せたエッセイ「新学校にはどれほどの自由があるか?」(How Much Freedom in New Schools?)のなかで、パーカーを「進歩主義教育運動の父」と呼んだ<sup>4)</sup>。それはパーカーの死からおよそ30年後のことであった。しかし周知の通り、パーカーの生前、デューイとパーカーにはともにシカゴにいた時期があり、その間、両者の間には交流もあった。そこで本稿では、まず第1章にて、デューイのいわゆるシカゴ大学時代に、デューイはパーカーをどのように評価していたのかについて考察し、その考察をふまえたうえで、第2章にて、1930年にデューイはどのような意味を込めてパーカーを「進歩主義教育運動の父」として位置づけたのかについて考察していきたい。

## 第1章 シカゴ大学時代におけるデューイのパーカーへの評価

パーカーは1883年から1899年までの間、シカゴ市近郊のイングルウッド村にてクック郡師範学校(the Cook County Normal School)——イングルウッド村は1889年にシカゴ市に加えられ、師範学校も1896年にシカゴ市に移管され、シカゴ師範学校(the Chicago Normal School)と改称される——の学校長をつとめた。つまりデューイが1894年シカゴ大学にやってきたとき、パーカーは既にシカゴで教育改革に尽力していた。更にパーカーとデューイには、短期間ではあったがともにシカゴ大学に所属していた時期があった。パーカーが1899年に創設したシカゴ学院(The Chicago Institute)——それは付属実習校をもつ教員養成校であった——は1901年、その財政上の理由などからシカゴ大学に編入され、シカゴ学院はシカゴ大学の教育学部(The School of Education)となり、パーカーがその初代学部長となった。しかしシカゴ大学には1895年より教育学科(The Department of Pedagogy)——1901年にThe Department of Educationと改称される——が存在しており、デューイがその主任をつとめていた。よってこのときシカゴ大学内には、パーカーの教育学部とデューイの教育学科が併存していた。しかし翌1902年3月パーカーが急死したため、教育学科は教育学部に編入され、その年の8月デューイが教育学部の学部長に

就任したのである<sup>5)</sup>。

つまりデューイがシカゴ大学にやってきた1894年からパーカーがこの世を去る1902年までの間、両者はともにシカゴにいたのであり、その間、二人の間には交流があった。例えば、デューイの子どもたちはデューイがシカゴ大学で1896年に実験学校(The Laboratory School)を開始するまでの間、パーカーのクック郡師範学校の付属実習校に通っていたと言われる。またデューイ自身クック郡師範学校で講義をしたこともあった<sup>6)</sup>。

では当時のデューイはパーカーをどのように評価していたのであろうか。それを知る手がかりのひとつとして、1902年にパーカーがこの世を去ったときデューイがおこなったパーカーの追悼講演の記録がある。ここでデューイはパーカーを、愛と信頼こそ子どもと大人とをつなぐものと信じ、「古き型の学校における独裁、形式主義、硬直」をうち砕くべく闘った人物として語った<sup>7)</sup>。そして1875年から1880年にかけてのマサチューセッツ、クインシーでのパーカーの教育改革——それは従来の抑圧的教育を改善すべく彼がおこなった教育改革であるが——に言及しつつ、「彼は先駆者(pioneer)であった」と語った<sup>8)</sup>。

しかし次章での考察との関連上ここでより強調しておきたいのは、デューイがこの追悼講演において、パーカーが初等学校のカリキュラムを豊かにするべく尽力したこと、及び彼が教育を社会における現実的な力たらしめる教育における社会的要素に着目していたことについて、特に評価して語っている点である。デューイはここで、パーカーが子どもは歴史及び自然において価値のあるあらゆるものを学ぶ権利を生まれながらにもっていること、初等学校のカリキュラムを豊かにするべく尽力したことについて語った。また、パーカーが教育における社会的要素、すなわち、学校内での社会生活、教室内での人間関係を、何より子どもに多くのことを学ばせ得るものとして見なしていたこと、しかもパーカーにあってはこの人間関係は互いに思いやり助け合う関係であったこと、またこのような教育における社会的要素こそ、教育をコミュニティ生活における現実的な力たらしめるものとしてパーカーが見なしていたことなどについて語った<sup>9)</sup>。

実際パーカー研究者であるダングラも、「シカゴの二人の教育者[パーカーとデューイ]は互いの教育原理を支持し合っていた」と述べ、「念入りの研究はこの二人の活動家の教育実践における驚くべき一致を示している」とし、両者はともに、「子どもにとって現実的な意味

を有する教科を導入し、「学校とコミュニティとの関係をより近いものにし」、「学校を小型の民主主義的コミュニティとし」と述べている<sup>10)</sup>。

しかしここで更にもう一点強調しておきたいのは、デューイがこの追悼講演において、パーカーはこれらのことを何か理論的な背景をもって主張しおこなったのではなく、彼はただそう信じていたのであり、これらのことは彼のパーソナリティと信念ゆえになされたことであったと繰り返し述べている点である。実際デューイはこの追悼講演においてパーカーの教育哲学について語ることをあえて避け、パーカーが彼のパーソナリティと信念ゆえになし得たと思われる教育実践 (educational work) についてのみ語っている<sup>11)</sup>。

こうして見てくると、シカゴ大学時代のデューイは、パーカーが伝統的教育に立ち向かいながらも、彼が決してカリキュラムを軽視せず、また社会への関心を欠くこともなかった点を評価していたと言える。しかしその一方で、パーカーがその教育実践の背後に理論を欠いていたことにもデューイは気付いていたと言える。

やがて1904年7月にシカゴ大学を去ってからは、デューイはもうほとんど公の場でパーカーのことを口にするとはなくなっていった。しかし1930年にデューイは再びパーカーに言及する。次章ではこの1930年の時点でのデューイによるパーカーへの評価について考察していくこととなるが、その際、こうしたシカゴ大学時代におけるデューイのパーカーへの評価を、その考察の手がかりとしていきたい<sup>12)</sup>。

## 第2章 1930年のデューイによるパーカーの位置づけ

### 第1節 1930年—1920年代進歩主義教育の再考のとき—

さて前述の通り、デューイは1930年、雑誌『ニュー・リパブリック』が組んだシリーズ「新教育その10年後」に寄せたエッセイ「新学校にはどれほどの自由があるか？」のなかで、パーカーを「進歩主義教育運動の父」と呼んだ。デューイはそこで、「フランシス・W・パーカー大佐は他の誰よりも進歩主義教育運動の父であった」(Colonel Francis W. Parker, more nearly than any other one person, was the father of the progressive educational movement) と述べている<sup>13)</sup>。『デューイ全集』(The Collected Works of John Dewey, 1882-1953)に見る限り、デューイが公の場でパーカーを「進歩主義教育運動の父」と呼んだのは、実はこの1930年

のエッセイにおけるただ一度だけである。

では1930年とはアメリカ教育史上どのような時期であったのだろうか。それに先立つ1920年代は、いわゆる「児童中心主義教育」の全盛期であった。その程度は様々であったが、そこでは概して従来の教科重視に対して児童が重視され、また自由、創造といった価値に重きがおかれた。しかし1929年の大恐慌を境にその全盛期にもかげりが見えはじめる。やがて1930年代に入ると、1920年代の教育改革における明確な目標の欠如や反知性主義に対して、活発な批判がなされるようになっていった<sup>14)</sup>。前述したように、1930年に『ニュー・リパブリック』が「新教育その10年後」というタイトルのシリーズを組んだという事実からも、1930年という時期が1920年代の児童中心主義教育の全盛期をへて、その見直しのときであったことがうかがえよう<sup>15)</sup>。グラハムは先にあげた『進歩主義教育』のなかで次のように述べている。「少なくとも『ニュー・リパブリック』の1930年のシリーズは、何人かの著名な教育者たちが新教育の体系的な分析の必要について真剣に考えているということを示していた。20年代の哲学的に組織だっていなかった教育実験は急速に衰弱していったのである」<sup>16)</sup>。

### 第2節 「新学校にはどれほどの自由があるか？」に見るデューイの進歩主義教育批判

さて、デューイがパーカーを「進歩主義教育運動の父」と呼んだエッセイ、「新学校にはどれほどの自由があるか？」は、実際にはどのような内容のものであったのだろうか。そのおもな主張は何であったのか。

「過去10年間において進歩主義学校が達成したことについて評価するのは容易なことではない」とデューイは切り出す<sup>17)</sup>。そしてその後彼は、過去10年間—すなわちそれは1920年代を意味するのだが—の進歩主義教育について鋭い批判を開始するのである。

デューイによれば、進歩主義教育は伝統的教育への反発としてはじまった。しかしそれは明確な解決策をもたなかった。結局、進歩主義教育は児童と教科を対立させ、教科を蔑ろにした偏った児童中心主義へとあまり込んでいったとデューイは見る。

「それら[進歩主義学校]に共通の信条は、自由、美の享受と芸術的表現、個性の発達の機会、受動的な吸収によるよりはむしろ活動を通しての学習、への信念である。そのような諸目標は、進歩主義学校のある種の精神と雰囲気共同体にしている。しかしそれら[進歩主義学校]は訓練や教授におけるいかなる共通の手

順も決定していない。それらは教えられるべき教科を定めぬ。それらは科学、歴史、美術、工作の様々な様式と、社会的諸問題との、どちらが強調されるべきかを決めないのである」<sup>18)</sup>。

「[伝統的教育に対する]反発、実のところ反逆が必要であったということについては疑問の余地はないように私には思われる。型にはまった伝統的な教室の諸悪、その実際生活からのほぼ完全な孤立、形式的教材の重みがもたらした精神への過度の抑圧、これらすべては改革を大いに必要としていた。しかし旧教科と同じくらいよく——いやもっとはっきり言えば、組織という語の極めて重要な意味においては旧教科以上によく——組織されており、しかも学校にいる者の経験に対し直接的で発展的な関係を有した新しい教科の発展を通してしか、形式的学習や形式的授業に対する反抗は事実上完全なものとはなり得ないのである。このような結果に到達できなかったという相対的な失敗が、〈児童中心主義〉学校(“child-centered” school)の思想の一面性を示している」<sup>19)</sup>。

確かにデューイ自身このエッセイのなかで、「もちろん私は教育は生徒を中心とはしないということを言っているのではない。それは明らかに生徒に始まり生徒に終わる」とも言っている<sup>20)</sup>。しかし、明確な代替案をもたず、伝統的教育をただ否定するだけで、やがて偏った児童中心主義にはまり込んでしまったとして、彼は進歩主義教育を批判する。そしてデューイは、形式的教科を否定するあまり教科そのものまでを軽視する進歩主義学校を戒め、旧教科以上によく組織されつつも、同時に子どもの経験との直接的発展の関係を有した新教科の発展の必要を説くのである。そしてそのような教科の探求に努めるよう教師たちを叱咤激励するのである<sup>21)</sup>。

またデューイは次のように言っている。進歩主義学校が大人による押しつけに対し子どもによる支配という代替案しかもち得なかったことを指摘する。

「いくつかの進歩主義学校においては、大人による押しつけへの恐れが本当の恐怖症になってしまった。その恐れを分析するならば、それは成熟した思慮深い経験より未成熟で未発達な経験を優先にすることだけを単に意味しているに過ぎない。・・・実際のところ、児童中心主義学校、生徒主導、生徒による目的設定及び計画づくりといったものについての現在の解釈の多くは、伝統的学校の大人による押しつけという方法とまさに同じ誤り——ただ正反対のかたちではあるが——に苦しんでいる。・・・つまりそれらは、大人

による命令に代わるものとして、子どもによる命令以外何も思いつかないのである」<sup>22)</sup>。

そしてデューイは、子どもに無制限な行動の自由を許すことは、悲しむべきエゴイズムを生むだけであるとして、ときに無政府状態にまでなってしまう学校を批判した。そしてデューイは、大人による支配に代わって子どもによる支配を強調するのではなく、教育的に価値のある経験を重んじるよう訴えるのである。すなわちその経験が向かう先、提示する問い、作り出す問題、要求する新たな情報、その経験に伴う活動、その経験が連続的に開き進んでいく先に常に広がりつつある世界、それらは何であるかといった観点からして価値ある経験を見出さなければならないとデューイは説く。そうした価値ある経験に強調点をうつすとき、重心は大人でも子どもでもない、生徒と教師がともに参加する発展の経験へと移るのだと彼は主張する<sup>23)</sup>。

またデューイは、進歩主義学校が創造性を重んじ、音楽、絵画、演劇といった芸術科目において創造性を育てることに成功した功績をみとめつつも、しかしなおそれでは不十分であるとして、進歩主義学校が社会へと関心を向けることの重要性について説く次のような言葉でエッセイを締めくくっている。

「この発展[進歩主義教育の真に進歩的な発展]は、子どもについての研究のみでは確かなものとはならない。それは社会とその諸動力についての探求を要する。伝統的な学校がほとんどまったく教育の社会的可能性について考慮することを回避したからといって、それは進歩主義学校がその回避を継続させてよいという理由にはならない。たとえその回避が美を愛する優雅さという砂糖をまぶされていようとも、である。工業文明、都市文明の基本的な諸力に洞察を加えない者は誰ひとりとして、教育ある人としては見なされ得ない、というときが訪れるべきである。この種の教育をもたらずことをリードする学校のみが、社会的に重要な意味において進歩的であると主張することができるのである」<sup>24)</sup>。

以上見てきたように、エッセイ「新学校にはどれほどの自由があるか?」は、デューイが進歩主義教育を全面肯定することなく、その欠点を見抜き批判したものであった<sup>25)</sup>。ここでデューイは、教科か児童か、大人による支配か子どもの過度の自由か、といった二項対立のまま伝統的教育への反発を続ける進歩主義学校を戒め、それに代わって、教育的に価値ある経験の探求と、経験の秩序だった連続的発展を可能ならしめる新たな教科の組

織化の試みの必要を説いている。そしてまた、進歩主義学校が社会へと関心を向けることの重要性について訴えているのである。

### 第3節 「進歩主義教育運動の父パーカー」

以上見てきたように、デューイのエッセイ「新学校にはどれほどの自由があるか？」は、進歩主義教育を決して全面肯定することなく、その限界を指摘し批判したものであった。そしてデューイがパーカーを「進歩主義教育運動の父」と呼んだのは、まさにこのエッセイにおいてであったのである。しかしこのことから安易に、デューイはパーカーを偏った進歩主義教育運動を生み出した人物としてただ批判したのだと解してよいのだろうか。

「フランシス・W・パーカー大佐は他の誰よりも進歩主義教育運動の父であった。それは彼が彼の教育の人生のほとんどを、私立学校よりはむしろ公立学校で——はじめはマサチューセッツ、クインシーで、後にシカゴ、イングルウッドのクック郡師範学校で——過ごしたということからも一層重要な事実である。私は彼がその後流行するようになった〈児童中心主義学校〉(“child-centered schools”)という表現を用いたかどうかについては知らない。彼が最も頻繁に言っていたことのひとつは、教師は〈子ども〉を教えるべきときに〈教科〉を教えていた、ということであった。彼は大人の観点から組み立てられ、整えられた、出来合いのひからびた教科の重荷に対して——換言すれば、型にはまったカリキュラムの商売の在庫品に対して——攻撃的に闘った。彼は生徒の経験と生活により近い教科を擁護した。彼は固定した均一の訓練の手段によるくびきを振り捨てようと努力した。彼は彼の時代においては革新的であった多くのことを導入した。それらは近代的であることを主張する公立学校においては現在ほとんどごく普通のこととなっているもの——例えば生徒たち自身による学校集会など——である」<sup>26)</sup>。

更にデューイは続けて次のように言う。

「上記のような不十分な叙述によってでさえ、後の進歩主義教育運動においてかなりの程度存在し続ける対立、すなわち生徒、児童、若者によって代表される人間的、個人的要素(human and personal element)と、それに対する非個人的、客観的要素(impersonal and objective factor)——学習教科、知識体系、組織された熟練技能の体系——との対立は明らかである。このように立てられた対立は概してバランスの欠如という

結果に至った、と述べることに於いて、私は決して、パーカー大佐の仕事と影響力に責任があると言っているわけではない。私は、彼の初期の改革に影響を及ぼしたのと同一の、死せる形式的、外的学習への反発が、彼の後継者たちとともに働き続け、やがてそれは一面的な強調——教科を犠牲にしたうえでの生徒の強調——を生み出していったのだということを意味しているのである」<sup>27)</sup>。

このように述べながら、デューイはパーカーを「進歩主義教育運動の父」と呼んだ。そこに込められた意味は何であったのか。果たしてそれは賞賛であったのか、批判であったのか。筆者はそれは批判でもあり賞賛でもある、デューイによるパーカーへのアンビバレントな評価だったのではないかと考える。

デューイはここでパーカーを形式的で抑圧的な伝統的教育に反発した人物として描いている。そしてその反発のなかでパーカーがしきりと用いた言葉のなかにもやはり、児童対教科という二項対立の図式があったことをデューイは暗に示していると言える。「彼が最も頻繁に言っていたことのひとつは、教師は〈子ども〉を教えるべきときに〈教科〉を教えていた、ということであった」と述べ、またパーカーのことを述べた直後に、「上記のような不十分な叙述によってでさえ、後の進歩主義教育運動においてかなりの程度存在し続ける対立・・・は明らかである」とデューイが述べる時、デューイはパーカーの言明のなかに児童対教科という二項対立の図式があったことを、またそれは彼の後継者たちによって受け継がれていったということを意味していたと言えよう。だからこそデューイは、パーカーの伝統的教育への反発と同一の反発が、彼の後継者たちのなかにも生き続け、やがてそれは偏った児童中心主義を生み出していったのだと述べたのでないか。その意味ではデューイがここでパーカーに手放しの賞賛をおくっているとは言い難い。

しかし一方でデューイは、「こうして立てられた対立は概してバランスの欠如という結果に至った、と述べることに於いて、私は決して、パーカー大佐の仕事と影響力に責任があると言っているわけではない」と言う。前節にて見てきたように、デューイはこのエッセイのなかで進歩主義教育が児童か教科かの二項対立のまま、やがて児童を強調するあまり教科を否定するようになっていた点を、すなわち「バランスの欠如という結果に至った」点を批判していた。しかし、ここで注意深く見てみるなら、デューイは決してパーカーを教科を蔑ろにした偏った児童中心主義者として述べてはいない。実際デューイ

はここで、パーカーは「生徒の経験と生活により近い教科を擁護した」と述べている。つまりデューイは、たとえパーカーが頻繁に用いた言明のうちには児童対教科の二項対立の図式をみとめていようと、その実践においてはやはり、パーカーを彼以後の教科を蔑ろにした偏った児童中心主義教育者たちとは異なる存在として見なしていたと言えよう。

前述の通り、デューイはシカゴ大学時代においても、パーカーが歴史及び自然において価値のあるあらゆるものを学ぶ権利を子どもは生まれながらにしてもっているとして、初等学校のカリキュラムを豊かにするべく尽力したことを称えていた。実際パーカーは決して教科を軽視することはなかった。パーカーの著書には確かに、「発達させられるべき存在〔子ども〕がいかなる教科と方法が用いられるかを定める」という記述も見られる<sup>28)</sup>。これはデューイの「それら〔進歩主義学校〕は教えらるべき教科を定めない」という進歩主義教育批判を想起させる記述でもある。しかしパーカーは実際には、教科を子どもの好きなように子どもに委ねきってしまうことも教科を軽視することもなかった。デューイがこのエッセイにおいても追悼講演においても言及したパーカーのクインシーでの教育改革は、教室を子どもにとって楽しい活動の場にしようとするものであったが、それは同時に子どもの学力を高めたとして賞賛された教育改革でもあった<sup>29)</sup>。

更にデューイが、パーカーが導入した革新的試みとして、生徒自身による学校集会を例にあげているのを見ると、デューイがパーカーを社会への関心を欠いた偏った児童中心主義教育者たちとも区別していたことがうかがえる。デューイはパーカーの追悼講演においても、パーカーが教育を社会における現実的な力ならしめる教育における社会的要素に着目していたことを称えている。実際、パーカーは学校をひとつの共同体だと考えていた。そして教育における社会的要素、すなわち学校における社会生活を、何より子どもに多くのことを学ばせるものとして重視していた。そしてこの社会的要素こそ公立学校をして民主主義の建設のための力ならしめるものとパーカーは考えていたのである<sup>30)</sup>。学校をひとつの共同体として、毎朝学校的全メンバーが参加しておこなわれた生徒自身による「朝の集会」(morning assembly)は、パーカーの教育上の試みのなかでも特に有名なものであるが<sup>31)</sup>、このエッセイでデューイがこれに言及しているのを見ると、やはりデューイはパーカーを社会への関心を欠いた児童中心主義者たちとも区別していたの

ではないかと考えられる。

### おわりに

デューイは確かにシカゴ大学時代にも、パーカーを教育改革の先駆者として称えていた。しかし1904年7月にシカゴ大学を去ってからは、もうほとんど公の場でパーカーに言及することはなくなっていた。にも関わらず、1930年という進歩主義教育再考のときに、デューイは再びパーカーに言及し、そこではっきりとパーカーを「進歩主義教育運動の父」として位置づけたのである。それはなぜか。

以上考察してきたように、ここでデューイはただパーカーを賞賛していたに過ぎないとは言えないであろう。むしろデューイはこのとき、パーカーのあいまいな言明のなかに、後の偏った児童中心主義教育の原因を見ていたと言えよう。実際デューイはパーカーの教育理論には必ずしも満足していなかった。追悼講演においてデューイが、パーカーの教育上の功績を彼の教育理論ではなくむしろ彼のパーソナリティや信念ゆえのものとして語ったことから、それは明らかである。つまりデューイはこのときパーカーを、彼のその不十分な教育理論ゆえに、後の進歩主義教育運動における極端な児童中心主義の種を蒔いた「父」として位置づけようとしたのではないかと思われる。

しかしその一方でデューイは、1930年当時彼が批判のまなざしを向けていた1920年代の進歩主義教育運動と、パーカーの教育実践とを同一視することなく、むしろ当時の偏った児童中心主義者たちとは異なる存在としてパーカーを見ていたとも思われる。つまりデューイはパーカーの教育実践のなかに、その後の進歩主義教育運動が進んだのとは別の道にそれが発展していったかもしれない可能性を見ていたのではないか。すなわち、このときデューイはパーカーを、今とは異なる子どもを生む可能性のあった「父」として見なしていたのではないか。デューイにとってもやはり抑圧的な伝統的教育への反発は必要であった。しかしそれは教科を蔑ろにするまで極端に走るべきものではなかった。パーカーによって初めて伝統的教育に対する反発がなされたとき、その教育実践においては、教科は児童とともに重視され、また社会への関心も失われていなかったのである。だからこそデューイはこの1930年という進歩主義教育再考のときに、今後の進歩主義教育運動の可能性を示すべく、そうしたパーカーの教育実践に再び言及し、今一度振り返るべき「進歩主義教育運動の父」としてパーカーを位置づ

けたのではないと思われる。

しかし残念ながら、1930年以後デュイはもう二度公の場でパーカーに言及することはなかった。よって、以上のような筆者の推論を裏付けてくれるものとして、デュイ自身によるパーカーについての言明をここに紹介することはできない。しかし次のようなキルパトリック(William H. Kilpatrick, 1871-1965)の叙述は、わずかながらでも筆者の推論を裏付けてくれるものと思われる。キルパトリックはデュイ存命中の1939年次のように語った。

「パーカー大佐に欠けていた一つのは理論、すなわち、真に体系的な教育哲学であった。・・・彼はなぜ自分がそのように考えたのかを知的に説得力のあるしかたで語るができなかった。・・・デュイがパーカーの実践の強みとその適切な理論の欠如との両方を見ていたことはほとんど論ずるまでもないことである。デュイのように敏感な人がパーカーのように魅力的な人から影響を受けなかったとは信じられない。と同様に、とりわけ、徐々に成長しつつあったデュイ自身の哲学が本来的にパーカーの実践の方向へと伸びていったとき、デュイが[パーカーにおける]適切な理論の欠如を補おうと心をかき立てられていなかったとは考えられない」<sup>32)</sup>。

こうして筆者の次なる課題は、パーカーがその実践においては実現させながらも、適切に表現し得なかった彼の教育思想を、その実践をてがかりに浮かび上がらせることにある。

## 註

1) Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School—Progressivism in American Education, 1876-1957* (New York: Alfred A. Knopf, Inc., 1961), p. 21. また p. 129 にも、「デュイはかつてパーカーを『進歩主義教育の父』と呼んだ」という記述がある。

なお、本稿においては、〈 〉内は原著者の強調、[ ]内は本稿筆者の補足である。

2) Patricia A. Graham, *Progressive Education: From Arcady to Academe—A History of the Progressive Education Association, 1919-1955* (New York: Teachers College Press, 1967), p. 108.

3) 市村尚久「進歩主義教育」, 早川 操「児童中心主義教育」『新教育学辞典』(第一法規, 1990)。

4) John Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (first published in *New Republic* 63 (9 July 1930): 204-206) (LW5: 320).

なお、本稿におけるデュイからの引用は、すべて Jo Ann Boydson (ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (Carbondale: Southern Illinois University Press) によっている。また本稿では、その *The Early Works* を EW, *The Middle Works* を MW, *The Later*

*Works* を LW と略記する。

5) Jack K. Campbell, *Colonel Francis W. Parker: The Children's Crusader* (New York: Teachers College Press, 1967), chap. 9, 12-15. John Dewey, "The University of Chicago School of Education," (first published in *Elementary School Teacher* 3 (1902): 200-203) (MW 2: 67-71).

6) Ronald Kellum, "The Influence of Francis Wayland Parker's Pedagogy on the Pedagogy of John Dewey," *Journal of Thought* 18 (1983): 82-83.

またクック郡師範学校がシカゴ市に移管される際、パーカーとパーカーに反対する者たちとの間に激しい争いが起きたのだが、このとき(1895年)デュイは、パーカー側に立った手紙を新聞社に送っている(John Dewey, "Letter to the Editor of the Chicago Evening Post," (1895) (EW5: 423-424)).

なお、ケラム(Ronald Kellum)は上記の論文のなかで、実は従来考えられてきた以上にデュイはパーカーから教授学上影響を受けていたと論じている。

7) John Dewey, "In Memoriam: Colonel Francis Wayland Parker," (first published in *Elementary School Teacher* 2 (1902): 704-708) (MW2: 99).

8) Dewey, "In Memoriam: Colonel Francis Wayland Parker," (MW2: 101).

1904年におこなった講演においても、デュイはパーカーを教育改革の先駆者として語っている(John Dewey, "Significance of the School of Education," (1904) (MW5: 274)).

9) Dewey, "In Memoriam: Colonel Francis Wayland Parker," (MW2: 98-100).

10) Edward Dangler, "Francis W. Parker: Father of the Activity Program," *School and Society* 56 (October 1942): 372-373.

11) Dewey, "In Memoriam: Colonel Francis Wayland Parker," (MW2: 98-100).

12) 筆者はここで、シカゴ大学時代におけるデュイによるパーカー評価と1930年の時点でのそれとをほぼ一貫したものとして見ている。確かにデュイのパーカーへの評価を時間的に追う際、その背後には、デュイの進歩主義教育観の時間的推移を見ることができるであろう。しかしそのテーマはあまりに大き過ぎるため、本稿ではその議論は控えた。よって、シカゴ大学時代におけるデュイのパーカーへの評価と1930年のそれとをほぼ一貫したものとして見ると筆者が述べる時、それはその背後にあるデュイの進歩主義教育観もまたほぼ一貫していたということまでも意味しているわけではない。しかし、第2章で特に焦点をあてた、1930年の時点でのデュイの進歩主義教育批判の観点、児童と教科とを対立させ、一方を犠牲にしたうえで他方を強調する一面的な教育への批判の観点は、シカゴ大学時代、より限定して言えば、パーカーの追悼講演をおこなった年と同年の1902年のデュイの「児童とカリキュラム」においても、既にもとめられると思われる(John Dewey, *The Child and the Curriculum* (1902) (MW2: 271-291)).

13) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 320).

14) Graham, *Progressive Education*, pp. 46-47, 60-61.

15) 『ニュー・リパブリック』は1914年創刊の一般雑誌である。それは知識人たちがリベラルな見解を述べるのに最も適したこの時期唯一の雑誌であったと言われる(Graham, *Progressive Education*, p.175)。

16) Graham, *Progressive Education*, p. 61.



- 17) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 319).
- 18) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 319-320).
- 19) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 321).
- 20) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 321).  
 デューイはここで, "I do not mean, of course, that education does not center in the pupil. It obviously takes its start with him and terminates in him" と述べている。
- 21) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 324).
- 22) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 322).
- 23) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 322-323).
- 24) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 325).
- 25) このような進歩主義教育をある程度みとめつつも全面肯定はせず, その欠点を見抜いた進歩主義教育批判は, この頃のデューイの他の著述にもみとめられる〔例えば, John Dewey, "Progressive Education and Science of Education," (1928) (LW3: 257-268)〕。実際, デューイは度々進歩主義教育に対する自らの見解を表明した。そのなかには進歩主義教育に向けられた不当な批判に対し, 進歩主義教育を擁護しようとしたものもあるが——例えば, John Dewey, "Why Have Progressive Schools?," (1933) (LW9: 147-157)——, それらの多くは, ある程度までは進歩主義教育をみとめつつも, その限界を指摘しているものである〔例えば, John Dewey, "The Need for a Philosophy of Education," (1934) (LW9: 194-204), "The Challenge of Democracy to Education," (1936) (LW11: 181-190), "The Dewey School: Appendix 2," (1936) (LW 11: 202-216), *Experience and Education* (1938) (LW13: 5-10)〕。
- 26) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 320).
- 27) Dewey, "How Much Freedom in New Schools?," (LW5: 320).
- 28) Francis W. Parker, *Talks on Pedagogics: An Outline of the Theory of Concentration* (1894) in Lawrence. A. Cremin (ed.), *American Education: Its Men, Ideas and Institutions* (New York: Arno Press, 1969), p. 376.
- 29) Campbell, *Colonel Francis W. Parker*, chap. 7.
- 30) Parker, *Talks on Pedagogics*, chap. 14.
- 31) Harold Rugg, *Foundations for American Education* (New York: World Book Company, 1947), pp. 531-532.
- 32) William H. Kilpatrick, "Dewey's Influence on Education," in Paul A. Schilpp (ed.), *The Philosophy of John Dewey* (New York: Tudor Publishing Company, 1939), p. 453.  
 更にキルパトリックは1959年, デューイがかつて, 「私がシカゴ大学にやってきたとき, シカゴにおいて教育の分野で活躍していたフランシス・W・パーカーから, 私は教育についての思索において助けを得た」と自分に語ったことがあると記している〔William H. Kilpatrick, "Personal Reminiscences of Dewey and My Judgment of His Present Influence," *School and Society* 87 (October 1959): 375)〕。