慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	M・J・アドラーの「進歩主義」教育批判とJ・デューイ
Sub Title	M. J. Adler's critique on progressive education and his understanding of J. Dewey
Author	安藤, 真聡(Ando, Masato)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2007
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 : 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.64 (2007.) ,p.1- 12
JaLC DOI	
Abstract	The purpose of this paper is to re-examine M.J Adler's critique on progressive education, and his understanding of J. Dewey. It had been widely accepted that Adler was one of the vociferous critics of Dewey and his educational ideas. However, when "The Paideia Proposal", which Adler dedicated to Dewey, was published in l982, educational researchers started to argue over the meaning of Adler' s dedication. For instance, not only "Harvard educational review", but also the Midwest Philosophy of Education Society held a symposium on the understanding and evaluation of "The Paideia Proposal" in 1983. As N. Noddings wrote an article on the same issue in 2004, this is still a controversial topic in the study of education. The first section of this paper overviews the actual relationship between Adler and Dewey from their meeting at Columbia University through the days of Adler's professorship at the University of Chicago. The second section summarizes Adler's, critique on progressive education. The third section focuses on Adler's understanding of Dewey and the formation of Adler's ideas on leaming which resulted in "The Paideia Proposal". The fourth section takes up Dewey and B.H. Bode's criticism on the child-centered curricula, and examines the situation of progressive education in the late l930s. Based on the four sections above, this paper re-thinks of the straight forward and narrow dichotomy which places Adler at the opposite pole from Dewey in describing history of American education.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00069 57X-00000064-0001

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.

M·J·アドラーの「進歩主義」教育批判とJ·デューイ

M. J. Adler's Critique on Progressive Education and His Understanding of J. Dewey

安　藤　真　聡*
Masato Ando

The purpose of this paper is to re-examine M. J. Adler's critique on progressive education, and his understanding of J. Dewey. It had been widely accepted that Adler was one of the vociferous critics of Dewey and his educational ideas. However, when *The Paideia Proposal*, which Adler dedicated to Dewey, was published in 1982, educational researchers started to argue over the meaning of Adler's dedication. For instance, not only *Harvard Educational Review*, but also the Midwest Philosophy of Education Society held a symposium on the understanding and evaluation of *The Paideia Proposal* in 1983. As N. Noddings wrote an article on the same issue in 2004, this is still a controversial topic in the study of education.

The first section of this paper overviews the actual relationship between Adler and Dewey from their meeting at Columbia University through the days of Adler's professorship at the University of Chicago. The second section summarizes Adler's critique on progressive education. The third section focuses on Adler's understanding of Dewey and the formation of Adler's ideas on learning which resulted in *The Paideia Proposal*. The fourth section takes up Dewey and B. H. Bode's criticism on the child-centered curricula, and examines the situation of progressive education in the late 1930s.

Based on the four sections above, this paper re-thinks of the straightforward and narrow dichotomy which places Adler at the opposite pole from Dewey in describing history of American education.

1. はじめに

M·J·アドラー (Mortimer Jerome Adler, 1902–2001) は，これまでのアメリカ教育史叙述において，シカゴ大学学長であったR·M·ハッチンズらと共に，「デューイ派プラグマティズムの悪しき影響の下，

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻博士課程（教育思想史）

堕落しゆくアメリカ教育を告発し」[1] た人物として，また，「1930 年代，40 年代における，デューイの主要な批判者」[2] として，広範に認識・叙述されてきた。1982 年，アドラーが，パイデイア・グループの総帥として『パイデイア提案 (*The Paideia Proposal*)』[3] と銘打った教育改革提案を発表すると，アメリカ教育哲学界は，その評価を巡ってにわかに騒がしくなる。何故なら，同提案の献辞の名宛人として，H・マン，ハッチンズと並んで，J・デューイ (John Dewey, 1859–1952) の名が刻まれていたからである。

1983 年，『ハーヴァード教育評論』の誌上シンポジウム，そして中西部教育哲学会（The Midwest Philosophy of Education Society）の年次大会においても，『パイデイア提案』の評価をめぐって議論が行われている。例えば，D・ラヴィッチは，アドラーの『パイデイア提案』を，ハッチンズとデューイの両思想を接合し，架橋するものであると評価したほか[4]，A・R・マクエイニンチは，W・H・キルパトリックや B・H・ボーダの言説と比較しつつ，アドラーと「進歩主義」教育の論者との間には，民主主義観，学校観，カリキュラム論において，依然として大きな隔たりがあると結論づけている[5]。1988 年のアメリカ教育学会 (The American Educational Research Association) でも，C・コリンズが「モーティマー・アドラーの『パイデイア提案』はジョン・デューイに献辞されるべきであったのか」と題する発表を行い，「私は，デューイに対してアドラーが『パイデイア提案』を献辞したことは，彼が，彼の思考においてある一定程度，その原理（宗教的，哲学的なダイバシティへの寛容性が，民主主義を規定する特徴であるという原理）を認めたことの徴候として受け止めたい」（括弧内筆者）と結論づけている[6]。

我が国においても，日本デューイ学会のシンポジウムで松下良平が『パイデイア提案』を取り上げ，アドラーとデューイの思想異同について，詳細に立ち入った分析を展開している[7]。2004 年，N・ノディングズが再びこのテーマで論稿を執筆していることからも伺えるように[8]，『パイデイア提案』の位置づけをめぐる解釈は，今日においても極めて論争的な議題であるといえよう。

本稿では，従来の二項対立図式的なアメリカ教育史像を再考するうえでの一つの基礎作業として，これまでの研究が対象として設定してきたようなアドラーとデューイの思想異同ではなく，アドラーの言説そのものの再確認を行う。具体的には，1930 年代後半から 1940 年代初頭にかけて展開されたアドラーの「進歩主義」教育批判から，『パイデイア提案』に至るまでの論稿を追いながら，アドラーの「進歩主義」教育理解，デューイ理解を浮き彫りにする。アドラーの「進歩主義」教育批判の内容を紐解き，また，「進歩主義」教育をめぐる 1930 年代後半の思想状況を踏まえることで，アドラーを「デューイの主要な批判者」として位置づけることが必ずしも妥当とはいえないこと。また，アドラーが，自身の「学び」の理論を構築する過程で，デューイと，穏健な「進歩主義」教育によって齎された理論的洞察を評価していた，ということを示したい。

2. アドラーとデューイ

2-1. コロンビア大学時代

ここで，簡単に，アドラーとデューイ，両者の接点について確認しておくことにしたい。アドラーは，14 歳で高校を中退した後，ジャーナリストになる夢を追って，『ニューヨーク・サン』誌の原稿ボーイとして働いていた。しかし，作家としての商売価値を上げようとして履修し始めた，コロンビア大学の拡張部門の夜間授業で，彼の人生は，再び転機を迎えることになる。ヴィクトリア朝時代を専門とする文学者，F・A・パターソンの講義を履修したアドラーは，そこで，J・S・ミルの『自叙伝』を読み，3 歳でギリシャ語に親しみ，5 歳でプラトンの対話篇を読んでいたというその内容に衝撃を受ける。こうして，

ジャーナリズムからミルへ，そしてミルからプラトンへと関心を寄せたアドラーは，哲学研究にひかれ，再びアカデミック・トラックを志すことになるのである[9]。

1920年春に『ニューヨーク・サン』誌を退職し，大学入学準備を始めたアドラーは，1920年秋にコロンビア大学に正規入学できるまでの期間，叔父の働いていた会社などでアルバイトをしつつ，同大学の夜間講座に引き続き通うことになる。自叙伝の中で，アドラーは，この期間，W・ジェイムズの著作，『プラグマティズム』に出会い，彼によって提起された，「真理」，「知識」，「経験」に纏わる理論に魅了された，と述懐している[10]。

こうしてプラグマティズムへの興味を抱いたアドラーは，1921年秋，奨学金を得て進んだコロンビア大学で，当時中国から帰国したばかりのデューイの講義，「哲学思想の類型」を受講している。アドラーは，緩慢に進められるこの講義を，一言一句ノートに書き取り，タイプした講義ノートを，何度も熟読しては，気になったデューイの議論の矛盾点，抽象的な論述を整理し，質問の手紙を毎回送っていたという。デューイは，授業時間を割き，辛抱強く，アドラーの質問に返答していた。しかし，ある日，アドラーが，これまでのデューイの講義，質問への返答の矛盾をすべて指摘した，過度に長い手紙を送ると，デューイは，当時彼のアシスタントだったH・W・シュナイダーを遣わし，もうこれ以上質問をしないように言付けたという。アドラーは，以後も，同講義への出席を続けたが，再度デューイに質問の手紙を送付することはなかった[11]。

なお，アドラーは，こうした質問状の送付を，デューイのみならず，A・T・ポッフェンバーガー・ジュニア担当の実験心理学の講義でも行っており，後年，自らを「学問的な不適応者」であった，と述懐している[12]。

2-2. シカゴ大学時代

1929年，ハッチンズが30歳の若さでシカゴ大学学長に迎え入れられると，心理学者のC・K・オグデンを通じて，かねてより親交のあったアドラーは，一悶着の末，法哲学の助教授として，シカゴ大学に迎え入れられることになる[13]。

周知のとおり，シカゴ大学は，デューイが1894年から1904年に在職し，1896年，後に新教育の鯨波を起こす，シカゴ大学付属小学校を開学したことで知られている。そもそもデューイの登用を，初代シカゴ大学学長W・R・ハーパーに進言したのは，デューイのミシガン大学時代の同僚，J・H・タフツであったが，デューイは，自身のシカゴ大学赴任と共に，ミシガン大学時代の同僚，G・H・ミード，ミネソタ大学時代の同僚，J・R・エンジェルらを続々と採用している[14]。

ジェイムズは，1903年10月29日に書かれた，H・ホイットマン宛ての私信において，デューイの下でのシカゴ大学の10年間の成果について，以下のように賞賛している。「『真の学派』，『真の思想』—その結果は，驚嘆すべきものである。そのような街や大学を聞いたことがあるだろうか。ここ（ハーヴァード）には思想はあるが，学派はない。イェールには，学派はあるが，思想はない。しかし，シカゴには両方あるのである」（括弧内筆者）[15]と。こうした「シカゴ学派」の生成過程を叙述した，D・ラッカーは，コロンビア大学移籍後も，彼の同僚であったファカルティを通して，デューイの影響力が長期にわたって持続した，と指摘している[16]。実際，アドラーのシカゴ大学着任が決定した1929年，タフツは哲学科長を務めており，1930年，タフツの引退と共にミードが後任の哲学科長に就任するなど，シカゴ大学は，依然としてデューイに近い人物が要職を占めていた[17]。

シカゴ大学移籍後，アドラーはデューイと直接接触することはなかった。しかしながら，『ソーシャル・フロンティア』誌上で勃発した「デューイ対ハッチンズ論争」[18] を契機として，アドラーは，1930 年代後半から 1940 年代初頭にかけ，「進歩主義」教育批判の論稿を立て続けに執筆し，デューイの影響を受けた「進歩主義」教育論者との対決姿勢を強めていくことになる。

3. アドラーの「進歩主義」教育批判

それでは，アドラーの「進歩主義」教育批判の論理構造を確認しておくことにしよう。1930 年代後半から 1940 年代初頭にかけて執筆された，アドラーによる一連の「進歩主義」教育批判の論稿を整理すると，その批判の骨子は，(1) 経験科学 (empirical science) の偏重，(2) 民主主義と教育をめぐる理論的倒錯，に収斂させることが可能である。以下，この 2 点について，その批判の内容を見ていくことにしたい。

3-1. 経験科学の偏重

アドラーによれば，「進歩主義」教育者たちの，教育目的をめぐる言説の誤謬の一つは，科学と哲学をめぐる知の本質の差異に由来するものである，という。すなわち，科学的な知識 (scientific knowledge) は，実験的なものであれ，そうでないものであれ，研究，調査によって得られたデータ，すなわち特殊な経験 (special experience) が要求されるものであるのに対し，哲学的な知恵 (philosophical wisdom) は，人間の共通経験 (common experience) についての省察によって生起されるものである。ここでいう経験とは，非調査的な感覚 (senses) の使用の結果として，いつ，いかなる場所においても，すべての人間によって獲得されうるものである。科学的な知識は，際限なく蓄積され続けるものであるのに対し，哲学的な知恵は，経験の増加によって，増大するものではない。この点，アドラーは，西洋哲学は，すべてプラトンの注釈にすぎないという，A・N・ホワイトヘッドの発言を引き合いに出し，その注釈のほとんどをアリストテレスが記したのだ，と付言している[19]。

こうした科学的な知識をめぐる成長神話 (myth of progress) によって，今日の教育研究は，経験科学の手法に傾倒しているが，経験科学では，決して教育目的をめぐる問題を解決することはできない，とアドラーはいう。何故なら，教育目的に纏わる根本問題は，規範的なものであり，経験科学は，規範 (norms) ではなく事実 (facts) を探究するものだからである。この点，アドラーは，「科学におけるすべての進歩 (advance) は，人類が直面する道徳的，政治的問題を変化させては来なかった」と述べ，「経験科学」は，教育方法をめぐる問題の解決にわずかに貢献しうるにすぎないのだ，と批判する[20]。

3-2. 民主主義と教育をめぐる理論的倒錯

またアドラーは，民主主義が，政治的な平等という真の原理としてではなく，感傷的な平等主義という誤ったイメージに取り替えられてしまっている，と批判を展開している。すなわち，権威 (authority) と圧制 (tyranny)，修練 (discipline) と団体規律 (regimentation) が取り違えられ，こうした全ての誤解が，学校を「民主的な機関」にという主張に集約されている，というのである[21]。

そもそも，アドラーによれば，民主主義とは，人種，信条，財産の如何を問わず，すべての人に参政権を与えられ，すべての人が政治的に平等な，法の支配する最善の統治形態であり[22]，民主主義社会とは，自由人によって構成されるコミュニティを意味するものである。こうした民主主義社会の実現には，

他の何よりもまして教育に依存するところが大きいのは確かだが，如何なる教育でも良いというわけではない，とアドラーは指摘する。上述した民主主義社会の定義からして，不可避的にその存立要件として，「プロパガンダから自由なコミュニケーションと，偏見と熱情から解放された精神」が要求されるからである[23]。

この点，諸個人の関心，自己表現，個々人の成長のデザインに合わせた発達に力点を置く「進歩主義」教育の論者の中でも，子どもの興味や関心によってカリキュラムを策定しようとする，いきすぎた児童中心主義の論者を，アドラーは強く牽制する。すなわち，民主主義社会実現に必要なものは，児童中心主義の論者が主張するように，民主主義の原理そのものを学校に持ち込むことではなく，むしろ，修練によって精神を解放し，自由人を形成する，リベラル・エデュケイションだからである。こうした論点に関わって，アドラーは，デューイの論稿に言及している。デューイも，「訓練された知力と相似をなすような修練 (discipline) は，自由とも相似をなす。すなわち，真の自由とは，知的なものであり，訓練された思考力に宿るものである」と述べていると[24]。

アドラーは，こうした民主主義と教育をめぐる理論的倒錯の帰結として，教師の権威の否定とその役割の転換，さらに，修練の否定に付随する，カリキュラム策定における無秩序状態，を指摘している。そして，今日のアメリカ教育における問題点として，リベラル・エデュケイションをめぐる誤解と無理解を挙げ，教育目的と教育方法を倒錯させた児童中心主義のレトリックを，「誤ったリベラリズム (false liberalism)」として論難するのである[25]。

4. アドラーの「進歩主義」教育批判とデューイ

4-1. 「進歩主義」教育批判の射程

アドラーの「進歩主義」教育批判の対象として取り上げられた，経験科学の手法に対する絶対的な信頼と，児童中心主義の視点は，共にデューイ思想を構成する一つの要素として解釈されうる以上，上述した批判をもって，デューイへの間接的な批判と解釈することは，決して不可能ではない。しかしながら，児童中心主義を批判する文脈で，デューイが引用されていたように，アドラーが，児童中心主義の教育者と，デューイを同一視していなかったという点は，留意されてしかるべきであろう。

「進歩主義」教育 (progressive education) という語は，アメリカ教育史・教育思想史研究において，極めてミスリーディングな術語である。例えば，アメリカ教育史研究の大家，L·A·クレミンは，「進歩主義」教育の定義は「存在しないし，今後も存在することはないであろう」と述べ，「進歩主義教育という言葉は，その歴史を通して，異なった人々に，異なったものを意味してきたのである」と指摘している[26]。H·M·クリーバードもまた，「進歩主義教育について研究を深めれば深めるほど，進歩主義教育というタームが，ただ単に異なっただけではなく，相互に両立しないようなあまりに広範囲に及ぶ教育観を含意し，意味をなさなくなっているように思えた」と指摘している[27]。

こうした指摘によっても示唆されているように，「進歩主義」教育と呼ばれる理論は，決して一枚岩であったわけではない。むしろ，アメリカ教育史・教育思想史研究における今日の通説的な見解は，デューイ思想と，「進歩主義」教育思想の主流派を峻別するのである。例えば，田浦武雄は，「デューイ理論と進歩主義教育運動とを，概念的に区別する必要があり，両者の間には理論的には，重要なギャップが存在していた」と述べ，「実際の教育改革運動の主流派を制したのは，学校の社会化の原理を切り離した児童中心化の路線である」と指摘している[28]。

アドラーもまた，デューイ思想と，「進歩主義」教育思想を，厳格に区別して論じている。実際，アドラーが，その批判の名宛人として度々言及しているのは，H・ラッグら，ジョン・デューイ協会 (The John Dewey Society) の創設[29]に関わった中心メンバーであり，デューイではない。むしろ，アドラーは，デューイの『民主主義と教育』を高く評価しており，彼の「進歩主義」教育批判の矛先は，デューイの理論が，皮肉にもその信奉者達によって歪められてしまっていることに向けられている。例えば，アドラーは，ラッグ編著の『民主主義とカリキュラム』について，「民主主義と教育に纏わる観念については，25 年前にジョン・デューイによってより明確に論じられており，後にジョン・デューイ協会を組織した彼の門弟たちによって出版された無数の書物の中で繰り返し論じられていくうちに，その原理と洞察の明瞭さが失われてしまった」[30] と批判している。また，「ジョン・デューイは，彼以前の多くの偉人がそうであったように，そのフォロワー達のいきすぎ (excesses) にさい悩まされている」と述べ，「おそらく彼の 80 歳のバースデーを祝う最善の方法は，ジョン・デューイ協会を解体することであろう」とも主張している[31]。

4-2. 「進歩主義」教育の評価と「学び」の理論の形成

アドラーの批判の対象が，いきすぎた児童中心主義の「進歩主義」教育である以上，逆説的ではあるが，アドラーの教育思想は，「進歩主義」教育理論そのものを拒絶するものではない。実際，アドラーは，穏健な (moderate)「進歩主義」教育思想を，「19 世紀の退廃的な古典主義教育を特徴づけてきた，堅苦しい形式主義と無意味な言語表現 (meaningless verbalizing) に対する健全な反応である」と指摘している[32]。また，「我々は，進歩主義教育運動を動機づけている基礎的な要素を廃棄することなく，そのいきすぎを除去するべきである」[33] と主張している。アドラーは，いきすぎた児童中心主義は批判しつつも，「進歩主義」教育によってもたらされた理論的洞察は高く評価するのである。

アドラーの「進歩主義」教育批判に対し，いち早く応答し，アドラーの言説の問題点を鋭く突いたのが，J・ピレイである。ピレイは，1939 年に，『ソーシャル・フロンティア』誌上に寄稿した「リベラル・アーツと進歩主義教育」と銘打った論稿において，「進歩主義」教育の意義を一応は評価するアドラーが，しかしながら，学校においてこれまで成し遂げられてきたものの価値を評価せず，また，必ずしもその意味するものが明瞭でない「ハッチンズ・プログラム」に基づいて，既存の教育システムの転換を一方的に主張していることに着目している。その上で，中学校や高等学校段階での教育改革の手段と方法について，アドラーが具体的には何も言明していない点を批判するのである[34]。

アドラーは，こうした「進歩主義」教育者たちからの批判に呼応するかのように，1940 年代以降，漸次的にではあるが，シカゴ大学やセント・ジョンズ・カレッジでの自らの教育実践を振り返りつつ，自身の「教育方法」をめぐる理論の構築に着手することになる。こうしたアドラーの思想展開の萌芽は，1941 年に発表された「学びの順序」と銘打った論稿に看取することができる。同論稿において，アドラーは，教条主義的なカトリックの教育方法を批判しつつ以下のように述べている。「急進的な進歩主義者のグループ (radical progressive group) は，方法に関わる多くの点については，疑いようもなく正しく，極めて健全である。私が考慮しているのはプロジェクト・メソッド（私はその名称を嫌悪するが）の基礎的な健全さである。このメソッドは，学習者の側の活動を不可欠なものとして力説し，解答を知る前に問題を理解することの大変な重要性を強調し，基礎的な一般教育の領域における教科内容 (subject matters) の習熟よりも先にスキルの獲得を配列するものである」（括弧内原著）と[35]。

T·アクィナスに着想を得つつ，かねてより「指導による学び (learning by instruction)」と「発見による学び (learning by discovery)」を峻別していたアドラーは[36]，同論稿において，以下のように主張している。「教えの順序は，学びの順序に従うべきであり，ここで言う学びの順序とは，一義的には発見の順序である」と。そして，今日の教育は，ほとんどの場合，あたかも「客観的な知識の順序に従うべき」であるかのように進められてはいるが，それは完全に議論が逆立ちしているのだとアドラーは批判する。なぜなら「発見の方法は，精神 (mind) が真理へと向かう根本的な方法であり，指導は，単に発見を模倣することで本質を模倣するにすぎないから」である[37]。

アドラーによれば，「発見の順序は本来，演繹的且つ系統だったものではなく，帰納法的且つ弁証法的なもの」であり，こうした結論によって齎される教育方法への実践的な示唆として，彼は以下の 6 点を指摘している。第一に，教授はソクラテス・メソッドによらなければならないこと。第二に，解答ではなく問いにこそ最高の価値が与えられるべきであり，字句の暗記は避けられるべきこと。第三に，講義形式の授業と教科書の使用はできる限り避けられるべきであること。第四に，何らかの書物が必要とされる場合でも，生徒を探求へと誘うような最高の書物が選択されるべきこと。第五に，教師自身が真理の発見に積極的に参加するべきこと。第六に，帰納法的且つ弁証法的な手続きが採られなければならないこと，である[38]。

アドラーは，1976 年に書かれた論稿においても，「真の学びが，学習者の側の活動なしには起こりえないということを理解するならば（受動的な吸収や，機械的な暗記は，学びと呼ぶに値しない），すべての学びは，学習者の側の発見のプロセスであることを理解することだろう…[中略]…もし指導が生じるときであっても，教師は，せいぜい学習者の側の発見のプロセスを手引きするか，或いは容易にする作用を引き起こすだけである」（括弧内原著）と述べている[39]。こうした引用によって示唆されているように，アドラーは，学習者の主体性を，一つのモメントとして「学び」の理論と教育方法を模索していくのである。上述した思想展開を視野に包摂しているかのように，T·ブラメルドもまた，1971 年度版の『教育哲学の類型』において，アドラーの教育思想を「進歩主義」に対峙する「永遠主義」に位置づけつつも，アドラーが，「進歩主義」教育のメソッドに時折賛同すると指摘している[40]。

アドラー自身，二冊目の自叙伝で述懐しているように，「学びの順序」において講じられた理論は，『パイデイア提案』で示される教育課程編成[41]へと結実する[42]。同提案において，アドラーは以下のように論述している。「真の学びはすべて活動的 (active) であって，受動的 (passive) なものではない。それは，単なる記憶ではなく，精神の活用を含むものである。それは，教師ではなく，生徒が主要なエージェントとなる，発見の過程である」と[43]。この点，M·ハートゥーニアンらは，「アドラーは，デューイが告げた教訓を我々に思い起こさせると同時に，活動的な学びの意味するものを明快にするよう取り計らった」と述べ，『パイデイア提案』の説く学びの理論は，知的ないし心的行為 (intellectual or mental doing) による学びを説いたデューイのそれと類似するものである，と指摘している[44]。

5. デューイ，ボーダの児童中心主義批判

『パイデイア提案』を「古典主義」と位置づける T·W·ジョンソンは，デューイへの献辞の真意に対し，疑惑の目を向けている[45]。しかしながら，前節で言及したとおり，アドラーのデューイ評価，特に，『パイデイア提案』でも言及されている『民主主義と教育』をめぐる高評価は[46]，激烈な「進歩主義」教育批判を展開していた 1930 年代後半から，一貫して変わらない。実際，アドラーは，『民主主義と教育』や

『思考の方法』といったデューイの諸著作を，かねてより現代版のグレイト・ブックス・リストに挙げている[47]。したがって，アドラーのデューイへの献辞を，巧妙な算段の証左と結論づけることには，いささか無理がある。

そもそも，アドラーが「進歩主義」教育批判の論稿を立て続けに執筆した，1930 年代後半は，進歩主義教育協会 (The Progressive Education Association) の会員数が最高になるなど，「進歩主義」教育運動が最高潮に達するとともに，他方で，「進歩主義」教育批判が一斉に火を噴き出し，アメリカ公教育の理論と実践に，一つの揺さぶりがかけられた時期である[48]。それは，例えば，「進歩主義」教育の牙城，コロンビア・ティーチャーズ・カレッジにありながら，かねてより「進歩主義」教育に批判的であるとみなされてきた W・C・バグリーや，I・L・キャンデルが，システマテッィクで連続的な学びを一切否定する，いきすぎた児童中心主義の教育理論とその失敗を批判して，その見直しを主張したことにとどまらない[49]。あるいは，J・L・マーセルが，学力面における，学校教育の著しい失敗を告発した，ということにもとどまらない[50]。この時期は，まさにデューイ，ボーダら，「進歩主義」教育陣営と目される人物自身によって，児童中心主義の誤謬が質された時期なのである。

例えば，デューイは，1938 年に出版された『経験と教育』において，「旧教育が，『あれかこれか (Either–Or)』という極端な哲学に準拠する場合は別として，成人の知識や技能は未成熟な年少者の経験に対して，指導的な価値をもたないということにはならない」。「旧教育の理念と実践を拒否し，極端に対立している一方の側に向かえばそれで十分であると想定しているようでは，問題は解決されないどころか，認識されることすらできない」。そして，「子どもたちは個人としての自由を尊重されなければならないとしながら，他方でより成熟したおとなとしての教師たちには自由はあってはならない，という考え方は，あまりにもばかげており，反駁することすらできない」[51]，と延べ，反動的且ついきすぎた児童中心主義の論者を戒めている。

ボーダもまた，同年に刊行された『岐路に立つ進歩主義教育』の中で，以下のように述べている。「我々自身を，ルソー主義や本能心理学 (the instinct psychology) から解放するのに失敗してしまっているその責任は，すべてではなくても，ほとんどの場合，進歩主義教育運動の弱さにある。迷信的な子ども期崇拝の態度は，依然として我々とともにある。いつ，いかなるときも，子どもたちのニーズに，決して妥協することなく固執するべきだ，という主張は，反知性主義の精神を涵養してきた。それは，中長期的な系統化ではなく即興への依存，此処と現在の過度の強調，『教科』に対する無差別的な攻撃，生徒による計画・立案という不合理さ，そして教育プログラムにおける継続性の欠如，といった点に反映されている。それは，しばしば子どもたちに対する不健全な態度の原因となってきた」[52] と。

S・フックは，1930 年代後半の特徴の一つとして，「デューイの教育思想が，彼の表層的なフォロワー達の歪んだ解釈によって苦しんだ」時期であると指摘している。そして，その「表層的なフォロワー」とは，児童中心主義のカリキュラムをもって，教科および，教師の知的な指導に挿げ替えようとする「進歩主義教育の主導者」であると述べている[53]。

『民主主義と教育』をめぐるアドラーの高評価と，彼の「進歩主義」教育批判の射程，そして「進歩主義」教育陣営内部の自己批判を視野に包摂したとき，「アドラー＝保守主義」対「デューイ＝進歩主義」という安直な二項対立図式に基づいた教育史叙述は，必ずしも正確な描写とは看做し難い。アドラーの「進歩主義」教育批判の言説は，デューイやボーダら，「進歩主義」教育者達の言説と，児童中心主義批判の文脈において重なり合い，こうした二項対立図式そのものの構造には収まりきらないからである。

6. おわりに

学士課程時代，デューイを質問攻めにしたアドラーは，哲学クラブのカンファレンスでデューイと同席した際，とある文書を読み上げている。その文書の内容とは，デューイの『哲学の改造』を批判する文脈で言及した，神の存在をめぐる議論であった。平素は温厚な性格で知られるデューイが，この時ばかりは激高して席を立ち，そのエピソードは，1952年2月，『タイム』誌で言及されるほどに拡散，伝播した[54]。こうした象徴的なエピソードは，デューイ批判者としてのアドラーのイメージを，なおいっそう強化したといえよう。

しかしながら，両者の師弟関係は，こうした対立図式に収斂しない温かみを帯びたものであったようである。実際，アドラーの言動に対して批判的であったとされるデューイが，アドラーの資質と可能性を高く評価していたことをうかがわせるエピソードが残されているのである。この点，デューイ没後，『コメンタリー』誌に寄稿された，デューイ回想録において，フックは以下のように言及している。「アドラーの作法を嫌悪していたにもかかわらず，弁証法に関する彼の最初の著作について，極めて好意的な論評をわざわざ執筆したところが，まさにデューイらしさである。私は面食らってしまった。何故なら，アドラー宛ての超大型高性能爆弾 (blockbuster) を出版する用意が既に整っていたからである。デューイは，私の草稿（そのほとんどは，『弁証法とは何か』という論稿に収録した）に目を通しつつ，私の批判は妥当であると同意はしてくれた。しかしながら，私がアドラーの良い点を見落とし，彼がこの先，学び，成長するであろうとほのめかしたのである」（括弧内原著）と[55]。

フックの言及した「論評」とは，『ネーション』誌に寄稿された，「事物，思想，会話」と銘打った書評のことであり，その論評の対象は，S·ブキャナン執筆の『可能性 (*Possibility*)』と，アドラー執筆の『弁証法 (*Dialectic*)』であった。デューイは，この書評において，両書の包摂する幾つかの問題点を指摘しつつも，以下のように賛辞を贈っている。「この二つの本は，若きアメリカ人哲学者の増大する活力と自立の証である。それらは，それらが姿を現す図書館に所蔵されているヨーロッパ最高の論説群に対し，批判的な比較対象として立ち向かうことであろう」と[56]。

「振り子史観」に代表されるような，「進歩主義」対「伝統主義」の二項対立図式は，確かに説明の便宜上は有用である。しかしながら，「振り子」の振幅が示唆する均等かつ均質な反復のイメージとは裏腹に，過去1世紀半以上にわたるアメリカ教育は，実際には莫大な変化を経験しており，「振り子」の比喩ではこうした変化をきちんと説明することができないというL·キューバンの指摘は，極めて示唆的である[57]。

近年，バグリー，キャンデルらの教育思想の再解釈に取り組んでいるJ·W·ナルは，従来の二項対立図式的なアメリカ教育史叙述を批判しつつ，以下のように指摘している。バグリーは，「伝統主義者，進歩主義者，反進歩主義者，或いはそうしたうわべだけは単純で，偏狭なカリカチュアでは安易に類別することのできない」[58] 人物であり，また，「進歩主義者と伝統主義者という厳格なダイコトミーはあまりに偏狭であり，キャンデルが体系化した思想を捕捉することはできない」[59] と。

キューバンやナルが指摘するように，また，本稿でみてきたようなアドラーの「学び」の理論の形成過程がその端的な証左であるように，「伝統主義」対「進歩主義」の安直な対立軸では，アメリカ教育史のダイナミズムを十分に捕捉することができない。「伝統主義」に位置づけられてきたアドラーのような論者が，対峙する教育の歴史的課題の狭間で，「進歩主義」教育理論やデューイ思想を見据えつつ，その

思想的な立場を構築し，変容させてきたという点は，従来の二項対立図式的なアメリカ教育史叙述を再吟味する上で，留意される必要があるだろう。

注

1) John D. Pulliam, *History of Education in America*, Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1976, p. 144. なお，プリアムは，『パイデイア提案』出版後に発行された同書の第5版において，このような記述を削除している。John D. Pulliam, *History of Education in America*, New York: Merrill, 1991.
2) Lawrence A. Cremin, *American Education: The Metropolitan Experience 1876-1980*, New York: Harper & Row, Publishers, 1988, p. 174.
3) Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, New York: Simon & Schuster, 1982.
4) Diane Ravitch, "The Proposal in Perspective," *Harvard Educational Review*, vol. 53, no. 4, November 1983, p. 383.
5) Amy Raths McAninch, "Mortimer Adler and Progressive Tradition," in Midwest Philosophy of Education Society, *Proceedings of the Annual Conference of the Midwest Philosophy of Education Society*, no. 11-12, November 1983, ERIC, No. ED345985, pp. 51-61.
6) Clinton Collins, "Should Mortimer Adler's "Paideia Proposal" Have Been Dedicated to John Dewey?" April 5, 1988, ERIC No. ED300914, p.12. なお筆者は，献辞をめぐるコリンズの解釈には一定の妥当性があると考える。アドラー自身，かつてW・リップマンを引用しつつ以下のように述べ，民主主義社会における多様性の擁護を主張していたからである。「民主主義において，反対意見 (opposition) は，ただ立憲的であるという理由で寛容されるだけでなく，擁護され続けなければならない。何故なら，それが民主主義にとって不可欠であるからである」と。Mortimer J. Adler, Mortimer J. Adler, *How to Read a Book: The Art of Getting a Liberal Education*, New York: Simon and Schuster, 1940, p. 370.
7) 松下良平「80年代アメリカ教育改革論の中のデューイ—『パイデイア提言』への批判—」『日本デューイ学会紀要』第32号，日本デューイ学会，1991年，pp. 131-136。
8) Nel Noddings, "The False Promise of Paideia: A Critical Review of The Paideia Proposal," in David J. Flinders and Stephen J. Thornton, *The Curriculum Studies Reader*, New York: Routledge Falmer, 2004, pp. 163-170.
9) Mortimer J. Adler, *Philosopher at Large: An Intellectual Autobiography*, New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1977, pp. 2-6
10) *Ibid.*, pp. 10-14.
11) *Ibid.*, pp. 15, 27-29.
12) Mortimer J. Adler, *A Second Look in the Rearview Mirror: Further Autobiographical Reflections of a Philosopher at Large*, New York: Macmillan Publishing Company, 1992, pp. 11-12.
13) Mortimer J. Adler, *Philosopher at Large*, pp. 107-111, pp. 147-148.
14) Darnell Rucker, *The Chicago Pragmatists*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1969, p. 4.
15) William James, *Letters of William James*, vol. 2, London: Longmans, Green, and Co., 1920, pp. 201-202.
16) Darnell Rucker, *The Chicago Pragmatists*, pp. viii-ix.
17) Mortimer J. Adler, *Philosopher at Large*, p. 130.
18) 「デューイ対ハッチンズ論争」に関しては，以下の論稿に詳しい。松浦良充「R・M・ハッチンズ対J・デューイ論争の再検討—1936年～1937年の高等教育論争の意味」『日本デューイ学会紀要』第28号，日本デューイ学会，1987年6月，pp. 75-81。
19) Mortimer J. Adler, "The Crisis in Contemporary Education," *The Social Frontier*, vol. 5, no. 42, February 1939, p. 142.
20) *Ibid.*, pp. 141-143. Mortimer J. Adler, "Education in Contemporary America," *Better Schools*, vol. 2, March-April 1940, p. 78.
21) *Ibid.*, p. 76.
22) Mortimer J. Adler, "Progressive Education? No!" *The Rotarian*, September, 1941, p. 57.
23) Mortimer J. Adler, "Education and Democracy," *The Commonweal: A Weekly Review of Literature, the*

Arts, and Public Affairs, March 17, 1939, p. 582.

24) *Ibid.*

25) Mortimer J. Adler, "Education in Contemporary America," pp. 78–80.

26) Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876–1957,* New York: Vintage Books, 1961, p. x.

27) Herbert M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958,* New York: Routledge, 2004, pp. xviii–xix.

28) 田浦武雄『デューイとその時代』玉川大学出版部，1984 年，p. 50。

29) 「ジョン・デューイ協会」設立に関わる経緯については，以下の文献に詳しい。Henry Harap, "The Beginnings of the John Dewey Society," *Educational Theory,* vol. 20, no. 2, Spring 1970, pp. 157–163. Henry C. Johnson, Jr., "Reflective Thought and Practical Action: the Origins of the John Dewey Society," *Educational Theory,* vol. 27, no. 1, Spring 1977, pp. 65–75.

30) Mortimer J. Adler, "Education and Democracy," p. 581.

31) Mortimer J. Adler, "Education in Contemporary America," p. 76.

32) Mortimer J. Adler, "Progressive Education? No!" p. 56.

33) Mortimer J. Adler, "The Crisis in Contemporary Education," p. 140.

34) John Pilley, "The Liberal Arts and Progressive Education," *The Social Frontier,* vol. 5, no. 44, 1939, pp. 211–212.

35) Mortimer J. Adler, "The Order of Learning," Autumn 1941, reprinted in Mortimer J. Adler, *Reforming Education: The Schooling of a People and Their Education Beyond Schooling,* Boulder: Westview Press, 1977, pp. 196–197. ただしアドラーは，プロジェクト・メソッドの実際的な運用のすべてを肯定しているわけではない。アドラーがここで評価しているのは，あくまでもプロジェクト・メソッドの背景にある理論的洞察であると考えられる。Mortimer J. Adler, *The Paideia Program: An Educational Syllabus,* New York: Macmillan Publishing Company, 1984, p. 5.

36) Mortimer J. Adler, "Tradition and Communication," *Proceedings of the American Catholic Philosophical Association,* Washington D. C.: Office of the National Secretary of the Association, Catholic University of America, December 1937, p. 101.

37) Mortimer J. Adler, "The Order of Learning," pp. 206–207.

38) *Ibid.,* pp. 207–209.

39) Mortimer J. Adler, "Teaching and Learning," 1976, reprinted in *Reforming Education,* pp. 185–186.

40) Theodore Brameld, *Patterns of Educational Philosophy: Divergence and Convergence in Culturological Perspective,* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971, p. 295.

41) アドラーは，『パイデイア提案』において，講義形式の教授，コーチング，そしてセミナーを，教育課程編成における三つのモデルとして定式化している。Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal,* pp. 21–32. ただしアドラーは，この三つのモデルのうち，セミナーこそがパイデイア・プログラムの最も重要な要素であると述べている。さらに，生徒の側のアクティブな知的活動を引き出すべく，講義形式の授業時間の半分以上は双方向的な対話に費やされるべきであり，また，驚きの要素と発見の喜びが差し込まれなければならないと主張している。Mortimer J. Adler, "The Three Columns Revisited," May 1987, reprinted in Mortimer J. Adler, *Reforming Education: The Opening of the American Mind,* New York: Macmillan Publishing Company, 1988, p. 294. Mortimer J. Adler, *The Paideia Program,* pp. 47–55.

42) Mortimer J. Adler, *A Second Look in the Rearview Mirror,* p. 66.

43) Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal,* p. 50.

44) Michael Hartoonian and Richard Van Scotter, "School-to-Work," *Phi Delta Kappan,* vol. 77, iss. 8, April 1996, pp. 555–560.

45) Tony W. Johnson, "Classicists Versus Experimentalists: Reexamining the Great Debate," *The Journal of General Education,* vol. 36, no. 4, 1985. pp. 270–279.

46) Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal,* pp. 3–8.

47) Mortimer J. Adler, *How to Read a Book,* p. 388.

48) 早川操は，「進歩主義教育運動は，最盛期に崩壊の要素を孕んでいた，というパラドキシカルな性格を持ってい

た」と指摘する。早川操「進歩主義教育運動の基本理念—1890 年代から 1950 年代まで—」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第 24 巻，名古屋大学教育学部，1977 年，p. 137。

49) Isaac L. Kandel, *Conflicting Theories of Education*, New York: Macmillan, 1938, pp. 21–26, 126–129. William C. Bagley, "The Significance of the Essentialist Movement in Educational Theory," *The Classical Journal*, vol. 34, March 1939, pp. 326–344.

50) James L. Mursell, "The Defeat of the Schools," *The Atlantic Monthly: The Magazine of Literature, Science, Art, and Politics*, vol. 163, no. 3, March 1939, pp. 353–361.

51) John Dewey, *Experience and Education*, New York: Simon & Schuster, 1997, pp. 21–22, 58.

52) Boyd H. Bode, *Progressive Education at the Crossroads*, New York: Newsom & Company, 1938, p. 70.

53) Sidney Hook, *Out of Step: An Unquiet Life in the 20th Century*, New York: Harper & Row, Publishers, 1987, p. 335.

54) "Mortimer Adler: Should Professors Commit Suicide?" *Time*, March 17, 1952, p. 76.

55) Sidney Hook, "Some Memories of John Dewey 1859–1952," *Commentary*, vol. 14, no. 3, September 1952, p. 248.

56) John Dewey, "Things, Thought, Conversation," *The Nation*, vol. 126, No. 3276, April 18, 1928, p. 450.

57) Larry Cuban, "Reforming Again, Again and Again," *Educational Researcher*, vol. 19, 1990, pp. 6–7.

58) J. Wesley Null, "An Intellectual Progressive Educator: Toward a Rereading of William Chandler Bagley, 1874–1946," *The Educational Forum*, vol. 67, Summer 2003, p. 300.

59) J. Wesley Null, "An Introduction to Isaac Leon Kandel: Who He Was and Why He Matters," *The Educational Forum*, vol. 71, Winter 2007, p. 143.