

## 進歩主義 Progressivism と 地域社会学校 Community school

松 本 喜 一 郎

### 〔1〕

近時、学校を地域社会と統合して地域社会の教育機関とし学校を社会化 Socialization すると共に学校所在地の地域社会を教育化し、学校の四圍の壁 Walls をおし拡げて、学校を含めての Community-wide の教育的な社会環境で、直接的な社会生活経験を通して社会的個性豊かな実成人を形成し、児童生徒をも含む地域社会の凡ての人々の生活の改造と進歩に寄與しようとする地域社会学校 Community school の問題が取り上げられて居る。

教育の心理学的側面 Psychological side が究明せられ、教育が個々の児童生徒の心理学的性質 Psychological nature に即して行われ、各児童生徒が彼等の凡ての個性乃至能力を十全に発揮することが期待せらるゝと同時に、教育の社会的側面 Social side が指摘せられ、児童生徒の活動が社会的場 Social situation に於て捉えられ、教育は彼等の仲間達 Their fellow human beings との社会関係に参加する事によつて進行すべきものなる事が明らかにされて居る。

教育に於ける上述の二側面のリアリズム Realism による究明は教育を社会の現実と即せしめる事を教育の本質を充実し、その成果を豊かにするものと考えしめる。他方現実の社会は発達を高め、その複雑性 Complexity や可動性 mobility、或は文化的異質性 Cultural heterogeneity や、社会的葛藤乃至緊張関係等は社会生活の健全性の保持と発展及びその社会成員の現実社会への適應に関し、教育に對し強い時代的、社会的必要 Social needs を表明しつつある。この様な現今に於て、地域社会学校の問題が取り上げられるのは当然である。

勿論こゝで取り上げる地域社会学校は米国の新しい而も民主的な社会に現れ 1930 年以後漸次発達を見せつつある地域社会学校を中心とした学校の社会的な理想形態を指して居るのである。随つて「現実と特定の实体を具えて居て、それを指摘し得る」学校と云ふよりも現代の最も進歩的な教育を含む「多くの契機を最も具体的に且つ総合的に実現」しようとする、より社会的な、より人間的文化的な而もより教育的な学校形

態を構想して居るものと云える。

但し地域社会学校への傾向を持つ学校は既に現存しその数も増加しつつある事は事實である。地域社会学校が地域社会生活に接近 approach し地域社会と総合 integrate する程度に標準が一定して居る訳ではないから地域社会学校への傾向はその学校の性格を自覚し、その様な性格や構成、内容、を意図しない学校に於ても見出し得る傾向である。これは米國に於てのみならず、米國教育の影響の大きい戦後の日本に於ても見られる。概して民主的な学校形態の一般的傾向と云える。

地域社会学校は米國の進歩主義的教育者達、Progressive educators, Progressives の提唱により、実施且つ実験 experiment せられ、改造し、更新されつつ普及を見て居る学校形態である。進歩主義 Progressivism は米國に展開された新教育運動の所産であり、アメリカ的に発展した新教育思想と云つてよいであろう。進歩主義の最初の教育運動は傳統的教育に對する主として児童個人の成長発達を強調する立場からの挑戰的教育改革運動であつた。之はやがて社会的方向への児童の生長発達に重点を置く教育観を背景とする教育改革の運動へ更新して行くものであつた。地域社会学校の学校改革運動も傳統的学校、更に児童を中心とする学校教育に對する挑戰的、自己改造的学校改革運動である。学校乃至学校教育に關する改革運動は教育史上その例に乏しくない。新教育運動の一環として試みられて居るものはその顯著な実例である。世界第一次大戰前後の新教育思想に基く学校改革運動はその一つであるが、それは主として独逸と米國に於て行われて居る独逸に於て行われたものは所謂試みの学校 Versuchsschule, Experimental school, であるが、是等の学校は米國の地域社会学校に並行乃至先行し、米國の児童中心主義 Child-centerism の進歩主義学校、Progressive school と性格を同じうしながら尙独逸の國家社会主義を反映し、(勿論之等の主義は独逸の産業的市民的社會基盤の上に形成されたものであるが) 独逸社會の社會的文化的要請に應えようと意圖して居る所に、米國の地域社会学校と幾多の関連と共通性を持ち或場合には多

くの暗示をさえ與えて居るものである。

独逸の第一次大戦前後の学校改革運動の第一にあげられるべきものはケルシエンシュタイナー(Georg Kerschenshtainer)やシェーラー Heinrich Scherer 或はガウディツ Hugo, Gandig 等によつて唱導された労作学校、作業学校 Arbeitsschule, Work school, であろう。

主知主義 Intellektualismus, Intellectualism の受動的学習を強いる学習学校 Lernschule に反対し、主意主義 Voluntarismus に拠つて行爲の教育的価値を承認し、労作 Arbeit を心理学の側面からと社会学側面から取り上げ教育の全面に活用を試みたものである。之によつて、兒童の自己活動と自己決定を促進し、全我活動によつて文化財に内在する精神的価値を獲得し、文化の創造的能力、職業的乃至経済的能力或は公民的性格の陶冶を図り、現実の独逸社会に適合した自律的創造的社会的な人格の形成を行わんとするものであつた。(註1)

但しその學問的背景や教育の重点或は教育方法は必ずしも一定したものではない、しかし兒童の自由な自己活動や自己決定を重視し、引作てう陶冶の形式を高く評價する点に於て一致して居り、現実の社会生活に関心を寄せ、人類の文化乃至は国民文化の創造に寄與し得る創造的人間形成を意図する所に共通なるものを持つて居る。労作の心理学的側面を重視して兒童の自由の自己活動を昂揚する所は新教育の傳統である兒童中心的教育觀に立ち、創造的職業的公民的な能力や性格を陶冶し、国民生活や人類乃至独逸文化の創造に教育を関連せしめる点は社会中心乃至文化の傳達創造に重点を置く教育觀に立つて居る。

労作学校の構想と実践は多分に進歩主義的な教育の契機を持つて居るが国家主義的傾向と權威主義の残存は否定すべくもなく、之等はガウディツヒ等によつても指摘された所であつた。しかし労作学校運動による学校教育の革新的影響は大きく、他の学校改革運動も之を契機として含めないものはないといつてよい。労作学校の教育がその労作を経済的生産に重点を置く場合それは生産学校 Produktionschule の主張となる。かゝる学校への改革を提唱する運動がエーストライヒ Paul, Oestreich 等の徹底的学校改革者連盟 Das Bund der Entschiedener Schulreformer の運動である。彼によれば学校は單に学習学校の如く一面的知的な人間形成ではなく全体としての人格を陶冶し、全体としての社会に奉仕し得る社会的実践的人間の形成を主眼とするものでなければならないとして、反主知主義的、社会主義的学校教育を提唱して居る。而もそれには独逸の現実の社会生活の重要側面である生産的、経済的生活活動を学校教育に取り入れ、その生活過程を教育の過程として教育する生産学校を提案するものである。

しかし兒童の行う生産的活動はそれによる経済的価値の生産が主眼ではなく、生産活動を通しての生産的乃至創造的な人間形成に重点を置く所に彼の主張の特色がある。

彼が学校が生産学校たるべき事を主張するのは生産的労作によつて全体的人間を形成せんとする所にその目的があり、生産的労作にかゝる時代、社会的教育的な陶冶の方法としての価値を認める所にその根拠があつた。此の事は彼が学校を生産学校たると同時に生活学校 Lebensschule でなければならないとする主張となつて居る。即ち学校は兒童生徒の社会生活の基本的要素が凝集せられ、現実の生活の理想的模写としての学校の具体的生活の中で、自由な自発的な直接的な生活学習を行わしめようとするものである。随つて又生活学校は生活共同体として構成されることが必要とされるに到る。エーストライヒ等のこの学校改革の主張はベルギーのドクロリー Ovide Decroly の提唱するドクロリー法 Decroly-Methode と異なるが而も共にバスターッチー以来の「生活が陶冶する」Das Leben bildet と云う傳統的新教育の標語の学校教育への現代的具体性に外ならない。而も彼等の意図には学校と現実の社会との生活近接 Lebensnähe が含められ、社会改造に学校教育を寄與せしめようとする強い情熱が動いて居る。(註2)

生活学校の構想に見られる様な学校が生活共同体として組成する事を学校改革の主要な眼目とする革新的学校形態には共同社会学校 Gemeinschaftsschule, 生活共同体学校 Lebensgemeinschaftsschule, 労作共同社会学校 Arbeitsgemeinschaftsschule 或は労作生活共同体学校 Arbeits und Lebensgemeinschaftsschule がある。以上のものは名称は異つても学校改革のねらいは変らない。そのうち最も代表的なものは世界第一次大戦後ハンブルヒ及びブレーメンを中心として展開された共同社会学校運動である。この学校改革運動も兒童から Vom Kinde aus の標語を教育の出発点とし、主知主義、方法主義に反対し、自由な自治的な学校生活共同体を構成し、生活共同体内に於ける生きた学校の具体的社会生活から民主的社会性を吸み取らせようとするものであつた。この学校共同社会の特色は兒童、生徒、教師、父兄が一丸となつて共同生活体を構成する事。その共同生活体は兒童生徒の教育のみならず学校の維持経営にも当り、兒童も学校運営の参加者として教育的な範囲で自治が認められる。学校共同生活の中的生活は外部の現実の社会生活の密接な関連を持つ事等である。(註3)

此等は生活学校の構想と本質的に変りはなく学校の社会集團としての性格に著眼し、これによつて社会性を直接的に陶冶しようとして居るものである。教育の

内容や方法についても生活学校や生産学校と大差はなく、学校は労作共同体の性格を帯びて居る。この様な共同社会学校はハンブルヒ、ブレーメンに於けるもののみではなく当時の学校改革運動に於ける革新的学校形態は多くはこの構想が織り込まれて居る。例えばハンブルヒの新新教育運動を指導したペーターゼン P. Petersen の提唱したイエーナ・プラン Jena Plan の労作及び生活共同体学校、ケルシエンシュタイナーの労作共同社会学校、リーツ H. Lietz の田園教育塾 Landerziehungsheime、ウイネツケン G. Wyneken の自由学校團 Freie Schulgemeinde 等は共同生活体 Gemeinschaft として学校を結成し、その生活そのものにより、それを通しての青少年の形成を見落して居ない。

尙戦後の後に於て勃興した学校教育の改革運動として郷土教育 Heimaterziehung や郷土学校 Heimatschule を挙げる事が必要である。独逸に於ては郷土 Heimat の教育の方法としての価値が早くより認められて居り、殊に汎愛派 Philanthropinists の影響下にあつた進歩的国民学校では郷土科 Heimatkunde が課せられて居た。これは郷土を直観の原理として知的教授の出発点としたものであつた。戦後に於ては郷土を心理的精神的社会的に考察し、直観的感情の統一の中心と考え教育の統合原理として重視し、郷土を精神的根源感情或は郷土を歴史的精神的関連と考えるに到つた。この様な郷土観が戦後の新独逸国家再建の氣運を結合し郷土教育乃至郷土学校によつて郷土愛や郷土的個性を培い、これを通して祖国愛、延いて祖国独逸の再建に寄與せしめんとしたのである。(註4)

オットー B. Otto やザイフェルト R. Seyfert 等の合科教授 Gesamtunterricht も新教育運動に於ける学校教育の改革企図の一翼を担うものと云える。既に述べた独逸の第一次世界大戦前後の学校改革の方向は「児童から」の教育の展開と「社会から」の強い要請に應えるものであつた。この両者の総合的展開が上述の学校改革の実例に外ならない。この革新の方向は傳統的学校の採用して來た分科主義的教育方法に対しても改善の手が延べしねなければ学校改革は完成しない。児童の心意は常に全体として動き、未分化の渾一体の中に一切を包蔵して居る。教育や教授を児童から出発せしめ、児童に即せしめるならば、分科主義の教授の形式主義を廃し、児童の有機的成長の法則に随うべく合科主義の方向に改めるべきである。(註5)

社会の変化は文明の発達によつて分化の方向を迹り、社会的関心の分裂、文化の分離、職業的分業的孤立等をもたらし人間生活を分裂せしめ、社会を崩壊の危機に晒さしめて居る。これを救済し人間の社会生活の全体性を回復せしめるには教育の分科主義を修正し

て児童の学校生活をその統一的人格の形成に適合せしめる事が必要であり、合科主義はその一方法であると考えられる。上述の学校改革運動の含む種々な試みは当然合科教授の方向を醸成し、それに同調すべき性格を持つて居たものでと考えられる。

以上は独逸に於ける世界第一次大戦前後の学校改革運動の一部である。これ等は新教育の思想に基くものであり少くとも関連を持つて居る。しかし既に触れた様に世界第一次大戦を契機とする更新せられた民族主義或は国家社会主義的な風潮が学校改革に対してそれに相應しい社会が要求を強く織り込んで居り「児童から」の要請は教育の方法的原理に閉ぢ込められて居る傾向さえ見られないこともない。而も個人主義的自由主義的随つて民主主義的教育傾向は独逸民衆にも必ずしも歓迎されるものとはならなかつた。殊に政治を中心とするナチズムの出現によつてその傾向が強化せられ、全体主義的社会体制乃至文化の性格や構造に矛盾しない限り存続し而もそれに奉仕する学校形態になり終つた事は説明を要しない。しかし社会的要請を織り込んだ学校改革運動の提唱する学校形態が却つて米国の後期進歩主義の主張する地域社会学校にある接近と関連を多くして居る事を調めざるを得ない。(註6)

#### 註

- (1) G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, 1912.
- (2) P. Oestreich, Produktionsschule, 1920.
- (3) E. Engel, Die Gemeinschaftsschule, 1922.  
P. Petersen, Der Jena-Plan, 1929.
- (4) P. Bergemann, Die sozial-Ethische Aufgabe der Heimatkunde, 1923.  
E. Spranger, Bildungswert der Heimatkunde, 1923.
- (5) A. Rude, Neueschule und Unterrichtslehre, 1929.
- (6) R. F. Butts, A Cultural History of Education, 1947.  
E. W. Roman, The New Education in Europe, 1924. ch. IV.

篠原助市, 獨逸教育思想史下巻, 1947. 第三部教育の實際的改革.

#### [2]

論述を本論に遡し米国に於ける地域社会学校の発展の由來を窺みよう。

米国の文化が欧州大陸に由來し、その文化が中世的なものよりも革新後の近世的なものが傳來した事は云う迄もなく、米国の開化は世紀の進むと共に活氣を呈したがそれは西欧の影響に外ならなかつた。米国の文化が欧州の模写 replica に過ぎないと云われるのもこの理由からである。欧州の新教育もこの風潮に乗つて傳來したのであるがそれが主として紹介されたのは十九

世紀に入ってからのものであった。

しかし新教育思想の傳來した十九世紀は又米大陸に於てアメリカ的な新しい文化や教育が創造せられ始めた世紀でもあった。即ち革新された歐州大陸の近代的文化を基礎に社会的政治的因襲や傳統の制約の少ない新しい環境 New environment に於て新たなものを創造する段階に到達し得たのである。スタンレー・ホール、G. Stanley Hall の青少年の心理学的発達の研究、ジェームス William James の実用主義の哲学及び心理学的研究、デューイ John Dewey の社会的教育哲学等は教育学的研究に関する主要なものであった。之等は何れも19世紀末期に属するものであるが最早欧州の模倣ではなく、却つて西歐文化を培うものとなつて居る。

進歩主義 Progressivism の教育運動は米國に於ける新教育であるがその前驅としてペスタロッチ、フレーベル、或はヘルバルトの教育思想を内容とする教育革新の運動が展開されて居る。例えばオスウィーゴ運動 Osvego Movement、クインシー運動 Quincy Movement、ヘルバルトの教授法の普及運動等がそれである。

この様にして新教育の思想が米國教育界に滲透して行つたが、これがデューイによつて継承され、彼がプラグマティズム Pragmatism、デモクラシー Democracy、産業主義 Industrialism、を近代的諸科学 Sciences や生物進化論 Theory of Evolution を吸収する事によつて米國の近代的産業社会並に文明に対し、それに適合した教育理論の新装は成り、彼の教育哲学によつて導かれる進歩主義的教育運動が従來の新教育運動の面目を新にして展開される事となつた。

随つて新教育運動は進歩主義運動としてデューイを中心とするものとなつたが、デューイの前にパーカー Francis Wayland-Parker の前驅があり、その他にキルパトリック William H. Kilpatrick、ボデー、Boyd H. De、カウツ Georg S. Counts、チャイルズ John T. Childs、ラッグ、Harold. Rugg、ハルフィッシュ H. Gordon. Hullfish、等がその追隨者としてあげられ、直接間接に進歩主義的教育思想の発展に寄與して居り、現代の米國教育に相應しい教育哲学を作り上げて行つた。(註1)

抑々進歩主義的教育は兒童の成長発達 (Growth and Development) を教育の中核に置かんとするものであるがこの様な教育の過程を社会の持続更新のための根本的過程を見る社会的教育觀の立場を取るものである。しかし進歩主義の權頭した二十世紀の初期殊にデモクラシーの勝利に終つた世界第一次大戦後の米國未曾有の経済的繁榮期に於てはその時期を風靡した放任的民

主主義 Laissez-faire Democracy (註2) を反影し且つは又兒童の本性と要求を輕視して文化の傳達と成人の要求を強制する傳統主義に挑戰し啓蒙する必要上兒童中心主義 Child-Centrism として発展した。

デューイはルソー以來の傳統をうけ継ぎ、兒童の本性を樂観し、兒童本具の成長 growth と活動 activity を重視し、その中に能動的な建設的な成長の可能性の面 the positive and constructive aspect of possibility を認める。随つて教育本來の役割は兒童の自己目的的な成長過程を保証する條件を提供する事であると考えて居る。この見地に立つて兒童のこの様な成長発達を制約する教育觀は凡て之を排して居る。例えばヘーゲルやフレーベルの様に既に人間生活に内在する完全なるもの an complete 乃至は絶対なるもの an absolute を顯現すると考える開発的教育觀や、Ready made の心的能力の存在を予定する形式陶冶説や、兒童の生具的活動 native activities を閉却するヘルバルト等の教授過重の教育思想を排して居る。(註3)

デューイのこの様な兒童觀や成長觀が主として採り上げられて1920年代の進歩主義の思想的背景をなして居る。随つて兒童中心主義的教育は兒童の成長発達を中心とする教育編成若しくは兒童中心的教育編成 Child-Centered Organization により、兒童の成長を拘束する各種の外部的障礙から兒童を守る自由 freedom、兒童の内面的能動的活動を推進する興味 interest、兒童の生活の自然な形式に即した行動學習 Learning by doing、兒童内面からの能動的創動的活動の表現である自己表現 self-expression、兒童が環境に反應 response する兒童の全体性 wholeness、兒童の社会環境への社会適應 social adjustment 等が保証せられ、強調される教育となつた。(註4)

この前期の進歩主義教育運動は種々な革新的学校形態や教育方法の提案並びにその教育実践となつて現れて居る。これにはデューイの教育実験学校として創設したシカゴ大学附屬のデューイ・スクール Dewey school、ミズーリ大学附屬小学校、或はコロンビア大学教育部のリンカーン・スクール Lincoln school、や、ゲリー・スクール Gary school、その他ダルトン・プラン Dalton plan、ウイネット・プラン Winnetka-plan、プロジェクト・メソッド Project method 等が挙げられて居る事は余りにも有名である。(註5)

これ等の前期プログレシビズムは後期プログレシビズムへの発展の契機を内包しながらも米國教育の成熟過程に於ける傳統的教育への革新的挑戰と放任主義的デモクラシーの昂揚への奉仕と個人主義的自由社会への適應する結果となつた。

この進歩主義的教育上の主張は傳統的学校やその教

育に多くの改革の示唆を興えた事は事実であるが伝統的の学校がその教育実践に於て教育的因襲に執われた心情には看過される幾多の過誤や不適應をもたらした様に前期進歩主義の教育実践もデューイ等が期待した通り教育実践に正しく攝取せられ、教育の成果を十二分にもたらし得るまでに完成されたとは云えない。のみならず教育に対し要求せらるべきものを度外視し、発展せしむべきものを取残し、洞察すべき展望を忘れて居た。事実進歩主義の反対者達は激しくその欠陥を指摘し、之に批判を加えて居る。(註6)

之等の批判は要するに児童中心主義が社会性を欠く事を伝統的教育観から指摘したのに外ならないと云える。此の事は勿論伝統的教育に対しても加え得る批判であるが児童中心主義の教育の外観は少くともこの例証に好個の事例を提供した事は認めねばならぬ。しかし児童中心主義の教育観もそれを信條とする者につけて自らも反省し、之を止揚する機会に恵まれた。それは1930年代の経済恐慌と、1940年代の第二次世界大戦をめぐる衝撃である。但し之は児童中心主義の否定ではなく、止揚であり、児童の成長発達を社会的方向に轉換し、青少年の社会的要求を充足と、民主的社会生活の存続発展への寄與に重点を置く事にある。(註7)

その意味に於ての社会中心若しくは社会生活中心の教育への轉換であり発展である。しかしそれは児童の成長発達の輕視ではなく、児童の成長発達を社会生活の進歩と向上に向け、社会生活の改造や革新の裡に児童の要求の充足と福祉を求めようとするものであり、児童の成長発達の過程に社会の持続更を見つめようとするものである。教育の重点を個人と社会の二点に分離するのではなく、児童と社会の統合点に於て教育の重点を一つにするものである。随つて後期の社会中心の進歩主義は一面児童中心であり他面社会中心 social centered, social life-centered である。この様な児童中心主義と社会中心主義との一致と融合の可能性は民主的社会に於ける教育に於て始めて可能であると考えられる。

随つて以上の様な進歩主義教育の轉換はその教育思想の根本的変貌ではなくデューイの社会的教育観への復歸であり、その社会側面の発展である。進歩主義教育の社会的側面の発展は少数の例外を除いて前期進歩主義教育の概して着手と努力を顧み得なかつた点であり、デューイ自身の教育思想にも未発展のうらみがあり、これは1930年以後のデューイによつても展開の努力を傾倒する所となつたものである。ラッグ、カウソツ、キルパトリック、チャイルズ、ハルフィツシュ、ポター等もそれに参加した代表的進歩主義者であつた、尙進歩主義の教育に社会的基礎 social foundation を與

える事には1900年代に始る米国教育社会学殊にクック Lloyd Allen, Cook やオルセン Edward G. Olsen 等の教育社会学の立場、ワトソン Goodwin Watson, Kurt, Lewin, A. I. Gates 等の心理学的立場からの裏付けのある事を忘れてはならない。(註8)

デューイによれば「教育は社会が自らを継続的に更新 continuous self-renewal する事によつて持続する」社会過程 social process である。この「社会の更新は社会集團の未成熟な成員の教育的成長 educational growth によつて行われる」。教育的成長は成長の諸条件を具備する事によつて行われるが教育は「成長の諸条件に対する考慮」を含む形成過程である。教育と云う形式過程を結果から考えるならば社会集團が自己の未成熟な成員を集團自身の社会形式 social form に適合せしめて行く社会的同化 social assimilation であり、この社会的同化は社会の文化遺産 cultural heritage が社会環境に於て成員相互交通 mutual communication を通し傳達 transmission される事によつて行われる。しかし教育は直接的に行うものではなく社会環境 social environment を媒介として間接的に行われるものである。社会環境による形成的影響は無意識的影響、unconscious influence の外に意識的意図的な教育的乃至形成的影響 educative or formative influence がある。これ等の形成的影響は社会の成員が受動的に影響されるのではなく環境に刺戟され能動的に反應 response する生活活動を伴うことによつて完了する。

デューイは教育を斯様な社会過程と見、社会的機能と考える。学校は随つて社会の教育機能を担当する特殊な社会機關 social institution であり、教育的效果 educative effect をもたらすべく慎重に調整された特殊な社会環境である。斯様な機能を持ち教育的に整備された学校はその教育の過程が基本的には何等学校外の社会過程と異なるものではない事は明からであり、学校形態の理想は社会の現実と極めて密接な関連を保ち、学校は社会生活の基本的要素を凝集する共同社会生活 a community life そのものでなければならぬとして居る。

デューイの学校生活共同体 school community の構想は以上の様な学校観から生れるものであり、学校が外部の現実の社会と密接に關係し、両者の社会的関心 social interests の間に多数の接点を持ち、両者の自由な相互交渉 interplay が行われるべき事を説くのは当然の結論を云える。この考えから彼は教育に於て社会的重要意義を持つ継続的な経験の再構成の過程を重視し、民主的社会に於ける建設的役割を果し得る青少年の教育に重大な関心を拂ひ、社会的変化 social change 及び社会的変化をもたらす、ある社会的諸力 social fo-

oces に対する学校教育の関連についてもむしろ積極的態度を示し、社会的変化をもたらしつつある新しい社会力と教育の統合を考え、学校を社会的変化に適應せしむるのみならず民主的社會の新しい秩序 new social order の建設に寄與し得る社会力となる事を主張して居る。(註9)

デューイの斯様な教育の社会性の強調は1930年以後に於て著しい発展を見るものであるがその教育哲学の基本原則 foundational principle は1900年以前に形成されて居る事がうかがわれる。(註10)

後期進歩主義の教育者達もデューイとはほぼ同様な歩みを社会的方向に進めて居る。但し進歩主義の教育に対する社会基礎を與える努力は前述の様にむしろデューイの追隨者 followers による所が多く、デューイが早くより示唆した教育の社会性の具体的実証的探求と展開、殊に学校と社会との統合、学校の社会化の具体的方法、社会の教育的編成等の問題に就いての具体的究明についてはデューイの後継者の労作によるものであると云う事が出来る。

地域社会学校は以上の様な後期進歩主義の教育思想の具現された学校形態の一典型である。その実現しようとする多くの契機は既に前期進歩主義が意識し、或るものは実現に努めたものに外ならない。それは又既に世界第一次大戦前後弛逸の学校改革運動者達が試みた実験的學校 Experimental school の取り上げた契機が含まれて居る事が看取出来る。その意味に於て地域社会学校は古くより意識され、意図されるもの、新しき実現である。但し地域社会学校の構想と実践は從來の学校改革の構想よりも具体的実践的である。抽象的哲學的教育思想の演繹ではない、極めてリアリスティックな実証的研究と実践によつて教育の實際に教育的成果をもたらしつつその改造と完成に努力する実験主義の未來性を持つて居る。殊に社会の現實に統合して教育を生きた社会力とする努力に於ては未踏の新しき領域を開拓して居る。

#### 註

- (1) H. Rugg, Foundation for American Education, 1947, Part. VI.
- (2) R. F. Butts, A. Cultural History of Education, 1947, P. 283, 281, 294, 305, 362~384, 372, 471, 521~525, 606~610.
- (3) H. U. Faulkner, American Political and Social History, 1943.
- (4) J. Dewey, Democracy and Education, 1916, P. 50, 61, 63, 67, 73, 84.
- (5) J. Dewey, School and Society, 1899, P. 35, 37, 42~47.
- (6) H. Rugg and A. Shumaker, The child Centered school, 1928.
- (7) H. H. Parkhurst, Education on Dalton Plan,

1926.

C. Washburne, New Education. 1930.

H. W. Kilpatrick, Project method, 1918.

- (6) J. Dewey, Democracy and Education, 1916, P. 61, 148, 149.
- J. Dewey, Experience and Education, 1938, 73~75.
- I. L. Kandel, Education and Social Disorder, teacher College Record. February, 1933.
- (7) R. F. Butts, Ibid, P. 643.
- H. Rugg, Ibid, P. 571~580.
- E. G. Olsen, School and Community, 1945, P. 7.
- (8) E. G. Olsen, Community and School, In H. N. Rivlin and H. Schueler, Encyclopedia of Modern Education, 1943.
- L. A. Cook, School and Community, In W. S. Monroe, Encyclopedia of Educational Research, 1941.
- A. I. Gates, and others, Educational Psychology, 1942.
- W. H. Kilpatrick, Principles of Community Learning, in Samuel Everett, The Community-school Introduction, 1938.
- G. S. Counts, The Social Foundations of Education, 1934.
- (9) J. Dewey, Democracy and Education, 1916, ch I, II, XXVI.
- J. Dewey, School and Society, 1899, ch. I, II, III.
- J. Dewey, Education Today, 1940. Education and social change.
- (10) R. F. Butts, Ibid, P. 522.

#### [8]

学校が社会乃至社会生活に近接した事は現代に近づくに従つて顯著な傾向をなした。殊に新教育運動に於ける学校改革はそれが一つの特色をなして居る。例えば郷土学校や郷土教育が兒童の郷土を教育の内容や方法とした事は郷土を必ずしも社会と認めるものではない。しかし郷土を或は地理的空間的なものと認め、或は歴史的精神的関連乃至は精神的根本感情と認めるにしても郷土社会の構成要素の教育的價值を認めるものであつて、その中には郷土社会への近接を認める事が出来る。

生活学校に於ける生活近接はその生活が明確な社会的輪廓によつて描き出されて居るとは限らないがその媒介や目標とせられるものは現實の社会に於ける生活の基本的要素が取り上げられ、現實の社会に於ける個人乃至社会生活に何等かの寄與をなすものである点で社会的近接であつた。

或は又共同社会学校に於ける場合も学校共同生活体としこの生活による作爲的直接的な学校生活の生活經驗は現實社会の基本的要素を抽象した社会の典型的模

写である社会生活の経験を得させるものであつて間接的ながら社会への近接である。

労作学校や合科教授の場合も、それ等の教育が現実社会の要請を反映して居る点で社会的であり、教育方法の面での現実の社会への近接を認める事が出来る。これ等は所謂教育運動が能動的に現実の社会乃至社会生活への近接を意図する一環として眺める事を得るのであるが又他方所謂傳統的学校と雖も現時に於ては、社会生活遊離、むしろこれを止むを得ざる欠陥を認める所であつて、その根本的性格を維持しながら教育の目的乃至内容方法に於て社会への近接が意図されて居る事を認めなければならない。

しかし之等の学校教育の社会乃至社会生活への近接は究極に於て国家や民族その他より大なる社会につながるとしても教育実践の具体面に於ける社会との近接は人爲的な社会の模写であり、児童の成長発達乃至人間形成を中心として取上げられた解体されたる社会構成の断片的要素であつた。それは現実の生きた社会の全体に触接融合する近接ではなかつた。

一方後期進歩主義の教育者達の探求した教育の社会性の認識と米国社会の性格と要求の把握、それに應え得る社会的な学校形態が如何にあるべきかの考へに就いては彼等の所謂地域社会学校の提唱によつて明かである。彼等は今日の米国の学校は最早現実の社会から孤立 isolation すべきものではなく(註1)、現実の社会殊に地域社会と統合 integrate し、現実の地域社会の中から生れた grow out of 地域社会の学校として地域社会の教育機能を担うべき事を自覚するに到つたのである。

彼等の見解に於ては地域社会は学校の母床であるのみならず、学校教育の主体であり、支持者であり、支配者である、学校は地域社会の教育的要求を充足し、地域社会生活の改造と再建に寄與する役割を担当するものである。そのためには学校は地域社会の改造と再建に寄與し得る社会的現実人を形成するのみならず地域社会の教育活動の中心として地域社会の成人の教育及びその他の教育活動の調整をも担当する。(註2)

斯様な地域社会のための人間形成や、地域社会生活の再建や改造のための学校の教育活動には、教育化された教育中心 education centered の地域社会が構想せられ(註3) 斯様な現実の生きた社会環境が教育の場として活用される。学校の内容や媒介は児童や学校を取り巻く地域社会 surrounding community の文化乃至生活経験 life experiences を中心としそれに関連してより廣い社会の文化や生活経験が用いられる。斯様な文化や生活経験は地域社会の生活問題として取上げられ、その問題の解決学習としての過程に於て児童の人

格内容に攝取せられ、社会的実践人の社会的知性 social intelligence や社会的態度 social attitude 或は社会的技術 social skills がよりよく陶冶される。

此の様な地域社会学校の教育活動には地域社会の人民の法的乃至制度的參與のみならず、個人的私的集團的に参加と協力する事が望まれる、地域社会学校は此の意味で地域社会人の支持と参加及び協力によつて運営される民主的学校である。地域社会学校と地域社会との近接乃至統合はこの様に現実的具体である。これはむしろ学校が地域社会へ融合され、吸収される事である。しかしそれは学校が地域社会へ解消するのではなく、地域社会の内部的有機的關係に於ける民主的な教育的 agency として明確な地域社会内の存在として社会的基礎を確立し、能動的に社会改造の教育機能を受け持つものなのである。(註4)

地域社会学校が地域社会の教育機関として全面的に統合する所以は如何なる重機と理由に基くものであるか。

近代は人間が自らの人間性を発見した事に始まり社会を発見した事によつて進展した時代である。それ等の発見は人間個人や社会が人間生活を左右する重要な契機である事を自覚する事によつて始つたものと云える。社会生活の不合理な処理や自然の推移に放任する事が人間生活を歪曲し、人間本然の要求を否定し、その福祉を阻害するものなる事を認識し始める所に社会への究明が起り、それに対する革命や改造の社会的創造的実践的努力が加えられた。近代社会は斯様な社会的発見や社会的創造の累積によつて発展したものである。

教育に於ける社会性の発見や社会への接近はこの社会的究明や創造的努力に關連する。現代社会はかかる観点から考えて未曾有の緊迫と斗争を惹起する社会の問題をはらみ、人間生活の諸要求を満し得ない文化や社会秩序に何等かの変貌なくしては人間の近代生活を持続向上し得ない不安定な社会状態となつて居る。この事を進歩主義者達が身を以て体験したのが既に言及した様に1930代の経済的恐慌とそれに原因する社会的混乱であり1940年代世界第二次大戦をめぐる國際間の緊迫と紛争であつた。(註5)

殊に彼等が経済恐慌によつて認識した事柄は米国社会が驚くべき速度と重大性を以て社会的変化 social changeを遂げつゝある事。それが豊富な国内資源の開発と外国資源を利用した米國産業に十九世紀以來の自然科学的研究の成果を取り入れる事によつて発達した産業技術 technology の驚異的進歩による事。これに對して社会的文化の不均衡 unbalanced culture 即ち社会的文化が著しく立ち遅れて居る事 cultural lag これは

社会の後進性 social Lag であり、制度の遅滞 institutional Lag である。(註6)

而もこれ等の社会遅滞を招くに到つた原因は米国社会を構成する個人の人格内面の欠陥と分裂に由来して居る事、社会的遅滞や個人の人格の欠陥は放任的自由主義 Laissez-faireism, 個人主義的デモクラシー individualistic democracy に原因がある事、斯様な事情の下に米国社会の経済的、政治的、社会的混乱 Economic political Social confusion が勃発した事等である。随つて米国社会の混乱を救済し、これを将来に対して防止する爲には社会的変化に應じ産業的文化に均衡した個人的及び集團的生活 Individual and collective living に対する効果的な科学的社会的制度的文化を創造し、絶えず新しい社会秩序 new social order を建設する事が必要である。而も斯様な社会的文化と新秩序の創造建設は進歩主義者達に取つては民主的文化 Democratic Culture の創造であり、民主的社会秩序 Democratic Social Order の建設であつた。勿論この文化の創造や秩序の建設は米国社会に於ける郷土や大陸の規模のものに止らない。国内的のみならず、国際的な構想を以て世界的規模 World-wide に於て考えられるに至つて居る。

新しい社会的文化の創造と社会新秩序の建設の民主的方法には、教育と云う平和的な合理的な漸進的な而も根本的な方法で選ばれるべき事を確信する進歩主義者達はその重要な役割を果し得る青少年の教育が学校に課せられた緊急な課題である事を理解せしめた。(註7)

しかもこの様な目標に添う人間形成に於ては健全な民主的社会理想 social vision と、共同の福祉に対する責任感、或は人類共存のヒューマニズムの精神及び現実の社会の直面する具体的諸問題を合理的に解決し得る実践的社会的知性 practical social intelligence が陶冶される事が必要である。これには主知主義の形式的治 formal discipline や個人的教養 personal culture のみを與えるが如き社会より遊離した教育のよくなし得る所ではない。のみならず学校に於ける教育的努力と雖もその視野と機能に於て社会的に拡大し、社会的教育盲点を補つて社会過程の進展に実與する所がなければならない。進歩主義的教育者達はこの様に考えて新しい社会的文化の創造及び秩序の再建設を必要とし、これに適合する学校教育の形態を構想し、地域社会生活中心的教育 community-centered-education を唱導するに到つて居るのであるが、斯様な一連の構想はデモクラシーへの創造や改造はデモクラシーに相應い手続 democratic procedure によるべしと云う民主的信條に基くのである。デモクラシーの選ぶ道は民衆の合意と

参加及び協力による合理的解決の道であり、暴力による非連続の改造の否定である。この事は政治による漸進的合理的解決や建設の道を求めるのみならず、教育による人間形成を通しての社会改造の道を重視する事になり、その教育を通してこの新秩序の建設は人民の合意と協力によつて運営する道が選ばれる。

米国に於ては既に十七世紀に於て地方的に学校の設立と管理が地域社会の民衆によつて行われる教育的慣習と法的制度が成立し、教育は社会の福祉の爲に必要であると云う教育の原理が宣言されて居る。凡ての青少年に対し教育の機会を均等にする爲には郡や都市或は州若しくは聯邦の、より大なる地域社会によつて設立、管理される教育行政の集中化 centralization は米国教育に於ても一つの傾向に違ひないが、それにも増して地方的な地域社会によつて学校が設立管理される傾向 decentralization は米国教育行政の顯著な傳統である。(註8)

随つて教育の必要上集中化が行われるとしても地方的地域社会に教育行政の権限が委ねられ、教育行政の地方化の傳統が保持せられて居る。而も教育行政の担当機関として地域社会の人民の代表から成る教育委員会 Board of education が設立され、学校行政に地域社会の教育の素人 Laymen が参加し地域社会の人民の意思を教育に反映せしむる制度が確立して居る。この民主的教育行政 Democratic administration の傾向は制度的に学校行政乃至管理に地域社会人が参加するのみならず学校教育に関係を有する一般地域社会人や諸團體乃至は児童生徒の両親達の学校行政に発言を容認し、学校運営に協力する習慣を馴致して居る。斯様な学校と地域社会との緊密な關係が教育的社会的傳統となつたのは自然の生成に成るものではなく、教育民主化の各方面からの教育運動や民主的市民社会事情の反影によるものであるが(註9)、この様な米国社会に於て進歩主義の教育が社会目的を現実的観点から強力に追求する場合、單に教育行政の面から学校が受動的に地域社会の支持を支配を受け、或はその支持と支配に迎合する事から超脱して、積極的に教育の目標、内容、方法の面に於ても地域社会に接近し、統合を求めて行く事は極めて容易であり自然である。

尙進歩主義的教育者が学校を地域社会に接近せしめる事を容易にした事情は進歩主義の前期に強調した児童中心主義が社会的傾向を持つたものであり、地域社会の生活に接近したものであつたと云う事である。これは又他面からするならば地域社会学校の教育は児童中心主義の教育的主張と本質的に異なるものではないと云う事である。勿論教育の重点は児童の成長発達に重点を置くことから社会生活の改造再建乃至は児童の社



会的方向への成長発達に重点を置くことに轉換した。これは教育内容や方法に著しい変更を加えしめた。それ等は凡て社会の現実即ち社会を目標として取上られるに到らしめた。学校の機能は現実の社会の方向に拡大され、学校教育の究極の主体は学校所属の社会に還元し、学校はその派生的社会としての位置を占める事となつた。この様な一見して面目を新にした教育目標や内容、方法は教育の本質や性格に变革を加えたものゝ如であるが、社会生活中心の反主知主義 anti-intellectualism である事に変わりはなく、実験的自然主義 experimental naturalism の発展に外ならない、社会諸科学 social sciences の新なる学的裏付けを得て社会的方向にその輪廓を明確にして居るとしても根本的な異質性を認める事が出来ない。

進歩主義による児童中心主義が取り上げて居り、米  
国新教育がその傳統として居る自然主義 naturalism、  
行動主義 behaviourism、経験主義 empiricism、環境主  
義 environmentalism 或はリリズム realism、プラグ  
マティズム pragmatism 乃至は実験主義の傾向を検討  
しこれ等を社会生活を中心として綜合考案するならば  
社会性豊かな有能な青少年の成長発達と人間形成を重  
点とする学校教育が彼等の生活環境たる現実の地域会  
に近接し、地域社会に対し、或は全面的に或は部分的に  
統合し、それを人間形成と社会改造の最初の場とし、  
その教育目標とする事は彼等進歩主義者達の当然歩ま  
ねばならぬ道であると考えられる。

尙最後に附言すべき事は地域社会学校が地域社会に  
統合する爲の教育上の明確な道が教育の社会的側面の  
研究と、社会の教育的側面の研究によつて開かれた事  
である。

従來の学校は教師对青少年の個人対個人の關係、若  
しくは傳達される文化や生活経験と傳達に関連する者  
との關係に於ける局部的視野に於て眺める傾向が強か  
つた。斯様な教育現象や事実とその背景をなす社会殊  
に現実の社会との關係を見落して居た。この事は又教  
育が社会過程や社会機能である事の自覺を忘れ、人間  
形成が社会集團の多様性に基く社会力の複数性に基く  
事を忘れて居た。(註10)

随つて各種の社会集團の教育機能や、教育的價値に  
ついての認識を伴わなかつた。殊に青少年の人間形成  
に密接な關聯を持つ社会集團の所在とその教育性が明  
らかにされて居なかつたのである。これは学校そのも  
のに就いての認識の外に家庭や地域社会等に関して云  
い得る。随つて学校教育の青少年の人間形式に対する  
可能性と限界、他の社会集團に対する教育に於ける相  
互依存性の正しい認識を欠いた。この事が学校をして  
教育の独善的態度に陥らしめ、現実の社会の没理想性

や非教育性を過大視して之を嫌惡し、遊離する道を選  
ばしめ、或は現実の社会に接近し統合し、之を活用し  
教育化する方法を誤らしめた。暗夜の社会への道を歩  
んだと云つても過言ではない。

しかし之等は前述した様に教育学や心理学、或は教  
育社会学や社会諸科学によつて漸次明かにされて居  
る。而も学校教育の目的設定や、内容の選択、方法の  
展開が現実の社会との関連に於て如何にすべきかの種  
々な明確な示唆が與えられつゝある。(註11)

学校は最早青少年の人間形成に就いては全能でもな  
く、独裁者でもない、しかし学校教育は社会の進歩と  
文化の発達に伴つてその社会的意義を増大しつゝあ  
る。殊に社会生活の改造や進歩に対しては民主的な平  
和的な方法として重視される事は社会の進歩と共に累  
加されて來る。これ等の事が進歩主義者達をして勇敢  
に地域社会学校への道を選ばしめたものと云える。

#### 註

- (1) J. Dewey, *The School and Society* 1899, P. 67, 68.  
J. Dewey, *Democracy and Education*, 1916, P. 160, 191, 416.  
E. G. Olsen, *School and community*, 1945, P. 73.  
H. J. Otto, *Elementary School Organization and Administration*, 1944, P. 50, 470, 471.
- (2) D. E. S. P., *Year-Book 24, Community Living and Elementary School*, 1945. P. 12, 13.  
E. G. Olsen, *Ibid*, P. 17, 18.
- (3) E. G. Olsen, *Ibid*, P. 369.
- (4) Samuel Everett, *The Community School*, 1938.  
Paul Hanna, *Youth Serves the Community*, 1936.  
Harold Spears, *The High School for Today*, 1950, P. 121~136.
- (5) E. G. Olsen, *Ibid*, P. 9, 28.  
H. J. Otto, *Ibid*, P. 13, 14.  
R. F. Butts, *A Cultural History of Education*, 1947. P. 642.
- (6) Harold Rugg, *The Education in the Great Transition*, 1925.  
J. Dewey, *Education Today*, 1940.  
F. G. Olsen, *Ibid*, p. 27, 28.
- (7) E. G. Olsen, *Ibid*, P. 27~29, 413~414.  
E. R. Clapp, *Community school in Action*, 1939.
- (8) R. F. Butts, *Ibid*, p. 364, 476, 478, 626~627.
- (9) R. F. Butts, *Ibid*, P. 364, 472, 481.
- (10) 大浦猛, *教育社会学入門*, 1950, P. 73.
- (11) 石山修平, *地域社会学校*, 1949.
- (12) 大田堯, *地域社会と教育*, 1949.