

# 1930年代のアメリカのコミュニティ・ジュニア・

## カレッジにおける職業技術教育論

社会教育学研究室 三 輪 建 二

### Theories of the Vocational-Technical Education in the Community Junior Colleges in the 1930s

Kenji Miwa

The practice and theory of the vocational-technical education in the Community Junior Colleges, namely the two year colleges in the United States, is studied. The vocational-technical education is introduced into the Community Junior Colleges in the 1930s, because of social, economical and educational factors, such as the 'economical depression' and the 'Youth Problem.' In addition, two major educational theories or philosophies, "pragmatism" and "essentialism", supported practices of the vocational-technical education in the Community Junior Colleges at that time. Pragmatism, supported by many Community Junior College leaders, and essentialism, advocated mainly by R. M. Hutchins, were confronted with each other on the practice and theory of the vocational-technical education. The influence of these two theories on the vocational-technical education is analysed from the following three points of the view: (1) the relation between the vocational-technical education and the general education, (2) optimism or pessimism to science and technique, and (3) the aptitude of each student and the vocational-technical education. After these analyses, some questions are presented to each theory and the necessity of the third paradigm on the vocational-technical education is pointed out.

#### I. 課題の設定

アメリカ合衆国には現在、コミュニティ・ジュニア・カレッジ<sup>1)</sup>（以下 C.J.C と略称する）と呼ばれる二年制の短期大学が存在し、1980年には校数が1,231校、学生数が4,825,931人を数えており<sup>2)</sup>、四年制カレッジやユニヴァーシティと並んで、合衆国高等教育機関の中にも無視しえぬ位置を占め始めている。この C.J.C は、校数や学生数の増加に関してだけでなく、教育機能の面でも特色を有している。例えば E.L. Harlacher は、C.J.C の基本的な性格はその名称の通りコミュニティ中心性にあるとし、そのコミュニティの必要に応ずるために C.J.C には、①大学の第三学年に編入するための大学準備 (transfer) 教育、②二年間で定型的教育を終了する学生のための、一般教育や職業技術教育を内容とする完成 (terminal) 教育、③コミュニティの成人のためにキャン

パス内外で提供される、コミュニティ・サービス、④ガイダンス、カウンセリング制度、の四つの教育機能があるとしている。<sup>3)</sup> この指摘は C.J.C が総合制 (comprehensive) の教育機関であることを示すものといえよう。

C.J.C は日本でも注目され始め、関係論文の数も増えつつあるが、諸論文の注目するところはそれぞれ異なっていると言ってよい。それは、① C.J.C の成立過程を明らかにしようとするもの<sup>4)</sup>、②六・三・三制単線型学校制度の次なる階梯のあり方を、このポスト・セカンダリーの教育機関に見ようとするもの<sup>5)</sup>、③通常の学生以外にコミュニティの成人の教育要求をも反映するコミュニティ中心性、特にコミュニティ・サービス機能に成人教育の新たなパラダイムを求めようとするもの<sup>6)</sup>、また④低額で時に無償の授業料であるところに、公費負担の教育理念を探ろうとするもの<sup>7)</sup>、等にまとめられる。以上の傾向は C.J.C の教育機能が、やはり総合的であり、それだけその全体像の把握が容易ではないことを示すものと

言えよう。そこで本稿では論点を明確にするために、まず、①年代を大恐慌以降の1930年代に限定し、次に②C.J.C.の多様な教育機能のうち、職業技術教育に焦点をあて、その実践と理論を探ることにしていきたい。ところで、以上のような限定を加えたのは、論点の明確化という理由の他に、次の二つの理由があるためでもある。

一つは教育制度改革に関するものである。アメリカでは1930年に既に中等教育在学者が50%を越えており<sup>6)</sup>、中等教育以上の更に高度な教育を、与うる限り多数の学生に提供するという、いわゆる「高度大衆教育」<sup>9)</sup>の段階に入っていた。従ってハイスクール卒業の学生に、更に二年間の教育を提供しようとするC.J.C.運動<sup>10)</sup>は、アメリカ教育制度のこうした上昇運動に直接対応するものであり、いわばその最先端の実験であったといえてよい。そして今日、高度大衆教育段階を迎えているわが国は、中等教育以降の教育制度全般を考えなければならない時期にきており、C.J.C.運動はこの観点から多くの示唆を与えるものであると言えよう。他の一つは教育思想に関わっており、本稿の課題に直接結びつくものである。大恐慌に伴う社会的混乱の中にあつて、アメリカ教育思想は一層実り豊かな発展を見せていた。この時期には、一方ではプラグマティズムの教育思想が、児童中心性から社会中心性へとその理念を修正しつつ発展し、他方ではエッセンシャルイズムの教育思想が、プラグマティズム教育思想批判を展開しつつ台頭し、この両教育思想が、殆んど全ての教育問題を論争しあう状況にあった<sup>11)</sup>。そしてその主要な論争点の一つが、職業技術教育の意義、職業技術教育と一般教育との関連、青年期の適性と職業技術教育との関連などの、職業技術教育に関わるものであったのである。発展期を迎えていたC.J.C.の場合にも、この両教育思想の対立は明確な形で現われており、特に職業技術教育をめぐる問題は、自らの教育政策に直接関わる、従ってC.J.C.の教育制度上の「アイデンティティ」の定立<sup>12)</sup>に関わる実践的な課題として、積極的に論じられていたのである。〔ところが、日本のC.J.C.研究の中で、この重要な職業技術教育に注目したものが殆んどない<sup>13)</sup>という事情を考えると、今後とも継続していかなければならない研究課題であると言えるだろう。〕

〔我々はまた、C.J.C.での職業技術教育の実践と理論の展開、及びそこに見られる理論的葛藤の中から、今日に生きる諸成果を吸収する努力をしなければならないだろう。なぜならば職業技術教育の研究は、C.J.C.の歴史研究のみに、必要であるにとどまらないのである。特に一般教育との関連をめぐる論争は、例えば(一般)教育と生産的労働との結合させるソヴィエトにおけるポリテ

フニズム(総合技術教育)の実践と理論<sup>14)</sup>、またはヨーロッパにおける一般教育の職業教育化、職業教育の一般教育化の実践と理論の展開などに示されるように、今日もなお、思想的にもまた教育制度上においても追求していく必要のある普遍的テーマであると考えからである。

本稿は以上の課題意識に基づいて、次のような構成をとる。まずⅡでは、1930年代のC.J.C.運動を支えていったプラグマティズムの職業技術教育論をまとめてその特色を明らかにし、次にⅢでは、エッセンシャルイズムの教育思想家である、R.M. HutchinsのC.J.C.論と職業技術教育論を取り上げて、前者の教育思想と対比させつつその特色を明らかにしていきたい。そしてⅣでは、Ⅱ、Ⅲのまとめとして、C.J.C.における以上の職業技術教育論の意義と問題点とを取り上げ、その上で新しい研究課題を明確にしていくことにしたい。

## Ⅱ. C.J.C.の職業技術教育論(プラグマティズムの職業技術教育論)

### A. 職業技術教育の導入

C.J.C.は当初は、四年制大学の第三学年への転入をめざす大学準備教育を行なう短期大学として成立し、その教育内容は、大の第一、二学年の場合と同様に、リベラル・アーツの一般教育を主とするものであった。しかし1930年代に入ると、C.J.C.では、大学準備教育ではなく、定型教育の終了を意味する完成(terminal)教育の制度化が、またその完成教育の教育内容として、一般教育の他に職業技術教育の導入が進められることになった。このような完成教育の制度化と、職業技術教育の導入が進められた要因として、次の三点をあげることができる。

第一に社会・経済的な要因として、大恐慌の影響下に「青年問題」(Youth Problem)が発生したことがあげられる。高度大衆教育の段階に入り、中等教育人口が急増していたのにもかかわらず、中等教育終了者の多数が失業に悩み、不良化していく傾向が明らかになり、これらの青年を救済していくことが、切実に求められていた。連邦政府は、民間保護隊(C.C.C.)や全国青年管理会(N.Y.A.)を組織して青年問題に対処したが、C.J.C.は、この新たに増加した、「学問志向のない学生」<sup>15)</sup>を救済するという教育的使命を担うことになり、そのための完成教育の制度化と新たなカリキュラムづくりが課題になったのである<sup>16)</sup>。第二にやはり社会的、経済的な要因として、雇用情勢が変化し、半熟練ないしは熟練労働の割合が増加したことがあげられる。1930年には全職業の49%<sup>17)</sup>を占めるまでになった、この新しい職業領域に対し、

C.J.C.の指導者はセミプロフェッションという名称を採用した。このセミプロフェッションは、職業の程度による名称である。職業はトレイド、セミプロフェッション、プロフェッションの三種に分類される。そしてトレイドが肉屋、パン屋等の未熟練労働に該当し、プロフェッションが弁護士、医師、官僚等の高度な熟練労働に該当するのに対し、両者の中間領域にあたる中級の熟練労働に該当するもの（ビジネスマン、秘書、看護婦、飛行士、果樹栽培者、酪農家、写真家等）を、セミプロフェッションと名付けたのである<sup>19)</sup>。このセミプロフェッションは学校制度にも対応しており、トレイドがハイスクール終了程度、プロフェッションが大学終了程度であるのに対し、セミプロフェッションはその中間に位置する、まさにC.J.C.の完成教育修了程度の職業なのである。ところで以上の青年問題の発生、セミプロフェッションの増加は、C.J.C.職業技術教育導入促進の社会的・経済的要因であったと言えよう。ただし、多数の学生に高等教育への門戸を開放し、また個々の学生の能力や適性に対応する職業技術教育を提供するためにガイダンス制度を導入したことなどの例は、C.J.C.の発展が社会的・経済的要因のみによるものではないことを示している。従って第三点として、社会的・経済的要因に対する教育上の民主的対応の存在をあげることができるように思われる。

職業技術教育の導入に特に積極的だったのは、C.J.C.運動の先進地カリフォルニア州であった。例えば、Los Angeles City Collegeの学長でC.J.C.運動の父と言われたR.H. Snyderは、1929年に銀行業務プログラムを中心とする16の職業技術コースを設置し、職業技術教育導入の先鞭をつけていった<sup>19)</sup>。また、1932年に提出された「カリフォルニア州の高等教育」は、当州の高等教育全般の改革を提言するものであったが、47の勧告のうちの半数以上にあたる25はC.J.C.に関する勧告であり、そこでも、大学準備教育、成人教育、ガイダンスと並んで、完成教育としての職業技術教育をC.J.C.の教育機能として発展させる必要性が強調されている<sup>20)</sup>。そして以上のカリフォルニア州での実践と勧告を踏まえて、全国のC.J.C.の連合組織であるアメリカ、ジュニア、カレッジ協会（以下A.A.J.C.と略称する）は、1939年に職業教育委員会を、1940年に完成教育委員会を設置し、全国レベルでの職業技術教育の制度化を促進していった。例えば完成教育委員会は、①全国の600以上のC.J.C.での完成教育に関する説明会の実施、②完成教育関係の三冊の書物の発行、③完成教育のモデル校の指定とその調査研究、④一般教育委員会（連邦政府の機関）からの調査研究費の獲得、等を進めていったのである<sup>21)</sup>。

## B. C.J.C.の職業技術教育論

そこで次に、C.J.C.の職業技術教育の導入を支えていた教育論を、一般教育との統合、及び個人の適性との関連、の二点に分けながら検討していくことにしたい。

### 1. 一般教育・職業技術教育統合論

C.J.C.の職業技術教育論で注目されるのは、一般教育との関連を強調している点である。例えばR.H. Snyderは、「セミプロフェッションのために在学する者は、彼らが生活するための技術を求めている。しかし生活に対して自らを定める力量を与えるためには、世界の歴史や人類の知的業績についての十分な知識を持つことが必要である。」<sup>22)</sup>と述べ、職業技術教育が一般教育を不可欠の前提とするものであることを強調している。そしてC.J.C.完成教育の本質は、この「技能と見識 (skill and vision)」<sup>23)</sup>を兼備することにあるとの観点から、二つの教育を調和して組み合わせる、40・40・20プラン（一般・職業各40%、選択20%）というモデルを築き上げて実践に移し、C.J.C.の職業技術教育を方向づけていった。またA.A.J.C.の職業教育委員会も、セミプロフェッションという「幾分奇妙な名称」を採用した理由は単に、その職業の程度にのみあるのではなく、一般教育との関連を強調したいためでもあるとして、次のように述べている。

「真の意味のプロフェッショナルな職業訓練は、人間をその職業グループに適応する一員に形成し、また彼をその職業グループ属する社会に適応する一員に形成していくために必要な、何らかの一般教養教育を含んでいる。……セミプロフェッションという名称は、プロフェッションという名称に比すればスケールは小さいが、同様の内容を持ち、かつ持つ必要がある。彼らは優秀な技術者であると同時に社会の善き一員であるために、さらに、文学・歴史・経済学・科学及び哲学のコースも受講する必要がある。」<sup>24)</sup>

そこで次に、この二つの教育を統合していく理由を、もう少し詳しくみていくことにしたい。その一つは、カリフォルニア州のC.J.C.運動の指導者、N. RicciardiとJ. Harbesonが著した、「ジュニア・カレッジ教育におけるカリキュラム改訂の原理」という論文で明らかにされている。この論文はまず、C.J.C.のカリキュラムは個々の学生の要求に立脚しなければならないとしている。次にその主要な学習領域を、①個人的、②身心の健康、③社会・市民的、④家庭生活、⑤職業という、いわば社会生活領域に対応した五項目に分類し、①～④が一般教育、⑤が職業技術教育の内容であるととらえている。ここには、青少年を個人的にも社会的にも満足できる生活を営める人間にまで発達せしめていくという、生活適応主義

教育思想<sup>25)</sup>の観点に立って、二つの教育を統合的に把握していこうとする考え方が示されている。人間は、社会生活の中では、職業人としてだけでなく、個人として、家庭人として、市民として生活している。その個人が社会生活のいずれの領域においても有能性を発揮し、満足な生活を営んでいくためには、彼は職業技術教育の他に、善き社会人となるための一般教育をも学習しなければならないであろう。その結果、C.J.Cの「教育計画における職業教育と一般教育の各々は、人間の活動する主要な生活領域において、義務と責任を有効に遂行していく際に不可欠な行動様式を発展させていくかに必要であることになり、両者の間に何らの葛藤もないのは明白なことである」<sup>26)</sup>、という結論にいたるのである。

一般教育を強調するもう一つの理由は、N. Ricciardiによって次のようなたとえをもって、述べられている。

「我々は例えば一人の人間を、立派な技術を有する錠前屋にまで教育することはできる。しかし彼が社会的に有用な市民になるか否かは、錠を修繕するために要求される技術的能力以上の事柄如何にかかっている。彼が錠を修繕するのか、それともそれをこじ開け（て盗みを働くようにな）るのかは、社会的理解（Social understanding）如何にかかっているのである。」<sup>27)</sup>

人間は、自己の職業生活を遂行していく過程においても、技術上の有能性と共に人格上の有能性が求められている。従って一般教育は、職業生活遂行の際の、社会的理解力を養うためにも必要とされることになるだろう。

以上のように、C.J.C運動の指導者は、職業技術教育を導入する際に一般教育との統合を強調しているが、それは人間が、①職業人である他に、個人、家庭人、市民としてそれぞれに有能でなければならないからであり、また、②職業人として職業生活を遂行する場合にも、人格上の有能性が問われるからであるとしたのである<sup>28)</sup><sup>29)</sup>。ところで、このような一般教育・職業技術教育統合論は、これをさらに広く、当時のプラグマティズムの教育思想の文脈の中に位置づけて考えられ、その場合次のような二つの特色を指摘することができるように思われる。

#### ① 二つの文化の和解

一つは、二つの教育を支える二つの文化という問題に関わっている。一般に、一般教養教育は、伝統的な人文的精神文化を重視し、この人文的文化の陶冶により、人間の内面に潜む理性を開花させ、精神の内的調和を図っていくことに、人間形成の理想を求めるものである。これに対して職業技術教育は、前世紀末頃から急速な発展を遂げた科学・技術的文化に積極的な意義を見出し、この科学・技術的文化の陶冶により、人間の近代的科学

的合理性を外に向かって発現させていくことに、人間形成の理想を求めるものである。このように、二つの教育の背後には、人文的文化と科学・技術的文化という二つの文化の存在を認めることができるのである<sup>30)</sup>。ところで伝統的人文的文化と、近代的科学・技術的文化との間には、それぞれの文化の担い手同士の階級的敵対関係も絡みあって、従来から対立や衝突があり、その対立が一般教育と職業技術教育との対立をもたらし原因ともなっている。例えばプラグマティズムに立つ J. Dewey は、職業技術教育論を展開する際に次のように述べている。

「哲学上の諸説の衝突は、教育における職業的要素の正しい位置と機能とに関する論議に集中する。教育における労働と閑暇、実践と理論、身体と精神、外界と精神状態との対立に横たわる知的前提を吟味すれば、それは最終的には、職業教育と教養教育との対立に帰着することが示されよう。」<sup>31)</sup>

一般教育と職業技術教育との対立には、哲学上の様々な二元論（dualism）、及びその二元論に由来する二つの文化の対立が反映しているのである。そしてその一方では、対立の間隙を縫って、二つの文化や教育を和解させる努力が、民主主義思想の普及とともに続けられてきているのである。このように考えていくと、C.J.Cが展開していった二つの教育の統合論は、二つの文化の亀裂を繋ぎ止め、二元論を克服していく様々な努力の教育上の一つの帰結であるにとらえることも可能となるであろう。C.J.C運動に関する論文では、必ずしもこの点が明白になっているわけではない。しかしC.J.Cは現実として、中等教育以降の段階において、二つの教育を統合し、二つの文化を和解していく努力を展開していたことを、ここで改めて確認しなければならないように思われる。

#### ② 科学・技術に関するオプティミズム

それでは、二つの文化・教育を和解させるための理論的根拠はどこに求められるのだろうか。先に見た生活適応主義の思想をその根拠として挙げることもできるが、ここでは、その生活適応主義の思想の前提をなすと考えられる、科学・技術に関するオプティミズムという視点を挙げておくことにしたい。即ち、二つの文化・教育を和解させる際に、従来軽視あるいは蔑視されてきた科学・技術の意義を積極的に評価し、従って職業技術教育をも、教育の本質の一部をなすものととらえて、その地位を一般教育と同レベルにまで高めていこうとしたこと、ここにC.J.Cの、更に広く言えばプラグマティズムの職業技術教育論の重要な特色があると言えるのである。

この科学、技術に関するオプティミズムは、アメリカ独自のもののいいうるある人間観に由来している。それは

人間は理性人間 (homo sapiens) であると同時に工作人間 (homo faber) であり、自然的社会的な生活環境を科学的合理性、およびその産物たる技術により改造していけるという人間観である。こうした工作人間観はヨーロッパでは古代、中世以来の様々な伝統的圧力故に十分には発揮されなかったが、伝統の重圧のないアメリカでは、フロンティア運動の中で己の力量のみを信じて大自然を開拓できたために十分に発現されることができたのである。確かに地理的フロンティアは20世紀末に消滅し、そして1930年代には新たに、大恐慌による社会的・経済的混乱と、精神的頹廃という、モラル・フロンティアに直面することになった。しかし、このモラル・フロンティアを開拓し、明るい未来を展望していくのも、同じく工作人間であるに違いない。この工作的フロンティア・スピリットを新しい現実の中で改めて発揮すればよいことを、アメリカ人は信じて疑おうとはしない<sup>32)</sup>。

ここに近代科学の実験的精神を人間観の根底に据え、実験的思考をモデルにしつつ、直面する日常的具体的問題を解決していくことを理想とする、プラグマティズムの実験主義哲学が登場する根拠がある。例えば、J. Dewey は、「自然科学、及びそこから導かれる技術が、人間らしい生活のために使われる日が来ることを想像するのは決して現在のわれわれにとって意味のないことではない。科学を敵と見なし、それを避けて通るようなヒューマニズムは、自由主義的なヒューマニズムが現実のものとなる道を閉ざすものである。」<sup>33)</sup>と述べ、科学・技術に関する信奉の念をあらわしているのである。先に述べたように、一般教育と職業技術教育をめぐる問題は、従来から対立のある、いわば古典的なテーマであると言ってよい。にもかかわらず、C.J.C 運動の指導者をして、二つの教育の間には「何らの葛藤もない」と明確に言わしめ、また職業技術教育の導入が比較的順調に進められたことの理論的背景を考えてみるとすれば、以上述べた実験主義的精神と、科学・技術に関するオプティミズムの存在を確認しておく必要があるように思われる。

## 2. 個人の適性と職業技術教育

1930年代の C.J.C は、①ハイスクール終了生に無選抜で開放され、②進学 (大学準備教育) と就職 (完成教育) のいずれの志望にも応ずる総合制の教育機関として発展することになった。二つの教育の統合論は、多数の青少年に対して中等教育以上の高度な教育を与えるという教育大衆化の要求に、教育内容の面に対処するものであった。それは、一部の少数エリートのための教育を目標とするジェファソニアン・デモクラシーを否定し、一般大衆全体の教育レベルの上昇を目標とする、ジャクソニ

アン・デモクラシーの精神を C.J.C 運動が受け継ぎ、これを実現していったことを示すものとも言えよう<sup>34)</sup>。

C.J.C での職業技術教育論の導入の背景には、このような教育における民主主義の思想が流れていたのである。しかし、ガイダンス制度の導入が示すように、C.J.C の職業技術教育論には、民主化要求と同時に、青年期における個人の適性、卓越性を重視する思想があったことも、確認しておいてよい。いわば、前者が職業技術教育の一般化・普遍化であるとすれば、後者は職業技術教育の個別化、具体化と言うこともできよう。このようにプラグマティズムの教育民主化の要求は、個人の適性、卓越性に対応する、教育の分化、多様化の要求を内にも含むものである。例えば、Dewey の高弟で高等教育制度改革に活躍した S. Hook は次のように述べている。

「民主主義社会における教育の目的は、一人ひとりの人格的な成長にあるが、成長と言っても、それは全ての方向への運動 (全面的発達のこと—引用者注) を意味するわけではない。成熟した人間存在の発達は、諸興味が気まぐれに継起することではなく、生活や人生に目標と意味を与える。組織的中心 (organizing center) が発現することに、その特徴がある。」<sup>35)</sup>

青年は発達するに従い、各人各様の適性を発現させていく。従って特に中等教育以上の教育は、青年期に見られる青年の適性の伸長を図るために、分化・多様化の道を考慮していかなければならない。その場合に、一方では全ての青年に、共通の陶冶内容である一般教育を提供し、他方ではやはり全ての青年に、各人の適性に対応する職業技術教育を提供して、社会人としての自立の準備をなさしめるべきだろう。そうすれば青年はその全面的発達を个性的に全うすることが可能となろうし、職業技術教育も、単に社会の必要に追随して終わるものとはならず、むしろ個人の適性と必要に叶うものとして、積極的にとらえ返されることになるだろう。

C.J.C では、1930年代には職業技術教育の導入と並びガイダンス制度の導入が課題となった<sup>36)</sup>。これは、大学進学夢が破れて C.J.C に入学した、能力に恵まれない学生のコンプレックスを解消するという役割が、ガイダンスに期待されたこともあるが、基本的には各人の能力と適性を発見し、各人に相応しい職業技術教育を提供しようとする考え方を具体化したものであると言ってよい。ガイダンス制度は、青年期における個別的な教育要求に答えるものとして、職業技術教育と結びつきながら導入されることになったのである。

なお、ガイダンスを実施する際には、当時急速に発展を遂げつつあった学習心理学 (L. Terman, S. Hall, E.

Thorndike 等)の成果を取り入れて、適性テストが利用され、これによって各人の適性を発見する努力が重ねられていた<sup>37)</sup>。各人の適性を発見する際に、このように自然科学的な心理学を駆使し、そのデータに全面的な信頼を寄せようとするところにも、やはり科学、技術への腹藏なき信奉の念が見られ、いかにもプラグマティズムの教育理念を反映していると考えられることができるだろう。この点に関しては後にⅣで検討することにした。

### Ⅲ. R.M. Hutchins とエッセンシャルイズムの職業技術教育論

#### A. R.M. Hutchins と C.J.C 運動

プラグマティズム教育思想に対抗して、1930年に台頭したエッセンシャルイズム教育思想は、生活環境や現実の変動のかたに変わりなく実在する、世界の普遍の本質に究極の価値を求め、その本質を把握していく理性的知力にこそ、人間性の最も本質的な実現を見い出そうとする思想である。この教育思想には幾つかの流派があるが、本節では、Brubacher によれば理性的ヒューマニズム派に属するとされる<sup>38)</sup>、R.M. Hutchins の教育思想に注目することにしたい。というのは彼は、プラグマティズムの教育思想に敢然と抵抗した「畏敬すべきチャンピオン<sup>39)</sup>」であるだけでなく、C.J.C 運動にも、高等教育制度改革、及び教育思想の両面にわたって積極的に関与した人物だったからである。

Hutchins はまず、高等教育制度改革の観点から、C.J.C の「良質な潜在的可能性」<sup>40)</sup>を指摘する。当時の四年制大学は、前半の二年間で中等教育を補充し、後半の二年間で専門・職業教育を実施するというように二分される傾向があった。「大学は、一方ではハイスクールを、他方では専門学校を補充するに過ぎなかった<sup>41)</sup>」のであり、それは結局、当時の大学に統一した教育目的が存在していなかったことを証明するものである。それならばむしろ、大学を明確に二分した方がよいだろう。そして大多数の一般学生は、大学第二学年までの、いわゆる C.J.C レベルで定型的教育を終了し、更に学問に関心を持ち、かつその資格を有する少数者のみが、第三学年への進学を許されるべきだろう。Hutchins は、大学を二分し、その前半に該当する C.J.C を、中等教育の最終段階に位置する完成教育機関と見なし、そこに教育制度改革上の新たな可能性を見い出そうとしたのである。以上は、C.J.C 運動の指導者の意見とほぼ同様である。ただし具体的な改革案として、① C.J.C 終了者に学士 (the Bachelor of Arts) の称号を与えること、②ハイスクー

ルの後半2年間と C.J.C とを結合させる、6・4・4 プラン (小6, 中4, 高4) と呼ばれる教育制度改革を実現することを提唱し、③また現実には、自分が学長を務めるシカゴ大学に4年制の C.J.C を設立したことなど<sup>42)</sup>は、Hutchins 独自のものであり、これらの改革案をめぐって彼は、6・3・3・2 プランを提唱する A.A.J.C 会長 W.C. Eells 等と論争を展開していったのである<sup>43)</sup>。

それでは、完成教育機関としての C.J.C の教育内容はいかにあるべきか。ここにエッセンシャルスト Hutchins の特色が、いかんなく発揮されることになる。たしかに1930年代前半までは、「C.J.C は学生に、生活のための教育を与えるべきである。C.J.C は万人に開放されている以上、様々なコースを提供しなければならない。」<sup>44)</sup>という発言に示されるように、彼は C.J.C が就職用コースを提供することを肯定し、また奨励もしていた。しかし、著名な『アメリカの高等教育』を出版した1930年代後半に入ると、彼は、完成教育には職業準備教育を含めるべきではなく、あくまで一般教育に限定し、またそのテキストは、ギリシャ以来の古典である Great Books にすべきであることを、強力に主張し始めたのである。

「C.J.C の完成教育は、(通常言われるような職業準備教育ではなく)一般教育である。一般教育は、市民性を準備するものである。市民性の準備としてはまずはじめに、我々が現在生活している文明を理解することが求められる。この文明を理解することの中には、その文明を促進し形成していった、(過去伝来の)諸理念を (Great Books を通じて) 理解することが含まれる。」<sup>45)</sup> こうして、C.J.C が当時導入に積極的であった職業技術教育は廃止を求められるようになり、現にシカゴ大学の C.J.C は、一般教育中心のものへと変えられていったのである。

以上は、Hutchins の C.J.C 論の一部を紹介したものに過ぎない。しかし、プラグマティズムの職業技術教育論を検討してきた我々は、教育制度改革論者としての Hutchins もさることながら、教育思想家としての Hutchins により多くの関心を抱くことができるだろう。そこで次に、Hutchins の一般教育論と職業技術教育論を、C.J.C 関係以外の論文をも参照しながら更に詳しく検討し、その上で、プラグマティズムの職業技術教育論と対比して、その特色を明らかにしていくことにしたい。

#### B. R.M. Hutchins の職業技術教育論

##### 1. 教育の本質と一般教育

Hutchins は、C.J.C 運動の指導者及びプラグマティズム教育学者の主張する、一般教育・職業技術教育統合論

に対しては批判的である。プラグマティズムの教育論はなるほど一般教育に片よることなく、職業技術教育を偏重することもなく、その上でこれら全ての諸目的を、各人の能力に応じて結合しようとするものである、といえるだろう。しかし Hutchins にとってそれは結局諸目的の寄せ集めにすぎず、そこには何ら根本的な理論があるとはいえないのである。二つの教育の統合を強調したところで、それは教育の混乱と目的の欠如を露呈するものに他ならないのではないのか。アメリカ教育の現実、こうした教育論のおかげで、即ち Hutchins によれば、①金銭への愛好、②民主主義についての混乱した観念、③進歩についての誤った観念<sup>46)</sup>に結びつくような教育論のおかげで、混乱と無秩序の極みにある。しかも大恐慌のつけよう試練を受けつつも一向にその混乱を開く糸口すら見といていない。そこでこの混乱状態からの回復をはかるには、諸々の目的の寄せ集めではなく唯一根本的な教育目的を定立しなければならないはずである。ではその教育目的とは何なのだろうか。それは知力 (intelligence) の陶冶である、と Hutchins は言うのである。

「教育とは教授を意味する。教授とは知識を意味する。知識とは真理である。真理はいかなるところも同一である。従って教育はいかなるところでも同一たるべきである。……もし教育が正しく認識されるならば、それは知力の陶冶として理解されるだろう。」<sup>47)</sup>

また別のところでは、叡知 (wisdom) と徳性 (goodness)こそが教育目的であると主張している。

「叡知と徳性こそが、教育の目的である。それ以外のものが目的となり得ようか。叡知と徳性は人生の目的でもある。……人生の目的が何であるかを究明しないで、人間を人生に即して教育するということを語ることができるだろうか。」<sup>48)</sup>

人間を理性的存在とする理性人間観に立ち、その理性的知力(叡知と徳性)の陶冶に教育の目的を求めるような教育理念に立つならば、その教育内容は当然、一般教養中心になるだろう。そこで彼は、一般教育のテキストとして、ギリシャ以来現代に至る、ヨーロッパ伝統の偉大な思想家達の著した Great Books を指定する。Great Books は決して死滅した思想ではなく、今日に生き続ける偉大なる精神的遺産である<sup>49)</sup>。人は、この書物による偉大な人物との「対話 (Dialog)<sup>50)</sup>」を通じて、人類をして尊厳な存在たらしめる偉大な精神の力を知り、同時にそこに、現代の混乱と無秩序を解き明かす光明を見出すことができるに違いない、と彼は考えるのである。

#### ① 人文的文化の優越

Hutchins の Great Books 中心の一般教育論は、伝統

的人文的文化に永遠究極の価値を求め、人文的文化による人間理性の陶冶を教育の唯一の目的とする、フマニテート教育論であると言うことができる。それは、二つの文化という観点から見れば、二つの文化の和解を否定し、対立を対立としてとらえた上で、その対立を、人文的文化の、科学・技術的文化に対する絶対的優越を認めることを通して克服しようとする思想である。それは、外界の科学・技術的文化への進出を嫌い、人文的文化自身の中に囲いを閉ざし、そこに理性による自由な内的調和の世界を取り戻そうとする教育論である、と言ってもよいだろう。Hutchins は、ヨーロッパの教養観を範とし、人文的文化軽視の風潮のあるアメリカ教育に、特にプラグマティズムの教育に対抗していったのである。

#### ② 科学・技術に関するペシミズム

Hutchins のフマニテート教育論には、観点を換えれば「科学・技術的文化に関するペシミズム」が、またそのペシミズムに由来する職業技術教育に対する消極的姿勢が見られるということになるだろう。それでは彼は何故、科学・技術に関して徹底したペシミズムを貫こうとするのだろうか。それは、科学・技術が人間の目的を、従って教育の目的までも指示することは不可能だからである、と Hutchins は言うのである。

「それ(科学主義)は、科学の本質や役割を誤認する者によって構成される信仰である。彼らは、科学は現代的で、実験的で、進歩的であると言う。……社会改善を達成するために科学を使用することは、可能であるしまた利用すべきであるのは明らかに違いない。しかし、その目的に関しては、科学に従うことはできない。その理由は、科学が我々の行き先を語ろうとはしないからである。人間は科学を、善悪いずれの目的にも利用しうるであろう。しかし目的を持つ者は人間であり、その目的は科学の研究から修得しうるものではないのである。」<sup>51)</sup>

科学・技術は、科学的真理の探求が必要とされる範囲内に、その守備範囲を限定すべきである。特に人間の、従って教育の目的までもを支配しようと過言してはならない。もし科学・技術が逸脱されて誤用されるならば、人類の自己否定、自己歪曲が生ずるだろう。現に、科学・技術が誤用され、これに金銭への愛好や誤まった進歩観等とが結びついて、アメリカの教育は混乱に陥ってしまっているのである。

以上と同様の批判が職業技術教育にも向けられる。

「優勢になりつつある職業教育を重視する哲学は、それが科学的、実験的、自由主義的であるという理由で、常に擁護されている。しかし反対に、教育はまず

第一に、理念、原則、または永遠恒久的なことに關するものであると考える人こそが、真の科学者、真の自由主義者なのである。彼は、科学が直面する恒久的問題を理解しているからこそ、真の科学者なのである。』<sup>52)</sup>

技術は実社会においても十分に学ばれるし、かつそれで十分であろう<sup>53)</sup>。学校で学ぶべき真の職業教育は、従って技術ではなく一般教育の修得なのである。ところでプラグマティズムに立脚するC.J.C運動の指導者も、一樣に一般教育の重要性を説いており、それはHutchinsの主張と一見重なり合うもののように見える。しかしHutchinsは、科学・技術に関する徹底したベシミズムに立脚して、一般教育論を展開しているのであって、科学・技術を容認する考え方とはやはり根本的に異なるものであることを、理解しておく必要があるだろう。

## 2. 共通性の陶冶

Hutchinsは、適性重視の教育論に対しても次のように深い疑問を投げかけている。

「青年は、気まぐれ、わがまま、個人的興味、癖等を引き出したり、発展させたりする目的で、仕事に従事させられ、また取扱われたことがあるだろう。しかしこれは教育ではない。……それは人間性の教育ではなく、個性の放縦に他ならない。』<sup>54)</sup>「個性差というドグマに人気があるのは、教育という苦しいけれども本質的な義務の履行を、回避したいとする教師側の願望の現われてある、と私は言いたい。』<sup>55)</sup>

従って、青年の適性に対応する職業準備教育という考え方に對しても、彼は反対しており、さらにそこに教育の放棄をすら見ようとしている。

「我々は今、我々の職業とその職業グループに特有の関心事ばかりに没頭していないだろうか。職業の学習は、共通の人間性を犠牲にしてまで、個性を強調することにより、今なお残っているコミュニティを崩壊する働きを、促進することにはならないだろうか。』<sup>56)</sup>

本質的な教育とは、人と人との相違点を強調する個性差の教育ではなく、むしろ人と人との共通性(人間理性)に力点を置く、自由教育である。従って個性差のドグマに促われることなく、また適性と職業技術教育という枠組にも拘泥せず、まずGreat Booksによる一般陶冶に立ち向かわなければならない。それは、C.J.Cレヴェルの学生にもあてはまらなければならないのである<sup>57)</sup>。

## IV. 小 結

本稿は1930年代のC.J.C運動のうち、教育制度改革上の意義にはあまり触れず、主に、その職業技術教育の思

想を検討するものとなった。これはC.J.C研究の流れからすれば、主題的にも時代的にもきわめて特殊な領域を検討したものであるに過ぎない。しかしこの特殊領域の検討からも、C.J.C運動の基本的性格と、その教育思想上の意義、問題点を見通していくことは、不可能ではないだろう。そこで大きく次の二つの視点に絞って、本節の総括を試みることにしたいと考えている。

一つは、科学、技術観に関する視点である。C.J.Cの職業技術教育論では、二つの文化、教育をいかに和解させるかという点が問題となった。C.J.Cの従ってプラグマティズムの教育論は、科学的合理性に人間性の本質を求める工作人間観に立ち、科学・技術的文化をオプティミスティックに捉え、その上で生活適応主義思想を取り入れて、二つの教育の統合論を打ち立てていった。C.J.Cの職業技術教育論ではさらに、青年期の保障、特に青年の適性と職業技術教育との関連が問題となった。C.J.C運動の指導者は、ガイダンス制度を導入して、適性に應ずる職業技術教育の多様化政策を実施していった。

今日、科学・技術的文化は急速に発展し、人文的文化を圧倒する勢いを示している。この急速な科学・技術の発展を前にして、人間性の内的調和を強調して科学・技術を蔑視し続けることはもはや不可能であろう。また、青年期に適性が発現するのは当然のことであり、従って従来一般教育偏重の傾向にあった後期中等教育、高等教育を、青年期の保障という観点から多様化し、職業技術教育の導入を、その文脈からとらえていくことが必要であろう。それは青年の能力の発達の個体差に注目し、これを多様化した職業領域に再分配して人員管理を容易ならしめようとする経済合理主義的な教育政策<sup>58)</sup>との理論的対峙を課題とするものであるが、わが国の教育制度改革を考える上で、十分に考慮しなければならない問題点を含んでいると考える。従って以上の二点に関しては、C.J.C運動の努力を高く評価しなければならないと考えているのである。

しかし、この二点に共通するものであるが、C.J.Cの職業技術教育論が、あくまで、科学・技術に関して、隔意なきオプティミズムを信奉し続けている点は、きわめて重大な問題であると言えるのではないだろうか。

C.J.Cは、1930年代以降も順調に発展を遂げ、特に1957年のスプートニク・ショック以降は、マンパワー・ポリシーのもとで、中級レヴェルの技術者養成機関として、第二期の発展を迎えていた<sup>59)</sup>。ただしこの時期には、かつてのような優れた指導者は見あたらず、またHutchinsのような論敵も不在のままに<sup>60)</sup>、C.J.C運動は、手放しの技術追随政策を突き進んでいった感があ

る。また青年期を保障していくという問題でいえば、適性の発現とはいいつつも、そこでは適性テストを用いて、人間の適性を科学的に数量化して測定することが行なわれており、ここにも、科学・技術に関するオプティミズムが貫かれているとさえ言えるのである。こうしてみると、後期中等教育段階の職業技術教育を考える際には、C.J.C. の実践をただ讃美するのではなく、今一度、Hutchinsのように、科学・技術の「影」の部分に目を凝らしていくという観点が、是非とも必要になるのではないだろうか。ただしそれは、必ずしも Hutchins の教育論に全面的に組みすることを意味するわけではない。

例えば、ドイツの教育学者 T. Litt は、一般教育と職業技術教育との安易な統合は決してあり得ず、両者は矛盾を孕みつつ弁証法的に発展する関係にあるとする教育論を展開している。それは、科学・技術の意義を一定程度認める立場に立つために、Hutchins のような人文的教養偏重のフマニテート教育観には立たないで、二つの文化の和解を説こうとする。しかし他方では、科学・技術に関するペシミズムをも認めていく立場に立つために、人間陶冶の本質は、二つの文化の安易な統合ではあり得ないとし、従って、二つの文化の二律背反（アンチノミー）の弁証法的展開に教育の本質を求めるという結論を導き出している<sup>61)</sup>。ここには、プラグマティズムとエッセンシャルイズムの二つの職業技術教育論を乗り越えた、第三のパラダイムが示されていると言えよう。このような新しい職業技術教育論にも注目して、その実践を主にヨーロッパの教育制度に求め、アメリカの C.J.C. の実践と比較していくことも必要となるであろう。

第二の視点は、両教育思想における人間観に関わっている。プラグマティズムの教育論には、科学的合理性を人間の本質とする工作人間観があり、エッセンシャルイズムの教育論には、人間理性に人間の本質を見る理性人間観があるといえる。二つの教育思想は様々な点で対立しているが、こと人間観に関してみれば、あらかじめ教育の目的が明らかであるとし、またその達成が可能であるとする点において、共にオプティミスティックな性善説に立つ、連続主義的教育観であると言えるのではないだろうか。即ち前者は性善説に立ちつつ職業技術教育を肯定し、後者は同じく性善説に立ちつつ職業技術教育を否定している、ともいえるのである。しかし以上のような連続主義的教育観に対しては、例えば実存主義の立場から深い疑問が出されており、人間性に関するペシミズムに立脚する非連続主義的教育観が、やはり、ドイツの教育学者、O.F. Bollnow によって提起されている<sup>62)</sup>。こうした教育思想にも注目し、その動向をやはりヨーロッパ

において見据えてアメリカと対比し、その上で望ましい職業技術教育論を探っていくということも、必要であるように思われる。（指導教官 宮坂 広作教授）

## 注

- 1) 多くの論者は、戦前はジュニア・カレッジ、戦後はコミュニティ・カレッジの歴史であるとして、両者を区別するが、本稿では両者を連続的に捉える立場から、コミュニティ・ジュニア・カレッジという名称を採用することにした。なお、坂本辰朗、「コミュニティ・ジュニア・カレッジ成立過程研究序説」慶応義塾大学三田哲学会編哲学、第67集、1978、pp.131-2を参照のこと。
- 2) 1981 Community Junior College Directory, Washington D.C., American Association of Community and Junior College (A.A.C.J.C.), 1980, p.2.
- 3) Harlacher, E.L., The Community Dimension of the Community College, Prentice Hall Inc., 1969, p.3.
- 4) 坂本辰朗、前掲書1)、佐藤暢男「米国における公立大学の発展とその背景その1：第二次世界大戦以前」大学論集 No.7、広島大学大学教育研究センター、1979、pp.43-63、および伊藤友子「アメリカ合衆国におけるコミュニティ・カレッジの展開」人間研究、第18号、日本女子大学教育学会、1982、pp.35-54.
- 5) 宮原誠一「コミュニティ・カレッジとは何か—米国の聞かれた大学を見る」世界、No.385、1977、12、pp.61-77
- 6) 佐藤暢男「地域社会と大学」宇都宮大学教養部研究報告、第6号第1部、1973、pp.21-49。同「コミュニティと高等教育—米国の場合」宇都宮大学教養部研究報告、第10号第1部、1977、pp.15-34。坂本辰朗「アメリカのコミュニティ・カレッジにおけるコミュニティサービス機能の成立」日本比較教育学会紀要第4号、日本比較教育学会、1978、pp.65-72。同「地域社会への教育サービス」慶応義塾大学三田哲学会編、哲学、第69集、1980、pp.
- 7) この点を重視するものとして、新田照夫「コミュニティ・カレッジ政策の展開過程に関する一考察」日本社会教育学会紀要、No.19、日本社会教育学会、1983、pp.59-65
- 8) Eells, W.C., Why Junior College Terminal Education, Washington D.C., A.A.J.C., 1941, p.45. なお1940年には75%にまで達している。（同p.45）
- 9) 森昭、未来からの教育、黎明書房、1966、p.15、p.74.
- 10) C.J.C. の発展過程は通常、C.J.C. 運動と呼ばれている。Fields, R.R., The Community College Movement, New York, McGraw Hill, 1962, p.15.
- 11) Brubacher は、1930年代のアメリカ教育哲学をプログレシヴィズムとエッセンシャルイズムに大別して論じている。Brubacher, J.S., Modern Philosophies of Education, McGraw Hill, 1950, pp.296-325.
- 12) Brick, M., Forum and Focus for the Junior College Movement, New York, Teachers College, Columbia University, 1963, p.71.
- 13) 比較的詳しく言及してあるものとして、渡辺彰「ジュニア・カレッジ運動に於ける完成教育性に関する一考察」教育科学12、広島大学教育学研究室、1955、pp.26-69
- 14) 矢川徳光「ポリテフニズムの思想について—グループスカヤに学ぶ—」ソビエト教育科学、No.4、明治図書、1962、pp.5-19.
- 15) Snyder, W.H., The Real Function of the Junior College, Junior College Journal I, Nov. 1930, p.76.

- なお、以降は J.C.J と略称する。
- 16) Greenleaf, W.J., The Emergancy Junior College, J.C.J, V, May 1935, p.429. Zook, G.F., The Next Twenty Years (Eells, W.C., Why Junior College Terminal Education), op. cit., pp.277-284.
  - 17) Eells, W.C., Ibid., pp.25-6.
  - 18) Ibid., p.7.
  - 19) Snyder, W.H., op. cit., p.78.
  - 20) Eells, W.C., State Higher Education in California, J.C.J, III, Oct. 1932, p.32.
  - 21) Brick, M., op. cit., p.122-7.
  - 22) Snyder, W.H., Philosophy of Semiprofessional Education (Eells, W.C., Why Junior College Terminal Education), op. cit., p.260.
  - 23) Snyder, W.H., Ibid., p.259.
  - 24) Ingalls, R.C., Vocational Education in the Junior College, J.C.J, IX, May 1939, p.450.
  - 25) Kandel, I.L., American Education in the Twentieth Century Massachusetts, Harvard University Press, 1957, pp.173-181.
  - 26) Ricciardi, W. and Harbeson, J., Principles underlying curricular revision at the Junior College Level, (Eells, W. Why Junior College Terminal Education), op. cit., p.249.
  - 27) Ricciardi, S., Vocational Curricula, J.C.J, X, May, 1940, p.598.
  - 28) なお、J. Dewey も、職分 (calling) という概念を導入しながら、同様の理論を展開している。Dewey, J., Democracy and Education, New York, Macmillan, 1916, pp.358-9.
  - 29) カリフォルニア州パサデナ・ジュニア・カレッジでは、職業技術教育中心のカリキュラムが組まれていたが、その際職業技術教育の一般教育化が強調されていたことは以上に続く第三の視点として、注目されてよい。Harbeson, J.W., Aviation Technology at Pasadena, J.C.J, IX, May, 1939, pp.483-4.
  - 30) 碓井正久, 社会教育と教養, 碓井正久編, 社会教育, 第一法規, 1970, pp.118-122.
  - 31) Dewey, J., op. cit., p.358.
  - 32) 1930年代の C.J.C 運動でも、モラル・フロンティアの開拓が基本精神の一つにあがっている。Eells, W. C., Why Junior College Terminal Education, op. cit., p.16.
  - 33) J. デューイ, 明石紀雄訳「新しい個人主義の創造」, アメリカ古典文庫第十三巻『ジョン・デューイ』研究社, 1975年, p.102.
  - 34) Brubacher, J. and Rudy, W., Higher Education in Transition, New York, Harper & Brothers, 1958, pp.256-7.
  - 35) Hook, S., Education for Modern Man, New York, John-Day, 1946, p.33.
  - 36) Koos, L.V., Program of Guidance in the Junior College, J.C.J, May 1932, p.443.
  - 37) Eells, W.C., The Junior College, Houghton Muffin, 1931, pp.315-333.
  - 38) Brubacher, J.S., Modern Philosophies of Education, op. cit., p.316.
  - 39) Brubacher, J.S. and Rudy, W., Higher Education in Transition, op. cit., p.286.
  - 40) Hutchins, R.M., Education for Freedom, Louisiana State University Press, 1943, p.73.
  - 41) Hutchins, R.M., The Junior College, Educational Record, XX, Jan. 1938, p.5.
  - 42) Hutchins, R.M., Education for Freedom, op. cit., pp.65-79.
  - 43) Eells, W.C., The Junior College—What Manner of Child Shall This be? J.C.J, I, Feb. 1931, pp.309-328.
  - 44) Hutchins, R.M., President Hutchins' Opinion, J.C.J, VII, Dec. 1933, pp.154-5.
  - 45) Hutchins, R.M., The Junior College and Terminal Education, J.C.J, IX, May 1941, p.554. なお ( ) 内の表現は、本論文の趣旨をふまえて挿入したものである。
  - 46) Hutchins, R.M., The Higher Learning in America, Yale University Press, 1936, pp.14-27.
  - 47) Ibid., pp.66-7.
  - 48) Hutchins, R.M., Education for Freedom, op. cit., pp.23-4.
  - 49) Hutchins の有名な定義によれば、Great Books は、「何世紀にもわたって古典の次元にまで到達した書物のことである。これらの書物の多くは、残念ながら古代および中世のものである。しかし、それらはなお現代のものである。」Hutchins, R.M., The Higher Learning in America, op. cit., p.78.
  - 50) Hutchins, R.M., Great Books, Simon and Schuster, 1954, p.26.
  - 51) Hutchins, R.M., Education for Freedom, op. cit., pp.33-4.
  - 52) Ibid., p.57.
  - 53) Hutchins, R.M., Higher Learning in America, op. cit., p.47.
  - 54) Ibid., p.73.
  - 55) Hutchins, R.M., Great Books, op. cit., p.88.
  - 56) Ibid., pp.42-3.
  - 57) Hutchins, R.M., The Junior College and Terminal Education, op. cit., p.552.
  - 58) 一例として、経済審議会答申『経済発展における人的能力開発の課題と対策』(1963), 中教審答申「期待される人間像」および「後期中等教育の拡充整備について」(1966) があげられる。
  - 59) 校数、学生数を1938年と1958年で比較すると、校数は575→677で100校余りの増加にすぎないが、学生数は、196,710→905,062で4倍半近くもの増加になっている。Brick, M., Forum and Focus, op. cit., pp.24-5.
  - 60) A.A.J.C 会長の Gleaser, E.J. は、1950年代の C.J.C 運動の後継者不足を指摘している。Executive Director's Report to the American Association of Junior Colleges, J.C.J, XXX, May 1959, p.556.
  - 61) Litt, T., Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, 1955.
  - 62) Bollnow, O.F., Existenzphilosophie und Pädagogik, Kohlhammer, Stuttgart, 1959.