

# 社会改造主義における教育の自由

## ——1930年代の進歩主義教育の理論動向——

佐藤 修 司

Educational Freedom in Social-Reconstructionism  
—Theoretical Trend of Progressive Education in 1930'—

Shuji SATO

Social-Reconstructionists insisted on the change of the social order by the school and academic freedom of teachers, in the social confusion after Great Depression in 1929. They thought that it was necessary to build and liberate social intelligence of children for coping with the rapid social change and solving the large social problems in future. That measure was the discussion about socially controversial issues. But Social-Reconstructionists were to divide into two branches, that is the Radicals and the Moderates about the people's right to control education and educational values which were thought to be conveyed by education.

### 〈目 次〉

はじめに

#### 第1章 教育における自由の位置

1. 教育過程における子どもの自由
2. 民主主義の擁護と社会的知性

#### 第2章 教育における価値の問題

1. 集産主義経済に向けた教え込み
2. 社会的論争問題と教師の立場
3. 学問の自由と教育の自由の関連

#### 第3章 教育における主体の関係

1. 民衆と親の権利・感情の考慮
2. 民衆に対する奉仕者と指導者
3. 政策形成過程への教師の参加
4. 教師の組織化と労働者との同盟

おわりに

### はじめに

戦後改革により日本に導入された「教育の自由」の理論構造を確定する作業の前提として、米国教育使節団報告書の文理上の解釈や、その基礎となる使節団メンバーの理論研究が必要となる。その使節団報告書全体の基本的性格は、アメリカの進歩主義教育（Progressive Education）やニューディールに求められることが多い

が、実際に「教育の自由」に関してそれが実証されているわけではない<sup>1)</sup>。筆者は、使節団に参加し、報告書の「教育の自由」に関わる部分の執筆に主導的な役割を果たしたと思われるキャンデル（Isaac Leon Kandel, 1881-1965）の戦間期における主張を整理してきた。その結果として、キャンデルは、①進歩主義教育に反対した本質主義（Essentialism）の中心的論客であり、伝統主義、保守主義の立場に立っていたこと、②進歩主義、中でも社会改造主義（Social-Reconstructionism）の「学校による社会改造」「学問の自由」の主張に対して強く反対していたこと、③しかし、「教育の自由」を全否定していたわけではなく、教育実践原理の転換（子どもの発達段階・理解度と環境に適合した教育内容・方法の編成）に対応した教師の専門的自由と、その保障原理としての内外事項区分論を主張していたこと、④その際、公衆による民主的な教育統制を排除するのではなく、民主的統制の新しい形態として、教育専門職に関する合理的基準に基づいた人事管理システムを構想していたこと、が明らかとなった<sup>2)</sup>。

一方、キャンデルと同様に使節団に参加したカウンツ（George Sylvester Counts, 1889-1974）は社会改造主義を代表する人物であった。しかし、使節団報告書の「教育の自由」に関わる部分の執筆にどの程度の影響を及ぼしたかは不分明である。使節団メンバーと接触を持った

海後宗臣の言として、「カウンツは自分の考え方は他の人とちがうところがあるばかりでなく、このような使節団が教育勸告書を他国にきてつくることは反対である、と、報告書提出の前日であっても一人ホテルのロビーでつくねとしていた」ことが伝えられている<sup>3)</sup>。また、カウンツは、自らが所属した第一委員会の委員長であるキャンデルと、少なくとも1930年代においては、「教育の自由」をめぐる論争関係にあった<sup>4)</sup>。

とはいえ、報告書の「教育の自由」の性格を進歩主義教育の思想とは無関係、正反対のものであったと即断することはできない。その判断の前提として、進歩主義の「教育の自由」に関する理論構造の解明と、その上での本質主義、特にキャンデルとの対照が求められる。なぜなら、キャンデルが本質主義者であるとしても、進歩主義の影響を受けていた可能性があり、また、キャンデル以外の使節団メンバーに体现された進歩主義の影響が報告書に反映されている可能性もあるからである。これまでの筆者の研究では、もっぱらキャンデルなど本質主義者の目に映った進歩主義の姿、主張を取り上げてきたが、彼らの進歩主義把握と批判が的確であったのかが問題となろう。そして、両者の理論構造を明確にした上で、双方の間の表層、深層における対立点や、その対立を規定している背景、要因を探る必要がある。その検討により、戦間期アメリカにおける「教育の自由」をめぐる理論状況が明かになると考えられる。

戦間期、特に1930年代に「教育の自由」「学問の自由」に関する主張を大規模に行ったのは、進歩主義教育の中でも、カウンツに代表される社会改造主義であった。日本では、デューイ (John Dewey, 1859-1952)、カウンツ、ニューロン (Jesse H. Newlon, 1882-1941) の主張が取り上げられ、紹介されてきた<sup>5)</sup>。大まかに整理するならば、それぞれは1929年の世界大恐慌の後の社会的混乱、資本主義経済秩序の破綻を主要な契機として、個人主義的・自由放任的経済から集産主義的経済への転換、階級差別のない真に平等な社会秩序の実現を目指していた。そして、学校が社会改造のために積極的な役割を果たすこと、つまり、教師が教室内で社会的論争問題を扱うとともに、組織的に団結し、労働者と同盟すべきことを主張していた。

しかし、それぞれの主張は個別に、当時の時代背景との関連で取り上げられており、社会改造主義総体としての整理が行われているわけではない。また、社会改造主義内部の他の論者の主張も問題となる。社会改造主義の機関誌的役割を果たしていた「ソーシャル・フロンティア (the Social Frontier)」(1934年10月創刊) の場合、

1937年10月にカウンツは編集長を降板し、キルパトリック (William Heard Kilpatrick, 1871-1965) が編集委員長となっている<sup>6)</sup>。また、デューイ協会 (the John Dewey Society) の第二年報「教育の自由と民主主義 (Educational Freedom and Democracy)」(1938年) の編集者兼巻頭論文執筆者はボウド (Boyd Henry Bode, 1873-1953) であった<sup>7)</sup>。キルパトリックとボウドは「教育の自由」に関する主張を多く行っていたが、その主張はカウンツらの急進的主張と質的な差異を有していた。そして、彼らはマルクス主義だけでなく、経済秩序改造のための「教え込み」を主張する急進派をも批判の対象としていた。このことは、30年代の終わり頃に社会改造主義の主流が急進派から穏健派へと移行したことを予測させる<sup>8)</sup>。

そこで本稿では、穏健的な立場に立っているものとしてボウド、キルパトリックを、急進的な立場に立っているものとしてカウンツ、ニューロンを、そして、両者の要素をあわせ持った中間的な立場に立つものとしてデューイを取り上げる<sup>9)</sup>。これら5人の論者を中心にして整理を行い、急進派と穏健派との理論的異同を明らかにするとともに、社会改造主義全体の理論状況を整理する。その整理を通じて、両派が学校による社会改造を目指す点において共通しつつも、社会改造の実現の手段、プロセスに関する見解が大きく異なっていたことを論証する。それは、教育によって伝達されるべき価値、つまり教育価値の内実や、伝達方法に関する見解の相違であった。そのことにより、教師の教育の自由の形態、制約要因が大きく違ってくることとなる。また、両者は、民衆<sup>10)</sup>の教育統制権の位置づけ、統制権と教師の自由との関連についても、異なった見解を有していた。

## 第1章 教育における自由の位置

### 1. 教育過程における子どもの自由

社会改造主義の始まりは、1932年2月に進歩主義教育協会 (Progressive Education Association) の大会でカウンツが行った児童中心主義批判の講演に求められる。その進歩主義教育協会は1919年に設立され、1955年に活動を停止した団体であり、その綱領は、①自然に発達する自由、②あらゆる課業の動機としての興味 (interest)、③監督者 (taskmaster) ではなく、ガイド (guide) としての教師、④生徒の発達の科学的研究、⑤子どもの身体的発達に影響するすべてのものへのさらなる配慮、⑥子どもの生活要求に応える学校と家庭の共同、⑦教育運動のリーダーとしての進歩的学校、であった<sup>11)</sup>。ところが、1930年当時において児童中心主義の行き過ぎが目立つよ

うになり、また他方で、大恐慌以後の巨大な社会矛盾が噴出するに及んで見直しが迫られることになった。

社会改造主義による批判は、①外界からの制約の欠如を意味する絶対的自由を子どもに与えること（デューイ、1940：p.54；カウンツ、1932：pp.117-9）、②教育における社会的方向付け、社会的理念が欠如し、子どもの関心や衝動のみが重視されていること（カウンツ、1932：p.114；Bode, 1938b：p.113）、に向けられた。子どもの真の自由は、外的制約の除去ではなく、知性の行使や、自己訓練・管理、経験の知的統制を通してのみ達成される。それ故、子どもの真の自由の実現のためには、努力や識別力、創造力の行使、つまり真の思考が必要とされる（Bode, 1938b：pp.97-8）。自由とは思考せずに決定するようなライセンスではなく、弁証可能な方法や結果に基づいて決定や選択を行うという努力義務が課せられ、誠実で注意深い学習が倫理的義務となるのである（Kilpatrick, 1939：pp.407-8）。そこで、教材の役割が見直されることとなる。子どもの衝動や欲求は、個人を越えた、客観的な教材を通して成長させられなければならない。そして、その教材は子どもの経験が連続的、秩序的に発展するように提供されなければならないのである（デューイ、1940：pp.52-4；Bode, 1938b：p.99）。

このように社会的理念の欠如、子どもの無制約の自由、その結果としての教材や教師の役割の軽視が、社会改造主義による児童中心主義批判の中心であった。教師が子どもへの働き掛けをできる限り行わず、ガイドとしてのみ存在する場合には、子どもの絶対的自由が保障されれば十分であって、教師にとっての自由、つまり、教育内容・方法についての自由は問題とならない。しかし、社会改造主義においては、教師は子どもに対する指導、教材の編成にあたって積極的な役割を果たすことが求められることになり、教師の自由が大きな位置を占めることになったのである。

以上のような批判の上に、カウンツやデューイはさらに児童中心主義の中産階級の性格を問題としていた。進歩主義的学校は芸術的分野で業績を挙げたが、それだけでは中産階級の私的好みを促進するものでしかない。そこで、児童のみを研究するのではなく、産業社会と科学との関係、未来の発展の計画的統制の可能性、社会とその動的諸力の研究が必要だとされる（デューイ、1940：pp.56-7）。また、中産階級は慈善的ではあるが、本質的に利己的で、階級的利害を手放さず、重大な社会問題を解決できないこと、子どもの数が少なく、収入が高いため、子どもの興味の過度の尊重を歓迎するが、子どもが貧困層と関わったり、社会運動に関わることを望まない

ものと把握される。そして、進歩主義教育が真に進歩的であるにはこの階級の影響から自己を解放し、あらゆる社会問題に勇敢に立ち向かい、現実的生活に取り組み、地域社会との有機的関係を樹立し、現実的で包括的な福祉の理論を発展させ、人間の運命について挑戦的な見直しを作らなければならないこととなる（カウンツ、1932：p.114-6）。

社会との関連を軽視して、児童のみを重視することは、意識的、無意識的を問わず、中産階級の利益を擁護することになり、抑圧されている階級の利益を度外視することにつながる。そこで、教師は積極的に社会の現実に関心を持ち、社会改造を目指して、適切な教育内容・方法を創出することが求められることになる。本質主義も、児童中心主義における子どもへの絶対的自由の付与や、子どもの衝動、関心の過度の重視を批判し、教科、規律による真の自由の達成を主張する点で共通していたわけだが、児童中心主義の階級的性格に対する批判は行っていない。

## 2. 民主主義の擁護と社会的知性

社会改造主義において教師の役割が重視されるとしても、それだけで、教師の教育の自由が導かれるわけではない。教師の自由を論証するためには、立法・行政機関や圧力団体、民衆などの諸主体と、教師、学校との関連が論じられなければならない。その関連を規定するものは、社会改造主義が目指していた教育の中味であり、その教育を実現するために、いかなる教育形態、教育条件が必要なのか、教師の自由がどの程度必要なのか論証されなければならない。

社会改造主義が第一に目指していたことは、急速な社会変化を知的に制御するための社会的知性（social intelligence）の構築であった。①諸事象における急速で不可避的な変化の事実、②変化を制御する手段としての知性の緊要性、③知性を構築する手段としての自由な討議や理念の交換の有用性、④民衆自身が公的政策を最終的に決定するという民主的理論、の四つが、教育の自由を必要とする要因として挙げられる。つまり、物質的変化の急速さと、モラル、道徳の立ち遅れにより社会的均衡が崩壊し、緊張が高まっていること、その社会変化を知的に制御するには習慣や伝統では不十分になっており、最良の思考、知性が必要になっていること、民主主義の下で、民衆が社会的、経済的、政治的事項について知的に思考し、決定しなければならないこと、が社会的知性の必要の論拠とされたのである（Kilpatrick, 1935 c：p.95；1936：p.174）。

目指されていたことの第二は、個々人が社会変化に対応して伝統的信念・行動を組替えていくために必要な知性の自由 (freedom of intelligence) であった。民主主義の原理は、①外界からの権威的命令ではなく、個人が自らを十分に成長させるように誘引すること、②個人の内面の外に他の権威に依拠せず、固定性や最終性を要求しないこと、の二つであり、その民主主義の擁護のためには、信念や行動が継続的に再構築 (reconstruction) ・再解釈 (reinterpretation) されるように知性を自由にすることが求められる。そして、学校は子どもの知性を自由にするように民主的社会から権限を委託された機関ととらえられることになる (Bode, 1938a : pp. 4-5, p.16 ; 1938b : pp.110-1)。

また、知性の自由を創出するには、行動や経験の自由が求められる。言論、集会、出版の自由など市民的諸自由は目的であるとともに手段であり、それらの自由の実現のためにはその自由が実際に行使され、自由な討論が行われなければならない。そこで、教育における自由 (freedom in education) を否定することは、精神の自由 (freedom of mind) を否定することにつながり、民主主義に対する犯罪だと位置づけられることになる (デューイ, 1940 : p.148 ; Dewey, 1940 : p.343; ニューロン, 1939 : p.79, p.93)。

以上のような社会的知性の構築、知性の自由の実現のために教師の教育の自由が必要とされる。そして、その自由は子どもの側の学習の自由と一体のものとして把握されることになる。教育の自由 (freedom of education) とは、生徒と教師の自由 (freedom of teaching and study, teaching and learning), そして教育機関としての学校の自由であり、教師の自由は生徒の学習の自由の必要条件と位置づけられていた。その自由とは、社会で作用している諸力と、それを管理する手段を探究する自由であり (デューイ, 1940 : p.146-8, p.150), また、民主主義に照らして経済生活をあらゆる方面から客観的、探究的に自由に分析でき、教師が自分の独創力と判断を自由に行使できることであった (Newlon, 1936 : p. 190 ; 1940 : pp.22-3)。

このことの具体的な手段は共通して社会的論争問題の討議に求められた。その論争問題は当然のことながら、世界恐慌以降の経済的混乱を主要な対象としていた。学校は人々が明確につかめていない原因の漠然性や曖昧性を取り除くという、他の社会的機関が持たない義務を有しており、国民所得の政府による分配か、競争の作用と適者生存に依拠するか、といった問題を自由に検討することが必要とされる (Bode, 1937 : p.89 ; 1938a :

p.4)。変化しつつある現在の社会を知らせ、現在の経済秩序の長所だけでなく、欠陥をも公正に示すために闘うことは教師の権利であり、義務でもあった。それ故、教師は、経済的、社会的現実を自力で適切に知りうるように一致協力し、授業中にこれらの現実を取り扱う知的自由の権利と義務とを世論に印象づけなければならないのである (デューイ, 1940 : pp.120-1)。

要するに、教師の教育の自由とは、学習者の真の自由、つまり、社会的知性の構築や知性の自由を達成するために、外界からの制約なしに社会的論争問題を教室で扱う自由のことであった。教師は、論争問題の検討によって社会的知性を構築し、それを基盤として、子どもを社会的に有用な活動、特に共同のコミュニティ活動に参加させるのである。その活動により、社会的思考に基づいた行動、社会的知性に沿った社会的習慣・態度が構築されることになる (Kilpatrick, 1937 : p.133)<sup>12)</sup>。

しかし、論争問題の採用・討議によってどのようにして社会的知性の構築や知性の自由が実現されるのか、なぜ過去や現在に確定された論争問題では不十分なのか、が明示的ではなかった。社会的論争問題を扱う理由としては、①社会変化が急速で、根本的なものである場合、過去の習慣や伝統を学習することによっては、子どもの真の自由が達成されないこと、②未来が全く不透明であり、子どもが成人した際に直面する社会問題が確定されないため、子どもは社会問題への対応の方法を学ぶ必要があること、などが挙げられているが、社会的知性の構築過程、さらには、社会的知性の内的な構造は明示されていない (Kilpatrick, 1935c : p.96)。

## 第2章 教育における価値の問題

### 1. 集産主義経済に向けた教え込み

社会改造主義の論者は、教室内で社会的論争問題を討議することにより、社会的知性の構築、知性の自由の実現を求める点において、また、その論争問題の選択、処理を教師に委託し、外界からの介入を防ぐために教師の教育の自由を求める点において共通していた。しかし、論争問題の処理方法、つまり、教師が自らの見解を生徒に教え込むことが許されるかという点で意見が分裂することになる。

また、社会改造主義の論者は、生産と分配の不均衡、敵対的競争、利己的個人主義、道徳的退廃、犯罪の増加、といった社会的矛盾の激化を認識し、その原因を自由放任的、個人主義的経済秩序に求める点において、また、計画化による恐慌の排除と経済的安定の達成、さら

には、集産主義 (collectivism) による真の民主主義の実現を目指す点において共通していた。しかし、経済秩序の変革の方法、つまり、階級闘争による既存の階級秩序の打破を目指すのか、教師が生徒に集産主義に向けた教え込み (inculcation) を行うのかという点で意見が分裂することになる。

急進派が目指していた集産主義的経済・社会秩序とは、経済における個人主義的關係が廃棄され、天然資源とすべての資本が集团的に所有された形態であった。従来の民主主義の経済的基礎であった小規模生産、資本と天然資源の一般的所有が、辺境の消滅、人口の増大、大規模生産の到来で崩壊してしまったため、新しい経済的基盤として、集産主義的経済が確立されなければならないのである (カウンツ, 1932 : pp.135-6 ; Social Frontier, 1934 : p.4)。そして、その集産主義という、安定した社会生活の下でのみ、思想や表現の自由が存在し得ることになる。生産手段の私的所有や私的利潤に基礎を置く経済ではなく、集産主義的社会秩序によってのみ生産資源と道具が社会化・民主化され、機会が平等化され、経済的不満や不安定が除去される。そして、それにより言論、思想、教育、出版についての純粋な自由が保障され、社会的に意味のある生活が約束されるのである (Social Frontier, 1935 : p.9-10)。

この場合、社会改造の中心は経済秩序の変革に置かれることになり、学校や教師の役割は小さくならざるを得ないように考えられるが、学校は文明の建築物の中心に位置づけられ、学校が特権や反動の諸力に屈するか、それとも打ち勝つかに国の運命がかかっているとされる (Social Frontier, 1936a : p.164)。そして、学校は、出現しつつある集産主義社会において、すべての人工的社会差別を廃止し、一般福祉の促進に向けた国のエネルギーを組織する機関として位置づけられる。教師は、①子どもの保護者、②文明の伝達者、③人民の奉仕者として、経済的不平等、道徳的退廃、貧困を生み出している資本主義的社会秩序に反対し、よりよい社会秩序のために勇敢に止むことなく努めることが求められるのである。そして、教師は社会秩序の構築のために、①財界の支配から自らを解放すること、②経済における社交風俗の育成を止めること、③教育目標としての物質的成功の理念を拒絶すること、④過去に自分が育てられた中産階級の伝統を廃棄すること、④世界を規定している諸力を理解すること、⑤産業文明の問題を誠実かつ知的に処理する思想や行動のプログラムを定式化すること、が求められる (PEA, 1933 : pp.20-1)。

そして、教師は価格・利潤経済を強化するのではな

く、社会的に有用な集産主義的経済を支援する体制へと社会的諸力を移行させることに大きな役割を果たさなければならない。具体的には、子どもに現在の社会秩序の共同的、相互依存的性格を認識させ、個人主義的経済基礎から集産主義的経済基礎への民主的伝統の移行を認識させること、現在の社会秩序の不適切さや、財産家と生産労働者との利害の対立を指摘し、さらに、階級のない集産主義的制度をもたらすような理念や忠節の形成を援助することが求められる (Social Frontier, 1936c : p.192)。

つまり、教師は単に現代社会を研究する機会を子どもに与えるだけでは満足できず、さらに自分の有する未来のヴィジョンを子どもに教え込み、そのヴィジョンの実現に向けた忠誠と情熱とが得られるように努めなければならないのである。その理由は、①教育において完全な不偏不党は不可能であり、学校は態度を形成し、識別力を発達させ、思想さえも押し付けなければならないこと、それにより民主的感情を涵養しなければならないこと、②真正なヴィジョンの形成と、その精神的諸価値の遺産を通じてのみ、子どもは世界の中での自分の位置を見いだすことが可能になり、道徳的に無関心な現在の境地から脱して、高度な努力と成果に挑戦するようになること、が挙げられる。そして、教師は、わが国で近い将来に可能であり、かつ望ましいと考えられる社会の種類と、その社会の建設に最も寄与する教育プログラムを決定しなければならない。教育政策はアメリカの民主的諸理想の歴史や現代の社会状況に照らして、専門職や人民によって策定されるのである。そして、選択を行う不可避の責任は教師に課せられており、何もしない、つまり選択をしないという政策は不可能だとされる (カウンツ, 1932 : pp.121-2, p.131, pp.140-1 ; ニューロン, 1939 : p.97, p.190)。

要約すれば、急進派にとっての教育価値とは集産主義的社会秩序のヴィジョンであった。教師は論争問題を扱うことで、そのヴィジョンを子どもに教え込み、実現に向けた意欲を引き出さなければならない。このような教育価値の伝達を可能にするためには、既存の資本主義的、個人主義的価値観の伝達を求め、集産主義的、革新的価値観の伝達に反対する外界の圧力から学校と教師を解放することが必要になる。そこで、教師の教育の自由が主張されたのである。

しかし、問題となるのは、①民衆や親との関係、つまり、集産主義の価値観が民衆の多数によって支持されていない場合の多数派や、さらに、集産主義以外の価値観の教え込みを求める他の少数派の権利、教育意思がどう

処理されるのか、②教師全体との関係、つまり、集産主義を目指さない自由、それ以外の体制を目指す自由が認められるのか、③子どもとの関係、つまり、教師の教え込みが子どもの学習の自由を侵害しないのか、が問題となろう。このような問題は、民衆や親、子ども、そして集産主義に同意しない教師も含めて、その根本的利益が集産主義によって実現されると仮定されることによって解決されることになる。

## 2. 社会的論争問題と教師の立場

急進派の「教え込み」の主張に対して、穏健派は名指しではないが厳しい批判を加えている。その批判は第一に階級概念に向けられる。その理由は、①排他的な階級視点ではなく、社会的な階級視点、民主主義的理念が必要であること、②経済変革の偏重ではなく、むしろ、道徳や倫理などの精神面を重視すべきこと、③社会変化や社会計画の不安定性を前提とし、それへの人間の能動的対応力を重視すべきこと、であった。学校は必然的に支配階級の道具になるものではなく、また、教育を変える唯一の手段は現存の階級秩序の破壊と他の階級への権力の移行ではない。教師は階級闘争や階級不和の自覚を高め、促進するのではなく、民主的方法、教育的手段や方法、理性的手段に依拠しなければならないのである（デューイ、1940：pp.151-5, pp.167-8）。また、子どもは既存の秩序に敵意を持つことで洞察力を獲得するわけではないとされていた。このように、階級闘争が否定されるとともに、当時開催された雇用者、労働者、消費者が一同に会した会議が高く評価され、すべての利害関係者の保護と調停、共通の道徳的、倫理的目標の設定の可能性が指摘されていた（Bode, 1935：pp.19-22；1937：p.88）。そして、目指されるべき計画社会（planning society）は、一回限りに計画化された社会（once-for-all planned society）ではないとして、社会改造の計画の教え込み、教化は否定されることになる（Kilpatrick, 1935：p.525-7；1937：p.133）。つまり、穏健派は協調主義的、改良主義的な社会改造の立場を取り、社会的知性の構築、知性の自由の実現による漸進主義的な社会改造の方法を取っていたのである。

批判は第二に「教え込み」の考えに向けられる。固定した社会的価値に代わる新しい柔軟な社会的価値と、それに立脚した社会改造計画が必要であるにもかかわらず、急進派の考えでは、規定されたプログラムを促進するために学校が使用され、固定された基準の受容を確保することが学校の第一次的義務となる（Bode, 1935：pp.20-2）。論争問題を避けるべきだとする方も、また教

師が社会秩序の適切な改造を仲間内で決定し、その選択された計画に正確に適合するように次世代を教化しようとする方も、教師の思い描いた変更不可能な計画へと若者を教化しようとしている点で共通しているとして、双方ともに反対されることになる（Kilpatrick, 1937：p.129）。

以上の批判は、まず第一に社会変化に関する考えの違いから生まれてくる。急進派は社会変化の方向を集産主義経済秩序に限定し、学校がその変化を促進・実現するために「教え込み」を行うことを求めているが、穏健派の場合は、社会変化の不確定性、社会計画の不安定性を前提として、個々人が自らの社会的知性の自由な行使によって時々の社会変化に主体的に対応できること、その社会的知性の構築に学校が貢献することを目指していた。民主的計画を実施するためには、すべてのものができる限り社会的に知的でなければならず、知性が人間事象の変化を予測し、その変化を管理できるように準備させられなければならないのである。民主主義は、現在と過去の民衆が未来のために決定を行うのではなく、未来の民衆が自力で決定を行わなければならないのであるから、民主主義のための教育は、次世代に自分の社会的問題に対する答を教える、つまり、事前に選択された計画を教え込むのではなく、次世代が社会的、政治的事項についてできる限り知的になるようにし、自由に自分自身の問題を解けるようにしなければならないのである（Kilpatrick, 1937：p.129）。

第二には、民主主義の理念と教育との関係に関する考えの違いである。急進派は民主主義の理念の教え込みを主張するが、穏健派はそれを否定する。学校は民主主義の理念についての理解力を子どもが持つようにする権利と義務を有するが、民主主義も含めて特定の信念の受容を子どもに要求してはならないのである。学校における自由とは学校が自分の適切な仕事を行う自由であって、民主的学校は民主的理念の受容を要求する権威を持たず、特定の信念をプロパガンダする任務を有さない。なぜなら、特定の信念の教え込みは不寛容や、閉ざされた精神を生み出す傾向があるからであった（Bode, 1938a：pp.10-3）。また、民主的学校は、子どもに思考内容を伝達しないのであり、論争問題は子どもが取るべき側を教えるためではなく、その問題の処理の仕方を学ぶために採用される。教師は事前に選択された計画の伝達ではなく、子どもの知的自立性を目標としなければならない。ある段階で教師は自分の考えを提示しなければならないが、その場合、他の可能性についても話し、児童が教師の立場を権威的に受容するような影響を受けないように

する、つまり、教師の立場が可能な仮設の一つとみなされるようにしなければならないのである。なぜなら、教師が「答」を教えることはプロパガンダであり、独立した民主的思考の準備にならず、知性の構築に失敗するからであった (Kilpatrick, 1932 : pp.75-7 ; 1935c : p.97-8)。

そこで、論争問題を扱う際の学校の役割は、問題の処理方法に中心が置かれ、民主主義における討論、協議、同意の方法が強調される。手続きが純粋に民主的であれば、問題についてのより広い見方が達成されるのである。そして、受容可能な解決方法を求める要求は、できるだけ多様な利害を調整しようとする試みにつながり、最終的に、利害に対する相互考慮と、対立する価値の調整を尊重する感覚が高められる (Bode, 1938a : p.10)。もっとも、学校は社会的論争問題のみを扱うわけではない。相対的に確定された問題と未だに論争的な問題とを区別し、前者については教師は真実として児童に教え、成長につれ能力に応じて確実に理解、受容できるよう関連する問題を提起するのである (Kilpatrick, 1935c : pp.98-9)<sup>13)</sup>。

では、教師による「教え込み」が否定された場合の教師の教育の自由はどのような形態を有するか。知性の自由化という学校の義務は、教師が自分の望むことをいつまでも話していいという権利を意味しない。子どもが自分の基本的信念を再解釈しようとする試みに対して、適切かつ必要な刺激を与えるものでなければならない点において、教室内での教師の言論の自由は制約されることになる。(Bode, 1938a : p.16)

また、人は教師になることによって自動的に思慮深くなるわけではなく、教師に無制約の自由が与えられた場合、教師が自分の個人的見解をプロパガンダする誘惑を受けことになる。しかし、児童の利益に合致した教師の言動は事前には決定され得ない。また、決定が外的権威、つまり、教育委員会や圧力団体によってなされると、その決定は特定の偏向を体現し、結果として、学校が地域社会内の特定の集団の利害や偏見を永続させる機関となってしまう。そこで、教師として採用されたことは、①法的権威を掌握している権力によって教えるように命じられたことを教師が教えないといけないこと、②自分の児童に社会秩序に関する個人的哲学の押し付けを自分の職務とすること、の二つを意味しないものととらえている。そして、教師の絶対的自由と、外界からの権威的介入の両者を否定する道として、特定の価値、信念の受容を子どもに強制しないことを条件として、教師の教育の自由が選択されることになるのである

(Bode, 1937 : pp.85-6 ; 1938a : p.7)。

要約すれば、穏健派にとっての教育価値とは、あくまでも、社会的知性の構築や知性の自由化であった。子どもはその知性をもとにして、自力で自らの価値、信念を選択するのである。それ故、論争問題の検討は、思考方法の修得に重点が置かれ、問題の解答を与えることは否定される。このような教育価値を擁護するには、特定の価値観の伝達を求める外界の圧力から学校と教師を解放し、さらに、学校と教師による特定の価値観の伝達から子どもを解放することが必要となる。このようにして、特定の価値観の伝達から子どもは二重に防御されるのである。そして、子どもへの特定の価値観の伝達が否定されれば、親も含めた学校外の主体が自らの選好する価値の伝達を求めて教育や学校に統制を及ぼす必要は消滅する。それにより、教育価値の選択主体、統制主体の問題も消滅することになる。

### 3. 学問の自由と教育の自由の関連

急進派と穏健派の相違は、大学における伝統的な学問の自由と、教師の教育の自由との関連把握についての相違に連動する。穏健派のキルパトリックは、大学、大学院とそれ以外の学校との区別、研究機関と教育機関との区別を行っていた。まず、大学、大学院は専門的知識や信頼ある思考を開発し、文化を拡大、改良する機関ととらえられ、そこでは大学内外での相互交流・批判が思考の刺激や批判・検証に不可欠だとされる。そのため、大学教授は自らの考えをいつでも自由に発表でき、他の考えを自由に批判できなければならない、大学は研究機関として未解決の問題を徹底的に批判、検討し、自由に新しい提案ができなければならない。そこで、品格 (good taste) と学識 (scholarship) の水準を要件とする他、すべての介入から自由でなければならないとされることになる (Kilpatrick, 1934 : p.113 ; 1935b : p.13 ; 1936 : p.174)。

他方、大学以外の学校は、文化の中ですでに使用可能となっている知識や思想の内実を児童・生徒が獲得できるようにする機関である。その点で大学と区別されるが、教師の自由が否定されているわけではない。なぜなら、知性を構築する第一的手段は事実や教科事項の単なる事典的集積ではなく、現実の問題状況に直面することであり、事前を選択された考えや立場を教師や学校が教化する必要はないからであった。学習者が自力で問題に直面し、思考することにより結論に到着できるよう、そして、学習者が必要だと感じている問題が彼らのレベルと能力に応じて採用、考慮されるように、学習の自由と教

育の自由とが必要となるのである。

それ故、教育機関における学問の自由、教育の自由とは、発達段階において可能かつ最良の社会的知性の構築を援助する、すべての段階の学校における教師の自由 (freedom of teacher) を意味する。教師が同僚とともに教育内容・方法、時期に関して適切な専門的判断を行うことは教師の専門性 (professional expertness) の一部なのである (Kilpatrick, 1936 : pp.174-5)。それに対し、州は教師が子どもに教えるべき内容を規定する指導要領を決定する権利を有さず、現在の論争問題のどの側面が子どもに権威的に教えられべきかを決定するという道徳的、民主的権利を持たないとされる (Kilpatrick, 1935 c : p.98)。

以上のように、教師の教育の自由は、研究機関としての性格を有する大学の学問の自由とは違い、社会的知性の構築という教育の特質から根拠付けられていた。それ故、先述のように、社会的知性の構築を阻害するような特定の信念の教え込みは禁止され、その点で教師の自由は制約される。さらに、キルパトリックは成人教育や高等教育機関と違い、中等教育機関や初等教育機関では親や地域社会に対する相当の配慮が教師の自由の制約要因となることを指摘しているが、この点については後述する。

このようなキルパトリックの主張と違い、急進派の場合は、大学とそれ以外の学校とを区別するのではなく、学問の自由そのものの意味転換を主張する。現在の学問の自由は大学やカレッジレベルに限定されるものではなく、また非党派的精神に基づいて問題や主張を考察する自由にも解消されないのである。「人権 (rights of man)」や「市民権 (civil rights)」の侵害への戦いや、18世紀的な自然権の概念としての学問の自由の防御は、現在の社会状況において教師に求められる機能、つまり社会改造を実行する自由をもたらしなさい。求められるものは、社会の必要に応答しない絶対的自由 (absolute freedom irresponsible to the needs of society) ではなく、社会的な責任を有する自由 (a socially responsible freedom) であった (Social Frontier, 1934 : p.4-6 ; 1936 : p.191)。

その自由とは、アカデミー (大学も含めたすべての教育部門) が社会変化に方向付けを与える自由であり、具体的には、学校が社会活動の広範な領域で効果的にその役割を果たすために、教師がカリキュラムを考案したり、方法を決定したり、教科書を選択したり、行政的統制 (administrative control) における発言権を持ち、新教師の選抜と、不適任者の解雇に参加すること、つま

り、教育制度 (institution) を形成する権利を持たなければならないとされる。学問の自由は、それが教育専門職にとっての高度の自己決定を意味するものである場合のみ本物でありうるのである。逆に、教師は社会状況によって教育に必要な客観的必要、つまり社会改造に責任を負って行動する知性と力を持っている場合のみ自由なのだとはとらえられる。そして、その知性が社会的に必要な一つのコースを発見することにより教育は解放されるのである。

このように、穏健派と急進派は、教師の教育の自由を、旧来の大学における学問の自由の範疇でとらえない点で共通していたが、前者は旧来の学問の自由とは違う自由、教育による社会的知性の構築、知性の自由の必要から導かれる自由を主張したのに対し、後者は学問の自由の旧来的意味を否定して、教師に与えられた社会改造の責任を果たす自由ととらえていた<sup>14)</sup>。穏健派の場合も社会改造を目指していたわけだが、教育機関内部での教師の自由を主眼とするのに対し、急進派は教育機関による社会全体への働きかけとして教師の自由をとらえる点で違っているのではないか。穏健派にとって、学校による社会改造とは、学校の教育機能を社会的知性の構築、知性の自由化に転換することであり、実際の社会改造の主体は成人した際の児童・生徒なのであるから、教育機関内部での教師の自由が保障されればよい。それ故、研究開発としての大学の学問の自由が適用される必要はない。それに対し、急進派にとっての学校による社会改造とは、学校が社会改造の方向を決定し、その実現に向けた「教え込み」を行うことなのであるから、単に教育機関内部での教師の自由が保障されるだけでなく、社会全体の中で社会改造の中心として活動する自由が必要になるのである。

### 第3章 教育における主体の関係

#### 1. 民衆と親の権利・感情の考慮

急進派と穏健派の双方とも、教師の自由が排除の対象としたものは、社会改造に反対し、権力的な統制を教育に及ぼそうとする勢力の介入であった。問題となるのは、一般の民衆や親が教育に対して有している民主的統制権がどのように位置づけられ、保障されようとしていたのかである。子どもに伝えられるべき教育価値として集産主義的社会秩序が選ばれるとしても、また、あらゆる特定の価値の排除が選ばれるとしても、その際の教育価値の選択主体、統制主体の問題は残される。そこで、ここでは両派が目指した民主主義の体制において、民衆



や親がどのように位置づけられていたのかを整理する。

穏健派は、民主主義において専門家が重視されるものの、政策一般に関する最終的な決定権が民衆 (the people) の手に置かれることを認めている。社会変化とそれによる社会問題の発生に対応し、制度面での変更が適切に行われるには、その際の決定が民衆によって知的に行われなければならない。前述したように、民衆は知的で賢明な決定を行えるよう、成人前から適切な準備をすること、つまり、学校において社会的知性を構築することが求められる (Kilpatrick, 1935c : pp.95-7)。結局、民主主義において民衆は最終的な決定権を持つものの、教師にとっては啓蒙の対象であり、最終的決定が賢明に行われるよう啓蒙されなければならない存在であった。もちろん、民衆の最終的決定権を実質化する教師の社会的責任は、民衆によって教師に委託されたものと擬制されることになるが、そこに教師への民衆の統制権が位置づけられておらず、教師は社会的権力からだけでなく、民衆からも自由であることとなる。

しかし、中等・初等学校における教師の自由の専門的制約 (professional limitation) として親や民衆の権利や感情に対する考慮が挙げられており、学校で行われていることに関して親や民衆が権利を有していることが認められている。特に、親は自分の子どもを愛しており、その子どもに対する権利や感情は考慮されなければならない。そのため、教師は特定の時期、場所においては、論争問題の範囲をいくらか控えることが求められる (Kilpatrick, 1934 : p.113 ; 1935a : p.527 ; 1935c : p.99 ; 1936 : p.175)。

そのことの第一の理由は、親や民衆の権利・感情への考慮が欠如する場合、教師や学校が問題に巻き込まれ、さらには進歩的教師が解雇され、より進歩的でないものが代替することであった (Kilpatrick, 1935a : p.527 ; 1935c : p.99)。また、教師が学校と学校外との相違を強調し、既存の社会秩序の批判者となると、すべての方面で衝突が不可避となること、ませた批判の習慣を持つように未熟な子どもを鼓舞することは社会から許容されないこと、社会は自らに敵意を持つと考えられる機関に継続的援助を与えることはないことが指摘されている。また、学校外で形成された子どもの信念や態度が民主主義の精神より専制主義に近いとしても、そのことが学校の側の平等主義的運動を正当化するわけではない。もし、学校が社会改造のための戦いを始めれば、怒った民衆や親は教師 (schoolmasters) がどの権利に基づいて自分の手に事態を掌握する権限を委託されたと考えているのかを調査する理由を得ることになるのである (Bode, 193-

7 : pp.85-6 ; 1938a : p.16)。

また、第二の理由は、教師が民衆や親、コミュニティ全体を教育、啓蒙する責任を有していること、民衆を怒らせてはこの責任が果たせなくなることであった。教師はコミュニティの一員として、民衆による社会問題の学習を援助する責任を負っている。スラムや利潤競争、栄養失調などの社会問題を除去することは民衆の責任だが、それらが持っている悪い教育効果とその排除の必要を民衆が認識するよう援助する責任を教師は有しているのである (Kilpatrick, 1937 : p.131)。さらに、このコミュニティに対する啓蒙は、教室で扱うことのできる論争問題の範囲を拡大することを可能にする。教師はコミュニティの信頼を得るように努めなければならない、そのための継続的な成人教育プログラムが必要となるのである (Bode, 1937 : pp.99-100)。

このように、民衆や親の権利・感情は、あくまでも考慮の対象であって、民衆や親が教育に対する統制の主体としてとらえられているわけではない。民衆や親が有している教育に対する権利は、社会的知性の構築、知性の自由の実現によって十全に保障される。それ故、教師が外界の圧力から自由に適切な教育を行うことができさえすれば十分であって、民衆や親による民主的統制の問題は度外視されることとなるのである。社会的領域での政策の決定主体は民衆とされるが、成人と子どもの双方に対する啓蒙、教育機能は教師の専門的自由に委託され、民衆の統制を受けない。つまり、社会問題、政策についての決定機能と、決定のための教育機能を分離して、前者を民衆に、後者を教師に委ねる構造となっているのである。

他方、教師の市民としての権利は、他の市民以上の制約を受ける。教師は市民として自分の考えるところに従って生活する権利、自分が選好する政党に加盟したり、その主義を公的に主張する権利を有するが、それは無制約の自由ではなく、権利が発動された時に関連を持つすべてのものへの影響によって限界付けられる。教師の場合は、その第一次的義務は自分の児童・生徒に対して負うことになる。不道徳であるからといって市民としては問題なくとも、教師としては解雇される。また、教師は社会的、政治的事項についての学校外での言動が自分の生徒に及ぼす影響に対して敏感でなければならない、全体として教育的影響に相当の配慮を払って権利を行使しなければならない。彼が論争問題の一方の側を主張する場合、児童、生徒が彼の模範に従って、その問題に含まれていることを幅広く、賢明に思考するよう、市民として行動しなければならないのである (Kilpatrick,

1937 : p.130)。

しかし、このような制約は、教師の市民的自由を侵す危険が大きいように思われる。教師の市民的権利の行使が子どもに与える影響によって制約される場合、その制約の歯止めは不分明であり、相当に拡大される可能性がある。あくまでも市民的自由は職業上の義務とは切り離されるべきだと考えられる。また、教師の教育の自由の専門的制約として挙げられた、民衆や親の権利・感情への考慮も、教師の自由を大きく制約する危険性を有している。穏健派も、この制約が濫用され、教師の自由が不当に制約される可能性があることを指摘し、時に、子どもや社会全体の福祉が親や民衆の無知な希望を相殺する場合があるとしている (Kilpatrick, 1935c : p.99)。また、教師は臆病心や狭い私利のために民主主義の信条への忠誠を放棄してはならないのである (Bode, 1938a : p.17)。ただ、この制約が取り払われる基準は、子どもや社会の福祉、民主主義の信条への抵触という、きわめて不明瞭なところに置かれており、教育内容・方法の科学性・客観性といった教育に内在する基準が立てられていないところに問題があるように思われる。

## 2. 民衆に対する奉仕者と指導者

急進派は、穏健派と同様、民衆こそが民主主義における政策の最終的決定者であることを承認している。さらに、そこから進んで、教育の対する統制権の主体としても民衆が把握されていた。民主主義の学校は民衆のために、民衆によって統制されなければならない、民衆が教育の統制をすべて教師に委任することはできない。あくまでも教師や行政官はすべての民衆の奉仕者であり、究極の統制権は民衆に置かれるのである。そして、その統制は、教育が正しい目的に奉仕するために全国民によってなされなければならないとされる。なぜなら、社会のある一つの特定の集団によって統制される学校は、その集団や階級の目的に奉仕させられ、公共の利益に反して利用されるからであった。具体的には、地域社会のすべての重要な集団や関係者がなんらかの方法で直接に代表される素人委員会による統制であり、その委員会はすべての階級と利益を代表し、かつ自由主義的な社会観と最も優れた性格を有する男女によって構成されることになる (ニューロン, 1934 : pp.98-101 ; 1939 : p.115 ; Newlon, 1937 : p.363)<sup>15)</sup>。

このように教育に対する民衆の統制権は承認されていたが、学校への教育委員会による介入が許容されていたわけではない。学校は社会改造の目的に貢献するために自由にされなければならない、教育委員会は教育 (teach-

ing) の自由の価値を知ることが求められる<sup>16)</sup>。行政官の役割は最も重要な教育問題の研究のためにスタッフを組織し、教師のイニシアティブを解放することであり、指導主事の意味は教師に強制されないものである。また、教育政策の決定は、首長とその専門家、地域社会とともに教育委員会によって行われるが、将来的には、教育政策の策定に対する主要な責任は教育専門職の人々に置かれ、教師は民主主義の理想を保護し、実現するという権限内において、すべてのことを民衆によって委託されることになるのであろうとされている (ニューロン, 1934 : p.158 ; 1939 : p.117 ; Newlon, 1937 : p.364, p.367)。

このように、急進派にとって教師とは民衆の奉仕者であったわけだが、同時に精神的指導者としても位置づけられていた。学校の収入はすべて生産労働者から得られているのであるから、既存の社会制度を擁護し、支配階級の利益に奉仕することは重大な契約違反であり、教師の唯一の義務は社会の最も広い永続的な利益を守り、促進することなのである (PEA, 1933 : p.19)。さらに、教師は積極的に権力を獲得し、戦い取ったものを最大限に利用しなければならず、そして、カリキュラムや学校の手順に関しての自由を得ることで、次世代の態度、理想、行動に明確かつ積極的な影響を及ぼすことにごまかしや不必要な遠慮をしてはならないとされる。専門職は権力を避ける代わりに、権力を得ようと努め、その権力を十分かつ賢明に国民の大多数のために利用しようと努めなければならないのである (カウンツ, 1932 : pp.126-7)。

教師がそのような役割を負う理由は、①教師はその時代の利益や特定の階級の利益ではなく、国民共通の、しかも永続的な利益を代表しつつあるので、教師はこれらの利益を保持・促進する重い社会的責任を負っていること、②専門職には、教育制度のすべてのレベルで働いている教師たち、さらに最も高いランクの科学者や学者をも含むので、他のどんな集団とも違い、その時代の知識や知恵を自由にすることができること、③教師はいわゆる「实际的 (practical)」人間 (政治家、金融家、工場経営者) のように利己的に行動したり、下手に失敗することはほとんど考えられないこと、であった。

また、もう一つの理由は、学校が中立では有り得ないことが挙げられる。つまり、調和しがたい社会的衝突の時代には、学校が社会全体の奉仕者 (servant) であることは不可能であり、学校は常に何らかの特殊な集団が代表する利益の奉仕者でしか有り得ないのである (Social Frontier, 1936c : p.192)。民主主義が危機にあり、深刻な社会変革と過渡の時期には、論争的分野における合意が

不明確であったり、欠如していたりするのであるから、学校は政策に関する指導を、社会のどんな権威や組織的集団にも頼るべきではないし、頼れない。そこで、教師が教育政策においてイニシアティブを取り、教育的指導性 (educational leadership) を発揮することが求められる。なぜなら、他のすべての社会的集団はこの責任を引き受けそうにないからであり、教師による積極的指導がなければ、教育がおろそかにされ、学校が反動の道具となってしまうからであった (ニューロン, 1939 : p.123-4, p.153)。

実際に、組織的労働者、多くの専門職集団、自由主義的、革新的政治集団はすでに教育の自由の重要性に気づいているが、民衆は特殊利益を求める宣伝家や、専門的「愛国者」組織によって誤った方向に導かれつつある。それ故、民衆は教育に対して行われている攻撃について啓蒙されなければならず、教師は、ものの言えない民衆が社会的諸条件や、自らが影響を受ける政策に対して、また、教育の価値や学校の諸要求に対して啓発されるようにしなければならないのである。そして、啓発された民衆の中でのみ教育の利益が守られることになる (ニューロン, 1939 : p.124 ; Newlon, 1936 : p.190)。

このように、教師の職業上の性格 (不偏性、啓蒙性、非利己性) と、社会的合意の欠如、民衆の受動性と啓蒙の必要から、教師は民衆の指導者として社会改造の先頭に位置づけられたのである。しかし、民衆の指導者としての教師の性格が、民衆の奉仕者としての性格や民衆の教育統制権と矛盾しないかが問題となる。民衆が、端的に集産主義的社会改造を拒絶する場合、教師の自由がどのように確保されるのか。また、逆に、民衆全体の教育意思の未確定を前提として、教師の教育的指導性を強調する場合には、民衆の教育統制権は有名無実化することになる。そして、この問題は教育政策の問題に連動するのである。

### 3. 政策形成過程への教師の参加

社会改造主義全体において、教師は学校や教室における教育の自由を越えて、教育行政や教育政策形成過程に参加する権利を持つことが認められていた。しかし、そこには表面上の若干のニュアンスの違いと、本質的な行政原理の違いとが包含されていた。まず、穏健派の場合、必要な教育条件に関する要求権が教師に認められていた。教師は第一次的に教育効果に対して責任を持ち、それ故、適切な教育効果に役立つ条件—例えば、適切な賃金、教育政策の決定への教師の参加、適切なテニユア法、適切な教育の自由 (freedom in teaching) —を要求

する権利と、また、教育結果に實際上影響を与えるような、より間接的だがなお必要な条件—例えば、より多くの学校援助が可能になるよりよい税金制度、よりよい学校を可能にする学校教育法 (school law)、教育福祉に関連する債券発行—を要求する権利を有するのである。そしてこの権利を行使する際は、単に利己的目的が支配的にならないようにすることが求められる (Kilpatrick, 1937 : p.132)。

それに対し、急進派は参加権を主張し、重要な位置づけを与えていた。教師は直接にせよ、民主的に選ばれた代表者を通じてにせよ、自分の属する学校の中心的目標、方法、教材の作成に参加できるような正規の方法を有していなければならない (Dewey, 1940 : p.343)。教師はカリキュラムや方法だけでなく、財政、人事、給料、建物、学校形態や、家庭、コミュニティとの関係など、学校の機能のすべての面で政策の開発に寄与することができるのである (ニューロン, 1934 : p.157 ; )。

参加を必要とする第一の理由は、民主主義の原理において、政策遂行に関係する人々と、その影響を受けるすべての人々がそれぞれの能力に応じて政策形成に参加していなければならないことであった。学校におけるすべての専門的労働者は各々の能力に応じて教育政策の決定過程に役割を持ち、そしてその決定は決定の遂行に関わっている専門的職員による不断の再吟味に従わなければならない。また、政策の実行に責任を負う教師が有している知識と経験、研究が、学校のプログラムや手順、政策の開発、策定に有効な資源として活用されなければならない。そのことが民主主義や民衆にとって計り知れない利益になるのである (Newlon, 1937 : p.365 ; ニューロン, 1939 : p.129)。

第二に、参加により、教師の意欲と専門的能率が向上し、教師の専門的成長に役立つことである。教師は参加によって、責任が与えられ、根本的問題に挑戦することにより、理解力においても、他人を知的活動へと刺激する能力においても成長する。先導的、建設的力を生み出す方法はその力を行使することなのである。それ故、無能力 (incapacity) を理由に参加を妨げられることになれば、教師は自分に与えられた指示を執行するのに必要な知性や技能を有することが期待され得ないことになる。若者の中に人格や判断力を育成するという微妙で困難な仕事は、可能な限りの刺激やインスピレーションを必要とするのである (Dewey, 1940 : p.345)。また、教師の参加の欠如は、教師の側の責任感覚を低下させ、教育的浪費を増大させる。権限のないところには積極的な責任の感覚がなくなり、教師は従順な服従者となってしまうの

である。そして、政策自体も政策実施者からあまり考慮されない、また、理解されない政策となってしまう（ニューロン, 1934 : pp.189-90 ; Dewey, 1940 : p. 344-6）。

しかし、教師の参加には限定がつけられていた。教師の責任は教育の利益の擁護に置かれる。そのため、教師の特殊な権限、給料、在職期間、退職条件、適正な労働条件といった要求はそれが教育の利益となり、従って、民衆の利益にもなる場合においてのみ正当化されるのである。教師は公共の福祉、公益を自らの私的な利益の上に置くときのみ、教育の目的を遂行することが可能になる（ニューロン, 1939 : p.154）。

以上のことから、教育政策形成や教育行政への教師の参加は、その目的において教育の利益、民衆の利益に寄与するものであれば無制限に承認されていたように見える。ところが、教師は学校の行政に参加する固有の権利を持たないものとされていた。あくまで、教師の参加は民主主義が要求するものであり、公共の利益に奉仕する学校にとって必要なものと位置づけられる（ニューロン, 1939 : p.130）。そして、例えば、教育行政官の選任への教師の参加権が否定されることになる。その理由は、①教師の大多数は現在、このような参加に必要な広い教育的見通しと行政的問題の理解とを欠いていること、②民衆は彼らが選んだ代表者を通じて主要な行政上の責任にある地位を占める人々の選任を直接に統制することを望んでいること、であった。教師はこれらの選任において助言機能を行行使できるに過ぎないのである（ニューロン, 1934 : p.190）。

そして、教育政策についての主要な責任は教育行政官に帰属させられていた。教師の参加が要請されるのは、策定される政策が教師にとっても関心事であり、政策についての勧告が行政官から教育委員会や地域社会に伝えられる前に、教師が勧告を検討、批判する機会を持つべきだからであった。そして、教師は自分の職業の責任を受容すること、つまり、政策が共同的に作成されたときには、それを実行する責任を負うことを承認しなければならないのである。（ニューロン, 1939 : p.130 ; Newlon, 1937 : p.366）。

要するに、教育政策の決定者としての議会や教育委員会と、政策の実施者としての教師とが分離されてとらえられ、教師は教育政策の決定者（の一部）ではなく、政策策定の際の参加者、助言者と位置づけられたのである。教師の参加権は、政策の決定権でも、決定に参加できる権利でもなく、決定過程において助言を行う権利に過ぎなかった。そして、教師の参加権は、民衆の政策決定権

と抵触する度合に応じて、制限されることになるのである。

一方の穏健派については、教師の教育条件要求権が触れられるのみであるから、教育政策、教育行政は教育条件に関連する部分に限定され、その他の、教育過程に直接に関わる部分は教師の裁量に委託されていたと考えられる。実際に、州など外部の機関は指導要領を決定する権利を持たないことが明示されていた。その意味で、原理的には、内的事項と外的事項の区分の上にとって、それぞれの行政原理の相違を想定していたととらえられる。

ところが、急進派の場合は、教育政策、教育行政の対象範囲を先述のように幅広く捉え、教育政策の対象が学校の機能のすべての側面、つまり、内的事項にも外的事項にも及ぶものとされ、両方の事項は同列に扱われていた。学校の目標、方法、教材も教育政策の一部として決定されるのであり、教師はその決定に参加するに過ぎない。教育内容や方法についての自由が確保されるべきだともされていたが、民衆の政策決定権と教師の自由との関連は明示されていない。ニューロンは、厳格に規定された詳細な指導要領（rigidly prescribed detailed courses of study）や厳密な監督（meticulous supervision）に対して、教師をロボットにするものだとして反対し、教師の裁量範囲の拡大を主張していたが、あくまでも「厳格に規定された詳細な」という点に反対するに過ぎなかった（Newlon, 1937 : p.366）。また、デューイも、教師がその理由付けを理解していない指導要領を教室で実施するように求められる場合、教育的浪費が増大するとしているが、この反面として、教師に強制される指導要領の存在を容認しているように思われる（Dewey, 1940 : p.345）。このことから考えれば、急進派にとっての教師の自由の主張は、教育内容や方法についての完全な自由を求めるものではなく、一定の範囲内での自由度の拡大を求めるものだったのである。

以上のことから、急進派の特徴として、①学校や教師に対する民衆の直接的な権利は考慮されていないこと、②教育行政官と教師は策定された政策の中立的な執行者ととらえられていること、③教育政策の対象範囲と強制力の限界点が問題とされていないこと、が挙げられる。特に、③の点は、前節でみたように、社会改造のための教師の自由の主張や、民衆の指導者としての教師の位置づけとの関係が問題となる。

全体としてみると、急進派は、社会改造に関わる教師、学校の役割を語る場合には、民衆の指導者としての教師像を採用し、社会改造のための無制約な自由を教師に保障しようとしていた。その一方で、特権階級に偏し

ない、民衆全体を代表する教育統制のあり方を語る場合には、民衆の奉仕者、政策の執行者としての教師像を採用し、民衆の教育統制権との関連で、教師の自由が制約されるものとしていた。重要な点は、急進派が、当時における教育統制のあり方を否定していたこと、社会的合意の欠如から、教師の教育的指導性の発揮を主張していたことである。つまり、急進派が民衆による教育統制のあり方を論じる際には、理想的あり方を問題としていたのであり、現実の課題としては社会改造のための教師の広範な自由が重視されたのである。結局、急進派は全体としては社会改造に力点を置きながら、社会改造と教育統制との関連をあまり問題とすることはなかったと考えられる。このことが、教育政策の対象範囲と強制力の限界点についての探究を欠如させたのである。

#### 4. 教師の組織化と労働者との同盟

教師の教育の自由を擁護するために教師が組織を作って団結した戦いを行うことは穏健派においても、急進派においても共通して認められていた。適切な論争問題を検討する自由を守り、また、教育条件の向上を教育行政に求めるなど、教師が自らの正当な権利を保護するために団結し、組織を作るという権利と義務は緊急の課題と位置づけられた。特に、専門職団体としてのNEA（全米教育協会、National Education Association）に対し、教師の自由を擁護するための機能が求められていた（Kilpatrick, 1934 : p.113 ; 1935a : p.527 ; 1937 : p.131）。また、教育政策や社会政策の策定に対して、教師はその組織を通じて集团的に参加し、助言を行うことになる。そして、教師は自由に組織を作り、個々の教師は自らの選択によって組織に自由に加わるのである（ニューロン、1939 : p.155 ; Newlon, 1937 : p.367）。

その組織の社会的任務は、①教育の研究（教育問題の研究、民主主義の要求に適合する教育の研究）、②教育政策の樹立における指導性の発揮、③社会的経済的政治的政策の策定への参加、④専門職メンバーや、専門職に入ってくる若者の社会的政治的教育、⑤教育の統制と行政についての責任（教育問題に関する教師の意見を民衆に伝え、学校が民主的に運営されるような政策策定に影響を及ぼす<sup>17)</sup>）、⑥教育の自由の保護、であった。教育専門職はその組織を通してのみその集团的な社会的職務を果たすことができるのである（ニューロン、1939 : p.156）。

ただ、穏健派は、教師が非教育団体・運動（non-educational body or movement）と恒久的に同盟することを疑問視している。教育団体の場合、それは教育目的に献

身し、教育手段のみを使用するのであり、その目的と手段は教育的に限定付けられることになる。しかし、組織が利己的利益のための単なる圧力団体となったり、パルティザンの方法を使用することを危惧していた（Kilpatrick, 1937 : p.132）。また、組織化の目的は教師の自由の擁護と、教育条件の向上に限定されていたと思われる。

それに対し、急進派は、教師が社会改造のために労働者（階級）、労働組合と同盟することを積極的に目指していた。教師は労働者との関心の一致を認識し、感情や行動面で同盟すること、社会の混沌として不公平な経済秩序のために不利益な立場に置かれている人々と同盟すること、共通の敵である特権階級に対し、自らの友人である他の労働者と同盟することが求められる。そして、民主的社会秩序のために必要な特性、技術、知性を発展させるのである。その理由は、①教師も労働者など、すべての集団と同様に、反社会的勢力、社会や国家のより寄生的部分である少数の階級による支配の被害者であり、不況による学級規模の拡大、授業日・学年の縮小、財政の縮小、カリキュラムの単一化などで社会的機能を果たせなくなっていること、②統合と共同を堅固にする社会計画は国民の相互理解を不可欠の条件としており、教師は同盟によって正しい成人教育に寄与できること、③従来、利己主義的成功の様式を強調することで社会的混乱を深めてきた学校が、同盟によって、地域社会の全構成員に真に必要な堅固な個人主義を実現し、未来社会の秩序の建設に参加できること、であった（デューイ、1940 : pp.127-30, pp.137-8, pp.176-7）。教師は、民主的理想を受容し、ファシズムなどの抑圧に反対するには、民主的理想の実現と維持に奮闘している職業的、政治的集団、実際の生産的労働を行っている労働者、農夫、専門職その他と集团的に共同することが必要とされる。特に、組織労働者はアメリカの民主主義と公教育との最も強力な支柱だと位置づけられた（Social Frontier, 1936b : p.164 ; 1936c : p.192 ; ニューロン、1939 : pp.166-7; Newlon, 1936 : p.190）。

しかし、急進派の場合も、労働組合との同盟がすべて肯定されていたわけではなく、無批判に卑屈に組織労働者の指導性を受け入れることは望ましくないとされていた。同盟先の組合の目的と方法のすべてが民主主義の理想と、民主的、専門的、能率的な教育行政に必須の諸原理に従っていることが求められた（ニューロン、1939 : pp.166-7）。

このように、教師の自由を守るための教師の組織化は急進派、穏健派双方によって積極的に主張されており、また、労働者、労働組合との同盟についても、積極的、

消極的の相違はあるものの共通して承認されていた。ただ、ここまで見てきたように、穏健派が組織化と同盟の目的を、主として教師の自由の擁護と教育条件の向上に置くのに対し、急進派は社会改造のための教師の自由の擁護と、社会改造の共同的推進に置いており、その点での相違は大きいように思われる。

## おわりに

社会改造主義における教育の自由の根拠は、急進派も、穏健派も共通して、当時の社会変化の巨大さと急速さに求められた。資本主義経済の行き詰まりによって噴出した社会問題を解決するには、習慣や伝統では不十分になり、過去にとらわれない自由な社会的知性が必要となる。そして、その知性の構築の手段が社会的論争問題の検討に求められた。その論争問題は、利害関係を有する諸主体の、学校への介入を誘発することとなる。そこで教師の教育の自由が求められるのである。その教師の自由の特徴として、①教師の個人的権利、私的利益ではなく、子どもの学習、つまり、社会的知性の構築のための必要条件であること、②自由は単に外界の圧力からの解放を意味するのではなく、教師が社会改造に適合する教育を行うための必要条件であること、が挙げられよう。

そこで、教師の自由は絶対的なものとはされず、制約が加えられることになる。まず、第一に、目指されていた教育価値から導かれる内在的制約が問題となる。穏健派の場合、教師は、知性の構築、知性の自由の実現のため、特定の価値、信念の受容を強制することが禁じられることになる。急進派の場合、教師は、集産主義のヴィジョンを子どもに教え込み、集産主義の実現に向けた意欲を引き出すことが求められ、逆に、集産主義以外の方向を目指すことは問題視される。

第二には、教育価値の選択主体の問題から導かれる外在的制約の問題である。穏健派の場合は、特定の価値、信念の強制が禁止され、子どものみが自らの価値、信念を選択する権利を持つ。そのため、教師も含めて、子ども以外の主体による教育価値の選択の問題は生じない。これに対し、急進派の場合は、教師が教育価値の選択主体とされるが、その価値は集産主義に既定されており、個々の教師に選択権が保障されるわけではない。集産主義を目指さない自由、他の方向を目指す自由は存在しないことになる。

第三には、教育過程の統制主体の問題から導かれる外在的制約の問題である。穏健派では、教師が親や民衆の権利、感情を考慮し、時、場所によって論争問題の扱い

を控えることが、教師の自由に課せられた専門的制約の一つであるとされていた。しかし、親や民衆はあくまでも考慮の対象でしかなく、教師のみが教育過程を統制する主体であった。それに対し、急進派では、民衆の統制権が承認され、教育政策は、内的事項も含めて教育全体を規定するものにとらえられていた。しかし、教師の特性と、社会的合意の欠如から、教師は民衆の精神的指導者にとらえられ、實際上、民衆の統制権が有名無実化することになる。

それでは、以上のような社会改造主義の「教育の自由」論はどのように評価されるのであろうか。否定的な立場に立つと思われる森田尚人によれば、デューイの「社会改革主義的側面」が、「かえって保守派による彼の理論の利用・歪曲を容易にした」ととらえられている。つまり、学校を社会変革の手段とみなすことは、教育を政治的抗争の場にもち出すことになり、教育を政治になげようとする試みは、教育を社会の支配的権力の手に委ねることにほかならなかった。その弱点は、デューイなどのアメリカのラディカルたちが、国家権力のむき出しの弾圧にさらされたことがなく、その結果、国家権力との対決を意識することなしに、自我の解放を媒介にした社会改革を構想したところから生まれたものであった（森田尚人、1974：p.115）。

森田の指摘とも重なると思われるが、「教育の自由」論の整理から導かれる第一の問題点は、社会変化が教師の自由の論拠とされたことであった。社会変化に対応するために社会的知性が必要とされ、社会的知性の構築のために論争問題を扱うという教師の自由が必要とされた。この場合、教育の変化は社会変化に付随するものでしかない。そして、その社会変化に対する認識の相違によって、教育の自由についての評価が大きく左右されることになる。つまり、社会変化、社会改造に関する価値観の違いによって教師の自由が否定される危険が大きくなるのである。

第二は、教育に対する民衆の権利の位置づけである。教育に対する民衆の統制権は考慮の対象でしかなかったり、また、名目上承認されるに過ぎなかった・社会改造主義における民主主義とは、教育によって生み出されるべき状態であり、他方、民衆による教育統制形態としての民主主義は、教師による社会改造に比べて低い位置しか与えられていなかった。しかし、現実の教育制度が民衆の意思、財政負担によって設立、維持されている以上、民衆の意思や統制権を度外視した社会改造は、民衆によって否定される危険性を強く持っている。

第三は、民衆が抽象的にしかとらえられておらず、立

方や行政と、教師との間をつなぐ制度原理が明らかにされていないことである。民衆の統制権は、議会制民主主義の下において、立法機関における教育政策、教育法の制定・策定、行政機関による学校、教師への指導・監督に解消される危険をはらんでいる。その点で、教育政策の対象範囲や強制力の確定、行政機関の機能の確定が必要になるわけだが、社会改造主義においてはその必要性が認識されていない。

以上の点から、社会改造主義と、キャンデルとを比較した場合、①教育の本質的变化から教師の自由を導く点、②民衆の教育統制権を教師の自由に優位する、中核的な権利と位置づける点、③民衆の統制権を国家の権利に解消せず、行政機関と教師の機能を教育の内実にも照らして規定し、より良い統制形態を追求した点、において、むしろ伝統主義、保守主義の立場に立っていたキャンデルの方がより革新性を持っていたのではないかと考えられる。

## 《 註 》

- 1) 報告書全体についての評価は、山住正己・堀尾輝久、1976：p.229、大田堯、1978：pp.79-80、等参照。なお、毛利陽太郎は、使節団の団長であったG.D.ストッダード(Stoddard, G.D.)の研究から再考を迫っている(毛利陽太郎、1978：1979a；三輪定宣・浦野東洋一、1969；)。
- 2) 佐藤修司、1991a；1991b、参照。
- 3) 中内・竹内・中野・藤岡、1987：pp.44-5。カウンツや若干の団員から、報告書と異なった見解が提示されていたとも伝えられている。(鈴木英一、1983：p.182；久保義三、1984：p.387)
- 4) カウンツの'Dare the School Build a New Social Order?'(John Day Pamphlets, No.11, 1932)に対し、キャンデルは'Can the School Build a New Social Order?'(The Kadelpian Review, Vol.12, No.2, Jan., 1933)を執筆し、徹底した批判を行っている。
- 5) 管見の限りでは、カウンツについては、小島弘道、1969；毛利陽太郎、1966；1979；、デューイについては、稲葉宏雄、1962；1963；宮本七郎、1950；田浦武雄、1952；1963；1984；森田尚人、1974；三宅信一、1957；、複数の人物を扱ったものとしては、稲葉宏雄、1981；金子茂、1971；中谷彪、1988；、が存在する。
- 6) "Social Frontier"が1934年10月に発刊された時、編集長はカウンツで、理事会(Board of Directors)の議長(chairman)はキルパトリックであった。1937年10月(4巻28号)から編集長はG.W. Hartmannに交代し、キルパトリックは編集委員会(Boards of Editors)の議長となり、カウンツはその一構成員となる。さらに、1939年10月(6巻47号)に誌名が"Frontiers of Democracy"と替わった時、キルパトリックは編集長となり、その下に編集委員会(議長なし)と副編集委員会(Board of Associate Editors)が作られ、カウンツは副編集委員会の一構成員となる。1942年11月(9巻72号)からは副編集委員会の名が消える。そして、1943年10月(10巻79号)からは編集長はラッグ(Harold Rugg)に交代し、その下に援助編集委員会(Board of Contributing Editors)が置かれ、キルパトリックやカウンツが属していたが、その直後の1943年12月を最後に、赤字等を理由に廃刊されることとなる。
- 7) Albery & Bode ed. "Educational Freedom and Democracy" D. Appleton-Century Company, 1938
- 8) カウンツ自身も、モスクワの政治的事件が契機となって容共的態度から反共的態度へと、1936年頃からの変化し始め、1939年には変化がはっきりと表面化するようになった。(毛利陽太郎、1966；p.54)
- 9) 当時の論者としては、他にビール(Howard K. Beale)を挙げなければならないが、彼の著作は基本的には歴史と種々の論調の整理であり、自由に関する積極的な主張を行っているわけではない。(Beale, 1936；1941；)
- 10) 社会改造主義においては、主に「民衆(the people)」が使用されるが、他に「公衆(the public)」「地域社会(community)」「市民(citizen)」も使用されている。実際の叙述からみて、明確な使い分けの基準があるわけではないので、本稿では「民衆」に統一した。
- 11) 『新教育学大事典』(第一法規出版、1990年)の「進歩主義教育」の項
- 12) キルパトリックによれば、学校は、有用な社会的理念、民主的学習・行動の習慣、積極的知性の構築を目的とする。なお、ニューロンも、学校の機能として、①学習者の知的、社会的活動、②学校と地域社会の双方の社会的諸過程への参加、③社会の諸問題の研究、を挙げている。(ニューロン、1939：p.94)
- 13) キルパトリックは、論争問題の種類をさらに、①かつてそうであった(once-were)事項：コペルニクス天文学、地質学、進化論、②他の場所で論争的(elsewhere-controversial)問題：全体主義国での民主主義、言論・出版の自由、③地域的に論争的(locally-controversial)問題：テネシー州等での宗教における進

化論, ④高度に危険な論争問題: 結婚や宗教を変更しようとする提案, ⑤危険だが必要な問題: 労働や資本, 経済的事象に関するもの, に分類している。そして, ①②については問題なく教えられ, ④については下級学校では避け, 高校では環境に応じて注意深く扱い, 大学, カレッジでは自由に考察を行う。③⑤については, 学校は用心深く人々の感情を調べ, すべての若者(できれば成人も)がそれらの問題に関して知的になるようにする。そのことで地域の考え方や制度の必要な再構築が賢明かつ適切に行われるように努力しなければならないのである。(Kilpatrick, 1937: pp.133-4)

14) ただ, 急進派においても, ニューロンは, 創造的教師に対し, カレッジの教授と同様に, 教室において自分の仕事を遂行する自由が保障されるべきだとしている箇所がある。教育は最高度に専門的準備と力量を必要とし, 文化と学問の双方を必要とする創造的過程であるから, 教師は自分の独創力と判断力を行使することに自由でなければならないとしている。しかし, 第2章1節で見たようにニューロンもまた集産主義経済に向けた社会改造の戦いの中に学問の自由の問題を位置づけていた。(ニューロン, 1934: p.158; 1939: p.151)

また, デューイは, Dewey, 1902; 1911; において高等教育における学問の自由を問題としているが, 30年代において, 高等教育とそれ以外の教育機関の自由を比較対照したものは見あたらなかった。1900年代のものに比べると, 初等・中等教育における自由を論じた30年代の論稿は, 生徒の学習の自由や社会改造を強調する点で, 相違していると思われる(田浦武雄, 1963; 1984)。

15) カウンツも, 雇用者集団, 労働者階級, 婦人クラブ, 宗教団体, その他の集団の代表が教育委員となる職能代表制を主張していた。(カウンツ, 1928: pp.106-7)

16) 教育に対する統制は, 党派的政治の抗争からできるだけ遠ざけて直接に国民の統制の下に置かれ, 政党は, 自由と独立という基本的諸原理に従って教育を援助・擁護しなければならないことも主張されていた。(ニューロン, 1939: p.117)

17) 同時に, この但し書として, 教師が教育の統制と指導をすべて引き受けることは不可能であり, 望ましくないとされていた。

## 《参考文献》

- Beale, H. K.  
1936 "Are American Teachers Free?" Charles Scribner's Sons  
1941 "A History of Freedom of Teaching in American Schools" Charles Scribner's Sons
- Bode, B. H.  
1935 'Education and Social Reconstruction' The Social Frontier, Vol.1, No.4, Jan.  
1937 "Democracy as a way of Life" The Macmillan Company  
1938a 'What is the Meaning of Freedom in Education?' (Alberty & Bode edi. "Educational Freedom and Democracy" D. Appleton-Century Company)  
1938b "Progressive Education at the Crossroad" Newson & Company
- Counts, G. S.  
1928 "School and Society in Chicago" 中谷・伊藤・藤本・大槻訳『シカゴにおける学校と社会』大阪教育大学教育行政学中谷研究室, 1992年  
1932 "Dare the School Build a New Social Order?" 中谷他訳『地域社会と教育』明治図書, 1981年
- Dewey, J.  
1902 'Academic Freedom' Educational Review, Jan.  
1911 'Academic Freedom' in Paul Monroe (ed.) "A Cyclopedia of Education" Macmillan  
1940 "Education Today" 中谷・石田訳『今日の教育』明治図書, 1974年
- 稲葉宏雄  
1981 「進歩主義と教育的急進主義」杉浦宏編『アメリカ教育哲学の展望』清水弘文堂  
1963 「社会変革と教育—DeweyとHutchins—」『日本デューイ学会紀要』第4号  
1962 「民主主義的信念と教育—デューイに於ける個人主義と自由主義の問題—」『日本デューイ学会紀要』第3号
- 金子 茂  
1971 「アメリカ人の教育信仰と『教師の自由』の問題—とくに1920・30年代を中心として—」『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』第17集
- Kilpatrick, W. H.  
1932 "Education and the Social Crisis" Liveright Publishing Corporation



- 1934 'Freedom in Teaching' Educational Administration and Supervision, Vol.20, Feb.
- 1935a 'Public Education as a Force for Social Improvement' School and Society, Vol.41, No.10-60, April 20
- 1935b 'Loyalty Oath-A Threat to Intelligent Teaching' The Social Frontier, June
- 1935c 'Limitations upon Academic Freedom for Public School Teachers' Teachers College Record, Vol.37, Nov.
- 1936 'Freedom to Develop Social Intelligence' Social Frontier, Vol.16, No.11, March
- 1937 'The Teacher's Place in the Social Life of To-day' School and Society, Vol.46, No.1179, July 31
- 1939 'Propaganda, Democracy and Education' School and Society, Vol.49, No.1266, April 1
- 久保義三  
1984 『対日占領政策と戦後教育改革』三省堂
- 三宅信一  
1957 「J. デューイの『教育の自由』論について」『北海道学芸大学紀要（第一部増補）』第8巻第1号
- 宮本 七郎  
1950 「ジョン・デューイに於ける教育と社会変革の問題」『教育学研究』第18巻第4号, 9月
- 三輪定宣・浦野東洋一  
1969 「戦後日本資本主義の展開と教育」（小川太郎・伊ヶ崎暁生編『講座現代民主主義教育』第2巻, 青木書店）
- 毛利陽太郎  
1966 「カウンツの教育思想の変化に関する一考察—1932年と1962年との比較を中心にして—」『教育学研究』第14号
- 1978 「対日教育使節団員の論理—ストッダード, G. D. の論理構造(1)」（『山梨大学教育学部研究報告』29号）
- 1979a 「対日教育使節団員の論理—ストッダード, G. D. の論理構造(2)」（『山梨大学教育学部研究報告』30号）
- 1979b 「カウンツの教育思想」『日本デューイ学会紀要』第20号
- 森田尚人  
1974 「革新主義運動とジョン・デューイ—教育による社会改造は可能だったのか—」『季刊・教育学』第1号むぎ書房, 2月
- 中谷 彪  
1988 『アメリカ教育行政学研究序説』秦流社, 1988年
- 中内・竹内・中野・藤岡  
1987 『日本教育の戦後史』三省堂
- Newlon, J. H.  
1934 "Educational Administration as Social Policy" 高木・中谷訳『社会政策と教育行政』明治図書, 1975年
- 1936 'A Strategy for Teachers' Social Frontier, vol.11, No.6, March
- 1937 'The Importance of a Point of View in Educational Administration' School and Society, Vol.45, No.1159, March 13
- 1939 "Education for Democracy in Our Time" 中谷訳『デモクラシーのための教育』明治図書, 1980年
- 1940 'Teachers and Politics-1940' Frontiers of Democracy, Oct. 15
- 小島弘道  
1969 「学校による社会改造論とその問題点— G. S. Countsの学校論の分析をとおして—」『教育学研究』第36巻第3号, 9月
- 大田 莞  
1978 編『戦後日本教育史』岩波書店
- Progressive Education Association  
(The Committee of the Progressive Education Association on Social and Economic Problems)
- 1933 "A Call to the Teachers of the Nation" The John Day Company
- 佐藤修司  
1991a 「キャンデルにおける教育の自由と統制—内外事項区分論の析出過程と理論構造—」(『東京大学教育学部紀要』第30巻)
- 1991b 「キャンデルにおける『教育の自由』の性格—1930年代の進歩主義教育批判を中心に—」(『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』第11号)
- Social Frontier, editorial  
1934 'Academic Freedom' The Social Frontier, Vol.1, No.2, Nov.
- 1935 'Freedom in Collectivist Society' The Social Frontier, Vol.1, No.7
- 1936a 'Shall Teachers Be Free?' The Social Frontier, Vol.11, No.6, March
- 1936b 'The Administrator's Task' The Social Frontier, Vol.11, No.6, March

1936c 'Academic Freedom and Responsibility' The  
Social Frontier, Vol.11, No.6, March

鈴木英一

1983 『日本占領と教育改革』 類草書房

田浦武雄

1952 「デューイにおける経済と教育」『教育学研究』  
第19巻第3号, 5月

1963 「ジョン・デューイの学問の自由論」『名古屋  
大学教育学部紀要』第10巻

1984 『デューイとその時代』(第8章教師論) 玉川大  
学出版部

山住正己・堀尾輝久

1976 『教育理念』 東京大学出版会