



バグリー (W. C. Bagley) の〈タテ/ヨコの発達〉論

清水, 貞夫

(Citation)

日本教育学会第81回大会

(Issue Date)

2022-08-24

(Resource Type)

conference object

(Version)

Author's Original

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100482630>



バグリー (W.C. Bagley) の〈タテ/ヨコの発達〉論

清水 貞夫 (宮城教育大学名誉教授)

今日、日本の教育界では、ほとんど知る人のいないアメリカの教育家にバグリー (W.C. Bagley) がいる。バグリーは、アメリカの教育界ではエセンシャルリストとして、進歩主義教育 (progressive education, この定義は難しく 20 世紀前半での学校改革運動とここでは考える) に対抗した教育家として知られているが、そうした理解は一面的理解であり、アメリカの社会で、学校教育の機能を重要視し、公教育を絶えず擁護した人物である。それは、バグリーが、教科/学科の教授を大切にすあまり、単元学習に賛同しながらも批判的であったがためとも思われる。彼は、ベスタロッチ運動で知られるオスウェーゴ師範学校やイリノイ州立師範学校で教鞭をとり、1917 年以降、コロンビア大学・ティチャーズ・カレッジ (teachers' college of Columbia, 教職専門の著名大学) の教授になり、アメリカの教員養成カリキュラム編成をリードした人物である。

バグリーは、論争の人であり、代表的なものに 1915 年のスネデン (Snedden, D.) との職業教育をめぐる論争がある。スネデンが早期 (ジュニア・ハイスクール) から職業教育学校を通常の学校とは別体系 (複線系) でつくることを論じたのに対して、バグリーは猛烈に反対した。この論争後に起きたのが、心理測定家たちとの知能の生得性・遺伝性をめぐる論争である。教育史家・ラヴィッチ (Ravitch, D: Bush(父)政権時の教育次官補) は、「知能検査が、ほとんどの教育者によって、教育の科学化運動の極致ともてはやされた時期であった 1922 年に、バグリーは知能検査を公然と批判し、それは深刻な教育と社会にかかわる危険をもたらすものであると警告した」(Ravitch, 2008, p.149) と記述している。この論争過程で、彼の〈タテ/ヨコの発達〉論は提起された。さらに、その後は、教科/学科を否定した単元学習や、子どもの興味を基礎とする活動を教育指導の中心にすえるキルパトリック (Kilpatrick, W.) らの活動主義学習などをふくむ進歩主義教育者たちとの論争がある。

バグリーが論争に論争を続けた時代は、コモン・スクールが 19 世紀末までに制度化され、20 世紀に入る前後から、新移民 (南欧・東欧系) が押し寄せ、工場法制定により児童労働が禁止される中、学校教育は旧来のアングロ・サクソン系とは異なる言語や文化をもつ子どもたちなどを抱えて多くの困難に直面していた。アメリカ社会は、黒人などの人権剥奪が進むとともに、優生学が幅をきかせ、知能検査の結果による人種間差異は 1924 年に移民制限法に帰着する。アメリカの公教育は、ヨーロッパを踏襲した複線型学校体系でない単線系の道を歩み始めたが、その方向は必ずしも揺るぎないものではなかった。1920 年代、年齢主義進級制が普及し、進歩主義教育が、やっと初等教育に入りはじめた。こうした状況下、バグリーは、コモン・スクールの伝統を守り、ヨーロッパ的学校体系を拒否しアメリカ的単線型学校体系のために論争したといえる。

レッセフェールのアメリカ資本主義は、1929 年 10 月、大恐慌を引き起こす。恐慌後の 2 年間はおもたえしたが、その後、公教育は財政緊縮の影響の下、教師の給料はカットされ、教師の減首がつづいた。校舎の修理は延期され、市町村の教育部局は閉鎖された。学校閉鎖を余儀なくされた市町村もあった。子どもたちも親の失業で食事にありつけなかった。そして、大恐慌の底は 1932 年であった。教育界では、進歩主義教育の唱道者たちがソ連邦を訪問し、そこ

で、活動主義教育の「新教育」が公然と認められているのを称賛しつつ、大恐慌の引き起こした社会荒廃に対して、学校に社会改革の担い手になることをもとめた。「1930年代の優れた進歩主義者のほとんどすべては、伝統的な学問的カリキュラムが、破綻した資本主義の経済秩序を反映しており、社会秩序を革命的に変革するために、学校においてもそれを相応の徹底的変革が必要であると考えた」(Ravitch,D., 2008,p.228)と評価される状況があった。しかし、ソ連邦の「新教育」は、スターリンの登場で停止され、その唱道者たちは粛清された。この事実、アメリカの進歩主義教育者は沈黙した。

バグリーは、進歩主義教育者から伝統主義者であるような烙印をおされたまま、また彼が批判し続けた生活適応主義が学校教育を覆い始めた1946年に逝去する(1874年生まれ)。

今日、アメリカにおいては、ラヴィツチの一連の教育史研究で、バグリーの学説が再評価されている。また、日本においては、研究者(和田恵美子や市川純夫)がバグリーを取り上げている。だが、彼の〈タテ/ヨコの発達〉論は考察の対象にはなっていない。以下では、バグリーの〈タテ/ヨコの発達〉論を紹介するが、それとのかかわりで糸賀一雄、田中昌人、岡崎英彦の〈タテ/ヨコの発達〉論を取り上げるものの、それはあくまでバグリーの〈タテ/ヨコの発達〉論の背景比較においてであり、彼らの〈タテ/ヨコの発達〉論そのものの解説は他の研究者にゆだねている。

1. バグリーの〈タテ/ヨコの発達〉論の背景

ビネ・シモンの開発した知能検査は、20世紀に入って間もなくアメリカに伝わった。ゴダード(Goddard,H.)は、ヨーロッパ旅行中に、ビネ・シモン知能検査を知り、帰国後、それを翻訳して、自らの勤務する精神薄弱児施設の子供たちに実施して、その正確さに確信をもち、その後、「魯鈍」の存在を発見する。世間は、その数の多さに“驚愕”した。続いて、ターマン(Terman,L.)は、アメリカで最も普及したとされるスタンフォード・ビネ知能検査を開発し、IQ概念を導入して一般化・普及させた。そして、ヤーキス(Yerkes,R.M.)は第一次世界大戦の戦場へ送る新兵の配置と新移民のために集団式知能検査を開発した(ターマンも参加している)。その検査は、アメリカに押し寄せる新移民の知能の人種間差異の研究を生み出した。彼らは、知能は、生得的、遺伝的、恒常的であり、単一であるとする立場をとった。この立場は、当時、一般受けしていた優生学と結びついていた。また、1920年代になると、学校教育の現場にも普及した。当時、公教育は、新移民を抱え就学者が急増し、学校運営上の問題が顕在化していた。そうした状況に、ターマンらは、集団式知能検査を導入し、その結果によって、効率化のために学級集団を均質化できるとした。特に、ターマンは、子どもたちを「英才」「利発」「平均」「遅進」「特殊」の5つの均質集団として編成することで、個人差に応じたカリキュラムの多様化を図ることができるとした。この等質な学級集団編成は、IQによる職業の可能性を考慮した能力別編成のことである。

ターマンの考えを端的に示す文言として、彼の著書『学童の知能(The Intelligence of School Children)』(1919年刊)の一部を翻訳で示すと、次のような記述がある。

……IQが比較的恒常的であることから、我々は、ある程度の正確さで、子どもが一定年齢にまでに達成できる精神レベルを予測できる。……ここに提示した事実からすれば、“子どもの教育可能性の限界”は第一学年時に施行されるメンタルテストにより十分予測可能である。テストを繰り返すなら、その限界は十分に正確に確定でき、子どもが第5学年ないし6学年を終了までに、さまざまな目的に使用することができる。少なくとも、職業訓練

や職業選択を、この早期にはじめるべきである。…… (pp.157-158)

知能検査により知能レベルを明らかにして、それに応じてふさわしい職業に小学校 5～6 年段階で振り分けることができるというのがターマンの主張である。これは、公教育の複線化であった。そうすることで社会効率をたかめ得るとした。当時の多くの進歩主義教育者がそうであったように、知能検査は「科学」の産物であり、知能検査の結果にしたがい人間を最適な職業に配置することで社会の効率を促進できると多くの人たちが確信をもっていた。また、学校教育は子どもの IQ を改善できないばかりか、学校教育の非等質集団編成は、意欲をかきたてることができないために、英才児のやる気をなくさせ、また、能力に合致した科目が与えられないために、低 IQ 児もやる気もなくさせてしまう、とターマンは主張した。さらに、ハイスクールの中退者は、等質学級編成でないために、学校が平均以下の IQ 児でもできること（職業科目）を提供していないからであると、彼は言った。すなわち、将来予見性の高い「科学的」な IQ をもとにした学校改革をターマンはめざしたのである。

こうした動向を“民主主義”を危険に晒すことになるとして批判したのがバグリーであった。バグリーはターマンらを「決定論者」と呼び、論争が展開することになる。時は、1920 年代前半のことであった。この論争に先立ち、職業コースと普通科コースに複線化するというスネデンの主張する学校改革論に猛烈に反発したが、そこでの論争が 1920 年代前半の論争に続いたということもできる。そして、バグリーは、この論争の過程で＜タテ/ヨコの発達＞論を提起したのである。

なお、付言すると、精神薄弱児の教育は、教育指導の場として特殊学級が大都市で開設された時期であり、精神薄弱児の判別をいかにするのが問題になっていたものの、特殊学級が教育指導の場として広く普及したといえるまでにはなっていなかった。むしろ、精神薄弱者は、優生学思想の下、各州で開設されつつあった大規模施設に隔離的に「収容」されていた時代であった。ターマンは、精神薄弱児について、次のように論じている。

……社会的無能力者という意味で、精神薄弱児は、経済的にみても、また非行や犯罪性向をもつがゆえに、社会的重荷であり、コストのかかる学校教育を数年ほどこし、その後、生殖と犯罪の年齢になるとともに自由にさせるのは、究極的解決策としては受け入れられない。希望のない精神薄弱者は恒久的に施設収容するのが唯一の有効な方法である。……(Terman,1919, p.132-133)

こうした精神薄弱児観は、当時、当たり前のことであり、ターマンだけが、特に、社会防衛的精神薄弱児観をもっていたわけではない。

2. バグリーの＜タテ/ヨコの発達＞論の提起

バグリーが＜タテ/ヨコの発達＞に言及したのは、ターマンへの批判においてであった。バグリーは、1920 年代にはいり、ターマンらの主張（等質学級編成）が公教育の現場に浸透しはじめると、毅然と批判を開始する。そして、その批判を、纏めて、1925 年に“Determinism in Education”として刊行している。バグリーのターマンへの批判は、1922 年 2 月、シカゴの教員養成教官の集いで行った講演で開始された。

精神測定派を決定論者と呼び、彼らは「生得的な知能 (intelligence) を測定しているのではない。獲得された知能 (acquired intelligence) を常に測定し、その差異から推測している」(Bagley,1922, p.10) と認定するところからバグリーは議論を開始する。これが IQ の背景となる仮説であり、彼らの主張はことごとく推測の上になされているとバグリーは主張し、自ら

の考えを開陳しながら批判したのである。

ターマンが、IQ の生得性、遺伝性、恒常性を論拠にして、「小学校 5 学年ないし 6 学年」での知能検査で将来予測が可能であるとしたことに対して、以下のように批判する。

……ここに、決定論者が多数の子どもたちに対する通常/普通教育 (common education) を学校生活の 5 年間に与えられるものに限定しようとしていることが、はっきりと読み取れる。“子どもの教育可能性の限界 (limits of a child's educability)”ということは、何を意味しているのでしょうか。これは、生まれながらの精神能力 (mentality)、つまり、生得的な知能が発達を停止する時点ということの意味しているのでしょうか。そうだとするなら、教育のあらゆるチャンネルが、そこで、永遠に閉ざされるということなのであるでしょうか。決定論者は、そうではない、予想される限界になったら、“知的教育 (intellectual education)”のチャンネルは基本的に閉じられるということである、と言いはることであろう。

あえて言わせてもらうなら、ターマン教授の仮説の主張を認めるとしても、決定論者は、あらゆる可能性を考慮していない。決定論者の推論の基礎には、精神能力 (mentality) には明確な限界があるとの考えが存在する。それに対してははっきりいえることは、精神発達は 2 種類の発達があるのではないなかということである。一つは、能力の自然な発達 (the natural growth of the capacity) であり、それは、誕生から潜在し、精神発達の核を構成する力量あるいは力、能力の拡大の停止するまで続くものである。この間、各種の心理測定から推定されるように、精神発達は経験を獲得し続けるのである。精神発達は、最高値に達すると、突然機能しなくなるのであろうか。その後の発達は精神発達ではないのか。仮に、あなたが同意するなら、対比するために“<ヨコの発達 (horizontal growth)>”とでも呼びうる発達があり、生まれながらのものを“<タテの発達 (vertical growth)>”と呼ぼう。議論をさきに進める都合上、<タテの発達>には限界があるとしても、<ヨコへの発達>は基本的には限界がない、と私は認める。

もう少し議論を先に進めよう。“知的発達 (intellectual development)”とは何を意味するのであろうか。ここに論点があると思う。知的発達ということで、抽象、抽象的観念、抽象的概念、換言するなら“概念的思考 (conceptual thinking)”といわれる形で経験を取り扱う潜在能力 (capacity) の拡大と、決定論者は理解しているということであらう。この種の発達は、<ヨコの発達>では不可能なのであろうか。

……精神発達が平均ないしは平均以下の人、つまり、通常の人 (common man) (私はこうした人たちの教育の機会を守ろうとしている) の日常生活を取り上げてみよう、その人は、問題に慣れてくるとともに、抽象的に問題を処理する力量を増大させないであらうか。私は、その人は確かに増大させると強調する。また、適切な学校教育があるなら、多くの抽象的な問題を扱い得るように指導できると私は主張する。抽象的な問題は、決定論者が高 IQ の者以外には除外することを考えているものであろう。決定論者は後期中等以上の教育享受を高 IQ 者に限定しようとしているのである。

……技量と献身的な教師は「魯鈍」に対してさえ何かをし得ることを認めている。私は、教師たちの仕事ぶりを観察すると、私が感動を受けるのは、教師たちが成し遂げられないことではなく、教師たちの完璧な技能が成し遂げる奇跡である。私は、よどんだ眼が知性の瞬時の輝きを示したのを見たことがある。それは、暗闇の世の小光であった。しかし、我々は通常の人 (common man) の小光をもっと増やす、今年、来年、そして今から 100 年、かくして、ヒューマニティ、民主主義、兄弟愛は勝利する。(Bagley, 1925, p. 20-21)

これが、バグリーの〈タテ/ヨコの発達〉への最初の言及である。ここでは、バグリーは、〈タテの発達〉と〈ヨコの発達〉の2つがあることを言い、〈タテの発達〉は、“知的発達”であり、抽象の能力の高次化であり、「限界」があると決定論者の主張する発達である。もう一つの発達である〈ヨコの発達〉は限界がないと主張する。加えて、その知的発達の獲得について、適切な学校教育により、通常の人（common man）の抽象能力の高次化が可能であろうと、主張している。この立場は、発達と教育の関係でいえば、教育主導主義の主張といえる。

2. ターマンのバグリーへの批判

ターマンは、バグリーの批判が発表されると、即座に反論を行う。ターマンによるバグリー批判の開始であった。ターマンの批判は、バグリーの主張を正確に理解してのものではあるが、その論調は、皮肉まじりで、“あの論争づきで知れ渡ったバグリーによる声の爆弾”という用語を用いての反論であった。

……（筆者注：バグリー博士による）今回の声による爆弾は、先行したものと同じように、民主主義の実現にとって重要と考える教育の基本的目的に敵対すると、バグリー博士が考える教育界の堡壘への攻撃である。知能検査運動は、すべてについて特殊訓練（筆者注：職業訓練）をそそのかし、すべての子どもに教養を付与しようとする人々に敵対し挑戦していると、バグリー博士はみなしている。

……バグリー博士は、子供はなんでもできる可能性をもち、そうなる過程が重要である、という高尚な信念をもとに教育を考えていることを、明らかにしている。バグリー博士は、子供は多数の未知のものをもつという事実満足している。彼は、予測を可能ならしめる論拠を探るよりも“奇跡”を信じたがっている。教育科学の可能性を拒否しているように思われる。もちろん、科学の本質は、我々に予測を可能にすることである。もし、彼が正しければ、教育者は、暗黒を手さぐりにすすまざるを得ないであろう。教育が特定の子供に付与する効果の限界を一定の確信の下で予見する可能性がないことになる。

バグリーは、生まれながら知的能力が神話であり、学校教育の成果を均等にしようと、考えているのであろうか？……

バグリー博士は、生まれながら能力により発達が制約されるという予測に言及しながら、2種類の精神発達にふれている。〈タテの発達〉は知的操作の高次化（improvement in the ability to perform more and more difficult types of intellectual operation）を意味し、〈ヨコへの発達〉は経験の獲得と組織化に由来する発達（the mental development that comes from the acquisition and organization of experiences）であって、特定のレベルにおいて遂行することのできることの多様化を意味していると説明している。バグリー博士は〈タテの発達〉には限界がある（予め決まっている？）と認めている。しかし、彼は、〈ヨコの発達〉の可能性は無限であると論じきっている。……通常の人（common man）は絶えず、抽象的問題の処理力量を増す、彼は主張する。

どんなに強調されても、この種の主張は科学的エビデンスとなりえないことを読者は思い起こす必要はないであろう。アミィ・テスト（集団知能検査）により、被験者が、〈タテの発達〉において、どの程度の抽象的事項の処理能力に達するかを知りえる。だが、アミィ・テスト（集団知能検査）の結果を詳細に分析するなら、21～31歳になると、〈タテの発達〉が起きるとするエビデンスはない。こうした否定的結果が間違えた器具の使用に

よるとバグリー博士が考えるなら、バグリー博士は、より正確なデータを示す器具を開発するべきであり、それを期待したい。

……バグリー博士が不当にも主張するように、心理学者は、高IQ者を除いて人々を、後期中等教育の享受から排除しようとはしてはいない。だがしかし、バグリー博士は、典型的なカレッジ準備のカリキュラムよりも劣る知性に合致した後期中等教育を要求している。……鈍い子供たちには学校教育期間の短縮がなされるべきとの意見をバグリー博士は聞いたのかもしれないが、反対に、その恥ずべき短縮論は、個人差という現実に目をそむけないことの方が、不寛容さであると絶えず主張してきた。…… (Terman, 1922, pp.57-59)

ターマンのバグリーの講演/論考への反論は、知能検査は「科学」であり、その「科学」をもってすれば、子どもの知的発達の限界を予想できるとするものである。ターマンは、バグリーの「タテ/ヨコの発達」論の主張にはエビデンスがない、と主張する。ここには、バグリーとターマンの「科学」の成果としての知能検査に対する見方の違い、また、学校教育の役割についての見解の相違を読みとることができる。さらに、ターマンが、子どもの教育可能性と通常の人 (common man) の発達可能性への信頼に否定的であることがわかる。

3. バグリーのターマンへの反論

バグリーは、ターマンの批判に対して、批判への反論を執筆する。ターマンの批判とバグリーのそれへの反論の間には半年以上があり、バグリーはその間に熟考したのかもしれない。その反論の「タテ/ヨコの発達」に関係した部分を翻訳すると、次のとおりである。

……私は、自らの論考/講演で、精神発達を支え条件づける生物学的性質が多分存在するとする仮説を認めた。その生物学的性質の構造や機能は生物学的法則に従って変異し発達すると考える。その発達について、私は、人生のごく早期に発達するものと考え。私の知る限り、その性質の総和が決定論者の“一般知能 (G)”という仮説物なのであろう。“一般知能”の基となると構造や機能の自然な成熟にもっぱら依存する精神発達を、便宜的に、「タテの発達 (vertical growth)」と名付けた。それとの対比で、経験の獲得と組織化に由来する精神発達を論じた。それは、現実場面への適応としての直接的な経験であることもあれば、社会的遺産の習得という間接的な経験であることもある。そして、この精神発達を「ヨコの発達 (horizontal growth)」と名付けた。(Bagley, 1922, p.373)

次のようにバグリーの反論は続く。

……教育的決定論の現今の教えは危険である。それは、環境を通して進歩を確実にする可能性をドグマチックに無視しているからである。この無視は、偏見にみちたものであるともいい得る。例えば、アミィ・テスト (集団知能検査) の結果についての決定論者の現今の解釈、それは環境要因の影響の可能性を全く無視したものである。新兵の精神年齢の中央値は、学校離脱者の精神年齢の中央値と正確に一致することが完全に無視されてしまっている。学校を離脱しなかった者の精神能力はもともと高次であり、それは選ばれているからであるとされ、学校教育のためであるとは説明されない。(Bagley, 1922, p.376)

さらに、バグリーは反論を続ける。

話を戻そう、「タテの発達」と「ヨコの発達」の区別は、氏 (nature) と育ち (nurture) という二律背反へのカギであると信じる。精神発達に生物学基礎があるということ認め

よう、また、この基礎は変異と発達の生物学的法則に従うことを認めよう。これらを前提として、その生得的な差異は、(a)我々が白痴レベルから天才のレベルに上昇するにつれて“社会的意義/重要性”は減少する、(b)＜ヨコへの発達＞(環境により促進される)は、＜タテへの発達＞(生得的な要因に由来する)の差異を埋め合わせる。通常の人(common man)と天才の間の差が、白痴レベルと通常の人とのレベルとの間と比べて、あまり目立たないことは、親切なことに私の論考を考察した決定論者の誰一人として言及していない。これは、極めて重要な事実である。(Bagley,1922,p.378)

そして、最後に、バグリーは次のように言う。

……知能検査は教育の進歩に重要な貢献をしたという私の確信を述べないまま、この反論の筆を置いたら、私は後悔することになる。生得的であれ獲得されたものであれ、学習における個人差を見つけるために、この道具(知能検査)を使用しないのは、教育にとって、痛恨の極みであろう。私の論争は、相手は知能検査ではなく、知能を“遺伝”とみる運命論的説である。それは、ゴールトン(Galton,F.、筆者注：英国の優生学者。ダーウィンの従弟。知能は遺伝と主張)に由来し、ゴールトンの伝統におおわれたものである。現今の決定論者の説は、ゴールトンの焼き直しである。(Bagley,1922, p.379)

バグリーは、生物学的基礎をもつ生得的な発達として＜タテの発達＞なるものがあると認めつつも、＜ヨコの発達＞は経験の獲得であり、その蓄積により、生得的な発達がおおいかぶされてしまうという。そして、経験の中に間接的な経験としての「社会的な遺産の習得」を含めている。そして、＜ヨコの発達＞は、人生の初期に重要性をもつ＜タテの発達＞がもつ差異を埋め合わせていく、とバグリーは主張する。加えて、最後に、バグリーは、知能検査そのものを否定しないことを明言している。

4. さらに、バグリーの＜タテ/ヨコの発達＞論

次に引用する翻訳は、論争過程でのバグリーの主張ではなく、『教育における決定論(Determinism and Education)』(1925)を刊行するにあたり、彼が新たに執筆した「教育はいかほど創造的で均等化の力になり得るか(“To what extent is education a creative and equalizing force?”)からの引用である。ここでは、彼は、教育指導が子ども知能(intelligence)を高めるとした研究を自らの主張を支持する心理学的研究を要約的にまとめている。バグリーは、生得的なものとして＜タテの発達＞と、経験の獲得としての＜ヨコへの発達＞の関係を論じている。

……私は、＜タテの発達＞と＜ヨコの発達＞を区分したが、その区分は、必要なくなるのかもしれない。でも、未だその区分は有効であるものの、二種類の発達を分ける線は引けない。言い換えると、＜ヨコの発達＞は、相当程度、＜タテの発達＞へのアクセスとなりえるということである。私が1922年に初めて決定論者への批判を発表したとき以上に、それを裏づける結果が発表されている。

それがすべてではない。決定論者は“一般知能(G=general intelligence)”という概念で自分たちのスーパー構造をつくりだしている。今や、“一般知能(G)”は特定の訓練でかなり影響を受けることが明らかになっている。きわめて明白なことに、これは、“形式陶冶(formal discipline)”の妥当性の証明以外のものでない。“一般知能”は、決定論者がいうように、特定の学習活動の効率や新しい場面への適応の効率を条件づける因子として作用するとするなら、また、“一般知能(G)”は、特定の教育により、かなり影響されるなら(諸研究はこれを支持している)、教育心理学の昨今の教科書はかなしいことに改訂されなけ

ればならない。

……現今の教育理論の特徴は、修業 (discipline) の役割をまるごと否定してしまっているが、それは偏見であり、不寛容である。その見解はナイーブであり、粉々になりかかっているともいえる。さまざまな実験から、それは早まった放擲である。日常生活の示すところは、その反対である。今、“一般知能 (G)” という概念が言われ、それは別の意図で使用されてはいるものの、ブーメランのように、現今の心理学の妄想に一撃を加えるべく戻ってきている。

…… クラークの研究 (Clark, J. R. : The Relation of Speed, Range, and Level to Scores on Intelligence Tests)、標準的な知能検査のさまざまな内容を比較して、知能検査の構成内容で総点と最も相関の高かったのは、人の“情報の範囲 (range of information)” を測定したものであることを見出した。ここでは、<ヨコの発達> が、ブーメランのように戻り<タテの発達> に変化したのである。我々は知識、学業、“書物での学習 (book learning)”、特に“単なる”情報を無意味なものと批判する風潮にあまりにも慣れてしまっていて、知識、つまり、“情報” というものを子どもに教えるのは犯罪に等しいと結論づけている。…… (Bagley, 1925, pp.145-146)

バグリーは<タテの発達> と<ヨコの発達> は区分できないと言っている。また、間接経験を含む経験のふくらみとしての<ヨコの発達> が、ターマンら決定論者の主張する生得的な知的操作の高次化としての<タテの発達> へと転化し得るとしている。そして、バグリーは、“一般知能”の教育指導は可能であるとし、知識、学業、書物の学習などの学校教育が、転化にとって重要である旨を指摘している。知識、学業、書物の学習などの学校教育を、バグリーがあえて強調するのは、学科/教科に代えて興味に基づく単元学習を強調する進歩主義教育への当てこすりであろう。しかし、<タテの発達> と<ヨコの発達> を区別する線引きをすることはできないとしたことは、個の発達的变化をトータルに把握したとき、それを<タテの発達> と<ヨコの発達> に区分するのではなく、「個」の発達的变化を統一的に理解する必要性を指摘したとも受け取ることができる。

5. バグリーの<タテ/ヨコの発達>論の基礎にある公教育論

バグリーの<タテ/ヨコの発達>は、知能検査の誤用を批判する過程で提起された。そして、その基礎には、彼の学校教育/公教育論がある。彼は、学科/教科をなくして単元学習に置き替がえることに反対である。学科/教科を生活に役に立たないとして廃止することに反対である。彼は、伝統的な意味での形式陶冶でないが、形式陶冶はあり得ると考えていた。そして、学科/教科に興味・関心をもち習得できるようにするのは教師のスキルであると考えていた。学科/教科をなくすのではなく、それを誰もが習得できるようにする教師を養成しなければならないと、バグリーは考えるのである。バグリーの<タテ/ヨコの発達>論の基礎には、彼の学校教育/公教育論があり、それがターマンらの決定論批判につながっている。<タテ/ヨコの発達>論のみがターマンらの決定論者批判に直接的につながったわけではない。彼の学校教育/公教育論と<タテ/ヨコの発達>論は不可分である。バグリーの学校教育/公教育論の一端を示すと次のようになる。

(1) バグリーは、学校教育/公教育の偉大な役割とそれを遂行する教師に信頼を寄せる。それは、次の引用からわかってもらう。

……私が、ニュートンの“重力の法則”を教えたなら、それは、独創性、鋭さ、賢さなどニ

ニュートンの所持する特質において、通常の人 (common man) をニュートンと同じレベルにしたということである。私は、この通常の人 (common man) を、実際に世の最も優れた賢人 (ニュートン) の経験に参加させたことであると主張したい。私は、通常の人 (common man) に、この賢者と実質的に同じように、環境に立ち向かえるようにしたと主張する。私は、通常の人 (common man) を、重力の法則を理解したすべての他者と同等にしたのである。重力の概念を把握できない者もいるだろう。しかし、私は、“できる/できない”の境界線を引く前に、自らの教授過程に磨きをかけたい。…… (Bagley,1925, p.29-30)

この引用からは、バグリーが通常の人 (common man) をニュートンの重力概念の獲得にまで引き上げることの教育可能性に対する全幅な信頼、また、通常の人 (common man) をニュートンの重力概念の獲得にまで引き上げる手段が教職員であるとする信念を読み取ることができる。こうした信頼と信念をもとに、バグリーは、普遍的公教育 (universal common education) の普及が民主主義の基礎になり得るとしたのである。そして、普遍的公教育は、ヨーロッパ型の階級による複線系の学校体系ではなかった。バグリーは、複線系学校体系につながる主張に果敢に対抗して批判した。

(2) バグリーが批判したのは、知能検査の解釈とそこからの推論であり、知能検査そのものではなかった。バグリーは、知能検査の結果は生徒が教育機会をどれだけ経験したかの測定結果であり、それを教育指導の出発点にすることは可能であると主張した。

そして、バグリーがターマンらと論争したとき、最も強く反対したのは知能検査を子どもの分類に使用することであった。このような使用は、遅れた子どもに宿命的なレッテルを貼り、非民主的にも、才能児の訓練を不当に強調することになる、とした。彼は、ターマンの能力による複線型学校体系の提案を、「6学年の終わりに山羊から羊を分けようとする冷酷な提案」であると批判し、「明らかに欠陥のある選抜の道具と、誰も定義できない何かを測るとされる尺度によって、決定論者は、社会福祉や社会進歩という高貴な立場から、この自己の提案を正当化している」(Bagley,1925, p.22) と断じた。バグリーは、広範な知能検査の利用がますます社会の階層化を促進し、民主主義を崩壊させていくことになるとした。

(3) バグリーは、「コモン (common man) な人 (通常の人)」という用語を多用して、自らの学校教育/公教育論を論じている。それは、ターマンらが、天才 (the gifted) に信を置き、それが世の中を動かすと考えたのに対する。バグリーは、「大衆の教育は、少数の者に対する精錬され高次の訓練以上に重大な意義がある」と、また通常の人 (common man) が世の中をつくり、「社会進歩の転機は、コモンな精神 (common mind) の中に光が入り、改善された方法で経験が広範化したことで特徴づけられる」という。そして、「民主主義の発展は、通常の人 (common man) が至高の集団的コントロール (supreme collective control) の地位へ向上することに向かうことであるというのに疑問の余地はない」と言い、「広範なコモンなカルチャー (common culture) の提供が民主教育の主要機能である」(Bagley,1925,p.25-27)とも言う。そして、「ターマン教授は、通常の人 (common man) の集合的卓越性としての民主主義 (democracy as collective supremacy of the common man) という、私の“素朴な”定義を好まない。……私はこの定義を理想としてではなく事実として定式化している」(Bagley,1925, p.43) と主張する

6. 論争後の<タテ/ヨコの発達>論

バグリーの仕掛けた論争は、知能検査批判として政治評論家・リップマン (W.Lippman) に

より継続されたが、1929年の大恐慌とともに沈静化する。その間、「魯鈍」を「発見」して社会を驚愕させたゴダードが自己批判し、アングロ・サクソンの優秀性を主張したブリガム（C. Brigham）は知能測定結果の解釈を誤ったと自己批判する。ターマンは自己批判に代わり沈黙することになる。バグリーも、＜タテ/ヨコの発達＞論を改めて議論することはなかった。

しかしながら、バグリーは新たな論争を引き起こす。それが、第二次世界大戦直前の1938年のエセンシャリスト宣言（An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education）である。この宣言で、バグリーは、再々度、アメリカの公教育の危機を訴えるが、彼への応答は少なく、バグリーも論争を避けた。エセンシャリスト宣言の背景には、大恐慌の影響を受けて、生徒たちは就職口もなく学校にとどまるようになり後期中等教育が一挙に拡大するという状況があった。拡大した後期中等教育は、伝統的なカリキュラムでは対応できない生徒に直面し、その対応として積極的に進歩主義教育理論を採用し始める。1930年代に入って、公立小学校には、活動主義が導入され、子どもの「興味を中心」を軸に単元学習が展開した。ジュニア・ハイスクールやシニア・ハイスクールでは、伝統的な教科/学科の教育内容に代わり、生徒の経験や社会的な重要問題などの社会的適応に必要な事柄の学習が導入された。こうした動向はカリキュラム改造運動と呼ばれ、1930年代に入ると全米的にひろまった。それは子どもと若者の要求にこたえるということで行われた。

エセンシャリスト宣言がだされる。宣言の出される会場は、全米教育行政学校管理学会であり、そこには進歩主義教育家たちが師と仰ぐデューイ（Dewey, J.）も「経験と教育（Experience and Education）」という論題で進歩主義教育を批判し、バグリーのエセンシャリスト宣言とともに、ダブルパンチを進歩主義教育に加えることが予定されていたといわれる。だが、バグリーのエセンシャリスト宣言がメディアにすっぱ抜かれて、「バグリー＝頑迷な保守反動主義者」のラベリングで報道されてしまう（Null, 2007）。1938年、アメリカの半数以上の州で、教師になるために忠誠宣誓を求める状況になったとき、いち早く、バグリーが「断固反対」を主張したが、当時、メディアなども“愛国心”をおおる立場にあり、彼に対して好意的と言えない報道につながったのではないかと考えられる。

こうしたことがあったにもかかわらず、デミアスケビッチ（Demiashevich, M. J.、筆者注：ソ連邦から亡命しアメリカで学位取得。エセンシャリスト宣言後に自死）らとともに、バグリーはエセンシャリスト宣言を読み上げたのである。同宣言は、「米国の公教育は驚くほど弱体化し効果的でない」とし、「個人対社会」「自由対規律」「興味対努力」「遊び対作業」「直接的ニーズ対遠い目標」「個人経験対民族の経験」「心理学的組織対論理的組織」「子ども主導対教師主導」という教育史上の古くからの「二項対立」の一方に偏り過ぎていることを指摘する（和田恵子、1998）。その観点から、プロジェクト・メソッドや活動主義運動、さらにカリキュラム改造運動を批判する。第二次世界大戦に向かうアメリカの直面する敵として、ドイツのナチズム、ソ連の共産主義、日本の軍国主義を意識しつつ、アメリカ教育を弱体化させているものとして、活動主義とそのプロジェクト・メソッドを批判し、算数、歴史、地理、理科といった教科を基礎教科とする国民共通のカリキュラムの支持を訴えたものであった（Bagley, 1938）。

7. 糸賀・田中・岡崎の＜ヨコへの発達＞論とバグリーの＜タテ/ヨコの発達＞論

（1）アメリカでバグリーが＜タテ/ヨコの発達＞を提起したのは、1920年代前半、精神薄弱児の特殊学級が大都市部で開設されはじめた時期であった。他方、日本において糸賀一雄、田中昌人、岡崎英彦が＜ヨコへの発達＞を言い出したのは、特殊学級が計画設置で増設され、養

護学校義務制の実現をめざす運動も活発化し、障害児教育の焦点が軽度児から重度・重症障害児に移り、彼らに光が当たり始めた頃のことであった。両者の間には、半世紀ほどの差が存在する。ただし、当時の日本においては、障害児判別基準（1953年）が改定され（1962年）、知的障害の恒久的遅滞論が変更されたばかりであり、知的障害児/精神薄弱児の発達を限定してとらえる見方が未だ支配的であった。

こうした時代の差異を踏まえるならば、バグリーの〈タテ/ヨコの発達〉論は、人間発達を「氏（遺伝）か育ち（環境）か」の因果関係に還元しての対立的論争における「育ち（環境）」派としての主張であったと言える。それに対して、糸賀一雄、田中昌人、岡崎英彦の〈ヨコへの発達〉論は、「氏（遺伝）か育ち（環境）か」の対立的論争が相互作用論に向かい始めた時代の提起であったといえる。

つまり、両者は、時代的に大きな差異がありながらも、それぞれが時代の課題に真摯に取り組む過程で、それぞれが、〈タテ/ヨコの発達〉を、また〈ヨコへの発達〉を主張したとみるのが妥当であろう。

（2）糸賀一雄、田中昌人、岡崎英彦の〈ヨコへの発達〉論は、重度・重症障害児に対する療育活動を通して、彼（女）らも発達する存在であることを認識することで概念化された（垂髪あかり、2014；2021、森和宏、2021；2022）。当時、重度・重症障害児は教育不可能とされ就学猶予・免除の対象とされて教育や福祉の対象とみなされなかった。そうした見方に対するアンチテーゼが〈ヨコへの発達〉であった。そのため、〈ヨコへの発達〉論では、何よりも、重度・重症児が発達することが強調された。

それに対して、バグリーの〈タテ/ヨコへの発達〉論は、知能検査を巡る論争の過程で提起された。それは、IQは恒常的であり生得的な遺伝であり、個人の〈タテの発達〉は決定され限定されているという立論へのアンチテーゼとして提起された。

このことを言い換えると、糸賀一雄、田中昌人、岡崎英彦の〈ヨコへの発達〉は、重度・重症障害児への見方の転換を求めた。他方、バグリーの〈タテ/ヨコの発達〉論は、「科学的」とされる知能検査とその解釈に対する見方の転換を求めたといえる。また、こうした糸賀一雄、田中昌人、岡崎英彦とバグリーの差異は、糸賀一雄、田中昌人、岡崎英彦が障害児とかかわり、それを基盤にして〈ヨコへの発達〉を主張したのに対して、バグリーは、通常の人（common man）の公教育の普及を基盤にして〈タテ/ヨコの発達〉が主張された、といえる。

（3）糸賀一雄、田中昌人、岡崎英彦の〈ヨコへの発達〉論の提起された時代は、精神薄弱児の概念及び発達可能性をめぐる論議が特殊教育界であり、そこでは、精神薄弱児は暦年齢を重ねるとともに生活能力を一定程度身に着けるとというのが大方の一致した見解であった時代である。その際、生活能力の発達の变化を〈ヨコへの発達〉と理解できそうにも思われるが、そうではないであろう。糸賀一雄、田中昌人、岡崎英彦による〈ヨコへの発達〉は、障害児の発達とその可能性に関する新しい視点として非障害児との発達過程の共通性に焦点を当て人間的関係の広がりを強調したのではないか。それに対して、バグリーの〈タテ/ヨコの発達〉は、通常の人（common man）に焦点を当て、学校教育の教育指導により〈ヨコの発達〉を促進し、〈ヨコの発達〉が〈タテの発達〉に転化し、生得的と考えられる〈タテの発達〉の差異を縮小されるものとして概念化された。

（4）バグリーの〈タテ/ヨコの発達〉論は、彼の教育学説に深く由来している。彼は、教育の力、教師の力、公教育の重要性を認識・信頼し、その一端として、〈タテ/ヨコの発達〉論を提起した。糸賀一雄、田中昌人、岡崎英彦の〈ヨコへの発達〉論も、教育の力、教師・施設職員

の重症児へのかかわりの力に信頼をおき、その改善・充実を願って提起された。

なお、日本教育学会のRT（ランドテーブル）において、渡部昭男氏は、田中昌人が「ヨコへの発達」を途中で主張しなくなった旨を指摘した（森和宏は「全障研の結成を契機に「ヨコへの発達」が全障研運動の拡大をも意味するようになり、その後は「集団の発達」へと置き換わることで使用されなくなった」という）（森和宏、2022, p.584）。バグリーは、論争の最終段階で、「タテの発達」と「ヨコへの発達」の区分はできないと言い、以後、「タテ/ヨコの発達」を論述することはしていない。これは、「タテの発達」と「ヨコの発達」を観念的に区分したとしても、個の変化として発達をトータルに把握するとき、「タテの発達」と「ヨコの発達」を切り離すことができないという事実によるのであろう。

（本稿は歴史を扱っているために、当時使用されていた「精神薄弱」などの用語をそのまま使用したことをお許しいただきたい。また、本稿は、2022年8月24日開催の日本教育学会広島大会RT（ラウンド・テーブル）及び同年9月16日の人間発達研究所「田中テキスト勉強会」で発表した。これらは、ともに、渡部昭男氏（大阪成蹊大学特別招聘教授・神戸大学大学院人間発達環境学研究科名誉客員教授）が企画者としてマネジメントしたものである。RT 及び「田中テキスト勉強会」での発表の機会を与えてくれた渡部昭男氏に深謝申し上げますとともに、これらに参加して意見をいただいた方々に感謝します）

参考・引用文献

- Bagley, W.C. (1922) Educational Determinism; or Democracy and the IQ. Bulletin of the American Association of University Professors, May, Vol. 8, No. 5, pp. 10-13
- Bagley, W. C.(1922) Professor Terman's Determinism: A Rejoinder, J. of Educational Research.Vol.6 No.5,pp.371-285
- Bagley, W. C.(1925) Determinism and Education, Warwick & York
- Bagley,W.C.(1938) An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education(In Andrew J. Milson et al., eds., Readings in American Educational Thought. 2004)
- 宮本健市郎 (2003) 『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』(東信堂刊)
- 森 和宏 (2021) 近江学園における「ヨコへの発達」概念の再検討、教育学研究、第 88 巻 第 4 号、pp.92-102
- 森 和宏 (2022) 田中昌人の発達論における「ヨコへの発達」、東京大学大学院教育学研究科紀要、第 62 巻、pp.583-592
- Null, J. Wesley (2007) W.C.Bagley and the Founding of Essentialism: An Untold Story in American Educational History. Teachers College Record, 109, April 2007
- Ravitch, D.(末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之訳) (2008) 『学校改革抗争の 100 年』東信堂刊
- Terman,L. (1919) The Intelligence of School Children, Houghton Mifflin Company
- Terman,L.(1922) Psychological Determinist; or Democracy and the IQ. J. of Ed. Research, Vol.6 No.1, pp.57-62
- 垂髪あかり (2014) 「横（横軸）の発達」に込められた願いを未来へ読み解く、(糸賀一雄 生誕 100 年記念事業実行委員会研究事業部会編『生きることが光になる—糸賀一雄生誕 100 年記念論文集』所収、pp.37-61)
- 垂髪あかり (2021) 『近江学園・びわこ学園における重症児者の「発達保障」—「ヨコへの発達」の歴史的・思想的・実践的的定位—』、風間書房
- 和田恵美子 (1998) W・C・バグリーにおける進歩主義教育批判—「民主主義」の教育言説の中に成立したアメリカ・ナショナリズム—、日本デュイ学会紀要、39 号、pp.99-103
- 吉田熊次 (1925) バグリー、(吉田熊次著『現代教育学説選集』(文教書院) 所収、pp.403-416)