

C・マクマリーにおける教科教育の構造

— 教育内容の具体的展開 —

庄 司 他 人 男

はじめに

これまで私はアメリカ・ヘルバルト派における理論を主としてみてきたが、本稿はそれらの理論が実際の教科教育の次元ではどのように具体化されたのかを、教育内容の面についてみようとするものである。このような面ではC・マクマリーはアメリカ・ヘルバルト派の中でも特にすぐれた業績を残した人といえることができるようである。

ヘルバルト派の教授論がその熱心な支持者たちによって本格的にとりあげられるようになった一八九〇年ごろは、アメリカの小学校では教育内容の拡大の傾向がかなり顕著になってきていたようである。南北戦争後は社会全体の目ざましい発展を背景に、それまで学校教育の中核となっていた「読書算」(3R's)のほかに、種々の新し

い教育内容が要求され始めたのである。しかし多様な教育内容は殆んど相互関連への配慮がなされないまま大量に学校教育の場に持ち込まれ、教授法の主流は依然として単なる事実的知識の暗記であった。そのため一八九〇年ごろは既に学校教育の混乱は極めて深刻なものになっていたのである。少なくともヘルバルト派はこのような認識に立って、その改善を目ざして意欲的に活動したのである。このような状態であつただけに、この時期に「実物教授」(object-lesson)に代表されるベスタロッチ主義教育運動に代って、ヘルバルト派が主導権を握ったことは決して理由のないことではないであろう。

ヘルバルト派というと、とかく形式段階が主役としてとりあげられがちなのは、明治期にそのような教授実践の経験をもつわが国においてはある程度止むを得ない面もあるう。しかし少くとも一八九〇年代にアメリカでヘルバルト派教育運動の中心になった人々の理

論と実践は決してそのようなものではなかった。彼等においても形式段階は重要な位置を占めてはいたが、教材の選択と配列、それに單元構成という教育内容の問題もそれに劣らぬ重大な関心事となっていたのである。この事実をわれわれは見のがしてはならないのである。

彼等の活動の中心となったのはイリノイ州立師範大(Illinois State Normal University)であったが、前世紀末にヘルバルト派教育学を学ぶためにドイツに留学した人々の数は四〇人余りで、その半数強がこの大学の関係者であった。その上この大学は一八五七年の創立でミシシッピー流域では最も古く、一八九〇年にシカゴ大学ができるまでは高等教育機関としても州内随一であったと言われている。そのようなこともあって中西部を中心にアメリカ全土にわたって教育界では相当に重きをなした大学ようである。(一)

ところでその附属小学校でヘルバルト派教授理論の実践にあたったいたL・B・マクマリー(C・マクマリー夫人)によって書かれた低学年の教師用及び生徒用の「児童のための古典物語」(Classic Stories for Little Ones)は一八九四年の初版以来四年間で少なくとも二十三版を重ねている。このすさまじい勢はヘルバルト派教育運動が決して一部の人々だけのものではなかったことを立証するものであろう。

一方C・マクマリーの「教科教育シリーズ」(Series of Special

Method)は一八九四年から三年ほどの間に主な内容教科について出されたものであるが、一九〇三・四年には改訂増補されて殆んど全教科(音楽と美術を除く八科目)について出されている。注目すべきことはこれらがそのままの形で一九二五年にも再版されたということである。このことはまた、ヘルバルト派の活動が決して線香花火的なものではなく、かなり長く根強い支持を得ていたことを示すものである。今世紀に入ってからヘルバルト派が問題とした教育内容拡大の傾向がますます強まったことを考えれば、(二)そのことも十分に肯けることであらう。

本稿はC・マクマリーの「教科教育シリーズ」及び「小学校の教科課程」(Course of Study in the Eight Grades, 1905, 2 Vols)を主な手がかりとして、中心統合、開化史段階、「タイプ・スタディ」(type study)の、教育内容面の三基本原理が実際にはどのように具体されたのかをみてみようとするものである。

また本稿によってアメリカ・ヘルバルト派の教授実践が日本のそれと如何に異なる面をもっていたか、ということを理解する上でも一〇の手がかりが得られるのではないかと思われる。

一、三基本原理の相互関係

教育内容を問題にする際の原理として、C・マクマリーはつぎの三つを基本にしていたと考えられる。それらは中心統合、開化史段階

階、それに「タイプ・スタディ」である。前二者は一般に承認されているが、それらに加えて「タイプ・スタディ」をあげることは多少の説明が必要であらう。三者の相互関係を論ずる前にまずこの点を明かにしておくべきであらう。

「タイプ・スタディ」は教育の最高目的である道徳性が、中心統合と開化史段階に基づいて具体化されようとするとき、半ば必然的に生じて来るものと言えないこともない。しかしこれはそれら二つの原理を問題にただけでは尽すことのできない重要な意義を特に実践の段階ではもっているように思われる。それにもかかわらずこれまでアメリカ・ヘルバルト派についてこれが殆んど問題にされなかったのは何故だったのだろうか。その理由はひと言で言えば、片寄った見方が固定してしまったためと私には考えられるのであるが、もっと具体的には少くともつぎの二点だけと言えらると思われる。その一つはヘルバルト派が理論を実践に移そうとする際になした努力を、これまで人々は殆んど吟味していないということ、もう一つは、実践のレベルというとすぐに形式段階が云々され、教育内容面での実践が必らずしも充分に評価されないままになっている、ということである。

C・マクマリーは名著「プロジェクトによる教授」(Teaching by Projects, 1920)でキルパトリックなどとはかなり異なるプロジェクト論を展開しているが、彼は以前から主張していた「タイプ」を時

流に合わせて「プロジェクト」と呼んだにすぎないと私はみている。(3)「プロジェクト」については各人各様の主張があったと言われているが、彼の「タイプ・スタディ」の考え方は、後の「プロジェクト・メソッド」に発展する側面をもっていたことはC・H・ハーバーも既に指摘したところである。(4)

また「タイプ・スタディ」は教科の枠を否定するほど急進的なものではなかったが、歴史や地理などの「内容教科」(content study)においては、必要に応じて他教科の内容もかなり自由に、しかも自然な形で結合されるよう配慮されている。中心統合法はコアカリキュラムに発展する要素をもっていたことは一般にも認められていることであるが、実際の教育内容にまで立ち入って「タイプ・スタディ」の性格を検討すると、そのことは一層明かになるようである。

要するに「タイプ・スタディ」とは單元ないし「大單元」(big units)の学習ということであるが、実際の教科教育の段階では特に重要な役割を果しているのである。中心統合と開化史段階に加えて敢えて三基本原理とする所以である。

ところでそれら三つの相互関係であるが、まずヘルバルト及びその学派は教育の最高目的として道徳性をかかげる。しかしそれは日常用語的な狭い意味ではなく、アメリカ・ヘルバルト派の場合は「道徳的」(moral)ということとは「社会的」(social)ということと

同義に解されている。

それではこのような教育目的を実現するためには、教育内容はどのように選択され、組織されなければならないのであろうか。三基本原理はこれに答えようとするものなのである。教育の最高目的としての道徳性は決して一教科によって達成できるようなものではないが、各教科がそれに貢献する程度や仕方は全く同一というわけではない。そこから教科の「相対的価値」(relative value)が問題となり、道徳性の実現に最も直接的に大きく貢献すると考えられる教科を中心にして教育課程全体を組織しようということになる。C・マクマリーによると中心となるものは「歴史」で、「自然科学」(natural science)は第二の位置におかれる。(5)このような関係にありながらも両者は「内容教科」として教育全体の中核となり「読書算」などの「形式教科」(formal studies)はそれを助ける位置におかれる。こうして彼は従来の「読書算」中心の教育は逆転されなければならない、と主張するのである。

彼のいう「歴史」とは広義のもので、内容的には「歴史と文学」ということで、今日の教科としての歴史とはかなり性格の異なるものである。それは「伝記・歴史・物語、及びその他の文学」(literature)の分野の教材」を包括するもので、いわゆる「年代記的」(chronological)な歴史はほんの一部にすぎないのである。(6)このような広義の「歴史」は「実例によって道徳を教える」のに最も適切な教材

であるが、そのためには「すぐれた著者によって適切に叙述されている」ことが不可欠の条件となる。そのような作品を教材とするときにのみ、人間の生活がリアルに生き生きと提供されることができ、「道徳の分野における実物教授」となりうるからである。このように「歴史」を中心に諸教科を組織し、結合しようとするのであるが、その場合「結合は自然で無理がない」(natural, not forced)ことが特に必要とされる。中心統合は無理に作り出されるものではなく、実物教授的に内容豊かに授業を展開しようとするとき「自然に」生じて来るものなのである。

以上が中心統合法の骨子であるが、このように「歴史」を中心にして教育課程全体を構成しようとするれば、同時にそれは開化史段階説をも受け入れ易くなることは極めて明らかである。何故なら「子供の精神発達の過程は人類文化の発展のそれとおおよそ一致する」というのがその要諦だからである。従ってドガーモのように開化史段階説に限られた意義しか認めない人は、中心統合をも全面的に受け入れることはできなくなってしまうのである。(7)C・マクマリーは一九〇二年に「一般的方法の原理」(Elements of General Method)を改訂し、concentrationをcorrelationに改めたときに二〇ページに及ぶ「開化史段階」の部分を全くカットしてしまったのである。両者の関係を考えればこのことは容易に理解できることである。なお、これは彼の立場が大きく変わってしまったことを意味す

るものではないが、それが教科教育にも微妙に影響していることは確かである。しかし本稿はその点にまで論及する余裕はない。

結局「歴史」を中核にする中心統合法をとるのであれば開化史段階説も殆んどその威力を発揮することはできず、逆に開化史段階がナンセンスであるということになれば「歴史」を中心に教育課程全体を組織することも極めて不自然になってしまうのである。

それではこれら二つは「タイプ・スタディ」とはどのような関係になるのだろうか。この点を明かにするために前二者の原理の狙いを改めて検討することにしよう。

開化史段階説に基づいて主要な時代 (epoch) の代表的な作品を学習させるのは、それらの中では道徳性が最も典型的な形で生き生きと展開されており、実物教授としてのすぐれた特性をもっているからであった。しかし道徳性が実社会で充分に実現されるためには自然科学や読書算の力も欠かすことはできない。ここから中心統合による諸教科の結合の必要性が出て来るのである。道徳性というよりなきわめて高度な教育目標は要点だけをお説教式に教授しても決して真に身につくものではない。それを教育の最高目的にかかげて、その実現を期するためには、実際にそれが展開されている教材によって内容豊かに「実物教授」するのが最も効果的である。それには用いられる教材としての作品はいたずらに部分的な省略をされたり、要旨だけにまとめられたりして、「面白みのない不毛な概略」

(bald and sterile outlines) にされてしまつてはならないのである。(8) そのタイプ (單元) の中心テーマに必要なものであれば、たとえ当面の教科の枠を出るようなものでも取り入れられなければならない。このような教科教育によって始めて、道徳性という教育の最高目的が達成される、というのである。

さて一つ一つの單元をこのように豊富な肉づけをして学習させようとするれば、年間を通して扱える單元の数はそう多くはないであろう。一方ヘルバルト派にとっては、「多方向等の興味」が教育上の至上命令の一つである。一見相矛盾するこれら二つの要請に同時に答える鍵は、いかなる教材を選択し、それらをいかに構成するかである。ここに登場するのが「タイプ・スタディ」なのである。單元つまり「タイプ」は、それを一つ学習することによって同類の多くのものを説明できるような「代表的」(representative) な「包括的」(comprehensive) (9) であることが要求されるのである。このように構成された單元が「典型」つまり「タイプ」(type) なのである。教材の拡大による「生徒の負担過重 (overloading) と、あらゆる分野の浅薄な」たゞざ (superficial hodge-podge)」(10) を克服して真に教育の成果をあげるためには、このような單元による学習以外にない、というのが C・マクマリーの主張である。

このように三つの原理は非常に関連の深いものであるが、ここではそれぞれについて実際の教科でどのように具体化されているかを

みてゆくことにしよう。

二、中心統合による教科間の結合の強化

ここでは四年生の場合を例にとつて、実際の各教科においては相互の関連ないし結合がどのようにして強化されていたのかをみてゆくことにする。

小学校の四・五年生の「歴史」では「開拓時代」(the age of pioneers)が主な学習領域となり当時の「開拓史物語」(Pioneer History Stories)が教材の主要部分を構成する。その中でも四年生は自分たちの州とそれに接する地域の物語が、五年生ではその他の地域にまで拡大されたアメリカ全土の開拓者の物語が学習の対象とされる。従つてC・マクマリーなどが活動したイリノイ州の場合は、四年生では「ミシシッピー流域」(Mississippi Valley)の開拓者の物語が中心の教材となる。

「歴史・文学教育法」(Special Method in History and Literature 1894)は「歴史」科の具体的な教育内容の構成とその取り扱い方の要点を述べたものであるが、これによるとその授業数は週二時間程度で、「口述」(oral treatment)の授業が中心となり、「六・七・八年生では書物や参考書が子供たちに使用されることも多くなろう。」とされている。四年生の單元つまり「クイプ」としては十三項目あげられており、内容はやはりミシシッピー流域の開拓に貢献した人

々ばかりである。リンカーンだけは例外のようで、あまりにも有名であるためにその地域に若いころの生活の基盤を持つてアメリカ全体に尽した人としてあげられているようである。いくつか拾つてみよう。

1 リンカーン……初期の生活とケンタッキー、インディアナ及びイリノイの状況。まずしい農家の子。平底船でミシシッピーを下る。読書と研究。ブラック・ホーン戦争。

2 ジョリエットとマークェット……ミシシッピー上流の最初の発見とその探検。マークェットとイリノイのインディアン。

3 ボーン……北カロライナより山々を越える。道路を拓く。インディアンとの生活とそこからの脱出。ボーンズボローの防衛。友人シモン・ケント。

4 マリエッタとシンシナティ……アレガニー山脈を越えてオハイオ州に來た最初の開拓者。マリエッタ砦。シンシナティの最初の定住者。インディアンとのトラブル。(11)

このような開拓者の物語ばかりで、「これらの歴史的教材は強い興味を惹起し、道德的觀念(moral ideas)を植えつけ、一つの典型的な時代(typical epoch)を表わしている。」(12)とされている。

それではこれらの「歴史」の学習は他の教科の学習とはどのような関連してくるのであるうか。

まず「言語」(Language)との関連を考えてみよう。「歴史」にお

いて「子供たちがそれらの物語を口話で再生することは、可能な最善のはなしことばの訓練であり、他方それらの一部を筆記練習することは正科の作文学習に多くの基礎を与える。」⁽¹³⁾ 従来「言語」においては教材の内容的な面は殆んど無視され、生徒は興味の無い反復練習を強制されることが多かったようであるが、このように「歴史」などと関連させることによって、その点はかなり改善されるものと期待したのである。「孤立した、関連性のない題材による言語科の学習は、これによって完全に排除されることができる。このように生き生きした物語を用いることによって、話しことばと書きことばの学習に興味の基礎が与えられるからである。」⁽¹⁴⁾ と述べている。

四年生の「言語」の学習内容は、作文、関係代名詞の用法、所有格の作り方、同音異義語、複数形の作り方など十四項目となっているが⁽¹⁵⁾ それらをできるだけ「歴史」やその他の教科の教材によって学習させようとするのである。「最初の四年間の言語科の学習は同年年の読み方、物語、自然科学、手工、習字などと非常にきん密に関連している。」としているが、これは基本的には高学年においても変ってはいない。

つぎに教科としての「読み方」(Reading)はこの学年に限らず「歴史」との関連は特に密接である。「読み方教育法」は詳しくは Special Methoding in the Read of Complete English Classics in the Grade of the Common School (1894) となっているが、これから

も推測されたとおり、内容的には「歴史」にきわめて近いのである。

「歴史・文学教育法はこの書物の準備である」⁽¹⁶⁾ とされているとおり、これらの二教科は実質的には同一教科とも言えるもので、「歴史」では「口述」によって導入しておいて、その後同年または次の学年で同題材を今度は「読むこと」によって学習させることになるのである。このように同じ題材が「歴史」と「読み方」で二度扱われるわけであるが、「くり返しによって興味が薄らぐことは決してない」ことが彼らの附属学校での実験によって確かめられている、ということまで強調されている。勿論「読み方」で学習されるのは、「歴史」で一度出て来たものばかりではないが、いろいろの点で「開拓史」に関連するものが多いようである。

「地理」(Geography)は四年生と五年生では特に「歴史」との結合が強い。四年生の「歴史」では「ミシシッピー流域の開拓史物語」が学習されることはさきに述べたが、「これは地理の題材と完全に同じ地域にわたるもので、従って歴史と地理との関係は密接で多方面にわたる。」⁽¹⁷⁾ のである。こういうことで「地理教育法」(Special Method in Geography, 1895) においては「ミシシッピー流域」に関するものばかり十三單元(タイプ)あげられている。題名だけをいくつか拾ってみると、「イリノイ川」「石炭山」「プレーリー」「森林と製材業」「ミシシッピー上流」「スペリオール湖」などとなっている。

この学年の地理のねらいは「物語（歴史）によって提供された情景を拡大し、完成して細部まで調べ、それらを現在のアメリカの政治・商業地理の諸事実と比較させ、関連させること」(18)である。

地理と歴史は相互に関連していることは全くの常識にすぎないかも知れないが、C・マクマリーは同一の地域をそれぞれ「地理」的に、「歴史」的に学習させるという形をとったのである。これら二つの教科はまた「自然科学の題材」をも非常に多く提供することになるのである。

それとつぎに「自然科学」についてみてみることにしよう。「自然科学教育法」(Special Method in Natural Science, 1896)の中で他教科との関連について、C・マクマリーは簡潔に彼の立場を述べている一節があるので、ここにそのまま引用することにしよう。

「小学校における科学学習の題材は他教科の示唆によっても大巾に決定されるであらう。歴史、地理、文学は自然科学の題材と多くの関連をもっている。自然科学の諸教科の教科課程を作成する場合には他教科との密接な関係を無視することは最早や不可能である。これは特に低学年と中学年の場合に言えることで、それらの学年においては文学、地理、歴史に示唆された、動植物に關係する自然科学の題材の数は非常に多い。一年と二年で用いられる寓話やおとぎ話、二年と三年で用いられるロビンソン・クルーソー、三年と四年で学習される神話などには動植物の生活が非常に

多く含まれている。四年と五年の開拓史物語やアメリカ地理には天然資源も多く、動植物との関連事項も豊富である。これらの教科が一緒に描かれていて、互に接近しているほど、子供たちに対する各分野の効果は一層強まるのである。」(19)

「自然科学」が他の教科とどのような関連にあるかはこれである程度理解できよう。しかし「自然科学」の場合は、科学としての体系が教育的にはどのように配慮されるかが問題となる。この点についてはC・マクマリーはつぎのような立場をとる。「厳密な科学の体系」(strict scientific order)は無視されはしないが、それが支配はしない。教育学的配慮(pedagogical considerations)が主に題材の順序を決定するであらう。」(20)というのである。教育学的配慮というのは他教科との関連だけでなく、季節、子供の年齢や既習内容、科学内部での他の教材との関連、などがあげられている。

要するに、これらの点を考慮しながら、できるだけ「歴史」や「地理」と関連させて題材を選ぶ、というのが基本的な態度のようである。四年生の三学期(春期)ではつぎの五つの「タイプ」があげられている。

- 1 野ガモとガン(The wild duck and wild goose)
- 2 草原の鳥(The prairie chicken)
- 3 池、川、沼沢地の生物(The life of ponds, rivers, and

swamps)

4 温度計と晴雨計 (The thermometer and barometer)

5 春の鳥の野外研究 (Outdoor study of spring birds) (21)

それぞれの「タイプ」には簡単な内容があげられているが、右の題材をみただけでも、特に「地理」や「歴史」の「ミシシッピー流域」とは大いに関連しそうであることは想像に難くない。

最後に「算数」(arithmetic)の場合を考えてみよう。これは一般的には、他の教科との関連によって題材を選択することの最も困難な教科といえよう。数学の体系に応じて学習したものを、できるだけ他の教科にも応用しようとするのが精々であろう。しかしヘルバルト派はそうに消極的な部分的関連性を一段と拡大強化して、もっと本質的なところまで進めていこうとするのである。その辺の意欲のほどをC・マクマリーはつぎのように述べている。「われわれの教科書はいわゆる応用問題をたくさん用いて来た。しかしそれらは一般には算数というものを、地理や歴史や基礎科学の大きな問題を解明し解釈するための正規の手段とするところまではいかなかった。今やそれが提案されているのである。……要するに算数の計算を他教科の主要な流れの中に直接に導いて、歴史や産業の大きな問題をとりあげて、それらを算数的に処理しようとしているのである。しかしこのことは算数を他の教科に埋没させてしまったか、明確な教科として存在しえなくなるまでに他教科に吸収していこうとするものではない。」(22)と。

彼の意図するところは極めて雄大ではあるが、「算数教育法」

(Special Method in Arithmetic, 1905)をみても、そのような構想が着実に実現されているとは言いがたいように思われる。彼の意図もまだ努力目標にすぎないとみるのが正しいようである。しかしまた本来「歴史」や「地理」の問題であるものを、算数的に解決しようすることは果して可能なかどうか、その辺も大いに疑問として残るところであろう。

その他、音楽と美術については彼は「後に他の専門家の応援を得てとりあげたい」として、論じていない。「手工」(manual arts)については特に注目すべき点も見あたらなかったのでここではとりあげずに、つぎの問題に進みたいと思う。

三、歴史科における開化史段階の展開

開化史段階は中心統合と異なり、全教科にほぼ同様にかかわりをもつ、という性質のものではない。それが直接に適用される教科は「歴史」だけで、他の教科はそれとの関連において間接的にその適用を受けるにすぎないのである。したがってここでは「歴史」において、開化史段階がどのように具体化されたのかをみることにする。

「歴史・文学教育法」は一九〇三年の改訂では「初歩の読み方教育法」(Special Method in Primary Reading and Oral Work with

Stories)と「歴史教育法」(Special Method in History)の二つに分冊された。一年生の「おとぎ話」、二年生の「ロビンソン・クルーソー」、三年生の「神話物語」(Mythical stories)が前者に、四年生以上のアメリカ史が後者に分かれたのである。三年生までは本格的な歴史学習の「序幕」(prelude)なのであるが、教科としての「歴史」は少くとも最初のころはそれを含むものであった。歴史の中心は勿論アメリカ史で、それは大きく四つの「時代」(epochs)に分けられている。

「歴史・文学教育法」によると各学年の教育内容はつぎのようになっている。中心統合の様子をも念頭におきながらみてゆくと、開化史段階説が教科教育の段階でどのように具体化されたのかがほぼ理解できるであろう。

一年生では「おとぎ話」が中心で、グリム、インツプ、アンデルセンの作品が大部分である。

一学期 The Old Woman and Her Pig

Little Red Riding-Hood

The Anxious Leaf

Three Bears

The Lion and the Mouse

二学期 The Fir-Tree

The Four Musicians

The Discontented Pine-Tree

Cinderella

The Straw, the Coal of Fire, and the Bean (33)

三学期は省略するが、これらに数篇の詩を加え、各教材について簡単な取り扱い上の解説をつけたのが「子供のための古典物語」で、著者はC・マクマリー夫人、四年間に少くとも二十三版を重ねたことはるきにも触れた。

二年生ではロビンソン・クルーソーが年間を通しての中心教材となるが、それに入る前に「小さな七人の姉妹」(The Seven Little Sisters, by Jane Andrews)など有益な教材とされている。(32)

三年生は「神話物語」であるが、つぎの作品から子供の興味や理解力に適するものを選んで学習させることになっている。

The Wonder Book of Nathaniel Hawthorne

Kingsley's Greek Heroes

Jason's Quest, by Lowell

Adventures of Ulysses, by Lamb

Tales of Troy: by De Garmo

Stories of the Old World, by Church

God and Heroes, by Francillon

Tales from Spenser

Heroes of Asgard (35)

四年生からアメリカ史に入るのであるが、アメリカ史の最初の段階は「開拓の時代」である。「開拓史物語」が四年生と五年生で扱われる。四年生はその「一部」で「シンシッピー流域の開拓史物語」(Pioneer History Stories of the Mississippi Valley, 1894)としてC・マクマリーによって書物にまとめられている。その具体的内容については中心統合のところで触れたので、ここでは省略する。

五年生は「開拓史物語」の「第二部」となる。四年生では自分たちの州とそれに接する地域であったが、五年生ではその他の地域まで拡大され、アメリカ全体に関連する題材まで進むのである。つぎのようなものが十五項目あげられている。

- 1 コロンブス……地図と海図の研究。最初の航海。失望。
- 2 マジェラン……世界一周。
- 3 ハドソン……航海とハドソン川の探検。
- 4 ジョン・スミス……ヴァージニア探検。インディアンとの冒険。統治者としてのスミス。
- 5 ウィリアム・ペン……クエーカー教徒となる。定住の計画。インディアンとの取り扱い。

という具合である。(26)

六年生でアメリカ史の第二段階に入る。それは「最後のフランス対インディアン大戦争の終結に至る植民地時代」(27)である。六

年生ではいわゆる歴史書も教材となるが、伝記や物語も依然として重要な部分を占める。つぎのようなものがあげられている。

- The Beginnings of New England, by John Fiske
Ridpath's Popular History of the U. S.
Conspiracy of Pontiac
Parkman's Wolfe and Montcal
Epochs of American History-The Colonies by Thwaites
Franklin, His Life by Himself (28)

七年生はアメリカ史の第三段階に入るが、それは「フランス対インディアン戦争の終結から合衆国憲法の採択まで」の時代で、「一七六四年から一七八九年までの十五年間」(28)である。ここではつぎの四つの作品が特にすぐれたものとされている。

- Scudder's Life of Washington
Fiske's War of Independence
Hosmer's Life of Samuel Adams
Fiske's Critical Period of American History (29)

「歴史」の真の目的は「厳しい闘争の真只中における人間の動機(motives)と推進力(impulses)を感じとらせること」である。だから必ずしも多くの題材を扱う必要はなく、「タイプ・ストーリー」による少数徹底主義が特に必要とされるのである。「少数の中心題材を選択し、それらに関して最も豊かで、最も詳しい資料を集

めることの方が、すべての重要事項と多くの重要でない事項を暗記することよりも、一層実り多い結果をわれわれは得ることができるのである。」(31)

八年生ではアメリカ史の最後の段階「憲法下でのわが国の発展」(32)が主な学習領域となる。一八九〇年代の人々にとってはアメリカ史の最後の半世紀となるわけである。そこでとりあげられるべき問題として、「領土の成長」「国内の発展」「奴隷制度の歴史とその拡大」「主な発明と発明家」など十項目があげられている。(33)この場合もそれらの問題はそのまま生徒の前に提出されるのではなく、やはり偉人の「伝記」を主に学習させるのが最も効果的だというのである。「われわれはすべて英雄崇拜者であるが、子供は大人以上である。」として、特にリンカーン(Lincoln)、アダムス(John Quincy Adams)、ウェブスター(Daniel Webster)の三人があげられている。そしてさらに「時間が許せば」として、ハミルトン、ジェファソン、フルトン、クレイなどがあげられている。これらの「英雄たち」(heroes)はそれぞれさきにあげたような問題と命がけで取り組んだのであるから、彼等の「伝記」を中心にして学習させるのが最も効果的な方法で、これこそ「歴史における実物教授」である、というのである。

以上が開化史段階に基く「歴史」の教科内容のあらましである。中心統合の場合と併せ考えると、ヘルバルト派教授原理の最大の特

徴とも言うべきこれら二つの原理が、C・マクマリーの場合はかなり純粹な、明瞭な形で教科教育の内容面に実現されていたことが理解されるのである。

四、単元としてのタイプの特質

前章においては「歴史」における各学年の題材にひと通り目を通したが、それらの伝記や物語などは、それぞれ一つの単元であり、「タイプ」(type)である。また中心統合のところであげた「地理」及び「自然科学」の題材も、すべてそれぞれの教科の「タイプ」なのである。

C・マクマリーは教科を大別して、歴史、地理、文学、自然科学などの「内容教科」と、読書算などの「形式教科」(formal studies)とするが、「タイプ・スタディ」がなされるのは前者だけである。このことは彼のいう「タイプ」の一面をよく表わしているように思われる。

さきにも少し触れたように、「タイプ」には各教科に共通する重要な面も多いけれども、ここでは「地理」の場合を例にとって、さらに具体的にその特質を検討することにしよう。それらは今日からみれば極めて常識的なことばかりかも知れないが、単なる事実的知識の記憶が当時の地理教育の主流となっていたことを考慮すれば、彼の実践がいかにすぐれたものであったかがほぼ理解できるであろう。

さてC・マクマリーは、地理教授の計画を立てる場合は、少くとも二つの重要な問題が解決されなければならない、という。その一つは「無数の事実」(facts)から、いくつかの代表的な概念(representative ideas)を選択することであり、もう一つは「子供に興味をおこさせるような、これらの概念への接近法」である。しかしこれら二つの問題は「タイプの適切な学習」によって同時に解決できる、とされるのである。(35)

それで、「タイプ」による教授はいかなる長所ないし特徴があるかを検討することにしよう。一部はすでに挙げたが、四年生の場合の地理の「タイプ」はつぎのようなものである。「イリノイ川」「石炭山」「ブレイリー」「森林と製材業」「ミシシッピー上流」「スベリオル湖」「テネシー流域の地形」「ミシシッピー下流への旅」「綿と棉花プランテーション」「かんがいとデンバー大用水」「パイクスピーク山とその周辺」「ミネアポリス」「インディアナの堅木の林とオハイオ流域」の十三タイプである。

地理の「タイプ・スタディ」は、「地理における典型的な対象(typical object)の明瞭で詳細な理解」をさせようとするのであるが、「このようなタイプは一度明確に学習されれば、同類の非常にたくさんの対象を説明することができる。」のである。「たった一つの石炭山もそれ自体として、また活発な世界との関係の中でみるならば、何千もの石炭山や他の鉱山の殆んど完全なタイプとなるので

ある。……たった一つの山や川も多様な関係において描き出されるならば、多数の同類のものの確かな事例となる」(36)のである。そのためには常に「最高のタイプ」(best types)を選択しなければならぬのである。このようにすれば「タイプ・スタディ」は「大量の知識への近道」(short avenue)となることができる。「一を学んで十を知りうる効果をあげようというのが「タイプ・スタディ」の第一のねらいなのである。

つぎは、「タイプ・スタディ」は生徒を実物や現実に近いづけようとする、(37)ということである。C・マクマリーによると、当時の一般の地理教授に対してなされた最大の批判は、それが「抽象的で非現実的」(abstract and unreal)であり「形式的で無味乾燥」だということである。このような実情を改善しようとする彼は、「非常に現実的かつ具体的でありながら、一方において広く応用できる一般的真理(general truths)を含む」ような教授を「タイプ・スタディ」によって実現しようとするのである。「特殊な」(particular)ものと「一般的」(general)ものとの関係を明確に示すことが教授において非常に重要であることは言うまでもないが、「タイプ」はその「仲介者」(mediator)になろうとするのである。

第三に「タイプ・スタディ」は「原因と因果関係」(causes and causal relations)の研究」をしようとするので、一つ一つの題材が充分な取り扱いをされるようになり、したがって生徒はその学習に

強い興味をもつようになる、(38)ということである。因果関係といふようなものはいくら数多くの教材をとりあげても、表面的な、深まりのない教授によつては習得できるものではないであらう。「タイプ・スタディ」によつて「因果関係」にまで深められた学習をさせれば「それぞれのトピックを結合するきずなも形成され」、地理の全体としての学習目標である「代表的観念」にも到達できることになるのである。彼が「アウトラインや簡単なまとめ」による学習を排するのはそのためである。それらは「重要な事実 (facts)」を明確に述べることはできるが、因果関連 (causal nexus) を示すことはできない」(39)からである。

最後に重要なこととして指摘されなければならないことは、「タイプ」による学習は「一連の比較に基礎を与える」(40)ということである。ある「タイプ」が表わしている「代表的ないし典型的観念」は多くの同種の対象の中にくり返し現われるのである。例えば「イリノイ川」の充分に具体的な、目に見えるような説明は、後に比較されることによつてアメリカ全土の「何十もの川の正しい記述」となりうる、というのである。比較ということが教授においていかに重要であるかは多言をしないところであらうが、いくつもの題材の学習から地理科の「代表的観念」が導き出される場合などは、比較なしには不可能であらう。また応用問題を解決する場合なども比較することなしにはなし得ないであらう。

アメリカ・ヘルバルト派全体に共通する教授改善のねらいは、当時の激増する教授内容によつて、真の教育成果は少しもあがっていないばかりか、逆にますます貧弱にさへなっている、というところから出発していたようである。しかし教材増加の傾向は時代の流れであつて、それ自体は決して悪いことではないし、また防ごうとして防げるものでもない。このような認識から、それをいかにしたら克服できるか、ということになったのである。彼らが最初からそのようなことを前提としてドイツ・ヘルバルト派の教授理論を受け入れたのかどうかは別としても、実際にはそのような観点からその教育運動を押し進めていったことは確かなのである。中心統合や開化史段階説も結局はこの問題に帰着するのである。そしてそれら二つの原理をさらに実践に結びつけるのが「タイプ・スタディ」なのである。さきに「タイプ・スタディ」は「個と一般」の仲介者であると言つたが、それはまた同時にヘルバルト派の理論と実践の仲介者ともなっているのである。

むすび

本稿はわが国のヘルバルト派の教授実践には全然触れてはいないが、アメリカ・ヘルバルト派のそれは日本といかに異なるものをもつていたかを理解するのに、ささやかながら一つの手がかりにはなり得たのではなからうか。アメリカの場合は教授の実践を取りまく

環境が日本とは全くちがっていたことを考慮すれば極めて当然のことであるとさえ言えざるであらう。しかしこの小論をまとめて私は、彼等の場合は教育内容の問題にまで根を下ろした本格的な教育運動であつたということ、教育上の改善は内容面が等閑に付されるならば全くの表面的なものに終つてしまふではないかという最も常識的なことを、今さらのように感じたのである。このような観点からすれば日本においてはヘルバルト派の教授実践が果して実質的にいかに実際の教育を改善する力となり得たかは、かなり疑わしいものがあるのではないかと思われるのである。

もう一つ。アメリカ・ヘルバルト派の教育運動は一八九〇年前後に始まつたのであるが、「タイプ・スタディ」は最近西ドイツで始められた「範例方式」に余りにも良く似ている、ということである。そこには「教材過剰をいかに克服するか」という共通の問題意識があつたことをまず指摘しなければならない。「タイプ・スタディ」という用語からして Exemplarischer Unterricht にほぼ一致するものであらうが、その着眼点は非常に共通しているところが多いのである。従来の教材を思い切つて整理しようとしてゐることを一を学んで十を知るように教授しようとしていること、そのために「個と一般」を仲介するものとしての「典型」をもって單元を構成しようとする、などの基本路線については両者間に殆んど異なるところはないようである。「タイプ・スタディ」は哲学的な深さ

において「範例方式」に及ばない、というようなこともあることは事実として認めざるを得ないが、教授の実際においては、完全に「範例方式」のバイオニア的存在であることもまた同様に否定できないのではなからうか。

註

- (1) C. A. Harper; Development of Teachers College in the United States, 1935, Chapter XIV.
- (2) Butts and Cremin; A History of Education in American Culture, 1962, pp. 434-435.
- (3) 拙稿「J・ペックベリーの『プロジェクト論』大東文化大学文学部紀要第六集 昭和四十二年。
- (4) C. A. Harper; op. cit. p. 230.
- (5) C. McMurry; Elements of General Method, 1893, p. 42.
- (6) Ibid. p. 24.
- (7) C. DeGarmo; Herbart and Herbartians, 1895, Part III, Chapter II.
- (8) General Method, p. 84.
- (9) Ibid. p. 113. (9) Ibid. p. 22.
- (11) C. A. McMurry; Special Method in History and Literature, 1894, pp. 60-62.
- (12) General Method, p. 134.
- (13)(14) Ibid. p. 135.
- (15) C. A. McMurry; Course of Study in the Eight Grades,

- 1906; pp. 94-98.
- (19) Special Method in History and Literature, Preface.
- (17) C. A. McMurry; Special Method in Geography, 1895, Preface.
- (18) General Method; p. 137.
- (19) C. A. McMurry; Special Method in Natural Science, 1896, p. 36.
- (20) Ibid; p. 32.
- (21) Ibid; pp. 209-210.
- (22) C. A. McMurry; Special Method in Arithmetic, 1925, pp. 24-25.
- (23) Special Method in History and Literature, p. 27.
- (24) Ibid; p. 41. (25) Ibid; pp. 53-54.
- (26) Ibid; pp. 62-63. (27) Ibid; p. 86.
- (28) Ibid; pp. 95-96. (29) Ibid; p. 97.
- (30) Ibid; p. 102. (31) Ibid; p. 99.
- (32) Ibid; p. 107. (33) Ibid; p. 109.
- (34) Ibid; pp. 110-111.
- (35) Special Method in Geography; p. 186.
- (36) Ibid; pp. 186-187. (37) Ibid; p. 187.
- (38) Ibid; p. 188. (39) Ibid; 189.
- (40) Ibid; pp. 192-193.