

F・W・パーカーの児童観

高田 喜久司

1. はじめにー本稿の意図ー

新教育あるいは進歩主義教育の唱道者は、伝統的な教育の絶対的服従、權威主義的な教授活動の束縛から子どもを解放するために教育的努力と情熱を傾けた点で、一つの共通性を有していた。教授活動における權威的な方法が無意味であることはあまねく知られ、それは子どもの個性を束縛することになるからである。したがって、彼らはいずれも「教育の主体は子どもである」ことを発見し、教育は「子ども」から出発するという教育的精神を残している。子どもは生来の無限の発達可能性を潜在させているため、外部からの強制による教育を排除し、教授学的には子どもの自発性（自己活動）の原理を標榜しているのである。

パーカー (Parker, F. W., 1837-1902) もその例外では

ない。19世紀後半、アメリカ教育界には多くの解決すべき教育課題が残されていた。これを教授学の観点から象徴的に表現するならば、量的には普及・整備されつつあった公立普通学校 (common school) を人間性重視の教育において実質的な向上を図ること、さらに顕在化した伝統的な主知主義的教授法の弊害をいかに克服するかということであった。パーカーはこうした課題に積極的に取り組み、進歩的な学校改革を行うことによってアメリカ教育史上に、多大な功績を残し、今でも賞賛されているのである。とりわけ、「クインシー運動」(Quincy Movement) としてアメリカ教育のメッカとなったクインシー教育長時代 (1875-1880)、その発展と考えられるイリノイ州シカゴ近郊のクック郡師範学校 (Cook County Normal School - 1896 年「シカゴ師範学校」と改称) 長時代 (1883-1899) の学校改革事業はデューイ (Dewey, J.) をついで「アメリカ進歩主義教育の真の父」(1)

と言わしめるに十分なものであった。

「教育におけるすべての運動の中心は児童である(2)」「児童こそがどのような内容、方法を用いるべきかを決定する(3)」——このデューイに先行してデューイと類似したパーカーの主張の中に、彼の教授学上の基本的なテーゼが集約されているといつてよからう。パーカーはこのように、子どもの人間性自体に無条件の信頼を寄せていた。この信頼に基づいて個性や自由を無視した束縛から子どもを解放し、教室や学校を魅力的で楽しい生活の場所へと変革したのである。それはなによりも、「子どもから」始まる児童中心主義的で活動主義的な方向をめざした教授学の構想であり、学校改革であった。彼の教授学の構想はまた、「児童研究運動」(Child Study Movement)によつて促進されたことにも留意しなければならぬ。先行研究はこの点においてやや徹底さを欠いているように思える。

1893年、ホール(Hall, J. S.)の提唱によつて「全国児童研究協会」(National Association for Child Study)が結成され、科学的な児童研究がアメリカ教育界を代表するほどの勢いを示すようになった。いわゆる、児童研究運動がそれである。この勢いはいち早くイリノイ州に流

入し同年、シカゴを本拠地とし、「イリノイ児童研究協会」(the Illinois Society for Child Study)が組織されたのである。この運動の必要性を認めたパーカーは、積極的にそれに参加し、しかも初代会長(president)に選任されている事実を看過すべきではない。

教授改革の歴史を子どもの人間性回復の歴史と理解するならば、パーカー教授学の理論と実践は、「児童中心主義教育の父(4)」、「子どもの解放者(5)」、「児童改革運動家(6)」として位置づけられるにふさわしく、今日もなお「子どもが生きる教育」のあり方について多くの示唆を与えてくれるにちがいない。

本稿では、これまで素描してきたことを全般的に確認しながら、パーカー教授学の骨子を構成する児童観が奈辺にあるかを、児童研究運動とも関連づけつつ説明することを目的とする。パーカーの児童観を論議の対象とすることは、彼の教授学の構造を明らかにするうえで、重要かつ有意義であると考えからである(7)。

2. 児童の本質——汎神論的児童観

すでに触れたように、「教育におけるすべての運動の

中心は児童である」と教育過程の中心に子どもを位置づけ、アメリカにおける児童中心主義教育論への端緒を開いたのはほかならぬパーカーであった。事実、彼の教授学の構想は、まず児童自身がカリキュラムの中心に据えられ、つぎに児童のまわりに学習すべき諸教科や学習活動が同心円的に配列されるという形態をとっている。これは児童が教授内容と方法を決定するというテーゼを具体化したものである。それでは、こうした教授学構想の背景にある子どもについてパーカーは、どのように認識していたのであろうか。

パーカーは早くから「教師は子どもを、子どもの本質を知らなければならない。(8)」と説いていた。児童観を問題とする場合、まず最初にとりあげなければならないことは、児童の本質を把握しておくことが必要である。パーカーの児童観に関する素材の金鉱(a gold mine) (9)といわれる代表作『教育学講話』(Talks on Pedagogics, An Outline of the Theory of Concentration, 1984) 第1章は、児童の本質を究明したものである。当然のことながら教師は、教授に先立って子どもの本質を知ることが至上命令とされている。教師が子どもをきめ細かく理解しているかどうか、教育実践の価値を決定

するからである。このことは過去においてもそうであったし、現在もその例外ではない。したがって恐らく将来においても、「子どもとは何か」の問いは変わることなく発し続けられるであろう。教授学上重要な問題でありながらも、明確に解明されないのが、この問いへの解答ではなからうか。同様に、パーカー自身も、子どもの本質を理解することの難しさを、やや異なる次元ではあるが、つぎのように指摘している。

「子どもとは何か。(中略)過去の英知や哲学が長年にわたってこの問題を問い続けてきた。しかし今なお答えられることなく残されている。それは全世界の中心問題である。というのは、子どもこそ神の創造物の最高の極致であり、したがって子どもとは何か、という問いに答えることは造物主、生命をあたえるものは何であるか、というより大きな問いに接近することになるからである(10)」。

パーカーの場合、子どもの本質を真に理解することは、つきつめていけば子どもを創造するに至った宇宙の根本原理とは何か、という大きな問題に発展していかざるをえない性質をもつがゆえにむずかしいというのである。したがって、「子どもとは何か」については端的に答え

ることのできない、その意味では永遠の課題であることを暗示しているといえよう。ただ、パーカーが汎神論的な観点から子どもを、「神の創造物の最高の極致」と把握している点は心に留めておかなければならない。

もちろん、パーカーは解決困難な問題であるからといって、ただ手をこまぬいているわけではなかった。子どもを完全にとらえきることのむずかしさを語りながらも、教師は子どもを研究することを怠ってはならないと言う。すなわちパーカーは、「子どもを研究するには、他のすべての現象を研究する場合と同じように、その行動と行動しようとする傾向によって研究しなければならない⁽¹¹⁾」と、子どもの傾向性において現象的に観察することの必要性を明示しているのである。

子どもの活動を現象的に研究するプリンシプルを提示することによってパーカーはつぎに、子どもの本質を「神性」(divinity)に求め、「驚くべき発達の可能性をもつ存在」としてより発展的に所論を展開する。これは先に、「神の創造物の最高の極致」と断言した児童観の具体相といつてもよからう。パーカーはその具体相をつぎのように説明している。「子どもの慈愛深い造物主が、子どもを最高の創造物となし給うたとき、神は神ご自身を宿

され神性を付与し給うた⁽¹²⁾」。「子どもは耳も聞こえず口もきけず、その上目も見えない状態で生まれてくるのであるが、それは神意 (design) によって驚くべき発達の可能性をもっていることを科学者に告げている⁽¹³⁾」。「神意はすべて存在するものの基本的な前提である。それぞれ個別的な存在に神意がおかれている。別の言葉で言えば、神意とは実現されるべき可能性である⁽¹⁴⁾」。「子どもの時代は、外的なエネルギーによって刺激され、内的な力によって形づくられる、あらゆる種類の活動力に満ちている⁽¹⁵⁾」。

これらパーカーの陳述の中に、いくつかの注目すべき児童観についての重要な示唆が含まれていることを無視してはならないであろう。

第一に、子どもの本質を「神性」の観念で意味づけていることである。

子どもには神性の種子が宿っていること、換言すれば万物の中に神なる性質が宿るのであるから児童の本質は神性であるという児童神性論を展開しているところにパーカーの特質がある。したがって子どもの本質は神的なものであるがゆえに、それは崇高な、必然的に善いものであり、決定的に最善なるものを求めることになろう。

かくしてパーカーにとって児童は、本来性善であり悪い性格はその後の環境によるものとされるのである。そのため教育実践においては、子ども自らが発達していくことを徹底的に尊重し、教師が外から干渉することは極力控えることになる。児童神性論はパーカー児童観のアルファでありオメガであったといっても過言ではない。

第二に、子どもは「発達の可能性をもつ存在」として認識していることである。

もちろんパーカーは、子どもの発達可能性が遺伝（脳その他の肉体的組織）によって規制されていることを認めながらも、まだかつてどの子ども彼が本来もっている可能性いつばいまでの発達が実現されるような条件が得られたことはないという。そのためにこそ教師は、子どもの発達の諸法則に厳密に一致した方法を適用することによって必要な教育的諸条件をつくりだし、子どもの調和的な人格形成という目的に向かって努力しなければならぬのである。また子どもの無限の発達可能性ということは、逆に言えば取り組みべき教育実践の課題が無限にあることを物語っているといえよう。そしてこの実現されるべき可能性である神意は、どんな境遇にあってもすべての子どもに付与されているとする見解は重視される

べきである。この課題や見解のなかに、教授学的重要性と価値を見いだすことが要請されよう。

第三に、子どもを「エネルギーの複合体」としてとらえていることである。

これは先の発達可能性の内実を説明するキイ概念である。パーカーにあつては、発達の可能性はまず子どもを取り巻く外的エネルギーの働きかけを受容する可能性を意味している。したがって、子どもが発達するためには外的エネルギーによって子どもを刺激することが必要になってくる。しかし、子どもは外部の刺激を単に機械的に受容するだけの消極的な存在にとどまるものではない。そこで彼は、「子ども自身が中心的なエネルギー、あるいはエネルギーの複合体 (complex of energies) である(16)」という命題を提示し、逆に外的な環境を規定していく面があることを説明することによって、積極的な側面を提供しているのである。このように強調したうえで、つぎのことを徹底しておくことが有益であるという。

「エネルギーの複合体であるところの子どもは、外的エネルギーの作用を受け、これに浸透される。(中略) 刺激は子どもを取り巻くすべての環境からやってくる。刺激の所産は子どもの精神の内部に外界の事物に対応す

る概念をつくりだす。これらの概念はそれ自体活動するものであり、分化したエネルギーの諸相である。こうしてつくられる元素的な観念すなわち個々の概念の統一体は、精神が外在するものに対して反作用することを可能ならしめる。子どもは外的な活動によって創り出された刺激のもとに運動し、微笑み、笑い、聞いたり、味わい、嗅いだりは始めるのである⁽¹⁷⁾。

ここにみられるパーカーの児童観の内実は、一方では外の環境から刺激を受けて活動し、他方では自己表現的に外界に反応する存在、換言すれば外部のエネルギーと相互的に作用するエネルギーの複合体として児童をとらえていることになる。エネルギーの複合体としての児童観は、主体と環境との相互作用と規定したデューイの「経験」概念、さらにピアジェ (Piaget) の「同化と調節」論にも比すべき重要な考え方を想起することができるのである。この児童観に立つかぎりパーカーが再三再四強調しているように、体罰、報賞、競争、厳しい訓練や多量な知識の注入など、外的な刺激のみを性急にあたえようとする伝統的な教授法に疑問を抱くのはけだし当然といえよう。

このようにパーカーにおいては汎神論的な児童観が基

底にあつて、児童は神の創造物の極致とされ、神は児童に無限の可能性を与えたのである。この無限の可能性は、外的なエネルギーを受容するとともに、エネルギーの複合体である子どもが自発活動によって発動し、実現されるという図式が成立する。汎神論的な児童観はまた、進歩主義教育運動の基調をなす児童観にはかならなかつた。

パーカー教授学の思想的源泉をたどるならば、一般にニューイングランドの知的・精神的な遺産と、ヨーロッパの近代教授学者 (Comenius, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Herbart, Froebel など) の思想と実践に求めることが通説となっている。とりわけパーカーが汎神論的な見解によって児童の本質を認識したのは、「すべてのもののなかに神的なもの、神が宿り、働きかけ、支配している⁽¹⁸⁾」と特徴づけたフレーベルの児童神性論、徹底して児童を尊重することを強調したエマソン (Emerson, R.W.) の超越論的な児童観に触発されてのものであるといつてよからう。

実際、パーカーの教授学はフレーベルからの影響が顕著にみられる。パーカーはヨーロッパにおける最新の教育思想を獲得するため 1872 年から 2 年半、ドイツのペ

ルリン大学に留学した。その折、当時存命中のフレイベル夫人を訪問していること、そしてなによりもパーカーの作業仮説として提示した「中心統合法の理論」(the theory of concentration)の着想は、彼自身が言明しているようにその多くをフレイベルに依拠している事実を記述することで実証されよう。すなわち、「この原理は、幼稚園の創始者であるフレイベルの教えである。フレイベルから、人間精神の統一、創造物と造物主との統一についての崇高な観念、すなわちすべての生命が一つの生命のためにあり、一つのものがすべてのもののためにあるという観念を得たのである⁽¹⁹⁾」。

パーカーの汎神論的な児童観は、フレイベルと同様、エマソンにも相通するものがあつた。人間性の善良さへの信念と、自由で幸福な生活の向上を熱望するニューイングランドの素朴な農村に育つたパーカーは、エマソンのな超越主義者的な傾向を共有したことは想像に難くない。カーティ(Curti, M.)は、パーカーの有能な妻がエマソンの熱烈な信奉者であつたことから、恐らく彼自身もエマソンに傾倒していつたのではなからうかと推察している。この推察からカーティはさらに、積極的にパーカーとエマソンとの思想の酷似性をつぎのように指摘し

ている。

「彼(パーカー)の個人崇拜、進歩に関する楽観的な信念、すべての人間の中にある神性と無限の可能性の概念、普遍かつ神的な法則への献身、そして彼の思想を覆う言葉においてみられる汎神論は、コンコードの賢人(エマソン)の哲学と似ていることは疑い得ない⁽²⁰⁾」。

また、ダングラー(Dugdale)は、パーカーによつて「われわれアメリカの最も偉大な哲学者⁽²¹⁾」と賞揚されたエマソンが、パーカーに決定的な思想的影響をあたえたことを明白に述べている。事実、パーカーの著書や論文にはエマソンへの言及が散見される。特に、自然を汎神論的に崇拜すること、古い書物学習を嫌うこと、民主主義的理想のあくなき追求という点では、確かにパーカーはエマソニアンの痕跡を残しているのである。

パーカーの汎神論的な児童理解はフレイベルやエマソンの影響を受けつつ独自の教授学を構想する方向へと発展していく。その要諦は、すべての子どもが生来もっている神的な動機を適切に開発することであり、その神的な動機が伝統的で形式的な教授法が枯渇することがないならば必ず子どもは真理探究者、人間の愛者、利他主義者(altruist)、そしてさらに理想的な市民となって成

長、発達するものと考えられた。この神的な動機、あるいは精神発達を保証する基本的な法則が実は、パーカーにあっては自発活動あるいはその発展としての自己活動であったのである。

3. 児童の自発活動の尊重

進歩主義教育は子どもの自発活動の導入をもつて嚆矢とされる。子どもの自発活動（そしてその発展としての自己活動）⁽²¹⁾を尊重することは、パーカー教授学の基本的テーゼを示すものである。神性の觀念に彩られたパーカーの児童観は、子どものエネルギー、興味、要求が絶対不可侵であることを意味し、自発活動がすべての教授行為を決定する条件でもあった。すなわち、すべての教授活動や教授技術（art of teaching）を子どもの自発活動に依拠させたところにパーカーの独自性を求めることができる。

この点において、すでに述べた「教育におけるすべての運動の中心は児童」であり、「発達させられるべき児童がどのような内容・方法を用いるべきかを決定する」という命題が意味なものとなるのである。つまり、「児

童の発達の法則が絶対的に教育の諸条件や方法とを決定する⁽²²⁾」ということである。そしてパーカーは、本質的な教育の名に値するような行為は何かと問い、「自己活動こそが教育の基本原則である⁽²⁴⁾」と断言する。しかも自己活動はパーカーによれば、これまで普遍的に信じられていながらも通常は無視されている原則であるという。

子どもの精神発達の法則の中で最も基本的なものは自発活動であり、これなくしては教育は成立しえない性質を有するものである。自発活動は児童がその本性によって外的な刺激に対応しつつ、神意によって定められた発達の道筋をたどり、人類進歩の目標である自由へと向かう心的行為である。したがって教育は、児童の自発活動が最少の抵抗をもつて展開される条件を提供するものでなければならぬ。すでに触れたエネルギーの複合体としての子どもは、環境に規定されながらも主体的に規定し返す存在であるとの確証が自発活動であると言い換えることもできよう。このように自発活動は本来、教育主体としての子どもの本質をとらえるところに教授学上の第一の価値を見出すことができるのである。

ところで自発活動は、環境の違いにより子どもの活動

や個々概念の形成に違いが生ずることを認めつつもパーカーは、自発活動はすべての子どもに共通に存在するとした点は無視すべきではない。子どもは適当な条件にあるときには、本能的に自発活動をはじめの傾向をもっており、それによって発達の可能性があるという。この発達可能性への信頼と、子どもに本能的に具備されているとみる自発活動の尊重は、児童の発達を自己発展的にとらえ、教師の立場は消極的なもののようにみえる。

「教師によってどんな外的な条件が提示されようとも児童の精神はそれ自身の不変の道筋にそって成長し知識を獲得してゆく⁽²⁵⁾」。「子どもの自発的な傾向は生まれながらの神性の記録である。教師諸君、われわれは一つの目的をもつてここにいる。この目的は、これらの自発的な傾向を理解し、それが示す方向へ向かって、つまり自然にしたがってこれを持続させてやることである⁽²⁶⁾」。

この自発活動が自然な形でなされているのは、比較的幼い就学前の、そして学校外の自然の中での遊びや、家庭、近隣、地域社会における生活の場においてである。パーカーによれば、この自発的な傾向を可能な限り理解し、維持・発展する努力を傾け、その条件を整えることが教師の指導性ということになろう。生活の場で子ども

は生き生きとした興味をもって、すべての学習を始め、そしてそれを通して成長する。そこには怠惰な子どもというものも存在しない。少々の障害があっても、子どもは忍耐強く取り組んでゆくのである。それでは教師が理解すべき子どもの自発的な傾向とは何かを明らかにしなければならぬ。子どもをその活動と活動の傾向性において現象的に理解することが肝要であり、その傾向の中に将来、自発的に学習される一切の教科が含まれていると考えているからである。パーカーの所論によつて、自発的な傾向について整理しておきたい⁽²⁷⁾。

(1) 子どもの意識は、最初はいまいで、薄弱漠然としているが、その背後には偉大な活動が存在する。たとえば音楽は、すばらしいやり方で子どもに影響を与える。そのとき、子どもの全身が音楽のリズムに感受性を示す。音楽によつてあやされ、眠りへと誘われるばかりでなく、生命の最初の燭光を告げる意識が歌によつて引き起こされる微笑という形で示されるのである。

(2) 子どもはまた、想像や創造力に富み、彼の精神活動中最も顕著なものはこの創造力である。子どもはおぼろな個々概念を離れていろいろな構想をたて、觀念の

ささやかな蓄積により新世界を創造し、それによって快楽を感じている。したがって神話、おとぎ話、童話は現実の厳しい絆を断ち切って、美しい未知の世界に遊ばせてくれる精神的な栄養となるのである。

- (3) 神話はまた、未来生活の信仰の基礎、あらゆる精神的成長の基礎である。人類の記録である神話は、歴史・科学・倫理学・宗教学の第一歩をなすものである。真の宗教的生活における理想の欠如、精神の成長の失敗は、両親が子どもの本性と、彼の生来の神話への愛好を認めなかったことに最大の原因がある。

- (4) 自然現象に興味を持つ子どもは、動物学・植物学・物理学・気象学などの愛好者となり、その基礎的な観念を習得する。子どもは雲、空、星、地球や植生、動物の生活や歴史などをすべての時間に学んでいる。真理や驚異は手近なところにあるのである。

- (5) 子どもはまた、父母をはじめ家族全員と直接に接触しているなかで育てられる。彼は人間の研究者であり、人類学・民俗学・公民学の真の基礎を学んでいるのである。子どもは人と人との関係、父と母の関係、両親と子どもたちとの関係などを学習する。それは個人的な生活を学ぶばかりでなく、社会生活、隣人やよその

子どもたちの生活についても学ぶのである。そこで学んだ子どもの判定尺度がそのまま後の学習における尺度となる。

- (6) 子どもが最初の3年間に得る身体的熟練は驚くべきものがある。彼が這い、立つようになってから容易に室内を飛び回ることができるようになるまでは、実に多くの実験、試練、失敗、成功などの試行錯誤を繰り返して経験している。この運動技術の獲得を辛苦を犯しても平気でいられるのは、強い意欲と旺盛な自発活動に支えられているからである。

- (7) 子どもが人の言葉を解釈し、言語の使用を学ぶのは、歩行の場合以上に驚くべきことである。彼は文法も発音法も何も知らない。言語を自然のプロセスによって学んでいることが重要であり、しかもそれは本能的に規則に合致しているのである。また話し方を学んだと同様な条件をあたえれば、書き方を容易に学ぶであろう。つまり、子どもに彼が話すことを学ぶ場合の条件を、書くことの学習にも用意することが必要である。

- (8) 子どもは形・数の研究者であって、それは数学への組織的な準備を直観的にしているのである。子どもははじめ距離、広さ、量、大きさ、時間についての観念

をもっていない。やがて目測をはじめたり、広さや量、時間を判断したり、比較したりする。これらの測定が、たとえ不正確、不完全であつても、それらは正確な測定や判断のはじまりである。すべての自発的な活動は数の学習の方向へむかう。自発活動は生活と混じり合つて、それは精神的、身体的活動にとつて絶対的に必要なものである。

- (9) 子どもにあつては、「思考と行為の統一」が完全である。小さな子どもの声を聞き、その動きを見よ。そこには美しい統一がある。教育はそれを妨害しない限り、子どもは動作と表現の統一体である。その統一は表現の手段や形式について何らかの意識なしの動機のもとで、活動によつて維持、永続、強化されなければならない。

- (10) 生まれつきの芸術家でもある子どもは、砂、粘土などで作像したり、絵を描き、彩色したりすることに興味をもっている。これらは子どもたちの最高の喜びであり、彼らの思想表現は、きわめて粗野であるが、彼自身にとっては満足至極なものである。すべての表現の様式は子どもによつて最初から自発的に、そして辛抱強く練習される。

これらの自発的な傾向は、われわれに何を教えてくれるのであろうか。パーカーは、子どもが自発的、無意識的に学習しはじめるのは、彼が呼吸し生活しているがゆえにそうするのだと言い、さらにつきのように説明している。

「子どもは本能的にすべての教科の学習をはじめるのである。彼はやむにやまれず、それをはじめ、まさに彼の本性を駆り立てるのだ。このような傾向、このような自発活動は、子どもの人間としての本性の最も深いところから、そして過去から湧き出してくるものである。なぜならば、子どもは過去のすべての結実であり、すべての未来の種子だからである。これらの静かな忍耐強い、力に満ちた傾向をわれわれはよく理解し、最大の注意をもつて持続しなければならない。子どもは忍耐強いエネルギーによつて大きな障害を克服し、常に彼自身と彼の力でやつていく。彼がこういう障害を克服するのは、彼の全存在が一つの動機によつて支配された統一体だからである」(28)。

このように子どもの自発活動に支えられて、パーカーの活動主義的な教授法が生み出されていくのである。実際、パーカー教授学におけるカリキュラム構造は、その

すべてが子どもの自発活動のプロセスに即応し、自発的な傾向をそのまま反映した形で成立している。カリキュラムは子ども自らが学ぶ対象それ自体にあり、子どもの自然なプロセスに適合したものである。したがって、子どもの自発活動以外の論理的な学問体系からカリキュラムが構想されることはない。また、子どもを教える真の方法は、「子どもが何を望んでいるかを知ることである(29)」。パーカーにあつて自発活動は、教育内容と方法の決定原理なのである。まさにここに、主体性の確立となくらんで自発活動に関する教授学上の第二の価値を認めることができる。

パーカーにおける自発活動を徹底的に尊重する児童観の構想はやはり、最初からのものではない。初期においては「子どもの後ろについて行け、そして子どもをあなたの方の後ろを追わせるな(30)」という自発性の原理を表す定式は示されるが、その多くはベスタロッツ的な実物教授との緊密な関連における自発性の原理であつたからである。理論的系譜からみるならばやはりフレーベルに接した頃、とりわけクック郡師範学校時代からその徹底が図られたと考えてよいようである。そのころ、すなわち『教育学講話』(1894)が公刊される5年前には、児童の

本質そのものについてパーカーは、4つの観点から述べている(31)。

第一に、小さな子どもは野蛮人(savage)に生まれている。これは、子どもは本来野蛮人の本能をもっていることを意味し、インディアンのように野原を駆けまわり、穴を掘って生活し、大きな森を歩き回ることを期待してのものである。子どもは知りたがり屋であり、偉大な質問者であり、花や純真さ、陽光の美しさの中に友を発見しなければならない。今は自然を問ひ、それについて答える時代である。

第二に、子どもは自然主義者(naturalist)として生まれついている。世界に花を愛さない子どもはいない。また、花を愛さない子どもを見たこともない。すべての子どもは自然を愛する。なぜ、フレーベルが望んでいたように幼稚園や初等学校に自然が導入されないのだろうか。綴字本や文法、数学を少なく、フレーベルが意味したような自然の光を多くするのがよい。

第三に、子どもは生まれながらの働き手(worker)である。生まれつき怠惰な子どもはいない。「今」は怠惰であるかもしれない。それはあなた方が教育を受けた結果そうなのである。すべての子どもは働くことを

愛する。子どもを働かせないようにする者は、神からの最も豊かな贈り物を奪っていることになる。子どもは働きたいし、歌いたいし、考えることを欲している。彼らは音楽を作ること、模型を作ること、描くことを愛するのである。

第四に、子どもは人間性の愛者 (lover) である。生まれつき利己的な子どもというものは決して存在しない。後になって彼らは利己的に成長するのである。子どもを純粋な愛者に訓練せよ。子どもはすべての人間を愛し、善行を愛するものである。利己心は悪い教授と、悪い家庭のしつけによって引き起こされるのである。

これらの傾向も教室の中で育て、導いていくことが教師の課題となる。パーカーがこうした児童観を力説したのは端的に言って、伝統的な教授法を変革するためであったことは明らかであろう。その改革の理論的基盤は、彼自身が語るようにヘルバルトとヘルバルト派の教育学、さらにはフレーベルに求めることができるようである。しかし、自発活動の尊重という点に限定して述べると、フレーベルにより多く依存している。なぜならば、「ヘルバルトの最も大きな誤りは、児童の本性と自発活動の認識を欠いたところにある。⁽³²⁾」と、パーカー

が指摘しているからである。

ともあれパーカー教授学の鍵概念である自発活動の構想は、単純明快であって活動主義教授学の理論モデルとも考えられる⁽³³⁾。そしてなによりもパーカーは、これらの構想をクインシーやパーカー・スクールで実践し、それをより精緻な理論に修正し、発展させたところにその独自性と意義が認められるのである。パーカー児童観の真髄は、さらに児童研究運動との関わりで理解されるならば、より鮮明なものとなろう。

4. 児童研究運動と児童理解

理論が確固たるものとなり、あるいは体系化されるためには媒介となるものが必要である。パーカーの場合においては「児童研究運動」(Child Study Movement) がそれであった。いわば、理論的に人格とは何か、について熟慮することによって決定された彼の理想と実践との橋渡しの役目を果たすものが児童研究運動への参画であったといえよう。一般に児童研究運動は科学的な児童の研究をスローガンにアメリカにおいては、1880年代から20世紀初頭にかけて展開された教育運動を指す。し

かし、周知のように児童研究そのものは新しいものではない。

教師は子どもたち、あるいは一人ひとりの子どもを知れば知るほど一つの理想に向かって自分のクラスの子どもをよりよく指導できるものである。過去における真の学校改革のすべては、児童研究から生まれたと言つてよい性質をもっている。「児童から」のかけ声のもとに、子どもは大人とちがうという独自性に着目し、その教育的意識を高らかに強調したコメニウス、ルソー、ペスタロッチ、ヘルバルト、フレーベルなどの先学は、すべて子どもの研究者であつたことは疑いのない事実である。この事実を裏づけるかのようにパーカーも、「児童研究はフレーベルとヘルバルトの原理の直接の成果であり、結果である³⁴⁾」と言ひ、さらに具体的につきのように説明している。

「過去の心理学は難解であいまいな用語で埋められていた。しかしヘルバルトは教育に応用し得る心理学を確立したのである。ヘルバルトの心理学は生理学的心理学であり、精神行為の身体的原因を説明する心理学であつた。生理学的心理学は、精神発達のはじまりである児童研究に直接進んでいった³⁵⁾」。「フレーベルの気高い所産

は、子どもの尊厳性と神性の意味を奥深く理解していたことである。(中略) フレーベルの仕事は児童研究という名のもとに、かなり公正かつ将来的にも有望なものとして始まつた³⁶⁾」。

しかし、児童の存在そのものを個別的かつ組織的に実証的研究の手をさしのべる、いわゆる科学的研究となるとこれらの人々は直観や試行錯誤のうちに子どもを理解し尊重したものであつて、その意味ではむしろその後之地ならし的な研究といつてよいのかもしれない。もちろん心理学によつて科学的な教育学を企図したヘルバルトの功績を忘れてはならないのであるが、児童に対する実証的で客観的な研究は、アメリカにおいてホール (Hall, G.S., 1844-1924) を待たねばならない。

人間の発達段階を乳児期、幼児期、児童期、青年期、成人期、老年期と区分し、児童期には遊びが重要であると訴えたホールは、現在なお有力な研究方法の一つである質問紙法によつて「新入学児童の精神内容」(1880年)をしらべ、1893年には彼の提唱による「全国児童研究協会」が結成された。彼の活躍によつて児童研究運動は1880年前後にはアメリカ教育界を代表するほどの勢力を示したのである。この運動はいち早く中西部に波及し、

シカゴを本拠地とする「イリノイ児童研究協会」(以下、「協会」と略称)が同じ1883年に創設された。ドイツでは、教育の科学は児童研究によって樹立されうるのだという信念が支配していたことを想起したパーカーは、この「協会」における活動に積極的に参加し、初代会長に選ばれ1888年までその職に就いたのである。そもそもパーカーとホールはドイツ留学中に交友が形成され、帰国後もホールはパーカーに、「もしあなたが児童研究運動をより深く研究するならば、あなたの理論を確かなものにし、それらをより効果的にする表現様式を発見するであろう(37)」とアドバイスを送っている。他方、パーカーは、師範学校の「教育哲学講義要項」のなかで、「児童研究運動」について「生理学的心理学、⁽³⁸⁾のホール、児童研究の組織、欠陥ある子どもとその取り扱い方、子どもの発達段階など」を内容とする1章を設けていることは注目されてよい⁽³⁹⁾。この師範学校附属実習学校(通称「パーカー・スクール」)をホールは度々訪問している。そして、ホールは自分の理論を確かなものにするために、「私は自分の教育の時計を合わせるためにここにやってきているのだ(39)」と言及している。これらの事実は、お互いがその理論と実践を賞賛しあっていた証左となろう。

ホールのアドバイスを受けてパーカーは、1885年、「協会」の報告書のなかで、児童研究運動に希望と期待をこめて次のように語っている。

「世界中の科学者の方法がまもなく教師の方法とならねばならないのである。すべての教室は実験室であり、その中で科学的研究がなされ、その成果が期待されるであろう(40)」。児童研究は著名な科学者の指導のもと、多くの大学やカレッジに導入された。生理学的心理学や児童研究の科学者が、やがてすべての師範学校において重要な地位を占めるようになるであろう(41)。

組織のうえでは児童研究の宣伝・普及に力が注がれたようである。その理由はパーカーが、「児童研究という実験室の結果がどのようにして教室に適用できるかということは実際に、非常に大きな問題である。正しい方向にある運動は難しいものであるから大抵の人は、何もしないことを選ぶものだ(42)」からであろう。「協会」の組織においてまず、児童研究の実験室的な方法は12人以上の科学者からなる実行委員会が設けられ、それらの専門家が児童研究運動に関する全般的な方向づけ、レポートやハンドブックの刊行など価値あるすべての情報を集めて宣伝する義務を負うている。また児童研究運動の成果

を教師に浸透させ、啓蒙することが重要視された。教師は教室内の事象を研究することによって実行委員会に助言すること、科学者が発見した原理や処方を教室に適用する方法や手段を工夫することが要請されていた。そのため、すべての教員の講習会や集会で児童研究の現況が報告されたといわれている。さらに、興味をもって子どもを研究する父母を獲得する必要があった。この必要を満たすために、児童研究に関する主題を論議する円卓会議(round table)が設けられ運営された。円卓会議には中央から講師が派遣されたり、そのためのハンドブックなども作成されたようである。

「成功への道はジグザグしているものである⁽⁴³⁾」といいつつも、パーカーはイリノイ州は健全な状態にあると報告している。児童研究運動の成果をパーカーの所論によって整理しておこう⁽⁴⁴⁾。

第一に、児童研究によって物わかりや進歩の遅れた子どもは、身体や頭脳の欠陥、一言で言えば身体的な異常に由来する方向へ導いてくれた。われわれの注意は鈍い子ども、学校における絶えずガミガミ言われて犠牲となつている子どもに向けられてきた。従来は叱られ、鞭打たれて絶望へと駆り立てられた鈍い子どもは大抵、聴

力や視力をはじめ身体的欠陥に苦しんでいたことを発見した。この発見によって、これらの子どもたちに対して教師も子どもも甘く、強い共感を示すようになったのである。

第二に、「発生期」(nascent periods)や「神経エネルギー拡散の法則」(the law of diffusion of nervous energy)の発見は、教師にとって語られざる価値を持っている。「発生期」というのは、精神的であれ身体的であれ、子どもの活動の種類や方向は、身体と頭脳の成長・発達によって段階を追って決定されることを意味している。言うこと、歩くこと、話すことは身体的な発達のそれぞれの段階によって喚起・維持される活動である。したがって、たとえば読み・書き・計算を教授する時期は、子どもがこれらの活動に集中することのできる身体的・精神的な状態によって決まる。もしも、子どもが早い時期にそれらを強要されればその効果は薄いし、その時期が遅すぎれば能力のロスとなるのである。同様に、「神経エネルギー拡散の法則」というのは、子どもの神経エネルギーは頭脳、脊髓・胴体などの中心からゆつくりと外へ広がり、最後には指のような末端に達するという発達の法則である。この法則に従うならば、神経エネルギーが

正しく拡散される前に末端神経を不必要に行使することは、中心に反作用を起こすことになり、身体ならびに精神をかたわにするという結果となる。指で正確に描くこと、スレート (slate) に書くことを小さな子どもに強制することは不自然であり、この基本的な法則を犯すことにもなる。これらの発見は、身体的、知的、レディネスの重要性、あるいは教育の適時性を訴えたものといひ換えることもできるのではなからうか。

第三に、身体と精神とは相互依存関係にあるという理解によつて、身体訓練は学校においてもっと重要な位置を占めるべきだということである。精神的行為は身体的健康と身体的訓練に依存することの確証を児童研究の科学者が示してくれた。動きが堅く鈍い身体をもった子どもは、精神的な能力を自由に行使することができないのである。そのため遊戯が、身体的訓練のなかで最善のものとされたこと、また身体運動がうまい子どもは他のすべての学業においても好成績を残すという報告もあった。

第四に、児童研究の科学者による提言や処方がわれわれにもたらしたものはなによりも、子どもの観察や理解をより同情的で、より忍耐強く、より思慮深くしてくれ

たことである。われわれは子どもを研究し見守り、そして真の成長とまぎらわしい成長との違いを判別することができるようになって、その多くは児童研究の成果とその偉大な主唱者であるホールによつてもたらされたものである。

これらの成果は着実に教室の実践に適用しつつ修正されパーカー自身の理論もより精緻なものになったことは確かであろう。こうして児童研究運動は、ゆつくりながらも広範な支持と協力によつて教師や父母を啓発し、彼らの注意を「子ども」と「子どもの要求」により多く集中させる結果となったことは否めない。パーカー自身も児童研究の科学者との交友、関連ある書物や論文を読むことによつて、上述のような成果から影響を受けたことも事実である。

ただ、パーカーが児童研究運動に全幅の信頼を寄せていたかどうかとなると疑問の余地がある。この疑問点を解明することはパーカーの児童理解の真髓が奈辺にあるか、を暗示してくれるであらう。「協会」発足当初においてパーカーは、「今や児童研究の科学は多くの教師が単なる共感的な観察の方法を疑つてかからなければならぬことを確認するようになった(45)」と希望を述べる一

方で、これとまさに同じ時期に、「児童研究は人格の研究の有用な手段でなければならない。それは子どもたちの科学的研究にどの程度参加すればよいのかに関する公開質問である。しかし、最も慎重なる思想や研究なしに結論を下すべきではないということを確認するのが安全である⁽⁴⁶⁾」とやや懐疑の念を表明している点に注目しなければならぬ。科学的成果の教室への適用、人格の形成という目的の軽視、したがって手段の目的化を危惧していたといえるからである。こうしたパーカーの懐疑的な基本姿勢は、翌年の次の陳述で決定的なものとなった。

「私はときには科学者を批判することがある。科学者はわれわれが日常の接触によって子どもを学習するようには子どもを発見することを決してしないことは確かである⁽⁴⁷⁾」。

パーカーは本来、科学、特に教育科学を堅く信じ、その推進に努めた人である。すでに触れた自発活動の原理によって物理学、化学、地学、生物学、鉱物学など自然科学の学校への導入を力説した。また彼の所説はその範囲を出るものではなかったという解釈も成立する。それはパーカーが、児童を科学的に説明しようと努力しても無意識的に、源泉にある「神性」の観念が貫流してくる

傾向が強いことを意味している。パーカー教授学は極めて直観的で試行錯誤的であり、経験によって習得された点にその独自性を見出すことができるからである。これらは、パーカーの児童理解の真髓が子どもへの無限の愛と共感にあるとする教育的信条と無縁ではない。この教育的信条は、デューイがパーカーの急逝に際して、「パーカーは『教室ではいわゆる（できの悪い子）をいつも中心に位置づけるなければならない。それは子どもを助け共感するやり方である』と口癖のように語っていた⁽⁴⁸⁾」という哀悼の辞によって立証されよう。

パーカーが指摘したように児童研究運動において多くの成果がみられた。特に、児童に対する教師の直観力、観察力を確かなものにしてくれた点で特筆されよう。ただ究極的には限りなき子どもへの敬愛の児童観というパーカーの信条を全面的に修正するまでには至らず、かえって教師は子どもの外にある結果を気に留めるときには子どもを悪くするという教授学上の原則が強化されたと結論づけてよからう。なお、児童研究運動は一般に期待された理想と日常の実際的な結果とのずれ、学問の専門分化による研究方法の不備やホール心理学への批判、組織の弱体化などが自覚され顕在化するとともに1910

年代には急速に衰退していったといわれている。パーカーが危惧した点と衰退要因とは、部分的ながらも合致していたことは看過できない。

児童研究運動がそろそろ下火になりかけた1900年、クインシー運動開始25周年を祝う記念式典がクインシー市で開かれた。パーカーもそこで「クインシー・メソッド」と題して講演をおこなった。参加者は、毎年3万人もがクインシーの学校視察に訪れ、「アメリカ教育のメッカ」と賞賛されたクインシーにおける教授法の内実を、リーダーの口から直接聞くことができるものと期待していたのである。しかし、彼の口をついて出た言葉は、クインシー・メソッドには特別な方法はなにもないということであった。パーカーは、研究の精神、絶えざる変化こそがクインシー・メソッドと称されるものであると言いつつ、さらにその理由をつぎのように述べた。

「子どもを人間らしく扱いさえすれば、特別な方法を持ち込まないですむ。人道にかなった子どもの扱いは、勇氣と熱達に裏づけられた深い共感 (a deep sympathy) からほとばしり出るものでなければならぬ⁽⁴⁹⁾」。

どんな子どももその子なりの考え方、欲求、希望や不

安、そして悲しみや喜びをもっている。こうした一人ひとりの子どもの側にたった教育にひたすら共感する教育精神によって、パーカーは教育実践に努めたことを忘れてはならない。したがって市村氏が、「パーカーの児童中心主義教育の実践においては、教育愛と教育方法が分かちがたく結びついていた⁽⁵⁰⁾」という指摘は極めて示唆的であり、首肯できるのである。

5. おわりに

パーカー教授学の骨子を構成する児童観について、児童研究運動に関連づけて論究してきた。ここで、まとめと若干の付言をしておきたい。

(1) 「子どもとは何か」を探ることは、宇宙の中心問題であり、パーカーは汎神論的な観点から、子どもの本質を神の創造物の極致、あるいは神性と理解し、児童に無限の可能性をあたえた。この無限の可能性は、子どもの自発活動によって発動し、実現される。そして、自発活動はどんな境遇にあってもすべての子どもが共通に所有するものと考えた。こうした汎神論的な児童観はフレーベルの児童神性論、エマソ

ンの超越論的な児童観に触発されたものと解釈できるのである。

(2) 子どもの精神発達の法則のなかで、最も基本的なものは自発活動であり、自発活動は子どもの生得的な力が外的刺激によって活動し始める本能的、自然的な心的な行為である。子どもの活動を現象的に観察し、研究するプリンシプルを提示することによって、パーカーはまた、子どもの本質を、*savage naturalist, worker, humanist* ともとらえていた。

(3) 児童が自発活動をなすのは自然のなかの遊びや生活の場においてである。そこで、子どもはすべての教科(音楽、童話、神話、体育、歴史、科学、地理、言語、数学、芸術)の初歩を無意識的に学習しているという。教師はこの自発的な傾向をよく理解し、維持・発展させる努力を重ね、その条件を整備することが要請される。自発活動は教授内容と方法を決定する原理であるところに、パーカー教授学の特徴がある。

(4) パーカーは、ホールの勧めもあつて児童研究運動に積極的に参加し、多くの成果を得た。とりわけ、児童研究の科学者による提言や処方によって、教師が子どもをより共感的で、より忍耐強く、より思慮深

くしてくれた点を高く評価している。他方、運動の主流となつている科学的な方法の探究や真の実験的精神には、基本的に懐疑の念を抱いていた。

(5) パーカーの教授学研究は直観的で、試行錯誤的であつて、また実践と結びつけられて推進されていたことを想起しなければならない。子ども一人ひとりを中心に据えて、ひたすら共感する教育精神が、彼の教育実践を支えていたのである。この点にパーカー教授学の現代的意義を見出すことも可能である。その意味で児童中心主義的教育論のルーツ、あるいは原型をパーカーの思想と実践に求めることもできよう。ともあれ、パーカーにおいては、教育精神(子どもへの敬愛と共感)と教育方法とは一元化されていたのである。

(6) 同様に、パーカーの教授学的洞察力や教室の実践は、直接20世紀へと導かれ、アメリカ進歩主義教育運動の教育的信条となつて結実をみるのである。

(7) ただ、人間発達への可能性を信頼し、子どもの自発的学習が発動するまで待つべきであるという図式は、楽観的でロマンチックな児童観であるといえるかもしれない。楽観的な児童観はまた、進歩主義教育思

想の特色であると同時に、限界をも示すことを肝に銘じておかねばならぬ。

注

- (1) Cremin, L.A., The Transformation of the School - Progressivism in American School 1876-1957, (Vintage Books, 1961) p.129
- (2) Parker, F.W., Talks on Pedagogics - An Outline of the Theory of Concentration (New York, E.L.Kellog, 1894 以下 Pedagogics の増補) p.383
- (3) Parker, F.W., Pedagogics, p.376
- (4) Curtis and Boulwood., A Short History of Educational Ideas (University Tutorial Press, Ltd, 1963) p.571
- (5) Curti, M., The Social Ideas of American Educators (Littlefield, Adams & Co.1968) p.359
- (6) パーカーの伝記作家である Campbell, J.K. の指摘である。彼の書物の副題 The Children's Crusader は「児童教育改革家」と訳すことが出来る。
- (7) 論議の対象とする「児童」を、ワグネルは「オチカウ 21」のオチカウに「やなひや infancy を含む childhood, pubescence の段階を考へてゐる。また「児童」と言ふ「子ども」と表現する場合もあるが、これは同じ意味で用いてゐる。殊更区別して使用してゐるわけではなからうことを明示して置かねばならぬ。
- (8) Parker, F.W., Notes on Teaching (E.L.Kellog, 1883, 以下 Teaching の増補) p.170
- (9) Butts and Cremin, A History of Education in American Culture (Holt Reinhart Winston, 1954) p.383
- (10) Parker, F.W., Pedagogics, p.3
- (11) (13) Parker, F.W., Pedagogics, p.4
- (12) Parker, F.W., Pedagogics, p.11
- (14) Parker, F.W., Pedagogics, p.25
- (15) Parker, F.W., Pedagogics, p.21
- (16) (15) Parker, F.W., Pedagogics, p.5
- (18) フローベール著、荒井武訳『人間の教育(上)』(岩波文庫、1964) 12頁
- (19) Parker, F.W., Pedagogics, p. v
- (20) (23) Curti, M., Ibid, p.377
- (21) Dangler, E., "Francis W.Parker - Father of the

- Activity Program, *School and Society* No.56 Oct.24, 1942, p.370
- ㉔ パーカーが「いちぢち spontaneous activity と self activity とを同義語的にとらえている」などあり、他方では厳密に区別して使用する場合もあって論理的に一貫していない。このでは自発活動は自然的・無意図的であるのに対して、自己活動は人為的・意図的である、と一応の規定をなすものの厳密な概念規定は後日を期したい。したがって、本稿では「自発活動あるいはその発展としての自己活動」と表現するが、その意味には同義語的に把握して論を展開するつもりである。
- ㉕ Parker, F.W., *Pedagogics*, p.376
- ㉖ Parker, F.W., *Pedagogics*, p.115
- ㉗ Parker, F.W., *How to Study Geography* (New York D. Appleton and Company, 1889) p.xxx
- ㉘ Parker, F.W., *Pedagogics*, pp.23-24
- ㉙ Parker, F.W., *Pedagogics*, pp.6-23
- ㊀ Parker, F.W., *Pedagogics*, p.23
- ㊁ Parker, F.W., "What is Education" (clipping from *Christian Union*, Sept.29, 1880) p.7
- ㊂ Parker, F.W., *Teaching*, p.87
- ㊃ Parker, F.W., "The Child" *The Journal of roceedings and Addresses*, NEA.1889 pp.479-482
- ㊄ First Supplement to the Yearbook of the National Herbart Society, 1895, p.158
- ㊅ 磯田一雄「F.W.パーカーにおける『自己活動、概念の一考察―活動主義教授理論の系譜に関する覚書―」(国際基督教大学学報Ⅰ-A『教育研究』1975) p.158
- ㊆ ㉕ Parker, F.W., "Application of Child Study in the School" *The Journal of Preedings and Addresses*, NEA, 1895, p.423
- ㊇ Johnson, G., Francis Wayland Parker: An Historical Study Of The Influence On His Philosophy Of Education As It Relates To Language Arts /Reading Instruction (Unpublished doctoral dissertation, 1973) p.116
- ㊈ Parker, F.W., "Lectures and Lessons upon the Philosophy of Education" *Elementary School Teacher & Course of Study*, Vol. II, No.1 July 1901, p.2
- ㊉ Hefron, J.C., Francis Wayland Parker: An

Interpretative Biography (Los angels, Ivan Deach, Jr., 1934) p.39

- (40) ⑤ Parker, F.W., Parker, F.W., "Application of Child Study in the School" *The Journal of Proceedings and Addresses*, NEA, 1895 p.426

(41) Ibid, p.422

(42) ⑤ Ibid, 424

(43) Ibid, p.28

- (44) Parker, F.W., "An Account of the Work of Cook County and Chicago Normal School from 1883 to 1899" *Report of the Commissioner of Education for the Year* 1902. pp.262-263

(47) Parker, F.W., "Works of the Illinois Society for the Child Study", *The Journal of Proceedings and Addresses*, NEA. 1896, p.846

(48) Dewey, J., "Addresses Deliverd At The Services Held At The University, March 6. 1902". *The Elementary School Teacher & Course of Study*. Vol.II, No.2 p.705

(49) Parker, F.W., "The Quincy Method" *Education Report*, 1901-1902. U.S.Office of Education, Report of

the Commissioner of Education for the Year 1902, p.240

(50) 市村尚久「アメリカにおける人間形成思想の伝統と革新」(小林政吉他著『人間形成の近代思想』第一法規、所収、1982) 170頁