

チャーターズの教授理論とヘルバルト主義

庄 司 他 人 男

はじめに

本稿はアメリカ教授理論史におけるヘルバルト主義の役割を究明しようとする継続研究の一環をなすもので、ヘルバルト主義がその後のアメリカ教授理論にどのような受容されていたのかを明らかにしようとするものである。筆者はこれまで同様の観点から「進歩主義」(Progressivism)の代表ともいべきデューイ、「本質主義」(Essentialism)の代表と目されるバーグリー、それに教育心理学研究の先駆者であるソーンダイクについて検討している。⁽¹⁾ チャーターズ(W. W. Charters)は「本質主義者」とみられることが多いが、彼の初期の教授理論は、むしろ折衷主義と言えるようである。

一、チャーターズ教授理論の概要

チャーターズの主著『カリキュラム構成』(Curriculum

Construction, 1923)は、「活動分析」の方法を提唱したものである。しかし「カリキュラム作成に関する基本的方法のいくつか」は、すでにそれ以前の『教授の方法』(Method of Teaching, 1909)において形成されていたものとみられる。⁽³⁾ 後者についてシーゲルは次のように特徴づけている。

チャーターズの処女作『教授の方法』は、彼がアメリカの経営する学校と交流をもつようになった直後の一九〇九年に書かれたものであり、デューイとヘルバルト派の双方から導かれた諸概念を結合するという、今世紀初めの十年間の著作の一般的特徴を示す好例であった。その本は相互・関連法(correlation)と類化(apperception)に関するすぐれた一章をもうけており、デューイの思考活動の分析に特別の注意を払っている。チャーターズは教授方法の選択においても折衷的であった。⁽⁴⁾ (傍点は筆者)

ここには注目に値することがいくつか述べられている。その一つは、チャーターズの教授理論がデューイの理論

とヘルバルト派のそれとを色濃く反映していること、もう一つは、それが今世紀初頭の十年間のアメリカでは「一般的特徴」となっていたこと、である。また、ヘルバルト主義の「概念」としては、「相互関連法と類化」をあげているが、「教授方法」も「折衷的であつた」ということは、そこにもヘルバルト主義がとり入れられていたということを意味することになる。ドロスイ・マクマリーも、チャーターズのこの本をヘルバルト主義の「論題」を多くとり入れたものの一例としてあげている。⁽⁵⁾

なお、彼の「思考活動の分析」への関心は、やがて彼の「活動分析」法への有力な前提になったものとみられるが、彼がデュイから学んだのはそれだけではない。シーゲルによれば、「チャーターズ自身がデュイ思想から好んで選択したのは、教育の社会的性格の強調」であつた。このことと関連して見のがされてならないことは、彼もオーシーやバークリーなどと同様に、⁽⁷⁾進化の原理を基盤とする「適応としての教育」の立場を強く反映していた、ということである。彼は『教授の方法』の冒頭で、「教授の目的ないし機能は、生徒が生活の価値(values of life)を鑑識し、統御するのを援助することである。」と定義し、『カリキュラム構成』の序文でも、「学校のカリキュ

ラムは進化論の影響を感受するのが最も遅れた大きな社会的行為である。」と述べている。進化の理論を背景とした、このような「社会的性格の強調」や「生活の価値」への着目が、産業界で行なわれていた「業務分析」(job analysis)の示唆をも得て、彼の「活動分析」に基づくカリキュラム論へと結実したもの、とみてよいであろう。

ところで彼の主著は『カリキュラム構成』であるが、彼の教授理論の形成過程にヘルバルト主義がどのように関連しているのかを究明しようとするとき、それ以上に注目しなければならないのは処女作『教授の方法』である。そこにはすでに「カリキュラム作成に関する基本的方法のいくつか」があらわれていたし、ヘルバルト主義との関連が強くあらわれていることもドロスイ・マクマリーが指摘したとおりである。事実、その本は全二十五章のうち前半の十四章がほとんどカリキュラム論に充てられており、ヘルバルト派による著作が数多く参考文献としてあげられている。

前半を大きく区分すれば、初めの第Ⅲ章までが教材選択論、Ⅳ～Ⅵが「動機」(motive)論、Ⅶ～Ⅸが教材組織論、となつている。後半は方法論で、Ⅹ～Ⅻが教授過程論、Ⅼが「類化」論、Ⅽ以降がその他の方法上の諸問題となつ

ている。

また、ほとんどの章に参考文献が平均すれば数冊ずつあげられているが、『教育の過程』(The Educative Process, 1905)を主とするバーグリーの著書が延べ十二回、『授業の方法』を中心とするマクマリー兄弟のものが延べ十二回、『学校と社会』(The school and Society, 1899)を主とするデューイのものが十一回、ドガーマの『中等教育の原理』(Principles of Secondary Education, 3 Volumes, 1907-1910)が七回、ソーンダイクの『教授の原理』(Principles of Teaching, 1906)の六回、などが目立っている。このこともチャーターズの『教授の方法』の性格の一端を示しているように思われる。内容的にヘルバルト主義との関連が強いのは教材組織論以後であるが、その前の教材選択論や動機論も、彼の教授理論の全体像を把握する上で必要なので、初めにその要点をとらえておくことにする。

二、教材選択論および動機論

教材をどのように選択するかは、いかなる教授目的を設定するかに依るところが大である。彼によると、「教授

の目的ないし機能は、生徒が生活の諸価値を鑑識し、統御するのを援助すること」である。人間の環境への「適応」は、そのように「諸価値を鑑識し、統御するのを援助すること」によつてのみ可能となるからである。それでは、そのような「目的ないし機能」をもつ教授の過程で、教材はいかなる機能をもつのであろうか。この点についてチャーターズは次のように述べている。

ある欲求、問題、不満、あるいは困難が生じたとき教材が生起する。それは欲求を満足させ、問題を解決し、不満を解消し、そして困難を克服する際の活動様式(a way of acting)である。したがってその機能は、問題を解決することであり、欲求を満足させることとであり、困難を克服することである。すなわち、教授の機能という見地からすれば、その機能はわれわれに諸価値の鑑識と統御を与えることである、と言つてよい。というのは、われわれが諸価値を統御するのに失敗するときには問題や欲求が発生し、教材はその問題を解決したり要求を満させたりすることによつて、われわれに望ましい統御を与えるのである。

ここで注目されるのは、教材を「活動様式」として扱っていることである。彼はまた、「教材とは精神の中に蓄え

られるべきものではない。それは、行為を変容しようとする意図のもとに、活動(action)に変えられなければならない。¹⁰⁰とも言っている。このように教材を「活動」または「活動様式」として把握するならば、教材を種々の観点から分析することは、「活動」そのものを「分析」することになるのは必然とみてよいであろう。このように教材を「活動」として把握するのは、知識の習得自体を教授目的とはしないという点では、デューイなどの「進歩主義」に近いと言えよう。しかし「生徒の経験」を必ずしも中核には据えず、次に考察するように、民族の文化遺産を重視するところは、むしろヘルバルト派や「本質主義者」に近い。

それでは「活動様式」としての教材はどこから選択されるのであろうか。彼によると、「教材は、生徒の経験と民族の活動的な経験的生活(active experiential life)の二つの場に見出される。」¹⁰¹という。生徒は、ほとんどが体系的に組織化されてはいない多くの素材をもっている。そして、「真の学習」とは、「新しい教材を習得する際にその経験を前進的に活用したり、生徒がそれまで非体系的に収集してきた素材を組織したりすること」にほかならない。一方、民族は「経験的生活」を「高度に体

系化された膨大な素材」として蓄積してきている。

それでは「生徒の経験」と「民族の経験的生活」とは、学習においてはどのような関係になるのであろうか。チャーターズによれば、「生徒の経験」を組織化したり、それにつけ加えたりする際に、民族の素材が最も重要である。」¹⁰²ということになる。なぜなら、生徒が「新しい行動の方法」を望む場合は、民族がすでに仕上げの手を加えた、手もとにある素材を活用する方が、時間と労力の節約にもなり、全く初めから作り出すと仮定した場合よりはるかに能率的に行なうことができるからである。

要するに、教材としては「民族の素材が最も重要である」ということになるのであるが、それが「高度に体系化」されているのは、物理学、化学、動物学、植物学、地質学などの「物理的科学」、社会学、倫理学、歴史学、経済学、言語学などの「社会的科学」、数学や哲学などの「抽象科学」のほか、これらの項目には収まりきらない「多くの素材」、である。これらの諸科学自体は従来の学校教育においても扱われてきたものであるが、チャーターズの特徴は、それらを「活動様式」として、つまり「欲求を満足させ、問題を解決し、不満を解消し、そして困難を克服する際の活動様式」として、学習させよう

とするところにある。このように、「民族の素材が最も重要」とみる一方で、それを「活動様式」として把えようとするところに、「折衷主義」と言われる彼の教授理論の一端があらわれているように思われる。

なお彼は「教材の教授」(三)の章に「文化史段階」という一節を設け、「児童期の諸段階を特色づける大変興味ある企て」としてとりあげている。そこでは、その概要を説明した後で、「教育者がそれに基づいて教科課程を構成するのに利用できるほど明確なものではない。」とみている。そうだとすれば、彼はあえてその問題に触れる必要もなかったはずであるが、それを全く素通りできなかったのは、その直前までアメリカ教育界で活発な論議の対象となっていたこと、それに、彼がそのほかのヘルバルト主義の諸原理には賛同していたこと、などの理由によるものとみられる。

次に「動機」論についてみてゆきたい。この問題を論じた章(IX)の冒頭で、彼はきわめて示唆に富む位置づけをしている。「教授の問題は周期をもつて論じられてきた。二十年前はドリルの問題がよく論じられたが、十年前はわれわれは開発的方法(developing method)と興味を研究していた。そして現在論じられているのは動機

である。」⁽¹³⁾とみていることである。この『教授の方法』が著されたのは一九〇九年であるから、「二十年前」と言えば、まだ「諸能力の訓練」の考え方が支配的であり、そこでは「ドリル」が主要な学習方法であった。それが「よく論じられた」のは当然である。また「十年前」と言えば、まだヘルバルト主義運動が活発につづけられていた時期である。マクマリー兄弟が形式段階において「開発的方法」の重要性を強調したのは『授業の方法』(1897)においてであり、それを受ける形でパーグリーがその方法をさらに発展させたのは『教育の過程』(1905)においてであった。一方、ヘルバルト派は教授理論の中核的概念として「興味」の問題を提起し、それがデューイをも刺激して当時の教育界における「最も活発」な論争をまきおこしたのである。チャーターズの「動機」論は、その興味論の発展とみてよいであろう。

「興味」と「動機」の相違および関連について、彼は以下のように論じている。

動機は興味とは実の兄弟(a full brother)である。

しかし前者は後者と全く同一ではない。なぜなら動機は状況や欲求や問題における新しい要素を含んでいるからである。かつては興味が教育においていかに作用

するかが問われていた場面において今やわれわれは、それに加えて、必要感¹⁴は学習に対していかなる効果をもつか、また、教授における問題(problem)の効用は何か、を問うのである。興味と必要と問題が、動機の全形態なのである。

つまり、従来は「興味」のみにかわるものとして扱われてきた諸問題が、今日では「新しい要素」をも加えて、「必要と問題」にもかかわらずものとして扱われるようになっていく、というのである。「問題」とは「必要」の一面面である、と彼はいう。すなわち、ある必要性が生じたときに、それを満足させるにはどうしたらよいかという「問題」が生ずるのである。したがって、各学習單元は、ある必要を満足させるために設定されるものであると同時に、それはある「問題」を解決するために設定されるものである。両者の主な相違は、「必要は感情を伴っているが、問題は純粹に知的である。」ということである。両者は決して全く別のことではないのである。

要するにチャーターズという「動機」は、従来は「興味」の問題として扱ってきたものを、もっと広く「必要と問題」をも加えて考慮する必要があるということであって、そのねらいとするところは同じとみてよい。そ

の意味において、「動機」論は「興味」論を發展させたものとみることができらるであらう。

三、教材の組織化における「相互関連」の意義

彼の教材選択に関する基本的立場は、われわれの生活における「活動様式」に従って「民族の素材」の中から教材を選択する、というものであった。したがって、ここではヘルバルト主義の文化史段階説は何らの役割をも担う余地はなかったのである。しかし教材組織論においては、「相互関連と中心統合」がきわめて積極的な意義をもつものとして高く評価されている。

彼は従来の教材組織化について次のようにみている。何世紀の間、諸教科は互に他から分立して教授されてきた。また各教科は「論理的」に編成されるのが普通であった。この「論理的編成と分立」の二つが最近に至るまでの共通の特徴となっていた。このような教科編成の「弱点」に対して、やがて新しい考え方が提起されるようになった。百年前にヘルバルトによって指摘されたように、また今日ではデューイによって指摘されているように、諸教科の分立は正しくない。¹⁵という認識がこ

れである。子どもは自分の行動を学校外では、学校教育で要求されるように強力な線で区切つてはいないのである。このような観点から彼は「相互関連」について、(マクマリーの所説などをも引用しながら解説し、次のように特徴づけている。

相互関連は一つの教科における情報を他の諸教科や同一教科の他の部分と相互に関連づけ、あらゆる教科を生徒の生活と関連づけようとする。地理は歴史において利用されるべきである。他のあらゆる教科において言葉への注意が払われるべきである。算術が必要とされるところでは、どこでも利用されるべきである。

(中略) 毎日の授業は以前に行われたものと関連づけられるべきである。

さらに、すべての教科は子どもの生活と関連づけられるべきである。算術は職業生活からその応用問題ととり出すべきである。生徒は通知書や明細書などを作成することができるべきである。¹⁰⁰

彼がこのように教科や教材間の「相互関連」だけでなく、「生活と関連づけ」ることをも強調しているのは、ヘルバルト派だけでなく、デューイの影響にもよることは明らかであろう。ただし、C・マクマリーもすでにデュ

イよりも早くから、生活との関連で中心統合を把えていたのである。

ところでチャーターズは、「中心統合」を「相互関連」の一形態として位置づけ、前者は全教科を「中心的教科と従位的教科」の二種類に区分して、全体的な統合を図ろうとする立場である、と説明している。そして、これには二つの「利点」がある、¹⁰¹という。その一つは、「生徒が、中心的教科の学習活動に附随する教材、または彼が必要と感じている教材に対して、強力な動機をもつようになる。」ということである。第二は、「それが役に立つことがわかるので、生徒たちはそれをよりよく理解するようになる。」ということである。中心統合に反対する人々からは、各教科を最初から独立させて学習させた方が能率的である、という主張がなされていた。「もちろんそのことは正しいが、それでは動機の問題に答えることができない。」¹⁰²として、中心統合を支持する立場を鮮明にうち出している。

このように彼が中心統合を重視するのは、ヘルバルト派のようにパーソナリティの統合のためというより、主として「必要」性とか「動機」とかの面から、となっている。これはバーグリーの立場に近いもので、彼がしば

しば「本質主義者」とみられるのも当然かもしれない。中心統合のねらいに関するこのような見解の相違は、何を統合の「中心」とするか、という点でも異なる立場をとることになる。この問題に関してチャーターズは次のように言っている。

一般的に言つて一つの教科だけでは、いかなる教科でも「核」にはなり得ない。なぜなら、どの教科も一つだけでは生活のすべてを訓練することはできないし、どんな教科でも附随するすべての教科を活用することはできないからである。文学は重要であり、興味も喚起するが、それは算術や理科の多くを活用するものではない。地理は重要ではあるが、多くの文学や歴史を活用するものではない。したがつて、全教科課程には、一つを越える中心教科が必要となるのである。

アメリカのヘルバルト派も「ツイラーが主張したような極端な形の中心統合には反対」したが、その理由は、ここにみるチャーターズの見解とは別であった。彼等の場合、一つの教科に他のすべての教科を従属させることは、それらの教科の健全な学習の妨げになる、という理由であつた。ところがチャーターズの場合は、中心教科がその他の教科の学習における「動機」や「必要」性

を確実に保障してはくれない、ということが主な理由となつて反対しているのである。したがつて、そこさえ保障することができれば、特定教科を中心とすることにもそれほど反対する理由もなくなるのである。

しかし、現実にはそれを可能にするような教科は存在しないので、彼自身も一教科を「核」にする中心統合には賛成できない、という立場になるのである。ただし、彼自身はどのような教科群を「核」にしようとするのかについては明確には述べていない。後に「活動分析」法を提唱した彼としては、社会生活における「活動様式」を重視し、教科の枠にあまり拘泥しないで、社会生活において必要とされる「活動」を「核」にしたい、ということになるものとみられる。

なお彼は、「どれが中心的諸教科か。これについてはいろいろの人がいくつかの答を出している。」として、八つの実例をあげている。F. Parker, Miss Alling-Aber, J. Dewey, Miss Dopp, Harriet M. Scott, J. L. Meriam, C. W. Stone, Ernst Horn による各プランである。それらがヘルバルト主義の中心統合とはどのような関連になるのか明瞭でないものもあるが、とにかくこのような「プラン」が現われたことは、ヘルバルト派の主張が何らか

の形で支持されたことを意味するものとみてよいであろう。

四、教授過程論の特徴

チャーターズの教授過程論は、重要な部分でバーグリーの『教育の過程』からの引用が多く、その全体構造も類似している。彼は教授の方法を「伝達」(telling)と「開発的方法」(developing method)に大別する。これはバーグリーのいう「教示」と「開発」に対応しているが、さらに後者はマクマリー兄弟によってすでに明確に示唆されていたのである。

チャーターズは、バーグリーと同様に、「開発的方法」を「帰納的方法」と「演繹的方法」の二つに分け、前者に関してはヘルバルト派の形式段階を実質的に継承している。彼によると「開発的方法」は生徒を推理する(reason)ように導き、「伝達」は想起する(remember)ように導く。」という。

教育において「伝達」が重要であることは論をまたない。彼によれば、教育は子ども達が諸価値を「鑑識」し、「統御」するように導くことを意図するが、「伝達」にお

いては、生徒に対して直接に「既製の方法を与えること」になる。バーグリーがこちらを「間接的方法」と呼んだのは、その「統御方法」をつくり出す過程に生徒が直接にはかかわらない、という意味である。同様の観点から、生徒が直接に原理や法則などの「統御方法」を導く過程をたどる「開発的方法」を、彼は「直接的方法」と呼んだのである。実際の教授においては「伝達」の役割はきわめて大である。「人生は短いので、生徒たちはこれらの文化遺産を受け入れなければ進歩はほとんど不可能になるばかりでなく、彼等を生んでくれた世代よりもはるかに遅れてしまう。」からである。それだけに「既製の統御方法は教育と生活において重要な位置と大きな価値をもつ」のである。したがって、彼は「伝達」については自明のこととみているらしく、多くを語ってはいない。

これに対して、「開発的方法」に関しては多くのスペースを費している。授業には「生徒、教科書、教師の三要素」があり、それらのうちどれに力点を置くかによって教授の方法は異なってくる。彼によれば、教科書または教師に重点をおけば「伝達」に傾き、子どもに力点を置けば「開発的方法」をとるようになる。この点について彼は次のように説明している。

強調点が生徒におかれ、彼の活動が適切に機能する際に教科書と教師が手段とみなされるならば、われわれは開発的方法をとることになる。統御の面からみるならば、開発的方法とは、時間と労力の節約になるような教師と教科書からの援助によって、生徒が彼自身の方法と統御をつくり出す方法、といつてよいであろう。判断の面からみるならば、この方法は生徒が自分で判断せざるを得ない状況に子どもたちを置くことであると、バーグリーは言う。開発的方法は生徒が推理するように導き、「伝達」は想起するように導く。

活動の面からみるならば、マクマリーがこの方法について「生徒たちの心が考えをつくり出すのに活発である」と言っているように、彼等は質問もするし、考えを発表するのに書物や教師の言葉ではなしに、彼等自身の言葉を使うのである。

チャーターズの教授過程論がバーグリーとマクマリー兄弟に依存するところが大であることは、この一節からも明らかである。チャーターズが授業の「三要素」といつているのは、マクマリー兄弟が「講義法、教科書法、開発的方法」と呼んだものに対応していることは疑問の余地がないであろう。「開発的方法」の特徴は上に引用した

彼の説明から知ることができるが、これは「伝達」法とともに、教科や単元の性格によってどちらかが主となることはあるが、「同じ授業の中に両方があらわれるのが普通である。」としている。しかし、より正確に言えば、「開発的方法」が用いられない授業は珍しくないであろうが「伝達」がない授業はありえない、ということになるであろう。

「開発的方法」は、実際には「帰納的方法」か「演繹的方法」のいずれかになるが、チャーターズは、それらについて論ずる前に、「開発的方法」の利点をつぎのように指摘している。その一つは「記憶を助ける」ということである。というのは、その展開過程で多くのことが反復されるからであり、進行途上のすべての点で他のこと gara との連合がなされるからであるが、さらには生徒の活発な精神活動によって注意が強くはたらくから、とされている。ここで重要なのは最後の点であろう。

第二の利点は、「記憶が消失してしまったときでも、生徒がその方法を再構築できるようにさせる。」ということである。それは、「生徒が彼自身の方法と統御をつくり出す方法」であるとすれば、このような「利点」もいつそう期待できるであろう。

第三に、その方法によれば、「生徒はそれをよりよく理解し、その利用法をもよりよく理解する」ということをあげている。例えば、車の構造をよりよく理解している運転者は、単にレバーの操作のみを知っている人よりも、いっそう上手に車を操縦することができる、ということである。しかし、この点は「開発的方法」特有の「利点」としては、それほど説得力はないように思われる。

第四の「利点」は、「方法は思い出されても活用ができない」という場合に、それに変更を加えて特殊な諸条件に適用できるようにする。」ということである。また、それができにくいところに「既製の方法の弱点がある」としている。この最後にあげられている点は、「ものごとを考えぬき、試み、実験してみるという習慣は、形成すべきよい習慣である。形式陶冶に反対するのあまり、このことを無視してはならない。」ということである。

これらの「利点」があるとしても、以下のような「限界」があることもまた事実である。チャーターズがここであげている四つの点はすべてマクマリー兄弟が『授業の方法』において指摘したものである。まず、「マクマリーは三つの限界をあげている。」として、(1)すべてのものが「開発できるわけではない」ということ、(2)それを適用

するのが「きわめて難しい」ということ、(3)過去の知的財宝は「書物の中に蓄えられている」ということ、をあげている。そして第四点も、「マクマリーがほかの文脈で述べている」ことで、「はいまわる危険性 (danger of wandering) がある、ということである。これは子ども中心的な方法に関してよく指摘される点である。」

次に「帰納的方法」の特質についてみてゆきたい。まず彼はその教授理論的位置づけについて、以下のように説明している。有史以前から教師や親による教育の方法は「記憶法」(memoriter method)であったが、この方法の弱点を洞察し、それに代る新しい方法を提唱したのはヘルバルト派であり、その方法は「帰納的方法」であった。しかし、「ヘルバルト派は帰納的方法をあまりにも一般的に適用することによって、それを過度に重視する結果になった。」のである。これはバーグリーや、かつての「全国ヘルバルト協会」会長のドガーマもすでに指摘していた点である。

チャーターズの「帰納的方法」に関する理論上の特徴は、それを「問題解決のプロセス」とみるドガーマの理論をしつかりと受けとめて、それを科学的方法論の観点からさらに一歩前進させていることである。彼は、ドガー

そにもまだ残っていた大枠としての三段階（類化の過程、思考の過程、応用の過程）には触れずに、「帰納法の本質」をそのまま教授過程に適用しようとする姿勢をいつそう強めている。彼によると帰納法は「四つの要素」から成る。「特殊なもの」の観察、それらの比較、一般化の形成、それに検証⁽⁷⁾である。これを教授過程として扱えるという。「問題」「資料」「仮説」「解決」「検証」となる、という。

では、これをヘルバルト主義の形式段階と対比するとどうなるのであろうか。その点については彼は、最初と最後の段階すなわち「予備」と「応用」が帰納法のプロセスにつけ加えられたもの、とみている。したがって「特殊なもの」を扱う第二段階、それらを比較する第三段階、一般化をする第四段階、が帰納法にかかわる諸段階である⁽⁸⁾、ということになるのである。「応用」の段階が演繹的になることはヘルバルト派も異論なく認めていたことである。マクマリー兄弟が形式段階を「帰納的・演繹的思考運動」として扱えたのはそのためであった。

しかし、帰納法を厳格に規定すれば「予備」と「応用」はそのプロセスから除外されるかもしれないが、それを基礎に彼が提唱する問題解決のプロセスは、ヘルバルト主義の五段階と実質的にはほとんど異なるところはない

のである。その第一段階である「問題」はヘルバルト派の「予備」とそれほど異なるものではないのである。ほとんどのアメリカ・ヘルバルト派は、ラインの形式段階論をうけてその中に「目的指示」(Zielangabe)を含めているからである。その中には当然単元の意図やねらいを明確にすることが含まれるのである。また最後の「検証」についてチャーターズは、「立証 (proof) は、規則や定義の特定場面への応用によって成立する⁽⁹⁾」と説明している。そうだとすれば、彼のいう「問題解決」のプロセスは、ヘルバルト派の「応用」を除外したものではないことになる。

こうみてくると、チャーターズの「問題解決」のプロセスとしての「帰納的方法」は、マクマリー兄弟の『授業の方法』とそこから多くのものを取り入れているバーグリーの『教育の過程』、それにドガーマの『中等教育の原理』における教授過程論を色濃く反映していることが明らかとなる。と同時に、それはデュイの「反省的思考」の「五段階」にもほぼ到達しかけていたものとみることができる。もともと彼の『教授の方法』(1909)には「活用されている哲学的観点に関しては、シカゴ大学における私の恩師の方々、とりわけジョン・デュイ博士

に負うところが大きい⁽³¹⁾と述べていることから窺えるように、デューイの影響も大であったと思われる。ただし、彼はデューイが『思考の方法』を改訂(1910)した後でも、五段階の最初にくる「問題」を、デューイのように「困難の感受」(felt difficulty)ととらえるほど学習者主導の立場に徹してはいない。彼がデューイの指導を強く受けながらも「本質主義者」とみられることが多いのも、このような理由によるものとみることができよう。

「開発的方法」のもう一つは「演繹的方法」である。

上述の「帰納的方法」は多くの「利点」をもつ重要な方法ではあるが、実際の教授においては「演繹的方法の方」がはるかに頻繁に用いられる。」という。考えてみれば、これは当然のことであろう。そしてこの方法は「予想型」と「説明型」に大別されるが、この区分はバークリーの理論をそのまま引きついだものである。ただし、それを単に教授の形態とみるだけでなく、「問題解決」のプロセスとみる観点が、ここでもバークリーよりも一段と強調されている。

チャーターズは、論理学者が普通この「演繹的方法」を「一般的原理、特殊なケース、推論(inference)の三

局面⁽³²⁾」に分析しているとして、それに基づいて教授過程を構成しようとする。「帰納的方法」と同様に、これも「問題解決の一形態」であり、前者においては「一般化」が追求されるのに対し、後者では「推論」をさせることが教授の目標となる。ところが「三局面」の中では、「推論が最も困難」とされている。

論理学者の分析は上に述べたとおりであるが、教授過程としての「演繹的方法」は、「問題」「資料」「推論」「検証」の四局面をもつ、⁽³³⁾という。これをバークリーの「資料」「原理」「推論または結論」「検証」と比較してみると、両者の相異は「問題」を設定するかどうかだけとみてよいであろう。しかし、バークリーの場合も「資料」を提示する際には、どのような問題解決にかかわる資料なのかは示されるものとみられるので、これは必ずしも外見ほどの相違ではないかもしれない。ただし、チャーターズの方が、それを明確に一つの局面として位置づけているだけに、「演繹的方法」をも「問題解決」のプロセスとみる傾向を一段と強めている、とみることはできるであろう。なお、チャーターズには「原理」という局面は見あたらないが、「演繹的方法」であるからには、「問題」か「資料」のところで、当然「原理」も提示されるもの

とみられる。

以上の教授過程論のほかに、これに関連して注目すべきものに「類化」論がある。彼はこれを「過去の経験の活用」という章題で論じている。シーゲルが「類化」に関するすぐれた一章」と言ったのはこれである。この用語を最も広く普及させたのはヘルバルト派であるとの観点から、まずC・マクマリイを引用してその基本的意義を説明し、つづいて同様にこの意義を重視したバーグリーをも引用する。

しかし彼は、これらの人々によって強調されてきた内容について詳述することはず、それらの点に彼自身がつけ加えたい点だけをとりあげている。その一つとして「態度」に論及している。例えば、芸術家と技師と地理学者が同時にナイヤガラ滝をみても、そこから何をうけとるかは、各人の「過去の経験」の差によって大きく異なってくる、というのである。しかし彼が最も力点を置いているのは「復習の必要性」についてである。「類化」の原理を基礎に、「復習」を「動機づけのための復習」「解決の助力としての復習」「機能的結合のための復習」の各観点から考察を加えている。これは、彼が単にヘルバルト主義の原理を継承しただけでなく、さらに発展させて

いる証左とみてよいであろう。

むすび

チャーターズの『教授の方法』は「デューイとヘルバルト派の双方から導かれた諸概念を結合するという、今世紀初めの十年間の一般的特徴を示す好例」とみられているが、その特徴は以上の考察によっておおよそ明らかにされた。ヘルバルト主義の「諸概念」もかなりの変容を余儀なくされてはいるが、彼の教授理論において重要な役割をはたしていることは明瞭である。『教授の方法』は彼の代表的著作とは言えないが、彼の処女作であり、後の『カリキュラム構成』への重要な基盤となっていることは動かない事実である。そうだとすれば、チャーターズのアメリカ教育界における大きな位置から判断しても、ヘルバルト主義が貴重な役割をはたしたことの一端を示す証拠とはなりうるであろう。

〔註〕

- (1) 「アメリカにおけるヘルバルト主義とデューイ」日本教育学会編『教育学研究』第44巻第3号（昭和52年）
「バーグリー教授論の成立とその進展——ヘルバルト派との関係

を中心として「日本デュース学会紀要第13号(昭和47年)「アメリカ・ハルバート主義教授理論の進展——ソーンダイクを中心として」福島大学教育学部論集第27号の3(昭和53年)

- (2) H・ラッゲは一九一〇年代から一九四〇年代の「本質主義者」としてパーグリー、キャンデル、ジヤッドなどと共にチャーターズをあげつゝる (Harold Rugg, *Foundations for American Education*, 1947, p. 609)° またチャーターズとラッゲの思想は同様の観点に立つものと考えられることが多い (M. L. Seguel, F. Gwynn) が、ラッゲとラッゲは後者を代表的な「本質主義者」の一人としてあげつゝる (T. Branneld, *Philosophies of Education in American Perspective*, 1955, p. 236)
- (3) M. L. Seguel, *The Curriculum Field, its Formative Years*, 1966, p. 92.
- (4) *ibid.*, p. 91
- (5) Dorothy McMurry, *Herbartian Contributions to History Instruction in American Elementary Schools*, 1946, p. 51.
- (6) Seguel, *op. cit.*, p. 91.
- (7) ホーナーは『現代教育の発展』(V. O' Shea, *Education as Adjustment*, 1903, p. 225) にあつて「現代教育の発展の類型」(W. Bagley, *The Educative Process*, 1905) にあつて「現代教育の発展」にあつた教や習へんを述べてゐる°
- (8) W. Charters, *Method of Teaching*, (First Ed. 1909) 1912, p. 9.
- (9) *ibid.*, p. 42.
- (10) *ibid.*, p. 38.
- (11) *ibid.*, p. 59.
- (12) *ibid.*, p. 59.

- (13) *ibid.*, p. 146.
- (14) *ibid.*, p. 146.
- (15) *ibid.*, p. 224.
- (16) *ibid.*, p. 227.
- (17) *ibid.*, p. 228.
- (18) *ibid.*, p. 229.
- (19) *ibid.*, p. 229.
- (20) *ibid.*, pp. 130~136.
- (21) パーグリーは学習と経験とを同意義にとらへ、それを「習慣として機能する経験」と「判断として機能する経験」に分け、こちら後者を「実務的判断」(practical judgment)と「概念的判断」(conceptual judgment)と分類する° 学校教育において教授の主たる対象となるものの「概念的判断」で、その方法は大別して「教示」(instruction)と「開発」(development)とをわけてゐる° (Educative Process, 1905)
- (22) Charters, *op. cit.*, p. 268.
- (23) *ibid.*, p. 270.
- (24) *ibid.*, pp. 271~273.
- (25) *ibid.*, p. 274.
- (26) *ibid.*, pp. 314~315.
- (27) *ibid.*, p. 317.
- (28) *ibid.*, pp. 320~321.
- (29) *ibid.*, pp. 321~322.
- (30) *ibid.*, p. 321.
- (31) *ibid.*, Preface to First Edition.
- (32) *ibid.*, P. 338.
- (33) *ibid.*, pp. 341~343.
- (34) *ibid.*, p. 357.