

アメリカにおけるヘルバルト派教授論の展開

——全国ヘルバルト協会結成以前の教授論的特質——

庄司 他人 男

はじめに

前世紀末アメリカに入って来たヘルバルト派の教授論は単に一時的にアメリカ教育界でクローズアップされただけでなく、その後いろいろな屈折はあったにしても根強く存続し、そのアメリカ教育への影響には見のがし得ないものがあったように思われる。今日アメリカ教育の研究上、最も重要な資料の一つとされているN・S・S・E年報を出しているN・S・S・E、つまり

「全国教育研究協会」もその前身は一八九五年に結成された「全国ヘルバルト協会」(National Herbart Society)であったということ、進歩主義教育の推進に貢献した「デューイ協会」はこのN・S・S・Eから一九三四年に分離独立したものであるとごういふと、また代表的エッセンシャルリストの一人と言われるモリソン(Henry C. Morrison)の教授論がきわめてヘルバルト的であること、な

どはそのような事実の一端を示すものと見る事ができよう。

従つてアメリカの教育をその根底から正しく理解しようとするならば、どうしてもヘルバルト派教授論の果たした役割を無視することはできないのである。それにもかかわらずこれまでのわが國の研究にはこの問題を真正面からとり上げたものは殆んどなかつたように思われる。

本稿はかかる観点から、まずその第一歩として、「全国ヘルバルト協会」が結成される以前のアメリカ・ヘルバルト派の教授論についてその特質を明かにしようとするものである。

ところでアメリカにおいてヘルバルト派の中心となつて活躍したのは、ドガモ(Charles De Garmo 1849—1936)とマクマリー兄弟(McMurry, Charles A. 1857—1929. McMurry, Frank M. 1862—1936)であつたが、彼等の間には既にそのころから重要な諸点についてかなりの見解の相異が見られたのである。それでこ

の点に特に注目しながら考察を進めて行くことにする。

なおマクマリー兄弟とは言ってもこの時代に特に活躍したのは兄のチャールズ・マクマリーなので、本稿では特にことわらない限りマクマリーとは彼を指すことにする。

一 ドイツヘルバルト派受容の概観

本稿の中心課題に入る前に「全国ヘルバルト協会」結成以前における、つまりドイツ・ヘルバルト派からの受容期におけるヘルバルト派の活動を概観しておく必要がある。

アメリカにおいてヘルバルト派の教授論に関心がもたれるようになったのは実質的には一八八五年から九〇年にかけて⁽¹⁾、換言すればドガーマやマクマリー兄弟などが本場ドイツでヘルバルト派教授論を研究して帰国してからである。それ以前にはせいぜい一般の教育学書の中でわずかに言及されるにすぎなかったようである。ヴァンリューは「高まりつつあるヘルバルト派の思想に更に親しもうとする人々のために」として、一八九三年ごろまでにアメリカとイギリスで出版された主な著書、訳書、論文を示しているが⁽²⁾、それを見るとこのことが一層はっきりする。

それによると一八七四年にドナルドソンが、「プロシヤ・イギリス教育史講義」の中で「ツイラーの著作」について好意をもって簡単に言及しており、一八八〇年のリポット著「今日のドイツ

心理学」には「ヘルバルト心理学の概説が含まれている。」また一八八一年のクレム著「ヨーロッパの学校」及び同じころのプリンス著「ドイツの学校における方法」はそれぞれヘルバルト教育学に言及し、若干の批評を加えている。一八八五年ごろに至るまでの状況についてはこれによって判断しても大過なさそうである。

このころから人々の関心が急速に高まったことは一八八九年のドガーマの著書「方法の本質」(Essentials of Method)に続いて翻訳書、雑誌論文が続々と現れたことによっても立証することができる。彼自身その翌年に翻訳したのが「リンドナーの実験心理学」(Lindner's Empirical Psychology)である。そのほか他の人々によって翻訳されたもので重要なものとして彼はつぎのものをあげている。

1. Herbart's Psychology by K. Smith, 1891.
2. Rein's Outlines of Pedagogics, by C. C. and Ida Van Liew, 1893.
3. Herbart's General Pedagogics and Moral Revelation of the World, by Henry M. and Emmie Felkin, 1893.

一方、一八九二年にはドガーマを中心としたヘルバルト・クラブが結成され、人々の関心をますます高めることになった。クラブは「主として、ヘルバルト派の教育原理を研究してきている教師達によって構成されており……それらの思想を普及させると共

にアメリカとイギリスの諸条件の下でそれらを合理的に適用すること(5)を目的としたものであった。この目的の通り、クラブの実際の活動はドイツ・ヘルバルト派の教授論を翻訳することから始まった。まずつぎの二つがクラブのメンバーによって翻訳出版された。

1. Lange's Apperception ; a monograph on psychology and pedagogy, 1893.

2. Ufer's Introduction to the Pedagogy of Herbart, 1894.

このような翻訳書と共に教授上の種々の問題に関する論文もいくつかの教育雑誌につぎつぎと現われ始めたのである(6)。

これらの翻訳書や論文がヘルバルト派教授論の普及に貢献したことは言うまでもないが、カバレーは、何と言っても最大の貢献をしたのはつぎの三つの著書であるという(7)。さきにあげたダガローの「方法の本質」とマクマリーの「一般的方法の原理」(The Elements of General Method, 1892)、マクマリー兄弟の「反誦の方法」(The Method of the Recitation, 1897)の三つである。カバレーは、他のいかなる貢献を総合してもこれらの著書の貢献には及ばないであろう、とまで言っている。

ここでわれわれが注目しなければならないことは、翻訳書が圧倒的に多いこの時期において、この三つの著書はドイツのヘルバルト派の教授論を単に解説したのではなく、その限界内におい

てではあるが、「われわれの学校の教育に適用しよう(8)」としたものであった、ということである。ダガローの「方法の本質」はまさにこのような試の草分だったのである。しかしダガローによれば、ヘルバルト派教授論の普及に特は貢献したのはマクマリーの「一般的方法の原理」であった(9)。マクマリー兄弟による「反誦の方法」はその一般の原理を更に「教室における原理」にまで具体化したものであって、それらは「一つの著作の一部と二部とも言える(10)」ものなのである。なおこれをもっと具体化して各教科について論じたのが「文学と歴史における具体的方法」(Special Method for Literature and History, 1894)以下の一連の各科教授論である。

以上簡単な考察ではあるが、要するにこの時期におけるヘルバルト派の活動は、ドイツ・ヘルバルト派の教授論をその限界内においてアメリカナイズしようとすることを主たる目的としたものであった、と言うことができる。それに根本的な批判を加えようとする傾向はまだ殆んど見られなかったのである。しいてあげればパーカーぐらいであろう。しかし彼とてツイラーの歴史を中核とする「中心統合法」のコアを地理的学習に代えただけであって、「彼の中心統合の理論は全知識を統一しようとする意図において強くツイラーの理論を思わせるものがある(11)」のである。とすればやはり一八九五年の「全国ヘルバルト協会」の結成以前にはへ

ルバルト派をその根底から批判しようとする動きはまだ殆どなかったと言つてよいであらう。

ところでヘルバルト・クラブの目的はヘルバルト派の思想を「普及させ、適用すること」であつたので実際の活動もそれまで既に個人的にはなされていたものを多少拡大し、組織的なものにしただけと言つても過言ではないであらう。その活動は質的、内容的には決して新しい方向を打ち出したものではなく、従つてその点ではヘルバルト・クラブ自体にも余り積極的な大きな意義を認めることはできないのである。

これに対して一八九五年に同じくドガーマを中心として新たに結成された「全国ヘルバルト協会」の果たした役割はきわめて大きく、カバレもこれをさきあげた三つの著作につぐ大なる貢献としてゐる。ヘルバルト派の人々はここに至つて初めてデュイなど反ヘルバルト派と目される人々と直接に活発な論議を戦わせることになり、ヘルバルト派の思想も次第に変化していったのである。

「全国ヘルバルト協会」は一九〇一年に改名し、一九一〇年に更に若干の変更をして今日の「全国教育研究協会」(N・S・S・E)になつたことは周知のとおりである。

二 アメリカヘルバルト派教授論の特質

一八九〇年前後からドイツ・ヘルバルト派教授論の翻訳が急激に盛んになつたが、ドガーマやマクマリーがアメリカに適用しようとしたものは決してドイツ・ヘルバルト派そのままのものではなかつた。とすればそれはいかなる特質のものだったのか。これが本稿の中心課題である。従つて当然ドイツ・ヘルバルト派との相異点が問題になるわけであるが、ここではそれに深入りする余裕がないので、アメリカ・ヘルバルト派の中心と目されるドガーマとマクマリーの見解を比較検討しながら教授論の特質を考察することにする。

資料としてはヘルバルト派の普通に最も貢献したものとしてさきあげた三つの著書と、そのほかドガーマの「ヘルバルトとヘルバルト派」を中心とする。こうあげれば数こそ少ないが、「全国ヘルバルト協会」結成以前の中心的思想に直接ふれうる主なものとしては殆んどすべてであると言つてもよいのである。

(一) 教育の最高目的

意図的、計画的教育活動においては被教育者をいかなる人間に形成しようとするのが教育者に明確に意識されているのでなければ効果的な教育を行うことはできない。独自の教育論を展開し

ようとするならば、まず自己の教育目的が明確にされていなければならぬことは言うまでもないであろう。

マクマリーは過去の偉大な教育思想の中からロック、ルソー、ペスタロッチ、及びプラトン、ミル、スペンサーなどの教育目的論をとりあげ、ペスタロッチのそれは教育の最高目的に最も近いものであるが、そのほかはいずれも不十分である、とする。それらはいずれも人間の真の価値がどこにあるかを、従って複雑な教育活動の指導理念となる教育の最高目的、及びその目的と二次的目的との関係を明確に示すことができなかった、というのである。(10)

そこで彼は当時の「公立学校における目的や傾向を分析することによつて」、教育目的を設定しようとするのである。このような観点から現実の学校教育に目を転ずると、そこでは専ら知識、知的訓練、精神力強化に注意が向けられていたが、真に良心的な教師や善良で賢明な親はそれが教育の最高目的でないことは充分承知している、と彼は言う。そのような教育が与えうる最高のものを完全に身につけさせても、まだ「人は依然として犯罪者でありうる」(11)というのである。

それでは正しい教育の最高の成果は一体何であろうか。彼によれば、それは「堅固な道徳的品性」(strong moral character)なのである。「わが国は莫大な資源と豊かな機会に恵まれているが万

事は結局人々のこの道徳的品性にかかっている。これを弱め、あるいは墮落させてしまふならば何の望みもなくなつてしまふ」のである。従つて学校教育においてはこれを明確な目的として意識し、「教材の選択、配列、教授の方法に至るまで、すべてをこの目的に従属させなければならない」(12)ことになる。道徳的目的が最高の価値をもつことは一般に認められてはいたが、公立の学校における公然たる目的として承認されていないところに問題がある、と彼は言う。公然たる目的として教師の断乎たる確信になっているのでなければ、その実現のために全力を集中することができないのは当然であろう。こうして彼は学校教育においては道徳性に直結しやすい歴史や文学などの教科を中心に置き、自然科学的教科は「道徳的目的を支援するために入ってくる」ものとして、はっきりと「第二の地位」(13)におかれるのである。

教育の最高目的としての道徳性をこのようなものとみるならばわれわれは彼が道徳性というものを極端なまでに前景に押し出してきていることに注目せざるを得ない。しかも彼のいう「堅固な道徳的品性」(strong moral character)は用語だけをみればヘルバルトの(Charakterstärke der Stitcheit)を単に言いかえたにすぎないのであるが、その内容はヘルバルトの場合よりはるかに狭く限定されたものになっていることは否定できないのである。

ドガーマはマクマリーのこのような主張をも当然念頭において

であろうが、そのころのヘルバルト派の特徴についてつぎのように述べている。「最近のヘルバルト派の思想の最も著しい特徴の一つは、あらゆる教科が、科学、数学、言語学、世俗的歴史、(profane history) 文学など道徳には直接関係がないものまでが宗教とまでは言わないにしても、道徳的品性の形成に直接に向けられていることである」¹⁴⁾と。彼はマクマリーの「一般的方法の原理」をヘルバルト派教授論の普及に最も貢献したものと高く評価したことは前述のとおりであり、彼自身も教育の最高目的を道徳的品性におくことには何らの異論もない。従ってマクマリーを直接批判したりはしないが、後述するように、歴史や文学などに他の教科をすべて従属させようとはせず、多方向等の興味で結局は道徳的品性という教育の最高目的を達成することになるのだとしているのである。これは道徳性というものをマクマリーのように狭く解していない一つの現れとみることができるのである。

それでは当時のアメリカ教育界にはこのような道徳性を教育の最高目的とするヘルバルト派の思想を歓迎するような事情がはたしてあったのだろうか。教授論というものは往々にしてその形式的技術的側面だけが受け入れられる傾向があるので、ここでこの問題を一瞥することはきわめて重要なことである。

ヘルバルト派教授論が人々の間にかなり知られるようになった

一八九五年に、ドガーマは「ヘルバルトとヘルバルト派」の中でこの点に関連して大変興味深いことを述べている。彼はつぎにあげる二つの理由から、「われわれはヘルバルト派の教授論をとり入れてもよいのではないか」¹⁵⁾と云うのである。その一つは、当時公立の学校では宗教教育が大きな問題になっていたわけであるが、ヘルバルト派の理論によれば宗教に頼らなくとも教育の最高目的としての道徳性の涵養は充分可能である、ということである。つまりヘルバルトのいう道徳性の内容は「五道念」(Five moral ideas)——内的自由 (Inner Freedom)、『意志の能率 (Efficiency of Will)』、『好意 (Good-will)』、『正義 (Justice)』、『公正 (Equity)』——によって示されているが、それらは「あらゆる可能な意志関係 (will relations) を簡潔な形に環元してできたものであって、その実現には何ら「宗教的原理を使用する」必要はない、というのである。

もう一つの理由は、右に述べたような道徳性は時代の推移と共に変化する具体的諸問題に充分に応ずることができる、ということである。「道徳性には永久不変のものは沢山あるが、その強調点は常に変化しており、古代では美的なものから軍事的なものに、中世では宗教的なものに、そして今日では経済的、社会的、市民的なものに重点がおかれている」が、そのような変化に充分にこたえ得る、というのがドガーマの解釈である。古典中心の教

育が長い伝統をもって根強く続いていたことを考えればこのことも決して無視できない問題であったのである。

このように「一方において道徳教授の基礎として宗教的原理を用いることを廃し、他方においては市民的社会的道徳性を強調している。」⁽¹⁶⁾とすれば、当時のアメリカ教育界にはヘルバルト派教授論を歓迎するような事情もあつたと言つてよいであろう。このことは教授上の種々の問題を論ずる場合にも、その背景としてきわめて重要なことである。

ところでこのような教育の最高目的は教授を通して初めて実行できる、というのがヘルバルトの有名な「教育的教授(Erzieherlicher Unterricht)の概念であり、ヘルバルト派にも一貫した思想になつてゐる。それではこの目的を達成するための教材はどのように選択され、どのように組織すればよいのだろうか。これは必然的にわれわれをつぎのカリキュラム構成の問題へと導くのである。

(二) カリキュラム構成の原理

十九世紀末のアメリカでは小学校においても中等学校においても教科が徐々に拡大し始め⁽¹⁸⁾、それらには何の相互関連も考慮されていなかったので、「諸教科の合理的関連がアメリカ教育では緊急の問題」⁽¹⁹⁾であつた。

一八九四年には「中等教育に関する十人委員会」(Committee of Ten on Secondary Education)がこの問題に関する報告書を「国民教育会議」(National Council of Education)に提出した。また同じころ、N・E・Aの「管理部長十五人委員会」(Committee of Fifteen from the Department of Superintendence)がこの問題を含む十五項目からなる質問状を何百人もの指導的な教育長や教師に送つたのもこのころである⁽²⁰⁾。従つてこのようなときにカリキュラム構成の原理においても重要な特徴をもつヘルバルト派教授論が入つてきたことはまことに時宜を得たものであり、このこともまたヘルバルト派教授論が普及した原因の一つであつたように思われる。

ここで問題となるのは教科ないし教材のよこの関係を組織する原理となる「中心統合法」と、「相互連関法」及び教材の選択とそれとの関係を組織する原理となる「開化史段階階説」である。

1 中心統合法と相互連関法

道徳的品性の形成という教育の最高目的を達成するためには諸教科はいかに組織されるべきであろうか。この問題に関するヘルバルト派の思想はアメリカの教育に最も大きな影響を与えたものの一つであろう。ここに至るとドガーマとマクマリーの立場の相異も一層はつきりしてくる。簡単に言えば、マクマリーは三つの

教科群のうち歴史を中心に置き、他の教科をすべてそれに従属させるという「中心統合法」(Concentration)をとるのに対し、ドガーマは別の立場から教科を三つの領域に分類するが、どれも特に中心的位置を与えることをしなず、「相互連関法」(Co-ordination)をとっている。

マクマリーの教科群というのは「第一は、伝記、歴史、物語、文学の他の部分、などの教材を含むところの歴史(History)、第二は自然科学(Natural science)、第三は、第一と第二の教科群から形式的側面だけをとり出したもので、文法、書きとり、算術の大部分、それに読書に用いられる記号(symbols)である。」⁽¹²⁾ここでわれわれは彼が第一、第二、第三、ということばを用いて示していることに注目しなければならない。というのは彼の場合はこの順序が教材を組織する際にも重要な意味をもってくるからである。

まず歴史であるが、ここでいう「広義の歴史」は子供の教育の主要な構成要素である。道徳的文化の本質を発生的な形で包含するこの教材は若人の主要な知的食物(Mental food)となるに価する。：普通の学校における最初の問題、つまり『最も重要な教科は何か』という質問には歴史をリストの先頭に置くことによつて答えられる。⁽¹³⁾と彼はいうのである。それ故に、「歴史と自然科学はそれ(形式教科―筆者注)とは対照的に最も豊かな内容を

もっており、全教育活動の当然の中心となる。」⁽¹⁴⁾ともいっているが、これは歴史と自然科学を全く同等に位置づけることではないのである。この二つの教科群だけを見るならば、やはり「自然科学は第二の位置を占める。多くの点でそれは歴史と関連する。対象世界(Object world)、それは大変興味あるものであり、豊かな知識を与えるものであり、人間の要求、労働、進歩に緊密に結びついているものであって、あらゆる子供の教育の第二の大きな構成要素となる。」⁽¹⁵⁾のである。

歴史と自然科学という「あらゆる教育活動の中心となる」二つの教科群に対して、「形式教科は有益な訓練的知識の不可欠の部分をなすものではあるが、それらは科学の内容よりもむしろ形式を扱うものであるから教科課程の中では二次的な位置を占めるべきである。」⁽¹⁶⁾それにもかかわらずこのような形式教科が全教育活動の中心におかれ、全努力がそこに注がれているところに問題があり、これでは教育の最高目的は達成できないはずがない、と当時の教育を厳しく批判するのである。結局、諸教科を個々ばらばらに教授するのではなく、歴史を中心にして、「種々の教科の相互の關係」を密接にすることによって教育の目的を達成しようとするのがマクマリーの「中心統合法」なのである。

一方、ドガーマも教科を三つの領域に分けるのであるが、その分け方はマクマリーの場合とはかなり異っている。「人文科」(E-

manistic core)と「科学科」(scientific core)はマクマリーの歴史と自然科学に相当するのであるが、それらから形式面だけを取り出して独立させ、それを第三の領域にするのではない。それらにはそれぞれ内容と形式面があることを認め、第三の領域としては新たに「経済科」(economic core)をあげる。しかし新たにとは言ってもそこに含まれる教科は従来のものと大差ないのである。これは「相互作用をせる人間と自然との二つの要因にかかわる」ものである。そしてこれは二重の性格をもっており、教授一般の原理であると共に特殊の領域ともなるのである。つまりあらゆる教授をそれぞれの目ざす実目的に焦点づけようとする一原理であると共に、手工、工芸、製図、商業地理などの教科にみられる特定の領域をも形成するのである²⁶。

彼の主張する「相互連関法」はこれら三つの教科群のうち、どれか一つを中心にするというのではなく、三領域を有機的に結合して相互の連関を密にしようとするのであって、そのようにしてこそ教育の最高目的は達成できる、というのである。彼はツィラー、パーカー、フリックの三人の立場を比較検討した結果、ヘルバルトの理論を中等教育に適用することに貢献したと言えるフリックを支持し、彼の思想を根底にして「相互連関法」を構成したのである。

彼は「ツィラーのように——筆者注）人文科を中核にしようと

（パーカーのように——筆者注）自然科学を中核にしようと中心統合法よりは相互連関法がはるかに勝れているという結論に必然的に到達」したのであるが、その長所としてつぎの二点をあげている²⁷。

その一つは「相互連関法はそれぞれの重要な教科ないし教科群にそれ自体の展開原理に従わせることを許し、低学年においては自然な、容易な連合(association)に満足し」発達段階に達するまでは「知識の高度な統一を理論的に把握させ」ようとはしないということである。もう一つは「一時に一教科を提示すること」を可能にし、重要な教科を気まぐれな偶然的取り扱いに委ねることのないようにする」ということである。

「中心統合法」ないし「相互連関法」の問題は後のコア・カリキュラムにまで発展するのであり、教育上きわめて重要な根本問題なのである。

2 開化史段階説

前節での問題は教材のよこの関係、つまり教科相互の関係に関するものであったが、それではそれらの教材はどこに求められるのか、また学年によるたでの関係はいかにあるべきか、この問題の基礎になるのがヘルバルト派においては開化史段階(Culture epochs)である。

マクマリーによると開化史段階の前提になっているのは「民族の道徳的、世俗的思考の成長は子供におけるそれらの成長と同じであるということ、代表的な歴史の諸段階の中には道徳的、知的

栄養のためのすぐれた材料、及び現代社会の理解に至る自然の道が見出されるということ」²⁸⁾である。しかし教材の選択と学年による配列の原理をここに求めようとするのは、開化史段階が子供の発達段階に完全に一致するからとか、その原理の妥当性が実証的に証明できるからとかいうためではない。彼によると、「これはむしろ多くの偉大なる作家達によって感得 (felt) され、表現されてきた本能 (instinct)」²⁹⁾なのであり、従ってその価値も、「子供

のために適切な歴史的教材を選択しようとする教師の努力に、正確な順序においてではなく、大体のすがたで、示唆を与えること」³⁰⁾にあるのである。「開化史段階はすべての段階において知識の二大領域である歴史と自然科学の間の緊密な統合 (union) を含んでいる。……人間はいつの時代も物理的自然 (physical nature) をその身辺にもっている。すべての子供は歴史的要素と物理的要素 (自然科学) との密接なる融合 (blending) である。開化史段階は結合し調和せる (それらの対立にもかかわらず) 歴史と自然科学との絶えざる変化と拡大を示している。」³⁰⁾ 開化史段階が重要な意味をもつのはこのためである。「読書、言語、地理、図画、音楽、算術などはすべてこの歴史的な中心から生じ、そ

れに依存する。」という彼の中心統合法の前提もこのようにして成立するのである。

それでは主要諸段階 (leading epochs) においてはいかなるものが教材として選択されるべきか、が問題になるであろう。これに対しては彼は「歴史の開化史段階は有能な作家によって適切に記述されているのでなければ学校におけるわれわれには役立ち得ない。」³¹⁾と云う。こうしてオデッセー、ロビンソン・クルソー、リンカーン伝など、主要な時代の代表的な作品が中心の教材としてとりあげられることになるのである。

しかし自国だけで古代からの完全な歴史をもっている国は非常に少ない。勿論アメリカもそのような歴史をもっているわけではない。従って「われわれの歴史には四年生、つまり十才になるまでの子供に強く訴えるようなものは殆んどない。しかしそれ以上の学年の生徒にとつてはアメリカ史は最もすぐれた、子供に適する道徳的、教育的教材に富んでいる。」³²⁾のである。こうして彼はアメリカ史を、パイオニアの時代、移民の時代、革命の時代、連邦自治の時代、に分け、そこからそれぞれ中心となる教材を選択するのである。

要するにマクマリーは開化史段階を理屈としてではなく、偉大な教師達が本能として感得した実際の原理としてかなり忠実に実践しようとするのである。

一方ドガーマはそんなに開化史段階にはこだわろうとはしない。これは彼の相互連関法とも密接に関連するわけであるが、彼のそれはマクマリーの中心統合法のように、歴史などの人文科を特に中核にしようとするものではないので、すべてを歴史的発展の順序である開化史段階に従わせるということはナンセンスになるのである。彼によると「歴史的系列の原理は疑い得ない価値をもつてはいるが、盲目的に従うべきものではない。これを子供の発達段階に適用することは彼等の理解や興味にとって重要なことではあるが、それと同様に子供の環境もまた大きな影響力をもつのである。」⁽³³⁾ もつと具体的にそれぞれの教科群についてみると、人文科においては大変重要な原理となることができると、科学科と経済科には殆んど適用され得ないことになるのである。しかも人文科で重要であるとは言ってもそれは決して無条件ではないのであって、あくまでも「現代の諸条件下における経験を適当に考慮して」なのである。科学科は「大部分が今世紀になつてから発達した」教材なので、これらは当然開化史段階に従うことはできない。経済科においても「系列の原理は大部分は心理的基礎と実践的基礎に基く、ものであるから、実質的には殆んどそれに従うことはないのである。

以上のように少なくともこの問題に関する限りマクマリーはツイラーの思想にかなり忠実で開化史段階をきわめて重要な原理と

しているのであるが、ドガーマはかなり柔軟性をもっており、時代の実際的要求をできるだけ反映させようとしている、ということができるであろう。

三 教授における基礎原理

1 教授の目的としての興味

ヘルバルトにおいては言うに及ばず、アメリカのヘルバルト派においても興味を単なる教授の手段としていたとみることが適当ではない。ヘルバルトはそれまで常識とされていた教授の手段としての興味を百八十度転換させて、教授目的としての性格を与えたことは余りにも有名である。この思想は基本的にはアメリカのヘルバルト派にも受け入れられようとしたのであるが、その受けとり方はドガーマとマクマリーではかなり異っている。両者とも興味を主要な目的の一つとしている点では一致しているが、それと教育の最高目的としての道徳性との関連になると両者の見解の相異はかなりはっきりしてくる。

ドガーマは興味をつぎの二つに区別する。その一つは「興味が消え去った後にも知識が残ることを期待して、学習に対する注意を確保するための手段」とみられるものである。他の一つは「適時に最良の方法で適量の知識をうまく提示することによって、知

識が頭の中から消え去った後でさえも持続するような興味⁽⁸⁴⁾である。彼は両方にある種の妥当性を認めながらも、後者を一層重視し、「教授が達成すべき永続的な成果の一つ」とするのである。そして更に「多方均等の興味」(harmoniously developed, many-sided interest)は一方では教師の努力を測定する尺度であると同時に、他方では「道德的品性の形成における最初の大きな段階」となるのである。つまり道德的品性の形成においては、まず「徳の觀念」(ideas of virtue)が「行為の理想」(ideals of conduct)へと発展し、その行為の「理想の発展から道德的性向(disposition)の育成、道德的習慣の獲得へと進んで」⁽⁸⁵⁾形成されるのである。ここにおいて多方均等の興味は「徳の觀念」を形成するという最初の大きな段階に直接かかわることになるのである。これを實際の内容で具体的に示すことになるわけであるが、彼はつぎのようなケルンのことばを引用している。

「多方興味の中に、生徒は欲望と激情への盲従に対する道德的保護と支柱を見出すであろう。それは怠惰の結果として起こる誤から彼を救うことになる。それは運命の気まぐれでないはずらに對して彼を武装させることになる。それは残酷な運命が彼の生活からその最も大切にしてゐる対象を奪ってしまったときでさえも彼の生活を再び価値のある望ましいものにしてくれるであろう……」⁽⁸⁶⁾

多方均等の興味はこのようにして教育の最高目的である道德的品性の形成へと進むのである。

またすでに述べたようにドガーマの目ざす道德性は非常に広い概念であるということはこれをみても明かであろう。

ところでマクマリーの場合も多方均等で、直接的な興味を教授の主要な目的の一つとしてはいるが、それは「多くの場合、油がぎれて軋る車軸に注ぎ込まれる潤滑油のようなもの」⁽⁸⁷⁾とされている。これは興味を単なる手段とみる見方を含むものであり、ドガーマの場合とは大部ニュアンスが異つてゐるように思われる。それで彼の論述を更にとどめてみるとつぎのようなことばに出合うのである。「厳しい活動と努力は必ず教授には必要なものだが、その教科に対する適切な興味さえもつていれば、不愉快な課題に直面したときでもより精神的にそれに専心するものである。……ほかのより魅力的なところで喚起された興味とエネルギーがあるならば、子供はそのぬかみや困難から一層速やかに脱出することができるであろう。」⁽⁸⁸⁾と言つてゐるのである。彼のいう教授の目的としての興味とはこのような性質のものなのである。

また彼は「適切な興味は静かな、持続せる意志の努力を目ざす」とも言つてゐるが、彼のいうそれはドガーマの興味のように道德的品性の形成に直接發展していくようなものではなく、学習につ

きまとう諸困難を乗り切るために学習者の後押しをするというような消極的なものなのである。換言すればドガーマの場合は知識が消え去った後でもなお持続する興味であって、道徳的品の形成に直接貢献する積極的、発動的なものであるのに対し、マクマリーの場合は知識が定着した後もそれに結びついて、興味であって、それに関連する「知識が将来獲得されるときに、それにエネルギーと活動を与える。」という消極的なものになっている。少なくともドガーマの場合のように道徳性に導くものを自ら求めていくという意味での積極性はみられないのである。

マクマリーはまた「直接的興味」(direct interest)と「間接的興味」(indirect interest)とを区別し、前者を真の興味として教育におけるその重要性を強調する。³⁹⁾ここで注目しなければならぬことは後者を否とする理由である。彼は間接的興味が賞罰や種々の欲望など非教育的なものと結びつき易いから不適當だとしているのであって、その点がなければ特にそれを否定しなればならぬ理由はない、としているように解釈できるのである。これは興味を単なる手段と考える立場と殆んど同じになってしまい、教授の目的としての性格は非常に薄れてしまっているのである。

従ってこれは興味を真に教授の目的としてとらえ、道徳性への第一歩とするドガーマなどには初めから問題にならないことだったのではなからうか。彼がこの問題に言及していないのは単に著書

のページ数の関係ではないように思われるのである。

2 学習理論としての類化

簡単に言えば類化(apperception)というのは「既にもっている概念の助けを借りて新しい概念を習得すること」である。類化という用語自体は決してヘルバルト派独自のものではないが、それをあらゆる学習の出発点としたところに彼等の特色があったと言えよう。

この類化に関してはドガーマとマクマリーの間に基本的見解の相異は殆んどみられないようである。従って両者とも原理的には類化を教授過程における出発点とするのである。新しいものを学習する際には既知のものを利用し、それと何らかの関連をもたせることによってその学習がより容易に、かつ速やかになることは言うまでもない。逆に既習の内容と何の関連もない全く新しいことを学習することが極めて困難であることもまた多言を要しないところであろう。マクマリーが「類化をあらゆる教授原理の中で最も重要なもの」⁴⁰⁾としているのも強ち誇張ではないと思われるのである。単に記憶することなどであればとにかく、完全な理解に基づく学習を問題にする場合はこれに異論はないはずである。それではここで類化の意味をもっと明確にしておくことにしよう。

マクマリーはそれをランゲのことを借りてつぎのように定義する。「類化とは、それによって箇々の概念、観念、観念群がわれわれの以前の知的、情緒的生活と関連させられ、同化され、かくして一層の明瞭、活動、意味にまで高められるような心理的活動である。」(45)と。

またドガーモの定義によると、「類化とは普通新しく与えらるる多少なりとも箇別的な概念を、内容と範囲において、より完全な、より古い、より親しまれている述語のもとに包摂 (subsumption) することである。」(42)

両者の表現にはかなりの相異はあるが、既知のもの、助けによつて、未知のものを学習するという基本的なところでは完全に一致しているのである。これはつぎに述べる教授段階と不可分の問題なので、ここではこのぐらゐにして、その教育的意義について考えてみよう。

類化があらゆる教授原理のうちで最も重要なものであるということは教授の実際においていかなる意味をもつのだろうか。マクマリーによれば結論的に言つてつぎの四点をあげることができ(43)

その第一は「以前の知識の価値」を重視することである。一度獲得された知識はその後の学習の助けになるのであるから、知識の獲得は一時的なものではなく永続性のあるものでなければなら

ないのである。ここでわれわれは習得された知識が日常生活に用されるだけでなく、後の学習そのものにも利用されることに注目しなければならないであろう。つまりこのような観点からすれば、実質陶冶か形式陶冶かという古典的問題に関しては、「いかに学習するか」ということよりも何を学習するかということの方がはるかに重要」(傍点筆者) になってくるのである。また子供の既習の学習内容を含めた児童理解が、教授には不可欠の条件であるということもここから推論されるのである。

第二は、既に習得した諸概念の蓄積を利用するということは、古い概念を絶えず「やりなおす」(working over) ことを意味するということである。この「やりなおし」の過程は単に過去の知識を復習し、強化して忘却を防ぐだけでなく、それに新しい光をなげかけ、多方面からの批判の機会を与えることにもなるのである。既知の概念は新しい概念に接することによって新しい関係においてみなおされ、再評価されることになり、一層強力な生氣あふれるものになるのである。このような点からも、知識をねむらせておかないで常に利用するということが重要になってくるのである。

第三は新旧の両概念を関連させ、結合することによってわれわれの全知識の緊密な融合と連合、つまりその統一をつくりあげるようになるということである。従つて類化の目ざすものは結局は

教授そのものの目ざすものと一致するのであって、生徒の全経験の中心統合をはかることなのである。

第四は生徒が各自の知識をうまく利用することによって自分の力に気づくようになり、ますます学習への励みが出てくるということである。

こうみると類化の原理は教授においてはいろいろな面で活いているのであるが、教授方法の面で特に直接的に関係するのは教授の出発点においてであろう。

すなわちある新しい教材の教授にあたって最初に問題になるのは、生徒の既習内容のうちどの点を利用するか、それと新教材をどう関連させるかということである。ここまでするとも早や教授段階における第一段階の予備 (Preparation) に完全に入ってしまったのである。

3 教授過程としての帰納演繹の思考運動

この問題についてもドガーマとマクマリーの間に本質的な見解の相異はみられないようである。

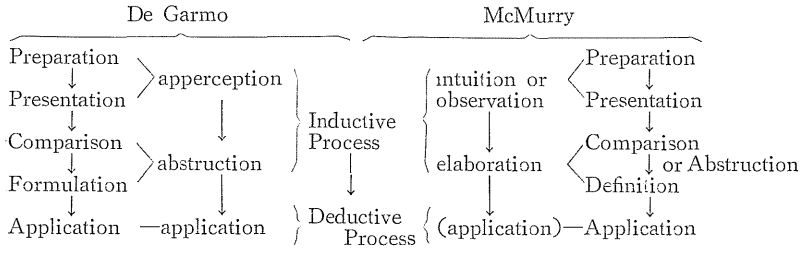
マクマリーは「一般的方法の原理」の中では教授過程の問題を「帰納法」(Induction)とどう表題のもとに論じているのであるが、これからだけでも推察されるように、彼は教授過程の全体を帰納法の過程としてとられている。彼によると「帰納法の過程は

あらゆる方面の学習において、人間の思考における自然の公道 (natural highway) であり、人間の全知力を秩序正しく継続的に、健全に活動させる。」⁽⁴⁾のである。しかし帰納法の過程には演繹の過程が表裏一体となって伴われているので、実際の教授過程は「帰納演繹の思考運動」(Inductive-deductive thought movement)⁽⁴⁶⁾として進められることになるのである。「方法の本質」におけるドガーマの思想も基本的には全くこれと同じであると言つてよい。

それではこの「帰納演繹の思考運動」はいかなるプロセスをとるのであるうか。彼等の場合はこれが教授段階の基盤になっているのである。それには大きく分けて三つの段階がある。その第一は類化の原理に基づき、「直観」や「観察」によって具体的なもの簡別的なものをしっかりとつかむこと、つまり「箇の概念」(individual notion)を確立することである。つぎは「推敲」(elaboration)や「抽象化」(abstraction)によって「箇の概念」を「一般の概念」(general notion)⁽⁴⁶⁾にまで高め、最後にそれを再び新たな箇に適用することによって真にそれを自分自身のものとして習得することになるのである。

この大きな三段階はさらに実践の場までに具体化されるときそこに教授の五段階が導き出されるのである。

まず類化の原理に基づいて「箇の概念」を確立するためには生



徒が新教材に関連するようなことをどの程度学習しているのかを教師は予め知っておかなければならない。このためになされるのが「予備」(Preparation)でありこれは生徒の側では新教材に関連する既習内容を意識の前面に押し出すという効果をもつのである。つぎに生徒の既習の知識との何らかの関連において新教材を「提示」(Presentation)することである。

こうして得られた「箇の概念」を「一般の概念」にまで高めるためには新旧の概念を「比較」(Comparison)したり、「抽象」(Abstraction)したりしなければならぬ。そしてさらにこれを「公式化」(Formulation)し、「定義」(Definition)しなければならぬのである。

そうして最後にこの「一般の概念」は新しい具体物に適用されることに

よって新しい知識がほんとうにその人にとって生きて働くものとなるのである。

これまで述べてきた教授過程と教授段階との関係は上に示したようになる。

ここに示されたもののうち教授の五段階だけをみると、それはラインの五段階を英訳したものにすぎないのであるが、ここでわれわれが特に注目しなければならないことがある。それは教授過程の全体を初めに「明確に帰納演繹の思考運」としてとらえ、そこから教授段階を導き出していることである。ヘルバルトの教授過程論の根底にあるのは専心と致思の思想であり、教授の進行として分析的教授と総合的教授がとりあげられている。また彼の後継者達が分析綜合に始まる教授段階をつくり上げたことも周知のとおりである。しかしあらゆる教授の過程を全体として帰納・演繹の過程として明確にとらえたことは、やはりアメリカ・ヘルバルト派の一つの貢献とみてよいのではなからうか。

この教授過程論は当時の高まりつつあった科学尊重の思潮から帰納・演繹のプロセスにドイツ・ヘルバルト派の五段階を吸収してきたものか、それとも全くドイツ・ヘルバルト派の思想からその統一的原理として「帰納・演繹の思考運動」を導き出したのか、この点はまだ筆者には判断できない。がいずれにしてもこのような教授過程論は当時の教育界全体の科学への関心とも合致

する教育方法の科学化として、やはりアメリカにヘルバルト派授論が普及する一つの大きな要因になったものと考えられるのである。

ところで教授段階と言えば、それがヘルバルト派授論のすべであるかのように考えられる傾向がないでもない。実際アメリカで初めてヘルバルト派授論を適用しようとしたものと言われるドガーマの「方法の本質」もその序文に示されているように、「教授の形式的側面」つまり教授段階を扱ったものであった。しかし彼の六年後の著書である「ヘルバルトとヘルバルト派」の中では、当時アメリカで問題にされていたものとして、「中心統合法」ないし「相互連関法」がとり上げられているだけなのである。これをみても少なくとも当時はヘルバルト派授論と言っても決して教授段階だけが問題にされていたのではないことは明かである。

むすび

粗雑ではあったが本稿の中心課題である「全国ヘルバルト協会」結成以前のヘルバルト派授論の特質は以上によっておおよそ明かにし得たつもりである。これを通じてわれわれが強く印象づけられることはヘルバルト派授論がアメリカで普及したのは決して単なる偶然ではなかったことである。これは既に本稿の

中で折にふれて指摘してきたことではあるが、最後にもう一度その点に注目してむすびとする。

ヘルバルト派授論によれば教育の最高目的である「道徳的品性」は、当時やかましく問題とされていた宗教的原理への依存を必要としないということであった。また「中心統合法」や「相互連関法」は当時増大しつつあった諸教科を、組織的なものにして教育の効果を一層高めようとする動きに一つの手がかりを与えるものとなった。そして「帰納・演繹の思考運動」に基づく教授過程論は当時の教育界全体の科学尊重の思潮と合致するものであったということである。

このようにみてくると前世紀末のアメリカ教育界には、教育の目的、内容、方法のいづれに関してもヘルバルト派授論を歓迎できるような側面をもっていた、と結論してもよいのではなからうか。

この小論文を一つの足がかりとして「アメリカにおけるヘルバルト派授論」に関する研究を一層おし進めていきたい。

註

- (1) Cubberly ; A Brief History of Education, 1922. p. 422.
- (2) Van Liew ; Rein's Outlines of Pedagogics, 1893. pp. 143—145.
- (3) De Garmo ; Herbert and Herbartians, 1895. p. 205. 以下 H. and H. と略記する。

(4) フォンテーネの教育論の成立とその意義

De Garmo ; Ethical Training in the Public School, 1889

De Garmo ; Herbartian System of Pedagogics, 1889.

De Garmo ; The Relation of Instruction to Will Training, 1890.

De Garmo ; What Does Apperception Means ? , 1891.

De Garmo ; Co-ordination of Studies 1892.

De Garmo ; Educational Value of Natural Science in Elementary School, 1889—1890

McMurry, C. A ; A Geography Plan for the Grades of Common School, 1891.

McMurry, C. A ; How to Conduct the Recitation, 1891

McMurry, F. M. ; The moral Value of Fairy Tales and Imaginative Literature for Children, 1891.

McMurry F. M. ; Relation of Science to other Studies, 1889—1890.

Donglas, C. H. ; Certain Views of Herbart on Mathematics and Natural Science, 1891.

Harris. W. T. ; Apperception, Defined, and Apperception vs. Perception, 1892.

Cubberly ; A History of Education, 1920. p. 762.

Charles McMurry ; The Elements of General Method, 1892. from Preface 頁 General Method 頁

(5) H. and H. p. 206.

(8) Charrels and Frank McMurry ; The method of Recitation, Rev. Ed. 1903. (First Ed. 1897) 頁 Recitation 頁

(9) H. and H. p.219.

(10) General Method ; p.11. (11) Ibid ; pp.11—12.

(12) Ibid ; p.12. (13) Ibid ; p.42

(14) H. and H. ; pp.41—42. (15) Ibid ; pp.54—56. 頁 11

(16) Ibid ; p.56. (17) Ibid ; p.215.

(18) Butts and Cremin ; A History of Education in American Culture, 1962. p.434 and p.440.

(19) H. and H. ; p.215. (20) Ibid ; p.216.

(21) General Method ; p.23. (22) Ibid ; p.42.

(23) Ibid ; p.56. (24) Ibid ; p.42.

(25) Ibid ; p.67. (26) H. and H. pp.250—256. 頁

(27) Ibid ; p.240. (28) General Method ; p.123.

(29) Ibid ; p.126. (30) Ibid ; 124.

(31) Ibid ; p.127. (32) Ibid ; pp.132—133.

(33) H. and H. pp.240—241. (34) Ibid ; pp.58—59.

(35) Ibid ; p.48. (36) Ibid ; p.59.

(37) General Method ; p.69. (38) Ibid ; p.71.

(39) Ibid ; p.79 (40) Recitation ; p.80.

(41) General Method ; p.193.

(42) De Garmo ; Essentials of Method, 1889. p.28.

(43) General Method ; pp.193—202.

(44) Ibid ; p.149. (45) Recitation ; Preface

(46) Essentials ; Chapter I and Chapter IV.