

オスウィゴ運動の教授理論史的意義とその限界

庄 司 他 人 男

はじめに

この小論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意図のもとに、それとの比較においてオスウィゴ運動の意義とその限界を明らかにしようとするものである。

従来のアメリカ・ヘルバルト主義に関する研究には、少なくとも四つの大きな問題点があったとみられるのであるが、その一つはつぎのようなことである。(1) すなわち従来の研究においては、ヘルバルト主義が移入される以前のアメリカ教授理論がいかなる性格のものであったのか、という点の解明が決して十分とは言えないということである。この問題を十分明らかにすることなしに、ただヘルバルト主義の教授理論だけを論じても、その教授理論史的意義を的確に把握することはできないはずである。

この意味において、ランデルスが当時のNEAの大会でなされた「レポート」の分析から、「道徳教育」や「教科の相対的価値」が

教育界の最大の関心事であったと指摘していることは注目値する。(2) またエドマンズが、当時の一般的状況として、初等教育ではすでに教材過剰の傾向が現われていたこと、「形式的精神陶冶」(formal mental discipline)の思想が支配的であったとして、こと、ローゼンクランツの『教育哲学』が広く読まれてはいたが、教育活動を支える理論がなかったとしていること、などはヘルバルト主義研究にとっては重要な意味をもつであろう。(3) そのほか、ドロスイ・マクマリーの歴史教授にスポットを当てた分析や、シエグルのカリキュラムを中心とした考察も大変に貴重である。(4) これらは、いずれもヘルバルト主義の移入が当時のアメリカ教育界にとっていかにタイムリーであったか、それを歓迎する直接的な条件がいかにそろっていたか、という点の解明を意図していることではほぼ共通している。もちろんそれは絶対に欠かせない重要な着眼点である。しかし、ヘルバルト主義を一時的な流行現象とみるならともかく、その教授理論史的意義を徹底的に究明しようとするな

らば、そのような考察だけでは決して十分とは言えないのではなからうか。つまり、ヘルバルト主義を普及させる直接的な要因になつたかどうかの問題とは一応切り離して、さらにつぎのような点を明らかにすることがどうしても必要になってくるのではなからうか。

その第一は、ヘルバルト主義が移入されようとしていたころのアメリカ教育界を一般に最も広く支配していたとみられる教授理論の特質を（たとえそれが明確に意識化されてはいなかったとしても）、客観的な資料に基づいて体系的に分析し、ヘルバルト主義のそれと比較しながら検討してみることである。そして第二は、オスウィーゴ運動およびF・パーカーの教授理論の特質を明らかにし、同様にヘルバルト主義のそれとの対比において吟味してみることである。オスウィーゴ運動の主張はF・パーカーや、第一のところで問題にされるべき教授理論にもいろいろの形で入り込んではいるが、決して同一に論じえない重要な相異点も少なくないので、やはりそれらは一応区別して論じられるべきであると考えられる。

ところで、第一の点に関しては筆者はすでに一応の解明を試みているので、本稿ではオスウィーゴ運動をとりあげることにする。F・パーカーについては次の機会にゆずることにしたい。

オスウィーゴ運動がアメリカにおける最初の本格的な教育改革運動であったとすれば、ヘルバルト主義運動はまさにその第二弾ともいふべきものである。したがって、それがアメリカ教育のどこをど

のように改革したのかを明らかにすることは、ヘルバルト主義の研究にとつても欠かせない基礎作業となるのである。

オスウィーゴ運動に関するこれまでの研究は、ヘルバルト主義のそれと比較するとかかなり充実にあり、そのアメリカ教育への貢献に関してもほぼ定説が確立しているようである。それらを見るとオスウィーゴ運動がいかに重要な役割を果たしたかは十分理解できるように思われる。しかし、その教授理論をヘルバルト主義のそれと比較しながら検討してみると、まだまだ基本的なところで未発達の状態にあったことがはつきりする。

従来ヘルバルト主義に関する研究では、このような点の解明がほとんどなされないままになっているのである。これではアメリカ教授理論史におけるヘルバルト主義の役割は決して正當に評価されることはできないのではなからうか。

一、オスウィーゴ運動の教授理論

(一) オスウィーゴ運動の中心的指導者はいうまでもなくシェルドン (E. A. Sheldon, 1823 ~ 1897) であったが、その教授理論は決して彼自身のベスタロッチ理解から直接に生れたものではない。

『初等教授の手引』(A Manual of Elementary Instruction, 1862) と『実物教授』(Lessons on Objects, 1863) は彼の代

表作であると同時に、アメリカにその教授法を普及させるのに最も貢献した書物でもあるが、イギリスのメーヨー女史にはすでに全く同じタイトルの書物が二つともあったのである。そしてシェルドンの『初等教授の手引』をみると、著者名の下に『ジョーンズ女史とクリュージイ教授の援助による』とわざわざ記されている。この両者はイギリスの「幼児教員養成所」(Home and Colonial Training Institution)においてメーヨー兄妹の指導を受けて活躍した人で、ジョーンズ女史は一八六一年シェルドンの招きでオスウィゴーに来て一年間、主として理論面の指導にあたったのである。またクリュージイも、一八五二年以来アメリカに渡っていたが、ジョーンズ女史の帰国後はシェルドンを助けて理論と実践の両面にわたって活躍したことは知られるとおりである。

また『実物教授』においては、メーヨー女史の「第十四刷ロンドン版序文」がそのままのせられている。そのような状態なので、この書の著者名は「シェルドン編」(Arranged By E.A.Sheldon)という形式で示されている。

こうしてシェルドンの教授理論は、メーヨー兄妹を中心とするイギリスのペスタロッチ主義に全面的に依存し、それを多少自分なりの実践結果によって補充したものとみてよいようである。デアボーンが、「シェルドン氏はペスタロッチの諸原理に関するイギリスの解釈を受け入れる際に、何ら明確な分析をした形跡がない」(5)と

言っているが、そのことはこゝらあたりに現われているように思われる。

このことを内容面において端的に示しているのが、オスウィゴーにおけるジョーンズ女史の講義を、自ら「正規の学生として」聴講したときにとったシェルドンの「ノート」である。これはデアボーンの『アメリカ教育におけるオスウィゴー運動』(一九二五)以来多くの人々に引用されるようになっていっているようである。これによるとジョーンズ女史は、「ペスタロッチ主義の原理」を十一項目にまとめているが、シェルドンの『初等教授の手引』でも全く同じ内容の項目があげられている。しかし、どちらもメーヨー女史がその源になっていることを考慮すれば、そこに完全な一致が見られるとしても少しも不思議ではないのである。

ところでアメリカ・ヘルバルト主義との関連でオスウィゴー運動を問題にしようとするわれわれにとつては、ペスタロッチ主義の英米における相異や、それらの関連にまでさかのぼって説明することは必ずしも必要ではない。しかもアメリカの教育界に直接に影響を与えたのはシェルドン自身なので、本稿においてはシェルドンの著作に現われたものはすべて彼の理論として扱ってゆくことにする。それが実質的にはほとんどメーヨーのものであることは、ここでは考えないことにする。

(二) シェルドンの教授理論は「実物教授」がその基本であること

は知られるとおりである。ではその教授理論はいかなる性格のものだったのだろうか。

彼は『初等教授の手引』において、「授業をするにはいくつかの方法がある」として「植物の授業」(Lesson on a Plant)を例にして、六つの教授法をあげているので、そこからみてゆくことにする。

① 子どもはその植物の説明を教科書から学び、教師の前でそれを反誦する。

② 記述が学習され、反誦され、その後教師がその意味を説明する。

③ 一片の植物が最初に教師によって説明され、それから子どもが学習し、反復する。

④ 絵が示され、各部分が教師によって示される。それから説明文が学習され、教師の前で反誦される。

⑤ 標本が示され、最初に各部分が教師によって確かめられ(examined)それから子どもが観察する。

⑥ 標本が配られ、各部分が子どもによって見つけ出され、それから子どもが説明を組み立てる。それから板書され、記憶される。(6)

彼のいう「実物教授」は⑥の方法である。⑤までは当時一般の学校で普通に行われていた誤れる教授法、ないし似て非なる方法ということになるわけであろう。もちろんこれだけでは「実物教授」の

基本的特徴がどこにあるのかは明確とは言えないが、他の方法といくつかの点で異なっていることは容易に理解できよう。

では、このような「実物教授」の方法はどのような原理に支えられていたのだろうか。この点を検討すれば、シェルドンの教授理論の特質もおのずから明らかになるはずである。この問題を究明しようとするとき、まずわれわれが注目しなければならないのは、さきにも触れた彼の「ノート」である。デアボーンもオスウィゴ―師範学校における教育課程に論及してつぎのように述べている。「これらの理論的・哲学的課程の枠組を作った諸原理を明らかにしようとするとき、ジョーンズ女史が一八六一―二年にオスウィゴ―で行った講義に正規の学生として出席している間にとったシェルドンのノートにまさる権威あるものはない」。(7)と。

ただし、そこで示された十一項目の諸原理は、シェルドンの『初等教授の手引』では九項目にまとめられており、実質的内容には全く変更はないので、ここでは後者を手がかりに見てゆくことにする。後者において二項目少なくなっているのは、以下に示す③の内容が前半と後半で別箇の項目になっていること、前者には「変化を好むのは子ども時代の法則。変化は休息である。」という項目が加わっていたことによるものである。これが後者では見あたらない項目であるが、一見して明らかのように、これは教授の原理というよりも、むしろ諸原理の背景になる児童観ともいうべき内容で、他の項目と

は次元を異にしていると言える。したがって十一項目と九項目のちがいは何ら実質的な意味をもたないのである。以下に九項目をあげてみよう。

- ① 活動は児童期の法則である。子どもを行動することに慣れさせよ。つまり手を教育せよ。

(Activity is a law of childhood. Accustom the child to do — educate the hand.)

- ② 諸能力をその自然の順序にしたがって涵養せよ。すなわち始めに精神を形成し、のちにそれに与えよ。

(Cultivate the faculties in their natural order — first form the mind, then furnish it.)

- ③ 感覚より始めよ。子どもが自分で発見できることは、決して教えてはならない。

(Begin with the senses, and never tell a child what he can discover for himself.)

- ④ すべての教科をその要素に分類せよ。子どもには一時に一事で十分。

(Reduce every subject to its elements — one difficulty at a time is enough for a child.)

- ⑤ 一歩ずつ進め。完全であれ。知識の尺度は教師が何を与えうるかではなく、子どもが何を受け入れうるか、である。

(Proceed step by step. Be thorough. The measure of information is not what the teacher can give, but what the child can receive.)

- ⑥ すべての課業に要点をもたせよ。それは直接的なものでもよいし、距離をおいたものでもよい。

(Let every lesson have a point; either immediate or remote.)

- ⑦ まずその概念を発展させ、それからことばを与えよ。言語力を養いなさる。

(Develop the idea — then give the term — cultivate language.)

- ⑧ 既知から未知へ、特殊から一般へ、具体から抽象へ、簡単なものから困難なものへ、と進みなさる。

(Proceed from the known to the unknown — from the particular to the general — from the concrete to the abstract — from the simple to the more difficult.)

- ⑨ 初めに総合し、のちに分析せよ。教材の順序にはなく、自然の順序に従え。

(First synthesis, then analysis — not the order of the subject, but the order of nature.)

シュルダンの書物は自分の師範学校で使用するテキストを主たる

目的として作られたためか、これらの諸原理についてはそれ以上の解説は全然なされてない。そのかわり、それらがよく理解されたかどうかをチェックするための「質問」が十六項目示されている。「教師が子どもに算数を教えるのに一・二・三・四……と数えさせることから始めた。これはどの原理に反しているか。」(9)という類のものである。

(三) オスウィゴ―運動における教授理論も実質的にはシュルドにみられるこれらの諸原理にほぼ尽きているとみてよいであろう。

デアボーンは、それらの原理が「現在受け入れられている教授の理論と著しく矛盾するものがある。」(10)として、ほとんどの項目をとりあげて論評している。彼の著作は一九二五年に出版されているので、その時点ではそのような批評にもそれなりの意味はあったのであろう。

しかし、教授理論の発達過程という観点からみると、われわれが最も重視したいのは、シュルドンが教授という営みのどのような面をどのように問題にしたのか、ということである。それぞれの原理の具体的内容が、今日の理論と比較して妥当性をもつかどうか、というようなことはほとんど意味をなさないであろう。

このような観点からみると、九項目の原理に関して特に注目されるべきことは、教師が教室で授業をする場合の原理として提示されているということである。教師にとっては教室に入る以前の仕事

として、例えば教育の目的をどのようにとらえるか、目的を実現するための教材をどのように選択するか、シークエンスとスコープに従ってどう組織するか、教材をどのようにまとめるか(単元構成)、などにかかわる重要な問題があるはずである。なるほどシュルドンの諸原理にもそれらに関連する内容が少なからず含まれていることは事実である。それにもかかわらず彼の主たる関心が教室での授業のすすめ方、つまり狭義の教授法にあったことは否定できないように思われる。

彼が九項目の原理を提示するまえに六つの教授法をあげ、その中で彼が最も正しいとする第六番目の方法、つまり「実物教授」の方法を、原理的に支えるものとして諸原理が位置づけられているのもそのためである。あらゆる課業は下記の原理に従って与えられるべきである。それはペスタロッツによって設定されたものである。(11)という短い説明が、六つの教授法と九項目の原理の間に置かれているのはこのことを示すものと言えよう。

これに加えて見のがしえないことは、九項目が何らの分類基準もなしに、アトランダムに配列されていることである。このことも、狭義の教授法を中心にそれにかかわる諸原理を列挙するという、シュルドン教授理論の体質を示しているように思われる。

以上のことから、シュルドンが教授という営みのどのような面を問題にしたのか、という問に対してわれわれは一応、狭義の方法と

いう面を、と答えることができるであろう。すべての教授理論は結局はこの授業に帰着しなければならぬわけで、これでは答えにならないと言われるかも知れないが、われわれの意図するところは理解してもらえないのではなからうか。シュルドンの教授理論上の貢献と限界はすべてこの点とかかわっているとさえ言えよう。

では彼は、狭義の方法という面を、どのように問題にしたのか、ということになるが、これに対してはわれわれは、能力心理学を基盤として、と答えることができるのではなからうか。シュルドンの教授理論が当時支配的であった能力心理学に基づいていたことは異論のないところであろう。教育の主要目的を「諸能力の訓練」に求める彼の立場は、このことを明瞭に物語っている。

シュルドンの教授理論はイギリスのメーヨー女史に依存していることはすでに述べたが、能力心理学は「一九世紀初頭にはドイツのみならず、フランス、イギリスにもひろくおこなわれた」(12)のである。メーヨー兄妹が活動の基礎を確立したのは、ちょうどこの時期なのである。ドイツやイギリスの影響が強かったアメリカにおいても、この傾向は同じであった。ローバックは、アップムの『精神哲学の基礎』(Thomas C. Upham, Elements of Mental Philosophy, 1831)を当時のアメリカ心理学の「決定的な教科書」だとしているが、これなども「知性」「感情」「意志」が「心理学の全体を構成する」とみているなど(13)明らかに能力心理学に属するも

のと考えてよいであろう。そのころのアメリカ教育界で最も広く普及していたのはページの『教授の理論と実際』(David Page, Theory and Practice of Teaching, 1847)であったと言われているが、これもその理論的な基盤は明らかに能力心理学なのである。かくしてシュルドンは教育の目的を、「諸能力の調和的発達を旨としながら、自然的発達の順序にしたがって、それらを訓練すること」とする。(14)彼のいう「諸能力」とは、「知覚能力」(perceptive faculties)「概念形成力」(conceptive powers)「整理・分類能力」(powers of arranging and classifying)「推理力と判断力」(reason and judgment)と四つである。(15)このことは

彼の教授理論のあらゆる面にかなりストレートに現われてくる。ところで、それら四つの能力は単に能力の種類であるばかりではなく、その発達の順序にもなっていることは注目されるべきである。したがって、教材の選択や配列が直接にこの影響を受けることは言うまでもない。

さらに見おとせないことは、四つの能力はすべて「知的能力」に属するものであって、能力心理学で一般に認められている他の能力すなわち「感情的能力」と「意志的能力」はほとんど問題にされていないということである。これは能力心理学に基づく教授理論としては矛盾のようにも見えるが、必ずしもそうとばかりは言えない。それらの能力を相対的に独立したものと考えるのもまた、能力心理

学の立場だからである。したがってシュルドンが「調和的発達」を強調しても、それは結局「知的能力」内部の調和にすぎないものになってしまふであらう。知情意の調和的発達を目ざすペスタロッチの基本的思想とはかなり異質なものになっていると言わなければならない。

シュルドンは（したがってメーヨーは）ペスタロッチの精神を逸して、もっぱらそれを方法化してしまつた、とはしばしば指摘されることであるが、それは以上の簡単な考察からも認めざるを得ないことである。

二、オスウィゴ運動の教授理論史的貢献

(一) オスウィゴ運動においてはペスタロッチの精神が失われ、狭義の方法の問題に矮小化されたとは言つても、そのアメリカ教育界への貢献は決して小さくはなかつたのである。それは教師養成全般にわたるものであって、教授理論への寄与はその一環というべきであらう。

では具体的にどのような貢献をしたのであらうか。教授理論面に關してこの点を最もよく整理して示してくれているのはカバリーであらう。倉沢剛の『米国におけるカリキュラム研究の史的考察』においても、オスウィゴ運動の評価に関する部分は、大部分カバリ

ーの見解に同意している。(16) それでわれわれも、まず彼の指摘しているところからみてゆくことにしよう。

「まず第一に」彼があげていることは、シュルドンの「実物教授」の方法は、当時の教育界で一般に行なわれていた「教授過程そのものの性格を大はばに変えた」。(17) ということである。「少なくとも一九世紀の中ごろまでは、そして多くの学校ではそのずっと後まで教授の最も支配的な特徴は反誦 (recitation) であった。そこでは生徒は教科書から学んだことを単に反誦するだけであつた。したがって教師の任務は教えること (teaching) にあつたのではなく、学校管理 (school-keeping) にあつた」。(18) という。これは少しも誇張ではないようである。さきにも触れたページの『教授の理論と実際』においては、「授業」に相当する用語が「反誦」、つまり「レシテーション」(recitation) なのである。これは単にことばの問題ですまされることではなく、そのころの授業の実態がどのようなものであつたかを端的に示しているのである。生徒が教科書から学んだ(暗記した)ことをひとり教師の前に来て「反誦」し、教師はそれを「聞く」(hearing) それが授業だったのである。

シュルドンの「実物教授」の方法は、そのような教育をすてて、「生徒の感覚(senses)と精神(minds)を活用させる、つまり注意深くものを見、数をかぞえ、形を観察し、五官を通して周囲の世界の事物や生命に関する明瞭な印象や観念を得させ、自分で見たことに

ついで考えさせ、さらに教師の質問に対して答えさせる。(19)と
いうように展開する。このような方法はシェルドンが示した「正しい
方法」や九項目の諸原理からも容易に推察できることである。

「教授の過程」をこのように改革することによって、さらに具体的
にはつぎのような点が改善されることになったという。

その一つは、「言語教授」、特に「話しことばの学習活動」(oral
language work) が重要な教育的意義をもつものとして、学校
教育の中に位置づけられるようになった、ということである。(20)
生徒に身のまわりにある多くの「事物」を積極的に観察させ、調べ
させて、その結果に関してどしどし意見を発表させる、という教授
法においては、「はなしことば」の訓練が重視されるのは自然の勢と
言ってよいであろう。

その二は、「初等理科」(elementary science)を導入したとい
うことである。(21)子どもの身のまわりにある植物や動物を注意
深く観察させ、調べさせるという学習活動が授業の重要な部分とし
て積み重なれば、それが科学教育の第一歩に結びつくことも決して
無理なことではないであろう。これが科学を尊重しようとする時代
の流れとも合致して、やがて「自然研究」(nature study)へと
発展していったのである。

その三は地理教授の改善である。(22)教科書中心の教授法によ
って地理の教授をする場合はどうしても暗記主義に傾きやすくなる

であろう。これに対して「実物教授」の方法では、生徒の毎日の生
活の場である家庭や地域社会に目を向けさせ、そのありのままの状
態を観察させることになる。これが「郷土地理」(home geogra-
phy)という発想に発展していくことは当然予想されることである。
これによって地理科は単なる地図の上だけの暗記科目でなくなり、
生徒自身の生活と直結したものに变化していったのである。

その四は「暗算」(mental arithmetic)を重視する算術への改
善である。(23)当時は算術と言えはむずかしい商業的な計算や、や
たらに面倒な問題の解き方が多くて生徒を無用に苦しめていたの
であるが、「実物教授」によって、視覚にうったえる「数の図」(num-
ber chart)などを利用した暗算が重要な位置をしめるように改
められたのである。アメリカでのペスタロッチ主義はこの面の改革
に結びついて前世紀の初めごろからかなり普及していたのである。
中でもコルバーンの算数教科書は有名である。

そのほかカバリーは、心理学を教師教育のための「主要科学」た
らしめたこと、および「児童研究運動」(child study movement)
に道を開いたことを、オスウィゴー運動の大きな成果としてあげて
いる。これは教授理論そのものではないが、やはりその基礎をなす
ものとして注目すべきことであろう。オスウィゴー運動によって、
「子どもは徐々に発達するパーソナリティである」という新しい考え
方、発達段階に適した教材と方法が必要だという考え方、生徒の反

誦を聞くとか「授業を管理する」(keeping school) という考え方でなしに、教育の過程を指導する (directing the educative process) という新しい考え方⁽²⁴⁾ が一般に定着することによって、心理学の重要性がひろく認識されるようになり、それが児童研究の気運を高めることにもなったのである。

以上のような点を考慮すればオスウィゴの貢献は教授理論面に限定しても、決して軽視されるべきものでないと言わなければならない。

(二) 一方、ドロスイ・ロジャースは、近著『オスウィゴ・教師教育の本源——シェルドンの伝統一世紀』(一九六一)において、カバリーとはまた多少ことなる観点から、オスウィゴ運動の意義を明らかにしている。内容的にはカバリーと重複する点もあり、これまでも何らかの形でいろいろの人によって指摘されていることであるが、きちんとまとめられているので、われわれにも貴重な示唆を与えてくれる。

まず彼は、つぎのような理由からオスウィゴ運動の意義を高く評価することには否定的な人がいる、として三つの点をあげる。⁽²⁵⁾ その一つは「オスウィゴ派の人々は模倣者にすぎず、しかも上手な模倣者ではなかった。」ということである。シェルドンの教授理論とイギリスのメーヨーのそれとの関係などを意味しているものと思われる。その二は「実物教授を『魔法のカバン』(bag of tricks)

と考えてすぐそれに頼ってしまう多くの無知な模倣者をつくり出した。」ということ、そして第三は、「動機づけの価値や個人差を考慮する必要性を認識はしたが、そのどちらをも適切には説明しなかった。」ということである。ロジャースは、それらのことは決してオスウィゴ運動の意義を低くするものではないとする立場のようであるが、われわれも全く同感である。

そうして彼は、それと反対にその意義を積極的に評価できる理由として八つの点をあげる。教授理論との関連を考慮しながらみてゆくことにしよう。

その一は、シェルドンはペスタロッツ主義をアメリカに紹介した最初の人ではなかったが、「オスウィゴはそれを普及させ、それを当時の師範学校に受けつぐことのできるようなものに改造した。」⁽²⁶⁾ ということである。ペスタロッツ主義は十九世紀の初期にすでにアメリカに入ってきているし、シェルドンの教授理論はイギリスから移入したものであった。それにもかかわらず指摘されるような役割を果たしたことは十分に評価されるべきであろう。ロジャースは別のところで、「オスウィゴのなしとげたことは、多くの浮遊している思想 (floating ideas) を焦点づけた——例えばペスタロッツ主義——ことであり、教室で利用できる合理的な方法をつくり出したことである。」⁽²⁷⁾ とも言っている。同じ主旨と言えよう。アメリカにはまだそれにまさる教授理論がなかったとすれば、シェルドンが

イギリスのペスタロッチ主義を模倣してでも、アメリカの教育を改善しようとしたことはむしろ大いに賞賛されるべきことであろう。

その二は、「オスウィゴー方式は、どちらかというと機械的 (mechanical) ではあったが、教科書に反誦の方法から始めて脱脚した」(28)ということである。これはオスウィゴー運動の最も基本的な貢献ともいふべき点であるが、カバリーも指摘していることなので、これ以上の説明は省略する。

その三として、「実物教授によってもたらされた変化は、失敗を運命づけるほど過激なものではなかった」(29)ことをあげているが、この項は前項の補足説明になっているように思われる。

その四は、オスウィゴー運動は「少なくとも理論的には、子どもの知的発達段階に適した個々人の経験によって、子どもの学習範囲を拡大しようとした」(30)ということである。その一、その二において従来の教科書暗記の学習方法が克服されたことを指摘したが、ここではその具体的方向が示されている。「このような考え方の必然的な結果として、子どもの個人差に注意が集中されるようになり、さらに手工科や自然科のような具体的で、活動的な教科をカリキュラムに導入することになった」(31)というのである。オスウィゴー運動はアメリカにおける最初の本格的な教育改革運動であったと言われているが、その理由は以上のことから十分納得できるように思われる。

その五は、「アメリカ教育において初めて、実物教授が人間 (person) としての生徒の中に目ざめさせた興味」(32)に關してである。生徒が日常生活の中でつねに接している実物をふんだんに学習活動にとり入れ、積極的に活動的な学習をさせようとする「実物教授」の方法は、「興味」という概念に新しい重要な教育的な意味づけを与えるようになったのである。これもオスウィゴー運動の貢献として十分に評価されるべきであろう。

しかし、ヘルバルト派の「興味」概念に論及して、「彼らは子どものことを忘れていた」(33)としていることには無条件では同意できない。彼等は「興味」というものを目的概念として把握したことによって、教授理論の発展に大きな寄与をしているのである。つまり「興味」という概念の教育的な位置づけにおいて両者間には大きなちがいがあるのである。したがって、それを無視して簡単にそのような片づけるべきではないとわれわれは考える。

なお、その六、七、八においては、教職の専門性を高めたこと、貧弱な師範学校教育に活力を与えたこと、のちの「進歩主義的教育運動」にパイオニア的役割を果たしたこと、などがあげられている」(34)

以上のカバリーとロジャースの指摘は、これまでのオスウィゴー運動に關する諸家の研究成果を十分に反映しているものと考えられるので、われわれの当面の目的にはこれ以上つけ加える必要はない

であろう。

三、オスウィゴー教授理論の限界

——ヘルバルト主義との比較——

(一) オスウィゴー運動における教授理論は前章で明らかにされたように、いくつもの重要な点の改革を含んでおり、アメリカ最初の教育改革運動と呼ばれるに相応しいものではあったが、教授理論の面からみるとまだまだ未熟な状態にあったと言わなければならない。これをヘルバルト主義との比較において説明しようとするのが本章の直接のねらいであると同時に、本稿全体の意図にもなっているのである。

オスウィゴー運動を指導したシェルドンの教授理論が狭義の方法にポイントを置いたものであったこと、およびその理論的根拠を能力心理学に求めたことはすでに述べたとおりである。だがヘルバルト主義との比較においてその限界を究明しようとするとき、それらに加えて見のがすことのできないことは、両者における教育的状況の変化である。

オスウィゴー運動がスタートしたのは南北戦争が始まった年の一八六一年であるが、ヘルバルト運動がスタートしたのはおよそ三十年後の一八九〇年前後である。そしてこの三十年間はアメリカ社会

全体が大きく変化した時期でもある。南北戦争（一八六一—五）における北部の勝利は、「産業資本の勝利であり、それによってアメリカは工業国への道が拓かれたのである。一八九〇年までには工業生産高はすでに農業生産高を追い越すに至っていた。」（35）のである。したがって、この間における教育的状況の変化も、まことに目ざましいものがあつたと考えなければならない。

この変化をはっきりと示しているものの一つに師範学校の発達がある。カバリーによると、「一八六〇年までに創設された師範学校は州立十二校と市立一校、それに私立六校」（36）にすぎなかったが、一八九〇年には何と私立が一五〇校以上で、公立もそれに近い数に激増しているのである。また義務教育が初めて法制化されたのはマサチューセッツ州の一八五二年であつたが、「この問題に関して国中で大論争されて、その大勢が決定したのもこの時期」、つまり「南北戦争後の時期」(Post-Civil War Period)（37）だったのである。

これらのことから明らかなように、オスウィゴー運動がスタートしたばかりのころは、義務教育制度もほとんど確立しておらず、教師養成もほんの始まったばかりであつた。これでは教授理論の質を問題するほどの余裕は全くなかったのではなからうか。

これに対して一八九〇年ごろには初等教育の義務化もかなり進み、教師養成も以前とは比較にならないほど充実した。また既存の伝統的なカリキュラムに、社会生活全般の向上にともなつて、つぎつぎ

に新しい教材や教科が加えられるようになり、すでに「教材過剰」

の問題さえ現われていたのである。また教育界には、科学的教育学を求めてローゼンクランツの『教育哲学』が広く読まれるほどの、ある種のゆとりも出ていたのである。ヘルバルト主義の教授理論が移入され始めたのはこのような時期だったのである。ヘルバルト主義者は科学的教授理論の確立をめざしていたことは知られるとおりであるが、特にその重鎮チャールズ・マクマリーにおいては、「教材過剰」をいかに克服するかという問題意識が初めから強く支配していたことも、(38)彼の教授理論の特質を規定する大きな要因になっていたのである。

(二) これらの事情を考慮に入れるならば、オスウィゴ運動を代表するシュルドンの教授理論に、以下に示すような限界ないし問題点が指摘されるのも無理からぬことかも知れない。部分的にはすでに論及した点もあるが、ここであらためて整理してみることにする。

その第一は、シュルドンの教授理論はおおよそ授業場面だけを念頭においたものであると言ってもよいのではないか、ということである。このことは裏をかえせば、教授といういくつかの準備的な作業を必要とする営みを、その最終段階ともいうべき教室での活動としてしかとらえていなかったのではないか、ということにもなる。

そのため第二項以下に示すような、少なくともヘルバルト主義以来、教授理論には不可欠の視点ともなっているいくつかの点が、明

確には問題意識化されていないという結果になっている。彼の主宰においてもそれらの点が全くと言ってよいほど論じられていないのは、決してスペースの制限や編集の都合ばかりではないと思われる。彼にはそもそもそのようなことを問題にする必要がなかったのである。というより、そのような問題意識がなかったのである。

もちろん、このようなことは当時の教授理論（少なくともアメリカにおいては）には共通して言えることである。シュルドンの九項目の中には、内容的にそれらにかかわるものも含まれてはいるが、その意味では当時の教授理論そのものの体質を抜本的に改善するようなものではなかったと言わざるを得ない。これをなしたとげたらにアメリカ教授理論史におけるヘルバルト主義の最大の貢献があったとみるのが、われわれの基本的な立場なのである。

したがって第二は、前項における具体的問題点の一つということになるのであるが、教材をどう選択するかという問題意識が明確でないということである。これは教材選択の考え方が妥当でない、などという以前の問題なのである。その最大の原因は、能力心理学に依存していたことにあると考えてよいようである。すなわち、能力心理学によれば、教育の目的は「諸能力の訓練」ということになるので、そこでは教材の内容自体は何ら特別の価値をもつことはできず、生来の諸能力を訓練するための単なる手段になってしまう。したがってどのような手段が有効かという視点からの選択は当然なさ

れるはずであるが、内容面から吟味するということは全く意味をなさないことになってしまふのである。そして実際には、手段としての有効性からの選択も余り重要な問題とはされず、実質的には教材の順序や配列の問題に吸収されているように思われる。たとえば九項目の中に⑧の「既知から未知へ、特殊から一般へ………」というがある。これは教材の選択とも無関係ではないであろうが、それではその基準になる「既知」や「特殊」はどのようにして選択されるのか、ということは全く問題にされていないのである。

ヘルバルトおよびその学派の二種六類の「興味」や「教科の相対的価値」に関する主張は、まさにこの問題なのである。われわれは彼等の主張が今日もそのまま妥当するなどというつもりは毛頭ない。ただ、ヘルバルト主義のあのような主張は、その具体的内容には反対する人々を含めて、それまでほとんど意識化されていなかった教材選択の問題に、強い関心を向けさせ、その後の教授理論における不可欠の視点として定着させた、ということに重要な意味があったと思うのである。

したがって教材の組織や配列の問題も、シュルドンにおいてはきわめて限られた観点からのものにならざるを得ないであろう。

第三は、前項と密接に関連する問題であるが、教材を「精選する」というようなことは全く問題とはならない、ということである。当時のシュルドンにこれを求めることの方がむしろ無理なのかも知れ

ないが、これも教授理論には欠かせない視点なので、一応指摘おく必要があると思われる。

チャールズ・マクマリーにおいては、これが終始重要な問題とされていたことは前述のとおりであるが、その背景には「教材過剰」という教育的現象がすでに現われていたことを忘れてはならない。しかしもちろんそれだけではない。ヘルバルト主義の教授理論そのものの中に、具体的に言えば「開化史段階説」「中心統合法」「方法単元」などの諸原理の中に、そのような問題を吸い上げることのできる要素が含まれていたことも見のがしてはならないであろう。シュルドンの場合は、たとえ同じ現象が発生していたとしても、はたしてそれを十分にとりあげることができたかどうか、その教授理論の性格からしてきわめて疑問であったと考えるのが自然ではなからうか。

第四は「単元」という概念がないということである。その概念がドイツ・ヘルバルト派のツイラーに始まることは周知のとおりであり、アメリカにおいてもヘルバルト主義の移入以前にはそれがなかったのは当然といえよう。ここで問題なのは、それがそれぞれの教授理論とどのように関連しているのかということである。

このような面からみても、シュルドンの教授理論はまだ立ち遅れていたと言わざるをえない。これも能力心理学と直接的に関連していることは言うまでもない。これに関して、能力心理学がそもそも

誤っていたのだから、それを基礎にした教授理論は信用できない、という論法もしばしば聞かれる。われわれはその論理を全面的に否定しようとは思わないが、あまり実り多いものとも思わない。教授理論史的にみるときに重要なのは、その心理学ではどのようなことが問題にされたのか、また反対に、どのようなことが問題されなかった（当然に問題にされるべきもので）のか、ということではなからうか。

この論法からするときヘルバルト主義がクローズアップされるのは、その基盤となった表象心理学が正しかったからではもちろんない。その心理学では「表象群」が決定的に重要になるので、必然的に教育内容の問題が重視されるようになった、ということに注目しなければならぬと思うのである。「単元」という概念も、そのような観点から問題を追求した当然の帰結にすぎないと考えられるのである。

能力心理学に依存するシェルドンの教授理論では、「単元」という概念が生み出される必然性がどこにも見あたらないのである。

したがって最初に第五として指摘しなければならぬことは、今日われわれが問題にしているような、単元の展開としての教授過程という問題が全くないということである。

シェルドンの主たる関心が教室での授業場面に關するものであったことからすると、このことは矛盾することのようにさえ考えられ

るかも知れない。しかし問題は授業の中身である。

教材そのものの内容に価値があるのではなく、諸能力の訓練効果に教育的意義があるとするシェルドンにおいては、豊かな内容をもつ教材のまとまり（単元）を、その中心的なねらいに即して追求させる、というような授業のプロセスは多分その発想としてありえないのではなからうか。

なるほどシェルドンの主著には非常にたくさん教材が示されており、それぞれの教材はもちろんそれなりの「まとまり」をなしている。それに例の九項目には、⑥「すべての課業にはポイントがなければならぬ。……」(Let every lesson have a point.——)という原理もある。しかしその教材はあまりにもコマ切れで数が多く、授業時間もせいぜい二十分ないし二十五分と短かく、その関連も特に問題にはされていない。それにくり返し述べたように、教育の目的は教材に含まれる内容というよりもむしろ、その訓練効果におかれている。

こうみてくると、シェルドンにおける授業過程の問題は、今日われわれが単元の展開過程として問題にしているようなものと、その次元が異なっていたと言っているのではなからうか。

これに対して、チャールズ・マクマリーに代表されるように、「[教材過剰]の克服を目ざし、豊かな内容を「基本観念」(Basic ideas)ないし「中心観念」(central ideas)を軸に「単元」構成し、

それを展開しようとするヘルバルト主義の教授過程論は、「形式段階」にみられる硬直性はあったとしても、その本質において現代の教授理論に欠かすことのできない基盤を与えたものと言うことができるであろう。

むすび

以上の考察でおおよそ明らかなように、オスウィーゴ運動はアメリカ最初の教育改革運動として不滅の足跡を残したことは否定できないとしても、教授理論そのものの性格はまだ多くの問題を残していたのである。教授理論も当然その時代の諸々の条件によって規定されるので、その責任をもっぱらシェルドンやメーヨーにのみ負わせるのは正しくないが、シェルドンの教授理論をそれとして十分に検討することなしには、それにづく教育改革運動の意義を的確に把握することはできないのである。

従来のアメリカ・ヘルバルト主義に関する研究においては、その辺のところが必ずしも十分に明確にはされていなかったと思われるので、これまでオスウィーゴ運動そのものに関する研究は非常に多いにもかかわらず、敢えてとりあげた次第である。

(福島大学)

註

- (1) 拙稿「アメリカ・ヘルバルト主義の現状と問題点」福大教育学部論集第二十六号の三号 昭和四十九年十二月
- (2) George B. Rundels, The Doctrine of Herbart in the United States (1971), P.P. 7—11.
- (3) Henry H. Edmunds, The History of Herbartian Movement in The United States (1929), P.P. 1—3
- (4) Dorothy McMurry, Herbartian Contridutions to History Instruction in American Elementary Schools (1946)
- Maryl. Seguel, The Curriculum Field: Its Formative Years (1966)
- (5) Ned Herald Deardorn, The Oswego Movement in American Education (1925), P.P. 74—75
- (6) E. A. Sheldon, A Manual of Elementary Instruction, sixth Edition, Revised and Enlarged (1874), P.14 (以下 Elementary Instruction へ略記)
- (7) Ned Herald Deardorn, op. cit., P. 69
- (8)(6) Elementary Instruction, P.P.14—15
- (10) Ned Herald Deardorn, op. cit., P.74
- (11) Elementary Instruction, P. 14

- (12) 「のうりちくしんりがく」心理学事典 平凡社 昭和四十三年 頁五四四左
- (13) A. A. Roback, History of American psychology (1952), 堀川・南共訳アメリカ心理学史(一九六七) 頁十四
- (14) E. A. Sheldon, Lessons on Objects (1871), P. 6
- (15) Elementary Instruction, P. 45
- (16) 倉沢 剛 米国におけるカリキュラム研究の史的考察(学位論文、昭和三十年、国会図書館所蔵) 第三章第二節の四
- (17) Ellwood P. Cuddeley, Public Education in The United States, Revised and Enlarged Edition (1962), P. 338
- (18) (21) Ibid P. 390 (22) Ibid, P. 391
- (12) Ibid, P. 393 (22) Ibid, P. 393
- (23) Ibid, P. 394 (24) Ibid P. 400
- (25) (29) Dorothy Rogers, Oswego : Fountainhead of Teacher Education. A history in the Sheldon tradition (1961), P. 79
- (27) Ibid, P. 77
- (28) ~ (33) Ibid, P. 80 (35) Ibid, P.P. 80—81
- (35) A. F. Butts and L. A. Cremin, A History of Education in America Culture (1962), P. 300
- (36) Ellwood P. Cuddeley, op cit P. 383
- (37) A. F. Butts and L. A. Cremin, P. 357
- (38) この考え方は彼の実質上の処女作 Elements of General Method (1892) 及び最後の How to Organize the Curriculum (1924) まで一貫して述べた。
- 以上