アメリカ・ヘルバルト主義における授業形態論の変遷

藤　本　和　久

A Study of the American Herbartianism : The Change of Teaching Style

FUJIMOTO Kazuhisa

1　問題の所在

一般的に，アメリカ・ヘルバルト主義（American Herbartianism）[1]は，19世紀末に米国に登場し，主知主義的・訓練主義的性格を有しており，デューイ（Dewey, J.）らの進歩主義教育に批判されたうえ，教育実践史上，その姿を消したと理解されている[2]。実際，前身をヘルバルト・クラブ（Herbart Club, 1892年）にもつ全米ヘルバルト協会（National Herbart Society）は1895年に設立され，1899年の第5年報を最後に，解消した。そして，その後N.S.S.S.E.（現在のN.S.S.E.）に組織を改め，ヘルバルトの名が削除されることになった。このことが，アメリカ・ヘルバルト主義の衰退を後の研究者に印象付けていることは間違いない。

しかし，20世紀にはいっても，マクマリー兄弟らは，教師教育の立場からではあるが，積極的に教育界に，教授理論をめぐって提言している。進歩主義教育において，キルパトリック（Kilpatrick, W. H.）が1918年に『プロジェクト・メソッド（*Project Method*）』を著したころ，1920年にヘルバルト主義のC.マクマリーも『プロジェクト法による教授（*Teaching by Projects*）』を著した。

ヘルバルト主義における授業形態論は，19世紀末までは，モニトリアル・システム（monitorial system）以降，本質的にはその枠組みを保持していた，いわゆる「レシテーション（recitation）」を継承し，その枠に独自の方法を調整・適応するという努力が重ねられた。レシテーションの原義は「復誦」であり，教師のいうことや書物に書かれていることなどを，子どもたちが繰り返し口にすることで成立する授業形態を基本的には意味している。しかし，「人格の統一的形成＝市民性の育成」を一貫して教育目的として掲げていたヘルバルト主義は，1900年前後から，「中心統合法（concentration）」や「開化史段階説（culture epoch theory）」を全面的に改良することになった。それらは，教育目的に照らしたとき，カリキュラムあるいは方法として限界を有しているとの自覚に至ったのである。その結果，歴史（文学）を中軸としていた「中心統合法」と「開化史段階説」の2つの概念は，もはや用いられなくなり，代わりに地理を重視した「相互関連法（correlation）」という概念が用いられるようになる。米国における先行研究[3]において，この「中心統合法」から「相互関連法」への「転換」に言及したものはあるが，その背景・理由に関しては不問にされるか，デューイ，パーカー（Parker, F. W.）からの批判によ

る修正とみるのが一般的である。また，ヘルバルト主義を取り上げる意義としては，デューイの理論的発展への初期的刺激に注目したものが多い。

本稿では，ドイツから紹介された1890年ごろの特徴を踏まえた上で，「中心統合法」から「相互関連法」へと「転換」する際に，授業形態論の側面からは，何がどのように問題視され，改変が進められていたのかという点に着目する。

そこで，本稿では，まず，その形態が前提視されていた「レシテーション」において，子どもの「統一的人格形成」が教育目的として自覚化・明確化されたとき，アメリカにもともとあった「レシテーション」との間に生じた「第一の齟齬」がどのようなものであったのかをあきらかにし，次いで，「転換」後の「相互関連法」と「レシテーション」という方法そのものとの間に生じた「第二の齟齬」を示す。そして，この二段階の「齟齬」の克服の延長上に，相互関連法に適した授業形態として，最終的に提案されたのが「プロジェクト法」であるということを示したい。

この仮説的プロセスの概略を図表化すると，おおよそ以下の【表１】のようになる。

【表１】

時期	1889年以前（ヘルバルト主義受容・具体的導入以前）	1890－1891年（初期的受容）	1892年－（普及組織の成立・教授理論体系化…文献①）	1903年－（組織の解消…文献③）
教育目的	知識の蓄積	知識の結び付け	統一的人格形成	統一的人格形成
カリキュラム（論）の状況	複数教科分立状態	「素朴な」相互関連法	中心統合法・開化史段階説	相互関連法
授業形態	レシテーション（庶物指教など）	レシテーション（五段階教授法）	レシテーション（思考の重視・タイプスタディーへの示唆）	レシテーション→プロジェクト法

前述の「転換」には，先行研究の指摘する通り，明らかに進歩主義教育からの影響があるのだが，本稿においてはヘルバルト主義の理論・実践に内在していた変容要因を取り出すことで，その「転換」を説明したい。そうすることで，ヘルバルト主義独自の到達点である「プロジェクト法」への転換の過程を浮き彫りにし，20世紀の彼らの活動を教育実践史に位置付けることができ，ひいては後のエッセンシャリズムに通じる連続性を見出せるはずだからである。なお，マクマリー兄弟の主要文献に関しては，以下の通りである。『一般的方法の要素（*The Elements of General Method*）』（1892文献①），『レシテーションの方法（*The Method of the Recitation*）』（1897文献②），『一般的方法の要素（*The Elements of General Method*）rev.』（1903文献③），『プロジェクト法による教授（*Teaching by Projects*）』（1920文献④）であり，文献①に対応するのが文献②で，文献③に対応するのが文献④という関係になっている。

2　1890年ごろにおける「レシテーション」の捉え方

ドイツ留学から帰国直後の1890年，C.マクマリーはN.E.A.セント・ポール大会でJ.W.スターンズ（Stearns, J. W.）の論文「小学校プログラムにおける教科の相互関連（The Correlation of Subjects in Elementary Programs）[4]」のディスカッションに参加し次のように発言して

いる。

「…中心統合法と相互関連法の2語はわれわれ多くの者にとって不明瞭・不正確であります。…スターンズ教授のお考えから演繹いたしますと，現在行われている教育の結果はまとまっているのではなくばらばらであり，子どもが卒業したあとに（自分で）学習したことを相互に関連させ知識を利用することになると感じていらっしゃることは明らかでしょう。学校の教育目的はそうではなくて相互に関連させ互いに結びつけることなのです。教育史上新しい問題ではございますが…。…スターンズ教授はわれわれが教育内容の一般的な一本の線をつくりだし，他の一切をそれと調和するようにすべきとの示唆を与えてくださいます[5]」。

このころは，まだ中心統合法に関する論文等は発表しておらず，「人格形成」に関わる教育目的とリンクした理論付けは細かくなしえてはいないが，相互関連法よりも発展・洗練したものとして中心統合法を想定していることが読み取れる。つまり，第一要件として，さまざまな教育内容が結び付けられた形で子どもに提供され，そしてその形で獲得されることがあげられていたことがわかる。

また，同じ1890年，C.マクマリーは，『レシテーションの実施方法（*How to Conduct the Recitation*）』を著した。この著作は，事実上，彼が初めてヘルバルト主義を米国に紹介した単著である[6]。

この書の中で，彼は学校教育の目的について次のように述べている。

「…われわれの知識は，関連をもち，そしてコンパクトなまとまりへと結び付けられ，さまざまなことへの利用がなされるときにのみ，われわれに真に有用なものとなるのである。ゆえに，学校の目的は，単に，知識を蓄積することだけではなく，元来有していたつながり（potent combination）へと導くために，その学んだ諸事実をアレンジし，結び付け，組織し，活性化させることである[7]」。

アメリカ・ヘルバルト主義においては，知識の蓄積よりもその利用を重視するという主張はこの時期のみならず，多くの論者，他の時期においても一般的である。しかし，知識の有用性を，総合的に関連させて用いることに求めるところから，学校教育の目的を「教育内容の結び付け」それ自体に求めているのが，この時期の特徴である。しかもその「結び付け」の背景には，子どもの「人格発達」よりも，知識どうしの潜在的なつながり，つまり，知識（諸事実）の体系のほうに重点が置かれていることも注目に値する。なぜなら，後述するように，教育内容（知識）を結びつける根拠は，①「相互に関連させること自体で，統一的人格形成がなされうる」や，②「社会自体が相互に関連しあっており，分立状態ではない」などと変化していくことになるからである。

とはいえ，その知識や思考方法の獲得に関しては軽視されていたわけではない。「統覚作用（apperception）」という，子どもの思考プロセス仮説に基づいており，この仮説は，1895年ごろは，むしろ「中心統合法」や「開化史段階説」と結び付けられて語られることが多いが，1890年ごろは，授業展開プロセスに直接重ね合わせられるかたちで説明されている。それが，後にはあまり語られなくなる，いわゆる「五段階教授法」に則った授業論である。

統覚作用は，次のように定義されている。

「これは，統覚作用の原理と呼ばれている。すなわち，すでに獲得されている似たような観念の助けを得て，新しい，あるいは部分的に新しい観念を受容していくのである[8]」。

レシテーションは，この統覚作用に基づいた「五段階教授法」を行う授業形態へと修正された。セイヤー（Thayer, V. T.）が指摘するように，ペスタロッチ主義と同じく，ヘルバルト主義は，モニトリアル・システム以来，レシテーションの本質は継承している。いや，それどころか，教師の指導性に負うところが大きいところから，むしろレシテーションを強化したともいえる[9]。

当時，レシテーションの実践において，一般的に，「既知から未知へ」という法則が意識されていた。C.マクマリーも，「…統覚作用の原理…は，『既知から未知へ』というポピュラーな考え方を正しく解釈したものである[10]」と述べているが，従来のような「知識の蓄積」がレシテーションの目的ではなく，永続的に物事に興味を有するようになることがその目的である[11]としている点で，ヘルバルト主義的に「レシテーション」のありかたが修正されたと見てよい。では，アメリカ・ヘルバルト主義において，中心統合法が具体的に主張される前の，授業形態とはいかなるものであったのであろうか。そこには，ヘルバルト主義をアメリカが受容していく第一のステップが垣間見られる。

次に，そのレシテーションのプランを【表２】に示して，その性格を分析したい。

【表２】　1890年におけるレシテーション・プラン（McMurry, C.:『レシテーションの実施方法（*How to Conduct the Recitation*）』, A.Flanagan Company, 1890, pp.20-21. 図表化は藤本）＊対象学年は不明

「綿繰り機」

教育目標 Aim	綿花から種子を取り除くために，どうやって機械が発明されたのかがわかる。
段階	実際
1　予備 Preparation	クラスに次のことを訊いてみる。綿花という植物について。その育て方や収穫について。その利用について。
2　提示 Presentation	ホィットニーの物語や綿繰り機の発明の物語を話したり，呼んで聞かせたりする。南部における綿花栽培において，また南部の発展においてこの発明がどれほど効果的であったかに注目しなさい。
3　比較 Comparison	他の重要な発明とその効果をいくつか挙げなさい。たとえば，ミシン，印刷機，蒸気機関，刈り取り機，蒸気船，テレグラフなど。これらのうち，どれがもっとも重大な結果を招いたか。
4　総合化・抽象化 Generalization／Abstraction	子どもたちに，これらすべての発明の一般的な目的ついて述べさせなさい。たとえば，労働力を節約するため，自然の力をより有効に利用するためなど。
5　応用 Application	これらの便利なものの発明の結果，なにか，困難が生じているであろうか。（たとえば，機械の利用により，仕事を失った人など。）

プランとしては初期的で非常に素朴なものと言わざるを得ないが，ドイツから取り入れた「五段階教授法」が忠実に適用されていることがわかる。ここでの目標は，確かに「…がわかる」という，明確な知識習得が目指されているが，実際の流れを見てみると，上述したように，多方面への興味の拡大を促すように進められている。また「一つの既知から一つの未知なるもの

の獲得（一時に一事）」だけではなくて，この主題の中だけでも，さまざまに比較・総合化が促され，掲げられた目標だけが達成を目指されているのではないことがうかがえる。一つのレシテーション・ワークでも，全体的な教育目的実現にベクトルが向けられていることが大きな特徴のひとつであろう。

ただし，ここでの教育目的の自覚は前述のように，「人格形成」にかかわるものというよりも，まだその前段階である「教育内容間の結びつけ」自体にとどまっており，なぜ「結び付け」が必要かという説明までには至っていない。

また，教師の発問が主であり，五段階をすすめる役割を担っているのが教師であることを考えると，セイヤーの指摘どおり，この段階ではステレオタイプなレシテーションの枠に，ヘルバルト主義独自の方法を調整して適応させていこうとする態度がうかがえる。それゆえに，不注意に五段階教授法を用いれば，それがやがては，無味乾燥な機械的ルーティンになってしまうことに懸念もしているのである[12]。

このように，C.マクマリーにおいては，五段階教授法の実践プラン作成からスタートするのであるが，教育目的の明確化，および「中心統合法」や「開化史段階説」を中心に唱える文献①や全米ヘルバルト協会設立（1895年）の前後では，旧来のレシテーションの枠組みでは，統覚作用に期待した思考方法はうまく育成されないと考え，徐々に改良を加えていくことになる。

3 「レシテーション」概念の変容

(1)「中心統合法」の主張と「レシテーション」

文献①の第1章は「教育の主目的（The Chief Aim of Education）」について論じられている。19世紀末になっても，個々バラバラな目標は掲げられても，教育全体を貫く目的は考えられてこなかった。その個々バラバラな目標は容易に形式陶冶に結び付けられ訓練主義的性格を擁護するものになっていた。また，そのような目的・目標観が教科の複数分立化に拍車をかけ，人格の統一的発達が危ぶまれるようになったのである。また，おりからの功利主義的個人主義の広まりは将来の生活の経済的成功を教育の主目的に掲げる風潮もつくりあげ，ますます子どもの全人的発達が問題視されるようになっていた。子どもの人格の統一的発達という概念はヘルバルト主義に固有なものであり，それゆえにカリキュラム編成にも具体的な形で影響を与えたものと考えられる。

では，具体的に教育目的に関して，どのように自覚化・明確化されていったのかをみることにする。まず，当時の混乱している教育目的論に関して次のように述べている。

「教育は単に学校訓練（school training）を意味するのではなく，幼児期から成熟期まで子どもを全体的に育てることを意味していることは少なくとも仮定できよう。この仮定の理由は，家庭，学校，友人，環境，そして自然から与えられるものが長年にわたって，これらさまざまな影響や成長の結果として統合されたもの（a unit）となるべき人格をつくりだすからである[13]」。

混乱した教育目的論に最低限，みなが納得し得る共通見解を示したといえよう。ここでも単なる学校の持つ訓練主義的性格を排し，統一的な人格形成に教育目的を定めようとする配慮が見られる。そこで，教育の主目的とは何かを次のように提示している。

「このことはまさに，われわれが願っていたこと，つまり，道徳的人格形成という目的を教育の中心的目的として，レバーを引き卓越した地位に押し上げたいことなのだ[14]（傍線部分は原文ではイタリック）」。

1890年ごろは，知識（諸事実）が，潜在的には関連しあっていることを論拠に，教育内容の結び付けそのものが目的とされていたが，1892年の文献①の段階では，ドイツ直輸入の「宗教的品性陶冶」ではなく，アメリカ独自の議論のなかで形成された，この「人格の統一的形成」を目的としてかかげ，そのもとで，結び付けが正当化されるという論法にかわっていったとみることができよう。

「中心統合法」に関しては，ヘルバルト・クラブ結成時期の1892年ごろから，協会の第２年報が出される1896年まで，マクマリー兄弟によって数多くの著書・論文によって解説された。その代表的なものが，文献①および，第１年報におけるF.マクマリーの論文「中心統合法」，ついで，1895年１月号の『教育評論（*Educational Review*）』誌に掲載されたC.マクマリーの論文「中心統合法」，第２年報のホワイトの批判に対する「回答」である。そのうち，協会の第１年報のF.マクマリーの論文に，もっとも体系的かつ明確に「中心統合法」の必要性が唱えられているので，それを中心にその根拠をまず見ていきたい。

第１年報でF.マクマリーは中心統合法に関してつぎのような論点を示している[15]。

まず，中心統合法に関する６つの重要な議論が存在する。それは，人格の強さを増す，精神の統覚能力を高める，一般的に興味を高めるが，とくに授業の開始時と復習時にその興味を高める，知識の完全性を増す，時間を節約し，カリキュラムが重複し混在状態になるのを防ぐ，記憶力をたかめるの６点である。

また，中心統合法は，思考の哲学的・論理的統一というよりはむしろ心理学的なそれを目指すものであるという。つまり，教育内容の中身における，ある種，科学性を持ったものの自然な関係は，論理的ということになる。それとは違い，学習者である子どもがそれぞれの学習内容のなかで関係があると感じるようになる，そういった関係把握が彼のいわゆる心理学的なものである。

このような関係を子どもが理解できるようにするためには，諸教育内容が注意深くお互いの関係に留意しつつ配列されなければならないとし，中心となる教育内容はさまざまな思考が関わってくるものが選択されねばならない。

ついで，それぞれの教授内容内の統一性や個別的側面は中心となる内容によって破壊されるわけではないという点である。しかし，アメリカ・ヘルバルト主義における中心統合法は決して既存の各教科の分立を無条件で認めているのではない。アメリカ・ヘルバルト主義者たちの教科観には非常に重要な前提があった。教育内容は決して科学そのものではないという発想である。

これに対し，ホワイトはそれぞれの教育内容は科学性を有しているのであるから，その論理的順序が排列の原理となるべきであり，またその個々の科学性・論理性のゆえに，共通の排列の原理を持つものは統合されたとしても，各教科は分立しておかねばならないと主張する。カリキュラム上，統合の必要性のない理由を次に求めているのである。

「バラバラに教えられた諸事実は生徒の思考のなかでも分立したままであるのではない。その（生徒の）心は同化と統合の能力を有しているのであり，この能力は何人かの哲学者によって夢想されている以上に教育においては基本的なものなのである[16]」。

ホワイトは，ヘルバルト主義が唱えるような統合は実は生徒の心の中で自然と行われるものであるから，カリキュラム上そうする必要はないととらえているのである。要約すれば，分立主義は基本的であり，統合の原理は，偶発的なものであるという立場になる。

それに対して，C.マクマリーは，次のように述べる。

「この場合，統合の原理は基本的なものであって，分立させるという考え方は偶発的なものであるということができる[17]」。

C.マクマリーに代表されるヘルバルト主義の立場は，単にハリスらとは逆方向の論理を持ったものであると総括するのは早計である。ヘルバルト主義の前提である，教育内容は科学そのものではないという考え方は，その事実を認めるだけにとどまらず，教育の過程を考慮したカリキュラム編成を行なう際，非常に重要な原則を与えることになった。

ヘルバルト主義の排列の根拠は，科学のもつ論理性ではなく，子どもの統覚能力の発達法則，当時の別の言葉で言えば，心理学的な順序にある。それが，当時流布しつつあった進化論が背景にあるのだが，科学的であることよりも心理学的であることが，教育学的であるととらえていたヘルバルト主義者は，単に教育内容ばかりに目が向いていたそれまでの教育運動を質的に乗り越えたものになっていたといえよう。

このように，「中心統合法」をめぐる論議は，教育内容の再編もさることながら，むしろ，子どもの思考の重要性が確認され，ここに，子どもの思考を促す授業とはどのようなものかという課題が優先的に考えられるようになったのである。つまり，授業形態論としての変容の可能性がカリキュラム論としての「中心統合法」に潜在していたのである。そこに生じたのが「第一の齟齬」ということになる。

「中心統合法」において中心教科とされたのは，周知の通り，歴史（文学）であるが，それは，「統一的人格形成」という教育目的にもっとも直接的に寄与するところが大きいと考えられたからであり，また，単なる知識の蓄積ではなく思考することが何より行われやすいと考えられたからであった。以下に示す教授プランは文献②からの抜粋である。

【表３】　1897年におけるレシテーション・プラン（文献②，pp.329-332.）

詩 “EXCELSIOR” の教授プラン

対象年齢	12−13歳，第６学年
教師の目標	a．有名な詩を楽しみ，文学を愛する心を高める。 b．ある道徳的な観念，つまり，ためらわずにそれと同じことをやろうとするという高遠な目標を正しく認識すること。
児童の目標	アルプス山脈をのぼろうとした若者はどうなったかを学ぶ。
主題・題材 (subject-matter)	提示方法(method of presentation)
	聳え立つ山を描きなさい。そんな山に登る際に考えられる危険とは何ですか。その修道士たちはどうやって登山家たちを助けにきたのでしょうか。

ちょっとした音読難しい単語や句の意味。ストーリー内の重要な事実	詩を一連ずつ読みなさい。…もう一度，注意深く全体を通して詩を読みなさい。…そのストーリーを語りなさい。その若者は楽しそうでしたか，それとも悲しそうでしたか。本文中の言葉で答えなさい。かれは，見かけ上，魅力的でしたか，それともあまり魅力的ではなかったでしょうか。何が彼の旅を思いとどまらせようとしましたか。彼はやめましたか。彼はどうなりましたか。
解釈	なぜ彼がやめるはずなどなかったか，その理由がわかりますか。ということは，彼はばか者ですか，それともむこうみずな冒険家ですか。
ロングフェローはこの若者を「美しい」と表現し，最後の2行で彼が天に召されたことを示している。比喩的な表現。	詩の最終節でロングフェローはどのような考えを示しているでしょうか。そのような賛同はどのように説明しますか。ストーリーは，はっきり言葉で言われていないから，どのように解釈すべきか考えてみましょう。その山はどのような意味をもっていますか。幸せな家庭ですか。その老人？それともその少女？その農夫？…
その若者の重要な性格は非自己中心的で勇気と決断力とエネルギーを持ち合わせていることである。	その若者の重要な性格は何でしょうか。それはどのようにあらわれていますか。彼にとって価値のあるモットーとはどのようなものでしたか。「より高く（Excelsior）」としばしば繰り返す理由は？筆者が賞賛すると思われる種類の人間はどのような人間でしょうか，書きなさい。次のような人たちのことを聞いたことがありますか。ワシントン，リンカーン，その他歴史上，あるいは現代の人物。
高い理想をもった，影響力のある人物はみな，これら同じ性格を示している。	よい人間はだれでも，こういった人たちと同じような性格を実践していくことが必要であると思いますか。その根拠は？この詩は向こう見ずさをたたえていますか。その根拠は？いつわれわれはそのことを思い出す必要があるでしょうか。高い理想をもつことの利点は何ですか。モットーをもつことはどれほど役立つことなのでしょうか。
形式。言いまわし――美しさ，力強さ。	…あなたの考えでは，どの連がもっとも力強く若さを表現していますか。どの連がもっとも魅力的ですか。
上手な朗読。	詩を朗読するときにどんな点に注意しなければなりませんか。音読しなさい。

レシテーションという枠組みは保持しているために，教師主導の発問が目立っているが，「高い理想」をもつ人物を掲げることで，子どもたちにその意味や大切さを問いかけ，また考えさせるよう工夫されている。明らかに，語彙や詩の形式といった言語教育的側面は全体の流れの中では下位におかれているのが見て取れよう。

さらに，1890年のプランに見られたような，明確な形式的「五段階」は認められない。授業論での「五段階教授法」という教授段階説の克服の意味するところは大きい。このことは，子どもの思考のプロセスを大切にしようとすると，直線的な方向性をもった，あるいは硬直化した方法ではもはや立ち行かないことを自覚したと解釈できる。後述するカリキュラム論レベルでの「開化史段階説」からの脱却も必然のこととしてうなずけよう。そのダイナミックな変容の過程とその意味するところを次節でみていくことにする。

(2)「中心統合法」から「相互関連法」への「転換」

文献①の改訂版である文献③においては，「歴史（文学）」を中心にした「中心統合法」から，「地理」を重視した「相互関連法」に大きく「転換」することになる。そのことは即ち「開化史段階説」の放棄を意味し，「統一的人格形成」の方法が絶たれたことを意味する。では，教育目的そのものに変更は加えられず，大きくカリキュラム編成のしなおしを可能にした理由はいか

なるものであったのかを考察したい。

「中心統合法」と「開化史段階説」は不離一体のものであり，一方の放棄は他方の放棄も意味する。その中心を担わされていた「歴史（文学）」がその地位から外されることによって，アメリカ•ヘルバルト主義の理論には事実上，目的だけが残って，目標以下，中身がないものになってしまうのである。そこで，文献③で，C.マクマリーは，かつては「中心統合法」の下位概念であった「相互関連法」を提示する。「相互関連法」においては，「地理」がベースになって多角的なアプローチを行うものである。たとえば，ミシシッピ川を素材に，地域の発展（史）を学ぶことで歴史的思考を，川幅の測量などを行ってみることで算数的思考を，また植物や川の流れを取り上げて自然科学的思考を，つまり，あらゆる知識を総動員して一つのトピックにアプローチしようとする方法である。「相互関連法」における「統一的人格形成」はどのように説明されるのであろうか。文献③では次のように説明されている。

「相互関連法は，人格形成の観念としっかり結びついているので，学校の教育内容以上のものを含み持っている。相互関連法は家庭の影響，学校外のすべての経験と結びついていて，それらを日々の学校の学習に持ちこもうというのである。…私は相互関連法の発想をすべての教育内容と子どもの経験とを非常に緊密に結びつける手段として強調したい[18]」。

彼は相互関連の手順として，まず各教科内での関連を考え，ついで教科間の関連を考え，さらに子どもの実生活との関連を考える。そうすることで，子どもの気持ちや意志が教科学習に引き込まれ興味がわきあがってくる。そのような経験を数多く積めば積むほど子どもの人格形成に不断に影響すると想定したのである。つまり，現実社会がどれひとつとして他と関連を持たずに存在しているものはなく，そのように相互に関連を持つことで発展をみてきたという事実が，子どもの統一的発達にも応用され得ると考えたのである。中心統合法・開化史段階説では縦の系として子どもの発達がやや意図的に重ね合わされていたのが，ここにいたっていわば横の系に委ねることにより，あとは自然な内的発展に期待しているといえよう。

C.マクマリー最晩年(1927)の論文「私の教育哲学論（My Philosophy of Education）」から，「中心」（center）の捉え方がうかがえる。「歴史（文学）」を中心にするということを強く主張していた文献①の1892年ごろとくらべると（その変化が正確にいつ起こったと見るかはさておき），明確な「転換」がみとめられよう。

「…奇妙なことを言うようであるが，複雑さが増してくるとともに，その複雑な単元の中心においては思考の単純化が起こっている。たとえば，シカゴ市の中心である『ループ』地区においては，高まる密集状態が，単純化された大通りにより和らげられている…社会における組織の大きなまとまりは複雑になればなるほど，中心における構造は単純化していくのである[19]」。

「中心」は，歴史（文学）のときのように排列の原理と求心性とを担わされるほど，複雑な構造を有するものであるとの考え方はなされてはいない。1892年当時は，アメリカ・ヘルバルト主義者は，ドイツ・ヘルバルト主義そのままに「中心」を求めた。しかも，その中心は求心性をもっており，排列の原理も兼ね備え，他の教科を支配下においていた。

「文学や歴史は人間の動機や行動を扱う教科であるから，人格形成に影響を与え，そこからさまざまな思考が選択されるような教科である[20]」。

「この観念の緊密な関係が教育された人間の不可欠なる特徴である。ヘルバルト主義者はこの事実を知り，そして，自分たちが教える諸観念を関係付けるように特別に配列することにより，際立った存在になっている。…こういった考えを念頭において，ヘルバルト主義者は一つの教科を，できる限り他のすべての教科がグルーピングされるような中心とするのである。この中心的教科は，かなりの程度，他の教科の内容とその進展とを決定付けるので，必然的にカリキュラム上，最重要教科になる。それは，歴史か文学でなければならない[21]」。

このように，1892年前後の彼らの著作・論文では中心は一中心（a／one center）であった。そして，その関心は，何を中心にするか，つまり，歴史（文学）か，自然学習（Nature Study）かという問題であった。それゆえに，彼らは人格形成と，他教科への影響関係を考えて前者を主張したのである。つまり，この時期の「中心」を巡る論敵はジャックマン（Jackman，W.）らの自然学習を軸にしようとする一派であり，「中心探し」に夢中であったといえよう。

それが，1903年ごろになると，彼らの著作や論文においては，複数形の中心，つまり多中心（centers）というように，変化する。重心を歴史から地理に動かすことにより，一中心を語らなくて済むようになったのである。

この違いを明確に示す，文献①から③への改訂個所を抜き出すと，「われわれは，何も学校の教科の中に新しい中心をみつけたいのではない[22]。…」（1892）となっているのに対し，「われわれは，何も学校の教科の中に客観的な中心をみつけたいのではない[23]。…」（1903）となっているのである（傍線は藤本）。ここに，「中心探し」を放棄したことが，顕著にあらわれているであろう。ただし，プロジェクト法においても，（思考の）中心は語られるが，それは「一般的観念・典型」という言い方がされ，何か一つの教科が中心にならねばならぬというものではなくなったのである。

このようにして，1903年段階で，「中心統合法」および「開化史段階説」は姿を消し，地理をベースにしたネットワーク型の「相互関連法」に「転換」し，組織としても全米ヘルバルト協会は消滅するなど，アメリカにおけるヘルバルト主義者の活躍は完全に衰退したかのように見えるのであるが，マクマリー兄弟らによる著作，中でも，各教科別の『特別なる方法（*Special Method*）』シリーズや『公立学校における授業方法（*Public School Methods*）』（全６巻）など，むしろ20世紀にはいってから，実際の授業プランを次々と考案し，発表していった。その集大成ともいえるのが，文献④の『プロジェクト法による教授（*Teaching by Projects*）』ということになる。

⑶「相互関連法」における「レシテーション」の限界と「プロジェクト法」の提案

文献③を発表してからは，授業形態としての「レシテーション」とはどのように捉えられるようになったのであろうか。最終的には「プロジェクト法」を提案するにいたるまでに，どのような修正・変更がなされたのであろうか。

1909年，F.マクマリーは師範学校生向けの『学び方とその教授（*How to Study and Teaching How to Study*）』で次のように述べている。

「…実際，記憶することが，勉強の大部分を占めているのである。レシテーションというまさ

にこの名称がこの事実を物語っている。もし，学校にいる間が，復誦したり反復したりすることに費やされるならば，当然（教師の側の）準備も，必要とされる記憶事項の蓄積ということになる。レシテーションの代わりの名辞としての思考するための時間（thinking periods）は学校における時間の過ごし方および教師の授業準備の方法の両面においてもラディカルな変化の到来を意味している。…[24]」

19世紀末に行われていた「レシテーション」は，「五段階教授法」，「統一的人格形成に寄与するような中心教科との連携」などと，さまざま工夫がなされてきたが，結局は「記憶」に重きが置かれる授業形態であったとの認識に立っていることがわかる。

「中心統合法」のように教育内容そのものが具体的に道徳的価値をおびなくても，教育内容相互に関連を持たせることそれ自体が人格形成につながる，と考えるようになったことで，カリキュラム上の束縛，つまり道徳的価値を付与されていた読み物中心の歴史（文学）に固執する必要性がなくなり，学校や教室の枠組みを越えた，積極的・開放的な授業の形態がうみだされるようになったのではないだろうか。

ネットワーク型の「相互関連法」の提起により，より一層幅のひろい知識動員による思考が望まれるようになったために，従来の座学，記憶に帰着するレシテーションが限界を有しているとの認識に至ったといえよう。これが，授業形態論の発展にむけた「第二の齟齬」なのである。レシテーションでは教師が，一定の方向性をもった子どもの思考の道筋を想定しやや意図的・段階的に知識を与えていく，あるいは見出させていくという特徴があったが，思考するための時間という捉え方をすることで，授業形態をドラスティックに転換させようとした態度が見うけられる。

ここでは，「思考するための時間」と言われているが，これが，「プロジェクト法」に洗練されていくのである。

具体的にプロジェクト法をみていくと，主体側からみた2分類として「子どもによるプロジェクト（自己選択的）」と「他者によるプロジェクト（ただし，子どもにふさわしく，また彼らが引き込まれるような）」があり，学校ではこの両面が必要と強調する。また，プロジェクトを語るとき，そもそも架橋，運河建設，鉄道敷設といった実際の事業プロジェクトに教育的示唆を見出し，その有効性を説くことが多い[25]。

「より大きな世界に自らを適応させようという衝動のなかで，子どもたちは気がつけば，このようなプロジェクトに，それが過去において開発されものであろうと，現在身の回りの生活上おこっていることであれ，関わっているのである[26]」。

中心統合法・開化史段階説・レシテーションというセットでは，気がつけば社会に関わっているというよりは，教師側から慎重に用意された中での，いわば無理をした社会への適応が考案されていた。それにひきかえ，相互関連法・プロジェクト法では，気がつけば社会にどっぷりとつかっており，その中で知識を身につけ，総合的に使用し，自らの人格形成につとめていることになる。このように，プロジェクト法とは知識の総動員により，つまり思考と努力を促し育てる方法であり，あるプロジェクトを成し遂げることのみならず，そのようなプロセスも重要視されたのである。

4　むすび

以上みてきたように，アメリカ・ヘルバルト主義においては，「レシテーション」という授業形態をめぐって二度の変容の契機を経ながら「プロジェクト法」に辿りつき，それが，ネットワーク型の「相互関連法」にはもっとも適した授業形態として提案されたのであった。

1890年ごろは，子どもとは切り離された諸事実が潜在的に関連しあっているという，いわば知識の体系から素朴に「相互関連法」を説くことが多かった。そこでは，五段階教授法が適用され，中でも比較・総合化の段階が重視されて，知識の関連性が意識されたのである。

1892年ごろから，「中心統合法」が，開化史段階的に統一的に人格形成を行うという教育目的のもとで体系化されていくと，五段階教授法に基づくレシテーションでは子どもが，道徳的内容に関して思考する契機に乏しいことから，そのような思考を重視した形へとレシテーションは形態を変えていった。

1903年以降は，「開化史段階説」の放棄から，知識を関連して用いることそれ自体が，統一的人格形成に寄与すると捉えなおし，「中心統合法」から，地理をベースにしたネットワーク型の「相互関連法」に「転換」した。それと同時に，従来のレシテーションが「記憶」重視になびいてしまう授業形態であることを省みて，子どもの自発的な思考活動を重視すべく「プロジェクト法」をうち出したのであった。もちろん，今後の課題として，最終的に提案された「プロジェクト法」がどれほど有効性をもっていたのかという検討は残されてはいる。

だが，少なくとも，彼らの活躍は19世紀末の全米ヘルバルト協会の消滅と同時に終わったわけではなく，20世紀に入ってからの活躍として，「客観的諸事実（知識）の関連性をもった体系＝教科における統合」と，それを実際に子どもたち自身が有効に関連させて統合的に利用していくことで「統一的発達」を図るという，どちらもヘルバルト主義に固有な前提を保存したまま，その両者を見据え調整された「プロジェクト法」にいたったという点において，教育実践史上，無視できないものであるといえるだろう。

註

1　アメリカ・ヘルバルト主義の代表的人物といえば，Randels, G. B.（'The Doctrines of Herbart in America', 1911. p. 22.）やDunkel, H. B.（'Herbartianism Comes to America, Part I', History of Education Quarterly, 53. 1969 Summer, p. 211）によれば，DeGarmo, C., McMurry, C., McMurry, F. の3者である。本稿ではマクマリー兄弟を扱う。

2　たとえば，歓喜隆司は「（アメリカ・）ヘルバルト主義は歴史を訓練教科と考える広く拡まっている実践の飽くことのない唱導者達であった。さらに彼等は，歴史を自分たちの信念，すなわち子供達における道徳観念形成に従い，総ての教育の第一目的の成就に最適な教科のリストのトップに置いた」（『アメリカ社会科教育の成立・展開過程の研究 ── 現代アメリカ公民教育の教科論的分析 ── 』風間書房，1988年。pp. 157-58，ただし，（　）は筆者）と評価しており，およそ，アメリカ・ヘルバルト主義を評価する際は，このような評価がなされている。

3　米国における代表的な先行研究としては，以下のものがある。①Cruikshank, K. A. : "THE RISE AND FALL OF AMERICAN HERBARTIANISM : DYNAMICS OF AN EDUCATIONAL REFORM MOVEMENT", 1993. ②Westfall, B. H. : "GERMAN EDUCATIONAL THOUGHT ADAPTED TO AMERICAN SCHOOLS : HERBARTIAN INFLUENCE ON AMERICAN TEACHER EDUCATION THROUGH SELECTED PUBLICATIONS OF CHARLES DE GARMO, AND CHARLES AND FRANK MCMURRY", 1975. ③Westfall, B. H. : "DID THE AMERICAN HERBARTIANS

HAVE A RESEARCH BASE?", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1988. ④Moulton, G. L. : "A LIMITED HISTORICAL REVIEW OF SIXTY-FIVE YEARS OF EDUCATIONAL DISCUSSION IN THE YEARBOOKS OF THE NATIONAL HERBART SOCIETY AND THE NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION : 1895-1960", 1962. ⑤Kliebard, H. M. : "DEWEY AND THE HERBARTIANS : THE GENESIS OF A THEORY OF CURRICULUM", Journal of Curriculum Theorizing 3 - 1 , 1981. 一方，日本におけるアメリカ・ヘルバルト主義研究においても，20世紀初頭の活躍に触れたものをあげれば，庄司他人男『ヘルバルト主義教授理論の展開』（風間書房，1985年）では，デューイとの関係で主たる「転換」理由が述べられている。また，佐藤学『米国カリキュラム改造史研究 —— 単元学習の創造 ——』（東京大学出版会，1990年）では，「質的変化」，「発展」は認めつつも，「授業の形態と方法の変化によるもの」（p. 40）という実践面の変化からの修正と捉えられている。

4 Stearns, J. W. : The Correlation of Subjects in Elementary Programs, N. E. A. Journal of Proceedings and Addresses, 1890, pp. 200-206.

5 DISCUSSION, N. E. A. Journal of Proceedings and Addresses, 1890, pp. 208-209.

6 一般的に，米国への本格的なヘルバルト主義の紹介は，DeGarmo, C. : HERBART AND THE HERBARTIANS, Charles Scribner's Sons, 1895. がその最初であるとされている。C. マクマリーのこの著書は，授業論に限定されてはいるが，米国へのヘルバルト主義輸入の極めて初期的な紹介として位置付けられるであろう。

7 McMurry, C. : HOW TO CONDUCT THE RECITATION, A. Flanagan Company, 1890, p. 5 .

8 Ibid., p. 9 .

9 Thayer, V. T. : THE PASSING OF THE RECITATION, D. C. Heath and Company, 1928, pp. 1 -13参照。

10 McMurry, C., 1890, op. cit., p. 13.

11 Ibid., p. 11.

12 Ibid., p. 18.

13 McMurry, C. : THE ELEMENTS OF GENERAL METHOD, Public-School Publishing Company, 1892, pp. 7 - 8 .

14 Ibid., p. 12.

15 McMurry, F. : Concentration, National Herbart Society The First Yearbook, 1895, p. 27.

16 White, E. E. : Isolation and Unification as Bases of Courses of Study, National Herbart Society The Second Yearbook, 1896, p. 16.

17 McMurry, C. : A Reply to Dr. White's Paper, National Herbart Society The Second Yearbook, 1896, p. 24.

18 McMurry, C. : THE ELEMENTS OF GENERAL METHOD,. The MacMillan Co. 1903, pp. 162-67.

19 McMurry, C. : My Philosophy of Education, Peabody Journal of Education, vol. 4 , March 1927, p. 269.

20 McMurry, F. : Value of Herbartian Pedagogy for Normal Schools., N. E. A. Journal of Proceedings and Addresses, 1892, p. 428.

21 Ibid., p. 430.

22 McMurry, C., 1892, op. cit., p. 99.

23 McMurry, C., 1903, op. cit., p. 167.

24 McMurry, F. : HOW TO STUDY AND TEACHING HOW TO STUDY, HOUGHTON MIFFLIN COMPANY, 1909, p. 9 .

25 たとえば，McMurry, C. : HOW TO ORGANIZE THE CURRICULUM, The MacMillan Company, 1924.

26 McMurry, C. : TEACHING BY PROJECTS, The MacMillan Company, 1920, p. 2 .

（博士後期課程２回生，教育方法学講座）