

教授理論としての活動主義の意義

磯田 一雄

1. 戦後新教育における活動主義

戦後日本における教授理論の改革は、活動主義——すなわち学習における子どもの自己活動 self-activity を前面におし出すことから始まったといえる。戦後まもなく占領軍の指示によって開始された「討議法」 discussion method の流行と、それに関連して盛んになった「自治会」方式による学習、あるいは「自由研究」といった一連の学習指導法の改革にはじまって、いわゆる基礎学力低下論、系統学習論による批判によって生活単元学習が挫折するまでの間、自発性の原理にもとづく学習活動ないし学習形態の改革は、経験主義的カリキュラム改造運動とあいまって、戦後新教育の中核をなすものであった。それだけに、それが「批判」され、「克服」されていくなかで、次第に活動主義的教授理論そのものも影が薄くなり、今日においてはほとんど過去のものになってしまったかのようにみえる。ばあいによっては、「活動主義の教授理論」というタイトルに、一種の異和感さえ持たれるかもしれない。したがって、戦後初期の活動主義的教授理論の性格とその問題点を明きらかにしておくことが、活動主義の歴史的展開とその今日的意義とを探究するに先立って、なによりも必要であろう。

戦後における子どもの自発性や自己活動を重視した学習は、まず第一に、それ自体が民主主義的訓練としての効果をもつことが期待されていた。戦後初期の教授実践に大きな影響を与えたと思われる文部省の『新教育指針』第2部は、学習の生活化＝活動化を民主主義化と結びつけて説いた最初のものであろうか、そこでは「民主主義は人生に対する態度であり、生活のしかたである」という前提から、民主主義的な態度や精神を養うには、「命令によ

って強制したり，単に知識として与えるというようないままで日本の学校でよく見られた方法ではいけない。つねに児童の生活に結びつけ，生活を通して，生活の中から体得させるようにすべきである」と学習全体の生活化を説いている。そして，「児童が自分で学習の目的や計画をたて，それによって学習する」ような自主的学習によって，「民主主義的性格として必要な，自治自律」が子どもの身につくのであり，「討議法」は「民主的な態度をつくり，民主的な生活をきづきあげてゆくのに，もっとも効果的な方法」であるとして⁽¹⁾いる。

やはり当時活動主義的学習法や活動主義的カリキュラムを説いた代表的文献である大塚三七雄の『新しい学校』においては，より明確に，「児童の自発にもとづく学習が〔画一的注入主義に較べて〕より効果的であるべきであるということとならんで，あるいはそれにも増して重大な意味を附与することは，かかる学習が民主的人間の陶冶と不可分であるということであろう」といい，「被教育者の自発活動性にもとづく教育」は，「民主主義的教育と絶対不可分の方法」であるとして⁽²⁾いる。

このように活動主義が民主主義的性格形式としての訓育的意義をになわされてきたということは，教授過程における陶冶と訓育の統一の問題を提起したものと一応受け取ることができる。そしてこれは「画一主義」を排し「個人差」や「自発性」を配慮することが民主主義の精神だとする『米国教育使節団報告書』の趣旨にも通ずるものであろう。

ところでそのさいの「民主主義」の内実がどのような性格のものであったかがまず問題である。それはしばしば指摘されてきたように，既成の秩序への自発的順応，協力という性格が強かった⁽³⁾。つまりそれは「自カラ治マル」式の「自治・自律」であり，あるいは議会的諸規則という「民主主義的」行動様式の習得ないし習熟という形式的な側面に限定されやすかったと思われる。第二に問題となるのは，「自発活動教科課程による学習またはひろい意味で自発学習は，学ばれる内容よりもかかる学習そのものに目的があるとおもわれる。自由に創造する態度，批判検討する習慣，責任協同の精神がこの

学習によってえられることをおもうとき、この学習そのものが民主主義的学習としてそれ自体絶対の目的である⁽⁴⁾というように、学習される内容を媒介としないで、教授過程そのものを訓育化してとらえた点であろう。このことは同じく授業における民主主義を討議の形でとりあげながらも、「科学は民主主義のあるところ、自分の発見を他の人々にも知らせたいという人間的な要求、人間的な連帯感のあるところにしか生まれませんでした。このことは学校の科学教育もまた、民主主義的な授業運営を行ない、クラスの連帯感を育てるようにしなければならないということを示唆するものといつてよいでしょう⁽⁵⁾」という仮設実験授業の立場と比較するとよく分る。創造的態度や批判の習慣等の育成の重要さはいうまでもないが、それが教授内容と関連させられることと、授業の展開過程のなかで明確に位置づけられる必要があったと思われる。それが不十分であったことは、つきにとりあげる知的陶冶における活動実践の果たす役割の認識に由来するものである。

まず、『新教育指針』は、「生活活動に重きをおいてこそ、個性をのばすことができるし、知識や技能も身についたものとなるし、性格も養われる」といい、「子供は身体を用いることによって学ぶものだということ、及び精神を教える為に身体を、用いなかたり、身体を教えるために精神を用いぬような制度によっては、一般的な知性開発は不可能である」というデュエ⁽⁶⁾イの一節を引用している。

『新しい学校』では、「児童の興味にもとづき、その自発活動によって学習を展開することは望ましいことである。その場合その学習は第一次の直接経験によることが原則となるから、伝統学校の如く形式化された教科書を通しての間接経験の記憶や復習にくらべてはるかにすぐれた教育であるべきことは何人にも異議なきところであろう」とし、また「子供は自発的な作業を欲している傾聴を欲していない」のだから「児童の自発にもとづく学習がより効果的であるべきである⁽⁷⁾」といっている。

『学習指導要領一般篇』(昭和22年版)は、従来の「教授」ないし「授業」と同じ意味だとしながらも、「学習指導」という子どもの主体性に傾斜をか

けた用語を用いて、「ほんとうの知識、ほんとうの技能は、児童や青年が自分でたてた目的から要求を満足させようとする活動からでなければ、できて来ない」とし、その学習における自発性の源は、第一に子どもの「生まれつき持っているいろいろな活動の興味」のうちにあるとしている。そして、具体的な学習指導法を考えるにあたって、指導法とは望ましい学習に方向づけられた自発活動の喚起と維持であるから、子どもの発達段階、学習の進行過程、地域などによる活動のちがいに留意することが大切であるとし、自発活動の種類としては、身体的な活動、好奇心を満足させる活動、社会的な活動、ものをもてあそんだり組み立てたりする活動、劇的な遊びの活動、表現の活動、物を集める活動の七つをあげている。

以上に共通してみられることは、子どもの本能的な興味の対象のなかに修得すべき知識・技能が見出され、それは直接経験であるがゆえに「効果的」すなわち「身についた」ものであるという理由で、教授過程における子どもの自発活動が重視されるということである。つまり効率主義実用主義の臭が濃厚である。それに対して、認識過程において活動や実践のはたす役割については、はなはだ曖昧かつ表面的なとらえ方しかなくないといえよう。すなわち、学習主体の活動を媒介することによって得られる認識の質的な把握や、その展開過程についての切りこみは全くといってよいほどみられないのである。その結果、「自発活動性と社会的客観的な教材としての文化財との均衡の問題も決して軽視されてはならない」とか、「行動的な学習とともに、⁽⁹⁾いわゆる知的な活動による学習が、いろいろ考えられる」というように、⁽¹⁰⁾知識と行動、主体と社会文化との関係は、単に併列的にしかとらえられていないのである。

ここで問題となるのは、戦時下の「行学一体」論と戦後活動主義との関係である。戦後間もない1945年10月に開かれた文部省主催の「新教育方針中央講習会」の席上で当時の大村文部次官は、「詰込主義や主知主義の教育方法は改められて学徒の自主的な学習態度を大に促進し、又身を以て体験する教育方法が盛んにならなければならぬ。最近の教育には改革を加えなければ

ならぬ点が余りにも多いようであるけれども、少くとも戦時中経験して行学一体の教育方法乃至働きつつ学ぶ行き方には捨て難きものあるを痛感させられる」と発言しているのである⁽¹¹⁾。これは「行学一体」論と戦後活動主義論とが同一視される可能性を示していたといえよう。少くも本質的に前者に通ずるものを全く別のものであるかのように錯覚するおそれはあったのである。もちろん「行学一体論」と活動主義とは区別されるべきであろう。しかし戦後の活動主義教授論は、こうした戦時下の国民学校での一見活動主義を思わせるような教育方法との対決を一切避けて、しかも全く同じように、知識主義、画一主義を批判していたこともまた無視できない事実なのである。

そこでこれらの活動主義的主張と、行学一体論とを区別するものは、認識論上の立場ではなく、子どもの主体性の尊重＝児童中心主義であるということになる。後者といえども子どもの自発性活動性を大いに説きはするが、それをあくまで利用しようとするにすぎず、そうした自発性活動性の尊重自体を自己目的としてはいない。それに対して、前者は「児童の自発活動性に基礎をおくことは、学校が児童中心に経営されることを意味する」とし、子どもの興味を中心とその発達に即して教材の選択・排列＝学習の展開をはかるものとした。すなわち活動主義はこうして教授が子どもの発達の実態に即すべきことを説いた点で大きな意味があったが、他方それは子どもの発達における個人差や段階を固定化してとらえることによって、学習の一面的な個別化やレディネスへの追従を強化したことも事実であろう。

戦後の活動主義的教授理論の次の問題点は、活動がしばしば「生活」と同義語化していることである。すでにみたようにその代表的な例は新教育指針である。ここでは子どもの自己活動ないし自発活動にかわって、「生活活動」といういい方がされている。また『新しい学校』も、学校の中心が子どもにあるということと、子どもの生活にあるということと同義に用いている。⁽¹²⁾つまり自己活動＝生活経験とされる傾向が一般的であったといえる。

たしかに生活を自己活動というカテゴリーでとらえることは可能である。しかし、「生活」は自己活動に比してはるかに複雑で広汎な、他の多くの次

元の契機を含んで成立するものである。そのような包括的な概念と安易におきかえられるとき、そこにはもはや活動主義のカテゴリーではとらえがたい問題がいきよに生じたことになる。このことによって、自己活動ないし活動主義は生活主義のなかに吸収されてしまい、独自の教授理論としてのカテゴリーの立場を失ってしまったといえよう。社会科を中心に展開された生活単元学習は、教師と子どもの合議によって意義ある活動を次々とさせていく方式をとったから、構成活動、現場学習、調査活動、発表学習、創作活動、話しあい等の活動の内容そのものはゆたかになったが、その発端としての子どもの自己活動のもつ固有の意義の究明は、逆に「生活」のかげに薄れてしまったのである。

また、子どもにとっての「生活」は、現象的には活動であっても、日常的な無自覚的な半分化な即自的経験の世界であり、それに対して「活動」はかえってこの日常性から飛躍する所にその意義がとらえられるものである。このことは、生活単元学習ではなく、生活つづり方における表現活動によって、はじめて正しくとりあげられることになったといえるのである。

最後に教科外諸活動と関係を考えておく必要があるであろう。『新教育指針』は、「生活活動」による学習を「学校教育全般を通じて」行なうことを意図していたし、『新しい学校』では、新しい教科課程を「自発活動教科課程」(Activities Curriculum)と規定し、そこでは学習は生活によって統一されるから、「課外活動」(Extra-Curricular activity)は「原則として存在しない」といっていた。⁽¹³⁾『学習指導要領一般篇』(昭和22年版)も「教科といっても、そのたて方にはいろいろある」という理由のもとに、「自由研究」のような子どもの自己活動そのものをも「教科」に含めていた。しかしながら文部省カリキュラムにおける特別教育活動の成立——それに対応するものとしてのコア・カリキュラム連盟における「日常生活課程」の成立——にともない、最も子どもの自発活動の色彩の強い学習は次第に教科外におし出されるようになった。すなわち「特別教育活動」の成立した1949年前後には、「教室で行なわれる生徒活動と教室外で、または正規の授業外として行なわ

れる生徒活動の間に、はっきりした線を引くことはできない⁽¹⁴⁾」として、原則的には教科と教科外の区別はありえず、たまたま暫定的、便宜的なそれがあるにすぎないとしていたのに対して、『学習指導要領一般篇』（昭和26年版）ではこの立場をすて、教科と教科外の区別を明確にするに至っている。第22年版にみられた活動主義的学習指導観も26年版には全く見当たらない（しかも、学習結果の評価については22年版を参照せよとしているが、学習指導法についてはそのような言及がない）のである。こうしてこの時から、活動主義は教授理論としての主流ではなくなり、教科学習と教科外の実践活動との関連の問題に組みかえられてしまったといつてよい。そして今日では「特別活動」の内容にみられるように、教科外においてさえ必ずしも十分な子どもの自己活動が保証されているとはいえない状態に至っているのである。

たしかに今日でも「学習活動」といういい方はなされている。これはある意味では活動主義的な観念が一般の授業に定着したためであるかもしれない。しかしそれは逆に子どもの自己活動が教授を変革するものとして登場したことの本来の意義を稀釈してしまう作用もあるであろう。今日においては、「活動主義」はもはや教授理論としては単に過渡的な歴史的な存在にしかすぎなくなってしまったのであろうか。すなわち、それは所詮教授理論における一つのアンチテーゼにすぎず、本質的には教授を否定し、教科外活動に自己限定せざるをえないものなのであろうか。この点の究明には、活動主義の概念規定を改めてとりあげてみる必要があるであろう。

〔注〕

- (1) 文部省『新教育指針』（1946），pp. 115, 124 および 128.
- (2) 大塚三七雄『新しい学校』（同学社，1946），pp. 22—23.
- (3) 例えば船山謙次「戦後民主主義の批判と展望」、『現代教育科学』1968年4月号所収。
- (4) 大塚，前掲書 p. 79
- (5) 板倉聖宣，上廻昭『仮説実験授業入門』（明治図書，1965）p. 29
- (6) 前掲『新教育指針』p. 115, 123.
- (7) 大塚，前掲書，pp. 21—22.

- (8) 文部省『学習指導要領一般篇』(試案), 1947, pp. 21—31.
- (9) 大塚, 前掲書, p. 25
- (10) 前掲, 『学習指導要領』 p. 26
- (11) 『近代日本教育制度史料』第18巻, pp. 499—450.
- (12) 大塚, 前掲書, p. 42.
- (13) 同上, p. 124.
- (14) 文部省, 『新制中学校新制高等学校望ましい運営の指針』(1949) p. 88.
- (15) 細谷俊夫は, 「経験単元学教授の方式は, 正規の教科の時間内においてよりも, むしろクラブ活動の指導においてこそ積極的に生かさるべきものと考えられる」といっている。細谷『教育方法』(第二版)(岩波書店, 1969), p. 125.

2. 「活動主義」の概念規定

戦後新教育における子どもの活動を中心とした教授改革論は、明確に「活動主義」としての整合的な主張をもっていたとはいえない。それは多くの点で活動主義的であったという方がむしろ実態に近い。つまりそれは教授実践を導く一つの包括的かつ統一的な教育思想として、あるいは教授実践を分析するさいの基礎的なカテゴリーの一つとして機能しえていたとはいえないのである。したがって「活動学校」とか「活動学習」とかいう呼び方はされても、「活動主義」という明確な自己主張を戦後新教育の文献の中に見出すことは困難である。⁽¹⁾

ところで「活動主義」 activism についてはグッドの教育学辞典に要領を得た解説があるから、まずこれを手がかりに概念えの考察を試みよう。全文は次のようである。⁽²⁾

activism (1) the philosophy that regards activity, both mental and physical, as fundamental to learning, on the grounds that (a) activity is the essence of reality, or (b) truth is proved by testing through in action, or (c) the child is naturally biologically active: syn. actualism; (2) the doctrine of aims that holds that creative activity is itself the objective of education, as opposed to the view that the ideal is a perfect or final state or condition; (3) in practice, emphasis on an activity curriculum and pupil activity; (4) the designation of the philosophy of Rudolf Christoph Eucken.

(1) は活動を学習に対して根本的なものとみなす立場で教授理論としての活動主義は本来ここに属するといえよう。そのばあい活動は身体的活動のみならず精神的活動をも含めている点がきわめて重要であるといえる。というのは戦後活動主義は非常にしばしば目にみえる活動のみをとりあげていた傾向が強く、それが教授理論としての深まりを示しえなかった最大の原因であるように思われるからである。次に学習において活動が不可欠となる理由

について、三つの立場が挙げられている。まず (a) の活動を実在の本質とみなす立場は、哲学上の主意説に通ずるものであり、活動主義の思想的裏づけを与えるものといえる。しかしこれは戦前はともかく、戦後においてはあまり明確には現われていない。それに対して (b) は認識論的活動主義ともいべきもので、解釈のしかたによってはオコンのいう「認識の源泉」ないし「真理の基準」としての「実践」などもこれに含めてよいと思われる。この点についてはすでにのべたように、戦後活動主義の切り込みは十分でない。(C) の生物学的活動主義は戦後活動主義の主流をなすものであろう。子どもの本能や欲望、興味を満足させるがゆえに身体的活動は学習において有益であるとしたのである。またそれは「児童のパーソナリティの発展において、活動面は受容面よりもさきんじ、表現は受容にさきんじ、筋肉的発達にさきんじ、運動は意識的な感覚にさきんずる。意識は本来が運動的衝動的なものであり、すぐ自己を行動に投じようとするものである」という W・ジェームズや「活動なくして受容はなく、表現なくして感銘はない。…運動過程こそ、物事を心にきざみつけるものである。もっとも持続的な感銘は、これについて熱心にかたり、まじめに活動したと、まこたは内面的に強くゆりうごかされたことからである」というデューイの理論を心身相関的な同化順応として一面的に受け取り、その結果低学年ほど身体的活動を多くするという形式的な発達段階観と、思考過程のような精神的活動を十分に、doing としてとらえられない認識論的な弱さとを内蔵していた。ピアジェのように知能自身を一種の活動としてとらえるような立場とは全く縁がなかったのである。

ところでこの (1) は全体としては子どもの自己活動を教授学習過程において利用しようとするもののようにみられるであろうが、必ずしもそのように方法手段としての活動に限定することはできない。学習にとって活動が不可避だということは、逆に活動の質や量をもって教授過程の分析の категория とすることができるということでもある、アメリカにおける活動主義運動 activity movement のなかで、活動を子どもの発達の手段とするのみなら

ず、発達している (growing and becoming) ことの証左として活動をみている点のあることはその一例であろう。活動は学習の手段であると同時に、評価の手段でもあり、両者をつなげてとらえることが重要であると思われるのである。もし活動をたんに学習の効率化のための手段としかみななかったら、このような観点は生じないであろう。

(2) は創造的活動を生じさせることを教育の目的とした立場である。活動を学習の評価の観点からとらえることは、必然的にこの立場ともつながってくる。しかしながら、(1)と(2)とは本来は相対的に独立しているとみられる。すなわち(2)は社会の状況と密接にかかわる問題であり、活動そのものを学習に伴う本質的現象とみなしつつも、そのめざす人間像は静的・理念的であることもありうるからである。しかし逆に(2)をめざしながら、(1)を全く拒否するということはふつう考えられない。この点は、たとえば新教育運動における方法思想と社会思想との関連において考慮すべき点であろう。

(3) は学習形態としての活動主義である。これは実践的にはもっとも通りのよいものであり、日本の戦後新教育の実態も、こうした目にみえる活動主義であったし、またアメリカの活動主義運動もそうであった。ここで特徴的なことは、活動主義的カリキュラム改造が中核となることである。しかし必ずしもそういう一定の承認されたカリキュラムの型式が存在するというわけではない。もともと activity という概念だけではカリキュラム理論としては不十分なのである。しかもそれと同時に、それを貫ぬく統一的理念の欠如が目だってくる。つまり活動主義理念が、このレベルでの具体的な実践のパターンと化するとき、必然的に他の諸要因をまきこむこととなり、その結果同一の学習同一の学習形態が全く別の教授理論に立っているばあいも生じてくるのである。この点はすでにアメリカの活動主義運動のなかで指摘されたことである。⁽⁴⁾戦後日本における生活単元学習、問題解決学習などにしても、もともと子どもの自己活動を中核にしつつも、その他の要因をも含みながらあたかも全体として独立の教授理論の具体化のようにみなされるに至ったの

である。教授実践はさまざまな要因や契機を孕みつつ、全体として統一的な過程として進行する。しかしそれはもともと複合的な構造をもつものであり、その諸要素の組み合わせに従って無限に多様な変化を示すものである。したがって、具体的に実践された単元学習は必ずしも単一のカテゴリーによって分析されうるものではなく、その点を見落とすと相互に異なる要因を含む実践形態を同一のものにとりちがえるおそれもでてくるであろう。こうした意味で、実践形態に対して活動主義という概念を用いるときは、十分慎重でなければならない。

(4) についてはここでとりあげる必要はないであろう。

いずれにせよ以上全体を通じて問題となるのは活動 activity の内実であろう。グッドは精神的な活動を含むのが当然のようにいっているけれども、実は活動をこのように外面的な活動のみにとどめず、内面的なそれまで含めるかどうかは活動主義にとってきわめて大きな問題となってきた。身体的活動のみに限定してしまえば、概念的には明確になる。しかしそれでは活動主義が適用される範囲は教授のなかのわずかな、あるいは特殊な部分に限定されてしまうことになる。ことにいわゆる「実践」は必ずしも身体的行動をとることも限らないから、実践概念を活動主義に含めることはできなくなる。一方、精神的活動をも活動とみなすことによって、活動主義は教授の全面をカバーするものになりうると同時に、それが活動概念の不当な拡張となり、その教授学的カテゴリーとしての有効性を失なわせるおそれもある。実際、アメリカの活動主義運動をとりあげたNSSEの委員会においても、⁽⁵⁾の activity 概念を、神経筋肉的な外面的行動に限るか、遊戯、ゲーム、遠足、構成のような活動をも含ませるべきか、さらに身体的、知的、情緒的なすべての行為にまで適用するかを決定するのに困難を痛感している。この点は今後教授理論のカテゴリーとしての有効性の観点から実践的に定められるべきであるといえよう。

ところでグッドによれば、「活動」および、「自己活動」は次のように規定されている。

activity: any large learning situation in which children willingly engage, because to do so is so satisfying and serves as a means of reaching a worthwhile goal desirable to the children: usually involves investigation, experience, and study in several related areas of knowledge cogent to the problem at hand, without, however, recourse to formal or traditional classroom procedures.

self-activity: forms of behavior arising from the interests and desires of the individual rather than imposed from without.

これによれば、教師が望ましいと考える学習領域に方向づけた self-activity がいわゆる activity であるということになる。

このような人間の「活動」あるいは「自己活動」とは、どのような心理学的あるいは生物学的な本質をもっているのであろうか。心理学辞典をひいてみても「活動」activity という項目はない。もちろん一般的な説明概念としては用いているけれども、特に独自のカテゴリーとしては用いていない。これに近いものとしては「行動」behavior が載っている。また「活動感情」という項目ならあるが、活動主義はなく、かわりに行動主義 behaviorism がある。つまり活動および活動主義は哲学あるいは教育学の用語であり、心理学生物学では行動主義という用語を用いているのである。このちがいはなにを意味するか。

行動はひとくちに言えば、生体の刺激に対する反応であり、条件反射的なものである。つまりそれはなんらかの外的あるいは内的諸条件の相互作用の結果として生ずるものである。それに対して活動は、もちろんその生起する条件をも問題にするけれども、むしろある認識や行動の源泉ないし動因として目的志向的に観られている点にちがいがあ。また行動は価値概念を含まないのに対し、活動はあきらかに一定の価値づけが与えられている点も重要なちがいであるといえよう。しかしそれにもかかわらず、両者は対立するわけではなく、活動も又行動の一種 (forms of behavior) であることに変わりはない。ただ active (生き生きとした、積極的な) というコトバ自身がすでに示しているように、ある望ましい方向を示しているということと同時

に、活動は行動がある程度の集中性ないし頻度をもっている状態を指しているといえよう。つまり行動が一定の密度に達したときにその行動の進歩——学習上の効果が生ずるのであり、単に身体を動かしているというだけではないのである。活動とはこのように価値的に選別され、よりロングランなみとおしのもとにおける密度の高い行動であるということができよう。

しかしこれだけでは一応「活動」の説明はついたとしても、なおかつ「活動主義」の概念規定としては十分ではない。それは活動主義が認識の成立、さらには子どもの発達における、外界からの働きかけに対する主体の内部的要因を重視することと結びついているからである。さらにいえば、認識の成立や能力の発達それ自体を子どもの自己活動とみなす立場こそが、コトバの真の意味での活動主義といえるのである。それは人間の発達に外的な働きかけだけで一方的に規定され、あるいは認識は主体と独立の客観的現実の反映とみなされるというのではなく、それに対する主体の働きかえし、すなわち「活動」を通すことによってはじめて成立あるいは促進されるものだというみとおしをもっているのである。それは子どもを知識の単なる容器、外界の刺激の一方的な複写装置とみなす考え方に真向から対立する。

たとえばピアジェの均衡化説によれば、発達は「成熟と経験の複雑な相互作用」としてとらえられる。すなわち認知のずれや攪乱に対して、主体がたえずこれによって生じた不均衡を修正・補償しつつ、自己のうちにより柔軟な新しい変換構造をつくっていく「均衡回復活動」の過程が発達であり、教育とはこの均衡回復活動を促すことにほかならない。この均衡化としての主観的活動をぬきにしては、決して修得されないような理論構造があるという。それは思考が単なる思弁ないし静的なテオリアではなく、本質的には「操作」と呼ばれる行為であり、動的な活動である⁽⁶⁾ことを意味している。そして教授と発達における主体の活動の意味をこのようにとらえるとき、はじめて精神的活動をも活動主義のなかに含めることの必然性が理解されるといえよう。

したがって活動主義がもし教授過程の分析のカテゴリーを提供しうるとす

るならば、それはたとえば、「三つの表現手段」(自分でやってみること、自分で話すこと、自分で綴ること)、あるいは、「実践的諸活動」(労働経験、構成活動、飼育栽培活動、行事経験、劇活動)、「観察的諸活動」⁽⁷⁾、「談話的諸活動」……といった学習活動型態の平面的な分類にとどまることなく、具体的に子どもの修得すべき知識や論理の構造に即した「操作」を導びき出すような活動の諸形態を考えなければならないであろう。

さらに活動を媒介とせず、直接に教授学習しうるような領域があるとするならば、活動主義はそれのみですべての教授領域をカバーすることを主張するものではなく⁽⁸⁾なるはずである。今日の活動主義は、その教授過程の分析に有効なカテゴリーを新たに創造する役割を負うとともに、その適用限界をつねに明確にしておく必要があるであろう。

〔注〕

- (1) もっともこの事情は日本に関するかぎり、戦前もさして変わりはない。明確に「活動主義」と称したのはたぶん樋口勘次郎くらいのものであろう。しかもそれも「統合主義」の下位概念でしかなかったのである。「活動主義」というのは明確な主義主張というよりも、その特徴をこらえて外部からつけられた名称とみなすべきであろう。
- (2) C. V. Good, *Dictionary of Education*, 1945. この解説は、平凡社版『教育学事典』(1954)に(1)の部分のみが(倉沢剛担当)、小林澄兄『教育百科辞典』(福村書店, 1954)では全文が、それぞれ「活動主義」の項に訳出されている。後者は activity の諸数型の解説も全部グッドによっている。
- (3) NSSE, 33rd yearbook, Part II, "The Activity Movement" (1934) p. 4
- (4) op. cit, chap. III.
- (5) op. cit, p. 3
- (6) 滝沢武久, 「発生的認識論と授業研究」(講座授業研究 『授業研究の基礎理論』, 1964, 明治図書)なお同書には、このピアジェの理論にもとづく「活動的な教育方法」による授業例が紹介されている。
- (7) 梅根悟『教育方法』(謝文堂新光社, 1964) p. 141 ff. activity program を分析したキルパトリックは、それらは統合されたものとなっていて, "visual activities", „listening activities”, "oral activities" とい

った役に立たぬ (futile) 分類をしようとはしていない、と指摘している。
(NSSE, op. cit, p. 56)

- (8) 「作業学級やプロジェクト、メソッドの方式は、知識を理解し、明確な観念を構成することを目的とする知識的教科においては、明らかに一定の限界をもっている。それはむしろ特別活動の指導方式として適するものであり、知識的教科においては一般的な教授の補助手段として積極的な意義をもつものといえよう」(細谷, 前掲書, pp. 138—139)

3. 活動主義と関連する諸概念

活動主義の固有のカテゴリーを創造し、さらにその適用限界を明確にすることは、活動主義とさまざまな点でオーバーラップするような隣接諸概念との関連を究明することから始めるべきであろう。それは活動主義的な理論や実践が、必ずしも活動主義の名のもとに行なわれているとは限らないからである。⁽¹⁾ もちろんこの作業を本格的に進めることは、教授理論史の本来の任務であるから、ここではこれから活動主義の歴史的展開をたどるに先立って、そのおよその研究対象の範囲をつきとめるにとどめておきたい。

(1) 自学主義

自学主義は戦前・戦後を通じて、日本の教授改革理論の中核をなしてきた思想であるといつてよい。自学主義は「明教育の教師中心主義、形式主義、画一主義の打破をめざす、児童本位、自己活動の尊重、自発性と個性の重視を教育原則として自我の発展、活動的人間の形式を目的とする教育思想」⁽²⁾ であり、いわば特殊日本的な活動主義といつてよい。

この自学主義は、非常にしばしば、教師中心の「一斉学習」に対する「個別学習」、「分団学習」といった学習形態と結合して実践されてきた。

このような自学自習に対応するものは、たとえばアメリカで発生した「監督学習」supervised study であろう。しかし、これはたしかに一種の自学自習ではあったけれども、学習における子どもの主体性、自発性を重視する

につれて、子どもの必ずしも学習にとって好ましくない個人差が大きいことがあきらかとなり、そのような子どもの個人的性癖の矯正を本来の目的として設けられるようになったものであって、「自学」自体を積極的な教育価値と認めたわけでは⁽³⁾ない。自学主義は、「教授学」の伝統を持たぬ日本の「学習法的」な教育の体質をよく現わしているといえる。

自学主義は、文字どおり自発性、自律性にアクセントがおかれており、いわば self-activity の 'self' を強調したものであって、自学主義のなかには必ずしも活動主義とはいえない傾向も生じて来る。それは「自学自習」を「教育教授の最終目標」とするということであり、ちょうど「自治」が子どもの権利や要求の実現であるよりも、命ぜられなくとも「自カラ治マル」という意味であったのと同じく、真の意味で子どもの自我を尊重したものだとはいいがたい点が多い。それにもかかわらず自学主義的教育思想はさまざまな点で活動主義と密接な関係をもっており、自学主義を活動主義の категорияで分析することは、日本近代教育方法思想史の研究における重要なアプローチの一つとなりうるであろう。

(2) 作業主義・労作教育

作業主義（労作教育）は、自学主義と密接な関係をもっている。ひとくちにいて、作業主義は自学主義の原則を子どもの作業において達成させようとするものである。デューイやケルシエンシュタイナーの影響によって、自学主義は作業主義にとってかわられ、前者は後者の基礎を構成する、あるいは後者が前者にその内容を提供するという関係が生じたのである。一般に作業は自学自習を行なうための有効な方法であると考えられてきた。

作業（あるいは労作・勤労）は、Arbeitsschule の系譜をひくものである。北沢種一は、作業学校は「児童、自己活動ヲ重ンジ、自己活動ニ依テ学校ノ⁽⁴⁾作業ヲ統一シ一貫スル学校」であると規定しており、作業主義はあたかも活動主義の別名のような観がある。

また、小林澄兄は、「労作」とは狭義には「工作的教授及手工的活動」に相当するものであって、「身体的活動殊に手の活動を中心とする(イ)技術上

の仕事(ロ)自然を取扱ふ仕事の孰れか一つ以上を、或は一教科(工作教授)として、或は教授原理(手工的活動)として必要欠くべからざるものと主張する」のが狭義の劳作教育思想である。それに対して広義に解すれば、「劳作は身体的活動にとどまらず、精神的活動であるという見地に立つのであり、「結局、身体的、精神的自己活動による自立性へ(durch Selbsttätigkeit zur Selbstständigkeit)⁽⁵⁾の教育が劳作教育である」としている。このように、(殊に広義の)劳作教育思想を概念的に活動主義と区別することはきわめて困難である。まして実践のレベルにおいてはそうである。実際アメリカにおける活動主義運動のなかには、狭義の作業主義に相当するものも含まれていたし、デミアシュケヴィッチは、ヨーロッパにおける活動主義学校 activity school も園芸や建築のような狭義の作業に重きをおく傾向の強いことを指摘している。⁽⁶⁾

(3) 生活教育

作業主義は、その一つの契機として、学校と社会生活との遊離を克服するために、社会的労働をとり入れたのであり、したがって作業主義はいわば社会化された活動主義ともいふべき側面をもっていた。この社会生活との結合の側面にアクセントをおくとき、それは生活主義と呼ばれるようになる。⁽⁷⁾ところで、生活主義へ至るルートには、さらにそのような社会生活の現実の規定のもとでの子どもの日常生活、特に遊びの生活を経由するものもある。特に文化を媒介として子どもの活動性を解約するルートを見出せなかった戦前の日本にあっては、それは生活を媒介とせざるをえなかったという事情もあって、生活教育はなんらかの意味で子どもの自己活動を解放する試みの集合名詞のようになった。

しかしながら、生活主義は活動主義をその構成原理として内に含むとしても、活動主義そのものではない。生活は一方においては子どもの活動性を意味するが、他方においては自他未分化な即自的感覚的経験そのものであり、現実の諸過程の反映としての認識の源泉である。つまり認識の上からみれば、生活主義はむしろ直観主義とより緊密につながるであろう。特に生活綴方教

育のばあいにはその感が深い。もちろん上にあげた生活の二面は分けることは不可能であるから、生活と教育との関連は、直観主義のカテゴリーと活動主義のカテゴリーとを組み合わせることによって、よりよくすくいあげることができるといえるかも知れない。

その発生の系譜からみれば、生活主義は、孤児院や託児所などの、スコレーとしての読書学校とは全く別の性格のものであった。それに対して活動主義は、むしろスコレーの系譜をひいているといえよう。両者の接近とからみあいは、近代教授理論史上のもっとも興味ある、しかし分析に困難な課題であるといわなければならない。

(4) 直観主義と活動主義

最後にどうしても直観主義と活動主義との関連をとりあげざるをえなくなるのである。実際、直観と活動とは、教授理論史上古くから相互に関連するものとしてとりあげられて来た。その代表はたぶんルソーであろうが、ペスタロッチは直観を受容的なものから能動的なものへと転換せしめたし、フレーベルは直観と自己活動とを結合することを試みている。教授の直観化は、生徒の学習内容に対する積極的活動をその前提条件としているのであり、直観主義と活動主義を切りはなして論ずることは厳密には不可能であろう。

ただ教授理論史上、直観主義が確固不動の地位を占めているのに対し、活動主義はとかくそのかげにかくれてしまい、独立した教授理論上の概念として定着してはいない。近代教授理論史において、直観主義の確立者とみられるコメニウス、ペスタロッチは無視されることはないが、それに対してより活動主義的とみなされるルソーとフレーベルはともすれば見落されがちである。もちろんこれには、フレーベルがペスタロッチの亜流にすぎないという評価もからまっているであろう。しかしより本質的な理由としては活動主義の教授理論としての安定性ないし妥当性にあるのではないかと思われる。

教授 instruction とは客観的文化財の、学習主体の内部への積みあげであり、それは結局なんらかのいみで「もの」から出発している。たとえ言語がそこに媒介したとしても、本質的なすじみちに変わりはない。直観主義とは

まさにこの「もの」からの出発である。それに対して活動主義は、「自我」から出発する。それは究極的には「もの」へと向かう働きであるけれども、少なくとも特定の「もの」それ自体は捨象しても成り立つ概念である。さらにいえば、活動主義は「もの」からの解放さえ志向しているといえるであらう。ちょうどフレーベルの恩物の例にみるように「もの」は活動の誘発なのであり、そこにある抽象化された形体の認識は、「もの」に由来するというよりも、「もの」を利用しているにすぎないのである。それはある意味で教授の否定だといえよう。

ここで「生徒活動」pupil's activity という用語が、戦後教科外活動の意味で用いられたことを思い出してみるとよい。教授の立場からみれば、子ども活動の全面的な解放ないしその組織化は、教科学習の教科外化であり、そのかぎりでは旧来の教授の否定であったのである。

この点が活動主義と直観主義の大きなちがいのひとつだといえよう。両者はもともと教授の改革をめざしたものでありながら、直観主義が一応伝統的な教室のワクのなかに納まりうるのに対して、活動主義はそのワク自体をこわそうとする傾向を本来的にもっているのである。

この点に注目した梅根語は、直観主義と活動主義を全く対比的にとらえて、前者をも「古い学習指導」のなかに入れ、「新しい学習指導」は後者を中心にしたものだとい⁽¹⁰⁾うのである。

しかし活動主義がこのように全く直観主義と対比させられるような、教授に対するアンチテーゼでしかありえないということは、逆にいえば教授概念自体の問題でもあるだろう。直観主義とならぶもう一つの歴史的遺産としての活動主義を、本来の教授の本質的機能を破棄するのではなく、それを生かすものとして位置づけるかどうか、教授理論史における活動主義の論究のすべてがかかっているのである。

〔注〕

- (1) 倉沢剛は、「アクティヴィアイ・ムーブメント」とは、狭義にはアメリカで1920～30年代にかけて起った「活動主義にもとづく進歩的な教育改革運動」であるが、広義には、「伝統的な主知主義，書物主義，言語主義，記憶主義の教育に対する批判として起きた」「直観教授，実物教授，労作教育，プロジェクト・メソッドなど，児童の直接経験をおもんずる教育運動を総称」したものであるとする。（平凡社『教育学事典』，1954）。アメリカの activity movement に限定しても，progressive education とかなりトレーガーがダブっており，両者を明確に区別することは困難である。（NSSE, op. cit, p. 4）
- (2) 木下繁弥「自学主義教育思想の日本的展開（其ノ一）」，東京都立大学人文学部「人文学報」No. 60, 1967 所収。
- (3) J. S. Brubacher, A History of the Problems of Education, 1947, p. 247
- (4) 富山房『国民百科事典』（1934）における「勤労学校」の項による。
- (5) 小林澄兄『労作教育思想史』（1934）p. 13.
- (6) NSSE, op. cit, p. 2.
- (7) 労作学校をもって「新教育」のモットーとするのは狭すぎるとし，労作をも含めた全生活にわたる生活学校 Lebensschule を主張したエーベルハルトはその一例といえる。O. E. Eberhard. Von der Arbeitsschule zur Lebensschule, 1925.
- (8) Kilpatrick の Project method は多分，最も活動主義に近似した生活主義であろう。
- (9) 細谷，前掲書，p. 141.
- (10) 梅根，前掲書，p. 135.

Implication of Activism as the theory of instruction

Kazuo Isoda

The educational reorganization in the postwar Japan can be said as one kind of 'activity movemnt'. Especially in the earlier days, there flourished varied forms of activity program; 'activity curriculum', 'free-study', 'discussion method', 'core-curriculum' etc. The Ministry of Education themselves proclaimed activistic theory of instruction, under the name of 'guidance of learning' (Gakushu-shido), throughout their documents and literatures. The activism was highly estimated as the means of democratic discipline and integrating education with life. But before the concept of activity could be thoroughly and practically elaborated, the movement had been criticized and declined. So it seems necessary to re-examine and point out the possibility and limit of the activism as theory of instruction. For this purpose the vast investigation into its historical development must be done. The purpose of this short article is to make rough orientation for the above task, pointing out some important problems, characteritics, categories, and concepts related to the socalled 'activism'.