

F. W. パーカーにおける「自己活動」 概念の一考察

——活動主義教授理論の系譜に関する覚書——

磯 田 一 雄

1. はじめに

これは活動主義教授理論の系譜探究の一環として、そのアメリカにおける展開過程への見透しを得るために試みたパーカーの自己活動観解釈のメモである。パーカーの本格的な研究を志すのであれば、当然参照すべき文献やとりあげるべき分野が数多く残されているのであるが、現在の筆者にはそれらを包括的に扱うだけのゆとりが見出せない。だがこれだけでも筆者にとっては活動主義の意義や系譜はかなり明確になって来たし、それに将来『活動主義教授理論史』をまとめることができたとしても、パーカーをどの程度くわしく扱えるか見当がつかないので、この際不備を承知で発表することにした。

パーカー (Francis Wayland Parker, 1837-1902) は、ルソーによってその内実を創始され、ペスタロッチ、フレーベル、ディーステルヴェークらによって教授理論上の基本概念として展開された「自己活動」(Selbsttätigkeit) をアメリカにおいて実践し理論化した代表的な人物である。かれは初等教育改革に多大な貢献をし、デューイによって進歩主義教育の父と呼ばれたことはよく知られている。

理論的系譜からみると、パーカーの自己活動 (self-activity) の概念は、直接的にはかれが1972年から2年半ほどベルリンに留学していた間に接したともいわれる、ディーステルヴェークのそれと近似するようと思われるのであるが、パーカーはこのことについては特に語っていない。一方、か

れは「ヘルバルトの心理学」と、チャー、シュトイ、ラインらのヘルバルト派の「中心統合」(concentration)理論がアメリカで教育界で大きな役割を果たして来たことにふれると同時に、フレーベルの理論こそ中心統合原理が生まれ出る根源であり、人間の生命と精神の意義を把握すべき理念⁽²⁾を提出したものであるともいっている。実際かれの説く子どもの認識=学習過程の理論はその多くをヘルバルトに負うていると同時に、児童の表現的な自己活動の重視という点ではフレーベルに(したがって、ペスタロッチやディステルヴェークに)通ずるものであることを示している。より端的に言えば、のちに見るように、パーカーの自己活動概念は、ヘルバルト的側面とフレーベル的側面との統一なのである。パーカーが活動主義的教授理論史上に占める最も重要な意義はまさにこの点にある。

さらに、パーカーの直接のまた最も重要な後継者はいうまでもなくデューイである。そして、デューイがパーカーから大きな示唆を受けたとすれば、その主要なものの一つはフレーベル的ないみでの子どもの表現的な自己活動の尊重であったといわれている⁽³⁾。したがってパーカーは、フレーベルとデューイを媒介するという点でも多大の興味がある。理論家であるよりもむしろ実践家であったパーカーの理論的所産そのものは決して深く広いものであるとはいえないが、このようにみると、かれの活動主義教授理論の系譜の上でもつ意義は決して小さくないのである。さらにかれの教授理論の鍵概念である「自己活動」は、単に身体的な活動にとどまらず、全人間的活動領域にわたると同時に、その構想は単純明快であって、いわば活動主義教授理論のモデルといつてよい。

実践に即して述べるならば、パーカーの重要な特色は「教科」学習を前提とした一般公立学校における教授の改革のために、自己活動をきわめて具体的に位置づけたことであろう。この点はルソーのような「教科」否定の立場(もちろん、より広い意味でのカリキュラムが否定されているわけではない)とも、フレーベルのような幼児教育の段階とも異っている。もちろん、キンダーガルテンの教育原理が上の学校段階でも適用されるべき

ことはフレーベル自身確信していたことであるが、パーカーはそれを明確に実践してみせたところに多大の意義がある。それが直ちにデューイの立場にもつながることはいうまでもない。しかしデューイはパーカー以上に「活動主義的」であり、理論的にも格段に深いけれども、今日のわれわれの学校における「授業」の実態からみるならば、むしろパーカーの理論の方が問題点を見出す手がかりとしてはより有効であるという面があるのではなかろうか。とくにヘルバルトとフレーベルとの統一をめざしたパーカーの基本的立場は、ヘルバルト派に依拠した教授定型の硬直化の改革には、より着実な効果的な接近が可能であったのではないかとも考えられるのである。少なくとも日本の学校の授業は、まずパーカーの段階での改革を経ることによって、はじめてデューイをも正しく受けとめえたのではないのか、と考えさせられるのである。

2. 活動主義の登場⁽⁴⁾

アメリカの教育界に活動主義らしい傾向が出現するのは、1820年代以降のようである。たとえばホール (Samuel Read Hall) は、1823年、ペスタロッチやロバートオウエンの影響のもとに教員養成を開始したが、かれが1829年に著わした『学校経営論』(Lectures on Schoolkeeping)で、思考と行動の方法を教えるものが教育の目的であるとして、子どもの特性を観察することの重要性をのべるとともに、興味と喜びが良い授業での動機づけの要因であると説いている。まだ心理学的な基礎づけは薄弱であったが、新しい観念の獲得や精神的な諸力の訓練のような学習活動に快樂を見出す子どもは、学習内容が身につきやすいということを説いているのは、あきらかに学習活動自体の自己活動化へ一步を進めたものと受けとれる。

オルコット (Bronson Alcott) もほぼ同じころ、一層明確に身体的知的成長に対する子どもの活動の意義を強調して次のようにいっている。

「何事であれ子どもが自らなすことはかれらのものとなる」

「子どもは本質的に活動的な存在である。かれの主要な享樂は自分の身

体の機構 (material frame) を自由にかつ自然に訓練することである。……知的エネルギーと幸福とは自由で自然な身体活動に依存しているが、それをはげますことによって身体の諸機能は活気づき、教授の課業にとって最も効果的なようにとのえられるのである」(『児童教授の原理と方法にかんする所見』(Observations on Principles and Methods of Infant Instruction, 1830))

実際にかれの採用した活動主義的方法は、身体的遊戯と自治活動が中心であった。かれは遊戯に大人が手を入れて組織化することを好まず、自由な遊びを尊重した。「好きなことを勝手にやらせておいてくれ、というのが子どもの本音なのだ」と信じていたようである。

少し時代は下るが、ページ (David P. Page) の貢績も見落とすわけにはいかない。かれの『教授の理論と実際』(Theory and Practice of Teaching, 1847) はデューイの『学校と社会』の出版される以前にアメリカでは最もよく読まれた教育学書とされているが、この中でかれは、子どもの精神に知識や成長へのいわば「渇き」をおこさせて、自己教育が可能になるまで精神を陶冶する必要を説いている。かれが子どもの精神を生き生きとした活動状態にひきこむためにとった方法の一つは、たとえば「トウモロコシの穂は何のためにあるのか?」というような問を出して子どもたちにどこまでも自力で解答を求めさせるなかで学習の展開を計るといった類のものであったが、精神の自己活動の重要性への着目が注目される。

19世紀も後半に入り、フレーベル主義が導入されると活動主義的傾向はいよいよ本格的となる。周知のように、フレーベルのキンダーガルテンが最も好意的に受容されたのはアメリカであったが、この運動ほど遊戯という自己活動の教育的価値を一般に認めさせたものはなかったし、また身体的活動がいかに関与する領域としてではなく一般に教育そのものにとって重要であるかを教育者たちに確信させたものもなかったといわれる。

ただ一つの問題は、フレーベル自身が、初期には自由な自己活動、内発的な自己の活動の価値を強調していたのが、キンダーガルテンを組織して

いく過程で次第に自己活動の自由さは、かれが深めつつあった象徴主義的意義の背後に沈んでゆき、遊戯や活動が形式化していく傾向のあったことである。つまりフレーベルはペスタロッチの直観主義を活動主義にまで発展させたのであるが、一方デューイも『学校と社会』で批判しているように、形而上学的に実体化された徴象的意義の予感ないし洞察へと後退ないし偏向させてしまった、ということができよう。アメリカに導入されたフレーベル主義も30年もの長きにわたって、フレーベルの硬直した象徴主義をそのまま、受けついでいたのである。

フレーベル主義の教授理論が公立学校へ浸透する路を開いたのはハリス (William T. Harris, 1835-1909) の功績であった。かれは当時セントルイスの視学をしていたが、かれの指導によって永い間就学前教育に限定されて来た自己活動の方法が、学校教育段階にとり入れられることになる。すでにのべたように学校教授への自己活動の導入は、フレーベルがすでにその可能性を信じていたことであり、その実践にもっとも力あったのはペーカーであったが、それに先立ってハリスがフレーベル主義の教授理論の意義を認めたことは重要である。

ハリスは熱狂的なフレーベルの信奉者たちの主張にはもちろん疑いをもっていたが、恩物の教育的意義は十分に認めていた。かれは以下のように書いている。

「生徒の自己活動を最大限に確保することは教育における切実な要求である。キンダーガルテンで用いられる恩物 (gifts) はこれまでに幼児を自己活動によって教育する意図で考案された道具のうちで最もすぐれたものである。フレーベルの弟子たちが、フレーベルの方法の独創性に誇大な評価をしばしば下したのは、まさにこのフレーベルの教具がほかのものにくらべて最も大きな成功を収めて来たという事実にはほかならない。フレーベル以前にも生徒は他人が彼にしてくれたことによってではなく、彼が自身で行なうように導かれたことによって教育されるのだということが、教育学の第一原理として知られてもいたし語られてもいた。だがフレーベルの

恩物のシステムは初歩的教授のためのそのほかの教具のシステムよりずっと進んでいたから、それを始めて学んだものはフレーベルが生徒の自己活動という教育原理の最初の発見者だという印象をもったのである。……」

これが書かれたのは1878-9年とされているが、きわめて正当な理解といってよいだろう。1859年に始めて教師となり、1875年、ドイツ留学から帰って、いわゆる「クィンシーメソッド」(Quincy Method)を実践に移したパーカーは、このような状況のなかで、フレーベルの自己活動の理念をとりあげて、初等教育のあらゆる段階で身体的表現を前面におし出し、強力な影響を与えたのであった。

3. 自己活動の教育的意義——自由の実現

近代教授理論における自己活動の重視は、民主主義社会を支える市民ひとりひとりの自立性自治能力の育成にかかわっている。それは単に学習効果の向上という限定された目標達成の範囲内で認められるのではなく、自立的自己活動的人間の形成としてそれ自身が一個の教育価値・教育目的として考えられている。一般に「自己活動によって自立性へ(durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit)」と定式化されているけれども、もちろん自己活動が可能になるためには自立性が存在しなければならないから、この発達過程は両者の相互転換過程であるともいえよう。ここで自己活動の仮説的概念規定をあらかじめしておくなら、それは「自由な自己表現による人間の基本的要求の実現をとおしての自己解放である」といっておこう。⁽⁵⁾

パーカーによれば、人間性(Humanity)の目的は自由(Freedom)の実現である。単に拘束されていないといういみでの自由(Liberty)は万人にとって生得的な権利であるが、積極的ないみでの自由(Freedom)は、ひとりひとりが神の定めたもうた法則(これは自然法則にほぼ等しいと考えられる)の探求とそれへの服従とをとうして獲得していくしかない。⁽⁶⁾教育——教授はそのための手段なのであるが、そのためそこで行なわれる精神活動の質がとりわけ重要となる。パーカーは伝統的な教授は、単なる言

葉の詰めこみ、多量な抽象的事実の暗記を強制し、「精神をある限定された範囲の外に出さない方法」であって、かれはこれを「量的教授法」(the method of quantity teaching)⁽⁷⁾と呼ぶ。それは子どもに自由を獲得させるどころか、支配されている状態に甘んじさせてしまう。子どもを解放し、自由を獲得させるためには「質的教授」(quality teaching)の方法によらねばならない。「質はすなわち自由である」(Quality is freedom). 精神活動の質さえ正しく導かれれば、量の問題はおのずから解決されるのだという⁽⁸⁾。ところで質的教授とは、自己活動——自己努力の教授(the teaching of self-effort, パーカーのいう「自己活動」「自己努力」「自発活動」の三つの用語は相似しているが、微妙な意味上のちがいがあある。しかしそれら是对立的であるのではなく、むしろ相補的であるといつてよいので、ここではほぼ同義として扱うことにする。なおこれらの概念の吟味については6.でとりあげることにする)のことである。「真理を見出しこれを適用していく自己努力」こそが自由へ至る路を最初に開くものであり、このような自己努力の本質をなすものは自己選択(self-choice)である。自己選択こそ「神の人間に与え給うた最も貴重な贈りもの」である、とパーカーはいう⁽⁹⁾。自分で選び決定するということは、勝手気ままということではもちろんない。それどころか自己選択自己決定の権利の行使とは、そこに個人がおのれの主体をかけるというのっぴきならぬ実践行為である。

これを学習の本質に即していえば、人類はひとりひとりが自分で自分を救わねばならぬように、真理は自分自身で発見しなければならぬということである。だがパーカーは決して人間の自覚的な活動力を過大評価しているのではない。それどころか人間の発達はほとんど自己をとりまく社会文化と、自己のうちにあるながら自分自身ではどうしようもない自然の過程(ルソーのいう「自然の教育」)とによって規定されていることを十分に認識している。それにもかかわらず、自己活動が重んぜられるのは、教育はひとえに人間をとりまく内外の諸条件をかれがいかにかたくみに生かせるか否かにかかっているからである。人間が内的外的環境に規定されながら

も、これに対して規定し返す存在であるとの確証が自己活動なのである。教育における自己活動の意義はまさにこの主体の確立にある。自己活動によってのみ人間はかれのおかれた地平から飛躍することが可能なのである。

このように自己活動は本質的には自由な人間の発達を保証するものである。パーカーが親しく接したといわれるディーステルヴェークは「真・善・美に奉仕する自己活動」が「人間の使命である」として、次のようにいう。

「自己活動とは人間は他から動かされたり、強いられたりすべきでなく、また、自己を軽んじたり、否定したりすべきでもなくて、活動と努力によって、かれの使命を達成すべきであるということの意味している。また自己活動とは、人間がその努力および行為のよりどころを、自己自身の中に求め、それにもとづいて行為しなくてはいけないということの意味している。つまり、かれが、かれ自身の行為を決定せねばならないという自己決定の原理、すなわち自由⁽¹¹⁾ということが、そこには含まれているのである。」

(強調, 原文)

「人間のうちにおける本来の人間的なもの、それは人間の自己活動である。人間的なものすべて、自由も個性も、この自己活動から生まれたものである。一切の作詩、思考、熱中、感知、一切の自己支配、言語、行為、および一切の自由なる挙措進退は、この自己活動という一種の力のなかに、その中心点をもっているのである」⁽¹¹⁾

パーカーのいう自己活動 (self-activity) と自己努力 (self-effort) という、ほとんど同義語のように用いられている概念は、まさにここにいう「活動と努力」とに対応しているようにお思われるものであるが、まさに同じ事態をさし示していると考えてよい。

いずれにせよ、自己活動は人間の自由の実現であると同時に、自由は自己活動にとって不可欠の前提でもある。パーカーは人間の自由は、存在の法則以外のなにものにも束縛されぬ自己努力であり、この法則への厳格な服従こそが自己努力をもっとも経済的にする⁽¹²⁾という。この考え方は、ルソーのいう「よく統制された自由」(liberté bien régulée) の概念にも通

ずるといえよう。

ところで、このように自己努力自己活動を重視することは、自由とならんで、すべての人間の発達の可能性についての楽天的な信頼が前提となっている、ということに注目しなければならない。パーカーも子どもの発達の可能性への信仰に立っている。しかしかれは、子どもの発達が無限定、無限大でありうるというのではなく、たしかに遺伝が子どもの発達の可能性を限界づけてはいるだろうけれども、しかもその限界内で十分にその可能性が実現されるような成長のための外的条件はいまだかつて存在しなかった、という指摘をしている。⁽¹³⁾つまり子どもの発達の可能性とは、実は、教師の実践的にとりくむべきことが無限にあるということにほかならない。このことから直ちに教授学の重要性とその課題とが導き出されるのである。

4. 教授学の基本概念としての自己活動

すでにみたように、パーカーが自己活動(=自己努力)を唱えたのは、ひとくちに言って、伝統的な「量的教授」を質的教授へと変革するためであった。

ところで教師にとって、「質」が第一義的に問題とならず、もっぱら「量」のつめこみにおちいってしまうのは、要するに教師が専門家としてのトレーニングを欠き、パーカーのいういみでの「教育の科学」を少しも身につけていないからだ、という。さらにいえば、「量的教授」にとって「教育の科学」は不要であると同時に不可能であり、教師は専門家であることが少しも要請されていないのだという。このように、パーカーにとって「教育の科学」とは実は「教授学」のことなのである。このことは「教育の科学」、つまり教授の技術⁽¹⁴⁾(a science of education or an art of teaching)とか、「あらゆる技術」中の技術つまり「教授の技術」(the art of all arts—the art of teaching)⁽¹⁵⁾とかいういい方のなかにまことによく示されている。

では自己活動による教授はどうして「質的教授」たりうるのか。それは

子どもの発達の本質的には自己活動によるものだからである。あらゆるものの発達を支配する法則のうちでもっとも基本的な法則が自己活動だといっているのである。したがって発達の助成としての教育も、当然自己活動を基盤とすべきであるという。

「本質的に教育の名に値するような行為はなにか。自己活動こそが教育の基本原則である——しかもそれは普遍的に信じられていながら通常は無視されている原則なのである」⁽¹⁶⁾

教育は、なるべく自己活動によるのが「理想」であるなどということではない。それなしには実は人間にふさわしい教育はありえないのである。パーカーはもとより文化遺産の重要性を認める。しかし過去の遺産はいかに偉大であろうとも、それはより高次の発達をめざすたえざる自己活動の必要性をいささかも減ずるものではないのである。

パーカーにとって「教授の技術」とは、まさにこの「自己活動を展開させる」ために、教師が「外的諸条件」を操作することであり、その本質はそのときどきの子どもの現実にそれらの諸条件を適応させること (adaptation) にほかならない。

「知識と行為にかかわる条件は(子どもの)全存在の発達に適応したものでなければならない。この適応こそが、一般的な意味においてであれ、個々のばあいにおいてであれ、方法 (method) と呼ばれるものであり、教育の技術における本質的な要因なのである」⁽¹⁷⁾

この適応が行なわれるためには、教師は子どもの性格を知っていなければならない。ひとりひとりの子どもにとって教授がどんな価値を持つかは、教師がその子どもの性格をきめこまかく知っているかどうかによって左右されるのであり、しかも子どもの性格はすべての教科の学習の場で、その子どものすべての表現様式を通じてはじめてとらえられるものである、という。⁽¹⁸⁾

こうして教材およびその調整としての教授は、自己活動の「条件」として始めて意味がある。

「……個々の教科、手段、様式、方法はその絶対的相対的教育価値とそ

の定まった位置とを自己活動と自己努力のための条件に見出すのである⁽¹⁹⁾

「教育的行為はつねに教授の主題と教育的に意味のある自己努力とを条件づけるものなのである。自己努力の強さの割合に応じて教育行為(教授)は効果⁽²⁰⁾をあらわすのだ」

教師の仕事はこうした諸条件の提示に限定され、しかもこれらの諸条件はすべて客観的事物とその運動(子どもにとってリアリティーのあるもの)によって構成されている。つまり知識の修得は、それ自体が直接教授の目的となるのではなく、むしろその提示が子どもの自己活動をもたらす条件となり、その自己活動の結果として知識は確実に修得されることになるのである。

われわれはここでふたたび、自己活動にかんするディーステルヴェークの見解を参照してみることによって、それがパーカーのそれときわめて似通っていることを発見するのである。

「教育は、この自己活動が行なわれる程度に応じて、またその限度だけ、力を発揮することができる。人間は、この自己活動が及ぶ限度までしか、他人もしくは自己自身によって教育される可能性をもっていないのである。したがって、教育者の主として配慮すべきことは、自己活動を展開させること⁽²¹⁾でなければならぬ」

要するにパーカーの「教授」(teaching)の規定は「最高の自己努力に必要な効果的な意識の行為のための教育的条件の提示⁽²²⁾」である。

ここで重要なことは、自己活動=自己努力は、なんに活発であればよいというのではないことである。むしろその「経済」、つまり最適な展開こそがめざされなければならないのであり、それこそが教師の指導性=教授の働きである。子どもの自己努力が最高に生かされることによって、子どもはエネルギーの浪費(=無駄な自己努力)をしないですみ、最高の自由を味わうことができるようになる。それは子どもの学習段階ごとにその自己活動の限界を明確にすることである。

「自己努力の最高の経済は、かれに対してなされていることと、かれが

自分でなしうることを正しく区別したときにのみ達成される。自己努力の限界をこえると力強さよりも弱さを結果することになる⁽²³⁾」

これをいいかえると、「自己活動が正確にもたらしうることと、自己活動を可能にするような条件」とをはっきり区別することなのである。つまり自己活動の重視とは、実は厳密な自己統制なのである。これは学習が対象と認識の構造によって厳密に規定される事実の端的な表現にほかならない。

パーカーは自己努力には「注意」(attention)と「表現」(expression)の二つの基本的な様式(mode)があり、注意の能力は表現において最高に達し、かつ表現によってその意味が解きあかされる、としている。注意は外的刺激が意識に作用するのに最適な状態に身心を保つために、一切の無用な身体的動作を抑止する行為であるが、この受容的自己活動は能動的自己活動(表現)と動機において有機的に関連している。表現の要求があってこそ、対象を注意する欲求も強まり、その結果あいまいな個々の概念が明瞭となる。一方注意=集中の習慣は、表現的自己活動を誘発し、発展させる基本的手段となる。つまり、注意の動機は表現の動機のうちに見出されるのであり、表現行為への要求は注意反省の要求そのものである、とパーカーはいう⁽²⁴⁾。

これは、子どもの自己活動を精神的生命の表現としてとらえ、それには外界の受容を外界への発現との二側面があるとして、これを「二重の表現」(Doppeläusserung)⁽²⁵⁾と呼んだフレーベルを連想させる。フレーベルは、表現しうるもののみが完全に認識しうるものであり、また明瞭に認識しうるもののみが表現されうる、精神の発達に感覚に依存し、感覚の発達は表現によって強化される、という表現的自己活動の原理(Prinzip der darstellenden Selbsttätigkeit)があらゆる教授において徹底されねばならぬとしたが、パーカーの自己努力の二様式も又この「二重の表現」の思想の系譜として理解すべきものであろう。つまり自己活動(自己努力)の本質は自己表現にある、ととらえられるのである。ただ、パーカーは受容的自

己活動に、言語を加え、「注意」という名称を与えたところに、ペスタロッチ、フレーベルの直観教授の系譜と、ヘルバルト主義の統一をめざした痕跡がうかがえるように思われる。

パーカーは注意の様式を観察・聴き取り・読書の三つに分け、表現の様式を身ぶり・発声・話し方・音楽・製作・模型・画法・線描・作文の九つに分けている。これらは一見羅列的であるが、それぞれ子どもの発達過程に即して発展する系列としてとらえられている。あるいはこれを具体的な教材の学習における子どもの自己活動の発展系列として受けとることもできよう。しかしこれらの諸様式の具体的な教授学的意義は別の機会に扱うことにしたい。

5. 自己活動概念の成立過程

ところでパーカーにおける自己活動（自己努力）概念はその初期から明確にあったわけではない、というよりも、むしろかれの晩年にはじめて教授学上の概念として成立したものなのである。かれの主要著作（ただし二つの『講話』は講演筆記）である『教授学講話』（Talks on Teaching, 1883）、『地理学習法』（How to Study Geogaphy, 1889）『教育学講話』（Talks on Pedagogics, 1894）を比較してみると、『教授学講話』では、活動主義への傾斜は尠々にみられるものの、全体として表現活動の占める位置が弱く、むしろ注意（attention）の涵養がくりかえし強調されており、⁽²⁶⁾教授学のカテゴリーとしての「活動」ないし「自己活動」という概念は使われていない。もしそれにあたるものを求めるならば、「なすことによってなすことを学ぶ」（Learn to do by doing）という原則（principle）が最も重要な原則である、と述べている個所があり、⁽²⁷⁾また「意志的努力」（an effort of the will）という「自己努力」を思わせるような表現もある。⁽²⁸⁾しかしパーカー自身認めるように、注意とはもちろん精神活動であって身体活動ではない。子どもの内発的な要求に根ざした真の注意はそれ自体自己活動ではあるけれども、そのみにとどまるかぎり活動主義というより

もむしろ直観主義に近いといえるであろう。

また、『地理学習法』では、その序論のなかでわずかながら学習における活動形態の分析を試みているが、やはり自己活動という概念は現われていない。それに対して、『教育学講話』では注意とならんで表現活動が重要な位置を占めており、全篇にわたって自己活動を中核概念として、子どもの学習活動を説明しているのである。

こうしたパーカーの思想的展開の過程の動因になったものが何であるかを断定する用意はまだ筆者にはないが、次の点は留意されてよいであろう。まず表現活動の登場が自己活動概念の形成と深くかかわっているのではないかということである。それは自己活動の本質が自己表現にあると考えられるからである。また、パーカーの初期の実践がペスタロッチ主義運動とかがわっていると考えられるが、のちにディーステルヴェークないしフレーベルの自己活動の概念により理論的な影響を受けたためではないか、ということである。このことは3.4.およびでそれぞれ引用対比した個所によっても当然推測されてよいことである。しかしディーステルヴェークが「ドイツの教師に寄せる教授指針」のなかで自己活動の重要性を熱っぽく説いたのはすでに1883年のことであり、パーカーのベルリン留学は1872～75年のことであるのに、1883年と1889年の両著作ではなく1894年の著作に至ってはじめて自己活動概念が登場していること、その上自己努力といういいかえをもしていること、さらにどの著作にもペスタロッチ、フレーベル、ヘルバルトへの言及はあっても、ディーステルヴェークへの言及はないこと、などを考慮すると、この「影響」はあったとしても決してストレートなものではなく、パーカーの主体的思索の中で十分練られたうえでのものだといわねばならないであろう。

さらに、パーカーの実践の展開と理論の展開とを関連させて考える必要がある。『教育学講話』は時期的にみていわゆるクインシーメソッドの反映とみられるのに対し、『地理学習法』と『教育学講話』はあきらかに、クインシーメソッドをより大規模に実践に移したとされる、クックカウ

ティ師範学校の実習学校（いわゆるパーカースクール）での実践を背景にしていると思われる。そして、クインシーメソッドとパーカースクールでの実践とを比較してみるならば、前者は教室を愉快的活動の場とすることをめざしながらも、なお活動主義というよりはむしろ直観主義に近く、フレベリック的であるよりはペスタロッチ的であるとみられるのに対し、後者においては「毎朝の全校集会」や作業学習が多くとり入れられ、とくに子どもの表現活動が非常に重視されて来ていることがわかる。このことは、パーカーが実践家としての立場から、あくまでも実践のリアリティーにそって、伝統的な学校教授の枠組を徐々に、着実に活動主義へと変革していったことを示している。これは、とくに『教授学講話』において、伝統的な3 R'sの教授法の実践的な改造に力を入れていることにもよく示されている。

だが一方、『教授学講話』や『地理学習法』が、教科、教材のカテゴリーで内容が分類されているのに対し、『教育学講話』では、直接の教材を離れて、明確に教授活動や学習活動のカテゴリーで構成されている点からみても、パーカー自身の一般的理論構築への思想的歩みもまた大いに発展していることは否定できない。しかしそのことをもっともよく示すのは、『地理学習法』における activity 概念と、『教育学講話』におけるその比較であろう。

『地理学習法』の序論で、パーカーは人間の活動を「無意識的活動」(unconscious activity)、「潜在意識的活動」(sub-conscious activity)、「意識的活動」(conscious activity)、「自動的活動」(automatic activity)の四つに分け、それぞれを対比的に論じている。ただ相互の関連は必ずしもあきらかでない。ともかく、パーカーの説明によれば、「無意識的活動」とは「意志の直接の統制のもとにない身体的活動」であり、「潜在意識的活動」とは「精神作用の過程により意識のために諸観念を用意する頭脳の活動」である。「意識的活動」には何も説明はなく、「自動的活動」とは「意識の状態をくりかえし通りぬけたのち、反復によって直接の意志作用から

解放された活動」であるという。このような諸活動を、「人類がその隣人にとって可能なかぎり有益になるように発達する」ことを目的として、誘発し導いてゆく条件を提示するのが「教育」であるというのであるが、この四つの活動概念の分類や分析は、いかにも常識的であり平板な感じを免れない。それにもかかわらず、この四つの活動概念をここで一応把握しておくことは、のちの「自発活動」と「自己活動」、さらに「自己活動」の諸型式の内実を知るてがかりとして重要であるように思われる。

『教育学講話』において中心となるのは「自己活動」(self-activity) およびそれとつねに並列して用いられている「自己努力」(self-effort) であるが、その前に独立して「自発活動」(spontaneous activity) がやや詳しく論じられている。ところがパーカーは「自己活動」と「自己努力」についてはとくに定義をせず、自明の説明概念として用いている。もちろん『地理学習法』のときのように、この三つの概念の規定を併記してはいない。そこで「自発活動」についてはともかく、「自己活動」と「自己努力」については文脈の中でその意義を推定していくほかはない。しかしここでは、「自発活動」「自己活動」「自己努力」の三つの概念の相互関係を論ずるのはあとにして、まずさきの四つの活動概念と、後の三つの活動（および努力）の概念との関連ないし対応関係をみてみよう。それがおそらくパーカーの約五年の間の思想の発展の一端を示すものともなるであろうから。

さきの四つの活動概念のうちでは、「意識的活動」が最も重要であり、これが「自己努力」と対応していることが推測される。『地理学習法』によれば、教授 (teaching) は「意識的活動」を対象とするものである。

「教授とは直接に成長と発達を誘発するような意識的活動を惹き起し、維持し、集中させるような条件の提示というように定義してよかろう」という。また教授は「意識的活動を最も経済的な方法で使用するように」行なわれるのだともいっている。⁽²⁹⁾

一方『教育学講話』では、すでにみたように「すべての精神的道徳的発

達は自己活動による。教育は全面的な発達の方向をめざして自己努力を経済的にすることである」「教授とは教育的な自己努力のための外的条件の提示にはかならない」「すべての教育は自己活動による」とのべているのである。

両者を較べてみれば、前者の「意識的活」動が後者の「自己努力」と対応していることがわかる。と同時にここでみる限り、「自己活動」と「自己努力」のちがいははっきりしないというよりも同義的に使われているように見える。(両者の異同点は次節で論じよう。)一方、表面的な語義にかんするかぎり、「無意識的活動」は「自発活動」に最も近い。これだけのことからみると、『地理学習法』「での意識的活動」と「無意識活動」が、それぞれ『教育学講話』における「自己活動=自己努力」と「自発的活動」に対応するかのよう受けとれるのである。

もっとも、『教育学講話』にも「意識的活動」という用語(というよりは表現)がみられるのであるが、これは『地理学習法』におけるそのように明確な活動の一形態としてとらえられているのではなく、たんなる一般的な説明にすぎないように思われる。してみれば「自己活動=自己努力」はたんなる「意識的活動」ではないし、またそうであればわざわざ別の言葉におきかえる必要はなかったといえよう。さらに「潜在意識的活動」や「自動的活動」はどうなってしまったのであろうか。しかし『地理学習法』での活動概念と『教育学講話』におけるそれとを、あまり図式的に対応させることは無意味であろう。むしろ両者のちがいは、パーカーがより子どもの実態に即して教授過程を分析する活動概念を模索した結果到達したのが、自発活動と自己活動(努力)という概念対であったと考えるのが自然なように思われる。

6. 自発活動・自己活動・自己努力

「自己活動」(self-activity), 「自発活動」(spontaneous activity), 「自己努力」(self-effort)の相互関係はどうなっているのか。三者はそ

れぞれ独立した別個の概念であるのか。「自己活動」は「自発活動」の「発展」だという説明もあるが、その「発展」の内実はなにか。この点についてはパーカーはなんら明確に語っていない。ただ文脈の上でみると、すでにのべたように、「自己活動」と「自己努力」とは equivalent であるような印象を受ける。では「自発活動」 \leftrightarrow 「自己活動（自己努力）」のように整理できるのであろうか。つまり「自己活動（自己努力）」は「自発活動」の自覚的意識的な「発展」であって、しかも両者の差は絶対的でなく、むしろ相対的であるととらえてよいのであろうか。

一般に（すくなくとも辞書の上では）自己活動（self-activity）と自発活動（spontaneous activity）は必ずしも明確に区別されていないが、パーカーはこれをかなりはっきりと区別して論じている。

かれはまず子ども自身を一つの統一あるエネルギーの複合体としてとらえている。これに外的な事物のエネルギーが働きかけることによって、それは当然活動を開始するのであり、これによって精神が発達するのである。事柄のいかんを問わず、精神は物質がその形態（forms）と特性（quality）を通して働く純粋なエネルギーによってのみ開発されるのである。事物の活動は器官によって刺激となり、その結果子どもの精神の中に外的事物と対応する概念をつくりあげる。そうした概念はそれ自身活動しているものであって、分化されたエネルギーのひとつの相とみられる。こうして作られる要素的な観念、個々の概念の複合体が精神をして外界に働きかえすことを可能にするのである。子どもはこうした外界の活動によって作り出された刺激のもとで活動を開始する。色とか音とか形とかの刺激に対応して、ぼんやりしたかすかな観念にせよ形成されるならば、子どもは笑ったり、手をのぼしたり、見たり、聞いたりしようとするのである。このような子どもが自己の内的な欲求や能力に応じて自ずとする活動が「自発活動」である。だがそれは子どものあいまいな意識の中に発現する。「子どもの意識の始まりは計り知れぬ、か弱い、ぼんやりしたものなのだが、しかもまさにそうした状態のなかにいちじるしい活動がある」という。⁽³¹⁾つまり「自発

活動」は「遊び」と解して差しつかえない。

このようにみて来ると、自発活動は単なる「無意識活動」であるよりもむしろ、「潜在意識活動」の側面を併せてもっているとみた方が実態に近いのではなかろうか。つまり自発活動が完全に無意識なものとは認められない、というよりも、むしろ無意識な状態から外界の刺激に応じて観念が形成され、その結果外界に働き返していくその過程の発展のなかで、次第に観念が明瞭化していく機能なのだ、ととらえることも可能である。してみると、『地理学習法』の活動形態の分類は、きわめて要素的静的であったのに対し、『教育学講話』では生き生きとしたまさに活動的な概念として提示されているとあってよかろう。

この自発活動の教育に対してもつ第一の意味は、もちろんそれ自身が教育的価値を有すると同時に、教育の前提としての価値も有するのであるが、教授学的に重要なのは、それが教授＝学習過程のよるべき基本原則を提示している、ということである。パーカーによれば、子どもは自然に、本格的に活動する存在なのだが、その活動こそが学習法則、つまり神の定めた人間の発達のスジみちに合致するのである。自発活動が自然の法則に従った学習活動である以上、すべての学習はこれをモデルとせねばならぬ。したがって、「これまでに見出された教授法の改革はすべて子どもの自発活動の研究から発したものだ」ということになる。

たとえば自発活動は当然環境によって大きく支配されるように、自己活動も同じように、それを統制するものが環境的な諸条件であると考えべきことになる。つまり自己活動は自発活動とことなり、主体の自覚を伴うけれども、この限りでは自発活動と共通に統制されるべき条件のもとにあるわけである。

第二に自発活動は、学習過程の法則のみならず、学習内容を決定する要素も含んでいる。つまりそれは子どもが学ぶべき中心的教科 (unity of action) そのものなのである。子どもに働く環境の刺激や自我の潜在的可能性の本性からして、子どもの活動の傾向性を現象的に観察するとき、子

どもはパーカーが中心統合法を適用すべき対象とするような諸教科＝諸学問領域を本能的に学習しているのである。つまり自発活動はカリキュラムの決定原理なのである。

第三に自発活動は行為の統一（unity of action）を含んでいる。というよりも、子どもは「教育」と称するものが介入するまでは、その行為や表現はきわめて自然な統一性を保持しているものであり、パーカーはそれを芸術の赴くべき目標とさえみなしている。子どもがそれを失なうのは、自意識の発達がその実現を妨げるからである。そのいみから、パーカーは、叱ることはもちろん、賞めることも有害無益な自意識を抱かせて行為の統一性を損なうから望ましくないとみている。

このようにみると自発活動は、学習（＝自己活動・自己努力）の土台であり、その寄るべき法則であり、またそのめざすべき目標でもあるということになる。換言すれば、自発活動に近ければ近いほど自己活動＝自己努力は望ましい、ということになるであろう。

さて、パーカーは自己努力ないし自己活動については、自発活動についてのように詳しい説明を一切していないけれども、両者のちがいの主要な点は意識的・自覚的努力の有無であるらしいことは多分誤りないところであろう。はじめ無意識にやっていたことが、意識されるようになることは、もちろん発達を効果的にするために重要なことだが、必ずしも自然な発展であるとはいえない。そして教授は、この自覚的努力をなんらかの意味で子どもに生じさせなければ本来行なわれえない。これが「遊び」に対する「仕事」としての学育の本質であろう。その意味で両者の間には断絶がある。

自発活動は、フレーベルのいった「内なるものを外なるものへ」とり出す遊戯の活動にもたとえられる。それに対して自己努力は、あきらかに「外なるものを内なるものへ」と転化する「教授＝学習」過程に対応する概念であるともいえる。そしてこのような対比を与えるとき、自己活動とならんで、あるいはそれと並列して自己努力という用語が用いられていること

も理解できるように思われる。それは単に自己活動とのみいうとき、無意識的な自発活動との区別がつきにくいことを恐れたのではないか、ということである。自己努力という用語であれば、あくまで学習主体（子ども）の自覚的にする活動であることは明白である。自己活動とはまさにこのように意志的側面を重視する活動であり、またこれと関連して、『地理学習法』での四つの活動形態が意識と意志とを手がかりとして分類されていたことをも思い起こす必要があるだろう。

だが学校教育における教授の対象＝子どもの自己活動は、自然発生的な子どもの遊びそのものではないが、それが自発活動と同一の法則に従う以上はその自覚を契機とした発展なのであって、単に自己がなすのみならず、その原因（動機）を自己自身のうちにもつものなのであることを同時に指摘しておく必要があるだろう。それは意識、自覚の点で自発活動との対比がなしうるにしても、活動の質という点からみれば相対的な差であるにすぎない（それが教師の指導性＝教授を媒介にする点では絶対的な差ともみられるが）。むしろ大切なことは、自発活動にせよ自己活動にせよ、程度のちがいはあっても、『地理学習法』でのべられているような四つのカテゴリーの活動をそれぞれ有機的に体制化して含みこんでいる、とみる方がはるかに実態にそうであろう。

したがって自発活動と自己活動（自己努力）は、一応「遊び」と「仕事（学習）」のちがいであるとしても、両者に共通する要素をも見失ってはならない。実際「遊び」とされる活動は、たしかに自発的に spontaneously 生じて来るものではあるが、子どもはその遊びの展開の中でさまざまな自己努力 self-effort をしているし、幼児といえども conscious な effort を欠いては真のいみでの成長は期待しがたい。ただそれが外部から強制されたものでなく、内発的であるということ、つまり子ども自身の内的な興味要求にねざした主体的なものであるという点が重要なのである。

したがって自発活動と自己活動との関係は、両者とも人間の成長発達の自然な法則に支配され、内発的であり、それに影響するものは環境の条件

であるという点はかわりがない。だが前者は学習の原形としての意義をもつものに対し、後者は教授のメディアとしての役割をもっているということになる。

エミールの幼・少年期を遊びと労作の生活をみたそうとしたルソーは、読み書きを始めとする知的教育にかんしては、かえって遊戯的方法を排して、むしろ子どもに現実の必要感にもとづく学習動機をおこさせて、主体的に困難を克服していくように導くべきだとしていることを、ここで想起するのも無駄ではなかろう。ルソーの提起しているのは、まさにパーカーのいう「自己努力」なのである。これが遊戯的になされてしまうと、学習に必要な注意と集中とが得られないことになることをルソーは示したのではないか。

あえていえば、自発活動はその結果として学習内容（教科）をもたらすのにたいし、自己活動は逆にその出発点に学習内容があるのだ、というようにいいかえることもできよう。

ところで詳細にみるならば、実は「自己活動」と「自己努力」を全く等価的にみることに若干問題があるようである。両者は相接して、時には併記して、用いられているので見逃しやすいのであるが、多くのばあい「自己活動」は主として人間発達に関して、「自己努力」は教育ないし教授に関して用いられるというかなり明確なちがいがあからである。第一両者が全く同義であれば、わざわざ別の用語にする必要はなかったであろう。

辞書的にみるかぎり spontaneous activity と self activity はほぼ同義であり、パーカーも「自己活動」という用語を「自己努力」とは独立させて用いる時は、その意味にとってよさそうである。ところが他方では、「自己活動」を「自己努力」とほとんど同じ意味で用いているばあいもある。ところがすでにみたように「自己努力」は「自発活動」とは明確に意味内容が異なるのである。そこで「自己活動と自己努力のための条件……」というような用法がされているばあいには、「自己活動」は「自発活動」に近い意味で用いられているのだといえそうである。だが「自己活動」を

「自己努力」と対立させるのは正しくない。両者はまさに「自己」＝「自我」＝「意識」＝「意志」を媒介とした活動である点では共通している。その点では「自発活動」は自我によって媒介される以前の状態を示している。つまりパーカーにとっては activity の規定要因としての意識（意志）の介在の有無が重要なのである。つまり「自己活動」は時には「自発活動」と同義となり、時には「自己努力」と同義となるという両義性があるといえるのではなかろうか。

「自己努力」は教材の習得において子どもの主体的努力の必要を示したヘルバルトにつながるとみられる。そしてこの「自己努力」と「自己活動」の併用は、さきの「注意」と「表現」の併用とならんで、パーカーがヘルバルト的立場とフレーベル的立場の統一をめざしたことをよく示しているように思われる。

以上をまとめるならば、パーカーの「自発活動」と「自己努力」とははっきり対立している。しかし「自発活動」と「自己活動」は同義でありうるし、また「自己活動」と「自己努力」も同義でありうるということであろう。つまり「自己活動」と「自己努力」との併用は、むしろ両者がペアとなって、はじめて本来の意味をもつものとして、相補的に解すべきではないか。一方「意識的活動」というのは、活動の一側面、一性質を切りとっていう一般的な概念であって、「自発活動」や「自己活動」「自己努力」のように、一定の具体的な形や内容をもたないという意味で次元がちがうし、従って教育の法則を見出したり、教授の対象とされたりするような概念ではないということがいえる。したがって概念としてのあいまいさはぬぐえないが、もし積極的に解するならば「自己活動」は「自発活動」と「自己努力」を媒介ないし統一する概念であるともみなされるのではないか。パーカーが「自己活動」による教育ないし教授を提唱した、というのは、まさに上のような流動的・力動的な意味をふまえてのことだと解したいのである。

このようにしてみると、「自発活動」と「自己努力」とはまさに「遊び」

と「仕事」,「興味」と「努力」にも対比させうるであろう。あるいは、デューイの『教育における興味と努力』のテーマを予示しているのが、パーカーの「自発活動」と「自己努力」であり、その統一が「自己活動」であるといえるかも知れない。ただパーカーは実践的には十分そのことを感じとっていながら、興味と努力の弁証法的展開、相互転換を明確に論理化しえず、そのことがかれの使用する用語のあいまいさになって現われているとみられないであろうか。ともあれ、『地理学習法』において固定化した平板な活動概念は、『教育学講話』においては躍動的な「自己活動」を中核とする教授学上の概念にまで発展したと解釈してよいであろう。

自発活動と自己活動の相互関係——自己活動は自発活動そのものではない（教授を前提にしている）が、それにもかかわらず同一の発展法則に従うという、この微妙な矛盾の関係のなかにこそ、教授学——教育学のよるべき最も深い原則があるように思われる。それは教授技術はプロフェッショナルな技術なのであるが、それにもかかわらず、いや、それだからこそ、より一層人間的な技術一般に通ずるものなのだ、ということである。パーソナルな人間関係から切り離された特殊的個別的技術も、たんなるパーソナルな人間関係への教育技術の解消も、ともに教授＝教育を発展させるものとはならないであろう。

注

- (1) 現在のところ筆者はこの系譜を次の四段階に分けてとらえている。①伝統（コメニウス以前の遊戯法）、②思想的起源（ロックとルソー）、③理論的展開（自己活動概念の成立）、④実践的開花（デューイ以降）
- (2) Parker F. W., *Talks on Pedagogics — An Outline of the Theory of Concentration*, 1894, Preface.
- (3) 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程』, 刀江書院, 1965年, p. 589
- (4) 本節の記述は主として, NSSEの第33年報の第2部, “The Activity Movement, (1934) の chapter 2, Historical Sketch of Activism によっている。
- (5) 拙論「新教育における活動主義の概念」, 細谷俊夫編『学校教育学の基本問題』1973年, 評論社。p. 261。
- (6) Parker, F. W., *op. cit.* p. 419
- (7) *op. cit.* p. 408 ff.

- (8) op. cit. p. 442
- (9) op. cit. p. 409
- (10) Diesterweg, A. W., *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, 1958, 長尾十三二訳『市民社会の教育』, 1963年, 明治図書, p. 18
- (11) 同上書, p. 24
- (12) Parker, F. W., op. cit. p. 261
- (13) op. cit. p. 4
- (14) op. cit. p. 441
- (15) op. cit. p. 420 このいい方はルソーの「あらゆる有用なもののうちでも最も有用なもの, すなわち人間を形成する技術」(la première de toutes les utilités, qui est l'art de former des hommes) という言葉を想起させる。(Rousseau, J. J., *Emile*, préface, Garnier 版, pp. 2~3)
- (16) op. cit. p. 115
- (17) op. cit. p. 435
- (18) op. cit. p. 395
- (19) op. cit. p. 26
- (20) op. cit. p. 115 これに関連してパーカーは、「教育は全面発達の方向における自己努力の経済化である。エネルギーの経済は自然と人工におけるあらゆる進歩の本質的な表徴である。この事実を教育に適用しよう」という。(op. cit. p. 25)
- (21) Diesterweg, 長尾訳, 前掲書,
- (22) Parker, F. W., op. cit. p. 262
- (23) op. cit. p. 116
- (24) op. cit. p. 223
- (25) Lange, W., *Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften*, II. Abt., S. 23
- (26) たとえば, Parker, F. W., *Talks on Teaching*, 1894, p. 157, 171, 176 etc.
- (27) op. cit. p. 38
- (28) op. cit. p. 156
- (29) Parker, F. W., *How to Study Geography*, 1889, Introduction, xxx.
- (30) 高田喜久司「パーカーの理論」, 金子孫市編『現代教育理論のエッセンス』, 1972年, p. 20
- (31) Parker, F. W., *Talks on Pedagogics*, pp. 4~6.
- (32) Herbart, 三枝孝弘訳『一般教育学』, pp. 80~87.

An Essay on the Concept of 'Self-Activity' of F. W. Parker

Kazuo Isoda

This is an essay on the pedagogical interpretation of 'self-activity' of F. W. Prker, who is called the 'Father of the Progressive Education' by J. Dewey. 'Self-activity' is the key-concept in Parker's theory of instruction, strongly resembling the concept of 'Selbst-tätigkeit' of Diesterweg, who closely combined 'self-activity' with physical work, contrary to Herbart who considered that 'interest' (Interesse) was 'self-activity'. Parker had an intimate contact with Diesterweg during his study abroad in Germany. But on the whole, Parker's theory of instruction is an integration of those of Herbart and Fröbel, which is reflected especially in his definition of the two modes of self-activity as 'attention' and 'expression'.

Activistic tendency in education became more and more evident in the latter half of the 19th Century in the United States under the influence of Fröbelianism. Under these circumstances Parker believed that traditional 'quantity teaching' should be traosformed into 'quality teaching', and that 'quality teaching' could not be implemented without children's self-activity because their development is essentially the product of self-activity.

In this paper the author attempts to trace the process of the development of Parker's thought on 'activity' as a pedagogical term, and investigates the relationship among 'self-activity', 'self-effort' and 'spontaneous activity'. The tentative conclusion is that 'self-activity' has both aspects of 'self-effort' and 'spontaneous activity'.