

1880年代における F. W. パーカーの 教育方法論についての研究

—読み・書き・算 (3R's) と教育の目的に注目して—

小笠原 正太郎

はじめに

本稿では、パーカー (Francis W. Parker) が 1884 年 9 月からその編集を務めた、初等学校教員向けの月刊雑誌 *The Practical Teacher*⁽¹⁾ (以下 *PT* と略記) と、マーサズ・ヴィニヤード・サマー・インスティテュート (Martha's Vineyard Summer Institute) での講義録であり、1883 年に出版された *Notes of Talks on Teaching*⁽²⁾ (以下 *NTT* と略記) に注目し、それら一連の著作から読み取れる、パーカーの教育方法論の整理を行う。具体的には、① 3R's (読み・書き・算) の具体的な方法論、② 全体的な教育の目的について整理する。

パーカーは多くの論者に指摘されているように、思想家というよりは実践家であり、芸術家気質の教育者 (artist-teacher) であった⁽³⁾。それ故彼の教育理論の多くは自身の経験に依拠している。とはいえ、彼の教育思想の成り立ちについて、これまでドイツロマン主義教育思想からの影響が指摘されてきた。つまり、ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi) やフレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel) である。ほかにもリッター (Karl Ritter) の地理学、そしてヘルバルト主義からの影響が指摘されてきた⁽⁴⁾。たしかにパーカーは 1872 年から 1875 年の間ドイツに留学している。そこでベルリンに止まらない多くの学校に足を運び、当時最新の教育実践を目の当たりにしたことが知られている⁽⁵⁾。ただし 1880 年代前半に書かれた *PT* や *NTT* について言えば、ヘルバルト主義に特徴的な中心統合理論や、開化史段階説といった教科理論や教科の組織論については触れられておらず、専ら 3R's を中心とした各教科の実践理論についての語りに終始している⁽⁶⁾。反対に言えば、80 年代前半におけるパーカーの叙述には、自身の教育実践や留学中の経験から導き出された、より具体的な実践理論が反映されていると考えられる。しかし先行研究においては、伝記的にこの時代に触れるものはあるものの、*PT* や *NTT* の教育方法論を、70 年代の実践と経験を体系化させたものと位置付けて当時の文献を分析するものは見られない⁽⁷⁾。

そこで本論では、先行研究において中心的な研究課題として焦点があてられてこなかった 80 年代の著作に注目する。これにより、パーカーが具体的にどういった実践を行ったのか、その実践を支える理論はどういったものであるのか、ということを明らかにする。ただし紙幅の関係上全ての教科の取り扱いとその実践を扱うことは出来ないため、上述した 2 点の整理を行う。

1. 本論で注目する二つの著作とその年代

PTは、1877年にボストンとシカゴにある Klein and Kimball⁽⁸⁾によって創刊された。事情は不明だが、1883年からは Teacher Publishing Company が発行を引き継ぎ、そして1884年9月号から、パーカーがその編集を行うようになった⁽⁹⁾。本誌は教員向けということもあり、具体的な教育のノウハウを伝える傾向が強い。また本誌に寄稿されている論考の署名について、パーカーが校長を務めるクック郡師範学校（Cook County Normal School）の教師であるスピーア（W. W. Speer）⁽¹⁰⁾や、パーカー夫人（Frank Stuart Parker）の名前が散見される。しかし大部分の論考は匿名である。後に詳述するように読者との通信欄においては、この匿名の論考宛の質問が採り上げられていて、その宛名にパーカーの名前が載せられている。編集上付けられたものとも考えらるが、これらの質問に対してパーカー自身が誌上で返答している。このことから匿名の論考はパーカーが執筆している、もしくは、少なくとも彼の考えを反映させている、とみなしてよいだろう。

そして1885年の9月号からは、E. L. Kellogg 社が出版を引き継ぎ、同社が発行している *The teachers' institute* 誌と合併された⁽¹¹⁾。そして後続誌の共同編集者として、ケロッグ（Amos M. Kellogg）とアレン（Jerome Allen）が加わっている⁽¹²⁾。

一方でNTTは、1882年7月17日から8月19日まで、パーカーがマーサズ・ヴィニヤード・サマー・インスティテュートで行った講義を、ペンシルベニア州の教師養成校の講師であるパトリッジ（Lelia E. Patridge）が書き起こしたものである。マーサズ・ヴィニヤード・サマー・インスティテュートは、学校教師を対象とした夏期学校である。パトリッジはパーカーの実践に大いに関心を寄せた一人であり、パーカーがクインシーで開発した「クインシーメソッド」（Quincy method）の全体像を紹介する大著を後に出版している⁽¹³⁾。彼女がパーカーに講義録の出版の許可を求めた時、「そのノートは君のものであるから、君がしたいように扱えばよい。でもその許しをあげる前に、私が最初に改訂を加える必要がある」とパーカーは言ったという。それ故NTTは講義の記録ノートではあるが、よりパーカーの語りに近いものになった、とパトリッジは後に述べている⁽¹⁴⁾。

さて、この2つの著作が出版された80年代前半は、パーカーにとって一つの区切りの時期であったことが考えられる。と、いうのも1875年にドイツから戻って来たパーカーは、ニューヨークにあるクインシーの教育長（Quincy Superintendent）に着任した。ヘフロンによれば、1878年から80年の間に、パーカーの新教育の思想が定式化された、という⁽¹⁵⁾。そしてクインシーで取り組まれた実践は「クインシーメソッド」と呼ばれ、彼の名が教育界に広く知れ渡るようになるのである。彼はクインシーで5年間務めたあと、1880年に勇退している。そして、その後彼が引き受けた仕事の1つが1881年7月に始まったマーサズ・ヴィニヤードの講義であった。加えて1883年には熱烈なオファーを受け、シカゴにあるクック郡師範学校の校長職を得た。このシカゴでパーカーは、90年代のいわゆる「新教育」をけん引する1人となっていく。それ故80年代は、彼の自身の教育的理想を実現しようとしたクインシーでの取り組みと、中心統合理論といったより理論的な教育思想を形にしていっ

たシカゴの取り組みとを橋渡しする、過渡期にあたるといえる⁽¹⁶⁾。過渡期であることを示す一例を挙げれば、ホール（G. Stanley Hall）の実験心理学からの影響である。キャンプベルによれば、1880 年にホールの心理学の講義をパーカーは受けて、教科よりも児童を強調することの正しさを理解したかもしれないという。しかしパーカーがはっきりとその正当性を認めたのは、90 年代に入り実験心理学が人口に膾炙するようになってからである⁽¹⁷⁾。

このように考えれば、80 年代前半は、70 年代のドイツでの学びと教育実践から得た経験をまとめて、1 つの教育方法論として自身の考えをより理論的なものとして形にし始めた時期であるといえる。そこで次章では、80 年代前半におけるパーカーの教育方法論が具体的に窺える代表的な著作である *NTT* と、教員向けに具体的な実践ノウハウを記述した、*PT* に寄せられた論考に窺える理論を分析し、その構造を整理したい。

2. 具体的な 3R's の方法論について

2.1. 1880 年代の著作と 1890 年代の比較

1890 年代のパーカーの代表作である *Talks on Pedagogics*⁽¹⁸⁾（以下 *TOP*）と *NTT* の各章の題目を比較するだけでも、パーカーがいかに 1880 年代は具体的な方法論に、自身の語りの重点を置いていたのかがわかる（表 1）。

NTT では具体的な教科にそれぞれに焦点が当てられているが、*TOP* では、中心統合法というヘルバルト派の教科組織論や、「子ども」「注意」「観察」といった、教育上の概念の説明が中心的課題となっている。もちろん *TOP* においても、具体的な教育方法論の記述が皆無であるわけではないが、*NTT* や次に見る *PT* と比べると少なくなっている⁽¹⁹⁾。

表 1 NTT と TOP の比較

<i>NTT</i> (1883 年出版)	<i>TOP</i> (1894 年出版)
講話 1：準備 講話 2～9：読み方（reading） 講話 10：綴字 講話 11：書き方 講話 12～13：ペンシルをつかって話すこと（talking with the pencil） 講話 14：作文 講話 15～16：数 講話 17：芸術 講話 18～21：地理学 講話 22：歴史 講話 23：観察 講話 24：学校管理 講話 25：道徳訓練	第 1 章：子ども 第 2 章：学習の中心教科 第 3 章：判断様式としての形式 第 4 章：数とその中心教科との関係 第 5 章：数を使って何ができるのか？ 第 6 章：注意 第 7 章：観察 第 8 章：言語と聴き取り 第 9 章：読み方とその中心教科との関係 第 10 章：表現様式 第 11 章：説明する行為の結合 第 12 章：思考表現形式の獲得 第 13 章：話すことと書くこと 第 14 章：学校管理と道徳訓練 第 15 章：中心統合法の要約 第 16 章：民主制と教育

また、*PT*や表1の*NTT*の各章の題目を見ると、特徴的なことの1つとして、3R'sに大きく重点が置かれていることがわかる。しかし一方で、3R'sを教授することを目的としてはいけない、とパーカーは強調していることは、いずれの著作においても一貫している。このことを確認するために次節では、3R'sに注目する。またその際彼が合わせて言及する、実物教授についても触れる。

2.2. 読み方教授（Reading）

パーカーがはじめて編集を手掛けた*PT*の1884年9月号においても、*NTT*に記述された教科の取り扱いについても、どちらも「読み方」（reading）が最初にその題目として挙げられている。例えば*PT*には次のように書かれている。「読むことは話すことではないが、話すこと（スピーチ）は読むための学習においてとても重要な手段である」⁽²⁰⁾。つまり、5歳から6歳程度の子どもは、或る程度話す言葉を通じて、調音（articulation）や発音（enunciation）、アクセントといったものを習得しているものであり、それ故実践に関して子どもが教えられるべきものはなにもないのである。この点について*NTT*では次のような言葉で表されている。「音読（oral reading）を行う中で思考表現することは、どんな新しい方法においても訓練させないほうがよいだろう。不幸なことに、子どもがすでに獲得したものの美点や強みは、全体的に無視されていて、新しく、そしてかなり痛みの伴う口頭表現の過程が「学校教育で」始まってしまっている」⁽²¹⁾。

それではどのようにすれば「読み方」を教えられるのであろうか。事物教授との関係で、彼は「チョーク（またはペンシル）を使って話すこと」を薦める。まず初めに、黒板に言葉や文章を教師の手で書き、それを発音する。その際の発音はゆっくりと、である。これをパーカーはドイツ語で、「よりゆっくりと発音すること」（Langsamer Aussprache）と呼んでいる。そしてその字を教師がなぞるのを真似て、子どもも空中に文字を書く（Scriben in der Luft）。次に自身の石盤（もしくは黒板）に文字を書く練習を行い、時には教師が児童の手を持ってそれを支援する。また、実物教授も同時に行われる。例えば、「1つの人形」（A doll）を教卓の上に置き、「私に——を持ってきてください」と言いながら、黒板に書かれた「1つの人形」という文字を指さす。そして教師は「今チョークはなんと言いましたか？」と尋ね、子どもに答えさせるのである⁽²²⁾。

こうして「よりゆっくり発音すること」と「チョークを使って話すこと」を通じて1つの文字が習得されれば、それに同じ音韻を持つ言葉が続けて覚えらえる。例えばマット（mat）という言葉が覚えられれば、同じ [æ], [t] という発音を持つ、猫（cat）やねずみ（rat）という単語の習得に繋がる。このように、綴りと音声分析を関係づける中で単語を覚えていくことをパーカーは「ワードメソッド」と呼んでいる⁽²³⁾。これに関係してパーカーは従来の綴字教本（speller-book）を断罪し、その代わりに読本（reader）を使用することを推薦している。この綴字教本の扱いについて、1884年10月号に匿名の教育長から「なぜあなたは教科課程から綴字教本を排除するのか」という趣旨の質問が寄せられ、パーカーが署名付きでこれに返信している。彼によれば、上述した方法において重要なことは、言葉が子どもの考えや思考を刺激することである。それ故思考を刺激しない「死んだ」

言葉の形式を学習したところで無意味である。つまり、綴字教本で学習するような音声綴り学習法（phonetic spelling）は、子どもが話したり読んだりすることを学習した後で行えばいい、という。彼の言葉を使えば、「思考が言葉を必要とするのであって、言葉が思考を必要とするのではない」のである⁽²⁴⁾。更に、1885 年 6 月号では、「綴字教本を棄てようではないか」という無記名の広告を、読者への通信欄でパーカーは引用している。そこには、「綴字教本からよりも初級読本や読書（primer or reading book）からの方が、初等学校の第一学年にいる子どもたちがよく綴りや読みを学習する、ということは長い間知られてきた」⁽²⁵⁾、とある。このように、「ワードメソッド」で使用される言葉は、読本で使用される言葉であり、かつ子どもたちがすでに、話し言葉としてよく知っている単語である。パーカーからすれば、綴字教本を使って発音と言葉の関係を結び付けようとしなくとも、「子どもはいかにして言語に現れるすべての音を生み出すのかについて知っていて、自身が知っているすべての言葉を発音する際に、いかにそれらの音を組み合わせるのかを知っている」⁽²⁶⁾。また、子どもには似た者同士を好む（the coming together of like to like）傾向が具わっているが故、mat, rat, cat といった似た音韻を学ぶ「ワードメソッド」が望ましいのである⁽²⁷⁾。

またこのパーカーの綴字教本の取り扱いについては一定の影響があったものと思われる。紙幅の関係から詳述はできないが、週刊誌である *Journal of Education* 誌上に、1885 年 1 月 15 日、1 月 29 日、そして 2 月 26 日の 3 回に渡って、「パーカー大佐対綴字教本」という特集記事が掲載されている⁽²⁸⁾。1 月 15 日付けの記事では、PT10 月号のパーカーの言葉を引用しつつ、クインシーメソッドに倣って綴字教本を排した学校群は、「綴字」に関して言えば退化しており、綴字教本は特に未熟な教師にとっては必要不可欠なものである、と主張されている。しかしその後 1 月 29 日ではパーカーを支持する記事が、2 月 26 日には両者の意見を仲介する内容の記事が掲載されている。

2.3. 綴り教授・書き方教授（Spelling & Writing）

次に綴り・書き方教授について見てみよう。ここでも、「チョーク（またはペンシル）を使って話すこと」が使用されている。パーカーは、「私たちが読み方教授の原理を適応する中で示してきたように、子どもが黒板から学ぶあらゆる言葉は、注意深く石盤または紙に模写されるべきである」⁽²⁹⁾、という。PT に記載されている詳しい方法論を見てみよう。

すべての綴り教授には次の 4 つのルールがあるという。①あらゆる綴り教授は直接児童の思考表現でなくてはならない、②正確な模倣を最初に行うことから始まる（不正確ではいけない）、③いかに綴るかわからない時は、辞書や友人の助けを借りてそれを理解できるよう訓練させる、④口頭と筆記、両方で思考したりそれを表現したりする機会を多く与えること、である。またこの 4 つの規則から、書き取り（dictation）はさせる必要がない、ということをパーカーは強調している。ここでいう書き取りとは、綴字教本といった見本を基に繰返しのドリルを行うことを指している。こうした無意味な文字・言葉の暗記は、子どもの思考を刺激しないのである。そして、文章を黒板から正確に模倣できるようになったら単語の学習はもう不要になる。このように子どもが日々慣れ親しんでい

る単語・文章を使用して、子どもが考えたり、考えたものを表現したりする材料を提供することが、パーカーの綴り教授の重点であった⁽³⁰⁾。

文章教授においても、「チョークを使って話すこと」が使用される。ここでパーカーが挙げる例は、「行為の書き取り」である。つまり、教師は椅子に座り「私が何をしたのか、私に教えてください」という。そして児童は、教師が行った行為を思い思いに作文するのである。ここで同じ型にはまった一種類の文章ではなく、先生が椅子に座った行為を自分の言葉を使って表現する点が、パーカーが留意するところであった。また付け加えれば、行為を行うのは教師でなくてもよい。クラスメイトの行為を別のクラスメイトが作文する、という方法もある⁽³¹⁾。

また事物教授との関係で言えば、事物の位置を作文することも、1つの書き方の訓練になる。教師は黒板に「帽子はどこ？」と書き、帽子を色々な位置に動かしてゆく。その間児童はペンシルを使って帽子がある場所を、思い思いに答えてゆくのである。

パトリッジによる「クインシーメソッド」の実践記録においては、次のようにこのことが説明されている。「一年生の目標は自分が読んだ全ての言葉を、児童に模写させることである。最初の取り組み（exercises）は1つの言葉で行われ、後に文章になる。二年生の活動では、読み方教授で習った言葉から成る文章に制限されるのではなくて、よく習得されうるような、児童の話し言葉としてのボキャブラリーの多くを含んでいる。この学年において模写が書き取りに続き、そして『ペンシルを使って話すこと』がはじまる」⁽³²⁾。故に、言葉・文章を習得する際は黒板を使った模写が中心に行われ、二年生になると先生の行為や実物等を使用した「書き取り」が始まるのである。

以上より当時のパーカーの綴り・書き方教授の方法論には、言葉・文章を習得する際のドリル作業を無意味なものと断じ、子どもが生活の中で既に習得している話し言葉についての能力や、子どもが本来持っている思考力・表現力といったものを尊重する、パーカーの思想が見てとれる。

2.4. 数と算数

次に数の取り扱いと算数の関係についてみていきたい。パーカーは「不可視的なものは、可視的なものによってのみ測られうる」⁽³³⁾という。数は子どもにとっては抽象的なものではあるが、事物と関連付ければ、具体的な個数として数を扱うことができる。そこで彼は、「数というものは、事物による事物の限定化である」(number is the limitation of things by ones)⁽³⁴⁾、という定義を用いて、数教授を行おうとする。ここにおいて使用される事物は、子どもにとって身近なものであるべきである、とされる。ただし数という概念が学ばれるのは、事物を意識して学習されるように設定されるよりも、別の学習を行う際に付随して起こる、と彼は言う。例えば手工訓練（manual training）を行う際に子どもは立方体や球体、円形、三角柱といった事物を扱う。そこで、赤色の立方体はいくつだろうか？ 青い立方体はいくつだろうか？ 赤色と青色の立方体はあわせていくつだろうか？ といった設問が用意され得るのである。それに加えて、辺、面、頂点、角といったものの数が、「事物による事物の限定化」による取り組みとなる⁽³⁵⁾。

数の概念が理解されると算数教授が始まる。パーカーは次のように言う。「私が思うに、もし私たちが2の2倍を4の内に理解するならば、私たちはまた[そして同時に]2の2倍が4である、という証明は明確である。3と2で5となる、ということは、5から2を引くと3になるとか、5から3を引くと2になる、ということを理解すると同時に、分かるのである」⁽³⁶⁾。パーカーにとって、従来の伝統的な教育の算数教授の問題点は、 $4 \div 2 = 2$ といったように、事物においては様々に説明できるものを1つの式に落とし込んでしまうところにあった。つまり、4という数字は等しい2つの部分に分けて、2と2にすることができるし（割り算）、同時に1つの2を2回組み合わせると4になることもできるし（足し算）、1つの2が2つあっても4に（掛け算）になることができるのである。もちろん4つのブロックから2つのブロックを引けば2つのブロックが残ること（引き算）も容易に理解できるであろう。このように1つの数字に含まれる要素を発見することによって、様々な四則演算が学べることをパーカーは主張している⁽³⁷⁾。

また数教授に関して、当時の学校を諫めている。つまり、算数教授には二面性があるという。1つは正確にそして速く計算する能力を育成すること、そしてもう1つが実践的な問題を解く中で論理的に推論する能力を育成することである。それにも関わらずパーカーによれば、当時の多くの学校は素早く計算をすること、いわば算術すること自体を目的としてしまっている、という。彼にとって重要なことは子どもの全面的な能力を向上させることである⁽³⁸⁾。つまり目的は別のところにある。

次項では、以上述べてきた3R'sの方法論と関連して、パーカーはどういった点を教育の目的と据えていたのか、明らかにしたい。

3. 教育目標について

PTの9月号の冒頭に「はじめに」(Beginnings)という論考が掲載されている。その冒頭は、「作業は教育におけるもっとも素晴らしい手段である」という言葉から始まる。つまり、「子どもたちが作業を行うように、それも系統だって(systematically)作業するように、作業を愛するように、そして子どもたちの脳が作業へ向うようにすることは恐らく、教育の目標であり目的である(end and aim)」⁽³⁹⁾。この点はパーカーの教育思想における中心的課題である。つまり、NTTにおいても、90年代のTOPにおいても同様に、パーカーにとっての教育の目標・目的は子どもが作業を愛し、それを遂行する能力や態度を育てることであった⁽⁴⁰⁾。しかし、作業を行うことそれ自体が教育の目標・目的ではなく、あくまでも、その習慣化が教育目標であったことに注意したい。すなわち、「フレーベルは私たちのすべての作業についての真の目的と目標を告げたのであった。すなわち、存在全体の調和的な成長である」⁽⁴¹⁾とパーカーが留意していることからわかるように、作業を通じて何かを表現することで、思考を働かせる習慣を形成することが教育の目的・目標であった。そしてこの習慣化が、身体、精神そして魂の調和的発達という、ペスタロッチやフレーベルに代表されるようなドイツロマン主義的教育の目標の達成を導くのである。

では、上述した3R'sとの関連で、この目標についてどのように言及がされているのだろうか。既

に述べたように、「読み方」や「書き方」の授業の方法論を説明する上で、子どもの思考を刺激するかどうか、という点を留意するようにパーカーは述べていた。彼が「ワードメソッド」を用い、綴字教本よりも読本を薦めるのも、自由な形式で書き取りを行うのも、当時の算数教授で一般的であったような記号を用いた計算を咎めるのも、ここに理由があった。例えばパーカーは次のようにいう。すなわち、「音読による表現を読み方教授の目標・目的とすることは、根本的な過ちである。音読を思考進歩の手段とすることが正しい目的である」⁽⁴²⁾。また別の例を挙げれば、先に計算は推論する能力の向上であることを指摘した。したがって、単なる計算ではなく実践的な問題を解かせる時、子どもは思考を働かせ、その進歩を実感するのである。

加えて、作業を行うことそれ自体がパーカーにとって教育目的でなかったように、思考の進歩それ自体も教育の目的ではない。もし上述した方法論で、思考の手段としての子どもの3R'sが完全に習得されれば、正確性を獲得すると同時にそれが自動化した習慣（automatic habit）になる。言い換えれば正確な口頭表現や作文、計算が習慣となり、自ら進んで思考の努力を重ねるようになるのである。このようにして正確性を伴った表現活動、すなわち読み方・綴り・書き方といった表現活動が固定された習慣となったとき、（高度な）算数教授、地理、歴史、科学といった学問の基礎を習得するようになる⁽⁴³⁾。要するに、3R'sや作業による表現活動が習慣化することは、真の知識、正しさを知ろうとする態度の基礎となるのである。パーカーの言葉を使えば、「真理が意志を統制すべきであるし、教師の大きな仕事は、真理を自分で発見するように導くことである。真理を探索し発見しそして使用する習慣は、第一に重要なものの1つである。真理は子どもを自由にし、子どもをあらゆる真理の根源へと導いてゆく。最高度の自由は神への恭順となる」⁽⁴⁴⁾。従って、パーカーにとってこうした真の知識、正しさを知ろうとする習慣の固定化が道徳的陶冶となる、ということであった。とどのつまり正しい作業は、身体の成長だけではなく、自ら真理を発見しようとする思考の努力を通じて、身体・精神・魂の調和的成長を促すのであった。

ただしここで疑問も浮かび上がる。例えば、「正確性を伴った表現活動」のそれぞれの関係性である。本論では3R'sに限定した故、「読み・書き・算」を例に挙げたが、学問の基礎を形成するとされる表現活動はそれだけではない（註釈43）。習慣化されるべき表現活動として「制作活動」（making）も含まれている。確かにクインシーメソッドの1つの特徴は「専心活動」（busy work）であった。これは幼稚園の教具を使った遊びから、編み物、切り絵、そして長さの異なる紙片の選別といった細かいものまで幅広い活動を含んでいる。また、パーカーが読者からの投稿欄に答えて、クック郡師範学校での作業例を紹介している。そこにおけるパーカーの説明においても、パトリッジの説明においても「黒板から言葉や絵を模写すること」や、「書き方」といった3R'sも「専心活動」である、とされている⁽⁴⁵⁾。加えて先述したように、数は手工訓練といった別の活動の中で学ばれることが主張されていたことも思い出されたい。しかし、TOPに窺えるように、「読み・書き・算」や作業といった「表現活動」の関係性が系統的に整理されている、といえるのだろうか。例えばTOPでは、「書き方（writing）」に親しく関係しているものは、手工訓練、模型作り、絵画、図画、音楽そしてスピーチで

あり、全ては筆記の技術を増強させるし、それぞれが互いに強め合っていて、全ては次々と思考力に集約される」⁽⁴⁶⁾、と表現活動が整理されている。このことから、例えば算数についていえば、スロイドという木工作業のなかで四則演算を使用するといった例が挙げられているように、それぞれの表現活動がより豊かに結びつけられているのである⁽⁴⁷⁾。

また、どのように他の教科へと発展していくのか、という原理への視点もあまり見られない。たしかに、表現活動が習慣化し、思考を刺激することで論理的な学問の基礎を築くことが *PT* や *NTT* で指摘されている。しかし *TOP* で言われるように、表現活動が「注意」(attention) という概念に還元され中心教科への下地を作るといった、教科との関連についての具体的な思想については、まだ素描的段階にある、と言えるだろう⁽⁴⁸⁾。

結論

以上のことから次のことが結論的に指摘できる。1880 年代の前半のパーカーの教育思想には、クインシーでの成功体験を基にした、古い教え込みの授業内容を乗り越えようとする具体的な方法論が窺える。例えば、3R's に着目すれば子どもの口頭言語能力を頼り、綴字教本を排して「ワードメソッド」を行ったり、算数授業では、記号を使用せず子どもの着想を生かそうとしたりしている。そこには児童が自身で考え、努力することで、身体・精神・魂を自ら発達する子どもを大いに信頼する、パーカーの児童中心主義教育論が見てとれるのである。従って、教育目標は具体的には子どもに表現活動として作業をさせることであり、そして思考力を発達させることであり、それらを通じて最終的に、身体・精神・魂の全面的・調和的な発達が目指されているのである。しかし教科の配置と関連して、手段としての表現活動が、それぞれどのように整理されるのか、また論理的な教科へとどのように接続していくのか、その構想はパーカーが中心統合法を取り入れるまで待たなければならない。したがって、1880 年代までに定式化された教育方法論や教育原理は、90 年代の著作 *TOP* に窺えるような中心統合法といった教育原理を取り込むことで、パーカーの教育思想が完成されていったのである。

本研究は、パーカーの 1880 年代の著作に着目し、その教育方法論を明らかにした。それは、ペスタロッチ主義が流入したオスウィーゴ運動（およそ 1860 年代～80 年代）から、デューイ (John Dewey) を代表するプラグマティズムの教育や、ヘルバルト派の流入する 90 年代への、ちょうど過渡期である、という見方もできる。今後、それ以前の時代の「新教育」の取り組みとの関係性や、90 年代の「新教育」の取り組みへの影響といった点を研究する余地が残されている、といえよう。

注(1) 本論で扱う *PT* は、Francis W. Parker (Ed.) *The Practical Teacher 1884-1885*, Vol. VIII, 2nd edition, E. L. Kellogg, 1886 に依る。範囲は 1884 年 9 月号 (No. 1)～翌 6 月号 (No. 10)。

(2) Francis W. Parker, *Notes of Talks on Teaching*, E. L. Kellogg & Co., 1883.

(3) 例えば、Lawrence A Cremin, *The Transformation of the School*, 1964, Vintage Book, p. 134 や、Flora J Cooke, "Colonel Francis W. Parker: His Influence on Education", *Schools: Studies in Education*, Vol. 2, No. 1,

- 2005, p. 163 (Reprinted), 邦文としては西村誠・清水貞夫訳「訳者解説」パーカー著『中心統合の理論』, 明治図書出版, 236 頁を参照。
- (4) 例えば, Ellwood P. Cubberley, *Public Education in The United States*, Houghton Mifflin Co., 1919, p. 328, を参照。
- (5) Ida Casa Heffron, *Francis Wayland Parker: an interpretive biography*, Los Angeles, 1934, pp. 22-23.
- (6) パーカーの教育思想においてヘルバルト主義が登場するのは, 90 年代である。西村と清水によれば, それは 1894 年に出版された *Talks on Pedagogics* の記述からその影響が強く窺える。これは, 「パーカーの唯一の体系的な著作」であり, 「年来の主張が集約されている」(西村誠・清水貞夫訳・パーカー著, 上掲書, 243 頁)。しかし本書は教科論的側面が強く, 具体的な実践方法に関する記述はあまり見られない。本論で述べていくように, 反対に *PT* や *NTT* などは, 具体的な各教科の方法論が中心に述べられていて, 実践的な理論の整理に終始している。
- (7) 例えば, Jack Kenagy Campbell, “The Children’s Crusader: Colonel Francis W. Parker”, unpublished ED.d. thesis, Columbia University, 1965. p. 356. ff. では, パーカーの再婚の経緯とともに *NTT* の出版経緯等が記述されているが, その講義内容の分析は行われていない。だが, 例えばムーアは, 「クインシーメソッド」を全体的に *NTT* に基づいて説明している。このことから, クインシーの取り組みとその実践理論の要約的位置づけとして *NTT* 等が位置づけられるのではないだろうか (Kee Bevan Moore, “The Significance of The Work of Colonel Francis Wayland Parker in The Progressive Educational Movement with Special Reference to His Influence on John Dewey”, unpublished M. A. thesis, University of the Pacific, 1923, p. 23. ff.)。
- (8) Klein and Kimball は, 明確に分かる点からいえば, 1879 年から *New England Journal of Education* を発行している。記載されているシカゴのオフィスの住所は, 現在のノースラサル通り (N LaSalle St.) と, ウェストランドルフ通り (W Randolph St.) の交差点に位置していた, メトロポリタンブロックの 96 号室である (参照: *New England Journal of Education*, No. 1, January 2, 1879)。
- (9) Sheldon Emmor Davis, *Educational Periodicals During the Nineteenth Century*, Washington Government, Printing Office, 1919.
- (10) クック郡 (Cook County) の公教育部局が発行している *Biennial Report of the County Superintendent of Schools From July 1, 1882 to June 30, 1884*, p. 41 に, クック郡の学校教師一覧が記載されている。このリストから 1885 年 1 月 1 日時点で, W. W. Speer がクック郡師範学校で教鞭を執っていたことがわかる。
- (11) 例えば L. G. Howele (Eds.), *Central School Journal*, Vol9, No. 98, 1896, Keokuk, p. 2 に掲載されている, *PT* の後続誌についての広告を参照。
- (12) この二人は, 同社が発行する *The School Journal* の共働編集者でもある。
- (13) Lelia E. Patridge, *The “Quincy Methods” Illustrated*, E. L. Kellogg & Co., 1885.
- (14) *Ibid.*, p. xiv.
- (15) Ida Casa Heffron, *op. cit.*, p. 23.
- (16) Moore, *op. cit.*, p. 21, Cremin, *op. cit.*, pp. 129-130.
- (17) Campbell, *op. cit.*, pp. 351-352.
- (18) Francis W. Parker, *Talks on Pedagogics: An Outline of the Theory of Concentration*, E. L. Kellogg & Co, 1894.
- (19) ただしこのことは, 80 年代前半の自身の方法論を否定しているわけでも, 実践を軽視しているわけでもない。*TOP* の第 13 章 (pp. 306-336) を読むと, 後述する読み方教授の方法論をほぼ踏襲しているように思える。ただしそれは, 思考表現の形式の 1 つとして扱われていて, 読み方教授の方法論それ自体を強調した論調にはなっていない。
- (20) *PT*, No. 1, p. 2.
- (21) *NTT*, p. 28. [] 内引用者。
- (22) *PT*, No. 1, pp. 2-4, No. 3, p. 34, *NTT*, pp. 36-37, pp. 47-8. ところで, 黒板に文字を大きく書きながらゆっくり発音し, そして子どもに空中でなぞらせることと, 事物を使って言葉を習得させることの関係性は明確で

はない。ゆっくりした発音は 1 学年の初日から行うことが *PT* では示されているが (No. 3, p. 34), 事物を使った言葉の暗記についても「最初の授業の方法」として紹介されている (No. 1, p. 4)。このように 1894 年の *TOP* で窺えるような系統性は、余り見られないのである。

- (23) *PT*, No. 3, p. 33. 本来「ワードメソッド」とは、従来の綴字教本を使用してアルファベットや音節を何カ月もかけて学習する「アルファベット法」に代わるもので、正しい発音を使用して単語を暗記させようとする教授方法である。1870 年代においてマン (Horace Mann) によって広く人口に膾炙するようになった。オスウィーゴ運動の担い手であるシェルドンも、当時その普及を認めている。Cf. E. A. Sheldon, *Teacher's manual of instruction in Reading*, Scribner, Armstrong, and Company, 1875, p. 13, Nicholas A. Dioblida and Robert L. Petrillo, "Beginning Reading Instruction in The Nineteenth Century", *American Educational History Journal*, Volume 47, No. 2, 2020, pp. 121-123.
- (24) *PT*, No. 2, pp. 27-28.
- (25) *PT*, No. 10, p. 161.
- (26) *NTT*, pp. 46-47.
- (27) *Ibid.*, p. 50.
- (28) *Journal of Education*, New England Publish Co, 1885, Vol. XXI. 「パーカー大佐対綴字教本」の記事が掲載されたのは、1 月 15 日付けのものが、No. 3 の p. 36, 1 月 29 日付けのものが No. 5 の p. 71, そして 2 月 26 日付けのものが No. 9 の p. 139 である。
- (29) *NTT*, p. 77.
- (30) *PT*, No. 1, pp. 6-7.
- (31) *PT*, No. 2., pp. 19-20.
- (32) Patridge, *op. cit.*, pp. 611-612.
- (33) *NTT*, p. 96.
- (34) *PT*, No. 3, p. 23.
- (35) *Ibid.*, p. 24.
- (36) *NTT*, p. 105, [] 内編者。
- (37) *Ibid.*, pp. 105-107, *PT*, No. 2, pp. 24-25.
- (38) *PT*, No. 7, p. 96.
- (39) *PT*, No. 1, p. 1.
- (40) *NTT*, p. 162, *TOP*, p. 337.
- (41) *NTT*, p. 21.
- (42) *PT*, No. 1, p. 2.
- (43) *PT*, No. 3, p. 35. ここで「真の知識」というものは現代科学の文脈である、というよりは、万物の創造主である神によって生み出された万物の法則についての知識である、という意味合いが強い。このことから、註釈 44 にあるように、「神への恭順」を示すことに繋がるのである。
- (44) *NTT*, p. 173.
- (45) *PT*, No. 3, p. 46, Patridge, *op. cit.*, pp. 4-5.
- (46) *TOP*, p. 321. また *TOP* 他の個所では、人類の注意力と表現力の進歩に伴って、言語→道具を使用した表現→芸術→建築と表現活動が進化してきたことが述べられている (pp. 223-224)。
- (47) *Ibid.*, p. 78.
- (48) *TOP*, pp. 379-380.