

「活動学校」の問題点

太田 祐 周

一つの教育改革運動の推進にあたって、理論上重要な意味をばらむ対立を通して協働した二人の友、アドルフ・フェリエールとエドゥアール・クラパレード。同じくジュネーヴ大学の教授であり、同じく同大学にJ・J・ルソー研究所を付設して教育科学の研究に挺身し、同じく同研究所に教育改革の実践モデルとして『子供の家』を創設し指導した二人は、二十世紀初頭の教育界をゆさぶった「新教育運動」に、スイスにあって注目すべき貢献をした協力者であった。

1 (太田) 「新教育運動」の特長の一つは、教育の科学的研究にあり、その研究の中心となったのが、進化論から「適応」理論を導入した生物学的心理学であった。生物学的心理学は、

心理現象に生命論的意味を読みとるところから、目的論的解釈の傾向がある。クラパレードは、生の全体的意味に面してその解釈の必然性を認めはしたものの、あくまで科学者としてその限界を絶えず確認し直す姿勢を貫いたが、フェリエールは、教育の実際の諸方法を見通し導く目的の問題に関して、ベルグソンの『創造的進化』の影響のもとに、哲学に近づいた。そこに違いが生じ、相互批判が行われた。フェリエールは、高度な精神活動までも含む人間の全体性を実現せんとして、『活動学校』を提唱し、クラパレードは、「活動」概念の哲学的あいまいさを許さず、あくまで生命機能の科学的分析に基いて、『機能論的教育』を主張した。われわれは、この対立の検討を通して、教育

学における哲学と科学との困難な関係と対話を見たいと願う。

一

「活動学校」は、一九一八年には未知の語であったが、一九二〇年来流行している」と、フェリエールは、その L'école active (1922) を書き始めることができた。彼ははじめドイツから Arbeitsschule の概念をもたらしにあらって、l'école du travail の語を用いたが、日本語ではどちらも、「労働学校」と直訳できるこの語の語るところは、「あまりに多すぎ、あまりに少なすぎる」^①と思われた。概念上でも語感上でも、それは、一方で、生徒が実際に労働するすべての学校、特に職業学校と区別できず、他方、機械的作業や生産労働だけを労働とみなすおそれがあるからである。この語について日本で『労作学校』というある種の意識が行われているのも、労働学校という直訳が招く「誤解」をさげようとしたものと思われる。

フェリエールによれば、「外から課された機械的労働は、労働の名に値しない」。その名に値する労働とは、「内から外へ働きかける自発的で知的な活動」であり、「われわれが、われわれ自身、われわれの透察、われわれの努力、われわれの心」を投げ入れるときにだけ語られる。従ってフ

リエールが「労作学校」の名で言いたかったものは、学校教育の中世的残存物、過度な主知主義と言語主義の論難・排除^③であり、手を使い体を使う活動や社会的協働活動を、頭を使う活動に劣らず重視することの要望であるとともに、強制的活動を、学校の勉強から工場の労働に至るまで批判し克服するため、人間教育の根本的改革を展望するものであったであろう。

フェリエールの狙いは、工場労働への準備を根本原理とする民衆教育と、古典的教養の無批判的摂取をめざす紳士教育とを等しく批判し、断片的知識の暗記でない全身心的活動と、強制的労働でない自発的活動とを統一的にとらえて、すべての人が、自己を生かし、引いて社会を改善する道を、教育に求めるものであったと思われる。伝統的中等教育の改革にはじまった『新教育』が、初等教育の改革にまで歩み出て、中流階級の教育だけでなく、下層階級の教育をもとり込む可能性をはらむ地点に、フェリエールは立ったと考えられる。その際、人間の労働のない古典中学と、非人間の労働から子供を保護する(貧民)小学校や非人間の労働へ準備する職業学校とが、もし同じ原理で貫かれるとすれば、それには社会通念に対して中性的な「活動」の語がふさわしかったであろう^⑤。

同僚ボーヴエ Bovet の「活動学校」の用例に倣ったとき、フェリエールは、労働概念を、その社会通念から純化し、その歴史的特殊性を一般化するものとして「活動」概念を取り上げたわけである。この純化、この一般化の原理が、進化論的生物学であり、人間を有機体一般に還元し、その行為を、有機体の適応活動として把え直すことであつた。「生物学者でなければ心理学者ではない」と言つたスタンレー・ホルルの主張を受けて、フェリエールは「生物学者でなければ教育者ではない」と断言する。「どんな理論も実践も、『活動学校』の生物学理論と教育実践にもまさつて、相互に照らし合い、強めあうものは、かつてなかつた」と。

生物の、生活環境への適応作用の根源性を確認したうえで、フェリエールはしき次のように強調する。人間にとつては、動物と異なり、「適応は、生きようとする意志と同様、それ自体、最後の目的ではない」と。「人間はもっと高い渴望をもつ」。「人間は理性の火花」であつて、「普遍的理性を予感し、それを認識しないとしても、そのために身を捧げることを宣言する」^⑦。なまのまの生への意志「*vouloir-vivre* に代つて、「世界改善論 *méliorisme*、すなわ

ち、よりよく生きようとする意志 *le vouloir mieux vivre*」が、人間を導く。この「よりよく」こそ価値の原則であり、この原則を、生物学は、適応的反応様式の増大に、心理学は、精神力の増加に見る。そして「この精神力の増大は、個人の生活が、生命の普遍的性則、および世界に内在する窮極理性 *la Raison immanente* と、ますます大きく一致して行くこと」であり、ここで「哲学と宗教」の出番が告げられる^⑧。生物学は哲学に発展し、哲学は生物学を完成する。独自の生物学的哲学ないし哲学的生物学というべきであり、ベルグソンの影響を思い出さずにいることはできないであろう。「自発性と創造的表現の学校」としての活動学校の『心理学的基礎』として、フェリエールは四つの法則をあげるが、その第一は、「精神的な生の飛躍 *un élan vital spirituel* が人間に存することの認識」^⑨である。

ショーペンハウワーの生への意志、アメリカ哲学のよりよく生きようとの意志、ニーチェの権力意志、ベルグソンの生の飛躍等が、生の原動力、エネルギーという同一観念を表現するための、それぞれの用語と見なされる^⑩。それは、「全生命の根であり、その名に価する全活動の源泉である。」その外では機械主義が勝ち誇るが、「その中では、すべてが熱と光輝、愛と光明である」。「人間においてこの宝を尊

重しよう。子供においては更に一層これを尊重しよう。

ところでこの観念は二重であつて、「精神的な生の躍動は、われわれにとって、単に一つの事実、一つの確認であるだけでない。一つの目的、われらの切なる願ひの対象である」^⑩。ここに教育の必然性が生ずる。「育てる」という語を見よう。それは、低いと思われる状態から、高いと思われる状態へ、子供が移れるようにしてやることである。この言い方は「象徴的」であつて、「価値のヒエラルキーと、精神力の増大という最高の価値の予感」があることを明らかにする。同様に「から引き出す ex ducere」という「教育」の語源は、「生の可能性」には「ある限られた範囲」^{セルシ}があり、「教育者はそこから子供を導き出す」のである。教育するとは、「よりよいものへ導くために、在るものから出発することにある」^⑪。従つて、一方教育者は、自分の前にいるありのままの子供から出発するのであつて、抽象的な子供一般や、実験心理学の統計からえられた平均値で考えられた子供それ自身から出発するのではない^⑫。と同時に他方、「生活を方向づける基準として、精神的価値のヒエラルキーに関する、大人の側のはっきりしたヴィジョンと、子供の側の日々次第にはっきりするヴィジョンが必要となる」のである^⑬。

さて生物の神経中枢は、階層組織をなし、他方「同じく、われわれの生に関する全《哲学》は、階層化された価値の体系である」^⑭。両組織は、「精神力の増大」が、個的有機組織と社会的構造に内化され、投写された姿であり、その対応関係が維持・発展されることに、フェリエールは教育を見ようとする。ところでわれわれが教育において日々出会うのは、「中心的自我」の下に調整される有機的諸機能の協働の破壊である。「子供は自我の統一に向つて上昇し、《罪人》はその解体に向つて再下降する」^⑮。「神経中枢の調整にあつたり、子供たちが間違つたり、無知であつたり、無力であつたりしたにすぎないことを、親や教師が《罪》と呼ぶときの重大な危険」を指摘して、「罰したり、あやまちでないことをあやまちと呼ぶことは、悪を創造し、悪を提案し、悪を刺戟して、少しづつ悪を強固にすることである」^⑯と言ふとき、フェリエールは、ルソーをうけつぎ、デュニーと共鳴する新教育の典型的理論家であることを明らかにすると同時に、客観的ないし理想的価値への信仰を告白する一方、その価値の内在化や創造を祈願する生と価値の哲学者である。「大人は、彼個人の名で、専断的権力を行使するのではなく、愛、理性、真理、善などの精神的諸価値の名において、子供のよき意志を励ますために、そこ

に在るのである」。

そこから興味シヤクに関するフェリエール独自の見方がでてくる。彼によれば興味とは、「精神的な生の飛躍の活動的現存ザンス」、「精神的欲求」、「知ろうとの飢え」、「成長せんと欲する」である。興味は活動学校の要名であり、「興味なくして何もなく、興味のほかに何もない」。「興味に基づき努力」、「自発的努力」が強調される。「心理的興味に支えられた楽しい努力だけが努力の名に値し、努力を呼び覚まし支えることのできる興味だけが興味の名に値する」と。

この点でフェリエールは、クラバレードがはじめ「魅力レデホカ的ンオン・アトレイフント教育」を唱えて、興味を魅力と同一視したことを難じて、「これ以上重大な誤りを犯すことはできない」と批判する。「単なる魅力は、努力を喚起せず、反対に努力から逃げ出すことを教える。これに反して興味は、山をもちあげるで、こであり、最も真正な、最も豊饒な努力をそそぐ」^②。クラバレードは、「魅力的教育」を引っこめて、「機能論的教育」に代えるが、そのきっかけの一つはフェリエールの批判にあると思われる。

このクラバレード批判は、デューイを援用して行われた

が、フェリエールの興味概念は、精神的エラン・ヴィターの現存と規定されるとき、デューイにおける興味と努力との連続的統一の理論に基く一方、これをベルグソンの哲学理論で色上げする趣きがある。フェリエールは、アメリカ教育界の成果によって側面から支持されることを喜んだが、他方プラグマチックと呼ばれることは好まなかった。広義なら知らず、厳密には然らずという。「活動学校に就ては、経済活動は精神活動に、手の活動は知の活動に優先」せず、「行動アクションの最高形式は、思考パンセの働トワクワイエきである」^③。フェリエールは、その興味理論を、クラバレードからデューイへ深め、更にベルグソンへとつなぐ面があり、一つの重要な提案を潜めていると見ることが出来る。

こうしてその名に値するすべての教育の目的は、「この生の躍動が最高の目的をめざすがぎりにおいて、それを保存し増大することである」^④。この精神的エランが、どのようにならわれ、どんな道を辿り、どんな手段を用いて自己を表現するか。精神がその力の増大に向う歩みを進歩とよぶならば、ここに活動学校の第二の法則として、「進歩プログレの法則」が示される。それは有機的諸機能の分化と統一という、相い補う二つの基本的要素からなる。「いやまず調和的相補的な分化と集中」^⑤による精神的ピラミッドの漸進的

構成の法則である。多面的経験と理論的統一、知識の増加と法則による統合、柔軟な対応姿勢と強固な意志、趣味の拡散や流行と職業的専門化、等々。

第三に、個体発生と種族発生、個人の発達と人類の発達との並行は、生物学者からは否定されるが、心理学としては、「生物発生の法則」として認めると、フェリエールは主張する。ホールとボールドウィン、ヘルバルトとチラー、そして未開種族の教育を参観に行ったモンテッソリを引き合いに出して、種の進化や祖先の行動、歴史的時代が、個人の成長の中で反復されて、発達段階を形作るという仮説をとくのである。例えば「長い原始的狩猟時代」に対応する、六歳までの「感覚教育」。がらくたや切手の収集・交換は、物々交換から交易に至る農業と職人の時代に、中世の「暗黒時代」は、混沌たる「思春期」に対応し、ルネサンスはまさしく青年の姿そのものというわけである。

四番目に、四つの「心理の型」、感覚型、慣習型、直覚型、理性型が説かれ、それを配当して年齢区分が行われる。(一)六歳までの幼児期。特長は感覺性。(二)一二歳までの児童期。特長は模倣。(三)一八歳までの思春期。特長は直観。(四)二四歳までの青年期。特長は反省。

これらの型は変らないが、各能力は訓練によって伸ばす

ことができ、かつ諸傾向を釣り合わせる事ができる。すなわち、感情的、知的、行動的傾向間の均衡。この三傾向に、宗教上、神秘家・教義家・熱狂家が対応するところから、三者の調和を通しての人間の解放が展望される。寛容と連帯を志向すべき未来の宗教は、その本質としての自由へと立ちかえるのであるが、また「精神的価値のピラミッドにおいて、自由とは、有用で必要な低次の諸機能の機械化によって、精神の高次の能力を、ますます大きく解放することに外ならない」と指摘される。これは、教育の本質を言いあてるものであり、かつベルグソンの機械学と神秘学に関するテーゼをうけつぐものでもあり、機械化の問題に直面する今日の教育に対して、改めて深い示唆を投げかけるものであろう。

二

クラブレードは、フェリエールに対する批判を開始するにあたって、「三十年前、新教育が約束するところのものを理解したはじめての一人であった」この「畏友」に対する、強い友情と大きな讃嘆を改めて確認した。しかし「活動学校の心理学」(一九二三年)は、その筆者が心理学者以外のものでありえなかったことを明らかにする。

特にクラブレードにとって、「専ら心理学的性質の問題」

を、フェリエールが「哲学の領域に移したことは、極めて嘆かわしい結果」を生じたように思われた。「非常に簡単な問題を、無益に複雑にし混乱させた。殊に活動学校の理論家たちが、はつきりした考えをもたず、一教育方法の正しさを証明するために、ショーペンハウワーやベルグソンが想像した《不可知なるもの》の幻想によりかからねばならぬのは、疑いもなく、科学にはそれが出来ないからだろうという印象を、実践家たちに与えた^②」のである。しかし形而上学に訴えざるをえないのは、活動学校に明確な心理学が欠けているからではないだろうか。「これほど多くの誤解を生んだ教育界の問題はない」と指摘したシュセック^③も、多くの実例をあげて論じながら、「活動学校が何でないか」を示しえても、「それが何か」を示しえなかった。

「しかしすべてはそこにかかる。この《活動》^④の語に、その完全な意味を与えない限り、生徒の活動は、一つの学^⑤校を《活動的》にするには十分でない。「活動的」という漠然とした言葉は、普通、動き、動かし、仕事をし、書き、描き、ただ聞いているのでなくて何かをしていることを意味するようである。が椅子に坐って考え込んでいる人は、外国語の翻訳をしている人より活動的でない、と言えるか。文献を読むのと、文献を探しに行くのと、資料収集

という点から見ると、どちらがより活動的だと言えるだろうか。ある活動の性質は、その目的との関係によって規定されるのではなからうか。クラブレードは答える、「一つの授業は一つの応答でなくてはならない^⑥」。もし授業がこの役目を果すなら、生徒が聞いているだけの時にも、活動学校の授業であろう、と。

クラブレードはここで方向を転ずる、——「この《活動的》という語のあいまいさを避けるためには」、「教育を《機能的》」に把えるほかあるまい、と。教育を機能的に把えるときは、教育を「欲求に基づ^⑦」けることである。知り、求め、見つめ、働く欲求。「欲求と欲求から出てくる興味、これこそ一つの反応^⑧を真の行為にする要因である」。

クラブレードは、『活動学校』に対して『機能的教育』を提唱し、その原則として、「欲求の法則」を掲げるのである。「活動は、つねに、一つの欲求によって、引き起こされる。直接ないし間接に、一つの欲求に結びつけられていない行為は、自然に反することである^⑨」。賞罰、試験、落第、脅しを常用せざるをえないのは、学校が生徒のどんな欲求にも答えていないからである。欲求は「行為の原因」であり、欲求を抑える伝統的学校は、「原因なき行為」を要求

するものである。しかし「生徒を活動させるためには、生徒に期待する活動を遂行する欲求を、生徒が体験するような状況に、生徒をおく」のでなくてはならない。

「活動学校にはこれ以外の心理学的基礎はない。この機能的原則は、よく注意して下さいよ、精神の見たこと、形而上学的仮説でない。そうではない。毎日、毎瞬、観察した事実の表現なのだ」と。これはフェリエールへの攻撃であり、また反撃である。

攻撃であるとは、ベルグソニスムへの逸脱に対する根本的批判であるからである。反撃であることは、クラパレードの「魅力的教育」に対するフェリエールの厳しい批判への応酬であるからである。

確かにフェリエールの批判は当たっていたので、クラパレードは改めて「機能論的教育」として提唱し直すのであるが、その修正の意味ないし方向は、フェリエールが期待するのとは、いわば逆であった。フェリエールは、デュロイを援用しながら、興味を努力の原動力とする正当な立場をとったので、クラパレードはその批判を素直に受け入れざるをえなかったが、その興味という心理学的概念を説明するにあたって、フェリエールが「精神的エラン」に上昇するという形而上学的方向をとったのに対し、クラパレール

ドは「欲求」に遡るといふ生物学的方向をとったのである。

フェリエールは、精神的価値体系を、いわばエラン・ヴィタルが上昇する（或いはむしろ創造する）一段一段として、興味を考えていると思われるので、興味を、その目ざす方、努力とその目的の方に引きつけて精神化する傾向が見られる。これに対しクラパレードは、興味を、その原因、努力が発する原動力の方に引きつけて生命化する傾向を示すと言えないであろうか。両者の対立は、興味に関する独自の双面性、一方に精神的価値を、他方に生命的欲求をおく図式を想定させるものがある。前者においては、

「興味、努力、創造は、唯一同一の深いダイナミズムの諸相面を指示する多種の用語」であり、このダイナミズムは、方法によって事物を見る学者には把握されず、神秘的学者のみよく見、そのことによって彼を彼自身の上に高めるものである、と言われる。後者においては、「興味は神秘的な動因ではない」。効果的反作用は、欲求と環境との結合された活動の合力であるが、「この因果関係の総合」をさして興味とよぶと言われる。前者では、興味は、精神的ダイナミズムに推進される価値への興味としての色彩が強く、後者では、欲求がその対象を意識した姿である。デュロイ

は後者に近く、前者がデューイを援用したことは、後者に自己の立場を変えるよりも一層徹底させる機縁となったと思われる^④。

エラン・ヴィタルは、殊に精神的と補注されるからには、いわば上へ向う様相において把えられた生であり、欲求は、有機体の均衡回復機能として、内から、働く姿において把えられた生である、とすることができようか。その限り、フェリエールのクラブレード批判が、上からののではないが、いわば上への(引き上げる)哲学的批判であったと思われるのに対し、クラブレードの反批判は、科学者としての節操と誇りにかけて、「魅力的教育」という中途半端な考え方が、哲学的批判によって碎かれるのに任せず、それを契機に自らを科学的批判でもって打ち破り、「機能論的教育」へと、哲学的批判の期待とは逆の方向に、科学的自己批判として、深めるものであった。

このクラブレードの立場からは、「フェリエール氏は、全体系がまわるべき唯一の軸である興味の法則に、読者の注意を集中し」なければならぬのに、殆んどふれない^⑤。そして「活動学校の基本的原則」というより、その原則を適用する方式の問題である「進歩の法則」以下の問題に氣をとられすぎている、と見えたのである。

さて、欲求は生活の中で働く。社会的文化的権威によってそれを否定しがちな学校に、どうしてこの活動の原動力を導入するか。「子供とは、その主たる欲求が遊びであるような存在である」。「遊びたいという欲求、これこそまさしく学校と生活を和解させ、教室では見つけられないと思われている活動原力を、生徒に与えることができるだろうものである」。子供にやらせたい課題が何であれ、「その課題を、子供が一つの遊びとして認めるように、子供に示す方法を見つけたなら」、子供のエネルギーの宝庫は全開されよう。「遊びは、ゆえに、活動学校の実現的表現にとって第一の重要性をもつ」のに、「遊びの本源的作用は、不幸にもフェリエール氏の目をのがれる」^⑥。実際フェリエールは、遊びを四〜六歳の中心的活動として、ほんの一頁記すのみである。しかし遊びを予備訓練とするグロースの見解を完成するクラブレードにとっては、「遊びは労働技術への最善の導入」であり、「機能論的観点からすると、遊びの活動と労働の活動との間には、どんな区別もない。どちらの役割も、欲求をみたし、欲望を実現することである」^⑦。ちがいは、技術的・構造的観点にかかり、実現が、遊びにおいては直接的なのに、仕事では時間がかかることである。遊び

を軽視することは、やがて労働の本質を誤解し、活動の本質を見失うことにつながるであろう。

子供は「行動へと傾向づけられた存在」であって、「外界の所与は、その行動を規制するために二次的にしかはいつてこない」⁴⁵と、クラパレードは考える。従って遊びの虚構性は、何ら逃避性もロマンチズムも含まない。架空の人よりも現実の人物に宛てて手紙を書く方が生活に近いという説は奇妙である。なぜなら手紙をしたためることに活動性を与えるのは、宛名の実在ではない。その手紙が、「書きたいという願望、書簡の形で自分の考えを伝えようとする欲求」に込えているかどうかである。モンテスキューが『ペルシャ人の手紙』を著したとき、活動的でなかったなどと信じられるか。

また「赤ん坊が外界の事物に関心するのは、その事物が、運動的適応のための訓練目標であるときだけである」のに、六歳までの幼児の支配的活動は感覚、感覚の自然発生的教育であるというフェリエールの見解は、「粗雑な連合主義心理学」による誤解である。⁴⁷その際知性は、諸感覚の総計にすぎないから、できるだけ多くの印象をうけとることを機能とすることになり、本質的に受動的な概念となる。ロマンチズムを克服すると称した写実主義が、現象を模写

するだけの現状追隨に終ったことを思うべきである。

かくてクラパレードは、活動には、主たる二義を区別する必要があると主張する。

第一義では、活動は機能的意味をもつ。そのとき活動は、「欲求、欲望、内的訓練、内的動因、主体的同意、自発性・自由、自然発生的注意」などの意味において、「能動的」である。これに対し、「厭悪、無関心、外的訓練、外的動因、抵抗、拘束・服従、不注意・意志的注意」等の場合、「受動的」となる。

第二義での活動は、ニラニラチエーション 実行、エネルギー動員を意味する。その活動の「能動態」として、「表現、生産(再生産)、客観ニラニラチエーション化、反応、遠心的過程、発明、運動、労働(作業学校)」があげられる。「受動態」としては、「印象、受容、観念化、感覚、求心的過程、理解、不動、読書(書物学校)」である。⁴⁸

右の両義の両態は、それぞれ相互に結びついて、四つの組み合わせを作ることができる。

(一)手紙を書きたいから書くときは、両義において同時に活動的である。(二)強いられたから書くときは、第二義では活動的だが、第一義では受動的。(三)自分の質問に対する答を聞くときは、第一義では活動的だが、第二義では受動的。

四興味のない講話を聞かされるときは、両義いずれにおいても受動的である。

結論は次の通りである。「活動学校の精神が、生活に近づけることにあるならば、実行的活動は、活動学校が意味するに適わしいものの、必要な性格でも十分な性格でもない」。学校のカリキュラムにあるからといって、手や体を義理で働かせても活動としての意味はない。知的活動の強制化に劣らず、その他の教科・教科外活動の形式化が避けられないとき、反省・批判の基準をここに見ることができよう。しかし実行的活動の教育的効果を否定するわけではない。第二義の活動過程によってえられたものは、心理的にずっとよく保持される。また触知的触目的効果があるので、機能的プロセスの出発点に容易に転ずることができる。

「第二義の活動は、ゆえに、活動学校の大変貴重な補助物である^④。ただ活動や活動学校における混乱は、第一義より第二義に重点をおいているためと思われる。

「語の最高の意味における活動は、第一の機能的意味における活動である」。しかし「欲求と客観化が結びつけられるならば」、「語の完全な意味における活動を実現する」であらう、と。

欲求にもとづく自発的活動はしかし、クラパレードの言うように最高の活動形態であらうか。強制を前提とする単なる実行という活動形態に対比するとき、そう言える意味があるとしても、それでは活動は、全く個人内の主観的心理作用に還元され、社会的歴史的真空状態の中での現象とならないであらうか。歴史的社会的文化的世界の中心にある限り、個人をこえるこの世界からの判断・批判の基準を避けるわけにはいかないであらう。

クラパレードとフェリエールの争点の一つ、興味についてはすでに触れるところがあつたが、今一つの遊びをめぐって検討してみると、自由なエネルギー解放として遊びをとらえ、更にこの行動構造を労働にまで、機能的観点に限定してではあるが、直接的に延長させて考えるクラパレードの立場は、自ら言うように、技術的また構造的視点を殊更排除して、問題を明白にすると同時に、単純化しすぎて嫌いがある。自由は果して単に欲求に基づく自発性、自然発生性の次元にとどまったり、単に内的な活動として充足するものであらうか。内的訓練といい、主体の同意というとき、社会的・文化的・道徳的・宗教的な諸価値の基準の外在は、それら諸価値が内的活動による創造の結果とみるにせよ、果して全く必要なものであらうか。精神的エ

ランと精神的価値体系をもつてするフェリエールにおける人間の生の理解の構想には、すでに予めこのようなクラブ・リードに対する疑問がこめられているようにみえる。フェリエールのベルグソン理解には別に検討の要があるとしても、ベルグソン自身が後の『道徳と宗教の二源泉』においてではあるが、教育を分つて、「最も高い意味でのしつけ」^{ドレクサーゼン}と「最も控え目な意味でのさとり」^{ミステラシテ}とし、前者において個人の自然的傾向の抑制による社会化を、後者においてすぐれた人格との合一による精神化を見たことは、重要な暗示を投げかけるものと思われる。社会的・精神的価値の問題は、クラブ・リードの有機的統一、機能的自律を追求する心理学や教育学では、説明し切れないのではないか。フェリエールの哲学的方法は単に事を無用に複雑にしただけではない。その複雑さ、曖昧さを単に切りするだけでなく、その意味や構造を説明しうる立場が必要であり、クラブ・リードにはそれが欠けているのではなからうか。

この点、彼をうけついでピアジェの同化と調節の図式に照らすと、欲求を重視して刺激を軽視するクラブ・リードが、同化優勢な行動様式を重んじて遊びの意味を高く評価することは、彼の対社会的性質にある暗示を与えうる。ピアジェの『思い出』^④も、彼の個人への傾斜と社会全体への無関

心の著しさを教えてくれる。

自発的活動は、語の最高のというより、むしろ最も純粋な意味の活動というべきではなからうか。それが第二義の客観化に結ばれるとき、完全なという静的状態で扱えられるよりも、社会的活動としての客観的判断の下に、価値的に変動する絶えざる緊張状態にあるのではないか。クラブ・リードとフェリエールの対立は、科学と哲学との方法上の対立であるとともに、生物学的に純粹な自発性の尊重と、文化的価値を追求する精神的自由の促進との内容上の対立でもある。活動概念に価値実現という第三義を考えうるであらうか。

次に、考えるべきは、フェリエールの価値が精神的なものであり、精神的エランと引き合つて内面的なものであることである。二人の活動概念は、この点等しく、自発性の尊重において主観的個人的であり、多少の論争は問題点を明らかにして、活動学校の指導体制強化のための協働に外ならなかったと見られうる。一方は動因と方法に純化し、他方は目的と内容を統合して。

活動学校は、手工活動と知的活動に劣らず、社会的活動を重んずるが、その社会性は理想図であり、現実社会の問題は専らその不純性を批判される。活動学校は、生徒保護

と活動純化の学校として、社会を理想化することによって、實際上社会の客観性を失わせる方向にある。殊更、労働を活動におきかえたことは、象徴的である。

労働は強制性を含む。思うにそれが自発性と否定的に媒介されるとき、単なる既成体系に含まれない価値を生むので、自発性と客観化は単に結合するだけでなく、対立綜合される時、語の最高の意味での活動がなされるのではないか。フェリエールとクラパレドは、この点、対立しつつも等しく心理主義に約せられて、社会科学的方法を欠くところにおいて一致する。哲学と科学との対立は、更に広げられ深められなくてはなるまい。殊に活動学校が、労働を、その純化そのものによって排除したところに、活動学校の真の問題点がかくされているように思われる。

註

- ① Adolphe Ferrière, *L'école active*, p. 9.
- ② 「労働学校」と訳されるときは、主として労組働合や社会主義団体の行う労働者教育を指す。
- ③ *ibid.*, p. 10.
- ④ *ibid.*, pp. 86~7.
- ⑤ 中等教育改革にはじまる新教育が、根本的に中産階層的であることは否定できないので、同じ原理自体が、実際一貫し

たとしても、この社会的性格によって制約されるわけであり、下層階級の立場からなら「労働」となるところが、中産階級の発想では「活動」となったとみられる。ただ「統一学校」が全国民の平等な教育を制度として推進したのに対し、「新教育」は、全人間的に調和した教育を方法上実験したので、両者の統合による教育の全面的改革への展望に、それぞれ貢献するところがあつたと思われる。なおフェリエールの著書には、日本における新教育運動の最も重要な指導者の一人、野口援太郎による邦訳（昭和八年）があり、その表題「活動学校」自体に「劳作教育」の頭註が付せられていることは、「他意はない」と断わってはあるものの、それだけに当時の風潮を偲ばせるものがあつて、興味深い。

- ⑥ *ibid.*, p. 14.
- ⑦ *ibid.*, p. 26.
- ⑧ *ibid.*, p. 27.
- ⑨ *ibid.*, p. 28.
- ⑩ *ibid.*, 29.
- ⑪ *ibid.*, p. 41.
- ⑫ *ibid.*, p. 29. なお「子供から可能性を引き出す」という言い方がかなり一般化しており、対照的・対立の意味を含みうるので、この点われわとして概念上再検討の要があろう。
- ⑬ *ibid.*, p. 70.
- ⑭ *ibid.*, p. 68.
- ⑮ *ibid.*, p. 70.

- ⑮ *ibid.* p. 32.
- ⑯ *ibid.* p. 33.
- ⑰ *ibid.* p. 34.
- ⑱ *ibid.* p. 70.
- ⑲ *ibid.* pp. 34~5.
- ⑳ Edouard Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, pp. 169~179.
- ㉑ Ferrière, *op. cit.*, p. 34.
- ㉒ Claparède *L'éducation fonctionnelle*, pp. 8~9. 註釋「この本の機軸主義的教養の中心に「大谷大学哲学論集」(一) 115頁参照
- ㉓ Ferrière, *op. cit.*, p. 11.
- ㉔ *ibid.* p. 41.
- ㉕ *ibid.* p. 42.
- ㉖ *ibid.* p. 47.
- ㉗ *ibid.* pp. 49~51.
- ㉘ *ibid.* pp. 57~8.
- ㉙ *ibid.* pp. 63~5.
- ㉚ Claparède, *op. cit.*, p. 151.
- ㉛ *ibid.* p. 152.
- ㉜ A. Chesseux, *A propos d'école active*
- ㉝ Claparède *op. cit.*, p. 153.
- ㉞ *idem.* "Une leçon doit être une réponse".
- ㉟ *ibid.* p. 155; *cf. ibid.* pp. 47~56. 49, 46の註稿に據りて
四〇~三頁参照
- ㊱ *ibid.* p. 156.
- ㊲ 本書五頁49, 46の註稿に據りて二頁参照
- ㊳ Ferrière, *op. cit.*, pp. 36~40.
- ㊴ *ibid.* pp. 38~9.
- ㊵ Claparède, *op. cit.*, p. 64.
- ㊶ *cf. J. Dewey, Democracy and Education*, pp. 124~138.
- ㊷ Claparède, *op. cit.*, p. 154.
- ㊸ *ibid.* p. 157; Ferrière, *op. cit.*, p. 101.
- ㊹ Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, pp. 111~2. Claparède, *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*, pp. 180~1.
- ㊺ Claparède, *L'éducation fonctionnelle*, p. 160.
- ㊻ *ibid.* p. 158.
- ㊼ *ibid.* p. 160.
- ㊽ *ibid.* p. 162.
- ㊾ *ibid.* p. 163.
- ㊿ H. Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion, Oeuvres* (Edition du Centenaire) p. 985.
- ① Claparède, *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*, pp. 26~8.