

19世紀末イギリスにおけるヘルバルト学派の受容

—『ヘルバルトの教育の科学および実践への入門』に注目して—

平田 仁胤

本論は、教員養成におけるジャーマン・インパクトという視座から、各国が19-20世紀の国際関係のなかでどのように教員を養成したのかを比較発達史的に分析しようとする研究の一部をなす。ここでは19世紀末イギリスにおけるヘルバルト学派の受容に迫るために『ヘルバルトの教育の科学および実践への入門』の読解を行った。それはヘルバルト教育学の特徴を、心理学、倫理学、そして実践的教育学の観点から分析し、さらに教授の前提である管理と訓育の役割について説明を加えるものであったが、ツイラーの二重理論については厳しい批判を展開していた。その結果、ヘルバルト教育学を高く評価している一方で、ドイツを中心とした初等教育におけるヘルバルト学派の展開については距離を保っていることが明らかになった。

Keywords：ヘルバルト学派，ジャーマン・インパクト，イギリス，フェルキン

1. 問題の所在

本論は、潮木が提示した「ジャーマン・インパクト」(1984: 208)の視座から、19世紀末のイギリスにおける初等教員養成の内実を解明することを目的とするものである。

18世紀後半の産業革命や囲い込み運動によって出現した労働者の師弟は、工場法の規定にもかかわらず、十分な教育を受けることができなかった。当時のイギリスにおいては、ワーク・ハウスあるいはワーク・ハウス・スクール、労働学校、慈善学校や日曜学校などが初等教育を支えていた。イギリスが初等教育に本格的に取り組み始めた契機は、1833年の国庫助成制度の導入にあったが、本格的な国家による関与の契機となったのが1870年教育法である。この法律は、民間の任意団体による学校が十分でない学区に学校委員会を設置し、公費による学校を設立すべきであると規定するものであった。

当然ながら、このイギリスにおける新しい教育制度の構築は突如として中空よりもたらされたわけではない。「ヨーロッパ大陸における公教育制度は、プロシヤを先駆にして急速な進展を示し、海峡一つ

を隔てたイギリスに絶えず刺激を与えた」(三好, 1968: 52)。ケイ・シャトルワース(Kay-Shuttleworth)はプロイセン(ドイツ)を教育先進国とみなし、その影響がみられるスイス各地を1839年に視察している。そこにペスタロッチーの精神が息づいていることを確認し、のちに創設することになるバタシー師範学校の原理として活かそうとした。マシュー・アーノルド(Matthew Arnold)も視学官としてヨーロッパ大陸を何度も訪問しており、晩年は『ドイツ・スイス・フランスにおける初等教育にかかる諸点についての特別報告書』を提出し、①無償教育、②教育の質、③教師の地位・育成・年金受給、④学校への出席義務およびその免除、という観点からイギリスの民衆学校の課題を指摘した(Arnold, 1888: 3)。

上述のように、新しい初等教育制度の構築にさいして、イギリスがプロイセン(ドイツ)の影響を受けていることは間違いないが、それが初等教員養成に与えた影響については不明瞭さが残っている。イギリスへの「大陸の影響」を示す人物として、ルソー、ペスタロッチー、そしてフレーベルとその直観教授

や、カントやフィヒテの思想を学び、ホーフウィル (Hofwyl) に5つの教育機関を設置したフェーレンベルグ (Philipp Emanuel von Fellenberg) が挙げられているもの (Stewart, 1972: 75-90)、イギリスの初等教員養成に与えた影響を詳述してはいない。

この研究状況に鑑み、本論ではヘルバルト学派のイギリスへの影響に注目することによって、その課題に取り組みたい。無論、セレック (R. J. W. Selleck) が指摘するように、ヘルバルト学派は、すでに1880年代にはアメリカで注目されるようになっていたが、イギリスでは1890年代になっても関心を引くものではなかった。しかし、イギリスで有名なヘルバルト学派のうち、フィンドレー (J. J. Findlay) とヘイワード (F. H. Hayward) そしてトッド (C. I. Dodd) は、イェナ大学のラインに直接師事しており、その成果をイギリスへと持ち帰っている。「1890年には、イギリスの教師のほとんどがヘルバルトの存在すら知らなかった」にもかかわらず、1896年には「教員養成カレッジの誰もが、新しい教育学を語り、教えている」というフィンドレーの言をセレックは引用する (Selleck, 1968: 244)。

ただし、本論ではこれらのヘルバルト学派の著作物および実践を扱わない。その代わりに扱うのが、フェルキン夫婦 (H. M. & E. Felkin) によるヘルバルト学派の受容である。フェルキンらは1892年に『教育科学』 (*The Science of Education*) と『世界の美的啓示』 (*The Aesthetic Revelation of the World*) の翻訳・刊行を行ったのち、1895年に『ヘルバルトの教育の科学および実践への入門』 (*An Introduction to Herbart's Science and Practice of Education*。以下『入門』) を著しており、フィンドレーの言を引用するセレックの見立てに従うならば、1890年代のイギリスにおいて等閑視されていたヘルバルト学派を、1896年に至るまでに有名にした立役者である。

しかも、『入門』は「思慮深い読者や日々の仕事の手助けを欲している知的な教師が『教育の科学』を理解するのに十分な予備的情報を提供」し、ヘルバルトについて「学生が自分で説明できるようにする」 (Felkin & Felkin, 1895: 2) ために執筆されている。そこにはイギリスの初等教員養成におけるアクチュアルなヘルバルト学派の受容が展開されると想定され、その読解作業を通じてジャーマン・インパクトの一角を解明することにつながると考えられる。

よって、本論では『入門』を読解することによって、その受容の実態に迫ることを目的とする。

2. 『ヘルバルトの教育の科学および実践への入門』の構成

フェルキンらは「ヘルバルトが定義しなかった不明瞭な箇所や用語を個別に説明しようとしたり、それらが登場した順番で説明しようとしたりする」ことはない (Felkin & Felkin, 1985: 2) と前置きする。ヘルバルトは、科学としての教育学を、子どもの道徳的な人格形成を目的とした複雑で絶え間ない全体とみなし、その基礎に倫理学と心理学を置いたとされている。倫理学が教育の目的および目標である徳を提示し、心理学がそれらを達成するための科学的な手段を提示するという。

上述の理解を反映してのことか、『入門』は第一章において心理学を、第二章において倫理学を扱う章構成となっている (表1)。

表1：『入門』の目次

目次
オスカー・ブラウニングによる序文
著者の巻頭言
はじめに
第一章 心理学
第二章 倫理学
第三章 実践的教育学
第一節 教授論
第二節 教材の取り扱い
第三節 教材の選定：中心統合 (Concentration Centres) と文化史エポック (Historical Culture Epochs) の二重理論
第四節 初等学校の教授に応用された二重理論に対するヴォイトの批判
第五節 中心統合と文化史エポックの二重理論に基づく授業例
第四章 人格の道徳的強度：管理と訓育
第一節 管理
第二節 訓育
第五章 ベスタロッチーに対するヘルバルトの関係と恩義
第六章 結論：ヘルバルトの仕事とその性格の諸相

2.1. 心理学

『入門』は「第一章 心理学」を「教育の可能性」の説明から開始する。ヘルバルトの「心理学の第一原理」は「教養のための人間意志の能力」にあるという。教育の仕事とは、衝動的で気まぐれな状態から安定した状態へと意志が移行することによって、子どもの内部に「正しい洞察に従順な意志が生じるような思考の輪を形成すること」であるという (Felkin & Felkin, 1895: 11)。

正しい洞察に至るための教育は、まず身体感覚を通じてなされるという。しかも、単なる身体感覚のみではなく、それぞれの感覚が統合されたかたちで知覚されなければならない。たとえば、砂糖は視覚

においては白く、味覚においては甘く、触覚においては重い。いずれの感覚印象も単独のままではなく、砂糖が有する性質としてまとめられている。つまり、対象の性質を観察 (observation, Anschauung) し、それを心のなかで統合しているのである。なお、五感のうちで触覚と視覚のもたらす感覚がもっとも重要であるとされる。

だが、こうした感覚の統合のみでは一般概念には到達できない。それらは表象 (presentation, Vorstellung) 未然の原初的表象にとどまっている。適切な感覚の提示によって、物理的的刺激から子どもの心へと概念が刻み込まれ、一般化された表象が獲得されなければならない (Felkin & Felkin, 1895: 22-23)。

この一般化に向けて、表象を効果的に形成させるには、次の法則が利用できるという。すなわち、原初的表象を同時にそして連続して提示するという①連続性の法則であり、共通する要素を含んだ原初的表象を与えるという②類似性の法則であり、そして提示する原初的表象のコントラストを強調する③対比の法則である。

こうして心のなかに形成された一般性を有する表象は、原初的表象とは異なり、抽象的なかたちで保持される。そして、心に刻まれた諸表象は、相互に関連した思考の輪を形成することに貢献する。相互に関連した諸表象がもたらす思考の輪は、人格における意志の安定性を支えるものであり、正しい洞察に基づいた意志の育成を第一原理とするヘルバルトの教育学において重要とされている。なぜなら、思考の輪が拡張することなく孤立している人間は、いわゆる弱い人格を有しており、欲望と意志とが絶えず変化するため、意志を貫くことができないからである。

形成された古い表象が新しいものと相互作用を展開し、さらに新しい表象や思考の輪を再構成する。このプロセスは統覚 (apperception) と呼ばれている (Felkin & Felkin, 1895: 36)。

この統覚のプロセスは、とりわけ子どもにおいては多かれ少なかれ不完全であるため、統覚に集中させるための教師の支援が必要とされる。たとえば、急な物音に気を奪われるといった①非自発的・原初的な注意、子どもが見知っている感覚印象に惹かれるといった②非自発的・統覚的な注意、そして子ども自身が意識を向けることによって生じる③自発的・統覚的な注意があるが、ヘルバルトが重視したのは②であり、これをうまく利用することによって、新しい表象と古いそれとを関連づけることができるという (Felkin & Felkin, 1895: 38-40)。

ただし、フェルキンらはヘルバルトに賛同しながらも、その不十分さを指摘する。②が重要であることに異論はないが、自発的・統覚的な注意である③には、ヘルバルトが見積もり損ねた意義があるという。すなわち、「自己制御しようとする意志を訓練するという直接的で道徳的な価値」(Felkin & Felkin, 1895: 40) である。つまり、③を行うことそれ自体が、怠惰に打ち勝ち、強い意志を貫くことができるように子どもをトレーニングすることになるのである。

諸表象が形成する思考の輪は統覚を構成するだけでなく、感情 (feelings, Gefühle) を生み出すことにもつながっている。それは原初的な感覚 (sensations, Empfindungen) とは異なるが、ただ「ヘルバルトは感覚と感情の区別を常に明確に維持しているわけではない」(Felkin & Felkin, 1895: 44)。この感情は、知的、美的、道徳的すなわち宗教的なものに分類される。

感情と同じく形成されるのが欲望である。人間の欲望も感情と同様に、表象の相互作用に依存している。なぜなら、表象のない対象を欲望することはそもそも不可能だからである。ヘルバルトにおいて欲望は、欲望される対象が達成可能であると映じる場合において意志を生み出すことができるため、非常に重要であるとされている。

2.2. 倫理学

ヘルバルトにおいて倫理学とは、個人および国家の成員としての個人の自発的行為に依存する限りにおいて、人間の性格に関する教義である。カントの倫理学と同様に、ヘルバルトも善き意志 (the good will) に絶対的な価値を置く。道徳的行為の帰結は道徳的判断の埒外にあり、しばしば善と見なされがちな「知性、勇気、富、権力、名誉」などは相対的な価値しか有していない (Felkin & Felkin, 1895: 55)。

そして、子どもに善き意志を身に着けさせる手段として、教育の役割が注目されるのである。フェルキンらによれば、ヘルバルト教育学は善き意志の内面化を目的としているが、具体的には、子どもの心の中に善と正義の観念を形成し、それを阻害する衝動を退けつつ、それらが意志の対象となるように子どもの人格を形成することにある。

この意志の根源となるのが、「第一章 心理学」で触れた思考の輪に他ならない。思考の輪によって、善きものとそうでないものとを洞察する力が得られ、善きものを目指そうとする動機がもたらされる。それはあくまでも利害関係などの外的な対象ではな

く、善きものそれ自体という内的な対象への動機である。このように善き意志を絶対的な善とし、その形式によって善き意志が判断されるという原則において、カントとヘルバルトの倫理学は完全に一致しているのである。

だが、両者はその基礎において異なっている。カントにおいては定言命法が基礎であり、ヘルバルトにおいては直感的判断 (intuitive judgment) が基礎となる。ヘルバルトにおいて、すべての道徳性の基礎に善き意志があり、かつ、その意志はすべてその価値において平等である。にもかかわらず、定言命法に「従う」とするカント倫理学の立場では、他の意志が別の意志に優越することになってしまうため、その平等性が成立しない。よって、ヘルバルトは定言命法に基礎をおくのではなく、子どもが自らを取り巻いている生活環境を通じて形成していく無意識的な内面での判断、すなわち直感的判断に基礎を置くのである (Felkin & Felkin, 1895: 59-62)。

子どもは両親や教師の適切な教育によって、直感的判断力を獲得できるという。それは①内的自由 (inner freedom)、②完全性 (perfection)、③博愛 (benevolence)、④正しさ (right)、⑤公平 (equality) という5つの道徳的観念が判断できるようになることを意味している (Felkin & Felkin, 1895: 63-73)。

①内的な自由とは、子どもの内面にある客観的意志と主観的意志との相克の可能性を意味している。客観的意志は、欲望や性向や情熱に基づくものであり、不安定で衝動的な外部の事柄に関連しているが、主観的意志は、良心という道徳的で内的な事柄である。両者のいずれかを選び取れる状態にあり、後者による軛から脱し、次第に前者に従うようになるとされている。

②完全性とは、意志と正しい洞察に基づき、客観的意志から主観的意志へと近づこうと努力して到達しようとする、つまり、より完全な状態に近づこうとすることを意味する。

③博愛とは、他人または他者の意志に対して、ある個人の意志が公正無私の献身を行うことである。ペスタロッチーが自己犠牲を払いながら、貧しい子どもたちへ施した教育が具体例として挙げられている。

④正しさとは、ホップズの『リヴァイアサン』が描き出す万人の万人に対する闘争としての自然権を否定し、他者が自分に持って欲しいと思うだけの自由で満足できるのと同じくらいに、自分も満足することである。

⑤公平とは、ある意志が他の意志に与えた利害および害が、報酬や罰といったかたちで、それを生じ

せしめた当初の意志へと返されなければならないということである。フェルキンらは、ヘルバルトの「誰もがそれに値するものを (to every man what he deserves)」という言葉を用いたうえで、10人の「らい病者」を癒やしたキリストが、そのうちの1人からしか感謝されなかったことは、この道徳的観念に反していると説明している。

ヘルバルトによれば、これら5つの道徳的観念が調和的比率を実現する場合にのみ、道徳的な人格を有しているという。たとえば、公平の観念のみ優先されれば、博愛の観念を欠いた「目には目を、歯には歯を」といった戒律につながるとされている。

2.3. 実践的教育学

上述のように、ヘルバルトは心理学に基づきながら表象がもたらす思考の輪を子どもに育ませる理路を明らかにし、倫理学に基づきながら子どもの内面に5つの道徳的観念が調和的に形成されることの必要性を指摘した。いずれも道徳的洞察力と賢明な意志という堅固で永続的な基盤のうえに、動じない人格を形成するという教育の目的に沿ったものとなっている。

ここでフェルキンらは、ヘルバルトの教育学が、管理 (government)、教授 (instruction)、訓育 (discipline) という3つの手段を示しているとして、まずは教授論について説明している (Felkin & Felkin, 1895: 81)。

(1) 教授論

フェルキンらによれば、ヘルバルトは教授を行うにあたって、まずは子どもの経験およびそれに基づく思考の蓄積を把握することが重要であるとしている。子どもは、子どもの自然環境、父親と母親、きょうだいや遊び友達を通して得られた経験を蓄積している。そこには、教授によって与えられる新しい知識へと拡張できるものが含まれているだけではなく、混乱していて不完全な教材の修正箇所を判断するための材料もある。つまり、子どもの経験に基づきながら、教師との交流が行われることによって、子どもは思考の輪を拡大していくことができるのである。経験と交流は「人間にとって不変の2つの教師である」とされている (Felkin & Felkin, 1895: 84-85)。

なお、フェルキンらが整理するところのヘルバルトによれば、教授には2つの系統がある。1つは歴史的な系列であり、宗教史や世俗史、文学、言語、芸術が含まれる。もう1つは自然科学的な系列であり、地理学、数学、自然史などが含まれる。いずれも経験や交流を通じて関連付けられるが、その詳細

については「(3) 教材の選定」において触れる。

前述のように、ヘルバルトにとって教育の最終目的は、思考の輪の拡大による道徳的人格——善き意志——の形成であったが、その目的を達成する前段階の目標として、興味の多面性 (many-sidedness of interest) が挙げられている。多面的な興味は、①経験的興味、②思索的興味、③美的興味、④共感的興味、⑤社会的興味、⑥宗教的興味の6側面に分けられている。そして、それぞれへの興味がバランスよく獲得されることが重要とされている。たとえば、利己主義が自らの利害にしか興味を示さないように、もし子どもの興味が一面的にしか獲得されなければ、人格にも偏りが生じるといふ (Felkin & Felkin, 1895: 95)。

フェルキンらによれば、ヘルバルトは「教育における最大の原動力として、興味の真価を見出したと言っようい」。子どもの知覚的な興味をきっかけにして、新しい知識と接続させ、その知識が有している魅力によって、さらなる教育へと子どもを導く。この教授論は、単に賞罰や利害といった外的な力によって子どもを教育しようとするものとは一線を画する「誇張なしに大発見と呼べるもの」 (Felkin & Felkin, 1895: 101) である。

では、子どもの興味はどのようにして生じるのか。「いくつかの示唆で満足しなければならない」と前置きしたうえで (Felkin & Felkin, 1895: 102)、フェルキンらは思考の輪が広がっていく満足感が、さらなる興味を引き出すとしている。興味を生み出すために、次の条件が満たされる必要があるという。すなわち、①教材の取り扱いが心理学的原則によって決定されなければならない、②教材の選定は、それを理解する子どもの能力によって決定されなければならないのである。より具体的には、①教材の扱いは形式段階 (formal steps) の理論に基づき、②教材の選定は中心統合と文化史エポックの理論に基づく (Felkin & Felkin, 1895: 103)。

(2) 教材の取り扱い

フェルキンらによれば、ヘルバルトは教材を記号 (symbol)、形態 (form)、事物 (thing) に分類したうえで、記号や形態よりも事物のほうが即時的な興味を引き出すことができるとしている。これらの教材の扱いは、ライブツイヒのツイラー教授によって形式段階説へと還元され、さらに、イエナのライン教授によって簡略化されているとし、フェルキンらは彼らの分類を採用し、表2のように整理している (Felkin & Felkin, 1895: 107)。

『入門』はそれぞれの段階でなされるべき教授内容について概説したのち、この五形式段階に基づい

表2：五形式段階

ライン	ヘルバルトとツイラー
予備 (Preparation (Vorbereitung))	分析 (Analysis)
提示 (Presentation (Darbietung))	統合 (Synthesis)
比較 (Association (Verknüpfung))	連合 (Association)
総括 (Recapitulation (Zusammenfassung))	系統 (System)
応用 (Application (Anwendung))	方法 (Method)

た授業例を提示している (表3)。

それはミツバチ (学名: Apis Mellifica L.) をテーマとしており、13-14歳の子どもの対象としている (Felkin & Felkin, 1895: 118-120)。記録はアイゼナツハのフェルディナンド・ヴェルネブルグ (Ferdinand Werneburg) によるものであると表記され、「この授業はシュルツェ博士 (Dr. Schultze) の『ドイツの教育』 (Deutsche Erziehung) から翻訳したものであり、この貴重な著作には、形式段階に関連する数多くの資料があり、多大な恩恵に与っている」という脚注が付されている。

表3：5形式段階に沿った授業例

<p>目的——今日はミツバチについて学びます。</p> <p>第一段階：予備——ミツバチの構造と生活様式を詳しく調べる前に、ミツバチについてすでに知っていることを教えてください。 (子どもたちが知っていることの要約が続くが、ここでは紙面の都合上省略する。)</p> <p>第二段階：新しい事柄の提示。 (私は、主要な見出し (凝縮しているところ) のみを示しており、見出しに続いて内容を構成している (反映している) ところは省略した。省略した箇所には、生きたミツバチや蜂蜜を見ることや、写真やイラスト、顕微鏡標本があり、内容が補強されている。)</p> <p>a. ミツバチには、女王蜂・働き蜂・雄蜂の3種類あります。それらには構造があります。</p> <p>b. ミツバチの社会と社会生活。</p> <p>c. 国によって異なるミツバチの宗教的意味。</p> <p>d. 特にドイツにおいて、主に蜂蜜が生産されている国。</p> <p>第三段階：連合すなわち概念形成。</p> <p>a. 働き蜂、女王蜂、雄蜂に関する、(1) 共通点や、(2) 多様な特徴についての比較。</p> <p>b. ミツバチの羽とヨーロッパ・コフキコガネの羽にはどのような違いがありますか？ (後者については以前に授業があった)</p> <p>c. 2つの昆虫の口とその部分の構造、および摂食の仕方の比較。</p> <p>d. 成長形態の比較。</p>

第四段階：総括すなわち系統（習得した概念の体系的な要約）。

- a. ミツバチの主な特徴を（口頭で）要約する。
- b. 生徒は自然史のノートに次のように記す。「ミツバチはヒメバチ科に属し、その口器は咀嚼器と嘗器であり、その成長は変態によって行われる。生み出された卵は、足のない幼虫になったあと蛆虫になり、成長しきった昆虫に変化します。女王蜂と働き蜂は刺を持つが、雄蜂にそのような武器はありません。」

第五段階：概念の応用。以下のような体系的に整理された質問に対して、口頭または筆記で回答する――。

- a. ミツバチは、(1) 摂食のための、(2) 防御のための、どのような器官を持っていますか？
- b. どのような器官が、(1) 蜂蜜、(2) 蜜蝋を作り出しますか？
- c. 高次の精神過程を示すミツバチの活動は何ですか？
- d. 特に古代国家において、あらゆる国がミツバチに込めた意味をどのように説明しますか？
- e. ヨーロッパのどの国が、(1) 古代において、(2) 現代において、主に蜂蜜と蜜蝋を生産していますか？
- f. (1) 地中海に面した国々、(2) 北ドイツで、ミツバチが一番蜂蜜を集める植物は何ですか？（最も重要な植物の地理的分布は、前年の夏学期に教わっている）。
- g. ミツバチと顕花植物の二重関係について説明しなさい。そして、今言ったことを踏まえて、ゲーテの次の詩をどのように説明できますか？（美的関心）――

「珍しい花卉の色で
小さな釣鐘草が
地面から花を咲かせていた
鬱蒼とした場所に
その蜜を口にするため
ミツバチが葉の生い茂る湿地へ
お互いがお互いのために
たしかに造られた」

- h. 「彼は蜂のように勤勉だ」とは、どういう意味ですか？（道徳的興味）。
- i. 顕微鏡で見た (1) 眼、(2) 足、(3) ミツバチの針、を描きなさい。
- k. ハニカムなどの正面図を描きなさい（美的感覚）。

「独断的、機械的、オウム返しのような暗記による学習から脱却し、考えること、明確な概念を形成すること、そして、それを実践的に応用することを教えられるのである」と『入門』は五形式段階の教授法を評価する（Felkin & Felkin, 1895: 120）。

(3) 教材の選定：中心統合と文化史エポックの二重理論

『入門』の第3章第3節では、ツィラーによって定式化された教材選定の原則がまず説明される。そこには、歴史的人文的領域と自然科学の領域の2系列が存在する（表4）。人間の人格形成が教育の目的とされているため、気質の訓練に資する人文的な

科目が学校カリキュラムにおいて優先されるべきだとされている。

『入門』によれば、ツィラーは「子どもの精神的発達は、一般的に、その民族や人類の主要な発達段階に対応する」（Felkin & Felkin, 1895: 122）としており、その発達段階として8つの歴史的文化エポックを挙げている。それは学校教育の6年から14年までに相当するという。

- ① 叙事詩のおとぎ話
- ② 『ロビンソン・クルーソー』
- ③ 旧約聖書における父祖の歴史
- ④ イスラエルにおける士師
- ⑤ イスラエル王たち
- ⑥ キリストの生涯
- ⑦ 使徒たちの歴史
- ⑧ 宗教改革の歴史（Felkin & Felkin, 1895: 123）

ただし、フェルキンらはこの節の後半において、二重理論がヘルバルト自身の発案によるものではないと前置きし、この二重理論に基づいた実践は困難であると総括する。そして、その問題点について続く第4節で詳述している。

(4) 初等学校の教授に応用された二重理論に対するヴォイトの批判

『入門』の第4節は、ヴォイト（G. Voigt）の『初等教育におけるヘルバルト教育学の意義』（*The Importance of Herbart's Pedagogy for the Elementary School, Die Bedeutung der Herbartischen Pädagogik für die Volksschule*, (R. Neumeister, Schönebeck, Prussia) という著作を引きながら、二重理論の問題点を指摘する。

二重理論がヘルバルトの教育学の特徴を反映したものであることを確認しながらも、その適用にさいして3つの誤りを犯しているという。たしかに、ヘルバルトはすべての教授が、①醸成活動（cultivating activity）として機能すべきであり、②興味を発達させるべきであり、③まとまった諸表象の結合を作り出すべきであるとしている（Felkin & Felkin, 1895: 137-138）。しかし、それらを表面的に解釈し、誇張したためにヘルバルトの教育学が歪んでしまっている。すなわち、①教授による意志の形成が媒介的でなければならないにもかかわらず、即座に直接的に善へと仕向けようとした点、②教育方法の単位（授業）のすべてが、子どもの興味を一挙に形成するわけではないということを十分に理解しなかった点、③教授によって作り出された諸表象を、余すことなく全て1つにまとめようとした点である。

表4：ラインによる教育学的教授の分類
教材の二分野

A. 人間の生。歴史的・人文的領域						B. 自然の生。自然科学領域					
I. 気質訓練のための教授			II. 芸術教授			III. 言語教授		I. 地理学	II. 自然科学	III. 数学(幾何学)	
聖書と教会の歴史	俗史	文学	描画	モデリング	歌	母語	外国語	145頁 [『入門』第5節の最初の頁：引用者注] において示した文化的エポック6の教材			
文化的エポック6の統合教材。11-12歳			145頁 [『入門』第5節の最初の頁：引用者注] において示した文化的エポック6の教材								
キリストの生涯	発見の航海記	ウィクリフの生涯									

他にも、たとえば算数や自然史を、道徳および宗教の教材に従属させて教授することには、無関係な事柄を無理に結合させる危険性が伴っているとされている。

『入門』は、上述のヘルバルト教育学の解釈上の問題だけではなく、文化史エポックの哲学的根拠にも問題を見出している。子どもの精神的発達と民族・人類の発達段階が対応するという前提は、「論証されていない断定に他ならない」。「1人の子どもが個人的な学校生活の範囲内で、人類の発達段階を経験することができる」と、一体どのような意味で言えるのか (Felkin & Felkin, 1895: 140)。

仮に、人類の歴史的・文化的展開を辿らせることに意味があるとしても、なぜ旧約聖書の一神教から始めなければならないのか。芸術や科学について、イスラエル民族のみを用い、ギリシア人を用いないのはなぜか。それらの歴史的・文化的展開は、多くの場合、初等教育段階にある子どもにとって理解を超えており、扱うことが困難であるという。

(5) 中心統合と文化史エポックの二重理論に基づく授業例

第5節において『入門』は、具体的な授業例を挙げている。英語、地理学、自然史、算数、描画、歌、フランス語である。『入門』は読者に対して、ラインおよび二重理論の支持者が主張するように、これらの授業実践が子どもの知覚形成に貢献するのか、あるいは、ヴォイトやその批判者が主張するように、それぞれの諸表象の結合が弱いために知覚形成に貢献していないのか、自身の判断を仰いでいる (Felkin

& Felkin, 1895: 144)。

2.4. 人格の道徳的強度：管理と訓育

前述のように、ヘルバルトにおける教育の目的は「正しい洞察に従順な意志が生じるような思考の輪を形成すること」であった。だが、意志がなすべき善を洞察できたとしても、それに基づいて行動する意志が弱ければ行動に移すことはできない。よって、洞察力と意志が常に調和するように子どもを仕向けなければならない。ここで求められる教育的活動が「訓育」という人格形成に直接的に影響を及ぼす手段である。子どもが洞察力を獲得するまで、「時間を守り、大人しくし、清潔にし、規則正しくし、勤勉である」ように子どもの行動を制御することが求められる。

そして、子どもが何をして、何をしないのかを決定するのが「管理」の役割とされている (Felkin & Felkin, 1895: 155)。

(1) 管理

管理とは、教育の前提条件であり、子どもの将来を見据えた教授や訓育とは区別される。上述のように、たとえば勤勉ではなくともそれ自体が道徳的に非難されるわけではないが、それは教師の仕事の妨げ、他人を傷つけるのみならず、時としてその子ども自身を傷つける危険性があり、悪しき習慣の元となる危険性を有している。それゆえ、管理によってあらかじめ抑制しておかねばならないのである。

フェルキンらによれば、教師や両親が用いる管理の手段には4つあるという。すなわち、①専心活動

(occupation), ② 監督 (supervision), ③ 威嚇 (threatening), ④ 懲罰 (punishment), である。

① 専心活動は、すべての管理手段のうちで基本的なものであり、その代表例が遊びである。退屈さゆえに子どもの注意が散漫する場合、その遊びに加わったり、絵や物語を説明したりするなどして、その散漫状態を抑制するといった具体例が挙げられている。

② 監督は、それが厳格すぎる場合に様々な弊害をもたらすという。監視から免れようと不正を働いたり、独創性が抑圧されたり、自己認識の獲得を妨げたりするなど、子どもの人格形成に悪影響を及ぼす。そして、教師や両親の監視の目から開放されたとき、何も成長していない子どもだけが残されてしまう。

③ 威嚇と④ 懲罰は、いまだ子どもに判断力が備わっていない段階にあって、「無秩序の原理、野生の衝動性」(Felkin & Felkin, 1895: 159)を抑制するために必要であるとされている。合理的な説明や説得は、管理を必要としている子どもには時期尚早であるという。体罰についてヘルバルトは否定的であるが、差し迫った場合にやむを得ずなされること、そしてそれが極めて稀な場合になされることは認めている。

こうした①から④までの管理の手法を支えるものは、教師や両親の権威および愛とされている。

(2) 訓育

訓育は、管理とは異なり、直接的に子どもの人格に影響を及ぼす手段である。子どもにとって管理はただ従わなければならないものとして映じるが、訓育はそれに従いたいと映じるものである。訓育による処罰は、それが良心による警告として思われるように行わなければならない、それに失敗すると教師への反発を引き起こしてしまう。その結果、子どもが道徳的判断力を獲得したあとでも、善を意志し、それに反するものを意志しない人格を形成するよう方向づけることができる (Felkin & Felkin, 1895: 162-163)。

2.5. ペスタロッチーに対するヘルバルトの関係と恩義

『入門』は第5章において、生まれ、気質、教育においてまったく異なっているペスタロッチーとヘルバルトを挙げ、前者が後者にもたらした影響について概括している。ペスタロッチーは、子どもの発達段階に必要とされる真の学習の順序を発見しようとしていたのであり、それはヘルバルト自身にとっても同様に目指すべき理念であるとして、その思想的影響を認めている。

ヘルバルトはペスタロッチーの思想的恩義のみならず、その崇高さや大義に対する献身をも高く評価している。言い換えれば、ペスタロッチーの教育的、道徳的な意義を認識していたという。

3. 『入門』におけるヘルバルト学派の受容の特質

以上が『入門』におけるヘルバルト学派の説明を概括したものである。ヘルバルト学派の解釈の妥当性を検討することは、残念ながら紙面の都合上割愛しなければならないが、その受容の特徴のいくつかを析出することは可能である。

『入門』は、ヘルバルトの死後、ドイツおよび他国に広がった影響を踏まえたくて執筆されている。ドイツではラインを中心としてヘルバルトの原理が広がっており、「中等学校の教師の半分以上がヘルバルトの弟子である」とされている (Felkin & Felkin, 1895: 4)。オーストリア、ハンガリー、バルカン諸国、アルメニアにもヘルバルトの信奉者がおり、その著作がイタリアやフランスに翻訳によって紹介され、アメリカではデ・ガモによる熱心な受容がなされたという。

フェルキンらは、ドイツにおいてヘルバルト教育学を初等教育に適用しようとする努力がなされてきたことを高く評価する一方で、その実現には課題が残されているとして距離を保っている。具体的には、中心統合と文化史エポックの二重理論がヘルバルト教育学を表層的にあるいは誤って解釈した産物であるとしていた。『入門』の序文を書いたオスカー・ブラウニングも、「理想的な教育とは、すべての子どもにとって異なるものである」にもかかわらず、二重理論が画一的なカリキュラムしか提供できない点に問題があると述べる (Browning, 1895: iv)。

他にも、ヘルバルト教育学がドイツの中等学校や小学校で採用される見込みがないことについても言及されている。ヘルバルトは道徳的人格の形成を教育の目的としており、学校・教会・家庭における温かい雰囲気の中かで徐々に子どもが直感的判断力を獲得するものであるとした。だが、ドイツの小学校は、ルター派やカトリック宗派が大部分の宗教教育を担っており、ヘルバルトの教育体系を適合させることは難しいとしている。

このようにフェルキンらはヘルバルト学派との距離を保ちつつ、かつ、倫理学と心理学に不明瞭な点が残っているとしながらも、教育科学を構築しようとしたヘルバルトを「人類に対する偉大な業績」を残した人物として高く評価しているのである (Felkin & Felkin, 1895: 7)。

4. 結語

本論はフェルキンらの『入門』を読解することによって、イギリスにおけるヘルバルト学派の受容形態を解明することを目的としていた。読解の結果、ヘルバルト教育学の体系をそのまま翻訳・導入するのではなく、その特徴を心理学、倫理学、実践的教育学として再編成したうえで、ドイツの初等教育において展開されていた二重理論や宗教教育のあり方については批判的態度をとるものであった。

無論、この結論をもってしてイギリスにおけるジャーマン・インパクトを解明したと言うことなどできない。『入門』が教員養成に携わる人々に、どのように読まれたのかも不明であり、多くの課題が残されたままである。これらの課題については、今後の研究によって批判的に検討されることを期待したい。

引用・参考文献

- 白石晃一, 1977, 「マシュー・アーノルドの国民教育論についての一考察：視学官報告書を手がかりとして」『日本の教育史学』第20集, 86-104頁。
- 潮木守一, 1984, 『京都帝國大學の挑戦：帝国大学史のひとつこま』名古屋大学出版会
- 梅根悟監修, 世界教育史研究会編, 1974, 『世界教育史体系7：イギリス教育史I』講談社
- 梅根悟監修, 世界教育史研究会編, 1974, 『世界教

- 育史体系8：イギリス教育史II』講談社
- 松塚俊三, 2001, 『歴史のなかの教師：近代イギリスの国家と民衆文化』山川出版社
- 三好信治, 1968, 『イギリス公教育の歴史的構造』亜紀書房
- Arnold, M., 1888, *Special Report on Certain Points Connected with Elementary Education in Germany, Switzerland, and France*, The Education Reform League.
- Browning, O., 1895, "Preface," H. M. Felkin & E. Felkin, *An Introduction to Herbart's Science and Practice of Education*, Boston: D. C. Heath & Co., pp.v-vi.
- Felkin, H. M. & Felkin, E., 1895, *An Introduction to Herbart's Science and Practice of Education*, Boston: D. C. Heath & Co.
- Selleck, R. J. W., 1968, *The New Education 1870-1914*, London: Sir Isaac Pitman & Sons.
- Stewart, W. A. C., 1972, *Progressives and Radicals in English Education 1750-1970*, London & New York: Macmillan Press.

付記

本研究は、科学研究費助成事業基盤研究（C）研究課題21K02198の助成を受けたものである。