

うよりはヘルバルト教育学全体の序論をなすものと見てもよいであろう。それほどにこの序論が示す内容は幅広く概観的であり、同時に追求すべき具体的な実践の問題に隈なく配慮が行き届いていると言ってよい。ヘルバルト自身、「この書は一般的概念と、それらの一般的組み合わせとだけしか提供しない」¹²⁾と語っているが、しかし同時にまた彼は、この書の刊行に当たって「教育者の指針となるべきもの、それが教育者の手元に、あたかもひとつの地図のようにあらかじめ用意されていなくてはならない」¹³⁾と語っている。ヘルバルトのこの言葉は彼の全著作の意図を示すものと考えられるのである。以下ここには例えば興味の多面性、専心と致思、明瞭、連合、系統、方法、あるいは教育的教授のようなヘルバルト教育学の中心問題としてすでにわが国にヘルバルトが紹介されて以来、現在に至るまで論じ尽くされているが、これについては改めて論じたいと思う。

現在のヘルバルト研究家として挙げられた三人の学者が第三者の紹介、解釈、批判に頼ることなく、しかも相互に独特の方法と視野の下に展開したその研究成果は今後のヘルバルト研究者にとって貴重な遺産となるであろうことは確実である。特に是常、高久両氏に共通するものはヘルバルトへのこの上ない敬意と親近感をもってヘルバルトの所説の正確な理解をひろく訴えようとするのであったのであろう。このことが上にあげた両者のそれぞれの立場における独特の成果を挙げた理由であったと思われるのである。

〔注〕

- 1) ディルタイ、白根孝之訳『教育史・教育学概論』、理想社、1937年、247ページ。
- 2) ディルタイ、白根孝之訳『教育史・教育学概論』、262ページ。
- 3) この点については、以下の拙著を参照のこと。『教育学』、エイデル研究所、1995年。『教育学への道』、文化書房博文社、1999年。
- 4) J. Dewey, *The Child and Curriculum*, 1902. (M. Dworkin, *Dewey on Education*, P, 92. 1967. Teachers College Press.)
- 5) 高久清吉『教育の英知』、57ページ。
- 6) ヘルバルト、是常正美訳『一般教育学』、18-19ページ、玉川大学出版部、1968年。
- 7) ヘルバルト、是常正美訳『一般教育学』、18ページ。
- 8) ヘルバルト、是常正美訳『一般教育学』、50ページ。
- 9) ヘルバルト、是常正美訳『一般教育学』、50ページ。
- 10) ヘルバルト、是常正美訳『一般教育学』、49ページ。
- 11) ヘルバルト、是常正美訳『一般教育学』、64ページ。
- 12) ヘルバルト、是常正美訳『一般教育学』、19ページ。
- 13) ヘルバルト、是常正美訳『一般教育学』、31ページ。

からである。

つまり特殊な場合は別として人間の日常的行動は実践と理論の素朴な結合として行われていると見てよいであろう。しかし、理論的研究者としてのヘルバルトの立場からすれば日常生活における理論と実践の素朴な結合は言わば未分化的融合であって、統一的結合ではないと考えられていたのであろう。

理論と実践の問題は改めて考察すべき重要な問題であるが、取り敢えず次のように考えられると思う。日常生活における理論と実践の素朴な未分化的融合から、理論は理論としての整合と正確を求める発展の筋道を辿り、実践は実践としての確実な成果を追って実践としての筋道を進んで行くことにある。このようにして理論と実践は一応、二つに分かれてそれぞれの目標を追求していると考えられるのである。しかし改めて言うまでもなく理論がその体系の破綻を免れるためには実験としての実践を必要とするし、実践もまたその誤りのない成果を獲得するためには理論の導きを欠かすことは出来ない。そこに理論と実践の不可分的関係を見ることが出来ると考え得るように思われる。しかし理論は理論の筋道を追い、実践は実践の成果を求めるという二つの筋道が相分かれたままでは理論と実践の関係が解決したということは出来ないであろう。その解決は理論も実践も共に社会的意義をもつ社会的実践としての統一を獲得することによっていわば社会的解決に達するものと考えられるであろう。

以上のように考えるとき、ヘルバルトの言葉によって現実の教育問題に思いを致すことも、また現実の教育問題からヘルバルトを顧みることも共にヘルバルトを一つの拠点とすることを意味する。前者はヘルバルトからであり、後者は現実の問題からであるということなのである。しかし重要なことはいずれの場合にしても問題の解決についての即答をヘルバルトから求める事はできないと言う事である。

たとえば現実の学校暴力の問題にしてもそれは単に教師や子どもが気紛れに手荒な行為に及んだというような、その場限りの突発的問題ではなくて深く社会の矛盾に根差していることは多くの人によって早くから指摘されている通りである。ヘルバルトとの邂逅に独り頷き、独特の感動を覚えるのは上のような矛盾の自覚に基づくからであろう。このような事実に出会うのは偶然であるとしても、その偶然を必然として捉えるのは矛盾の必然性の自覚によるのである。その自覚はヘルバルトの主張に通じるものであり、その相通じる自覚の根拠の探求がヘルバルト研究を導くのである。それはヘルバルトの言葉のなかに現代の教育問題を直接解決する手段をを求めるといふことは全然発想を異にすると言わなければならない。

『一般教育学』の「序論」として述べられていることは『一般教育学』だけの序論であると言

ら秩序を与えさえすればよいのである、そう言えば直ちに、それにしても子どもの心の教養がそこで全く等閑に付されてよいわけのものではなかろう、と言われるだろう」⁹⁾と言い、そこから管理の手段としての「威嚇」(Drohung)について、更に愛と権威の問題にまで説き及んでいる。

ヘルバルトの叙述はやや冗長とも感じられるかも知れない。しかし見方によっては、それは読者に対すると同時にまた社会に対する慎重な配慮としても受け取られるのである。子どもの管理を論じるなかでさらに彼は主張する。「理性へと陶冶された成人は次第に自己を管理することを引き受けるようになる。しかし決してそうならない人が存在しているし、また反社会的意思を形成している者も存在している。社会はこれらの者を監督し、またこれと闘わなければならないのである」¹⁰⁾と。ここには現実の社会に対する狂いのない関心がある。そればかりかそこには教育のアルファにしてオメガである自己教育への必然的、社会的志向が示されていると言ってよいであろう。

以下このような配慮が管理の場合に限らず、教授、訓育、全体を通じて一貫して変わらないのは多分それが彼の生活全体のありかた、あるいはその基本的様式に基づくことによるのであろう。

ヘルバルトがここに悪い教育技術として戒めている一例は単なる思い付きに過ぎないようなものではない。それは当然、教育的思考の本質に関わる問題であると言ってよい。「<お前はいつかそれを感謝するだろう>と教育者は泣いている子どもに言う。そうして事実、彼が子どもに流させた涙を弁護するものはこの希望があるだけである。——教師よ、あまりに強い自信をもって、あまりにも強力な手段を、あまりにもたびたび用いることを慎め。親切な考えはそのすべてが感謝されるとはかぎらない」¹¹⁾とヘルバルトは言う。

ヘルバルトのこのような配慮において、彼が教育によって何を為さんとしていたのか、あるいは『一般教育学』は何を目指して書かれたものであるのかということが理解されると思うのである。ヘルバルトの言うところによって現代教育の重要問題であるところの学校暴力を思い起こすのも自然のことであろうし、もしもこの教育の重要問題の解決についてヘルバルトの言葉が役立つかとすれば、それは思いもかけぬ幸運であろうし、ヘルバルトもその幸運を拒否することはないであろう。

しかしヘルバルトは、その幸運を拒否しないにしても多分その幸運が単なる偶然であることには満足しないであろう。と言うのは、ヘルバルトは理論が常に、またただちに実践に結合するとは考えていなかったからである。確かに人間の日常生活の行動(実践)は何らかの予想(素朴な理論)を持って行われるのが普通であって、単純な試行錯誤であってもそこにはある程度の見通しが伴われている。そうでなければ、その試行が錯誤であることに気づくこともないであろう

動によってその仲介的存在としての教材の理解が得られるということなのである。したがって、教師と子どもの両者による共同活動といっても、教師の側における教える活動と生徒の側における学ぶ活動の共同活動という意味を持っているのである。「子どもから」(vom Kinde aus) という新教育運動の標語に象徴されるヘルバルト教育学あるいは彼の学派の教授理論が注入(indoctrination)に傾き勝ちであると言う批判を被るのもそのことに起因すると考えられると
言ってもよいであろう。

ところで、ヘルバルトの『一般教育学』(*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, 1806.)に眼を通してみると、彼が実践の体系化にあたって掲げた具体的項目の配列がいかにもきめ細かく、また整然としていることに気づかざるを得ない。しかしそれはまた、ただ教育作用の対象についての整然たる分類に過ぎないと感じられるかも知れない。

それについてヘルバルトが彼の「自己報告」において言っていることは、『一般教育学』を綿密に読もうとする者にとっては極めて有益である。その「自己報告書」の一節には、「今この書を見て、それらのいっさいが——あたかもフランス式の庭のように——前から奥へ整然と並んで見えるようになるには、それほどまで長い時間を要しないだろう……。人はそこで最初たがいに並行しながら走り、次にそれに直角に交叉して、二肢体、三肢体、四肢体と区分されているのを発見するであろう」⁷⁾とある。

ヘルバルトのこの記述のみでは解りにくい、『一般教育学』の内容は第一部が『教育の一般目的』、第二部が『興味の多面性』、第三部が『強固な道徳的品性』として三部に分かれ、その各部が大体において管理、教授、訓育、をそれぞれの内容としていることが理解される。しかし、教育的教授という教育の本来的作用を成功させるためには管理が必要であるということがヘルバルトの主張の要点であるから、この各部のなかで管理、教授、訓育がそのつど並行して論じられることになる。すなわち、これら三作用の相互関連と教育全体のなかでのそれぞれの作用の占める位置と意味についての解明と言う複雑な構造が上に見たヘルバルトの比喩的表現によって示されているのである。

かかる用意をもって読まなければ、『一般教育学』の叙述としてはただ整然と並べられた目次を拡大しただけのもののように思われるかも知れない。しかし、たとえば児童の管理について見れば、その多様な目的として「一方には他人ならびにその子ども自身の、未来および現在のためにする、傷害の防止があり、一方には本来の不一致に基く紛争の防止があり、最後には、それが円満に解決されえないなら、社会がやむなく紛争におちいらざるをえないような衝突の防止がある。」⁸⁾これを要約すれば、管理は「子どもの心情の内を陶冶するにあるのではなくて、もっぱ

ヘルバルト自身も教育的関係として取り出したものは、子どもに対する教師の側からの教育的関係にはかならなかった。教育的関係の問題を論じるにあたって、それはもとより欠くことのできない重要な側面であるが、同時にそのとき教師に対する子どもの側からの関係を見逃すことはできないであろう。すなわち、子どもの発達を助成する教育活動が真に成立するためには、まずなによりも教師と子どもとのあいだに相互の信頼と尊敬にもとづく関係を構築することが要求されるとすれば、子どもによる教師への信頼と尊敬の問題が論じられねばならぬことは常識に属することとして、さらに重要な点は次のことである。

教育的関係は確かに教師の教授作用と、これに対する子どもの学習活動のなかに見ることができるのであるが、教育的関係の問題として考えるうえで重要なことは、教師から子どもへというひとつの方向と他方子どもから教師への方向というそれぞれ立場を異にするふたつの方向が実存在するということである。教育的関係におけるふたつの方向がそれぞれ互いに相反するふたつの側面を持つことによって教育的関係が統一的全体として成立し得る契機を見出すということである。教育的関係の実態はこの両側面の統一として考えられなければならないからである³⁾。教育にあたって子どもの活動の意義をとりわけ強調したデューイ（J. Dewey, 1859-1952）が、次のように述べていることも、上のような意味の下に理解されるのであろう。

「教育過程を構成する基本要素は、未熟で未発達な存在であり、また成熟した成人の経験のなかには具体化された社会の目的や意味、価値である。その教育過程のなかで、これらの未熟な存在と成熟した存在の有する影響に相互作用が当然のこととして生じてくる。教育過程とはこれら成熟した存在と未成熟な存在の両者による相互作用なのである。」⁴⁾

ヘルバルトの眼が、子どもへの配慮として注意深く子どもに注がれていたことは紛れもない事実であったし、真摯な教育的経験について細心の考察を加えたヘルバルトが子どもに対する慎重な考慮の結果、必然的に「持続的な信頼にあふれた共同活動をひき起こすこと」⁵⁾を旨とせざるを得なかったものと察せられるのである。ただそのことが彼において明確な自覚の下に理論化されていなかったと言わざるを得ない。事実、この教師と生徒の共同活動という考え方が、ヘルバルト自身の発想であることは、彼が『一般教育学』に関する自己報告の中で「教授のもっとも顕著な特徴は教える者と教えられる者とが共同」⁶⁾で活動することであると強調していることによつて明らかである。

しかし、この強調の目的は、実は教授が管理や訓育とは異なることを示すことであつたのであつて、教育そのものの全体的性格を必ずしも示すものではないと思われるのである。つまり、管理や訓育が教材の仲介を待たずに直接教師が生徒に接触するのに対して教授の場合は両者の共同活

- 10) 是常正美『ヘルバルト』, 129ページ。
- 11) 稲富栄次郎『ヘルバルト』, 76ページ。
- 12) J. F. Herbart, *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, 1804. Herausgegeben von W. Asmus. Band. 1. S. 105.
(拙訳「教育の主要任務としての世界の美的表現について」(『原典西洋の近代教育思想』, 70ページ, 1998年。)
- 13) J. F. Herbart, *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, 1804. Herausgegeben von W. Asmus. Band. 1. S. 114. 高久清吉訳「教育の中心任務としての世界の美的表現について」24ページ。

〔 III 〕

ヘルバルトに対する批判は、ナトルプ (P. Natorp, 1854-1924) をはじめとしておそらく、十指に余るほどであろう。特に20世紀に入ってから生の哲学、精神科学的心理学等、主としてディルタイ (W. Dilthey, 1833-1911) とその一派からの批判は、ヘルバルト派につきまとう個人主義的、方法主義的、教師中心主義的傾向を指摘するものとして学界を賑わしたのであった。

このような教育学の立場からの批判は重要であるが、しかしヘルバルト教育学の本質を究明する上でいっそう根本的問題は、なぜヘルバルトが観念論的実在論の上に立って教育学を展開したのかということについての追求である。従来の研究にあっては、この点について必ずしも明らかにされていないと思われる。それについては、すでに触れてきたように、ヘルバルトが早くから教育と教育学に深い関心を持ってきたということに起因するものと考えられる。

もしそれを具体的に言うとするれば、たとえばヘルバルトが言うところの表象相互の阻止、妨害の関係も現実の子ども同士の相互関係、あるいは子どもと教師のあいだの関係を究明する理論に移して考えることも不可能ではないと思われる。彼がそのことを自覚していたかどうかと言うことには、研究の余地があるというよりもむしろ追究するに値する問題であろう。同様にまた、表象の相互対立的緊張によって意識域を越えるとき衝動 (Trieb) となり、このような表象の障害関係において感情と意志が生じるとする心理作用についての彼の解釈も、子どもに対する抑圧の問題についての彼の意識が反映していると思われるであろうか。

「(教育) 科学の唯一の出発点は、被教育者との関係における教育者に関する記述の他にない(括弧内引用者)」¹⁾ と言ったディルタイが、ヘルバルトを称するのに教育的天才の名を惜しまなかった²⁾ のも理由のないことではなかった。ただあえて縷言すれば、ディルタイがそしてまた

重要な問題になる。この世界は多様きわまる生活のなんと豊かな開放的な場であることだろう。したがって子どもはそのあらゆる分野にわたってこの世界を点検するようになる。彼は手に入れることができるものに触れたり、これを動かしたりして、そのすべての可動性を調べるだろう。……このようななんらかの刺激が彼の心をしっかりととらえるようになると、彼は打算をするようになる。——こうして彼は正しい道徳性から墮落していくことになるのだ。あるいは逆は、何一つ彼の心をしっかりととらえるものがないかもしれない。ただこの時代にどうしても得られなければならないのは、子どもが自分の体力、健康、欲望からの自由、そして内的な態度に自信をもつようになること……である。……すなわち、誠実や忠実、いつわりや裏切りに気づくようになる。」¹³⁾

ヘルバルトはここで子どもが魂の美しさと善を認識し評価するのを見て、そこに自由があることを確認する。われわれはそこにヘルバルトの美的表現における美的判断と道徳的判断の統一が示されていると考えるのである。

〔注〕

- 1) 是常正美『ヘルバルト教育学の研究』、玉川大学出版部、1979年、32ページ。
- 2) 是常正美『ヘルバルト教育学の研究』、34ページ。
- 3) 鈴木晶子『判断力養成論研究序説—ヘルバルトの教育的タクトを軸に』、風間書房、1990年。なお、『近代教育フォーラム』（近代教育思想史研究会年報、第4号、1995年）が、「ヘルバルトにとっての近代／近代にとってのヘルバルト」を特集しているのも、そのひとつの表れと見ることもできるであろう。
- 4) 稲富栄次郎『ヘルバルトの哲学と教育学』、玉川大学出版部、1972年。
- 5) 稲富栄次郎『ヘルバルト』（岩波大教育家文庫、第19巻、1936年。）
- 6) 山内芳文『ドイツ近代教育概念成立史研究』、亜紀書房、1994年。
- 7) 拙稿「篠原助市の教育思想に関する一考察」（『立正大学文学部論叢』1978年、第61号。）
- 8) 篠原助市は、この点について次のように記している。「ここで簡単に大学の講義や演習について書いておこう。フリッシュアイゼンケーラー教授にハルレで教えられ、同教授がヘルバルトの研究は自分のこれからの仕事であると言われたことが、ヘルバルトを見直すべきである、しかも歴史的な立場からと私をヘルバルトの反省にひきもどした。それでヘルバルトの著述として見逃されがちであった『教育の主要任務としての世界の美的表現』から始め、次には『一般教育学』を演習のテキストとして……使用した。」（篠原助市『教育生活五十年』、347ページ、相模書房出版部、1956年。）
なお、篠原は、その『欧州教育思想史』（上）においても、ヘルバルトの『美的表現』について、それがヘルバルト教育学の「輪郭のしかも素描にすぎない」にもかかわらず、「彼の意見の最初の包括的な叙述として……先行の及び同時代の人々の所説とも無関係に、自己自身の道を拓いたものとしてとくに注目せられる」ことを指摘している（復刻版、玉川大学出版部、397ページ）。
- 9) 是常正美『ヘルバルト』（西洋教育史、第8巻、牧書店、1957年、127ページ）。

れに代わるものとして彼のいわゆる直観的判断 (intuitives Urteil) もしくは美的判断 (aesthetisches Urteil) を考えている。このことはたとえばすべての意志はその価値において平等であるというように、ヘルバルトの教育思想の基本的考え方をなすところの实在論的思想にもとづくものと言わなければならないであろう。

そこで、まずその問題を明らかにするために、ヘルバルトの初期の著作である『美的表現』を取り上げることによってその手がかりを得ようと思う。『美的表現』は周知のように彼の教育学の構想と哲学の輪郭、およびこのふたつの関係、特にこれをカントとの関わりにおいて明らかにするうえで特に重要であると考えられるからである。

「人は教育の一つの、しかも全課題を道徳性という概念によって把握することができる。」¹²⁾これが『美的表現』における冒頭の言葉である。それはヘルバルトによれば、教育の課題が人それぞれの目的と要求に応じて異なり得ることに対して言われていると言うのである。このような個々別々の教育目的の追求においては目的相互の関連もなく互いに補助手段とはなり得ず、その統一は極めて困難であろう。

以上のような目的を規定するために、善意志をカントから継承しているものと考えられる。そのことについてはあるいはヘルバルトは承服しないかも知れないが、少なくともカントと完全に無縁であると言う訳には行かないであろう。

しかし、ここでヘルバルトは感性をも徳の構成部分として認め、道徳性を自然的所与とみて現実における選択の自由を強調することによってカントから脱却し、意思の善を倫理学の頂点におくことを止揚するのである。すなわち、彼において感性 (Sinnlichkeit) もまた徳のひとつの契機となるということが重要な主張となっている。このような立場において「教育者の領域には超越的自由のいかなる微風も、どのような隙間をも通って吹くことも許されない」という周知の言葉が示されるのである。ヘルバルトにおけるこの主張は驚くばかりの断言であるが、『美的表現』の至る所にカント批判が現われていることに気づくのである。さらにヘルバルトは、人間個人が道徳的判断に従う場合についてカントに触れながら次のように言っている。「どのような実践的原理もなんらかの対象の現存を要求してはならない、というカントの命題はいつも変らない真理である。しかし、そのことからどのような結果が生じてくるのか。それは、もともと、理性はどんな場合でも意志ではないと言うこと以外の何ものでもない。なぜなら、意志しない意志と言うのは矛盾だからである。」¹³⁾

ここからヘルバルトは眼を子どもに向けて次のように問うのである。

「子どもは世界について何を自分の前で見いだし、判断し、そして行動に移すかがさらに

むしろ求められている形式がいかなるものか、それを私は規定しようとしたのである。単なる論理的形式はいまだ普遍性には不十分であることが発見された。それゆえ私はこの形式が価値規定を含んでいるところから審美的形式の名が適切であることに想到した。」¹⁰⁾

是常は、これは当時の国民意識の分裂の克服を目指したヘルバルトの志向を説明したものと言っているが、これではあまりに抽象的かつ断片的であることを免れ得ないであろう。同著第三章「ヘルバルト教育学の展開と批判」では、主としてヘルバルト学派に対する新カント派や生の哲学の立場からの批判を中心としたものであって、カントとヘルバルトの関係にまでは及んでいない。

是常のその後の著作『ヘルバルト教育学の研究』（1972年）は、特に最近のドイツにおけるヘルバルト研究をアスムス（W. Asmus）の業績を中心としてヘルバルト・ルネサンスを称えて叙述したものであるが、特に第五章「ヘルバルト教育学の歴史的意味」、第六章「ヘルバルト教育学の現代的意味」はヘルバルトへの関心をいよいよ深めるものであり、あえて言えばおそらく本書の結論的部分を構成するものとも考えられる。

現在、わが国における重要なヘルバルト研究としていまひとつあげなければならないのは、先にも触れた高久清吉の『教育の英知』であろう。同書の副題である「ヘルバルトと現代の教育」が示すように、この書はヘルバルト教育学の紹介、解説にとどまらず、いわばヘルバルトの学説を現実はどう生かすかと言う問題に取り組んだ研究として注目すべきであろう。すでに触れたように、カントとの関係を明らかにすることはもちろん、簡単に片づく問題ではないが、カントのような超越的観念論に対する批判がヘルバルト教育学の一つの重要な契機であるとすれば、カントとの関わりを素通りすることはできないであろう。そのことは先にも触れたように、カントの倫理学における道德の理念としての無上命法に対するヘルバルトの批判として明らかであるが、この点について稲富は次のように述べている。

「ヘルバルトによれば、カントの言ふが如き無上命法は、決して道德における最根源的なものに非ずして、寧ろ誘導的なものに外ならない。即ち〔汝為すべし〕といふ事は一つの命令であるが、總て命令は意志である。而して總ての意志は其の価値に於いて平等である、故にいかなる特殊の意志といえどもそれが一つの意志である限り、その価値において他の意志に優越するといふ事はあり得ない。……かくの如き根拠から、彼は無上命法を道德の第一原理となす考えをば否認する。即ちヘルバルトによれば、〔道德論をば、科学的に、一つの無上命法から始めるといふことは確かに一つの誤謬であった〕のである。」¹¹⁾

カントの言うような無上命法をもって、道德究極の原理となすことを拒んだヘルバルトは、こ

トに関する極めて詳細な研究³⁾などに見られるように、今日のヘルバルト研究において注目され得る極めて示唆的な業績が明らかにされていると言ってよい。

しかし、ヘルバルト教育学の全体構造を体系的に論述したものとなれば、それほど多いとは思われない。そのなかでわれわれはそのひとつとして稲富栄次郎の『ヘルバルトの哲学と教育学』⁴⁾を取り出すことができると思われるのであるが、同書は、戦前に「大教育家文庫」の一冊として岩波書店から出版された『ヘルバルト』⁵⁾を中心としたものである。「大教育家文庫」の一冊として収められた稲富栄次郎の『ヘルバルト』は、ヘルバルトの教育学が拠って立つ哲学及び心理学についての解説を含み、その叙述も簡にして要を得たものとして広く江湖に迎えられたものである。

確かに同書は、たとえば社会史の研究成果をふまえたあるいはそれに依拠して近代ドイツにおける教育概念の成立を究明しようとする最近の研究⁶⁾などに見られる視点からすれば、現代の意識からはすでに遠いものとされるかも知れないが、なお参照考慮すべき多くのものを含んでいると言ってよい。たとえばカントとの関係についても稲富栄次郎の解説は簡明であって、ヘルバルト教育学の独自性をわれわれに示唆するものとして極めて有益である。しかし、稲富の研究に触れるとなると、彼を東北帝国大学において指導した篠原助市の研究について黙して語らぬという訳に行かないであろう。それは単に篠原助市がヘルバルトについて多くを語ったということにとどまらず、ヘルバルトを受容しヘルバルトを克服することによって体系的篠原教育学の構築に成功したという意味において、簡単には済まされないのである⁷⁾。しかも篠原が恐らく誰よりも早く『美的表現』の持つ意義に注意を払い、ヘルバルト研究上不可欠であることを強調し、その後東京文科大学における教育学演習に本書を使用していたことが伝えられている⁸⁾。

しかしこのようにたどれば結局、谷本富、ハウスクネヒト (E. Hausknecht) にまで遡ってヘルバルト受容の歴史的研究に至ること前述の通りである。現在においては是常正美がヘルバルトの有力な研究家であることは知られている通りであるが、氏の言うようにヘルバルトがカントに導かれ、極めて多くのものを学び取ったことは改めて言うまでもないことであろう。

是常の著『ヘルバルト』によると、ヘルバルトがカントによって心をうたれたものは第一にその「率直 (Geradeheit)」さと「純粋な真理愛 (reine Wahrheitsliebe)」であり、そこに彼の理想の教師像を見たというのであった。第二にカントの頭脳の働きの多様性、第三にはカントの厳粛な倫理主義とその理論と実践の統一であったと言う⁹⁾。しかし、ヘルバルトによるカント批判の重点については是常は次のように述べているのである。

「一体私は意思の善を倫理学の頂点に置くような古い過誤を繰返しているだろうか。……

するのである。

〔注〕

- 1) J. F. Herbart, *Berichte an Herrn Friedrich Steiger, 1797/98*. Herausgegeben von W. Asmus, Band 1. S. 23. (高久清吉訳「家庭教師時代の教育報告」, 44ページ, 世界教育学選集, 第66巻, 明治図書, 1972年。)
- 2) ベスタロッチ, 福島政雄訳『育児日記』(西洋教育宝典, 第1巻, 玉川大学出版部, 1950年, 160-161ページ)
- 3) 高久清吉『教育の英知』, 19-27ページ, 1975年, 協同出版。
- 4) J. F. Herbart, *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, 1804. Herausgegeben von W. Asmus. Band.1. S. 165. (拙訳「教育の主要任務としての世界の美的表現について」(『原典・西洋の近代教育思想』, 70ページ, 1998年)
- 5) J. F. Herbart, *Umriss Pädagogische Vorlesungen*. 1835. Herausgegeben von W. Asmus. Band. 3. S. 165.
- 6) J. F. Herbart, *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, 1804. Herausgegeben von W. Asmus. Band. 1. S. 165. (拙訳「教育の主要任務としての世界の美的表現について」(『原典・西洋の近代教育思想』, 70ページ, 1998年)

〔II〕

すでに述べたように、わが国の教育界におけるヘルバルトへの関心と、したがってまたその研究も明治期以来断続してきたとすれば、ヘルバルト研究の現状は当然その歴史を踏まえるものでなければならぬであろう。

是常正美がその著『ヘルバルト教育学の研究』¹⁾において、わが国明治期より今日に至るまでのヘルバルト研究を概観し、ヘルバルトが「教育学研究における古典研究の対象」とされ得ることを力説しているように、日本におけるヘルバルト受容の歴史自体、確かに興味ある問題である。しかしここでは、すでに〔I〕で述べたように、ヘルバルト教育学の体系の究明を特質としていられる著書の幾つかに限定して日本におけるヘルバルト研究の問題について考察することとしたい。

わが国におけるヘルバルトへの言及は、特に教育方法の研究においておそらく数え切れないことと思われる。そして、特に第二次大戦後のドイツにおいて言われるところの「ヘルバルト・ルネサンス」²⁾以降の業績もまた、たとえばヘルバルト教育学の核心部分のひとつを構成するタク

して見逃すことはできない。しかし、カントにおいて明確ではない陶冶性 (Bildsamkeit) の問題が、ヘルバルトにあっては極めて重要な問題とされていることが重要であろう。そのことは、ヘルバルトにおける次のような主張に明確であると言ってよい。

「教師はまさに天文学者のごとく、自然法についての正しい問いを試み、十分に長く続く推論式によって、彼の眼前にある現象の進行から合法則性を探求し、それがどのようにして意図と計画によって修正されるかを発見しようとするのである。このような実在論的見解は、いまや観念論的見解のわずかな介入すらも許容しない。先験的自由のわずかな風がどんなすきまからも教師の世界に入り込んではいならない。……先験的自由は、同じ内的現象の意識のなかに関与させてはならぬし、また関与できない。それに対して、われわれすべてが自己の内に見出し、われわれ自身の最も美しい現象として尊重し、われわれが他の現象のうちで強調しようとする選択の自由——それはまさに教師がひきおこして、堅く維持することを求めるべきものである。」⁴⁾

ヘルバルトがその教育学の前提としたあまりにも有名な「教育学の基礎概念は生徒の陶冶性である」(Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.)⁵⁾ との言葉はまさに上のような主張にもとづいていたのであった。それを具体的にしたのは、彼の次のような言葉である。

「善なるものを生徒が自分でえらび、悪を退けるようにせよ。性格の陶冶とは、まさにこれ以外のなにものでもない。自覚的人格へのこのような高まりは、明らかに生徒自身の心のなかで生じ、彼自身の行為を通して行われるのである。教師がそのための力の固有の本質を作り出し、他の者の心のなかにこれを流しこもうと望むのは愚かなことである。」⁶⁾

ヘルバルトは、超越論的観念論の立場においてはかえって人間の発達はその理念の固定性のゆえに阻止され、陶冶性を期待することができないと考えたのである。つまり、陶冶性がヘルバルトにおいて教育の基本的前提をなすのは、単なる経験的主張でもなければ、空疎な仮定でもなく、彼の実在論的形而上学的論理によって基礎づけられた主張であったことに注意しなければならないのである。

かかる主張をその根底に据えて教育学の建設に向かったヘルバルトの教育学の意義にかかわる業績が汗牛充棟ただならぬことは、内外における教育学説史研究が明らかにしている通りである。したがって、それらのすべてについて検討を加えることはヘルバルト教育学そのものの分析に連なるほどに重要な意味を持つと言ってよいのであって、ただここでは、上記観点からして重要と思われるわが国におけるヘルバルト教育学に関する体系的な研究について若干の検討を試みようとする。

と見ることができるであろう。

フィヒテの影響を直接的に受けながらもなお独自の哲学の構築を志向したヘルバルトは、すでに述べたように、ケーニヒスベルグにおけるカントの地位を継ぐほどの哲学的力量を有する哲学者であった。しかし彼は、自らの教育学の体系化を試みた理論的基礎を、形而上学、表象力学（Vorstellungsmechanismus）におくことによって、当時の哲学の主流から遠ざかったのである。ただ、ヘルバルトのカント哲学に対するアプローチは、早くから教育の問題と関わっていたのであって、そこに彼の特徴が認められることに注意しなければならないであろう。すなわち彼にあっては、哲学と教育学とは、ほとんど不可分の関係にあったのである。

教育学者ヘルバルトについてまず第一にあげなければならないのは、ペスタロッチであることは言うまでもない。ヘルバルトは、家庭教師時代の1800年にスイスのブルックドルフを訪ね、かねてその教育思想に着目していたペスタロッチの実践に実際に触れるなかでその教育哲学的原理を自らの内に改めて体系化しようとしたのである。教育学そのものの成立とかかわるこの重要な問題については後の課題とすることとして、ここではまず哲学者としてのヘルバルトに接近することを主眼とし、その手がかりとして、彼の『教育の主要任務としての世界の美的表現』（*Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, 1802. 以下、これを『美的表現』と略す）を取りあげて見たいと思う。

ヘルバルトが超越哲学に対して批判的であったことは、周知の通りであって、それが彼の表象の力学を基礎づける実在論（Realismus）に他ならない。同時にしかしそのことは、彼の関心が強く教育の対象としての子どもに向けられていたことと深く関係することを見逃してはならないであろう。

カントの道徳論における無上命法が子どもに対してただちに妥当するとは、カント自身も考えていなかったことは、あらためて言うまでもない。そのことは彼の『教育学講義』（*Über Pädagogik*, 1803）が明瞭に示している通りである。

しかし、そのこととカントの道徳論における無上命法との関係は必ずしも明確になっているとは考えられない。そのことをヘルバルトとの関係において考えてみれば、それは次のようになる。まずカントにあっては、人間の道徳的自由の問題を基本としてそこから教育について論及されているのである。これに対してヘルバルトにあっては、子どもに対する指示や教導が直接の問題であって、そこから道徳一般の原理的問題にまで及んでいるように考えられるということである。

子どもの発達に関する直接的論及を必ずしも見出し得ぬことが、両者に共通する重要な問題と

活動をひき起こすためには、どうしてもばねが必要である。彼の心の内でこのようなばねが働かないとき、そして、貧しい家庭に育った子どもたちをしばしば非常に力強く前進させるような、そういう外的状況からの刺激を彼に感じさせるような幸運の贈物がないところで、——彼の悟性以外に、いったい頼るべき何が残っているのだろうか。——人がゆっくりと、前もってじゅうぶんに吟味し、提供するものを受け入れる力のほかに何が残っているのか。——このようなかすかな火花から、いつかは活発な自己思考や志向の努力が、自分自身の洞察にしたがって生きて働くまでに燃えあがるだろうとの希望以外に何が残るだろうか。ルー・ドヴィヒといっしょに勉強するようになって以来、私は彼の注意がめだって伸びていくことからして、右のような希望を強くしている。」¹⁾

若き哲学徒ヘルバルトにおける教育をめぐる思索の書ともいべき上のような叙述を含んだ「報告書」が、子どもの自然性に従う教育を説くルソー (J. J. Rousseau, 1712-1778) に心酔しつつも、わが子ヤコブの教育にあたってその理想とのギャップに苦しんだペスタロッチ (J. H. Pestalozzi 1746-1827) が次のように記した『育児日記』(Tägebuch, 1774) にも比せられるとされているのも、そのような意味に基づくものと考えられる。

「自由と服従との限界、それを早く身に慣らすことが社会生活に必要であるが、どこに私はその限界を見出すべきか……自由は一つの善であり、従順も同様である。吾々はルソーが分離したものを結びつけねばならぬ。」²⁾

しかしながら、そうした家庭教師体験を通じてヘルバルトが教育の問題に関心をよせ、その思索を深めるに至った背景をさらに正確に明らかにしようとするれば、上のような家庭教師の体験とあわせて、少なくとも彼の生育歴をもわれわれは同時に見逃すことはできないであろう。

ラテン語学校の校長を祖父とし、法律顧問官を父としたヘルバルトの家庭は、経済的には比較的恵まれたものであったと言われている。しかし、これまでのヘルバルト研究が明らかにしているように³⁾、父親がその職務に没頭して子どもの教育にほとんど無関心であったのに対し、母親は異常なほどのわが子への関心から、ヘルバルトに絶えざる監視と干渉を行ったのであって、そのことが少年ヘルバルトを、少なからず悩ましたのであった。

ヘルバルトに対する母親のこうした過干渉、過保護は、彼の成長後もなお続いたのであった。そのことが、後年ヘルバルトにおいて子どもの教育のありかたについての関心を高め、考察を深めることになったことは想像に難くない。母親は、そのような意味においていわばヘルバルトの反面教師であったと言ってよいのであって、ヘルバルトにおける教育についての疑問を克服するとともに、彼独自の教育方法を提唱し、教育への信頼を確立するに至る彼個人の内面的プロセス

ヘルバルト研究に関する一考察

岩本俊郎

〔I〕

かつてカント (I. Kant. 1724~1804) が占めていたケーニヒスベルグ大学の哲学講座を四半世紀 (1809-1833) の長きにわたって担ったヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) への関心は、教育学において起伏消長はあっても、少なくとも断続的に絶えることはなかった。

このような、教育学の歴史にこんにちなお重要な位置を占め続けているヘルバルトにおける教育学への関心の契機を正確に突き止めることは、必ずしも容易ではない。もちろん一般に指摘されているように、その主要な契機としてフィヒテ (J. G. Fichte, 1762-1814) あるいはシラー (F. Sciller, 1759-1805) に心を奪われていたイエーナの学生時代につとめたスイスのベルン州評議会議員シュタイゲル (Karl Friedrich Steiger) 家における彼の家庭教師体験 (1797~1800) を挙げることに躊躇するものではない。

実際そのことは、家庭教師としてのヘルバルトがシュタイゲル家における3人の男の子どもの教育に誠実にあたった折に、同家にあてて提出した一連の「家庭教師時代の教育報告書」 (*Berichte an Herrn Karl Friedrich Steiger. 1797/98.* 以下、「報告書」と略す) に照らしてみても明らかであろう。すなわちその「報告書」は、単なる事務的・形式的な報告の域を越えたところの、ヘルバルトにおける教育的思索の書とも言うべき性格を有していると言ってよい。シュタイゲル家3人の子どものうち、その教育にあたってヘルバルトが最も心を砕いたのは長男ルードヴィヒ (Ludwig) であったことは、彼の最初の「報告書」が、主として長男ルードヴィヒにかかわるものであったことに示されていると言ってよい。実際、彼がそのルードヴィヒについて、たとえば次のように述べていることは、後年のヘルバルト教育学への発展をわれわれに十分に窺わしめるものとして、きわめて興味深い。

「彼を導くためには、どうしてもどこかで彼を理解 (fassen) し、その心をとらえることができなければならない。また航行するためには、どうしても風をもたなければならない。