

ヘルバルトの教授論における科学の陶冶価値について

柏 木 正

Zur Bildungswert der Wissenschaften in der Herbart's Unterrichtstheorie

KASHIWAGI Tadashi

はじめに

学校教育の主要任務が知的陶冶を中心とする教授にあることは、学校の歴史的発展による必然であるが、その知的陶冶が人格形成に結合されることが、学校教育における今日的課題として提起されている。

かつて、とりわけ学校教育について説をなしたヘルバルト (Herbart, J.F., 1776-1841) は、「教授のない教育」(Erziehung ohne Unterricht) というものの存在は認められないし、また「教育しない教授」(Unterricht, der nicht erzieht) も認められないと主張し¹⁾、道徳的人格の形成の際に知識の教授が果たすべき機能、役割を追求し続けた。「教育的教授」(erziehender Unterricht) と呼称されるこうしたヘルバルトの教授論は、近代科学の発展、分化に伴う諸教科の成立を背景として、多様な諸教科の教授を道徳的人格の形成へと結合することを構想したものであった。

このことは、今日におけるヘルバルト教育学の再評価に際して、その教育内容論における科学の陶冶価値の吟味を不可欠の課題として提起する。それ故に本稿は、ヘルバルトの教授論における科学、わけても自然科学の陶冶価値の解明を課題とする。その際、特に教育目的論との関係に着目する。その理由は、「ヘルバルト教育学に固有の関心は、教育目的とその実現の方法との照応的な関係を、教育実践に即して構築することにあつた²⁾」が、ヘルバルトの教育目的論には時代的にある変化が見られ、そのことは当然「その実現の方法」したがって教育内容論の変化を予想させるからである。

<1>

ヘルバルトが、「我われは差当り、多面性の単なる形式的概念を、多面的陶冶の素材を考慮することなしに展開しようとするから、客観的部分を更に区別して明らかにしようとは思わない。それに対して、主観的部分を考察することは、我われにとって必要である³⁾」と述べていることを以て、ヘルバルトが教育内容論を軽視していたとする見解もある⁴⁾。事実、ヘルバルトの諸著作において教育内容論についての論及は多くない。しかし、そのことは彼が教育内容論を軽視していたことを意味しないだけでなく、教育内容論こそ彼の主要関心の一つであった。その所以は、彼の教育学に関する最初の論文の中に見ることができる。

1801年、ヘルバルトは『中等教育のための教育学的ルールプランの理念』(Ideen zu einem pädagogischen Regelplan für die Mittelschule) の序文で、

dagogischen Lehrplan für höhere Studien) という論文を著わしているが、その中で彼は、当時の中等教育において問題となっていた古典語を中心とする教育内容論と実学的知識を中心とするそれとの対立について論じ、自らの改革案を提示している⁵⁾。それによれば、ヘルバルトが従来の古典語中心の教育内容に対して、自然科学を中心とする新しい教育内容の導入に積極的関心を示していたこと、そして同時にそれらの対立の教育学的克服が、その後の彼の主要な研究課題の一つとなっていることがわかる⁶⁾。

17世紀以降の自然科学の飛躍的発達には、理性的・合理的精神を強調する啓蒙主義の影響と共に、マニュファクチュアの発展に伴う産業的・技術的要求に基づくものであった。特に機械技術の発展についての強い要求は、その基礎としての数学・物理学(特に力学)の発達を促した。更に博物学(動物、植物、鉱物)、そして化学の発達は、17世期末までに、ほぼすべての分野の自然科学の体系を確立させるに至った。こうした自然科学の発達を背景として、18世紀以降、自然科学を中心とした実学的知識(Realien)を学校教育、特に中等教育に導入しようとする試みが、啓蒙主義の影響を受けた汎愛派らによってなされていたが、それはフリードリッヒ大王の殖産興業政策の影響をも強く受けたものであった。これに対して18世紀末に啓蒙主義への反動としてドイツに台頭した新人文主義(Neuhumanismus)は、伝統的な古典語による教育を主張して実学主義(Realismus)と対立していた。こうした対立は、中等教育に実学的知識を導入すべきか否か、将来の職業、生活の準備を中等教育の課題とすべきか否かという実践的問題を提起していたのである。

以上の対立についてヘルバルトは次の様に述べている。

「今日注目すべきは次のことである。即ち、ローマやギリシアの作家が賞讃されるが、そうした作家は、ごく僅かな個人に対してのみ大きな利益を与えているに過ぎないにもかかわらず、すべての青年たちがそれらを学習させられている。それによって、大多数の青年にとっては、多大な時間の損失を生み、更に意欲と能力について一層大きく有害な損失を生み出している。これと反対に、諸科学の一層の膨張、特に実学的知識の増大は、授業時間の節約だけでなく、それが効果的、有効に機能することを常に切実に求めている。——こうした状況に対して旧教育学は次のように応える。即ち、博物学、歴史学、物理学、心理学、倫理学など実学的知識という言葉で包括されるものの雑多な断片の蓄積からは、何らかの基礎的なものが生じるということはありません。そこから、ある種の浅薄さ、安易な性格、博学自慢が生じるのみであり、しかもそれは思考から性格にまで影響するに違いない。すべての知識の根源は古典語の中に存在しているのである⁷⁾」と。

ヘルバルトは、こうした対立の当面の改革案として、中等教育の教育内容を古典語のみに限定せず、実学的知識と並立させるのが妥当であるとした。そして、教育内容を人文科と自然科を中心として構成し、人文科では、人間に関する興味形成を目標とし、旧来のラテン語からギリシア語へという排列ではなく、文化史的発展からして先ずギリシアの古典、特にホーマーのオデッセイを文法からではなく直接に読ませることから始めよとした。そして自然科では、自然に対する興味形成を目標とし、教室における教授によってではなく、博物館において実物の展示を見せることから始めるのが、ホーマーの学習と同様、子どもの発達段階に即したものであるとしている⁸⁾。

ヘルバルトは以上のように当時の中等教育の教育内容についての改革案を提示しているが、新

人文主義と実学主義の対立を教育学的に克服するための本質的課題は次の点にあるとした。即ち、実学的知識を多様な教科に基づいて教授する場合、「きわめて多くの多様な目的に対して生徒に教授されることが、確固として動ぜず、しかも純粹で確かな性格という単一の目的に統一され得ること⁹⁾」が必要であるとし、「多方面の事を集中的に学習させること (Mannigfaltigkeit)」と「一つの事に長い間集中する徹底性 (Gründlichkeit)」との統一が問題であるとした。

この本質的課題の解明こそが、その後のヘルバルトの教授論における主要な研究課題として展開されることとなるが、そのためには先ず教育目的の全体的、包括的確立が必要であると彼は考えた。その点についてより具体的に論及したのが、『教育の主要任務としての世界の美的表現について』(Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung, 1804, 以下『美的表現』と略す)である。

ヘルバルトは先ずその冒頭において、「教育の唯一の全体的な課題は、道德性 (Moralität) という概念によって表現される¹⁰⁾」と宣言した。それによって彼は、多くの教科に基づく多様な教育実践を道德性の陶冶という唯一の、しかも全体的な目的の下に包括しようと意図したのである。こうした主張には、実学主義に基づく教育論は、相互に固有の性格を持つ多様な教科に対応する多様な目的を認めることによって、学的体系性を喪失し、教育実践をも混乱させているという認識が存在していたと考えられる。ヘルバルトはこの点について、「教育の課題を多数掲げるといふ考え方は、教育研究の結合にとって不適當である。教育学の仕事をも唯一の全体として徹底的に正確に考えぬき、計画的に遂行していくことが可能であるべきだとするならば、先ず教育の課題を唯一のものとして捉えることが可能でなければならない¹¹⁾」と述べている。即ちヘルバルトは、近代科学の発展に伴う多くの教科が学校に導入される際に、教育実践の計画性、一貫性を保持するためには、唯一のしかも教育の全体を包括する道德性という理念の下に統合されることが必要であるとしたのである。

さて、こうして定立された道德性とは、ヘルバルトによれば、人間主体の経験的存在を超越した理性の法則を絶対化するカントの意味における「先験的自由」ではなく、人間が多様な経験の中で善を選択し、悪を排する「選択の自由」であり、その形成を教育の課題とした。ところで具体的選択のためには、その基準となる何らかの評価と判断が必要である。そこでヘルバルトは道德性実現を確実にする前提として、人間が存在する世界の「美的判断」(ästhetische Urteil) と呼称される精神様式の形成を教授の課題とした。この「美的判断」の形成は、教授による「世界」の「美的表現」によってなされるものであったが、ここで「世界」とは、ヘルバルトにあっては、「見られ得るものの中で最も美しく、尊厳な」家庭を中心に、その上方に広がる「超感覚界」即ち神の世界と、下方に広がる現実の世界によって構成されるものであった。そして、現実の世界は更に人間界と自然界に区分され、教授は、人間界、自然界という二つの領域にそれぞれ対応する「同情」(Teilnahme)と「認識」(Erkenntnis)の系列に沿って進行するとされている¹²⁾。

『美的表現』において、教授を「同情」と「認識」の系列に区分しているのは、先に見た中等教育の教育内容に関する論文における人文科、自然科学にそれぞれ対応するものであり、『美的表現』では、それが教育目的との関係の下に体系化され、その根拠が明確にされている。ヘルバルトによれば、「同情」の系列は、人間界に対する「美的判断」の形成を目的とするが、その発端を現実の人間界の表現に求めることはできず、先ず人間界の理想を描いたホーマーのオデッセイ

などの詩を、次いで「歴史の糸に沿って入って来る様ざまな性格の多くの人物¹³⁾」を提示するのがよいとされている。そして、理想的な世界と現実の世界との「対立」(Gegensatz)を通して次第に人間界に対する「美的判断」が形成されるとしたのである。ヘルバルトは「同情」の系列について次のように述べている。「同情」の系列の教授とは、「詩人や歴史家の作品、人間についての知識の増大により、また予め与えられた材料を十分に理解することを助ける道徳上、及び宗教上の説話によって、道徳的識別の力は絶えず鋭くなっていく。即ち、人間の性格のニュアンスの観察、更に道徳的尺度による様ざまな性格の間の隔たりの評価は正しくなる。まさにこれによって、神に関する実践的理念の本質要素が常に明瞭となり、尊厳的なものとなる¹⁴⁾」と。

しかし、以上のようなプロセスにおいて、人間界についての「美的判断」が形成されたとしても、それが道徳性の基礎たり得るためには、道徳性が実現される世界、即ち自然界に対する認識が不可欠であるとヘルバルトは考えた。「もし世界の表現から自然が除外されたとしたら、この表現は何と不完全なものとなることだろう。この場合、現実のもの、実際に与えられているものは、何と僅かしか理解されないことか。そしてまた、自然を除外した世界の表現は、理性的に形成された生活の精神に何と相応しくないことだろう。専ら道徳的理念のみによって行動することを教えようと誰が考えるであろうか。——人間は自然のただ中に立っている。否、自然の一部ですらある。人間は自然の中で、自然の力によって、その最も奥深い内面の底まで揺り動かされながら、自分自身の力により、自分自身の様式や本質にしたがって、先ず考え、次に意欲し、更に働きかけることによって外的な力に依っている。自然の鎖は人間の意志までも編み込んでいる¹⁵⁾。」このようにヘルバルトは述べているが、この点にこそヘルバルトが、従来の古典語中心の教育内容のみならず、自然界についての知識、即ち自然科学を中心とした実学的知識を中等教育に導入しようとした根拠がある。そしてヘルバルトは、こうした自然界の認識は、直観の練習による「感覚のイロハ」の正確な把握に始まり、次いで数学によって自然の法則性を厳密に認識する能力を形成し、力と運動の体系としての自然の概念を明らかにさせることによって成立するとしている。

ヘルバルトは、以上のように「同情」と「認識」の二つの系列に基づく教授によって、道徳性の基礎としての「美的判断」を形成しようと意図したが、注意すべきは、以上の二系列は同等の位置にはないということである。即ち、ヘルバルトは、「もし子どもが古い物語から得た表象を、自らが生活している現実界と比較対照するならば、この子どもには虚偽と真実との関係、粗野と教養との関係が、至る所で必ず明確に把握されるに違いない¹⁶⁾」と述べているように、当為(Sollen)と存在(Sein)を明確に区分し、現実的存在を否定的媒介としつつ、それらの「対立」を通して道徳性の実現を意図したのである。したがって彼は、自然界に対する認識の重要性を強調したが、それは、人間界に対する認識に対立する契機として、それをより確実なものとして補完するという意味を持たされているのであり、それ自体の固有の目的・価値を認めるが故にはないのである。それ故に、「認識」の系列の教授は、道徳性が教育の唯一、全体の課題とされたことと関わって、道徳的理念の提示によってその課題と直接的に結合される「同情」の系列に対して、二次的意味が与えられているのである。

しかし、以上のように、道徳性陶冶という課題に従属させられつつも、自然科学の教授を重視したヘルバルトの立場は、歴史的に次のような意味を持っている。即ち、当時の実学主義による

自然科学を中等教育に導入しようとする際の根拠は、産業的・技術的要求を直接的に反映し、将来の職業、生活に役立つという実用主義的観点によるものであった。それ故に新人文主義の立場からは、上流階層の教養の習得を目的としてきた中等教育には不用なものとして、その排除が強く要求されたのである。つまり、当時の対立の焦点は、自然科学を中心とする実学的知識が人格形成的価値を持つか否かではなく、中等教育は、将来の職業、生活の準備という実用主義的性格をも持つべきか否かという点にあった。それに対してヘルバルトは、教育の唯一、全体の課題は道徳性にあるとして、中等教育に実用主義的性格を持たせることは排除しつつも、道徳性陶冶という課題に対して自然科学の教授が持つ価値を、二次的なものであるとしても認めていたということは、当時においては先駆的認識であったと言い得るのである。

< 2 >

『美的表現』において自己の教育学体系の骨子を提示したヘルバルトは、その主著『教育の目的から演繹された一般教育学』(Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806, 以下『一般教育学』と略す)において自らの見解を一層詳細に展開した。しかし、この二つの著作の間には、ある変化を認めることができる。「『美的表現』と『一般教育学』との隔りは僅に二個年であるが、この短日月に於て、重点の置き所にかかなりの転換が行われた。……この中『美的表現』は主として美的判断を基礎とし、心理的方面は背後に退いていたが、『一般教育学』では之とは逆に、教育の主な任務を思想界の形成に置き、『人間は絶えず思想界を通して自己を決定する。』と説き、この思想界の形成を多方均等の興味に仰いだ。かくて『美的表現』に於ける倫理的見地は背後に退き、心理的見地が前景に立ち現われた¹⁷⁾」のである。

こうした転換は教育目的についての見解にも変化をもたらした¹⁸⁾。彼は、「教育の目的は単一であるか、あるいは多様であるか¹⁹⁾」と問い、道徳性の陶冶こそ「教育の最高の目的」としつつも、次のように述べている。「むしろ、ここで、我われが犠牲に供することのできない一般陶冶の直接的価値について、道徳性陶冶とはまた異なる見解が前面へと出てくる。それ故、私の確信によれば、道徳的なものを頂点に据える考え方はもちろん教育の中心の見地ではあるが、唯一の包括的なものではない²⁰⁾。」(傍点一筆者)先に見たように、『美的表現』においては、「教育の唯一の全体的な課題は、道徳性という概念によって表現される」とし、道徳性こそ教育の唯一の、しかも包括的な目的として設定していた。それ故に、自然科学を中心とする実学的知識も、重視はされたものの、それは道徳性陶冶の手段としてのみであって、それ自体の固有の価値を認めたためではなかった。しかし、『一般教育学』においては、道徳性の陶冶を「頂点に据え」つつも、その他に、それ自体の独自の価値を持つ「一般陶冶」(Allgemeinbildung)をも一つの目的として認めているのである。それでは、その「一般陶冶」とは、いかなる意味内容を持つものであるか。

ヘルバルトは、『一般教育学』において、教育目的の本質について次のように述べている。「教育者は、子どもの中にある未来の大人を代表するものである。したがって、生徒が将来大人になった時、自らが抱くであろうような目的を、教育者は自己の現在の目的として努力しなくてはならない²¹⁾。」ここで教育者が予め捉えるべき教育目的を、彼は「単に可能な目的 (bloß mögliche Zweck) と「必然的な目的」(notwendige Zweck) とに二分する²²⁾。ここで言う「単に可能な目

的」こそ「一般陶冶」の直接的価値の内容を示すものである。ヘルバルトは、この「単に可能な目的」を「任意の目的」(Zweck der Willkür)とも言い換えているが、この目的は、将来の職業、生活の準備のためのものである。しかし、ヘルバルトによれば、「ここで問題となるのは、ある一定数の個々の目的(それを我われはどこにおいても予め知ることにはできない)ではなくて、成長しつつある人間の活動性一般である。換言すれば、彼の内的直接的な活気や活動性の量が問題となる。²³⁾」即ち、ヘルバルトにあっては、子どもが将来持つであろう職業として表現される個別的な目的は問題とはならず、それらを自ら選択し、実現を図ることを可能にするような「人間の活動性一般」の形成が問題とされたのである。そして更に、産業の発展による労働の分業化に対して、人間の精神的結合を保持するためのものとしても位置づけ、次のように述べている。「人類社会は久しく分業を必要としてきた。それによって人びとがそれぞれ自分の熟練したことを適切に行ない得るということに気付いてきた²⁴⁾。」しかしながら、この熟練が分化するにしたがって、個人が他の個人から感受し、受容することは一層増大していく。「ところで、精神のこの感受する力は精神の親近性に基づいており、この親近性は類似の精神活動に基づいているのであるから、本来の人間性のより高い領域においてまで、人間の活動が相互に理解し得なくなってしまう程に分離されたり、個別化されてはならない。すべての人間がすべての事について理解と関心を持つ愛好者でなければならぬし、また各人はある一つの分野では熟練した専門家となるべきである。しかし、個別的な分野で熟練の域に達するのは任意のことであるけれども、自ら志向し、努力する意欲が多面的に作用し始めるところから生じる多様な感受性は、まさに教育が目ざす事である。したがって、我われは興味の多面性 (Vielseitigkeit des Interesses) を教育目的の第一の部分と呼ぶ²⁵⁾。」ここで「教育目的の第一の部分」とされている「興味の多面性」の陶冶が、一般陶冶の内容であり、それは、子どもが将来自ら職業を選択し、生活を営むことを可能にする精神的活動性として自立的価値を持つとされたのである。

「興味の多面性」の陶冶は、以上のような一般陶冶としての直接的価値を持つことによって「単に可能な目的」を実現するだけでなく、それは同時に、教育のもう一つの目的、即ち教育における「必然の目的」である道徳性陶冶の基礎ともなるものである。つまり、『一般教育学』において教授の課題とされた「興味の多面性」の陶冶は、教育の「必然の目的」であり「最高の目的」としての道徳性陶冶の基礎であると共に、子どもの将来の職業、生活のための一般陶冶としての価値をも持つとして二重の性格を付与されたのである。

このことは当然、自然科学を中心とした実学的知識の価値認識にも反映する。先に見たように『美的表現』においては、教授の課題は「美的判断」の形成に置かれたが、そこにおける自然科学の教授は、道徳性を確実なものとして実現するための手段としてであってそれ自体の持つ人格形成的価値を含めた固有の価値は認められていなかった。しかし、『一般教育学』において教授の課題とされた「興味の多面性」の形成が、それ自体として一般陶冶の価値を持つと共に道徳性陶冶の基礎ともなると位置づけられるに至ったことによって、自然科学も、それ自体の自立した固有の価値を認められることとなった。

しかし、そこで問題とされているのは、それによって子どもに形成される「人間の活動性一般」であって、具体的な知識内容ではない。即ち、ヘルバルトは、自然科学を中心とした実学的知識によって子どもに形成される精神的活動性のみを評価したのであって、「ある青年が単なる

利益のために……いかなる技術や技能を学ぶかということは、彼が着物にいかなる色を選ぶかと全く同様に、教育にとってはどうでもよいことである²⁶⁾と述べているように、実学的知識の持つ現実的、具体的な実用的価値については中等教育の課題とはしなかったのである。それでは、ヘルバルトは実学的知識のいかなる点において、先に述べたような価値を見出したのか。そのためには「興味の多面性」の内容と、その形成の方法を分析しなければならない。

さて、「興味の多面性」とは、ヘルバルトによれば、認識し得る対象すべてに対する関心の総和を意味するものではない。もしもそのように解するならば、その対象は無限に存在し、そのすべてを学校の教育内容として導入しようとするならば、教師、生徒の双方にとって過重負担が生じるのみである。したがって彼は次のように言う。「我われは、興味ある事物の総和を数え上げようとするだろうか。有用な課業のシラバスの中で知る価値のある対象を失うまいとして素材の中に迷い込むだろうか——ここに我われは重苦しい困惑の雰囲気包まれる。そのような所では、教育者と生徒の熱意は窒息し、彼らは、もし多くの準備を整え、一日中の時間を費してもなお足りないほどの多くの活動を企てないなら、多面的陶冶に到達することはできないと考える²⁷⁾。」それ故に、彼は、こうした誤謬を犯さないために、「対象を分類するのではなく、心的状態を分類せよ²⁸⁾」とし、興味を、その客観的对象からではなく、その主観的方向から把握すべきことを強調する。即ち、「興味の多面性」とは、興味の向かう対象の多面性ではなく、興味に方向を与える心的状態の多面性を意味するものとされたのである。したがってヘルバルトは、客観的知識の全範囲を網羅するいくつかの基本的な主観的方向を見出し、それによって教授の対象を集約し、「興味の多面性」を形成し得るような教育内容を編成しようとしたのである。

ここで、興味の向かう主観的方向としての心的状態は、「認識」と「同情」の二つの系列に先ず区分される。更に「認識」は、「多様性の認識」、「その合法則性の認識」、「その美的関係の認識」の三方向に、「同情」は、「人間性に対する同情」、「社会に対する同情」、「この両者の最高実在への関係に対する同情」の三方向に区分される。そして、それぞれに対応して興味は、「経験的興味」、「思弁的興味」、「審美的興味」そして「同情的興味」、「社会的興味」、「宗教的興味」の六つに区分される²⁹⁾。ヘルバルトにおける「興味の多面性」とは、以上の六方向の興味が何れかに偏することなく調和的に発展させられたものを意味するものであった。しかし、以上のように「興味の多面性」を客観的对象によってではなく、主観的方向によって基礎づけたとしても、多面性と単一性の対立は依然として存在する。即ち、「興味の多面性」は、単一的人格へと統一されねばならない。これに対してヘルバルトが提起したのが、一定の対象に対して集中的に没入する「専心」(Vertiefung)と、それによって獲得された表象を既得の表象群と統一する「致思」(Bessinnung)という作用であった。そして、「専心」と「致思」との連続によって、多面的な興味が人格へと統一される過程を、「明瞭」(Klarheit)—「連合」(Association)—「系統」(System)—「方法」(Methode)という認識過程として表現したのである。

以上のような、ヘルバルトの「興味の多面性」についての論は、次のような教授の材料(Materie)、即ち教育内容についての見解を導く。彼は先ず、教授の材料は諸科学(Wissenschaften)にあるとし、すべての科学に共通する要素として「事物」(Sache)、「形式」(Form)、「記号」(Zeichen)を挙げる³⁰⁾。この内、「形式」は、「事物」から抽象によって分離されたものであり、例えば、数学的図形、形而上学的概念、美術に対する単純な規範的關係などがそれにあたる。

「記号」は、例えば言語などであるが、それが表現しようとするものを記述する手段としての興味の対象となるとされている。そして、こうした立場から彼は、「人は可能な限り、興味の陶冶の本道には適切でないようなあらゆる言語教授に対して、例外など認めないで抵抗しなければならない³¹⁾」として、ラテン語教育を中心とした形式陶冶論を厳しく批判している。そして、「形式」、「記号」は、現実の「事物」と結合されてのみ興味の対象となり得るとし、「事物」こそ、自然、芸術などの所産を含み、直接的に興味を喚起する唯一のものであるとしている。ここに、ヘルバルトの実質陶冶への傾斜を読み取ることができる。こうした根拠から、彼は文学、数学、博物、地理、歴史などの諸教科の教授を要求するのである。したがって、彼が『一般教育学』において教授の課題とした「興味の多面性」という概念は、単なる形式的な精神的活動性ではなく、諸教科がそれぞれ固有の役割を果たしながら、全体として人間界、自然界を含む世界の統一の認識を旨とするものとして理解することができる。したがってここでは、『美的表現』におけるような、自然界の認識を人間界の理解の手段として従属させるような構造を見出すことはできない。このことは、『一般教育学』において、『同情」、「認識」の二系列の他に、「第三の系列」として博物、地理、歴史、実定法、政治学の準備が重要であるとされていることから傍証される³²⁾。つまり、『美的表現』においては、自然界を認識するための自然科学を中心とした実学的知識は、道徳性の陶冶という唯一、全体の目的に従属させられ、そのことによって、それ自体の価値は全く顧みられなかったのに対して、『一般教育学』においては、それぞれの教科の固有の陶冶価値を実現することの意味が認められている点に、ヘルバルトにおける理論的發展を見て取ることができるのである。

おわりに

ヘルバルトの自然科学についての価値認識は、『美的表現』においては、道徳性の陶冶という唯一、全体の課題に従属させられていたが、『一般教育学』の段階において、自然科学自体の固有の陶冶価値を認めるに至った。しかしそれは、「興味の多面性」という精神的活動性を形成するためであって、その実用的価値については、彼の教育学の対象から除外した。したがって、彼は『一般教育学』において実質陶冶への傾斜を見せてはいるものの、教育の最高の目的としての道徳性という概念の持つ形式性を完全には克服し得ていないと言い得る。

しかし、ヘルバルトの「教育的教授」と呼ばれる教授論が、自然科学も含め科学に固有の価値を認めて、その広範な陶冶の上に道徳性の形成を構想していたということは、その後のいわゆるヘルバルト派の教授論が、「中心統合法」(Konzentration)の名の下に、すべての教科を道徳性陶冶という課題に従属させたこと、更にそれが明治期のわが国に導入され、「ヘルバルト教育学」として儒教的に改作されたことを考えるならば、それらとヘルバルト自身の教授論とを明確に区別して評価する必要を再認識させる。

さて、ヘルバルトの以上のような教育内容論上の変化は、教育目的論の変化に対応するものであった。即ち、『美的表現』では、道徳性こそ教育の唯一、全体の目的としていたのが、『一般教育学』においては、道徳性と共に一般陶冶としての価値をも認めるに至ったこと、更には教授の目的が、「美的判断」の形成から「興味の多面性」へと移行したことから、自然科学を中心とする実学的知識の陶冶価値の認識の変化とは、まさに照応している。こうした変化は、「倫理的見地

から心理的見地への移行」として説明されるが、そのような理論だけではない、当時の歴史的状況の中での理由が存在することは当然予想し得る。なぜならば、ヘルバルトの教授論は、新人文主義と実学主義との対立という当時の中等教育における実践的問題を解決する理論として提出されたのであり、ヘルバルトの理論は、ホーマーの賞讃に見られるように新人文主義的立場に基本的には立脚しつつも、特に『一般教育学』では実学主義的立場に一層接近しているように見られるからである。ここで、次の指摘が注目される。「18世紀の実学主義は産業的功利主義の考え方に支配され、直接産業に役立ち、利用することのできる知識・技能を教授することを求めたが、19世紀の実学主義はしだいにそのような考え方から脱皮して、たんなる職業技術的な陶冶ではなくて、同時に人間としての一般陶冶、形式陶冶をも重視するようになった³⁹⁾」。そして、実学主義者は、自然科学を含めた科学による一般陶冶、道徳性の陶冶を主張するようになったのである。18世紀から19世紀への過渡期に位置するヘルバルトの、先に見たような教育内容論の変化は、こうした歴史的状況を反映したものと思われる。そうだとするならば、教育内容論の変化こそが、彼の教育目的論の変化を逆に規定する契機となったとも考えられるのである。

註

- 1) Joh, Fr, Herbart's Sämtliche Werke, herausgegeben von K. Kehrbach, Langensalza, 1887. (以下, Sämtliche Werke と略す) Bd. 2, S. 10.
- 2) 藤田昌士「教育学研究における価値的総合」(『教育学研究』第40巻4号, 1973) S. 60.
- 3) Sämtliche Werke, Bd. 2, S. 38.
- 4) 例えば, 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) S. 151.
- 5) Sämtliche Werke, Bd. 1, S. 129-S. 135.
- 6) 奥平康照は, 事実史を中心にした「教育通史を見てみると, ヘルバルトが問題にされずに済まされている場合が多い」とした上で, 「ヘルバルトは, 19世紀前半の中等教育の最大の課題であった教育内容をめぐる対立について, 彼の教育生活の最初から最後まで関心を持っていた」と指摘している。奥平「19世紀教育史とヘルバルトの教育学」(大阪市立大学文学部『人文研究』第31巻第4分冊, 1979) S. 32-S. 51. また, 梅根悟も「第一著作以来, 彼の教育学はずっと続いて, ギムナジウムの改革に指向されたものであった」と述べている。梅根『西洋教育思想史』第3巻(誠文堂新光社, 1969) S. 56.
- 7) Sämtliche Werke, Bd. 1, S. 129-S. 130.
- 8) ebenda, S. 131-S. 132.
- 9) ebenda, S. 130.
- 10) ebenda, S. 259.
- 11) ebenda, S. 259.
- 12) ebenda, S. 270.
- 13) ebenda, S. 271.
- 14) ebenda, S. 272.
- 15) ebenda, S. 272.
- 16) ebenda, S. 271.
- 17) 篠原助市『欧州教育思想史』上巻(相模書房, 1950) S. 398.
- 18) 『美的表現』と『一般教育学』における教育目的の転換については, 高久清吉訳『世界の美的表現』(明治図書, 1972)の解説を参照。
- 19) Sämtliche Werke, Bd. 2. S. 26.
- 20) ebenda, S. 27.
- 21) ebenda, S. 28.

柏木：ヘルバルトの教授論における科学の陶冶価値について

- 22) ebenda, S. 28.
- 23) ebenda, S. 28.
- 24) ebenda, S. 28.
- 25) ebenda, S. 28.
- 26) ebenda, S. 10.
- 27) ebenda, S. 43.
- 28) ebenda, S. 44.
- 29) ebenda, S. 44.
- 30) ebenda, S. 55.
- 31) ebenda, S. 56.
- 32) ebenda, S. 82.

33) 佐藤正夫『近代教育課程の成立』（福村出版，1971）S. 374.

尚，ヘルバルトの著作からの引用の邦訳については，高久清吉訳『世界の美的表現』（明治図書，1972），三枝孝弘訳『一般教育学』（明治図書，1960），是常正美訳『一般教育学』（玉川大学出版部，1969）を参考とした。