

ケルシェンシュタイナーの教科課程理論 (I)

山 崎 高 哉

—Georg Kerschensteiners Lehrplantheorie (I)—

YAMAZAKI Takaya

目 次

はじめに——ミュンヘン市視学官ケルシェンシュタイナーの誕生………	14ページ
第1章 世界科の教科課程の改訂と教科課程理論の成立………	23ページ
第2章 教科課程の一般的基礎………	26ページ
第1節 時代の陶冶理想………	27ページ
第2節 地方及び州の学校状況………	29ページ
第3節 心理学の根本法則………	30ページ
第4節 教科課程起草者の個人的条件………	39ページ
<注>………	39ページ

はじめに——ミュンヘン市視学官ケルシェンシュタイナーの誕生

人間の運命というものは、思わぬ形で展開することがよくあるものである。ケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932) の場合にも、それが当てはまる。1895年7月5日、彼は、ミュンヘン市参事会 (Magistrat) において、満場一致で「視学官 (Schulrat)」に選出され¹⁾、彼41歳の誕生日を間近に控えた7月26日、ミュンヘン市の全学校制度の最高指導者として正式に任命されたのである²⁾。しかも、この運命の「全く予期せぬ転回 (eine gänzlich unerwartete Wendung)³⁾」は、ノール (Herman Nohl, 1879-1960) が指摘するように、ケルシェンシュタイナーから「彼のすべての才能と全幅の人間性を引き出した⁴⁾」のみならず、様々な幸運な外的条件にも恵まれて、彼に目醒しい実践的活動を展開させ、更にはその理論的基礎付けによって、その後のドイツの、否、全世界の教育の思想と制度に甚大な影響を及ぼさせることになったのは、周知の事実である。

だが、このように、彼自身にとっても、また全世界の教育界にとっても誠に喜ばしい結果を招いたケルシェンシュタイナーのミュンヘン市視学官への就任は、全くの偶然によってもたらされたものであった。1895年3月1日、1875年12月15日以来20年近く視学官の職にあったローメダー (Wilhelm Rohmeder, 1843-1927) 博士が一身上の都合で依願退職した。そこで、その後任として、ケルシェンシュタイナーのかつての同僚で、今はヴィルヘルム・ギムナジウム (Wilhelms-gymnasium) の教師であるニクラス (Johannes Nicklas, 1851-1933) が選ばれた。彼は、優れた古典語学者であり、その教師でもあったが、プロテスタントであった。そして、そのことが、彼の視学官就任に対して、カトリック系住民の猛烈な反対運動を引き起こす原因となった。たし

かに、当時のミュンヘン市議会（das Gemeinde-Bevollmächtigten-Kollegium）では、カトリック政党である中央党は少数派——参考までに、当時の市議会（定員60名）における政党別勢力分野を掲げると、自由党が第一党で35名、中央党23名、社会民主党及び無所属が各1名であった⁵⁾——であり、それ故に、彼らの激しい反対にもかかわらず、プロテスタントのニクラス博士が「30票対23票⁶⁾」——7名欠席——で選ばれたのであった。しかし、彼らの反対運動の狙いはミュンヘン市視学官という職務の特殊性に向けられていた。それというのも、ルートヴィヒ2世（Ludwig II. 1845-1886, 在位1864-1886）治下の1872年、ミュンヘン市は独自の「学校規則」の施行を認められ、その学校制度の構成に対する広汎な自治権（Autonomie）を獲得したが、それとともに、ミュンヘン市の視学官は、同時に「帝室学務委員（Königlicher Schulkommissar）」の職を兼ねるという規定が設けられていたからである。つまり、市視学官の職は、市議会によって承認されればよいが、帝室学務委員への任命は、王政府の承認を必要とするというのである。もちろん、「カトリック王国バイエルン」と言われるだけあって、バイエルン全体の勢力関係では、中央党が圧倒的に優勢であったし、また、ミュンヘン市の住民も大多数はカトリックであった——1890年の調査によれば、全ミュンヘン市民中、80%がカトリック信者であった⁷⁾——ことは言うまでもない。ニクラスの反対派は、そこに目をつけ、「エリコのらっぱを吹き鳴らすように騒ぎ立てた⁸⁾」のである。彼らの反対運動は、効を奏した。王政府は、ニクラス博士に対し、新設される予定のテレージエン・ギムナジウム（Theresiengymnasium）の校長の地位（Direktorsstelle）——これまでプロテスタントでミュンヘン市のギムナジウムの校長に任命された者はなかった——を約束することによって、市視学官の職に就く権利を自発的に放棄するように説得し、止むなく彼もこれに応じることにした。1895年6月8日、彼は、市参事会に宛てて、「市の宗派的な平和のため、また現状では、私の方でも順調な活動が著しい困難に会うであろうと思われる点を考慮して、市視学官の職に就くことを断念⁹⁾」したい旨、書き送った。こうして、世の中の騒ぎは一応収まったが、しかし、問題の視学官の職は、再び空席になってしまった。

それから二、三日して、ケルシェンシュタイナーは、マクシミリアン街（Maximilianstraße）でニクラスにばったり出会った。彼は、ニクラスに近づき、しっかりと握手をしながら、最近の数週間でニクラスが耐えねばならなかった「ありとあらゆるひどい仕打ちについて心から遺憾の意を表明した」。更に二言、三言言葉を交わすうち、恐らくケルシェンシュタイナーの態度に、「非常に大きな学校制度を運営するのみならず、自己の教育的理念に従って組織する」ことのできる視学官の職務に対する憧憬が滲み出ているのかもしれない。突然ニクラスは、彼に視学官の職を引き受ける意思はないかと尋ねた。そんな時、尻込みするような彼ではない。彼はその意思があることを「強く肯定した¹⁰⁾」。そこで、ニクラスは、そのことを然るべき所で報告しようと言って、笑いながら立ち去った。果たせるかな、ケルシェンシュタイナーは、6月15日付けでニクラスからあっと驚く内容の手紙を受け取った。そこには、こう書かれていたのである。「この手紙と同時に、私は優れた、視学官問題で指導的な役割を果たしている市参事会員に宛ててもっと長い書状を発送しました。私は、あなたが（視学官に）選ばれることを信念を持って、またそれが良いことだから、できるだけ熱心に執り成しました。序での折りに副市長（Bürgermeister）ブルナー氏とも話し合うことに致しましょう。私は、あなたの有能能力を視学官の職に引き入れることに成功したら、どんなにうれしいことでしょう。……私は、心の底からあなたの成功を

祈っております¹¹⁾」と。

このニクラスの推挙から20日後の7月5日、市参事会では、後任の視学官選出のための総会が開かれた。候補者の説明に立った副市長のブルンナー (Philipp Ritter von Brunner, 1844-1919) は、候補に挙がった数名の名前を披露した後、最後にケルシェンシュタイナーの名を挙げ、次のように切り出した。「私たちは、任命されるべき視学官は彼の監督下に入る中等学校のこと及び極めて様々な方向を持った学校制度に組織的に関与する必要性を考慮して、師範学校以上の準備教育を受けていなければならないと望んでいました。この要求をケルシェンシュタイナー博士は十分に満たしております。と申しますのは、彼は古典的教養の持ち主でありますし、教学専攻生として[工科]大学と総合大学に通い、卒業し、博士の学位をも得ております。もっとも、私は彼が学位を持っていることに全然重きを置いていませんが……。彼は、ギムナジウム教師時代に、教育家としての実際的能力を得ました。しかし、彼は、私たちが国民学校制度と国民学校の課題について非常によく知っていて欲しいと願っているもう一つの要求を、……彼が、文科系ギムナジウムに入学する以前に、師範学校を卒業し、国民学校教師として暫く実際に勤務していたという形で満たしております¹²⁾」と。

次いで、ブルンナー副市長は、ケルシェンシュタイナーの「感嘆に値する成功を収め」た教養の過程 (Bildungsgang) について詳しく報告し、そして、いよいよ彼を新しい視学官として推薦する理由をこう説明した。「この男の経歴と業績から今後の彼の活動を予測できる限りで判断しますと、それは、視学官職においても、彼は専門的知識と客観性と精神力と広い視野を持って行動するであろうという私たちの心からの希望と保証の正当性を証明する事実ばかりであります。そう申し上げますと、ひょっとすれば、それじゃなぜケルシェンシュタイナー博士をまず第一にニクラスより前に推薦しなかったのかという疑問が湧いてくるかもしれません。あなた方にずばり本当のことを申し上げますと、最初注目した候補者の中にケルシェンシュタイナーも入っていたのです。私は、ケルシェンシュタイナー博士の学歴と比べまして、ニクラスのそれには一種のけちをつけ得ることを隠しておく訳には参りません。それは、他でもない、ニクラス氏には師範学校での準備教育が欠けているということであります。そういうけちをつけるのは、大抵の場合、教師仲間であり、たしかにその公算が大でありましたが、しかし、私の信じるところによりまして、同じく完全に適格である男を推薦しないようにすることはできませんでした。当時、ニクラスと比べてケルシェンシュタイナーのことをもっと本気で考慮すべきであったでしょう。私は彼のことを思っており、彼の名前を挙げておりました¹³⁾」。

この説明を見ると、副市長ブルンナーは、さすが政治家だけあって、なかなかの策略家であったように思われる。しかし、実際は、既述の通り、またフェルナウ＝ケルシェンシュタイナー (Gabriele Fernau-Kerschensteiner) も指摘しているごとく、「偶然がひそかに関与していただけに過ぎなかった¹⁴⁾」のである。もしケルシェンシュタイナーがマクシミリアン街で親友ニクラスに出会わなかったとしたら、彼の視学官への推挙はあり得なかったであろう。従って、彼自身、大学時代における良師・良友との出会いに続く、この「二度目の偶然が私の生涯において決定的な役割を演じたのであった¹⁵⁾」と述懐しているのは、それこそ彼の実感であったろう。

それはともかく、ブルンナーの説明後、参事会員による討論が行われ、投票の結果、満場一致でケルシェンシュタイナーを視学官に招聘することが採択された。次いで7月11日、市議会が開

かれ、ここでも彼は、自由党からも、また、中央党からも信任され、全会一致で彼の市視学官への就任が承認された。しかし、このことは、議員たちが「新しい役職の担い手の個人的功績を認めて投票したというよりも、むしろ、前向きな妥協に同意して¹⁹⁾」投票したと見る方が事の真相に近いであろう。というのも、当時はまだ無名同然のケルシェンシュタイナーではあったが、彼が「名目上カトリック信徒 (nominell Katholik)¹⁷⁾」であることにより、中央党の望みにかない、また、彼の自由主義的な態度によって、まず自由党に支持され、他の政党にも何とか「我慢できる (träglich)¹⁸⁾」ように思われたからであり、更に彼が学位を持ち、ギムナジウムの教師であっただけでなく、国民学校教師としての経験をも併せ持っているという事実によって、すべての政党に気に入られたからである。そうした意味において、ミュンヘン市視学官ケルシェンシュタイナーの誕生は、ヴェーレ (Gerhard Wehle, 1924-) も言うように、まさしく「妥協と偶然 (Kompromiß und Zufall)¹⁹⁾」の所産に他ならなかったのである。

引き続き、7月26日、ケルシェンシュタイナーは、帝室州政府 (Kgl. Kreisregierung) によって、「国王陛下の御名において (Im Namen Seiner Majestät des Königs)²⁰⁾」帝室学務委員に任命され、ここに、彼のミュンヘン市視学官及び帝室学務委員への就任が正式に承認されたのである。

1895年8月13日午前9時、ケルシェンシュタイナーは、礼服に威儀を正して、ミュンヘン市役所に初登庁し、早速副市長ブルンナーによって市参事会員に紹介された。そして、彼は、就任宣誓 (Amtseid) を済ました後、市参事会員を前にして、次のような就任演説 (Antrittsrede) を行った。それは彼の人生観・世界観の表明であるとともに、不完全ながらも、彼の教育政策の「綱領的 (programmatisch)²¹⁾」説明を含んでおり、視学官就任当時の彼の人生観・世界観並びに教育観を知る上で貴重な資料であるので、要点をかいつまんで紹介しておくことにしよう。

冒頭、彼は、彼の職務遂行の心構えについてこう言っている。「私は、まず最初に、あなた方がこの重要なポストに私をお招き下さいました全面的な信頼に対して、心から御礼を申し上げたいと存じます。本日をもって、私は、あなた方のお仲間に加えて頂きますが、その最も本質的な任務は、この大きくかつ急速な繁栄を遂げております都市——その上それは私の生まれ故郷の町でもあります——の福祉のために配慮することにあると存じます。私は、只今から、この任務の最も重要な部分の一つに全力を捧げねばならないということを十分に自覚しております。従いまして、私が、今後、これまでの職業が私に提供しました、また提供し得ましたのより、はるかに大きな任務に立ち向かわなければならないということを覚悟しました時、まず最初に私の心を占めましたのは、喜びの感情ではなく、むしろ胸苦しい程の責任感 (das beengende Gefühl der Verantwortung) でありました。……ここ、広範囲に発展しました学校制度のトップの地位——その地位は政党生活に強く取り囲まれ、教育者にも、行政官にも同じ要求を出し、政治的、教育的、友好的タクトの総和を必要とするものでありますが——、そのような地位に對しましては、アプリアリ資格は何もありません。ただ、本気で職業上の義務を履行しようとする者なら誰でも、もう一度沈思黙考し、更に自分は、自分に提出されるあらゆる要求をかなえることができるかどうかを尋ねてみるとよいでしょう。できる限り公正な態度で職務を司ることが新しい学校制度の指導者に許されますならば、その問いの答えは、ずっと出しやすくなるであります²²⁾」。ここから、我々は、ケルシェンシュタイナーはこの時既に、視学官の職務の重要さ

と困難さについて十分な自覚を持っていたと同時に、その職務を単に「政治的、行政的責任」だけでなく、「教育的責任」を持って、また、できる限り「公正な態度」でもって遂行する覚悟を固めていたことを窺い知ることができよう。学校行政官の教育的責任とその不偏不党性、公正さの強調は、彼の視学官在任中を貫く基本的精神であり、基本的態度であり、彼の後世まで残り得る業績の一つに数えることができるものである。

さて、次に、ケルシェンシュタイナーは、いよいよ、彼の教育政策の重点目標及びその実現の方途についての所信表明に移る。彼はこう続けている。「たしかに、私たちの青少年に生命力ある種子を蒔き、その種子が、彼らに、いつか将来、私たちが祖国と呼んでいる大きな生活共同体において隣人の福祉のため、また、自らの幸せのためにその職責を果たすのに十分な能力を与えることだけが問題であります。それ故に、私たちは、とりわけ次の4種類の目標を達成しようと努力しなければなりません。

1. 単純、明瞭な知識・技能の習得
2. 学校に可能な限りの体力の強化と身体的機敏さ (körperliche Gewandtheit) の向上
3. 真・善・美に対する純粋で、深い、親密な感情の覚醒、そして
4. 道徳と労働に対する意志の強化

目標がこのように明確にされたのですから、次にそれらを実現する手段についても申し上げておきたいと存じます。すなわち、

1. 宗教的基盤に基づいた善への教育
2. できるだけ教材に専心 (Vertiefung) させるために、教材をできるだけ制限するという私たちの信頼できる方法に基づく授業による知識・技能の習得
3. 体操及び体育競技、工作教授 (Handfertigkeitunterricht) の奨励による体力の強化、そして最後に、
4. 上記三つの手段を同時に使用することによる意志の強化であります²³⁾。

ここには、ケルシェンシュタイナーの、特に国民学校における教育目標とその目標の実現へと導くべき手段・方法が、簡単にではあるものの、明瞭に描かれている。たしかに、教育目標については、知・情・意・体の人間諸力の調和的発展を目指す伝統的な目標が掲げられているに過ぎないが、しかし、その教育手段に関しては、既に gymnasium 教師時代の彼の実践について述べた時に繰り返し指摘した、教材の制限による少数の教材への専心、体操・体育競技及び工作教授の奨励等、彼の全生涯にわたる改革活動の「導きの星」になる項目が幾つか含まれていることが人目を引くであろう。

最後に、彼は、次のような彼の政治的信念を披瀝して、視学官就任演説を結んでいる。「私は、これまで——そしてそのことを私の職業が当然必要としたのでありますが——政党生活が演じられる舞台から遠く離れて生活を送って参りました。それにもかかわらず、私は、国家や社会の運命などどうでもよいと顔をそむけ、たとえ激しくとも、真面目な政党間の争い以上にしばしばはるかに有害であります社会的俗物根性 (das soziale Philistertum) からは遠ざかっておりました。むしろ、私は、祖国と人類社会全体の発展に対して、いつも深甚な関心を抱き続けて参りました。そうして私は、争いの烈しさに惑わされないで、客観的な観察者として、私自身の見解を形づくることができました。私は、私の楽天主義に支えられ、また、精神の最も優れた特性は真

理への鎮め難い憧れとそれを求める努力ではありますが、しかし、迷うこともまた、何か人間的なことでありと確信致しまして、こんな見解に達したのであります。すなわち、『各人に自由、万事において愛 (cuique libertas, in omnibus charitas)』という言葉で言い表されておりますような道を歩む時、私は、最もよくすべての人々の望みをかなえることができるであろうという見解であります。この道において既に私の前任者たちによって隆盛にされました生まれ故郷の町の国民学校制度が、将来も子どもたちの幸せと市民の平安のために新たな隆盛をもたらしますように——神の御心のままになさせ給え²⁴⁾」。

ケルシェンシュタイナーの就任演説は、こうして、市参事会員の大喝采とともに終わりを告げた。彼は、いよいよ、ミュンヘン市視学官として「全く新しい、しかも、本質的により大きな活動圏²⁵⁾」に踏み込むことになったばかりでなく、広く世間の前に歩み出ることにもなったのである。彼が視学官の職に就いた時、前任者ローメダー博士から二つの仕事を引き継いだ。一つは、市の国民学校における「実科 (Realien)」ないし「世界科 (Weltkunde)」——当時この教科には、郷土科 (Heimatkunde)、地理 (Geographie)、歴史 (Geschichte)、理科 (Naturkunde) が含まれていた——に対する新しい教科課程の編成という仕事であり、もう一つは、就学義務終了後、実務に従事している青少年が「パートタイム (Teilzeit)」で3年間通う義務制学校である「補習学校 (Fortbildungsschule)」の改革に関する仕事であった。両方とも非常に切迫した課題であったにもかかわらず、前任者は、ほんの僅かな準備工作をなしたに止まっていた。すべては、ケルシェンシュタイナーの双肩にかかっていたのである。彼は、視学官就任以来、数限りない学校視察によって、教科課程の新構成のために、国民学校の実態を把握するとともに、ミュンヘン市の実業教育機関の実状にも通曉しなければならなかったし、夜は夜で、これまで余り目を通したことがない教育学や教授法に関する文献の精力的な研究に時間を割かざるを得なかった。

1895年10月24日、今度は、新学年開始後初めて開かれた帝室学務委員会——委員総数は47名²⁶⁾——において、ケルシェンシュタイナーは、帝室地方学務委員としての就任演説を行うことになった。しかしながら、この演説は、今述べた視学官就任後の猛烈な勉強振りをよく表して、先の市参事会における演説と比べると、はるかに具体的に、彼の教育学的見解を展開しており、その後の彼の改革理念の萌芽を十分読み取ることのできるものである。

彼は、まず教師とその教育課題から説き起こし、次いで当時の教育界を支配していたヘルバルト学派の「教育的教授 (erziehender Unterricht)」説への批判に向かう。「ここ数世紀が経つうちに、教職は著しく名声を高めて参りました。それと申しますのも、精神的教育の課題も、道徳的教育の課題もいかに教職——それは小学校教師の場合だけではなく、中学校や大学の教師の場合もそうなのですが——と結び付いているかということがますます認識されるようになってきたからであります。……ところで、私たちの子どもの習う小学校の教師が教育の課題をも解決しなければならないという意識が社会の極めて広い層に広まりましたのは、たとえ既に1770年のマックス3世ヨーゼフ (Max III. Josef) 政府の訓令に、『国家において公立学校教師の職務は、大抵、良き有用な公民の教育 (die Erziehung guter, nützlicher Staatsbürger) が依存する最も重要なものの一つである』と書かれてあるにしましても、まだそれ程以前のことでありません。然るに、今日では既に、純粹の教授にすらある種の教育課題を負わせるまでになっております。そして、この見解は、既に『教育的教授』というスローガンの形を取り始めております。しかし、

このスローガンは、いささか不可思議であると言わざるを得ません。なぜなら、教授も教育的要因であり得るし、またそうあらねばならないという認識が認められるようになりましたのと同じ位に、その教授は、現代の教育機関という温室の中では、この特性を発展させ難くなり始めているからであります²⁷⁾。

ケルシェンシュタイナーの「教育的教授」に対する批判は、その教材過多に関して鋭さを一段と増す。「私たちは、教育的教授を、関係科目において自発的に活動したり、活動を停止するようになる能力を子どもに発展させ、そうして意志を強め、精神を集中し、創造の喜びを高めることのできる教授と解釈しております。今世紀の初めの教科課程と今日のそれとを比較してみますと、私たちは多くの科目で教材過多となり、負担の限界を越えてしまっているという意見に対して殆ど目をつぶることはできないでありましょう。その上、私たちは、『まず生活し、次に哲学す (primum vivere, deinde philosophari)』という原則に従って、とりわけ必要な教科・教材をまだ十分取り入れていないのであります。……ところで、私は、私たちの教材を、例えば50年代の最小量、いやそれどころか、今世紀の初めのそれにまで減らすべきだとは全然考えておりません。なぜかと申しますと、この時以来、認識材がとてつもなく増大し、それに伴って教育要求も物凄く高まったばかりでなく、また——そしてそれが私にとりまして大事なのですが——、教授方法が比較にならない程向上したからであります。しかし、そうは申しまして、私たちが中庸を守ることを考え、今日の私たちにとってまずもって知る必要があるものは何かについて考えるべき時がきております。余りにも多くの直観は、余りにも少ない直観と同様、不健全であります。両者は、精神的諸力の自己活動を妨げます。そして、このことは、特に、私たちの生徒について言えることなのであります。それと申しますのは、彼らのうちの大多数は、既に都会生活によって提供される直観の過多——それは多くの親の無理解によって一層強められているのでありますが——のために、しばしば何年間にもわたる注意散漫 (Zerstreuung) という不治の病にかかっているからであります²⁸⁾」。

こうした現状を招いた教育的教授に対する批判や社会的、文化的状況の著しい変化を踏まえて、ケルシェンシュタイナーは、いよいよ自己の改革理念を提示し始める。「そのような生徒の精神生活は、しかし、まさしく彼らの心を無数の結び付きのない、無秩序な、従いまして、結晶点を全然見つけることのできない表象で一杯にする、過大な、そして余りにも早くから始まる教育の強制的報いでもあります。それ故に、私は、現代人がいわゆる教養と見なしておりますすべての事柄のうちで、よりよく分かる仕方で教材を制限し、しかも、その限界内でできる限り自発的に (selbsttätig) 消化させる方がよいであろうと考えます。……私は、このことを、教材を深める (den Lehrstoff vertiefen) と呼びたいと思います²⁹⁾」。

教材過多、負担過重になっているあらゆる学校の現状を改革するため、基本的、基礎的な陶冶財 (Bildungsstoff) の中から真に知る価値のある教材を選び、その精選され、制限された教材を自発的かつ徹底的に学習させる——これが、ケルシェンシュタイナーの教育改革の第一の原則なのである。この点については、これまでに繰り返し述べてきたところであるので、もはや贅言を要すまい。

それでは、彼の改革計画の第二のテーマは何なのであろうか。彼は、次のように言っている。「最近、私たちが教授の形を取った就学義務の拡張 (Erweiterung der Erziehungspflicht) と

直接解釈しなければならない試みが多くなっております。私は、この点に関しまして、一方では保育所 (Knabenhort)、幼稚園、手芸学校 (Handfertigkeitsschule)、心身障害者施設(キャンプ村及び徒弟の保護)のこと、他方では商業及び実業補習学校、学校調理場 (Schulküche)、家政及び婦人労働学校のこと——これらの施設はすべて、より多く理論的である学校生活から職業生活への移行を媒介し、容易にするべきものでありますし、それらの幸福をもたらす働きが直接市民の利益になるものなのですが——を考慮しております。これらすべての骨身を惜しまぬ人間愛の施設は、まさに大都会におきましては、最も注意深い理解と育成を必要としているものであります。いずれは、ここで念入りな、広い展望を持った組織がどんな効果を上げることができるかを試して見たいと存じておりますが、そのことは、骨折り甲斐のあることであります³⁰⁾と。

ケルシェンシュタイナーが、ここにおいて彼の今後の教育改革のプログラムとして語っているのは、当時7年であった国民学校就学義務の拡張——それには、もちろん就学前への拡張と就学義務終了後への拡張の双方が含まれている——の問題であるが、しかしながら、この段階で既に、彼の問題意識は、とりわけ、就学義務終了後、通常13歳で実業に就く青少年——彼の表現を借りれば、彼らの大多数は、「大きくなるにつれて、次第に将来の任務を果たす能力に反する成長を遂げる」ようになり、また「家庭について何も知らないし、従ってまた、市町村や国家についても全然何もわかっていない」状態にある——の教育、それ故に、特に補習学校の問題により強く焦点付けられているように思われる。そのことは、彼が、補習学校の市民生活、特に商工業者の生活に対して持つ意義を次のように、熱っぽく説いていることから明らかである。「各市民、各商工業者は、実科学学校やギムナジウムの低学年ではなく、まさにあらゆる種類の補習学校こそが自分に再び活力溢れる要素を与えてくれるということを自覚しなければならないであります。よく手入れの行き届いた補習学校のお蔭で、こうした認識がだんだん広まりますならば、ギムナジウムと実科学学校の低学年が生徒で膨れて巨大なものになり、ほんの数年後には、何百もの良い人間を——もし彼らがそのまま国民学校に通っていたならば、人類社会の極めて有用な構成員になっていたことでありましょが——駄目にして、しばしば役に立たない下働きの職人にならせてしまう代わりに、私たちの国民学校の高学年が再び生徒で一杯になることでありましょ³¹⁾」。「ミュンヘン市民は、国民学校と同様、補習学校の価値を正に評価する術を心得て頂きたいものであります。私たちは、補習学校を実業的、商業的及び特に家政的生活の諸要求に合致する方向にだんだん改造して行きたいと存じますが、しかしながら、個々人の安楽ないし利己主義が補習学校を、一般的な市民の福祉を向上させる永遠に新たな力の源泉と見なすよりも、重荷と見なしますならば、その花は決して美しく咲き誇ることができないであります³²⁾」。

第三の、そして最後の改草原則は、ケルシェンシュタイナーの次のような言葉の中に言い表されていると見ることができる。すなわち、「私たちの学校は、市自治体の福祉のために (Zum Wohle der Stadtgemeinde) 教育的教授の今一つの課題をも注視……すべきであります³³⁾」。このほか、彼は、「自己自身を青少年の、従って人類社会の福祉に絶えず奉仕する能力 (Die Fähigkeit der stetigen Hingabe des eigenen Ichs an das Wohl der Jugend und damit der menschlichen Gesellschaft)³⁴⁾」という表現をも使っており、総じて、青少年や市町村・国家、ひいては人類社会の福祉のために献身する人間の教育の必要性を強調している。彼の見解によれば、そのような人間こそ「人類社会の極めて有用な構成員 (äußerst brauchbare Mitglieder der

menschlichen Gesellschaft)³⁵⁾」であり、「社会の全く有能な成員 (ganz tüchtige Glieder der Gesellschaft)³⁶⁾」に他ならないのである。ここでは、まだ十分に論は展開されてはいないが、しかし、このような人間の形成を目指す教育が、後に、「公民教育 (staatsbürgerliche Erziehung)」としてケルシェンシュタイナーの初期の教育目標になることは言うまでもない。

以上の就任演説の概要から明らかであるように、彼は、視学官就任当初から、教育改革への道を目指してまっしぐらに進む決意を表明していた。従って、当然のこととはいえ、変革を喜ばぬ、保守的な層からの批判の洗礼——例えば、彼が後年、『自叙伝』(Selbstdarstellung) で紹介しているごとく、彼の二回の就任演説を聞いて、早速地元の新聞「ミュンヘン日報 (Münchner Tagblatt)」は、「無思慮を通り越して、馬鹿としか言いようのない³⁷⁾」感じを受けたと酷評した——は、十分覚悟していなければならない。しかし、差し当たり、彼は、彼を満場一致で承認してくれた市参事会と市議会の支持をバックに、職務を遂行することができたのである。

それにしても、ケルシェンシュタイナーがその後華々しい改革運動を繰り広げ、大きな成功を収めることのできた背景には、この市参事会と市議会の理解ある協力があったことが忘れられてはならない。特に、彼の最初の12年間の職務遂行に際して、市参事会と、とりわけ市議会が、彼の改革事業を推進していく上で不可欠の多額の資金を市の財政から支出することを快諾してくれたのであった。この協力がいかに大きな役割を演じていたかは、彼の改革に対する激しい反対者たちが市議会に入り込んだ1907年を境に、彼の改革計画の実施が難航したことから見ても明白であろう³⁸⁾。

更に、ケルシェンシュタイナーの改革活動を成功に導いた「幸運な外的条件」の一つとして、ミュンヘン市の教員団体の協力があったことも見逃してはならない。たしかに、教師、特に国民学校の教師の中には、彼が、成程師範学校を卒業してはいるものの、国民学校教師としての経験を十分積まず、しかも、ギムナジウム教師の資格を取るために、国民学校教師の経歴を放棄したことに対し、不信の念を抱いている者も一部にいたことは事実である³⁹⁾。しかし、市の教員団体の会合で初めて紹介され、挨拶に立ったケルシェンシュタイナーは、「瞬く間にミュンヘンの教師たちの共感を得」、場内はいまだかつてない大歓声で包まれたと彼の話を聞いていた一教師が報告している⁴⁰⁾ように、「彼の真正直な人格といかなる時にも失われることのないユーモア (seine aufrechte Persönlichkeit und seine unverwüstlicher Humor)⁴¹⁾」が現場の教師の多くに好感を持たれ、両者の間に積極的な協力関係が築かれる基になったのである。そして、この教師たちの理解ある教育的協力が彼の組織的な改革活動の進捗を一層円滑ならしめたことは、疑いを入れないであろう。

ケルシェンシュタイナーはまた、部下にも恵まれた。彼は、自ら三人の男を彼の職務の協力者として選んだのであるが、後年、彼が二つの自叙伝で深い感謝の意を表明している程に、彼らはいずれも「忠実⁴²⁾」で、「優秀な協力者⁴³⁾」であり、彼に対して「倦むことを知らぬ、しかも、思慮深い献身⁴⁴⁾」を惜しまなかった。その部下とは、一人はシュミット (Ignaz Schmid, 1857-1932)——彼は特に実業補習学校の創設と整備に協力した——であり、もう一人はリップ (Josef Lipp, 1855-1932)——彼は主に女子補習学校の計画に関与した——、そして最後の一人はジックスト (Josef Sixt, 1859-1918)——彼は主として国民学校の教科課程の改訂作業の実務を担当した——であった。

ケルシェンシュタイナーの改革事業成功の「幸福な外的条件」の幾つかを見てきたが、しかし、それらにも増して大きな成功の原因となったのは、彼が就いたミュンヘン市視学官という地位の「特殊性」である。市視学官の職が帝室学務委員の職を兼ねていたということは、既に述べたが、まさにその故に、市視学官は、同時に、「国家公務員 (Staatsbeamte)」として、当然国家(州)に帰属すべき学校行政全般を監督する権限を一手に収め、これをミュンヘン市の殆どすべての学校と教師の上に行使することができたのである。この兼務、ケルシェンシュタイナー自身の言葉を借りて言えば、この「人的同君連合 (Personalunion)」の故に、ミュンヘン市視学官は、「大きな組織の自由と市の全学校制度に対する殆ど完全な支配権⁴⁵⁾」を持ち得たのである。先に述べた1872年の「学校規則」によって制度的に保証された、完全な活動の自由と独立こそ、彼の改革事業成功の最も大きな前提条件であったと言って、言い過ぎではない。だがしかし、こうして、視学官の地位がかくも広汎な自由と絶大な権限を所有していたことを確認したとして、それが、ケルシェンシュタイナーの功績を軽視することにつながる訳ではもちろんない。というのも、1872年以来、他の視学官たちが同じ勢力のある地位に就いていたにもかかわらず、彼程の大きな業績を挙げ得なかったのは、彼らにはケルシェンシュタイナーが豊かに持ち合わせていたもの、すなわち、「改革者の精神と勇氣 (Reformergeist und Reformermut)⁴⁶⁾」が、そしてまた、それに方向性を与える明確な教育理念が欠けていたからに他ならない。

それでは、彼は、どのような改革理念の下に、また、どのような経過を辿って、視学官としての多様で、精力的な改革活動を展開したのであるうか。その点について、我々は、以下において、順次具体的な考察を加えていこうと思うが、まず最初に、本稿では彼の世界科の教科課程の改訂作業を取り上げたい。

第1章 世界科の教科課程の改訂と教科課程理論の成立

既に述べたように、ケルシェンシュタイナーが視学官に就任した時、彼は前任者のローメダー博士から二つの仕事を引き継いだのであった。一つは、国民学校——正確に言えば「平日国民学校 (Werktagsschule)」——における実科または世界科の教科課程の改訂の仕事であり、今一つは、補習学校の改革の仕事であった。しかし、その中で、ケルシェンシュタイナーに「組織的ないし改革的活動の最初のきっかけ¹⁾」を与えたのは、ミュンヘン地区教員組合 (Münchner Bezirkslehrer-Verein) によって提出されていた国民学校の教科課程の改訂、とりわけ現行の世界科の教科課程における教材を削減して欲しいという請願書 (Denkschrift) であった。彼はこの世界科の教科課程を改訂するという具体的な緊急の課題との対質を通して、次第に自らの生産的な改革理念を醸成・発酵させ、次々に新たな実践的、組織的活動に取り組むことになるのである。

ところで、ケルシェンシュタイナーは、世界科の教科課程を改訂する作業に着手するに当たって、たしかに、既に見たごとく、ここで取り扱われるべき教授領域を、歴史を除いて、殆どすべてギムナジウムその他の学校で実際に教えた経験を持ち、その経験に基づいて「選材の選択やその授業経営について確固たる見解をつくり上げていた²⁾」。しかし、彼は、極めて慎重に仕事に取りかかることにした。最初の2年間は、視学官という新しい立場から学校と教育現実に触れ、また、国民学校の教科課程問題に対してこれまでどんな提案がなされているかについて調べるために費やされた³⁾。彼自身も言っているように、「何回も何回も国民学校の各学級を参観して、

教師、生徒、授業方法、施設・設備の実態を知ること、並びに国民学校における世界科の教授法に関する文献を広く研究すること⁴⁾」が、彼の当面する最も重要な仕事となった。

このような多数の学校訪問と幅広い教授法研究の結果、彼は、教材過多を訴える教師たちの苦情はもっともである——例えば、理科の授業においては、200種の動物、250種の植物、36種の鉱物を取り扱わねばならなかった⁵⁾——ことを確認するに至る。しかし、同時にまた、彼は、世界科における過重負担の原因を単に教材過多、つまり教材の量の問題としてだけ見るのではなく、むしろ、教材の「構成 (Gliederung)、グループ分け (Gruppierung) 及び上級 3 学年への配分 (Verteilung)⁶⁾」の仕方の問題ではないかと考えた。こうした観点から、彼は、新しい教科課程案を構想しようとしたのである。

1897年2月25日、ケルシェンシュタイナーは、帝室学務委員会で、教科課程改訂の方針を説明して、次の三つを挙げた。すなわち、

- 「1. 実科における教材の削減それ自体を目指して努力すること。
2. 教材を個々の中心の周りに、私の見解では、より有利にグループ分けして集めること。
3. 適当な、しかし、決して窮屈にしない取り扱いの規定を公布すること⁷⁾」

がそれである。この会議において、こうした彼の改訂方針のうち、第2点に早くも異議が唱えられたとも伝えられているが、しかし、彼は、自らの改革を推進すべく、従来の慣例を無視して、教科課程を審議・編成する委員会を組織せず、彼一人で教科課程案を起草することにした。なぜなら、「真に統一的な、はっきりした目的を持った教科課程を編成しようと思うなら、それを構想する際に、少なくとも一人の目的意識のはっきりした、安定した人格を著者にすることが必要である。構想が出来上がった後でなら、それを委員会で審議しても構わないであろう。しかし、その時でも、委員会は、最良のワインをすらすら水で薄めてしまったことが既にしばしばあるということ忘れてはならない⁸⁾」からである。このように教科課程案をたった一人の人が起草するやり方を、ケルシェンシュタイナーは、「教育的専制主義 (der pädagogische Tyrannismus)」と呼んでいるが、しかし、その「専制君主 (Despot) が(a)卓越した教育的頭脳の持ち主であり、(b)絶対専制的な権力を持ち、(c)絶対避けられない喧しい非難に対する恐れを全然示さない⁹⁾」ならば、たとえそのような「専制君主」一人によって起草された「専制的教科課程 (der despotischer Lehrplan)」であっても、否、まさにそれ故にこそ、良い教科課程が出来上がるというのが、彼の偽らざる信念であったのである。

こうして起草された彼の教科課程案——正式には「ミュンヘンの国民学校における実科教のための教科課程案」(Entwurf zum Lehrplan für den Realien-Unterricht an den Volksschulen Münchens)——は、まず若干の教師に専門的に評価してもらい、その後(1897年7月22日)、すべての上級教諭 (Oberlehrer) に送られ、加筆訂正の上、返送してくれるように要請された。その結果は、おおむね、教材削減の傾向には賛意が表明され、また、学校の「教育的任務」の強調にも拍手が送られたが、「時期尚早の危険、生徒の理解力への過大な要求、教材を取り扱うのに余りにも乏しい時間¹⁰⁾」等には厳しい批判が浴びせられた。そこで、僅かな手直しをして、新しい教科課程案は、1898年1月、市の教諭と上級教諭からなる委員会に提出されるとともに、全教員にも配布・公表された。彼の草案は、委員会で審議を重ねて、「実践家の有意義な提案¹¹⁾」を受け入れ、最終的な教科課程案にまで練り上げられた。もっとも、教科課程の綱要 (Grundriß)

と基本原理（Grundprinzipien）——これについては後述する——だけは、彼のものが貫かれたのは言うまでもない。

一方、世界科の教科課程案を手にした教師の多くにとって、「それに対する理解や喜びよりも驚きの方が大き¹²⁾」かった。否、それは、単に驚きというより、プラントル（Rudolf Prantl）が報告しているように、「大きな失望を惹き起こした¹³⁾」と言った方がよいかもしれない。しかしながら、このような反応自体、ケルシェンシュタイナーには意外であった。彼は、教科課程改訂の趣旨の徹底を図るために、市の教員組合の総会に出かけては、何度も講演したり、あるいは上級教諭や一般の教諭、更にミュンヘン師範学校の校長ガイストベック（Michael Geistbeck, 1846-1918）や女子師範の校長ハイゲンモーザー（Josef Heigenmooser, 1845-1921）に専門家としての意見を徴したり、できる限りの努力をしてきたつもりでいたから、尚更である。特に、二人の師範学校長からは、新教科課程に対して積極的な支持を得ていたし、また、自らの「構想は、古くからのもっともな要求に応じただけであると固く信じて疑わなかった¹⁴⁾」ので、彼自身、ある程度の自信を持って、大方の賛同と賞賛を期待していた位であった。

それが、なぜ、このような期待外れを招くようなことになってしまったのであろうか。その理由はさほど難しくはない。成程、既に見たように、彼は、教科課程案を起草する仕事に「非常に慎重に（mit großer Vorsicht）¹⁵⁾」取りかかったとはいえ、彼自身のギムナジウム教師時代の「個人的」経験とそれに基づいた彼の「常識」、つまり、理論的省察を経ていない「確固たる信念」に余りにも頼り過ぎ、こうした彼の個人的経験と常識によって、彼自身考えていたのより「はるかに基礎付けられた原則的な予めの決定（Vorentscheidung）を下していた¹⁶⁾」からに他ならない。

しかし、そうこうするうちに、1898年3月29日、新しい世界科の教科課程は、帝室学務委員会において承認され、5月16日には帝室県政府によっても認可された¹⁷⁾。こうして、1900年度から新教科課程に従った世界科の授業が行われることに決定したのである。だが、ケルシェンシュタイナーは、教師たちが、新教科課程が政府によって正式認可された以上、仕方なしに「それに従って教えなければならない」と思って教えるのではなく、「その教科課程が彼らの信念と一致するが故に」、喜んでそれに従って授業することを願った。そこで彼は、それに「詳しい基礎付け（eine eingehende Begründung）¹⁸⁾」を与えようと決心した。もちろん、詳しい基礎付けと言っても、それが、彼の新教科課程についての単に实际的、授業経営上の説明だけで十分である筈はない。彼は、教科課程改訂のより根本的な、理論的根拠の解明の必要性を自覚したのである。ここに初めて、彼が理論に向かう内的必然性が開けてきた。今や彼は、当時の代表的な教授法の文献——例えば、ケール（Karl Kehr, 1830-1885）の『国民学校の実践』（Praxis der Volksschule. 1868）、ライン（Wilhelm Rein, 1847-1929）・ピッケル（Adam Pickel, 1825-1896）・シェラー（Eduard Scheller, 1844-?）編纂の『ヘルバルト主義国民学校教授の理論と実践』（Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. 8 Bd., 1878-1895）、それにユンゲ（Friedrich Junge, 1834-1905）の『生活共同体としての村の池』（Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. 1885）など——を改めて研究し、これらの教授理論に批判を加え、更に、いわば偶然に、あるいは恣意的に選び取られた感なしとしない一連の文献研究によって自己の教科課程を一層細目にわたって理論的に基礎付けようと努力する。こうした

努力が、最初は市の教員全体に配布することだけを目的として書かれ、しかし、結局、自己の「理念のよりよき理解を得るため¹⁹⁾」、1899年に出版されることになった『教科課程理論に関する考察』(Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes)という書物として結実したのである。この書物こそ、ケルシェンシュタイナーの「最初の教育学 (erste Pädagogik)²⁰⁾」と呼び慣わされているものに他ならない。

今見たように、この著作が成立したいきさつは、ヴェーレが指摘する通り、普通一般の書物の「成立史」とは全く逆の関係にある。すなわち、「時宜を得た、教科課程を編成するための条件の分析が初めにあるのではなくて、まずもって、具体的、实际的に決断された計画があり、しかる後に、この決断の事後承認の形で提出された理論が付け加えられている²¹⁾」のである。しかしながら、それとともに、この教科課程理論は、まさに彼の組織的一改革的活動を「いわば正当化する (rechtfertigen)²²⁾」機能を獲得する。自己の実践に対する「弁明 (Apologie)」としての性格は、その後の彼の著作の多くに付きまとう傾向の一つになると言えよう。

第2章 教科課程の一般的基礎

では、こうして成立した、ケルシェンシュタイナーの教育学の分野における最初の著作である『教科課程理論に関する考察』は、一体、どのような性格と特徴を有しているのであろうか。また、それは、当時支配的であった教科課程理論に対してどのような態度決定をなしたものであろうか。更に、具体的に、彼の構想した世界科の教科課程とは、どのような教材によってどのように編成されたものであったのであろうか。次に、我々は、彼の「最初の教育学」の内容の分析に移ることにしよう。

この書物は、彼自身告白しているように、「もともと」彼が「望んだ訳ではなかった²³⁾」が、既に述べた事情により、教科課程理論一般の基礎の考察から始められている。彼によれば、教科課程はどう編成するかという問題が、「あらゆる学校組織の根本問題²⁴⁾」であるが、その教科課程は、一般に、次の六つの本質的基礎——これらがすべての学校組織に対して必ずしも同じ意義を持っているとは限らないが——の上に編成されていなければならない²⁵⁾。すなわち、

- ① 必要にして十分な教科の数
- ② 学校の任務に対する各教科の重要性、従って、全体計画の中で占める各教科の授業時間の量
- ③ 各教科の空間的、時間的配列
- ④ 教科内での教材の選択
- ⑤ 選択された教材の構成
- ⑥ 各教科及び各教材相互の結合

である。

たしかに、教科課程編成の問題は、不定方程式の解き方にも似て、未知数の数が条件の数を上回り、従って、一義的な解決を許すものではないが、ケルシェンシュタイナーは、そのことを認めた上で、教科課程問題の解決を規定する四つの「根本条件 (Grundbedingungen)」を挙げている²⁶⁾。

- ① 時代の陶冶理想 (das Bildungsideal der Zeitperiode)

② 地方及び州の学校状況 (die Orts-und Landesschul-Verhältnisse)

③ 心理学の根本法則 (die psychologischen Grundgesetze)

④ 教科課程起草者の個人的条件 (die persönliche Bedingung des Lehrplanverfassers)

これら諸条件についての彼の分析には徹底を欠く嫌いがなくもないが、以下において順次その要点に限り紹介して行くことにしたい。

第1節 時代の陶冶理想

まず、ケルシェンシュタイナーは、陶冶理想を問題にする。ギリシア時代以来、ある時はより明確に限定された、またある時は余り明確に限定されていない陶冶理想が打ち立てられてきたが、いずれにせよ、陶冶理想が、青少年の教育計画や教科課程を規定してきたことに変わりはない。しかし、この陶冶理想は、当然のことながら、「絶え間なき変化、つまり、時代、民族及びその最高の陶冶の担い手による変化にさらされて⁹⁾」きている。すなわち、陶冶理想には「様々な民族や時代の倫理的、美的その他の評価の差異に基づく¹⁰⁾」相対性が認められる。だが、彼の「陶冶理想の歴史」——それは取りも直さず「教育学の歴史¹¹⁾」でもあるのだが——の理解に従えば、そのような陶冶理想のあらゆる相違にもかかわらず、それを一貫して現在にまで流れている「共通の」概念がある。それは「有能さ (Tüchtigkeit)」の概念——もっとも、ある時は精神的な有能さが、またある時は精神的、身体的有能さが、更にある時は宗教的有能さがより多く強調されたりしているが——である¹²⁾。更に、陶冶理想の歴史を通覧して言えることは、一民族の陶冶理想は、いかにそれが他民族から有益な刺激を受けたものであったにせよ、その民族自体の中で、民族の全体験を挙げてつくり上げられたものであるということである。陶冶理想というものは、「任意に他民族に指示できるものでも、あるいは他民族から借用できるものでもない¹³⁾」。ケルシェンシュタイナーの初めての教育史研究は、たしかに不十分で、単に形式的なものに止まっていたが、しかし、彼をして陶冶理想ないし教育目標の相対性に気付かせたのみならず、その変化・流転の底にある不変・不易のもの——たとえそれが「有能さ」という在りきたりの概念であれ、民族における陶冶理想の固有性であれ——を求めさせるきっかけを与えたのである。

事実、彼は、彼自らの教科課程理論を規定する陶冶理想・教育目標を確定しようとする努力に際して、1803年に出されたプファルツ選帝侯国バイエルンの一般学事管理局の勅令 (Der Allerhöchste Erlaß des kurpfälzbayerischen General-Schulen-Direktoriums an die Lokalschulkommissionen Bayerns) に「我々が今日それに何を付け加えることも、また、それから何を取り除くことも必要のない¹⁴⁾」、従って、「今日もなお最高の指導原理として、我々の教科課程が則るべき視点の最大にして、最も重要な部分を構成し¹⁵⁾」得る教育目標を見いだしている。この「今日もなお有効である」「驚嘆に値する (bewunderungswürdig)¹⁶⁾」勅令は、『教科課程理論に関する考察』を皮切りに、その後の彼の著作でもしばしば引用され、彼の教育学思想の誕生に大きく寄与したものである。少し長くなるが、勅令の主要部分を抜き書きしておくことにしよう。

「目的にかなった家庭教育が殆ど全く欠如しているので、公立学校は、青少年の知的陶冶のみならず、主に道徳的陶冶を促進するよう、組織されなければならない。そうすることによってのみ、公立学校は、それが本来あるべき姿、すなわち、人間が自らの使命 (Bestimmung) に達す

る能力を与えられる施設になるのである。

ところで、その使命とは、すべての人間にとって二重のもの——一般的使命と特殊の使命である。

すべての人間の一般的使命は、純粋な道徳性 (die reine Sittlichkeit) であり、特殊の使命は、有用性 (Brauchbarkeit) である。換言すれば、人間は、市民社会の一員として、自己の幸福と自己が生活している社会の一般的福祉のためにできる限り貢献する能力を与えられなければならない。従って、教育は、人間の道徳的、知的及び技術的訓練に従事するのである。

道徳的陶冶、純粋な道徳性——は、あらゆる善への活発な愛と善の認識によってのみ獲得される。この両者は、道徳的規則や体系を覚え込むことによっても、また、宗教の教義や道徳哲学を暗記することによっても生み出されるのではなく、道徳的感情を早い時期に覚醒することによって、この感情から発展させられるに相違ない原則を深く心に刻み込むことによって、また、この原則を宗教の教えによって強化することによって……生み出されるのである。……

人間の知的訓練も、人間にその一般的使命——純粋な道徳性を一段と深く理解させねばならない。さもなければ、それに従事する教授は、有害な知識を生み出すであろう。それ以外に教授は、人間の特殊の使命をも目指さなければならない。すなわち、それは、人間を有用にしなければならない。

一種の技術的能力は、多かれ少なかれ、すべての人間に必要である。それ故に、いたる所で年少少女のための労作学校 (Arbeitsschule) が建設され、教授学校 (Lehrschule) と結び付けられることが必要である¹³⁾。

ケルシェンシュタイナーは、この勅令に、「純粋な体力の涵養 (Pflege der rein körperlichen Kräfte)」の強調が欠落していることを除けば、先程引用したように、「我々が今日それに何を付け加えることも、また、それから何を取り除くことも必要のない」、従って、「我々にとって決定的な」教育目標を見いだしたのである。そして彼は、この勅令の中心命題を総括して、次のような彼自身の教育目標を定立した。すなわち、「人間が祖国のために人類社会の有用な成員になるように、彼を道徳的、知的及び技術的に有用にすること¹⁴⁾」、より簡潔には、「祖国に役立つ有用な公民 (dem Vaterlande tüchtige brauchbare Staatsbürger) を教育すること¹⁵⁾」がそれである。

このほか、彼は、この勅令を引用することによって、「労作」及び「労作学校」の概念と初めて関係を結んでいる。言うまでもなく、勅令におけるこれらの概念は、当時の彼にとっては「有用な公民」という彼最初教育目標の設定のヒントになった人間の「二重の使命」という概念程、重要な意味を持たなかったものの、後に彼は、この勅令を過去においてすべての年少少女に「労作学校や労作教授を要求」した「素晴らしい例 (ein schönes Beispiel)¹⁶⁾」として何度も引き合いに出し、彼の労作学校論の後楯の一つとして使う。いずれの場合にも、ヴェーレがケルシェンシュタイナーに特徴的な思考傾向として指摘した『『権威』に頼ること (Rückgriff auf die "Autorität")¹⁷⁾』が顕著に現れている例と言えよう。このほぼ100年前に発布された勅令は、ケルシェンシュタイナーの一連の教育思想——公民教育・労作学校・職業教育等——の後見人として、それに命名する「名付け親 (Gevatter)¹⁸⁾」の役割を果たすとともに、彼の見解の正当性を証明ないし弁護する「重要な証人 (Kronzeuge)¹⁹⁾」の役割をも演じたのである。

第2節 地方及び州の学校状況

次に、彼は、教科課程の構造が、その時々、特別な地方及び州の学校状況に制約されていることを指摘する。そうした状況を規定する要因には、「狭義及び広義における郷土 (Heimat) や国民性 (Nationalität)、州の風習 (Landessitte) や民族性 (Volkscharakter)、州・県・市の学校法、学校の内的、外的施設・設備、そして少なからず国の教員養成も」含まれる。このような地方や州の学校状況を顧慮することは、「教科課程の個性化 (das Individualisieren des Lehrplanes)²⁰⁾」を意味することは言うまでもない。従って、ケルシェンシュタイナーは、例えば、バイエルン州全体の国民学校に対して普遍妥当するような教科課程が作成され得るとは考えない。それが可能なのは、精々、八つあるバイエルンの行政区画一県一の中の一つか、比較的大きな都市に対してまでである。

ところで、彼は、上に挙げた地方や州の学校状況を規定する諸要因の中で、「最近の数10年間教科課程を編成する際に最も強くかつ最も各方面で考慮されたのが、狭義における郷土」であると言って、「国民学校の世界科のあらゆる科目において郷土の諸現象から出発せよ」という要求——彼の理解によれば、それは「直観的に教授せよ (Unterrichte anschaulich!)」というずっと古くからの原則の帰結に他ならない——を重視する。そして、この要求が、世界科における様々な科目への「一種の入門授業 (eine Art propädeutischen Unterrichtes)²¹⁾」としての「郷土科」——これは普通、中学年で2年間教えられる——を国民学校に導入せしめたのだと言う。彼の直観教授 (Anschauungsunterricht)・郷土科重視の考えは、当然のことながら、例えば、ヘルバルト学派のツィラー (Tuiskon Ziller, 1817-1882)・ラインの「中心統合 (Konzentration)」とりわけ、全教科の統合の中心となる「情操教材 (Gesinnungsstoffe)」の選択・配列を一民族や全人類の文化発展——それは生徒の個人的発展と完全に一致する——の順序に従わせようとする「文化史的段階 (Kulturstufen)」——ツィラーの説によれば、8学年にわたる各学年にそれぞれ一つの「中心教材」が選ばれ、次のように配列される²²⁾。1年——童話、2年——ロビンソン・クルーソー、3年——族長時代、4年——士師時代、5年——列王時代、6年——イエスの生涯、7年——使徒行伝、8年——宗教改革の歴史。また、このツィラーの説を一部修正したラインの配列は次の通り²³⁾ (4年以降、「教会史」と「世俗史」が並行して配置されていることに注意されたい)。1年——童話、2年——ロビンソン・クルーソー、3年——テューリングゲンの伝説、4年——旧約聖書 (族長、モーゼ、士師、列王) 並びにグードルーンとニーベルンゲンの伝説、5年——予言書、イエスの生涯及びヘルマンからオットー 1世 (Otto I, 921-978) までのドイツ史、6年——イエスの生涯とオットー 1世からルードルフ 1世 (Rudolf von Habsburg, 1218-1291) までのドイツ史、7年——使徒行伝及びルードルフ 1世から30年戦争までのドイツ史、8年——宗教改革と現在までの歴史——を、「この理論的原理のために、あらゆる教科課程の個性化の根本要求、地方の状況を考慮する必要性があっさり無視される」として拒否させる。同様にケルシェンシュタイナーは、同じ見解から、ヘルバルト学派のツィリッヒ (Peter Zillig, 1855-1929)——ツィラーの弟子で、当時ヴュルツブルク (Würzburg) の教師——の国民学校の教科課程の提案——それは、6歳児に王国の首都ミュンヘンとバイエルンの基本形態、7歳児に

大陸、すなわち、ヨーロッパ（ロシア、フランス、スペイン、イギリス——この中にドイツが含まれていないことに注意）、アジア（パレスチナ）、アフリカ（エジプトとムーア人の国）、アメリカ（ブラジル）それに地中海、大洋の概要、8歳児にアブラハムの新旧の故郷、リュネブルクの荒地及びそことアルゴイにおける牧人生活を教えることを要求している——を「錯誤(Verirrung)²⁴⁾」と見なしている。だが、これら同時代の支配的な教授理論に対する批判は、後述する心理学の根本法則に彼が論及する際に、より一層鋭さを増す。

郷土が教科課程の編成に関して影響を及ぼす点としてケルシェンシュタイナーが挙げているのをあと幾つか列挙すれば、次の通りである。都市の学校か田舎の学校か、また都市や田舎であっても、その性格——工業都市か芸術都市か、農業を営んでいる地域か果樹を栽培している地域か等——により、教科課程における教材の選択と量のみならず、授業時間数やその配分、学級編制にも差があって然るべきこと、家庭教育に欠け、親、子、教師間相互の接触の度合いの少ない都市の子どもに対しては、「第8義務学年(ein achtes obligates Schuljahr)」の設置が必要である——田舎の子どもの場合、7年の義務年限だけで十分である——こと²⁵⁾、単に狭義の郷土ばかりでなく、広義の郷土——民族ないし種族の歴史、国土、民族性、政治的、経済的成熟度、風俗習慣、歌曲・民謡等——も、学校制度や、従って、教科課程に「紛れもない影響(unverkennbarer Einfluss)²⁶⁾」を及ぼすこと、その州の女子教育に対する考え方がしばしば男女共学か別学かを決定し、それによって教科課程も一部修正を免れないこと、最後に、州の教員養成の状態も教科課程の編成に関係すること等である。

第3節 心理学の根本法則

心理学の根本法則は、教科課程問題の解決を規定する根本条件の中でも、特に教科課程の編成に対して重要な基礎を提供する。ケルシェンシュタイナーによれば、教科課程理論を「心理学的」に基礎付けることには、次の3点において大きな意義がある²⁷⁾。すなわち、

- ① 単に実践的に獲得された経験に基づく諸原則の有効範囲(Tragweite)を理論によってよりよく見通させることができる点、
 - ② それらの諸原則が精神生活の根本事実と一致することを認識させることによって、自己の経験の正しさの確信を強めさせる点、
 - ③ 現代の教科課程に対する若干の疑わしい要求に対抗する有効な手段を提供する点
- である。

彼は、教科課程理論に対してそのような意義を持つ同時代の心理学——『教科課程理論に関する考察』の中で彼が引用している同時代の心理学の文献を挙げると、次の通りである。ライ(Wilhelm August Lay, 1862-1926)の『教育的教授の心理学的基礎』(Psychologische Grundlagen des erziehenden Unterrichts und ihre Anwendung auf die Umgestaltung des Unterrichts in der Naturgeschichte, 1892)、ヘフディンク(Harold Höffding, 1843-1931)の『心理学綱要』(Psychologie in Umrissen, 1893)、プライヤー(William Thierry Preyer, 1842-1897)の『子どもの心』(Die Seele des Kindes, 1882, 4. Aufl. 1895)、ベールヴァルト(R. Baerwald)の『才能論』(Theorie der Begabung, 1896)、コルネリウス(Hans Cornelius, 1863-1947)の『経験科

学としての心理学』(Psychologie als Erfahrungswissenschaft. 1897), ツィーグラール (Theobald Ziegler, 1846-1918) の『感情』(Das Gefühl. 1899) である。これらのほか、ヴィルヘルム (Theodor Wilhelm, 1906-) によれば、ケルシェンシュタイナーは1898年に、ブルクハルト (Burckhardt) の『心理学概要』(Psychologische Skizzen) とヴント (Wilhelm Wundt, 1832-1920) の『心理学概説』(Grund der Psychologie. 1896) からの抜き書きをも作っていたという²⁸⁾——の根本法則として、次の四つを挙げている²⁹⁾。

- ① 意識によって生き生きと捉えられるものだけがまた、意識によって完全に吸収・同化され、真の心の財産になる(興味説)。
- ② 生徒の精神的能力に十分かなったものだけが、意識によって捉えられ得る(発達段階説)。
- ③ 生徒の教育は習慣付け (Gewöhnung) と訓練 (Zucht) によって、しかも教授を手段として促進され得る(意志教育説)。
- ④ 認識が意志の教育に協力するより高次の段階では、教授は単に明晰な直観、表象及び概念の獲得だけでなく、それらの整然とした配列と多面的な結合を目指さねばならない(思惟経済の原理)。

以上四つの心理学の根本法則が、ケルシェンシュタイナーにとって、自らの教科課程理論の正当化を図るとともに、当時の支配的な教授理論を批判する最大の武器ともなるのである。まず、興味説 (Lehre vom Interesse) から見て行くことにしよう。

彼は、子どもの興味を教授及び教育の手がかりとして利用することを「全く正しい考え」だと認める。その興味とは、彼にとって、「子どもの心を満たすもの (was die Seele des Kindes erfüllt)³⁰⁾」であり、「存在するが、まだ活動していない心的諸力の満足を引き起こす衝動であり、心的栄養を求める渴望³¹⁾」に他ならない。子どもは、人間や動植物、光や火や雲や太陽のように、「生命と力を表³²⁾」し、あるいは「動き、成長する³³⁾」すべてのものに生き生きした興味を示し、「強い観察衝動 (Beobachtungsdrang)」を抱いている。成程、子どもの興味圏は、彼の育っている社会環境や、たまには彼の遺伝的素質によって、既に早い時期にしばしば「特殊化され」、
「一面的かつ一義的に」規定されているということがあるが、しかしながら、大体において、子どもの興味は、「ものすごく多様 (ungemein mannigfaltig)³⁴⁾」であり、「多方面にわたっている (allseitig)³⁵⁾」。従って、教科課程を編成する際に大事なことは、子どもの興味というものは「元来、一般的に言って、少なくとも何ら特定のお気に入りの対象 (Lieblingsobjekt) を持たない³⁶⁾」ということを十分認識していることである。

かくして、ケルシェンシュタイナーは、このような基本的認識からヘルバルト学派に対して論戦を挑む。たしかに、彼は、ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) とラインが「子どもの興味を生き生きと持ち続けさせるだけでなく、これを一層高めること³⁷⁾」を教科課程編成の狙いとした点で、彼らに賛意を表明する。しかし、ラインがヘルバルトの有名な論文「世界の美的表現」(Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. 1804) から教科課程構成上の核心として取り出した基本的命題、「成長しつつある人間の興味を絶対惹きつけ得るものは、人類文化の生成のみである……³⁸⁾」は、ケルシェンシュタイナーの見解によれば、国民学校の生徒には妥当しないように思われる。なぜなら、精神的に正常な国民学校の生徒の興味は、ヘルバルト学派が考えるように、人間界にかかわる「同情の興味

(das Interesse der Teilnahme)」だけで占められているのでは決してなく、少なくとも同じ程度に自然界にかかわる「認識の興味 (das Interesse der Erkenntnis)」をも含んでいるからである。否、むしろ、子どもの興味が教科課程編成の基準として重視されるべきであるとすれば、宗教や歴史や文学といった「情操教材」ではなく、「理科」ないし、より広く言って「世界科」が全教授の中核に置かれなければならないであろう。なぜなら、ケルシェンシュタイナーにとって、理科や世界科は、ヘルバルト学派が優位を唱える「人間知 (Menschenkunde) の理解のための鍵をも提供し、かつ、生徒に実践的知識のみならず、中庸、秩序及び調和の理念と精神的、身体的衛生学の法則の認識を与えて、道徳的行為に対する真に価値ある基礎をも伝える³⁹⁾」からに他ならない。ここに至って、ヴィルヘルムの次の指摘は、正鵠を射ていることが理解されよう。「教科課程を『子どもにかなう』ように構成しようとする者は、いわゆる『科学的教育学』の代表者たちが『情操教材』に空けておこうとしているその席を、『実科』のために取っておかなければならない。子どもの直接的な生活圏である自然、動植物の環境世界及び物理学的事象の探究——それが、ケルシェンシュタイナーが彼の教科課程の基本線にしたものであり、それによって、彼が、自ら問題にしている純粹の『教科』の域をはるかに超え出る原理的意義を『世界科』に付与した⁴⁰⁾」のである。

次は発展段階説 (Lehre von den Entwicklungsstufen)——。ケルシェンシュタイナーは、既にこの書物の序文において「教科課程理論に対しても最も重要な基礎を与える」基本的原則として、ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) の『ゲルトルートはいかにしてその子どもを教えるか』(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 1801) の中の有名な文章、「すべての教授の原則は、人間の精神の発達の不変の原形 (die unwandelbare Urform der menschlichen Geistesentwicklung) から抽象されなければならない⁴¹⁾」を引用しているが、ここでは、「人間の精神の発達の不変の原形」を考慮に入れた教科課程を構成するための基準として、同じくペスタロッチに依拠した二つの原則を挙げている。その一つは、「単一なるものから複合的なものへ (Vom Einfachen zum Zusammengesetzten)」ないし「直観から概念へ (Von der Anschauung zum Begriff)」であり、今一つは、「隙間のない進行 (Lückenlosigkeit des Fortschrittes)⁴²⁾」である。これらの原則は、他の個所では、教授の「歴史的—発生的ないし心理学的一発生的道筋 (der historisch-genetische bzw. der psychologisch-genetische Weg)⁴³⁾」、または「心理学的一発生的原理 (der psychologisch-genetische Prinzip)⁴⁴⁾」とも呼ばれ、「全教授の幹線道路⁴⁵⁾」と見なされている。

ケルシェンシュタイナーは、こうした原理・原則に基づいて、まず地方や州の学校状況に関する叙述で既に触れたヘルバルト学派の「文化史的段階」説に再び批判の鋒先を向ける。彼によれば、その説は、たしかに、子どもが精神的に発達し、また、人類もより高次の文化段階を目指して発展し続けて行くと考える点で正しいが、しかし、第一に、両者の「複雑」な発達・発展過程を8ないし5、または6段階というように、「はっきりした段階に分離すること」は「不可能」である。第二に、統一的な心的過程の様々な側面を切り離し、「全く恣意的かつ図式的に、個々の年齢に配分すること」も「あり得ない」ことである。第三に、経済文化の発展段階——狩猟民族→遊牧民族→農耕民族→工業民族——を個々人の精神発達と対比させようとする試みや、「個体発生は系統発生を繰り返す (die Ontogenie ist eine Rekapitulation der Phylogenie)」というヘッケ

ル (Ernst Haeckel, 1834-1919) の生物発生の根本法則を一個人の進歩と人類全体の進歩との間の「類似 (Parallelismus)⁴⁶⁾」の証明に使おうとする試みも、ともに「やり損ない (Mißgriff)⁴⁷⁾」と言わざるを得ない。なぜなら、経済文化の発展は個人の精神発達と何の関係もないし、ヘッケルの発生反復の法則は精神的なものに転用することは不可能であるからである。更に、ヘルバルト学派が人類文化の発展を単純に合法則的に上昇発展するものと見なす見解に対しても、ケルシェンシュタイナーは異議を唱える。彼は言う。「たしかに、我々教育者は、人類の歴史が結局やはり一定の、我々の追求するに値する目標に向かって近付いて行くという確かな信念で満たされていなければならない」。だがしかし、人類の歴史の流れは、決して直線ではなく、「何千という湾曲と逆行を伴った曲線」であるが故に、我々は、「現代において接線の方向を算定することさえろくにできないのに、ましてや近似的にすら方程式を決めることなどできる筈がない」と。また彼は言う。我々が青少年の教育において目指す陶冶理想は、かつて「人類が歩んできた軌道にそれ程固く呪縛されている訳ではない」。たとえ教育が、ヘルバルト学派が主張するように、「世界歴史の要約した反復 (eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte)」であろうとも、「その要約をするのは、我々であり、我々の心を占めている特定の理想の精神に則って行うのである⁴⁸⁾」。

このような文化史的段階説に対するケルシェンシュタイナーの批判は、かなり「本質的⁴⁹⁾」で、「十分な根拠を持って⁵⁰⁾」いたため、ヴォルヘルムが指摘するように、文化史的段階説を「科学的教授法においてついに挫折させてしま⁵¹⁾」うのに一役買うことになったのである。だが、ケルシェンシュタイナーは、この批判の締めくくりの部分において、止せばいいのに、「いつものように軽はずみに⁵²⁾」——これは彼の悪い癖の一つであった——一言余計な言葉を書き加えた。

「さて、教科課程全体をいわゆる文化史的段階に従って構成するためには、結局、実践的関心など持ってはならず、持つとすれば、精々精神病的関心位であろう⁵³⁾」と。この文言は、彼自身も『自叙伝』で、「それは余計なことだった⁵⁴⁾」と反省しているが、ヘルバルト学派の面々をかんかんに怒らせた。彼がその後彼らから批判の集中砲火を浴びせられることになったのも、自業自得としか言いようがない。

ケルシェンシュタイナーはまた、彼の言う歴史的・一発生的、ないし心理学的一発生的原理に立脚して、ユングの「生活共同体」の原理をも批判する。ところで、「生活共同体」の原理というのは、例えば、「村の池」のような子どもにとって身近で、単純な場所——ほかに、家畜小屋、牧場、森、沼、カキの養殖場等々が挙げられる——において共存している多くの生物を一つの「生活共同体」——ユングの定義によれば、「同一の科学的・物理的影響下に存在し、おまけにしばしば相互に、少なくとも全体と依存し合い、もしくは相互に、かつ全体に働きかけているが故に、合保存性 (Erhaltungsmäßigkeit) という内的法則に従って共同生活を営んでいる生き物の全体⁵⁵⁾」——として、それらの相互依存関係や外的条件(温度・光・空気・水など)への順応・適合関係に注目させながら、直観・観察させ、そうすることによって生活共同体における——それが地上のどんな小さな片隅であれ、自然の「全体の反映 (Abglanz des Ganzen)」であるが故に——、従ってまた、自然における合法則性を認識させようとするものである。ユングが国民学校の理科の授業で認識させようとした自然法則は、次の八つ、後には七つであった⁵⁶⁾。

- ① 合保存(保存適合性)の法則(居住箇所、生活様式及び器官の配置が相關している)

- ② 有機的調和の法則(あらゆる存在は全体の一分肢である)
- ③ 順応の法則(生活様式と器官の配置とはある程度場所の変化に順応する)
- ④ 分業(器官の分化)の法則(器官が分化すればする程、生物全体の活動は完成されたものとなる)
- ⑤ 発展の法則(どの有機体も単純な段階から、完成された段階へと発展する)
- ⑥ 形成の法則(既存の部分がその付加的部分に対して影響を及ぼし、物質のある部分が一定の形式で発生する)
- ⑦ 連関の法則(各器官は相互に、また全体と依存する)
- ⑧ 節約の法則(自然は自己の目的を達成するために、最少の空間、最小の数を利用する——その後削除)

ケルシェンシュタイナーは、この生活共同体の原理を「かなり長い学問的發展の最終結果」として、また「自然科学の個々の分野、特に生物学自体が高い学問的地歩を占めた後で初めて可能になった表象内容の総括⁵⁷⁾」として特徴付ける。従って、彼は、この原理の「進歩⁵⁸⁾」、「正当な⁵⁹⁾」所を「自然における合法則的なもの及び生物学的なものの強調⁶⁰⁾」や理科の授業における「純粹に系統的な經營のすばやい制限⁶¹⁾」などに見る。しかし、彼の見解によれば、授業は、もとより学問がその發展過程において辿った紆余曲折した道を忠実に再現する必要はないとしても、しかし、いつも学問の最終結果で始めなければならない理由もない。更に、授業はいつも、いたる所で、子どもの「なぜ (Warum?)」という問いに答え、彼らにどのような現象にも原因があることをはっきり知らしめなければならないとしても、「その目的のために、子どもをすぐ授業の初めに生活共同体のものすごく多様に結び付いた、決して見通しのきかない相互關係の網の中へ導き入れることは、当を得たことではない⁶²⁾」。なぜなら、子どもは、まだ生活共同体に住まっている生物の多くについて不案内であり、それ故、そのような複雑で、錯綜した場所よりももっと単純で、狭い場所——学校園や運動場の片隅、鳥小屋、水槽、飼育箱等——において、できるだけ単純明瞭な形態や生活の法則や概念についての直観を得させる方が子どもにはより適切であるからである。要するに、ケルシェンシュタイナーにとって、ユングの生活共同体の觀察を基盤とする理科の授業は、その開始時(4学年)においては、例の歴史的一發生的、ないし心理学的的一發生的原理にもとるのである。しかし、ケルシェンシュタイナーは、最高学年における終了時には、生活共同体の原理が教科課程において然るべき席を占めることを排斥しない⁶³⁾。

第三に、教授による意志教育説 (Lehre von der Willenserziehung durch den Unterricht) について——。彼は、ヘルバルトやショーペンハウアー (Arthur Schopenhauer, 1788-1860) や同時代の心理学説を検討し、そこから、「意欲、感情、表象は絶えず相互作用している」のであって、これら三つの「心の基本要素⁶⁴⁾」のいずれか一つの發展においても、他の二つの協力なしには不可能であると見なされているという結論を導き出した。そしてこの観点から、ケルシェンシュタイナーは、ヘルバルト学派の「表象能力 (Vorstellungskräfte)」に「無限の力 (Allmacht)」を与え、道徳的、宗教的性格を殆ど専ら「思想圈 (Gedankenkreis)」から形成・發展させようとする「教育的教授」説を厳しく批判するのである。

彼によれば、学校が子どもたちに与えることのできる最善のものが「力強い精神的刺激 (kräftige geistige Anregungen)⁶⁵⁾」であるということは論を待たないが、しかし、国民学校が教

授によって、しかも認識という手段によって教育的に作用し得る能力は、「殆どすべての理論家によって過大評価されている⁶⁶⁾」。そして、この過大評価の故に、技能や意欲の育成を犠牲にしてまでも、できるだけ多くの知識を子どもに詰め込もうとする「過重負担 (Überbürdung)」の危険が国民学校にしのび寄るのである。この危険を逃れるためにも、子どもには知的能力のほかにも純粋な意志の能力があり、この意志の能力は、もとより教授によっても陶冶され得るが、それにも増して、「習慣付け」と「訓練」——これに対して、ヘルバルト及びヘルバルト学派は、教授の補助的役割しか認めていないが——によってより確実に促進されることが看過されてはならない。私は、ここに既に、ケルシェンシュタイナーの生涯の思想を貫く意志陶冶、従ってまた、道徳的陶冶に関する原理、そしてまた、彼の教育改革の理念の一つとなった思想が表明されていることに注目したい。すなわち、教授(認識)と習慣付け・訓練は、たしかに、彼にとって、意志陶冶や道徳的陶冶に不可欠の相関概念であるが、しかし、国民学校段階の子どもに対しては、教授による認識の強化よりは、習慣付けや訓練による道徳的行為への指導の方が主要課題であるように思われたのである。

むろん、ケルシェンシュタイナーも、今見たように、意志陶冶に対する教授の関与を認めない訳ではないが、その場合でも彼は、ヘルバルト学派が重視する「情操教材」よりも、他の教材、特に算数や国語が持つ意志陶冶力をずっと高く評価する。この点で、彼は、ヘルバルト学派を批判して、次のように言う。「たくさんの意志の能力、すなわち、勤勉、注意深さ、綿密、思慮深さ、徹底さ等々は、まさに国民学校の上述の二つの教材領域において素晴らしい助成が認められる。だから、少なくとも国民学校の教科課程においては、いわゆる情操教材——その意志陶冶力ばかりの夢見られた程の強さに達しない——のために、将来の実際生活にとって……非常に必要な、算数と幾何、文法といった形式的教科の授業時間数を、『教育学校 (Erziehungsschule)』の多くの大家たちがなさった程著しく削減することは、我々には、全く不適當であるように思われる⁶⁷⁾」と。因みに、ツィリッヒの教科課程では、例えば、算数は、低学年の3学年に対して週2時間、高学年には3時間であるのに対し、聖書の歴史とドイツ史——情操教授——は、6ないし8時間の授業時間が割り当てられていた⁶⁸⁾。ケルシェンシュタイナーの批判も当然と言わねばならない。

更に、彼のヘルバルト学派への批判は、彼らが、学校における教授は道徳的陶冶の核心である意志陶冶を殆ど全く包含していると唱導していることに対して向けられる。彼の見解によれば、意志陶冶においては、「子どもの全交際 (Umgang) が、学校外での生活 (経験) が、家庭における絶えざる訓練がたしかに一番大きな部分を占める」のであり、「学校が教授し、生活が教育するという古くからの原則が依然として正当なのである⁶⁹⁾」。ヘルバルト自身は、このことを十分正しく自覚していた。そのことは、例えば、彼がその著『一般教育学』(Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806)の中で、「実際、教育において、誰が経験と交際とを欠くことができるだろうか。そのようにすることは、あたかも太陽の光を欠いてローソクの光で満足するようなものだ⁷⁰⁾」と言っているのを見れば、すぐわかることである。しかし、ヘルバルト学派の多くは、「時の経つ中に、また教授の力に夢中になる余り⁷¹⁾」、師匠の大事な言葉を忘却してしまったのに相違ないとケルシェンシュタイナーは皮肉を言っている。ここにおいて、彼は既に、ヘルバルトとヘルバルト学派を区別する注目すべき、重要な視点を提出している。もっとも、この視点は、後年の著作『自然科学的教授の本質と価値』(Wesen und Wert

des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. 2. Aufl., 1914) においてより一層明確に打ち出されることになる⁷²⁾のであるが。

最後に、ケルシェンシュタイナーの教科課程理論において重要な役割を果たした思惟経済の原理 (Prinzip der Ökonomie des Denkens) について見ることにしよう。この原理は、彼自身述べているように、彼が、オーストリアの物理学者にして実証主義 (Positivismus) の哲学者であるマッハ (Ernst Mach, 1838-1916) 及び彼と相前後してほぼ同様の思想を表明していたアヴェナリウス (Richard Heinrich Ludwig Avenarius, 1813-1896)——彼の場合は「最小力量による思惟の原理 (Prinzip des Denkens nach dem kleinsten Kraftmaße)」と呼ばれた——から受け継いだものである。しかし、ケルシェンシュタイナーは、更に、彼の友人であり、アヴェナリウスの業績を発展させた哲学者・心理学者であるコルネリウスに依拠して、この原理をより厳密に定義しようと試みる。その定義によれば、思惟経済の原理の本質は、我々の心(精神)が不必要な思惟を一切省き、知的労力を最大限に節約する——最小力量の思惟で済ませる——ために、「その心的内容を考えられ得る最も単純な仕方です秩序付け、知覚概念、物的概念、自然法則といった共通の記号によって総括しようと努力する」、その努力にあるという。教授や、従ってまた教科課程も、当然、この「総括的な記号 (zusammenfassende Symbole) を生み出そうとする⁷³⁾」心の衝動をできる限り考慮に入れるようにしなければならない。かくして、ケルシェンシュタイナーは、教科課程における教材の選択・配列、グループ分け及び構成に関して、次のような原則を立てる。「明晰で、広範囲な、共通の記号を形成できるように、知識材を秩序付けよ、そして、まさに教材の選択が著しく制限されている国民学校の教授においては、この選択に従って全く限られた数の、総括的な上位及び下位の概念・法則の形成に役立つようには思われぬものは何一つ取り扱ふな。すべての教材を初めからグループに分け、所与の、あるいは形成されるべき類似の系列 (Ähnlichkeitsreihen) を配列と従属 (Ein-und Unterordnung) によって適切に結び付けやすいようにせよ。その際、全体の見通し (Übersicht) を可能にするために、比較的大きな表象系列とグループを自然に即して (naturgemäß) 構成することが必要である⁷⁴⁾」。このように、思惟経済や記号の意義を高く評価し、強調する点において、当時のケルシェンシュタイナーがいかに実証主義の立場の近くに立っていたかが理解されよう。

ところで、彼は、こうした立場から、教材の配列・構成・結合に関する当時の様々な試みを検討・批判する。まず初めに、彼が祖上に載せるのは、ケーニッヒパウアー (Joachim Königbauer, 1849-1935) が行った世界科の教材構成のための提案である。その提案とは、世界科の科目である歴史、博物、物理、地理の教材を、「教科課程の主要分枝 (Hauptglieder des Lehrplanes)」としての「19の興味圏 (Interessenkreiße)」——「1. 栄養, 2. 衣服, 3. 住居, 4. 暖房と照明, 5. 仕事, 6. 地域とその産物, 7. 風雨, 8. 天体と時間, 9. 人間の機構, 10. 分業, 11. 人間社会の構成(社会秩序), 12. (礼儀正しい) 交際, 13. 財産, 14. 評価, 15. 家政, 16. 風俗習慣, 17. 争いと権利, 18. 美的・道徳的陶冶, 19. 道徳的・宗教的陶冶」——に従って、四つの同心円にグループ分けし、学年の進行に応じて深化させて行こうというものである。なぜなら、ケーニッヒパウアーの考えでは、人間の生活はすべて、「教科」を中心にして展開しているのではなく、上述の興味のまわりを回転しており、それ故に、国民学校の授業もそれらの興味に関連させるべきだからである。しかし、ケルシェンシュタイナーは、教科を19の興味圏に解体して、

中心統合を図るケーニッヒパウアーのこの試みを、これでは真の中心統合、すなわち、「すべての意識内容のはっきりした目的を持った結合が、促進されるよりむしろ駄目にされる⁷⁵⁾」と批判する。それというのも、ケルシェンシュタイナーにとって、「教科」は、「歴史的に成立した、思いがけない人間精神の所産であり、人間精神がまさにその意識内容を心理的総合により、そのように、またそのようにしか秩序付けることができなかつたもの⁷⁶⁾」に他ならないのであって、それを19の部分領域に破壊してしまうということは、不自然で、「人為的な結合⁷⁷⁾」の試みであるように思われたからである。

次に、彼は、ケールの「同心円の原理 (Prinzip der konzentrischen Kreise)」——その原理によれば、各教科・科目の教材(表象や概念や法則)は子どものその時々理解力に応じて幾つかのグループ(円)に分けられ、新たなグループ(円)に進むごとに知識が広がり、かつ前のグループ(円)で学ばれた知識がより高い水準で反復されるように配列される——の検討に向かう。その際ヴェーレが指摘しているように、ケルシェンシュタイナーは、「十分公正であるので、この原理の正当な核心を認める⁷⁸⁾」のに吝ではない。彼の認めるこの原理の正当な核心は、典型的には、単純で、簡単な概念の段階から、複雑で、難しい概念の段階へと、後の円が前の円を包み込みながら拡大し、進展していく算数の授業に見られるように、「概念形成の生成発展、我々の知識のすべてが歩んだ道、あらゆる科学の同心円的发展⁷⁹⁾」を正しく捉えている点にある。「たとえば、この発展が算数における程簡潔に現れている所は他にはどこにもないとしても、どの発展も三つの特徴的な上昇段階を示している。すなわち、収集の段階(経験の段階)、秩序付けの段階(体系形成の段階)及び科学的段階(法則的連関の段階)である。そしてどの教授もこの道を歩み、正当な同心円を辿って前進する⁸⁰⁾」と言い得る。だが、例えば、ケールの理科、とりわけ植物学の教科課程——それは、植物学の教材を五つの同心円にグループ分けし、第一の円(第4学年)に「ユキノハナ、キバナノクリンザクラ、クーズベリー、メリッサ(シソ科の野草)、ドイツスズラン、タネツケバナ、ハクサンチドリ(ラン科)、ウマノアシガタ(毒草)、ツリガネソウ、ヤグルマギク、アザミ、ジキタリス、イヌホウズキ、タチジャコウソウ、ヨモギ」を、第二の円(第5学年)には「スミレ、ヤナギ、セイヨウミザクラ、イチゴ、チューリップ、クワガタソウ、ドクローゼ、ワスレナグサ、クサノオウ、ヒエンソウ、インゲンマメ、オオバコ、ヒヨス(毒草)、ゼニアオイ、シロツメグサ」、そして第三の円(第6学年)に「ヒガンバナ科(2種)、キンボウゲ科(11種)、ユキノシタ(2種)、十字花科植物(15種)、ケシ科(3種)、マメ科(19種)、スイカズラ科(3種)、コケモモ科(2種)、イネ科(24種)、シナノキ科(1種)、バラ科(9種)、キク科(27種)、セリ科(11種)、ペンケイソウ(2種)、ホタルブクロ科(3種)、シソ科(12種)、ナス科(6種)、タデ科(5種)、ヒカゲノカズラ科、キノコ」を配列している。更に、この第三の円と同様の仕方で、第四、第五の円も構成され、そこにはなお「40科」の植物が配分され、五つの円全部を合わせると、「約300種の植物⁸¹⁾」が教えられることになる——に見られるように、同心円の原理に避けられない危険は、一つに、「負担過重と退屈 (Überbürdung und Langweile)」に導く所があるとケルシェンシュタイナーは批判する。この原理の「もう一つの危険な障害」は、いかに慎重に個々の主題が選ばれたとしても、それらの「関連のなさ (Zusammenhanglosigkeit)⁸²⁾」を殆ど免れないことにも求められる。彼は、提供される教材の「嵩・分量 (Masse)」ではなく、それらの「内的結合 (innere Verknüpfung)⁸³⁾」を国民学校の教科課程にとって最も大事なことと見なすので、こ

の点における同心円の原理の弱点を見逃さない。もちろん、彼は、単にケールの教科課程を批判するだけでなく、思惟経済の原理並びに「理科的知識の経験的な発展過程」にもかなった三つの同心円からなる自らの理科の教科課程を提案しているが、それについての紹介は次章に譲ることにする。

ケルシェンシュタイナーが思惟経済の原理を、学校の歩む道を「科学そのものの歩む道 (Weg der Wissenschaft selber)⁸⁴⁾」にするために不可欠の教科課程の編成原理として高く評価する——これも彼の実証主義的精神の反映に他ならない——時、その基準から彼によって最も厳しい批判が向けられるのは、既にしばしば引き合いに出したヘルバルト学派、とりわけ、ツイラー・ラインの「中心統合」への努力に対してである。その努力においては、「宗教的、道徳的性格」という教育の最高の目的に最も直接にかかわる「情操教材」が、全教科の中心に置かれ、他の多くの教科は、成程この中心教材に吸収され、消滅させられることはない——従って、他教科の独立性は確保される——にせよ、しかし、その教材の選択や配列においてはできる限り、かの「文化史的段階」に従わねばならないのである。そこでケルシェンシュタイナーは、このように情操教材が全教科に対して優位を占め、他教科をその「陶冶価値」に応じて位置付ける中心統合の仕方を、たしかにまだ「暴君的に支配する中心統合 (die tyrannisierende Konzentration)」にこそなっていないが、「覇権主義的な中心統合 (die hegemonische Konzentration)⁸⁵⁾」であると呼んで、これを、初めツイラーの弟子であったカトリック教育学者ヴィルマン (Otto Willman, 1839-1920) の説を援用しながら、次のように批判する。「(いわゆる——ケルシェンシュタイナーの注——) 倫理的に無関係な教材を倫理的教材に依存させることによって最高の目的に役立たせようとする原理は、良しとすることができる。しかし、依存させられる教材の性質に考慮が払われるべきであるという点にその原理の限界が見いだされる。すなわち、それによって、その他の教授が『情操教材』の単なる注釈 (Kommentar) に引き下げられてはならないのである。むしろ、各領域に固有の陶冶価値と各領域に妥当する進歩の法則が、かの依存の際に保持されていなければならない⁸⁶⁾」と。更に別の個所では、歯に衣着せずこう非難している。「ラインによって提案された方法では、しかし、『情操教材』だけがその効果を発揮する。その覇権はすぐに多数の他の教科に対する専制になり、他教科の内容を分裂させ、それとともに無力にする⁸⁷⁾」。

このケルシェンシュタイナーの見方は、「情操教材」に全教科中の覇権・優位を認めるラインの所説に対して生涯ずっと持ち続けられたものである。ライン流の中心統合では、他教科は、「情操教材」に強制的に隷属させられ、それによって、各教科に固有の陶冶価値、従ってまた、それらの「自由と陶冶力 (Freiheit und Bildungskraft)⁸⁸⁾」が奪い去られてしまう。それに対して、「どの教授も、各教授領域を内的に結び合わせている……精神的絆を生徒にだんだん認識させるか、それとも感じさせるかしなければならない⁸⁹⁾」。しかし、各教科・教材を結び付けている絆やまとまりを生徒に気付かせるためには、相互に関連の乏しい雑多な教育内容を教授するのでなく、思惟経済の原理に従って、教材を初めから十分秩序付け、まとまった一つの連関・統一として、相互にできる限り関係付けて、編成することが不可欠である。それが、ケルシェンシュタイナーの目指す「自然な仕方の中心統合⁹⁰⁾」であり、「真の中心統合」であった。彼は、こう言っている。「教授の真の中心統合を図るために、それ程人為的な手はずを整える必要はない。真の中心統合は……内的な心理学的連関を欠いたままの教材の外的一致にあるのではなく、あらゆる

教材の目標の一致ないし共同にある⁹¹⁾と。つまり、真の中心統合を図るためには、各教科・教材の連関を無視して、無理やり中心教材に合わせて調整するというのではなく、各教科・教材がそれぞれに持つ部分目標を次第に一点に「収斂」して、最高の目的である「陶冶理想」を導き出し、その最高目的を共有するようにすればよいのである。「このような部分目標の収斂にこそ、完全な中心統合がある」のであり、この部分目標の「収斂点 (Konvergenzpunkt)」が陶冶理想に他ならないのである。ケルシェンシュタイナーは、このように、各教科・教材がそれぞれの陶冶価値を保持しながら、陶冶理想に収斂する統合の仕方を「倫理的中心統合 (ethische Konzentration)⁹²⁾」と名付けている。その命名の由来は、彼によって最高の陶冶理想にふさわしいものとして選び出されたものが、既に見た道德性と有用性とを兼ね備えた「有用な公民」という人間像であり、また今問題になっている世界科の教科課程において目標とされているものの中に、次のような「倫理的な感情」——すなわち、「正義感 (Gerechtigkeitsgefühl)」, 「義務感 (Pflichtgefühl)」, 「権威の感情 (Autoritätsgefühl)」, 「国民感情 (Nationalgefühl)」及び「宗教的感情 (das religiöse Gefühl)⁹³⁾」——の覚醒が含まれていることから、苦もなく推察され得るのである。

第4節 教科課程起草者の個人的条件

ケルシェンシュタイナーが教科課程問題の解決を規定する第四の、そして最後の根本条件として挙げたのは、教科課程起草者の個人的特色である。しかし、彼は、こうして、第四の根本条件として数え挙げた以外に、この点に関し殆ど論究していないと言ってよい程であるし、私は既に、彼の世界科の教科課程案作成の際の叙述において、この点に関する彼の後の考えを引き合いに出して紹介しておいたので、ここではもはや詳論する必要はないと思う。(未完)

<注>

はじめに

- 1) Vgl. Ludwig Englert; Wie Georg Kerschensteiner der Münchner Stadtschulrat wurde. Eine Dokumentation zum 75. Jahrestag der Amtseinführung Georg Kerschensteiners am 13. August 1895. München-Stuttgart 1970, S. 51.
- 2) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Landeshauptstadt München (Hrsg.); Georg Kerschensteiner. Beiträge zur Bedeutung seines Wirkens und seiner Ideen für unser heutiges Schulwesen. Stuttgart 1984, SS. 30-31.
- 3) Georg Kerschensteiner; Selbstdarstellung. in: Georg Kerschensteiner. Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften Bd. II. Besorgt von Gerhard Wehle. Paderborn 1968, S. 124. (以下 Selbstdarstellung と略記)
- 4) Herman Nohl; Erziehergestalten. Göttingen 1958, S. 65.
- 5) Ludwig Englert; a. a. O., S. 16 & SS. 40-41.
- 6) Ebd., S. 40. 7) Vgl. Ebd., S. 34.
- 8) Selbstdarstellung, S. 125.
- 9) Ludwig Englert; a. a. O., S. 54.
- 10) Selbstdarstellung, S. 125.
- 11) Gabriele Fernau-Kerschensteiner; Georg Kerschensteiner oder "Die Revolution der Bildung". München-Düsseldorf 1954, S. 52 & Ludwig Englert; a. a. O., S. 55.

- 12) Gabriele Fernau-Kerschensteiner; a. a. O., S. 53-54 & Ludwig Englert; a. a. O., SS. 43-44.
- 13) Gabriele Fernau-Kerschensteiner; a. a. O., S. 54 & Ludwig Englert; a. a. O., S. 45.
- 14) Gabriele Fernau-Kerschensteiner; a. a. O., S. 54.
- 15) Selbstdarstellung, S. 125.
- 16) Gerhard Wehle (Hrsg.); Kerschensteiner. Darmstadt 1979, S. 4.
- 17) Ebd., S. 35.
- 18) Gerhard Wehle; Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners. 2. neubearbeitete Aufl. Weinheim 1964 S. 24.
- 19) Ebd., S. 23.
- 20) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Landeshauptstadt München (Hrsg.); a. a. O., S. 31.
- 21) Gabriele Fernau-Kerschensteiner; a. a. O., S. 60.
- 22) Ludwig Englert; a. a. O., SS. 67-68 & Gabriele Fernau-Kerschensteiner; a. a. O., SS. 60-61.
- 23) Ludwig Englert; a. a. O., SS. 68-69 & Gabriele Fernau-Kerschensteiner; a. a. O., SS. 61-62.
- 24) Ludwig Englert; a. a. O., S. 70 & Gabriele Fernau-Kerschensteiner; a. a. O., SS. 63-64.
- 25) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 24.
- 26) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Landeshauptstadt München (Hrsg.); a. a. O., S. 29.
- 27) Ludwig Englert; a. a. O., SS. 72-73.
- 28) Ebd., SS. 73-74. 29) Ebd., SS. 74-75.
- 30) Ebd., SS. 75-76.
- 31) Ebd., S. 76. 32) Ebd., S. 78.
- 33) Ebd., S. 75. 34) Ebd., S. 72.
- 35) Ebd., S. 76. 36) Ebd., S. 77.
- 37) Selbstdarstellung, S. 127.
- 38) Vgl. Ebd., S. 133.
- 39) Vgl. Gerhard Wehle (Hrsg.); a. a. O., S. 36.
- 40) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Landeshauptstadt München (Hrsg.); a. a. O., S. 29 & S. 32.
- 41) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 24.
- 42) Selbstdarstellung, S. 138.
- 43) Georg Kerschensteiner; Zwanzig Jahre im Schulaufsichtamt. Ein Rückblick. in; Archiv für Pädagogik. Jg. 3. 1915, S. 108. (以下 Zwanzig Jahre im Schulaufsichtamt と略記)
- 44) Selbstdarstellung, S. 138.
- 45) Ebd., S. 125.
- 46) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 27.

第1章

- 1) Rudolf Prantl; Kerschensteiner als Pädagog. Paderborn 1917, S. 74.
- 2) Selbstdarstellung, S. 126.
- 3) Vgl. Zwanzig Jahre im Schulaufsichtamt, SS. 103-104.
- 4) Selbstdarstellung, S. 126.
- 5) Vgl. Georg Kerschensteiner; Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes. Mit eingehenden methodischen Bemerkungen und Erläuterungen zu dem beigefügten neuen Lehrplane der Weltkunde (Geographie, Geschichte, Naturkunde) für die siebenklassigen Volksschulen Münchens. München 1899, S. 12. (以下 Theorie des Lehrplanes と略記)
- 6) Ebd., S. V.

- 7) Karl Renner; Ernst Weber und die Reformpädagogische Diskussion in Bayern. Bad Heilbrunn/Obb. 1979, SS. 268-269.
- 8) Theorie des Lehrplanes, SS. 6-7.
- 9) Gerhard Wehle (Hrsg.); a. a. O., S. 36.
- 10) Karl Renner; a. a. O., S. 270.
- 11) Selbstdarstellung, S. 127.
- 12) Theorie des Lehrplanes, S. VI.
- 13) Rudolf Prantl; a. a. O., S. 74.
- 14) Theorie des Lehrplanes, S. VI.
- 15) Selbstdarstellung, S. 126.
- 16) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 30.
- 17) Vgl. Rudolf Prantl; a. a. O., S. 83.
- 18) Theorie des Lehrplanes, S. VI.
- 19) Selbstdarstellung, S. 127.
- 20) Theodor Wilhelm; Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis. Stuttgart 1957, S. 50.
- 21) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 30.
- 22) Zwanzig Jahre im Schulaufsichtamt, S. 104.

第2章

- 1) Theorie des Lehrplanes, S. VI.
- 2) Ebd., S. 1. 3) Vgl. Ebd., S. 2.
- 4) Vgl. Ebd., S. 6. 5) Ebd., S. 8.
- 6) Hans Kirschbaum; Die Entwicklung der theoretischen Voraussetzungen von Kerschensteiners Pädagogik. Leipzig 1927, S. 9.
- 7) Theorie des Lehrplanes, S. 8.
- 8) Vgl. Ebd., S. 10. 9) Ebd., S. 11.
- 10) Ebd., S. 15. 11) Ebd., S. 13 12) Ebd., S. 12.
- 13) Ebd., SS. 13-14. 14) Ebd., S. 15.
- 15) Ebd., S. 16.
- 16) Georg Kerschensteiner; Begriff der Arbeitsschule. Leipzig und Berlin 1912, S. 22.
- 17) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 35.
- 18) Hans Kirschbaum; a. a. O., S. 10.
- 19) Gerhard Wehle; a. a. O., S. 35.
- 20) Theorie des Lehrplanes, S. 24.
- 21) Ebd., S. 25. 22) Ebd., S. 43.
- 23) Ebd., S. 95. 24) Ebd., S. 26.
- 25) Vgl. Ebd., S. 29. 26) Ebd., S. 31.
- 27) Vgl. Ebd., S. 37.
- 28) Vgl. Theodor Wilhelm; a. a. O., S. 257.
- 29) Vgl. Theorie des Lehrplanes, SS. 36-37.
- 30) Ebd., S. 37. 31) Ebd., S. 39.
- 32) Ebd., S. 37. 33) Ebd., SS. 37-38.
- 34) Ebd., S. 37. 35) Ebd., S. 38.
- 36) Ebd., S. 39. 37) Ebd., S. 41.
- 38) Ebd., S. 39. 39) Ebd., S. 41.
- 40) Theodor Wilhelm; a. a. O., S. 59.

- 41) Theorie des Lehrplanes, S. VII.
- 42) Ebd., S. 48. 43) Ebd., S. 106.
- 44) Ebd., S. 112. 45) Ebd., S. 106.
- 46) Ebd., S. 44. 47) Ebd., S. 46.
- 48) Ebd., S. 47.
- 49) Theodor Wilhelm ; a. a. O., S. 61.
- 50) Gerhard Wehle ; a. a. O., S. 33.
- 51) Theodor Wilhelm ; a. a. O., S. 61.
- 52) Marie Kerschensteiner ; Georg Kerschensteiner. Der Lebensweg eines Schulreformers. 3. erw. Aufl., hrsg. von Josef Dolch, München-Düsseldorf 1954, S. 141.
- 53) Theorie der Lehrplanes, S. 47.
- 54) Selbstdarstellung, S. 127.
- 55) Theorie des Lehrplanes, S. 103.
- 56) ユンゲ, 山内芳文訳『生活共同体としての村の池』, 世界教育学選集86, 明治図書, 1977, 25-29ページ。篠原助市『理科教授原論』, 東洋図書, 1936, 40-42ページ。梅根悟『初等理科教授の革新』, 梅根悟教育著作選集第5巻, 明治図書, 1977, 175ページを参照。
- 57) Theorie des Lehrplanes, S. 105.
- 58) Ebd., S. 103. 59) Ebd., S. 112.
- 60) Ebd., S. 103. 61) Ebd., S. 116.
- 62) Ebd., SS. 105-106.
- 63) Vgl. Ebd., SS. 112-113.
- 64) Ebd., S. 55. 65) Ebd., S. 58.
- 66) Ebd., S. 16. 67) Ebd., SS. 57-58.
- 68) Vgl. Ebd., S. 58. 69) Ebd., S. 59.
- 70) ヘルバルト, 三枝孝弘訳『一般教育学』, 世界教育学選集13, 明治図書, 1960, 81ページ。
- 71) Theorie des Lehrplanes, S. 57.
- 72) Vgl. Georg Kerschensteiner ; Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. 5. Aufl. München-Düsseldorf & Stuttgart 1959, S. 30.
- 73) Theorie des Lehrplanes, S. 50.
- 74) Ebd., S. 51. 75) Ebd., S. 76.
- 76) Ebd., S. 77. 77) Ebd., S. 75.
- 78) Gerhard Wehle ; a. a. O., S. 33.
- 79) Theorie des Lehrplanes, S. 88.
- 80) Ebd., SS. 88-89. 81) Ebd., S. 80.
- 82) Ebd., S. 83. 83) Ebd., S. 90.
- 84) Ebd., S. 97. 85) Ebd., S. 93.
- 86) Ebd., S. 94. 87) Ebd., S. 98.
- 88) Ebd., S. 95.
- 89) Selbstdarstellung, S. 126.
- 90) Theorie des Lehrplanes, S. 23.
- 91) Ebd., S. 99. 92) Ebd., S. 100.
- 93) Ebd., S. 130.