ツィラー教育学の基本的性格と教育目的論

庄司他人男

はじめに

本稿は、アメリカ教授理論史におけるヘルバルト主義の役割を解明するための基礎的作業として、ツィラー（T.Ziller, 1817—1882）教育学の基本的性格と教育目的論について考察しようとするものである。

アメリカにおける数少ないヘルバルト研究者の一人であるダンケルは、「ツィラーがヘルバルトの名前を再興させるのに大きな尽力をしたとすれば、ラインはその名前を世界的に有名にするのに最も貢献した人と言えよう。特にアメリカにおいてはヘルバルト主義はライン主義（Reinism）であった」(1)としている。アメリカに移入されたヘルバルト主義が、直接的にはラインの影響が強かったとしても、彼の教育学が全面的にツィラーに依存していたことは改めて指摘するまでもないことである。

このような観点から、本稿はツィラーについて究明しようとするものであるが、さらにツィラーの教育学はヘルバルトに論及することなしには語れない。それで、まず第一章では、ヘルバルトの教育目的論の特徴を明らかにするよう努めたい。ヘルバルトにおいては、教育目的は彼の教育学体系全体を構築する要ともなっているので、第二章でツィラー教育学の基本的性格を論ずる際に必要となる手がかりも、ほぼここから得られるものと考える。第三章では、ツィラーにおける教育目的論の特徴を、できるだけヘルバルトの場合と対比させながら考察してゆきたい。

なお、筆者はすでに「独米ヘルバルト派教授理論の比較（その三）——教育目的論を中心として」(2)において、この点に関する若干の解明を試みているので、本稿はそれをさらに深めようとするものである。

一、ヘルバルトにおける教育目的の特徴

ヘルバルトの教育目的論は、表現の仕方や力点の置きどころに関しては前後に多少の変化はあったが、「道徳的性格」の形成を教育の究極的目的にかかげ、そこに至るより直接の教授の目的として「多方興味」を位置づける点では、終始一貫していたとみてよいであろう。「教授の究極的目的はなるほど道徳性の概念にある。しかしそこに到達するために、とりわけ教授に課されるより近い目的は、興味の多方性（Vielseitigkeit des Interesses）という表現によって示される」(3)とは、このことをきわめて簡潔に述べたものとして有名である。彼自身も認めているように、道徳性を教育目的にかかげること自体は決して新しいことではない。彼の功績はその目的を確実に達成する筋道を理論的、体系的に確立しようとしたことである。彼が教育史上科学的教育学の父と呼ばれる所以もここにある。

そこで本章の課題は、まずヘルバルト自身における教育目的の特徴をできるだけ構造的に解明して、ドイツ・ヘルバルト主義との関連で問題となる諸論点の整理をすることである。

このような観点から第一に注目されるのは、彼が道徳性を単に教育の最高目的としたばかりでなく、唯一でしかも教育活動全体を包括する目的として位置づけたことであろう。「教育の唯一にして全体の課題は、道徳性という概念でとらえられる」(4)というのがこれである。これは、簡潔ではあるが彼の教育学が初めて体系的にまとめられたものと言われる『教育の主要任務としての世界の美的表現』における、冒頭のことばである。これは教育目的として何をかかげるかという問題以上の重要なものを内包しているのである。いかなる教育目的も、それによって教育活動が導かれるのは当然であるが、ヘルバルトにおいては、さらにそれは教育学体系全体を構築する上でも原理的な要になるのである。主著『一般的教育学』に「教育の目的から導かれた」（aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet ）という副題がついているのもそのためであろう。そして、そのことを具体的に論じた例の一つに次の一節がある。

教育のように測り知れないほど多様で、しかもそのすべての部分がきわめて密接に結びついている営みの全体を、一つの思想においてとらえ、そこからプランの

統一と統合的な力が生ずることができるようにするという必要性が、いっそう強く感じられるようになる。

――だから、教育研究の成果に目を向け、それを完全に有用なものとするためには、その成果には不可欠の統一、さらには、成果がそこから期待される原理の統一、を要求し、前提とせずにはいられないのである。(5)

この「原理の統一」の要となるのが教育目的としての道徳性なのである。われわれはこの点をヘルバルトにおける教育目的の特徴として最初にあげておきたい。

さて、道徳性がこのように重大な任務を課されることになれば、それはその任に耐えられるだけの内実を備えていることが前提となる。ここから、道徳性の概念を「拡大」するという第二の特徴が導かれる。

道徳性を人間および教育の全体的目的として設定するためには、その概念を拡大すること――その実現可能性の条件である必要な諸前提を指摘することが要求される。(6)

というのである。この「拡大」がなされないならば、彼の教育目的論は言うに及ばず、全教育体系が成立できなくなるのである。

では、道徳性のどこをどのように「拡大」する必要があるとヘルバルトはいうのだろうか。高久氏も指摘するように、それは「カントおよびこれに連なる人々の観念論の立場から考える道徳性」(7)である。当時の主流をなしていた観念論哲学に対する徹底的批判は、そのまま彼のリアリズムの立場を示すことになる。このような主張をヘルバルト自身に語らせればつぎのようになる。

先験的自由は、人間の内的現象である意識にけっして関与すべきでないし、またできもしない。これに対して、われわれ誰もがもつ選択の自由というものは、われわれが自己の中でもっとも美しい現象として尊重し、自身の他の諸現象の中でもきわだたせたいと願っているものであり――これをこそ教師はひき起こし、堅持したいと努めるのである。(8)

観念論の哲学によれば、道徳的自由は「先験的自由」とされ、経験的世界を超越したものとされる。こういうことになると、日々の学習活動を通して一歩一歩連続的に目的に近づかせようとする教育活動は説明できないことになる。したがってそこでは、例えば「汝の意志の格率が同時に普遍的立法の原理として妥当しうるように行為せよ」というように、道徳性を形式的に規定することができるだけであろう。しかし、「そのように道徳性が

ただ形式的にだけ規定されていたのでは、人間の行動に対する窮屈できびしい検閲の規則として作用するだけであって、とても人間の活動を推進したり、方向づけるような力にはならない。ただ骨格だけの道徳性ではなく、血や肉を伴った道徳性が必要なのである。」(9) これが、ヘルバルトにおいて概念拡大が必要とされた理由であり、その方向であったと言えよう。経験的世界から手のとどかないものとして、固苦しい形式でとらえるのでなく、もっと感情や知性をも含む人間行動全体にかかわるものとして把握するのでなければ、道徳性は現実の教育活動を導く唯一にして全体的な教育目的とはなり得ない、ということになるのである。と言っても「拡大」の問題はこれがすべてではないので、とりあえずここまでをその第一段としておくことにする。

さて、彼が『教育の主要任務としての世界の美的表現』というときの「世界」とは、まさにこの人間行動全体にかかわるものと解される。「美的表現」を学習者である子どもの側からみれば「美的理解」となる。そして、「世界の美的理解という概念は、人間の欲求の美的理解という概念より広く、したがって道徳性が直接的に要求している概念よりも広い。」(10)とヘルバルトは言う。つまり「美的理解」は道徳性を実現する不可欠の前提ではあるが、それ自体は「道徳性とはぜんぜん別の領域」とされる。それが道徳性にまで進むときには「服従する意志」と「命令する意志」が問題となるが、とにかく道徳性概念を「拡大」しようとする彼は、道徳性の基盤となる「美的理解」を直接的な道徳性から解放するのである。「道徳性が直接的に要求する領域にだけとどまっては真の道徳は期待できない。」(11)からである。これを「拡大」の第二段と呼ぶことにする。ツィラーやラインとの関係で特に問題となるのはこの点である。この「世界の美的理解」を教授の場面にひきもどして言えば、「多方興味」の育成という教授の目的になるのである。

ここまで論及すると、すでにわれわれは彼の教育目的論の第三の特徴に入り込んでいることになる。それは興味を教育における手段とみる従来の常識をくつがえして、それを目的概念に高め、「多方興味」を教授の目的に位置づけていることである。さきにも引用したが、「教授の窮極の目的はなるほど道徳性の概念にある。しかしそこに到達するために、とりわけ教授に課されるより近い概念は興味の多方性という概念によって表現される。」というのがこれである。「多方興味」そのものは直接的に

は道徳性とは別ものであるが、道徳性を成立させる大前提とされるのである。

このように興味を教授の目的に設定する背景にはヘルバルト独自の表象心理学がある。それによると興味から欲求が生じ、欲求が行為につながり、行為が意志を形づくる。そして「意志の決定の様式」[12]が性格なのである。「道徳的性格」の形成という教育の究極目的も、その源をたどれば興味に帰することになり、「多方興味」を育てることが教授の任務とされるのである。つまり、教育の究極目的には「多方興味」が不可欠であり、またそのような「多方興味」の育成に寄与することのない単なる知識や技能の伝達は教授の名に値しないことになるのである。これが「教育的教授」の思想である。

ところで、さきに興味から欲求が生ずると言ったが、欲求はそのように純粋に精神的な「多方興味」からのみ出ずるわけではなく、動物的自然的衝動からも生ずるという。「まず第一に、人間の行動は欲求界に依存していることは明らかである。しかし、欲求の一部は動物性に由来するものであり、一部分は精神的興味から成り立つ」[13]のである。「動物的自然的」なものから生じた欲求も行為に結びつき、性格の形成へと進むが、そこからは「道徳的性格」は育たない。したがって教育活動においては、豊かな「精神的興味」をつくり出し、それが積極的に行為に至るようにすると同時に、それによって「動物的自然的」なものが直接的に行為に突き進むのをコントロールできるようにすることが重要な課題になるのである。

そのためには「精神的興味」である「多方興味」を量的にもできるだけ強化することが必要になる。このことを意図したのがヘルバルトの「完全性の理念」である。われわれはこれを彼の教育目的の第四の特徴としてあげておきたい。この点に論及したのが『一般的教育学』第一部二章第二節「興味の多方性――強固な道徳的性格」の中の次のような一節である。

だからわれわれにとってここで問題となるのは、ある一定数の個々の目的（それを前もって知ることはできない）ではなく、成長しつつある人間の活動性一般である。いいかえれば彼の内部的直接的な活気や活動性の量が問題となる。――この量が大きくなればなるほど――それがより充実され、拡大され、調和的になればなるほど――ますます完全となり、われわれの好意にとってますます確実となる。[14]

ここで「内部的直接的な活気や活動性」と言われているのは、これまでくり返し述べてきた「多方興味」なのである。

したがってヘルバルトの言う「完全性の理念」とは、「今日一般に言われているような意味での『完全な人間』になれというのではなく、完全の理念によって是認されるような精神の活動性を増大せよということである。いいかえれば、『多方興味』を育てよということ」(15)なのである。概念を「拡大」された道徳性は、「完全の理念」が達成されればされるほど、つまり「多方興味」が育成されるほど、いっそう実現されてゆくことになるのである。

いまヘルバルトを引用するに際してわざわざ部章節を示したのは、その文章が実は「生徒の単に可能な将来の目的」すなわち将来の職業生活に関する一節からのものだったからである。つまり、この一文に限って言えば、これを道徳性の問題に引用するの筋違いかもしれない。が、彼の教育学体系からすれば、それがそうでないところにもまた大きな特徴がある。われわれはこれを第五の点としてあげることにしたい。これまでは多方興味をもっぱら道徳性との関連でのみ論じてきたが、ヘルバルトはそれを生徒の将来に対する一般陶冶としても位置づけるのである。

道徳性と多方興味との関係はすでにみたとおりであるが、教育の実際的側面をも重視したと言われている『一般的教育学』においては、前者を「必然の目的」、後者を「単に可能な目的」としている。「必然の目的」とは、誰でもが「考えないでいることを決して許されないところの」目的であり、道徳的性格の形成はまさにこれに当たる。これに対して「可能な目的」とは、生徒が将来自由に選ぶであろう職業選択などである。彼によると、後者は「単なる任意の事柄として教育者にとっては全く興味がない。」(16)ことなのである。したがって教師にとっての主たる関心事は、さきの引用にもあるように、「ある一定の個々の目的」ではなく、「成長しつつある人間の活動性一般」ということになるのである。この「活動性一般」が彼のいう「多方興味」なのである。個々の生徒の将来の生活における多様な目的に応ずるには「多方興味」を育成して、「彼の内部的直接的な活気や活動性」を高めておく以外に方法はないし、それがまた最も有効な教育だというのである。

このように教育目的に関しては『一般的教育学』にお

いては『美的表現』や「綱要』と多少異なる表現がなされているが、「併し、この外見上の相違は、ヘルバルトにおいては何等矛盾ではない。『一般的教育学』に於ては理論的見地よりも、実際的見地が重要視され、『要綱』では、彼の教育的教授の思想が一層理論的に深められたものと解することができる。」(17)のである。すでに指摘したとおり、『一般的教育学』における、「単に可能な目的」も、「多方興味――強固なる道徳的性格」という節で論じられているのは、「多方興味」が道徳性と将来生活の両方の基礎となっているからなのである。

なお、一般陶冶としての「多方興味」は、現実の人間社会は分業社会であるという観点からも重視されているが、この問題については彼自身の以下の説明にほぼ尽されていると言えよう。

――熟練がより限られより分化されればされるほど、ひとびとが他のひとびとから受容することはますます多様になる。ところで精神的感受性は精神の親近さに基き、また後者は類似な精神活動に基づいているので、本来の人間性のより高い領域においては、それぞれの労働が互に全く知られていないほどまで分化されてはならないということがわかる。すべての人はすべての事柄に対して愛好家でなければならないし、また一つの専門において熟練者でなければならない。しかし、個々の熟練は任意の事柄であり、これに対してただ自己の努力をさまざまな事柄に向けることから生ずることのできる多様な感受性が、教育のかかわることがらなのである。」(18)

次に注目したいのは「多方興味」における「認識的興味」と「同情的興味」との関係である。主として前者は「自然」に、後者は「人間」にかかわるものである。ヘルバルトは「多方興味」に「均等な」という条件を加えているが、その理由は前述の一般陶冶の観点からはきわめて当然のことと考えられる。問題は教育の究極的目的である道徳性との関連でみるときも全く同様に理解できるのかということである。

すでにみてきたように、彼は精神的興味を道徳的性格を形成する源として位置づけるが、道徳性を直接的な狭い概念としてとらえるのでなく、それを「拡大」する必要性を強調した。それが「多方興味」であり「世界の美的理解」である。こうなると「認識的興味」と「同情的興味」との間には、なんら軽重の差や主従の関係は存在しないようにも理解できる。また、そう考えなければ「均等な」という条件もあまり実質的意味をなし得ない

とも考えられるからである。

だが、やはりこれから二系列の興味は全く同等ということではなく、「同情的興味」に事実上の重みがかけられているようである。このことを彼自身が明確に述べている箇所は決して多くはないが、つぎの一節などはその一例であろう。

エゴイズムに対抗せんがために、人間関係は全体的人間の陶冶を引き受けるあらゆる学校――文化高等学校から村の学校に至る――の主要対象を必然的に構成しなくてはならない。歴史的並びに言語学的学習はかかる人間的諸関係に関係すべきである。そしてただその限りにおいてのみ、それらの学習に優位が与えられるべきである。(19)

歴史や言語などの「人間関係」にかかわる内容、つまり「同情」系列に優位が与えられるとすれば、主として「自然」にかかわる「認識」系列はおのずから従属的に位置づけられることにならざるを得ない。この点に関しては高久氏が明快な分析をしているので、ここに引用しておきたい。

したがって、ヘルバルトにおいて、自然科学的教授がどれほど強調されたとしても、けっきょく、それは道徳実現の手段としてであって、それ自体の固有の目的、価値をもっていないという点が注目されなければならない。教育の唯一全体の課題は道徳性にある。同情系列の教授はこの目的に直接に結びつくがゆえに、教育において本質的な位置を占める。しかし、認識系列の教授はこの目的の実現に対し、間接的に貢献するものとして位置づけられている。つまり、自然科学的教授に対しては、人間の美的道徳的陶冶との関係において、ただ従属的な意味が与えられているにすぎないのである。(20)

この点は、ヘルバルト派との関係について問題にするときには特に重要な意味をもってくるところである。

最後にヘルバルトの教育目的論における宗教の位置について補足したい。彼は「認識的興味」の内容として「経験的」「思弁的」「審美的」の三つを、「同情的興味」には「同情的」「社会的」「宗教的」の三つを含めている。このことからも明らかなように、彼の教育目的には宗教的側面も明確に位置づけられていることには疑問の余地がない。しかし、教育の究極的目的である道徳性は「多方興味」を必須の前提とはするが、それとは全く別のものとされる。つまり、道徳的な心情や判断にか

ぎらず、あらゆる精神活動の座が「思想圏」にあるとするヘルバルトにとって、その実質的内容となっているのが「多方興味」なのである。「教育の主要任務」が「世界の美的表現」にあるとするのも、その意図するところは「多方興味」を育成することに尽きるのである。このように、ヘルバルトにおける教育学体系の構築は、直接的には宗教を前面にもち出さなくとも、十分に可能なのである。ただしこのことは、彼が宗教を重視していないということを意味するものでないことは断るまでもない。

二、ツィラー教育学の基本的性格

ツィラーの『教育的教授の基礎』(Grundlegung zur Lehre vom Erziehenden Unterricht, 1865)(以下『基礎』と略記)の出版された年が、事実上「ヘルバルト再興の期日とされている。」(21)とダンケルは言っているが、まずは異論のないところであろう。その序文の冒頭でツィラーは、「教育的教授の理念と方法はまだ学問的にも十分に解明されてはいないし、それを学校の実践に移すという面でも、十分な洞察をもってすれば可能とみられるところまでは、まだまだ至っていない。」(22)(傍点は引用者)としている。その著名も示しているように、本書では教育的教授の「基礎」となる理念の解明に主眼があり、方法に関する具体的考察はほとんどなされていない。これについて詳細に論じているのは約十年後に公にされた『一般的教育学講義』(Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik, 1876)(以下『講義』と略記)である。その序文には、「一般的方法」に関しては「ここに初めて展開する。」(23)ことを明記している。

ところで『基礎』に関してはきわめて注目すべきことがある。それは、ここではまだツィラーは、全篇を通じてヘルバルトにきわめて忠実な論述をしているところが圧倒的に多い、ということである。そこに展開されている限りでは、ヘルバルト理論と明らかに異なるとみられるところは、意外に少ないのである。極端に言えば、ほんの一・二点と言ってもよいかも知れない。その一つは、ツィラーがヘルバルトの教育目的論には宗教的側面が弱いとして、彼自身は極端なまでにそれを強調したことである。この点は『講義』においても顕著であり、ツィラー教育学の性格を示す第一の特徴としてあげることができよう。

こうなると前章では最後に「補足」としてとりあげたことが、ツィラーでは大問題としてとりあげられることになる。これが直接にかかわるのは教育目的なので、その点に関するツィラーの論述からみてゆくことにする。

われわれの知るところでは、教育の課題は生徒を道徳的人間にすること、すなわち人格の理想に導くことにある。しかし、道徳性は全くおのずから同時に宗教的形態（Religiöse Form）をとる。というのは、われわれはやはり神を倫理的で神聖なものと考えなければならず、したがって神自身も、われわれの生徒が道徳的存在であることを望んでいるからである。(24)

これをみても明らかなように、教育目的を道徳性に求める点ではヘルバルトと少しも変るところはないが、ツィラーにおいては道徳性は「同時に宗教的形態」をとるものとされるのである。ヘルバルトにおいては、理論面に関するかぎりそれが弱いと言うのである。『基礎』では、その点をつぎのように指摘している。

理論的にはヘルバルトは青少年の教授を単なる教示（Aufklärung）や認識を目ざす努力から区別するが、教育的教授の概念を展開するに際しては、それを宗教的概念と関連させることをしていない。そして、その関連づけを実際の教育者にまかせてしまっているのである。確かに教育者にとっては、徳を信心深さから切り離すことはできないのである。(25)

同様の指摘は『講義』にもみられる。

教育の種々の側面（倫理的、心理的、宗教的――引用者）は相互に関連する必要があるのだが、もちろんそれらが統一されていることはめったにない。「ヘルバルトの遺稿」からもわかるように、少なくとも実践においては彼はそれらを統一した。しかしそれに対して理論面では、宗教的側面を十分に強調してはいない。(26)

ツィラーの著作の中でヘルバルトを名指しで批判しているのは、多分この二箇所ぐらいではなかろうか。それはともかく、ヘルバルトは実践面では宗教を重視していながら、理論面ではそれが後退している、とツィラーはみるのである。したがって彼は、ヘルバルトならば「道徳的」ということばが用いられるところを、ほぼ例外なしに「道徳的・宗教的」（Sittlich-religiös）という用語を用いるのである。

すでに明らかにされたように、確かにヘルバルトは教育学体系を構築するに際して、宗教を必らしも前面に押し出してはいないが、決してそれを軽視したわけではな

い。また、重視はするが、それを前面に出さないということは彼にとっては少しも矛盾ではないのである。しかし、ツィラーに言わせれば、そこが教育学的には一貫しないということになるのである。道徳性と宗教は不可分であることを強調した行につづいて、以下のように述べているところがある。

これに加えて、いま宗教哲学において明らかにされたように、道徳性はその基本概念としてはそれ自体で十分通用するし、神との関係なしにも確立されるはずである。しかしそれが可能となり、現実のものとなるのは最高の存在との共同作用のもとでだけである。その合目的な全営為は、善がわれわれの中でも社会においても支配することを目指しているのである。(27)

ヘルバルトの理論も理論としては成立するとしても、それを現実に教育的実践としてそのまま行うことはできない。というのがツィラーの立場である。彼のヘルバルト離れの最大の契機もこの点にあるように思われる。

それでは、ヘルバルトでは何ら矛盾ではないとされているところが、どうしてツィラーにはそのように映るのだろうか。その理由の一つは、両者の道徳性概念の相違にあることは明らかで、これについては次章でさらに追究したい。もう一つは理論と実践との関係について両者間に認識の違いがある、ということである。この点をツィラー教育学の基本的性格を示す第二の特徴として明らかにしてゆきたい。

「私は科学を眼鏡ではなく目だと思っている。人間が自分の諸問題を観察する最良の目だと思っている。」(28)とヘルバルトは言う。ここで「科学」と言っているのは、理論すなわち教育学のことである。また、「目」ということになると、それは身体の一部であり、それ自体が実践と直結するわけではない。そこでヘルバルトは、「理論と実践との間に一つの中項、すなわち、確かなタクトが割り込んでくる。」(29)という。つまり、理論は教師のタクトを通してのみ実践となりうるのであって、両者のちがいは単なる具体性や抽象性の程度の差ではないのである。理論は教師によって完全に吸収されて、体の一部である「目」となり、それがタクトの形成に寄与し、そのタクトが実践を指示するのである。したがって、ヘルバルトにおいては、実践とは単なる理論の「変形」(Modifikationen)の上に成り立つものではないのである。

これに対して、ツィラーの場合は実践を理論の「変形」

として、両者をストレートに結びつける傾向が強いように思われる。処方箋的教育学などの批判が浴せられたのもこのためであろう。つぎのように述べているのも、彼の特徴をよく示している。

したがって科学（理論　引用者）の諸指令は、つねに教育が行われるそれぞれの状況に応じて考慮されなければならない。そこから一般理論の変形（Modifikationen）が生じてくるのである。少なくとも、個々の状況の主要類形が教育上認められるその程度にまで、変形も生じてくるのである。そして、それらの変形の各は、一般的方法論（Methodik）の原則に従っていなければならないのである。(30)

これだけはヘルバルトとの違いを論証するのに決して十分ではないが、ツィラーの教育学が処方箋的と言われる理由の一端を知ることはできるように思われる。これに対して、「処方箋教育学の非難は最も基本的な点でヘルバルト自身に関する限り、まったくの的はずれ」(31)なのである。

ところで、ヘルバルトの理論は直接に実践的な指示をすることを意図するものではなかったが、ツィラーはもっと実践に直結する具体的諸原理を意図していたものとみられる。とすれば、結果的にヘルバルト理論を少なからず歪めることになったとしても、彼のそもそもの意図は決して一方的に非難されるべきものではなかったことになろう。『基礎』でも『講義』でも、当時の社会階層や学校教育の実態に対する分析にかなりのスペースがさかれており、それらを肯定的に受けとめて、ヘルバルトの理論を具体化しようとした姿勢がうかがえる。この意味では、ドイツ・ヘルバルト派がヘルバルトの改革的精神を見失って、それをきわめて保守性の強いものに変えてしまったとする一般の批判は、正鵠を得ていると言えよう。ともあれ、ツィラーが実践的諸原理を性急に追究したことが、彼の教育学を「処方箋」的なものにする大きな原因になっていることは否めないであろう。

なお、第一の特徴としてさきにあげた「宗教的側面」の強調も、当時の教育界の実態から逆に理論構成を目ざした結果として、　主張されるようになったことも考えられる。

ツィラー教育学の性格を示すものとして第三にあげなければならないのは、教育学の基礎科学に関してである。これも第一、第二の点と相互に原因となり結果となって関連していることは言うまでもない。ヘルバルトが、

「科学としての教育学は実践哲学と心理学に依存する。前者は陶冶の目的を示し、後者はその方法、手段、障害を示す。」(32)としたことは周知のとおりである。ツィラーはこれを基本的には踏襲した上で、さらに「第三のもの」として「宗教的側面」(33)を加えるのである。基礎科学がこのように変化すれば、それは教育学体系そのものの質的変化を意味してくるはずであるが、ツィラー自身は必らずしもそこまで意図してはいなかったようである。というのは、「第三のもの」を加える必要を指摘しても、それによる学問体系の変更には全く論及していないからである。「宗教的側面」を加えることによって、ヘルバルト教育学の体系を単に補強することだけを意図していたものとみられる。ただし、その結果が彼の意図した範囲にとどまらなかったことは言うまでもない。この問題は『基礎』においてはまだ明確に論じられておらず、『講義』の中でとりあげられている。

われわれが生徒に達成させたいと願い、また達成すべきものが何であるかは、倫理学において決定され、明瞭に示される。なぜなら、それは一般的・人間的目的だからである。そこに含まれる要請や指示の全側面をしっかりと認識するためには、教師は多くの訓練を必要とする。しかし、倫理学的に要請されることが達成可能かどうか、いかなる条件や前提のもとで可能か、どのような困難が克服され、どのような手段が用いられるべきかは、教育学自体において展開されるべきである。したがって教育学は応用倫理学の一部である。(34)また、これにつづいて「もう一つの科学が役に立つ」として以下のように述べている。

それは心理学であり、もちろん生理学との正しい関係におかれた心理学である。まさにそのために、教育学は同時に応用心理学として特色づけられる。そしてそれは倫理的課題とも関連するので、教育学は生徒において解決されるべき倫理的課題に対する心理学の応用ということになる。すなわち教育者の行為は精神の本性（Natur）に従わなければならないが、そこでは身体的本性（Physische Natur）におけると同様に、厳格で人間の恣意をゆるさない合法則性が支配しているのである。(35)

これらの引用から明らかなように、ツィラーも、倫理学と心理学を教育学の基礎にしていた点ではヘルバルトと少しも変るところはない。「第三のもの」を加える必要性は右の引用の少し後に述べているのであるが、学的

構造がそれによって全く影響されないと彼が考えていたことは明瞭である。

ただし、教育学が「応用倫理学の一部」「応用心理学」とされていることは、ツィラー教育学の質的変化を示すものとして注目すべきことであろう。これは前に述べた理論と実践の関係に関する問題ともかかわってくることである。教育学の自立性を強調し、教育学を教育問題をみる「最良の目」とするヘルバルトは、教育学を倫理学と心理学の単なる「応用」の学とみていたわけではないであろう。ツィラーの場合、それを「応用」の学とみたことが、理論と実践をより短絡的に結びつける結果となり、「処方箋教育学」との烙印を押されることにもなったのである。ただし、ここでもどれが原因でどれがその結果かということは即断できないであろう。

この点とかかわって、ツィラーにはヘルバルトには全くみられなかった方向への発展ないし脱線がある。これを詳細にとりあげてもそれほど積極的な意味があるとは考えられないが、彼の教育学の性格をさぐる上では、傍証的な手がかりにはなるかも知れない。

今みてきたように教育学においては、緊密に関連する三つの異なる科学の方向——倫理学的、心理学的、宗教的　が支配している。さらにそれらの各は、教育することができるためには実現されるべき一定の前提ともなっているのである。各人の気質や個性は、それらすべての方向から遠ざかることはないにしても、その時々でどれかの方向に多く傾くことはありうる。しかし教育者はそうであってはならないのである。彼には種々の方向は均等に存在していなければならないのである。それらが彼を貫いていなければならないのである。そうでないと彼はあるべき教育者にも教師にもなり得ないのである。(36)

もともとヘルバルトにおいては、科学としての教育学の基礎科学であった倫理学と心理学は、ここでは宗教も加わることによって、当初とは全く次元の異なる問題にまで変化してきているのである。要するに教育の実際において教師が均等に配慮すべき三つの方向ということである。ツィラーにおいてこのようなことが生じているのも、宗教的側面を前面に出したこと、理論と実践を直接的に結びつけたこと、などが重なった結果であろう。

最後に指摘しておきたいのは、ツィラーの表象心理学からの離脱である。このことも彼の教育学の基本的性格を規定する大きな特徴である。これはさきほど引用した

ところに明確に述べられていることで、彼が「生理学との正しい関係におかれた心理学」に強く傾斜し始めたということである。『基礎』では、まだ専らヘルバルトの表象心理学に基づく論述が展開されており、『講義』にも依然としてそれが大部分ひきつがれている。そのような中で、新しい生理学的心理学も導入されているのである。ここには時代の変化がそのまま反映されているようである。「近代心理学史上最も大切」[37]と言われるヴントの『生理学的心理学綱要』が出版されたのは一八七三年から翌年にかけてであった。そしてヴントは一八七五年にはツィラーの勤務するライプチヒ大学に赴任している。ツィラーの『講義』が出版されたのはその翌年である。一八六五年に公にされた『基礎』で新しい心理学にまだ、触れられていないのは当然である。

そして「ヴントの心理学は主知主義に反対して主意主義」[38]に立つものと言われている。いうまでもなくヘルバルトの表象心理学は「主知主義」に属するものであり、ツィラー の新しい心理学にも接近したことは大きな意味をもつ。特に「教育者の行為は精神の本性に従わなければならないが、そこでは身体的本性におけると同様に、厳格で人間の恣意をゆるさない合法則性が支配している。」というさきの引用に、改めて注目しておきたい。教授段階説などもこのような心理学に根拠づけられることになれば、きわめて硬直したものになりかねないからである。

以上の四点にツィラー教育学の基本的性格がもっとも顕著に表われているものとみられる。具体的な教授理論上のヘルバルト離れも、これらの諸問題と密接に関連しているばかりでなく、それらが同時にツィラー教授理論の具体的特徴ともなっているのである。

三、ツィラーにおける教育目的論の変容

ここでは前章での考察を踏まえ、第一章でまとめたヘルバルトの特徴にもできるだけ対比させながら、ツィラーの教育目的論の特質を明らかにしてゆきたい。

論点を明確にするためには、第一章での第一と第二の点だけは順序を入れかえた方が都合が良いと思われる。ただし、ツィラーもヘルバルトと同様に、道徳性を「ただ一つの全体的な目的」としていることだけは、あらかじめ指摘しておきたい。

それでツィラーにおける教育目的論の第一の特質として検討しておきたいのは、ヘルバルトがあれほどまでに

重視した道徳性概念の「拡大」が、彼にとっても必要不可欠のものとされているのかどうか、ということである。ヘルバルトはその「拡大」のために、道徳性の基盤となる「世界の美的理解」を「直接的な道徳性」からひとまず切り離したのであった。しかしツィラーのように、極端なまでに宗教的側面を重視し、宗教と道徳との結合を強調しすぎると、それだけ「直接的な道徳性」との結びつきが強化され、一時的にもせよそこから離れることが困難になるものと考えざるを得ない。したがって、道徳性概念を「拡大」するという必要性が弱まるのである。事実ツィラーの著作には、「拡大」の必要性を論じているところは全くといってよいほどみあたらないのである。

これは明らかにヘルバルト理論の変容であるが、これだけでは全面的変容と決めつけることはできない。ヘルバルトについて言えば、これは第二段階の問題であって、第一段階の「拡大」はツィラーにおいても堅持されているのである。つまり先験的哲学への批判とリアリズムの立場に関してはヘルバルトを踏襲しているのである。

教育はまず第一に子どもの精神的生命を形成しようとするが、それは教育の影響のもとでなされるべきである。その際に明らかに前提とされているのは、精神は外からの影響を受けやすく、それに順応しやすいということである。……一言でいえば、精神は陶冶性があり（bildsam）、陶冶可能（bildungsfähig）でなければならないのである。(39)

これは明らかにリアリズムであり、ヘルバルトの文章とみても少しも不自然ではない。要するにツィラーの場合は、道徳性を超経験的なものとする先験的哲学を克服するという第一段の「拡大」はなされているが、道徳性を「直接的」なものからひとまず解放するという第二段の「拡大」は、宗教的側面を強調しすぎたために不可能になったものとみられる。この点の波及効果は絶大である。

第二は、道徳性概念の「拡大」がそのように中途半端に終り、「直接的な道徳性」からの解放がなされなくとも、道徳性を「唯一にして全体的」な教育目的にかかげることは可能なのか、無理にそうした場合そこからどのようなことが生ずるか、ということである。まず前者については、彼は可能だとする。道徳性は「おのずから同時に宗教的形態」をとるにしても、それを教育の全体的目的にかかげる点ではヘルバルトと同様である。

それら（もろもろの教育的意図――引用者）が強力なものになって、それによって意図する成果が得られる

ようにするためには、それらの意図が一つのプランに統一されているということ、すなわち、そのプランの中でそれらが関連し合うことによって、用いられるはたらきかけや手段が一つの体系をなすこと……が必要とされるのである。(40)

これは、すでに引用したヘルバルトの「一つの思想においてとらえ、そこからプランの統一と統合的な力が生ずることができるように……」という考え方と一致している。

しかし、肝心の道徳性概念の「拡大」に関して大きな相違があるとすれば、その実質も相応の変化が生ずることは避けられないはずである。ヘルバルトのように、道徳性を「直接的」なものから解放して「拡大」することによって初めて、それを教育活動全体を包括する「唯一にして全体的」な目的にかかげることも可能になろう。ところがツィラーのように宗教と道徳との結合を強調して、「直接的な道徳性」に力点がかかってくるならば、それは教育活動全体を包括することは不可能になるはずである。それにもかかわらずそれを「唯一にして全体的」な教育目的にしようとすれば、道徳性に直接かかわらないものはそれに従属的に位置づけられることになるのは論理的必然であろう。これが「中心統合」の論理なのである。

第三は、道徳性の内容や位置が以上のようなものだとすると、「多方興味」というヘルバルト教育学の中枢概念はどうなるのか、ということである。ツィラーもそれを教授の目的として懸命に説いていることは明らかである。とりわけ、ヘルバルト再興の契機と言われる『基礎』において顕著である。そこでは全五二四ページ中二一二ページを「教育目的詳説」にあて、九つの章はすべて「興味」に関するテーマになっている。そして、そこでの論旨は「殆んどヘルバルトの所説を祖述し、解説を加えたに過ぎない。」(41)と言ってよい。ヘルバルト離れがある程度まで表面化するのは『講義』においてである。ツィラー自身のこのような変化は、彼の心理学上の変化、つまり表象心理学的な論述をも多分に残しながら、新しい生理学的心理学に傾いたことと、特に関係が深いように思われる。道徳性概念の変化にも影響することは必至であろう。

ヘルバルトが「多方興味」を目的概念として重視する背景には、独自の表象心理学説があった。それによると、道徳的性格にかぎらず人間の性格が形成される前提とし

て「興味」は不可欠のものとされるからである。したがって「主意的心理学」である新しい心理学をも導入したツィラーにとっては、理論的にも「多方興味」を目的概念として重視しなければならない理由はぐんと弱まるはずである。加えて、道徳性を「直接的」なものに狭めてしまえばなおさらのことである。

このような背景によるものと思われるが、『講義』においては依然として表象心理学的な用語や説明も多いが、それとは矛盾する論述もなされている。その一つの例は第一九章「教授による意志の陶冶」である。表象心理学に徹するならば、この章などは当然「多方興味」の形成を前提とする意志陶冶が論じられてよいはずである。ところが実際は「多方興味」はほとんど問題にされず、学習活動による直接的な意志形成に傾斜した論述が主要部分を占めているのである。例えば「生徒は対象教材を単に習慣的に教師によって設定されるものとみるべきではなく、実際に自分が解決すべき課題、また解決すべき問題とみるべきである……」(42)とか、「教授によって意志が陶冶されるためには、このような発展する力（Expansinskraft）、このような自己活動的ないっそうの精進が、教授によって生徒の精神的活動性の中に入り込むようにしなければならない」(43)とかである。

要するにツィラーにおいては、「多方興味」は意志形成の不可欠の前提というより、むしろ意志を訓練するための有効な条件ないし手段とされる傾向が強くなっているように感じられる。ちなみに「思想界」すなわち「多方興味」の形成を経ない直接的な意志形成は、ヘルバルトが強く戒めたことの一つである。それは教育的教授の根幹に抵触するからである。

こうなると「多方興味」とかかわってヘルバルトが重視した「完全性の理念」はどうなるのだろうか。これが第四点である。ヘルバルトにおけるような重要性を保ち得なくなるのは必然であろう。そのためもあってか、『講義』では全く触れられていないが、『基礎』では、「完全性としての多方興味」という章まで設けて論及されていた。ところが初端に次のような論述がみられる。

そこ（完全性の理念　引用者）では、意志規制（Willensregungen）の際に現われるより大きなものとより小さなものが、その種類や性質を考慮されることなしに、相互に比較され、測定される。それが何であるかではなく、大なるものと小なるものの間の量関係のみが考慮され、その関係の公平無私の判断によっ

て、より大きなもの、より優勢なもの、より強力なものが、より小さな、より弱体なものに比較して無条件に良しとされる。その反対は無条件にしりぞけられる。(44)

これはもっぱら個々の表象について述べているのであるが、実はヘルバルトも『実践哲学概論』で、ほぼ同様のことを述べているところがある。その根拠としては、「完全性の理念」において、「その大小の判断が求められる量というのは、個々の刺激か、その総体か、その体系かのいずれかにおいてである。」(45)という考え方があるように思われる。しかし、前にも述べたように、ヘルバルトの教育問題に関するその真価は、あくまで「精神の活動性を増大せよ……『多方興味』を育成せよ」ということにあるとすれば、この理念は「総量」ないし「体系」においてこそ大きな意味をもつものと言えよう。ところがツィラーの場合は「個々の刺激」に重点が移っているように思われる。アメリカ・ヘルバルト派がこれを「意志の能率」(Efficiency of will)と訳した理由も肯ける。(46)

「多方興味」がこのように実質的な活力をもち得ないとすれば、子どもの将来の生活のための一般陶冶を最早やそれに期待することはできなくなる。『講義』におけるつぎの一節はまことに決定的である。

それぞれの職業層はその属する人々のための教育を要求する。その教育は一般陶冶とともに、子どもが将来属するであろう職業層に独自の目的や要求をも考慮しなければならない。……それは一般陶冶とともに同時に、それがなければ教習所(Lehranstalt)に期待されるような専門陶冶をも与えなければならないのである。(47)

教育の「必然の目的」であると同時に「単に可能な目的」としても位置づけられていたヘルバルトの「多方興味」は、ここでは見る影もなく変質してしまっている。これは「教育的教授」とも異質のものと言うべきであろう。

最後に「多方興味」における二系列の関係について考察を加えることにしたい。ここでまず確認しておくべきことは、ヘルバルトのこの分類は「対象を分類するのではなく、心情の状態を分類」(48)したものだということである。ツィラーは『基礎』では「教授における精神活動の主要方向(第一〇章)というように、ヘルバルトに近い論じ方をしているが、『講義』では「教授の主要教科」(第二一章)となって、明らかに対象の分類だけになっ

ている。

ヘルバルトにおいても「認識系列」と「同情系列」との間には主従の関係がみられたことは前述した。ツィラーにおいてはこの傾向はさらに強まっている。道徳性を「直接的」なものに絞り、それを教育全体の目的に位置づければ、それに直接かかわる教科が中心となり、他の教科がそれに従属的に配置されるのは当然である。

このほかツィラーは地理や美術、体育などを「第三」の教科群として二系列から独立させている。(49)ところがこれも決してツィラーの独走ではなく、ヘルバルトにもあったことなのである。(50)この点については別の機会にゆずらざるを得ないが、ツィラーの『講義』においては「心情の状態を分類」するという観点が全く欠落してしまったことだけは否めない。これも「多方興味」の変質を物語る重要な指標と言えよう。

むすび

ヘルバルト主義成立のきっかけとされる『基礎』においては、ツィラーはまだまだヘルバルトの理論を忠実に踏襲しようとしていたようである。「宗教的側面」に関する批判も、実践面では実現されていたことを認めているように、決して決定的なものとは言えないであろう。また、そうでなければ全篇にみられるあのようなヘルバルト的論述は、意識的欺瞞行為としか言いようがなくなるであろう。しかしツィラーの意識とは別に、問題が具体化されるに従って、ヘルバルトから離れてゆく可能性は、すでに潜んでいたと言えよう。それが顕在化したのは、方法論にまで立ち入って論及した『講義』においてである。

本稿ではツィラー教育学の基本的性格と教育目的論に焦点をあてて考察したが、そこには教材論や教授過程論に発展する手がかりが随所にみられる。今後はこれらの諸問題について考察を加えるとともに、さらにラインについても明らかにしてゆかなければならない。

アメリカ・ヘルバルト主義に関する研究には、これらの基礎的課題の解決が欠かせない条件となるのである。

（注）

(1) Dunkel, Harold B., Herbart and Herbartianism, Am Educational Ghost Story, 1970, p.229.

(2) 日本デューイ学会紀要　第一四号　一九七九年

(3) Johann Friedrich Herbarts Sammtliche Werke, herausgehoben von G. Hartenstein, 1891. Zehnter Band, s.210.

（以下巻数のみで示す）

(4) Elfter Band, s.213.

(5) Zehnter Band, s.32.

(6) Elfter Band, s.213–214.

(7) 高久清吉　教育の英知――ヘルバルトと現代の教育　協同出版　昭和五〇年　頁一三四

(8) Elfter Band, s.216.

(9) 高久清吉　前掲書　頁一五三

(10) Elfter Band, s.225.

(11) 高久清吉　世界の美的表現――ヘルバルト　明治図書　昭和四七年　頁一一一

(12) Zehnter Band, s.116.

(13) Ebd., s.128.

(14) Ebd., s.35.

(15) 高久清吉　教育の英知　頁一八八

(16) Zehnter Band, s.35.

(17) 山極真衛　ヘルバルト派における教育的教授論の展開（上）（国会図書所蔵学位論文）昭和二七年　第一章第一節教育の目的

(18) Zehnter Band, s.35.

(19) Ebd., s.198.

(20) 高久清吉　世界の美的表現　頁一一八―一一九

(21) Dunkel, op.cit., p.4.

(22) Ziller, T., Grundlegung zur Lehre vom Erziehenden Unterricht. Zweiter verbesserte Auflage, 1884. s.Ⅳ.

（以下"Grundlegung"と略記）

(23) Ziller, T., Vorlesungen über Allge-

meine Padagogik, 1876, s.Ⅲ.
（以下“Vorlesungen”と略記）

(24) Ebd., s.26.

(25) “Grundlegung”, s.33.

(26) “Vorlesungen”, s.29—30.

(27) Ebd., s.26.

(28) Zehnter Band, s.9.

(29) 高久清吉　世界の美的表現　頁九八

(30) “Vorlesungen”, s.31.

(31) 高久清吉　教育の英知　頁八七

(32) Zehnter Band, s.186.

(33) “Vorlesungen”, s.26.

(34) Ebd., s.21—22.

(35) Ebd., s.22.

(36) Ebd., s.28.

(37) 今田　恵　心理学史　岩波書店　一九六三年
頁二一〇六

(38) 同書　頁二一一五

(39) “Vorlesungen”, s.8.

(40) Ebd., s.3.

(41) 山極真衛　前掲論文（下）　第二章第三節
(二)教育的興味

(42) “Vorlesungen”, s.140.

(43) Ebd., s.147.

(44) “Grundlegung”, s.404.

(45) Achter Band, s.38.

(46) DeGarmo, C., Herbart and Herbartians, 1895, p.49.

(47) “Vorlesungen”, s.119.
Zehnter Band, s.54.
“Vorlesungen”, s.193.
Zehnter Band, s.105.