

## ヴィルマンの「発生的方法」の教授学的意義

長谷川 栄

### 一、はじめに

授業の基本的問題は、子どもと教材との間に実りを豊かに結ぶような出会いをひき起すかどうかということである。教師が授業を準備し展開するさいの着眼は、学級の子どもたちと教材との二つの面にある。一方では、発達途上にある子どもたちの現実に着目して、教材を想定しながら、それについて子どもたちがどんな経験をし、どんな興味を持っているか、教材にかかわる問題に子どもたちがどんな考えを出し、どんな考えを発展させるか、ということを描き出すことが求められる。他方では、一定の教授目標のもとに選択する教材に着眼して、子どもたちの行動や考えを予想しながら、教材の質をどのように解釈し、教材をどのように組立てるか、ということが吟味され、構想される。こうして両面からの検討をするさい、子どもが積極的に教材に取り組み、教材から眼を開くような感動を起して、効果的な学習をすすめること

が、授業においてめざされる意図である。こうした意図を実現するために、教師は授業の展開をさまざまに工夫し、創造しなければならぬ。このための重要な示唆を与える試みは、教材を「発生的」(generisch)に考察し組み立てることである。

ロート(Roth, H.)によると、「児童や少年が対象、課題、文化財をそれが『生成するようなところ』で感じ取ることができるようなら、つまりそれが『対象』、『課題』、『文化財』として成立したその『根源的場面』において、それを感じ取ることができるようなら、児童と対象とは相互に結びあうだろう。そこに、すべての方法的問題の秘密と原理が存在しているように思われる。すなわち対象を再びその生成過程に溶解することによって、対象に対してそれがかつて発生したその根源の人間の場面、したがってまたその活力に満ちた興味の状態が再び創り出されるのである。」<sup>(1)</sup>という。彼はこれを「方法的原理としての根源的出会い」と名づける。

この原理的考えは、ヴァーゲンシャイン(Wagen-

schein, M.) が主張し、実践的に展開した「範例教授・学習」に反映される。<sup>(2)</sup> デルボラフ (Derbolav, J.) は、「この範例教授・学習を考察し、その構造契機の一つを「発生的基礎構築」<sup>(3)</sup>とよんでいる。

しかし現代の教授論に展開されているこの発生的な考察方法は、決して新しい考えではない。教授学の歴史をさかのぼると、「発生的原理」や「発生的方法」と呼ばれる考えが十九世紀に現われている。オパーレ (Opale, O.) は、「マーゲルとヴィルマンが教授における発生的方法についてとくに功績を残した」<sup>(5)</sup>という。

そこで、本稿はヴィルマン (Wilmann, O.) が教授学において功績を残したという「発生的方法」を取りあげて、それを考察の対象とする。彼は、教授における発生的方法をいちじるしく重視し、それを教授上の原理にまで高めているからである。彼は、「発生的方法は最高の方法であり、しかも学校の日常的営みをこえて、青少年陶冶の最高の課題を見つめさせる魔法の杖である」<sup>(6)</sup>という。また「発生的方法は方法学の頂点であり、その適用は教授のやり甲斐のある課題に属する」<sup>(7)</sup>とも述べている。

ヴィルマンは発生的方法をなぜこのように重視したのであるうか。この問いは、教授における発生的方法の意義

を明らかにすることにほかならない。これを明らかにすることが、本稿の意図である。

このために、第一にヴィルマンの諸著作の検討を通して、彼がどんな問題から発生的方法に着目し、それが教授のどんな面に有効だと考えたのか、その概要を明らかにする。第二に、発生的方法がどんな教材に意義をもち、教材の構成にどんな示唆を与えるのか、検討する。第三に、発生的方法が子どもにとってどんな意義をもつかが吟味される。最後に、授業の具体的展開の上で発生的方法がどんな面に生かされるのか、教授例にそくして明らかにする。

## 二、発生的方法への着目とその展開

発生という言葉はもともと生物学において用いられたもので、卵が受精して成体に達するまでの形態上の変化を意味する。それが生物ばかりでなく、社会や文化や精神に関する事柄にも転用されるようになったのである。ヴィルマンの考える発生も、このように広い意味で用いられる。彼によれば、「発端や起源からの成立を対象にし、生成や発展や成就を追求するどんな考察も発生的であ

る。<sup>(8)</sup>」という。

この発生的考察は教授にとつても重要だとヴィルマンが着目したのは、いつ頃、どんな人の刺戟をうけてなのであるか。彼の諸著作を検討すると、一八七三年と七四年のプラハ大学における夏学期の「一般教育学」の講義草稿の中に「発生的方法」の論述が見出される。したがって、彼がウィーンの「ペダゴギウム」からプラハ大学へ移った一八七二年前後に、発生的方法が教授に対してもつ意義に注目した、と推測される。

一八七三年の「一般教育学——若い世代の同化としての教育」の講義草稿では、教授方法の中心問題は教材の質と学習主体の欲求との対応的結びつきをはかることであり、その解決の可能性を示すのは発生的方法である、と指摘されている。<sup>(9)</sup>それは、次のような論述である。「方法の任務は、計画にそつて教材を構想し、編成し、配列することである。」これは一方で客観的な「教材の性質」によつて規定されると共に、他方で「主体の性質」によつて決定される。そうすると、「一方で個別の知識分野の構造と発展が認識され、他方で主体の欲求の認識が増すならば、それだけいつそう教授方法は申し分ないものとなる。ところが科学の直線的に示される描写が直ちに根拠

にされると、教授方法はそれだけですすす質の悪いものになる。」そこで問われることは、「一体正しく認識された科学の構造と発展が同時に主体の欲求を満たすのかどうか」ということである。この問の答は、主としてマーゲル (Mager, K.) の教授の発生的方法に見出されるのである。「マーゲルでは、教授方法は学習者の眼前で客体を成長させるように発生的でなければならぬ、という。……これは、方法学の領域において最も重要な方法である。」こうした論述によると、教材を発生的に考察し組み立てて教授を進めるならば、教授は学習者の求めるものを満たすことができるし、教授方法は成功するだろう、とヴィルマンは考えていたことになる。そして、それはマーゲルの教授論にみられる発生的方法の考えに影響をうけたことがわかる。<sup>(10)</sup>ヴィルマンがマーゲルの著作に親しんだのは、ウィーンの「ペダゴギウム」の教師だった一八六八年秋から一八七二年春の期間である。このことは、彼の自伝的小論の次の言葉によつて明かである。それは、「市民学校をオーストリアへ移植することに協力するという一般的な課題によつて、私はその主張者たち、とくに『現代人間性研究』の著者であるカール・マーゲルの研究を指示されたが、彼の広い視野をもつ教育学の

把握は私には、多くの点でヘルバルトをのり越えているように思われた<sup>101</sup>」というものである。そうすると、発生的方法への着目は、先に述べた一八七二年前後よりもっと二、三年早い年であったように思われる。

マーゲルの発生的方法の考えに刺戟をうけて、ヴィルマンはこれをさらに吟味し自らの考えとして堅固にしようとする。一八七四年の「教育科学の総括的集成」という夏学期の講義草稿では、発生的方法がより詳細に論じられるからである<sup>102</sup>。ここでは、従来の教授方法の素朴な考え方は科学の形式が同時に教授の形式になるというものであった。しかし、科学の形式はその結果にすぎない。むしろ科学はその生成においてこそ教授を進めるための指針となる。「教授は出来上がった科学からではなくて、生成途上の科学からその形式を借りなければならぬ。教授は知識を出来上がったものとして提示するのではなくて、その発生の過程を繰り返さなければならない。」このようにヴィルマンは強調し、発生的方法を示す考え方の歴史的推移を素描し、それを大きく二つに分ける。この二つとは「歴史発生的方法」と「概念発生的方法」である。前者は、「諸科学の歴史が教授学には汲み尽すことのできない泉である」として、教授内容の順序をその科

学の歴史のうちを求める方法である。後者は、「科学において基礎概念から全体が成長し、したがってひとつの概念が固有の運動を進めながら厳密な法則性をもって他の概念を生み出す」という考え方である。この例として、数学において加算概念が減算、乗算などの諸概念を生み出し、機何において作図を通してある定理が他の定理を生み出すことが挙げられている。

こうして教授にとって発生的方法を取り入れることが重要だと着目したヴィルマンは、その後、それを彼の諸著作において具体的に論述するようになる。一八八二年に第一巻、一八八九年に第二巻が出版された名著「陶冶論としての教授学<sup>103</sup>」では、随所で発生的方法の重要性を説き、陶冶内容の編成及び教材の構成の面でその必要性を論じている。

彼の「教授学」の論述で注目されることは、第一に、彼は自ら着目した発生的方法を教授方法論において吟味に値する中心の問題だと認識していることである。例えば、「現代陶冶の性格」という所で、「発生的方法の理念は、学習者の精神の前でまたその中で歴史的展開を手がかりにして認識内容を生成させることである。それは歴史的とらえ方から生じたのだが、まさしく真に現代的な

方法学の問題だと言ふことができる。」(S. 263)と述べている。

第二に、発生的方法が陶冶内容編成の一つの原理とみなされていることである。陶冶内容の編成において、倫理的統合の原理、諸教科の相互関係の原理、順序立ての心理的原理、順序立ての歴史的原理、そして発達の原理の五つが立てられる。これらの中で、順序立ての歴史的原理は発生的方法の考え方を示すものである。歴史的原理とは、時間的に先行するものが教養獲得のさいにも優先する、ということである。事実上前のものが後のものを解く鍵を含むことが最も多いし、ひとつの対象の発展の跡をたどることが最も簡単にその対象の理解へ向けさせる。」(S. 434)の考えに基づいて、ヘルバルト(Herbart, J. F.)、コールラウシュ(Kohleusch, F.)、チラー(Ziller, T.)の陶冶内容の順序性の検討をし、ヴィルマンは彼なりの陶冶内容の順序を示している。この考えは、いわゆる「文化史段階説」であり、また「個体発達は系統発生を繰り返す」という生物学上の考え方の具体化である。前に述べたような発生的方法の二区分の内容の一つ「歴史的発生的方法」は、この「順序立ての歴史的原理」に関連づけられると考えられる。

第三は、発生的方法は「教授進行」(Lehrgang)の中心原理として展開されることである。(S. 459—477)これは「有機的・発生的教授進行」(organisch-genetischer Lehrgang)と名づけられる。この基本的考え方は、教材を「有機的統一と発生的順序」に構成して教授を展開することにある。ここでは、「教授対象の独自の構造」を「有機的」なものとみなす考え方が基底にある。この有機的な考え方から、発生的な教材の順序性が要求されるのである。「有機体はあらかじめ賦与されている潜在的能力(Potenz)の展開を通じて生成するが、これを追求する考察が発生的だといわれる」(S. 463)からである。有機的・発生的な教材の取り扱いは、ヴィルマンが「基礎的諸学科」とみなす言語、数学、哲学について詳細に論じられる。(S. 469—492)先に述べた「概念発生的方法」といわれるのは、この有機的・発生的教授進行に具体化されている、とみることができるといえる。

ヴィルマンは「陶冶論としての教授学」においてこのように発生的方法について論じたが、その後も発生的方法を大切な原理とみなして、それをさらに基礎づけようとする。この基礎づけは、二つの方向にみられる。一つは、発生的方法の哲学的基礎づけである。例えば、一九

一四年に彼は「形而上学への歴史的入門」を刊行し、その中で「発生的諸原理」を主としてアリストテレスの哲学に依拠しながら哲学的な基礎づけをはかっている<sup>14)</sup>。もう一つは、発生的の方法を教授の実践の方向へ具体的に基礎づけようとするものである。それは、一九〇一年の「発生的方法」という論文にみられるように、一般向けにわかりやすくして、歴史、言語、数学の発生的な扱い方を例示している。

さて、これまでヴィルマンが教授における発生的方法にどのような意味で着目し、教授学においてどんな面をそれを発展させてきたか、ということについて素描してきた。そこから明かにされることは、次の点である。

(一)、ヴィルマンは発生的方法についてマーゲルの教授理論から示唆をうけ、それを自らの教授理論に取りこんだこと。

(二)、発生的方法は教授において教材と子どもとの対応的な結合の可能性をもつ、と彼が認識したこと。

(三)、発生的方法は、陶冶内容の配列の原理の一つとみなされると共に、教授進行の中心的原理として扱われるということ。

(四)、発生的方法は教材の有機の見方と結びつき、それ

を前提としている、とみられること。

### 三、教材の有機の見方

本稿は、教授における発生的方法の意義をヴィルマンの教授学的著作の検討を通して明かにすることを狙いとする。初めの問題設定から考えれば、この狙いを達成するためには、一つは発生的方法の教授学的意義を教師の構成する教材の内に求めなければならない。もう一つは、学習主体である子どもに眼を向けてそれは求められなければならない。そこで、まず前者の教材に対する発生的方法の意義から考察することにする。ヴィルマンが、学習主体の子どもに比肩するほどの重みを置いて教材の質を考察しているからでもある。

前に述べたように、教材の発生的扱いにはヴィルマンの独自の教材の有機の見方が前提にされている。そこで、この教材の有機の見方はどんなものであるのか、それは教材の構成にとんな意味を示すのか、ということ考察することにする。

教材の基本的性格は何であるのか。ヴィルマンは、それを生きものと同じだとみる。彼によると、教材は家を

建てるための「建築材料」や生命を維持するための「食糧」のように、人間の精神的能力を形成するための手段と把握するのは十分でない、という。(S. 324)教材は単なる能力形成の手段とみるのではなくて、それに固有の価値と構造をもっているとみるのである。したがって、教授では「教授対象に固有な構造」(S. 460)に考慮をほらうことが要求される。ところがこの構造は、彼によると、有機的だというのである。このことから、「教材が人間の精神の自然に対応して、目的に規定された展開及び全体と部分との相互関係を通じて、生命存在に似たものを形成すること」(S. 520)を配慮する考えが導き出される。

この考え方は、ヴィルマンが世界を有機的にみる見方に基づいている。彼は次のようにいう。「精神的なもの、有機的なものと比較しようと解釈するばかりでなく、それと内面的に類似していると解釈するような世界観のみが、ひとつの足場を提供する。それはプラトンとアリストテレスが基礎づけたもので、その更新者であるトレンデレンブルヒが有機的世界観と表わしたものである。これによれば、すべて発展は全体から、つまり種子や芽から始まって、『その全体の力が支配し続けることによつ

て、その部分は全体に役立ち、全体が反映される肢節になる。』ところが精神的創造では、その全体は概念であつて、これが……関連の相互作用にゆだねられると、『多様な認識において概念のもつ法則の力を発揮する』のである。(S. 460)

教材として取りあげられる内容には、自然的なもの、社会的なもの、精神的ないし文化的なものがある。自然的内容では、動植物のような生物は言うまでもなく有機体である。これが有機的見方の基礎である。また生物の固体をこえて生命共同体を形成する自然的な生活統一圏も有機的なものとみなされる。次に社会的内容では、家族と種族、共同生活体と公共団体、民族と国家、人類と教会は「人間生活を有機的に総括し、歴史的生活へ高める諸集団」(S. 461)であつて、「社会有機体」とみなされる。さらに精神的ないし文化的内容では、作品が有機的自然存在と最も類似すると考えられる「芸術」、内面的思想を表現する手段の体系としての「言語」、量や数や空間の性質を問題とする「数学」が挙げられるが、これらも有機体とみなされる。

このように自然的な生物ばかりでなく、社会的諸集団も精神的、文化的な内容も有機体に類似している、とヴィ

ルマンはみなす。こうした生物学的類推アナロジーをなぜするのであるか。有機体は、生の目的原理のもとに統一的全体を形成し、その形態や機能の面で諸部分を分化させるが、全体と部分との間に緊密な相互関連をなして生を営んでいる。ヴィルマンは、有機体を全体として統一する生の目的原理に注目し、これを生の「有機的力」あるいは「形成的原理の力」と呼ぶ。これが社会集団にも精神的、文化的な内容にも働いている、とみる。社会集団には、善きものとしてのいわゆる「財」が働いて、これが成員を結びつけ、集団としての統一を生み出す。芸術作品にも、それを創造する根本思想ないし根本情調が働いて、これが表現の諸手段を統一させる。言語でも、芸術作品の根本思想に比較される言語的精神が働き、これが言語的規則（発音規則、文体法則など）を発展させる。このように、彼は社会集団や精神的、文化的な内容にも目的原理としての根本思想や精神の存在を認め、これがその全体を支配し、部分に反映し、相互関連をなして発展すると考えている。

この考えから、教材も有機的なものと類推される。「教える内容はひとつの生命、ひとつの有機体として、頭と四肢、肉体と魂をもつ全体として把握されるのである。」

(S. 520) このことは、教材の構成に対して何を指示するのであろうか。それは、教材としての統一のまとまりとその諸要素の内面的関連をはかることである。それを列挙すれば、次の三つのことが指摘できる。

(一)、教材にはその内容を生み出した形成的な目的原理があり、これに基づく統一のまとまりをはかることが大切である。

(二) 教材はこのように一つのまとまりをもつが、その内部では全体と部分との相互関連をはかる構造的組み立てが必要である。

(三)、総括して示唆されることは、教材を生命存在に比せられるような生動化ないし活性化をはかることである。教材を死んだもの、機械的なものではなくて、生きたものにするのが大切である。

教材をこのような質をもつたものに構成することが、ヴィルマンの意図であると解釈することができる。このために、発生的考察が必然的に要求されるのである。

#### 四、発生的方法と教材

教材を有機的なものととらえる基本的考え方から、必



然的に発生的方法の考えが発想される。すでに考察したように、教材を有機的なものとみて、そのように構成することは、「当該の科学や芸術を創造せしめ、その発展を導く形成原理の力」(S. 461)を教材の組み立ての中に示すことにほかならない。ということは、この「形成的原理の力」が発現する様相である成長、生成、発展の姿を見渡すことができるように、教材を配列し組織することである。ヴィルマンは、このように教材を「有機的統一と発生的順序」のもとに組織し分節することに對し、「有機的・発生的教授進行」という名称を与える。

教授進行という概念は、シュヴァーゲルによると、「まとまりのある指導を意味し、その教授目標を歩みの順序の確認を通して達成しようと意図することが指導の特徴と考えられる」ものである<sup>(48)</sup>。そうすると、いわゆる単元のテーマの統一のまとまりのもとにその教授目標を達成するために、教材の展開の順序とそれに取り組む子どもの活動の歩みが、そこで意味される。この単元の展開を構想するさい、伝統的には子どもに理解させようとする教材の本質的内容の有効な配列や組織についての熟慮が中心に考えられてきた。ヴィルマンの教授進行も、教材の配列が中心問題とされている。これを有機的統一と発

生的順序をもつようにすることが、「有機的・発生的教授進行」といわれるのである。ここでは、発生的教授進行に眼を向けて、それと教材とのかかわりを考察することにする。

発生的考察は、どんな教材に適切であるのだろうか。この問いに對して、ヴィルマンの答は次の言明に見出される。「いつも潜在的な力(Potenz)が形をとりながら発現するところでは、また成長が対象の完成した存在としての結果に集中するところでは、有機的・発生的考察が適切である。この種の材料は知識と能力のあらゆる領域にあるが、それはいたるところで他の種類の素材、つまり経験的な多くのものや技術的な諸要素と緊密に結び合っている。したがって構成の課題は、諸教科の有機的・発生的諸要因を引き出し、何よりも先ずそれらを有効にすることである。」(S. 463) この言明から明かになることは、三つある。一つは、教材において有機体やそれに類似するものとしての発生、成長、生成、発展がみられる内容のときに、発生的考察が適切である、ということである。二つめは、したがってすべての教材が発生的考察を採りうるわけではないということである。「発生的方法は、これを必要としない教材に強いられるはならない」<sup>(49)</sup>

と彼はいう。認識ないし習得の三つの契機、つまり経験の契機、合理的契機、技術的契機という彼の基本的考えからみれば、経験的及び技術的契機とかわるものは、「他の種類の素材」と言っているから、発生的考察は合理的契機にかかわる素材に適切であることになる。つまりそれは「理解」をめざす素材の考察に必要とされるのである。第三は、発生的考察は教材構成の要求であり、課題であるということである。素材をそのまま教材として持ちこむだけではないのであつて、素材に見出される発生的要因を引き出して、素材を教材に構成しなければならぬのである。

発生的考察方法が可能であり、必要とする教材について、より具体的に考えてみよう。自然的内容では、主に生物の発生が取りあげられるのは当然である。そのさい、生物の「成長する生命の観察」が基本となる。しかし、自然の法則や原理の成立への問いは、発生的方法から当然取りあげられるべきであるが、有機的見方のためかほとんど考察されていない。

社会的内容では、歴史が発生的方法と深くかわる。

「歴史は、社会有機体の発生を明かにしようとするからである。」(S. 465)しかし、歴史的考察がすべて発生的

であるわけではない。単に歴史的出来事の継起を描き出すだけでは、それは発生的意味をもたない。ヴィルマンによると、「歴史的描写が歴史的变化の最終点や結果を目標にするときはじめて、それは発生的となる」という。

換言すれば、一定の時代ないし現代の社会的状況や出来事を出発点にして、それがどうして起こったのかと問うことから教授が進められるときに、それは発生的となるのである。この意味から、彼は「祖国の歴史では、発生的契機がもつと明確に現われる。祖国の歴史は漸次的成長が眼に見えるように構想しやすいからである」(S. 465)という。さらに、「とくに地方史、歴史的郷土科は発生的考察を必要とする。地域の現状を足場にして、その問題を把握からその起源に眼を向けて、起源から発展する姿を追求することが、求められる。

精神的内容では、発生的考察の可能性を示すのはまず言語である。語彙、語形、語義はその起源から生成したものであるからである。その点で、ヴィルマンが国民学校教師に言語の発生的理解を次のように要求していることは興味深い。「国民学校の教師は、言語教授においてまず生徒たちに立派に読むこと及び正確に書くことを教えるという、全く実際の平凡な課題をもっている。しか

もそのことにしたがって、教師は自らの業績が最も明白な成果として人々から評価を受けることを覚悟していなければならぬ。しかし言語の使い方に導入するために、教師は自ら言語手段に対するさらに進んだ見識を必要とする。この見識を教師が確保するのは、言語の発生の理解である。語根や語幹、その派生や分枝の探究、語源的意味の解明、語形の成立の追求などは、子どもの言語に対する発生の興味を育て、言語に対する関心や理解を高める価値をもっている。

文学や芸術の面では、ヴィルマンは「精神的作品の成立を追求することが、最も陶治的な課題を果たすために必要である」(S. 466)と強調する。

数学においても、発生的追求が可能であり、必要である。「教学では、生徒たちは信じるのではなくて、洞察するのでなければならぬ。これに達するには、物事の発展を通してである。」幾何学における定理の発生的追求はその例である。

以上のように、ヴィルマンは各内容領域において発生的考察の可能性を豊かに指摘している。

## 五、発生的方法と子ども

これまで発生的方法を教材の面から考察してきたが、子どもの面からそれを考察することが残されている。発生的方法は、子どもにとってどんな意義をもつのであるか。これは、大別して二つ指摘できる。

第一は、発生的方法が子どもの自然な問いに基礎づけられることである。子どもの自然な問いには物事の発生前に受けられるものがみられ、それに対応する教授は自然に発生的方法をとる。

ヴィルマンの子どもの問いに対する認識は、われわれの日常生活における子どもの自然な姿の観察に基づいている。「われわれはみな子どもの問いを知っている。それは立て続けに幼い子の口からほとぼしり出ることが多く、時には漠然としているが、気のきいたものも多く、思考の芽生えを見せている。子どもの問いはわれわれをしばしば当惑させるが、たいいてい精神的興味の証しや教えるための接点として歓迎される。この点を考えると、子どもの問いはさまざまな価値をもっている。」子どもの問いには、「それは何と言うの」、「それはどういふことな

の」という物事の名称や意味を求めるもの、「それはどうしてなの」とか「それは何のためなの」という理由や目的を求め、ものがある。さらに、「これはどのように作られたの」とか、「それはどのようにして出来上がったの」という発生的興味は動因になっている間いもみられる。

子どもの観察に基づいていえば、「物事の成立、発生成成への興味は子どもですすでに活発である」ということができる。この発生的興味による問いに対応して、その子どもに答え教えることになれば、この教えは発生的特質をもつたものになる。この意味では、発生的方法は子どもの生活から自然に生ずる発生的興味に即応した進め方である、ということになる。そしてそれは子どもの発生的興味をさかんにし、それを育成することだ、とも言うことができる。

学校の授業において発生的方法が展開されるとすれば、それはこうした子どもの発生的興味を育成することに重要な意義をもつであろう。「発生的興味はいちじるしく多様な対象に向けることができる。それを育成するために、さまざまな教科がその機会を提供する」ことができるのである。

第二に、発生的方法は子どもの物事の理解を促進し豊

かにする意義をもつことである。ヴィルマンは、発生的原理を認識に結びつけて、次のように言う。「われわれは思考内容の発生を洞察すればするほど、ますますよくそれを把握する」と。また、「発生の追求は理解に高度に役立つ」(S. 463)ともいう。

彼は理解をさまざまな角度から論じているが、基本的には理解を二つに分けている。それは物事の本質に向かう理解と、物事の根拠に向かう理解である。前者は「多様なものの中に一般的なもの、現象のうちに本質を、外面的なものにおいて内面的なものを、記号において意味を求める」(S. 332)これに対して、後者は物事の「内的連関、理由、必然的なものを求める」(S. 332)つまり、目的と手段、理由と帰結、原因と結果の関連を明らかにするのである。この二種の理解に対して、発生的追求はどんな役割を果たすのであろうか。これは、彼の次の文に見出される。「われわれが物事の生成と消滅の原因(Grund)及び運動の起源(Woher)を知るときにはじめて、物事の本質(Was)と理由(Warum)を十分に認識する」と。換言すれば、物事の発生の様子を何よりもまず追求して明かにすると、物事の本質及び根拠に向かう理解が豊かになり、深められるのである。発生的追求が

物事の理解に先立つことと物事の理解を促進し深めることが、そこで示されている。

アリストテレスは、政治学の初めに「もし物事が最初から生長してくるところを観るなら、……最も見事な観察をすることにならう。」と述べる。これは、政治学的観察の方法を示したものである。ヴィルマンは、発生的方法を説くところでは、これを繰り返し引用する。したがって、彼の発生的方法は、アリストテレスの考え方に影響をうけ、そこに根拠を求めたものと考えられる。その基本的考えは、どんな物事であつても、その発生した起源にもどつて追求するならば、その物事がよく理解される、ということである。

総括すれば、発生的方法が子どもにとつてもつ意義は、子どもの自然な問いに見出される発生的興味を育てること、また子どもの物事に対する理解を豊かにし促進することの二つの点にあると言ふことができる。

## 六、教授例の吟味

最後に、授業における発生的方法の具体的展開について、ヴィルマンの示す教授例(Lehrprobe)を取りあげ吟

味してみよう。教授例といつても、実際に展開された教授の実例ではなく、一定のテーマに即した教授の構想の例にすぎない。ここでは、「説明教授」ないし「解釈教授」(erklärender Unterricht)のための教授例を取りあげることにする。(S. 554—60)

教授例はシラーの「鐘によせる歌」である。これは、鐘を鑄造する仕事にそつて人間の生活を歌いあげた長篇の詩である。その第一節だけを示すと、次の通りである。

「中子はしつかり、地のなか堅く、かためられ、  
みごとに真土まねの鑄型は焼けた。

今日こそ鐘は仕上げにあならん!

さあ、気をひきしめて、仕事にかかれ!

それこそ額に、じつとりと

ひと汗かかねばなるまいが

仕上げりあ、品はりつばな折り紙づき。

何はともあれ、天の御加護をお祈りしよう。」

この作品を解釈することが、教授の中心的狙いである。

「解釈教授は、言葉や文字にたくわえられた思想、本文、言語作品を基礎にすえ、これらの理解を仲介しようとする。」したがつて、端的にいえば「鐘によせる歌」を讀んでその内容を理解することが学習目標である。

「鐘によせる歌」の解釈教授の展開は、ヴィルマンの構想を整理すると、およそ次の五段階をとって進められる。

### (1) 導入 (Einführung)

この教授は、シラーの伝記に基づいてこの詩を創作するにいたった事実経過から始まる。シラーは、一七八八年ドル市の近郊にある鐘の鑄造工場を訪れて、そこでこの詩を着想した。しかし、その創作は一時停顿し、九七年に初めてその構想が再び取りあげられて、九九年秋にこの詩が仕上げられた。「こういうことから導入は始まり、示された事実を必要に応じて詩人の伝記に踏みこんで追求できる。」(S. 555)

### (2) 読み (Lektüre)

この詩をどのように読むかは、ヴィルマンは語っていない。「教授学」の他の箇所でも (S. 550—1) 次のように彼は述べている。「読みの速さはたしかに任意に決められないが、一面ではテキストのむずかしさの大小によって、他面では生徒の知識の状態によって規定される。しかも第三の要素としてつけ加えられるのは、活発な読み方を求めるか、さもなければ解釈の幅広い展開を許容し、ないしは要求しさえするような書物の性格である。」「叙事

詩人はかなり早いテンポで読まれることを願う。「抒情詩と劇はむしろ個々の句にとどまって味わうことが認められる。」「斉唱歌はゆるやかに読めるが、これに対して対話体はまたも早いテンポを要求する。」この言明から、「鐘によせる歌」は叙事詩の性格が強いから、生き生きと早いテンポで読むことが求められるように思われる。しかし、生徒の学年的段階の規定がないから、読みの方ははつきり規定できない。

### (3) 部分解釈

読みに続いて、詩の解釈の基礎的部分が展開される。生徒は、詩の語句の意味やそれが示す事実内容を明かにする。それは、次の四つの面に向けられる。

① 鐘を鑄造するさいの職人の用語は事実に意味内容をもっているから、用語にかかわる鑄造の仕事を十分に理解すること。

② フランス革命に対するような同時代の諷刺は話し合って、理解を深めること。

③ 言語的観点では、「……ならば」という語のない条件文の場合のように、誤解をおこさないようにし、また含蓄の深い語句の使用にも注意を向けること。

④ シラーが豊かに用いているリズムや音楽の技法、韻

律の変化、音響描写は慎重に顧慮すること。

#### (4) 全体解釈

部分解釈が詩の個々の語句の理解に向けられるのに対して、全体解釈は詩の作品全体の理解に注目する。これを「より高次の解釈」ともいう。この場合に、ヴィルマンは次のような諸観点をあげて、かなり詳細に説明している。解釈の諸観点は次の通りである。

① 詩の構成と根本思想の把握

② シラーの個性的特質の把握

③ 詩の芸術形式の解明

④ 文学史的解釈

古代的、民族的、浪漫的、教会的な諸傾向の検討。

#### (5) 終結

最後に、この詩に結びつけて文体練習の課題が可能性として提示される。

以上が、「鐘によせる歌」の解釈教授の展開構想の概略である。さて問題は、この展開において発生的方法による考察がどこに加えられているかということである。この答は、次の二つの部分に見出すことができる。

第一は、(1)導入の扱い方である。それは、シラーの「鐘によせる歌」を着想してから完成にいたる創作の過程を

明かにする。「発生的要素は、我々がこの作品の成立をある程度追求することができる限りでここに表われる。」(S. 554) 作者の伝記を頼りにして作品の成立を明かにすることは、「伝記的・発生的解釈」(S. 553) と呼ばれる。

この詩の成立については、シラーが一七八八年にルドル市近郊の鐘の製造工場を訪れて詩を着想し、そこに何度も訪れていること、(そのことを記した碑文の銅版が工場の前に掲示されている)、しかしその創作計画は一時停顿すること、九年後の九七年に再びその計画が取りあげられ、これが同年七月七日のゲーテ宛の手紙に示されていること、さらに八月末のゲーテ宛の手紙で健康をそくなつて詩の創作に取り組めないこと、九月二十七日の手紙では創作の中断を自らに慰めていること、そして九年九月四日にルドル市の製造工場を訪れて、九月末日にやつと詩を完成したことが明かにされる。

ヴィルマンはこの取り扱い方の意図を語っていないが、ここでシラーが製造工場を参観して親方や職人の仕事とその工程に心を動かされて詩を着想し、その後も何度も参観して詩の構想に苦勞したことを生徒の前に描き出そうとしている。このようにしてシラーの創作時の心情に接近することができるならば、その後にくつ詩の読

みと解釈が豊かになり、深くなるだろう、と期待されるのである。導入における詩の発生的扱いは、したがってヴィルマンにとって、詩の読みと解釈の必要な基礎とみなされている。

第二に、(4)の全体解釈において発生的方法が用いられていることである。この全体解釈の段階は、「鐘によせる歌」の解釈教授の中心部を形成する。ここではすでに述べたように、四つの解釈観点のもとで教授がすすめられるが、その中で「詩の構成と根本思想の把握」が発生的方法による考察に基づいている。ヴィルマンはこれを「根本思想からの発生的解釈」(S. 553)と呼ぶ。

「詩の構成と根本思想の把握」の取り扱い方を考察してみると、まず詩の全体をいわば詩節に分解する作業がすすめられ、これによって詩全体の構成が把握されるように組み立てられている。それは、次のような構成として解釈される。

鐘の製造に関する親方の語りかけ

鐘の音による誘発される描写

移行部

仕事への呼びかけ  
考察への呼びかけ

諸指示  
鐘の使命

地金の精錬  
洗礼

地金の吟味  
結婚

鑄型への注入  
火災

流しこまれた地金  
葬儀

休息  
夕べの安息

鑄型の取りこわし  
暴動  
社会的秩序

鐘の仕上げ  
献鐘式

鐘の釣り上げ

この図式に示されるように、一つは「鐘の製造に関する親方の語りかけ」が展開する。仕事への呼びかけから始まって、鐘の仕上げと釣り上げに終わる、一連の工程が歌いあげられる。次に、そうした親方の語りかけに対応して、「鐘の音による誘発される描写」が展開される。ここでは、一方で洗礼、結婚、火災、葬儀のような家庭生活の節目が歌われ、他方で収穫祭や暴動のような公的



生活の要素が歌われる。さらに、これらの要素が鐘とは直接関係しない「移行部」によって結びつけられる。洗礼と結婚との間に青春時代とその恋が描写され、結婚と火災との間に家庭の幸福とこれによって大きくなっていく自負や高慢が描き出されるなどである。

このような詩の構成の検討を通じて、その根本思想が明らかにされる。「この詩は、鐘の鑄造の行為に結びつけられると共に鐘の音が鳴りひびくような情景を用いて、人間の生を描写しようとする」(S: 556) ということである。

詩の内容の筋道をたどりながらその構成を明らかにし、そこから作者の意図を解釈して根本思想を引き出すことが、ここでの発生的解釈である。

「鐘によせる歌」の解釈教授の展開には、伝記・発生的解釈と根本思想からの発生的解釈が採り入れられているが、いずれの発生的解釈も詩の理解を豊かにし、深める狙いをもっている。子どもが文学作品を読み理解するために、発生的な解釈の方法は必要な条件であるということができる。

## 七、終りに

これまでの考察をまとめると、次のようになる。まず、ヴィルマンが発生的方法に着目したのは一八七〇年前後であり、そのきっかけとなったのはマーゲルの教授論の研究である。そこで着目した中心の事柄は、科学の結果を提示するものではなくて、その発生の過程をさかのぼれば、子どもの学習の欲求が高まり、理解がいつそう促進されるということにある。この着想から、一つは陶冶内容を発生的に考察して配列すること、もう一つは陶冶内容の展開としての教授進行を発生的に組み立てることが構想されたのである。

次に、こういう構想の基底には陶冶内容及び教材を「生きもの」だと類推する有機的見方がある。これが発生的方法による考察を必然的に生み出したのである。有機的見方は、大学時代に学んだトレンデンプルヒの思想の刺戟と、そこから研究に取り組んだアリストテレスの思想の影響とによっている。教材を有機体として類推する意義は、教材を統一的にまとめる中心の目的原理に着目すること、そのもとに全体と部分とを内面的に連関づけ

て教材を組み立てること、こうして教材の生動化と活性化をはかることにある。

こうした教材の有機的性格を前提として、教材のまわりを中心である目的原理ないし形成原理の発生や成立や発展を明かにすることが求められる。それは、いわば大切な概念や法則、根本思想などの発生や成立を求めるように教材を構成することである。これによつて、それらを理解する道が開かれるのである。自然に関する生物、社会に関する歴史、精神に関する言語、芸術、数学の内容では、そうした発生的方法による考察が適切とされる。発生的方法に基づく教材の取り扱い、子どもにとつては、ヴィルマンでは、自然な問いに接続して発生的興味を育てる面と、物事の本質や理解を豊かにし深める面とにおいて大きな意義をもつ、とみなされる。この意義から考えると、教授において発生的方法による考察と取扱いが子どもの学習をいっそう有効にする可能性をもつということが出来る。

「解釈教授」の教授例の吟味からは、導入段階と、根本思想の理解という中心段階とにおいて発生的方法の適用の可能性があるとみる事が出来る。ロートが論及した「対象がかつて発生したその根源の人間の場面」した

がってまたその活力に満ちた興味の状態が創り出される」可能性は、ヴィルマンの発生的方法による教授の展開には強く示されていない。現代の教授論では、発生的な根源場面における人間的な興味、興奮、喜び、感動が子どもの内面に喚起されることが強く求められている。発生的考察に基づいて、そうした状況をどのように創出するかは、教授の実践的な課題である。

注

- (1) Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Schroedel. 5. Aufl. 1961. S. 123—4.
- (2) Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Klett. 1965.  
derselbe: Verstehen lehren. Klett. 1968.  
なお、範例学習における発生的考察については、拙稿「教材構成におけるエクスンプラシオン方式の意味」(山田栄博士退官記念論文集「教育課程と世界観」高陵社、昭和四十一年)の中で論及した。
- (3) Derbolav, J.: Das Exemplarische in Bildungsraum des Gymnasiums. Schwann. 1957. S. 57.
- (4) Schwager, K. H.: Wesen und Formen des Lehrgangs im Schulunterricht. Beltz. 1958. S. 54—73.
- (5) Opahle, O.: Die genetische Methode. Lexikon der Pädagogik. Bd. II. Herder. 1962. 2Aufl. S. 236.
- (6) Willmann, O.: Die genetische Methode. derselbe, Aus

- Hörsaal und Schulstube. Herder. 1912. S. 246.
- (7) Willmann, O.: Genetische Methode. Lexikon der Pädagogik. Bd. II. Herder. 1913. S. 221—2.
- (8) 注⑨—S. 236.
- (6) Willmann, O.: Allgemeine Pädagogik——Die Erziehung als Assimilation des Nachwuchses. Vorlesung an der Universität Prag im Sommersemester. 1873.  
Willmann, H. B. (hrsg.), Otto Willmann Sämtliche Werke Bd. 3. Scientia. 1971. S. 343—4.
- (9) プレーゲルの発生的方法の著書は、次の通りである。  
Mager, K.: Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode, Berlin. 1837.  
derselbe: Die moderne Humanitätsstudien. H. 3: Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. Zürich 1846.
- (11) Willmann, O.: Über Herbart zum Aristotelismus. Achtes Jahrbuch des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft. Jos. Kösel. 1917. S. 1—13.
- (12) Willmann, O.: Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft Vorlesung an der Universität Prag im Sommersemester 1874. Willmann, H. B. (hrsg.): Otto Willmann Sämtliche Werke, Bd. 3. Scientia 1971. S. 501—3.
- (13) Willmann, O.: Didaktik als Bildungslehre. Herder. 6. Aufl. 1957.  
なお、本論におけるこの書の引用は、煩雑を避けるため、本文中の括弧内に頁数を示す。
- (14) Willmann, O.: Historische Einführung in die Metaphysik,

- derselbe: Abriss der Philosophie. Herder. 1957. 5A Aufl. S. 415—424.
- (15) 注⑥—S. 236—246.
- (16) 社会を生物有機体との類推においてとらえる意義については、拙稿「ウィルマン教授学の社会的観点」(教育方法学研究、第一集、一九六六年、三十一頁及び四十四頁)の中でも論じた。ウィルマンの社会と生物体との類推は比喩以上のものとなつてはいるが、リアルな一致に基づくとは考えていない点は、注意する必要がある。
- (17) 注④—S. 1.
- (18) 注⑦—S. 222.
- (19) 注⑥—S. 238.
- (20) 注⑥—S. 239.
- (21) 注⑥—S. 243.
- (22) 注⑥—S. 243.
- (23) 注④—S. 420.
- (24) 注④—S. 420.
- (25) アリストテレス「政治学」(山本光雄訳)、『アリストテレス全集 15』岩波書店、一九六九、四頁。
- (26) 「世界名詩集大成六『エイト篇』」平凡社、一九六〇、一三五頁、小栗孝則訳。
- (27) Willmann, O.: Erklärender Unterricht. Lexikon der Pädagogik, Bd. I. Herder. 1913. S. 1101.