

陶冶理論の発展、古代から現代まで

F・X・エッガー・スドルファー

富田竹三郎訳

(以下の原文は「青少年陶冶」の序論に出てくる、その第六版(一九五六)のもの、の全訳である。)

—

西洋教育史の初めから、体系的な教育的思考をとらえることの最も多かったのは、青少年陶冶の理論であった。三つの興味と一緒にたらいて陶冶論に対しつねに成長する認識財を与えるという結果になった。最初に問題になったのは国家の、教会の、学問の課題としてそのときどきに起ってくる陶冶体制の問題であって、それが陶冶理論を考えさせる大きな刺激になった。それに次いで来るのは認識過程と研究・教授の方法に関する哲学的反省であって、それが陶冶理論を豊かなものにした。だが最も多くのものを寄与しているのは教授経験であって、それがそれぞれの時代に、多数の文献によってまた、学校

の実践に役立つようにされたのである。この諸傾向がた

がいには作用し合うことが多ければ多いほど、陶冶論の取扱いは次第に一つの学問的教授学に近づいて行ったのである。

そうは言っても、今日のような学問変転の時代にあってもなお屢々、教授学の興味が、体制の方に優位があったり、あるいは哲学・神学の方に優位があったり、あるいは又学校の実践にそれが見られたりするのである。

古代の陶冶論では体制の思想が絶対的につよく一般に行われていた。プラトンの二つの理想国家、即ち現実からはなれて神々と神の子らだけが達しうるような「ポリテイヤ」と、次善国家の「ノモイ」では、青少年の道徳的陶冶を立法の大きな課題にしている、そのためそれぞれの陶冶計画を社会を更新するために必要不可欠の手段であると主張している。アリストテレスもまた「政治」の第八巻に彼の陶冶論をくみ入れている。

これに対し、教授と学習に関する二人の相対立する主

張はもっとばらばらに現われている。そのため二人の主張は、ずっと後のその学派の人たちの時代に入って初めて教授学の規準になった。プラトンのイデヤの直観論は、新プラトニズムを通して初期のキリスト教哲学と教育に影響を与えたが、アウグスティヌス（彼の書 *De Magisterio*。教師論参照）に与えた影響はとくに大きかった。これに対し、アリストテレスが帰納的学習について明快に確定したものは、スコラ学派の方法論にとっての道しるべとなった。

最後に学校の実践が陶冶論一般に貢献したのであるが、それが古代に全くなかったわけでは勿論ない。イソクラテスの演述（*Die Reden des Isokrates*）は修辞学校の練習の実例集である。これは修辞学者であるセネカからわれわれに伝えられたもので、陶冶の理論的省察に貫かれているものである。だが誰よりもまず *M. F. Quintilianus* は彼の *Institutio oratoria*（雄弁家の教育）の第一巻によって、古代ローマ時代の最も徹底した陶冶論をのこしている。これが後々まで人文的陶冶理論の最も重要な原拠になったのである。

受難時代のとキリスト教的教養の基礎をつくること
が不可欠であるという体制的興味（それはまず聖職者のためのものであった）、これが古代から中世への転換期に当って陶冶理論に新生命を与えることになった。アウグスティヌスのすぐれて大きな影響力は、この期において決定的なものであった。彼はローマ後期の学校で修辞学の教師として働いていて、哲学学校の百科辞書的研究体制に近い教育案を、*De ordine*（秩序論）に計画していたのであった。その彼が修辞学校の仕事について決然たる批判を行い、洗礼をうけるまえすでにそれから転向していた。ではあるが彼は僧正としてまた聖職者教育の目的のためにも *De doctrina christiana*（キリスト教徒教授論）で、その教育組織をその後の時代を決定するような形で概説している。そして彼は自由科

（*artes*）の体系を、キリスト教的神学に入る必要な入門学としてとらえたのである。中世初期の陶冶関係文書、よくに *Casidors: Institutiones divinarum et saecularium litterarum*（神学と世俗学の教授）
Libri tres sententiarum（格言集三卷）の

Isidor v. Sevilla (636) の解説は、みなアウグスティヌスによつてゐるのである。とくに Alkin (um735-804) は、自分の陶冶理念を Grammatica (文法) の序文で理論的に述べ、またカール大帝の訓令と参事会員の法令集について懇切に指導しているが、これもアウグスティヌスからとつてゐる。カロリング王朝時代の広汎な陶冶論、つまり Hrabanus Maurus (um 780-856) の De institutione clericorum (聖職者教育論) の重要なところは、アウグスティヌスの書からとつた抜粋である。

中世の後半期は陶冶体制に関する興味よりも、哲学・方法的興味の方が大きくなつた。その上スコラ学派の教育事業が発展するにつれ、教授の実践的興味がそれに加わつた。アリストテレス主義はその弁証的教育・研究方法とともに、新陶冶論も提供すべきであつた。Hugo v. St. Victor はアウグスティヌスの思想内容と美しい調和をとりながら、彼の Diascalicon (百科解説…世俗知と神学の百科事典) で初めて陶冶論を取り扱つてゐる。それに並んで著者不明の Disciplina scholarium (学校の教授) W. Peraldus: De eruditioe princeps (統治者の学問に關する)

Vincenz v. Beauvais: Speculum doctrinale (教理の鏡)、にまた De eruditione filiorum regaliū (王子の学問に關して) に彼が編集したものと Aridius de Colena: De regimine principum (統治者指導論) の中の陶冶論関係の部分、カルトジオ修道会士の Nikolaus Kemph: Dialogus de recto studiorum fine ac ordine (学問研究の正しい目的と順序に關しての対話)、以上の人と著作も中世における陶冶理論の状況をわれわれに伝えてくれるものである。

人文科の陶冶理論も体制改革から出て行つてゐる。キリスト教から人文科への切り換えという体制改革に當つて、その担当者とその目標が、国家または教会であり得る筈はなく、それは新しい精神生活そのもの、即ち人文主義の形をとうとうとしていた「諸学」であるべきであつた。それでやがて — Quintilian, Pseudo-Plutarch (偽プラタルコス)、イタリヤ初期人文主義者 M. Vegius: De educatione Liberarum (自由人教育論又は書物の教育に關して) につよく寄りかかりながら — de formando studio (眞の学問研究の形に關して) 少くとも一度自分の意見を述べるのが、人文主義

者の人生プログラムにふさわしいことであった。
Erasmus von Rotterdam の *Ratio studii* (学問
研究方法論) はすべての人のあいだに行われることにな
る。

深い陶冶理論はむしろこのような安価な弁舌に期待さ
れるのではなく、熱意ある学校人、即ち人文主義の理
想の実現のため忠実に活動した学校人の経験に期待しな
ければならなかった。そのようにして J. Wimpfeling
(1450-1528) は彼の *Ishidoneus Germanicus*
1497 (ドイツ青少年のための指針) によってドイツ人
に初めての人文科研究法を教えた。J. Murnellius
は一五〇五年彼の *Enchiridion scholasticorum*
(学校に関する便覧) をもってそのあとを追わしめてい
る。以上の著作は ヴィーヴェス (L. Vives 1492-
1540) の陶冶理論が出ると、それに追いつ越されること
になった。ヴィーヴェスは陶冶理論を自分の書 *De*
disciplinis, 1531 (教授論) に書き下し、とくにそ
の第二部 *De tradendis disciplinis seu de*
institutione christiana (学問伝達論) またはキ
リスト教徒教育論) で、教授経験と陶冶過程のふかい思
想を結合し、スコラ学派の伝統を展開して行った。その

ため彼は近代の科学的陶冶論の基礎をつくった人と言わ
れるのである。彼の理念は Joh. Sturm (*De*
litterarum Iudis recte aperiendis 1538

適正に公開さるべき小学校について) を通じ、プロテス
タントの人文主義的陶冶を完成することになったように、
イエズス会の学問研究の方法とくに計画 (*Ratio*
atque institutio studiorum S. J. beardi v.
1550-1599) にも彼の理念がはたしている。これがイ
エズス会の学校で二世紀にわたってカトリックの中等教
育を規定しておったが、その本質的に要求するところ
は、彼の理念と一致しているのである。

三

一七世紀は教授の世紀といわれる。このとき陶冶理論
がうけた刺戟は宗教からもきているが、その時代の思弁
からも来ている。教団の創立とその活動だけでなく、そ
れに関する教育文献も伝道者的精神から出たのである。

A. Possevin S. J. (*Cultura ingeniorum, ca. 1603*
才能の教養) J. Juvencius S. J. (*De Ratione*
discendi et docendi, 1691, 学習と教授の方法原

理について（だけは中等教育のためのものであつても、カトリックの修道士仲間の *Conduite des écoles chretiennes*（キリスト教徒学校の案内）は一六八〇年から次第に成立したもので、それは初等教育のためのものと言われよう。

本来の教授学者 *Wolfgang Ratke*（1612）彼の「追憶」参照）*Elias Bodinus* (*Didactica od. Lehrkunst*, 1621, 教授術) *Amos Komenský* (*Didactica magna*, 1657, 大教授学) は、彼らの教授術を完成するとき宗教的考察から出てゐて、それが沈黙の空想的期待、即ち新しい教授術によれば凡ての人に凡てのことを教えることができるのだ、という空想的期待と結び合つてゐるのである。陶冶理論が熱情的に合自然の方法を追求すると、陶冶理論は生徒の内部自然を（本性を）考えずに、陶冶方法のためにまず、外部自然（本性）をアナローギーで考えたのである。物的なものを中心なものに変えることができると思ふ一種の精神化學、この時代の教授学にあった特有なものであつた。この人は *Joh. Joachim Becher* (vgl. seine *Psychosophia*, 1678) とかまた *Dan. G. Morhof* (*Polihistor*, 1688) によつて明らかになる。

さる。

一八世紀一九世紀は教授の興味の上にさらに、経験的心理学の興味を付け加え、それによつてロック、ルソウの追従者のあいだに、教育と教授の最高の情熱をおこすことになつた。陶冶論に永続する高い価値を与えたのは、熱狂的感動をもつ汎愛派の教育学者でもなければ、器用で手早い、啓蒙的学校改革家でもなかつた。必要だつたのは陶冶過程を理解する科学的格闘であつた。

E. Chr. Trapp : *Versuch einer Pädagogik und Methodik* 1791, *Entwurf der Schulerziehungs Kunde* 1794, *Mich. Sailer* : *Erziehung für Erzieher* 1807 — これらの書が陶冶問題を扱う限り — *J. B. Graser* : *Divinität* 1811, *F. W. Schelling* : *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums* 1813.

それにペスタロッチの労作、以上の諸著作をこの期に属する無数の方法文献のうちからとくに注目させるのは実に上の人々の科学的格闘なのである。

こゝも拘らず陶冶理論の新しい時代は *ルンベルト* (*J. F. Herbart* 1776-1841) によつて知られた。彼の *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der*

Erziehung abgeleitet, 1806, Umri pädagogischer Vorlesungen, 1835) 教育の目的から演繹された一般教育学(一八〇六)と教育学講義綱要(一八三五)で多くの個別研究を土台にして試みた新しいことは、教授・教育の体系を最高原理から厳密に構成することである。これまでの陶冶論は実践的主張の明証性(明らかで疑いを容れない実践的主張)をいよく考えに入れたとすると、ヘルバルトの場合は学問的演繹を強調しているのである。そうすると推理に誤謬があれば当然それが方法の不自然に引いて行かざるをえない。現代はそういう不自然なものがヘルバルトの陶冶論にあると思っており、それ以上にツィラーが受け継いだ中に、例えば T. ziller : Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 1865, Allgemeine Pädagogik 1867 などと思つた。また Acht Schuljahre von Rein, Pöckel u. Schelller (1878ff) に受け継がれたものにも、それがあると思つた。

○

ツィラー・ラインの陶冶論に比べてヘルバルト派の次

の陶冶理論、即ち H. Kern (Grundri der Pädagogik 1873), Th. Wai (Allgemeine Pädagogik 1875), K. V. Stoy (Enz y klopädie der Pädagogik 1878) はせまづ範圍に影響を与えたりできなかった。K. Chr. F. Krause (Skizze über Bildung 1835) は遺稿からの出版であるが注意されなかった。F. E. Beneks (Erziehung und Unterrichtsidhre 1855) は陶冶学を心理学に基礎づける立場を強調したが、まもなく忘れられた。Fr. D. Schleiernacher の陶冶理念は一八四九年いらい Vorlesungen über Pädagogik として公刊され、現在も生命をもつ。Fr. W. Dörpfeld (1824-1893) の著作は一八五七年から出版され、一八九四—一九〇〇年の間に全集となり、一般的陶冶理論のために実験した多くのものをそれに入れてある。

○

教授を心理学的に形成したのは一九世紀の教授上の特別な業績であると、一般に認められるであろう。形式的教授段階は心理学の法則に仕えて行こうとした。そして一九世紀の最後の三十年、この教授段階が授業の一つ一

つをよく考えてひたむきに形に構成したところの祝福の印を、至るところに広めて行ったのである。このことは教員養成所の教育の功績であった。それは学校の実践とのきびしいつながりで、村落学校の野育ちの授業まで淘汰してしまおうとした。そのさい形式段階法は国民学校の要求に応じるとともに、その要求にヘルバルト・ツィラー・ラインの方向の陶冶理論を手ほどきしていった。

この陶冶理論によれば「世界を美的に表現すること」がそのまま教育の基本機能であった。教師は現実の代表的断面を教授術で表現することが任務で、それによって生徒はそれを現実に見ているよう心から思ったし、またそのように倫理的・美的態度をとるよう刺戟された、その態度は生徒の方に道德的教育目的の意識としてあった。表現教授に並らぶ他の教育的方法はすべてそれに従属するものと思われた。実際に二〇世紀への転回点までは、高い教授術は国民学校共同の財産であった。少くともいわゆる心情教授においては、カトリックの宗教教授もそれに含めて、そうであった。その宗教教授はH. Stieglitz, A. Weber, J. Göttler, Jak. Bernbeck, K. Raab, その他の人々の活動によつて、いわゆるMünchener od. Psychologischen Methodeとして立派な形をなして

いた。

四

二〇世紀への転回点でわれわれが陶冶活動の心理主義について語りうるとすれば、それは同時に教育的心理学一般についてのつよい興味に支えられていたのであった。ヘルバルト派のL. Strumpell(1812-1899)は彼のPsychologische Pädagogik 1880, Entwicklung

Psychologie, Pädagogischen Pathologie 1884, によつて、見通しもできない多くの文献の先頭に立っていた。同時に一八八二年にW. Preyer: Die Seele des Kindesが出版された。それに次いで発達心理学の書があと引く雲のように公刊され、ついでK. Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes 1919, または―主として学童を中心にする―W. Hansen: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes 1938, のような著作でそれは体系的なものになった。

W. Stern: Psychologie der individuellen Differenzen 1900 によつて、個人心理学としての素質研究も始まつていった。そこには A. Binet,

J. Sullivan, G.S. Hall 其他の人々の著書によつて外国からつよくおし進められ、子どもの素質の質的・量的差異の研究結果を教育類型論に—参照— Gerh. Pfahler: Grundlegung einer Pädag. Typenlehre 1929, Fr. Schneider: Pädagogik u. Individualität 1930 —また具体的人格像を明示する試みにかり立つた。A.Huth: Exakte Persönlichkeitsforschung 1930, Pädagogische Anthropologie 1932 は正にそのことを追求してゐる。時を同じくして深層心理学と精神病理学は、治療教育学の広い領域を開拓しなければならなかつた。Freud, Jung, Weberg, Allers の名は教育者に重要なものになつた。だが Bleuler, Kraepelin, Bunkel, Jaspers の名はそれ以上に重要である。

すでにシナトホルメンルに見られるように、今は一人の人物に医師と教師が緊密に結びあつてゐることがよくある。Adler, Furtmuller, Weberg の双書の Heilen und Bilden 3.A. 1923,

Fr. Künkel の著作 Die Arbeit am Charakter 10. A. 1931, Grundzüge der Praktischen Seelenheilkunde 2. A. 1935, Einfü-

hrung in die charakterkunde 10. A. 1944 はその例である。神学者と司牧者との例に入る。I. Kling: Tiefen der seele 1926, Linus Bopp: Allgemeine Heilpädagogik 1930, はそれである。

一般心理学の調査法はすべて教育心理学のために協働してゐる。実験心理学はフエネルとフントによつて経験心理学を補充することになつた。その後、われわれは実験教育学によつて語ることもできるようになった。実験教育学は E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik 1907 で初めて集成されることになつた。それは W.A. Lay: Experimentelle Didaktik 1902 でそれを試みたあとのことである。

テスト方法 (Test-Methode) が教育調査にとくに推奨すべきものとされた。しかし新大陸でかち得たような往年の信用をわれわれは、テスト方法に呈することはできなかった。

教育的活動には、実験心理学よりも了解心理学がはるかに合つてゐる、という反論に打ち克つことはできなかった。そのことをディルタイに従つた シュプランガーが、

まず自分の *Psychologie des Jugendalters* 1924

五

に述べており、そのためこの書の出版二十五年祝賀祭は以前に交らぬ声価の中でそれを祝いえたのであった。了解心理学のような考察で、心の聖堂がどこまで開かれるか、その鍵を H. W. Grunle : *Verstehende Psychologie (Erlebnislehre)* Ein Lehrbuch, Stuttgart 1984 が見せている。

最後に教育心理学のハンドブックは、その大きな数によって、二〇世紀の初めから現代まで教師と教育者の注意が、どんなに vom Kinde aus (子どもから) の教育に向っていたかを証明するものである。これについては次の書を対照されよ。

L. Habrich 1902, A. Stöckner 1909, E. Abb 1913, G. Grunwald 1921, O. Doring 1929, O. Tunlirz 1930, Thorndike-Robertag 1930, A. Busemann 1931, Linus Bopp 1932, O. Kroh 1933, H. Hansen 1938, M. Kei Ihacker 1948, H. Remplein 1948, u. a.

教育活動と陶冶活動がすべて心理学的洞察を基礎にするということは、将来に失うべからざる教育的財であることに疑いはない。だが教授構成のさいの一面的な心理主義を克服することは今日、二〇世紀に課せられた教授の特殊な任務である、と認められるのである。陶冶過程の他の作用要素も重視されなければならない。即ち第一に論理構造と価値内容をもつ陶冶財。陶冶財をもち、青少年の世代が陶冶されるとき、そこに入って行って成長する、その共同体。さらに次のように熟考した陶冶過程、即ち、如何にして個々の生徒又はグループと学級を、もっとも効果的にとらえ形成できるか、それを熟考してやる陶冶過程、中でも破れることない理想的につくられた、青少年の外と内に受け入れるべき理想的な生活である。

教授構成の場合の心理主義は、原則的にはすでにヴァンマンの教授学 *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung* 1882-89 によって克服されている。これがまた大きな彼の *Geschichte des Idealismus* 1894-96-99 を背景にして理解しな

ければならない。ヴィルマンはなるほどヘルバルトから
出発してツィラーと協同してはいる。だがヴィルマンの
場合にはツィラーと協同して導き出すことになつたあの
形式段階より、心理的三つ組の方がわれわれを説得する
つよい力をもつように思われるのである。精神内容を習
得するさいのヴィルマンの心理的三つ組——感覺的把握

——理解する貫徹——実践的応用——の三段歩調である。
これはアリストテレスとスコラ学派がすでに見ていたと
ころで、彼の場合は生活リズムとして、教授と学習すべ
てに現にあらわれているのである。だがこれでもって学
課を時間ごとに処理する方式にするのではない。この三
段歩調をとると、教材の論理構造に無理になることもな
いし、また陶冶活動の次のような、より大きい任務のさ
またげをすることもない。即ち文化生活の「精神的財運
動」によつて、社会有機体を維持し増殖するという任務
を妨げることもない。カトリック教育学は現在までヴィ
ルマンの道を歩いている。

W. Toischer : Theoretische Pädagogik und

Allgemeine Didaktik 1896, J. Göttler :

System der Pädagogik 1915, neu bearbeitet

1947 v. J. B. Westermayr, Edm. Abb. ;

Erziehungs- und Bildungslehre 1932,

Opahle : Kurze Unterrichtslehre 1934,

Th. Schwerdt; Schule als Lebensform,

Kritische Didaktik 1933, Fr. Schneider :

Erzieher und Lehrer 1928, A. Petzelt :

Grundzüge systematischer Pädagogik 1947,

だがなお E. Otto : Allgemeine Erziehungslehre

1927, M. Löwi : Grundbegriffe der Pädago-

gik 1934, も、部分的には、P. Barth : Die

Elemente der Erziehungs- und Unterrichts-

lehre 1906,

もみなヴィルマンの道を歩いているのである。

陶冶活動をすべて心理主義的に扱うことは、次の教育
体系には禁止しなければならなかつた。即ち陶冶獲得を
文化過程の一機能として認識すべきだ、とする教育体系
にとつてそれは禁止しなければならなかつた。この体系
では、主観精神と客観精神が、あたかも呼気と吸気によ
うに交互し作用しあっている。価値生活ではあらゆる仕
方で——教え、本、芸術作品、人格、歴史的状況、現に
ある施設と共同体によつて——精神的純内容が客観世界
から主観にとり入れられる。価値創造でそれ（精神純内

容)は、業績として客観世界に出され表現され、そして文化となる。そのさい文化形象にはそれ自らの論理と法則があり、陶冶活動はすべてそれに仕えなければならぬ。この見方のために、ヘルダー、ゲーテ、シルレル、W・フンボルトの *Theorie der Bildung des Menschen* 1793 に返って、その検討をうける理由が今でもあるではないか。またデイルタイ、シュプランガー、リット、ヘーニヒスワルトも、シュテルン、パウレン、フリットナー、ノールの教育学の著作もまた同じ基礎に立っている。

J.Wagner : *Grundlegung der Bildungsarbeit* 1926, E.Ecker : *Voraussetzung und Elemente erz. wiss. - Begriffsbildung* 1930, Kurt Riedel : *Eigengesetzliche Bildungslehre* 1931,

その他の人はそれぞれの仕方と同じ文化過程の道を行ってゐる。

六

以上のサークルのうちケルシェンシュタイナーの教育

学体系だけが、陶冶活動の形式に広い影響を与えた。彼はその *Theorie der Bildung* 1926 の中で、ウインデルバント、リッケルトに従い、価値教育学を信奉するものであることを告白し、従って陶冶は価値の世界に参加することである、と言っている。だがケルシェンシュタイナーは、ハイデルベルヒの新理想主義から決定的影響をうけるまえ、職業学校の陶冶を新しく組織する問題に没頭していた。そのときアメリカの教育学者デューイからも刺戟をうけた。そのようにして共同体で働く国家公民の理想が彼の目前に現れ、形成する教育方法は「作業」で、それが「仕事の正当さ」と「完成」の訓練を強制する。一九〇八年チューリッヒで行った彼のベスタロッチー記念講演「未来の学校は作業学校」は、かくして二〇世紀の教授の指導語になった。それとともに教授単元の構成原理は今や心理主義と論理主義からはなれ、陶冶過程内部の法則に移っていたのであった。自己活動への援助と指導が教授の秘密であるかのように思われた。

Maria Montessori (1870-1952) は精薄児教育の経験から刺戟をうけ、一九〇六年子ども家 (Kinderhäusern) で初めて彼女の遊具(作業材料)を使うことになった。彼女のアイディアは間もなく学校の教授に、と

くにアングロサクソンの諸国に発展的に継続的に採用されるようになった。北アメリカでの多様な改革計画、

Helene Parkhursts Dalton-Plan, Winnetka-Plan des Carleton Washburn, Harvard-Plan der O'Brien Harris, Platon-Plan

は、モンテッソーリから影響をうけると同時に、デューイとその学派の活動教育学から影響をうけたこと、もちろんである。陶冶計画が出している問題に個人的に取りくむことが唯一の生産的なことに思われると、従ってあらゆる書籍、補助資料を使い、やむを得ぬ場合に教師の質問の下に行う「自習」「静粛活動」が、陶冶活動の正常な場合のようにになると、共同体の中での陶冶価値の体験がますます優位に進み出ることになった。

「自由な、精神的学校活動」は、人格教育学者が出している教授の根本要求である。その人たちは、子どもの創造力を開放する、そのことだけで陶冶が得られるのだという。その人たちの努力するところも「作業学校」の標語にくみ入れられている。そのことは狭い意味の芸術教育学者についても同じようにいわれる。即ち

E.Weber : Didaktik als Theorie des Unterrichts 1925, H.Scharrelmann, Fr.Gansberg

その他の人たち、何よりも表現された生活で生活を覚醒しようとした人たちについても言われる。このことは H.Itschner : Unterrichtslehre gefa t als Entbindung gestaltender Kraft 1908 并だ大才的に広く活動した H.Gaudig : Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit 1917, 徹底的な O.Scheibner : 20 Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung 1928, 自由活動で陶冶の結果が保証されるという全カウディと学派についても同じようにいわれることである。

七

作業方法と自由活動を過信することに対し、たとえば コペイ (Fr.Copei : Derfruchtbare Moment im Bildungsprozess 1930) が向けたような、教育学批判が行われたのはまこと避けえないものであった。しかし精神的財を伝達するだけで、また忙しくするだけで、確実に陶冶を得ることはできない。意味の純内容を受容するよう活発な準備を心意にめざます、これに凡てがかかるのだ。このことはもちろん、対象との苦しい格闘の

ないとところに期待できるのではない。そこで陶冶価値の体験は陶冶過程で追求しなければならぬものと、ますます強く思われる。だがそれへの道は凡て正しい。

心理主義は、陶冶活動を完全に形づくるために、ほとんど教師—生徒の關係だけを考察していた。ヴィルマンはそれをこえ、さらに同じ重要さのものとしての陶冶財の構造に配慮すべきことを主張した、また文化財と陶冶財をその内にもつ共同体への展望をも同じ重さで主張した。そのようにヴィルマンは、二〇世紀の社会的教育学の潮流に、一つの決定的刺戟を与えたのである。

新理想主義の領域に、まずパウル・ナトルプによって、人間陶冶を共同社会の一機能としてのみ認めさせようとする、かの独占的な社会的教育学が成立した。一八九九年彼の *Sozialpädagogik* が出版され、つづいて類似の方向の一連の書が出版された。人間は共同体によってのみ人間となる、教育と陶冶は共同体の機能である。それと同時に個々の人格のひたむきな影響力も消えることになる。そのような見方によれば陶冶活動の意味は失われるしかない。

この方向の極端な代表者である E. Krieck (1882-1947) : *Philosophie der Erziehung* 1922,

National politische Erziehung 1932, は国家社会主義教育学の代表となった。ここでは成長する後代の形成をたくましい集団の影響とその衝動に期待し、責任ある陶冶活動は蔑視されるがままにされていた。彼が教授学の領域を支配していた時代は全く不毛の時代であった。せまい教育の分野においてさえ、国家社会主義青年共同体は、健康な若者にただ嘔気と内的反抗をおこしたにすぎなかった。

それに対して、社会的教育理念の真実の核が、宗教または価値に結合した青少年共同体に、教育寮に、家庭学校に、以前から生きて働いていた。社会的教育学が教授理論にまたそれを実践に実現するのに、次のことは明らかに実りの多い傾向である。即ち自由にたのしく体験される共同体の形成的影響力を、陶冶過程にとり入れるとともに、かたい学級集団をほぐして親しいものにする、これはもっとも実り多い傾向である。それをねらうのが *Heimschulen* (家庭学校) 、*Landerziehungsheime* (田園教育舎) 、*Schullandheime* (学校田園寮) 、*Berthold Otto* : *Gesamttunterricht* (全体教授) であり、中等学校の *Kurse* (課程) 、*Arbeitsgemeinschaft* (作業共同体) 、*トクンターゼン* の

Jena-Plan であって、彼は他の改革のほかに学年クラス教授に代る家族的「集団教授」にエナ・プランの特色を出している。他方で彼は国家社会主義の教育理念にふれながら(P. Petersen : *Schulleben u. Unterricht* 1930, *Pädagogik* 1932, *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan* 1934, ともに参照)、追求する共同体生活の基礎として、血縁的国民共同体を「学校共同体」と「学校の居間」にとり入れている。

他方でわれわれにふかく結びれているキリスト教と社会生活の共同体が教育と陶冶の母ふところであると認められていた。全く包括的な意味でそれをワシントン・カトリック大学の教育計画が追求しているし、米国のカトリック学校の大多数がその教育計画を実現しようとしている。他の国々、例えばフランスは宗教陶冶を講義でするより、宗教的共同生活にはるかに多くを期待するようになっている。したがって毎週の多くの宗教授業の代りに「宗教の日」が毎週ある。この日に *Gottesdienst* (勤行) / *Sakramentsempfang* (聖体拝領) / *Unterweisung* (聖書講読) / *Soziale u. Caritative Betätigung* (社会的・隣人愛活動) / をキリスト教生

活のまとまりに融合するのである。

ドイツの文献のうちそのことに答えるのは、陶冶の本質的に宗教的な根元に関する思慮である。それについては次の書、とくにあとどの三書が扱っている。

Michael Pfiogler : *Heilige Bildung* 1933,
Arnold Rademacher : *Religion u. Bildung*
1935, Romano Guardini : *Unterscheidung
des Christlichen* 1935, ditto : *Religion
u. Person* 1951, ditto : *Grundlegung d.
Bildungslehre* 1954,

凡ての教育の、必然的に宗教的な目的論の問題は、実は「青少年教育」の一卷に根本的に取扱うべきであろう。だが教授もいたるところで生活の力の十分な効果を追求している途中にある。二〇世紀の教授理論はこのような生活と体験のもっとも実り多い形を待望し見張っているのである。