

ヴィルマン教授学の社会的観点

長谷川 栄

I 序 説

ヴィルマンの教授学は、教授の目的を先ず指定してそこから教授の内容と方法を演繹する「構成的」(Konstruktiv)な教授学といわれる。また、ヴィルマンは「一方的に規範的な教育学の父」(Der Vater einer einseitig normativen Pädagogik)であると、しばしば非難をあびせられる。(10. - S.29)しかしながら、彼の教授学がはたして一方的に「構成的」ないしは「規範的」な性格を持つものであろうか。それは非常に疑問に思われる。この疑問を明かにするためには、彼の教授学の背景にある「一般教育学」(Allgemeine Pädagogik)の基礎と方法に注目しなければならぬ。また、その過程において教授学がどのように成立してきたかを明かにしなければならぬ。というのは、彼の教授学は自立的な一つの領域をもちながら、一般教育学の全体領域に属し、教授学の基礎と方法は一般教育学の基礎と方法に依存しているか

らである。彼の一般教育学全体の構想を理解しないで、彼の教授学を完全に理解しようと考えることはできない。したがって、彼の教授学の基本的前提である一般教育学の基礎と方法を明かにすることが必要である。実は、これが本稿の主題である。この主題を説明することを通じて、彼の教授学の「構成的」ないし「規範的」な性格についての疑問も、おのずから明瞭になるであろう。ヴィルマンは一般教育学の全体系を著述する意図を生涯持ち続けながら、しかし、それを完成しなかった。したがって、彼の一般教育学の構想は彼の全著作の断片から明かにせざるを得ない。しかし、本稿では、彼の教育思想の成熟する時期に限定したい。それは、プラーク大学の哲学及び教育学教授就任(一八七二年)から「陶冶論としての教授学」出版(一巻一八八二年、二巻一八八九年)に至るまでの時期である(註)。なぜなら、この時期には、彼は一般教育学の基礎づけに努力しているし、またこの時期に得た根本思想はヴィルマンの面目をよく表わしていて、後になって

も、多少の変化がみられるが、それが継承されていくからである。この時期を回想して彼は次のように述べている。「一八七二年春ブランク大学就任後初めて、私はヘルバルト理論を社会的及び歴史的なモメントによって計画的に補完することに向かうことができた。そして、私は順次に一般教育学に関する夏季講義の基礎にあつた三つの見解を課題にした。そのテーマは一八七二年では、文化財の伝達としての教育、一八七三年では後代の同化としての教育、一八七五年では社会の更新としての教育であつた。一八七四年には、後にしばしば繰り返して完成した古代の国家論と教育論についての講義をさしこんだ。そのさい、トレンデルンブルヒ (Trendelenburg, A.) の刺戟が解決の糸口になつた。彼の『倫理学に基づく自然法』は、歴史的法律学を示し、歴史と理論を統一する教育理論の模範となつた。私の『教授学』序論は、この研究の一層広い支持点を述べている。これに対してその体系的部分(教授学二巻のこと)では、ギムナジウム教科を特に考慮した教授学に関する定期的な冬季講義の成果が書かれている。」

(5. S. 6) ヴイルマンのこの回想的自伝の叙述、当時の講義題目(4)、この時期の論文と教授例(5)、ブランク大学付属教員養成所(Das Prager Pädagogische Universitätsseminar 一八七六年十月開設)の彼の活動内容等(6)から明白なことは、当時ヴィルマンは従来の教育学特にヘルバルト・チラー派の教育学の狭さを克

服する努力を重ね、社会的及び歴史的な観点のもとに一般教育学の科学的基礎づけをしていたことである。この一般教育学の科学的基礎づけとその構想の途上において、「陶冶論としての教授学」が自主的一領域として成立してくる。

ヴィルマンの「陶冶論としての教授学」は、ブランク大学教授時代初期の研究成果を集約して出版されたものである。一般教育学の基礎と方法を明かにする意味では、「教授学」の序論及び教育制度論の章が重要である。したがって、本稿では「教授学」一版(7)を中心資料にし、一般教育学の基礎づけの過程をここに展開してみたいと思う。副次的資料として、当時の論文とその後の論文及びベッファー (Beffer, E.) のヴィルマン講義草稿の研究を用いる。本稿では、特に一般教育学の社会的側面に焦点が向けられる。科学的基礎づけのもう一つの特質である歴史的観点は、ここで明かにする余裕はない。

II 従来の教育学との対決とその成果

ヴィルマンの教育問題考察の基本的態度は、いつも問題の歴史的考察をすることである。教育学を科学的に展開する基礎を求めるといふ点にも、従来までの教育理論の構成の歴史的系譜をたどっている。さて、そうした追求を通じて、ヴィルマンは、従来の教育学を二種類の類型に分けて、それらに対決していると思われる。

一つは、教育を個人的働きとして考察するもので、いわゆる個人主義的教育学」(Individualistische Pädagogik)である。もう一つは、教育を国家または政治の働きとして考察するもので、「国家的教育学」(Staatspädagogik)といわれている。両者は対照的に考察される。先ず、両者のそれぞれの根本特徴をあげて、それからそのどこに批判の眼が向けられたかということを明かにして行く。

一、個人主義的教育学との対決

1、個人主義的教育学の特徴

個人主義的教育学を代表する人たちは、ヴィルマンによると(I. Bd. I. - S. 35 ~ 38)、「すべてを個人的—人格的要素に関係させた」ロック (Locke, J.)、「挑戦的な個人主義に高まった」ルソー (Rousseau, J. J.) 及び「個人的—理想主義的な」教育把握の頂点」を示すヘルバルト (Herbart, J. F.) 等である⁽⁶⁾。それぞれの特徴を認めながらも、教育把握の根本特徴として「個人的」という共通要素を付している。しかし、ヴィルマンの対決する個人主義的教育学の中心のイメージは、ヘルバルト教育学であろう。先ず、個人主義的教育学の構造モメントを概括してみよう。この教育学の関係軸は、個々の「主体」である。「教育者と生徒との二者関係」(I. Bd. I. - S. 31. u. S. 37)が教育の根本関係である。

教育の目的は、「徳、幸福、精神的及び身体的な健康等の如き抽象的公式」(I. Bd. I. - S. 34f)で規定される。この目的を完全に実現するために、教育者は意識的及び計画的に構成した行動をして生徒に働きかける。そして、生徒の「人格の内面」への影響をもって、教育作用の効果と意義を見つめる。

次に、個人主義的教育学の認識原理は目的としての「徳の概念」である。これは、個人「倫理学」から導き出される。この教育学の基礎科学はつまり「倫理学」なのである。倫理学によって規定された目的から、教育の内容と方法が「演繹」される。目的の実現に補助科学として役立つものが、「心理学」である。

個人主義的教育学の功績は、教育を心理学的に考察する点である。例えば、ヴィルマンはルソーについて次のように述べる。「ルソーの多くの要求—児童の自然に耳を傾け、感覚活動に一つの役割を指示し、児童自身の経験を出発点にし、児童の自己活動を教授の絶えざる協力者にし、科学的方法と教授方法とを区別する—というような要求—は、心理的見方を示すもので、教授技術(Unterrichtskunst)の特別な任務を明瞭にし、方法論(Methodik)の酵素として影響した。」(I. Bd. I. - S. 36)と。また、ヘルバルトについても、「この結合(心理学と教育学との結合)の展開はヘルバルトの大きな功績である」(I. Bd. I. - S. 37)と云う。本当の学習においては生徒自身の生き生きした、活潑な精神活動が見られ

るし、また要求されなければならない⁽¹⁰⁾。したがって、心理的見方は生徒の学習過程において非常に重要である。実際、この心理的見方は、教育の現場に強力なしかも持続的な影響を与えたのである。

教授法の改善や児童の教育問題に対する両親の強い関心などの事態は、この個人主義的教育学の見方に基づくと考えられる。また、社会やその組織による個人の抑圧の強化とか、個人に対する高度の知識や業績の過大な要求などに対して、個人を擁護し、個人の権利と価値を強調する時、個人主義的教育学の見方には正しい側面がある。ヴィルマンの「教授学」は、その正し側面を包みこむ。しかし、彼は個人主義的教育学における教育現象の規定や教育学の基礎づけに対して原理的な疑問を投げかけ、それを批判する。

2、個人主義的教育学の批判

ヴィルマンの個人主義的教育学に対する批判の中心は、個人的要素の一方的強調、つまり社会的要素の欠除ということである。その批判を整理すれば、大体次の通りである。

まず、個人主義的な教育の規定では、教育現象を全範囲において把握していないということである。教育の関係軸を「個人」にみて、「教育者と生徒との二者関係」で教育を把握するのは、あまりにも狭い見方である。「個人主義的見方が鋭い洞察に基づく

体系の網でさえも、事実を包括できないことは疑う余地はない。(T. B. I. S. 88) という。教育の事実を包みこむことができないから、もっと拡張した見方をとらなければならない。つまり、教育の基本的関係は、ヴィルマンにとつては、成人世代と青少年世代という「二世代間の関係」となる。そうした場合、教育者は生徒に対して精神的内容や道徳的な生活秩序をもつ共同体を代表する。他方、生徒も孤立した個人として参与するのではなく、共同体の中で現実成長する青少年世代の一員として参与するのである。

次に、教育の意図的及び計画的な作用だけで、教育を規定することも、狭い見方であるとして批判される。「技術としての教育は、教育的活動の一つの頂点を表わすかもしれないが、その広がりを表わしていない。」(T. B. I. S. 89) 教育現象には、もっと基礎的な意義をもつ無意識的、機能的な作用もある。例えば、ヴィルマンはそのことを次のように述べる。「大人たちがいつもいたわるような愛でもって子供たちの道徳的同化に責任をもっているところには、また父が『機織をしながらその蔭で、明かるいわが子が育つようにと誠実に骨を折っている』(フライリグラート) ところには、さらに母が、神よ、子供たちに命と健康とをお与え下さい、けがれなき心情を授けて下さい、と祈っているところに、教育が存在する。そして、どんな技術をもってしても、こう

「教育の半意識的な力には及ばないであろう。」(I. Bd. S. 89) ④(5) こういう半意識的なまたは無意識的な教育作用も、教育の規定に含めなければならない。意識のないし計画的な教育作用だけでは、生活の大きな諸形式が教育現実として把握されないのである。

さらに、ヴィルマンは教育の規定を「人格の内面」への影響に限ることも、教育の事実的状况を不当にも概念的に制限しているとして批判する。なるほど教育は個人の内面的形成であるが、しかし「職業」や「社会的課題」にも関連する。したがって、教育は、人格的な内面の形成であるばかりでなく、同時に社会的共同体が運載する精神的 content と生活秩序の伝達であり、そのことを通じてその共同体へ個人を加入させることである。

ヴィルマンの批判は、今述べたような教育の規定ばかりでなく、個人主義的教育学の基礎づけとその方法にも向けられる。

先ず、個人主義的教育学では、教育の目的を「抽象的」に規定するが、教育の目的は「認識原理として使いたくなるような一つの抽象的公式に決してまとめられない」。(I. Bd. I. S. 39) 抽象的、概念的な規定からでは、有効な目標設定もできない。ヴィルマンにとっては、教育の目的の根源は歴史的共同体である。目的は社会的状況の表現であり、社会的状況の歴史的变化と共に目的も変るのである。

次に、ヴィルマンは目的から教育の内容と方法を「演繹」することも拒否する。教育内容の根源は、社会の「管理せる、歴史的事所としての財」(I. Bd. I. S. 39) である。その財は、社会の複雑な文化過程の歴史の産物である。単に、教育目的実現のための手段として利用されるものではない。また、「教育及び陶冶の活動のもろもろの形式、方法及び施設は、どんな演繹もそれらを論じ尽し得ないほどに、他の活動とからみあっており、そして歴史的に制約されている。演繹はむしろ織物の個々の糸だけを引き出すことができる。しかし、それだけに解きほぐすことができないほどに、残りものが出てくる。」(I. Bd. I. S. 39) 教育者は、社会的連関内の様々の活動から一定の意図のもとに、教育の方法を見出し、それを用いている。単に、目的からのみで演繹はしないのである。

ヴィルマンの批判では、個人主義的教育学は狭い基盤を対象を求めているので、教育現実の豊かさと複雑さが見逃がされているというのである。教育の目的は個人的で、しかも抽象的に規定され、その体系が演繹的であるので、たくさん教育事実が閉ざされている。基礎科学の範囲—倫理学と心理学—も狭い。したがって個人主義的教育学は、科学としての教育学の要求を満足させていない。科学として自立するためには、個人主義的教育学を克服しなければならない。その克服の方向は、すでに示唆されている

如く、社会的ならびに歴史的観点に基づく教育学の構築である。

二、国家的教育学との対決

1、国家的教育学の特徴

政治ないし国家の観点から教育を考察する国家的教育学は、ヴィルマンによると、国制に依じて教育を規定した古代の教育論、特に十八・九世紀の国家的教育学をさしている¹⁾。しかし、「教育学」序論では、国家的教育学の特徴が必ずしも明確に記述されているわけではない。ただ包括的にいえることは、国家的教育学が個人主義的教育学に対照される一つとして、社会的観点に基づく教育学に数えられることである。換言すれば、ヴィルマンは個人主義的教育学を克服する方向において、国家的教育学に示唆を求めたのである。国家的教育学は、教育の社会的關係を表わすことによって個人主義的教育学の狭い見方を拡大し、同時に個人主義的教育学の妥当なモメントを政治的連関内に取入れることによって、それを補充しているのではないかと考えたようである。

この意味で国家的教育学について考察してみると、教育は国家を維持する要素と考えられている。したがって、教育は単に個人の人格の完成としてみられるだけでなく、国家が運載する「ゲジツティング」(Gesittung)の財²⁾の伝達と維持の働きである。ヴ

ィルマンは古代の教育論にふれてこう述べてる。「教育は国制に依じて規定され、国制を維持する要素である。それぞれの国制は市民を充実させるエトスから生じ、エトスの維持を通じて保証され、エトスの改善を通じて助長される。」(I.Bd.I-S.29)と。国民生活の「エトス」に教育活動を基礎づけることによって、教育は大きな社会的連関内に横たわることになる。

国家的教育学では、教育はまた逆に国家によって創造され、規制される。国民の教育は「公共的要件」であり、国家の任務である。この思想は啓蒙主義時代に起った。そして、「十八及び十九世紀の国家的教育学は、陶冶制度と教育制度を国家の設備として見る。」(I.Bd.I-S.32)「精神的文化の道具は国家による規制を欠かすことができないし、陶冶活動は公的権力から生ずべき法的形式を必要とする。」(I.Bd.I-S.385)

国家は包括的で顕著な社会組織であるから、教育的考察がその歴史的発展において絶えず国家との関連から行われてきたのは当然であろう。しかし、歴史的に見出される国家と教育との深い關係を本質的だとすると、「国家だけが人間の社会的活動の適切な運載者である」(I.Bd.I-S.385)ということになる。そうすると教育は国家のみの運載するところとなり、教育学が政治学の一付属物になる。十八及び十九世紀の国家的教育学は、そういう傾向をもっていた。しかし、ヴィルマンは国家的教育学の一面性を鏡

く見つめる。

2、国家的教育学の批判

ヴィルマンは、国家的教育学の特徴についてほとんどふれないが、それに対する批判を強調する。

国家教育学では、教育がゲジツティングの財に基づき、国家がそれをつくりだすのだという。しかし、「国家はそれらの財を創造するのではなく、保護するだけであり、たかだか規制し、固定するにすぎない。国家の組織的な活動では、その内容は別の面から、つまりどんな支配者の命令も、どんな行政命令も及ばないような創造的深さから出てこなければならぬ。」(I.Bd.I-S.32)したがって、国家は自ら教育の目的や内容を規定できない。教育活動は「国家によって動かされるのではない。」(I.Bd.I-S.482)もし国家が教育の目的や内容を規定し、教育活動を動かすことになれば、国家は自ら立てた目的等の承認を権力によって強制することになろう。ヴィルマンにとっては、むしろ、教育の目的や内容は国家とは別の文化生活によって規定されるのである。

こういう批判の根本は、「国家は現実には、一つの共同体にすぎない。」(I.Bd.I-S.32)という考えである。十八及び十九世紀の国家的教育学は、教育制度を国家の設備として考察するが、「その制度をつくりだした別の社会的及び歴史的要素、すなわち教会、社会(Gesellschaft)、慣習を無視した」(I.Bd.I-S.32)のである。

国家はなるほど別の共同体を権力によって規制したり、助長したりすることはできるが、その共同体を生み出すことはできない。そういう共同体は、国家成立以前にあるいは国家の外で成長し、存続している。

結局、国家は教育的ないろいろな力の管理者にすぎない。国家は「民族の陶冶者ではなくて、たかだか民族の教養資本の管理者である。」(I.Bd.I-S.36)したがって、教育のものは国家という基盤の上にないのである。国家から教育を考察するのは、なるほど個人主義的教育学よりは幅広くしたのではあるが、深めはしなかったのである。「政治的観点には、それだけでは教育と陶冶の社会的性格を理解するには適切ではない。」「青少年陶冶の社会的見方は、政治的見方に狭められたことにより、個人的見方を補充することができなくなった」(I.Bd.I-S.33)わけである(8)。

三、批判の成果

ヴィルマンは、教育理論の系譜をたどりながら、個人主義教育学と国家的教育学の理論構成の形式に批判的対決をした。このことによつて、教育学の科学的構築の基礎を求めようとしたのである。

さて、個人主義的教育学がその考察対象を個人間の関係として把握しているとすれば、国家的教育学は個人と一定の共同体(国

家)との関係としてとらえている。前者では、教育の目的が抽象的形式的に規定され、教育の内容は手段として二次的に位置づけられる。後者では、前者の抽象性、概念性を克服しているが、自らの立場から国家という枠内での限られた内容を出してきた。こうして、ヴィルマンは、個人主義教育学の対象は余りにも「狭く」、国家的教育学のそれは「一面的」であると批判する。そうすると、科学としての教育学は、その対象をもっと「広く」とらえ、しかも「総合的」にとらえなければならないことになる。批判は、一定の立場を前提にする。そうした前提を考えてみると、

個人主義的教育学からは、教育の規定は形式的、抽象的ではなく、実質的、内容的規定を含めなければならない。国家的教育学からは、内容的規定は普遍的、総合的なものでなければならぬと考えられる。個人主義的教育学では、教育の内容の由来を説明できない。国家的教育学では国家をその内容の運載者と見るがこの特殊な一面的事態をもっと総合的に考えなければならない。ここにおいて、ヴィルマンの思想に登場してくるのは、一定の内容の運載者としての社会的結合体 (Sozialer Verband) ないし共同体 (Gemeinschaft) である。しかし、彼にとっては、教育過程において媒介される内容は、国家の如き特定の共同体が運載する限られたものではなくて、原則的には一般的、義務的な内容であるから、教育学の基礎は個々の共同体ではなくて、それらすべての

共同体を肢節として包括する社会 (Gesellschaft) である。ヴィルマンは、その社会のうちに教育学の対象を求めようとする。こうして、「教育を科学的に考察しようするためには、教育は社会 (の *sozialer*) の生活諸活動のうちに探究せられなければならない」(II, S.41) という帰結が現われる。ヴィルマンのいわゆる「社会的教育学」(Sozialpädagogie) がここにおいて登場してくる。この場合、彼の「社会的」という賓辞は、今までの叙述から明かなように、極端な個人主義的教育学を克服し、同時に国家的教育学に対立する意味でとらえられる(14)。

教育現象を社会の生活諸活動のうちに求めようとするさいに、ヴィルマンは、社会における共同体の歴史性にも注目する。こうして、彼の構想する一般教育学が社会的共同体と結合することによって、教育の歴史性の洞察が開かれてくる。しかし、ここではそれは論究の対象ではない。

こうした教育考察の眼を社会的なものに向け、さらにこれを通じて歴史のものにも向けていくことと直接関連するのは、教育学の方法としての演繹的方法の拒否である。教育の目的を倫理学から導き出し、この目的から教育学体系を演繹する構成的方法はずでに考察したように、教育現実を見誤る恐れがある。目的は、歴史的共同体における生きた道徳性から導き出されるのである。つまり、教育学の対象は、事実に見出され

るところで、探究されなければならないのである。ヴィルマンにとっては、社会的及び歴史的な事実基礎においてのみ、教育の本質が明かにされると考えるのである。

こうして、個人主義的教育学と国家的教育学との対決から得た成果は、教育を広くかつ包括的に人間社会全体における諸活動のうちに求めるということである。したがって、そういう諸活動を対象にする科学は、一般教育学の基礎に関係する。この意味で「教育学は社会科学の部門としてのみ、科学的に論じられうる」⁽¹⁶⁾ (I1-S.41) という。次に、ヴィルマンの社会的基礎に立つ一般教育学の展開をみて行こう。

III 一般教育学の基礎としての社会

ヴィルマンは、教育学の科学的構成を検討したさいに、個人主義的教育学と国家的教育学と対決し、その狭さと一面性を克服する意味で社会的教育学の建設の方向をとった。そして、「教育理論及び陶冶理論の課題は、個人的見方と社会的な見方とを初めから結びつけ、同時に豊かで深い人間関係と多種多様な社会的及び歴史的なからみあいを適切に扱おうとする時にのみ、全範囲において把握できる」(I, Bd. I-S.40) とする。こういう社会的方面への拡大の要求の背後には、ヴィルマンの教育思想の発展からみると、ヘルバルト教育学の本質的構想を否定して、スタイン

(Stein, Lorenz v.)、特にシュライエルマッセル (Schleiermacher, A.) の教育理論に大きな影響を受けたことがわかる。そのことをヴィルマン自身こう述べている。「徹底的なヘルバルト研究は非常に刺戟をもたらしてくれたけれども、教育学が一つの構築体系的部門として現われる時に受ける狭さを認識するに至った。まさにこのことが一層強い研究補充の衝動を私に与えた。この研究補充にとりくんだのは、対象の弁証法的扱いと青少年陶冶の個人的任務と社会的任務との対置をしたシュライエルマッセルの教育理論であった。」(5-S.5) と。こうしたため研究から得たヴィルマンの帰結は、教育学が科学に高まるためには、「教育学の視野を人間の教育と陶冶の活動の形が現われるような社会現象に拡張すること」と「この社会現象に向けられる研究と共同する」(I, Bd. I-S.28) ということであった。したがって、先ずヴィルマンが「社会」をどのように把握したか明かにされなければならない。というのは、社会が彼の一般教育学の基礎であるからである。

ヴィルマンにとって「社会」(Gesellschaft) はもつとも包括的な概念である。この包括的な社会は、様々の「社会的結合」(Soziale Verbände) なし「共同体」(Gemeinschaften) より成っている。

さて、社会的結合は、形式的に見るならば、個人よりなる。社

会的な活動は、個人の活動において遂行される。そのさい、社会的に結合した個人は、共通の意図、関心、観念などによってまとまりを示す。「集団のなかでは、個人は同種のあるいは類似の志向、関心、観念でもって統一化されてる。」(I.Bd.II-S.488)つまり、社会的結合の統一性は、個人の意志方向の統一性である。

しかしながら、ヴィルマンの社会的結合のもっとも重要な要素は、形式的なものではなく、実質的なものである。社会的結合のこの実質的要素は、二つに大別される。一つは、共同体に見出される共通の「生活秩序」であり、もう一つは「精神的內容」である。先ず前者から考察すれば、「生活秩序」はすべての社会的結合の基礎であると共に、その存続の前提である。それは、下は家庭秩序から上は法秩序まで様々のものがあり、社会の組織に応じてその秩序の性格は異なる。しかも、この生活秩序は抽象的性格をもっていない。現実には生きた秩序のみが常に成員を拘束し、共同活動を推進させる。家庭秩序、慣習、規則あるいは法律に客観化されているものは、社会成員の行動に実現されている限りでのみ、社会的拘束力をもつと言える。ヴィルマンは共同体の秩序や道徳性において現実には生きたものをさして、「文明」(Zivilisation)という。彼固有の文明の使い方であるが、「文明は慣習と法的、宗教的、国家的な制度と社会秩序に基づく」(I.Bd.I-S.102)という。また、そういう慣習と法、宗教的、国家的制度と社会秩

序として客観化されている価値をさして、「道徳的財」(Sittliche Güter)とも言う。他方の「精神的內容」は、言語、文学、宗教、学問、芸術、経済等の内容をさす。この精神的內容は、いわば知性的きずなとして、個人を社会的に結合させるものである。精神的內容をめざして結合した社会の大きさは、その精神的內容が包括する幅にその都度依存する。例えば、単なる小規模の音楽クラブのようなものから人類を包括する教会の如きものまでその幅は様々である。こういう社会的結合のうちに生きている精神的內容の全体を、ヴィルマンは、文明に対して「文化」(Kultur)の概念に総括する。「文化は労働と交通、芸術創造と研究、あらゆる種類の創造活動に基づく。」(I.Bd.I-S.102)また、道徳的財に対して「精神的財」(sittliche Güter)とも言う。

すべての社会的結合のそれぞれは、その都度、その場所で右のような生活秩序の固有の様式を示し、同時に精神的內容を運載している。こうした社会的結合を包括した概念が、ヴィルマンでは「社会」(Gesellschaft)なのである。「社会は一つの結合ではなくて、多くの結合の相互交錯したものであり、複雑な社会的組織」をなす。「民族的結合、政治的共同体、身分や職種の結合、宗教共同体、それから経済的、精神的、社交的その他の関心によってまた共同生活、交流及び慣習によって形成されるような無数の集合体 (Aggregationen) (I.Bd.I-S.4) を含む」といふ。

これらの社会的結合を類別すると、先ずあげられるのは、自然的ないし生物学的根源に発する結合、つまり「家族、種族、民族」(I. Bd. II - S. S. 446 ~ 7) である。自然的な社会結合であるから、恒常的である。それらは、互いに並列しい、同時に互いに重なりあっている。次にこういう自然的な結合の上に、いわゆる社会的な結合がからみあう。生活の物質的必要から生じた経済活動は身分や職種の共同体、いわば経済共同体を形成する。それは狹義の社会 (Gesellschaft) である。歴史的産物としての国家は、市民共同体ないし政治共同体である。教会は固有の精神的内容である信仰を基にし、独自の生活秩序をもつ一定の生活態度を發展させる。しかも、この信仰共同体は民族や国家の枠を越え、原理的には全人類を包括する。このような確実な組織をもつ社会的結合のほかに、組織のゆるい多くの社会的集合体もある。学問、芸術、教養等の関心をもつ人々の結合はそれである。これらの社会的結合は、一部は互いに並存し、一部は他を含んで統一のまとまりをなし、一部は融合したり重なりあっている。相互に依存し、制約しあう多層的で多様な関係をなしている。個人はそうした社会的結合の組織のうちに属している。つまり、個人は種々の条件のもとで、様々の程度において、自然的結合や社会的結合の成員になっている。こういう社会的結合のそれぞれのからみあいと個人がそれに属する仕方は、全体的に概観しえないほど複雑である。ヴ

イルマンは、その複雑な関係を具体的に説明しようとして、生物学的比喩を用いる。全体の社会組織を「社会体 (Sozialkörper) ないし「社会有機体」(Sozialer Organismus) とう。彼は、個人と社会との複雑な関係を具体的に示し、社会的結合の相互の重層関係や依存関係の複雑さを単純化するところに、生物有機体との類推の認識価値を求めてると考えられる。しかし、あくまでも比喩であつて、社会は有機体ではない。類推が認識原理になると不当な拡大となるであろう(19)。

さて、ヴイルマンの「社会」(Gesellschaft) の概念をその要素において概観してきたが、結局それはいわゆる「文化社会」の概念であると考えられる。人間関係に基づく社会形式でもない。共同社会 (Gemeinschaft) に対する目的合理的な社会 (Gesellschaft) でもない。支配関係、法関係、経済的關係に基づく社会でもない。彼の社会は、その全体において文化を表わす精神的内容、及びその全体において文明を表わす生活秩序によって本質的に規定される。換言すれば、精神的及び道徳的な財によって規定された社会である(20)。その他の要素は、二次的なものとして後退する。したがって、彼の社会は文化社会としての、また道徳的共同社会としての社会である。そういう社会が、彼の一般教育学の基礎となるものである。

V 社会更新過程としての教育

上述した「社会」の中で「教育」現象はどのようにとらえられるか。どこに一般教育学の対象を求めることができるか。「教育」を科学的に考察しようためには、教育は社会の生活活動のうちを探究せられなければならない」と要求されたが、ヴィルマンがこれをどういう観点で果したか、ここで明かにしなければならぬ。社会における諸関係は、社会的生活活動に表現される。この生活活動において、教育という質的に独自の行動連関が引き出されなければならない。なぜなら、その生活活動には経済的、政治的、宗教的、芸術的等の多種多様な活動がみられるからである。

社会及びそれを構成する共同体には、普通恒常的な持続的な生活が支配している。多少の変動があるにしても、社会は統一性を保っている。ここに、ヴィルマンは注目した。その場合に、社会の実質的な構成要素である道德的及び精神的内容が成員の実際の行動の動機となつてみると、そうした時にもその社会は現実性をもち、統一性を保持すると考える。社会の道德的及び精神的内容は、社会成員としての個人の行動に生きているのである。しかし、社会の成員は交替する。したがって社会を維持し発展させるために、社会の基本である精神的内容を確保し発展させる活動が必要であり、生活秩序をまもる活動が必要である。実際に、

そういう活動は所与として見出される。例えば、それは「教授」(Lehrer)であり、「訓練」(Zucht)である。「教授は一般にある意識から他の意識へ精神的内容を伝達することに役立つ。」(I, Bd. I, S. 16) 説教、講演、会話などその典型的形式である。それ故、教授は文化生活の至るところで見られる。それに対して、訓練は道德的な生活秩序の維持に役立つ。「すべての社会的結合は訓練や紀律をその成員に対して行使する。」(I, Bd. I, S. 16) したがって、同じように社会生活のいたるところで訓練が見出される。このように、教授と訓練は社会を維持させるための一般的活動であり、社会が必然的にもっている生活機能である。つまり、特別な教育的な機能なのではない。一般的な社会現象の一つにすぎない。しかし、実はそこに「教育」現象としてとらえられる観点が含まれている。それは何であらうか。

二つの観点が引き出されるように思う。第一に、教授と訓練に見られる如く、社会の能動的成員と受動的成員との間に、精神的及び道德的な内容を媒介するアクト(Akt)が見られることとである。両成員間の傾斜においてその内容が同化され、伝達される。ヴィルマンはこの傾斜における働きを教育学にとつて重要だとみたとされる。こうして、先ず成員間の傾斜における内容の媒介が教育現象としてとらえられる。そして、両成員間の傾斜は、前代と後代、成人世代と青少年世代という関係として限定さ

れる。第二に、両成員間の内容の媒介を通じて、その社会が維持され、更新されていくことである。社会には常に成員の交替が行われているが、全体として社会の統一性が保持される。その過程をヴィルマンは「社会更新過程」(der soziale Erneuerungspzozess)という。教授と訓練は社会更新に役立つ諸活動の一つにすぎないのである。大きく見て、この社会更新過程がヴィルマンの教育現象である。

さて、「社会更新過程」は、ヴィルマンの表現からみると、二種に区分される。生物学的意味と道徳的及び精神的意味とにおける更新過程である。生物学的意味の更新過程は、人間の誕生と死亡に見られる如く、生物学的実体を基にした世代の交替である。これによって、社会は自然的な統一を保持し、連続性を保つ。他方

において道徳的及び精神的意味の更新過程は、社会に生きる生活秩序及び精神的内容の媒介による世代の交替である。これによって、社会の文化的連続性が保たれる。自然的意味の更新は基底であるとすれば、その上に道徳的及び精神的意味の更新がからみあう。しかし、ヴィルマンの基本的な教育現象は後者の過程である。すなわち、道徳的及び精神的統一としての社会の更新過程が世代の交替において起る領域が、一般教育学の考察範囲である。そして、社会更新過程において成人世代から青少年世代へ道徳的及び精神的な内容が媒介される現象が、広い意味の教育とし

て規定される。特に、社会更新過程における道徳的及び精神的内
容(財)の世代間の同化と伝達の事態を、経済的關係としての財
の交換になぞらえて、「財運動」(Güterbewegung)という規定を
する。ここにおいて、社会が一般教育学の基礎であるという先の
規定の意味が明かになる。すなわち、社会は「財運動の場所」と
しての意義をもつと同時に、「財運動の目標点」としての意義を
もつのである。(I. Bd. II - S. 426) 場所としての意義は、社会が教
育制度の運載者であるということである。目標点としての意義は
社会が教育活動の關係の眼目、教育活動のめざすものということ
である。ヴィルマンの一般教育学の社会的観点は、この二つの点
に現われてくるのである。

このように、ヴィルマンの広い意味の教育は社会更新過程であ
り、成人世代から青少年世代へ精神的及び道徳的な内容を媒介す
る過程であり、財運動である。この過程が彼の科学的教育学の対
象である。

IV 社会更新過程の分析

広義の教育現象である社会更新過程はさらに分析される。この
場合に、個人主義的教育学に対する批判的帰結が、分析的方法的
原則として妥当する。批判的対決の否定的メルクマルがここで積
極的意義をもって現われる。それは、狭義の教育及び陶冶の概念

が社会現実にそくして帰納的に得られるということである。教育や陶冶をその理想に向かう行動圏内から規定せず、社会更新過程における様々の活動を分析してこそ、教育現実に相応する教育や陶冶の概念が得られるとする。

さて、ヴィルマンが社会更新過程の分析によって明かにした教育的なアクトないし過程は、「教授学」序論において確認しうる限りでは、次の五つである。

- 一、出産 (Erzeugung)
- 二、養育 (Aufziehen)―養護 (Pflege)
- 三、無意図的同化 (Ungewollte Assimilation)
- 四、教授 (Lehre)
- 五、訓練 (Zucht)

ここでは、これらの個々のアクトないし過程に言及しながら、それに関連する教育学の基本問題をかんたんながら明かにしてみる。

一、出産 (Erzeugung)

出産は、ヴィルマンによると「社会更新過程の最初のアクト」(I. Bd. I. S. 6) である。出産によって社会の自然的な世代の連続が保持され、そのために社会の基礎が維持されるからである。しかしながら、ヴィルマンにとっては、生むことは生物学的意味

(生殖と遺伝) においてばかりでなく、社会的意味においても解釈される。「次の世代の人を生むことは、自然的秩序に属すると同時に、道徳的―歴史的秩序に属する」(I. Bd. I. S. 6) という。生殖つまり人間の自然的衝動の営みは、社会の道徳的な諸制度によって規制される。社会が両性間に生活の一定の秩序を要求する。また遺伝についても単に素質などの第一次的な自然的特質ばかりでなく、親及びその祖先が獲得した第二次的な文化的特質も、自然的な賦与の形式で伝えられるのである。

ここで、ヴィルマンが素質と環境、自然と文化との関係をどのように把握しているかがうかがえる。「素質 (Naturanlage) は、無関心に任意の充足を待っているような空虚な陶冶可能性 (leere Bildungsbarkeit) ではなくて、精神的財に関連しており、その上ある点での分野の中で生まれる。人間は自然被規定性 (Naturbestimmtheiten) ばかりでなく、文化被規定性 (Kulturbestimmtheiten) をも共に受けている。人間の祖先が獲得したものが人間に伝えられる。」(I. Bd. I. S. 310) このヴィルマンの表現からみると、素質は一定の文化の中で、一定の文化にそってのみいつも実現される。一定の社会における一定の文化が素質の実質的実現を規定する。それ故に、素質は純粹に自然的産物ではない。文化が共に影響しあわずかっている。素質は常に文化的世界に属するのである。文化

的世界は素質に枠を設け、内容を与え、この枠の中でしかも内容が素質に与える可能性にそくして、いわば素質は実現されるのである。したがって、文化の示す可能性が同時に素質実現の可能性である。

こういう出産についてのヴィルマンの論及から、重要な教育的意味が汲みとられると思う。一つは、人間はどんな時にあつても、純粹な自然存在でもないし、また決して純粹な文化存在でもないことである。人間的自然はいつも文化に關連し、逆に文化は人間的自然に關連している。未形成のままの人間は文化において自らの個性を得る。個性は素質の純粹な産物でもないし、有機体としての發達の單純な結果でもない。文化によっていつも規定される。个性的な人間の姿は、いつも素質と文化との両面から規定される。したがって、人間の教育の可能性と限界は、一方的に確認できないのではなからうか。つまり、それは自然の問題であると同時に、文化の問題であるということである。

次に考えられることは、教育は人間一般に注目しないということである。今とここにある人間に注目する。人間は生まれた時から、いな生まれる前から規定されている。すでに規定された人間が、所与の文化及びそれを運載する所与の社会の中で教育される。教育は一定の人間に向けられるばかりでなく、全く一定の社会及び所与の文化の状況に拘束される。この思想は、ヴィルマン

の教育における歴史的モメントの内在の思想と關係する。

II 養育 (Aufziehen) 養護 (Pflege)

「一般に身体的な生活条件を保證すること」(I. Bd. I-S. 8) が「養護」である。こういう広い観点からみれば、養護は社会生活において必要な一つの機能である。それは「児童養護」、「病人看護」、「老人養護」、「虚弱者の養護」等である。これら一連の養護活動のなかで、世代間の關係としての教育的観点から、児童養護としての「養育」というアクトが引き出されるのである。

育てることは、生むアクトと同様、動物一般の生命衝動において見られる。しかし、そういう自然的衝動によるアクトとしてのみ考察することは許されない。ヴィルマンにとって、養育の根源は「児童の長期の依頼性」(die lange Hülfslosigkeit des Kindes) という人間独自の事実的状况である。つまり、児童の長期の依頼性が養育の必要性をひき起すのである。しかし、それは人間独自のものではあるが、単に自然的事実と考えられていない。ヴィルマンは次のようにいう。「児童期の長いことと依頼性は、児童養護をますます広く拡張せしめて、それを慎重にさせることによつて、大きくなる。このように、児童期の長いことと依頼性は、文化や歴史の一つの条件として表わされるばかりでなく、文化や歴史の一つの産物として表わされる。」(I. Bd. I-S. 9) つまり、児童

は頼りないが故に、両親は児童への配慮をますます様々の面にひろげ、強化し、あるいは慎重にする。そうすればするほど、児童の依頼心は一層大きくなり、その上長期間にわたるようになる。したがって、児童の依頼心とその長さはその社会の文化や歴史の生みだしたものと見えるのである。こうしてみると、人間を育てるということは、成長過程のどんな局面においても、実質的にも形式的にも、社会的に及び文化的に規定される過程である。「児童の養育は、たとえ動機や手段からみて先ず個性的に規定されるけれども、いたるところで社会的諸因子に依存する。児童養護の慣習は、常に一般の道徳生活を反映し、そして倫理的及び宗教的な見解を通じて、また社会制度や政治制度さえもによって影響を受ける。」(I.Bd.I-S.9)

三、無意図的の同化 (Ungewollte Assimilation)

ヴィルマンが社会生活における「無意図的の同化」の過程に注目したことは、教育現実の事象の考察の豊かさを示している。この同化過程は個人が共同生活にとけこんで、周囲の人々と同じような考えや行動をなす現象をさす。それは、「無意識的に改造する生活共同体の影響」(I.Bd.I-S.14)である。この同化は、共同体における個人間の「交際」に見られるばかりでなく、共同体間の交流にもあるいはちがった文化圏間の交流にも見られる。したが

って、同化過程は、社会が存在するところに必然的に生起する現象である。こういう社会現象の特定の事象として、「周囲の生活にとけこんで成長する後代の人の無意図的の同化」(die absichtlose Assimilation des Nachwuchses) (I.Bd.I-S.14) が、彼の教育的考察に入るのである。

青少年は、共同体に生きている生活秩序や精神的内容をその共同生活の中で同化する。そうすることを通じて、青少年はその共同体の一員になる。このことを明確にヴィルマンが認識したのは未開社会の民族においてである。しかも、一層進んだ文化社会でも、無意図的の同化が意図的及び計画的な教育作用の背景として認識されている。したがって、彼の考察では、いずれの社会にあって無意図的の同化が教育過程の一つの基本的過程として把握されている。「無意識的の同化は、教育が考慮しなければならない力強き一つの因子を表わす」(I.Bd.I-S.19)と云う。

ヴィルマンの無意図的の同化は、生物学上の「同化」過程との類推において考察されるし、またシュライエルマッヘルの「自由な影響」(5)という無意図的教育作用の把握に影響を受けている。しかしながら、ここで注目したいことは、社会生活における無意識的な形成的な作用を見出すさいに、教育を社会生活領域における一つの事実として探求してることである。教育的事実から出発する彼の方法論的試みの妥当性が確認されることである。この方法

によって、教育過程全体における一肢節として無意図的の同化が位置づけられたと考えられる。さらに、個人主義的教育学の批判にみられるような教育作用を意図的及び計画的な行動に限るべきでない」と主張する動機が、この同化現象を承認することから生じたともいえよう。今日、「無意図的の同化」は包括的用語として「機能的教育」「無意図的教育」といわれるが、その一つの先鞭をつけた意義が、ヴィルマンの教育学の科学的考察に加えられてもよいと思う。

四、教授 (Lehre) と訓練 (Zucht)

上述の「無意図的の同化」に対して「意図的及び計画的」な教育行為をさして、ここに、「教授」と「訓練」とが名づけられる。ここで注目されることは、すでに言及したことではあるが、「教授」と訓練が社会の一般的諸活動に帰因する」(I.Bd.I-S.15)ということである。「教授は、一般にある人の意識から他の人の意識へ精神的内容を伝達することに役立つ、精神的内容の伝播ならびに普及を行う。」(I.Bd.I-S.15)したがって、教授は成人と青少年との両世代間の関係に限られない。社会生活の中で人間相互の精神的内容の伝達が行われるところに、教授のアクトが名づけられるのである。宗教共同体における教授の形式は単に子供のための問答教義 (Kinderlehre) だけにとみられるばかりでなく、伝道、説教、

宗教的宣伝にもみられる。それらは、すべての民衆に向けられる教授形式である。学問の社会にしても、学問の生きた活動要素として教授アクトが見出される。学問は研究者の認識したことを普及させる要求を持っているし、学問の存続発展のためには必然的に伝達が要求される。それ故に、学問の偉大な研究者は同時に同時代の人々の教師であり、その教師を中心に形成される集団は学派をなし、教授の行われるところとなる。芸術についても同様である。技術の分野にも教授が見出される。したがって、ヴィルマンは、「文化生活のいたるところで、教えることの源泉が流れてる」(I.Bd.I-S.15)という。訓練についても事情は同じである。「いっさいの社会的結合体は、その成員に対して訓練または紀律を行使する。当該の秩序に加入させる必要のある青少年に対してばかりでなく、……すでに加入した人々に対しても、訓練や紀律を行使する。」(I.Bd.I-S.16) 例えば、教会規則、軍規、警察規則等あらゆる共同体の紀律に、訓練のアクトが見出される。このように、教授と訓練は社会生活においてどこにも見出される機能である。こういう事実的背景の上に立ってヴィルマンの教授と訓練を考察しないと、本当の理解が見失われてしまうであろう。こうした事態から言えば、世代関係に基づく教授と訓練は、社会生活の一般的アクトの特殊なものである。特殊なものとして限定された教授と訓練は、ヴィルマンによって次のように規定さ

れる。「教授によって、知識と能力、信仰内容と世相観とを包括する精神的な内容の伝達が媒介され、青少年世代の人々の知的同化が目的意識的行動へ高められる。訓練によって、青少年世代の人々が道徳生活に導き入れられ、社会的結合体の一員になることが行われ、そして共同体のエトスに基づいて彼等の興味圏が規定される。」(I.Bd.I-S13)

VI 教育と陶冶

一、教育作用の本質への問

ヴィルマンは、教育現象を社会の生活活動のうち求め、それを総括的に社会更新過程と規定した。社会更新過程は、成人世代と青少年世代との関係における道徳的及び精神的内容の媒介の過程(財運動)として限定された。さらに、その過程は五つのアクトないし過程として分析された。これらのアクトないし過程は、ヴィルマンがとらえた教育現実の個々の現象であったのである。こういう教育現実の様々の現象から、狭義の「教育」(Erziehung)の本質が導き出されるのである。

第一の「出産」(Erzeugung)からは、「教育」(Erziehung)という語源に共通しているように、生みだす、つくりだす、引き出

すという意味がとりだされる。しかし、領域的には「出産」は「教育」の前提条件をなすだけである。第二の「養育」(Aufziehen)は子どもの身体的発達保護と促進であるが、ここから「配慮」(Fürsorge)の働きがとりだされる。配慮は、子どもの現在の状態をみつめて、それに対する保護であり、世話である。ここに「教育」作用との共通なメルクマルが見出される。しかし、「養育」は身体にかかわるために、「教育以前に属する。」(I.Bd.I-S20)第三にあげた「無意図的同化」については、「無意識的または半意識的同化は教育の名前に値しない」(I.Bd.S.18)のであるが、だからといって「人間と人間との接触から起る無意識的及び半意識的な影響をいわば教育作用の一つの背景として必要としていることが排除されるわけではない」(I.Bd.S.24)という。「教育」は「無意図的の同化」との連続性を保つべきだと強調するが、明かに意図的働きかけに「教育」の本質をみつめている。したがって、最後にあげた意図的作用としての「訓練」は狭義の「教育」と密接に関係する。「訓練」は、子どもの活動を規制したり、助長したりして習慣の形成をはかることであるが、これが「教育」のわかりやすい直接的課題であること一応認められる。しかしながら、ヴィルマンにとっては、「現存の努力と活動の規制」に満足した規律や訓練は「教育」ではない。現在の状態において未来の存在を見なければならぬ。「教育」は、未来への新しい高い規制を呼び

さまざまところにある。教育者は、それ故、子どもの活動の代理をなし、未来を代表しなければならぬ。この意味で、「教育的訓練」ともいう。これと同じ意味で、「教授」は、「教育的教授」でなければならぬ。すなわち、一時的ないし部分的な知識や技能の習得のみではなくて、同時に将来に眼を向けながら精神的成長をはかることである。

きわめて簡単な以上の考察から、ヴィルマンの狭義の「教育」が明かになる。「教育」は、先ず、作用であり、結果ではない。しかも、意図的作用である。その課題は習慣の形成 (Sittens) から道徳性の形成 (Vewöhnung) にまで高めることにある。その作用には、「引き出す」「配慮する」「代理する」というメルクマルがみられる。

ただここで注目したいことは、社会更新過程の様々のアクトや過程が教育の事実的概念において把握されるのに対して、ここに示した「教育」が本質的概念として問われていることである。一方で教育現象が、他方でその現象にそくした教育の本質が常にヴィルマンでは問題とされていることである。例えば無意識的同化ないし半意識的同化について、ある時は両親と子どもの関係の中では「どんな技術をもってしても教育の半意識的力には及ばないであろう」(I.Bd. S.40)と云う。ある時は、この同化は「教育の名前に値しない」(I.Bd. S.18)と云う。訓練についても青少年

の衝動を一定の規則や施設によって規制することで満足してやる方法も教育の名前に値しない」(I.Bd. S.18)と云う。ということは、無意識的又は半意識的であろうと、意識的又は計画的であろうと、青少年の道徳的核心に影響しなければ、「教育」の働きがあったとは言えないということである。問題は、彼の言葉を使えば、その「影響が個人の心的生命に十分深く滲透するかどうか、またその影響がどのように一つの全体効果にまで統一されるかどうか」(I.Bd. S.18—19)ということである。ただ彼にとっては、教育の本質が明瞭にあらわれるのは、「意識的行動」においてだということだけにすぎない。教育の現象から教育の本質が特にはっきりと意識的行動においてつかまえられるのである。

教育とは一体何かを教育現象のなかでたえず問いつづけている点に、ここで注目したい。このことは、教育と対等の陶冶についても同じである。

二、教育的教授論の疑問と陶冶

ヴィルマンが、「教育」と対等に立てた「陶冶」(Bildung)は、彼の「教授学」の中心概念である。彼が「陶冶」を「教育」と対等に位置づけた意味は、「教授学」を科学として独立させることにあった¹⁸⁾。ここで、彼の「教授学」の成立の過程を明かにする意図はない。ただ彼が「陶冶」概念を確立しようとしたのはヘル

バルト・チラー派の「教育的教授論」の疑問とその克服という意図があったという問題の指摘だけにどめたい。ヘルバルト・チラー派の個人主義的傾向をもつ教育学から社会的教育学の科学的構想をする過程において、前者の教育的教授論の内容をそのままもちこむことは許されないと推測されるからである。新しい容器に古い内容をそのまま入れることができるかという疑問があるからである。ペッファーによると、ブラーグ大学初期の頃には「教育」概念だけがヴィルマンの自由に処理しえたもので、「陶冶」概念はまだ確立していなかったという。(11・S.209)

社会更新過程において社会の運載する精神的內容(文化財)の伝達が行われる。青少年はこの精神的內容を受容し、それを通じて自己にめざめると同時に、その社会の成員になる。この伝達のアクトの一つの形式として「教授」があげられた。したがって教授は、教育の事実的關係の豊かなアクトの全側面を示すものではない、中心的位置をもつが、一つのアクトにすぎない。「教育的教授」⁽¹⁹⁾は、確かに「教授」のアクトを含み、深い把握をしている。しかし教育という働きにおいて初めてその意味効果を表わす。したがって、教授を教育に従属化させている。しかも、社会更新過程における文化と文明、精神的財と道徳的財との区別、精神的內容の固有の価値、それを習得するさいに起る心的諸機能のちがひ(認識と意志、知識と態度の区別)等が不明瞭になる。こ

れらすべてのモメントが教育的教授の概念に入らないから、社会的観点に立つ一般教育学の構想において疑問がもたれたと考えられるのである。

こうしてヴィルマンは、社会更新過程という複雑な構造の中で、生活共同社会の道徳的更新とは別に、文化社会の精神的更新をそれにかかわるすべての事態を含めて「陶冶」で把握するに至った。陶冶は、一語でもって、過程と結果を表わすばかりでない、主観と客観、個人と社会をも表わす。つまり、自由に受容する精神と社会的な財、主体の開発と社会の更新という両極性を示すのである。こういう陶冶の語の多面的な使用可能性や意味の多層性は、この概念を受けいれることをかりたてたように思われる。こうして、社会更新過程の複雑な教育現象の道徳的側面に対して、精神的側面の事実的現象をさして、「陶冶」というのである。こういう事実的現象において、「陶冶」の本質が問われるのである。陶冶の本質には、一方で主体の「自由な活動」、他方で客観的な「精神的財」がある。そして両者のかかわりあいにおいて、「内面的、精神的形成」が起るのである。この本質をどういふ点にみたかは、彼の「教授学」の中心問題であり、ここでは考察の対象にしない。ただ、ヴィルマンにあっては、陶冶現実のなかで常に陶冶の本質が問いつづけられていることだけを指摘しておく。

VIII 結 語

これまで、ヴィルマンがたどったと思われる一般教育学の社会的側面を明かにしてきた。そして、それは彼の「教授学」の基本的前提である。彼は一方で個人主義的教育学、他方で国家的教育学の理論的構成の狭さと一面性を批判し、両者を克服する意味で社会的教育学の構築の方向をとった。そして、先ず社会の生活活動のうち教育現象を探究し、それを社会更新過程ないし財運動と規定した。その上に、その過程に考察を加え、出産、養育、無意図的同化、教授及び訓練という五つのアクトないし過程を明かにした。こういう広い複雑な教育現象から、狭義の教育と陶冶の概念を確立したのである。こういう前提の上に「陶冶論としての教授学」の体系が開発されるわけである。

この論究の過程において、ヴィルマンの一般教育学したがってまた教授学の研究方法をうかがうことができるように思う。彼によると、「真に科学的な根本気分は、実際所与に驚いて没頭することに基づく。」(I. Bd. I. S. 26) 実際彼の驚きは、「社会の更新という事実」であったようである。科学としての教育学は所与の大きな事実から出発するのである。彼の構想した一般教育学におけるこの所与の事実は、様々の事態を含んでいる。「社会更新過程」その過程の肢節である「個々のアクトないし過程」、そのさい嫌

介される「精神的―道徳的内容」は、社会現実に見出される教育的事実だったのである。本稿では、教育的所与の事実は社会的次元においてだけ考察されたが、もっと広く歴史的次元にもひろげられるのである。このように、一般教育学の研究基盤はまず所与の経験的事実であるという確認において、ヴィルマンの教育学のしたがってまた教授学の科学的性格の根本が表明されている。つまり、教育的事実は所与として見出されるものであって、概念から演繹されないし構成されるものではないということである。実際に、彼は広い教育的諸事実から教育と陶冶の概念を導き出している。概念から構成する体系には固有の抽象性が強く、その抽象性が豊かな教育的現実を閉ざし、あるいは狭く限定するのである。このことをヴィルマンははっきり認識している。「専ら抽象の規定で操作する考察は、変化して行くものを永続的なものと見つめ、特殊なことを一般的なごとと見て、余りに狭い事象の基盤の上にその一般化を企て、そして所与の見通しがたいからみあいと被制約性を軽視するという、危険にいつも陥入るであろう。」(I. Bd. I. S. 61) と言う。また、「まずまず湧き出るとくさんの事実に直面して、命法で述べることは、しばしば科学の不快とするところである。」(I. Bd. I. S. 67) とも言っている。こういうヴィルマンの教育学したがってまた教授学の研究方法の断片的叙述からも、それが「構成的」ないし「規範的」性格を一方的にもつてい

ないことが、明かであろう。ヴィルマンの意図する研究は、「存在において同時に当然を把握し、所与において理想をつかみとる」(1.Bd.I-S.69) である。

註

(1) () 印内の数字は、参考文献の番号を示し、同時に、その頁数を示す。以下すべて同じである。

(2) ヴィルマンの教育学 (Pädagogik) という用語には、広い意味と狭い意味の二通りの使い方がみられる。狭義の教育学は教授学 (Didaktik) と同等の資格をもつ位置を占め、それぞれ独自の研究領域をもつ。この両者を包括する意味で広義の教育学が使われる。この場合は、広狭両用の教育学の混同をさける意味で、広義の教育学を「一般教育学」(Allgemeine Pädagogik) とさしつける。ヴィルマンの晩年の著作では「教育学」(Erziehungswissenschaft) が用いられる。

(3) ヴィルマンの教育思想の発展は、仮説であるが、大体三つの時期に区分される。第一期は、ヘルバルト教育学の研究と実践を中心とし、代表的著作は「教授による精神的活動の高揚についての教育学講義」(参考文献2) である。第二期は、ヘルバルト教育学を克服して、客観的、社会的及び歴史的観点のもとに教育学を拡大し、独自の教育学構築の時期である。代表作は「陶冶論としての教授学」である。第三期は、第二期に構想した教育学の諸問題を宗教的、哲学的に基礎づけ、永遠教育学の布告者になる。代表作は「イデアリスムスの歴史」(三巻) である。本稿では、主としてこの第二期(ブランク大学教授就任頃から「教授学」一版の出版頃まで)に重点がおかれる。

(4) ブランク大学の当時の講義題目はヴィルマンの自伝にもいくつかみられるが、次の通りである。

「Erziehung als Überlieferung der Kulturgüter」(1872)

「Erziehung als Assimilation des nachwuchses」(1873)

Die Staats- und Erziehungslehre der Alten (1874)

「Erziehung als Erneuerung der Gesellschaft」(1875)

「Enzyklopädie der Pädagogik」(1876. 77. 80. 81)

「Psychologie」(1878)

「」印は講義草稿の残っているものである。

(5) この時期の論文には次のものがある。

Dunkelheit der „Allgemeinen Pädagogik“ Herbarts (1873)

Über Schliermachers Erziehungs-u. Unterrichtslehre (1875)

Über die Zulassung von Personen weiblichen Geschlechtes als ordentliche Hörerinnen zu Universitätsstudien (1877)

Die Vorbereitung für das Höhere Lehramt in

Deutschland u. Österreich (1881)

教授例は次の二つである。

Zur deutschen Sprachlehre 1872

Über onomastische Paradigmen 1875

この外、ヴィルマンの序論のついた書籍に次のものがある。

Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. 2B. 1873/75

Kant: Über Pädagogik 1874

Theodor Waitz, Allgemeine Pädagogik 1874

(6) ブランク大学教員養成所のこの時期の主なテーマをあげる

と次のようなものである。

ヘルバルト教育学 1876/77 一九世紀中葉の教育学 1877

言語教授 1877/78 教授に役立つ直観と記憶 1878/79

ドイツ語教授 1879/80 ラテン語初歩教授 1880/81

プロシヤとイギリスの学校制度 1881

チャラーによるヘルバルト教育学の継承 1881/82 この養成所開設の目的は、科学的教育学を自主的に深く理解し、これによって、教職資格の向上をはかることであると述べられてゐる。

(7) ヴイルマンの「教授学」は彼の生存中四回出版された。一版一八八二/八九年、二版一八九四年、三版一九〇三年、四版一九〇九年。その版を重ねるさいに、語句修正、内容的改作を行っているので、ここでは一版だけを用いる。

(8) 「理想主義的な」(idealistisch) という用語は「教授学三版(S.38)では「倫理的な」(ethisch) という語に修正されている。そこには、ヴィルマンのヘルバルト教育学の把握の変動が示唆されているように思われる。

(9) その外に、個人主義的傾向をもつ教育学者として、トニッソ(Trapp)、ベネケ(Benecke, Fr. Ed.)、スベンサー(Spancer, H.)、バイン(Bain, A.) があげられてゐる。

(10) 学習活動をすすめていくなかで活発な精神的活動を高めることについて具体的に論じられているものは、ヴィルマンの初期の著作である「教育学講義」(参考文献2)である。その内容は、いわばヘルバルト教育学の具体的展開を示したものと見える。

(11) 古代の教育論は、ヴィルマンではとりわけプラトンとアリストテレスのものをさす。それを国家教育学という類型に入れるのは疑問がある。しかし、「ギリシヤ人が青少年陶冶の社会的見方と政治的見方とを分離しなかつた」(I. Bd. I-S.32) という意味で、国家教育学の系列に組み入れた。ヴィルマン

では、古代の教育論が必ずしも批判の対象になつていない。むしろ批判の対象としてあげられるのは、十八・九世紀の国家教育学である。それを代表している人については「教授学」序論では明かでない。後の著作「Über Sozialpädagogik und Pädagogische Soziologie」(3. - SS. 321~332) では「国家教育学者として、ヘーゲル(Hegel)とその弟子タウロウ(Taurow, G.) があげられてゐる。

(12) ゲジッティング(Geistung) は、制度、法律、慣習、秩序などを示す「文明」(Zivilisation) に対応する。しかし、そういう「客観的な慣習」(Sitte) の全体を表わす「ばかりでなく、慣習にふさわしい感じ方」(Sinnesart) または心情状態を表わす。それ故「いつも客観的内容と主観の状態とを表現するギリシヤ語のエトスに対応する。」外部的生活にみられる文明の形式が、同時に内面的生活の規定し、内面的生活から保証された状態をさすのである。(I. Bd. I-S. S. 102~103) 普通、礼儀、礼節、良風等の語が当てられるが、ここでは国家との連関からいって市民性ないし公民性が適當と思われる。

(13) ベッファアのヴィルマンの講義草稿の研究(参考文献11)によると、ヴィルマンが批判的対決をしたものとして「国家的教育学」の外に、「神学的教育学」(Theologische Pädagogik) をあげる。しかし、「教授学」序論では、神学的教育学はほとんど述べられていない。陶冶制度の歴史的類型という章のなかで (I. Bd. I-S. S. 401~402) 「神学的教育学は以前の個人主義的把握を克服し、社会・倫理的見解を基礎づけるために、本質的寄与をなした」とある。この意味では、神学的教育学は個人主義的教育学と対比される国家的教育学と同じ系列上にある。しかし、その批判はみられない。したがって

本稿では神学的教育学との対決は述べない。ヴィルマン自身の教育思想の発展からいとうと、神学的教育学は「私には価値があった」と自ら述べているので、その影響を受けたことは確かである。(参考文献5)

- (14) 「社会的教育学」の性格について、ヴィルマンは後に(一九〇三年)はつきりと次のように言っている。「社会的教育学は、一方では個人的教育学に対立するが、他方では国家的教育学に対立する。このことが両者を補完する意図をもって起るならば、その表現は価値ある認識内容をもつ。」(39-S.326)
- (15) ヴィルマンは言う。「社会と生物体との類推が啓蒙的なものも有効な比喩以上のものであるという把握、あるいはその類推が両者のリアルな一致に基づき、それ故にまさに社会的認識原理として利用されるのだという把握は、軽率さによるのである」(1. Bd. I. S. 51)と。社会と生物体とは類似しているので説明しやすいが、比喩をこえるものではない。彼の根本の考えは、自然界のものと同精神界のものとは根底においてちがうのだということである。しかし、彼の叙述には、社会と有機体とが比喩以上のもになって、区別しがたい面があることは否定しえない。

- (16) このことは、アリストテレスの政治学の初めのことば「共同体はいずれも或る種の善きもの(財)を目当てに構成せられたものである」(山本光雄訳岩波文庫)と対応する。個人主義的教育学の克服から社会的教育学へ進んだ背景に、ヘルバルト理論からアリストテレスへの歩みが行われているが、その一つのあらわれである。

- (17) Willmann, O.: Über Schleiermachers Erziehungslchre 1875 (3.-S.19) の論文に「*Die Welt der Seele*」がシムライヘル

マツヘルの教育理論において注目する点は、(一)考察対象の弁証法的扱い、(二)教育の個人的任務と社会的任務との対置、(三)教育上の自由な影響と計画的な方法的処置との区別である。

- (18) 「陶冶論としての教授学」成立以前のヴィルマンの講義草稿に関するベッファアの研究に、この事情が論じられている。(参考文献11) 教育と陶冶のヴィルマンの表現様式からもそのことがうかがえる。彼の意図は教育から陶冶の独立、教育学からの教授学の自立というところにある。

- (19) ベッファアによると(11.-S.186)「教育的教授論」には三つの基本的前提があるという。(一)科学的な前提—科学的認識は直接にこれを応用できること。教育実践は科学的認識を通じて規範化される。(二)教授学的な前提—認識と洞察の媒介によって、直接に行動を規定することができること。(三)心理学的な前提—すべての心理的アクトは表象界ないし思想界の連合機制に基づくこと。ヴィルマンは、(一)については教育学を教育事実の説明から出発させ、規範的教育技術論に反駁しているのを拒否される。(二)は、改造されて継承される。(三)は、表象心理学の代りに、心理能力の理論をたてる。こうして教育的教授論はヴィルマンにおいて克服される。

参考文献

- 1 Willmann, O.; Didaktik als Bildungslehre Bd. I 1882 1 Aufl. Bd. II. 1889 1 Aufl.
- 2 Willmann, O.; Pädagogische Vorträge über die Hebung geistigen Tätigkeit durch den Unterricht 1 Aufl. 1868. 1 Aufl. 1916 5 Aufl.
- 3 Willmann, O.; Aus Horsaal und Schulstube Gesammelte Kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre.

1904. 1 Aufl. 1912 2 Aufl.
- 4 Willmann, O.; Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft 1908 in: Erstes Jahrbuch des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft
- 5 Willmann, O.; Über Herbart zum Aristotelismus 1917 in: Aches Jahrbuch des Vereins für christl-Erziehungswissenschaft
- 6 Willmann, O ; Das Prager pädagogische Universitätsseminar in dem ersten Viertel Jahrhundert seines Bestehens 1901
- 7 Willmann, O.; Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft, 1898
- 8 Willmann, O ; Vigilare ! Den christlichen Lehrern gewidmet, 1900
- 9 Willmann, O.; Kleine Pädagogische Schriften besorgt von Joseph Antz und Eugen Schoelen, 1959
- 10 Aspekte der Personalen Pädagogik als Programmschrift hg. von Willmann-Institut, 1959
- 11 Pfeiffer, F.; Die Pädagogische Idee Ivo Willmanns in der Entwicklung, 1962
- 12 Eggersdorfer, X; Otto Willmann : Leben und Werk in: Diaktik als Bildungslehre, 1957
- 13 藤原助市著 独逸教育思想史