

ヴィルマン教授学の歴史的観点

長谷川 栄

一、序—歴史的考察の必要性

ヴィルマンは教授学的諸問題を解明するさい、いつも先ずその問題の歴史的考察をする。彼の主著「教授学」(Didaktik als Bildungslehre) において、「陶冶制度の歴史的類型」(Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens) という一章を設け、「教授学」体系部の基礎づけをしているが、それは古代東方の陶冶からヨーロッパ現代の陶冶に至るまで非常に広汎で、包括的な歴史を示している。(1) それだけでなく、その他の個々の問題に対しても常に歴史的な考察をしているのである。すでに「教授学」一版の前書きの中で「対象の歴史的取扱いは、視野を広げると同時に、確実な基礎を確保させる」(I-S, VI) (2) と言っているように、歴史的考察は彼の教授学にとって広い展望の確保と理論の基礎として要求されている。したがって、それは彼の研究の本質的な方法となっているわけである。

ヴィルマンによれば、歴史的考察の必要性は次の点において説かれている。第一に、言うまでもないことではあるが、歴史的考察は学問の研究に必要不可欠なことである。彼はそれを次のように述べている。「すべての学問は、成立途上のものもしくは相対的に完成したものであろうと、自然界に向けられたものもしくは道徳界に向けられたものであらうと、歴史の助けでもって学問自体の発展過程の眺望を得る。このことによって、学問が振興されるのは疑いない。」さらに続けて言う。「学問は、確実に進歩するためにはその由来を知らなければならない。認識を絶えず増すためには、獲得したものを伝承されたものに結合させなければならない。新しいものを過大評価しないためには、新しいものうちに古いものを認識できなければならない。新しいものを過小評価しないためには、全系列の試みに貫いている未解決の諸問題をありありと思ひ浮かべなければならない。」(I-S, 59~60)

そういう必要性以上に、歴史的考察が教育理論や実践に対しても

つ本質的意義が、ヴィルマンの「教授学」には提出されているように思われる。彼はそれを次のように述べている。「教育学的省察は、現行の教育慣習や陶冶形式を改善し、完全とまではいかないにしても革新しようとする実践的動機によって、ほとんど喚起される。それ故に、教育学的省察はその現行の教育慣習や陶冶形式の起源や発展に向けられるよりは、むしろ将来をめざしてそれらを構成していくことへ向けられるのである。しかし、革新的努力は決して過去を正しく評価していない。所与を改造することをめざすことによって

、革新的努力は、所与に存在する諸々の力や価値を公平に探求し、評価することができない。それだから、所与に集積された歴史的活動に対する完全な理解を保持することができないのである。」(T-S 94) この彼の考えは、歴史的考察の必要を説くさいの基調になっている。(3) 教育的な反省は、現在の教育活動の欠陥や不充分さをつめて、そのあり方を改善し、改革しようとするところから起る。したがって、その反省の眼は常に未来へ向けられる傾向が強い。確かにそれは教育活動を進歩させるのではあるが、しかし、そこに、過去から営々と努力が積み重ねられてきたものを無視ないし軽視したり、あるいは無理解ないし誤解したりする一定のもろさがみられるというのである。このもろさを補完するためには、歴史的考察が必然的に要求されるわけである。教育上の新たな提案の多くが、過去の尊い遺産を充分理解せずに、あるいはゆがんだ理解をして、現

在を単純に否定して登場し、それ故に一時的に流行しえても、遂には消え去り行く姿を考える時、ヴィルマンのあのことは、一つの警告として充分意義をもっている。

こうして、教育的反省の未来への志向に伴うもろさの指摘から、ヴィルマンは歴史的考察の必要なことを説くのである。しかし、未来への来志向は、彼の教育概念の一つの本質的契機である。「教育が成長途上の世代にそって彼等の発達を配慮し、促進する限りで、教育の眼は将来へ向けられている」(T-S. 19)と言う。しかも、過去への眼ももう一つの本質的契機であることが認められる。「教育はや、ヌスの頭の二つの顔に比較できるから、同時に過去へと眼を向ける。諸世代の連鎖と……伝承的なゲジッティング(Gesittung)の財……とに眼を向けるのである。」(T-S. 19) そうすると、教育という働きの根底に過去から未来へとという歴史的連続性の意味が内在していることを、彼は考えているようである。教育の働きには、「過去との断絶」(T-S. 95)の上に立つ未来のための改造というところで尽きぬものがある。そんな単純なものではない。教育の働きには歴史的連続性が本質的に貫いているのである。したがって、それを教育学及び教授学が確保しなければならぬ。ここにも、歴史的考察の必要性がみられるのである。

本稿は、こういう歴史的観点の教育学及び教授学に対する意義を、主として彼の「教授学」を中心資料にして考察しようとするも

のである。(4)

ヴィルマンが歴史的観点を「教授学」に導入したのは、特別新しいことではない。それは、十九世紀初期に起った歴史学派の様々な領域での研究に刺戟され、教育学にも歴史的考察が取り入れられてきたことによるのである。(1-S. 58~59) 「歴史の見方へと方向転換したことは、学問にとって、したがってまた陶冶活動の内容にとってますます有益になった。研究を歴史的に基礎づけることは、道徳的諸科学では、中心原理になった。……陶冶が歴史的に基礎づけられなければならないという思想は、思慮深い教育学者たちに普及されてきた。」(1-S. 386) と言う。彼はそういう思潮の影響を強く受けたとみられる。また、彼の大学時代に教えを受けたトレンデレンブルグ(Trendelenburg, A.)の直接的影響も、みのがすことできない。ヴィルマンの自伝には「トレンデレンブルグの『倫理学に基づく自然法』は歴史的法律学を示し、歴史と理論とを統一する教育理論の模範となった」(7-S. 6)とある。ヴィルマンの後の大著「イデアリスムスの歴史」においては、十九世紀初期に勃興してきた、歴史的法学と社会学、歴史的言語学、歴史的宗教研究、歴史的哲学研究を考察し、「歴史的原理」(das historische Prinzip)を「真のイデアリスムスの指針者」と意義づけつづる。(4-S. 679) この系列で推察すると、「歴史的教育学」(die historische Pädagogik)が構想されなければならないが、彼はその指摘だけにとどま

らなな。(6-S. 147)

今までのヴィルマン教授学の研究においては、社会的観点に関するものが多く、またそれだけの意義もあるわけであるが、それと表裏をなすこの歴史的観点について真正面に取り組んだものは少ないように見受けられる。(6) しかし、この歴史的観点の意義を見落とすてはならないと思う。最近、その点を指摘する主張が西ドイツでみられる。(6) 「ヴィルマン教育学の考察のさいに、歴史的なものを受けるところの全く特別の意義と強調を見逃がしてはならない。人間の歴史性の問題が哲学や神学において様々に我々を動揺させる今日において初めて、我々はヴィルマンのこの面の思想に対する必要にして公平な眼をもてる。この教育学者の姿の中に、我々に新たな光で示し、全く予期しない新しい特徴をもたらすものがかかなりあり。」(8-S. 24) したがって、本稿でヴィルマンの歴史的観点の特質を明かにする意義が充分あると考えるのである。

すでに私は「ヴィルマンにとって、歴史的観点は、研究方法の意味で、歴史的事実基盤の上に教育と陶冶の本質を究明するところの一つの方向がある。もう一つの方向は、教育及び陶冶の課題として『成長途上の人間を歴史化させる』ことである」(14-S. 31)と、歴史的観点の二つの方向を指摘した。この方向に基づきながら、歴史的観点は、ヴィルマンの教育学及び教授学になぜ導入されたのか、それはどういう形でそこにあらわれたのか、そしてそれは教育

及び陶冶にとってどういう意義をもつかという三つの点において、明かにしようと思う。

二、社会共同体の歴史性

先ず、ヴィルマンの教育思想発展の上で歴史的観点がどこから導き出されたか、明かにしてみよう。

ヴィルマンの独自の教育思想が生まれてくるのは、プラーク大学教授就任以後のことである。そのさい、彼は従来の教育学、特に「個人主義的教育学」とそれと対照的な「国家教育学」と批判的対決をし、その帰結から、教育を広く社会の生活諸現象のうちに求めなければならぬと要求した。(12・S. 22~23) 実は、この社会的観点の導入とともに、ここで問題にする歴史的観点があらわれてくるのである。「個人主義的教育学」については、その原理と基礎が個人間の関係という狭いところにあるので、教育の歴史的要素がほとんど認められていないと批判する。例えば、「ヘルバルト教育学の原理と基礎は個人主義的である。それ故に、この教育学は大変狭い基礎をもっている。そのために、教育の歴史的因子の価値を認めることができないのだ。」(1・S. 57) と述べている。また、「国家教育学」についても同様の批判をする。「国家教育学の一面性は、非歴史性(Ungeschichtlichkeit)である。それは、国家の組織的活動をみるあまり、政治結合体よりも前に教育制度や陶冶制度を形

成した歴史的因子が忘れられたという点にある。」(1・S. 54f. 55) こういう批判の内容から、個人的視点では充分評価されない、しかも国家という視点のみでは忘れられてしまう、教育の歴史的因子が注目されることになる。それはどういうことであろうか。

教育者個人の自由な意志から生ずる教育行為であっても、その時代の社会的教育慣習や陶冶形式が反映されている。つまり社会的にも、歴史的にも制約を受けているのである。あるいは、国家に基づくすべての教育施設やそこでの教育活動であっても、国家とは別の社会共同体の歴史的因子が貫き、規定しているのである。もっぱら個人の恣意から生じた、あるいは単に圧制的な国家権力から起ってき た教育と陶冶の目標や内容は、無意味であり、無力であり、そして正當に承認されもしない。そういう教育と陶冶は、「国家とは別の集団活動(Kollektivtätigkeiten)を認識しない」からである。「教育制度と陶冶制度を生みだした(国家とは)別の社会的及び歴史的因子すなわち教会、社会(Gesellschaft)、慣習(Sitte)を無視した」(1・S. 32) からである。換言すれば、教育と陶冶は、個人をこえていて、しかも国家とは別の社会共同体の活動において行われており、そういう社会共同体の歴史的因子を無視しては教育と陶冶の基礎は充分でないのである。

ヴィルマンの示した社会共同体は、家族・種族・民族の如き自然的共同体、身分や職種のいわゆる経済的共同体、国家の如き政治共

同体、教会の如き信仰共同体、あるいは学問、芸術、教養等の關心を中心とする結合体である。(I-S. 4, 2-S. 468~573) ことによって、それらは文化を表わす精神的 content と文明を表わす生活秩序によって本質的に規定されている。この場合に、ヴェルマンは、共同体として人々を社会的に結合せしめる人間的特質を「權威」(Autorität) と「伝統」(Tradition) とにこそ見てゐる。(2-S. 466) 人間は、自己保存と種族保存の衝動から社会的に結合し共同する。しかし、人間の特質は、一方では、權威のもとに意志を従属させる点にあり、これによって、人間は共同体の一員として協調することができるし、それによって共同体の生活秩序を維持することができる。他方では、伝統によって精神的活動を蓄積する点に人間の特質がある。伝統によって、人間は共同体の精神的内容を維持し、更新することができるのである。權威が生活に秩序的基盤を与えるとするれば、伝統は生活に歴史的基盤を与えるのである。しかし、權威と伝統の前提は、「自由」(Freiheit) である。自由によって、人間は權威の諸決定を意志に受けいれたり、また自発的に精神活動をするのできるのである。このように、ヴェルマンは社会的共同体成立の人間の要素を「自由」を前提にした「權威」と「伝統」においてみつめるのである。ここで注目されるのは、社会共同体が伝統によって歴史的連続性を保つということである。

こうした社会共同体における青少年の成長は、その共同体の基本

的態度や精神によって導かれ、規定される。青少年がある特定の共同体へ加入する前に、すでに彼等はある共同体の規定的影響を受けている。さらに、こういう加入の形式さえも、その中で成長するところの社会的諸關係によってすでに規定されるのである。常に「人間は文明と文化の一定の分野の中で生まれる」(2-S. 310) のである。人間は、生まれた時から、所与の文化と文明及びそれらを支える所与の社会の中で影響を受けている。(7) 教育の必要性としてあげられる人間の特質、すなわち「幼児期の依頼性とその長いことは……文化と歴史の産物として表わされる」(I-S. 9) のである。人間の成長過程のどんな局面においても、それは実質的にも形式的にも、社会的、歴史的に規定されると言えるであろう。

さて、従来の教育学の歴史的要素の欠除という批判から導き出されたヴェルマンの帰結の中で、特に注目すべき特徴がみられるように思われる。それは、根源的な社会共同体の歴史性ということである。個人が社会の一員になることを決定し、自ら社会の形式を選択するという時、この社会を「国家」と呼ぶならば、国家の生活以前に、すでに別の共同体の影響を受けている。つまり、個人は成長途上の生活において、家族、地域共同体、民族、教会という根源的な共同体の一員であり、それらを通じてそれらが支えており目ざしている生活秩序や精神的内容を受けとり経験していることである。個人は、したがって、初めからそういう共同体の伝承のうちにおかれ

て生活しているのである。ヴィルマンの注目する歴史は、そういう共同体の歴史であつたのではなからうか。そういう共同体には、伝統が支配し、エトスがあり、時代と共に進み増してきた知識や確信の基礎になるものが支配している。それが、彼のいう「精神的」道徳的財」であろう。人間の本質や使命として考えられるものは、そういう共同体のそういう財に決定的に左右されるのである。そして、そういう共同体や財は、歴史による以外には明かにされえないのである。「精神的財や人間結合体は、どこでも歴史的に生成せるものであり、歴史よつてのみ解明されるのである。」(I-S. 15)

共同体の性格でなしに、人間そのものの理解も、多くの歴史的形式から読みとる以外にないのである。「人間は、社会と歴史なしには理解せられなく」(I-S. 42) のである。「すべて人間的なものは、それ自体歴史的性格をもつてゐる」(I-S. 6) からである。

三、歴史的考察の意義

(一) 事実的基盤の拡張

さて、教育学及び教授学の研究に歴史的観点を導入させる意義をさらにここでさぐってみよう。

ヴィルマンによれば、教育及び陶冶の歴史のよつてたつ素材の基礎は、「その時の実践」(Jedemalige Praxis)」(I-S. 61) である。

一定の時代の教育及び陶冶の実践が、歴史研究の基礎である。この

場合、実践というのは、個人や社会の一般的必要性から起るもので一つの社会的現実を示すものである。したがつて、理論的反省の加わっていない教育及び陶冶の行動である。理論に導かれるものでなく、理論に先行するものである。(9-S. 122)

ヴィルマンの構想する研究領域は、(一)「教育論及び陶冶論の歴史」と(二)「教育制度及び陶冶制度の歴史」である。(一)の歴史は、教育や陶冶そのものと直接関係しないで、むしろそれについて提起された意見、理論、体系あるいはそれらを主張した人々や著作と直接関係する。しかし、その根をさぐっていくと、結局教育及び陶冶の実践にかかわってくるのである。「様々の時代の教育学体系によつて代表される原則や要求は、改革を望むものでも、あるいは唯明瞭化して概念形成をはかろうとするものでも、いつもその時の実践を関係軸にしている。」(I-S. 60~61) 次に、(二)の歴史は、歴史的所与としての教育制度及び陶冶制度の様々な構造や形態に關係する。そして、その課題は、彼によれば「包括的で明晰な經驗的、歴史的資料を省察に提出すること」(I-S. 62) である。教育制度及び陶冶制度は、すでに一定の時代の教育及び陶冶の実践的形態である。そうすると、ヴィルマンにとっては、(一)にしても(二)にしても歴史研究は、一定の時代の所与としての教育及び陶冶の実践、その形態や構造を示し、それらを事実として記述し、そこから教育及び陶冶の本質を明かにすることにあるようである。すでに述べた根源的な社

会共同体の歴史性に注目していることを考えあわせると、彼が次のように要求するのは自然のように思われる。「教育及び陶冶の本質にとって、永続的特性をもつ人間性はなるほど一つの説明根拠である。しかし、唯一の説明根拠ではない。一定分野のカテゴリー、課題、現象などが、歴史の所与の分析と比較という助けを受けないで人間性から演繹されるのだとするのは、すこぶる欠陥が多い。もっぱら抽象の規定で操作する考察は、変化しているものを永続的なものとみなし、特殊なものを一般的なものとみなし、あまりにも狭い事實的なものの基盤の上にその一般化を企て、所与の見通しえないからみあいと被制約性を軽視する、そういう危険におちいるであろう。」(I-S:61) このように、教育及び陶冶の本質にとって

は、広い歴史的事実の記述とそれにもとづく歴史的分析と比較が要求されるのである。

次に、教育及び陶冶現象の歴史的考察法は、ヴィルマンによると

(一)「回顧的考察法」と(二)「比較・一般化の方法」の二つである。(一)の回顧的考察法は、「現代に流入せる思潮をその起源にまで追跡すること、したがって現代になお影響しつづけている諸因子を回顧的に追跡すること」(I-S:62) である。この考察法は、教育及び陶冶の歴史のもっとも興味をそそる、しかももっとも見込みのある課題だという。そういう歴史の本質的課題が、教育及び陶冶の所与の現在の状況—今日の教育観、教育理想、教育慣習及び今日の陶冶傾

向、陶冶手段、陶冶制度などを描写し、解明することにあるにしても、それらは歴史的に生成してきたものである。したがって、それらの歴史的起源とその発展的事實的分析がないと、右の課題は充分解明されることができないのである。このように、歴史的分析が教育学及び教授学の基礎づけに本質的に関連しているのである。この回顧的考察法は、「歴史的研究の一つの強力な動力」(I-S:64) である。(二)の比較・一般化の方法は、歴史的資料に基づく教育及び陶冶の諸事実を広くさぐって、それらを比較し、そこから一般化する方法である。教育及び陶冶の諸現象の単に過去への時間的拡大ばかりでなく、同時に一定の時代の空間的拡大をもはかるうとするもので、比較教育学的考察の方向を示すものであろう。彼によると、たとえ現代との関係を欠いているような教育及び陶冶の現象でも、その事実探索の欲求を刺戟してくれるし、それだけの努力に値するという。それは直接には一種の高い好奇心から起るものではあるが学問はあらゆる種類の事実のうちに成果を見出すことができると考えるからである。「歴史的諸現象の比較は、歴史的現象にみられる類似性を求め、一般化へと押し進めさせる。そして、概念規定のさいに充分広い分野があることを配慮させるし、反省を加えるさいにたくさん

の所与を思い浮かべるよう促すのである。」(I-S:155)

科学としての教育学及び教授学は、「所与の大きな事実」(I-S: 286) から出発する。この事実

い。ここでみたように、歴史的次元に拡張されるのである。したがって、歴史的観点は、ヴィルマンでは、教育学及び教授学に対する経験的事実の拡張と提供という研究方法上の意義にある。「歴史は、すべての概念形成及び一般の見解の獲得のさい考慮しなければならぬ経験的素材を提供する。この経験的素材の論究を行わないと、概念形成及び一般の見解の獲得は、一層確実な意義と信ぴょう性を欠くことにならう。教育論及び陶冶論は、その視野を一般に狭いものへと引き込みやすいように、あまりにも狭い基盤の上にならぬ一般化を企てる傾向にある。だから、教育論及び陶冶論にとっては、歴史的資料をそのように利用することは、それだけに大きな重要性があるわけである。」(T. S. G. 19) ヴィルマンはさらにこのようにも述べている。「一般妥当性の要求をするさいに、ドイツの家庭だけが教育の宝をもっているかの如き、また我々の学校だけが精神陶冶を独占しているかの如き印象を与える教育書が、今日かなり多い。それに対して、かつてそのために妥当したもので他のところで妥当しているものが、思い浮かんでこないのである。しかし、山の向こうにも人が住んでいるという単純な諺を肝に銘じながらこういう狭さから脱出するにしても、我々は再びあまりにも性急に一般的なものへ進めて行って、特殊なものと一緒に生彩のあるものも後に残してしまい、色も力もない定義で満足してしまう傾向がある。こういう二種類の貧弱な省察を除去するために、歴史が引き寄せられるので

ある。歴史はエトスと傾向、実質と形式に応じて様々な、多くの形態を示してくれる。そこには、根底にある人間的なものが多様な仕方方で表現されており、これをやさしい手で引き出すよう我々を促すのである。」(T. S. G. 19) 我々が一定の生活圏の中で教育及び陶冶の現象を求めてそこから一般化するのには、偏狭な結論に導きやすい。また、他の生活圏に視野を広げていくにしても、あまりにも性急な一般化を企てやすい。このためには、教育及び陶冶の現象を時間的にも空間的にも広く拡大し求め、それを記述し、そしてそれを慎重に比較し分析していくことが必要となるのである。歴史的考察の意義は、先ずこういう点にあるわけである。

(二) 哲学的考察との一体化

さて、教育学及び教授学にとって歴史的考察の意義は、教育及び陶冶の経験的な広い事実基盤の拡大にあった。しかし、科学的研究は、たくさんの事実の獲得にとどまらない。その事実を体系的及び方法的に処理していかなければならない。したがって、事実獲得は研究の出発点にすぎない。逆に、そういう事実獲得にのみ奔走してたくさんの事実に埋もれて、なにももの得られぬ恐れがでてくる。

「歴史の見方が先ず一つの研究分野に適用される時、所与のもの豊かな、細かな分肢に夢中になって、所与のものがどういう目標と課題を含むか、そして新たに得た洞察が我々の行動をいかにのりあるものにさせるか、という課題を無視してしまう傾向が直接的に

あらわれてくる。」(T-S. 66) こういう我々のおちいりやすい欠陥を除去するために必要なのは、ヴィルマンによると、哲学的考察である。むしろ、歴史的考察そのものうちに、哲学的考察が同時に含まれていなければならないのである。哲学的考察は「歴史においてあらわれるものを判断するための規準をもっている。」(G-S. 154)多くの所与の現象を教育及び陶冶の事実として把握し、それを解明する視点は、哲学的考察が提供してくれるのである。したがって、

歴史的考察は一面にすぎない。ヴィルマンにとっては、歴史的考察と哲学的考察との一体が要求されるのである。(8)「事実探索(Bearkundung)と反省、経験的、歴史的素材の論究と概念的取り扱い、歴史的扱い方と哲学的扱い方とは、一体であり、両者を結合してこそ目標へ達する。」(T-S. 65)

そうすると、事実の処理には概念が含まれていることになる。一方では、事実がどんなに多くても、事実はそのものから解釈されないし、一般化されない。他方では、概念はそれ自体から事実を生みだせない。ヘルバルト教育学の体系構成の如く、最高目的から教育の事実を演繹できない。(T-S. 68)したがって、事実が暗々裡に概念規定を含んでいるし、概念は事実処理によって明瞭になるのである。事実処理の結果は、本質的には、正しい問題設定ないし概念に依存するわけである。他方、概念の正しさは、その事実をその深さと広がりにおいてとらえ、そのすべての要素を明かにすること

にかかっている。したがって、「正しい概念の基礎の上に規定された事実と、事実の基礎の上に得られた概念」(G-S. 120)と「円環」が確認されるわけである。事実が正しい概念がないと整理されず、組織できず、「盲目」になる。逆に、概念は事実に基づかないとあいまいで、保証されず、「空虚」になる。(9)このような事実と概念との一体化を、ヴィルマンは洞察していたのである。

この場合に、ヴィルマンは教育及び陶冶の歴史的事実のうち何をも求めようとしていたのだろうか。歴史的考察についてこう述べている。「理解を求める歴史研究はすべて、根本的には直接的所与をこえていく。それは、歴史的存続の核心・本質へ、その事象の内核・内的連関へ突き進むと企てることによる。正しい歴史家は、史料のうちに見出すものをすべて再現しない。本質的なもの、したがって事実の本質をなすもの、もしくは重要なもの、したがって重点、妥当性をもつものだけを再現する。」(H-S. 68)したがって、先ず彼の意図は教育及び陶冶の本質を求めるところにあると考えられる。

「歴史的現象の場合にも、その現象の本質へ突き進むことが肝要である。……教育の本質へ向けられた教育学は、教育の本質がもっとも純粹に、完全にそして持続的に表明されているような、歴史的現象に足場を固めなければならない。この歴史的現象から、教育学は、初めてすべて他の諸現象を理解し、全領域を包括する命題を得るし、同時に歴史的現象の価値に対する規準をも獲得するのであ

29。』(3-S. 41)

このような教育現象からその本質をつかみとるということだけが、ヴィルマンのねらいではないようである。「学問を生活の目的からそらすことは、究極妥当のものではありえない。」(1-S. 67)「道徳的諸科学 (moralische Wissenschaften) の歴史への指示は正しく解すれば、その思弁的性格にも規範的性格にも触れない。道徳的諸科学は、歴史的要素の採用によって、あるものばかりでなくあるべきもの、事実的なものばかりでなく、正しいものも提出するという課題から決して離れない。」(1-S. 66) 道徳的諸科学に属する教育学及び教授学も、そういう実践的、倫理的課題をもっている。「両科学 (教育学及び教授学) がかわる人間活動は、常に課題解決の性格と義務遂行の性格さえもっている。また、それは我々の最高の関心とあまりにも緊密にからんでいるから、それについての考察は、自然現象を追究するような冷たい客観性を認めるべきでもないし、認められえないであろう。」(1-S. 68) 「教育及び陶冶とは何か」というその本質の問題は、結局は、「教育及び陶冶は何であるべきか」という問題になる。たくさんの所与を見つめ広い視野に立って進む研究は、「教育及び陶冶の歴史を招き寄せる。そのねらいは、この歴史から、成人世代と青少年世代との関係がたどってきた様々の発展段階の根底にある理性を示すこと、様々の形態に内在して押し進めているイデーを示すことである。」(1-S. 68) 「研究は

存在において同時に当為を把握し、所与において理想を把握することである。」(1-S. 69)

ヴィルマンの意図を冗長に述べたが、歴史的考察が哲学的考察と一体化する点に、教育学及び教授学の規範的性格がここであらわれつつある。ロホナー (Lochner, R.) は、科学としての教育学の基礎づけに関するヴィルマンの思想のこの性格を鋭く批判する。「それは、まさに大きな宿命的誤謬であると思われる。存在において同時に当為を、所与において同時に理想を把握できないと、ヴィルマンに反対して言わなければならない。」(11-S. 120) 「特に歴史的な) 学識の大きな労苦によって、教育学の科学取扱いは確かに強い刺戟を得たし、ヘルバルト的基礎諸科学の拘束は最終的には突き破られた。そういう労苦を承認するにもかかわらず、ここでもこの天才的体系には、規範思惟が相変らず存在思惟の上であり、教育学は結局のところ相変らず、根底にある本来の科学の上に立つ、もしくはそれから演繹された技術であるし、あり続けるのである。」(11-S. 122) 教育学派と目されるロホナーの立場からでは当然の批判であるう。

ヴィルマンにとっては、教育及び陶冶は人間の行動であるから、行動の記述的歴史的把握は、究極にはいかに行動すべきかという指示へ向かわなければならぬ。歴史的考察は、倫理的実践的指示へ帰着するのである。だから、確かに彼の教育学及び教授学には規範

的な面が認められる。しかし、目的からすべてを演繹する構成的性格をもっていないことは、注目してよい。目的の把握から出発する研究は、「今とここに執着し、規範設定のためにあまりに小さい規準を適用しやすい」(I-S:68)ので、所与の社会的及び歴史的事実から出発していかなければならないのである。「目的概念は、テオリア(Theorie)とヒストリア(Erkundung)なしには確立できない。それ故に、反省の出発点ではない。」(I-S:69)と言う。また「直観し認識しないうちに、規則をたてて規制しようとする、あわただしいだからまた近視眼的な性急さがおさえられねばならない」(I-S:68)とも述べている。したがって、ヴィルマンの研究方法

の第一歩は、事実探索(10)(Erkunden)にあり、教育及び陶冶の所与、現象を社会的及び歴史の次元の中で把握することである。ここに、彼の歴史的考察の重点がある。次に、その事実的基礎の上に本質究明(Ergründen)がなされる。事実を通してその本質や根拠を認識することである。そして、最後に倫理的、実践的指示が帰結されるのである。彼にとっては、実践的指示をすることは非科学的態度ではないのである。「対象の正しい実践的处理は、本質の把握の上に基づく。……経験的見方は、合理的見方へ高められなければならない。この合理的見方のみが……実践に指示を与えることができるからである。」(I-S:704)と言う。ロホナーにしても、ヴィルマンが特に歴史的観点において教育所与の現象学的研究の道で非常

に前進させたこと、ある文化領域の所与の把握・解釈と規則・規範の設定との間にどんな差異があるかを教育学領域でも全く認識していたこと、直観し認識しないうちに規制しようとする近視眼的性を防いだこと(II-S:121)を認めているのである。こうして、ヴィルマンが歴史的観点の導入により、教育学及び教授学の基礎となる事実的基盤を拡張し、科学的基礎づけに一步前進させたことを、我々は認めなければならないであろう。

四、教育における歴史性

ヴィルマンが教育学及び教授学の科学的基礎づけのために歴史的考察の意義をどこに求めたかを、これまで明かにしてきた。ここでは、さらに深く教育及び陶冶の活動そのものが歴史の意味とどうかかわるかを、明かにしようと思う。

教育及び陶冶の歴史に対する関係は、ヴィルマンによれば、二つの意味で示されている。教育及び陶冶の現在の活動は、一方では未来への発展のための一つの力となること、他方で同時に過去の様々の力の集約によって行われることである。「倫理的及び知的な青少年の同化は、将来の原動力であると同時に、過去から生ずる様々の力の蓄電器である。」(I-S:70)ここに、教育及び陶冶の活動に内在している歴史的要素が、洞察されているのである。

教育及び陶冶が本質的にもっている意義は、青少年の個性的な人

格の形成にあるばかりではない。また、青少年が共同体の一員としてそこに同化するだけではない。むしろ、それを通じて、社会共同体の歴史的發展を可能にするところにある。この点から、教育及び陶冶の課題は、「人間の歴史化」(I-S.71)であると言えよう。青少年を社会共同体のよりよき発展へ参与するよう導く点にあるわけである。

この場合に、ヴィルマンは教育が歴史に対してもつ力を過大視しないし、また決して軽視もしていない。教育が未来の社会の原動力であるという考えを押し進めて行くと、教育を新しい原理で改革すれば、人類を改革できるということになる。(I-S.70)これは、教育の力に著るしい期待をかけることになる。今日までの歴史的变化を公平にとらえ、熟慮するならば、そういう教育の力の過大評価はできない。実際、現在の様々の生活の改造力は教育の力よりも優先している。芸術や学問の興隆の場合にも、陶冶が歴史的發展へ及ぼす影響は、過大な期待をかけるほど大きくはないと言う。しかしながら、「教育の影響が、力強い衝撃によって無くなったようにみえても、教育は一つの歴史の力であることをやめないものである。」(I-S.71)社会的改革を推進する人々には、彼等が青少年時代に受けた教育が一つの規定的要因として影響している。その影響が彼等の行動に無意識的な二次的動機として及ぼそうと、あるいはその影響が対立した方向の行動に役立つと、ともかく教育の影響をとどめ

ているのである。したがって、教育の力を疑問視することも、軽視することもできない。ヴィルマンは、教育が歴史に対してもつ力を直接的ではなく、間接的なものと考えている。それ故、かくれた土台となる、根強い力とみなすのである。例えば、次のように述べている。「芸術家のまたそれに類する努力の興隆と衰退に対して、教育はなるほど僅かな直接的影響しか及ぼさない。しかし、重要な間接的影響を及ぼす。どんな教授術もその亜流の徒を助けおこすことはできない。しかし、教授は創造の諸成果を普及せしめ、広い範囲の人々にわたって彼等の趣味を高尙にせしめ、その穩れたものの中から人材を引き出し、それでもっていわば慎重に新しい全盛期を用意できるであろう。」(I-S.72)と。しかし、教育が歴史の力となるためには、もう一つの面に注目しなければならない。

青少年の歴史化は、彼等の感受性の強い僅かな年目の間に、人類が何千年もの過程の中で苦勞と闘争のもとに歩んできた道をたどらせて、現在という頂点に引き上げることによるのである。「それ(青少年の倫理的及び知的同化に向けた活動)が使う手段、それが伝達する財、それが再統合する共同体は、先行の發展から生じている」(I-S.70)からいよう。この「伝承(Tradition)を通じて、人間は歴史的存在へ高められる」(S-S.466)のである。過去から伝承され發展してきたものが、現在の人間の共同生活に貫いて生きている。それが、精神的道徳的財である。青少年は、教育及び陶冶

を通じて、そういう財を理解し身につけ、それによって成人世代の如く生活する能力を与えられるのである。そして、その共同体の一員になることができる。それだけでなく、同時に新たに共同体の歴史的發展の原動力となる能力と知見を獲得するのである。教育及び陶冶は、いつも過去のものを通じて、それをのりこえ、未来の可能性の選択を開いてやるのである。こういうヴィルマンの思想の具體的展開は、彼の教授学のなかで、教材配列における文化段階説の問題、教授における發生的方式の問題となつて生じてくるのである。

五、結 語

最後に、ヴィルマンの教育学及び教授学における歴史的観点の検討をまとめてみると、次のように指摘されよう。

第一に、「個人主義的教育学」と「国家教育学」の批判から、教育学の歴史的考察の必要性と共に、教育における歴史性の洞察もあらわれてきたことである。その批判からうかがえることは、教育及び陶冶を個人主義的に考察すると、歴史的観点はあらわれてこない。また、国家は確かに歴史的なものではあるが、唯一のものではない。教育及び陶冶にとっては、むしろ、それ以外の家族、民族、地域共同体、教会の如き社会共同体の歴史に注目しなければならぬ。そういう根源的な社会共同体の歴史とそこでの青少年の教育及

び陶冶が、彼にとって重視されるのである。そこに、歴史的進歩というよりはむしろ歴史的連続性という彼の特質がみられる。

第二に、こうしてでてきた歴史的考察が教育学及び教授学の研究方法に対してもつ意義は、教育及び陶冶の多くの広い現象的事実をさぐる点にあるということである。したがって、歴史的考察は彼の教育学及び教授学の研究の出発点であり、基礎である。こういう基礎を確保した上で、教育及び陶冶の本質を解明すること、さらには教育及び陶冶をどうすすめるべきかという実践的指示を提出することが要求される。ここで、ヴィルマンが教育学及び教授学の規範的性格を認めていることが明かになる。しかし、事実の把握と解釈をすること、規則・規範の設定をすることとの区別を認識していること、しかも前者を先ず押し進めて基礎を確保することが肝要だと強調している点、彼の科学的努力の意義も認められなければならないと思う。ただ、教育及び陶冶の行動が規範的性格をもつが故に、教育学及び教授学が必然的に規範的性格をもっているのか、あるいはその規範的性格は科学のらち外にあるのか、という問題の根本的究明は、別の課題とせざるをえない。ヴィルマンにおいても、存在から当為への詳細な論述は見出されない。

第三に、歴史的観点は、教育及び陶冶そのものとの関係において明かにされる。教育及び陶冶の働きが未来の社会の原動力となることから、その課題として青少年の歴史化が要求される。このために

は、過去から生成発展されてきた精神的道徳的財にそくして、教育及び陶冶の活動が行われなければならない。この意味で、教育及び陶冶は保守的性格と共に、進歩的性格をもつと言えるであろう。むしろ、両者の一体となるところに、教育及び陶冶の本質があると、ヴィルマンは見ているようである。

註

(1) 「陶冶制度の歴史的類型」の章は「教授学」全体の約三分の一の頁数よりなる。ヴィルマンの歴史的考察に対する熱意のほどがうかがえる。

(2) 引用文の終りの括弧内の数字は、引用及び参照文献の番号と頁数を示す。以下同様。

(3) 「歴史的考察の必要を説くさいの基調」と述べたのは、ウィルマンが同じような意味の主張を繰り返して述べているからである。例えば、「教育諸体系は、その性質上、将来に向けられる。恐らくまた大胆な期待によって飛躍されることもある。そして他の精神的諸創造物の如く、先行したものをやすでに実施されたものとのつながりをおのずから求めるといふようなことは、ほとんどない。」(I-S. 60) またロメニサスやルノーの教育論に対する批判の「いっしょに」過去の断絶」(der Bruch mit der Vergangenheit) (I-S. 55) とどう歴史的連続性の視点の欠除

を指摘しているからである。

(4) ヴィルマンの一般教育学の科学的基礎づけには、社会的観点と歴史的観点とが貫いている。前者については、拙稿「ヴィルマン教授学の社会的観点」において明かにした。本稿は、それと相並び、そして相続くものである。したがって、ヴィルマンの教授学が「一方的に」構成的「あるいは」「規範的」な性格をもつという批判に対して、ここで明かにすることも意図したいと思

(5) わが国で注目したい人は、篠原助市氏であろう。「近時歴史的比較法を力説した第一人者として、私はヴィルマンを挙げ得る。」(I2-S. 314)と述べて、「教育学の研究方法として歴史的比較法の意義を認めて強調している。」

(6) 一九五七年以来、ヴィルマンの名前にも「Wilhelm-Institut」が創設され、ヴィルマンの学問的遺産の存続と発掘及び現代の価値の高い教育学図書出版という二つの課題を果している。その活動計画書といわれる本(文献8)で、ヴィルマンの歴史的観点を強調している。それに参与した人々は、G. Fischer, T. Kampmann, L. Lentner, F. Messerschmidt, H. Peter, A. Petzelt, L. Prohaska, F. Schneider, G. Sie-Verth であり、現在多かた活躍し、業績をあげている学者たちである。

(7) すでに、「ヴィルマンの社会的観点」の中で、人間の出生についての問題から引き出される意味を、二点において示しておいた。(13-S. 35)人間は自然と文化との両面によって規定されていること、及び教育は人間一般に注目しないことの二つである。そこで、教育に内在する歴史的要素を示唆した。

(8) この要求は、ヴィルマンの思想発展からみると、すでに示した如く、トレンデレンブルヒの影響によってできたものである。彼はトレンデレンブルヒの次の命題を、歴史的考察にふれたところでは、ひんばんに引用する。人間活動を対象にするすべての学問すなわち道徳的諸科学の「原理は、理念の底と歴史的発展の豊かさとの両面における人間の本質である。両面は一体である。歴史的なものだけでは盲目になり、理念的ものだけでは空虚になるからである。歴史のものがイデーに参与し、イデーが歴史との連結を得ようと努める点に、正しい進歩が起る。」(1-S. 66, 4-S. 703, 6-S. 35)

(9) 事実と概念との「田環」の考え方は、ヴィルマンのプラーク大学の講義草稿“Enzyklopädie der Pädagogik”(1876)にみられるところ。『教授学』では、この考えは直接的形であらわれていない。したがって、この考えはペッスマーの解釈(9-S. 118~122)に基づいて叙述した。

(10) ヴィルマンの「事実」(Tatsache)の概念は、草稿「ヴィルマン

ン教授学の社会的観点」で示したように、種々の構造をもつた一連の事態を含んでいる。社会更新過程、養育、無意識的同化、教授、訓練の如き個々の教育アクト、精神的道徳的内容、教育制度及び陶冶制度である。したがって、事実の概念のうち、教育行動の規範や価値は含まれている。ただ、教育学が教育に行動の規範を規定するのではなく、歴史的所与としての社会がそうするのである。したがって、教育の規範や価値は、所与の歴史的社會においてのみ妥当性をもつ事実と考えられている。(13-S. 41)

引用及び参考文献

- 1 Willmann, O., Didaktik als Bildungslehre. Bd. I. 1 Aufl 1882.
- 2 Willmann, O., Didaktik als Bildungslehre, Bd. II. 1 Aufl 1889.
- 3 Willmann, O., Aus Hörsaal und Schulstube. 1912
- 4 Willmann, O., Geschichte des Idealismus. Bd. III. 1879
- 5 Willmann, O., Abriss der Philosophie. 1956
- 6 Willmann, O., Kleine Pädagogische Schriften. besorgt v. J. Antz u. E. Schoelen. 1959
- 7 Willmann, O., Über Herbart zum Aristotelismus 1917

in: 8. Jahrb. d. Vereins f. christl. Erziehungswissens-

chaft

- 8 Willmann-Institut, hrg. v., Aspekte der personalen Pädagogik als Programmschrift. 1959
- 9 Pfeffer, B., Die pädagogische Idee Otto Willmanns in der Entwicklung. 1962
- 10 Hamann, B., Die Grundlagen der Pädagogik. 1956
- 11 Lochner, R., Deutsche Erziehungswissenschaft. 1963
- 12 篠原助市、教育の本質と教育学 1930
- 13 拙稿、ヴィルマン教授学の社会的観点 教育方法学研究 第一集 1966
- 14 拙稿 Willmann の初期の教材観の考察 Lehrstoff 及び Lehrgang へ 東京教育大学教育学部紀要 第十一卷 1966