

ヴィルマンのシュライエルマツヘル教育学への接近

長谷川 栄

一、はじめに

ヴィルマン（一八三九—一九二〇）は、ヘルバルト教育学の研究とその実践から出発し、次第にそれをのり越えて、社会的観点にもとづく独自の教育理論を確立し、「陶冶論としての教授学」を樹立する。ヘルバルト教育学をのり越えるその過程において、彼はシュライエルマツヘル（一七六八—一八三四）の教育学から少なからざる影響を受けたと考えられる。というのは、彼は教育研究を回顧した自伝的小品「ヘルバルトを越えてアリストテレス主義へ」の中で、次のように述べているからである。「徹底的なヘルバルト研究は私に非常に多くの励ましを与えてくれたが、私はヘルバルト研究によって、教育学が構成的体系の部門として現われるときに受ける狭さを認識した。まさにこのことが、私を補充的研究へとますますかりたてた。このために向かったのが、まず対象の弁証法的取扱いと青少年陶冶の個人的課題と社会的課題との対置をさせるシュライエルマツヘルの教育論であった。」（一）と。この叙述を手がかりにして、

ヴィルマンがどのようにしてシュライエルマツヘル教育学に接近し、その研究からどんな面に大きな影響を受けたのか、ということを明かにすることが、本稿の課題である。

この課題について、拙稿「ヴィルマン教授学における客観的観点の確立について」という論文において検討を加えたことがある（²）。ヴィルマンがシュライエルマツヘル教育学に接近したのは、プラウグ大学教授就任の一八七二年から彼の名著「陶冶論としての教授学」第一巻を出版した一八八二年にいたる十年間である。右の論文における検討は、その十年間の最初の二年間の限定された資料にもとづいて行なったものである。その意味では、それは不十分なものであった。そこで本稿は、その後の資料を加えて、十年間におけるヴィルマンのシュライエルマツヘル教育学の研究について考察しようとするものである。

二、ヴィルマンのシュライエルマツヘル

への接近の過程

ヴィルマンがシュライエルマツヘル教育学に接したのは、プラー

グ大学教授就任の一八七二年四月以降である。その年の夏学期の講義「一般教育学—文化財の伝達としての教育」の草稿の中で、はじめてシュライエルマツヘルに言及する。この草稿によると、彼は教育を二つの観点から把握する。すなわち、ひとつは青少年を人間共同体へ編入させるという社会的観点であり、もうひとつは青少年に *Gesittung* の財を伝達するという客観的観点である。前者の社会的観点からの教育考察では、「教育と人間共同体とは切り離すことができない」(3)ことが強調され、この共同体との関係こそが教育の根本徴表であることが論証される。そのさいに、同じ方向の教育概念を規定したひとりとして、シュライエルマツヘルがあげられる。

それは次のように述べられる。「シュライエルマツヘル。教育は種々の大きな生活共同体の固有な状態をめざして人間を陶冶しようとする。教育は外からの意図的働きかけを通じて個人の発達過程を惹起させ継続させる作用として、各共同体の生活の内へ入りこんでいる。そのさいの意図的働きかけは、共同体とその成員を名目にして個人を介して行使される。」(II—S. 443)この教育の規定について、ヴィルマンは意図的なものが要求されると教育の根底が誤認されてし

まうと異論を唱えているけれども、教育作用と共同体との密接な関係がはっきり示されていると考えたのである。こうした意味において、ヴィルマンはシュライエルマツヘル教育学研究への第一歩を踏み出したのである。

このように、ヴィルマンはプラーグ大学の「一般教育学」講義(4)を行なわなければならないという必要からシュライエルマツヘル教育学に接し、しかも社会的観点からの教育考察という面でも彼の教育規定に賛意を表わしていた。しかし、ヴィルマンはシュライエルマツヘル教育学に特別に注目して、それに傾倒して深く研究するという姿勢をもってはいなかった。このことは、次の二つの点から明かである。

第一は、一八七二年八月二日と二一日の日記覚書きの中でシュライエルマツヘルに言及するが、その言及の仕方が疑問符をつけた憶測的なものであるからである。ヴィルマンはそこで、個人教育学と国家教育学とを二つの極として対比させる考え方は言語・慣習・伝統をもつ共同体や民族共同体について何も知らないことから生まれてくる、と述べる。ところが、「シュライエルマツヘルは部分的に(?)この二者択一の考えを越えている?!」(II—S. 152)という。こうした表現の仕方は、シュライエルマツヘルの諸著作に十分に取組んでいないという証拠であろう。

第二に、彼は一八七二年から翌年にわたる冬学期に「近代教育学

の歴史」という講義を行なうが、そこでシュライエルマツヘルを汎神論者のひとりとして取り上げてはいるものの、彼の教育思想は必ずしも重視されていないからである。(H—S. 37) その講義は、まずルソーから始まり、バゼドウその他の汎愛主義者をへて、ペスタロッチ、さらにカント、フィヒテ、そしてヘルバルト、最後に詩人、言語学者、神学者および汎神論者にいたる教育思想の特徴を論じている。その中で重点を形成していたのは、ルソー、ペスタロッチおよびヘルバルトであった。シュライエルマツヘルの教育論は、特別にきわだって注目されていないのである。

ところが、一八七三年から七四年にかけて、ヴィルマンはシュライエルマツヘル教育学の研究に本格的に取り組まなければならないと、痛感するようになる。それは、当時の日記覚書きや講義草稿などの記述によると、次の二つの理由があったように思われる。

第一は、彼がヘルバルト教育学の個人主義的ないし主観主義的狭さを克服しなければならないという課題を強く意識していたことによるものである。当時彼はフォス出版社から依頼されて、「ヘルバルト教育学著作集」の出版の準備に取り組んでいた。この取り組みにおいて、彼はヘルバルト教育学が一八世紀以来の個人主義的観点のもとに把握されるという狭さを認識せざるをえなかった。例えば、一八七三年夏学期講義「一般教育学——後代の同化としての教育」の中で、次のように彼は述べている。「教育が主観主義的でないしは個人主義的に把握さ

れ、したがって教育が個人から出発し、もっぱら相手の個人に一定の精神的状態を与えようとする目的をもつ技術的成果として把握され、そのために比較的僅かな人へのみかなえられるような主体の形成として把握されると、人は誤謬におちいらざるをえない。」(H—S. 259)と。また、同年三月一日と九日の日記覚書きでも、そのような「主観主義的教育学」では、「教育が主体の一定の状態を育成し、徳にまで陶冶しようとする」が、「すべてが個人のためになる」危険におちいる、と述べている。(H—S. 157, S. 159) こうしたヘルバルト教育学における個人主義や主観主義傾向を克服するためには、社会的および客観的観点を同時に取入れる必要がある。ヘルバルト教育学の中には、たしかに人類が歴史的につくり上げてきた文化の宝を伝達するという、客観的で社会的な教育の見方の萌芽はみられる。しかし、それらの見方が彼の教育学の基調になっていない。

こうしたヘルバルト教育学の克服という課題意識のもとに、ヴィルマンは「一般教育学」の講義において社会的および客観的観点にもとづく教育学の基礎づけと体系の構想とに努力をかたむけようとしていた。この努力の手がかりを、彼はヘーゲルやシュライエルマツヘルの思想、それから当時の統計学にもとづく社会科学の方法に求めようとした。ヴィルマンはこのことについて次のように述べている。「シュライエルマツヘルは、教育のうちに大きな生活共同体へ

の編入を見つめる。ヘーゲルでは、教育によって個人精神が普遍性をもつ知識や能力にまで導かれる。われわれの時代の社会科学は、統計学によって人間の行動や活動を大きく見るよう修正され、そうするように習慣づけているが、それは教育において個人ではなくて諸世代の活動を見る傾向がいっそう強い。そしてこれが、われわれのそこから出発した見解なのである。」(III—S. 260)こうして、ヴェルマンは社会科学の基礎の上に教育科学の方法を確立しようと考へていたようである。

こうした意図を実現するひとつの手がかりとして、彼はシュライエルマッヘルのとくに倫理学の研究を考えていた。このことは、彼の日記覚書きの中に見出される。例えば、実践哲学(倫理学)の概念手段である徳、善および義務という三つの観点は、教育学の分野を区分して、主観主義的教育学、客観主義的教育学および国家教育学を示す。「この関係について、こうした区別をはじめて立てたシュライエルマッヘルの『従来の倫理学説批判綱要』を比較すること」(一八七三年三月一日と九日、II—S. 157, S. 159)が必要である。また、「教育学の本質と方法……社会科学の基礎に立つ教育理論の綱要——このためにシュライエルマッヘルの倫理学を読むこと」(一八七三年一〇月二日、II—S. 170)という記述も見出される。

第二に、ヴェルマンは大学の講義と結びつけて、「哲学的教育学

の歴史」という題目の著作を構想し、この計画を実現するにはシュライエルマッヘルの倫理学や教育学を研究する必要があると考えていた。このことを示す証拠は、次のような彼の日記覚書きに見出される。

①「哲学的教育学の歴史の計画について、……ヘルバルトとシュライエルマッヘルとをしばしば比較すること。……シュライエルマッヘルが教会、国家、社交生活および学問と教育との関係を考えてるのは正しい。彼はいいそうよい工夫をしている。」(一八七三年一〇月三日、II—S. 167)

②「以前からの計画である『カント以来の哲学的教育学の発展』のために、他の諸計画すべてはふたたびさし控えている……課題はシュライエルマッヘルとグラーツルとに本格的に学ぶことである。……」

ヘルバルトについての部分はその出版(ヘルバルト著作集)の完了のさい推敲する。その後はやくにシュライエルマッヘルに精通すること。彼が第二の重点を形成しなければならぬ」(一八七四年一月二〇日、III—S. 403)

③「哲学的教育学……の中心問題はその組立てである。社会倫理学が導入されなければならない。したがって、……シュライエルマッヘル……を徹底して研究すべきであろう。」(一八七四年八月八日、III—S. 414)

こうした日記書きの中で注目されることは、ヘルバルトが第一の重点だとすれば、シュライエルマツヘルが「第二の重点」をなすと考えられていることである。

以上述べたように、ヴィルマンは一方でヘルバルト教育学の狭さをのり越えるために、他方では哲学的教育学の歴史の著作の計画を実現するために、シュライエルマツヘルの研究を徹底的にすすめる必要を感じていたのである。

こうして実際にヴィルマンはシュライエルマツヘルの研究に本格的に取り組んだ。「教育学講義」、「国家の教育に対する使命について」、「従来の倫理学説批判綱要」、「倫理学体系構想」などのシュライエルマツヘルの諸著作に親しみ、それらの抜書きをした。またこれと関連して、ディルタイの「シュライエルマツヘルの生涯」（一八七〇年）も読み、メモをとった。ピツテルリッヒ・ヴィルマンによると、これらの諸著作の抜書きをした「シュライエルマツヘル」というノートが現在残されている、という。このノートの日付は記されていないので、はっきりしていない。しかし、一八七三年から一八七四年にいたる時期に書かれたのではないかと推測されている。(III—S. 20*)

こうした本格的研究成果として、一八七四／七五年冬学期の「一九世紀の教育学の歴史——ヘルバルトとシュライエルマツヘル」という講義が行なわれる。これと共に、一八七五年一月二三日にド

イツ教育学協会において「シュライエルマツヘルの教育論」という講演も行なわれる。

それらにおいて、ヴィルマンはシュライエルマツヘル教育学からどんな点に共鳴し、なにを汲み取ったのであろうか。

三、教育学の社会的視野への拡大

ヴィルマンがシュライエルマツヘル教育学の研究から得た最大の思想は、すでにくり返し示したように、教育学における考察視野を社会的に拡大する考え方にある。それは、彼がヘルバルト教育学との対比においてシュライエルマツヘル教育学をみつめ、前者の個人的な視野の狭さを拡大する方向線上において後者の業績を高く評価するからである。

このことをはっきり示しているのは、「一九世紀の教育学の歴史——ヘルバルトとシュライエルマツヘル」という講義草稿である。この草稿の終りの部分で、ヘルバルトとシュライエルマツヘルとの比較をまとめとして行なっているが、両者のきわだった対照をそこで描き出している。

「ヘルバルトの強みは、一般に彼の心理学にある。」

(a) 彼は心理学的教育学を一般に初めて建設した。個性について探究した。

(b) 彼の体系は、心理学上の諸概念によって貫かれている。……たとえ彼に賛成しなくても、注意・類化・興味・順序形成・把持・意志の記憶などの彼の理論は最大の意義をもっている。

ヘルバルトの弱点は倫理学にあり、カントの観念にとらわれている。……社会的性格が誤解されている。彼の倫理学は個人主義的である。これが教育学に影響し、全般的に社会のための陶冶がみつめられない。Gestitung の財は、陶冶のための手段として現われるにすぎない。

シュライエルマツヘルの強みはまさにこの点にある。……この分野（倫理学分野の意）で今世紀のもっとも重要な業績は、次の点にある。

- (a) 一方で社会的要素を尊重した。
(b) 他方でしかも個人のいっそう深い把握を貫徹した。

彼の教育学は、広い視野、広い基盤をその分野に負っている。欠如しているのは心理学である。」(III—S. 559—560)

このようにヴィルマンは、ヘルバルトの心理学的・個人的考察とシュライエルマツヘルの倫理的・社会的考察とを顯著にきわだたせて、それぞれの意義を評価した。そして、教育学において両考察の方法は相補的關係に立つものと考えていたようである。したがってヘルバルト教育学に傾倒してきたヴィルマンにとって、シュライエルマツヘルの教育学の研究が「第二の重点」をなすものとみなさ

れたのは必然的であった、と思われる。

次に、「シュライエルマツヘルの教育論」という講演では、その論点のひとつは教育概念の個人的および社会的な両面からの規定である。ヴィルマンはこれを次のように展開している。

教育とは何であるべきか、教育が人間を何に向かつて形成すべきかという問いは、直接には教育学に属さぬ分野である倫理学に導く恐れがある。そこでシュライエルマツヘルは、教育はどんなものへ人間を形成しているか、という問いを立てる。すなわち、問いの設定を教育の目的ではなくて結果に、その課題ではなくて成果に転換するのである。これは、問いの設定の仕方を経験の基盤に置くことである。

このように問うと、教育は青少年世代に成人世代のもっている精神的財を伝達して、その道德的共同体(sittliche Gemeinschaften)のうちへ編入させることになる。この場合、道德的共同体とは、国家または市民共同体・教会または宗教共同体・言語と認識の共同体および自由な交際または社交生活の共同体のことである。ところが、これらの共同体は時間的にも空間的にもさまざまに異なっているばかりでなく、不完全でもある。そうすると、教育は共同体のもっている欠陥をも青少年世代へ伝達することになる。この欠陥に抵抗力を与えるためには、青少年に力と自由を育成し、個性的なものを助長することが必要である。しかし、この見解は青少年を共同体

へ編入するというよりは、これを抜け出して共同体の批判にまで教育するものとなる。そのさい共同体の欠陥に対する批判のあまりに共同体固有のよさを失う恐れがある。したがって、第一の共同体への編入という教育観と、第二の個人の力と自由を開発する陶冶観とは、不当に分離されてはならないことになる。

こうした教育の終点からの考察に対して、教育の始点からの考察も必要である。生来人間に賦与されている気質・素質・才能などは個性的なものであり、これらの個人がもっている固有な自然的性質は自然的に発達させることが望ましい。教育はこれらの個性的で自然的な性質を共同体に共有の生活内容で満たし、いわば同質化して道徳的共同体の生活が要求するところまで高める。これに対してまた、共同性への志向も人間に生まれながらのものである。生来人間は社会的であり、国民性 (Nationalität) の刻印を受けて生まれてくる。このように、人間には個人の個性的方向と共同体の普遍的方向とが賦与されており、これらが教育によって助長されるのである。こうした教育の始点からの考察によっても、本性を開発する働きと、共同体へ編入する働きとが見出だされるのである。

以上の集約した表現として、ヴェルマンはシュライエルマツヘル
の教育概念を次のように規定する。「教育は共同体へ向けられた活動と個人へ向けられた活動との合一とみなされるときにのみ、理解することができる。教育は青少年を共同生活のうちへ編入する陶冶

(*Hineinbildung*)であると同時に、個人の固有の本性を開発する陶冶 (*Herausbildung*)である。」(III—S. 635)

教育は個人的課題と社会的課題とを同時に実現する働きである、という右のようなシュライエルマツヘルの考え方は、ヴェルマンによって妥当なものと思われ、彼自身の考えの中に取り入れられたと、みられる。このことは次のように解釈できる。すなわち、ヴェルマンは、ヘルバルト教育学の個人主義的狭さを批判しながらも、その個人的側面のもつ意義を認めて継承し、これと同時に教育学の社会的視野の拡大をはかりながらも、社会的側面の一面的な強調ないし誇大視を誤りとみなしたことである。そして、教育学における個人的観点と社会的観点との同時的な一体化をはかろうと意図した、ということである。こうした意図は、一八八二年刊行の「陶冶論としての教授学」第一巻の序論の次の命題に明確にあらわれてくる。「教育理論および陶冶理論の課題は、個人的見方と社会的見方とを結びつけ、こうして豊かで深い人間関係と同時に多種多様な社会のおよ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。」(5) という命題である。

このようにして、ヴェルマンはシュライエルマツヘル教育学の研究を通じて、教育における個人的観点と社会的観点との同時的な一体化をはかろうとする考え方を受け取った。しかしながら、これと同時にそこにひとつの問題点を意識していたのではないかと思われる

ふしがある。それは、一八七三年三月九日の日記覚書きの中で、「シュライエルマツヘル、共同体の改善をめざすような仕方で共同体のうちへ編入させること。そこには財が欠如している」(H—S159)と述べているからである。この意味は、すでに述べた教育概念の規定と結びつけてみると、次のように解釈できる。各共同体は不完全な欠陥をもっている。これを批判し改善しようとする、そのあまりに共同体が本来もっている精神的に良きもの、つまり精神的財さえも見失なってしまう恐れがある。青少年を共同体へ編入するという教育の働きは精神的財の伝達にもとづいてはいるが、個人の力と自由を開発する教育の働きには精神的財の媒介が欠如している。個人の力と自由の開発のためには、本来共同体が運載する精神的財の追体験や追創造が必要であるはずである。個人を開発する教育に精神的財が欠如すると、そうした教育は個人を共同体へ編入させる教育と結合できなくなるのではないか。こうした問題を意識していたその表現が、先のヴィルマンのことばである。こうした解積が許されるのは、一八七二年の「一般教育学」の講義の副題「文化財の伝達としての教育」にみられるように、ヴィルマンの教育観の中心軸にすえられているのは「財」(Güter)概念であるからである。これ以降、ヴィルマンの教育規定には財が不可欠の要因として位置づけられていくのである。

こうしてヴィルマンは、シュライエルマツヘルのいう青少年の共

共同体への編入と個性の開発という社会的面と個人的面との二つの働きを、「財」概念によって媒介し、結合させうる、と考えたのである。この考え方は、後年になってはっきりと現われてくる。それは、ヴィルマンの「教育の個人的要因と社会的要因の一体性」(一九〇一年)という論文に示されている。「財概念は、個人的なものと社会的なものという問題を解く鍵である。個人は財にあずかるうとし、財に向かつて努力し、財を所有することを喜ぶし、この限りにおいて個人は財の運載者である。しかし他方では、財は諸々の仲間や共同体を運載者にもち、これらによって習得され、構成され、維持され、伝達されるのである。…財概念を通じてこそ、個人的と社会的との正しい等式が教育論に与えられるのである」(6)このように教育における個人的なもの和社会的のものとの同時の一体化を、「財概念」を媒介にして果たそうとするところに、ヴィルマンの教育考察の独自性がある、とみなすことができる。そしてこの点に、ヴィルマンがシュライエルマツヘルの教育学に豊かで深い刺激を受けながらも、それに全面的に依存するところまで進まなかった理由がある。

四、教育の弁証法的考察

次に、ヴィルマンがシュライエルマツヘルから影響を受けたのは、教育学上の問題を考察する方法である。

彼はプラーグ大学教授就任以降、従来の「技術論としての教育学」に対して「科学としての教育学」の基礎づけに大きな関心をほらい、この問題にたえず思いをこらしていた。彼の日記書きと講義草稿の随所において、教育学の科学的方法についての問題を取り上げているからである。このことは、大学における教育学研究者として当然の関心事であったとも考えられる。

彼の日記書きによると、「教育学の本質と方法」と題する構想の素描がみられ、それを著書として公刊する意図があったことがうかがわれる。この意図は実現しなかったにしても、すでに述べたように社会科学の基礎の上に教育学の方法を確立しようとしていたようである。一八七二年八月一二日の記述では、「教育学の方法（Oettingen に刺激をうける）……リアリズムの方法。教育とは何であるか。いっそう単純な事例にそくして研究すること」（II—S. 151）とある。彼は後の「陶冶論としての教授学」の序論でも指摘しているように、（8）エティンゲン（Alexander von Oettingen）の道徳統計学に刺激をうけて、社会科学の方法に対する関心をいちじるしく強くもっていた。それは、「リアリズムの方法」とも述べているように、教育現象を社会的視野のもとでありのままの事実として把握し、そこから教育現象の本質を究明しようとするものである。一八七四年一〇月二四日の日記書きでは、次のように、「哲学者等の教育学体系をかかえて思索することは、実りが

ない。科学の動向は社会哲学、民族心理学、原始の歴史への諸研究によって特徴づけられる。これらのうちへ教育学を位置づけることは、ひとつの価値ある課題である。この立場から見ると、哲学者等がどんな有効なものを提供したかということが見出しやすくなる。私の性向は私をそういう方向へ引き入れて、私の今までの研究はその道を示している」（III—S. 412）と。当時のヴィルマンは、「社会科学を基盤にした教育学の基本線」（II—S. 169）を貫き、そうした教育学の構築を切実に意識していた。

このような教育学の科学的基礎づけの方向において、シュライエルマツヘルも注目されていたわけであるが、とくに関心を向けていたのは彼の独特な弁証法的思考様式であったと考えられる。

「ヘルバルト教育学著作集」の「序」で、ヴィルマンは次のように、「ヘルバルトおよびその後まもなくシュライエルマツヘルは、青少年陶冶を科学的性質をもつ研究の圏内に引き入れた。……この二人の思想家のうちでヘルバルトは包括的方法で教育学に没頭したが、シュライエルマツヘルは別の領域で活躍しながら教育学に価値ある刺激のみを与えた。彼の『教育論』は相対立する教育の諸原則を弁証法的に熟考する。この点では、ある意味で形式上もプラトン流に熟考する」（III—S. 5～6）また、「ヘルバルトとシュライエルマツヘル」の講義草稿でも、次のような記述がある。「ヘルバルトでは諸概念がこちらへ引き出される。つまり演繹的である。シュライ

エルマツヘルでは固有な取扱い方が得られている、つまり弁証法的である。それは柔軟な方法、考量であり、これを『日和見主義』と非難するのは不当である。』(III—S 541)これらの記述によると、ヴィルマンはシュライエルマツヘルの弁証法的思考様式を柔軟で、有効な方法として好意的に考えていた、と思われる。

一八七五年の「シュライエルマツヘルの教育論」の論点のひとつも、この弁証法的思考様式である。これをヴィルマンは次のように論じている。

一八世紀から一九世紀にかけて、教育学の分野であらゆる面から対立する諸原理が相互に衝突しあい、汎愛主義と人文主義、合理論の啓蒙主義と歴史的信仰、国際主義的世界観と愛国的熱狂、国家教育学原理と個人教育学原理とが論争しつづけてきた。こうした議論のなかで、冷静に思考し、長期にわたる熱っぽい論争の成果を確認し、しかも誇張や一面性をすべてしりぞけながら、正当なものや確認されたものを理論や技術のうちに確実に位置づける要求があらわれてくる。ニーマイエル (August Hermann Niemeyer) はそういう試みをし、さまざまな改革提案から正しいものや価値あるものを取り出して、これを保持する価値をもった伝承物と一致させ、こうして教育学の発展の連続性を確保しようとした。しかし彼には、あらわれていた対立の本質を把握する深さと徹底した理解とが欠けていた。もっと高い本質的な見方から対立の一致をはかることがで

きなかった。こうした困難な問題の解決に寄与した人こそ、シュライエルマツヘルである。

「シュライエルマツヘルは、とくに諸見解の論争を通じて研究する道をとるといふ必要と能力を身につけていた。彼にあっては、対立した観点を操作して、それらの批判を貫徹させ、それらを相互に限定しあい、もしくはそれらを相互に連結させて、それらを合一する力を利用する、という術(Kunst)が本格的な技術(Technik)にまで完成されているように思われる。なるほど彼の表現はこの技術によってしばしば単純さと美しさを失うが、この代わりに多方向性と公平さを獲得し、なにか訓練させるものをもっている。この技術は……とくに彼の『教育論』にきわだっている。」(III—S 632)

ヴィルマンは、このようにシュライエルマツヘルの弁証法的思考様式のもつ意義を評価している。

この思考様式は、ヴィルマンの教育問題の考察にも影響を及ぼしているのではないか、と思われる。対立する観点や考えのそれぞれの一方を一面的に強調するのは誤まりにおちいるが故に、それらを相互に限定し連結させたりして、両者を合一させようという考察様式は、ヴィルマンの教育問題の考察にも反映されているからである。教育における個人的観点と社会的観点との同時的表現の考え方については、すでに述べたところである。その他の問題の考察に関しても、同じようにあらわれているように思われる。

ヴィルマンは「一般教育学」の講義草稿において、一八七二年でた歴史的に創造された文化財の伝達としての教育を強調するが、翌一八七三年ではそれと共に主体の内面的諸資質や能力の形成という主観的観

点をも挿入している。それは、前者の客観的観点の強調のみでは教育の本質を見誤る恐れがある、と考えたからである。そして彼は次のように述べている。「教育の問題は、まさしく主観的モメントと客観的モメントとを合一することであって、個々人を文化共同体の犠牲に供

することでもなく、文化共同体の宝を個々人の恣意的取扱いのために犠牲にすることもない。」(III—S. 255) この考えは、一八七四年の講義にも同じようにあらわれている。教育作用の次元にお

る過去への眼と将来への眼 (III—S. 470)、教育条件という次元での文化の存在と生徒の陶冶可能性 (III—S. 265)、教育活動の面における教授や訓練上での主観主義と客観主義、形式と実質 (III—S.

472) などのように、相対立する考えがあげられる。それらは教育を把握する次元とそこでの視座の相違によって、さまざまに異な

って表現される。ヴィルマンは、これらの相対立する要因の一方を重視して一面的に強調し、他方を軽視ないし無視すると、教育の誤

まった把握におちいる、とみる。むしろ、一方は他方なしに実現することができないし、また一方が他方の実現の限界をも表わすように、両要因が互いに求めあい制約しあう関係において、教育の正しい把握ができる。両要因の緊密な結合の「全体」において、教育は

実現される、と考えるのである。ペッツファアが言うように、ヴィルマンは教育の現実を「弁証法的構造」(8) において把握した、と思われる。

こうした把握の仕方は、一八七三年の講義の草稿からあらわれている点からみて、シュライエルマツヘルの弁証法的思考様式の影響をうけたのではないかと解釈されるのである。

五、シュライエルマツヘル教育学への 批判的側面

本稿はまず、ヴィルマンがプラーグ大学時代の初期にヘルバルト教育学の補充的研究のためにシュライエルマツヘル教育学の研究へ向かった過程をたどり、次にヴィルマンがその研究から二つの面に少なからざる影響をうけたことについて検討してみた。ひとつは教育学の社会的視野の拡大という面であり、もうひとつは教育問題考察における弁証法的な把握という面である。前者では一定の影響がはっきり認められるのであるが、後者では明確な証拠を示すことができず予測的な解釈にとどまっている。

ところですでに述べたように、ヴィルマンはシュライエルマツヘルの教育学の本格的研究に取組んだけれども、それを全面的に受け入れることも、その基本的考え方に依拠することもしなかった。そ

れは、彼がシュライエルマツヘルの教育学の体系の内容の面では批判を加えており、そのためにそれと一定の距離を保っているからである。

すでに述べたように、ヴィルマンはシュライエルマツヘル教育学に欠けているのは「心理学」である、と考えていた。こうした「心理学的な予備研究の欠如」と結びついた教育学の問題点は、「シュライエルマツヘルの教育論」の所説では、次のように指摘されている。

シュライエルマツヘルが共同生活に伴う無意図的で自由な教育作用と意図的で技術的で方法的な教育作用とを区分するのは、妥当である。しかし、後者に「技能」(Fertigkeit)の領域を対応させ、前者に「情操」(Gesinnung)の領域を対応させて、技能と情操との二領域を区別するのは適切ではない。技能と情操との関係が失なわれてしまうからである。第一に、たしかに技能の領域——不適切な表現だから知識と能力の領域と表わすべきである——は技術的方法によって生徒のうちに育成されるが、情操の領域を陶冶するすべての手段が自由な教育作用の性格をもつものではない。情操は技術的方法で陶冶できないことはない。方法的にしかも厳密な規則にのっとって整えられて行なう学習は、心情や意志の陶冶に本質的に貢献する。(III—S 640) からである。第二に、もっと重要な問題として、技術的方法はこの情操との関係を欠くと、決して正しく理解できないということである。「情操との関係にこそ、技術的方法

の試金石があり、ある方法が他の方法よりすぐれていると判定するための基準がある。……方法が精神を活発にさせ集中させ、より高い興味を移植し、自己活動性や意志力を訓練することに共に影響していることにもとづいて、方法は判定されるのである。同時にこうした方法の課題のうちに、方法を完全なものにし、方法の力を高め、そして方法の影響圏を拡大する、という励ましがある。」(III—S 640)

このようにヴィルマンがシュライエルマツヘルの教育学の体系の内容に関して批判し、とくに技能と情操との密接な関連を説く背景には、ヘルバルトの教育的教授論がそのよりどころになっている。このようなことから考えてみると、ヴィルマンは教育学の科学的基礎づけの面ではヘルバルトに疑問をいだいてシュライエルマツヘルに接近するのであるが、教授論の面ではヘルバルトに依拠してシュライエルマツヘルには一定の距離をもって見ていたといえるであろう。このことは、「陶冶論としての教授学」の序論に次のように表現されている。「シュライエルマツヘルの主張は、教育学に関しては本質的に正しい諸観点を含んでいる。しかし教授学に関しては彼の主張も欠陥をもっていて、それは問題の本質的なものが見のがされているという点にあるし、それ以上に主導的諸概念が不明確であると同時に硬直しているという点にある。」(9)

こうした理由から、本稿はヴィルマンのシュライエルマツヘル教

育学への「接近」としたのである。(東京教育大学)

註

(1) Willmann, O., *Über Herbart zum Aristotelismus. Achtes Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft*, 1917, S. 4—5.

(2) 拙稿「ヴィルマン教授学における客観的観点の確立について」新潟大学教育学部紀要第十四巻 一九七二年、一〇頁。

(3) *Bitterlich - Willmann, H., von hrsg., Otto Willmann Sämliche Werke, Band 2 1868—1873, 1969 S. 442.*

以下における「ヴィルマン全集」からの引用は、本文中の()内に巻数と頁数を記して示す。

(4) ヴィルマンの大学における講義と演習の題目は、次の通りである。()内は過当り時間数。

一八七二年夏学期

一般教育学——文化財の伝達としての教育 (3)

一八七二／七三年冬学期

ギムナジウム諸教科を特に顧慮した教授学 (3)

近代教育学の歴史 (2)

教育学演習 (公開) ヘルバルトの「教育学講義綱要」(1)

一八七三年夏学期

一般教育学——後代の同化としての教育 (3)

ギムナジウム諸教科を特に顧慮した教授学 (継続2)

教育学演習 (公開) 母国語の文体練習論 (1)

一八七三／七四年冬学期

ギムナジウム諸教科を特に顧慮した教授学 (3)

近代教育学の歴史 (2)

教育学演習 (公開) 母国語の文体練習論 (1)

一八七四年夏学期

教育学の百科全書 (3)

古代の教育学諸理論 (1)

教育学演習 (公開) 近代教育学文献史 (1)

一八七四／七五年冬学期

ギムナジウム教授を特に顧慮した教授学 (3)

一九世紀の教育学の歴史 (1)

教育学演習 (公開) 教授の心理学的前提 (1)

以上は「ヴィルマン全集」第三巻(三七頁)による。

(5) Willmann, O., *Didaktik als Bildungslehre*, Bd. I.

1882. 2 Aufl. 1894, S. 40.

(6) Willmann, O., *Aus Hörsaal und Schulstube*, 2 Aufl.

1912, S. 313.

(7) Willmann, O., *Didaktik*, Bd. I. S. 46—48.

(8) Pfeffer, F., *Die Pädagogische Idee* Otto Willmanns in

der Entwicklung 1962, S. 93–102.

([⊗]) Willmann, O., Didaktik. Bdl. S. 82.