

ヴェルテンベルク敬虔主義教育の思想継承（2）

～ B.G. デンツェルの「問答教授」論をめぐる～

三輪貴美枝*

はじめに

本稿は、18世紀ヴェルテンベルクの敬虔主義の神学者 F.Ch. エーティンガー (Oetinger, F.Ch., 1702-1782) を出発点として、その教育思想がどのように展開していくのかを検討した考察の続編である。先の考察では、エーティンガーに直接の関わりをもったフラティッヒ (Flattich, J.F., 1713-1797) の教育論を両者の往復書簡を手がかりとして扱ったが、敬虔思想を共通の背景としながらも生涯を神学研究に捧げたエーティンガーと、はからずも孤児たちの教育に身を投じたフラティッヒとはおのずと「教育」探究の方向性は異なっていた。エーティンガーはより理念的に人間形成論からカテキズム教授論を主内容とする教育論を展開し、フラティッヒはより実践的に教授と訓育を統合させた「教育」を探究することになった。

ところで、そのようなフラティッヒの教育論の分析からは、教育の方法原理を家庭における母親の教育から演繹させ、理論化するペスタロッチの先駆、すなわちペスタロッチへとつながる実践的な系譜の端緒を見出すことができるとの仮説を得ることができた。また、その一方で、その実践的な系譜の行方を見通しておくという課題も残されていた。そこで本稿では、前稿であらかじめその関心を示した教育の媒体としての「言葉」の役割に視点を定め、この視点からヴェルテンベルク敬虔主義教育のペスタロッチへの実践的な系譜との接合点を確認することで、その思想継承の特質を予想しておくこととしたい。このために手がかりとして選定したのは、ヴェルテンベルクの首都シュトゥットガルトの東に位置する

* 滋賀大学教育学部 准教授

ネッカー川沿いの小さな町、しかしながらかつては帝国都市でもあったエスリングゲン (Esslingen) に1811年に設立された師範学校 (Lehrerseminar) の初代校長ベルンハルト・ゴットリープ・デンツェル (Bernhard Gottlieb Denzel, 1773-1838) の教育論、ことにその「問答教授」(Katechetischer Unterricht) 論である。この「問答教授」こそ、かつてエーティンガーの人間形成論が教育論へと凝縮してゆく過程において、教授の具体的な形態とされていたものであった。また、この「問答教授」は、前稿で紹介したようにフラティッヒの教授論において継承された訓育的な方向性を導き出す機能が与えられることになるのである。問答法自体、そもそも言語を内容とし、また媒介ともする教授の基本形式そのものといってよいからである。ひとは、ここで直観教授との通説的な対立を引き合いに出して、この問題設定に対して異論を唱えるかも知れない。しかしながら、本来、直観教授と問答法とは次元を異としており、対立させるべきものでもない。『ゲルトルート児童教授法』以降のペスタロッチの場合がそうであったように、ことに言語の獲得から定着における教授理論の展開には、ペスタロッチが問答教授に対してその優位を強調すればするほど、過剰なまでのその対抗意識からは、かえってその質的な相似傾向が濃厚にうかがわれるからである。

1. デンツェルについて

デンツェルは南西ドイツの教育史においては重要な人物のひとりであり、有名なヴィルヘルム・ラインの『教育百科事典』をはじめ、多くの人物紹介で取り上げられているにもかかわらず、長年プロイセン中心の教育思想研究が行われてきたわが国では、まったくと言ってよいほどにその名は知られていない。そこで、ここでは、まず、そのラインの『教育百科事典』におけるケーファーシュタインの記述を援用・補足するかたちで、デンツェルについて簡単に紹介しておきたい。(Keferstein, H., in : Rein, W., *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd.2, 1904. S. 26-S. 31)

このケーファーシュタインの記述によれば、B.G. デンツェルは1773年、司法官で商人の息子として当時のヴェルテンベルク公国の首都シュトゥットガルトに誕生した。豊かな才能を見せていたその少年は、シュトゥットガルトの学校に通っ

たのち、大学での神学の本格的な学習への準備のため、ヴュルテンベルク公国の教育に特徴を与えているいくつかの神学校に通い、ヴュルテンベルク唯一の大学町テュービンゲンに赴いた。テュービンゲンの大学では、とくに超自然主義神学の系譜においてテュービンゲン学派といわれる新しい境地を拓きつつあったシュトル教授（Storr, G.C., 1746-1805）によって、後々まで残るようなおおきな影響を受けた。バルマー（Palmer, Ch., *Evangelische Pädagogik*, Th. I, S. 61）によれば、「当時のデンツェルは、（啓示に導かれて信仰の内容としての神を求める）古い超自然主義に親近していた」からである。ところで、彼自身にとっては幸運なことに、才能が認められて、フランクフルト・アム・マインの大商人の家庭教師に採用された。その立場で、ペスタロッチをより詳しく識ることになる。教育史家のラウマーがその『教育史』（Raumer, K.v., *Geschichte der Pädagogik*, Th. II, S. 523）で、ペスタロッチ訪問者のなかにデンツェルの存在を言及している。その著名な教育改革者と知り合いになったことは、デンツェルの人生にとって、決定的なできごとであったと言ってよい。家庭教師としての活動に続いて、ヴュルテンベルク公国との国境に近いスイス・ラインの滝の町シャフハウゼン（Schaffhausen）の助任牧師（1802）、さらにヴュルテンベルク公国に移り、シュトゥットガルトの北にあるネッカー河畔のプライデスハイム（Pleidesheim）に勤務した。当地では、これまでの助任牧師（Vikar）が自らの職を行政から独立させていたが、デンツェルは、これを利用して、ペスタロッチからの影響を顕在化させる活動を開始する。デンツェルの改革の精神は、ここでは、学校と教育の制度に向けられた。その結果、教授の古い道をただ墨守するだけの地元学校の教師や共同体の役所とは当然のように不和になったが、彼は、自らの改革について、これを上級の教育官庁の保護によって認めてもらうことができた。教育的な関心は、デンツェルにおいては、民衆学校制度の領域での実践的な努力とともに関連文献の収集、さらにそれにもとづいた執筆活動にも熱心に取り組んだ。そのような努力が王国政府の評価するところとなり、彼は、1811年、ヴュルテンベルクで最初に設立された師範学校エスリングゲン校の初代校長に迎えられることになった。また、それと同時に副牧師（Diakonus）の地位に就いた。その職に課せられた課題の解決がデンツェルにとって困難となればなるほど、すべて新しく基礎を

固めなければならなかったし、計画の実行に見合った手段もほんの少ししかとれなかった。デンツェルの当時の教育活動について、長年の同僚の判断は、次のようなものであった。「あらゆる面での教養があり、どのような教授内容にも習熟した完璧な師匠（ペスタロッチ）を、彼は知っている。人間的な素質の発達過程への類い稀な洞察力をもって、教授の素材を自然に適った方法で整え、生徒の精神を明るく光り溢れるように身近なものとするので、彼は最も弱い者についても理解したはずであった。これに彼は高い次元で彼に固有の技術を結びつけ、学識ある者たちが別々のものとして分けてしまうようなことを極めて目的に適った方法で彼の生徒を習熟させた」。

このような教育の実践に、文筆家の活動が加わることになった。ドイツ中西部のナッサウ（Nassau）公国がひとりの教育的な権威の招聘と師範学校の創設を計画したとき、ハイデルベルクの上級教会参事官シュヴァルツ博士（有名な『教授・教育論』の著者）が、デンツェルの評判を聞いて、ナッサウ公国政府にデンツェルを推薦することになった。デンツェルは休職して公国からの招聘に応じ、ナッサウの都市イドシュタイン（Idstein）で民衆学校教師のための講習を受け持った。彼の著作『民衆学校、ひとつの方法的な教育講習』（1817）、後の『民衆学校教師のための教育・教授論入門』を書き始めたのも、それに切っ掛けを与えられたからであった。ナッサウではデンツェルに公国の上級教育参事官の職を与え、公国に引き留めようとしたが、デンツェルは1817年、師範学校視学官と牧師として、エスリンゲンに戻った。そして、1838年に亡くなるまで、ここが終の棲家となった。

2. ヴェルテンベルクへのペスタロッチ主義の導入について

ヴェルテンベルクへのペスタロッチ主義の導入については、ペスタロッチの側からは、例えばハインリヒ・モルフがその著『ペスタロッチ伝』で、ペスタロッチの同時代人であるプロホマンの証言を引用するかたちで、ペスタロッチ主義導入に貢献したヴェルテンベルクの代表的な人物として、デンツェルの名前を挙げている。「ヴェルテンベルクもバーデンも青年教育者をイヴェルドンに派遣した。そして、デンツェルとかシュテルンとかキーザーとか言うような人々は、教授組

織の改善に熱中している数百人の教師達と一緒にペスタロッチーの方法の弘布と完成との為に力強く活動した」（長田新訳 『ペスタロッチー伝』 第5巻、岩波書店、1941年、p. 20）。

1534年当時のヴェルテンベルク公ウルリヒ（Ulrich）が福音主義にもとづく修道院改革に乗り出し、翌年「修道院規程」を公布してから450年経ったのを記念した特別展が1984年に現在のバーデン＝ヴェルテンベルク州の州都シュトゥットガルトで開催され、重厚なカタログが発行されたが、そのカタログ *Pädagogisch-theologisches Zentrum Stuttgart (Hrsg.), 450 Jahre Kirche und Schule in Württemberg : Bilder und Texte zu einer Ausstellung 450-Jahr-Feier der Evangelischen Landeskirche*. 1984 に、ヴェルテンベルクへのペスタロッチの影響とエスリンゲンの師範学校設立に関する事情を扱っている比較的詳細な記事が掲載されている。Dietz, W., Pestalozzis Einfluß auf Württemberg und die Gründung des ersten Lehrerseminars in Esslingen 1811 (SS. 149-209)

この記事で、ペスタロッチ主義の導入の嚆矢とされているのは、敬虔主義の神学者でもある K.A. ツェラー（Zeller, K.A., 1774-1840）である。ツェラーがブルクドルフのペスタロッチのもとに滞在していたのは1804年のことで、ペスタロッチ自身はすでに『ゲルトルート児童教授法』によって、その名声はヨーロッパのうちに知れ渡っていた。ペスタロッチ教育への関心傾向は、ナポレオンのドイツ支配によって、プロイセンの事例がよく知られているように、その諸邦における改革（近代化）の政策のもとで、ヴェルテンベルクに限らず、ドイツの諸邦で、さらに一層強まることになる。ツェラーは、1804年にチュービンゲンの日曜学校で「ペスタロッチの教育法」を試み、さらにペスタロッチの委託をうけて、チューリヒ県の教師講習を指導したりしていた。たまたま、この地を訪れたヴェルテンベルク国王（ヴェルテンベルク公国は1806年にヴェルテンベルク王国になった）フリードリヒ I 世の謁見をうけ、そのペスタロッチ的な教授法に魅せられた国王によって、領内の都市ハイルブロン（Heilbronn）の学校監督に招かれたのであった。このハイルブロンでの特別講習では、ヴェルテンベルクの説教師や教師たちにペスタロッチの基礎的な教授方法が紹介された。この反響は大きく、この講習に参加した教師たちによって、ヴェルテンベルクの教育界にペスタロッチの教授

法は瞬くうちに広まったと言われている。そのなかには、後に1810年の学校規程を起草することになる王国宗務局のダウテル (d'Autel, A.H., 1779-1835)、1808年のカトリック学校規程の起草者であるベネディクト会士であるヴェルクマイスターのベネディクト、さらにシュトゥットガルトのペダゴギウム (テュービンゲン大学への予備門) の校長であるアドルフ・リーケ、そしてエスリンゲンの師範学校の初代校長デンツェルがいた。デンツェルは、テュービンゲンの同じシュトゥール教授の門下で、ツェラーと同時に神学のマギステルの学位を得ている。

ダウテルによって起草された1810年の学校規程は、その第15条で、民衆学校の教員養成について、次のように規定していた。「公私の教育施設の目的は、試補教員に対して、その将来の職業に必要なすべてのことについての完全な理論的・実践的教授が与えられること、そして最良の選択で、すなわち古今の教育学や教授学、ことにペスタロッチの方法で、基礎学校が必要としていることを考慮して、これらをしっかりと知らしめることにある」(Dietz, W., S.169, zit. von : Reyscher, A. L. / Eisenlohr, Th., *Sammlung der Württembergischen Schul-Gesetze*, Bd.11, SS.229ff.)。さらに、つづく第16条では、「ここに規定されるエスリンゲン市の主幹師範学校 (Haupt-Schullehrer-Seminar) は明年の復活祭の後に開校される。これには、代表者1名のほかに2名の教員が配置される。ここでの教育は無償で行われ、さらに30名の資力に乏しい候補生には規定される資金によって年額の奨学支援が行われる・・・」(同上)、と規定されていた。

1811年1月11日、ヴェルテンベルク王国財務大臣は宗務局のダウテルに、エスリンゲンの聖マルチン教会横の少年学校 (Knabenschule) で師範学校の運営を始めるよう指定した。1月17日には、最初の来任者として学校監督のルーデがエスリンゲン南部のリーデリヒより着任、国王に採用の申請を行っている。と同時に、政府は、「非凡な才能をもったペスタロッチ主義者」として、デンツェルを最初の校長 (Seminarleiter) に招聘した。デンツェルの業務は、ペスタロッチの教授原則を自らの師範学校の授業計画や師範学校付設の模範学校 (Musterschule) の時間割に置き換えることにあった。すなわち、デンツェルは、師範学校の生徒のための授業計画や模範学校の時間割がそこから導かれるような教授内容の理論を開発していたのである。模範学校の1学年に採用された「直観教授」では、明

らかにペスタロッチが参照されていた。地理や歴史（ヴェルテンベルクやパレスチナに限らない）、さらに博物科がこの教授計画に入り、教育内容の実科への転換をもたらした。ただ、これらの教科が一般の民衆学校の時間割に入り込むまでには、この世紀の終わりまでかかっている。ペスタロッチ的な教科は、また思考訓練、つまり図形や数の教授でもあった。ダウテルの学校規程やデンツェルの養成計画は、子どもを学校で市民的な生活や知的・社会的発展へと準備する一歩となった。

3. デンツェルの直観教授論

デンツェルの直観教授論は、彼の主著である『民衆学校教師のための教育・教授論入門』（*Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer*. 1825）の第3部において論述されている。（SS. 25-83）

その『梗概』は、すこしばかり後代に属するが、ラインの『教育百科事典』を60年以上もさかのぼる時期に民衆学校教師や師範学校生徒の試験対策用に、ヴェルテンベルクの北部の都市ハイブルンで刊行された『百科的教育事典～教育学と教授学のアルファベット順による完全な手引き書～』（*Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon oder vollständiges alphabetisches Hand- und Hilfsbuch der Pädagogik und Didaktik*. 1828）に掲載されている。その編集者は、ヴェルレ（Woerle, J.G.Ch.）。教員養成の制度的な定着に合わせて、このような要解のような冊子が案出されたことに、さらに、それ自体が膨大で、しかも論述が多岐にわたっていることもあるが、ヴェルテンベルク教育界の名士で、現に王国の主幹師範学校の校長でもあるデンツェルの主著の解説がすでに求められていたことに、とりあえず注目しておくべきであろう。以下、その『梗概』の「要点」を紹介しておく。（SS. 163ff.）

デンツェルの直観教授のみちすじは、神によって配置された秩序にしたがって整えられ、その形式的な目的は物質的な目的、そして宗教的な目的に結びつけられていた。その狙いは、基礎的なクラスで、道徳的なもの、宗教的なものへの方向付けを目指して知的な能力を訓練することで、教授全体の基礎を定着させようとするものであった。この下級のクラスはほかのすべての方向への、いわば根幹

のコースであり、ここで芽生えつつある力は、最初の衝動における真の方向性を維持し、これを表面的なもの、上辺だけのものからまもり、思考や行動における機械主義を防ぐ。宗教的な知識ではなく、宗教的な存在や生命の堅固な建造物が自らのうえに築きあげられるべきだとすれば、最下級の段階において、すでに宗教はその基礎をもっているのである。

そこで、この直観教授の過程は、以下のようになる。

まず、身の回り、すなわち教室にあるものすべてが取り扱われる。もちろん、はじめは詳しい規定などはなしにして、動く、動かない、多い、教室に必ずあるもの、偶々あるものといった規定、さらにはその利便性、色や形状、その部分の様子、その部分どうしの連関、……直観の最も身近にあるものから出発して、どのような対象も、はじめてその全体性において直観される。このようにして、その部分に分解され、さらに新たに構成されるのである。そして、その最初の授業においては、児童にとって身近な環境である学校（教室）において、以下のような内容（対象・素材）が扱われる。

- a) 学校の目的、教師、児童、児童のクラスメイト。
- b) 学校にある教具と児童が必要とするもの 利便。
- c) 見る、聞く、話す、自らの知識を集めるために人間のなかにある手段。
- d) 生徒が教師や級友に対して必要な学習行動。

その「要点」は、さらに発展的に、以下のように展開される。

- a) 学校の主要目的、教師や生徒、それに級友の概念は簡単に展開する。
- b) 教具の使用：黒板に書く、書かれたことを消すことができる。ひとは書くためにチョークやペンを使う。
- c) 教師は、視覚と聴覚の必要性を示すため、目を閉じさせ、耳を抑えさせる。話すことは、快いもの。それなくして、ひとは願うこと、考えること、物語ることができるだろうか。たがいに相手がいなくて、どのように話すのか。書くこと。書かれたことを理解するには何が必要か。読むこと。学校では、話すこと、書くこと、読むこと、そのすべてが学ばなくてはならない。
- d) 生徒の義務の展開。生徒は教師を愛さなければならない。教師は生徒に快

さを示し、ただ彼らの最善を望む。生徒は教師に従順で、自身は勤勉、正しい時間に登校する。遅刻したり、勝手に休んだりしてはいけない。級友とは仲良くしなければならない。この理由は明白で、子どもたちはすべてを口真似し(nachsprechen)、これはすでに『ルカによる福音書』2.41-52(過越の祭りが終わって、両親がエルサレムを離れたとき、少年イエスがいないのに気付く大慌てして戻ったが、イエスはエルサレムの神殿で学者たちの話をじっと聞き、時折質問していた)の応用でもある。

この「要点」は、§3) 人間の身体とその性質、§4) 家族(構成員)と家族関係、§5) 家(建物や部屋)、§6) 村(あるいは都市)、§7) 公園、§8) 草地と田畑と葡萄畑、§9) 森、§10) 山と丘と谷、§11) 水と泉と小川と河、§12) 生物と獣、§13) 空と雲と太陽と星、§14) 日と季節、§15) 自然と人間、と続いている。§15)の終わりに、その総括として、「人間」が語られている。

人間は、働くことができる。その両手は多くの技芸的な労働に使われる。人間は話し、聞き、見て、感じ、嗅ぎ、味わうことができる。人間は有用なものを学び、自然のなかに美しいものを感じ取る。人間は思案することができる。彼の父としての神に祈ることができ、また祈ることをゆるされている。人間は、人間に何が正しく、何が正しくないか伝える良心をもっている。人間は地上にいるすべての獣よりも多い。人間は精神をもち、あることについて思考し、熟考し、そして判断する。しかしながら、人間はこれらの諸力をもっているにもかかわらず、神に向かってはきわめて弱小な存在である。神に対する従順、感謝、愛、そして畏敬。

なお、これに続いて、読、書、算の、いわゆる3R'sの教授についての記述が細かく展開されるが、これについてさらに言及することは、本来の課題から逸れることになってしまうので、ここでは深入りはしない。ちなみに、読みの教授は、「子どもは、学校へ来る頃には、すでに繋がりのある語句を話している。言語は単語からなっており、単語は音節から、音節は音に分解される。そこで、この言語の形成(Bildung)は、子どもが容易な方法で、つまり音声器官を用いることで、その使い方を覚えることによって用意される。本来の総合的な教授は、まず始めに母音に関係している。a、e、o、u、ae、i、oe、ue。それに続いて、子音。ここ

では、まず音が感じ取られ、目にみえる符号が扱われる。」(SS. 170f.) という手順を進めるとされている。

デンツェルの直観教授が身の回りの事物を通した直観から概念へというペスタロッチの方法原理に従った実践展開を学校の教室において企図していたことは、ペスタロッチの主著である1801年の『ゲルトルート児童教授法』(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 1801)との対照によって傍証される。よく知られているように、その第7信のはじまりは、以下のようになっている。

「教授の基本的手段の第一のものは、音です。音から、以下に示す個々の教授手段が導き出されます。Ⅰ音の指導、すなわち言語器官を育成する方法。Ⅱ単語の指導、すなわち個々の事物を名称によって認知することを教える方法。Ⅲ言語の指導、すなわち既知の事物について、および既知の事物についてわれわれが認知しうるすべての事柄について、明確に表現できるように指導する方法」(世界教育学選集84 長尾十三二他訳 『ゲルトルート児童教育法』、明治図書、1976年、p.107)。

4. デンツェルの問答教授論

デンツェルの主著である『民衆学校教師のための教育・教授論入門』(第1部、1825)の第2篇第6章の一部を構成している「問答教授」によれば、「実際よく整えられ関連づけられた一連の発問による直観、そしてその方法による事物への明確な洞察を惹き起こそうとすること、これらは、問答教授の方法によって対象を取り扱うことである」(S. 306、なお下線部は原典では隔字、以下同様。引用箇所は本文中にカッコで1825年版のそのページ数を示す)とされている。問答教授こそ、直観から概念を導く主要な教授方法であると、デンツェルはいうのである。とは言うものの、問答教授につきまとう負のイメージは、直観の正のイメージには容易に符合しない。しかも、この両者が相反するものとして、教育史の通史は理解してきた。問答教授は教え込み、直観教授は自発性の尊重といった図式で、その極端はルターの「カテキズム」(「教義問答書」)とペスタロッチの直観教授に設定される。しかしながら、ペスタロッチの場合でも、ことにその言語教授は、教え込み、詰め込み、あるいは教育の機械化ではないかと指摘されていたのでは

なかったか。この点については、後述するように、そのような指摘を受けていることをペスタロッチ自身も告白している。いずれにしても、結局のところ、契機としての直観、あるいは起動因としての直観は、神が配置した事物を支配することを命じた神意を人間自らが受け止めることに求められるのである。そして、それが、これも神が指定した言語を媒介として行われるかぎり、あえて問答教授と言わなくとも、発問（Anfrage）と応答（Antwort）の形式は教授において必然的な形態とならざるをえない。たしかに、『ゲルトルート児童教授法』のペスタロッチは、従来の問答教授が「特定の概念」の一対一の対応を強制するものであるとして批判している。しかしながら、「うなぎ＝ヌルヌルした、ミミズ状の」といった応答のあとに、すかさず、「さて、君はこれとおなじようなものをほかに知っているかね？」と続く場合、この一連の応答場面を問答教授と呼称して、どう差し支えがあるであろうか。当代のカテキズムにおいても、あらかじめ決められた章句の暗誦という3世紀前の段階は、教会支配下の民衆学校においてさえもすでに克服されている。たとえば、18世紀はじめにヴェルテンベルクの北の隣国ヘッセン・ダルムシュタット侯国で刊行されたラムバッハ（Rambach, J.J.）のカテキズム指導書でもすでに年齢段階やそれに伴う諸能力に配慮した展開の範例が示されている（拙著『ヴェルテンベルク敬虔主義の人間形成論』、2007、p. 92-94参照）。

ところで、ペスタロッチは、もはやかつての典型的な姿では存在していないはずのカテキズムにおいて極端なイメージを造り出すことによって、「一千倍も優れている」などと、自らの教授法の優位を強調していること自体、かえって自らその系譜の延長上にあることを示している。それは、古き皮袋に新しい酒の喩えのとおり、質的な相異ではなく、技術的な優位を主張しているのである。つまり、比較や類推の感覚的な連鎖を導入することによって、つまり、直観を単なる契機だけではなく、教授法の展開をささえる動因とすることによって、ペスタロッチの教授法は、新たな地平を切り拓こうとしていたのだと考えられるのである。

ペスタロッチの忠実な信奉者であるデンツェルの問答教授論は、当然のことながら、そのスタンスを踏襲している。言い方を換えれば、どのような問答も、当然のことながら、すでにペスタロッチが言うところの旧来の問答教授そのものではなく、なくなっているのである。デンツェルは、こう言う。「もちろん、このような発

問が記憶にとらわれた普通の発問とは別物だとすれば、単純で目的に合致した発問には、教師の側からの熟練も加えられる。発問によって悟性と判断力に力が与えられるとすれば、発問自体に刺激と興味が与えられるほどに言葉 (Sprach) が力強くなり、さらに教師にとっては本来的な問題に正しく出会うようになる。それは、多くのことがさらに難しくなるにつれ、多くの媒介項や中間項で到達しない事柄を追究し、完全に明瞭に精神 (Seele) の前に引き出すこともある。目的に適って上手に問答教授を行う技術は、もちろんある。特別な才能を要求し、それは長期の訓練によって達成が可能である。教師がひとたび自らの対象を自家葉籠中のものとし、あらゆる側面、あらゆる関係からその対象を知ることになれば、彼は子どもの本性をただ一般的に知るだけでなく、問答によって個々の生徒に現れる特別な歓喜に自らを委ねることになる」(S. 306)。

従来問答教授が「特定の概念」の一対一の対応を強制するものであるとして批判に晒されている以上、いまや、あえて問答教授などと呼ぶ必要もなくなっている「新しい」教授法では、子どもの直前の応答に対する当意即妙な (angelegenheitlich) 教師の発問が求められている。しかしながら、ここでは明らかにヴェルテンベルク敬虔主義の思想継承が背景としての意味をもってくるが、あえて「問答教授」と呼称しながら、デンツェルは、こう言っている。「教師は、子どもが何を答えるだろうか、また、答えに対してさらに何を発問すべきかということをあらかじめ決めておくことはできない。そこで、生徒の思考を上手に把握し、所与の答えを即座に役立てて、答えのなかにみえる思考の経路を、あらかじめ設定された目標につなげられるように、教師の側には思考の軽妙さが必要とされる。しかしながら、新しい発問を素早く再び用意し、実際に望ましい答えを得るためには言葉の器用さが必要となる。卓越した問答教授者には、ひとつの語句の扱いでも、基本的な知識、子どもの心 (Seele) への深い洞察、躍動的で素早い把握力を持ち、活動的な精神が必要とされる」。

ただ、そのような問答教授は、教師の側にはそのような当意即妙さ、子どもの側には直観によって事物と言葉との対応が用意されていることを動機として、その進行が展開される。デンツェルは、その事情をこう説明する。「§194 問答法の教授形式は、問題それ自体が閉じられたものではあるが、生徒の心には (その

問題が)すでに存在し、開放され、発問される必要があるということを前提としている。本来的には、子どもに問答教授を行う時期は、子どもが知ることができ、事物に言葉を指定し、はっきりと表現できることを目的として、子どもが最初の事物素材を受け入れているが、言葉がまだ器用に使えないような年齢段階を越えてから行う」(S. 307)。

その具体的な手順については、まず、デンツェルの原則的な説明を聴くことにしよう。「§195 教師は問答教授を次の二重の方法で行う。1)最も簡単なものから、また既知のものから出発し、教師が発展させようとする真理にまで段階的に昇り、定理や真理を形成し、発見させる(統合的、問答的、ソクラテス的な教授法)。2)教師が真理を純粹に、あるいは叙述して与えることによって、所与(の知識)は構成要素に分解され、そして、はじめには個々に、それからこれらの結合によって理解できるようになる(分析的な問答法に教授形式)。最初の方法はすぐれて教育的(bildend)である。というのも、すべてがある事物それ自体から出発し、媒介項も要らず、教師自身も媒介項などを感じることなく跳び越えられるからである。教師が自分の目標を追跡しようとする限り、また、あらかじめ発展させようとしていた原則が子どもの推理能力に合致していないことに注意しておけば、教師がいかにその目標を広く追い求めることになるとしても、すべては教師自身の力量の範囲内にある。教授過程自体の秩序が教師に委ねられているところで、子どもの推理力が生じるのである。分析的な問答教授のやり方は、展開されるべき原理が教授用の冊子、カテキズム等々において指定されているところか、あるいは問答教授を行う者が話の筋道に沿って進めるところでは、ほとんど滞りなく応用されるにちがいない」(SS. 307f.)。

デンツェル自身が「§196 問答教授は、簡易な原則によって進められる」と言うように、その方法的な展開は機械的ですからある。機械的であることが、ペスタロッチの教授法と背馳することはない。有名な箇所でも、あえて引用するまでもないかも知れないが、ペスタロッチ自身、『ゲルトルート児童教授法』で、「教育を機械化するつもりか(Vous voulez mechaniser l'éducation?)とされている」と告白している。以下、その具体的な手順を、デンツェルの記述そのままに提示しておくことにする。(SS. 308-311)

- 1) すべての発問は、整えられた順序で問答教授の目標に狙いを定めなければならない。したがって、中心問題から注意を逸らすような発問は避ける。かくして、すべての発問は目標に適った発問となる。
- 2) 目標に向けて短い経路をたどるような問答教授こそが、最良である。したがって、問答教授を行う者は、正解が近くにある場合、問題を明確にしようとしてさらに聞き出すようなことをしてはならない。こせこせ焦ったり、多くの言葉で何かをはっきりさせようとしたりすることで、ひとはしばしば問題をはじめから不明瞭にしてしまう。
- 3) 良き問答教授では、発問はつねに確実に前の答えに結びついている。そして、あらかじめ設定された目標との不断の関係において、ほとんど必然的であるかのように、そこから派生している。問答教授を行う者が、自分のとる道が目標に適っていないことに、あるいは問題の完全な明瞭化に必要な、ある種の先概念 (Vorbegriff) が欠如していることに気づくときにのみ、それを中断し、改めて新しい道を取り始めることができる。
- 4) 発問内容が、無味乾燥 (過度に抽象的、過度に一般的) でないこと。問答教授を行う者は、いたるところで、特殊、個別に立ち入り、子どもの感覚 (Sinn) の近くにある事例によって、その教授を活発に行う。どのような問答教授も生徒の興味を前向きに組織し、注意力を緊張させておかななくてはならない。そして、これはこれまで述べてきた方法で可能なのである。

問答教授を行う者は、誰でも生徒自身が考えている正しい答えをちように与えようとするに違いない。発問は教師が意図すれば、

- 5) 生徒の既知識 (Vorkenntnisse) や能力に合致し、
- 6) 正確に規定し、
- 7) 象徴的で訳の分からない表現を分かりやすく簡潔で、
- 8) できる限り短いものとする。
- 9) あらゆる発問によって、生徒の内的な力は、運動と行動のなかに据えられなければならない。したがって、発問は、ただ単に不活発なイエスかノーかがそれに続くものであってはならない。このような不活発な発問が時折避けられないとすれば、子どもは発問において先立った表現にはっきりとイエス

かノーカを示すことに慣れさせておかなくてはならない。

- 10) 発問に答えがなく、はっきりとしない不活発、あるいは注意力の不足にその沈黙の原因があるとすれば、教師はまず自分の発問にその原因を探し、そして別の方法を整えることになる。
- 11) 正しくない答えが不注意や不活発の結果であるとしても、優しく注意する真面目さが教師を導く。教師の不明瞭な発問が不正確な答えを誘うのだとすれば、会話の変わり目における落ち着いた思慮深さが、教師を導く。この場合、生徒の教師の熟練への信頼が弱まらないことが必要である。
- 12) 答えが全く正しいとは言えない場合、しかしながら、また、全く正しくないとは言えない場合、生徒が正しくないこと、不完全なことをその答え自体のなかに感じ取り、発見するはずである。そして、それによって明確性や完全性に欠けていることを自分自身で補完するような状態になる。しかしながら、教師はそのような正しくない答えによって決して本題からズレたりしてはならない。
- 13) 教師のすべての対応については、自信のなさや愚鈍さすべてが子どもから離れてしまうことになる。

ペスタロッチの信奉者でもあるデンツェルは、たしかに当初はあえて問答教授などという必要はないと言っていた。しかしながら、いまやその具体的な手順の説明を終えたこの段階で、「§197 問答方式の教授形式は、あらゆる授業の形式のうちで第一級の地位にある」とまで断言するに至っているのである。これは変節なのであろうか。けっして、そうではない。それともヴェルテンベルクの精神的な雰囲気バイアスをかけているのか。それは幾分かは妥当しているかもしれない。しかしながら、その事情は、明らかに、ヴェルテンベルクの敬虔主義のもとで、エーティンガーの場合がそうであったように、ドイツ各地から鋭意のうちに精選したきたカテキズムの集積において培われてきた問答教授の伝統とその系譜が、学校教育の本格的な展開を見通して、ペスタロッチの直観教授論を呼び込んだ結果と考えたほうがよい。デンツェルが以下のように、当代ドイツのカテキズムを通覧しているのを見ると、もはやその確認は必要ではないようにも思われ

る。「(問答方式の教授形式があらゆる授業の形式のうちで第一級の地位にある) というのは、それ(問答教授)が教師の側に最大の熟練を求めているだけでなく、最も重要な知的(geistig)な真理がこの方法で子どもの内部から発展させられるからである。われわれは、すでに最も一般的な原則やさらに原理を提示してきた。これ以上は、学問や技術としての問答教授への包括的な洞察を手に入れるために教師が利用する問答教授の実際的な教授書の研究に依存している。われわれは、ここで学校教師に幾つかの簡便で分かりやすい教授書を推薦しておく。すなわち、ヴォルフラート著『カテキズムの教科書試案』(Wolfrath, *Versuch eines Lehrbuchs der Katechetik*. Lemgo, 1807)、ディンター著『カテキズムの卓越した規定』(Dinter, *Die vorzüglichen Regeln der Catechetik*. Neustadt, 1817)、ウィラーズ著『カテキズム芸術の説明書』(Willers, *Anweisung zur Katechisirkunst*. Leipzig, 1778)、ミュラー著『カテキズムの教科書』(Müller, *Lehrbuch der Katechetik*. Altona, 1816)、カルステンゼン著『カテキズムの手引き』(Carstensen, *Handbuch der Katechetik*. Altona, 1821)、ティールバッハ著『カテキズムの手引き』(Thierbach, *Handbuch der Katechetik*. Erfurt. 1822)」(SS. 311f.)。

しかしながら、デンツェルが「§198 問答教授を行う者には、カテキズムについてのしっかりとした研究はいまだに手に入らない。ただ、継続的な訓練の試みの過程で、多くの観点からやっと技術を獲得することができるだけである」(S. 312)と言うとき、彼の問答教授論はカテキズムの系譜への新たな貢献を意識していることを十分に示している。以下、少々長くなるが、その骨格の部分を用いて、あらためて、デンツェルの描いた教授方法論の目指した地平を展望しておくことにしたい。

- 1) 正しく秩序づけられた思考に習熟しないならば、けっして問答教授法の良さ担い手にはなれない。どのような問答教授もその原則にしたがって問題が発展させられなくてはならない。この原則に合致した計画を基礎として、さらにその計画は正しく、寸分の隙間もなく追い求められなくてはならない。ある思考が他の思考から派生し、続く思考に規則正しく基礎づけを与える。そのような厳密な発展、目標まで継続的に定められた思考の流れなくしては、

問答教授は何の役にも立たない。連関のないプロセスはたかだか適例という程度の発問であって、問答教授とは呼ばない（S. 312）。

また、根っからの思想家は、彼が、

- 2) 言葉を疎かにせず、然るべき言葉の蓄積を怠らず、また思考の表現の手軽さを棄てないならば、良い問答教授の担い手を演じることはできない。すでに述べたように、自分の発問を簡潔に、疑問の余地なく、明瞭にそして明確に定式化し、さらにそこから多様な方法が導かれるような状態にしておく。それは、度重なる訓練によって、また母国語の徹底的な研究によって、さらにはドイツ語の良き優れたスタイルの書物を読むことによって到達できる。実際の間答教授に入るまえに、発問一般の訓練を行い、そのうえで、多様で、殊に興味のある、精神を覚醒する方法に基づいた発問を表現する工夫が出てくる。そのような教授も、それがどのようなものを対象とするものであれ、そのような訓練に工夫を与えるもの、それは動機と呼ばれるものである。それに続いて、教師は目的に合った簡潔な発問で器用さを獲得してゆく。そして、さらに、これは、主題への到達のために用意されている発問が必要としている発展に向けて段階的に進行する（SS. 312f.）。
- 3) 多くの、そして未来の間答教授は、宗教的、あるいは道徳的な内容であった。それは当然のことである。というのは、宗教は、最も高次の、最も精神的な対象として（人間の）内面に純粹に源泉をもっている。そして、ここでは、つねに全き心情が中心に位置している。相互の連関における正しい宗教の概念、宗教的な教えの知識、それに人間、殊に子どもにおける神的なものがいかに啓示されているか、その技法への洞察、これらは、良き問答教授の担い手になろうとすれば、絶対に不可欠なのである。これらの知識と洞察は、宗教的な対象について問答教授が行われる以前から追い求められてきたのである。というのも、神的なものを行き当たりばつたりに取り扱うことにでもなれば、無邪気な子どもの心情を確実に導く前に混乱させてしまうことになる。これは粗悪な罪である（S. 313）。
- 4) 問答教授の最初の訓練には、歴史的な対象が取り上げられる。歴史的なものは、継続する取り扱いに計画を示さなくてはならないような短い定理につい

てよりも、より一層簡易な問答教授を行うことができる。歴史の筋道をたどることができさえすれば、目的からどのように逸れても確実である。生活から援用された対象の場合、難しい概念規定や説明は必要ない。そこからは、詞章の問答的な説明にも進めることができる。それは一般的な道徳、あるいは宗教の諸原理よりも扱いが簡易である。このような訓練を経てはじめて、より難しいもの、より抽象的な原理へと進むことができるのである (S. 314)。

- 5) 几帳面に準備をすることなしに、問答教授を行うことはあり得ない。その実際においては、そのような準備なしに過ちに対して安全ということとはあり得ない。準備に際しては、まずはじめに取り扱われるべき課題 (Pensum) へのできる限り完全な見通しを得ておくことから出発する。あらかじめ所与の断片をそこに伏在する個々の真理に区分し、そこで与えられるものを文法的に細分化し、難しい語句や語法は取り除き、それ自体を的確に説明する。そうすることで、問答教授の過程すべてが提案され、個々の部分が互いに、そして全体に関わっているはずの関連性が注目され、方法として整えられる。こうすることで、はじめて、次に予定される発問が子どもの予想される応答をあらかじめ的確に目指して定式化される。問答教授は、それがその通りに行われるとすれば、いまや教師自身にとっても興味あるものとなる。教師が意図しなかった答えを手に入れることもあり、また彼が準備することのできなかった発問を行わざるをえなかったこともあるにちがいない。教師はつねに子どもの心においてより多くを読むことを学び、自分の発問を行うことを必要とし、経験によってさらに一層実際的な問答教授の担い手として自己形成するような転換がなされれば、問答教授は一層容易に維持できるようになる (SS. 314f.)。
- 6) このような努力においては、良き問答教授の勤勉で、忍耐強い研究 (われわれには不足していない) が彼を支える。というのは、この模範によってはじめて問答教授の担い手が育成され、またいかに自分の発問を作り、整え、相互に結びつけなくてはならないかをはじめ学び、また良き問答教授の全き美しさ、高い価値をはじめ感じ取るからである。もちろん、たとえそうであったとしても、彼の仲間うちでは、彼がそこでいかにその価値を見出した

のか、そのすべてが語られるとは限らない。彼はいかに全体を整えなければならなかったかを見たにすぎなかったのかも知れない。また、自分の生徒の能力とすでにもっていた知識に応じて、自ら対応したにすぎなかったのかも知れないのである（S. 315）。

模範的な問答教授として、また問答教授の発問の有用な提案と設定にとっての手助けとして、以下の文献を推薦する。ドルツ著『宗教的な目標についてのカテキズム的協議』（Dolz, *Katechetische Unterredungen über religiöse Gegenstände*. 4 Samml. Leipzig, 1816）、同著『宗教的な目標についての新教理』（Ebendesselben, *Neue Katechisationen über religiöse Gegenstände*. 6 Samml. Leipzig, 1818）、同著『道徳的・宗教的真理についての若者へのカテキズム的教訓』（Ebendesselben, *Katechetische Jugendbelehrungen über moralisch religiöse Wahrheiten*. 5 Thle. Leipzig, 1805）、クノヴスキー著『ソクラテス法に基づくあらゆる信仰と倫理学の簡易な解説の試み』（Kunowsky, *Versuch einer faßlichen Darstellung aller Glaubens- und Sittenlehren nach Sokratischer Methode*. 1.Th. Breslau, 1809）、ディンター著『ルター・カテキズムの最初の二つの主要断面についての協議』（Dinter, *Unterredungen über die zwei ersten Hauptstücke des lutherischen Katechismus*. 9 Th. Neustadt, 1819）、同著『ルター・カテキズムの最後の4つの主要断面についての協議～祈り、洗礼、懺悔、晩餐～』（Ebendesselben, *Unterredungen über die vier letzten Hauptstücke des lutherischen Katechismus, Gebet, Taufe, Beichte und Abendmahl*. Neustadt, 1816）、ネーベ著『学校教師のための、あるいは信仰と倫理学の完全な教授のための聖書的カテキズムの主要書』（Nebe, *biblisch katechetisches Hauptbuch für Schullehrer, oder vollständiger Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre*. 2 Th. Halle, 1820）、ヘッセ著『教理あるいは倫理的・宗教的真理』（Hesse, *Katechisationen oder sittlich religiöse Wahrheiten*. 2 Bdchen. Leipzig, 1820）、シュレツ著『理性と心情の重要な熱心さについての教理』（Schlez, *Katechisationen über die wichtigsten Angelegenheiten des Verstandes und Herzens*. [Des Handbuchs für Volksschullehrer 1 B] Gießen, 1815）、シュネル著『キリストの教えのカテキズムについてのカテキズム的実践的ハンドブック』（Snell, *Katechetisch Praktisches Handbuch über den Katechismus der christlichen Lehre* 2

B, Gießen, 1802)、トロイマン著『聖書的カテキズム』(Treumann, *biblische Katechisationen*. Berlin, 1799)。なお、当該の問答教授については教育学の雑誌等を参照 (S. 315)。

おわりに

有名なヘッペの『ドイツ民衆教育制度史』(H. Hepppe, *Geschichte des deutschen Volksschulwesens*. 5 Bde. 1858) は、その後半でドイツの各領邦の教育事情について記述しているが、第2巻のヴェルテンベルクの章(121ページ以下)で、デンツェルがエスリングンの師範学校長在職中の1817年に王国の首都シュトゥットガルトにおいて試みられた「ベル＝ランカスター方式」の導入について触れている。「1817年5月26日から31日にかけて、ワルシャワ出身のポーランド旅行者クラインスキーが、当地のヴァイゼンハウス (Waisenhaus、孤児院の実態はなくなっている)、原語のままにしておく(三輪)と呼ばれた。彼はパリで2年間“相互教授”(instruction mutuelle, gegenseitiger Unterricht)を学んでいた。クラインスキーはそのイメージを描き、当地を離れるまえに少しばかりの手ほどきをしたにすぎなかったが、翌年の初頭、国王は福音派の宗務局、ダウテルヤフォン・ヴェルクマイスターなどに検討を指示した」(S. 167)。その検討の結果、翌年の1819年になって、シュトゥットガルトのヴァイゼンハウスの初級クラスへの試験的な導入が開始された。この時期、すでに、ナポレオンによるドイツ支配の終焉とともに、ドイツ諸邦におけるペスタロッチ主義の後退ないし衰退はもはや疑うべくもないものとなっていた。この相互教授方式導入の検討についても、これは、とりあえず、その後退ないし衰退への対応であったと考えてよい。

しかしながら、ヴェルテンベルクの民衆教育は敬虔主義によって主導され、その方法的な骨格はカテキズム教授によって構成されていたことは、これまた疑いようのない伝統的な事実である。ペスタロッチ主義から相互教授への転換は、したがって、問答教授とペスタロッチ主義、ないしは相互教授との接合あるいは親和が可能であったことが説明されることにより、単なる政策転換などではなく、カテキズム教授を確実な骨格とした方法的な模索であると考えておかななくてはならなくなる。カテキズム教授という伝統的な形態に新しい直観的な内容を与えよ

うとするデンツェルの問答教授の試みは、こうみてくると、そもそもペスタロッチ主義と呼称してよいものなのか。ペスタロッチの教授法が、その優位を強調するものの、問答教授の系譜に技術的なレベルで接合されてしまうものだったのか。さらに新たな問題も生じてくる。いずれにしても、本来の課題の解明への途次において、教育史の通説の見直しにもなりうる重い問題が生じてきている。

なお、ヴュルテンベルクの域内には、カトリック教徒やユダヤ教徒が居住し、宗派混合学校(Simultanschule、宗教教育を除いて宗派共通の教育が行われる)が一般的であったが、実際には児童がすべてカトリック教徒の子弟やユダヤ教徒の子弟という学校もあった。そのための教員養成が課題となったのは、マジョリティーの福音派の場合とほぼ同じ時期であった。1808年の規程で、同年以降、すべてのカトリック系教員は、ピペラハ、ロットヴァイル、シュトックアハ、エルヴァンゲン、ネッカースウルムのヴュルテンベルク域内の諸都市で、宗務局の視学官などによる試験を受けなくてはならなくなった(詳しくは、G. Friedrich, *Die Volksschule in Württemberg im 19. Jahrhundert*. 1978, SS. 80f.)。しかしながら、ここでは、問答教授の能力は確認されても、福音派教師にはおおきな影響をもちつつあったペスタロッチについては格別のチェックは認められない。この事情については、カトリックと直観教授との思想関係の照合からおおまかな推定は可能であるが、詳しく論ずることは本稿の課題をおおきく離れるし、また与えられた紙幅も尽きているので、ここでは触れない。

参考

デンツェル『民衆学校教師のための教育・教授論入門』(*Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer*. 1825)の第3部(Theil 3)の「問答教授」に引き続いて論述されている§199-200「朗読教授法」の項目(Akroamatische Lehrform)を、最後に参考として掲げておく。

§199 この教授形式の応用には、生徒がすでに関わりをもっている話に対して、その注意力をしっかりと維持していることが前提となっている。したがって、シェンデ氏の教授形式は基礎教授(Elementarunterricht)の形式に

なり得ないので、いまや別の教授形式、殊に問答教授的なものとの結合も応用され、あちこちでいろいろな方法が考案されなければならなくなっている。注意には興味を保つことのできるものが殊に対象とされる。歴史はそのための特性を持っている。教師が子どもに何か興味を誘うことを語る場合にのみ、語られたことがしっかり理解される。その確認のために再び発問し、語らせなくてはならないとしても、そのこと（教師が子どもに何か興味を誘うことを語ること）は分割しようのない注意力を計算に入れることができるのである（S. 316）。

しかしながら、この教授形式はまた、教師がすでに展開された真理を彼独自の講述で真摯で厳かであるいは感動的に表現することによって印象的に行い、そして生徒の感情を引き寄せようとするときに応用される。この形式は、授業の、あるときは始めに、あるときは終わりに採用される」（S. 316）。
§200 この技法においては、どの講述の場合でも、教師は以下のことに注意する。

彼は良く、正しく、対象に見合ってはいるか？煽情的ではない熱弁に努める。彼はあらゆる対象を煽り、芝居がかった身振りは避ける。生徒がいわば権威の力によって教師に、そして教師が講述する問題に引き寄せられるようにするため、教師は適度に感じられる温かさをもって話す。その際、彼は、短く、力強く、そして決して長々と続けてはならず、まもなく再び他の教授形式に移らなくてはならない（S. 317）。

Über die Gedankenreihe der württembergisch pietistischen Pädagogik (2) —um die katechetische Unterrichts-idee B. G. Denzels—

Kimié MIWA

In diesem Aufsatz behandelt die Verfasserin einen berühmten Pestalozzianer und seine Idee über den katechetischen Unterricht, um die praktischen Entwicklung der württembergisch pietistischen Pädagogik weiter zu verfolgen. Hier stellt sich Bernhard Gottlieb Denzel (1773-1838) ein gutes Beispiel vor, dessen Name als der ersten Leiter des vom Pestalozzianismus beeinflussten Lehrerseminars zu Esslingen am Neckar sehr bekannt war.

Jedoch überzeugte sich Denzel andererseits von der Traditionsstärke des katechetischen Unterrichts, die man aus der Reformation des 16. Jahrhunderts festgehalten hatte, und daher er darauf den anschaulichen Unterrichts-idee als Kern des Pestalozzianismus pflöpfen wollte. In diesem Sinne bei Denzel sollten beides, Katechetische und Pestalozzische nicht sich einander widersprechen, obwohl Pestalozzi jedes wegen des Mechanismus tadelte. Darüber wurde Pestalozzi selbst von jemandem gefragt : ‘Vous voulez mechaniser l’éducation?’ (*“Wie Gertrud ihre Kinder lehrt”*) Wirklich aber auf solch eine Situation entwickelte sich die sogenannte Pestalozzianismus-Einführung im Land Württemberg.

In diesem bescheidenen Aufsatz handelt es hauptsächlich um Denzels Katechese (katechetischen Unterricht) nach seine Erläuterung, deren Entwicklung mit dem zum Kindersinne (anschaulich!) bezogenen Dialog der Frage und Antwort anfängt und beim historischen und religiösen Unterricht mit dem Versuch zur vollkommeneren Katechese beendet.

Dann dazu erwähnt die Verfasserin, dass damals weiter ins Stuttgarter Waisenhaus führte das gegenseitige Unterrichtssystem (Bell-Lancaster-System) ein, um dessen Umstände zu bestätigen, was im württembergischen Volksschulunterricht noch nur die Katechese die einzige Lehrform war.