

ヘルバルト派教授理論における学級編成の原理

熊井将太

(2009年10月6日受理)

Das Prinzip der Klasseneinteilung in der herbartianischen Didaktik

Shota Kumai

Zusammenfassung: Ab 1870er Jahren wurde Schulklasse (vor allem Jahrgangsklasse) in der modernen Volksschule weltumspannend eingeführt und geerweitert. Dabei, beitrug die herbartianische Didaktik sehr viel zur Einführung des Klassensystem in der Volksschule. Vor allem, beachtet Friedrich Wilhelm Dörpfeld, herbartianischer Volksschullehrer, die innere Seite der Klasse, der mit der Lehreinrichtung und der Lehrverfahren zusammenhängt, und damit erörterte die Frage der Klasse auf die didaktische Seite. Infolgedessen, wies Dörpfeld darauf hin, daß die doppelstufige Klasse ist der einstufigen Klasse vorzuziehen, weil die doppelstufige Klasse fördert „Verbindung der Lehrfächer“ und sichert die „Selbsttätigkeit des Schülers“. Also erfasst er die Klasseneinteilung vom Standpunkt der Durcharbeitung des Lehrstoffes, d.i. vom Standpunkt des Erkenntnisprozesses. Das bedeutet, daß auf Grund seiner langen Erfahrung als „Schulmann“ Dörpfeld kritisierte den Formalismus der herbartianischen Formalstufe und die bureaukratische Form der „modernen Schule“.

Stichwörter: Herbartianismus, Klasseneinteilung, Dörpfeld, F. W., Didaktik

キーワード: ヘルバルト主義, 学級編成, F. W. デルプフェルト, 教授学

I. はじめに

わが国においては、長年、学年制の単式編成による学級が、教育実践の基本組織として採用され、そのもとで授業や学級経営といった実践が進められてきた。このような学年制学級の歴史的発展を遡れば、統一的な教育課程のもとで同一年齢の生徒を共通に教えるという構想は17世紀のコメニウス (Comenius, J. A.) の教授学においてすでに見出されるが、それが広範に拡大し、学校教育における支配的な組織となるのは、世界的に1870年代以降の国民教育制度の整備の時代のことである。しかし、この経緯を単純に国民教育制度の中での学級制度の普及とだけ捉えることは一面的であろう。19世紀末に展開された学級制度の拡大は、国民教育制度の整備に伴って近代的な学校組織が確立されていく過程であるとともに、ヘルバルト主義 (Herbartianismus) の教育課程論や授業論によって、

学級を基盤とした教育実践に基本的骨格が付与され、その教育的価値が認められていく過程でもあった。

このような学級編成方式の転換について、従来、教育方法学や教育思想史の分野では次のような説明がなされてきた。すなわち、それ以前の教授の能率を原理とする学級編成に対して、ヘルバルトの管理論の影響のもとで、学級における秩序の維持がその編成原理としての特徴を強めたということである¹⁾。そして、こうした秩序維持の原理は、新教育運動において、人間関係促進の原理に取って代わられていくとされる。

学級編成原理の転換に関する以上の図式は、一方ではその事象を的確に捉えている。例えば、ヘルバルト学派の代表的人物であるツィラー (Ziller, T.) が、学級の問題に授業方法論の箇所ではほとんど言及していないのに対し、「あらゆる授業は管理の関心のもとで、可能な限りすぐに学級全体を見渡すことで始まらなければならない」²⁾ といったように管理論の枠組みにお

いて重点的に論じていることもその証左である。しかし同時に、学年制学級の創出と拡大を管理論的側面からのみ捉えることは一面的であろう。ヘルバルト主義の貢献は学級教授の技術のすぐれた組織化にあり、学級は同時に、そこで展開される教授の内容・展開・形態といった教授学的側面からの検討を合わせて必要とする。

そこで本論文では、学級制の拡大をその教授理論を持って方向づけたヘルバルト主義において、学級の問題がどのように議論されていたかを検討することで、その編成原理やヘルバルト主義教授学における学級の位置づけを明らかにすることを目的とする。

その際、本論文で着目するのが、ヘルバルト主義の教育実践家であり、民衆学校における学級の問題に先鞭をつけたと評されるデルプフェルト (Dörpfeld, F. W.; 1824-1893) である³⁾。デルプフェルトは、1878年に書かれた論文「四級制学校と八級制学校—純粋な教育学的観点からの比較的考察」において、従来の教育学が学級を外的な組織の問題としてのみ取扱い、そこに内在する教育力や教育学的意味を検討してこなかったことを批判し、複式学級と単式学級の比較を通じて、教授学的側面から学級編成の問題を論じている。デルプフェルトの学級論は、批判的検討も含めて、同時代のヘルバルト学派や、イエナ・プランの創始者であるペーターゼン (Petersen, P.) といった改革教育学者に強い影響を与えており、同時代の学級を巡る議論の重要な一階梯を築いたと考えられる。

本論文では、まず19世紀末ドイツにおける学級を巡る制度的条件を検討し、学級が制度上どのように整備され、そこでは学級をめぐるどのような議論が展開されていたかを検討する。それをふまえて、デルプフェルトがどのように同時代の「学級」を巡る議論を捉え、「教育学的見地」から学級編成をどのように構想したかを検討する。最後に、そのデルプフェルトによる学級編成論は、同時代の教授実践へのどのような問題意識に基づいていたかを検討し、ヘルバルト主義における学級の編成原理を考察する。こうした学級を巡る論議の考察を通じて、単級学校から多級学校への転換という時代状況のもとでの「学級」概念の変容および近代学校における「学級」組織の成立の教育学的根拠という問題に迫りたい。

II. 19世紀末ドイツにおける学級の制度的展開—「一般規程」を中心に—

プロイセンにおいては、1820年以降、中等教育や高等教育の領域で、学年制の形をとった学級の導入が進

められていたが、その一方で民衆学校への学級の導入は遅々たるものであった⁴⁾。とりわけ1854年の「三規程 (Regulativ)」は、単級小学校をプロイセンの規準学校 (Normalschule) と宣言するものであった。単級学校とは、全生徒を一学級に編成し、一人の教師が全教科全学年を担当する学校方式である。ただし、一人の教師が全学年を一斉に教えることは現実的に不可能であるため、単級学校に集められた児童をいくつかの「クラス (Klasse)」に分けて教える方式が採用されており、とりわけ19世紀前半までは、フランケ (Francke, F. A.) に由来する教科学級組織 (Fachklassensystem)、つまり生徒の達成水準に基づいて、各教科ごとに生徒集団を編成する方式がプロイセンにおいて広い普及を見せていた⁵⁾。

しかしながら、「三規程」体制下の学校制度は次第に限界を見せ始めることとなる。19世紀を通じて高まる一般的な就学義務と、それに伴う圧倒的な生徒数の増加が顕著となり、学校を圧迫しはじめた。このような状況下で、中世の特徴を強く持った「三規程」を廃し、民衆学校の近代化を企図する形で制定されたのが「一般規程」である⁶⁾。「一般規程」においては、学級を巡って次のような条項が取りこまれている⁷⁾。

- 「1. 規準民衆学校組織 規準民衆学校組織は多級民衆学校、二教員学校及び一教員学校 (更に単級学校と半日学校と分かれる) とする。」
- 「2. 単級民衆学校 単級民衆学校では同一地域の学齢児童のすべてが同じ一人の教師によって同時に教育される。その児童数は八〇人をこえてはならない。」
- 「7. 小規模学区の共同学区への統合 ある地区に小さな単級学校がいくつもある場合はそれらを統合して多級学校を作るように努力すること」
- 「12. 民衆学校の児童編成 民衆学校は単級学校でも児童の年齢段階及び陶冶段階に従って三つの部分 (Abteilung) に分けて編成すること。四学級編成の学校では中級を二学級に分け、六学級の学校では各段階にそれぞれ二学級ずつ配当する。」

ここでは、従来の単級学校に加えて、学年によって分けられた多級民衆学校を規準学校として認めるだけでなく、単級学校を統合して多級学校を建設することが奨励されている。1898年にテウス (Tews, J.) が「プロイセン国家統計」の結果をもとに、「単級およびわずかな級の施設の衰退は、非常に顕著」であり、「わずかな級の学校は、農村部ではいっそう多級学校に対して後退してきている」⁸⁾と指摘したように、「一般規

程」制定後、単級学校はその数を減少させ、より多くの級を持つ学校が増加していくこととなる。しかし、こうした学級制度の進展の一方で、農村部を中心に単級や二級制の学校が数多く残り、その大半を占めていたこと、さらに都市部、農村部に共通して、単級制から八級制まで様々な学級（学年）数を伴う学校が存在していたことが見落とされてはならない。ヘルバルト主義がその影響力を強めた19世紀後半は、まさに単級学校から多級学校への過渡的な時期であり、一教師によって担当される学年制学級が拡大する中で、伝統的な単級教授や教科学級組織が整理されていく過程であった。

それでは、このような学級の制度史的発展の中で、学級の問題はどのように論じられたのであろうか。また、その影響力を拡大しつつあったヘルバルト学派はその議論をどのように捉えたのであろうか。

Ⅲ. デルプフェルトにおける学級を捉える教育的視座

1. 学級を巡る議論とそれに対する批判的視座

「一般規程」を契機として、学級は近代的な学校形態として拡大されていった。その中で、より多くの学級（学年）数を持つ学校が推奨され、その数を増加させていたことは先のテウスの指摘からも明らかである。デルプフェルトは、こうした多級学校の拡大を賞賛する言説の存在について次のように述べている。「ほとんどが単式の学級を伴う高等学校は、それが『高等(höhere)』を称するが故に、教育学的にも最も完全に整えられており、したがって民衆学校にとっての理想的モデルである、ということに疑う者はいない。(中略—引用者) ほとんどの非—教師(Nicht-Schulmänn)は、考慮なしに、多級学校を得ようと努力するのであり、民衆学校に素人的に注意を向ける高等学校の教師は、この努力を支持することは明らかである」⁹⁾。すなわち、ギムナジウムといった高等学校段階でいち早く採用された、多級、とりわけ単式による学年制学級をより理想的なものとする通説が民衆学校の学級をめぐる問題に持ち込まれたとされる。このような通説の広まりは、同時に従来の単級学校への批判と結びついていくこととなった¹⁰⁾。つまり、(1)一人の教師が全学年全てを配慮することから生じる、教師の労力や時間の分散、(2)その対応として採用される小分団の複合的な組織に伴う、生徒の特性(能力や学習興味)への適合の困難、さらにそれに付随して、(3)外的な規律の維持の困難、(4)授業時間の交替に際しての、時間の浪費の付随といった単級学校の組織的特性と結び

ついた授業実践上の問題が批判の対象となった。それに対し、単式で編成される八級制学校では、一教師が一つの分団に専念することが出来るので、上記の問題はその組織的特性上、問題になりにくいということになる。

このように、高等学校の教師や行政において、伝統的な単級学校を「古い」ものとして扱い、より多くの級を持つ学校を推奨する論調が存在していたことが推察される¹¹⁾。しかしながら、デルプフェルトはこうした論調は学級の外的側面しか見ておらず、「教授施設(Lehreinerichtung)や教授方式と関連する内的側面」¹²⁾を認識していないことを批判する。すなわち、多級学校の組織的利点のみを見て、その欠点や単級学校の利点を全く顧慮しないこと、そして何より授業や学校生活との関連のもとで、学級の中に働く教育的機能や特性が顧慮されていないとするのである。ここでは、「教育学的観点」からの学級論の欠乏が批判され、学級を制度的組織としてのみではなく、教育的組織として捉え直す必要性が提起されている。

それでは、こうした立場に立てば、どのような視点から学級を捉えることになり、その結果、どのような学級編成方式が理想として描き出されるのであろうか。

2. 四級制(複式学級制)学校の十の利点

デルプフェルトは、学級の内的側面に注目しながら、四級制学校と八級制学校を対比的に考察している。当時の就学期間は六歳から十四歳までの八年間であることから、四級制学校は、四つの複式(doppelstufig)の学級で構成された学校を、八級制学校は、八つの単式(einstufig)の学級で構成された学校を意味している。デルプフェルトは以下の十点から、四級制学校の優位性を主張している¹³⁾。

(1) 授業と学校生活における、より大きな統一性

授業や訓育における成果は、学校における統一性に大きく依存している。多級学校においては、多数の教師がいるために、意見が分裂し、児童に及ぼす教育作用に統一が得られない¹⁴⁾。

(2) 四級制学校は、教師に、両親や子どもとより親密になることを容易にさせる。

教師は、その教育活動にあたって、子どもの特性を十分に認識しなければならない。そのために、教師はその子どもだけでなく、両親との親密な交際が要求される。単級学校や四級制学校では、その70-80人の生徒は可能な限り少ない数の家庭に分散されるが故に、この点で有利である。

(3) 四級制学校は、その教授技術に熟達させる機会と必要性を教師により多く与える。

八級制学校では、それぞれの学級は一つの分団で構成されており、教師の仕事はより快適に行われるが、それはあまり啓発的でない。複式の学級を経験すればするほど、教師はその教授の巧みさをより高める。

(4) 教師の**権威**がより守られる。

教授、管理、訓練にとって、教師の権威は非常に意義深いものである。しかし、(1)の統一性の問題とも関わって、多くの教師の手を経るほど、子どもによる他の教師との比較が行われることなどから、教師の権威の保持は難しくなる。

(5) 生徒の、いわゆる**静的な活動 (stille Beschäftigung)**と関連する利点。

静的な活動とは、「教師や生徒が口頭で活動する授業の部分では区別される」¹⁵⁾生徒による練習(Übung)(例えば、習字、正書法の訓練、作文、図画、筆記による計算など)を意味している。その最も重要な特徴は、「全く生徒の自発性 (Selbstthätigkeit) を要求するものであるという点にあり、それゆえ、あらゆる学習の王であり頂点である」¹⁶⁾。このような活動は、単級教授や複式での授業に限らず、単式の学級においても、時間の埋め潰しといった二次的な位置を従来与えられてきた。しかし、静的な活動は口頭での授業と並んで、学校での学習の不可欠の構成要素となる。静的な活動は、時間の分散を防止する上で、複式学級において必要であるとともに、複式学級においては、静的な活動が十分に保障され易い。

(6) **下位**の分団は、幾重もの関係において、**上位**の分団から利益を得る。

とりわけ、口頭で行われ、両分団が共同で授業を行われる教科において、すなわち、暗唱、朗読、歌唱などにおいて、次のような利点が生じる。すなわち、上位分団の生徒が行う朗読や暗唱、それに対する教師の修正を聞くことで、下位分団はそのことを苦勞なく学ぶということである。また、こうした授業の成果のみではなく、優れて訓練された上位分団は、規律の保持という点においても、教師を助ける。複式学級は、こうした生徒間での相関的な教授と学習の上でも意義を有している。

(7) 口頭の授業は、四級制学校の小さな分団に際して、八級制のより大きな分団に比べて、**あまり大きな弊害に圧迫されない**。

「一般規程」に従えば、学級の定員数は80人程度であり、教師による口頭での授業(講義)は、八級制学校では同時に80人規模の分団を、四級制学校ではその半数の40人規模の分団に行われることと

なる。その際、生徒が理解しているかどうか、誤解が存在しないかどうかの確信を得るために教師は試問を行わなければならない。したがって、より大きな生徒数を同時に教えねばならない八級制学校では、多くの中断が生じ、生徒の関心が分散されることとなる。

(8) 四級制学校は、才能のある、勤勉な生徒を**より素早く進級させ**うる。そして、**困難な生徒や概して個性**をよりよく顧慮できる

生徒達の間には、傑出した才能を持つ少数の生徒、広範な中間層、学習の困難な少数の生徒といった三つの性質が存在する。このような個性の問題は、「学級数の問題にも強く関わる学校教育学の重要問題」¹⁷⁾である。教授目標を高く設定すれば、多くの生徒は置き去りにされ、学習の意欲を失い、落第の問題を生む。複式学級においては、次の三重の利点が生じる。第一に、ある教科で置き去りにされた上位分団の生徒を下位分団の口頭の訓練に際して再び養成することができ、第二に、教師は下位分団の生徒の中に特定の教科に対して特別な偏向を持っている者がいる場合、上位分団とともに活動させることができ、第三に、才能のある勤勉な子どもがその自然に即して発展することができ、活発な勤勉さを獲得し、それによって、いいかげんさ、無関心、無為への没入が守られる。

(9) 四級制学校はあまり費用がかさまない

八級制の学校は、校長の責務の増大、外的な世話の増大(清掃や暖房など)といった点において、四級制学校に比べて費用がかさむものである。

(10) 教師の位置は**より十分**なものとなり、教職は**健全**である

(9)の点にかかわって、八級制学校は、その費用や支出がただ学校の維持のためだけに増やされるのではなく、教師の給料をも困難とするので財政的困難を作り出す。

かくして、デルプフェルトは、「民衆学校の領域では、**四級制学校組織が八級制学校より決定的に優先**せらるる」¹⁸⁾と結論づける。デルプフェルトの論述においては、先述の通り、学級を単なる制度的組織としてだけでなく、そこで展開される教授と訓育との関係において学級を捉える視座が提示されている。このように見えてくると、デルプフェルトの学級編成論においても、教師の持続的・統一的影響、教師の権威の強調、上位分団による規律の保持といった点において、「従順」を前提とした秩序の維持が授業の前提として要請されていることから、他のヘルバルト学派同様、秩序維持

の原理が作用していることが見て取れる。しかし、そうであるならば、単式による学級を支持し、それを実践的基盤としたツィラーらに対して、複式編成を対置させるのはなぜか。この点について、管理的側面ではなく、その教授理論上の特質を検討していく必要がある。

IV. 「教授上の唯物主義」との闘争

デルプフェルトの教授理論を読み解く上で重要となるキーワードは、「教授上の唯物主義 (didaktische Materialismus)」との闘争である¹⁹⁾。デルプフェルトによれば、「教授上の唯物主義」は、「記憶された**素材 (Stoff)**」を、それがどのように (**wie**) して学ばれたかということと関係なく、即座に**精神力 (geistige Kraft)**とみなし、そしてその結果、習得がおわったものの量だけをもって、知的そして道徳的な陶冶があっさりとできる、とする皮相な教育的見解²⁰⁾と定義される。「三規程」の時代においては、宗教教材の暗記主義が蔓延し、それに対して「一般規程」においてさえも教材の過多、および授業の成果を単なる「知識の集積」としてのみとらえる観念は存在し続けた²¹⁾。デルプフェルトは、「教授上の唯物主義」を生み出してきた従来の教授学や教授実践の欠陥、およびその克服の方向性を大きく、教育課程と教授方式の二点から捉えている。

まず第一に、教育課程の問題においては、「教科の結合 (Verbindung)」²²⁾が問題となる。デルプフェルトの教育課程論においては、各教科の有機的な統合という問題が重要な位置を占めており、その理由は次の点から説明される。すなわち、獲得された表象は相互に結合されなければならず、獲得された表象 (群) の結合によってこそ、知性は強められるとする心理学的見解である²³⁾。こうした見解は、多方向性に基づいて選択される教材も唯一にして全体的な教育目的、すなわち道徳性の陶冶を目指して統合的に組織されるべきとするヘルバルトの教材論を継承するものであると言える²⁴⁾。

こうした「教科の結合」論の背景には、同時に教科の孤立に対する次のような批判が存在する²⁵⁾。すなわち、教科が相互に孤立して進行するので、個々の教科の達成のみに注意が払われ、思想圏においてその統合が図られないこと、また宗教教授 (心情教授) をレールプランの中心に置くという構想のもとで、教科の有機結合の無いところでは宗教教授に可能な限り多くの教材を投げ込むことを導きうることなどである。これらの教科の孤立への批判は、教科担任組織への批判とつながっていく。つまり、「教科の結合が非常に困

難に、また部分的には不可能にされることが垣間見られる。教科担任組織は、経験上、教材を適切な量を超えて増やすことを惹起するという悪い特性を持っている」²⁶⁾。ここでは、教科担任組織や教科学級は、それぞれの教科での達成のみを重視し、生徒の思想圏における統合を意図しない点で、「教授上の唯物主義」を助長するものとして批判されている。こうした教科担任制への批判は、ラインによって引き継がれ、学級担任組織の教育学的意義へと発展させられていく²⁷⁾。

第二に、教授方式の問題においては、教材の考究 (Durcharbeitung) が問題となる。デルプフェルトは、人間の心理的過程を無視した暗記・記憶主義を「教授上の唯物主義」の主要な原因として強く批判していた。そして、それに対置する形で、心理学的に優れて基礎づけられた授業過程、すなわち、ヘルバルトの形式段階説に基づく、1. 直観 (Anschauung) (経験的把握)、2. 概念的-発生的思考 (begriffserzeugende Denken) (抽象化、理論的熟考)、3. 獲得された概念の応用 (Anwenden) (実践的熟考) という三段階の授業過程を構想している²⁸⁾。それによって、統覚 (Apperzeption) から抽象 (Abstraktion) へと至る人間の心理過程に即した授業過程が企図されたのである。

しかし同時に、デルプフェルトには、同じく形式段階に基づく授業過程を構想する他のヘルバルト学派への批判も存在した。すなわち、他のヘルバルト主義者たちは「記銘 (Einprägung) の理論を講義の理論ほどには形成していない」²⁹⁾ であり、認識の強化や熟練の重要性を過小評価しているというものである。デルプフェルトにとっては、暗記主義と同じく、教師による講義一辺倒の授業もまた皮相なものであった。教材は単に表面的に教えられるだけでなく、考究、すなわち「第一に、直感的に把握された知識をより堅固に記銘し (einprägen)、第二に、それをより深い認識へと変化させ、第三に、実践的な利用、すなわち技能 (Können) へと移行し、最後にこのような技能を熟練 (Fertigkeit) まで高める」³⁰⁾ ところまで至らなければならなかった。教師による口頭の授業 (講義) は当然重要であるが、それをより深い理解や認識、および実践的なものへと導くためには、生徒の自主的な (selbstthätigkeit) 学習活動 (練習、銘記) が併せて必要となる。

こうした認識に立つが故に、単式編成の学級では、教師は一つの分団に集中することで「もっぱら講義に取り組むようになり、陶冶的な考究練習 (Durcharbeitungsübung) をおろそかにする」³¹⁾ 危険性が危惧されることになり、さらに、複式編成の学級

において、こうした活動を、異年齢集団内に生じる落差を積極的に活用して進めるべきとされるのである。このように他のヘルバルト主義者に対して、記銘や練習の段階に力点を置くデルプフェルトにとっては、生徒の自主性・活動性を保障し、異年齢集団内に生じる落差を積極的に活用できる複式学級は、単式学級以上に、「教授上の唯物主義」との闘いにとって好都合な授業組織であったと言える。

V. まとめと今後の課題

デルプフェルトによる複式学級編成の支持に対しては、すでに当時から反論が展開されている。ヘルバルト学派の一人であるテウスは、デルプフェルトの学級編成論に対して、学校生活における統一性、教師と生徒およびその両親との交友、教師の権威といった利点は、単式学級においても、(複式学級の組織的欠点を我慢することなく)学級の持ち上がりによって達成しうることを、複式で教師の教授技術が磨かれるという理由は理解できないこと、静的な活動の利点は単式の学級でこそ果たされること、といった点を批判している³²⁾。テウスはデルプフェルトが示した四級制学校の利点の内容そのものを批判しているわけではないが、その論点が四級制学校という特有の段階(Stufe)の問題と厳密に結びついていないことを問題としている。

こうした点に課題を抱えつつも、教授理論史上、デルプフェルトによる学級編成論は次の点で重要な歴史的位置を占めるものである。すなわち、教授の能率や秩序の維持といった編成原理に対し、教材の考究、つまり認識過程の側面から学級の把握を問い直したことである。デルプフェルトは、一方では教科の有機的結合とそれに伴う学級担任組織が、多様な内容を統一的なまとまりとして教え、生徒の精神生活の一貫性・統一性を保持する上で重要であるとする教育課程編成の側面から、他方では生徒が正しく、確実に教材を習得する上での生徒の「自主性」「自働」の意義を認める教授方法の側面から学級編成の問題を論じている。それは、正しい意味での陶冶(訓育的教授)にとって学級はどのように編成されるべきかという重要な問題提起を含んだ、学級編成の教授学的把握であったと言える。

このようにデルプフェルトが学級を教育的意味から捉え直していく背景には、公教育の整備に伴う「近代学校」の展開の中で、批判にさらされる「最も困難で、最も苦勞の多い」³³⁾単級学校の教師たちの実践およびその社会的地位の擁護とともに、その影響力を強めながら学校の内部へと侵入してくる「管理主義的

(bureaukratisch)支配」への強い批判意識が存在していたと考えられる。すなわち、家庭や地域から学校が切り離され、そこで展開される教育が監督官などのもとでいっそう「形式的」なものとなっていくことへの批判である。こうした観点から、デルプフェルトは、学校を家庭や住民団体によって自主的・共同的に管理される、一つの学校共同体(Schulgemeinde)³⁴⁾とすべきであることを主張した。ヘルバルト主義の範疇にいるデルプフェルトは、教師の教育的責任を重要視しており、学校内部の教育実践にまで「共同体」や「自治」を深く持ち込もうとする意図はまだ見られないが、自主的作業や異年齢集団における異質性の教育的意義の承認、あるいは共同的な学校生活の中での交際や慣習に慣れ親しむことなど、学校あるいは学級内部の力動性への着目の端緒が見いだされる。

このように見れば、デルプフェルトの学級編成論は、その長年の教育実践の経験から、ヘルバルト学派の形式段階説の定型化や官僚主義化する「近代学校」像を内側から批判するものであり、その内側において、後の改革教育学の中心概念となっていく「共同体」や「自治」といった問題を学校教育に準備するものであったと評価できる。それは、ヘルバルト主義の教授理論をその母体としつつも、長年の教育実践において現実的な諸問題に直面する中で、後の改革教育学にも連なる新たな教授思想を胚胎するものであったと見ることもできよう。こうした現実に根ざした教授理論や学校論こそが、ペーターゼンをはじめとする改革教育学者によって評価されるものとなっていくと考えられる。

以上の検討をふまえて、さらに以下の課題が挙げられる。まず、教育課程編成論に焦点を当ててのツィラーやラインとデルプフェルトとの対比的考察である。デルプフェルトとツィラーの間には、中心統合や文化史的段階といった教育課程の問題に関わっての論争が存在している。この相違と関わって、その学級編成論にどのような相違が存在したかを明らかにすることが、ヘルバルト主義教授理論における学級の位置を検討する上で必要となる。また第二に、学級論を問い直すことは、学校論まで含んだ捉え直しを必要としているということである。デルプフェルトによって提示された学級編成の問題は、学級の「内側」の実践をつきつめていくほどに、保護者や地域を含んだ学校共同体への問題へと向かっていく。さらに、学校と学級の関係に焦点を当てての考察が求められる。

【註】

1) 吉田昇(1961)「学級編成論」宮坂哲文編『現代

- 学級経営 1 学級経営の基本問題』明治図書, 98-101頁参照。吉田による図式はやや古いものであるが、「ヘルバルト派の影響が強かった19世紀末の学級と新教育運動が流行した20世紀末の学級との違いを的確に説明しており、今日でもなお有効性を失っていない」（宮本健市郎（2000）『学級と学年と教育の個性化』教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第9号, 131頁）として、今日の議論にも耐えうるものであることが指摘されている。また、今井重孝も秩序維持システムの確立という視点からヘルバルト派の影響が強まった19世紀末を学級の成立の時期と捉えている（今井重孝（2000）「オートポエティック・システムとして学級を観察する—システム論を『学級』観察に応用する—」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第9号参照）。
- 2) Ziller, T. (1876): *Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik*. Verlag von Heinrich Matthes, Leipzig, S. 110. ツィラーは主著『一般教育学講義』の「学校での授業のための特有の管理措置」において、学級（教授）の問題を中心的に論じている。そこでは、「学級全体を迅速に見渡す」「授業は常に学級全体を相手にしなければならない」「主要な問題は、常に学級全体に向けられなければならない」など、学級「全体」（ganze Classe）を教師が管理することが強調されている。それは、学級内の全ての生徒を同じ共時的な動きにあてはめるものであり（vgl. Jenzer, C. (1991): *Die Schulklasse. Eine historisch - systematische Untersuchung*. Peter Lang, Bern, S. 383, 389）, その際、学級は、生徒の厳密な統制を可能にするための装置として捉えられていたと考えられる。
- 3) デルプフェルトは19世紀末のドイツの教育実践家であり、その生涯を民衆教育の現場にあて、その発展に尽力した人物である。その教授理論は、(1) 若き日に学んだカントや、とりわけヘルバルトといった哲学的—教育哲学的古典家の講義、(2) 実践的な学校での活動や教員養成からの経験、(3) 新教や神学への傾倒、といった思想的背景に基づいているとされる。テノルト（Tenorth, H. E.）は、その学校管理論について「今日なお一読に値する」（Tenorth, H.-E. (2003): *Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte*. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In: ders. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. Verlag C. h. Beck oHG, München, S. 234）との評価を与えており、その代表的な著作として、本論文で取り扱う「四級制と八級制民衆学校」論文を筆頭に取り上げている（vgl. ebd., S. 233）。また、東ドイツの教育史家
- アルト（Alt, R.）はフンボルト大学における講義録の中で、「民衆学校のあまりに細分化された分配（＝教科学級制—引用者）に対する教育学的根拠が19世紀後半に主張された。それは、四級制民衆学校を支持したフリードリッヒ・ヴィルヘルム・デルプフェルトによってである」と述べ、学級史におけるデルプフェルトの歴史的役割を指摘している（vgl. Protz, S. (Hrsg.), Alt, R. (2005): *Vorlesungen zur Systematischer Pädagogik*. Anne Fischer, Norderstedt, S. 346）。
- 4) Vgl. Apel, H. -J.(1978): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): *Die Schulklasse ein pädagogisches Handlungsfeld?* Aloys Henn, Kastellaun S. 10.
- 5) Vgl. ebd., S. 8.
- 6) 論争的課題を含みつつも、ヘルバルト学派の教授理論は、「一般規程」の公布による教育の近代化の流れで要請され、拡大していったものと考えられる。（中野光（1964）『日本の教育方法史におけるヘルバルト派五段階教授法』『金沢大学教育学部紀要』第12号, 16頁参照。）なお、「一般規程」起草のために開かれた準備会議に、数少ない実践家としてデルプフェルトも参加している。結果として、その意見は「一般規程」の中に十分に反映されなかったものの、実科の導入や、授業論との関連からの多級学校の推奨などの提言を行ったとされる（vgl. Goebel, K. (1973): Friedrich Wilhelm Dörpfeld und die Konferenz zur Vorbereitung der Allgemeinen Bestimmungen im Juni 1872. In: *Pädagogische Rundschau*. 27. Jg. 1973, S. 282f.）。
- 7) Vgl. Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule. In: Scheibe, W. (Hrsg.) (1974): *Zur Geschichte der Volksschule*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Ss. 32-34.
- 8) Vgl. Tews, J. (1898): Das Preussische Volksschulwesen im Lichte der Statistik. In: *Die deutsche Schule*. 11. Jg. 1898, Ss. 667.
- 9) Dörpfeld, F. W. (1878): Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung. 1. Die vierklassige und die achtklassige Volksschule, 2. Die konfessionelle und paritätische Volksschule. In: Rohden, R. v. (Hrsg.) (1898): *Gesammelte Schriften*. Bd. 8. Gütersloh, S. XI.
- 10) Vgl. ebd., S. 3.
- 11) 施設的設備としての学級は、学区の地理的性質、児童数、財政的状况によって応じて、市役所や教育

序から定められるものであった。こうした状況において、学級あるいは、その数を巡る議論に関して、民衆学校の教師や教育学者たちには意見が求められず、それに伴って、教育学者たちが学級について考察を向ける動因をあまり持たなかったとされる。

(Vgl., ebd., S. X.)

12) Ebd.

13) Vgl., ebd., Ss. 12-53.

14) より具体的には、授業においては、あらゆる段階でのそれぞれの教科における用語 (Terminologie) が統一されていない場合、同じことの学び直しによる二重の労力が生ずること、また学校生活の規則と指導においては、秩序、勤勉さ、礼儀といった慣習に関して、教師が持続的に影響を及ぼしうることなどがあげられている。(Vgl., ebd., Ss. 13-16.)

15) Ebd., S. 21.

16) Ebd.

17) Ebd., S. 28.

18) Ebd., S. 56. (太字原文ママ)

19) 「教授上の唯物主義」という言葉は、わが国では必ずしもなじみのある言葉ではないが、先行研究においては、デルプフェルトの教授理論を読み解く上での重要な概念であることが示唆されている。例えば、竹中暉雄は、「彼 (=デルプフェルトー引用者) の教授理論の基本的立場とは、『教授上の唯物主義』との闘争である」(竹中暉雄 (1987) 『ヘルバルト主義教育学：その政治的役割』勁草書房, 87頁) と指摘している。

また、ドイツ教授学においては、「教授上の唯物主義」の概念は単なる歴史的用語にとどまらない。シュレーダー (Schröder, H.) は、著書『教授学辞典』において「教授上の唯物主義は、科学のますます増大する意義によって、およびこの関連で要請される学問志向の授業によって、間接的に再び活気づいてきている」(Schröder, H. (2001): *Didaktisches Wörterbuch*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München, Wien, S. 75) として、教材の精選の問題などにおいて、「教授上の唯物主義」の概念を持ちだしてきている。

20) Dörpfeld, F. W. (1879): Der didaktische Materia-

lismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrezension. In: Rohden, R. v. (Hrsg.) (1903): *Gesammelte Schriften*. Bd. 2. Gütersloh, S. 6. (太字原文ママ)

21) Vgl., ebd., S. 7f.

22) Ebd., S. 40.

23) Vgl., Dörpfeld, F. W. (1873): Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. In: Rohden, R. v. (Hrsg.) (1903): *Gesammelte Schriften*. Bd. 2. Gütersloh, S. 128.

24) ただし、デルプフェルトは、ツィラーやラインのように、中心統合 (Konzentration) という用語を使用することは意識的に避けている。プレーガー (Plöger, W.) によれば、そこには、ツィラーによる文化史段階の理論や心情陶冶的な授業の中心統合への批判的態度が存在していたとされる (vgl., Plöger, W. (1992): Von F. W. Dörpfeld zu E. Weniger. Fortschritt in der Lehrplangeschichte? In: *Pädagogische Rundschau*. 46. Jg. 1992, S. 331)。

25) Vgl., Dörpfeld (1879), a. a. O., Ss. 40-42.

26) Ebd., S. 42.

27) Vgl., Rein, W. (1902): *Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd.1. Die Lehre vom Bildungswesen*, Hermann Bezer&Söhne, S. 416.

28) Vgl., Dörpfeld (1879), a. a. O., Ss. 76f.

29) Ebd., S. 82.

30) Dörpfeld (1878), a. a. O., S. 22.

31) Ebd., S. 23.

32) Vgl., Tews, J. (1906): Klassenorganisation der Volksschule. In: Rein, W. (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Hermann Beyer & Söhne, Ss. 4f.

33) Dörpfeld (1878), a. a. O., S. 6.

34) ペーターゼンは、デルプフェルトの「学校共同対」理念に対して、「あらゆる点で確証されており、教育学的にみて正しく、教育的立場から言っても非常に有効」との評価を与え、イエナ・プランへの影響を示唆している (vgl., Petersen, P. (1927, ⁶⁰1980): *Der Kleine Jena-Plan*. Beltz, Weinheim, Basel)。

(主任指導教員 深澤広明)