

【教科教育学会紀要】 第6号 1991. 5. 1 pp. 29~55
The Bulletin of Hiroshima University
Curriculum Research and Development Association
Vol. 6 1991. 5. 1 pp. 29~55

近代歴史科の成立

——コールラウシュの歴史科教育理論の確立過程——

広島大学 池野 範 男

A Study of the Formation of the School Subject
“History” in Germany at the Beginning of
the Nineteenth Century

Norio IKENO
Hiroshima University

広島大学教科教育学会

近代歴史科の成立

——コールラウシュの歴史科教育理論の確立過程——

広島大学 池野 範 男

0 問題設定

近代学校教育の中で、近代教科は成立した。とくに歴史科はそうであると主張されている（佐藤、280-293頁—稿末の文献表を参照されたい。以下、同じ）。それでは、歴史科は、誰によって、いつ、どこで、どのような形で成立したのだろうか。この問いに答えた近代歴史科成立に関する研究は行われていない。

これまでの研究の多くは、近代学校教育課程に教科が位置づき行政上で規定されたとき近代教科は成立したと考えてきた（たとえば、最近では、奥田(279-319頁)がその代表である。）。この考えでは、前近代の教育課程にその教科が位置づいているものとの差が説明することができない。

近代教科の成立の条件は、当該教科の行政上の位置づけではなく、当該教科固有の理論を確立することであろう。このような教科の理論は、教科固有の目標を設定し、その目標に達成するための内容と方法とを保持していることである。それ故に、歴史科固有の目標論、教授論、カリキュラム論の3つが相互に関連づけられ歴史科理論として確立することが近代歴史科の成立のためには必要な条件であろう。

本小稿では、この観点から近代ドイツでどのような理論として歴史科が成立したのかを問いたい。すでに別稿で、近代ドイツで行政上歴史科が成立するのは1830年のヴェストファーレン州の【訓令】であること、また、この【訓令】を理論的に根拠づけたのがコールラウシュ(Friedrich Kohlrausch)の1818年の著作(Kohlrausch [1818]) (以下、【覚書】と略す。)であることを解明した(池野)。この解明に従えば、近代ドイツにおいて1818年にコールラウシュが確立した歴史教育理論が、近代歴史科の始源だと主張することができる。

コールラウシュの歴史科教育理論は、ドイツ歴史教育史研究ですでに、ヘッヘレシュレーにおける自律した歴史教授に関する最初の「根拠づけられた」教授学構想であったと評価されている(Jeismann, S. 75; vgl., Quandt, S. 35 und Reichert, S. 19)。この根拠づけられたということばが示しているように、この評価では、コールラウシュが理論的整合性をもった歴史教育論を構成したことが重要である(vgl., Weniger, S. 27)。この点がこれ以前の歴史教育論と彼の歴史教育論とを区分するものである。また、コールラウシュの歴史科理論は「今日まで影響を及ぼしている」と考えられている(Fiege, S. 9; vgl., Gentner, S. 70)。このように、コールラウシュが【覚書】で提示した歴史科理論は、歴史的にも、また、今日的にも、近代ドイツ歴史教育史上特筆すべきものだと評

価されているのである。しかし、このコールラウシュの歴史科理論がどのような理論構成をもったものだったかについては、ドイツ歴史教育史研究では十分解明されていない。それ故に、本小稿では、この1818年までにコールラウシュはどのような思考過程を経て、どのような歴史教育理論を確立したのかという問題を解明したい。

この問題を解明するために、以下では、まずコールラウシュが教育について思考し始めた1809年の論文(Kohlrausch [1809])から分析をはじめ(1)、次にその論文にもとづいて歴史教育理論を展開した1811年の著書(Kohlrausch [1811]) (以下、ハンドブックと略す。)を分析し(2)、さらにその改訂版である1818年の『覚書』を分析し(3)、各時期にコールラウシュが考えていた歴史教育理論を明示化し、どのような理論展開を行ったのかを明らかにすることにしよう。

1 歴史科への出発点

(1) 1809年の論文の成立事情

コールラウシュは、1809年にヘルバルトによって編集された論文集において旧約聖書の取り扱いに関する論文を書いた。この論文がコールラウシュが教育について論じた最初のものである。

ヘルバルトは当時、ゲッチンゲンで私的サークル「教育学協会」を開催していた。そこで、教え子や研究生であるディッセン(L. G. Dissen)、ティールシュ(Fr. Thiersch)、コールラウシュとともに教育指導の出発点について論じ、旧約聖書、ホメロスのオデュッセイア、ヘロドトスの歴史が教材としてもつ価値について集中的に論議した。この論議の結果が編集され示された。ディッセンがホメロスのオデュッセイア、ティールシュがヘロドトスの歴史について論じた。この二論文の付録としてコールラウシュが旧約聖書について論じたのである。

1809年のコールラウシュの論文にこのような成立事情があるのなら、この論文には、ヘルバルトの考えが大きく影響していると考えられる。周知の通り、ヘルバルトは彼の主要著作『一般教育学』(1806年刊)において、教育指導について論じ、ホメロスのオデュッセイアをその出発点にすべきだと主張していた。それ故に、ディッセンやティールシュの論文に対して、コールラウシュの論文が「付録」という低い位置に置かれたのは当然であった。コールラウシュはヘルバルトに指導をうけ彼に教育的思考を学びながらも、ヘルバルトの考えに追随しなかった。コールラウシュは教育について考え始めたときからすでに、ヘルバルトを越えていこうとするものをもっていたのである。

では、なぜ、コールラウシュは旧約聖書を教育指導の出発点にするべきだと考えたのであろうか。また、ホメロスのオデュッセイアよりも旧約聖書を先に教えるべきだと考えたのか。この問題に対してコールラウシュがどのように答えたのかが本章の基本問題である。

(2) 人間と社会に関する同感教育

① ヘルバルトの影響と同感領域の教育

コールラウシュは教育を論じ始めるときに、まず教育の対象を明示している。彼が設定する対象は、「宗教と同感一人間並びに社会への同感—に関する青少年の心情教育」(Kohlrausch [1809], S. 599)

である。この教育対象は明らかにヘルバルトの影響下にある。

ヘルバルトは教育領域を認識と同感とに分け、同感をさらに、人間に対する同感（共感）、社会的秩序に対する同感、宗教に対する同感に三分していた。ヘルバルトのこの教育領域論を踏襲して、コールラウシュは同感領域における教育を考察すると宣言しているのである。また、ヘルバルトが教育の最高目標として道徳性の教育を掲げていた。コールラウシュもヘルバルトのこの考えを継承して、この同感領域の教育は「青少年の心情教育」を担当すると述べ、その教育目的を提示したのである。

② 同感教育の教育内容—人間論—

コールラウシュは同感教育の領域総体を研究対象にするのではない。彼はその中でも人間並びに社会への同感の教育を主要な対象にする。これらの対象は「人間の感情や努力」や「あらゆる社会的関係」を取り扱くとコールラウシュは説明している(Kohlrausch [1809], S. 601)。

このような人間の感情や努力、また、社会的関係の教育的意義についてコールラウシュは次のように述べている。

「宗教や[神の]理念について、あらゆる人間的なものに対する意義は利己心や偏狭心に対する最も強力な均衡物であり、また、その[意義]が子どもの中に大変早い時期に形成されねばならないということは、いかなる証拠も必要としないことである。」(Kohlrausch [1809], S. 601)

コールラウシュは同感教育の中で人間的なものについて教育する必要を述べ、その人間的なものとして広義の文化を挙げている。この文化は、人間がその「本質」に従って「形づくってきた」生活、人間関係、また、社会的諸関係すべてを指しているものである。コールラウシュはこのような対象領域の教育を「人間論(Menschenkunde)」と考えている(Kohlrausch [1809], S. 601)。

コールラウシュは、「人間論」の観点から、1809年の論文で「旧約聖書の中に見いだされる青少年教育に対するすばらしい要素はいつ、どのようにして、その[教育]生活の中に入れることができるのか」という問題に答え、すばらしい要素は「たいへん早く引き出すこと、それもホメロスよりも早く、したがって8才や9才の子どもに[与えること]である」というその答えを正当化しようとしているのである(Kohlrausch [1809], S. 599)。

③ 内容の基本系列—歴史的な社会構成体の認識—

コールラウシュは人間論の観点から人間や社会という教育の内容を、どのように系列化させて、どのように青少年に理解させるのかを教育研究の中心的課題にした。彼は同感の教育のための総合的な系列を次のように提示している。

「……まさに人類の幼年時代である人類のこの段階が十分に子どもの心情の生活に入ったならば、我々は諸民族のより高い段階に導くものである。諸民族は自由で詩的な遊牧生活から農耕生活へ移行し祖国愛と居住地愛を植えたが、その[祖国愛と居住地愛]の下でいまだ重要でなかった商業と交通とがより大きな発展をした。しかもまた、そのようなことは概念や記述によってではなく、むしろ、生活それ自身の生き生きとした像で教授される。ここでただちに教師の他の誰かがホメロスのことを浮かべるだろうか。より大きな政治的芸術的交流の第三段階もまた、その古

典的な記述者をみいだす。ヘロドトスが指導し、一我々が助けを借りる一他の古典作家は[ヘロドトスに]続いているのである。] (Kohlrausch [1809], S. 602)

彼は、ここで、人類の生活状態を三つの段階で構成できると考えている。第一段階は人類の幼年時代であり、自由で詩的な遊牧生活である。第二段階は祖国愛と居住地愛を植えつけ、商業と交通のより発展した農耕生活である。第三段階はより発展した政治的芸術的な交流をもった人間生活の段階である。彼は、このように人類における人間生活の各段階を青少年に理解させようとした。

この各段階を理解するために、各段階を最もよく示しているものを教材として準備する。第一段階には旧約聖書の第一部の族長生活を、第二段階にはホメロスのオデュッセイアを、第三段階がヘロドトスの示した古代ギリシアの生活を用意する。

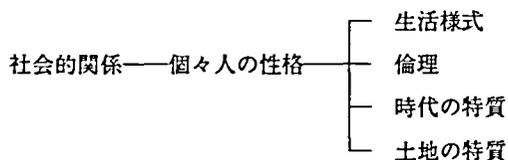
コールラウシュは、人間と社会との同感教育の基本的系列を、人類における人間生活発展状態と、それを理解するための歴史教材とで提示したのである。その各段階を図式的に示すと、次のようにまとめることができる。

段階	人類の生活状態	特徴	教材
1	遊牧生活	人類の幼年時代・族長生活	旧約聖書
2	農耕生活	祖国愛と郷土愛・商業と交通の発展	ホメロス
3		政治芸術の発展	ヘロドトス

コールラウシュが1809年の論文で考えていた教育の内容は、現代の時代区分でいえば、原始古代に限定された人類に関する人間生活の発展状態である。この1809年の時点では、コールラウシュは歴史全体を考察の射程に入れていない。

しかし、この教育の内容にはコールラウシュの教育論の特色が現れている。それは、単なる個別の歴史的事実や特定の歴史的時代を教えるのではなく、人間生活や社会生活の発展段階を教えるべきだということである。各段階における人間や社会の生活が社会的関係として示され、それは「個々人の性格」(Kohlrausch [1809], S. 603) を中心にして、生活様式、倫理、時代や土地の特質を考慮するとコールラウシュは述べている (Kohlrausch [1809], S. 606)。このうち、生活様式はこの族長生活では、家族関係のことである。

人間社会の基本的構成として次のような基本構図を彼は持っていたのである。



彼はこのような一種の社会構成体の認識を教育の内容としているのである。

人間生活の発展状態に関するコールラウシュの構成には、いくつかの特徴がある。第一は、第一段階を「人類の幼年時代」と規定しているように、発展段階を、幼年時代、青年時代、壮年時代、老年時代という生物的有機体的発達に類比させていることである。第二は、この生物的有機体的発達は段階を経るにしたがって「高い」段階に上昇するとイメージしていることである。この上昇イメージは、多くの発展段階論がもっているものである。第三は、発展段階論を単純から複雑へという発展論によって構成していることである。単純から複雑へというこの発展論こそ、コールラウシュの発展段階論の中核である。

④ 系列の出発点と旧約聖書—発展段階論と普遍主義的価値観—

単純から複雑へという発展論において、この1809年の時点におけるコールラウシュでは、出発点が重要であった。単純なもの、その中でも「最も単純なもの」が出発点になる。

彼は最も単純なものを自然なものに結びつけている (Kohlrusch [1809], S. 601)。このような結びつきによって、人類における人間生活の発展状態にとって最も単純で自然な状態とは何かという問いが設定された。この問いに対する答えをコールラウシュは次のような反語文で示している。

「皆さん、古代の一連の記念物から旧約聖書がないと考えてみて下さい。我々は野生的な狩猟生活から高められ仲間にとまった人間の最初の自然状態について、また、我々が族長生活と呼ぶ大規模な家族生活について知っているだろうか。さらには、我々は発展する人類のこの最初の段階を生き生きとした直観で子どもに習熟させるためには子どもに何を示すべきだろうか。」
(Kohlrusch [1809], S. 601-602)

最も単純で自然な人間生活の状態とは野生的な狩猟生活ではなく、その生活から一步出た、人間と人間との関係が生じ家族的な関係を持った大規模な社会生活である。その社会生活こそ、旧約聖書に示された族長生活である。族長生活を理解させるために、旧約聖書が必要なのである。しかし、それが教育指導の最初に位置づくのは、彼の生物的有機体的発展段階論のためである。

では、旧約聖書が示している族長生活の理解を教育指導の出発点にするというこの結論を導き出した生物的有機体的発展段階論はコールラウシュ独自のものであろうか。あるいは、誰かの借用であらうか。

コールラウシュは、旧約聖書が示している人類の幼年時代という観念を、ヘルダーの「人間性形成のための歴史哲学異説」(1774年刊)から示唆をうけたと告白している。彼はヘルダーのその著作からいくつかの文章を引用し、「人類の幼年時代は黄金時代である」(Kohlrusch [1809], S. 605)ことを学んだことを示している(S. 603-605)。コールラウシュは、ヘルダーの生物的有機体的発展史観(参照、小口、142頁、バーリン、284、288頁)から、自らの歴史観を形成したのである。この歴史観によって、ヘルバルトが考えていたギリシア世界の理想に対して、コールラウシュは旧約聖書の第一部に示される族長時代の理想を対置させたのである(vgl., Weymar, S. 20)。

コールラウシュは、族長時代が人類の理想であり、また、人間の発展の初発期であると考え、この神に近い人々を理想として教育することに価値がある、と考えたのである。彼はヘルダーとともに、「過去の神話と未来の夢から出発して、真の祖国—それはしばしば夢に描いたものと違って

たがーが実現するよりはるか前に、理想の祖国を創り上げた」(コーン, 137頁)。その理想の祖国が、旧約聖書に示された族長時代である。このようにして、コールラウシュは、ドイツロマン主義思想の巨匠ヘルダーから民族の理想の祖国を受け継ぎ、この意味で「民族」を発見したヘルダーのナショナリズムを継承したのである。この時点では、「民族は、少なくとも理論のうえでは、全体としてなお人類の幸福に従属するものであった。」(コーン, 137頁)

コールラウシュはヘルダーの生物的有機体的発展史観を受容し、その中で人類の幸福を実現することが可能であり、また、そこに教育的価値を見いだしたのである。この意味で彼は、ナショナリズム的でありながら、コスモポリタンの普遍主義という価値観に立っていたのである(vgl., Jeismann, S. 47 und 50)。

(3) まとめ

1809年の論文でコールラウシュはヘルバルト教育学を基盤にして自らの思考を進めている。この中で、彼は教育領域として人間と社会に関する同感の領域に考察の中心を置き、この同感教育として人間社会の発展状態を教育の内容にした。この発展状態を彼は、生物的有機体的発展観と単純から複雑へとという発展段階論とによって、遊牧生活、農耕生活、より発展した状態という三段階で構成した。これらの三段階は人類の最初の状態から高度な発展状態へと構成される。この構成の背後には、個人の中に個々の民族を超えた人類の幸福が実現されるという普遍主義があった。この価値観にもとづいて、人類史的歴史構成を行った。三段階は、族長生活、ギリシアの神話時代、ギリシア初期の時代以後という歴史的段階として構成され、旧約聖書、ホメロスのオデュッセイア、ヘロドトスの歴史が教材として提示されたのである。

コールラウシュによるこのような人間と社会の同感教育論は、ヘルバルトの教育論から出発しながら、実際の教育指導では異なった結論を出している。その結論は「ホメロスの前に、系列の先頭に、旧約聖書における最初の歴史的叙述、すなわち、モーゼにおける族長生活の叙述を一ホメロスよりもより実際に世界の幼年時代を述べているものとして一秩序づけるという考え」(Kohlrausch [1811], S. x) である。彼は、ヘルダーの「人間性形成のための歴史哲学異説」(1774年)に示された生物的有機体的発展史観にコスモポリタンの普遍主義を見いだしたときに、この結論を成立させたのである。

このようなヘルダーの歴史哲学から継承した考えをヘルバルトの教育論と結合したのが1809年のコールラウシュの人間論としての教育論であった。この教育論の中心は主として、教材としての旧約聖書の意義を明確にすることであった。ここには、歴史教育論を考察するという考えがコールラウシュには全くなく、教育目標論も、また、教材の配列全体を示したカリキュラム論も欠けていた。しかし、彼がその後の理論展開の基礎にする、教育の内容としての社会構成体の認識論や発展段階論、また、普遍主義的価値観が示されているのである。

2 歴史科の成立

(1) 1811年のハンドブックについて

コールラウシュは、1809年の論文を発表してから、ニーマイヤーに勧められて(Kohlrausch [1811], S. xi-xii), 旧約聖書を学校教育の中にどのように位置づけ、実際にどのように教えるのかを示すために、1811年のハンドブックを執筆した。ハンドブックは4部で構成されている。[1]前文、[2]一般的予備知識、[3]序論(Einleitung)、[4]特殊注解の4部門からなっている。この中の[2]、[4]が旧約聖書に関する教授用書であり、[2]が教師用の前提知識を説明し、[4]が生徒用の読本を提示している。[3]の序論ではじめて、コールラウシュは体系的に歴史教育論を論じた。

体系的な歴史教育理論を論じた背後には、19世紀初頭の歴史教育の現状に対するコールラウシュの批判が存在した。この批判は1811年のハンドブックには明示されなかったが、1818年の『覚書』には次の三点が示されている(Kohlrausch [1818], S. 7)。

a. 目標の位置づけの曖昧性

これまでの歴史教育が青少年の心情を教育しようとしていたことはコールラウシュも認めるが、歴史教材の教育的価値を認識しておらず、これまでの歴史教育は独自性を意識してなかった。

b. 内容の理解のなさ

これまでの歴史教育は、歴史(特に世界史としての歴史)が提供する内容ではなく、任意に考え出され切り取られた内容を子ども用の物語として教えてきたにすぎなかった。このような任意性こそ、歴史教授の固有な価値を認識していない証拠である。

c. 方法の誤り

このような子ども用の物語を取り入れた歴史教育が用いた方法は比較である。それは、歴史物語の中に表された有徳と悪徳とを比較し、有徳を子どもに選択させるという方法である。この比較という方法では、相対的にしか徳、善や真が子どもに獲得されず、悪徳、悪、間違いをしないうに子どもにさせることができるだろうが、判断基準としての絶対的なものを子どもの心情に形成することはできない、とコールラウシュは批判する。

コールラウシュは当時の歴史教育に対して、基本的目標の方向性を認めるが、目標、内容、方法に関する理論を全面的に批判したのである。それ故に、彼は、目標、内容、方法に関して自らの理論を対置しようとしたのである。

(2) 教育における歴史科の位置と役割

① ヘルバルト教育学の枠組と歴史教授の位置

コールラウシュはハンドブックでも、教育の目標を子どもの心情形成に置く(Kohlrausch [1811], S. 16)。この心情形成のために、教育対象が二つに区分される。「認識」と「同感」とである。認識の教育は数学教授や実物教授に代表される。認識分野の学習では各々の知識が記憶されていくので、その学習が連続的であり、累積的付加的である。この学習では、個々の知識が法則として認識されて保存される。一方、同感の教育は宗教教授や歴史教授に代表される。同感分野の学習では知

識が記憶されるのではない。経験的に与えられた対象について繰り返し洞察が行われ、把握されるので、その学習は非連続的であり、反復的重層的である。この学習では、そのつどの洞察が要求され子どもの心情で形成されねばならない(Kohlrausch [1811], S. 1-5)。このような教育目的と教育対象区分は1809年の論文と同様に、ヘルバルトの『一般教育学』の枠内で行われている。

同感には、「あらゆる人間的なものに関する興味」が含まれている。この興味は「個人と人格としての人間への同感と、人間におけるすべての優れた社会的結びつきや家族からより大きな国家にわたるその目的に対する同感との二つの主要部門に分けられる。」これら人間と社会とへの同感の教育が歴史教授として遂行されるのである(Kohlrausch [1811], S. 22)。

彼はヘルバルト教育学の枠内で教育論を展開しながら、ここに至って歴史教授論を真正面から論じることになった。彼は、心情形成をめざす同感教育として歴史教授を位置づけ、歴史教授は人間と社会とへの同感、あらゆる人間的なもの興味を形成することを目的にするものだと考えたのである。

② 歴史教授の課題設定

そこで、歴史教授における中心的課題は何か、が問われなければならない。この問いにコールラウシュは二つの答えを準備した(Kohlrausch [1811], S. 16-17)。第一の答えは「子どもにできるだけ早く、子どもの理解力に適合して、永久に普遍的な理念をその純粋さで提供すること」である。第二の答えは、その提供は「理念の形成における人類の過程に従う」ことである。

この二つの答えは、これまで人類全体が歴史的に作り上げてきた「人類形成史の経過」の中で、常に追求されてきた「永久に普遍的な理念」が子どもに「真なるもの」として形成されることであるとまとめることができる。

コールラウシュは、人類史によって実現される理念の把握で子どもの心情に真なるものを形成することを、歴史教授の課題と設定したのである。この課題設定には、1809年の論文の背後にあったコスモポリタンの普遍主義が作用していることはすぐにみてとることができる。この課題を子どもに実際に遂行可能にすることが、彼がハンドブックの[3]序論で追求した歴史教育論なのである。

(3) 歴史科教授論

① 歴史教授固有の目標—心情形成のための判断形式と判断基準の育成—

この序論でコールラウシュは、「我々は子どもに歴史を何のために教えようとしているのか」と歴史教授固有の目標を自問する(Kohlrausch [1811], S. 4)。

「最終的には、その答えは、二つの主要点にまとめられる。第一には、我々は過ぎ去った時代の像を通じて、また、次第に別様に形成されてきた人類の像を通じて、子どもを現在の束縛から自由にしようとするのである。それは自らの時代において、また、各時代において純粋に真に人間的なもの、真に偉大なもの、よりよいもの、より美しいものをその幻覚から区別することを学び、しばしばくもり歪められた外皮の下でそれらのものを捜し出すべきである。子どもは本質を形式から区別することを知るべきである。第二には、我々は歴史の経過の中で、つまり、帝国や諸民族と同様に、諸個人の運命の中に、神の摂理の支配を子どもの眼前で明らかにしようとする。

そのことは、子どもが賢明な世界計画や善の究極的勝利という信念を堅持することによって、また、子どもがそのことに手を貸し神の戦士であると決心することによって、なされるのである。—このような両者の配慮がなくなれば、歴史教授は空虚な長話になるか、または、寓話や童話を物語ることになる。」(Kohlrausch [1811], S. 5)

歴史教授固有の目標の第一は、歴史像(時代像)や人類像によって現在の束縛から解放することである。歴史教授は、子どもに、これらの像によって真なるものと真でないものとを区別することを教え、個々の判断における形式を育成するのである。第二は、歴史の中に神の摂理が支配していることを明示することである。歴史教授は、歴史全体に貫いている価値を神の摂理として子どもに教え、個々の判断における基準を与えるのである。

コールラウシュは、歴史教授において、心情形成の重要部分である真に人間的なものの興味を、人間や社会への同感として形成し、真であるものと真でないものとを区別する判断形式と真なるものとしての永久普遍の理念とを子どもに付与しようとするのである。これら二つのものは歴史教授では「生き生きとした年代史シエマ」(Kohlrausch [1811], S. 48)として子どもに形成されるとコールラウシュは考えている。

② 歴史教授の内容—歴史と歴史理解—

では、教授内容として歴史をコールラウシュはどのように考えたのだろうか。

1) 歴史の特性

コールラウシュによると、歴史は側面と要点という二つのものを持っている(Kohlrausch [1811], S. 2-3)。

側面は内的側面と外的側面との二つに分けられる。歴史の内的側面とは、政治や文化や理念という精神的なものであり、外的側面は、外的出来事であり戦争や外交、あるいは、個々の事件である。これらの側面は「子ども時代には近づきにくく、むしろ成人した青少年になって近づきやすいものである」(Kohlrausch [1811], S. 2-3)。一方、要点は、個々人の行為として行われ、歴史の事実として把握されるものである。したがって、事実としての要点は、歴史を構成する主体によって、個人と民族とをもつ。これらはその「十分な力を子どもの心情で訓練することができるもの」(Kohlrausch [1811], S. 3)である。

2) 歴史の理解

コールラウシュは、歴史を要点と側面との二つの特性において理解する。したがって、彼には、歴史の理解が二種類ある(Kohlrausch [1811], S. 42)。歴史の要点を把握する理解と、歴史の側面を把握する理解とである。前者は、歴史の事実の把握として遂行される。また、後者は、時代の把握、あるいは、「時代の生活の了解」(Kohlrausch [1811], S. 23)として遂行される。

時代の把握が幼年時代、青年時代、壮年時代という生物的有機体的発展段階に模して遊牧生活、農耕生活、より発展した生活の了解として行われることは1809年の論文ですでに主張されていた(Kohlrausch [1809], S. 602)。この時代の把握は1811年のハンドブックにも継承されている。ここには、単純なものから複雑なものへと時代の把握の進展に関する原理が示されている。このように

して、時代の生き生きとした像を子どもにつくり、最終的に「生き生きとした年代史シエマを形成する」(Kohlrausch [1811], S. 48) ののである。

他方、歴史の事実はどのように把握されるのだろうか。

「事実は発明されるのではなく、体験されるのである。それは、現在のものであれ、記憶[された過去]のものであれ、そうである。また、自らのものであれ、見知らぬものであれ、そうである。そして、それは、物語を通じて行われるのである。しかし、真なるものは実際に自ら体験されるものである。また、このように[体験されるもの]だけが絵に十分な光を与え完成し際立った形を与える。この[体験されるもの]に物語はできるだけ近づけられねばならないし、聞く手に対して最大の想像活動をするように要求しなければならない。というのも、[このようにして子どもに獲得される]像が輝きを得るためである。」(Kohlrausch [1811], S. 6)

歴史の事実は、人々によって体験される必要がある。事実は、個々人が身をもって知るという行為を通じて、理解される。このように、自己体験されたものが、真なるものになることができる。

自己体験という行為には、体験者に最大限の自己活動が要求されている。しかし、この自己体験は、体験者自身があらゆることを行うことを意味していない。意味していることは、自身が自己の行為を活動的にすることである。

この自己の行為を通して作られるものが像である。この像が輝くかどうかは、この自己行為の強度に依存している。自己の行為を強めるかどうかは、コールラウシュによれば、「経験されるもの」の豊かさに依存しているのである。だから、「経験が豊かであれば、そのような経験は、[作られる]像の内容を完全にすることを手助けするものである。」(Kohlrausch [1811], S. 6) 子どもたちにこのような豊かな経験を期待することはできない。ここにおいて、教授作用が必要とされるのである。

③ 歴史教授の方法—物語による感化—

子どもたちに対して経験を豊かにする方法として、コールラウシュは古典作家が用いる目撃者的な「物語」を挙げている(Kohlrausch [1811], S. 7)。古典作家は、対象にのめり込み、対象に移入し、その対象を生き生きと、また、詳しく述べる(Kohlrausch [1811], S. 7)。

物語は子どもに最大限に想像するという自己活動を要求する。子どもの自己活動によって「体験」が作り出される。コールラウシュは、教授方法のモデルを古典作家の「物語」法に求め、実際の現場で目撃するように歴史の事実を子どもに把握させ、子どもに生き生きとした像を作らせようとしている。そこで、この「物語」法を彼は歴史教授の基本的な方法にしようとしているのである。

では、この物語という方法をコールラウシュはどのように指導しようとしているのだろうか。

「……我々は、いまだ十分に形成されていない子どもの想像力における欠陥を、その場、その時、その人に関する最も忠実で生き生きとした叙述によって補完する、ということである。我々はその場、その時、その人について子どもに語りたい……。」(Kohlrausch [1811], S. 7-8)

彼は、歴史の現場に子どもを移しこめ、その時その場で子どもが歴史の事実を見るようにしようとしているのである。

たとえば、旧約聖書の次に位置されるホメロスの作品について、コールラウシュは次のように述

べている。

「……子どもを最初の日から現在の我々の生活や我々の文化の光景から完全に分離することを可能にする。我々は小さなギリシア人として子どもを完全に教育するつもりである。ホメロスは[子どもの]教師になる。また、[子どもの]思想圏や感情圏全体を規定するのである。子どもは美しい芸術作品を見ることで、発展させられるのである。」(Kohlrausch [1811], S. 11-12)

古典作家が作りだした作品は子どもたちを魅了する。その魅了は、子どもたちを現実から離して歴史的時間に引き入れるとともに、その作品が規定している思想圏や感情圏とに導き入れるのである。

このように「物語」という方法は、芸術作品そのものが持っている価値に全面的に依存した方法である。この方法は、簡単にいえば、移入的感化法である。

この感化の例を、さらに、プラトンの作品の場合で示しておこう。

「14才の子どもに、我々は、ギリシア的なものからキリスト教的なものへの大きな歩み[ができるように]準備しなければならない。また、我々は、いわば、古い時代から新しい時代への移行を形づくったプラトンのいくつかの[作品]を子どもとともに読むことで始める。我々は、子どもの中に、懐疑の精神を引き起こし、その懐疑から心情を満たす理念への、とくにより純粋でより高い神の理念への渴望を引き起こそうと試みる。子どもは次第に、自らの心情を満たしていたものから自由になり、古き神々への信念を投げ捨て、ギリシア文化をそのすばらしさにもかかわらず、その一面性をこの中に感ずるのである。」(Kohlrausch [1811], S. 13)

プラトンの作品に感化されて、子どもたちは自らの心情を新たなものにし、子どもの心情は歴史的段階に達するのである。

物語という方法によって、古典作家の作品が子どもたちに提示され、子どもを現実から離して、その作品が表している歴史的世界に移入させ、この世界から「教師の手助けで、真なるもの、真に宗教的なもの、真に人間的なものが取り出され」(Kohlrausch [1811], S. 20)、子どもたちに習得されるのである。このようにして、子どもたちに真なるものと歪められているものとを区別する能力を育成し、「現在の束縛から自由に」するのである。

(4) 歴史科カリキュラム理論

コールラウシュは歴史の事実の把握と時代の把握とを同時に理解させようとはしていない。彼は、歴史の事実の把握から時代の生活の理解へと、理解を進めようとしている。このように進行する歴史理解によって、理念の展開過程を人類史の過程として子どもに理解させようとするのである。

このような歴史理解の基本的進行が具体的にどのように行われるのだろうか。このような歴史理解の基本的進行に関する問題こそ、コールラウシュにおける歴史カリキュラム論の中心である。

コールラウシュがこのハンドブックで歴史「叙述に関する子どもの理解力について、[また]歴史のことになった側面に関する意義の徐々の発展について問」うことによって、歴史カリキュラムに関する「一般的考察」を行うのである(Kohlrausch [1811], S. 9)。

① 歴史教授内容構成の前提—子どもの理解力発達の想定—

子どもは社会の中で自らの心情を形成する。しかし、常に正しい心情が形成されるわけではない。

コールラウシュのことばを使えば、心情は「引き裂かれたり、緩められり、だらけたりする」(Kohlrausch [1811], S. 16)。このような誤った、あるいは、歪められた心情の方向に行かないように、心情は学校で教育され、真なる方向へ形成されなければならない。この心情形成に歴史教授は貢献しなければならないのである。このような心情論には人間の内面は意図的に作り出すことができるという可塑的人間観がある。

そこで、コールラウシュは、子どもの理解力を正しい方向へ発達させる段階を想定している。

「1.最も早く形成されるのが個人としての人間に対する同感である。性格上において、偉大なもの、よいもの、あるいは、間違っただけのものを把握すること、生活運命の形成への興味、それを性格の結果として、また、神の成果として、みること。生活史と家族史。

2.やがて、人間のより大きな結びつきに対する興味、民族の運命と行為とに対する興味もまた発展される。それは、市民生活の諸関係の人為的秩序に到達するための政治的結びつきではなく、大きなことをすることができる多くの力として発展する。驚きを引き起こす偉業、戦争という行為、権力を示すもの、それらが子どものまなごしを釘づけにするものである。

3.さらにまた、出来事の時間連関と秩序づけに関する意義、また、同時代的なもの、あとから生起するもの、先だてて生起するものなどの結びつきに関する意義の時期区分(Periode)がやってくる。

4.しかし、その時代に対する政治のより深い取り扱いが失われているだろう。それは、内的に向けられている実際上国政術としても、また、外交関係を器用に利口に取り扱うこととしても、そうである。より深い取り扱いを主張したい。というのも、国家結合とその形態との一般的洞察を子どもはすでに早く手に入れ、我々は子どもの理解力が拡大するにつれて、ますますこの洞察を拡大するだろうからである。」(Kohlrausch [1811], S. 9-10)

コールラウシュは、子どもの理解力の発達を四段階で設定している。第一段階は個人やその性格への興味の形成、第二段階は人間間の結びつきや民族への興味の形成、第三段階は時間連関の形成、第四段階は内政と外交の両面をもった政治の一般的洞察の形成、である。

② 1811年の歴史カリキュラム理論—四段階論—

コールラウシュは上述したように、子どもの理解力における四段階と二つの歴史理解とにもとづいて、歴史カリキュラム理論を構成する。この理論は、ハンドブックでは、次のような四段階として構成される。

「まず第一に、歴史全体の主要モメントの叙述が[第1コースである]。ここでは主として個々の偉大な人物、その行為や運命への興味と、民族の表面的な現象や行動力への興味とが支配している。このようなことが古代史全体の特徴である。そのために古代史は青春時代にまさに適している。また、そのことが、-14才の子どもに与えられる-近世史からとられる個々の叙述において、主要な顧慮を行われねばならないことである。

第2の[コース]は[歴史]全体の年代史的秩序づけである。この[コース]を我々は独立したものとして行う。

第3の[コース]は国家の内的生活と実際政治とにより深く入ることである。この興味は以前にはいまだ引き起こされることができなかった。また、このようなことが15才とそれに続く年における近世史のコースの特徴である。また、そのことが我々の意図に由来しているのではなく、むしろ、近世という時代と国家との完全な本質に由来しているのである。近世史は別に講義されない。というのも、その歴史は我々が示しているように、実用的な特徴をもっているからである。だけれども、私が述べたいことは、この[第3]コースは近世の帝国と民族との表面的現象、対外的な行為や関係を強調しなければならないだろうということである。

というのも、政治の実際上の研究はアカデミーに属し、アカデミーは一歴史の全面的でより深い理解に導くべき—歴史の[第4の]コースを提供するからである。というのも、アカデミーではひとは歴史[そのもの]ではなく、むしろ、その研究を学習するべきであるからである。また、そこで、他の偉大な古代の歴史家[の作品]を読むときがやってくるのである。」(Kohlrausch [1811], S. 45-46)

第一段階では、人物の行為や運命と民族とに対する子どもの興味と古代史における人物と民族とが結びつけられる。第二段階では、歴史全体の年代史的秩序づけが行われる。第三段階では、国家や実際政治への子どもの興味と近世の帝国と民族の近世史とが結びつけられる。第四段階では、実際の政治の歴史的研究が行われる。第四段階はアカデミーで行われる。

コールラウシュはこのような四段階を歴史カリキュラム理論として設定した。この理論を子どもの興味、歴史の主要点、取り扱われる時代、コースの特徴の4点で図式的に整理すると、次のようにまとめることができる。

段階	子どもの興味	歴史の主要点	時代	特徴
1	人物や民族への興味	人物の行為や運命、 民族の現象や行動力	古代史	
2			全体	年代史的秩序づけ
3	国家や政治への興味	国家の内的生活、 実際政治	近世史	
4		政治	全体	歴史的研究

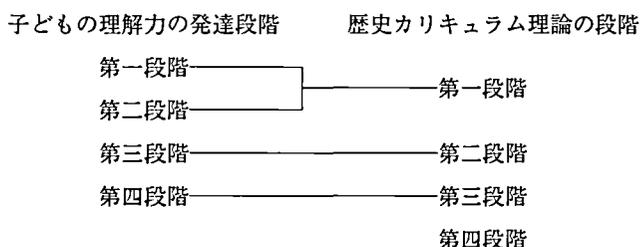
この理論には次のような特徴がある。

- a. ギムナジウムだけを考慮したのではなく、大学であるアカデミーまで考慮した歴史カリキュラム理論であること
- b. 第一段階は人物と民族とを中心にした古代史を、第三段階は政治を中心にした近世史を取り扱うのであり、第一・第三段階は個別の時代を取り扱っていること
- c. 第二・第四段階は歴史全体を取り扱っているが、その内容は不明であること
- d. コールラウシュにおける歴史カリキュラム理論の基本枠組である子どもの興味と歴史の主要

点とが交差されて、歴史カリキュラム理論の段階が作られているのは、第一・第三段階だけであること

e. 第二・第四段階には理論的枠組の要素に関しては全く示されていないこと

これらの特徴をもった歴史カリキュラム理論の段階論を先に示した子どもの理解力の発達段階と比較してみると、次のような関連図を作成することができる。



この関連図から次のことが指摘できる。

- 子どもの理解力の発達段階と歴史カリキュラム理論における段階とは相即していないこと
- 子どもの理解力の発達段階の出発期を第一・第二段階と複数段階にしなから、歴史カリキュラム理論では第一段階という単一の段階に統合し、子どもの理解力の発達段階を複数段階に分けた意味をなくしており、また、歴史カリキュラム理論の段階論を曖昧なものにしていること
- アカデミーという大学段階の位置づけが兩段階論で不明確であること

1811年のハンドブックでコールラウシュが示した歴史カリキュラム理論は子どもの理解力の発達段階論と相即していない。また、この理論には、各段階で歴史のどのようなものを中心に把握するかを明確にした段階論がない。さらにいえば、コールラウシュは歴史カリキュラム構成を子どもの理解力の発達と歴史の本質との関連と考えていたが、この二つの関連を十分に意識していなかった。この関連は平行的なものか、交差的なものかを示していないのである。結果論でいえば、コールラウシュは平行的なものを採用したが、しかし、首尾一貫した平行関連になっていないのである。

この意味において、ハンドブックで示された四段階歴史カリキュラム理論は、理論的枠組が首尾一貫したものとなっていない、不十分で曖昧なものである。

③ 1811年の歴史カリキュラム—年代史教授への転落可能性—

このような歴史カリキュラム理論の欠陥は歴史カリキュラムの具体的配列ではどのように作用しているのだろうか。

コールラウシュはこの理論によって実際の歴史カリキュラムを年齢別の教材配当表にして提示している。次の表がその歴史教授の部分を提示したものである(Kohlrausch [1811], S. 53)。

子どもの年齢	歴史教授の教材と内容
8才	旧約聖書

8-8.5才	旧約聖書	}	(第一段階)
8.5-9才	ホメロスのオデュッセイア		
9-10才	ホメロスのオデュッセイア		
10-11才	ヘロドトスの歴史		
11-13才	ヘロドトスとクセノフォンと間を満たすこと、ペロポネソス戦争、フィリップⅡ世、アレキサンダー、ローマ、ハンニバル、シーザー、オクタ비아ヌス、ローマ帝国の没落		
13-15才	古代史の年表と近世からの叙述、近世史の年表	}	(第二段階)
15-19才	近世史についての関連的講義	_____	(第三段階)

この表の原表には、段階は示されていない。しかし、8-13才が第一段階、13-15才が第二段階、15-19才が第三段階、19才以上が第四段階にあたるものと推測される。この推測が妥当するのならば、第一段階では古代史が、第二段階は古代史から近世史の概略が、第三段階では近世史が教授されるのである。

このような教材表は、コールラウシュの歴史カリキュラムの「一般的シェマ」を確かに示している。しかし、第二段階がどのように行われるのかは分からないが、この段階では中世史が教授されないことだけは確かである。その結果、第一段階から第三段階までの歴史教授は、古代史教授から近世史教授へと中世史を飛ばした年代史教授に近いものになっている。このようなカリキュラムは常に、年代史教授に転落する可能性をもっている。

(5) まとめ

コールラウシュは、1809年の論文で提起した教育指導の出発点は旧約聖書にするべきだという主張を提起した。この主張にもとづいて、彼は1811年のハンドブックで教科としての歴史教授を問題にした。このときにはじめて、コールラウシュは歴史教育理論について本格的に考察しはじめたのである。

このコールラウシュの考察では、次のような5つの特徴があった。

- a. コールラウシュが歴史科という教科を意識し定立したこと
- b. 歴史科固有の課題と目標とを設定したこと

人類史によって実現される理念の把握で子どもの心情に真なるものを形成することを、歴史教授の課題に設定し、この真なるものの判断形式と判断基準とを子どもに育成することを歴史教授固有の目標としたのである。

- c. 歴史カリキュラム理論の構成枠組として子どもの理解力と歴史理解の構造とを提示したこと

子どもの理解力として個人やその性格への興味、人間関係や民族への興味、時間連関の形成、政治や国家関係への興味という四段階が、また、歴史理解の構造として歴史の事実の把握と時代の把握との二つが設定されたのである。

d. 歴史カリキュラム理論を四段階として構成したこと

第一段階は人物の行為や民族の行動を古代史で教授し、第二段階は歴史全体を年代史的に秩序づけ、第三段階は国家や政治を近世史で教授し、第四段階はアカデミーで政治を研究する。この四段階は理論上では、理論の構成枠組によって構成されているはずであるが、この四段階はこの構成枠組では説明できないものであり、理論的整合性を持たないものであった。とくに、各段階の固有の任務が明確ではなかった。

e. この四段階の各々における歴史教材は十分に提示されず、四段階は理論通りには展開されなかったこと

具体的に提示された歴史教材は、理論上の不整合のために、四段階がコールラウシュの意図通りに展開しておらず、また、実際の授業では、単なる年代史教授になる可能性を多分に持ったものであった。

1811年のハンドブックでコールラウシュは、現在の歴史教育を批判して、歴史科教育理論に必要な目標論、教授論、カリキュラム理論を展開した。この意味で1811年のハンドブックにおけるコールラウシュの教育理論は彼の歴史科教育論の出発点になったのである。ここにおいて、目標論、教授論は明確に提示されたが、カリキュラム理論に関しては理論的には十分展開されなかった。

それゆえに、1811年のハンドブックは早晩改訂を必要としていたのである。

3 歴史カリキュラム理論の確立

(1) 1818年の『覚書』について

当初『覚書』は、1811年の改訂版として1818年のハンドブック (Handbuch für Lehrer höherer Stände und Schulen zu den Geschichten und Lehren der heiligen Schrift alten und neuen Testaments, Halle und Berlin 1818) に含まれて提示された。それが、ハンドブックから独立して『覚書』という別刷著書としても公刊されるのである (Kohlrausch [1818])。

1811年から1818年の間の期間には、社会の側においても、コールラウシュの側においても大きな変化があった。この期間における社会的変化としてまず指摘されなければならないことは、1806年のナポレオンのベルリン入城、プロイセン制圧、それに対するプロイセンの改革 (シュタイン・ハイデルベルグ改革 [1806-1810年])、1813年の解放戦争とつづく社会的政治的激動である。フランスからのプロイセンの完全独立を果たすことを国民に意識させたナショナリズムがこの時期に芽生え、広範な人々に流布した。このナショナリズムは、1814-15年のウィーン会議、1817年以後のドイツの学生運動 (ブルシェンシャフト) で最高に達する。このナショナリズムの昂揚期の中にコールラウシュもいた。

彼はこの間に次のような著書を上梓したと述べている (Kohlrausch [1818], S. v-vi)。

- 1) Die Geschichten und Lehren der Heiligen Schrift Alten und Neuen Testments zum Gebrauche der Schulen und des Privatunterrichts, 1811.
- 2) Anleitungen für Volksschullehrer zum richtigen Gebrauche der Geschichten und Lehren, [1814].
- 3) Die teutsche Geschichte, 3 Bde, 1816-1817.
- 4) Chronologischer Abriß der Weltgeschichte, 1814.

1)と2)は学校の下級学年用, 3)は中級学年用, 4)は中級・上級学年用に準備された。これらの著書を通してコールラウシュは1811年にハンドブックで示した歴史カリキュラム理論の各段階を改訂し、1818年の『覚書』で自らの歴史科教育理論を確立するのである。

コールラウシュは1811年のハンドブックでは非常に多くのヘルバルト用語を使用してきた。たとえば、教育領域を示すための「認識」や「同感」、この領域論を規定している「興味」、教育目的としての「心情」、教材配列を示す「系列」、教育内容としての「幼年時代」である。しかし、彼は『覚書』では、ヘルバルト用語をそれほど多用しなくなった。目的を示す「心情」、教育内容としての「幼年時代」などを用いるのみである。ヘルバルト用語を使用する頻度の減少以上に、ここで指摘しなければならないことは、コールラウシュが『覚書』ではヘルバルトという名前を出さなくなったことである。

この事態の変容には、教育に対するコールラウシュの思考の変容が暗示されている。1811年のハンドブックまではコールラウシュはヘルバルトの『一般教育学』の枠内で歴史教育を考えていた。しかし、上述したように、すでに1811年でコールラウシュはヘルバルトの考えを越え出る部分をもっていた。1818年の『覚書』ではコールラウシュはこのヘルバルトの考えを越え出る部分を拡大し拡張しようとしているのである。したがって、『覚書』で示された歴史教育理論はコールラウシュ独自の教育思考であると推測される。

ではこの『覚書』でコールラウシュが独自に展開した歴史教育理論はどのようなものか、を本章で問うことにしたい。

(2) 基本的立場の確認

① 大学と学校の区別—主観的法則と客観的法則—

コールラウシュは1811年の歴史カリキュラム理論で含みこんでいた大学を、1818年の理論では完全に分離した。学校を卒業するときには、子どもは「完全な生活を行う」(Kohlrausch [1818], S. 3) ことができなければならない。学校教育で人間教育は完成させるというのが、『覚書』におけるコールラウシュの教育的立脚点の第一のものである。

では、大学と学校とは何によって区別されるのだろうか。

「アカデミーの教師はその対象の本質から出てくる法則に即して厳格にふるまわなければならない。というのも、アカデミーの教師は個別に聞き手の精神的欲求を知ったとしても、その欲求をほとんど注意する必要がないからである。……。ここ[アカデミー]では客観的法則が支配しているが、学校では主観的法則が支配している。それ故に、学校はいかなる場合でもアカデミー[入学]年齢

になるまでに子どもに近づきうるものを学校の範囲で取り上げ、それを独得の仕方に取り扱う。」
(Kohlrausch [1818], S. 64)

彼の考えでは、大学と学校とにおけるそれぞれの教師が従う法則が違っている。大学では、その教師が取り扱う対象の本質の客観的法則に従って、学校では、聞き手の精神的欲求の主観的法則に従って、歴史は教授されるのである。

そこで、学校が内在的にもっている「三つの段階」に従って(Kohlrausch [1818], S. 6)、個々の教科の教授段階も構成される。コールラウシュが考えていた学校は、6学年制を採っていたギムナジウムである(Kohlrausch [1818], S. 5)。三段階における各段階は二学年ずつもっている。(この当時の学年は現在のように、一学年が一年ではないので、注意しなければならない。)

子どもの精神的諸力は、自然成長に任せて置いては発達しない。その発達のためには、学校における精神的諸力の「訓練」が必要なのである(Kohlrausch [1818], S. 22 und 40)。しかし、どの授業でもあらゆる精神的諸力が訓練されると、授業そのものも混乱するし、また、精神的諸力も混乱するであろう。そこで、特定の精神的力を「優先的に取り扱うこと」が目指される(Kohlrausch [1818], S. 40)。学校がもっている三段階の各々で優先的に取り扱われる精神的力が選定される(Kohlrausch [1818], S. 40, 41 und 56)。

コールラウシュが選定した各段階の精神的力は次のものである。

段階	精神的力
1	記憶
2	心情
3	悟性

このようなコールラウシュの各段階における精神的力の育成には、精神が神によって作られたものだというキリスト教的観念を脱却して、精神は成長するものであり、教育を通じて、いかなる方向にも形成できるという可塑的人間観がある。この人間観は1809年以来コールラウシュがもっている観念である。この観念をもっていたからこそ、コールラウシュは教育論を重視し、歴史教授で子どもの心情を形成できると考えたのである。

では、学校教育の一部である歴史教授はどのように構成されるのであろうか。

② 歴史科の目標と教授論の再認—人類史認識の判断形式と判断基準の育成—

彼は、1811年に示した歴史教授の目標をまず確認している。【覚書】では彼は歴史教授の目標を次のように定式化している。

「宗教に次いで、また、宗教と結びついて、歴史は心情教育の中心点であろう。歴史は子どもを現在の束縛から自由にするだろう。歴史はその時代の子どもの、各々の時代において純粹にかつ真に人間的なもの、真に偉大なもの、よいものや美しいものは幻覚とどのように区別されるのかを教えるであろう。歴史は子どもに完全な生活を行うための基準を与え、個々人並びに人々の運

命の中に神の摂理が支配しているのだという信念を強化するであろう。そのことは、子どもが善の究極的な勝利を確信することで、援助し、神の国における戦士であることを決心することによって、そうするのである。」(Kohlrausch [1818], S. 3)

彼はここでも、歴史教授の目標として、真なるものと幻覚とを各時代で区別する判断形式と、歴史の中に示される神の摂理としての判断基準という二つを育成することを設定している。

判断形式は別のところでは「歴史的吟味」(Kohlrausch [1818], S. 20)とも呼ばれ、各時代における真なるものの啓示過程が吟味される。一方、神の摂理という判断基準は、子どもに「人類の発展を神の所与として示し、賢明な世界計画の認識を引き起こそうとする」(Kohlrausch [1818], S. 24)ものである。

コールラウシュにとって、歴史教授というものは、各時代を真なるものの啓示過程として示し歴史総体を人類史として子どもに認識させることなのである。

この目標論に立って、彼は教授論を論じるべきであろう。しかし、『覚書』で歴史教授論を詳細には提示してはいない。それは、歴史科固有の教授論は1811年のハンドブックで十分であるとコールラウシュが考えているからであろう。

(3) 歴史カリキュラム理論－3段階論－

このように、コールラウシュは『覚書』では、1811年のハンドブックで提示した目標論と教授論とを再確認した上で、四段階として定立されながら理論的整合性を欠いた歴史カリキュラム理論をどのように改訂するのであろうか。

① 歴史カリキュラム理論における基本原則

歴史カリキュラム構成は、『覚書』でも、「歴史の本質」と「青少年の理解力の発達過程」という二つの配分法則によって行われる(Kohlrausch [1818], S. 6)。

1811年のハンドブックの歴史カリキュラム理論では曖昧であったこの二つの法則の組み合わせとして、『覚書』では二つの法則を平行的に組み合わせる同軸並存型を採用した。彼は、歴史の本質と子どもの理解力の発達との二つの法則を同じ軸の上に並存させて、歴史カリキュラム理論を構成しようとする。その軸とされるのが「神の理性認識」である(Kohlrausch [1818], S. 82)。

② 神の理性認識－弁証法的思考－

神の理性認識とは、「最高の真理をもっていると主張せず、むしろ、対立する両者の中で精神が生きて迷う中でつねにその真理を作り出すことができることを意識させる」(Kohlrausch [1818], S. 82-83) ことである。そのような認識は一定の固定した真理をひとに分からせるのではなく、真理を作り出す方法なのである。それ故に、この神の理性認識をコールラウシュは「弁証法的思考様式」(Kohlrausch [1818], S. 80)とも呼んでいる。

コールラウシュはこの思考を次のように説明している。

「無限の思想と個人性の思想が不変の真理として互いに険しく対立するならば、それらの思想の間の矛盾は永遠に解決されえないものである。人間はこれらのいずれの思想をも捨てることのできない。それゆえに、人間は永遠の矛盾の中に自己を見いだす。このような人間は神の理念を多

らである。また、そこには、学習者を人類の意識の中にもたらしことによって、歴史の比類のない教育力がある。」(Kohlrausch [1818], S. 1)

歴史は人間の生活によって形成されるものであり、単なる知識以上のものであり、人類が形成してきた生活に反映している生活意識なのである。したがって、歴史の展開は、人類の歴史として行われるのである。このように歴史を人類史とみなす故に、上述した歴史科目標論で、各時代において真なるものが啓示する人類史として歴史を認識させることを歴史科の目標にしたのである。

では、人類史はどのように区分され、各々の時代はどのような展開を示しているのだろうか。

コールラウシュは各々の時代を、幼年時代→青年時代→壮年時代→老年時代という生物的有機体的発展段階としてみる。この見方は、1809年の論文や1811年のハンドブック以来、ヘルダーから継承している歴史の見方である。その上に「覚書」では、神の理性認識に従って、人類史は、「個人」の歴史、「民族」の歴史、「人類の理念」の歴史という三段階の人類の発展段階として構成される(Kohlrausch [1818], S. 73)。この三段階は、1811年のハンドブックでは十分意識されていなかった。上述したコールラウシュの歴史発展段階をまとめると、次のような図式にまとめることができる。

発展段階	歴史の主体	時代の発展内容
1	個人	幼年時代→青年時代→壮年時代→老年時代
2	民族	幼年時代→青年時代→壮年時代→老年時代
3	人類の理念	幼年時代→青年時代→壮年時代→老年時代

このように、コールラウシュが捉える「歴史というもの、繰り返されて経過する。つまり、異なった時代で繰り返されて[歴史が]経過することが把握される必要がある」(Kohlrausch [1818], S. 5)。

④ 三段階歴史カリキュラム理論

上述した三段階の子どもの理解力の発達論と三段階の歴史発展段階論とによって、コールラウシュは歴史カリキュラム理論を構築しようとする。この理論構築において、歴史発展段階論と子どもの理解力の発達論とは「神の理性認識」という同軸の上で並存させられる。

その結果、彼がたどりついた歴史カリキュラム理論は次のようなものである。

「最も早い時期には個体としての人間への同感、性格において偉大なもの、よいもの、あるいは、誤っているものの把握、行為の結果あるいは神の行為の結果としての生活運命の把握が行われる。生活史と家族史。

やがて、人為的な市民秩序の組織のための政治的結びつきとしてではなく、むしろ、力の集まりとしての諸民族の運命や行為に関する意義もまた開陳される。その力の集まりは驚きを引き起こす偉業、戦争や各々の権力表現一般に関して偉大なことをすることができるものである。同時に、出来事の時間連関と秩序とに関する意義が現れ、同時代的なもの、次に来るもの、先行するものの結合が行われる。

年齢が経るにつれ、ようやく、……歴史の内的なことを取り扱うことが可能とされる。すなわ

ち、芸術、学問や生活形成による諸民族の発展を追求することが可能とされ、重要な発見や活発な交流の影響を示すことが可能とされ、そして、遂には、国家に精神を吹き込む市民秩序の基本思想を直観的にはっきり説明することが可能とされる。」(Kohlrausch [1818], S. 6-7)

コールラウシュはここで示しているものを図式化すると、次のようになる。

段階	歴史主体	歴史内容
1	個人	性格や行為
2	民族	運命や行為 (歴史の外的なこと) 時間連関
3	人類	文化や国家 歴史の内的なこと

彼が歴史カリキュラム理論で示した理論構成の枠組は次のようになっている。

段階	神の理性認識	歴史主体	歴史内容	理解力
1	人格神	個人	性格行為	記憶
2	無限な存在と しての神	民族	外的なこと	心情
3	より高い観念 としての神	人類	内的なこと	悟性

彼は、人格神、無限神、両形態の止揚形態としての神という神の理性認識を同軸にして、歴史主体を個人から民族、そして人類へと発展させ、歴史内容を個人の性格や行為の認識から民族の運命や行動という外的なことの認識、そして人類の政治や文化という内的なことの認識へと展開させる。この歴史認識の展開を実現するために、子どもの理解力として記憶、心情、悟性が必要とされるのである。

このような三段階を1811年のハンドブックに示された四段階と比較してみよう。第一段階は同じものであり、1818年の第二段階は1811年の第二・第三段階が合体したものである。また、1818年の第三段階は1811年における第四段階の「政治へのより深い洞察」が「歴史の内的なもの」に変わったのである。

この三段階歴史カリキュラム理論が、コールラウシュの歴史カリキュラム理論である。この理論にもとづいて、歴史カリキュラムが構築される。

(4) 歴史カリキュラム

① 歴史カリキュラムの螺旋的構成と観点

以上で示された歴史カリキュラム理論は全く具体的なイメージを与えるものではない。コールラ

ウシュ自身が子どもの活動を画家の仕事にたとえて、具体的に示している (Kohlrausch [1818], S. 41-42)。比喩として示している画家の仕事によって、彼は歴史カリキュラムでは、子どもが基本構図と背景とを描きながら、基本構図を何度も光と影とで描き直し「世界史の偉大な絵」(Kohlrausch [1818], S. 42) を完成させようとするのだと主張している。

コールラウシュがこの歴史カリキュラム理論で、歴史を一度だけ教授する単なる年代史をイメージしているのではなく、歴史全体を何度も教授し螺旋的に学習することができるように、歴史カリキュラムを構成しようとしている。コールラウシュは学校がもっている三段階によって、歴史全体を三回繰り返して経過させるのである。歴史を繰り返して把握する観点を彼は、「伝記的」、「民族誌的」、「普遍史的」であるとしている (Kohlrausch [1818], S. 73)。

「伝記的」としては、「人間とその運命」を中心にし、「民族誌的」としては、「諸民族」の「行為と偉業」を中心にし、「普遍史的」としては、「個々人と民族とを包括する」「人類の理念」を中心にする。これらの観点の構成は、コールラウシュが歴史カリキュラム理論の中軸にした神の理性認識そのものである。これらの観点に従って歴史教授が三回繰り返して行われる。歴史全体を螺旋的に三度繰り返して教授することによって、子どもの心情に人類史の「偉大な絵」を完成させるのである。

② 三段階歴史カリキュラム

では実際に三段階はどのように構成されるのであろうか。コールラウシュは各段階を二つのコースで構成する。各段階は次のようなコースで構成される (Kohlrausch [1818], S. 24-74)。

第一段階

1 準備

- a. 旧約聖書の物語
- b. ホメロスの時代

2 世界史全体の出来事の概観——第一回目

第二段階

1 ギリシア・ローマ史

2 ドイツ史

——第二回目

第三段階

1 近世民族史

2 一般文化史

——第三回目

これらの三段階の内的コースでは、第一段階の第一コースにおける歴史理解の準備段階からはじめ、歴史が三回概観されるのである。それは、第一回目が第一段階の第二コース、第二回目が第二段階の第一・第二コースと第三段階の第一コース、第三回目が第三段階の第二コースで行われる。第一回目では伝記的に、第二回目では民族誌的に、第三回目では普遍史的に歴史が概観される。

(5) まとめ

1818年の『覚書』で示されたコールラウシュの歴史教育理論は、1811年のハンドブックで提案された歴史教育理論を克服した。とりわけ、四段階歴史カリキュラム理論を克服して、新たな三段階歴史カリキュラム理論を構築し、コールラウシュ自身の歴史教育理論を確立したのである。

この歴史教育理論の特徴として次の9点にまとめることができる。

- a. 1818年の歴史科の目標論と教授論は、1811年の目標論と教授論との継承であること
- b. 1811年の四段階歴史カリキュラム理論は、三段階歴史カリキュラム理論に変換されたこと
- c. 三段階歴史カリキュラム理論の中軸には、「神の理性認識」があること
- d. 「神の理性認識」は、一種の思考形式であること
- e. この思考形式は、個人的人格的なものから、集団的民族的無限なものを経て、より上位なものへと弁証法的に展開すること
- f. 三段階歴史カリキュラム理論は、この「神の理性認識」に従った歴史発展段階論と子どもの理解力の発達論とで構成されていること
- g. 三段階歴史カリキュラム理論は、普遍主義的価値観に支えられた「神の理性認識」によって「根拠づけられた」ものだといえること
- h. この「神の理性認識」こそ、コールラウシュの「世界観」であること
- i. この世界観によって、コールラウシュはヘルバルトから受け継いだ教育枠組を自己流に完成させたこと

4 結語—コールラウシュにおける理論構造—

コールラウシュは、ヘルバルトから基本的な教育枠組を継承することで、歴史科を「心情教育の中心点」と位置づけ、子どもの心情を形成することを歴史科の最高目標にした。この目標を実現するための歴史科教授論と歴史カリキュラム理論とを構築したのである。

コールラウシュの歴史教育理論構築において中軸にあるのが、人間を可塑性とみる人間観と発展の中に教育的価値を見いだす普遍主義的価値観とである。この人間観と価値観とは、啓蒙思想後のドイツでは、ロマン主義思想として醸成されたものであった。ロマン主義思想の中でコールラウシュは、ヘルバルトの教育論を受容し、この教育論の枠内で、ロマン主義思想で醸成された人間観と価値観とをヘルダーに当時表象されていた生物的有機体的歴史観と結合させた。この結合を果たしたのが、「神の理性認識」という弁証法的思考様式である。これこそ、コールラウシュがあらゆるものを考察にする基準にしたものであった。それ故に、この「神の理性認識」は彼の世界観である。

この「神の理性認識」にもとづき、コールラウシュは歴史科の目標を人類史の認識によって、判断形式と判断基準とを育成することとし、人間・社会生活の社会構成体の発展段階を歴史教授の内容として設定し、目撃者的「物語」法によってその時代の生活に対して子どもを移入的に感化させることを促すという教育方法を設定した。この目標論と教授論の上に、「神の理性認識」を同軸にして三段階歴史カリキュラムを構築したのである。

この歴史カリキュラム理論の確立によって、近代ドイツでコールラウシュの歴史科理論は「根拠づけられた」確固たる教科理論たりえたのである。しかし、この理論自体がナショナリズムの昂揚期に成立したことに、コスモポリタンの普遍主義という価値観と可塑的人間観に支えられたコールラウシュの歴史教育理論の不安定さがあった。そのために、以後のドイツ歴史教育史上においてコールラウシュの歴史科理論は十分な地位を築けなかったのである。

文 献

- バーリン, I. (小池 銈訳)『ヴィーコとヘルダー』みすず書房, 1981年。
- ポウラー, ピーターJ.(鈴木善次ほか訳)『進化思想の歴史(上・下)』朝日選書, 1987年。
- Fiege, Hartwig, *Der Geschichtsunterricht*, Weinheim: Verlag Julius Beltz, 1963.
- Gentner, Bruno, Friedrich Kohlrausch. Seine Bedeutung für die Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsmethodik in Preußen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität*, H. 1 1955/ 56.
- ヘルダー (小栗浩/七字慶紀訳)「人間性形成のための歴史哲学異説」『世界の名著 続7』中央公論社, 1975年。
- 市井三郎『歴史の進歩とはなにか』岩波新書, 1971年。
- 池野範男「近代ドイツ歴史カリキュラム理論の成立—弁証法的三段階の発見」社会認識教育学会編『社会科教育の理論』ぎょうせい, 1989年。
- Kohlrausch, Friedrich [1809], Über den Gebrauch des Alten Testaments für den Jugendunterricht, in: Otto Willmann (hg.), *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften*, Bd. 1, 2. Aufl., Leipzig: Verlag von Leopold Voß, 1880.
- Kohlrausch, Friedrich [1811], *Handbuch für Lehrer höherer Stände und Schulen zu den Geschichten und Lehren der Heiligen Schrift*, Halle und Berlin, 1811.
- Kohlrausch, Friedrich [1818], *Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts an den höheren Schulen*, Halle und Berlin, 1818.
- コーン, ハンス (木村靖二訳)「ナショナリズム」『国家への視座』平凡社, 1988年。
- Jeismann, Karl-Ernst, Friedrich Kohlrausch (1780-1867), in: Siegfried Quandt (hg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts*, Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 1978.
- マイネッケ, フリードリッヒ (菊盛英夫/麻生建訳)『歴史主義の成立(上・下)』筑摩書房, 1967・68年。
- Neubauer, Fr., Geschichtsunterricht auf höheren Schulen, in: W. Rein (hg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 3, 2. Aufl., Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1905.
- 奥田真丈監修『教科教育百年史』建帛社, 1985年。
- 小口優「ヘルダーの歴史観」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』3, 1958年。

Quandt, Siegfried, Einleitung des Herausgebers, in: Siegfried Quandt (hg.), *Deutsche Geschichts-
didaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts*, Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh,
1978.

Reichert, Erich, *Der Geschichtsunterricht in der Reform*, Kastellaun: Aloys Henn Verlag, 1976.

佐藤正夫『近代教育課程の成立』福村出版, 1971年。

Weniger, Erich, *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts*, Leipzig-Berlin: Verlag von B.G.
Teubner, 1926.

Weymar, Ernst, *Das Selbstverständnis der Deutschen*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1961.